

## 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—

棚 橋 健 治

### I はじめに

わが国の「教育の現代化」は、科学と教育の一元化を図りすすめられたが、70年代に入り、人間不在の教育であるという批判を受けることになった。今日のわが国の社会科は、この現代化とその批判としての人間化との論争を経験したことにより、長年くり返された「科学か子どもか」という二者択一の論争への逆戻りを免れ、両者の結合という新たな視点を生み出すに至った。

「教育の現代化」は、「構造」という概念の存在を明らかにし、それをカリキュラム開発に導入することを理論の中核のひとつとした。この「構造」は、わが国では単に教授内容を本末・軽重の関係で整理したものとされたり、あるいは、いわゆる科学主義的な解釈がなされ、社会科は、子どもに社会を統一的に認識させるために、特定の世界観にもとづいて体系化された知識を系統的に習得させるものであるとされたりした。しかし、その本来の姿は、このような子どもと無関係の論理で存在するものではなかったのではなからうか。わが国で、新たな視点として今日クローズアップされている「科学と子どもの結合」ということも、アメリカ新社会科では当時から中心課題として追い求められていたのではなからうか。確かに、新社会科論では科学による教育が主張されているが、その論者たちが意図していた科学というのは、わが国で論じられているような子どもから乖離したものではなかったのではなからうか。

そこで、本稿では、新社会科論において指導的な役割を演じたエドウィン・フェントン (Edwin Fenton) の所論をとりあげ、彼のカリキュラム開発における「構造、概念」を検討することにより、社会科が科学、子どもといかなる関係において成立するとされているかを考察したい。

### II カリキュラム開発の課題

フェントンのカリキュラム論は、彼を中心とするカーネギー・メロン大学のグループが開発したホルト社会科 (Holt Social Studies Curriculum) に具現されている。カリキュラムの開発は、まず目標、すなわち、そこで育成されることが目ざされる人間像、の再検討から始まる。ホルト社会科で育成が目指されている人間は、「独立した思考者、民主

主義社会での責任ある市民」である。これは、具体的には、社会を科学的に認識し、理性的に生きてゆける人間と考えられている。そしてこのような人間の要件として、フェントン<sup>(9, 3)</sup>は、権威や迷信を信頼するよりも思考の科学的様式を受け入れるという態度、探究の様式を用いる能力、子どもが現代の社会を理解するために、また、社会に貢献し現代社会で創造的に生きるために必要な知識、等を考えるのである。

ところで、ここでフェントンが用いているカリキュラムの概念は、極めて広義のものである。つまり、わが国でみられるようなシラバスのレベルでの教育内容の選択、組織化ということを目指すにとどまらず、目標、内容、方法、評価等を一体としてとらえたものである。したがって、彼の言うカリキュラム開発とは、具体的には、シラバスの設定、教科書、資料集、種々の教材、教師用指導書等の開発、を意味するのである。それは、四ヶ年分の全体計画にはじまり、各学年の年間計画、各単元計画、そして、各一時間の授業計画まで、内容、方法等を詳細に構想しているのである。つまり、そのカリキュラムにしたがって授業をすすめれば、実際に教壇に立つ教師の考え方にかかわりなく、フェントンがそのカリキュラムで育成を旨ざしている人間像に子どもを近づけることができるようになっているのである。

わが国のようなシラバスレベルのカリキュラムにおいては、そこで示された内容と実際に現場で行なわれる個々の授業とは必ずしも一貫したものになるわけではない。それは、社会認識形成の論理が現場の個々の教師に委ねられているからである。それに対して、フェントンのように、具体的な授業のレベルまで体系的に規定するカリキュラムには、シラバスから具体的な授業まで貫く明確なる社会認識形成論がある。つまり、彼の考えるカリキュラム開発の概念においては、何よりもまず、カリキュラムの基盤となるしっかりとした社会認識形成論が必要とされるのであり、フェントンの場合は、そのキー概念となるのが「構造」という概念なのである。

### III 社会認識形成の論理

フェントンは、カリキュラム開発を考える場合の視点として、社会の基本的問題、学問、子どもの要求、があるとす。これは、社会認識形成を研究する際に考慮すべき要素を示唆している。すなわち、認識対象としての社会の構造、科学的な認識の方法、認識主体である子どもの内面の体制、の三者である。

社会認識と言う場合、われわれが認識の対象とするのは、言うまでもなく社会である。では、その社会はいかなる構造をもつのか、いや、そもそも社会には構造などがあるのか、ということになると意見はわかれる。まず、次のような考えがあろう。すなわち、社会的諸事象がそれ自体内在的な因果関係をもって、はじめから相互に結びついている、とする考え方である。それに対して、フェントンは、「事実はそれ自体では何も意味しない。事実はそれらを学ぶ人間の心の中でのみ意味をなす。同一の事実も、世界の見方が異なった二人の人間には、全く異なった意味をなすだろう」として、別の考え方を示す。すなわち、<sup>(9, 11)</sup>

社会的諸事象自体が内在的な因果関係をもっているのではなく、認識する側が表面的な諸事実に秩序と意味を与えるために、自己の持っている枠組にしたがって、それらに対して一定の構造を付与するのである、とする考え方である。前者のような考え方に立った場合、社会は認識主体の存在とは関係なく統一的な構造体を形成しているのであり、それを四次元の世界にまで拡大して得られた最も包括的な構造が歴史の発展法則と呼ばれるものである、とされるのである。後者のような立場に立った場合、社会の構造というのは、単に認識主体の認識構造が映し出されたものにすぎないのであり、それ故に、人によって様々なものが存在し得るということになる。

このように社会の構造に対する考え方が異なると、その社会を認識するということがどういうことなのかについても考え方が異なる。社会自体に構造が内在するとする場合、その構造（通常、それは世界観とか思想という形で表わされる）に認識の対象とする社会をあてはめ、その位置を決めようとすることになる。それに対して、社会自体に構造は内在しないとフェントンのような立場の場合、当然、特定の世界観によって解明されたとされる社会構造に対象とする社会をあてはめてみることではないし、また、社会的諸事象の諸要素をしらみつぶしに知り、その総和を求めるということでもない。それは、各個人が自己の持つ概念的図式にしたがって、自分なりの社会像を作るということである。その社会像は、概念的枠組というスリットを通して作られるものであるから、選択的なものであり、決して統一的なものではない。また、人によって異なることも多々あって当然である。

フェントンの言うように社会を認識することは、日々の生活において子どもたちも行なっている。子どもたちは、生活において身につけた概念的図式にしたがって、認識対象である事象から情報を抽出し、自分なりの像を作っている。そしてその情報は、その認識の出発点となった概念的図式に組み込まれて、図式の修正をもたらし、また新しい像を作るという一連の循環運動をなしているのである。

しかし、社会をより合理的に、より正しく認識しようとしているのは、何といても社会科学である。それは、社会学者たちがどのように社会を認識しているか、に具現されている。科学というのは、その領域の多くの専門家たちが、自己の内面の枠組を間主観的な場に出して、長年かかって吟味しあうことによってつくりあげたものである。したがって、あくまでも認識主体各個が有する基本的な認識構造の発展したモデルにすぎないのであって、子どもの認識の中にもその契機はあるわけである。ただ、科学はその思考操作が吟味・普遍化されており、説明力の大きさ、誤りを排除する手続きの厳格さ、という点で子どもの認識活動よりまさっている。また、子どもの場合、しばしば認識主体を軸にしているのに対し、科学は認識対象を軸にするという点で、脱中心化の達成の程度に相違がみられるのである。

以上のように、フェントンは、認識主体の内面の体制を基点とし、その精緻化されたものとして科学者の認識活動をとらえ、そしてそれらを反映するものとして社会の構造がある、という形で社会、科学、子どもの関係をとらえる。したがって、科学者の認識活動

を表わす「科学の構造」は、本来、社会、子どもから乖離したのではなく、両者と結合し得るものなのである。そして、この科学者の認識活動こそが、人間の認識活動の中で最も吟味されたものであり、生徒が社会を科学的に認識し理性的に生きるための範となるものと考えられているのである。

#### IV 「構造」にもとづく教材構成

前章で考察した通り、フェントン<sup>9</sup>は社会認識形成における科学の役割を重視するのであり、彼の言う「構造」は実質的には科学の構造である。では、この科学の構造からカリキュラム開発がどのように行なわれるのか、それを次に検討しよう。

##### 1. 社会科学の構造

現在、社会科学は個別の社会諸科学として存在する。したがって、その構造の具体的な内容は、各学問によって異なったものになる。しかし、それらはふたつの要素に整理することができる。すなわち、その学問の研究主題を定義し、その探究を内容面からコントロールするものである「課せられた概念群」と、研究の手続・方法のバタン、あるいは目標に到達するために課せられた概念群をいかに用いるか、を規定しその探究を方法面からコントロールするものである「吟味過程」というふたつの要素から成るとされている。

課せられた概念群は、「各人が異なった疑問を発したり、異なった形で同じ証拠の意味を解釈したりすることの条件<sup>(9,12)</sup>」となるものであり、探究をはじめに於て、仮説を立てることを助ける、<sup>(9,12)</sup>というはたらきをするものである。この課せられた概念群とは何なのかについてはいくつかの見解がある。フェントンによると、それらは、一群の一般命題とするものと、一群の概念とするものに大別できるとされている。彼は、前者の例としてハンナ、グロスを中心とするスタンフォード大学グループによって出されたリストや、1959年にカリフォルニア州で出されたリストがあるとしながらも、大部分の社会科カリキュラムプロジェクトは後者の立場に立っているという。一般命題というのは、不活性であって探究の道具にはならない。探究の結果であって、それ自体が目標となるものである。それに対して、概念は、ひとつの目標の手段となるので、一般命題よりも探究の有益な道具となるのである。

科学の構造の第一の要素である課せられた概念群が、探究における仮説形成のかなめとなるのに対して、第二の要素である吟味過程は、結論へ到達するための立証方法となるものであり、カーネギー・グループは、これを批判的思考の技能にもとづく探究の様式としてまとめている。

このように、フェントンが考える科学の構造は、ブルーナーによって提起され、シュワブによって概念的構造と構文的構造という形で明確化された「構造」という概念の実体をより具体的に解明したものである。これは、社会を科学的に認識した成果としての知識の体系としてよりも、認識のための道具としての社会科学の意味を重視しているのであり、動的、構成的な性格が強く示されている。

## 2. 科学的理論と課せられた概念群

先述の通り、フェントンは課せられた概念群を一群の概念と考え、具体的に社会科において習得すべき概念は、そのほとんどが社会科学から引き出されるべきであるとする。

そこで彼は、まず、社会科学のどの学問を根拠としてどんな概念群が得られるかを明らかにするために、諸科学の性格を検討し、それをふたつに分類する。それは、ひとつは、全体的な社会像を得ようとするをせず、複雑な社会事象の中から一定の局面のみを切りとって自己の領域とするものであり、いわば、分析的で、法則の探究を目指す学問である。いまひとつは、それらの法則を用いて解釈的な総合をなし、全体的な社会像を求める総合的な学問である。前者としては、政治学、経済学、社会学、人類学、地理学等が充てられ、後者としては、歴史学、行動科学等が充てられている。たとえば、歴史学と他の社会諸科学の関係については、歴史家は出来事を理論と事例の関係において説明しようとする試みるものであり、その際に用いる理論を分析的・法則定立的な社会科学に依存し、そこか

普通概念	文化・社会・文明			
大概念	政府	経済組織	社会構造	地域
分析的概念	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 市民性</li> <li>・ イデオロギー</li> <li>・ 制度</li> <li>・ 意思決定</li> <li>・ リーダーシップ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 経済成長</li> <li>・ 生産</li> <li>・ 流通</li> <li>・ 価格</li> <li>・ 資源</li> <li>・ 欠乏と選択</li> <li>・ 価値と目標</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 規範</li> <li>・ 文化変容</li> <li>・ グループ相互作用</li> <li>・ グループ</li> <li>・ 社会階級</li> <li>・ 地位</li> <li>・ 役割</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 空間的相互作用</li> <li>・ 地域的連合</li> <li>・ 空間的配置</li> </ul>
分析的質問	各分析的概念に2～4ずつ例示されているが略。一例を欄外に記す。			

(⑦, 24～28の記述より引用者作成)

### ○分析の質問の例

- 市民性、
- a: 政府が権力を用いることに対して、市民は、もしあるならば、どのように影響を与えうるか。彼は、意思決定過程の一部を担うか。彼は意思決定者に影響を与えうるか。彼は忠義な市民か、反抗的な市民か、あるいは、うとんぜられた市民か。
  - b: 市民は、どのようにして自分の政府に関する情報を集めるか。
  - c: 政府は、どのようにして市民の生活に影響を与えるか。政府は、市民の自由を制約するか、保護するか、拡大するか。
  - d: 市民は、政治組織に対してどのような責任があるか。

(⑧, xvi)

ら自分がデータに対して投げかける質問を引き出すとされているのである。

このような考えから、フェントンにおいては、課せられた概念群は、主に、政治学、経済学、社会学、人類学、地理学から引き出されている。その具体的内容は、前頁の表のような体系としてまとめられている。

普通概念とされている文化・社会・文明は同義語であり、「すべての人間は文化の中に生活しているのだということを生徒は知るべきであり、そしてその文化を科学的に分析し得るべきである」という目標の頂点に位置するものであるが、「ある時と場所における人間についてすべてを含んでいる」<sup>(②,24)</sup>のでデータの探索を手引きしない。この普通概念を分析のために分類したのが大概念である。これは各々、社会科学の学問に対応している。すなわち、「政府」が政治学に、「経済組織」が経済学に、「社会構造」が社会学・人類学に、「地域」が地理学に、各々、対応する。しかし、それらでもまだ「各々、あまりにもたくさん<sup>(②,24)</sup>の<sup>(②,24)</sup>ことを含んでいるので、データの探索を手引きしない」とされている。第三のカテゴリーである分析的な概念は、「生徒が読書をする時に、何をさがすのかを語る」<sup>(②,25)</sup>からデータを効果的に探索することの手引きとなる。しかし、この分析的な概念は、具体的には、各々に含まれる分析的な質問となつてはじめて機能する。この分析的な質問というのは、研究者がその研究においてデータに対して投げかける質問である。生徒がひとたびこれを学ぶと、「強力な概念的図式を頭の中<sup>(②,26)</sup>に持って、データの探索に乗り出す用意ができる」<sup>(②,26)</sup>のであり、探究の最も有益な道具となる。そして、この分析的な質問を学ぶことは、「仮説的に考える習慣を<sup>(②,26)</sup>発展させる」のである。この仮説的に考える習慣は、単に知識を集積するだけの者と自主的に創造的に思考する者との決定的な相違なのである。

このようにして得られた課せられた概念群は、先述した学問の性格にもついでカリキュラムの前半で習得するように配置されている。ホルト社会科は四学年七コースから成るが、これは、そこで行なわれる知的活動の性格から、分析手段を獲得する段階と総合をする段階に大別することができる。この両段階は、各コース内の個々の単元レベルにおいてもみられるが、各コース全体の目的も大きくこのふたつの段階にわかれる。すなわち、前半四コースは、政治学、経済学、社会学・人類学、地理学を基礎としており、そこでは、分析的な質問を中心とする課せられた概念群の習得が主な目的とされている。後半三コースは、歴史学、行動科学、人文学を基礎としており、そこでは、前半四コースで獲得した分析的な質問を用いて実際にいくつかの社会を分析し、解釈的な総合をなして、社会像をつくる<sup>(②,26)</sup>ことが主な目的とされている。

このように、カリキュラムの内容は、領域的には各社会科学の分析的な質問を包含するように編成され、それらの具体的な場として、現代のアメリカ人として知っておくべきアメリカの組織の成長と発展に関連あることを、世界に地理的、歴史的に求めて構成されているのである。したがって、個々の単元も、単元全体で吟味されるべき問題と、その探究の証拠として用いる資料となる原典資料やそれに関する論文と、から構成されている。

### 3. 科学的研究法と指導された討論

社会科学の各学問は、各々、研究に適した探究技法を持っており、ホルト社会科の各コースも、その基礎となる学問の探究技法を用い、それを習得、習熟するように配慮されている。すなわち、政治学、経済学、地理学にもとづく各々のコースでは、調査研究、事例研究が用いられ、歴史学にもとづくコースでは、歴史家が一般命題をつくり出す技法が用いられ、行動科学にもとづくコースでは、実験、事例研究、調査研究が広く用いられ、人文学にもとづくコースでは、公的政策について意思決定をする分析的方法が用いられる。

このような個々の探究技法の習得の基礎として、フェントンは、次のような六つの段階から成る探究の様式を提示している。

1. データから問題を認識すること
2. 仮説を系統的に記述すること
3. 仮説の論理的意味を認識すること
4. データを集めること
5. データを分析すること、評価すること、解釈すること
6. データに照らして仮説を評価すること

(各段階内の細かい段階は省略)

そして、これらの習得は、手順の概念、すなわち、社会研究の質問、仮説、事実、データ、証拠、準拠枠、一般命題、概念、モデル、の概念を習得することによってなされると考えられている。

このような探究の様式を用いる能力は、自身で新しい知識を発見する素養、そしてそれを自分の準拠枠に組み入れる素養、を子どもたちに与えるものであり、それ故に、これを身につけることにより、知識を所与のものとして無批判に受け入れることなく、自身の探究の結果として納得のいくものを受け入れるようになるのである。

したがって、このような探究の様式は、カリキュラムにおける教授方法を規定することになる。そこで、フェントンは、「指導された討論」という教授方法を提唱し、その有効性を論じている。これは、科学の構造が形成されていく過程を子ども自身にたどらせようとするものである。科学の構造は、先述のように、多くの専門家たちが自己の内面の構造を間主観的な場に出して吟味しあうことにより形成される。ところで、討論というのは、子どもが自己の頭の中にあること(これは課せられた概念群であり、探究法である)を言葉にして話すことにより間主観的な場に出し、吟味し合うことである。それは、科学の構造が人間の内面の構造から作り出されていく過程そのものなのである。しかし、フェントンは「われわれは、その成功を作りつけの概念的枠組の存在に頼るところの、構造化されていない発見練習の支配に反対する」として、指導の必要性を示唆する。すなわち、子どもだけの討論というのは、発見すべきものについての知識がなく、自己の枠の中だけで論ずるので、それだけでは、なかなか科学の構造へは近づかないのである。指導された討論においては、教師が果たす役割は、主に質問という形で、討論すなわち子どもたちが自己の

内面の体制を吟味する活動に手がかりを与え、手引きするということである。したがって、そこで行なわれるやりとりは、生徒と生徒の間でなされるというよりも、むしろ、教師と生徒の間でなされる。具体的な指導の形態の例としては、仮説形成のために必要な分析的質問を求める質問をする、分析的質問から仮説を立てることを求める質問をする、証拠の提示を求める質問をする、仮説の修正を求める質問をする、などがある。

このように、指導された討論においては、「生徒は証拠の支えなしに大ざっぱな一般化をなすことは許されるべきではない。一貫して証拠を要求する教師は、真実のテストとして権威より探究を重視することを示す」ことになり、社会を科学的に認識できる人間となるのに必要とされる探究の様式を習得させ得るだけでなく、権威や迷信を信頼するより思考の科学的様式を受け入れるという態度も身につけさせ得るのである。

## V お わ り に

以上のように、フェントンが社会科のカリキュラムを開発するにあたって、その拠り所としたのは社会科学の構造である。それは、子どもの持つ優秀な知的能力を掘り起こすことによって科学的な認識能力を育成し、生徒各々が社会を科学的に認識し理性的に生きてゆけるようにすることをめざす、というカリキュラム全体の目的から来る論理的帰結であった。しかしながら、そこで意図されている科学とは、特定の世界観にもとづく限定された統一的な社会像を構築するものではなく、個々の子どもが自己の社会像を合理的に作ることを可能にする手段というべきものである。これは、彼が構造という概念を、社会、科学、子どもの三者を統合する概念として考えているからであり、したがって、彼の考える科学が子どもや社会から浮き上がってしまわず、両者と深く結びついたものとなっているからである。

しかしながら、たとえこのように子どもと密接な関係をもって考えられた科学であっても、これをそのままカリキュラムの拠り所とするには、子どもがある程度の概念的操作能力を身につけていることが必要である。科学が自己の科学性を主張できる根拠には、その仮説が実験によって検証でき、一般的な法則として確認できるということがあろう。そのためには、実験で確認すべき要素を抽象せねばならない。自然科学の実験では、比較的容易に物理的抽象ができる。しかし、社会科学においては、多くの要素が極めて複雑に関係し合っ成り立っている社会の中から、ひとつの要素だけを物理的にとり出すということは不可能である。そのため、社会科学においては、確認すべき要素を頭の中で抽象すること、すなわち観念的抽象、によって自然科学における物理的抽象の代わりとするのである。したがって、社会科学においては、科学者と同じ手順を子どもに踏ませるためには、子どもの方にそれなりの概念的操作能力がなければならないのである。このように考えると、このフェントンの論は、やはり中等教育に適するものであり、初等教育においては、より適切な別の論理（たとえば、H. タバは子ども自体でも科学自体でもなく、子どもから科学へ橋渡しするものを構想している<sup>(3)</sup>）が求められることになる。

〔引用・参考文献〕

- ① E. Fenton, "History in the New Social Studies", *Social Education* XXX, 1966.
- ② E. Fenton, *Teaching The New Social Studies in Secondary Schools: An Inductive Approach*, Holt, Rinehart and Winston, 1966.
- ③ E. Fenton, *The New Social Studies*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- ④ E. Fenton, "A Structure of History", in Irving Morrissett, ed., *Concepts and Structure in the New Social Science Curricula*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1967.
- ⑤ E. Fenton, "Inquiry and Structure", in *Inquiry in the Social Studies*, NCSS, 1968.
- ⑥ E. Fenton, ed., *Teacher's Guide for The Shaping of Western Society: An Inductive Approach*, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- ⑦ E. Fenton, John M. Good, Mitchell P. Lichtenberg, "Selected Social Studies Concepts", in Barry K. Beyer, Anthony N. Penna, ed., *Concepts in the Social Studies*, NCSS, 1971.
- ⑧ E. Fenton, *A RATIONALE for the Second Edition of the Holt Social Studies Curriculum*, Holt, Rinehart and Winston, 1975.
- ⑨ 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) 1974。
- ⑩ 金子邦秀「ホルト社会科カリキュラムにおける歴史の探究学習」(社会科教育研究センター編『探究的歴史学習の指導』中教出版) 1975。
- ⑪ 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—」(中国四国教育学会『教育学研究紀要』第21巻) 1976。
- ⑫ 金子邦秀「中等社会科の目標とその具体化—ホルト社会科第2版の場合—」(『同志社大学人文学』132) 1978。
- ⑬ 森分孝治「歴史教育と社会諸科学」(尾鍋輝彦, 豊田武, 平田嘉三編著『歴史教育学事典』ぎょうせい) 1980。
- ⑭ 拙稿「社会科カリキュラム開発における「構造」概念について—タバ社会科を手がかりにして—」(中国四国教育学会『教育学研究紀要』第27巻) 1983。