

改訂版全米社会科教員養成スタンダードの特質と意義

Characteristics and Significance of the Revised National Standards for the Preparation of Social Studies Teachers in the U. S.

堀田 諭*

HORITA Satoru

Abstract

There has been a great deal of discussion about the teacher education standards. In recent years, teacher training programs in the U. S. have shifted from the acquiring of credits to showing student's performance and educational institutions, therefore, have developed the teacher standards which are indicators to show their performance. For example, CCSSO's Interstate Teacher Assessment and Support Consortium developed the teacher standards for all teachers in 2011, *InTASC Model Core Teaching Standards*. Although some studies done of general teacher education standards, in Japan, little study has been done of social studies teacher education standards. Particularly, in university and college, it is important that how social studies teacher can be prepared is discussed. This paper puts its focus on the draft of the standards for the preparation of social studies teacher, *National Standards for the Preparation of Social Studies Teachers* (NSPSST), developed by National Council for the Social Studies (NCSS) task force in 2015.

This paper come to three conclusions. First, the composition of teacher standards in social studies has been transferred from the form of arrangement in a row in 2002 to that of curriculum practices of social studies teacher in 2015. Second, in contrast to the *InTASC Model Core Teaching Standards*, the NCSS task force designs standard 2 of the NSPSST to secure the opportunity for aims-talk where social studies teachers deliberate authentic pedagogy and learner sequences. Third, the NSPSST emphasize the word 'disciplinary' not in the sense of interdisciplinary or integrated approach but in the sense of specialized approach. This relates to the limitations of the isolated teacher training program in some universities or colleges. To examine the development of the standards for the preparation of social studies teacher in Japan, a further study of how social studies teacher can be prepared should be conducted.

* 初等中等教育研究部・研究補助者

1. はじめに—社会科教員養成の質保証—

本稿の目的は、全米社会科協議会が開発中である改訂版全米社会科教員養成スタンダード(草案)の構成を検討し、その特質と意義を明らかにすることである。

近年の米国では、教員養成において、プログラムの単位修得主義から教師の資質能力が問われるパフォーマンス重視の実質主義へと転換している。その指標となるのが教員養成スタンダードであり、我が国でも養成・採用・研修の中で教員の資質・能力をどのように示し、育成すべきか議論されている。一方で、教科教育の分野でも各教科に即してどのような教員を育成していけばよいか、また教科の専門性は何であるのか、議論は絶えない。本稿では、後者の課題に社会科を事例として応えていきたい。ここでは、全米社会科協議会 (National Council for the Social Studies; NCSS) が開発中である改訂版全米社会科教員養成スタンダード (*National Standards for the Preparation of Social Studies Teachers*; 以下、NSPSST) 草案を取り上げたい。

NSPSST は、NCSS の教師教育スタンダードの特別委員会によって作成され、2015 年 11 月に草案が発表され、2017 年 7 月の改訂に向けて審議・作成中である¹⁾。NCSS は、これまでも社会科教員養成スタンダードを刊行してきたが、今回の改訂の背景には、米国全体の動きとして 2011 年に全米州教育長協議会 (Council of Chief State School Officers; CCSO) の州間教員評価支援協会 (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium; InTASC²⁾) によって開発された *InTASC Model Core Teaching Standards* (以下、InTASC スタンダード) の影響が大きい。後述するが、スタンダードの対象が新任教員から全教員へと拡大され、NSPSST 改訂の主な要因となっている。

本稿では、次のような方法でアプローチする。第一に、現行の全米社会科教員養成スタンダードの特質と問題点を明らかにする。第二に、今回改訂された NSPSST の内容構成を明らかにする。最後に、第三として、NSPSST の特質と意義について明らかにしていきたい。

2. 現行(旧版)全米社会科教員養成スタンダードの内容構成の特質と問題点

社会科教員養成(教師教育)スタンダードは、これまでも NCSS によって作成されてきた。米国の 1990 年代のスタンダード運動以前はプログラムの構成要素(教育課程)に関するものであったが、1997 年版と 2002 年版ではその強調点を転換した³⁾。この現行の全米社会科教員養成スタンダードは、当時の三つの団体、全米教師教育機関資格認定協議会 (National Council for Accreditation of Teacher Education; NCATE)、州間新任教師評価支援協会 (Intestate New Teacher Assessment and Support Consortium; INTASC)、全米教職専門基準委員会 (National Board for Professional Teaching Standards; NBPTS) の動きに合わせて作成されており⁴⁾、国内の先行研究は、管見の限り、国立教育政策研究所(2004)で紹介されているのみである。ここでは、現行の全米社会科教員養成スタンダードの特質を見ていくため、2002 年版の目次構成を取り上げたい(表 1)。

2002 年版は、教科内容スタンダード、教授法スタンダード、エビデンスから構成されている(NCSS 2002)。「I. 教科内容スタンダード」は、テーマスタンダード、教科専門⁵⁾スタンダード、初任者免許のためのプログラムスタンダードの計 20 のスタンダードで構成されている。テーマスタンダードは、単元設計に向けて開発された社会科カリキュラムスタンダード(NCSS 1994)のテーマと関連しており、一方、教科専門スタンダードは、各学問別の国家内容スタンダードに依拠しており、それぞれ社会科教員が何を知っているべきで(知識)、何ができるべきか(能力・性向)について説

明している。プログラムスタンダードは、前述の二つとは目的が異なり、2000年のNCATEの基準改訂に即して新任教師の免許付与のための教員養成プログラムに直接焦点が当てられ、教員養成に必要な大学の教育課程が示されている。「Ⅱ．教授法スタンダード」は、INTASCが示す基準と関連しており、当時の教育の知見に照らした望ましい教授の在り方を社会科教師の立場から説明している。「Ⅲ．エビデンス」では、以上で見てきた社会科教師の知識・能力・性向が教員養成プログラムに反映されているかどうか、具体的なプログラム、テスト、教員志望者のパフォーマンスをもとにチェックすることが示される。

表 1 現行全米社会科教員養成スタンダード（2002 年版）の目次構成

<p>はじめに 導入／背景／文脈／オーディエンス Ⅰ．教科内容スタンダード A. テーマ（Thematic）スタンダード ①文化と文化的多様性／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、制度／⑥権力、権威、統治／⑦生産、分配、消費／⑧科学、技術、社会／⑨グローバルな関係／⑩市民の理念と実践 B. 教科専門（Disciplinary）スタンダード 1 歴史／2 地理／3 公民と政治／4 経済／5 心理学 C. 初任者免許のためのプログラムスタンダード 1. 社会科における学問領域の内容の授業／ 2. 社会科教育の課程（一つ or 複数）／ 3. 認定された社会科の学部／ 4. 社会科の教育実習経験／5. 共通科目</p>	<p>Ⅱ．教授法スタンダード（INTASC と関連） 1. 学習と発達 2. 学習スタイルの違い 3. 批判的思考、問題解決能力、パフォーマンス・スキル 4. アクティブ・ラーニングと動機付け 5. 探究、協同、協力的な教室での相互作用 6. 計画的な教育 7. 評価 8. 省察と専門的成長 9. 専門的なリーダーシップ Ⅲ．エビデンス ・プログラムのエビデンス ・テストのエビデンス ・パフォーマンスのエビデンス</p>
--	---

(NCSS 2002 より筆者作成)

しかしながら、2002 年版は、基本的にはⅠ～Ⅲの各内容が有機的に関連しているとは言えず、個々別々に並列的に構成されている。また、本書の半分以上を教科内容スタンダード（特に A と B）の説明にページが割かれており、内容重視の構成となっている。

この現行の社会科教員養成スタンダードに対して、作成者のスーザン・アドラー（Susan Adler）らとスタンフォード大学のサミュエル・ワインバーグ（Samuel Wineburg）の間で論争がなされており、教員養成スタンダードと教室の現実との相違が争点の一つとなっている。ワインバーグは、州スタンダードやテストを事例として、とりわけ新任の教員にとって現行の教員養成スタンダードの記述だけでは教室の現実に対応できないと主張する（Wineburg 2005;2006）。これに対して、アドラーらは、教員養成スタンダードの意義を、1）人文・社会科学の学部のメンバーと教育学部のメンバーとの協働の場を提供していること、2）教員志望学生が社会科を教えるための情報源となるのではなく、彼らが情報を利用するのに必要なスキルや性向を重視していること、3）教員志望学生

のパフォーマンス（継続的な学び）を重視し、教室で学習を促進するファシリテーターとしての役割を重視していることを挙げ、教室の生徒の学びだけを意図しているわけではないと反論している（Adler, Dougan, and Garcia 2005）。

この論争の根拠の一つには、本章で見てきた教員養成スタンダードの構造上の問題であると推察される。以下では、改訂された NSPSST の構成を見ていくことで、2002 年版の問題点をいかに克服し、また教科（社会科）としての分野の専門性がいかに示されたのか検討していきたい。

3. 改訂版全米社会科教員養成スタンダードの内容構成

(1) 開発の背景—全体構成と InTASC スタンダードとの関係—

NSPSST は、先述のとおり、InTASC スタンダード（CCSSO 2011）の影響を大きく受けて開発されている。InTASC スタンダードは、新任教員のみから全教員へと対象が拡大され、州スタンダードと調和するリソースとなるように作成されている。その構成原理は、「学習者と学習」、「内容」、「指導実践」、「専門的責任」の四つであり、それぞれ二～三の基準によって成立している。

NCSS は、これらの原理や基準に依拠し、また、それらを改変することによって教科としての「社会科」の分野の専門性を際立たせようとしている。すなわち、NSPSST の全体構成は、「スタンダード 1：教科内容の知識」、「スタンダード 2：計画を通した内容の応用」、「スタンダード 3：授業と評価のデザインと実行」、「スタンダード 4：社会科の学習者と学習」、「スタンダード 5：専門的責任と知性ある行動」の五つのスタンダード（コア・コンピテンシー）で組織されており、これらは、各スタンダードにおける知識、スキル、性向に関する三つ～五つの要素によって洗練されることになっている。このスタンダードと要素は、社会科の教授と学習に関する一つの側面を説明している（NSPSST 2015:4-5）。

また、その他の背景としては、州の規制やアカウンタビリティの強化によって資質や能力に関する目標を謳う一方で、結局は伝統的な教員養成方法に陥ってしまっている問題や、教員養成が各関係機関に任せられており、社会科教員の質保証がままならない現状を鑑みて、改訂に至っている。

(2) NSPSST の特性

①社会科教員の質保証—州スタンダード開発と調和した C3 フレームワークとの関連—

NSPSST は、*College, Career, and Civic Life Framework for Social Studies State Standards*（NCSS 2013；以下、C3 フレームワーク）と目標、養成、実践という観点から共同関係にある。C3 フレームワークは、州スタンダード開発における社会科カリキュラム作成の手引きとして社会科関連諸団体によって共同で作成された。CCSSO と全米州知事会（National Governors Association; NGA）が作成した 2010 年のコモンコア・ステイトスタンダードに対応し、大学（college）、職業（career）、市民生活（civic life）を統合する形で市民性を育成することが教科目標とされる。ここでは、その目標を達成するための四つの次元から成る探究過程（Inquiry Arc）が特徴的である。四つの探究過程とは、「1. 問いを発展させ、探究を計画する」、「2. 教科専門的なツールと概念を応用する」、「3. 情報源を評価し、エビデンスを利用する」、「4. 結論を伝え合って共有し、知性ある行動を起こす」である。NSPSST の各スタンダードは、この C3 フレームワークに対応しており、「生徒が知性ある市民となることができるように批判的思考や問題解決、参加技能を育成することによって、社会科教育の厳格さ（rigor）を強化」（NSPSST 2015:3）し、社会科教員の質保証をしようとしている。

②オーディエンス—誰にとって、何ができるのか？—

では、NSPSST は、そもそも誰を対象としており、それぞれにとって何ができるのだろうか。NSPSST は、次に挙げるような社会科教員の質保証の責任を担うステークホルダー（本書では、オーディエンス）を対象としている。すなわち、大学の教員養成プログラム、それを認定する州機関や教員の質を証明する教員免許（資格）認定のための州の免許認定局、社会科教員志望者、社会科教育の研究者、学校やコミュニティの生徒、保護者、市民である（*Ibid.*:3-4）。

まず、大学の教員養成プログラムにおいては、国家認定を要求する大学とそれに参加しない大学の両方にとって NSPSST が活用される。米国では、教育者養成認定協議会（Council for the Accreditation of Educator Preparation; CAEP）によって教員養成プログラムが国家認定されているが、その判断は各大学に任される⁶⁾。国家認定を要求する大学にとっては、教員養成プログラムを評価するベンチマークとして機能する。一方で、そうでない大学にとっては、学部・学科の分業によって教員養成カリキュラムが構成されている場合でも、社会科を中心として教員養成カリキュラムが組織的に構成されている場合でも、NSPSST が社会科教員養成のねらいや目標を表す統合的な文書として貢献する。

州機関にとっては、教員養成プログラムをレビューする評価基準として NSPSST を利用できる。また、教員免許認定局では、個々の候補者の能力を評価する基準として利用できる。

社会科教員志望者にとっては、（１）大学、カレッジ、教員養成プログラムを選択する場合、（２）課程や学修経験を選択する場合、（３）教師の専門的な成長を確認する場合、にそれぞれ判断基準として利用できる。

社会科教育研究者にとっては、NSPSST で述べられている知識、スキル、性向を活用する社会科教員養成プログラムを経験的に探究する指標として利用できる。

生徒、保護者、市民にとっては、学校やコミュニティの社会科教師の力量を評価する基準として利用できる。

③教員養成プログラムの評価の要求—六つのキー・アセスメント—

NSPSST のスタンダードは、先に見たように CAEP の国家認定や、もちろん NCSS プログラムのレビュー・プロセスに対応しており、以下の六つのキー・アセスメントによって志望学生の学修のエビデンスが評価される。すなわち、「1. 州あるいは職能試験のデータ」、「2. 社会科の教科内容の知識の評価」、「3. 授業を計画する教員志望者の能力」、「4. 教育実習に関する社会科の評価」、「5. 生徒の学習に対する教員志望者の影響（impact）」、「6. 選択プログラム評価」の六つである⁷⁾。これらは、基本的には CAEP スタンダードと対応しており、国家認定に向けて「証拠の優越（preponderance of evidence）」を提供しなければならず、社会科教員志望者は、スタンダードのすべてを満たすわけではないが、各要素の大部分を満たすように総合的に認定される（*Ibid.*:5）。

(3) 各スタンダードの内容

では、NSPSST の各スタンダードの具体的な内容について見ていこう（表 2）。

①スタンダード 1：教科内容の知識

スタンダード 1 は、「教科内容の知識」である。このスタンダードでは、社会科教員志望者が社会科の教科内容について熟知しており、教科専門的な探究の様々な文脈の中にこうした知識を配列で

きるように要求している。

表 2 改訂版全米社会科教員養成スタンダードの 21 の要素

基準	要素	内容	エビデンス
1. 教科内容の知識	1	教員志望者は、公民、経済、地理、歴史、社会科学／行動科学における「概念、事実、ツール」について熟知している。	基準 1 に関するエビデンスは、以下の事項を通してもたらされる。(州資格試験／社会科課程の GPA／内容分析の諸形式／教科内容の知識のポートフォリオ／諸機関によって開発された総合試験)
	2	教員志望者は、公民、経済、地理、歴史、社会科学／行動科学における「教科専門的な探究」について熟知している。	
	3	教員志望者は、公民、経済、地理、歴史、社会科学／行動科学における「教科専門的な表現形態」について熟知している。	
2. 計画を通じた内容の応用	1	教員志望者は、C3 フレームワークと州が要求した内容スタンダードとの調整を証明するための学習シークエンスを計画する。	基準 2 に関するエビデンスは、以下の事項を通してもたらされる。(評価 3 の要素: 授業を計画する教員志望者の能力／評価 4 の要素: 教育実習に関する社会科の評価／edTPA ⁸⁾ Task 1／edTPA Task 2: (ルーブリックの要素によって合計されるわけではないが) ルーブリック 1～10; ルーブリック 1～5 計画; ルーブリック 6～10 授業) 注) edTPA は、評価 4 に関する容認できるエビデンスをもたらないだろう。
	2	教員志望者は、市民生活に関する学習を促進するために、学習者が社会科としての「教科専門的な概念、事実、ツール」にかかわる学習シークエンスを計画する。	
	3	教員志望者は、市民生活に関するリテラシーを発達させるために、学習者が「教科専門的な探究」にかかわる学習シークエンスを計画する。	
	4	教員志望者は、意味のある市民の学習機会を提供するために、学習者が「教科専門的な表現形態」を構築する場となる学習シークエンスを計画する。	
	5	教員志望者は、探究や市民的能力を促進する社会科の内容を統合する学習シークエンスを計画するために理論や調査を利用する。	
3. 授業と評価のデザインと実行	1	教員志望者は、学習者の市民生活の能力に関する「教科専門的な知識、探究、表現形態」の習熟を評価するような様々な真正の評価をデザインし、州が要求した内容スタンダードとの調整を証明する。	基準 3 に関するエビデンスは、以下の事項を通してもたらされる。(評価 5 の要素: 生徒の学習に対する教員志望者の影響／(ルーブリックの要素によって合計されるわけではないが) edTPA Task 3 ルーブリック 11～15)
	2	教員志望者は、一貫して適切な学習経験をデザインし、学習者を市民生活の能力に関する「教科専門的な知識、探究、表現形態」にかかわらせ、州が要求した内容スタンダードとの調整を証明する。	
	3	教員志望者は、市民生活の能力に関する「教科専門的な知識、探究、表現形態」を特徴とする様々な授業実践や真正の評価を実行するために理論や調査を利用する。	
	4	教員志望者は、評価データを用いることによって、授業の意思決定を指南したり、市民生活の能力に関する「教科専門的な知識、探究、表現形態」に関連付けられた生徒の学習結果を省察したりするデータ・リテラシーを明示する。	
	5	教員志望者は、学習者を市民生活の能力に関する「教科専門的な知識、探究、表現形態」に関連付けられた個々の学習結果を支援する自己評価の実践にかかわらせる。	
4. 社会	1	教員志望者は、学習者の社会文化資産と学習の要求を確認し、生徒の社会科の学習機会を増大させる〔筆者注; 文化的に〕適切で、対応した教育を計画し、実行する。	基準 4 に関するエビデンスは、以下の事項を通してもたらされる。(評価 3 の要素: 授業を計画する教員志望者の

科の学習者と学習	2	教員志望者は、学習者の社会文化資産、学習の要求、個々のアイデンティティにとって適切に対応した授業や評価を計画し、実行するために理論や調査の知識を利用する。	能力／評価 4 の要素：教育実習に関する社会科の評価／評価 5 の要素：生徒の学習に対する教員志望者の影響／社会科の学習者や学習を省察するために創られたユニークな評価)
	3	教員志望者は、社会的、政治的、経済的な論争について熟慮し、結論を共有し、よりインクルーシブで公正な社会の実現に向けて知性ある行動を起こすような倫理的推論に学習者を参加させる。	
	4	教員志望者は、生徒の学習に関する現在の理論や調査と調和した様々な社会科の授業方略、教科専門的な情報源、現代のテクノロジーを選択し、創造し、学習者を関わらせる。	
	5	教員志望者は、学習者が「教科専門的な事実、概念、ツール」を利用し、「教科専門的な探究」にかかわり、「教科専門的な表現形態」を構築するような協同的で学際的な学習環境を促進する。	
5. 専門的責任と知性ある行動	1	教員志望者は、自らの社会科の知識や探究のスキル、市民としての性向を絶えず改善し、それぞれの学習者の必要を満たすように実践に合わせるために理論や調査を利用する。	基準 5 に関するエビデンスは、以下の事項を通してもたらされる。(専門的責任と知性ある行動を省察するために創られたユニークな評価／アクションリサーチ／セルフスタディプロジェクト／コミュニティへの参加／サービス・ラーニング／個人的実践の理論化プロジェクト)
	2	教員志望者は、学校や(あるいは)コミュニティの中で、公正、多様性、アクセス、権力、社会正義に関する論争を扱う際の彼ら自身の文化的枠組みを精査し、審問し、省察する。	
	3	教員志望者は、学校や(あるいは)コミュニティで知性ある行動を起こし、学習者、教育の専門家、社会科の支持者として貢献する。	

(NSPSST 2015:7-18 より筆者作成)

ここでの内容は、主として C3 フレームワークに対応しており、基本的には、「公民、経済、地理、歴史」等の内容に基づいている。市民生活における行動を知的にするために、社会科教員志望者は、まず「教科専門的な探究」によっていかにして知識を構築できるのか理解しなければならない(1-要素 2)。「教科専門的な (disciplinary)」という言葉については、ここでは基本的には「学問的な」を意味するものであり、歴史であれば歴史学の、地理であれば地理学の内容や方法を表している。ここでの「教科専門的な探究」は、C3 フレームワークの探究過程にも示されるように、学科特有の知的作法を通じて社会科の知識を利用しながら、問いを立て、情報源を収集・評価し、主張を展開する一方でエビデンスを活用し、結論を伝え合って共有し、知性ある行動を起こすように、社会科教員が養成される。なお、最終的には、社会科教員志望者は、「教科専門的な表現形態」を通じて特定の教科専門に結び付けられた情報を共有するような結論を導かなければならない(1-要素 3)。

それゆえ、社会科教員志望者は、「教科専門的な概念、事実、ツール」を理解していなければならない(1-要素 1)。これらを理解することによって社会生活の学際的な複雑さを調査するための知的な力量を持つことができる。ここで特筆すべきことは、「事象や固有名詞、日付、場所、大小両方の観念といった豊富な内容知識を持っていなければ、社会科は意味や目的を失ってしまう」(Ibid.:7)と捉えられていることである。この点は、旧版の論争点ともつながる部分であり、特徴的である。

②スタンダード 2：計画を通した内容の応用

スタンダード 2 は、「計画を通した内容の応用」である。このスタンダードは、後述するように InTASC スタンダードの構成原理とは異なる基準であり、社会科教員志望者が社会科の学習のシー

クエンスを計画できるように要求している。

本スタンダードの特徴は、市民的能力 (civic competence) の育成を前面に出していることである。社会科の責務は、児童生徒を能動的な市民生活へと準備することであり、その責務を果たすためにも、社会科教員志望者は、スタンダード1にあるような「特定の教科専門の内容に精通しているのみならず、公的な論争や問題についても、熟議や対話の市民的なプロセスや、建設的かつ意図的で、個人的あるいは協同的な行動を起こす方法、またこうした行動を省察する方法、集団を構築し、維持する方法、そして究極的には市民的機関に影響を与えたり、社会的世界を先導したりする方法にも精通しなければならない」(Ibid.:9) としている。

一方で、スタンダード2では、州スタンダードと調整することに加えて (2-要素1)、何より「文脈」を重視しなければならないことが要求される。社会科の学習のシークエンスというものは、文脈や評価から切り離された実践となってはならず、社会科教員志望者は、社会科の教授や学習の効果を左右する「文脈的な偶有性」に気づいていなければならないとされる (Ibid.:10)。教科専門の知識、学習者のニーズ、多様な文脈が交わるように、「何を、誰に、どこで」に関して準備し、また、学習のシークエンスを計画することは、教室の可能性を高めることにもなり、その上で先ほど見てきた「教科専門的な」三つの要素を組み入れることが重要とされる (2-要素2・3・4)。

また、社会科教育に関する新たな認識方法の出現や、民主主義に必要な様々な市民的能力を規定する社会規範や価値、優先性の変化、学校や教室、コミュニティを管理する人口統計学などを鑑みれば、社会科教員志望者は、社会科教育の理論や調査に関する深い理解を証明しなければならない (2-要素5)。そうした理論や調査の理解によって、実践以前に思考方法の質を強化するだけでなく、実践中や事後においてもデータに基づく調整のための認知的スキーマとして貢献する (Ibid.:10)。

③スタンダード3：授業と評価のデザインと実行

スタンダード3は、「授業と評価のデザインと実行」であり、InTASC スタンダードやCAEP スタンダード、そしてC3 フレームワークの期待を統合しながら、ここでは以下の三つのことを社会科教員志望者に要求している。

第一は、学習者の市民生活にとって意味のある真正の評価をデザインし、実行することを要求している (3-要素1・2・3)。これは、近年の教育界で重要視されている真正の評価 (authentic assessment) や真正の知的活動 (authentic intellectual work) に関するものであり、基本的にはニューマンらの研究⁹⁾に依拠している。真正の評価は、伝統的なテストにおいて社会科の事実を暗記するような受動的な生徒ではなく、批判的な目を持って世界を探究し、社会に向けて知性ある行動を起こす責任を担う能動的な学習者への教育学的転換を反映したものである (Ibid.:11)。ここでは、児童生徒は洗練された探究を通して知識を構築し、それが学校教育を超えた価値をもつものになるように実践が展開される。社会科教員志望者は、州のスタンダードと調整しながら、このような生徒の学びを構成するように、一連の真正の評価課題及び真正の知的活動をデザインすることが求められている。

第二は、評価データを活用して、授業の意思決定の決め手となるものを発見したり、学習結果を省察したりするデータ・リテラシーを身につけることを要求している (3-要素4)。データ・リテラシーとは、生徒の学習結果を含むすべての種類のデータを収集し、分析し、解釈することで、情報を実行可能なカリキュラムや教科内容の知識、生徒の知識、授業実践へと変換させる能力であり、それらはスタンダードや学問的な知識、実践、カリキュラムの知識、PCK (pedagogical content knowledge) といった種々のデータの理解と、子供たちの学びに関する理解を結びつけるものである

(*Ibid.*:19)。また、C3 フレームワークの認識、観察、解釈の三つの評価構造の柱と合わせるように、社会科教員志望者は次に示すことが求められる。すなわち、「現職教員と同様に、教科専門的な知識を評価したり、学習サイクルに反映された行動やプロセスを評価したりするために意図的に作られた評価ツールをデザインし、実行することができるよう準備」(括弧内筆者省略)されなければならない、さらには、「形成的・総括的なデータの意味を構成する解釈的なスキルを必要とし、授業を方向付ける情報を利用し、学習を促進する」ことが求められる (*Ibid.*:12)。

第三は、個々の学習成果を支援する自己評価の実践を指導することを社会科教員志望者に要求している (3-要素 5)。教員志望者は、生徒を自己調整学習 (self-regulated learning) へと方向づける能力を持っており、さらには生徒に対して真正の評価から広範なデータを利用する方法を教えることもあるとされており、自己評価の実践に関して生徒を支援していく (*Ibid.*:13)。

④スタンダード4：社会科の学習者と学習

スタンダード4は、「社会科の学習者と学習」である。このスタンダードは、授業や教授法の学習者中心アプローチを具体化しており、学習者がインクルーシブで公正な社会の知性ある擁護者となるように育成することが求められている (*Ibid.*:14)。

社会科教員志望者は、教科内容の知識に強い感性を持っているだけでなく、生徒の特性に対しても「文化的に適切で、対応した教授法 (cultural relevant and responsive pedagogy)」を実行することが求められる。この考え方は、グロリア・ラドソン＝ビルングズ (Gloria Ladson-Billings) やジェネバ・ゲイ (Geneva Gay) の仕事に由来しており、その特色としては、「生徒に高次の学問スタンダードを保ち続ける一方で、スキルの成長とともに、すべての生徒が教室で成功するように支援する文化的レリバンスという意味での足場かけを提供する」(*Ibid.*:14) ことが意図されている。

こうした実践に取り組むために、スタンダード4では、学習者の出発点として社会文化資産、学習の要求、個人のアイデンティティを手掛かりにカリキュラムを計画、実践するよう社会科教員志望者に要求する (4-要素 1・2)。

「社会文化資産 (socio-cultural assets)」とは、児童生徒が持っている生活に関する独自の強みや見識としての文化的、社会的に構築された世界の見方や理解する方法のことである。これは、発達資産の研究¹⁰⁾に基づいており、児童生徒が持っている知識や経験を「資産」と解釈して授業方略やカリキュラム計画に生かされる。社会科教員志望者は、市民性のねらいを醸成する社会科授業の入り口として、生徒が文化的、社会的な特質に関して何を知っていて、何を経験しているのかを活用し、さらには、生徒にとって価値があるものとは何であり、それによって他者とどのようにコミュニケーションをとっているかについても示唆している概念であると説明される¹¹⁾。この一見当然とも言える視点が教員養成スタンダードに入ってきたことは一つの特質である。

また、「学習の要求」や「個人のアイデンティティ」についても、社会科教員志望者にとって、前者は、子供たちが社会科の内容を学び、教室での社会的成功と学問的成功の両方を達成する多様な方法を知る手掛かりとなるし、後者は、子どもたちが、ジェンダー、階級、人種、エスニシティ、性的志向、移民資格、言語能力といった異なるアイデンティティを受け入れていることを認知することで、社会科カリキュラム開発の手掛かりとなる (*Ibid.*:14)。社会文化資産を含めたこれらの同一性を考慮することによって、社会科カリキュラムそのものが民主国家における多様性を子供たちに理解、共有させ、それらがコミュニティを構築させる基盤となることを、このスタンダードは要求しているのである (*Ibid.*:14-15)。

なお、このような「文化的に適切で、対応した教授法」の理念のもとで、社会科教員志望者は、先に挙げた「教科専門的な事実、概念、ツール」を利用し、「教科専門的な探究」を通して「教科専門的な表現形態」を構築するように協同的で学際的な学習環境を促進し（4-要素5）、社会的、政治的、経済的な論争を熟慮するための倫理的推論に学習者を関わらせる（4-要素3）。そこでは、現在の理論や調査と調和した様々な社会科の授業方略、教科専門的な情報源、現代のテクノロジーを活用しながら、学習者を社会科の学習に参加させることが要求されている（4-要素4）。

⑤スタンダード5：専門的責任と知性ある行動

スタンダード5は、「専門的責任と知性ある行動」である。このスタンダードでは、社会科教員養成プログラムに、以下の三つのことを要求する（*Ibid.*:17-18）。第一は、民主的な価値や理念によって特徴づけられる継続的で専門的な学習を促進すること（5-要素1）。第二は、公正さに関する自らの文化的な準拠枠（*frame of reference*）を吟味する機会を社会科教員志望者に提供すること（5-要素2）。第三は、彼らの学校やコミュニティにおいてリーダーとして意図的にかかわる機会を提供すること（5-要素3）、である。

第一の要求にみられる「専門的な学習（*professional learning*）」は、弁証的観点のない社会科を批判したものである。つまり、ここではウェイン・ロス（*E. Wayne Ross*）の記述を引用しながら、事実の暗記によって権威に対する服従を伴う社会科教育を批判している。弁証法に基づく社会科とは、「討論や議論、ディベート、熟議、集団的推論を通して問いを文化的に調査すること」（*Ibid.*:17）である。社会科教員志望者は、この立場に立った上で、実践を改善するように取り組むことになる。

第二の要求は、社会科教員志望者の文化的な準拠枠及び文化的な実践を吟味することを求めるものである。主として批判的教育学からの知見であり、社会科教員志望者の勤める学校やコミュニティにおける公正さや多様性、アクセス、権力、社会正義に対する枠組みを疑い、問い直し続けることで、彼らの実践がより「文化的に対応した教授法」に向けて授業やカリキュラムを改善することを意図している。

第三の要求は、社会科教員志望者が自ら市民的、倫理的なリーダーのモデルとなることを意図している。C3フレームワークにおいて知性ある行動を要求しているが、このプロセスの誠実さや重要性を示すためにも、プロセスの一部あるいは探究の結論として、行動を起こすことにかかわるべきであると要求される（*Ibid.*:17-18）。スタンダード5では、実践家の探究が意味ある変化を生み出さずに、権力に従ってしまう（受け入れてしまう）ようなアクション・リサーチを批判しており、コミュニティにおいて実質的な変化に向けた意味あるアクションにかかわることを要求している（*Ibid.*:18）。

4. 改訂版全米社会科教員養成スタンダードの特質

以上、NSPSSTの内容構成について見てきた。その特質は、以下の三点にまとめられる。

(1) NSPSST（2015草案）の構成の特質—社会科教師の実質的な実践としての構成—

特質の第一は、NSPSSTの構成が、州スタンダードに対応しながら、社会科教師の実質的な実践に即したものとなっていることである。社会科教員志望者が、「教科内容の知識」を身に付け、学習者や文脈に照らして「計画を通した内容の応用」をして「授業と評価のデザインと実行」を、その

際には「社会科の学習者と学習」を考慮しながら社会科カリキュラムを構築・実践し、社会科教師としての「専門的責任と知性ある行動」に向けて学び続け、実際に行動する。2002年版では、1990年代以降のスタンダード運動の影響から内容重視となり、スタンダードの各内容が有機的に関連することなく、個々別々に並列的に構成されていたのに対し、NSPSSTは、社会科教師の専門性（仕事の流れ）から重要な要素が構成されている。

(2) スタンダードの構成の意味—学習シーケンスの構想と aims-talk の機会の保障—

特質の第二は、NSPSSTの構成が、InTASCスタンダードの構成原理と異なっており、それによって社会科としての分野の専門性を示していることである。構成の違いは、図のようになっている。

基準	NSPSST (社会科)		基準	InTASC Model Core	構成原理
Std.1	教科内容の知識	←	Std.4	教科内容の知識	内容
Std.2	計画を通した内容の応用	←	Std.5	内容の応用	
		←	Std.7	指導計画	指導実践
Std.3	授業と評価のデザインと実行	←	Std.6	評価	
		←	Std.8	指導方略	
Std.4	社会科の学習者と学習	←	Std.1	学習者の発達	学習者と学習
		←	Std.2	学習の相違	
		←	Std.3	学習環境	
Std.5	専門的責任と知性ある行動	←	Std.9	専門的学習と倫理的実践	専門的責任
		←	Std.10	リーダーシップと協同	

図 社会科教員養成スタンダードと InTASC スタンダードとの関連（筆者作成）

図にみられるように、左側が NSPSST の社会科教員養成スタンダード、右側が InTASC 作成のモデル・コア・スタンダードである。ここでは、NSPSST の五つのスタンダードを基準として、それぞれに該当する InTASC スタンダードを関連付けている。また、最右列には InTASC スタンダードの四つの構成原理を示している。この図から、NSPSST の特徴的な部分が、「スタンダード 2：計画を通した内容の応用」であることが分かる。NSPSST のスタンダード 2 は、InTASC スタンダードの「スタンダード 5：内容の応用」と「スタンダード 7：指導計画」から成立し、それぞれの構成原理である「内容」と「指導実践」が組み合わされたものであると見て取れる。このことは何を意味しているのだろうか。

InTASC スタンダードの「内容」は「スタンダード 4：教科内容の知識」と「スタンダード 5：内容の応用」に分けられる。「4：教科内容の知識」では、「教員は、自らが教える教科の中心的な概念、探究方法、そして構造を理解し、学習者の教科内容の習得を保障するために、その教科を理解しやすく意味のあるものとするような学習経験を作り出す」とされ、「5：内容の応用」では、「教員は、学習者が真正な地域の問題及びグローバルな問題と関連した批判的思考、創造性、協同的な問題解決にかかわるように、概念を結び付け、多様な観点を活用する方法を理解している」(CCSSO 2011:8)とされている。一方、「指導実践」は「スタンダード 6：評価」、「スタンダード 7：指導計画」、「ス

スタンダード 8：指導方略」に分けられ、このうち「指導計画」が NSPSST のスタンダード 2 に関連している。InTASC スタンダードの「7：指導計画」では、「教員は、教科内容、カリキュラム、教科横断スキル、教授法のみならず、学習者の知識やコミュニティの文脈を利用することによって、すべての児童生徒が厳格な学習目標を達成できるように支援するための指導を計画する」(Ibid.:9) となっている。

以上から、InTASC スタンダードの「5：内容の応用」では、内容の真正性を意識しながらそれに関連した批判的思考や創造性、協同的な問題解決といった指導方略に関わるように、内容を応用させ、また「7：指導計画」では、学習者の知識やコミュニティの文脈を意識しながら、内容、カリキュラム、スキル、教授法を利用して、児童生徒の「厳格な」学習目標を達成するよう指導を計画する。これらを組み合わせて構成された NSPSST の「スタンダード 2：計画を通した内容の応用」では、前者からは内容の真正性を、後者からは学習者の知識やコミュニティの文脈を意識しながら、社会科の目標やカリキュラムを決定し、指導を計画することになる。つまり、学習者にとってどのような教授法（目標・内容・方法）が適切なのか様々な可能性を熟慮する「ねらいについての議論 (aims-talk)」の機会となる。これを保障することが、InTASC スタンダードには見られない特質であり、NSPSST における社会科としての分野の専門性なのである。

(3) 「教科専門性 (disciplinary)」の追求—分化した学問内容への熟達—

特質の第三は、NSPSST 全体にわたって「教科専門的な」探究を追求し、社会科としての特質を説明していることである。「教科専門的」は、上述のように「学問的」の意味合いに近い。「教科専門的」の中身とは、C3 フレームワークに依拠しているため、公民、経済、地理、歴史といった学科特有の内容や方法を意味している。

NSPSST のスタンダードの説明にあるように、「社会科教員志望者は、市民生活において価値を持つ知識の構築や領域限定の意味の構築へと導くような教科専門的な知識、探究、表現形態に対する学習者の期待を評価するつもりで、一連の真正の評価課題をデザインできるように準備しなければならない」(NSPSST 2015: 12) とされている。つまり、ニューマンの真正の学びの中で意味するところの「(子供の) 知識の構築」だけでなく、「領域限定の意味の構築」に向けても、本スタンダードは利用できるのである。また、用語解説の中でも、「教科専門的な表現形態」の事例として、「例えば、地理学者はある地理的傾向を例証するために、地理的情報システムによって一般化される地図を作製する。一方、歴史学者は、過去のエピソードに関する歴史的説明を作り出す」と説明されており、「市民生活の能力に関する……」と冠されていても、結局は学問別のアプローチに終始してしまっている。

もちろん、各大学の多様な教員養成プログラムを包括するためにも、また州スタンダードが求めている内容や方法に適用するためにも、こうした形式となることに異論はない。また、社会科教員養成プログラムは、社会科中心に組織されたものもあれば、学科によって分業的に組織されているものもあり、構造としてそこまで要求することは容易ではない。しかしながら、その形式ゆえ、「社会科」における学際的、統合的なアプローチという意味で「教科専門的」あるいは「洗練された」となっているものとは言い難い。特質の第三は、こうした点で限界をもつものとなる。

5. 結語—本研究の意義：日本の社会科教員養成への示唆—

本稿では、草案段階の NSPSST の構成及び特質について見てきた。米国における教育動向や多様な教員養成スタンダードの存在を鑑みれば、社会科教員の質保証は、各大学や社会科教師教育者の手にかかっている。州スタンダードの規制もあり、教科専門性の部分はやむを得ないのかもしれないが、NSPSST の全体構成で「計画を通した内容の応用」を独立させたことは、社会科教師（社会科教師教育者）としての一つの可能性を残したと言えよう。今後の動向を見ていきたい。

最後に、我が国の社会科教員養成への意義を述べて本稿を終えたい。近年、我が国でも研究が蓄積されてきており、社会科教員の養成については、谷田部（2016）が、現職教員の研修については、渡部（2008）、谷田部（2009）などの研究がある。例えば、大学の教員養成については、谷田部（2016）が我が国の教員養成の事例を調査・類型し、社会科授業力育成のための独自のプログラム（シラバス）を提案している。ここでは、米国の社会科教育研究者の影響を受けて「ねらいについての議論」を構成概念として利用し、また、社会科教育系の教職課程を中心としているものの、学部1年から学部4年まで体系的に提案されている。本稿で検討した NSPSST と比較すると、スタンダード2や、3・5の一部については言及・提案されているが、教科内容や学習者の検討（スタンダード1・4）や評価それ自体の理解や評価データの利用（スタンダード3）、社会科に関する近年の理論や調査結果の活用（スタンダード5）など課題が見えてくる。NSPSST の体系的な構成を批判的に見ながら、我が国の社会科教員養成の在り方について検討することも今後の課題となろう。

【注】

- 1) 草案に対して2016年1月までにコメントを受け付け、さらに2016年11月末からワシントンDCで行われたCUFA（College and University Faculty Assembly；NCSSの下部組織）及びNCSSの年次大会では、作成者の一人クエンサ（Alexander Cuenca）を中心にラウンドテーブルを開き、参加者との意見交換を行った。なお、筆者も2016年12月1日のラウンドテーブルに参加している。改訂期間については文末の追記も参照されたい。
- 2) InTASCは、2011年に新任教員の基準を提供していたINTASCから名称を変更し、対象を全教員に拡大した。
- 3) 「ナショナルスタンダード」と称されたのは1997年版からで、直近では2002年版であり、現在もNCSSのホームページの「Teacher Standards」から閲覧可能である（2017年3月21日現在；文末の追記も参照されたい）。
- 4) 2002年版の全米社会科教員養成スタンダードの中では、三つの教育団体の動きを含めた九つの文脈的背景において、作成されたと述べられている（NCSS 2002:7-11）。また、三つの教育団体の動きに関しては、北田（2008; 2009）及び佐藤（2012）に詳しい。
- 5) 本稿では、「disciplinary」の訳語についてNCSSの立場から解釈するために、社会科の探究の文脈で学問的な知見を用いるという意味で「教科専門的な」としている。なお、「academic」については「学問的」と訳している。
- 6) 近年の米国の教員養成システムでは、CAEPと共同関係を構築している州の教員養成機関は、プログラム・レビューが免除され、州の認定だけで、次のプロセスに進むことができ、そうでない場合は、CAEPのプログラム・レビューを受ける必要がある。なお、CAEPのプログラム・レビューは、書面調査のみであるが、それによって（州との関係で一概には言えないが）全米の承認を与えられる。詳しくは、佐藤（2015）を参照されたい。
- 7) NSPSSTは、2013年のCAEPの基準（CAEP 2015）に対応しているが、これには二つの問題点が指摘されている（佐藤 2015）。一つは、試験データや知識の評価などの量的基準が設定されていることである。二つは、児童生徒への学習への影響（impact）をいかに測定するのかという部分である。いずれも基準が不明確である。しかしながら、CAEPでは、「卓越性」を追求するという観点からこれらを承認している。

- 8) edTPA は、全米規模の授業力等の評価プログラムである。詳しくは、小柳 2015 を参照されたい。
- 9) 真正の評価及び真正の知的活動に関しては、ニューマンの一連の業績が挙げられる（例えば、Newmann&Associates 1996 や King, Newmann, and Carmichael 2009 など）。
- 10) 発達資産については、立田・岩槻（2007）を参照されたい。立田・岩槻（2007）が指摘しているように、毎日の生活や学習の中で、「資産」として、プラスにも、マイナスにもなり得るものであり、また、見る人によっても、時代や場所によってもその価値は変化する（立田・岩槻 2007:162-163）。社会科教師にとって、学習や生活の中で変化する児童生徒の強みや見識をいかに生かし（生かされず）、また集団の中でのコミュニケーションにどのように用いられ（無視され）、集団そのものを形成しているのか（壊すのか）ということを社会科教育の文脈の中で見取り、指導に役立てていくことは重要となるだろう。
- 11) NSPSST の用語解説によれば、モール（Luis C. Moll）らの「知識の資産 ("funds of knowledge")」という考えに関連し、「生徒にとって何が価値を持ち、生徒が自身の集団の中でどのように他者とコミュニケーションをとっているかということについても示唆している」（NSPSST 2015:20）と説明される。しかしながら、「社会文化資産」について関連している文献も管見の限り少なく、研究が待たれる。

【参考文献】

（１）改訂版全米社会科教員養成スタンダード

NCSS Task Force on Teacher Education Standards. (2015). *National Standards for the Preparation of Social Studies Teachers*. Website Draft. (Dec 23, 2015／最終閲覧日：2017 年 3 月 21 日) Retrieved from www.socialstudies.org/sites/default/files/NSPSST-NCSS%20Website%20DRAFT.pdf

（２）現行（旧版）全米社会科教員養成スタンダード

NCSS Task Force on Social Studies Teacher Education Standards. (1997). *National Standards for Social Studies Teachers*.

NCSS Task Force on Teacher Education Standards. (2002). *National Standards for Social Studies Teachers*. Revised.

NCSS Task Force on Social Studies Teacher Education. (1999). *Program Standards for the Initial Preparation of Teachers of Social Studies*.

NCSS Teacher Education Standards Task Force. (2004). *Program Standards for the Initial Preparation of Social Studies Teachers*. Revised.

NCSS/NCATE Assessment Criteria Project. (2000). *Guidebook for Colleges and Universities Preparing Social Studies Teachers*.

（３）その他の主な参考文献

Adler, Susan, Alberta Dougan, & Jesus Garcia. (2006). NCATE Has a lot to Say to Future Social Studies Teachers: A Response to Sam Wineburg. *Phi Delta Kappan*, 87(5), pp.396-400.

CCSSO's Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC). (2011). *InTASC Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*. Washington, DC: Author.

Council for the Accreditation of Education Preparation (CAEP). (2015). *CAEP Accreditation Standards*.

King, M. B., Newmann, F. M., and Carmichael, D. (2009). Authentic Intellectual Work: Common Standards for Teaching Social Studies. *Social Education*, 73(1), pp.43-49.

National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*. Washington, DC: Author.

National Council for the Social Studies. (2013). *College, Career, and Civic Life (C3) Framework for Social Studies State Standards: Guidance for Enhancing the Rigor of K-12 Civics, Economics, Geography, and History*. Silver Spring, MD:

Author.

Newmann & Associates. (1996). *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*. San Francisco: Jossy-Bass. [フレッド・ニューマン (2017) 『真正の学び／学力』 春風社。]

Wineburg, Sam. (2005). What Does NCATE Have to Say to Future History Teachers? Not Much. *Phi Delta Kappan*, 86(9), pp.658-665.

————— (2006). A Sobering Big Idea. *Phi Delta Kappan*, 87(5), pp.401-402.

グラント、カール・A. & グロリア・ラドソン＝ビリング編著 (中島智子・太田晴雄・倉石一郎監訳) (2002) 『多文化教育事典』 明石書店。

小柳和喜雄 (2015) 「教員養成における質保証の取り組みに関する調査報告—米国における edTPA の動きを中心に—」 奈良教育大学次世代教員養成センター 『次世代教員養成センター研究紀要』 Vol.1, pp.261-265。

北田佳子 (2008) 「アメリカにおける教職専門性スタンダードの展開—NBPTS、INTASC、NCATE の連携に着目して—」 『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』 第7号、pp.63-74。

————— (2009) 「米国におけるスタンダードに基づく教育改革の現状—「教職専門性スタンダード」と「教育スタンダード」の動向に着目して—」 『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』 第8号、pp.31-41。

国立教育政策研究所 (2004) 『社会科系教科のカリキュラムの改善に関する研究—諸外国の動向 (2) —』 (「教科等の構成と開発に関する調査研究」 研究成果報告書 ; 18)、平成 16 年 2 月。

国立教育政策研究所社会教育実践研究センター (2006) 『子どもの成長過程における発達資産についての調査研究報告書』 (平成 17 年度社会教育事業の開発・展開に関する調査研究事業)。

佐藤仁 (2012) 『現代米国における教員養成評価制度の研究—アクレディテーションの展開過程—』 多賀出版。

————— (2015) 「第1章 米国における分野別質保証システムの事例—教員養成分野—」 大学評価・学位授与機構『大学教育における分野別質保証の在り方に関する調査研究報告書』 (平成 26 年度文部科学省先導的大学改革推進委託事業)、pp.12-21。

ジルー、ヘンリー・A. (渡部竜也訳) (2014) 『変革的知識人としての教師』 春風社。

立田慶裕・岩槻知也編 (2007) 『家庭・学校・社会で育む発達資産—新しい視点の生涯学習』 北大路書房。

長谷川哲也・黒田友紀 (2015) 「米国のスタンダードにもとづく教員養成プログラムとその運用について—パフォーマンス評価の展開と課題—」 『日本教育大学協会研究年報』 第33集、pp.39-50。

松尾知明 (2010) 『アメリカの現代教育改革—スタンダードとアカウンタビリティの光と影—』 東信堂。

八尾坂修 (1998) 『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』 風間書房。

谷田部玲生 (2009) 『社会科系教科における現職教員の授業力向上プログラム作成のための研究』 国立教育政策研究所。

————— (2016) 『ねらいについての議論ができる実践家の育成を目指した学部社会科教員養成プログラム』 (平成 24~27 年度科学研究費補助金 (基盤研究 B) 「社会科授業力育成のための教員養成プログラム作成のための調査研究」 研究成果)。

渡部竜也 (2008) 「わが国の初等・中等社会科教員養成の実態に関する基礎的研究 (I) —大学主催の 10 年次研修の実態からみるわが国の教員養成—」 『東京学芸大学紀要 人文社会科学系Ⅱ』 第59集、p1-23。

【追記】 なお、今回紹介した NSPSSST の 2015 年草案については、2017 年 4 月に CAEP による承認を経た改訂直前版が、さらに修正を加えた改訂版 (2017 年 7 月 1 日開始) が現在アップされており、改訂版の周知期間となっている (<https://www.socialstudies.org/standards/teacherstandards>)。

(受理日：平成 29 年 5 月 9 日)