

論文

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 ーアメリカ・イングランドのカリキュラムの比較を通してー

川口 広美
(同志社大学嘱託講師)

The characteristics of national citizenship education curriculum for school-based curriculum development: Comparison between England and the United States curriculum

Hiromi Kawaguchi

The purpose of this paper is to compare the national citizenship education in England and the US in order to illuminate the characteristics of decentralised national citizenship education curriculum which could ensure that individual schools decide to develop their own curriculum. Although how nation should play the role in formal citizenship education is one of the popular educational issues in Japan, there has been only limited numbers of studies which particularly focus on the national citizenship education curriculum.

At the end of this paper, three characteristics of national citizenship curriculum will be appeared. Firstly, the description of aims, contents, pedagogies and materials tend to be ambiguous. In both English and the US curriculum, each category is shown by a run of the item and the relationship of items seems to be unclear. Thus teachers are required to pick up the items and organize them for developing their own curriculum. Secondly, there are detailed description of examples of teaching and learning. This bring that teachers reflect their own practice objectively because they have different eyes of others. Thirdly, the curriculum are organised by a number strands for common goals. Thus even if the individual teachers develop various pattern of school curriculum, they could still share the same purposes.

I 問題の所在

現代の民主主義国家は学校でのシティズンシップ教育にどのように関与すべきなのか。歴史的に繰り返し議論されてきたこの課題に対し、本研究は主に国家レベルで作成されるシティズンシップ教育カリキュラム（以下、国家シティズンシップ教育カリキュラム）のあり方に注目して考察する。

日本を含め世界的に学校におけるシティズンシップ教育への見直しが行われ、近年活発に研究が行われている。一連の研究に諸外国のシティズンシップ教育カリキュラム研究も位置づけられる。中でも、今回扱う国家カリキュラムは主に次の2つの方法で取り扱われてきた。第1は、各国で実施されるシティズンシップ教育の全体的傾向や教科書や各州・地方でのより具体化されたカリキュラムの背景を説明するものとしてである。この場合、国家カリキュラムそれ自体は分析対象には含まれない。第2は、分析対象としての扱われ方である。例えば、今谷（2004）はイングランドのナショナルカリキュラムを検討し、人生設計型カリキュラムとしての側面を持つと指摘する。ただし、この場合も、教科書や州・地方カリキュラムと同様のものとされ、「国家」カリキュラムとしての特質や役割は重視されていない。

一方、教育実践現場では、国家シティズンシップ教育カリキュラムは歴史的にしばしば論争を引き起こしてきた。なぜなら、そもそも国家シティズンシップ教育カリキュラムとは、調和のとれた教育内容を保障するツールとして機能する（第1の機能）反面、拘束力をもつ国民教化のツールとしても働く（第2の機能）ものだからである。社会の担い手を育成するシティズンシップ教育の中身を誰が決めるか、学校カリキュラムの編成の主体をめぐる議論と関連して論じられてきた。

戦後の日本で、シティズンシップ育成の中核を担ってきた社会科の場合、初期社会科への批判以降、第1の機能（＝学校のシティズンシップ教育の質を担保する）が重視され、学校シティズンシップ教育カリキュラム編成の主体は国家におかれ、学習指導要領は強い拘束性を有していた。だが、近年の国内外の動向のもと、学校や教師の創意工夫の幅を認めるべく拘束力を弱め、大綱化をはかる傾向にある。特に1998年の学習指導要領改訂以降、その傾向は強まりを見せている。

では、国家シティズンシップ教育カリキュラムの大綱化をはかるには、内容をどのように構成し、提示すればよいのか。例えば、現行の学習指導要領を具体化した各社の社会科教科書を検討してみても、叙述や事例の詳細は異なるが、内容選択や配列においては大差ない。つまり現在の学習指導要領は、理念として大綱化を掲げているが、現実には依然一元化を導くものとなっているのではないか。

では、調和のとれた基盤となる内容を一定程度保障しながらも、地方、さらには学校や教師の主体的かつ多様なカリキュラム開発を認める国家シティズンシップ教育カリキュラムとはどのようなものなのか。つまり、国家シティズンシップ教育カリキュラムは、何をどのように選び、それをどのように提示すれば、地方・学校カリキュラムの多様化を保障できるのか。この問いを本研究の研究課題と設定したい。その際、本研究では(1)シティズンシップ育成を中心目標とし、(2)地方・学校レベルでの多様なカリキュラム開発を前提とした国家カリキュラムの事例としてイングランドとアメリカの事例を取り上げ、その比較検討を通して考察を深めていくことにする。

従って、本研究の目的はイングランドとアメリカの国家シティズンシップ教育カリキュラムの分析・比較検討を通し、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の内容構成原理を究明することである。

具体的にはイングランドは2007年版のナショナルカリキュラム「シティズンシップ」(QCA, 2007. 以下、ナショナルカリキュラム)を、アメリカは2010年版社会科ナショナルスタンダード (NCSS, 2010. 以下、ナショナルスタンダード)を取り上げる。両者は前提となる文脈の違いに加え、前者は法的拘束力を有し、後者は有さないという違いもあるが、共に国家レベルのシティズンシップ育成を含んだシティズンシップ育成を中心目標におきながらも、地方・学校レベルでの多様なカリキュラムの実施展開を許容する性質を有している。両国のカリキュラムの内容構成の比較検討を通すことで、各学校での多様なカリキュラム開発を保障できる国家シティズンシップ教育カリキュラム構成原理を抽出し、その精緻化を図りたい。

II 国家シティズンシップ教育カリキュラム内容構成の特質

まずイングランドのナショナルカリキュラム、ついでアメリカのナショナルスタンダードを目標・内容・方法の視点から分析し、各カリキュラムの内容構成法を抽出しよう。

1 イングランドのナショナルカリキュラム（2007年版）の内容構成

（1）目標・内容・方法の個別・分離的記述

本研究では、第7～9学年（11～14歳）を対象⁽¹⁾としたナショナルカリキュラムを取り上げる。目次は表1の通りである。イングランドでは、全段階を通して、見識があり、批判的かつ能動的シティズンの育成をはかる。この一般目標のもと、「到達目標」が、シティズンシップの授業を通して獲得させたい知識・スキル・理解のあり方を示したものであり、カリキュラムの実質的な目標である。また、「キー概念」と「キープロセス」の2つが子どもにも獲得させたい内

表1 2007年版ナショナルカリキュラム
（7～9年）目次 （筆者訳）

■ 学習プログラム
カリキュラムの目的
シティズンシップの重要性
1. キー概念
1.1. 民主主義と正義
1.2. 権利と責任
1.3. アイデンティティと多様性
2. キープロセス
2.1. 批判的思考と探求
2.2. 主張と表現
2.3. 見識があり責任ある行動をとること
3. 幅と内容
4. カリキュラムの機会
■ 到達目標

容、「幅と内容」と「カリキュラムの機会」はそれぞれ教材と学習事例などの教授・学習方法である（QCA, 2007）。

まず、ナショナルカリキュラムでは、目標・内容・方法は箇条書きで羅列的に記述されている。例えば教材を示す「幅と内容」は「a. 地域から世界に至る様々な文脈でのシティズンの政治的・法的・人権と責任、b. 刑法・民法・司法制度の役割と責任、c. 国会・政府・裁判所の機能など、どのような人々やプロセスを経て法律が作られるか…」など多様な14項目で構成される。その際、「幅と内容」と学習内容である「キー概念」や「キープロセス」との関連性は明示されておらず、その教材から何を教えるかは分からない。従って、「キー概念」の1つ「民主主義と正義」の学習を行う場合、教師は14項

目からなる教材及び10項目からなる学習活動を吟味し、組み合わせることが求められることになる。さらに、シティズンシップ教育カリキュラムの学習内容に相当する「キー概念」と「キープロセス」間の関係も不明確である。ここから、ナショナルカリキュラムから学校のカリキュラムを開発するためには、教師が中心的な内容を決定し、それに必要な教材や学習活動を抽出する必要がある。その過程で多種多様なパターンが成立し得ることになる。

（２）解釈の幅を許容する学習内容

多様化を生み出すシステムはカリキュラムの記述方法だけではない。学習内容を意味する「キー概念」「キープロセス」内の項目の説明でもみられる。例えば、「キー概念」の1つ「民主主義と正義」を取り上げてみよう。「民主主義と正義」はそれぞれ項目 a～d から構成される。項目 a 「公共生活に影響を与えるために、様々な意思決定や投票活動に能動的に参加すること」、項目 b 「様々な状況下における公平／不公平を判断し、正義が民主社会の根本であることを理解し、秩序を保ち・争いを解決する際の法令の役割を探求すること」、項目 c 「民主主義・正義・多様性・寛容さ・敬意・自由が、変化している民主社会において異なる信仰・背景・伝統を有した人々にいかに価値づけられるかを熟考すること」、項目 d 「説明できるように政府・政権の維持をする際のシティズンと国会の役割を理解し、探求すること」など社会で概念が果たす意味が示される。他の「キー概念」の1つ「権利と責任」でも「a 様々な種類の権利と義務、またそれらがいかに個人とコミュニティに影響を及ぼしているかを探求すること」…など、社会における権利と責任の3つの意味。また、「アイデンティティと多様性」でも同様に概念の社会的意味を示す4項目で構成されている。このように、「公共生活」「様々な状況」といった非常に抽象度の高いものとして記述されているため、それぞれの概念に見合う具体事例の選択は教師に委ねられることになる。

このように授業内容を直接規定するような個別具体的事象ではなく、解釈の幅や可能性を保障する抽象度の高い概念を学習内容として国家カリキュラムで提示することで、実際にその内容を取り上げる際の、教師の解釈可能性の幅を広げ、教師による多様なカリキュラム開発を可能にすることになる。

（３）能動的シティズンシップを軸としたストランド型カリキュラム構成

通常、学校でのカリキュラム構成では、目標を軸にスコープ（領域）・シー

クエンス（配列）が決定されそれを基に内容構成が行われてきた。しかし、ナショナルカリキュラムでは、先に見てきたようにスコープ・シークエンスのような順序性はみられない。ではどうしたのか。

1999年版ナショナルカリキュラムの構成法を分析した川口（2010）では、ナショナルカリキュラムは、目標・内容・方法を貫く複数のストランドを軸とすることで、ゆるやかに内容を選択・組織するストランド型カリキュラム構成法に基づくことを解明した。この内容構成型の軸となるストランドは、オリジナルは「社会的道徳的責任」「コミュニティへの参加」「政治的リテラシー」という3つからなっており、目標・内容・方法、イングランドをめざす「能動的シティズンシップ」育成を実現する軸として、伝統的な教育実践の成果や学者・教師・政治家などとの話し合いによってプラグマティックに決定された（川口，2010）。2007年版では1999年版の見直しを受け、新たに「アイデンティティと多様性」が加えられた（Ajegbo et al., 2007）。

これらのストランドは図1のように目標・内容・方法の抽出に機能する。例えば、「キー概念」では、「民主主義と正義」が「政治的リテラシー」、「権利と責任」が「社会的道徳的責任」、「アイデンティティと多様性」が「アイデンティティと多様性」のストランドにそれぞれ対応するように抽出される。ストランドを軸に、目標・内容・方法が決定されることで、目標-内容-方法の1つの道筋を示さなくとも、共に「能動的シティズンシップ」というイングランドのシティズンシップ教育が共通にめざす最終目標に合致したカリキュラムが組織化されることになる。

以上の考察から、ナショナルカリキュラムは、解釈可能性の高い抽象的な概念を内容項目に設定し（抽象化）、目標・内容・方法の関連性を見えにく

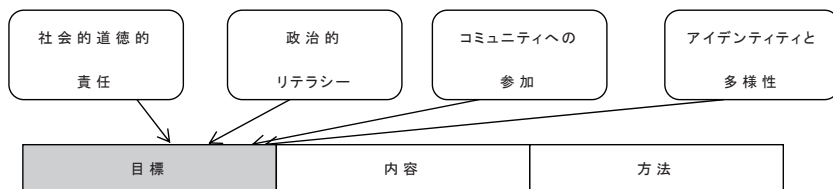


図1 ナショナルカリキュラムにおけるストランドとカリキュラム内容との関係性（筆者作成）

くすることで（個別化）することで、多元化を許容するカリキュラムを実現していた。これらの目標・内容・方法をまとめ、共通目標に向かわせるためにキーとなったのが4つのストランドに基づくストランド型カリキュラム構成法であったといえよう。

2 アメリカのナショナルスタンダード（2010年版）の内容構成

（1）テーマによってゆるやかに結び付けられた目標・内容・方法

ナショナルスタンダードの目次は表2の通りである。ナショナルスタンダードは、公共善のために見識的かつ合理的判断のできる能力の育成をはかることを一般目標とする。その内2章では、表2で示す10のテーマのそれぞれについての簡潔な説明が示された後、3章では10のテーマごとに一般目標の実現に必要な目標と内容のリストが示される。4～6章では学年ごとに内容の説明が再提示された後、それを具体化した教授学習方法の事例が示されている。

表2 ナショナルスタンダード目次
(筆者訳)

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. はじめに2. 社会科のテーマ<ol style="list-style-type: none">①文化、②時間・連続性・変化、③人々・場所・環境、④個人の発達とアイデンティティ、⑤個人・集団・諸制度、⑥権力・権威・政治、⑦生産・分配・消費、⑧科学・技術・社会、⑨グローバルなつながり、⑩市民の理念と実践3. 目的、探求のための問い、知識、プロセスと成果物4. 期待される学習：初等学年の事例5. 期待される学習：中等学年の事例6. 期待される学習：高校の事例 |
|---|

ナショナルカリキュラムと異なる点として、ナショナルスタンダードでは先述したように10のテーマを軸に内容が提示されていることがあげられる。だが、各テーマの説明を精査すると、ナショナルカリキュラムと同様、目標と内容の繋がりは見えにくいものとなっている。例えば、目標の1つ目にある「学習者は人々がどのように文化を創り出し、学習し、共有し、適用しているかについて理解する」ことを目標とした場合、6つの「知識」・4つの「プロセス」のどれを選択すればいいかは明確でない。つまり、教師はこれらの選択肢を自らで吟味し、自らで組み合わせることが求められる。従って、テーマごとの結びつけは大変ゆるやかなものであり、実際に学校カリキュラムを開発する段階では多様なカリキュラムの成立を許容するものとなっている。

また、目標や内容自体の説明も、ナショナルカリキュラムと同様、具体的

な事例を導き出さない抽象的レベルに留められている。まず、表3をもとに、テーマ1「文化」の目標と内容を検討しよう。例えば、教師が、「知識」の項目1「文化とは行動・信念・価値・伝統・組織や集団で共に生活する方法に関するものである」を内容として選択した場合、その学習を子ども達自ら

表3 「1. 文化」の初等段階の目標・内容 (NCSS, 2010 : 68より筆者訳出)

目標		探求のための問い
<p>学習者は、人々がどのように文化を創り出し、学習し、共有し、適用しているかについて理解するだろう。そして、自分たちの生活や自分達が生活する社会を文化が形作っていることについて十分に理解するだろう。様々な文化的パースペクティブを認識することによって、学習者は多様なパースペクティブを理解できるようになり、自国や他国における様々な人々より良い関係性や相互作用を育てる能力を得ることができよう。文化を理解することによって、学習者は、ますます相互依存の進む社会や相互関連性のある世界で見識ある決定を行えるようになるだろう。</p>		<ul style="list-style-type: none"> ●文化について尋ねる際には、何の質問が重要か？ ●文化とは何か？ ●集団はどのように類似して、異なっているか？ ●どのように時間を経て、文化は変化するか？ ●集団の信念・価値観・行動は、集団が必要なものを満たし、課題を解決するのにどのように援助しているか？ ●文化的多様性とは何か？ ●どのように多様性が文化内・間の双方で進んできたか？
知識	プロセス	成果物
<p>学習者は以下の事柄について理解するでしょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●「文化」とは行動・信念・価値・伝統・組織や集団で共に生活する方法に関するものである。 ●類似性・相違性・信念・価値・まとめり・多様性といった概念 ●文化的信念・行動や価値によって、人々が日常の問題をどのように解決してきたか ●必要性や問題の変化に対しての文化がどのように変化してきたか ●他の文化の人々との相互交流を通してどのように個人が彼らの文化の要素を学ぶか ●異なる文化圏の人々が、異なる価値観や体験の解釈の方法をどのように高めてきたか 	<p>学習者は以下の事柄ができるようになるでしょう。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●学校・コミュニティ・州・地域の文脈で、文化に関連した問いを提示し、答えを探す ●様々な文化集団に共通する必要なものと課題を満たすための方法の類似点と相違点について探求し、叙述する ●様々な文化集団の人々によって情報や体験がどのように異なって解釈されるかについての事例を提示する ●集団内・間における、文化的統合と多様性の価値を叙述する ●異なる価値や信念を所有することがどのように人々・集団間の理解の促進と障害となるかについて証明する 	<p>学習者は次の事柄を行うことによってその理解を証明する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ●インタビューや観察の報告を行い、自分が属しているまたはアクセスできる(例：友人・学校・近所)、1つの文化についての記述を行う ●社会集団を選び、その集団文化で共通して抱えている信念・価値観・行動・伝統を調査し、発見した事柄について描写的な記述を行う ●2つ以上の文化間で、指定されたカテゴリー(例：食物・住居・言語・宗教・芸術・信念など)についての類似点と相違点を証明する「比較と対照」表を作成する ●2つ以上のグループ間で文化の違いによって争いが起こり、それらを解決するというロールプレイを行う

が行うために必要な具体的事例やそこから引き出される知識内容に関する記述はないため、教師の解釈や判断に委ねられることになる。従って、ナショナルスタンダードにおいてもナショナルカリキュラムで見られた抽象化・個別化の原理を基に、教師による多様なカリキュラム開発の保障を図ろうとしているといえよう。

(2) 文脈に根ざした学習活動の叙述

4～6章「期待される学習」では、前章までで抽象・個別的に示されてきた目標・内容を統合する扱い方の詳細な事例が示されている。資料1から窺えるように、アメリカインディアンの事例を用いたということや、ゲームやレポートなどの学習活動を実施したなど、教師・生徒が行った活動が詳細に描かれている。

これは一見すると、教師が行う教授学習活動を国家レベルで決定するものとも捉えかねない。これまで、抽象化・個別化で教師の解釈可能性を拡大しようとしていたにも関わらず、なぜ、これまでの傾向と逆行するような記述

資料1 「文化」の実践事例

(NCSS, 2010: 69より筆者訳出)

事例2：

カレン・コックスは彼女の担当する4学年の子どもたちに、アメリカン・インディアンの遺跡の記念日のお祝いを通して、アメリカン・インディアンの文化を紹介しようとしていた。彼女はネイティブ・アメリカンが行う様々なゲームを調べるため、ウェブサイト・本・記事などを用いた。さらに、カレンは国際伝統ネイティブゲーム協会 (International Traditional Native Games Society) のメンバーに自分の授業に尋ねてくるよう要請した。ネイティブ・アメリカンの代表者は約束した日に訪れ、子どもたちに自分たちの文化について紹介した。子ども達はそのゲストから参加することの重要性、様々なゲームが作成者達にとってどのような意味をもつかを学んだ。次に、子ども達は第一学年の子ども達にゲームのデモンストレーションを行い、教える役目を担うことになった。彼らが提示するそれぞれのゲームについてクラスで話し合い、4学年の子ども達はだ一学年の子ども達がゲームを理解するために、何が説明やデモンストレーションに必要なのだろうか、ということについて話し合った。カレンは幼いパートナーとの関係性の中で子ども達を観察し、どのように彼らが自分たちの学びを還元させているかを記していった。彼女は他者へ教えるということが、生徒たちの学びに影響することを理解していたのである。さらに、彼女はネイティブ・アメリカンのゲームと、子ども達が家や学校で行う遊びとを比較した小さなレポートを書くように求めた。彼女は、自分たちの経験において彼女の生徒が獲得した理解をチェックする色々なアイテムを含むチェックリストを使用した。そのアイテムでは第4学年の子ども達にとってのゲームの学習、より幼い子ども達が参加できるようなスキルを獲得できるような能力、伝達された文化と振り返りを含んだ情報の理解などが含まれた。

をしているのか。

これを近年の米国の社会科教育研究法との関連から説明してみよう。過去10年間の米国の社会科教育研究の動向を分析した小川（2011）は、近年米国の研究では質的研究が活発に行われているという。この質的調査法は「なぜそれがそこで起こったか」という状況整合性の解明を第一義の目的とし、意味付けのプロセスの解明を重視する。その視点から見ると、資料1も質的研究の手法に則って描かれていることが分かる。即ち、各活動事例の冒頭では、該当する学校や生徒の状況、担当する教師の背景などが詳細に描かれている。その状況下で、教師がどのようなことを考え、どのような活動を行ったか、その正当化の過程が詳細に描かれる。これにより、提示された学習活動があくまで限定的な普通性として相対化されることになる。これにより教師は、示された事例を絶対視することがなくなり、結果として多様なカリキュラム構成を保障されることになる。

（3）社会諸科学を軸としたストランド型カリキュラム構成

ナショナルスタンダードでも、目標を実現するスコープや特定の内容やシーケンスは見られない。学習目標・内容・方法は、個別的・抽象的に示されている。この際、カリキュラムの目標・内容・活動の視点として「1. 文化」…「10. 市民の理念と実践」からなる10のテーマが機能していた。しかし、それらのテーマは1つの目標・内容・方法の方向性を導くような厳格な基準ではなく、図2で示すようなゆるやかな視点として機能する。即ち、ナショナルスタンダードもナショナルカリキュラムと同様にストランド型カリキュラム構成法をとっている。

ただし、プラグマティックに決定されたナショナルカリキュラムのストランドとは異なり、ナショナルスタンダードの10のテーマは社会諸科学を軸と

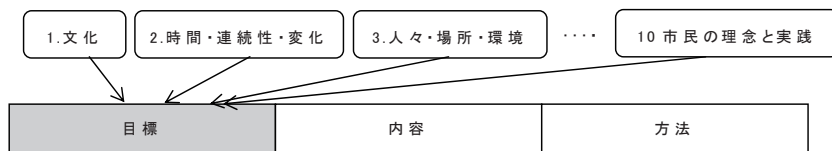


図2 ナショナルスタンダードにおけるストランドとカリキュラム内容との関係性
(筆者作成)

したものである（NCSS, 2010）。そのため、民主主義社会のシティズンシップの育成を社会諸科学を視点・手段として進めるカリキュラムが保障しようとする（NCSS, 2010）。

以上の考察から、ナショナルスタンダードでは、ナショナルカリキュラムと同様に記述の抽象化・個別化をはかることで教師の裁量を拡大する多元化と、「超」具体的な記述を基に自己の相対化をはかることで多様なカリキュラム開発を生み出す具体化という方法が併用されていた。また、内容項目選出の視点として社会諸科学を軸としたストランドが機能していたといえる。

Ⅲ 国家シティズンシップ教育カリキュラム内容構成の原理

本研究では、多様な学校カリキュラム開発を許容する国家シティズンシップ教育カリキュラム内容構成を考察してきた。そこから導き出された構成原理として次の3点があげられる。

1 目標・内容・方法記述の抽象化・個別化をはかること

一定の共通した目標をかかげながらも、各学校・教師に多様なカリキュラム開発を保障するための方法として目標・内容・方法を関連付けて明確な1つの道筋を提示するのではなく、関連する多様な抽象的概念を羅列的に提示することがあげられる。これにより教師は自らで、抽象概念を解釈し、組織化する。その結果として、教師は多様な方略で共通した目標を実現できるようになる。

2 学習活動を提示するときは文脈に根ざした記述を行うこと

多元化をはかるために、抽象化・個別化をはかる場合、しばしば具体的なイメージができず、教師の間に混乱を招くことがある。この場合、歴史的に日本は国家が提示された目標－内容－方法の関連方法を「モデル」として提示することで打開しようとしてきた。しかし、そのような方法では、むしろそのモデルが、より強烈に各学校の実践を規定する危険性がある。この課題に対し、学習活動を描く場合、文脈に根ざした、「超」具体的記述が重要になる。学習活動の事例と共にそれが根ざす文脈が示されることで、示された事例や自らの状況を相対化する契機が提供されるためである。これにより国家シティズンシップ教育カリキュラムが理想的な各学校の実践を直接規定す

る「モデル」ではなく、文字通り指導実践「事例」と受け取られることになるだろう。

3 ストランド型カリキュラム構成法をとること

ストランド型カリキュラム構成法は一定の論理のもとで選択されたテーマやストランドを視点・軸とし、目標・内容・方法のそれぞれの内容を個々に抽出配列することである。これにより、ストランドが支える共通の目標を基盤としながらも、多様な学校カリキュラムの開発が可能になる。目標・内容・方法が、共通目標に向かう1つの道筋を示さないためである。この3点が、多様な学校カリキュラム開発を許容する国家シティズンシップ教育カリキュラムの特質である。

日本において、国家がシティズンシップ教育カリキュラムへどのように関わるのかは伝統的な論争点であった。本研究の成果は、一定の基盤は保障しながら多様な学校カリキュラム開発を保障するカリキュラム構成原理の1事例として示唆を与えられよう。今後は、国家から教師へとカリキュラム主体が真に移行した場合、どのような教師の資質が必要か再考する必要がある。次の研究課題としたい。

注

- (1) イングランドは、キーステージという独自の単位で義務教育段階11年間を4段階に分けている。本研究の対象は、キーステージ3となる。

参考文献

Ajegbo, L., Kiwan, D. & Sharma, S. (2007). *Curriculum review*, London: DfES.

NCSS (2010). *National standards for Social Studies*. Maryland. NCSS.

QCA (2007). *Citizenship: Programme of study for key stage 3 and attainment target*. London: QCA.

今谷順重 (2004) 「イギリスで導入された「新しい市民性教育」の理論と方法：人生設計型カリキュラムの構想」『社会科研究』第60号, 1-10.

小川正人 (2011) 「米国における社会科教育研究の潮流：TRSE2002-2009の分析をもとに」ブックトーク *Social Studies Today: Research and*

practice 口頭発表要旨 (2011年6月19日, 愛媛大学).

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」『社会科研究』第73号, 21-30.

堀田諭 (2007) 「現代新社会科期における社会科カリキュラムの位相」『学藝社会』23号, 69-90.

(2012年1月20日査読済)