

これからの社会で求められる社会科像についての一試論

—「社会認識」と「公民的資質」の関係の考察—

Social Studies as Democratic Citizenship Education
through Social Understandings for the Future

江口 勇 治
(筑波大学)

はじめに

本小論では、教科の固有な目標とされる「社会認識の発達」と「公民的資質の形成」に有効なカリキュラムの構想(社会科像)のための枠組みや概念について、筆者なりにその意味等を整理してみたい。目標達成に必要な教科像を試論として描くことは、教科の指導を通じて公共的な使命を果たそうとする教師各人の責任において、今後はもっと積極的に行われるべきである。もちろん、ここで提出する論は、カリキュラム構想のための前提となるもので、理念型にとどまる。またこの作業ではアメリカの社会科論で利用される概念をおもに使うため、概念自体に対して合意が得られない面もあるかもしれない。しかし対象とした理念や概念は、わが国の社会科においても言葉を変えて現在問題とされているものであると考えている。そのため筆者なりに現代日本の状況にあてはめて、これらの概念を再解釈することにつとめたい。

1. 目標としての社会認識と公民的資質の前提

まずこの二つの目標の関係を一般的な枠組みで考察するために、アメリカの公民教育の代表的な理論家であるF. ブッツ (R. Freeman Butts) の提出した図式を利用する。¹⁾ 右表は『民主的な公民的資質の道徳的基礎：共和国の第3世紀の公民教育の諸目標』(1988)の中心となるもので、アメリカのみならず日本の公民的資質の教育を議論する上でのひとつの参考となる枠組みであろう。また筆者自身が社会認識や公民的資質のひとつの実質と考える「法的な見方・考え方」と「法的資質」の主要な概念の典型を示しているため²⁾、見取図

的な意味で利用する。

なおこの二分法的なとらえ方については、その妥当性が議論されるべきであろうが仮説的にとらえて欲しいと考える。



これらの概念は「保守主義対自由主義」「コミュニタリアニズム(共同体論)対リベラリズム」

「多文化主義批判（伝統主義）対多文化主義」等の歴史的背景の中での現代アメリカ社会の分析枠組みとして提出されたものであるが、基本的なブツの意図は公民教育再生の歴史的かつ道徳的基礎づけであった。そのためこれらの概念とその関係を分析する必要があるが³⁾、ここでは概念の関係をわが国の社会科を取り巻く状況の中で考える。

たとえば、現在わが国では「生きる力の育成」「心の教育」「適性・個性に応じた教育」「問題解決的な学習」等々といった多様な標語が、自己の論を正当化するために使われている。そしてこれらの論の多くは、図の二分法を利用すれば、理想形態としての①統一（安定）＝社会像、義務（責任）＝公民（市民）像を主眼に展開するものか、②拡散（多元）＝社会像、権利＝公民（市民）像を主眼にするものかに分類可能なようにみえる。社会的ルールを守れ、客観的平等を保障せよ、知識や学校の意義を確認せよ、学習や社会への参加を目指せ、知は力なり、国を愛し守れなどといった主張を背景に展開される教育論は、基本的には社会像として統一的・安定的世界を理想的に描き、その構成員としての学習者に義務論的・責任論的意思決定を求める。他方、個性を尊重せよ、多様性を保障しろ、そっとして欲しい、主観的な平等の扱いをせよ、自分のものは自分に、マイノリティーに対しても平等に扱えなどの主張は、社会像としては拡張的・多元的世界を描き、メンバーに自由論的・権利論的意思決定を与える。

またこれらの主張は現状批判の論点として、腐敗形態として述べられている実態や概念を誇張して利用する。社会が安定的に作動しないのは自由論的意思決定が腐敗して横行しているとするし、権利が尊重されないのは義務論的意思決定の価値が過大評価されているからだといった具合に、それぞれの側を批判する。とくに、社会認識と公民的資質の理想形態の実現を目指そうとする社会科とその関連教科・科目においてはこの違いははっきりと現れる。全体主義的・権威主義的・同質主義的・教養主義的・愛国主義的な過度の扱いが、国際化に乗り遅れ、個性が生きないのだから、もっと自由な社会認識を許容し、メンバーの主体的決定を学習でも保障したらよいではないかという意

見がある。一方、無国籍主義的・利己主義的・物質主義的・地域主義的・部分主義的な社会イメージを助長させ過ぎるから、規範関係が見えず、伝統や文化が継承されないのだから、もっと規範的な社会認識を伝え、メンバーの公共的・責任的決定を求めるべきではないかという意見がある。そして、これらの社会像と公民像の認識の差異が、××型カリキュラム、○○型学習論、△△型授業論として帰結する。これらは一種の「カリキュラム・イデオロギー」⁴⁾と呼ばれるものであろうし、研究者や実践家が現状をとらえた結果でもある。すなわち社会認識の発達、公民的資質の形成としてどのような理念や概念が適切、有効であると考えたか、どの腐敗現象がもっとも社会科をだめに行っているとみなしたか、によって社会科論が基本的には展開されていると考える。もちろん、これらのいくつかを（これら以上も含め）比較考量したかで論は異なるし、腐敗形態を因果的なものとするか、本質的なものとするか、短期的なものとするか、長期的なものとするかでも対応は違う。たとえば筆者は「社会科における法教育の重要性」を主張しているが⁵⁾、「個人的」には「社会の安定がおびやかされているのではと将来的にも考えている」し、原因結果の問題ではなく「社会の構成原理が転換されるべきだ」と考えているし、「正義（公正）・平等・権威・参加」の4つの概念がその解決では適していると思うし、腐敗形態のうちの「利己主義や犯罪への甘い対応がまず改善される」ことが重要であるとみなしている。

ところで、社会認識と公民的資質の目標の前提としてこれらの枠組みは、どの程度意味があるのかといった反応が戻ってくるのが想定される。そもそも日本の教育は「公民としての諸権利」への優先順位が低く、対等な関係にはなく、「公民としての諸義務」がたえず制約原理として働いているから、このような問いそのものが無内容だといわれるかもしれない。しかもその義務たるや前近代的であり、妄信的・局所的な原理であって、「個性重視」「多様性重視」の姿勢は幻想であり、単なる便法に過ぎないと、腐敗形態摘発型の主張が展開されることが予想される。しかし、このような対応に対しては、ではどこでカリキュラム設

計において「主体的な意思決定」を働かせる余地があるのか問わざるを得ない。この問いに対し、そもそもカリキュラムや学習は「私事性」の問題であり公的に囲い込む性質ではないといった議論もありうるだろうが、その瞬間に「主観的認識」と「個人的資質」に目標を置き換えざるを得なくなる。さすれば、議論する場が質的に違ってくる。このような議論にも、社会批判的な意義が見い出されるし、相対主義的に問うことの必要性もあるが、問題の性質がやはり違ってくるし、解決の手法も異ならざるを得ない。むしろ、筆者は「民主主義社会」「日本国憲法の諸原理」「社会関係における公正な規範関係の確保」「日本の歴史性・地域性」といった制約条件に対応して社会科が創出されるということを前提に、「社会を民主的な社会としてとらえること」（社会認識）と「民主的な社会の成員として個人は、自己と各人の価値を評価すること」（公民的資質）といった目標の妥当性をまず形式的に承認することから、目標の実質的關係を議論することのほうが適切であるように思う。なお、実質關係を考察する場合、図に現れた4つの側面（真の義務、真の権利、腐敗の義務、腐敗の権利）を公平に考慮する必要と、真の形態の關係を対抗的にのみとらえない工夫が、教育的議論では不可欠であると考ええる。

2. 意思決定のためのひとつの社会認識像

先述した図式概念は、ひとが「社会を民主的な社会としてとらえる」すなわちある社会認識の像を描く際に有効な枠組みでもあるし、意思決定を行なおうとする際の基準的な理念でもあると考ええる。そこでカリキュラム設計では、まずどのような社会認識像を想定すべきかについて筆者なりの考え方を提示してみたい。

(1) 「民主主義」の「道徳モデル」と「市場モデル」

このモデルの差異は、「統一像」を強調するか「拡張像」を強調するかによると考える。⁶⁾ 前者は、社会像の前提に「共通善」を担う人間像を設定し、よりよい社会は利己主義、相対主義を越えた人々の努力の結果として生まれるとみなし、た

えず「公共の意思決定」に各人が参加することを責任として課す。たとえばその中心原理は次のように記述される。「民主主義（社会）は、内在的に政治的平等という価値により成立する。個々人が、自分の社会に参加することにより、その人間的能力を実現しうる形式である。この社会では、各市民が自己発達、自己実現、自己決定できる平等の機会を有する。」ここにあらわれた像は、理想的すぎるかもしれないが、「統一の真の形態」であり、各人が関係の網の目の中でその物語的価値を果たしている。地域社会（共同体）の正義（共通善、公共善）の実現に懸命に参加する市民像と社会像を想起させる。⁷⁾ 誤解をおそれず社会科の学習に当てはめれば「科学的・普遍的知識中心の学習」「体験中心の問題解決学習」「社会奉仕型学習」「共同体の価値重視の学習」などが、こうしたモデルを基本的には採用していると考ええる。

他方「市場モデル」は現在基本的に採用されているため批判されることが多いが、国家からの自由の過程で近代社会が理念型として求めたものであろう。⁸⁾ たとえばその原理として「民主主義（社会）は個人の自由を原理とし、その保障のもっとも効果的システムの限りにおいて正当化される。権力の濫用・誤用を極少にする政治的指導者の選挙の制度を作ること、最小限の国家からの干渉のもと、個人は利益（幸福）追求を行なう自由（権利）を守る。」と記述されるように、社会像としては制度（組織）中心の価値中立的なものである。そのため、ひとは基本的には私的存在であり主体性が制度的に担保され、公共による最小限の制約（法の支配）を受けつつも、利益追求において競争的存在である。公共的意思決定への参加義務も、最終的には個人的決定による。このモデルを下敷きにすれば、社会的決定や社会的選択より、個性的決定や選好が重視されるため、「探求型」「提案型」「オープンエンド型」等の学習や「個に応じた」「多様性重視」といった方向がその外延として入るであろう。なおこのふたつのタイプの社会像は、基本的にはどちらも真の形態（ユートピア）を基底におき、その腐敗形態に、理想形態をもって対抗しているように思える。一方「社会批判型」の学習は、暴露型であれ矛盾摘発型で

あれ、まず腐敗の認識（イデオロギー批判）から入る。そのため個人より組織の決定のあり方が問題にされ、全体としての障害の除去（解決）が求められる。

以上、ふたつのマクロな社会像に関するモデルの概略を示したが、わが国の社会科論においてどちらに依拠することが、これからの社会において効率的であり公正なのだろうか。この問いに答えるには、この比較はマクロ的過ぎる面があるが、筆者なりに先述の通り「統一の真の形態」（道徳モデル）と「拡散の真のモデル」（市場モデル）の関係を、過去志向的であれ、将来予測的であれ、知的（実質）にとらえられる学習のあり方を重視することの必要性を指摘したい。そしてこの際、「統一の腐敗形態」と「拡散の腐敗形態」とを個別具体的に認識・判断することを保障するカリキュラム設計を配慮事項として明確にすべきであると考えている。その理由について、よりミクロな社会像のモデルで説明したい。

（2）希少性をめぐる紛争とその解決モデル

ここでは、資源にしても、生産・消費財にしても、サービスにしても、人々の必要や欲求を充たすだけのものがなく、希少であり、その希少性をめぐり交換や配分の関係（紛争）が生じることを前提に、「効率性基準」と「正義性基準」から社会的（法的）意思決定を行わなければならないとする平井宜雄の議論を基本的に利用する。^{9）}

我々の社会は財について「閉じた系」であり無限の拡大はありえない社会であるという社会像が一般的であるように思える。「開いた系」であり、希少性が存在しないとすれば、経済活動（欲しいものの交換）もいらず、市場も成立しないし、いかなる財も欲しいだけ配分すればよいので、誰も争って倫理的正当性を主張する必要もない。すなわちこれまで小論で論じた点を議論する必要がない。しかし現実にはいろいろな紛争（必要や欲求の両立しえない状態）が生じている。そこで希少性をめぐる紛争が例外ではなく、社会の構成員に、なんらかの形式でこうした定期的・日常的な紛争の処理なり解決が求められることになる。紛争放置状態は、腐敗形態の放置であり、民主的な社会

にとっては解決されなければならないからである。

また個人に眼を転じれば、「他人に自分の選択した決定が他よりも優れている、あるいは正しい」ということを紛争当事者は、解決を目指そうとする社会に対して言語を介して説明すること（議論）が要請される（「正当化要求倫理」^{10）}）、問題解決のための「意思決定」を行なう人間像（主体）が基本的には描ける。そして、この問題解決過程で知的に対応するために、紛争の分類とその紛争に適した思考様式を採用する具体的な活動が描ける。たとえば、平井は紛争解決の理念型として三タイプに紛争に応じて分類する。すなわち、①組織紛争（国家間の争いや企業内の争い）と組織的・権威的解決（紛争当事者の一方が強く、物理力や権力により従わせるか、排除することにより、解決を階層性を利用して行なうもので、国家が国民の名において犯罪者を裁くことなどもここに入ると思われる）、②利益紛争（競争市場での交換）と目的手段的・効率的解決（両当事者が取引・交渉・妥協によって合意に達するもので、市場での売買を想定すればよい）、③価値紛争（交換できないものをめぐる争いであり、それぞれの信念や権利主張のぶつかりあいであり、本来交換できない）と公正な法的決定（お互いに他を圧倒する力もなく、合意による解決も難しく、裁判所などの「資源なき第三者」の判定に服すもの）、の三つの紛争形態とその解決の理念型である。そしてこれらの解決において使われる思考様式（問題解決の知的活動）として、1）目的＝手段思考様式（因果的判断を行なう専門的知識をもつ者を想定すればよい。因果法則を適用し、確率論的解決を示し、将来予測にそなえる。）と、2）法的思考様式（ある紛争を規範的判断においてとらえる価値的活動にみられるもので、基本的原理を個別な事例と関係づけて説明・判断しようとする限り、誰でも使っているもの。）とを分類する。さらに、前者は希少性があるがゆえに、無駄な交換は基本的に許されないもので、効率性を求める市場において利用される意思決定モデルであり、後者はやはり財が希少であるがゆえに、誰に何がどれほど配分されるべきかの決定であり（税などの負財の配分も含む）、決定が受け入れられるためには公正さ

(正義性)が必要となる組織紛争や価値紛争でもに使われる意思決定モデルであるとする。

これらの分類は、ブッツの図式を利用すれば、ある紛争の解決に対して、正義以下の義務論的概念と自由以下の権利論的概念の、どの概念を、どの程度考慮すれば、その決定の正当性が確保されるか(公民性が担保されるか)ということへのひとつの解答のように思える。そしてこれらの分類は、社会科の対象とする社会を「民主的社会」を求めるがゆえに紛争が例外でないにとらえ(腐敗形態もあり得る)、それに「効率的」(市場的)かつ「正義的」(公正な規範関係)に込めることが重要であることを提起している。すなわち社会科の学習での有効な意思決定のタイプ(思考様式)を、問題の性質ごとに提示しているように思える。そこで、次にアメリカで展開されている法教育カリキュラムで示されている授業過程のモデルを具体的に利用しながら、公民的資質を担保する意思決定能力育成のためのカリキュラムについて若干の提案を行なう。

3. 公民的資質の形成に必要な社会認識の発達のためのカリキュラムについて

(1) 責任的・参加的意決定による責任能力の形成

アメリカの法教育の取組みについては別稿に譲り、ここではブッツが理論的に深く関わったいたCenter for Civic Educationの「法教育」(Law-Related Education)での「正義」と「プライバシー」の学習における社会認識の像と個人の意思決定の像を利用して、実質的にカリキュラムに求められるべきものを検討する。¹¹⁾

ブッツの整理や平井の分類に従えば、必要な社会認識(公民として必要となる見方・考え方)のひとつは腐敗形態を批判・修復する能力を含む統一の理想形態の認識であり、配分関係における公正な見方・考え方(法的思考様式)である。統一・安定や最小限の規範を前提とする普遍的な見方・考え方と、その原則を個別具体の紛争で公正に適用し、問題の解決をそうした方向で志向する認識能力である。この認識能力は、過去の問題解決に

学ぶという点で過去志向的である。この認識を発達させるためには、個人の発達においても公民として共有されるべき基本的な社会認識を要請する。これは社会認識のある種の制約を意味するし、お互いがお互いに義務として課すもので、民主主義の道徳モデルに与件されているものであろう。

たとえばこの認識の発達に対して、小学校・高学年の「正義」の学習では次のような知的道具の習得(問いへの判断)を求める。(個別の紛争状況への公正で責任ある意思決定に必要な一連の論点とみなして欲しい。)

配分的正義の問題解決の知的道具
1. どんな利益や負担が配分されているか。 2. 誰が利益や負担を受けるべきか。 3. 実質的な配分のための類似点と相違点は。 a. 必要 b. 能力(適性) c. 適格性 4. 配分決定で3.の何をどの程度考慮するか。 5. 決定された配分の、公正な分配方法は。
匡正的正義の問題解決の知的道具
1. 不正、損害は何か。 2. 不正損害の重要度、程度はどのぐらいか。 3. 誰が不正や損害を起こしたか。 4. 誰が不正や損害を被ったか。 5. その回復に対して何が公正な方法か。 6. その方法の決定での他の重要な事柄は何か。 7. 公正で適切な対応策は何か。
手続的正義の問題解決の知的道具
1. どんな決定に、どんな情報が必要なのか。 2. 情報の収集で使用できる手続きとは何か。 3. 決定で使用される考慮点は。公平、公共性。 4. 他の重要な権利との関係を考慮しているか。 5. 公正な手続きで決定がなされたか。

これらの分類や段階的問いの形式で提示されているものは、ひとつのアメリカ版の正義性確保のための法的思考様式である。¹²⁾ 正義の学習に限る限り、紛争状況が複雑になっても、すなわち学習者の発達段階が変わっても、知的道具として考慮されているものは違わない。ここでの社会認識の特徴は次の点であろう。すなわち①正義(公正さ)の問題は日常的に発生していること、②民主

的な社会では公正な決定を要件とみなしていること、③そのためには配分的正義、匡正的正義、手続的正義が確保されなければならないこと、④これらの決定は個人の意思決定として行われなければならないこと、⑤ただしこの決定は共同関係の中でなされるべきこと、などである。この学習では、社会の構成員の社会認識の発達において、現実社会が希少性をめぐって問題が発生する以上、規範的な関係としてその問題を設定しなおし、配分の公正さのために法的な思考枠組みを適用し、実際的に配分を決定する手続きを習得する、法的主体として法化社会に責任をもって参加する意思決定を行なう個人（公民像）を形成することが重要であることを強調している。このことは正義（公正さ）の認識が、民主的な社会では不可欠であり、この認識をもつことが結果として、求められる公民的資質（社会に参加する主体として意思決定権をもつひとにともなう与件としての責任能力）の形成につながっていくことを想定している。

ところでこのような意思決定にみられる責任能力の育成は、わが国の教育においても重要である。ただこれまでは上の問いにみられるような意思決定権や意思決定過程を共同関係にある個人の意思の問題とせず、組織・集団・共同体の問題として設定しすぎたこと、主観的平等に比較して客観的・同質主義的平等観を突出させ過ぎたこと、規範的関係が権威的関係にすり替えられたこと、マジョリティーがたえず公正であるとしたこと、建前と現実のギャップを当たり前としたこと、部分社会論を普遍としてみなしたことなどにより、公正さの概念の発達がうまく行われなかったように思われる。そのため今後のカリキュラムにおいては、社会の問題の解決に対する個人の正義性基準を充たす（上の問いに学習者の責任で応えること）意思決定の手続きを保障するような改善が求められるのではないだろうか。こうした認識の発達により、審議・討議による正義の決定能力、参加能力、情報処理・活用能力、調整能力などが全体として高まり、公民としての適格性をもつ資質の形成が可能になるのではないだろうかと考える。

(2) 監視的・多元的意思決定による個性的能力

の形成

Center for Civic Educationの開発した法教育カリキュラムのテーマは、正義、責任、権威とプライバシーである。このうち正義、責任、権威は、義務としての公民的資質の形成のためにおもに設定されたものであるのに対し、プライバシーは権利としての公民的資質の形成のために学習されるものである。先述のように、競争的市場においての交換関係は、希少財を取引する二者間の自由な合意問題であるし、交換できない配分の問題でも誰にどれだけ配分するかは決定では、その前提として何が交換できないかを主張する個人が必要となる。また配分が公正なのかは、最終的には主観的平等に関わってくる。そのため公民的資質の形成では、社会との関係で主体性（個性的能力）の認識を深める学習を通じての、個性の発達が重要であると考えられる。意思決定を重視することは、個人に重要な資格を与えたことに等しい。しかし個性は私的・独立的概念ではなく、社会的・関係的概念である以上、すぐれて規範的概念ではないだろうかとも思われる。

プライバシーについての知的道具（問い）の例は次の通りである。¹³⁾

プライバシーの問題解決の知的道具
1. プライバシーを求めているのは誰か。 誰が、何を、なぜ。
2. プライバシーの制限を求めているのは誰か。 誰が、何を、なぜ。
3. プライバシー問題の意思決定のために考慮することは何か。 ・プライバシーの制限に同意したか。 ・制限するひとに法的権利があるか。 ・制限するひとは法的義務をもっているか。 ・制限するひとは道義的義務をもっているか。
4. プライバシーを守ることの便益と費用は何か。 ・プライバシーを守った結果は何か。 ・便益は何か。 ・費用は何か。 ・他の方法はなかったか。
5. 意思決定を行い、守りなさい。

この一連の問いには、この他に、プライバシーの意義・評価では文化的・地域的・身分的違いがあることやプライバシーには範囲が基本的にあり、社会の安定をおびやかしてまで個人にプライバシーの権利があることは認められていないなどといった認識が含まれている。この認識（問い）の特徴は、①プライバシー（他人や集団から干渉されず、そっとして欲しい行為や情報など）は「自由な社会」にとって非常に大切であること、②ただしプライバシーは絶対的ではなく相対的な問題であること、③プライバシーの保持には便益（長所）と費用（問題点）があり、その比較考量を行なう必要があること、④他の権利とぶつかった場合には制限されること、などであろう。

ところでこの学習の社会認識の発達に対する意義は、社会規範の認識は、演繹的・規範的アプローチや正義にみられるような分析的アプローチによって決定されるものばかりでなく、相対的・懐疑論的アプローチによっても行ないうる側面があること（統一の理想形態の事実や良心による批判など）、民主的な社会では個人の必要に基づく正義（自由）の提案が大切であること、マジョリティーのルールはマイノリティーの権利主張に寛容でなければならぬことなどを明確にしている点であると思われる。また同時に、そのような認識の発達のためには、たとえば費用・便益的な見方のような基本的な見方・考え方があり、その道具を適用してたえず主体を確保するために、自分を含めた社会を監視する能力が求められるとしたことであろう。個性的認識は、そのひとが社会的に承認できる限りにおいて、分有すべき希少性のある能力、資質であり、問題の解決に対して社会を広げる方向で、その力を発揮する。社会をより豊かにするために不可欠であるといってもよいし、交換関係を生み出す源泉であるし、市場の限界の理解にも役立つ。その意味でやはり公民的資質の形成には欠かせないものであるし、民主的な社会を目指す社会の教育においてはカリキュラム上その位置を保障すべきである。

なお筆者は、拡張のための権利としての公民的資質の形成のための社会認識の発達に適切な学習として、基本的人権・国際理解・異文化理解・経

済などの内容や見方・考え方の他に、個人の多元的な「投票行動」に着目して、もっと形式的・道具的な認識が可能なカリキュラムの改善が必要であると仮説的に考えている。たとえば消費者主権の理解のために、「貨幣投票」と「政治的投票」の違いがあり、社会事象への主体のかかわり方の差異から、異なる意思決定の方法を習得することが可能であると思われるが、これに加えて「良心の投票」（主体の信念的投票）を取り込み、主体（性）の意思決定においては少なくとも「市場」「国家（組織）」「良心」のレベルで、人々が自由を問題にする、そうした三者の見方・考え方を習得するカリキュラムの必要性を考えている。この三者の見方の比較の中で、他人とのコミュニケーション能力や自己表現能力が高まり、自由（個性）をおびやかすものに対する監視能力も高まり、結果として自己に知的な制約を課す、権利としての公民的資質の形成に結びついていくものと思われる。

おわりに

ブツツ、平井、Center for Civic Educationの概念や考え方を利用して、筆者なりの社会科像についての若干の提言を行なったが、ここで描いている像は、歴史や地理の分析道具をほとんど用いていない。いわば「西洋近代社会」の生み出した道具の価値を、日本的（個人的）に再評価したものに過ぎない。「統一と拡張」であれ「義務と権利」であれ「正義と自由（プライバシー）」であれ、このように方法的に二分し、相互排除的なものとして設定する認識方法にはやはりある種の限界があるように思える。そしてこの欠点をカバーするのは、社会科に含まれる歴史や地理の認識であろう。そのためこれらの認識論上の特徴を考慮した、社会科を、より総合的な像として描くことが課題として残る。

しかし小論では次の点を再度繰り返したい。すなわちある学習を構想する（カリキュラムレベルでもよい）場合、ひとが生活するであろう社会像を、短期的と長期的、ミクロとマクロとでまず描く必要があり、次にそのような社会像の理想形態と腐敗形態を想定し、そのもとで要請される公民

像（人間像）を設定し、その像に近づくためのカリキュラム像（学習過程）を、それぞれが描く必要があるのではということである。このような営みは抽象的に思われるかもしれないが、民主的な社会、自由な社会のカリキュラム設計論では避けてはならないことではないだろうか。

[註および引用]

- 1) R. Freeman Butts, *The Morality of Democratic Citizenship : Goals for Civic Education in the Republic's Third Century* (California:Center for Civic Education, 1988), p.136.
- 2) 「法教育」についての筆者の考え方については、たとえば拙稿「社会科50年とこれからの教育改革—「法教育」の意義とそのカリキュラムについて」(日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.79, 1998)を参照して欲しい。
- 3) アメリカの社会科論の背景にある社会像の違いについては、拙稿「1997年度社会科社会科教育学研究動向／社会科の本質・歴史」(日本社会科教育学会『1998年度研究年報・社会科教育研究別冊』, 1998)で若干の整理を行なった。
- 4) この概念については、P. Bruce Uhrmacher, *Series Introduction, Social Studies Curriculum Resource Handbook* (Kraus International Publications, 1992)を参照して欲しい。ちなみにここであげられてるカリキュラムイデオロギーは①理性的教養主義, ②発達主義, ③再概念化主義(経験主義), ④批判的理論, ⑤多文化主義, ⑥認知的多元主義である。なお拙稿「アメリカ社会科の最近の動向(3)」(平成6～7年度文部省科学研究費補助金研究成果報告書, 『アメリカの初等, 中等教育の教科・生徒指導実践に関する多面的, 総合的解明の基礎研究』, 代表・桑原隆, 1996, 37～42頁)で簡単な整理を行なっているので参照して欲しい。
- 5) 「法教育」の全体的整理については、拙稿の科学研究費研究成果報告書「憲法学習を基盤とした法教育カリキュラムの研究」(1996)「教科・科目間関連を生かした法教育カリキュラムの研究」(1998)を参照して欲しい。
- 6) このモデルの記述では、Wilfred Carr and A. Hartnett, *Civic Education, Democracy and the English Political Tradition*, J. Demaine and H. Entwistle edit., *Beyond Communitarianism* (Macmillan Press, 1996)を引用した。
- 7) この記述では、藤原保信著『自由主義の再検討』(岩波新書, 1993)によるところが大きい。
- 8) なお同上書は、自由主義(民主主義の「市場モデル」)の正当化の歴史として、「資本主義の正当化」「議会制民主主義の正当化」「功利主義の正当化」の三点で整理しているの、市場モデルの理解に役だった。
- 9) 平井宜雄著『法政策学 [第2版]』, 有斐閣, 1995。
- 10) この概念は、松浦好治「正当化要求倫理と法的空間」(日本法哲学会編, 『法的思考の現在』, 有斐閣, 1990)の論考によった。
- 11) ここで訳出・整理した資料は下記のものである。・Center for Civic Education, *Justice Foundations of Democracy*, Upper Elementary, 1997. ・Center for Civic Education, *Privacy Foundations of Democracy*, Upper Elementary, 1997. なおこのカリキュラムの初版年は1977年であるが、状況に応じて若干の修正が加えられているので最新版を利用した。
- 12) 「正義」の学習の詳細な分析については、拙稿「社会科における「法教育」の課題—「正義」の導入単元の分析とその応用について」(筑波大学教育学系『教育学系論集』第20巻1号, 1993)で若干の分析を試みているので参照して欲しい。
- 13) プライバシーを含めた当センターのカリキュラム分析については、橋本康弘「市民的資質を育成するための法カリキュラム—『自由社会における法』プロジェクトの場合」(全国社会科教育学会『社会科研究』第48号, 1998)などを参考にした。