

小学校社会科における価値教育ストラテジーについて (その2)

吉田正生 (文教大学教育学部)

Strategies on Value Education in Social Studies Classes for Elementary School Students (PART 2)

YOSHIDA MASAO

(Faculty of Education, Bunkyo University)

要旨

本稿では、「社会科における価値教育は注入的なものであってはいけない」という信念のもと開発された社会科価値教育ストラテジーを取り上げた。社会科教育の研究者たちの間では「意思決定力育成科」と呼ばれているものである。先ず、これが、いつどのような経緯で生まれてきたのか、そして小・中学校の社会科教育実践にどのように浸透していったのかについて論述する。次に研究者の間で、どのような欠点が指摘されるようになり、それを受けてどのような改善授業モデルが生まれてきたのかについて論ずる。

はじめに (前稿を受けて)

前稿において、本論が明らかにしようとしているのは次の三つである、と述べた。

- 1) 小学校社会科において、どのような価値教育が行われているのか。それらのストラテジーはどのようなもので、それぞれがどのような問題を抱えているのか。
- 2) それぞれの社会科価値教育はどのような社会的背景、あるいはもっと狭く研究史乃至は教育実践的背景の中から生まれて来たのか。
- 3) そもそも社会科という教科の教育の中で、なぜ価値教育が可能となるのか。あるいは行われているのか。

前稿において目的1)と目的2)を絡めて論述し、次のことを明らかにした。すなわち、
・今日の小学校社会科授業として最も広くみられる「共感的理解科」はどのような価値教育ストラテジーを採っているのか。

—— 働く人々や先人の工夫・努力、そしてその底にあると(授業者などによって設定)された利

他的・社会貢献的心情を共感的に理解させ、それを梃子にして、子どもたちの社会貢献的態度を育成しようとするストラテジーをとっている。

・そのストラテジーは社会科という教科の理念に反した価値注入的なものである。

—— 社会科の教科理念は、民主主義教育を行うが、価値注入は行わないというものであった。昭和20年代に優れた実践とされたものは、こういう徳目を持って生きるべきだと教師が教えるものではなく、その徳目の大切さについて子どもたちに気づかせるようにするものであった。

・そもそも「共感的理解科」がいつ・どのような経緯で生まれたのか。

—— 昭和58年に、それ以前に優勢であった「社会諸科学科論」や「発見学習」ないしは「探求学習」の影響下にある社会科授業を異端とした中野重人の論文が、「共感的理解科」誕生の直接的な契機である。わが国では「発見学習」等が1970年代に盛んに行われたが、それは「科学的知の探究者」の育成を強調した『昭和43年版学習指導要領』の一つの側面ではしかなかった。『昭和43年版学習指導要領』では「科学的知の探究者の育成」の他に

「公民的資質の育成」も強調されていた。しかし後者については、研究においても実践においても大きな影響力を持つものがなかった。中野による「共感的理解科」の正統化宣言は、この立ち遅れていた「公民的資質育成」、特にその態度形成に重点を置く授業を小学校に浸透させる契機となった。

本稿は、前稿を踏まえて、さらに次のことを明らかにしようとするものである。

- ・「共感的理解科」の価値教育ストラテジーの問題点を克服するものとして、どのような価値教育ストラテジーが生み出され、それがどのように進化したのか。行論の関係上、「小学校社会科」の枠を超え、中学校の社会科乃至は高校の社会認識教科目のために提案されたものもとりあげた。

以下、本稿を次のように展開する。

まず、価値注入を行わず、しかも人格形成に資する社会科授業モデルとして、どのようなものが生み出され、それがどのように進化したのかを明らかにする（Ⅱ-1及び2）。紙数の関係上、本稿はこの段階で終わらざるを得ない。だが、本論文そのものはさらに展開する。すなわち、目的3に掲げた「そもそも社会科という教科の教育の中で、なぜ価値教育が可能となるのか。あるいは行われているのか」について、別稿で論述する。

Ⅱ 価値を省察・選択させる授業モデル

（1）「意思決定力育成科」授業モデルの誕生

社会科において、価値注入を行わず、しかも人格形成に資することを意識して生成されたものが、子どもたちの意思決定力を伸ばすための社会科授業モデル（以下、「意思決定力育成科」授業モデル）である。

その淵源は、いくつか挙げることができるが、ここでは小・中学校の教師が関わったものだけをとりあげる。

中学校の教師としていち早く「意思決定力育成科」授業プランを作り上げ実践したのは、香川県の村上み子である。村上は、昭和56年、香川県から兵庫教育大学大学院に研修生として派遣され、地理学研究室（白井善彦教授）に所属し修士論文の作成に取り組んだ。村上が研究対象として取り上げたのは、兵庫県三木市三津田にある呑吐ダム¹であった。

呑吐ダムは平成4年に、農業用水・水道用水を下流域に提供するダムとして加古川水系志染川に作られたが、32戸の農家と25haの農地を水没させることになった。水没予定地域にある民家の中には「箱木千年家」と呼ばれる箱木家の住宅も含まれていた。これは14世紀頃に建築されたものであり、わが国現存最古の民家ではないかといわれるものであった。国指定重要文化財であるから、ダム建設に際し移築され、現在も保存されている。

村上はフィールドワークを重ね、昭和58年1月に修士論文を完成し提出した。この中に「呑吐ダムを造るべきか否か」を主たる学習課題にした授業プランとその実践記録が収められていたのである。授業プラン作成の指導に当たったのは岩田一彦助教授であった。

岩田は次のような社会科論を持ち、それに則り、村上を指導していた。すなわち、“社会科は社会認識教科であり、社会事象や社会構造を科学的に説明できる力を子どもたちに育成すべき教科である。週に3時間しかない社会科のなかで子どもたちの人格形成にまで関わろうとして、価値教育を行おうとするなら結局は社会科の知識の教育という側面を蔑ろにすることになる。価値教育は、学習指導要領の構造からするなら特設された「道徳」の時間で行うべきものである。”という社会科論である。

岩田は村上の学習指導案を『社会科教育』（明治図書、昭和57年7月号）で、合理的意志決定力の育成をねらいとした社会科授業モデル（以下、「岩田モデル」）による授業プラ

ンとして紹介した。

要するに、小・中学校の教師が関わった最も早い「意思決定力育成²」のための社会科授業プランは、岩田の社会科論の影響の下、価値教育を意図的に欠落させたものとして生み出されたのである。

筆者は、村上の授業記録を『社会科教育』誌上で見た時も、またのちに岩田の編著書『地理教科書を活用したわかる授業の創造』（明治図書、1984年 pp. 159-170）で見た時も違和感を覚えた。しかし、それが何に由来するのか明確に言葉にできなかった。だが、バンクスの社会科授業ストラテジイなどを研究するうちに、次第に違和感の元が明らかになってきた。それは「岩田モデル」に価値や価値観を扱うステップが見られないことであった。筆者において“意思決定には個々人の価値や価値観が重要な役割を果たしているはずだ”という思いは、やがて確信に変わった。そこで筆者は意思決定の過程に価値を取り扱うステップを入れた社会科授業モデルを作り、実践した。節を改め、これについて詳述しよう。

（2）「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成」のための社会科授業モデルの誕生

昭和61（1986）年、『社会科研究』（第34号、pp.49-59）に、筆者の「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための社会科授業モデルとその実践」が掲載された。

筆者がこの論文を書いた時点では、大六小の「ゴミの学習」をプロトタイプとする「共感的理解科」は、まだ小学校の社会科授業にさほど浸透していなかった。したがって、筆者は「共感」によって形成される人間類型がD. リースマンの言う「他人志向型」になりやすいという批判ははしていても、「共感的理解科」の価値注入的な態度形成は問題にしていなかった。だが、この論文の「序論」に次のように書き、そもそも社会科の授業において、

価値注入をすべきでないと主張している³。

（社会科研究においては知識育成に関する研究がいよいよ精緻化していくのに対し、価値教育研究は立ち遅れている。しかし、子どもたちがよりよく生きることを願うならこのままにしておいてはいけない。）

そこで、次のような研究課題を設定した。

〈研究課題〉

「社会科における価値教育として最適なものを作り出すこと。」

ここで「最適」とは、次の四つの条件に合っていることを意味する。

1. 社会科を生んだ教育理念に合っていること
（イデオロギー教育あるいは価値注入的教育でないこと）
- …（中略）…
4. 子供たちの生きる力を増すものであること

そもそも筆者が社会科における価値教育を構想するときに相容れざるものと見たのが、価値注入型の社会科授業だったのである。「子供たちの生きる力を増す」ことになり、しかも価値注入にならない社会科授業モデルとして筆者が提案したのが「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための社会科授業モデル」であった。

このモデルの前提には、次のような考え方があり、すなわち、“生きる力を増す”とは、いくつかの選択肢の中からより良いものを選ぶ力を育成することであり、そこには二つの契機がある。一つはある選択肢を採ったならどのようなことになるのかを見通す認識力であり、今一つは特定の選択肢をよしとするとき、そこにどのような自分の価値（観）が働いているのかに気づき、その価値（観）の妥当性を省察する力である”というものである。

筆者のこの発想は、バンクスのdecision makingの力を育成しようとするsocial studiesの単元構成モデル⁴（以下、「バンク

モデル」；下掲、図1参照）がもととなっている⁵。すなわち、子どもたちの前に複数の価値（観）があるとき、そのうちのどれが良いかを教えるのではなく、子ども自身がよいものを判断できる力を育成することが、社会科で行われるべき価値教育だとしたのである。

この論文において、筆者は「バンクスマデル」の他に、中野重人の研究⁶、岩田一彦の研究⁷、加藤幸次の研究⁸を社会科価値教育の先行研究としてとりあげ、それぞれについて次のような批判を加えた⁹。

中野モデルでは、自己の価値について検討させることができない。岩田モデルは、事実を追求する力を養うが、（子どもたちの発言の中から）析出した価値を扱う手だてを備えていない。加藤モデルは、自己の価値を析出させることはできるが、析出した価値を事実と対話させる方法が弱い。したがって、これら三つに共通するのは、生きる力

を養うに十分でない（ということである）。他方、バンクスのモデルは、事実の因果関連を追求させる力も養い「社会諸科学の学習」、価値を析出させその妥当性についても科学的に事実と対話させるというかたちで検討させている「価値探求の学習」。しかし、社会諸科学の成果学習と価値探求学習のつなぎ目が弱い。また、選択肢を行為のみに限定している。この二つは、小学生の学習として成立させるには、大きな欠点である。

では、吉田はこれら先行研究の良い点をどのように取り入れ、且つ弱い部分をどう補強して授業モデルを創り上げたのか。それを示したのが、次頁の表3である。この授業モデルについて吉田は次のように述べている¹⁰。

論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための授業モデルは、これら諸モデルのよい所を発展させたものである。すなわち社会諸科学の成果学習と価値探究とを含みこみ（生きる力を養い）、

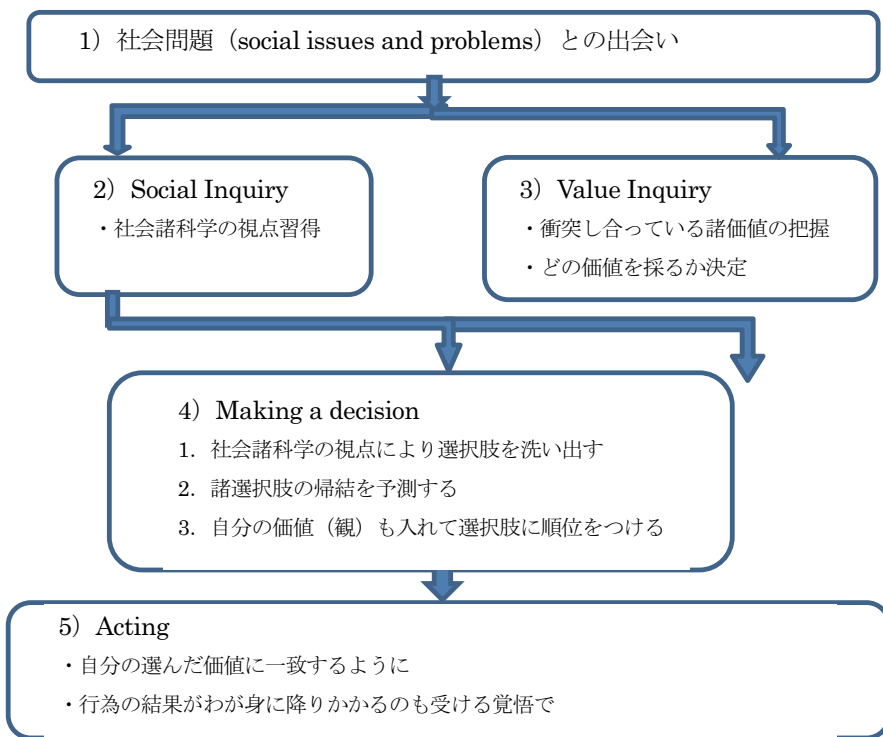


図1 バンクスの「行為選択学習」モデル（463頁の一部を省略して）

表3 論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための授業モデル

| 意思決定過程 | 授業過程 | | 主発問等（一般的なかたち） |
|--------------------|--|----------|---|
| 意思決定問題との出会い | ・問題を孕んだ事実の提示 ・意思決定問題の提示 | 説明的知識の習得 | 地域の～問題について、どんな立場をとったらいのだろうか |
| 諸選択肢の因果連関的（＝論理的）検討 | ・起り得る諸結果を、予想し得る資料の提示とそれに基づく話し合い | | それぞれの選択肢について、どんなことが起ると予想されるだろうか |
| 仮の意思決定 | 話し合いと資料とに基づいて、ノートに自分の選択とその理由を書く | 意思決定 | 自分はどれを選ぶのか、なぜそれを選ぶのか、ノートにまとめなさい |
| 既存の価値の析出 | 上記の文章から、自分たちが既に有している価値に気づかせる | 価値の探求 | ・A君の文章を読んで、A君が“ア案”を選ぶときに、大切にしたいなと思っていたものは何か、みんなで考えてみよう ・Bさん、Cさん、…のものについても。 |
| 価値及びその選択の結果の検討 | どの価値をこの場合は大切にすべきかについて、選択の結果どうなるのかという視点から話し合う | | ・～を大切にしたいという人たちに訊きたいことや言いたいことはないかな ・…を大切にしたいという人たちには？ |
| 最終的意思決定 | 一人ひとりがノートに今までの学習をふりかえる文章を書き、それに基づいて意思決定をする | 意思決定 | はじめ私は～の理由で…と考えた。でも／それに、大事にしたいものについて、考えたら／考えても、～の理由で…… はだめだ／がいい と思った。だから、今は、私は〇〇がいいと考えている。 |

（吉田論文、56頁から）

しかも両者のつなぎ目をスムーズにしたものである。／では、どのようにしてそれをなしたか。途中まで岩田モデルで行い、岩田モデルの最終的意思決定の段階を最終とせず、そこを価値探究のスタートにした。この場合、価値探究は、価値析出と「価値と事実との対話」の二つからなる。

吉田は、この授業モデルに拠って実際に昭和60年に週に3回、社会科授業を担当していた千葉県流山市立東深井小学校の4年2組児童（30数名）に授業を行っている。単元は「ゴミの学習」であり、意思決定問題は「次も東深井に清掃工場を建てる方がよいのだろうか」であった¹¹。

この論文の結論部に吉田は次のように書い

ている¹²。

（抽出見とした）A女兒に対しては、価値の揺さぶり・視点の獲得が一応できた。しかし、学級の三分の一の者に対しては、揺さぶり・価値の相対化ができなかった。

要するに、“この授業モデルで実際に授業をしてみたが、学級の三分の一の児童は自分の既存の価値に拘ったままだったということである。すなわち、「価値及びその選択の結果の検討」を行わせてみたが、岩田のいう合理的意志決定、吉田の「論理整合的・価値整合的」な意思決定のレベルに持って行けなかった“のである。

吉田自身が、この授業モデルを改善する方向に進むことはなかった。吉田は学級担任に復帰することを希望していたがその願いは叶わず、昭和62年度からは野田市内の新設校の教務主任に、そして平成3年度からは野田市教育委員会指導主事になったからである。

吉田がこの授業モデルやそれによる授業実践を商業雑誌等に発表する機会を得ないまま時が流れていく間に、小西正雄の「提案する社会科」が小・中学校の教師たちから注目されるようになった。

これは、右の図2のような授業モデルによるものであり、要するに意思決定力育成の授業であった。例えば「提案場面の把握」を「意思決定問題との出会い」と言い換え、「自己の提案の決定・発表」を「仮の意思決定」ないしは「最終的意思決定」と言い換えれば、それは一層明瞭になる。

しかし、小西の授業モデルと吉田の授業モデルとの間には直接の影響関係はなさそうである。小西自身が書いたものによると、「提案する社会科」のアイデアは高知大学附属小学校の茂松清志との共同の教材研究のなかで生まれたものだという¹³。小西たちは、小学校4年生の「消防署で働く人々」の授業を練る過程で「校舎4階にあと1ヵ所だけ消火器を置くとしたらどこがよいか」、「高知市にあと1ヵ所消防署を設けるとしたらどこがよいか」といった主発問を生み出したのである。

右に掲げた図2では、価値や価値観の検討が行われるのかどうかは定かではない。しかし、小西の著書の随所から価値や価値観の検討を組み込むことを小西が意識していたことが読みとれる¹⁴。

さて今日のパースペクティブからすると、吉田の授業モデルには三つの問題がある。

一つは、個人の価値の省察や練磨に重点が置かれ過ぎていることである。社会科である以上、社会に通有している価値、或いは通有させるべき価値を取り上げることに重点をお

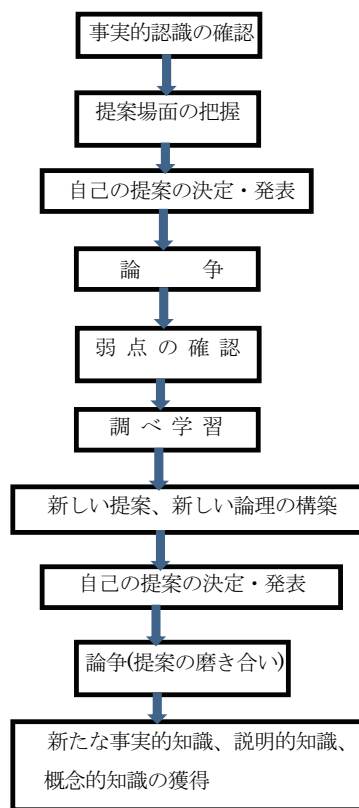


図2 「提案する社会科」の授業モデル
(小西、《註13》書 p.131より)

くべきであろう。個人の価値を育成することに力点を置くなら、道徳教育との違いが見えなくなってしまうのである。

二つ目の問題点は、価値葛藤を止揚するステップをモデルの中に組み込んでいないことである。吉田自身、このモデルにしたがって授業を進めたとき、次のような事態の出現に困惑していた。すなわち、子どもたちの既有的価値（観）を析出させると、なかにはそれに固執し、論理整合的に考えようしない子どもたちが出た。それも決して少ないとは言えない数であった。子どもたちの言葉で書くなら「お金より自然の方が大切だ」（自然重視派）という意見に対して「自然がどんなに豊かでも、お金がなければ物が買えないから良い暮らしができないじゃないか」（経済発

展派・開発重視派）という意見が出され、その後は自己の価値観を省察することなく、ただ相手の論の弱点を突こうとする、いわば揚げ足取り的な議論が延々と続いた。話し合いは、価値葛藤が調整される方向に進まなかったのである。

三つ目の問題点は、社会に働きかける力の育成が行われていないということである。昭和20年代の社会科実践で優れたものとされたものには、子どもたちがまわりの人々に働きかけて家族や村などの在り方を変えようとする契機を含むものがあつた。たとえば、江口武正の『村の五年生』（国土社、1992年）である。江口実践は、家族のなかに残る古い慣行（お風呂には家長から入るなど）や村の人々の迷信にとらわれた言動を取り上げ、子どもたちにその不合理性に気づかせたうえで、まわりの人々に働きかけさせ改めようとするものであつた。社会科がこうした実践性・変革性を喪失したままでよいのだろうか、という疑問は当然何らかのかたちでどこかから出されるものであつたろうが、「意思決定力育成科」の改革というかたちで出されたのである。

次節で取り上げるのは、吉田の授業モデルなど、早い時期の「意思決定力育成科」授業モデルが持つこれらの問題点を乗り越えようとしたものである。但し、そのなかには小学校の実践でないものが含まれている。それにもかかわらず、ここで取り上げるのは、これらが意思決定力育成科の価値教育の質的転換をもたらしたものだからである。

（3）「合意形成科」の授業モデル

子どもたちの中から現れた諸価値を対立したままにせず、その間の調停を図り合意形成をめざす社会科授業モデル・授業プランを「合意形成科」と呼ぶことにする。これは、前節で挙げた「意思決定力育成科」が持つ二つの問題点——個人の価値を練磨することの

みをめざしている；価値葛藤を止揚する手立てを持たない——を超越しようとしたものである。

「合意形成科」には二つある。一つが吉村功太郎のもの¹⁵であり、今一つが水山光春のもの¹⁶である。

吉村の場合には、問題になっている論争問題と似た構造を持ちしかも利害関係者の間の対立がうまく調停された事例を見つけ出し、それを参考にして生徒に解決策をつくり出させようというものである。これによって意思決定力育成科が止揚できなかった価値葛藤を解消し共通の価値に行きつかせようとしているのである。

吉村が合意形成科のアイデアに行き着いた思考過程は、次のようにまとめることができよう。

- ・従来の意思決定力育成科は個人の意思決定力を育成しようとしている。
- ・しかし、社会科は社会について学ぶ教科である。したがって、個人の意思決定力ではなく対立し合う意見を調整し、社会(共同体)として意思決定を行うにはどうしたらよいかを学ばせるべきである。
- ・それには、あるタイプの社会問題に対し社会がどのような価値によって対処してきたかを学ばせ、それを手がかりにして自分たちが学習課題としている社会問題の場合には、どのような解決すべきかを考えさせる手法を採れば良い。

これが、吉村の「合意形成科」の基本的アイデアである。社会科は個人の意思決定力を高めたりその価値(観)を練磨するのではなく、対立し合う意見を調整し社会(共同体)として意思決定をどのように行うか、合意形成にどのようにたどり着けばよいかを学ばせるべきであるという発想の転換——個人から社会へという授業モデルの方向転換——を行ったのは吉村が最初であつた。

吉村の「個人」より「社会」をとという基本

的考えには啓発されるところ大である。だが、2点、受け容れがたいことがある。

一つは、授業作りにあたって、教師の負担が大きいと思われることである。吉村のモデルによって授業プランを開発しようとするなら、2事例以上を深く教材研究する必要がある。その場合の教師の負担を考えるなら、吉村のモデルの実践化は難しい。

これに対し、水山の授業モデルは比較的容易に実践することができるものである。しかも、水山の授業モデルは、吉田が超克できなかった価値葛藤をトゥールミン図式の限定条件を活用して乗り越えているのである。

トゥールミン図式（次頁、図3参照）は、英国の分析哲学者トゥールミンが1958年に著した『議論の技法』に示されたもので、法廷で行われる議論をモデルにして作られたものである。水山が活用したのは、図式中の「限定条件」 Qualificationであった。

これを活用して、水山はどのような授業を行ったのか。水山は、当時勤めていた京都教育大学附属桃山中学校の生徒に自然保護が開発かという選択肢を示し、「自然保護派」と「開発派」の間に価値葛藤を生じさせ、それを超克させるべくトゥールミン図式の限定条件を活用し、生徒たちに歩み寄り条件をつくらせたのである。

水山の授業をもう少し詳しく紹介しよう。まず、生徒たちに次のような事実を示す——インドネシアでは、人々が自国の熱帯雨林をどんどん伐って経済発展をめざしているが、そのため地球温暖化を進めてしまったり、生態系を壊してしまったり、あるいはオランウータンの住みかを壊してしまったりと、いろいろな問題が生じている——。

こうした事実を示されると、地球環境を守るために熱帯雨林を伐採せずその保全を図るべきであるという主張が生まれて来る。

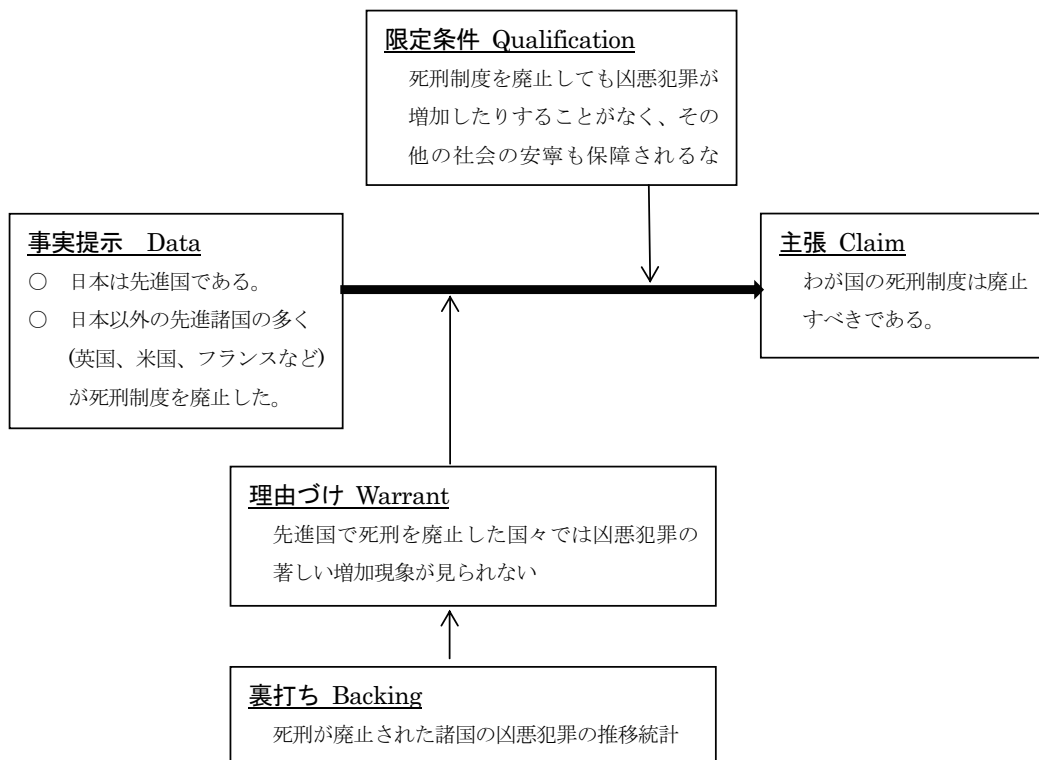


図3 トールミン図式

しかし他方、当時のインドネシアの経済発展の遅れによる国民の生活水準の低さを示し、インドネシア政府がこうした貧しさを打開しようとして経済政策を推進していること、熱帯雨林の伐採もその一環として行われていることを示すと、「熱帯雨林の保護といっても、インドネシアの人々は先進国の人々と比較すると遥かに貧しい暮らしをしている。したがって、地域住民の厚生を図るためには、熱帯雨林という資源を伐採して活用することも止むを得ない」という主張を持つ生徒が出て来る。

この二つの主張は衝突し合い、話し合いをさせても平行線をたどるだけだと水山は考えた。そこでこれを解消する手だてとして水山が着目したのがトゥールミン図式にある限定条件であった。これを討議活動の中で活用し、対立し合う二つの主張を止揚して合意を生み出そうとしたのである。すなわち、話し合いが膠着状態になった時に、生徒たちに「～のことが行われるなら熱帯雨林を伐採してもよい」という歩み寄り条件を考えさせたのである¹⁷。論文で見る限り、この試みは成功している。

吉村のものにせよ水山のものにせよ、「合意形成科」は個人の意思決定を集団のそれへと変換するために生まれたものである。また、解消不可能と思われる価値葛藤を乗り越えて合意に至ろうとする社会的態度と交渉力（negotiationの力）を育成することをめざしている。

さて、吉村の授業モデルに関連して、今一つ、筆者にとって受け容れがたいものがある。それも吉村の考えの根幹にあるものである。それは、ハーバーマス流の理性にしたがって理想的な対話が行われれば、当該社会にとって最も合理的な結論に行きつくはずだという吉村の前提である。

ハーバーマスの言う「理性」が西欧合理主義思想の系譜上にあるものだとすれば、それはデカルトの言う「理性」であり、われわれ

日本人が考えている「理性」とは根本的に異なる。デカルトの言う「理性」とは、いわば神によって人間に与えられたものである。すなわち、人間が神によって神に最も近い存在として創造され、神の属性としての「理性」を与えられた——これがキリスト教を根底に置いて思考した結果生み出されたデカルトの「理性」である。したがって、木田元のタームでいえば、デカルトにおいては、人間「理性」は「神の出張所」のようなものであり、根本的には誰もが（神と）同一の、それ故に共通の「理性」を持つのである。木田は次のように言う¹⁸。

要するにデカルトの言う「理性」は、神によってわれわれに分かち与えられたものであり、われわれ人間のうちにありながらもわれわれのもつ自然的な能力ではなく、神の理性の派出所とか出張所のようなものなのです。

したがって、西欧固有の文化に根ざした「理性」、日本の固有文化に根差した「理性」、イスラム的な色彩を帯びた「理性」といったローカルな「理性」は、デカルトにとってはあり得ないのである。

ハーバーマスの「理性」がこうしたデカルト的合理主義の系譜上にあるものなら、それは「普遍主義的なもの」であり、異なった価値序列が衝突し合う価値葛藤や文化葛藤は想定されていない。普遍的な、そして共通の「理性」に基づいて「対話」を重ねるから、最も「理性」的な価値序列が発見され、価値葛藤が解消されるのである。すなわち、ハーバーマスにおいては、何物にもとらわれず耳を澄ませば、胸の深奥にある共通の普遍的な「理性」の声が聞こえ、どの価値を優先すべきかといった価値の序列化が可能となるはずだという論構成になっているのである¹⁹。吉村もこの考えに従っていると思われる。

しかし、個々人の価値が育まれる場はロー

カルであり、その時代と場所の刻印を帯びている——そのように考えている現在の筆者には、そうしたデカルト的な普遍主義は受け容れがたい。筆者はこの点でも、相手の価値や価値序列はそのまましてとにかく妥協点を見出そうとする水山モデルが現実的だと考えるのである。

(4) 社会の意思決定を学習内容とする社会科授業モデル

上述したように、社会科授業においては個人の意思決定ではなく社会の意思決定をとりあげるべきだと、最初に明確に述べたのは吉村であった。吉村の論文が学会誌に現れて以降、“社会の意思決定を取り上げるべし”という考え方に拠る授業モデルが、次第に登場するようになって来た。そのなかから、本論では次の三つをとりあげる。

- ・溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす社会科教育²⁰」
- ・土肥大次郎「社会的意思決定の批判的研究としての社会科授業²¹」
- ・菊池八穂子「集団的意思決定を視点とした小学校社会科政策批判学習²²」

この3本の論文のうち、小学校社会科における価値教育を論じたものは、菊池のものだけである。しかし、吉村、溝口、土肥の論文が生み出した潮流がなければ、菊池論文は生まれなかったであろう。したがって菊池論文を検討するためにも、溝口と土肥の論文を精細に見ておく必要がある。

仮のおわりとして

本来なら、この後、溝口の授業モデルの検討に入るのであるが、紙数が尽きた。溝口、土肥の授業モデルの検討は、次稿に回し、まとめとして本稿を簡単に振り返っておく。

本稿では、次のことを論述してきた。

- 俗に「意思決定力育成科」と呼ばれるものには、その誕生時、二つのタイプがあっ

た。一つは意思決定を合理的に行う力を育成しようとするもので、この授業モデルは意思決定に関わる価値や価値観を意図的に取り扱わない。その代表は岩田一彦の「合理的意志決定力育成」の授業モデルであり、これに基づいて村上み子の「呑吐ダムの授業」プランがつけられた。昭和57年のことである。

今一つのは、意思決定力を育成しようとするなら、意思決定者の価値や価値観を省察させる段階を授業モデルのなかに組み込むべきだとするものである。これに該当するのが、吉田の「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成」の授業モデルである。これは昭和60年に実際に授業として行われている。吉田は何より、価値注入を行わない価値教育の授業モデルとしてこれを創り上げたのである。

- 吉田の「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成」の授業モデルは、価値葛藤を解決する手立てを持たないため、教室においてすら、共通に最善の選択肢決定に行きつかせられなかった。吉村と水山の手によって創り出された「合意形成」のための授業モデルはそれを乗り越え、共通に最善の選択肢決定に行きつかせようとするものであった。吉村は、これを個人のための意思決定力育成ではなく、社会（共同体）のため意思決定力育成であるとした。

以上で明らかなように、吉村の主張——「意思決定力育成の社会科」は、個人の意思決定のための価値判断基準を育成しようとしているが、社会科は社会の構成員としての意思決定力を育成すべきである——は、意思決定力育成科を質的に転換したのである。すなわち、個々の人格完成のための価値教育から社会運営乃至社会形成のための価値教育へとこの転換が行われたのである。次稿で検討する溝口論文と土肥論文はそれに触発されて生

まれたもの、あるいはその系譜の中で生まれたものといえよう。

《註及び引用文献》

- 1 ダムの建設前には志染川、山田川の上流に大小の滝があり、それらが川の水を呑んで吐くように見えることから「呑吐の滝」と呼ばれていた。呑吐ダムの名はその滝に由来する。
- 2 岩田は、意図的に「意志決定」を使用している。筆者は、経営学において、**decision making** に「意思決定」という訳語が充てられていることを尊重して「意思決定」を使っている。
- 3 吉田正生 1986 「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための社会科授業モデルとその実践」、日本社会科教育研究会『社会科研究』第34号 p.49；但し、括弧内は引用者による。
- 4 Banks, J. A. **TEACHING STRATEGIES FOR SOCIAL STUDIES**(2nd ed.), Addison-Wesley Publishing Comp. 1977.
- 5 吉田より早く **decision-making** の社会科授業ストラテジーを研究していたのは、小原友行である。しかし、吉田は昭和60年当時には小原の研究の存在を知らなかった。吉田が **decision-making** の社会科授業ストラテジーの存在を知ったのは、バンクスの **TEACHING STRATEGIES FOR SOCIAL STUDIES**(2nd ed.) を通じてであった。吉田がバンクスのこの本に出会ったのは昭和56（1981）年の秋である。兵庫教育大学の岩田一彦の許で学んでいた吉田は、岩田からバンクスの **TEACHING STRATEGIES FOR SOCIAL STUDIES**(1st ed.) を借りて読んでいた。社会諸科学科論の立場に立つ優れた本だと紹介されたからである。読み始めてから、線を引いたり書き込み

をしたりするには、自分の本を持つ必要があると思生協に注文したところ、届いたのが第1版でなく第2版だった。第2版は第1版とは全く異なり、社会諸科学の成果を教える教授方略ではなく、意思決定力を育成するための教授方略について論述するものだった。バンクスのこの転身は、アメリカ教育界が「教育の現代化」から「教育の人間化」に変わったことによるものであろう。

- 6 中野重人・中山芳教「社会科教育の人間化——実践的研究（その2）——」、日本社会科教育学会『社会科教育研究』第38号、1976年、pp.15-34。
- 7 岩田一彦『地理教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書、1984年。
岩田のものは、厳密には価値教育とは言えないであろう。自己の価値に囚われず、どの選択肢が最も望ましい結果をもたらすことになるかという認識だけによって選択肢を採るという態度を育成するにとどまるからである。これについて筆者は次のように批判する——意思決定は、この選択肢をとるとどのようになるかという認識だけによってなされるものではない。意思決定を迫られている者の既有的価値（観）も大きく影響する。したがって、意思決定力育成を掲げて価値教育を行わないというのでは不十分である——。
- 8 加藤幸次『価値観形成をめざす社会科学習』黎明書房、1982年。
- 9 吉田正生「論理整合的・価値整合的意思決定能力育成のための社会科授業モデルとその実践」、日本社会科教育研究会『社会科研究』（第34号）、1986 p.55；但し、括弧内語句は引用者による。
- 10 吉田、同上論文 p.55；但し、／は原文における改行を示す。
- 11 昭和60年当時、流山市東深井には清掃工場、下水処理場と市の下流施設が集中

していた。同地区は、もともと野田市、柏市との境に位置する流山市の縁辺部だったからである。

しかし、昭和30年代半ば以降、地域の開発が進み人口が増加し、昭和49年に市で7番目の小学校として東深井小学校が開校した。清掃工場があるため、洗濯物が煤煙で汚れる、窓に蠅がびっしりとまっている、ごみ収集車が頻繁に往来するために歩行が危険になっているなどの問題は、児童も感じていた。

そこで、意思決定問題の選択肢として「次も東深井に建てるのが良いのか」という選択肢と「次は、流山市を大きく4つに分けて、それぞれの地域に清掃工場を建てるほうが良いのだろうか」という選択肢を提示したのである。

12 吉田、同上論文 p.59；但し、括弧内は引用者。

13 小西正雄『提案する社会科』明治図書、1992 pp.137-156。

14 たとえば「“提案のみがきあい”すなわち論争によって、価値判断・意思決定の訓練ができる」（小西、同上書 p.132）などと書かれている。

それにもかかわらず、図2だけでは価値教育を行うべきか否かが明瞭でないため、また「提案」ということが授業を面白くしたり子どもたちの「調べたい」という気持ちを喚起したりすることを主目的とされるようになったため、価値教育を行わない「提案する社会科」の授業も数多く生み出された。それらは、意思決定させることを価値教育一人格形成のための教育と意識せず、ゲーム的に授業に取り入れたのである。

15 吉村功太郎「合意形成能力の育成をめざ

す社会科授業」、『社会科研究』No.45、1996年、pp.41-50。これは高校生を相手にした授業の中から生み出されたものである。

16 水山光春「合意形成をめざす中学校社会科授業」、全国社会科教育学会『社会科研究』No.47、1997年、pp.51-60。

17 但し、水山の論文では「伐採した後に植林をするならば」という限定条件は、生徒たちのなかから生まれてきた、と書かれている。

18 木田元『反哲学入門』新潮社（文庫）、2010 p.134。

19 今日の目から見るなら、筆者自身の授業モデルも理性的に対話すれば共通の判断に達するというを前提にしたものであった。筆者の授業モデルにある「価値探究」のなかの「価値及びその選択の結果の検討」は、子ども同士の理性的な話し合いの中から、共通の価値の序列づけが行われると信じてのものだったのである。

20 溝口和宏「開かれた価値観形成をめざす社会科教育」、全国社会科教育学会『社会科研究』第56号、2002 pp.31-40。これは、高校「現代社会」の授業モデルとして構想されたものである。

21 土肥大次郎「社会的意思決定の批判的研究としての社会科授業」、全国社会科教育学会『社会科研究』第71号、2009 pp.41-50。これも、高校「現代社会」の授業モデルとして構想されたものである。

22 菊池八穂子「集団的意思決定を視点とした小学校社会科政策批判学習」、社会系教科教育学会『社会系教科教育学研究』第25号、2013 pp.31-40。