

民主主義社会における公民教育の可能性：ウッドの教育論をてがかりに

川野，哲也

九州大学大学院人間環境学府発達・社会システム専攻：博士課程1年

<https://doi.org/10.15017/7360085>

出版情報：国際教育文化研究. 1, pp.39-49, 2001-03-30. Comparative and International Education, Faculty of Human-Environment Studies, Kyushu University

バージョン：

権利関係：



民主主義社会における公民教育の可能性

ーウッズの教育論をてがかりにー

川野哲也

1 はじめに

社会や国家において求められる資質（知識、価値、技能、態度）を習得させるということが公民教育の中心的課題である。たんに既存の文化や伝統を受身的に習得するだけでなく、より良い社会を作り出すための建設的批判的な技能や態度を育成することも求められている。

公民教育とは通常は実践的努力の方を指す。市民性（市民的資質）を習得させるという目標のもとで、社会科や公民科などの教育実践が展開され、議論される場所である。公民教育にとって重要な課題の一つは、そうした教育実践がより良い市民を育成し、そのことによって学校内部だけでなく社会全体における民主主義社会の実現に貢献していくという点であろう。実践的努力を確立するためには、学校教育が民主主義的社会を構築するための重要なインパクトを与えることができるという理論的根拠が必要不可欠である。⁽¹⁾ しながらその一方で、現在の学校教育が不平等社会を再生産しているという指摘も多く、そうした視点からは学校教育の自律性や可能性は矮小化されがちである。⁽²⁾ はたして、学校教育における実践的努力は、民主主義社会の構築に貢献できるであろうか。社会における学校の役割や可能性といった問題は、公民教育の実践にとって避けて通ることができない重要な課題である。

これまでの公民教育は社会科教育を中心とするもの（実践的な論じ方）が殆どであり、公民教育が民主主義社会の構築に対して与える影響、政治的意味については、殆ど論じられてこなかったのである。⁽³⁾ 今後は、実践的努力を踏まえつつ、それについての社会学的政治学的意義、公民教育の可能性を明らかにすることが求められる。

そうした文脈の中で、学校教育での実践と、社会学や政治学などの理論研究とを結び付けてきた最も代表的な論者が、アメリカ・オハイオ大学のジョージ・H・ウッド（George H. Wood）である。⁽⁴⁾ 本小論ではこれまであまり議論されてこなかったウッドの教育論を取り上げて公民教育の可能性を議論する。その際、以下の二つの視点で明らかにする。すなわち第一に、社会学や政治学の諸理論に対するウッドの批判と、その基礎になっているウッドの哲学的立場を明らかにする。第二に、これまでの公民教育研究と比較することで、ウッドの教育論の特徴を明らかにする。

2. 再生産理論と抵抗理論

ウッドは、スプリング (J.Spring) の脱学校論、ボウルズ (S.Bowles) とギンタス (H.Gintis) の経済的再生産理論 (対応原理)、アルチュセール (L.Althusser) のイデオロギー装置としての学校論、ブルデュー (P.Bourdieu) の文化的再生産理論、ジャクソン (P.W.Jackson) のヒドゥン・カリキュラム、ジルー (H.A.Giroux) の抵抗理論などの哲学や社会学の研究を幅広く取り上げ、それらに批判的検討を加えている。本稿では、ボウルズとギンタスの再生産理論とジルーの抵抗理論に焦点を絞ってウッドの批判と、その基本的な立場を明らかにする。

アメリカでは1960年代から補償教育やヘッドスタートなどの政策が打ち出され、経済的な不平等を是正するために教育制度に期待が向けられていた。しかしながら実際にそれほど大きな成果が得られていなかった。ボウルズとギンタスは、その理由を階級構造や資本主義的経済システムに見いだす。彼らは経済的不平等を是正するためには教育制度の改革だけでは不十分であるとして、よりラディカルな経済的革命が必要であると主張した。⁽⁵⁾ 経済的生産関係と教育制度が対応関係にあるというボウルズとギンタスの再生産理論は、一方では楽観的な教育改革に対するブレーキとなったが、また一方では、それが経済的メカニズムを優位に置くために、教育者たちを落胆させることとなった。つまり教育者にとっては、民主主義社会の構築に対する学校や教師の可能性や自律性を否定される形となったのである。ウッドは教育者としてこれに答えようとした。

ウッドは、ブルデューらの研究も踏まえた上で、再生産理論が明らかにしていることを四点にまとめている (Wood 1984)。第一に、「伝統的に学校は、支配的な文化的経済的秩序を支持したり正統化したりするように機能してきている」ということ、学校は不平等な秩序を再生産しているということである。第二に、「学校は民主主義についての制限されたビジョンを教えている」ということである。民主主義とは、活動的な市民参加や自己統治を重視する理念である。そういった民主主義は、再生産理論によれば少なくとも現在の学校では教えられていない。第三に、「カリキュラムは権威的な立場に由来する『真理』のみを教えている」ということである。再生産理論の立場からすれば、生徒に支配的秩序を習得させることが、学校の役割ということになっている。学校では、創造的思考、批判的調査、反省的思考などは十分に教えられていないことになる。第四に、「学校教育は特定の文化的形態のみを発展させて、他の文化的形態を犠牲にする」ということである。学校側としてはたんに承認されている文化的遺産を提示しているだけであるが、結果的には子どもが学校に持ち込んでいる様々な文化を傷付けてしまう。以上のように再生産理論の特徴をまとめた上でウッドは、「再生産理論はヒドゥン・カリキュラムのより深い構造を暴き出し、それらを国家の支配的合理性と結び付ける一方で、学校教育の中の洞察を制限するようにも機能する」(Wood 1984 P.230) と述べる。

再生産理論は学校教育の見えなかった部分を明らかにしており、その点でウッドは再生産理論を評価している。ウッドの批判は少し別のところにある。再生産理論は、学校や教師を経済的メカニズムに対する受身的な存在として描いている。そのため、たんに学校内部で働いている人々に代替的アプローチを提示しないだけでなく、さらには学校内部で働いている人々を政治的に麻痺 (paralyze) させてしまうのである。

ウッ드의批判の中核的な視点は必ずしも明確ではないが、おそらく次のようなことであろう。そもそも学術的な理論には、現実のメカニズムを浮き彫りにするという側面もあるが、改革のための方法論という規範的な側面もある。ウッドは再生産理論を前者としては認めるが、後者としては認めないのである。つまり学校教育が支配的秩序の再生産に役立っていることは、おそらく歴史的「現実」であろう。しかし学校内部で働く人々が将来的に新しいペダゴジーを開発する際、その現実は全ての努力を規定してしまうわけではない。ウッドは、再生産理論を受け入れることによって、むしろ将来的な可能性が閉ざされてしまうことに危惧を抱いているのである。

さて再生産理論は、その後、経済的メカニズムが全てを決定してしまうのかという点、あるいは教育制度が社会変革のための十分な自律性を持っているのかという点を巡って展開した。再生産理論をラディカルに批判したのはジルーである。ジルーの立場は「抵抗理論」と呼ばれ、学校、教師、生徒らが支配的な文化やイデオロギーに抵抗するということの可能性を強調する。

(6) ウッドはジルーの研究成果に多くを学んでいるが、その一方で批判的検討をも加えている。ウッドのジルー批判をまとめてみよう。

ジルーは、学校教育が生徒を支配的イデオロギーに適応させていることを指摘する一方で、生徒や教師が支配的イデオロギーに抵抗する可能を認める。ジルーが言う「抵抗」とは、学校を通して支配的社会構造が再生産されている現実を踏まえた上で、その現実に対する抵抗を主張するというものであり、それは民主主義社会の構築を直接的に意味するものではない。勿論、ジルーも究極的には民主主義社会の実現を意識している。しかしながらそれは不平等社会が再生産されているという現実を克服することによって（言わば間接的に）達成されるものなのである。このような抵抗理論に対してウッドは、「生徒の反発的行為を、結果の如何にかかわらず賞賛する傾向がある」（Wood 1984 P.231）と批判する。つまりウッドによれば、学校教育は根本的には押し付け（imposition）の一種であり、抵抗を奨励することは学校教育そのものを否定することになりかねない。ジルーの抵抗理論は、再生産を拒否するものでありさえすればいかなる抵抗をも奨励してしまう。ウッドによれば、民主主義社会の実現に向けた「学校教育として」のペダゴジーの確立が必要なのであり、そうした文脈の中でこそ生徒の反発的行為を評価・活用しなければならない。抵抗理論は、ウッドが求めるペダゴジーの試みに「くぼみ」（dent）をもたらすのである。

こうした議論にウッドとジルーの立場の違いを読み取ることも可能であろう。ジルーは、再生産を克服する努力を、学校教育内外のあらゆる方面に見いだそうとする。そのパースペクティブは学校教育に対するラディカルな批判をも含んでいる。しかしウッドはあくまで学校や教師の立場に立ち、現行の学校制度の範囲内で再生産の克服を目指す。逆に言えば、ジルーにとって支配的秩序の再生産という問題は、克服するにはあまりにも根が深く、あらゆる教育的関係を根本的かつ批判的にとらえなおすことから始めなければならないほどに大きな問題なのである。

以上ウッドの批判的検討を見てきた。ウッドの立場をまとめてみよう（なおウッド自身は自らの立場を明確に表していない）。それは第一に、再生産理論とは異なり、学校教育内部の人間を能動的な存在としてとらえることであり、第二に、抵抗理論とは異なり、現行の学校教育を前提とした上での改革を目指すということである。ウッドは、新たなペダゴジー開発のための示唆としてデモクラシー概念に目を向ける。

3 デモクラシーの概念

まずは簡単にデモクラシーの理念についてまとめてみよう。1940年代から1960年代にかけてシュンペーター（J.A. Schumpeter）、ベレルソン（B.R. Berelson）、ダール（R.A. Dahl）といった人々によって新しいデモクラシー理論（現代理論）が提示され、リーダー選出の方法こそがデモクラシーにとって重要であるとされた。彼らによれば、ルソー（J. Rousseau）やミル（J.S. Mill）に代表される古典的なデモクラシー理論は、政治的無関心な大衆を政治に参加させるものであり、非現実的でかつ危険である。ペイトマン（Carole Pateman）は、古典的デモクラシー理論が政治的無関心な大衆に参加させるものではないとして、シュンペーターらを再批判した。すなわち古典的デモクラシー理論は、民主主義社会に参加させることによってデモクラシーを学習させるというある種の自律的システムのことであり、ルソーやミルらは権威構造と個人の態度との相関関係を主張していたのである。⁽⁷⁾

ウッドは、このペイトマンの研究に基づいて、デモクラシーの概念を二つに整理している（Wood 1984）。すなわち保護型デモクラシー（protective democracy）と参加型デモクラシー（participatory democracy）である。前者は、「少数エリートの参加が重要であり、システムの安定性を維持するために、無感動で平凡な人間は参加しないということ」を必要とする考え方である。保護型と呼んでいるのはそれが個人の利益を保護する政治理念だからである。それに対して後者は、「参加を十分に拡大し高めるという目的で政治的効力と所属意識を発達させるために、働く人々の幅広い参加」を重視する考え方である。参加型デモクラシーにおいて重要なことは、参加者が、平等な立場で、十分に情報を得るなかで意思決定を行うことである。ウッドによれば、保護型デモクラシーが現在のアメリカの社会的文脈を正確に記述しているのに対して、参加型デモクラシーは、デモクラシーの「原理」を正確に記述している。ペイトマンは二つのデモクラシー概念を必ずしも対立するものとしてはとらえていない。つまり国家レベルでは現代理論に基づく政治制度を維持しつつ、地方レベルでは参加や自治が可能であると主張している。それに対してウッドは、二つのデモクラシー概念を対立的で二者択一的なものとしてとらえ、学校や教師がどちらを選択するかを自覚するべきだとする。⁽⁸⁾

ウッドは保護型デモクラシーと再生産理論とを重ね合わせる。再生産理論に対して向けていた批判と、保護型デモクラシーに向ける批判とを同一のレベルで論じるようになる。すなわち保護型デモクラシーは、個人の利益を保護するとともに支配的秩序や不平等社会を維持してしまうのである。そうした視点からウッドが批判の矛先を向けたのは社会科教育である。ウッドによれば、これまでの社会科教育は保護型デモクラシーを推進するものであり、同時に支配的秩序を再生産するものなのである。アメリカの社会科には定評ある三つの社会科論がある。こ

れはもともと社会科教育学たちが社会科の定義を行うために行った整理であり、社会科の本質まで見据えつつ社会科教育の現状を正確に把握するものとして、現在でも評価されている概念である。すなわち「市民性伝達としての社会科」「社会科学としての社会科」「反省的探究としての社会科」という三つの社会科論、三つの伝統である。⁽⁹⁾

ウッドは、ジルーによる解釈を援用しつつ独自の解釈を展開する (Wood 1984)。ウッドによれば現在の社会科は「市民性伝達アプローチ」と「社会科学アプローチ」を採用している (ウッドはこの制限された社会科のことを公民教育と呼んでいた)。「市民性伝達アプローチ」は、不平等な社会的システムそのものを問題にすることはなく、現行の社会的システムの範囲内で政治に参加すること、市民としての役割を身に付けることを重視していた。また「社会科学アプローチ」では生徒に善悪の判断をさせずに、科学的技術的な問題解決を重視する。確かにここで生徒に批判的思考を促してはいるが、結果的には現行制度のもとでの政治的エリートによる解決を奨励してしまう。以上のように二つのアプローチは保護型デモクラシーを実現し、同時に支配的秩序の再生産を支えるものなのである。

またウッドは、80年代から始まる教育改革についても批判的である (Wood 1984)。教育改革は公教育への関心を高めることに貢献しているが、その一方で、文化的リテラシーと経済競争力を重視し、結果的に支配的秩序の再生産を強化してしまう。すなわち教育改革は、第一に、学校教育が経済と結びつくことによって支配的秩序 (経済的不平等) を強化する。第二に、デモクラシーを保護型のそれに限定する。第三に、教えられる知識を実証的で客観的な知識に限定する。第四に、一つの文化的伝統だけを受け入れてしまう。ウッドによれば教育改革は、良き労働者の育成に限定してしまっ、民主主義的市民の育成を犠牲にしてしまっているという (Wood 1988a)。教育改革は、テストのスタンダード化、規制されたカリキュラム、統制された教師、多くの宿題、学校で過ごす多くの時間、などを進めており、その目的は、服従や記憶であって自立的思考者の育成ではない。

以上のようにウッドは、現在の学校教育が保護型デモクラシーを支持しているということ、社会的不平等の再生産に役立っているということを主張する。保護型デモクラシーと再生産理論とを重ね合わせることによって、ウッドは再生産理論の克服の方途を参加型デモクラシーに見いだす。

4 参加型デモクラシーにおける公民教育

ウッドは参加型デモクラシーを採用するべき理由を三つ挙げる (Wood 1988b)。第一に、諸個人が平等な存在として自己を統治することこそ、アメリカ社会の伝統的遺産であった。第二に、幅広い参加によってこそ、デモクラシーが発展するという。第三に、民主主義社会における学校教育の努力を可能にするのは、保護型よりもむしろ参加型の方である。ここでウッドは、参加型デモクラシーに基づく教育のあり方を五つの要素にまとめて提案している (Wood 1985; 1988b; 1998)。なお参加型デモクラシーという理念を考慮に入れる場合は特に三番目以降が重要である。

第一に、学校は生徒が批判的な基礎能力を発展させるように支えるべきである。これまで述べてきたように、社会的不平等、それを取りまく文化的イデオロギーなどの働きを理解すること（そうした現実を見極めること）が必要であり、それらに対する批判的なリテラシーが必要なのである。たんに読み書き能力だけでなく、そこに社会的利害や不平等な立場などを読み取っていく能力が必要なのである。

第二に、生徒が自分自身の歴史を知ることが必要である。そうすることによって生徒は支配的文化から解き放たれ、自分自身の経験や価値について自分自身の声で話ができるのである。自分の利益を守るための文化資本（cultural capital）を蓄積することが重要である。ウッドは特に被抑圧的なマイノリティなどに目を向けつつこうしたことを述べている。

第三に、代替的な民主主義社会があり得るということ（一連の選択肢が存在するということ）を生徒に気づかせることが重要である。あたかも現在の制度が自然なものであると教えてしまえば、生徒は代替的な生活が想像できなくなってしまう。そして生徒は改革に対してシニカルになり、選挙に参加することだけが既存の秩序を変えることだと誤解してしまう。代替社会を考察するためには諸外国の社会に目を向けることが重要である。

第四に、生徒が参加型デモクラシーを学習できるように、学校それ自身の権威的構造を変えるべきである。学級内部において教師は、生徒が持っている文化を尊重し、民主主義的価値に見合った代替的学級実践を模索しなければならない。生徒による意思決定（student decision making）、つまり生徒が学校の規則やカリキュラムなどの決定に参加できることが重要である。また生徒の公民的精神（civic courage）を育成するために、教師自身が公民的精神を育成しなければならない。教科指導や労働条件に対する関心だけでなく、生徒の健康やそのための生活環境の改善などに関心を払うべきである。こうしたウッドの関心はその後の研究にも大きく左右しており、ウッドの主著『機能する学校』へと発展する（Wood 1992）。この著作は全面的に教育実践を扱っており、学級風土や学校民主主義、さらには地域市民との関わりなどに関する実践例が詳細に記されている。ここでは、生徒が自らの問題を自らの手で議論し、ルールを制定していく過程が描かれている。

第五に、デモクラシーに固有な価値を育成するべきである。バッツ（R.F. Butts）は、正義、自由、平等、などデモクラシーの諸価値をリスト化しているが、⁽¹⁰⁾ ウッドはそうしたリスト化にはあまり関心を払っていない。ウッドによれば、それら諸価値を確実に理解するためには、「生徒自身の生活や他者の生活についての実験を通して、正義、自由、平等を制限する諸力や促進する諸力を評価する」ことが重要である。つまり諸価値のリストは抽象的なレベルにとどまっているのではなく、民主主義的社会生活の中に組み込まなければならないのである。保護型デモクラシーの浸透によって、多くの生徒は社会変革に対して受身的になっている。参加型デモクラシーに基づく教育を推進するためには、ベトナム戦争、核凍結運動、ファシズムなどの社会的諸問題を積極的に取り上げて、生徒の政治参加を促す（あるいはその態度を育成する）ことが重要である。なおウッドは事例として核凍結運動を挙げて説明している（Wood 1985）。

以上ウッドが提示している五つの要素を挙げてきた。こうした整理の後にウッドは次のように述べる。

「教師は、教育の可能性が存在する中で働くことによって、社会における学校の、確立した正当な役割を打ち立てることができる。そして、学校と学校内部の教師は、デモクラシー強化に向けてともに働くことによって、主として生徒の福祉に関心を持つ社会的代理人であるという主張を正当化できるのである。さもないとすれば教育者は、その主な献身先を国家に置くということ、そしてその社会的役割が、民主主義という名のもとに潜む不平等な社会的秩序を再生産することだということを認めなければならない。」(Wood 1988b P.89)

つまりデモクラシーという理念を明確に自覚することによって、国家優先の教育や不平等再生産の教育を克服できるということである。ここで大きな焦点となっているのは学校教育の可能性である。ウッドは、教師の地位が依然として参加型デモクラシーの実施にとって十分でないこと、依然として資本主義経済が浸透しているということ、などの様々な限界が存在することを認めつつ、それでもなお教育による社会改革が可能であり、かつ重要であると主張する。

実に微妙なところである。学校教育が政治的な闘争の場であると指摘されて以降、むしろ議論は政治的影響力に対する学校教育の自律性や、社会変革のための学校教育の可能性を巡って展開している。ウッドは学校教育の可能性を開くための手掛かりを「参加型デモクラシーの政治理念」に求める。しかしそうした理念を十分に自覚できなければ、学校教育は社会的再生産に加担することになってしまう。ウッドにそって述べるならば、われわれは参加型デモクラシーという理念を自覚することに最大の関心を払わなければならない。

5 結論

公民教育という概念は、一方で「良き市民、良き国民を育成する」という究極的目標論を持ってきたが、その一方で社会科や公民科といったカリキュラムを具体的方法論として扱ってきた。しかしながら両者の間にはズレがあり、目標論のスケールに対して方法論のスケールは狭いものとなっている。また、教育学においては方法論の方が多く論じられてきた。そうした経緯を踏まえた上で改めてウッドの研究を、公民教育として評価してみよう。ウッドは自らの研究を公民教育のそれであるとは明言していない。しかしながら最終的に議論することになった教育実践は、紛れもなく公民教育としての実践であり、ウッドの教育論と公民教育は重複する部分が多い。

ウッドは、まず学校教育が支配的秩序を再生産しているということを検討し（公民教育の可能性を検討し）、次いでデモクラシーの概念を検討し（公民教育の目標論を検討し）、最後にカリキュラムや学校デモクラシーの教育実践を検討している（公民教育の方法論を検討している）。つまりウッドは結果的には、社会学的政治学的な観点から公民教育を議論したことになる。ウッドは、以下の三つの点において公民教育の概念を拡大させ、それぞれ公民教育研究への示唆を与えている。

まず第一に、公民教育の概念を政治的なインパクトと重ね合わせて、公民教育の可能性を検

討したという点である。これまで公民教育とは学校内部で、社会からの影響力を排除する形で実践されるものとされた。しかしながら学校内部には既に不平等社会を再生産するという秩序が充満していた。したがって公民教育を研究すること、公民教育に期待をかけるということ自体が、一つの論点となり得るのである。ウッドは、学校教育が支配的秩序の再生産に与しているという歴史的現実を認めた上で、それでもなお新たな改革の可能性を信じるという微妙な立場で教育論を形成する。ウッドが再生産理論や抵抗理論に同意しないのは、民主主義社会の構築という学校の使命を支持しているからであり、学校教育がその役割を遂行できるという可能性を信じるからである。ウッドは再生産理論や抵抗理論とは異なり、学校教育の内部の人間が、現行の学校制度を維持したままで民主主義社会の構築のための教育を展開できるとしており、そうした確信を裏付ける実践例の開発に取り組んでいる。

学校教育が経済的文化的再生産という色彩を強く帯びるということは想像に難くない。重要なことは、そうした否定的な位置付けをされたことの必然的な帰結として現在の学校制度を否定するべきではないということである。より良い民主主義社会を実現するという課題は、たんに教育の領域だけの問題ではなく、社会的政治的領域の問題でもある。幅広い方面に目を向けた後に改めて、現在の学校教育が民主主義社会の構築にいかに関与できるかということを確認する必要がある。ウッドはそれを積極的に行ったのである。

こうした点から公民教育を研究するための基本的な立場が示唆される。学校教育によって民主主義社会を構築することは可能であろうか。はたしてそうした期待を公民教育に向けるべきであろうか。「可能性は有る」とも言えるし、「可能性は無い」とも言える。あると信じる者は、あると公言してその確信を裏付ける実践例を提示しなければならないし、ないと信じる者は、ないと公言してその確信を裏付ける証拠を提示しなければならない。可能性の有無は現時点で結論を見いだせる問題ではなく、論者が研究を進める上での仮定という形でそれぞれ持つべき問題意識なのである。可能性の問題はまさしくその程度に曖昧なものであるが、しかしながら有益な公民教育の研究は、そうした可能性を信じることによって導かれるように思われるのである。つまり最初に限界を確定してしまうのではなく、可能性が潜んでいるという仮定のもとで可能性を最大限に追求することが重要なのである。公民教育者は、世界の趨勢が不平等社会の再生産にあるからといって悲観的になってはならない。まさに希望に満ちた世界観を持つことによってこそ、多くの成果を生み出せるのではないだろうか。

第二に、公民教育の概念を政治理念と重ね合わせて、公民教育の目標論を検討したという点である。これまでの公民教育の概念は実践的方法論を中心としてきた。社会事象を理解したり社会問題を議論するといったあらゆる社会科の学習は遠い将来何かの役に立つであろうと考えられてきた。しかしウッドはここにデモクラシーの概念が二種類あることを持ち込む。これによって社会科の授業で学習することが直接的に市民性育成を示すとは言えなくなった。先に筆者は目標論と方法論の対応関係にズレがあると指摘したが、ウッドの研究はその対応関係を成立させるものであり、そうした意味でウッドの研究は評価できる。

こうした点から公民教育研究への示唆が得られる。公民教育者は、目標としてのデモクラシーの概念と照らし合わせて実践的努力を評価しなければならない。逆に言えば、目標とするデ

モクラシーの概念を無視してしまえば、支配的秩序の再生産、差別、ナショナリズム、などの様々な社会問題を強化してしまう恐れがあるのである。

第三に、公民教育の概念をカリキュラムだけでなく学校民主主義や社会参加まで含めることによって、公民教育の方法論を検討したという点である。ウッドは、知識や学力を重視するカリキュラムを、既存の支配的文化を伝達するもの、不平等社会や階級社会を再生産するものだととらえた。そこからウッドは社会科やカリキュラムから距離を置き、学校民主主義や社会参加に目を向けるのである。

こうした点から公民教育研究への示唆が得られる。確かに学校が知識や学力を習得する場であるという受け止め方は一般的である。しかしながらそうした伝統的な学校のイメージから脱却することで、公民教育のあり方について幅広い議論が可能になる。今後は、カリキュラムにおける公民教育とそれ以外における公民教育を対比させて、その関係を明らかにするということが重要である。またその際、多様な実践例に目を向けることが重要になってくる。

注

(1) 拙稿「アメリカにおける公民教育の理念」『九州教育学会研究紀要第 27 巻』1999 年、PP.31-38。

(2) 再生産理論やポストモダンの言説は、教育社会学を中心として大きな影響を与えている。これらの多くは教育方法や教科教育の実践的な課題を議論するよりも、学校教育の政治的社会的な意味を問い、教育実践の限界を指摘する傾向がある。J・カラベル、A・H・ハルゼー編著（潮木守一ほか編訳）『教育と社会変動（上・下）』東京大学出版会、1980 年。S・ボウルズ、T・ギンタス共著（宇沢弘文訳）『アメリカ資本主義と学校教育（I・II）』岩波書店、1986-87 年。山本哲士編著『教育が見えない』三交社、1990 年。マイケル・W・アップルほか編著『学校文化への挑戦』東信堂、1993 年。佐藤学著『カリキュラムの批評 公共性の再構築へ』世織書房、1996 年。小玉重夫著『教育改革と公共性 ボウルズ＝ギンタスからハンナ・アレントへ』東京大学出版会、1999 年。

(3) これまでの公民教育は主として社会科教育であった。そうした歴史的経緯についてはバッツの主著が詳しい。R. Freeman Butts. *The Civic Mission in Educational Reform*. Stanford: Hoover Institution Press, 1989.

(4) ウッドについては以下の文献を参考。なお、本文中の引用は以下の年号による。

・George H. Wood. The Theoretical and Political Limitations of Deschooling. *Journal of Education*, 164(4), 1982. PP.360-377.

・George H. Wood. Beyond Radical Educational Cynicism. *Educational Theory*, 32(2), 1982. PP.55-71.

・George H. Wood. Schooling in a Democracy: Transformation or Reproduction? *Educational Theory*, 34(3), 1984. PP.219-239.

・George H. Wood. Education for Democratic Participation. *Theory and Research in Social Education*, 12(4), 1985. PP.39-56.

・ George H. Wood. The Hope for Civic Education. *Theory into Practice*, 27(4), 1988a. PP.296-302.

・ George H. Wood. Civic Education for Participatory Democracy. IN Susan Douglas Franzosa(Ed). *Civic Education: Its Limits and Conditions*(PP.68-98). Ann Arbor, MI: Prakken Publications Inc, 1988b.

・ George H. Wood. *Schools That Work*. New York: Plume, 1992.

・ George H. Wood. Democracy and the Curriculum. IN Landon E. Beyer and Michael W. Apple(Eds). *The Curriculum. Problems, Politics, and Possibilities*(PP.177-198). New York: State University of New York Press, 1998.

(5) S・ボウルズ、T・ギンタス共著、前掲書。小玉重夫著、前掲書。

(6) ジルーについては以下の文献を参考とした。 Henry A.Giroux. Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. *Harvard Educational Review*, 53(3), 1983. PP.257-293. 上地完治「ジルーの批判的教育学に関する一考察」『教育哲学研究』75号、1997年、PP.47-59。 上地完治「学校論の再構築」小笠原道雄監修『近代教育の再構築』福村出版、2000年、PP.285-299。

(7) C・ペイトマン著（寄本勝美訳）『参加民主主義の理論』早稲田大学出版部、1977年。 蒲島郁夫著『政治参加』東京大学出版会、1988年。

(8) 同様の文脈で議論されることは多い。拙稿。また近年ではラディカルデモクラシーという言い方で活発に議論されている。『思想』867号（特集ラディカルデモクラシー）、岩波書店、1996年。

(9) James L. Barth and S. Samuel Shermis. Defining the Social Studies: An Exploration of Three Traditions. *Social Education*, 1970. PP.743-751.

(10) Butts, op.cit. 拙稿。

The Possibilities of Civic Education for a Democratic Society. George H. Wood's Educational Theory.

Tetsuya Kawano

This paper examines the possibilities of civic education (or citizenship education) focussing on George H. Wood's Theory which discusses issues ranging from reproductive theories to participative democracy. This paper evaluates Wood's Theory in relation to civic education.

I have had the opportunity to study about civic education in the United States and Japan. There are many researchers in Japan as well as the United States who are interested in Radical Democracy, Multicultural Education, and Educational reform. In the U.S, school is seen as undertaking a civic mission which helps to build a democratic society, whereas civic education is seen as curriculum-centered. If the school undertakes a role in building a democracy, civic education should be expanded to school democracy, classroom climate, and community involvement.

This paper highlights three sections according to Wood's research processes. First, Wood criticized the reproductive theories by identifying effects that educators were paralyzed. While educator wanted to build a democratic society, the reproductive theories provided a vision that dominant social orders determined efforts within school. He suggested improving schooling while maintaining the existing school systems, whereas H. Giroux focused on a vision of radical reform of school systems. This leads us to decide on a philosophical rationale in order to explain the civic education program. Secondly, Wood examined the two different ideas of democracy which were participative democracy and protective democracy inspired by C. Patemann. Protective democracy is not the useful in a democratic society and has the same meaning as the reproductive theories. Because, Wood analyzed that protective democracy resulted in protecting not only individual interests, but also the dominant social orders. Wood suggested that educator should select the participative democracy. Which leads us to evaluate efforts of civic education from the political theory perspective. Thirdly, Wood established a variety of civic education programs to include not only curriculum, but also school life. This leads us to define the various of civic education programs. Civic educators must evaluate many dimensions of civic education program to understand what kind of advantage the civic education program has.

The following outlines the critical points for civic educators. It is important for civic educator to 1) define a philosophical rationale of civic education, 2) contrast political ideas (the purpose of civic education) with the methods on civic education, 3) redefine civic education programs by including civics curriculum, school democracy, and community involvement. I will focus on the first point because reproductive theories in relation to civic education has not been examined before. It's important for civic educators to believe that civic education programs contain the possibilities for building a democratic society. Civic educators could meet with much success if they stand on the assumption in which there are lots of possibilities for building democratic society.