

改造主義の社会的教育論

甲 斐 進 一

The Reconstructionist View of Social Education

Shinichi KAI

はじめに

現代の改造主義研究者の一人であるスタンリ（William B. Stanley）は、改造主義と社会的教育（social education）との関連及び改造主義と近年の批判的教育学との関連に注目している。この場合、社会的教育とは、社会科（social studies）に該当するものであるが、彼は次の理由で社会的教育という用語を用いている。

「社会的教育は、社会的学習の幅広い複合的なスコープを認めているので、われわれは社会科より社会的教育という用語を用いることを好む。われわれの社会的学習の大抵は学校では生じることなく、かつ、学校においてさえ多く（多分大抵）の社会的学習は、社会的教育クラスの組織的なカリキュラムによる学習以外のところで生じるということは陳腐であるがしかし真実の決まり文句になった。しかし社会的教育あるいは社会科のどちらの用語が用いられようとも、われわれは、その領域の第一位の関心事としての市民教育への焦点を超えて定義を拡大する必要がある。市民教育は主要な関心事ではあるが、人々は、地域、州、連邦政府への彼らの関係から離れた多くの他の意義ある生活役割において、例えば、最も明白で重要なものを挙げるなら、家族のメンバーとして、消費者と生産者として、個人として機能する。

……すべての個人は地球的問題の自覚とそれらに関する学識に基づいた決定を行う能力を開発すべきである。この活動の多くは特定の市民の役割に関係しない。これらの理由で、社会的教育の組織的カリキュラムでさえ、市民教育以上に広く解釈されねばならない。」¹⁾

後者すなわち改造主義と批判的教育学との関連については、彼は、改造主義がプラグマティズムに内在する相対主義への懸念を払拭することによって批判的教育学が推進する教育改革に寄与できると主張している。これについては他の機会で考察した²⁾。

したがって、本稿では、前者の改造主義と社会的教育との関連についての彼の所論を、インドクトリネーション論及び教育による社会改造論に焦点を当てて考察することとした。

一 社会的教育とインドクトリネーション

1 インドクトリネーションの意味

スタンリは、インドクトリネーションの定義に関しては、基礎的なものの教授(instruction)、すなわち党派的、宗派的見解、観点、原則の吹き込みというウェブスターのニューカレッジイト辞典の定義を容認している。しかし、彼は、一般的用法でインドクトリネーションという用語に軽蔑の意味が付与されることに不満を表明している。それは積極的なものとしてのインドクトリネーションの概念的効用を制限する傾向があるからである。彼は標準的な健康実践、寛容、仲間の人間に対する愛情、批判的思考技能に関して生徒たちが一つの立場を取るように影響することを試みる社会的教育者たちは、一つの意味において彼らをインドクトリネートしており、大多数の人々はこのような努力を支持するという立場をとっている³⁾。

2 インドクトリネーションに対する三つの立場

スタンリはインドクトリネーションに対する社会的教育者の主要な立場を、(1)インドクトリネーションを拒絶する傾向を示す立場、(2)手順的、行動的諸価値を押しつけることを支持する立場、(3)第二の立場を超えて進み少なくとも幾つかの実質的価値の押しつけの必要を容認する立場、の三つに分類している⁴⁾。

第一の立場をとる人々の理由は以下のとおりである。

a 民主的社会的教育計画とインドクトリネーション（個人の精神の自由や選択の自由の剥奪）とは両立不可能である。

b 学校、社会的教育の中立性を重視する。「これは、社会的論争に関してほとんど合意がない多元的社会と両立するものと考えられる。要するに、学校は現状を支持する力としてさえ機能すべきでない——その場合に、それは事実上党派的な政治学の機関、多分後退の機関である。」⁵⁾

c インドクトリネーションは知的過程を妨害する。

第一の立場の人々は、インドクトリネーションを回避する方法を以下のように述べている。

「もしわれわれが価値を余りにも限定して教えることがないなら、客観的に代替的な立場を考察する機会を生徒たちに提供するなら、われわれはインドクトリネーションを回避できる……。さらに、われわれがデータに十分に基礎を置いている内容を伝達するなら、われわれはインドクトリネートすることはない。」⁶⁾

スタンリはこの立場に関しては次の問題点を指摘している。

「データに十分基礎を置く社会科内容を提示することの望ましさは認められることができるが、しかし現実には、われわれが社会的教育で教えることの大抵は、データに“十分には基づ”いていない。かくして、インドクトリネーションを回避するためのこの技術はほとんど有効性をもたない。

生徒たちに価値代替物を提示することに関して、これもまた擁護できる実践であるが、しかしそれはインドクトリネーションの可能性を除去しない。……社会的教育計画が非党派的であることができ、そうであるべきであると論ずることは、意味をなさない。社会的教育者たちは、われわれの社会の多様なゴールを達成するために機能する。たとえば、わ

われわれの文化の最良のものを伝達し、“良い”市民を育成し、時々文化の望ましくない側面を変更し改善することを試みる。すべてのこれらの活動は、党派の努力である。かくして、何らかのインドクトリネーションが社会的教育では避けられないものであるということが論じられうる。

インドクトリネーションを拒絶する他の社会的教育者たちは、インドクトリネートする意図が教育過程から除去されるためにインドクトリネーションの問題について教師たちに意識させることによって、インドクトリネーションが除去されうると論じた。この立場をとる人々は、真のインドクトリネーションはインドクトリネートする意図がない場合存しないと仮定するが、しかしこの仮説は誤っている。あなたが教えるとき、少なくとも次の三つの結果が可能である。(1)あなたはあなたのゴールの幾つかあるいはすべてを達成することに成功するかもしれない、(2)あなたはあなたが意図したものを成し遂げることに失敗するかもしれない、あるいは(3)あなたのティーチングがあなたのゴールに関係しない予期されない結果をもつかもしれない。……結果は、予期されなかったという理由で効果が小さいということはない。」⁷⁾

第二の立場は、反省的探究や意思決定の過程のみを押しつけることによってインドクトリネーションの負の影響を最小にすることができるとみなす。すなわち、この立場は、思考の方法の教授は可能であるが、思考の内容を教授できないという視点をとる。

スタンリはこの立場が次の弱点を有していると考えている。

「第一に、手順的価値と実質的価値とを区分することが常に可能とは限らない。もしわれわれが思考の方法を生徒たちに教えたいなら、最初に確実に生徒たちに考える対象をもたせねばならない。教師たちは常に生徒たちに探究させるべき内容、論争点、問題を選択することに含まれる偏見に直面しており、内容の合理的選択は、幾つかの価値基準を必要とする。われわれは、生徒たちにすべての論争や彼らが探究する論争のあらゆる側面を探究させることはできない。生徒の考察からある材料を排除する過程で、われわれは必然的にある価値への好みを彼らに押しつける危険を冒している。

第二に、このアプローチの道具主義的本質は幾つかの付加的な予期されない結果をもつかもしれない。大抵の他の社会機関は実質的な諸価値と党派的な諸利益へ献身する。自分たちの献身を探究あるいは意志決定過程の伝達へ限定する社会的教育者たちは、本質において、彼らが十分に重要であり、手渡されるべき十分な正当性をもっていると考えている(探究以外の)どの価値も保持していないということを、生徒たちに語っているかもしれない。……そのようなアプローチを伝達することによって、社会的教育者たちはまた社会変化のための実行者としての彼らの潜在的有効性を制限している。なぜなら、彼らはそのような変化のための特定の提案あるいは指針を勧告することを抑制されるからである。この観点は、社会変革が彼らの第一の機能であることを示す意図をもっていない。しかし彼らはこの領域で果たすべき役割を確かにもっており、これは時々党派の観点を必要とする。」⁸⁾

第三の立場は、実質的価値を、たとえば個人の尊厳や合理的同意のようなアメリカ的信条と考えている。「われわれはアメリカ的信条の高度な諸価値を教授することによってインドクトリネーションの負の効果を回避できる。なぜなら、これらの価値は有意義にも漠然としており、これらの価値の正当性に関して合意が存在するからである。」⁹⁾

しかしスタンリはこの立場に関しても以下のように問題点を指摘している。

「内容選択の偏見の問題はやはり存在している。教師たちは、彼らが高度な価値と合理的同意の枠組み内で生徒たちに分析することを要求する特定の内容や論争点を選択せねばならない。このアプローチはまた社会変革の領域での教育者たちの役割を抑制しているように思われる。なぜなら、そのような変革のための諸提案を創始するどのような方法も準備しないからである。このアプローチは、一般的な文化的価値や公的論争に関して利害集団によって支持される種々の立場の論議の伝達を重視する。大抵の事項で、この集団の筆者たちは暗黙のうちに現状を受容しているように思われる。」¹⁰⁾

3 スタンリの立場

改造主義に共鳴するスタンリは、社会的教育とインドクトリネーションとの関連について次のような立場をとっている¹¹⁾。

(1) 何らかのインドクトリネーションは社会的教育に必然的である事実を認めねばならない。この視点はカウンツ (George S. Counts) の次の文言に明記されている。

「私は、すべての教育が押しつけの大きな要素を含み、教育のまさに本質において、押しつけは必然的であり、社会の存在と進化は押しつけに依存し、押しつけは結果として望ましいものであり、教育者によるこの事実の率直な受容は主要な職業的義務である、という命題を擁護する準備がある。」¹²⁾

したがって、問題はインドクトリネーションを行うか否かではなく、どのような方法でどのような価値や目的に従ってインドクトリネーションを行うかということになる。

ただし、すべての改造主義者がインドクトリネーションを容認しているわけではないし、スタンリやカウンツのインドクトリネーション観と同一の見解を有しているわけではない。たとえば、デューイ (John Dewey)、チャイルズ (John L. Childs)、ブラメルド (Theodore Brameld) はインドクトリネーションを批判しているし、その定義についても見解を異にしている。¹³⁾

(2) インドクトリネーションに対する前述の社会的教育者たちの第二、第三の立場は重要な限界をもっている。「改造主義者たちは、問題解決過程のみを押しつけることになる社会的教育者たちや押しつけをわれわれの文化の中核的価値に制限することになる社会的教育者たちと見解を異にするであろう。……これは、どの政策がわれわれの諸目的に最善に奉仕するかを明確にすることがまずないという理由で擁護されえない。」¹⁴⁾

換言すれば、これらの立場は、「われわれは、政策を決定するのに必要な技能を教えるべきであるが、しかし特定の社会的あるいは政治的目標、例えば貧困の根絶のようなことを教えるべきでない。」¹⁵⁾と主張しているのに対して、「改造主義者たちは、可能な場所で、特定の諸状況に中核的諸価値がいかに応用されるかを詳述することが必要であると信じた。このように詳述する幾つかの理由は以下の通りである。

第一に、小学校レベルの幼い子どもたちは、社会的論争点を分析するための複雑な問題解決の方法を理解し、適用できない。われわれは生徒たちが抽象的に推理できるまで待つてその後に社会的教育の過程をスタートさせることができない。第二に、認知は単なる一連の諸技能に還元できない。認知的過程にも非合理的あるいは感情的要素がある。子どもたちは、もし彼らが社会的諸問題の探究に対する興味を発展させるべきであるなら、ある価値や論争点に留意することを学ばねばならない。……最後に、われわれが押しつけよう

としている問題解決の諸方法が極めて有効であるなら、それらが一時的な基礎の上であってもわれわれの若者へ伝達する価値のある解答を生み出さなかったのはどうしてか。他の諸制度が絶えずわれわれの若者へ特定の諸価値や行動を押しつけることに努めている社会環境の中で、今日の緊急の論争の諸問題のどれに関しても提示する提案をもたない成人の社会的教育者たちについて、生徒たちはどのように考えねばならないのか。」¹⁶⁾

換言すれば、改造主義は、オープンなコミュニケーションを許容する環境で到達された集団合意である一時的結論（ブラメルドのいうデフェンシブル・パーシャリティ）¹⁷⁾を生徒に提示することを躊躇しない立場である。この立場をブラメルドはインドクトリネーションと区別しているが、スタンリの場合はインドクトリネーションと同一視している。

二 社会変革と社会的教育

1 社会的教育主流派の立場

スタンリは、社会的教育主流派の社会的教育の原理を、(1)市民教育原理、(2)社会科学教育原理、(3)反省的探究原理、の三つに分類している¹⁸⁾。

(1)の原理は、社会的教育者が、民主的社会にとって基本的である根本的知識や自明の価値をインカルケートする義務をもつという仮説に依存している。しかし、スタンリは、実践において、この原理が、民主主義の保守的見解となって、価値葛藤への生徒の対処能力を育成しない傾向があること、換言すれば、非反省的インドクトリネーション容認になりうることを批判している。

(2)の原理は、ブルナー（Jerome S. Bruner）の初期の研究によって信頼を増大した。彼は、学問の構造（すなわち概念、一般化、理論、方法）をカリキュラムと教授の焦点とすることを求めた。なぜなら、彼は、学問の構造が、新しい状況へ転移されることができ、社会的問題に対処する最善の手段を提供できるとみなしたからである。この原理については、スタンリは、社会科学が公的論争点の探究に必要な分析的概念に対する十分な関心を欠いていること、換言すれば、科学的方法そのものを価値づけることを除いて価値中立性を強調することを問題視している。

(3)の原理は、次の視点に立っている。「社会的“諸問題”は社会的教育の中心的焦点として奉仕するには余りにも漠然としており、われわれは生徒たちが未来に必要とするであろう個々の知識を何らかの確実性をもって予言できない。確実であるように思われる唯一のことは、生徒たちが“問題について判断するための方法——代替的見解を評価し意思決定するための方法を多分常に必要とするであろう”ということであった。生徒たちはまた“問題への対処を欲すること”を教えられるべきでもある。教材は、この目的への手段として奉仕できるが、しかし“本来目的ではけっしてな”かった。

反省的探究原理の他の主唱者たちは、多少異なった論議を行った。これらの社会的教育者たちは普通探究過程への焦点と社会的諸問題の研究やわれわれの政治的文化の民主的エートスないし中核的諸価値とを結びつけた。」¹⁹⁾

スタンリはこの立場が現代文化や制度を当然視し、具体的な社会福祉理論やユートピア的ビジョンを欠いていることに不満を表明している。

上記のような特色を有する社会的教育主流派が社会改造に全く無関心というわけではな

い。しかし、主流派の立場は、「われわれの文化や主要な制度を根本的に変革することなく必要な変革が可能であると信じている様相を呈している」²⁰⁾ことや、「教育が社会変革に関して重大な影響力をもつことができるあるいはもつべきである」と考えることは、まったくナイーブである」²¹⁾とみなしていることによって、保守的立場に位置づけられることとなる。

2 社会変革のための社会的教育

スタンリはネルソン (Jack L. Nelson) との共同論文「社会変革のための社会的教育」(1986年)²²⁾で社会変革を志向する社会的教育カリキュラムの原理について論じている。彼らは、社会的教育を、進歩的变化のための機会とみなして、それが一時的で改正に従うものとしても正義と平等の中核的価値に根を置く民主的社会への献身を選択する必要を強調している。その理由は、「他の方法で行うことは、社会的沈滞を促進することであり、われわれの民主的文化を衰退の危機にさらすことである。」²³⁾と考えているからである。彼らが提案する原理は以下のような仮説に基づいている。

- (1) 人々は自己統治の能力を有している。
- (2) 民主的社会は批判や多彩な見解を容認せねばならない。
- (3) 学校教育は社会的理想と一貫性を保つ責任をもっている。
- (4) 正義と平等の実現が社会改善の方向となる。
- (5) 学校は社会的、政治的、経済的、文化的価値に関して中立的ではない。これらの諸価値は学校教育のための基礎となる。
- (6) 社会は絶えず変化の過程にあることでは合意がある。しかしどの変化が進歩へ導くか、後退へ導くかなどについては合意が成立していない。

「大抵の“主流的”あるいは伝統的社会的教育の原理は、民主的原則が基礎的であることに同意するが、しかし、原理は志向性において退嬰的で静的であり、非常に現状を支持する。これは変化ないし変革の考察を厳しく制限し、標準的観念から逸脱しているように思われる社会改善の可能性を疑わしいと思う。……社会問題は正義と平等の増大へ導く改善策を発見するために十分な探究に値する。したがって、社会批判は社会変革の必要を充足する一つの手段として考えられるべきであり、社会的教育の一つの重要な要素であるべきである。」²⁴⁾

(7) 「社会的教育による社会変革は社会科のすべての伝統的な“伝達”機能の廃棄を要求しない。“良い社会”を確認する価値の主要な枠組みや正義と平等の基本的諸価値は、若者へ伝達される必要がある。民主的市民文化を改善するのに必要なものとしてのこれらの中核的価値に対する確固とした思慮ある愛着を育成することが、この社会的教育のスコープとシークエンスの目的となるであろう。」²⁵⁾

(8) 「学校は進歩的な社会変化を促進するために活用されることができ活用されるべきである。学校は長い間国家的忠誠を打ち立て、戦争を準備し、事業のための技能を育成し、“良い市民”を準備し、社会の様々な役割へ個人を選別し、社会の上層集団の利益に奉仕するために用いられてきた。

正義と平等の諸価値に基づく社会変革の追究は、強調の変更であって教育の根本的本質の変更を表していない。提案されている社会変革は、個人的、地域的、国家的、地球的重要性をもった論争点について発言する民主的文化内の最大多数の人々の利益に奉仕するこ

とを目指すであろう。不利な状況に置かれている人々の難局を救済し、人権を支える条件を向上させ、環境的改善を刺激することは可能な焦点の例である。学校は社会を変革する一方的な力をもつことができないことは明白であるけれども、学校はどのような変化が進歩を構成するかの考察における重要な要素であり、新世代の人々の観念を育成する際に重要な役割を果たす。」²⁶⁾

(9) 知識は問題的であり、厳密で絶対的なものではない。「変革的社会的教育は、人文学、社会科学、科学、芸術、社会的論争点そのものからのデータの伝統的資源を利用するのみならず、それらのデータの批判的考察を奨励する。……知識は批判的評価と再考察に従う一つの志向性ないし世界観として理解される必要がある。」²⁷⁾

(10) 「知識の発展と批判は、読み、書き、語り、傾聴、証拠の査定、観察、類別、分析、総合、評価、応用のような単純な、精緻な諸技能の使用を必要とする。これらの技能の発展は、それらが用いられ、修正されるとき生じる。

技能は内容から離れて教えられるかもしれないが、しかし、それらは学ばれない可能性があり、あるいは、それらはもし学ばれるとしても、狭い応用性をもつことになるかもしれない。……この提案は、知識や社会的論争点の発展と批判の中で統合されたものとして技能を提示する。それは、行動的ないし実践に基礎を置く教育のアプローチ以上の全体的(holistic)アプローチである。」²⁸⁾

(11) スコープとシークエンスの一例は以下のとおりである。

幼稚園から3年生：相互依存の概念の発展へ導く自己確認と他者に対する関心の育成。

4年生から6年生：観察と観念の学習。

7年生から9年生：観念のテストと倫理的イデオロギーの洗練。

10年生から12年生：批判的志向の洗練、変化の諸提案（重要な社会的論争点の吟味、社会変革の倫理的正当化に基礎を置く代替的未来や適切なユートピアの考察、正義と平等に基づく社会的改善のための諸観念の提案）、社会参加の学習（相互依存的社会参加意識の育成、一定の期間にわたる社会改善活動への積極的関与）。

結 語

本稿は、改造主義が社会的教育の方策に関して何を示唆するかを主としてスタンリの所論によりながら解明することに努めた。彼はインドクトリネーションについては、カウンツに依拠しながら社会的教育に不可欠のものとみなしている。しかし、改造主義者たちの中でインドクトリネーションを容認するものは少数派でありデューイ、チャイルズ、ブラメルドなどはインドクトリネーションを批判しているし、その定義についても見解を異にしている。社会改造に関連しては、スタンリは、社会的教育主流派の社会改造論を批判し、正義と平等の中核的諸価値を基礎とする民主的社会への献身と支配的文化のイデオロギーを透察する批判的能力の育成の重要性を強調している。したがって、「学校で押しつけられ、その後に生徒たちが押しつけを受容したことを確認するためにテストされるべきものとして知識を認知する最近の社会科授業の不幸な傾向」²⁹⁾を批判することとなる。勿論、これは知識の学習を軽視することではない。「社会変革のための社会的教育は、知識についての様々な見解を吟味し、それらを支えるイデオロギーを吟味するための機会を生徒たちに

提供するために社会における知識の発展と批判を援助するゴールをもつであろう。この過程は、長年にわたって社会的受容を得た知識の諸形態を吟味するために、それらの諸形態を理解するという関連するゴールを要求するであろう。」³⁰⁾スタンリは、上記の提案を最終的なものとしては提出していない。「われわれの提案はこのゴールを達成する一つの可能な方法である。いろいろな他の方法があるかもしれないし、幾つかのものはよりよく機能するかもしれない。しかし、われわれは社会的教育のこの中心的関心を語らないどのような提案をも疑問視する。われわれは、われわれのものがこの方向に論議と活動を刺激することを希望する。」³¹⁾

注

- 1) W. B. Stanley and J. L. Nelson, "Social Education for Social Transformation," *Social Education*, November/December 1986, p. 529.
- 2) 拙稿「批判的教育学と改造主義」(椋山女学園大学研究論集第30号「社会科学篇」, 1999年)。
- 3) W. B. Stanley, "Indoctrination and Social Education: A Critical Analysis," *Social Education*, March 1981, p. 200.
- 4) *Ibid.*, pp. 200, 202-203.
- 5) *Ibid.*, p. 202.
- 6) *Ibid.*, p. 202.
- 7) *Ibid.*, p. 202.
- 8) *Ibid.*, p. 203.
- 9) *Ibid.*, p. 203.
- 10) *Ibid.*, pp. 203-204.
- 11) *Ibid.*, p. 204.
- 12) G. S. Counts, *Dare the School Build a New Social Order?* (The John Day Company, 1932. Reprint Edition 1969 by Arno Press, Inc.) p. 12.
- 13) J. Dewey, "Class Struggle and the Democratic Way," *The Social Frontier*, Vol. 2, No. 8, May 1936. J. Dewey, "Education and Social Change," *The Social Frontier*, Vol. 3, No. 26, May 1937. J. L. Childs, *American Pragmatism and Education: An Interpretation and Criticism* (Henry Holt and Company, 1956) pp. 288-293. T. Bramerld, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education* (Dryden Press, 1956) p. 201.
- 14) W. B. Stanley, "Social Reconstructionism for Today's Social Education," *Social Education*, May 1985, p. 385.
- 15) *Ibid.*, p. 385.
- 16) *Ibid.*, pp. 385-386.
- 17) *Op. cit.*, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, p. 201.
- 18) W. B. Stanley, *Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era* (State University of New York Press, 1992) pp. 66-74.
- 19) *Ibid.*, pp. 70-71.
- 20) *Ibid.*, p. 90.
- 21) *Ibid.*, p. 90.
- 22) *Op. cit.*, "Social Education for Social Transformation."
- 23) *Ibid.*, p. 533.
- 24) *Ibid.*, p. 528.

- 25) *Ibid.*, p. 528.
- 26) *Ibid.*, pp. 528–529.
- 27) *Ibid.*, p. 530.
- 28) *Ibid.*, p. 532.
- 29) *Ibid.*, p. 530.
- 30) *Ibid.*, p. 530.
- 31) *Ibid.*, p. 533.