

社会科学力としての社会参加

— 認知主義的学習観を超えて —

田本 正一

Social Participation as Academic Ability in Social Studies
Beyond Cognitive Learning Perspectives

TAMOTO Shoichi

(Received September 28, 2018)

1 はじめに

公民的資質は、社会科学教育の究極的な目標を意味する表現である。その資質を育成するために、民主主義の形成を目的として理論開発、授業実践が様々に行われてきた。育成する内容としては、市民として必要な知識や技能、さらにはよりよい社会を形成しようとする態度などであり、それらを総合的に育成しようとしてきた。このようにして育成されたそれを公民的資質とよんでいる。

公民的資質のこれまでの論争をみると、様々である。しかし、「小さな社会科」と「大きな社会科」の論争があったことは周知の事実であろう¹⁾。「小さな社会科」とは、いわゆる社会科学教育の射程は社会認識の部分までという主張である。一方、「大きな社会科」とは、社会認識を踏まえ、市民的資質まで射程に捉えようとする主張である。

このように多様に議論されてきた公民的資質について捉えなおしていくことが本小論の目的である。その目的に到達するため、次のことについて考察する。

第1は、公民的資質の所在についてである。公民的資質は、個人の内面に形成されるという見方について異論はなかろう。よって、公民的資質をいかに個人の内面に形成していくかが議論の焦点であった。前述した「小さな社会科」、「大きな社会科」の論争も同様である。この論争を換言すれば、公民的資質の内実をどこまで個人の内面に形成するのかということになる。このような見方を認知主義的学習観²⁾とよぶ。

第2は、公民的資質の所在を踏まえた社会科学力の考察である。結論を先取りすれば、社会科学力を社会参加へと転換することである。もちろん社会参加を社会科学力であると主張する論者は多数ある。しかし、その社会参加論の多くは市民社会と学校を切り離すといういわば二元論で論じてきた。学校で一般化された知識や技能を

習得させ、市民社会においてそれらが転移・応用してよりよい社会参加が行われるという具合である。すると、次のような疑問が生じるであろう。果たして市民社会と学校を切り離して論じるべきか、さらには知識や技能の転移・応用は可能なのかという疑問である。

以上の問題意識からすれば、社会参加の視点は重要となろう。したがって、本小論では、以下のことについて言及していく。第1は、これまで社会科学力としての公民的資質がどのように論じられたかを素描する。特に、公民的資質の内実がどのように論じられたかを明らかにする。第2は、第1で明らかにした公民的資質を批判的に検討する。そうすることで、公民的資質は個人の内面に形成されるという認知主義的な学習観に依拠していることを明らかにする。それを踏まえ、公民的資質は個人の内面を超え、社会や他者との関係のなかに溢れ出している立場があることを明確にする。第3は、公民的資質に代わり、社会科学力を社会参加とすることで、市民社会との関係性を重視する社会科学教育へと転換できることについて明らかにしたい。

2 社会科学力としての公民的資質の検討

(1) 社会科学力としての公民的資質の内実

社会科は、戦後の特徴である民主化の中、1947年に誕生した。その際社会科は、「今度新しく設けられた社会科の任務は、青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成させることである。」(上田、1974、p.218)と述べている。このことから、社会科は、社会生活の理解という側面、さらにはその進展に力を致す態度や能力という側面を総合したものと考えることができよう。

社会科の目的である「公民的資質」という用語は1947年版の学習指導要領においては使用されていない。

しかし、その学習指導要領を補う形で1948年に出された『学習指導要領補説』において「公民的資質」の説明がなされている。すなわち、「社会科の主要目標を一言で言えば、できるだけりっぱな公民的資質を発展させること」である。具体的には、「(1) 自分たちの住んでいる世界に正しく適応でき」、「(2) その世界の中で望ましい人間関係を実現していけるように」、「(3) 自分たちの属する共同社会を進歩向上させ、文化の発展に寄与することができるように」することである。

このように、社会科成立期の公民的資質を鑑みると、知識、態度、能力がバランスよく育成させていくことが望ましいとされていたのが理解できる。しかし、その後様々な論争が生じてくる。その内容は主に育成すべき公民的資質の射程だといえる。公民的資質に関わり、『社会科教育学ハンドブック』³⁾では次の2つの論争が紹介されている。

第1は、「経験主義か系統主義か」⁴⁾の論争である。社会科成立期の社会科は、児童生徒の経験を重視する経験主義を原理とした。そのため、学習は問題解決の形をとることとなったが、日常経験のなかを這い回るにすぎず、学力の低下を招くという批判にあった。一方、系統主義は、知識を系統的に配列し、教授していく形をとる。そのため、多大な知識が教授されることとなり、知識偏重といういわゆる現在も社会科批判にもつながる批判を受けることとなる。

第2は、「知識中心か態度中心か」⁵⁾の論争である。知識中心主義については前述した。ここでは、態度を形成することが重要であることを主張するのである、中野重人は、「社会科の本質は態度形成にある。」と述べ、さらには「重要なことは、社会科は個の尊厳を基調にし、新しい社会の形成者を育てる教科として、知的なものとともに態度的(価値的)なものを、極めて重視した教科として成立した」(中野、1985、p.13)という。このように、知識の探求は態度形成抜きには語れないということを主張するのである。

以上の論争では公民的資質の内実の射程が問題とされている。これらの論争は、現在も続いている。その1つが社会科のアイデンティティを社会認識に限定する主張であり、いわゆる「小さな社会科」とよばれる立場である。一方、社会認識のみの育成では不十分であると考え、態度などにも拡大して育成しようとする主張が「大きな社会科」とよばれる主張である。そのため、「社会認識を重視する形で構想されるべきか、それとも、市民的資質の育成に傾斜をかけた社会認識の育成をはかるべきか」(片上、2002、p.5)という問題が生じている。

(2) 個人の内に形成される公民的資質

前述した論争に対し、森分孝治は市民的資質の内実そのものが問われてこなかったことを指摘している。市民的資質については、「市民的行動できる力と捉えられる。社会的問題について合理的に意思決定し、そして、あるいは、実際的には、自己の感情や利害をまじえて意思決定して、発言し、投票し、さらには、解決のための直接的な行動をとってゆく能力である」(森分、2001、p.46)という。この市民的資質の具体的な構造は、知識や判断力をピラミッド構造の頂点におくいわゆる「社会認識体制」と感情と意志力で構成されているという(図1)。それらに支えられることで市民的行動が可能になるという。

森分の市民的資質の構造はさらに、社会科外の活動にも向けられる。すなわち、「学校における学級会や児童会、生徒会、学校行事などの特別活動は社会の一員としての資質の育成もねらいとしており、地域での子ども会やボーイ・スカウトなどでの奉仕活動やボランティア活動、祭りなどの行事への参加、また、公民館や少年の家などの社会教育施設の利用などはより直接的な市民的資質育成となっている。」(森分、2001、pp.47-48)という。しかし、実際は「市民的資質育成への関わりを最も狭くするのが『説明』主義の社会科」を望ましいと考える。それは、「社会認識体制のなかの事実認識の指導のみに関わり、それも日常生活においては形成できない科学的認識の形成をねらいとする」(森分、2001、p.48)のである。

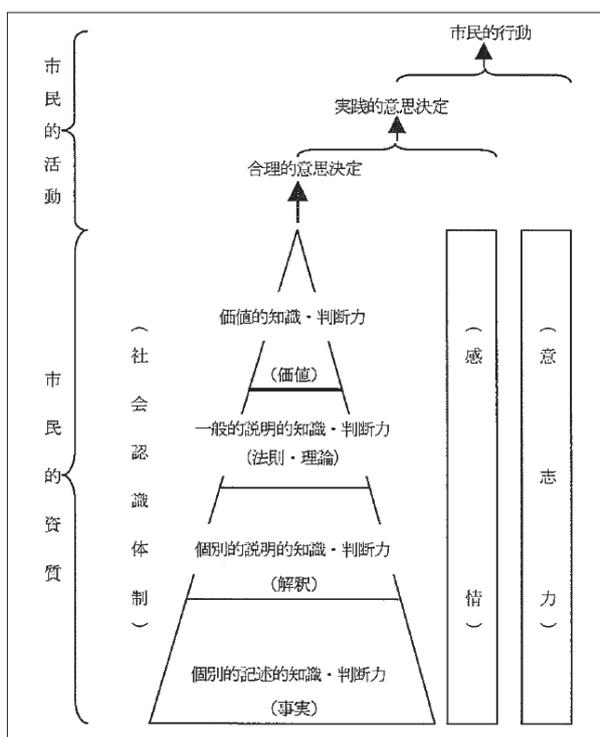


図1 科学主義としての社会科の市民的資質の構造 (森分、2001、p.47)

以上、森分によって市民的資質の構造が明らかとされた。しかし、前述した「大きな社会科」、「小さな社会科」の論争については決着はなされない。なぜなら、森分自身も「市民的資質は人格の内部構造に関わる問題」（森分、2001、p.46）とする。すなわち、公的資質を個人の内面に形成されるという立場なのである。

さらに、意思決定までを育成の射程として捉える社会科としては、意思決定主義社会科がある。意思決定主義は、その決定がより合理的なそれを目指されていく。すなわち、合理的意思決定主義の社会科とも呼ばれている。意思決定主義社会科の代表例として小原の研究を挙げよう。小原は、市民的資質の中核をなすものは、意思決定の能力であると述べる。さらに、意思決定は社会的事象や問題に対して科学的な事実認識や価値判断を行うことを通しての実践的判断であるとする。それをもとに市民的資質の構造を示している（図2）。

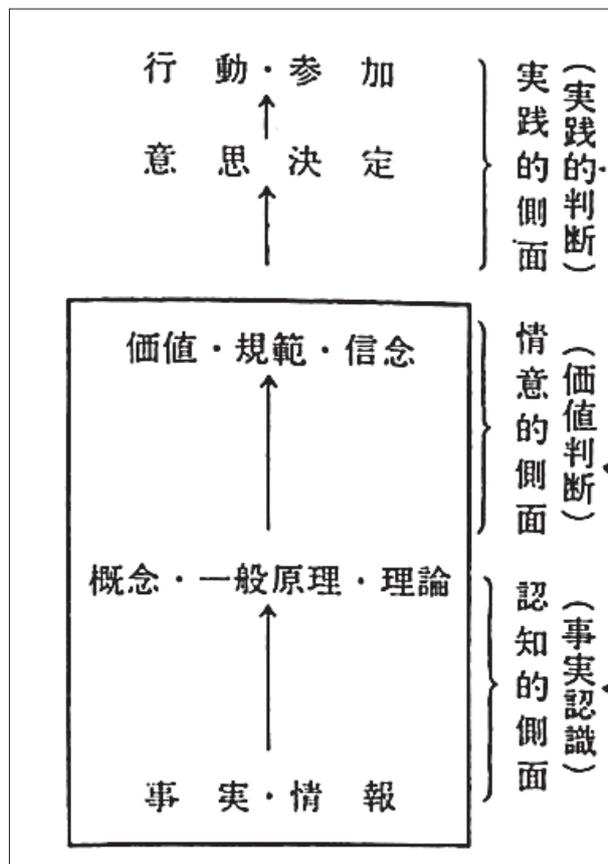


図2 意思決定主義としての社会科の市民的資質の構造 (小原、1983、p.157)

この構造図においては、事実認識や価値判断を踏まえた上位概念として意思決定が位置付けられている。事実認識や価値判断が正しく行われることによって、よりよい判断である意思決定が行われるというわけである。また、それは一般化された意思決定力として考えられ、状況横断的に有用であるとされている。さらに、論争問

題の探究の過程として次のように挙げている。すなわち、「実際に『意思決定』の活動（問題把握、問題分析、達成すべき目的・目標の明確化、実行可能な行動案の提出、行動案の論理的結果の予測と評価、行動案の選択と根拠づけ）を行う」（小原、1994、p.173）のである。これらを踏まえて、意思決定主義の社会科授業を構成していくこととなる。

以上を状況論的に検討しよう。第1は、意思決定の能力を個人の内面にみていることである。小原の市民的資質の構造は、事実認識や価値判断を前提として意思決定があると考えられる。その構造は、前項の森分の市民的資質の構造図と変わらない。すなわち、転移・応用を前提とする考え方なのである。その限界については、前述した。

第2は、状況から切り離された意思決定である。小原の構造図をみると、意思決定の上位概念として行動・参加をおいている。このことは、一般的な意思決定がよりよい行動・参加を導くことを意味する。すなわち、知識と意思決定という名称の違いはあるが、転移・応用を前提としたものとなっている。すると、他者や社会という状況と切り離して意思決定があると考えるのである。すなわち、個人の内面に意思決定をみようとするのである。その考え方についても前述したことと同様に限界が生じることは明らかである。

(3) 公的資質の所在についての検討

以上のように、公的資質の内実に関する議論について述べた。しかし、いずれの議論においても公的資質を個人の内面に形成するという立場は維持するものであった。この立場は認知主義とよばれるものである。その立場に立てば、個人の内面をコンピューターに置き換え、プログラムやデータをその内部に組み込むようなことが学習であるとされてきた⁶⁾。したがって、多くのプログラムやデータを組み込むことでよりよい行為が可能になると考えられてきたのである。公的資質も同様である。よりよい個人の内面によりよい社会認識体制を形成することでよりよい市民的活動を学習が行うと想定する。

すると、次のような疑問が残る。すなわち、状況と切り離して個人の内面のみで公的資質は捉えられるのかという疑問である。例えば、「まちづくり」の学習について考えてみよう。どの地方都市も少子高齢化により、衰退化が進んでいる。現状だと多くの都市が消滅するという予測もあるという。この問題に対して、よりよい社会認識体制を形成したとしよう。では、社会認識体制を形成することで問題は解決可能であろうか。おそらく、その解決は難しいであろう。よりよい社会認識体制を形成したとしても解決しようとする都市はどこなのか問題であるそれは山口市なのか、あるいは佐賀市なの

か、それによりまったく状況は異なる。すなわち、形成された社会認識体制は状況が異なれば、意味や価値を失うのである。

さらに「原発再稼働問題」の学習で考えてみよう。原発再稼働は国のエネルギー政策の重要課題である。現に、鹿児島県川内原発は再稼働し、佐賀県の玄海原発も再稼働を容認する動きを見せている。この問題に対し、よりよい社会認識体制を形成したとしよう。それは原発に関する知識や技能などである。それに基づいて賛否のいずれかの結論に至るとする。賛成派によれば、安定供給という結果は得られるかもしれない。否定派によると、安全は確保できるかもしれない。しかし、それも特定の状況においてのみ正当化できる結論である。巨大地震が起きれば、そもそも安定供給はできないことも想定できる。一方で、安全であるが電力供給が不安定になる場合も想定できるのである。

これらの事例を挙げると、公民的資質を個人の内面のみにみることには限界があるのではなかろうか。それは、個人の内面を超えて社会に溢れ出しているように見えるからである。「まちづくり」の事例では、特定の状況を想定することで具体的な解決方法を考えていくことができる。「原発再稼働」の事例においても社会との関係によって判断は異なってくることを明らかとしている。

このように考えてくると、公民的資質は個人の内面のみにとどまるものではない。すなわち、状況との関係とのなかに公民的資質をとらえる可能性が開かれる。個人の内面を超えて、公民的資質は社会の中に溢れ出していると捉えて見出すべきであろう。すると、社会との関係を切り離すことはできなくなる。それは、社会科教育は学校内にとどめるべきではないことを意味する。現実の市民社会へとアクセスできる社会科教育が求められるであろう。

3 社会参加としての社会科教育論の批判的検討

(1) 社会参加としての社会科教育論の類型

前章で、公民的資質は社会との関係の中で成り立つ可能性について論じた。そのように考えると、社会参加によって市民社会と学校をつなげていく必要があるのである。そのため、社会参加として考えられる社会科教育論を取り上げて、批判的検討を試みる。その際、以下の3つの社会科教育論について検討する。第1は、科学主義としての社会科教育論⁷⁾である。第2は、批判主義としての社会科教育論⁸⁾である。第3は、参加・活動主義としての社会科教育論⁹⁾である。

3つの社会科教育論は、いずれも社会科教育の研究と実践に大きな影響を与え、現在もその功績は大きい。第1の科学主義としての社会科教育論については、社会認

識体制を充実させて、市民的行動を行うという社会参加としてのモデルを示している。多くの社会科授業がこの原理に従い、開発・実践されてきたことは周知の通りであろう。第2の批判主義としての社会科教育論は、社会形成の原理に依拠して社会的な論争を解決していく学習過程を通して社会参加することを意図する。社会的な論争を教材として解決していく学習過程を経ることは、社会参加を促すことを期待できる社会科授業として大きな功績であろう。第3の参加・活動主義としての社会科教育論については、教室にとどまるのではなく、直接的に社会参加することを目的とする。直接的な社会参加は市民としてのアイデンティティを形成することに大きく貢献すると考えられている。

以上、3つの社会参加としての社会科教育論を取り上げる。3つの社会科教育論は、社会参加を考える上で重要な研究成果である。それらを批判的に検討することで社会参加を目指す社会科教育論の到達点と課題を明らかにしていくこととしたい。

(2) 科学主義としての社会科教育論

前章で森分の市民的資質の構造について述べた。その具体的授業を取り上げ、検討を試みよう。なお、森分の具体的授業は、科学主義社会科の一般的な事例としたい。なぜなら、森分も認めているように、その目的は一般化された科学的な知識を習得することで「小さな社会学者」を育成することだからである。なお、それは「社会科学科」としての社会科とも呼ぶことができる。

科学主義社会科の代表例として森分が開発した単元「公害」（森分、1978、pp.166-184）の授業を取り上げる。この授業は、小学校5年、中学校公民的分野、高校政治・経済における「教授書」開発がなされている。小単元の目的においては、「資本主義における市場経済のメカニズムから公害の本質を解明する。」ことが示されている。その目的を発達段階に応じて段階的に到達目標を示している。

さらに、導入、展開、終結において問いが準備されている。すなわち、導入は「公害はなぜおこったのだろうか。」、展開は「①なぜプラスチック公害がおこったのか。」、「②なぜ四日市では公害がひどくなったのか。」、「③なぜ企業は外部経済を内部化するが外部負経済を内部化しないのか。」である。終結は「公害をなくすにはどうすればよいか。」である。

導入においては、ある企業の飲料の容器がビン容器からプラスチック容器に変更されたことで、「企業が経営合理化（機械化、集積）すると、私的費用は減少し、社会的費用は増大する」という概念的説明的知識を習得することとなる。展開においては、四日市の公害の事例

を挙げ、「企業が集積すると公害が増幅される。」「企業は外部経済を内部化するが、外部経済を内部化しないので、公害がおこる。」という知識が習得される。これらは、経済学の一般的な理論を習得することを目指す。

以上の市民的資質の構造を基にした、科学主義としての社会科授業の開発である。科学主義としての社会科授業も社会参加について明確に論じている。その説明は「転移・応用」の原理である。社会認識体制と感情、意志力が加算的に重なり、それが市民社会で転移・応用することで「市民的行動」となる。

知識や技能の転移・応用については様々な論争がなされている。従来の社会科教育においては、転移・応用について肯定的な立場であった。一方、それを否定する論考も出されている¹⁰⁾。すると、転移・応用の説明だけでは社会参加を可能にしていくということを明確に主張できないことになる。

以上の問題は、学校と市民社会を切り離して考えることから生じる。さらに言えば、近代個人主義の知識や技能は個人の内面に内化 (internalization) するという前提に立っている。前者を想定することで学校と市民社会との関係を論じなければならない。なぜ、切り離して考えるのか。それは学校が市民社会において有用となる知識や技能の習得の場 (field) として考えるからであろう。もちろんそれは、知識や技能を内化できるという前提から成立するものである。

(3) 批判主義としての社会科教育論

批判主義としての社会科教育論としては、池野範男の研究がある。池野は、民主主義社会の原理を授業に援用する。さらに、その学習原理として社会的問題解決の原理と批判的研究の原理を据える。批判主義としての社会科教育論では、学習対象を認識から批判の対象へと転換することに大いに貢献した。また、社会的な問題を教材として取り上げることで、物理的には学校という場所で

あっても市民社会を導入することに成功した。このように、市民社会と学校を一体的に取り扱おうとする視点が設けられてきた。そこで、歴史教育の分野であるが、池野が示している授業案を確認しよう。単元「武力行使は許されるか」である。この単元では、武力行使について常識的な考えを持つ学習者に対して、分析のフレームワークを提示する (表1)。そのことで、課題解決に向けての高次の意見を作り出すことを目的としている。社会的な問題を扱い、常識的な認識を批判の対象に変更し、議論していくという点を踏まえると批判主義としての社会科授業であるといえよう。

池野は、授業において「アフガニスタンの事例を離れ、北朝鮮の武力行使の問題を子どもたちに考えさせている。ここで子どもたちは、トゥールミン図式が、北朝鮮問題にも適用可能であることを確認することになり、転移可能であることを知る。つまり子どもたちは、『武力行使』という問題を考察する際に活用することができるフレームワークを獲得したことを認識する」 (池野、2006、p.58) と述べる。

ここで注目すべきは、個別の事例から複数の事例を解決することができるという学習の転移・応用の考え方である。転移・応用の根拠は、一般化されたと考えられる分析フレームワークの獲得である。転移・応用についての見解は前述した。転移・応用の立場に依拠すれば、当然学校と市民社会の関係が問題となる。すなわち、学校と市民社会の切り離しの問題である。さらに、転移・応用は次のような問題も生み出す。すなわち、学校のカプセル化問題¹¹⁾ である。学校のカプセル化とは、学校が市民社会の中に埋め込まれているにも関わらず、外部世界と切り離して学習させるために起こる問題である。この問題が起きると、外部世界である市民社会を学校内に持ち込むことで解決を図ろうとする。しかしながらこの解決策は擬似市民社会という状況を生み出すことになる。もちろん批判主義としての社会科教育論は転移・応用は

表1 「武力行使のフレームワーク」 (池野、2006、p.54)

主体	目的	価値	権利	付帯条件	論拠	事例
武力行使できる	「国家の自由・独立・生存・領土」及び「国民の生活・財産」の保全	国家安全保障	個別的自衛権	i. 他国から一方的な攻撃を受けた場合 ii. 自国民の生命と安全が脅かされた場合 iii. 国際社会の同意がある場合 iv. 他国に明らかな非がある場合	・慣習国際法…自己自身の保全のための戦争行使する権利は万民法である。 ・ICJ判決…国際司法裁判所は、判決において個別的自衛権を認める。 ・国連憲章第51条…自国が防衛するために武力を持って反撃する権利がある。 ・ウェプスター書簡…自衛において必要であることは、緊急性などである。	・真珠湾攻撃
	「国際社会の平和と安全」及び「世界の人々の生活・財産」の保全	国際安全保障	集団的自衛権	i. 他国から一方的な攻撃を受けた場合 ii. 国連安保理で平和と安全に対する脅威であると決議された場合 iii. 多数国の利益に関わる場合	・国連憲章第39条…安保理は平和に対する脅威、破壊、侵略行為への措置を決定できる。 ・国連憲章第42条…国連軍は平和・安全の維持・回復の行動をとることができる。 ・国連憲章第51条…同盟関係にある国家の防衛の援助をする権利がある。 ・国連憲章第52条…国連以外の地域機関が存在し、平和的活動を行う権利がある。 ・ICJ判決…国際司法裁判所は、判決において集団的自衛権を認めている。 ・ウィルソン14ヶ条…国家間の全般的団体の設立を提案する。	・コソボ空爆 ・ベトナム戦争 ・朝鮮戦争 ・湾岸戦争
武力行使できない	「人々の生存・尊厳」の保障	人間の安全保障		i. 武力行使を否定する立場・状況にある場合 ii. 人命尊重を最大限に考慮した場合 iii. 報復の連鎖の断絶を図る場合	・不戦条約…戦争放棄し、平和的手段によって解決を求める。 ・国連憲章第2条の4項…武力による威嚇または武力の行使を禁止する。 ・国連憲章第41条…非軍事的強制措置をとることができる。 ・友好関係宣言 (国連総会決議2625) …国家の武力行使に伴う復旧行為を禁止する。 ・デュムスキー・サーイドの主張…武力による反撃は報復の連鎖を招くことになる。	・キューバ危機 ・国連ミレニアム宣言 ・国連の活動など

学習対象の範囲において成立するため、市民社会との関係において論じるべきではないとする主張も当然考えられる。しかし、学校と市民社会が一体的になればそもそも転移・応用の理論を活用する必要がない。先ほどの授業に戻ってもアフガニスタンと北朝鮮では状況が異なり、市民社会はそれぞれに対応している現実であろう。状況に応じて対策を講じていると考えるべきではなからうか。さらに、一般化されたフレームワークについての同様である。転移・応用の根拠は一般化されたその習得である。それは前述した科学主義の文脈では、命題的知識の習得と同じではなからうか。

以上を考慮すると、批判主義としての社会科教育論は学校と市民社会を一体的に捉えようとしてきたが、不十分な取り組みであったと考えている。

(4) 参加・活動主義としての社会科教育論

参加・活動主義としての社会科教育論としては、唐木清志の研究がある。唐木は学習者が地域社会の問題を教材として地域社会に出かけて活動する授業実践例を多数示す。いわゆる日本型サービス・ラーニングである。サービス・ラーニングの特徴は、学習者が直接的に地域社会に出かけて、そのなかにある問題を教材化するという、直接的に社会参加していくものである。唐木が示す一般化された授業のプロセスは次のようである。すなわち、「I 問題把握」、「II 問題分析」、「III 意思決定」、「IV 提案・参加」（唐木、2008、p.80）である。このことからわかるように、「IV 提案・参加」によって、学校外の社会に活動を求めることが大きな特徴である。さらに、サービス・ラーニングの条件として次の5つを挙げている（表2）。

表2 日本版サービス・ラーニングにおける条件
（唐木、2008、pp.62-71を基に作成）

<ul style="list-style-type: none"> (1) 地域社会の課題を教材化すること (2) プロジェクト型の学習を組織すること (3) 振り返りを重視すること (4) 学問的な知識・技能を習得、活用する場面を設定すること (5) 地域住民との協働を重視すること
--

このようなサービス・ラーニングは直接的に市民社会に参加することを可能にする。よって、正統的周辺参加としても市民としての変容を期待できるものと大いに評価できる。しかし、直接的に社会参加することで松浦雄典が指摘するように「動員」としての性格も有する。松浦は、「人々の『社会参加』という行動は、個人の『自発性』を起点にしているが故に、現行体制の公的

な負担や責任を減らし、公的な制度が保障しきれない問題を市民の活動によって補完・改善しようとする社会施策と一致する。その結果、人々の『思い』とは裏腹に社会への無自覚な動員へとつながる可能性がある」（松浦、2013、p.39）と述べる。すなわち、個人の思いとは関係なく社会参加を要求される。したがって、仕方なく社会参加せざるを得ない状況に陥るということである。もちろん、このような社会参加も意味があるのならば社会参加といえよう。しかし問題は、なぜサービス・ラーニングは「動員」としての性格を有してしまうのかである。なぜなら、直接的な社会参加が「動員」を誘発するならば、異なった意味で社会参加を考察しなければならないからである。

サービス・ラーニングが「動員」を誘発する原因の1つは、社会参加を実際の市民社会への参加として捉えるからである。すると、科学主義としての社会科教育論と同様の構造が浮かび上がる。それは学校と市民社会を切り離して考えるという構造である。サービス・ラーニングは実際の社会参加を前提とする。よって、非社会参加は前出の条件の(4)、(5)を満たすことができない。それはサービス・ラーニングではないことを意味する。よって、市民社会に実際に参加することは必然としなければならない。やはり学校で学んだ知識や技能を活用する市民社会が必要になるのである。それは学校と市民社会の切り離しを意味する前出の社会科教育論の同様の構造となるのは明らかである。

4 状況主義に基づく社会科学力としての社会参加

(1) 状況主義としての正統的周辺参加

公民的資質は個人の内面にとどまらず、社会との相互作用によって成立することを明らかとした。社会との相互作用の中に公民的資質をみることができれば、学習者の行為は社会参加と切り離すことはできない。なぜなら、個人の行為は他者、あるいは社会との関係に中において意味や価値を有するようになるからである。他者や社会と切り離して行為は行われぬ。逆に言えば、他者や社会があるからこそ行為が開始される。その行為に意味や価値を持たせるのは、行為者ではない。行為者とその行為に関わる他者や社会といえるであろう。このような考え方は、状況主義と呼ばれる。簡潔に言えば、あらゆる行為は状況に埋め込まれている。状況によって行為が始められ、その意味や価値が与えられる。一方、行為が状況を構成する。行為と状況は相互構成的である。このようにして言葉や行為に意味や価値が与えられる。そのため、言葉や行為がどのような状況に埋め込まれ、どのような意味や価値を持つのか明確にする必要があるという考え方である。

さらに、サッチマン (Lucy A. Suchman) によれば、「行為が例外なく特定の社会的物理的な周辺環境に状況づけられるものであるかぎり、その状況は行為を解釈する際に決定的に重要になるということである。このことは、あまりにも当たり前であるゆえに見落とされてきた」(サッチマン、1999、p.170) と述べている。前章の文脈であれば、この状況が抜け落ちている。例えば、社会認識体制において一般化された知識を習得したとしても、それを活用する場は市民社会という状況がある。その市民社会と切り離して一般化された知識が真空状態で活用されることはないのである。このように、個人の内面に知識や技能を認めるという考え方を認知主義とよぶ。以上からすれば、社会科学力を公民的資質と考えること、換言すれば、認知主義としての公民的資質という立場には限界があろう。

さらに、状況主義的な学習観の1つに正統的周辺参加がある。正統的周辺参加では、あらゆる学習を共同体への参加と考える。ここでの共同体とは実体的な集合体のことではない。共通の目標を有した緩やかな集合体のことを意味する。特定の場所や空間に集合するのではないことを強調したい。例えば、社会科教育研究を異なる場所や空間で複数の人が考えているとすれば、それは1つの共同体を形成していると考えられる。一方、参加の意味である。繰り返すが、正統的周辺参加は、あらゆる学習を共同体への参加としてみなす。例えば、いわゆる授業勉強であっても受験生へと変容していく学校共同体への参加としてみることができるのである。したがって、従来の社会参加といわれる学習のように、学習を参加型と非参加型があるとは考えないのである。このような観点からすれば、どの共同体に参加しているのかが重要となる。さらには、その共同体へ正統的、かつ周道的に参加しているのかが重要となる。

このように考えると、正統的周辺参加の意味での参加を学習論の1つとして考慮する、可能性が見えてくるのである。

(2) 状況主義的な社会科学力としての社会参加への転換

状況主義的な社会科学力を社会参加であると主張したい。状況である市民社会との関係の中に学力の所在が確認できると考えるのである。すると、市民社会に積極的に参加することで社会科学力を形成することができる。しかしながら、社会科学力を社会参加とする主張はこれまでにあった。いずれの研究においても社会科学力を社会参加として捉え、学校と市民社会を橋渡しして行うことに腐心してきた。その成果として、例えば、主体的に判断することができる社会科授業の開発原

理を明らかにした。さらには、現実の社会的論争に意欲的に関わることができる学習者を育成する社会科授業の開発原理を明らかにしてきた。これらの研究は、いずれも市民社会との関係性を重視する。サービス・ラーニングであれば、学校外の市民社会に出かけ活動すること自体が市民社会との関係性を取り扱うこととなる。一方で意思決定主義の社会科授業であれば、社会的論争を考察することが市民社会との関係性を取り扱っている。つまり、市民社会との関係性を取り扱うことで社会参加へと志向させることが目的となる授業である。

しかし、これらの社会科授業は、状況主義に基づく社会参加とは成りえていない。なぜなら、いずれの授業においても社会参加の前提として知識や技能の習得という社会認識を前提としているからである。それは、結局個人の内面に知識や技能を習得するという立場なのである。サービス・ラーニングの特徴として唐木清志は、「学問的な知識・技能を活用」する必要があることを指摘している。意思決定主義の社会科について前章で考察してきた。すなわち、意思決定力の前提として事実や概念などの知識があるという立場である。状況主義であれば、知識や技能であっても状況に応じてこそ形成されるものとみなす。その都度的 (ad hoc) なものである。したがって、個人の内面は想定する必要はない。佐長の言葉を借りれば、「知識や相互故意のなかに認められることになる。そもそも、相互行為における達成として、知識は確認できる。すると、認知構造を問題にしなくても不自由することなく学習成果、あるいは学力としての知識についても検討が可能である。そこで、オッカムの剃刀 (Occam's razor) を使うかのように、個人の内面を想定する認知主義的な見方を切り落とす」(佐長、2014、p.49) のである。

以上からすれば、公民的資質のように社会科学力を個人の内面にとどめることはふさわしくない。社会科学力は個人の内面を超えて市民社会との相互作用の中にあることができるように転換すべきではないだろうか。その転換の1つが状況主義的な社会科学力を社会参加とすることである。社会参加へと社会科学力へと位置づけると、授業や学習評価を学校内にとどまるように開発、実施することは躊躇される。すなわち、学校外に広がる市民社会において意味や価値を有するような授業や学習評価を開発・実施することが求められるのである。

(3) 政治的市民社会への社会参加

社会科学力を社会参加とすべきことを論じた。では、社会参加すべき市民社会の内実はどうなのだろうか。市民社会の内実を明らかにすることで、社会参加の意義について考察していくこととしたい。

市民社会の内実を明確にするため、まずは社会科教育と民主主義との関係性について論じる。佐長健司は、社会科教育において民主主義を原理に位置づけ、次のように述べる。「民主主義を社会科の原理に位置付けることは、このような民主主義の思想、制度を基盤として社会科教育を構想し、授業を実践することである。すなわち、社会科授業において、自治的に可能な限り多元的に政治参加していく政治の思想、制度を実際的に学習させなければならない。それは、自治的に可能な限り多元的に政治参加することを言葉や知識としてだけでなく、学習としての自治的な政治参加を行うことによって可能である。」（佐長、2003、pp.21-22）という。社会科教育は市民社会を取り扱う教科である。したがって市民社会の原理を必要とする。その原理とは、民主主義である。民主主義の原理を社会科教育に導入することにより、理論的一貫性を有するという主張である。

同様に、民主主義の原理を社会科教育に導入すべきという服部一秀の場合である。服部は、「反省的社会探究力」を学力として位置づけ、「社会科が民主主義社会の市民を育成するための中核教科であるとすれば、それは人々によって遂行される民主主義社会の論理で貫徹される必要がある。」（服部、2002、p.11）という。さらに、「疑問視し問題視し解明し改訂しようとする社会に自分自身も含み込まれている以上、社会とともに自己にも醒めた目を向け、社会の現状や予測される事態また社会の社会的な構成や新たな再構成をめぐる社会的営みと自らの関係を省みつつ、パブリックな決定に関与できる」（服部、2002、p.11）ともいう。つまり、社会の中に個人が含まれているため、社会の再編、再構築という政治的な決定には積極的に関与すべきであるという主張である。

池野範男も同様に民主主義の原理を社会科教育に導入する。池野は、「批判」を学力として位置づけ、「社会的問題にもとづき授業を構成し、問題を解決するという社会的問題解決の原理と、その問題を批判的に分析し研究するという批判的研究の原理の2つによって、各単元を構成する。それは、既存の社会を前提化せず、それを疑問視しその存在を問い、教室内で認められた根拠によって論議することを保証するためである。このような保証によって、社会を鵜呑みにせず、社会に対して一度距離を置き、批判することができる。」（池野、1999、p.69）という。この言によれば、社会は既存のものではなく、その状況等に応じて作り変えるべき存在となる。また、その社会を作り変えることには政治的決定に関わることを当然意図していると考えられよう。

以上、3つの事例を取り上げて、市民社会と民主主義の関係性について言及した。3つに共通することは、社

会科教育に民主主義の原理を取り入れることである。なぜなら、民主主義は市民社会の原理であるゆえに、社会科教育には民主主義を取り入れるべきであるという主張は妥当であろう。すると、次の問いに進む必要がある。すなわち、民主主義を原理とした市民社会の内実はどのようなものであるかという問いである。

市民社会の内実については、佐長が明確に3つに分類している。すなわち、政治的な側面からとらえられるもの、経済的な側面からとらえられるもの、政治社会と経済社会のどちらにも属さない第3のボランティアな領域である¹²⁾。それぞれを確認しよう。

第1の政治的な側面からとらえられるものの場合である。これについては、市民自らが自らを統治するポリス的な政治的社会の意味を有する¹³⁾。そのため、政治的社会では自律した個人が積極的に政治に参加し、それらの意思によって形成されていく市民社会となる。第2の経済的な側面からとらえられるものの場合である。これについては、「〈市民社会〉と〈国家〉とはまさしく相対立するものとされる。そこでは[市民社会という]術語の用法は支配=組織形式の欠如ないし否定によって定義される。〈市民社会〉はいまや市民たる私的所有権者からなる社会、つまり人間による人間にたいする政治的支配にかえて、（人格および所有権の自由という原理により）物にたいする経済的支配だけがなお承認されるような社会という、脱国家的脱政治的な領域だけを指している」（リーデル、1990、p.12）との言にもあるように、物に対する経済的支配による社会という意味がある。そのため、自律した個人は経済的な領域のみに関与していく市民社会となろう。第3のボランティアな領域である。佐長は、「身近な例を挙げるならば、自然保護団体が河川清掃をするような場合である。地方公共団体によって上下水道は整備されるが、近隣の河川の浄化までは及ばない。また、企業は利益が期持できないので取り組むことはない。しかし、河川に生息する生物種の保護という公共的な目的実現のためにボランティアに河川清掃の活動を行う」（佐長、2004、p.269）という事例を挙げる。このことからわかるように、政治的、経済的な支配から自由であるという市民社会をとらえよう。

以上の3つの市民社会の整理から佐長は、第1の場合の政治的社会を選び取っている。理由として「社会科、の教科目標である民主主義社会の形成者ということは、社会を政治的側面からとらえている」（佐長、2004、p.270）ことを挙げる。この結論、理由には首肯できる。本小論も政治的的市民社会に社会参加するよう授業設計をしていきたい。しかしながら、経済的領域、ボランティアな領域が全く排除された社会科教育は想定できない。たとえば、いかに経済的に自由であるという市民であっ

でも全く政治的な領域と切り離して行動できない。法的な規制等があるからである。ボランティアな領域も同様である。したがって、政治的市民社会の側面から、経済的な領域、ボランティアな領域を取り扱うことは十分に想定できると考えるのが自然であろう。ここで重要なことは、政治的決定に関わることが政治的市民社会において必要であるということである。そうすることで、学習者は政治的市民社会に社会参加することが可能となるのである。

5 おわりに

本小論では、社会科学力を公民的資質から社会参加へと転換することを主張した。従来の公民的資質は、個人の内面に形成されるという見方をとることになる。すなわち、認知主義的学習観の見方である。そのことを具体的に、科学主義の社会科、意思決定の社会科をもとに検討してきた。しかし、具体的な社会的論争の事例を基にすると、原理的に困難な場合が生じることがわかる。原理的困難とは、個人が埋め込まれた状況との切り離しである。個人の内面に知識や技能を習得するという見方を採用すれば、必然的に習得されるそれらの質や内容が問題となる。しかし、それらが充実したとしてもよりよい行為あるいは解決に向かうとは限らない。さらには個人の内面の問題と行為の問題という二元論の立場を採るため、それらを説明するには転移・応用の原理を用いなければならない。もちろん転移・応用論については様々な議論がある。ここで確認したいのは、状況と切り離された個人の存在である。検討した社会科教育論は、まるで状況とは関係なく個人が振舞うように想定されている。その前提がゆえに転移・応用論が意味や価値をもつのである。

このような原理を前提とすることで、社会科学力としての公民的資質は成り立っている。しかしながら、そのような学力観については疑義がある。それは自律した個人といってもそれをとりまく状況である社会や他者と切り離して存在はできないという立場である。そのような見方をとれば、社会や他者との関係性の中に学力をみる可能性が開かれるのである。すなわち、社会参加である。社会参加へと社会科学力を位置づけることで社会科教育は、社会や他者との関係性にまで射程を拡大することができよう。それは新たな社会科教育のデザインを可能にすることができるであろう。

付記：本研究は、JSPS科研費JP18K13163の助成を受けた成果の一部である。

【註】

- 1) 「大きな社会科」、「小さな社会科」の論争は、社会認識重視か市民的資質重視かという論争と同様である。いずれの論争においても知識や能力は、個人に還元されるものとしている。その意味では、差異はないと考えている。
- 2) 認知主義とは、個人の内面に知識や技能をみる立場である。それは内化（internalization）とも呼ばれている。この考え方からすれば、コンピューターの情報処理モデルが思い浮かぶであろう。個人の内部と外部を切り離すのである。このモデルからすれば、外部から情報が入力され、内部に記憶等となって保存される。さらにはそれが外部に出力されるのである。そのモデルを学習にも当てはめるのである。すると、学習者はコンピューターと同様にみなされ、外部の情報である知識を内部に保存する。さらには、その知識を外部に出力して行為すると考えるのである。このように、学習を情報処理モデルとして記述しているものとして以下の文献がある。

市川伸一、植阪友理、2015、「社会に生きる学び方と支援」東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究会編『カリキュラム・イノベーション-新しい学びの創造へ向けて-』東京大学出版会、pp.95-104。
- 3) 社会認識教育学会編、1994、『社会科教育ハンドブック-新しい視座への基礎知識-』明治図書。
- 4) 田中史郎、1994、「経験主義か系統主義か」社会認識教育学会編『社会科教育ハンドブック-新しい視座への基礎知識-』明治図書、pp.237-246。
- 5) 福田正弘、1994、「知識中心か態度中心か」社会認識教育学会編『社会科教育ハンドブック-新しい視座への基礎知識-』明治図書、pp.247-256。
- 6) 認知主義においては、個人の内面に知識や能力をみようとする。それは、表象主義ともいわれる。社会科の文脈でいえば、よりよい知識や能力を形成することでよりよい行為が可能になるとする考え方である。例えば、次の文献に詳しい

鈴木宏昭、2016、『教養としての認知科学』東京大学出版。
- 7) 科学主義としての社会科教育論については、次を参照されたい。

森分孝治、1978、『社会科授業構成論の理論と方法』明治図書。

森分孝治、1984、『現代社会科授業理論』明治図書。
- 8) 批判主義としての社会科教育論については、次を参照されたい。

- 池野範男、1999、「批判主義の社会科」全国社会科教育学会編『社会科研究』第50号、pp.61-70。
- 9) 社会参加としての社会科教育論については、次を参照されたい。
- 唐木清志、2010、『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂。
- 10) 知識が転移・応用することについては自明視されてきた。しかし、以下の論考では、状況論の立場から知識の転移・応用を検討し、それを否定する。
- 佐長健司、2009、「社会科教育内容の状況論的検討－概念的知識のディコンストラクション－」全国社会科教育学会編『社会科研究』第71号、pp.1-10。
- 11) 学校のカプセル化問題については、次を参照されたい。
- 山住勝弘、2004、『活動理論と教育実践の創造－拡張的学習へ－』関西大学出版部。
- 山住勝広、2017、『拡張する学校－協働学習の活動理論－』東京大学出版部。
- 12) 佐長健司は、以下の論考において市民社会を政治的的市民社会、経済的的市民社会、ボランティア活動の担い手としての市民と自発的に開かれる社会という3つに分類している。
- 佐長健司、2004、「政治的市民の育成を目的とする社会科の授業構成－中等後期単元『論争問題としての憲法』の場合－」佐賀大学文化教育学部編『研究論文集』第9集第1号、pp.267-297。
- 13) 政治的市民社会をポリス的な側面から考察することについては、次を参考とした。
- 千葉眞、1996、『アレントと現代』岩波書店。
- アリストテレス（牛田徳子：訳）、2001、『政治学』京都大学学術出版。
- アレント、H.、2010、『人間の条件』（志水速雄・訳）ちくま書房。
- 学会編『社会科教育ハンドブック』明治図書、pp.167-176。
- ・サッチマン、L.、A.、1999、『プランと状況的行為－人間・機械コミュニケーションの可能性－』（佐伯胖：監訳）産業図書。
- ・佐長健司、2003、「社会科授業の民主主義的検討」全国社会科教育学会編『社会科研究』第59号、pp.21-30。
- ・佐長健司、2014、「社会的相互行為のなかの知識－中学校社会科における学習者のナラティヴから－」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第121号、pp.40-51。
- ・中野重人、1985、『社会科評価の理論と方法』明治図書。
- ・服部一秀、2002、「社会形成科としての社会科の学力像」全国社会科教育学会編『社会科研究』第56号、pp.11-20。
- ・松浦雄典、2013、「社会科における批判的参加学習としての授業構成－小学校第4学年『安全なくらしを守る人たち』を例に－」全国社会科教育学会編『社会科研究』第79号、pp.37-48。
- ・森分孝治、2001、「市民的資質育成における社会科教育－合理的意思決定－」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究』第13号、pp.43-50。
- ・リーデル、M.、1990、『市民社会の概念史』（川上倫逸、常俊宗三郎編訳）以文社。

【引用文献】

- ・池野範男、2006、「市民社会科歴史教育の授業構成」全国社会科教育学会編『社会科研究』第64号、pp.51-60。
- ・上田薫編、1974、『社会科教育史資料1』東京法令出版。
- ・片上宗二、2002、「公民科教育の課題」社会認識教育学会編『改訂新版 公民科教育』学術図書出版。pp.1-5。
- ・唐木清志、2008、『子どもの社会参加と社会科教育－日本型サービス・ラーニングの構想』東洋館出版。
- ・小原友行、1983、「小学校社会科における市民的資質育成の理論と授業構成－B.G.マジャラス、T.カルトソーニス、J.L.バースの場合－」高知大学教育学部編『高知大学教育学部研究報告』第1部、第35号、pp.129-160。
- ・小原友行、1994、「社会科における意志決定」社会認識教育