

社会科における反省的探究の考察

甲 斐 進 一*

An Examination of Reflective Inquiry in Social Education

Shinichi KAI

はじめに

マクシー（Spencer J. Maxcy）とスタンリ（William B. Stanley）は、共同論文「反省的探究、改造主義及び実証主義——社会科教育の過程の再吟味——」¹⁾（1986年）で、シャーミス（S. Samuel Shermis）やバース（James L. Barth）ら社会科教育者たちの社会科教育の原理論について論評している。

シャーミスらは、社会科の原理として市民性の伝達、社会科学の教育、反省的探究を列挙し、反省的探究が社会的問題についての教授に最善のアプローチであると考えている。

しかし、シャーミスらは反省的探究が広く学校で実践されていない現実気づいている。その理由として、シャーミスらは、20世紀の社会科教育者たちが、デューイ（John Dewey）理論よりもコント（Auguste Comte）の実証主義の仮説に依拠したモデルを活用したことを挙げている。この点についてシャーミスらは次のように述べている。

「ジョン・デューイは世紀の変わり目に出現し、その後、『思考の方法』、『民主主義と教育』を出版した。これらの著書は、学校が生徒たちに、問題を確認することを教えるべきであり、問題解決的思考の複雑さの中で生徒たちを訓練するべきであるという教義を広げた。しかし、現在の筆者たち（シャーミスとバース）と他の者が注目したことは、言葉はデューイの言葉であるけれども、“新”社会科の実際の実践は知的ルーツがコント的な実証主義に存する社会学者たちに由来したということである。後者（社会学者）がしきりに社会的問題の学習を勧告したとき、われわれは、彼らが『権威主義的カリキュラム作成者が生徒たちのために社会的問題を定義するであろう。権威者たちは必要とされる材料の大抵ないし多くを供給するであろうし、生徒たちを望ましい結論へ導くであろう。』ということの意味したと信じる。

奇妙なことに、われわれの社会は、自らに対していかさま賭博を行うことができる。生徒たちのために問題を定義することによって——すなわち、社会に存在した論争的問題の現実を回避することによって——、社会は社会的諸条件がほとんど同じままであることを

* 教育学部 子ども発達学科

実質的に保証するけれども、その若者は社会的問題を学習していると自らに語ることができる。

新社会科、すなわち、デューイ、ハルフィッシュ (H. Gordon Hullfish), ボーダ (Boyd H. Bode) らによって概念化された新社会科は、情報を処理する新しい方法と価値に対処する新しい方法の両方を要請した。しかし、われわれが述べたようなデューイに依存する新しい方法は、広くは受容されなかった。代わって、われわれは学校が単にデューイから取り入れた新しい言語——問題解決、社会的問題、市民参加、意思決定及び後の探究と創造性——を今日まで本質的に変化しないまま留まったコンツェンツの實踐主義の實踐に押し付けるのを見た。言語と実践との両者を基礎付ける仮説をわれわれが吟味するとき、われわれは否定できない相違点を発見する。……

デューイの反省的探究の概念に従って政治的民主主義の問題解決に生徒たちを備えさせるために、問題解決過程が問題と考えられるものに関する生徒の定義から始まることは必須のことである。生徒たちが責任ある問題定義のために要請される知的過程で訓練を与えられる限り、生徒たちは自分たちが適切と考えるという理由で問題を定義することを奨励されるべきである。彼らの定義の適切性は、情報源へ生徒たちを導く教師の英知、情報的背景、能力に大きく依存するであろう。これは生徒たちが言いたいことをすべて言うことを許すことを要請していない。それは、生徒たちが述べるのが、通常の立証のルールによって、教師と生徒たちの両方に応用される立証過程によって判断されることへの要請である。この提案に革新的なものはまったくない。これは、ジョン・デューイが世紀の変わり目に要求した知的革命の再宣言に過ぎない。実際にはこの革命は社会科運動の歴史を通して決して生じなかった。」²⁾

また、シャーミスらはデューイの立場を継承している改造主義の立場も、實踐主義の立場に含まれると主張している。なぜなら、シャーミスらは「問題解決過程は問題と考えられるものに関する生徒の定義から始まるのが必須のことである」³⁾と考えているからである。

シャーミスらは實踐主義の立場は次の問題点を有していると考えている。一つは、問題が生徒によって内面化される可能性がない。第二は、教師が生徒の考察するための問題、分析するための材料、結論を提供するとき、教師はデューイによって主唱される反省的探究過程を妨害する。

本稿は、シャーミスらの主張に対するマクシーらの論評の吟味を通して反省的探究、改造主義に関する通俗的解釈の当否を検討したい。

一 反省的探究における社会的問題

マクシーらは、デューイの反省的探究における生徒による問題の内面化に関して、誤解が生じていると考えている。マクシーらは次のように述べている。

「教師が教室状況で子どもの学ぶ問題を選択することは無理のないことである。そのような問題は、現在の経験と関連し、生徒の能力の及ぶ範囲のものであり、新しい知識と観念の探究の必要を学習者に覚醒させるべきである。パースとシャーミスがデューイを誤解している場所は、問題が学習者の中に何かを覚醒させるべきであるという要請の中であ

る。デューイは、問題が生徒自身の問題でなければならないということではなく、むしろ、問題が情報に対する積極的な探究心を覚醒させるべきであると述べている。教師が社会科のクラスで生徒たちのためにあらかじめ決定された社会的問題を準備することは完全に受容されうる。」⁴⁾……

実際、デューイは、次の文言に見られるように、生徒たちが学校カリキュラムの決定者となるべきであるとは主張していない。

「より成熟しより十全な経験を持ち、ある提示されたプロジェクトの中で見出された連続的な発展の可能性へのよりすぐれた洞察力を持つ集団のメンバーとして、教師は、活動の方針を提案する権利のみならず、義務をもつ」⁵⁾「教師が教科のみならず子どもたちを知っているなら、成人の押し付けを怖れる必要はない。」⁶⁾

スタンリとマクシーは別の論文で、シャーミスらの「リアルな問題のみが、生徒たちによって感じられる問題である」⁷⁾という見解に対して次のように批判的見解を表明している。

「ハント (Maurice P. Hunt)、メトカーフ (Lawrence E. Metcalf)、マシアラス (Byron G. Massialas)、コックス (C. Benjamin Cox) 及びジョン・デューイ自身は、社会科教育における教材と問題を取り扱うことに対するオルターナティブ的理論を正当化する。さらに、生徒たちへ問題と仮説的解答を押し付けるすべての企てが19世紀の実証主義の反映であることを暗示することは、シャーミスとバースが行っていると同様に、還元主義的である。われわれは、いくつかの事柄がまず第一に認知されるかあるいは内面化されるかどうかに関係なく、それらが意義深く人々に影響する意味において問題であると結論したい。

多分、シャーミスとバースが自ら表現した窮地からの出口は、社会科教育問題に関係している興味の概念を練り直す中で見出されるべきである。われわれは、人々が主観的興味と客観的興味の両方を持つべきであるという要求が弁護されうると論じたい。かくして、シャーミスとバースは興味の主観的意味においてのみ興味を理解しているように思われるけれども、生徒の個人的興味の外に存在する全体的世界がある。興味の主観的意味は、人々が興味あると見出すあるいは彼ら自身の興味のなかにあると認知する事柄に関連する。ここで興味を決定する規準は、人々の精神状態（すなわち、何物かが生徒たちにとって興味がある、あるいは彼らがそれによって影響されているという彼らの意識）である。主観的興味のこの概念は、生徒たちが問題を感じていることになぞらえる。

興味の客観的概念は、まったく異なっている。この場合、興味は、個人ないし諸個人に影響するかもしれないが、しかし、個人が認識できない事柄に言及する。さらに、これらの興味の幾つかが何であるかを決定することは可能である。なぜなら、それらのための（観察可能、測定可能等）のデータがあるからである。そのような決定は、どの個人の意識にとっても外的でありうる。

……要するに、意識は、客観的興味の主観的興味への変換の結果である。すなわち、偽りの意識はそうすることの失敗である。

社会科教育者の役割の一部は、客観的興味についての主観的認識を発展させる生徒たちを援助することであり、かつ、この指令が組織的教育の礎石の一つである、というのがわれわれの主張である。客観的興味を認知し、それらを主観的興味に変換することの失敗

は、ほとんど効果を持たない社会科教育プログラムへ導く。社会科を学ぶ生徒たちの前でオルタナティブの仮説的解答に沿って客観的にもたれた社会的問題を勇気をもって提示しないなら、われわれはこれがそれらの主観的興味（“感情”）を探究過程において妨害するかどうかをいかに知ることができるか。さらに、われわれは、選択された問題の学習の後に主観的認識が他日発展しないであろうということを確認を持って断言できない。……さらに、われわれはほとんど完全に同質集団のクラスを教えることはない。かくして、幾人かの生徒たちは、常に問題を提示されるとき問題を感じる可能性がない。コールバーグ（Lawrence Kohlberg）の研究は、この点に関して適切である。彼は、道徳的推理と認識のレベルを“徐々に”向上させることを目指して、生徒たちが十分に理解しない問題状況に直面させられる必要があると主張する。

結論において、われわれは、社会科教育が当然生徒たちによって内面化される問題を学習するためにオープンな探究を活用することを目指すべきであるというシャームスとパースの関心を共有する。われわれはまた、多くの社会科の授業で進行している実践に関する彼らの根本的批判は正しい（すなわち、社会科教育者が実体視された社会的規範と価値へ無反省的に生徒たちを同調させる努力において、人為的な問題と解答を生徒たちに押し付ける傾向がある）と信じる。最後に、問題と問題解決について教えるわれわれの現代のアプローチの根源的原因についての彼らの分析は、その分野の発展させる価値のある洞察を提供する。」⁸⁾

この場合、客観的興味は、教科・学問とも言うことができる。デューイは、教科・学問について次のように述べており、主観的興味と客観的興味に関するスタンリラの捉え方は正当ということができる。

「教育が経験に関する理論と実践に基礎を置くとき、成人と専門家の組織された教材が子どもたちの学習の出発点を提供できないことは言を待つまでもない。しかしながら、そのような教材は教育が連続的に進んでいくべき目標を表す。知識の科学的組織化の最も根本的原理が因果の原理であることはほとんど述べる必要はない。この原理が、科学的専門家によって理解され、定式化される方法は、確かに幼い子どもの経験においてアプローチされうる方法から非常に異なる。しかし、関係も、関係の意味の理解も、幼い子どもの経験とさえ無関連ではない。2歳ないし3歳の子どもが炎に近づき過ぎないように、しかも、それから暖をとるために十分近くまでストーブを引き寄せることを学ぶとき、彼は因果関係を理解し、活用している。関係の必須要件に従わない英知的活動はない。英知的活動は因果関係に従うのみならずそれを意識的に心に留める程度に英知的となる。」⁹⁾

活動は、活動のための活動ではなく、成人や専門家によって組織された事実や情報の教材と観念の教材の理解に寄与する活動である必要があるというのがデューイの立場である。したがって、マクシーらがデューイの立場を以下のように要約しているのは的確ということができる。

「1 社会科の教育者はカリキュラムを計画する専門的責任を有し、この責任は生徒のために社会的問題を選択し、提示することも含む。

2 規準は学習のために問題を選択する過程を促進するために確立されねばならないし、これらの規準は、他者に理解されるようになるために幾つかの客観性の要素を持たねばならない。

3 生徒を“問題解決者”として処遇し、みなすこと、また生徒に問題を内面化させることは、素晴らしいことであるが、これらのゴールは、社会科の教育過程のすべてを包含するわけではなく、実際の教授に先立って保証されることはできない。」¹⁰⁾

マクシーらは、ハント (M. P. Hunt)、メトカーフ (L. E. Metcalf)、マシアラス (B. G. Massialas)、コックス (B. C. Cox) 及びコールバーグの見解もシャーミスらの立場を批判する視点を有していると考えている。ハントとメトカーフはわれわれの文化の閉じられた領域を生徒に学ばせる必要を強調している。これらの社会的問題領域は、学問研究者やその他の専門家によって決定される。「生徒の問題を感じる能力は必要な条件であるかも知れないけれども、重要なことは、その能力が問題選択の十分条件ではないということである。」¹¹⁾

要約すれば、デューイの反省的探究における問題は、教師が客観的に、かつ生徒の発達段階にとって重要であると考えた問題であるということができる。しかし、シャーミスらは、「個人が当惑あるいは驚きの意識を内面化するときのみ、問題は生じる。問題が経験という基盤から生じるとき、個人は問題を内面化ないし“所有する”。さもなければ、問題は存在しない。」¹²⁾と述べて、感じられた問題のみが学習されるべきであり、あらかじめ決定された問題解決場面へ生徒を導入する教師は批判されるべきである、という立場をとっている。

マクシーらは、シャーミスらの反省的探究論をデューイ理論の誤解に由来していると考えている。マクシーらの立場は、デューイ理論の正当な解釈ということができる。

二 反省的探究、改造主義及び実証主義

1 改造主義と実証主義

マクシーらは、シャーミスらが反省的探究を重視する改造主義を、保守的改良主義を追究し厳格な社会的伝統と役割を個人に押し付ける傾向を持つボビット (Franklin Bobbitt) らの実証主義と同一視していること、に異議を表明している。マクシーらは次のように述べている。

「シャーミスとバースは教育的改造主義者をボビットと一体視しているように思われる。認識論的実証主義は科学的に客観化された現実を生徒たちへ伝達するあらゆる企てに還元される。シャーミスとバースは、改造主義者が、民主的正義の概念と選択された社会問題の学習を生徒に押し付けるという理由で、実証主義者であるに違いないと結論している。反省的探究を支持する人々のみがシャーミスとバースによれば実証主義的特性をまったく有していない。

しかしながら、われわれは、“実証主義”、“改造主義”及び“反省的探究”が、シャーミスとバースがわれわれに信じさせるよりもより複雑な、混合した概念であると言いたい。すなわち、より多くのことを考慮することが説明する場合に必要となる。実証主義の技術的合理性は学校教育の政治的性格に対するあらゆる関心を弱めるか除去する。ハーバート・マルクーゼ (Herbert Marcuse) が断言したように、実証主義が行き渡った文化において、『……学的思想は肯定的思想になる。哲学的批判は、社会的枠組み内で批判し、非実証主義的概念を単なる思索、夢、空想として非難する。』われわれは、科学的方法を

科学に対する勝利者としている。目的や倫理は科学の説明的枠組み内で考えられないという理由で、科学は、目的や倫理の問題から分離される。したがって、『事実を選択し、組織し、定義する概念的システムの発生、発展、規範の本質に関する……』問題は、実証主義の合理性の関心外にあるように思われる。思想と知識へのそのようなアプローチは、批判的思考と理論の可能性を否定する傾向がある。客観性と中立性が強調され、理論的合理性は効率的で、節減的で、正確である程度によって判断される。

この種の思考は、客観的で、超然としたものとして知覚される知識を無反省的に伝達する社会科教育へのアプローチを支持する。しかし、マルクーゼが暗示しているように、『もし‘教育’が単に現状維持のための訓練以上のものであるなら、教育は人々が現実を構成する事実を知り、理解することのみならず、事実の非人間的現実を変革できるように事実を制定している要素を人々が知り理解することを可能にすることを意味する。』という。

われわれは、バー (R. D Barr)、パース及びシャーミスによって特色付けられたものとしての市民性の伝達がまさしく実証主義的志向性を反映しているということに同意する。しかしながら、われわれは他の二つの主張を拒絶する。a) 反省的探究は実証主義の文化によって提起されたあらゆる困難を解決する。b) 改造主義者は市民性伝達の主唱者と同等視されるので、改造主義的志向性は実証主義的志向性を伴う。¹³⁾

したがって、改造主義が、押し付けの要素を有するとしても、現状を無批判的に伝達する特性を持つ実証主義と同一視することは、論外であるということができる。なお、改造主義が押し付けないしインドクトリネーションを容認しているという主張はどの様に捉えられるべきであろうか。確かに、改造主義者カウンツ (George S. Counts) は、押し付けないしインドクトリネーションを容認する立場をとっていたが、彼は、それらの用語をティーチングの意味で用いており、批判的、創造的思考の重要性を否定していない。デューイも教師が子どもや教科に通じている場合、押し付けを恐れることはないと考えている。教師が押し付けを行うことを許容するという理由のみでその立場を実証主義と考えるのは短絡的である。

さらに、マクシーらが次のように断言しているのは適切である。

「重要なことは、実証主義者と異なって、社会改造主義者が現代文化と制度のイデオロギー的合理化を洞察するために批判理論を活用することに努めたことである。さらに、改造主義者は実証主義的展望から考えた場合適切でないあるいは無価値の社会的価値理論に献身した。要するに、われわれは、改造主義者が実証主義者と共通点をほとんど持たないと論ずることができる。」¹⁴⁾

批判的教育学の立場に位置するジルー (Henry A. Giroux) も改造主義に以下のように注目して、マクシーらの主張の正当性を支持する立場を表明している¹⁵⁾。

(1) 改造主義は、学校教育を政治的、道徳的に中立的機関とみなさない。

(2) 改造主義は、知的発達と社会福祉の一般理論との結合の必要について自覚している。

すなわち、改造主義は、批判的思考のための子どもの能力の育成が、単に、認識論的問題のみならず、道徳的企てでもあり、幅広い社会的、政治的言説から隔離されえないという立場をとっている。デューイの「現在望ましいものの投影である未来を想像し、その実

現の道具を工夫する英知の力に対する信仰は、われわれの救済手段である。それは育成され、表現されねばならない信仰である。」¹⁶⁾という言明は、改造主義の批判的立場を端的に示している。

(3) 改造主義は、進歩主義の保守派を特色付ける児童中心主義教育への傾斜を拒絶し、民主的なコミュニティと学校教育の関連へ学習を焦点付けている。

(4) 改造主義は、ソーシャル・フロンティア誌で、全体主義のイデオロギーと実践とが、相違を国の福祉の脅威となるという理由で容認していない事実を指摘し、種々の声や興味を容認する民主主義の正当性を唱えて、相違の政治学に貢献している。

2 反省的探究と改造主義

(1) 反省的探究の2つの意味

反省的探究と改造主義との関係をどのように捉えるべきであろうか。自己修正的要素を有し、実証主義と対極的な立場にあることでは両者は共通している。しかし、マクシーらは、シャーミスらが反省的探究を科学的方法と同一視していることに対して、不満を表明している。

「ヘンリー・ジルーにしたがえば、認識論的には、反省的探究は、主観性と道具主義に基づいている。結果として、『……それ（反省的探究）は相対主義的な知識の概念を超越して進むことができなかった。』¹⁷⁾この失敗は、少なくとも次の二つの方法で生じている。第一に、われわれは、何か（たとえば、以前に論じられたような特定の社会的問題）を学ぶために反省的探究を用いねばならないし、生徒の興味は重要であるが、しかし内容選択のための指針として十分なものではない。したがって、社会科教育者は学習のための問題の選択を援助する他の規準を要請する。内容選択を自動的に決定するものは反省的探究そのものの中にはない。もし規準が選択のために用いられるなら（他にわれわれはいかに操作できるか）、そのとき社会科教育はある方向への偏向を常に表現するであろう。しかし、合理的探究の道具主義は、社会科教育が探究過程そのもの以外のものを伝達するに値する価値（たとえ一時的な価値でさえ）を持たないと暗示するかもしれない。

反省的探究の重要な衝撃を制限する第二の要素は、ジルーによって適切に要約されている。

『知識の社会的構築の重要性を同時に奨励しているけれども、個人の主観的意図に焦点を当てることによって、この立場（反省的探究）は、主観的な意味が如何に維持されるか、あるいは如何にそのような意味が現実を包括するよりもむしろ歪曲する可能性があるかを理解しない。さらに、そのような姿勢は、より大きな社会のイデオロギー的で構造的な抑制が批判的思考と建設的対話の可能性を妨害するために学校で如何に再生産されるか、を看過する傾向がある。』¹⁸⁾

かくして、社会科教育へのアプローチは、国が政治的、イデオロギー的、構造的抑制を学校に押し付ける方法を見捨てながら、生徒が政治的過程に影響することができるであろうという仮説を教える。

要するに、バースとシャーミスによってナイーブに解釈されたものとしての反省的探究モデルは、社会科教育への十分に適切なアプローチを提供していない。それは真の自己批判の枠組みを欠いている。なぜなら、（皮肉にも）それは、実証主義と同様に相対主義あ

るいは批判の否定に終わり、事実上現状支持となる中立性の立場に献身するからである。われわれは、デューイの知的な所産のすべてが実証主義的であることの暗示を考えているのではなく、付着されたきめ細かな意味に対するシャーミスとバースの鋭敏性の欠如の指摘を、意図している。」¹⁹⁾

マクシーらがシャーミスらの反省的探究とデューイの反省的探究とを区別していることは重要である。なぜなら、デューイの反省的探究は、問題設定の規準を欠き、批判を否定し、現状を肯定する立場とは決して同一視できないからである。デューイの次のような文句は、デューイの反省的探究が現状批判、変革を目指していることを明確に示している。

「真の問題は、実存的な問題的地位によって準備されるものである。社会的探究において、真の問題は葛藤し混乱している現実の社会的状況によってのみ準備される。社会的葛藤と混乱は探究のための問題が存在する前に事実として存在する。後者（探究の問題）はこれらの“実際上の”紛争と困難の探究の知性化である。知的な諸決定は、それらが生ずる問題的な実存的状況について何かをなすことによってのみテストされ正当性が保証される。その結果、なすべきことを秩序ある状況に向かう方向へ変革することができる。社会的材料と概念的一般化に関する社会的探究の実践との関連は外在的ではなく内在的である。アクチュアルな（すなわち“実際上の”）社会的条件から生まれない科学的探究のどの問題もまがい物である。それは、客観的に生み出され、統制される代わりに探究者によって自発的に準備される。……要するに、社会的教材の探究がかかわる問題は、もしその問題が科学的方法の条件を満足させるなら、以下の三つの要件を満たす必要がある。(1) 問題は、現実の社会的緊張、必要、“困難”から生まれねばならない。(2) 問題の題材は、統一された状況を生起させる物質的手段である条件によって決定されねばならない。(3) 問題は、葛藤する社会的状況の実存的解決のための計画と政策である何らかの仮説に関連させられねばならない。」²⁰⁾

(2) 反省的探究と改造主義

マクシーらは、相対主義、中立主義及び科学主義的側面を持つ反省的探究と改造主義の関係については以下のように論じている。

「教育的改造主義者は今日の批判的理論家の根本的な仮説と同種の仮説に献身した。一方において、改造主義者はデューイの反省的探究へのアプローチを高く価値づけたが、しかし、改造主義者はまた他方において社会科教育の仕事に従事するためにより多くのことが要請されると感じた。ブラメルドは以下のように反省的思考を説明した。

『問題のあらゆる側面の公平な考察の習慣から、われわれが、ある立場がそのために戦うのに十分善である、あるいはある立場が敵対して戦うのに十分に悪であると結論することを拒否するとき、徳としての寛容が悪としての寛容になる。科学的方法は、それがあらゆる可能性を無限に注意深く考慮するとき、その活動の栄光化にもかかわらず、不活動のための弁明者になる。他方、現状の悪が科学者そのものを骨抜きにする恐れがあるとき、科学的方法は反動への貢献者となる。』²¹⁾

反省的探究の限界を乗り越えて進むために、社会科教育は社会福祉の理論、現在の実践のイデオロギー的志向性と結果を吟味するための批判的姿勢、擁護されうる傾向性を押し付ける必要を認める。改造主義者はまた、知識を抑圧ないし歪曲するどのような企てにも反対した。しかし、われわれは以下のことを理解せねばならない。

『すべての教育は押し付けの大きな要素を持っていること、その事例のまさに本質においてこれは必然的であること、社会の存在と進化は押し付けに依存すること、結果として押し付けは極めて望ましいこと、教育者によるこの事実の率直な受け入れは主要な専門的義務であること。』²²⁾

学校は、より公正な社会を志向する社会変化を促進する計画を押し付けるために活用されるであろう。改造主義の批判的理論は、理想としての公正な民主的共和国に依拠している。それは反省的探究モデルの上に打ち立てられた。両者の認識論は、人間の英知が環境との相互作用から根本的に由来していることに同意するけれども、改造主義は、幾人かの理論家が悟ったよりもさらに強力な政治的、環境的力によって、人間の英知が抑制されると主張した。

シャーミスとバースは、非反省的な市民性伝達モデルに改造主義を包摂しようとするとき、根本的な誤りを犯している。実際に、改造主義が反省的探究、批判的理論、インドクトリネーションを総合するアプローチであったと論じられうるかもしれない。さらに重要なことは、教育的改造主義が実証主義の直接的反映であるという彼らの批判は、擁護されえない。改造主義者は確かに批判にオープンであった。彼らの分析はしばしば批判的な精緻性を欠き、過剰単純化された観念を有し、時々、社会変化を遂行する教育力に対するナイーブな信仰を示した。しかしながら、彼らは、知識、イデオロギー、学校教育、社会的統制の間の関係性に留意した最も初期の集団の一つであった。

多くの点で、改造主義者たちは、最近の20年以上にわたって批判的理論家たちによって提示された多くの問題を予期し、論議した。そのようなものとして、彼らは、実証主義の敵ではあったが、支持者ではなかった。反省的探究者と同様に、改造主義者たちは、実証主義の偽りの“没価値的”中立性を拒絶し、科学の方法にのみ基礎を置く認識論ないし社会理論の重要な限界を明らかにした。例えば、カウンツは、科学的教育の崇拝が客観的な、機械的な分析方法の過剰強調に終わる事を警告した。このアプローチは現在の社会状況の研究に始まりその研究で終わり、したがって、現状を実体化する傾向があった。科学的教育者は、教育問題の研究を単純な定式へ客観化し、還元する彼らの企てにおいて、重要な教育的問題、価値の選択と拒絶を無視した。価値の問題を彼らの科学的アプローチから排除することによって、これらの教育者たちはまた、われわれの文化の支配的社会力を支持しているように思われる。

カウンツと同様に、セオドーア・ブラメルド (Theodore Brameld) は、現存の社会理論と制度を批判的に吟味する重要性を強調した。社会変化を導く新しい諸理論を創造することは教育哲学の役割である。²³⁾

ブラメルドは次のように述べている。

「われわれが最も関心を持つべきであることは、結局、歴史哲学におけるわれわれの先達の一貫性ないし矛盾ではない。むしろ、われわれは、観念的であろうが経験的であろうが彼らの混乱によって、恩恵をこうむる必要がある、民主的文明の未来を深刻に脅かすファシスト的反動の力を打ち負かすのに十分に強力な知的武器を作り出す手段を探究する必要がある。そのような知的武器は、もし内輪もめするなら、知的武器そのものの形而上学的原理の普遍性に関する懐疑主義によって弱体化されるなら、確かに効果的であることはできない。

われわれが最初にそのような新しい哲学を探さねばならないと言うことは、現代的自然主義に向かうことである。なぜなら、現代的自然主義において、われわれの現在の社会的、経済的、政治的構造の弱点を発見し、測定する方法を発展させる可能性が極めて大きいからである。——要するに、その構造の真実を知る方法を、われわれが発展させる可能性が極めて大きいからである。したがって、この分析から、われわれの現在の制度の悲劇を除去するのに十分なほど適切で、達成可能な理想として熱烈な貢献を起させるのに十分なほど望ましい、目的に到達するのに十分に強力な方法によって遂行される新しい社会秩序の説得力のある青写真が描かれねばならない。

そのような哲学を明晰化し、活性化することは、今日哲学者の第一の課題であるのみならず、すべての教育者と社会科学者の価値が民主的進歩とともにある場合にはかれらの第一の課題でもある。形而上学と倫理学の間、論理学と心理学の間の区別はこの課題から展望されるときすべて術学的であると思われる。その理由は、すべてはこの課題にとって本質的であるからである。自然主義と観念論の区別でさえ、もし哲学が、もう一度増大する社会の危機の中で主要な役割を果たすべきであるなら、各々がなすことができる貢献より重要でなくなる。」²⁴⁾

マクシーらは、シャーミスらのいう反省的探究が、科学的方法論と同一視され、中立的、相対主義的な知識の概念を超えて進むことができないと捉えている。マクシーらは、反省的探究の限界を克服するものとして、反省的探究に批判的理論とインドクトリネーションを総合した立場として、改造主義の立場の正当性を打ち出したといえることができる。しかし、社会科教育においてデューイ的意味の反省的探究が改造主義の立場を含意していないであろうか。改造主義をデューイの反省的探究の弱点を克服したものと捉えることは妥当であろうか。

スタンリはデューイと改造主義者を区別する必要を唱えている。その理由として、スタンリはデューイの英知の方法への献身がその産物への献身ではなかったことを挙げている。しかし、民主的世界秩序や核エネルギー時代の現代人の義務等に関するデューイの見解に見られるように、デューイは単なる方法への献身以上のことを論じており、改造主義者と多くの立場を共有している。改造主義者ブラメルドも次のようにデューイの改造主義者としての側面を認めていた。「アメリカの最大の哲学的リベラルであるデューイ教授は、彼の弟子の多くよりも連想される意味におけるリベラルではなかった。すなわち、彼は全く直接的、徹底的な社会改革プログラムを支持した。しかし、彼でさえすべての手段と目的の仮説的性格に極めて貢献しているので、彼の勇敢なりベラリズムは冷静な暫定性によって抑制される。」²⁵⁾

暫定的であるとしても、デューイが民主的世界秩序、現代人の取るべき態度について提言していることでは改造主義者と異ならない。少なくとも英知の方法のみに関心を持ち、その産物について関心を持たなかったというスタンリのデューイ評価は受け入れがたい。この点については他の機会でも考察した²⁶⁾。

結 語

本稿は、シャーミス、バース、マクシー及びスタンリらの反省的探究における問題の意

味、改造主義ならびに実証主義の論議を通して、社会科教育の反省的探究における問題、問題解決の意味、改造主義を実証主義と同一視する立場の問題点、反省的探究と改造主義の関係等について考察した。考察の結果以下の諸点が明らかになった。

1. 反省的探究を重視する社会科において、生徒に問題を内面化させることは重要である。しかし、内面化（生徒の主観的興味）のみでは十分条件ではない。客観的興味（学問・教材）を生徒の主観的興味に発展させることが重要であり、問題選択に教員が関与する必要がある。

2. 反省的探究の立場を継承する改造主義は非反省的な市民性伝達の立場をとる実証主義とは異なる。

3. デューイ的な反省的探究は、安易に科学的方法、相対主義、中立主義と同一視することはできない。しかし、シャーマスやマクシーらは、社会科教育での反省的探究を科学的方法、相対主義、中立主義と解している。

4. デューイ的な反省的探究と改造主義との関係については同一視する立場と区別する立場とに見解が分かれているが、デューイと改造主義者を決定的に分けるものは見当たらない。両者は多くの共通点を有しており、デューイは改造主義者に位置づけられうる。

したがって、デューイの反省的探究を社会科教育の教育原理とみなす立場は、教師の指導性の発揮される余地なく生徒の興味のみが問題を決定できるという児童中心の問題解決学習の立場と混同されるべきではない。反省的探究に基づく社会科教育が広く社会科の授業で実践されず、実証主義的教育が主流である理由の1つは、反省的探究に対する正しい認識の欠如によるところがあると考えられる。マクシーらは「改造主義が反省的探究、批判的理論、インドクトリネーションを総合するアプローチであると論じられうるかもしれない。」²⁷⁾と述べていた。改造主義者の中で、インドクトリネーション擁護論者はカウンツである。しかし、カウンツは、インドクトリネーションとティーチングを同義に捉えており、独断的内容を生徒の批判の余地を認めることなく一方的に注入する一般的なインドクトリネーションを念頭に置いていない。カウンツ以外の改造主義者はすべてインドクトリネーションを容認していない。したがって、デューイ的意味の反省的探究は改造主義と基本的に一致する社会科教育実践を擁護すると考えられる。

注

- 1) S. J. Maxcy and W. B. Stanley, "Reflective Inquiry, Reconstructionism, and Positivism: A Reexamination of the Process of Social Education," *Journal of Research and Development in Education*, Vol. 19, No. 3, Spring 1986.
- 2) S. S. Shermis and J. L. Barth, "Problem Definition, Problem-Solving and Social Problems: Reconceptualizing the Thought Process in Education," *Journal of Thought*, Vol. 18, Winter 1983, pp. 90-92.
- 3) *Ibid.*, p. 91.
- 4) S. J. Maxcy and W. B. Stanley, *Op. cit.*, p. 65.
- 5) J. Dewey, "Progressive Education and the Science of Education," (1928) in *The Later Works*, Vol. 3, p. 266.
- 6) *Ibid.*, p. 266.

- 7) W. B. Stanley and S. J. Maxcy, "Teaching about Problems and Problem-Solving in Social Education: Re-examining the Issues," *Journal of Thought*, Vol. 19, Winter 1984, p. 50.
- 8) *Ibid.*, pp. 50–51.
- 9) J. Dewey, *Experience and Education*, Collier Books, 1938, 1966, p. 83.
- 10) S. J. Maxcy and W. B. Stanley, *Op.cit.*, p. 65.
- 11) *Ibid.*, p. 66.
- 12) S. S. Shermis and J. L. Barth, *Op. cit.*, p. 75.
- 13) S. J. Maxcy and W. B. Stanley, *Op. cit.*, p. 67.
- 14) *Ibid.*, p. 69.
- 15) H. A. Giroux, *Schooling and the Struggle for Public Life: Critical Pedagogy in the Modern Age*, University of Minnesota Press, 1988, pp. 83–85.
- 16) J. Dewey, "The Need for a Recovery of Philosophy," (1917) in *The Middle Works*, Vol. 10, p. 48.
- 17) H. A. Giroux, "Critical Theory and Rationality in Citizenship Education," in H. A. Giroux and D. Purpel eds., *The Hidden Curriculum and Moral Education*, McCutchan Publishing Company, 1983, p. 336.
- 18) *Ibid.*, p. 336.
- 19) S. J. Maxcy and W. B. Stanley, *Op. cit.*, pp. 67–68.
- 20) J. Dewey, *Logic: The Theory of Inquiry*, Henry Holt and Company, 1938, pp. 498–499.
- 21) T. Brameld, "The Role of Philosophy in a Changing World," *The Kadelian Review*, Vol. 15, No. 2, January 1936, p. 135.
- 22) G. S. Counts, *Dare the School Build a New Social Order?* The John Day Company, 1932, p. 12.
- 23) S. J. Maxcy and W. B. Stanley, *Op. cit.*, pp. 68–69.
- 24) T. Brameld, "Metaphysics and Social Attitudes: Concluding Perspectives," *The Social Frontier*, Vol. 4, No. 35, May 1938, p. 258.
- 25) T. Brameld, "President Hutchins and the New Reaction," *The Educational Forum*, Vol. 1, No. 3, March 1937, p. 273.
- 26) 拙稿「アメリカ合衆国における近年の進歩主義教育評価の研究」(課題番号16530530) 平成16～18年度独立行政法人日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究(C)) 研究成果報告書, 平成19年3月, 23～29ページ。
- 27) S. J. Maxcy and W. B. Stanley, *Op. cit.*, p. 68.