

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¹⁾。

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²⁾。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³⁾。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⁴⁾。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⁵⁾。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⁶⁾。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⁷⁾。

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⁸⁾。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⁹⁾。

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¹⁰⁾。

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¹¹⁾。

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¹²⁾。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る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¹³⁾。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 —行動様式の体系化—

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

