埼玉学園大学・川口短期大学　機関リポジトリ

社会科カリキュラム開発における「意味のある会話」の意義と課題：NCSSスタンダードに基づくキーワード解釈を手がかりに

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2024-03-27 キーワード (Ja): 社会科, カリキュラム開発, NCSSスタンダード, 会話, 公共圏 キーワード (En): social studies, curriculum development, NCSS standards, conversation, public sphere 作成者: 堀田, 諭 メールアドレス: 所属:
URL	https://saigaku.repo.nii.ac.jp/records/2000061

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

社会科カリキュラム開発における「意味のある会話」の意義と課題

― NCSS スタンダードに基づくキーワード解釈を手がかりに ―

Significance and Challenges of “Meaningful Conversations” in Social Studies Curriculum Development

Keyword Interpretation Based on the NCSS Standards

堀　田　　諭

HORITA, Satoru

Ⅰ．問題の所在―知の批判的検討と永続的な会話の意義―

本稿の目的は、近年出版された*Keywords in the social studies: Concepts and conversations*（『社会科におけるキーワード―概念と会話―』；以下、題目のみ）を検討することを通して、その特質やアメリカ社会科の動向における位置づけを明らかにし、社会科カリキュラム開発における会話（conversation）の意義について再考することである。

近年、社会科教師教育研究においては、「省察」「対話」「同僚性」などのキーワードを中心として探究がなされてきている。教師教育研究においては、ドナルド・ショーンの「省察的実践者（反省的実践家）」[1] に関する研究（Schön, 1983, 1987）に端を発して、理論と実践の関係性（例えば、岡村, 2017）や学校改革における「同僚性」（例えば、鈴木, 2018）について問い直されてきている。他方、国際的に見ても、学校教育に求められているものは、端的に言えば、何を学ぶかから何ができるかへとその重点が転換してきており、そこでの教師は、学習者に知識を与えるだけでなく、学習者の知識を構成し、社会で実際に活用・応用できるように育成されることがますます重要な課題となっている（例えば、石井, 2015）。

しかしながら、そのような傾向をもつ現代の社会では、知（識）について批判的に問うよりも、スキルやテクニックを中心とした指導法の重視が前面に出てきやすい（Biesta, 2017）。アメリカの社会科教育の動向を見ても、国家の内容スタンダードに対して、教師やカリキュラム開発者のために出されたNCSS（全米社会科協議会）の社会科カリキュラムスタンダード（NCSS, 1994, 2010）や、近年のC3フレームワーク（NCSS, 2013）という州基準統合の枠組みも、ディシプリンの役割や教授スキルに焦点を当てたペダゴジーの重要性に焦点が当てられ、知（識）そのも

キーワード：社会科、カリキュラム開発、NCSSスタンダード、会話、公共圏
Keywords　：social studies, curriculum development, NCSS standards, conversation, public sphere

のを批判的に検討することが見られなくなってきている[2)]。それに対して、近年、『社会科におけるキーワード』が出版され、社会科に関するキーワードを抽出し、その知（識）を批判的に検討しようとする動きが見られる。本稿で取り上げる本書の概要を簡潔に述べれば、社会科におけるキーワードとは、(かつての、アメリカ人として伝統的な共通了解としての）固定的な何か（例えば、Hirsch, 1987）ではなく、「不安定な（unsettled)」何かであり、その意味や解釈は（、そしてキーワード自体の選択も)、多様に存在する社会科にかかわる者たちによる永続的な会話によって担保していく世界観の中にある。

本稿のもう一つの関心は、この「会話（conversation)」の意義の再考にある。近年、教職の専門性に関して会話を取り扱った丸橋（2018）は、会話の意義について、討議との関係性から捉え直している。すなわち、「対話」にその基底をみる構想として、J・ハーバーマスらによって定式化された「討議」（discourse）倫理学とR・ローティの「会話」（conversation）の議論について比較考察しており、論拠を示して合意をめざすことを前提とする「討議のことば」と会話の継続を目的としてそこに参加する多様な存在やその承認を前提とする「会話のことば」について、それぞれ矛盾した部分をもちながらも、その相互補完的な関係性が重要であることに着目している[3)]。本稿では、この点を踏まえながら、とりわけアメリカ社会科に焦点を当てて、「会話」の意義について探究していく。

本稿では、以下のように進めていく。第一に、アメリカ社会科における近年の「会話」に関する先行研究の動向について検討する。第二に、『社会科におけるキーワード』の特質を検討する。第三に、社会科カリキュラム開発における会話の意義について再考する。

Ⅱ．アメリカ社会科における「会話（conversation)」に関する先行研究の動向

（1）会話の特徴―意図や適切性、対等な関係、マナー、参加―

アメリカ社会科において「会話」の重要性について指摘している者として、S・G・グラント（S. G. Grant）とB・A・ヴァンスレッドライト（B. A. VanSledright）が挙げられる。例えば、グラントとヴァンスレッドライト（Grant & VanSledright, 1992）は、論争の絶えない社会科教育において専門的な対話の必要性を確認する一方で、形式的な討議（formal discussion）とは別の様式が必要であることを示唆している。すなわち、対話（dialogue）という用語では、例えば二人の対話者による台本通りの一人芝居（scripted dialogue）や不自然な会話（stilted conversation）なども含まれてしまうことから不満であるとして、「会話（conversation)」の再定義を試みている（Grant & VanSledright, 1992, 141）[4)]。そこでは、次のように「会話」を定義している。

1．会話のトピックは、魅力的である。
2．会話のトピックは、真正である。
3．参加者は、会話のスキルをもっている。
4．参加者は、対等な状態である（Grant & VanSledright, 1992, 141-142)。

すなわち、1では、専門的な会話は、カジュアルな会話や根拠のないおしゃべり（idle chatter）とは異なり、中身のある、魅力的な、かつ困難で矛盾した主題が取り扱われ、そうした会話においては、「問いは提起され、観念

は異議を唱えられ、テクストは探究される」（Grant & VanSledright, 1992, 141）という主題に応じた不安定な実践の特徴が指摘される[5)]。２では、真正な会話は、取り上げられるトピックによって文脈が異なるために、最終的な終着点が不確かな（unsure）ものである。また、会話の中では、モノローグや台本通りの対話を避けることが重要であり、会話する人間として存在し、参加することが求められる。３では、参加者は会話のスキル、すなわち会話を継続するための作法を身につけ、他者の言葉やアイディアを注意深く聴かなければならず、特に会話のマナー、つまり不明瞭（obscurity）、曖昧さ（ambiguity）、多弁（wordiness）、秩序の破壊（disorganization）を慎むことが求められる。４では、会話の参加者は対等であることが強調され、「正しくふるまう（playing straight）」ことが求められる。

グラントらは、以上のような会話の特徴を踏まえて、「ファースト・クエスチョン（first questions）」にフォーカスを当てることが重要であるとする（Grant & VanSledright, 1992, 142）。「ファースト・クエスチョン」は、会話を開始する明快な問いであり、真正で、利益のある専門的な会話にとって必要な魅力的な主題の典型を提供する[6)]。グラントらは、上記の「ファースト・クエスチョン」を出発点としながら、当時、理論家と実践家の齟齬に関してイデオロギー的な立場を排除しながら論じたレミングの方法論（Leming, 1989）を越えて、会話の意図や適切性を重視して、会話のコミュニティに参加する重要性を強調する（Grant & VanSledright, 1992, 142）。

（２）会話から公共圏へ―アイディアという方向づけの必要性と公正性の担保―

また、ヴァンスレッドライトとグラント（VanSledright & Grant, 1991）は、社会科教育の議論の場において、会話のコミュニティが誰の声を聴くことによって構築されているか実証的に研究している。すなわち、NCSSのジャーナルや大会の語り手、関心のあるトピック、用語について調査しており、そこでの少数派の大学教師の言説が多数派の現場教師のそれよりも影響力のある地位や権力の問題を指摘しつつ、会話の中でのアイディアを参加するメンバーにとって公正な形でいかに選択していくかという基準を問う必要性に関しても重要な指摘をしている。

また、グラント（Grant, 1995）は、国家的な内容スタンダードが作成されていった1990年代において、教育政策としての学力への低い期待や、教師の自律性と教室の自由を奪う法的な規制という悪夢がある一方で、同時期に出された（初版の）NCSS社会科カリキュラムスタンダードのもつ三つの可能性について論じている[7)]。ここでは、とりわけ三つ目の可能性として、教師集団が実践に関する意味のある会話にかかわるように促進する一つの文脈を提供することに言及しており、そこで社会科カリキュラムスタンダードが果たす役割とは、「教師がアイディアに基づく会話のコミュニティを発展させるための機会を創造すること」（Grant, 1995, 444）であると主張している[8)]。

以上、会話に関するアメリカ社会科の動向を見てきたが[9)]、討議とは異なる会話の特徴（→１）や、とりわけその「共生の作法」（井上, 1986）やマナーの重要性（→３）が見えてきたと同時に、そうした会話に参加できる能力を育成し、その条件を整備することはきわめて重要となる。また、会話において最も重要なことは、会話に参加する者たちが対等

に（→４）その場に存在し、また他者によって承認されていることである（→２）。本稿では、そのような会話（コミュニティ）を発展させるアイディアとして、カリキュラム開発に向けてキーワードに着目している『社会科におけるキーワード』を事例としたい。以下では、その概要について見ていく。

Ⅲ.『社会科におけるキーワード―概念と会話―』（2018）の特質

（１）本書の作成経緯とその目的

『社会科におけるキーワード』（Krutka et al., 2018）は、ジョージ･メイソン大学のマーク・ヘルムシング（Mark Helmsing）、ミシガン大学フリント校（当時、現グランドバレー州立大学）のアニー・M・ウィットロック（Annie McMahon Whitlock）、ノース・テキサス大学のダニエル･G･クルトカ（Daniel G. Krutka）の三人の編著者によって作成されている。異なる領域として見られがちな多様な相をもつ社会科教育を、教育の批判理論、カリキュラム理論、歴史教育に関連した声と観点から表現しようとしていたヘルムシングは、初等教育のウィットロックとメディアやテクノロジーを研究対象とするクルトカに協力を求め、本書を共同で計画することになった（Krutka et al., 2018, xxiii-xxiv）。

編者は、本書を作成する上で、カルチュラルスタディーズを参考にしている。本書は、その手法を用いたレイモンド・ウィリアムズ（Raymond Williams）の*Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*（1976, 1983）に依拠している。すなわちその書籍では､「私たちが用いている用語が、社会が進展し、時間の経過とともに変化しているように、いかに様々な政治的、社会的な諸力の結果となっているのか証明」（Krutka et al., 2018, xxiv）しており、社会科という分野の内容を不安定なものにしようとする編者の目的に合致した。そもそも、社会科教育において、ウィリアムズの*Keywords*にヒントを得た人物としては､ウォルター・C・パーカー（Walter C. Parker）が挙げられる。パーカーは、彼が編集した*Social Studies Today: Research and Practice*（Parker, 2010, 2015）の中で、社会科というキーワードの不安定さについて言及し、当時の第一線の社会科教育研究者がこの分野をいかに見ているのかを表現している。

本書は、社会科教育者に向けて書かれた書籍であり、社会科教師教育者、教員志望学生、現場教師、行政官など社会科関係者を対象として出版されている。クルトカらは、本書の目的を次のように述べている。

> 本書のすべての章において、著者たちは、キーワードと、キーワードが社会科教育の中で考え、教えることを可能とする概念の両方に対して新たな立場、新たなスタンス、新たなアプローチ、新たな志向性に刺激を与えるために、キーワードを脱構築し、再構築している。私たちは、社会科教育者が、市民として世界で生活し、存在する民主的な方法を一緒に縫い合わせる（stitch）アイディア、衝撃、イデオロギーを巧みに操ることを手助けするように、これらの章を提供する（Krutka et al., 2018, xxv-xxvi）。

また、本書において、社会科は次のように捉えられている。すなわち､「社会科は、異なるディシプリンやアプローチを統合し、それらの範囲を超えている研究分野であるので、

その分野は絶えず探究や研究に関する特定の系列のディシプリンの内容やトピックに沿って安定させ、また不安定にし、リセットするといったサイクルを通して、それ自体を定義している」（Krutka et al., 2018, xxiii）。このような社会科の定義の中で、クルトカらは、社会科教育のプロジェクトにおいて織り合された概念や会話に異議を唱え、再構築するスタンスをとっており、社会科カリキュラム開発という進行中のプロセスに貢献することを意図している（Krutka et al., 2018, xxiii）。

（２）全体構成―キーワードの選択―

ここで『社会科におけるキーワード』の内容構成について見ていこう。表１は、本書の内容構成及び各章の討論の問い（Discussion Questions）を示している。

本書のキーワードの構成は、NCSS社会科カリキュラムスタンダードの枠組みに依拠している。すなわち、各セクションは、「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．グローバルな関係性」、「Ⅹ．市民の理念と実践」となっている。第１章から第36章にわたってこの枠組みに即したキーワードが配列されている。本書の序論でA・L・ハルヴォルセン（Anne-Lise Halvorsen）が端的に解説しているように、「各章は、キーワードの事例を提供し、誤用や乱用について議論し、それらの解釈や利用に関する過去や現在の会話について記述し、討論の問いの一覧で結んでいる」（Krutka et al., 2018, xvii）。

では、キーワードはどのように選択され、記述されているのだろうか。キーワードは、本書の目的に沿いながら、クルトカらがキーワードの一覧を示すというよりは、基本的には章を担当した著者たちに任されており、その記述も多様なものとなっている。すなわち、キーワードの説明は、「著者の生きられた経験の自伝的なナラティヴから、創造的で、歴史的な概念の系譜まで範囲が及んで」おり、「ナラティヴは、特定のカリキュラムの文脈における概念の含意を提案するものから、著者が指導の例の中でキーワードを説明する教室の教授のビネットを提供するものまで範囲が及んでいる」（Krutka et al., 2018, xxv）。キーワードの明確な選択基準は示されていないが、例えば、「遺産（heritage）」や「地図（maps）」、「位置（location）」などは選択されていない。本書で選択されているキーワードとしては、「境界（borders）」、「ホーム（home）」、「セクシャリティ（sexuality）」、「宗教（religion）」、「討議・談話（discourse）」などであり、社会科について新たな方法や異なる方法で考える意図が選択の背景にあり、社会科教育が今どのように見えていて、将来どのように異なって見えるのかについて再検討、再考することが意図されている（Krutka et al., 2018, xxv）。

（３）キーワードとその捉え方

本書で取り上げられているキーワードを例として、本書の特質を見てみよう。例えば、セクションⅡ「時間、連続性、変化」の「第４章　時間（time）」では、時間（time）を客観的な（objective）時間と主観的な（subjective）時間に分けている（Krutka et al., 2018, 37-45）。ここでは、とりわけ後者の点から、「ミレニアル（Millennial）」や「中世（Middle Ages）」を取り上げ、それをめぐる議論（会話）の中で、その意味やイメージの拡大について記述している。また、この記述

表１ 『社会科におけるキーワードー概念と会話ー』（2018）の概要

セクション	章	テーマ	著者	討論の問い
Ⅰ. 文化	第1章	先住民（Indigenous）	Sarah B. Shear Christine R. Stanton	1. 本章の情報を踏まえて、教師が生徒に、先住民（Indigenous Peoples）、ネイティヴ・アメリカン（Native Americans）、アメリカン・インディアン（American Indians）などといった用語の使用に関して批判的に考えさせる具体的な方法にはどのようなものがあるか? 2. 教師、保護者、博物館職員、その他のコミュニティのメンバーは、自身のコミュニティの学習環境において開拓移民・植民地主義の専門用語や表現にいかに向き合うことができるのか?コミュニティ規模の水準で気づきを拡大するにはどのような方法があるか? 3. 本章で示されている複雑さやカリキュラムと教授における先住民への誤った表象の継続的な問題を考慮すれば、社会科教育研究は、教育における脱植民地化の取り組みといかに連帯することができるのだろうか?
	第2章	エスニック（Ethnic）	Tommy Ender	1. あなたは社会科におけるエスニック（ethnic）にいかに取り組むのか? 2. あなたは自身のエスニックに関する前提にいかに異議を唱えるか? 3. あなたは社会科におけるエスニックをいかに無視しているのか? 4. あなたは様々なエスニックの観点をあなたの仕事にいかに組み入れるのか? 5. あなたはいかにして社会科においてエスニックをさらに位置づけることができるのか?
	第3章	社会科でレモネードをこはすこと：「文化」セクションへの応答	Amanda E. Vickery Delandrea Hall	1. 教師教育プログラムや学校はいかにして白人主義や植民地主義（settler colonialism）に対する批判に対応できるのか? 2. 社会科の分野が教師やコミュニティの文化的な知識に特権を与え、中心化するにはどのような方法があるのか? 3. 批判的な意識をもった生徒や教師の育成を促進するために学校や教員養成プログラムの中にどのような空間や仕組みを作ることができるのか?
Ⅱ. 時間、連続性、変化	第4章	時間（Time）	Mark Helmsing Annie Mcmahon	1. 私たちは生徒に今日の時代をいかに区分させられるだろうか?歴史教科書の最後の章を終えた後に到来するものをいかに概念化するのか? 2. ミレニアル世代の子どもたちは、現在、「Z世代（Generation Z）」として知られている。私たちは歴史をその世代に教えるために、いかにアプローチしうるのか? 3. 私たちは1980年代、1990年代、2000年代、2010年代の単元を含めるために歴史カリキュラムをいかに修正、適応させるのか? 4. 社会科教師は生徒が現在の問題を分析し、理解するために、最近の歴史をいかに活用できるのか? 5. 教育研究者は社会科教育者がカリキュラムの中で現代史にアプローチする方法をいかに調査することができるのか? 20世紀後半や21世紀初頭の近現代史にますます注意を払っている歴史教育において、何がアフォーダンスや制限となりうるのか? 6. 社会科教育者が生徒に最近の歴史を探究させるために、どのような戦略が考えられるだろうか?その言葉自体、教えることや概念化することは可能なのだろうか? 7. 私たちはいかにして世代や歴史的な時期区分の分類をめぐる論争を検証することを通して学習者が時間の構成を探究するのを手助けすればよいのか?
	第5章	そう急ぐ必要はない!：「時間、連続性、変化」セクションへの応答	Gabriel A. Reich	（なし）
Ⅲ. 人々、場所、環境	第6章	境界（Borders）	Sajani Jinny Muna Saleh	1. 著者の自伝的作品を読んだ際に、あなたの社会科のキーワードとしての境界の理解は妨げられたか?何があなたの心に響いたのか?あるいは響かなかったのか? 2. 社会科教育者や生徒として、文化的、社会的、個人的、制度的、言語的なナラティヴは、その他の多くのものの中で、私たちが具体化し、経験している無数の境界に関連して私たちが瞬間瞬間を生きる中で自分自身をいかに構成するかということをどのように形作っているのか? 3. しばしば競合するナラティヴの中で、共同体間の国境地帯は社会科の教室の中やそれ以外で、いかにして創られ、維持されるのか? 4. 私たち自身の中の境界を認識する際に、私たちはいかにして私用に供することなく敬意をもって会話に参加するのか?あなたの社会科教育の文脈について考えれば、あなたは境界を設定し、境界を越境し、境界に住むという（過去の、そして、現在進行形の）個人的、社会文化的な物語をいかに伝えるのが最善か?
	第7章	環境（Environment）	Judi Latremoulle	1. グリーンウォッシング（greenwashing；筆者注、環境配慮をしているようにごまかすこと）のどんな事例が日常生活で見られるか?企業やメディアは環境責任をどのように描くのか? 2. 安全、規律、愛の原則は、保存、資源利用、テクノロジー、人間の経済活動といった観点から環境に関する会話をいかに転換し、深めていくのか? 3. 社会科の教室において、他の存在のあり方「について（about）」学ぶことから、互いの存在のあり方「とともに（with）」学び、互いの存在のあり方「を通して（through）」学ぶことへと環境教育をいかに転換するのか?
	第8章	ホーム（Home）	Gabriel P. Swarts	1. もしあなたが生徒の家を描くとしたら、それはどのように見えるだろうか?どんなものが部屋の中にあり、どのような地域にある家だろうか?あなたの絵の細部には、どのようなユニークな特徴が現れてくるだろうか? 2. 私たちの帰巣本能（homing）はどのような意味で社会、人類全体への帰属意識に寄与しているのだろうか?このプロセスは、私たちと地球との関係をどのように形成するのか? 3. 本章を踏まえて、あなたは「ホーム（home）」、「ホームレス（homeless）」、「難民（refugee）」、「一時滞在者（transient）」、「移民（migrant）」などといった用語をいかにして定義するのだろうか? 4. 反対に、あなたはいかにしてあなたの生徒の家庭生活を教室へともたらすことができるのか?あなたはホーム、学校、生徒の間の関わり合い（transaction）を開くためにどんな活動や授業、課題、読解、アクションを展開するのか?
	第9章	場所（Place）	Whitney G. Blankenship	1. あなたの大好きな場所をリストアップし、リストのそれぞれの場所とどう関連しているのか書き留めなさい。あなた自身のアイデンティティ形成に関して場所の役割について考えなさい。リストに示した場所はどんな形であなたのアイデンティティに影響を及ぼしたのか?これらの同じ場所は他者があなたに抱く認識にどんな方法で影響を及ぼすだろうか? 2. あなた自身の場所に根ざした教育との出会いを振り返りなさい。これは、コミュニティ・サービス・プロジェクトや、地元の史跡への遠足、市議会に参加すること、地域のオーラル・ヒストリー・プロジェクトにかかわることかもしれない。地域のリソースやトピックを活用することで、どの程度あなたの学習は豊かになったのか?これらの経験は場所に基づくペダゴジーやカリキュラムに関するあなた自身の考え方をいかに形成したのか? 3. 場所に基づく方法論と文化的に適切な方法論との間の関連性とは何か?それらはどこで異なっているのか?文化的に適切なペダゴジーはどの程度まで場所に基づく教育という概念の再定義を必要とするのか?
	第10章	空間（Space）	Stachy L. Kerr	1. 時間ではなく空間にフォーカスを当てた歴史について考えるとは、どのようなことだろうか? 2. あなたの住んでいる地域について考えなさい――あなたはこの地域の空間が権威づけられていることを示す証拠は何があるだろうか?住民が利用できる移動手段は?動植物か?乗り物か? 3. なぜ同じ場所同じ時間にいるにもかかわらず、異なる人々が異なる空間を体験するのか?
	第11章	そことここでの問:「人々、場所、環境」セクションへの応答	Jason Harshman	（なし）
Ⅳ. 個人の発達とアイデンティティ	第12章	ジェンダー（Gender）	Megan List	1. あなたのジェンダーは一日の中でどれくらいの頻度で強調されているか? 2. あなたはどんな方法であなたの周囲の個人にジェンダー・メッセージを伝えているか? 3. ジェンダーの現代的な理解は過去や遠い社会で存在したと考えられるジェンダーのあり方にいかに影響を及ぼしているか? 4. 様々なテクスト、一次資料、教科書を扱う際に、あなたはジェンダーの前提にいかに異議を唱えうるのか? 5. あなたがより女性らしく、もしくは男性らしく着ている衣服を変更した場合にどう反応するのか?なぜそのように人々が反応すると思うのか?
	第13章	人種（Race）	Kristen E. Duncan	（なし）
	第14章	セクシャリティ（Sexuality）	Daniel T. Bordwell Ryan D. Oto J. B. Mayo, Jr.	1. 社会科カリキュラムにおいてセクシャリティについて議論するためにどんなトピックや方策が存在しているか? 2. 教師、行政官、家族のメンバー、研究者は二元論を壊すことにいかに取り組むことができるのか?それぞれの役割は二項対立を壊すためにいかに異なるアプローチを採るのか? 3. セクシャリティやジェンダーなどの生徒のパフォーマンスを考慮すれば、社会科の教室で生徒のアイデンティティを本当に「知っている」と言えるのか?知っていることの価値とは何か?
	第15章	そしてまた続く：「個人の発達とアイデンティティ」セクションへの応答	Ashley N. Woodson	（なし）
Ⅴ. 個人、集団、制度	第16章	コミュニティ（Community）	Erik Jon Byker Amy J. Good Nakeshia N. Williams	コミュニティ・マッピングは、学校コミュニティを形成している文化、経済、地理、歴史の交差性（intersectionality）を検討することによってコミュニティの複雑さを示す一つの方法である。コミュニティ・マッピングの全体的な課題は、コミュニティの微妙な差異を示しており、以下に示すさらなる問いへと導く。 1. 学校コミュニティにおいて、どんなコミュニティの局面が一般に共有されているか? 2. 学校コミュニティにおいて権力をもっているのは誰か? 3. どのコミュニティの声が沈黙させられているのか? 4. 学校コミュニティはいかに進展し、変化するのか? 5. 学校コミュニティの変化がもたらす影響とは何か? 6. 学校コミュニティのどんな要素がコミュニティ・マッピングにおいて見落とされているのか? 7. 学校コミュニティにおける緊張関係とは何か?
	第17章	家族（Family）	Erin C. Adams	1. 教室の教師や生徒などの非家族的な関係を定義するために「家族」を引き合いに出すことは、何を制約し、あるいは可能にするのか? 2.（現実的、または虚構の）家族について考えてみなさい。誰が権威をもっているのか?それはいかに獲得され、もたらされるのか?それは家族のメンバーの中でいかに広がるのか? 3. 経済的、政治的な関係や状況は家族関係にいかに影響を与えるか?これらの経済的な関係において資本主義はどんな役割を果たすのか? 4. 家族は、社会科カリキュラムの中で促進される価値あるものと同様に、いかにして価値あるものになるのか?それらはいかに異なっているのか? 5. 家族は私的な存在なのか、それとも公的な存在なのか?
	第18章	宗教（Religion）	Colleen Fitzpatrick Stephanie Van Hover	1.多様な宗教の生徒の数が限られていたり、生徒が自身の宗教的な信条を表明するのに十分な居心地の良さを感じていなかったりする学校やコミュニティでは、生徒たちはどうなるのか? 2. 私たちは宗教的に多様な文脈にいない生徒に異なる信念の人々との生産的な対話を理解し、それにかかわることができるように教えるには、どうすればよいのか? 3. 教師は自身の宗教的な背景が自身の宗教を教えることにいかに影響を及ぼすかということをいかに理解しうるのか?
	第19章	社会科における複雑さの受容：「個人、集団、制度」セクションへの応答	Sara A. Levy	（なし）

Ⅵ. 権力、権威、統治	第20章	デモクラシー（Democracy）	Jane C. Lo Amanda Geiger	1. 教育は民主的な手続きにいかに影響を及ぼし、あるいはインパクトを与えるのか? 2. 学校は民主的な価値を促進すべきか?もしそうであるならば、どのようなものか? 3. 生徒がリベラルな民主国家と非リベラルな民主国家との間の違いを理解することはなぜ重要なのか? 4. 社会科教師は民主主義の信条を広めるために、どんな戦略を用いることが可能か? 5. 社会科教育者はいかにして民主主義とその複雑さを教えるべきか?
	第21章	自由（Freedom）	Eli Kean Jeffrey Craig	1. 自由は保障されうるのか?もしそうだとすれば、誰が、誰のために?もしそうでないのであれば、なぜ? 2. 抑圧と自由の関係とは何か?特権と自由の関係とは何か? 3. 二つの自由が衝突しようとしている場合、つまりある人の言論の自由が他者の宗教の自由を抑圧するために用いられる場合などでは、何が起こりうるか? 4. 自由という言葉は政治的、社会的な言説においていかに用いられるか?どんな方法で抜本的に異なる政治的なイデオロギーをもっている人々が自由の観念を利用するのか? 5. テロからの自由や欲求からの自由など自由を議論することに関して異議を唱えるものとは何か?
	第22章	テロリズム（Terrorism）	Wayne Journell	1. 政治において、目的は常に手段を正当化するのか? 2. 本章では、オレゴン州の武装勢力（Oregon militants）がたとえ膠着状態で誰かを殺したり、傷つけたりしていなくても、連邦の野生生物保護区の占領軍というテロリストとしてレッテルを貼られている。では、#BlackLivesMatterの活動家の中には警察官に対して暴力を示唆するレトリックにかかわってきた者もいたが、同様にテロリストとして見なされるべきか?二つのグループの相違点と類似点とは何か? 3. アメリカ人はアメリカの利益や同盟国に対するイスラム過激派組織によるテロ行為にどのような対応をすべきか?アメリカ合衆国は直接的に私たちや私たちの同盟国に影響を及ぼさないテロ行為、ニジェールのボコ・ハラムなどに対して介入すべきか? 4. K-12の教師はいかにしてテロリズムの定義を複雑にする生徒の議論に効果的にかかわることができるのか?このことは小学校、中学校、中等の教室でどのように見られるのか? 5. 調査研究は、歴史上との時点よりも個人が多くのメディアを利用できるにもかかわらず、ほとんどのアメリカ人が既存のイデオロギー的な信念を強化するメディアに引き寄せられる傾向があることを証明している。メディアはいかにしてアメリカ人のテロリズムの理解に選択的に影響を及ぼしているのか?教師はいかにしてテロリストやテロ行為の社会的な定義に対するメディアの影響を解きほぐすことができるのか?
	第23章	シティズンシップへのパスワード?：「権力、権威、統治」セクションへの応答	Cathryn Van Kessel	（なし）
Ⅶ. 生産、分配、消費	第24章	消費（Consumption）	Kim Pennington	1. 経済的、政治的、軍事的、地理的な成長が、人間や環境の結果というよりも、疑いのない善であるとする前提が、カリキュラム、教科書、その他の教材の中に存在しているか? 2. 誰が無制限かつ無配慮な成長から恩恵を被るのか?このことはカリキュラムや教科書の中で説明されているか?成長の限界は常に考慮されているか? 3. 環境は人間活動が生じる単なる背景として描かれているのか、それとも人間の活動と共に考えられているのか? 4. 天然資源はカリキュラムや教科書の中でいかに議論され、いつ議論されているのか?その話題の中心は利益のための天然資源の開発か、あるいは保全を目的としたものか? 5. あなたのキャンパスの風土は暗黙的あるいは明示的にいかに消費を促進しているか?学校文化において「多ければ多いほどよい」といった態度はあるか?
	第25章	階級（Class）	E. Wayne Ross	1. なぜ社会科の言説の一部としてまずめったに階級差別が存在しないのか?この欠落は学校や教師教育の中でいかに取り扱われているのか?いくつかのアイディアとして「クラス・アクション（Class Action）」（classism.org）や「階級主義とは何か?（What About Classism?）」（whataboutclassism.org）などの組織を参照しなさい。 2. 社会科教育者は、教室の中に労働階級の歴史や文化をもたらすためにどんなアカデミックな情報源やポップ・カルチャーの情報源を用いることができるのか?いくつかのアイディアとしてlibcom.orgにある労働階級の文献や映画の書誌情報を参照しなさい。 3. Rothstein (2004)は、彼の著書*Class and Schools*の中で、人種間の学力差を説明するために用いられるほとんどすべての統計の中で、社会階級が多数派と少数派の間のテスト成績の差のほとんどすべてを説明しているという証拠を示している。人種的偏見、差別、白人至上主義は現実に存在し、壊滅的な結果を生み出しているが、貧困家庭の生徒が人種に関係なく学力ランキングの底辺にいる場合、「学力格差」に関する言説やそれに対する応答の含意はどのようなものであるのか? 4. 階級を無視することは（学校や大学で）生徒が受ける教育にいかに影響を及ぼすか?いくつかのアイディアとしてジョン・レノン（John Lennon）の歌である「労働者階級の英雄（Working Class Hero）」を聞いてみなさい。
	第26章	起業家精神（Entrepreneurship）	Matthew T. Missias Kuristy Brugar	1. 起業家的であることとしてあなたが説明する一般的な気質とは何であり、それらの気質は私たちの社会科の理解にどんな結果をもたらすのか? 2. 何が「アメリカの理念」を構成しており、それがイノベーションの前提によっていかに形成されているのか?誰の声が「アメリカの理念」の中で支配的であるのか? 3. 私たちはいかにして起業家に代わる方向性を発展させることによって社会科の要素を教え分けることができるのか? 4. 起業家とイノベーションを構築する人々との間の関係性を探究することはいかにして私たちに「公共財（public good）」の概念を理解させるのか?また、それはいかにして時間や空間を越えて強化され、あるいは弱体化されるのか? 5. 私たちは基本的に起業家として考えられていない他の誰かを学習することができるのか?あなたの人生において、これらの性質に基づいている起業家とは誰か?
	第27章	私たちは子どもたちにどのように教えるべきなのか?「生産、分配、消費」セクションへの応答	Mary Beth Henning	（なし）
Ⅷ. 科学、技術、社会	第28章	テクノロジー（Technology）	Daniel G. Krutka	1. テクノロジー（technology）という用語や関連する用語は時間や空間を越えていかに変化してきたのか?また、過去や現在において、それによって私たちに社会の技術倫理について何を教えているのか? 2. あなたの学校、家庭、コミュニティにおいてテクノロジーが存在していることを確認し、このテクノロジーの起こりうる負荷とは何か答えなさい。 3. あなたのカリキュラムにおいて主要なテクノロジーの発明をいくつか選択し、これらのテクノロジーはどんな方法で私たちの身体的、あるいは知的な能力を高めているか、もしくは低下させているかという問いを立てなさい。 4. 歴史的、現代的なテクノロジーについて確認し、私たちや私たちの社会は、これらのテクノロジーが一度も発明されなかったとしたら、どんな点で異なっているのか、異なるテクノロジーにとっての恩恵や負担とは何か、私たちはどんな方法でテクノロジーをコントロールし、テクノロジーはどんな方法で私たちをコントロールするのか探究しなさい。
	第29章	メディア（Media）	Lance E. Mason	1. 環境としてメディアを認識することの重要性とは何か? 2. 生徒がメディア・テクノロジーの利用がいかに自身の生活に影響を及ぼすのか理解することはどんな点で重要なのか? 3. 新しいメディアの実践はコミュニケーションの慣習的な方法をどんな点で変更するのか?社会や個人にもたらすこれらの変化の積極的な結果や消極的な結果とは何か?
	第30章	サイバーの救済と問うことの必要性：「科学、テクノロジー、社会」セクションへの応答	Scott Alan Metzger	（なし）
Ⅸ. グローバルな関係性	第31章	グローバル（Global）	Kenneth T. Carano Robert W. Bailey	1. あなたのグローバル（global）の定義とは何か? 2. 社会科教育におけるグローバルとローカルとの関係とは何か? 3. 本章で確認した4つのグローバルのテーマのうちどれが既存の社会科カリキュラムに最も容易につながるのか?また、なぜそれが一般的な基準で統合することが最も容易であるのか? 4. 多様な観点を提供し、物事の相互関連性を示し、世界がいかに標準化されつつあるかについて討論し、授業に空間的な要素を含むようにする場合、何らかの抵抗に直面するかもしれない。そのような障壁を回避し、そうしたグローバルな要素をうまく含むように試みる場合に、教師はどんな戦略を採用するだろうか? 5. 日々の授業に多かれ少なかれ本章で確認した4つのテーマを含む傾向をもつ教師も存在する。例えば、もし成長期に旅行をしていれば、より多様な観点を含む傾向がある個性を発展させていくだろう。その他に、個人的な生活状況が4つのグローバルのテーマの包摂に関して教師に動機づけするのか?
	第32章	移民（Immigration）	Dilys Schoorman Rina Bousalis	1. 移民とは誰のことであり、どこ出身なのかということは移民に関する議論をどの程度枠づけるのか? 2. 難民と移民と間の区別は存在するのか?あるいは、世間は同じように認識するのか?難民と移民は異なって取り扱われるのか? 3. 移民をめぐる立場の相違はいかに学校でのそうした議論を枠づけるのか? 4. 私たちは誰の観点から「移民」という用語の概念を枠づけるのか?これらの認識は教育上の意思決定をいかに形成するのか? 5. 移民の議論は人種の議論から完全に分離されうるのか? 6. 移民のディベートは、もし移民自身によって導かれるのならば、いかに異なるのか? 7. 国際的なテロの恐怖は私たちの移民の議論をいかに枠づけ直すのか?
	第33章	境界を越えること／境界をなくすこと：「グローバルの関係性」セクションへの応答	Cinthia Salinas Melissa Rojas	（なし）
Ⅹ. 市民の理念と実践	第34章	討議・談話（Discourse）	Rory P. Tannebaum	1. 社会科教育者は生徒に対して現在の政治的レトリックを学習することによって集合的なアクション（collective action）に関してどんな方法で教えることができるのか? 2. 談話は構成主義による教授の手段として社会科の教室の中でどの程度用いられるのか? 3. 社会科教師は、協働（collaboration）が活気に満ちた社会にとってきわめて重要であることを生徒に教える際にどんな役割をもっているのか? 4. 教師は生徒に対して進歩的な言説形態としての不同意についてどの程度教育できるのか?
	第35章	シティズンシップ（Citizenship）	Sarah E. Stanlick	1. 個人として、シティズンシップをどのように理解し、生活や指導の中でその視点をどのように実践しているのか? 2. シティズンシップは国境をもっているか?シティズンシップは与えられる権利なのか、それとも主張すべき特権なのか? 3. 私たちはより受動的なシティズンシップの理解からより能動的で、参加型モデルへといかに移行して――私たちの生徒を移行させて――いけばよいのか? 4. 強い市民を発展させるために、Parmer (2011)の「緊張状態を維持する（hold tension）」ように要求するとき、教育者としての私たちは困難な対話のための空間や、多様な経験やアイディアをいかに共有すればよいのか? 5. シティズンシップに関する理論的な議論を日常の取り組みの中にいかに編み込むのか?あなた自身の取り組みの中で、理論と実践をうまく結びつけている例はあるか?
	第36章	新たなシティズンシップ言説の中での公民教育：「市民の理念と実践」セクションへの応答	Beth C. Rubin	（なし）

（Krutka et al., 2018より筆者作成。）

の背景には、アメリカの社会科教育をここ数十年にわたって左右してきたスタンダードの存在がある。すなわち、一方では、NCSS社会科カリキュラムスタンダード（2010）をよく読めば、本章のように、主観的なものとして時間を扱っており、他方では、歴史スタンダード（本章では世界史、National Center for History in the Schools, 1994）は、客観的な時間を基準に生徒に学習させていることが対比される[10]。ここでは、「第４章　時間」を取り上げたが、時間（time）というキーワードを中核として、歴史を教える際の概念のイメージを再考、再構築させ、社会科教師の教授や学習の方向性を決めているスタンダードの解釈まで問い直すものとなっている[11]。

また、キーワードに対して、パーカーは、本書のあとがきにおいて、概念と概念ラベルの違いについて論じる中でその捉え方について言及し、本書の意図や有効性を強調している。

> キーワードは重要な概念であり、概念は、理論的なカテゴリ――つまり、一つの事例や文脈を越えて一般化する抽象概念である。もっと正確に言えば、キーワードは、概念ではなく、概念ラベル（concept labels）である。よき教師は、ペダゴジーの課題が常にそのラベルの背後にある意味を教えているので、概念とそのラベルとの間の違いを知っている。（それが名づけている概念より、語彙としての単語を教えることはより容易いのである。）（Krutka et al., 2018, 370）

つまり、キーワードを単なる語彙として取り扱うのではなく、概念ラベルとしてその背後にある意味を取り扱うことで、キーワードそれ自体が不安定なものとなり、論争的な状態になるということである。また、パーカーは、「キーワードは、教授と学習における実践的な問題である」とし、「抽象的なものではなく、より文脈依存的であり、より『文化的なもの』であり、『科学的なもの』ではない」と、その特徴を説明している（Krutka et al., 2018, 371）[12]。

以上が、本書の特質やキーワードの解釈の概要である。以下では、セクションXの「第34章　討議・談話（discourse）」を中心に見ていくことで、本稿の目的に迫っていきたい。

Ⅳ．『社会科におけるキーワード』における「会話」の位置づけ―「第34章　討議・談話（discourse）」の内容を中心に―

「第34章　討議・談話（discourse）」は、ロリー・P・タネバウム（Rory P. Tannebaum）[13]が担当している。本章は、アメリカのテレビ番組である*The Late Show*における、司会のスティーブン・コルベア（Stephen Colbert）の政治への憂いの言葉から始まっている。つまりそれは、2016年のアメリカ大統領選挙において、根拠のない非難や主要な問題に特定の立場をとることができない候補者のやり取りを見て、政治家の言説がいかに機能していないかを示した皮肉的な言葉である（Krutka et al., 2018, 341）。その政治圏の衰退とも見て取れる状況から、タネバウムは、本章の目的を次のように述べている。

> 本章では、社会科と、より広く言えば、民主的な教育やシティズンシップ教育の構成要素の両方のねらいの下に適合する

程度でディスコースを探究することによって21世紀の社会科の教室の中でこれらのアイディアを位置づけることになる。より特殊なねらいとしては、その最も効果的な形態におけるペダゴジーのアプローチとして談話（discourse）を「わかりやすく説明し（unpack）」、この種の教授を適切に機能する公共圏（政治圏）に関連づけることである（Krutka et al., 2018, 342）。

本章では、「discourse」、すなわち「討議・談話」をキーワードとして取り上げ、冒頭で見た（現在の政治の社会でよく見られる）状況がなぜ生じているのかについて、特にペダゴジーのアプローチとしての「談話」に焦点を当てて分析を試みている。談話は、教室において二つのアプローチで用いられており、それは、より形式的な討議としてのディベートと、まさしく談話（会話）そのものであり、その違いについて説明されている。ここでは、本書の内容に即して「ディベート」と「談話」を区別して、その違いについての説明を見ていこう（表２）。本書の意図に即せば、特に、キーワードの二つの形態の比較考察から、そこに込められた含意や論争点が明らかとなり、私たちをさらなる探究に向かわせてくれるはずである。なお、この章の目的が、ディベートの利用を非難することでも、それによって市民育成が支援されないことを示唆することでもないことは、タネバウムも指摘している（Krutka et al., 2018, 342-343）。

ではまず、本章の記述からディベートの特徴について見ていこう。第一の特徴は、競技の形態をとっており、それにより個人の見方を他の誰かに納得させることが要求され、生徒にとっては、「会話というのは、特定の観点を議論するためのある特定の好戦的な闘をもつ場合に、効果的だと考えられることを学習する」（Krutka et al., 2018, 344）ことになる。第二の特徴は、本章の冒頭の政治家の事例のように、何らかのよき（good）ものを構想し、独善的に語り、また、ディベートの形式で見られるように、しばしば台本通りの一人芝居となってしまい、また相手の見方を認識することもないということである[14]。また、そこでの主体の認識は、「私たち vs 彼ら」の構図となる。第三の特徴は、それゆえ、自己の利益を優先し、排他的な世界を構築してしまうことである。この背景には、正しいものと間違っているものを見分ける何らかの真理が存在している。これらの特徴は、基本的には、

表２　「第34章　討議・談話（discourse）」における二つの形式

ディベート（討議）	形式	談話（会話）
競技，好戦的	方法（形態）	協同性（collaboration, -tive）
個人，独善的な語り	内容（主体）	集合性（collectivity） （集合的な言説，アクション）
排他的（自己の利益）	目的（世界観）	包摂性（inclusivity），多様性
正しい／間違いを分ける真理	違いを捉える前提	他者の見方や価値観の尊重
私たち vs 彼ら	主体の認識	私たち
（近年の）政治圏	場	公共圏

（Krutka et al., 2018, 341-349より筆者作成。）

近年の政治の世界（政治圏）を構成している。

これに対して、談話（会話）にはどのような特徴があるのだろうか。タネバウムは、ハーバーマスやローティらの考えを要約し、次のようにまとめている。

> 簡単な言葉で言えば、市民が協同し（collaborate）、インクルーシブな環境がつくられる場合に、限られた信念や経験をもった少ない個人によって決定がなされる場合よりも、社会は、それ自体をもっと改善しそうである。著者は言うまでもなく、生産的な談話が様々な背景、経験、信念による解決策を構成する一つの方法として包摂性（inclusivity）や協同（collaboration）を含んでいるという明白な合意が存在しているのである（Krutka et al., 2018, 345）。

すなわち、競技としての形態に対して「協同（性）」が、個人を中心とした語りに対して「集合的（集団的）」な言説、アクションを、排他的な世界観に対して「包摂性」が主要な特徴であることが説明されている。多様性を保障する姿勢からは、他者の見方や価値観を尊重する前提で違いを捉え、「彼ら」を敵対視するのではなく、「私たち」を形成していこうとする（ローティ, 1993）。これらの特徴は、「集合的な言説（集団の談話）の成長」という節を中心に、J・デューイ（例えば、Dewey, 1927）に引きつけて記述されている。

タネバウムは、「ディベート（討議）」と「談話（会話）」を比較考察することで、つまりは「ディスコース（discourse）」というキーワードを分析することで、何を見出そうとしているのか。

第一は、本書の目的でもある「ディスコース（discourse）」の不安定な圏域を、近年の政治圏で活況を呈しているディベート（討議）が構築する世界と、後期ラテン語の原義でもある談話（会話）の世界との間にあることを示唆した点である。そうした認識によって、教室の中にペダゴジーのアプローチとして「ディスコース（討議・談話）」を取り入れる際に、社会科教育者がどちらの世界観を中心に学習者の知や経験を構成していくかを選択することが可能である。本章の記述を見ると、後者の談話による世界観での学習者の協同を強調している。

第二は、第一のことと関連しているが、どのような公共圏に学習者を参加させたいかという選択を社会科教育者に迫っている。それは、学習者に対して、自分自身の見方や価値観を他者に納得させるのか、それとも他者の見解と自分自身の見解の違いを見つけ、その多様な在り方を尊重し、また他者とアイディアを交換し、何らかの問題解決に向けて協同させるのか、という選択である。タネバウムは、個人が公共圏に参加する能力こそ、社会科で育成すべき能力であり、それは談話（会話）への参加がその第一歩となると強調している（Krutka et al., 2018, 345-348）。タネバウムは、次のように述べている。すなわち、「多くの点で、アメリカの学校システムは、部分的には、集合的なアクションが機能する民主主義にとって必要かつ積極的な構成要素と見なされるような効果的な談話のこうした閾（threshold）について教えることを期待されている」（Krutka et al., 2018, 347）。

第三に、「ディスコース」というキーワードを分析することで、社会科の姿を明らかにしている。それは、第二の公共圏への参入条件

でもある多様性を尊重する「包摂性」を前提として、他者と「協同」し、民主的な目的に向かって「集合的」なアクションを起こすことである。学習者を前にした社会科教育者にとって、タネバウムがデューイを引いて強調しているように、「協同や省察を通して生徒の『成長』のニーズを絶えず維持」（Krutka et al., 2018, 346）することがきわめて重要になってくる。

Ⅴ．結語―公共圏への参加の前提となる「会話」の意義―

本稿では、『社会科におけるキーワード』を検討することを通して、会話の意義について探究してきた。

本書の中の、とりわけ「ディスコース（討議・談話）」というキーワードを事例に見てきた本稿の結論の一つを述べれば、ディベート（討議）中心に語られがちな現在の政治圏や教室という枠を超えて、冒頭で見た丸岡（2018）の討議と会話の関係性、さらには、「ディスコース」のもう一つの意味としての談話（会話）へとその意味が拡張されたことである。これにより、これまで社会科教師教育研究や社会科カリキュラム開発において、討議と談話の区別が曖昧であった部分が解消され、研究の進展が望まれる。

もう一つの結論は、しばしば「討議」の前から消失してしまう「会話」（『社会科におけるキーワード』の中では談話としてのディスコース）は、永続性がその目的であるにもかかわらず、その実践的な性質やいくつかの条件によって維持することが難しいことである。しかしながら、そうした会話の困難性は、社会科教育者にとっての教育実践への情熱を喚起する。それは、本稿に即せば、談話に参加するためのいくつかの条件、「包摂性」、「協同性」、「集合性」、そしてその中での「成長」を基軸とすることによって、多様な個人（学習者）を公共圏へと誘う。そうした特徴は、社会科固有のものではないかもしれないが、社会科の実践の中でより直接的にアプローチすることができるだろう。

本研究の課題としては、第一に、NCSSを会話コミュニティとする会話に関する先行研究以外の部分へと拡大することである。第二に、本稿では目的に即して直接的に「ディスコース」というキーワードを選択したが、他のキーワードの中に見られる社会科カリキュラム開発に示唆を与える部分を明らかにすることである。

最後に、本研究の題目に付した「意味のある」とは、言わば、社会科教育の理論や実践に関する研究における「重なり合う合意（overlapping consensus）」（Rawls, 2005）の世界観を意味するのかもしれない。つまりそれは、ある真理によって決められてしまう世界ではなく、（多数派や少数派に限らず）多様な関係者の緩やかな合意によって構築される世界であり、その中での社会科教育関係者における閾（あるものをそれだと考える境目）でもある。本稿で事例とした『社会科におけるキーワード』の中のキーワードは、もちろん時代や場所によって変更されるものではあるが、その一つ一つが、私たちが社会科カリキュラム開発において批判的に考えるべき知（識）であり、また、その不安定さゆえ、論争が起きるのであるが、それを前提としながら、各学校や教室のカリキュラムの開発や実践にアプローチする手立てを示しており、また社会科教師を育成するヒントを与えてくれている。

註

1）ドナルド・ショーンの邦訳では、'reflective practitioner' について、佐藤・秋田（2001）は「反省的実践家」と、柳沢・三輪（2007）は「省察的実践者」と訳している。

2）この点については、*Keywords in the social studies*の序論で、ハルヴォルセン（A. L. Halvorsen）が指摘している。彼女は、グラントらの探究中心のモデル（Grant et al., 2017）やヘスの議論中心のモデル（Hess, 2009; Hess & McAvoy, 2015）を取り上げながら、現在の社会科教育の動向としてこのような傾向にあることを指摘している（Kurtka et al., 2018, xv）。

3）丸橋の議論は、丸山（2011）などに依拠して記述されている。

4）例えば、パーカーは、会話を次のように位置づけている。すなわち、参加民主主義にとって最も基本的で、極めて重要な形式である「討論（discussion）」という大きな枠組みの中に、話し合い（talk）、会話（conversation）、熟議（deliberation）が位置づけられている（Parker, 1991, vi）。とりわけ、公衆の話し合い（public talk）は、公衆が創られる手段であるという意味で重要視しており、ソ連のグラスノスチによって決定的な変化を起こしたことを例に挙げている（Parker, 1991, vi）。

5）専門的な会話について、グラントらは、M・M・ケネディ（Mary. M. Kennedy）の整理に従って、問題解決（problem-solving）よりも、現実的な文脈の中で多様な観点を発展させるような、問題設定（problem-setting）が強調されている（Grant & VanSledright, 1992, 141）。

6）ここでは、F・M・ニューマン（Newmann, 1977）のシティズンシップ教育の理論的根拠の考察に依拠しながら、権力の中の人々が、価値、現実、知に関する問いを説明する場合に限り、きわめて重要なカリキュラムの決定を正当化することが可能であるとしている（Grant & VanSledright, 1992, 142）。

7）グラントは、NCSSの社会科カリキュラムスタンダードのもつ三つの可能性を次のように挙げている（Grant, 1995, 443-444）。第一は、スタンダードによって構成される教授や学習のビジョンを提供する可能性があることである。本稿の関心に即せば、ここでは、「Ⅰ．文化」に関する中学校の事例は、「インディアン」という用語に対して生徒が異議を唱えるところから始まっており、そのような不安定な用語や概念を探究するものとして、社会科の授業が捉えられている。第二は、カリキュラムスタンダードが、野心的な教授や学習を促進するような教育者の注意、エナジー、リソースを焦点化させる役目を果たす可能性があることである。第三は、本稿に直接関係するところであるが、カリキュラムスタンダードが、教師が理念や実践に関する意味のある会話にかかわる一つの文脈を提供する可能性があることである。

8）社会科カリキュラムスタンダードの作成にかかわったS・アドラー（Susan Adler）も、「NCSSカリキュラムスタンダードは、専門的な実践に関する、また創造性を解放するための思慮深い省察や対話のメカニズムを提供することが可能であり、現に提供してきている」（Adler, 2001, 316）とその役割を認識している。

9）本稿では、1990年代初頭から初版のNCSS社会科カリキュラムスタンダードに関するものまで見てきた。NCSS（全米社会科協議会）が会話のコミュニティを形成していることは、ヴァンスレッドライトとグラントも指摘しているが（VanSledright & Grant, 1991）、例えばNCSS社会科カリキュラムスタンダードの出版以降、それに基づく教員研修やセミナーなどが各地で開催されており、その実証的な会話研究は、今後の課題である。

10）例えば、客観的な時間として見なしている根拠として、「時間の順序を確立する」、「暦の時間を測定し、算定する」、「年表に示されたデータを解釈する」などが挙げられている（Krutka et al., 2018, 44）。

11）セクションⅡの「時間、連続性、変化」に挙げられているキーワードが、「時間（time）」のみであることも、全体構成における「歴史（学）」の取り扱いに対する編者らの含意が示されているのかもしれない。

12）加えて、パーカーは、キーワードやその機能は、「宣伝文句（buzzword）」となりやすく、主として分析的なものというより、批判的思考なく誰かと結びついてしまう提携的なもの（affiliative）となってしまいがちであると、「社会正義（Social justice）」、「構成主義（Constructivism）」、「インターセクショナリティ（intersectionality）」を例として挙げ、警鐘を鳴らしている。例えば、パーカーは、キャシー・デイビス（Kathy Davis）の例を挙げながら、「インターセクショナリティ」は、その用語を用いる人々が、フェミニストの言説分析の技術的なツールとして見なしていることや、その用語を用いる人々のコミュニティのメンバーシップが単に欲しかっただけであることが説明されている（Krutka et al., 2018, 370-371）。私たちが、社会科教育に関するメンバーシップを求める場合に、どのようなキーワードを用いているか考えれば、うまく例証できよう。

13）R・P・タネバウムは、ノース・アンドーバーのメリマック・カレッジの准教授であり、改革志向（reform-oriented）の新任前の社会科教師に関する研究者である。

14）この点については、日本の社会科教育において、トゥールミン図式を用いた実践がしばしば行われ、その限界点を克服しようとしている。しかしながら、トゥールミン図式の問題点も指摘されている（例えば、渡部, 2007）。

参考文献

Adler, S. (2001). The NCSS curriculum standards: A Response to Anna Ochoa-Becker. *Social Education*, *65* (5), 315-318.

Biesta, G. J. J. (2017). *The rediscovery of teaching*. New York, NY: Routledge.（ビースタ, ガート（上野正道監訳）(2018).『教えることの再発見』東京大学出版会.）

Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. New York, NY: Capricorn.（デューイ，ジョン（阿部齊訳）(2014).『公衆とその諸問題――現代政治の基礎』筑摩書房.）

Grant, S. G. (1995). Nightmares and possibilities: A perspective on standards-setting. *Social Education*, *59* (7), 443-445.

Grant, S. G., Swan, K., & Lee, J. (2017). *Inquiry-based practice in social studies education: Understanding the inquiry design model*. New York, NY: Routledge.

Grant, S. G., & VanSledright, B. A. (1992). The first questions of social studies: Initiating a conversation. *Social Education*, *56* (3), 141-143.

Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York, NY: Routledge.（ヘス，ダイアナ・E（渡部竜也・岩崎圭祐・井上昌善訳）(2021).『教室における政治的中立性――論争問題を扱うために』春風社.）

Hess, D. E., & McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. New York, NY: Routledge.

ハーバーマス，ユルゲン（細谷貞雄・山田正行訳）(1994).『公共性の構造転換――市民社会の一カテゴリーについての探究』未來社.

Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston, MA: Houghton Mifflin.（ハーシュ, E・D（中村保男訳）(1989).『教養が，国をつくる。――アメリカ建て直し教育論』TBSブリタニカ.）

井上達夫（1986).『共生の作法―会話としての正義―』創文社.

石井英真（2015).『今求められる学力と学びとは―コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影―』日本標準.

Krutka, D. G., Whitlock, A. M., & Helmsing, M. (2018). *Keywords in the social studies: Concepts and conversations*. New York, NY: Peter Lang.

Leming, J. S. (1989). The two cultures of social studies education. *Social Education*, *53* (6), 404-408.

Manfra, M. M., & Bolick, C. M. (2017). *The Wiley handbook of social studies research*.

Chichester, UK: Wiley Blackwell.

丸岡静香（2018）.「教職の専門性の基底をなす「討議のことば」と「会話のことば」」『学校教育実践研究』1，13-21.

丸山恭司（2011）.「高い公共性・倫理性と言語運用能力の育成―知識基盤社会における大学教育の一つの在り方―」『教育哲学研究』103，10-16.

National Center for History in the Schools. (1994). *National standards for world history: Exploring paths to the present.* Los Angeles, CA: Auther.

National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies* (Bulletin 89). Washington, DC: Author.

National Council for the Social Studies. (2010). *National curriculum standards for social studies: A framework for teaching, learning, and assessment* (Bulletin 111). Silver Spring, MD: Author.

National Council for the Social Studies. (2013). *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the vigor of K-12 civics, economics, geography, and history* (Bulletin 113). Silver Spring, MD: Author.

Newmann, F. M. (1977). Building a rationale for civic education. In J. P. Shaver (Ed.), *Building rationales for citizenship education* (Bulletin 52; pp. 1-33). Arlington, VA: National Council for the Social Studies.

岡村美由規（2017）.「D. A. ショーンのreflection-in-action概念の再検討―実践についての認識論に注目して―」『日本教師教育学会年報』26，64-74.

Parker, W. C. (1991). *Renewing the social studies curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Parker, W. C. (2010). *Social studies today: Research & practice*. New York, NY: Routledge.

Parker, W. C. (2015). *Social studies today: Research & practice*, 2nd ed. New York, NY: Routledge.

Rawls, J. (2005). *Political liberalism*. Expanded ed. New York, NY: Columbia University Press.（ロールズ，ジョン（神島裕子･福間聡訳）（2022）.『政治的リベラリズム 増補版』筑摩書房.）

ローティ，リチャード（齋藤純一・山岡龍一・大川正彦訳）（2000）.『偶然性・アイロニー・連帯――リベラル・ユートピアの可能性』岩波書店.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Peter Lang.（ショーン，ドナルド・A（柳沢昌一・三輪建二訳）（2007）.『省察的実践とは何か―プロフェッショナルの行為と思考―』鳳書房；抄訳，ショーン，ドナルド（佐藤学・秋田喜代美訳）（2001）.『専門家の知恵―反省的実践家は行為しながら考える―』ゆみる出版）

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.（ショーン，ドナルド・A（柳沢昌一・村田晶子訳）（2017）.『省察的実践者の教育―プロフェッショナル・スクールの実践と理論―』鳳書房.）

鈴木悠太（2018）.『教師の「専門家共同体」の形成と展開――アメリカ学校改革研究の系譜』勁草書房.

VanSledright, B. A., & Grant, S. G. (1991). Surviving its own rhetoric: Building a conversational community within the social studies. *Theory and Research in Social Education*, *19* (3), 283-304.

渡部竜也（2007）.「批判的思考力を育成する地図学習の単元開発―「構築主義的アプローチの罠」の克服を通して―」『教育学研究ジャーナル』3，49-58.

Williams, R. (1976). *Keywords: Vocabulary of culture and society*. New York, NY: Oxford University Press.

Williams, R. (1983). *Keywords: Vocabulary of culture and society*. revised ed. New York, NY: Oxford University Press.