

社会科学を社会科に導入する際の 問題についての一考察

—E. フェントン研究—

学校教育学研究室 森 脇 健 夫

One Aspect of the Problem in Adopting the Social Sciences into the Social Studies

—On the Theory of E. Fenton—

Takeo MORIWAKI

Adopting the social sciences into the social studies was one of the discriminate characteristics of the New Social Studies which were developed in the 60's and in the early 70s. However, it had not been positively accepted by the teachers and students in the United States. The reason of the failure has various phases, but in the present article, an attempt is made to examine the problem which lies in the curriculum itself. Here the New Social Studies of Edwin Fenton is selected as a good example. In the process of analysis, emphasis is put on the subject matter and materials of his project (The Holt Social Studies Project), from the viewpoint of the principle of the education related to the students' experience.

Two fundamental problems which occur in adopting the social sciences into the social studies are presented. One is the problem which is caused by the difference of the quantity of experience between social scientists and students. The other problem exists in the relation between the method of social sciences and students' learning activities.

目 次

(はじめに)

I. フェントンの歴史観と歴史理論

A. フェントンの歴史観

B. 歴史学者の行う探究の2側面

1. 仮説の形成
2. 証明の過程

II. ホルト社会科のカリキュラム構成

A. ホルト社会科の概要

B. カリキュラム構成原理としての探究

1. 分析的概念と過程的概念
2. 教授方略
3. 教材
4. 評価

III. ホルト社会科の教育内容・教材分析

A. 9学年比較政治コースの分析

1. 比較政治学と5つの概念
 2. 教材(ストーンベルグキャンプ)分析
 3. 単元構成
- #### B. 単元「絶対主義の解剖」の分析
1. 「西欧社会の形成」の単元構成
 2. 「絶対主義の解剖」分析

(まとめ)

(はじめに)

ブルーナー(J.S. Bruner)、シュワブ(J.J. Schwab)ら
のカリキュラム論、数学、物理学等の現代化の影響を受け、
アメリカの社会科に改革の嵐が吹きおこったのは60年代
初頭であった。この一連の改革の産物は新社会科(New Social
Studies)と呼ばれた。

E. Gross と R. Chapin は新社会科の一般的特徴として以下の7点を挙げている¹⁾。

- ① 探究・発見又は帰納的過程 (inductive process) が使われる。
- ② 社会科学の学問の構造を作りあげている概念 (concept), 主題 (theme), 一般命題 (generalization), 原理 (principle), 素材 (materials) が使われる。
- ③ 社会学者の方法が教えられるように教材 (materials) 及び教授方略 (teaching strategy) が決められる。
- ④ 人類学, 社会学・社会心理学が重視される。
- ⑤ 多学問的アプローチ (multi disciplined approach) が採用されている。
- ⑥ メディアの工夫, ゲーム, シミュレーションが重視される。
- ⑦ ケーススタディ, ドキュメント, 実物教材 (realia) が使われる。

E. フェントンの歴史教育論, その具体的成果としてのホルトソーシャルスタディズプロジェクト (以下はホルト社会科と呼ぶ) はこれらの特徴をほとんど兼ね備えたアメリカ新社会科の典型的な社会科構想であった²⁾。

フェントンはもともとは歴史学者である。彼は歴史学の立場から従来の社会科に対して強い批判意識を持っており, それは, 自らもリーダーとなった新社会科運動の中で具体的プロジェクトをつくりあげる原動力となった。その批判の中味は後に触れるが, こうしてできあがったのがホルト社会科である。

フェントンの社会科の構想の特徴は, 一言で述べるならば, 社会科への徹底した社会科学の導入と言えるだろう。具体的には次の二点にまとめられる。

- (1) 数多くの新社会科のプロジェクトの中でも, ある意味ではもっとも徹底的に社会科学とのつながりを求めたプロジェクトであったということ。つまり, 政治学, 経済学, 社会学等の社会科学の社会科への導入は, たんに内容とか素材にとどまらず, それらの学問の体系, 方法, 研究過程にまで及んでいることである。ホルト社会科においては, むしろ後者の方に強調点がおかれている。
- (2) 学問の方法, 研究過程の強調は, 方法としての概念の使用という第二の特徴を導き出す。多くの新社会科のプロジェクトが, 達成すべき目標, あるいは教育内容として社会科学における概念を位置づけるのに対し, フェントンの社会科では, 一貫して分析の道具 (tool) としての概念—分析的概念 (analytical concept) とフェントンは述べる—として位置づけられる。

このような特徴を持ちながらも, フェントンの歴史教育論はいくつかの批判にさらされている。

その代表的批判 (新社会科一般に対する批判でもある) は, 生徒を小さな社会学者にしようとしているという批判である。つまり, 大部分の生徒は, 歴史学者や社会学者になるわけではないのに, そういった専門教育になってしまっているという批判である。

目標となる人間像について, ホルト社会科は次に述べる³⁾。

「各々の生徒が独立した思考者, 民主主義社会の責任ある市民として最大限その能力を発達させることである。」

その目標像は, 生徒を社会学者にすることではなく社会学者のように研究能力を発揮させることでもないことは明らかである。

しかし, この批判をカリキュラムレベルでの批判と考えると無視することのできない重要な意味を持つ。すなわち具体的には次のような批判との関連である。

「カリキュラムのこの構成は, すべての生徒にとって興味を持って, かつわかるようなものであろうか。」

確かに, フェントンは, すべての段階のすべての生徒にとって有効性を持つ普遍的原理として自らの歴史教育論を展開した。しかしその産物であるホルト社会科は, 平均以上の学力をもった生徒向けであるし, 現場の受容を示す CIN (Curriculum Information Network) の調査でもよい評価を得ていない⁴⁾。

社会科学のエッセンスを社会科に導入しようとしたこの試みのどこにこの批判を招くような問題があったのか。なぜ, 現場にあまり受け入れられなかったのか。

この問いは, 歴史的伝統的な社会科のあり方, またプロジェクトの実践的諸問題が複雑に絡み合う大きな問題であるが, 私のささやかな意図は, 具体的な教育内容, 教材を分析することによって, カリキュラムに内在するいくつかの問題の所在を明らかにすることである。

ところで, 70年代後半になって, 科学と教育の結合を標榜した新社会科も, 政府, 各種関連諸団体の補助金打切り等の外在的要因, また, ふりこの揺れ戻しとしての Back to Basic 運動などによりほとんどその姿を消しつつある。プロジェクトの実践自体, 父母達の反発, 現場教師の反発などさまざまな難問をかかえていた。

一方で新社会科のカリキュラムに内在する問題も見逃すわけにはいかない。これらの内在的諸問題を明らかにし, 問題構造を解きほぐす為には, プロジェクトの目標, 構成だけでなく, 教育内容, 教材をも分析対象に据えることが必要である。しかも, その目標が, いかにか

現されているか、特に、生徒の経験、興味との関連、理解の為の論理的筋道は通っているかなどの観点から分析されねばならない。

小論の課題は、フェントンの社会科の構想及びホルト社会科のカリキュラムの中に、前に述べた社会科学との結合の2つの特徴を具体的に明らかにすること、そして最後の問題と関わって、教育内容、教材分析を通して、社会科学の方法を社会科に導入する際の原理的な問題をいくつか明らかにし、その解決の糸口を示すことにある。

I. フェントンの歴史観と歴史理論

A. フェントンの歴史観

フェントンは、自らの歴史観をコリングウッドの歴史観を引用しながら次のように述べている⁵⁾。

1. 歴史は、調査又は探究といった性格のものである。歴史は探究する人がまだよく知らないこと……例えば戦争の原因など……に対する答を発見することである。(傍点筆者)
2. 学問としての歴史学の目的は、過去に生きた人々の行為に関して何かを発見することである。
3. 歴史家は証拠を解釈することによって研究を進める。証拠には、過去の残存物、例えば、ドキュメント、建築物、絵画、記録、その他が含まれる。
4. 歴史は、人間の自己認識を育て、批判思考を創り出すことを理由にする限りにおいて学ぶ価値があるのだ。

この歴史の現在主義的な考え方は、歴史を過去に起こったできごとの集積であるとする実証主義的歴史観と対立するものである。

この考え方をとるフェントンは、歴史教育の現状について次のように批判する。

「歴史は探究である。探究の過程を全く経ずに過去の事実、一般命題を学習している生徒達——アメリカの多くの生徒がそうであるが——は歴史を本当には勉強していないのである。」⁶⁾

B. 歴史学者の行う探究の2局面

以上のように、フェントンは歴史を「歴史学者の行う探究」と考える。その具体的な内容、過程はいかなるものであろうか。フェントンは、探究を歴史教育に導入する際、その過程をできるだけ明らかにしようとする。そしてそれを「仮説の形成」及び「証明の過程」から成る一連の科学的手続きであるとする。

1. 仮説の形成

仮説(命題として述べられる。)は、いくつかの強いられた概念(imposed conception)を骨格として持つ。この強いられた概念の意味する範囲は非常に広い。実証性に欠ける先入観的なものから社会科学における説明的概念まですべてが含まれる⁷⁾。

しかし、カリキュラムを構成する上で用いられるのは、歴史の探究の客観性を保証する説明的概念である。

この説明的概念をフェントンは、歴史学以外の社会科学に求めるのである。この考え方はフェントン独自というよりも、ロビンソン(J.H. Robinson)以来のプラグマティズムの歴史学の特徴でもある。社会科学研究協議会(Social Science Research Council)は次のような3つの根拠を提出している⁸⁾。

- ① 歴史学が単なる歴史のできごとの記述だけに終わらず説明を求められるとすると、そこには人間の行為に対する深い洞察が必要となる。その課題に対し、他の社会科学は援助しうる力を持っている。
- ② 歴史と他の社会科学は、歴史がより一般統合感覚(a sense of general synthesis)が必要であるということと区別される。つまり、どのようなモノグラフを歴史家が研究していても、最後には歴史という全体の流れの中に位置づけられなければならぬ。従って歴史は他の社会科学には還元され得ない独自の領域を持っており、他の社会科学の概念を使用することが可能かつ有意味である。
- ③ 単なる記述ではない歴史は必然的にデータの選択、再構成を行うが、その歴史像がイデオロギー、エンタテインメントになってしまうことを免れる為に、その選択の基準は理論(theory)によって正当化されなければならぬ。その為の理論を歴史学は他の社会科学に負っている。その理論は、データの解釈、分析の過程を導く性格をもつ。しかし一方では、この理論は永久に真実である言明というよりも、より明らかな説明を与える言明と考えた方がよい。

無論、これらの概念はこのままの形では歴史の探究に用いられない。社会科学の概念はそれを含む一般命題の形にされ、空白の部分を開き疑問形におきかえられる。これが分析的問い(analytical question)である。例えば、政策決定者という政治学の概念は次のような分析的問いとなる。

誰が政策決定者ですか。

その政策決定者を支える社会的基盤は何ですか。

歴史の探究は分析的問いから始まるが、この問いに答えるのが、証明の過程である。

2. 証明の過程

フェントンは歴史学における証明の過程を次のように明らかにする。この過程は仮説の形成も含む探究過程として示される⁹⁾。(表1)

社会科のための探究様式の段階	
1.	資料から1つの問題を明らかにする
2.	仮説の形成
a.	分析的問いを行う
b.	仮説を述べる
c.	仮説の仮の性質に注意を向けさせる。
3.	仮説の論理的意味を認識する。
4.	資料を集める。
a.	必要な資料を決定する。
b.	仮説に対する関連をもとにして資料を選択し、あるいは拒絶する。
5.	資料の分析・評価・解釈
a.	原典資料から適切なデータを選ぶ
b.	原典資料を評価する
(1)	その原典資料の著者の枠組を決定する。
(2)	事実の陳述の正確さを決定する。
c.	資料を解釈する。
6.	資料に照らして仮説を評価する。
a.	必要であれば仮説を一部修正する
(1)	資料によって支持されない論理的意味を排除する
(2)	仮説をもう一度述べる
b.	一般化してそれを述べる。

証明の過程は、資料批判を含めた「仮説」—「検証」過程である。

フェントン探究の2局面を方法的に明示化し、歴史教育の中核とする。その具体的な分析は、第Ⅱ章のプロジェクト分析に譲るが、この歴史研究の方法をカリキュラムに導入する際に生ずるであろう問題点をいくつか指摘し、プロジェクトの分析の分析視角としたい。

① 分析的問いについて

生徒の問題意識、関心と歴史を探究する際の問い(分析的問い)とが筋道をもって結合しているかという問題である。歴史家の問題意識を客観的な科学性のあるものへと質を高める為に、他の社会科学の概念を借りて問いを構成したのが分析的問いである。従って、歴史家においてさえ、自らの問題意識と分析的問いの間のギャップは存在すると考えられる。知識・経験の乏しい生徒達においてはなおさらそのギャップは大きいであろう。生徒は、分析的問いから始まる歴史の探究に興味、関心を持てるのだろうか。この問題を別な角度から言えば、歴史研究の方法の押しつけにならないだろうか。それが第一

の問題である。

この問題は派生的な分析視点を提供する。他の社会科学の概念の習得のあり方はどうか。生き生きとイメージ豊かに生徒に教授されているか。歴史教授において探究を中心にかなる教授方略、教材、評価が組み合わされているか。教育内容、教材の質は等である。

② 証明のプロセスに関して

この過程は、かなり詳細に提示されているが、カリキュラムの一定の枠内、つまり資料も限定され、時間も制限されている中で、いかにそのエッセンスを生徒に経験させることができるかという問題である。

Ⅱ. ホルト社会科カリキュラム構成

A. ホルト社会科の概要

ホルト社会は、フェントンを中心としたカーネギーメロン大学の社会科カリキュラムセンターのスタッフによって開発された。1963年5月から研究が始まり、6年間の研究、ピッツバーグの公立高校の協力のもとにプロジェクトが完成し、そのバージョンが1967年～69年にわたって公開された。対象学年は9～12学年で、学力が平均以上の生徒向けとして出版されている。

プロジェクトは6つの構成要素から成っている教材パッケージである。

- ① 読み物・写真で構成された教科書
- ② 視聴覚教材
- ③ 日々の授業プランの付いている教師用指導書
- ④ 評価のプログラム
- ⑤ 教師訓練用コンポーネント
- ⑥ 個人、集団活動用コンポーネント

授業はこの6者の有機的関連の中で進められるように構成されている。

次に各学年の課程を示し、簡単な紹介を付え加えよう。(表2)

この科目編成を見ればわかるように、11学年までは、新合衆国史に収斂される歴史中心のプログラムであり、最終学年は、大学の教養過程の入門編である。

この編成は、従来の伝統的な科目編成から全く逸脱しているとはいえない。それは大学へ進な生徒への考慮と社会科の専門教師に従来の通り、その能力を発揮させることをねらいとしているからである。

この科目編成の特徴としては、後に触れるが、政治学、経済学を最初に学ばせることによってその基本的概念を歴史研究の際に分析的概念として使わせるようにするという配慮が見られること、行動科学、インテラクチ

9 学 年	前 半 比 較 政 治 シ ス テ ム	伝統的な政治システムとアメリカ合衆国、ソビエト連邦の政府を比較し、政策決定者、機構、政策決定過程、個々の市民の役割、政治風土といった側面を研究する。
	後 半 比 較 経 済 シ ス テ ム	伝統的な経済システムとほとんどの経済的決定が市場で行われるシステム（アメリカ合衆国）、命令 (command) によって行われるシステム（ソビエト連邦）を比較する。
10 学 年	前 半 西 欧 社 会 の 形 成	西欧社会の四つの面——経済・政治・社会機構、思考のパターンが時を経るに従ってどのように変化してきているか研究する。
	後 半 四 つ の 社 会 の 伝 統 と 変 容	四つの地域——西アフリカ、ブラジル、インド、中国——の変化を研究し、各々のケースにおいて伝統的社会に対する西洋の思想と制度の衝撃はどのようなものだったか、又、現代の一つの主要な問題である人種問題について分析する。
11 学 年	新 合 衆 国 史	四つのテーマを研究する。そのテーマは、アメリカ合衆国の経済システムの発展：政治システムの成長、社会構造の変化、これらの発展、変化の知的伝統への反映である。
12 学 年	前 半 行 動 科 学 へ の 入 門	二つのトピックの研究行動科学（心理学・社会学・文化人類学）において使われる探究の方法と個人として又集団において使われる人々の行為から結果として生まれる現代の問題の研究。
	後 半 三 つ の 都 市 に お け る 人 文 学	古代アテネ、ルネッサンス時代のフローレンス、近代ニューヨークにおける文学に見られる、よい人間、よい生活、よい社会の概念の研究。

ユアルヒストリーがカリキュラムにとり入れられていることが挙げられる。

ホルト社会科の目的目標

ホルト社会科の目指す目的は、「各々の生徒が独立した思考者、民主主義社会の責任ある市民として最大限その能力を発達させられるべきである⁹」ということである。

この目的を達成する為に次の6つの目標が設定される¹⁰。

- ① 学習技能の発展
- ② 分析探究技能を使える能力の発展
- ③ 知識の獲得
- ④ 学習に対する建設的態度の育成
- ⑤ 自己肯定の態度の育成
- ⑥ 価値（自己内の価値体系）の確立

これらの目標の中でも特に強調されるのが②の探究に関連した目標である。

B. カリキュラム構成原理としての探究

フェントン¹¹は、ホルト社会科において、探究を「問題に対して選択的 (alternative) な解決方法の系統的考察」と規定する。(傍点筆者)「選択的」とは、仮説をたてることを意味する。つまり、フェントンにとって「探究」とは、事実からの帰納的な発見過程を意味するのではなく、仮説をたてそれを検証していくという、いわば実験的な一連の操作過程を意味するのである。

この探究がいかにカリキュラムを貫く原理となっているか検討する為にホルト社会科における概念の扱われ方及び教授方略教材、評価を考察してみよう。

1. 分析的概念と過程的概念

フェントンは、社会科で用いられる概念を6つのタイプに分類している。それは以下の通りである¹¹。

- ① 普遍的概念 (universal concept)
文化・文明・社会等最も包摂的な概念
- ② マクロ概念 (macro concept)
社会構造・政治システム、経済システムなどの学問の枠組にパラレルな概念
- ③ 分析的概念 (analytical concept)
分析的問いの基盤となる概念
- ④ 過程概念 (procedural concept)
探究過程の枠組みとなる概念
- ⑤ 歴史的ピリオド、トピックを規定する概念 (concepts defining historical periods or topics)
例えば「ルネッサンス」とか「中世」などの概念で、そのラベルによって一連の歴史的現象をまとめてそう呼ぶことができるもの
- ⑥ 歴史的定義を要求する概念 (concepts requiring historical definition)
例えば、「民主主義」「封建主義」のように、時代の流れとともに、その意味内容を変えていく概念であり、一般的な意味内容とともに、特定の時代、場所におけるその概念の意味内容も教える必要があ

るものとされる。

これらの6つの概念のタイプのうち、普遍的概念、マクロ概念はそれ自身重要な概念ではあるが、包摂的な概念であって、データを研究する際のガイドとはなり得ないとされる。一方、分析的概念と過程概念は、探究過程を構成するものとして重要な意味を与えられている。ホルト社会科にあっては、この2つのタイプの概念が教育内容の柱となる。

各学年での分析的概念は次の通りである¹²⁾。(表3)

9 学 年	前半 比較政治 システム	○政策決定者 ○機構 ○政策決定 ○政治風土 ○市民
	後半 比較経済 システム	○価値と目的 ○希少性と選択 ○資源 ○価格 ○生産 ○分配 ○経済成長
10 学 年	前半 西欧社会 の形成	○役割 ○地位 ○行動様式 ○社会階級 ○集団 ○集団関係 ○文化の変容
	後半 四つの社 会の伝統 と変容	○空間的配置 ○地域の結合 ○空間的關係

これら22個の概念は、科目ごとに分割されるのではなく、何度もくりかえし探究の為に用いられる。特に11学年用の新合衆国史においては、22個の概念すべてが、分析的概念として使われる。

次に過程概念 (procedual concept) について述べよう。概念及びその定義は以下の通りである¹³⁾。

- ① 社会科における研究課題 (Social Studies Question)
社会科において対究の方法を使うことによって答える問題
- ② 仮説 (Hypothesis)
探究過程の一部としておかれる問いや説明に対する仮の答
- ③ 事実 (Fact)
人、事象に関する主張で、資料批判のテストに合格したもの
- ④ データ (Data)
過去又は現在の社会に関する何らかの情報
- ⑤ 証拠 (Evidence)
研究、調査において仮説を支える何らかのデータ
- ⑥ 準拠枠 (Frame of Reference or Bias or Point of View)
ある人の経験がその人の世界観を規定してしまうそのメカニズム
- ⑦ 一般命題 (Generalization)
探究の方法によって得られ、2つかそれ以上の事実

を説明する過去や現在に関する主張

⑧ 概念 (Concept)

物体・事象・特性のグループにとっての名称

⑨ モデル (Model)

概念の説明、たとえば「需要と供給」や「市場経済」などで、分析目的のためには有用であるが、実際の現象は説明できないものである。

これらの概念は、社会科学者や歴史家が探究の方法として確立してきた概念であり、探究過程の意味・枠を明らかにするものである。

分析的概念と過程概念は、探究過程を客観的、自覚的に構成する為の道具(tool)として意味づけられる。

2. 教授方略 (Teaching Strategy)

フェントンは、教授方略こそが、生徒の独立した探究を育てることになるのか、それとも従来のような受身的学習に終わらせてしまうのかの分岐点になると述べる。そして、次のような教授方略の連続体 (continuum) を提出する¹⁴⁾。(表4)

	解 釈 的 EXPOSITION	指導されるディスカッション DIRECTED DISCUSSION	発見的 DISCOVERY
その特徴	すべての手がかりを与える	手がかりとしての発問	手がかりなし
有効な場合	仮説の形成の基礎となる事実を教える時有効	一般的に有効	生徒自ら思考すべき時有効
陥りやすい危険性	子どもの思考を阻害		放任主義

ホルト社会科では、場合に応じた教授方略が用いられるが、主には「指導されるディスカッション」が用いられる。それは、生徒に、概念の特質に合った教え方ができるばかりか、生徒が証明の過程 (proof process) の段階を着実に踏むことができると考えられているからである¹⁵⁾。

3. 教材 (特に教科書教材を中心に)

フェントンは、従来の教科書を中心とした授業に対して次のように批判する。

- ① 伝統的な教科書は、一年間のカリキュラム計画を固定化し、生徒をそれにしばりつける。従って、意味のあるいくつかのミニコースをつくることを不可能にしてしまう。
- ② 教授：学習過程が、ともすれば、事実、概念を網羅することに主眼がおかれてしまう。
- ③ これらの教科書自体、生徒が学校教育を終えた後、知的情報源として役に立たない。
- ④ 探究技能を育てるといっても解釈中心の授業とな

り、学習も暗記が中心になってしまう。

これらの批判とは別に、教科書の内容、特に歴史教科書の年代記的な記述に対し、生き生きとした歴史像とは全くかけ離れた無味乾燥な一般的事実の羅列になってしまうこと——これは教科書叙述の持つ構造的欠陥であるが——を指摘している¹⁶⁾。

これに対してホルト社会科では、徹底した教科書資料主義を打ち出す。教科書は、従来の授業のすべてを規定するオールマイティから情報を提供する資料としてその様相を一変する。

ホルト社会科の一冊の教科書は、新聞、雑誌、本その他の刊行物から抜粋した60余りの文章によって構成されている。教科書は他の資料（写真、フィルムストリップ等）と同じ地位におかれ、授業においては、探究の為のデータの収集源となる。

ホルト社会科の他の教材としては、サイレントフィルムストリップ、サウンドフィルムストリップ、レコーディング、絵カード、スライドなどがあり、探究過程を支えるものとなっている。

評価

ホルト社会科では2つのタイプの評価テストが用意されている¹⁷⁾。

① 客観テスト (objective test)

知識・学習技能、探究技能をはかるテスト

② エッセイテスト (Essay test)

探究技能を評価し、生徒に位置づけの過程を助けるエッセイテスト

他に、生徒の持っている価値、感情を評価する付加的なテストがある。

これらの評価は、生徒の能力の優劣を論じる為のものではなく、ある1つの単元の最初と最後におくことによって、単元が生徒に与えた変化を見るためのものであり、そのプログラムが生徒に与えた変化を見るためのものであり、単元自体を評価するためのものである。

以上のように、ホルト社会科の構成は探究を核としており、教授方略、教材、評価は探究をさまざまな面から支えるよう工夫されている。

Ⅲ. ホルト社会科の教育内容、教材分析

ホルト社会科に含まれる教育内容、教材の量は膨大である。従ってこの章では、いかに社会科学の概念が学習され、歴史分析において使われるか明瞭になるように一連の教育内容、教材を抽出し、分析対象とする。

その1つの例として、9学年特較政治コース及び11学年西欧社会の形成の絶対主義の解剖という単元をとりあ

げ、政治学の概念がいかなる教授学習過程において学習され、歴史学習においてどのように使われるか分析検討を行う。

A. 9学年比較政治コースの分析

1. 比較政治学と5つの概念

9学年比較政治コースでは、5つの政治学の概念（政策決定者、政策決定、機構、政治風土、市民）が獲得目標となる。まず、この特較政治システムの背景にある比較政治学について触れておこう。比較政治学は次のように定義される。

「特較政治学とは、政治機構の作用ならびに政治行動における重要な規則性とか、相似点あるいは相違点を研究する学問である。」¹⁸⁾

比較政治史としては、アリストテレスにさかのぼり、マキアベリのリーダーシップ論、あるいはM. ウェーバーなどの著名な先達をもつが、現代的な比較政治学は、第2次世界大戦後にアメリカで本格的な研究がはじまったといつてよい。

自国の政治機構をよりよく理解する為「外国の政治機構」の研究を行う学問として始まった研究は、その後、政治一般のよりよき理解をめざした政治機構ないしは、政治機構のさまざまな側面の研究へと発展しており、政治学の重要な分野となってきた。

G. K. ロバーツは、特較政治学の課題として、比較政治学の概念化、比較政治学の研究戦略、特較政治学の理論化、比較政治学の方法の確立と4つ挙げている。その中で、概念化を第一の課題として示している¹⁹⁾ことは興味深い。

政治機構との正確な比較分析を行うためには、明確かつ精確に規定された概念が必要である。ロバーツによれば、概念化は記述、特較・測定・理論検証に論理的に先行する作業である。

しかし、従来の政治学の概念、用語は2つの理由でその意味内容の正しさを欠いてきた。

- (1) 1つの語をいろいろなケースに使用したために、その語の伝える情報内容が正確さを失ってきた。
- (2) 政治用語は二重の目的を持つ。すなわち、政治学上の語彙という目的と政治上の修辭用語としての目的である。前者の目的は正確さの追求であり、後者の目的はあいまいさと一般性である²⁰⁾。

この為比較政治学の概念化は遅れており、「基本的用語 (primitive words)」でさえも、論者によって異なり一致していないというのが現状である。

ホルト社会科の比較政治コースにおける5つの概念

は、特較政治学の草分け的存在でもあるC. マクリディス (Roy C. Macridis) の『比較政治の研究』(The Study of Comparative Government) から抽出したものである。しかし、そのまま取り入れたものではない。

マクリディスは、決定作成、権力、イデオロギー、政治機構と4つの中心概念を挙げている。ホルト社会科では、この4つの概念のうち、権力とイデオロギーを除き、一方ではマクリディスにおいては決定作成と政治機構の下位カテゴリーである政治的政策決定者、政治風土、市民を加え教育内容の柱とした。

比較政治学との関連で2点だけ問題点を指摘しておこう。

第一点は、5つの概念の相互関連性の問題である。マクリディスが示した4つの概念は同一の抽象化レベルにおいても明確な相互関連をもっていないし、一般に認容され適切な基本的定義、つまり「政治的なものとは何か」との明確な関連を持っていないことを批判されている²¹⁾。この弱点はホルト社会科の中にそのまま受け継がれているはずである。

第二点は、マクリディスの概念の権力、イデオロギーを捨象した点である。これらの概念は微妙な問題を持ち、扱いにくいことは確かだがこれらの概念を除くことによって政治システムの分析が機能的な側面にかたよってしまうということにはならないだろうか。

2. 教材 (ストーンベルグキャンプ) 分析

第9学年特較政治システムの最初に位置し、政治学の概念の導入、学習においてきわたつ特徴をもつのがこの教材である。

この読み物教材は、5つの中心概念の紹介と簡単な定義、写真を使つての分類(例えば政治的政策決定と単なる政策決定の違いを指摘させる。)の後、学習される。

「ストーンベルグキャンプ」とは第2次世界大戦中、バルジの闘いでドイツ運に捕虜になったアメリカ兵160名がドイツ領内のストーンベルグという地に収容された時の物語りである²²⁾。

かなり長い物語なのでその要略を示そう。(番号及び小題は筆者が便宜の為に付した。)

① 収容所と捕虜達の説明

収容された160名は、アメリカのいろいろな地域の出身であり、所属部隊も違えば、身分、学歴もさまざまであった。彼らの捕虜生活にはギムナジウムの体育館が与えられ、毎日、決まった時間だけ近くの地域の労務作業が与えられた。

② 小集団の形成

最初の2日間、彼らはベッドに寝たきりであったが、

近くの者同志、自らの置かれた状況について話し始めた。10個のテーブルがあったが、そこには16人ずつ互いに知った者同志すわるようになった。また、ベッドも決まっていた。

③ リーダーの選出

3日目にドイツ兵からグループのリーダーを1人選ぶように命令があった。リーダーはドイツ兵の命令を伝え、アメリカ兵の健康と衛生を守るのが任務であった。10個のテーブルから各1人が候補者となり、宣伝を行い、投票の結果、ジョージ・ケントが選ばれた。

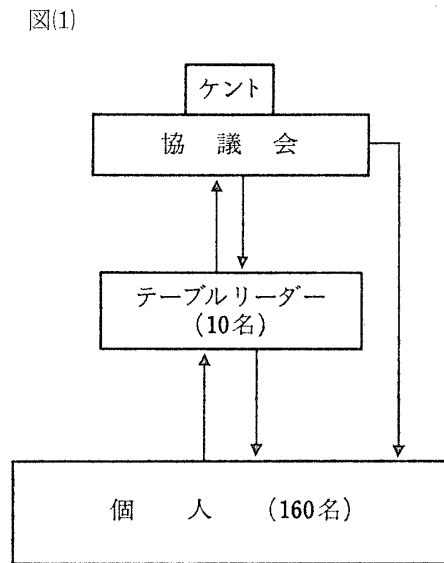
④ リーダーの条件

彼はよい体格をしており、大学出で、外科医をしていたことがあり、戦争で勇敢だった。

⑤ 政治システムの確立

ケントは、各テーブルからテーブルリーダーを選ばせ、それらの人々と協議会を組織した。問題が出てきた時のために次のような解決のシステムがつけられた。

(図1) [注1]



[注1]

個人の苦情はテーブルリーダーに伝えられる。テーブルリーダーで解決できない場合は協議会に持ちこまれる。協議会で解決できない問題あるいは新しい問題は、全員の意思を問う。

⑥ 政治システムの特徴 (今までの整理)

ストーンベルグキャンプにおけるリーダーの選出、統治制度の確立は以下の点で単純である。

- (1) 人々は、お互いに直接知っている。
- (2) リーダーの選挙は直接選挙である。
- (3) 投票は非公式的なやり方である。(挙手)

また、この統治制度は三権が分立していない。小さな

集団であり、皆が直接参加できるからである。

この小さな政治システムは、日常の食糧分配、衛生保持の為にはかなりうまく機能した。しかし、この政治システムを支える根本の不文律が破られた時、大きな危機に直面せざるを得なくなった。

⑦ 危機

この収容所におけるもっとも重要な不文律は、他のアメリカ兵から食糧、タバコを盗んではならぬというものだった。ドイツ兵から盗む場合は、他のアメリカ兵に迷惑をかけぬ限り、問題とならなかった。

キャンプ生活が始まってから3週目にその事件は起きた。コートの自分でこつこつとためた食糧をパートラムが盗んだことが発覚したのである。

パートラムのまわりには、人垣ができて、リンチが始まった。ケントは人垣をかきわけ、瀕死のパートラムを自らの身を挺して救った。もう少しケントの行動が遅ければパートラムは殺されているところだった。

パートラムの身を預った協議会は緊急の会議を開いた。その結果、次のような決定を下した。

- ① 一ヵ月間、パートラムを皆から離す。
- ② 一般の労働時間より2時間多く働かせる。
- ③ パンを盗んだ分返させる。

この決定をテーブルリーダーは、個々のテーブルに持ち帰り、その賛否をたずねた。刑が軽すぎるといふ不満もあったが、一応了承された。刑の執行は、パートラムのテーブルリーダーのアインスレーが行った。皆も協力した。

⑧ 終焉

2週間後、この地に爆弾が落ち、この小さな社会は、収容所を移しかえられ、突然、終わりを告げるようになった。

生徒達は、この物語を次のような問いに従って読むようにアドバイスされる。

- (1) アメリカ兵達は誰を彼らのリーダーとして選んだか。リーダーはどのような性格か。
- (2) どのような政治的機構をつくりあげたか。
- (3) 政治的決定はいかにつくりられ、強制されたか。その過程はいかなるものか。

また、政治的風土、市民といった政治的概念に関連して次の文章が付け加えられる。

この捕虜達は、アメリカの各地から政治的風土をしょってやってきた。彼らは民主主義においてどのように市民が行動するかを学んでいた。

この教材の特質は、以下の4点にまとめられよう。

① 政治システムのモデルとしての教材

まず、この読物教材の状況設定を見てみよう。政治過程を見る上で適当な規模の人数(160名)、捕虜収容所という外部とは全く遮断された環境、人的構成は出身地域は違うとはいえすべてデモクラシーの政治風土で育ったアメリカ人であること、収容所の規律と一定の枠内における自由、健康、衛生的な生活を維持するという目的、これらの状況は、現代の複雑な社会構造から見れば、実験室のシャーレーの中のようにいくつかの単純な要因に還元されている。つまり、この教材は、アメリカ民主主義の政治システムの一種のモデル化として考えられる。

この単純な状況設定の中で実験室的政治ドラマは進んでいく。従って、生徒達は、自らの経験の範囲(民主主義の風土、単純な規律自由に関する知識)において、かなりこの政治ドラマを理解することができると思われる。

しかも、モデル的であるとはいえ、政治現象という経験とは別の次元の社会現象をその基本構造においてとらえることができる。

② 発生的方法(genetic method)が含まれていること

政治システムが子どもの経験のレベルと結びつくように単純な要素に還元されるとともに、政治システムができあがっていく過程を克明にとらえることができるという点である。現代史といってよい戦争中のできごとでありながら、全く無政府状態から、ドイツ兵の命令がきっかけであったが、政治システムをつくりあげていくという課題を実現していったという意味で、この物語自体に政治システムの発生的な方法が含まれている。

教材としても、この発生的方法が含まれることにより、政治現象をその基本的な骨格において理解しようという特質を持つ。

③ 物語りがノンフィクションであること

この教材における政治ドラマは、絵空事ではなく、ノンフィクションである。このことは、特に政治現象の場合は重要である。というのは、人間のある一定の傾向、行為をもとに、政治現象のモデルはいくらでもつくられてしまうからである。一方、教材として生徒の共感を引き出すという点からも事実は重い。

④ 政治学の研究方法の学習方法への適用

生徒はこの政治ドラマをいくつかの問題に対して答えつつ読んでいくよう示唆される。つまり、政治システムの何に注目すべきかその観点が示されるのである。この学習のねらいとして、政治学上の分析的概念を使ってこの学習方法のあり方は、一方では研究者的な眼を育てることを可能にしながらも他方、大きな問題、原理的問題として後に触れるが、を含んでいる。

この教材の特質を4点挙げたが、もっとも重要な特質は、この教材が、生徒の経験と社会現象(政治システム)を結びわば中間的橋渡しを可能にしていることである。無論、ここにできあがった政治システムは、さまざまな複雑な諸要因、諸関係が排除されており、現実の政治システムとはかけ離れたものである。しかし、その基本構造においては大きな共通項を持つ。

それとともに、この政治システムは、生徒の経験、行為からかなりの程度理解することができるという点である。このような教材のあり方は、複雑な社会現象を、いわゆるコトバ主義に陥ることなく生徒に伝える為の1つの有効な方法を提示している。

3. 単元構成

「ストーンベルグキャンプ」の後に原始的(primitive)政治システム(シャイエン族)の分析伝統的(traditional)政治システム、近代的(modern)政治システムの分析(官憲主義的 authoritarian 政治システムの例としてソビエト、民主主義的 democracy としてアメリカ)の分析がされる。その際には、一貫して5つの政治学の概念が分析に使われるのである。

B. 単元「絶対主義の解剖」の分析

9学年前半に学習された5つの政治学の概念は10学年前半の「西欧世界の形成」(歴史学習)の中で分析的概念として早速使われる。その1つの単元が「絶対主義の解剖」である。

歴史学における他の社会科学の明らかにしてきた概念を用いて探究を進めていくという研究方法が、いかにこの単元で具体化されるのであろうか。教師用指導書、教科書教材を手がかりに、この単元の具体的な授業を明らかにしつつその特質、問題点を探る。その前に歴史学習の全体構造を明らかにしておこう。

1. 「西欧社会の形成」の単元構成

その単元構成は次のようになっている。(表5)

序) 歴史研究への導入	
1. 古典的伝統(ギリシヤ, ローマ)	9. フランス革命
2. 中世社会	10. 平等と十分な市民権の為の運動
3. ルネッサンス	11. 国家主義
4. 宗教改革	12. 戦争と平和
5. 議会の発展	13. ロシアの官憲主義
6. 絶対主義の解剖	14. ドイツにおけるナチス
7. 近代科学の生誕	15. 戦後のヨーロッパ
8. 市場経済における経済成長	

2. 「絶対主義の解剖」分析

「西欧社会の形成」の第6単元は、フランスにおけるルイ14世時代の絶対君主制についてとりあげる。

この単元は次の4課から成っている。

- (1) ルイ14世下の絶対君主制
- (2) 絶対君主制における政策決定
- (3) コルベールと重商主義
- (4) 歴史的エッセイ——ルイ14世, 絶対主義の解剖教科書におけるこれらの4つの課は、ペイルの『ルイ14世とその執政期の記録』などの叙事的な原資料より成る。

教科書指導書によれば、およそ授業は次のような形で進んでいく。

「政策決定者」という概念を使って分析的問いをつくらせる。例えば、「ルイ14世はどのような個性の持ち主であったか。」という分析的問いをたてたとしよう。この問いに対し、生徒は、自ら手持ちの資料(主には教科書)を使って答えていく。次のような答が資料から見つかるだろう。

データ1 (『王子への手紙』より)

「仕事に対する私の決意がどれほど重大かおまえに話すのは不可能だ。」⇒ルイ14世の勤勉さ、仕事への情熱
データ2 (『同上』)

「商業や科学から美術・哲学に到るまで十分に知っておかねばならない。」⇒ルイ14世の教養の深さ

データ3 (『サン・シモンの文章』より)

彼の子どもの頃、貴族の反乱があった。(フロンドの乱)その為、彼は、学問・教養のある貴族に対して猜疑心を持ち、それは老いるに従ってますます強くなった。
⇒猜疑心

データ4 (『同上』)

彼は理由なく賞賛されたいといううぬぼれがあり、それが彼を破滅させた。⇒うぬぼれ

データ5 (『ペイルの文章』より)

神に対するミサ、祈りを毎日欠かさなかった。⇒信仰心の深さ

他の政治学の概念も上と同様な方法で使われる。これらの学習によって得られる歴史認識の質を検討してみよう。

ルイ14世の個性は実際はかなり彼の政策決定に影響を及ぼした。逆に言えば、それこそが絶対主義の特徴でもある。例えば、ナントの勅令廃止の政策決定においては、彼の信心深さ、情報収集源の少なさ、彼にこびる一群の人々の関与がかなり大きな影響を及ぼした。この学習においては、政治学の分析的概念、特に政策決定者と政

策決定、機構は互に関連しており、政治システムとしての絶対主義はかなり明らかにされ得る。しかも、同じ分析的概念による対照的な政治システムの分析（第5単元、イギリス議会政治）との比較により、より一層鮮明に描き出されるだろう。

しかし、この単元が歴史学習の単元であることを主張するならば、構造的な歴史把握も必要である。つまり絶対主義が封建制から近代に移り変わる移行期の封建領主とブルジョアジーの力の均衡の上に成立したことを押さえておかなければ、ユグノー弾圧（ナントの勅令廃止）の意味、フランス革命の遠因としてのルイ14世の政治の問題等を十分に理解することができない。

時代の流れ、背景については、課の最後の歴史的エッセイで触れられるが、探究の中には位置づけられておらず、扱いも不十分である。政治学の概念を使った探究と構造的な歴史把握は、どちらがどちらを排除する関係ではなくむしろ補完的なものである。しかし、前者だけでは歴史認識としては不十分である。

さて、この批判は、政治学の概念を用いて研究をすすめる歴史学者に対する批判ともなりえようか。

この方法は、歴史家の1つの研究方法であり、コミュニケーションの技術である。歴史学者は、先行研究の批判的理解に立つこと、歴史理論に通暁することによって確固たる歴史の構造を持っている。この点は、歴史学研究の初心者である生徒と経験をつんだ歴史学者の決定的相違である。

さらに、探究に関連して問題点をあげるとするならば、この分析的問いを生徒は自覚的に行えるだろうか。つまり、歴史の全体構造の中で何をどのように分析しようとしているのかその意味を理解しえるだろうか。このような歴史認識の問題は、探究を軸にしたカリキュラム構造の問題としてとらえられるべきである。

（まとめ）

これらの教育内容、教材分析を通して、社会科学の研究方法を社会科に導入する際にどうしても避けられない問題がいくつか明らかになった。

第一点は、社会科学者と社会科の学習者との経験、情報、知識の絶対量の相違に由来する。このギャップを無視して方法だけを取り入れるならば、社会認識を形成することはおろか主体的な学習をも保障することはできないであろう。方法は、それが何をどう明らかにするかという意味のある程度自覚することなしには使いこなすことはできない。

この問題については、歴史学習の場合、いかに歴史の

構造的把握を探究過程とともに位置づけるかということとして現れる。

第二点は、歴史学者の研究方法を用いる限りにおいて、分析的な立場からしか歴史を眺めることができないという問題である。つまり、歴史の流れに対していつも冷静な第3者的な立場をとらされるということである。歴史学者は、いつもこのような立場で歴史事象を眺めているわけではない。むしろ、歴史上の人物、事件を追体験し、再構成することが求められよう。このような歴史学の方法を支えるさまざまな経験（時には非合理的なこともあるが）を捨象してしまえば、歴史学習も形骸化してしまうおそれがある。この問題は、歴史学習において多様な学習形態をどう保障するかという問題である。

歴史学の方法を歴史教育に生かすということは、ひとことではいえない、歴史学のエッセンス、つまり歴史学者の歴史学に対するおもしろさを生徒に体験させることであろう。そのおもしろさとは、問題を構成し、資料をもとに推理を働かせて解答を試みることにある。この過程を生徒の経験とのつながりの中で再構成するためには、上の2つの問題をどう解決していくか問われているのである。その解決の端緒は、この論稿の中で分析した政治教材のあり方に示されているように思われる。

〔指導教官 柴田義松〕

注

- 1) Richard, E. Gross, J.R. Chapin "Making Sense out of the Terminology of the Social Studies" *The Social Studies* 1972.4 pp. 147~148 なお、materialsの訳については、教育の過程において使われる時は「教材」と訳し、それ以外の時は「素材」と訳した。
- 2) ホルト社会科のまとまった紹介としては次のものがある。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 Nov. 1974
- 3) E. Fenton, John, M. Good "The Rational for the Holt Social Studies Project, Shaping of the Western Society" p. x Holt Rinehart and Winston, Inc. 1986
- 4) CIN では現場の教師のアンケートにもとづき、社会科のカリキュラムの評価を行っている。Social Studies 1975年2月号におけるCINの調査では、ホルト社会科は24の社会科プロジェクトのうち最下位にランクされている。
- 5) R.G. Collingwood "The Idea of History" New York: Oxford Press, 1945
なお、フェントンの引用は
E. Fenton, *Structure of History*, "Concepts and Structure in the New Social Science Curricula" ed. Irving Morrissett, 1967 pp. 50~51
- 6) E. Fenton, *Ibid.* p. 51
- 7) フェントンは、「強い概念」の例としてピストルの性能に関する例をあげる。新しい（殺生力の高い）ピストルは、製作者にとっては、性能のよきであるが教師にとつ

- ては非人間性をあらわすものに他ならない。
E. Fenton, "The New Social Studies" p12, Holt Rinehart and Winston, 1967
- 8) Social Science Research Council, "Problems of Historical Analysis, The Social Sciences in Historical Study: A Report of Committee on Histrography" Bul. 64, 1954
なお、フェントンの引用は
E. Fenton "Teaching The New Social Studies in Secondary Schools: An Inductine Approach", pp. 434~435 Holt Rinehart and Winston, 1966
- 9) E. Fenton, John, M. Good, op. cit. (3) p xii
10) E. Fenton, John, M. Good, ibid., p x
11) E. Fenton, John, M. Good, ibid., p xiii
- 12) E. Fenton, John, M. Good, ibid., pp. xv~xx
13) E. Fenton, John, M. Good, ibid., pp. xx~xxi
14) E. Fenton, op. cit. (7) p33
15) E. Fenton, Ibid., pp. 48~49
16) E. Fenton, "Inquiry Techniques in the New Social Studies" The High School Journal p33
17) E. Fenton, John, M. Good, op. cit. (3) p xxxi
18) Curtis, "Comparative Government Politics" p5
19) G. K. ロバーツ『比較政治学』早稲田大学出版部 1974年 p20
20) G. K. ロバーツ 同上 p21
21) G. K. ロバーツ 同上 p29
22) "Stoneberg Camp" an unpublished study of the Human Relations, Department Univ. of Kansas