

現実社会への関わりを強調する社会科論における 教科書の位置づけ

— Hess および Ravitch の社会系教科書分析手法の比較を通して —

後藤 賢次郎

(2010年10月7日受理)

The Role of Textbooks in Social Studies to Promote Relationship to Society:
Comparing the Methods of Textbooks Analysis between Hess and Ravitch

Kenjiro Goto

Abstract: The aim of this article is to clarify the role of textbooks in social studies to promote relationship to society through comparing the methods of textbooks analysis between Hess and Ravitch. Diana Hess emphasizes critical relationship to society through learning of social issues with deliberations. Diane Ravitch emphasizes relationship to society through learning to get knowledge and the sense of values that should be shared as a member of communities. Results of comparing their methods are below: 1) Hess places textbooks as “medium” leading to various learning activity. Textbook has a role to open knowledge and the sense of values of children; 2) Ravitch places textbooks as education “contents” that are learned directly by children. Textbook has a role to close knowledge and the sense of values of children. These results suggest that differences of theories of social studies to promote relationship to society become clear.

Key words: social studies, textbooks analysis, U.S.A, social engagement

キーワード：社会科，教科書分析，米国，社会的参与

1. はじめに

本小論の目的は次の2つである。1つは子どもが現実社会に関わってゆくことを重視する社会科論の代表的論者であるヘス(Diana E. Hess)とラヴィッチ(Diane Ravitch)の教科書分析手法を比較し、両者の教科書の位置づけを明らかにすること。2つは、またそのことが、この立場の社会科論の特質を捉える上でどのような意義があるのかを明らかにすることである。

これまで、社会科教育学研究では教科書分析が多く行われてきている。そこでは教科書を、授業で獲得が目指される知識やスキルが示されている「内容集」と見立て、それらを引き出し構造化したり、授業を再現・開発したりといった手法が採られていることが多い。

しかし、多様な主義・主張のある社会科では、教科書の用い方・捉え方も様々に想定でき、こうした内容を視点とした分析手法を用いることが必ずしも有効ではないと考えられる場合がある。その1つに、子どもが現実社会に関わっていく資質の育成を重視する社会科論がある。この立場には大きく、共同体の一員として共有すべき知識や価値観の獲得を重視するもの、またそれらを用いた問題解決的な学習によって社会のありようを批判・吟味することを重視するものがある。特に後者は、内容の獲得のみに授業の重点が置かれない。それゆえ、態度形成や行動が先行し知識や概念の獲得がおろそかになるとする見方もある¹⁾。しかし、そのような判断は上記のように教科書を内容集とする1つの見方に基づいているからであって、そうするこ

とで捉えられなくなっている部分もあるのではないか。すなわち、この社会科論には、内容を視点とするそれとは別の論理があるのではないだろうか。現実社会との関わりを強調する社会科論における教科書の位置づけが、解明されているとは言い難い現状にある。

この課題に対して本稿では、現実社会への関わりを強調する代表的な論者である、ヘスとラヴィッチの教科書・教材の分析手法にこの立場の教科書の位置づけがあらわれていると捉え、それを考察する。なぜなら、2人は子どもに期待する現実社会へ「関わり方」の点で異なる考えを持っており、それが教科書の位置づけの違いとしてあらわれた分析を行っているからである。そこから2人が教科書をどのような目的で、何を対象に、何を視点に分析したかを抽出し、両者の教科書の位置づけを明らかにできよう。具体的には、第2章でヘスとラヴィッチの思想的な特質を、子どもに期待する現実社会への関わりという視点で先行研究から明らかにする。第3、4章では、ヘスの教科書分析の論考“9.11 & Terrorism: “The Ultimate Teachable Moment” in Textbooks and Supplemental Curricula”, ラヴィッチの *A Consumer's guide to High-school history textbooks* を取りあげ、それらを分析目的、分析対象、分析視点・手続きの点から特質を明らかにする。最後にヘスとラヴィッチの教科書分析を比較考察し、現実社会への関わりを強調する立場の教科書の位置づけを明らかにする。

2. 現実社会への関わりを強調する社会科論の2つの立場

ここでは、本小論で取り上げるヘスとラヴィッチについて、子どもに求める現実社会への「関わり方」の違いという点から2人の基本的な思想を明らかにする。

(1) ヘスの教育思想—論争問題の議論を通した批判的な市民の育成—

ヘスは米国でパーカー (Walter C. Parker) らとともに、論争問題についての議論や協議 (deliberation) を中心とした社会科教育の必要を主張してきた²⁾。この立場でいう現実社会との関わりとは、「個を尊重」された市民が実際に公的な政策決定をする際に行っている議論や協議³⁾を授業の中核としている点と言えるだろう。そのように、多様な立場や考え方に開かれた論争問題の学習を通して、自身の暮らす社会を吟味・批判できる市民の育成を目指してゆくのである⁴⁾。ヘスのこうした現実社会との関わり方は、諸問題を改善しさらなる発展を模索する社会の要請に応えようとするものである。

(2) ラヴィッチの思想⁵⁾—学問の獲得を通した望ましい市民の育成—

ラヴィッチは、米国でフィン (Chester E. Finn, Jr.) とともに、学問的・体系的な知識の共有を目指したスタンダード運動の推進者として、また伝統的な通史教育論者として知られる⁶⁾。この立場でいう現実社会との関わりとは、「平等」を理念とする民主主義社会が「正しく」理解されるよう、授業では「混んとした世界を理路整然としたものにするを旨とする」学問の系統⁷⁾ができる限り多くの者に獲得されることを重視する点である。それにより、共同体の一員として、受け継がれてきた共通の価値や文化の獲得を強調し、既存の社会に順応させてゆく。ラヴィッチのこうした現実社会との関わり方は、望ましい市民を求める既存の社会の要請に応えようとするものである。

3. ヘスの教科書分析

では、以上の教育思想を背景に持つヘスとラヴィッチは、どのような教科書分析を行っているのだろうか。まずはヘスの教科書分析を見ていこう。

(1) ヘスの教科書分析の目的—「オフィシャル・ノレッジ」の扱われ方の検討—

ヘスは自身の教科書分析の目的を、教科書に表れる「オフィシャル・ノレッジ」を検討し、学校が促すべき民主主義への参加とは何かの議論につながるものとする⁸⁾ことだと述べる⁸⁾。

しばしば学校は、社会や時代の要請やイデオロギーの影響を受け、将来市民となる若者が学ぶべき知識を「オフィシャル・ノレッジ」として反映し、さらにはそれを方向づけたりする⁹⁾。ヘスは、学校で用いられる社会系教科目の教科書の記述や問い、図表も、そうした作用が働いたものである点を指摘している。そこから、ヘスは教科書で語られているオフィシャル・ノレッジとしての「真実」や「重要な部分」にはどのようなものがあるのか、そこで想定されている良き市民には、どのようなものが求められていると言えるのかといった議論に照射しようとしているのである。

それでは、こうした目的を教科書分析に置くヘスは、教科書の何を取り上げ、それをどのような視点から検討していくのだろうか。

(2) 分析対象

以上の目的からヘスが分析しているのは、米国で2002年から2006年に開発された高校教科書やビデオ・小冊子形式の副教材で、特に近年注目されている2001年の9月11日に起きた米国同時多発テロに関する記述や図表である (次頁表1)。

それらが選ばれた理由には、この事件の事実と背景、影響を学校はどのように教えるべきかをめぐり論争になっている点が挙げられる。一言に9.11と言っても、例えばアメリカのイスラム世界への政策の展開、テロ当時の被害状況、事件後の愛国者法の早急な成立、空港などの施設でのセキュリティ・チェックの強化、イラクやテロへの報復的な対応、各国の協力と軋轢などなど、重要と思われる切り口は多い。それゆえ、これらを市民の育成と関連づけようとする教科書記述や教材も、例えば国家権力と安全保障や市民の自由のあり方を考えさせたり、「史上空前」の戦いや「歴史の転換」として事件の重要性を印象づけたり、アメリカを中心とする国際関係や外交政策を分析させたり、イスラム世界に関する理解を促すなど¹⁰⁾、多様に展開されている。すなわちヘスにとって9.11は、オフィシャル・ノレッジとして様々に語られ、多様な立場や価値観に触れられる「最も教育的効果のある場面」¹¹⁾を作る題材なのである。

(3) ヘスの教科書分析の視点と方法

ヘスは、「どのようなトピックや問いを9.11に関連づけ、論争的で難しい高度な思考を求めるものとして生徒に示されているか、生徒が信じるような「正しい」答えを、明確にあるいは不明確に提示しているかどうか」¹²⁾に注目している。具体的には、ヘスの分析の視点としては大きく4つ、①9.11と関連づけられているトピック・問いは何か、②9.11の事実的・基本的な情報は何か、③9.11はどのようなイメージで語られているか、④9.11及びテロリズムはどのように定義されているか、の4つの視点を抽出することがで

きる。また、分析の方法としては、教科書記述そのものに当たるほか、教科書の執筆者や出版社に意図をインタビューしている点特徴的である。以下、①～④をそれぞれ見ていこう。

① 9.11と関連づけられているトピックや学習活動

ヘスは、教科書が9.11のどの事実やトピックを強調し、またそれと関連づけられているトピックや解釈、学習活動の違いに注目している。例えば、ヘスはChoices for 21st Century社の教科書の記述に、当時の諸外国の政策決定に焦点を当てたものが多いことを指摘している。そうした記述の意図として、ヘスは著作者にインタビューを行い、生徒をアメリカが関わる異なる政策の分析や協議に取り組みさせ、アメリカは世界の諸地域とどう関係すべきかを検討させたいという、その教材が作られた目的を明らかにしている¹³⁾。

② 9.11の事実的・基本的な情報

ヘスは、9.11の事件の詳細にまで踏み込んだものが少ないことを指摘している。例えば、ヘスは分析した教科書(表1右段)の9つのうち、9.11の死者の数、責任の所在に言及したのは4つだけであることを明らかにしている¹⁴⁾。このことは、同じく一日の出来事でアメリカに衝撃を与えた1941年12月7日(日本時間8日)の日本軍による真珠湾攻撃の記述と比較しても顕著な特徴であると、ヘスは述べる。各教科書とも攻撃の理由、加害者(日本軍の司令官;東条英機、山本五十六)、攻撃を予期していたかどうか、被害者数、戦艦等の被害、攻撃の結果・影響などが、詳細に論じられているが、9.11の基本的な情報は極めて少ない。

表1 ヘスの分析した教科書や教材

教材・カリキュラム (Non-Profit Curriculum)		教科書 (Textbooks)	
タイトル	出版社	タイトル	出版社
・ <i>Terrorism: A war Without Borders</i> (2002)	U.S. Department of State	・ <i>American Odyssey</i> (2004)	Glencoe/McGraw-Hill
・ <i>First Vote</i> (2002)	Clouse Up Foundation	・ <i>America: Pathways to Present</i> (2005)	Pearson/Prentice Hall
・ <i>Terrorism in America</i> (2002)	Constitutional Rights Foundation	・ <i>The Americans</i> (2005)	Houghton Mifflin/McGraw-Hill
・ <i>Civil Liberties and Terrorism/Iraq: Should the U.S. Launch a Preemptive Attack?</i> (2002)	Educations for Social Responsibility	・ <i>World History : Connections to Today</i> (2005)	Pearson/Prentice Hall
・ <i>September 11: Commemorating American's Civic Values</i> (2002)	Bill of Rights Institute	・ <i>World History : Pattern of Interaction</i> (2005)	Houghton Mifflin/McGraw-Hill
・ <i>Responding to Terrorism: Challenge for Democracy</i> (2002)	Choices for 21 st Century	・ <i>World History</i> (2005)	Glencoe/McGraw-Hill
・ <i>Identity, Religion, and Violence: A Critical Look at September 11, 2001</i> (2002)	Facing History and Ourselves	・ <i>U.S. Government: Democracy in Action</i> (2006)	Glencoe/McGraw-Hill
		・ Magruder's American Government (2005)	Pearson/Prentice Hall
		・ <i>Street Law: A Course in Practical Law</i> (2005)	Glencoe/McGraw-Hill

③ 9.11のイメージ・印象

ヘスは9.11がどのようなイメージをもつものとして示されているかに注目している。

例えば分析した教科書の全てに9.11の惨状を伝える写真（9つ中2つはペンタゴン、7つは貿易センタービル）が掲載されていることを指摘している。貿易センタービルの写真を載せた7つの教科書のうち6つが瓦礫の中で消防士たちが国旗を掲げる象徴的な写真¹⁵⁾を掲載している。これによって、テキストの開発者は愛国主義、ナショナリズム、英雄的行為を印象づけているとヘスは分析する¹⁶⁾。

またヘスは、Constitutional Rights Foundation社の教科書のディレクターにも、こうしたイデオロギー的なものや論争的な視点を含ませる必要もあるという主張の根拠をインタビューした。そこでは、自分たちの教科書のイデオロギーを、特定の視点や結論を主張するものとして排除してゆくより、例えばアメリカ愛国者法など9.11直後のアメリカの政策を擁護したり批判したりするような記述を検討させ、批判的な思考や分析的なスキルの発達を目指すといった意図が聞き出されている¹⁷⁾。

④ 9.11およびテロリズムの概念定義

ヘスは、9.11や「テロリズム」の定義が教科書によってどのように定義され示されているかに注目している。例えば、ヘスは「*The American*は「テロリズムは、人びとや富に対し暴力を用い、社会や政府を力づくで変革しようとするものである」と述べている。他の政治の教科書には、「テロリズム：政治的目的のためになされる非政府組織による市民に対する暴力の行使」とある。これらで注目すべき点は、前者は国家が支援するテロリズムの可能性があり、後者はテロリズムを政府と無関係の集団によって行われている活動と限定をしていることである。¹⁸⁾としている。

しかし、こうした教科書による定義ではなく、読みに手にテロリズムの定義をゆだねた教科書に、ヘスは一層の関心を示しているようである。例えば、表1に示したConstitutional Rights Foundation社の教科書記述では、生徒はテロリズムの多様で競合する定義を与えられ、その概念の事例とできる現実や仮想の出来事を決定することを求めている¹⁹⁾。また、Choices for 21st Centuryの教材では、ネルソン・マンデラとその一派をテロリストとして考えるべきか、自由の戦士と考えるべきか分析する活動を想定している²⁰⁾。

(4) ヘスの教科書分析手法の特質—知識の「用い方」「扱われ方」へのメタ分析—

以上に見てきた、ヘスの教科書分析手法の特質は何であろうか。ヘスはなぜ「オフィシャル・ノレッジ」

の検討を教科書分析の目的とするのか、なぜ論争的な9.11を対象とし、なぜ①～④が教科書分析の視点となるのだろうか。

ここでヘスの教育思想に立ち戻ると、自身の暮らす社会を吟味・批判できる市民の育成とある。そのための学習は、市民として求められる知識や価値観を継承してだけでなく、それを更新したり社会問題の理解や解決に用いたりするものとなるだろう。つまり、その学習で教科書が用いられるのなら、そこに示されていることをオフィシャル・ノレッジとして吟味・検討していくことになる。またその際、取り上げられるオフィシャル・ノレッジは、論争的なテーマであればあるほど、なぜそのように解釈されるのかと吟味・批判を促すことができる。したがって、様々な論点に開かれた9.11に関する記述や図表を対象としているのである。そして、9.11に関わる教科書の記述を吟味・批判の題材とするのであれば、教科書に示されている9.11関連の情報自体が何であるかということよりも、その位置づけや解釈など「用い方」や「扱われ方」が問題となろう。このことは上記の①～④の分析視点を裏づけるものである。また教科書から分かることだけでなく、著者・編者にインタビューし、記述や図表の意図へとメタ的に踏み込む分析手法も同様に裏づけられよう。

こうした教科書に示された情報の「用い方」「扱われ方」に注目する手法は、教科書記述の順序に従い羅列的に取り上げるのでもなく、科学的かどうかなどの内容自体を視点にするものでもない、社会を吟味・批判できる市民の育成を背景に置くヘスの立場独自のものと言えるだろう。

4. ラヴィッチの教科書分析

(1) ラヴィッチの教科書分析の目的—教科書の「コンシューマーズ・ガイド」の提示—

続いて、ラヴィッチの教科書分析の目的を見てみよう。ラヴィッチは教科書の重要性を訴え、優れた歴史の教科書を選ぶ基準とそれによって判断した結果を公のものとするであると述べる²¹⁾。

ラヴィッチは、歴史の優れた教科書を求める理由を4つ挙げている。1つは、米国の教科書の多くは1,000ページ以上の厚さと7.5ポンド（3キロ前後）の重さがあり使いにくく、過剰なグラフィックとともに膨大な情報が秩序なく配列されているなど、好ましくない点が多いこと²²⁾。2つは、それでも教科書は多くの生徒に読まれていること²³⁾。3つは、専門的知識を大学時代に習得していない教師が多く、米国の社会系教科

現実社会への関わりを強調する社会科論における教科書の位置づけ
 —Hess および Ravitch の社会系教科書分析手法の比較を通して—

目、特に歴史の授業はそうした百科事典のような教科書に依存している状況が顕著であること²⁴⁾。4つは、教科書の採用について、地方や州の教育委員会、教師、生徒の親はわずかな情報をしか持っていないことである。こうした状況は、アメリカの市民として共有すべき知識の伝達を阻むことになる。

この課題を設定したラヴィッチは、米国で広く用い

られている教科書の長所と短所を分析する視点とその分析結果を示し、それをコンシューマーズ・ガイドとして読者に推奨した。

(2) 分析対象

以上の目的からラヴィッチが分析しているのは、米国で1998年から2003年までに開発された高校のアメリカ史、世界史の教科書の、特定の箇所ではなく内容や

表2 ラヴィッチの分析した教科書²⁵⁾

教科書名	編著者、(出版社)
○アメリカ史の教科書	
・ <i>The American Journey: Building a Nation The American Republic</i> (2003)	(Glencoe)
・ <i>The American Nation</i> (2003)	Paul Boyer (Holt, Rinehart & Winston)
・ <i>History of a Free Nation</i> (1998)	(Glencoe)
・ <i>America: Pathways to the Present</i> (2003)	(Prentice Hall)
・ <i>The Americans</i> (2003)	(McDougall Littell)
・ <i>American Odyssey: The United States in the Twentieth Century</i> (2002)	Gary B. Nash (Glencoe)
○世界史の教科書	
・ <i>Modern World History</i> (2003)	(McDougall Littell)
・ <i>World History: Connections to Today</i> (2003)	(Prentice Hall)
・ <i>World History: The Human Experience</i> (2001)	Mounir A. Farah, Andrea Berens Karls (Glencoe)
・ <i>World History: Continuity and Change</i> (1999)	William Travis Hanes III (Holt, Rinehart & Winston)
・ <i>World History: People & Nations</i> (2000)	Sue Miller, ed. (Holt, Rinehart & Winston)
・ <i>World History: The Human Odyssey</i> (1999, 2003)	Jackson S. Spielvogel (The National Textbook Company, Glencoe)

表3 ラヴィッチの教科書分析の視点²⁶⁾

1. 正確さ (accuracy)	教科書は事実と主要な歴史的事象の提示に正確であるか。
2. 文脈 (context)	教科書は、歴史的な出来事を、その重要性が理解できる文脈の中に提示しているか。
3. 編成 (organization)	教科書は、アメリカ史(世界史)の中で、重要な時代、文化、出来事、考えを強調する一貫した物語でよく組織されているか。
4. 補助教材の選択 (selection of supporting material)	教科書は、重要な出来事や考え、人物とともに、関連性のある、正確な、生き生きとした、そして興味深い話を示しているか。
5. 中立性 (lack of bias)	教科書は、政治的あるいはイデオロギー的な先入観から中立であるか。
6. 歴史的な論理 (historical logic)	教科書は現代中心の見方や道徳主義から中立であるか。
7. 文章の質 (literary quality)	教科書は読者をひきつける書き方となっているか。
8. 一次資料の使用 (use of primary sources)	教科書はよく吟味された一次資料をうまく用いているか。
9. 歴史的な健全性 (historical soundness)	教科書は政治、社会、文化、経済の歴史に十分な注意を払っているか。
10. 民主主義の理念 (democratic ideals)	教科書は、民主主義的な制度、人権、法や規則の発達に適切な注意を払っているか。
11. 興味のレベル (interest level)	生徒はその教科書を読んだ結果として、歴史をもっと学ぼうとするか。
12. グラフィック (graphic)	教科書のグラフィックやサイドバーは読者の歴史への興味や理解に役立っているか。

構成、レイアウトを含めた全体である。

前頁表2に示した教科書が対象となっているのは、米国でのシェアを多く占めるもので、また主要な出版社のものであるからである。これらの教科書が望ましいものであるかを判断することで、広くアメリカで共有される知識や価値観を問うことになる。

(3) ラヴィッチの教科書分析の視点と方法

続いて、ラヴィッチがアメリカ史や世界史を分析した視点と方法を検討してみよう。

ラヴィッチは前頁の表3にある12の分析視点を明示している。これらは教科書の内容的なものへの視点(1, 2, 3, 5, 6, 9, 10)と、その内容の表現方法やレイアウトに関するものへの視点(4, 7, 8, 12)に大別でき、教科書の全体的な特質を評価する指標として用いられている。

続いて、この分析視点をもとにした分析方法であるが、歴史学者、歴史小説家、K-12の歴史教師、教育学の教授らなどの9名²⁷⁾が①採点およびA～Fのランクを付け、②各分析者が具体的な長所・短所をコメントする形をとっている。また、教科書執筆者、出版社へのインタビューは行っておらず、記述や構成、レイアウトの事実から分析がなされている。

それでは、具体的にどのように分析がなされていたのか見ていこう。

① 教科書の採点とランク付け

以下の表4に示すのは、アメリカ史の教科書 *The American Journey: Building a Nation, The American Republic Since 1877* (2003) の分析結果である²⁸⁾。ラヴィッチらが分析した教科書の中で、最も評価が高かったものである。

表は、分析視点を採点の基準として、1項目10点満点で4人がランク付けし、480点中372点を獲得していることを示している(78パーセント)。平均点は、採点の合計を、教科書を評価したレビューアーの人数で割ったものである。このような採点、およびランク付けによって、それぞれの教科書が持ちあわせるべき要件をどの程度満たしているかが克明に示されることになる。それらは、長所・短所としてどのように評価されているのであろうか。

② 分析者による教科書の長所・短所のコメント

引き続き、*The American Journey: Building a Nation, The American Republic Since 1877* (2003) について見ていこう。

表4 アメリカ史の教科書の分析結果

全体平均 78% (480点中372点)	
C+ (可: acceptable)	
基準	平均点
1. 正確さ (accuracy)	8.5
2. 文脈 (context)	6.75
3. 編成 (organization)	7.5
4. 補助教材の選択 (selection of supporting material)	6.75
5. 中立性 (lack of bias)	8.25
6. 歴史的な論理 (historical logic)	8
7. 文章の質 (literary quality)	7
8. 一次資料の使用 (use of primary sources)	6
9. 歴史的な健全性 (historical soundness)	9.25
10. 民主主義の理念 (democratic ideals)	9.5
11. 興味のレベル (interest level)	7.75
12. グラフィック (graphic)	7.75

分析者の一人 Keller は次のように述べる。(* 下線筆者)

～スペインの征服者たちやコロンブスの新大陸上陸をめぐる論争的なトピックなど、しばしば道徳主義を吹聴されるものの扱いに関して、公平である。～中略～社会史や文化史を無視することなく、政治史にも適切な注意を払っている。つまりは、「アメリカ史の暗い側面—奴隷制や人種主義、ネイティブアメリカンの扱い、女性の地位…アメリカのポジティブな側面を軽視することなく(移動や移住の機会に開かれていること、経済的・技術的な発展、社会の問題に立ち向かい解決する許容があること)、両者をバランスよく含んでいるのである～中略～またナショナル・ジオグラフィック社のものとリンクしたちょうどいい数の地図が掲載されている。」²⁹⁾

内容的なことに関して、先ほど示した12の分析視点のうち、5. 中立性や6. 歴史的な論理、12. グラフィックなどをもとにコメントがなされていることが、下線部を見るとよく分かる。

しかし、こうした長所と短所へのコメントの視点や採点の基準は、分析者の立場や専門領域などによって異なってくる。例えば Mirel は、「イギリス植民地における、民主主義の理念の高揚の理解に必要な、歴史的、哲学的、宗教的なバックグラウンドの説明が優れている」³⁰⁾ という点を評価している。一方 Renehan は「一次資料が一部を切り取った形で示されている」ことを批判し、例えばウィルソン大統領の14カ条(秘密外交の禁止、海洋の自由、軍備縮小など)のうち、3つだけではなく14全てを示すべきだとしている³¹⁾。

こうしたことは、それぞれの学問領域の専門家の間の内容的な見解の違いを示している。例えば、先ほどの Keller は中立性を評価していたが、Pyne は対照的な見解を次のように示した。(* 下線筆者)

～ウィルソンの人種差別的な政策、1890年から1907年にかけての南部におけるアフリカ系アメリカ人への組織的な人種差別、189年のファーガソン判決、クー・クラックス・クランの再来、中国人や日本人に対する差別、19世紀末の人種的な暴力、社会ダーウィニズム、第一次大戦中の労働者の市民権をめぐる運動などに、不適切な注意を払っている～³²⁾

このような複数の分析者の異なるコメントによって、分析対象となる教科書の特質と課題をより具体的に評価しようとする手法が取られている。他の教科書も同様な分析が行われている。

(4) ラヴィッチの教科書分析手法の特質—望ましい「内容」「伝え方」の提示—

以上に見てきた、ラヴィッチの教科書分析の特質は何であろうか。ラヴィッチはなぜ分析目的に教科書のコンシューマーズ・ガイドを挙げるのか、なぜ教科書全体を対象とするのか、なぜ12の視点で「採点」しコメントをしたのであろうか。

ラヴィッチの教育思想を見ると、共同体の一員として望ましい市民の育成とある。そのための学習は、伝統的に受け継がれてきた知識やスキル、価値観の獲得が第一となるだろう。つまり、その学習で教科書が用いられるならば、教科書の情報が獲得すべき教育内容として伝達されることになる。その教育内容は、共同体の知識や価値観を継承していく市民に望ましいものでなければならない。したがって、教科書を購入する者に、優れた教科書の要件を満たすものはどれかを示す道標、つまり「コンシューマーズ・ガイド」を示すことが目的となる。それを達成するためには、記述や図表の内容だけでなく、それらが効果的に読者に伝わるかどうか、構成やレイアウトなどの表現までを含む

教科書全体から総合的に検討される必要がある。そのことは、ラヴィッチが示す教科書分析の12の視点が、記述内容や構成、図表、レイアウトに対する知識の「内容」と読者への「伝え方」を総合的に分析するためのものと判断できることも合致する。12の視点で採点することで、教科書の長所・短所を数値的・量的に分かりやすく示すことができる。また分析者が各教科書にそれぞれの関心からの長所・短所のコメントを加えているが、彼らの採点結果自体は平均されていることから、これは意見の多様性を示すというよりは、採点が独断によらない客観的なものであることを示す点に重きが置かれていると理解できる。

こうした教科書に示された情報の望ましい「内容」や「伝え方」に注目する分析手法、さらには分析結果を提言の形で、すなわち「ガイド」として示していることは、望ましい市民の育成を背景に置くラヴィッチの立場独自のものと言える。

5. 比較考察 —現実社会との関わりを強調する社会科論における教科書の位置づけ—

以上に見てきたヘスとラヴィッチの教科書分析手法を、比較してみよう(表5)。

ヘスもラヴィッチも、それぞれが目指す現実社会との関わり方にのっとり、教科書の膨大な知識の中でも、特定の内容やそれを見る視点を示している点は共通している。しかし、両者の間には大きな違いがある。両者の分析視点と手続きを見てみよう。

ヘスは、論争的な9.11の事件がどのようなトピックや問いと関連しているか、事実はあるのか、読者にどのようなイメージを与えるか、テロをどのような概念で示しているかといった、この教科書の「扱い方」や「用い方」を問う4つの視点を示していた。そこから、9.11の知識それ自体を獲得することではなく、それを出発点として議論をしたり、裏づけとなる事実を確かめ批判したり、イデオロギーを読み解いたり、

表5 ヘスとラヴィッチの教科書分析手法(筆者作成)

	ヘス	ラヴィッチ
現実社会との関わり方	論争問題の議論を通して社会を吟味批判すること	体系的な学問知識の獲得を通じた社会に望ましい知識や価値観を継承すること
分析目的	「オフィシャル・ノレッジ」の扱われ方の検討	教科書の「コンシューマーズ・ガイド」の提示
分析対象	米国教科書の9.11に関する記述や図表	主要な歴史教科書の記述や構成、図表、レイアウト
分析視点 手続き	知識の「扱われ方」「用い方」を問う4つの視点で「最も教育的効果のある場面」のバリエーションを描写、インタビュー	知識の望ましい「内容」「伝え方」を問う12の視点での採点・ランク付け、長所・短所のコメント

生徒自身が概念定義をして知識を構成・更新するなど、多様な解釈や立場に開かれた学習が喚起されかどうかを問題視していると考えられる。ヘスの立場では、教科書のそれ自体に示されている9.11の内容は事例であり、そこから多様な学習へと向かう「媒体」的な教科書の機能を重視している。

ラヴィッチは、教科書に示されている内容の正確さや体系性、中立性、関心を惹く面白さなど12の視点で採点をし、長所・短所のコメントをしていた。そこから、共同体の一員として共有すべき「正しい」知識や「望ましい」態度を教科書より獲得できるかを重視していると考えられる。ラヴィッチの立場では、教科書に示されているものは子どもたちに直接獲得される教育「内容」として位置づけられる。

6. おわりに—研究の成果—

以上の研究により明らかになった、本小論の目的である現実社会への関わりを強調する代表的な論者の教科書の位置づけは、次の2つに示すことができる。

- ① 論争問題を議論する学習を通して批判的に社会と関わることを強調するヘスは、教科書を多様な学習活動を喚起する「媒体」として、議論の根拠や批判の対象となることで知識の更新を促すものと位置づける。教科書は、子どもの知識や価値観を開く役割を果たしていると言える。
- ② 共同体の一員として共有すべき知識や価値観の学習を通して社会への関わることを強調するラヴィッチは、教科書を子どもにそのまま獲得される教育「内容」として位置づける。内容には、正確さや体系性、バイアスからの自由、面白さ、またそれらの適切な「伝わり方」・レイアウトなどの条件が必要となる。教科書は、そこに示される内容の獲得を通して、子どもの知識や価値観を「望ましき」へ閉ざしてゆく役割を果たしていると言える。

以上の2点は、現実社会との関わりを強調する社会科論を捉える上で、どのような意義を示していると言えるだろうか。それは、子どもをどのように現実社会に関わらせ、その資質の育成をどう図るか、即ち市民育成の論理の違いを明確にする点である。社会科教育学研究では教科書分析を多く行ってきたが、従来その視線はほとんど知識やスキルといった教育内容に向けられていた。そのため、教科書はヘスのような立場の特質を明確にするものではなかった。しかし、本小論

で示してきたように、ヘスとラヴィッチの教科書分析の手法を分析することで、現実社会との関わりを強調する社会科論には、①のように教科書に示されている内容それ自体としてよりも、「媒体」としての機能を視点に捉えられるものがあることが分かった。これは、②のように「内容」を視点にしては見取ることができない教科書の位置づけである。このことは、この立場の社会科論を捉える上で、ヘスとラヴィッチに代表される市民育成の論理の違いを明確にするものとして、その意義は大きいと言える。

ただし本小論では、ヘスやラヴィッチの教科書分析の手法を考察の対象としているため、両者の思想的な立場と分析の手法との強固な関連を証明できていない。研究者の意図や思想のあらわれた理論書から分析手法を検討することも求められよう。

【註】

- 1) 河田知憲「実践的意思決定力の育成を目指す社会科環境学習の単元開発：意思決定型「意思決定」型社会科の継承と革新」『社会認識教育学研究』第24号、2009、pp.33-42.
- 2) Diana E. Hess, *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion*, Routledge, 2009.
- 3) ウォルター・C・パーカー「社会科の核に位置づく討論授業」溝上泰編著『社会科教育実践学の構築』明治図書、2004.
- 4) *Op. cit.*, 2, p.7. また議論や協議に巧みに生徒に取り組ませる教師は何をしているか、生徒は議論や協議により何を経験し学んだか、市民的・政治的な参加に議論や協議の学習はどのようなインパクトを与えるか、生徒の理解や意見が複数に開かれていくか、あるいは1つの結論に導かれるかの要因は何か、などに関心を寄せている。
- 5) 岸本によれば、ラヴィッチは「歴史教育の本来の価値は真理の探究」と述べている。つまり、歴史教育の根拠を市民育成ではなく学問的な探求に求めており、市民育成から極めて引き下がっているとする解釈もできる。
岸本実「アメリカの歴史教科書と歴史教育」歴史教育者協議会編『新しい歴史教育 第5巻 世界の教科書を読む』大月書店、1994、p.86.
- 6) ダイアン・ラヴィッチ著、末藤美津子・宮本健市郎・佐藤隆之訳『学校改革論争の100年—20世紀アメリカ教育史—』東信堂、2008.
- 7) 同上書、pp.xx-xxi.
- 8) Diana Hess, Jeremy Stoddard, "9.11 & Terrorism:

- “The Ultimate Teachable Moment” in Textbooks and Supplemental Curricula”, *Social Education*, vol. 71, no. 5, p.231.
- 9) M. Apple, *Official Knowledge: Democratic education in a conservative age*, Routledge, 1999.
マイケル・W・アップル著, 野崎与志子, 井口博充, 小暮修三, 池田寛訳『オフィシャル・ノレッジ批判—保守復権の時代における民主主義教育—』東信堂, 2007.
- 10) *Op. cit.*, 2, p.135.
- 11) *Op. cit.* 8, p.231. 本研究の分析対象にした論考のタイトル“The Ultimate Teachable Moment”の訳である。
- 12) Diana Hess, Jeremy Stoddard, Shannon Murto, “Examining the Treatment of 9/11 and Terrorism in High School Textbooks”, Eds. Janet S. Bixby, Judith L. Pace, *Educating Democratic Citizens in Troubled Times: Qualitative Studies of Current Efforts*, SUNY Press, 2008, p.194.
- 13) *Op. cit.*, 2, p.141.
- 14) *Ibid.*, p.145.
- 15) *Op. cit.* 8, p.233. より転載。“Firefighters Raise a U.S. Flag at the Site of the World Trade Center in New York, September 11, 2001 (photo by Thomas E. Franklin/Getty images)”とある。
- 16) *Op. cit.*, 2, 148.
- 17) *Ibid.*, p.147.
- 18) *Ibid.*, p.148.
- 19) *Ibid.*, p.151
- 20) *Ibid.*, p.151.
- 21) Dian Rvitch, *A Consumer's guide to High-school history textbooks*, Thomas B. Fordham Foundation, 2004, p.14.
- 22) *Ibid.*, pp.13-14. ラヴィッチは, この他にも州や地方都市レベルでの, 一括した教科書採用についても問題視している。ラヴィッチがイントロダクションを, 彼女の長年の同僚であるフィンが序文を書いた以下の研究がある。
The Mad, Mad World of Textbook Adoption, Thomas B. Fordham Foundation, 2004.
- 23) *Ibid.*, p.14. 2001年のNAEP(National Assessment of Educational Progress)の調査によれば, アメリカの80~90%の生徒がほぼ毎日授業も含め歴史の教科書を読んでいる。第4学年の41パーセントがほぼ毎日教科書を読んでいる一方, 47パーセントが週に一, 二回だと報告した。第8学年は, 45パーセントがほぼ毎日で, あとの45パーセントが週に一, 二回である。そして, 第12学年の44パーセントがほぼ毎日, 一方38パーセントが週に一, 二回である。
- 24) *Ibid.*, p.14.
- 25) *Ibid.*, p.16. より発表者作成。
- 26) *Ibid.*, p.17. より発表者作成。
- 27) *Ibid.*, p.15.
- 28) *Ibid.*, p.24. より発表者引用。
- 29) *Ibid.*, p.24.
- 30) *Ibid.*, p.25.
- 31) *Ibid.*, p.25.
- 32) *Ibid.*, p.26.

(主任指導教員 棚橋健治)