

スタンリの社会的教育改造論

甲 斐 進 一

W. B. Stanley's View of a Reconstructed Social Education

Shin-ichi KAI

はじめに

スタンリ（William B. Stanley）は、カウンツ（George S. Counts）やブラメルド（Theodore Brameld）の立場をラディカルな改造主義と呼び、その特色を、(1)社会福祉理論の開発とよい社会のビジョンへの献身、(2)現在の文化や制度の機能不全的側面を明らかにする社会批判の重視、(3)文化的、制度的変革のためのラディカルな提案の考察、(4)インドクトリネーションの社会変革への活用、にあると捉えている¹⁾。

本稿は、社会的教育におけるインドクトリネーションの問題を検討し、次いで現代の代表的な社会的教育の諸立場、すなわち、(1)共通ないし中核的価値に基礎を置く立場、(2)社会科学、歴史に基礎を置く立場、(3)探究過程、意志決定に基礎を置く立場、(4)社会的問題の反省的探究に基礎を置く立場、(5)市民活動に基礎を置く立場、がラディカルな改造主義からどのように評価できるかをスタンリの研究²⁾によりながら考察したい。

一 インドクトリネーションの問題

カウンツは、1930年代にすべての教育がインドクトリネーション、押しつけ (imposition) に関与しており、学校は民主的理想を押しつけるべきであり、完全な中立の立場に留まることは不可能であると主張した³⁾。以後彼が一貫してこの立場を維持したことは、1969年に1930年代の見解を再主張したことからも確認しうる⁴⁾。ブラメルドも1930年代にはインドクトリネーションを容認する主張を次のように展開していた。

「方法論的に、インドクトリネーションは、他のすべての観点を排除することを意味するとは限らない。……われわれが分析している立場によれば、インドクトリネーションが意味するものは、ある人が永久的にではないがすでに熱烈な尊敬の念をもって重視している理論の真理性を確立する努力である。」⁵⁾

しかし1947年になるとブラメルドは以下のようにインドクトリネーション観を変更している。「オルタナティブの諸政策の十分な考察を排除し、唯一の公的労働政策をティーチする種類の労働者教育は、インドクトリネーションにほかならない。(一つのドクトリン

を絶対的真理と解釈し、それと比較した場合、すべてのオルターナティブのドクトリンを偽りであるとみなすように教え込む（inculcate）企て、（とここで定義される）インドクトリネーションは民主的教育では擁護されえない。……

これ（労働者教育が知的に自由であるべきこと）は、また、労働者教育が“問題の全側面”の無難な考察に限定されるべきであることを意味しない。目的は社会的合意による集団的決定に到達することであるべきである。社会的合意によって、私は、(a)可能な限りの多くの証拠の認知、(b)証拠の自由な考察とコミュニケーション、(c)証拠とそのコミュニケーションの両方を基礎にした最大限可能な多数者の同意の達成、を意味している。」⁶⁾

スタンリは、このようなブラメルドの立場の変更を次のようにコメントしている。

「それ（上記の説明）は、ブラメルドがインドクトリネーションを再定義することを選んだ理由を明確にすることなく、幾分かの混乱を確かに引き起こしている。しかしながら、教育における押しつけの必要に関する彼の最初の立場は、有意義には変化していない。インドクトリネーションという用語の代わりに、彼は今では“デフェンシブル・パーシャルティ”（defensible partiality）という煽動的でない用語を用いている。」⁷⁾この用語は、あらゆる可能な吟味・検証を経て最大限の可能な多数者の真の願いとみなしうる諸目的を志向することを意味している。

したがって、スタンリは、ブラメルドがラディカルな目的をデフェンシブル・パーシャルティとして押しつけることによって、インドクトリネーションを容認する立場にあることは変わらないとみなしている。両者の相違はインドクトリネーション観の相違に基づいていると考えられる。ブラメルドの1957年のインドクトリネーション論は両者の相違を明確に示している⁸⁾。

「インドクトリネーションは、すべてのオルターナティブのドクトリンが比較によって根本的に不真理で望ましくないものとみなされることを前提にするほど、根本的に真理で望ましいものとして学習者へティーチされる一連の多少とも統一された信念、の教師による所有を前提にする、形式的または非形式的のティーチングと学習の方法である。」「インドクトリネーションは、例えば、所与の一連の信念に適切なすべての仮説、証拠、他の要素の最大限の批判、修正、比較を活用するような他の種類の説得から識別されるべき、一種の説得である。」「学習とティーチングの方法としてのインドクトリネーションは過去も現代も持続的に用いられているにもかかわらず、インドクトリネーションは、どのようなドクトリンも無誤謬でないということ、及び（ドクトリンの誤謬性を信ずる“ドクトリン”さえ含む）すべてのドクトリンが内的に、外的に（すなわち比較考察的に）最大限可能な批判と修正に従うべきであるということを積極的に認めるすべての人にとって、擁護不可能な方法である。」「民主主義はしばしば一つのドクトリンとして、したがって、しばしばインドクトリネートされるけれど、それはそのように対処される必要はない。……民主主義は他のドクトリンに対して種類において極めて反定立的“ドクトリン”であるので、インドクトリネーションの方法は民主主義と両立不可能である。」「学習者へ自由に表明する確信（論理と証拠に基づいた判断）をもつ教師たちと、自分たちの信念をインドクトリネートする教師たちを区別することは必要である。」「学習者たちの成熟の水準は、インドクトリネーションを正当化しない。幼い子どもたちは社会化あるいは文化化の過程に不可欠の事実、ルール、技能をティーチされねばならないが、しかし、これらは定義されたものと

してのドクトリンと同一ではない。学習者が成熟するにつれて、すべての民主的学習の目的は、内面的と外面的の両面において批判的、修正的、実質的 (substantive) である学習と事実、ルール、技能とを統合することであるべきである。」

換言すれば、ブラメルドは、インドクトリネーションの構成要素として、内容的には事実、ルール、技能と区別されるものとしてのドクトリン、教育方法的には非民主的、独断的ティーチングを考慮しており、生徒の批判的吟味の余地を認めた上でのティーチングをインドクトリネーションから識別している。他方、スタンリは、インドクトリネーションを基礎的なもののインストラクション、あるいは党派の、宗派の見解、観点、ルールの吹き込みと捉えて、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なものとみなし、カウンツ的インドクトリネーション観に立っている⁹⁾。

ラディカルな改造主義者がすべてインドクトリネーションを擁護しているというスタンリの見解は、スタンリ的なインドクトリネーション観から成立しうるとしても、ブラメルド的インドクトリネーション観からは成立不可となる。

二 ラディカルな改造主義と現代の社会的教育の諸立場

1 共通の諸価値に基礎を置く立場

スタンリは、この立場の代表例として、オリバー (D. W. Oliver) とシェーバー (J. P. Shaver) による政治的、法的諸価値原理¹⁰⁾を考えている。オリバーらは、社会科の内容選択の規準をコミュニティや生徒の関心に、すなわち、アメリカ的信条である個人の尊厳と価値の促進、合理的同意に置いている。しかし、この立場は、インドクトリネーションを通して実践されない。なぜなら、彼らは、信条の一般的教養を生徒に押しつけるが、特定の解答ないし行動への信条の翻訳に関しては個人や集団へ一任するとともに、政治に選択の多様な過程を保障することによって、インドクトリネーションを回避することを目指しているからである。ただし、彼らは、インドクトリネーションを回避する努力が道徳的相対主義に陥らないように、究極的な道徳的意味についての一時的結論によって生きることの重要性についても言及している。

スタンリは、この立場を、ラディカルな改造主義的視点から次のように評価している。

「第一に、オリバーとシェーバーは、社会的批判を強調しないし、明白には、文化またはその制度を批判しない。また、彼らが吟味している観念のスコープは、文化的ないし制度的変化のためのラディカルな提案のどのような考察をも含んでいない。事実、彼らは、社会的教育は文化のラディカルな批判に従事するための適切な闘技場でないと感じているように思われる。

さらに、彼らのインドクトリネーションへのアプローチは、信条のより高度な価値が余りにも無定形であるので具体的状況に応用できないとき生ずる事実上の道徳的相対主義に対処していない。特定の状況への信条の応用が投票ないし利害集団の相対的な力を基礎にして決定されねばならないなら、信条は社会的決定のためのガイドとしていかに奉仕できるか。

この原理で表現される“よい社会”の見解は、アメリカ的信条の中核的価値、合理的同意、政治的多元論に基づいた見解であるように思われる。これらは、リベラルな政治的文

化の極めて望ましい側面である。しかしながら、それらの効果は、社会的批判の必要への重要な献身が存在しない社会では非常に小さいし、それらはまた、社会的批判のためのガイドとして奉仕する具体的な社会福祉理論を提案していない。これらの限界によって、生徒たちは、現存の文化と制度的協定の枠組み内で仮説的な決定を行うように抑制されるかもしれない。」¹¹⁾

換言すれば、スタンリは、この立場が、われわれの文化、制度、それらを合理化するイデオロギーの批判的吟味の視点を打ち出していない点に、不満を表明している。

2 社会科学、歴史に基礎を置く立場

この立場は、アメリカで最も広く受容されており、ブルナー（Jerome S. Bruner）によって高い信頼を得るようになった立場である。ブルナーの根本的アプローチは、社会科学の構造を社会的教育の焦点に位置づけることであった。彼は、これらの構造はすべての年齢の生徒たちにとって、何らかの知的に尊重できる形態において教えられうると信じていた。彼は「教科の構造を把握することは、多くの他のものが有意義にそれに関連づけられることを可能にする方法で教科の構造を理解すること」¹²⁾であると信じるとともに、教科の構造は社会的問題を解決する最善の手段とみなしていた。

スタンリは、この立場が、豊富なデータと広範囲にわたる見解を提供し、客観性や真理探究の厳密な方法への献身によって情報の歪みや抑圧への有力な障壁になりうることを評価しているが、ラディカルな改造主義の視点からみれば、以下のような問題点を有していると考えている。

(1) この立場は、学問の構造を内容選択の鍵とみなすが、社会福祉の一般理論あるいはよい社会のビジョンを提供していない。但し、ブルナー自身は初期の見解を変更し、知識の構造は社会問題を研究することによって一層学ばれることができると唱えるようになった。

(2) この立場は、インドクトリネーションの問題に適切に対処していない。「諸学問は、価値中立性、すなわち、当為に対立するものとしての存在の研究に専心している。客観的な社会科学探究の過程は、構造と方法論のみが生徒に押しつけられるという理由でインドクトリネーションに対する十分な安全弁であるという暗黙の仮説が存しているように思われる。しかし、この見解は、内容と方法の選択のための幾つかの価値規準が存在せねばならないことに注目していない。ブルナーは、これを自覚するようになり、今では、教育の過程は、それが導かれる方法が、あるもののために未来を保障し、他のものに打撃を与えるという理由で、中立ではないと主張している。」¹³⁾

(3) この立場は、社会的教育の中心的要素として社会的批判の必要を強調することなく、現状を合理化し、伝達する傾向がある。

3 探究に基礎を置く立場

この立場は探究技能の開発を重視するものであり、探究過程そのものの探究を含む公的精査へ献身するものである。スタンリは、この立場が疑問を提起し、批判する態度を重視し、どの観念やどのシステムの神聖視をも容認しないことではラディカルな改造主義者と関心を共有していることを認めているが、ラディカルな改造主義の観点からこの立場の以

下のような限界も指摘している。

(1) この立場は、内容選択を指導する“よい社会”についての明確なビジョンを提供しない。

(2) この立場は、探究過程の押しつけの必要は認めているが、実質的価値の押しつけを拒絶している。これは、「社会的教育者たちが、実際一時的な献身であるとしても価値やプログラムに献身することに対するラディカルな改造主義者の要請を認識していない」¹⁴⁾ことを意味している。

(3) この立場は、社会的問題の批判的探究を支持しているが、社会的教育の中心部分としての社会的批判の重要性を強調しない。すなわち、この立場は、探究の過程に焦点を当てているが、文化の旧式のイデオロギーや機能不全の側面を明らかにすることに努めていない。

4 選択された社会問題の探究に基礎を置く立場

この立場の代表的主唱者はハント (M. P. Hunt) とメトカーフ (L. E. Metcalf) である¹⁵⁾。彼らは批判的吟味から一般に排除されているわれわれの文化の閉じられた領域に関連する問題、具体的には、権力と法、宗教と道徳、人種関係、社会階級、性、求婚期間と結婚、国家主権、経済のような問題を取り上げている。

スタンリは、ハントらの見解はラディカルな改造主義的見解と以下の点では共通点を有しているとみなしている。

(1) 現在は、支配的な社会的価値に関する国家的合意が存していないので文化危機の状態にある。

(2) 現在の文化の無批判的伝達に反対し、探究に対して閉じられた論争点へ焦点を当てている。

(3) われわれは無限に献身できる擁護可能な原理を発見するために反省的探究を活用できる。

(4) 社会的教育者はわれわれの文化を改善する過程に関与すべきである。

しかし、スタンリは、ハントらの見解がラディカルな改造主義と比較すれば次の問題点を含んでいると考えている。

「彼ら (ハントら) は、明らかに現状に満足していないが、しかし、彼らは、選ばれた未来のための明確な指針を提案していない。彼らは反省的探究の過程や文化的価値に関する合意に到達する要求に献身しているけれども、彼らは、そのような価値の選択を指導し、方向づける社会福祉理論を詳細に述べていない。かくして、彼らは、社会的批判や文化変革のための明確な規準を提供していない。

さらに、この原理は閉じられた文化的領域の探究を強調するけれども、現実的焦点は、われわれの現存の文化及び制度的協定内の十分な有利な地点からこれらの領域を研究することである。かくして、ハントとメトカーフが人種の偏見、失業等のような問題を吟味するとき、焦点は、これらの問題の改善を援助するためにわれわれの現在の制度を適応させる方法に当てられているように思われる。われわれの経済的、社会的、政治的制度のまさに構造がそのような問題の根源的原因であるかもしれないという可能性の分析が殆どあるいは全く行われていない。この怠慢はこの原理の社会的批判への献身の衝撃とスコープを

不鮮明にすることへ向かいがちとなる。」¹⁶⁾

約言すれば、スタンリは、この立場が現実の主要な社会的問題を取り上げていることを評価しながらも、現在の体制内変革を志向しているにすぎないことに不満を表明している。

5 市民活動に基礎を置く立場

この立場の指導的主唱者は、ニューマン (Fred M. Newmann) である¹⁷⁾。彼は大概の市民が自己の運命、日常生活の統制力の不足を自覚している現状に着目してこの立場を打ち出し、公的事象へ影響力を行使する必要物としての市民の能力——環境的能力——の育成に焦点を当てるプログラムを提案している。この立場は、単に批判的に思考したり、公民権へ積極的関心をもつ市民教育に留まらない。それは次の理由による。「例えば、われわれの学校は、民主主義、多数決ルール、平等、正当な法の手続等のような価値を生徒が支持するよう教える傾向がある。これらの態度の発展は用心深い、活動的な市民の基礎であるとみなされる。しかし、これらの概念は、市民の影響力の問題の理解に適切であるけれども、これらはまた市民参加に関して実行可能な見解をコミュニケーションしない傾向がある。」¹⁸⁾

スタンリは、この立場をラディカルな改造主義的パースペクティブと比較するとき、幾つかの欠陥を有していると考えている。それらは以下の通りである。

(1) この立場はよい社会のビジョンが曖昧である。

(2) この立場はインドクトリネーションの問題に適切に対処していない。「彼 (ニューマン) は、高度の民主的価値や同意的理想を押しつけることを主張しているけれども、彼はどの内容が最も重要であるか、または個人間や集団間の特定の葛藤をいかに最善に解決するかを決定するための規準を提示していない。」¹⁹⁾

(3) この立場は社会的批判の重要性や社会変革のためのラディカルな提案を考察する必要性を強調していない。

6 要約

スタンリは、現代の社会的教育の5つの原理、立場の特色を次のように要約している。

(1) 反省的探究や文化のあらゆる領域を探究する自由へ献身している。

(2) 大概の立場が反省的探究の方法の押しつけにインドクトリネーションの役割を限定しているが、極めて一般的水準での規範的規準を押しつける必要を認める立場もみられる。

(3) ラディカルな観念や社会変革提言に十分な注意を向けていない。スタンリはこれについて次のように論じている。

「ある程度、この点は理解できることである。なぜなら、社会的教育者たちは文化の被造物であり、文化の支配的価値を反映する傾向があるからである。この傾向は、社会的教育者たちに伝統的価値を維持するよう圧力をかける種々の利害集団によって強化される。……

皮肉にも、社会的教育のリベラルないし進歩主義的伝統は、また、ラディカルな観念の吟味を妨害するよう機能するかもしれない。進歩主義的社会的教育者たちは、“アメリカ的信条”、政治的多元論、合理的同意の価値への一般的な献身を共有していると思われる。すべての集団が政治的過程について発言し、参加しうべきであるという観念は、ラディカルな見解の吟味の余地を認めているように思われる。しかし、実際において、これは真実でないかもしれない。政治的多元論は、効果的に機能するためにあるルールや妥協への意

欲に依存する。……しかしながら、社会的教育の過程に応用されるとき、政治的多元論のイデオロギーはしばしばラディカルな観念に敵対する。ラディカルな提案は、妥協の試みを拒絶するか、あるいはリベラルな民主主義の価値を拒絶するような方法でしばしば提出される。したがって、多元論のイデオロギーと両立しない、あるいはそれに脅威となるとみなされる観念を考えることに対する明らかな消極性がある。しかし、ラディカルな観念へ適切な注意を向けないことは、社会的教育のスコープを制限し、幅広い文化的オルターナティブズを吟味する機会を生徒たちから奪うことになる。」²⁰⁾

(4) ハントらの立場は例外であるが、現代の社会的教育の諸立場は概して社会的批判の要素を十分反映していない。スタンリは探究志向の立場について次のように問題点を指摘している。

「皮肉にも、大抵の現代の諸原理に明らかにみられる探究の強調さえ、社会的批判が社会的教育の重要部分でないという見解を強化するような方法で提示される。種々の探究的アプローチは、一つの社会的問題を解決するために最も適切な制度の中でどの適応がなされる必要があるかをわれわれが決定せねばならない状況に、一般に適用される。暗黙の仮説は、われわれの根本的制度がわれわれの社会的、文化的必要に対処するのに十分であるので、そのような適応が社会的問題を解決するのに必要とされるすべてであるように思われる。われわれの現在の制度的協定の幾つかが社会的問題の根源的原因であり、したがってラディカルな変革を要請するかもしれないという可能性の真面目な考察が明らかに存しない。この見解は細心の分析の後に拒絶されるかもしれないが、しかし、そのような問いが探究に十分に値する程重要でないということをわれわれは如何に確信できるのか。」²¹⁾

(5) 現代の社会的教育の立場は、一般に社会福祉理論ないしよい社会の具体的見解を欠いている。スタンリはこの問題に関しては次のように述べている。

「社会的教育者たちがわれわれの文化を若者に伝達する役割を課せられていることは事実であるけれど、この過程が社会的批判、ラディカルなオルターナティブズあるいは“よい社会”のビジョンの考察を欠いたままに進められねばならないということは必然的でない。もし、社会的教育がわれわれの文化や制度を批判的に吟味するために機能しないなら、誰がこの課題を遂行するのであろうか。われわれの社会的教育プログラムからこれらの関心を除外することはどのような結果をもたらす可能性があるのか。」²²⁾

したがって、スタンリは、現代の社会的教育が今後取り組むべき課題をラディカルな改造主義が示していると考えている。なお、スタンリが批判していた現代の社会的教育の反省的探究の立場はデューイ (John Dewey) の立場と共通している側面が多いと思われるが、両者の同一視は避けるべきであろう。なぜなら、デューイは望ましい社会的目的を明瞭化し、それを達成することを援助する過程としての反省的探究 (英知の方法) を重視していたからである。デューイの立場は、インドクトリネーションを拒絶すること以外、ラディカルな改造主義とほぼ同じ志向性を有している。

結 語

本稿は、カウンツ、ブラメルドのラディカルな改造主義の特色とその現代の主要な社会的教育論への示唆を考察した。ラディカルな改造主義の特色のうちインドクトリネーショ

ンを容認しているというスタンリの指摘は、民主主義のためのインドクトリネーションを唱えるカウンツの場合には該当するが、デフェンシブル・パーシャリティを提唱するブラメルドの場合には該当すると言いがたい。なぜなら、ブラメルドは、デフェンシブル・パーシャリティによって、(1)内容的には、オールターナティブの見解の抑圧や歪曲を伴うことなく、反省的探究の技術の活用によって合意された信念、目標、(2)教育方法的には、生徒たちの厳密な吟味の余地を認めた上で合意された信念、目標の生徒たちへの提示、を意味しており、デフェンシブル・パーシャリティがインドクトリネーションと両立不可能と考えられるからである。しかし、スタンリは合意された目標であっても生徒たちに押しつけられる以上、インドクトリネーションになると解している。何らかの押しつけの現象のみがインドクトリネーションを構成するという見解は、方法のみに傾斜したインドクトリネーション観であり、内容や教師の意図の側面を無視していると考えられる。したがって、ラディカルな改造主義が一律にインドクトリネーションを容認しているというスタンリの立場には同意しがたい。

現代の主要な社会的教育の諸立場が、ラディカルな改造主義の社会的批判や社会福祉理論の側面を欠いているというスタンリの見解はどうであろうか。探究志向の立場や社会的問題の探究の立場はデュエイ的意味での探究や社会的問題の選択となっておらず、スタンリの指摘は的確である。現代の社会的教育の諸立場は自らの原理を改革する指針をラディカルな改造主義から学ぶことができる。

注

- 1) W. B. Stanley, "Toward a Reconstruction of Social Education," *Theory and Research in Social Education*, Vol. 9, No. 1, Spring 1981, p. 70.
- 2) W. B. Stanley, "The Radical Reconstructionist Rationale for Social Education," *Theory and Research in Social Education*, Vol. 8, No. 4, Winter 1981. *Ibid.*, "Toward a Reconstruction of Social Education."
- 3) G. S. Counts, "Education for What? The Ten Fallacies of the Educators," *The New Republic*, May 18, 1932, p. 4.
- 4) G. S. Counts, "Should the Teacher Always Be Neutral?" *Phi Delta Kappan*, December 1969.
- 5) T. Brameld, "American Education and the Social Struggle," *Science and Society*, Vol. 1, No. 1, Fall 1936, pp. 15–16.
- 6) T. Brameld, "Workers' Education in America," *Educational Administration and Supervision*, Vol. 33, No. 3, March 1947, pp. 137–138.
- 7) *Op.cit.*, "The Radical Reconstructionist Rationale for Social Education," p. 67.
- 8) T. Brameld, "What Is Indoctrination?" *School and Society*, Vol. 85, November 1957, pp. 326–327.
- 9) W. B. Stanley, "Indoctrination and Social Education: A Critical Analysis," *Social Education*, Vol. 45, No. 3, March 1981, pp. 200, 204.
- 10) D. W. Oliver and J. P. Shaver, *Teaching Public Issues in the High School* (Houghton Mifflin Company, 1966).
- 11) *Op.cit.*, "Toward a Reconstruction of Social Education," p. 73.
- 12) J. S. Bruner, *The Process of Education* (Harvard University Press, 1960) p. 7.
- 13) *Op.cit.*, "Toward a Reconstruction of Social Education," pp. 75–76.
- 14) *Ibid.*, p. 77.

- 15) M. P. Hunt and L. E. Metcalf, *Teaching High School Social Studies* (Harper and Row Publishers, 1968).
- 16) *Op.cit.*, “Toward a Reconstruction of Social Education,” p. 80.
- 17) F. M. Newmann, *Education for Citizen Action: Challenge for Secondary Curriculum* (McCutchan Publishing Company, 1975).
- 18) *Op.cit.*, “Toward a Reconstruction of Social Education,” p. 81.
- 19) *Ibid.*, p. 82.
- 20) *Ibid.*, p. 83.
- 21) *Ibid.*, p. 84.
- 22) *Ibid.*, p. 84.