

社会科授業における価値教育の可能性と 価値分析の方法についての考察

A Study of 'Possibilities of Value Education for Children' and 'a Method of Value Analysis' in the social studies classes.

保坂秀夫
(こども学科 特任教員)

本論文では、(1)社会科授業における学習内容としての価値の実態について、授業に即して検討した。(2)社会的思考・判断が授業の中で展開される際に価値的要因の作用の仕方について論じた。(3)社会科教育の究極的な目標として設定されている公民的資質と社会的価値との関わりについて具体例を挙げて説明した。(4)初期社会科の学習指導要領において問題解決学習として提示された学習の中で、学習の目標の中に価値的なものが多くあり、当の問題解決学習が価値的志向の濃いものであることを論じた。

1 問題の所在

社会科教育における「価値」に関わる研究は、比重として非常に少ない。これは何故であろうか。その理由を考える前に、まず社会科教育では、どれほど「価値」についての研究が必要とされるのだろうか。というよりも、社会科教育ではどれほど「価値」に関する教育が学校でなされているのだろうか。また果たして、社会科教育では「価値」に関する教育をすべきだと考えられているのだろうか。

この最後の問いは、社会科教育の中で「価値」に関わる研究をしようとする研究者に立ちはだかっている大きな壁にもなっている。なぜなら、どの教材が、どの教育内容が価値的であり、あるいは価値的でないのか、簡単に判別できるほど、哲学的に、倫理的に、価値についての見解の一致なり進展が見られていないのが現状だからである。今日見られるような自然科学の興隆によって、科学的事実、科学的証拠、科学的方法による実証が学問の主流になっており、諸学問が自らを科学的であると標榜するためにも、客観的な事実や知識に基づいた論理構成を目指している。そして、それに基づいて、児童生徒への教育においても、できるだけ客観的な事実や知識を教授しようとしている。客観的な事実・知識以外のものは、“非科学的”だという烙印を押されてしまうような雰囲気は我々を覆っている。

このような客観的事実に対比されるものが「価値」であるから、勢い研究の対象としては避けられる。また、諸学問が科学的な論理構成を目指すために、客観的事実についての認識が明確になってくる一方で、実は、「価値」が実際にどのようなものであるかについ

ては、ある意味で無頓着になっている。すなわち、客観的事実を重んじ、価値をできるだけ排除しようとして科学的論理構成を目指してはいるが、実際は価値のことをよく知らない研究者がほとんどなのである。これが社会科教育において「価値」の研究が少ない主な理由である。¹⁾

私は、「価値」を現実に適用する概念としたいならば、果てしない哲学的な議論によって拘束され前進できないよりは、価値概念を一定のものに絞って、ある特定の現実（我々からすれば社会科教育、社会科授業というもの）から帰納的に積上げていく方が、有用性が高いと考えている。

2 価値についての基本的命題の提示

これに対して、私は次の2つの重要な命題をとりあえず提示したい。

A. 様々な実在物においては、価値と事実は明確に対立しているものでもなく、必ずしもそれぞれを明確に判別できるものでもない。価値と事実が絡み合っている現実もある。²⁾（にもかかわらず、研究者の観念においては、「価値と事実」が論理構成上、安易に分けられてしまうときがある。）

B. 価値は客観的事実によって証明され増加する。

上のAについては、端的に表現すれば、歴史的・社会的現実においては(a)「事実という価値」があり、(b)「価値という事実」があるからである。社会科教育に即して言えば、(a)においては、ある文化財とか伝統芸能が事実として在り、同時にそれはそのまま価値を表しているものがある。また、(b)においては、民主主義社会における表現の自由（という価値）が事実と

してある、と言うように。

歴史的現実、社会的現実の中の人間の営みに関わるものは、ほとんど価値的なもので占められている。人間は自分（たち）にとって好ましいもの（価値）を追求し、それを得て幸福になろうと生きている。社会科教育において、価値的内容を避けて授業を行うなど無理な話であると私は考える。科学的事実を教え考えさせ科学的認識を育てようという企て（授業）の中に、どのような価値が入っているか、それとも無いのか、あるいは価値的な目標を望んではいないのかどうか、価値についての十分な理解なしには授業分析はなし得ないと考える。

上のBについては、モノの価値は事実の裏づけが必要だということである。例えば、「公民館」の一般的な価値は、公民館の持っているいくつかの機能や使い方の利便さなどが、その裏づけとなるものである。この裏づけとなる事実は、公民館の価値（上部価値）の下位価値として位置づけられることもあるだろう。この価値を裏づける事実が、現実にはない紛いものだったり、誇張がされ過ぎたり、他方が無視され一方の考えだけが教授された場合、イデオロギーの押し付けとか、誤った価値の注入と言われるようなことが起こる。しかし、現実にある正確な事実に基づいて正当な形で価値が裏付けられた場合は、価値注入などという（実際、“注入”などできるものではなく、価値やイデオロギーの押し付け、マインドコントロールというものは説得によってなされるものであろう）言葉でこれを括るべきではない。

社会科教育においては、何らかの社会的価値を教えることが、子どもへの価値注入とか、思想の押し付け、一方的な価値の教え込みと捉えられやすく、価値に関わる研究が敬遠されがちであるのは残念なことである。

3 価値は主観的なものか、あるいは客観性を有するか

価値は基本的に主観の評価によって定められるのであるから、そういう意味で主観的である。しかし我々が主体として、あるモノを対象として観るときや、学習主体が学習対象を認識しようとするときも同様に主観的なものであって、価値だけが主観的なものなのではない。

客観的事実とは、多数の主観（人間主体）が主観的に捉えたものを、後追的な作業をした結果、それが事実（真実）であると定められたものである。これと同じようなことが、価値における領域でも生じてくる。

例えば、我々が生活する市町村で、歴史的、社会的に価値を時間的・空間的に客観化している場合がある。歴史的なものとしては、史跡、文化財、伝統芸能、伝統産業、誇りとする歴史的人物などがある。社会的なものとしては、公共施設、公共設備、社会福祉施設、家族、地域の代表的産業、議会、法律などがある。このような価値を総称して「社会的価値」、あるいは限定的に「歴史的価値」などと呼ぶことができるだろう。上に挙げたものは、価値だけの側面しか持っていないわけではない。これらを「価値」と見なす理由は、「～にとって大切なもの」「～にとっての良さ」「守るべきもの」「貴重なもの」「誇り（自慢）とするもの」という意味合いを持たせることができるからである。現に、地域社会がそれらを貴重視したときは、税金（資金）を投入してでも保存しよう、大切にしようとする。それはそうするだけの“価値がある”からである。

このように常に価値は現存在的には主観的な作用を伴うが、それは個々の人間が主体として生きているからであって、価値の特別な性質のゆえではない。価値は、一人だけではない数人による共同の価値（例えば、自分の家族の中で特別に大切にすることを考えてみよ）、地域共同体が共同で担う価値は、共同体の成員のほとんどが共通にそうと（例えば、「～にとって大切である」と）認める限り、客観性を帯びていることを否定することはできないであろう。

「価値」は主観的なもので、「事実」の客観的な性格に比べ科学的でないもの、授業で教えるには要注意なものと思われがちであることは、価値についての誤解から生じているとは言えないだろうか。

※「価値がある」ということと「価値である」とこの違い

私はいま、前項において“価値がある”という言葉を使用した。このことと、これまで「価値」として表現してきたことの違いを指摘しておかなければならない。私が本論において「価値」と表現してきたのは、本項の見出しにおいては後者の方である。

人間主体が関わりをもつ限り、およそ世界のすべてのものに「価値がある」。あるいは「価値を見出す」ことができる。このことと、あるモノ（コト）が特別な意味を持っていて、ある人、ある人々にとって「大切なもの」（価値）となっていることは違うレベルの話である。

例えば、すべての草木には価値を見出すことができる。しかし、ある植物がその地域の人々にお

いて特別な意味を持ったとき、それ自体がその人々にとって「価値」（「名物」、「特産」であるとか「その地方の売り」であるとか）であるということになる。その価値とは、それがそうでなくなったり、失われたりした場合、人々にとって“価値の喪失”として受け取られるかどうか、それによってそれがどのような価値であるかを推量することさえ可能である。

4 教育的価値と社会的価値

教育的価値とは、実際は学校教育より広い領域から捉えられるものである。例えば親が子を、会社が社員を教育すること、あるいはそれ以外にも関係するものであるが、ここでは学校教育に限定して言及してみる。学校教育における教育的価値とは、各教科における授業での知識、思考・判断・表現などの能力、関心・意欲・態度などの情意的なものなど、児童生徒が習得するに値すると考えられるすべてのものを言う。この他にも、道徳や特別活動で教育的な目標とされるもの、部活動で肯定的に獲得されると考えられるもの（体力だけでなく精神的なものも含めて）などもあるだろう。それらは教育的な意図をもって、計画的に実践されるものもあれば、隠れたカリキュラムのような形で（よい意味で）獲得される価値もあるだろう。いずれにしても、学校教育の中で教育機関たるに相応しい価値が児童生徒によって習得されることが期待されている。そのような価値を教育的価値と言う。³⁾

形式的には学校で価値がないものを児童生徒に与えようとするはずがないから、わざわざ価値と表現するに及ばないのではないかと考える向きもあると思う。私は価値と表現する意味が大いにあると思う。価値と表現することによって、個々の価値が児童生徒の人間形成、あるいは個人の知の構造や、能力・技能にどれだけ寄与するかという問いがまず生まれることが大事だと考えるからである。授業においても、教師自らが立てた目標が、それぞれ教育的価値だと考えた場合、それぞれが児童生徒に付与された場合どのような成果があるか考えなければならないし、授業者が考える価値の程度に応じて、授業における目標達成のための段取り（プラン）も変わってくるかもしれない。

学校に入学してから卒業していく過程において、教育的価値が獲得され、広い意味での人間形成がなされるという形式が学校教育であるから、卒業段階ではそれ相応の価値の高まりが個々の子どもに見られてしかるべきである。現実には、個人の中でどういう価値が

実現され、どういうマイナス価値が人間形成を損なったのか、などの検討が必要であろう。

また教育的価値とは、学習者の側からすれば、ある教材を学習するときの「学ぶ価値（意義）」「学びがい」「なぜ(何のために)私がこれを学ぶ(必要がある)のか」ということについての答えでもある。小学生が算数で九九や分数を学ぶとき、教科書に「なぜこれを学ぶのか」という理由について書いてあるものはまずない。しかし社会科の教科書では、その教材を学習する教育的価値について記述すべきことが多いと思われる。「なぜ公民館について学ぶのか」「なぜスーパーマーケットについて学ぶのか」「なぜ奈良の大仏について学ぶのか」等々、このような教材の教育的価値について教科書に記述する（あるいは、授業者が学習者にこれを語ることができる）ということは、基本的な学習の動機づけになりえるし、単元全体や社会科全般を学習する意義を児童生徒に与えることになるだろうから、社会科の教科書ではできるだけこれを記述すべきであると考ええる。

以下は、社会科教育における教育的価値と社会的価値との関係、社会科の究極的目標であるところの「公民的資質」との関係に限定して論述していくことにする。

上のような論理に従って言えば、社会科教育における「教育的価値」とは、社会科教育全体で児童生徒に習得させようとするところの知識、能力・技能、態度その他のすべてを言う。それらの総体が各発達段階を経て公民的資質形成に寄与するものと考えられている。これら全体的なもの、また個々の教育的価値についての検討は今とてもできることではない。私が焦点化したいのは、私が「社会的価値」と呼ぶもののこの中での位置づけである。

社会的価値も教育的価値の中の一つであるが、この社会的価値の特徴は、社会科教育において内容的に価値を有していること、すなわち、価値的内容を教授することによって児童生徒の学習が完結したと考えられる学習対象だということである。

例えば、算数の九九は非常に教育的価値のある学習対象である。しかし、「九九」そのものが「価値」ではない。「九九」（学習）に価値があることと、「九九」そのものが価値であることは次元の異なる話である。「九九」を価値とする人は、「九九」が大好きで、「九九」をすることを趣味とするような人のことである。

このような価値の視点で見ると、社会科教育でも、例えば需要供給曲線を学ぶことと、選挙権について学ぶこととは異なるものであることがわかる。何が大事で何が大事でないかということでは決してない。需要供給曲線を学ぶことには価値があるが（＝教育的価値があるが）、これ自体は“価値”ではない。しかし、選挙権を学ぶことには価値があり（＝教育的価値があり）、かつこれ自体が“価値”である。なぜ選挙権は“価値”であると言えるのか。それは、民主主義社会に生きる者として、我々大人たちが選挙権を大事にし、できればすべての人がこの権利を行使してほしいと考えており、次世代の若い人達にも同じように考え将来的に実行してほしいと望んでいるからである。

従って私は次のように表明したい。選挙権を学ぶ授業において、選挙のしくみや事実、選挙権に関わる歴史的な事実を学ぶことは大切なことである（＝教育的価値がある）が、最終的に選挙権の価値（＝社会的価値）を児童生徒が認識できないで終わるならば、授業に大きな穴が空いたこと（授業が失敗したこと）になるのではないかと。選挙権は価値として明白であるから、社会科教師であるなら、この価値を教えようとするだろうし、「将来、必ず選挙に行けよ」と訴えるであろうから、そんなに心配しなくてもよいと言われるかもしれない。私はここで典型的なものを示して一つの分析をしたのであって、社会的価値は当然これだけではない。上の「選挙権」を他の社会的価値に置き換えて考える必要がある。そうしたとき、社会科授業が社会のしくみや事実を教えることが主体であると一般に考えているとしたなら、社会的価値に関わる“穴”がいくつもあってもかまわず、大いに心配してしかるべきだと思われる。

内容的価値を教育的価値として教授するという形式は、道徳教育において典型的である。道徳教育は価値を教える教育であるから、これを「価値教育」と表現するに適切である。道徳教育における価値とは、いわゆる「徳目」というもの、「正直」「勇気」「誠実」「親切」「友情」「思いやり」「生命の尊重」「謙遜」「公共心」「家族愛」など他に多くある。これらがなぜ価値と言われるのか、本論の文脈に即して言えば次のようになる。

価値とは、われわれが大切にすべきものであり、これを自分のものとするとき自分が何らかの意味で（人格的に、知的に、あるいは社会的に、その他）向上することを意味している。この価値を損なうとき、逆にわれわれは何らかの意味で人間的に低下することを意

味する。「正直である」（正直であることを守り、正直であることを実践する）ことは、そうでないことよりも人格的な向上と見なされる。従って、「正直でない」ことは何らかの損失を本人にもたらしていると見なされる。「正直」を主題とした昔話などは、長い目で見ていけば結局はこの損得がわかる、というように説いたものとも見ることができる。

社会科教育における価値も、道徳的価値と重なっている部分があることは否めない。そして、人権、公共物、文化遺産、地域の自然遺産、産業（その他地域において誇るもの）、法律や社会的ルール、家族などを価値と見なし、その価値的内容を教えるべきものが多くある。道徳で正直であることの大切さを教えるように、社会科のレベルでモノの大切さを教えるということである。そして、正直であること、ないことの損得があるように、モノの大切さを認識し判断し受容し、そしてある実践をするということにも損得があり、その損得は個人のレベルだけでなく、社会や国家の損得にも繋がるものと考えられる。（※文化遺産、自然遺産の個別的価値だけでなく、一般的価値を知っているだけでも、遺産への落書きなどあり得ないはずである。）

5 価値判断と価値認識、そして価値受容について

「価値判断」とは、ある対象を評価すること、すなわち、ある対象の価値がどの程度であるか、どのような種類のものであるか、あるものより“より良い（より悪い）”ものであるか、正しい（間違った）ものであるか、などということ判断する（決める）ことを言う。そういう意味では、我々は生活上、あらゆる場面において価値判断をしている。ある側面から見れば、学校に来る児童生徒たちは、将来の社会生活におけるさまざまな場面で、適切な価値判断ができるよう学習しているのだとも言える。（※また、授業における教師による評価はさまざまな場面で展開されるものである。この意味では、教師は授業において多くの価値判断を行っていると言える。）

価値判断がいつも価値選択という形で現れるわけではない。単体を対象とする場合でも、対象が2つ以上ある価値選択の場合でも、常に個々の対象を判断しているのに違いはない。

この場合、児童生徒は何をもって適切な価値判断ができるようになるのだろうか。多くの知識を身に付けること、多くの思考訓練をすること、自ら学び自ら考える性向を持つこと、などいろいろと考えられる。それらは価値判断にとって確かに重要な要素である。

しかし、最も基本的な要素が欠けている。将来社会人となるまでに学校教育の中で習得すべき基本的な価値として、道徳的な価値、観念による構成的価値（法律、社会通念、社会的ルールなど）、社会的な価値、歴史的・伝統的価値などを「認識」でき「受容」しなければならない、と考える。我々が児童生徒に、我々の社会の基本的な価値を受け入れ、次の世代に伝達して欲しいと願ったとき、現在の教育の主流にあるような児童生徒の主体的な価値判断にばかり依存しているようでは、その願いが叶うのは確率の問題になってしまう。

「価値認識」においては、児童生徒が能動的であろうと受動的であろうと、結果、価値の認識に至ることが重要である。すなわち逆に、教師が主導権をもって児童生徒に説諭、説得をする授業形態を取ろうが、児童生徒が主体性を発揮して価値を見出す学習の手続きを取ろうが、結果、価値の認識に至らなければ、習得すべき価値が高ければ高いほど、その授業は“失敗した”と言わざるを得ないのである。

児童生徒を受動的にさせる授業は駄目授業、教師は支援役・脇役だ、子どもが主体的に学ぶ授業こそ真正な授業である、という昨今の主流になる考えと上のこと（価値認識の結果をしっかりと押さえるべきだ）とは異なる次元にある。（※また、私は受動的な学習がよろしくない学習であるとは思わない。能動性にも良し悪しがあり、受動性にも良し悪しがある。人〔教師〕の話を静聴し、かつ思考を巡らしながら認識や気づきに至るということは極めて重要な学習態度であり、人間の美德でさえあるはずである。）

価値認識とは、ある価値をできるだけ客観的に把握することを言うが、このとき価値の特性が認識する主体に影響を与えると考えられる。人間にとって価値となるものは、実にたくさんのものである。物理的に代表的なものとしては貨幣がある。しかし、本論で対象となる価値は教育的価値であり、児童生徒が貨幣（価値）を獲得したりすることを検討するものではない。教育的価値の特性とは、人格の向上、学力の向上、体力・健康の向上などが目指されているものである。価値は本来、何かしらの人間的な側面を高めるから価値と呼ばれている。貨幣価値の取得は家計を豊かにし、ひいては食事や住居の質を高めてくれる。趣味において獲得した価値、例えば庭造りの成果などは、生活の質や心の豊かさなどを向上させてくれる。

教育的価値の中での社会的価値は、児童生徒によって「なるほどこれは大切なものだ。自分が覚えておく

のにも大事なことだ。」という納得のされ方をした場合、公共意識とか、公民的資質というものを高め、人間的に質的向上がなされたら凡その検討を付けることができる。

例えば児童生徒が「選挙権」という価値についてよく認識し、将来的にこれを行使しようと思決意した場合、そこに人間的な質的向上が見られたと考えるのは当然のことであろう。そして、認識と行動の間には、その価値を自ら受け入れ保持しようとする価値に関わって起こる独特な反応がある。これをここでは「価値受容」と呼ぶ。

「価値受容」は、知識を受容する（それをその通りだと納得する）こととは次元の異なる重要な意味を持っていると考えられる。民主主義的な価値を受容する、あるいは、地域社会の良さ（価値）を受容するということは、自分の住む社会を肯定的に受け入れたり、改善していこうと思したりする基礎になるものだと考える。

6 社会的思考・判断と価値との関連性

(1) 社会的思考力・判断力

社会科教育において社会的思考力・判断力は、習得された知識を応用して問題解決的な学習などにおいて行使されるもの、社会的事象について多面的に思考する力や公正に判断する力として考えられている。（※私自身は、いわゆる児童生徒が受身的になる授業でも、社会的事象について理解する場合、思考力や判断力が十分に働いていると考えている。物事についての説明を聴いて正当な理解に至るまでには、思考力や判断力が働かずには学習は成り立たないからである。）

社会的思考力や判断力は、(a)「なぜ？」と問われた事柄に対して、因果関係や原因について考えるとき、(b)あることの意味を答えようとするとき、(c)ある問題（社会問題）がどんな問題なのか明確にする（把握する）ために考えるとき、(d)ある問題をどう解決するかを考え、これを決めるとき、(e)ある事柄や問題について何が正しく（良く）何が間違っているか（悪いか）を考え、これに断定を下すとき、などに発揮されると考えられる。（※これに加え、社会的な知識を構成的、想像的に理解するときにも、思考は働くであろう。）

すべての社会事象、社会問題に適応されるわけではないであろうが（今後、個別具体的な分析をする必要がある）、上の(c)(d)(e)の場合において、次のような価値、価値判断に関わる検討基準が必要となるであろう。

- 問題として捉えられているのは、どのような価値の損害（マイナス価値）があったからなのか。そしてそれは、どの程度の損害なのか。
- そのマイナス価値を解消するためには、何をしなければならないか。またそれは実行可能か。
- ある理想的見地（アイデアとしての価値）から見て、何が問題とされるのか。
- その理想的見地に近づくために、何をしなければならないか。またそれは実行可能か。
- ある問題は、それに関わる理想的見地（アイデア）、人権、法律、社会的ルール、社会常識などの価値基準にどう抵触するか。（※これらが「価値基準」とここで表現されるのは、ある問題に関わって、我々にとってある大事なものを守るために基準として設定されたものだと考えるからである。）
- ある問題に対して、何が正しく（良く）、何が間違っている（悪い）か、あるいは、比較の問題として、何がより正しく（より良く）、何がより間違っているか（より悪い）か、という判断をどう下すか。

(2) 初期社会科の「問題」に見られる価値

社会的思考・判断は、児童生徒が主体的に問題解決に向けて学習するときに、より効果的に働くとされている。次に、初期社会科の学習指導要領において「問題」とされたものの中に、価値的要素がどのように編入されていたか見てみたい。

1947年版学習指導要領より、明らかに価値的な「問題」として挙げられているものをここに列挙してみる。⁴⁾

- 第1学年 「I 家や学校で、よい子と思われるには私たちはどうすればよいか」
 ※「よい子」という価値を実現するために、さまざまな価値行為を考え実践する学習。
 「II 私たちはどうすれば丈夫でいられるか」
 ※「丈夫」「健康」という価値の実現を考え目指すもの。
 「VI 私たちはどうすればみなといっしょに楽しい時間が持てるか」
 ※みんなと一緒に「楽しい時間」という価値について考え、その実現を目指すもの。
- 第2学年 「II 私たちはどうすれば健康で安全でいられるか」
 「VIII 私たちはどうすれば身のまわりの

ものを美しく、また清潔にすることができるか」

※身のまわりのものを「美しく」「清潔にする」という価値の実現。

第3学年 「I 世の中で一人前になるには、私たちはどうすればよいか。」

※「一人前の人間になる」とはまさに人間的な価値の実現を意味するもの。

「IX ほかのなかまと仲よくするには私たちはどうすればよいか。」

※「他の人と仲よくする」ということの価値を考えるもの。

第4学年 「VII ほかの土地の人と仲よくするには、私たちはどうすればよいか。」

第5学年 「I 私たちはどのように勉強すればよいか。」

※「(よい)勉強(をし、よい成果を出す)」という価値の実現を目指す。

「II どうすれば私たちは自分を安全に且つ健康にすることができるか。」

「III 自分・家・学校・町村・国の財産にはどんなものがあり、どのように保護保全されているか。」

※われわれの国家、市町村その他にどんな価値（財産）があるかを考える。

「V 発明発見はどのくらい私たちの生活を豊かにしたか。」

※豊かな生活（価値）をもたらした発明発見という価値はどんなものか。

「VII 外国人との交際はどのようにして行われるか。」

※「外国人との交際」という価値はどう実現できるか。

「VIII 私たちの生活を楽しくするためには私たちはどうすればよいか。」

第6学年 「II 社会を発展させるものは何か。」

「III どうすれば私たちは安全な生活ができるか。」

「IV 私たちと私たちの子孫のために、天然資源を保存するには私たちはどうすればよいか。」

「VII 時間の余裕を作るには、どのように文明の施設を使えばよいか。またその時間を有効に使うには私たちはどうすればよいか。」

「Ⅷ 世界じゅうの人々が仲よくするには私たちはどうすればよいか。」

※世界の人々と仲よくする価値の実現。

第7学年

「Ⅱ われわれの家庭生活はどのように営まれているであろうか。」

「Ⅲ 学校は社会生活に対してどんな意味をもっているであろうか。」

※学校の価値とはどんなものか。

「Ⅵ われわれは余暇をうまく利用するには、どうしたらよいであろうか。」

※余暇（レジャー）の価値を見出す。余暇を価値付ける。

第9学年

「Ⅰ われわれは過去の文化遺産をどのように受け継いでいるであろうか。」

※「文化遺産」という価値をどう受け継ぎ、子孫に伝達するか。

「Ⅱ われわれの芸術的欲求を満足させるために、社会はどんな機会を与えているか。」

※「芸術」という価値について自分の欲求を満足するために何があるか。

「Ⅲ 宗教は社会生活に対してどういう影響を与えて来たか。」

※「宗教」は社会生活に対しどんな価値を持っているか。

「Ⅶ 個人は共同生活によく適合して行くにはどうしたらよいであろうか。」

※「共同生活」という価値をどう実現するか。

第10学年

「Ⅴ 日本国民はどのように民主主義を発展させつつあるか。」

※日本は「民主主義」という価値を政治的にどう実現し発展させていくか。

「Ⅵ われわれは世界の他の国民との正常な関係を再建し、これを維持するためにどのような努力をしたらよいか。」

※他国との「正常な関係」を価値と捉え、この構築と維持について考える。

(※印以下は筆者)

この単元のテーマ（問題）を見ただけでも、いかに価値に関わるテーマが多いかわかるであろう。また、「楽しい○○」「有効に～する」「適当な○○」「うまく～する」「○○によく適合する」という言葉は価値用語であり、他のテーマにも価値は絡んでいると考えられる。

それぞれの価値的テーマの中で、どのような学習活動が想定されているか、今後の研究で、価値分析を試みてみたい。

7 公民的資質と社会的価値との関係

ここに『小学校学習指導要領解説社会編』（平成11年）において表現されたものをそのまま挙げてみる。「『公民的資質』とは、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者^①、すなわち市民・国民として行動する上で必要とされる資質を意味している。したがって、公民的資質は、民主的、平和的な国家・社会の形成者としての自覚をもち、自他の人格を互いに尊重し合うこと^②、社会的義務や責任を果たそうとすること^③、社会生活の様々な場面で多面的に考えたり、公正に判断したりする^④ことなどの態度や能力であると考えられる。こうした公民的資質は、これからの国際社会において、日本人として主体的、創造的に生きていくために必要な資質である。」⁵⁾（下線筆者）

下線①については、民主主義社会において、これを形成する者、創造し行動する者という面が強調されている。社会的事象についての知識・理解が前提となるが、「知る」「主体的である」ゆえに行動するということが事足りるだろうか。モノの価値を認識し受容し、その価値を実現しよう（向上させよう）というところにも主体性があることは、私がかつて説明したところである。ここには「価値認識」「価値受容」「価値判断」が重要な媒介となることが多いと考える。

下線②については、道徳と重複するところであり、人権意識にも関わる場所である。

下線③については、「社会的義務」とは強制を伴った価値行為である。「社会的責任」とは責めを負う主体者として価値行為を行うことであると解することができる。

下線④の「公正に判断する」とは、すべてではないが、社会行為の中には価値認識に基づいた価値判断が行われる場面は数多くあると考えられる。

上の公民的資質についての文言には「価値」という言葉は一つも載っていない。しかし、道徳的価値や社会的価値を抜きにして公民的資質を論じることが果たして可能であるのか甚だ疑問である。知識がいかに豊富でも、いかに主体性や行動力があろうと、道徳的価値、その他の人間的精神的価値を含めて、モノの価値を知らない人間は公民的資質に欠けると言えないだろうか。また、価値的要因が欠けているから、公民的資質の育成というものが建前的なものになっていると言

えないだろうか。モノをよく知っていて、なおかつ(例えば選挙権という)価値を実行する人が一番よいには違いない。ところで、モノをよく知っているし、能力にも長けていながら、(選挙権という)価値を実行しない人と、モノをあまりよく知っていないし、能力的にも劣る面を持っていながらも、(素朴に選挙権という)価値を実行する人とは、どちらの方が公民的資質に適性があると言えるだろうか。常識的には後者を取ると思うのだが、それではこのような資質は一体どこで育成されるのだろうか。つまり、そのような価値はどこで教えられてしかるべきなのだろうか。

現在、授業実践や公民的資質の中で「主体性」「自ら進んで～する」「意欲的に～する」という言葉が強調されている。これらの言葉は価値用語である。なぜなら同じ学習をしていた場合、進んで、意欲的にやっていた方が評価(価値判断)として高くなるのが通常だからである。しかし、これらは構成的かつ決定的な価値用語ではない。つまり一部の要因しか持っていないものである。性善説に立てば、主体性を持っている人は、常に良(善)いことをすると考えるかもしれない。しかし、主体性やモノに対する意欲は、その個人を将来価値ある行為をするよう導くとは限らない。良(善)いことではないことを、人は主体性や意欲をもってするからである。たくさんの知識を持っている人も同様である。多くの知識、科学的思考力を持っている人が、必ず価値ある行為をするとは限らないのである。

8 価値認識・価値受容・価値判断を主体にした授業構成

小学校4年生が学習する「水道」に関わる授業について価値を中心とした授業構成を簡単ながら考えてみたい。

この單元には、基本的に学習する価値が5つある。

①「安全で美味しく豊富な水」という価値。②「上水道の設備・施設」の価値。③その中で特に「浄水場」の価値。④水源として「川と川に関わる設備」(ダムを含む)の価値。⑤「根源的な水源としての森林」の価値、である。

單元全体を束ねている中核的な価値は1つ目の「安全で美味しく豊富な水」であり、しかしそれぞれの価値が、並列的に個別の価値を有している。どの価値が損なっても「安全で美味しく豊富な水」は得られない。②～④の価値は、自然物以外は公共の資金(われわれの税金)を投入し保全されている。

この中の一つ「浄水場」の価値を考えてみよう。浄水場が社会的価値であるのは、われわれの生活に欠かせない安全な水を常時供給するところにある。もしも地域の浄水場が崩壊した場合、われわれはいくつかの根本的な危機に遭遇することになる。浄水場の基本的なしくみを学習しながら、浄水場が、われわれの生活、生命を維持するのに、大いに役立っていること、そのために税金を投入していること、浄水場を学習する授業では、この価値を児童が認識し受容して終わるべきであると考え。そしてできれば、浄水場が在ること、そこで働いている人がいることに感謝の念を持てれば尚更よい。

さらに、浄水場が供給する水質について不十分な点、浄水場が持っている問題点などを理解し、より良い水(価値)を供給すること、すなわち、浄水場の価値をさらに高めるためにどうするかを考えられればさらによいだろう。

このような価値の認識が、浄水場のしくみを学習する事実に関する学習から偶然に児童の感想によって現れてくるのを結果的に待つか、それとも、価値認識に至るために意図的に授業を構成するのか、ということの間には基本的なスタンスの違いがある。前者の場合は、子どもたちが「浄水場はとても大切なこと(=浄水場の良さ、価値)がわかりました。」と感想に書いたとき、授業の成果が出たと教師は喜ぶであろう。後者の場合は、授業の初めからその価値を認識することを最終的な目標とし、その価値を支持するための事実認識をしっかりとさせ、結果、浄水場の価値を認識できたかどうかを確認(評価)するよう授業を組み立てるのである。

9 まとめ

本発表では次のことを確認したと考えられる。

- (1) 価値と事実を観念的に分け、価値は主観的で、事実は客観的だという正当性はない。
- (2) 価値も客観性を有している。
- (3) 価値は客観的事実に基づいて、それが証明される。
- (4) 価値は客観的事実の支持を強く多くすることによって増加する。
- (5) 学習者に教授するものを教育的価値と呼び、教師はこれを自覚することによって、教授するものがどのような種類の価値であるか、是非とも教授すべきものであるか検討することが可能となる。
- (6) 価値判断は物事を考えるにおいて重要な要素で

あるが、その基礎として、社会的価値を認識（価値認識）することが必要である。

- (7) 価値認識は学習の結果（しっかりと認識されたか）が重要であって、学習者が能動的（主体的）に学習すべきか否かという問題とは異なる次元にある。
- (8) 初期社会科には、価値的課題（問題）、価値的学習活動が多く見られるのではないか。
- (9) 公民的資質にとって、社会的価値の認識、受容は欠かせない。
- (10) 価値認識・受容・判断を主体にした授業構成は可能である。また、それを実践しないと、社会科がすべき教育に欠損が生じてしまうのではないか。

以上である。今後は、価値に関わる分析装置をさらに検討を加えていき、個別具体的なケースについて批判的分析をしていきたい。また、価値を主体とした授業構成をより具体的、実践的なものとして提示していきたいと思う。

【参考文献】

- 1) (客観的) 事実至上主義であろうとする自然科学の方法論によって、深刻な打撃を受けた学の一つとして倫理学が挙げられる。近代自然科学の「合理性の理念は、メタ科学的・方法論的に整理されたその自己理解においては、「事実と価値」「存在と当為」「理論と実践」等々の二分法によって彩られている。その二分法にあって、前者の項のみが、間主観的に確認可能な、それゆえ客観的に確定され、公共的に議論可能な事柄と見なされるにいたったとき、倫理学、ことに価値関与的で、規範定立的な倫理学、いわば倫理学としての倫理学は、その命脈を絶たれたかのように見えたのである。」(星野勉他編『倫理思想辞典』山川出版社、1997年、p.13。)すなわち、「科学が、一方では、その方法的合理性の理念ゆえに不断に価値関与的・規範定立的な倫理学の成立を不可能にし」たのである。しかし一方で「同じ科学が、その対象制御的・環境改変的ポテンシャルの飛躍的拡大にともない、価値と人間の行為の規範を模索する、新たな倫理学の形成を要求するにいたった」(同上、p.14)ということも重要である。科学あるいは科学技術が、より良い社会を築くのに直線的に有用なものか、あるいは逆に破壊的なものであるのか。今日、科学が自然環境、社会、人間に対して持っている諸問題は、科学がそれらに影響を持つと考えられた当初から、価値的・規範的な検討、議論を有していなければならなかったことを示していると私は考える。

ヒラリー・パトナムは、「価値判断は、鋭い『事実／価値』二分法の最も極端な支持者によれば、まったく理性の領域の外にあるのだ。……これらの見解がその始めから不適切な議論と過度に膨張した二分法に依存している……しかもこれらの不適切な議論は……二〇世紀において『実社会』に重大な帰結をもたらした」(ヒラリー・パトナム著『事実／価値二分法の崩壊』法政大学出版局、2006年、p.1。)とし、「論理実証主義者たちは……彼らの事実／価値二分法は価値や価値づけの本性についてのいかなる真剣な検討にももつづいていなかった」(同上、p.32)と述べる。さらに「事実／価値二分法に関して最悪のことは、実際上それが議論停止装置(『それは主観的好みの問題にすぎない』もの)として、しかも単なる議論停止装置ではなく、思考停止装置(反省的吟味のテストにさらすようなことをしない)として、機能するということ」だと断じている。(同

上、p.53、小括弧内は筆者)

- 2) 『『事実－対－価値判断』と『事実－対－分析的真理』』
というこの二つの二分法が、評価と記述がいかに関
み合い、いかに相互依存的存在であるかを見て取るこ
を妨げ、主としてそれが原因となって、倫理的な理
由づけと世界記述のいずれにおいてもわれわれの思
考を蝕んできた」。 (ヒラリー・パトナム著、同上書)
- 3) 増淵幸男著『教育的価値論の研究』玉川大学出版部、
1994年、pp.108-131 参照。
- 4) 上田薫編集代表『社会科教育史資料1』東京法令
出版、1988年、pp.222-223。
- 5) 文部科学省『小学校学習指導要領解説 社会編』
日本文教出版、1999年、pp.13-14。