

# 現代アメリカ社会科における「市民的資質育成」論の研究(1)

—「価値認識形成」論の分析を手がかりに—

溝 口 和 宏

(1997年10月15日 受理)

A Study of Citizenship Education in the U.S.A.

—On the Analysis of Value Education in the Social Studies—

Kazuhiro MIZOGUCHI

## I はじめに

社会科教育学は、一教科としての社会科の本質、社会科という教科に固有の教育原理の究明を課題とする。この課題に対し、従来、「科学的社会認識の形成」「市民的資質の育成」といった用語によって、社会科でこそ担うべき目標や内容・方法の領域が規定されるとともに、多様な社会科教育の理論・実践が類型化され、説明されてきた。なかでも、社会認識形成と市民性の育成（価値観・態度形成）とをどのように結びつけるかは、競合する社会科教育論を評価する際の重要な論点となってきた<sup>1)</sup>。

社会科における認識と態度（価値観）との関係、とりわけ、後者による前者の規定を問題視し、その克服にいち早く取り組んだ研究として森分氏の研究があげられる。氏は、社会科における認識を、その特性から、事実認識と価値認識とに大別し、特に事実認識の構造的特性、及び、価値認識との関連性を明らかにしてきた<sup>2)</sup>。事実認識は、しばしば認識者の価値観（とりわけ子どもの場合、それはしばしば「憶測」の域を出ないようなものである）によって規定される。社会科は、事実認識を科学化し、憶測から子どもを知的に解放し、子どもの認識を開かれたものにしてゆくことが求められる。そのため社会科授業では、子どもが社会諸科学の理論に包摂させて多様な社会事象を説明できるようにすることがねらいとされる<sup>3)</sup>。その結果、子どもの価値観形成は、社会科が直接めざすべきものではなく、教育課程全体、学校教育全体、あるいは学校外の社会的教育機能にゆだねられることとなる。

事実認識と価値観との関係性が先のように位置づけられるならば、社会科で、事実認識の科学化を優先すべきことは自明のこととなろう。しかしながら、子どもの認識を開かれたものにしてゆく方向性として、事実認識の科学化以外にも、自らの抱く「価値観の反省的吟味」により、価値認識

を開いてゆく方向性があり得るのではないか。価値観による事実認識の規定を指摘するに留まっていたのでは、社会科における開かれた価値観形成のあり方を究明することはできない。

## II 社会科における価値認識形成論

社会科教育における価値観形成をどのように考えてゆくべきか。この問題に関する研究は数少ないが、近年、わが国で提唱されてきている合理的意思決定力・価値判断力の育成をかかげる社会科教育論を取りあげ、価値認識形成の視点から交通整理を試みた研究として、峰氏の研究が注目される<sup>4)</sup>。氏は、社会科において形成される価値を、個人的価値と社会的価値とに大別し、それぞれの価値を個人として追求するか、社会的討議を経て追求するかによって、四つの価値認識形成のあり方を提示し、多様な社会科教育論の類別・評価している。従来の個別の論の提唱から、論相互の比較対照・類別を試みている点、また、そうした類別を行う指標を提示している点で、氏の研究は、理論研究として、より意義の高いものとなっている。

しかしながら、以下の問題点を指摘できる。

第一点は、認識対象としての価値のあり方が不明な点である。個人的価値と社会的価値という区別はなされているものの、それらが具体的に何を指し示すのかが明確ではない。

そのため第二の問題点が導かれる。それは、価値が、判断のされ方の指標にすぎないものとなっていることである。氏の研究では、価値を便宜的に個人的価値と社会的価値とに大別しているが、それらは認識の対象として説明されておらず、価値観形成の方法(形態)を類型化する指標にすぎないものとなっていないか。つまり、個人的価値・社会的価値という用語が、ある選択的な事柄について、個人の内面で判断されたものであるか、集団での(クラスであれ、社会共同体であれ)討議を経て判断されたものであるかを便宜的に分ける言葉としてのみ使用されている。価値は、判断のされ方の指標となっている。

以上の問題点から帰結する第三の問題点は、子どもの価値観をより開かれたものにしてゆくための方途が単元構成や授業構成のレベルで解明されないことである。社会的価値の追究が望ましいとされてはいるが、どのような内容を、どのような方法で教授・学習してゆけばよいのかが十分に明らかになっていない。

こうした問題が生じる背景には、価値をどのように捉えるのかという点が明確になっていないことがあげられよう。社会科教育において価値を認識対象に据えるということは、どのような事態をいうのか。そして、価値の認識を開いてゆくとはどのようなことをさすのであろうか。この点については、近年のアメリカ合衆国における歴史教育改革論に示唆を得ることができる。

近年、合衆国においては、実質的な価値観形成・態度形成を射程に入れた新たな社会科教育論が提唱されてきている。例えば、合衆国における歴史教育の領域だけを見ても、D. W. オリバー、A. L. ロックウッド、J. C. シャルバーグ、B. レオーネらの理論、及び、プロジェクトをあげるこ

とができる<sup>5)</sup>。しかし、これらの理論、及び、プロジェクトにみられる歴史教育論の意義、内容構成、学習方法のあり方を統一的に説明する試みは未だなされていない。以下では、アメリカにおける歴史教育改革論の諸プロジェクトを素材に、開かれた価値観形成の視点から、現代アメリカ社会科の市民的資質育成の論理を明らかにしてゆきたい。

### Ⅲ 現代アメリカ歴史教育改革論にみられる価値認識形成論

#### (1) 歴史教育の原理

開かれた価値観形成をめざすアメリカの歴史教育改革論、及び、プロジェクトを具体的に分析する前に、まず、以下の本小論の道案内のため、それらの改革論に通底する歴史教育の原理的側面を考察しておきたい。

改革論に共通してみられる基本的な立場は、歴史それ自体には意味がないとする立場である。ポパーが語るように、歴史それ自体に意味がないとすれば、過去の事象の生起を必然として語ることはできない<sup>6)</sup>。歴史は「そうなるべくしてなった」ものではなく、「そうはならなかったかもしれない」という別の可能性をもった世界として構想されることとなる。その場合、歴史は、事象の因果連関によって描かれるのではなく、過去の個人・集団による、選択・判断の帰結あるいは集積として描かれることとなろう。

歴史を選択・判断の帰結あるいは集積とみなすことは、過去の特定状況を描き出すことにとどまらない。過去のある時点で望ましいとされた判断であっても、それが社会成員の間で共有され継承されてゆくならば、将来の社会成員にも影響を及ぼすこととなるからである。特定の状況下で、誰が、何を、いかになすべきかについて、社会の一部成員によってなされた判断も、それが望ましいものとして継承されてゆくならば、それは規範化され、さまざまな形をとって、将来の社会成員を拘束するようになってゆく<sup>7)</sup>。

過去の人々の選択・判断が、今日の社会生活を規定するようになっているのであれば、現在の社会に生きる子どもは、自分なりの生き方を追究してゆくためにも、過去のどのような選択・判断が今日の社会を形成するに至ったのかを認識してゆく必要がある。歴史は、今の子どもが、自らをとりまく社会のあるべき姿を自覚的に探るための手段となる。歴史教育は、子どもの社会生活上の必要性から根拠づけられることとなる。

#### (2) 歴史教育における価値認識

選択・判断には、個人・集団のもつ価値観が介在する。歴史を、価値が関係する選択・判断の集積として描くという場合、価値についての捉え方の相違から導かれる、二つの描き方がある。

第一のものは、価値を、事象に内包されたものとみなす立場である。この立場では、特定の問題状況下で、誰が、何を、いかになすべきかについて判断するということは、望ましい価値を内包す

る事象(事実)をつくり出す,あるいは,選び取ることとみなされる。ある政策が形成される,あるいは,選び取られるのは,そうした政策そのものに価値があるからなのである。過去の選択・判断は,価値ある事象を創り出そうとした,あるいは選び取ろうとした行為なのである。この考えに立つならば,価値は,歴史的過程を経る中で,社会事象に内包されるかたちで,実体化されてゆくものと考えることができる。歴史は,過去の選択・判断によって,望ましいとされた価値が選ばれ,思想や政策,あるいは行動様式として実体化されてきた過程として描かれるであろう。

第二のものは,価値を,「表現の自由は保障すべきである」「私的所有権は保障すべきである」「報酬は能力に応じて配分されるべきである」といった実践的な原理,すなわち事象を統御する(コントロールする)ルール・基準とみなす立場である<sup>8)</sup>。この立場では,特定の問題状況下での判断は,人々が望ましい状況・事態をもたらすために実践的原理を適用して,事象を統御しようとした結果であるとみなされる。こうした実践的原理は,個人的な問題解決の場面においては必ずしも明示されるものではないが,社会的な紛争処理の過程においては,それが顕になろう。とりわけ,民主的体制下においては,立法行為,あるいは司法の機能によって,こうした実践的原理が明示され体系化されてゆくとともに,それらの原理を制約する条件あるいは,原理の適用される社会的範囲が定められてゆくと考えることができよう。過去の選択・判断は,事象を統御する実践的原理を自覚的に創り出そうとした,あるいは,原理のより有効な適用法を生み出そうとした行為なのである。歴史は,過去の選択・判断において,実践的な原理が自覚的に創り出された,あるいは改変された過程として描かれることとなる。

### (3) 歴史教育における価値認識形成論の類型

歴史における選択・判断の描き方をこのように考えるならば,歴史教育は,人々が判断によって事象に内包してきた価値を分析・吟味する,あるいは,人々の判断によって形成されてきた実践的原理を分析・吟味する立場とに,まずは大きく分かれてゆくことになる。

前者の立場を,「価値的事象分析」型と呼ぼう。今の社会生活を規定している価値を内包した事象としては,例えば,「思想」「政策」「制度」といった事象を挙げるができるし,暗黙のうちに価値が継承されてきている「慣習」のような事象もあろう。また,「思想」「政策」などを人々に伝える機能を果たす「宣伝」も価値を潜在させた事象として捉えることができよう。こうした事象のあり方に応じて「価値的事象分析」型は分岐してゆく。

後者の立場は,「原理分析」型と呼ぼう。この立場では,過去の人々による選択・判断の結果として,形成されてきた実践的原理をつかませることに重点がおかれるであろう<sup>9)</sup>。

さらに,歴史が過去の選択・判断の帰結として描かれるのであれば,子どもは,今の社会における自らのあり方を自覚的に探るためにも,自らが選択・判断を行い,新たな価値の創出に取り組む,すなわち歴史を自らつくってゆくこともできよう。価値の分析からさらにすすんだ,「価値追究」型の歴史教育論が考えられる。この場合,子どもがより望ましいと考える価値を実現して

ゆく方途が考察されることとなるが、これについても、価値を内包する事象それ自体をつくりだす型と、事象を統御する原理及びその適用法をつくりだす型とがあり得よう。前者を「価値的事象追究」型、後者を「原理追究」型と呼ぼう。

以上の類型に、個々のアメリカ歴史教育プロジェクトを位置づけると、表1のようになる<sup>10)</sup>。

表1 価値認識形成の型にもとづく現代アメリカ歴史教育改革論の類型

	[思想] B. レオーネ『イズム：近代の思想と運動』
価値的事象分析型……………	[政策] J. C. シャルバーグ 『アメリカ史における対立する見解』
歴史で	[制度] 『ハーコート社会科：概念と価値』
価値を分析	[宣伝] プロデリック 『アメリカ史におけるプロパガンダ』
原理分析型……………	R. ラトクリフ『合衆国憲法の重要問題』 スミス『君が決断せよ』
価値的事象追究型……………	ロックウッド 『アメリカ史における倫理的諸問題』
歴史で	
価値を追究	
原理追究型……………	ハーバード社会科プロジェクト 『公的論争問題シリーズ』

これらのプロジェクトでは、子どもの開かれた価値観形成のため、どのような内容を編成し、どのように学習させるのか。本小論では、紙数の都合もあり、「価値的事象分析」型の歴史教育論の一例として、「ハーコート社会科」のプロジェクトを取りあげる<sup>11)</sup>。

#### IV 「価値分析」型歴史教育論 —ハーコート社会科の場合—

##### (1) 歴史教育の原理

『ハーコート社会科』において、歴史は、子どもをとりまく社会の行動様式について反省的に吟味する能力を育てる手段となっている。

今日のアメリカ社会に生きる子どもは、成長の過程で、家庭、仲間集団、近隣社会、あるいはマスメディアなど、さまざまな社会集団・組織のもつ価値観の影響を受けて社会化され、コミュニティあるいは国家・社会に対する特定の見方や態度を形成してゆくこととなる。その際、子どもは、社会の側から伝えられる特定の価値や規範を、あるべきものとして内面化させてゆくことになる。こうした社会化の作用は、社会生活の様々な場面で機能している。子どもは非常に幼い段階から、

自らの行動を律することをしつけられ、特定の行動パターンを維持するよう教育される。さらに、学校教育においても、往々にして、既存の社会の政体や政府の政策などを正当化するような学習内容が設定されることで、子どもは既存の社会に適合的な行動様式を習得してゆくよう仕向けられる<sup>12)</sup>。このような社会の側からの働きかけにより子どもは社会に順応してゆくのであるが、それは、社会による価値や規範の一方的な伝達となっている場合が多く、民主主義社会において求められる教育とは、相容れないものとなっている。

多様な集団による社会化を阻み、子どもが社会のあり方について自主的に探求してゆけるようにするには、社会が、子どもに内面化させようとする規範や行動様式を一旦は、対象化して、客観的に吟味してゆくことが必要となる。では、既存の社会の規範や行動様式はどのようにして対象化できるのか。

社会の規範や行動様式は、その社会において確立されてきている多様な制度の中に見いだすことができる。というのも、社会にみられる制度は、当該社会の過去の個人・集団の規範を具体化し、行動様式を体系だててかたちで生成してきたものだからである。それは、原初的形態においては、個人あるいは複数の個人にとって望ましいとされる一つのパターン化された行動であったものが、社会成員間の相互作用により共有され、継承されるなかで確立されるに至ったものである。ある行動様式が社会の中で保持すべきものとして認知されるにつれ、社会は、その行動様式を、個人および集団の欲求充足を保証するものとして、成員に内面化させるよう働きかけるであろう<sup>13)</sup>。つまり、社会にみられる多様な行動様式は、その社会が存続するための条件として、制度化されてゆくのである。社会の制度は、社会集団の活動が営まれる多様な生活領域ごとに形成されてゆくであろう。それゆえ、既存の社会の行動様式は、生活の多様な領域において形成されてきている制度の確立過程をたどることによって、反省的に吟味することができる。

また、社会にみられる制度は、歴史的過程の中で選択され継承されてきたものであり、他の形態で存在する可能性もある。そのため、自らの帰属する社会とは時間的・空間的に異なる多様な社会にみられる制度についても吟味させることが必要であろう。それによって、子どもは、制度の多様性を認識するとともに、自らの帰属集団に特有な規範や行動様式を相対化する契機を得ることにもなるであろう。

既存の社会にみられる多様な行動様式は、それが制度として確立してきた過程を捉えてゆくことで対象化できるし、世界のさまざまな社会でみられた制度の確立を捉えてゆくことで相対化することができる。そうすることは、子どもに、社会のあり方を自主的に選び取ってゆくような、開かれた価値観形成を保証することになる。子どもの価値観形成を開かれたものにしてゆくために、歴史を積極的に教授してゆくべきであるし、歴史教育によってこそ、開かれた価値観形成は実現されるのである。

## (2) 内容編成 ー行動様式の体系化ー

社会の行動様式は、多様な生活領域において制度として確立され、今日に至っている。そのため

カリキュラムは、各学年ごとに、社会において制度として確立してきている、多様な生活領域の行動様式を網羅するようになってきている。例として、第3学年における学習内容を表2に示した<sup>14)</sup>。

表2 ハーコート社会科 第3学年における「制度」分析の学習内容表

行動領域	文 化	社 会	地 理	経 済	政 治
行動様式	環境への適応	規範の伝達・継承	環境の改変・開発	資源の共有・分配	社会的紛争の解決
分析対象	・次の社会集団においてなされた環境への適応を考察する ① エスキモー ② マオリ族 ③ 子どもの属すコミュニティ	・次の社会集団においてなされた規範の伝達・継承を考察する。 ① モロッコ東南部の村落の家族 ② 植民地時代のピューリタンの家族 ③ 先住アメリカ人の諸部族 ④ 植民地時代のスペイン人、フランス人、スウェーデン人の集団	・次の社会集団においてなされた環境の改変・開発を考察する。 ① エクアドルのキトの村落 ② エンセナーダのメキシコ人 ③ プリマス植民地のビルグリム・ファーザーズ ④ 先住アメリカ人の諸部族	・次の社会集団においてなされた資源の共有・分配を考察する。 ① プリマス植民地 ② ヴァージニア植民地 ③ ペンシルヴェニア植民地 ④ ジェームスタウン植民地	・次の社会集団においてなされた社会的紛争の解決を考察する。 ① メイフラワー号の巡礼始祖 ② ロードアイランド植民地 ③ マサチューセッツ植民地 ④ 大陸会議 ⑤ 憲法制定会議
分析の視点	以下の点について討論する。 ① 環境の変化に対して、社会集団はその生活様式をどのように変化させ、適応したのか。 ② それぞれの社会集団にみられる適応の仕方類似点と相違点は何か。 ③ それぞれの社会集団において環境への適応を促進させる機能を果たした文化的特性は何か。	以下の点について討論する。 ① 社会集団は他の社会集団との相互作用の中で何を学びとっていったのか。 ② 社会集団間の相互作用の結果、双方の社会集団はどのような影響を受けたのか。	以下の点について討論する。 ① 自然環境はさまざまな社会集団の行動にどのような影響を与えたのか。 ② 未知なる自然環境に対し、社会集団はどのような適応をなしたのか。	以下の点について討論する。 ① 社会集団は自らの必要を満たすためにどのように資源を利用したのか。 ・財の生産はどうしたのか。 ・サービスの提供はどのようにしてなされたか。 ② 社会集団は自らの必要を満たすためにどのように資源を分配したのか。 ・生産された財はどのように交換されたのか。	以下の点について討論する。 ① 社会集団は成員の間での対立を解消し、社会的合意を形成するためにどのようなルールを作ったのか。 ② なぜそのようなルールを作ったのか。 ③ 作られたルールは、社会集団にどのような影響を及ぼすことになったか。

Center for the Study of Instruction, Principles and Practices in the Teaching of The Social Sciences: Concepts and Values (Green), 2nd ed., Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1975. より作成。

第1単元では、文化領域の行動様式である「環境への適応」について、第2単元では、地理領域の行動様式である「環境の開発」について、第3・4単元では、社会領域の行動様式である「規範の伝達・保持」について、第5単元では、経済領域の行動様式である「資源の共有・分配」について、第6・7単元では、政治領域の行動様式である「社会的紛争の解決」について、世界史上のさまざまな社会集団を事例に分析するようになってきている。このような単元設定は、子どもの生活領域全般にわたり、制度として確立された行動様式を対象化させるものとなるであろう。

政治領域の単元では、生産財の分配をめぐる、本国と植民地の間では紛争が生じ、政治組織を通じての有効な解決が試みられたが失敗し、対立は戦争という武力衝突によって解決が図られたことが把握される<sup>15)</sup>。このように、設定された社会の多様な行動様式は、その歴史的形成過程を追うかたちで学習を進めるようになってきている。

また、学習対象としての行動様式は、低学年の基礎的集団における個人行動から、中学年の地域的社会集団の行動、そして高学年の社会システムに至るまで、順次、その対象領域を広げるとともに、学年を追うごとに、より組織化され体系化された行動として取り扱うようになってきている。例として、政治領域における行動様式の学習内容を教科書及び教師用指導書から抽出し、分析の視点、及び、分析事例を表3に示した。

社会にみられる行動様式は、歴史的過程を経る中で、社会成員の間で共有され、規範化され、体系的な制度としての確立をみる。そのため、カリキュラムでは、学年を追うごとに、人々の行動の規則性、機能性、規範性、外的保障といった、行動様式の確立に付随する特性について体系的に分析させるようになっている。そこで、カリキュラムでは、幼稚園をのぞき、2学年ごとに、4つの視点から、制度を分析してゆくようになっている。

幼稚園の段階は、人々の行動の多様性を認識させることに重点が置かれているため、制度のもつ特性については深い分析はなされない。幼稚園では、政治領域の場合、現在のイギリス王宮の衛兵の仕事进行分析し、政治的行動の主体である国家元首の存在を認識させている<sup>16)</sup>。

制度の特性の分析は、1学年から開始される。まず1・2学年では、制度が確立された社会における行動の規則性について分析する。政治領域の場合、第1学年で、世界のさまざまな社会の家庭、学校などで、集団が保持しているさまざまなルールを示し、ルールの形成・保持という集団のパターン化された行動を認識させている<sup>17)</sup>。第2学年では、家庭、学校、地域社会においてルールがつくられている状況を示すことで、生活のどのような場面において行動がパターン化されているかを認識させている<sup>18)</sup>。

表3 『ハーコート社会科』各学年における政治領域の分析内容表

学年	分析視点	分析内容	政治領域の該当単元名	政治領域での制度分析の内容	分析事例	
制度 分析 の 内容 展 開	8 7	行動様式の 存続条件	3. 諸集団とその政府	権力の制限とその形態	封建制と近代民主主義、ワイマールとアメリカの大恐慌への対応	
		行動様式による 拘束	4. 政策決定者としての個人	権力の分配形態と政策決定への参与	封建制、アパルトヘイト、ソ連、合衆国における政治権力の分配	
	6 5	行動様式の 諸類型	5. 人々とその政治システム	紛争解決システムのもつ規範	合衆国、20世紀初頭イラン、文化大革命下の中国での政策決定	
		行動様式の 確立・変容	5. 政府と変化しつつある国家	紛争解決システムの変容	奴隷制、ドレッド=スコット判決、南北戦争、戦後の再建、公民権法	
	4 3	機能性	行動様式の統合	5. 共に行動するためのルール 6. 共に一つの国をつくる	法改正による社会的合意の形成	メイフラワー誓約、フレンチ・インディアン戦争、ルイジアナ購入、インディアン居留法、ゴールドラッシュ、土地利用に関する法、ホームステッド法、アラスカ・ハワイ併合
			行動様式の生成	6. 諸コミュニティとその政府 7. 全ての人々のための政府	社会成員の合意による紛争解決	メイフラワー誓約、植民地議会の創設、フレンチ・インディアン戦争、印紙条例、大陸会議、独立戦争、独立宣言、合衆国憲法
	2 1	規則性	パターン化 される状況	2. 何をすべきか学ぶこと	ルールによる社会統制	家庭、学校、近隣における仲間集団
			パターン化 された行動	4. われわれはルールをつくる	ルールの保持	家庭、学校、近隣における仲間集団
	K		様々な社会における多様な行動	18. イングランド	規則正しい行動	イギリスの王宮警護兵



3・4学年では、制度のもつ機能について分析する。政治領域の場合、第3学年では、アメリカ史の植民地時代におけるメイフラワー号での誓約や、独立宣言、合衆国憲法の制定などを事例としてとりあげている<sup>19)</sup>。こうした事例が取りあげられるのは、「社会成員の同意によって紛争を解決する」という現在の合衆国にみられる政治制度の起源について認識できるからである。第4学年では、メイフラワー誓約後の植民地議会による土地所有政策、あるいは19世紀前半の西部開拓地での土地利用をめぐる人々の利害調整などを事例としてとりあげ、土地利用法の変遷を追いながら、どのようにして人々が多様な社会集団の利害を調整しながら合意を形成していったのかを認識させている<sup>20)</sup>。こうした事例が取りあげられるのは、「法の改正あるいは創造により社会的合意を形成する」という、合衆国の政治制度が社会に浸透していった状況を具体的に示すことができるからである。こうした事例を分析してゆくことで、3・4学年では、どのような社会状況において制度の形成が求められたのか、形成された制度は社会の中でどのような機能を果たすことになったのかを捉えられるようになっていく。

5・6学年では、制度の規範性について分析する。政治領域の場合、第5学年では、ドレッドスコット判決や、ミズーリ協定、カンザス＝ネブラスカ法、奴隷解放宣言、憲法修正条項など南北戦争以前から戦後の再建期にわたって、合衆国で案出された奴隷制をめぐる対立の調停策をとりあげ、19世紀の合衆国における社会的紛争の解決方法について吟味させている<sup>21)</sup>。こうした事例がとりあげられるのは、この時代に、「妥協や調停を通じた社会成員の同意によって紛争を解決する」という政治制度が正当化され、一つの規範として確立した状況を示すためである。第6学年では、今世紀半ばの合衆国社会における公園建設や空港建設をめぐる紛争の解決や、20世紀初頭のイラン、共産主義革命下の中国での政治制度などがとりあげられている<sup>22)</sup>。こうした事例がとりあげられるのは、現代の合衆国における紛争解決の手法を具体的に示すとともに、合衆国とは異なる規範によって支えられた政治制度のもとでは紛争解決がどのようになされ、どのような帰結が生み出されたかを認識させるためである。20世紀初頭のイランは、伝統による支配が長期に渡った社会における改革の困難さを示すものであり、文化大革命下の中国は、カリスマ的支配が続く社会での改革の帰結を示すものであろう。5・6学年では、こうした事例を分析することで、社会の多様な制度がどのようにして正当性を与えられ確立していったのかを捉えられるようになっていく。

7・8学年では、制度を外部的保障の視点から分析する。政治領域の場合、第7学年では、マグナカルタ制定後の中世イギリスの政治制度、ソ連の言論統制システム、20世紀南アフリカ共和国のアパルトヘイト、そして現代の合衆国の政治制度を事例として取り上げ、それぞれの政治制度の確立について吟味してゆくようになっていく<sup>23)</sup>。マグナカルタ制定後のイギリスの政治制度が取り上げられるのは、それが現在の合衆国にみられる権力分立による紛争解決という政治制度の起源にあたるからであり、民主的な政治的行動様式を制度的に保障した最初のものであるからである。他にソ連や南アの制度が取り上げられているのは、政治権力の分配の型とそれぞれの分配形態が個人の政治参与を規定する度合いについて認識させるためである。第8学年では、単元前半で、封建制と近

代民主主義の政治システムをとりあげ、封建社会と民主主義社会との権力を制限してゆく方法の相違を把握させている。単元後半では、ワイマール期のドイツと合衆国の世界恐慌への対応を事例としてとりあげ、類似の社会体制でありながら、なぜドイツ社会は民主主義を否定するような結果に至ったのかを、権力の制限について記した法の内容の相違を把握させている<sup>24)</sup>。7・8学年では、こうした事例を分析することで、社会の制度を存続させてゆくために、どのような外的保障が設けられたのか、また、そのことは成員の社会的行動をどのように規定するものとなっていったのかを捉えてゆけるようになっている。

以上のように、カリキュラムでは、学年ごとに、既存の社会の制度について、制度が確立した社会において行動はどのようにパターン化されるか、制度はどのような機能を果たすものとして形成されたのか、どのような価値や規範によって支えられていたのか、民主的制度および非民主的制度的もとで社会成員の行動はどのように統制されるのかといった視点から、分析するようになっている。こうした内容を把握してゆくことにより、子どもは、社会にみられる制度について体系的な認識を得ることができるであろう。

### (3) 学習過程 —制度に内包された価値の反省的吟味—

社会にみられる行動様式は、当該社会の歴史的過程の中で選択され継承されてきたものであり、他の形態で存在する可能性もある。そのため、単元の学習は、基本的に、世界史上のさまざまな社会にみられる行動様式の確立過程をあとづけることで、合衆国において制度として確立されている行動様式を相対化してゆくようになっている。例として、第6学年の第5単元「人々とその政治システム」における学習展開を表4に示した<sup>25)</sup>。

学習は、「制度（パターン化された行動）の把握」「制度に内包された価値の分析」「異なる価値を内包した制度の形成の吟味」という3つのパートに分かれると考えられる。

まず「制度の把握」では、異なる社会においても、同じ生活領域では類似の行動パターンがみられることを把握させる。例えば、単元「人々とその政治システム」の場合、中央アジアのトルクメニスタンの遊牧民社会と合衆国社会における紛争解決行動を事例に、双方の社会が、成員の間で生じた紛争を解決するための特定のルールを形成してきており、そうしたルールに基づいて成員間の問題解決が図られてゆくという点で、類似した行動パターンを維持していることを認識する<sup>26)</sup>。

「制度に内包された価値の分析」では、世界史上のさまざまな社会を事例に、同じ行動領域の制度でも、異なる価値を内包した制度がありうることを把握するとともに、どのような価値が制度に内包されていたのかを把握する。例えば、単元「人々とその政治システム」の場合、合衆国や中世ヨーロッパで形成された紛争解決制度、およびヒトラーやレーニンなどカリスマ的指導者によってなされた紛争解決を事例に、それぞれの制度にどのような価値が内包されていたのかを分析してゆく<sup>27)</sup>。統治形態として、合衆国では法による統治が重じられ、中世ヨーロッパでは伝統による統治が重んじられてきたことが、またヒトラーやレーニンの場合はカリスマによる統治が重んじられた

表4 ハーコート社会科 第6学年 単元5「人々とその政治システム」における「制度(パターン化された行動)」分析の展開

展開	Ⅰ 制度(パターン化された行動)の把握	Ⅱ 制度に内包された価値の分析	Ⅲ 異なる価値を内包した制度の形成の分析
	セクション1 ○中央アジア、トルクメンの部族共同体と合衆国の紛争解決行動を比較する。 ・トルクメン人は、部族内の紛争を解決する手続をもっていたか？ ・トルクメン人の紛争解決法は、遊牧民としての彼らの生活様式にどのように適合していたか？ ・合衆国にも紛争を解決する手続があるか？ ・合衆国は紛争解決の手続を経て成立した法を遵守させるためにどのように権力を行使するか？	セクション2 ○合衆国で生じた紛争解決制度を分析する。 [法による統治] ・われわれの代表が、法について投票を行う場合と、ただ秩序について議論する場合とではどんな違いが生じるか？ ・議員が法を破った場合、市民は何ができたか？ ・憲法によって保護されてきた権利にはどのようなものがあるか？ ・権利が明文化されている場合とされていない場合とでは、どんな違いが生じたか？	セクション3 ○合衆国の紛争解決制度の形成 ・どのようにして指導者が過剰な権力をもつのを防いできたか？ →三権分立の形成 ・大統領は議会の承認なしに何ができたか？ ・議会は大統領の承認なしに何ができたか？ →連邦制の形成 ・もし各州がそれぞれ、異なる通貨を発行したり、他国と条約を結んだらどうなるか？ ・連邦政府と州政府がそれぞれのなした決定をめぐって対立した場合はどうなるのか？ ・合衆国市民は、政府決定に影響を及ぼすため何をしていたか？ →コロンバス地区改善委員会の公園設置活動の分析 →マイアミ空港移転問題でなされた利益集団の活動の分析 ・実際になされた妥協は公正なものであったか？
		○中世ヨーロッパに生じた紛争解決制度を分析する。 [伝統による統治] ・ルイ14世時代の国王の権力は、今の合衆国大統領の権力と何が異なっていたのか？ ・たとえ国王の嫡子が賢明でなかった場合でも、王権の継承に価値がおかれたのはなぜか？	セクション4 ○20世紀初頭イランの紛争解決制度の形成・変革 ・1922年まで、シャーは、どうやって大多数の人間に参政権を与えずに済ませることができたのか？ ・憲法の条文において「人民」と記すことと「すべての人民」と記すことに違いがあったのか？ ・シャーが首相や上院の過半数の議員の任命権を保持したのはなぜか？ ・一部の階層の支配を排そうとしたシャーの改革は、支持できるものであったか。君の考えを述べよ。
		○ヒトラー、レーニン、ガンジーによって採択された紛争解決制度を分析する。 [カリスマによる統治] ・大きな社会変革を訴えて実現した指導者にはどんな人物がいたか？ ・彼らが変革のために用いた方法はどのようなものだったか？ ・近年、大きな社会変革を訴えている人物を思い起こせるか？ ・彼らが変革のために用いる方法は、暴力的な方法か、非暴力による方法か？	セクション5 ○文化大革命下の中国の紛争解決制度の形成 ・文化大革命当時の中国での権力者の交代は、合衆国における権力の移譲とどのように異なるものであったか。 ・長期の生産計画は、合衆国においてなされるものとどのように異なっていたか。 ・革命を経て確立した中国の中央政府の政治的決定の仕組みは合衆国の政治制度とどのように異なるものとなったか。

Center for the Study of Instruction, *Principles and Practices in the Teaching of The Social Siences: Concepts and Values* (Brown), 2nd ed., Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1975., pp. 308-369. より作成。

ことが認識されよう。

「異なる価値を内包した制度の形成の吟味」では、行動様式が制度として確立してゆく過程を吟味する。例えば、単元「人々とその政治システム」の場合、法による統治、伝統による統治、カリスマによる統治という価値の異なる統治システムが、それぞれどのように確立していったのかを、19世紀から20世紀にかけての合衆国、イラン、中国の社会を事例に分析するようになっている<sup>28)</sup>。

このように、本プロジェクトでは、社会が保持する価値や規範は、社会にみられる行動様式を通して、実体化されてゆくものとして捉えさせるようになっている。具体的には、現在の社会の文化・社会領域から経済・政治領域まで、多様な領域にみられる行動様式が制度として確立されてゆく過程を、規則性、機能性、規範性、外的保障といった属性を獲得してゆく過程として分析させるようになっている。こうした学習は、子どもに、今日の社会を、過去の当該社会の人々によって創造・継承されてきた行動様式の集合体として捉えさせるものであり、社会化の過程で受容を迫られる行動様式を、一旦は対象化し、それを相対化してゆくことを可能にするものであろう。

## おわりに

本稿では、開かれた価値観形成という視点から近年のアメリカ歴史教育改革論を原理的にとらえ、「価値分析」型の歴史教育論の事例として、「ハーコート社会科」を検討してきた。本プロジェクトは、自らの帰属する社会の行動様式の形成過程について、子どもが意味を与えながら反省的に吟味してゆくという点で、過去と現在の対話を保障するものとなっており、歴史教育における開かれた価値観形成の一つの原理を示したカリキュラムとして評価することができる。また、それは、一教科として育成すべき市民的資質を、行動様式という価値を内包した事象に関する反省的な吟味能力に置き、その具体的な内容構成・学習方法のあり方を提示したものとなっている。

現代アメリカの歴史教育改革論は、価値を認識の対象として指定することにより、一定の内容の選択の論理、ひいては市民的資質育成の論理を構築してきており、わが国の社会科教育にも大きな示唆を与えるものであるといえよう。

## 注

- 1) 福田正弘「知識中心か態度中心か」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書, 1994年。
- 2) 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書, 1978年, 59-80頁。
- 3) 同上。
- 4) 峰明秀「価値認識形成をめざす中学校社会科授業－単元「外国人労働者問題を考える」の場合－」全国社会科教育学会『社会科研究』第42号, 1994年。
- 5) オリバー, ロックウッド, シャルバークらにみられる歴史教育論については以下を参照されたい。  
拙稿「歴史教育における開かれた態度形成－A. L. ロックウッドの場合－」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第2部 第39巻, 1994年。  
拙稿「歴史教育における開かれた態度形成－D. W. オリバーの『公的論争問題シリーズ』の場合－」全国社会科教育学会『社会科研究』第42号, 1994年。  
拙稿「歴史教育における開かれた価値観形成(1)－政治的教養のための歴史教材例－」日本教育方法学会編『教育方法研究』第20号, 1996年。
- 6) K. ポパー著／小河原誠・内田詔夫訳『開かれた社会とその敵－第2部』未来社, 1980年, 250-259頁。
- 7) P. L. バーガー, T. ルックマン著／山口節郎訳『日常世界の構成－アイデンティティと社会の弁証法』, 新曜社, 1977年。
- 8) この立場の考えについては、以下の文献に示唆を得た。  
小泉仰「科学時代の道徳」石本新・沢田充茂他編『科学時代の哲学2』培風館, 1964年。  
長谷川晃『解釈と法思考－リーガル・マインドの哲学のために－』日本評論社, 1996年。
- 9) これらの指標はあくまでも相対的なものであり、「原理分析」型でも価値的事象は取り扱われるであろうし、「価値的事象分析」型においても原理の把握がなされることもあろう。
- 10) 先に紹介した歴史教育論以外の歴史プロジェクトの検討は、今後の課題としたい。
- 11) 『ハーコート社会科』は、幼稚園から8学年までを対象とする初等社会科カリキュラムとして開発された。教科書は、幼稚園から6学年までは『ハーコート社会科学：概念と価値』の名称で、7学年は『アイデンティティの源』, 8学年は『変化のための準備』の名称で1970年に刊行され、75年には改訂版が出版された。  
Center for the Study of Instruction, *Guidelines for the Teacher, Beginning Level Study Prints, The Social Sciences: Concepts and Values (Yellow)*, Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1971.  
Center for the Study of Instruction, *Principles and Practices in the Teaching of The Social Sciences: Concepts and Values (Blue), (Red), (Green), (Orange), (Purple), (Brown)*, 2nd ed., Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1975.

Center for the Study of Instruction, *Sources of Identity-The Social Sciences: Concepts and Values*, 2nd ed., Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1977.

Center for the Study of Instruction, *Settings for Change-The Social Sciences: Concepts and Values*, 2nd ed., Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1977.

「ハーコート社会科」のプロジェクトについては、以下の論文で、公民教育と社会科学教育の統合の視点から論じているが、本稿では「価値的事象分析」型の歴史教育論としての特性を、プロジェクトに即して明らかにしてゆきたい。

拙稿「アメリカにおける公民教育と社会科学教育の統合－市民性育成のための初等カリキュラム－」日本教科教育学会『日本教科教育学会誌』1997年。

- 12) R・ドーンソン, K・プルイット, K・ドーンソン著, 加藤秀治郎・中村昭雄ほか訳『政治的社会化－市民形成と政治教育』芦書房, 1989年, 208-230頁。
- 13) P・L・バーガー, T・ルックマン著／山口節郎訳『日常世界の構成－アイデンティティと社会の弁証法』, 新曜社, 1977年。
- 14) Center for the Study of Instruction, *Concepts and Values (Green)*, pp.40-317.
- 15) Center for the Study of Instruction, *Concepts and Values (Green)*, pp.40-73.
- 16) Center for the Study of Instruction, *Guidelines for the Teacher*, pp.29-30.
- 17) Center for the Study of Instruction, *Concepts and Values (Blue)*, pp.110-131.
- 18) Center for the Study of Instruction, *Concepts and Values (Red)*, pp.71-93.
- 19) Center for the Study of Instruction, *Concepts and Values (Green)*, pp.250-317.
- 20) Center for the Study of Instruction, *Concepts and Values (Orange)*, pp.244-337.
- 21) Center for the Study of Instruction, *Concepts and Values (Purple)*, pp.258-341.
- 22) Center for the Study of Instruction, *Concepts and Values (Brown)*, pp.308-373.
- 23) Center for the Study of Instruction, *Sources of Identity*, pp.242-321.
- 24) Center for the Study of Instruction, *Settings for Change*, pp.161-240.
- 25) Center for the Study of Instruction, *Concepts and Values (Brown)*, pp.308-373.
- 26) *ibid.*, pp.314-323.
- 27) *ibid.*, pp.324-334.
- 28) *ibid.*, pp.334-369.