

現代アメリカ社会科における価値学習の構造と展開

—社会構成の手続き的知識獲得の方法と意義—

渡 部 竜 也

現代アメリカ社会科における価値学習の構造と展開 －社会構成の手続き的知識獲得の方法と意義－

【論文目次】

序章 本研究の目的と方法	5
第1節 研究主題	5
第2節 本研究の意義と特質	10
第3節 研究方法と本論文の構成	14
第1章 合衆国における価値学習の成立と発展	21
第1節 科学主義社会科の隆盛	21
第2節 科学主義社会科への批判と社会的価値学習の台頭	38
第3節 民主主義社会における価値学習の役割に対する評価	51
第4節 1970年代以降の合衆国社会科における価値学習 －アメリカの分裂を促すものか、それとも結束を促すものか－	53
第2章 価値の本質と価値学習の類型	64
第1節 価値の本質と社会的価値－価値学習の基盤－	65
第2節 価値学習の4類型	67
第3章 宗教的価値学習	74
第1節 合衆国における宗教的価値学習の概要	74
第2節 個別配列・理解型宗教的価値学習：『世界の宗教』の場合	77
1. 内容編成－世界の宗教に関する諸情報の宗派別・系統的配列－	77
2. 授業構成	83
(1) 授業展開－諸情報の把握・諸情報の確認の繰り返しによる宗教的 価値の着実な理解・定着を図る展開－	83
(2) 宗教分析手法の獲得と表面的な宗教的価値の理解	84
3. 個別配列・理解型宗教的価値学習の特質	85
第3節 テーマ別構成・比較型宗教的価値学習：『比較宗教』の場合	86
1. 内容編成－世界の宗教に関する諸情報のテーマ別配列－	86
2. 授業構成	90

(1) 授業展開－宗教間の比較による背後の価値観の共通性・相違性の 発見－	90
(2) 宗教分析手法の獲得と深厚な宗教的価値の理解	94
3. テーマ別構成・比較型宗教的価値学習の特質	95
第4節 合衆国の宗教的価値学習の特質	
－学校現場での議論・評価の回避－	97
第4章 思想的価値学習	102
第1節 合衆国における思想的価値学習の概要	102
第2節 テーマ別構成・比較型思想的価値学習：“ISM”シリーズの場合	103
1. 内容編成－イデオロギー別・発問別の配置－	103
2. 授業構成	118
(1) 授業展開－発問に対する多様な見解の比較・評価－	118
(2) 思想分析手法の獲得と多角的思想形成	121
3. テーマ別構成・比較型思想的価値学習の特質	123
第3節 問題別構成・議論型思想的価値学習：『思考への扉』の場合	125
1. 内容編成－日常生活の人間哲学的課題の議論による編成－	125
2. 授業構成	133
(1) 授業展開－歴史上の著名人の思想分析・批判を通じた人間哲学的 課題考察－	133
(2) 思想分析手法の獲得と批判的思想形成	135
3. 問題別構成・議論型思想的価値学習の特質	138
第4節 合衆国の思想的価値学習の特質	
－個人レベルでの価値観形成－	139
第5章 文化的価値学習	150
第1節 合衆国における文化的価値学習の概要	150
第2節 個別配列・理解型文化的価値学習：『国と文化』の場合	155
1. 内容編成－国家別配置・北半球から南半球への配列－	155
2. 授業構成	157
(1) 授業展開－諸情報の把握・諸情報の確認の繰り返しによる文化的 価値の着実な理解・定着を図る展開－	157

(2) 文化的価値分析手法の獲得と表面的な文化的価値の理解	159
3. 個別配列・理解型文化的価値学習の特質	160
第3節 テーマ別構成・比較型文化的価値学習：『文化の関係』の場合	162
1. 内容編成－文化テーマ別の配置－	162
2. 授業構成	165
(1) 授業展開－異文化間の比較と検討－	165
(2) 文化的価値分析手法の獲得と多角的な文化的価値形成	168
3. テーマ別構成・比較型文化的価値学習の特質	170
第4節 問題別構成・議論型文化的価値学習：『文化の衝突』の場合	172
1. 内容編成－文化接触で発生した世界の価値葛藤の実例からなる配置・西回りの配列－	172
2. 授業構成	180
(1) 授業展開－文化接触により生じた問題に対する実際の議論を踏まえた討論－	180
(2) 文化的価値分析手法の獲得と多角的な文化的価値形成	188
3. 問題別構成・議論型文化的価値学習の特質	190
第5節 合衆国の文化的価値学習の特質	
－個人レベルでの価値観形成－	192
第6章 法規範的価値学習	201
第1節 合衆国における法規範的価値学習の概要	201
第2節 個別配列・理解型法規範的価値学習：『憲法の学習』の場合	205
1. 内容編成－アメリカ合衆国の法規範に関する諸情報の系統的配列－	205
2. 授業構成	212
(1) 授業展開－憲法・法律・法的判断をその「意味」や「意義」とともに理解させるための授業構成－	212
(2) 法規範分析手法の獲得と深厚な法規範的価値の理解	215
3. 個別配列・理解型法規範的価値学習の特質	217
第3節 テーマ別構成・比較型法規範的価値学習：『法と王冠』の場合	218
1. 内容編成－合衆国の特徴的法原理からなる編成－	218

2. 授業構成	224
(1) 授業展開－法原理の背後にある判断基準の発見と批判－	224
(2) 法規範分析手法の獲得と多角的な法規範的価値形成	228
3. テーマ別構成・比較型法規範的価値学習の特質	231
第4節 問題別構成・議論型法規範的価値学習：ハーバード大学『公的論争問題シリーズ』の場合	233
1. オリバーの市民的資質観	233
2. 内容編成	237
(1) 問題－主題アプローチの場合－法規範的価値のテーマ別配置・成立過程順配列－	237
(2) 歴史危機アプローチの場合	
－個別事件別配置・論争発生順の配列－	245
(3) 全体計画－合衆国の伝統的な通史学習に「問題－主題アプローチ」と「歴史危機アプローチ」の各単元を組み込む－	251
3. 授業構成	255
(1) 授業展開－自分自身が「正しい」と判断する事実に解釈，法規範的価値基準の統一的な構築－	255
(2) 法規範分析手法の獲得と普遍的な法規範的価値の形成	273
4. 問題別構成・議論型法規範的価値学習の特質	276
第5節 合衆国の法規範的価値学習の特質	
－集団レベルの価値観形成－	278
終章 社会科における価値学習の原理と方法：分析の成果が示唆するもの	299
第1節 研究成果の総括	299
第2節 研究の示唆するもの－価値学習の原理と方法－	314
1. 価値学習の領域依存性	314
2. 価値学習を社会科の中心に位置付けることの意義	319
参考文献	321

序章 本研究の目的と方法

第一節 研究主題

本研究の目的は、社会科価値学習の本質を明らかにし、その体系的理論を構築することにある。この目的のために、アメリカ合衆国で開発された価値学習に関する代表的な社会科プロジェクトやカリキュラム教材を研究対象として、各々の内容編成・授業方略を分析し、これらの比較・考察を通じて、各種の社会的価値とその価値を取り扱った各種の価値学習論との相関関係、つまり、各種の社会的価値の性質がその価値学習論に与える影響、及び、特定の価値学習論の中に示される社会的価値の取り扱い方を解明する。これらの解明により、社会科価値学習の本質の究明と、その体系的理論の構築という本研究の目的に依っていく。

従来社会科は、わが国においてもアメリカ合衆国においても、社会の諸現象のうち、人間の心や頭の中にあるために他者には見えないもの、いわゆる価値観や意図といった直接的な価値（これを「思念」と呼ぼう）や、それを用途目的に応じて言葉によって可視的に示した思想・宗教・法規範・文化的慣習などの間接的な価値（これを「言説」と呼ぼう。また「思念」と「言説」をあわせてここでは「価値」とする¹⁾ ²⁾)を排除し、こうしたものとは無関係な存在と考えられてき

た、いわゆる「事実」とか「客体」と呼ばれるもののみをより正確に認識することのみに限定しようとする傾向があった。例えばアメリカ合衆国では、社会科をこうした事象の「客体」部分の認識に限定する考え方が一つの社会科論として確立していた。こうした社会科論が、学問中心カリキュラム、社会科学科といった、科学主義社会科である。

しかし近年、価値を取り扱わない立場をとる科学主義社会科に対して、その取り扱う範囲の狭さが原因となって引き起こされる様々な問題が指摘されている³⁾。この傾向は特にアメリカ合衆国で顕著であり、この問題点を克服するために価値を学習の中で積極的に取り入れようとする学習が社会科の中核に位置付けられ、また多様な価値の領域を対象とした学習が開発されるようになってきた。本研究では、これらを総じて「価値学習」と呼ぶことにする。

なお、価値を排除してきた従来の社会科を反省し、価値を積極的に学習の中に取り入れようとするこの価値学習を社会科の中核に位置付けられることになった背景は、次の4点に集約できる。

第一に、社会が価値を帯びていることが一般に理解されてきたことである。つまり、認識対象となる社会の現実は、その多くが、「言説」、つまり政策・法・文化的慣習などによって生み出されているのであり、社会の諸事象のうち、本当にこれらと無縁のものなどほとんど存在しないことが理解されてきたのである⁴⁾。例えば社会における「構造」「システム」「メカニズム」といったものも、大抵の場合、人類が誕生する前には存在しなかったのであり、人間が、法規範、宗教、文化的慣習などをルールとして生み出し、社会の構成員である人々の行動を制限していくことで歴史的に構築してきたものである。またこれらは、人間が生み出したのであるから、当然のことながら、人間の持つ価値観や意図（「思念」）と無縁ではない。国や地域によって政治・経済制度や社会システムに違いが見られるのは、こうした背後にある価値観や意図（「思念」）に相違があるからである。ただ我々は、時にこうした「構造」「システム」「メカニズム」を「客体」と錯覚してしまうことがある。またこれまでそう錯覚してきた。それは人間が、知らず知らずのうちに、こうした多種多様な「言説」とその背後にある価値観（「思念」）に行動を制限され、その枠内に収まっているため、あたかもそれらが自然現象のごとく存在しているように見えるからである。つまり、その「言説」や背後にあ

る価値観が、その時代のその社会においては自明の存在、空気のような存在になってしまうのである。このような現実を踏まえれば、我々が社会の諸事象を正確に認識しようと努めるにあたって、価値を排除すればするほどに、結果として社会の諸事象を部分的・表面的な認識をしてしまうといったパラドクスを生み出すことになる。目に見えないからといって、価値観や意図（「思念」）の存在を無視するのではなく、できるだけこうした存在を意識し、明確化し、理解をすることこそが、より深く、本当の意味での「客観的な」社会認識を可能にする⁵⁾。こうした考え方も、近年深く浸透するようになってきた。

第二に、認識対象となる社会の現実とは、決して静的な不変の存在ではなく、動的で流動的な存在であることを意識させる上で、社会の現実を形づくる価値、つまり社会を形作る「言説」（政策や法、文化的慣習など）の存在や、それらの背後にある「思念」（価値観や意図）を取り扱う必要のあることがより認識されるようになったことがある。社会科の学習において社会の諸事象を認識する際、それを形づくる「言説」や、その背後にある価値観や意図（「思念」）を排除すると、社会の諸事象は人間が作り上げたものであるという意識が学習者から薄れ、自然現象と同じく最初から「客体」として普遍的に存在するかのように、変更不能の存在かのように認識されてしまう危険性がある（社会学ではこれを「物象化」または「制度化」と呼ぶ⁶⁾）。例えば、日常で我々の多くの人々が、市場では需要と供給のバランスが自動的に調整され、商品の「適正」価格が決定されるという「市場の法則」というものを信じている。しかしこの「市場の法則」は、元々、価値とは無縁の「客体」として存在するものではなく、市場主義経済社会が整えられる中で、この体制を支えるために生まれてきた思想の一つであり、自由競争・経済活動の自由を最優先とした価値観、市場が決めた価格こそ「適正」であると人々に信じさせようとした意図の下、歴史的・人工的に生み出されたルール（「言説」）である。しかし、この法則性の解説だけに教育内容を限定し、それが生み出された価値観・意図（「思念」）を示さない場合、物理学の「質量保存の法則」のごとく、法則を人間の誕生以前から存在し、いつでもどこでも不変的に存在する、ひとつの「モノ」のような錯覚を抱いてしまう⁷⁾。こうしたことは、学習者に現実社会を批判的に考えるといった批判的精神を育てないことにつながり、社会に対する現状肯定的視野や態度をより高めてしまう⁸⁾。

第三に、社会の急激な変化の中で、必ずしもこれまで社会を支えていた伝統的な価値ではこれに対応しきれなくなり、同時に社会に対する多様なあり方が主張されて伝統的な価値と競合し、その対応が教育（特に社会科）でもとめられるようになったことがある。

従来 of 事実認識に限定する社会科は、伝統的であるなしに関係なく、全ての価値の排除を主張していたため、結果的に、こうした新しく生まれてきた多様な価値と伝統的な価値との対立問題への対応を「避けてしまう」ことになった。こうした姿勢は問題の棚上げともとれ、この問題への対応として十分なものと言えるものではなかった⁹⁾。これに対して価値を積極的に取り扱っていかうとする立場の社会科は、伝統的価値と新たに生み出されてきた多様な価値との競合・対立といった問題を正面から受け止めるものであったため、その問題への教育的対応策の一例として期待されることになった。

第四に、これが最も重要なことだが、価値学習は、価値を排除しようとしてきた従来の社会科が力を入れてきた現象分析の手法や、現象に関する説明的知識を習得できるだけでなく、学習者が民主社会に実際に参加して自分の意見を主張していくために必要とされる学習者個人の価値観を形成でき、またそのために必要となる様々な手続きに関する知識（以下、「手続き的知識」と呼ぶ）を習得でき、議論に参加しより良い社会を築こうとする態度までも育成できるなど、民主主義社会に生きる市民として必要な能力や態度（いわゆる「市民性」または「市民的資質」）をより豊かに育成することができることが、これまで以上に重要視されてきたことがある¹⁰⁾。「市民的資質の育成」において価値学習が果たす役割が大きいことに対しての注目が高まった背景には、子どもたちの社会参加意識や政治意識の低下などが調査などから明らかになり、「市民的資質の育成」が現代社会の課題と認識され、学校の各教科、特に社会科において求められるようになったことがある¹¹⁾。

わが国においても、上記のような理由から、価値を積極的に取り入れようとする価値学習の重要性が認識されてきている。しかし、価値学習の研究はまだ始まったばかりであり、多くの課題を残したままである。その主なものを挙げると次の3つがある。

第一は、多様な価値学習が、これまで学習方法論的観点から類型されるに留ま

り、取り扱われる対象とする価値の領域と教授方略や教育機能との関係に注目がなされてこなかったことである。価値学習には、思想、宗教、文化的慣習、法規範など、対象とする価値（特に「言説（ルール）」）の領域によって、社会に対して求められる教育機能・役割が異なると考えられる。しかし、これまでの価値学習論研究は、これらを一括して取り扱ってきており、これらを相互に区別して、対象とする価値の領域と内容編成・授業方略の関係や、これらの内容編成・授業方略が提供する手続き的知識の関係を原理的に説明した研究は未だにない。こうした社会的価値の各領域別にその価値学習が持つ独特の教育機能や役割を知るとは、どのような価値領域を対象にした価値学習が、民主社会により望ましいのかを発見することになる。

第二に、価値学習のうち、思想、文化的慣習や法規範といった社会的価値を取り扱った価値学習は、それぞれ個別に研究されるに留まり、社会的価値の領域全体を包括するような研究が行われてこなかったために、価値学習全体をその取り扱う社会的価値の対象領域別に整理し体系化するための類型的理論が示されてこなかったことがある。思想を取り扱った価値学習の限定した研究は、一般的には倫理教育研究と呼ばれ、また文化的慣習を扱った価値学習に限定した研究は、一般的には多文化教育研究と呼ばれ、法規範を取り扱った価値学習に限定した研究は、一般的には法関連教育研究と呼ばれた（なお、宗教を含むその他の価値を取り扱った価値学習に限定した研究はなされていない）。これらの研究は、それぞれ個別の領域における価値学習に関してはその実態をある程度体系的に示すことに成功しているが、領域を限定してしまったために、価値学習の全体を体系的に展望できるフレームワークを構築するには至っていない。

第三に、社会科教育が価値学習を中心とすることによって、社会科の教科としての役割がどのように変化しているのかを明確にしてこなかった点である。事実認識に限定する社会科は、数学が数学の知識を、理科が自然科学の知識を教えることを第一目的にすることと同じく、社会科学の知識を教えることを第一目的とするため、社会科は他教科と対等の関係にある。対して、価値学習を社会科の中心に据えた場合、社会科の位置付けは変化することになろう。これはカリキュラム全体における社会科の位置付けを再定義する上で有効となろう。

これらのことから、わが国で今後、価値学習を展開していくためには、次のよ

うな研究課題に応じていく必要がある。

- (ア) 多様にある価値学習の対象とする価値の領域と，内容編成・授業方略の関係性，及びその方略が提供する，価値多元社会に対応するための手続き的知識（技法）との関係性の体系的・原理的説明
- (イ) 価値学習を社会科教育の中心に位置付けることによる，社会科の教科としての役割の再定義

そこで本研究は，上記（ア）（イ）を説明することを目的とする。

第二節 本研究の意義と特質

価値学習の教育内容研究に関してはこれまでも様々な素材が取り上げられ，多様な視点から研究がなされてきたが，これに対して本研究の特質・意義は，次の3点に集約できる。

第一の特質・意義は，社会科教育の先進国であるアメリカ合衆国において開発された価値学習のプロジェクトやカリキュラムを研究対象とし，体系的に取り上げる点である。本研究がアメリカ合衆国の社会科に注目する理由は，次の二つである。一つ目は，教育制度上，合衆国は教育内容編成をかなり自由に組むことができるため，多種多様な内容編成・授業構成をした社会科プロジェクトやカリキュラムが開発されており，価値学習の体系的理論研究の対象として大変に適していることである。二つ目は，デューイ（John Dewey）に影響を受けたプラグマティスト（Pragmatist）のグループを中心に，積極的に価値学習のプロジェクトやカリキュラムの研究・開発を進める集団が存在し，社会科教育と制度の発展の一翼を担っているため，そこから多くの示唆を得ることができる点にある。この二つの理由から，価値学習を体系的に取り扱う対象をアメリカ社会科に求めることが期待できる。

第二の意義・特質は，本研究が，価値学習を包括的かつ体系的に整理するため

に、学習対象とする価値の領域別の性質・機能に着目したフレームワークを提示することである。こうしたフレームワークを提示することによる価値学習の整理は、従来の価値学習に用いられてきた学習方法論的観点からの直線的な分類法を脱却して、価値学習の多様な存在を明らかにするばかりでなく、その整理するための指標を提示することになる。

第三の意義・特質は、価値学習が対象とする価値の領域に視点を置いて、学習対象とする価値の領域の持つ性質・機能と教育目的・内容編成・授業方略や、提供しうる手続き的知識の内容との関係性を明らかにすることで、価値学習に領域依存性が存在することを証明することである。こうした研究は、目的用途に応じた教育内容の組織化を可能にするばかりでなく、価値多元社会に対してより望ましい価値学習のあり方を問うことができる。このことは、教育全体における社会科の果たすことができるより高次の役割の可能性を問うことができ、社会科の地位向上の理論的根拠を示すことができる。

これまでも、価値学習を取り上げた研究は、数多くあった。しかし、各種価値学習を統一的・体系的に取り扱い、これを対象とする価値の領域に視点を置いて分類して、その領域別価値学習の教育機能の相違を解明する本研究の試みは、わが国はおろか、合衆国ほか諸外国にも見られない。例えば、プラグマティックな研究を志向する合衆国では、新たな価値学習論の構築や、それを具現化するプロジェクト・カリキュラムなどの開発に力が注がれており、これら各種の価値学習論やプロジェクト・カリキュラムそのものを対象化し、整理・検討するような研究はほとんど見ることはできない。わずかに、文化的価値など、価値の一領域に限定して、その学習論の類型化を図るという研究を幾つか見ることができるのみである¹²⁾。

わが国に目を転じると、わが国も価値学習への関心は高く、実践的な価値学習論の分析だけでも、数多くの先行研究がある。主な研究者だけでも、浅沼茂、池野範男、今谷順重、植田健、梅津正美、鴛原進、尾原康光、桑原敏典、中原朋生、橋本康弘、服部一秀、松本佳子、溝口和宏、三好勝美、吉村功太郎など枚挙に暇がない¹³⁾。しかしこれらの研究者のうち、多種多様にある価値学習をある程度統一的・体系的に取り上げて独自の視点から整理しようと試みた研究は、わずかに橋本、松本、溝口、吉村の4氏に限られる。これらの研究を除けば、残りの研究

の多くは、アメリカ合衆国やイギリス、ドイツなどで開発された各種価値学習の個々のプロジェクトやカリキュラムの構造の特質や、その背後にある教育論のもつ特質を個別に検討する研究（浅沼・植田・梅津・鴛原・尾原・桑原・中原・服部など）、またはそれらを時系列に整理する研究（池野、今谷など）になっている。

価値学習を統一的・体系的に取り扱い、独自の視点からその整理を図る4氏の研究のうち、橋本や松本の研究は、それぞれ、法規範、文化的慣習といった価値の内容領域における複数の価値学習論を取り上げ、その類型理論を構築することで、各々の領域の多種多様にある価値学習論の類型化を図り、その比較・検討を可能にしたものである。この研究は、前者に挙げた個別のプロジェクトやカリキュラムの特質を解明するに留まる研究よりは、分析対象となるプロジェクトの教育論の意義をより対象化して検討できている点で優れた研究であると言えるが、研究対象を価値の一領域に限定しているため、その領域を越えての各種価値学習の包括的な整理は望めず、また領域を超えての各種価値学習を比較・検討することが不可能であり、課題を残すものである。

これに対して、溝口、吉村の研究は、領域を限定せずより包括的に、そして独自の視点から価値学習を整理しようと試みた研究であり、この点で本研究と共通する。これらの研究は、多種多様にある価値学習を包括的に整理して見るための一つの類型指標が示され、文化的慣習や法規範といった価値領域の枠を超えての各種価値学習の比較・検討も可能になった点で意義あるものである。

この内、溝口は、各種価値学習を類型化するために、価値学習の方法論に着目して、「価値分析型」と「価値追求型」の二つに全体を類型した。そして「価値分析型」をさらに「思想分析型」「政策分析型」「制度分析型」「宣伝分析型」「判例分析型」の4種類に、また「価値追求型」を「選択的価値追求型」と「調停型価値追求型」の2種類に分けた。また吉村は、各種価値学習を類型化するために、次頁のマトリクスを作って示した（表0-1）。

しかし、両氏の研究スタンスでは、価値の対象領域別の教育機能を解明するという本研究の課題に答えることは原理的に不可能である。というのも、両氏の研究は、学習方法論を視点に価値学習の類型を図っており、その価値学習が対象とする価値領域の内容を視点として統一的体系的に整理するといった視点がそこには見られないためである。

表0-1 吉村功太郎が示した「価値観形成論の類型表」

		価値判断吟味型		価値判断決断型	
		構造吟味型	価値反省的吟味型	価値自主的選択型	価値観変革・成長型
個人レベル		構造吟味型	価値反省的吟味型	価値自主的選択型	価値自主的追求型
社会 レベル	客観			価値集团的選択型	
	間主観				価値集团的追求型

(吉村功太郎「社会科における価値観形成論の類型化－市民的資質育成原理を求めて－」『社会科研究』第51号，1999年，12頁より抜粋)

なお、両氏の示した価値学習の類型は、本研究で示す類型に比べて、価値学習を統一的・体系的に見るための指標として扱うにはそれぞれに以下のような課題が見られる。

まず、吉村の類型は、小単元レベルの学習方法論、特に価値的議論の到達目標が意思決定にあるのか、それとも合意形成にあるのか、といった視点から類型がなされている。そのため、単元やカリキュラムレベルの内容編成の違いなどを踏まえての価値学習の類型をすることができない。例えば、小単元で合意形成が目指されていれば、単元やカリキュラムレベルでの内容編成が全く異なるプロジェクトでも、吉村の類型では同じ「価値集团的追求型」に入れられてしまうのである。これでは価値学習を統一的体系的に整理するのに十分な類型理論とは言えない。こうしたことが起きた原因の一つとして、吉村が日本に限定して、日本の多種多様な価値学習の類型を図ろうとしたことを挙げておきたい。日本の価値学習の開発研究は、専ら小単元レベルに限定される傾向があり、カリキュラムレベルの開発は遅れている。そのため、日本の価値学習を類型する場合は、小単元レベルの類型理論を完成させれば、ほぼ全ての価値学習を類型できてしまい、カリキュラムレベルにまで視野が向かなくなる危険性があるのである。

次に溝口の類型の課題は、多種多様にある価値学習を類型する分析視点の根拠が不明瞭であることである。溝口は全体を学習方法論の視点から「価値分析型」「価値追求型」と分けたが、その下位の分類には、「価値分析型」の場合、「思想分析型」「政策分析型」「宣伝分析型」「制度分析型」「判例分析型」といったように、各種プロジェクトが対象とした価値の内容領域を分類の視点としたことに対

して、「価値追求型」の場合は、「選択的価値追求型」「調停的価値追求型」と、学習方法を分類の視点としており、この類型方法には一貫性が見られない。また、「価値分析型」の場合、なぜ「思想」「政策」「宣伝」「制度」「判例」といった類型になったのか、その根拠を見ることができないのである¹⁴⁾。これらの点で、溝口の類型理論は、価値学習を統一的・体系的に見るための指標として十分であるかは疑問が残る。こうしたことが起きた一因として、溝口が価値学習を分類する上で、何らかの一貫性を持ったフレームワークを設定しなかったことを挙げておきたい。

筆者は、こうした先行研究の課題を踏まえて、研究対象をより多様な価値学習が存在し、単元やカリキュラムの内容編成レベルから開発を行っていくアメリカ合衆国を研究対象とし（本研究の特質・意義の第一番目）、さらに価値学習を類型する上で、価値の領域別の性質・機能に着目したフレームワークをあらかじめ設定して臨むことにしたのである（本研究の特質・意義の第二番目）。また、価値の領域の持つ性質・機能と小単元レベルの学習方法論との関係だけにとどまらず、教育目的・内容編成や、提供しうる手続き的知識の内容といったトータルの関係性を明らかにしていくことにしたのである（本研究の特質・意義の第三番目）。

このように、ここで挙げた本研究が持つ3つの特質・意義は、従来の研究に見られない本研究のオリジナルである。またこれまで見てきたように、本研究は、わが国のこれまでの社会科教育研究では示されてこなかった幾つかの課題に応えるものであり、本研究は、わが国の社会科教育の発展に大きく寄与するものになるろう。

第三節 研究方法と本論文の構成

本研究の目的は、前述したように、第一に、価値学習の対象領域と教育機能との関係性を明らかにすること、第二に、価値を積極的に取り扱う立場の社会科の、教育全体に果たす役割の変化を検討することである。

第1章は、研究対象とするアメリカ合衆国社会科での価値学習の成立と展開を

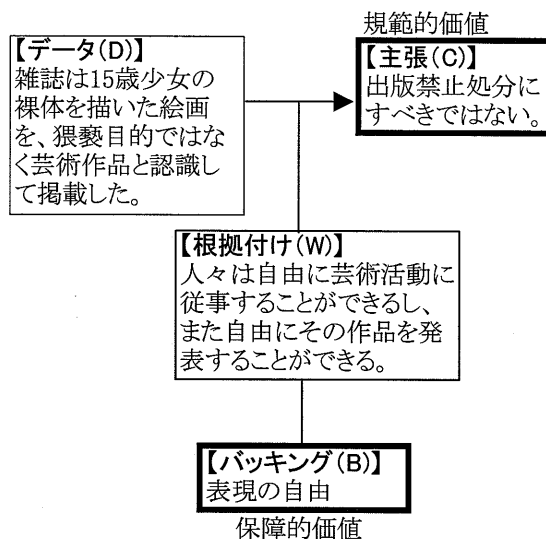
追う。そして本研究のメインにあたる第2章から第7章までは、研究目的の第一を達成する研究となる。ここでは、特に70年代以降のアメリカ合衆国で開発された多様な社会科価値学習のプロジェクトやカリキュラムに焦点をあてる。そのために次のような手法をとる。第一に、多様な価値学習を整理し、対象とする価値の領域と、内容編成・授業方略の関係や、これらが提供する手続き的知識との関係を原理的に説明するために、対象とする価値の領域を整理するための枠組みを設定する。第二に、枠組みによって分けられた各種価値学習を、その内容編成の形式に応じて、個別内容配列型、テーマ別配置型、問題配置型に分け、それぞれの授業構成やそれが保障する手続き的知識の特質を解明し、そこに一貫する各種価値学習固有の特質を抽出する。第三に、明らかにした各種価値学習の特質をマトリクスにまとめ、そこから価値の対象領域と教育機能との関連性を解明する。

本研究の終章は、研究目的の第二を達成する研究である。ここでは、第7章までの成果、特に対象とする価値の領域と、これらが提供する手続き的知識との関係性に着目し、社会科で価値を積極的に取り扱うことによって生じる、社会科が教育全体に果たす教科としての役割・位置付けの変化を検討する。

〔註〕

- 1) 価値を「思念」と「言説」の二つに分ける考え方は、橋爪大三郎の制度論を参考にしている。詳しくは、橋爪大三郎『橋爪大三郎コレクションⅢ 制度論』勁草書房、1993年を参照されたい。なお、橋爪が使った「思念」「言説」とは別の概念を活用して説明したのが、トゥールミン(Stephen Toulmin)である。トゥールミンは、所謂「トゥールミン図式」と呼ばれる図を提示してこのことを説明しようとした。トゥールミンは、価値を「～すべき」とする規範的価値(トゥールミン図式の「主張(C)」が該当する)と、その規範的価値を正当化するための根拠となる、「～の権利」「～の自由」などといった価値原理からなる保障的価値(トゥールミン図式の「バックング(B)」が該当する)に分けて考えている。ここで言う規範的価値は、ルールとして成立させるために、言

語を通して自らの価値観を具現化し、橋爪の言う「言説」に該当する。対して、保障的価値は、規範的価値を主張する人物の頭ないし心の中にある（と思われる）、その人物が拠り所とする価値観であり、橋爪の言う「思念」に該当する。詳しくは、Toulmin, S., Rieke, R., and Janik, A., *An Introduction to Reasoning*,



トールミン図式の一例

2nd Ed., Macmillan Publishing Company, 1978.及び、足立幸男『議論の論理－民主主義と議論－』木鐸社、1984年を参照されたい。

なお、この価値についての説明は、第2章で再び詳しく述べる。

2) 社会科教育研究では、これまで価値は、その考え方において二つの流れがあった。その流れの一つが森分孝治らの一元的価値論の立場であり、もう一方が、池野範男らの二元的価値論の立場である。前述したトールミン図式を使って説明すれば、森分のいう「価値」とは、ほぼ「主張(C)」つまり規範的価値のみを指す（森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書、1984年、及び、森分孝治「社会科授業構成の類型－社会科授業構成の原理を求めて－」社会認識教育学会編『社会認識教育の探求』第一学習社、1978年）。対して池野のいう「価値」とは、「主張(C)」の規範的価値と、「バックイング(B)」の部分、つまり保障的価値の両者を指す（池野範男「批判主義の社会科」『社会科研究』第50号、1999年、及び、池野範男「社会形成力の育成」『社会科教育研究別冊 日本社会科教育学会 2000年度年報』2001年）。このように、社会科教育研究では価値について二つの大きな考え方が存在しているにも関わらず、あまりこの違いが説明されることはなかった。また、これまで池野の二元的価値論を支持する研究者（尾原康光・吉村功太郎・橋本康弘ら）らは、規範的価値、保障的価値どちらも「価値」と呼び、特にその区別を示す概念を生み出してこなかった。このことは、価値についての多くの混乱を社会科で引き起こしてきた。筆者の価値論は基本的に池野と同じ二元的価値論の立場をとる。つまり価値を規範的

価値，保障的価値の二側面から捉える立場であるが，従来のような混乱を避けるために，筆者は，橋爪の論を参考に，「思念」と「言説」の概念を用いて，区別を明確にすることにした。

- 3) このことについて，詳しくは，本論文の第1章を参照されたい。
- 4) 例えば，法理学者ハート（H.L.A.Hart）は「社会は様々な法的ルールに従った人々の振る舞いの集積である」とした考えをその著書『法の概念』で示し，世界に大きな影響を与えた（ハート著（矢崎光圀訳）『法の概念』みすず書房，1976年）。また日本でも，橋爪大三郎がこの観点から，価値や規範を社会の存在と切り離せないことを指摘している。（橋爪大三郎『言語派社会学の原理』洋泉社，2000年，23～24頁。
- 5) この考え方は，マックス・ウェーバー（Max Weber）の「客観的な認識」の考え方に由来している。詳しくは，マックス・ウェーバー著（祇園寺信彦・祇園寺則夫訳）「社会科学的及び社会政策的認識の客観性」『社会科学の方法』講談社，1994年を参照されたい。
- 6) 「物象化」や「制度化」については，野村一夫『リフレクションー社会的な感受性へー』文化書房博文社，1994年や，バーガー（Peter L. Berger）& ルックマン（Thomas Luckman）著（山口節郎訳）『日常世界の構成ーアイデンティティと社会の弁証法ー』新曜社，1977年を参照されたい。
- 7) 橋爪大三郎『言語派社会学の原理』洋泉社，2000年，24頁。
- 8) この第一，第二の課題は，意味学派，特に社会構築主義を強く意識する社会科教育学者たちから主張されている。なお，わが国においては，池野範男らがこの立場から科学主義社会科を批判し，価値を積極的に社会科に取り入れることを主張している（池野範男「批判主義の社会科」『社会科研究』第50号，1999年，池野範男「ディスコース（討論）の世界の構築」『学校教育』No.1007，2001年，池野範男「真理性か正当性か，市民の基礎形成か市民形成か」『社会系教科教育学研究』13号，2001年，池野範男「社会形成力の育成」『社会科教育研究別冊 日本社会科教育学会 2000年度年報』2001年，など）。アメリカ合衆国の場合に関しては，第1章で詳しく述べる。
- 9) これは公民権運動が盛んになる1960年代以降，多文化主義を強く意識する人々から多く主張された。例えば，わが国の場合，上記の池野がその一例であ

る。アメリカ合衆国の場合に関しては、第1章で詳しく述べる。

10) 「民主主義社会における社会科教育」とした観点から、価値学習を擁護する主張は、昔から今日に至るまで、多くの論文や理論書の中に見ることができる。わが国においては、古いものであると例えば上田薫『社会科とその出発』同学社、1947年、や上田薫『社会科の理論と方法』岩崎書店、1952年などがあり、新しいものとなると、池野範男「市民社会科の構想」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ』明治図書、2003年などがある。なお、合衆国の場合については、第1章で詳しく述べる。また、民主主義社会における価値学習の必要性は、第2章で改めて確認する。

11) 例えば1970年代（1969年－1970年、1971年－1972年、1975年－1976年）に実施されたNAEP（National Assessment of Educational Progress）の13歳から17歳までの子どもを対象にした調査報告などがある（NAEP, *Social Studies Technical Report: Exercise Volume*, National Center for Education Statistics, Washington D.C., 1975, 1976, 1979.）。また「法関連教育に関する研究グループ」（U.S. Office of Education Study Group on Law Related Education）は、このNAPEの報告を根拠として、教育現場が市民的資質の育成に積極的に関わっていくべきであると、連邦政府に訴えている。（U.S. Office of Education Study Group on Law Related Education, *Final Report of the Study Group on Law related Education*, OE Publication 79-43000, 1978, pp.44-45.）

12) cf. Sleeter, C.E., and Grant, C.A., *Making Choices for Multicultural Education*, 2nd Edition, Prentice Hall, Inc., 1994.

13) 筆者が調べた限りにおいて、実践的な価値学習の分析を試みた先行研究としては、次のものがある。（グローバル教育などを価値教育と見なすのであれば、まだ増えることになる。）

- ・浅沼茂・松下晴彦「アメリカにおける歴史教育と道德教育の統合－価値観形成のための教材例－」『比較教育学研究』23号、1997年。
- ・今谷順重「公民的資質のとらえ直しと道德教育－アメリカにおける新しい価値教育論から－」『社会科教育論叢』34号、1986年。
- ・———, 「タバ社会科における価値的論争問題の取り扱い－価値学習への分析的アプローチ－」『史学研究』140号、1978年。

- ・ ————, 「社会科における価値・態度教育についての一考察—アメリカ新社会科の分析から—」『社会科教育研究』35号, 1974年。
- ・ ————, 『新しい問題解決学習の提唱: アメリカ社会科から学ぶ「生活科」と「社会科」への新視点』ぎょうせい, 1988年。
- ・ 植田健「政策判断能力を育成する公民科授業原理—Current Issues 2000の場合—」『教育学研究紀要』46巻第2部, 2000年。
- ・ 梅津正美「歴史教育における文化理解の学習モデルの構想—POSH: 単元「歴史の中の家族」の分析を通して—」『社会科教育研究』77号, 1997年
- ・ 鴛原進「社会科異文化理解学習の改善—『世界文化: グローバル・モザイク』を手がかりとして—」『社会科研究』46号, 1997年。
- ・ 尾原康光「リベラルな民主主義社会を担う思考者・判断者の育成(1)—D.W.オリバーの場合—」『社会科研究』43号, 1995年。
- ・ ————, 「社会科における批判的思考育成の原理と方法—「議論」に基づく O'Reilly の批判的思考育成原理—」『社会科教育論叢』39号, 1992年。
- ・ 桑原敏典「自立的な価値観の形成を目指す社会科論争問題学習—「アメリカの社会的論争問題」を事例として—」『社会系教科教育学研究』12号, 2000年。
- ・ 中原朋生「「権利に関する社会的ジレンマ研究」としての社会科—権利学習プロジェクト『自由の基礎』を手がかりに—」『社会科研究』58号, 2003年。
- ・ 服部一秀「社会問題科としての社会科—ドイツの社会科教科書『Schlüssel zur Politik』の場合—」『社会科研究』54号, 2001年。
- ・ ————, 「社会形成科としての社会科の学力像」『社会科研究』56号, 2002年。
- ・ 橋本康弘「法関連教育の学習原理—”I'M THE PEOPLE”の場合—」『社会系教科教育学研究』12号, 2000年。
- ・ ————, 「市民的資質を育成するための法カリキュラム—『自由社会における法』プロジェクトの場合—」『社会科研究』48号, 1998年。
- ・ 松本佳子『社会科における多文化教育—教育構成の類型化—』広島大学大学院教育学研究科修士論文, 2002年。
- ・ 溝口和弘『現代アメリカ歴史教育改革論研究』風間書房, 2003年。
- ・ 三好勝美「アメリカ法関連教育の授業構成—LREカリキュラムガイド『法に学び法に生きる』の場合—」『教育学研究紀要』43巻第2部, 1997年
- ・ 吉村功太郎「社会科における価値観形成論の類型化—市民的資質育成原理を求めて—」『社会科研究』第51号, 1999年。

14) この他、池野も溝口が示す類型化の理論的な根拠が不明瞭な点を指摘している。池野は、溝口が論文の冒頭で、事実と価値の完全分離二元論に立つ論理実証主義（科学主義）を支持し、終始一貫した研究の基本指針とすることを明言しているにもかかわらず、そのスタンスは論文前半の「価値分析型」にしか見ることができず、後半の「価値追求型」では、価値と事実の相関的二元論という構築主義的立場に変更している矛盾を指摘し、それを「科学主義と構築主義の分水嶺をスリリングに歩いている」と表現している。（池野範男「書評：溝口和宏著『現代アメリカ歴史教育改革論研究』』『社会科研究』第59号，2003年，71～72頁）

第1章 合衆国における価値学習の成立と発展

第一節 科学主義社会科の隆盛

日本の社会科では、価値を積極的に取り入れようとする動きが近年起こるようになってきた。しかしまだそれは活発なものとは言えない。アメリカ合衆国もかつては日本以上に、価値をできるだけ排除しようとする立場の社会科が主流にあった。例え価値が扱われることがあったとしても、それは「言説」の部分、つまり法規範や経典・聖書など、文字で示された可視的な部分を表面的に取り扱うことに限定された。また、学習活動も、その内容を観察・認識する程度に制限され、それらを生み出し、支持してきた人々が持つ価値観・意図（「思念」）を明確にしたり、それらのあり方を議論することなどはほとんど無かった。社会科から価値を排除しようとするこうした傾向は、特に1960年代のいわゆる「新社会科運動期」に、社会科学科など科学主義社会科が台頭することで、そのピークを迎えることになる¹⁾。

こうした中、わずかに、デューイや、デューイに影響を受けたプラグマティストのグループ（ボード（Boyd H. Bode）、グリフィン（Alan F. Griffin）、ハルフィッシュ（H. Gordon Hullfish）など）が、今世紀の前半から中盤にかけて、社

会科で政策や法を扱い、その政策や法の意図するところを考えたり、そのあり方を問う学習を主張したりしてきた。しかし、その扱われる政策や法は、原則として子どもの生活の範囲内、子どもにとって身近な地域のものに限定してしまう傾向があり、しかもそうした学習は、カリキュラムとして体系的に組織化されて全面的に行われるのではなく、小単元レベルで時々、部分的断片的に行われる程度であった。

ただ例外的に、こうしたプラグマティストの流れを汲む二人の社会科教育研究者であるハント (Maurice P. Hunt) とメトカーフ (Lawrence E. Metcalf) が 1950 年代に入って、性や人種政策のあり方をめぐる論争、宗教の対立や国家制度のあり方をめぐる論争など、学校がこれまでほとんど取り扱わなかった、生活や地域の枠を超えた社会的レベルの価値 (国の政策・法や宗教、その他社会一般に通用している価値) のあり方をめぐる議論も、社会科の中により積極的に取り入れ、子どもの議論の対象に含むことの重要性を主張し、それを体系的にカテゴリ一別にまとめて「クローズドエリア (Closed Area)」という形で示した²⁾。下の表 1-1 はその「クローズドエリア」である (なお、後に授業理論も彼らは発表している (表 1-2))。しかし、それはまだ「カリキュラムの大きな枠組み」とったレベルであり、それが具体的な実例を伴ったカリキュラムとして実践可能なレベルに体现化していくのには、1960 年代の後半から 1970 年代まで待たなくてはならない。

表 1-1 メトカーフらが示した「クローズドエリア」

1. 経済
2. 人種とマイノリティ集団の関係
3. 社会集団
4. SEX、結婚
5. 宗教と道徳
6. ナショナリズム・愛国主義・国家制度

(Metcalf, L.E., & Hunt, M.P., *Teaching High School Social Studies: Problem in Reflective Thinking and Social Understanding*, Harper & Row Publishers, 1955 より筆者作成。)

価値をできるだけ排除しようとする立場に立った社会科がアメリカ合衆国で台頭してきた背景には、伝統的にアメリカ社会に、価値は頭や心の中のことで目に

表1-2 メトカーフらが示した価値学習の授業モデル

授業展開		教師の主な発問
導入 [解決案の仮説設定]	解決案の確認と望ましい解決案の提案または選択	水質汚染に対して州政府は、汚染した企業には罰金を課す法律を提案した。 T: あなたはこの法案に賛成ですか。反対なら他にどのような策がありますか。 (A) 企業に罰金を課す法案に賛成する。(B) 反対し何もしない。(C) 代替案
展開1 [定義の設定]	定義を考える	<u>I. 事件・政策・物事の性質は何か</u> T: 「水質汚染」とは狭義・広義それぞれどのように定義されるのか。定義をするためにどのような基準が用いられるべきか。
	定義が不一致のままではいか話し合う	T: (もし生徒が「水質汚染」の定義で意見が一致しなかったら) あなたたちはどのようにこの不一致を取り扱いますか。全員が同意しなくていけないですか。定義の不一致があることにあなたは同意できますか。「水質汚染」を定義するための基準が存在しますか。多様にある定義や基準を選択する基準を何に求めますか。
展開2 [解決案の結果の予想と探求]	結果として起こるであろう事態を予想する	<u>II. 結果の問題</u> T: この問題に対する政策は、どのような結果となると予想されますか。誰かが言っているように、企業への罰金を掛ければ、本当に水質汚染は無くなるのでしょうか。この種の疑問に答えるために、我々はどうのようにして証拠(資料)を獲得しますか。
	結果の予想における不一致を解決するため、資料収集する。	T: (もし予想される結果に対する考え方が生徒間で一致していなかったら) この見解の不一致をどのように取り扱いますか。どのような証拠(資料)を活用すれば、同意に役立つことができますか。 T: 定義・基準を決める時の不一致と、事実問題に関する不一致とではどのように異なりますか。
展開3 [結果の評価基準の提案]	選択肢の結果の評価基準を提案する	<u>III. 結果の評価</u> T: 予想された結果は望ましいものですか。 T: どのような基準で結果を評価すべきでしょうか。違った基準は、結果の評価にどのような影響を与えますか。
展開4 [評価基準の裁定]	評価基準を裁定する	<u>IV. 評価基準の裁定</u> T: あなたにとって結果を評価するために挙げられた基準は、すべて正当化できるものですか。 T: (もし評価基準に不満であれば) この意見の相違をどのように取り扱えばよいですか。人生哲学と評価基準との間にはどのような関係があるのでしょうか。 T: 生徒は基準に同意しましたか。
終結 [解決案の仮説修正と意思決定]	解決案の決定	(T: あなたはこの法案に賛成ですか。反対なら他にどのような策がありますか。)

(Metcalf, L.E., & Hunt, M.P., *Teaching High School Social Studies: Problem in Reflective Thinking and Social Understanding*, 2nd edition, Harper & Row Publishers, 1968, pp.131-136 より筆者作成。網掛け部は筆者の分析部分である。)

見えないから実証不可能な存在であるとし、できるだけこうした価値の取り扱いは避け、実証可能である可視的な部分に研究の範囲を限定しようとする実証主義的精神が広く浸透していたことがある。この立場の社会科は、取り扱う範囲を可視的な部分に限定することで、学習者に批判の機会を保障し、イデオロギーから学習者を守ろうとした。また、社会事象の可視的な部分をより正確に学習者に捉えさせるため、社会事象をより正しく認識することができるであろう専門家・研究者の社会事象に対する解釈・説明（学術成果・学説）を教材に積極的に取り入れて、これを教授することを重視した。この時、専門家・研究者の説明を教材にそのまま記載し、教師はそれを講義形式でこれを直接的に教授した場合も多かったが、中には、こうした説明を、資料を分析するなど研究者の分析プロセスを追体験させるなどして学習者に批判の機会を保障しながら、学習者自身に見つけ出させたりするなど、間接的に教授するものもあった³⁾。さらには、社会事象のより正しい認識を学習者ができるようにするため、各種学問領域の専門家・研究者の分析視点・分析手法を教授することで、学習者自身が研究者と同様の分析視点・分析手法の体系（これは1960年代、「学問の構造（the structure of discipline）」と呼ばれた⁴⁾）を習得させようとしたものも存在した。

その典型的事例として中等ホルト社会科カリキュラム（以下、ホルト社会科と略記）がある⁵⁾⁶⁾。表1-3はホルト社会科の全体計画である。ホルト社会科は1巻から7巻までの教科書からなる。ここでは、特に1巻『比較政治システム』を取り上げる。

表1-3 ホルト社会科カリキュラムの全体計画

対象学年		教科書のタイトル（巻）	該当する学問領域	
9 学年	前期	『比較政治システム』（1巻）	政治学	個別科学
	後期	『比較経済システム』（2巻）	経済学	
10 学年	前期	『西欧社会の形成』（3巻）	社会学	
	後期	『四つの社会の伝統と変容』（4巻）	地理学	
11 学年		『新合衆国史』（5巻）	歴史学	総合科学
12 学年	前期	『行動科学入門』（6巻）	人類学・心理学	
	後期	『三つの都市における人文学』（7巻）	人文学	

(Fenton, E., et al., *Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1971.より筆者作成)

ホルト社会科は、新社会科運動期に科学主義社会科を先頭に立って牽引していった人物の一人であるカーネギー・メロン大学歴史学教授のフェントン（Edwin Fenton）が、自らの教育理論を具体化させた形で、1967年に完成させホルト・ラインハート・ウィンストン社（Holt Rinehart and Winston）から出版した社会科教材のシリーズである。ホルト社会科は全7巻であり、各巻は、政治学、経済学、社会学、地理学、歴史学、人類学・心理学、人文学といったように、社会科学の各種領域別に編成されている。

ホルト社会科は、前半の4つの教科書が取り扱う学問（政治学～地理学）は個別科学、後半の3つの教科書が取り扱う学問（歴史学～人文学）は総合科学に該当するが、この構成には理由がある。というのも、前半の4つの教科書においてフェントンは、各学問領域に携わる専門家や研究者が固有に持つとされる分析視点・分析手法の体系である「学問の構造」を学問領域別に設定し（表1-4）、この「学問の構造」を学習者に習得させた後、後半の総合科学を取り扱った3つの教科書で歴史事象や異文化の生活実態などを学習させる際に、その習得した「学問の構造」を利用し、歴史事象や異文化を総合的・多角的に解釈させようと考えていたのである。フェントンは、「学問の構造」を「分析概念」と、その下部の「分析的発問」の二段構造として考えた⁷⁾。また、この「分析概念」と「分析的発問」は、実際の学者の分析視点を参考に作成された。例えば、『比較政治システム』の場合、比較政治学者マクリディス（Roy C. Macridis）の分析視点を参考にしたことが金子の研究で明らかにされている⁸⁾。社会事象を調べるにあたって、各種社会科学の領域に属する学者がもっている分析視点を学ばせることが、社会事象をより正しく認識することにつながるとしたフェントンの考え方をここに見ることができる。

では、具体的に『比較政治システム』で設定されている「学問の構造」の、特に「分析的発問」に注目してみよう。ここで取り上げる『比較政治システム』は、第1巻、第9学年対象である。この「分析的発問」は、社会事象、この場合は特に政治システムを調査する上で、専門家や研究者が投げかける問いに該当する。表1-5は、『比較政治システム』で設定されている「学問の構造」である。『比較政治システム』で設定されている「分析的発問」には、政治システムの概要を問う発問ばかりからなり、政治システムを生み出し、または支えている人々の意

表1-4 ホルト社会科が設定した「学問の構造」(「分析概念」と「分析的発問」からなる)

教材名	領域	大概念	分析概念	概念の定義	分析的発問
比較政治システム	政治学	政治	1. 政策決定者	政治システムの規則を解釈し実行する人々の集団	a. 誰が政策決定者か。彼の特質は何か。どのような社会背景を持つか。 b. . . . (以下省略)
			2. 政治機構	政策決定者を操作する組織とその方法	(省略)
			3. 意思決定	規則を作り、施行、解釈するプロセス	(省略)
			4. 政治文化	政治制度に参加する人々の、考え方、態度、技術	a. 日常生活において市民は政府の役割を認識しているか。 b. 市民は指導者に影響を与えることができるのか。また市民は指導者に影響を与えることができると考えているのか。 c. 社会に生活している人々は政治制度をどのように学んでいるのか。 d. 社会の人々は政治システムから全くもって離れているのか。人々は政策に従属しているにもかかわらず、その政策の決定に影響を及ぼそうとしないのか。全ての政策に参加しているのか。
			5. 市民性	政治システムにおいて個人が果たす役割	
比較経済システム	経済学	経済組織	6. 価値と目標	概念の定義は省略	各分析的概念に2〜4ずつ分析的発問は示されているが略す。
			7. 欠乏と選択		
			8. 資源		
			9. 価格		
			10. 生産		
			11. 配分		
西欧社会の形成	社会学	社会構造	12. 経済成長	概念の定義は省略	各分析的概念に2〜4ずつ分析的発問は示されているが略す。
			13. 役割		
			14. 地位		
			15. 規範		
			16. 社会階級		
			17. 集団		
			18. 集団相互作用		
伝統と変容	地理学	地域	19. 文化変容	概念の定義は省略	各分析的概念に2〜4ずつ分析的発問は示されているが略す。
			20. 空間的配置		
			21. 地域的連合性		
			22. 空間的相互作用		

(Fenton, E., et al., *A RATIONALE For the Second Edition of Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1971, pp.13-21 を参考に筆者作成。)

表1-5 『比較政治システム』(第1巻)で設定されている「学問の構造」(「分析概念」と「分析的発問」からなる)

1. 政治的意思決定者—政治システムのルールを作り、解釈し、執行する人々の集団
 - a. 誰が政治的意思決定者か。その人物の特質は何か。彼らの社会的背景は何か。
 - b. 政治的意思決定者のうち、市民集団から支持を受けているのは誰か政治的指導者か。そうではない指導者は誰か。
 - c. 社会はどのように政治的意思決定者を採用しているか。政治的意思決定者に権威を与えるために生み出された公的ないし非公式のルールには何があるか。
 - d. 政治的意思決定者としての地位を獲得し維持するために、人々は何をしなくてはならないか。彼らは誰にアピールをしなくてはならないか。どのように彼らはアピールをするか。どのように彼らは権力の中に居続けているのか。

2. 政治的意思決定—政治システムがルールを生み出し、執行し、解釈するプロセス
 - a. 意思決定のための公式ないし非公式のルールには何があるか。
 - b. 政治的意思決定者はどのようにして情報を集めるのか。こうした情報収集の手法は、意思決定過程にどのような影響を与えているのか。
 - c. 決定事項はどのようにして執行されるのか。決定事項を社会はどのように実行するのか。
 - d. 政治的意思決定者や政治機構、市民、政治文化に、こうした政治的意思決定のプロセスがどのような関係を持つか。

3. 政治機構—政治的決定事項を取り扱う機関やその方法
 - a. 社会における政治機構には何があるか。それらの政治機構にはどのような機能があるか。
 - b. これらの機関には公式にどのような権威が提供されているか。非公式にはどのような権威をそれらの機関は持つと想定されているか。
 - c. 政治機構は意思決定プロセスにどのような影響を与えているか。

4. 政治文化—政治制度に参加する人々の、政治への考え方、態度、技術。
 - a. 日常生活において市民は政府の役割を認識しているか。
 - b. 市民は指導者に影響を与えることができるのか。また市民は指導者に影響を与えることができるかと考えているのか。
 - c. 社会に生活している人々は政治システムをどのように学んでいるのか。
 - d. 社会の人々は政治制度から全くもって離れているのか。人々は政策に従属しているにもかかわらず、その政策の決定に影響を及ぼそうとしないのか。全ての政策に参加しているのか。

5. 市民性—政治システムの中で個人が果たす役割
 - a. もしあるのなら、市民はどのように政府の権力執行に影響を与えているのか。政治的意思決定に彼らは影響を与えているのか。彼らは政治的意思決定者に影響を与えることができるのか。彼らは権力に従順な市民か、意見を多様に持つ市民か、政治的無関心な市民か。
 - b. 市民は政府の情報をどのように獲得できるか。
 - c. どのように政府は市民生活に影響を与えているのか。政府は市民の自由を制限しているのか。自由を生み出しているのか。自由を拡大しているのか。
 - d. 政治に参加する市民は政治システムにどのような責任を負っているのか。

(Fenton, E., et al., *COMPARATIVE POLITICAL SYSTEMS An Inquiry Approach*, Holt *SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1971, pp.19-20 より筆者作成。)

図や価値観（「思念」）を発見させるような発問を見ることはできない。また、その政治システムを評価したり価値判断したりする発問も同様である。『比較政治システム』は、価値を排除して政治システムの可視的な部分のみを学習範囲とし、これをより写実的に捉えることを学習者に期待しているのである。

『比較政治システム』が、価値を徹底して排除していることは、『比較政治システム』の授業展開の実態を見れば、よりはっきりと確かめることができる。表1-6は『比較政治システム』の全体計画とこの「学問の構造」との関係性を示した表である。そして表1-7は、第3章「合衆国の政治文化」（レッスン9～13）と第4章「ソ連の政治文化」（レッスン14～16）の授業構成を示している。

表1-6にあるように、『比較政治システム』は、全部で11ある章のうち、第3章から第11章までがアメリカ合衆国およびソ連の政治システムを取り上げている。この第3章から第11章のタイトルには、「合衆国の政治文化」（第3章）、「ソ連の政治文化」（第4章）、「合衆国の政治機構」（第5章）、「ソ連の政治機構」（第6章）…「合衆国とソ連の市民性」（第11章）と、「分析概念」として設定された5つの概念のどれかが示される。さらには、章には2～4程度のレッスンがあるが、表1-7に見られるように、それぞれのレッスンには、その章の「分析概念」の下位にある「分析的発問」が1～2個程度設定されている。例えば第3章「合衆国の政治文化」のレッスン12では、「政治文化」の下位に示された分析的発問「社会に生活している人々は政治制度をどのように学んでいるのか？」が設定されている。このことから、『比較政治システム』は、フェントンが設定した「学問の構造」という専門家や研究者が持つとされる分析視点の体系を活用して、アメリカ合衆国とソ連の政治システムを調査（リサーチ）することが、学習の主な目的であることを改めて確認できる。

なお、第1章や第2章でも、この「学問の構造」をもって、それぞれストアペンバーグとシャイアン族の政治システムの調査を行っている。このことは、表1-6で、第1章の下位にある4つのレッスンのタイトルが、それぞれフェントンの設定した5つの「分析概念」から成るところからも伺うことができる。つまり、『比較政治システム』では、アメリカやソ連の政治システムの他に、ストアペンバーグとシャイアン族の政治システムの調査を通して、3度も繰り返し「学問の構造」（「分析概念」と「分析的発問」）を学習させることで、「学問の構造」の着

表1-6 『比較政治システム』の全体計画と「分析概念」の関連性

章	レッスンとタイトル	分析の観点[分析的概念]		研究対象
第1章 ストアペン バーグ・キ ャンプの政 治システム	レッスン1 政策決定者たちと諸機構	政策決定者 政治機構		ストアペンバ ーグの政治シ ステムの分析
	レッスン2 意思決定	意思決定		
	レッスン3 政治文化と市民性	政治文化 市民性		
	レッスン4 諸概念を活用した政治の分析			分析的概念の 確認
第2章 原始的・伝 統的な政治 システム	レッスン5 政策決定者たちと諸機構	政策決定者 政治機構		シャイアン族 の政治システ ムの分析
	レッスン6 意思決定	意思決定		
	レッスン7 政治文化と市民性	政治文化 市民性		
	レッスン8 原始的・伝統的政治システム			
第3章 合衆国の政 治文化	レッスン9 政治文化の概念 ～レッスン13 アメリカ青年の政治的態度	アメリカ 合衆国	政治文化	合衆国・ソ連の 政治システム の分析
第4章 ソ連の政治 文化	レッスン14 ツァーリの遺産 ～レッスン16 ソ連における政治文化	ソ連		
第5章 合衆国の政 治機構	レッスン17 アメリカ憲法の植民地的背景 ～レッスン20 アメリカの諸機構—個人の権利	アメリカ 合衆国	政治機構	
第6章 ソ連の政治 機構	レッスン21 民主的な中央集権主義 ～レッスン24 党と政府の間のつながり	ソ連		
第7章 合衆国の政 策決定者た ち	レッスン25 政策決定者の社会的背景 ～レッスン32 アメリカの政治組織	アメリカ 合衆国	政策決定者	
第8章 ソ連の政策 決定者たち	レッスン33 帝政ロシアの政治的指導者たち ～レッスン40 一党の政策；官僚主義②	ソ連		
第9章 合衆国の政 治的意 思決定	レッスン41 カンボジア ～レッスン48 意思決定—その過程はそれほど 合理的か—	アメリカ 合衆国	意思決定	
第10章 ソ連の意 思決定	レッスン49 チェコスロバキアへの侵入 ～レッスン52 ソ連の司法組織	ソ連		
第11章 合衆国とソ 連の市民性	レッスン53 市民性の概念 ～レッスン61 市民の不服従	アメリカ 合衆国・ ソ連	市民性	

(Fenton, E., et al., *COMPARATIVE POLITICAL SYSTEMS An Inquiry Approach*, Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1971 より筆者作成)

実な習得を図っているのである。

前述したが、フェントンが『比較政治システム』で設定していた「学問の構造」の特に「分析的発問」には、政治システムの概要を問う発問ばかりからなり、政治システムを生み出し、または支えている人々の意図や価値観（「思念」）を発見させたり、政治システムを評価するような発問はない。つまり、学習者がこの『比較政治システム』を通して「学問の構造」を着実に習得することは、政治システムを可視的な部分のみ分析対象とする態度を学習者に育成することに等しいのである。

また、この表1-6をよく見ると、『比較政治システム』と、「比較」という言葉がタイトルには含まれていながら、この教科書は分析対象となるアメリカ合衆国の政治システムとソ連の政治システムを比較をすることを通して特段に何か活動をするような章は設定されていないことが分かる。例えば両者の比較から、それぞれの政治システムを支える人々の背後にある価値観の違いを発見したり、それを踏まえて両制度を評価したりする活動をするための章はない。ただ淡々と、アメリカ合衆国の政治文化を調査したら、次はソ連の政治文化を調査し、次は合衆国の政治機構を調査して…と、政治システムの調査を目的とした章が最後まで延々と続いている展開となっているのである。『比較政治システム』は、徹底的に価値の排除に努めているのである。

また、授業構造を示す表1-7を見ても、『比較政治システム』各章のレッスンにある発問の各項目は、「分析的発問」に答えるための、より下位の発問といったものとなっており、政治システムを支えている価値観や意図（「思念」）を発見させたり、政治システムを評価・価値判断させたりするようなものは全く見られない。第3章・第4章の各レッスンにおいても学習者は、教科書が提供する資料を利用するなどして、ひたすらにこうした下位の発問項目に答えて、アメリカ合衆国国民とソ連国民の政治文化に関する諸情報、つまり、両国国民の政治に関する知識の容量、政治に対する態度、そしてそれら知識や態度の形成手段などに関する諸情報（この情報は教科書が前もって設定したものであり、当時の有力な研究者や専門家のアメリカ合衆国の政治文化やソ連の政治文化に対する一般的見解（解釈）に基づいている）を発見すること、導き出すことのみが求められる。このように、『比較政治システム』は、価値の排除を徹底し、事象の可視的な部分の、

表1-7-1 『比較政治システム』第3章「アメリカの政治文化」の授業構成

授業構造		教師の主な発問	主な学習内容
本章の課題 の確認 (MQ)	序章	◎教科書の導入部 (pp.43-44) を読む。 MQ: 第3章では、アメリカの政治文化、つまりアメリカ国民が政治に対して持つ考え方や態度、技術が何かを明らかにする。	
	「政治文化」の分析的 概念・分析的質問の 確認	レッスン9 政治文化の概念 ◎教科書レッスン9「政治文化の概念」を読み、政治学者が政治文化を分析する際に投げかける発問（「分析的発問」）を確認する。	（「分析的発問」として次のものがあることを学習者は確認する。） 1. 市民は国家や政治システムについて何を知っているか。規模はどのくらいで、どこにそれがあって、誰が政治的指導者で、その政府はどのように組織されているか。市民は国家をどのように感じているか。政府のどのような行動を支持し、どのような行動に対して不支持なのか。 2. 国の法律について市民は知っているか。それに市民は従う意識があるか。またもしその法律が間違っていれば、政府に働きかけて合法的にそれを変革しようとしているか。 3. どのように法律は作られ、また法律を執行する政府にどのようにしたら影響を与えることができるかを市民は知っているか。政府に影響を与える手段に対して市民はどのように感じ、どのような意見を持っているか。 4. 市民は自分の持っている権利や責任について何を知っているか。そうした市民としての権利を重要視しているか。 ※ なお、上記1～4は、以下の「分析的発問」(a)～(d)を具体化したものである。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> a. 日常生活において市民は政府の役割を認識しているか。 b. 市民は指導者に影響を与えることができるのか。また市民は指導者に影響を与えることができると考えているのか。 c. 社会に生活している人々は政治システムをどのように学んでいるのか。 d. 社会の人々は政治システムから全くもって離れているのか。人々は政策に従属しているにもかかわらず、その政策の決定に影響を及ぼそうとしないのか。全ての政策に参加しているのか。 </div>

<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">アメリカの政治文化の分析</p>	<p style="writing-mode: vertical-rl; text-orientation: upright;">レッスン10 合衆国の政治的知識</p>	<p>◎日常生活においてアメリカ国民は政府の役割を認識しているか。</p> <p>◎アメリカ国民は指導者に自らが影響を与えることができると考えているのか。</p> <p>○（データ 10A を見て）重要な政治家の名前を知っている人が一番多い国はどこか。政治的指導者を知っているということは、政治的行動や態度にどのような影響があるか。</p> <p>○（データ 10B を見て）最も国民が政治に興味を示している国はどこか。</p> <p>○（データ 10B を見て）調査チームの質問に対する回答として、どれが最も「政治に無関心な国民」の回答ですか。この資料から見れば、どの国が最も「政治に無関心な国民」の割合が少ない国か。</p> <p>○（データ 10C を見て）政治に関して最も学ぶ時間の多い国はどこか。政治的参加者が最も多い国はどこか。</p> <p>○（データ 10D を見て）最もポジティブに政治を捉えているのはどの国の国民か。政府に政治に高い期待を抱いて政治的参加する人々はどの国の国民か。また政治に最も期待していない人々はどの国の国民か。</p> <p>○（データ 10E を見て）「政治に無関心な国民」が最も少ない国はどこか。この結論はそれぞれの国家の政治文化について何を示すか。</p>	<p>・合衆国は民主主義国家の中でも政治的指導者を知る人の割合が高い。</p> <p>・政治的指導者を知っているということは、政治に対して積極的に関わろうとした態度や行動を生み出す。</p> <p>・合衆国はイギリス、ドイツと並んで政治に興味を示す人が多い。</p> <p>・「政府の説明をほとんど聞いたことがない」という回答が、政治に無関心な国民の回答である。ここから、アメリカが最も政治に無関心な人が少ない国と見ることができる。</p> <p>・アメリカ、イギリス、ドイツといった国は、国民が新聞やラジオ、テレビ、雑誌で政治の話を見たり聞いたりする時間が長く、その学ぶ時間も多いと考えられる。なお、アメリカ国民は新聞よりラジオやテレビなどから情報を得る人が多い。</p> <p>・合衆国の国民は、政治は状況を改善するためにある、とポジティブに捉えている。また政治に高い期待を持って臨んでいる。</p> <p>・対してメキシコ国民などは、政治にあまり大きな期待をしていない。</p> <p>・アメリカが最も政治に無関心な国民が少ない国である。</p> <p>・政治の活動に無関心な人が多い国は、政治への参加にも興味がない。</p>
		<p>◎アメリカ国民は国家をどのように感じているか。</p>	

- (データ 11A を見て) アメリカ国民は他の国民よりも多く政治について話しますか。この質問はあなたがアメリカの政治文化を分析する上でどのような意味を持つか。
- (データ 11B を見て) アメリカ国民が最も誇りに思うことは何ですか。アメリカ国民が政治システムに対して感じていることに関して、このデータからどのような結論が導き出せますか。
- (データ 11C を見て) 他国民と比べてアメリカ国民は官僚や警察が国民にとる扱いをどのように感じているか。この質問はあなたがアメリカの政治文化を分析する上でどのような意味を持つか。

- ・合衆国は他の民主主義国家の国民に比べてしばしば政治に関して積極的に話をしている。
- ・こうした質問は、アメリカ国民の政治への関心度を知ることができ、アメリカの政治文化を分析する上で重要である。
- ・合衆国の国民は自国の政治システムを誇りに思う傾向がある。
- ・合衆国は自国の警察や官僚が自国の国民を公平に取り扱っていると感じている。
- ・こうした質問は、アメリカ国民の政治に対する考え方を知ることができ、アメリカの政治文化を分析する上で重要である。

- ◎アメリカ国民は政治システムや政治への責任・義務をどのように学んでいるのか。
- ◎アメリカ国民は、政策に従属しているにもかかわらず、その政策の意思決定に影響を及ぼそうとしないのか。全ての政策に参加しているのか。
- (データ 12A を見て) このデータは、合衆国が「多くの団体に属する人たち」から成る国家であることを示しているか。複数の組織や団体に所属することが、政治的知識や政治への態度に与える影響とは何か。
- (データ 12B を見て) 家族の意思決定において 16 歳当時自分がその影響力を与えることができた経験のある人が一番多くいるのはどの社会か。
- あなたが家族の意思決定に影響を与えることができるとする。こうした態度は政治への参加に関する考えや感じ方にどのような影響を与えると思うか。

- ・合衆国の国民は民主主義国家の中でも複数の組織や団体に所属する人の割合が多い。
- ・組織や団体は活動目的を持ち、その目的に向かって所属する人々全員の参加が求められる、いわば小さな民主主義組織であり、これに所属することは、政治に関心をもち、政治に積極的に参加する態度を養うと考えられる。
- ・合衆国とイギリス国民が家族の意思決定に 16 歳当時参加していた経験を持つ人の割合が一番高い。
- ・積極的に政策を考え、意思決定するという民主主義社会を運営するために必要とされる能力や態度を育成でき、政治参加を好ましいものと考えられるようになると考えられる。

- (データ 12C を見て) 職場の意思決定に関して何らかの相談を受けたことがある経験を持つ人が最も多い国はどこか。
- もし人々が職場でしばしば会社の方針について相談を受ける機会があったら、そうした経験の無い場合に比べてそのことが政治的態度を育成することによつてどのような違いを生み出すか。
- (データ 12D を見て) 学校の討論に参加した記憶のある人々の割合が最も高い国はどこか。こうしたことは、表現の自由に対する態度を形成する上でどのような違いを生むか。
- (データ 12E を見て) 家族の意思決定に参加した経験を持つ人と、政治の参加との関係性をこのデータはどのように示しているか。家族は政治的社会化にどのような役割を果たすのか。
- (データ 12F を見て) 自らは政治的能力があると感じる人の割合が多い国はどこですか。学校や職場が政治的社会化にどのような役割を果たすのか。

- ・合衆国の国民は他の民主主義国家の中でも職場で経営者に意義申し立てをする機会が多くある。
- ・積極的に政策を考え、決断するという民主主義社会を運営するために必要とされる能力や態度を育成でき、より政治参加を好ましいものと考えられる。
- ・合衆国の国民は、他の民主主義国家の中でも学校で討論に参加した経験を持つ人々の割合が最も高い。
- ・普段から討論をすることは、自由に自分の考えを述べる機会を多く保障することになり、表現の自由に対して肯定的な態度を生むと考えられる。
- ・家族の意思決定に参加した経験を持つ人はより政治にも積極的に参加すると答え、そうした経験がない人は、あまり政治に関心がない。
- ・家族は子どもに政治システムや政治への義務・責任といったものを教えるのに有効であり、子どもの政治的社会化に大きな役割を果たしている。
- ・合衆国が最も自らに政治的能力があると感じている人の割合が高い。
- ・学校や職場は人々に政治システムや政治への義務・責任といったものを教えるのに有効であり、人々の政治的社会化に大きな役割を果たしている。

- ◎アメリカ国民の政治的態度は変化してきているのか。
- (Jerald G. Bachman 著『国家の問題を見る若者の目 (Youth Look at National Problem)』(1971年)の抜粋を見て) 若者へのインタビューによると、合衆国が直面しているうち最も問題なものは何と答えているか。
- アメリカの若者は現代政治についての知識をどのくらい持っているか。彼らは政治に対してどのように感じているか。それは両親の感じ方と違うか。

- ・若者は特にベトナム戦争や公民権運動に関心を持っている。
- ・合衆国の現代の若者はベトナム戦争以来、政府に対して不満を抱くようになった。これは大人たちも同じである。

	<p>【単元のまとめの活動】</p> <p>◎学習者自身が政治システムにどのような形で参加しているのか調べなさい。また学校全体で生徒がどのように政治システムに参加しているのかを調べなさい。</p> <p>◎アメリカの政治文化を示していると思われるイラストなどを集めてスクラップブックにまとめなさい。</p>	<p>(写真でもニュースの記事でも風刺漫画でも、あなたが描いた絵でも良い)</p>
--	---	---

表1-7-2 『比較政治システム』第4章「ソ連の政治文化」の授業構成

授業構造		教師の主な発問	主な学習内容
ソ連の政治システムの分析	本章の課題 (MQ) の確認 序章	<p>○教科書の導入部 (pp.43-44) を読む。</p> <p>MQ: 第4章は、ソ連の政治文化、つまりソ連国民が政治に対して持つ考え方や態度、技術が何かを明らかにする。またアメリカの政治文化とどのように違うかを確認する。</p>	
	レッスン14 ツァーリの遺産	<p>◎日常生活においてソ連国民は政府の役割を認識しているか？</p> <p>◎ソ連国民は指導者に自らが影響を与えることができると考えているのか。</p> <p>○(教科書 p.73-76 を読んで) 帝政ロシアの経済的、社会的、政治的に重要な特質は何か。</p> <p>○(教科書 p.73-76 を読んで) 農民の主な政治への考え方、態度、目的は何か。知識階層のそれは何か。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・多くの宗教や文化がロシアには存在する。 ・ロシア帝国は皇帝と貴族による専制国家であった。 ・ロシアは大多数の農民とわずかな知識階層からなる。 ・ロシアの農民は政治に関する知識も少なく、政治にも参加しようとしなない保守的な存在である。 ・知識階層は、政治に関する知識が豊富で、暴力革命により封建勢力を一掃し、労働者中心の政府を築くことが大切だと考えていた。
		<p>◎ソ連国民は政治システムや政治への責任・義務をどのように学んでいるのか。</p> <p>○教科書 pp.79-81 の記事 (Harry G. Shaffer 著『ソ連のシステムの理論と実践 (The Soviet System in Theory and Practice)』(1965年)に掲載された雑誌『ソ連の教育』のボルドレフの教育論)によれば、ソ連の教育の主な目的は何か。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ソ連の学校では、個別の活動よりも集団活動が重視される。それは、集団活動が、子どもたちが将来なるであろう労働者として必要な団結の大切さを学習できるからである。 ・団結の大切さは、「良き共産黨員」に必要な資質とソ連では考えられている。

ソ連の政治システムの分析	レッスン15 ソ連の政治的社会化	<p>○学校でのハードな勉強だけでなく、この記事の著者が奉仕活動を重視するのはなぜか。</p> <p>○あなたは教科書にある記事で述べられている技術を通して、若者の特質を変化させることができますか。</p>	<p>・また、ソ連の学校では、教師が権威をもって何かを教え込むことを避けることが大切とされる。それは子ども自身に学校の秩序を維持する責任があることを学ばせるためである。</p> <p>・責任をもって秩序を守ることも、「良き共産党员」に必要な資質とソ連では考えられている。</p> <p>・ソ連の労働者の優秀さは毎日ラジオや新聞で報じられ、学校でも教えられているが、「彼らになるには」「人間と労働」といったテーマで実際に奉仕活動や労働体験をさせることは、それを体験することで、より深い理解ができる。</p> <p>(学習者は自由に意見を出すことができる)</p>								
	レッスン16 ソ連の政治文化	<p>【単元のまとめの活動】</p> <p>◎ソ連の政治文化の専門家であるトンプソン教授のインタビューテープを聞き取り、ソ連と合衆国の政治文化の比較をしたチャートを作ろう。</p> <p>◎ソ連と合衆国における若者の政治的社会化それぞれについて、グループ別に口頭発表しよう。</p>	<p>【チャート】</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>アメリカ</th> <th>ソ連</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>政治文化</td> <td>(トンプソン教授のインタビューをまとめる)</td> <td>(トンプソン教授のインタビューをまとめる)</td> </tr> <tr> <td>社会的政治文化</td> <td>(トンプソン教授のインタビューをまとめる)</td> <td>(トンプソン教授のインタビューをまとめる)</td> </tr> </tbody> </table>		アメリカ	ソ連	政治文化	(トンプソン教授のインタビューをまとめる)	(トンプソン教授のインタビューをまとめる)	社会的政治文化	(トンプソン教授のインタビューをまとめる)
	アメリカ	ソ連									
政治文化	(トンプソン教授のインタビューをまとめる)	(トンプソン教授のインタビューをまとめる)									
社会的政治文化	(トンプソン教授のインタビューをまとめる)	(トンプソン教授のインタビューをまとめる)									

(Fenton, E., et al., *COMPARATIVE POLITICAL SYSTEMS An Inquiry Approach*, Holt *SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1971, pp.42-85 より筆者作成。なお、レッスン16にある「トンプソン教授のインタビューテープ」は、その実物を筆者が入手できなかったため、チャートを正確に完成することはできなかった。)

● 『比較政治システム』の第3章・第4章が学習者に提供するデータ (一部)

データ 10A

質問：インタビュアーは人々に各政党の指導者の名前と、大臣（各官庁の長官）の名前を尋ねた。				
サンプル全体のうち、正答を答えることができた人間の割合 (%)				
国	政党の指導者を4人以上挙げることができた	政党の指導者を誰も挙げることができなかった	4人以上の大臣の名前を挙げることができた	大臣の名前を誰も挙げることができなかった
アメリカ合衆国	65	16	34	28
イギリス	42	20	34	23
ドイツ	69	12	40	20
イタリア	36	40	23	53
メキシコ	5	53	21	47

データ 12B

質問：「あなたが16歳だったとき、家族の意思決定にあなたはどのくらい影響力をもっていましたか？」					
サンプル全体のうち、正答を答えることができた人間の割合 (%)					
回答した割合 (%)	アメリカ	イギリス	ドイツ	イタリア	メキシコ
影響力のある程度持っていた	73	69	54	48	57
全く影響力を持っていなかった	22	26	37	37	40
無回答・その他	5	5	9	15	3
総計	100	100	100	100	100

データ 12D

質問：「あなたが子どもだったとき、学校で政治的・社会的論争問題について討論するような機会が与えられることがありましたか？もしあれば、あなたはそれに参加しましたか？」					
サンプル全体のうち、正答を答えることができた人間の割合 (%)					
回答した割合 (%)	アメリカ	イギリス	ドイツ	イタリア	メキシコ
機会は与えられ、参加した	40	16	12	11	15
機会は与えられたが、参加しなかった	15	8	5	4	21
機会は与えられなかった	34	68	68	56	54
無回答・その他	11	8	15	29	10
総計	100	100	100	100	100

文章資料「新しいソビエトの青年を育成する支援」(教科書『比較政治システム』pp.79~81)

(Harry G. Shaffer 著『ソ連のシステムの理論と実践 (The Soviet System in Theory and Practice)』(1965年)に掲載された雑誌『ソ連の教育』のボルドレフの教育論)

私たちは、子どもの活動を組織化して、子どもたちに適切な道徳訓練を提供していかなければならない。子どもたちは、共同利益に向けた仕事に従事させることで、私たちの社会の高度な道徳原理を理解し、そしてこれを信ずることができると考えられる。レーニンは若者に次のように言っている。

「労働に従事せよ。そして共同活動にエネルギーを注げ。これこそが、共産主義者を生み出す礎となるのだ。こうした労働こそが、少年少女を真の共産主義者とする唯一の方法なのだ。厳しい労働の結果としての、実践的な成功を達成することができたときのみ、子どもたちは共産主義者になることができるのだ」

学校の子どもたちは共同プロジェクトで活動的に仕事をする時、彼らの倫理的理論が、正真正銘の個人の信念になる。この原理は、ソビエト建設にも示されてきたものである。このことは、他の社会主義国家の若者だけでなく、ソビエト連邦の若者世代の育成を形作ってきた。

こうした社会的に有益な労働に加えて、学校行事、クラブ活動、ゲーム、身体訓練、スポーツ、器械体操なども、子どもたちを我々の社会の道徳的信条を習得させるための訓練となる。子どもの活動を組織化し、彼らに有益な社会的労働に従事させることは、彼らの信じるものと、彼らの信じる度合いとのギャップ、いふなれば、言葉と信条とのギャップを埋めることを可能にする。

私が従事する学校も、私たちの生徒に対しては、個人の活動よりも集団活動を重視している。というも、集団活動は、子どもたちの意識を社会に向けさせる支援をするからである。

・・・(以下、省略)

より写実的な認識をさせることに努めているのである。

第2節 科学主義社会科への批判と価値学習の台頭

アメリカ合衆国の社会科はこのように、価値を排除する傾向にあったが、1960年代の後半から1970年代に入って、価値を社会科で積極的に取り扱うことが求められるようになる⁹⁾。例えば、アルメント (B. J. Armento) は、これまでの社会科は「その現実がどうなっているのか」の点にのみ重点がおかれていたが、新世代の社会科は価値を積極的に取り扱っていくことが求められるとして、

- 「① 今日の我々の社会及び世界の他の社会における人間行動や社会制度・機構のもとに、どのような価値的仮説や信念が横たわっているか
- ② 自分にとっては何が重要であるか
- ③ 今日の個人的、社会的、市民的問題に対応するための十分に根拠付けられた意思決定を行うために、どのような知識や自分自身の価値を使用することができるか」

という次の3つの視点を挙げ、これらを踏まえた価値学習についての理論を確立することが、新世代の社会科に求められていると述べている¹⁰⁾。これまで価値(とくに「思念」)は頭や心の中にあるもので実証不可能だから取り扱わないとし排除してきた合衆国社会科の大きな方向転換をここに見ることができる。

こうした価値を社会科で積極的に取り扱おうとする動きは、各州の社会科フレームワークにも見ることができる¹¹⁾。例えばカリフォルニア州の社会科フレームワークは、1970年代に入って、積極的に価値を取り扱うようになる¹²⁾。カリフォルニア州社会科フレームワークは、その目標の3番目に「個人的あるいは文化的な相違と類似を理解し、尊重させること」を挙げ、下位の構成目標に「合衆国は、多民族、多言語、多文化的な国家であるという認識の下に、美的感覚、イデオロギー的信念、性の役割、道徳の規準、価値観などの多様性を理解させる。」を

設定し、さらに目標の4番目には「社会的価値についてよく考え、また自らの価値体系を発展させ、明確にすること」を挙げており、価値を積極的に取り扱おうとする姿勢を見ることができる。

このように、価値を積極的に社会科で取り扱おうとする姿勢が顕著になる一方で、「社会科の目的は市民生活に子どもたちが参加できるように支援していくことである。しかしこのことは、従来の（価値を排除する）社会科のように、名称・日程・場所などの事実に知識を記憶させるだけでは達成できない」¹³⁾など、従来の価値を排除してきた社会科は批判を受けるようになる。

60年代の科学主義社会科など、価値を排除する傾向にあった社会科に向けられた批判は、それだけで十分に研究として位置付けることができるほど大量に60年代後半から80年代にかけて生まれてくる。そしてその多くは、従来の社会科は、社会の事象や制度が「どうなっているのか？」といった点に学習の範囲を限定し、その背後にある意図や価値観を解明したり、それを踏まえて社会や制度のあり方を検討したりしないことが、科学主義社会科などが意図するところであったかどうかは別として、学習者の現行制度や社会的現実を批判的に見る態度を生み出す機会を阻害し、「政治的社会化」を進めてしまっている、といったものであった¹⁴⁾。

例えば、チェリーホームズ (Cleo H. Cherryholmes) は、「制度化」「物象化」の観点から批判している。チェリーホームズは、この60年代の科学主義社会科の教科書は、各種文化の実態や政治制度などを取り扱う時、その文化において人間がどのような行動をとるか、制度がどうなっているのか、その表層を淡々と説明し、文化を生み出し維持する文化的慣習の背景にある価値観・意図、制度の存在を支える価値観・意図やそれらの問題点などを扱ったり、議論したりすることを避けるため、学習者はそれら文化や制度の存在に疑問を抱かなくなり、その存在を「モノ」のように、最初から自然現象の如く当然に存在するものとして捉えてしまう「物象化」「制度化」の危険性があると指摘する¹⁵⁾。チェリーホームズは、次のように述べる¹⁶⁾。

「もし社会の制度が、世界中どこにでもある単なるモノであるかのように扱われたり、「天が我々に与えしモノ (givens)」として扱われたりして学習されてし

まえば、そして社会の制度に身を委ねてしまう我々の気持ちが客体のものとして（訳者註：ここでは、人間の当然かつ不変の性質として客観的に存在するものとして、の意）扱われれば、我々がその制度に知らず知らずのうちに身を委ねてしまっていることを反省しようなんてことが起こるはずがない。」

そして、この「物象化」「制度化」を克服するために、チェリーホームズは、次のような提案をする¹⁷⁾。

「こうしたことから、大切なのは、学習者が社会の制度が人々の選択の上で存在しているのであり、その無数にある選択肢の一つに過ぎないことを学ぶことである。それら制度は、人間が何か意図を持ち、または意図を持たずに生み出してきたのであり、文化的・歴史的な産物（product）なのだ。我々は制度が歴史的・文化的な産物である制度のあり方を反省しなかつたり、ひたすらに制度へ義務感や身を委ねてしまう気持ちを持つことについて意識して考えたりすることなく社会の制度を学習することは、そうした制度が人間の生み出した産物であることをゆがめてしまうことになる。」

つまりチェリーホームズは、我々に社会が作られたものであることを常に意識させ、そのあり方を反省させることで、制度や文化は変革可能であること、及び、そのあり方を考えることの重要性を主張しているのである。

また、エングル（Shirley H. Engle）、オッチョア（Anna S. Ochoa）やバンクス（James A. Banks）も、チェリーホームズと同様の視点から、価値を排除する傾向にあった従来の社会科の問題点を指摘し、社会科は「価値や制度を変革する可能性を絶えず保持しなくてはならない」（バンクス）¹⁸⁾、「価値の議論を積極的に行い、意思決定をすることで…（中略）…“政治からの自由”にとって大変に重要である独自の思考や社会批判を促す『対抗社会化』を行っていかねばならない」（エングル&オッチョア）¹⁹⁾、と主張している。

こうした中で、具体的な価値学習のカリキュラムや教材の開発も 1960 年代後半に始まる。ここでは、従来の社会科が持つ「制度化」「物象化」「政治的社会化」といった問題点を克服するため、社会の諸現象や制度が、最初から世界に存在す

るのではなく人間が生み出したものであり、そこには人間の意図や価値観が背後にあり、それらは変革可能な存在であることを強く学習者に意識付けさせるため、二つのアプローチが考え出された。

一つは、他地域・他国の社会の事象、制度やシステムなどと、自国のそれとを比較評価させることで、それらの現実の背後にある意図や価値観を暴き、またそれらが変革可能であることを意識づけていくアプローチである。「政治システム」ならそれをテーマにして世界各国の政治システムを比較し、評価を図る試みであり、筆者はこのタイプの価値学習の教材を、その内容編成及び授業構成の特質から「テーマ別構成・比較型」と名付ける。このアプローチは、管見する限り、エンゲルの弟子であるマシャラス（Byron G. Massialas）が開発した“探求による世界史”（ランド・マクナリー社（Rand McNally & Company）刊，1969－1971年）にその最初を見ることができる²⁰⁾。

もう一つは、社会の諸事象や諸制度を生み出すことになった法やその他の社会的価値・規範の発生過程を追うものであり、それらの法や価値がどのような議論を通して生まれてきたのか、議論ではどのような価値観の対立があったのか、などを踏まえさせ、その当時の決断のあり方を議論することで、それらは人間が生み出したものであり、変革も可能な存在であることを認識させるアプローチである。各社会事象を生み出す法やその他社会的価値が成立する際に起きた価値対立の問題から内容編成がなされ、学習者はそこでの人々の意見などを踏まえて議論するこのアプローチの特質から、筆者はこのタイプの価値学習の教材を「問題別構成・議論型」と名付ける。このアプローチは、管見する限り、オリバー（Donald W. Oliver）や弟子のシェーバー（James P. Shaver）、ニューマン（Fred M. Newmann）らハーバード大学のグループが開発した『公的論争問題シリーズ』（AEP社刊，1966－1971年。以下、ハーバード社会科と略記）にその最初を見ることができる。

この二つのアプローチのうち、後者のハーバード社会科は、第6章でその構造や教育論を詳細に分析し説明するので、ここではその説明を省き、前者のマシャラスが開発した“探求による世界史”の中身を紹介するだけに留める。ここでは“探求による世界史”のうち、ホルト社会科の『比較政治システム』と比較しやすいように、特に同じ政治システムを取り扱った教材である『政治システム』を

中心に取り上げる²¹⁾。

“探求による世界史”は、インディアナ大学のマシャラスが、1969年から1971年にかけて世界史用に開発した教材である。上記の表1-8は、“探求による世界史”の全体計画である。“探求による世界史”は全9巻から成り、歴史学、地理学、人類学・社会学、経済学、政治学といった社会科学の領域を基礎に教科書の内容が構成されている。このうち『政治システム』は第5巻に該当する。

表1-8：“探求による世界史”の全体計画

巻	教科書のタイトル	巻	教科書のタイトル
第1巻	歴史を調べる	第6巻	世界秩序
第2巻	人間と環境	第7巻	文化的交換
第3巻	宗教的形而上学的システム	第8巻	社会構造
第4巻	経済組織	第9巻	二つの社会の展望
第5巻	政治システム		

(Massialas, B.G., et al., *World History through Inquiry: Looking into History, Man and His Environment, Religious, Philosophical Systems, Economic Organization, Political Systems, World Order, Cultural Exchange, Social Structure, Two Societies in Perspective*, Rand McNally, 1969-1971 より筆者作成)

マシャラスはこの教科書を編成するにあたって、師であるエングルが1963年に示した問題中心カリキュラムの草案（これは、ハントとメトカーフが示した「クローズドエリア」をより具体化したものである）を相当意識している。これを示したものが次頁の表1-9である。表1-9は、左側にエングルが示した「鍵となる概念」と「永続的社会問題」から成るカリキュラムの草案を、右側に実際にマシャラスが開発した“探求による世界史”の内容編成（「タイトル」「検討課題となる社会問題」「基礎学問」「単元の内容」）を示した。この表から“探求による世界史”の各教科書のタイトルとエングルが示した「鍵となる概念」のほとんどが一致し、かなりの教科書において“探求による世界史”の「検討課題となる社会問題」とエングルの「永続的社会問題」が一致していることが見て取れる。なお、社会制度やシステムの比較検討をカリキュラムの全てで行うことは、エングルもマシャラスも計画してはいない。社会制度やシステムの比較検討は“探求による世界史”のうち、『政治システム』や『経済組織』などの教科書でのみ試みられているのである。

表1-9 エングルのカリキュラム計画とマチャラス“探求による世界史”の全体計画の関係

エンゲルが示すカリキュラムの構造		マチャラス“探求の世界史”の全体計画				
鍵となる概念	永続的社会問題	教材のタイトル		検討課題となる社会問題	基礎学問	単元の内容
		I	歴史を調べる	-	歴史学	・歴史の探求方法
自然の力と人間の相互作用	○私たちの生活状況を改善するために最大どの位の自然資源を活用することができるのか。また、どの位将来の世代のために残すことができるのか。	II	人間と環境	○アメリカ社会が直面している資源の枯渇、環境汚染に対してどのように対策すべきか。我々はどのように自然と接し、これを活用すべきか。	地理学	・各社会の、景観や植生、気候と人間の関係 ・各社会の天然資源の活用
形而上学	○人間生活において、美術、宗教、哲学の適切な役割は何か。	III	宗教的形而上学的システム	○どの宗教が、人間生活において、美術、宗教、哲学の適切な役割を与えるのか。	人類学 社会学	・各社会の、社会の成員の結束を強めるために人間が作り上げた宗教と宗教組織
経済組織	○最大限の生産をして、その商品を最大限活用できる経済社会を、我々はどのように組織すればよいのか。	IV	経済組織	○どの経済組織が最大限の生産をして、その商品を最大限活用できるのか。	経済学	・各社会の、財とサービスを配分するために人間が生み出した経済組織
政治組織	○権利が最もよく保護され、政府が人民の責任を負ってくれる政治制度は何であるか。	V	政治システム	○権利が最もよく保護され、政府が人民の責任を負ってくれる政治制度は何であるか。	政治学	・各社会の、社会秩序を保つために人間が作り上げた政治組織
自由 相互依存関係	○特に集団と個人の相互依存関係が増す今日において、私たちはどのように社会による制御と個人の自由とを調整することができるか。	VI	世界秩序	○アメリカ側陣営とソ連側陣営の対立を解消して、国際秩序を安定させるにはどうすればよいのか。		・国際秩序を保つために人間が生み出した国際政治組織
文化	○私たちの社会の良い点をいかに維持しつつ、私たちはどのように批判・変革・改善に備えていくべきか。	VII	文化的交換	○これからの社会は異文化が互いに積極的に接触し合い、影響を与え合っていくべきなのか。そのスピードは速い方がよいのか。	人類学	・人間の物質・思想の交換適用と文化の変容
社会集団	○どのようにしたら、我々は自分たちとは異なる集団と調和を保ちながら生活することができるのか。どのようにしたら、盲目的な偏見、先入観に基づいた意見、個人に課せられた抑制を集団が無効にする行為などを取り除くことができるのか。 ○違う生活背景、興味関心、視点を持った集団の間で起きている問題を、いかにしたら私たちは解決することができるのか。	VIII	社会構造	○アメリカ社会が直面している人種への偏見や人種差別をなくし、人種の枠を超越した調和された社会を築くにはどうしたら良いか。	社会学	・各社会の社会的成層と成層の維持・変動
科学	○社会改善のため手段として、私たちは科学をどのように使うことが最も望まれることか。					
		IX	二つの社会の展望	○若者が社会で果たす適切な役割とは何か。	各種行動科学	・中国とイギリスの比較研究

(左のエンゲルのカリキュラム計画は、Engle, S.H., Thoughts in Regard to Revision, *Social Education*, vol.17, 1963, pp.182-196. より筆者作成。右の“探求による世界史”の全体計画は、Massialas, B.G., and Zevin, J., *World History through Inquiry: Looking into History, Man and His Environment, Religious and Philosophical Systems, Economic Organization, Political Systems, World Order, Cultural Exchange, Social Structure, Two Societies in Perspective*, Rand McNally, 1969-1971 より筆者作成)

この内、『政治システム』に記載されている発問やその解答例を参考にして筆者が『政治システム』の授業構成を教授書形式で示したものが、表1-10である。

『政治システム』は4つの単元から構成されている。単元1から単元3は「事実分析」をメインとし、単元4は「価値判断」をメインとした内容となっている。

単元1では、世界史に登場する様々な国家の政治的指導者のうち、「ルイ14世」「源頼朝」など10人を特に取り上げてスライドで示す。そして、彼らはどの国の政治的指導者で、どのように国を支配したのか、これら政治的指導者に共通する要素が何であるか、を学習者に調べさせる。ここから学習者は、世界には多様な政治システムが存在することや、国家には必ず政治的指導者がいること、政治的指導者は共通して人間をひきつける魅力や勇気を持っていることなどの一般原理を発見する（実際は、教材が設定した資料を通して、教材が前もって設定した一般原理を学習者に発見させる）。

単元2では、同じく世界史に登場する様々な政治システムについて書かれた文章資料を10個ほど取り上げて学習者に示す。この10個は、「始皇帝の政治」「ヒトラーの政治」「徳川家康の政治」などから成る。そして、これらの政治システムの特徴をまとめることを学習者は求められる。この時、学習者は次の5つの分析視点を持って分析することが求められる²²⁾。

- 「1 指導者はどのように選ばれるのか。
- 2 指導者や政権を握る集団はどのように意思決定を下すのか。
- 3 なぜ人々は政府に従うのか。
- 4 政府やその指導者たちはどのようにして権力を維持しているのか。どのようにしてその権力を失うのか。
- 5 ここで示された政府は、これまでで示されてきた政府とどのような一致点があるか。ここでの指導者は、単元1においてスライドで示した指導者たちとは、どのような一致点があるか。」

この分析視点のうち、1～4は、前節で取り上げたホルト社会科『比較政治システム』の分析視点である「政策決定者」「政治機構」「意思決定」「政治文化」「市民性」と似ている（1は「政策決定者」、2は「意思決定」、3は「市民性」また

表1-10 “探求による世界史”第5巻『政治システム』の授業構成

探求の視点	単元	教師の発問	教授学習過程	主な学習内容																				
<p>個々の指導者の行動様式の調査・比較 【活動①】 指導者を調査し、特質をまとめる 【活動②】 比較し、行動様式の多様性と系統性を知る</p>	<p>【単元1】 政治的指導者の認識</p>	<p>◎ 世界史上の10人の政治的指導者のスライド(絵・写真)を見せ、彼らの国・地位・身分・時代・統治手法などを明らかにする。その後、【活動①】【活動②】に移る。</p> <table border="1" data-bbox="480 421 1469 584"> <tr> <td>1. ルイ14世</td> <td>5. 合衆国連邦議会議員</td> <td rowspan="5">10. サパタ</td> </tr> <tr> <td>2. ウィリアム・ジェームズ提督</td> <td>6. 源頼朝</td> </tr> <tr> <td>3. オランダ議会における中産階級の商人</td> <td>7. ユスティニアヌス帝</td> </tr> <tr> <td>4. ムスタファ2世</td> <td>8. ペニン王国の女王</td> </tr> <tr> <td></td> <td>9. オクタ비아ヌス</td> </tr> </table> <p>【活動①】(「9. オクタ비아ヌス」の場合)</p>	1. ルイ14世	5. 合衆国連邦議会議員	10. サパタ	2. ウィリアム・ジェームズ提督	6. 源頼朝	3. オランダ議会における中産階級の商人	7. ユスティニアヌス帝	4. ムスタファ2世	8. ペニン王国の女王		9. オクタ비아ヌス		<p>◎紀元後1世紀のローマ帝国の指導者 オクタ비아ヌス ◎ローマ帝国初代皇帝 ◎(省略)</p>									
1. ルイ14世	5. 合衆国連邦議会議員	10. サパタ																						
2. ウィリアム・ジェームズ提督	6. 源頼朝																							
3. オランダ議会における中産階級の商人	7. ユスティニアヌス帝																							
4. ムスタファ2世	8. ペニン王国の女王																							
	9. オクタ비아ヌス																							
		<p>○写真の政治的指導者の名前、時代、国を答えなさい。 ○彼の地位は何ですか。写真から想像しなさい。 ○彼はどのように国を治めましたか。</p>	<p>S: 答える S: 答える S: 答える</p>																					
		<p>※(ほか1~8, 10もオクタ비아ヌスと同様の展開となるが、ここでは割愛する)</p>																						
		<p>【活動②】 ○これらの人間にはどのような共通性があるか。どの人間が似たもの同士か。どの人間が最も違う人間か。</p>	<p>T: 発問する S: 答える</p>	<p>(生徒個々の意見が出される)</p>																				
<p>個々の政治システムの調査・レッテル付け 【活動③】 政治システムを調査し、特質を簡潔な言葉で表現する</p>	<p>【単元2】 文章資料の分析</p>	<p>◎ 世界史上の10の政治システムがどのようなものであるのかを、教科書にある文章資料から分析する。その後、【活動③】に移る。</p> <p>※ 次の発問を常に心がけること ・文章資料は、いつ、どこで書かれたものであるのか。誰が何のために書いたものであるのか。 ・文章資料で示されている政治体制において、その意思決定はどのように行われているか、誰が意思決定をしているか、どの程度それは受け入れられているか。</p> <table border="1" data-bbox="480 1361 1469 1720"> <tr> <td>1. カストロの政治(20世紀:キューバ)</td> <td>「真の民主主義」に見せかけた共産党独裁制</td> </tr> <tr> <td>2. ペリクレス(紀元前5世紀:アテネ)</td> <td>ポリスで実施された直接民主制</td> </tr> <tr> <td>3. ジュリアス・ニエレの政治(20世紀:タンザニア)</td> <td>共産党ではない一党による政治</td> </tr> <tr> <td>4. フリードリヒ2世の政治論(18世紀:ドイツ)</td> <td>「慈悲深い」専制君主制</td> </tr> <tr> <td>5. ジョン・ロックの政治論(17世紀:イギリス)</td> <td>立憲君主制を含む代議制・共和制構造</td> </tr> <tr> <td>6. 始皇帝の政治(紀元前3世紀:秦)</td> <td>厳しい専制君主制</td> </tr> <tr> <td>7. 国家革命委員会の政治演説(20世紀:アルゼンチン)</td> <td>軍事政権(軍部政治)</td> </tr> <tr> <td>8. 国家元首と立法府の不一致に関する意見書(20世紀:アメリカ)</td> <td>政府機関の競合により機能する共和制</td> </tr> <tr> <td>9. ヒトラーの政治(20世紀:ドイツ)</td> <td>一人の統治による独裁制</td> </tr> <tr> <td>10. 徳川家康の政治(17世紀:日本)</td> <td>軍事的貴族政権による封建制</td> </tr> </table> <p>【活動③】(「1. カストロの政治」の場合)</p>	1. カストロの政治(20世紀:キューバ)	「真の民主主義」に見せかけた共産党独裁制	2. ペリクレス(紀元前5世紀:アテネ)	ポリスで実施された直接民主制	3. ジュリアス・ニエレの政治(20世紀:タンザニア)	共産党ではない一党による政治	4. フリードリヒ2世の政治論(18世紀:ドイツ)	「慈悲深い」専制君主制	5. ジョン・ロックの政治論(17世紀:イギリス)	立憲君主制を含む代議制・共和制構造	6. 始皇帝の政治(紀元前3世紀:秦)	厳しい専制君主制	7. 国家革命委員会の政治演説(20世紀:アルゼンチン)	軍事政権(軍部政治)	8. 国家元首と立法府の不一致に関する意見書(20世紀:アメリカ)	政府機関の競合により機能する共和制	9. ヒトラーの政治(20世紀:ドイツ)	一人の統治による独裁制	10. 徳川家康の政治(17世紀:日本)	軍事的貴族政権による封建制		<p>○「真の民主主義」についてこの文章の著者はどのように考えているのか。それはあなたの考え方と同じか。 ○革命はいかにして成し遂げられたのか。新政府から事実上最も恩恵を受けたのはどのような集団か。 ○どのような集団が政府に含まれるのか。</p>
1. カストロの政治(20世紀:キューバ)	「真の民主主義」に見せかけた共産党独裁制																							
2. ペリクレス(紀元前5世紀:アテネ)	ポリスで実施された直接民主制																							
3. ジュリアス・ニエレの政治(20世紀:タンザニア)	共産党ではない一党による政治																							
4. フリードリヒ2世の政治論(18世紀:ドイツ)	「慈悲深い」専制君主制																							
5. ジョン・ロックの政治論(17世紀:イギリス)	立憲君主制を含む代議制・共和制構造																							
6. 始皇帝の政治(紀元前3世紀:秦)	厳しい専制君主制																							
7. 国家革命委員会の政治演説(20世紀:アルゼンチン)	軍事政権(軍部政治)																							
8. 国家元首と立法府の不一致に関する意見書(20世紀:アメリカ)	政府機関の競合により機能する共和制																							
9. ヒトラーの政治(20世紀:ドイツ)	一人の統治による独裁制																							
10. 徳川家康の政治(17世紀:日本)	軍事的貴族政権による封建制																							
		<p>○「真の民主主義」についてこの文章の著者はどのように考えているのか。それはあなたの考え方と同じか。 ○革命はいかにして成し遂げられたのか。新政府から事実上最も恩恵を受けたのはどのような集団か。 ○どのような集団が政府に含まれるのか。</p>	<p>T: 発問する S: 答える T: 発問する S: 答える T: 発問する S: 答える</p>	<p>○(省略) ○共産党の軍事蜂起で達成され、共産党員が一番恩恵を受けた。 ○(省略)</p>																				

	<p>○革命政府はどのように国を運営するのか。将来もこの国は同じ運営がなされるだろうか。</p> <p>○この国は本当の民主主義国家なのか。この政府はどういったタイプの政府であると言えるか。</p> <p>○あなたはここで述べられている革命政府が支配するこの国に住みたいか。それはなぜか。</p>	<p>T:発問する S:答える</p> <p>T:発問する S:答える</p> <p>T:発問する S:判断する</p>	<p>○(省略)</p> <p>○「真の民主主義」にみせかけた共産党独裁制</p> <p>○(生徒個々の意見が出される)</p>												
<p>※(ほか2~9もカストロ政権の政治システム探求の場合と同様の展開となるが、ここでは割愛する)</p>															
<p>個々の政治システムの調査・比較・類型化・類型理論の構築</p> <p>【活動④】 政治システムを調査し、他と比較、特質をまとめる</p> <p>【活動⑤】 調べた政治システムの多様性と系統性を発見し、過去の類型理論を踏まえ分類する</p>	<p>【単元3】 分類と比較</p>	<p>◎ 世界史上の10の政治システムがどのようなものであるのかを、教科書にある文章資料から分析する。その後、【活動④】【活動⑤】に移る。</p> <p>※ 次の発問を心がけること</p> <ul style="list-style-type: none"> 資料にある政府の指導者はどのように選ばれるのか、どのように意思決定を下すのか、なぜ人々は政府に従うのか、政府やその指導者たちはどのようにして権力を維持しているのか、どのようにしてその権力を失うのか。 <table border="1" data-bbox="478 728 1404 840"> <tr> <td>1. ファイサル王の政治</td> <td>4. ビザンツ帝国の権力交代</td> <td>7. フラシヨア時代の連</td> <td>10. オンガニアの政治</td> </tr> <tr> <td>2. ヴェネツィア共和国年記</td> <td>5. 合衆国の選挙制度</td> <td>8. デュルリオの政治</td> <td></td> </tr> <tr> <td>3. タンザニアの選挙</td> <td>6. 60年代のイタリア連立政権</td> <td>9. 預言者サムエルの政治論</td> <td></td> </tr> </table>	1. ファイサル王の政治	4. ビザンツ帝国の権力交代	7. フラシヨア時代の連	10. オンガニアの政治	2. ヴェネツィア共和国年記	5. 合衆国の選挙制度	8. デュルリオの政治		3. タンザニアの選挙	6. 60年代のイタリア連立政権	9. 預言者サムエルの政治論		<p>◎ (生徒個々の意見が出される)</p> <p>◎ (生徒個々の意見が出される)</p> <p>◎ (生徒個々の意見が出される)</p> <p>◎ (生徒個々の意見が出される)</p>
1. ファイサル王の政治	4. ビザンツ帝国の権力交代	7. フラシヨア時代の連	10. オンガニアの政治												
2. ヴェネツィア共和国年記	5. 合衆国の選挙制度	8. デュルリオの政治													
3. タンザニアの選挙	6. 60年代のイタリア連立政権	9. 預言者サムエルの政治論													
<p>【活動④】(単元2の【活動③】と同じように、上記1~10の政治システムの特徴を明らかにする活動が組まれるが、ここでは割愛する)</p>															
<p>【活動⑤】</p> <p>○リブセットの類型理論で上記の政治システムを分類せよ。</p> <p>○他の類型理論(例えばアリストテレスの類型理論)で上記の政治システムを分類せよ。</p> <p>○(上の問いで示された類型理論に不満があれば)独自の類型理論をグループごとに発表せよ。</p>															
<p>個々の政治システムの調査・比較・評価</p> <p>【活動⑥】 政治システムを調査する</p> <p>【活動⑦】 政治システムを比較して価値基準を明らかにし、評価する</p>	<p>【単元4】 価値判断の形成</p>	<p>◎ 世界史上の3つの政治システムがどのようなものであるのかを、教科書にある文章資料から分析する。その後、【活動⑥】【活動⑦】に移る。</p> <p>1: サラザールの政治(20世紀: ポルトガル)</p> <p>2: ネロの政治(1世紀: ローマ帝国)</p> <p>3: シャイアン族の政治(18世紀: アメリカ合衆国)</p>	<p>◎ (生徒個々の意見が出される)</p> <p>◎ (生徒個々の意見が出される)</p> <p>◎ (生徒個々の意見が出される)</p> <p>◎ (生徒個々の意見が出される)</p>												
<p>【活動⑥】(単元2の【活動③】と同じように、上記1~3の政治システムの特徴を明らかにする活動が組まれるが、ここでは割愛する)</p>															
<p>【活動⑦】</p> <p>○合衆国の政治システムは、それぞれの政治システムとどのように比較できるか。</p> <p>○(合衆国の政治システムを含めて)より望ましいと思う政治システムと、より望ましくないと思うそれとを比較してリストを作成せよ。</p> <p>○なぜあなたはその政治システムをより望ましいと考えたのか。</p> <p>○権利が最もよく保護され、政府が人民の責任を負ってくれる政治制度は何であるか。</p>															

(Massialas, B.G., and Zevin, J., *World History through Inquiry: Political Systems*, Rand McNally & Company, 1969, および Massialas, B.G., and Zevin, J., *World History through Inquiry: Political Systems, Teacher's Guide* Rand McNally & Company, 1969, から筆者作成。なお単元5・6は「応用研究用」の補足なので省略し、単元1~4までを授業形式に整理した。)

は「政治文化」、4は「政治機構」にそれぞれ該当する)。そして5では、単元1で導き出した一般原理が単元2で取り扱う国家・社会の政治システムや指導者の性質をも包括的に説明できるかどうかを確かめ、理論の修正を図る試みとなっている。学習者は1～5までの分析視点を持って各種政治システムを分析した後、特質をまとめ、その政治システムにネーミング付けする活動が組み込まれている。このように単元2は、政治システムの特質を明らかにするために教科書が提示した分析視点や手法を活用して、各種政治システムの可視的・表面的な部分の事象の説明をすることを主な活動としており、それは、ホルト社会科『比較政治システム』でとられている学習活動に大変似たものとなっている。

単元3では、「ノヴゴロド王国」「フルシチョフ時代のソ連」など世界史で見られる政治システムに関する10個の資料が再び示される。学習者は、単元2で学んだ分析視点を持ってこの資料を分析し、各資料に示される政治システムの特質をまとめる。その後、リプセットやアリストテレスの政治システムの類型理論が紹介され、これを参考に、単元3で示された10個の政治システムの類型化を行うことが学習者に求められる。学習者はこの活動を通して、類型化の判断基準を変えることで、様々な政治システムの類型理論も様々な変化することを学習者は発見することになる。

単元4では、合衆国を含め4つの政治システムが取り扱われ、単元2で学んだ分析視点をもってそれら政治システムの特質をまとめたのち、それら政治システムの比較・評価を行う。学習者は、各政治システムを比較検討して最善と考える政治システムを判断する。その後、政治システムをなぜ選んだのか、その判断の基準を明確にすることが要求され、各種政治システムを支持する人々が持つ、判断の基準となる価値観が解明される(つまり、政治システムに含まれる価値観や意図が解明される)。

こうした『政治システム』の単元1～4からなる授業構成は、前述したが、ホルト社会科の『比較政治システム』と比べるとその違いが明確になる。『比較政治システム』は、ソ連とアメリカ合衆国の政治システムが「どうなっているのか」の点のみ注目し、その実態の調査に内容を限定していた。対して『政治システム』は、各種政治システムの存在を支持する背景にある、判断基準となる価値観・意図(「思念」)を明らかにし、それを踏まえて「どの政治システムが我々の社会に

資料1-1 「資料1：「カストロの演説『真の民主主義』」

(第5巻『政治システム』単元2「文章資料の分析」の【活動③】において、キューバの政治システムを学習者が研究するための資料として、教科書に示されていた文章資料)

○ カストロの演説「真の民主主義」

民主主義は多数派が政治を執る政治形態であり、多数派の意思が主張でき、多数派の財産が守られる政治形態である。民主主義とは、自由に思考する権利だけでなく、思想する手段を知る権利、自分が考えたことをどのように書き示すのかを知る権利、他人が考え発言したことなどを読む権利など、全ての人間の全ての基本的人権が保障される社会である。また食事をする権利、仕事をする権利、教育を受ける権利、社会で何かを意図することができる権利などもこの基本的人権に含まれる。これがまさに真の民主主義であり、こうした民主主義は、革命によってもたらされる。私たちの革命によってもたらされるのだ。

真の民主主義は、我々が外国の手から奪い返した後、あなた方のために回復してきた土地を、あなたたち農民が手にすることができる社会である。本当の民主主義とは、あなたたちプランテーション労働者が約300万エーカーの土地を獲得し、もうかつてのように浮浪者として生きていかななくてもよい社会である。本当の民主主義とは、あなたたち労働者が働く権利を保障され、誰も飢えて死ぬようなことがない社会である。真の民主主義は、あなたたち貧しい学生が、もしそれに見合うだけの才能を持っているのであれば、金持ちの子弟と同様に、大学程度の高等教育を受ける機会が保障されている社会である。本当の民主主義とは、あなたたち労働者の息子たちや、あなたたち貧しき農民の息子たちが、そしてその他全ての貧しい家庭の息子たちが、教師を持ち、10年程度の教育を受けることができる社会である。真の民主主義社会とは、あなたたち老人が、自らをもう支えることができるほど稼ぐことができない時、貧乏な生活をしなくてすむ社会である。本当の民主主義は、全ての人が、何らかの馬鹿げた先入観などのために職を追われる恐れのない、働く権利が保障された社会である。真の民主主義は、あなたたち女性たちが、ほかの市民と同様に平等な権利を有し、自国を守るとき、男たちの隣で武器を持って戦う権利を持っている社会である。純粋な民主主義とは、政府が要塞を学校に代え、全ての家族のために住居を作り、全ての父親が自分の息子たちのために屋根を持つことができる社会である。

本当の民主主義とは、病気になった全ての人が医者にかかり、治療を受ける権利をもつことである。本当の民主主義とは、農民を徴兵して無理やり戦場に行かさないような社会である(兵士は徹底的に墮落してしまうと、労働者や農民といった我々兄弟の敵になってしまう)。ただし我々は農民を、特権階級の心無い支配者を守る人間ではなく、わが国の労働者や農民を防衛する戦士としては育てていく。真の民主主義とは、人々を分け隔てしない、また兄弟である人民同士を対立させることはないあなたたちの社会である。今、あなたがたの政府は、今まで以上に強い力を人民が持っていることを発見し、農民に、労働者に、学生に、女性に、貧しい人々に、そして正義のために戦おうとしている全ての人々に銃を手渡すことで、彼らを組織化していくことが、様々な要素を組み合わせ、人々を今まで以上に力強くしている。

真の民主主義は、この、まさにあなたたちの、そして私たちの社会なのである。それは

多数派の権利が擁護されるだけでなく、多くの武器までもが多数派に手渡される社会なのである。親愛なる友人よ。こうした政策は、多数派が運営し経営している本当の民主主義社会の政府だからこそ成し遂げることができたのだ。これはいんちきの民主主義社会では決してできることではない。

これまでの搾取者たちの寡頭制や階級的軍事社会や君主制社会ではけっしてなされることがなかったこと、そして少数派の政府では決してなす勇気がない政策、それが労働者や学生、女性や貧しい市民など、人々の大多数に銃を提供したことである。

もちろん、少数派の権利について私たちは考えるべきではないと言っているのではない。彼ら少数派の権利は、多数派の財産と同じ程度のものとして考える価値があるのである。しかし、多数派の権利や財産は、少数派の権利や財産に勝るべきであり、その逆はあってはならない。

理想の民主主義、真の民主主義、本当の純粋な民主主義とは、我々の社会にすでに今みることができる民主主義なのである。

こうした民主主義は、結束力のある組織や人民と政府が一体化したなかで、この国の多数派の財産や多数派の利益のために事を成し、努力する中に直接生まれてくる。こうした直接性の民主主義は、人々の意思を欺き、または歪めて、その欺瞞や詐欺から導き出される狡猾な手法に依存したいかさまの民主主義、偽の民主主義の何千倍も民主主義を實踐することができる。

こうした我々の社会の民主主義が直接的なのは、革命を通して民主主義を我々が生み出していることに由来する。明日という日は、人民の言葉、人民の決断、人民の必要性に基づいた要求、願い、情熱の実現である。今日という日は、人々と政府の直接的な相互依存関係の中で存在する。そうした日は、革命が十分に達成され、我々が新しい政策、そして新しい手続きを採用しなくてはならないと自由に人民が決断できるようになったときに生まれるのである（そして革命政府はすぐに人民の意思を解釈し、その意思に従うであろう）。もっとも重要な仕事が成し遂げられ、革命のもっとも基本的な仕事（それらには、革命と国家を防衛するといったことが含まれる）が成し遂げられれば、そのとき人民と政府はすでに様々な点で結びついた革命の特質と状況に適合したと考えられる手順を採用することになる。手順はあなたたちと我々が、人民と政府が選択するものなのである。

誰もまだスポーツをしたり、個人的な儲けのための政府を建設しているのではない。我々は単に我々の義務をこなしているだけであり、我々は皆、一つの目的に向かって全てを犠牲にしている。我々は疲れきってしまうまで仕事をする、私たちはいま、一生懸命一つの目標、目的に向かいつつあるのであり、それは我々の原理に使い、それを実現して最終的に勝利することである。

(Massialas, B.G., and Zevin, J., *World History through Inquiry: Political Systems*, Rand McNally & Company, 1969, pp.3-4 から筆者作成。)

望ましいか」という価値的議論を試みていた。この議論を通して、学習者は合衆国の政治システムも多様にある政治システムのひとつに過ぎず、他と同様人間が生み出した変革可能なものであることを意識できる。また、各種の政治システムはそれぞれ異なった価値観を基準に持って成り立っているのであり、その価値観の基準が異なれば、合衆国など各種の政治システムは、良くも悪くも見えることを理解することができる。

こうした“探求による世界史”や『公的論争問題シリーズ』のように、システムや制度の背後にある価値観や意図（「思念」）の存在を明確にしたり、そのあり方を検討するといった価値的議論を学習者にさせるなど、価値を積極的に社会科で取り扱うような教材が60年代後半から作られるようになった背景には、次の二つのことを要因にあげることができる。

第一に、60年代後半、アメリカ合衆国では、ベトナム戦争の泥沼化から反戦運動が大きく展開され戦争の意義が問われるようになり、また公民権運動が活発になり、黒人らが一斉に「隔離すれど平等」といったアメリカの価値観に批判を表明するようになる中、多くのアメリカ国民が、アメリカ社会がこれまで守ってきた伝統的価値観に対して疑問を抱くようになったことがあろう。このことは同時にこれまで当然の存在として捉えてきたアメリカ合衆国国内の様々な制度やシステムの背後にある価値観を再検討し、新たな社会を支える価値観を、女性や有色人種が持つ価値観をも含めた多様な価値観から、議論を通して国民全体が選択または再構築する必要があることをアメリカ人に認識させ、このことが社会科の変革に影響を及ぼすのである。例えばこの時期、合衆国の社会科教育研究者の間でしばしば「ポスト・モダン」「脱構築」といった言葉が活用されるようになるが、こうした動向は、その意識の現われと見ることができる。

第二に、こうしたアメリカ社会の諸制度を支える価値観や伝統的価値観などに疑問の目を向けてみると、そこには大変に多くの議論すべき問題が存在しているということに多くのアメリカ国民が気づいて、それに関する論争や研究が活発になってきたことがある。実際、1970年代以降、「社会は、論争問題、価値葛藤に覆われ、そして常に変化している。これらの問題は熟考するしないに関係なく、私たちの生活に影響を及ぼしている」（エバンス（Ronald W Evans）²³⁾、「論争問題や価値葛藤が社会全体を覆っている」（エンゲル&オッチョア）²⁴⁾、「社会、

特に民主主義社会は、多くの価値のジレンマに覆われている」(シェーバー)²⁵⁾など、多くの社会科研究者が“社会は議論すべき問題、価値葛藤に覆われている”と述べ、そして口を揃えて、“もはや価値を社会科で取り扱うことを避けることはできない”と述べている²⁶⁾。

第3節 民主主義社会における価値学習の役割に対する評価

マシャラスやオリバーらが1960年代後半に価値学習のプログラムをカリキュラムレベルで開発したことを皮切りに、1970年代に入って様々な価値学習のプログラムが開発されることになった。これについては次の第2章以降で述べるとして、これと同時に、「市民的資質の育成」の観点から社会科価値学習を評価する動きが盛んになったことをここでは注目したい。

従来を価値を排除する傾向にあった社会科(例えば前述した科学主義社会科)は、「市民的資質の育成」の役割を社会科が果たしていくべきだとした意識がほとんどなかった。例えば、科学主義社会科の支持者であったケラー(C.R. Keller)は、民主主義社会に生きるために必要とされる、価値を議論したりする技能や、こうした議論に積極的に参加しより良い社会を築くことを考察しようとする態度など、いわゆる「市民的資質」を育成する役割を社会科が担うことを重荷であるとして、社会科の役目を学問の概念や一般的知識に焦点をあて、歴史と社会科学の最新の学説を教えることに限定することを主張した²⁷⁾。例え、価値を排除する社会科(科学主義社会科)が民主主義社会との関係から自らの立場を肯定することがあっても、それは、その提供する最新の学説が「批判的思考の道具としてや、民主主義において必要不可欠なリテラシーとして」有益であることを指摘するのみであり、あくまで民主主義社会に生きる市民に必要な「道具」を提供し、その基礎面の準備に貢献するといった「間接的な」寄与を主張するに過ぎなかった²⁸⁾。

「市民的資質の育成」を社会科教育の役目から省くべきだとした主張や、その育成に対する消極的な姿勢は、日本においても、社会科から価値の排除を主張する人々の間に見ることができる²⁹⁾。こうした主張がなされる背景には、次の3つ

のことがある。第一に、社会科をはじめ、学校での諸教科が市民的資質の育成に寄与できる程度・度合いを、彼らは大変に低く見ていることがある。第二に、実社会に子どもたちが出て行けば自然に民主主義社会に生きるために必要な態度や手続き的知識を学ぶことになる、と日常社会の「市民的資質の育成」機能に対して、彼らが過度な期待感を持っていることがある。第三に、1960年代以前、子どもたちの社会参加意欲や政治意識の低さ、市民的資質の未成熟さがまだあまり問題にされてこなかったことがある。

これに対して、1960年代後半以降、アメリカ合衆国において子どもたちの社会参加意識や政治的関心の低さなどが調査結果などから浮き彫りになり、子どもたちの市民的資質の未成熟という現実が明らかになってくると³⁰⁾、これに対する問題意識が教育現場にも広まり、同時に学校の各教科、特に社会科の果たすべき使命が問い直されるようになってきた³¹⁾。そして「市民的資質の育成」には価値学習が有効であることを従来から主張してきたデューイやその影響を受けたプラグマティストのグループの考え方が注目されるようになり、デューイらの教育論の再評価³²⁾、価値学習の理論や教材の新開発だけでなく、価値学習による「市民的資質の育成」のより広い可能性を検討する多様な研究・検討もなされるようになる。その主な研究者を挙げるだけでも、オリバー、シェーバー、ニューマン、エバンス、エングル、マシャラス、オッチョア、パーカー (Walter C. Parker)、ヘス (Diana E. Hess)、レミー (Richard C. Remy)、サックス (David W. Saxe) などがいる。彼らは軒並み、価値を排除する傾向にあった従来の社会科、特に科学主義社会科における、「規範・価値と切り離された知的作業や、市民の直面する実際問題と切り離された科学的知識の教授のみが重視されてきて、市民的資質の育成は軽視ないしは無視されてきた」³³⁾ 実態を批判した。そして、彼らはそれぞれが「市民的資質の育成」における価値学習の様々な可能性を検討し、「市民的資質の育成」において価値学習が果たす役割が大変に大きなものであることを示した。

例えば、レミーは、価値学習が提供することのできる（提供しなくてはならない）「市民的資質」に含まれるべき基礎的能力として、次のものを挙げている³⁴⁾。

- ①「情報の収集と活用」：知識を収集し、評価し、組織する能力
- ②「状況の把握と理解」：自分の置かれた立場を評価し理解する能力

- ③「意思決定」：問題に対して思慮深い決定を行う能力
- ④「判断力」：問題に対して公正さ，道徳性，倫理性といった価値的な判断基準を発展させ，それを適用しながら判断を下す能力
- ⑤「協力」：共通の目的を達成するために，他人と集団で活動することができる能力
- ⑥「利益の促進」：自分の利益や価値を守り促進していくために政治機関に働きかけていくことができる能力

また，ヘスは価値学習で価値を扱い議論することで生み出される「市民として必要な能力や態度（「市民的資質」）」には次のものがあるとしている³⁵⁾。

- ①「批判的思考技能」：議論は，対立する価値観や主張を評価し，自らの考えを変える手法を教えることができる。
- ②「異なる意見を持つ人と対話し意見調整する能力」：議論では様々な価値観や見解を持つ人々と接することになるため，それらの不一致を理路整然と整理し，調整する能力が育つ。
- ③「社会に積極的に参加しようとする態度」：議論に参加することで，自分の意見を持って社会参加することの重要性を理解でき，そうした態度が育つ。

また実際に価値学習がこうした技能や態度，手続き的知識を学習者に習得させているのかを調査する研究も頻繁に行われ³⁶⁾，その効果が証明されている。

このような「市民的資質の育成」における価値学習の可能性に焦点を当てた研究は，価値学習が民主主義社会を維持発展させていくために必要不可欠な学習であることを示すこととなり，1970年代以降の価値学習の地位を高めていくことに貢献するのである。

第4節 1970年代以降の合衆国社会科における価値学習

－価値学習はアメリカの分裂を促すものか、それとも結束を促すものか－

ここまで，アメリカ合衆国における価値学習の成立及び発展の過程を大筋で追ってきた。そして，アメリカ合衆国では価値を社会科に取り入れようとするこ

すること自体は 20 世紀前半にデューイとそれを支持するグループが提唱してきたが、それは取り扱われる範囲が子どもたちの生活の範囲内に限定され、また学習開発も小单元レベルに重点が置かれたために、価値学習のカリキュラム全体の具体的計画を立てるまでに至らなかったことを示した。そして元来アメリカ合衆国では価値を社会科から排除しようとした動きの方が主流であり、そうした傾向は 1960 年代前半の科学主義社会科の登場でピークを迎えたが、1960 年代後半になって、価値を排除しようとしてきた社会科（特に科学主義社会科）の「保守性」が問題視されるようになってきたことや、社会情勢が変化して社会科に「市民的資質の育成」や多元的な視点からの伝統的価値観の再検討など、新たな要請がなされるようになってきたことから、ようやく社会科で価値を積極的に取り扱おうといった動きが生まれ、1970 年代には多様な価値学習論やそれに基づいた教材が開発されるようになり、価値学習が社会科の中心に位置付くようになったことを示した。

こうした価値学習を社会科の中心に位置付けようとする動きは、近年ますますその傾向を強めている。近年のアメリカ社会は、様々な論争問題が生じ、国家の分裂が危惧されるようになってきている。一説にはこうした価値学習は、より一層の社会分裂を招くきっかけともなりかねないとの批判もあるが³⁷⁾、逆にこうした論争問題を積極的に教室の授業に取り込むことができる価値学習は、学習者がコミュニティや地域、国家や世界で起こる様々な問題に正面から取り組んでいくための態度や技術、コミュニティでの話し合いへの自発的な参加をする態度、建設的な議論をするために必要な技能や態度など、論争問題に対してより合理的な解決案を構築するために必要な態度や能力（手続き的知識）³⁸⁾の学習を保障し、さらには自分勝手な意見を出し合うのでは問題は解決しないことなどを学習者に学ばせるものであるために、結果として社会の結束を生み出すものであるとして評価する動きも少なくなく³⁹⁾、分裂を防ぐための教育界側からのアプローチとしても注目されるようになってきている。

[註]

- 1) ハス (John D. Haas) は、1955年に進歩主義教育協会の解散なども、価値を積極的に社会科に取り入れようとする立場が、1960年代に入って弱まり、科学主義社会科が台頭した一因になったと指摘している (Haas, J.D., *Era of New Social Studies*, Social Science Education Consortium, 1977, p.5.)。
- 2) Metcalf, L.E., & Hunt, M.P., *Teaching High School Social Studies: Problem in Reflective Thinking and Social Understanding*, Harper & Row Publishers, 1955
- 3) 例えばスタンフォード大学のハンナ (Paul R. Hanna) は、「環境拡大法」を提唱し、政治学・経済学・地理学・社会学・歴史学・人類学それぞれの領域の学術成果を、「家族」「共同体」「地方自治体」「国家」「世界」の順に、その枠に合わせて配列するカリキュラムを提唱している (Hanna, P.R., *Revising the Social Studies: What is needed?*, *Social Education*, vol.27, 1963, pp.190-196. Hanna, P.R., and Lee, J., *Generalization from Social Sciences*, *Social Studies in Elementary Schools*, 30th Yearbook, 1962.)。ハンナの環境拡大法に関しては、詳しくは草原和博「地理を基盤とする社会科カリキュラム編成－P.ハンナの再評価－」『カリキュラム研究』第6号、1997年を参照されたい。
- 4) 「学問の構造」は、1940年代にシュワブ (Joseph Schwab) が理科教育の中で提唱したのが最初である。1960年代の新社会科運動期に、その中心的人物の一人であったブルーナー (Jerome S. Bruner) が注目したことから、1960年代前半に一躍脚光を浴びた。ファインゴールド (M. Finegold) とコネリー (F.M. Connery) は、このシュワブの提唱した「学問の構造」は、クーン (Thomas S. Kuhn) の「パラダイム」の考え方に似ていると指摘している (Finegold, M., and F.M. Connery, *Structure of Discipline in Education*, in Lewy, A., *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, 1991)。シュワブの「学問の構造」論について詳しくは、Schwab, J., *The Concept of the Structure of a Discipline*, *The Educational Record*, 1962 を参照されたい。
- 5) ホルト社会科カリキュラムは、次の7巻 (教科書本体と教師用指導書の14

冊) から成る。

- Fenton, E., et al., *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for Comparative Political System*, 2nd edition, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- —————, *COMPARATIVE POLITICAL SYSTEMS An Inquiry Approach, Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, 2nd edition, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1971.
- —————, *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for Comparative Economic System*, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- —————, *COMPARATIVE ECONOMIC SYSTEMS An Inquiry Approach, Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, 2nd edition, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1971.
- —————, *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for The Shaping of Western Society*, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- —————, *THE SHAPING OF WEATERN SOCIETY An Inquiry Approach, Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1968.
- —————, *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for Tradition and Changing in four Societies*, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- —————, *TRADITION AND CHANGING IN FOUR SOCIETIES An Inquiry Approach, Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1971.
- —————, *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for A New History of the United States*, Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- —————, *A NEW HISTORY OF THE UNITED STATES, An Inquiry Approach, Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1969.
- —————, *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for Introduction to the Behavioral Sciences*, Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- —————, *INTRODUCTION TO THE BEHAVIORAL SCIENCES An Inquiry Approach, Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1969.

- ・ —————, *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for The Humanities in Three Cities*, Holt, Rinehart and Winston, 1969.
 - ・ —————, *THE HUMANITIES IN THREE CITIES An Inquiry Approach, Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1971.
- 6) ホルト社会科を分析対象とした先行研究は多いが、ここでは特に、『比較政治システム』を分析対象とした先行研究だけを紹介したい。これには次のものがある。なお、本論内の『比較政治システム』の内容構造の説明は、基本的にはここで紹介した論文の内容に依拠した。
- ・ 金子邦秀「アメリカ新社会科における歴史の教授法－E・フェントンの場合－」『社会科研究』第23号, 1975年。
 - ・ 金子邦秀「アメリカ新社会科における教材構成論－比較政治学に基づく政治学習－」『教育学研究紀要』第21巻, 1976年。
- 7) これはシュワブの「学問の構造」の考え方を参考にしてフェントンの生み出したものである。なお、フェントンの「学問の構造」についての詳細な研究としては次のものがある。なお、本論内にあるフェントンの「学問の構造」の考え方についての説明も、基本的には以下の論文の内容に依拠した。
- ・ 棚橋健治「社会科カリキュラム開発における“構造”概念について－E・フェントンの所論を手がかりにして－」『社会科研究』第31号, 1983号。
- 8) 金子邦秀『アメリカ新社会科の研究－社会科学科の内容構成－』風間書房, 1995年, 51～52頁。なお、マクリディスの研究に関しては、次の文献がある。
- ・ Macridis, R.C., *The Study of Comparative Government*, Double Day and Company, Inc., 1955.
- 9) 合衆国では70年代ごろから社会科で価値を積極的に取り扱う方向に転換してきたことを、具体例を挙げて詳細に研究したものとして、今谷順重『新しい問題解決の提唱－アメリカ社会科から学ぶ「生活科」と「社会科」への新視点－』ぎょうせい, 1988年がある。
- 10) Armento, B. J., *Social Education: A Matter of Values*, Allen, J., *Education in the 80s: Social Studies*, A National Education Association Publication, 1981, p.114.
- 11) これは筑波大学の研究グループが解明している。詳しくは、大森正・山根栄

次・高柳英雄・江口勇治「アメリカ各州の社会科フレームワークについての考察—その類型的把握と社会科教育観の分析—」『社会科教育研究』第40号, 1977年。

12) 1970年代にカリフォルニア州の社会科フレームワークの詳細な研究としては, 大森正「1970年代後半における米国社会科カリキュラム改造の方向—1974年版カリフォルニア州公立学校社会科フレームワークの考察を通して—」『社会科教育研究』第38号, 1976年がある。この研究で大森は, 1968年版と1974年版のカリフォルニア州の社会科フレームワークを比較し, 74年版が, 価値を積極的に社会科で取り扱うように方向転換したことを明らかにしている。

13) Engle, S.H., Exploring the Meaning of the Social Studies, *Social Education*, vol.35, no3, 1971, pp.287-288.なお, 括弧内の文章は筆者が便宜上加えた。

14) これは筆者が今後研究を進めていく予定である。なお, 60年代から70年代にかけての合衆国で起きた科学主義社会科に対する批判に関して, それを体系的にまとめた報告書として, ウィリー (Karen B. Wiley) の報告書が大変に参考になる (Wiley, K.B., *The Status of Pre-College Science, Mathematics and Social Education: 1955-1970*, vol.III, Social Science Education Consortium, 1977, pp.302-312.)。ここに紹介されている科学主義社会科批判には, 制度化や物象化の問題の他に, 次のようなものがある (数が多いので全ては掲載できない。ここでは一部を紹介する)。

① 学派によって「学問の構造」が異なり, そのことは事象の説明も変化させることになるが (いわゆる「観測の理論負荷性」), どの学派の「学問の構造」や事象説明の学説を選択するのか, といった議論や判断基準が定められていない。(Krug (1966), Newmann (1967), Oliver (1967), Eulie (1969))

② 前もって研究の最新の学術成果を設定していたため, そうした学術成果を学習者が「批判的に検討」したり「探求」したりする活動にはならず, そうした教師が設定した“答え”に学習者を「誘導する」学習になってしまっている。(Newton (1973), Popkewitz (1976) (1977), Tucker (1972), Weisernberg (1968), Pearson (1973))

③ 科学者の探求手法が, 一般人のそれとは違い, より優れているという仮説に関する明確な証拠はない。(Newmann (1967))

- ④ 一次資料の分析が繰り返される授業は、子どもにとって退屈である。
(Anthony (1967), Eulie (1969), Sanders and Tanck (1970))
- ⑤ カリキュラム作成段階において、子どもや青年の性質というものを軽視し
過ぎている。(Wiley (1977))
- 15) 批判の多くは、デューイの影響を受けたプラグマティストのから出てきてい
る。ここで取り上げる、チェリーホームズ、エンゲル、マシャラス、オリバー
などは、それぞれが合衆国ではデューイアン(Deweyan)として評されている。
ただし、彼らは積極的に価値問題を社会科に取り込むことを主張するのみなら
ず、自らそうした価値問題からなる実践的なカリキュラムを編成したことから、
筆者は彼らをそれまでのデューイ主義者と区別して「第二世代のデューイ主義
者」ないし「ネオ・デューイアン」と呼びたい。
- 16) Cherryholmes, C.H., *Social and Political Education in the United States*,
Morrissett, I., and Willams, A.M., *Social/ Political Education in Three
Countries*, Social Science Education Consortium, 1981, p86.
- 17) Ibid.
- 18) Banks, J.A., and Ambrose A. Clegg, Jr., *Teaching Strategies for the Social
Studies*, Addison-Wesley, 1973, p.449.
- 19) Engle, S.H., and Ochoa, A.S., *Education for Democracy Citizenship*,
Teacher's College Press, 1988.
- 20) “探求による世界史”は、次の9巻(教科書本体と教師用指導書の18冊)か
らなる。
- ・ Massialas, B.G., et al., *World History through Inquiry: Economic
Organization*, Rand McNally & Company, 1969.
 - ・ —————, *World History through Inquiry: Economic
Organization: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
 - ・ —————, *World History through Inquiry: Political
Systems*, Rand McNally & Company, 1969.
 - ・ —————, *World History through Inquiry: Political
Systems: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
 - ・ —————, *World History through Inquiry: Man and His
Environment*, Rand McNally & Company, 1969.

- -----, *World History through Inquiry: Man and His Environment: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
- -----, *World History through Inquiry: Looking into History*, Rand McNally & Company, 1969.
- -----, *World History through Inquiry: Looking into History: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
- -----, *World History through Inquiry: Religious and Philosophical Systems*, Rand McNally & Company, 1969.
- -----, *World History through Inquiry: Religious and Philosophical Systems: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
- -----, *World History through Inquiry: World Order*, Rand McNally & Company, 1969.
- -----, *World History through Inquiry: World Order: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
- -----, *World History through Inquiry: Cultural Exchange*, Rand McNally & Company, 1969.
- -----, *World History through Inquiry: Cultural Exchange: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
- -----, *World History through Inquiry: Social Structure*, Rand McNally & Company, 1969.
- -----, *World History through Inquiry: Social Structure: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
- -----, *World History through Inquiry: Two Societies in Perspective*, Rand McNally & Company, 1969.
- -----, *World History through Inquiry: Two Societies in Perspective: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.

- 21) “探求による世界史”の『政治システム』の先行研究としては、次のものがある。なお、本論内の『政治システム』の内容構造の説明は、基本的にはここで紹介した論文の内容に依拠した。
- ・小原友行「社会科探求学習における教材構成－B.G.マシャラスの場合－」『教育学研究紀要』21号，1975年。
 - ・—————，「社会科学習原理としての探求－B.G.マシャラスの場合－」『社会科研究』24号，1976年。
 - ・山田秀和「社会システム論を基盤とする世界史課程編成－B.G.マシャラス『探求による世界史』を手がかりとして－」『教育学研究紀要』46巻第2部，2000年。
- 22) Massialas, B.G., et al., *World History through Inquiry: Political Systems*, Rand McNally & Company, 1969, pp.19.
- 23) Evans, R.W., *The Societal-Problem Approach and the Teaching of History*, *Social Education*, vol.53, 1989, pp.50-52,69.
- 24) Engle, S.H., and Ochoa, A.S., *op cit.*, 1988, p.13.
- 25) Shaver, J.P., *Rationale for Issues-Centered Social Studies Education*, *The Social Studies*, vol.83, 1992, pp.95-99.
- 26) エンゲル&オッチョア，エバンス，シェーバーのコメントについては、次の論文を参考にした。Ochoa, A.S., *Building a Rationale for Issue Centered Education*, Evans, A.W., and Saxe, D.W., *Handbook on Teaching Social Issues*, Bulletin 93, NCSS, 1996.
- 27) Keller, C.R., *Needed: Revolution in the Social Studies*, *Saturday Review*, no.16, 1961, p.60.
- 28) こうした考え方は、ミハエリス (J.U. Michaelis) などの論文などに見ることができる (Michaelis, J.U., *An Inquiry Conceptual Theory of Social Science Curriculum Planning*, *Social Education*, vol.34, 1970.)。
- 29) 例えば、森分孝治『現代社会科授業理論』明治図書，1984年。
- 30) 例えば NAEP の調査報告がある。序章の註を参照されたい。
- 31) 「市民的資質の育成」において価値学習が果たす役割についての検討は、古くはデューイらが行ってきた。しかし 1970 年代以降、その検討はより活発に

- なり、また具体的なものになっている。
- 32) cf. Shaver, J.P., Needed: A Deweyan Rationale for Social Studies, *The High School Journal*, vol.60, 1977.
- 33) Engle, S.H., Exploring the Meaning of the Social Studies, *op. cit.*, pp.287-288
- 34) Remy, R.C., *Handbook of Basic Citizenship for Competence*, Association for Supervision and Curriculum Development, 1981, pp.3-14. および、今谷順重『新しい問題解決の提唱－アメリカ社会科から学ぶ「生活科」と「社会科」への新視点－』ぎょうせい、1988年、112～113頁を筆者がまとめた。
- 35) Hess, D.H., Discussion in Social Studies: Is it Worth the Trouble?, *Social Education*, vol.68, 2004, p.153 を筆者がまとめた。
- 36) 例えば、IEA (the International Association for the Evaluation of Educational Achievement) は、価値学習が実際に政治的関心を学習者に育てているのか、そして民主的価値を生み出しているのか、政治や社会に参加する態度を学習者に身につけさせることができているのか、などを調べるため、学校時代に社会科で価値学習を受け、価値的議論をしてきたという世界 28 カ国の卒業生 (高校) 9 万人を調査し、価値学習がそうした効果を持つと結論づけている。また、アンドリナらは、高校時代に社会科で価値学習を受け、価値的議論をしてきたという 18 歳から 24 歳までの人々を調査し、彼らはより好んでニュースに常に耳を傾け、嘆願書の署名やボイコット運動に参加する傾向があることを明らかにすることで「価値的議論に参加することは、高校を卒業した後も、子どもたちの市民としての振る舞いにポジティブな影響を与えている」と結論づけている。(Judith Torney-Purta and the International Association for the Evaluation of Educational Achievement, *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam: the International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001. Andolina, M.M., et al., Habit from Home, Lessons from School: Influence on Youth Civic Engagement, *PS: Political Science and Politics*, vol.36, no.2, 2003, pp.300-301.)
- 37) この立場には、例えばハーシュ (E.D. Hirsch) がある。(Hirsh, E.D., *Cultural*

Literacy: What ever American Needs to Know, Houghton Mifflin Company, 1987)

38) 門脇はこれを「社会力」と呼んでいる。(門脇厚司『子どもの社会力』岩波新書, 1999年)

39) この立場には, 例えばニューマンがある。ニューマンは NCSS の機関紙『社会科教育 (Social Education)』内で, 価値学習が社会の分裂をもたらすものなのか, 結束をもたらすものなのか, そして学力低下をもたらすものなのか, 学力向上をもたらすものなのか, 上記のハーシュと論争をしている。(Newmann, F.M., Another View of Cultural Literacy: Go for Depth, *Social Education*, vol.52, 1988)

第2章 価値の本質と価値学習の類型

前章では、アメリカ合衆国における価値学習の成立及び発展の過程を大筋で追ってきた。そして、元来アメリカ合衆国では価値を社会科から排除しようとした動きの方が主流であり、そうした傾向は1960年代前半の科学主義社会科の登場でピークを迎えたが、1960年代後半になって、価値を排除しようとしてきた社会科（特に科学主義社会科）の「保守性」が問題視されるようになってきたことや、社会情勢が変化して社会科に「市民的資質の育成」や多元的な視点からの伝統的価値観の再検討など、新たな要請がなされるようになってきたことから、ようやく社会科で価値を積極的に取り扱おうといった動きが生まれ、1970年代には多様な価値学習論やそれに基づいた教材が開発されるようになり、価値学習が社会科の中心に位置付くようになったことを示した。

次章では、60年代後半以降開発されたこうした多様な価値学習の教材を分析し、対象とする価値の領域と、内容編成・授業方略の関係や、これらが提供する手続き的知識との関係を原理的に説明する。本章では、こうした次章以降の研究を進めていく上で必要となる、対象とする価値の領域を整理するための枠組みを設定することを目的とする。

第一節 価値の本質と社会的価値 — 価値学習の基盤 —

価値学習を整理する枠組みを設定するにあたっては、まず価値の本質について明らかにし、そこから現代社会における価値学習の必要性を説明せねばならない。価値とは何か。広辞苑によると価値とは「良いといわれる性質。①人間の好悪の対象となる性質。②個人の好悪とは無関係に、誰もが「良い」として承認すべき普遍的な意味」とある¹⁾。つまり価値とは、好悪の（特に「良い」という）性質を持つものであり、またそれは同時に人間が思考し行動をする上での判断の指標・基準となる性質をもつ。例えば「表現の自由」は、現代社会においては、人々は潜在的に「良いもの」「望ましいもの」といった意識を持って活用しており、人間が何か行動をとる時の判断の基準となっている。

しかしここで一つの疑問が浮かぶ。なぜ価値は「良い」とか「望ましい」と思ってもらえる性質を保てるのか。この点について作田啓一は、価値とは、なんらかの人間の欲求を満たしうる性質を持つもの、つまり「欲求充足的意味」を持つものだからと説明している²⁾。例えば、「表現の自由」も、それは「好きなことを発言したい」といった人間の欲求を満たすから「良いもの」「望ましいもの」、つまり価値と見なされるのである。「経済活動の自由」も「団体交渉権」も、全て人間の欲求を満たす性質を持つ点で価値なのである。また「民主政治は、市民が政権を選択できることであるべきだ」といったものも価値となる。政権を選択したいという人間の欲求を満たすからである。「州権主義」というのも価値である。「連邦より州の権力を強めたい」といった人間の欲求を満たすからである。

さて、こうした価値であるが、作田はジンメル³⁾の価値の定義を踏まえて、別の視点からもこの価値を説明している。作田は入手あるいは到達に犠牲を伴う性質をもつものとして、犠牲の代価として価値を捉えた。つまり、価値は欲求の充足といった意味もあるが、それと同時に別の欲求の犠牲（代償）も生み出すことを作田は指摘したのである³⁾。

確かに、価値は欲求の充足と犠牲をもたらす。例えば、個人が就職をするか、進学をするか迷っている時、それは「経済活動の自由＝経済活動を自由にしたい」という欲求を満たすべきか、「学問の自由＝自由に学問をしたい」という欲求を満

たすべきか迷っているのであり、その選択により片方の価値は犠牲となる。この事例のように欲求の充足と犠牲との関係が、個人の内部に起きる場合は大きな問題にならない。しかし、例えばマスコミが議員の娘の秘密を週刊誌に報じようとして、議員の娘が出版差し止めを申請した場合、これはマスコミが「知る権利＝人の情報を知っておきたい」「表現の自由＝人の情報を国民に伝えたい」という欲求を充足することで、議員の娘の「プライバシー保護＝自分の秘密にしたい情報を守りたい」という欲求が犠牲となり、また娘の出版差し止めの申請が通れば、今度は娘の「プライバシーの保護」の欲求が満たされ、マスコミの「知る権利」「表現の自由」の欲求が犠牲となる。このような時は欲求の充足と犠牲の関係は、個人の域を超えており、他人同士の対立を生み出している。このように、価値は欲求の充足と犠牲という二つの性質を持つが、このことはしばしば、社会に価値葛藤や対立、論争を生み出すことになる。

当然、社会はこうした葛藤や対立を放っておくことはできない。ホップズではないが、「万人の万人による葛藤状態」が生み出されることになるからである。となると社会は、こうした価値葛藤をできるだけ防ぐことで秩序を保つ使命を負うことになる。では社会は実際にどのように価値葛藤に対応してきたのか。作田は人々が「社会的価値」を生み出していくことで、こうした価値葛藤や論争、対立をできるだけ生み出さないように努力してきたことを指摘する⁴⁾。作田は「社会的価値」を「選択過程を通じ、何が望ましいかについて社会の成員が後天的に習得した観念」と定義する⁵⁾。つまり、価値の葛藤に直面した社会の成員の誰かが、両者が納得するような判断の指標を示してその決着をつけ、その判断指標を、他の成員たちも同意して受け入れたものが「社会的価値」だといえる。

ここで問題となってくるのが、社会の成員のうちの誰が「社会的価値」を定めたのか、といった点である。社会の成員のほとんどが受け入れなくてはならないのだから、その判断を強制する力、つまり権力を持つ者やその機関が必要となってくるのである⁶⁾。

昔はそうした権力は国王や領主といった者が持っていた。そして彼らの決定は絶対であった。他の社会の成員（＝家来や庶民）は国王の決定に反論する権利がなく、国王らの決断に従順に従うことが求められた。そのため、他の社会の成員は、価値葛藤を議論する必要があまりないため、そうしたことへの能力・態度の

育成も求められることはなかった。

しかし、19世紀に入ると、庶民の総意をできるだけ政治に反映させようという「民主主義体制」が各国で誕生し、その政府（裁判所）の決断に対して、庶民が拒否し、それを表明する権利を持つようになった。と同時に、庶民にも価値葛藤に対して政府が下した判断を自分の意思で考察し、自らの考えを表明していく責任が生じたのである。このように、自らの考えを持ち、それを表明することができる庶民のことを「市民」という。

これに合わせて教育現場でも、上記の責任を果たすべく、価値を積極的に学習に取り入れることで、従来の「社会的価値」（伝統的価値）を反省的に考察したり、新しい「社会的価値」を創造したりする態度や能力、いわゆる「市民」として必要な資質（＝「市民的資質」）を育成することが徐々に求められるようになった。例えば、アメリカ合衆国では20世紀の前半にデュイイがその必要性を唱えて「社会科」を設立し、価値学習を行っていった⁷⁾。

このように、価値は「良い」「望ましい」といった性質を帯び、これが人間の行動における「判断の基準・指標」となる。その「良い」とされるのには価値が人間のある欲求の充足を促すからだが、それと同時に別の欲求を犠牲にするという二面性を持つため、これが葛藤や論争を引き起こす。この葛藤を収めるために社会は「社会的価値」を生み出す必要があるが、特に民主主義社会においては、一般の人々にもこうした「社会的価値」を反省したり提案していったりする責任がある。そうすると学校現場では、価値を積極的に取り入れて、人々が「社会的価値」を反省したり、生み出していったりする機会を提供し、そうしたことをするために必要な能力や態度（「市民的資質」）を育成する学習、つまり、価値学習が求められることになる。価値学習は、民主主義社会でしか必要とされない学習であり、同時に民主主義社会を我々が支えていく上で、必要不可欠な学習なのである。

第2節 価値学習の4類型

価値学習は民主主義社会を支えるためには必要不可欠な学習であることは、前節で明らかになった。デューイは 20 世紀のはじめにその必要性に気づき、価値学習の重要性を世間に訴え「社会科」を成立させている。

しかし、こうした価値学習は、当時は主流とは成りえず、一般の教育現場の社会科の授業では、こうした価値は排除される傾向にあった。こうした理由としては、前述したが、価値とは目に見えない、その存在を実証できない存在と考えられていたからである。

確かに価値はすべてを見ることができないわけではないが、見える部分もある。橋爪大三郎は、価値は、普段は見ることでできない「思念」と、これのある程度ではあるが言語を使って示しているので見ることが出来る「言説」の二つから構成されるとしている⁸⁾。「思念」には、個々の人間が持つ意図や価値観が属し、「言説」には、社会の成員が共通に持つ法や経典といった成文法や、慣習といった不文律などルール一般（いわゆる「社会的価値」）が属する。

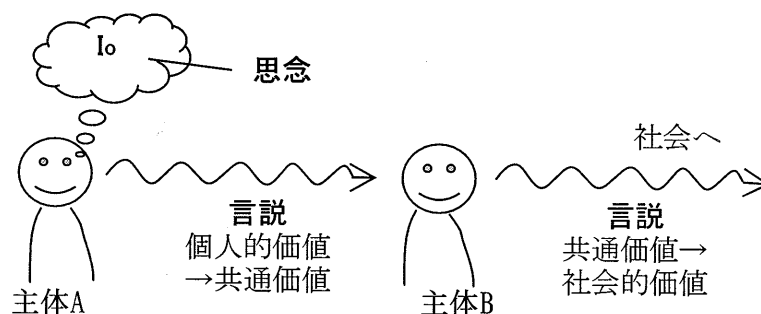


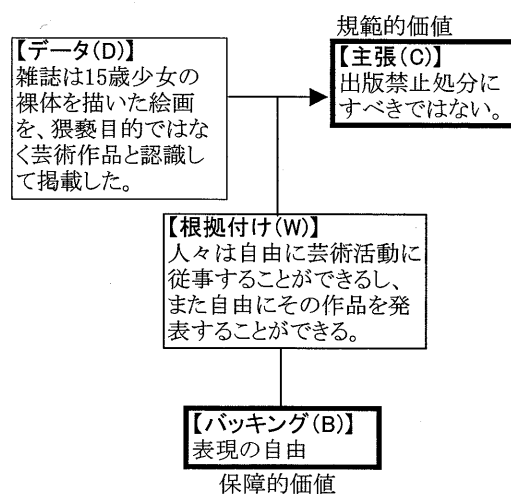
図 2 - 1 「思念」と「言説」の関係図

図 2 - 1 は、橋爪が示した、「思念」と「言説」、そして前述した「社会的価値」との関係の説明を筆者が図で示したものである⁹⁾。普段人間は、何らかの「思念」を持ち、これに従いながら生活している。しかしそうした「思念」は、個人個人によって異なることが多く、このことは時としてトラブルを生む（これは、作田が述べているように、価値が、一方の欲求の充足ともう一方の欲求の犠牲を生み出す性質を持つからである）。そのため、人間は、集団で生活するためには、互いに異なる「思念」を表明しあい、その合意に向けた討論をし、共通価値を創造・判断しなくてはならない。この時、人間はいやおうなしに、自らの持つ「思念」を相手に伝えるために、自らの「思念」を内観し、言語を使って「言説」という

形でそれを表明することになる。また、創造ないし判断した共通価値は、集団内部の人間全員が守るべき指標となるため、集団内の全員が認知できる形で示されなくてはならない。それゆえ、必ず明文化され、「言説」として示されることになる。つまり、共通価値は、その背後に必ずそれを生み出した社会の成員たちが合意した「思念」を具現化したものであり、広く波及させなくてはならないという用途上の問題から、必ず「言説」として示される性質のものなのである。

この共通価値だが、その通用範囲が広がると、やがて「社会的価値」と呼ばれるものとなる。そして世界中の人々が合意する価値となったとき、それは「普遍的価値」と呼ばれるものとなる。なお、社会の成員が「社会的価値」を創造ないし判断し、それを「言説」として示すとき、その目的用途に応じて法や文化的慣習、経典などと呼ばれるものに分かれていく。

こうしたことを、橋爪が使った「思念」「言説」とは別の概念を活用して説明したのが、トゥールミンである。トゥールミンは、いわゆる「トゥールミン図式」と呼ばれる図を提示してこのことを説明しようとした。下の図2-2がトゥールミン図式である¹⁰⁾。



トゥールミン図式の一例

図2-2 トールミン図式の一例

図2-2にあるように、トゥールミンは、価値を「～すべき」とする規範的価値（主張(C)が該当する）と、その規範的価値を正当化するための根拠となる、「～の権利」「～の自由」などといった価値原理からなる保障的価値（バックギン

(B) が該当する) に分けて考えている。ここで言う規範的価値は、ルールとして成立させるために、言語を通して自らの価値観を具現化したものであると言え、橋爪の言う「言説」に該当する。それに対して、保障的価値は、規範的価値を主張する人物の頭ないし心の中にある(と思われる)、その人物が拠り所とする価値観であり、橋爪の言う「思念」がこれに該当する。

かつて目に見えないものとされ、排除されてきた価値ではあるが、アメリカ合衆国では 1970 年代以降、前述したように社会科で価値は積極的に取り扱おうとする動きが高まり、様々な価値学習が開発されるに至った。そこではまず、可視的な部分である法や文化的慣習などの「言説」が注目され、法、文化的慣習、経典など様々な「言説」を取り扱うようになったが、やがて、背後にある「思念」までも学習対象となり、これを内観するような学習活動もとられることになった。

筆者はこれら多様に存在する価値学習を、その対象とする価値の領域別に整理を試みる。そこでは、類型するための枠組みが必要となる。筆者はこの枠組みを得るために、見田宗介の価値理論¹¹⁾に注目することにした。見田は、価値、特に「言説」を、その性質・機能に注目して類型化した研究者である。見田は価値(言説)を2つの観点から見る。

一つは「社会的パースペクティブ」と呼ばれる観点で¹²⁾、ここから見田は価値を、人間個人の幸福を示す自己本位な価値と、社会善を示す社会本位な価値とに分ける。前者は、人間の行動基準として、何をすれば自分にとって最善であるのかを示す、人間個人の生き方を示す価値で、宗教的価値や思想的価値といったものが該当する。後者は、人間の行動基準として、何をすれば社会全体にとって最善であるのかを示す、社会のあり方を示す価値で、慣習などの文化的価値や、法・判例などの社会規範が該当する。もう一つは「時間的パースペクティブ」と呼ばれる観点で¹³⁾、ここから見田は価値を、長い時間のスパンで有効な普遍性を問い、その伝統性・継続性を権威の拠り所とする価値と、現代という短いスパンにおいて最も適切と考える考え方を問い、その革新性・適応性に権威を持つ価値とに分ける。前者は、宗教的価値や慣習などの文化的価値が該当する。後者は思想的価値や法などの法規範的価値が該当する。

見田は、この二つの観点から、価値(言説)を、宗教的価値、思想的価値、文化的価値、法規範的価値の4類型を提示した。

表 2 - 1 価値の類型表（フレームワーク）

		時間的パースペクティブ	
		伝統性・継続性重視	現代適応性・革新性重視
社会的 パース ペク ティブ	自己本位	宗教的価値 (宗教・経典) ⇒ 日常での 個人の多様な行為を生む	思想的価値 (倫理・人間哲学) ⇒ 日常で の個人の多様な行為を生む
	社会本位	文化的価値 (伝統的慣習) ⇒ 日常での 文化的社会的現実を生む	法規範的価値 (法・判例) ⇒ 政治的・経済 的社会的現実を生む

(見田宗介『価値意識の理論－欲望と道徳の社会学－』弘文堂，1966年，32頁の第一図「価値の類型表」より筆者抜粋。ただし一部手直ししている。)

本研究では，価値研究の第一人者である見田の価値の4類型理論を，価値学習類型のフレームワークとして採用する。見田の類型論を用いる理由としては，次の二点を挙げることができる。

- ① 見田の類型論は，価値領域を包括している。
- ② 見田の類型論は，価値の性質・機能により分類をしている。

本研究では，この4類型を踏まえ，価値学習を，宗教的価値を重点的に取り扱った学習（以下，宗教的価値学習と呼ぶ），思想的価値を重点的に取り扱った学習（以下，思想的価値学習と呼ぶ），文化的価値を重点的に取り扱った学習（以下，文化的価値学習と呼ぶ），法規範的価値を重点的に取り扱った学習（以下，法規範的価値学習と呼ぶ）の4つに分ける。そして，宗教的価値，思想的価値，文化的価値，法規範的価値，それぞれのテーマで編成した価値学習の複数の教材・プロジェクトの特に教育内容編成及び授業構成とそれが保障する手続き的知識に着目し，それぞれの価値学習の固有の特質を明らかにする。

まず本研究では，自己本位的な価値学習に注目し，第3章で宗教的価値，第4章では思想的価値を扱う学習を取り上げる。その後，社会本位的な価値を扱う価値学習に注目し，第5章で文化的価値学習，第6章では法規範的価値学習を取り上げる。

〔註〕

- 1) 新村出編『広辞苑 第四版』岩波書店，499頁。
- 2) 作田啓一『価値の社会学』岩波書店，1972年，14～24頁。
- 3) 同上。
- 4) 作田，同上，24頁。
- 5) 同上。
- 6) 権力，政府と社会的価値（規範）との関係については，上記の作田のほか，橋爪大三郎『言語派社会学の原理』洋泉社，2000年，131～210頁を参照されたい。
- 7) デューイは，これまでの学校が，社会の常識や伝統的な社会的価値を教える場であったことに疑問を持ち，こうした社会の常識的なものの見方・考え方や伝統的な社会的価値を見直し，新しいものの見方・考え方や社会的価値を子どもたち自身の手で作っていく機会を提供する場として学校を定義し直した。そしてデューイは，自らの理念を実現するために，20世紀の初頭に実験学校を作った。そこで行われた学習法は，子どもが生活の中で疑問に思ったことや，問題と感じたことに対して，子どもたち自身がその解決法を仮説として予想し，その後それが本当に正しいのか，合理的なのか，最善なのかを，仲間と共に検討するというものであった。こうした学習は「問題解決学習」と呼ばれ，またこうした問題への考察方法は「反省的思考」と呼ばれた。この学習は，共同体の一員として人と協力し，議論していくという，民主主義社会の一員として必要になる態度を育成し，また，子ども自らが日常で常識であると感じることも，よく調べ，深く考えてみれば必ずしも正しいとは言い切れないことを認識させ，社会の常識的な見方・考え方，伝統的な社会的価値への批判的態度を育成するものであった。また，証拠の収集方法や議論の手法といった，民主主義社会の形成者として必要とされる手続き的知識も提供した。

しかし前述したが，この頃はまだ前時代的な社会的価値（伝統的価値）が多く残り，またそれらへの問題意識を持つ人々は少なかったこともあって，一般の教育現場では伝統的な価値やものの見方の習得が行われる傾向にあった。デ

ューイが試みた前時代的な社会的価値（伝統的価値）の反省を試みる学習がアメリカ合衆国で注目され本格的な実施が試みられるのは、アメリカ国民の多くが従来の価値を排除してきた学習の保守性に気づき、また伝統的な社会的価値への疑問が高まった 1970 年代まで待たなくてはならない。詳しくは森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房、1994 年を参照されたい。

- 8) 橋爪大三郎『橋爪大三郎コレクションⅢ 制度論』勁草書房、1993 年、118～125 頁、及び、134～139 頁。
- 9) 橋爪、同上、122 頁の図 3・2 と、135 頁の図 4・2 を参考にして筆者が作成した。
- 10) Toulmin, S., Rieke, R., and Janik, A., *An Introduction to Reasoning*, 2nd Ed., Macmillan Publishing Company, 1978. なお、トゥールミンに関する研究の第一人者は、足立幸男である。詳しくは足立幸男『議論の論理－民主主義と議論－』木鐸社、1984 年を参照されたい。
- 11) 見田宗介『価値意識の理論－欲望と道德の社会学－』弘文堂、1966 年。
- 12) 見田、同上、30～31 頁。
- 13) 見田、同上、29～30 頁。

第3章 宗教的価値学習

第1節 合衆国における宗教的価値学習の概要

本章では、合衆国社会科における諸々の宗教的価値学習論に基づいた教材やプロジェクトの分析を通して、宗教的価値学習の価値学習としての固有の特質を解明する。ここで言う「宗教的価値」とは、前章で述べた通り、宗教の教義などを指す。また「宗教的価値学習」とは、宗教的価値を取り扱った学習一般を指す。

前章で見てきたように、見田によると宗教的価値は、自己本位的で伝統性・継続性重視という固有の性質を持つとされていた。つまり、ある社会的価値が宗教的価値として人々に認識され存在するための条件として、その社会的価値の内容が、それを信ずるある複数の人間にとっては、日常で生活するために有効と思われるような何らかの指針（基準）を提示できるが、それを信じない人間には何の指針も提示しえないような個々の単位のものであること、そしてその内容は長い歴史の中で大きく変化せず守られ続けていることの2つがあるとされている。

アメリカ合衆国において特にこの宗教的価値は、社会科はおろか教育全体において取り扱わないようにしようとする傾向が強かった。こうした背後には、宗教を公立学校で取り扱い、これを教授することが、「特定宗教の強制」や「信仰の自由の侵害」を引き起こしかねないというアメリカ国民の一般認識がある。多民族

国家のアメリカ合衆国において宗教対立は国の根幹を揺るがしかねない問題であり、宗教を学校で取り扱うことで、わざわざ学校現場からその火種を蒔く必要はないと多くのアメリカ国民が考えていたと言えよう。

こうした学校現場からの宗教的価値排除の傾向は、1970年代に入ってから変わってきた。その理由としては、以下の3つの事情がある。第一に、1960年代後半以来、アメリカ国内で価値を排除してきた社会科の課題が指摘されるようになり（第1章参照）、価値を社会科でもっと積極的に取り扱っていかうといった動きが活発になる中で、宗教的価値もその例外とせず社会科で取り扱っていかうといった動きが起きたことがある。第二に、1960年代に起きた公民権運動の影響から、アメリカ国内のWASPがWASP以外の人々に対して持つ価値観や偏見が問題視されるようになり、その偏見を改善するための教育が求められるようになる中で、もっと異文化について知ろう、文化的価値を社会科などで積極的に取り扱い相手のことをもっと知ろう、という動きが起き、宗教的価値も主に「異文化理解」を目的として学校教育（特に社会科）に取り入れようとする動きが活発になったことがある。第三は、1963年に、アビントン対スケンプ裁判で連邦最高裁判所のクラーク判事が「学校における宗教活動は違憲であるが、学校において宗教そのものを取り扱うことは合憲である。聖書はその文学性や歴史資料として学ぶのであれば価値のあるものであり、こうした意味での宗教の学習は、修正1条（信仰の自由）に影響を与えるものではない。」¹⁾と判決を下したことで、学校現場で宗教的価値学習を実施することそのものは違憲ではない、と公的な見解が示されたことがある。

アメリカ合衆国では、1970年代に入ってから宗教的価値学習を教育現場で実施していかうといった動きが強まることになるが、それは具体的には、宗教教育協会（REA：Religion Education Association）の主導の下、宗教と公立教育に関する全米協議会（NCRPE：National Council of Religion and Public Education）が1970年代の中頃に設立されたことによって進められる。同協議会は、『宗教と公立教育（Religion and Public Education）』という雑誌を毎年出版し、その啓蒙活動を行っている。この宗教的価値学習には、現在、カリフォルニア州立大学、ハーバード大学など、アメリカ合衆国の主要大学も注目しており、特にカリフォルニア州立大学の場合、「宗教と公立教育資料センター（RPERC）」を設立してそ

の活動の中心となっている²⁾。またハーバード大学も、同大学のエック教授が「多元主義プロジェクト (Pluralism Project)」を立ち上げている³⁾。

こうしたアメリカ合衆国の宗教的価値学習であるが、基本方針として次の3原則が示されている⁴⁾。

「原則1：連邦最高裁判所が明確にしたように、公立学校において宗教を取り扱うことは合憲である。

原則2：生徒が適切に歴史や文化を学習し理解するためには、学校で宗教を取り扱うことが大変に重要である。

原則3：宗教は客観的かつ中立的に教えられなくてはならない。また、公立学校の目的は、生徒に宗教的伝統の多様性に関して学習させることであり、決してそれらを教化 (indoctrination) することではない。」

この原則からは、アメリカ合衆国の宗教的価値学習推進派は、学校で宗教的価値を取り扱うことが、「特定宗教の強制」や「信仰の自由の侵害」を引き起こしかねないというアメリカ国民の一般認識に配慮し、宗教的価値学習が、特定の宗教的価値の注入を行う学習とならないように、最大限の配慮をしようとする姿勢を見ることができる。

このように、徐々に活発になったアメリカ合衆国の宗教的価値学習であるが⁵⁾、アメリカ合衆国より早くから宗教的価値学習を学校現場で実践してきたイギリスなどヨーロッパとは異なる特質として、次の点を指摘できる。それは、イギリスなどの場合、宗教的価値学習は、「宗教教育 (RE: Religion Education)」といった独立の学科目が設定されて実施される傾向があるが、アメリカ合衆国の場合、社会科の中で扱っていかうとする傾向が強いことである。例えば、全米社会科協議会 (NCSS) は、宗教と公立教育に関する全米協議会 (NCRPE) と協力関係を取り、宗教的価値学習を社会科に取り入れる動きを支援しており⁶⁾、また NCRPE の中心人物の一人であるヘインズ (Charles C. Haynes) は、全米社会科協議会 (NCSS) の機関誌『社会科教育 (Social Education)』において、宗教的価値を社会科が積極的に取り扱っていくことの重要性を説いている⁷⁾。

以上見てきたように、1970年代以降、宗教的価値を学校現場、特に社会科の授

業で積極的に取り扱おうとする動きが合衆国で高まってくるが、それと同時に、宗教的価値を取り扱った様々な社会科用教材やプロジェクトが開発されるようになってくる⁸⁾。この社会科用教材やプロジェクトから、大きく2つの宗教的価値学習の流れを見ることができる。1つは、多様な宗教の教義や、それにまつわる慣習・儀式など、各種宗教的価値に関する情報をできるだけ包括的かつ正確に子どもたちに伝えることで、子どもたちの宗教的基礎知識 (religious literacy) を保障し、また他宗教への誤解や偏見を解消し、さらには、宗教的寛容心 (religious tolerance) を育てることを目的としたものである。もう1つは、そうした各種宗教の宗教的価値の多様性を伝えるだけでなく、その比較・検討をさせることで、その宗教間に普遍としてある価値観 (思念) を発見し、そのことで他宗教を特異なものとして好奇的に見る態度や、ステレオタイプな見方、偏見を克服することを目的としたものである⁹⁾。

このうち、前者の、多様な宗教的価値を学習者にできるだけ包括的かつ正確に伝えることで、宗教の基礎知識や宗教的寛容心を育てようとする主張する人物としては、第2節で扱うアルクイレビッチ (Gabriel Arquilevich) らがいる。また後者の、多様な宗教的価値から宗教間に普遍に存在する価値観 (思念) を発見することで他宗教を特異なものとして見る態度や偏見を克服しようとする主張する人物や団体としては、レッサ (W.A. Lessa) とヴォゴット (E.Z. Vogt)¹⁰⁾ や第3節で扱うダイヤグラム・グループ (The Diagram Group) らがある。次節からは、この2つの宗教的価値学習論に基づいて作成されたと思われる教師用指導書や教科書などを取り上げ、その内容編成や授業構成の相違を明らかにし、これを踏まえながら各学習論の特質を見ていこう。

第2節 個別配列・理解型宗教的価値学習：『世界の宗教』の場合

1. 内容編成－世界の宗教に関する諸情報の宗教別・系統的配列－

多様な宗教の教義や、慣習・儀式など、宗教的価値に関する情報を子どもたちに伝えることで、宗教的寛容心を育てようとする教材・プロジェクトの一例とし

て、ここではアルクイレビッチが編集した『世界の宗教：間学問的テーマ別単元』（ティーチャー・クリエイティド・マテリアル社（Teacher Created Materials）刊、1995年（1999年一部改訂）。以下『世界の宗教』と略記）¹¹⁾を取り上げよう（なお、本研究での分析対象とする『世界の宗教』は、1999年改訂版である）。

アルクイレビッチは、『世界の宗教』の序文に、学習者に宗教的寛容心を育てていくことの重要性を挙げ、その目的を達成するためには、学習者に宗教的価値に関する情報や、それら宗教的価値とそれが発生した土地の環境との関係性などの知識を提供することで、彼らから異文化の宗教に対する偏見をなくすことが有効であると述べている¹²⁾。こうした考えの背景として、「結局、民族差別も（異民族に対する）ステレオタイプな見方も、大部分が無知から生まれてくるのだ。」¹³⁾としたアルクイレビッチの世界観がある。アルクイレビッチが自らのこうした信念を踏まえて開発した教材がこの『世界の宗教』である。この教材は、全部で10の単元から成り、その単元はさらに20前後の小単元が存在し、その小単元は、問いと解説の二段構成となっている。

この『世界の宗教』の内容編成を示したものが表3-1である。全体は、9つの単元から成っている。単元1「導入」は、次の単元2以降で取り扱う各種宗教に関する教義の内容以外の情報、つまり、世界の宗教の分布や宗派別人口などの情報を提供している。単元2「ユダヤ教」では、ユダヤ教に関する諸情報、例えばモーゼの十戒やユダヤ教の宗教儀式、宗教道具などが取り扱われる。単元3「キリスト教」では、キリスト教に関する諸情報、例えば新約聖書の教義や三位一体などの宗教概念、聖杯水曜日などの宗教儀式などが取り扱われる。単元4「イスラム教」では、イスラム教に関する諸情報、例えばコーランの教義やモスク、イスラム教の暦などが取り扱われる。単元5「ヒンドゥー教」では、ヒンドゥー教に関する諸情報、例えばリグ・ヴェーダの教義やヴァルナ制度、ガンジス川の崇拜などが取り扱われている。単元6「仏教」では、仏教に関する諸情報、例えば、ブッダの教えや八道、仏教の儀式や暦などが取り扱われている。単元7「シーク教」では、グル・グランスの教義、シーク教の慣習や祭礼・暦などが取り扱われている。単元8「道教」では、中国の儒教と道教に関する諸情報、例えば論語や老子道德経の教義、中国の暦や道教の儀式などが取り扱われている。単元9は全体のまとめとして、“宗教によってモラルと呼ばれるものの姿は違う”といった一

表3-1 『世界の宗教』の内容編成

単元	小単元				内容構成
単元1 導入	1. 時間軸を読む 2. 世界の宗教の分布	3. 世界の主な宗教の規模と分布 4. 信念・事実・意見			導入：世界宗教の基本情報を理解する
単元2 ユダヤ教	1. 聖書 2. 聖書を読む 3. アブラハム 4. 出エジプト 5. モーゼの十戒	6. 諺 7. エルサレムと嘆きの壁 8. 反ユダヤ主義とホロコースト 9. 基本信念、目的、シンボル 10. ユダヤ教の分派	11. 宗教儀式 12. 教会 13. 重要なユダヤ教の宗教道具とシンボル 14. ユダヤ教の暦	15. 出エジプト祭 16. ハヌカー 17. ユダヤ教の人口 18. 語彙と復習テスト	セム語系宗教
単元3 キリスト教	1. ローマ帝国 2. キリストの人生 3. パプティスト 4. 新約聖書を読む 5. 山にいる使徒と説教 6. 奇跡 7. 最後の晩餐と磔	8. ドロロッサ経由 9. 復活 10. キリストの言葉 11. 許し 12. キリスト教の分派 13. キリスト教の宗派 14. 三位一体 15. キリスト教の拡大	16. 宗教儀式 17. 個人的な宗教儀式 18. レント、聖灰水曜日、聖なる週間 19. クリスマス 20. 十字架 21. キリスト教のシンボル 22. 教会	23. 信者 24. クロスワード・パズルと復習テスト	
単元4 イスラム教	1. イスラム教の起源 2. ムハンマドの人生とイスラム教の誕生 3. コーランとハーデイス 4. コーランを読む	5. イスラム教の5本の柱 6. カリフとイスラムの拡大 7. 3代目・4代目のカリフ 8. シア派とスンニ派の分裂 9. イスラムの更なる拡大 10. オスマン帝国	11. モスク 12. 宗教儀式 13. イスラムの暦 14. イスラム教のシンボル 15. イスラム教とステレオタイプ	16. 今日の世界のイスラム教 17. 文字 18. 言葉さがしゲームと復習テスト	
単元5 ヒンドゥー教	1. ヒンドゥー教の起源 2. リグ・ヴェーダを読んでみよう 3. ヒンドゥーの三大神 4. ヒンドゥー教の女神 5. ラーマーヤナ物語	6. ヒンドゥー教の信念 7. ヒンドゥー教の聖地巡礼 8. 聖なる川ガンジス 9. ヴアルナ制度：ヒンドゥー教の階層制度	10. ヒンドゥー教の宗教儀式 11. ヒンドゥー教の休日 12. ヒンドゥー教の華麗な絵画 13. ヒンドゥー教の寺院	14. ヒンドゥー教の家庭礼拝 15. ヒンドゥー教の暦 16. ヒンドゥー教のシンボル 17. クロスワード・パズルと復習テスト	
単元6 仏教	1. ブッダの悟りの物語 2. ブッダの教え 3. 八道：個人的な対応 4. 仏教の分派 5. 仏教の拡大 6. お経	7. チベット仏教 8. 仏 9. 禅 10. 日本の俳句 11. 瞑想 12. 曼陀羅	13. 宗教儀式 14. 仏教の寺 15. 仏教のシンボル 16. マントルとマドラス 17. 仏教儀式と祝日 18. 仏教の暦	19. 仏教の普及先 20. 天国に行く猫 21. 語彙と復習テスト	
単元7 シーク教	1. シーク教の起源 2. シークのグル 3. グル・グランス 4. グル・グランスを読む 5. ハルサ	6. 5つのKとシーク教のターバン 7. シーク教の社会的慣習 8. コミュニティのサービス 9. シーク教寺院	10. 命の寺 11. パンジャ 12. 宗教儀式 13. 女性とシーク教徒 14. シーク教の聖地 15. シーク教の祭礼と休日	16. シーク教の暦 17. シーク教のシンボル 18. マントラ 19. 語彙と復習テスト	
単元8 道教	1. 孔子 2. 孔子と老子の生きた時代の中国 3. 論語 4. 孔子の教えと人生	5. 老子と道教の起源 6. 老子道徳経を読む 7. 老子と老子道徳経のクイズ 8. 道教のマジック	9. 八神 10. 宗教儀式 11. 中国の暦と天文学 12. 道教のシンボル 13. クイズと復習テスト	中国系	
単元9 比較的・反省的活動	1. 無神論と不可知論 2. 宗教の自由と修正条項1条 3. 宗教的対立と宗教的寛容	4. 聞き取り調査 5. モラルは普遍か？ 6. 自分のシンボル	7. 比較：宗教儀式 8. 各宗教の偉人たち	終結：比較考察し普遍性を発見する	

(Arquilevich, G., *Interdisciplinary Thematic Unit: World Religions*, (2nd Edition), Teacher Created Materials, Inc., 1999より筆者作成)

般原理を確認したり、合衆国の「宗教の自由」「信仰の自由」を学習したり、世界の宗教対立が原因で起きている紛争などの状況を学習する。そして、世界の様々な宗教に対して寛容になることの重要性を説いている。

こうした『世界の宗教』の内容編成には次の3つの特質がある。特質の第一は、各単元が、導入である単元1と終結である単元9を除いて、世界の主要な宗教別に編成されている点である。ここで扱われている宗教は「ユダヤ教」(単元2)、「キリスト教」(単元3)、「イスラム教」(単元4)、「ヒンドゥー教」(単元5)、「仏教」(単元6)、「シーク教」(単元7)、「道教」(単元8)である。前半の単元2～4は、セム語系の宗教(オリエント地域が発生源である宗教)である。また後半の単元5～7は、インド系宗教、そして最後の単元8は中国系の宗教である。このように、『世界の宗教』の単元は、その発生源が西のものから東のものへと世界の主要宗教を大まかに把握できるように配列されている。

特質の第二は、2～8の各単元は、20前後の小単元からなり、小単元で学習する内容がそのままタイトルに付けられているが、この内容には大きく「宗教の歴史」「教祖」「神」「経典の中身(教義)」「聖地」「儀礼」「暦」「シンボル」「宗教芸術」などを学習するように系統的に組み立てられている共通性を見ることができる点である。例えば、単元5「ヒンドゥー教」の場合(表3-2)、「宗教の歴史」としてインダス文明やアリア人のインド亜大陸への侵攻とヒンドゥー教との関連性などが小単元1で、「神」としてブラフマン、ヴィシュヌなどの神々が小単元3～4で、「経典の中身」としてリグ・ヴェーダが小単元2、その他宗教用語・概念が小単元6で、「聖地」としてガンジス川が小単元7～8で、「儀式」は小単元10～11や小単元13～14で、「暦」は小単元15で、「シンボル」としては万字や水牛が小単元16で、「宗教芸術」としては宗教絵画が小単元12、宗教文学「ラーマヤナ物語」が小単元5で扱われている。またこれ以外に、ヒンドゥー教独特の階層制度である「ヴァルナ制度」が、小単元9で扱われている。

このような、宗教的価値に関する個別的情報を宗派別に系統的に配列した内容編成からは、世界の主要な宗教のありとあらゆる情報を、包括的・網羅的に学習者に提供し習得させようとした『世界の宗教』の意図を見ることができる。

そして第三の特質は、最後の単元である単元9「比較的・反省的活動」において、自分たちが信仰する宗教とは異なる宗教に対しても、広い理解を広げ、また

表3-2 『世界の宗教』単元5「ヒンドゥー教」の単元構成

単元構成	小単元と小単元のタイトル	主な学習内容
宗教に関する多種多様な事実に 知識・価値的知識を獲得する	歴史	1. ヒンドゥー教の起源 ・インダス文明とヒンドゥー教の関係 ・アーリア人の侵攻とヴェーダ ・ウパニシャッド哲学
	経典(聖書)	2. リグ・ヴェーダを読んでみよう ・ウパニシャッドとヴェーダの違い
	神	3. ヒンドゥーの三大神 4. ヒンドゥー教の女神 ・ブラフマン、ヴィシュヌ、シバ神、カーリ、ラクシュミー、シャラスパティ
	宗教文学	5. ラーマヤナ物語 ・ラーマヤナの教訓的内容
	宗教信念	6. ヒンドゥー教の信念 ・ダルマ、カルマ、サンサーラ、モックシャ
	聖地	7. ヒンドゥー教の聖地巡礼 8. 聖なる川ガンジス ・ガンジス川の沐浴
	階級制度	9. ヴァルナ制度: ヒンドゥー教の階層制度 ・インドの身分制度は宗教によってその存在を正当化されている。
	儀礼	10. ヒンドゥー教の宗教儀式 11. ヒンドゥー教の休日 ・誕生日や結婚式、葬式、成人式のスタイル
	宗教絵画	12. ヒンドゥー教の華麗な絵画 ・ヒンドゥー絵画
	礼拝スタイル	13. ヒンドゥー教の寺院 14. ヒンドゥー教の家庭礼拝 ・マンディーール ・家庭での礼拝のスタイル
	暦	15. ヒンドゥー教の暦 ・ヒンドゥーの暦
	シンボル	16. ヒンドゥー教のシンボル ・牛は神聖とされる。 ・万字の意味
	(復習テスト)	17. クロスワード・パズルと復習テスト

(Arquilevich, G., *Interdisciplinary Thematic Unit: World Religions*, (2nd Edition), Teacher Created Materials, Inc., 1999 より筆者作成)

表3-3 小単元6「ヒンドゥー教の信念」の授業構成

授業構成	主な発問	教授学習過程	主な学習内容
宗教が持つ信念の考え方を調べる	○教科書を読みなさい。 ○「ダルマ」「カルマ」「サンサーラ」「モックシャ」の意味について(教科書の記載を踏まえて)答えなさい。	T: 発問する T: 発問する S: 教科書の内容を確認して答える	※教科書の記載内容は【資料3-1】 ダルマ…万物の道徳的なバランス ダルマ…(省略) サンサーラ…(省略) モンクッシャー…(省略)
身近な場所でこの信念が活用されている事例を見つける	○あなたの人生において「ダルマ」を感じることはありますか。 ○私たちの社会に「ダルマ」という感覚はありますか。もしあるなら、それはどのようにですか。 ○「カルマ」の事例として使われた「狼の鳴き声をする少年」の物語はどのようなものか。あなたの人生において、他の事例は考え付きますか。 ○「サンサーラ」の考えを含んだ本や映画について述べなさい。	T: 発問する S: 各自答える T: 発問する S: 各自答える T: 発問する S: 考える T: 発問する S: 答える	(各自答える) (各自答える) (各自答える) (各自答える)

(Arquilevich, G., *Interdisciplinary Thematic Unit: World Religions*, (2nd Edition), Teacher Created Materials, Inc., 1999, pp.149-150 より筆者作成)

資料3-1 小単元6「ヒンドゥー教の信念」の教科書記載内容

我々がヒンドゥー教を理解するためには、幾つかの基本的信念について学ばなくてはならない。これらの信念はどれも、ヴェーダやウパニシャッド哲学にそのルーツがある。これらの考え方の中には、あなたにとって新鮮なものもあるし、「靈魂再来」といったように、馴染みのある考え方もある。こうした考え方は、ヒンドゥー教徒の精神を規定するばかりでなく、法や慣習にも入り込んでいるのである。

● ダルマ (Dharma)

ダルマとは、万物の道徳的なバランスを意味する。ダルマはまた、世界や個体にもあてはまる。自然や宇宙の領域には、神聖なる秩序があるように、人間の個々の人生にも、同様の秩序がある。そして、人々はそれぞれ人々が持つダルマのバランスを保つ責任がある。

ヒンドゥー教のダルマの考え方は、その生き方の全てにおいて実践されている。もし誰かが誰かと約束をしたとしよう。そうした場合、ヒンドゥー教徒はこの約束はどんなことがあろうとも守られなくてはならない。家族のニーズに気を配りながら、深い信仰がこの宗教的慣習を維持してきた。

● カルマ (Karma)

あなたはこれまで、「周りにしたことはあなたもやがてされる」とか「あなたが巻いた種はあなたが刈り取る」といった言葉を耳にしたことがあるだろう。こうした言葉は、ヒンドゥー教の「カルマ」と同じ意味である。

カルマは基本的には、人間は自らがした行動の結果を経験することになるといった信念である。つまりすべての行動や思考は重要性をもつ。バランスのとれた世界に対して、もし個人がその秩序を歪めたら、その人間は必ず苦しみを味わうことになる。しかし道徳的倫理的生活を送り、ダルマを歪めることがなければ、その人物は幸福になる。ヒンドゥー教はどのくらい過ちからの救済が望まれるのか。もし人間は純粋な淀みのない生活を送ったらどのような幸福が訪れるのか。こうした疑問の答えは、次の「サンサーラ」に見ることができる。

● サンサーラ (Samsara)

西洋社会では、サンサーラは「靈魂再来」という概念で知られている。サンサーラとは生き、死に、また再生し、自らのカルマを背負って生きていくそのサイクルのことを示す。
・・・(中略)・・・

● モックシャー (Moksha)

キリスト教の天国のように、ヒンドゥー教徒も不変なる幸福世界である「モックシャー」という世界にたどり着こうと常に努力をしている。これは世俗世界の財産などに興味を持たず、ただひたすらに宗教に献身し、道徳的に高潔である生活を送ることで到達することができる。しかし多くの場合はモックシャーに達成する前に日常の車輪に戻るのである。完全な報酬とは、サンサーラから解放され、神の一員となることである。

(Arquilevich, G., *Interdisciplinary Thematic Unit: World Religions*, (2nd Edition), Teacher Created Materials, Inc., 1999, p.149 より筆者作成)

信仰の自由の下で、異教徒の宗教を尊重できるような寛容心を持つことが大切であるとのメッセージを、全体のまとめとして伝えていることである。具体的には、小単元1と2では、アメリカ社会では信仰の自由が認められており、これが大変に重要であること、そしてその信仰の自由を守っていくためには、一人一人が異教徒の宗教に対して広い理解と寛容な心を持つことが大切であることを説いている。また小単元3から7までは、世界には単元2～8で扱った宗教以外にも多様な宗教があることを、改めて確認する展開となっている。

このように『世界の宗教』では、基本的に世界の主要宗教が包括的に扱われ、各単元では、それらが宗教別に個別に取り扱われていた。また小単元では、「宗教の歴史」「教祖」「神」「経典の中身」「聖地」「儀礼」「暦」「シンボル」「宗教芸術」など、単元が取り扱う宗教の各種個別情報を系統的に取り扱っていた。その内容編成は宗教的価値に関する諸情報を「個別配列」していると言えるものである。このような『世界の宗教』の内容編成からは、世界の各種宗教の宗教的価値に関する情報を広く豊富に得ることが「異文化理解」につながり、さらには宗教的偏見を排し、宗教的寛容心を育てることにつながるとしたアルクイレビッチの考え方を明確に捉えることができる。

2. 授業構成

(1) 授業展開

— 諸情報の把握及び確認の繰り返しによる宗教的価値の着実な理解・定着を図る展開 —

『世界の宗教』の小単元も、こうした、世界の主要な宗教の多様な情報を学習者に提供し理解させようとしたアルクイレビッチの考えに応じた構造となっている。というのも、『世界の宗教』では、その小単元のほとんどが、宗教的価値に関する個別的情報を教科書が学習者に解説的に提供し、学習者にこの教科書が与えた情報を把握させた後、小単元末の問いで、その理解度を確認していくことで、学習者に宗教的価値に関する情報の確実な理解・定着を図っていく、とした展開が採られているのである。

例えば単元5「ヒンドゥー教」の小単元6「ヒンドゥー教の信念」の場合を見

てみよう。小単元6「ヒンドゥー教の信念」の記載内容や設定されている発問を参考にして、筆者が教授書形式で示したものが、表3-3である¹⁴⁾。この小単元も、前半で、教科書が「ダルマ」「カルマ」「サンサーラ」など、ヒンドゥー教が持つ宗教概念（宗教的価値）に関する情報を提供した後、学習者にその内容を尋ねる問いを設定し、学習者がこれらの中身を理解しているのかを確認できるような構造となっている。

さらに小単元6の場合には、後半に、これら「ダルマ」「カルマ」「サンサーラ」といった宗教概念を、学習者の身近なところから事例を見つけ出して説明するように指示した発問まで設定されている。こうした課題に学習者が答えていくためには、「ダルマ」「カルマ」といった宗教概念を学習者は確実に把握することが必要となる。

このように、『世界の宗教』の小単元は、教科書を読んで情報を把握し、発問に答えることで再度その理解を深めることで、各種宗教的価値の諸情報の確実な習得を目指した構造となっているのである。こうした『世界の宗教』の小単元に見られる授業構成は、「理解型」と呼べるものである。

(2) 宗教分析手法の獲得と表面的な宗教的価値の理解

『世界の宗教』の小単元は、教科書を読んで情報を把握し、発問に答えることで再度その理解を深めることで、各種宗教的価値の諸情報の確実な習得を目指した構造となっていた。こうした授業の構造から、学習者はいったいどのような民主主義社会の形成者として求められる手続き的知識を獲得することができるのだろうか。

結論から述べると、そうした手続き的知識は、この授業からはほとんど学ぶことができない。というのもこの授業は、宗教的価値に関する諸情報をただひたすら知ることだけが求められており、そうした宗教的価値を分析して、その背後にある価値観（思念）まで解明することも、また習得した宗教的価値を踏まえて学習者が新たな価値を形成することも求められていない。『世界の宗教』は世界の主要宗教の多様な情報を提供することに重点を置いていた。このことから、その背後にある価値観（思念）など、時間のかかる学習は避けられたのであろう。その

ため、宗教的価値の分析手法や批判的な価値形成の手法を獲得することは期待できない。

小单元6「ヒンドゥー教の信念」を始め、『世界の宗教』のほとんどの小单元にみられるこうした授業で獲得できる手続き的知識は、「宗教的価値の表象的な部分、

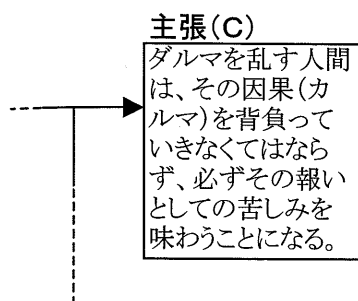


図3-1
小单元6「ヒンドゥー教の信念」の宗教的価値分析図

いわば言説を解明して理解する」という知識を学ぶことで限界である。これをトゥールミン図式（本研究の第2章を参照）で示すと、以下の図3-1のようになる。つまり、トゥールミン図式でいうところの、規範的価値にあたる主張(C)の部分を解明して理解するという手続き的知識を獲得するに留まるのである。この授業では、宗教的価値の言説（規範的価値）部分のみを取り扱い、その背後にある価値観や意図（思念または保障的価値（バッキング））が解明されることがないため、そうした部分を解明するといった手続き的な知識を獲得することは期待できないのである。

こうした『世界の宗教』の学習は、「多様な宗教的価値の表面的理解学習」とまとめることができよう。

3. 個別配列・理解型宗教的価値学習の特質

『世界の宗教』は、世界の多様な宗教的価値に関する情報を、より多くより広く伝えること、理解させることが、学習者の持つ異教徒への偏見を排除し、宗教的寛容を育てることになるということを前提にしていた。このために、世界の宗教的価値に関する情報を、学習者がより多くより広く知ることができるような内容構成・授業構造を採る必要があった。そして、これを実現するために、次のような内容編成・授業構成を採用している。

まず内容編成の点からみると、全体計画においては、基本的に世界の主要宗教が包括的に扱われ、各单元では、それらが宗教別に個別に取り扱われている。また小单元では、单元が取り扱う宗教の各種個別情報（「宗教の歴史」「教祖」「神」「経典の中身」「聖地」「儀礼」「暦」「シンボル」「宗教芸術」など）を系統的に取

り扱っている。さらに授業構成の点からみると、教科書が提供する各種宗教的価値に関する諸情報を学習者が十分に理解できるように、小単元単位で、学習者は情報の把握とその確認となる発問への対応が繰り返し求められている。またそれらの価値は、その価値を支持する人々が持つ価値観（思念または保障的価値（バックング））を探究するような深入りは、学習時間がとられることもあり避けられる傾向があった。

こうした内容編成・授業構成の特質から、アルクイレビッチが『世界の宗教』を通して試みたような宗教的価値学習を、他の宗教的価値学習と区別するために、本研究では、便宜上、「個別配列・理解型宗教的価値学習」と定義する。

なお、こうした『世界の宗教』に代表して見られる個別配列・理解型宗教的価値学習の内容編成・授業構成上の特質は、第5章の第2節で取り扱う個別配列・理解型の文化的価値学習（『国と文化』）や、第6章の第2節で取り扱う個別配列・理解型の法規範的価値学習（『憲法の学習』）にも共通するものである。

第3節 テーマ別構成・比較型宗教的価値学習：『比較宗教』の場合

1. 内容編成－世界の宗教に関する諸情報のテーマ別配列－

前節では、アルクレイビッチが開発した『世界の宗教』を通して、世界の多様な宗教的価値に関する情報を、より多くより広く伝え、そして理解させることが、学習者の持つ異教徒への偏見を排除し、宗教的寛容を育てることになるという立場の宗教的価値学習の特質をみてきた。これに対して本節では、宗教間に普遍に存在する価値観（思念）を発見することで他宗教への蔑視や偏見を克服していこうとする立場の宗教的価値学習に注目する。ここでは特に、こうした立場から教材・プロジェクトを開発した一例として、ダイヤグラム・グループが2000年に編集した『比較宗教』（ファクト・オン・ファイル（Fact on File）社刊、2000年）¹⁵⁾を取り上げる。

この教材は、学習目的などがあまり書かれていないため、その宗教的価値学習論を直接的に伺い知ることは困難である。しかし、その教材のタイトルや、内容

表3-4 宗教的価値学習・テーマ別比較型：『比較宗教』の内容編成

内容編成	単元とタイトル		小項目	扱われる宗教
今日の世界の主要宗教に関する宗教的内容以外の情報の提供	1	今日の宗教	神とは何か・魂とは何か	イスラム教・ヒンドゥー教・ユダヤ教・キリスト教・道教・仏教（他多数）
			宗教の人口	イスラム教・ヒンドゥー教・ユダヤ教・キリスト教・道教・仏教・シーク教（他多数）
			その他各宗派の基礎情報	イスラム教・ヒンドゥー教・ユダヤ教・キリスト教・道教・仏教・神道・シーク教（他多数）
かつて存在した宗教やその他マイナーな宗教に関する情報の提供	2	古代の宗教・伝統的宗教	—	シャーマニズム・古代エジプトの宗教・古代メソポタミアの宗教・アステカの宗教・ノルマン人の宗教・ギリシャの神々・古代ローマの神々・ゾロアスター教・ブドゥー教
	3	神話の創造	—	ポリネシアでの神話・日本の神道の神話・アフリカのヨルバ族の神話・バラモン教の神話
単元1～3で扱った宗教の歴史に関する情報の提供	4	宗派とその発展	—	（単元1～3で取り扱った宗教）
今日の世界の主要宗教を宗教的内容についてテーマ別に情報提供・比較	5	礼拝地	建物	イスラム教・ヒンドゥー教・ユダヤ教・キリスト教・シーク教・仏教・神道
			礼拝堂	イスラム教・ヒンドゥー教・ユダヤ教・キリスト教・シーク教・仏教・アステカやマヤの宗教・古代ギリシャやエジプトの宗教・ミトラ教
	6	祭典	—	イスラム教・ヒンドゥー教・ユダヤ教・キリスト教・仏教・シーク教・神道・古代ローマの宗教・マヤの宗教
	7	儀式	結婚式	イスラム教・ヒンドゥー教・ユダヤ教・キリスト教・シーク教・神道
			葬式	イスラム教・ヒンドゥー教・ユダヤ教・キリスト教・シーク教
			生活一般	イスラム教・ヒンドゥー教・ユダヤ教・キリスト教・仏教・シーク教・アステカの宗教
	8	聖地	—	イスラム教・ヒンドゥー教・ユダヤ教・キリスト教・仏教・シーク教・神道・古代ギリシャやエジプトの宗教・北米インディアン人の宗教・ポリネシアの宗教
	9	シンボル	シンボルマーク	イスラム教・ヒンドゥー教・ユダヤ教・キリスト教・道教・仏教・神道・シーク教・ゾロアスター教
			宗教道具	キリスト教・仏教・ユダヤ教・古代ローマの宗教・北米や中央アメリカのインディアン人の宗教
	10	宗教的指導者	—	イスラム教・ヒンドゥー教・ユダヤ教・キリスト教・仏教・神道・シーク教・儒教
	11	聖書と主要な概念	—	イスラム教・ヒンドゥー教・ユダヤ教・キリスト教・仏教・道教・儒教・神道・シーク教

(The Diagram Group, *Comparative Religions on Facts*, Fact on File, Inc., 2000 より筆者作成。)

編成、授業構造から、『比較宗教』が、宗教的価値の比較・検討などを通して、一見多様に見える宗教の間に普遍に存在する価値観（思念）を発見することで他宗教を奇異なものとして捉える態度や偏見を克服していこうとする立場の人々が開発した教材であることには間違いはないであろう。こうした立場にある人々は、アメリカ合衆国ではまだ少数派のようであり、また、この立場の人々が教材やプロジェクトを開発するようになったのはつい最近であるため、このタイプに属する教材やプロジェクトはまだ数が少ない（『比較宗教』も2000年と比較的最近になって開発されたばかりである）。おそらく、このタイプの宗教的価値学習は今後注目され、開発されていくことが期待される。

この教材は、全部で11の単元から成り、『世界の宗教』と同様に、教科書の解説の他に発問集が併設されている。この『比較宗教』の内容編成を示したものが表3-4である。単元1「今日の宗教」は、世界の主要な宗教の神は何であるのかを確認したり、それら各種主要宗教の発生場所や広がりを地図で確認したり、その宗派別の人口が現在どのくらいなのかを確認する作業が組み立てられており、現代社会において主要となるイスラム教やキリスト教など各種宗教の、教義や儀式などその宗教的な内容以外の基礎的な情報を提供しており、『比較宗教』の導入的役割を果たしている。単元2「古代の宗教・伝統的宗教」や単元3「神話の創造」では、単元1では取り扱わなかった、かつては盛んに信仰されてきたが今日廃れてしまったり、表立った活動をしていない宗教（古代エジプトの宗教、日本の神道、ゾロアスター教など）を取り上げ、それらの神や慣習、神話や宗教教義に関する情報を提供している。単元4「宗派とその発展」では、単元1～3で取り上げた宗教の歴史を取り上げている。ここでは、単元1～3で取り上げた宗教の拡大過程（又は、その廃れたり、目立った活動を失っていく過程）に関する情報を提供している。単元5は「礼拝地」というテーマを設けて、単元1で取り上げた世界の主要宗教の礼拝地やその建物、礼拝方法に関する情報を提供し、それらを比較する活動が組み立てられている。単元6では「祭典」というテーマを設けて、世界の祭典に関する情報を提供し、それらを比較する活動が組み立てられている。単元7では「儀式」というテーマを設けて、世界の主要宗教の結婚式や葬式、その他生活儀礼一般に関する情報を提供し、それらを比較する活動が組み立てられている。単元8では「聖地」というテーマを設けて、世界の主要な宗教の聖地やその地の意味付

けに関する情報を提供し、それらを比較する活動が組まれている。単元9では「シンボル」というテーマを設けて、世界の主要宗教の宗教的シンボルや宗教道具に関する情報を提供し、それらを比較する活動が組まれている。単元10では「宗教的指導者」というテーマを設けて、世界の主要宗教の宗教的指導者に関する情報を提供し、それらを比較する活動が組まれている。単元11では「聖書と主要な概念」というテーマを設けて、世界の主要宗教の聖書・聖典の記載内容（教義）に関する情報を様々に提供し、それらを比較する活動が組まれている。

こうした『比較宗教』の内容編成には、次の2つの特質がある。特質の第一は、単元1～4を除いて、各単元は「礼拝地」（単元5）、「祭典」（単元6）、「儀式」（単元7）、「聖地」（単元8）、「シンボル」（単元9）、「宗教的指導者」（単元10）、「聖書と主な概念」（単元11）のように、宗教的教義や宗教的儀式といった宗教の中身に関して、そのテーマ別に単元が編成されていることである。また、単元5・7・9には小項目がある。単元5「礼拝地」の場合、「建物」と「礼拝堂」が、小単元7「儀式」の場合、「結婚式」「葬式」「生活一般」が、単元9「シンボル」の場合、「シンボルマーク」「宗教教育」がこれに当る。こうした小項目は、各単元のテーマを細分化する関係にある。

特質の第二は、単元5～11までの各単元で、世界の主要な宗教が全て含まれるように編成されていることである。ここで扱われる宗教は、ユダヤ教、ヒンドゥー教、イスラム教、シーク教、キリスト教、仏教、儒教などがある。このうち、アメリカ合衆国において多くの信徒がいる、ユダヤ教、ヒンドゥー教、イスラム教、キリスト教は、全ての単元（小項目）で取り扱われている。

このようなテーマを優先して編成された『比較宗教』の内容編成は、各宗教を個別に内容編成した『世界の宗教』に比べて、各宗教間の宗教的価値を比較しやすい。テーマに即して宗教間を比較することで、学習者に各種宗教の宗教的価値に関する情報を習得させ、その多様性を理解させるだけでなく、それら宗教間に普遍に存在する価値観（思念）を発見させることで、学習者の他宗教への蔑視や偏見を克服しようとするダイアグラム・グループの意図を、この『比較宗教』の内容編成から明確に伺うことができる。

2. 授業構成

(1) 授業展開－宗教間の比較による背後の価値観の共通性・相違性の発見－

『比較宗教』の単元の授業構造にも、こうした、宗教的価値の比較・検討などを通して宗教間に普遍に存在する価値観（思念）を発見することで、学習者の他宗教への蔑視や偏見を克服していこうとした、ダイアグラム・グループの意図を見て取ることができる。というのも、『比較宗教』は、テーマに即した各宗教の内容を学習した後、全ての単元の末尾に、これら各宗教を比較し、それらに共通する価値観（思念）を見出すように指示する発問が設定されているのである。その一例として、単元7「儀式」の小項目2「葬儀」の授業構成を見てみよう。単元7「儀式」小項目2「葬儀」に設定された発問や記載内容を踏まえて教授書として示したものが、次の表3－5である¹⁶⁾。

単元7小項目2「葬儀」は、前半でユダヤ教、ヒンドゥー教、イスラム教、シーク教、キリスト教の順で、それぞれの葬儀に関する情報（特に葬儀において「火葬」「土葬」のどちらをとるかについての情報）を学ぶ活動が組まれている¹⁷⁾。学習者は、単元の前半の学習展開において、教科書の解説に目を通した後に、その内容の確認をする発問に答えていくことで、各種宗教の葬儀に関する情報を獲得する。発問は、基本的に「(A) 葬儀の前に何をするのか」「(B) 葬儀の最中に何をするのか」「(C) 葬儀の後に何をするのか」の三段階からなる。また、これら(A)～(C)の発問に答えた後には、特に各宗教の「火葬」「土葬」の差異に注目し、それぞれの宗教が「火葬」または「土葬」にする上で、その背景にある各宗教独自の宗教的な考え方（価値観や意図）を解明する活動が組まれている。この前半において、学習者たちは、各種宗教の宗教的価値の多様性を理解することになる。そして学習の後半では、前半で学習した各宗教間の葬儀方法の違いなどを比較し、「火葬」「土葬」の違いから各種宗教をグループ分けしたのち、「火葬」派、「土葬」派それぞれがどのような価値観や意図（思念）の共通性を持つのかを問い、さらには、「土葬」派、「火葬」派の価値観の間にはどのような共通性があるのか、などを明らかにする活動が組まれている。

このように『比較宗教』は、キリスト教、ユダヤ教、イスラム教、ヒンドゥー教、仏教などの世界の主要宗教における教義等の宗教的価値を一定のテーマの下で比較して、共通性や相違性を発見する活動が組まれ、そのことで、各種宗教の

表3-5 『比較宗教』単元7「葬式」の授業展開

授業展開		予想される教師の発問	教授学習過程	主な学習内容
各宗派の葬儀形式を知る	ユダヤ教の葬儀	<p>○教科書「ユダヤ教の葬儀」を読みなさい。</p> <p>○ユダヤ教の葬式はどのようなものか。</p> <p>(A) 葬式の前に何をするのか。</p>	T: 発問する	<ul style="list-style-type: none"> ・人が死んだら、彼の親戚は自分の着ている服を引き破ることで悲しみを示す。 ・葬儀の準備として、死者の体は洗われ、「キテル」と呼ばれる白い物質に身を包むことになる。
			T: 発問する S: 答える	
	葬儀の展開	<p>(b) 葬儀の最中に何をするのか。</p> <p>(C) 葬儀の後に何をするのか。</p>	T: 発問する S: 答える	<ul style="list-style-type: none"> ・ユダヤ教の葬儀はいつもシンプルで簡潔なものである。葬儀には、花、音楽などはなく、ただ飾り気のない木製の棺だけがそこにある。棺が埋められる時、参列者各々が手やシャベルを使って土をかけ入れる。火葬はなされない。 ・葬儀が終わってすぐに、死者の家族によって激しい悲しみを示す期間（シバ）がある。この期間は働くことが許されない。シバが終わっても、死者の家族は悲しみ続けることになる。それは約2ヶ月続く。
			T: 発問する S: 答える	
儀礼の意図	<p>○なぜユダヤ教徒は葬儀の時一心に嘆き悲しむのか。</p> <p>○ユダヤ教とはなぜ火葬をしないのか。</p>	T: 発問する S: 答える	<ul style="list-style-type: none"> ・死者は多くの尊敬の念が与えられるから。 ・火葬は神が創造した人間の身体を破壊する冒流行為であると考えるから。 	
		T: 発問する S: 答える		
ヒンドゥー教の葬儀	<p>○教科書「ヒンドゥー教の葬儀」を読みなさい。</p> <p>○ヒンドゥー教の葬儀はどのようなものか。</p> <p>(A) 葬儀の前に何をするのか。</p>	T: 発問する S: 答える	<ul style="list-style-type: none"> ・多くのヒンズー教徒は、自分の死が近づいていると感じたら、バラナシ（ベナレス）に旅行する。この町はインダス川の沿岸にある。この町の水は神聖なものであるとヒンズー教徒は考えており、この水で体を清めることは、罪から身を解放し、将来何度も生まれ変わることから人々を救ってくれる。 ・ヒンズー教徒がインドで死んだ場合、遺体は洗った後に黄色い布に包まれ、花で周りを飾られることになる。そしてその遺体は、葬儀用の薪がくべられた担架の上に置かれることになる（この薪は、火葬をするために使われる）。 	
		T: 発問する S: 答える		<ul style="list-style-type: none"> ・できることなら、ガートと呼ばれる川に向かって伸びる階段つきの壇の上で、葬儀用の薪を利用して遺体は火葬にされることが望ましい。 ・長男、もし子どもがいなければ親戚の男性が、薪の周りを時計と反対周りで3回周り、燃え盛るトーチを使って火をくべる。 ・火葬の最中、死者の関係者たちは、祈りの呪文を唱えたり、神聖なヒンズーの聖書の文言を読み上げたりする。 ・長男は死者の頭蓋骨を砕くために、松ノ木の棒を利用する。そしてアートマン（死者の魂）を解放する。 ・親戚の男性が火葬の後の灰を川に流す。

各宗派の葬儀形式を知る

ヒンドゥー教の葬儀	葬儀の展開	(C) 葬儀の後に何をするのか。	T: 発問する S: 答える	<ul style="list-style-type: none"> 西洋社会では、葬式は葬儀屋が行い、火葬は火葬場で行われることが伝統的な慣習であるが、ヒンズー教徒の場合、愛する死者の灰がインドに流されて戻ってくるように、ガンジス川に撒かれる。 葬儀の後は、死者の家族は家に帰ったり、川に行ったりして自分の身を清める。 火葬の後 11 日間ほど毎日儀式が行われる。こうした儀式の最後をかざるのが、キリヤという儀式である。これは 12 日目に行われる。
	意図	○ヒンドゥー教徒はなぜ火葬にし、灰をガンジス川に投げ入れるのか。	T: 発問する S: 答える	<ul style="list-style-type: none"> 人間は神が創ったものなので、神の元に返す必要がある。聖なる川ガンジスに灰を流すことで、神に体を返せると考えている。
イスラム教の葬儀	葬儀の展開	○教科書「イスラム教の葬儀」を読みなさい。 ○イスラム教の葬式はどのようなものか。 (A) 葬式の前に何をするのか。	T: 発問する S: 答える	<ul style="list-style-type: none"> 葬儀の前に誰かが死者の体を洗い、三つの布で体を包む。体は担架に乗せられるか、簡単な棺に入れられて、モスクの埋葬場に運ばれる。 死者は担架や棺から出されて、頭をメッカに向けて埋葬される。
		(B) 葬式の最中は何をするのか。	T: 発問する S: 答える	<ul style="list-style-type: none"> 参列者は祈りを捧げ、コーランの第一章を唱える。そして参列者は、3 度ほど墓の土をかける。火葬はされない。
	(C) 葬式の後は何をするのか。	T: 発問する S: 答える	<ul style="list-style-type: none"> スンニ派は死者の友人や親戚が 7 日間その悲しみを示すことになる。葬儀の 7 日後、親戚や友人たちは墓に行き、シャハダーを唱える。親戚が死んでから 40 日の間、家族は料理をしたりすることが禁止され、死者の友人や親戚から持ってきてもらった食糧を食べることになる。 	
	意図	○なぜイスラム教では死者を火葬にしないのか。	T: 発問する S: 答える	<ul style="list-style-type: none"> 魂は死後でも痛みを感じることができるとムスリムの人々は信じているから火葬はなされない。
シーク教の葬儀	葬儀の展開	○教科書「シーク教の葬儀」を読みなさい。 ○シーク教の葬儀はどのようなものか。 (A) 葬式の前に何をするのか。	T: 発問する S: 答える	<ul style="list-style-type: none"> 儀式の前に、死者の家族は死者の体を洗い、葬儀用の服を着せる。この服には 5 つの K がある。もし女性が死者であれば女性がこの仕事を行い、もし死者が男性であれば、男性がこの仕事を行う。
		(B) 葬式の最中は何をするのか。	T: 発問する S: 答える	<ul style="list-style-type: none"> 死体は火葬する場所まで、友人や家族による行進によって運ばれる。彼らは歌いながら進行する。 死体は葬儀用の薪によって焼かれ、その火は近い親戚がつける。そして参列者はカータン・ソヒラと呼ばれる賛美歌を歌う。
		(C) 葬式の後は何をするのか。	T: 発問する S: 答える	<ul style="list-style-type: none"> 火葬が終わって参列者が死者の家に戻ると、参列者は自分の顔、手を洗い、床に座り込む。 参列者はグル・グランズ・サヒビと言うシーク教の聖書を唱える。この行為は 48 時間立て続けで行われたり、10 日以上の間、段階的に行われたりする。 参列者は食事やカラ・パーシャド（バター、小麦、砂糖から作られた特別な料理）を共有する。

各宗派の葬儀形式を知る	シーク教の葬儀			<ul style="list-style-type: none"> ・火葬が終わると、死者の灰は川や流れの有る湖、海などに流される。死者の目印となる墓標などは立てない。 ・死者の家族は現金をグワラ（教会）に収めたり、他の慈悲深い場所に収める。 	
		儀礼の意図	<p>○シーク教徒の葬儀はなぜ悲しいものではないのか。</p> <p>○シーク教徒はなぜ火葬にするのか。</p>	<p>T: 発問する S: 答える</p> <p>T: 発問する S: 答える</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・彼らは生命や神の愛は死後も続くと感じているため。 ・人間は神が創ったものなので、神の元に返す必要がある。川や海、湖に灰を流すことで、神に体を返せると考えている。
	キリスト教の葬儀	葬儀の展開	<p>○教科書「キリスト教の葬儀」を読みなさい。</p> <p>○キリスト教の葬儀はどのようなものか。</p> <p>(A) 葬式の前に何をするのか。</p> <p>(B) 葬式の最中は何をするのか。</p> <p>(C) 葬式の後は何をするのか。</p> <p>○キリスト教の墓の特徴を挙げなさい。</p>	<p>T: 発問する S: 答える</p> <p>T: 発問する S: 答える</p> <p>T: 発問する S: 答える</p> <p>T: 発問する S: 答える</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ローマカトリックは、罪から解放された者のみが、死んだ時に天国に行くことができると信じている。しかしカトリックは信仰しない者、邪悪な人間などは地獄に行かなくてはならず、天国に行くチャンスはないと考える。 ・死の前に、人々は自らの罪に関して神に許しを請うことで、神が罪から自らを救ってもらえるように挑む。 ・通常キリスト教徒は小麦から作られたある種の粥（オートミール）を食べる儀式を含む。この小麦は、新しい生活の象徴である。この粥は参列者に回される。参列者はこれを少しずつ食して「神の御恵みあれ」と言う。これは魂が新しい精神世界に向かうことができるように補助するものである。 ・今日は共同墓地がいっぱいになったので、多くのキリスト教徒は火葬されるようになった。体は火葬場で火葬されるようになり、灰は愛する人々に保管されたり、その死んだ人にとって特別な場所に撒かれるようになった。 ・死者が埋葬されたり、灰が埋葬された時、石でその場所の目印を立てる。石には死者の名前と、その死者が死んだ日が記載されている。またその人物に関する簡単なエピソードを載せることもある。 ・十字架は、希望のシンボルとして墓石にしばしば活用される。 ・使者が埋葬されていることを目印にした墓や墓石は、死者を愛する人々が覚えていられるように、家族がその場所に集まれる重要な土地に置かれる。 ・墓を飾る口ウソクや花は、人生が終わったことを当然と思わせるものである。
		儀礼の意図	<p>○なぜキリスト教はかつて火葬をしなかったのか。</p>	<p>T: 発問する S: 答える</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・キリスト（救世主）が現世に戻る時、体は五体満足で再生可能な状態にあるべきであると考えているから。
の意図を一般化する	比較・類型し、儀式の意図を一般化する	火葬・埋葬における死者観の違いを考える	<p>○火葬にする場合と、埋葬にする場合、死者に対する考え方の相違が宗教間に見られた。火葬にするタイプには、どのような死者観があるのか。埋葬にするタイプにはどのような死者観があるのか。</p> <p>○両者に共通性はあるか。</p>	<p>T: 発問する S: 答える</p>	<p>(例) 埋葬を主張する宗教は、死後の人間の魂は、身体とつながりを持つと考える傾向がある。</p> <p>(特に答えは設定されていない)</p>

(The Diagram Group, *Comparative Religions on Fact*, Fact on File, Inc., 2000, pp.7:01-7:21 より筆者作成)

背後に共通する価値観（思念）や、相違する価値観（思念）を発見できるようになっている。

（２）宗教分析手法の獲得と深厚な宗教的価値の理解

『比較宗教』の単元は、世界の主要宗教における教義等の宗教的価値を一定のテーマの下で比較して、共通性や相違性を発見する活動が組み入れ、そのことで、各種宗教の背後に共通する価値観（思念）や、相違する価値観（思念）を発見できるようになっている。こうした授業の構造から、学習者はいったいどのような民主主義社会の形成者として求められる手続き的知識を獲得することができるのであろうか。

結論から述べると、この『比較宗教』で獲得できる手続き的知識としては、宗教的価値の分析手法として、前節で取り扱った『世界の宗教』でも習得できた「宗教的価値の表象的な部分、いわば言説を解明して理解する」に加えて、「宗教的価値の背後にある、その価値を支持する人間の価値観（思念）を解明する」といった知識も獲得できる。

というのも、『比較宗教』の場合、各種宗教の背後に共通する価値観（思念）や、相違する価値観（思念）を発見できるようになっていたからである。単元7小項目2「葬儀」では、そのまず各種宗教は火葬を支持するのか、埋葬を支持するのかを確認する作業を終えた後、火葬をする宗教であれば、火葬をする理由を、火葬をしない宗教であればしない理由をそれぞれ宗派別の学習の最後に明らかにする活動が組み込まれていた。これはトウルミン図式で言えば（次頁の図3-2参照）、規範的価値にあたる主張（C）と、その理由付け（W）の解明にあたる。そして、単元の最後で、火葬を支持する宗教に見られる価値観の共通性と、埋葬を支持する宗教にみられる価値観（思念）の共通性を考える活動が組み込まれていた。これはトウルミン図式で言えば、保障的価値（バックキング（B））を明らかにすることを意味する。つまり、『比較宗教』は、トウルミン図式を使って宗教的価値を分析する過程とほぼ同じような価値分析のための分析技法に関する知識（手続き的知識）を提供していたのである。

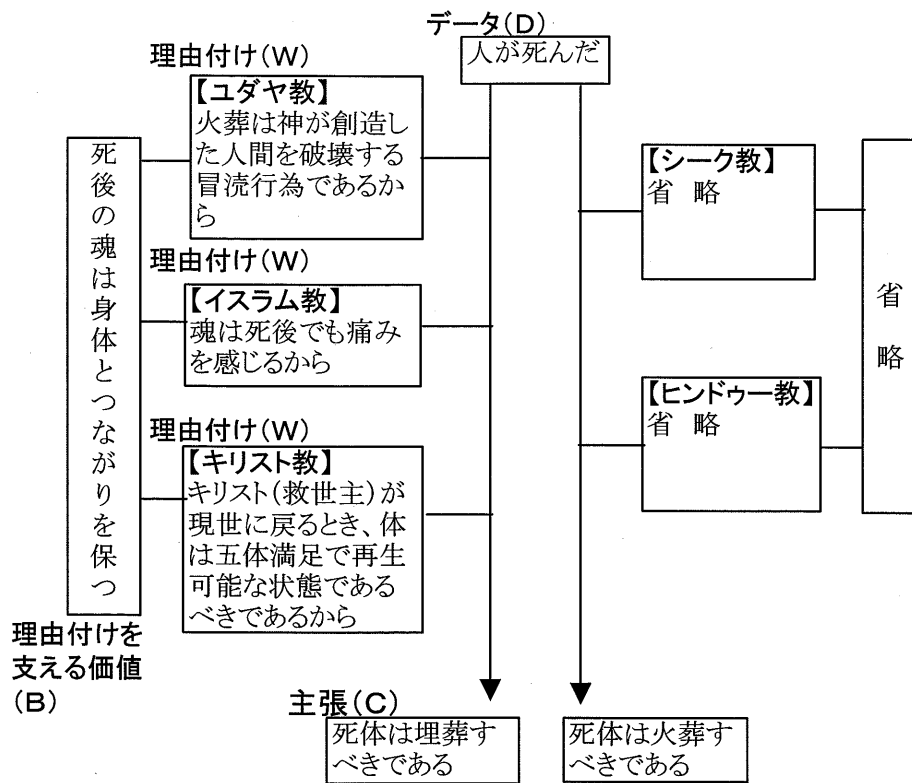


図3-2 単元7小項目2「葬儀」における宗教的価値分析図

3. テーマ別構成・比較型宗教的価値学習の特質

『比較宗教』は、宗教間に普遍に存在する価値観（思念）を発見することで他宗教への蔑視や偏見を克服できるとした前提を下に、世界の宗教的価値の間に共通する普遍的な価値観の発見を可能にするような内容構成・授業構成を採る必要があった。そして、それを実現するために、次のような内容編成・授業構成を採用している。

まず内容編成の点からみると、全体計画において、各単元では、各宗教が共通して持つ教義や儀礼といった内容（祭典、儀式、聖書と主な概念など）をテーマとして設定し、そのテーマに沿って世界の複数の主要な宗教の個別内容（宗教的価値）を単元内で示す構成をとる。また授業構成の点からみると、各単元のテーマに沿った各種宗教の個別内容（宗教的価値）を理解するだけに終わらず、比較して、共通性や相違性を発見する活動が組み入れ、そのことで、各種宗教の背後に共通する価値観（思念）や、相違する価値観（思念）を発見できるようになって

いる。

こうした内容編成・授業構成の特質から、ダイアグラム・グループが『比較宗教』を通して試みたような宗教的価値学習を、他の宗教的価値学習と区別する上で、本研究では便宜上「テーマ別構成・比較型宗教的価値学習」と定義する¹⁸⁾。

なお、こうした内容編成・授業構成は、他の社会的価値を取り扱ったテーマ別構成・比較型の価値学習にも見ることができる。しかし、この『比較宗教』からは、このことに加えて、次章以降で取り扱う他の社会的価値を取り扱ったテーマ別構成・比較型には見ることができない、テーマ別構成・比較型宗教的価値学習の固有の特質も指摘することができる。それは、単元の末尾に設定されている各宗教間の比較をするパートにおいて、学習者に直接的に各種宗教的価値の評価(ないしは批判)をさせる取り組みがなされない点である。

例えば『比較宗教』の単元7小項目2「葬儀」の場合、末尾の発問は、「火葬にする場合と、土葬にする場合とでは、死者に対する考え方の相違が宗教間に見られた。火葬にするタイプには、どのような死者観があるのか。土葬にするタイプにはどのような死者観があるのか。」「両者に共通するところはあるか。」と、「火葬」の場合と「土葬」の場合の考え方(価値観や意図)の共通要素をまとめ、さらにはこの両者の考え方(価値観や意図)の共通要素を探るようなものとなっている。ここでの比較をすることの目的は、各種宗教間の葬儀や死者に対する考え方(価値観)を対象化し吟味・評価(批判)することではなく、それらの価値観の共通性(つまり、宗教一般に存在する普遍の価値観)を発見させることにある。

テーマ別構成・比較型宗教的価値学習が、各種宗教的価値の評価といった手法を単元の末尾でとらないこと理由を、本研究で取り扱った『比較宗教』を作成したダイアグラム・グループを始め、特に他の誰も言及していない。しかし、ここには明らかに宗教の選択を学習者の間で直接議論することを避けようとしている教材開発者側の意図を見て取れる。宗教の選択を迫り、これを議論させることは、学習者に「信仰告白」を迫ることになり、これは学習者のプライバシーを守る権利に抵触する恐れさえある。つまり、人間が多様な宗教の中から、どの宗教を信じるか、どの宗教的価値を選択するかは、完全に個人内で決断すべき「個人的問題」であり、他人と議論するものではないとの判断が教材作成者側に働き、このことが、テーマ別構成・比較型宗教的価値学習が、各種宗教的価値の評価と

いった手法を単元の末尾でとらないことにつながっているのであろう。

第4節 合衆国の宗教的価値学習の特質 —学校現場での議論・評価の回避—

本章では、アメリカ合衆国における宗教的価値学習の2つの流れを、アルクレイピッチの『世界の宗教』、及び、ダイヤグラム・グループの『比較宗教』の分析を通して解明してきた。それらは、その内容編成・授業構成の特質から、前者が「個別配列・理解型宗教的価値学習」、後者が「テーマ別構成・比較型宗教的価値学習」と呼ぶことができるものであった。この両者には、次の2つの点で共通した特質が見られる。

第一の特質は、宗教的価値を学習する意義を、他宗教への理解を深めることで、他宗教の宗教的価値の正しい認識を保障し、他宗教に向けられる偏見を解消することに求めたことである。そのアプローチには確かに2つの論には違いが生じていたが、人々から他宗教への偏見を取り除くことこそが、両者の共通した宗教的価値学習の共通した目的であり、そのために、どちらも世界の様々な宗教を取り上げ、その宗教的価値を学校現場で理解することを学習者に求めた。この姿勢は、従来、宗教的価値を学校で取り扱うことは、「信仰の自由」を侵すことになることとされてきた教育界の考え方を根本から改める発想である。というのも、世界の諸宗教の宗教的価値に関する諸情報を直接学校現場で取り扱うことで、逆に相手の信仰を尊重しようとした試みであるとともに、「信仰の自由」をより促進していこうとする試みだからである。

第二の特質は、第一の特質と関連するが、授業方略として宗教的価値の理解に重点を置く分、その評価や批判を求める発問や活動を全く設定しなかったことである。この授業方略を、トゥールミン図式を使って説明をするならば（次頁図3-3）、宗教的価値学習は、各種宗教的価値そのものの表面的な内容（規範的価値（C）の部分）の理解や、その価値を支持する人間の価値の正当化構造の解明による彼らの背後にある価値観（保障的価値（バックイング（B）））の発見に力点が置かれる段階で学習が終了し、その明らかにした図式を組替えて、別の学習者独

自の図式を構築するような授業展開にまでは至らないのである。つまりこれは、宗教的価値に関する議論を学校現場で直接学習者が行うことを避けることになる。

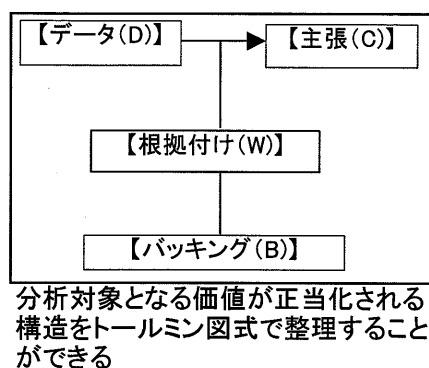


図 3 - 3 宗教的価値学習が提供する手続き的知識（トールミン図式より）

このような価値の評価や判断を避けるという宗教的価値学習固有の特質であるが、次のような課題が残る。それは、学習者が将来、民主主義社会の形成者として生きていく上で重要となる、民主主義社会の形成に必要な手続き的知識をほとんど提供できないという課題である。宗教的価値学習が学習者に提供することが期待できるであろう民主主義社会の形成に必要な手続き的知識を最大限示すと、次のものとなる。

- ① 社会的（宗教的）価値の表象的な部分、いわば言説を解明して理解する
（トールミン図式の規範的価値（主張（C））の解明と理解）
- ② 社会的（宗教的）価値を支持する人間の価値の正当化の構造を分析し、彼らの背後にある価値観（思念）を明らかにして理解する
（トールミン図式の根拠付け（W）・保障的価値（B）の解明と理解）

宗教的価値学習は、個別配列・理解型でもテーマ別構成・比較型でも、学習者の間で議論を進めることで新しい価値基準を生み出そうとはしないため、こうした作業に必要となってくる協調性や積極性、そして“自らの価値観をもとにして相手の見解を批判的に吟味する”といった手続き的知識を提供することがない。唯一、テーマ別構成・比較型宗教的価値学習で、“社会的価値（この場合宗教的価値）を支持する人間の背後に潜む価値観（思念）を解明する”という手続き的な

知識が提供されるに過ぎないのである。

なお、この特質は、思想的価値学習や文化的価値学習、法規範的価値学習とは異なるものである（本研究の第4章～第6章を参照）。こうした特質が、合衆国の宗教的価値学習に見られる背景には、アルクレイビッチやダイヤグラム・グループのような宗教的価値学習の開発者が、第2章や本章の冒頭でも説明した、自己本位的で伝統性・継続性重視という宗教的価値が持つ固有の性質（宗教的価値が価値として存在する条件）を意識し、それに基づいた宗教的価値学習の開発をしていることがあると考えられる。つまり彼らは、宗教的価値の選択という問題を完全に「個人的問題」として位置づけることで、教室全体で議論して何らかの宗教的価値の優劣を決定したり、従来の宗教的価値にとって代わる新しい価値を創造したりすることの必要性を否定した。筆者はそう考えるのである。

〔註〕

- 1) Haynes, C.C., and Oliver, T., *Finding Common Ground: A Guide to Religious Liberty in Public School*, First Amendment Center, 1998, p.72.
- 2) 宗教に関する基本的知識を社会科に取り入れようとする同大学の姿勢は、カリフォルニア州の『歴史・社会科学フレームワーク』にも反映していると、RPERC はホームページ上で発表している。
- 3) Eck, D.L., *On Common Ground: World Religion in America*, Columbia University Press, 1997.
- 4) Haynes, C.C., and Oliver, T., *op cit.*, pp.73-74.
- 5) しかし、他の文化的価値、社会規範的価値などに比べると、その動きはまだまだ鈍いようである（Haynes, C.C., *Religious Literacy in the Social Studies, Social Education*, vol.51, 1987. Haynes, C.C., *Teaching about Religion in American Life: A First Amendment Guide*, First Amendment Center, 1998.）。宗教的価値を学校現場で取り扱うことの抵抗感がアメリカ国民には根強く、宗教的価値に触れないことが「信仰の自由」を守る最善の方法、とした意識が依然として残っているからであろう。
- 6) Haynes, C.C., *Religious Literacy in the Social Studies, ibid*, pp.73-74.

- 7) Haynes, C.C., *ibid.*
- 8) ちなみに、宗教教育協会 (REA) や宗教と公立教育に関する全米協議会 (NCRPE) の推奨する学習には、宗教的価値を取り扱うものばかりではない。例えば、宗教の社会に果たす役割や機能に着目し、これを人類学的・社会学的・心理学的観点から学習者に捉えさせ、探求させるタイプの学習や、「信仰の自由」に着目し、合衆国憲法修正1条「信仰の自由」に関してこれまで争われてきた法廷論争を取り上げて、その判決過程や判決などを反省的に吟味させるタイプの学習なども推奨され、それらの開発されている（前者のタイプの教材としては、高校生から大学生に向けて書かれた、パロッチアンの『宗教心理学への招待』(Paloutzian, R.F., *Invitation to the Psychology of Religion*, Allyn & Bacon, 1996.) などがある。後者のタイプの教材としては、高校生向けに書かれた、ハーバード社会科の『宗教の自由』(本論文の第7章第4節を参照されたい) やバーストの『宗教の自由に関する最高裁判決』(Berst, B.D., *Supreme Court Decision on Freedom of Religion, An AskERIC Lesson Plan (AELP-GOV0040)*, 1994.) がある)。
- 9) この2つのアプローチは、どちらも学習者自らが信仰する宗教に準ずる形で他の宗教を理解するのではなく、自らの信仰する宗教とは独立に、他の宗教が存在することの意義を認めようとする基本姿勢を持つ共通性があり、その点では両者とも岸根敏幸の言うところの「宗教的多元主義」の視点を持っていると言えよう。なお、岸根は、諸宗教を越えた普遍的な宗教性を探ることで他の宗教の存在することの意義を認めようとする立場を「通約的多元主義」、各々の宗教的存在を他に変えがたい固有の存在として見て、各種宗教に共通するような普遍性を見出そうとせずに他の宗教の存在することの意義を認めようとする立場を「非通約的多元主義」と呼んで、「宗教的多元主義」を二類型するが、この定義に従えば、前者のアプローチ(『世界の宗教』など)は「非通約的多元主義」に、後者のアプローチ(『比較宗教』など)は「通約的多元主義」に該当すると言えよう。(岸根敏幸『宗教的多元主義とは何か—宗教理解への探求—』晃洋書房、2001年、31～37頁。)
- 10) Lessa, W.A., and Vogt, E.Z., *Reader in Comparative Religion: An Anthropological Approach*, Allyn & Bacon, Inc., 1979. (これは大学生向けの教

材であると思われる)

11) Arquilevich, G., *World Religions*, Teacher Created Materials, Inc., 1999.

この教材は、小学校6年生を対象に作成されている。

12) *Ibid.*, p.4.

13) *Ibid.*

14) *Ibid.*, pp.149-150.

15) The Diagram Group, *Comparative Religions on File*, Facts On File, Inc.,

2000.なお、対象学年などは『比較宗教』には明記されていないので不明である。

16) The Diagram Group, *Comparative Religions on File*, Facts On File, Inc.,

2000, pp.7:01-7:21.

17) なお、『比較宗教』の各単元（または小項目）が取り扱う宗教の順序は、単元によってバラバラである。例えば単元6では、マヤの宗教、古代ローマの宗教、シーク教、キリスト教、イスラム教、仏教・・・の順で示されている。ここから、『比較宗教』の各単元（または小項目）が取り扱う宗教の配列には明確な原理はないと考えられる。

18) 「テーマ別構成・比較型」については、本研究の第1章第2節を参照されたい。

第4章 思想的価値学習

第1節 合衆国における思想的価値学習の概要

本章では、合衆国社会科における諸々の思想的価値学習論に基づいた教材やプロジェクトの分析を通して、思想的価値学習の価値学習としての固有の特質を解明する。ここで言う「思想的価値」とは、第2章で述べた通り、倫理や人間哲学などに関わる価値を指す。また「思想的価値学習」とは、こうした思想的価値を取り扱った学習一般を指す。

第2章で見てきたように、見田によると思想的価値は、自己本位的で現代適応性・革新性重視という固有の性質を持つとされていた。つまり、ある社会的価値が思想的価値として人々に認識され存在するための条件として、その社会的価値の内容が、ある複数の人間にとっては、日常で生活するために有効と思われるような何らかの指針（基準）を提示できるが、別の人間には何の指針も提示しえないような個々の単位のものであること、そしてその内容は時代の要請や環境の変化などで絶えず変化を続けていることの2つがあるとされる。

アメリカ合衆国では、価値を社会科から排除しようとする流れの中で、こうした思想的価値もほとんど取り扱われてこなかった。1960年代にフェントン（Edwin Fenton）が開発したホルト社会科において、『三つの都市における人文

学』で扱われている形跡があるが¹⁾、これは例外であると言って良い。

こうした傾向は今日でも続いている。1970年代に入って合衆国の社会科では価値を積極的に取り入れようとする動きが高まったが、殊にこの思想的価値に関してはあまり当てはまっていない。アメリカ合衆国においては、日本でいう『倫理』に該当する科目が今日まで存在しないことも、そうした一因となっている。

しかし、わずかだが近年になって、思想的価値を取り扱った教材やプロジェクトも開発をされるようになってきている。そこでは、多様な思想を比較・検討できるようにテーマ別に編成された「テーマ別構成・比較型」²⁾と、実際に思想的価値が生み出されていく過程、そこで巻き起こされた論争から内容を編成し、これの反省的吟味を試みた「問題別構成・議論型」³⁾の2つを見ることができる。本章ではこの内、前者「テーマ別構成・比較型」の一例としてレオーネ (Bruno Leone) が開発した“ISM”シリーズを、また後者「問題別構成・議論型」の一例としてスタール (Robert. J. Stahl) が開発した『思考への扉』を取り上げたい。

なお、アメリカ合衆国においては、日本の『倫理』用教科書の多くに見られる、著名な思想家の思想内容を個別に淡々と思想家の誕生順に並べて叙述しただけの、「個別配列・理解型」の教科書は全く見ることができない⁴⁾。日本とアメリカ合衆国とでは、社会科において同じ思想的価値を扱うにしても、その手法が大きく異なる点は、大変に興味深いところである。

第2節 テーマ別構成・比較型思想的価値学習：“ISM”シリーズの場合

1. 内容編成－イデオロギー別・発問別の配置－

“ISM”シリーズ (グリーンヘブン・プレス (Greenhaven Press) 社刊, 1978年 (1983年一部修正)) は、レオーネが1978年から開発を始めた思想的価値を取り扱った社会科用教材である。そして1983年版はその改訂版にあたる⁵⁾。このシリーズは、レオーネが今日に渡っても開発を続けている“対立視点シリーズ (Opposing Viewpoints Series)”⁶⁾の一部に属している。

レオーネは、合衆国内で特に論文を書いた形跡がないため、彼の思想的価値教

育論を詳細に確認することは難しい。しかし彼は、自らが開発した教材“ISM”シリーズを始め、開発した教材全てに“対立視点シリーズ”と名乗らせていることから伺えるように、「対立視点」を教材内に取り入れて学習者に不協和を生み出し、否応無く学習者が自らの意見を述べ議論に参加してなくてはならない状況に追い込むことにこだわりを持っている。レオーネは「対立視点」を取り入れる理由として次のように言っている⁷⁾。

「物事の事態について最もよく知る手段とは、その物事について最もよく知る人物や専門家と思しき人たちの主張を分析することである。真実を決定するためには、多様な意見全てを考察していくことが大切になってくる。社会の主流となっている意見を調査することは当然である。しかし、少数派であったり、急進的、反動的とレッテル付けされているような意見についても考察していくことが大切である。…（中略）…この本（“ISM”シリーズの教材）を活用するにあたって読者は、この本が示す議論、論争に基づいて自らの意見を導き出すことになる。しかしこの時、自らがより良い視点を持つためには、自分とは同意ができていない人の主張を理解することが必要となる。自らとは違う視点を十分理解ができていない人は、結局のところ自分の考えも十分に理解できていないということもできる。…（中略）…こうした対立視点の考察を避けることによる隠れた危険としては、自らの意見が常識であり、合理的であると考えようになり、他の人の視点は常に間違っていると考えるようになってしまうことがある。相手の方が正しく、あなたが間違っているかもしれないのに、である。」

（括弧内は筆者が加えた）

つまり、「対立視点」を取り入れることは、学習者の見解を広めるだけでなく、自らの見解をよりよく理解するためにも役立ち、自らの見解をより深いものとするためにも有効であること、そして「対立視点」を取り入れないことは、自らの見解を「常識」で「合理的な」ものとして考え、他人の見解を見下すようになり、それを聞き入れようとする態度が育たない課題が生じることをレオーネは指摘して、「対立視点」を取り入れることの必要性を説いているのである。

レオーネはまた、学習者が「対立視点」を分析して自らの見解を構築するため

には、批判的思考が不可欠となることを指摘し、その批判的思考に必要な手続き的知識として、次のものを挙げている⁸⁾。

「①情報資料の評定…多様な資料から信用の置ける適切な資料を取捨選択できる能力のこと

②事実と意見（価値観）の分類…証明可能な事實的側面と証明が困難な価値的態度的側面を分類できる能力のこと

③偏見の発見…情報の不足や誤った情報などに基づいた、人種、宗教集団、政治集団などに向けられた言及や人々への誇張された表現を発見できる能力のこと」

（括弧内は筆者が加えた）

そして、レオーネは、こうした手続き的知識は、「対立視点」を取り入れた学習を経験していくなかで育成されていくものであるとしている⁹⁾。

こうした「対立視点」を教材に取り入れるというレオーネの考え方は、もともとの“ISM”シリーズにすでに見て取ることができる。“ISM”シリーズ（1983年版）の内容編成を示したものが表4-1である。“ISM”シリーズは『ナショナリズム（国家主義）』（第1巻）、『インターナショナリズム（国際主義）』（第2巻）、『キャピタリズム（資本主義）』（第3巻）、『ソーシャリズム（社会主義）』（第4巻）、『コミュニズム（共産主義）』（第5巻）、『フェミニズム』（第6巻）、『レイシズム（人種主義）』（第7巻）の7つのテーマからなる。各テーマが「～イズム」となっている共通性からもわかるように、各種のイデオロギーがテーマとして取り上げられている。これらは大きく3つに分けることができる。『ナショナリズム』（第1巻）と『インターナショナリズム』（第2巻）は政治思想として、『キャピタリズム』（第3巻）と『ソーシャリズム』（第4巻）、『コミュニズム』（第5巻）は経済思想として、『フェミニズム』（第6巻）と『レイシズム』（第7巻）は、社会思想として分類することができる。

各巻はそれぞれ、4～5の章から構成されている。幾つかの巻の章のタイトルは発問形式をとっており、それは各巻のテーマとなるイデオロギーと関連した内容の発問である。第1巻『ナショナリズム』は4つの章からなり、「19世紀のナ

表4-1 “ISM” シリーズの内容編成

思想領域	教科書名	章 立 て	小 単 元	小単元で取り扱う見解 (viewpoints)
政 治	第1巻 ナショナリズム	第1章 19世紀のナショナリズム:古きものと新しきもの	導入	
			ナショナリズム	見解1:ナショナリズム:個人の称揚 -G.マッツイーニ 見解2:ナショナリズム:国家の称揚 -H.トライチュケ
			国家と民族	見解3:ヨーロッパ:国家による一つの家族 -W.グラッドストーン 見解4:ドイツ:諸国家を超えた一つの国家 -P.ロールバハ
		第2章 20世紀のナショナリズム:紛争のルーツ	導入	
			ボスニア併合	見解1:ボスニアの併合 -ヨーゼフ1世 見解2:併合に関するセルビア人の回答 -N.オドブラナ
			パレスティナ	見解3:ユダヤ人の故郷 -T.ハーツル 見解4:アラブ人の故郷-第一回アラブ学生会議
		第3章 ナショナリズムと革命	南アフリカ	見解5:アフリカーナ側の言い分 -R.F.ポター 見解6:アフリカ黒人側の言い分 -N.マンデラ
			導入	
			ハンガリー暴動	見解1:ハンガリーのナショナリズムは正当である -I.ナギー&コワク=ペラー 見解2:ハンガリーのナショナリズムは不正手段だ -プラウダ&E.M.バザリナー
		第4章 現代中東におけるナショナリズム	チェコ事件	見解3:チェコの社会主義改革は国家の名誉を回復するだろう -L.ヴァツリク 見解4:チェコの社会主義改革は国益との妥協を図るものである -I.アレクサンドロフ&P.N.デミチェフ
日本の軍備強化	見解5:日本のナショナリズムには一つの危険が残っている -H.S.ストークス 見解6:日本は軍国主義を廃棄している -中曽根康弘			
第2巻 インターナショナリズム	第1章 国際連盟	導入		
		パレスティナ問題	見解1:パレスティナはユダヤ人に生得権がある -M.カハネ 見解2:パレスティナはユダヤ人に生得権がない -W.ハリディ 見解3:PLOはテロ組織である -S.ペレス 見解4:イスラエルはPLOを承認せねばならない -N.イスマイル 見解5:イスラエルとパレスティナは妥協せねばならない -T.L.フリードマン	
			国際連盟の機能	見解1:戦争に対抗するための保障 -W.ウィルソン 見解2:諸外国の加盟国の集合体 -H.C.ロッジ

経 済	第3巻 キャピタリズム		国際連盟の仕事の評価	見解3：連盟は機能している -L.R.セシル 見解4：連盟は機能していない -J.L.ガービン
			国際連盟の存在意義	見解5：国際連盟に賛成する -C.K.ストレイト 見解6：国際連盟に反対する -B.ムッソリーニ
		第2章 国際連合	導入	
			国際連合の機能	見解1：国際連合は調和を促進する -R.D.ブラケット 見解2：国際連合は紛争を促す -A.イエスエルソン
			国連の存在意義	見解3：国際連合は必要ではない -B.Y.パインズ 見解4：国際連合は必要である -K.ウェイルドヘイム
			国連の仕事の評価	見解5：国際連合は成功である -D.マターン 見解6：国際連合は失敗である -R.グレニアー
		第3章 IMF	導入	
			IMFの機能	見解1：貧しい人を助けるための世界銀行である -R.L.サイモンズ 見解2：貧しい人を助けることはない世界銀行である -D.キンリー、A.レビソン、F.M.ラップ
			IMFの仕事の評価	見解3：IMFの緊縮政策が安定には必要である -H.S.ビーネン&M.ガルソピッツ 見解4：IMFの緊縮政策が経済不安定の原因である -C.E.シューマー
			IMFの評価	見解5：IMFは貧しい人の敵である-C.レイン 見解6：IMFは経済的現実には抵抗している -M.モフィット
		第4章 世界政府	導入	
			世界政府	見解1：世界政府は必要である -W.W.ウェイガー 見解2：世界政府はファンタジーである -W.バーンズ
			世界政府の機能	見解3：世界政府は平和をもたらす -A.アインシュタイン 見解4：世界政府は従属をもたらす -S.ウェールズ
			連邦主義	見解5：連邦主義は可能である -N.コージン 見解6：連邦主義は機能しない -G.E.グリフィン
			世界政府の将来	見解7：世界政府の約束 -S.レンズ 見解8：世界政府の不備 -R.フォーク&キルパトリック・セール
			第1章 資本主義の理論と実践	導入
		企業の自由競争	見解1：企業の自由競争は社会繁栄の鍵である -アダム・スミス 見解2：企業の自由競争は人々のやる気をくじく -K.マルクス	

第3巻 キャピタリズム			見解3：企業の自由競争は規制されるべきである -H.D.リリード 見解4：企業の自由競争は規制されるべきである -J.D.ロックフェラー	
		資本主義と人間の自由権	見解5：資本主義は人間の自由権を保障する -ルイ・ボン・ミゼ 見解6：資本主義は人間の自由権を破壊する -H.マルクーゼ	
	第2章 19世紀における資本主義と労働者	導入		
		イギリスの労働者	見解1：イギリスは労働者の楽園 -アンドリュウ・ウレ 見解2：イギリスは労働者の地獄 -K.マルクス	
		市場への政府の介入	見解3：自己救済の利点 -サミュエル・スマイルス 見解4：政府の援助の必要性 -サドラー委員会	
		貧富の格差	見解5：貧しきものと金持ちの間の不平等は自然である -A.カーネギー 見解6：資本主義者が好き勝手をするを通して不平等が生まれている -U.シンクラ	
	第3章 今日の資本主義	導入		
		資本主義と法廷	見解1：資本主義を支持する法廷 -ハワード・ピター・Jr. 見解2：資本主義に反対する法廷 -M.バレンティ	
		資本主義と人種主義	見解3：資本主義者が人種主義を生み出す -ある人々 見解4：資本主義が人種主義を取り除く鍵となる -G.レースマン	
		資本主義と失業	見解5：資本主義は失業の責任を負っている -M.ハリントン 見解6：資本主義に失業の責任はない -J.セメンス	
	第4章 資本主義の未来	導入		
		第三世界と資本主義	見解1：資本主義は第三世界を救う -L.A.エンマン 見解2：多種多様な企業が第三世界をおもちゃにする -J.W.ラッセル	
		南アフリカと資本主義	見解3：南アフリカの白人主義を支援する資本主義の会社-ある人々 見解4：アメリカの企業は南アフリカの変革を促進できる -W.C.ノリス	
ラテンアメリカと資本主義		見解5：資本主義はラテンアメリカの経済を破壊する -P.ベリマン 見解6：資本主義がラテンアメリカを救う -M.ノーバック		
第4巻 ソーシャリズム	第1章 ユートピア的社会主义	導入		
		社会主義の理想	見解1：社会主義とは全ての階層の共同体である -C.フォーリアー 見解2：社会主義とは個々の人間の集まりである -P.J.ブラウドホーン 見解3：社会主義は平等の共同体である -F.N.バブーフ	

第4巻 ソーシャリズム			<p>見解4：社会主義はキリスト教徒の共同体である - 聖シモン</p> <p>見解5：社会主義とは新世界の秩序の共同体である - ロバート・オーエン</p> <p>見解6：社会主義とは労働者の共同体である - K.マルクス</p>
	第2章 修正主義的社会主義	導入	
		進歩的社会主义	<p>見解1：進歩的社会主义の合理性 - E.ベルステイン</p> <p>見解2：進歩的社会主义の欠陥性 - ローザ・ルクセンブルク</p>
		社会主义の実現手段	<p>見解3：民主主義を通しての社会主义の実現 - フェビアン協会</p> <p>見解4：暴力を通しての社会主义の実現 - G.ソレル</p> <p>見解5：進歩的社会主义に賛同する言及 - E.ペラミー</p> <p>見解6：革命的社会主义に賛同する言及 - D.D.レオン</p>
	第3章 社会主义と福祉	導入	
		不況と国家	<p>見解1：不況と政府の支援 - フランクリン・ルーズベルト</p> <p>見解2：不況と個人の寛大さ - H.C.フーパー</p>
		公共福祉	<p>見解3：公共福祉の利点 - J.K.ガルブレイス</p> <p>見解4：公共福祉の問題点 - B.ゴールドウォーター</p>
		政府の支援プログラム	<p>見解5：政府の支援プログラムは貧しい人々を駄目にする - C.マレイ</p> <p>見解6：政府の支援プログラムは貧しい人々を救う - R.D.コー&G.J.ダンカン</p>
	第4章 社会主义の今日	導入	
		社会主义と人間の本质	<p>見解1：社会主义は人間の本质を無視している - D.スミス</p> <p>見解2：社会主义は人間の本质に合っている - R.ホイットニー</p>
		社会主义と経済成長	<p>見解3：社会主义と経済成長は同時達成できる - ロバート・カットナー</p> <p>見解4：社会主义と経済成長は合い矛盾する - J.ホスバース</p>
		社会主义の価値	<p>見解5：社会主义の価値は経済成長より優先される - J.プエル</p> <p>見解6：社会主义の価値は幼稚で実現不可能だ - G.ギルダー</p>
第5巻 コミュニズム	第1章 「偉大な論争」	導入	
		見解	<p>見解1：資本主義の見解 - E.R.A.セリグマン</p> <p>見解2：社会主義の見解 - F.ブロックウェイ</p> <p>見解3：共産主義の見解 - スコット・ニアリング</p>
	第2章 共産主義国家：民主的か全体主義か	導入	
		共産主義とテロリズム	<p>見解1：テロは不要である - K.コーツキー</p> <p>見解2：テロは必要である - L.トロツキー</p>
		共産主義の定義	<p>見解3：共産主義は民主主義である - J.スターリン</p>

				見解4：共産主義は全体主義である -D.コンベンディット 見解5：共産主義は自由を促進する -ミハイル・ルートゴロフ 見解6：共産主義は圧政を促進する -V.ブコースキー	
		第3章 ソ連でも生活：自由か 圧政か	導入		
			ソ連社会	見解1：ソ連は進歩主義的の社会である -K.チェルネンコ 見解2：ソ連は問題のある社会である -D.E.パウエル	
			ソ連政府	見解3：ソ連政府は圧政である -K.シーミス 見解4：ソ連政府は圧政ではない -M.バレンティ	
			ソ連の知る権利	見解5：ソ連には知る権利がある -R.ピップス 見解6：ソ連には知る権利が存在しない -A.クネツソフ	
	第5巻 コミュニズム	第4章 共産主義と資本主義：平和共存は可能か	導入		
				ソ連国内の民族の 平和的共存	見解1：平和的共存はこれまで成功してきた -J.L.ガッディス 見解2：平和的共存など不可能である -J.リベール
				ソ連の存在と世界 秩序	見解3：ソ連は平和を促進している -J.スミス 見解4：ソ連は紛争を促している -A.ソルテニスキ
				合衆国の対ソ政策	見解5：合衆国はソ連のシステムを改革すべきだ -R.ピップス 見解6：合衆国はソ連の振る舞いを修正すべきだ -M.D.シュールマン
			第5章 第三世界における共 産主義：成功か失敗か	導入	
				キューバにおける 共産主義	見解1：共産主義はキューバを助ける -C.ブランデニウス 見解2：共産主義はキューバを傷つけている -ウィルソン・D.デザート3世
		中国における共産 主義		見解3：中国は共産主義を否定している -J.S.プリビュラ 見解4：中国は新しい共産主義の形を開発している -W.セクストン	
		アフリカにおける 共産主義		見解5：コンゴの共産主義は失敗である -J.D.レイシー 見解6：資本主義がアフリカの経済にダメージを与えた -A.オコロ	
			共産主義化する世 界	見解7：共産主義は自己決定を支援する -V.ボリソフ 見解8：共産主義は自己決定を破壊する -J.ウィラー	
社 会 ・ 文 化	第6巻 フェミニズム	第1章 初期のフェミニスト の論争	導入		
			投票と女性の性的 特質	見解1：動物学的特質が、女性は投票するべきではない ことを証明している -F.パークマン 見解2：投票と性差とは無関係である -E.C.スタントン	

第6巻 フェミニズム		女性の選挙権と経済的平等	見解3：投票は女性の経済的平等を達成する -ロバート・オーエン 見解4：投票が女性の経済的平等をもたらすことはない -L.アボット
		女性の参政権	見解5：女性の参政は政府改革の助けとなる -J.アダムス 見解6：女性の参政は政治改革の妨げとなる -マーガレット・C.ロビンソン
	第2章 女性は家庭を出て働くべきか	導入	
		女性の社会進出	見解1：女性の仕事は家庭である -F.マクドナルド・トンプソン 見解2：女性の仕事は家庭に制限されるべきではない -バーノン・リー
		主婦という仕事	見解3：偉大な母であり家庭の主婦となることが女性にとって最も偉大な仕事である -A.E.メイヤー 見解4：主婦は奴隷である -E.M.スターン
		職場における女性	見解5：働く女性は男と同じであるべきだ -R.E.ガッド 見解6：女性は職場でも女性らしくあるべきだ -M.K.ブレイクリー
	第3章 結婚は女性を満足させるものか	導入	
		女性の結婚に向けたあり方	見解1：女性は結婚に自らの身を捧げるべきだ -アンナ・A.ロジャーズ 見解2：女性は結婚するべきではない -E.ゴールドマン
		女性の結婚による変化	見解3：結婚は女性を安寧に導いてくれる -P.スクラフリー 見解4：結婚は女性の安寧を生み出さない -G.グリアー 見解5：結婚は女性の生活を充実させる -M.デクター 見解6：結婚は女性を奴隷化する -S.クロナン
	第4章 性差の起源は何か	導入	
		性差の発生	見解1：男女の違いは先天的なものである -E.H.エリクソン 見解2：男女の違いは文化が課した後天的なものである -K.ミレット
		男女の性格	見解3：男女の性格の違いは明確なものである -M.レビン 見解4：男女の性格の違いの証明は疑わしい -R.ブレイヤー
		男女の違いが社会に果たす役割	見解5：男女の違いが社会に利益をもたらす -S.B.ステイン 見解6：男女の違いを強調しすぎることは社会に害をもたらす -L.C.ボグレピン 見解7：男女は個人として扱われるべきだ -D.L.セイヤーズ
	第5章 フェミニズムは社会にどのように影響しているか	導入	
			見解1：フェミニズムは女性を圧迫から解放する -S.ケンプトン 見解2：フェミニズムは男を駄目にした -S.コーチ 見解3：フェミニズムは女性を孤独にした -M.チャーレン

社 会 文 化			見解4：フェミニズムは女性を豊かにした -A.スベイク 見解5：今、フェミニズムはより大きな目標に向かって 進んでいる-B.フリーデン 見解6：フェミニズムは女性の権利のために働き続けな くてはならない -エレン・ウィリース 見解7：フェミニズムは人種や階層の圧迫を無視してい る -ベル・ホックス
	第7巻 レイシズム		導入
		第1章 アメリカの植民地政 策は人種差別的だっ たか	アメリカ帝国主義 見解1：アメリカは植民地を作るべきである -A.J.ピバリッジ 見解2：帝国主義はアメリカを滅ぼす -反帝国主義連盟
			民族帝国主義 見解3：アングロサクソンが世界を植民化するべきだ -J.ストロング 見解4：植民地主義は民主主義を破壊する -C.シュッツ
			アメリカの文明化 の使命 見解5：アメリカには文明化する使命がある -ある傍観者 見解6：アメリカに文明化する使命はない -W.G.シュンナー
		第2章 アメリカの植民政策 は人種差別的だった か	導入
			人種 見解1：低劣な人種がアメリカを滅ぼす -M.グラント 見解2：人種に優劣はない -A.モンタージュ
			移民 見解3：移民の選別が必要である -L.ストッガード 見解4：アメリカは全ての移民を受け入れるべきである -P.S.グラント
			アメリカにおける 日本人 見解5：日本人はアメリカに有害である -V.S.マッカーシー 見解6：日本人はアメリカに有害ではない -K.カンザキ
			移民テスト 見解7：移民リテラシーテストは必要である -S.ガンパース 見解8：移民リテラシーテストは誤りである -W.ウィルソン
		第3章 知能指数テストは人 種差別的だったか	導入
			人種と知性 見解1：人種と知性は関係性がある -A.ジェンセン 見解2：人種と知性には相関性はない -S.J.ガッド
		遺伝子と知性 見解3：遺伝子が知性を決定する-L.G.ハンプリーズ 見解4：環境が知性を決定する-J.ガルシア	
		知能指数テスト 見解5：知能指数テストは知性の民族的差異を証明する -H.E.ガレット 見解6：知能指数テストは知性の民族的差異を証明して はいない -R.A.ウィリアムス	
	第4章 人種分離政策は有益 か	導入	
		人種隔離の有効性 見解1：人種主義は今日有効に機能している -M.オミ&H.ウィナント 見解2：人種主義はもはや有効に機能しない -P.パールマター&W.E.ウィリアムス	

			アファーマティブ・アクション	見解3：アファーマティブ・アクションは人種差別的だ -C.マーレイ 見解4：アファーマティブ・アクションは人種差別ではない-H.シュワッツ
			『ハックルベリーの冒険』論争	見解5：『ハックルベリーの冒険』は人種差別的物語だ -M.アレン 見解6：『ハックルベリーの冒険』は人種差別的な物語ではない-S.フィッシャー・フィッシュキン
				見解7：白人人種差別主義が黒人の進歩を阻害している -J.ウィリアムス 見解8：黒人人種差別主義が黒人の進歩を阻害している -イアン・ギルバート&W.ハウ
		第5章 人種差別の本質	導入	
			人種の優劣	見解1：偏見はどのように学ばれるのか -G.W.オルボート 見解2：白人はより優れている -J.アーサー 見解3：アーリア人はより優れている -アドルフ・ヒトラー 見解4：黒人はより優れている -E.ムハンマド 見解5：人種のうち特に他より優れた人種などいない -UNESCO

(Leone, B., *Nationalism, The Isms: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983. Leone, B., *Internationalism, The Isms: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983. Leone, B., *Capitalism, The Isms: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983. Leone, B., *Socialism, The Isms: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983. Leone, B., *Communism, The Isms: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983. Hindings, A., *Feminism, The Isms: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983. Leone, B., *Racism, The Isms: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983 より筆者作成)

シヨナリズム：古きものと新しきもの」(第1章),「20世紀のナシヨナリズム：紛争のルーツ」(第2章),「ナシヨナリズムと革命」(第3章),「現代中東におけるナシヨナリズム」(第4章)と,発問形式をとらず,あまりこうした特質を見ることができない。同じくこれは次の第2巻『インターナシヨナリズム』や第3巻『キャピタリズム』にも見ることができない。しかし,『コミュニズム』(第5巻),『フェミニズム』(第6巻),『レイシズム』(第7巻)と発行された時期が新しい教科書ほど,章のタイトルが発問形式となっている。『コミュニズム』(第5巻)の場合,5つの章からなるが,第1章「偉大な戦争」を除けば,「共産主義国家：民主的か全体主義か」(第2章),「ソ連での生活：自由か圧制か」(第3章),「共産主義と資本主義：平和共存は可能か」(第4章),「第三世界における共産主義：成功か失敗か」(第5章)と,発問形式のタイトルが付いている。また,『フェミニズム』(第6巻)も5つの章からなるが,第1章「初期のフェミニストの論争」を除けば,第2章「女性は家庭を出て働くべきか」,第3章「結婚は女性を満足させるものか」,第4章「性差の起源は何か」,第5章「フェミニズムは社会にどのように影響しているか」と発問形式のタイトルとなっており,『レイシズム』(第7巻)も第1章「アメリカの植民地政策は人種差別的だったか」,第2章「アメリカの植民政策は人種差別的だったか」,第3章「知能指数テストは人種差別的だったか」,第4章「人種分離政策は有益か」と,第5章「人種差別の本質」以外は発問形式のタイトルが付いている。

この発問形式のタイトルからなる各章の下位には,この発問に対しての個々の思想家の見解が示されている。例えば『コミュニズム』(第5巻)の第2章「共産主義国家：民主的か全体主義か」の場合,7つの小項目から成り,「導入」を除けばそれぞれ「見解1：テロは不要である—K. コーツキー」,「見解2：テロは必要である—L. トロツキー」,「見解3：共産主義は民主主義である—J. スターリン」,「見解4：共産主義は全体主義である—D. コンベンディッド」,「見解5：共産主義は自由を促進する—ミハイル・ルートゴロフ」,「見解6：共産主義は圧制を促進する—V. ブコースキー」と,上位にある発問に対して見解を述べた思想家の主張が簡潔な形で示されている。また,思想家の名前が副題に付随している。

『ナシヨナリズム』(第1巻),『インターナシヨナリズム』(第2巻)など,各

章に発問形式のタイトルがついていない教科書の場合でも、章の下位には、章のタイトルに見合った論争が取り扱われ、見解の異なる思想家の主張・見解が示されている。例えば第1巻『ナショナリズム』の場合、第1章「19世紀のナショナリズム：古きものと新しきもの」では、“個人と国家のどちらが優先されるべきか” “国家と民族の関係はどうあるべきか” といった19世紀の論争が章の下位で取り扱われ、前者の論争に応える形で「見解1：ナショナリズム：個人の称揚－G. マッツイーニ」「見解2：ナショナリズム：国家の称揚－H. トライチュケ」と小項目が2つ、後者の論争に応える形で「見解3：ヨーロッパ：国家による1つの家族－W. グラッドストーン」「見解4：ドイツ：諸国家を超えた1つの国家－P. ロールバハ」と小項目が2つ設定されている。第2章「20世紀のナショナリズム：紛争のルーツ」は、章の下位の小項目において、20世紀における世界各地の国家独立運動や独立紛争の指導者らの対立する主張・見解が6つほど取り扱われている。第3章「ナショナリズムと革命」では、章の下位の小項目において、冷戦体制下のハンガリー、チェコ、日本の愛国心論争が取り扱われ、そこでの対立する主張・見解を持つ人物が6人ほど取り扱われている。第4章「現代中東におけるナショナリズム」では、章の下位の小項目でイスラエルとパレスティナ双方の考えの異なる5人がそれぞれ取り扱われている。第2巻の『インターナショナリズム』の場合、第1章「国際連盟」では、その下位の小項目では“国際連盟の仕事とは何か” “国際連盟の果たした仕事はどう評価できるか” “国際連盟の存在意義はあるか” といった国際連盟に関する論争問題が取り扱われ、最初の問題に応える形で「見解1：戦争に対抗するための保障－W. ウィルソン」「見解2：諸外国の加盟国の集合体－H.C. ロッジ」が、次の問題に応える形で「見解3：連盟は機能している－L.R. セシル」「見解4：連盟は機能していない－J.L. ガービン」が、最後の問題に応える形で「見解5：国際連盟に賛成する－C.K. ストレイト」「見解6：国際連盟に反対する－B. ムッソリーニ」が取り扱われている。第2章以降も同様の展開となる。第4巻『ソシャリズム』の場合、第1章「ユートピア的社会主義」においては、章の下位の小項目では“社会主義とは何か” という社会主義の理念に関する論争が取り扱われ、この課題に応える形で「見解1：社会主義とは全ての階層の共同体である－C. フォーリアー」「見解2：社会主義とは個々の人間の集まりである－P.J. プラウドホーン」「見解3：社会主義は平等の共同体である

「F.N.バブーフ」「見解4：社会主義はキリスト教徒の共同体である－聖シモン」
「見解5：社会主義とは新世界の秩序の共同体である－ロバート・オーエン」「見
解6：社会主義とは労働者の共同体である－K.マルクス」が設定されている。第
2章以降も同様の展開となる。なお各巻で扱われる論争は、原則その論争が発生
した時期が古いものが冒頭で扱われ、論争の発生した時期が新しいものが後半に
登場するようになっている。

このような“ISM”シリーズの内容編成には次の3つの特質がある。第一の特
質は、取り扱われるテーマはそれぞれが前後で対の関係になり、対象化できるよ
うになっている点である。この内、『ナショナリズム』（第1巻）と『インターナ
ショナリズム』（第2巻）は政治思想として、『キャピタリズム』（第3巻）と『ソ
ーシャリズム』（第4巻）、『コミュニズム』（第5巻）は経済思想として、それぞ
れ対立した関係にある。対して『フェミニズム』（第6巻）と『レイシズム』（第
7巻）は、社会思想として共存関係にある。これは、双方の思想を対象化してみ
ることを可能にする。

第二の特質は、各章では、多くの場合、各巻のテーマとなるイデオロギーと関
連した内容の発問がそのままタイトルに付けられていたが、それらは、各種イデ
オロギーに関してこれまで熱く議論されてきた問題、いわゆる永続的な論争問題
が挙げられていることである。また、こうした論争は、最近のものに限定してい
るのではなく、かなり過去のものも取り扱い、その発生順に配列されている。例
えば第6巻『フェミニズム』の場合、第1章では、フェミニズムという考え方が
生まれた19世紀後半から20世紀前半頃の論争（女性の政治参加）を取り扱い、
第2～3章では20世紀中ごろ～現在に至るまでの論争問題（女性と結婚、女性と
仕事）、第4章では1960年代以降にフェミニズムが注目し、論争している問題（性
差の起源）を取り上げ、最終の第5章でこれまでのフェミニストのあり方や今後
のフェミニストの方向性を問う論争が扱われている。これは、各種イデオロギー
に対しての思想家や一般の人々の問題意識の変化を学習者は知ることができるば
かりでなく、過去の考え方を学ぶことで、現在の考え方を反省することを可能に
する。

第三の特質として、各章に5～6個設定されている小項目は、その前後で2つ
程度にまとめられて小単元が構成されている点である。この2つ程度にまとめら

れた見解は、全く対照的な主張・見解となっている。例えば前述の『フェミニズム』（第6巻）の第2章の場合、そのタイトルに見られるように、「女性は家庭を出て働くべきか」といった発問が設定されており、これに対して6つの小項目を通して6つの見解が設定されているが、このうち最初の2つの小項目にある見解（見解1・見解2）は、「女性の社会進出」の観点から上記の発問について答えたものであり、次の2つの小項目にある見解（見解3・見解4）は「主婦の仕事」の観点から上記の発問について答えたものであり、最後の2つの小項目にある見解（見解5・見解6）は「職場における女性」のあり方から上記の発問について答えたものとなっている。見解1・見解2を扱う小单元「女性の社会進出」の場合、見解1は女性の社会進出に否定的な主張が、見解2は女性の社会進出を肯定的に捉えた主張が示されており、両者は対照的な関係にある。こうした対照的な見解からなる配列は、次の小单元「主婦の仕事」の小項目で示されている見解3・見解4にも見られ、見解3は主婦の仕事の偉大さを訴えることで女性の社会進出に否定的な主張をし、見解4は主婦の仕事が奴隷に近いものであると訴えることで女性の社会進出を支持した主張をしている。小单元「職場における女性」においては、見解5の場合、女性が男性と同じ条件で働くという留保条件があれば女性の社会進出を認めるとした主張であり、見解6の場合、女性は職場でも女性的であるという留保条件があれば社会進出を認めるといった、「女性の社会進出」を半分支持・半分不支持といった立場の人々の見解が示されているが、やはりこれも両者の意見は対照的なものとなっている。こうした各章で示した発問に対する5～7個の諸見解を、その論点から2～4個ずつの複数の小グループにまとめて整理することは、各章で設定された発問に対して多用な視点から考察することを学習者に保障するような効果が期待できる。

このような特質から、“ISM”シリーズは、テーマとなるイデオロギーの下位に設定されている複数の発問（これは実際に議論されてきた論争点からなる）に対して出された多様な見解を比較することで、学習者が発問に対して多様な視点から議論することができるように内容編成がなされており、学習者は、多様な問題意識を持って、そしてその問題に対して多様な視点を持ってそれぞれのイデオロギーを捉えることが期待していると考えることができる。また、政治・経済・社会について、それぞれ「国家主義対国際主義」「資本主義対共産主義」「フェミニ

ズムと人種主義」といったように、相対ないしは共存する2つの考え方を比較することで、学習者は、それら政治・経済・社会のあり方を問い、それらに対する自らの考えを構築していくことを期待していると考えられる。

2. 授業構成

(1) 授業展開－発問に対する多様な見解の比較・評価－

では、“ISM”シリーズは学習者にどのような授業の展開を通して、多様な問題意識を持って、そしてその問題に対して多様な視点を持ってそれぞれのイデオロギーを捉えるように試みているのであろうか。その一例を通して見てみることにする。次の表4-2は、第1巻『ナショナリズム』の第1章「19世紀のナショナリズム：古きものと新しきもの」の小单元「ナショナリズム」（2つの小項目（見解）からなる）の記載事項及び設定されている発問などを参考にして、筆者が教授書形式に整理したものである¹⁰⁾。

“ISM”シリーズの小单元は、見解が対立する2人から6人程度の人物を取り扱い、その人物たちの対立する考え方や行動は、その根源にどのような価値観・世界観の違いから生まれているのかを解明していく展開をとる。例えば小单元「ナショナリズム」の場合、マッツィーニ（イタリア）とトライチュケ（ドイツ）という、ナショナリズムに対して異なった考え方を持つ二人が取り扱われる。そして学習者は、彼らの行動やその行動を正当化する彼らの理由付けを確認しながら、両者の背後にある価値観（国家と人民との関係に対する位置付けに対する考え方）の違いを明らかにしていく。

具体的に小单元「ナショナリズム」の展開を見てみよう。小单元「ナショナリズム」は3段階の展開をとる。まず展開1では、学習者は19世紀に起きたナショナリズムの特質や、その時代背景との関係を理解した後、マッツィーニとトライチュケが、19世紀においてとってきた行動を大まかに把握している。学習者は、展開1の冒頭で、19世紀のナショナリズム（国家統一運動）が、専制君主制に対する自由主義の反応として起こったことや、共通の文化を持つ一団が個人の自由を保障した憲法を持つ1つの共同体として国家を生み出そうとしていたことなどを確認する。展開1の後半では、学習者は、そうしたヨーロッパの国家統一運動

表4-2 第1巻『ナショナリズム』小単元「ナショナリズム」の授業展開

授業展開	教師の主な発問	教授学習過程	生徒から引き出したい知識
<p>展開1 時代状況の概観・ 論者の活動の把握</p>	<p>○19世紀のナショナリズムにはどのような特質があるか。</p> <p>○19世紀のナショナリズムの運動事例を二つ挙げなさい。</p>	<p>T:発問する S:答える</p> <p>T:発問する S:答える</p>	<p>○19世紀のナショナリズムの特質</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ヨーロッパ諸王室の専制に対する自由主義の反応であった。 ・ヨーロッパでは文化的な境界を国境とすることが主張された。 ・専制王朝からの自由を獲得するというだけでなく、個人の権利を保障する自由憲法を打ちたてることも運動の動機付けとなった。 <p>(イタリア)</p> <p>マッツイーニに率いられた青年イタリア党はオーストリアからの独立およびイタリア統一運動を進めた。マッツイーニは、国家統一の運動といえども、モラルある行動を党員および人民に求めた。</p> <p>(ドイツ)</p> <p>トライチュケは、ドイツの国威発揚のための言論活動を活発に行った。ドイツ人民の安全保障のためにも、モラルよりも現実主義に立った国家行動を強く求めた。</p>
<p>展開2 論者の主張内容の 確認</p>	<p>○マッツイーニとトライチュケはどのような主張をしているのか。</p>	<p>T:発問する S:答える</p>	<p>(マッツイーニ)</p> <p>国家は神によって定められた人間性の空間的配分に基づいて建設されるべきであり、オーストリアの支配域を含めイタリアは一つの国家として再編されねばならない。そうすることがイタリア人民一人一人の人間性に対して恩恵を与えることになる。</p> <p>(※ 見解1:「ナショナリズム:個人の称揚-G.マッツイーニ」より)</p> <p>(トライチュケ)</p> <p>ドイツ国家なしには、ドイツはその存在理由を失う。ドイツの政治的理想を実現してゆくためには、ドイツ国家は絶えず武力を行使し、市民はその過程で生まれてくる英雄に盲目的に従うべきである。国家の武力行使こそが市民の絶対的な安全を保障するものである。</p> <p>(※ 見解2:「ナショナリズム:国家の称揚-H.トライチュケ」より)</p>
<p>展開3 対立する論点を解 明し、比較・考察</p>	<p>○マッツイーニとトライチュケの主張はどのような点で対立していますか。</p> <p>○あなたは、国家と人民のどちらを優先すべきだと考えますか。</p>	<p>T:発問する S:答える</p>	<p>(マッツイーニ)</p> <p>人民は国家に優先する 国家を形成する目的は、イタリア人民一人一人の人間性を高めるためであり、その目的を達成できるように編成されなければならない。</p> <p>(トライチュケ)</p> <p>国家は人民に優先する ドイツ人民の安全を保障し得るのは、ドイツ国家のみである。人民は国家の行動に対して絶対的に寄与するように努めなければならない。</p>

(Leone, B., *Nationalism, The Isms: Modern Doctrines and Movements*, Greenhave Press, 1983 より筆者作成)

の代表的事例として、マッツィーニらが中心となって進められたイタリア国家統一運動と、トライチュケが中心になって進められたドイツ国家統一運動があることを確認したのち、この2つの統一運動の性質の違いを確認することになる。具体的には、マッツィーニはイタリアの国家統一運動を進めていく上で、兵士に秩序ある行動と規律を求めていた事に対して、トライチュケはドイツの国家統一運動を進めていく際にそうしたモラルを兵士に求めなかったことを学習者は確認することになる。

次に展開2では、人物が行動を正当化する理由付けを、実際資料などから確認していく活動が組まれる。学習者は、資料読解を通して、マッツィーニとトライチュケの実際の見解を確認し、そこから彼らのナショナリズムや国家統一に向けた考え方を理解し、その見解と彼らのとった行動との関係を理解していくことになる。具体的には、マッツィーニには、「国家は神によって定められた人間性の空間的配分に基づいて建設されるべきであり、オーストリアの支配域を含めイタリアは1つの国家として再編されねばならない。そうすることがイタリア人民一人一人の人間性に対して恩恵を与えることになる。」といった考え方に基づいてイタリアの国家統一運動を展開していたことに対して、トライチュケは「ドイツ国家なしには、ドイツはその存在理由を失う。ドイツの政治的理想を実現してゆくためには、ドイツ国家は絶えず武力を行使し、市民はその過程で生まれてくる英雄に盲目的に従うべきである。国家の武力行使こそが市民の絶対的な安全を保障するものである。」といった考え方に基づいてドイツの国家統一運動を展開していたことを学習者は確認することになる。

最後に展開3では、前半で展開2で確認したマッツィーニとトライチュケのナショナリズムや国家統一に向けた考え方の比較を通して、両者の対立点はどこであるのか、どのような価値観の対立が背後にあるのかを明確にすることが学習者に求められる。そして展開3の後半では、「あなたは、国家と人民はどちらを優先すべきだと考えますか」といった発問が設定されており、学習者はこのどちらの価値観を優先すべきかを議論することが求められる。学習者は、マッツィーニとトライチュケの見解を比較し、その相違点をまとめていく中で、マッツィーニの見解は、「人民は国家に優先する」とした価値観が背後にあり、トライチュケの見解は「国家は人民に優先する」とした価値観が背後にあって、この点での対

立があることを発見することになる。展開3の後半では学習者は、このどちらの価値観を優先するべきかをここで議論し、個々の学習者が独自の判断をすることになる。

このように、この“ISM”シリーズの単元は、各種イデオロギーで論争となっている問題を、実際にこの問題を議論している、見解や主張が全く異なる複数の思想家の思想の構造を分析したのち、彼らの考え方を比較・考察してそれらの批判的吟味を通して、学習者独自の思想的価値を形成することを学習者に求めている。このことから、“ISM”シリーズは、その授業において、各種イデオロギーで論争となっている問題に対して、先人たちの多様な思想（対立する思想）を参考にしつつも、それを比較・考察して最終的には学習者が独自の思想的価値を構築できる、そういった力の育成を目指しているとまとめることができる。

(2) 思想分析手法の獲得と多角的思想形成

“ISM”シリーズ第1巻『ナショナリズム』の小単元「ナショナリズム」は、前半の「展開1」で国家統一運動に向けてのマツイーニとトライチュケの方針の違いを確認し、後半の「展開2」「展開3」では、彼らが自らの行為をどのように正当化するのか、その思想の構造を分析・解明し、最後に彼らの考え方を踏まえて、学習者はこの思想的価値の対立に対しての自らの考えを形成する構成となっていた。

この内、マツイーニとトライチュケの思想の構造を分析するにあたって、「展開1」では、①マツイーニとトライチュケの両者が挑んでいることは何であるのか、その事実を解明し（事実の解明）、②その目的達成のために彼らはどのような手法をとったのかを確認する（主張の確認）。その後「展開2」「展開3」で、③その手段をマツイーニとトライチュケはそれぞれどのように正当化しているのかを、実際資料にある彼の発言からまとめ（主張を正当化する理由付けの解明）、④理由付けの背後にあるマツイーニとトライチュケの価値観（思念）を見出す（理由付けの背後にある価値観の解明）、の順で展開されている。

これらは、トゥールミンに見られる、現象学的な議論構造の理論に基づいた分析を学習者に活用させていると言える¹¹⁾。トゥールミンは、人間は何かを主張す

る時、その主張を根拠づけるデータを提示して、その正当化をはかるが、それは自らが持つ信念や、社会の権威などを暗黙のうちに前提としていることを指摘する。このことは「トゥールミン図式」と呼ばれる思考の図式で示される。筆者は、このトゥールミン図式を活用してこの授業の構造を説明しようと思う。

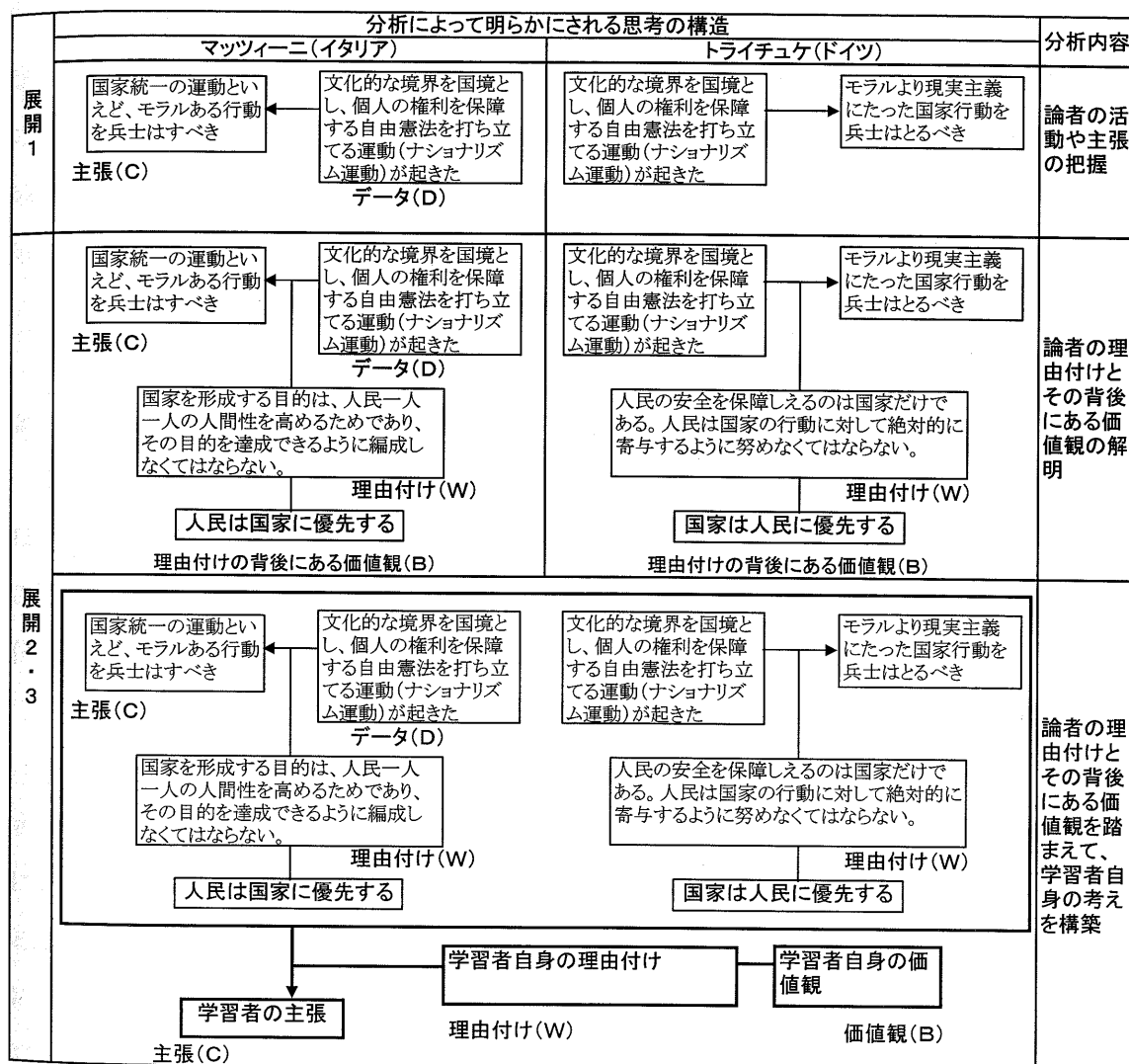


図4-1 単元1小单元「ナショナリズム」の批判的思考形成の図(トゥールミン図式より)

小单元「ナショナリズム」の展開を、トゥールミン図式を使って示したものが上の図4-1である。「展開1」「展開2」及び「展開3」の前半部にあるように、複数の他者(ここではマッツィーニやトライチュケ)が、自己の主張を正当化するために、どのようにこうした思考の図式を築いているのかを暴くことは、「思想的価値解明」と言うことができよう。そして、「展開3」の後半のように、自らの主張を正当化するために、学習者自らがこうした思考の図式を築いていくことは、

「思想的価値形成」と言うことができよう。そして、「展開1」「展開2」「展開3」を通して、こうした複数の他者（ここではマッツィーニやトライチュケ）の思考構造を解明し、それを踏まえて自らの思考の図式を形成することは、「多角的な思想的価値形成」と言うことができよう。

“ISM”シリーズを通してレオーネは、各種イデオロギーをテーマとしてこれまで議論されてきた論争問題に対して、先人たちの対立する考え方、思想を、そのまま教授するのではなく、これを基盤として自らの思想的価値を個人個人が形成することで応えることを学習者に求めている。それは、「多角的な思想的価値形成」と言えるものである。

3. テーマ別構成・比較型思想的価値学習の特質

“ISM”シリーズの開発者レオーネは、思想的価値学習を通して、各種イデオロギーの問題に対して多角的な視野から考察でき、最終的に独自の見解を見出すことができるような子どもを育てようとしていた。これらを実現するために、『文化の関係』では、次のような内容編成・授業構成を採用している。

まず内容編成の点からみると、各教科書のテーマとして「国家主義」「国際主義」「資本主義」「社会主義」「共産主義」「フェミニズム」「人種主義」といったイデオロギーを設定し、対立構造になるように単元を配列している。また各単元の章には、各種イデオロギーにおいて論争となってきた問題を発問形式で設定している。また、この発問にいたずらに学習者に考えさせるのではなく、その論争問題に対しての思想家の様々な主張や見解を学習者に提示する方略をとっている。この思想家の見解は、前後で全く対立したものとなるように設定されており、学習者の視点を多角的なものにするような工夫を見ることができる。また授業構成の点からみると、各種イデオロギーにおいて論争となってきた問題を学習者が考えていくにあたって、その問題に対してコメントをしている各思想家の見解を比較し、背後にある価値観の違いを発見する活動が組み立てられており、学習者はそのまったく相異なる思想家の価値観を踏まえて、個々の独自の考え方、思想的価値を自由に、そして多角的に考察していくことができるようになっている。

つまり、“ISM”シリーズは、内容はイデオロギーのテーマ別に編成され、授業

は人々の対立する見解を比較・考察することで進められる構造となっていたとまとめることができる。こうした内容編成・授業構成の特質から、レオーネが“ISM”シリーズを通して試みたような思想的価値学習を、他の思想的価値学習と区別するために、本研究では、便宜上、「テーマ別構成・比較型思想的価値学習」と定義する。

なお、この“ISM”シリーズからは、他の社会的価値を取り扱った価値学習の「テーマ別・比較型」には見られない、テーマ別構成・比較型思想的価値学習固有の特質を見ることができる。それは次の2点である。

第一に、“ISM”シリーズの比較する活動の目的は、対立する思想の背後にある価値観（信念）の対立を発見することだけでなく、その対立した価値観を踏まえて学習者間で討論することで、学習者個人の思想的な価値観の形成ができるように挑んでいる点である。つまり、学校現場が学習者の思想的な価値観の形成を直接試みているのである。これは、同じ「テーマ別構成・比較型」をとった宗教的価値学習の『比較宗教』の小单元に見られる授業構成とは大きく違うところである。

第二に、“ISM”シリーズは、学習者に議論を求めてはいるが、教室内において学習者間で何らかの意見の統一に至ることまでは求めておらず、またそのために必要とされるような手続き的知識の提供もしていない点である。これは、第6章で紹介する法規範的価値を取り扱ったハーバード社会科とは大きく異なる特質である。

これら2つの特質を小单元において持つ理由について、“ISM”シリーズの開発者レオーネを始め、特に他の誰も言及していない。しかしここには、テーマ別構成・比較型思想的価値学習の開発者が、思想的な価値観の形成といったものを、個人的問題として考えているが、しかし宗教的価値の場合と違って、それは、他者の思想とのぶつかり合いの中、自らの、そして彼らの奥底にある価値観を発見し、これを踏まえて個人の思想の反省と再構築を、日夜行っていくものであると捉えていることが考えられる。ここには、第2章や本章の冒頭でも述べた思想的価値の性質（自己本位で現代適応性・革新性重視）を開発者が意識したのではないかと考えられる。思想的価値は、それが価値あるものと認識されるか否かは個人単位のものである。またそれは常に変動するものであり、個人が修正を加えて

いくものである。そうした思想的価値の性質を考えた時、ただ思想的価値を暗唱させる学習は大変無意味であり、だからといって教室内で思想的価値の統一見解の構築を強制することもかえって思想的価値の役割を無視する行為と言える。その結論として、個人レベルの思想的価値形成をレオーネら「テーマ別構成・比較型思想的価値学習」の開発者は選んだのではなかろうか。

第3節 問題別構成・議論型思想的価値学習：『思考への扉』の場合

1. 内容編成－日常生活の人間哲学的課題の議論による編成－

『思考への扉：歴史と人文学のためのエピソードの意思決定』（ゼフィール・プレス（Zephyr Press）社刊、1995年、以下『思考への扉』と略記）¹²⁾は、スタールが1995年に社会科歴史用に開発した教科書である。スタールは1994年から1995年まで全米社会科協議会（NCSS）の会長にもなった人物で、80年代から90年代にかけてのアメリカ社会科教育界を代表する研究者の一人とすることができる。スタールは元来、社会問題学習や構成主義の理論研究者であったが、1990年代入って社会科歴史分野にも関心を抱き、その独自の教育論を展開することになる。『思考への扉』は、その成果とも言うべき存在である。

次頁の表4-3は、『思考への扉』の単元の名称、括弧内は、単元が取り扱っている出来事と、その発生した時期を示したものである。表4-3にあるように、『思考への扉』の20の単元で取り扱われている内容は、その大半が西洋史上の著名な事件・出来事から成り立つ。また、その配列は出来事の発生順に配列されている。これによって西洋の歴史についておおまかながら概観できるようになっている。但し、単元の前後の事例は、因果関係で説明できるようにはなっていない。例えば単元16「我々は何をすべきか」は、スペイン王国の成立を取り扱っているが、この出来事はその前の単元15で取り扱うウィクリフ裁判とも、後に来る単元17で扱う首長令とも、ほとんど因果の関連性を持たない。この点から、『思考への扉』で扱われる教材は、西洋の著名な事件を時系列に配列しているが、その単元の前後に因果関係が存在しないことから、歴史の因果関係を記述する、い

いわゆる通史学習として構成していないことがはっきりとうかがえる。

全体計画を概観すると『思考への扉』は、こうした西洋史上の著名な出来事を学習する教材かのように見える。しかし、これはスタールの歴史観を見れば誤りであることが分かる。

表4-3 『思考への扉』の全体計画と取り扱う内容

1. ロームがボムか? (?:原始社会)	7. 全てのガリアを(ローマ植民運動:前2世紀)	15. 火!火!火を焚きましょう (ウイクリフ裁判②:14世紀末)
2. 目には目を (古ペロニアの侵略:前18世紀)	8. 帝国の分割 (コンスタンティヌス帝の首都移転:330年)	16. 我々は何をすべきか (スペイン王国の成立:1492年)
3. 古き良き時代の宗教 (イクナトンの宗教改革:前14世紀)	9. ある老人とその歴史家 (カール大帝の歴史書編纂:9世紀)	17. ウルジーの苦悩 (ヘンリ8世の首長令:1534年)
4. 死の杯 (ソクラテスの裁判:前399年)	10. 富豪から貧民へ(カッサの屈辱:1077年)	18. 2, 4, 6, 8, しかも14全てではない (合衆国の国際連盟加盟決議:1918年)
5. 最も偉大なもの? (アレクサンダーの東方遠征:前324年)	11. 城壁の内部で (中世の城内の生活:12世紀)	19. 私の憂鬱な主題 (世界大恐慌:1929年)
6. 創造性:観察者の目を通して (ムセイオンの建設:前4世紀)	12. 悪名高きジョン (マグナ・カルタ:1215年)	20. 食欲な者に、いつ「NO」と言うべきか (ウイクリフ裁判①:14世紀末)
	13. 契約 (荘園内の農奴:13世紀頃)	
	14. 真実か、妄言的信頼か (ウイクリフ裁判①:14世紀末)	

(Stahl, R.J., Hronek, P., et al., *Doorways to Thinking: Decision-Making Episodes for the Study of History and Humanities*, Zephyr, 1995 より筆者作成。)

スタールは、歴史学の最新の成果を「真実」ないしは「真実に限りなく近い説明」として教えることを第一目的とする、いわゆる「歴史目的型」の歴史学習を否定する。それはスタールが、歴史学が明らかにした最新の学説を「真実を写したもの」として考えるのではなく、たかだか「1つの物語り」に過ぎないものとして捉えていることにある。スタールは次のように言う¹³⁾。

「歴史とは、人間の頭の中で過去を構成し、解釈し、説明したものである。「情報概要」と呼ばれる情報の節(ひとまとまり)を組織することで、頭はこれらの歴史を構成する。結局歴史というものは、外に存在するものではなく、頭の中に存在するものなのである。…(中略)…この観点から言えば、わが国の2億5000万人には、2億5000万通りの歴史が存在するのである。」

スタールにとって歴史とは、2億5000万人には、2億5000万通り存在するものだから、そんな歴史のうちの1つである歴史学の最新の学説を教えることに、

大きな意味を感じないのである。スタールにとって教育における歴史とは、教育的意義のある何か他のことを実施するための手段であり、道具に過ぎないのである。これはデューイの社会科歴史教育論（「歴史手段型」）の原点である道具主義の考え方と同じものである。

ではスタールは、『思考への扉』において、歴史を手段として何をしようとしたのか。ここには大きく2つの目的を見ることができる。

目的の1つ目としては、学習者の「状況・場面に応じた意思決定能力・技能」の育成である¹⁴⁾。スタールは、1970年代から、状況・場面に応じた意思決定能力・技能の育成の必要性を訴えており¹⁵⁾、その場面として、次頁の表4-4にある(A)～(E)の5つを設定している。

表4-5 『思考への扉』の単元で採られる意思決定方略の一覧
(5つの意思決定方略と単元との関係)

単元1 ロームは、ホームか	単元2 目には目を	単元3 古き良き時代の宗教	単元4 死の杯	単元5 最も偉大なもの
A	C	E	A	E
単元6 創造性：観察者の目を通して	単元7 全てのガリアを	単元8 帝国の分割	単元9 ある老人とその歴史家	単元10 富豪から貧民へ
D	C	B	B	B
単元11 城郭の内部で	単元12 悪名高きジョン	単元13 契約	単元14 真実か、盲信的信頼か	単元15 火、火、火を焚きましょう
E	C	A	E	B
単元16 我々は何をすべきか	単元17 ウルジーの苦悩	単元18 2, 4, 6, 8 しかし14 全てではない	単元19 私の憂鬱な主題	単元20 食欲な者にいつ「NO」と言うべきか
B	E	B	B	E

(Stahl, R. J., et al., *Doorway to Thinking: Decision-Making Episodes for the Study of History and the Humanities*, Zephyr Press. および、溝口和宏「市民的資質育成のための歴史内容構成—現代アメリカ社会科における「方法主義」と「内容主義」の比較検討を通して—」(全国社会科教育学会48回大会(島根大学)発表資料)より筆者作成)

『思考への扉』は20の単元から成り、これらはそれぞれに歴史的場面が設定されているのだが、その歴史的場面は、全て何らかの論争やジレンマが起きている過去の事例であり、そしてそれらはこの(A)～(E)のうちのどれかの状況に該当するものとなっている。このことを示したのが、上の表4-5である。

表4-4 『思考への扉』における5つの意思決定方略

(A) 選択を強いられた場合の方略

このような状況では、人は、ほとんど同等に望ましいか望ましくない限られた数の選択肢から、一つの選択肢を選ばなくてはならない。選択を強制された状況は、他の選択肢を作り出したり、所与の選択肢を複数合わせた選択をすることは許されない。すなわち、選ぶべき選択肢について可能な限り時間を、新たな選択肢の創造に費やすことは許されない。決定がなされた後では、他の選択肢はもはや選ぶことはできない。決定を下さなければ、選ぶべきいかなる選択肢の結果よりも悪い結果を招く危険性を増大させることになる。

(B) 優先度の決定を求められた場合の方略

最も好ましいものから、最も好ましくないものまで選択肢が整理されるような状況下では、個人は選択肢を他の選択肢と比較する上で、優先度、重要性、価値、有効性に基づいて決定せねばならない。

実際採択できる唯一の選択肢は、そうした提供された選択肢であり、各選択肢は他からは孤立した他から独立している。選ばれた最初の選択肢は、それが必要とされる時期においては選択可能ではないかもしれないし、問題を解決するものではないかもしれない。どちらの場合においても、2度目の選択肢の際は、その選択肢の実現可能性や有効性が考慮されることになる。意思決定の当事者は、全ての選択可能な選択肢が順序付けられるまで、この優先度の手続きに従う。

選択肢を階層付けるという見方は、学習者に、残りの選択肢の中からも、例え二つしか残っていないなくても、絶えず最も優先させるべきものを考える意識を芽生えさせる。この過程は、選択肢の重要性を他のものと比較して考慮することを強いる。全ての事例において学習者は各選択肢に特定の優先的価値を付与しなくてはならない。

(C) 交渉を求められた場合の方略

この方略は、個人が、選択可能な選択肢からのみ決定を下さねばならず、且つあるものを得るために他の選択肢を諦めねばならないような場合に有効である。このような状況下では、個人や集団は選択肢を三つのグループに、すなわち「最も望ましいもの」「最も望ましくないもの」「その他」に分類する。実際、これらのグループは、自らが望むものを得るために、意思決定者がどの選択肢を最も望ましいと考えているか、どの選択肢を諦めるのか、どの選択肢が最も望まれないのかを具体的に明らかにする。

選択肢を分類するという仕事をこなすには、個人間や集団内でのシステムティックな交渉が要求される。個人は、他のものを獲得、維持、あるいは保護するために彼らが欲し、あるいは必要とする何かを諦めなければならない場合、選択肢の相対的重要性を考慮していかなければならない。この交渉過程は、決定するために、しばしば妥協し、そして交渉せねばならない彼らの実際の日常生活を反映している。

(D) 創造（または自由な対応）が求められた場合の方略

この方略は、個人が特定の状況に矛盾しない、適切でないか決定をも下しうる程度に自由である場合に有効である。こうした状況においては、個人は、いずれも選択していないか、一つまたはそれ以上の選択も可能な選択肢をが与えられている。彼らは、提示された選択肢以上のものを作り出すため、それらをつなぎ合わせてもよい。彼らは自由に決定できるが、状況の文脈や、続いて起こるであろう個人的または社会的結果を無視することはできない。「発明の方略」は、学習者に選択肢を生み出す際、大きな柔軟性を養う。

(E) 決定への説明が求められた場合の方略

この方略は、個人が、より道理にあった回答を形成する上で必要であると考えさせるような文章資料または図柄の情報、さらにはそういった状況に出くわした時に有効である。個人は、以下のような、学習者の焦点づけを導くための適切な問題を問わなくてはならない。すなわち、主題、文脈、状況についての理解、他の論争問題、概念、出来事、及び決定に対する妥当性、出くわした情報、論争問題、状況に関して考慮されるべき選択肢、結果、及び基準、状況に関する嗜好性、感情、価値選択などである。この方略は、当事者によって問われ答えるべき一連の問いを利用する。

(Stahl, R. J., et al., *Doorway to Thinking: Decision-Making Episodes for the Study of History and the Humanities*, Zephyr Press, pp.8-11, および、溝口和宏「市民的資質育成のための歴史内容構成—現代アメリカ社会科における「方法主義」と「内容主義」の比較検討を通して—」(全国社会科教育学会 48 回大会 (島根大学) 発表資料) を参考にして筆者作成)

こうした技能育成とは又別に、目的の2つ目として、学習者の「多角的な思想的価値の形成」が挙げられる¹⁶⁾。『思考への扉』が設定する発問に注目してみると、各単元の最後に、現代社会にも通用する抽象的で永続的な人間のあり方を問う課題（発問）が含まれている。つまり、『思考への扉』は、古代にも現代にも共通する永続的だが、決して社会的な合意形成が必要ではなく個人レベルで決着をすればよいような、日常生活における人間のあり方を問う問題の考察を重視し、これを考察する手段として、設定された問いと同質の問題性を持つ西洋史上の著名な出来事が活用されるのである。そして、過去の先人たちがその問題にどのような解答を示したのかを分析し、それ以外の解決案の可能性を検討し、それを参考に自分ならどうするのか検討させようと試みているのである。筆者はこれを、「歴史を活用した多角的な思想的価値の形成」と表現したい。スタールは、1993年の論文の中で、歴史を学ぶことの目的に「同じ過ちを繰り返さないために歴史が教えてくれる過去の教訓を人々が頼るとき、過去を現在や未来の必要性にあわせて使用する」¹⁷⁾ことを挙げているが、この考え方を具体化したものが、この「歴史を活用した多角的な思想的価値の形成」と言うことができる。

では、現代社会にも通用する問題として具体的にどのようなものを扱っているのか。また、西洋の著名な事件と設定された問題とは、どのように問題の類似性があるのか。そしてどの先人が批判対象として取り上げられているのか。これらを示すため、次頁に『思考への扉』の内容編成を表4-6として示そう。表4-6は左から、「全体構成」「単元名」「日常生活における人間のあり方を問う質問」「左の課題を考察するために設定された過去の問題状況」「問題に対応した人物（批判対象）」となっている。このうち「人間のあり方を問う質問」では、各単元の補足編が設定している問題を示した。また各単元で取り扱う歴史上の事件・出来事の内容は、「設定された過去の問題状況」で示した。そしてこの歴史上の問題状況に対応した先人たちは、「問題に対応した人物」に示した。

この表4-6「人間のあり方を問う質問」から、『思考への扉』が取り扱う問題は、前述のように「後世に伝えていくものとして相応しいものはなにか」「自分に不利益を働いた敵や親しい友人が謝ってきたとき、どのように処置するか」といった、必ずしも今すぐに解決をしなくていけないような問題でもなく、かつその解決は社会の合意を必要としない日常生活上の問題であることが確認できる。そ

表4-6 『思考への扉』の内容構成：日常生活の人間哲学的課題からなる内容編成

全体構成	單元名	日常生活における人間のあり方を問う質問	設定された過去の問題状況	批判対象となる人物	区分 時代		
「人間と社会を盤（法・宗教・美術など）との基礎的関係性として捉えるべきか」の検討 「文化の拡大・伝承のあり方を検討」 「共同体における人間の相互関係性として捉えるべきか」の検討 「近代」文化の拡大・接触の時代	人間社会における変化の必要性の検討	1	ロームはホムか？ ○「変革はいつの時でもいいことだ」と友人が言ったでしょう。あなたはどうか答えるか。 ○伝統に従うことはどの程度良いことなのか。	遊牧民ホム族に定住農耕の文化が伝わり、一部成員は農耕文化への転換を要求し始めた。どちらの生活様式が望ましいか決断する。	遊牧民の部族長ロム	【古代】権力による社会的諸制度や芸術の成立した時代	
	文化・文明を支える社会基盤（法・宗教・権力）と人間との関係を検討	法の役割	2	目には目を ○法において、人々の財産を守る機能と人々を拘束する機能は、どのようなバランスをとるべきか。	バビロニア王及びハムラビ法典への服従を要求された。拒否すれば部族は絶滅の危機に瀕する。服従の交換条件に法典の条項の一部を削除できる。		バビロニア周辺の小部族
		宗教の役割	3	古き時代の宗教 ○どの国家もひとつは主要な宗教を持つ。社会にとって宗教はなぜ必要なのか。	人々がこれまで信仰していた多神教から一神教への転換をファラオから強制された。ファラオへ上申書を提出する。		イクナトーン
		法・権力への服従	4	死の杯 ○ソクラテスは自殺しなかった場合でも英雄か（ソクラテスのように、不服があっても民衆の合意で決めた法律を守り従うと選択することは評価されるべき最高の行為なのか）	師のソクラテスが不当な裁判で死罪の宣告を受けた。判決に従うことは共同体のルールである。ソクラテスは尊厳死を選択しようとしている。		ソクラテス
			5	最も偉大なものは？ ○人を偉大な指導者とするのは何か。 ○忠誠心や義務感が人を不幸に陥れるのは、どのような状況下か。	ペルシャ征服後、王はインド侵入を命じたが、小部族の抵抗や兵の疲弊などで作戦続行は困難。酒乱の王の性格を考慮に入れて、なすべき事を決定する。		アレクサンダーの部下
		文化の拡大・伝承のあり方を検討	芸術の基準	6	創造性：観察者の目から ○創造的な美とは何か。		博物館を創造的な美の展示会とするのにふさわしい展示物について決定を求められた。
	文化の拡大		7	すべてのガリアを ○社会的文化的変化はどのような時、人々に良い結果をもたらすのか。	ハドリアヌス帝の使者により、ローマ帝国への服従とローマ文化の受け入れが要求された。拒否すれば征服されるが、相手の戦費もかかる。より有利な条件で服従できるように部族会議を開いて条件を決める。		ヴァラシア部族会議の代表者
			8	帝国の分割 ○政府は政策を実施する時、どの集団に一番注意を払い、どの集団を一番保護するべきか。	帝政末期の社会不安を鎮めるため、皇帝は帝国の分割統治（とくに首都移転と教会の移動）について意見を求めた。		コンスタンティヌス帝
	文化の伝承		9	ある老人とその歴史家 ○後世に伝えるに相応しいものは何か。 ○もし明日死ぬとして、あなたは自分をどのように覚えていてもらいたいのか。	シャルルマーニュは46年の統治を振り返り、自らの事業を歴史書に残すことを求めてきた。		アインハルトらシャルルマーニュ時代の歴史家
	共同体における人間の相互関係性として捉えるべきか」の検討	共同体における権力	10	富豪から貧民へ ○自分に不利益を強いた敵や親しい友人が謝ってきた時、どのように処罰するか。	教皇権を否定して破門されたヘンリ4世が謝罪を求めてきた。彼に対しどのような処置を取るかを考える。国王に対する処置は今後の教皇権に影響する。		グレゴリウス7世
			11	城壁の内部で ○外敵から生命・財産が守れる城壁内で、城主に従属して生きることをどう思うか。	領主が城を建築し、その中で生活することの是非は何か問われる。	城壁の住民	
			12	悪名高きジョン ○国を支配する国王を持つことはどのような点で望ましいのか。 ○人々はどの程度まで元首に対しルールに従うように強制できるのか。	横暴な政策を続けたジョン王に対し、遵守すべきルールを提示したが、王はこれを拒否。ルール全てではなく、優先順位を決めて段階的に認めさせようとした。	イングランド貴族	
		共同体における公平	13	契約 ○「公正な契約」とは何か。 ○契約を無効とするにはどういう条件が必要か。	領主から新たな契約を求められた。要求を飲めば、長男と娘は夢を諦めなくてはならない。	荘園内の農奴	
			14	真実か、盲目的信頼か ○信念や教義が妥当であると決断する基準をどうすべきか。	カトリック教会を批判したウィクリフは異端審問に掛けられる。ウィクリフの言い分を元に、彼は異端であるかどうかを決断する。	ウィクリフの陪審団	
			15	火！火！火を焚きましょう ○教会が独自に裁判所を持って人を裁くことは良いことかどうか。敵罰刑は有効か。	異端裁定を受けたウィクリフに対する刑罰の決定を要請された。決定はウィクリフの支持者に影響を与えることになる。	ウィクリフ裁判の首席判事	
			16	我々は何をすべきか ○知らない文化の人々と馴染んでいくために、教育は効果的な方法か。	文化が異なるカスティリア王国とアラゴン王国の統合を果たす政策が求められた。	スペイン王国発展委員会委員	
	異文化社会に住む人間との関係はどうかあるべきかを検討	17	ウルジーの苦悩 ○「裏切り（反逆）」とは何か。	ヘンリ8世とキャサリンの離婚承認を拒否した枢機卿ウルジーは反逆罪に問われた。彼は無罪か有罪か、彼の弁護をするために法廷に臨む。	ウルジー	【近代】文化の拡大・接触の時代	
		18	2,4,6,8,しかし14全てでない ○国際平和を維持するためには何が必要であるか。	ヴェルサイユ条約と国際連盟規約について、それらを導入することの効果を予想し、承認をすべきかどうか求められた。	合衆国上院の条約批准委員会		
		19	私の憂鬱な主題 ○不況に対して政府が果たすべき役割とは何か。	恐慌への有効な政策を求められたフーバー大統領は、経済政策諮問会議に検討を求めた。	フーバー大統領		
		20	貪欲な者に、いつ「NO」と言うべきか ○貪欲な者（国）に、いつ「NO」と言うべきか。	ズデーデン地方の併合を主張したヒトラーに対してミュンヘン会議でチェンバレンは、従来の有和外交を転換するかどうかの選択に迫られた。ヒトラーは日に日に勢力を増している。	イギリスのチェンバレン首相		

(R.Stahl, P.Hronek, N.Miller and A.Shoemake-Netto, *Doorway To Thinking*, Zephyr Press, 1995., pp.37-221 より筆者作成。なお、「日常生活における人間のあり方を問う質問」は、『思考への扉』の補足編「確認と反省用の質問集 (Questions for Review and Reflection)」を参考にして、著者が取り上げた。)

れらは、社会的論争問題のような、社会や国家をどうするべきかを問うのではなく、人間関係のあり方や、人間と社会とのあり方など、人はどう生きるかを考える課題である。金子晴勇の言葉を借りれば「人間哲学的」課題と名づけることができよう¹⁸⁾。

また表4-6「設定された過去の問題状況」から、『思考への扉』の単元の多くが、この人間哲学的課題と同質の問題性を持つ過去の出来事・事件を取り上げていることを確認できる。例えば単元9の場合では、「人間のあり方を問う質問」として「後世に伝えていくものとして相応しいものは何か」が設定されているが、これに対して「設定された問題状況」で「シャルルマーニュは46年の統治を振り返り、自らの業績を歴史書に残すことを求めてきた」という同質の問題性を持つ過去の事例が設定されている。

さらに表4-6「問題に対応した人物」から、『思考への扉』で扱う先人は、特に歴史上の著名人からなることが確認できる。例えば単元9の場合、アインハルトといった実際にシャルルマーニュの活躍を歴史書に残した人間（『カール大帝伝』¹⁹⁾の著者）が取り上げられることになり、彼らの歴史書編纂に対する考え方が批判対象となる。先人でも特に歴史的な著名人から教材が選択されているのは、彼らの考え方（思想的価値）は社会的に影響が大きいからである。我々は歴史上の著名人の考え方を手本に行動することがある。しかしこうした考え方は、ともすれば先人の行為を無批判に肯定する危険がある。後世への影響が大きいからこそ、彼らの思想的価値に対して一歩引いたところから吟味することを『思考への扉』は求めているのである。

こうしたことから『思考への扉』は、現代に通用する問題を考察するために、過去の同質の事例が選択され、ここにおいて先人、特に歴史上の著名人たちが導き出した解答を吟味する。そしてそれを通して、学習者が自らの解答を導き出すことを目的に教材が開発されていることが確認される。

なお、この『思考への扉』には、「人間のあり方を問う質問」に答えるために考察する事例としては適切とは言い難い過去の問題事象を取り上げている単元が、幾つか見うけられる²⁰⁾。「人間のあり方を問う質問」を深く考えるために、どのような過去の事例を取り上げるべきなのか。問いと事例の一致は、『思考への扉』が残す課題である。

では、人間哲学的課題はどのように配列されているのだろうか。ここで表4-6の「全体構成」をみて頂きたい。『思考への扉』は、単元1で文化の変化と伝統の維持という問題を取り上げ、変化することの意味を問うことで、その検討の必要性を問う役目を担っている。以降単元2から単元9までが、法、宗教、芸術といった、人間がこれまで築き上げてきた国家体制や制度と人間との基礎的関係を問う問題で構成されている。例えば単元3では、「なぜ宗教が必要なのか」とした問いを設定し、人間と宗教との関係を考えさせている。また単元10～単元20は社会を構成する人間の相互関係のあり方を問う構成となっている。そしてその前半部単元10～単元15は、主に共同体における人間関係を問うものである。例えば単元10では、「自分に不利益を強いた敵や友人が謝ってきた時、どのように処罰するか」とした問いを設定し、共同体存続の危機となる事態に我々がどのように対応すべきかを考えさせている。また、後半部単元16～単元20は、異文化社会における人間関係を問うものである。例えば単元20では、「貪欲な者（国）にいつ No を言うべきか」とした問いを設定し、世界秩序を維持するために、一国の要求はどの程度まで認められるべきかを考えさせている。

こうした配列は、スタールが西洋史を、古代（単元1～単元9）＝権力による社会の制度や芸術成立の時代、中世（10～15）＝共同体を封建勢力が支配した時代、近世（16～20）＝資本主義の台頭と文明の衝突の時代、として捉え、スタールが解釈したそれぞれ時代の特徴に合う人間哲学的課題を設定した結果と言えよう。なお、このような古代・中世・近代の3区分をとる歴史観は、西洋史解釈の一形態として一般的に認められている²¹⁾のである。

『思考への扉』は、抽象的で永続的な人間哲学的課題を考える上で歴史事例を活用する。そのため歴史事例と人間哲学的課題は、内容選択において相互に規定し合う。スタールは、『思考への扉』において、スタール自身の考える古代・中世・近世の時代的特徴に応じて、こうした人間哲学的課題を選択・配列したと結論付けることができる。

2. 授業構成

(1) 授業展開

－歴史上の著名人の思想分析・批判を通じた人間哲学的課題考察－

では具体的に単元はどのような構造になっているのだろうか。ここでは『思考への扉』の単元4「死の杯」²²⁾を取り上げたい。ここでは、『思考への扉』の単元4「死の杯」が設定する発問を参考にして、この教材を使うことで予想される授業の展開過程を、筆者が教授書形式に再現したものを表4-7として示す。表4-7の左側「主な発問」は、『思考への扉』の単元4「死の杯」に実際に設定されていた問いから設定し、「主な学習内容」は、『思考への扉』の記載内容などから筆者が予想して示した解答例である。表4-7右側「単元の展開」は、授業展開を筆者が分析したものである。

単元4「死の杯」は、「導入」「展開1」「展開2」「終結」の4段階で授業が展開される。まず「導入」では、批判対象となる人物の紹介が行われている。その後「展開1」では、批判対象となる人物が、どのような境遇にあり、そこでどのような考えを持ってどのような意思決定をしたのかを分析する活動が組まれている。単元4の場合は、まずソクラテスが遭遇した問題状況を明らかにする活動が行われる。ここでソクラテスは、罪状の証明が不十分であるにもかかわらず、死罪を裁判で言い渡されたことが確認される。またその裁判のプロセスそのものはアテネの法に則ったものであることも確認される。次にソクラテスは、こうした事態に対してどのような選択を採ろうとしているのか、またどのような考えでその選択を正当化しているのかを確認する活動が組まれている。ソクラテスは、弟子に逃亡を勧められてもこれを拒否し、毒杯を飲む選択肢を選ぼうとしており、その理由は、アテネ市民が合意した法の手続きのもとで死刑判決が下されたのだから、これを遵守することは、アテネの秩序を維持するために重要であると考えられていることが分かる。その後、こうしたソクラテスの考えの基底にあり、ソクラテスが守りたかった価値観（『思考への扉』では「概念 (concept)」と表記している）は何であるのかを、(A)～(J)の選択肢から選ぶことが学習者に求められている。ここでソクラテスは、法は守らなくてはならない（「悪法も法なり」）、などといった価値観を持っているであろうと予想することになる。

表4-7 単元4「死の杯」の単元展開と学習内容

単元の展開		主な発問	主な学習内容
導入 人物の紹介		○ソクラテスについてあなたが知っていることから、彼は何を教えたのかを答えよ。	(例)無知の知、産婆法など
展開1 人物の意思決定の分析	人物の境遇を調査する	○ソクラテスが問われている罪を3つ挙げよ。 ○ソクラテスの裁判は、どのような点で不公平か。どのような点で公平か。	1. 彼は自分の考えを教授する代わりに謝礼をとった 2. 彼の考えによってアテネの若者が惑わされた 3. アテネの神に逆らう教えをした ・ソクラテスの裁判は、罪状の根拠が不十分なのに死罪になった点で不公平だった。 ・ソクラテスの裁判は、アテネの法律の手続きに則って裁きが下った。
	人物の考え方を確認する	○ソクラテスは獄中で毒杯を飲むように言われた。これに対するソクラテスの考え方を調べよ。 ○ソクラテスは逃亡をせず、獄中で毒杯を飲むことで、どのようなことを言おうとしているのか。	・逃亡によって自らの人生から逃げることはできる。しかしそれではアテネ市民として不正を働くことになるし、自らの信念から逃げることになる。 ・アテネ市民が合意した法手続きのもとに死刑判決が下されたのであり、これを遵守することはアテネの秩序を維持する上で重要である。
	人物が持つ考えの背後にある価値を暴く	○ソクラテスが守りたかった概念は何か。以下の選択肢から選びなさい。 (A)尊厳死をする権利がある (B)私的な意思決定をする権利がある (C)自殺を他人から救う義務がある (D)不正をしたら、その償いをさせる義務がある (E)友人としてせねばならないことがある (F)法である限りは従わなくてはならない (G)不公平と考えられる法的決定には従わなくて良い権利がある (H)無罪の者は政府機関の誤った判断から守られなくてはならない (J)信念は貫かれなくてはならない	・法である限りは従わなくてはならない。
展開2 生徒の意思決定の正当化	他の選択肢を考える	○ソクラテスの弟子であるあなたにできる行動は限られている。その行動の選択肢を確認せよ。 ○それぞれの選択肢が引き起こす結果を予想しましょう。	1. ソクラテスの言い分を聞いて、そこから立ち去る。 2. ソクラテスを無理やり逃亡させる。 3. ソクラテスに罪を請う様に説得させる。(など) (生徒の意見が様々に出される→教室での意見交換)
	生徒自身が選択肢を選び、その正当化をはかる	○ソクラテスの問題を解決するためにとりたい行動は何か。 ○それが最善の選択肢であると信じる理由はなにか。	(生徒の意見が様々に出される→教室での意見交換) (生徒の意見が様々に出される→教室での意見交換)
終結 現代に共通する一般的问题(人間哲学的課題)に置き換えて考察		○今日の人々はなぜ彼を偉大な思想家と見なしているのか。 ○もしソクラテスが死の杯を飲まず逃亡したら、彼は今日、英雄として考えられるだろうか。(ソクラテスのように、悪法でも民衆の法であればそれに従うことは、今の世界では、評価されるべき最高の行為なのか)	・市民が決めたルールには不満であっても従うことが市民であることを示した点(「悪法も法なり」)などが評価されているから。 (生徒の意見が様々に出される)

(Stahl, R.J., Hronek, P., Miller, M., and Shoemaker-Netto, A., *Doorway to Thinking*, Zenbvr. 1995. pp.64-73より筆者作成。)

「展開2」では、批判対象となる人物の遭遇した事件に対して、学習者自身で

あればどのような選択肢をとるかを決断した後、その正当化をはかり、そうした自分の考えはどのような価値観に基づくのかを考察する。単元4の場合は、ソクラテスの弟子として、ソクラテスにどのようなアドバイスをするか、またソクラテスのためにどのような行動をとるのかを考えさせる。この時学習者は、ソクラテスの理由付けを、背後にある価値観をも含めて批判的に検討し、その他の各選択肢を選ぶことで予想される結果を考慮しつつ、自らの選択を肯定できるような説得力のある理由付けを行う。そして最後に、自らがどのような信念に基づいて主張しているのかを確認する。

「終結」で学習者は、批判対象の人物の直面した問題と同質の問題性を持ち、かつ現代に共通する人間哲学的課題を考察する。単元4の場合は、ソクラテスのように、自分にとって不満である裁きで罰せられることになった時、ソクラテスのように「悪法も法なり」の考え方をとることが、今日の社会において適切か、悪法（または不満のある法）なら抵抗する、といった考え方などよりも評価されるべき考え方なのか、といった課題に取り組む。

ここから、単元4「死の杯」はソクラテスの弟子の立場から、「悪法も法なり」として死を選んだソクラテスの考え方（思想的価値）を分析し、批判吟味することで、これを補強する思想的価値を形成したり、反対に、これに代わる思想的価値を生み出すことを通して、人間哲学的課題「悪法も法なのか」に対する、学習者個人の思想的価値を形成したりして、思想的価値を形成する力の育成を目標として、本単元が構成されていることがうかがえる。

（2）思想分析手法の獲得と批判的思想形成

単元4「死の杯」は、前半の「展開1」で問題に対するソクラテスの考え方を分析し、後半の「展開2」では、ソクラテスの考え方を踏まえて、弟子としての立場からソクラテスにアドバイスを与える想定で、ソクラテスが抱えた問題に取り組み、自らの考えを形成する構成となっていた。

この内、「展開1」のソクラテスの考え方の分析は、①ソクラテスが直面した問題は何であるのか、その事実を解明し（事実の解明）、②それについてどのような選択肢がある中で彼が何を選んだのかを確認し（主張の確認）、③その選択肢をソ

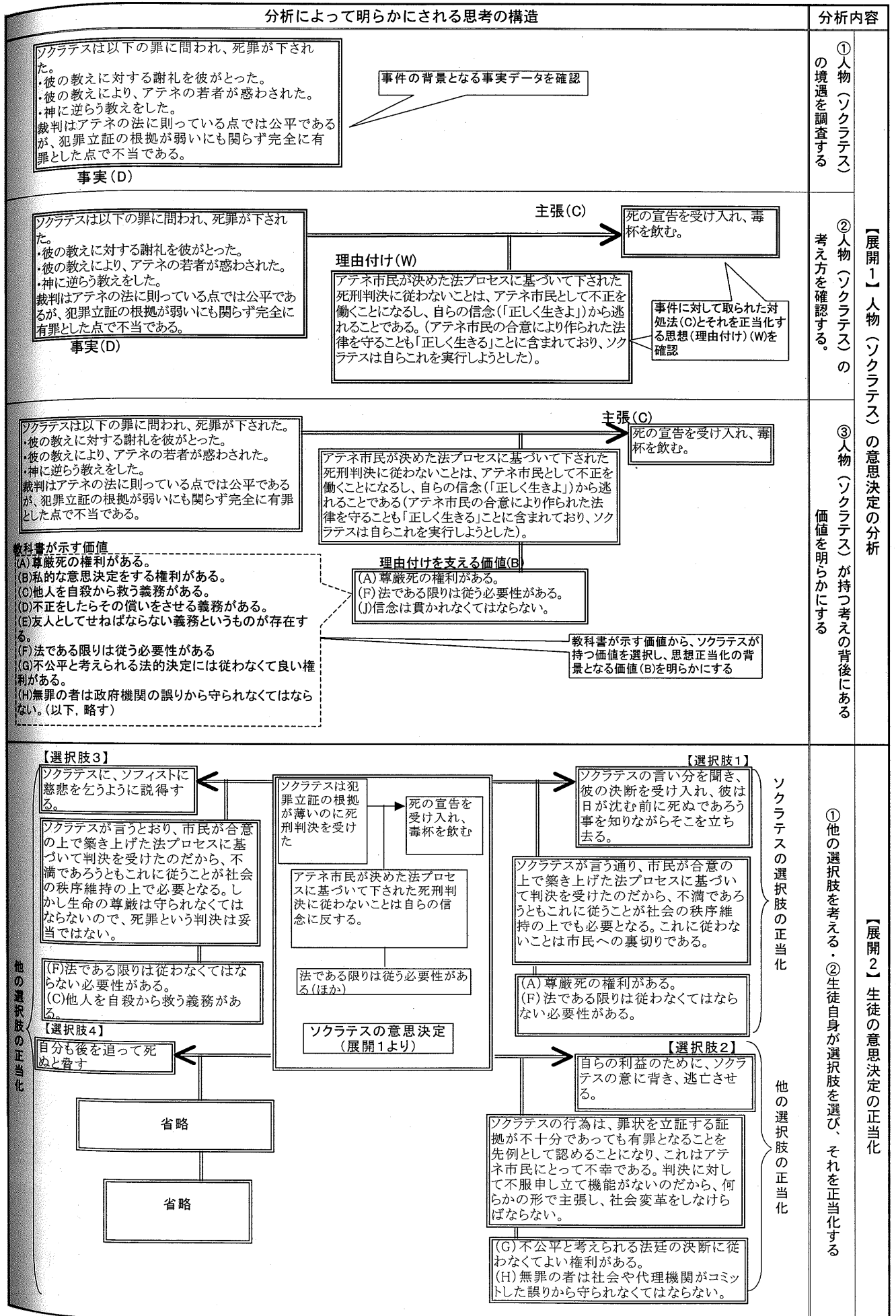


図4-2 単元4「死の杯」の「批判的思想形成」の図（ツールミン図式より）

クラテスがどのように正当化しているのかを、彼の発言からまとめ（主張を正当化する理由付けの解明）、④理由付けの背後にあるソクラテスが持つ価値観を見出す（理由付けの背後にある価値観の解明）、の順で展開されている。また「展開2」の場合も、今度は学習者自らの思想的価値を形成するにあたって同様の展開がなされている。つまり、「展開1」「展開2」とともに、前半では「事実－主張－理由付け」とした議論の構造に即して、後半では「理由付け－根拠づける価値観」といった議論の構造に即してそれぞれ展開している。

これらは、トゥールミンに見られる、現象学的な議論構造の理論に基づいた分析を学習者に活用させていると言える。トゥールミンは、人間は何かを主張する時、その主張を根拠づけるデータを提示して、その正当化をはかるが、それは自らが持つ信念や、社会の権威などを暗黙のうちに前提としていることを指摘する。このことは「トゥールミン図式」と呼ばれる思考の図式で示される。筆者は、このトゥールミン図式を活用してこの授業の構造を再度説明しようと思う。

単元4の展開を、トゥールミン図式を使って示したものが前頁の図4-2である。「展開1」にあるように、他者（ここではソクラテス）が、自己の主張を正当化するために、どのようにこうした思考の図式を築いているのかを暴くことは、「思想的価値解明」と言うことができよう。そして、「展開2」のように、学習者自らの主張を正当化するために、学習者自らがこうした思考の図式を築いていくことは、「思想的価値形成」と言うことができよう。そして、「展開1」「展開2」を通して、こうした他者（ここではソクラテス）の思考構造を解明し、それを踏まえて自らの思考の図式を形成することは、「批判的な思想的価値形成」と言うことができよう。

最後に、現代社会においてソクラテスが違った選択をしたら、現代ではどのように評価されたのかを検討する。ソクラテスの考えに賛同する学習者は、その考えが最善であるとして、ソクラテスが違った選択をした場合は評価されないとするだろう。しかしこのソクラテスの考え方を認めなかった子ども達は、「悪法も法なり」の考え方とは違った法と人間の間を説明する思想を形成し、他の選択肢を選べば、現代ではより高く評価されたことを強調するであろう。

『思考への扉』を通してスタールは、今日の社会にも共通する日常生活上の人間哲学的課題に対して、歴史上の人物がとった行動や、その思想を最善の解決案

として教授するのではなく、これを打ち破り、自らの思想を個人個人が形成することで応えることを学習者に求めていた。それは、「批判的な思想的価値形成」と言えるものである。

3. 問題別構成・議論型思想的価値学習の特質

スタールは、歴史学習の目的として、同じ過ちを繰り返さないために歴史が教えてくれる過去の教訓を学び、それを現在や未来の必要性にあわせて使用することができるようにする点に求めた。そしてこれを実現するために、『思考への扉』において、次のような内容編成・授業構成を採用している。

まず内容編成の点からみると、古代にも現代にも共通する永続的だが、決して社会的な合意形成が必要ではなく個人レベルで決着をすればよいような、日常生活における人間のあり方を問う問題を教材選択の基準とし、そうした問題に実際に直面した過去の人物たちを『思考への扉』では取り上げている。そして授業構成の点からみると、過去の先人たちがその問題にどのような解答を示したのかを分析し、それ以外の解決案の可能性を検討し、それを参考に自分ならどうするのか検討させようと試みさせている。このことにより、スタールは学習者に、単に過去の人物のしたことを学ぶだけでなく、本来せねばならなかったことは何であったのかを様々な視点から考えさせ、学習者なりの解答を創造させている。スタールはまさに「歴史を活用した多角的な思想的価値の形成」を試みたといえる。

つまり、『思考への扉』は、内容は人間哲学的な論争問題別に編成され、授業はここでの議論を踏まえて、学習者自らの考えをまとめ、思想的価値を形成する展開となっていたとまとめることができる。こうした内容編成・授業構成の特質から、スタールが『思考への扉』を通して試みたような思想的価値学習を、他の思想的価値学習と区別する上で、本研究では、便宜上、「問題別構成・議論型思想的価値学習」と定義する。

なお、この『思考への扉』からは、他の社会的価値を取り扱った価値学習の「問題別構成・議論型」には見られない、問題別構成・議論型思想的価値学習固有の特質を見ることができる。それは次の2点である。

第一に、学校現場が学習者の思想的な価値観の形成を直接試みている点である。

つまり、『思考への扉』は、小単元で取り扱う批判対象となる人物の思想的価値を対象化して批判したり、その背後にある価値観（思念）を発見したりするだけでなく、人物の価値観を踏まえて学習者自身の考えを再検討して、学習者個人の思想的な価値観が形成できるように挑んでいるのである。

第二に、『思考への扉』は、学習者間に議論を求めているが、何らかの意見の統一までは求めている点である。またそのために必要とされるような手続き的知識の提供もしていない。これは、第6章で紹介する「問題別構成・議論型」の法規範的価値学習であるハーバード社会科とは大きく異なる特質である。

これら問題別構成・議論型文化的価値学習が持つ2つの特質については、例えば『思考への扉』を開発したスタールは何の言及もしていない。しかしそこには、問題別構成・議論型思想的価値学習の開発者が、思想的な価値観の形成といったものを、個人的問題として考えているが、しかし宗教的価値の場合と違って、それは、他者の思想とのぶつかり合いの中、自らの、そして彼らの奥底にある価値観を発見し、これを踏まえて個人の思想の反省と再構築していくものであると捉えていることが考えられる。ここには、前節のテーマ別構成・比較型思想的価値の場合と同様に、学習思想的価値の性質（自己本位で現代適応性・革新性重視）を開発者が意識したと考えられる。

第4節 合衆国の思想的価値学習の特質 —個人レベルでの価値観形成—

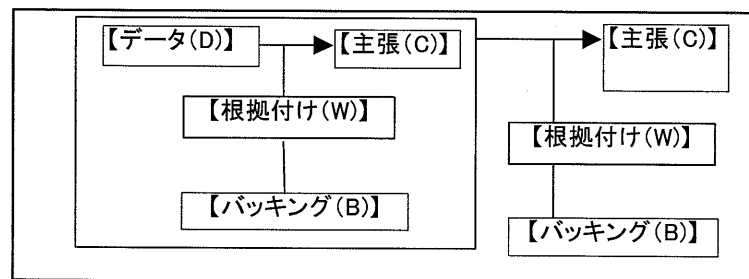
本章では、アメリカ合衆国における思想的価値学習の2つの流れを、レオーネの開発した“ISM”シリーズ、及び、スタールの開発した『思考への扉』の分析を通して解明してきた。これらはその内容編成・授業構成からそれぞれ、「テーマ別構成・比較型文化的価値学習」、「問題別構成・議論型文化的価値学習」と呼べるものであった。この2つには、次の3つの点で共通した特質が見られる。

第一の特質は、思想的価値学習では、日常レベルないし社会レベルでの、今すぐに解決を必要としないような哲学的な課題を、思想家など知識人や著名人の考え方、意見などを参考にしながら、最終的には個人レベルでこれを処理すること

に求めたことである。つまり、他者が示す思想的価値を参考にしながら、これを積極的に批判・評価することを通して個人レベルでその価値観を形成するのであり、このことで学習者は、日常でも思慮ある行動ができることが期待できる。合衆国の思想的価値学習はこの点に、思想的価値学習の意義を持たせたのである。これは前章の宗教的価値学習が学校現場での価値の批判・評価を避けたことと正反対の特質である。

第二の特質は、思想家などの考え方や意見を参考にする際、複数の思想家を取り上げてそれらを比較することで、各思想家らの思想的価値を対象化し、さらにはその背後にある価値観（思念）を発見させていることである。トゥーミン図式を使って説明をするならば、思想的価値学習は、各種思想的価値そのものの表面的な中身（規範的価値（C）の部分）だけでなく、その価値を支持する人間が背後に持つ価値観（保障的価値（B））の発見にも力点が置かれることを示している。

第三の特質は、授業方略として思想的価値について、その批判・評価を求めても、それに関する教室内での意見の統一まで求めるような指示をしないことである。また、そうした意見の統一を学習者が見出していくための手続き的知識も提供していない。つまり、価値観形成を個人レベルに範囲をしぼるのである。この特質は、第6章で取り扱う法規範的価値学習と決定的に異なる。



分析対象となる価値が正当化される構造を踏まえ(括弧に入れ)、学習者が独自の価値観に基づいて主張をし、それを正当化できる

図4-3 思想的価値学習が提供する手続き的知識（トゥーミン図式より）

この授業方略を、トゥーミン図式を使って説明をするならば（上の図4-3）、思想的価値学習は、各種思想的価値そのものの表面的な中身（規範的価値（C）の部分）の理解や、その価値を支持する人間が背後に持つ価値観（保障的価値（B））の発見に力点が置かれる段階だけでなく、それらを踏まえて（括弧に入れて）学

習者が個人レベルで独自のトゥールミン図式を構築することまで求める、つまり新しい思想的価値の創造まで求める授業と説明できる。

このように、価値の評価や判断は行うが、それは個人レベルで留め、集団レベルで価値基準を形成することは避けるという思想的価値学習の特質であるが、ここには次のような課題が残る。それは、学習者が将来、民主主義社会の形成者として生きていく上で重要となる、民主主義社会の形成に必要な手続き的知識を十分には提供できないという課題である。思想的価値学習が学習者に提供するであろう民主主義社会の形成に必要な手続き的知識には、次のものがある。

- ① 社会的（宗教的）価値の表象的な部分、いわば言説を解明して理解する
（トゥールミン図式の規範的価値（主張（C））の解明と理解）
- ② 社会的（宗教的）価値を支持する人間の価値の正当化の構造を分析し、彼らの背後にある価値観（思念）を明らかにして理解する
（トゥールミン図式の根拠付け（W）・保障的価値（B）の解明と理解）
- ③ 価値観の異なる相手の考え方を踏まえた自己の価値観の反省と再構築
（①②で整理した価値の正当化の構造図（トゥールミン図式）を括弧に入れて、その外から学習者が個人個人自らの価値の正当化の構造図を形成）

思想的価値学習は、テーマ別構成・比較型でも、問題別構成・議論型でも、学習者の間で議論を進めることで学習者個人の価値基準を生み出そうとするため、こうした作業に必要となってくる協調性や積極性、そして“自らの価値観をもとにして相手の見解を批判的に吟味する”といった手続き的知識を提供することができる。これは、前章であつかった宗教的価値学習よりも高次の手続き的知識を保障することを意味する。

しかし、そうして学習者が個々のレベルで生み出した価値観を出し合って、教室内で議論し、1つのまとまった価値基準を構築するために必要な手続き的知識を学習者に提供することはできない。

こうした特質が合衆国の思想的価値学習に見られる背景には、レオーネやスタールといった合衆国の思想的価値学習の開発者が、自己本位的で現代適応性・革新性という思想的価値が持つ固有の性質を意識し、それに基づいた思想的価値学

習の開発をしていることがあると考えられる。思想的価値は、それが価値あるものと認識されるか否かは個人単位のものである。またそれは常に変動するものであり、個人が修正を加えていくものである。そうした思想的価値の性質を考えた時、ただ思想的価値を暗唱させる学習は大変無意味であり、だからといって教室内で思想的価値の統一見解の構築を強制することもかえって思想的価値の役割を無視する行為と言える。その結論として、個人レベルの思想的価値形成という道をレオーネやスタールら思想的価値学習の開発者は選んだのではなかろうか。つまり彼らは、学習者の思想的価値観の形成といったものを、個人的問題として考えているが、しかし宗教的価値の場合と違って、それは、議論を通して他者の思想とのぶつかり合いの中、自らの、そして他者の価値観の反省と新しい価値の構築を常時進めていくものであると捉えたことが、本節で挙げたような特質を合衆国の思想的価値学習に見ることになったのではないか。筆者はそう考えるのである。

〔註〕

- 1) 詳しくは第1章第1節を参照されたい。
- 2) 「テーマ別構成・比較型」については、第1章第2節を参照されたい。
- 3) 「問題別構成・議論型」については、第1章第2節を参照されたい。
- 4) ここでは参考までに、わが国の『倫理』の教科書を通して、簡単に「個別配列・理解型」の思想的価値学習を紹介しよう。今回は特に典型的な構造を持つ事例として2002年に教研出版から発行された『高等学校倫理』を取り上げる。この『高等学校倫理』の内容編成を示したものが、資料4-1である。ここから『高等学校倫理』の内容編成には、次の特質を見出すことができる。第一に、『高等学校倫理』は、教材の全体に渡って今日の社会に思想的に影響を与えた歴史上の著名な人物が、個々に実に多く取り扱われていることである。第二に、その歴史上の人物は、古くは古代ギリシャのターレスや中国の孔子から、新しくはヴィトゲンシュタインといった最近の思想家まで、西は西洋から東は中

国・日本に至るまで、古今東西実に幅広く扱われていることである。第三に、取り扱われる思想家は、その活躍した時代が古い者から新しい者へと、時系列に配置されていることである。これらの特質から、『高等学校倫理』は、今日の社会に思想的に影響を与えた世界中の人物の存在や、彼らの思想内容について、万遍なく、かつ系統的に学習者に把握させることを目指していることが伺える。

なお、『高等学校倫理』の各単元の授業構造に関しては、日本の教科書はアメリカ合衆国の場合と異なり、「発問」が教科書に設定されているケースが少ないため、その教授書への置き換えは難しい。とりあえず記述内容だけ見てみよう。ここでは特に第4章のヘーゲルを取り扱った単元の記述に注目してみる（資料4-2）。『高等学校倫理』でのヘーゲルの扱いは、ヘーゲルの写真と簡単なプロフィール、ヘーゲルが唱えた「弁証法」と「人倫」についての解説が続き、それを補足するための資料として、ヘーゲルが話した言葉が少しばかり載って終わる。このヘーゲルの思想を授業でどのように扱うようにこの『高等学校倫理』が考えているのかをこの資料だけで推測することは不可能であるが、多くの学校現場で行われているのは、このヘーゲルの唱えた「弁証法」や「人倫」といった思想を、教師が教科書を活用しながら解説し、学習者に内容の理解を求めていくものである。

『高等学校倫理』のこのような構造は、基本的には思想的価値に関する表面的・現象的情報を提供することを目的としたものであると言え、合衆国で見られる従来の思想的価値の批判や新たな思想的価値の形成を目指す思想的価値学習とは一線を画すものである。

5) “ISM” シリーズは、次の7巻から成立する。（※ 第6巻『フェミニズム』だけは、開発者がヒンディング（Andrea Hinding）である）

・Leone, B., *Nationalism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983.

・—————, *Internationalism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983.

・—————, *Capitalism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983.

・—————, *Socialism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*,

Greenhaven Press, 1983.

・ ————, *Communism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983.

・ Hinding, A., *Feminism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983.

・ Leone, B., *Racism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983.

この教材は高校生対象に作成された教材である（Greenhaven Press 社ホームページより）。なお、この教材の先行研究としては、溝口和宏「歴史教育における開かれた価値観形成（3）－「思想史」にもとづく市民的資質育成の論理－」『鹿児島大学教育学部研究紀要』（教育科学編）第 49 号，1998 年がある。本論文の“ISM”シリーズの分析は、溝口と同論文を参考に、筆者が再編集したものである。

- 6) レオーネは、自らの作成した教材には，“Opposing Viewpoints Series”と名づけている。
- 7) Leone, B., *Racism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1978, pp.9-10.
- 8) *Ibid.*, pp.10-11.
- 9) *Ibid.*
- 10) Leone, B., *Nationalism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1978, pp.19-26.
- 11) トゥールミン図式については、本研究の第 2 章や足立幸男『議論の論理－民主主義と議論－』木鐸社，1984 年を参照されたい。
- 12) Stahl, R.J., et al., *Doorway to Thinking: Decision-Making Episodes for the Study of History and Humanities*, Zephyr Press, 1995.
- 13) *Ibid.*, pp.4-5.
- 14) この部分の研究は、溝口和宏「市民的資質育成のための歴史内容編成－「価値研究」としての歴史カリキュラム－」『社会科研究』53 号，2000 年を参照されたい。
- 15) Stahl, R.J., *Moral Dilemmas/ Value Sheets: Writing for Content-Centered*

Social Studies Classroom, 1978.

- 16) この部分の研究は、渡部竜也「歴史による思想批判学習－合衆国歴史教育用教材『思考への扉』の場合－」『社会系教科教育学研究』第15号，2003年，37～46頁を参照されたい。また，児玉康弘「「公民科」における解釈批判学習－「先哲の思想」の扱い－」『社会系教科教育学研究』第16号，2004年，76～78頁では，この分析に関する批判がなされているので，これも参照されたい。
- 17) Stahl, R.J., "Pastology" and "History"? — Inventing and Learning Constructed Versions of the Past: An Information-Constructivist Perspective of "History", *National Social Science Journal*, vol.7, 1986, pp.78-112.
- 18) 金子晴勇『人間学としての哲学』世界思想社，1995年，24～26頁。
- 19) カール大帝とは，シャルルマーニュのことである。
- 20) 例えば単元12「悪名高きジョン」(Stahl, R.J., et al., *Doorway to Thinking*, op cit., pp.132-139.) には，英国王ジョンの失政についての説明をした後で，「日常生活における人間のあり方を問う質問」として「国を支配する国王を持つことはどのような点でのぞましいか」とした発問が設定されている。「国を支配する国王を持つことはどのような点でのぞましいか」とした問いを考察する上で，ジョン王の事例はふさわしいのか。「国を支配する国王を持つことはどのような点でのぞましいか」とした問いに対して多角的な考察をジョン王の事例は学習者に提供できるのか。王政に対して偏った情報しか提供できていないのではないか。こうした点に疑問が残る。
- 21) 堀米庸三『歴史をみる眼』日本放送出版協会，1964年，76頁。
- 22) Stahl, R.J., et al., *Doorway to Thinking*, op cit, pp.64-73.

資料4-1 『高等学校倫理』（数研出版）の内容編成

章	節	単元名	扱われる人物	思想的概念	
第1章 青年の課題 と自己形成	第1節 人間とは何か	—			
	第2節 青年期の意義 と課題	—		疾風怒濤の時代 マージナル・マン モラトリアム人間	
	第3節 自己形成と自 己の生き方	—		アイデンティティ 社会化	
第2章 人間として の自覚	第1節 古代ギリシ ヤの思想	1. 神話から哲学へ	タレス ヘラクレイトスほか	テオリア ロゴス	
		2. ソクラテス	ソクラテス	無知の知 問答法	
		3. プラトン	プラトン	イデア論 哲人政治	
		4. アリストテレス	アリストテレス	テオリア的生活	
		5. ヘレニズム時代の思想	エピクロス ゼノン	快楽主義 禁欲主義	
	第2節 キリスト教	1. 古代ユダヤ教		旧約聖書 律法主義	
		2. イエスの教え	イエス・キリスト	隣人愛 アガペー	
		3. キリスト教の成立と発 展	アウグスティヌス トマス・アクィナス	キリスト教三元徳 理性と真理	
	第3節 イスラム教	—	ムハンマド	コーラン	
	第4節 古代インド の思想と仏 教	1. 古代インドの社会と思 想		カルマ 梵我一如	
		2. ブッダの思想	ブッダ	煩悩 無我 解脱 諸行無常 一切衆生	
		3. 仏教の展開	ナーガールジュナ	空	
	第5節 中国の思想	1. 孔子と儒家の思想	孔子ほか	徳治主義	
		2. 経学の成立と発展	王陽明ほか	知行合一	
		3. 道家の思想	老子 荘子	無為自然 小国寡民	
	第6節 人生と芸術	—		精神的価値	
	第3章 国際社会に 生きる日本 人としての 自覚	第1節 日本の風土 と社会	—		
		第2節 古代日本人 の考え方	1. 神		多神教（八百万の神）
2. 生と死				黄泉の国	
3. 清き明き心と物語				清明心 穢れ	
4. 自然					
第3節 仏教の受容 と展開		1. 外来思想の土着化			
		2. 仏教の受容	空也ほか	末法思想	
		3. 鎌倉仏教	親鸞ほか	悪人正機説	
		4. 仏教と日本文化		わび、さび	
第4節 儒学の受容 と国学の発 達		1. 儒学の受容と展開	林羅山ほか	天人合一	
		2. 国学の誕生	本居宣長ほか	もののあはれ	
		3. 庶民の思想	石田梅岩ほか	正直と儉約	
		4. 幕末の思想	佐久間象山ほか	和魂洋才	
第5節 近現代の日 本の思想		1. 啓蒙と民権論	福沢諭吉	独立自尊	
		2. キリスト教と国民道徳	内村鑑三	無教会主義 絶対平和主義	

		3. 近代的自我の確立	夏目漱石ほか	自己本位	
		4. 近代日本における哲学の誕生	和田幾太郎 和辻哲郎	主客未分 純粹経験 間柄的存在	
		5. 対象デモクラシーの思想	吉野作造 大杉栄ほか	民主主義 アナーキズム	
		6. 昭和初期の思想と超国家主義	北一輝 柳田国男ほか	超国家主義 常民	
		7. 現代の思想的状況			
		第6節 国際社会に生きる日本人	1. 地球と人類社会		
			2. 国際社会に生きる日本人		多文化主義
第4章 現代の特質と倫理的課題	—	—	ヘーゲル ベーコンほか	実用主義	
第5章 理性への信頼と人間の尊厳	第1節 理性への信頼と人間の尊重	1. ルネサンスと宗教改革	ルター カルバン	福音主義 職業召命観	
		2. デカルト	F. ベーコン デカルトほか	イドラ 高邁の精神	
		3. カント	カント	実践理性 永久平和	
		4. ヘーゲル	ヘーゲル	弁証法 人倫	
		5. 実存主義	キルケゴール ニーチェほか	主体的真理 超人 神の死	
	第2節 民主社会と個人 — 自己実現と幸福 —	1. 自然権と社会契約	ホッブス ロックほか	リバイアサン 抵抗権	
		2. 功利主義	ベンサムほか	最大多数の最大幸福	
		3. 社会主義	マルクスほか	人間疎外 唯物史観	
		4. 社会参加と奉仕			
	第3節 科学と人間	1. 近代科学の形成	ダーウィンなど	進化論	
		2. プラグマティズム	デューイ	道具主義	
		3. 現代と科学技術			
		4. 現代のヒューマニズム	ガンディほか	非暴力不服従	
	第4節 現代の思想の流れ	1. 理性的人間像への反省	レヴィ・ストロース ほか	構造主義	
		2. 価値の相対化	ヴィットゲンシュタインほか	分析哲学 権威主義的性格	
	第6章 現代の諸課題と倫理	第1節 生命と環境	—		
第2節 家族・地域社会と情報化社会		—			
第3節 異文化理解と人類福祉		—			

(佐藤正英、片山洋之介ほか『高等学校倫理』数研出版, 2002年より筆者作成)

資料4-2 『高等学校倫理』の教科書記述例（5章1節単元4「ヘーゲル」）

授業展開	章立て	教科書の記載内容
<p>人物紹介</p> <p>ヘーゲルの生涯の概要を知る</p>	<p>—</p>	<p>ヘーゲル： ドイツの哲学者。シュトゥットガルトに生まれる。フランス革命勃発時には友人たちと踊りまわって喜んだといわれる。だが一方、本人は「老人」というあだ名をつけられていて、静かな努力家であった。ベルリン大学の教授となり、総長もつとめ、ドイツ観念論の完成者、ドイツ古典哲学の最大の代表者ともいわれる。彼の思想はマルクスやキルケゴールにも影響を与えた。主著『精神現象学』『論理学』『法の哲学（法哲学要綱）』『歴史哲学講義』</p>
<p>対象人物の思想確認</p> <p>ヘーゲルの自由・道徳性についての考え方と比較することで、カントの自由論・人倫性論の特質を理解する</p>	<p>歴史と自由</p>	<p>● カントとヘーゲルの、自由についての考え方の違いは何か。 ヘーゲルは、カントの自由論を批判的に発展させ、ドイツ観念論の思想を完成させた。ヘーゲルも、人間の理性に全幅の信頼をよせ、自由を尊んだ。しかし、ヘーゲルは、個人の内面的な自律性をよりどころとするカントの自由観や道徳観を主観的と批判し、理性や自由というものは、現実の社会生活の中で客観的な法律や制度として具体化させるべきもの、と考えた。ヘーゲルによれば、理性や自由がそこにおいて実現されるべき現実の社会は、歴史的に運動し変化するものである。この運動の根源にあって、運動を起こす原動力となっているものを「精神」とよんだ。そして、歴史は、精神（絶対精神）が自由な人間の活動を媒介にして、自己の本質である自由を実現してゆく過程であると考え、「世界史は自由の意識の進歩である」といった。すなわちヘーゲルは、精神を単に個人的・主観的なものではなく、現実の歴史の運動ととらえ、自由についても、現実の歴史の中で実現されるべきものと考えたのである。 (※ ここでは資料①として、ヘーゲル著『法の哲学』の一部抜粋が示される)</p>
	<p>用語の確認</p>	<p>弁証法： ある立場（定立）があれば、そこには必ずそれに対立し矛盾する（反定立）が含まれている。それぞれ立場を生かしつつ両者の対立を解消する（止揚・アウフヘーベン）ことによって、より高い次元（統合）に至る。この正（テーゼ）・反（ジンテーゼ）の運動が、ヘーゲルのいう弁証法である。</p>
	<p>人倫</p>	<p>● カントの道徳性とヘーゲルの人倫性の違いはどこにあるか。 ヘーゲルは、こうした弁証法的な見方に立って、カント的な道徳の立場を超えた人倫のあり方を考察した。</p>

	思想の確認	<p>法律は社会秩序を維持し、個人の自由を客観的に保障するものであるが、カントが指摘したように、人間の行為というものは、外見上、法にかなっているだけでは、道徳的な行為とはいえない。道徳は個人の内面の問題である。とはいえ、人間の求める自由は、個人の良心的行為のみで実現されるものではない。自由を実現するためには、法の客観性と道徳の主観性とともになかしながら統一した形態としての、国家や民族や歴史といった具体的な場が必要である。ヘーゲルは、法と道徳の弁証法的な統一を人倫とよび、自由な精神は、この人倫という共同体において実現されるものと考えた。</p>
	用語の確認	<p>人倫： 人倫は、家族・市民社会・国家という三段階から成り立つ。家族は夫婦、親子といった自然な情愛によって結ばれている共同体である。子どもややがて親から離れて独立して社会の一員となる。市民社会では、独立した個人が契約に基づいて自由に自分の利益を追求する。しかし現実には、「欲望の体系」となって争いがたえず、個人の豊かな情愛と全体の利益をはかる普遍的な精神を失うことになる。そこで求められるのが、人倫の回復としての国家の段階である。国家は、家族と市民社会での個人の自立性とが高い段階で統合された、最高の共同体である。したがって、国家においては市民社会の不平等は止揚され、真の「自由」が実現される。</p>

(佐藤正英・片山洋之介ほか『高等学校倫理』数研出版、2002年、126～127頁)

第5章 文化的価値学習

第1節 合衆国における文化的価値学習の概要

本章では、合衆国社会科における諸々の文化的価値学習論に基づいた教材やプロジェクトの分析を通して、文化的価値学習の価値学習としての固有の特質を解明する。ここで言う「文化的価値」とは、第2章で述べた通り、各地域における人間の生活や社会に関する伝統的慣習などを指す。また「文化的価値学習」とは、こうした文化的価値を取り扱った学習一般を指す。

第2章で見てきたように、見田によると文化的価値は、社会本位的で伝統性・継続性重視という固有の性質を持つとされていた。つまり、ある社会的価値が文化的価値として人々に認識され存在するための条件として、その社会的価値の内容が、ある一定の範囲の社会の構成員の多くが、日常で生活するために有効と思われるような何らかの指針（基準）を提示できること、そしてその内容は長い歴史の中で大きく変化せず守られ続けていることの2つがあるとされる。

アメリカ合衆国では、価値を社会科から排除しようとする流れの中で、こうした文化的価値は例外的に「文化人類学」の枠組みの中で、ある程度の範囲で取り扱われてきた。しかしそれは、世界各地の文化的価値間に共通してみられる文

化的価値に関する一般原理（一般的知識）を見出そうとするものであり、言うなれば、文化的価値の普遍性を解明しようとするものであった。これは、伝統的慣習というものは、人間の価値観や意図とは無関係に、客観的かつ普遍的な「枠組み」（これを文化人類学では「構造」と呼ぶ¹⁾）が根底に存在し、その枠組みの中で各地域の人間が固有に持つ価値観の違いがわずかに影響して、表面的な文化的価値の相違を生み出すに過ぎないとした考え方、世界観が1970年代頃まで支配的であったという背景がある。

例えば1960年代後半にサンフランシスコ州立大学のタバ（Hilda Taba）が開発した初等学校用社会科プログラム（「タバ社会科（TABA Social Studies）」の通称を持つ²⁾）や、教育の科学化・現代化運動の中心人物であるブルーナー（Jerome S. Bruner）が1970年代前半にミドルスクール用に開発した「MACOS（Man: A Course of Study）」などには、その傾向がはっきりと見て取れる³⁾。

こうした傾向に変化が見られるようになったのは、1970年代後半である。それは、これまでのように、世界の諸地域の文化的価値に共通する枠組み（人間の意図とは無関係に普遍的に存在する「構造」）を一般原理（一般的知識）として解明するのではなく、各地域の個々の文化的価値に注目し、各種文化的価値が生み出されてきた歴史過程を見たり、他地域の異なる文化的価値との比較をしたりすることを通じて、学習対象とした文化的価値を生み出すことになった背景にある人間の価値観や意図（思念）を見出そうとするようになってきたのである。つまり、伝統的慣習などの文化的価値の扱いは、一般性を重視する社会科学的な扱いから、個別性を重視する人文学的なものへと変化してきたのである。そして、「異文化理解」「文化多元主義」「多文化教育」などの言葉が頻繁に活用されるようになるのである。

一般にこうした動きを「教育の人間化」と呼ぶ。70年代に入ってからこうした動きが起きた背景には、次の3点がある。

一点目として、文化人類学において、「枠組み」「構造」の存在に対する従来の考え方に批判が向けられるようになったことがある。つまり、全ての世界の慣習などに共通して内在する「構造」は、人間の意図と無関係に、人間の本能に基づいた存在であるとした考え方が批判されはじめてきたのである⁴⁾。例えば構造主義の文化人類学者レヴィ・ストロース（C. Levi-Strauss）は、世界の様々な婚姻

の慣習に内在する「構造」を解明した。彼は、女性を「贈り物」と見て婚姻の「構造」を説明し、その「構造」は人間の本能から生じる普遍的な存在とした。これはその考え方が発表された当時、文化の段階発展説を否定するものとして大変に高い評価を受けることになったが、そののちにフェミニストから批判を受けることになった⁵⁾。フェミニストは、現代社会においては全ての世界に見られるこの婚姻の「構造」も、本来的にはかつては存在しなかったものであるが、男性社会が世界各地で形成される中で、男性が、男性中心的価値観に基づいて歴史の中で生み出したものではないかと指摘し、その証明を図ることになった。そして、こうした研究は、伝統的慣習など全ての文化的価値や文化の現象は、人間が歴史的に意図的に作り出したルールに基づいて生み出されるとした文化（社会）構築主義の考え方を芽生えさせることになり⁶⁾、やがて「カルチュラル・スタディーズ（Cultural Studies）」の名前で、文化研究の一流派としての地位を築くようになる⁷⁾。

二点目として、上記一点目の「構造」の考え方に対するフェミニストらの批判を受けて、「構造」を教えることの危険性が教育界で認識されるようになったことがある。ここでの危険性とは、本論文の第1章でチェリーホームズが指摘している「制度化」「物象化」のことである。おそらく、タバやブルーナーなどの従来の学習スタイルを支持する立場⁸⁾に言わせれば、各種地域間の文化的価値に共通する枠組みを一般原理としてただ教えているのみであり、それが歴史的に意図的に生み出されたものであるか、人間の本質として人間の意図とは関係なく人間の登場当初から存在するものであるかの解説はしていないのだから、学習者が学習した一般原理を人間の意図とは無関係に人間の本質として昔から存在するものと捉えるとは限らないと反論するであろう。確かにそのその通りではあるのだが、しかしやはり大抵の場合において学習者は、この一般原理を全ての社会に共通する普遍的な存在、人間の本能から生まれた存在として捉えてしまうと考えるのが自然であろう。そして、この一般原理を普遍的な存在として捉えることはすなわち、人間の手では変更できないものとする認識を植え付けてしまう。これを防ぐために、こうした「構造」「枠組み」や、その他個々の伝統的慣習などの文化的価値が生み出され、維持されていく背景にある、こうした価値を支持する人間の価値観や意図（思念）を明らかにすることで、学習者にこれらの存在をはっきりと「社

会的な構築物」として意識させていくことが求められたのである。

三点目として、合衆国では、公民権運動の影響などを受けて、これまでアメリカ社会を支配してきた白人男性的な考え方が見直されていく中で、マイノリティのアイデンティティを認めていこうとする動きが起こり、その手段として各民族の個々の文化的価値を理解する学習が注目されてきたことがある。従来的一般原理を解明するための道具として各地域の文化的価値が利用されてきた学習では、個々の文化的価値の差異性、オリジナリティの部分がどうしても軽視されがちになっていた。これでは、マイノリティのアイデンティティを理解するには不適である。そのため、文化的価値学習は、一般性を重視する社会科学的なものから、個別性を重視する人文学的なものへと移行したのである。

1970年代後半に人文学的な方向性に転換した文化的価値学習であるが、その多くは、「文化相対主義」と呼ばれる考え方をベースとしていた。つまり、文化間に上下はないとした考え方で、学習者には、その精神に則り、異文化への偏見を見直すために、異文化に関する知識を獲得し、それを認めることができる寛容的な態度（Cultural Tolerance）を育成することが求められた⁹⁾。この立場に立つ文化的価値学習は、文化に優劣はないとした考え方に基づいているため、特定の地域の文化的価値に対象を限定することを避ける傾向がある。そのため、できるだけ多くの地域の様々な文化的価値を、政治的慣習、生活・風俗、儀礼…といったように文化的内容の項目別に系統的に扱おうとする傾向が見られ、その構造としては、「個別配列・理解型」が基本である。この事例としては、ウィラー（Ron Wheeler）が開発した『国と文化』などを挙げるができる。

しかし近年では、こうした動きとは別に「多文化的再構築主義（Multicultural Reconstructionism）」と呼ばれる考え方が生まれ、これに基づいた教材の開発も見られる。「多文化的再構築主義」とは、単に世界各地の伝統的慣習といった文化的価値に関する情報を提供するだけでなく、これの比較を通して背後にある価値観（思念）の違いを解明してみたり、さらにはそれを批判的に吟味してみたりなどして、間地域的に融合した新しい「ユートピア」的文化的価値を構築しようとする動きである。ただし、教師が前もってその「ユートピア」を示すことはしない。学習者自身が対話を通じて作り上げていくことが基本的に求められるのである¹⁰⁾。これは元々「人種の坩堝」を目指していたアメリカ社会の理念を焼きな

おし、体系化した考え方とすることができる。

こうした考えが近年生まれてきた（「人種の坩堝」の考え方は昔からあることを考慮するならば「見直されてきた」が正しいか）背景には、文化相対主義に対して、アメリカ国内では、80年代後半ぐらいからネオ・コンと呼ばれる新保守主義が台頭し、彼らがこうした文化相対主義の色彩が濃い文化的価値教育は、アメリカ合衆国の「分裂の危機」を助長するとして批判を強めてきたことがある¹¹⁾。アメリカ合衆国国内にいる保守派（例えばハーシュ（Erick D. Hirsch）は、WASPの伝統的価値を「アメリカ人が習得しなくてはならない「文化的リテラシー（Cultural Literacy）」である」と主張し、このWASPの価値観の下で国民が1つになることが「分裂の危機」を免れることであると唱えた¹²⁾が、これに賛同できないリベラルな人々が、その対抗策として「多文化的再構築主義」を生み出したのである。

この「多文化的再構築主義」であるが、その理想型として、スズキ（B. H. Suzuki）は日系人（ジャパニーズ・アメリカン）の生き方を挙げている。スズキによれば、日系人は、明治以来の日本の伝統的価値観とアメリカの文化的価値観をうまく融合し、アメリカ社会に対応するだけでなく、その発展に寄与してきたとする。出身国日本の文化的価値と、移民先であるアメリカ合衆国の良い点を融合して、より優れた文化的価値を創造したというのである¹³⁾。

この「多文化的再構築主義」の考え方に基づく教材は、文化的価値の比較が容易となる「テーマ別構成・比較型」が基本となる¹⁴⁾。しかし、中には世界のグローバル化が原因となって引き起こされた実際の文化的価値の衝突と、それによって生まれた論争問題を取り扱うことで教材を構成するという、「問題別構成・議論型」という稀有なタイプも開発されている¹⁵⁾。前者の事例としては、シュル・ヒーベンタール（Judy Shull-Hiebenthal）が開発した『文化の関係』がある。また後者の事例としては、ラーナー（Edward Lerner）が開発した『文化の衝突』が該当する。

第2節 個別配列・理解型文化的価値学習：『国と文化』の場合

1. 内容構成－国家別配置・北半球から南半球への配列－

合衆国では、70年代頃から多文化教育（Multicultural Education）に注目が集まり、これを意識した教材が多く作られるようになった。しかしその多くは、国別または地域別に、その地域の位置、国旗、偉人、有名な建築物、慣習、風俗、その他その地域の特徴などを包括的かつ系統的に“紹介する”構成となるものが多い。その典型例として、ウィラーが1994年に編集した『国と文化』（フランク・スカッファー出版（A Frank Schaffer Publication）社刊，1994年）がある¹⁶⁾。この教材の全体計画を表5-1として下に示す。

表5-1 『国と文化』の全体計画

第1章 ヨーロッパ	第3章 太平洋地域	第6章 ラテンアメリカ
単元1 イギリス	単元1 オーストラリア	単元1 メキシコ
単元2 ドイツ	単元2 ニュージーランド	単元2 グアテマラ
単元3 スウェーデン	第4章 中東	単元3 コスタリカ
単元4 フランス	単元1 クウェート	単元4 ペルー
単元5 ギリシャ	単元2 イラン	単元5 チリ
単元6 イタリア	単元3 イラク	単元6 ブラジル
単元7 ロシア	単元4 サウジアラビア	単元7 アルゼンチン
単元8 スペイン	単元5 イスラエル	単元8 ウルグアイ
第2章 オリент	第5章 アフリカ	第7章 北アメリカ
単元1 インド	単元1 エジプト	単元1 合衆国
単元2 中国	単元2 モロッコ	単元2 カナダ
単元3 日本	単元3 ガーナ	
単元4 韓国	単元4 ケニア	
単元5 タイ	単元5 ザンビア	
単元6 インドネシア	単元6 南アフリカ	

(Wheeler, R., *Countries and Cultures*, A Frank Schaffer Publication, Inc., 1994, p. ii・iiiより筆者作成。)

上の表5-1にあるように、『国と文化』は7つの章からなっており、その章は、ヨーロッパ、オリент（アジア）、太平洋地域、中東、アフリカ、ラテンアメリカ、北アメリカと、世界の諸地域名がタイトルに付いている。また各章は、2か

ら8個の単元が設定されており、各単元はその地域にある代表的な国が取り上げられて、それがタイトルに示されている。また、章の並びは、第1章から第2章までが北半球の国々、第3章から第6章までが南半球や赤道付近の国々となっており、北半球を西から東に向かって学習が展開された後、南半球に移って東から西へと戻ってくる配列となっている。そして最終の第7章では、学習者が住む北アメリカへと戻ってくるように編成されている。ただし、章の下位にある単元の配列には、あまり明確な基準が見られず、おそらくランダムであると考えられる。こうした内容編成は、学習者に、世界諸地域の主要国家をまんべんなく取り扱うことを可能とする。

ウィラーは、このように世界の諸地域を全体的に取り扱うことの必要性について、次のように説明している¹⁷⁾。

「ハイテク、ジェット機による旅行、国際規模の交易、そして冷戦の終結が世界の国々をより近いものとするようになった。この地球規模で相互補完関係を持つ時代において、生徒が世界全体の、そしてそこにある国家の、そしてその国家が持つ文化の理解や認識を深めることが緊急に必要とされている。あなたが担当する生徒が21世紀で成功を収めるには、いまここで国際的スキルを獲得できるかどうかにかかっている。」

つまり、冷戦の終了などで東欧諸国を含んだ国家間の連帯がますます広がり、将来学習者が世界のどの国の人間と仕事などで付き合うことになるのかわからないから、前もってその文化的価値に関する基礎的知識を身につけてもらおうと考え、その結果、世界の諸地域を取り扱ったというのである。

こうした地域別・国別の文化的価値学習は、文化的価値を地域単位や各家庭単位、個人単位ではなく、「国単位」で異なったものとした考え方が前提として始めて成立する。しかし、文化的価値とは本当に国単位で異なるのであろうか。国単位で異なることもあろうが、地域単位で異なることもあるだろうし、個人単位で異なることもあるのではなかろうか。また、日本のようにある程度国家単位で文化的価値に統一性が見られる国の場合は良いが、ブラジルのような多民族国家の場合は、国家単位で文化的価値を規定してしまうのは、ステレオタイプなブ

ラジル観を提供することになるばかりか、その国の本質である「文化の多元性の容認」という特質を見失わせることにつながるのではなかろうか。そういった疑問はあるが、これに対してウィラーは特にコメントしていない。この教材には幾つかのこうした課題が見えてくるが、とにかくも、内容構成から世界全体の文化的価値に関する情報を伝えたいと考えるウィラーの姿勢を十分に感じ取ることができる。

2. 授業構成

(1) 授業展開－諸情報の把握・諸情報の確認の繰り返しによる文化的価値の着実な理解・定着を図る展開－

『国と文化』の各单元にも、こうした、世界の主要な国の文化的価値に関する多様な情報を広く学習者に提供し理解させようとしたウィラーの考えに応じた構造となっている。というのも、『国と文化』の单元は、次の2つの特質を持っているからである。

第一の特質は、单元は、位置の確認、国の歴史、偉人の調査、文化的特徴、その他といった文化内容を系統的に教えていく構成となっていることが挙げられる。このことは、各地域の文化的価値に関する幅広い情報を、あまり漏れがなく教えることを可能にする。例えば第1章の单元4「フランス」と、第2章の单元2「中国」の单元構成を見てみよう¹⁸⁾。表5-2は、第1章の单元4「フランス」、第2章の单元2「中国」で行われるであろう授業の構造を、教科書の記述内容や設定された問いを参考にして教授書形式で示したものである。表5-2に見られるように、单元は、位置の確認、国の歴史、偉人の調査（フランスはジャンヌ＝ダルク、中国は孔子）、文化的特徴（フランスはフランス料理・TGV・エッフェル塔、中国は干支・万里の長城・香港）、その他（フランスはフランス革命、中国は人口の増加）といった文化内容を系統的に教えていく構成となっている。この教材は、世界全体の文化に関する情報を包括的・概括的に教えていくことを目的としていることが伺えよう。

特質の第二は、学習者が気軽に授業に参加できるように工夫されていることである。例えば、小单元は、ほぼ全体において、クイズ形式が採用され、学習者に

表5-2-1 『国と文化』1章単元4「フランス」の授業構成

構成	主な発問	教授・学習過程	主な学習内容
位置	○フランスはどこにあるのでしょうか。	T：世界地図を示す	
国の歴史	○フランスの歴史について調べてみましょう。	T：発問する S：調査報告する	・紀元前52年にローマ帝国が支配を開始 ・シャルルマーニュによるフランク王国の全盛 ・ルイ14世の絶対王政・1789年のフランス革命 ・ナチスドイツの占領とノルマンジー上陸作戦 ・現在は大統領・首相公選制をとる民主共和国
偉人の調査	○写真にある女性は、イギリスに捕まって魔女として火あぶりにあった人物です。彼女の名前は何かですか。何をした人物ですか。	T：写真を提示する S：答える	○百年戦争でイギリスを破り、オルレアン包囲から国王シャルル7世を救った英雄ジャンヌ・ダルク (この後、教師はジャンヌ・ダルクの詳しい説明をする)
文化的特徴	○1991年3月18日に鉄道世界最高速度を達成した写真の鉄道は何か。	T：写真を提示する S：答える	○TGV (この後、教師はTGVの詳しい説明をする)
	○写真はパリの観光名所として最も有名である。これは何か。	T：写真を提示する S：答える	○エッフェル塔 (この後、教師はエッフェル塔の詳しい説明をする)
	○フランスは料理で有名な国である。次のフランス語は料理を示す言葉だが、それぞれ何か。 ・Au gratin ・Baguette (以下省略)	T：資料「フランス料理」を配る S：作業をする	(省略)
その他	○フランス革命は、世界中で知られた最も有名な事件のひとつです。バスチーユ監獄の襲撃に参加した人物の日記を見ながら、バスチーユ監獄襲撃がどのようなものであったのかを想像してみよう。	T：資料「フランス革命」を配る S：作業をする	(省略)
	○フランスの子どもと文通しましょう。	S：手紙を書く	

表5-2-2 『国と文化』2章単元2「中国」の授業構成

構成	主な発問	教授・学習過程	獲得される主な知識
位置	○中国はどこにあるのでしょうか。	T：世界地図を示す	
国の歴史	○中国の歴史について調べてみましょう。	T：発問する S：調査報告する	・殷、周、秦、漢、唐、宋、元、明、清といった統一王朝があった。元や清は異民族国家である ・ここ50年は共産党の支配である。
偉人の調査	○写真の人物は、古代中国において人々や政治がどうあるべきかを哲学的に検討した人物である。彼の名前は何か。	T：写真を提示する S：答える	○孔子 (この後、教師は孔子の詳しい説明をする)
文化的特徴	○万里の長城は紀元前214年に建設された。この万里の長城の長さはいくらか。	T：写真を提示する S：答える	○長さは〇〇km。これは北方民族の進入を防ぐために建設された。(この後、教師は万里の長城の詳しい説明をする)
	○1997年にあるアジアの大都市が中国に変換される予定である。この都市の名前は何か。	T：発問する S：答える	○香港 (この後、教師は香港の詳しい説明をする)
	○中国の「干支」について調べてみよう。	T：指示する S：発表する	○ネズミ、牛、虎、ウサギ、竜、蛇、馬・・・の順で12種類の動物から成る。
	○『東方見聞録』について調べてみよう。 ○マルコポーロの冒険がどのようなものだったのか想像してみよう。	T：指示する S：発表する	○元の時代、ベニスの商人マルコポーロが中国を訪れ、中国の様子を本にまとめた。 (この後、教師はマルコポーロの詳しい説明をする)
その他	○中国は世界で最も人口の多い国家です。そこで、中国の人口の変化過程を、資料をもとに調べて、折れ線グラフで示してみよう。	T：発問する S：発表する	(省略)

(Wheeler, R., *Countries and Cultures*, A Frank Schaffer Publication, Inc., 1994, pp.15-18, 41-44 より筆者作成)

は余りなじみがないであろう外国の文化的価値に関する資料を教科書が学習者に提供したのち、学習者にこの提供した資料が何であるかを尋ね、それを当てさせる展開が組まれている点に、この特質を見ることができる。また、このクイズに対して正解を学習者が出した後は（出さなかった場合でも）、教師がそのことに関するより詳しい情報を追加して生徒に解説する形式となっており、学習者の文化的価値に関するより広い情報を教師が保障する構成となっている。例えば第1章単元4「フランス」の場合、教師がジャンヌ・ダルクの写真を提示した後、「写真にある女性は、イギリスに捕まって魔女として火あぶりにされた人物である。彼女の名前は何か。彼女は何をした人物か。」と尋ねる。学習者はこの問い（クイズ）に答えることが望まれる。もし十分に答えることができなければ、教師が正解であるジャンヌ・ダルクに関するより詳細な情報を提供するのである。この構造は、学習者がクイズ番組に参加するノリで授業に参加することを可能にする。こうすることで学習者は遊び感覚で文化的価値に関する情報の獲得が出来るようになり、異文化に興味を持つことができない学習者でも、ある程度の参加を期待できるのである。

このように、『国と文化』の単元は、クイズ感覚で学習者は発問に答えることで、各地域の文化的価値の幅広い情報を確実に習得させていくことを目指した構造となっているのである。

（2）文化的価値分析手法の獲得と表面的な文化的価値の理解

『国と文化』の単元は、教科書を読んで情報を把握し、発問に答えることで再度その理解を深めることで、文化的価値の諸情報を国別に確実に習得することを目指す構造となっていた。こうした授業の構造から、学習者はいったいどのような民主主義社会の形成者として求められる手続き的知識を獲得することができるのであろうか。

結論から述べる、そうした手続き的知識は、この授業からはほとんど学ぶことができない。というのもこの授業は、文化的価値に関する諸情報をただひたすら知ることだけが求められており、そうした文化的価値を分析して、その背後にある価値観（思念）まで解明することも、また習得した文化的価値を踏まえて学

習者が新たな価値を形成することも求められていない。『国と文化』は世界の主要国の文化的価値に関する多様な情報を提供することに重点を置いていた。このことから、その背後にある価値観（思念）など、時間のかかる学習は避けられたのであろう。そのため、文化的価値の分析手法や批判的な価値形成の手法を獲得することは期待できない。

第1章の単元4「フランス」や第2章の単元2「中国」を始め、『世界の宗教』

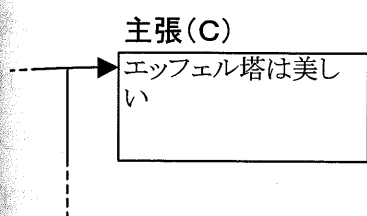


図5-1
1章単元4「フランス」文化的価値分析図

のほとんどの単元にみられるこうした授業で獲得できる手続き的知識は、「宗教的価値の表象的な部分、いわば言説を解明して理解する」という知識を学ぶことで限界である。これをトゥールミン図式（本研究の第2章を参照）で示すと、右の図5-1のようになる。つまり、トゥールミン図式¹⁹⁾でいうところの、規範的価値にあたる主張（C）

の部分解明して理解するという手続き的知識を獲得するに留まるのである。この授業では、宗教的価値の言説（規範的価値）部分のみを取り扱い、その背後にある価値観や意図（思念または保障的価値（バックイング））が解明されないことがないため、そうした部分を解明するといった手続き的な知識を獲得することは期待できないのである。

こうした『世界の宗教』の学習は、「多様な宗教的価値の表面的理解学習」とまとめることができる。

3. 個別配列・理解型文化的価値学習の特質

『国と文化』の開発者ウィラーには、冷戦の終了などで東欧諸国を含んだ国際間の連帯がますます広がり、将来学習者が世界のどの国の人間と仕事などで付き合い合うことになるのかわからない現代社会の現状を踏まえ、今日の社会に対応するための基礎的知識として、有力国の文化的価値に限定するのではなくできるだけ多くの国や地域の様々な文化的価値（その国や地域の伝統的な慣習、風俗、その他その地域の特徴など）に関する情報を包括的かつ系統的に学習者に身につけてもらおうとした考え方があった。そしてこれを実現するために、『国と文化』にお

いて、次のような内容編成・授業構成を採用する。

まず内容編成の点からみると、基本的に世界中の国々をまんべんなく取り扱うために、章は、ヨーロッパ、オリエント（アジア）、太平洋地域、中東、アフリカ、ラテンアメリカ、北アメリカと、地域別に構成し、ここで地域に漏れがないように編成している。また、単元でその地域に属する主要な国家を取り扱っている。また授業構成の点からみると、その取り扱った地域の位置や歴史などを学習した後、その歴史が生み出したその地域の特徴的な文化的価値を理解する活動が組まれている。ここでは、学習者がより楽しく学習できるように、教師がただ学習者に解説していく形は避けられ、クイズ形式が採用されている。ただしそれらの文化的価値は、その価値を支持する人々が持つ価値観（思念または保障的価値（バックング））を探求するような深入りは、学習時間がとられることもあり避けられる傾向があった。

こうした内容編成・授業構成の特質から、ウィラーが『国と文化』で試みたような文化的価値学習を、他の文化的価値学習と区別する上で、本研究では、便宜上、「個別配列・理解型文化的価値学習」と定義する。

この『国と文化』に代表して見られる個別配列・理解型文化的価値学習は、この後の第2節、第3節で取り扱う他のタイプの文化的価値学習（『文化の関係』や『文化の衝突』）とは決定的に異なる特質を持つ。それは、比較してそれぞれの文化的価値の批判的な吟味や優劣を決めるような評価・判断活動がとられていないことである。文化的価値の批判的な吟味や優劣を決めるような評価・判断活動がとられていないことの理由については、例えば『国と文化』の場合、開発者のウィラー自身は、直接には言及してはいない。しかしこれは、文化的価値の間に優劣などなく、またそうした判定をする行為そのものが悪であるとした文化相対主義の考え方が背後にあったと考えるのが自然であろう。また、ひとつひとつの文化的価値の議論をしていたら、文化的価値を包括的に捉えることができなくなってしまった判断が働いているからと考えることもできる。

なお、こうした個別配列・理解型文化的価値学習の特質は、第3章の第2節で取り扱う個別配列・理解型の宗教的価値学習（『世界の宗教』）や、第6章の第2節で取り扱う個別配列・理解型の法規範的価値学習（『憲法の学習』）にも共通して見られるものである。

第3節 テーマ別構成・比較型文化的価値学習：『文化の関係』の場合

1. 内容構成－文化テーマ別の配置－

世界の諸地域の文化的価値に関する諸情報に関する知識を増やし、またそれに対する理解を深めることで、国際化が進む社会に向けての準備をすることを旨とした教材の背後には、相手の文化的価値への知識を増やすことで、相手の文化的価値への偏見を減らし、相手の文化的価値の意義を認めていこうとした文化相対主義の考え方にネオ・コン（新保守主義者）らが中心となって批判がなされるようになったことは前述した通りである。そしてネオ・コンが主張する WASP の伝統的な文化的価値観の押し付けに対して、その対抗策として生み出されたのが「多文化的再構築主義」の考え方である。ここでは、その一例として、ネブラスカ州の社会科教師シュル・ヒーベンタールが開発した『文化の関係』（フランク・スカッファー出版（A Frank Schaffer Publication）社刊，1994年）²⁰⁾ に注目してみよう。

シュル・ヒーベンタールも基本的には、これまでの文化相対主義の考え方を引き継ぐ。シュル・ヒーベンタールはアメリカが異民族の共存する多民族国家であること、そして国内には様々な民族が共存しており、それらは独自の文化形態を持っていることを踏まえ、こうした異民族の文化的価値の違いを理解し尊重する態度の形成が合衆国に生活する市民の資質として求められると主張している²¹⁾。

しかしシュル・ヒーベンタールは、これらの異民族が持つ文化的価値は、いわゆる WASP の文化的価値とは全く切り離された存在としてあるのではなく、社会の中に入り、それぞれ合衆国社会に少しずつ溶け込んで、合衆国の文化的価値を形成する一要素となっていることを指摘する²²⁾。そして、世界の様々な地域の伝統的慣習など文化的価値を学ぶ目的として、地域間の文化的価値の違いを知り、相手への偏見を無くし、それを尊重する態度を育成することだけでなく、(1) アメリカ社会にそれらがどのような影響を及ぼしているのか、どのような関係を持っているのかを発見すること、そして、(2) 今後それらをアメリカ国民である学習者個人は、そして合衆国はどのように取り入れ、どのような文化的価値を構築していくのかを考えていくこと、を挙げている²³⁾。この点で前節の『国と文化』

を開発したウィリーと異なるのである。

こうした目標を立ててシュル・ヒーベンタールが開発したのが『文化の関係』である。次頁の表5-3は、『文化の関係』の全体計画を示したものである。『文化の関係』には異文化間で共通するテーマとして、建築、芸術、音楽、言語、文学、食べ物、貨幣が挙げられており、それがそのまま単元のタイトルとして表現されている。

各単元は、8つばかりの小単元からなる。この小単元は、単元1「建築」の場合、聖バジル教会（ロシア）、タージマハル（インド）、アルハンブラ宮殿（スペイン）、エッフェル塔（フランス）…、単元2「芸術と芸術家」の場合、シャガール（フランス）、デューラー（ドイツ）、ベラスケス（スペイン）、葛飾北斎（日本）…、単元3「楽器」の場合、バラライカ（ロシア）、バグパイプ（イギリス）、アルペンホーン（スイス）、三味線と尺八（日本）…と言ったように、そのテーマに即した文化的事例、作品が世界中から選ばれ、それがそのまま小単元のタイトルに反映されている。これは単元7「貨幣」まで共通して見られる。そして全ての単元の最後には、「総合的な課題」が付属している。

こうした全体計画から、次の2つの特質を指摘できる。特質の第一に、『文化の関係』では、世界の主要国・著名国の、世界レベルで知られている文化的価値、伝統的作品ばかりが取り扱われていることがある。各単元が取り扱う事例は、どれもフランス、ドイツ、スペイン、中国、日本、インド、メキシコといったように、世界の主要国・著名国のものとなっている。これらの国は、同時にアメリカ社会を構成する主要民族の出身国の上位と一致する。また、各小単元では、単元のテーマ（建築、芸術、音楽、言語、文学、食べ物、貨幣）に沿って、その地域における世界的に著名な作品が取り上げている。例えば日本に視点を置くと、ここで扱われているものとしては、フランス印象派に大きな影響を与えた葛飾北斎の浮世絵（単元2）、世界中でコンサートが開かれている三味線と尺八（単元3）である。これはどちらも世界レベルで知られた日本の文化である。

世界各地域の建築、芸術、音楽、言語、文学、食べ物、貨幣に関する知識をより包括的に知ることを目的とするのであれば、より小国のものや、アメリカから遠く離れてアメリカ人にはなじみのない地域のそれを取り扱ってもよいはずであるし、むしろ積極的にそうしたものを扱った方がよいはずだが、そういった事例

表5-3 『文化の関係』の全体計画

<p>単元1 建築</p> <p>小単元1 聖バジル教会 (ロシア)</p> <p>小単元2 タージマハル宮殿 (インド)</p> <p>小単元3 アルハンブラ宮殿 (スペイン)</p> <p>小単元4 エッフェル塔 (フランス)</p> <p>小単元5 階層式教会 (スカンジナビア半島)</p> <p>小単元6 石柱群 (イギリス)</p> <p>小単元7 ローマコロシウム (イタリア)</p> <p>小単元8 世界中の家</p> <p>総合的な課題</p>	<p>単元5 文学</p> <p>小単元1 果てしなきステップ (ロシア)</p> <p>小単元2 グリム兄弟の収集した物語 (ドイツ)</p> <p>小単元3 大波 (アメリカ)</p> <p>小単元4 ハイジ (スイス)</p> <p>小単元5 エジプトのゲーム (エジプト)</p> <p>小単元6 それを勇氣と呼ぶ (アメリカ)</p> <p>小単元7 ハンス・プリンカーと銀のスケート (アメリカ)</p> <p>小単元8 ハンス・C・アンデルセンの物語 (デンマーク)</p> <p>総合的な課題</p>
<p>単元2 芸術と芸術家</p> <p>小単元1 シャガール (フランス)</p> <p>小単元2 デューラー (ドイツ)</p> <p>小単元3 ベラスケス (スペイン)</p> <p>小単元4 葛飾北斎 (日本)</p> <p>小単元5 ジャン・レストゥー (オランダ)</p> <p>小単元6 ギリシャの彩色土器 (ギリシャ)</p> <p>小単元7 伝統工芸-折り紙- (ポーランド)</p> <p>小単元8 京劇のマスク (中国)</p> <p>総合的な課題</p>	<p>単元6 食べ物</p> <p>小単元1 スペイン料理</p> <p>小単元2 ノルウェー料理</p> <p>小単元3 インド料理</p> <p>小単元4 ロシア料理</p> <p>小単元5 中華料理</p> <p>小単元6 ドイツ料理</p> <p>小単元7 フランス料理</p> <p>小単元8 アフリカの料理</p> <p>総合的な課題</p>
<p>単元3 楽器</p> <p>小単元1 ロシアのバラライカ (ロシア)</p> <p>小単元2 バグパイプ (イギリス)</p> <p>小単元3 アルペンホーン (スイス)</p> <p>小単元4 三味線と尺八 (日本)</p> <p>小単元5 琵琶 (中国)</p> <p>小単元6 インドのシタール (インド)</p> <p>小単元7 ルート (古代メソポタミア)</p> <p>小単元8 世界の太鼓</p> <p>総合的な課題</p>	<p>単元7 貨幣</p> <p>小単元1 アフリカの貨幣</p> <p>小単元2 インドの貨幣</p> <p>小単元3 ドイツの貨幣</p> <p>小単元4 イギリスの貨幣</p> <p>小単元5 スカンジナビア半島の貨幣</p> <p>小単元6 オランダ・ベルギーの貨幣</p> <p>小単元7 スペイン・ポルトガルの貨幣</p> <p>小単元8 オリエントの貨幣</p> <p>総合的な課題</p>
<p>単元4 言語</p> <p>小単元1 インドの言語</p> <p>小単元2 ドイツ語を話す</p> <p>小単元3 オランダ語を話す</p> <p>小単元4 フランス語を話す</p> <p>小単元5 ロシア語を話す</p> <p>小単元6 デンマーク語を話す</p> <p>小単元7 スペイン語を話す</p> <p>総合的な課題</p>	

(Shull-Hiebenthal, J., *Cultural Connections*, A Frank Schaffer Publication, Inc., 1994, pp.1-27 より筆者作成)

は『文化の関係』の中では極力避けられている。ここに、『文化の関係』の学習の目的が、世界の文化的価値の包括的理解というよりは、アメリカ国内で生活する内で大きな割合を占める民族の文化的なアイデンティティの理解にあることを物語っている。

特質の第二に、全ての単元の最後に「総合的な課題」という小単元が設定されているが、これは次項で単元1の事例を通して具体的に示すが、小単元別に、エッフェル塔ならエッフェル塔、タージマハルならタージマハルといったように、各文化的価値に関する基礎情報を学習した後、単元の最後でこれらを比較して、何らかの活動を行うためである。これは、相手の文化的価値に関して評価するような行為はできるだけ慎み、全てを認め合おうとする文化相対主義を脱し、比較しあうことで各文化的価値の優れていると思われる点(これは学習者が判断する)を発見し、より高次の文化的価値を創造しようとした「多文化的再構築主義」の考え方が示された部分と見ることができる。

シュル・ヒーベントールは、学習者に、アメリカ社会を形成する主要な民族のアイデンティティとも言うべき文化的価値を確認させ、それを結集・融合した文化的価値を創造しようとした。それは、単元末尾に「総合的な課題」が設置されるなどの形で、ある程度内容編成にも現れている。これらの点は、本章第2節のウィラーが示す、世界中の文化的価値に関する情報を出来るだけ多く獲得し、同時にこれを尊重しあう態度を養うとした教育論との大きな違いである。

2. 授業構成

(1) 授業展開－異文化間の比較と討論－

では、『文化の関係』の場合、実際に授業はどのように行われているのだろうか。表5-4は『文化の関係』の単元1「建築」に記載されている内容や設定された発問を参考にして、筆者が教授書形式で示したものである。ここでの問いは『文化の関係』に記載されていたものに基づく²⁴⁾。

単元1「建築」は9つの小単元から成る。小単元1「聖バジル教会」では、前半でモスクワの聖バジル教会に関しての複数の写真が配布され、誰がいつ建設したのかといった建物に関する基礎的な情報を獲得した後、建物の持つオリジナリ

表5-4 『文化の関係』単元1「建築」の授業構成

小単元と授業の展開		主な発問	教授学習活動	獲得される知識	
【個別の建物に関する基礎的知識の習得】 世界各地の建築物の特質と、身近な地域への影響を知る	小単元1 聖バジル教会	建築物の特質を知る	○聖バジル教会はどこにあるのか。 ○聖バジル教会はいつ、誰の手によって建てられたのか。 ○聖バジル教会の特徴は何か。 ○聖バジル教会は現在どのように活用されているのか。	T: 聖バジル教会の写真を配る T: 発問する T: 発問する	○ロシアのモスクワ ○17世紀、イワン大帝によって建設された。 ・8つのドーム(など) ○国立歴史博物館の一部として活用されている。
		身近な地域の建築物への影響を知る	○聖バジル教会を様々な角度から見た後、その8つあるドームを12×18cmの画用紙に書き写すように指導しなさい。その違いを出すために、カラーのペンやチョークを活用しなさい。 ○聖バジル教会は、赤の広場やクレムリン宮殿の近くにありまます。モスクワにきた観光客がこれら全ての建物を見ることができるよう、地図を作りなさい。 ○あなたの学校の周辺を探索し、ドーム屋根をもった建物を見つけなさい。	T: 指示する S: 発表する T: 指示する S: 発表する T: 指示する S: 発表する	(画用紙に描く) (地図を作る) (外に散歩に行く)
	小単元2 タージマハル宮殿	建築物の特質を知る	○タージマハル宮殿はどこにあるのか。 ○タージマハル宮殿はいつ、誰の手によって建てられたのか。 ○タージマハル宮殿の特徴は何か。	T: T: 宮殿の写真を生徒に配る T: 発問する	○インドの首都ニューデリーから125マイル離れた郊外。 ○ムガル帝国皇帝シャージャハンにより1659年に建設された。 ・ペルシャ風のデザインをした壁に囲まれている ・左右対称(など)
		身近な地域の建築物への影響を知る	○タージマハル宮殿のうち、左右対称でない部分を挙げなさい。 ○あなたの学校の周辺を探索し、左右対称の特質をもった建物や、非対称の建物を見つけなさい。 ○建物のひとつを選択し、模写しなさい。 ○イラスト、教科書、図書館の本などを利用して、ペルシャの芸術スタイルである幾何学模様を学習しましょう。またモザイクなどを利用して自分の幾何学模様を生み出し、6×8cmの画用紙に描きなさい。	T: 指示する S: 答える T: 指示する S: 発表する T: 指示する T: 指示する S: 発表する	○前方のプール、ドームの屋根、ミナレット塔など。 (外に散歩に行く) (模写する) (画用紙に描く)
小単元3「アルハンブラ宮殿」～小単元7「ローマコロシウム」も、小単元1、2と同じ「建築物の特質を知る」活動と「身近な地域の建築物への影響を知る」活動の二段構造となっている。					
【学習のまとめ】 世界各地の建物の比較	小単元8 世界中の家	○これまで描いてきた建築物の絵を、場所別、時代別に整理しなさい。また雑誌などから家の写真を切り抜きなさい。 ○あなたの住む所に、あなたが理想だと考える家を建てるとする。あなたが考える家を立体的に画用紙に描け。 ○地元の建築家から話を聞こう。	T: 指示する S: 活動する S: 描いて発表する	(これまで学習した建築物の特質を踏まえて理想的な建物を個々が描く)	
	総合的な課題	○クロスワードパズル「隠れた宝」を完成させなさい。 ○「私は何、私は誰」を完成させなさい。 ○アーチ、柱廊などの建築的特徴は身の回りの建築にも見ることが出来る。学校のどこにあるか探してみよう。 ○自由の女神像の骨組みはどのようなものであったのか想像して発表してみよう。 ○ガウディは様々な建築的特徴を生かして自らの独創的な建築物を建てた芸術家である。みなさんもガウディのように独創的な建物を画用紙に描いてみよう。	S: 完成させる S: 探して発表する T: 指示する S: 発表する T: 指示する S: 発表する	(クロスワードパズルなどを解いて、これまでの学習の復習をする) (自由に答える) (自由に答える) (これまで学習した建築物の特質を踏まえて理想的な建物を個々が描く)	

ティを発見する活動が組まれている。後半では、その発見した建物のオリジナリティをアピールする手段を考える活動や、身近な建物にそうした聖バジル教会の持つ建築的な特質を模倣したものがないかを探す活動が組まれている。小单元2「タージマハル宮殿」でも、小单元1と同じような展開であり、前半でインドのタージマハル宮殿に関しての複数の写真が配布され、誰がいつ建設したのかといった建物に関する基礎的な情報を獲得した後、建物の持つオリジナリティを発見する活動が生まれ、後半では、身近な建物にそうした聖バジル教会の持つ建築的な特質の影響を受けたものがないかを探す活動が組まれている。以下、小单元3「アルハンブラ宮殿」、小单元4「エッフェル塔」、小单元5「階層式教会」、小单元6「石柱群」、小单元7「ローマコロシウム」まで、ほぼ同様に、前半で対象となる建物の写真が複数配布されて建物の持つ特質（オリジナリティ）を発見し、後半では地域を散策して前半で発見した建物の特質が身近な地域の建物にも見られないか探すといった二段階の展開が組まれている。小单元8では、小单元1～小单元7までに学習した建築物の特質を踏まえて、自分の理想とする建物を自由に描く活動が組まれている。そして最後にある「総合的な課題」では、前半で小单元1～小单元7までで学習してきたことを、クロスワードパズルなどを通して確認した後、再び外に出て身近な地域の建物を観察してみたり、小单元8と同様に、独創的な建物を描いてみたりする活動が組まれている。

こうした『文化の関係』の内容編成には、次の2つの特質を見ることができる。第一の特質として、表5-4にあるように、学習者は小单元1で聖バジル教会、小单元2でタージマハル宮殿といった形で、小单元7でローマ・コロッセウムを学習するまで、世界各地の著名な建築物の所在地や歴史、その建築的特質などを学習することが小单元の前半部では求められ、小单元の後半部では、対象となる建物を描く活動や、対象となる建物の特質が町の建物からも見られないか探索する活動などが組まれていることである。これは、シュル・ヒーベントールが挙げた目標である、世界の様々な文化的価値が社会に与えた影響や関係を見出すことを実現するために組まれた小单元の構造である。また、『文化の関係』というタイトルが付けられる所以でもある。

第二の特質として、单元末尾の「総合的課題」における比較・評価活動である。单元1「建築」の場合、表5-4が示すように、小单元8及び「総合的な課題」

において、小単元1～7まで学習した知識を確認するためのクロスワードパズルに挑戦した後、自分の理想とする建物を描かせるような活動が組まれている。学習者は、理想とする家を考える上で、これまで学習してきた世界各地の家の特色を比較吟味し取捨選択することで、より望ましい家とは何か、その審美的な価値の基準（価値観）を学習者は一人一人抱くことになる。

こうした単元の構造の特質は、学習者が普段何気なく住んでいる家の構造や、普段何気なく見ている町の建築物がどのような文化の影響を受けた構造であるのかを知るばかりではなく、それらに対して批判的に見る目を育てることをも可能にする。こうした授業の構成は、単元1「建築」に限らず全体に共通している『文化の関係』の授業構成原理である。

（2）文化的価値分析手法の獲得と多角的な文化的価値形成

『文化の関係』の単元1「建築」は、前半の小単元1から小単元7までで、世界各国の建築物の特質を明らかにした後、その特質が身近な地域にもあるかどうかを確認する作業が行われたのち、後半の小単元8や「総合的な課題」において、学習者がそれらの特質を踏まえて理想とする建物を各々自由に描き出す活動が組まれていた。

『文化の関係』では、他の社会的価値を取り扱ったテーマ別構成比較型の価値学習のように、文化的価値を支持する人間の背後にある価値の正当化の構造についての分析を明確に行っているような足跡はない。そもそもこの『文化の関係』で取り扱われているような建物のデザインのどれが好きであるのか、どの画家の画風が好きであるのかといった文化的価値の判断に関する問題は、大変に感覚的・審美的な問題であり、明確な理由などあまり考えにくい。そのため、人間の背後にある価値の正当化の構造についての明確な分析を行おうにも物理的にできないといった問題もある。人間の背後にある価値の正当化の構造についての明確な分析を行わないわけであるから、学習者がそうした文化的価値の判断を下すのも、かなり感覚的なものとなる。

このように『文化の関係』では、文化的価値を支持する人間の背後にある価値の正当化の構造についての明確な分析を行わないために、明確な価値分析手法(手

続きの知識)をほとんど学習者に提示することもできないことになる。強いて言えば、曖昧ではあるが、単元で取り扱われる建物や絵画、その他諸々がその地域で評価される理由付けを明らかにする手法を提供することと、それを踏まえてどうか学習者自身が自らの文化的価値について思い思いに立場を表明し、その理由付けを考えるという手続き的知識を提供することができるくらいであろうか。

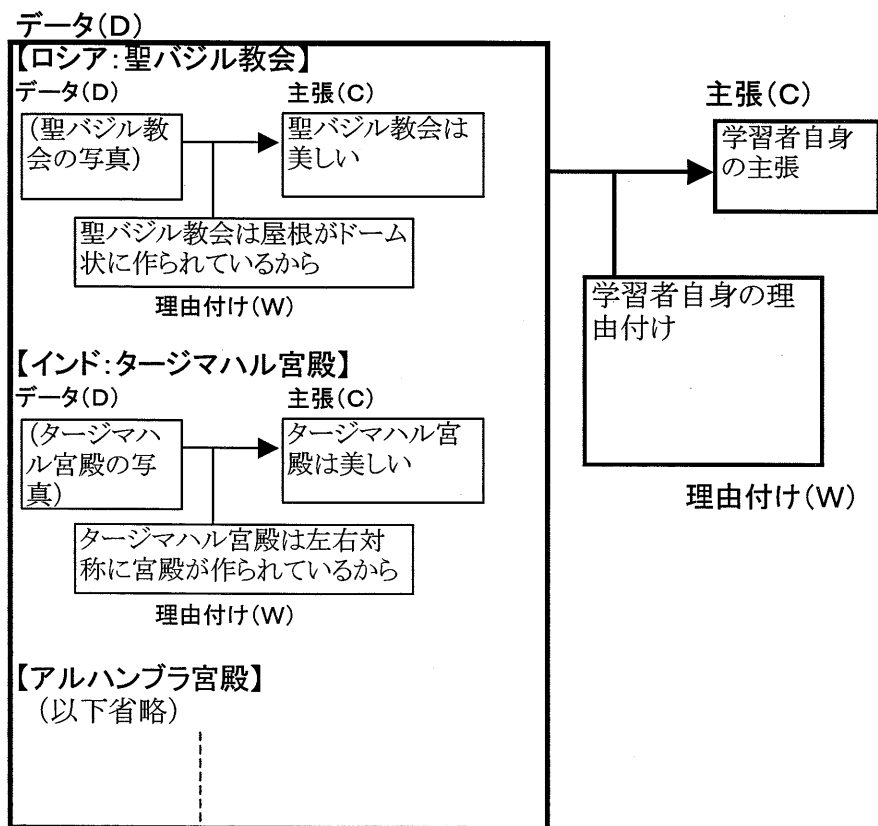


図5-2 単元1「建築」の文化的価値分析と文化的価値創造の図(トゥールミン図式より)

単元1「建築」を例にとると(上の図5-2を参照),小単元1では聖バジル教会がロシアで評価されるのは、「聖バジル学習者は屋根がドーム状に作られているから」美しいとされる理由付けを学び,小単元2ではタージマハル宮殿がインドで評価されるのは、「タージマハル宮殿は左右対称(シンメトリー)に作られているから」美しいとされる理由付けを学ぶ。こうした学習を展開していくことで,各国ではどのような建築スタイルが美しいとされるのか,その文化的価値を学ぶことができ,同時に,「建物が美しいと表されて正当化されるための条件を見出す

ために、建物の特質を考える」といった文化的価値の分析手法（手続き的知識）を曖昧ながらも獲得できることを指摘できよう。また、小単元8や「総合的な課題」で学習者がこれまで学習してきた建物の特質を踏まえて、それら特質を組み込んだ理想の建物を描き出すことで「建物が美しいと表されて正当化されるための条件を踏まえて（括弧に入れて）学習者が個々で思い思いの文化的価値を構築し、その理由付けを考える」といった手続き的知識を提供することもできよう。

『文化の関係』を通してシュル・ヒーベンタールは、建築、音楽、絵画や食事など様々な文化的なテーマを設定し、そのテーマに即して世界各地の代表的な事例を提示した。そしてその事例を正当化するその各地域の人々の考え方をそのまま教授するのではなく、これを基盤として自らの文化的価値を個人個人が形成することで応えることを学習者に求めていた。それは、「多角的な文化的価値形成」と言えるものである。

3. テーマ別構成・比較型文化的価値学習の特質

『文化の関係』の開発者シュル・ヒーベンタールは、文化的価値学習を通して、合衆国を構成する主要な民族の伝統的慣習など文化的価値の違いを知り、相手への偏見を無くし、それを尊重する態度を育成するだけでなく、それらの文化的価値が合衆国にどのような影響を与えているのか、そして今後それらをアメリカ国民である学習者個人は、そして合衆国はどのように取り入れ、どのような文化的価値を構築していくのか、といったことを考えていく態度や、そのための技能（手続き的知識）を育成しようと考えていた。そしてこれを実現するために、『文化の関係』において、次のような内容編成・授業構成を採用している。

まず内容編成の点からみると、単元を建築、芸術、音楽、言語、文学、食べ物、貨幣といった文化的なテーマごとに分け、下位の小単元では、そのテーマに沿って、アメリカ社会を主に形成する人々の出身国にある世界的に知られた文化的作品や思想などを特に積極的に取り扱っている。また、授業構成では、そうしたテーマに沿った各国の文化の個別内容（文化的価値）を理解するだけに留まらず、それがアメリカ社会にどのような影響を与えているのかを調査したり、それらの比較をして学習者個人の価値基準を構築したりする活動が組み込まれていた。

つまり、『文化の関係』は、内容は異文化間に共通する建築、芸術などのテーマ別に編成され、授業は多様な地域における人々の文化に対する異なる見解を比較・考察することで進められる構造となっていたとまとめることができる。こうした内容編成・授業構成の特質から、シュル・ヒーベンタールが『文化の関係』を通して試みたような文化的価値学習を、他の文化的価値学習と区別する上で、本研究では、便宜上、「テーマ別構成・比較型文化的価値学習」と定義する。

なお、この『文化の関係』からは、他の社会的価値を取り扱った価値学習の「テーマ別・比較型」には見られない、テーマ別構成・比較型文化的価値学習固有の特質を見ることができる。それは次の2点である。

第一に、『文化の関係』が授業での比較を学習者に要求することの目的は、学習者自身による各種文化的価値の批判・評価と、学習者個人の価値観の形成にある点である。つまり、学校現場が学習者の価値観の形成を直接試みているのである。これは、特に、第3章で扱ったテーマ別構成・比較型の宗教的価値学習（『比較宗教』）に見られる授業構成とは大きく違うところである。

第二に、『文化の関係』は、学習者に教室内での議論は求めているが、教室内において学習者間で意見を統一させることまでは求めていない点である。また、意見統一・合意形成に向けて必要となってくるような特別な技能（手続き的知識）の提供もしていない。

これらテーマ別構成・比較型文化的価値学習に見られる2つの特質について、『文化の関係』を作成したシュル・ヒーベンタールをはじめ、他の誰も特に何の言及もしていない。しかしこのような特質がテーマ別構成・比較型文化的価値学習に見られる理由として、次の2つの可能性が考えられる。1つはテーマ別構成・比較型文化的価値学習の開発者が、文化的な価値観の形成といった問題を、思想的な価値観の形成の場合と同様に、個人的問題と認識した可能性である。もう1つは、この問題は社会レベルで最終的には解決しなくてはならない社会的問題としてテーマ別構成・比較型文化的価値学習の開発者は認識したが、早急には意見の統一が必要とされない問題であると考え、他者との議論を通して、個人レベルで新しい文化的価値の構築していく段階を学校現場が担うだけで十分であると判断し、合意形成まで求めることを避けた可能性があると考えられる。そのどちらであるにせよ、文化的価値が本質的に持つ性質（社会本位的で伝統性・継続性重

視)を開発者が意識したことが考えられる。文化的価値は、それが価値あるものと認識されるか否かは社会単位のものである。またそれは長い歴史の中で少しずつ変動するものであり、個人が少しずつ修正を加えていくものがやがて大きな社会レベルでの変化を生み出すものである。そうした思想的価値の性質を考えた時、ただ文化的価値を暗唱させる学習でも良いのであろうが、それでは学習スタイルとして面白みに欠ける。だからといって教室内で思想的価値の統一見解の構築を早急に強制する必要性もない。その結論として、個人レベルの文化的価値形成をシュル・ヒーベンタールらテーマ別構成・比較型文化的価値学習の開発者は選んだのではなかろうか。

第4節 問題別構成・議論型文化的価値学習：『文化の衝突』の場合

1. 内容編成－文化接触で発生した世界の価値葛藤の実例からなる配置・西回りの配列－

シュル・ヒーベンタールとは別のアプローチで「多文化的再構築主義」の考えを実現する教材の開発を試みたのが、中東地域研究者であるラーナーである。

ラーナーは、従来の文化的価値学習が、異国の伝統的慣習といった文化的価値の諸情報の紹介に留まっていることに対して、疑問を抱いていたようである²⁵⁾。というのも、急激なグローバル化による激しい社会変化の波が諸外国にも訪れ、諸外国の伝統的慣習は変化することを余儀なくされ、実際に変化しているにもかかわらず、こうした現状を伝えぬままに諸外国の伝統的慣習などの文化的価値を教えることは、諸外国の文化的価値に対して誤った情報、そしてステレオタイプな見方を学習者に提供することになると考えられるからである。例えば、よく日本の文化的価値の事例として、「武士道精神」や「従順な妻」などが取り上げられるが、これは封建社会時代の日本の価値観とあってよく、日本も特に戦後、西洋化の影響を受けて、そうした価値観は消滅しつつあるのが実態である。しかし、異文化理解ということで、日本文化を「わび・さび」「武士道精神」「従順な妻」といった事例のみで教えることは、アメリカ合衆国の文化的価値学習でも、ヨー

ヨーロッパのそれにおいてもよくあることで、文化的価値学習を行ったが故にかえって「変な」「誤った」外国像を提供してしまうことになる。

ラーナーは1980年代にフルブライトで中東を訪れたとき、このギャップに気づいたと述べている²⁶⁾。そして、ラーナーは、世界の人々が、拡大するグローバル化、アメリカ化の波に翻弄され、伝統的価値を維持するのか、それとも変革するのか、その判断を迫られている、いわゆる「文化的葛藤」「文化の衝突」場面を教材化することを計画したと述べている²⁷⁾。また、ラーナーは同時に、アメリカの文化的価値と自国の伝統的な文化的価値の判断に迫られている場面を学習者に見せることで、世界の実態を理解させるだけではなく、自国の文化的価値を反省する機会を提供しようとも考えた²⁸⁾。

これらを踏まえて、ラーナーが1986年に開発したのが、『文化の衝突：世界の変化のケーススタディー』（ウェストン・ウォルチ（Weston Walch）社刊、1986年、1994年。以下『文化の衝突』と略記）²⁹⁾である。ただし今回は、ロシアや西ヨーロッパが新たに単元として加わった改訂版（1994年版）を使用する。この『文化の衝突』の全体計画を示したものが下の表5-5である。

表5-5 『文化の衝突』の全体計画

単元名 (対象地域)	単元の副題
1 日本	個人主義と組織主義の生活
2 中国	選択：市民的自由なき経済開放
3 インド	身分制の維持
4 東南アジア	大家族、それとも核家族？
5 ロシア及び独立共同体	変革期の指標
6 西ヨーロッパ	外国人労働者の役割
7 北アフリカと中東	伝統社会における女性の役割
8 サハラ以南のアフリカ	国家主義 対 部族の忠誠
9 南アメリカ	都市生活 対 村落生活
10 中央アメリカ	改革か、革命か？
11 カナダ	国家の言語か、地方の言語か？
12 合衆国	多文化主義と国家の統合

(Lerner, E., *Cultural Conflict*, J. Weston Walch, 1994 より
筆者作成)

『文化の衝突』は、日本、中国、インド、東南アジア、CIS、西欧、北アフリカと中東、南部アフリカ、南米、中米、カナダ、合衆国を対象地域として扱っており、それがそのまま单元名となっている。対象地域は日本から西回りで世界を概観することができるように編成されている。单元にはそれぞれに副題があり、これらは各地域で引き起こされている文化接触、特にアメリカを中心とする西洋的価値観との接触が原因となる文化的な価値葛藤の実例の内容を示している。例えば单元4「東南アジア」の副題「大家族か、核家族か」は、東南アジアが西洋文化と接触した結果、従来この地域で伝統的な価値であった大家族主義と、新しい西洋的価値である核家族主義の価値葛藤がこの地域に引き起こされた実例を、单元4で取り扱っていることを示すものである。ラーナーは、世界各地で文化接触が原因で起きた価値葛藤の実例を『文化の衝突』で取り扱うに当たって、各地域の研究者に、情報の提供を求めている。以下はその専門家と担当箇所である³⁰⁾。

〔ジンバブエ〕 ビシー・ライマン (Bessie Lyman)

(ニュートン・パブリックスクール)

〔ドイツ〕 ジョン・ベンディクス (John Bendix) (インディアナ大学教授)

〔中国・日本〕 レスリー・スワッツ (Leslie Swartz)

(ハーバード大学東アジア研究所研究員)

〔中東〕 キャサリン・ジョーンズ (Catherine Jones) (中東研究センター)

〔ソ連・東欧〕 ジャネット・バイラント (Janet Vaillant)

(ソ連・東欧言語文化センター)

『文化の衝突』の各单元は、「背景 (Background)」と「シナリオ (Scenario)」から成り立っている。「背景」では、文化接触やその他の社会的要素がどのようにして対象地域の価値葛藤を引き起こしたのかを説明している。「シナリオ」は価値葛藤の個別的な実例 (個別的な問題状況) を取り上げている。学習者は「背景」で、「シナリオ」で扱われる問題状況が発生した背景 (そして、その多くは文化伝播が要因であること) を知り、それを踏まえて「シナリオ」の問題状況に望むのである。こうした『文化の衝突』の各单元における、「背景」及び「シナリオ」の内容と、「シナリオ」で扱われる問題状況の価値対立の関係をそれぞれ示したのが表5-6である。

单元1「日本—個人主義と組織主義の生活—」では、「背景」で日本企業が海外

表5-6 『文化の衝突』の内容構成 - アメリカンスタンダードと世界諸地域の伝統的価値との対立からなる内容設定-

						文化的価値の葛藤			
テーマ	単元名(対象地域)		単元の副題	「背景」に記載されている問題発生時の社会背景	「シナリオ」に記載されている問題の内容	対象地域の伝統的価値観	伝播した欧米型の新しい価値観		
文化衝突が原因で引き起こされた異文化社会の諸問題 自国の問題	経営	1	日本	個人主義と組織主義の生活	日本企業は世界市場で成功を収め、海外に進出するようになった。その結果欧米型企業システム(個人中心主義)が日本国内に知られるようになった。	①企業の海外進出による文化接触・伝播	ヒロシは富士通の社員である。彼はコンピューターに関して新しいアイデアがあるが、会社は理解を示さず会社の利益を第一に考えるよう伝えた。ヒロシは独立すべきか迷う。	企業の組織中心主義 (企業の成功は自分の喜びである)	企業の個人中心主義 (個人の時間があったの労働である)
	技能発揮	2	中国	選択: 市民的自由なき経済開放	市場が拡大し、世界単位で展開されるようになった。その結果、中国は市場開放に踏み切ったが、政治的な権利は国民に認めていない。	①市場の拡大 ②情報化による文化伝播	リンはエンジニアとして優れていた。彼は大学卒業後その能力を国のために使うか、それとも合衆国に留学して、政治運動を海外で展開するべきか迷う。	能力の国家所有 (能力は国家・人民に尽すためにある)	能力の個人所有 (能力は自分のものである)
	階層	3	インド	身分制の維持	欧米の平等思想が広まり、カースト制による身分差別は1955年以降違法になった。しかし農村部の共同体はカースト制に基づいた分業体制が色濃く残る。	①国際基準に合わせた国家政策	ロジャーは農村部のサンダル製造業者の息子である。父親は彼がサンダル業を継ぐことを望んでいるが、サンダル業は低い階層と見られており、彼は村を出て行こうか迷う。	階層分業制の奨励 (分業は早くから専門知識が学べよい)	階層分業制の否定 (人は平等に職業選択の自由がある)
	家族	4	東南アジア	大家族、それとも核家族?	東南アジアでは急激な工業化・都市化が進み、さらには西洋風の生活スタイルが流入して、これまでの大家族形式の生活が減り、核家族が増えつつある。	①都市化・工業化 ②西洋生活習慣の文化伝播	カノートは大家族で暮らせる家を購入したいと考えているが、お金がない。狭い家なら手に入れることができるが、大家族の生活は無理である。今狭い家を購入すべきか迷う。	大家族主義 (家族は両親と一緒に住むべきである)	核家族主義 (家族は両親と別々に住むべきである)
	社会秩序	5	ロシア及び独立共同体	変革期の指標	冷戦が終結し、ソビエト共産党は消滅した。しかしこのことはロシア人の自信を喪失させた。ロシア国内では犯罪が増加し、経済が混乱している。	①冷戦の終結	ボリスは旧ソ連赤軍の退役軍人である。彼はロシアの物価高やなどに苦しんでいる。彼はある時、同僚だった退役軍人らと会い、今後のロシアがどうあるべきかを議論する。	権威主義 (警察権力を強めて秩序を維持すべき)	自由社会 (人々の自由権をより拡大すべき)
	労働者	6	西ヨーロッパ	外国人労働者の役割	ドイツにはトルコ系やイタリア系の人々が大量に流入して低賃金労働者として働いている。彼らはドイツ人から職を奪うこともあり、排斥運動が起っている。	①南北問題	ヒルガは外国人労働者をどのように取り扱うべきかについて、町の人々に意見を聞いて雑誌を作ろうと考えている。	合衆国にも見られる問題	
	女性	7	北アフリカと中東	伝統社会における女性の役割	中東では宗教の影響で「女性は家庭を、男は外で仕事を」とした考えが広がっていた。しかし近年この地域の近代化が進み、女性が社会に進出してきた。	①工業化・近代化 ②情報化による文化伝播	ハロウンはイスラエルの農村に住む18歳の女性である。彼女は成績が優秀で、大学に行くように勧められるが、村から女性が大学に行ったことはなく、彼女の両親は迷う。	男女分業主義 (男は男の役割、女は女の役割がある)	男女同権主義 (仕事に性差はない)
	政治システム	8	サハラ以南のアフリカ	国家主義 対 部族の忠誠	アフリカ社会は部族間の結束が固い。しかし帝国主義時代にこうした部族とは関係なく列強の利害で国境が引かれた。	①民主主義思想の拡大	ジンバブエが独立した。この国は様々な民族から形成されている。今後この国の政治システムとしてジョージアは民族別の政党形成を、オコトは西洋型の政党形成を主張する。	民族重視の政党形成 (政党は民族別に形成されるべき)	理念重視の政党形成 (政党は同じ理念を持つ集団とすべき)
	住居	9	南アメリカ	都市生活 対 村落生活	南米では現在、工業化・都市化が進み、これまでの農業中心の牧歌的生活が失われてきつつある。しかし都市には犯罪が増加し、失業者に溢れている。	①都市化・工業化 ②西洋生活習慣の文化伝播	ジョアンは痩せた農地を捨てて都市に出てきた。しかしたいした教育を受けていない彼は、家族を養えるような仕事に就く事ができない。田舎に帰るべきか迷う。	農村の牧歌的生活 (穏やかな農村の生活は魅力的である)	都市の刺激的生活 (娯楽のある都市生活は魅力的である)
	改革	10	中央アメリカ	改革か、革命か?	中南米では、反民主的独裁政権対反政府ゲリラの対立は各地で内戦を引き起している。どちらか片方が、大抵の場合、合衆国の支援を受けている。	①合衆国の軍事的支援	エルサルバドルは政変が続いている。アリーシアは独裁政権を倒すために、武力を使う変革はやむなしと考え、ルイスは、武力で政権を倒しても問題は解決しないと考える。	非暴力主義 (暴力は紛争解決手段にならない)	暴力革命の容認 (独裁政権には武力で抵抗するべきだ)
	言語	11	カナダ	国家の言語か、地方の言語か?	イギリス系移民が多数を占めるカナダにおいて、ケベックのみがフランス系移民が多数を占める。	①複数民族の同居	ケベック州ではフランス語を公用語とする決議がなされた。アデルラ雑誌編集者は、町の人に意見を聞いた。	合衆国にも見られる問題	
	多文化の統合	12	合衆国	多文化主義と国家の統合	「人種の坩堝」か「サラダボール」か。多様な価値観を持つ多様な民族が移民として流入してくる合衆国としては、この問題を避けることはできない。		フォレスト・グレン・サウス高校で広い年齢層に渡る生徒を集めて、多様な国からやって来る移民をどう扱っていくべきか議論している。		

(Lerner, E., Cultural Conflicts - Case Studies in a World of Change, J. Weston Walch, 1994 より筆者作成)

進出する中で、欧米型企業システムである個人中心主義の考えが知られるようになり、国内の伝統的な組織中心主義との文化的価値対立を引き起こしたことが情報として提示され、その後の「シナリオ」では、そうした個人中心主義と組織中心主義の間で板ばさみになっている日本人タシノ・ヒロシに焦点が当てられている。単元2「中国－選択：市民的自由なき経済開放－」では、「背景」で市場の開放で欧米的民主主義・個人主義の考え方が中国国内にも知られるようになり、学生などの間ではこうした欧米型民主主義・個人主義を支持する声も生まれてきているが、政府は政治的な権利を未だに国民に認めず国家への忠誠を強要している、という情報が提示され、その後の「シナリオ」では、自分の能力を国家のために尽くすべきか、それとも民主制を認めない国家を捨てて、民主主義・個人主義を認める合衆国のために尽くすべきか迷っている中国人リンに焦点が当てられている。単元3「インド－身分制の維持－」では、「背景」で長年インドを支配してきたカースト制度とそれによる階層別分業の考え方が、近年の欧米化で崩れてきていることが情報で提示され、その後の「シナリオ」では、こうした伝統的な階層分業制を肯定する考え方と、欧米的な階層分業制を否定する考え方の板ばさみになっているインド人ロジャーリに焦点を当てている。単元4「東南アジア－大家族、それとも核家族？－」では、「背景」で、東南アジアで急速に工業化・都市化が進み、また西洋の生活スタイルが流入してきて、伝統的な大家族形式の生活が減り、核家族形式をとる家庭が増えつつあるという情報を提供し、その後の「シナリオ」では、こうした大家族主義を維持したくてもそれが困難な状況にある東南アジアの若者カノートに焦点を当てている。単元5「ロシア及び独立共同体－変革期の指標－」では、「背景」で冷戦が終結してロシア人は自信を失い、国内では犯罪も横行していることを情報として示し、その後の「シナリオ」では、このまま欧米式の自由社会を認めていくことが賢明なのか、それともかつてのソ連のように国家主導の権威主義に戻るべきなのか葛藤するロシアの退役軍人ボリスに焦点を当てている。単元6「西ヨーロッパ－外国労働者の役割－」では、「背景」でドイツ国内では近年トルコ系やイタリア系の人々が低賃金労働者として大量に国内に流入し、ドイツ人から職を奪うこともあって外国人排斥運動が活発になってきていることを情報で示し、その後の「シナリオ」では、そうした外国人排斥運動をどのように取り扱おうか迷っているドイツ人ヒルガに焦点が当てられてい

る。単元7「北アフリカと中東－伝統社会における女性の役割－」では、「背景」で男女分業主義の考え方が伝統的であったこの地域で、近年西洋思想の流入や近代化などにより変化が見られるようになったことを情報として提示し、その後の「シナリオ」では、こうした男女分業主義と男女同権主義の考えの板ばさみにあっている中東の女性アリ・ハロウンに焦点が当てられている。単元8「サハラ以南のアフリカ－国家主義対部族の忠誠－」では、「背景」で部族関係を見捨てて帝国主義時代に国境が引かれたことが、この地域の政情不安を引き起こしていることが情報として示され、その後の「シナリオ」では、伝統的な民族連合としての政治体制と、欧米式の理念別に政党が組織され、それら政党が主導権を持つ政治体制と、どちらを目指すべきかで意見が対立しているジンバブエの青年ジョジアとオコトに焦点を当てている。単元9「南アメリカ－都市生活対村落生活－」では、「背景」で都市化が進んで伝統的な農業中心の牧歌的生活が失われつつあるが、都市には犯罪が横行し失業者が溢れているという情報を提示し、その後の「シナリオ」では、都市にすむべきか農村に帰るべきか悩む若者ジョアンに焦点を当てている。単元10「中央アメリカ－改革か、革命か？－」では、「背景」で中央アメリカではアメリカ合衆国に支援を受けた集団と、それに対抗する集団との間で長年内戦が続いていることが情報として示され、その後の「シナリオ」では、独裁政治を打倒するための内戦はやむをえないか否かで意見が対立するエルサルバドル人のアーリシアとルイに焦点が当てられている。単元11「カナダ－国家の言語か、地方の言語か？－」では、「背景」でカナダではケベック州のみ、フランス系の人口がイギリス系の人口を上回っているという情報が示され、その後の「シナリオ」では、ケベック州でフランス語を州の公用語とする決議がなされたことに対しての町の人々の反応に焦点が当てられている。そして最後の単元である単元12「アメリカ合衆国－多文化主義と国家の統合－」は、「背景」としてアメリカ合衆国が目指す方向性として“人種の垣塙”か“サラダボール”かといったことが話題となっていることが情報として示され、その後の「シナリオ」では、この問題や移民問題について話し合っているフォレスト・グレン・サウス高校の生徒に焦点が当てられている。

こうした内容編成には次の2つの特質を見ることができる。第一に、各単元の「シナリオ」で扱われる問題、価値葛藤は、西欧とカナダの事例（単元6と単元

11) を除いて、グローバル化（西洋化）の拡大が原因で引き起こされたものであり、そのほとんどが合衆国ではあまり議論されることがないと考えられる内容からなっている点である。例えば単元7「北アフリカと中東」に見られる「女性が学校に行くべきか」などの議論は、中東地域の欧米化が引き起こしたものであり、また、今日の合衆国国内では、ほぼなされることはない議論と考えられる。

第二に、各単元の「シナリオ」では、一般市民の実際の問題体験が示されるといふ共通点を持つことがある。例えば単元1ではヒロシの体験、単元2ではリンの体験…といったように、一般市民に焦点が当てられ、彼らの経験が示されている。なお、この「シナリオ」では、同時に「個人の役割」カードというものが配布される。このカードは、問題状況に遭遇している一般市民たちに、様々な立場の人々が様々な意見や見解を示す、見解の一覧表と言うべきものである。表5-7は各単元で「個人の役割」カードが取り上げる人物の名前の一覧である。例えば単元7「北アフリカと中東」の場合、問題状況に遭遇し価値葛藤をしているアリ・ハロウン（表5-7「問題に遭遇する主人公」に示されている）に対して、その家族（Nuria Haroun）や親戚（Selah Haroun など）、近所の人（Achmed Badour）や友人（Hassan Mabdan など）ら14人（表5-7「主人公にアドバイスしてくれる登場人物」に示されている14人）が各自の考えを示す。このように実際の問題体験や議論を扱うことは、合衆国ではほとんど議論されることのないようなことが、対象となる地域では日常で普通に議論され、対象地域の住民の悩みとなっていることを学習者に、より具体的かつ現実のものとして理解させる効果が期待される。

『文化の衝突』に見られるこうした内容編成は、合衆国では自明視されている慣習や考え方が、合衆国以外、特に非西洋地域ではそうではなく、その地域の伝統的価値（表5-6の「対象地域の伝統的価値観」が該当）と対立していることを知らせるものである。こうすることでラーナーは『文化の衝突』を通して、合衆国では自明とされる価値観が普遍的ではないことを学習者に認識させようとしたと考えられる³¹⁾。これを図示すると次頁の図5-1のように表すことができよう。このことを認識した学習者は、合衆国では自明であった価値に対して疑念を抱き、自答するようになることが期待される（なお、批判対象となる合衆国の価値は、表5-6の「伝播した欧米型の新しい価値観」が該当する）。

表5-7 『文化の衝突』の「個人の役割」カードが取り上げる人物の一覧

単元		問題に遭遇する主人公	主人公にアドバイスしてくれる登場人物
1	日本 個人主義と組織主義の生活	Hiroshi Tashino	Kimiko Tashino Saburo Matsuoka Akira Tashino Ichiro Tashino Etsuko Tashino Patrick Morinaga Ohisa Kaguchi Hideki Yosawa Yoshida Dakai
2	中国 選択：市民的自由なき経済開放	Ling Buzhong	Ling Moshu Pang Wei Bai Keng Wang Qi Ling Zhiyuan Chen Xilen Ling Wei Deng Tung Kiang Hsu
3	インド 階層制の維持	Krishnan Rojatli	Gapur Pojatli Santha Rojatli Mantu Singh Aruna Rojatli Arjun Rojatli Ravi Bedavar Lira Naktal Sangeeta Rojatli
4	東南アジア 大家族の生活か核家族か？	Achmed Kanoto	Rusiah Kanoto Muhammed Kanoto Ali Kanoto Pidenogo Kalambitan Maria Samrin Sutan Hattma Agus Domo Fatimah Hattma
5	ロシアと独立国家共同体 変革期の指標	Boris Perchov	Ivan Perchov Vera Perchov Olga Perchov Leonid Mirkich Vladimir Perchov Alexander Daretsky Maya Dorovna Anatol Goorvich Natasha Spenska
6	西ヨーロッパ 外国人労働者の役割	Helga tobler	Heinrich Gatzke Gertrude Tobler Gunther Meinz Karl Prott Peter Hellman Senta Rogar Dietrich Meyer Mustafa Gabriz Soraya Gabriz
7	北アフリカと中東 伝統社会の女性の地位	Ali Haroun	Nuria Haroun Fewzia Haroun Yusuf Haroun Samir Haroun Amir Haroun Daoud Haroun Nava Haroun Saamia Haroun Selah Haroun Achmed Badour Hassan Mabdan Uri Ben-Shem Maryam Ranmani Jamal Mabdan
8	サハラ以南のアフリカ 国家主義と民族への忠誠	Josiah Ndema Okot Bende	Kafi Barumbi Nandi Arando Abioseh Muriani Abena Thole Birago Ndema Camara Atsweyo Kamuzu Tunde Sarah Warno
9	南アメリカ 都市化対村落の生活	Juan Cordona Antonio Palmares	Carmen Cordona Luisa Sanchez Maria Simona Alfredo Gomez Jose Parnado Miguel Cordona Alfredo Cordona Hernando Cordona
10	中央アメリカ 改革か、革命か？	Alicia Gomez Alberto Carreras	Luis Molnaro Emilio Colon Carlotta Monagas Lorenza Portillo Rafael Vega Octavio Furtado Father Lopez
11	カナダ 国家の言語か、地方の言語か？	Adele Lorissee Jean-Pierre Moneau	Claude Vachon Diana Wilson Boris Kanchenko Jacques Boudreau Monique Favaux Marie Bouchard Jean Lecault Charlotte Janet
12	アメリカ合衆国 多文化主義と国家の統合	(該当なし)	Barbara Wilson Le'Niesse Hazlett Elena Sonoma Rodolfo Hernandez Catherine Sikorski Albert Burton Helen Mitchell Mounir Ali Bruce Goodman Richard Kim

(Lerner, E., *Cultural Conflicts—Case Studies in a World of Change*, J Weston Walch, 1994 より筆者作成)

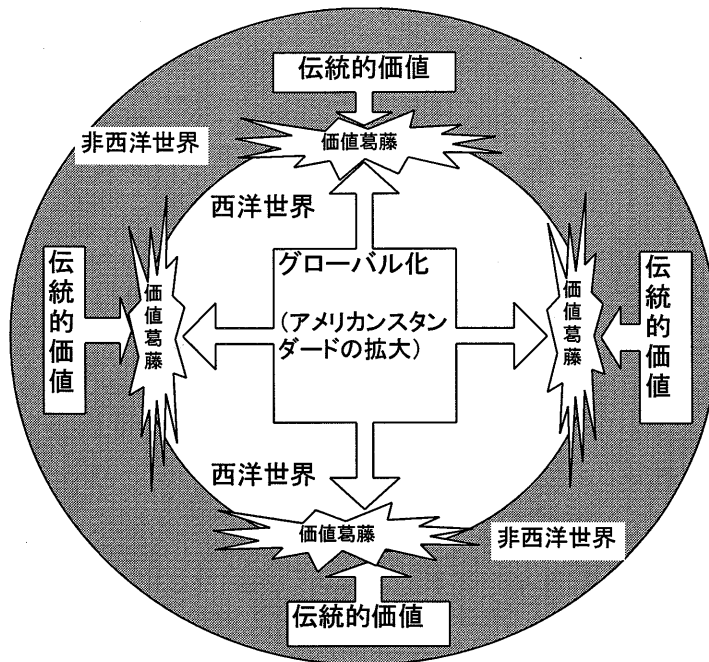


図5-3 『文化の衝突』の内容構成の構造—拡大するアメリカンスタンダードへの接触によって発生した文化的価値葛藤問題から成る構成—

なおこれに対して、合衆国でも議論されている問題を扱っている、例外的とも言える单元（单元6，单元11）も存在する。これらの单元は、おそらく外国の事例を通して、合衆国の問題を対象化して見ようとするラーナーの意図から設定されたのではないかと考えられる。

2. 授業構成

(1) 授業展開—文化接触により生じた問題に対する実際の議論を踏まえた討論

では、『文化の衝突』の各单元において、ラーナーはどのような授業を組織しようとしたのであろうか。表5-8は『文化の衝突』の单元1「日本：個人主義と組織主義の生活」の記載事項及び設定されている発問などを参考にして、筆者が教授書形式に整理したものである（発問は、『文化の衝突』の「導入」部分にある「教授の手順」及び、そこで示されている本教材の目標を元に作成した）³²⁾。なお、『文化の衝突』の学習目標として、次の質問に答えられるようになることが挙げられている³³⁾。

表5-8 『文化の衝突』 単元1 「日本 一人主義と組織主義の生活」の授業構成

教材活用所	学習過程	主な発問	教授・学習過程	主な学習内容																														
冒頭の地図	対象地域の位置確認	○日本はどこにあるか。	T: 発問する S: 地図で確認する	(日本の位置や近隣の国を簡単に確認する)																														
	対象地域の文化的価値葛藤(伝統的価値対アメリカンスタンダード) 発生要因の認識	○日本の会社システムにおいて特徴的な形態について説明しなさい。(ビデオ『二つの社会』『日本の人間の顔』を見せる) ○この形態に近年起こっている事態を述べなさい。 ○こうした変化はなぜ起こっているのか。	T: ビデオを見せ発問する T: 発問する S: 答える T: 発問する S: 答える T: 説明する	○従業員の生活の様々な面を会社が保証することで、従業員の会社への高い忠誠心が維持される組織中心主義が日本企業システムの特徴。 ○従業員は個人の利害や生活よりも、会社の利害を重視することが要請される。 ○近年、アメリカなどの企業システムの特徴である個人中心主義の考え方が日本でも広まりつつある。 ○逆に、アメリカやヨーロッパ人が日本の組織中心主義を研究しにやってくるようになった。 ○日本国内で個人中心主義の考えが広まった背景には、日本に外国企業が進出してきたことや、日本企業が海外進出をして、アメリカ合衆国などで個人中心主義の企業システムに出くわしたから。 ○対してアメリカやヨーロッパから日本の組織中心主義の企業システムを学びに来る人間が増えたのは、世界市場における日本企業の成功がある。																														
教科書「背景 (Background)」	事例を通して対象地域の文化的価値の理解	○日本の技師タシノ・ヒロシが遭遇している問題について述べなさい。	T: 発問する S: 答える	○ヒロシは新しいコンピュータプログラムを生み出すシステムを思いついた。彼は会社に働きかけたが却下された。彼は富士通を辞めて、独立しようとするようになった。しかしヒロシの生活は富士通にかなりの部分依存している。富士通が彼の住居費を払ってくれているし、彼の同僚は近くに住んで、ひとつの社会を形成している。ヒロシはこのことを感謝していた。																														
		○タシノ・ヒロシの周囲の人間は、ヒロシの問題をどのように考えているのか。	T: 「個人の役割」カード①～⑨を配る。																															
教科書「シナリオ (Scenario)」	個人の役割 (Part1)	○彼らになりきってロールプレイしてみよう。	S: ヒロシに意見を述べる。	<table border="1"> <thead> <tr> <th>個人の役割</th> <th>ヒロシとの関係</th> <th>見解</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>①タシノ</td> <td>妻</td> <td>・ヒロシが独立すればプライベートな時間を楽める</td> </tr> <tr> <td>②サブローマンオカ</td> <td>同僚(富士通)</td> <td>・これまでの生活保障を失うことは、結婚しているヒロシには辛い</td> </tr> <tr> <td>③アキラタシノ</td> <td>兄(松下電器)</td> <td>・ヒロシが独立すれば会社のチームワークが乱れる</td> </tr> <tr> <td>④イチロータシノ</td> <td>弟(松下電器)</td> <td>・生活の全てが会社からまかすと、束縛を感じる</td> </tr> <tr> <td>⑤エミコタシノ</td> <td>アキラの妻</td> <td>・会社の成功は従業員と分かち合い、社歌を歌うことで連帯感を高めたい喜びを、ヒロシが独立すると失う</td> </tr> <tr> <td>⑥マリック・モリナガ</td> <td>アメリカの友人</td> <td>・コンピューター産業技術革新が求められ、小さな企業が有利。才能あるヒロシが独立すれば成功が確実</td> </tr> <tr> <td>⑦オーセカ・カグチ</td> <td>妹</td> <td>・人生を決める権利はヒロシにある</td> </tr> <tr> <td>⑧ヒデキヨサワ</td> <td>高校時代の恩師</td> <td>・連帯感を高める日本企業的方式は日本企業の躍進に大きく貢献してきた。これは大切こそすきだ。</td> </tr> <tr> <td>⑨ヨシダ・ダカイ</td> <td>故郷の友人</td> <td>・プライベートな時間をヒロシに譲って欲しい</td> </tr> </tbody> </table>	個人の役割	ヒロシとの関係	見解	①タシノ	妻	・ヒロシが独立すればプライベートな時間を楽める	②サブローマンオカ	同僚(富士通)	・これまでの生活保障を失うことは、結婚しているヒロシには辛い	③アキラタシノ	兄(松下電器)	・ヒロシが独立すれば会社のチームワークが乱れる	④イチロータシノ	弟(松下電器)	・生活の全てが会社からまかすと、束縛を感じる	⑤エミコタシノ	アキラの妻	・会社の成功は従業員と分かち合い、社歌を歌うことで連帯感を高めたい喜びを、ヒロシが独立すると失う	⑥マリック・モリナガ	アメリカの友人	・コンピューター産業技術革新が求められ、小さな企業が有利。才能あるヒロシが独立すれば成功が確実	⑦オーセカ・カグチ	妹	・人生を決める権利はヒロシにある	⑧ヒデキヨサワ	高校時代の恩師	・連帯感を高める日本企業的方式は日本企業の躍進に大きく貢献してきた。これは大切こそすきだ。	⑨ヨシダ・ダカイ	故郷の友人	・プライベートな時間をヒロシに譲って欲しい
		個人の役割	ヒロシとの関係		見解																													
①タシノ	妻	・ヒロシが独立すればプライベートな時間を楽める																																
②サブローマンオカ	同僚(富士通)	・これまでの生活保障を失うことは、結婚しているヒロシには辛い																																
③アキラタシノ	兄(松下電器)	・ヒロシが独立すれば会社のチームワークが乱れる																																
④イチロータシノ	弟(松下電器)	・生活の全てが会社からまかすと、束縛を感じる																																
⑤エミコタシノ	アキラの妻	・会社の成功は従業員と分かち合い、社歌を歌うことで連帯感を高めたい喜びを、ヒロシが独立すると失う																																
⑥マリック・モリナガ	アメリカの友人	・コンピューター産業技術革新が求められ、小さな企業が有利。才能あるヒロシが独立すれば成功が確実																																
⑦オーセカ・カグチ	妹	・人生を決める権利はヒロシにある																																
⑧ヒデキヨサワ	高校時代の恩師	・連帯感を高める日本企業的方式は日本企業の躍進に大きく貢献してきた。これは大切こそすきだ。																																
⑨ヨシダ・ダカイ	故郷の友人	・プライベートな時間をヒロシに譲って欲しい																																
価値の理解	文化的価値の背後にある根拠(メタ的)	○どうして日本型の企業システム(組織中心主義)が支持されるのか。どういった要素がこの考え方を促進しているのか。	T: 発問する S: 答える	○次の点が重視されることがある。 ・大会社によって生活の安定が維持される点。 ・会社の従業員と常に行動をともし、成功を分かち合うことで、連帯感、仲間意識を感じることができる。 ・連帯感を高めることで会社の生産性を上げることができる。																														
	○どうして合衆国型の企業システム(個人中心主義)が支持されるのか。どういった要素がこの考え方を促進しているのか。	T: 発問する S: 答える	○次の点が重視されることがある。 ・プライベートな時間を持つことができる。 ・コンピューター産業に求められる技術革新に迅速に反応していくことができる。																															
の反省	アメリカンスタンダード	○企業が組織中心主義から個人中心主義へ変革することは全ての人々にとって(アメリカ人にも日本人にも)良いことか。	T: 発問する S: 答える	(子どもの意見が様々に出される)																														
		○合衆国の企業は、こうした日本の会社システムから何か学ぶことはないか。	T: 発問する S: 答える	(子どもの意見が様々に出される)																														

- 「○ 様々な文化において、どのような変革が起こっているのか？
- 変革を肯定する要素は何であると人々は考えているのか？
- 変革を否定する要素は何であると人々は考えているのか？
- それらの変革は全ての人（対象地域の人も、合衆国の人も）にとって「良いもの」であるのか？
- 近代化（グローバル化）は伝統的社會において避けられないことなのか？」

また、単元1の目標として、次のことが示されている³⁴⁾。

- 「○ 日本型モデルのどの側面がアメリカ社會で適応できるのかを議論する。」

授業は5つの段階から成る。第一段階は、対象地域の確認から始まる。地図を利用して学習対象となる地域が地球上のどこにあるのかを調べる。しかしこれは学習上さほど重要ではないので、すぐに次の段階に移ることになる。

第二段階では、「背景」に基づいて、対象地域の伝統的価値が何であるのかを確認し、その価値が危機的状況となった原因（文化伝播やその他社会的要因）を確認するセクションとなっている。単元1「日本」の場合、元々企業システムは組織中心主義の考え方が当然であったこと、そして日本企業の海外進出や海外企業の日本進出にともなって、合衆国の企業システムの理論である個人中心主義が入ってきたことなどが示される。

第三段階では、「シナリオ」に基づいて、対象地域の伝統的価値と、西洋的（アメリカ的）価値の対立の実例が「シナリオ」を通して示される。単元1「日本」の場合では、ヒロシ＝タシノという富士通で働く日本人の価値葛藤が取り扱われている。「シナリオ」の前半では、ヒロシが遭遇した問題状況が示される。ここでヒロシは、コンピュータープログラミングで新しいアイデアを思いついたが、それが会社の方針に合わず拒否されたため、アメリカの人々のように独立をしようか、それとも日本の慣例に従い、会社に残って会社の方針にあわせるようしようか、迷うようになったという情報が示される。「シナリオ」の後半では、「個人の役割」カードが配られ（単元1「日本」で扱われる「個人の役割」カードの一覧を示したものが次頁の表5-9である）、ヒロシは従来の日本の企業理論に則

表5-9 単元1「日本—個人主義と組織主義の生活—」における「個人の役割」カードの一覧

①タシノ・ヒロシ (主人公)

彼自身は富士通にいて不幸であると感じたことはない。ただ自力で自らの道を切り開くことに興味を持つようになったのだ。彼はアメリカ。カリフォルニア州のシリコンバレーで、自分と同じ技術者が、大きな会社を離れて、コンピューター等の電子機器の会社を次々に生んでいる姿に感銘を受けたのだ。

富士通が彼の提案を却下したことは彼に少なからず失望を与えた。伝統的な慣習として、会社の役員の中の多くの人間が、君の考え方は会社の方針に合わなただけだと説得しに来た。彼らはヒロシに、会社にとって最善のことに全力を尽くすことが大切であると説明した。

ヒロシは会社が生活のあらゆる面をサポートしてくれていることに感謝していた。ヒロシの生活は富士通にかなりの部分依存している。富士通が彼の住居費を払ってくれているし、彼の同僚は近くに住んでいて、ひとつの社会を形成している。会社を離れることは大変に困難なことであるが、とてもエキサイティングなことでもある。

②キミコ・タシノ

あなたはヒロシの妻です。あなたは日本の妻の伝統的な役割を受け入れ、富士通が組織した活動に参加している。あなたは生花教室に通い、富士通の教師が教えてくれる日本の礼儀作法教室に通っている。あなたの社会活動のほとんどは会社が出資している。

カリフォルニアであなたは、この地で新しく出来た日系アメリカ人の友人に特に影響を受けた。これらの妻たちは、たとえ夫が大きな会社に勤めていようとも、自分で何の活動をするのか決断していた。彼女たちは夫の生活や雇い主と自分の家族の生活を分けて考えていた。

プライバシーの時間（あなたのすることはあなたしか知らない時）は、楽しい時間である。おそらくもしヒロシが自分の会社を経営したら、あなたもこうした時間を持つことができるようになる。

あなたはヒロシに富士通を退社することを勧めるつもりである。

③サブロー・マツオカ

あなたは富士通の技師である。あなたはヒロシ・タシノと同じ職場の同じ部署で働いている。あなたたち二人は友人である。ヒロシはあなたに会社から出て行こうと考えていることを告げた。そしてあなたはそれを心配している。

あなたは多くの人が会社を離れて新規事業を立ち上げているという事実を知っているにもかかわらず、彼が会社を辞めるという判断を下すことは誤りであると考えている。10万近くの小さな会社は、大きな会社から離れた人間が自らの手で最近作られてきている。こうした会社の大半はコンピュータープログラムといったハイテク技術の領域にある。

こうした小さな会社は大変にリスクが大きい。その多くは失敗している。またこれまで大きな会社が提供してきたような生活の安定も保証されなくなる。ヒロシのように妻や子供など扶養家族がいる男は富士通の安定した生活にとどまるべきである。あなたはヒロシがリスクを背負うことを辞めるべきだと考える。

④アキラ・タシノ

あなたはヒロシの兄である。あなたはヒロシのような学術的な才能は持ち合わせておらず、大学にもいっていない。しかしあなたは良い技術教育を受けている。あなたは松下電器の品質改良部で品質の管理をすることを仕事としている。ここであなたはパナソニックの家電機具を製造している。

あなたは大阪の大きな松下の工場で働けることにとても満足している。彼は松下の会社の持つアパートで暮らしており、妻とは会社が持つレクリエーションセンターで結婚式を挙げた。従業員の連帯感を彼は本当に楽しんでいる。

松下電器ではチームワークの精神を育成することを奨励している。そして彼はそのことがこの松

下という会社が成功を収めている大きな理由であると考えている。あなたの品質管理の仕事において、品質のエラーはめったに見つからない。従業員が持つチームの責任感の感覚はこうした仕事に対して注意深く臨む事ができるようになる。あなたは富士通がヒロシと同じチームワークの感覚を生み出していると考えている。そしてヒロシがこうしたチームワークを見捨てることは間違いであると考えている。あなたはそのことを彼に伝えようと考えている。

⑤イチロー・タシノ

あなたはヒロシの弟である。あなたは職を探していたとき、兄であるアキラの忠告に従った。そしてパナソニック製品を作っている松下電器に就職した。

アキラが言っていたように、松下電器は生活に基本的に必要な物を全て提供してくれる。そこには会社のスーパーマーケットからアパートまで全てである。あなたはこれらの全てがあなたを養ってくれていることに喜びを感じている。

しかし数年たち、こうした考えが変わってきている。確かに会社のアパートは他の住宅に比べると格段に安いそれは仕事上の同僚と常に一緒に生活をしていることを意味している。会社のレクリエーションプログラムなども、会社の職場の人間と余暇まで一緒に過ごさなければならないことを意味しているのだ。あなたの生活はとても拘束されたものであるかのように感じられる。

あなたはヒロシに自分の会社を設立することを勧める気である。そしてその会社に自分も参加できないか尋ねるつもりである。

⑥エツコ・タシノ

あなたはヒロシの義理の姉にあたる。あなたの夫であるアキラは松下電器という大きな会社で長年働いている。今あなたの子供は大きくなり、あなた自身も松下電器で働くようになった。

あなたは大変に会社に満足している。あなたは松下ブランドの製品が世界規模で成功を収めていることに誇りを感じている。あなたは他の従業員とともに、青いお揃いのユニフォームを身につけ、社歌を歌うことで仕事を始めることで活力が生まれる。この社歌には、会社の成長を賛美するものとなっている。連帯感の精神は大変に重要なものである。

日本の大企業の活躍は、世界の尊敬を勝ち取った。あなたは合衆国やヨーロッパから訪問者が来ていることを知って、そのことに誇りを感じている。彼らは松下電器の発展の原因を理解するために工場にやってきているのだ。

あなたはヒロシが自分の仕事を始めた場合、こうした良い感覚を全て失うことを知っている。彼はすぐに不幸であるとわかるであろう。そして彼の妻はすぐに苦しむことになるであろう。あなたはヒロシに会社に残るように勧めようと考えている。

⑦パトリック・モリナガ

あなたはカリフォルニア州のサン・ジョーズに住む日系アメリカ人である。あなたはヒロシとキミコがアメリカで住んでいたとき、彼らと知り合った。今あなたは日本を訪問し、タシノ一家に会いに行っている。

あなたはヒロシが新しい事業を始めようとしていることを聞いて幸福を感じた。あなたは普段からヒロシが他とは違う特別な才能と想像力の持ち主であると考えていた。日本の集団主義の考え方や計画を重視する姿勢では、彼の才能は阻まれてしまうのではないかと考えていた。

あなた自身カリフォルニアの小さな会社で成功を収めている人物であった。あなたはまた多くの技術者が新規事業を立ち上げて成功していることを知っていた。コンピュータープログラミングは常に技術革新が求められる分野である。このことは常に小さな会社がライバルの会社よりも素早く前進することができることを意味している。ヒロシはこうした訓練を多分に受けている。

あなたは自力で会社を経営するようにヒロシに働きかけることにした。また特別な取り決めをあなたの会社と結ぶことを提案しようと考えた。

⑧オーヒサ・カグチ

あなたはヒロシの妹である。あなたは中学校で英語を教えているが、日本のコンピューター産業に関しても詳しい。ヒロシの妻キミコはすでにあなたにヒロシが新事業を立ち上げようとしていることを伝えている。

あなたはヒロシの考えが大変に興味深く思えた。あなたも夫も教師であり、その生活スタイルは、ヒロシ夫婦とは大きく違うものであった。あなたは家庭ではキミコよりずっと自立した立場にあった。あなたは社宅に入居する必要もないし、会社のレクリエーションや会社のクラブに参加する必要はないと考えている。何をするのかは自分で決めるべきであると考えている。会社の人と同じことをしないのはなぜかなんて考える人はいないとあなたは思っている。

あなたは自分のしている仕事に興味が強くなる。実際彼女の時間の多くは、生徒と連絡をとったり、クラスを運営していくことに割かれてしまう。しかしあなたの時間はあなたのものである。時にはあなたは教師と時間を過ごしたいと考える。しかしまた時には学校とは関係のない有人や隣人と時間を過ごすこともある。

あなたは兄や義理の姉にももっとプライベートな時間を楽しんでもらいたいと考えている。あなたもまたヒロシには会社を離れて独立するべきであると提案する。

⑨ヒデキ・ヨサワ

あなたは引退した数学の教師である。ヒロシ・タシノはあなたのお気に入りの生徒の一人であり、何年間も連絡をとりあっている仲である。ヒロシはあなたに富士通から独立しようと考えていることを手紙で報告してきた。

あなたは彼に何のアドバイスをすべきかわからない。あなたは多くの会社がコンピュータープログラミング部門で生まれていることは知っている。それらの中には成功を収めているものもある。しかしあなたはヒロシが謝った理由から会社を去ることは避けて欲しいと考えている。

あなたは日本の伝統に誇りを持っており、また世界市場における日本企業の偉業も誇りに思っている。大企業はその生産手段において日本の特性を十二分に生かしていることが特に重要なことであると考えている。アメリカやヨーロッパの音楽や洋服、食事の形態をコピーすることは彼にとって嘆かわしいことである。アメリカのどの企業も企業独自のユニフォームなどないし、社歌など存在しない。しかしこのことこそが日本企業が大きな成功を収めた理由ではないかと彼は考えている。

彼は会社を運営するこうした日本の特別な方法が大変に重要であることを彼に伝えようと思っている。こうした慣習を変えるようなことはしないようにすべきと忠告するつもりである。

⑩ヨシダ・ダカイ

あなたはヒロシの長年の友達である。あなたはヒロシと同じ高校に通い、同じ大学に行った。しかしあなたたち二人は会社の人間と付き合いようになったので、思ったほどしばしば会うことができなくなった。あなたはこうした生活スタイルが大企業に勤めている人間にとっては普通のことであり、また必要とされていることであることを知っている。しかしこのことが、あなたがヒロシが独立をすることを待つ理由でもある。ヒロシが自分で会社を開けば、私生活がもっと柔軟なものになるからである。

あなたは彼にどのくらい私生活が会社によって支配されているのかを気付かせようとしている。会社が提供するベビーシッター、会社が企画する旅行……、彼が古い友人と会う時間がほとんどないのも彼の責任ではないことをあなたは知っている。こうした境遇は仕事を変えるしかないあなたに感じている。あなたはヒロシに新事業を始めるように勧めるつもりである。そして仕事としての活動だけでなく、個人の活動もコントロールできるようにすべきであると進言するつもりである。

(Lerner, E., *Cultural Conflicts—Case Studies in a World of Change*, J. Weston Walch, 1994, pp.7-13 より筆者作成)

って会社に従い残るべきか、それとも合衆国の企業理論のように新しい道を歩むべきか、アドバイスをする様々な立場の人間の考え方を知ることが求められている。ヒロシへのアドバイスは、ヒロシの親族（キミコ・タシノやイチロー・タシノなど）、友人（サブロー・マツオカやパトリック・モリナガなど）、恩師（ヒデキ・ヨサワ）などヒロシの関係者 10 人が行っているが、彼らは、組織中心主義の立場からヒロシの独立に反対する者、個人中心主義の立場からヒロシの独立に賛成する者、中立な者といったように、全員多様な立場にある。彼らはみな独自の理由付けをし、ひとつとして同じ考え方はない。『文化の衝突』はさらに、学習者が彼らになりきって実際にヒロシに色々アドバイスするロールプレイをすることまで求めている。

合衆国の学習者にとって、独立しようとするヒロシを肯定的に捉える人たちの考えを理解することは容易であろう。しかし、逆にこれに反対する日本人の考えには中々馴染めないと考えられる。そのため『文化の衝突』は、ロールプレイを通じて、馴染みのない考え方をする人間の立場に立ち（例えば松下電器に勤めるエツコ・タシノ）、実際にヒロシにアドバイスを考えてみさせることで、学習者が、あまり馴染みのない日本の「組織中心主義」の考えを何とか理解させようとしているのである。

学習者は、最後にヒロシはどうするべきか討論する。この討論は、個人中心主義か、組織中心主義かを議論するのと同じである。

第四段階では、第三段階の実例を踏まえ、どういった根拠から合衆国では自明である西洋的（アメリカ的）価値が対象地域で受け入れられるのか、またどういった根拠からその価値が対象地域で否定されているのかを考察する。そして、対象地域の伝統的価値と西洋的（アメリカ的）価値のそれぞれを支持する人たちの背後にある価値観（思念）を明らかにする。

さらに第五段階では、対象地域に西洋的（アメリカ的）な文化的価値を持ち込むことが良いことなのか、そして合衆国も、対象地域の伝統的価値から何か学ぶことはないか議論していくことが求められている。

具体的には、単元 1 「日本」の場合、「個人の役割」カードで扱われた人物の考え方などをまとめることで、学習者は、個人中心主義が、個人のプライベートな時間や、イノベーションを他の要素より重視するという価値が背景にあって支持

されること、組織中心主義が、連帯感や生産効率性を他の要素より重視するという価値が背景にあって支持されていることなどを知る。そしてこれを踏まえ、日本にアメリカでは常識である企業の個人中心主義の考え方を導入することは良いことなのか、合衆国は日本の考え方から何か学ぶことはないかなどを学習者に考えさせている。

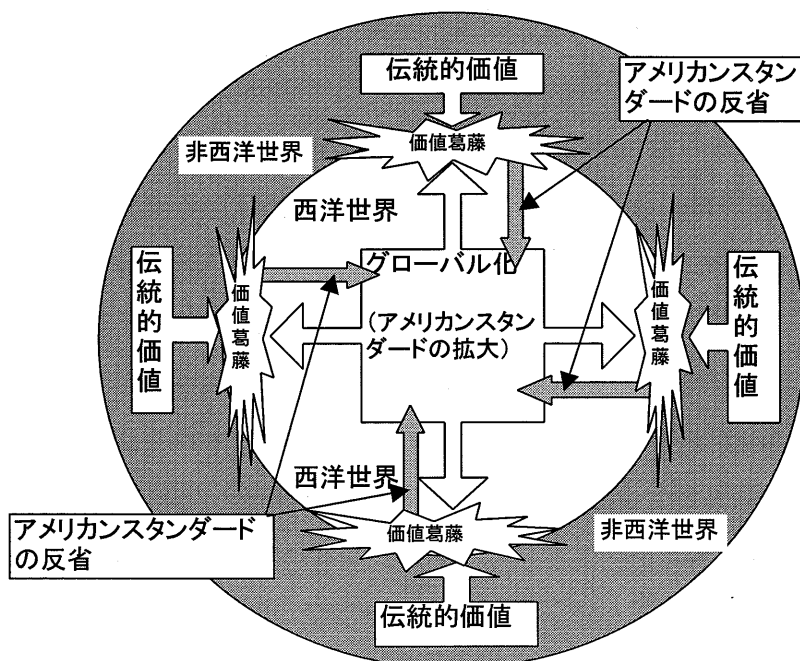


図5-4 『文化の衝突』の授業構成の構造—非西洋世界の価値との比較による西洋世界の価値の反省—

このようにラーナーは、『文化の衝突』において、「シナリオ」や「個人的役割」カードを通して、学習者に諸外国で起こる対象地域の伝統的な文化的価値対アメリカで自明視されている西洋の文化的価値の葛藤が引き起こす論争的な問題の実例を「体験」させ、問題に直面した主人公と、主人公に意見する様々な人々など当事者たちの議論を踏まえさせることで、グローバル化によって変化しつつある世界の伝統的な文化的価値の実態を理解し、さらにはより深い議論を通して価値葛藤に対しての学習者自らの考え方、文化的価値の基準（価値観）を構築することを学習者に期待した。このことは、いたずらに西洋的（アメリカ的）価値が世界に広がることを喜ぶ態度を戒め、また合衆国で自明である文化的価値に対して批判的に見る目（態度）を学習者に養うことを可能にする。アメリカ人の自国中心主義（エスノセントリズム）や、世界の文化が全てアメリカの文化に染まるこ

とこそ世界の幸福であるとする「文化帝国主義」³⁵⁾ 的考えの克服するという、文化的価値学習が常に抱える課題を、『文化の衝突』においてラーナーは見事に成し遂げたのである（前頁の図5-4）。

（2）文化的価値分析手法の獲得と多角的な文化的価値形成

単元「日本：個人主義と組織主義の生活」など、『文化の衝突』の各单元では、学習者に諸外国で起こる対象地域の伝統的な文化的価値対アメリカで自明視されている西洋の文化的価値の葛藤が引き起こす論争的な問題の実例を「体験」させ、問題に直面した主人公と、主人公に意見する様々な人々など当事者たちの議論を踏まえさせることで、グローバル化によって変化しつつある世界の伝統的な文化的価値の実態を理解し、さらにはより深い議論を通して価値葛藤に対しての学習者自らの文化的価値を形成できるようになっていた。また同時に、合衆国で自明である文化的価値に対して批判的に見る目（態度）を学習者に養うことを可能にしていた。

こうした授業の構造から、学習者はいったいどのような民主主義社会の形成者として求められる手続き的知識を獲得することができるのであろうか。もう一度、単元「日本：個人主義と組織主義の生活」を踏まえて考えてみよう。

単元「日本」では、前半部、教科書の「背景」の箇所に記載されている日本における伝統的価値（組織中心主義）とアメリカン・スタンダードである文化的価値（個人中心主義）との対立状況に関する事実を確認している。その後、授業は教科書「シナリオ」の部分に移り、富士通から独立して一人で事業を開くべきか、会社に残るべきか葛藤するヒロシ・タシノの境遇と、そのヒロシ・タシノにアドバイスを送る人物の見解を確認することになる。そして授業の後半に入ると、それらの友人の見解のうち、ヒロシ・タシノの独立に賛成する者たちに共通する点、反対する者たちに共通する点を考え、それらを踏まえて学習者は、ヒロシ・タシノは会社に残るべきなのか、その理由は何かを考えるような展開となっている。

つまり、単元「日本」では前半から中盤にかけて、ヒロシ・タシノにアドバイスする人物たちの価値の正当化の構造を分析する展開が組まれている。この展開は、①ヒロシ・タシノが直面した問題は何であるのか、その事実を解明し（事実

の解明), ②ヒロシ・タシノにアドバイスした友人らの主張を確認し(主張の確認), ③その主張をそれぞれのアドバイスした友人らがどのように正当化しているのかを, 彼の発言からまとめ(主張を正当化する理由付けの解明), ④理由付けの背後にある彼らが持つ価値観を見出す(理由付けの背後にある価値観の解明), の順で展開されている。これらは, トゥールミンに見られる, 現象学的な議論構造の理論に基づいた分析を学習者に活用させていると言える。トゥールミンは, 人間は何かを主張する時, その主張を根拠づけるデータを提示して, その正当化をはかるが, それは自らが持つ信念や, 社会の権威などを暗黙のうちに前提としていることを指摘する。このことは「トゥールミン図式」と呼ばれる思考の図式で示される。

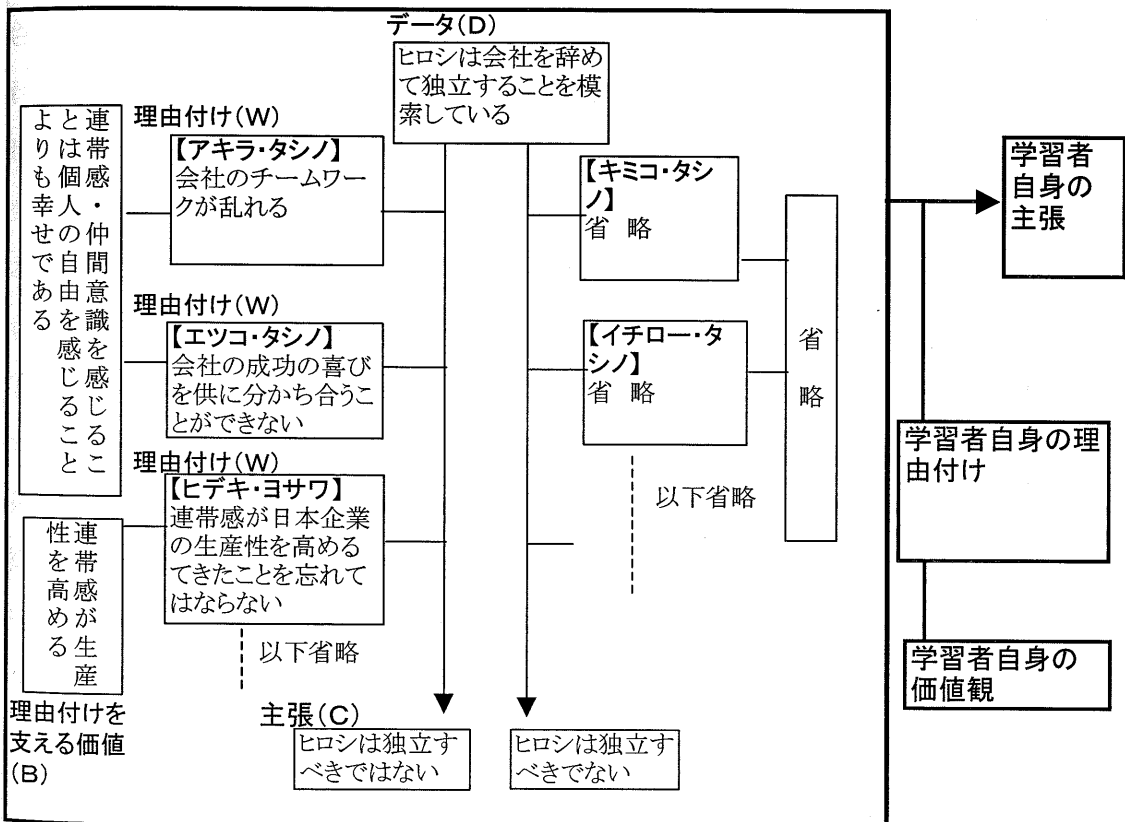


図 5 - 5 単元 1 「日本」の文化的価値分析と文化的価値創造の図
(トゥールミン図式より)

上の図 5 - 5 は, トゥールミン図式を活用してこの単元「日本」の授業の構造を図化したものである。単元の前半から中盤を通して, 複数の他者(ここではヒロシ・タシノにアドバイスを送った親戚や友人ら)が, 自己の主張を正当化する

ために、どのようにこうした思考の図式を築いているのかを暴いていた。こうした活動は、「思想的価値解明」と言うことができよう。そして、単元の後半では、こうした複数の他者（ここではヒロシ・タシノにアドバイスを送った親戚や友人ら）の価値の正当化の構造を踏まえ（括弧に入れ）、自らの主張を正当化するために、学習者自らがこうした思考の図式を築いていくことになるが、こうした活動は、「思想的価値形成」と言うことができよう。そして、単元全体を通してこうした複数の他者（ここではマッツィーニやトライチュケ）の思考構造を解明し、それを踏まえて自らの思考の図式を形成することは、「多角的な思想的価値形成」と言うことができよう。

『文化の衝突』を通してラーナーは、合衆国ではこれまで今日ではあまり議論されることがなく自明となっている文化的価値が、グローバル化により外国に伝わった際に外国の伝統的価値と衝突を起こした問題事例に焦点を当てていた。そしてこの論争問題に対して、当事者たちの多様な考え方、思想を確認することで、グローバル化によって変化しつつある世界の伝統的な文化的価値の実態を理解し、さらには合衆国で自明である文化的価値に対して批判的に見る目（態度）を学習者に養い、さらには自らの文化的価値を個人個人が形成する力を育成することで、アメリカ人の自国中心主義（エスノセントリズム）や、世界の文化が全てアメリカの文化に染まることこそ世界の幸福であるとする「文化帝国主義」的考えの克服を図ろうとしていた。こうした多くの人の文化的価値に対する価値の正当化構造の分析を踏まえて自らの価値を学習者個々が形成する学習は、「多角的な思想的価値形成学習」と言えるものである。

3. 問題別構成・議論型文化的価値学習の特質

ラーナーは、世界の人々が、拡大するグローバル化、アメリカ化の波に翻弄され、伝統的価値を維持するのか、それとも変革するのか、その判断を迫られている場面を学習者に見せることで、世界の实態を理解させるだけではなく、自国の文化的価値を反省する機会を提供しようと考えた。そしてこれを実現するために、『文化の衝突』において、次のような内容編成・授業構成を採用している。

まず内容編成の点からみると、世界中の一般の人々が拡大するグローバル化、

アメリカ化の波に翻弄され、伝統的価値を維持するのか、それとも変革するのか、その判断を迫られている実際の場面、そこでの議論を取り上げている。また、その価値葛藤は、グローバル化によってアメリカン・スタンダードが世界各地域に広がり、その地域に伝統的に根付いている文化的価値と衝突を起こしたことが原因で生まれたもので、今日のアメリカ社会ではほとんど議論されることがない、自明となっているような文化的価値に関する対象地域での議論が大半を占めている。こうした事例を積極的に取り入れることで、『文化の衝突』は、アメリカ合衆国国内では自明で常識的であるとされた価値も、他地域ではそうとは限らないことを理解させ、現地の人々の考え方などを踏まえて、こうした合衆国の文化的価値を反省する態度を生み出している。また、授業構成の点からみると、「シナリオ」や「個人的役割」カードを通して、学習者に諸外国で起こる対象地域の伝統的な文化的価値対西洋の文化的価値の葛藤が引き起こす論争的な問題の実例を「体験」させ、問題に直面した主人公と、主人公に意見する様々な人々など当事者たちの議論を踏まえさせることで、グローバル化によって変化しつつある世界の伝統的な文化的価値の実態を理解し、さらにはより深い議論を通して価値葛藤に対しての学習者自らの考え方、文化的価値の基準（価値観）を構築する機会を学習者に保障している。

つまり、『文化の衝突』は、内容はアメリカン・スタンダードと伝統的価値の対立する価値葛藤の問題別に編成され、授業はその価値葛藤に苦しむ実際的一般の人々の議論を踏まえて、学習者自らの考えをまとめ、文化的価値を形成する展開となっていたとまとめることができる。こうした内容編成・授業構成の特質から、ラーナーが『文化の衝突』を通して試みたような文化的価値学習を、他の文化的価値学習と区別する上で、本研究では便宜上「問題別構成・議論型文化的価値学習」と定義する。

なお、こうした『文化の衝突』からは、他の社会的価値を取り扱った価値学習の「問題別構成・議論型」などでは見られない、問題別構成・議論型文化的価値学習の固有の特質も指摘できる。それは次の2点である。

第一に、『文化の衝突』は、対立する文化的価値の背後にある価値観（信念）の対立を発見することだけでなく、教室内で学習者間での議論を通して、その対立した価値観を批判的に吟味し、学習者個人の文化的な価値観を形成している点で

ある。第二に、『文化の衝突』は、学習者に議論を求めてはいるが、教室において学習者間で何らかの意見を統一することまでは求めていない点である。またそうした意見統一や合意形成に向けて必要とされるような手続き的知識の提供もしていない。

このような問題別構成・議論型文化的価値学習の特質は、前章の第4章で取り扱った問題別構成・議論型思想的価値学習（『思考への扉』）にも、ほぼ同じ特質を見ることができる。しかし、次の第6章で紹介する「問題別構成・議論型」の法規範的価値学習であるハーバード社会科とは大きく異なる特質である。

これら問題別構成・議論型文化的価値学習が持つ2つの特質については、例えば『文化の衝突』を開発したラーナーは何の言及もしていない。しかしここには、シュル・ヒーベンタールの場合と同様に、2つの可能性が考えられる。1つは問題別構成・議論型文化的価値学習の開発者らが、文化的な価値観の形成といった問題を、思想的な価値観の形成の場合と同様に、個人的問題と認識した可能性である。もう1つは問題別構成・議論型文化的価値学習の開発者らが、前節のそうした文化的な価値観の形成といった問題を、社会レベルで最終的には解決していかなくてはならない問題と認識しながらも、実際のところ早急にはそうした社会レベルでの意見の統一が求められない問題であると考え、他者との議論を通して、個人レベルで新しい文化的価値の構築していく段階を学校現場が担うだけで十分であると判断し、あえて合意形成まで求めることを避けた可能性が考えられる。そのどちらであったとせよ、前節で取り扱ったテーマ別構造・比較型の文化的価値学習の場合と同様に、文化的価値が本質的に持つ性質（社会本位的で伝統性・継続性重視）を開発者が意識したことが考えられるのである。

第5節 合衆国の文化的価値学習の特質 —個人レベルでの価値観形成—

本章では、アメリカ合衆国における文化的価値学習の3つの流れを、ウィラーの『国と文化』、シュル・ヒーベンタールの『文化の関係』、及び、ラーナーの『文化の衝突』の分析を通して解明してきた。これらはその内容編成・授業構成から

それぞれ、「個別配列・理解型文化的価値学習」、「テーマ別構成・比較型文化的価値学習」、「問題別構成・議論型文化的価値学習」と呼べるものであった。これら3つには、次の3つの点で共通した特質が見られる。

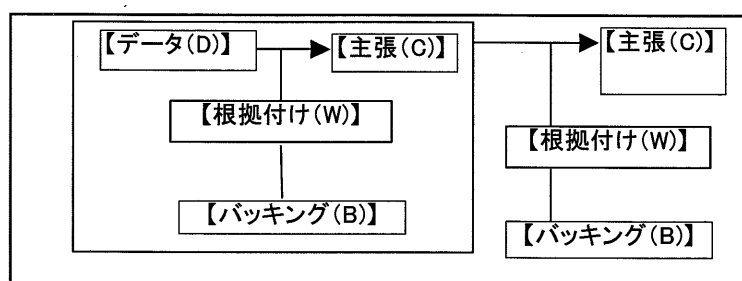
第一の特質は、文化的価値を学習する意義を、異民族の持つ伝統的な慣習などの文化的価値への理解を深めることで、異民族の文化的価値の正しい認識を保障し、異文化に向けられる偏見を解消することに求めたことである。そのアプローチには確かに違いがある。個別配列・理解型文化的価値学習（ウィラーの『国と文化』）がその多様な文化的価値の表面的ながらも包括的に理解させることに重点を置いていたことに対して、テーマ別構成・比較型文化的価値学習（シュル・ヒーベンタールの『文化の関係』）や問題別構成・議論型文化的価値学習（ラーナーの『文化の衝突』）は、多様な文化的価値を理解するだけではなく、これらを融合させて新しい文化的価値を創造することに重点を置いていた。しかしその位置づけこそ違え、基本的には異民族の文化的価値の理解を通し、それらに向けられた偏見を人々から取り除くことを、上記の3つともが共通の文化的価値学習の目的としている。

第二の特質は、諸外国の文化的価値をそれぞれ比較したり、1つの文化的価値に対しての対立する意見を上げる人々の考え方をそれぞれ比較したりすることで、各種文化的価値を対象化し、さらに場合によってはその背後にある価値観（思念）を発見させていることである（ただし、個別配列・理解型にはあまりこうした特徴は見られなかった）。トゥーミン図式（本研究の第2章を参照）を使って説明をするならば、文化的価値学習は、各種文化的価値そのものの表面的な中身（規範的価値（C）の部分）だけでなく、その価値を支持する人間が背後に持つ価値観（保障的価値（B））の発見にも力点が置かれることを示している。

第三の特質は、文化的価値の批判・評価を求めたテーマ別構成・比較型文化的価値学習（『文化の関係』）も問題別構成・議論型文化的価値学習（『文化の衝突』）のどちらも、文化的な価値観の形成を学習者個人のレベルで留め、教室内での意見の統一までは学習者に求めなかったことである。個別配列・比較型文化的価値学習（『国と文化』）が既存の文化的価値の批判・評価を通じた文化的な価値観の形成を学習者に求めないという特質を持つことまで踏まえれば、これら3つの文化的価値学習とも、集団レベルの文化的な価値観の形成を避けていると言うこと

ができる。

こうした文化的価値学習の特にテーマ別構成・比較型や問題別構成・議論型の授業方略を、トゥールミン図式を使って説明をするならば（以下図5-6）、文化的価値学習は、各種文化的価値そのものの表面的な中身（規範的価値（C）の部分）の理解や、その価値を支持する人間が背後に持つ価値観（保障的価値（B））の発見に力点が置かれる段階だけでなく、それらを踏まえて（括弧に入れて）学習者が個人レベルで独自のトゥールミン図式を構築することまで求める、つまり新しい文化的価値を個人レベルで構築することまで求める授業と説明できる。



分析対象となる価値が正当化される構造を踏まえ（括弧に入れ）、学習者が独自の価値観に基づいて主張をし、それを正当化できる

図5-6 文化的価値学習が提供する手続き的知識（トゥールミン図式より）

このように、価値の評価や判断は行うが、それは個人レベルで留め、集団レベルで価値基準を形成することは避けるという文化的価値学習の特質であるが、ここには次のような課題が残る。それは、学習者が将来、民主主義社会の形成者として生きていく上で重要となる、民主主義社会の形成に必要な手続き的知識を十分には提供できないという課題である。文化的価値学習が学習者に提供するであろう民主主義社会の形成に必要な手続き的知識には、次のものがある。

- ① 社会的（文化的）価値の表象的な部分、いわば言説を解明して理解する
（トゥールミン図式の規範的価値（主張（C））の解明と理解）
- ② 社会的（文化的）価値を支持する人間の価値の正当化の構造を分析し、彼らの背後にある価値観（思念）を明らかにして理解する
（トゥールミン図式の根拠付け（W）・保障的価値（B）の解明と理解）
- ③ 価値観の異なる相手の考え方を踏まえた自己の価値観の反省と再構築

(①②で整理した価値の正当化の構造図(トゥールミン図式)を括弧に入れて、その外から学習者が個人個人自らの価値の正当化の構造図を形成)

文化的価値学習は、テーマ別構成・比較型でも、問題別構成・議論型でも、学習者の間で議論を進めることで学習者個人の価値基準を生み出そうとするため、こうした作業に必要となってくる協調性や積極性、そして“価値観の異なる相手の考え方を踏まえて自己の価値観を反省しその再構築をする”といった手続き的知識を提供することができる。しかし、そうして学習者が個々のレベルで生み出した価値観を出し合って、教室内で議論し、1つのまとまった価値基準を構築するために必要な手続き的知識を学習者に提供することはできない。

こうした特質が、合衆国の文化的価値学習に見られる背景には、ウィラーやシュル・ヒーベンタール、ラーナーのような文化的価値学習の開発者が、社会本位的で伝統性・継続性という文化的価値が持つ固有の性質(文化的価値が価値として存在する条件)を意識し、それに基づいた文化的価値学習の開発をしていることがあると考えられる。文化的価値は、それが価値あるものと認識されるか否かは社会単位のものである。またそれは長い歴史の中で少しずつ変動するものであり、個人が少しずつ修正を加えていくものがやがて大きな社会レベルでの変化を生み出すものである。そうした思想的価値の性質を考えた時、ただ文化的価値を暗唱させる学習でも良いのであろうが、それでは学習スタイルとして面白みに欠ける。だからといって教室内で思想的価値の統一見解の構築を早急に強制する必要もない。その結論として、個人レベルの文化的価値形成をシュル・ヒーベンタールやラーナーら文化的価値学習の開発者は選んだのではなかろうか。つまり彼らは、文化的価値をどう維持ないし変革させていくのかといった問題を、社会的問題としてとらえ、既存の文化的価値にとって代わる新しい価値を、社会の一部、小さな共同体とも言える教室での議論を通して創造し、最終的には何らかの意見の統一までもってこようとする必要性を認めつつも、早急には社会レベルでの意見の統一が求められない問題でもあると考え、他者との議論を通して、個人レベルで新しい文化的価値の構築していく段階を学校現場が担うだけで十分であると判断し、あえて合意形成まで求めることを避けたと考えられる。

〔註〕

1) レヴィ・ストロースの登場などで、1960年代に文化人類学で主流となった「構造主義」と呼ばれる考え方に影響されたと考えられる。

2) 〔教科書〕：(一部のみ)

・ Durkin, M.C., et al., *The TABA Social Studies Curriculum: Grade 2—Communities around Us*, Addison-Wesley Publishing Company, 1969.

〔教師用指導書〕：

・ Tabá, H., *Introductory Edition Teacher's Handbook for Elementary Social Studies*, Addison-Wesley Publishing Company, 1967.

〔理論書〕：

・ Tabá, H., *The Tabá Program in Social Science: People in families*, Addison-Wesley Publishing Company, 1972.

・ Tabá, H., *Curriculum Development: Theory and Practice*, Harcourt, Brace & World, 1962.

なお、先行研究としては、次のものがある。

・ 今谷順重「社会科における概念的探求の育成過程—TABA 社会科におけるカリキュラムの構造—」『広島大学大学院博士課程論文集』第一集, 1975年。

・ ————「概念的探求法に基づく新しい単元構成のあり方—TABA 社会科における Idea-Oriented Unit を手がかりとして—」『島根大学教育学部紀要(教育科学)』第9巻, 1975年。

・ ————「タバ社会科における価値的論争問題の取り扱い—価値学習への分析的アプローチ—」広島史学研究会『史学研究』140号, 1978年。

・ 大野連太郎「社会科カリキュラム構成の展望3—市民生活概念志向型カリキュラムの分析(タバ・カリキュラムの場合)」『社会科教育』190号, 明治図書, 1979年。

・ 棚橋健治「社会科カリキュラム構造における“概念”構造について—タバ・カリキュラムの場合—」『教育学研究紀要』第28巻, 1983年

・ ————『アメリカ社会科学習評価研究の史的展開—学習評価に見る社会科

理念実現過程－』風間書房，2002年，172～225頁。

- ・中野重人「社会科教育と人間理解－アメリカにおける社会科教育の動向を手がかりに－」『宮崎大学教育学部紀要』第38号，1976年。
- ・森分孝治「アメリカ社会科の学力観」朝倉隆太郎ほか編『社会科教育学研究五』明治図書，1981年。

3)〔教科書〕

- ・ Education Development Center, *Man: A Course of Study, Talks to Teachers*, Curriculum Development Associates, Inc., 1968.
- ・ Education Development Center, *Man: A Course of Study, Introductory Lessons/ Salmon*, Curriculum Development Associates, Inc., 1968.
- ・ Education Development Center, *Man: A Course of Study, Herring Gulls*, Curriculum Development Associates, Inc., 1968.
- ・ Education Development Center, *Man: A Course of Study, Baboons*, Curriculum Development Associates, Inc., 1968.
- ・ Education Development Center, *Man: A Course of Study, The Netsilik Eskimos at the Island Camps*, Curriculum Development Associates, Inc., 1968.
- ・ Education Development Center, *Man: A Course of Study, The Observer's Handbook*, Curriculum Development Associates, Inc., 1968.
- ・ Education Development Center, *Man: A Course of Study, Seminars for Teachers*, Curriculum Development Associates, Inc., 1969.
- ・ Education Development Center, *Man: A Course of Study, Evaluation Strategies*, Curriculum Development Associates, Inc., 1970.

〔理論書〕

- ・ Bruner, J.S., *Man: A Course of Study*, Educational Services, Inc., 1965.

4) こうした問題意識から，認知心理学の世界でも「構造」の性質についての議論がなされている。例えばピアジェは，「構造」の特質を，①全体性，②変換性，③自己制御，と実に簡潔に説明しているが，このうち，②の変換性と③の変換性の矛盾した特質を検討する上で，この「構造」が本能的・先天的に存在するものとする「前成説」と，後天的に偶発的に生じたとする「偶発的創造説」

- と、後天的に意図的に生み出されるとした「構成説」それぞれの立場によって説明が変化することを指摘する。そして、「構造」を「前成説」で捉えた場合にもたらされる保守性の問題を指摘している。詳しくは、ジャン・ピアジェ著（滝沢武久・佐々木明訳）『構造主義』白水社，1970年を参照されたい。
- 5) その代表的な研究者の一例として、上野千鶴子がある。詳しくは上野千鶴子『構造主義の冒険』勁草書房，1985年を参照されたい。
 - 6) 実際、上野千鶴子も構造主義の批判から、社会構築主義を唱えるようになる。詳しくは上野千鶴子ほか『構築主義とは何か』勁草書房，2001年を参照されたい。
 - 7) このカルチュラル・スタディーズについては、上野俊哉・毛利嘉孝『カルチュラル・スタディーズ入門』ちくま新書，2000年の考え方を参考とした。
 - 8) わが国では主に科学主義社会科の支持者がこれに該当しよう。
 - 9) Sleeter, C.E., and Grant, C.A., *Making Choices for Multicultural Education*, Second Edition, Prentice Hall, Inc., 1994, pp.167-207.
 - 10) *Ibid.*, pp.209-251.
 - 11) この代表的人物として、『アメリカの分裂』を著した元ハーバード大学教授アーサー・シュレジンガーJr. (Arthur M. Schlesinger, Jr.) を挙げることができる。詳しくはアーサー・シュレジンガーJr.著（都留重人訳）『多元文化社会についての所見：アメリカの分裂』岩波書店，1992年を参照されたい。
 - 12) Hirsh, E.D., *Cultural Literacy: What ever American Needs to Know*, Houghton Mifflin Company, 1987.
 - 13) Suzuki, B.H., *Curriculum Translation for Multicultural Education*, *Education and Urban Society*, vol.16, pp.294-322.
 - 14) 「テーマ別構成・比較型」については、本研究の第1章第2節を参照されたい。
 - 15) 「問題別構成・議論型」については、本研究の第1章第2節を参照されたい。
 - 16) Wheeler, R., *Countries and Cultures*, A Frank Schaffer Publication, Inc., 1994. この教材の対象学年は、小学校高学年以上である。なお、本教材の分析に関しては、拙稿「多文化的構築主義に基づく社会科教育内容編成の原理－文化相対主義の克服－」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部，第52号，

2003年に基づく。

- 17) Wheeler, R., *ibid.*, p.iv.
- 18) *Ibid.*, pp.15-18. (フランス), pp.41-44. (中国)
- 19) トウルミン図式については、本研究の第2章や足立幸男『議論の論理－民主主義と議論－』木鐸社、1984年を参照されたい。
- 20) Shull-Hiebenthal, J., *Cultural Connections*, A Frank Schaffer Publication, Inc., 1994. この教材の対象学年は、ホームページなどによると、3学年から8学年と示されているものと、6学年から12学年と示されているところとある。実際、教材『文化の関係』には、対象学年についての具体的な記載はない。間をとって6学年から8学年（中学校段階用）と見てよいであろう。
- 21) *Ibid.*, p. iv.
- 22) *Ibid.*
- 23) *Ibid.*
- 24) *Ibid.*, pp.1-27
- 25) Lerner, E., *Cultural Conflicts－Case Studies in a World of Change*, 2nd Edition, J Weston Walch, 1994, p. vii.
- 26) *Ibid.*
- 27) *Ibid.*
- 28) *Ibid.*
- 29) この教材の対象学年は、7学年から10学年である。
- 30) Lerner, E., *op cit*, p. vii.
- 31) いわゆる、「異化効果」を期待したと言える。「異化効果」とは、文化接触によるカルチャーショックが原因となって、異文化の視点から自分たちの文化に対して距離をもって見るようになることである。野村一夫によれば、異文化と接触した当初は違和感や拒絶を覚えるが、やがて異文化を理解できるようになり、そのことで自分たちの文化を反省できるようになると指摘している。（野村一夫『リフレクション：社会学的な感受性へ』文化書房博文社、1994年、73～74頁。）
- 32) Lerner, E., *op cit.*, pp.3-13.
- 33) *Ibid.*, p. ix.

34) *Ibid.*, p.4.

35) ジョン・トムリンソン著（片岡信訳）『文化帝国主義』青土社，1991年。

第6章 法規範的価値学習

第1節 合衆国における法規範的価値学習の概要

本章では、合衆国社会科における諸々の法規範的価値学習論に基づいた教材やプロジェクトの分析を通して、法規範的価値学習の価値学習としての固有の特質を解明する。ここで言う「法規範的価値」とは、第2章で述べた通り、法律、判例の内容やそれが支持される上での意図や価値観などを指す。また「法規範的価値学習」とは、こうした法規範的価値を取り扱った学習一般を指す。

第2章で見てきたように、見田によると法規範的価値は、社会本位的で現代適応性・革新性重視という固有の性質を持つとされていた。つまり、ある社会的価値が法規範的価値として人々に認識され存在するための条件として、その社会的価値の内容が、ある一定の範囲の社会の構成員の多くが、日常で生活するために有効と思われるような何らかの指針（基準）を提示できること、そしてその内容はそしてその内容は時代の要請や環境の変化などで絶えず変化を続けていることの2つがあるとされる。

アメリカ合衆国では、価値を社会科から排除しようとする流れの中で、こうした法律や判例といった法規範的価値に関しても、他の社会的価値と同様に、社会科を始め学校現場ではほとんど扱われることがなかった。こうしたものは、法律

家の卵が勉学するものであると考えられてきたからである。例え社会科において法が扱われることがあっても、それは法が人間に及ぼす影響など、法が持つ機能や一般性質を、社会学的、人類学的、心理学的見地から教えるものであり、いわゆる法律の中身や判例（言説）、その背後にある意図や価値観（思念）が取り扱われることはほとんどなかった¹⁾。

ただ例外的に、クイーンズ大学教授スター（Isidore Starr）や、ハーバード大学教授オリバー（Donald W. Oliver）らが、1950年代の後半から社会科で積極的に法律や判例を取り扱い、これら法規範的価値の議論やこれの批判をする学習論を主張し、またそうした教材の開発を行っていた²⁾。

こうした社会科からの法規範的価値排除の傾向は、1960年代後半から変わってくる³⁾。ハーバード大学のホッキング教授（T. Hocking）の「法規範（的価値）を扱わない社会科は、背骨を知らずに脊椎動物の解剖をするようなものだ⁴⁾」といった発言に見られるように、法規範的価値を積極的に社会科に取り入れよとする動きが活発になり⁵⁾、そうした教材も多く作られるようになったのである⁶⁾。

その理由としては、以下の3つの事情がある。第一に、1960年代後半以来、アメリカ国内で価値を排除してきた社会科の課題が指摘されるようになり（第1章参照）、価値を社会科でもっと積極的に取り扱っていかうといった動きが活発になる中、法規範的価値は社会科で特に積極的に取り扱っていく必要があることが認識されてきたことがある。この動きに特に大きな影響を与えたのが、1960年代後半のオリバーらによる『公的論争問題シリーズ』（ハーバード社会科）の完成であろう。ハーバード社会科では、カリキュラム全体で裁判事例や政府の議会審議が扱われ、そして判決・決定までの過程、判決のあり方や採決のあり方、判例や法律の内容などを学習者に批判的に吟味させるという試みが採用された。いわば、ハーバード社会科は、法規範的価値を批判するという試みを社会科のカリキュラム全体で行おうとした点で、これまでにない特質を持つ（本章第4節参照）。ハーバード大学というネームバリューも手伝って、この社会科の姿勢は70年代以降のアメリカ合衆国の社会科教育論に大きな影響を与えた。

第二に、1960年代に起きたベトナム戦争や公民権運動の影響から、アメリカ社会のこれまでの規範や慣習に疑問がもたれるようになり、そうした規範や慣習のあり方を社会科で議論していかうとした動きが活発になったことがある⁷⁾。例え

ば先述のスターは、法規範が社会科で積極的に取り扱われるようになってきた背景として次のような説明をしている⁸⁾。

「極端な反共主義をとり、懐疑と恐怖を伴ったマッカーシズムへの反省、合衆国憲法や権利章典について学生が無知であることを見せ付けたバーデュ大学の調査結果への驚き、反動的批判や公的な反対さえ起きたウォーレン判事の判決（学校での人種隔離を違憲と判断した裁判）—それら全てが学校や国家における市民教育の在り方について疑いを引き起こした。」

（括弧は筆者が加えた）

第三に、アメリカ法曹協会（ABA）が、1960年代後半以降、その指導力を本格的に発揮するようになったことがある⁹⁾。下の表6-1は、1960年代後半以降のABAの動きである。ABAは、法規範的価値を積極的に学校教育に取り入れようとする一連の動きを70年代に「法関連教育」という名称の下でまとめるようになり、またその法関連教育をリードしていく役割を果たすために、1971年に「青少年のための市民教育に関する特別委員会（YEFEC）」を設置した。また、1978年に「法関連教育法」という法律が成立し、法規範的価値を取り扱うこれら「法関連教育」が、国家の全面的な資金援助を受けることができるようになったが、これもABAが数年に渡って国家の支援の重要性を強く訴えてきた努力の成果である。こうした一連のABAの活動により、アメリカ合衆国において法関連教育が大きく躍進することにつながったのである。

表6-1：アメリカ法関連教育の歴史

1971年	ABAが「青少年のための市民教育に関する特別委員会」を設置する。
1973年	Social EducationでI. スターを中心にして法関連教育が特集される。
1976年	「法関連教育に関する研究グループ」が、最終報告を発表し、国家が法関連教育に支援することの重要性を訴える。
1978年	法関連教育法が成立する。
1987年	合衆国憲法成立200周年記念。合衆国では憲法に係るイベントが多く催され、憲法に注目した教材も多く出版される。 アメリカ歴史学協会（AHA）やアメリカ政治科学協会（APSA）も憲法や法を社会科で扱うことに注目し、「プロジェクト‘87」を開発する。
1995年	ABAが『法関連教育の本質』を出版する。

現在では、ABAだけでなく、アメリカ合衆国司法省の「少年司法と非行防止に関する局」という部局も法関連教育を支援するようになった。そして、1960年代から70年代かけて相次いで設立された「憲法上の諸権利財団（CRF）」「法における市民教育のための全国組織（NICEL）」「ファイ・アルファ・デルタ公共サービスセンター（Phi Alpha Delta Public Service Center）」「公民教育センター（CCE）」の4団体や、さらにはアメリカ歴史学協会（AHA）、アメリカ政治科学協会（APSA）なども、法関連教育の教材を積極的に開発するようになっている。

さて、この法関連教育であるが、ABAやその他多くの法関連教育の開発者・理論家らは、学習者である子どもたちに「リーガルマインド（法的思考力）」を育成することを、教育の大目標として掲げている¹⁰⁾。この「リーガルマインド」とは何であるのか、その統一された定義はなく、細かく見れば、その定義は法関連教育の開発者・理論家個々で異なるのが現状である。大きくは次の2つの流れに分けることができるであろう。1つは、既存の法規範的価値を公的な判断基準として習得し、他の事例にも活用できるようにすることが、「リーガルマインド」の育成であるとする立場である。この立場にある法関連教育の開発者・理論家らは、合衆国憲法や権利章典、刑法、民法の内容や、法的手続き、そして合衆国国内で起きた重要裁判の判例などの法規範的価値は、アメリカ国民として最低限知っておかねばならないアメリカの公的判断基準であると考え、こうした既存の司法判断や司法の解釈といった公的判断基準を学習者に着実に理解・習得させることの重要性を主張する。こうした考えを持つ人物の代表として、パトリック（John J. Patrick）やメーリンガー（Howard D. Mehlinger）を挙げることができる。

これに対してもう1つは、民法やその他法律の内容や、司法判断、司法の解釈などの既存の法規範的価値を、学習者の目でもう一度反省的に吟味し、学習者独自の法規範的価値（判断基準）の再構築をして、これに従って行動できるようにすることが、「リーガルマインド」の育成であるとする立場がある。この立場は、学習者間の議論を通して、学習者自身の価値（判断基準）の構築を行うために必要とされる、問題の認識能力や、法規範を構築する上での議論のテクニックやその進め方、そして創造力といった、より実践的な技能や、法規範的価値の議論に積極的に参加して自らの考えを述べることができる態度などの育成に重点を置く。こうした考えに立つ人物としては、スター、オリバー、クラッディ（Marshall

Croddy) などがある。

次節からは、こうした法規範的価値を取り扱った各種価値学習論の特質を、それら学習論に基づいて作成されたと思われる教師用指導書や教科書などを取り上げ、その内容編成や授業構成の相違を明らかにしながら見ていこう。ここでは特に、公的判断基準を学習者に着実に理解・習得させることの重要性を主張する立場から法規範的価値学習を開発した代表的な事例としてパトリックがレミー (Richard C. Remy) らと共同で作成した『憲法の学習』を、対して民法やその他法律の内容や、司法判断、司法の解釈などの既存の法規範的価値を、学習者の目でもう一度反省的に吟味し、学習者独自の法規範的価値 (判断基準) を再構築することの重要性を主張する立場から法規範的価値学習を開発した代表的な事例として、クラッディが開発した『法と王冠』と、オリバーらが開発した『公的論争問題シリーズ』(ハーバード社会科) を取り上げることにする。

第2節 個別配列・理解型法規範的価値学習：『憲法の学習』の場合

1. 内容編成—アメリカ合衆国の法規範に関する諸情報の系統的配列—

合衆国憲法や権利章典、刑法、民法の内容や、法的手続き、そして合衆国国内で起きた重要裁判の判例など、合衆国の司法が下した公的判断基準に関する諸知識の理解を学習者に促すことを目的として開発された教材・プロジェクトの事例として、1986年～1987年にかけて、インディアナ大学の社会科教育学者パトリックが、同じく社会科教育および政治学の専門家であるオハイオ大学マーシオンセンター教授レミーとともに作成した『憲法の学習』(SSEC (Social Science Education Consortium) 刊、1986年) を挙げるができる¹¹⁾。この教材は、70年代の後半から、憲法や法を社会科で扱うことに注目しはじめたアメリカ歴史学協会 (AHA) やアメリカ政治科学協会 (APSA) が、マーリングーらを中心に合衆国憲法成立 200周年に向けて企画した「プロジェクト '87」¹²⁾ の一環として、高校生用の教材として開発したものである¹³⁾。

開発者の一人であるレミーは、アメリカ合衆国国内では、エングルやマシャラ

スと並んで、社会科での議論や反省的思考、学習者独自の価値観の創造や意思決定の重要性を唱えた人物であることが知られている¹⁴⁾。実際、レミーが1975年に著した『市民性基礎能力に向けたハンドブック』では、ディシジョン・ツリー (Decision Tree) を活用した社会科授業理論を発表し¹⁵⁾、このことで彼は、合衆国ばかりでなく、日本国内でも注目されることになった¹⁶⁾。彼が示したディシジョン・ツリーとは、問題に対して考えられる解決案を複数学習者がブレインストーミングなどを通して提示したのち、それぞれの解決案がもたらす結果を予想し、そのメリットやデメリットをまとめた後、より優れた解決案を考察していくといったものであった。

これに対してもう一人の開発者であるパトリックは、議論よりも、法制度を支えるコアとなる法原理やその他の憲法に関連のある法規範的価値を、法学的成果に基づいてより「深く理解すること」、そして「他の事例にその価値を適応できること」を求める傾向があった¹⁷⁾。彼は従来の教育が合衆国憲法を取り扱ってはいないが、それは内容を表面的かつ解説的に取り扱うことに終始していると指摘し、その改善としては、合衆国憲法の基盤となる法原理の内容やその重要性を学ぶことや、合衆国憲法の解釈において論争となった重要裁判、特に「少数派の権利と多数派のルール形成」の対立が見られる裁判事例を取り上げ、そこでの判決を理解することを通して、「いかなる時に少数派の権利が制限され、逆にいかなる時に政治的多数派の権利が制限されるべきであるのか」という課題に対する司法の公的な判断基準とその重要性を学ぶことが、憲法のより深い理解につながると考えていた¹⁸⁾。またパトリックは、このように憲法やそれに関連する法規範的価値を深く理解することが、学習者である子どもたちの目を社会の不公正に向けさせ、それを是正したり、さらには彼らが民主主義社会の一員として社会に参加し、公平に物事を判断したりするための礎となると考えていた¹⁹⁾。

このレミーとパトリックの二人は、1980年代に共同してこの『憲法の学習』の他にも『核時代の国家安全保障プロジェクト』(1983-1987)など複数の教材開発をしており、その協力研究の跡を見ることができる²⁰⁾。そしてこの『核時代の国家安全保障プロジェクト』の場合は、課(レッスン)によって合衆国の対外政策の議論をさせるものであったり、合衆国の対外政策の意義を教えるものであったりと、レミーとパトリックの両方の考え方が折衷した内容編成となっていた。

その点でこの『憲法の学習』の内容編成を見てみよう。『憲法の学習』の内容編成を示したものが表6-2である。『憲法の学習』は5つの章、64個の課（レッスン）から成る。それぞれの課（レッスン）は、資料や解説と、授業計画から成る。第I章「自由に関する文章」では、合衆国憲法、修正条項、批准されなかった修正条項、論文『フェデラリスト』²¹⁾の記載内容を確認する。第II章「憲法の目的と起源」では、憲法制定に至る過程（1776年～1791年）を学習する。第III章「憲法における政治的原理」では、連邦主義、三権分立、司法審査、市民の自由という、合衆国憲法を支える法原理とその意義を学習する。第IV章「憲法の修正や解釈」では、憲法の修正議論や、その他話題を呼んだ憲法解釈議論を取り上げている。第IV章の多くの課では、こうした憲法の修正や憲法解釈が決断されるに至った事件の背景を学習し、政府や議会、司法が憲法修正・憲法の解釈を下したことの意義を理解することに重点を置いた展開がとられているが、第6課、第8課、第10課は、そうした決断を批判的に吟味し、どうあるべきであったのか、どうあったら最善の解決策であったのかを考える展開となっている（なお、表6-2では、『憲法の学習』のうち、政策や法律、判例といった法規範的価値の批判・評価を求める問いが設定されている課（レッスン）に★をつけて示している）。第V章では、アメリカ司法に大きな影響を及ぼしたこれまでの連邦最高裁の判決に重点を置き、第IV章同様に、多くの課では裁判に至った事件の背景を学習し、その事件に対して連邦最高裁が下した判決の意義を理解する展開がとられているが、第6課、第9課、第12課では、連邦最高裁の判決を批判的に吟味し、どうあるべきであったのか、どうあったら最善の解決策であったのかを考える展開となっている。

この表6-2から『憲法の学習』の内容編成には、次の3つの特質を見出せる。第一の特質は、やはりこの『憲法の学習』の内容編成でも、課（レッスン）によって、法規範的価値の批判・評価を求める問いが設定されているものと、そうではないものと、2つのケースが存在し、ここに両者の考えが折衷・並立していることが伺えることである。『憲法の学習』の導入部には「この教材は、全てが憲法の歴史、理論や法律などについて包括的かつ一貫した調査をするばかりではない」との記載があり²²⁾、ここからも、その折衷ぶりを伺うことができる。

表6-2 『憲法の学習』の内容構成

内容編成原理		章とレッスン (課)		教授される事実的内容		教授される価値的内容	
憲法・権利条項などの条文を概観する	憲法の条文	I 自由に関する文章	1. アメリカ合衆国憲法	・アメリカ合衆国憲法			
	憲法の基礎となる資料		2. 憲法修正条項	・憲法修正条項の条文			
			3. 提案されたが結局批准されなかった修正条項	・提案されたが結局批准されなかった修正条項の条文			
			4. 論文『フェデラリスト』	・論文『フェデラリスト』			
憲法の目標・性質を知る	憲法の性質	II 憲法の目的と起源	1. 憲法とは何ですか	・憲法の定義、憲法の特質		・憲法の存在の絶対性 ・憲法の機能の有効性 ・憲法の存在意義	
歴史的に憲法の存在意義を学ぶ (課題とその克服を繰り返す中で吟味され成立した合衆国憲法の素晴らしさを確認する)	憲法制定の歴史		2. 憲法を解剖する	・憲法の目的、条文にある手続き			
			3. 州憲法1776-1780	・マサチューセッツ憲法の起草・批准までの過程			
			4. 連合規約	・連合規約の目的、特徴、欠点			
			5. 連合規約の下での政府への意見	・連合規約に向けられた意見書			
			6. 憲法制定議会に参加するワシントン	・ワシントンが憲法制定議会に参加した理由			
			7. 1787年の憲法制定会議での支配者に関する決定	・大統領制が採用されることになった背景や、そこでの議論			
			8. 論文『フェデラリスト』からの概念	・強い結びつきを主張する立場からの議論			
			9. 反フェデラリストの論文からの概念	・より広い州の権限を主張する立場からの議論			
			10. 1788年のマサチューセッツ議会での憲法に関する決定	・マサチューセッツ議会での憲法案可決の過程 ・権利章典付加の約束			
			11. 1789-1791年の権利章典に関する決定	・権利章典が付与された経緯(フェデラリスト派と反フェデラリスト派の対立)			
			12. 1781-1791年の憲法制定時における主な出来事	・憲法成立過程の年表			
憲法を支える政治的法原理の内容とその意義を知る	連邦主義	III 憲法における政治的原理	1. 連邦主義の本質	・連邦主義の基本的定義と3つの役割		・連邦主義の存在意義	
			2. 憲法は連邦主義に関してどのように述べているのか	・合衆国憲法1・4・6・10条 (確認テストとしてクロスワードパズル)			
			3. 連邦主義を理解するために重要な言葉				
	権力分立チェック&バランス		4. 権力分立とチェック&バランス	・三権分立(司法・立法・行政)		・権力分立の存在意義 ・チェック&バランスの存在意義	
			5. 拒否権: チェック&バランスのシステムにおける武器	・拒否権の基本的定義と司法・立法・行政が持つ拒否権			
			6. 憲法は権力分立とチェック&バランスに関してどのように述べているのか	・合衆国憲法1・2・3条 (確認テストとしてのクロスワードパズル)			
			7. 権力分立とチェック&バランスを理解するために重要な言葉				
	司法審査		8. 司法審査の本質	・司法権の起源と司法審査の3つの役割		・司法審査の存在意義	
			9. 裁判官は権力をどのように使うべきか	・司法行動主義と司法抑制主義の対立			
			10. 司法審査を理解するために重要な言葉	(確認テストとしてのクロスワードパズル)			
			11. 憲法上での権利と自由	・憲法で認められている各種自由権			
	市民権市民の自由		12. 市民権と市民の自由に関する意見	・少数派は多数派の見解を批判できる権利があるかどうかの議論		・市民権の存在意義 ・各種自由権の存在意義	
			13. 憲法は市民権と市民の自由に関してどのように述べているのか	・合衆国憲法1条、修正条項1・4・14・24条 (確認テストとしてのクロスワードパズル)			
			14. 市民権と市民の自由を理解するために重要な言葉				
修正の目や手続きを知る	修正の目的	IV 憲法の修正や解釈	1. 修正の目的	・修正条項の条文一覧			
	修正手続き		2. 修正条項26条の結果	・修正条項制定過程(修正26条の場合)			
			3. 新合衆国憲法: 憲法修正の別手段	・特例的な憲法修正の方法			
憲法の修正議論を知り、その結果として下された判決や	行政・立法的判断の意義	4. 政党の起源	・政党の危険性(巨大政党による政治機構の硬化)と憲法による規制議論		・左の政治的判断の意義 ・左の政治的判断の意義		
		5. ウィスキーの反乱: 連邦権力のテスト	・1791年のピッツバーグ農夫らの税金課税反対運動と大統領の決定				

合衆国憲法を支える各種法原理の意義

判断の内容の意義を知る(ただし★は判決の意義を知るのではなく、判決を批判・議論する)	司法的判決の意義	6. 憲法の拡大: ルイジアナ購入のためのジェファーソンの決定	・土地購入における大統領の憲法の拡大解釈と議会の対立	★(大統領判断の有効性を議論し判断)		
		7. 法廷と商人の権力の増徴	・フルトン社の河川運航独占を議会が規制	・左の政治的判断の意義		
		8. 憲法的危機に対する二人の反応: ブキャナンとリンカンの分離に対する決定	・ブキャナン大統領の考え方とリンカン大統領の考え方	★(比較してより望ましい考えを議論し判断)		
		9. 判決への道: Near vs. MINNESOTA	・Near vs. MINNESOTA の裁判過程と判決	・左の司法判断の意義		
		10. 下級審の却下: Flag Salute 事件	・宗教上の理由で国家に対する敬意をエホバ信者が拒否することの是非についての議論	★(より望ましい考えを議論し判断)		
		11. 裁判所による反対意見の使用	・ベッツ対ブラディ裁判における少数意見の活躍	・左の司法判断の意義		
		12. 危機の時代の憲法上の権利	・日系アメリカ人への排斥を招いた大統領の判断と連邦法の違憲性を問う裁判とその過程・判決	・左の司法判断の意義		
	司法的判断基準	13. 大統領権力の限定: 製鋼所の捜索におけるトルーマンの決定	・朝鮮戦争の状況下、製鋼所の労働組合がストを予告したことに対し法律を超えて行政府命令をだしたトルーマンの裁判その過程・判決	・左の司法判断の意義		
		14. あなたは裁判官になる: 1967年の Camera vs. Municipal Court of San Francisco	・裁判官が考慮する4つの要素(裁判の事実、憲法、判例、原告被告から出される議論) ・Camera vs. Municipal Court of San Francisco 裁判で4要素がどのように使われたのかをみる			
	憲法解釈が争われた各種重要裁判に下された判決の意義を知る(ただし★は判決の意義を知るのではなく、判決を批判・議論する)	司法判断の意義	V 最高裁の注目すべき判決	1. マブリー対マディソン裁判(1803年)	・司法審査権を行使し連邦法に無効審査を下した司法行為に対する共和党とフェデラリストの対立・判決	・左の司法判断の意義(違憲立法審査権の確立)
				2. マッカロッチ対メリーランド州裁判(1819年)	・合衆国銀行に対して州が課税できるかどうかを争った裁判・判決	・左の司法判断の意義(連邦議会の権限の拡大)
				3. ダートマス大学対ウッドワード裁判(1819年)	・州が特許状を与えた学校に対して州法でその特許を破棄したことに関する裁判・判決	・左の司法判断の意義(財産権保護の流れを生む)
				4. ギッボス対オーディン裁判(1824年)	・独占的営業権を与えられている業者が州内にある連邦法が認めている業者を排斥しようとして起こした裁判・判決	・左の司法判断の意義(州の通商規制に対し連邦権力を大幅に認める)
				5. チャーリーズ河川橋対ウォーレン河川橋裁判(1837年)	(省略)	(省略)
6. ドレッド・スコット対スタンフォード裁判(1857年)				・黒人奴隷が奴隷禁止州へ逃げたことで解放されたとしてかつての所有者を訴えた裁判。所有者へ奴隷の所有権があることを認める判決。	★(より望ましい考えを議論し判断)	
7. ミリガンの反逆罪裁判(1866年)				・デュープロセスを守らずに戒厳令を出して南北戦争に反対した人間を拘束したリンカン大統領への裁判・判決	・左の司法判断の意義(戒厳令発令権は議会のみである点の確認)	
8. ミュン対オレゴン州裁判(1877年)				・州の倉庫料金への規制に関する裁判・判決	・左の司法判断の意義(公共の利益に関わる場合、州に営業規制権を認める)	
9. プレッシェー対ファーガソン裁判(1896年)				・白人と黒人を分離する政策は修正条項14条暴動保護条項に違反するのでは、とした裁判。「分離すれど平等」の考えが示される。	★(より望ましい考えを議論し判断)	
10. ノーザンスクリティカンパニー対合衆国裁判(1904年)				・運送業を独占するために複数の鉄道会社の株を買い占めたことに対する裁判・判決	・左の司法判断の意義(反トラスト法の適用)	

11. ミューラー対オレゴン州裁判 (1908年)	・女性の労働時間を規制した州の労働法案は違憲ではないかという裁判・判決	・左の司法判断と弁護士の手腕の意義 (女性労働時間規制の合憲・司法の科学データ採用)
12. Schek 対合衆国裁判 (1919年)	・軍内で反戦のピラを配った兵士への裁判・判決	★ (より望ましい考えを議論し判断)
13. Schechter 対合衆国裁判 (1935年)	・特定の業種に対して大統領が「公正な取引の基準」を定めたことに関する裁判・判決	・左の司法判断の意義 (大統領の取引基準決定権の否定)
14. 合衆国対カーティス・ライト輸出会社 (1936年)	(省略)	(省略)
15. ブラウン対教育局裁判 (1954年)	・人種分離教育は黒人に劣等感を与えるとして、分離教育の違憲性を訴えた裁判とその判決	・左の司法判断の意義 (「分離すれど平等」原則の違憲性を判断)
16. ギディオン対ウェインライト裁判 (1963年)	・弁護士の費用を誰が払うのかで争われた裁判と判決	(省略)
17. レオノルド対シムス裁判 (1964年)	(省略)	(省略)
18. ミランダ対アリゾナ州裁判 (1966年)	・被疑者に対して警察は、警察の尋問に対して黙秘権などがあることを告げる必要があるか、またそうした手続きをとらずに自白して得た証言を証拠として利用できるのか、裁判で争われた。	・左の司法判断の意義 (修正5条は警察が被疑者の権利告げる義務があることを確認する)
19. Heart of Atlanta Motel 対合衆国裁判 (1964年)	(省略)	(省略)
20. 合衆国対ニクソン裁判 (1974年)	・大統領がウォーターゲート事件の捜査で盗聴テープの提出を求められた時、憲法上の執行特権を主張して拒否したことに関する裁判・判決	・左の司法判断の意義 (裁判所の命令であれば大統領の執行特権は認められない)

(Patrick, J. J. and Remy, R.C, *Lesson on the Constitution*, Social Science Education Consortium, 1986 より筆者作成)

第二の特質は、法規範的価値の批判・評価を求める問いの設定されている課（レッスン）の課（レッスン）全体に占める割合が大変に低いことである。『憲法の学習』のうち、政策や法律、判例といった法規範的価値の批判・評価を求める問いが設定されている課（レッスン）に「★」をつけて表6-2では示している。法規範的価値の批判・評価を求める発問が設置されている課（レッスン）は、第IV章の第6課「憲法の拡大」や第V章の第9課「プレッシー対ファーガソン裁判」などがあるが、このタイプが全体に占める割合は、ほんのわずかである（第IV章において3/14、第V章では3/20）。

ことが伺える。ここから、『憲法の学習』は、かなりの部分でパトリックの価値学習論を主として開発された教材であると見ることができる。『憲法の学習』がパトリックの考えを主に反映したものであることは、『憲法の学習』の学習目標を通して見ても見て取れる。以下のものが、『憲法の学習』の学習目標である²³⁾。

- 「1. 私たちの憲法の起源をより十分に理解する。
2. 私たちの政治システムにおける憲法の目的を知る。
3. 憲法の主だった原則や、その原則が私たちの社会や政治への活用のされ方についての理解を深める。
4. 公的ないし非公式の憲法の変革の動きを理解する。
5. 過去から現在にかけての憲法に関する重要な論争について調べる。
6. 最高裁判決の基本的な重要性について理解する。
7. 憲法の知識を過去から現在に至るまでの様々な論争や事件、人々に活用する。
8. 憲法で具体化された価値への合意を高める。」

この『憲法の学習』の学習目標には、法規範的価値の議論に関する項目や、それを批判的に吟味することを求めるような項目が見られず、ここから、『憲法の学習』が、憲法そのものや司法の判決内容といった既存の法規範的価値の中身やその重要性の理解、さらにそれら価値の他事例への適応に重点を置いていることを見て取ることができる。また、合衆国憲法の原理原則の理解や、最高裁判決の重要性（意義）の理解などを示唆する目標も含まれており、この点に、パトリック

の価値学習論の影響を見ることができる。

特質の第三は、憲法（権利章典）の条文（第Ⅰ章）、憲法の成立過程（第Ⅱ章）、憲法を支える法原理（第Ⅲ章：連邦主義・三権分立・司法審査・市民の自由権の4項目から成る）、修正条項（第Ⅳ章）、さらには重要な最高裁の審議過程と判決（第Ⅴ章）といったように、憲法に関する事實的・価値的情報を包括的に学習できるように編成されていることである。そしてここには、スケネク対合衆国裁判やミランダ対アリゾナ州裁判の判決など、パトリックが憲法のより深い理解に必要と主張する事例が多く含まれている。前述したが、パトリックは「少数派の権利と多数派のルール形成」の対立が見られる裁判事例を取り上げ、そこでの判決を理解することを通して、「いかなる時に少数派の権利が制限され、逆にいかなる時に政治的多数派の権利が制限されるべきであるのか」という課題に対する司法の公的な判断基準とその重要性を学ぶことで、憲法のより深い理解につながると考えていた。スケネク対合衆国裁判やミランダ対アリゾナ州裁判などは、こうした少数派の権利を奪いかねない政策を合衆国政府や州政府が実施しようとし、司法がそうした政府の対応を批判した判決を出した裁判事例の典型と言える。例えばミランダ対アリゾナ州裁判は、婦女暴行容疑で逮捕されたミランダに対してアリゾナ州警察が被疑者の権利についての説明なく逮捕したことを理由にミランダが逮捕手続きの不当をもとに逮捕の無効を訴えた裁判で、司法（裁判所）は被疑者の権利をミランダに伝えないで逮捕に踏み切るといふ警察の行為は、被疑者という少数派の権利を冒瀆する行為に当たるとしてミランダの訴えを支持し、逮捕無効の判決を下している。ここにパトリックが、重要な最高裁の審議を取り扱う中でも、特に「少数派の権利と多数派のルール形成」の対立が見られるような裁判事例にこだわったことを伺うことができる。

なお、各章の課（レッスン）の配列は、基本的には時系列になっている。こうした配列は、特に教育的な効果は不明だが、おそらくは、通史的な歴史教育に補助教材として『憲法の学習』を加えることを可能にするためであり、『憲法の学習』の開発を支援するアメリカ歴史協会への配慮であろう。

このように、『憲法の学習』は、憲法に関する様々な事實的・価値的情報を、包括的に、そして時系列に取り扱っていた。また、その情報は、学習者が批判的に吟味・検討することよりも、その重要性・存在意義を理解することに重点が置

かれていた。このような内容編成からは、憲法の条文、法原理、法的手続き、重要判例など、広い領域での法規範的価値をひとつひとつ習得することで、憲法より深い理解を図るだけでなく、学習者自らがその価値（公的判断基準）を自らの判断基準として還元し、学習者が今後出くわすであろう様々な困難に対してできるだけ対応できるようにさせようとした開発者の意図を見ることができる。

2. 授業構成

（1）授業展開－憲法・法律・法的判断をその「意味」や「意義」とともに理解させるための授業構成－

『憲法の学習』の各課（レッスン）においても、憲法や重要判例などの法規範的価値を効果的に学習者に習得・定着させ、その重要性を理解させようとした構造となっている。というのも、『憲法の学習』では、その課（レッスン）のほとんどが、憲法の条文や憲法の法原理、法的手続き、重要裁判の判例などといった法規範的価値に関する個別的情報を教科書が学習者に解説的に提供し、学習者にこの教科書が与えた情報を把握させた後、小単元末の問いで、その理解度を確認したり、さらには、その条文などの「歴史的な意味」や「歴史的な意義」を理解させていくことで、学習者にそれら法規範的価値に関する着実かつ“共感的な”理解・定着を図っていく展開が採られているからある。『憲法の学習』の開発者パトリックは、別の論文において、ケーススタディを活用した効果的な法規範的価値の教授法として、次の授業展開を紹介している²⁴⁾。そこにも、歴史的意義付けの重要性が示されている。

- 「・論争やそれに対する判決の分析するために、その背景にある情報を見る。
- ・論争点を明らかにする。
- ・法廷の判決を調べる。
- ・もしその判決に不服の意見が出たならば、これを調べて評価する。
- ・合衆国の歴史（憲法史）において、その判決の重要性を評価する。」

では、こうした一例として第V章「最高裁の注目すべき判決」の第18課「ミ

ランダ対アリゾナ州裁判」の授業構造をここでは取り上げよう²⁵⁾。次頁の表6-3は、第18課「ミランダ対アリゾナ州裁判」の記載内容や設定されている発問を参考にして、筆者が教授書形式で示したものである。『憲法の学習』の場合、各課（レッスン）に、資料や解説の他に、授業計画が付属しており、この中には、授業目標と詳細なレッスンプラン（「導入」「展開」「終結」の三段階から成る）、それにあわせた発問がそれぞれセットで詳細に設定されている。そのため、教授書形式での授業の再現は大変に容易である。

この第V章第18課「ミランダ対アリゾナ州裁判」は、「導入」「展開」「終結」の三段階から成り、それぞれ「事件内容と論争点の確認」「判決内容の確認」「判決の影響などからの判決の重要性や意義の理解」を行っている。「導入」の「事件の内容と論争点の確認」をするパートでは、まず教材の記載内容を確認し、事件のあらましや、論争の状況、そして論争点を明らかにすることが学習者に求められている。「ミランダ対アリゾナ州裁判」の場合、ミランダが婦女暴行容疑で逮捕されたこと、そしてその取調べの際に被疑者であるミランダに、黙秘権や弁護士を立てることができる権利があることなどを伝えなかったことに対してミランダが不満を持ち、修正条項5条「自己負罪条項」の違反、つまり違法な法的手続きとして訴え、対して警察やアリゾナ州側も裁判で争う姿勢を見せたことなどが確認されることになる。次の「展開」の「判決内容の確認」のパートでは、判決の結果と、その解釈（正当化の根拠付け）を確認することが学習者に求められる。

「ミランダ対アリゾナ州裁判」の場合、被疑者に黙秘権や弁護士を立てる権利があることを通告せずに逮捕することは、法的手続きの欠陥となつた判決をウォーレン裁判官らが下したことを確認することになる。最後に「終結」の「判決の影響などからの判決の重要性や意義の理解」では、「展開」で確認した司法判断の「意味」や「意義」を考え、その重要性を理解するパートとなっている。「ミランダ対アリゾナ州裁判」の場合、学習者はまず、ウォーレン裁判官らが下したミランダ対アリゾナ州裁判の判決が社会に与えた影響を調査する。ここで学習者は、この判決以来、「容疑者の権利が拡大した」ことや「警察は、自白だけで有罪に導くことが困難になった」ことを学ぶ（教材側が解答をこのように設定している）。そして、今度は、その判決が下らなかつた場合の社会を予想し、そのことから「展開」で学んだ司法判断の意味や意義を学習者は考えることになる。判決の社会へ

表6-3 『憲法の学習』5章レッスン18「ミランダ対アリゾナ州裁判」の授業展開

授業展開	教師の発問	教授学習過程	主な学習内容
[導入] 事件内容と論争点の確認をする 判決の意義を理解する過程	○教科書のレッスン18「ミランダ対アリゾナ州裁判」を読みなさい。	T: 発問する	
	<p style="text-align: center;">ミランダ対アリゾナ州裁判 (1966年)</p> <p>1960年代、最高裁判事ウォーレンの下で被疑者の権利を強める重要な判決が下された。この判決は大変に重要かつ論争を呼んだ判決で、E. ミランダ、アリゾナ州の人々、そして修正条項5条を含んだ問題となった。</p> <p>1963年ミランダはフェニックス近郊での若い女性の誘拐と婦女暴行の罪で逮捕された。女性は警察署で彼が犯人であることを確認し、警察は彼に二時間以上尋問をした。誰も彼に警察の尋問に対して黙秘する権利があり、また弁護士に面会する権利があることを告げなかった。ミランダは罪を白状した。彼は起訴され有罪となった。</p> <p>彼はこの有罪に不満を持って上告した。彼の弁護士は警察が修正条項5条にある「自己負罪条項」に違反するのではないかと主張した。修正条項5条には次のように書いてある。「人は誰も、刑事事件において自己に不利益をもたらす証言を強要されることはない」</p> <p>アリゾナの弁護士は、もしこの言及があれば、ミランダが尋問を受けている間いつでも弁護士を雇うことができたと主張した。彼はそうしたことができなかった。彼らはまた何人たりとも自白を強要することはできないと主張した。</p> <p>憲法問題 修正条項5条は容疑者が黙秘権を持ち、不利益な質問に答える必要がないことを警察は告げることを要求したもののなか。またこうした警告がない中で獲得した証拠を警察が法廷で活用することはできないのか。</p> <p>判決 5対4で法廷はミランダの有罪を否決した。法廷は、修正条項5条は警察が容疑者に黙秘権があり、不利益となる警察の尋問に答えなくてよい権利があり、弁護士に面会する権利が保障されていることを告げることを求めるものであると判決した。法廷は、警察は必ずこうした警告を尋問の前に伝える義務があり、被告はこうした権利を放棄する自由があると述べた。</p> <p>さらに法廷は、もし容疑者が黙秘を望んだり、弁護士との面会を望んだ場合は、容疑者が再び話す準備が出来たり、弁護士が現われるまでは尋問を停止しなくてはならないことを加えた。検察官はこうしたルールに違反して獲得した証拠を法廷で採用することができなくなった。</p> <p>ミランダ裁判の判決は議論を呼んだ。多くの法執行機関はこの判決に対して「警察に手錠をする行為だ」と不満を述べた。こうした強い不満の中で、判事ジョン・ハーランは「法執行の合法的な手段として自白をなくすことを意味する判決であろう」と言及している。かつて検察官であったウォーレン判事はこのルールを守った。彼らは私たちの司法制度は有罪が決定するまでは個人は無罪であるという原則に基づいたものである。また彼らは、政府が被疑者に証拠を示さねばならないが、被疑者が自分が有罪であると示すことを強制することができないと述べている。</p> <p>ミランダ裁判の判決以降、ほとんどの警察官は被疑者に彼らの権利を読み上げるために、カードを携帯している。このカードは「ミランダ・カード」としてすぐに知られるようになった。</p>		
	○ミランダはどのような罪で起訴されたのか。 ○ミランダは警察が憲法で保障された何の権利を侵害したと主張したのか。 ○修正条項5条のどこを警察が違反したとミランダは主張しているのか。	T: 発問する S: 答える T: 発問する S: 答える T: 発問する S: 答える	・若い女性の誘拐と婦女暴行の罪 ・自分に不利な質問に答えなくて良い権利 ・尋問中弁護士を呼ぶことができる権利 ・「自己負罪条項」
[展開] 判決内容の確認をする	○法廷はミランダを勝訴としたのか、敗訴としたのか。 ○ハーラン判事は何に不満があったのか。 ○ミランダの判決によれば、警察は尋問する前に、どのような権利を被疑者に伝える義務があるのか。	T: 発問する S: 答える T: 発問する T: 発問する S: 答える	・ミランダを勝訴とした。 (省略) ・黙秘権 ・尋問中に弁護士に面会できる権利
[終結] 判決の影響から判決の重要性や意義の理解する	○この判決の影響として何があったのか。 ○修正条項5条「自己負罪条項」やこの判決がなかったら、法制度の判定機能にどのような危険をもたらしていたでしょうか。	T: 発問する S: 答える T: 発問する S: 予想を発表する	・容疑者の権利が拡大した。 ・警察は、自白だけで有罪に導くことが困難になった。 (例) 調査官がどうしても自白させたいがために、被疑者をおどし、冤罪事件を生み出す。

(Patrick, J. J., and Remy, R.C., *Lesson on the Constitution*, Social Science Education Consortium, 1986., pp.297-298 より筆者作成)

の影響と、その判決が下らなかった場合の社会への影響とを比較することで、学習者に、より効果的かつ“共感的に”司法判断の意味や意義を理解させているのである。

パトリックらの目指すリーガルマインド（法的思考力）を持つ学習者の理想像は、幅広い法への知識に基づいた行政行為を求められ、その絶対遵守義務を持つ「公務員」にあるのかもしれない。つまり、『憲法の学習』は、学習者の「プチ公務員」化を図る法規範的価値学習論であるということもできよう。

（２）法規範分析手法の獲得と深厚な法規範的価値の理解

『憲法の学習』は、既存の法規範的価値を公的な判断基準として習得し、他の事例にも活用できるようにすることを目指していた。またその際、そうした法規範的価値を知るだけでなく、その歴史的意義を見出すことを通して、そうした法規範的価値への共感的な理解も求めていた。こうした授業の構造から、学習者はいったいどのような民主主義社会の形成者として求められる手続き的知識を獲得することができるのであろうか。再度『憲法への学習』の第 18 課「ミランダ対アリゾナ州」を通して考えてみよう。

第 18 課「ミランダ対アリゾナ州」の授業は、「導入」でミランダが起こした事件とその時の警察の対応に関する情報が示され、婦女暴行事件を起こしたミリガンが、被疑者の権利を警察に伝えられることなく逮捕され取り調べを受けることになったため、のちにミリガンが逮捕の無効を訴えて裁判を起こしたといった事実関係が確認される。その後「展開」では、このミリガンの訴えを認めてミリガンに無罪判決を下したウォーレン裁判官の考え方、価値の正当化の構造を分析する活動が組まれている。具体的には、ミリガンを勝訴とした判決を確認したのち、その判決を正当化するウォーレン裁判官らの理由付けを教科書の資料などから確認する。また、そのウォーレン裁判官の判決は、「容疑者は判決が下されるまでは無罪であり、反論する権利はいかなる場合でも保障されなくてはならない」とする原理に基づいたものであることを学習者は確認する。

こうした第 18 課「ミランダ対アリゾナ州」に見られる価値の正当化の分析過程は、①直面した問題は何であるのか、その事実を解明し（事実の解明）、②ウォ

ーレン裁判官の判決を確認し（主張の確認），③その判決を裁判官がどのように正当化しているのかを，彼の発言からまとめ（主張を正当化する理由付けの解明），④理由付けの背後にある彼らが持つ価値観を見出す（理由付けの背後にある価値観の解明），の順で展開されている。これらは，トゥールミンに見られる，現象学的な議論構造の理論に基づいた分析を学習者に活用させていると言える。トゥールミンは，人間は何かを主張する時，その主張を根拠づけるデータを提示して，その正当化をはかるが，それは自らが持つ信念や，社会の権威などを暗黙のうちに前提としていることを指摘する。このことは「トゥールミン図式」と呼ばれる思考の図式で示される。

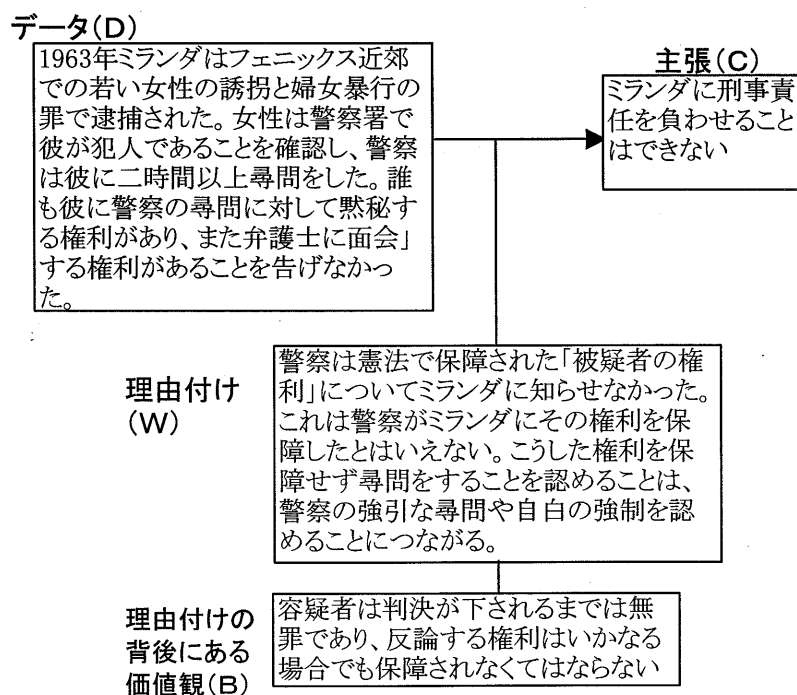


図6-1 第V章・第18課「ミランダ対アリゾナ州」の文化的価値分析と文化的価値創造の図（トゥールミン図式より）

上の図6-1は，トゥールミン図式を活用してこの第18課「ミランダ対アリゾナ州」の授業の構造を図化したものである。授業の「導入」では事件の背景，上の図で言うところのデータ（D）を明らかにしていた。そして「展開」では他者（ここではウォーレン裁判官ら）が，自己の主張を正当化するために，どのようにこうした思考の図式を築いているのかを暴いていた。上の図で言えば，理由付け（W）やその背後にある保証的価値（B）を明らかにしていた。こうした活

動を通して学習者は、法規範的価値を、その表面的な理解（第 18 課「ミランダ対アリゾナ州」の場合、「ミリガンは無罪である」といった内容）だけでなく、それが正当化された背後の構造まで見るといった法規範的価値の分析技能（手続き的知識）を保障するものである。

『憲法の学習』は、多様な法規範的価値を表面的な理解に終わらせるのではなく、深厚な理解まで求めていた。そのため、これまで見てきた他の社会的価値を取り扱った個別配列・理解型の価値学習とは異なり、“背後にある保障的価値まで探る”といった手続き的知識をも提供することになった。

3. 個別配列・理解型法規範的価値学習の特質

『憲法の学習』は、既存の法規範的価値を公的な判断基準として習得し、他の事例にも活用できるようにすることを重視していた。そしてその目的を達成するために、次のような内容編成、授業構成をとっている。

まず内容編成の点からみると、合衆国憲法や権利章典、刑法、民法の内容や、法的手続き、そして合衆国国内で起きた重要裁判の判例などの法規範的価値（公的判断基準）を、包括的に取り扱っている。また授業構成の点からみると、そうした法規範的価値（公的判断基準）が生み出されることになった事件の大まかな過程を確認したのち、その重要裁判の判例などの法規範的価値（公的判断基準）の歴史的意味や存在意義を考えさせることで、それらの法規範的価値（公的判断基準）の内容だけでなく、その重要性や存在意義を含めて“共感的に”学習者に伝達しようとしている。そこには、法や判決への懐疑的な態度を育成しようとした姿勢をまったく見ることができない。

こうした内容編成・授業構成の特質から、パトリックらが『憲法の学習』で試みたような法規範的価値学習を、他の法規範的価値学習と区別する上で、本研究では便宜上「個別配列・理解型法規範的価値学習」と定義する。

この『憲法の学習』に代表して見られる個別配列・理解型法規範的価値学習は、この後の第 2 節、第 3 節で取り扱う他のタイプの法規範的価値学習（『法と王冠』やハーバード社会科）とは決定的に異なる特質を持つ。それは、比較してそれぞれの文化的価値の批判的な吟味や優劣を決めるような評価・判断活動がとられて

いないことである。法規範的価値の批判的な吟味や優劣を決めるような評価・判断活動がほとんどとられていないことの理由について、例えば『憲法の学習』の場合、開発者のパトリック自身は直接には言及してはいない。しかしこれは、ひとつひとつの法規範的価値の議論をする時間があったら、法規範的価値を包括的に捉える時間に回した方がよい、とした判断が働いているからと考えることが自然であろう。議論より情報量の増大が優先されたのである。

なお、このような特質は、同じ「個別配列・理解型」をとる宗教的価値学習（『世界の宗教』）や、文化的価値学習（『国と文化』）にも見られるものである。

第3節 テーマ別構成・比較型法規範的価値学習：『法と王冠』の場合

1. 内容編成－合衆国の特徴的法原理からなる編成－

民法やその他法律の内容や、司法判断、司法の解釈などを学習者の目でもう一度反省的に吟味し、その再構築を図ることで、問題の認識能力や、法規範を構築する上での議論のテクニックやその進め方、判断の規準、そして創造力といった、より実践的な技能や、法規範的価値の議論に積極的に参加して自らの考えを述べることができる態度などを育成しようとした教材・プロジェクトの事例の一つとして、「憲法上の諸権利財団（CRF：Constitutional Rights Foundation）」における中心人物であるクラッディらが1983年に制作した“社会科における法”シリーズ（“Law in Social Studies” Series）の第1巻『法と王冠』（CRF刊、1983年）を挙げることができる²⁶⁾。これは、本章第4節で取り扱う、ハーバード社会科とは、司法判断、司法の解釈などを学習者の目でもう一度反省的に吟味し、その再構築を図ろうとする上で、そのアプローチの仕方が決定的に異なる。と言うのも『法と王冠』は、司法判断、司法の解釈などを学習者の目でもう一度反省的に吟味し、その再構築を図る上で、諸外国の法規範的価値などを比較することで、自国（アメリカ合衆国）の法原理を対象化して吟味検討する「テーマ別編成・比較型」のアプローチ²⁷⁾を採る。これに対して、『公的論争問題シリーズ』は、各種法規範的価値の発生した時の来歴を見て、そこでの議論などを踏まえて吟味検

討をする「問題別構成・議論型」のアプローチを採る²⁸⁾。

この『法と王冠』を開発したクラッディは、元々は合衆国憲法、特に「権利章典」を支える原理原則を教えることの重要性を強く主張し続けてきた教育学者である。また、彼の所属する CRF という団体自体も、そうした合衆国憲法の法原理をアメリカ国民に広く伝えることに使命感を持って教材の研究・開発を試みている組織である²⁹⁾。しかし、クラッディは、ただ憲法を支える法原理や憲法の条文、判例の内容を教室において解説すればよいとは考えていない。クラッディは、議論を通した憲法学習の必要性を強く主張するのである。クラッディはもともと民主主義が素晴らしいことは教えればすぐに分かることであり、簡単に諸外国にも広がるであろうといった楽観主義的な発想を持っていたが、諸外国の現状を見る限り、それは正しくないことを段々と認識したことを告白している³⁰⁾。この時、クラッディは「なぜ民主主義が簡単に広まらないのか」と自問自答し、その結論として、「アメリカの場合、民主主義を支える様々な法原理－信教の自由や法の下の平等などが、歴史的に長い議論の末に、ようやく合意に漕ぎ着けたことを忘れ、今日ではそれを絶対的な規範として認識している」から多くのアメリカ人は民主主義の諸原理などに疑問を持たないが、こうした歴史のない国は、自国の封建的・非民主的な法規範的価値を、民主主義国家の法規範的価値を比較し、その優劣についての真剣な議論をするような経験をしていないから、その真の理解ができないのだ、と考えた。そして、そうした諸外国の人々同様、民主主義のまだよく分からない子どもたちに民主主義を教え、彼らを民主主義社会の形成者とするためには、憲法などの法規範的価値の解説的教授は無意味であるとし、民主主義とは何であるのか、なぜ必要なのかなどを考えるための議論を通すことの必要性を強く認識するのである³¹⁾。

そしてクラッディは、学習者に民主主義を教えるためには、長い議論の末に現在の民主主義体制に到達したアメリカの歴史過程で起きた議論を吟味したり、昔の考え方と現在の考え方との比較をしたりするなどの活動を通して、現在のアメリカ社会ではあまり見られないものの考え方と現在の民主主義の諸原理を比較し、「昔の考え方の方がよかったのではないか」と現在のアメリカ合衆国の民主主義の考え方に疑問を抱かせるような発問を学習者に投げかけることで、民主主義とは何であるのか、本当に必要なのか、なぜ必要なのかを学習者に考えさせる必要

表6-4 “社会科における法” シリーズの内容構成

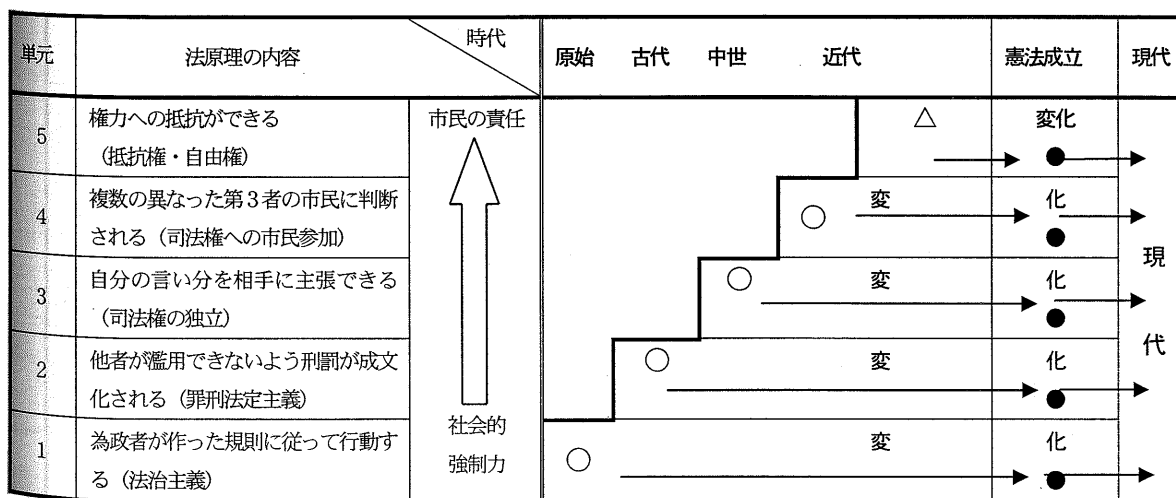
単元名		テーマ	教材					
世界史用	1巻 法と王冠	1	どこから規則はやってきたの	司法の法原理の批判的検討	法治主義	マヤ文明の掟 (規則の発生)		
		2	ハムラビの宝		罪刑法定主義	ハムラビ法典 (成文法の成立)		
		3	血の宿縁		司法権の独立	古代ギリシャの民会裁判 (裁判所の成立)		
		4	古き良き英国へようこそ		司法権への市民参加	イギリス陪審裁判 (陪審裁判)		
		5	ルネサンス期のイタリア		市民抵抗権	ガリレオの宗教裁判		
アメリカ史用	2巻 公共の福祉の促進	1	新世界の法	法制度が持つ一般的な機能の理解	意思決定機能	イロコイ族の意思決定 (多数決民主制と全会一致民主制)		
		2	愛国者と海賊		事実裁定機能	米英戦争における海賊の評価		
		3	遅すぎた犯罪者の反乱の後に		自由促進機能	戒厳令とミリガン vs. 合衆国裁判		
		4	アメリカの児童労働		安全保障機能	連邦児童福祉法とダジェンハート vs. ハンマー裁判		
		5	20世紀の反乱		社会統制機能	禁酒法をめぐる議会論争		
	3巻 アメリカのアルバム	1	最初の議会と憲法	法制度の各種機関の具体的な仕事の理解	議員の仕事 (立法機関)	トマス・ジェファーソン議員		
		2	ジョン・マーシャルと法廷		裁判官の仕事 (司法機関)	マーシャル裁判官		
		3	残忍で尋常ではない刑罰		刑務所職員の仕事 (法執行機関)	ドロシーディクスの刑務所環境改善運動		
		4	最初からしなければ		—	ドレッド・スコット裁判		
		5	英雄と悪党		警察官の仕事 (捜査追訴機関)	19世紀の西部の保安官たち		
		6	世紀の転換期における法と指導者		政治家の仕事 (行政機関)	政治家二人 (セオドア・ルーズベルトとオールドジョエル)		
		7	クレレンス・ダローとトマス・デューイ		弁護士の仕事 (法的役務提供機関)	弁護士二人 (クレレンス・ダローとトマス・デューイ)		
		8	長く辛い道		裁判官の仕事	裁判官二人 (アクフォードとステュアート)		
	公民 (政治) 用	4巻 犯罪の問題	1	犯罪と市民	社会の諸問題の学習 (判決の批判的検討)	犯罪問題の考察	犯罪の増加	—
			2	冤罪事件			犯罪を減らすための司法手段	デービス vs. ミシシッピ州裁判
			3	法はあるべきである			犯罪を減らすための立法手段	AB 680法
4			社会防衛の費用	犯罪を減らすための行政手段			ランカスター市長の対応	
5巻 麻薬の問題		1	問題と提案	麻薬問題の考察	麻薬の増加	—		
		2	市民の意見を集めよう: あなたの視点にする		麻薬に対する市民の意見	世論調査		
		3	修正4条と麻薬排除法		麻薬を減らすための立法手段	麻薬排除法		
		4	麻薬と法廷: 削除法の適用		麻薬を減らすための司法手段	グリーンウッド vs. カリフォルニア州裁判		
		5	州政府の法的プロセス: 法を通じた政策の定式化		麻薬を減らすための行政手段	州法 1499		
		6	公共政策の決定: 共同体と個人		意思決定	—		

(Marshall Croddy, et al., *Of Code and Crowns, To Promote the General Welfare, American Album, The Crime Question, The Drug Question*, Constitutional Rights Foundation, 1983 より筆者作成)

性を主張する³²⁾。その実現のためクラッディは『法と王冠』を開発したと述べている³³⁾。先述したが、この『法と王冠』は、“社会科における法”シリーズの第1巻に該当する。表6-4は、“社会科における法”シリーズの全体計画である。このシリーズは、中学校から高校用に作成された教材であり、『法と王冠』の他にも、『公共の福祉の促進』(第2巻)、『アメリカのアルバム』(第3巻)、『犯罪の問題』(第4巻)、『麻薬の問題』(第5巻)の4つの教材がある³⁴⁾。

『法と王冠』は、「どこから規則はやってきたの」(第1単元)、「ハムラビの宝」(第2単元)、「血の宿縁」(第3単元)、「古き良き英国へようこそ」(第4単元)、「ルネサンス期のイタリア」(第5単元)の5つの単元からなる。これら各単元の内容の概略を分析したものが表6-5である。第1単元から第5単元までは、ルネッサンス以前のアメリカ以外の国が取り扱われ、時代の古い物から順に配列されていることが伺え、西洋中心の歴史認識教材のように思われる。確かにその側面はあるが、しかし表6-5の「取り扱うテーマ」にあるように、本教材が「法治主義」「司法権の市民参加」といった、今日の合衆国法制度を支える特徴的な法原理が教材選択の基準であることがわかる。つまり、合衆国法原理の原型が誕生した時代・地域から教材を選択した結果、古代メソポタミア、古代ギリシャが選ばれたに過ぎないのである。

上の図6-2は、縦軸に各単元で取り扱う法原理の内容を、下から順に第1単元から配列し、横軸には各単元を時系列に沿って左から配列したものである。



(注) ○は法原理の発生を示す。△は、発生はしていないが、その兆しがある法原理。●は法原理の質的変化が起こったことを示す。

図6-2 市民の権力への参加拡大過程と質的変遷

表6-5 世界史教材『法と王冠』全体構成

単元名	内容構成	内容の概略	教材	取り扱うテーマ	
第1単元	どこから規則はやってきたの	○古代のコミュニティにおける人間の伝統的な振る舞いを調査する。ここでは実際の考古学の発掘から得た文献やその他資料に基づいて、小グループになって、特定の者を対象にした、明確なる掟を作るために必要であったことは何かを論じていく。	①メキシコのマヤ文明 ②スペインのトラルバ遺跡 (原始)	英米法に関連する地域Ⅱ西洋法圏(時代区分)	法の発生と法原理「法治主義」
	現代法原理との比較・吟味	○最後に現代の学校などに見られる規則を変更する際に、古代における変更の考え方と比較し、吟味するなどの活動を行う。			
第2単元	過去の法原理発生時の社会情勢の調査	○世界で最初の成文法のひとつであるハムラビ法典を取り扱い、法典とハムラビ王がどのような関係にあったのかを検討していく。また、当時の帝国の状況を導き出す。	メソポタミア文明の古巴ビロニア王国 (古代)		統一成分法の成立と法原理「罪刑法定主義」
	現代法原理との比較・吟味	○ハムラビ法典の条文の内容から犯罪を裁いて見る「目には目を」という法典の根本にある考え方が現代で通用するか否かを考え、ハムラビ法典の概念と子ども達の概念を比較する、などの活動を行う。			
第3単元	過去の法原理発生時の社会情勢の調査	○法を適用する時に必要なことをまず探求する。まずここで古代ギリシャのオレステスの伝説を調査し、紛争解決をする裁判の過程がどのように形成、発展してきたのかを調査していく。	古代ギリシャ (古代)		
	現代法原理との比較・吟味	○実際にこの裁判過程を使って、論争となっているような問題を処理し、この裁判制度を評価する。			
第4単元	過去の法原理発生時の社会情勢の調査	○中世のイギリスにおける戦争やその他の試練、法制度などを調査し、英国のコモン・ローや陪審裁判の形成と発展の状況を探求する。	ヘンリ2世の頃のイギリス (中世)	陪審裁判成立と法原理「司法権への市民参加」	
	現代法原理との比較・吟味	○陪審裁判をロールプレイし、この裁判制度を評価する。			
第5単元	過去の法原理発生時の社会情勢の調査	○ルネサンス期のフィレンツェを取り上げる。前半では服装の奢侈を禁止する内容の法律に関連した女性と判事を取り上げる。フィレンツェの服装論争の解決を法が図ろうとするのを妨害した存在として、権力を確認する。前半の最後でこの権力と現代の問題を関連付けて取り扱う。後半はローマ教会に対抗したガリレオを取り上げる。	ルネサンス期のフィレンツェ ①シグノリアの抵抗 ②ガリレオ裁判 (近代)		行政訴訟の成立と法原理「抵抗権・自由権」
	現代法原理との比較・吟味	○最後は二つの活動が用意されている。一つは権利章典を確認し、ガリレオ時代の裁判などに適応させることでガリレオ時代の司法判断を比較・評価することであり、もう一つは、学校の本を貸し借りの基準(ルール)の見直しである。			

合衆国法制度を支える法原理

(Croddy, M., et al., *Of Codes and Crowns: Teacher's Guide*, Constitutional Rights Foundation, 1983
p.11 から筆者作成)

「○」はその法原理が発生したことを示し、矢印はその法原理が存在し続けていることを示している。この図6-2から、各単元は法原理発生古い順に配列されていることがわかるが、さらにこれらの法原理は市民が司法や行政といった権力へ発言権を拡大していった過程と見るることができる。

さらに図6-2には「●」が見られるが、これは法原理が質的に変化したことを示している。例えば第1単元「どこから規則はやってきたの」で扱う法原理「法治主義」の場合、その法原理の発生は原始時代まで遡るが、その発生当時（原始時代）、法改正は全会一致を前提とする硬性の法規を機軸としたのに対し、「●」の見られる合衆国憲法成立頃には、憲法以外は過半数の同意で法改正が可能な軟性の法規を機軸としたものに変化している。同様に第2単元「ハムラビの宝」で扱う法原理「罪刑法定主義」の場合、その発生は古代メソポタミアにまで遡るが、その法原理の発生当時、どのような事情があっても人を殺せば死刑、人の足を折れば折った人間の足が折られるという「応報刑論」「応報思想」（客観論）が採用されていたことに対して、「●」の見られる合衆国憲法成立頃には、ある程度裁判官が事情を加味して刑量を減じたり増やしたりすることができるようになった主観論に変化した。

このような法原理の質的変化は、各単元で取り扱われている法原理の全てに見られる。そして各単元では、この変化を利用して、変化する前と後とを比較して、両者を対象化し批判的に吟味している。実際、表6-5の「内容構成」から、全ての単元が、「過去の法原理の発生要因を追求」した後、これと現代の法原理を「比較・吟味」することで、現代合衆国の特徴的な法原理を批判的に吟味する構成となっていることが伺えよう。例を挙げれば、第3単元「血の宿怨」の場合、世界でもいち早く司法権が行政権から独立した古代ギリシャの裁判制度を扱い、現在とは違う、決着の早い一審制裁判を採用していた古代ギリシャの社会背景を調査し、明らかになった事実から当時の人がどのような理屈を持ってそのような裁判制度を欲したのかを考える。その後、現代合衆国が採用する三審制裁判と比較しつつ、どちらが望ましい裁判制度であるのかを吟味・検討する。

『法と王冠』は、市民の権力への参加を支える法原理が存在するべきかを問うのではなく、その質を各法原理の発生順に問う。つまり、市民の権力への参加拡大過程を反省しているのである。

2. 授業構成

(1) 授業展開－法原理の背後にある判断基準の発見と批判－

では、クラッディは単元レベルでどのように法原理を比較し、これの議論をさせようとしたのか。具体的にこれを見ていくために、ここでは第2単元「ハムラビの宝」³⁵⁾を取り上げ、そこに設定されている資料や発問を参考に、筆者が単元の授業構造を教授書形式で示したものを次頁に表6-6で示す。本単元は世界で最初に刑罰を成文化したハムラビ法典を取り上げることで、法原理「罪刑法定主義」のあり方について考えることを目的に構成されている。単元は9つの小単元に分かれており、小単元1から8までが表6-5の「過去の法原理の発生要因追求」過程、小単元9が「現代の法制度と比較・吟味」過程に当たる。

クラッディは、論争問題を取り扱い、学習者がこれを議論する上で、どのような種類の問題を議論するのか、それは事実的問題なのか、価値的問題なのかを見極めることが大切であるとしている。そして価値的問題の場合は、「互いの判断基準を明確にすることが効果的である」³⁶⁾と指摘している。こうした「価値的問題における判断基準の明確化」というクラッディの考え方は、法原理を比較し、これを評価するという価値的問題を設定する『法と王冠』の各単元にも反映されている。第2単元「ハムラビの宝」の各小単元を詳しく見ていこう。

小単元1は、最初の成文法であるハムラビ法典を作った当時の為政者ハムラビ王が直面していた問題を学習者は予想する。小単元2・3では、当時のメソポタミアに関する事実を、社会的・政治的・経済的側面から分析していき、ハムラビ王がどのような問題を抱えていたのか、つまりハムラビ法典発生の歴史的背景を明らかにする。そして、都市国家の激しい対立状況や、政府に刑罰執行権が委任されたことなどが明らかになる。

小単元4では、ハムラビ法典が、加害者の動機や生活環境を考慮に入れず、犯行の結果のみから量刑を判断する罪刑法定主義客観論³⁷⁾(以下「客観論」と略す)、いわゆる「目には目を」の応報思想に基づいて作られていることを確認した後、実際この論を使って子ども自身が、様々な事例を裁いていく活動が取られる。そして小単元5～8は、ハムラビ法典の内容そのものを見させ、「なぜハムラビ王は法律をこのように作成したのだろうか」という問いを通して、為政者ハムラビ王が応報思想(客観論)をなぜ法原理としたのか、王のその理由付け(正当化理論)

表6-6 第2単元「ハムラビの宝」の授業構成

小単元	主な学習の課題 (要約)	主な学習内容 (要約)	単元構成	
1 帝国の建設者	○法典を定めたハムラビ王は困難を抱えていた。それはどういった困難だったのか。	【社会状況】 ・文字の成立 ・統一国家の成立	【Ⅰ段階】過去の法原理発生要因となった事実分析	
2 メソポタミア	○当時の戦闘はどのようなものだったのか。	・等価交換の考え方発生 ・小都市国家の対立と激しい戦闘		
3 帝国の統治者	○交易はどのように行われていたのか。	・様々な価値基準が存在		
	○敵討ちに起こった2つの変化とは何か。	・交易が盛んに行われる		
	○ハムラビ王が帝国を統一することは本当に難しかったのか。それはなぜか。	・政府に刑罰執行権が委任される (・裁判制度が未発達) など		
4 ハムラビの相談者	○ハムラビ法典の原理である応報思想とはどのようなものか。	被疑者の罪は、事件の背景、動機を考慮せず、法律に対して忠実に刑罰を下すべき、とした考え方。		過去の法原理確認
5 法典	○(法典を見て) なぜこれらの法律は記載されていると思うか。	【主張を支える理論】 政府(王)は国の秩序を安定させ、スムーズな交易を促進するため、また第3者の法の濫用を防ぐため、強い政府(王)の権威の下、法を保障し、忠実に従わせる必要がある。人権は政府の権利(王権)の下にある。		法制度の詳細から、為政者の考え方を分析
6 私は帝国に真理と公正をもたらす	○(法典を見て) ハムラビ法典はどういった内容構成になっているか。なぜ長い序章や呪文があるのか。			
7 バビロニアの法律	○(法典を見て) ハムラビ法典と合衆国憲法の違う点について論じ、それはなぜか考えよ。			
8 石碑にまつわる秘密	○(法典を見て) 当時の生活がどのくらい法典から分かるのか。			
9 帝国の判決	○放蕩息子を親が殺した場合、虐待する親を息子が殺した場合、「殺した」点で同じである。1.ハムラビ法典ではどのような判決が下されるのか。2.現在の合衆国法制度ではどのような判決が下されるのか。	現代合衆国法制度は、刑罰は被疑者の事件に至る背景や動機を裁判官が考慮に入れ、裁判官の判断で下すべきとした考え方をとる。	現在の法原理確認 (過去の法原理との違いを確認)	
	○なぜ現在の合衆国法制度は、事件の背後にある背景や動機を考慮に入れて判決するのか(どういった社会状況の変化からか。どういった理屈からか)。	【社会状況】 ・近代的裁判制度成立 ・人権意識芽生える ・王権の横暴 など 【主張を支える理論】 政府の横暴を裁くため、政府以外が法を管理する必要がある。また被疑者の人権をも保護するためには、被疑者の犯罪に至る経緯や動機を裁判官が考慮する必要がある。近代的裁判所は、科学的に公平を保障してくれよう。	《過去の法原理反対派(現在の法原理支持派)》 法制度の詳細などから、過去の法原理に反対する側(現代の法原理を支持側)の理論・根拠になる事実を分析	
	○数年前アリゾナ州では「恐喝をはたらいた者は必ず懲役5年」という内容の法律が通過した。なぜこのような法律が近年作られたのか。	【社会状況】 ・犯罪の増加(再犯が多い) など 【主張を支える理論】 被疑者の人権を重視しすぎて、加害者の人権が無視され、再犯の増加に繋がっている。近代的裁判所も、公平な裁下することは難しい。市民の代表たる議員が決めた法律に忠実にのっとった裁きが必要である。	《過去の法原理支持派》 法制度の詳細などから、過去の法原理に賛成する側の理論・根拠になる事実を分析	
	○馬鹿にされたことに腹を立て、発砲した運転手がアリゾナ州で逮捕された。彼は確かに恐喝を働いたことになる。彼は法律通りの刑罰に処すべきなのだろうか。 ○あなたは事件の背後にある動機は、人を裁く要素として重要であると思うか。どういった利点があるからそう思うか。またはそう思わないか。	【過去の法原理支持側の価値】 刑罰とは被害者の損失を補うことであるから、加害者の動機・背景は関係ない。(罪=結果責任) 裁判官・裁判制度は信用できない。 裁判官の甘い判決が犯罪増加を起している。 【現代の法原理支持側の価値】 刑罰とは加害者の過失の責任をとらせることだから、加害者の動機・背景を考慮すべき。(罪=過失) 裁判官・裁判制度は信用できる。 厳罰が犯罪を減らすことはない。	【Ⅳ段階】過去・現代の法原理の利点・欠点を評価し価値分析、優劣の判断	
○問題を起した子ども達に、どのような対応をするべきだと考えるか。	【導き出される探求課題】 ・誰か判断するのが望ましいのか。 ・主観論が犯罪増加の原因か。 ・「罪」とは何か。「刑罰」とは何か。(など)			

「過去の法原理発生要因の追求」過程

【Ⅱ段階】過去の法原理を支える為政者の理論分析

【Ⅲ段階】現代法原理との相違点を明確にし、過去の法原理に賛成・反対する理論を分析

「現代の法原理との比較・吟味」過程

を学習者に分析させる。この分析の際に学習者は小单元1～3で明らかになった事実を踏まえ、王の正当化の理論を読み取ることになる。そして最終的に王の「いつ分裂するかわからない社会において、第三者が各自ばらばらに刑罰を裁くことは、自らの地位を脅かし混乱の原因となるため、第三者の主観が入らない客観論を王の権威の下採用し、これを保障した」という理由付け（正当化理論）を導き出すことになる。このように『法と王冠』は、小单元1から小单元3までで応報思想（客観論）が生まれてくる社会的背景を確認し、その後小单元4～8では、学習者に応報思想（客観論）の内容と、これを法原理にすると決断した王の理由付け（正当化理論）を明らかにさせているのである。つまり、学習者は、小单元1から小单元8までを通して法原理の分析を行うことになるのであるが、同時に法原理の分析手法として、①法原理の内容の確認、②法原理発生 of 歴史的背景の確認、③法原理が正当化されるための理由付け（正当化理論）の確認、という3段階の手法を学ぶことになる。

小单元9前半では、小单元8までで学習した、①～③の3段階の手法を使って、客観論にとって変わった現代合衆国の法原理（罪刑法定主義主観論³⁸⁾、以下「主観論」と略す）の内容「加害者の動機や生活環境を考慮して裁判官が判決を下す」が確認され、そしてこの法原理が発生した歴史的背景「近代的裁判制度の成立など」および、為政者の「主観論」の理由付け（正当化理論）を明らかにする。小单元9中盤では、同様の手順で、現代の法原理に疑問を持ち客観論を支持する人々（アリゾナ州法の支持者）が出てきた歴史的背景「再犯者の増加」、および彼らの主張の根拠となる理由付け（正当化理論）を明らかにする。

小单元9後半では、運転手の発砲事件を客観論に基づいたアリゾナ州の法律通り裁くべきか、といった内容の討論が設定されている。ここでは、客観論・主観論それぞれに基づいた裁判結果を予測し、これにより、どちらの法原理が望ましいのかを議論することになる。その際、両者が何を利点と考えて支持し、何を欠点と考えて相手を批判しているのかを考えるように求めている。この課題は子どもに、それぞれの法原理の考え方やその正当化の背後に潜む価値観（思念）を明らかにするフィルターの役割を担う。最後に子どもたちは、どちらの法原理が現代社会に望ましいのか判断を下す。

以上小单元9は、現代法原理である主観論が客観論にとって代わった要因と、

さらにこれが現代社会において幾つかの問題を起し、疑問符が打たれている現状を解明することで、両法原理を「比較・吟味」するとまとめられる。

ここまでのことから、本単元は大きく次の4段構成になっていると言える。『法と王冠』では、比較の対象となる法原理それぞれが、〔Ⅰ段階〕どのような中身なのか、〔Ⅱ段階〕どのような歴史的背景から、〔Ⅲ段階〕為政者はどのような理論を持って正当化したのか、そして〔Ⅳ段階〕なぜそれらが支持されているのか、支持する人々（為政者を含む）の背後にはどのような価値観や意図（思念）があるのか、それぞれを確認し、これらを踏まえて学習者自身の意思決定を行うのである。

表6-7 『法と王冠』の授業で習得される法原理の分析手法

○「過去の法原理発生要因の追求」過程	Ⅰ段階：過去の法原理発生要因となった歴史的事実を確認する 【小单元1～3】
	Ⅱ段階：過去の法原理を正当化する為政者の理論を確認する 【小单元4～8】
○「現代の法原理と比較・吟味」過程	Ⅲ段階：現代法原理との相違点（背景となる事実・正当化するための為政者の理論）を明確にする 【小单元9前半】
	Ⅳ段階：過去・現代法の原理それぞれの法原理を支持する上での判断基準（価値観（思念））を発見し、これを踏まえて、どちらの法原理が望ましいのか、判断する 【小单元9後半】

（筆者作成）

『法と王冠』は、各単元で、「法治主義」「罪刑法定主義」「司法権の独立」「司法権の市民参加」などの法原理をテーマとして取り上げ、その発生当初の形と、長い歴史の過程で変形した現在活用されている法原理の形とを比較することで、現在の法原理を対象化して捉え、そのあり方を批判的に吟味・検討できるようになっていた。また、法原理を分析するにあたり、法原理の発生した社会的背景と、その時の為政者の理由付け（正当化理論）、さらにその背後にある法原理を支持する者たちの意図・価値観（思念）を解明していた。このような授業構成がとられるのは、クラッディが、主張（法原理）は、個人が持つ大前提となる価値観（思念）によって事実が整序され形成された理論によって理由付けされ、正当性が保障されていると捉えさせ、主張をこうした構成要素から分析・評価させようとしているからである。これにより学習者は現代の法原理を、環境に影響され必然的

に発生したのだと決定論的に捉えるのではなく、これまでの法原理の形式では事態打開不可能な場面において、その解決策として為政者が自らの価値観（思念）に基づいて作成し、逆に環境に働きかけた結果生まれた、人工的構築物と捉えることが可能になる。

本節の冒頭で触れたクラッディの説明を見る限り、『法と王冠』が学習者に民主主義の成立していない時代の法原理と現在のアメリカ民主主義を支える合衆国憲法の法原理とを比較させ、これをもとに合衆国憲法の法原理を批判的に吟味・考察させることの目的は、合衆国憲法の法原理の優秀性を理解させることにあったと言ってもよい。しかし、クラッディはそれを法原理に対するオープンな議論を通して行おうとしたため、時と場合によっては、本当に昔の法原理の方が良いと学習者が判断する可能性が保障されることになった。この点でクラッディの開発した『法と王冠』は、比較により合衆国の法規範的価値を批判的に吟味することを保障した教材としての評価ができよう。つまり『法と王冠』は、法を批判的に吟味し検討し、独自の見解を持つことが出来る、まさに「個としての市民」の育成を可能にするのである。

（２）法規範分析手法の獲得と批判的な法規範的価値形成

前節で明らかになったように、『法と王冠』において、法原理発生要因の分析手順は①法原理の内容の確認、②法原理発生の歴史的背景の確認、③法原理が正当化されるための理由付け（正当化理論）の確認、という①～③の手法を取っていた。また小単元9後半の討論においては、それぞれの法原理の背後にある価値を明確にすることを要求していた。ここから、法原理発生を次の4項目から捉えていると言える。

1：法原理・主張（①に当たる）

例＝裁判官が加害者の環境や動機などから増刑・減刑する行為は禁止すべき（客観論）

2：事実・証拠（②に当たる）

例＝帝国内部の都市国家の対立

3：理論・推論（③に当たる）

例＝第三者が法を乱用することを防がないと，帝国の秩序は守れない

4：価値・偏見（メタ認知）

例＝裁判官・裁判制度への不信

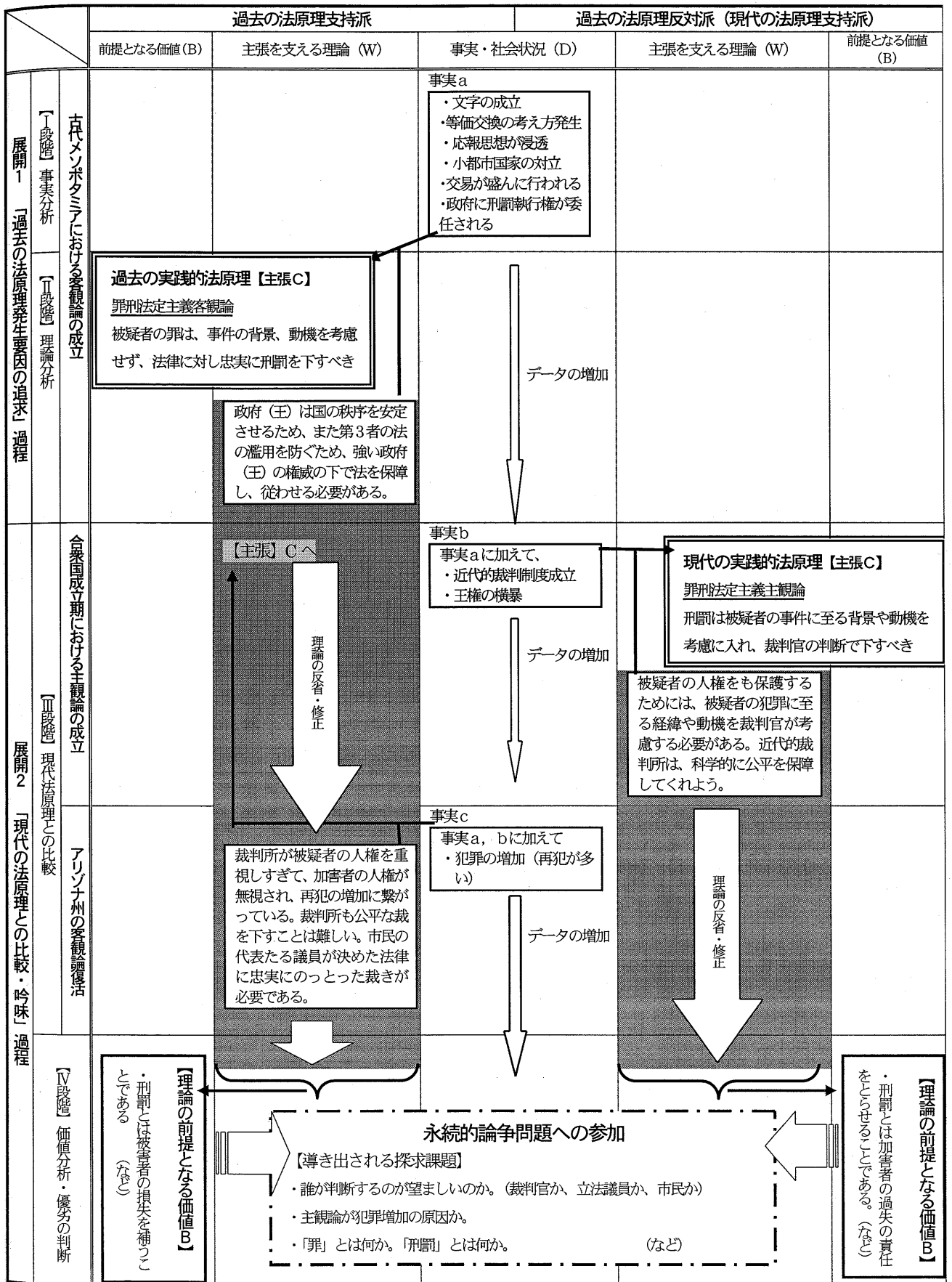
このような項目から構成されるのはクラッディが，主張（法原理）は，個人が持つ大前提となる価値によって事実が整序され形成された理論によって理由付けされ，正当性が保障されていると捉えさせ，主張をこうした構成要素から分析・評価させようとしているからである。これにより子どもは現代の法原理を，環境に影響され必然的に発生したのだと決定論的に捉えるのではなく，これまでの法原理では事態打開不可能な場面において，その解決策として為政者が自らの価値に基づいて作成し，逆に環境に働きかけた結果生まれた，人工的構築物と捉えることが可能になる。

このような考え方は，トゥールミンの「議論」論などに見ることが出来る。こうしたトゥールミン図式をもって，単元「ハムラビの宝」の学習内容の構造を分析したものが，次頁の図6-3である。ここから，単元全体が罪刑法定主義における主観論と客観論の論争過程を歴史的に追っている構造が浮き彫りとなる。ここから本単元は，過去の法原理の賛成側・反対側両者が長いタイムスパンで理由付けを変化させてきた過程を追う，対論構造で作られていることがわかる。

こうした単元の構造は，法原理に関して歴史的に議論されてきた過程を学習することで，この論争ではどのような観点が出され，どのような観点が未だに検討不足かを子どもたちなりに考えることができ，より深い議論ができる利点がある。つまり『法と王冠』は，現代法原理が構築されてきたプロセスの中に何らかの問題点がなかったのか検討することを試みているのである。

両法原理の対立は，合衆国法制度が主観論を支持しているため，合衆国において大きな議論を起こすには至っていないが，法曹界においては，成文法が生まれて以来の永続的論争問題である。そして単元は，最終段階で発砲事件を例に出し，どちらの法原理によって裁くことが現代社会に望ましいかと発問することで，この永続的論争に子どもを参加させているのである。

こうした単元の授業の展開により，学習者は，複数の他者（ハムラビ王や合衆



(※) 「網掛け」は主張を支える理論 (W) の変遷を示しており、ここから理論の前提となる価値 (B) が導き出される。

図6 1巻『法と王冠』第2単元「ハムラビの宝」単元展開の構造図

国憲法の作成者など)の価値の正当化の構造を分析する技法を獲得することができる。また、明らかにしたその複数の他者の価値正当化の構造を踏まえて(括弧に入れて)、学習者が自らの法規範的価値を個人個人で構築するといった手続き的知識も獲得することができる。

なお、第2单元「ハムラビの宝」の展開は、過去における「過去の法原理」支持理論分析→「過去の法原理」を批判した「現代の法原理」支持理論分析→「現代の法原理」を批判した現代における「過去の法原理」支持理論分析、となっており、過去の法原理が少し有利な状況が設定された形で、優劣を判定する討論が行われるよう設定されている。この設定の意図としては、子どもは一般的に現在ある法原理を正しいと考えてしまう傾向があるため、こうした考えを揺さぶる考えがあったと思われる。クラッディは、現代の法原理が無批判に教授されることに危機感を抱いており、現代の法原理を支持するにしても、反証に耐えうる納得した理由付け(理論)を持って活用できる子どもの育成を目指そうとした結果こうした設定になったと推察される。

3. テーマ別構成・比較型法規範的価値学習の特質

『法と王冠』の開発者クラッディは、民主主義や民主主義体制を維持するための法原理の内容や意義を教え込んだり、共感・理解させたりするのでは、それらの本質を掴むことができないと考え、それらの本質を理解するためには、現在の合衆国の考え方を、それとは異なる考え方と比較するなどして学習者の常識に揺さぶりをかけ、学習者の目でもう一度反省的に吟味することで、心からそれらの法原理の重要性を発見させることが大切であると考えていた。そして、この理念を実現するために、『法と王冠』において、次のような内容編成・授業構成を採用する。

まず内容編成の点からみれば、『法と王冠』の5つの单元は全てテーマとしてそれぞれ「法治主義」「罪刑法定主義」「司法権の独立」「司法権の市民参加」「抵抗権」という法原理を取り上げている。そして各单元は、法原理の発生から今日に至るまでの質的変遷の過程を概観するような構成となり、前半部では主に法原理発生の背景、要因を探る点に力点が置かれ、後半部では、法原理の発生当初の形

式と現在の形式を比較して、どちらが優れているのかを考えさせる点に力点が置かれるという2段階の構造が組み込まれている。また授業構成の点からみると、単元の前半部では、法原理の発生要因の分析として、まず社会的背景を探る活動が組み込まれ、その後当時の為政者がその法原理を設定した理由付け（正当化理論）を、当時の文章資料などから探る活動が組み込まれている。そして後半では、長い歴史の過程で変形した現在の法原理の形式と、発生当初の法原理の形式とを比較・評価することで、両者の背後にある意図や価値観（思念）の違いを発見し、それを踏まえて優劣を学習者が判断する活動が組み込まれている。

つまり、『法と王冠』は、内容は合衆国憲法を支える法原理といったテーマ別に編成され、授業はその法原理のあり方について、時空を超えて異なる人々の見解を比較・考察することで進められる構造となっていたとまとめることができる。こうした内容編成・授業構成の特質から、クラッディが『法と王冠』を通して試みたような法規範的価値学習を、他の法規範的価値学習と区別する上での本研究では便宜上「テーマ別構成・比較型法規範的価値学習」と定義する。

なお、この『法と王冠』からは、他の社会的価値を取り扱った価値学習の「テーマ別・比較型」や、同じ法規範的価値を取り扱った他の型の価値学習には見られない、テーマ別構成・比較型法規範的価値学習固有の特質を見ることができる。それは次の2点である。

第一に、『法と王冠』において法原理を比較する活動の目的は、対立する法原理の背後にある価値観（思念）の対立を発見することだけでなく、その対立した価値観（思念）を踏まえて学習者間で討論することで、学習者個人の法規範的価値観が形成できるように挑んでいる点である。つまり、学校現場が学習者の法原理に関する法規範的価値観の形成を直接試みているのである。これは、同じ「テーマ別構成・比較型」をとった宗教的価値学習（『比較宗教』）に見られる授業構成などとは大きく違うところである。

第二に、『法と王冠』は、学習者に議論を求めているが、教室内で何らかの意見の統一をるところまでは求めておらず、またそのために必要とされるような手続き的知識の提供もしていない点である。これは、同じように法規範的価値を取り扱った第4節の問題別構成・議論型法規範的価値学習（ハーバード社会科）の授業構成とは大きく異なる特質である。

これらテーマ別構成・比較型法規範的価値学習に見られる二つの特質について、例えば、『法と王冠』を作成したクラッディは特に何の言及もしていない。しかしこのような特質がテーマ別構成・比較型法規範的価値学習に見られる理由としては、テーマ別構成・比較型法規範的価値学習の開発者が、法規範的価値は、宗教的価値などとは異なり、動的で社会的レベルでの直接議論を常に求められる性質（社会本位的で現代適応性・革新性重視）であると判断したことにあると言えよう。ただし、テーマ別構成・比較型法規範的価値学習において、学習者間の合意形成までを学校現場に担わせるような発問や活動が組まれない理由には、テーマ別構成・比較型法規範的価値学習が、問題別構成・議論型の法規範的価値学習（例えば第4節で取り扱うハーバード社会科）のように実際の社会的な論争問題を取り扱っているのではなく、開発者側が現在の自国（アメリカ合衆国）の法規範的価値とは異なる法規範的価値を、自国（合衆国）とは異なる社会や世界から持ち出してきた、ある種“人工的に”学習者間に議論を生み出しているために実際社会ではその議論の急速な解決が特に望まれていないことにあると考えられる。このように、テーマ別構成・比較型法規範的価値学習の特質から、法規範的価値が本質的に持つ性質を開発者が意識したことを伺うことができる。

第4節 問題別構成・議論型法規範的価値学習：ハーバード大学『公的論争問題シリーズ』の場合

1. オリバーの市民的資質観

民法やその他法律の内容や、司法判断、司法の解釈などを学習者の目でもう一度反省的に吟味し、その再構築を図ることで、問題の認識能力や、法規範的価値を構築する上での議論のテクニックやその進め方、判断の規準、そして創造力といった、より実践的な技能や、法規範的価値の議論に積極的に参加して自らの考えを述べる態度を育成しようとしたもう一つの教材・プロジェクトの事例として、ハーバード大学教授オリバー、そしてその院生であったシェーバー（James P. Shaver, のちユタ州立大学教授）とニューマン（Fred M. Newmann,

のちウイスコンシン・マディソン大学教授)らが開発したハーバード社会科がある³⁹⁾。これは社会科歴史用の教材として設定されている。

オリバーは、科学主義社会科全盛期の1960年代に、それとは逆行する、価値を積極的に社会科に取り組む従来のデューイらのグループに近い立場からの教材開発研究に従事した。

オリバーは民主主義社会を、「個人や集団が自らの基準や分別、言い換えれば、人間の尊厳についての定義を開発する際に、幅広い裁量権が認められる」⁴⁰⁾社会と定義した。そしてオリバーが社会科で目標としたのは、そうした幅広い裁量権を持ち、民主主義社会の実現を担っていく市民に求められる態度や技能、知識の育成、いわゆる「市民的資質」を育成することであった。これを具体化すれば、オリバーは次の3つの市民像をもって、その育成を目指したとまとめることができる。

第一点目は、地域・国・世界の政治活動や政治議論への参加を主体的かつ積極的にできる市民、いわゆる「社会参加できる市民」の育成である。オリバーはこの目的を達成するために、これまでアメリカ社会科が避けてきた、労働・就業問題や核管理問題、宗教問題などに着目し⁴¹⁾、このうち、特に公的判断が求められる、ないし、公的判断がなされ何らかの政策や法律(法規範的価値)が生み出された論争問題を取り扱うことにした(オリバーはこれを「公的論争問題」と呼んだ)。そして学習者に、これらの公的論争問題への興味・関心を高めてもらい、積極的にこうした議論に参加できる態度の育成や、知識の提供を図ろうと考えたのである。オリバーは、個人主義が進むアメリカ社会を嘆き、「責任ある個人」「コミュニティの一員」としての市民を意識させることに研究の重点を置いていたことは、小田泰司の研究で明らかになっている⁴²⁾。そのコミュニティとしての市民を形成するために、オリバーは、コミュニティの問題である公的論争問題を取り上げ、教室で将来同じコミュニティを形成する一員となるであろう仲間たちと議論することで、意識面でも技術面でも、コミュニティに参加するための準備を学習者にさせようとしたのである。

第二点目は、社会の様々な制度や法律などの法規範的価値を批判することができる市民、いわゆる「社会批判できる市民」の育成である。オリバーは人間社会が、人間が作成した法や慣習といった「ルール」を通して歴史的に形成されると

した、後に社会構築主義と呼ばれるような世界観を持っていたと考えられる。こうしたルールは、民主主義を国是とするアメリカ合衆国の場合、本来は自由や民主主義を促進することが目的で作られるものであるが、時としてそれを制限するためにも必要とされることもある。その制限が正当だったのか、現在においても正当なものなのか、その判断は民主社会では常に社会の構成員たる市民に任される。もし正当ではないと判断されるなら、本来ルールは人間が作ったものであり、市民の話し合いを通して、改変可能であり、又それが求められるものである。オリバーは次のように言う⁴³⁾。

「市民は、常にある特定状況での公的行為によってなされた自由の制限が、正当なものであるかを知るために、一般的な道徳原理や法原理に基づいて、判事のように解釈し、それに基づいて行動しなければならない。」

オリバーは、こうした教育観に基づいて、学習者に、各種の制度や法、重要判例の来歴・起源に立ち戻り、そこでの論争を見ることで、どのような価値観や意図（思念）をもって現在まで続くその政治制度や法、判決が生まれたのか、他にどのような選択肢がありえたのかを考えるように仕向けさせた。そのため、オリバーが取り上げる公的論争問題は、現在の問題ばかりではなく、合衆国が建国される以前から取り扱うことになった。ハーバード社会科が歴史用教材として設定される理由がここにある。オリバーは、歴史事実そのものの学習を決して軽視したわけではないが⁴⁴⁾、その学習だけでは何の意味もないと考えていた。そして、現代社会を規定する法や判例、慣習を反省・批判するために、歴史を手段として、道具として活用するという「歴史手段型歴史学習論」「道具主義歴史学習論」を展開したのである⁴⁵⁾。

第三点目は、他者の見解（問題への独自の事実認識（解釈）と価値観）を受け入れるばかりでなく、時にはこれを吟味して取り入れたり、自らの見解を常に反省するのに利用したりしながら、さらには直接自らが証拠などを収集するなどして、独自の見解（問題への独自の事実認識（解釈）と価値観・価値基準）を構築し、これに基づいての論争問題に対して独自の意見を主張できる市民、いわゆる「知的判断ができる市民」の育成である⁴⁶⁾。オリバーは大学や研究室の論争問題

に下した事実認識（解釈）や解決策をそのまま教えることを批判する。もちろん、オリバーは、大学や研究所の事実認識（解釈）や解決策を、虚構であるとして無視をするところまでは考えてはいないが、これらは学習者独自の見解を育てていくために参考として活用する程度の位置づけにしている⁴⁷⁾。こうした学術成果の位置づけは、オリバーがこうした大学や研究所の学術成果を、真実に限りなく近い仮説、客観的な見方として見なすのではなく、あくまでも、数多くある有力説の一つと考えていたことの現われと見ることができる。オリバーはさらに、こうした学習者独自の見解を育てていくために、教室における教師の役割や位置づけを見直し、教師は正解を教える（教師自身が正解だと考えている事実認識（解釈）や価値観、解決策などを押し付ける）存在とすることを否定した⁴⁸⁾。そしてオリバーは教師を、“議論への案内役”“火付け役”，さらに学習者の議論のまとめ役と位置づけた⁴⁹⁾。オリバーは、教師が学習者に投げかける発問で議論をする場合と、学習者間で議論する時に学習者間で投げかけ合う発問に基づいて議論する場合とをそれぞれ区別し、前者を「問答法（Recitation Method）」と呼び、後者を「対話法（Socratic Method）」と呼んだ⁵⁰⁾。そして、「問答法」は教師が学習者に事件に関する事実や、その解決のあり方、価値選択などを問う発問を投げかけることで、学習者間に葛藤を生み出し、議論を生じさせることを目的とし、「対話法」は、その葛藤が起きた学習者同士が議論を通して相手の事実認識や価値観に揺さぶりをかける発問を投げかけることで、相手の学習者の心理内部に葛藤を生じさせることを目的とした⁵¹⁾。つまり、教師は、学習者に「対話法」による議論を生じさせるために発問をし、学習者間に「葛藤（認知的不協和）」を生み出すことを第一の任務としているのである。そしてその葛藤を、議論をもって解消するのは、教師が「正解（と教師が考えている解釈や価値観、解決策など）」を提供することでではなく、あくまで学習者自身の手によるものとしたのである。このようにオリバーが、教師の役割や位置づけを変化させたのは、教師が自らの見解を学習者である子どもたちに押し付けることを避けるためである。教師も学習者である生徒も、専門家にも分からない、論争になっている難問に挑み、議論することを通して、互いの見解をぶつけ合い、また新たな独自の見解の再構築を図る。こうしたオリバーの考え方は、今日では、いわゆる現象学とか、認知構成主義とよばれている考え方に近いものである。

この3つの市民像の育成を目指して、オリバーが1950年代後半から70年代初頭にかけて開発したのが『公的論争問題シリーズ』、通称「ハーバード社会科 (Harvard Social Studies)」である⁵²⁾。ハーバード社会科はハーバード大学や、アメリカ合衆国教育局 (United States Office of Education: USOE)、マサチューセッツ州の中学校や高等学校の協力の下で1950年代の後半にその開発が始まり、1960年代にその理念、教育内容、学習方法、評価をまとめた理論書が相次いで出版され、1968年から1971年にかけて、順次教科書が出版されるに至った。次項では、ハーバード社会科の内容構成の構造について見てみよう。

2. 内容編成

(1) 問題－主題アプローチの場合－法規範的価値のテーマ別配置・成立過程順配列－

ハーバード社会科は、全部で30の単元から成る。下の表6-8は、ハーバード社会科の全体計画である。このうち、単元『政策の立案』は、他の単元とは違った性質を持っている。というのも、単元『政策の立案』は、議論の手順や議論するための手法、議論の必要性などを教える内容が組み立てられており、「導入単元」としての役割を担っているのである⁵³⁾。オリバーはそれ以外の29個の単元を、「問題－主題アプローチ」と「歴史的危機アプローチ」の2つに分けている⁵⁴⁾。

表6-8 ハーバード社会科の全体計画

<p>《導入単元》</p> <p>『政策の立案：公的論争問題に対する明確な討論へのガイド』</p>
<p>《一般単元》</p> <p>『アメリカ独立革命：法の危機と変化』</p> <p>『鉄道の時代：企業競争と公共の利益』</p> <p>『宗教の自由：少数派の信仰と多数派の統治』</p> <p>『労働組合の高まり：労働者の安全と雇用者の権利』</p> <p>『移民の経験：文化の多様性と「るつぼ」』</p> <p>『黒人から見たアメリカ：抑圧の遺産』</p> <p>『都市政策：利益団体と政府』</p>

『ニューディール：自由企業と公共の計画』
『容疑者の権利：刑事訴訟の手續きと公共の安全』
『法廷：法律上の議論の筋道と民事訴訟の手續き』
『共同体の変化：法，政策，社会的態度』
『植民地ケニア：紛争の中で文化』
（※ のち『植民地アフリカ：ケニアの経験』に改題）
『共産中国：共産体制の進歩と個人の自由』
『ナチス・ドイツ：社会的強制力と個人の責任』
『20世紀のロシア：革命の執行者』
『南北戦争：連邦制の危機』
『人種と教育：人種の統合と共同体の制御』
『科学と公共政策：知識の利用と制御』
『地位：業績と社会的価値』
『革命と国際政治：国家独立の探究』
『戦争の制限：国策と世界の良心』
『国家間の組織：世界秩序の探究』
『外交と国際法：戦争の代替案』
『プライバシー：個人情報統制』
『進歩主義の時代：豊かさ，貧困，改革』
『人口の統制：誰の生存権か？』
『ジャクソニアン・デモクラシー：アメリカ的生活における一般市民』
『道徳的理由付け：生活の価値』
『社会的活動：ジレンマと戦略』

(Oliver, D.W., and Newmann, F.M., *The American Revolution; Crisis of Law and Change*, Public Issues Series, American Education Publication, 1967.より筆者作成)

まず「問題－主題アプローチ」であるが、オリバーは「特定のトピックに優先権を与え、それらに関する過去のいくつかの論争問題を扱い、その問題の現代的な定義を行うように努める」ものと定義している⁵⁵⁾。また別の箇所では「生徒はただ一つのトピックや問題の過去の兆候から現状までの歴史を研究する」とも定義している⁵⁶⁾。このことから分かるように、「問題－主題アプローチ」は、一つのトピック・テーマ（例えば、科学政策、労働問題、人種と教育など）に基づいた過去から現在までの論争事例を取り扱い、これを反省的に吟味するものである。いわゆる「トピック史」「テーマ史」である。そして、これに属する単元は、取り扱うトピック・テーマが概念的にタイトルに示されているという特質を持つ。以下にこの「問題－主題アプローチ」に該当すると考えられる19の単元を挙げる。

『地位』『都市政策』『人種と教育』『黒人から見たアメリカ』『宗教の自由』『容疑者の権利』『法廷』『労働組合の高まり』『共同体の変化』『戦争の制限』『科学と公共政策』『国家間の組織』『外交と国際法』『社会的活動』『革命と国際政治』『移民の経験』『プライバシー』『人口の統制』『道徳的理由付け』

オリバーは、この「問題－主題アプローチ」は大きく6つの大テーマ、問題領域からなるとしている。次頁の表6－9の二重線部左側は、オリバーが示した6つの問題領域である⁵⁷⁾。また、この6つの問題領域の下位に示された単元の主題事例に即して、「問題－主題アプローチ」に該当する18の単元を筆者が分類して示したものが、表6－9の二重線部の右側である。表6－9左側にあるように、オリバーは問題領域として「人種・民族の対立」「宗教とイデオロギーの対立」「個人の安全保障」「経済集団間の対立」「健康・教育・幸福」「国家の安全」のテーマを定めている。また、オリバーは、この6つの問題領域の下位に、6つの問題領域にそれぞれ該当する単元の主題事例を示している。問題領域「人種・民族の対立」の場合、その下位に「学校における人種差別」「非白人やマイノリティの市民権」「移民政策」などの単元がこの領域に含まれることを示している。このオリバーの説明から、単元『人種と教育』、『黒人から見たアメリカ』『移民の経験』がこの問題領域に該当する単元であると考えることができる。同様に、次の問題領域「宗教とイデオロギーの対立」は、その下位に単元の主題事例として「共産党の権利」「宗教と公教育」「信仰と安全保障」などが設定され、ここから単元『宗教の自由』がこの問題領域に該当する単元であると考えることができる。同様にして、問題領域「個人の安全保障」には単元『容疑者の権利』『法廷』が、問題領域「経済集団間の対立」には単元『労働組合の高まり』が、問題領域「健康・教育・幸福」には単元『都市政策』『共同体の変化』『地位』が、問題領域「国家の安全」には単元『戦争の制限』『科学と公共政策』『外交と国際法』『革命と世界の政策』『国家間の組織』がそれぞれ該当すると考えられる。

表6-9 ハーバード社会科「問題-主題アプローチ」のテーマと該当教材・カリキュラムの構造

問題領域	価値の葛藤		単元の主題事例	該当する『公的論争問題』シリーズの単元	扱う問題		
人種的・民族的な葛藤	平等な保護 正当な手続き 人間の友愛	対	平和と秩序 財産と契約の権利 個人のプライバシーと交際	・学校における人種差別 ・非白人及びマイノリティの市民権	『人種と教育；統合と共同体の統制』	黒人の教育的差別問題	【国内の諸問題】 法制的フレームワークの活用が可能
				・非白人及びマイノリティに対する住宅供給	『黒人から見たアメリカ；圧迫の遺産』	黒人の社会的差別問題	
				・非白人及びマイノリティに対する雇用機会 ・移民政策	『移民の経験；文化的多様性と人種のるつぼ』	移民問題	
宗教的・思想的な葛藤	言論と良心の自由	対	平等な保護 民主的機構の安全と保障	・アメリカの共産党の権利 ・宗教と公教育 ・「危険」「不道德」書籍の統制 ・信仰と国家安全保障；良心的兵役拒否者 ・宗教上の財産に関する課税	『宗教の自由；少数派の信仰と多数派のルール』	宗教問題	【国内の諸問題】 法制的フレームワークの活用が可能
個人の安全保障	自由の基準 正当な手続き	対	平和と秩序 共同体の福祉	・犯罪と過失	『容疑者の権利；刑事の手続きと民衆の安全』 『法廷；法の道理と市民の手続き』	容疑者の人権問題 司法制度問題	
経済集団間の対立	平等で公正な交渉権と競争 公共の福祉と共同体の発展	対	財産権と契約の権利	・組織化された労働者 ・ビジネスの競争と独占 ・農産物の「生産過剰」 ・天然資源の保全	『労働組合の高まり；労働者の安全と雇用の権利』	労働問題	
健康・教育・福祉	平等な機会 人間の友愛	対	財産権と契約の権利	・十分な医療保険制度 ・十分な教育機会 ・老人の保障 ・仕事と収入の安定	『都市政策；利益集団と政府』 『共同体の変化；法・政策・社会的態度』 『地位；達成と社会的価値』	都市の福祉・教育問題 共同体の福祉・教育問題 職業別の賃金・地位の格差問題 ジェンダー問題	
国家の安全保障	言論・良心・結社の自由 正当な手続き 個人のプライバシー	対	民主制度の安全保障	・連邦への忠誠・安全保障の問題 ・外交政策 ・軍縮と中立国家 ・ヨーロッパの安定化 ・発展途上国の問題	『戦争の制限；国策と世界の良心』	国防問題	【国外問題】 法制的フレームワークの活用が不可能
					『科学と公共政策；知識の活用と管理』		
					『革命と世界の政策；国家独立への模索』	途上国の問題 (貧困と開発・民族紛争・イデオロギーの対立など)	
					『外交と国際法；戦争への選択肢』	国連と世界基準の創造	
『国家間の組織；世界秩序の模索』							

(Oliver, D.W., and Newmann, F.M., *Teaching Public Issues in the High School*, Utah States University Press, 1971, pp.142-143 と、ハーバード社会科『公的論争問題』シリーズの各単元を照らし合わせて筆者作成。※は本来「歴史危機アプローチ」で扱われる教材だが、「問題・主題アプローチ」にも応用できるように編成されている。)

次に、「問題－主題アプローチ」の単元内の構造（単元構成）を見てみよう。ここではそれを具体的に見ていくために、「問題－主題アプローチ」の一つである単元『人種と教育』を取り上げる⁵⁸⁾。表6－10は、単元『人種と教育』の「単元の計画」及び「取り扱う事例」、そこでの「中心的問題（政策的問題）の内容」「公的判断」を示したものである。

単元『人種と教育』は7つの小単元から成る。小単元1「イントロダクション：学校と教育」と小単元2「再構成」では、黒人教育の歴史を概観する内容となっている。小単元1では、学習者は、リンカンが奴隷解放令を出した後も約70年間以上多くの州では黒人と白人を分離して教えることを要求してきたこと、そして、1954年のブラウン裁判での連邦最高裁の判決以来隔離教育は違憲と判断されたが、そのことが新たなる論争や対立の引き金となったことを学習する。つまり、小単元1では、奴隷解放令以降の“人種と教育”に関する社会の動き、潮流を大まかに掴むための知識を習得することになる。小単元2では、隔離教育は違憲ではないかといった意識を持った人が19世紀にも存在していたが、なかなか多くの人（特に南部の人々）にそうした考えが理解されなかったことを学習する。つまり、論争の火種はすでに19世紀にはあったことを学習者は理解することになる。小単元3「法の壁」では、隔離教育が制度化される過程を見ることになる。具体的には、プレッシー裁判（1896年）が取り上げられている。この裁判の判決「隔離すれど平等」が人種隔離を正当化する動きに拍車をかけたことを学習者は学ぶことになる。そして、人種隔離は黒人を劣ったものであるとレッテル付けする行為であるかどうか、その判断を学習者に迫る活動が組まれている。この小単元3から学習者は“議論する”活動に従事することになる。小単元4では、この人種隔離制度の解体過程を見ることになる。具体的には、「マーレイ対教育委員会」裁判（1938年）、「ハーマン対教育委員会」裁判（1950年）、ブラウン裁判（1954年）が取り上げられる。この小単元4では、学習者はただ裁判の背景やその論争の過程、判決を概観するだけでなく、その判決を批判的に吟味するように仕向けられる。小単元5「学校統合の実践」から小単元7「共同体制御」までは、人種と教育に関する今日（1960年代後半当時）まで残された課題、現在進行形で議論されている論題を取り上げて、その議論に挑む活動が組まれている。ここでは具体的に、リトルロック暴動事件（1957年）、ハートフォード・プロジェクト論争

表6-10 『公的論争問題シリーズ』単元『人種と教育』の単元構成

構成	単元計画 (小単元)	取り扱う事例		事例から導き出される 中心の問題	問題解決に向けた公的判断 (政府の政策・裁判判決など)	
		事例名	事例の内容			
歴史的概観	小単元1 イントロダクション : 学校と社会		(黒人教育の歴史の概略を確認する) ・70年以上の間、多くの州は、白人と黒人を分離して教えることを要求した。 ・1954年、分離を勧める法律が最高裁で否定されたが、最高裁の決定をどのように実行していくのかといった問題において、政府は新たな対立に直面した。			
	小単元2 再構成		(北部の教師は南部の人間に嫌われた。隔離教育は修正14条に違反しないと19世紀では考えられていた)			
規制の制度化過程	小単元3 法の壁	1: プレッシェー裁判	プレッシェー対ファガーソン (1896)	プレッシェーは、見た目は白人だが、8分の1ほど黒人の血が混じっている。彼はそれが原因で白人用客車に入れなかった。彼は人種隔離が、黒人が白人より劣ると烙印を押す行為だとして裁判を起した。	○人種隔離は、黒人を劣ったものであるとレッテル付けをする行為か。	○合衆国は、人種間の対立を起こさないようにすることが大切である。人種隔離はそれを避ける手段である。それは決して黒人が白人より劣ることを示してはならない。(分離平等主義の原則)
		2: ジム・クロウの成長		(プレッシェー裁判の判決によって、ジム・クロウ法が各州で盛んに作られる)	-	
規制の解体過程	小単元4 学校隔離問題の裁判	1: 大学の困難	マーレイ対教育委員会 (1938) ハーマン対教育委員会 (1950)	メリーランドは分離教育政策をとってながらも、黒人用のロースクールが存在しない。マーレイは施設が不十分であることを理由に白人用ロースクールの入学を訴えた。 ハーマンはテキサスの黒人用ロースクールの施設が不十分であることを理由に、白人用ロースクールの入学を希望する。	○黒人学校の施設が明らかに不十分である場合でも、黒人の白人用学校への入学は認められないのか。	○黒人学校の施設が不十分である場合、白人用学校への黒人の入学を認める。 (分離平等主義の部分的修正)
		2: 隔離は平等か?	ブラウン対教育委員会 (1954)	ブラウンは、黒人学校の教師や施設が十分であることを承知で、隔離教育が黒人の子どもにとって社会的・心理的障害を与えることを理由に隔離教育を違憲と訴えた。	○社会的・心理的障害を与えてまでも、隔離教育はなされるべきか。	○修正14条は、人間が本質的に違う場合は、その分類を認めるが、人種は人間の本質的な違いとはならない。故に隔離教育は違憲である。(統合平等主義の原則)
残された現代的課題	小単元5 学校統合の実践	1: リトルロックの暴動	リトルロックの事件 (1957)	リトルロックで進められる教育統合政策に対し、知事は急に進めれば暴動が起るとして実施の延期を求めた。しかし連邦裁判所は強行するように命じた。学校には白人が集まり、一触即発の状態となった。	○暴動発生の危険を侵してまでも、学校統合をするべきなのか。	○どのような事があっても、学校統合は成し遂げられなくてはならない。ただし、できるだけ大きな暴動が起きないように最善の注意を払うため、軍隊を活用するなどの準備をすることができる。
		2: バランスを求めて		(リトルロックの事件は、学校だけでなく、共同体の統合をどうするかなど多くの課題を浮き彫りにした。)	-	
		3: 郊外への長い通学	ハートフォード・プロジェクト (1965)	黒人やプエルトリコ人が大半を占めるハートフォードゲットーの子どもたちを、郊外にある白人居住区の8つの学校に振り分けることになった。子どもたちは、市が提供するバスに乗って、長い通勤時間が要求される。	○学校を統合しようとしたら、黒人は長時間通勤を必要とするが、それでも統合するべきか。	(公的判断はまだなされていない)
	小単元6 学校	1: 少数民族住居地区の学校	コゾール先生の勤めたゲットーの学校 (1967-68)	コゾール先生の勤めた学校の教師たちは、黒人たちに対して偏見を持っていた。	○黒人がこれまで差別されてきたことの代償として、何らかの特権を黒人は獲得するべきか。	(公的判断はまだなされていない)
		2: 高校; ストーンヒル高校での争い	ストーンヒル高校の事件 (1968)	学校統合政策で黒人と白人が一緒に勉強するようになると、ストーンヒル高校のように、今度は教師や学校の黒人の生徒への扱い方などへの注文が増えてきた。		
		3: 大学; ウェズレヤン大学のマルコムXの日	ウェズレヤン大学の黒人優遇政策 (1968)	ウェズレヤン大学は、入学の際に黒人を優遇する対策をとるなど、黒人に寛容な政策を採ってきた。しかし黒人の生徒は大学にマルコムXの日を作るように要求し、デモをした。		
	小単元7 共同体制御	1: ニューヨークの実験	オーシャン・ヒル・ブラウンズビルの事件 (1968)	マッコイは黒人の教育は黒人がすべきであるとして、黒人の多い地域の学校に勤める白人教師数名に移動を命じた。白人教師らはこれを拒否してストライキをした。マッコイは彼らの要求を呑んだが、住民である黒人の両親らは学校に来たナウマンら白人教師に対して不満を持ち、教師は同じ黒人であるべきだと主張した。	○黒人が拒否するのに学校統合は必要なのか。 ○どの程度まで教師は教えた子たちと同じ階級、民族であるべきか。	(公的判断はまだなされていない)

(Oliver, D.W., & Newmann, F.M., *Race and Education*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1969 より筆者作成)

(1965年)、ストーンヒル高校の事件(1968年)、ウエズレヤン大学のアフターマティブ・アクションに関する論争(1968年)、ニューヨーク・オーシャン・ヒル・ブラウンズビルでの論争(1968年)が取り上げられる。

この『人種と教育』から、「問題－主題アプローチ」に該当する単元の特質として、次のような点を挙げることができる。

第一の特質としては、単元は全体として7つから9つの小単元から成るが(例えば『人種と教育』の場合は表6-10にあるように7つの小単元からなる)、必ず導入部に、テーマに沿っての簡単なアメリカ史や現行の制度を学習するための小単元が設定されていることである。これは、オリバーがハーバード社会科を完成させるにあたって、そのたたき台として1960年代初頭に開発した、いわゆる「コンコード社会科」にも見られる特質であり、この研究をした小田泰司は、こうした導入小単元の設定の目的は、後の小単元で取り扱う問題状況を考察する上で有効な知識を提供するためではないかと指摘している⁵⁹⁾。なお、単元『人種と教育』の場合、小単元1「イントロダクション：学校と社会」、小単元2「再構成」がこれに該当する。

第二の特質としては、導入となる小単元以外の小単元(単元『人種と教育』の場合、小単元3～7)では、単元のタイトルに示されている一つのテーマ(単元『人種と教育』の場合は、テーマは「人種と教育」)に基づいた過去から現在までの論争事例を発生順に取り扱っているが、その多くは裁判事例や政府レベルでの公的な判断が下され、暫定的な解決が見られた事例であることである。特に裁判事例とその判決が、ハーバード社会科の「問題－主題アプローチ」では多く取り扱われている。このことは、ハーバード社会科の「問題－主題アプローチ」に属する各単元が、社会制度や法律といった法規範的価値の成立過程(制度化の過程)を段階的に小単元として組織しており、個々の小単元の内容は、現行制度が成立する過程でなされた論争と、その地点での解決過程を示していることを意味する。例えば、単元『人種と教育』の場合は、小単元3で「人種隔離は黒人を劣ったものとレッテル付けをする行為か」について争われ、「分離すれど平等」といった判決を下したプレッシー裁判が扱われている。また、小単元4では「黒人学校の施設が明らかに不十分な場合でも、黒人の白人学校への編入は認められないのか」について争われ、黒人の白人学校への編入の例外規定を下したマーレイ裁判、「隔

離教育は黒人の子どもたちに何らかの心理的・社会的影響を与えるのか」について争われ、隔離教育を違憲であると判断したブラウン裁判が取り扱われている。小单元5では、「暴動の危険を冒してでも学校統合を果たすべきか」について論争となり、連邦軍出動の下で学校統合が実行されたリトルロックの暴動や、その他、隔離学校をなくしていく上で論争を呼んだ政府の政策を取り上げ、小单元6から9は、現在の学校レベルでの人種統合に向けた試みとそこでの議論を取り上げている。このように、公的な判断が下され暫定的な解決がなされた論争事例をその発生順に配列することの目的としては、溝口和宏がすでに先行研究で指摘しているように⁶⁰⁾、「制度化の批判（反省）」、つまり、制度や判決といった法規範的価値の発生起源の論争に注目し、それを現代の視点から見直させることで、各種制度は人間が生み出したものであることを学習者に意識させ、さらに他のより妥当と言える選択肢もあったのではないかと批判的に考察する機会を保障することにあると考えられる。

第三の特質として、過去の論争だけでなく、出来るだけ最近の論争をも教材として取り入れることに努力している点である。例えば『人種と教育』は、1969年に完成しているが、ここでは、その小单元に、ストーンヒル高校の事件（1968年）、ウエズレヤン大学のアフターマティブ・アクションに関する論争（1968年）、ニューヨーク・オーシャン・ヒル・ブラウンズビルでの論争（1968年）など、その前年の出来事をすぐに取り入れて教材化している。ここから、新鮮な話題を取り入れることで、出来るだけ学習者の興味・関心を掻き立て、議論を白熱させようとしているオリバーのこだわりを見ることができる。

このように「問題－主題アプローチ」は、テーマを優先し、そのテーマに即した過去から現在に至るまでの論争問題事例を、特に公的な判断の下った事例や公的な判断が下りそうになっている事例を中心に取り上げ、それを時系列に並べた。そしてその議論と公的判断（判例や政府の処置、政策など）を再検討することを通して、これまでの公的判断を反省し、現代社会のあり方も問えるように構成されていた。オリバーが「問題－主題アプローチ」で試みたこのような内容編成の原理（テーマ別の論争問題史、公的な判断の下った（ないし下りそうな）論争事例の採用、年代史的配列など）は、70年代以降の論争問題を取り上げた各種教材の内容編成の原理として広く受け継がれることになった⁶¹⁾。

(2) 歴史危機アプローチの場合—個別事件別配置・論争発生順の配列—

前述の「問題—主題アプローチ」とは異なり、「歴史危機アプローチ」は、それまでの民主主義体制が大きく変化するような大事件を取り扱い、そこにおける各種論争を吟味する内容となる。オリバーは「歴史危機アプローチ」については、次のように説明する⁶²⁾。

「内容を組織化するために、「歴史危機アプローチ」は、特定の歴史状況をまず取り上げ、続いてその当時の歴史状況内にある論争の複雑な相互関係を分析するように努める。」

また、別の箇所では次のような説明をしている⁶³⁾。

「「歴史危機アプローチ」は、現代と類似している、または対象比較されうる歴史的時代—それは現代を説明できるものである—を調べることから始まる。調査されるべき歴史的時代が確認されると、教師は、その歴史事象に含まれる多種多様な問題に集中し、これを考察しなくてはならない。例えば、アメリカ独立戦争は多くの重要な議論に値する問題を含むが、それは次のような点に集約される。すなわち、①社会階級の大変革、②独立戦争の文言の中で具体的に示されたイデオロギーの革命的变化、③政治的・経済的問題解決の手段として暴力に訴えることの合法性、④新しい政治形態、である。ニューディール政策も同様に、危機的状況において、相互に関連性を持つ課題や論争問題を含んでいる。すなわち、①農業と工業の間の不均衡、②農業における洪水と旱魃の問題、③株式市場の暴落と大恐慌、④企業の自由活動に対するイデオロギー的攻撃と政治圧力団体の存在、⑤産業労働組合の増加によって引き起こされた国内労働者間の方針への不一致、などがある。これらの論争問題全てが、現代の問題と類似点を持つ。」

このオリバーの二つの説明から、「歴史危機アプローチ」は、現代と類似している、または対象比較可能な特定の歴史的事件を取り扱う、いわゆる「事件史」であると言える。特定事件を取り扱うため、その取り扱われる時間範囲は「問題—

主題アプローチ」に比べると限定されてくる。また、これに属する単元は、タイトルが個別的事件名（アメリカ独立戦争やニューディールなど）や、その一定範囲の時代の特質（進歩主義の時代など）を示すものとなる。こうした観点から、「歴史危機アプローチ」には、次の10個の単元が属すると考えられる。

『アメリカ独立革命』『ジャクソニアン・デモクラシー』『南北戦争』『進歩主義の時代』『鉄道の時代』『ニューディール』『20世紀のロシア』『ナチス・ドイツ』『共産中国』『植民地ケニア』

次に、「歴史危機アプローチ」の単元内の事例の配列を見てみよう。ここでは具体的に見ていくために、「歴史危機アプローチ」の一つである単元『アメリカ独立革命』を取り上げる⁶⁴⁾。表6-11は、単元『アメリカ独立革命』の「単元の計画」及び「中心的問題（政策的問題）の内容」「実際の発問や活動」を示したものである。単元『アメリカ独立革命』は、大きく4つのパートに分けることができる。

最初のパート（パート1）は小単元1「イントロダクション：若者の危機」が該当する。ここでは、アメリカ独立革命の進行過程の概略が示されている。学習者は、ここで小単元2以降の独立革命の進行を把握するための基礎的な知識を習得することになる。また、公的論争問題を議論するための手法や、小単元2以降で学習者が挑むことになる「中心的問題」も、導入部で確認している。本単元の場合、公的問題として、次の3つの中心的問題が設定されている。

- (A) 適切な政府はどのようなものであり、どこにその権威は発生するか。
- (B) いつ政府の権威は、挑戦されるべきなのか。
- (C) 人々はどのような方法で制度化された権威に立ち向うのか。暴力は常に正当か。

次のパート（パート2）は、小単元2「場面の設定」から小単元4「戦争の開始」までが該当する。ここでは、個別的事例（＝アメリカ独立革命）を通して、先のパートIで習得した分析枠組みを適用しながら、公的問題（特に中心的問題（A）～（C））に対する判断基準を構築させる。小単元2「場面の設定」では、イギリス政府の植民地への課税や、植民地民の印紙条例廃止手続きの事例を分析

表 6-11 公的問題学習における単元構成—単元「アメリカ独立革命」の場合—

単元展開	小単元名	教師の発問		具体的な学習内容	内容組織化の原理	
		公的問題 (中心的問題)	具体的に考察される問題			
パート I 【公的問題学習の目的を知る】	<小単元 1> イントロダクション : 若者の危機	<p>●公的論争問題とは何か？ ○公的論争問題とは、議論が行なわれているものについての選択や、決定を含む質問であり、国家やコミュニティの全市民、公務員が答えるべき問題である。</p> <p>●本単元の中心的問題とは何か？ ○本単元の中心的問題 (A) 適切な政府はどのようなものであり、どこにその権威は発生するか。 (B) いつ政府の権威は、挑戦されるべきなのか。 (C) 人々はどのような方法で制度化された権威に立ち向うのか。暴力は常に正当か。</p> <p>●公的論争問題 (中心的問題) にどのようにアプローチするか？</p> <div style="text-align: center;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">公的論争問題 (中心的問題)</div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 5px;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">倫理的・価値的問題</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">定義的問題</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">事実に・説明的問題</div> </div>			【公的問題を学習する意義】 公的論争問題 (中心的問題) 学習の目的、そのテーマと議論の方法 (アプローチ) の学習	
パート II 【個別的な状況に応じて公的問題解決の判断基準を構築する】	<小単元 2> 場面の設定	イギリス政府は植民地に課税できる権威を持つ「妥当な政府」だったか？ = (中心的問題 (A))	<p>●イギリス政府は植民地から徴税する権利を持っているか。</p> <p>●印紙条例廃止の手続きは、妥当なプロセスで行なわれたか。</p> <p>●良い政府が持つ価値とは何か。</p>	<p>○ (多様な解答・例) イギリス政府の植民地への課税は不当。理由…植民地民はイギリス議会への代表権を持たないため、議会の権力と意思に対して植民地民が制限する術を持たない。代表なき課税は圧制を生む可能性がある。</p> <p>○ (多様な解答・例) 議会の合理的議論、自分の意思と万人に認められる司法プロセスなど正当な政府機構に由来して行なわれたので妥当である。</p> <p>○ (多様な解答・例) ・特定の利益に関与しない公平な決定。 ・合法的権利と公共にもとづく決定。 ・権力分立。</p>	【中心的問題 (A) 解決の基準】 政府の正当性の基準の考察 = 権力側の政治責任の考察	「民主的な政治変革」の判断基準の構築 アメリカ独立革命の事例を通して「民主的な政治変革」の判断基準の構築
	<小単元 3> 困難な選択	植民地住民は、どのようにしてイギリス政府に対抗することを正当化したか？ = (中心的問題 (B))	<p>●愛国派、王党派の意味は何か？</p> <p>●植民地民は、どのような理由から、自らの立場を決定し、合衆国をよりよくしようと思ったのか？</p>	<p>○ 愛国派は、独立革命を支持・推進する中で、合衆国をよくして行こうとした人々である。 ・王党派は、イギリスを支持し、その中で、合衆国をよくして行こうとした人々である。</p> <p>○ 王党派…財産・職業の保障 ・愛国派…身体的自由の保障 ・中立派…個人の倫理観 →個人の権利の危機が要因</p>	【中心的問題 (B) 解決の基準】 政治変革行為の正当性の基準の考察 = 市民側の抵抗権の発動責任の考察	
	<小単元 4> 戦争の開始	植民地住民は暴動によってイギリスの決定に抗議するべきだったか？ = (中心的問題 (C))	<p>●イギリス兵、王党派、愛国派の記述された行為はどのように正当化されているか。</p> <p>●レキシントンでの発砲は、平和的解決を終わりにしたのか。</p> <p>●勝ち・負けは、どのようにそれを経験する人に影響するのか。勝利を目的としない議論は可能か。</p>	<p>○ イギリス兵…地元の人が先に発砲したことを記述して、イギリス人の「正義」を訴えた。 ・王党派…ロード・パーシー將軍の有徳な心、勇気・不屈な精神などの人柄。 ・愛国派…民兵の草原集合の目的は、軍事行為ではなく町の安全確保の相談だった、イギリス兵士の残忍性 →それぞれの価値観に基づく「正義」を盾にした行為の正当化</p> <p>○ 戦いの火が切れて落とされ、勝敗を決する必要性が生じてしまったため、平和的な解決は遠ざかった。</p> <p>○ (多様な解答・例) 勝ったものは、おごり敗者を従わせる。敗者は、自らの価値をさげすむ。お互いが、お互いの立場に寛容ならば、勝利を目的としない平和的な議論も成り立つ。</p>	【中心的問題 (C) 解決の基準】 暴力行為の正当性の基準の考察 = 市民側の抵抗権の行動責任の考察	
	<小単元 5> 今日の問題	今日起こっている政治変革プロセスは、どのように評価できるか？ = (中心的問題 (A)・(B)・(C))	<p>●1965年の公民権運動と1775年の印紙条例反対行動はどちらが正当化できるか。</p> <p>●暴力の正当性は、何に関して判断されてきたか。</p> <p>●妊娠中絶反対運動での抗議の動機と方法は適切か。</p>	<p>○ (多様な解答・例) 公民権運動…時間はかかったが、公民権を認めることが恒久的習慣に変わったので、正しい。 印紙条例反対運動…すぐに条例が破棄されたので、正しい。</p> <p>○ 暴力は、社会を統制し、説得させる有効な技術となるために、「庶民の支持」が判断基準とされてきた。</p> <p>○ (多様な解答・例) 暴力以外の方法 (座り込み、デモなど) でも、抗議への広い支持があれば、効果を挙げることはできる。</p>	【民主的な政治変革基準の再考察】 政府の正当性 = 権力側の政治責任 政治変革行為の正当性 = 市民側の抵抗の発動責任 暴力行為の正当性 = 市民側の抵抗権の行動責任	
パート III 【個別的な状況を再度設定し、パート II の基準を吟味する】	<小単元 6> 復習・反省・研究	どのようなとき、どのような方法で、法 (制度化された権威) は変えられるべきか。 = (中心的問題 (A)・(B)・(C))	<p>●印紙条例についての考えは、どのくらい幅があったか。</p> <p>●人々が政府に対して立腹した時が起るのか。</p> <p>●暴力は、いかなるときに正当化されるか。変化を達成するのに効果的か。</p>	<p>○ 人々は、立場により様々な見解を有していた。</p> <p>○ (省略)</p> <p>○ (省略)</p>	【民主的な政治変革基準の再考察 (最終的な意思決定)】	他の事例を通して「民主的な政治変革」の判断基準の再構築

(Oliver, D.W., and Newmann, F.M., *American Revolution: Crisis of Law and Change*, Social Science Education Consortium, 1988 より作成。ゴシック体の部分は主として筆者たちが分析して抽出したものであり、明朝体の部分は教材の事実をまとめたものである。)

させ、「イギリス政府は、植民地に課税できる権威を持つ「妥当な」政府だったか？」という個別的問題を考察させる。子どもたちは、この個別的問題の考察を通して、イギリス政府の対アメリカ植民地政策のあり方を反省し、さらに中心的問題（A）「適切な政府はどのようなものであり、どこにその権威は発生するか？」について、一定の見解（仮説）として、適切な政府が持つべき最低限の基準を構築することが求められている。小単元 3「困難な選択」では、イギリス政府への抵抗を主張する愛国派の事態の解釈や主張を正当化する価値観を分析することで、「植民地住民は、どのようにしてイギリス政府に対抗することを正当化したか？」という個別的問題を考察させる。子どもたちはさらに、イギリス政府への忠誠を主張する王党派の事態の解釈や主張を正当化する価値観も解明し、これと愛国派との比較考察を通して、最終的に愛国派の主張が取り入れられイギリス政府に抵抗することになった政治的決断を反省し、中心的問題（B）「いつ政府の権威は、挑戦されるべきなのか？」について、一定の見解（仮説）として、政治変革行為・抵抗権が発動されるべき最低限の基準を構築することが求められている。小単元 4「戦争の開始」では、戦争の勝者である愛国派が自らの戦争（暴力）行為を正当化した過程を分析することで、「植民地住民は暴動によってイギリスの決定に抗議するべきだったか？」という個別的問題を考察させる。子どもたちは、この個別的問題の考察を通して、勝ち・負けにこだわった争いは、勝者が敗者に対しておごり高ぶり圧制の原因となること、互いが寛容になって話し合えば平和的な議論もなりたつことなどを発見して、アメリカ独立戦争（暴力）を正当化した愛国派の政治的決断を反省し、中心発問（C）「人々はどのような方法で制度化された権威に立ち向うのか。暴力は常に正当か？」について、一定の見解（仮説）として、暴力行為が正当化されるための最低限の基準を構築することが求められる。

その次のパート（パートⅢ）は小単元 5「今日の問題：類似した事例」が該当する。ここでは、パートⅡでアメリカ独立戦争を事例にして検討した公的問題（特に中心的問題（A）～（C））を、現代的な事例に変えて再度提示し、これまでの経験や学習で獲得している判断基準（適切な政府が持つべき最低限の基準、政治変革行為・抵抗権が発動されるべき最低限の基準、暴力行為が正当化されるための最低限の基準）の吟味・修正を求めている。具体的に取り上げられる事例は、1965年～1968年の人種的な問題を背景とした暴力事件、過激化した妊娠中絶反

対運動などである。

最後のパート（パートⅣ）は、小単元 6「復習・反省・研究」が該当する。ここでは、「どのようなとき、どのような方法で、法（制度化された権威）は変えられるべきか？」という一般的な問題の分析を通して、パートⅡ・パートⅢで検討してきた公的問題（特に中心的問題（A）～（C））を、パートⅢとはまた別の事例に変えて再度提示し、パートⅢで吟味・修正された判断基準を再構築させる。これらの活動を通して子どもたちは、どのような場面でどのような時に、政府は適切な機能をしていないと見なせるのか、市民による政治変革行為が認められるのか、暴力による抵抗が認められるのか、その判断基準の明確化を図ることになる。

このように、単元全体は、公的問題に対して子どもたちは「一市民」としてどのように関与してゆけばよいのか、その方法についての判断を吟味していくように構成されている。ここから、「歴史危機アプローチ」の特質として、次のことを挙げることができる。

第一の特質としては、単元は全体として6つから9つばかりの小単元から成るが（『アメリカ独立革命』の場合は6つの小単元からなる）、「問題－主題アプローチ」の場合と同様に、必ず導入部に、テーマに沿っての簡単なアメリカ史や現行の制度を学習するための小単元が設定されていることである。単元『アメリカ独立革命』の場合、小単元1「イントロダクション：若者の危機」がこれに該当する。この理由は、「問題－主題アプローチ」と同じと考えられるため、ここでの説明は割愛する。

第二の特質としては、小単元で取り扱われる論争のテーマが、実に多様であることである。単元『アメリカ独立革命』の場合、取り扱われる論争は、イギリスの政治形態の評価に関する論争や、独立戦争の文言の中で具体的に示されたイデオロギーの革命的变化の評価に関する論争、政治的・経済的問題解決の手段として暴力に訴えることの合法性の評価に関する論争などがあり、政治的内容に限定される傾向があるが、同じく「歴史危機アプローチ」に属する単元『ニューディール』⁶⁵⁾等の場合は、実に多様である。単元『ニューディール』が取り扱う論争のテーマは、「①農業と工業の間の不均衡、②農業における洪水と早魃の問題、③株式市場の暴落と大恐慌、④企業の自由活動に対するイデオロギー的攻撃と政治

圧力団体の存在，⑤産業労働組合の増加によって引き起こされた国内労働者間の方針への不一致」などだが，①②は農業を主とした問題，③は経済を主とした問題，④⑤は労働組合を主とした問題である。つまり，「歴史危機アプローチ」は，特定の事例に含まれる様々な要素を持つ論争問題を包括的に取り扱う構造を持つのである。「問題－主題アプローチ」は，問題のトピック・テーマを優先して事件は小单元レベルに設定されていたが，「歴史危機アプローチ」は，事件を優先して問題のトピック・テーマを小单元レベルに設定したとすることができよう。

第三の特質は，上記で扱われる事例は，公的な判断が下されて暫定的な解決が見られた論争事例であることが多い点である。これは前述したように，「問題－主題アプローチ」にも見られる特質で，「制度化の批判（反省）」を目的としたためと考えられる。

第四の特質は，必ず単元の最後に，現代の事例を取り扱う小单元が設定されていることである（単元『アメリカ独立革命』の場合，小单元5「今日の問題」が該当する）。ここで示される現代の事例は，単元で取り扱われる論争問題と似た価値対立を持つ問題を取り上げている。こうした単元を設定する目的として，オリバーは次の二つを説明している⁶⁶⁾。

「(1) 歴史的な前例と現代的な事項との直接的ないし間接的な因果関係を理解することができるためである。… (中略) …

(2) 類似した歴史状況から，政治的社会的行動のより発展的な一般原理を導くためである。この一般原理は，いわゆる，「歴史の教訓」と呼ばれるものである。」

(括弧内は筆者が加えた)

まず，(1)でオリバーは，過去の事件でなされた論争が，現代社会で起きている論争にどのように影響しているのかを理解するため，現代の論争を見るところとしている。その事例としてオリバーは，南北戦争を例に挙げている。オリバーは，現在アメリカ北部の経済政策（保護貿易主義）に南部が不満を上げているが，南北戦争の対立にこうした論争の発端があることを知ることが，よりこの南北の対立に関する理解を深めると説明している。そして(2)でオリバーは，同質の価値対

立を持つ問題に、過去の事件においてなされた論争問題を学習者が話し合う中で導き出した結論（価値基準）が適応できるかどうかを考え、その基準の一般化・普遍化を図る目的で現代の論争を見るところとしている。オリバーはその具体的な事例として、現代社会におけるテロなどの国家破壊活動や他国の侵略行為に対して取りうる態度・政策を考察する時、過去の同質の問題であるナチスの侵略における宥和政策に対する学習者の評価基準（価値基準）が適応できるかどうかを検討することで、価値基準をより一般的・普遍的なものにすることを挙げている⁶⁷⁾。

このように「歴史危機アプローチ」は、特定の歴史事例を優先させ、その出来事の範囲内で現代でも議論になるような論争問題事例を教材化した。また、歴史上で実際に下された判断の批判と再検討を通して過去の判断を反省するだけにとどまらず、現代の類似事例との比較を積極的に行うことで、価値基準の一般化・普遍化を図った。

なお、「歴史危機アプローチ」は、「問題－主題アプローチ」よりも該当する単元が少ないことから、ハーバード社会科では、主流には位置づけられていないものと考えられる。また、「歴史危機アプローチ」が後世に与えた影響はあまり大きくはない。というのも、このアプローチは、管見する限りにおいてアメリカ国内では、ハーバード社会科にしか見ることができないのである。しかし、内容編成からは、「問題－主題アプローチ」とはまた違った多くの示唆に富む原理を見出すことができる。なぜこちらの考え方が生き残らなかったのかは、筆者の今後の研究の課題としたい。

（3）全体計画－合衆国の伝統的な通史学習に「問題－主題アプローチ」と「歴史危機アプローチ」の各単元を組み込む－

ハーバード社会科の内容編成には、「問題－主題アプローチ」と「歴史危機アプローチ」の二つの方法が採用され、これに合わせて全部で 29 の単元が開発された。しかしここで一つの疑問が出てくる。オリバーは、これをいかに組み合わせ実践を試みたのか、という疑問である。これに関しては、NCSS の機関紙『社会科教育 (Social Education)』の 29 号 (1965 年)⁶⁸⁾ や、『スクール・レビュー (School Review)』の 73 号 (1965 年)⁶⁹⁾、アメリカ教育局に提出された『ハー

バード社会科最終報告書』⁷⁰⁾に示されたハーバード社会科全体計画表などから、ある程度想像ができる。なお、この全体計画表は、オリバーがハーバード社会科を開発する際に、ボストン郊外の実験学校で実践した時の授業計画の概略であると考えられる。表6-12の二重線部左側が、オリバーらが示したハーバード社会科全体計画表である。レベルが6段階で示されており、アメリカで伝統的に行われていた通史学習に合わせる形で、時系列に配列されていることが分かる。具体的にどの単元がどのレベルに属するのかをオリバーは正確には示していないが、表6-12左側の記載事項からある程度は予想することができる。表6-12右側は、どの単元がどのレベルに属するのかを、筆者の判断で示したものである⁷¹⁾。

レベル1「社会問題へのイントロダクション：共同体における個人」は、導入単元である『政策の立案』が該当する。次のレベル2～レベル4までは、「歴史危機アプローチ」の属する単元が原則としてそれぞれ配置される。レベル2「アングロ・アメリカンの法制度および政治制度の発達」は、特に合衆国草創期を重点的に取り扱った単元『アメリカ独立戦争』や単元『ジャクソニアン・デモクラシー』が該当しよう。また、「問題－主題アプローチ」に属する単元『法廷』『容疑者の権利』も、時として部分的に取り扱われることがあると想定される。レベル3「産業革命の衝撃：合衆国史で選ばれた主題」では、特に合衆国発展期を重点的に取り扱った単元『南北戦争』『鉄道の時代』『進歩主義の時代』が該当しよう。また、「問題－主題アプローチ」に属する単元『移民の経験』や『労働組合の台頭』『人種と教育』も、時として部分的に取り扱われることがあると想定される。レベル4「世界の様々な社会の危機：20世紀の5つの社会」では、特に20世紀初頭に起きた事件を重点的に取り扱った単元『ニューディール』『20世紀のロシア』『ナチス・ドイツ』『共産中国』『植民地ケニア』が該当しよう。

レベル5～レベル6は、「問題－主題アプローチ」に該当する単元が原則としてそれぞれ配置される。レベル5「国際秩序の問題へのイントロダクション」では、この内、国際的問題・外交問題を取り扱った単元『外交と国際法』『国家間の組織』『戦争の制限』『革命と国際政治』が配置される。レベル6「現代の問題：“良き生活”の達成」では、残りの「問題－主題アプローチ」に該当する単元『プライバシー』『人口の統制』『科学と公共政策』『黒人から見たアメリカ』『人種と教育』『移民の経験』『労働組合の台頭』『法廷』『容疑者の権利』『都市政策』『道徳的推

表6-12 ハーバード社会科の全体計画表

『社会科教育 (Social Education)』29号 (1965年) に示された計画	該当する単元
<p>レベル1 社会問題へのイントロダクション：共同体における個人</p> <p>レベル1の一般的目標は、一般問題を取り扱うために利用される法的・倫理的、ないし分析的、社会科学的テーマや概念を提供することと、カリキュラムを通して考察されることになる一般問題の事例として2・3の事例を提供することである。</p> <p>I. 一般問題を示すための一連の事例</p> <ul style="list-style-type: none"> ・暴力とコントロール (例)「反逆条例」 ・生活水準 (例)「ケンタッキーの炭鉱」 ・特権の優先権 (例)「エルムタウンの若者たち」 ・公衆の意見の一致と不和 (例)「ジョン・ブラウン」 ・プライバシー (例)「アーミッシュ」 <p>II. 社会システム内の変化に対する人間の役割を示すより複雑な状況の事例</p>	<p>△『政策の立案』</p>
<p>レベル2 アングロ・アメリカンの法制度および政治制度の発達</p> <p>レベル1で一連の事例が提示されたのち、レベル2では、再び様々な事例を通して、レベル1で示された論争問題を取り扱うために開発された法制度や政治制度の種類を示す。</p> <p>I. ローマ時代のイギリスからアメリカ独立戦争までのアングロ・アメリカンの発展：立憲主義の成長</p> <p>II. アメリカの政治的プロセスを示す選ばれたテーマや概念</p> <p>III. アメリカの法的プロセスを示す選ばれたテーマや概念</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●『アメリカ独立革命』 ●『ジャクソニアン・デモクラシー』 (○『容疑者の権利』) (○『法廷』)
<p>レベル3 産業革命の影響：合衆国史で選ばれた主題</p> <p>社会的紛争を取り扱う制度の構造の概要を示したのち、次にわたしたちはより複雑な事例を示し、アメリカの憲法システムがこれらの問題をどのように取り扱ったのか、その過程を調査する。ここでの歴史的な文脈は、南北戦争から大恐慌までである。</p> <p>I. 農家</p> <p>II. 企業の産業的複雑性</p> <p>III. 移民</p> <p>IV. 労働者</p> <p>V. 人種の関係</p>	<ul style="list-style-type: none"> ●『南北戦争』 ●『鉄道の時代』 ●『進歩主義の時代』 (○『移民の経験』) (○『労働組合の台頭』) (○『人種と教育』)

<p>レベル4 世界の様々な社会の危機：20世紀の5つの社会</p> <p>ここでの目標は、学習対象となる社会の生活の感覚や価値観を活用することで、危機の時代を調査することである。生徒自身が持つ、そしてより多くのアングロ・アメリカンが持つ視点が、異なる文化的規範や制度に照らして議論されることになる。</p> <p>I. 合衆国－大恐慌とニューディール II. ソ連－30年代中旬のボルシェビキの革命 III. ドイツ－ナチズムの台頭 IV. 中国－20世紀直前の安定から共産革命へ V. ケニア－植民地主義と独立</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● 『ニューディール』 ● 『20世紀のロシア』 ● 『ナチス・ドイツ』 ● 『共産中国』 ● 『植民地ケニア』
<p>レベル5 国際秩序の問題へのイントロダクション</p> <p>ここでの目的は、国内問題から世界の平和と秩序の一般問題へと移行することである。平和維持、国家主権、および国際法の諸問題を示すために、歴史的背景が提示される。</p> <p>I. 民族主義と勢力均衡 II. 第一次世界大戦とベルサイユ会議 III. 第二次世界大戦を通しての外交史 IV. ニュルンベルク裁判 V. 国際的秩序問題の事例：イスラエル、ハンガリー、ベルリン、キューバ、ヴェトナム、パナマ、南アフリカ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ 『外交と国際法』 ○ 『国家間の組織』 ○ 『戦争の制限』 ○ 『革命と国際政治』
<p>レベル6 現代の諸問題：“良き生活”の獲得</p> <p>これは、生徒に先に提示された論争を再考し、再定義し、反省し、新たに基本的ジレンマを考察する機会を与える、最もオープンエンドなパートである。問題やジレンマは次のように類別される。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 経済（生産・雇用・人口・技術） ・ 人種と民族集団の同化－分離と自治 ・ 政治（主権と意見一致プロセス） ・ 哲学的・心理学的・個人的充実 	<ul style="list-style-type: none"> ○ 『プライバシー』 ○ 『人口の統制』 ○ 『科学と公共政策』 ○ 『黒人から見たアメリカ』 ○ 『人種と教育』 ○ 『移民の経験』 ○ 『労働組合の台頭』 ○ 『法廷』 ○ 『容疑者の権利』 ○ 『都市政策』 ○ 『道徳的推論』 ○ 『宗教の自由』 ○ 『地位』 ○ 『社会的行為』 ○ 『共同体の変化』

(Oliver, D.W., A Curriculum Based on the Analysis of Public Controversy, *Social Education*, vol.29, 1965, pp.221-222 より筆者作成。なお「該当する単元」の●は歴史危機アプローチに属する単元、○は問題－主題アプローチに属する単元、△はそのどちらにも属さない単元が該当する。)

論』『宗教の自由』『地位』『社会的行為』『共同体の変化』が該当しよう。

ここから、オリバーは「歴史危機アプローチ」を先習させ、その後で「問題－主題アプローチ」を学習させるつもりでいたつもりであることが分かる。こうした全体計画を組んだのはなぜなのか、この点の問いに対して、筆者の研究不足もあり現段階で明確な説明をすることはできない。ただし、この全体計画表に対してオリバーは「仮説である」としており、全体計画に関しては、実際は自由かつ積極的に、教師や学校、教育委員会等が組み替えて使うことをオリバーは望んでいたと考えられる。そうした点を加味すれば、あまりこの全体計画には特別な意図などないのかもしれない。

3. 授業構成

(1) 授業展開－自分自身が「正しい」と判断する事実に解釈、法規範的価値基準の統一的な構築－

先に述べたように、ハーバード社会科の各種単元は、社会制度や法律といった法規範的価値の成立過程を段階的に小単元として組織しており、個々の小単元の内容は、現行制度が成立する過程でなされた論争と、その地点での解決過程を示していた。それゆえ、学習は小単元ごとに、過去の個人・集団の公的論争とその意思決定を反省的に吟味することになる。つまり、小単元が学習の単位となるのである。

では、ハーバード社会科の小単元の授業構造について詳しく見てみよう⁷²⁾。オリバーらは、自らが開発した授業方略を「法理学的アプローチ (Jurisprudential Approach)」と呼んでいる⁷³⁾。これについて森分孝治は「学習者は自分自身が「正しい」と判断する概念的説明的知識、評価的規範的知識の統一的な習得を行わせ、学習者の態度・行動を変容させていくことを狙いとする」⁷⁴⁾と評した。実際、前述したように、オリバーは論争問題に対する大学や研究室が下した事実認識（解釈）や解決策をそのまま教えることを批判し、学習者自身の見解を育てていくために、「有力な見解の一つ」として参考として活用する程度の位置づけにしている。こうした姿勢は、これまでのデューイらプラグマティストのグループの多くの社会問題学習論、問題解決学習論とは一線を画している。これまでの学習論の多く

は、社会問題の事実に説明（解釈）を、教師側や教材作成者側が前もって「間違いの少ない説明」「客観的な説明」として提示し、学習者はその与えられた問題状況を認識した上で、その解決案及び解決案がもたらす結果の議論をするものであった⁷⁵⁾。そしてその結果の中で最も学習者の価値観に見合ったものを学習者が個人レベルで選択するといったものであった⁷⁶⁾。オリバーは彼らを、「社会的な対立は、提示された政策の結果を科学的に評価することで解決できる」と考える一派と定義している⁷⁷⁾。オリバーはこうした従来のデューイ一派の社会問題学習論、問題解決学習論が、事実認識を前もってある程度固定し、これを「客観的な説明」として解決策の議論に先行して提供することに対して批判をしている。オリバーはそれらと、自らが開発した授業方法である「法理的アプローチ」とを比較して、次のように指摘する⁷⁸⁾。

「(ハーバード社会科の授業方略である法理的アプローチの)分析パターンが含有するものは非常に明確である。第一に、「事実」と「意見」の間に作られた単純な二分法は不適切であることを導き出してくれる。社会科教師の仕事は、「事実」を教え、その後に生徒たちに自分の「意見」を形成させることだと主張している教師は、事実と意見ないし価値との結び付きを生徒に教えるという複雑な問題を蔑ろにしているだけである。第二に…(中略)…。第三に…(中略)…。このことは、生徒たちは「個人的な」立場をとり、それらの正当化を試みなければならない、ということを必然的に意味する。」

(括弧内は筆者が加えた)

つまり、オリバーは従来の「事実と価値の二元論」と呼ばれる論理実証主義的な世界観を否定し、人間は価値観や偏見を常に持ち、いわゆる客観的な認識などできないのだから、個人個人が自分の納得のいく認識を構築するしかないとした観点から、従来の社会問題学習論、問題解決学習論を批判していることが分かる。ここに、オリバーの現象学的な科学観を伺うことができる。

オリバーは、前もって一つの問題に対する解釈を「客観的な説明」として示す代わりに、複数の見解を提示する作戦をとった⁷⁹⁾。『公的論争問題シリーズ』での教科書の内容は、論争シーンや論争の過程がほとんどである。ここでは、価値

観のぶつかり合いだけでなく、問題や事件に対する当事者の解釈の食い違い、言葉の定義の違いなども描かれている。オリバーが法廷論争などを好んで教材に取り入れているのは、法廷論争はそうした見解の対立が顕著であるからと考えられる（表6-10 単元『人種と教育』の内容編成を参照されたい）。

オリバーは、前述したように、「判事のように解釈し、これに基づいて行動する」ことを学習者に要求している。判事は、価値に関する判断だけでなく、こうした事実解釈の判断も迫られる。事実がどうであるのか、そのことは問題の処理に大きな影響を与えるためである。オリバーはこうした判事の役割を学習者に課したのである。このことは、オリバーが示す授業目標（これは後述する授業方略と一致する）にも明確に見て取ることができる⁸⁰⁾。

- 「1. 政策的な論争問題を一般的な分析レベルで論じ、自分の分析を特定の論争や具体的事例に関連付ける。例えば・・・(中略)・・・
2. 二つもしくはそれ以上の価値、経験的陳述あるいは定義や矛盾を確認する。
3. どのような点である価値を他の価値より支持するのかを述べるために、価値への矛盾や葛藤が現れる同質の状況を確認し、その矛盾や葛藤を処理する。例えば・・・(中略)・・・
4. 経験的陳述を支持する証拠を求めたり、評価したりすることで、経験的陳述の矛盾や葛藤を処理する。
5. その用語は、普通はどのように使われるのか、またその用語が用いられる概念は、正確に述べるとどうなるのか、といったことに関する証拠を求めることによって、用語の矛盾した、曖昧な使用を処理する。
6. 論争の中核をなす価値の問題にかかわる事実に関する主張と、価値にはほとんど関わらない主張とを区別する。」

(※ ここで言う「経験的陳述」とは事実の解釈・説明である)

なお、オリバーの、対立する複数の見解を授業の最初に提示する作戦は、学習者間に見解（主張・価値観（信念）・事実認識・言葉の定義など）の不一致・葛藤を「強制的」に生じさせ、議論を活発化させる「跳躍版」としての効果があることも指摘しておかねばなるまい。またこの時、より葛藤を激しいものに、そして

より多様な点から学習者が考察できるようにするために、教師の発問も重要となってくる。教科書で示された見解の対立以外に、学習者の間で見解の不一致を引き起こしそうな問題を教師が発問し、議論を生じさせるのである。

では、実際にはどのように授業が組まれるのか。表6-13の二重線より左側が、オリバーらが理論書で示した授業方略である⁸¹⁾。しかし、この授業方略は、幾つかの点に不明瞭な部分が見られる。大きくは次の3点に要約できよう。

- ① 教科書の記述や資料、そこにある発問の活用について記載されていない。
- ② 中心的（政策的）問題の位置づけについて記載されていない。
- ③ 学習者の意思決定に関して記載されていない。

そこで筆者は、オリバーが「コンコード社会科」を開発するにあたって示した授業方略も参考にすることにした⁸²⁾。資料6-1、資料6-2は、1959年、1960年にそれぞれ示された授業方略である。ここから、①～③の点は、次のように対応したらよいと推測できる。

- ・教科書の記述や資料の活用（前述①）については、教師が授業の最初に学習者に示し、学習者の間に論争を巻き起こすために利用されるものである。また、教科書に付属する問いは、教科書の記載内容（論争当事者の意見や見解、論争の結末など）を学習者が確実に理解することを促すための発問であり、学習者が答えたら、即座に正解を提供する「ドリル形式」をとる。
- ・中心的問題（政策的問題）（前述②）については、基本的には、教師が授業の最初に示した教科書の記述や資料から学習者が読み取るものである。（例えば、「公立学校の日常が妨害され、危険にさらされても、人権は支持されるべきなのか」など）。またこの時、どのような価値の対立が背後にあるのかをまとめることが求められる（例えば「“平等権の保護”対“日常の平和”」）。学習者はその後、この中心的問題（政策的問題）に対して、教科書に記載された論争に登場する人物たちの対立する見解を踏まえて自らの意見を述べていく。
- ・中心的問題（政策的問題）に対する意思決定（前述③）については、中心的問題に対して自らの考えを学習者が主張する中で、中心的問題に答えるための様々な下位の特別な課題（価値的問題・事実的問題・定義的問題）を発見（ないし教師側が提供）し、その課題の解決に取り組む過程を通して間接的に行われていく。

表6-13 ハーバード社会科の教授手順とその要約

オリバーらが示す教授手順とその説明		手順の要約	
1. 具体的状況から一般的価値を抽出する	生徒は一般的価値を用いて、具体的状況を解釈する。 (例) 連邦議会が独占禁止法を通過させるべきかどうかの議論は、所有と契約の権利・・・といった一般的価値を含む問題であると生徒は見抜かなくてはならない。	I:教科書から論争の具体的状況を確認する(どういった主張・見解の対立があるか、などを確認する)	背景の確認 展開1
2. 複合的構成として一般的価値概念を使用する	ある状況から対立している価値を抽出する。	II:中心となる論争点(中心的問題)を示す。またそれがどのような価値を含んだ問題であるかを考え、それらの対立関係を一般的価値概念で表す。立場を明確にする。	
3. 他の価値の衝突を確認する	同じ状況から二つないしそれ以上の価値の対立を抽出する。	III:IIの価値対立と同質の価値対立構造を持つアナロジー(類似事例)を複数選択し、それらの事例を踏まえてどちらの価値を優先すべきかを子どもたちが考える。	展開3 議論当事者の対立する見解の整理・協議事項決定
4. 価値の衝突状況の種類を確認する	価値の衝突が起こっている状況と、それに良く似た他の状況とを比べるために、生徒は類似の価値葛藤の事例を見出さなくてはならない。	IV:ある価値がもう一方の価値に優先しない場合の基準は何か、子どもたちの手でその留保条件を合理的に定める。	
5. 考察している問題に似た価値の衝突状況を見つけ出す、または作り出す	アナロジーを組み立てる目的は、論争の相手に対して一貫した反応をしないであろう多くの状況を比較させ、双方の価値を包括し尊重させ、また立場同士の間にある矛盾をさらけ出すことである。	V:論争当事者らが提示する事実のうち、証拠が少なく事実関係が曖昧なものを指摘し、その検証をする。	事実的問題
6. 一般的に適切と認められた立場に向かって取り組む	どのような状況で、ある価値なり別の価値なりに優先権が与えられるのかを考える。 (例) 植民地人に対して英国政府は聞く耳を持たず、法を破ったので、独立戦争での暴力行為は認められる。対してミシシッピの黒人は、合衆国政府が彼らの生活を改善しようとしているにもかかわらず法を破り暴動を起こしたので、この暴力行為は認められない。つまり、政府が改善する気がない時のみ、暴力を使っての人間の権利の保持が法治主義に優先される。	VI:言語の用法が曖昧な点を指摘し、統一見解を生む。	
7. 立場の背後にある事実の仮説を検証する	我々の主張は多くの事実にも依存している。議論は価値の優先権についての論争から、事実に関する違いの検証へと移っていく。		
8. 言語間の関連を検証する	言語ないしストラテジーを評価するときには、両方のタイプの妥当性を心しておくことが大切である。		

(Oliver, D.W., and Shaver, J.P., *Teaching Public Issues in the High School*, Utah States University Press, 1966, pp.126-130 より筆者作成)

資料6-1 オリバーが示す教師の指導方略 (1959年)

議論アプローチ

教師は前もって生徒に論争事例に関する資料のコピーを配布し、その後、大きな声でその資料を読む。これら資料を読んだら、教師は生徒が理解しえるような具体的な議論に生徒をいざなう。

第一に、これらの論争事例の資料は、普通は利益の対立・葛藤を生み出すものを含んでいるので、教師は教室においてそれぞれの生徒がどの立場にあるのかを見出すことになる。

第二に、生徒が利益の対立するさまざまな集団に感情移入したり、深く考えたりするように教師は仕向けていく努力をする。

最後に、その問題の状況の複雑さから、その事例において客観的に正しい立場というものを選択することは大変に困難であるということを教室での議論を通して教師は指し示していくことになる。

(中略)・・・生徒は、ジレンマを解決するにあたって、全ての価値の立場や全ての事実について説明していかななくてはならない。生徒は、提供された論争事例に含まれる問題に対して、自らの立場の望ましい結果や望ましくない結果に直面するように教師によって追い込まれる。

(Donald W. Oliver & Susan Baker, The Case Method, *Social Education*, vol.23, 1959, p.26.)

資料6-2 オリバーが示す「教授方略のアウトライン」(1960年)

<p>I. 問題へのイントロダクション</p> <p>A. 問題の性質を概説する物語体のテキストを活用する</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 専門的な用語や概念の定義 2. 今日の政策的対立点に向けての過去の問題の歴史 3. 今日の政策的対立より前の主な法的政策的問題に関する議論 <p>B. 事例を示す</p> <p>キーとなる概念(独占, 貧困な教育施設, 失業, 集団的商談など)をドラマティックに具体化して示す。</p> <p>C. 登場人物の主張や事実に関してドリル式で確認する</p>	<p>〔補足説明〕</p> <p>物語体のテキスト</p> <p>これらは信用に値する証拠付で、問題領域の歴史的背景を含んだものである。</p> <p>事例を示す</p> <p>事例は、通常理解しがたい概念や状況を示し、具体化するために活用される、事実に基づいたドラマティックで具体的なストーリーである。実際にこういった状況に陥り経験した人々の記録事例とともに、例えば「貧しい労働環境」という言葉を理解することができる。</p> <p>事例のドリル</p> <p>テキストの内容に関する発問は生徒が多様な選択肢に答える前に示される。これらの発問はすぐ後に生徒の示す答えが正しいかどうか分かるように答えが示される。これらはテキストに含まれている基本的な事実を教授する上で大変に効果的な方法であることが分かっている。</p>
<p>II. 論争の分析</p> <p>A. ジレンマを持つ事例に基づく議論</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 価値ジレンマの両サイドを示す一つか二つの事例;他の事例ながら同じジレンマを示すアナロジーを活用する 2. 事例を議論する目的;価値概念を示す, 明確な定義の活用を強制する, 一般原理やその他説明をより証明することになるであろう証拠がより多く必要であることを強調する。 	<p>ジレンマを持つ事例</p> <p>ジレンマを持つ事例は、単元の基本的な葛藤を劇化する。例えば学校隔離問題の場合、次のようなジレンマを含む。</p> <p>「公立学校の日常が妨害され、危険にさらされても、人権は支持されるべきなのか」</p> <p>「正しい民族間の規則についての解釈において、州の大多数の意思は連邦政府によって無視されるべきなのか」</p>

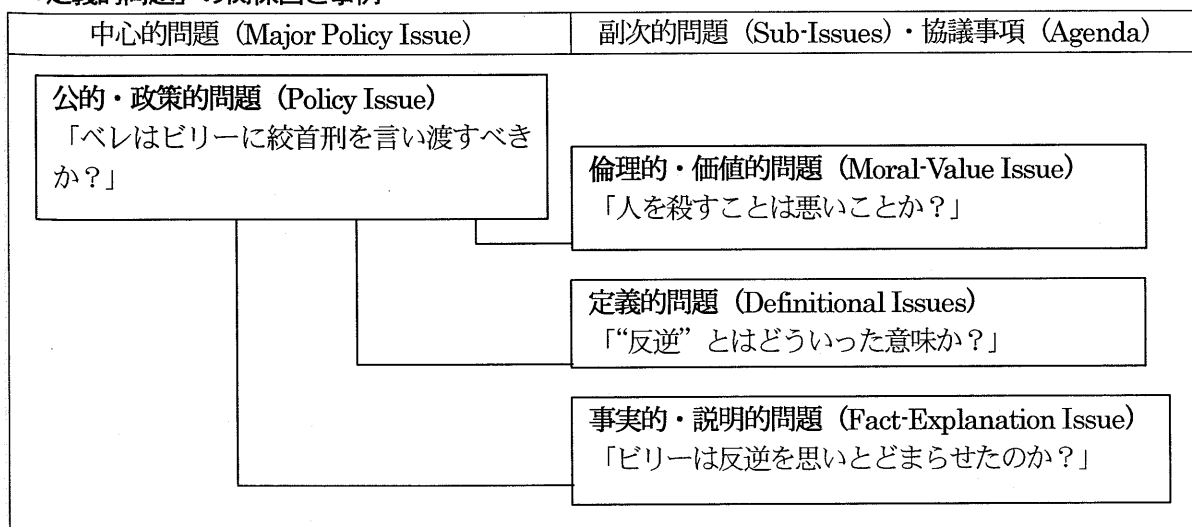
<p>B. 生徒は議論的対話を分析する</p> <p>C. 生徒は説得力のある文章資料を分析する</p>	<p>ジレンマを含む事例の基本的な特質として、具体的で、個別的で、実際にあった事例であることがある。例えば、ワシントンでの学校隔離の事例は、「平等な保護の権利」と「公立学校の日常の破壊の回避」の対立を示すジレンマの事例として活用される。ジレンマを持つ事例は、一般的には討議法的フレームワークの範囲内で討論される。</p> <p>議論的対話と説得力のある文章資料</p> <p>議論で生徒がジレンマを含んだ状況を取り扱うことを学習するとき、生徒はこれに似た論争議論を示した文章資料を分析することを教えられる。生徒は議論的対話が提示され、説得力のあるスピーチや記事が提示される。こうした資料を活用することの利点は、生徒の能力や訓練度合いに応じて教師が議論レベルの洗練レベルを制限できることにある。</p>
<p>III. 生徒が議論を進める</p> <p>小グループは、政策的問題に対して決断が下せるように、特定の問題をそれぞれ議論するように要求される。</p>	<p>ケース・プレイ</p> <p>集団での意思決定は法制的アプローチにおいて教えられた知識や技能を効果的に活用することを求める。意思決定状況をセットアップするにはいろいろな方法がある。ここで示す一案は、ケース・プレイと呼ばれるものである。これは学習した問題に関して様々な隠れた意見を示す人々の間に生徒が参加するために書かれた文章である。ここでは議論のみが提示され、結論は示されない。生徒はオープンな討論を通し何らかの結論に至るように求められる。</p>
<p>IV. 信念を書く</p> <p>政策的問題に対する個人的なレベルでの判断を正当化するための自らの信念、考え方を書くことが生徒には求められる。</p>	<p>信念</p> <p>集団での意思決定は個人のコミットメントのステージを生む。公的な意思決定をすることは個人の見解をオープンにして守ることを要求する。生徒は何者にも圧力を受けずに決断をコミットする機会が提供されるべきである。自分の信念を書き記すことで、自分の立場を注意深く、かつ合理的に提示することができる。この信念を書くという行為は、論争に関する資料を含む学習に適切な学校の図書室が要求される。</p>

(Oliver, D.W., *Educating Citizens for Responsible Individualism*, 1960-1980, Patterson, F., *Citizenship and a Free Society: Education for the Future*, NCSS the 30th Yearbook of NCSS, 1960, pp.201-227. (in Shaver, J.P., and Berlak, H., *Democracy, Pluralism, and the Social Studies: Reading and Commentary*, Houghton Mifflin Company, 1967, pp.112-114.) より筆者作成)

こうしたことを踏まえ、できるだけ作成者オリバーの意図に合わせながら、授業方略を表6-13の二重線右に示すように整理し直した。そして、この表6-13を踏まえて、オリバーの理論書に示す小单元「リトルロックの暴動」(单元『人種と教育』の小单元5-1に当たる。表6-10参照)の授業展開例、及び『人種と教育』の小单元5-1「リトルロックの暴動」に設定されている発問を踏まえて⁸³⁾、想定される「リトルロックの暴動」の教授学習活動の展開を教授書形式で再現したものが表6-14である⁸⁴⁾。

オリバーは、これまで見てきたように、見解や主張の対立が起こる議論の場面を学習者に小单元の最初で提示し、学習者間に議論を喚起し、これの分析を学習者に迫っている。オリバーは、見解や主張の対立が起きる原因として、「誰もが支持している原理の観点から自分の立場が正しいに違いないと合理的に説明でき、相手が間違っているに違いないと合理的に説明することができてしまう」⁸⁵⁾点にあるとしている。そして各自が自分の立場を正当化することで、議論当事者間に、価値観(思念)、事実認識、言葉の定義、の三点の不一致が発生するとしている。ハーバード社会科は、この3つの不一致の解消を図ることこそが、論争問題を扱うことであるとして、まず互いの見解の相違を「価値的問題、定義的問題、事実的問題に区別することが重要」⁸⁶⁾と指摘し、分析的フレームワーク(Aalytic

資料6-3 オリバーが示した「中心的問題(公的・政策的問題)と「価値的問題」「事実的問題」「定義的問題」の関係図と事例



(Oliver, D.W., and Newmann, F.M., *Taking A Stand: Guide to Clear Discussion of Public Issues*, *Public Issues Series*, American Education Publication, 1967, p.29 より筆者作成)

表6-14 単元『人種と教育』：小単元5-1「リトルロック」の授業構成

学習過程	教師の主な発問	教授学習過程	生徒から引き出したい知識・問いかけ
<p>【展開1】 論争発生の背景と議論当事者の見解の対立を確認し、学習者に認知的不協和を発生させる</p> <p>論争を生み出す背景を確認する</p> <p>対立する論争当事者の見解を確認する</p> <p>統合反対派の見解</p> <p>統合促進派の見解</p> <p>論争の結末を確認する</p>	<p>○教科書小単元5・1「リトルロック」を読みなさい。</p> <p>○リトルロック市で行われていた人種隔離とは何か。</p> <p>○リトルロック市は、最高裁が人種統合を命じた判決（1954年のブラウン裁判）に応じるために、どのような計画を始めたのか。</p> <p>○リトルロックの住民は統合に対してどう考えていたのか。</p>	<p>T：指示する</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p>	<p>○ホテル、映画館、プールなどは人種別であった。ただバスや病院などの隔離は撤廃されつつある。</p> <p>○教育委員会は1956年9月3日に白人学校に黒人が通うことを認める。</p> <p>○統合に対しては反対であったが、将来は統合することになると考えていた。黒人に暴力を振るうことに対しては聖書の観点から否定的であった。</p>
	<p>○フォーブス知事は計画を遅らせるためにどのような理由付けをしたのか。</p> <p>○リトルロックの住民は統合に反対する理由付けとして何を挙げていたか。</p>	<p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p>	<p>○黒人が学校に入れば、住民の多くが黒人との統合に反対していることから、大規模な暴動や流血の惨事になり、学校に通う子どもたちの身に危険が及ぶと考え、これを防ぐ目的で州軍を派遣し、更に学校に黒人を入れないように命じた。</p> <p>○黒人に対する平等な教育が重要であることは認めていたが、黒人学校でも黒人を白人の基準にまで上昇させることは可能と考え、暴動を起こしてまでわざわざ学校を統合する必要がないと考えていた。</p>
	<p>○学校の危機が起こったのはいつか。</p> <p>○群衆は自らの活動でどのようなことを達成したのか。</p> <p>○エリザベス・エックフォードが中央高校に入ろうとした時に経験したことをまとめなさい。</p> <p>○デービス裁判官はフォーブス知事の行為に対してどのような判断を下したのか。</p>	<p>T：発問する T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p> <p>T：発問する S：答える</p>	<p>○1956年9月4日</p> <p>○学校に入ろうとする黒人を罵り、これを妨害した。</p> <p>○軍隊が彼女に銃をつきつけ、群衆は彼女を罵倒した。</p> <p>○黒人もより高レベルの教育を受ける権利があるのであり、何人たりともこれを妨げることはできないと考え、住民が黒人の入学を妨害しないように呼びかけた。また、もともと住民は暴力に反対し、将来的な統合は止む無しと考えていることから、さわざを大きくしなければ大きな暴動は起こらないと考え、州軍の撤退を知事に命じた。</p>
	<p>○なぜアイゼンハワー大統領は連邦軍の兵士をリトルロックに送ったのか。どういった法的根拠があるのか。</p>	<p>T：発問する S：答える</p>	<p>○州軍が撤退した後、暴徒は1,000人に膨れ上がり、デモも飛び出していた。最高裁判所の判決に従い平和的に教育の機会均等を実現するために、アイゼンハワー大統領は治安維持を理由に連邦軍を派遣して、厳しい警備の中、黒人の入学を達成した。</p>
<p>【展開2】 論争点を要約し価値を明確化する</p> <p>事件で扱われる価値を発見する</p> <p>論争点を発見する</p> <p>確立場の明</p>	<p>○リトルロックの事件ではどのような価値を取り扱っているのか。(法制的フレームワークにある一般的価値を利用して)示しなさい。</p> <p>○この中には対立するものがありますか。あれば(法制的フレームワークの一般的価値を利用して)それを示し、論点を挙げなさい。</p> <p>○我々は対立する「平和と秩序」と「教育の機会均等」のジレンマに焦点を当てる。</p>	<p>T：発問する S：発表する</p>	<p>・教育の機会均等 ・結社の自由 ・州の権利 ・平和と秩序 ・法の下での平等な保障 (ほか)</p> <p>(1) 中心的永続的問題 (平和と秩序 vs. 教育の機会均等) 【論点】 暴力に耐えてでも、学校の統合を進めることでリトルロックに住む黒人の教育の機会均等は守られるべきか。 (2) その他議論されるべき永続的問題 ※1：権利の問題 (結社の自由 vs. 教育の機会均等) 【論点】 白人の隔離主義者は息子が公立学校においてどの人種とつきあうのかをコントロールする権利を持っているのだろうか。 ※2：連邦主義の問題 (法の下での平等な保護 vs. 州の権利) 【論点】 リトルロックの知事は連邦最高裁判所の命令に背く権利があるのか。</p>
	<p>【中心の問題】 平和と秩序 vs. 教育の機会均等 ◎ 暴力に耐えてでも、学校の統合を進めることで、リトルロックに住む黒人の教育の機会均等を守るべきか。</p>		
	<p>○あなたはどのように考えますか。あなたの考えはデービス裁判官とフォーブス知事のどちらに近いですか。なぜですか。</p>	<p>T：発問する S：答える</p>	<p>(例) 学校統合するべきだ。なぜなら、学校統合は教育の機会均等という基本的人権を保障するからだ。 (例) 統合には反対だ。なぜなら、統合したら黒人の困難は増えるからだ。</p>

【展開3】議論当事者や学習者間の見解の相違点を「価値」「定義」「事実」に整理して、協議事項を決定し分析する

議論当事者や学習者間の価値観の相違を検討する	価値観の相違を示す	○フォープス知事やリトルロックの住民の多くはどちらの原理を重視したのか。黒人やデービス裁判官はどうか。あなたはどうか。	T: 発問する S: 答える	○フォープス知事やリトルロックの住民の多くは「平和と秩序」を、黒人やデービス裁判官は「教育の機会均等」を重視した。
	同じ価値対立構造を持つアナロジーを見つけ、価値の揺らぎに挑む	○平和と秩序 vs. 教育の機会均等と同質の価値対立の事例(アナロジー)を発見し、「教育の機会均等」(人間の権利)より「平和と秩序」を重視し統合に反対する人の価値を揺さぶろう。 ○平和と秩序 vs. 教育の機会均等と同質の価値対立の事例(アナロジー)を発見し、「平和と秩序」より「教育の機会均等」(人間の権利)を重視し統合を促進する人の価値を揺さぶろう。	S: 「平和と秩序」が「人間の権利」より大切であると思えるような事例を出す。 S: 「人間の権利」が「平和と秩序」より大切であると思えるような事例を出す。	【人間の権利を犠牲にした上で平和と秩序を重視するアナロジー】 (A) 店の経営者は店員が缶の入った箱をひっくり返したことにひどく腹を立てた。あなたは経営者があなたに対しても腹を立てることが分かっている、わざわざこの議論に入るのですか。 (B) 中国はチベットを侵略し人権を蹂躪しています。ここは合衆国から数千キロ離れた小さな国です。あなたは中国と戦争をし、水爆による戦争の危険を侵すのですか。 【暴力の危険を侵した上で公平な扱いを重視するアナロジー】 (A) ヒトラーは周辺諸国を次々と侵略していきました。合衆国はこれに対して毅然とした態度で戦争にのぞむべきではなかったのですか。 (B) 幾人かの意地悪な少年たちが球技の邪魔を続けています。あなたは慎重に彼らに立ち去るように言いましたが彼らは聞こうとしません。あなたは彼らに戦いを挑むべきではないですか。
定義の相違を検討する	留保条件を考える	○どういった場合に「教育の機会均等」(人間の権利)は「平和と秩序」に優先するか。	T: 発問する S: 議論を通して留保条件を詰めていく	(例1) 例え市民が犠牲になっても人間の権利は守られていくべきであり、そのために戦っていかなくてはならない。但し、そのことで権利が守られてこなかった側に困難が生じる時は、それを克服する策を講じなければならない。 (例2) 人間の権利を優先することで、けが人や死者が出る危険性がある場合は、秩序の維持を優先し、その危険性を取り除いてから人間の権利を保障していかなくてはならない。
	定義の相違を示す	○統合反対派、統合促進派両者が活用する言葉のうち、曖昧なままで使われているものはないですか。我々が議論で使っている言葉で曖昧なものはないですか。	T: 発問する S: 答える	(例) 教育における「平等な扱い」: フォープス知事は隔離学校を「平等」であると考え、デービス裁判官はこれを「不平等」と考えている。彼らは、教育における「平等な扱い」の定義が一致していない。
議論当事者や学習者間の事実認識の相違を検討する	再定義する	○教育における「平等な扱い」とはどう定義されるべきか。 ・男子校、女子校と分けることは不平等か。 ・年齢別で生徒を分けることは不平等と言えるのか。	T: 発問する S: 様々な類似事例を踏まえ、言葉の定義をする	(例) 教育における「平等な扱い」とは、全ての子どもたちに均しく能力を最大限に伸ばす可能性を保障することである。このことから、隔離することが、勉強をする上で損失をどちらかの集団に与える場合、学校教育は、統合学校を作り、そこへ入学する権利を子ども全てに与える義務が生じる。
	事実認識の相違を示す(あいまいな事実の真偽を問う)	○統合反対派、統合促進派両者が主張する事実や仮説の疑問を挙げ、それらが正しいのかを探求していきましょう。 ○その他議論を通して湧き出してきた事実や仮説に対する疑問を挙げ、それらが正しいのかを探求していきましょう。 ○あなたはこれらの疑問に対してどのように考えますか。あなたの仮説を述べなさい。また、その仮説にはどんな根拠となる証拠があるか示しなさい。	T: 発問する S: 議論当事者間の事実認識が不一致な点を挙げ、どちらが正しいのかを探求する	(例1) フォープス知事はもし州軍が撤退し、学校統合が認められたら、深刻な暴力や市民の争いが起きるとし、実際に起こった。しかしこの暴動は彼の言うように最高裁の判決やデービスの判断が原因なのか。それとも知事の対応が市民を刺激したのが原因か。 (例2) (デービス裁判官は、黒人学校は白人の基準まで黒人を向上させることができないと考えているようだが)、もし黒人の学校が白人と分離した状態であったなら、黒人は劣った教育を受けることになるのだろうか。そもそも黒人にとって分離された黒人学校は劣ったものなのか。 (例3) 学校が隔離された時よりも、学校が統合されたときの方が黒人にとっての困難が減るのであろうか。
【結論】意思決定	分析方法を考える	○フォープス知事はもし統合が行われれば、暴力や市民の争いが起きると言う。これが事実かどうかをどのように分析・証明するか。(以下、例2~3は省略する)	T: 発問する S: 研究方法を考える	
		○リトルロックにおいて学校統合はなされるべきか。また、どのようにか。		

(Oliver D.W., and Shaver, J.P., *Teaching Public Issues in the High School*, Houghton Mifflin, 1966, pp.126-130 に記載されている授業方略1~8および、同書 pp.155-165 と Oliver, D.W., and Newmann, F.M., *Race and Education*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1969, pp.33-35 に設定されてある発問を参考に筆者作成。なお授業展開を明確にするため、全ての発問は取り入れてはいない。)

Framework) の分析的概念 (Analytic Concepts) として、「価値」「定義」「事実」を設定する。なお、262 頁の資料 6 - 3 は、オリバーが示した、中心的問題 (公的・政策的論争問題) と、その下位に属する「価値的問題」「定義的問題」「事実的問題」との関係図である。

全体は、論争発生の背景と議論当事者の見解の対立を確認するパート、論点を要約するパート、議論当事者の見解を分析するパートの 3 つに分けることができる。論争発生の背景と議論当事者の見解の対立を確認するパートでは、最初に、リトルロックでおきた学校統合をめぐる論争事例を取り扱った教科書を読むことが学習者に求められる。次頁の資料 6 - 4 は、教科書の小単元 5 - 1 「リトルロックの暴動」の箇所の記載内容である。その後、学習者は、教科書に付随している発問を答えることを通して、記載内容の確認を行う。確認される項目は、次のような内容となっている。

- ・ リトルロックでは長年隔離教育が行われていたこと
- ・ 教育委員会はブラウン裁判の判決に基づいて学校統合を図ろうとしていたこと
- ・ 学校統合に対するフォーブス知事・リトルロックの市民と、デービス裁判官の間には対立する主張や、主張の根拠となる見解 (価値観や事実認識など) があること (その内容も)
- ・ 暴動事件の起きた日時
- ・ 暴動の被害者の体験
- ・ 事件の結末 (アイゼンハワー大統領による事件の暫定的な処置による解決) などを確かめる。

論点を要約するパートでは、論争事例の中で議論されている中心的問題 (公的・政策的問題) を発見することが求められる。ここでは、フォーブス知事とデービス裁判官が議論する中から、価値の対立構造「平和と秩序 vs. 教育の機会均等」が示され、その論点となる中心的問題 (公的・政策的問題) 「暴力に耐えてでもリトルロックの学校の統合を進めるべきか」が確認される。そして学習者は、議論当事者であるフォーブス知事やデービス判事の見解を参考にしながら、自身の立場やその根拠を示す。

資料6—4 理論書 “Teaching Public Issues in the High School” の「付録：リトル・ロック I」
にある文章資料

リトル・ロックはアーカンソー州の州都であり、最大の都市である。人口は約 120,000 人でそのうち 4 分の 1 が黒人である。多くの点で、典型的な南部の都市のようである。黒人と白人は別々のホテル、レストラン、映画館、プール、そしてゴルフコースを持っている。しかしながら、ここ 20 年、隔離がだんだん少なくなってきた。1956 年、バスにおける隔離はなくなった。都市病院はどちらの人種の人々も受け入れている。

リトル・ロックの人々は「自分たちは最も好意的な人々である」と自慢する。多くの来訪者も同意する。その多くの人々は（人種）融合に反対しているが、遅かれ早かれ融合はやってくると思っている。リトル・ロックの人々は、ほとんどみんな暴力の使用には反対している。彼らはそれは聖書に反することだからである。

1955 年、リトル・ロック教育委員会は学校を徐々に融合する計画を決定した。白人の高校は少数の黒人を 1957 年に受け入れることになり、中学校は 1960 年に、そして小学校は 1963 年に融合されることになった。全米黒人地位向上協会(NAACP)は裁判所にその計画は遅すぎると訴えた。1956 年 4 月、連邦最高裁判所は、その計画は「その速度が熟考される」必要を満たしていると判断し、その計画を是認した。これは 9 月 3 日に学校が開始されるときに融合が始まるということの意味している。

8 月 29 日、白人の市民団体が州裁判所におしかけた。彼らは、裁判所に学校の融合を阻止するように要請した。連署人の一人は、アーカンソー州の知事、Orval Faubus であった。彼はもし学校に黒人を入れたら、暴動や流血の惨事が起きると証言した。裁判官は同意し、市に融合をしないように命令した。

8 月 30 日、リトル・ロック教育委員会は連邦最高裁におしかけた。彼らは、Faubus 知事と意見が異なり、州裁判所の決定を却下するよう求めた。裁判官の Ronald N. Davies はそれを是とし、リトル・ロック市民に学校の融合を妨げないように命じた。舞台は今や、次の 3 週間の劇的な出来事のために用意されていた。

9 月 2 日の月曜日の午後、リトル・ロックほとんどの人々が知事の演説を聞くために、テレビのチャンネルを合わせた。Faubus 知事はゆっくりと、静かに、そして真剣に演説した。彼は、もし火曜日に学校が融合されたら大変な事態になるといった。それを妨げるために、彼はアーカンソー州兵を招集していた。そして彼は、私がこうしたのは融合を妨げるためではなく、法と秩序を守るためであると述べた。彼は、アーカンソー州兵の指揮官である Sherman T. Clinger 少将に対して彼が送った電報を読んだ。その命令とは、「黒人のための学校を白人の立入禁止区域とし、現在まで白人のために用いられ、最近白人のために創立された学校は黒人の立入禁止区域とするように命令する。この命令は、州兵の動員解除や他の命令が出るまで有効である」というものである。

教育委員会のメンバーはそのニュースに茫然とさせられた。彼らはテレビ放送の後、すぐに特別会議を召集した。その会議において彼らは、黒人の子供たちに今朝は中央高等学校に出席しないようにいうことを決定した。

9 月 3 日の火曜日の朝は暑い日だった。中央高等学校の 1900 人の生徒が学校にきたとき、彼らは奇妙な光景を目にした。完璧に軍服をまとった 270 人の兵士に学校が囲まれていたのである。彼らは光沢のあるヘルメットを着用し、銃剣で武装したライフルと棍棒、そしてガスマスクを持っていた。黒人の生徒は一人も姿をあらわさず、何も起こらなかった。

その日の遅くに、連邦裁判所の法廷の Davies 裁判官の耳にそれが届いた。彼は教育委員会に兵士たちを無視して、黒人を学校に通わせるよう命令した。

9 月 4 日の水曜日の朝、9 人の黒人の生徒たちが中央高等学校に出席することを決意した。学校の建物の前には 400 人くらいの群集がいた。黒人たちが学校に近づいたとき、誰かが叫んだ。「黒人だ！黒人が来たぞ！ここに黒人がいる」と。

群集が前へ押し寄せてきた。叫び声と金切り声があがった。人々はののしり、悪口をはいた。黒人の生徒たちは静かに、真剣に歩きつづけた。最初に学校の入り口にたどり着いた黒人は 15 歳の Elizabeth Eckford であった。兵士はライフルを持ち上げ、道をふさいだ。Elizabeth は恐怖に震え、泣きそうになった。彼女は振り

かえり、学校から歩いて立ち去り始めた。彼女がバス停まで退いたとき、群集は叫び声を上げ彼女をばかにした。幾人かはまるで、彼女を攻撃しようとしているようであった。彼女はようやくバス停にたどり着き、腰を下ろした。彼女は激しく泣いていた。

他の黒人の生徒たちもまた学校に入るのを許されなかった。兵士たちは秩序を維持し、黒人たちに争いをさせなかった。黒人が立ち去ったとき、群集は次第にいなくなった。

F.B.I はすぐに Davies 裁判官からの指令に基づき調査を開始した。これは Faubus 知事を怒らせた。彼はアイゼンハワー大統領に長い電報を送った。その電報の中で、知事はこれは「干渉」であると抗議し、法と秩序を守ることが彼の義務であるといった。彼は大統領に協力と理解を求めた。知事はまた、彼の電話は盗聴されていると非難した。

木曜日にロード・アイランド州のニューポートで休暇中の大統領は、Faubus 知事の電報に返答した。アイゼンハワー大統領は F.B.I による知事の電話の盗聴を否定し、「憲法は私によって、私の指令に基づきいかなる法的な手段でもって擁護されるだろう」と述べた。

同日、教育委員会は Davies 裁判官の法廷に戻ってきた。全員が動揺していたため、彼らは裁判官に一時的に融合を延期するよう要請した。裁判官はこれを拒絶した。彼は中央高等学校における融合を行うよう教育委員会に命じ、リトル・ロックの市長である Woodrow Wilson Mann が地方警察はいかなるトラブルも処理できると言ったことを指摘した。

次の週、州兵は中央高等学校の外側で勤務したままであった。黒人は誰も入ろうとしなかった。Faubus 知事は、もし州兵を退去させたら深刻な暴動が起きる証拠を持っているといった。アイゼンハワー大統領は状況を密接に知ろうとし続けていた。F.B.I は調査を続けた。中央高等学校において融合を強制するために連邦の軍隊が送られてくるという噂があった。9月11日、Faubus 知事は大統領に電報を送り、問題に対する会議を求めた。アイゼンハワーは同意し、会議は9月14日に行われることになった。

9月14日、Faubus は大統領に会うためニューポートに急いだ。会議の後、両者とも満足そうに見えた。彼らは法廷の決定は尊重されるべきであると述べたが、合意に関して詳しくは何も述べなかった。

これは州兵がとりのぞかれることを意味すると思っていた人々は、失望させられた。兵士たちは配置されたままであり、黒人は誰も高校に入ろうとしなかったのである。知事はいつ兵士を取り除くかに関して何もほめかさなかった。

9月20日、Davies 裁判官は知事と州兵の指揮官に黒人たちが中央高校に入るのを妨げることをやめさせるために、アーカンソー州の弁護士を呼び寄せた。

その夜、Faubus 知事はラジオに出演し、Davies 裁判官の決定を批判したが、それに従うと述べた。知事は州兵に撤退するよう命令した。知事は人々に、平静を保ち暴力を避けるよう要請した。

州兵は撤退したが、9月23日の月曜日に高校はまだガードされたままであった。この時それは、市の強力な特派部隊と州警察によって守られていた。加えて、9人の黒人の生徒が学校に到着したとき、約500人の群集がいた。

群集はヒステリックで金切り声をあげる暴徒であった。警察は群集を後退させておくことができなかった。大勢の人々は叫び、ののしりながら建物に群がった。「我々は彼ら全員をリンチにかける」とある者は叫び、「黒人はどこだ？」とある者は金切り声をあげた。「我々は絶対彼らを入れさせない」

午前8時45分、5人の黒人記者のうちの4人が学校の正門に向かって歩き始めた。彼らを生徒と勘違いした群集は、叫び声をあげた。彼ら（群集）は4人に突然襲いかかり、殴り、押しやった。レポーターの一人は飛びかかれ、打ち倒された。この間に、9人の黒人の生徒は冷静に側面のドアにすべりこみ、学校に入った。

これは1000人にまで膨れ上がった群集を激怒させた。彼らはヒステリックになり、大声をあげた。ある者は怒りに震えていた。警察は今や完全に無力化した。

すぐに、白人の生徒たちは学校から去り始めた。建物の内側で激しい戦いが続いているという噂がたった。群集はどんどん大きくなり、険悪になっていった。ある警察官が彼のバッジをはずし、群集に参加した。学校

に突撃を開始するという試みもあった。

午後とうとう、市長が屈した。彼はより悪いトラブルの危険性のために黒人の生徒たちを学校から出すことを決めた。黒人たちは裏口から連れ出され、無事に車で送られた。警察署長は黒人たちはもう去ったと発表した。暴徒は署長を信じなかった。数人は学校の中に行き、徹底的に調査した。彼らは戻ってきて、群集に黒人を発見できなかったことを教えた。その時だけ、群集は去り始めた。

その夜、東部夏時間の6時23分、アイゼンハワー大統領は公式の声明を出した。彼はリトル・ロックの人々に、融合を妨げるのをやめるよう命令し、連邦最高裁の命令を履行するために必要な、いかなる権力をも用いるだろうと述べた。

9月24日、黒人は誰も学校に姿を現さなかった。この時、かなり静かであったけれども大勢の群集がそこにいた。リトル・ロック時間の午前10時22分、大統領は融合を執行するために、連邦軍兵士に命じてリトル・ロック市に入らせた。5時間後、冷酷な戦闘集団で有名な第101空挺師団がリトル・ロックに到着し始めた。彼らは学校の周りの位置を確保するため迅速に、効率よく行動した。町は静かで不気味であった。

午前中に、連邦軍の兵士たちはしっかりと状況を制圧していた。重装備の軍隊は、全ての重要地点に配置された。兵士たちは、どんなトラブルもすぐに解決するよう指示されていた。

「南部は占領されている」と誰かが叫んだ。

「ライフルを下に置き、そうすれば助けてやる」と他の誰かが叫んだ。

大勢の群集は一ヶ所に集まり始めた。陸軍中尉は大声で命令を下した。すぐに、兵士小隊が駆け足で到着した。彼らは群集を押し返した。ある人は立ち去るのを拒絶した。無口な兵士が彼の銃剣でその男を突いた。彼はC.E.Blakeという名の鉄道労働者であった。Blakeはまた立ち去るのを拒絶した。彼はライフルをつかむと、その兵士を押し返そうとした。突然、ライフルの床尾が彼の頭に振り下ろされた。Blakeは額から血を流して倒れた。そして兵士は立ち去った。

学校から100ヤード離れたところで、他の小さな集団が立ち退くのを拒絶していた。陸軍中尉のWilliam Nessはしばらくの間、群集を見ていた。それから彼は「自分で立ち去ると、我々がお前たちを退かせるのとどっちがいいか」といった。群集は立ち去った。

午前9時22分、(町の)空間はサイレンの音で充満していた。ストリートを疾走するのは、武装した兵士が詰め込まれたジープによって護衛された軍の大型リムジンであった。車は学校の前で止まった。兵士の分隊も学校内のトラブルを防ぐために中に入った。

学校の外側では深刻なトラブルはなかった。誰かが何かしようとするときはいつでも、すぐに追い払われるか、逮捕された。軍隊は強固で、頑丈であった。学校の内側ではいくつかのトラブルがあったようで、黒人たちはののしられ、つまづかされ、あれこれこき使われたようである。黒人の生徒たちはこれを全て否定している。

57年度から58年度の間、学校では深刻な暴力はなかった。数人の白人の生徒が、黒人とけんかを始めたことで退学処分になった。しかし学校の外側では、軍隊が厳しい統制を続けていた。徐々に兵士は減らされたが、多数の兵士が駐在していた。しかしながら、ほとんどの人々は単に武装した連邦軍がそこにいるからという理由で、中央高校には黒人の生徒がいるのであるということに同意していた。多くの人々は、もし彼らが排除されたら、より多くの暴動や争いが起きると信じていたのである。

References

- “Another Tragic Era?” *U.S. News and World Report*, October 4, 1957, pp. 33-69.
- “Little Rock Arkansas,” in “The News of the Week in Review,” *New York Times*, Sunday, September 8, 1957, p.1.
- “Mixed-School Issue Comes to a Head,” *U.S. News and World Report*, September 13, 1957, pp.27-30.
- *New York Times*, September 24, 1957, pp.1, 18.

(Oliver, D.W., and Shaver, J.P., *Teaching Public Issues in the High School*, Houghton Mifflin Company, 1966, pp.160-163.より筆者抜粋。)

最後の論争当事者の見解を分析するパートでは、中心的問題（公的・政策的問題）「暴力に耐えてでもリトルロックの学校の統合を進めるべきか」を議論するフォーブス知事とデービス裁判官の間に見られる見解（解釈・価値観）の不一致や、彼らの主張や見解に基づいて学習者が中心的問題に対して自らの立場を示し、その根拠を示す中で、学習者間で顕著となった見解の不一致に注目し、その相違点に焦点が当てられ、ここから協議事項が決められる。学習者は、分析的フレームワークを活用して、どのような対立が事態の見解に発生しているのかを、「価値的問題」「定義的問題」「事実的問題」の側面から挙げ、協議事項を整理することになる。これを図に示すと図6-5のようになる。

「価値的問題」の場合、議論する者の判断の拠り所にした価値観・価値基準がそれぞれ何かを示すことから始まる。この時利用されるのが、「法制的フレームワーク（Jurisprudential Framework）」と呼ばれる、合衆国憲法を支える法的な一般的価値概念から成り立つ枠組みである。これは民主主義の基本となる価値（自由、公正、平和、公共の福祉など）と、その理念を実現するための手続的原理（連邦主義、三権分立、法の下での平等など）から設定されている⁸⁷⁾。学習者はこれを利用して、議論にある価値の対立構造を簡潔に示すのである。ここでは「平和と秩序 vs. 教育の機会均等」が示される。

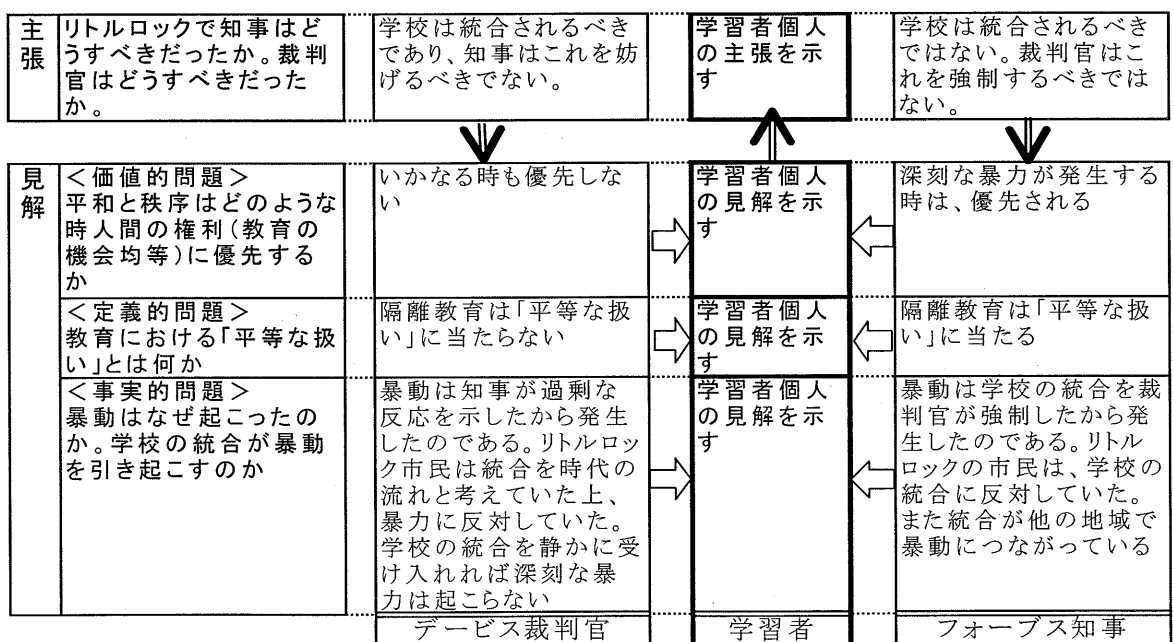


図6-5 ハーバード社会科が授業段階で行う、学習者の個人的見解の構築と、それに基づいた価値形成の図（小単元「リトルロックの暴動」の場合）

その後、実際に価値基準・価値観の合意を学習者が試みる特殊な活動が組みられる。それは「アナロジー（類推）法（Analogy Method）」と呼ばれる方法である。まず、簡潔に示された価値観の対立構造「平和と秩序 vs.教育の機会均等」を踏まえ、同質の対立構造を持つ事例を多く見出すことが求められる。この時、明らかに「平和と秩序」を優先すべきだと思える事例や、その反対の事例が出される。こうした事例を出すことで、互いの価値観を揺さぶる。例えばなぜ自分はリトルロックの事例では「平和と秩序」を優先すべきだと思うのに、別の事例では「教育の機会均等」が優先されるべきだと考えるのかと疑問を持たせるのである。学習者は両者の何が違うのかを問い、その条件の違いを発見することになる。そしてどういった場合に「平和と秩序」は「教育の機会均等」などの人間の権利より優先されるのか、その留保条件を学習者自身の手で見出しながら、両者の価値観の妥協点を探るのである。

なお、このアナロジー（類推）法は、価値的問題の議論を促進するために、当事の心理学で注目されていたアナロジー研究⁸⁸⁾を参考にして、オリバーらに取り入れたものである。その背景には次のような問題意識があった⁸⁹⁾。

「もし基本的な政治的倫理的対立があった場合、つまり、どちらの価値がより重要な価値であるのかを主張者が合意できない場合、科学的手法はこの不一致を解決することができない。・・・(中略)・・・生徒らは、どの公共政策を私たちや政府は追及したいのかを意思決定する上で、自らの価値観を深めていくための戦略を補助してもらうべきなのである。・・・(中略)・・・今われわれは、科学的手法を超越した、想像力豊かな戦略が必要とされている。ハーバード社会科学プロジェクトにおいてわれわれは、同質の事例を活用するという技法を生徒らが活用することで自らの立場、価値観を明確にすることができるように訓練した。・・・(中略)・・・アナロジー（類推）は、生徒が価値の葛藤を十分に整理することを完全に実施するために大変に役立つのである。」

（括弧内は筆者が加えた）

つまり、科学的手法、おそらく仮説演繹法のことであろうが、これだけでは価値観の不一致（価値的問題）を解消するために議論を進めていくことはできないと

オリバーらは判断し、価値的問題を解決することを専門とした新たな技法としてアナロジー（類推）法が採用されたのである。

「定義的問題」は、論争当事者らの言葉の意味に注目し、その使われ方の違いを発見することから始まる。例えばここでは、教育における「平等な扱い」について違った活用がなされていることなどが指摘される。そして、これも類似の事例を踏まえながら、分離学校が生徒に「平等な扱い」をしているとされるには、いかなる時なのかを検討する。

なお、学習者がこの言葉の定義を考える時に、オリバーは辞書を活用することまでは否定していないが、辞書にある定義を絶対視する行為に苦言を呈している。オリバーに言わせれば、「辞書という言葉の定義はしばしば時代遅れである。また、短い期間でのみ使われた言葉を含まないこともある。また辞書の定義は不適切なものであるかもしれない。なぜなら辞書は、典型的な解説だけを示していたり、性質の中身を簡単に指摘しているだけに過ぎず、特定の議論の必要を満たすほど十分に完璧なものではない」のである⁹⁰⁾。

「事実的問題」は、議論当事者や学習者間に見られる問題の実態に関する解釈の相違点など、証拠が不十分で真偽が分からない事実認識を挙げることから始まる。例えばここでは、暴動が起きた原因は、デービス裁判官の命令か、それともフォーブス知事の過敏な反応か、その見解（解釈）が分かれば、さらにそのことが、もし知事が騒がずに学校を統合していたら暴動が起こったかどうか、といった見解の相違も生んでいることなどが指摘される。真偽が分からない事実認識を指摘できたら、その真偽を調べるための研究計画を立てることが求められる。そして学習者自身の手でその真偽を判断するための研究活動が行われるのである。

このように、学習者は、中心的問題に結論を出すべく、フォーブス知事やデービス裁判官の見解の不一致や、これを踏まえて議論する学習者間に生まれた新たな見解の不一致点から様々な課題を見出し、その解決に向けた探求活動に挑むことになるが、この時、学習者間の対立や葛藤を激しいものにし、また、より多様な点から学習者が考察できるようにするために、教師の発問も重要となってくる。教科書で示されたフォーブス知事とデービス判事の見解の対立点以外に、学習者の間で見解の不一致を引き起こしそうな問題を教師が発問し、議論を生じさせることが求められるのである。教師がここで問うべき発問として、オリバーは次の

ものを示している⁹¹⁾。

《事実に関する発問》

- ・「法律的に白人と黒人を別扱いすることは、どのくらい黒人を傷つけているのだろうか」
- ・「教育的に別々に扱われることが正当化されている人種の間には、知的、肉体的、精神的にどのくらいの差異があるのか」

《価値に関する発問》

- ・「共同体全体の倫理、安全、健康を守るために、人種間にどの程度の知的、肉体的、精神的差異があれば、隔離学校が正当化されうるのか」

《定義に関する発問》

- ・「「暴動」「暴力」とは何か。無言電話は「暴力」に入るのか」

オリバーは、こうした探求の目的と評価の観点を次のように説明している⁹²⁾。

「論争問題において探求することの目的は、生徒に一般的に正しいとされている答えを見つけたり学んだりさせることにあるのではない。多様な立場の人々の見解を分析すること、そしてそれを通して自らの立場を合理的に正当化することが目的なのである。この時、生徒は知識の精通に基づいて評価されるのではない。自らが到達した立場を合理的に正当化できるかどうか、そのパフォーマンスに基づいて（教師は）評価する。」

これらの活動を一通り終えた後、デービス裁判官は学校統合を強制するべきだったのか、フォーブス知事は頑強にこれを抵抗するべきだったのか、その意思決定が求められる。ここに至るまでに、学習者は、リトルロック事件に対し、その事実認識、価値観（法規範的価値基準）、言葉の定義の各部門で自己の見解（解釈）を持ち、明確に結論が下せるようになることがハーバード社会科では求められている。

このように、オリバーはハーバード社会科の授業では次のような展開をとった。授業の冒頭では、価値観のぶつかり合いだけでなく、問題や事件に対する当事者

の解釈の食い違い、言葉の定義の違いなども描かれている複数の人間の見解が対立した場面（論争場面）を学習者に提示することで、学習者間に見解（主張・価値観（思念）・事実認識・言葉の定義など）の不一致・葛藤を「強制的」に生じさせ、議論を活発化させた。そして次の段階として、論争事例の中で議論されている中心的問題（公的・政策的問題）を学習者に発見させ、それがこれから話し合う中心的問題であることを確認させた。そして学習者が、その問題に対して、事件の当事者らの間にみられる対立する見解（解釈・価値観）を参考にしながら中心的問題に対して自らの立場を示しその根拠を示す中で、学習者の間で顕著となった見解の不一致点に注目し、どのような対立が事態の見解に発生しているのかを、「価値的問題」「定義的問題」「事実的問題」の枠組みに合わせて整理したのち、その解決に向けた議論に挑ませるように仕向けていた。学習者は、この「価値的問題」「定義的問題」「事実的問題」に挑む中で、中心的問題に対しての自らの主張を変化させていくことになる⁹³⁾。さらには、単に学習者個人の判断基準（価値観）を形成するだけでなく、学習者間でそれをぶつけ合って、最終的に合意を達成することを要求し、そのための技法（アナロジー法など）を提供した。オリバーは、法規範的価値を批判的に吟味し検討し、個人の独自の見解を持つだけでなく、違った考えを持つ人々と議論を通して、意見の統一を生み出すことができる、まさに「公としての市民」に理想像を求めたのである。

（２）法規範分析手法の獲得と普遍的な法規範的価値の形成

オリバーはハーバード社会科の授業で、複数の人間の見解が対立した場面（論争場面）を学習者に提示することで、学習者間に見解（主張・価値観（思念）・事実認識・言葉の定義など）の不一致・葛藤を「強制的」に生じさせ、議論を活発化させた。そして次の段階として、論争事例の中で議論されている中心的問題（公的・政策的問題）を学習者に発見させ、それがこれから話し合う中心的問題であることを確認させた。そして学習者が、その問題に対して、事件の当事者らの間にみられる対立する見解（解釈・価値観）を参考にしながら中心的問題に対して自らの立場を示しその根拠を示す中で、学習者の間で顕著となった見解の不一致点に注目し、どのような対立が事態の見解に発生しているのかを、「価値的問題」

「定義的問題」「事実的問題」の枠組みに合わせて整理したのち、その解決に向けた議論に挑ませるように仕向けていた。さらには、単に学習者個人の判断基準（価値観）を形成するだけでなく、学習者間でそれをぶつけ合って、最終的に合意を達成することを要求し、そのための技法（アナロジー法など）を提供した。オリバーは、法規範的価値を批判的に吟味し検討し、個人の独自の見解を持つだけでなく、違った考えを持つ人々と議論を通して、意見の統一を生み出すことができる学習者の育成を目指していた。

こうしたハーバード社会科の授業の構造から、学習者はいったいどのような民主主義社会の形成者として求められる手続き的知識を獲得することができるのだろうか。それは大きく言って、次の4点となる。

- ① 社会的（宗教的）価値の表象的な部分、いわば言説を解明して理解する
（トゥールミン図式の規範的価値（主張（C））の解明と理解）
 - ② 社会的（宗教的）価値を支持する人間の価値の正当化の構造を分析し、彼らの背後にある価値観（思念）を明らかにして理解する
（トゥールミン図式の根拠付け（W）・保障的価値（B）の解明と理解）
 - ③ 価値観の異なる相手の考え方を踏まえた自己の価値観の反省と再構築
（①②で整理した価値の正当化の構造図（トゥールミン図式）を括弧に入れて、その外から学習者が個人個人自らの価値の正当化の構造図を形成）
 - ④ 学級内での議論を通して統一見解を作成する
（③を括弧の入れて、その外から学習者全員が支持できるような価値の正当化の構造図を形成）
- ※ そのための技法として、アナロジー法、三段論法などを習得

小単元「リトルロック」の場合、このうち①と②は、授業の前半部の学習過程で獲得することができる。というのも、小単元「リトルロック」では、授業の前半で、デービス判事やフォーブス知事の主張（学校統合を進めるべきか否か）を確認したのち、その見解を伺い、詳細にどのような不一致が両者に発生しているのかを「事実」「価値」「定義」に分けて整理した。これはトゥールミン図式で言

うところの、それぞれ規範的価値（主張（C））、データ（D）、保障的価値（バックキング（B））に該当する。これはまさにトゥールミン図式を活用して、複数の他者の価値正当化の構造を分析するといった、価値分析の技法を提供するに等しい。

③④は授業の後半、実際に議論を学習者が行うところで獲得される。ハーバード社会科は学習者間の意見統一・合意形成に向けての技法も提供している。これを通して学習者は、複数の他者（ここではデービス判事やフォーブス知事）の価値正当化の構造を踏まえ（括弧に入れ）、自らの考えをまとめたのち、他の学習者の見解を踏まえて再度それを反省し、全体の統一見解を見出す。こうした授業過程を通して、③④の手続き的知識を獲得することができる。

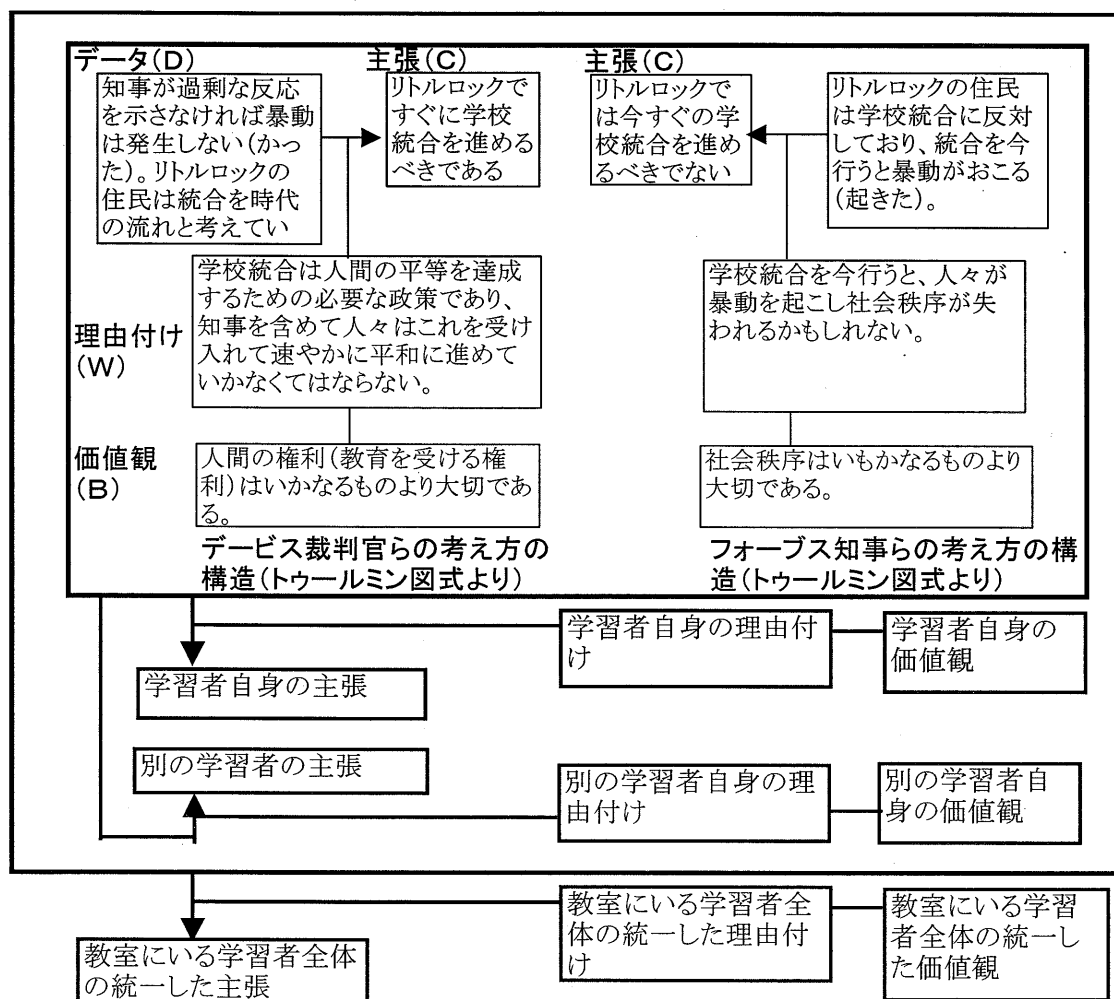


図 6 - 6 小单元「リトルロック」の法規範的価値分析と文化的価値創造の図
(トゥールミン図式より)

こうした小単元「リトルロック」の授業で獲得される手続き的知識をトゥールミン図式を使って示すと、前頁の図6-6のようになる。ここで獲得した手続き的知識は、普遍的な社会的価値の形成を目指す民主主義社会に必要と考えられる全ての議論の能力を保障していると言える。こうしたハーバード社会科の行う価値学習は、「普遍的な法規範的価値の形成学習」と見ることができる。

4. 問題別構成・議論型法規範的価値学習の特質

オリバーは、政府の政策や、司法判断、司法の解釈などを学習者の目でもう一度反省的に吟味し、その再構築を図ることで、問題の認識能力や、法規範を構築する上での議論のテクニックやその進め方、判断の規準、そして創造力といった、より実践的な技能や、こうした法規範的価値の議論に積極的に参加して自らの考えを述べることができる態度などを「市民的資質」と定義して、その育成をしようと考えていた。そしてこれを実現するために、ハーバード社会科において、次のような内容編成・授業構成を採用している。

まず内容編成の点からみると、オリバーは「問題－主題アプローチ」と「歴史危機アプローチ」の二つを開発している。「問題－主題アプローチ」は、テーマを優先し、そのテーマに即した過去から現在に至るまでの実際の社会的な論争問題事例のうち、特に公的な判断の下った事例や公的な判断が下りそうになっている事例を中心に上げ、それを時系列に並べている。そしてその議論と公的判断（判例や政府の処置、政策など）を再検討することを通して、これまでの公的判断を反省し、現代社会のあり方も問えるように構成されている。「歴史危機アプローチ」は、特定の歴史事例を優先させ、その出来事の範囲内で現代でも議論になるような社会的な論争問題事例を教材化している。また、歴史上で実際に下された判断の批判と再検討を通して過去の判断を反省するだけにとどまらず、現代の類似事例との比較を積極的に行うことで、価値基準の一般化・普遍化を図ることができるように構成されている。

また授業構成の点からみると、学習者の議論が活発になるように、冒頭では、価値観のぶつかり合いだけでなく、問題や事件に対する当事者の解釈の食い違い、言葉の定義の違いなども描かれている複数の人間の見解が対立した場面（論争場

面)を学習者に提示することで、学習者間に見解(主張・価値観(思念)・事実認識・言葉の定義など)の不一致・葛藤を「強制的」に生じさせている。そして、論争事例の中で議論されている中心的問題(公的・政策的問題)を確認した後、学習者が、その問題に対して、事件の当事者らの中にみられる対立する見解(解釈・価値観)を参考にしながら自らの立場を示しその根拠を示す中で、学習者の間で顕著となった見解の不一致点に注目し、どのような対立が事態の見解に発生しているのかを、「価値的問題」「定義的問題」「事実的問題」の枠組みに合わせて整理し、それぞれの議論に挑むことで、中心的問題に対しての自らの主張を反省することができるような授業構成となっている。さらには、「価値的問題」などでは、アナロジー法という新しい試みがとられ、学習者個人の価値観形成だけではなく、学習者間での見解及び中心的問題に対する意見の合意(集団レベルでの価値観形成)に向けて話し合いが行える実用的な技法(手続き的知識)が提供されている。

つまり、ハーバード社会科は、内容はアメリカ合衆国においてこれまで起きた様々な論争問題の課題別に編成され、授業はその論争をする当事者たちの実際の議論を踏まえて、学習者自らの考えをまとめ、実際に下された判決や解決策を批判し、新たな政策や解決案(法規範的価値)を教室全体で形成する展開となっていたとまとめることができる。こうした内容編成・授業構成の特質から、オリバーがハーバード社会科を通して試みたような法規範的価値学習を、他の法規範的価値学習と区別する上で、本研究では便宜上、「問題別構成・議論型法規範的価値学習」と定義する。

なお、こうしたハーバード社会科からは、他の社会的価値を取り扱った価値学習の「問題別構成・議論型」や、同じ法規範的価値を取り扱った他の型の価値学習には見られない、問題別構成・議論型法規範的価値学習の固有の特質も指摘できる。それは次の2点である。

第一に、ハーバード社会科は、政策や法に対する人々(論争当事者)の意見や見解の対立を比較することを通して、彼らの背後にある価値観(思念)の対立を発見することだけでなく、その対立した価値観を踏まえて学習者間で討論することで、学習者個人の法規範的価値観が形成できるように挑んでいる点である。つまり、学校現場が学習者の法規範的価値観の形成を直接試みているのである。

第二に、ハーバード社会科は、学習者にただ議論を求めだけでなく、価値観の不一致の解消、つまり合意を要求し、またそのために必要とされるような手続き的知識（例えばアナロジー法）の提供をしている点である。これは、問題別構成・議論型思想的価値学習（『思考への扉』）や、問題別構成・議論型文化的価値学習（『文化の衝突』）には見られない特質である。

これら問題別構成・議論型法規範的価値学習が持つ二つの特質については、例えばハーバード社会科を開発したオリバーは何の言及もしていない。しかしここには、法規範的価値の本質をオリバーが強く意識したことが、その背景にあると考えられる。法規範的価値というものは、時にして社会に何らかの弊害をもたらす、その都度より合理的な代案が早急に望まれる。しかしこのとき、個人が好き勝手にそのあり方についての意見を持てばよいというわけにはいかない。もしそれを認めるならば、カオスとなりうるからである。法規範的価値は、社会の構成員が合意して初めてその機能を果たすことができる性質を持つ。オリバーは、法規範的価値が持つこうした性質（社会本位的で現代適応性・革新性重視）を強く意識したのであろう。

第5節 合衆国の法規範的価値学習の特質

－集団レベルでの価値観形成－

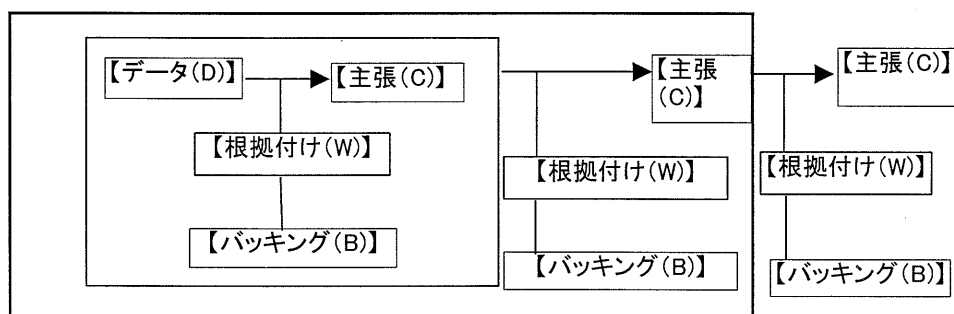
本章では、アメリカ合衆国における法規範的価値学習の三つの流れを、パトリックとレミーの『憲法の学習』、クラッディの『法と王冠』、オリバーらのハーバード社会科の分析を通して解明してきた。これらはその内容編成・授業構成からそれぞれ、「個別配列・理解型法規範的価値学習」、「テーマ別構成・比較型法規範的価値学習」、「問題別構成・議論型法規範的価値学習」と呼べるものであった。これら三つには、次のような特質が見られる。

第一の特質は、本章で取り上げた3つの教材、プロジェクト全てにおいて、学習者を、民主社会の一員として社会に参加する態度を育成する手段として、法規範的価値を取り扱っていることである。そのアプローチには確かに3つの論には

違いが生じている。個別配列・理解型法規範的価値学習（『憲法の学習』）は既存の法規範的価値の包括的理解に重点を置いていたことに対して、テーマ別構成・比較型法規範的価値学習（『法と王冠』）や、問題別構成・議論型法規範的価値学習（ハーバード社会科）は、こうした既存の法規範的価値を批判し、新たな法規範的価値を構築することに重点を置いていた。しかし、そのアプローチこそ違いますが、基本的には法規範的価値を取り扱うこと自体が、学習者の目を社会に向けさせることに一役買っており、個別配列・理解型法規範的価値学習、テーマ別構成・比較型法規範的価値学習、問題別構成・議論型法規範的価値学習の3つともが、この点を意識して法規範的価値を社会科に取り入れていた。

第二の特質は、諸外国の法規範的価値をそれぞれ比較したり、一つの法規範的価値に対しての対立する意見を上げる人々の考え方をそれぞれ比較したりすることで、各種文化的価値を対象化し、さらにはその背後にある価値観（思念）を発見させていることである。トゥーミン図式を使って説明をするならば、法規範的価値学習は、各種法規範的価値そのものの表面的な中身（規範的価値（C）の部分）だけでなく、その価値を支持する人間が背後に持つ価値観（保障的価値（B））の発見にも力点が置かれることを示している。

第三の特質は、法規範的価値学習は、その他の、宗教的価値学習、思想的価値学習、文化的価値学習と異なり、価値を批判・評価する活動の際、教室内での意見の統一（合意形成）まで学習者に求めるケースが存在することである（問題別構成・議論型法規範的価値学習）。この場合、それに必要な手続き的知識（ハーバード社会科の場合は、「アナロジー（類推）法」）などが学習者に提供されていた。



自らの価値観を、更に他の学習者同士での討論を通して彼らの価値観と比較することで反省し、また相手の価値観を批判することを通して、自分と他の学習者の間で合意できる間主観的な価値観を構築し、これを正当化できる段階

図6-7 法規範的価値学習が提供する手続き的知識（トゥーミン図式よ

り)

こうした法規範的価値学習の特に問題別構成・議論型の授業方略を、ツールミン図式を使って説明をするならば（前頁図6-7参照）、法規範的価値学習は、各種法規範的価値そのものの表面的な中身（規範的価値（C）の部分）の理解や、その価値を支持する人間が背後に持つ価値観（保障的価値（B））の発見に力点が置かれる段階だけでなく、それらを踏まえて学習者が個人レベルで独自のツールミン図式を構築し、さらにはその個人レベルのツールミン図式を集積して、教室内で統一した集団レベルのツールミン図式を完成させることまで求める、つまり新しい法規範的価値を集団レベルで構築することまで求める授業と説明できる。

このように、集団レベルで価値基準を形成することまで試みる法規範的価値学習が学習者に提供するであろう民主主義社会の形成に必要な手続き的知識には、次のものがある。

- ① 社会的（法規範的）価値の表象的な部分、いわば言説を解明して理解する
（ツールミン図式の規範的価値（主張（C））の解明と理解）
- ② 社会的（法規範的）価値を支持する人間の価値の正当化の構造を分析し、彼らの背後にある価値観（信念）を明らかにして理解する
（ツールミン図式の根拠付け（W）・保障的価値（B）の解明と理解）
- ③ 価値観の異なる相手の考え方を踏まえた自己の価値観の反省と再構築
（①②で整理した価値の正当化の構造図（ツールミン図式）を括弧に入れて、その外から学習者が個人個人自らの価値の正当化の構造図を形成）
- ④ 学級内での議論を通して統一見解を作成する
（③を括弧の入れて、その外から学習者全員が支持できるような価値の正当化の構造図を形成）
※ そのための技法として、アナロジー法、三段論法などを習得

こうした特質が、合衆国の法規範的価値学習に見られる背景には、法規範的価値

学習の開発者が、社会本位的で現代適応性・革新性という法規範的価値が持つ固有の性質（法規範的価値が価値として存在する条件）を意識し、それに基づいた法規範的価値学習の開発をしていることがあると考えられる。つまり彼らは、法規範的価値をどう維持ないし変革させていくのかといった問題を、社会的問題としてとらえ、既存の法規範的価値にとって代わる新しい価値を、社会の一部、小さな共同体とも言える教室での議論を通して創造し、最終的には何らかの意見の統一までもってこようとする必要性を認め、また早急に社会レベルでの意見の統一が求められる問題であると考え、他者との議論を通して、集団レベルで新しい法規範的価値の構築していくことを学校が担う使命があると判断し、あえて意見の統一を学習者間に求め、またそのために必要な手続き的知識まで提供したと考えられるのである。

〔註〕

- 1) Croddy, M., Bringing the Bill of Rights to the Classroom: An Anecdotal History of the Constitutional Rights Foundation, *The Social Studies*, vol.82, 1991, p.218.
- 2) スターの論文 (Starr, I., The Law Studies Movement: A Memoir, *Peabody Journal of Education*, vol.55, no.1, 1977, pp.6-11.) などに, 初期 (50年代後半から 60年代) の法規範的価値を社会科に取り込もうとした人々の活動状況が紹介されている。
- 3) 合衆国の多くの研究者や教育関係者が, 1960年代後半から, 学校現場が, 特に社会科において法規範的価値を積極的に取り扱うようになったと指摘している。(Croddy, M., Bringing the Bill of Rights to the Classroom: An Anecdotal History of the Constitutional Rights Foundation, *op cit.*, p.218./ Caliber Associates, The Promise of Law Related Education as Delinquency Prevention, *Technical Assistance Bulletin*, 2001, no.19, p.1.) なお, 関東弁護士連合会によると, その先駆的存在であるスターが法を社会科で積極的に取り扱おうとし始めたのは, 1930年代であると指摘している。(関東弁護士連合会編『法教育－21世紀を生きる子どもたちのために－』現代人文社, 大学図書, 2002年, 26頁)
- 4) U.S. Office of Education Study Group on Law Related Education, *Final Report of the Study Group on Law related Education*, OE Publication 79-43000, 1978, p.43.
- 5) 『社会科教育 (Social Education)』などにも, 社会科で法規範的価値を積極的に取り上げ, これを議論することの重要性を唱える論文が 1970年代に入って多く現れる。(cf. Berg, R., A New Model for Law-Focused Education, *Social Education*, vol.39, 1975, pp.163-164.)
- 6) 1973年に NCSS がその機関紙である『社会科教育 (Social Education)』(5月号) で法をテーマとした教材の特集を組み, その一覧を取り上げているが, その教材が開発された時期は, ほぼ全てが, 1968年から 1973年までに集中し

- ている。詳しくは、Gross N., & Wilkes, P.F., *The Constitution: Instructional Sources and Resources*, *Social Education*, vol.37,1973, pp.416-430.を参考にされたい。
- 7) この点はわが国の法関連教育の研究者である江口勇治氏も指摘している。詳しくは、江口勇治「社会科における「法教育」の重要性－アメリカ社会科における「法教育」の検討を通して－」『社会科教育研究』第 68 号, 1993 年, 2 頁を参照されたい。
 - 8) Maslaw, R., et al., *Law Related Education*, *Association of Teachers of Social Journal*, vol.44, no.1, 1989.
 - 9) ABA のホームページ参照。(www.aba.com)
 - 10) cf. American Bar Association, *Legal Literacy: The ABC's of American Law and Justice. American Bar Association 1988 Planning Guide: Law Day USA May 1*, American Bar Association, Chicago, 1988.
 - 11) Patrick, J. J., and Remy, R.C, *Lesson on the Constitution*, Social Science Education Consortium, 1986.なお、この『憲法の学習』の分析は、橋本康弘「「法化」社会における社会科内容編成－アメリカ法関連教育プロジェクトを手がかりにして－」2000 年度全国社会科教育学会研究大会（長崎）発表資料, 2000 年を参考にした。
 - 12) Mehlinger, H.D., et al., *Teaching about the Constitution in American Secondary Schools*, the American Historical Association and the American Political Science Association, 1981.
 - 13) Patrick, J. J., and Remy, R.C., *op cit*, p. iii.
 - 14) Cherryholmes, C.H., *Social and Political Education in the United States*, Irving Morrissett and Ann M. Willams, *Social/ Political Education in Three Countries*, Social Science Education Consortium, 1981, p.80.
 - 15) Remy, R.C., *Handbook of Basic Citizenship Competencies, A Project of Citizenship Development Program*, Mershon Center, Social Science Education Consortium, 1979.
 - 16) 今谷順従『新しい問題解決学習の提唱：アメリカ社会科から学ぶ「生活科」と「社会科」への新視点－』ぎょうせい, 1988 年, 116～118 頁。

- 17) Patrick, J.J., Teaching the Bill of Rights in Secondary School: Four Keys to an Improved Civic Education, *The Social Studies*, vol.16, 1991, pp.227-228. パトリックは 1970 年代初頭から社会科の教科書などの開発を始めるようになるが、その処女作は、科学主義社会科の理論家として知られるメーリンガーとの合作である『アメリカの政治的態度』(Mehlinger, H., and Patrick, J.J., *American Political Behavior*, Ginn and Company, 1974.) であり、これはアメリカ合衆国の法律や法制度の内容、市民の法制度への態度などを、当時の政治学の最新の学説を持って解説した内容となっている。この『アメリカの政治的態度』は、フェントンのホルト社会科などと並んで、アメリカ合衆国では科学主義社会科(社会科学科)の代表的教材の一つに数えられている。例えばポプクヴィッツ(T.S. Popkewitz)は、1960年代から1970年代の科学主義社会科の特質を分析する上で、その代表的な教材として、フェントンのホルト社会科、ハンナの“Investigating Man’s World”(Hanna, P., et al., *Investigating Man’s World*, Scott, Foresman and Company, 1970)とともにこの『アメリカの政治的態度』を取り上げている(詳しくは、Popkewitz, T.S., The Latent Values of the Discipline Centered Curriculum, *Theory and Research in Social Education*, vol.5, 1977を参照されたい)。
- 18) Patrick, J.J., *ibid.*
- 19) *Ibid.*なお、パトリックはそうした「少数派の権利と多数派のルール形成」の対立が見られる裁判事例として「スケネク対合衆国」裁判などを挙げている(*Ibid.*, p.229)。
- 20) 『核時代の国家安全保障シリーズ』(Remy, R.C., and Patrick, J.J., *National Security of a Nuclear Age Series*, Addison-Wesley, 1989)に関しては、池野範男・橋本康弘・渡部竜也『アメリカ社会科における国家安全保障学習の展開と構造』IPSHU 研究報告シリーズ研究報告 No.30, 2002年を参照されたい。
- 21) 論文『フェデラリスト』の中身については、A. ハミルトン&J. ジェイ, J. マディソン著(斎藤眞・武則忠見訳)『ザ・フェデラリスト』福村出版, 1991年を参照されたい。
- 22) Patrick J.J., and Remy, R.C., *Lesson on the Constitution*, op cit., p.1.
- 23) *Ibid.*

- 24) Patrick, J.J., Teaching the Bill of Rights in Secondary School: Four Keys to an Improved Civic Education, *op cit.*, p.229.
- 25) Patrick J.J., and Remy, R.C., *op cit.*, pp.297-298.
- 26) Croddy, M., et al., *Of Codes and Crowns, "Law in Social Studies" Series*, Constitutional Rights Foundation, 1983.この『法と王冠』の分析は、拙稿「法原理批判学習－法を基盤とした社会科の改革－」『社会科研究』第56号, 2002年, 41～50頁を参照されたい。また, クラッディの開発した教材としてわが国に紹介されているものとしては、『自由の基礎』というプロジェクトがある。これについては, 中原朋生「権利に関する社会的ジレンマ研究」としての社会科－権利学習プロジェクト『自由の基礎』を手がかりに－『社会科研究』第58号, 2003年を参照されたい。
- 27) 「テーマ別構成・比較型」については, 第1章第2節を参照されたい。
- 28) 「問題別構成・議論型」については, 第1章第2節を参照されたい。
- 29) Croddy, M., Bringing the Bill of Rights to the Classroom: An Anecdotal History of the Constitutional Rights Foundation, *op cit.*
- 30) Croddy, M., Slow March of Democracy, *Social Education*, vol.52, no.3, 1988, 194-195.
- 31) *Ibid.*, p.195.
- 32) Croddy, M., et al., *Of Codes and Crowns*, *op cit.*, pp. 29-83.
- 33) *Ibid.*
- 34) このカリキュラムの構造については, 拙稿「市民的資質育成のための社会科カリキュラムの構成原理－“社会科における法”シリーズを手がかりとして－」『教育学研究紀要』第二部, 第46巻, 2000年, 165-170頁を参照されたい。
- 35) Croddy, M., et al., *Of Codes and Crowns*, *op cit.*, pp. 29-83.
- 36) Croddy, M., Law Related Models for Teaching Controversial Issues, *International Journal of Social Education*, vol.4, no.1, 1989.
- 37) この罪刑法定主義の論争に関しては, 我妻榮『法律における理屈と人情』日本評論社, 1955年や田中成明『現代理論法学入門』法律文化社, 1993年詳しい。なお, この罪刑法定主義の客観論の呼び名は, 我妻榮『法律における理屈と人情』日本評論社, 1955年, 19～25頁を参考にした。なおこの立場は他

に「客観主義刑論」「応報刑論」とも呼ばれている。

38) この罪刑法定主義の客観論の呼び名は、我妻榮，同上書，19～25 頁を参考にした。なおこの立場は他に「主観主義刑論」「目的刑論」とも呼ばれている。

39) このハーバード社会科の分析は、筆者の次の二つの論文に基づいている。

- ・拙稿「アメリカ社会科における社会問題学習論の原理的転換－「事実」を知るための探求から自己の「見解」を構築するための探求へ－」『教育方法学研究』第 29 号，2003 年。
- ・拙稿「アメリカ社会科における社会問題学習の授業構成論－分析枠組の必要性－」『日本教科教育学会誌』第 27 卷 1 号，2004 年。

なお、ハーバード社会科の先行研究には次のものがある。

- ・井上菜穂「目標達成度を明確にした態度評価法－ハーバード社会科の社会的論争問題分析テスト SIAT を題材に－」『社会科研究』第 57 号，2002 年。
- ・岡明秀忠「対抗社会化をめざす社会科－D・W・オリバーの場合－」『教育学研究紀要』第 36 卷第 2 部，1990 年。
- ・小田泰司「ハーバード社会科の成立過程－フェスティンガーの不協和理論に基づく議論方法の開発－」『社会系教科教育学研究』第 15 号，2003 年。
- ・尾原康光，「リベラルな民主主義社会を担う思考者・判断者の育成（1）－D.W.オリバーの場合－」『社会科研究』43 号，1995 年。
- ・河田敦之「合理的意思決定能力育成の社会科内容構成－J・P・シェーバーの公的論争問題学習を手がかりとして－」『社会科研究』第 30 号，1982 年。
- ・————「合理的意思決定能力育成の方法原理－J・P・シェーバーの公的論争問題学習を手がかりとして－」『教育学研究紀要』第 27 卷，1982 年。
- ・児玉修「社会的判断力育成の方法原理－D・W・オリバーのケーススタディー－」『教育学研究紀要』第 22 卷，第 2 部，1990 年。
- ・————「社会的判断力育成の教材構成－D・W・オリバーの公的論争問題について」『社会科研究』第 25 号，1976 年。
- ・棚橋健治「ハーバード社会科・社会的論争問題分析テストの学習評価論－問題場面テストによる社会科学学習評価への示唆－」『社会科教育研究』69 号，1993 年。
- ・————『アメリカ社会科学学習評価研究の史的研究』風間書房，2002 年第 5

章「社会構造分析力・社会問題解決力評価」。

- ・溝上泰「オリバーの社会認識論」『社会認識教育の理論と実践』葵書房，1971年。
- ・—————，「社会科教育における「論争問題」の取り扱い－ニューマンの場合－」『社会科研究』20号，1972年。
- ・溝口和宏「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－」『社会科研究』42号，1994年。
- ・我妻みち子「社会科における意思決定能力育成に関する一考察－ハーバード社会科プロジェクトを手がかりとして－」『社会認識教育学研究』第7号，1992年。

このうち、河田・溝上・我妻の研究は、オリバーやシェーバーの意思決定力・社会的判断力や市民的資質育成に対する考え方・教育論の側面に注目し、彼らの論説を解説するものである。棚橋・井上の研究は、ハーバード評価プログラムである SIAT に注目した研究である。小田の研究は、ハーバード社会科の成立過程の解明を試みたものである。児玉・尾原・溝口の研究は、ハーバード社会科の教育方法原理の解明を試みようとした研究であり、内容編成の原理（児玉・溝口）と、授業理論である「法理学的アプローチ」の方法原理（尾原・溝口）の解明を試みたものである。なお拙稿2論文は、児玉・尾原・溝口の論文と同じ位置づけにある。しかし、後述（註70）に示すように、拙稿は、よりオリバーの解決に即して「法理学的アプローチ」の実態を解明している。本論文も、他論文が解明している内容編成原理や「法理学的アプローチ」の分析に対していくつか疑問があるため、拙稿を優先して採用する。

40) Oliver, D.W., and Shaver, J.P., *Teaching Public Issues in the High School*, Houghton Mifflin Company, 1966, p.13.

41) これは、もともと1950年代にメトカーフが唱えた「クローズド・エリア」論を採用し、具体化したものであると考えられる。その類似性を、エバンスが指摘している。(Evans, R.W., and Brodkey, J., *An Issue-Centered Curriculum for High School Social Studies*, in Evans, R.W., and Saxe, D.W., *Handbook on Teaching Social Issues*, NCSS Bulletin 93, NCSS, 1996, pp.255-256.)

42) 具体的には、ハーバード社会科を作成したメンバーの一人であるニューマン

が、オリバーの協力の下、高校生の意識調査を実施し、ここから 1960 年代にアメリカでは個人主義が進んでいることを明らかにした。そしてその問題点を指摘している。なお、ニューマンはこの研究をまとめて、ハーバード大学から博士号を授与されている。詳しくは、Newmann, F.M., *Adolescent's Acceptance of Authority: A Methodological Study*, *Harvard Educational Review*, vol.35, no.3, 1965, p.309.及び、小田泰司「ハーバード社会科の成立過程－フェスティンガーの不協和理論に基づく議論方法の開発－」『社会系教科教育学研究』第 15 号，2003 年，70～72 頁を参照されたい。

43) Oliver, D.W., *Educating Citizens for Responsible Individualism 1960-1980*, Shaver, J.P., and Berlak, H., *Democracy, Pluralism, and the Social Studies: Reading and Commentary*, Houghton Mifflin Company, 1967, p.110.

44) 後述するが、例えば「問題－主題アプローチ」の各单元では、最初に必ず導入小单元が設定され、ここでテーマに沿っての簡単なアメリカ史を学習するように設定されている。これを小田泰司は、実際に学習者が論争を取り扱い、議論を進めていく上で、歴史事象に関する基礎的な知識が必要と判断した結果であると指摘している。(小田泰司，前掲論文，65～66 頁)

45) この歴史手段型歴史学習論の観点からハーバード社会科を解説した研究として、溝口和宏「歴史教育における開かれた態度形成－D・W・オリバー『公的論争問題シリーズ』の場合－」『社会科研究』第 42 号，1994 年がある。こちらも参照されたい。

46) Oliver, D.W., *A Curriculum Based on the Analysis of Public Controversy*, *Social Education*, vol.29, 1965, pp.222-223. Shaver, J.P., *Educational Research and Instruction for Critical Thinking*, *Social Education*, vol.26, 1962, pp.13-16. Oliver, D.W., and Shaver, J.P., *Teaching Public Issues in the High School*, op cit.

47) オリバーらがハーバード社会科でどのように学術成果を位置づけていたのか、またどのような科学哲学的観念を持っていたのか、その詳細については、次の論文を見ていただきたい。

・Newmann, F.M., *Evaluation of Programed Instruction in the Social Studies*, *Social Education*, vol.29, 1965.

- Oliver, D.W., and Shaver, J.P., *Teaching Public Issues in the High School*,
op cit., pp.3-15, 89-133.
 - Newmann, F.M., Questioning the Place of Social Science Disciplines in
Education, *Social Education*, vol.31, no.2, 1967.
 - Shaver, J.P., Social Studies: The Need for Redefinition, *Social Education*,
vol.31, no.1, 1967.
- 48) Oliver, D.W., A Curriculum Based on the Analysis of Public Controversy,
op cit., pp.222.
- 49) Ibid.
- 50) Krug, M.M., The Jurisprudential Approach: Theory and Practice, *Social
Education*, vol.32, 1968, p.790.
- 51) Ibid.
- 52) Oliver, D.W.,and Newmann, F.M., *Public Issues Series*, American
Education Publication, 1968-1971.対象学年は、7 学年から 12 学年である。
なお、ハーバード社会科『公的論争問題シリーズ』は、次の教材からなる。
- Oliver, D.W., & Newmann, F.M., *The American Revolution: Crisis of Law
and Change*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project,
American Education Publications, 1967.
 - ————, *The Railroad Era: Business Competition and the Public Interest*,
Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American
Education Publications, 1967.
 - ————, *Taking a Stand: A Guide to Clear Discussion of Public Issues*,
Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American
Education Publications, 1967
 - ————, *Religious Freedom: Minority Faiths and Majority Rule*, Public
Issues Series, Harvard Social Studies Project, American
Education Publications, 1967.
 - ————, *The Rise of Organized Labor: Worker Security and Employer
Rights*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project,
American Education Publications, 1967.
 - ————, *The Immigrant's Experience: Cultural Variety and the "Melting
Pot"*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project,

- American Education Publications, 1967.
- ———, *Negro Views of America: The Legacy of Opression*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1967.
 - ———, *Municipal Politics: Interest Groups and the Government*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1967.
 - ———, *The New Deal: Free Enterprise and Public Planning*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1968.
 - ———, *The Rights of the Accused: Criminal Procedure and Public Security*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1968.
 - ———, *The Lawsuit: Legal Reasoning and Civil Procedure*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1968.
 - ———, *Community Change: Law, Politics, and Social Attitudes*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1968.
 - ———, *Colonial Africa: The Kenya Experience*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1968.
 - ———, *Communist China: Communal Progress and Individual Freedom*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1968.
 - ———, *Nazi Germany: Social Forces and Personal Responsibility*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1968.
 - ———, *20th Century Russia: Agents of the Revolution*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1968.
 - ———, *The Civil War: Crisis in Federalism*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1969.
 - ———, *Race and Education: Integration and Individual Freedom*, Public

- Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1969.
- ———, *Technology and Public Policy: Uses and Control of Knowledge*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1969.
- ———, *Status: Achievement and Social Values*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1969.
- ———, *Revolution and World Politics: The Search for National Independence*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1970.
- ———, *The Limits of War: National Policy and World Conscience*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1970.
- ———, *Organizations among Nations: The Search for the World Order*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1970.
- ———, *Diplomacy and International Law: Alternative to War*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1970.

53) Oliver, D.W., and Newmann, F.M., *Taking a Stand: A Guide to Clear Discussion of Public Issues*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1967.

54) なお、ハーバード社会科の内容編成（「歴史危機アプローチ」と「問題－主題アプローチ」）に関する研究としては、次の論文がある。

- ・ 児玉修「社会的判断力育成の教材構成－D・W・オリバーの公的論争問題について」『社会科研究』第25号，1976年。
- ・ 溝口和宏「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－」『社会科研究』42号，1994年。

溝口は、「歴史危機アプローチ」を民主主義解体過程の反省、「問題－主題アプローチ」を制度の民主化過程の吟味がそれぞれ目的であると評した。しかしこの解釈には疑問がある。一点目として、溝口は「歴史危機アプローチ」を民主主義解体過程の反省とし、単元『ナチス・ドイツ』を事例にこれを説明して

いるが、これは単元『ナチス・ドイツ』だからそのように説明ができるのであり、同じく「歴史危機アプローチ」に位置づけられている単元『ニューディール』や単元『アメリカ独立戦争』には、その説明は少し無理があると言える。例えばニューディール政策は、労働者の権利を認めるなどの政策が実施され、今なおF・ルーズベルトはアメリカ国民に愛されている。こうしたニューディール政策を「民主主義の解体過程」と言い切るだけの材料は乏しいよう。二点目として、ニューディール政策やアメリカ独立戦争に側面があっても、このようなレッテル付けをすることは、オリバーが最も嫌う歴史評価（歴史解釈）の押し付けにつながると言えはしないだろうか。また、アメリカの労働組合の成立過程などを安易に「民主化過程」とレッテル付けしてしまうことも、歴史評価の押し付けだけでなく、オリバーがさらに嫌う政治的社会化につながる危険さえある。三点目に、オリバー、シェーバー、ニューマンの論文、理論書その他どこを見ても、溝口の言う内容編成論が示されていないことである。これらの人物に言われていないことでも、事実に適合するならば問題はないが、実態と溝口の説明には不一致が多々見られ、さらにはオリバー自身もそういった説明を示していないとなると、ハーバード社会科の内容編成に関する溝口の説は、再検討の余地があろう。

対して児玉は、「歴史危機アプローチ」を、「社会的価値の解釈や社会的価値相互の対立をめぐって危機的状況にある歴史的なエピソードや時代に焦点を当て、その状況内で複雑に相互作用している諸問題の分析を試みるものである」と説明している。また、「問題－主題アプローチ」に関しては、「現代的なある特定の主題に焦点を当て、その主題を過去のある地点から現代へと展開させるものである」と説明している。これは、オリバーの説明を要約したものであり、筆者は児玉説が「歴史危機アプローチ」「問題－主題アプローチ」の説明としては、支持できるものであると判断した。

なお、オリバーは、どの単元が「問題－主題アプローチ」に属し、どの単元が「歴史危機アプローチ」に属するのかに関しては、部分的にしか示していない。そのため、全29ある単元の配分は、児玉と溝口で違いが見られる。児玉説を支持する筆者としては、単元の配分も、基本的には児玉説に基づいている。ただし、『外交と国際法』『国家間の組織』『戦争の制限』『革命と国際政治』の

単元に関しては、筆者は「問題－主題アプローチ」に分けた。

- 55) Oliver, D.W., and Shaver, J.P., *Teaching Public Issues in the High School*, op cit., p.138.
- 56) *Ibid.*, p.141.
- 57) *Ibid.*, pp.142-145.
- 58) Oliver, D.W., and Newmann, F.M., *Race and Education: Integration and Individual Freedom*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1969.
- 59) 小田泰司, 前掲論文, 65～66 頁。
- 60) 溝口和宏, 前掲論文。
- 61) 例えば, R・ラトクリフらが開発した『V・I・C』(Ratcliffe, R.H., and Miles, E.W., *Vital Issues of Constitution*, Houghton Mifflin Company, 1989.) の内容編成原理などに見ることができる。詳しくは, 溝口和宏「歴史教育による社会的判断力の育成(1)－法的判断力育成のための歴史教材例－」『社会科研究』第 50 号, 1999 年を参照されたい。
- 62) Oliver, D.W., and Shaver, J.P., *Teaching Public Issues in the High School*, op cit., p.138.
- 63) *Ibid.*, p.139.
- 64) Oliver, D.W., and Newmann, F.M., *The American Revolution: Crisis of Law and Change*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1967.この単元『アメリカ独立戦争』の分析は, 宇津剛・横山秀樹・山田秀和・渡部竜也「ハーバード社会科における社会科授業論: 価値を分析・検討する社会科授業論」池野範男研究代表者『現代民主主義社会の市民を育成する歴史授業の開発研究』(平成 13～15 年度科学研究費補助金研究成果報告書, 2004 年) 60-79 頁に基づく。
- 65) Oliver, D.W., and Newmann, F.M., *The New Deal: Free Enterprise and Public Planning*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, American Education Publications, 1968.
- 66) Oliver, D.W., and Shaver, J.P., *Teaching Public Issues in the High School*, op cit., p.139.

- 67) *Ibid.*
- 68) Oliver, D.W., *A Curriculum Based on the Analysis of Public Controversy*, *op cit.*, pp.221-222
- 69) Newmann, F.M., *The Analysis of Public Controversy: New Focus on Social Studies*, *The School Review*, vol.73, 1965.
- 70) Levin, M., and Oliver, D.W., *A Law and Social Science Curriculum Based on the Analysis of Public Issues: Final Report*, Office of Education, 1969, pp.20-22.
- 71) 先行研究において、児玉修が振り分けたものがあるが、筆者の分け方もこれとほぼ同じである。詳しくは、児玉修「社会的判断力育成の教材構成－D・W・オリバーの公的論争問題について」『社会科研究』第25号、1976年を参照されたい。
- 72) なお、ハーバード社会科の小単元の授業構造である「法理学的アプローチ」についての研究としては、次の二つの論文がある。
- ・尾原康光、「リベラルな民主主義社会を担う思考者・判断者の育成（1）－D.W.オリバーの場合－」『社会科研究』43号、1995年。
 - ・溝口和宏「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－」『社会科研究』42号、1994年。
- しかし、尾原は、授業展開に関するオリバーの解説を翻訳してそのまま紹介しているに過ぎず、ここからではハーバード社会科の授業理論の本質がほとんど見えてこない。この点、教授書形式で再現した溝口は、同アプローチの具体的な実態が良く分かる点で評価できる。しかし、溝口は同アプローチの「価値観の不一致の解消を目指した議論」に注目する一方で、同アプローチにおける「分析的フレームワーク」の存在や、事実認識の不一致の解消を目指した議論や、言葉の定義の不一致とその解消を目指した議論の側面に触れていない。オリバーは公的論争問題を、価値対立と事実解釈対立、定義対立の三段階で見ているはずだが、氏が再現した教授書小单元「労働者と法」にも、小单元「ある町の家族」にも、価値的問題とその議論の側面のみが示されている。ハーバード社会科の評価テストである SIAT では、こうした論争における事実認識の不一致の発見や、処理、定義の不一致の発見や処理を評価する項目がかなり設定され

ていることから、オリバーがハーバード社会科においてこの「事実的問題」「定義的問題」の2側面をかなり重視したことは明確であり、筆者は『政策の立案』に示された解説などを踏まえ、理論書に示されている小单元「リトルロックの暴動」の授業をあえて教授書に再現し、法理学的アプローチにおける分析的フレームワークの役割や、「事実的問題」「定義的問題」の議論の位置づけなどを示した。(なお、SIATについて詳しくは、棚橋健治「ハーバード社会科・社会的論争問題分析テストの学習評価論－問題場面テストによる社会科学学習評価への示唆－」『社会科教育研究』69号、1993年を参照されたい。)

73) 「法理学的アプローチ」は、裁判で活用される審議手法から生み出されたものであるとオリバーは説明している (Oliver, D.W., and Baker, S., *The Case Method, Social Education*, vol.23, 1959, pp.25-26.)。これは、ハーバード社会科を開発したハーバード大学が、法律学の権威であることも関係すると筆者は考えている。なお、この「法理学的アプローチ」は、後に法関連教育の研究者の間で注目されることになる。例えば、第3節で取り扱った『法と王冠』を作成したCRFは、1970年代にニューマンをゲストとして招いて、「法理学的アプローチ」の指導を仰いでいる。(Croddy, M., *Bringing the Bill of Rights to the Classroom: An Anecdotal History of the Constitutional Rights Foundation*, *op cit.*, p.218.

74) 森分孝治「社会科授業構成の類型」社会認識教育研究会編『社会認識教育の探求』第一学習社、1978年、385頁。

75) 多くは、第1章のメトカーフの授業論などを参照されたい。

76) 1960年代に入ると、科学主義社会科の影響があって、この問題状況の認識をより科学的なものにしようと、学術成果(有力な学説)を参考にするようになり、1950年代までは解決案の議論に時間を割いていたことを見直して、より多くの時間を問題状況の事実分析に時間を費やし、教材作成側が提示したデータから、研究者の問題に関する事実的説明(解釈)の有力な学説を発見するというブルーナーの「発見学習」が取り入れられたりもした。この代表的な人物にマシャラスがいる。彼は元々デューイストだが、ブルーナーに大きく影響され、ブルーナーの発見学習に似た探求学習論を提案したことはよく知られている。彼は、問題の議論「How: どうするべきか」の前に、「What: 何が問題か」

「Why：なぜその問題が発生したのか」といった問題の構造を探求することの重要性を説き、ここで当時最も有力であった学説に基づいた問題の解釈を発見させる手法を考案した。彼の開発した『探求の世界史』の单元の中にも、その姿勢を見ることができ（例えば『社会構造』などに見ることができる。ただし、本論文第1章で示した『政治システム』には、あまりはつきり出てはいない）。なお、ここの研究として詳しくは、小原友行の一連のマシャラス研究に詳しい。

- ・小原友行「社会科探求学習における教材構成－B.G.マシャラスの場合－」『教育学研究紀要』21号，1975年。
- ・—————，「社会科学学習原理としての探求－B.G.マシャラスの場合－」『社会科研究』24号，1976年。
- ・—————，「小学校社会科における市民的資質育成の理論と授業構成－B.G.マシャラス，T.カルトソーニス，J.L.バースの場合－」『高知大学教育学部研究報告』第一部，35号，1983年。

77) Oliver, D.W., and Shaver, J.P., *Teaching Public Issues in the High School*, op cit.,p.32.

78) Ibid., pp.132-133.

79) オリバーはかつて、中国共産党政権における不遇な一女性の体験記を下に学習者に議論を迫ったが、一個人の不遇な状況を共感させるだけのものとなり、資料不足などもあって偏った見方を教え込ませてしまう危険すら生み出してしまったという苦い経験があった（この事実は、小田が明らかにしている。詳しくは小田泰司「ハーバード社会科の成立過程－フェスティンガーの不協和理論に基づく議論方法の開発－」『社会系教科教育学研究』第15号，2003年，69頁を参照されたい）。オリバーはこの後、どのような教材を使うのが一番効率よく論争ができるのかを研究し、対立する見解をそのまま提示する手法が効果的であるとの結論を導き出した。オリバーは、「解釈がするどく対立するエッセイは、オープンエンドな討論を導きやすい。対して、一つのレポートやナレーションは、質問を生み出すよりも、それに答えるための材料として扱われる傾向がある」と述べている。（Newmann, F.M., and Oliver, D.W., *Case Study Approach in Social Studies*, *Social Education*, vol.31, 1967, p.113.）

- 80) Oliver, D.W., and Shaver, J.P., Evaluating the Jurisprudential Approach to the Social Studies, *The High School Journal*, vol.46, 1962, pp.53-63.
- 81) Oliver, D.W., and Shaver, J.P., *Teaching Public Issues in the High School*, op cit.,pp.126-130.
- 82) Oliver, D.W., and Baker, S., The Case Method, *op cit.*,p.26. Oliver, D.W., Educating Citizens for Responsible Individualism, 1960-1980, Patterson, F., *Citizenship and a Free Society: Education for the Future*, NCSS the 30th Yearbook of NCSS, 1960, pp.201-227. (in Shaver, J.P., and Berlak, H., *Democracy, Pluralism, and the Social Studies: Reading and Commentary*, Houghton Mifflin Company, 1967, pp.112-114.) なお、ハーバード社会科の授業方略である「法理学的アプローチ」の再現に関しては、これらオリバーらの一連の書物や論文の他に、棚橋健治のハーバード社会科の評価研究や、アメリカ合衆国においてオリバーの「法理学的アプローチ」を研究している以下の論文も参考にした。
- ・ Singleton, L.R., and Giese, J.R., Preparing Citizens to Participate in Democratic Discourse: The Public Issues Model, in Evans, R.W., and Saxe, D.W., *op cit.*, pp.59-65.
 - ・ Harris, D., Assessing Discussion of Public Issues: A Scoring Guide, in Evans, R.W., and Saxe, D.W., *op cit.*,pp.289-297.
- 83) Oliver, D.W., and Shaver, J.P., *Teaching Public Issues in the High School*, op cit.,p.88.
- 84) *Ibid.*, pp.88-89.
- 85) *Ibid.*, p.94.
- 86) *Ibid.*
- 87) *Ibid.*
- 88) 1960年代以降、心理学の分野でアナロジー（類推）法は注目されてくる。
cf. Dreistadt, R., An Analysis of the Use of Analogies & Metaphors in Science, *The Journal of Psychology*, vol.68, 1968.
- 89) Shaver, J. P., Values and the Social Studies, in Morrisett, I., et al., *Concepts and Structure in the New Social Science Curricula*, Holt Rinehart

- and Winston, 1967, pp.121-122.
- 90) Oliver, D.W., and Shaver, J.P., *Teaching Public Issues in the High School*,
op cit., p.94.
- 91) Oliver, D.W., *Educating Citizens for Responsible Individualism, 1960-1980*,
op cit., pp.110-112.
- 92) Newmann, F.M., and Oliver, D.W., *Case Study Approach in Social Studies*,
op cit., p.113.
- 93) こうした授業構成は、かつてデューイが提示し、価値学習に応用した「反省的思考法」((資料などから)問題の発見→(下位の)議題の設定→仮説の提示→調査・資料の収集→資料の分析・一般化→仮説の修正→問題への主張の修正)に類似している。オリバーは、社会問題の事実的説明(解釈)を、教師側や教材作成者側が前もって「間違いの少ない説明」「客観的な説明」として提示することを否定する点で、確かにこれまでのデューイストの多くの人たちとは立場を異にしているが、その「反省的思考」の形式を踏襲して(ないしは発展させて)いる点に、オリバーがアメリカ合衆国国内でデューイストの一人として評価されている所以がある。

終章 社会科における価値学習の原理と方法 －分析の成果が示唆するもの－

第1節 研究成果の総括

本研究は、序章第1節「研究主題」の冒頭や章末¹⁾でも示したように、各種社会的価値を取り扱った学習が対象とした価値領域と、その内容編成、授業構成、そして学習が保障する、民主主義社会形成の際に求められる手続き的知識との間の関連性を解明することを目的とする。そのために本研究では、まず序章・第1章で1960年代後半のアメリカ新社会科運動期に特に焦点をあて、社会的価値を学習過程に取り入れたいわゆる価値学習がアメリカ国内で盛んになってきた背景を明らかにし、民主主義社会における価値学習の意義を考察したのち、その価値学習を、その取り扱う社会的価値の違いを視点に類型化するために、第2章において、社会的価値をその性質・機能を下に宗教的価値・思想的価値・文化的価値・法規範的価値に分類した見田の価値の4類型理論を参考にして、価値学習を宗教的価値学習・思想的価値学習・文化的価値学習・法規範的価値学習の4つに分けた。次頁の表7-1は、見田が示した価値の4類型である。

この類型理論に基づいて、第3章から第6章まで、各種価値学習が対象とする

社会的価値の領域（宗教的価値・思想的価値・文化的価値・法規範的価値）別に、内容編成・授業方略と、そしてその学習が学習者に提供しようと考えている民主主義社会形成に必要とされる手続き的知識の特質の分析・解明を行ってきた。

表 7-1 価値の類型表（フレームワーク）

		時間的パースペクティブ	
		伝統性・継続性重視	現代適応性・革新性重視
社会的 パース ペ ク ティ ブ	自己本位	宗教的価値 (宗教・経典) ⇒ 日常での 個人の多様な行為を生む	思想的価値 (倫理・人間哲学) ⇒ 日常で の個人の多様な行為を生む
	社会本位	文化的価値 (伝統的慣習) ⇒ 日常での 文化的社会的現実を生む	法規範的価値 (法・判例) ⇒ 政治的・経済 的社会的現実を生む

(見田宗介『価値意識の理論－欲望と道德の社会学－』弘文堂，1966年，32頁の第一図「価値の類型表」より筆者抜粋。ただし一部手直ししている。)

第3章では、宗教的価値を取り扱った学習、いわゆる宗教的価値学習に焦点をあてた。宗教的価値は、自己本位的で伝統性・継続性重視という固有の性質を持つとされる。つまり、ある社会的価値が宗教的価値として人々に認識され存在するための条件として、その社会的価値の内容が、それを信ずるある複数の人間にとっては、日常で生活するために有効と思われるような何らかの指針（基準）を提示できるが、それを信じない人間には何の指針も提示しえないような個々の単位のものであること、そしてその内容は長い歴史の中で大きく変化せず守られ続けていることの2つがあるとされている。

こうした宗教的価値学習には、大きく2つの流れを見ることができる。1つは、多様な宗教の教義や、それにまつわる慣習・儀式など、各種宗教的価値に関する情報をできるだけ包括的かつ正確に子どもたちに伝えることで、子どもたちの宗教的基礎知識（religious literacy）を保障し、また他宗教への誤解や偏見を解消し、さらには、宗教的寛容心（religious tolerance）を育てることを目的としたものである。こうした宗教的価値学習は、世界の主要宗教の教義や習慣などの宗教的価値に関する様々な情報を学習者に提示するために、内容編成の点からみると、全体計画においては、基本的に世界の主要宗教が包括的に扱われ、各単元では、それらが宗教別に個別に取り扱われている。また小単元では、単元が取り扱

う宗教の各種個別情報（「宗教の歴史」「教祖」「神」「経典の中身」「聖地」「儀礼」「暦」「シンボル」「宗教芸術」など）を系統的に取り扱うようになっている。さらに授業構成の点からみると、教科書が提供する各種宗教的価値に関する諸情報を学習者が十分に理解できるように、小単元単位で、学習者は情報の把握とその確認となる発問への対応が繰り返し求められている。こうした内容編成・授業構成の特質から、こうした宗教的学習を本研究では「個別配列・理解型宗教的価値学習」と定義した。この事例として、アルクレイビッチが開発した『世界の宗教』などを挙げるができる。

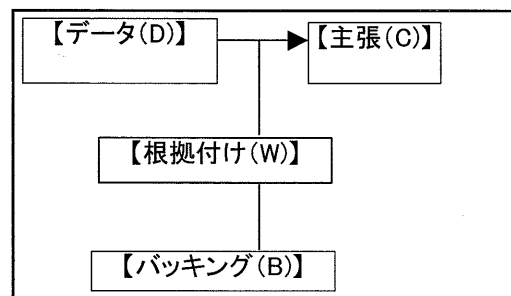
もう1つは、そうした各種宗教の宗教的価値の多様性を伝えるだけでなく、その比較・検討をさせることで、その宗教間に普遍としてある価値観（思念）を発見し、そのことで他宗教を特異なものとして好奇的に見る態度や、ステレオタイプな見方、偏見を克服することを目的としたものである。こうした宗教的価値学習は、宗教間に普遍としてある価値観（思念）を発見することを目的としていたために、内容編成の点からみると、全体計画において、各単元では、各宗教が共通して持つ教義や儀礼といった内容（祭典、儀式、聖書と主な概念など）をテーマとして設定し、そのテーマに沿って世界の複数の主要な宗教の個別内容（宗教的価値）を単元内で示す構成をとる。また授業構成の点からみると、各単元のテーマに沿った各種宗教の個別内容（宗教的価値）を理解するだけに終わらず、比較して、共通性や相違性を発見する活動が組み入れ、そのことで、各種宗教の背後に共通する価値観（思念）や、相違する価値観（思念）を発見できるような展開になっている。こうした内容編成・授業構成の特質から、こうした宗教的学習を本研究では「テーマ別構成・比較型宗教的価値学習」と定義した。この事例として、ダイアグラム・グループが開発した『比較宗教』などを挙げるができる。

この個別配列・理解型宗教的価値学習とテーマ別構成・比較型宗教的価値学習は、そのどちらもが授業方略として宗教的価値の理解に重点を置く分、その評価や批判を求める発問や活動を全く設定しなかったという共通点を持つ。こうした原因としては、宗教的価値学習の開発者が、自己本位的で伝統性・継続性重視という宗教的価値が持つ固有の性質を意識し、それに基づいた宗教的価値学習の開発をしていることがあると考えられる。つまり彼らは、宗教的価値の選択という問題を完全に「個人的問題」として位置づけることで、教室全体で議論して何

らかの宗教的価値の優劣を決定したり、従来の宗教的価値にとって代わる新しい価値を創造したりすることの必要性を否定したと考えられるのである。そのため宗教的価値学習はどちらのタイプとも学習者に提供できる手続き的知識が制限され、次の2つに限定されてしまった。

- ① 社会的（宗教的）価値の表象的な部分、いわば言説を解明して理解する
（トゥールミン図式の規範的価値（主張（C））の解明と理解）
- ② 社会的（宗教的）価値を支持する人間の価値の正当化の構造を分析し、彼らの背後にある価値観（思念）を明らかにして理解する
（トゥールミン図式の根拠付け（W）・保障的価値（B）の解明と理解）

トゥールミン図式で示せば、下の図7-1のように、分析対象となる宗教的価値を支持する人々の価値の正当化構造を解明するといった手続き的知識を獲得するのが宗教的価値学習の限界である。筆者はこうした段階の手続き的知識を、第一レベルの手続き的知識と名付けたい。



第一レベルの手続き的知識 分析対象となる価値が正当化される構造をトゥールミン図式で整理することができる

図7-1：宗教的価値学習が提供する手続き的知識（トゥールミン図式より）

第4章では、思想的価値を取り扱った学習、いわゆる思想的価値学習に焦点をあてた。思想的価値は、自己本位的で現代適応性・革新性重視という固有の性質を持つとされる。つまり、ある社会的価値が思想的価値として人々に認識され存在するための条件として、その社会的価値の内容が、ある複数の人間にとっては、日常で生活するために有効と思われるような何らかの指針（基準）を提示できる

が、別の人間には何の指針も提示しえないような個々の単位のものであること、そしてその内容は時代の要請や環境の変化などで絶えず変化を続けていることの2つがあるとされている。

こうした宗教的価値学習には、大きく2つの流れを見ることができる。1つは、各種イデオロギーの問題に対して多角的な視野から考察でき、最終的に独自の見解を見出すことができるような子どもを育てようと試みるものである。こうした価値学習は、イデオロギーに関して多角的な議論を試みる必要があったため、内容編成の点からみると、各教科書のテーマとして「国家主義」「国際主義」「資本主義」「社会主義」「共産主義」「フェミニズム」「人種主義」といったイデオロギーを設定している。また各単元の章には、各種イデオロギーにおいて論争となってきた問題を発問形式で設定し、小單元には、その1つ1つに章で設定されている発問に対しての思想家の様々な主張や見解を設定しており、学習者の視点を多角的なものにするような工夫がなされている。また授業構成の点からみると、各種イデオロギーにおいて論争となってきた問題を学習者が考えていくにあたって、その問題に対してコメントをしている各思想家の見解を比較し、背後にある価値観の違いを発見する活動が組み立てられており、学習者はそのまったく相異なる思想家の価値観を踏まえて、個々の独自の考え方、思想的価値を自由に、そして多角的に考察していくことができるような展開になっている。こうした内容編成・授業構成の特質から、こうした思想的学習を本研究では「テーマ別構成・比較型思想的価値学習」と定義した。この事例として、レオーネが開発した“ISM”シリーズを挙げるることができる。

もう1つは、日常の人間哲学的な課題に直面した時に、歴史上の人物の思想を学び、それを批判的に検討することを通して、現在や未来の必要性にあわせて使用することができるような能力を学習者に育成しようと試みるものである。こうした思想的価値学習は、歴史上の人物から思想的価値を学び、それを批判的に検討しようとするものであったため、内容編成の点からみると、古代にも現代にも共通する永続的だが、決して社会的な合意形成が必要ではなく個人レベルで決着をすればよいような、日常生活における人間のあり方を問う問題を教材選択の基準とし、そうした問題に実際に直面した過去の人物たちを取り上げている。そして授業構成の点からみると、過去の先人たちがその問題にどのような解答を示し

たのかを分析し、それ以外の解決案の可能性を検討し、それを参考に自分ならどうするのか検討するように学習者を導く展開をとる。こうした内容編成・授業構成の特質から、こうした思想的学習を本研究では「問題別構成・議論型思想的価値学習」と定義した。この事例として、スタールが開発した『思考への扉』などを挙げるができる。

このテーマ別構成・比較型思想的価値学習と問題別構成・議論型思想的価値学習は、そのどちらもが授業方略として、思想的価値の批判・評価を求めても、それに関するの教室内での意見の統一まで求めるような指示をしていない、つまり価値観形成を個人レベルに範囲をしぼるといった共通点をもっている。

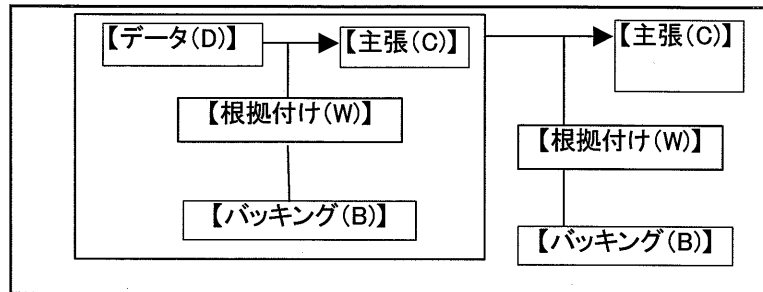
こうした原因として、思想的価値学習の開発者が、自己本位的で現代適応性・革新性という思想的価値が持つ固有の性質を意識し、それに基づいた思想的価値学習の開発をしていることがあると考えられる。つまり思想的価値学習の開発者は、学習者の思想的価値観の形成といったものを、個人的問題として考えているが、しかし宗教的価値の場合と違って、それは、議論を通して他者の思想とのぶつかり合いの中、自らの、そして他者の価値観の反省と新しい価値の構築を常時進めていくものであると捉えたことが背景にあると考えられる。

こうしたことから思想的価値学習はどちらのタイプも学習者に提供できる手続き的知識が、宗教的価値学習より若干増えた。具体的には次の3つになる。

- ① 社会的（思想的）価値の表象的な部分、いわば言説を解明して理解する
（トゥールミン図式の規範的価値（主張（C））の解明と理解）
- ② 社会的（思想的）価値を支持する人間の価値の正当化の構造を分析し、彼らの背後にある価値観（思念）を明らかにして理解する
（トゥールミン図式の根拠付け（W）・保障的価値（B）の解明と理解）
- ③ 価値観の異なる相手の考え方を踏まえた自己の価値観の反省と再構築
（①②で整理した価値の正当化の構造図（トゥールミン図式）を括弧に入れて、その外から学習者が個人個人自らの価値の正当化の構造図を形成）

トゥールミン図式で示せば、次頁の図7-2のように、分析対象となる思想的価値を支持する人々の価値の正当化構造を解明したのち、それを踏まえて（括弧

に入れて) 自らの思想的価値を構築するといった手続き的知識を獲得する。筆者はこうした段階の手続き的知識を、宗教的価値学習が提供した手続き的知識のレベルと区別し、こちらの方がより高次であることを示すために、第二レベルの手続き的知識と名付けたい。



第二レベルの手続き的知識
分析対象となる価値が正当化される構造を踏まえ(括弧に入れ)、学習者が独自の価値観に基づいて主張をし、それを正当化できる

図 7 - 2 : 思想的価値学習が提供する手続き的知識 (ツールミン図式より)

第 5 章では、文化的価値を取り扱った学習、いわゆる文化的価値学習に焦点をあてた。文化的価値は、社会本位的で伝統性・継続性重視という固有の性質を持つとされる。つまり、ある社会的価値が文化的価値として人々に認識され存在するための条件として、その社会的価値の内容が、ある一定の範囲の社会の構成員の多くが、日常で生活するために有効と思われるような何らかの指針(基準)を提示できること、そしてその内容は長い歴史の中で大きく変化せず守られ続けていることの 2 つがあるとされている。

こうした文化的価値学習には、大きく 2 つの流れが見られる。1 つは、文化間に上下はないとした精神に則り、異文化への偏見を見直すために、異文化に関する知識を獲得し、それを認めることができる寛容的な態度 (Cultural Tolerance) の育成を試みる立場である。こうした文化的価値学習は、文化に優劣はないとした考え方に基づいているため、特定の地域の文化的価値に対象を限定することを避ける傾向がある。そのため、内容編成では、基本的に世界中の国々をまんべんなく取り扱うために、章は、ヨーロッパ、オリエント(アジア)、太平洋地域、中東、アフリカ、ラテンアメリカ、北アメリカと、地域別に構成し、ここで地域に漏れがないように編成している。また授業構成からみると、世界各地のできるだ

け多くの地域（国）の様々な文化的価値を、政治的慣習、生活・風俗、儀礼…といったように文化的内容の項目別に系統的に扱おうとする傾向が見られる。また、学習者がより楽しく学習できるように、教師がただ学習者に解説していく形は避けられ、クイズ形式が採用されるなどの工夫がなされることもある。こうした内容編成・授業構成の特質から、こうした文化的学習を本研究では「個別配列・理解型文化的価値学習」と定義した。こうした事例としては、ウィラーが開発した『国と文化』などを挙げるができる。

もう1つは「多文化的再構築主義（Multicultural Reconstructionism）」と呼ばれる考え方に基づいた教材の開発である。「多文化的再構築主義」とは、単に世界各地の伝統的慣習といった文化的価値に関する情報を提供するだけでなく、これの比較を通して背後にある価値観（思念）の違いを解明してみたり、さらにはそれを批判的に吟味してみたりなどして、間地域的に融合した新しい「ユートピア」的文化的価値を構築しようとする動きである。ただし、教師が前もってその「ユートピア」を示すことはない。学習者自身が対話を通じて作り上げていくことが基本的に求められるのである。

この「多文化的再構築主義」に基づいた文化的価値学習にも、そのアプローチの違いから、2つの流れを見ることができる。1つは、他地域の文化的価値を知ること、相手への偏見を無くし、それを尊重する態度を育成するだけでなく、それらの文化的価値が合衆国にどのような影響を与えているのか、そして今後それらをアメリカ国民である学習者個人は、そして合衆国はどのように取り入れ、どのような文化的価値を構築していくのか、といったことを考えていく態度や、そのための技能（手続き的知識）を育成しようと試みるものである。こうした文化的価値学習は、他地域の文化的価値を合衆国に取り入れる際に、それらを比較・考察することが求められる。そのため内容編成の点からみると、単元を建築、芸術、音楽、言語、文学、食べ物、貨幣といった文化的なテーマごとに分け、下位の小単位では、そのテーマに沿った世界各国の個別内容（文化的価値）が、国ないし地域別に取り扱われている。また、授業構成では、そうしたテーマに沿った各国の文化の個別内容（文化的価値）を理解するだけに留まらず、それがアメリカ社会にどのような影響を与えているのかを調査したり、それらの比較をして学習者個人の価値基準を構築したりする展開となっている。こうした内容編成・授

業構成の特質から、こうした文化的学習を本研究では「テーマ別構成・比較型文化的価値学習」と定義した。こうした事例としては、シュル・ヒーベントールが開発した『文化の関係』などを挙げるができる。

「多文化的再構築主義」に基づく文化的価値学習としてのもう1つのアプローチは、世界の人々が、拡大するグローバル化、アメリカ化の波に翻弄され、伝統的価値を維持するのか、それとも変革するのか、その判断を迫られている実際の問題場面を学習者に見せることで、世界の実態を理解させるだけではなく、自国の文化的価値を反省する機会を提供し、そうした自国の文化的価値を批判的に吟味することができる力の育成を試みるものである。こうした文化的価値学習は、世界の人々が、拡大するグローバル化、アメリカ化の波に翻弄され、伝統的価値を維持するのか、それとも変革するのか、その判断を迫られている実際の問題場面を学習者に示し、これを議論させていくことが求められる。そのため内容編成からみると、グローバル化によってアメリカン・スタンダードが世界各地に広がり、その地域に伝統的に根付いている文化的価値と衝突を起こしたことが原因で生まれたもので、今日のアメリカ社会ではほとんど議論されることがない、自明となっているような文化的価値に関する対象地域での議論が積極的に取り扱われている。また、授業構成の点からみると、学習者に諸外国で起こる対象地域の伝統的な文化的価値対西洋の文化的価値の葛藤が引き起こす論争的な問題の実例を「体験」させ、問題に直面した主人公と、主人公に意見する様々な人々など当事者たちの議論を踏まえさせることで、グローバル化によって変化しつつある世界の伝統的な文化的価値の実態を理解し、さらにはより深い議論を通して価値葛藤に対しての学習者自らの考え方、文化的価値の基準（価値観）を構築する展開となっている。こうした内容編成・授業構成の特質から、こうした文化的学習を本研究では「問題別構成・議論型文化的価値学習」と定義した。こうした事例としては、ラーナーが開発した『文化の衝突』などがある。

このように文化的価値学習には、個別配列・理解型文化的価値学習、テーマ別構成・比較型文化的価値学習、問題別構成・議論型文化的価値学習の3つが存在するが、このうち個別配列・理解型文化的価値学習は、授業方略として文化的価値の理解に重点を置く分、その評価や批判を求める発問や活動を全く設定していない。そのため個別配列・理解型文化的価値学習は学習者に提供できる手続き的

知識が制限されてしまうことになった。それに対して、テーマ別構成・比較型文化的価値学習と問題別構成・議論型文化的価値学習は、授業方略として諸外国の文化的価値をそれぞれ比較したり、1つの文化的価値に対しての対立する意見を上げる人々の考え方を比較したりすることで、各種文化的価値を対象化し、さらにそれを批判・評価するところまで授業で求めている。しかしその議論の到達点として教室内での意見の統一まで求めるような指示はなく、価値観形成を個人レベルに範囲をしばっていた。

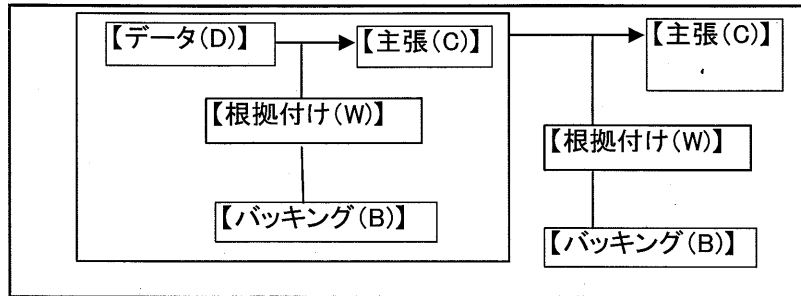
こうした原因としては、文化的価値学習の開発者が、社会本位的で伝統性・継続性という文化的価値が持つ固有の性質を意識し、それに基づいた文化的価値学習の開発をしていることがあると考えられる。つまり彼らは、文化的価値をどう維持ないし変革させていくのかといった問題を、社会的問題としてとらえ、既存の文化的価値にとって代わる新しい価値を、社会の一部、小さな共同体とも言える教室での議論を通して創造し、最終的には何らかの意見の統一までもってくることの必要性を認めつつも、早急には社会レベルでの意見の統一が求められない問題でもあると考え、他者との議論を通して、個人レベルで新しい文化的価値の構築していく段階を学校現場が担うだけで十分であると判断し、あえて合意形成まで求めることを避けたと考えられるのである。

こうしたことから文化的価値学習が学習者に提供できる手続き的知識は、思想的価値学習とほぼ同じ程度と考えられる。具体的には次の3つになる。

- ① 社会的（文化的）価値の表象的な部分、いわば言説を解明して理解する
（トゥールミン図式の規範的価値（主張（C））の解明と理解）
- ② 社会的（文化的）価値を支持する人間の価値の正当化の構造を分析し、彼らの背後にある価値観（思念）を明らかにして理解する
（トゥールミン図式の根拠付け（W）・保障的価値（B）の解明と理解）
- ③ 価値観の異なる相手の考え方を踏まえた自己の価値観の反省と再構築
（①②で整理した価値の正当化の構造図（トゥールミン図式）を括弧に入れて、その外から学習者が個人個人自らの価値の正当化の構造図を形成）

トゥールミン図式で示せば、次頁の図7-3のように、分析対象となる文化的

価値を支持する人々の価値の正当化構造を解明したのち、それを踏まえて（括弧に入れて）自らの文化的価値を構築するといった手続き的知識を獲得する。筆者はこうした段階の手続き的知識を、思想的価値学習が提供した手続き的知識のレベルと同様に、第二レベルの手続き的知識と名付けたい。



第二レベルの手続き的知識
 分析対象となる価値が正当化される構造を踏まえ(括弧に入れ)、学習者が独自の価値観に基づいて主張をし、それを正当化できる

図 7 - 3 : 文化的価値学習が提供する手続き的知識 (トゥールミン図式より)

第 6 章では法規範的価値を取り扱った学習、いわゆる法規範的価値学習に焦点をあてた。法規範的価値は、社会本位的で現代適応性・革新性重視という固有の性質を持つとされる。つまり、ある社会的価値が法規範的価値として人々に認識され存在するための条件として、その社会的価値の内容が、ある一定の範囲の社会の構成員の多くが、日常で生活するために有効と思われるような何らかの指針（基準）を提示できること、そしてその内容はそしてその内容は時代の要請や環境の変化などで絶えず変化を続けていることの 2 つがあるとされている。

こうした法規範的価値学習は、大きく 2 つの流れをみることができる。1 つは、既存の法規範的価値を公的な判断基準として習得し、他の事例にも活用できるようにする能力を育成しようとする立場である。この立場にある法関連教育の開発者・理論家らは、合衆国憲法や権利章典、刑法、民法の内容や、法的手続き、そして合衆国国内で起きた重要裁判の判例などの法規範的価値は、アメリカ国民として最低限知っておかねばならないアメリカの公的判断基準であると考え、こうした既存の司法判断や司法の解釈といった公的判断基準を学習者に着実に理解・習得させることの重要性を主張する。そのため、内容編成の点からみると、合衆国憲法や権利章典、刑法、民法の内容や、法的手続き、そして合衆国国内で起き

た重要裁判の判例などの法規範的価値（公的判断基準）を、包括的に取り扱う傾向がある。また授業構成の点からみると、そうした法規範的価値（公的判断基準）が生み出されることになった事件のあらすじを確認したのち、その重要裁判の判例などの法規範的価値（公的判断基準）の歴史的意味や存在意義を考えさせることで、それらの法規範的価値（公的判断基準）の内容だけでなく、その重要性や存在意義を含めて“共感的に”学習者に伝達しようとする展開をとる。こうした内容編成・授業構成の特質から、こうした法規範的学習を本研究では「個別配列・理解型法規範的価値学習」と定義した。こうした事例としては、パトリックとレミーが開発した『憲法の学習』などを挙げるができる。

もう1つは、民法やその他法律の内容や、司法判断、司法の解釈などの既存の法規範的価値を、学習者の目でもう一度反省的に吟味し、学習者独自の法規範的価値（判断基準）の再構築をして、これに従って行動できる能力を育成しようと試みる立場である。ただし、教師が前もってその「理想像」を提示することはない。学習者自身が対話を通じて作り上げていくことが基本的に求められるのである。この立場は、学習者間の議論を通して、学習者自身の価値（判断基準）の構築を行うために必要とされる、問題の認識能力や、法規範を構築する上での議論のテクニックやその進め方、そして創造力といった、より実践的な技能や、法規範的価値の議論に積極的に参加して自らの考えを述べるができる態度などの育成に重点を置く。

この法規範的価値学習にも、そのアプローチの違いから、さらに2つの流れを見ることができる。1つは、他地域の法規範的価値を知ること、相手への偏見を無くし、それを尊重する態度を育成するだけでなく、それらの法規範的価値が合衆国にどのような影響を与えているのか、そして今後それらをアメリカ国民である学習者個人は、そして合衆国はどのように取り入れ、どのような法規範的価値を構築していくのか、といったことを考えていく態度や、そのための技能（手続き的知識）を育成しようとするものである。こうした法規範的価値学習は、他地域の法規範的価値を合衆国に取り入れる際に、それらを比較・考察することが求められる。そのため、内容編成の点からみれば、単元ではテーマとしてそれぞれ「法治主義」「罪刑法定主義」「司法権の独立」「司法権の市民参加」「抵抗権」などの法規範を取り上げる。そして授業構成の点からみると、テーマで取り上げ

た法規範の発生から今日に至るまでの質的変遷の過程を概観するような展開となり、前半部では主に法原理発生の背景、要因を探る点に力点が置かれ、後半部では、法原理の発生当初の形式と現在の形式を比較して、どちらが優れているのかを学習者自身に考えさせる展開となっている。この優劣を判断する際、長い歴史の過程で変形した現在の法原理の形式と、発生当初の法原理の形式とを比較・評価することで、両者の背後にある意図や価値観（思念）の違いを発見し、それを踏まえて学習者が判断することが求められる。こうした内容編成・授業構成の特質から、こうした法規範的学習を本研究では「テーマ別構成・比較型法規範的価値学習」と定義した。こうした事例としては、クラッディが開発した『憲法の学習』などを挙げるができる。

もう1つのアプローチは、これまでの政府の政策や、司法判断、司法の解釈などを学習者の目でもう一度反省的に吟味し、その再構築を図ることで、問題の認識能力や、法規範を構築する上での議論のテクニックやその進め方、判断の規準、そして創造力といった、より実践的な技能や、こうした法規範的価値の議論に積極的に参加して自らの考えを述べるができる態度などの育成を試みるものである。こうしたアプローチでは、政府の執った政策決定の過程や、司法の判決までの過程を授業で取り扱う必要がある。そのため、内容編成の点からみると、テーマを優先し、そのテーマに即した過去から現在に至るまでの実際の社会的な論争問題事例のうち、特に公的な判断の下った事例や公的な判断が下りそうになっている事例を中心に提起し、それを時系列に並べている。そして授業構成からみると、その議論と公的判断（判例や政府の処置、政策など）を再検討することを通して、これまでの公的判断を反省し、現代社会のあり方も問えるように構成されている。また授業過程ではアナロジー法などの技法が学習者に提示されおり、学習者個人の価値観形成だけでなく、学習者間での見解及び中心の問題に対する意見の合意（集団レベルでの価値観形成）に向けて話し合いが行える実用的な技法（手続き的知識）を習得できるようになっている。こうした内容編成・授業構成の特質から、こうした法規範的学習を本研究では「問題別構成・議論型法規範的価値学習」と定義した。こうした事例としては、オリバーらが開発したハーバード社会科（『公的論争問題シリーズ』）を挙げるができる。

このように法規範的価値学習には、個別配列・理解型法規範的価値学習、テー

マ別構成・比較型法規範的価値学習，問題別構成・議論型法規範的価値学習の3つが存在するが，このうち個別配列・理解型法規範的価値学習は，授業方略として法規範的価値の理解に重点を置く分，その評価や批判を求める発問や活動を全く設定していない。そのため個別配列・理解型法規範的価値学習は学習者に提供できる手続き的知識が制限されてしまうことになった。それに対して，テーマ別構成・比較型法規範的価値学習と問題別構成・議論型法規範的価値学習は，授業方略として諸外国の法規範的価値をそれぞれ比較したり，1つの法規範的価値に対しての対立する意見を上げる人々の考え方を比較したりすることで，各種法規範的価値を対象化して批判・評価しるところまで授業で求めている。さらに問題別構成・議論型法規範的価値学習の場合，法規範的価値の批判・評価の際の議論の到達点として教室内での意見の統一まで求めており，そのための技法（アナロジー法など）も提示されている。つまり，価値観形成を集団レベルで行おうとしているのである。

こうした原因としては，法規範的価値学習の開発者が，社会本位的で現代適応性・革新性という法規範的価値が持つ固有の性質を意識し，それに基づいた法規範的価値学習の開発をしていることがあると考えられる。つまり彼らは，法規範的価値をどう維持ないし変革させていくのかといった問題を，社会的問題としてとらえ，早急に社会レベルでの意見の統一が求められる問題であると考え，他者との議論を通して，集団レベルで新しい法規範的価値の構築していくことを学校が担う使命があると判断し，あえて意見の統一を学習者間に求め，またそのために必要な手続き的知識まで提供したと考えられるのである。

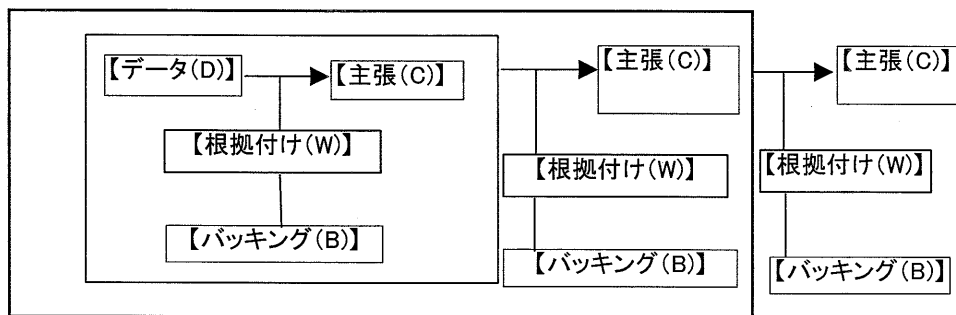
こうしたことから法規範的価値学習はどちらのタイプも学習者に提供できる手続き的知識は，他の宗教的価値学習，思想的価値学習，文化的価値学習より多くなる。具体的には次の4つになる。

- ① 社会的（宗教的）価値の表象的な部分，いわば言説を解明して理解する
（トゥールミン図式の規範的価値（主張（C））の解明と理解）
- ② 社会的（宗教的）価値を支持する人間の価値の正当化の構造を分析し，彼らの背後にある価値観（思念）を明らかにして理解する
（トゥールミン図式の根拠付け（W）・保障的価値（B）の解明と理解）

- ③ 価値観の異なる相手の考え方を踏まえた自己の価値観の反省と再構築
 (①②で整理した価値の正当化の構造図(トゥールミン図式)を括弧に入れて、その外から学習者が個人個人自らの価値の正当化の構造図を形成)
- ④ 学級内での議論を通して統一見解を作成する
 (③を括弧に入れて、その外から学習者全員が支持できるような価値の正当化の構造図を形成)

※そのための技法として、アナロジー法、三段論法などを習得

トゥールミン図式で示せば、下の図7-4のように、分析対象となる法規範的価値を支持する人々の価値の正当化構造を解明したのち、それを踏まえて(括弧に入れて)自らの法規範的価値を構築するといった手続き的知識を獲得する。筆者はこうした段階の手続き的知識を、宗教的価値学習や思想的価値学習、文化的価値学習が提供した手続き的知識のレベルと区別し、こちらの方がより高次であることを示すために、第三レベルの手続き的知識と名付けたい。



第3レベルの手続き的知識

第2レベルで生み出した自らの価値観を、更に他の学習者同士での討論を通して彼らの価値観と比較することで反省し、また相手の価値観を批判することを通して、自分と他の学習者の間で合意できる間主観的な価値観を構築し、これを正当化できる段階

図7-4:法規範的価値学習が提供する手続き的知識(トゥールミン図式より)

このように、本研究では、見田の示した価値の4類型に基づいて、価値学習をその取り扱う社会的価値の性質・性能を視点として、宗教的価値学習・思想的価値学習・文化的価値学習・法規範的価値学習の4つに分け、それぞれ個別に、各種社会的価値を取り扱った学習の対象とした価値領域と内容編成、授業構成、そ

して学習が保障する，民主主義社会形成の際に求められる手続き的知識との間の関連性を解明してきた。次節では，その成果を表にまとめ，そこから導き出される，対象とした価値領域と内容編成，授業構成，そして学習が保障する，民主主義社会形成の際に求められる手続き的知識との間の関連性に関する原理の抽出を試みる。

第2節 研究の示唆するもの－価値学習の原理と方法－

1. 価値学習の領域依存性

本研究では，これまで，見田の示した価値の4類型に基づいて，価値学習をその取り扱う社会的価値の性質・性能を視点として，宗教的価値学習・思想的価値学習・文化的価値学習・法規範的価値学習の4つに分け，それぞれ個別に，各種社会的価値を取り扱った学習の対象とした価値領域と内容編成，授業構成，そして学習が保障する，民主主義社会形成の際に求められる手続き的知識との間の関連性を解明してきた。その明らかになった結果を整理したのが表7-1である。

表7-1の説明をしよう。まず表7-1の横軸を説明する。筆者は，第2章から第6章までの各種価値学習の分析を通して，価値学習には大きく2つのアプローチが存在することを筆者は発見した。1つは，政治的社会化が進む現代民主主義社会に対して，それに負けないようにより多くの価値的知識・情報を理解することで対応しようとする考え方を基本に持つ立場で，筆者はこれを「多元的価値観習得アプローチ」と呼ぶことにする。もう1つは，従来から社会に存在する社会的価値に対する多様な人々の考え方の批判的検討などを通して新しい社会的価値の再構築をする試みをすることで価値多元化が進む現代民主主義社会に対して，対応するという考え方を基本に持つ立場で，筆者は「創造的価値観形成アプローチ」と呼ぶことにする。後述するが，筆者は，各種価値学習が取り扱う価値の領域と，その価値学習が提供する内容編成・授業構成・手続き的知識の関係性を解明する上で，この「多元的価値観習得アプローチ」と「創造的価値観形成アプローチ」とでは，違う結果が発見できた。そのため，筆者は縦軸にこの「多元的価値

表7-1 価値学習の構造（対象とする価値領域と教育目的・手続き的知識・該当教材の関係）（筆者作成）

		多元的価値観習得アプローチ	創造的価値観形成アプローチ	
			個人レベルの価値観形成	集団レベルの価値観形成
宗教的価値学習	目的 教育	・複数の宗教の宗教的価値や、さらにその背後にある価値観（思念）を理解する	—	—
	手続き的知識 習得される	① 宗教的価値の表層的な部分、いわば言説を解明して理解する ② 宗教的価値を支持する人間の価値の正当化の構造を分析し、彼らの背後にある価値観（思念）を明らかにして理解する 【トゥールミン・第1レベル】	—	—
	該当教材 種類	<個別配列・理解型> 『世界の宗教』 <テーマ別構成・比較型> 『比較宗教』	(該当なし)	(該当なし)
思想的価値学習	教育目的	—	・他者の思想の批判的検討を通して、彼らの奥底にある価値観（思念）を発見し、これを踏まえて個人の思想の反省と再構築をする	—
	手続き的知識 習得される	—	①+②+ ③ 価値観の異なる相手の考え方を踏まえた自己の価値観の反省と再構築 【第2レベルの手続き的知識】	—
	該当教材 種類	(該当なし)	<テーマ別構成・比較型> “ISM” シリーズ <問題別構成・議論型> 『思想への扉』	(該当なし)
文化的価値学習	教育目的	・複数の地域の文化的価値や、さらにその背後にある価値観（思念）を理解する	・ある文化的価値に関する考え方や、その背後にある価値観（思念）を踏まえて、自らの文化的価値や生活スタイルを反省し、これの再構築を図る	—
	手続き的知識 習得される	① 文化的価値の表層的な部分、いわば言説を解明して理解する ② 文化的価値を支持する人間の価値の正当化の構造を分析し、彼らの背後にある価値観（思念）を明らかにして理解する 【第1レベルの手続き的知識】	①+②+ ③ 価値観の異なる相手の考え方を踏まえた自己の価値観の反省と再構築 【第2レベルの手続き的知識】	—
	該当教材 種類	<個別配列・理解型> 『国と文化』	<テーマ別構成・理解型> 『文化の関係』 <問題別構成・議論型> 『文化の衝突』	(該当なし)
法規範的価値学習	教育目的	・多様な法規範的価値や、さらにその背後にある価値観（思念）を理解する	・ある法規範的価値に対する論争などから、意見の分かれる人々の背後にある価値観（思念）を明確にし、それを踏まえて自らの価値観を反省し、これの再構築を図る	・ある法規範的価値に対する論争から、意見の対立する人々の背後にある価値観（思念）を明確にし、それを踏まえて、教室全体で新たな法規範的価値の再構築を図る
	知識 習得される	① 法規範的価値の表層的な部分、いわば言説を解明して理解する ② 法規範的価値を支持する人間の価値の正当化の構造を分析し、彼らの背後にある価値観（思念）を明らかにして理解する 【第1レベルの手続き的知識】	①+②+ ③ 価値観の異なる相手の考え方を踏まえた自己の価値観の反省と再構築 【第2レベルの手続き的知識】	①+②+③+ ④ 学級内での議論を通して統一見解を作成する（その手法として、アナロジー法や三段論法） 【第3レベルの手続き的知識】
	教材 該当	<個別配列・理解型> 『憲法の学習』	<テーマ別構成・比較型> 『法と王冠』	<問題別構成・議論型> ハーバード社会科（『公的論争問題シリーズ』）

値観習得アプローチ」と「創造的価値観形成アプローチ」の2つをあえて設定することにした。

次に表7-1の縦軸を説明する。縦軸には、本研究で設定した4つの価値学習である宗教的価値学習、思想的価値学習、文化的価値学習、法規範的価値学習が、順番に左から並んでいる。その下位には、各種価値学習それぞれに「教育目的」「学習者が習得できる手続き的知識」「該当する教材<該当する類型>」が設定され、各種価値学習の開発者が共通して持っている「教育目的」、各種価値学習が学習者に提供できる手続き的知識、その該当する教材を示すための項目が並んでいる。

宗教的価値学習の場合、そのタイプとして、個別配列・理解型宗教的価値学習（『世界の宗教』）とテーマ別構成・比較型宗教的価値学習（『比較宗教』）の2つが見られたが、これらはどちらも複数の宗教の宗教的価値に関する詳細な情報を（場合によっては、そうした価値の背後にある価値観（思念）までも）理解することに重点が置かれている反面、学習者が独自の宗教的価値を創造するような発問や指導は設定されていなかった。このことから、どちらのタイプも「多元的価値観習得アプローチ」に属すると考えられる。

思想的価値学習の場合、そのタイプとして、テーマ別構成・比較型思想的価値学習（“ISM”シリーズ）と問題別構成・議論型思想的価値学習（『思考への扉』）があったが、この両者とも複数の思想家の思想的価値を、その価値の背後にある価値観（思念）までも含めて理解するだけでなく、学習者が独自の思想的価値を創造することまで求めていた。このことから、そのどちらのタイプも「創造的価値観形成アプローチ」に属すると考えられる。

文化的価値学習の場合、そのタイプとして、個別配列・理解型文化的価値学習（『国と文化』）、テーマ別構成・比較型文化的価値学習（『文化の関係』）と問題別構成・議論型文化的価値学習（『文化の衝突』）があった。この内、個別配列・理解型文化的価値学習は、複数の地域の文化的価値に関する詳細な情報を理解することに重点が置かれている反面、学習者が独自の文化的価値を創造するような発問や指導は設定されておらず、このことから、このタイプは「多元的価値観習得アプローチ」に属すると考えられる。対して、テーマ別構成・比較型文化的価値学習と問題別構成・議論型文化的価値学習は、両者とも複数の文化的価値を、そ

の文化的価値の背後にある価値観（思念）までも含めて理解するだけでなく、学習者が独自の文化的価値を創造することまで求めていた。このことから、そのどちらのタイプも「創造的価値観形成アプローチ」に属すると考えられる。

法規範的価値学習の場合、そのタイプとして、個別配列・理解型法規範的価値学習（『憲法の学習』）、テーマ別構成・比較型文化的価値学習（『法と王冠』）と問題別構成・議論型法規範的価値学習（ハーバード社会科）があった。この内、個別配列・理解型法規範的価値学習は、多様な法規範的価値に関する詳細な情報を理解することに重点が置かれている反面、学習者が独自の法規範的価値を創造するような発問や指導は設定されておらず、このことから、このタイプは「多元的価値観習得アプローチ」に属すると考えられる。対して、テーマ別構成・比較型法規範的価値学習と問題別構成・議論型法規範的価値学習は、両者とも複数の法規範的価値を、その法規範的価値の背後にある価値観（思念）までも含めて理解するだけでなく、学習者が独自の法規範的価値を創造することまで求めていた。このことから、そのどちらのタイプも「創造的価値観形成アプローチ」に属すると考えられる。

こうした表7-1からは、次の4つの一般原理を見出すことができる。その第一として、「多元的価値観習得アプローチ」をとる場合、その多くが「個別配列・理解型」が内容編成・授業構成の原理として採用されていることである。現代社会に存在する、より多様な価値観の存在と、その内容を確実に知ること、理解することが「多元的価値観習得アプローチ」では要求される。この「個別配列・理解型」はそうした要求に最も応えることができる内容編成・授業構成原理と開発者の間で判断されていることを伺うことができる。逆に「創造的価値観形成アプローチ」をとる場合、各種社会的価値の批判的検討が可能になるような内容編成や授業方略が求められるため、各種テーマ別に諸外国の社会的価値などと自国の社会的価値の比較を試みる「テーマ別構成・比較型」や、実際に従来 of 社会的価値についての議論が行われている論争の実例を取り上げて、そこでの論争を踏まえて学習者に社会的価値について考えさせる「問題別構成・比較型」が採用される傾向がある。

第二の特質として、「多元的価値観習得アプローチ」は、宗教的価値学習、文化的価値学習、法規範的価値学習に見られるが、価値の性質として現代適応性や革

新性を求められる思想的価値や法規範的価値を取り扱う学習の場合は、価値の性質として伝統性・継続性が求められる宗教的価値や文化的価値を取り扱う学習と比べると、このアプローチを採用するケースが大変に少ないことが見て取れる。思想的価値学習の場合、筆者が管見する限りにおいて合衆国国内においてこのアプローチを採用した教材を発見することはできなかった。例え存在したとしても、その数は大変に少ないと考えられる。また、法規範的価値学習の場合であっても、このアプローチを採用している教材は数が少なく、今回分析の対象とした『憲法の学習』でも、単元によっては判例などの批判的検討を求めるなど、一貫してこのアプローチを採用しているとは言い難い。

第三の特質として、第二の特質の裏返しともなるが、「創造的価値観形成アプローチ」は、価値の性質として伝統性・継続性が求められる宗教的価値や文化的価値を取り扱う学習の場合は、価値の性質として現代適応性や革新性を求められる思想的価値や法規範的価値を取り扱う学習と比べると、このアプローチを採用するケースが大変に少ないことが見て取れる。例えば宗教的価値学習の場合、この「創造的価値観形成アプローチ」を採用する教材は、筆者が管見する限りにおいて存在しなかった。例え存在しても、その数は大変に少ないものと考えられる。また、文化的価値学習の場合も、この「創造的価値観形成アプローチ」は最近になって「多文化的再構築主義」の考えが登場してから少しずつ採用されるようになったのであり、従来はこのアプローチに属する学習はほぼ皆無であったであろうし、現在も決して多いとは言えない。

第四の特質として、「創造的価値観形成アプローチ」をとる価値学習でも、その対象とする価値の領域によって、学習者に求められる価値への態度や、方略が異なることを挙げるができる。自己本位的な性質を持つ思想的価値を扱う学習や、社会本位ながら、伝統性・継続性が重視され、集団間の合意がすぐには求められない文化的価値を取り扱う学習は、学習者個人の価値観の形成に重点が置かれており、教室内で何かしらの統一見解を構築するようには要求されておらず、またそのために必要な手続き的知識を提供されることもなかった。これに対して、社会本位的な性質を持ち、かつ現代適応性・革新性が求められる性質を持つ法規範的価値を取り扱う学習は、教室内での統一見解を求め、その目的を達成するために、アナロジー法や三段論法などの手続き的知識が学習者に提供されていた。

これら4つの特質から、「価値学習の領域依存性」とも呼べる、各種の価値学習が対象とする社会的価値の領域と、その学習が学習者に育成しようと考えている、各種社会的価値に対する態度、及び、それら社会的価値に対応するための方略との関係性の原理を見ることができる。つまり、各領域の価値学習が学習者に求める態度や方略の中身は、その対象となる社会的価値の性質に依存するところが大きいという関係性の一般原理である。対象となる社会的価値の性質がより社会本位で、現代適応性・革新性重視をしたものほど、集団間の「議論」ができるような戦略が生まれ、「議論」が重視される。逆に、自己本位で、伝統性・継続性重視をした社会的価値ほど、集団間の「議論」が求められることがないのである。

こうした原理が見出せるのは、各種社会的価値が持つ性質が、それぞれの価値学習の教材開発において、開発者に影響を与えたことが原因と考えられる。つまり、合衆国の価値学習の開発者は、はっきりと自覚していたのか、潜在的意識の下であったのかは定かでないが、各種社会的価値が持つ性質を認識し、その性質に応じて、社会的価値の種類によって、学習の育成すべき目標、内容編成や授業方略を分けて組んだのである。

このことは同時に、各種価値学習が民主主義社会に対して果たす役割が、対象とする社会的価値の性質によって変化することをも意味する。より社会本位的で現代適応性を性質として持つ社会的価値を扱う場合ほど、「学習者の社会参加」「議論を通した新しい社会的価値の創造」が目標の中核を占めるようになり、そのために必要とされる態度の育成や、そのための手続き的知識が提供されるようになる。また、より自己本位的で伝統性や継続性を性質として持つ社会的価値を扱う場合ほど、「自らとは異なる価値観の理解」「個人の思慮深い価値観の形成」が目標の中核を占め、そのために必要な態度の育成や、手続き的知識の提供がなされるのである。

このことは、価値学習には合意形成(教室内での統一見解)が必要であるのか、それとも不要であるのかというわが国の論争に対して1つの新たな視点を提供する。それは、対象となる社会的価値が持つ性質によって合意が求められるのか否かが分かってくるという見解である。さらに言えば、社会本位で現代適応性・革新性といった性質を持つ法規範的価値を取り扱う学習は、合意形成が求められることになり、自己本位で現代適応性・革新性といった性質を持つ思想的価値や、

社会本位ながら伝統性・継続性といった性質を持つ文化的価値を取り扱う学習は、個人レベルでの価値観形成に留まり、自己本位で伝統性・継続性といった性質を持つ宗教的価値を取り扱う学習は、価値を議論し批判的検討することそのものが不要であると結論付けることができるのである。

社会的価値が持つ性質に応じて、各種価値学習の方略や社会に果たす役割を分担するこの考え方を、筆者は「価値学習の領域依存説」と名づけたと考えている。

2. 価値学習を社会科の中心に位置付けることの意義

最後に、前節の分析成果を踏まえて、価値学習を社会科の中心に位置付けることの意義について考えて見よう。筆者は、この意義は、「多元的価値観習得アプローチ」を採用するか、「創造的価値観形成アプローチ」を採用するかで異なってくると考える。

まず、「多元的価値観習得アプローチ」をとる場合、従来科学主義社会科などが目指してきた社会の客観的把握という幻想を打破し、その背後の価値を社会科の学習対象に含んだ点こそ新しいが、実態はその理解に終始し、学習形態は古典的な暗記中心形式で、同じく価値を取り扱い、これを共感的に理解させることを目的とした教科である「道徳」との差異が少ない。強いて言えば、「道徳」は地域社会の価値に内容が限定されており、政治的社会化が明確に目標として設定されていることに対して、「多元的価値習得アプローチ」をとる価値学習は、取り扱う領域が地域社会に限定されておらず、政治的社会化は目標とされていないことがある事くらいであろう。つまり、社会科としてのオリジナリティは少ないのである。この場合、社会科は他教科の中で埋没し、社会科解体論を促進することにつながる危険性があると考えられる。

これに対して「創造的価値観形成アプローチ」の場合、「理解」とは違った試みが要求され、他教科には見られない手続き的知識を習得でき、社会科としてオリジナリティを発揮できる。その中でも特に、法規範的価値を取り扱う学習は、普遍的価値を形成するための手続き的知識を提示する。これは社会科を、社会的現実を形成する価値の理解する学習から、価値の議論と評価を通して社会的現実

を「構築」する学習へ転換することを保障するものであり、社会科を市民的資質育成を目指すわが国の教育の理念を最も実践的に実現することのできる中核的教科目へと、その位置付けを高めるものとなる。

社会科は、「創造的価値観形成アプローチ」をとる価値学習，その中でも特に法規範的価値を扱う学習を中心に据えることで，他教科のように「理解」を軸に置く学習とは一線を画すことになり，市民的資質育成を目的とする教科である社会科のオリジナリティを発揮でき，その理念の実現がもっとも可能となる。そして，民主主義社会が続く限りにおいて，全教科の中核（コア）たる位置を確保することになるのである。

〔註〕

-
- 1) ここで言うのは，序章第1節の章末の「(ア) 多様にある価値学習の対象とする価値の領域と，内容編成・授業方略の関係性，及びその方略が提供する，価値多元社会に対応するための手続き的知識（技法）との関係性の体系的・原理的説明」のことである。

参考文献

【英文資料】

- Arquilevich, G., *World Religions*, Teacher Created Materials, Inc., 1995
- The Diagram Group, *Comparative Religions on File*, Facts On File, Inc., 2000.
- Croddy, M., & Suter, C., *Of Codes and Crowns: Teacher's Guide*, Constitutional Rights Foundation, 1983.
- —————, *Of Codes and Crowns*, Constitutional Rights Foundation, 1983.
- —————, *To Promote the General Welfare: Teacher's Guide*, Constitutional Rights Foundation, 1983.
- —————, *To Promote the General Welfare*, Constitutional Rights Foundation, 1983.
- —————, *American Album: Teacher's Guide*, Constitutional Rights Foundation, 1983.
- —————, *American Album*, Constitutional Rights Foundation, 1983.
- —————, *The Crime Question: Teacher's Guide*, Constitutional Rights Foundation, 1983.
- —————, *The Crime Question*, Constitutional Rights Foundation, 1983.
- —————, *The Drug Question: Teacher's Guide*, Constitutional Rights Foundation, 1983.
- —————, *The Drug Question*, Constitutional Rights Foundation, 1983.
- Fenton, E., et al, *Holt Social Studies Curriculum: Teacher's Guide for Comparative Political System*, 2nd edition, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- —————, *COMPARATIVE POLITICAL SYSTEMS An Inquiry Approach*, *Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, 2nd edition, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1971.
- —————, *Holt Social Studies Curriculum: Teacher's Guide for Comparative Economic System*, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- —————, *COMPARATIVE ECONOMIC SYSTEMS An Inquiry Approach*, *Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, 2nd edition, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1971.
- —————, *Holt Social Studies Curriculum: Teacher's Guide for The Shaping of Western Society*, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- —————, *THE SHAPING OF WEATERN SOCIETY An Inquiry Approach*, *Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1968.
- —————, *Holt Social Studies Curriculum: Teacher's Guide for Tradition and Changing in four Societies*, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- —————, *TRADITION AND CHANGING IN FOUR SOCIETIES An Inquiry Approach*, *Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1971.

- —————, *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for A New History of the United States*, Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- —————, *A NEW HISTORY OF THE UNITED STATES, An Inquiry Approach, Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1969.
- —————, *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for Introduction to the Behavioral Sciences*, Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- —————, *INTRODUCTION TO THE BEHAVIORAL SCIENCES An Inquiry Approach, Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1969.
- —————, *Holt Social Studies Curriculum; Teacher's Guide for The Humanities in Three Cities*, Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- —————, *THE HUMANITIES IN THREE CITIES An Inquiry Approach, Holt SOCIAL STUDIES CURRICULUM*, Holt Rinehart and Winston, Inc., 1971.
- Leone, B., *Nationalism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983.
- —————, *Internationalism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983.
- —————, *Capitalism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983.
- —————, *Socialism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983.
- —————, *Communism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983.
- Hinding, A., *Feminism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983.
- Leone, B., *Racism, The Isms Series: Modern Doctrines and Movements*, Greenhaven Press, 1983.
- Lerner, E., *Cultural Conflicts: Case Studies in a World of Change*, J Weston Walch, 1994.
- Massialas, B.G., et al., *World History through Inquiry: Economic Organization*, Rand McNally & Company, 1969.
- —————, *World History through Inquiry: Economic Organization: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
- —————, *World History through Inquiry: Political Systems*, Rand McNally & Company, 1969.
- —————, *World History through Inquiry: Political Systems: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
- —————, *World History through Inquiry: Man and His Environment*, Rand McNally & Company, 1969.
- —————, *World History through Inquiry: Man and His Environment: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
- —————, *World History through Inquiry: Looking into History*, Rand McNally & Company, 1969.

- _____, *World History through Inquiry: Looking into History: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
- _____, *World History through Inquiry: Religious and Philosophical Systems*, Rand McNally & Company, 1969.
- _____, *World History through Inquiry: Religious and Philosophical Systems: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
- _____, *World History through Inquiry: World Order*, Rand McNally & Company, 1969.
- _____, *World History through Inquiry: World Order: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
- _____, *World History through Inquiry: Cultural Exchange*, Rand McNally & Company, 1969.
- _____, *World History through Inquiry: Cultural Exchange: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
- _____, *World History through Inquiry: Social Structure*, Rand McNally & Company, 1969.
- _____, *World History through Inquiry: Social Structure: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
- _____, *World History through Inquiry: Two Societies in Perspective*, Rand McNally & Company, 1969.
- _____, *World History through Inquiry: Two Societies in Perspective: Teacher's Manual*, Rand McNally & Company, 1969.
- Oliver, D.W., & Newmann, F.M., *The American Revolution: Crisis of Law and Change*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *The Railroad Era: Business Competition and the Public Interest*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *Taking a Stand: A Guide to Clear Discussion of Public Issues*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *Religious Freedom: Minority Faiths and Majority Rule*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *The Rise of Organized Labor: Worker Security and Employer Rights*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *The Immigrant's Experience: Cultural Variety and the "Melting Pot"*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *Negro Views of America: The Legacy of Oppression*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *Municipal Politics: Interest Groups and the Government*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *The New Deal: Free Enterprise and Public Planning*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *The Rights of the Accused: Criminal Procedure and Public Security*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.

- _____, *Community Change: Law, Politics, and Social Attitudes*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *Colonial Africa: The Kenya Experience*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *Communist China: Communal Progress and Individual Freedom*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *Nazi Germany: Social Forces and Personal Responsibility*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *20th Century Russia: Agents of the Revolution*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *The Civil War: Crisis in Federalism*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *Race and Education: Integration and Individual Freedom*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *Technology and Public Policy: Uses and Control of Knowledge*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *Status: Achievement and Social Values*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *Revolution and World Politics: The Search for National Independence*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *The Limits of War: National Policy and World Conscience*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *Organizations among Nations: The Search for the World Order*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- _____, *Diplomacy and International Law: Alternative to War*, Public Issues Series, Harvard Social Studies Project, AEP, 1971.
- Patrick, J.J., and Remy, R.C. et al., *Lesson on the Constitution*, Social Science Consortium, 1986.
- Shull-Hiebert, J., *Cultural Connections*, A Frank Schaffer Publication, Inc., 1994.
- Stahl, R. J., *Doorway to Thinking: Decision-Making Episodes for the Study of History and Humanities*, Zephyr Press, 1995.
- Wheeler, R., *Countries and Cultures*, A Frank Schaffer Publication, Inc., 1994.

【邦文資料】

- 佐藤正英・片山洋之介ほか『高等学校倫理』数研出版，2002年

【英文参考文献】

- Andolina, M.M., et al., Habit from Home, Lessons from School: Influence on Youth Civic Engagement, *PS: Political Science and Politics*, vol.36, no.2, 2003, pp.300-301.
- Banks, J.A., and Ambrose A. Clegg, Jr., *Teaching Strategies for the Social Studies*,

- Addison-Wesley, 1973
- Banks, J.A., *Comprehensive Multicultural Education: Theory & Practice*, Ally & Bacon, 1986.
- , Transformative Challenges to the Social Science Disciplines: Implications for Social Studies Teaching and Learning, *Theory and Research in Social Education*, vol.23, no.1, 1995.
- Barr, R., Barth, J.L., Shermis, S.S., *The Nature of the Social Studies*, An ETC Publication, 1978.
- Bayer, B.K. & Penna, A.N., *Concepts in the Social Studies*, NCSS, 1971.
- Berg, R., A New Model for Law-Related Education, *Social Education*, vol.39, 1975
- Berst, B.D., *Supreme Court Decision on Freedom of Religion*, An AskERIC Lesson Plan (AELP-GOV0040), 1994.
- Bruner, J.S., *Man: A Course of Study*, Educational Services, Inc., 1965.
- Caliber Associates, The Promise of Law Related Education as Delinquency Prevention, *Technical Assistance Bulletin*, 2001
- Cherryholmes, C.H., Social and Political Education in the United States, Morrissett, I., and Willams, A.M., *Social/ Political Education in Three Countries*, Social Science Education Consortium, 1981
- Cox, B., An Inquiry into Inquiries, *Social Education*, vol.29, 1965.
- Croddy, M., Bringing the Bill of Rights to the Classroom: An Anecdotal History of the Constitutional Rights Foundation, *The Social Studies*, vol.16, 1991
- Croddy, M., Slow March of Democracy, *Social Education*, vol.52, no.3, 1988
- , Law Related Models for Teaching Controversial Issues, *International Journal of Social Education*, vol.4, no.1, 1989.
- Dewey, J., What is Social Study?, *Progressive Education*, vol.15, pp.367-369, 1938.
- Doolittle, P.E. & Hicks D., Constructivism as a Theoretical Foundation for the Use of Technology in Social Studies, *Theory and Research in Social Education*, vol.31, no.1, 2003.
- Downey, M.T., Beyond the Era of the New Social Studies: Putting the Present in Perspective, *The Social Studies*, vol.74, no.1, 1983.
- Dreistadt, R., An Analysis of the Use of Analogies & Metaphors in Science, *The Journal of Psychology*, vol.68, 1968
- Durkin, M.C., et al., *The TABA Social Studies Curriculum: Grs Guide for Comparative Us*, Addison-Wesley Publishing Company, 1969.
- Eck, D.L., *On Common Ground: World Religion in America*, Columbia University Press, 1997.
- Education Development Center, *Man: A Course of Study, Talks to Teachers*, Curriculum Development Associates, Inc., 1968.
- , *Man: A Course of Study, Introductory Lessons/ Salmon*, Curriculum Development Associates, Inc., 1968.
- , *Man: A Course of Study, Herring Gulls*, Curriculum Development Associates, Inc., 1968.

- , *Man: A Course of Study, Baboons*, Curriculum Development Associates, Inc., 1968.
- , *Man: A Course of Study, The Netsilik Eskimos at the Island Camps*, Curriculum Development Associates, Inc., 1968.
- , *Man: A Course of Study, The Observer's Handbook*, Curriculum Development Associates, Inc., 1968.
- , *Man: A Course of Study, Seminars for Teachers*, Curriculum Development Associates, Inc., 1969.
- , *Man: A Course of Study, Evaluation Strategies*, Curriculum Development Associates, Inc., 1970.
- Engle, S.H., Decision Making: The Heart of Social Studies Instruction, *Social Education*, vol.24, 1960, pp.301-304.
- , Thoughts in Regard to Revision, *Social Education*, Vol.27, 1963
- , World History in the Curriculum, *Social Education*, vol.29, 1965
- , Exploring the Meaning of the Social Studies, *Social Education*, vol.35, no3, 1971.
- Engle, S.H., and Ochoa, A.S., *Education for Democracy Citizenship*, Teacher's College Press, 1988
- Evans, R.W., A Social-Problem Approach and the Teaching of History, *Social Education*, vol.80, 1989
- Evans, R.W., and Brodkey, J., An Issue-Centered Curriculum for High School Social Studies, in Evans, R.W., and Saxe, D.W., *Handbook on Teaching Social Issues*, NCSS Bulletin 93, NCSS, 1996
- Finegold, M., and F.M. Connery, Structure of Discipline in Education, in Lewy, A., *The International Encyclopedia of Curriculum*, Pergamon Press, 1991
- FizGerald, F., *American Revised: History Schoolbook in the 20th Century*, Little, Brown and Company, 1979.
- Fox, J.T., Epistemology, Psychology and their Relevance for Education in Bruner and Dewey, *Educational Theory*, vol.19, no.1, 1969
- Gross N., & Wilkes, P.F., The Constitution: Instructional Sources and Resources, *Social Education*, vol.37, 1973
- Haas, J.D., *Era of New Social Studies*, Social Science Education Consortium, 1977
- Hanna, P.R., Revising the Social Studies: What is needed?, *Social Education*, Vol.27, 1963.
- Hanna, P.R., and Lee, J., Generalization from Social Sciences, *Social Studies in Elementary Schools, 30th Yearbook*, 1962.
- Hanna, P., et al., *Investigating Man's World*, Scott, Foresman and Company, 1970
- Harris, D., Assessing Discussion of Public Issues: A Scoring Guide, in Evans, R.W., and Saxe, D.W., *Handbook on Teaching Social Issues*, Bulletin 93, NCSS, 1996.
- Haynes, C.C., and Oliver, T., *Finding Common Ground: A Guide to Religious Liberty in Public School*, First Amendment Center, 1998
- Haynes, C.C., Religious Literacy in the Social Studies, *Social Education*, vol.51, 1987.
- , *Teaching about Religion in American Life: A First Amendment Guide*, First

- Amendment Center, 1998.
- Herbert, L.J. & Murphy W., *Structure in the Social Studies*, Social Studies Reading Number 3, NCSS, 1967.
- Hess, D.H., Discussion in Social Studies: Is it Worth the Trouble?, *Social Education*, vol.68, 2004
- Hirsh, E.D., *Cultural Literacy: What ever American Needs to Know*, Houghton Mifflin Company, 1987
- Judith Torney-Purta and the International Association for the Evaluation of Educational Achievement, *Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam: the International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 2001
- Keller, C.R., Needed: Revolution in the Social Studies, *Saturday Review*, no.16, 1961
- Kliebard, H.M., Structure of the discipline as an educational slogan, *TC Record*, April, 1965.
- Krug, M.M., The Jurisprudential Approach: Theory and Practice, *Social Education*, vol.32, 1968
- Lessa, W.A., and Vogt, E.Z., *Reader in Comparative Religion: An Anthropological Approach*, Ally & Bacon, Inc., 1979.
- Levin, M., and Oliver, D.W., *A Law and Social Science Curriculum Based on the Analysis of Public Issues: Final Report*, Office of Education, 1969
- Lukinsky, J.S., 'Structure' in Educational Theory, *Pergamon Press*, vol.2, 1970.
- Macridis, R.C., *The Study of Comparative Government*, Double Day and Company, Inc., 1955.
- Maeker, G.W., Why Schools Abandon "New Social Studies" Materials, *Theory and Research in Social Education*, vol.7, no.4, 1980.
- Maslaw, R., et al., Law Related Education, *Association of Teachers of Social Journal*, vol.44, no.1, 1989.
- Massialas, B.G., Revising the Social Studies: An Inquiry-Centered Approach, *Social Education*, vol.27, 1963.
- , Teaching Social Issues as Inquiry: A Clarification, *Social Education*, vol.38, 1974.
- , Population Education as Exploration of Alternatives, *Social Education*, vol.38, 1974.
- Mehlinger, H.D., et al., *Teaching about the Constitution in American Secondary Schools*, the American Historical Association and the American Political Science Association, 1981.
- Mehlinger, H., and Patrick, J.J., *American Political Behavior*, Ginn and Company, 1974.
- Metcalf, L.E., & Hunt, M.P., *Teaching High School Social Studies: Problem in Reflective Thinking and Social Understanding*, Harper & Row Publishers, 1955.
- Metcalf, L.E., The Reflective Teacher, *Phi Delta Kappan*, vol.19, 1962, pp.17-19.
- , Some Guideline for Changing Social Studies Education, *Social Education*, vol.27, 1963, pp.197-201.
- & Hunt, M.P., *Teaching High School Social Studies: Problem in Reflective*

- Thinking and Social Understanding*, 2nd Edition, Harper & Row Publishers, 1968.
- , et al., *Values Education*, 41st yearbook NCSS, 1971.
- Michaelis, J.U., An Inquiry Conceptual Theory of Social Science Curriculum Planning, *Social Education*, vol.34, 1970
- Morgan, K.P., Some Philosophical Difficulties Concerning the Notion 'Structure of a Discipline', *Educational Theory*, vol.23, no.1, 1973.
- Muessig, R.H., *Controversial Issues in the Social Studies: A Contemporary Perspective*, NCSS, 1975.
- Nelson, L.R. & Drake, I.S., Secondary Teacher's Reactions to the New Social Studies, *Theory and Research in Social Education*, vol.22, no.1, 1994.
- Newmann, F.M., Adolescent's Acceptance of Authority: A Methodological Study, *Harvard Educational Review*, vol.35, no.3, 1965
- , Evaluation of Programed Instruction in the Social Studies, *Social Education*, vol.29, 1965.
- , The Analysis of Public Controversy: New Focus on Social Studies, *The School Review*, vol.73, 1965.
- , Questioning the Place of Social Science Disciplines in Education, *Social Education*, vol.31, no.2, 1967
- Newmann, F.M., and Oliver, D.W., Case Study Approach in Social Studies, *Social Education*, vol.31, 1967
- Ochoa, A.S., Building a Rationale for Issue Centered Education, Evans, A.W., and Saxe, D.W., *Handbook on Teaching Social Issues*, Bulletin 93, NCSS, 1996.
- Oliver, D.W., and Baker, S., The Case Method, *Social Education*, vol.23, 1959
- , The Case Method, *op cit.*p.26. Oliver, D.W., Educating Citizens for Responsible Individualism, 1960-1980, Patterson, F., *Citizenship and a Free Society: Education for the Future*, NCSS the 30th Yearbook of NCSS, 1960
- Oliver, D.W., and Shaver, J.P., Evaluating the Jurisprudential Approach to the Social Studies, *The High School Journal*, vol.46, 1962
- Oliver, D.W., and Shaver, J. P., *The Use of Content Analysis of Oral Discussion as a Method of Evaluating Political Education*, 1963.
- , *The Structure of the Social Sciences and Citizenship Education*, 1965.
- , Harvard University: A Curriculum Based on the Analysis of Public Controversy, *Social Education*, vol.29, no.4, 1965.
- Oliver, D.W., and Shaver, J.P., *Teaching Public Issues in the High School*, Houghton Mifflin Company, 1966
- , *Clarifying Public Controversy: An Approach to Teaching Social Studies*, Brown and Company, 1970.
- Oliver, D.W., Educating Citizens for Responsible Individualism 1960-1980, Shaver, J.P., and Berlak, H., *Democracy, Pluralism, and the Social Studies: Reading and Commentary*, Houghton Mifflin Company, 1967
- Oliver, D.W., A Curriculum Based on the Analysis of Public Controversy, *Social Education*,

- vol.29, 1965
- , Categories of Social Sciences Instruction, in Gross, R.E., Walter, E.C., and Frankel, J.R., *What?, Why?, How?*, International Textbook Company, 1969.
- Oswald, J.M., The Social Studies Curriculum Revolution: 1960-1975, *The Social Studies*, vol.84, no.1, 1993.
- Paloutzian, R.F., *Invitation to the Psychology of Religion*, Allyn & Bacon, 1996.
- Pereira, C., Law Related Education in Elementary and Secondary Schools, ERIC Digest ED296948.
- Popkewitz, T.S., The Latent Values of the Discipline Centered Curriculum, *Theory and Research in Social Education*, vol.5, 1977
- , Knowledge, Power, and Curriculum: Revisiting A TRSE Argument, *Theory and Research in Social Education*, vol.26, no.1, 1998.
- Ratcliffe, R.H., and Miles, E.W., *Vital Issues of Constitution*, Houghton Mifflin Company, 1989.
- Remy, R.C., Handbook of Basic Citizenship for Competence, Association for Supervision and Curriculum Development, 1981
- Remy, R.C., and Patrick, J.J., *National Security of a Nuclear Age Series*, Addison-Wesley, 1989
- Rossi, J.A., Uniformity, Diversity, and the “New Social Studies”, *The Social Studies*, vol.83, no.1, 1992.
- Scheurman, G., From Behaviorist to Constructivist Teaching, *Social Education*, vol.62, no.1, 1998.
- Schwab, J., The Concept of the Structure of a Discipline, *The Educational Record*, 1962
- Shaver, J.P., Educational Research and Instruction for Critical Thinking, *Social Education*, vol.26, 1962
- , Social Studies: The Need for Redefinition, *Social Education*, vol.31, no.1, 1967.
- , Values and the Social Studies, in Morrissett, I., et al., *Concepts and Structure in the New Social Science Curricula*, Holt Rinehart and Winston, 1967
- , Rationale for Issues-Centered Social Studies Education, *The Social Studies*, vol.83
- , Needed: A Deweyan Rationale for Social Studies, *The High School Journal*, vol.60, 1977
- Singleton, L.R., and Giese, J.R., Preparing Citizens to Participate in Democratic Discourse: The Public Issues Model, in Evans, R.W., and Saxe, D.W., *Handbook on Teaching Social Issues*, NCSS Bulletin 93, NCSS, 1996
- Sleeter, C.E., and Grant, C.A., *Making Choices for Multicultural Education*, Second Edition, Prentice Hall, Inc., 1994
- Stahl, R.J., “Pastology” and “History”? —Inventing and Learning Constructed Versions of the Past: An Information-Constructivist Perspective of “History”, *National Social Science Journal*, vol.7
- , *Moral Dilemmas/ Value Sheets: Writing for Content-Centered Social Studies*

- Classroom*, 1978.
- Starr, I., The Law Studies Movement: A Memoir, *Peabody Journal of Education*, vol.55, no.1, 1977
- Suzuki, B.H., Curriculum Translation for Multicultural Education, *Education and Urban Society*, vol.16
- Taba, H., *Introductory Edition Teacher's Handbook for Elementary Social Studies*, Addison-Wesley Publishing Company, 1967.
- , The Taba Program in Social Science; People in families, Addison-Wesley Publishing Company, 1972.
- , *Curriculum Development: Theory and Practice*, Harcourt, Brace & World, 1962.
- Toulmin, S., Rieke, R., and Janik A., *An Introduction to Reasoning*, 2nd Ed., Macmillan Publishing Company, 1978
- U.S. Office of Education Study Group on Law Related Education, *Final Report of the Study Group on Law related Education*, OE Publication 79-43000, 1978
- Wiley, K.B., *The Status of Pre-College Science, Mathematics and Social Education: 1955-1970*, vol.III, Social Science Education Consortium, 1977
- Wolk,S., Teaching for Critical Literacy in Social Studies, *The Social Studies*, vol.94, no.4, 2003.
- Wood, G.H., Education for Democratic Participation: Democratic Values and the Nuclear Freeze Campaign, *Theory and Research in Social Education*, vol.12, no.4, 1985.

【邦文参考文献】

- 浅沼茂・松下晴彦「アメリカにおける歴史教育と道徳教育の統合－価値観形成のための教材例－」『比較教育学研究』23号, 1997年
- 朝倉淳「社会的判断力を育成する小学校社会科の授業構成－「私たちの生活とゴミ」を事例にして－」『社会科教育』45号, 1996年
- 足立幸男『議論の論理－民主主義と議論－』木鐸社, 1984年
- , 『公共政策学入門－民主主義と政策－』有斐閣, 1994年
- 安西祐一郎『問題解決の心理学』中央公論社, 1985年
- 石川照子「価値分析力を育成する社会科の授業－白神山地の入山規制問題－」『社会系教科教育学研究』14号, 2002年
- 石部雅亮・笹倉秀夫『法の歴史と思想－法文化の根底にあるもの－』放送大学教育振興会, 1995年
- 池川清満「反省的志向に基づく社会科の教材原理－L.E.Metcalf の場合－」『社会科研究』26号, 1977年
- 池野範男「批判主義の社会科」『社会科研究』50号, 1999年
- , 「真理性か正当性か、市民の基礎形成か市民形成か」『社会系教科教育学研究』13号, 2001年
- , 「市民社会科の構想」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ』明治図書, 2003年

- 池野範男・橋本康弘・渡部竜也『アメリカ社会科における国家安全保障学習の展開と構造』
IPSHU 研究報告シリーズ研究報告 No.30, 2002 年
- 乾則夫「法意識を視点とした歴史授業開発－中学校の歴史単元「中世の罪と罰」の場合－」『社会系教科教育学研究』13号, 2001年
- 井上菜穂「目標達成度を明確にした態度評価法－ハーバード社会科の社会的論争問題分析テスト SIAT を題材に－」『社会科研究』第57号, 2002年
- 今谷順重「公民的資質のとらえ直しと道德教育－アメリカにおける新しい価値教育論から－」
『社会科教育論叢』34号, 1986年
- , 「タバ社会科における価値的論争問題の取り扱い－価値学習への分析的アプローチ－」『史学研究』140号, 1978年
- , 「社会科における価値・態度教育についての一考察－アメリカ新社会科の分析から－」『社会科教育研究』35号, 1974年
- , 『新しい問題解決の提唱－アメリカ社会科から学ぶ「生活科」と「社会科」への新視点－』ぎょうせい, 1988年
- , 「社会科における概念的探求の育成過程－TABA 社会科におけるカリキュラムの構造－」『広島大学大学院博士課程論文集』第一集, 1975年
- , 「概念的探求法に基づく新しい単元構成のあり方－TABA 社会科における Idea-Oriented Unit を手がかりとして－」『島根大学教育学部紀要（教育科学）』第9巻, 1975年
- , 「タバ社会科における価値的論争問題の取り扱い－価値学習への分析的アプローチ－」広島史学研究会『史学研究』140号, 1978年
- 今田高俊『自己組織性－社会理論の復活－』創文社, 1986年
- 今田高俊, 友枝敏雄ほか『社会学の基礎』有斐閣, 1991年
- 植田健「政策判断能力を育成する公民科授業原理－Current Issues 2000 の場合－」『教育学研究紀要』46巻第2部, 2000年
- 上野千鶴子『構造主義の冒険』勁草書房, 1985年
- 上野千鶴子ほか『構築主義とは何か』勁草書房, 2001年
- 上野俊哉・毛利嘉孝『カルチュラル・スタディーズ入門』ちくま新書, 2000年
- 梅津正美「歴史教育における文化理解の学習モデルの構想－POSH: 単元「歴史の中の家族」の分析を通して－」『社会科教育研究』77号, 1997年
- , 「多文化的世界史教育の内容構成原理－ホートン・ミフリン第6・7学年『世界を見るために』の分析を通して－」『鳴門教育大学紀要』16号, 2001年
- 梅野正信・采女博文『実践いじめ授業: 主要事件「判決文」を徹底活用』エイデル出版, 2001年
- 江口勇治「社会科における「法教育」の重要性－アメリカ社会科における「法教育」の検討を通して－」『社会科教育研究』68号, 1993年
- , 「日本における「法教育」の現在」『社会科教育研究』89号, 2003年
- 大野連太郎「社会科カリキュラム構成の展望3－市民生活概念志向型カリキュラムの分析（タバ・カリキュラムの場合）」『社会科教育』190号, 明治図書, 1979年
- 大森正・山根栄次・高柳英雄・江口勇治「アメリカ各州の社会科フレームワークについての考察－その典型的把握と社会科教育観の分析－」『社会科教育研究』40号, 1977年
- 大森正「1970年代後半における米国社会科カリキュラム改造の方向－1974年版カリフォルニ

- ア州公立学校社会科フレームワークの考察を通して」『社会科教育研究』38号, 1976年
 岡明秀忠「対抗社会化をめざす社会科-D・W・オリバーの場合」『教育学研究紀要』第二部,
 第36巻, 1990年
- , 「対抗社会化 (countersocialization) を目指す社会科-S.H.エンゲルの内容構成
 論を中心に」『社会科研究』39号, 1991年
- 小川英司『G・H・ミードの社会学』いなほ書房, 1997年
- 篤原進「社会科異文化理解学習の改善」『世界文化: グローバル・モザイク』を手がかりとし
 て」『社会科研究』46号, 1997年
- 小田泰司「ハーバード社会科の成立過程-フェスティンガーの不協和理論に基づく議論方法の
 開発」『社会系教科教育学研究』第15号, 2003年
- 尾原康光, 「リベラルな民主主義社会を担う思考者・判断者の育成(1)-D.W.オリバーの場
 合」『社会科研究』43号, 1995年
- , 「リベラルな民主主義社会を担う思考者・判断者の育成(1)-D.W.オリバーの
 場合」『社会科研究』43号, 1995年
- , 「社会科における批判的思考育成の原理と方法-「議論」に基づくO'Reillyの批
 判的思考育成原理」『社会科教育論叢』39号, 1992年
- , 「社会科授業における知識習得過程-一般化の主体的学習について」『教育学研
 究紀要』第二部, 第35巻, 1989年
- , 「「子どもの思考を育てる」社会科授業の再評価-知識成長過程の分析を通して」
 『教育学研究紀要』第二部, 第36巻, 1990年
- , 「社会科における批判的思考育成研究(1)-「議論」に基づくO'Reillyの批判
 的思考育成原理(1)」『教育学研究紀要』37巻第2部, 1991年
- , 「概念形成を行う社会科授業の構成方法と授業方略-B.K.ベイヤーの所論の再評
 価」『社会系教科教育学研究』5号, 1993年
- 加藤幸次『価値観形成をめざす社会科学習』黎明書房, 1982年
- 門脇厚司『子どもの社会力』岩波書店, 1999年
- 片上宗二「メトカーフの社会認識教育論」社会認識教育学会編『社会認識教育の理論と実践』
 葵書房, 1971年
- , 『オープンエンド化による社会科授業の創造』明治図書, 1995年
- 金子晴勇『人間の内なる社会-社会哲学的考察-』創文社, 1992年
- , 『人間学としての哲学』世界思想社, 1995年
- 金子邦秀「アメリカ新社会科における歴史の教授法-E・フェントンの場合」『社会科研究』
 23号, 1975年
- , 「アメリカ新社会科における教材構成論-比較政治学に基づく政治学習」『教育
 学研究紀要』第21巻, 1976年
- 上山春平『パース・ジェームス・デューイ』中央公論社, 1980年
- 川崎誠司「アメリカにおける社会科教育と多文化教育の展開-1980, 1990年代の検討を通し
 て」『社会科教育研究』72号, 1995年
- , 「アメリカ社会科における異文化理解教育の展開-多民族教育に関するJ.A.Banks
 の理論展開の分析」『社会科教育研究』72号, 1995年
- 河田敦之「合理的意思決定能力育成の社会科内容構成-J・P・シェーバーの公的論争問題学習
 を手がかりとして」『社会科研究』30号, 1982年

- , 「合理的意思決定能力育成の方法原理—J・P・シェーバーの公的論争問題学習を手がかりとして—」『教育学研究紀要』第27巻, 1982年
- 川本隆史『ロールズ：正義の原理』講談社, 1995年
- 関東弁護士連合会編『法教育—21世紀を生きる子どもたちのために—』現代人文社, 大学図書, 2002年
- 岸根敏幸『宗教的多元主義とは何か—宗教理解への探求—』晃洋書房, 2001年
- 岸本実「MACOSにおける思考と感情との結合について—J・ブルーナーとR・ジョーンズの教授理論による人間についての知識の主体化について—」『社会科研究』37号, 1989年
- 木下毅『アメリカ公法—日米比較公法序説—』有斐閣, 1993年
- , 『比較法文化論』有斐閣, 1999年
- 桐谷正信「歴史カリキュラム開発における「多様性」と「統一性」—ニューヨーク州合衆国史カリキュラム改訂を事例にして—」『社会科研究』53号, 2000年
- 草原和博「社会科学としての地理教育—HSGPの再評価—」『社会科研究』44号, 1996年
- , 「地理を基盤とする社会科カリキュラム編成—P.ハンナの再評価—」『カリキュラム研究』6号, 1997年
- , 「社会工学科としての地理教育—開かれた政治的思想形成の論理—」『兵庫教育大学研究紀要』20巻, 2000年
- , 「グローバル問題の地理的探求：GIGIの性格—〈社会工学科〉としての地理教育—」『社会科教育研究』85号, 2001年
- 久保啓太郎「信念変容の授業構成原理—L.E.メトカーフの社会科授業論の実現—」『社会科研究』58号, 2003年
- 黒田亘『行為と規範』勁草書房, 1992年
- 桑原敏典「社会科における人文科学的内容の位置付け—ホルト社会科第12学年「三つの都市の人間性」を手がかりにして—」『社会科研究』49号, 1998年
- , 「社会科における人間理解の意義—学際的内容に基づく社会科カリキュラムの原理的考察—」『岡山大学教育学部研究集録』112号, 1999年
- , 「自立的な価値観の形成を目指す社会科論争問題学習—「アメリカの社会的論争問題」を事例として—」『社会系教科教育学研究』12号, 2000年
- 神山四郎『歴史の探求』日本放送出版協会, 1968年
- 児玉修「社会的判断力育成の方法原理—D・W・オリバーのケーススタディー—」『教育学研究紀要』第二部, 第22巻, 1990年
- , 「社会的判断力育成の教材構成—D・W・オリバーの公的論争問題について—」『社会科研究』25号, 1976年
- 児玉康弘「「公民科」における解釈批判学習—「先哲の思想」の扱い—」『社会系教科教育学研究』16号, 2004年
- 後藤将之『コミュニケーション論』中央公論社, 1999年。
- 小原友行「社会科探求学習における教材構成—B.G.マシャラスの場合—」『教育学研究紀要』21号, 1975年
- , 「社会科学習原理としての探求—B.G.マシャラスの場合—」『社会科研究』24号, 1976年
- , 「小学校社会科における市民的資質育成の理論と授業構成—B.G.マシャラス, T.カルトソーニス, J.L.バースの場合—」『高知大学教育学部研究報告』第一部, 35号, 1983

- 年
- , 「意思決定力を育成する歴史授業構成－「人物学習」改善の視点を中心に－」『史学研究』177号, 1987年
- 坂元忠芳「ブルーナー批判－教科の「構造」論を中心に－」矢川徳光編『講座・現代民主主義教育』第3巻, 1969年
- 作田啓一『価値の社会学』岩波書店, 1972年
- 斎藤稔『人文学としてのアルス』中央公論美術出版, 1999年
- 佐伯胖『「わかる」ということの意味』岩波書店, 1995年
- 佐藤郁哉『フィールドワーク』新曜社, 1992年
- 佐藤三郎『ブルーナー入門』明治図書, 1968年
- 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究』東京大学出版会, 1990年
- , 『学びの快樂－ダイアローグへー』世識書房, 1999年
- 佐長健司「社会科授業における討論指導の研究」『社会科研究』37号, 1989年
- , 「社会科討論授業における反論の指導」『社会科研究』45号, 1996年
- 社会科の初志をつらぬく会著『問題解決学習の展開－社会科20年の歩み－』明治図書, 1970年
- 実平雅夫「コールバーグによる「価値的合理化と正義の共同体」の育成過程－社会科授業改革の一視点－」『社会科研究』35号, 1987年
- 塩野谷祐一『価値理念の構造－効用対権利－』東洋経済新報社, 1984年
- 副田義也『社会問題の社会学』サイエンス社, 1989年
- 田中成明『現代理論法学入門』法律文化社, 1993年
- 棚橋健治「ハーバード社会科・社会的論争問題分析テストの学習評価論－問題場面テストによる社会科学学習評価への示唆－」『社会科教育研究』69号, 1993年
- , 『アメリカ社会科学学習評価研究の史的研究』風間書房, 2002年
- , 「社会科カリキュラム開発における“構造”概念について－E・フェントンの所論を手がかりにして－」『社会科研究』第31号, 1983号
- , 「社会科カリキュラム構造における“概念”構造について－タバ・カリキュラムの場合－」『教育学研究紀要』第28巻, 1983年
- , 『アメリカ社会科学学習評価研究の史的展開－学習評価に見る社会科理念実現過程－』風間書房, 2002年
- 千葉真『デモクラシー』岩波書店, 2000年
- 恒吉僚子『人間形成の日米比較』中央公論社, 1992年
- 寺尾健夫「社会的構築主義に基づく歴史授業の構成原理－米国中等歴史カリキュラム『生きている歴史!』の場合－」『日本教科教育学会誌』24巻第1号, 2001年
- 飛田茂雄『アメリカ合衆国憲法を英文で読む』中央公論社, 1998年
- 富永健一『社会学原理』岩波書店, 1986年
- , 『近代化の理論』講談社, 1996年
- , 『現代の社会学者』講談社, 1993年
- 豊畷啓司「「構成主義」的アプローチによる社会科「意思決定」型学習指導過程－心理学における「多属性効用理論」及び「自己フォーカス」を援用した中学校公民分野「家族と社会生活」を事例に－」『社会科研究』51号, 1999年
- , 「意思決定の過程を内省し、認識の社会化をはかる社会科授業」『社会系教科教育

- 学研究』13号, 2001年
- 中河伸俊『社会問題の社会学—構築主義アプローチの新展開—』世界思想社, 1999年
- , 平英美ほか『構築主義の社会学—論争と議論のエスノグラフィ—』世界思想社, 2000年
- 中野重人「社会科教育と人間理解—アメリカにおける社会科教育の動向を手がかりに—」『宮崎大学教育学部紀要』第38号, 1976年
- 中野重人「社会科と価値」社会認識教育学会編『社会認識教育の探求』第一学習社, 1978年
- 中原朋生「「権利に関する社会的ジレンマ研究」としての社会科—権利学習プロジェクト『自由の基礎』を手がかりに—」『社会科研究』58号, 2003年
- 野村一夫『リフレクション—社会的な感受性へ—』文化書房博文社, 1994年
- 橋爪貞雄『2000年のアメリカ—教育戦略: その背景と批判』黎明書房, 1992年
- , 『危機に立つ国家—日本教育への挑戦—』黎明書房, 1984年
- 橋爪大三郎『言語ゲームと社会理論—ヴィトゲンシュタイン・ハート・ルーマン』勁草書房, 1985年
- , 『冒険としての社会科学』毎日新聞社, 1989年
- , 『橋爪大三郎コレクションⅢ・制度論』勁草書房, 1993年
- , 『言語派社会学の原理』洋泉社, 2000年
- 橋本康弘「法関連教育の学習原理—”I'M THE PEOPLE”の場合—」『社会系教科教育学研究』12号, 2000年
- , 「市民的資質を育成するための法カリキュラム—『自由社会における法』プロジェクトの場合—」『社会科研究』48号, 1998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
- 広岡亮蔵『発見学習』明治図書, 1968年
- , 『教育内容の現代化』明治図書, 1974年
- 平光昭久「ブルーナーの問題提起に対する—反省—解釈の視点転換の必要がないか—」『大阪音楽大学紀要』10号, 1971年
- 藤田忠・熊田聖『意思決定科学』泉文社, 1996年
- 堀米庸三『歴史をみる眼』日本放送出版協会, 1964年
- 松本佳子「シミュレーションによる異文化理解の学習指導法—文化の創造と異文化交流—」『教育学研究紀要』第47巻第2部, 2002年
- 間々田孝夫『行動理論の再構成—心理主義と客観主義を超えて—』福村出版, 1991年
- 三浦軍三「米国における現代新社会科の憲法教育的性格—1980年~1998年における米国の現代新社会科形成運動の展開の一断面—」『社会科研究』50号, 1999年
- , 「米国の新公民教育の構築と展開—1980年~1998年における米国の憲法教育改善の枠組み—」『公民教育研究』5号, 1997年
- 溝上泰「オリバーの社会認識論」『社会認識教育の理論と実践』葵書房, 1971年
- , 「社会科教育における「論争問題」の取り扱い—ニューマンの場合—」『社会科研究』20号, 1972年
- 水山光春「合意形成をめざす中学校社会科授業—トウルミンモデルの「留保条件」を活用して—」『社会科研究』47号, 1997年
- , 「「合意形成」の視点を取り入れた社会科意思決定学習」『社会科研究』58号, 2003年

- 溝口和宏「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－」『社会科研究』42号, 1994年
- , 「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－」『教育学研究紀要』39号, 1993年
- , 「歴史教育における開かれた価値観形成－政治的教養のための歴史教材例－」『教育方法学研究』20号, 1994年
- , 「歴史教育における開かれた価値観形成(2)－情報批判力育成のための歴史教材例－」『鹿児島大学教育学部研究紀要』(教育科学編)第48巻, 1997年
- , 「歴史教育における開かれた価値観形成(3)－「思想史」にもとづく市民的資質育成の論理－」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第7巻, 1997年
- , 「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－」『日本教科教育学会誌』第20巻, 第4号, 1997年
- , 「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－」『鹿児島大学教育学部研究紀要』第49巻, 1998年
- , 「歴史教育による社会的判断力の育成(1)－法的判断力育成のための歴史教材例－」『社会科研究』第50号, 1999年
- , 「市民的資質育成のための歴史内容編成－「価値研究」としての歴史カリキュラム－」『社会科研究』53号, 2000年
- , 「開かれた価値観形成をめざす社会科教育－「意思決定」主義社会科の継承と革新－」『社会科研究』56号, 2002年。
- , 「社会問題科の内容編成原理」社会認識教育学会編『社会科教育のニュー・パースペクティブ』明治図書, 2003年
- 見田宗介『価値意識の理論－欲望と道徳の社会学－』弘文堂, 1966年
- 峰明秀「価値観育成授業論の課題」『社会系教科教育学研究』13号, 2001年
- 三好勝美「アメリカ法関連教育の授業構成－LREカリキュラムガイド『法に学び法に生きる』の場合－」『教育学研究紀要』43巻第2部, 1997年
- 森分孝治「社会科授業構成の類型」社会認識教育研究会編『社会認識教育の探求』第一学習社, 1978年
- , 『現代社会科授業理論』明治図書, 1984年
- , 「アメリカ社会科の学力観」朝倉隆太郎ほか編『社会科教育学研究 五』明治図書, 1981年
- , 「社会科授業理論化の方法」『社会科研究』30号, 1982年
- , 『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房, 1994年
- , 「社会科における思考力育成の基本原則－形式主義・活動主義的偏向の克服のために－」『社会科研究』47号, 1997年
- , 「市民的資質育成における社会科教育－合理的意思決定－」『社会系教科教育学研究』13号, 2001年
- 山岸俊男『社会的ジレンマ－「環境破壊」から「いじめ」まで－』PHP研究所, 2000年
- 山田秀和「社会システム論を基盤とする世界史課程編成－B.G.マシャラス『探求による世界史』を手がかりとして－」『教育学研究紀要』第二部, 第46巻, 2000年
- 吉見俊哉『カルチュラル・スタディーズ』岩波書店, 2000年
- 吉村功太郎「合意形成能力の育成をめざす社会科授業」『社会科研究』45号, 1996年

- , 「社会科における価値観形成論の類型化—市民的資質育成原理を求めて—」『社会科研究』51号, 1999年
- 六本佳平『法社会学』有斐閣, 1986年
- 我妻みち子「社会科における意思決定能力育成に関する一考察—ハーバード社会科プロジェクトを手がかりとして—」『社会認識教育学研究』第7号, 1992年
- 我妻榮『法律における理屈と人情』日本評論社, 1955年
- 鷺田清一『現象学の視線—分散する理性—』講談社, 1997年
- 渡部竜也「市民的資質育成のための社会科カリキュラムの構成原理—“社会科における法”シリーズを手がかりとして—」『教育学研究紀要』第二部, 第46巻, 2000年 -
- , 「法原理批判学習—法を基盤とした社会科の改革—」『社会科研究』56号, 2002年
- , 「歴史による思想批判学習—合衆国歴史教育用教材『思考への扉』の場合—」『社会系教科教育学研究』15号, 2003年
- , 「多文化的構築主義に基づく社会科教育内容編成の原理—文化相対主義の克服—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部, 第52号, 2003年
- , 「アメリカ社会科における社会問題学習論の原理的転換—「事実」を知るための探求から自己の「見解」を構築するための探求へ—」『教育方法学研究』第29号, 2003年
- , 「アメリカ社会科における社会問題学習の授業構成論—分析枠組の必要性—」『日本教科教育学会誌』第27巻1号, 2004年
- アーサー・シュレジンガーJr.著 (都留重人訳)『多元文化社会についての所見：アメリカの分裂』岩波書店, 1992年
- V・バー著 (田中一彦訳)『社会的構築主義への招待—言説分析とは何か—』川島書房, 1997年。
- J・A・バンクス著 (平沢安政著)『多文化教育』サイマル出版会, 1996年。
- P・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。
- J・S・ブルーナー著 (鈴木祥蔵・佐藤三郎訳)『教育の過程』岩波書店, 1963年。
- J・シュワブ著 (佐藤三郎訳)『探求としての学習』明治図書, 1970年。
- E・H・カー著 (清水幾太郎訳)『歴史とは何か』岩波書店, 1962年。
- R・ドウォーキン『権利論』木鐸社, 1977年。
- L・フェスティンガー著 (渡部昇一訳)『認知的不協和の理論』誠信書房, 1965年。
- J・I・キツセ&M・B・スペクター著 (村上直之, 中河伸俊ほか訳)『社会問題の構築—ラベリング理論を越えて—』マルジュ社, 1992年。
- K・G・ヘンペル著 (黒崎宏訳)『自然科学の哲学』培風館, 1967年。
- J・F・リオタール著 (小林康夫訳)『ポスト・モダンの条件—知・社会・言語ゲーム』水声社, 1986年。
- G・ミュルダール著 (丸尾直美訳)『社会科学と価値判断』竹内書店, 1971年。
- U・ノイマン著 (亀本洋ほか訳)『法的議論の理論』法律文化社, 1997年。
- K・ポパー著 (森博訳)『客観的知識』木鐸社, 1974年。
- , (ポパー哲学研究会訳)『フレームワークの神話—科学と合理性の擁護—』未来社, 1998年。
- M・ポラニー著 (長尾史郎訳)『個人的知識—脱批判哲学をめざして—』ハーベスト社, 1985

年。

M・ウェーバー著（祇園寺信彦・祇園寺則夫訳）『社会科学の方法』講談社，1994年。

—————，（祇園寺信彦・祇園寺則夫訳）『歴史学の方法』講談社，1998年。

A・ブルーム著（菅野盾樹訳）『アメリカン・マインドの終焉』みすず書房，1988年。

B・マシャラス，J・ビゼン著（田浦武雄、水越敏行訳）『教室における創造的出会い：発見による教授と学習』黎明書房，1967年。

ジャン・ピアジェ著（滝沢武久・佐々木明訳）『構造主義』白水社，1970年

ジョン・トムリンソン著（片岡信訳）『文化帝国主義』青土社，1991年

A. ハミルトン&J. ジェイ，J. マディソン著（斎藤眞・武則忠見訳）『ザ・フェデラリスト』福村出版，1991年