

教師の主体的なカリキュラム調節を支援する社会科カリキュラム開発原理

—逆向き設計論に基づく米国改訂版NCSSカリキュラムスタンダードを事例として—

教育内容開発コース 堀 田 諭

A Principle of Curriculum Development Supporting Social Studies Teachers in their Gatekeeping
—Focusing on the Revised NCSS Curriculum Standards Based on the Theory of the Backward Design in the U.S.—

Satoru HORITA

This paper aims to clarify a principle of curriculum development supporting social studies teachers in their gatekeeping. Gatekeeping, Thornton (1991) pointed out, is that includes the decisions teachers make about curriculum and instruction, and the criteria they use to make those decisions. In this study, it is focused on the revised NCSS curriculum standards. One of some purposes is that the standards help all teachers developing their meaningful social studies curriculum. I illustrate the process of curriculum development based on the theory of backward design by Wiggins and Mctighe. This paper comes to two conclusions and one implication. First, we can develop the social studies curriculum premised content standards by using the NCSS standards based on the theory of backward design. Second, the revised NCSS standards have the function of supporting social studies teachers in their curriculum development by using the thematic strands. Third, therefore, the position and the function of the NCSS standards that help social studies teachers in their curriculum development and practice represent the role of social studies education.

目 次

1. 問題の所在

—カリキュラム開発における公的カリキュラムと教師の主体性—

2. 研究の方法

—内容スタンダードの目標変換装置としてのカリキュラムスタンダードの検討—

A. 米国の社会科カリキュラム研究の動向

—教師のゲートキーピングへの着目—

B. 研究の方法

—内容スタンダードを前提としたカリキュラム開発原理の探求—

3. 教師の主体的なカリキュラム調節を支援する社会科カリキュラムスタンダードの構造

—米国における改訂版NCSSスタンダード—

A. NCSSスタンダードの性格

—市民性育成のための統合教科としての社会科—

B. 改訂版スタンダードの利用対象

—教師のためのカリキュラムスタンダード—

C. 改訂版スタンダードの構造

—知的探究の手引きとしてのストランド—

D. 改訂版スタンダードの機能

—内容スタンダードの実践への社会科としての支援—

4. 逆向き設計論に基づく社会科カリキュラム開発の方法と実際

—改訂版NCSSスタンダードを事例として—

A. 社会科カリキュラム開発の原理と方法

—ウィギンズらの逆向き設計論を手がかりに—

B. 社会科カリキュラム開発の実際

—カリフォルニア州フレームワーク第8学年小単元「合衆国憲法」を事例として—

C. 逆向き設計論に基づく社会科カリキュラム開発方法の特質

—「内容」の論理から「真正の学習」の論理への変換と教師の省察機能—

5. 結語

—内容スタンダードを前提とした社会科カリキュラム開発論の意義と課題—

1. 問題の所在—カリキュラム開発における公的カリキュラムと教師の主体性—

本稿の目的は、米国における社会科教師のための改訂版NCSSカリキュラムスタンダードの構造と機能を分析することを通して、社会科カリキュラム開発の一つのあり方を明らかにすることである。

我が国の社会科教育における実践上の課題は、「何を（内容論）」、「どのように（教育方法論）」教え、「学習者にどんな資質や能力を身に付けさせるべきか（学力・評価論）」の三つの視座から指摘されてきた。例えば教師は、社会科の教科書に記載される用語や事実を教え込みという一元的な教育方法によって教え、学習者はそこで教えられる内容を暗記することで知識の量的拡大を図るばかりで、思考力や判断力などを含まない低次の学力形成がなされている、といった一連の批判である。こうした批判には、常に公的カリキュラムとしての学習指導要領や検定教科書の存在があり、その法的拘束力による教師の主体性の欠如が問題視されてきた。それは、「なぜ社会科を教えるのか？」という教科教育的、目標論的な視点の欠如とも言える。

このようなカリキュラムに対する見方や教師の主体性の欠如に疑問を呈しているのが佐藤である〔佐藤1996b〕。佐藤は、もちろん社会科に限らないが、カリキュラム観の転換によってその解決を試みようとする〔同：27-32〕。すなわち、カリキュラムに対する見方を「公的な枠組み」、「教育計画」から子どもの「学習経験の総体」へと捉え直し、その上で教師の主体的なカリキュラム開発を支援していくことを提案する。そこでは、「カリキュラムを手段として子どもと教師が主体的にどのような価値や意味を創造する経験を創出するかを問う」〔同：41〕ことが重要であるとする。

しかしながら、ここにはいくつかの残された課題がある。それは、第一に、公的な内容スタンダードとしての学習指導要領は現に存在するということである。教師の主体的なカリキュラム開発を実現する上で、教師は内容スタンダードとどのような関係を再構築していけばよいのか。また、第二として、学習指導要領を前提とした場合、教師の主体的なカリキュラム開発¹⁾および実践を具体的にどのように支援していけばよいのか。

これらの課題に対して、直接的にはないが、リー・ショーマンの提起する「PCK (pedagogical content knowledge)」に一つの解決の方途を見出す立場が存在する〔佐藤1996a：148-150; 八田2010〕。八田の解説によれば、PCKとは、「内容に関する知識」と「方法に関する知識」、「教育の文脈に関する知識」に影響されて形成される知識であるとされ、それは「翻案」という過程を通して形成される知識であるとする〔八田2010：73-74〕。すなわち、教師の教育実践は、主題に対する「理解」に続けて、「教材を自身の理解の視点から解釈し、指導の際に用いる比喻や

例、課題を構成する表現のレパートリーを引き出し、そのレパートリーを一般的な生徒の特性に合わせて適用し、そして最後に特定のクラスの生徒の特性に合わせて仕立て」〔同：74〕た上で「指導」、「評価」が行われる²⁾。上記の「理解」と「指導」の間の実践が「翻案」であり、この過程を通してPCKが形成されるとする。

ここで、先の課題にひきつけて考察すると、「翻案」によるPCKの形成過程からは、内容スタンダードを前提としたカリキュラム開発過程が示唆される。ここでは、テキストの批判的解釈や目標の明確化による内容スタンダードの対象化がなされることが想定されている。八田によれば、ショーマンは、知識の源泉を四つの複数のレベルで示すことによって教師の知識形成過程の単線化を回避し、また、PCKを成文化・共有化する方法を追求する中で、教師に特有な知識を精選するのではなく多様な事例の共有を目指したとされる〔同：75-80〕。しかしながら、教師が何を基準として内容を批判的に捉え直し、またどこに向けて目標を設定すればよいのか示されない。すなわち、国家や州の内容スタンダードとの関係を批判的に再構築し、内容スタンダードが掲げる目標の論理を批判的に解釈した上で、教師の主体的なカリキュラム開発を支援する具体的な方法論は示唆されないのである。

本研究では、先の二つの課題、すなわち内容スタンダードとの関係の再構築と教師の主体的なカリキュラム開発を支援する方法論に対して、米国の社会科の事例をもとに伝えていきたい。

2. 研究の方法—内容スタンダードの目標変換装置としてのカリキュラムスタンダードの検討—

A. 米国の社会科カリキュラム研究の動向—教師のゲートキーピングへの着目—

先に見たような我が国の課題を考察する上で示唆的なのが米国の教育改革をめぐる議論である。米国では、1980年代以降、学力低下論への応答として国家的な教育改革運動が起こり、1990年代からは米国でも国家スタンダードが作成された〔大桃ら2012〕。社会系教科においても、歴史、地理、公民／政治、経済、心理学などの個別学問に依拠した内容スタンダードが作成され、それを基点に多くの州でスタンダード設定の動きが見られた。また、2002年のNCLB法の成立により、州や学区のスタンダードとアカウントビリティのためのテストの開発競争が激しさを増す中で、先の

ような内容スタンダードと教師の主体性をめぐる議論が出てきている。米国の社会科教育学者であるソーントン³⁾は、そうしたスタンダード運動における教師の主体性の欠如に警鐘を鳴らす〔Thornton 2005〕。特に、教師の主体的なカリキュラム調節（ゲートキーピング；gatekeeping）に着目し、その実行には教師の「教育のねらいについての議論（aim talk）」が重要であることを指摘する〔同：45-47〕。ゲートキーピングとは、目標の関係を重視した教師の意思決定作用であり、ソーントンは、教育目標を三つのレベルから自覚化する必要を指摘し、市民性育成という大目標（purposes）、アメリカ史等の教育課程の目標（goals）、単元・授業の具体目標（objectives）の関係を見直すことが、教師の主体的なカリキュラム開発を成立させる一つの条件であるとする。その上で内容や方法、評価といった実践について教師が継続的に配慮（care）することを求めている³⁾。また、ソーントンは、教師のゲートキーピングの能力を育成しない限り、いかなる教育改革も教室を変革することはできないと主張する〔同：10-26〕。

B. 研究の方法—内容スタンダードを前提としたカリキュラム開発原理の探求—

以上のような近年のカリキュラム開発への批判を主張するソーントンをメンバーの一人として、全米社会科教育学会（NCSS）が開発した教師のための社会科カリキュラムスタンダードが改訂版NCSSスタンダード〔NCSS2010〕である。なお、1994年の初版スタンダード〔NCSS1994〕は先の米国の教育改革の動向へ対応する中で作成された。新旧NCSSスタンダードは、ともに国家や州の内容スタンダードとは性格を異にし、むしろそれらを前提として社会科プログラムを開発していくための枠組みであるとされる。本稿の関心に照らせば、改訂版スタンダードが内容スタンダードといかなる関係を構築し、教師の社会科カリキュラム開発にいかに貢献しうるのかに着目される。

そこで本研究では、先の課題に応えるために、第一に、改訂版NCSSスタンダードを取り上げ⁴⁾、その特質を明らかにする。第二に、改訂版スタンダードに基づいた社会科カリキュラム開発の実際の検討を通してその開発方法と原理を明らかにする。そして第三に、我が国の社会科カリキュラム開発における示唆について検討していく。

3. 教師の主体的なカリキュラム調節を支援する社会科カリキュラムスタンダードの構造—米国における改訂版NCSSスタンダード—

A. NCSSスタンダードの性格—市民性育成のための統合教科としての社会科—

では、本研究で取り上げる改訂版NCSSスタンダードとはどのような特質を持つスタンダードなのであろうか。

その特質の第一は、「社会科」カリキュラム開発のための枠組みを提供していることである。すなわち、歴史、地理、公民／政治、経済、心理学などの個別学問に依拠して作成された内容スタンダードとは区別される。改訂版スタンダードは、初版と同様に、1992年に決定された以下の定義を採用し、社会科としての教科目標を定めている。

社会科は、市民的資質を育成するための社会科学と人文学の統合的な学習である。学校教育課程の中で、社会科は、文化人類学、考古学、経済学、地理学、歴史学、法学、哲学、政治学、心理学、宗教学、社会学、さらには人文学や数学、自然科学に由来する適切な内容まで含めた諸学問を参考にして調整された体系的な学習を提供する。社会科の第一の目標は、相互依存的な世界における文化的に多様で民主的な社会の市民として公共善に向けた知的で合理的な意思決定をするように子どもたちを支援することである〔NCSS 1994：3；2010：9〕。

つまり、第一に、社会科の目標は市民性育成であり、第二に、社会科は、個別学問の寄せ集めではなく、諸学問を参考にして調整された統合教科であることを掲げている。この教科目標をもとに作成されたのがNCSSカリキュラムスタンダードである。改訂の目的として、NCSSは、「カリキュラムの目標を明確に接続すること（articulation）」〔NCSS 2010：9〕を挙げ、文書内の各セクションおよび幼稚園就学前から第12学年まで（PreK-12）の一貫した目標に沿った社会科プログラムを開発することを目的としている⁵⁾。

B. 改訂版スタンダードの利用対象—教師のためのカリキュラムスタンダード—

改訂版スタンダードの特質の第二は、スタンダードの記述が「教師に向けられたもの」〔同：10〕であるという点である。初版では、州や学区の「カリキュラム計画者と教師」の両方に向けて記述され〔NCSS

1994:17), カリキュラムのマクロな設計とミクロな設計のどちらも重視しており, その対象が明確ではなかった。それに対して, 改訂版スタンダードは, 「カリキュラム組織の決定はあくまでローカルなレベルでなされることが最も望ましい」〔NCSS 2010:9〕としており, 教師による単元や授業のミクロな設計をより重視して開発されている。

C. 改訂版スタンダードの構造—知的探究の手引きとしてのストランド—

第三の特質は, 上で検討した社会科の教科目標を反映して, 初版とは異なる構造でテーマ的なストランドが構成されている点である。NCSSスタンダードでは, 初版も改訂版も, カリキュラム開発の基礎を提供するために, 表1のような10テーマで構成されている。すなわち, 「I 文化」, 「II 時間, 連続性, 変化」, 「III 人々, 場所, 環境」, 「IV 個人の発達とアイデンティティ」, 「V 個人, 集団, 制度」, 「VI 権力, 権威, 統治」, 「VII 生産, 分配, 消費」, 「VIII 科学, 技術, 社会」, 「IX グローバルな関係」, 「X 市民の理念と実践」の10テーマである。これらは, ストランドと呼ばれ, 社会科プログラムを組織していくより糸 (strand) であり〔同:10〕, 教師のカリキュラム設計の手がかりとなる。このストランドの構造は, 「期待される学習 (learning expectations)」と呼ばれ⁶⁾, 次の5つから構成される。すなわち, 「①目的 (purposes)」, 「②探究のための問い (questions for exploration)」, 「③知識 (knowledge)」, 「④学習過程 (processes)」, 「⑤成果 (products)」の5

つである。具体的な記述については, 巻末の参考資料を参照されたい。これらが, 初等, 中等前期, 高校の3つの段階に分けられ, 発展的に示される。市民性育成の目標に向けてストランドが一覧で示された初版とは異なり, それぞれ問いや学習過程, 成果など知的探究設計の手引きとして明確な意図を持って名付けられ, 構成される。しかしながら, 教師がいかにかこれらを組み合わせてカリキュラムを開発・設計していけばよいかの明確な指針は示されない⁷⁾。

D. 改訂版スタンダードの機能—内容スタンダードの実践への社会科としての支援—

ただし, この改訂版NCSSスタンダードと国家や州の内容スタンダードとの関連およびその違いについては, その方針を明確に打ち出している。これが第四の特質であり, 改訂版スタンダードは, 「内容スタンダードの代替物ではなく, 内容スタンダードの実践に関する不可欠な枠組みを提供する」〔同:12〕ものであるとされる。すなわち, 州や学区のカリキュラム計画に際して, テーマIIが歴史, テーマIIIが地理といったように限定して内容領域を固定したり〔同:10〕, 政治や経済, その他の社会諸科学の量的な配分について奪い合ったりするための指標ではなく, あくまでカリキュラム開発, 単元設計の枠組みであり, 教師の実践に寄与し, 支援するものであるとしているのである。

それでは, 以上のような特質を持つ改訂版スタンダードを手がかりに, 教師は, どのようにカリキュラム開発を進めていけばよいのか。次章では, 改訂版ス

表1 改訂版NCSSスタンダードの10テーマの構成

テーマ	社会科プログラムが有すべき経験
I 文化	文化と文化的多様性に関する学習
II 時間, 連続性, 変化	過去とその遺産に関する学習
III 人々, 場所, 環境	人々, 場所, 環境に関する学習
IV 個人の発達とアイデンティティ	個人の発達とアイデンティティに関する学習
V 個人, 集団, 制度	個人, 集団, 制度の相互作用に関する学習
VI 権力, 権威, 統治	人々が権力, 権威, 統治をいかに創出し, 相互に関連させ, その構造を変化させるかに関する学習
VII 生産, 分配, 消費	人々が財やサービスの生産, 分配, 消費をいかに組織しているかに関する学習
VIII 科学, 技術, 社会	科学, 技術, 社会の関係性に関する学習
IX グローバルな関係	グローバルな関係や相互依存に関する学習
X 市民の理念と実践	民主共和制における市民性の理念, 原理, 実践に関する学習

(NCSS2010をもとに筆者作成。)

タンドラに基づく社会科カリキュラム開発方法およびその原理について明らかにしていきたい。

4. 逆向き設計論に基づく社会科カリキュラム開発の方法と実際—改訂版NCSSスタンダードを事例として—

A. 社会科カリキュラム開発の原理と方法—ウィギンズらの逆向き設計論を手がかりに—

改訂版スタンダードに基づく開発方法に関しては、ヘルツォークの解説〔Herczog 2010〕に詳しい。ヘルツォークは、次のような開発の手順を踏むことで、改訂版スタンダードを利用した単元設計が可能であると述べる。表2を参照されたい。

この開発の手順は、ヘルツォーク自身も言及するように、ウィギンズとマクタイが提唱する「逆向き設計 (backward design)」論〔Wiggins & Mctighe 2005; ウィギンズら (西岡訳) 2012〕に依拠している⁸⁾。逆向き設計論とは、「Ⅰ. 求められている結果を明確にする」→「Ⅱ. 承認できる証拠を決定する」→「Ⅲ. 学習経験と指導を計画する」という大きく三段階でのカリキュラム設計論であり〔ウィギンズら (西岡訳) 2012: 22〕、求められている結果から設計し、また通例指導の後で考えられる評価を先に計画する点で「逆向き」であるとされる〔西岡 2005: 16〕。

ヘルツォークの解説によれば、逆向き設計論は改訂版スタンダードと唯一整合するアプローチである〔Herczog 2010: 219〕とされ、むしろ多様なカリキュラム開発を推奨するNCSSの中では独特な位置づけが

なされている。表の右列には、筆者がウィギンズらの主張をもとにヘルツォークの開発段階を再解釈して示してある。すなわち、改訂版スタンダードに基づく社会科カリキュラム開発の方法とは、逆向き設計論の理念を確認した上で、第1段階では、州スタンダードから単元の「内容」を抽出し、求められている結果を特定し単元の「目標」を設定する。第2段階では、「目標」に基づいて承認できる証拠を特定し、「評価」方法を決定する。第3段階では、具体的な学習計画および指導「方法」を決定する。第4段階では、単元・実践を評価・改善する。第1から第3段階までが、主として教師のカリキュラム開発 (単元・授業の設計) を、第4段階が教師によるカリキュラム評価 (単元・授業設計・実践の評価) を意図している。

ここで、改訂版スタンダードが、逆向き設計論と整合するとされた背景について簡単に述べておきたい。それは、1980年代の米国における学力低下論の中で、特に客観テストに対する批判から生まれたニューマンらの「真正の学力」論の影響が大きい〔Archbald & Newmann 1988〕。ウィギンズらの逆向き設計論も同時代的に影響を受け、「真正の評価」論に結実したとされる〔西岡ら 2011: 185-186〕。ここで言われる「真正の評価」論とは、現実的な文脈に即した学習の中で、知識とスキルを総合して評価していく評価論であり、学力論である〔遠藤 2004: 54-55〕。そうした学習に際しては、現実的な文脈から切り離されたドリル学習よりも、現実的な文脈に即した問題学習のほうが有効であるとされ、その学習評価のためには、パフォーマンス課題が有効であるとされる。社会科においては、

表2 改訂版スタンダードにもとづくカリキュラム開発方法—逆向き設計論の場合—

	ヘルツォークの示すカリキュラム開発の手順	単元開発の方法
1	本質的な問い (なぜ社会科を教えるのか?) の重要性を確認する	Ⅰ 逆向き設計論に基づく単元開発の理念を確認する。
2	逆向き設計論に基づいてストランド, 指導, 評価を調整する	
3	各科目の「重大な観念」または「永続的理解」を確認するために州スタンダードを解きほぐす	Ⅱ 州スタンダードから単元の「内容」を抽出し, 求められている結果を特定し単元の「目標」を設定する。
4	指導と評価を設計するためのリソースとしてNCSSスタンダードを採用する	Ⅲ 「目標」に基づいて承認できる証拠を特定し, 「評価」方法を決定する。
5	NCSSスタンダードによって提案されている問い, 知識, プロセス, 成果と州スタンダード, 指導, 評価を調整する	Ⅳ 具体的な学習計画および指導の「方法」を決定する。
6	反省し, 再考し, 修正する	Ⅴ 単元・実践を評価・改善する。

(Herczog 2010: 218-222 および Wiggins & Mctighe 2005; ウィギンズら (西岡訳) 2012 より筆者作成。右列の網掛け部分はウィギンズらの論に基づき筆者が再解釈した。ヘルツォークによると、点線部分の明確な区分はないが、ウィギンズらの主張に基づき修正した。)

これまでしばしば批判の対象となってきた用語・事実の暗記などの一元的なドリル学習ではなく、プレゼンテーションやロールプレイ、小論文、行動計画の立案と実行などのパフォーマンス課題が求められるということである。改訂版NCSSスタンダードでも各テーマのストランドの「⑤成果」において、学校の文脈を越えた評価のための証拠が提案されており、ここに逆向き設計論の依拠する「真正性 (authenticity)」との整合性が認められる⁹⁾。

もう一つ、ウィギンズらの逆向き設計論に基づいて教師の社会科カリキュラム開発について考えていく上で重要となるのが、「本質的な問い (essential question)」である。「本質的な問い」とは、ウィギンズらの説明〔同：130-135〕によれば、第一に「私たちの人生を通して何度も起こる重要な問い」であり、第二に「学問における核となる観念と探究」であるとする。また第三として、「核となる内容を学習するのに何が必要かに言及するもの」であり、「ある問いが生徒に重要だが複雑な観念、知識、ノウハウを効果的に探究し意味を捉えるのを助ける」ものであるとする。第四として、「特定の、かつ多様な学習者を最もよく参加させるであろう問い」を指すとする。第一と第四の条件からは、先に見た「真正性」に依拠した学習者にとって意味のある問いであり、また第二、第三の条件からは、個別的な知識のような一回性の学習ではなく、連続的な知的探究を保障するような問いであることが示唆される。ウィギンズらの言葉を借りれば、「永続的な理解 (enduring understanding)」や「重大な観念 (big idea)」に向けた問いとなるのである。ウィギンズらは、逆向き設計論において、より意味のある学びへの手引きとしてこの「本質的な問い」を位置づけ、学習者が現実的な文脈に即して知識やスキルを総合することを求められるような教師のカリキュラム開発の重要性を主張するのである¹⁰⁾。

以上のように、改訂版NCSSカリキュラムスタンダードは、ウィギンズらの逆向き設計論に基づいた社会科カリキュラム開発を支援するよう提案されている。次節では、改訂版スタンダードに基づく教師のカリキュラム開発が具体的にどのように行われるのか、その方法の実際を明らかにしていきたい。

B. 社会科カリキュラム開発の実際—カリフォルニア州フレームワーク第8学年小単元「合衆国憲法」を事例として—

ここでは、ヘルツォークの解説の中で提案される

カリキュラム開発の具体に即して社会科カリキュラム開発の方法と原理を明らかにしていく。ヘルツォークは、州スタンダードのサンプルとして「生徒は、合衆国憲法と権利章典の基本的な政治原理を理解するだろう」を仮説的に設定し、逆向き設計論に基づいて改訂版スタンダードを利用して社会科カリキュラム開発を試みる〔Herczog 2010：223〕。本稿では、実際にカリフォルニア州歴史-社会科学フレームワーク〔California DOE 2005〕から第8学年「合衆国史と地理：成長と対立」の小単元「合衆国憲法」を事例として社会科カリキュラム開発の原理を例証していきたい。なお、カリフォルニア州のフレームワークは、歴史を中心とした構成となっており、特に第5学年からは「合衆国史と地理」および「世界史と地理」を時系列的に配列し、歴史の流れの中で様々な視点を獲得することが目指される。2000年には、アカウンタビリティの必要性から内容スタンダード〔California DOE 2000〕が設定され、分析スキルとともに先のフレームワークと関連づけられている。

逆向き設計論に基づく社会科カリキュラム開発の実際は、表3のようにまとめられる。ストランド統合の実際については、表4も合わせて参照されたい。前節で確認した逆向き設計論に基づく段階を踏まえて、ここでは第1段階から第3段階までを示している。なお、ヘルツォークの開発事例への補足部分は、斜体字で加えている。

第1段階で、教師は、州スタンダードから単元の「内容」を抽出し、求められている結果と「目標」を明確にする。ここではまず、カリフォルニア州の内容スタンダードに設定されている目標から「8.2：生徒は、合衆国憲法の基本となる政治原理を分析し、連邦政府についての明示的な権力と暗示的な権力とを比較する」と「8.3：生徒は、アメリカの政治システムとそのシステムに参加する方法を理解する」を取り上げる。次に、州フレームワークの記述から事実に基づく知識、内容スタンダードから分析スキルを抽出し、求められている結果を確認した上で、本事例における理解目標を設定する。最後に、教師の単元・授業設計において中核となる「本質的な問い」を設定する。この際、図1のような形で改訂版スタンダードの各ストランドが統合され、カリキュラム開発を支援する。第1段階では、改訂版スタンダードの「①目的」、「②探究のための問い」、「③知識」のストランドを手がかりに「本質的な問い」が設定される。州カリキュラムフレームワークの記述では、合衆国憲法制定の歴史的過程に注

目されがちであるが、そこでは創設された政府の特質について追究することも同時に重視されることとなっている〔California 2005：100-101〕。

本事例では、中等前期段階のストランド「X市民の理念と実践」を用いて、後者に着目した小単元を設定する。表4を参照すると、「①目的」では、「市民の理念と実践についての理解は、民主社会における市民性教育の基本目標である」ことを確認し、理念と実践がかけ離れる場合には、「社会を維持し改善していくために個人や集団によって継続して市民の行動を要求されている」ことを確認する。次に、「②探究のための問い」では、「市民の理念と実践とは何であり、なぜ国家にとって重要なのか」という視点を確認する。加えて、本小単元において永続的理解を要求する「本質的な問い」を設定するために、「③知識」の「民主的な理念や実践を支持するよう発展させられた主な制度や実践の起源と機能」を参照することで、内容スタンダードで取扱うことが求められている合衆国憲法および修正第1条の起源や機能を手段として、私たちの民主社会について考察することを構想する。以上の過程を経て、「Q. 私たちの民主社会において自由と権利を守る市民の行動はなぜ重要か？」という「本質的な問い」を導出し、単元を通した目標として設定する。

第2段階で、教師は、先に設定した「本質的な問い」に対する答えとして、承認できる証拠を特定し、「評価」方法を決定する。ここでは、前節で見たように、パフォーマンス課題を設定し、学習者にとって真正の学習となるように調節する。改訂版スタンダードからは、「⑤成果」のストランドが参照される。ここでは、表4に示される二つの記述から、「修正第1条の表現の自由について議論するコミュニティフォーラムを計画し、運営しなさい」と「自由と権利を守る市民の行動に関わり続けることはなぜ重要か、歴史的論

争を手がかりに説明する政治風刺漫画と小論文を作成しなさい」の二つのパフォーマンス課題が設定される。前者は、内容スタンダード8.3のアメリカの政治システムとそのシステムに参加する方法を、コミュニティフォーラムという真正な学びの中で理解していく。後者では、合衆国憲法制定および修正第1条をめぐる建国の指導者たちの議論を手がかりに、内容スタンダードの8.2を達成し、単元全体の「本質的な問い」に答えることが求められる。ここで、州スタンダードに示される歴史的事例では、表現の自由（言論・出版の自由）に関する記述は後の時代となるが、修正第1条の残り二つの争点、政教分離と請願権についてはその歴史から学習することになるため、真正の課題として、つまり現実的な文脈で議論しやすい課題として表現の自由に関する課題を設定することで、三つの争点を理解することが可能となる。さらに、コミュニティフォーラムという体験的な活動によって請願権に類する課題に挑戦していく。知識とスキルを総合した学力観をもとに評価課題が設定される。

最後に、第3段階で、教師は、具体的な学習計画および指導「方法」を決定する。すなわち、学習活動を「本質的な問い」に基づきながら設定していく。ここでは、ストランドの「④学習過程」が参照され、例えば、「過去と現在の様々な統治形態における市民の役割を確認し、記述する」を手がかりに合衆国憲法制定前後の歴史を手段として、自由権をめぐる現代のニュース記事の事例を分析し、また実際に市民の立場から議論して、私たちの民主社会における自由と権利を守る市民の行動はなぜ重要か、その問いを深めていく活動を構想・設定する。

以上のような逆向き設計論の三段階をもとに、教師は、改訂版スタンダードのストランドを手がかりとしながら、社会科カリキュラムを開発し、実践する。な

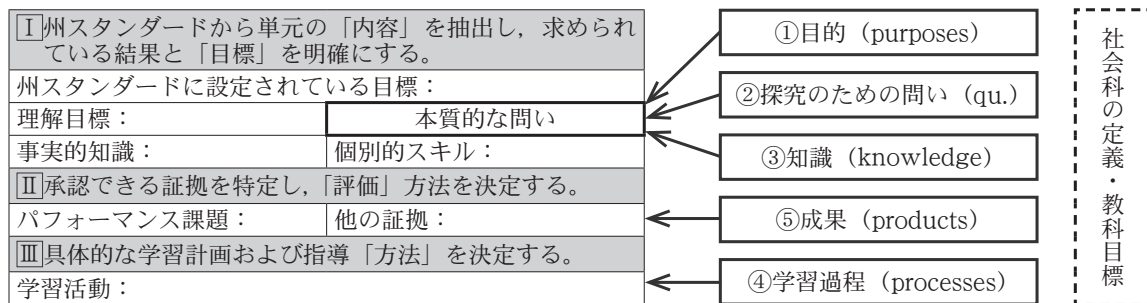


図1 改訂版スタンダードにおけるストランド統合による社会科カリキュラム構成法（筆者作成）

表3 逆向き設計論に基づく社会科カリキュラム開発の実例—小単元「合衆国憲法」の場合—

Ⅰ第1段階：州スタンダードから単元の「内容」を抽出し、求められている結果と「目標」を明確にする。	
州スタンダードに設定されている目標：例) カリフォルニア州第8学年「合衆国史と地理：成長と対立」 ○8.2—生徒は、合衆国憲法の基本となる政治原理を分析し、連邦政府についての明示的な権力と暗示的な権力とを比較する。 ・8.2.5—修正第一条の先駆けとしての宗教的自由に関するジェファーソンの像の重要性と、教会と国家の分離の問題に関する建国の父たちの生まれ、目的、異なる見方を理解する。 ○8.3—生徒は、アメリカの政治システムとそのシステムに参加する方法を理解する。	
理解目標： ・合衆国憲法の基本的な政治原理を理解する。 ・アメリカの政治システムと参加方法を理解する。	本質的な問い： ・私たちの民主社会において自由と権利を守る市民の行動はなぜ重要か？
事実的知識： ・憲法起草者の連邦政府の権力への認識。 ・合衆国憲法における修正条項の歴史的必要性。 ・修正第1条の内容（宗教的自由，政教分離）。	分析スキル：「調査，証拠，観点」5 ・生徒は歴史的事象について異なる歴史的観点から看破し（detect），歴史的な声明が形成された文脈を決定する（問い，情報源，著者の視点から）。
Ⅱ第2段階：承認できる証拠を特定し、「評価」方法を決定する。	
パフォーマンス課題： ・修正第1条の表現の自由について議論するコミュニティフォーラムを計画し、運営しなさい。 ・自由と権利を守る市民の行動に関わり続けることはなぜ重要かを説明する政治風刺漫画と小論文を作成しなさい。	他の証拠： ・合衆国憲法の起草者の認識や論争の歴史（特に政教分離や奴隷，女性の地位）に関する調査課題 ・修正第1条の内容および表現の自由についての賛成，反対に関するプレゼンテーション資料
Ⅲ第3段階：具体的な学習計画および指導「方法」を決定する。	
学習活動： ①女性を不快にさせると想定される人気のある音楽の歌詞を読み、この事例が表現の自由に関する修正第1条の問題であり、 <i>修正第1条の解釈をめぐるは何度も論争が起こってきたことを理解する。</i> ②現代のニュース記事から近年の事例（自由権）を分析するために、修正第1条に関する決定に影響を与えた合衆国憲法起草者の認識や論争の歴史（政教分離）、表現の自由に関する過去の連邦最高裁判所の判決を調査する。また、その中で修正第1条の3つの争点（政教分離，自由権，請願権）を理解する。 ③修正第1条の3つの争点および表現の自由の賛成，反対（許容すべきか，制限すべきか）の議論を確認するために、グループでプレゼンテーション作成する。 ④コミュニティフォーラムを計画し、運営し、議論を展開する（合意に達しなくても公的なディスカッションを成立させることで、責任ある市民として合衆国憲法や権利章典で保障されている自由や権利を守るための市民の行動（ <i>請願権</i> ）に関して理解を深める）。 ⑤自由と権利を守る市民の行動を理解し、それに関わり続けることはなぜ重要なのか、 <i>合衆国憲法制定および修正第1条に関する歴史的論争を手がかりに説明する政治風刺漫画と小論文を作成する。</i>	

(テンプレートはWiggins & Mctighe2005; ウィギンズら(西岡訳)2012; 西岡2005を参考に一部修正。スタンダードの事例はCalifornia department of education2000;2005から、単元の実例はHerczog2010:223の実践事例をもとに筆者が再構成した。斜体字は筆者による修正。)

表4 改訂版スタンダードのストランド統合の実際—小単元「合衆国憲法」の場合—

	単元開発における重要な展開	ストランドの記述（中等⑩市民の理念と実践）
I	<p>本質的な問い：</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>私たちの民主社会において自由と権利を守る市民の行動はなぜ重要か？</p> </div> <p>【州内容スタンダードに示される目標】</p> <p>8.2—生徒は、合衆国憲法の基本となる政治原理を分析し、連邦政府についての明示的な権力と暗示的な権力とを比較する。</p> <p>8.3—生徒は、アメリカの政治システムとそのシステムに参加する方法を理解する。</p> <p>【州カリキュラムフレームワークの記述】</p> <p>この単元で生徒は、合衆国憲法の作成過程とそれによって創られた政府の特質に集中する。……生徒は、合衆国憲法のその偉大な達成を同様に認識すべきである。すなわち、(1)合衆国憲法は、歴史上まれな被統治者の合意に基づく合衆国という民主的な形態を創出したこと。(2)合衆国憲法は、権力と利害の絶妙なバランスを保つことによって、また変化する社会の必要に応じて合衆国憲法を適応させるために修正過程を定めることによって200年以上続いてきた政府を確立した。</p>	<p>市民の理念と実践についての理解は、民主社会における市民性教育の基本目標である。……市民の実践やその結果が理念と一致を見せる事例がある一方で、その差があまりに顕著であることから、社会を維持し改善していくために個人や集団によって継続して市民の行動を要求されている事例もある。(略)</p> <p>①目的</p> <p>②問い</p> <ul style="list-style-type: none"> ・市民の理念と実践について問うためにはどんな問いが重要か？ ・市民の理念と実践とは何であり、なぜ国家にとって重要なのか？ ・市民は個人の利害と共通善に向けた働きとのバランスをいかにとるのか？ <p>③知識</p> <ul style="list-style-type: none"> ・以下のような概念や理念：自由、正義、平等、個人の権利、責任、市民の反対（一部略） ・共通善、法の支配 ・民主的な理念や実践を定義し、支持する重要な資料の文書やその抜粋（修正第1条） ・民主的な理念や実践を支持するよう発展させられた主な制度や実践の起源と機能
II	<p>パフォーマンス課題：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・修正第1条の表現の自由について議論するコミュニティフォーラムを計画し、運営しなさい。 ・自由と権利を守る市民の行動に関わり続けることはなぜ重要か、歴史的論争を手がかりに説明する政治風刺漫画と小論文を作成しなさい。 	<p>⑤成果</p> <ul style="list-style-type: none"> ・最も効果的な市民の行動に関する可能な選択肢を比較考察し、公的に関心のある論争について他者と協同して行動計画を作成し、実行する。 ・声明や論説、政治風刺漫画などの形で政治的な立場を発展させ、共有する。
III	<p>学習活動：（一部抜粋）</p> <p>②現代のニュース記事から近年の事例を分析するために、修正第1条に関する決定に影響を与えた合衆国憲法起草者の認識や論争の歴史、過去の連邦最高裁判所の判決を調査する。また、その中で修正第1条の3つの争点（政教分離、自由権、請願権）を理解する。</p> <p>④コミュニティフォーラムを計画し、運営し、議論を展開する。</p>	<p>④学習過程</p> <p>(②←) 過去と現在の様々な統治形態における市民の役割を確認し、記述する。</p> <p>(②←) 選択された論争についての多様な観点を確認、調査、記述、評価して、各立場を保持する長所や短所、結果に注目する。</p> <p>(④←) 公的な政策論争における立場を発展させ、証拠をもとにその立場を擁護する。</p> <p>(④←) 対立や相違の解決において説得、妥協、討論、交渉の過程に参加する。</p>

(California DOE2000;2005, Herczog2010:223およびNCSS2010:121-122をもとに筆者作成。)

お、第4段階では、改訂版スタンダードをもとに、開発・実践したカリキュラムを省察し、評価・改善することとなる。

C. 逆向き設計論に基づく社会科カリキュラム開発方法の特質—「内容」の論理から「真正の学習」の論理への変換と教師の省察機能—

以上まとめると、改訂版NCSSスタンダードに基づく社会科カリキュラム開発の方法と原理は次のように説明することができる。すなわち、ウィギンズらの逆向き設計論に基づいて、①国家や州の内容スタンダードを前提として求められている結果を確認し、そこから学習者にとって意味のある、また社会科として本質的な問いを設定し、②それに答えるための証拠および評価方法を決定してから、③その証拠の獲得に向けた、本質的な問いを探索していくプロセスとしての学習過程を組織する、というものである。ここでは、真正の課題としてのパフォーマンス課題が設定され、真正の学習と評価を軸として教師のカリキュラム開発と実践がなされていく。つまり、個別学問に依拠した国家や州の内容スタンダードの「内容」の論理を、学習者や教師にとっての現実的な文脈を意識し、また社会科としての教科目標にも照らした「真正の学習」の論理へと変換していく過程として組織される。

また、そこでの改訂版NCSSスタンダードの位置と機能とは、逆向き設計論によって「内容」の論理を反省的に捉えた教師が主体的なカリキュラム調節をしていく際の支援装置として位置付き、また改訂版スタンダードのストランドは、逆向き設計論の社会科カリキュラム開発の各段階において、単元・授業を通した「本質的な問い」の設定と評価、その追究過程における教師のゲートキーピングを支援する働きがあることが明らかとなった。さらには、改訂版スタンダードによって教師のカリキュラム開発と実践を評価し、また改訂版スタンダードのPreK-12の学年段階を通したストランドの記述から、教師の短期的なマイクロ設計としての単元・授業の設計を、より中・長期的なマクロ設計の視点から、意味のある学習となっているか、あるいは本質的な問いの配列に整合性があつたかと教師の実践を省察する機能も合わせ持つことが示唆される¹¹⁾。

5. 結語—内容スタンダードを前提とした社会科カリキュラム開発論の意義と課題—

以上の考察から、本研究の意義と課題についてまとめると以下の三点となる。第一は、内容スタンダードを前提とした社会科カリキュラム開発の原理を明らかにした点である。改訂版NCSSスタンダードは、ウィギンズらの主張する逆向き設計論に基づく社会科カリキュラム開発を支援する構造となっていた。そこでの改訂版スタンダードのストランドの機能としては、開発の各段階を通して州スタンダードの内容の論理を、学習者の真正の学習の論理に変換することであった。これによって、仮に内容スタンダードの論理が学習者や教師の実態とかけ離れたものであっても、学習者や教師にとって、また社会科として意味のある学習へと常に反省的に問い直すことが可能となる。しかし一方で、本稿では、逆向き設計論以外の方法論について検討できなかった。これについては、他の方法論との比較・検討によってその有効性を問い直す必要がある。また、米国の州の内容スタンダードは、ヘルツォークも指摘するように、多様である〔Herczog 2010: 217〕。内容スタンダードの特質の違いによって改訂版スタンダードの機能がいかに変化するののかについての原理的研究によって、我が国におけるカリキュラムスタンダードのあり方や学習指導要領とそれとの関係を構築する方法論が明らかとなるはずである。今後の研究課題としたい。

第二は、第一の意義に関連して、教師の主体的なカリキュラム調節を支援する社会科カリキュラムスタンダードの構造と機能を明らかにした点である。カリキュラム開発の各段階における改訂版スタンダードの構造と機能については繰り返さないが、それは同時に教師のカリキュラム開発・実践自体への省察過程を含んでいた。本研究では十分に焦点化することはできなかったが、開発・実践されたカリキュラムを評価することで教師の成長を支援することも意図されている〔NCSS 2010: 11〕。

第三の意義は、教科教育としての社会科教育の存在理由への示唆の一端を明らかにした点である。それは、社会科の公的カリキュラム制定における「どの正しい内容にすべきか？」というカリキュラムの内容論から「社会科として望ましい実践をいかに実現させるか？」というカリキュラムの開発・実践・評価論への転換を意味する。佐藤〔1996b〕が指摘するように、カリキュラム観の転換によって内容論から解き放たれ

ることは、教師の実践の主体性に光を当て、新たなカリキュラム論の展開への一歩を進めたと言えよう。しかし一方で、内容に関する批判的検討の過程を明らかにしないこと¹²⁾は、「主体性」の読み違いによる教師による制約なき自由な実践や、内容の論理に基づいて国家カリキュラムを効率的に遂行しようとする傾向に対抗する手段を見失ってしまうかもしれない〔小玉2009〕。ソートンが指摘するように、現実的な教育改革の鍵は教師が握っている。言い換えれば、教師の主体性の復権にかかっている。もちろん国家カリキュラムやその他の権威が示す内容スタンダードが熟慮の上に築かれた知の集積であることに異論はない。しかし、その内容の論理や掲げられる目標が学習者にとっての意味や必要と、また学習者を目の前にした教師の切実な問題関心やその文脈と整合的である保証はない。いかにして実践の担い手である教師に教育目標や教科理念の重要性を気づかせ、学習者にとって意味ある真正の学習に向けた教師の主体的なカリキュラム調節を支援するか。つまり、「なぜ社会科を教えなければならないのか？」に対する回答を常に社会に問い続け、その実現に向けた社会科教師としての知的意向、カリキュラム開発・実践の原理や方法および評価のあり方を提案し続けることこそ、教科教育としての社会科教育の存在理由となろう。

注

- 1) 我が国の社会科教育では、学習指導要領における事実と決断の一元論による態度形成への批判〔森分 1974〕から、それを前提としないカリキュラム研究が多くなされてきた。
- 2) ショーマンは、教師の学習過程は「教育的推論と行為」と呼ばれる「理解」「翻案」「指導」「評価」「省察」「新しい理解」の六つの局面の一連のサイクルとしてモデル化している〔八田2009:73-74〕。
- 3) ソートンは、PCK理論の「翻案」との立場の違いを目標・内容・方法の連続的探求の点から指摘する〔渡部2012〕。
- 4) 川口が、英国のナショナル・カリキュラムと比較する中で取り上げている〔川口2011〕が、教師のゲートキーピングの支援機能の側面およびカリキュラム開発におけるストランド統合の具体に焦点を当てた検討はなされていない〔川口2010〕。
- 5) この点について渡部は、デューイよりもラッグら「社会改造主義」の影響を大きく受けた教育論であると指摘している〔渡部2010:80〕。
- 6) 1994年の初版スタンダードでは、「performance expectations」と呼ばれ、その構造も異なる〔NCSS 1994〕。初版と改訂版との社会科カリキュラム開発の原理的な違いについては別稿で論じることとする。
- 7) 初版スタンダードでは、各ストランドに「関連するテーマ」が

示されており、例えば中等前期のテーマ「VI 権力、権威、統治」の「a. 公共の福祉との関連から個人の権利、役割、地位に関する永続的な論争を調査する」は、他のテーマII, V, Xと紐づけられている〔NCSS 1994:94〕。

- 8) ウィギンズらによる逆向き設計論は、タイラー、ブルームらの教育目標・評価論の批判的継承としての新たな展開として捉えられている〔石井2011〕。
- 9) 初版NCSSスタンダードにおけるストランドが、「performance expectations」と呼ばれていた理由もこのような「真正の評価」論との関連があると考えられる。
- 10) 社会科教育においては、森分が、カール・ポパーの理論に依りながら、社会科授業構成について知識の構造図や問いの構造図を用いながら分析してきた〔森分1978;1984〕。そこでは、ここでの「本質的な問い」のように、個別的な知識よりも一般的な知識や概念の習得が目指される。しかしながら、知識の側面を重視した議論ゆえ、スキルや態度をも統合した問いであるという点からの分析であるかについては検討の必要があろう。なお、遠藤によれば、ウィギンズの「本質的な問い」は「学問の構造に迫る問い」と「意向に注目する問い」の2つに分類され、特に後者の重要性が指摘される〔遠藤2004〕。
- 11) ミクロな設計からマクロな設計を考察するカリキュラム研究の意義がここに見出される。詳細な検討は今後の課題としたい。
- 12) 八田によれば、ショーマンはPCK理論を検討する中で、当初は誰もがアクセス可能なように成文化を試みたが、のちにその理想的な内容の精選よりも公的に開くことを重要視したと指摘する〔八田2010〕。位置付けは異なるが、カリキュラム開発のゲートキーピング装置として機能するNCSSスタンダードの成文化に関する問題については、初版スタンダードへの批判とその改訂の経緯が示唆的である。今後の課題としたい。

引用文献

- Archbald, Doug A., Fred M. Newmann. (1988). *Beyond Standardized Testing: Assessing Authentic Achievement in the Secondary School*, National Association of Secondary School Principals.
- California Department of Education.(2000). *History-Social Science Content Standards for California Public Schools Kindergarten through Grade Twelve*.
- (2005). *History-Social Science Framework for California Public Schools Kindergarten through Grade Twelve: 2005 Edition with New Criteria for Instructional Materials*.
- Herczog, Michelle M. (2010). "Using the NCSS National Curriculum Standards for the Social Studies; A Framework for Teaching, Learning, and Assessment To Meet State Social Studies Standards", *Social Education*, 74(4):217-224.
- National Council for the Social Studies(NCSS). (1994). *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*.
- National Council for the Social Studies(NCSS). (2010). *National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment*.
- Newmann, Fred M.& Associates, (1996). *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*, Jossey-Bass

- Publishers.
- Thornton, Stephen J. (1991). "Teacher as Curricular-Instructional Gatekeeper in Social Studies", James P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning: A Project of the National Council for the Social Studies*, Macmillan Publishing Company, pp.237-248.
- (2005). *Teaching Social Studies That Matters: Curriculum for Active Learning*, Teachers College Press. [ステイブン・J・ソートン (渡部竜也・山田秀和・田中伸・堀田論訳) 『教師のゲートキーピング——主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて』 春風社, 2012]
- Wiggins, G., McTighe, J. (2005). *Understanding by Design*, Expanded 2nd Edition, the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD). [G. ウィギンズ/J. マクタイ (西岡加名恵訳) 『理解をもたらすカリキュラム設計——「逆向き設計」の理論と方法』 日本標準, 2012]
- (2013). *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*, the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- 石井英真 2011 『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計—』 東信堂。
- 遠藤貴広 2004 [G. ウィギンズの「看破」学習—1980年代後半のエッセンシャル・スクール連盟における「本質的な問い」を踏まえて—] 『教育方法学研究』 30 : 47-58。
- 川口広美 2010 「社会変容に対応するシティズンシップ教育カリキュラム構成法の革新—イングランド1999年版ナショナル・カリキュラムを手がかりに—」 『社会科研究』 73 : 21-30。
- 2011 「多様な学校カリキュラム開発を前提とした国家シティズンシップ教育カリキュラム内容構成原理：アメリカ・イングランドのカリキュラムの比較を通して」 『同志社大学教職課程年報』 1 : 19-31。
- 北野秋男・吉良直・大桃敏行編 2012 『アメリカ教育改革の最前線—頂点への競争—』 学術出版会。
- 小玉重夫 2009 「教育改革における遂行性と遂行中断性—新しい教育政治学の条件—」 『教育学研究』 76(4) : 14-25。
- 佐藤学 1996a 『教育方法学』 岩波書店。
- 1996b 『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』 世織書房。
- 田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵 2011 『新しい時代の教育課程』 有斐閣アルマ。
- 西岡加名恵 2005 「ウィギンズとマクタイによる「逆向き設計」論の意義と課題」 『カリキュラム研究』 14 : 15-29。
- 2008 『「逆向き設計」で確かな学力を保障する』 明治図書。
- 西岡加名恵・三藤あさみ 2010 『パフォーマンス評価にどう取り組むか—中学校社会科のカリキュラムと授業づくり—』 (日本標準ブックレットNo.11) 日本標準。
- 八田幸恵 2010 「リー・ショーマンにおける教師の知識と学習過程に関する理論の展開」 『教育方法学研究』 35 : 71-81。
- 森分孝治 1974 「社会科における社会認識の論理——現行学習指導要領の分析から——」 『広島大学教育学部紀要第一部』 23 : 257-267。
- 1978 『社会科授業構成の理論と方法』 (社会科教育全書7) 明治図書。
- 1984 『現代社会科授業理論』 明治図書。
- 渡部竜也 2010 「カリキュラム・授業理論と教師教育論の連続的探求の必要性—教科内容専門領域改革に向けた研究方法への提言：社会科を事例として—」 『社会科教育研究』 110 : 69-81。
- 2012 「ソートン提案の読み方と日本の研究に示唆するもの—授業研究：目標先行か内容先行か？ 脱文脈の議論は可能か？—」 『社会科研究』 77 : 41-44。

(指導教員 川本隆史教授)

<参考資料>改訂版NCSSスタンダードのストランドの記述—テーマX（中等前期）の場合—

X. 市民の 理念と 実践	①目的	(略：表4参照)
	②問い	<ul style="list-style-type: none"> ○市民の理念と実践について問うためにはどんな問いが重要か？ ○市民の理念と実践とは何であり、なぜ国家にとって重要なのか？ ・市民の理念と実践は私たちの国家や他国においてどんな意味を持つのか？ ・どの文書で民主共和制における市民の理念と実践が記述され、支持されているのか？ ・人はいかに市民的論争に関して知的となるのか？ ・市民の理念はどのように実践へと解釈されるのか？ ○市民は個人の利害と共通善に向けた働きとのバランスをいかにとるのか？ ・生徒は重要な市民の行動にどのように参加できるのか？
	③知識	<ul style="list-style-type: none"> ・市民の理念と実践の主題は私たちが社会改善のために努める方法を学び、知るのに役立つこと。 ○以下のような概念や理念：自由、正義、平等、個人の権利、責任、市民の反対（一部略）。 ・市民の権利や責任、その行使に関する重要な実践。 ○共通善、法の支配。 ○民主的な理念や実践を定義し、支持する重要な資料の文書やその抜粋（事例略） ○民主的な理念や実践を支持するよう発展させられた主な制度や実践の起源と機能。 ・民主的な理念と実践に関する重要な過去と現在の論争と、これらの論争の可能な解決策を提案する際の様々な利害関係者の観点。 ・積極的な市民としての貢献をするために、知的になることの重要性。
	④過程	<ul style="list-style-type: none"> ○過去と現在の様々な統治形態における市民の役割を確認し、記述する。 ・市民の理念の現実に取り組む公的な政策決定に影響を与える様々な市民の行動形態の効果について分析し、評価する。 ○選択された論争についての多様な観点を確認、調査、記述、評価して、各立場を保持する長所や短所、結果に注目する。 ○公的な政策論争における立場を発展させ、証拠をもとにその立場を擁護する。 ・公的な政策の展開や意思決定に影響を及ぼしている公的な意見の重要性や政策立案者の立場を評価する。 ・公的な政策や市民の行動が表明された民主的理念をどの程度反映し、助長しているのか評価する。 ○対立や相違の解決において説得、妥協、討論、交渉の過程に参加する。(以上、抜粋)
	⑤成果	<ul style="list-style-type: none"> ・多様な資料を参照して発展した合理的な議論に基づく市民的論争に関して情報に基づいた個人の立場を書く。 ○声明や論説、政治風刺漫画などの形で政治的な立場を発展させ、共有する。 ・討論や請願、調査による知見を報告するために様々なメディアを利用する。 ○最も効果的な市民の行動に関する可能な選択肢を比較考察し、公的に関心のある論争について他者と協同して行動計画を作成し、実行する。

(NCSS2010: 121-122より訳出して筆者作成。○印は本事例で活用したものの。)