

博士論文

20世紀初頭アメリカのシティズンシップ教育の変容

—子どもの多様性に対応するカリキュラムの視点から—

齊藤 仁一朗

目次一覧

序章	7
第一節 研究主題	8
第二節 研究の特質と意義	10
第1項 先行研究の展開	10
第2項 本研究の特質と意義	16
第三節 研究方法と構成	18
第1項 研究方法	18
第2項 本研究の構成	20
第一章 19世紀末までのアメリカのシティズンシップ教育の展 開	25
第一節 19世紀末以前の展開	26
第1項 統合装置としてのシティズンシップ教育の展開 ...	26
第2項 宗教教育としてのシティズンシップ教育の時代 ...	27
第3項 政治教育としてのシティズンシップ教育への転換	29
第4項 公教育制度の誕生と普及	32
第二節 19世紀末～20世紀初頭のシティズンシップ教育が直 面した諸問題	35
第1項 公立学校の実質的な普及とハイスクールの発展 ...	35
第2項 カリキュラム・教育方法研究の発展	36
第3項 生徒の多様化に伴う諸問題	38

第三節	19世紀末～20世紀初頭のシティズンシップ教育の展開の見取り図	43
第1項	転換期としての19世紀末の位置づけ	43
第2項	中等教育におけるカリキュラム改革	44
第3項	初等教育におけるカリキュラム改革	45
第4項	4つの系譜としてのシティズンシップ教育論	46
第二章	政治的意思決定としてのシティズンシップ教育論の展開	51
第一節	政治学習の変容	52
第二節	政治制度史理解を重視した歴史教育論	54
第1項	NEA十人委員会の歴史教育カリキュラム	54
第2項	AHA七人委員会の歴史教育カリキュラム	58
第3項	AHA五人委員会の修正案	74
第三節	投票者育成を重視した政治教育論の登場	77
第1項	都市問題とマシーン政治への批判	77
第2項	NMLによる都市改革の二面性	79
第3項	NMLのハイスクールの政治教育改革	80
第4項	デービスによる政策批判学習	82
第5項	フォアマンの公民科教科書	87
第四節	歴史的意義	92
第三章	政治的関与を促すシティズンシップ教育論の展開	102
第一節	政治に「関与」という発想	103

第二節	初等学校への公民科の導入	105
第1項	NMLの初等教育プログラム	105
第2項	サーストンの公民科教育論	107
第3項	初等学校への公民科導入の歴史的意義	111
第三節	多様な政治関与を促す公民科教育論	112
第1項	ダンと『コミュニティと市民』	112
第2項	生徒の政治的関与を促す実践の特徴	116
第3項	政治的関与の基盤となるコミュニティ観	123
第4項	小括—ダンの公民科教育論の歴史的意義—	132
第四節	歴史的意義	133
第四章	職業的自立を促すシティズンシップ教育論の展開 ...	138
第一節	社会参加の基盤としての職業	139
第二節	職業的自立が促された背景	140
第1項	シティズンシップ教育から見た職業教育の展開 .	140
第2項	20世紀初頭の歴史教育の履修要件	142
第三節	職業的ニーズを重視した歴史教育カリキュラム開発	147
第1項	ロビンソンの歴史教育カリキュラム	147
第2項	レービットとブラウンの歴史教育カリキュラム .	154
第3項	グッドウィンのハイスクール商業コースでの実践	161
第四節	職業準備としての初等公民科カリキュラムの開発 .	164

第 1 項	フィラデルフィアの公民科カリキュラム改革の背景	164
第 2 項	「サービス」概念を軸としたカリキュラム編成	168
第 3 項	サービスとしての公的機関の役割	175
第 4 項	第 9 学年の職業公民科の役割	177
第五節	歴史的意義	181
第五章	生活改善を促すシティズンシップ教育論の展開	192
第一節	アメリカ的生活様式と経済的自立	193
第二節	生活改善としての公民科教育の取り組み	194
第 1 項	コミュニティ・シヴィックスの生活改善的な性格	194
第 2 項	社会生活への参加を通じた「アメリカ化」	197
第三節	ジョーンズの社会科カリキュラム	198
第 1 項	ジョーンズの経歴とこれまでの評価	198
第 2 項	ジョーンズのカリキュラム開発の背景	201
第 3 項	ジョーンズの「ハンプトン社会科」の特徴	207
第 4 項	ジョーンズの社会科カリキュラムの歴史的意義	215
第四節	歴史的意義	216
第六章	NEA 社会科報告書の再検討	223
第一節	教科「社会」の設置と 3 つの報告書	224
第二節	『中等教育の根本原理』のシティズンシップ教育論	227

第 1 項	社会科委員会と中等教育改造審議会の関係	227
第 2 項	民主主義の教育と 7 つの具体目標	228
第 3 項	シティズンシップの定義	230
第 4 項	カリキュラムの分化機能と統合機能	233
第三節	『予備報告書』に見られるシティズンシップ教育論	235
第 1 項	予備報告書の基本方針	235
第 2 項	コミュニティ・シヴィックスと職業調査	237
第 3 項	歴史教育	240
第 4 項	経済学と「公民的理論と実践」	242
第 5 項	小括一『予備報告書』の特徴一	244
第四節	『中間報告書』に見られるシティズンシップ教育論	245
第 1 項	コミュニティ・シヴィックスの目的と主な構成 .	245
第 2 項	社会への関与方法の多様性	248
第 3 項	職業学習との関連した学習観	250
第 4 項	生活改善を重視した諸単元	252
第 5 項	小括一『中間報告書』の特徴一	254
第五節	『最終報告書』に見られるシティズンシップ教育論	255
第 1 項	社会科の定義と一般目標	255
第 2 項	シティズンシップの捉え方	257

第 3 項	カリキュラムの原則	259
第 4 項	ジュニア・サイクルにおけるカリキュラム観	262
第 5 項	シニア・サイクルにおけるカリキュラム観	279
第 6 項	『最終報告書』のシティズンシップ教育論	300
第四節	報告書全体におけるシティズンシップ教育論	302
第 1 項	一貫して見られる特徴	302
第 2 項	「政治的シティズンシップ観」と「経済的シティズ ンシップ観」の調整原理	304
第五節	社会科成立の歴史的意義	305
終章	.....	314
第一節	本研究の結論	315
第二節	本研究から得られる示唆	319
【主要参考文献一覧】	.....	323
日本語参考文献	.....	323
英語参考文献	.....	327
謝辞	.....	333

序章

第一節 研究主題

特定の社会において構成員の多様化が進むと、従来その社会で通用していた社会規範が共有できなくなる。そのような状況では、新たな形で「社会の構成員としての認識や態度」を育成する教育、すなわち「シティズンシップ教育」が必要とされる。このような社会変動とシティズンシップ教育との関係は、グローバル化を迎え変容する現代だけの問題ではなく、古代から現代まで絶えず問われてきた普遍的な課題であった¹。

一方で、シティズンシップ教育の歴史が古代から続いていたとしても、全ての社会階層の子どもを対象にして、シティズンシップ教育が学校で行われるようになった歴史はそう長くはない。実際、19世紀以降の欧米各国で公教育制度が配備されて以降、全ての社会階層の子どもに学校教育が保障されるべき、という考えが現在まで一貫して続いてきた。

しかし、全ての社会階層の子どもに、社会の構成員としての認識や態度を育成するカリキュラムとは、どのように編成されるべきなのだろうか。例えば、全ての社会階層の子どもを対象とすると、必然的に子どもの経済的・社会的前提は多様となる。そのような子どもの多様性に対応するために、カリキュラムはどのように編成されるべきなのか。これは、共通の社会の構成員を育成すシティズンシップ教育が、子どもの多様性をどこまで考慮し対応すべきかという問題、すなわち、子どもの多様性とカリキュラムの関係についての問題である。

そして、シティズンシップ教育が子どもの多様性に対応し始めた20世紀初頭のアメリカの議論は、シティズンシップ教育に内在するこれらの論点を浮き彫りにしてくれる。当時のアメリカでは、移民の流入をはじめとした社会の構成員の多様化が起こり、同時に中等教育の大衆化が進んだ。その中で、学校に在籍する子どもの多様化も進み、シティズンシップ教育のカリキュラム編成に関する議論が活発に行われた。

そこで本研究では、20世紀初頭のアメリカにおけるシティズンシップ教育の変容過程を明らかにする。それを通して、子どもの多様性に対応するシティズンシップ教育のカリキュラムの形成過程と論争点を明らかにする。

第二節 研究の特質と意義

第1項 先行研究の展開

先述のとおり、シティズンシップ教育の歴史は、古代より絶えず続いてきた。アメリカの歴史においても、植民地時代から、家庭、地域、学校など何らかの形でシティズンシップ教育が存在してきたことは明らかである。とりわけ、「理念としての共和国」と呼ばれるアメリカでは、そういった構成員を意識的に育成することが重要であった。

19世紀に入って公教育制度が整備され始めると、シティズンシップ教育は学校教育の主要な目的と考えられるようになった。そして、それ以前は素朴な形で行われてきたシティズンシップ教育が、カリキュラムのレベルで様々に検討され始めたのが、19世紀末以降のことである。20世紀に入ると市民育成の中心的教科とされる教科「社会(Social Studies)」が誕生した。これにより、シティズンシップ教育は教科目的な性格を強めた²。

このような背景から、アメリカにおけるシティズンシップ教育の歴史研究は、広い意味では社会における教育全般を視野に入れてきた。また、学校教育自体が広義の意味でのシティズンシップ教育とも言う。しかし、カリキュラム理論としての成立過程を追う場合、多くの教育史家が注目してきたのは、19世紀末から20世紀初頭における社会系教科の変化であった。その理由は、先述したように、20世紀初頭の社会系教科が、シティズンシップの育成を目的に掲げる教科として登場したからであり、その過程でカリキュラムの特徴自体が大きく変化したと捉えられてきたからである。しかし、20世紀初頭における社会系教科の変化に対する評価は、各時代によって見解が異なっている。

まず、1930年頃~1970年代まで見られた歴史観を、19世紀末~20世紀初頭の社会系教科が段階的に発展してきたと捉える

見方がある。

当時のシティズンシップ教育を分析した先駆的な研究としては、1930年代に書かれたメリアム(Charles E. Merriam)の『米国におけるシティズンシップ教育(*Civic Education in the United States*)』³が挙げられる。しかし、メリアムの研究は19世紀末からのシティズンシップの歴史を素描するに留まっている。

それに対して、社会系教科の歴史研究の古典的大著として知られているのが、トライオン(Rolla Tryon)の『学校教科としての社会諸科学(*The social sciences as school subjects*)』である。この本の中で、トライオンは、社会系教科における様々なカリキュラムや実践の紹介をしている⁴。

また、社会系教科の改革に関わった個々人や団体について詳細な研究を行ったのが、ヘメンウェイ(Henry G. Hemenway)の『アメリカ中等教育におけるシティズンシップ教育の分析：1890~1916年(*An Analysis of Civic Education in American Secondary Schools, 1890-1916*)』である⁵。

そして、先述したバッツ(R. Freeman Butts)の論文「アメリカ合衆国におけるシティズンシップ教育の歴史的展望(Historical perspective on civic education in the United States)」は、建国期から1970年代までのアメリカのシティズンシップ教育の歴史を描いている。バッツはこれらの歴史の中に、19世紀末~20世紀初頭の社会系教科の変化を位置づけた⁶。

これらの研究は、19世紀末~20世紀初頭の社会系教科の変化を明らかにするため、関連する団体や個人、カリキュラムや教科書、実践を検討した点が共通している。また、これらの研究は、19世紀末から時代を追うごとに、社会系教科のカリキュラムや学習方法が段階的に発展してきたと捉えている⁷。

それに対して、1980年代以降になると、主に2つの研究の潮流が生まれた。この2つの潮流は、それ以前の研究に対する批

判を基に展開されていた。

第1の潮流は、20世紀初頭の社会系教科が持っていたイデオロギー性を批判する研究である⁸。この第1の潮流は、これまで美化されていたアメリカの社会系教科のイデオロギー性や否定的な側面を告発するものであった。この研究では、アメリカの学校教育全体の動向や歴史的背景を重視した分析がなされる。

第1の潮流の先駆的な研究として、1980年のライバーガー(Michael B. Lybarger)の博士論文『社会科の起源：1965年～1916年(*The origins of the social studies: 1865-1916*)』とその後の一連の研究が挙げられる⁹。

ライバーガーは、これまでの社会科教育史研究がカリキュラムや学習方法の変化ばかりに注目してきた点を批判している。その上で彼は、各カリキュラムや実践が生まれた歴史的状況に注目する必要性を強調した。

そして、ライバーガーの研究は、社会科成立と当時の人種・移民問題や諸学問との関係などに注目している。そして、当時の社会科が市民育成を目的としているにもかかわらず、2級市民の育成を助長する排他性を持っている点を指摘している。

これに関連した研究として、ルーベン(Julie A. Reuben)の論文「政治を超えて：進歩主義時代におけるコミュニティ・シヴィックスとシティズンシップの再定義(*Beyond politics: Community civics and the redefinition of citizenship in the Progressive era*)」が挙げられる¹⁰。

ルーベンは、当時の公民科教育の変化に着目している。その中で、投票を特権とする共和主義的なシティズンシップから、全ての人々の社会参加を期待する民主主義的なシティズンシップへと、転換したことを指摘した。そして同時に、移民や黒人をはじめとする人々を市民へと取り込むために、シティズンシップ概念から政治的な要素が抜き取られたことを指摘している¹¹。このルーベンの指摘は、当時の公民科の特徴の変化を、シ

ティズンシップの思想史の中に明確に位置づけている点で画期的であった。

このようなルーベンの解釈と関連するものとして、上野の「進歩主義期のシティズンシップ教育ートマス・ジョーンズのカリキュラム改革ー」「ハイスクールのシティズンシップ教育ー変容する民主主義ー」が挙げられる¹²。上野は、ルーベンの着想を参照しつつ、当時の社会科成立の流れを、シティズンシップの「政治概念から生活概念への転換」の過程として論じている。上野の解釈は、先のルーベンの解釈よりもシティズンシップ教育の両義性に特に注目している¹³。そのため、当時のシティズンシップ教育の変容を、より多角的な視点から考察するものとなっている。

このように、第1の潮流の研究では、1980年代以前までは肯定的に評価されていた20世紀初頭の社会系教科の変化について、否定的な部分も含んだ両義性が内在していたことを告発している。

ただ、これらの研究は、当時の社会系教科が、移民の流入や都市化などの社会背景に影響されて、一様に変化した点を強調する傾向がある。その結果、これらの研究では、特定の社会背景を受けて、教育全体の本質論が転換したことを強調することになる。つまり、「本質論としてのカリキュラム」が転換した点に焦点化がなされる。そのため、これらの第1の潮流の議論は、カリキュラムの変化を批判的に捉える点では価値が高いが、カリキュラムの多様性を単純化しすぎる傾向がある。

それに対して、第2の潮流は、当時の社会系教科のカリキュラムや教育理念が多様であったことを説明する研究である。

この研究に基づけば、当時のアメリカには、複数の「本質論としてのカリキュラム」の思想があり、それぞれの思想的な対立や関係性に注目することになる。つまり、これらの研究は、当時のアメリカにおいて、「社会科とは何か」「シティズンシッ

「教育とは何か」という本質論の対立やせめぎ合いが存在していたと捉える。そして、これらのせめぎ合いを具体的に論じることで、当時の社会系教科の変化を説明しようとする。

この第 2 の潮流の先駆的研究として、サックス(David W. Saxe)の『成立期における学校の社会科(*Social studies in schools: A history of the early years*)』が挙げられる¹⁴。

サックスは、当時の社会科関係者の間でのシティズンシップ教育論の対立に注目している。そして、当時の社会科成立過程を、伝統的歴史家と社会科関係者の対立構造として論じている。この中でサックスは、伝統的歴史教育のシティズンシップ教育論が自由奔放主義的・個人主義的なものであるのに対して、社会科関係者のシティズンシップ教育論が社会改良的なものであったことなどを指摘している¹⁵。このようにサックスは、社会系教科の変化を当時のシティズンシップ思想と関連づけて捉えていた。サックスのように本質論の思想的対立に注目するアプローチは、具体的な解釈の違いこそあれ、1990年代以降には一般化していく¹⁶。

そのようなアプローチの代表例として、2004年に出版されたエバンズ(Ronald W. Evans)の『社会科戦争－子どもに何が教えられるべきか－(*The Social Studies Wars: What Should We Teach The Children?*)』が挙げられる¹⁷。

また、近年では、ヨルゲンセン(Gregg C. Jorgensen)やフェラッチェ(Thomas Fallace)によって、思想的な多様性を考慮しつつも、その多様な立場がどの範囲で合意をしていたのかという包括的な枠組みを模索する研究も見られる¹⁸。

また、第 2 の潮流に含まれるわが国の研究としては、森分孝治の『アメリカ社会科教育成立史研究』が挙げられる¹⁹。この森分の研究では、それまでのアメリカ社会科の歴史研究が思想史や団体史・個人史としての研究に偏っていたのに対して、カリキュラムや実践の具体的な特徴や原理に基づいて分析を行っ

ている。そして、それらを類型・史的展開として説明し、教科としての社会科成立の過程として論じている。このような森分の分析方法は、カリキュラムや実践の開発者の意図ではなく、カリキュラムや実践に実質的に内在している原理に着目する点において、画期的な意義があったと言える。

このように第2の潮流の研究は、社会科の本質論の多様な展開に注目し、カリキュラムの変化の原因を説明してきた。このような分析は、第1の潮流の研究によって社会背景とカリキュラムの関係を単純化する傾向があるのに対して、実態としてのカリキュラムの多様性を示す点に高い意義がある。

以上のように、これまでの先行研究では、当時の社会系教科の変化を説明するために、3つのアプローチが段階的に生まれてきた。その第1は社会系教科の変化を発展的に捉えるものがあった。そして、そのような初期の研究の限界を乗り越えるために、2つのアプローチが提案された。2つのアプローチは、社会背景に注目して本質論的な転換を重視するものと、多様な思想の関係性に注目するものがある。ただ、この2つのアプローチは、共に「本質論としてのカリキュラム」を念頭においた議論をする点では共通していた。

第 2 項 本研究の特質と意義

これまで明らかにしてきた通り、先行研究は 20 世紀初頭のアメリカの社会系教科の変化に関して、主に 3 つのアプローチから分析が行われていた。そして、とりわけ 1980 年代以降に登場した 2 つのアプローチは、「本質論としてのカリキュラム」を軸に議論をする傾向があった。

そして、このような「本質論としてのカリキュラム」の見方の問題点は、端的に言って、子どもの多様性とカリキュラムの関係性を捉えられない点にある。実際、いずれのアプローチも、当時の社会系教科のカリキュラムが、多様な経済的社会的状況の子どもに対して、どのように対応しようとしたのかについては説明できていない。

もちろん、当時の学校の生徒の質が変化していたことは、先行研究でも絶えず指摘されていた。例えば、当時の社会系教科の変化が起こった背景には、当時のアメリカに流入した大量の移民に対して、「アメリカ化運動」(Americanization Movement) が起きたことが挙げられる。また当時の産業構造の変化の中で、急激に増える都市化や都市問題への対応策の一部として、社会系教科の改革が捉えられていたことも一般的に指摘される²⁰。

しかし、生徒の多様化に伴ってカリキュラムが変化したとするならば、カリキュラム理論の本質論的な転換に注目するよりも、多様な生徒を受け入れ、それに耐えうるようなカリキュラムが、どのように提案されたのかを説明する必要があるのではないか。なぜならば、生徒の多様化が進んだからといって、全ての生徒が総入れ替えになったわけではないからである。また、当時の進学率は現在ほど高くなかったことを考慮すると、1~12 学年のカリキュラムを全ての生徒が受けていたと想定するのは困難である²¹。これらの事を踏まえると、子どもの多様化が理論の転換に直結したと捉えるよりも、多様な子どもにカリキュラムがどのように対応したのかという点に注目する必要がある。

このような先行研究の課題を解決するためには、当時の社会系教科が、どのような子どもを想定して社会の構成員を育成しようとしたのかという、シティズンシップ教育のカリキュラムと子どもの多様性の関係性を明らかにする必要がある。

そのためには、以下の2点の考察が必要となる。

第1点は、当時の社会系教科をどのような生徒が受講していたのかについての実態分析を行う必要がある。言い換えれば、「共通の特徴を持つ社会系教科が全ての子どもに同じように提供されたわけではない」という前提を重視する。この点に関しては、当時の履修要件や進学状況による社会系教科の扱いについての分析が必要となると考えられる²²。

第2点は、カリキュラム開発者が当時の生徒の状況をどのように把握し、理論開発を行っていたのかを明らかにする必要がある。当時のカリキュラム開発者は、特定の社会諸集団のニーズを重視する場合もあれば、公教育としてのカリキュラムのあり方を模索している場合もある。しかし、いずれにしても、多様な子どもに「共通のシティズンシップ」を育成しようとしていたのか、仮に、シティズンシップの特徴に多様性があるとするれば、どの程度の違いが想定されていたのかを明らかにする必要がある。

以上のことから、20世紀初頭のアメリカの社会系教科を分析することによって、当時のシティズンシップ教育のカリキュラムの変容過程の解明が必要であると言える。

第三節 研究方法と構成

第 1 項 研究方法

本研究では、これまでに述べた研究目的を達成するために、次のような研究方法の手順を採る。

第 1 に、現存する史料をもとに、カリキュラムを再構成する。

そして、そこに内在するシティズンシップ教育の理論的特徴を明らかにする。分析の際には、それぞれのカリキュラムが、個人と社会の関係をどのように捉えているかに注目する。

主な史料として、(1)全米教育協会(National Education Association)や全米歴史協会(American Historical Association)、アメリカ政治学協会(American Political Science Association)などの全米規模での民間団体の報告書や大会記録、(2)アメリカ合衆国教育局(Educational Bureau of Education in the United States)や各都市・州の教育委員会(Board of Education)の出版物・報告書、(3)社会系教科に関する当時の主要雑誌の論文、(4)当時出版されてきた社会系教科の教科書(5)その他関連する諸雑誌での論文、の 5 点を対象とする。分析の際は、カリキュラムや実践を再構成できる可能性がある史料を優先的に取り扱う。

なお、(3)の当時の社会系教科の実践が収録されている主要雑誌としては、例えば『歴史教師雑誌(*The History Teacher's Magazine*)』『初等学校教師(*Elementary School Teacher*)』『スクールレビュー(*The School Review*)』などが挙げられる。

第 2 に、それぞれのシティズンシップ教育のカリキュラムや実践が、子どもの多様性をどのように捉え、その対応をしているのかについて分析を行う。これらの分析は、開発者の開発以前の出版史料や、カリキュラムの収録がなされている史料を利用して行う。

第 3 に、上の 2 点の分析を踏まえて、当時の社会系教科のカ

リキュラムを複数の「シティズンシップ教育論」からなるものとして類型化する。共通する特徴を持つカリキュラムは、その開発背景となる社会的背景も共通する場合が多い。そのため、類型的分析の際には、各類型におけるシティズンシップ教育の開発が求められた社会的背景にも適宜触れていく。

第4に、類型的分析の結果を踏まえて、現在、社会系教科の歴史研究の論争点となっている NEA の社会科委員会報告書(1916年)のカリキュラムの再検討を行う。この報告書は、「シティズンシップの育成」を目的とする「社会科」という教科を作り出した。本研究は、本報告書に見られるシティズンシップ教育論を明らかにすることを通して、20世紀初頭アメリカのシティズンシップ教育の展開の意義を解明する。

第 2 項 本研究の構成

このような研究方法の手順によって考察を進めるため、本研究は、序章・終章を含む合計 8 章による構成をとる。

序章では、本研究の研究主題、先行研究の蓄積を踏まえた本研究の特質と意義について説明する。そして、研究方法と構成についても説明する。

第一章においては、アメリカ植民地時代から 19 世紀末までのアメリカのシティズンシップ教育の展開を明らかにする。アメリカのシティズンシップ教育は、当初の宗教教育としてのシティズンシップ教育から政治教育としてのシティズンシップ教育へと変化を遂げた。その背景には産業化と公教育制度の成立が存在した。これらの展開を踏まえた上で、19 世紀末のシティズンシップ教育が直面した課題を明らかにする。

第二～五章では、第一章で提示した時代の課題に答えるべく、19 世紀末～20 世紀初頭に開発された社会系教科に見られるシティズンシップ教育論を説明する。その際には、それぞれのシティズンシップ教育論が作られた社会的背景にも着目していく。

第二章では、アメリカの政治制度を相対化し批判的な視点を重視する「政治的意思決定としてのシティズンシップ教育論」について説明する。この政治的意思決定としてのシティズンシップ教育論は、19 世紀末から始まった NEA や AHA の中等教育改革の過程で、開発が進められたものである。当時の生徒の多様性に対する認識については、当時の履修要件・システムに主に注目して説明していく。

第三章では、生徒に様々な政治的関与の方法を促す「政治的関与を促すシティズンシップ教育論」について説明する。この教育論は、20 世紀初頭の都市改革の過程で開発されたものである。これらの教育論は、当時の初等学校における都市部の生徒の状況を反映していた。

そのため、初等学校のカリキュラム開発者が、当時の初等学

校の役割をどのように捉えていたのかについて説明する。

第四章では、職業を通じた社会への参加を重視する「職業的自立を促すシティズンシップ教育論」について説明する。この教育論は、20世紀初頭に生まれた職業系の学校やハイスクールにおける職業コース、また大都市部で開発されたものであった。

第五章では、生活習慣や生活様式の改善を促す「生活改善を促すシティズンシップ教育論」について説明する。この教育論は、移民や黒人・先住民といった人種的マイノリティに対する同化的な教育として行われていた。

第六章では、第二章~第五章で示したシティズンシップ教育論を踏まえて、1913~1916年におけるNEA中等教育改造審議会における社会科委員会報告書の特徴を解明する。これらの分析を通して、一連の報告書に関する再解釈、及び20世紀初頭のシティズンシップ教育改革の歴史的意義を明らかにする。

終章では、本研究の結論及び示唆について説明する。

¹ Derek Heater, *A History of Education for Citizenship*, Routledge, 2003.

² 唐木清志『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂, 2010, pp.3-4.

³ Charles E. Merriam, *Civic education in the United States*, New York: C. Scribner's sons, 1934.

その他にも例えば、Bessie L. Pierce, *Public Opinion and The Teaching of History in the United States*, Alfred A. Knopf, 1926.

⁴ Rolla Tryon, *The social sciences as school subjects*, New York: Scribner, 1935.

⁵ Henry G. Hemenway, *An Analysis of Civic Education in American Secondary Schools, 1890-1916*, University Microfilm, 1969.

⁶ R. Freeman Butts, "Historical perspective on civic education in the United States", In National Task Force on Citizenship

Education(Ed.), *Education for responsible citizenship: The report of the National Task Force on Citizenship Education*, New York: McGraw-Hill, 1977.

7 社会科教育史家のライバーガーは、このような社会科教育史研究の動向の背景には、アメリカ教育史における動向が関係していることを指摘している。それまでのアメリカ教育史では、カバリーやモンローに見られるように、カリキュラムや学習方法の史的展開を分析する研究が中心であった。(Michael B. Lybarger, *The origins of the social studies: 1865-1916, unpublished doctoral dissertation*, University of Wisconsin, Madison, 1981.)

8 このような社会科成立史の再検討が行われた背景には、アメリカ教育史研究におけるリヴィジョニストの影響が強く見られる。例えば、ウィスコンシン大学で博士号を取得したライバーガーは、アップル(Michael W. Apple)やヤング(Michael Young)といった批判的教育学の影響を強く受けていた。

9 代表的な研究としては、以下の4つがある。

- ・ Michael B. Lybarger., *The origins of the social studies: 1865-1916, unpublished doctoral dissertation*, University of Wisconsin, Madison, 1981.
- ・ Michael B. Lybarger., *The Political Context of the Social Studies: Creating a Constituency for Municipal Reform*, *Theory and Research in Social Education*, Vol.8. Number3, 1980, fall.
- ・ Michael B. Lybarger. , *Need as ideology: A look at the early social studies*. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*. New York: Falmer, 1987, pp. pp.176-189.

10 Julie A. Reuben, "Beyond politics: Community civics and the redefinition of citizenship in the Progressive era". *History of Education Quarterly*, 37, pp.399-420, 1997.

11 このようなシティズンシップの「脱政治化」についての視点は、

小玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社、2003。でも共通して見られる見方である。

このような解釈に基づけば、20世紀初頭のシティズンシップ教育は、アメリカの福祉国家化が進む中で、人々の社会保障や社会参加が保証されていた一方で、ラディカルな政治批判を抑制するように意図されたものとして解釈される。

¹² 上野正道『民主主義への教育—学びのシニシズムを超えて—』東京大学出版会、2013。

¹³ 上野が当時のシティズンシップ教育の両義性を強調していることは、次の引用からも分かる。上野は、NEAの社会科報告書の内容を分析した後に、以下のように述べている。「『アクティブ・シティズンシップ』を追究する『民主主義の教育』とは、生徒が住むコミュニティの『具体的な問題』について、知性的、活動的、社会実践的に学習することと同義であった。このことは、『シティズンシップ』の内実を、生徒の出自ではなくコミュニティの居住によって定義する視線を準備している。それは、『シティズンシップ』を政治概念から生活概念へと転換し、学校のカリキュラムを活動、探究、課題解決に根ざした『生きた参加的なもの』へと転換する可能英を内包していた。他方で、『シティズンシップ』は、地域、市、州、国家、世界共同体とのつながりで理解されながらも、コミュニティ生活から政治へとつなぐ視点が弱く、社会生活の『効率性』や『忠誠心』を強調する傾向をもちあわせていた。」

(上野正道『民主主義への教育—学びのシニシズムを超えて—』p.109.)

¹⁴ David W. Saxe, *Social studies in schools: A history of the early years*. Albany, NY: State University of New York Press, 1991.

¹⁵ *Ibid.*, pp.1-27.

¹⁶ 例えば、ウェラン(Michael Whelan)の研究(M. Whelan, (1994). Albert Bushnell Hart and the origins of social studies education. *Theory and Research in Social Education*, 22, 1994. M. Whelan, A particularly lucid lens: The committee of Ten and the Social

Studies Committee in historical context. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12, 1997.)

¹⁷ Ronald W. Evans, *The Social Studies Wars: What Should We Teach The Children?*, Teachers College Press, 2004.

¹⁸ Gregg C. Jorgensen, *John Dewey and The Dawn of Social Studies, Unraveling Conflicting Interpretations of The 1916 Report*, Information Age Publishing, 2012.

¹⁹ 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房, 1994.

²⁰ このような当時の社会系教科に対する理解は、わが国でも一般的である。例えば、森田真樹「社会科教育の歴史」原田智仁編『社会科教育へのアプローチ—社会科教育法—』明治図書, 2002, pp.21-22.

²¹ 後述するように、20世紀初頭のアメリカでは、ハイスクールに進学する生徒数は全体の2割程度であり、ハイスクールを卒業する生徒は全体の1割以下であった。

²² これらの点について論じているものとしては、Thomas Fallace, “Did the Social Studies Really Replace History in American Secondary Schools?,” *Teachers College Record*, Vol.110, No.10, October, 2008. D. Jenness, *Making sense of social studies*. New York: Macmillan, 1990.等が挙げられる。本研究ではこれらの研究の知見も踏まえた考察を行っていく。

第一章 19世紀末までのアメリカのシティズンシップ教育の展開

第一節 19世紀末以前の展開

第1項 統合装置としてのシティズンシップ教育の展開

本章では、19世紀末に至るまでのアメリカにおけるシティズンシップ教育の史的展開を明らかにした上で、19世紀末～20世紀初頭のシティズンシップ教育が新たに抱えることとなった歴史的課題を明らかにする。

元来、アメリカ先住民を除けば、アメリカ合衆国は移民によって作り上げられた国である。そのため、アメリカ社会は、16世紀の植民地時代から、多様な人々をまとめあげるような統合機能を絶えず必要としてきた。そして、アメリカにおけるシティズンシップ教育は、様々な形で社会の構成員の育成を行っていた。

しかし、それらのシティズンシップ教育が、当初から公共的な役割を担っていたわけではない。例えば、ある特定の宗教や社会階級の人々が、同質性を維持するためにシティズンシップ教育を用いる場合もあった。そして、アメリカのシティズンシップ教育が、多様性を包摂する役割を強く帯びるものへと変化していったのが19世紀末のアメリカであった。

本章では、19世紀末までのシティズンシップ教育の展開を論じる際に、「宗教教育としてのシティズンシップ教育の時代」「政治教育としてのシティズンシップ教育への転換」「公教育の誕生と普及」の3点に焦点化して、その展開を明らかにしていく。

第 2 項 宗教教育としてのシティズンシップ教育の時代

植民地時代初期のアメリカでは、共同体の構成員の信仰心を養うために、義務教育としての学校教育が正当化されていた。このような義務としての宗教教育は、宗教を通じたシティズンシップ教育と呼ぶべきものだった。

このような代表例として、1642年のニューイングランドの義務教育法が挙げられる。ニューイングランドの義務教育は、教会と国家が一体となった神政的寡頭支配を維持・強化するために意図された。このような植民地時代初期の義務教育は、3Rs(読み書き算術)の中でも読み方が重視していた。読み方の主な狙いは、バイブルと主要法令を読む能力を習得することにあつた。読み方の教育で使用された教材は、カテキズム・バイブル・詩篇など、いずれも宗教的色彩の強いものであつた¹。

そして、一般大衆に対する宗教教育が正当化されていた一方、ピューリタンエリートと呼ばれるような宗教指導者を育成する教育が高等教育機関で行われていた。また、これらの高等教育として、神政国家の少数の指導者を養成する宗教的・古典的・特権的なカレッジとその予備校としてのグラマースクールが設立されていた²。

以上のように、植民地時代初期におけるシティズンシップ教育は、エリートと大衆の教育を別々に想定した上で、宗教的な理念に基づいた社会統合を果たそうとしていた。当時は共同体における同質性が保たれていたこともあり、特定の宗派による教育制度が機能していた。

しかし、特定宗派を前提とする当時のシティズンシップ教育が十分に公共性を有していたのかについては疑問が残る。これに関して、津布楽は、17世紀のニューイングランドの教育令を世俗的な無償公立学校制度の起源や原型と評価しようとする見解に対して反論し、以下のように述べている。

その学校がタウンの設立によるものであったとしても、それは特定の宗派にのみ開かれたものであって、客観的には閉ざされた学校に過ぎなかった。このような特定宗派の支配、つまり教育における宗派主義は、むしろ、超党派的・世俗的な公立学校を設立する上で、大きな障害でさえあった³。

植民地時代のニューイングランドにおけるシティズンシップ教育は、特定の宗派を前提とする点、大衆とエリートの教育を別々に捉えていた。この点において、シティズンシップ教育の公共性という観点から見ると、限界が存在していたと言える。

第 3 項 政治教育としてのシティズンシップ教育への転換

アメリカでは、当初は宗教教育が行われていたが、様々な社会変化を受けて、宗教の世俗化が進んでいった。

具体的には、商人階級が台頭したこと、人々の集住する地域が拡散していったことなどが挙げられる。これらの社会変化によって、それ以前は宗教的観念によって統治されていた地域共同体の閉鎖性が崩れていった。それに伴い、宗教教育を支えていた義務教育制度も崩壊していった⁴。

このような社会変化によって、アメリカ経済は発展していた。しかし同時に、一般大衆に、学校教育が必要であるという意識が希薄化した。そして一般大衆は、学校の代わりに家庭や職場を通じて、教育を受けるのが一般的となった。

一方、高等教育は世俗化が進んでいった。世俗化によって、宗教者の養成を主目的とする伝統的なグラマースクールは衰退していった。それに代わって台頭したのが、実用的な教科を含んだアカデミーである。アカデミーは、台頭しつつある商人階級の意識を念頭において設立された⁵。

宗教教育としてのシティズンシップ教育の思想が衰退した後、新しい形でシティズンシップ教育の意義が強調されたのは、独立革命期であった。独立革命期において強調されたのは、政治的統合であった。それは、宗派の対立を超えて、多様化する人々を統合する方策を模索することでもあった。

このような特徴は、独立革命期において数多く開発された国民教育制度案(ナショナル・プラン)において見られる。独立宣言が 1776 年に起草されて以後の数 10 年間は、アメリカにおいて国民統合の重要性が説かれた時期であった。高揚する自由や平等に基づく共和主義的な政治を発展させるために、国民の全てが教育され、啓蒙されることが求められた⁶。

また政治的な国民統合が重視された際には、ナショナリズムを高揚させる必要性が指摘された。例えば、当時のナショ

ナル・プランを作成した代表的人物の 1 人であるウェブスターは、アメリカの政治に関わる歴史や原理の学習をすることを強調していた。具体的には、祖国の歴史や英雄、政治家、連邦や地方の政治原理の学習などを想定している⁷。

タイヤック (David Tyack) は、独立革命後のアメリカにおいて、良い市民を育成するために、歴史教育による愛国心の育成が一貫して重視されていたことを指摘する⁸。そして、このように人々を政治的に啓蒙していくことが、アメリカ共和主義の理念であると考えられていた。タイヤックは以下のように述べる。

19 世紀、「歴史教科書」の先駆的な著者は、ほとんど同じ話題を扱っていた。包括的なテーマは「巡礼の誇りの地」の神意による進歩であり、巡礼は価値あるアメリカ人の鑄型となった。この真の歴史における物語は、新しい世界と植民地の「発見」で始まり、独立と革命を意気揚々と語り、憲法制定を称賛するものであった。こうして歴史の教科書は、歴代の大統領の政権を中心に構成されていた⁹。

すなわち、19 世紀の歴史教科書は、アメリカの歴史を政治史、軍事史を中心に描いており、その内容はどの教科書でも類似していた。アメリカ大陸の「発見」に始まり、多様な国による植民地の設営、彼らの間での軍事的な争い、英国からの独立、独立戦争、新政府の形成、憲法、対外戦争、外交政策、歴代のアメリカ大統領を順番に学ぶような内容となっていた¹⁰。そして、これらの歴史に関する内容は、愛国的な性格の強いものであった。

社会科教育史家のサックスによれば、19 世紀末以前の歴史教育では、古代ギリシャ・ローマの神話や伝統、アメリカ独立革命の英雄、新世界の発見など、愛国心や道徳的な確信を喚起する話が多かったとされる。そのため、アメリカ政治を批判的に捉え直す視点が弱かった¹¹。

また、アメリカ合衆国の建国期においては、地理教育の必

要性が指摘されるようになった。田部は、「当時の地理教育が、共和国市民育成の必要性から生まれ、市民教育の一環として重視された。」と述べている¹²。また、地理教育は、18世紀末から19世紀に入って、モース(Jedidiah Morse)やグッドリッチ(Samuel Griswold Goodrich)を中心として、地理教科書の開発が進められた¹³。

倉沢は19世紀前半の学校教育に関して、「この時期には独立を機として愛国心の教育が叫ばれ、19世紀初頭の対外戦争に刺激されて国家主義が重んじられた。」と述べている。倉沢によれば、1830年代の末に刊行以来、50年の間に10億部以上売ったと言われる McGuffey Readers にも、この新しい国家主義が色濃く反映していたとされる。そのような傾向は、地理や歴史や伝記の類にも著しく、算数の教科書にすら問題の記述において国に尽くした英雄を讃えていた¹⁴。

このような愛国的・道徳的な歴史教育が行われていたが、これらの政治教育は、「教育内容を超宗派化しようとする努力」の一部であったと言える¹⁵。同時に、これらの国家主義的な教育政策は、ナショナル・プランに見られるのように、全ての人々に学校教育を提供しようとしていた。この点は、当時から見れば極めて進歩的な性格と言えた。

しかし、独立革命期のナショナル・プランは、富裕層からの反発が起こり、そのほとんどが実現されなかった。また、下層階級における学校教育への自覚も要求もまだ十分に熟していなかった¹⁶。

このように、産業化や建国期を経る中で、アメリカのシテイズンシップ教育は宗教教育から政治教育へと転換を遂げた。これらの政治教育は愛国的・道徳的な性格を持っていたが、全ての人々の学校教育を提供しようとしていた。

そして、このような学校教育の実現は、公教育制度の誕生と普及によって、現実的なものとなっていく。

第 4 項 公教育制度の誕生と普及

先述のとおり、タウン共同体の解体やアメリカ独立革命などを通じて、宗教教育から政治教育への転換が起こった。ただ、このようなシティズンシップ教育論の転換が起こった頃は、それを支える制度的基盤を持っていなかった。

実際、宗教教育としての義務教育が弱体化して以後、一般大衆に対する学校教育は低調になっていた。その際、学校教育は富裕層が通う有償の学校か、貧しい生徒が通う慈善学校かの 2 極化が図られる傾向があった。このような学校教育の 2 極化現象は、建国期に政治教育を促した人々の期待とはかけ離れたものであった。

それに対して、産業化が進展し都市化が深刻化する中で、一般大衆に対する学校教育の必要性が高まってきた。そこで論点となったのが、学校教育の公的負担、すなわち公教育制度の樹立に関する是非である。

このような議論に関しては、マサチューセッツ州のホーレス・マン(Horace Mann)の公教育運動が有名である。一連の議論を通して、一般大衆に対しても、最低限度の義務教育を行うことが社会的な義務であるという理念が普及することとなった。義務教育法が 1852 年にマサチューセッツ州で制定されて以後、その他の州においても公教育制度の形式的な普及は進んだ。義務教育規定が 1852 年にマサチューセッツ州で定められて以後、その他の州においても義務教育制度の形式的な普及は進んだ¹⁷。

しかし、実際の就学者状況を見ていると、実質的な進展が加速的に進んでいったわけではない。それに関して、次の【表 1-1】は 19 世紀半ばにおける公立学校の就学状況を示したものである。

【表 1-1】マサチューセッツ州における公立学校数、児童生徒数(1849~1876年)

年次	公立学校数	公立学校全生徒数	公立学校出席生徒数	5~15歳全児童数	5~15歳出席児童数	5~15歳児童出席率
1849	3,878	185,374	139,212	193,232	103,222	53.5
1851	4,056	192,468	144,226	202,880	104,271	51.5
1853	4,163	193,038	147,752	206,625	110,049	53.4
1855	4,300	203,891	157,101	222,853	120,520	54.2
1857	4,421	208,995	165,084	223,304	125,820	56.3
1859	4,497	212,637	168,684	223,714	134,901	60.3
1861	4,605	225,269	178,892	224,252	143,628	63.8
1863	4,675	225,179	179,532	241,644	150,629	62.5
1865	4,759	231,290	185,135	255,323	158,230	62.0
1867	4,937	243,093	197,222	266,745	170,425	63.9
1869	4,963	244,751	199,712	271,052	174,668	64.3
1871	5,195	276,602	205,252	282,485	179,216	63.5
1873	5,425	297,025	210,248	292,481	183,009	62.5
1875	5,542	305,776	218,903	300,834	187,606	62.4
1876	5,556	307,832	222,704	296,375	192,456	64.8

(梅根悟監修：世界教育史研究会編『アメリカ教育史 I 世界教育史体系 17』講談社，1981，p.158.を参照。)

このように、初等学校の実質的な普及は十分なものとは言えなかった。

公教育制度の成立の背景には、超宗派的な学校教育論を確立しようとする意図が見られた。この点は、先の宗教教育から政治教育への転換が求められた理由と共通している。実際、ホーレスマンの公立学校改革が、「神の無い学校」として批判されたことは、公教育制度の確立に対して、宗派勢力が抵抗したことを示していた¹⁸。

そして、コモンスクール運動とアメリカ史の教授は併行して進められた。そこで扱われる歴史は、主に政治史・軍事史や英雄の歴史であり、超宗派・超党派的に描かれることが主であった¹⁹。このような政治教育と公教育制度の発展は軌を一にしている。その証拠に、南北戦争以前は、6州が公立学校にアメリカ史を教えるように要求しているのみだったが、1860年から1900年間には、さらに23州がそれを命じるよう

になった。これらのアメリカ史教授は、通常は合衆国憲法と州憲法の学習と一緒に行われていた²⁰。

一方で、私立アカデミーに独占されていた中等教育に対して、公費による中等教育を普及させようとする動きが生まれてくる。アカデミーにおいても、科目内容は実用的なものを含んでいた。しかし、アカデミーは有償の私立である以上、限られた階層の子どものみが中等教育を享受できる状況にあった²¹。

それに対して、19世紀後半に拡大した公立ハイスクールは経済的に少し恵まれた労働者階級や中産階級が経済的な繁栄や社会的上昇をするために有効なものとして認知されるようになった。そのため、ハイスクールは、より実用的な教育的ニーズが求められた。

これに関して真野は、当時のハイスクールが貧困家庭を含めておもに経済的には中流以下の生徒を収容していること、公立ハイスクールが教育対象をできるだけ拡大し、特に下層階級に対して中等教育の機会を開放するような公共的性格の実現を試みていたと指摘している²²。

これらのハイスクールの発展により、それ以前は完全に二分していた初等教育と中等教育が徐々に対象とする生徒を混在させていくこととなった。

第二節 19世紀末~20世紀初頭のシティズンシップ教育が直面した諸問題

第1項 公立学校の実質的な普及とハイスクールの発展

第一節でも述べたとおり、19世紀のアメリカでは、主に初等学校での公教育制度の発展に伴い、中等教育への進学者が増加した。そして、19世紀中葉までは主流であった中等教育機関である有償のアカデミーが衰退し、無償の公立ハイスクールが全米各地で設立・普及していった。

当時のハイスクール進学者の増加は、数字を見ても顕著に表れている。例えば、1890年においては、14~17歳の青年の6.9パーセントしかハイスクールに通っていなかったのに対し、1920年には、その割合は32.4パーセントに達している²³。これらの傾向は中等教育の大衆化を示すものである。

大衆化に伴い、ハイスクールへの進学者は、いわゆる富裕層や中流層ばかりでなく、それ以下の階層からも生徒も含まれるようになった。それに関して、真野は、イーストボストン・ハイスクールの校長ノリスの叙述を紹介している。ノリスは以下のように述べている。

州のハイ・スクールを公正に代表している学校では、生徒のうち、25パーセントは人頭税(Poll-tax)だけを払っているか、あるいは全く払っていない親の子どもたち、64パーセントは3,000ドルあるいはそれ以下の税金を払っている親の子どもたち、74パーセントないし75パーセントは5,000ドル以下の税金を払っている子どもたちであり、親のうち、わずか13.5パーセントだけが1万ドル以上の税金を払っているに過ぎない²⁴。

このノリスの叙述をうけ、真野は先述した通り、「当時のハイスクールが貧困家庭を含めて主に経済的には中流以下の家庭の生徒を収容している」と述べる²⁵。このように、当時の公立ハイスクールの設立を中心とした中等教育の拡大は、特に下層階級に対して教育機会を拡大する役割を果たしていた。

第 2 項 カリキュラム・教育方法研究の発展

19 世紀末に近づくと、初等教育の内容と方法を根本的に改革しようとする動きが見られ始めた。この背景には、ヨーロッパにおける新教育の様々な理論や思想がアメリカへ積極的に導入されていったことがあった。

19 世紀初頭にアメリカに伝わったペスタロッチ主義が、1890 年代に再び注目されるようになった。また、1880 年代にはウッドワード(Calvin M. Woodward)らによって手工教育運動が盛んに行われた。1890 年代には、ヘルバルト派の教育改革運動がアメリカの教育改革に大きな影響を及ぼした。その中で、ド・モーガ(Charles De Garmo)やマクマリー兄弟(Charles and Frank McMurry)、パーカー(Francis Parker)などが有名である。このようにアメリカは、ヨーロッパの教育学から学び吸収する立場にあった。このような蓄積を踏まえ、ジョン・デューイ(John Dewey)の教育理論、進歩主義教育運動の展開が進み、アメリカ独自の教育学理論を構築するに至る²⁶。

また、ペスタロッチ主義やヘルバルト派による教授法やカリキュラム編成の研究がなされる一方で、増加する児童・生徒数に対応する学校設備を整えることが喫緊の課題であった。

その中で、固定的・形式的な学年制への改革がなされた。アメリカにおける学年制学校の成立は 1848 年のクインシー・グラマー・スクールとされる。学年制の学校は、都市でまず普及し、1870 年代には支配的な地位に位置していた。しかし、学年制学校では、同一年齢の子どもに同一の能力を予想するところに無理があり、その批判に対して積極的な改革案を提示しようとしたのが、19 世紀末~20 世紀初頭にかけて各地で設立された実験学校であった。このような改革は、まず学年制学校の枠内で、カリキュラムの多様化を図る方針をとり、次第に生徒の個人差でグループを捉えるものへと変化

し、最終的には 20 世紀前半におけるドルトンプランやウィトネカ・プランのように徹底的な個別指導を推し進める流れへと変化していく²⁷。

また、実験学校の中には、ゲーリー・システムやプラトーン・システムのように、学校経営上の効率性を強調する実践も見られた。ゲーリー・システムが普及した背景には、義務教育制度の普及に伴って学齢人口の増加したことが挙げられる。このような状況は、すし詰め学級を生み出した大都市部で特に深刻化であった²⁸。

以上のように、19 世紀後半のアメリカは、義務教育の法的な整備が進む中、多くの生徒が通学するに見合った教育を構築するために、教授方法や教育内容編成に関して様々な改革が始まった時期であった。このような教育改革は、20 世紀初頭に本格化することになるが、それらの兆しはすでに 19 世紀後半から見られていた。

第 3 項 生徒の多様化に伴う諸問題

19 世紀末のアメリカでは、急激な産業化が進んだ。それに伴って労働需要が高まる中、19 世紀前半を超える第 2 の移民の波が訪れていた。

それに関して、19 世紀初頭から 20 世紀初頭までの移民の流入量の変遷をまとめたのが下記の【表 1-2】である。

【表 1-2】 19 世紀初頭～20 世紀初頭の移民の流入量の推移

年代	移民の流入量	年代	移民の流入量
1821～1830	143,439	1871～1880	2,812,191
1831～1840	599,125	1881～1890	5,249,613
1841～1850	1,713,251	1891～1900	3,687,564
1851～1860	2,598,214	1901～1910	8,795,386
1861～1870	2,314,824	1911～1920	5,735,811

(野村達朗『大陸国家アメリカの展開』山川出版社，p.54.より転載。太線は筆者。)

この【表 1-2】からも分かるように、1940 年代以後に増大してきた移民の流入量が、1880 年代～1910 年代になって極端な増加をしていることが分かる。

移民の増加は、アメリカの文化的同質性に危機をもたらした。19 世紀末以前の移民のそれ以前のドイツやイギリスなどを中心とした北西欧からの「旧移民」と呼ばれたのに対して、19 世紀末の移民は、南欧・東欧からの移民で「新移民」と呼ばれた。旧移民が相対的に同質的であり、アメリカ文化との相違が小さかったのに対し、新移民は民族的に著しく雑多であり、アメリカ文化との相違も大きかった。さらに、新移民は、宗教的にはカトリック、ギリシア正教、ユダヤ教が多く、それ以前の自由主義的で民主主義を標榜するアメリカとは異なる性質を持っていた。また、新移民は、貧困で生活水準が

低く、文盲率が高かった²⁹。

このようなアメリカ文化と異なる生活様式や習慣を持つ移民に対して、アメリカ社会がどのように受け入れるかが当時の課題となっていた。

その結果として主張されたのが「アメリカ化運動」と呼ばれる一連の運動である。この運動は、移民に対して、生活様式の様々な部分までをアメリカ的な生活を促そうとした。例えば、この時期になって、健康管理や家事などにおいて良き生活を促す主張が多くなされるようになる³⁰。

移民の流入に伴い、学校在籍者が増加・多様化していった。それと関連し、初等学校における生徒の遅滞者・退学者の問題が深刻化していた。

その結果、初等学校の低学年から留年をする遅滞者や、途中で退学をする退学者の増加が問題として取り上げられるようになった。それに関して、次項の【表 1-3】は、当時の各学年における生徒の在籍者率を表したものである。

【表 1-3】第 1 学年に入学した生徒の各学年における在籍状況(各調査の比較)(%)^{3 1}

学年	1	2	3	4	5	6	7	8	I	II	III	IV
Thorndike (1907)	100	100	100	90	81	68	54	49	27	17	12	8
Ayres(1909)	173	129	128	120	106	90	71	51	40	19	14	10
Strayer (1911)												
boys	150	120	115	110	100	85	65	50	35	20	14	10
Girls	140	115	110	110	95	85	75	60	45	30	20	16

(1 出典:Frank Forest Bunker, *Reorganization of the Public School System. Department of the Interior, Bureau of Education, Bulletin, 1916, NO.8, p.101.*

2 ソーンダイクは最初の 3 年間の在籍者の平均を 100 と算出した。エアーズとストレイヤーは落第者も数えているために学年によっては 100 を超える。

3 ソーンダイクは 23 の都市を、エアーズは 58 の都市を、ストレイヤーは 318 の都市を調査して算出した。

4 I - IV は中等学校の学年を示す。

なお、表の作成にあたっては、宮本健市郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程—教育における個性尊重は何を意味してきたか』東信堂、2005、p.23. の「表 1-3」を参照した。))

このように当時の学年は、学年が上がるにつれて、多くの生徒が退学していく状況にあった。また、この表の低学年においては、100 以上の数値が表示されている。これは、当時の初等学校の低学年において、多くの留年者がいたことを意味している。

それに関して、20 世紀初頭の公立学校における学年と在籍者の年齢の関係性を示したのが、次の【表 1-4】である。

【表 1-4】公立学校の学年と年齢（スプリングフィールドの例、1907年9月）

学年	年齢															合計
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
1	11	361	709	325	106	31	19	3								1565
2		1	189	538	389	151	53	12	11	3	1					1348
3			4	182	450	368	166	72	24	12	4		1			1283
4				6	133	391	338	188	85	56	18	5	1			1221
5					1	95	355	341	192	144	45	24	5	1		1203
6						9	111	333	265	211	101	28	1			1059
7							16	90	293	314	184	60	13			970
8								18	103	251	243	133	38	4	2	792
9								1	18	99	186	155	101	29	4	593
合計	11	362	902	1051	1079	1045	1058	1058	991	1090	782	405	160	34	6	10034

(L. P. Ayres, *Laggards in Our Schools: A Study of Retardation and Elimination in City School Systems*, New York: Charities Publication Committee, Rusel Sage Foundation, p. 205.

なお、表の作成にあたっては、宮本健市郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程—教育における個性尊重は何を意味してきたか』東信堂，2005，p. 53. の「表 2-3」を参照した。）

この表からも、当時の学校教育が遅滞者や退学者の問題を抱えていた実情が分かる。実際、当時の学校教育における教授方法やカリキュラムの改革は、これらの背景を受けて生み出された時代の産物とも言うべきものでもあった。これに関して、宮本は以下のように述べている。

19世紀末の教育改革者の間には教育の個別化・個性化要求の背景には、多能な生徒に同一の教育内容を一齐に教授する方法が不合理であるという認識があった。不規則出席者、落第生徒、中退者等は一齐授業の普及とともに問題となっており、生徒が多様化するにつれていっそう深刻さを増し、その対策が切実に求められるようになった。たとえ国籍や文化的背景が異なっているとしても、というより、異なっているからこそ、かれらをアメリカナイズするために、長い間学校に留め置くことが当時の公教育の中心的な課題であった。そこで、「ひとりひとりのニーズに応ずる」ための方針として、学年制や学級制・進級制の弾力化が進められたのである³²。

このように伝統的な一斉教授に対する批判は、生徒の多様化を背景としながら、効率的な学校経営と、個々の生徒にとっての学びの充実という両者の点を含みながら進められていった。こういった動きは、当初は、学年制・進学制を柔軟化として進められるが、20世紀初頭に入り、IQなどの固定的学力観が構築されて以後、固定的学力に応じたカリキュラムが組まれる方針へと変化していった³³。また、初等学校段階で中退、もしくは初等学校段階で学校を終える生徒の多くが、東欧、南欧からの新移民の子どもたちであったとされる³⁴

そして、公立学校を離れた14~16歳の少年・少女たちの存在が問題視された理由の1つは、彼らの多くが将来性の薄い非熟練労働に従事する傾向があった点である。この背景としては、従来の徒弟制的な職業訓練の機会が減り、生活が不安定な非熟練労働者が創出されたことが挙げられる。

また、不安定な将来が予想される子どもたちに何らかの職業準備をさせることが、20世紀初頭のアメリカにおける1つの論点ともなっていた。

ただ、その際に、どのような形で職業準備をさせるかという点では論争が起こっている。

例えば、マサチューセッツ州におけるダグラス委員の報告書では、具体的な特定の職業訓練の機会が必要だとされていたのに対し、ジョン・デューイをはじめとした人々からは、職業教育を普通教育と分離して行うのではなく、アカデミックな学習と職業に関する学習を結びつけることが求められていた³⁵。

このように、当時の具体的な職業教育の方法についての提案には差異が存在する。しかし、これらの提案は、産業化や都市化が進行する中で、子どもたちに何らかの職業教育が必要だと考える点では共通していた。

第三節 19世紀末～20世紀初頭のシティズンシップ教育の展開の見取り図

第1項 転換期としての19世紀末の位置づけ

本章では、19世紀末に至るまでのアメリカのシティズンシップ教育の展開と19世紀末の課題を明らかにしてきた。

植民地時代におけるシティズンシップ教育は、宗教教育を意味していた。コミュニティの構成員を育成するために信仰の保持が不可欠だと考えられたためである。

それに対し、独立革命期や産業革命を経る中で、世俗化が進行した。それに伴って義務教育が衰退することになる。宗教教育としての基盤を失って以後、政治教育としてのシティズンシップ教育の思想が誕生した。しかし、建国当初はそれらの思想を支える制度的基盤が存在しなかった。

その後、産業化に伴う都市化が進行したことを受け、私的な慈善学校ではなく、無償の公教育制度が誕生・普及した。当時の初等学校の公立学校においての求められたシティズンシップ教育とは、アメリカの政治や英雄の歴史であった。

19世紀末のアメリカは、一方では19世紀半ばに誕生した公教育制度が徐々に拡大・発展し、他方では、文化の異なる新移民の受け入れが緊急の課題となっていた。これらの文化的な多様性は、生徒の経済状況の多様化を進展させた。

そのため、学校教育制度の点から見ても、生徒の多様化という点から見ても、19世紀末のアメリカは、公共的なシティズンシップ教育のあり方が模索された時期だといえる。

その中で、社会系教科において、異なる特徴を持つシティズンシップ教育論が提案されるようになる。これらの提案は、変容する生徒の実状を考慮して考案されたものであった。そこで、次の第2項・第3項では、19世紀末から20世紀初頭の社会系教科の展開の概略を説明する。

第 2 項 中等教育におけるカリキュラム改革

19世紀末のシティズンシップ教育のカリキュラム改革が最初に始まったのは、中等教育であった。それは、当時ハイスクールに進学していた3割以下の生徒を想定したシティズンシップ教育の議論であった。これらのシティズンシップ教育は、投票行動や政治制度の理解を中心とした公的な政治参加を主とした知的で高度なものであった。それゆえに、これらの政治教育はエリート主義的であると批判されることとなる。しかし、ここで生まれた諸理論は、19世紀末以後、政策決定や政策批判的な学習を生み出していった。

それに対して、中等教育へ進学しつつも、その目的が職業的ニーズにある生徒に対して、新たなシティズンシップ教育が提起されていく。これは、政治ではなく職業を重視した教育であった。このような職業を通じたシティズンシップ教育の推進は、当初はトレードスクール(Trade School)や産業学校(Industrial School)、総合制ハイスクールの職業系コースで行われていた。これらの職業を重視したシティズンシップ教育は、社会的な観点から職業を捉え、職業を通じた社会参加を促すカリキュラムを提案した。

以上のように、当時中等教育におけるシティズンシップ教育は、当初は政治的に物事を批判的・構造的に考察できる市民育成を重視した論が多く見られた。しかし、ハイスクールの大衆化が進む中で、職業的なニーズを重視した市民育成が模索されるようになった。このような政治と職業の2つのシティズンシップ教育論は、多様化する生徒の状況に対して、中等教育の実質的なカリキュラム分化を促す機能を有していたと考えられる。

第 3 項 初等教育におけるカリキュラム改革

中等教育に比べ、初等教育でのシティズンシップ教育改革が推進された時期は遅い。それ以前の初等教育におけるシティズンシップ教育は、愛国的・道徳的な歴史教育に留まるものであった。それらの内容は神話や伝記を基礎としたものであった。

しかし、20 世紀に入ると、ハイスクールに進学しない大多数の生徒に対しても、社会の構成員としての認識や態度の育成が必要だと考えられるようになる。

そのような変化を示すものとして、20 世紀初頭における初等学校への公民科の導入が象徴的であった。ここで提案された初等公民科は、批判的な政治理解よりも、既存の政治制度への適応や関与を促すものとなっていた。これは、当時ハイスクールに進学しない全ての生徒に対して、既存の政治体制への適応を促すものであった。

また、このような政治的な関与を促す教育は、実質的には、生徒の生活や文化の変化を促す役割を果たしていた。生徒は政治制度や組織の正当性を学ぶ中で、健康や生活に関して、市民としての生活様式を学んでいた。これはアメリカ化運動の一部を担っており、同化主義的な性格を有していた。またこのような生活改善を促す教育は、移民や黒人、先住民といった人種的マイノリティに対しても行われていた。その他にも低学年から職業準備と社会の理解を関連付けたカリキュラムも開発されていた。

以上のように、当時のハイスクールの進学率が低かったこともあり、初等教育が実質的な義務教育としての役割を担っていた。言い換えれば、子どもをアメリカ化するための主要機関として初等学校が捉えられていた。そのため、初等学校では、最低限度の政治や職業、生活レベルでの社会への適応を重視した教育が行われていた。

第 4 項 4 つの系譜としてのシティズンシップ教育論

当時のアメリカでは、初等教育と中等教育の進学率が大きく異なっていたため、両者のカリキュラムを連続的に捉えることは困難である。当時の歴史的文脈において、初等教育と中等教育にそれぞれ固有のシティズンシップ教育としての役割や機能があったと考えられる。

その上で、これらのシティズンシップ教育の展開は、初等・中等の両方のカリキュラムを通して、大きく分けて 2 通りの系譜が存在した。それはすなわち、政治的な参加や理解を重視する「政治的シティズンシップ観」に基づくものと、職業や生活を基盤とした経済的自立を重視する「経済的シティズンシップ観」に基づくものである。これらの二つのシティズンシップ観は、それぞれに異なった歴史的背景を持ち、主な対象とする生徒の状況も異なっている。しかしながら、最終的には両者のシティズンシップ観が関連付けられていく。

「政治的シティズンシップ観」を有するシティズンシップ教育としては、批判的な視点を重視する「政治的意思決定としてのシティズンシップ教育論」と、既存の政治体制を前提とした関与を促す「政治的関与を促すシティズンシップ教育論」が存在する。一方、「経済的シティズンシップ観」を有するシティズンシップ教育としては、職業と社会の繋がりを重視する「職業的自立を促すシティズンシップ教育論」と、生活と社会の繋がりを重視する「生活改善を促すシティズンシップ教育論」が存在する。

「政治的シティズンシップ観」と「経済的シティズンシップ観」に大別されるシティズンシップ教育は、最終的に両者を調整することで、子どもの多様性に対応するシティズンシップ教育のカリキュラムを生み出すこととなる。本研究では、そこに至るカリキュラム理論の展開の全体像を明らかにする。

まず第二章～第五章では、それぞれのシティズンシップ教

育論の展開を明らかにし、それぞれの特徴を明確化させる。

その上で、第六章では、子どもの多様性に対応するシティズンシップ教育のカリキュラムの原型となる NEA の社会科委員会報告書のカリキュラムの特徴を明らかにする。

¹ 梅根悟監修：世界教育史研究会編『アメリカ教育史 I 世界教育史体系 17』講談社，1981，pp.9-20.

² *Ibid.*, p.24.

³ *Ibid.*, p.20.

⁴ *Ibid.*, p.31. pp.40-41.

⁵ *Ibid.*, pp.36-38.

⁶ *Ibid.*, p.56.

⁷ *Ibid.*, pp.68-69.

⁸ デイヴィット・タイアック著：黒崎勲・清田夏代訳『共通の土台を求めて：多元化社会の公教育』日日教育文庫，2005，pp.51-53.

⁹ *Ibid.*, p.52.

¹⁰ *Ibid.*, p.58-59.

¹¹ David W. Saxe, *Social Studies in Schools: A History of Early Years*, Albany, University of New York Press, p.30.

¹² 田部俊充『アメリカ地理教育成立史研究』風間書房，2008，p.19.

¹³ *Ibid.*, pp.31-83.

¹⁴ 倉沢剛『米国カリキュラム研究史』風間書房，1985，pp.47-48.

¹⁵ *Ibid.*, p.47.

ただ、当時の政治史中心の歴史教育が、宗教的イデオロギーを有していたことは事実である。

タイアックは、19世紀の歴史教科書が似たような体裁や内容を持っている理由の一つとして「それらの編集者が類似したイデオロギーと社会背景を共有していたこと」を挙げている。具体的には、南北戦争以前のこれらの教科書の著者のほとんどは、北東、特にニュ

ーイングランドに住んでいる牧師や教師、叙述家であった。彼らは保守的なプロテスタントであり、概して地域のコミュニティの著名な人々であり、プロテスタント共和主義的イデオロギーを共有していたのであった(デイヴィット・タイアック著：黒崎勲・清田夏代訳『共通の土台を求めて：多元化社会の公教育』 p.53-54.)。

¹⁶ これに関して、津布楽は以下のように述べている。

「そもそも、この時代のアメリカ人の生活は全体としてはまだ農村的であり、自給自足的で生活は一般に単純であった。したがって、彼らの大部分は読み・書き・算術など商売の手段として役立つ知識以上のものはほとんど不必要と考えていた。」(梅根悟監修：世界教育史研究会編『アメリカ教育史Ⅰ 世界教育史体系 17』 pp.77-78.)

¹⁷ 具体的には、以下のとおりである。

【表 1-5】 19 世紀後半の各州・準州での義務教育規定の拡大過程

年次	該当する州・準州
1864 年	コロンビア地区
1867 年	バーモント州
1871 年	ニューハンプシャー州、ワシントン準州
1872 年	コネチカット州、ニューメキシコ準州
1873 年	ネバダ州
1874 年	ニューヨーク州、カンサス州、カリフォルニア州
1875 年	メイン州、ニュージャージー州
1876 年	ワイオミング準州
1877 年	オハイオ州
1879 年	ウイスコンシン州
1883 年	ロードアイランド州、イリノイ州、ダコタ準州、モンタナ準州

(梅根悟監修：世界教育史研究会編『アメリカ教育史Ⅰ 世界教育史体系 17』講談社，1981，p.158.より筆者作成)

¹⁸ 梅根悟監修：世界教育史研究会編『アメリカ教育史Ⅰ 世界教育史体系 17』 pp.142-143.

¹⁹ デイヴィット・タイアック著：黒崎勲・清田夏代訳『共通の土台を求めて：多元化社会の公教育』 pp.51-52.

²⁰ *Ibid.*, p.29.

²¹ 梅根悟監修：世界教育史研究会編『アメリカ教育史Ⅰ 世界教育史体系 17』 p.163. p.242.

^{2 2} *Ibid.*, pp.242-243.

^{2 3} William J. Reese, *The Origin of the American High School*, New Haven: Yale University Press, 1995. National Center for Educational Statistics, *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*, Washington D.C, U.S. Department of Education, 1993.

^{2 4} Massachusetts Board of Education, *48th Annual Report, 1883-84*. p.181. なお本文は、梅根悟監修：世界教育史研究会編『アメリカ教育史 I 世界教育史体系 17』 p.242.より転載した。

^{2 5} 梅根悟監修：世界教育史研究会編『アメリカ教育史 I 世界教育史体系 17』 p.243.

^{2 6} アメリカにおけるヘルバルト主義の批判的受容過程については、佐藤学『米国カリキュラム改造史研究—単元学習の創造—』東京大学出版会, 1990.

^{2 7} 梅根悟監修：世界教育史研究会編『アメリカ教育史 I 世界教育史体系 17』 pp.232-234.

なお、このような学年制学校の改革や個別指導に関する教育改革の具体に関しては、宮本健一郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程—教育における個性尊重は何を意味してきたか—』東信堂, 2005. を参照。

^{2 8} 梅根悟監修：世界教育史研究会編『アメリカ教育史 I 世界教育史体系 17』 pp.234-235.

^{2 9} 野村達朗『「民族」で読むアメリカ』講談社, 1992, p.96.

^{3 0} 松本悠子『創られるアメリカ国民と「他者」—「アメリカ化」時代のシティズンシップ—』東京大学出版会, 2007. スーエレン・ホイ著：椎名美智・富山太佳夫訳『清潔文化の誕生』紀伊國屋書店, 1999.など。

^{3 1} 表の作成にあたっては、宮本健市郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程—教育における個性尊重は何を意味してきたか—』

p.23. の「表 1-3」を参照した。

^{3 2} 宮本健一郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程』 p.42.

^{3 3} *Ibid.*, pp.97-98.

^{3 4} 横尾恒隆『アメリカにおける公教育としての職業教育の成立』
学文社,2013, p.143.

^{3 5} *Ibid.*, pp.150-151.

第二章 政治的意思決定としてのシティズンシップ教育論の展開

第一節 政治学習の変容

先述のとおり、18世紀に宗教教育としてのシティズンシップ教育が衰退して以降、アメリカのシティズンシップ教育の中心は政治教育であった。これらの学習では、古代ギリシャ・ローマの神話や伝統、アメリカ独立革命の英雄、新世界の発見など、愛国心や道徳的な確信を喚起する話が多い。そのため、アメリカ政治を批判的に捉え直す視点が弱かった¹。また、これらの歴史教育は、地方や学校ごとでのばらつきが多く、全米レベルでの統一性はあまり見られなかった。

それに対して、19世紀末になると、中等教育のカリキュラムの統一化を求める動きが見られるようになった。そのスタートともいえるのが、1892年の全米教育協会(National Education Association 以後 NEA と略称)の十人委員会の報告書である。この委員会活動の中で、社会系教科のカリキュラムの構造化が初めて試みられた。このカリキュラム改革は、後に、アメリカ歴史学会(American Historical Association 以後 AHA と略称)の七人委員会や、全米都市連盟(National Municipal League 以後 NML と略称)のカリキュラム改革へと影響を与えていく。

これらのカリキュラム開発者の多くは、大学の歴史学者、それも、実証性を重視するドイツの科学史学の影響を受けた歴史学者たちであった。彼らは科学史学の影響もあり政治史を重視していた。そのため、そこで作成されるカリキュラムは、アメリカ政治制度を批判的・構造的に理解することを意図したものであった²。また同時にそれらのカリキュラムでは、政策分析的な学習も視野に入れられていた。このような「政治的意思決定としてのシティズンシップ教育論」は19世紀末から徐々に形成され、20世紀の前半において一定の影響力を持ち続ける。

そこで、これより本章では、政治的意思決定としてのシティズンシップ教育論の特徴を明らかにするために、NEA 十人委員会の歴史教育カリキュラムを始め、複数の民間団体のカリキュラムの特徴を明らかにする。

第二節 政治制度史理解を重視した歴史教育論

第1項 NEA 十人委員会の歴史教育カリキュラム

NEA 十人委員会の歴史・公民統治・政治経済専門委員会は、1892年12月にウィスコンシン州マジソン市で会議を開いた。その報告書は十人委員会議長のエリオット(Charles W. Eliot)に提出された³。

そこで提案されたカリキュラムが【表 2-1】である。

【表 2-1】十人委員会の提案した歴史教育カリキュラム

学年	主な内容
第5学年	伝記と神話
第6学年	伝記と神話
第7学年	アメリカ史と公民統治の諸要素
第8学年	ギリシャ・ローマ史—オリエント関係を含む
第9学年	フランス史(中世・近代史の一般的動向を明らかにするよう教える)
第10学年	イギリス史(中世・近代史の一般的動向を明らかにするよう教える)
第11学年	アメリカ史
第12学年	特定の時代に集中的した学習、公民統治

(NEA, *Report of the Committee of Ten on Secondary Schools Studies with the report of the conference of the Conferences arranged by the committee, 1894, p.163.*
より筆者作成)

このように、十人委員会のカリキュラム案は、年代史的な政治制度史によって全体構成をしている点に特徴がある。森分は十人委員会の歴史教育カリキュラムの内容編成の原理に関して、「科目間に論理的関連をもたせ、ヨーロッパ史、アメリカ史の全体像を形成するようにする」「歴史は制度史、特に政治制度史を内容とする」という2点を挙げている⁴。そして、十人委員会の考える歴史とは、当時なお支配的であった国王や王宮を中心とする政治的軍事的イベント史ではなく、当時の科学的歴史学で支配的であった制度史を歴史の内容として想定していた⁵。

また、十人委員会の歴史教育では、批判的な歴史研究の方法が採用されていた。例えば、十人委員会の歴史教育では、「生徒1人ひとりに題目を課し、できるだけ多くの1次資料を用いて研究し発表させる」題目法が取られていた。そして、典拠を比較する習慣を形成させ、「完全な教科書はないという事実を印象付ける」べきだとされていた⁶。このような十人委員会の歴史教育の捉え方は、現状のアメリカ政治に対しても単に楽観的に解釈するのではなく、批判的に検討することを念頭に置いたものであった。

では、十人委員会は、これらのカリキュラムが全ての生徒に対して、共通に行われることを想定していたのだろうか。もちろん、この当時の中等教育への進学者は全体の2割程度であり、その点ではエリート主義的な性格を有していた。ただ、増加する進学者のどの層に対して、重点が置かれていたのかについては推察できる。例えば、十人委員会は、生徒の多様性を考慮するために、「古典語コース」「ラテン語・科学コース」「近代語コース」「英語コース」の4種類を挙げて、各コースに合った履修条件を提案している。ここでの「英語コース」とは、非古典語・非学問的な一般コースとして位置づけられる⁷。そして、歴史教育カリキュラムに限定して、各コースの科目履修状況をまとめたのが、【表2-2】である。

各コースのカリキュラム案を見た際に注目すべきは、必修科目・選択科目の時間数の差である。

一般に、古典語コース、ラテン語コースは大学入学を志向する生徒が多いのに対し、英語コースは大学進学を目指す生徒が少ない。その中で、十人委員会が多く歴史学習を必要と考えたのは英語コースの生徒であった。同時に、学問的なコースである古典語コースでは、アメリカ史が必修化されていない。それに対し、英語コースでは全ての単位が必修化され、アメリカ史の単位数も他コースより多く設定されていた。

【表 2-2】 十人委員会が提案した歴史教育カリキュラムの各コースの科目設置構想

	古典語 コース	ラテン 語・科学 コース	近代語 コース	英語コース
1 フランス史	歴史 (必修)4	歴史 (必修)4	歴史 (必修)4	歴史 (必修)4
2 イギリス史	歴史 (必修)3			歴史 (必修)3
3 アメリカ史		歴史 (必修)2	歴史 (必修)2	歴史 (必修)4 (ラテン語・科学 コースと同じ 2 追加 2)
4 発展学習・ 公民	歴史 (選択)3	歴史 (選択)3	歴史 (選択)3	歴史 (必修)3
合計	必修 7 選択 3	必修 6 選択 3	必修 6 選択 3	必修 14

(NEA, *Report of the Committee of Ten on Secondary Schools Studies with the report of the conference of the Conferences arranged by the committee, 1894*, pp. 46-47. より筆者作成。

なお、網掛けと太線部分は筆者によるもの)

これらの履修条件を見る範囲では、十人委員会が大学進学組ではなくハイスクールで学校を終える生徒を主な対象としていたことが分かる。確かに十人委員会は、「歴史とその関連教科の指導は、グラマースクールやハイスクールの最終学年で学校を終える生徒に対して、カレッジや科学学校に進学予定の生徒とまさしく同じ方法でなされるべきである。」と述べるように、指導のレベルは大学進学志望者もそうでない生徒に対しても同じものを想定していた⁸。しかし、これは教育内容が全てのコースで厳密に同じものであることを意味しない。実際、大学進学しない生徒の方が、大学進学組よりも多くの授業が実施されるべきと考えられていた。

このように、十人委員会は、ハイスクールで学校を終える生徒を主な対象として、政治制度史を批判的に学習させるためのカリキュラムを開発した。しかし、十人委員会のカリキュラムは、当時の社会系教科の実態を考慮すると、あまりに

野心的で高度な要求を含んでいたため、批判されることとなった。

ただ、アメリカ政治を批判的に検討する十人委員会のシティズンシップ教育論は、それ以前の道徳的な歴史教育とは異なるものであり、この転換は大きな意味を持っていた。

一方で、十人委員会の歴史教育カリキュラムでは、市民育成の目的が明確に強調されていたわけではない。それに対して、この数年後に発表された AHA 七人委員会の歴史カリキュラムは、十人委員会の影響を受けつつも、シティズンシップ教育として発展したものであった。

第 2 項 AHA 七人委員会の歴史教育カリキュラム

1. AHA 七人委員会の活動とカリキュラム

十人委員会の報告書が出されて 4 年後に、歴史教育のカリキュラム案を提出したのが AHA 七人委員会であった。この報告書『学校における歴史学習 (*The Study of History in Schools*)』では、「中等歴史を大学歴史とは基本的性格を異にするもの」⁹と捉えている。そして、AHA 七人委員会の歴史教育は、社会科教育史家のトライオンによって、「アメリカ社会科教育史上、最も大きな影響を与えた歴史教育論と評価されている」と言われるように、その後の歴史教育に大きな影響を残すこととなる¹⁰。

AHA 七人委員会は、NEA の大学入試要件委員会 (Committee on College Entrance Equipments) の要請に基づき、AHA が 7 人のメンバーを指名したことから始まった。七人委員会に対する親委員会の依頼は、中等教育と大学入試要件との関係を考慮し、統一的な中等教育の歴史カリキュラムを報告することであった¹¹。委員会は、1895 年から約 3 年間にわたって・審議を行い、報告書を作成した¹²。

そして、七人委員会の活動の特徴の 1 つとして、幅広い実態調査を踏まえて、カリキュラムの提案が行われたことが挙げられる。委員会は、全米での歴史教育の実態を把握するため、全国の 250 の典型的な学校についてアンケート調査を行った。また、ドイツ、フランス、イギリス、カナダの中等学校の歴史教育の調査をした。そして、民間諸団体や現場教師とも意見交換をした¹³。このように、七人委員会は、当時の学校状況や実態を実証的に調査した上で、カリキュラム案を提案した。この点は、大学の学者の意見をまとめた十人委員会の報告書とは異なっている。

では、七人委員会のカリキュラムはどのようなものだった

のだろうか。それに関して、次頁の【表 2-3】は、七人委員会の歴史教育カリキュラムをまとめたものである。

この七人委員会の歴史教育カリキュラムは、先の十人委員会のカリキュラムと比較した場合に、ハイスクール 4 学年だけで完結したカリキュラムとなっている点に特徴がある。実際、【表 2-3】で示した 4 カ年のカリキュラムは、古代から現代アメリカまでの歴史を年代史的に学習するものとなっている。その点、グラマースクール最終学年である第 8 学年に古代史を置いていた十人委員会とは異なっている。

では、このカリキュラムは各学年の位置づけをどのように想定していたのだろうか。七人委員会は、具体的な教育内容の説明とは別に、各学年の位置づけについて概説している。

まず、古代史に関しては、「ギリシャとローマにおける文明は世界全体に多く貢献し」ており、「私達はこれらの国々を古代の遺物の一部として話しているが、それらは今日の私達にとっても大きな関係があることだ」と述べている。また、委員会は、「それらの諸国家を成し遂げた業績、彼らが生み出した思想、彼らが具現化した思想」や「古代世界の共和制や民主制における問題、努力、失敗」を学習するように指摘している¹⁴。

【表 2-3】AHA 七人委員会の歴史教育カリキュラムの構成

<p>1. 古代史 古代史はギリシャ・ローマ史に特に関連させるが、古代の諸国家についての短い導入的学習も含める。この時代は中世初期も包み、神聖ローマ帝国の建設(800年)、あるいはチャールズ大帝の死(814年)、もしくはベルダン条約(843年)で終わるべきである。</p> <p>2. 中世・近代ヨーロッパ史 中世および近代ヨーロッパ史は、先の古代史の終わりから現在までとする。</p> <p>3. イギリス史</p> <p>4. アメリカ史と公民統治</p>
--

(A. H. A., *The Study of History in Schools, Report to American Historical Association by the Committee of Seven*, Macmillan Co. 1899. pp. 34-35 より筆者作成。)

中世ヨーロッパ史に関して、委員会は、それ自体が価値あるとしたうえで、「教皇制度や教会の発達、封建制の確立、近代国家の基礎、ルネッサンス、宗教改革の始まり」について、詳しく話しておきたいと述べている。そして、中世史がなければ、ギリシャやローマが孤立し世界から離れて存在しているように思える点も、中世史を学ぶ価値がある点であった。それゆえに、「中世の起源を参照しなければ、近代の支配的特徴を理解することはできない」とも述べている¹⁵。

また七人委員会は、これらの外国の歴史を学ぶ意義について、「アメリカ人である生徒にとって、ヨーロッパ史を学ぶことは特に望ましい。なぜならば、自国史を適切な視点で見つめることで、生徒たちはその意味を理解する。そして、信念染みた偏見としての愛国心にも似たような偏狭で非寛容な考えを持つ衝動を和らげるであろう。」と述べている¹⁶。

そして、イギリス史に関しては、七人委員会は、「1776年までのイギリス史は私達の歴史である。エドワード1世とピル、ハンプデンとウィリアム・ピットは私達の過去に属し、私達が今日に至るのに寄与した。したがって、アメリカ史学習

に賛成するあらゆる主張が、イギリス史学習に対してもほぼ等しく一致する。」と述べている¹⁷。

さらにアメリカ史に関して、委員会は、「大多数の少年少女は、そもそもハイスクールに入学しない。それゆえ、アメリカ史はグラマースクールにおいて教えられるべきだ。」と述べている。また、ハイスクールの高学年でアメリカ史を学ぶ意義については、「生徒は、新しい方針に沿って学習することができ、新しい問題に取り組むことができる。アメリカ制度の発展を学習することができる。新しくより難しい本を読むことができるし、より高度な教授方法を利用することができる。」と述べている¹⁸。

このように 4 ブロックの位置づけについての概説を見る限りでは、七人委員会が最終学年におけるアメリカ政治に関する高度な学習をするため、その背景となる古代史、ヨーロッパ史、イギリス史を学ぶものとなっている。

つまり、七人委員会のカリキュラムは、ハイスクールの最終学年に到達する 1 割の生徒を主に想定したカリキュラムの構想であった。

2. 生徒の多様性への認識と対応

では、七人委員会は当時の学校教育の抱える状況をどのように捉えていたのだろうか。それに関して、七人委員会は、中等教育の目的が大学準備教育ではなく完成教育であることを強調している。七人委員会は以下のように述べている。

まず覚えておかねばならない基本的な事実とは、中等教育の大多数の生徒がカレッジに入学せず、大部分の学校のカリキュラムは中等教育で学習を終える生徒に主に適合していなければならない、ということである¹⁹。

すなわち、七人委員会にとって中等教育カリキュラムは、大学の入試要件のためではなく、大学に行かない子どものために作成されねばならなかった²⁰。そのため、AHA七人委員会のカリキュラムは、「大部分の学校において、少年少女を若い男女へと発達させることを目的とする」とされた²¹。

では、七人委員会のこの目的は、カリキュラムの設計にどのように反映されていたのだろうか。七人委員会は、4カ年のカリキュラムを全ての生徒に提供することを想定していたのであろうか。

実際には、七人委員会も十人委員会と同様に、異なるコースで可能な科目選択方法を検討していた。次の【表 2-4】は、七人委員会の想定する各コースの科目選択である。この表から分かるように、古典語コース、ラテン語コースの生徒が1ユニットで良いのに対して、科学コースでは2ユニット、英語コースでは3ユニットと扱いが異なっている。これは、カレッジへの進学を予定している生徒に対して歴史教育の負担を軽減し、ハイスクールで卒業する生徒には十分な歴史教育を行おうとする意図があると捉えることができる。大学進学しない生徒に対して、一層の歴史教育の科目選択を重視する七人委員会の性格は、十人委員会のそれよりも顕著といえる。

【表 2-4】AHA 七人委員会による各コースの科目選択の想定

コース	古典語 コース	ラテン語 コース	科学 コース	英語コース
科目 選択 の 想定	1 ユニット (4 つ中 1 ブロックに ついて)	1 ユニット (古典語 コースと 同様)	2 ユニット (4 つ中 2 ブ ロックにつ いて)	3 ユニット (4 つ中 3 ブロッ クについて)もし くは(2 ブロック+ 他 2 ブロックの組 み合わせで 3 ユニ ット)

(A. H. A., *The Study of History in Schools, Report to American Historical Association by the Committee of Seven*, Macmillan Co, 1899, pp. 128-129. より筆者作成)

一般的に七人委員会は、十人委員会と同様に、エリート主義的であると批判されやすい。しかし実際には、必ずしも大学進学者とそうでない生徒を平等に扱うエリート主義的なものではなかった。むしろ、大学進学をしない生徒に対して、多くの科目履修を促していた²²。

確かに、七人委員会の提案したカリキュラム案は、十人委員会と同様に、高度で学問的すぎた感はある。ただ、それらの試みから、七人委員会が、大学進学しない生徒に対して、アメリカ政治についての学習を施したかったと考えられる。

3. AHA 七人委員会の歴史教育論の内容編成原理

先に述べたように、七人委員会の歴史教育論では、「古代史」「中世・近代ヨーロッパ史」「イギリス史」と、アメリカの共和国建設に関する国家・社会の原理を理解させる「アメリカ史と公民統治」の4つのブロックからなっていた。では、前者の3つのブロック・時代の中から、委員会がアメリカの現代政治に特に影響が強いと主張する「イギリス史」は、どのような考え方から内容選択がなされているのだろうか。

委員会は、報告書の中で「中等教育で教えるべきイギリスの内容」と、「特に教えなくても良い」内容とを分けて論じている。委員会が「イギリス史」で「教えるべきこと」とした内容は、次頁の【表 2-5】にあるように、全体を通しては、現在に通じる「責任」「機会」の理解や、それら責任や機会を得るために闘ってきた歴史とその発達過程であった。

委員会は、それらの内容が、アメリカが独立し連邦制を採用した理由や、アメリカ民主主義の土台の理解に役立つと考えていた。

またイギリス政治制度について、王朝史の詳細な学習ではなく、その「基本的原則」や国家の特徴、思想的の発達過程に関する学習の必要性が指摘されている。そして、政府が発達し、少しずつ民意を反映するようになった過程の学習が特に強調されている。また、政治制度の変化が人々の生活や産業へ与える影響について教えることを求めている。ノルマン時代以前のイギリス史に関しては、「アングロサクソン時代に現れるもの」だけを取り扱うことを求め、近代の生活に関する制度も「今も現存する制度」に至る発展のみを教えるように強調している。イングランド以外のイギリスの国家に関しては、その連合国家としての性格がアメリカ史と関連する点が多いことを指摘し、その複数の国家が英国に融合していった過程を理解することが有益であることを指摘している。

【表 2-5】「イギリス史」において「教えるべき内容」と「教えなくてよい内容」

AHA 七人委員会が「教えるべき」と主張した内容	特に「教えなくてよい」と主張した内容
○「イギリス史」全体を通して	
<ul style="list-style-type: none"> ・現在の義務、責任、機会の理解 ・イギリス人が表現と言論の自由、法の正当な施行を求めて闘った数世紀の学習 ・イギリスの人々が成長し、イギリスの制度が成熟してきた過程 	
○イギリスの政治制度の段階的な発達	
<ul style="list-style-type: none"> ・イギリスの政治制度の段階的発達 ・立憲国家の主な特徴、基本的原則、実際 ・政治的、市民的な特権を獲得するための長い闘争 ・イギリスの主要形態や重要な思想の段階的発達 	<p>(以下から導かれる特徴)</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ウィリアム 1 世の業績と結果 ・ヘンリー 2 世の改革 ・13 世紀の主な発達 ・チューダー朝の支配の実際的意味 ・ピューリタン革命の根本的原因・目的・結果 ・ピムやエリオット、ロバート・ウォルポール、アール・グレイの業績
○国家・権力の発達について	
<ul style="list-style-type: none"> ・国家が権力を拡大させた過程 ・政府の発達過程 ・政府が少しずつ民意を反映させ、人々に関心に注目するようになった過程 ・人びとの生活の拡大 ・生活習慣や産業の変化 ・社会的・産業的な運動 ・偉大な人類の反乱 ・国民生活の一般的な覚醒 ・富の増大、余暇の改善 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会的背景の理解なしに「チューダー朝の絶対王政」という使い古された言葉だけを教えることに満足すること
○ノルマン時代以前の状況	
<ul style="list-style-type: none"> ・後の制度の起源(アングロサクソン時代において現れるものに限る) 	<ul style="list-style-type: none"> ・エグバート以前のありふれた政治的事件 ・「嵐とカラスの戦い」とミルトンが呼んだ話の詳細 ・出典が疑わしい苦難や伝説 ・発音が難しいような名

○近代のくらしに精通している制度 (pp.70-)	
<ul style="list-style-type: none"> ・陪審 ・州長官や検視官の事務局 ・初期イングランドにおける慣習法の発達 ・現存する制度 ・重要な制度に関する運動 ・進歩を印象付ける原理の確立 ・制度や原理に続く思想 	<ul style="list-style-type: none"> ・滅びてしまった制度 ・イギリスやイギリスの自由に関する連続的な発展過程の詳しい説明
○イギリスの4つの国家の歴史について	
<ul style="list-style-type: none"> ・南ブリテンの制度 ・ウェールズやスコットランド、アイルランドの歴史がアメリカの学校が無視されていること ・大英帝国を建国し、イギリス制度の知識や英語用法を海外に普及させた国家の複合性 ・ウェールズ、スコットランド、アイルランドの人々が存在する事実 ・3国と南ブリテンとの関連性 ・それらの発展が最終的に大英帝国へ溶け込んでいくこと 	<ul style="list-style-type: none"> ・(ウェールズ,スコットランド,アイルランドの)各国の歴史を詳細に考慮すること
○英国の拡大や帝國的発展	
<ul style="list-style-type: none"> ・17~18世紀の一般的な植民地政策や植民地システム ・インドでのイギリス自治領の建設 ・19世紀の大英帝国の発展 ・カナダ,オーストラリア,ニューギニア,南アフリカの植民地が自治権を獲得し行使するに至った過程 ・東インド会社の植民地が直轄植民地としての植民地へ発展した過程。 	<ul style="list-style-type: none"> ・議会での政党の争い ・大臣の継承 ・平凡な政党政治

(A. H. A., *The Study of History in Schools, Report to American Historical Association by the Committee of Seven*, Macmillan Co. 1899. pp. 36-37. および pp. 67-73. をもとに筆者作成)

さらに、イギリスの植民地拡大の歴史は、アメリカ独立革命の意味を明らかにしてくれるゆえに必要であると指摘し、ヨーロッパ史もイギリス史との比較の観点からの学習が求められている。

一方、「特に教えなくとも良い」とされた内容は、イギリスの王朝名や政治制度の発達過程を詳細に教えること、細かな歴史的事象や出典が疑わしい伝説、既に滅びてしまった制度などであった。また、イギリスの拡大や帝国的発展に関しては、議会での政党争いよりも具体的に植民地拡大がどのようにして行われたのかについて論じられるべきで、政党政治の学習はあまり重要でないとして述べている²³。

このように、七人委員会は、イギリス史学習において、アメリカの政治的発展に強い影響を与えた項目を中心に内容選択している。アメリカの政治制度の原理原則を理解させようとしている。すなわち、七人委員会の「イギリス史」は、アメリカ独立革命や連邦制の意味、さらには現在の義務や権利といった市民に関わる事柄の意味を、「イギリス史」を通して学ばせようとしていた。

では、このような現代アメリカ政治制度との関連を強調する特徴は、「古代史」や「中世・近代ヨーロッパ史」でも見られるのであろうか。次の【表 2-6】は、委員会が「古代史」「中世・近代ヨーロッパ史」において想定している学習項目例とその時代的区分に、筆者の考察を加えた表である。

【表 2-6】から分かるように、「古代史」「中世・近代ヨーロッパ史」の内容は、政治制度の発展段階を示すように編成されている。古代史ではオリエント世界から発展したギリシャ・ローマの歴史を中心としながら、共和制と帝政を中心とした政治体制について論じている。中世では、古代との区別として教会権力の強大化について指摘しており、それらの体制が終わる宗教革命のある 16 世紀を「転換の時代」と述べてい

る。近代では国家の発展を軸とした政治体制の発展過程を論じている。ここでの時代区分は、ルイ 14 世の時代、フランスとイングランド両国における植民地拡大時代、フリードリッヒ 2 世の時代、フランス革命と第 1 帝政の時代、メッテルニヒが中心の時代、メッテルニヒ体制崩壊後の時代、1871 年以後のドイツ帝国の発展の時代、に分けて論じている。これらの時代区分は、政治・権力体制の変化を表すものとなっている。

このように、委員会の述べる時代区分の基準は、国家体制・権力体制の変遷にある。細かい王朝名や王の名前ではなく、時代を変化させる大きな政治体制の変化を中心に言及している。これらは、「アメリカ史」の学習が目指している政治制度や政治思想の発展段階を示すものである。

以上のように、七人委員会の歴史教育カリキュラムは、アメリカ政治を理解するために、一貫して内容編成がなされていた。このようなカリキュラム原理は、単に網羅的なものではない。

先に検討した「イギリス史」学習においても述べられていたように、アメリカ史の政治制度や政治思想の発展を理解するためには、それ以前の政治制度の発展過程を理解する必要があった。その点に関して「古代史」「中世・近代ヨーロッパ史」は、網羅的な学習ではなく、各時代の政治体制の変化に注目して論じており、アメリカ史理解の目的と矛盾しない。

【表 2-6】政治体制の変遷過程としての学習内容

政治体制の変遷	具体的な事例
オリエント時代	<ul style="list-style-type: none"> ・ 東洋の始まり、諸国の名前、場所、初期のオリエント諸国との時系列的な繋がり、文明の特徴、後年への影響 ・ 2つの大きな川(ナイル川とチグリス・ユーフラテス川) ・ 北部との接点 ・ ペルシアへの繋がり
ギリシャ時代	<ul style="list-style-type: none"> ・ 初期のギリシャ史 ・ アテネとスパルタの発展 ・ ヘレニズム時代の主要な出来事 ・ アレクサンダー大王の征服やそこから生まれた王国、 ・ ギリシャ文明の東方への影響 ・ ギリシャの後年への影響 ・ ローマとギリシャの繋がり
<ul style="list-style-type: none"> ・ 共和政ローマ ・ 帝政ローマ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ローマの東方征服 ・ 共和制ローマ ・ ローマの権力の発達 ・ ローマの支配の拡大 ・ 世界国家の組織化 ・ ローマ帝国の衰退 ・ 西洋キリスト教世界へのローマの影響
古代と中世の繋がり	<ul style="list-style-type: none"> ・ イスラム教の始まり ・ 西ローマ帝国の解体 ・ キリスト教の導入 ・ ゲルマン民族の侵入 ・ イスラム教の始まり ・ カール大帝の時代 ・ フランク王国の解体 ・ 新しい諸国家の成立
<ul style="list-style-type: none"> ・ 教皇政治 ・ 教会の発達 ・ 封建制 	<ul style="list-style-type: none"> ・ ローマ教会の完全支配 ・ その支配体制の本質的特徴
<ul style="list-style-type: none"> ・ 転換の時代 ・ ルネッサンス ・ 宗教改革 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 古い秩序の崩壊 ・ 宗教的・政治的・物質的・知的・社会的な生活への影響 ・ ルター・カルバン ・ 活版印刷の発達、鉄砲の利用 ・ マゼランやドレークの航海 ・ 経済的価値の変化 ・ 宗教戦争 ・ キリスト教統合への努力 ・ ウェストファリア条約
ルイ 14 世の時代 (1648~1715 年)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 君主制の歴史 ・ ルイの考え方と統治
植民地拡大時代 (1715 年 -1763 年)	<ul style="list-style-type: none"> ・ フランスとイングランドの対立
フリードリヒ 2 世の時代 (1740~1786 年)	<ul style="list-style-type: none"> ・ プロイセンの成長 ・ 啓蒙的専制理論(フリードリヒ 2 世,エカチェリーナ、ジョセフ 2 世,他の啓蒙的な絶対君主や大臣)
フランス革命と 第 1 帝政時代 (1789-1815 年)	<ul style="list-style-type: none"> ・ フランス革命 ・ ヨーロッパ諸国の国際的関係 ・ 新しい国家原則の発展 ・ 人民主権 ・ 個人の自由

メッテルニヒが中心の時代 (1815年-1848年)	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保守的な特徴 ・ 新しい諸原則の発達(ギリシャやベルギーでの独立, ルイ・フィリップスの自由主義的な君主政治)
メッテルニヒ体制崩壊後の時代 (1848-1871年)	<ul style="list-style-type: none"> ・ カブールの業績 ・ ビスマルクの業績 ・ イタリアとドイツの統一
ドイツ帝国の発展 (1871年以後)	<ul style="list-style-type: none"> ・ ドイツ帝国の建国 ・ ビスマルク ・ 皇帝ヴェルヘルム 2世 ・ 他のヨーロッパ諸国の野望 ・ ヨーロッパ諸国の歴史がアジア史・アフリカ史にも見られること

(A. H. A. , *The Study of History in Schools, Report to American Historical Association by the Committee of Seven*, Macmillian Co. 1899. pp. 55-63. を参考に筆者作成。)

そして、最後の「アメリカ史と公民統治」では、政治的側面に限定されずに、当時、広く着目されてきた社会史や産業史、経済史の学習も取り入れられている。

それに関して、七人委員会は以下のように述べている。

民主主義国家においては、人々(People)こそが国家(State)であるが故に、人々の生活における全ての変化が政治史にとっても重要なものである。それゆえ、経済的・社会的諸変化は政治制度を生み出す努力や、政治制度に具現されるものとして学習されるのが最善である²⁴。

委員会は、経済的・社会的諸変化についても、政治制度の変化の過程として捉えるべきと考えられていた。

確かに委員会は、アメリカ史学習において、近年、社会史や産業史の必要性を訴える教師が増えてきたことについて言及し、「そのような学習は確かに望ましいといえる。生徒は彼を取り巻く工業世界の問題の本質を理解すべきだし、時代とともに徐々に進んだ段階的な変化を知るべきである」と述べている²⁵。

だが、その一方で歴史教育の役割を、「彼らが一部である有機的な社会の責任ある構成員としての義務感を与えること」

と述べ、政治史の重要性を説いている²⁶。すなわち、委員会にとって、その政治以外の歴史は、有機的な社会の責任ある構成員としての義務感を与えるための政治史学習の一部をなすものであった。

4. AHA 七人委員会の歴史教育カリキュラムの再評価

内容構成原理に見られる本歴史教育論の特徴は、以下のよう
にまとめることができる。

第 1 に、アメリカの独立や連邦制といった、政治的發展に
通じる政治制度や思想の「基本的」な發展過程を学ぶために
構成された内容であった。その際、難しすぎる内容、網羅的
な学習、政治人物描写に特化した学習は極力避けるように主
張された²⁷。七人委員会は、中等教育に望ましい学習上の配
慮が必要であり、子ども達が理解できる範囲で政治制度の發
展の基本的原則や特徴を扱うべきであると考えていた。

第 2 に、七人委員会の主張する歴史教育論は、政治史を重
視していた。そして、社会史、産業史、経済史を扱う場合に
も、アメリカにおける政治制度の發展に関連する形で構成す
ることが望ましいとされた。委員会は、独立した政治学習を
行う公民統治の必要性を指摘しつつも、「公民統治と一般に呼
ばれている内容の大部分は、歴史の一部として扱われるとき
最もよく学習される。諸制度の現在の形態を理解するため
には、それらがどこからやって来て、どのように發達してき
たのかを知らねばならない。」²⁸と主張していた。このよう
な政治史中心の構造はアメリカ史において指摘できる。

このような七人委員会の歴史教育論は、一貫して、政治制
度・権力システムの理解のための歴史教育として構成されて
いた。そのため、七人委員会のカリキュラムは、政治的理解
を中心とした「知的市民」を育成するためのシティズンシッ
プ教育として編成されていたといえる。また、十人委員会の
カリキュラムと比較した場合、七人委員会のカリキュラムは、
市民に必要なアメリカ政治制度や政治体制を理解するという
目標を設定し、そこから内容編成がなされている点に大きな
違いがある。そして、そこで論じられる市民としてのあり方
も具体的に示されている。

例えば、七人委員会が、中等教育や歴史・公民の教育によって育成すべき市民的な態度や能力について論じている。例えば、中等教育の最も重要な結果を「政治的社会的環境や国家・社会の本質についてある程度の理解、シティズンシップとしての義務と責任への一定の感覚、政治的行政的な諸問題を扱うある程度の能力、そして、過去の時代や条件の学習によって培われる広く寛容な精神」²⁹を育成することであると主張する。また、その中等教育の中で、とりわけ歴史と公民統治が関わる問題として以下のように述べている。

学校で、政治的問題を考察することを教えられ、物事を歴史的に考察するように導かれる生徒は、彼の日常生活で直面するであろう政治的社会的問題を理解するある程度の精神的用意をし、社会に適応し、公民的活動に積極的な参加をするための実際的な準備をしているのである³⁰。

さらにアメリカ史学習に関しては以下のように述べている。

その主要な目的は、生徒に対して、彼がその一部である国家・社会の原理に関する知識を与え、市民としての義務を理解させ、知的で寛容な愛国心を培うことである³¹。

これらの中等教育および歴史・公民の教育に求められる目的や結果から見ても、七人委員会の想定していた市民観とは、主に政治の原理や構造を理解した上で、政治的な意思決定に関わり批判的に考えることのできる知的な市民であった。

委員会は、政治や社会の原理を学べば、自然と子どもが積極性をもつと述べているわけではない。そうではなく、将来の公民的活動や政治的行政的な問題、日常で直面する政治的社会的問題を分析できる市民を求めていたと考えられる³²。

以上のことから、七人委員会は、政治的な意思決定のできる政治的市民を育成するために、一貫して内容編成をしていたと言える。

第 3 項 AHA 五人委員会の修正案

AHA 七人委員会の歴史教育論が発表されて以降、そのカリキュラム案は大きな影響力を持った一方で、批判もなされるようになった。そのような批判に対応して修正案を提案したのが、AHA 五人委員会であった。委員会は 1907 年に指名され、1911 年に『中等教育における歴史学習 (*The Study of History in Secondary Schools*)』を刊行している³³。

森分は、五人委員会が、七人委員会の勧告を再検討し、審議する必要がある点として、(1)古代史の範囲(2)アメリカ史と公民統治・政治との関係(3)近代史重視の必要性(4)「記憶」の軽視、の 4 点が挙げたことを指摘している³⁴。

これらの点を検討した後、五人委員会が提示した修正案が以下の【表 2-7】とおりである。

【表 2-7】AHA 五人委員会の歴史教育カリキュラム

(1) 古代史	800 年頃まで。最後の 500 年の歴史は、先に示唆した方法で速やかに流す。
(2) イギリス史	イングランドの古代世界との関連についての概説から始める。学習は、1760 年頃までのイギリスの発展の主要な流れを跡づける。そして、一般ヨーロッパ史、特に 17 世紀以前の主要な出来事を適宜出来るだけ多く含めるとともに、アメリカ植民地史の多少の時間を割く。
(3) 近代ヨーロッパ史	中世後期の諸制度の初歩的事項と近代史の開始を賢明かつ望ましいと思われる程度に含める。1760 年以後のイギリス史を適宜扱う。
(4) アメリカの歴史と政治	独立した政治学習の時間を確保できるように編成する。この報告書の前の部分で説明したように全時間の 5 分の 2 が独立した政治学習に当てられるべきことを提案する。

(A Committee of Five, *The Study of History in Secondary Schools*, Report to the American Historical Association, The Macmillan Company, 1911, p.64-65.)

このような五人委員会の修正案について森分は以下のように述べている。

七人委員会が第2・3学年に勧告した中世・近代史とイギリス史を再編成している。近代史重視の視点から、AD800年頃から現在までを、イギリスとアメリカ植民地との間にやがて独立戦争へと発展する戦争が起った前年、1760年を境に2分し、前期はイギリス史を中心とし、それに一般ヨーロッパ史を含める。後期は逆に一般ヨーロッパ史を中心としてイギリス史に触れる編成をとっている。また、政治学習の強化のために植民地史のかなりの内容を第2学年のイギリス史に移す編成となっている。ここに、七人委員会勧告を出来るだけ崩すまいとする委員会の意図をみることが出来る³⁵。

このように、五人委員会の案は、七人委員会の案を出来るだけ維持したまま、近代史や政治学習を重視するものとなっていた。

そして、五人委員会は、七人委員会と同様に、大学に行かない生徒に対する歴史学習の価値を強調している。それに関して、委員会は以下のように述べている。

学校における歴史学習は、カレッジに進学する生徒よりも、進学しない生徒にとってより重要である。私達が嘆くのは、若き青少年少女が学校を退学し、歴史の知識がないまま、仕事に取り組み、その後の大人になって生活を楽しむことである。なぜなら、歴史は、彼らが社会の義務に適応し、知的生活を満喫するための基礎を提供する手助けをするからである³⁶。

このように、五人委員会が政治を重視するのは、大学進学組のためではなく、早期退学をしていく生徒を含めた多くの生徒を考慮に入れていたからであった。

そして、五人委員会は完成教育としての歴史教育を目指していたけれども、それが政治の内容を中心とする点では一貫していた。それに関して、五人委員会は、当時増えつつあったトレードスクール(trade school)のカリキュラムにおいて、歴史の内容が過度に専門化することを苦慮していた。

なお、このトレードスクールとは、徒弟制を代替する形で職工の養成を目指し、それぞれの熟練職種に関する実習や理

論を教授することを目的とする教育機関であった³⁷。

五人委員会は、商業的・技術的・産業的な教育に関する運動がなされていることを念頭に置き、それらの教育が行われている学校の歴史教育について提案をする必要性を感じていた。その理由は、それらの学校で職業教育運動へ情熱を注ぐあまり、産業技術の発展史しか教えず、政治的社会的背景を排他するような歴史教育が行われることを五人委員会が恐れていたからであった。そして、五人委員会は、政治的社会的背景が、あらゆる商業的・科学的・産業的な運動を理解するために必要だと捉えている³⁸。そのため、五人委員会は、トレードスクールにおいても、歴史学習の内容が産業に偏るのではなく、近代史、アメリカ史、政府について学ぶべきと述べている³⁹。それに関して、五人委員会は、以下のように述べる。

ハイスクールが知的なシティズンシップを訓練すべきという要求は、間違いなく、これら全ての生徒に対して、これら2つの課程（合衆国史と政府：筆者註）を必修にすることを必要としている。生徒達は、産業界における職人や大工になるかもしれないし、ならないかもしれない。しかし、彼らは皆が市民になるのであり、過去の社会的政治的生活や現在の政治機構についての知的な学習によって得られる知識や興味を必要としている⁴⁰。

このような委員会の指摘からも、五人委員会が仮にトレードスクールであっても、政治的な学習が不可欠であるという考えが読み取れる。

以上のように、五人委員会は、当時の多様化しつつある学校のニーズを考慮しつつも、市民として社会的政治的側面を中心としたアメリカ史について学ぶべきだと考えていた。このような五人委員会の主張は、AHA 七人委員会の意図を時代的要請に即して、より明確に述べたものとして評価できる。

第三節 投票者育成を重視した政治教育論の登場

第1項 都市問題とマシーン政治への批判

先の政治制度史学習では歴史教育のカリキュラムや教育方法の議論が中心を占めていた。そこでは、アメリカ現代政治の学習する公民統治についての言及も量的に少なかった。

それに対して、20世紀初頭に入って、現代政治の内容を中心とした政治教育の改革が始まる。これらの教育改革は、大都市部の都市改革の一環として捉えられており、賢明な投票者を育成する必要に迫られて進められた。

本節では、これらの政治教育が求められた背景と教育の実態について明らかにしていく⁴¹。

19世紀末のアメリカは19世紀前半～半ばの旧移民から新移民への質的転換が図られた時期であった。

その中で、とりわけ都市部では、都市人口が爆発的に増加しただけでなく、都市人口を占める新移民の割合が非常に高くなっていった。それに関して、下記の【表 2-8】は、当時の都市人口の推移を示したものである。

【表 2-8】 都市地域の人口比率と人口 5 万人以上の都市数、1850—1950 年 (単位：1 万人)

年	総人口	都市地域	農村地域	都市人口の比率	人口 5 万人以上の都市数
1850	2,319	354	1,965	15.3%	10
1870	3,856	990	2,866	25.7%	25
1890	6,295	2,211	4,084	35.1%	58
1910	9,197	4,200	4,997	45.7%	109
1920	10,571	5,416	5,155	51.2%	144
1930	12,278	6,896	5,382	56.2%	191
1940	13,167	7,442	5,725	56.5%	199
1950	15,070	8,893	6,177	59.0%	235

(平田美和子『アメリカ都市政治の展開—マシーンからリフォームへ—』勁草書房, 2001年, p.56.を参照⁴²。)

平田も述べているように、この【表 2-8】からは、「農村から都市部への人口流入」と「多数の外国人移民の都市への流入」の 2 つによって説明できる。とりわけ、19 世紀末~20 世紀初頭の移民の増加は、東欧・南欧から来た新移民を意味していた。この傾向は 1920 年に移民制限の法律が制定されるまで続くこととなる⁴³。

このような中で、困窮して厳しい生活環境におかれた新移民を保護していたのが、大都市における政党マシーンであった。19 世紀末から 20 世紀初頭の都市では、職業政治家であるボスの支配する政党マシーンが政治勢力の中心をなす政治、すなわちマシーン政治が一般的に見られた。マシンは移民をはじめとする都市住民に仕事や金品を与えたり、移民たちが直面する日々の生活でのトラブルの相談にのったりすることを通じて、彼らの選挙での支持を獲得するように努める。様々な「恩恵」を与えるのと引き換えに、マシンは選挙で票を得るという構造が形成されていた⁴⁴。その政党マシンのボスと配下の政治家は、貧困にあえぎ、生粋のアメリカ人から嫌悪の目で見られていた移民に対して、住居環境を整え、雇用機会を与えるなど生活全般におよぶ「恩恵」を与え、「保護」を行っていた。その意味では、当時のマシンは、「24 時間営業、年中無休」のソーシャルサービスを供給する「きわめて有効な社会福祉制度」であった⁴⁵。

ただ、この結果、政党マシンの恩恵を身にしみて感じている移民が選挙で集団票を投じていた。それはいかに都市政治が腐敗していても、政党マシンの指示通りに投票することは当然であり、それが「恩恵」や「保護」に対する唯一のお返しであった⁴⁶。このようにして、新移民を取り込む形でマシーン政治が形成され一般化していた。

このような長年のマシーン政治に対する不満と批判が、組織的に改革へと結びついたのである。19 世紀末の事であった。

第 2 項 NML による都市改革の二面性

先述したマシーン政治に対する批判として、大都市部での改革が 19 世紀末に開始された。

ニューヨークのシティ・クラブをはじめとて、各地の改革者の組織が結成され、1894 年にフィラデルフィアに各組織の代表が集まり、第 1 回良き市政府のための年次会議 (the First Annual Conference for Good City Government) が開かれた。そこで、市政改革についての全国的組織として、全国都市連盟 (National Municipal League) が結成された⁴⁷。

この NML をはじめとする市政改革運動は、二つの異なる性格を内包していた。それに関して、平田は以下のように述べている。

1890 年代から今世紀初頭の、いわば革新主義時代前期において、NML を核とした市政改革運動は、「民主政治」の理念に支えられた道徳主義的性格を有していたと言えると同時に、「能率的行政」を追求する能率主義傾向をあわせもちはじめていた⁴⁸。

ここでの「民主政治」を実現しようとする考えとは、政党や有権者の手を経ずに、有権者が条例を制定したり改廃する権利であるイニシアチブをはじめとし、政党マシーンによって支配されている政治を市民の手に取り戻すことを意図していた。それに対して、「能率的行政」とは、行政府の権力強化や行政の専門化を通じて、マシンの影響力を弱めることを目指した制度改革であった⁴⁹。

このように、19 世紀末から始まった都市改革は、マシーン政治を批判する形で異なる二つの考え方を内包することとなった。これによって、一方では、有権者に責任を期待し、他方では、市民の行政機能への依存度を高めるといったように、異なった考えが内在することとなった。これらの都市改革の二面性は、それぞれに異なった形で、シティズンシップ教育改革にも影響を及ぼすこととなる。

第 3 項 NML のハイスクールの政治教育改革

NML の都市改革の中で、教育は市政改善という大きな事業の一環としてなされていた。NML は、早くから大学・カレッジにおける都市政治についても、その拡充のための活動を行うことを決定した⁵⁰。そして、大学・カレッジで一定の成功を収めた政治教育は、ハイスクールにも公民科として導入されていく。これらのハイスクールにおける公民科改革は、有権者の育成を通して民主政治の実現を目指すものであった。

それに関して、ミシガン大学のフェアリー(John A. Fairlie)は、大学で成功しつつある都市政治の学習を踏まえて、そういった学習を大学進学しない生徒にも提供すべきという見解を示した。そこで、フェアリーは、「大学教育を受けない将来の大多数の市民は、大学教育を受ける市民の 30 倍近い数である。しかし彼らは、先述した(大学における都市政治の：筆者註)コースの恩恵を受ける機会をいまだに有していない。」と述べる⁵¹。続けてフェアリーは、投票者育成の重要性を指摘し、以下のように述べている。

そのような都市政治の初級教授は、良き都市政治の成功と絶えざる前進にとって絶対に必要である。都市政治は青年男子選挙制に基づいており、良き都市政治は主に選挙権の知的行使に依存している。将来の投票者にアメリカ政治の基本原則を教授する必要があることは一般に認識されている。しかし、そのための実際の方策は極めて不十分である。将来の都市の投票者の訓練は、連邦憲法や国や州の政治の学習だけでは決して完全ではない。市民にとって最も身近で日々の生活に最も大きな影響を与える政治、すなわち、都市の政治に関する知識を含んでいなければならない。このことが今日明確に認識される必要がある⁵²。

このように、フェアリーは都市政治教授改革の目的を投票者育成に置いていたことが分かる。フェアリーは、選挙制度を十分に機能させるために、少なくともハイスクールの生徒に対して政治の学習が行われるべきと考えていた。

この際にフェアリーは、これまでの政治学習では連邦や州の学習が重視されすぎており、身近な都市の政治を盛り込むことが重要だと主張している。その際に、実物を見学・調査し、生徒の経験を重視する学習が良いとされる⁵³。

以上のように、NMLの政治教育改革発足当時の問題意識は、有権者教育としてのシティズンシップ教育の改革が想定されていた。ただ当時の選挙制度とは、21歳以上の成人男子普通選挙制であった。そのため、女子教育としての政治学習の目的が曖昧な形で論じられることとなる。

1903年におけるフェアリーとデービス(Jesse. B. Davis)の報告後、大都市におけるハイスクールにおける都市政治教授に関する議論が積極的に行われるようになった。その際に、NMLは、「アメリカの教育施設における都市政治教授に関する委員会」を指名した。委員会の目的は、都市政治教授の実態を調査し、現状を改善することであった。委員会は指名されるとすぐに活動を開始し、都市政治教授と公民科教授に関する質問書を作成し、全国の学校に発送した。委員会は4つの小委員会を組織し、それらに質問書の関連部分を分析・検討し勧告させる方式をとった。小委員会は、(1)初等教育プログラム小委員会(2)ハイスクール・プログラム小委員会(3)生徒自治会小委員会(4)教科書・図書小委員会の4つである⁵⁴。

この中で、ハイスクールにおける投票者の育成を主眼に入れていたのはハイスクール・プログラム小委員会であった。そのため、これより、ハイスクール・プログラムの紹介を行ったデービスの公民科教育論の特徴を明らかにしていく。

第 4 項 デービスによる政策批判学習

デービスは先に紹介した NML のシティズンシップ教育改革に関わり、主にハイスクールのカリキュラム案を発表した人物である。論文は 1903 年、1905 年の 2 回に分けて出され、両論文の提案する論やカリキュラムは同様のものであった。

ハイスクール・プログラムに関しては、小委員会の代表であるデービスがデトロイトのハイスクールにおけるカリキュラムを用いて説明を行った。

デービスは、「この国が、現状を改善するに必要な知識と決意をもった知的市民を必要としているということは、立証を要しないであろう。」と述べた上で、次の世代を市民としての義務と責任へと訓練する大きな機会は私達の教育制度のなかのどの部分よりも、ハイスクールにあると指摘している。その理由は、カレッジや大学の進学者は少なく、彼らがもっと狭い専門家を目指すのに対して、ハイスクールには、はるかに多くの生徒が入学するからであった。そして、デービスは、「おそらく、この科目を学習し、実際的成果をあげるにはある程度の経験と認識が必要であり、それを満たす年齢に達した者の大多数がハイスクールに来ている。」と述べている⁵⁵。

このようにデービスは、ハイスクールにおける知的市民の育成に可能性を抱いていた。そして、彼は、ハイスクールにおける市民育成の在り方について、以下のように述べている。

私達のハイスクールの生徒の中で、将来、国や州の政治生活で能動的役割を果たす者はほとんどいない。しかし、全ての少年少女は、どこかのコミュニティにおいて、良いあるいは悪い市民になる。彼らは皆、高い関心のある知的なシティズンシップを大きく必要としているどこかの場所に居住することになる。私達の都市政府の実際の働きは、非常に複雑で、問題は解決が困難であり、ビジネスマンの時間は塞がっている。私達は、もはや公的諸条件を観察によって理解することはできなくなっている。新聞も信頼することができない。私達が市民として全ての問題について知性と正義を持って権利を行使していくために、この主題を熱心に学習しなければならない時が来ている⁵⁶。

このように、ハイスクールで想定されている生徒は、国や州の行政機関でエリートとして働くわけではなく、より一般的な職業に就いて市民として生活する人々であった。そのような人々が都市の政治を理解するために、都市政治の学習が必要となっている。

それに関してデービスは、以下のようにハイスクールのプログラムを勧告している。

第 1 学年：古代史
第 2 学年：中世・近代ヨーロッパ史
第 3 学年：イギリス史・英国政治制度
第 4 学年：アメリカ史・アメリカ政治制度

この順序配列から分かるように、デービスの勧告したカリキュラムは、基本的には AHA 七人委員会が提案したものを踏襲しながら、歴史学習と関連させて政治学習を行うものとなっている。

そしてデービスは、ハイスクール低学年ではなく、高学年での学習が高い効果があることを指摘するとともに、ハイスクール最終学年という時期がほかの人生の時期と比べても特に価値ある時期だと指摘している⁵⁷。

このようにデービスは、大学に比べて多くの生徒が進学するハイスクールという場と、政治を学ぶに適した年齢としてのハイスクールという場の接点として、ハイスクールを捉えていた。ハイスクールにおける政治教育の可能性を高く信じる姿勢は、先の AHA 七人委員会などの政治制度史学習論とも共通する点であった。

そして、「アメリカ政治制度」では教科書を利用せず、理論よりも実践や調査を重視した展開となっている。その主な展開を示したのが次頁の【表 2-9】である。ここで提案された

【表 2-9】 デービスの政治学習のカリキュラム案

<p>都市政治の概要</p> <p>1. 都市政治の起源と発達</p> <p>(1) イギリスの都市政治</p> <p>(a) 自治都市</p> <p>(b) ギルドの影響</p> <p>(c) 近代の発達</p> <p>(2) アメリカにおける成長</p> <p>(a) 植民地時代</p> <p>(b) 南北戦争前の時代</p> <p>(c) 産業革命</p>
<p>2. 政治の制度</p> <p>(1) 憲章</p> <p>(2) 立法府</p> <p>(3) 行政府と役人の選抜</p> <p>(4) 行政部門と行政委員会</p> <p>(5) 都市裁判所</p>
<p>3. アメリカ合衆国における一般的状況</p> <p>(1) 急激な成長</p> <p>(2) 不十分な政治組織</p> <p>(3) 無能で不誠実な公務員</p> <p>(4) 政治機関の影響</p> <p>(5) 外国生まれの住民</p> <p>(6) 莫大な公債発行借入金</p> <p>(7) 都市政治腐敗の州・国への影響</p>
<p>4. 改革運動</p> <p>(1) 地方自治</p> <p>(2) 資格任用制</p> <p>(3) 選挙の時期と方法</p> <p>(4) 首長の権限の増大と責任</p> <p>(5) 行政部門の選出</p> <p>(6) 公益企業の所有と統制</p> <p>(7) 役人の任期・給与・査証</p> <p>(8) 模範的計画</p>
<p>5. 改革勢力</p> <p>(1) 最近の覚醒</p> <p>(2) 改革同盟</p> <p>(3) 教育</p>
<p>6. 新しい愛国心</p> <p>(1) 市民的忠誠の本質</p> <p>(2) 個々の市民の機会と責任</p>

(J. B. Davis, "Report on High School Program,"
*Proceedings of the Twelfth National Conference of Good
City Government and the Eleventh Annual Meeting of
National Municipal League, 1905, p.277.*)

「都市政治」のカリキュラム案は、デービスが先の 1903 年に行ったデトロイト・セントラル・ハイスクールと類似している⁵⁸。

【表 2-9】のカリキュラム案は、主に 6 つのパートで構成されている。この内容構成は、現在の都市改革の正当性を説明するものとなっている。具体的には、最初の 2 パートである「都市政治の起源と発達」と「政治の組織」において、政治の原理や組織について学習する。次の「合衆国における一般的状況」では、アメリカが成長する中で起こってきた政治的問題を説明し、「都市改革」「改革勢力」ではそれに対する近年の都市改革の具体例を挙げ、「新しい愛国心」では都市の政治における市民の役割をまとめるものになっていると推察される。

また、これらの学習の中では、様々な都市政治について調べ学習や報告が求められている。これらの学習では、各学習内容に関して生徒の豊かな説明を引き出すことが意図されていた。そしてデービスは、このような豊かな説明を促すと、対立する意見や証拠が出てくることを認めている。その上で、彼は、個人による批判的な態度を促し、ディベートやディスカッションを取り入れることを提案している⁵⁹。

このような都市の政治制度に関して対立する意見や証拠を挙げる授業展開は、生徒に都市の政治を批判的に捉えさせ、様々な見方考え方を育成するものであった。このようなデービスのシティズンシップ教育論は、政治の制度や機構について知るだけでなく、生徒自身でより良い政治のあり方を探究させるものとなっていた。

既存のアメリカ政治制度を相対化させる視点は、政治制度史学習にも見られる特徴であった。しかし、デービスの公民科教育論は、現代の都市政治を批判的に捉えさせ、論争を促

す点で、政策批判学習としての萌芽形態として捉えることができる。

そして、このような学習は、現代政治を投票者の立場から捉えさせ、政策批判をさせるものとなっていた。これらのことから、NMLのハイスクールの政治教育改革とデービスの政治教育論は、NMLの都市改革における民主政治の実現を目指した教育改革であったと捉えることができる。

第 5 項 フォアマンの公民科教科書

投票者育成のために公民科教育が変化しつつあった中、ハイスクールの公民科教科書においても変化が指摘できる。それに関して、次の紹介するのは、当時の代表的な公民科教科書『上級公民科』を作成したフォアマン(S.E. Forman)である。そして、フォアマンの公民科教科書と教育論は、政治的意思決定を促す特徴を持っていた。

まず、フォアマンは、シティズンシップの定義について以下のように述べている。

シティズンシップに対する私達の考えがぼやけている間は、公民科についての私達の考えが明確であるはずがない。私達がシティズンシップを分析するとき、それがほとんど全ての人間関係を意味しているということが分かるだろう。・・・(中略：筆者)・・・良きシティズンシップはそれら全ての関係性における正しい生活によって構成されている⁶⁰。

このように、フォアマンのシティズンシップ観自体は人間関係全体に及ぶ幅広い意味で用いられている。その上で、公民科教育の役割について、フォアマンは以下のように述べる。

私達が教科としての公民科について言及する際、シティズンシップは政治的シティズンシップに限界を定めるべきである。学校は良きシティズンシップのために準備すべきだと私達が言うとき、それは政治的側面に関する訓練であると規定すれば、その目的に対して明確に貢献するだろう⁶¹。

このように、フォアマンはシティズンシップを広義の意味で捉えた上で、公民科が担うべき役割を政治的側面に限定していた。では、シティズンシップの政治的側面を重視する際に、具体的にどのような市民としての役割や社会への参加方法を想定しているのだろうか。それに関してフォアマンは以下のように述べている。

公民科は知的な投票行動への準備に貢献する。それゆえ投票者に自分の意見を促し、これらの問題について真剣で適切な処置を与えられるような主題を取り上げなければならない⁶²。

このようにフォアマンは、知的な投票行動を行う投票者を育成することこそが、公民科の具体的な役割だと捉えていた。すなわち、市民が投票者として自分の意見を形成し、考察できるような学習が求められていたのである。

では、知的な投票行動の準備をするためには、どのような学習が必要とされたのだろうか。フォアマンはこれに関して、政治の原理的な理解や歴史的な理解といった、政治の一般原則を重視した内容を重視している。そして、既存の政治体制を相対化するために、政治体制の成立過程や他国や異なる時代の政治体制との比較を重視していた。

それに関して、フォアマンの作成した教科書の1つである『上級公民科』の目次一覧が次頁の【表 2-10】である。目次一覧から分かるように、教科書の展開は、アメリカ政治に関する「原理」の説明をしてから、「組織形態」の説明をし、最後に、「機能」の学習をするものとなっている。ここで特徴的なのは、具体的な政治的問題について学習する前に、政治の原理や組織について大きなスペースをとって学習している点である。

また、第1部の政治原理、第2部の組織形態の学習の際に、それぞれの政治体制を相対化する説明がなされている。具体的には、各政治体制の変容過程の歴史的変遷を説明し、他国との比較を行っている。

このような学習は、生徒に身近な具体例から学習を展開するよりも、より抽象的・原理的な問題の理解を優先し、その上で具体例を学習するものであった。そして、フォアマンは、これらの原理的な学習を踏まえて、政治的問題の学習を想定していた。

【表 2-10】 S・F・フォアマン(1911)『上級公民科—アメリカ政治の精神・形態・機能—』の目次一覧

第 1 部 アメリカ政治の根本原理	第 3 部 アメリカ政治の機能
1. 政治	31. 政治の機能
2. 民主政治	32. 法律
3. 代議政治	33. 防衛
4. 政治の 3 部門	34. 国際関係
5. 立憲政治	35. 租税
6. 連邦政治	36. 連邦財政
7. 権力の分立	37. 州財政
8. 州	38. 公債
9. 連邦国家の拡大	39. 租税問題
10. 地方政治	40. 貨幣
11. 政党政治	41. 硬貨
12. 市民的自由	42. 紙幣
13. 市民的権利と市民的義務	43. 外国貿易
14. 政治的権利と政治的義務	44. 国内商業
15. 復習	45. 選挙
	46. 教育
第 2 部 アメリカ政治の組織形態	47. 法人
16. 議会の組織	48. 労働
17. 議会の活動	49. 犯罪
18. 大統領	50. 慈善
19. 連邦行政組織	51. 州の警察権
20. 連邦司法組織	
21. 連邦司法組織の活動	
22. 州立法府	
23. 州行政府	
24. 州司法府	
25. 領土と保護領	
26. 郡	
27. タウン	
28. タウンシップ	
29. 都市自治体	
30. 政党組織	

(S. E. Forman, *Advanced Civics, the Spirit, the Form, and the Functions of the American Government*, New York the Century Co, 1911. より筆者作成)

それに関してフォアマンは、1898年に出版した公民科教科書において、「政治的問題を学習する義務」という項目を立てて説明をしている。ここでフォアマンは、アメリカ政治の歴史を学び、政治的問題について議論することが学校で必要だ

と指摘している⁶³。また、選挙において政党を選ぶ際にも、親が選んでいるからといった理由で選ぶのではなく、それぞれの政党の歴史や原則を考察し、各政党が本国にしてきたこれまでの貢献や、公約を学習した上で、政党を選択すべきと述べている⁶⁴。

その中でも、フォアマンは古い「公民統治 (Civil Government)」と彼の主張する公民科 (Civics) が異なる点を挙げている。なお、ここでフォアマンが指摘している「古い公民統治」とは、政治機構や合衆国憲法の学習に終始する学習内容を指していると思われる。それに関してフォアマンは、「公民科は知的な投票の準備をするためにあるのだと宣言する。それゆえ、公民科では、投票者が意見を表明するように促される問題を取り上げ、真剣かつ適切に扱わなければならない。」と述べる⁶⁵。

例えば、彼は論文の中で、この時間に扱う政治的問題としては、課税、通貨、国際政治、植民地政策、銀行、関税、資本主義的側面からの産業、労働者の視点から見た産業、刑罰学、政治権力、政府の範囲と機能、都市改善、民意による改革などを挙げている⁶⁶。

そして、学校の公民科でストライキ、トラスト、通貨問題といった実際の政治に近い内容を扱うことに疑問が挙がる可能性を考慮し、何か一方の立場を支持する内容ではなく、多角的な角度からの議論を求めている。例えば、生徒は関税の歴史や目的、効果についての学習する際に、その内容のいくつかのことは、自由貿易論者や保護貿易論者のそれぞれの考えと対立した事例を紹介している。それに関してフォアマンは、自由貿易論者は保護貿易論者に何を言うべきかを学び、保護貿易論者は自由貿易論者の主張を学ぶべきとした⁶⁷。

これらを踏まえて、フォアマンは以下のように述べている。

もし私達の公民科教授がこれらのことを十分に行い、もし学習者が現代の政治問題に関するしっかりとした知識を身に付けることができ、学習者がそれらの問題について明晰に考えることができるように訓練されるならば、私達は投票について不安に思う必要はないだろう⁶⁸。

このように、フォアマンにとって、投票者の育成の視点から公民科教育実践や教科書は想定されていた。その際に、現代の政治的問題について議論を行うように促していた。

これまでの先行研究においては、政治原理や政治機構に関わる内容を重視した公民科教育を旧式の政治教育として捉える傾向があった⁶⁹。確かに、当時の公民科教科書は、政治の原理・組織に関する抽象的な問題よりも、日々の生活に見えやすい機能面の問題を取り扱うようになっていく。また、生徒の身近な生活から遠い連邦政治に関する議論よりも地方政治に関する議論が量的にも増加していく。この見方に従えば、フォアマンの公民科教科書は、連邦政治を重視し、政治原理や組織を重視した伝統的な教科書と評価されうる。

しかし、フォアマンが政治原理や機構の学習を重視したのは、それらの理解を踏まえて、現代の政治問題についての学習や投票者の育成を意図していたからである。また、原理や機構の学習では、歴史的・比較考察的な視点を用いて、現状の政治体制を相対化する視点も有していた。これらのことを考慮すると、一見教養的に見えるこれらの公民科教科書は、実は既存の政治体制や政治の論点を批判的に捉え、生徒自身に政治的意思決定を促すシティズンシップ教育であったと言える。

第四節 歴史的意義

本章で明らかにした通り、19世紀末頃のアメリカでは、政治的な意思決定を促すシティズンシップ教育の改革が進んでいた。この中には、政治制度の構造的な理解を重視した政治制度史学習と、投票者育成を重視した都市政治学習が異なった展開をとっていた。しかし、両者ともに、個人に政治問題を原理的に考えさせ、意思決定をさせようとしている点では共通していた。

また、AHA 七人委員会に代表される政治制度史学習は、先行研究でエリート主義的だと批判されることもある。しかし、履修条件を見た限りでは、大学に進学しない一般コースの生徒を想定してカリキュラムが組まれていた。内容的にもアメリカ政治を理解するために系統的に内容編成がなされており、一貫したシティズンシップ教育のカリキュラムと言える。

一方で、都市政治学習でも、行政機関に務めるエリートのためではなく、一般の市民となる生徒を想定してカリキュラムの提案が行われていた。つまり、都市改革を行う関係者にとって、一般の投票者育成のためにハイスクールの政治教育改革が意図されたのである。そして、これらの政治学習は、AHA 七人委員会の政治制度史学習を前提として行われていた。そのため、政治制度史学習と都市政治学習は思想的に離れたものではなく、両立するものとして捉えることができる。そして、アメリカ政治に関わる政策分析・決定に関するこれらの学習は、後の NEA の社会科報告書におけるシニアハイスクールのカリキュラムに見られる。

ただ、これらの政治的意思決定を促すシティズンシップ教育は、本質的に言って、ハイスクールの最終学年における高度な学習を行うことを強調する点でエリート主義的であった。先述の通り、19世紀末から20世紀初頭の世紀転換期においては、ハイスクールに進学する生徒は全体の2割程度、最終

学年に到達する生徒は全体の 1 割程度であった。そのため、これらの政治的意思決定を促す学習が、いかに一般市民を対象にしていると言ったとしても、限られた社会階層の生徒を前提にしていることは否定できない。

このようなエリート主義を内在する政治的なシティズンシップ教育とは別に、前提の異なる多様な子どもに対して、政治への関わりを促すカリキュラム開発が進んでいた。そこで次章では、それらのカリキュラム開発の展開を明らかにしていくこととする。

¹ David W. Saxe, *Social Studies in Schools: A History of Early Years*, Albany, University of New York Press, p.30.

² 19世紀のシティズンシップ教育が政治的理念を中心に描いていた背景には、当時、政治史中心であった歴史学の潮流に影響を受けていたことも挙げられる。

このような政治史中心の歴史学は、ドイツのレオポルト・フォン・ランケ(Leopold von Ranke)によって、確立されたものであり、公文書の客観的で「科学的」な歴史を描こうとしていた。それに関して、歴史家のピーター・バーグは、「史家たちは、これらの公的文書の信憑性を評定する一連の入念なテクニックを練り上げた。彼らは、史料を発見した時、それをいかに組織化するべきかがわかっていた。全ての事実には、一つの場があったし、また、全ての事実はその場の中にすなわち年代的系列のなかにあった」と述べている(ピーター・バーグ著:森岡敬一郎訳『社会学と歴史学』慶応通信, 1986, p.9.)。

すなわち、客観的な公文書史料の分析を重視した結果、政治史や時系列の流れを特に重視した歴史研究が多く行われるようになったのである。そして、このような客観性を重視した分析がなされる背景には、ランケ以前の歴史研究が、物語や文学としての側面を強調し、史料分析の厳密性を欠いてきたことへの教訓も存在していたと言える(佐藤卓巳『ヒューマニティーズ 歴史学』岩波書店, 2009, p.21.)。

また、このような政治史中心の歴史学が流行した要因について社会学的な視点からピーター・バーグは二点を挙げている。それは、第一に、当時の歴史学が大学の専門学科で創設された時期にあたったので、学問的なアイデンティティを確立するために広義の社会理論研究や社会史研究を排除しようとしたこと。第二に、歴史を国民的統一の一手段として捉えていた当時の政府が、政治や国家の歴史研究に多くの資金分配をしたこと、の二点である。

³ NEA, *Report of the Committee of Ten on Secondary Schools Studies with the report of the conference of the Conferences arranged by the committee*, 1894, p.162.

⁴ 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』 p.68.

⁵ *Ibid.*, p.68.

⁶ *Ibid.*, pp.69-70.

⁷ 山田史郎「世紀転換期アメリカの中等学校」望田幸男編『国際比較近代中等教育の構造と機能』名古屋大学出版会, 1990, p.245. p.257

⁸ NEA, *Report of the Committee of Ten on Secondary Schools Studies with the report of the conference of the Conferences arranged by the committee*, 1894, p.165.

⁹ 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』, p.111.

¹⁰ 田中英朗「アメリカ歴史教育史研究序説」『社会科研究』35、1987年。森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房、1994年。等を参照した。

¹¹ A.H.A. , *The Study of History in Schools, Report to American Historical Association by the Committee of Seven*, Macmillan Co.1899, p.119.

¹² 論議の様子に関する分析は、Chara H. Bohan, "Early vanguards of progressive education: The Committee of Ten, Seven and social education", *Social education in twentieth century: Curriculum and context for citizenship*, 2003.などが詳しい。

¹³ A.H.A. , *The Study of History in Schools, Report to American Historical Association by the Committee of Seven*, Macmillan Co.1899, pp.1-15.

¹⁴ *Ibid.*, p.35.

¹⁵ *Ibid.*, pp.35-36.

¹⁶ *Ibid.*, p.36.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Ibid.*, p.38.

¹⁹ *Ibid.*, pp.119-120.

²⁰ 実際、AHA 七人委員会の報告書では、大学入試要件自体が、中等教育の要請に併せるべきことが指摘されている。(A.H.A., *The Study of History in Schools, Report to American Historical Association by the Committee of Seven*, p.120.)

²¹ A.H.A., *The Study of History in Schools, Report to American Historical Association by the Committee of Seven*, p.120.

²² この AHA 七人委員会歴史教育論で示された内容編成の構想を、「通史的で伝統的歴史教育の性格の強い」と指摘する研究も多い。例えば、R・W・エバンズは、「委員会はそれぞれの時期区分の網羅的な学習は不可欠であり、生徒の知識における深刻な溝を取り除くことなしに、どれも省くことができないと主張した」と述べ、この歴史教育論は網羅的であり、時代区分を順番に並べた従来のものだと指摘している。(Ronald W. Evans, *The Social Studies Wars: What Should We Teach The Children?*, Teachers College Press, 2004, p.12.)

一方、委員会が古典的教養のためのギリシャ・ローマ史の教育ではなく、アメリカ共和国に関する理解や国家・社会の原則の理解を通じて、市民を育成することを目的としていたことに注目・評価する研究もある。実際、AHA 七人委員会は、最終学年の「アメリカ史と公民統治」の学習を、アメリカ市民としての義務や国家・社会の原則などを理解する上で必要な、アメリカ共和国の建設に関連する理解を目的に構成されたものと主張し、「その主要な目的は生徒を導いて、彼がその一部である国家・社会の原理を知らしめ、市民としての義務を理解させ、知的で寛容な愛国心を培うことである」としている。AHA 七人委員会の市民育成の論理を重視する立場では、このよ

うな委員会の主張を論拠とし、新しいシティズンシップ教育として本歴史教育論が提案されたと指摘される。(近年の代表的なものとして、Bohan, C. H. “Early vanguards of progressive education: The Committee of Ten, Seven and social education”, Christine Woyshner (Eds), *Social education in twentieth century: Curriculum and context for citizenship*, New York. P. Lang, 2003. 等がある。)

^{2 3} A.H.A., *The Study of History in Schools, Report to American Historical Association by the Committee of Seven*, pp.67-73.

^{2 4} *Ibid.*, p.77.

^{2 5} *Ibid.*, pp.75-76.

^{2 6} *Ibid.*, p.76.

^{2 7} *Ibid.*, pp.71-72.

^{2 8} *Ibid.*, p.82.

^{2 9} *Ibid.*, p.17.

^{3 0} *Ibid.*, p.18.

^{3 1} *Ibid.*, p.74.

^{3 2} 委員会 は、表面的な教育方法よりも教育目標あつての教育方法であることを強調している。それらの指摘は、「私達は多くに場合において、教師はテキストを使うべきだと信じる」理由として、「テキストを使わなければ、学習の明確な軸を生徒に考えさせることは困難である。そこには矛盾や困惑を生む危険性がある」と主張している。すなわち、NEA 十人委員会の勧めた題目法を否定していないが、第一に重要なのは、時代の流れや傾向性を理解することであつた。

(A.H.A. , *The Study of History in Schools, Report to American Historical Association by the Committee of Seven*, pp.86-91.)

^{3 2} A Committee of Five, *The Study of History in Secondary Schools , Report to the American Historical Association*, The Macmillan Company, 1911, p.1-2.

^{3 3} A Committee of Five, *The Study of History in Secondary Schools , Report to the American Historical Association*, The Macmillan Company, 1911, p.1-2.

^{3 4} 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』 p.187.

^{3 5} *Ibid.*, pp.189-190.

^{3 6} A Committee of Five, *The Study of History in Secondary Schools , Report to the American Historical Association*, p.67.

^{3 7} 横尾恒隆『アメリカにおける公教育としての職業教育の成立』学文社,2013, p.73.

^{3 8} A Committee of Five, *The Study of History in Secondary Schools , Report to the American Historical Association*, p.67.

^{3 9} *Ibid.*

^{4 0} A Committee of Five, *The Study of History in Secondary Schools , Report to the American Historical Association*, p.68.

^{4 1} 19世紀末時点での公民科教育の状況について、森分は以下のよう
に述べている。

「社会的教科目教育改革の運動が開始される時期、中等教育において公民科は確立していた。1886年から1890年の間、北中部諸州の中等学校で公民統治科を開設している学校は全国の85パーセント、「合衆国憲法」が18%、「公民科」3パーセントであった。その上、38パーセントの学校で「政治・経済」が開設されていた。初等学校では状況は悪く、1888—1889年の合衆国教育局レポートによれば、報告を寄せた82都市中22都市の学校が、公民統治科を独立科目として教授していただけであった。その内、9都市が第8学年に一年間教授し、4都市が二年間、5都市が三年間開設していた。このように初等学校では不十分であったけれども、拡充を主張する固有の学会を持たないこともあって、当初、格別改革の必要性は感じられていなかった。」

(森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』 p.415.)

4² なお、平田はこの表の出典を以下のように示している。

「U.S. Department of Commerce, *Historical Statistics of the United State: Colonial Times to 1970*, pp.11-12, Series A 57-72; Series 45-56 から作成」

4³ 平田美和子『アメリカ都市政治の展開—マシーンからリフォームへ—』勁草書房, 2001年, p.57.

4⁴ *Ibid.*, p.4.

4⁵ *Ibid.*, p.61.

4⁶ *Ibid.*, p.62.

4⁷ *Ibid.*, pp.170-171.

4⁸ *Ibid.*, pp.175-176.

4⁹ *Ibid.*, p.172.

平田は、イニシアチブの他にも、議会がつくった法律や政策を有権者が検討するレファレンダム、一般投票によって市長、議員、公務員などの公職者を解任するリコール、二重投票を防ぐための投票登録制、ショートバロットノンパルティザン選挙制、直接予備選挙制、全市単一選挙区制など、「民主政治」実現のために様々な政治改革が行われたことを指摘している。(平田美和子『アメリカ都市政治の展開—マシーンからリフォームへ—』 p.172.)

5⁰ 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』 p.452.

5¹ Fairlie, J.A., "Instruction on Municipal Government," *Proceedings of Tenth National Conference for Good City Government and the Ninth Annual Meeting of the National Municipal League*, 1903, p.223.

5² *Ibid.*

5³ *Ibid.*, p.225.

5⁴ 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』 pp.454-455. p.472.

5⁵ J.B. Davis, "Report on High School Program," *Proceedings of the Twelfth National Conference of Good City Government and*

the Eleventh Annual Meeting of National Municipal League, 1905, p.274.

^{5 6} *Ibid.*, p.275.

^{5 7} J.B.Davis, "Report on High School Program," p. 276.

^{5 8} J.B.Davis, "The Teaching of Municipal Government in the High Schools of Our Large Cities," *Proceedings of the Tenth National Conference for Good City Government and the Ninth Annual Meeting of the National Municipal League*, 1903.

^{5 9} *Ibid.*, p. 279.

またデービスは、これらの生徒の関わり自体も社会的なものであると捉えており、生徒同士の関わりを通じて、政治さながらの社会的な関わりを理解することを期待していた。(*Ibid.*, p. 279.)

^{6 0} S. E. Forman, "The Aim and Scope of Civics", *The School Review*, Vol.11, No4, 1903, p.288

^{6 1} *Ibid.*, pp.288-289.

^{6 2} *Ibid.*, p.292.

^{6 3} S. E. Forman, *First Lessons in Civics, A Textbook for Use in School*, American Book Company, 1898, p.59.

^{6 4} *Ibid.*, p.181.

^{6 5} S. E. Forman, "The Aim and Scope of Civics," p.291.

^{6 6} S. E. Forman, "The Aim and Scope of Civics," pp.291-292.

^{6 7} *Ibid.*, pp. 292-293.

^{6 8} *Ibid.*, p.293.

^{6 9} それに関して、当時の公民科教科書の分析を行ったのが森分である。森分によって、19世紀後半から～20世紀にかけての公民科教科書は、第一に『連邦憲法』の教授から始まった古い型の公民科教科書、第二に政治原理、政治組織、政治機構、そして地方、州、にも均等の採れた公民科教科書、第三に、地方、州、連邦へと学習順序が転換した教科書、最終的には、政治の機能面を重視して生徒

の視点から世の中の政治問題などの政治について捉えさせようとする教科書など、当時の公民科教科書も時代を追うごとに進歩的なものが登場したことが指摘されている(森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』 pp.444-450)。

また、ヘメンウェイによると、1880年代から1910年代までの公民科教科書は三段階の変化を遂げたとされる。その第一段階は、1880年代に出版されていた合衆国憲法の学習を主とした教科書。第二段階は、1890年代に出版された連邦政府を中心とした政府の機構・仕組みの学習を重視した教科書。第三段階は、「新しい公民科」と呼ばれる政府の機能的側面に注目し、積極的な政治的市民を育成する教科書である(Henry G. Hemenway, *An Analysis of Civic Education in American Secondary Schools, 1890-1916*, University Microfilms, Inc., Ann Arbor, Michigan, p.52.)。

第三章 政治的関与を促すシ ティズンシップ教育論の展開

第一節 政治に「関与」するという発想

第二章では、政治的意思決定としてのシティズンシップ教育論の展開を明らかにしてきた。これらのシティズンシップ教育論は、生徒に高度な政治的理解や批判能力を育成しようとしていた。ただその反面、全体の少数である生徒を対象として、ハイスクールの高学年での学習を中心に考えていた。そのため、これらの学習は、限られた社会階層の生徒を視野に置いている点でエリート主義的であった。

このような高度な政治教育改革が進行する一方で、より多くの生徒に対して、アメリカ政治について理解させ、関わるように促す取り組みがなされていった。その過程で、初等教育段階に政治学習を導入し、社会へ政治的に関わることを促すシティズンシップ教育論が生まれてきた。これらのシティズンシップ教育論では、生徒に政治的に原理的・批判的に考察させるのではなく、現状の政治制度・体制を前提として、それに関わることを促す実践が展開されていく。

ここでの「関与」とは、既存の政治体制に何らかの形で関わることを指す。そのため、既存の政治体制に批判的であることよりも、適応することが求められる傾向もあった。

また、これらの学習は、政府の機能や役割を強調する。そのため、先の NML に見られる都市改革では、「民主政治の実現」と「行政の専門化・効率化」の 2 側面が見られた。その 2 側面を念頭に置いた場合、初等学校に政治への関与を促すシティズンシップ教育を導入する試みは、後者の「行政の専門化・効率化」を促す役割を果たしていた。

その点、これまでの先行研究では、ハイスクールと初等学校の公民科の関係を、連続的に捉え過ぎる傾向がある。実際には、少数の生徒を想定するハイスクールと大多数の生徒が通う初等学校で公民科の果たす役割や社会的な機能が大きく異なっていたと考えられる。

そこで本章では、初等公民科の導入過程に注目することを通して、政治的関与を促すシティズンシップ教育論の特徴を明らかにしていく。

後述するように、このシティズンシップ教育論は、市民に政治参加を強調しなくなったのではなく、多くの市民に社会との新しい関わり方を促すものであった。

第二節 初等学校への公民科の導入

第1項 NMLの初等教育プログラム

第二章では、NMLの活動によってハイスクールにおける政治的意思決定としてのシティズンシップ教育のカリキュラムが開発されたことを明らかにした。その際に、ハイスクール・プログラムとは別に、初等教育向けのプログラムも提案されていた。そして、この初等教育プログラム(**Elementary School Program**)は中等教育とは異なり、初等教育への公民科導入という新しい意義を持っていた。

この初等教育プログラムに関する勧告は、小委員会の代表者のルキヤー(**Frederic L. Luqueer**)の所属するニューヨーク市のカリキュラムを例としてなされた。

その内容とは、独立教科としての公民科と他教科、教科外活動における公民科的学習の指導とに分かれている。小委員会は、第4学年までは、他教科で地域の具体的な事象に即して公民的教授を行い、第5学年からは教科書を中心として、付随的に、そして、独立させて教授する計画をとっている。第6、7学年と第8学年の前半ではアメリカ政治の原理と州や国の統治機構をわかりやすく教授し、第8学年の後半で「都市政治」を教授する編成となっている。初等学校における付随・独立の公民科教授の頂点に、都市政治をおいているわけである。そして、市民としての義務と責任と権利、都市の政治機構とを内容にしている¹。

このような説明のあとに、ルキヤーは第8学年の公民科教授に関して、次のような指摘をしている。

卒業前の第8学年後半では、都市シティズンシップと都市政治の明確な概要が教えられべきである。それはすでに付随的に学習されてきている。大都市の機構は極めて複雑であり、生徒があまりに未熟であるので、徹底的に取り扱うべきではない。卒業から最初の投票権行使まで7年間もある。内容について、関心がもて、かつ重要なものにし、生徒をこの学習の後の学習へと方向づけ、都市生活に役立つような参加へと導くように努力すべきである²。

このルキヤーの指摘から分かるように、初等教育における公民科の複雑さを減らし、生徒が関心を持てるようにすることが重要視されてきた。それは、実際の投票行動までにまだ長い時間のある初等学校の生徒に対する工夫でもあった。そして、投票行動ではなく、都市生活全般における広義の参加を促すこととなった。このような初等公民科における広義の参加の捉え方は、市民の参加方法をより広義に捉える土台となっていた。

第 2 項 サーストンの公民科教育論

先に示したように、NML の初等教育プログラムにおける公民科教育の構想では、投票行動以外の政治参加の可能性についても言及がなされていた。

これに対して、同じ報告書でも掲載され、初等学校の第 1 学年からの系統的な公民科カリキュラムを提案したのが、サーストン(Henry Thurston)であった。サーストンの提案する公民科のカリキュラム案は、委員会全体の方針とは異なるものであったが、初等教育の系統的なカリキュラムを開発し、コミュニティ生活を重視した公民科教育の実践開発の先駆けと言える存在となった。

サーストンは早くから公民科と経済教授に関心を持ち、19 世紀末からハイスクールの教師をしていた。そして、1898 年に、「公立学校におけるシティズンシップの育成に関する調査」を行い、その結果を発表した³。同年にはシカゴ師範学校に移った。その翌年の 1899 年には、ハイスクール用の経済教科書を出版していた⁴。また、小委員会の一員として活動中に 1904 年、初等学校公民科のカリキュラム編成の原則について見解を発表していた⁵。

では、サーストンの公民科カリキュラムとはどのようなものだったのだろうか。まず、サーストンは、公民科教授で扱う範囲を論じるにあたって、他教科・教科外活動でなされる間接的教授と独立教科としてなされる直接的教授に分けて論じている。そして、直接的教授としての公民科のカリキュラムのあり方を問題とする。それに関してサーストンは以下のように述べている。

全ての社会的活動の中で私達が政治的と呼んでいるもののみが厳密に公民科の内容である。公民科を直接的に教えるということは人の制度生活の政治的部分のみを教えることである⁶。

このようにサーストンは、社会的活動の中から、政治的な側面のみを公民科の扱う対象だと捉えていた。このような公民科と政治に対する捉え方自体は、第二章で分析したフォアマンのシティズンシップ観と類似している。フォアマンはシティズンシップ概念が人間関係全体に及ぶものと捉えた上で、公民科では政治的側面だけに限定した教授を目指していた。それと同じく、サーストンもシティズンシップ概念自体を政治よりも大きなものとして捉えている。サーストンは、政治的側面に焦点化した上で、公民科の目標を以下のように述べている。

1. 最も重要なことは各政治団体がその構成員のために何を行うかである。
2. 各団体の構成員が各仕事をする一般的方法、言い換えると、各団体の役人、法律、選挙、租税などを、必要とされる仕事を行う機構として学習させる。
3. これらの団体、すなわち、町、市、州、国などの間に仕事の分担があり、各団体は、主として各構成員の必要とする仕事を行う。
4. 各団体の構成員である「公衆」とその集団の仕事のために選ばれた少数の構成員である「公務員」との間に、誠実な支援に対する誠実なサービスという相互交換がいつも存在しなければならない。
5. 歴史学習を通して、祖先の生活の勢いを感じた市民に対し、アメリカの公民生活は、この継承された力を賢明かつ大胆に活用する広範な機会を提供する⁷。

このようにサーストンは、公民科において、個人と政治団体との相互関係に注目し、政治団体が構成員に果たすべき役割に注目している。これに関して、森分はサーストンの公民科教育論に関して、「町・市・州・国という各政治団体とその構成員のあるべき関係を客観的に理解させることによって、構成員としての自己認識を形成することを狙いとしている。」と述べている⁸。

このように政治団体と構成員の関係性に着目することによって、サーストンの公民科では、日々の生活における政府の活動により積極的に注目することとなった。その際に、サー

ストーンは、生徒自身による都市の政治の観察を重視していた。サーストンは以下のように述べている。

子どもの理解の範囲内にある、現在の人間生活の諸側面を教えよ。子どもを援助して、彼が繰り返し見聞きし自力で理解しようと試みるようになる諸活動をしつかりと観察し解釈し始めるように手助けせよ⁹。

このようにサーストンは、生徒に政治団体と構成員の関係を理解させる際に、直接の観察や解釈を重視していた。

そして、サーストンのカリキュラム案の概要は以下のように説明できる。

第1・2学年では、身近にみる働く人々の活動から、子どもの生活を支える私的事業を学習し、次に、公共事業に携わる人々の活動へと発展させ、これに年間を通して祝日に関する学習を並行する編成をとっている。第3学年では、第1・2学年で子どもに観察可能な政治機能を一通り扱ったので、消火という1つの機能の集中的学習を行わせ、消防署の組織や消防署間の関係等の機能を支える政治機構へと、児童の関心・知識を拡大させていく編成となっている。これに、祝日とアメリカ史上の人物の伝記学習を並行させている。第4学年では、政治単位が町・市から州・国へと拡大され、政治の機構を系統的に扱い、各機能について町・市・州・国の関係を学習させている。第5学年では、国政のいくつかの機能とそれらに関わる機能の学習を行わせる。第6学年ではこれまでに学習してきた内容について、教科書を用いて系統的に整理し体系化させ、第1学年からの公民科学習をまとめさせている。第7・8学年では、これまでとは逆に、国政から初めて、国・州・郡・市・町との関係、自分の住む市、町へという展開を採り、歴史学習を踏まえて、アメリカにおける市民生活の発展可能性の理解で締めくくる編成となっている¹⁰。

以上がサーストンの公民科教育論の概要であるが、この論の意義は以下の3点で説明できる。

第1は、系統的な初等公民科カリキュラムを開発した点である。サーストンの提案は、森分が述べているように、初等学校において公民科を独立科目として第1学年から系統的に教授すべきことを主張し、その具体的過程を示した最初の論として注目される¹¹。

第2は、サーストンが、生徒に政治団体と構成員の関係という、社会の構成員の育成の目的がより明確に打ち出した点である。このような団体と構成員の関係理解は、この後の公民科実践の鍵となっていく。

第3は、生徒に社会の構成員の理解を促す際に、実際の観察や解釈を重視していた点である。このような学習方法はその後の公民科の学習方法としても定着していく。

サーストンの公民科教育論は、NMLの初等学校プログラムの案とは異なっていたが、具体的な公民科カリキュラムと学習方法を打ち出した点で高く評価できる。また、サーストンの影響はいくつかの点で指摘できる。

まず、サーストンは、1905年から開始されたAHA八人委員会の活動にも委員会メンバーとして関わっている。このAHA八人委員会は、七人委員会において中等教育の歴史教育カリキュラムが提案されたことを受けて、初等学校における歴史教育のカリキュラムの提案を試みるものであった。その中で、サーストンの公民科カリキュラム案と類似した公民科カリキュラムが第五学年～第八学年に提案された¹²。

その他にも、サーストンの公民科カリキュラム案は、その後の初等公民科教育の理論を発展させたダン(Arthur W. Dunn)にも影響を与えることとなった。

第 3 項 初等学校への公民科導入の歴史的意義

以上のように、20世紀初頭に入ると、政治的意思決定を促すシティズンシップ教育論とは別に、生徒が実際に地域に関わる側面を重視するカリキュラムが開発されるようになった。このような特徴は、ここまでに取り上げた、NMLの初等教育プログラムやサーストンの公民科教育論において見られたものである。

これらの内容は、生徒に政治の原理的な理解や知的な投票行動を促すのではなく、より多様な形で都市への関わりを促すものとなっていた。このような実践は、まだ政治的関与という点では十分に組織化されたものではなかったが、政治的関与を促すシティズンシップ教育論としての萌芽的な段階として評価できる。

このようなシティズンシップ教育論は、多くの生徒が在籍している初等学校に導入するものであった。また同時に、この学習は、投票まで時間のある子どもに対して、政治を身近に感じさせるための試みでもあった。

以上のことから、このような公民科の初等学校への導入は、多くの生徒に対して、社会と生徒の政治的な接点を生み出す試みであったと言える。

第三節 多様な政治関与を促す公民科教育論

第1項 ダンと『コミュニティと市民』

これまで本章では、初等学校に公民科が導入される過程を中心に明らかにした。これらの展開を受けて、政治的関与の方法をより詳細に考察し、独自の実践を開発したのが、ダンであった。

ダンは1900~1910年にインディアンポリス市での公民科教育に関わった。その際にダンは、1907年にその後の公民科教育の理論的基盤ともなる公民科教科書『コミュニティと市民 (*The Community and the Citizen*)』を出版した。その後、これらの一連の活動が評価され、ダンは、全米レベルでのシティズンシップ教育改革に関わるようになった。そしてダンは、最終的に1916年のNEAの社会科委員会報告書の作成に中心的に関わった¹³。とりわけ、NEAの社会科委員会報告書において、ダンの理論的影響力が強かったことは、先行研究でも一般的となっている¹⁴。

そして先行研究は、ダンの公民科教科書『コミュニティと市民』を特に評価してきた¹⁵。本書が注目されてきた理由は、本書がその後のコミュニティ・シヴィックス (*Community Civics*)を生み出す先駆的な教科書とされているためである。本書の詳細な特徴分析は先行研究に譲るが、ダンの公民科教育論の特徴を掴むためにも概要を紹介することから始めたい¹⁶。それに関して、次頁の【表3-1】は、本書の目次一覧である。本書は初等学校の上級学年である初等学校第7・8学年を想定して作成されたものであった。

【表 3-1】『コミュニティと市民』の目次一覧

1 章	コミュニティの始まり	15 章	コミュニティは市民が知識への欲求を満たすためにどのように援助しているか
2 章	コミュニティとは何か	16 章	コミュニティは市民が美しい環境に対する欲求を満たすためにどのように援助しているか
3 章	コミュニティの場所	17 章	コミュニティは市民が宗教的欲求を満たすためにどのように援助しているか
4 章	コミュニティの人々が求めるもの	18 章	コミュニティはコミュニティの発展に寄与する能力、態度の欠けた人々に対し何をするか
5 章	家族	19 章	コミュニティの市民は、自分たち自身をどのように統治しているか
6 章	家族によってなされるコミュニティへのサービス	20 章	コミュニティ自治に関するいくつかの欠陥
7 章	アメリカ人の形成	21 章	田舎コミュニティの政治：町と郡
8 章	人民と国土の関係はどのように永続し限定されるのか	22 章	都市の政治
9 章	コミュニティは市民が自己の健康に対する欲求を満たすためにどのような援助をしているか	23 章	州の政治
10 章	コミュニティは市民が自己の生命・財産保護のためにどのような援助をしているのか	24 章	国の政治
11 章	職業生活におけるコミュニティと市民の関係	25 章	政府の費用はどのように賄われるのか
12 章	政府は市民の職業生活をどのように援助しているか		
13 章	浪費と倹約		
14 章	コミュニティは輸送と伝達について市民をどのように援助しているか		

(Arthur W. Dunn, *The Community and the Citizen*, D. C. Health & Co. 1907, pp. ix - x . より筆者作成)

この『コミュニティと市民』の内容構成については、過去の先行研究でも数多く取り上げられてきた。例えば、森分はこの内容構成に関して、「全体的にみると、まず社会生活の必要性を明らかにし、同時に、政治的活動を社会の広い関係や活動と結び付けて扱うことによって政治の目的・機能をつかませ、次に政治の方法・機能を理解させる編成となっている」と述べている¹⁷。つまり、本書の内容は、1~8章までにコミ

コミュニティの一般的な特徴について説明し、9~17章で実際のコミュニティ生活をいくつかの観点から分析し、18~25章でコミュニティを支える政治機構の学習を重点的に行う、という3種類の内容構成となっている。

また、ダンが「観察、分析、推測が本書で適用される教育学的方法の本質である」¹⁸と述べる。このように、本書は、単に座学的な学習を目的にするのではなく、実際のコミュニティの調査を重視していた。その際に、ダンが考案したのが、本教科書の各章末に設置されたコミュニティに関する調査課題である。この調査課題を通して、子ども達は各章で学んだ学習内容を自分たちの身近なコミュニティで調査する。このように実際の調査課題と教科書の学習は関連付けて捉えられていた¹⁹。

また、『コミュニティと市民』の教科書記述の特徴は、コミュニティの文化や仕組み、政府活動の正当性を理解させることを重視した内容となっている。このような特徴について、森分は「政治的施設や機関、法や秩序、そして、法の強制が、市民の必要と利害・関心に基づくものであることを納得させようとするものになっている。」と述べる²⁰。

ダンの『コミュニティと市民』は、市民にコミュニティへの観察を促す先駆的な教科書であった一方で、内容としては、コミュニティにおけるルールや政府の正当性を理解させるような社会適応的な性格を持つものであった。このような内容から、ダンが既存の政府を一応の前提としていたこと、生徒に既存の政治体制への適応を促していたことが分かる。

では、ダンは初等学校の公民科教科書をなぜ開発したのだろうか。ダンは以下のように述べている。

一般的に、公民科と公民統治は区別がなされていない。筆者はそのような区別はなされるべきであると信じるし、政治の機能や権限の科学的分析といったことは、ハイスクールの最終学年以前

で試みると、効果を上げることができず、それらの学習もアメリカ史学習と密接に関連づけられるのが最善であると信じる。他方、コミュニティ生活、シティズンシップの意味、市民とコミュニティとの関係、政府が市民にするサービス、これらに関する初歩的観念は、ハイスクール最終学年よりも早い段階に生徒に教えることが出来るし、そうすべきと信じている²¹。

このように、このような初等学校段階における公民科が求められたのは、低学年からの系統的な指導が必要であるからであった。ただ、現実的な問題として、ハイスクールに進学する生徒が一部分であった状況を看過することはできない。ダン氏は以下のように述べている。

第1学年から第8学年へと上がっていくにつれて、非常に多くの生徒が毎年様々な理由で中途退学していき、全体の5~10パーセントの生徒しかハイスクールの第1学年に進学しないことが分かる。その中で5~10パーセントの生徒の中で、ハイスクールを卒業するのは、多くてその中の10パーセント程度である²²。

このように、ハイスクールに進学する生徒が全体の少数に留まる中、大多数の生徒が留まる初等学校におけるシティズンシップの育成が必要だった。実際ダン氏は、「公立学校の機能はシティズンシップの良い形を作ることである。公立学校の存在はこの理由以外に認められない。」と述べており²³、学校において英語やアメリカ史や諸教科を通してアメリカの思想に触れ、アメリカ人の子ども達と接触することによって、アメリカ的方法へ早く適応ができると捉えていた²⁴。

このような観点から、大多数の生徒が所属している初等学校における公民科教育の導入は、生徒のアメリカ化を促すための重要な役割を果たしたと考えられる。

以上のように、ダン氏は初等公民科教科書を開発する際に、ハイスクールにおける高度な政治学習とは別に、大多数の生徒が存在する段階において、子どもにシティズンシップの育成を行うことを念頭に置いていた。

第 2 項 生徒の政治的関与を促す実践の特徴

1. ダンの教育実践についての教科書の扱い

これまで紹介してきたように、ダンの代表作である『コミュニティと市民』の内容を見ると、ダンの公民科教育論はコミュニティの観察を通じた学習を含みつつも、社会適応的な性格が見られるものであった。

しかし、先述したように、先行研究ではダンの教科書の分析をする一方で、彼が想定する政治的関与の方法にはあまり注目してこなかった。そのため、本研究では、ダンの教育論に対する評価は、彼が想定した教育実践の分析を通して、再検証される必要があると考える。

では、ダンが想定する教育実践とはどのようなものだったのだろうか。実は、ダンの紹介する授業例において、教科書はほとんど登場しない。もちろん、ダン自身は、生徒自身のコミュニティの理解は、教科書と関連付けてなされるべきだと考えていた²⁵。しかし、彼の紹介した授業実践例を見る限りでは、彼が教科書と授業内容を関連付けて説明した記述は見られない。少なくとも、ダンがそれらの授業例を通して説明していることは、「授業における教科書の使い方」ではなく、「授業でいかに子ども達に社会に参加させるか」ということであった。

では、ダンが想定する授業実践とはどのような特徴を持っていたのだろうか。ダンには複数の実践例を紹介しているが、本研究では、市民の社会への関わり方に焦点化するため、そのような参加を重視した実践例をいくつか取り上げることにする。

2. 子どもに可能な解決方法の学習

まず、最初に取り上げるのは、「除雪」に関する授業例である。そして、この授業例は「子どもに可能な解決方法の学習」を行うものであった。ダンはこの授業を、コミュニティ全体に影響を及ぼす市民的状况に、生徒が参加する賢明な指導に示唆的な事例として挙げていた²⁶。次頁の【表 3-2】はその授業例を示したものである。

この「除雪」の授業例では、街に大雪が降った翌日に、雪がコミュニティ生活全体に与える影響をめぐって議論を行う。導入では、個々の生徒がコミュニティ生活に雪が与える影響について思いついた意見を列挙する。その後、教師の発問によって、車道は都市政府、歩道はその歩道の前の各家主というように、コミュニティの除雪作業を任される人が異なることを生徒は理解する。そして、それらの役割分担が自分のコミュニティでも機能しているかを検証するため、生徒はコミュニティの実際の調査を行う。その結果、生徒は、市民の義務を果たしていない家主がいることを知る。そして、なぜそのような市民が存在するのかを議論をする。

これらの考察の結果、生徒の判断力を育成するために重要とされるのが、コミュニティの問題に対して生徒自身に何ができるかを議論する場面である。ここでは、コミュニティへの影響力、生徒に可能な参加方法、他の活動組織との関係性などを考慮しながら、生徒に適した参加方法を議論する。そして、最終的に、個々の生徒が自分達の家の前を除雪することから始めるべきという結論に至る。ダンはこの実践を行った後、「この主題に関する公共的感情が作り上げられ、教室に始まり、その流れは家にも拡大した。そしてそれは市民団体や新聞によって拡大された。ついには街の家主たちもそれに気づき、その後あった嵐の後には、彼らの家の前の道路も綺麗にされていた。」と報告している²⁷。

【表 3-2】「除雪」に関する授業例

授業展開		主な発問・疑問	想定される生徒の反応の例
導入	身近な出来事から起こる影響を類推	ある大雪の翌朝、質問「コミュニティ生活に対して、この降雪はどのような影響を与えるだろうか？」	<p>《回答例》</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 交通障害 ・ 雪が解けて再度凍結した場合のケガや命の危険。 ・ 汚れた雪の塊が町の美観を害する。
	コミュニティにおける役割の違いを議論	<ul style="list-style-type: none"> ・ 誰が車道を清掃するのか？ ・ 誰が歩道を清掃するのか？ 	<p>《回答例》</p> <p>都市政府の街路清掃部門がする。</p> <p>《回答例》</p> <p>これは都市政府によってはなされない。個人の家主にその役割が任されている。</p>
展開1	実際のコミュニティの検証	学校からの帰り道で、街路の清掃状況の観察し、清掃されていない街路の数を報告。	
	理論と現実の矛盾について議論する	<ul style="list-style-type: none"> ・ この事柄に関して、自分自身の自主裁量に任されているのか？ ・ なぜ人々が条例に従わないのか？ ・ なぜその条例が施行されないのか？ ・ 尊重されない法律の効果とは何か？ 	<p>《回答例》 違う。都市の条例では、個人の家主に街路の清掃が命令されている。</p>
(彼らはその問題について家で話し合った。)			
展開2	自分達に可能な社会への参加方法に関する議論	疑問「自分に何ができるのか」(判断力を育成する場面)	<p>《意見1》 当局に不満を言う。</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>議論の後、単なる苦情ではあまり効果が期待できないという結論に至った。</p>
			<p>《意見2》 不道德な人に個人的に話しをする。</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>これは、公的になされるべきであり、おそらく大人を不快な気持ちにさせるという結論に至った。</p>

		<p>《意見3》 少年のグループを近隣の道路を清掃するために見回る組織をつくることが提案された。</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>これは商業的事業としてなされるのが良い。また多くの場合、そのような集団は、公共事業としての空き地の前の街路を掃除していた。</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>そこに住む人々が自分たちの街路の掃除が可能であり、公共サービスとしてその人々の道路を掃除することは、有害な方法で重い責任を転嫁している、という結論に少年たちは達した。</p>
結論		<p>最善の市民的サービスは自分自身の日常生活の過程でいつも遂行することであるという重要な教訓を学び、自分たちの家の前の街路をきれいにすることに気を付けるようになった。</p>

(Arthur W. Dunn, "By What Standards Shall We Judge the Value of Civic Education?", *The History Teacher's Magazine*, April 1915, p.102. より筆者作成。なお、網掛部分は筆者の分析である。)

この「除雪」の授業では、生徒は、授業で習ったコミュニティの原則が自分のコミュニティで機能していないことを知り、自分に可能な解決策を考察していく。その結果、自分に可能な参加方法を吟味する過程で、日々の自分の心がけがコミュニティ問題の解決に繋がると学ぶ。このような授業例は、子ども達にコミュニティを観察させるだけでなく、コミュニティに対して子ども達にできる参加方法を期待するものとなっている。ただ一方で、この授業例では、授業の中で、子ども達に具体的な参加を行わせるものとはなっていない。

3. 実際の社会参加を通じた学習

先に示した「除雪」の授業例では、子どもに可能な解決方法の吟味が行われていた。では、ダンの授業の中では、実際のコミュニティ活動への参加はなされなかったのだろうか。

それに関して、次頁に示す【表 3-3】は、子ども達が実際のコミュニティ改善に関わる学習過程を示したものである。この実践は、ダンがインディアナポリス市を去り、全米レベルでのシティズンシップ教育改革に関わるようになった際に、これまでに行ってきたインディアナポリス市でのシティズンシップ教育の実際をダンが報告した内容の一部である。ダンがインディアナポリス市の公民科の部長(director)をしていたことを考慮しても、ここで紹介するこの実践は、ダンの公民科教育論を象徴するものであったと考えられる。

この学習過程は、学校に地域の衛生局から、都市の調査に関する協力の依頼が来た際のインディアナポリス市での授業例を示したものである²⁸。子ども達は、依頼された地域を子ども同士で割り振り、調査と子ども同士の批判を重ね、衛生局に調査結果を提出する。その後、十分な改善が見えない地域に関して、衛生局の秘書官と議論や調査を行い、最終的に都市環境が改善していく様子を実感していく。このような学習過程は、先程の「除雪」の授業例から更に進んで、子ども達に実際のコミュニティ参加をさせるものとなっている。

また、ここで特に注目されるのは、【表 3-3】の太線部分の「展開 2」「展開 3」の内容である。ここでは、子どもが政府からの依頼内容を遂行するだけでなく、政府の活動が進展していないと感じた場合には、子ども自身の意見を政府関係者に主張する場面が示されている。この学習過程では、実際の社会参加を通じた学習が想定されていた。また、その際の子ども達は、単に政府の依頼に応じるだけでなく、政府に対しても一定程度の批判を行う態度が育成されていたと言える。

【表 3-3】 衛生局との協働を通じた学習過程例

学習過程		学習内容
導入	市からの依頼	衛生局は、学校の子ども達に、見苦しく不衛生な状況にある街を調査し、とりわけ、小道にあるガラクタやゴミ、肥やしの入った瓶の有無を記録して、協力することを依頼した。ある学校の授業の公民科では、以下のような進行でそれらの活動が行われた。
展開1	依頼された地区についての状況調査	1. 学級は街路や小道を示した彼らの地区の地図を黒板に描いた。
		2. 学級の少年はクラスを分隊に分け、各隊に地区の与えられた区域の調査の責任を割り当てた。
		3. それぞれの少年は、自分の任された区画の地図を準備した。
展開2	報告した地区の改善状況の再調査	4. 少年たちは2人1組になって、それぞれの区画に行き、その状況を記録し、地図にその場所を記録した。
		5. それらの記録と地図は、さらなる追加調査をする少女達によって、調査・批判された。
		6. 少年たちは、少女たちに逆に批判された場所を再調査した。
展開3	政府の改善が不十分な地区に関して、役人に直接の説明をする	7. 地図を添えて適切な英語によって書かれたレポートを衛生局の秘書官に送るために作り、完成したレポートは学級のメンバー自身によって、秘書官に届けられた。
		8. 2週間後、衛生局がどのような改善を行ったのかわかるため、少年たちはその地区の再調査を行った。
		9. 特定の地区の状況改善が失敗していることを衛生局の秘書官に報告し、秘書官に、学級のメンバーと一緒にその地区を調べるように招待した。
結論	地区の改善が進んでいることを確認する	10. 秘書官が学校に来て、学級に対して、衛生局の仕組みと働きを説明し、できる限り迅速に対処することを保証した。
		11. 少年たちは、秘書官と一緒に、学校の地図の中で、市民的な健康と美観を妨げる最も見るに堪えない地域に行った。
		12. 最も深刻な区域を調査した少年たちは、地図上で示されている地点に秘書官を連れて行った。
		13. 2週間後、少年たちは再び彼らが調べた区域を訪れた。そして、彼らは、(1)多くの場合、家族たちがゴミや周囲の処理をして状況改善がなされたこと(2)衛生局がその地区の清掃活動中であることを確認した。

(Arthur W. Dunn, *Civic Education in Elementary Schools As Illustrated in Indianapolis*, United States Bureau of Education, Bulletin, No. 17, 1915, pp. 33-34. より筆者作成。
 なお、網掛け部分は筆者の分析である。)

以上のように、ダンの複数の公民科実践例では、子ども達にコミュニティへの具体的な参加を促す場面が見られた。その際の特徴としては、以下の3点に整理することができる。

第1に、子ども達は、自分たちの住むコミュニティに存在する問題を把握し、自分たちに可能な参加方法を吟味するものとなっている。その際には、無闇に参加することだけが重視されているのではなく、子ども達の現状に合わせて可能な参加方法が模索されていた。

第2に、子ども達は、場合によっては政府に対して自分たちの意見を主張する機会もあった。そのため、ダンの公民科教育論における政治的な関与は、単に特定の態度を受容するだけでなく、既存の体制に対しても一定の批判的な態度をとるものであった。

第3に、ダンは、子ども達に社会の構成員としての態度育成を目的としていただけでなく、実際に都市の美観が変化することを想定していた。子ども達は、問題のある地域を調査することを通して、その地域に具体的な影響を与えることを期待されていたのである。実際、ダンの報告書を見ても、そういった成果が上がったことが報告されている。

このように、ダンの公民科教育実践における政治的な関与とは、子ども達の周りの社会問題をテーマに実際の都市改善を行い、コミュニティ全体に対しても影響を与えるものと考えられていた。

第 3 項 政治的関与の基盤となるコミュニティ観

1. コミュニティの多元性

ダンの実践では、既存の政府活動を前提とし、市民の役割や社会への参加方法を示すものとなっていた。では、このような実践は、個々の市民の政治的側面を弱めたと言えるのだろうか。本研究では、その問いをめぐる鍵が、ダンのコミュニティ概念に内在していると考えている。

ダンにはコミュニティの定義を以下のように述べている。

コミュニティとは、「1つの場所」に一緒に定住し、「共通の利害関心」によって各々が結びついた「人々の集団」と考えられる。彼らは「共通の法」に従っている。これは全てのコミュニティの定義として使えるだろう²⁹。

ダンによれば、コミュニティは、そこに住む人々の人数や住んでいる範囲の大小によって様々なものがある。そして、何らかの共通の利害関心やルールを共有している家族や農家集団も都市もコミュニティを構成している。また、州や国家も、共通の利害関心と共通の法によって統治された特定の領域に住む人々で構成されているためコミュニティといえる³⁰。また、それぞれのコミュニティは相互に関係している。ダンには、地域や州、国家といったコミュニティの関係について、「国家は州コミュニティで構成されており、それぞれの州は多くの都市や農家のコミュニティによって編成されている」³¹と述べている。そのため、基本的には、小さなコミュニティを包摂する形で、より大きなコミュニティが存在することとなる。

『コミュニティと市民』では、従来、国家や州の政府を前提として網羅的になされてきた政治機構の学習に対し、人々の様々な繋がりやまとまりを理解させる概念として「コミュニティ」という言葉が用いられている。

では、コミュニティと個人はどのような関係にあったのだろうか。ダンによれば、大小様々なコミュニティは、それぞれが特定の規模における人々の共通の利害関心に関係している。その結果、都市のコミュニティの構成員である個人が、農家と都市の物流に共通の利害を感じた場合に、都市を超え農家を含むより大きなコミュニティの構成員にもなる。また、個人は、州コミュニティや国家コミュニティの構成員でもある³²。つまり、1人の個人が異なるコミュニティの構成員としての側面を同時に持ち合わせる。

また、国家レベルと地域レベルのコミュニティの利害関心は異なったものである。例えば、健康に関する地域レベルの共通の利害関心は、街の基本的なライフラインを整備することであるのに対し、国家レベルの利害関心は、外国からの疫病の流入防止や国防等を指す場合もある³³。そのため、単純な地域の利害関心の総和が国家コミュニティの利害関心になるわけではなく、コミュニティに応じて異なる利害関心が存在する。個人はそれぞれのコミュニティの利害関心に応じて、それぞれの構成員として関わっている。

さらにダンの公民科教育論では、そのような個人とコミュニティの異なった関係性を捉える上で、各コミュニティで形成される法の存在が重要な役割を果たす。なぜならば、人々が特定の規模の集団が共通の利害関心を持っていることを意識した際に、その利害関心を調整するためのルールを設定すると考えられているからであった。

例えば、開拓家族において父親に権威があり、父親の言うことが家族のルールであったことや、開拓期に必要なに応じて近隣や地域において政府を作るようになったことなどを挙げられている³⁴。このような家族や地域における法や政治の原型のイメージが、社会の発展に伴って、州や国家規模での政府や法律を作るに至る。ダンはその過程を歴史的に論じてい

る。このようにダンの公民科教育論では、個人はある特定の範囲の地域や集団において、共通の利害関心を達成するために法や仕組みを形成し、それらの仕組みを用いることによって、それぞれのコミュニティの構成員として関与していると考えられている。

このように、ダンのコミュニティ観は、共通の土地、共通の利害関心、共通の法に基づいて構成され、家族や近隣から国家といった多様な集団において適用されるものであった。

しかし、ダンの公民科教科書で論じられる大半の内容自体は、地域や州、国家における公的機関としての政府が、自分達の日々の生活にどのように関係しているかを示すものとなっていた。では、なぜコミュニティの学習において、公的機関としての政府が重要となるのか。それは、社会が複雑化するにつれて、コミュニティの人々の共通の利害関心が実感しにくくなり、人々の持つ欲求の対立が起きやすくなるからであった。ダンは「あまりにも多くの欲求とあまりにも多くのそれを満たす方法がある場所で、しばしば人々の活動が対立することは不思議ではない。」と述べる³⁵。複雑化しコミュニティに生じる対立を調整するために、ダンには政府が必要不可欠だと考えていた。それに関して彼は以下のように述べる。

そのような不十分な状況においては、個人ができることよりも思慮分別のあるいくつかの機関が存在しなければならない。それによってまさに、合理的な連携を維持することができるのである。そのような機関として、政府は意図されているのである³⁶。

このように、ダンにとって、コミュニティの構成員が協力する手段として、政府や法律は必要不可欠なものであった。そのため、ダンにとって、コミュニティの問題と政治機構の構造は直結する問題であった。

実際、ダンには『コミュニティと市民』の後半の政治機構学習に教科書の3分の1の量を費やし、公的政治プロセスの学

習を重視している。そして、ダンは、『コミュニティと市民』を出版した後、NEAの社会科委員会の報告書作成に関わるが、その後1920年代に入って『コミュニティと市民』の改良版とも言える2冊の教科書を出版する。それが『コミュニティ・シヴィックスと田舎生活』『都市学校のためのコミュニティ・シヴィックス』である³⁷。そして、【表3-4】に示したように、この2冊の教科書は、『コミュニティと市民』同様、教科書の分量の3分の1程度が政治学習に費やされている。

そればかりではなく、この2冊の教科書の序文における教育目標では、『コミュニティと市民』に比べ、さらに政治学習の重要性が強調されている。

ダンは、コミュニティシヴィックスが、初等社会学と、高学年の従来の政治学習からなるものとして理解されており、前半の社会的な学習と後半の政治学習の有機的な関係が見落とされていることを問題視していた³⁸。そこで、ダンは以下のように明確に述べている。

その(筆者註=公民科の)最も重要な目的の1つは、若者にとって何らかの重要性をもつ政治(国政を含む)を理解することであるべきだ³⁹。

そして、ダンと同じく序文において、教科書の最後の数章の政治機構の学習について、「私達の政府が、これまでの章で必要不可欠であることを示したチームワークを確保するために、必要な組織やリーダーシップ、そしてリーダーシップを制御する力をどの程度与えているか」を理解するために、政府機能の分析を行うことを指摘している⁴⁰。また、2冊の教科書では、コミュニティの社会的機能の学習に入る以前の章において、「なぜ私達は政府を持つべきか」という章を新たに設け、各社会的機能における政府の意義を略述してから、詳細なコミュニティ生活の学習に入っている⁴¹。これらの新たな試みによって、ダンは、社会的機能に基づくコミュニティ

【表 3-4】 ダンの 1920 年代に出版した公民科教科書の目次

	『コミュニティ・シヴィックスと田舎生活』(1920)	『都市学校のためのコミュニティ・シヴィックス』(1921)
目次項目	1. コミュニティ生活における共通の目的 2. コミュニティ生活において、私達はどのように他者に依存しているのか 3. コミュニティ生活における協力の必要性 4. なぜ私達は政府を有しているのか 5. シティズンシップとは何か 6. 私達のコミュニティとは何か 7. 私達の国家コミュニティ 8. 世界コミュニティ	1. コミュニティ生活における共通の目的 2. コミュニティ生活において、私達はどのように他者に依存しているのか 3. コミュニティ生活における協力の必要性 4. なぜ私達は政府を有しているのか 5. シティズンシップとは何か。 6. 私達のコミュニティとは何か 7. 私達の国家コミュニティ 8. 世界コミュニティ
	9. 家庭 10. なぜ政府が家事を手助けするのか 11. 生計を立てる 12. 農業の協力手段としての政府 13. 倹約 14. 人民と土地の関係 15. 天然資源の保護 16. 生存・財産権の保護 17. 道路と輸送 18. 交際 19. 教育 20. コミュニティの健康 21. 社会的、美的、精神的な欲求	9. コミュニティと家庭 10. 教育とコミュニティ 11. コミュニティの健康 12. 社会的、美的、宗教的なコミュニティ生活 13. 財産の保護 14. 交際 15. 高速道路と輸送 16. 生計を立てる 17. 倹約 18. 産業における協力活動 19. 政府はどのように私達の経済的関心を満たすのか 20. 土地と天然資源 21. 財産権
	22. コミュニティにおける障害者、被扶養者、過失者。 23. 税制における協力 24. 私達は自分自身をどのように統治しているのか 25. 私達の地方政府 26. 私達の州政府 27. 私達の国家政府	22. コミュニティにおける障害者、被扶養者、過失者 23. 税制における協力 24. 私達は自分自身をどのように統治しているのか 25. 私達の都市政府 26. 町と郡の政府 27. 私達の州政府 28. 私達の国家政府

(筆者作成)

学習を、後半の政治機構の学習へと方向づけようとしていた。

このように、ダンは、1916年社会科に協力した後の1920年代に出版した公民科教科書においても、一貫して政治機構学習を重視していた。

2. 前提としての国家的理念

これまで明らかにしたように、ダンは、個人が様々なコミュニティと多元的な関係にあり、日常生活でも様々なコミュニティの構成員としての役割を担っていると考えていた。また、コミュニティの共通利害を認識するために、法や政府が重要な役割を担っていると捉えていた。

では、これらの政府やコミュニティの正当性を維持する際に、根本的にはどのような普遍的価値が存在していたのだろうか。換言すれば、どのような価値を根拠とすることによって、彼の論理は成り立っていたのだろうか。

結論から先に言えば、ダンがコミュニティの多元性を維持するために軸として用いたのが、アメリカ合衆国憲法の価値であり、アメリカ人としての自覚であった。

個人は家族、地域、州、国家から世界へと広がる様々なコミュニティに対し、絶えず「アメリカ人として」関わっているのである。そして個人は、近隣や地方、州、国家等で異なる利害関心と共に生きているが、その前提には、アメリカ合衆国憲法の普遍的な価値とアメリカ的理念が存在した。ダンは、『コミュニティと市民』の「7章 アメリカ人の形成」において、以下のように述べている。

もし彼ら(移民達：筆者註)が私達のコミュニティの価値ある構成員であるならば、彼らが私達アメリカの思想に十分な共感を持たなければならないということは明らかである。彼らは彼らの生活の中でアメリカの大衆と溶け込み、単に服装や言語だけでなく、彼らの精神や本質においてもアメリカ人となる⁴²。

このように、ダンは、外国人がアメリカに来る場合、どのコミュニティと属するかという選択以前に、アメリカの信条、原則、精神に共感しなければならないと述べている。また、ダンがコミュニティの人々の欲求を論じる際、それらの欲求を満たす権利が合衆国憲法で保障されていると指摘する⁴³。個人は利害関心に応じて多元的なコミュニティと関わるが、そのコミュニティ観は「アメリカ人として行動すること」を前提とし、その価値基盤がアメリカ的理念に据えられている。

では、ダンのコミュニティ観がアメリカ合衆国の政治理念や憲法的価値を前提としていた場合、それらの理念を共有していない世界との関係をどのように捉えていたのだろうか。これに関して、ダン『コミュニティと市民』では世界とアメリカの関係について触れていないが、後の『コミュニティ・シヴィックスと田舎生活』において、新たに「世界コミュニティ」に章を設けて、ダンの公民科教育論の世界レベルへの援用を試みている。

ダンが、世界も他のコミュニティと同様にコミュニティとして捉えている。第1次世界大戦によって、世界コミュニティ自体は現時点ではまだ存在していないことが明らかになった⁴⁴。ただ、これまで世界の人々は、言語、人種、肌の色や宗教、信念などの違いが障害となって、共通の欲求や目的に関する感覚を発達させるのに長い時間がかかってきた。しかし、国境を越えた移動やコミュニケーション、教育などが増えるにつれ、世界の国々や人々の理解が深まり、各国や人が異なるにもかかわらず、共通の目的や理想を持っていることが明らかになってきた⁴⁵。続けてダンは以下のように述べる。

共通の利害関心のために各国の効率的な協力を維持し、戦争で各国の不和を解決する調停役の代わりにするためには、国際機関のようなものや各国の政府が同意する法律が存在しなければならない⁴⁶。

このように、ダンは、世界レベルでの利害関心を調整するためには、最終的には世界レベルでの法や政府機能が必要であると考えていた。

ただ、ダンが国際間の友好を守る各国の連盟が生まれる際に、国籍や国家的愛国心を弱めるのではなく強める必要があることを指摘する⁴⁷。そしてその後、「“アメリカが第1”とはどういう意味か」という小項目において、完全な近隣生活を確保する唯一の方法は、第1に、近隣生活における各家庭が強く健全であると理解することであることや、国家の強さは、それを構成する州の強さに依存していることを指摘する。

有用な世界政府の樹立に向けた本質的な第1歩は、私達の国家政府が有用かつ公正であることを理解することである。市民が世界コミュニティに対して為しうる最初にして最善のサービスは、アメリカ的理念、すなわち、世界人類の一部で増え続けている理念に忠誠を尽くすことである⁴⁸。

このようにダンが、自分の家庭に忠誠を示して初めて近隣に忠誠を尽くせることと同様に、世界コミュニティの発展が国家コミュニティへの忠誠によって成り立つと捉える。すなわち、個人は世界コミュニティと単独で関わるのではなく、「アメリカ人として」関わっている。

以上のように、『コミュニティと市民』は、コミュニティ概念を用いることで、人々が様々な利害関心によって相互依存関係にあり、それらの問題解決に主に公的機関が当たっていることを理解させるものとなっていた。それゆえに、コミュニティ生活における学習内容は、政府による公的活動の意義・正当性を理解させるものとなっている。

このように、ダンのシティズンシップ教育論は、コミュニティという概念を用いることで、政府を絶対視せず、手段として捉えるものであった。ただ、実際はそのコミュニティ観自体が、アメリカ的政治理念や憲法的価値に裏付けられてい

た。そのため、コミュニティにおける「社会の構成員」という概念は、アメリカ的政治理念に支えられており、コミュニティに参加するためには、「国家の構成員」としての政治機構の学習をすることが不可欠だったと考えられる。

第 4 項 小括—ダンの公民科教育論の歴史的意義—

これまで明らかにしてきたとおり、ダンの公民科教育論は政治的関与を促すシティズンシップ教育論としての実践を具体化し体系化したものであった。このようなダンのカリキュラム開発は、本章でこれまで明らかにしてきた初等学校への公民科導入の試みの延長線上にあるものであった。

ダンの実践は、複雑化する社会において、政府の存在や専門性は前提とせざるを得ないけれども、市民に可能な政治的な関与を模索するものであった。そのため、参加方法も投票や公的政治参加だけでなく、生活レベルでの多様な方法が提案されていた。

また同時にダンの教育論では多元的なコミュニティについて論じられているが、これらはあくまでアメリカ合衆国の憲法的価値を前提にしたものであった。ダンの見方もアメリカ人としての視点を前提としたシティズンシップ教育論であったと言える。

このようなダンの公民科教育実践は、政府機能の拡大を念頭に置いて開発されたものである。しかし、ダンは、単に政府に依存しきった市民を育成しようとしていたわけではない。ダンは、子ども達に政府の活動に対して批判的な態度をとらせるように試みていた。ただ一方で、ダンの実践においても、政府活動の正当性は前提として論じられている。そのため、「政治的意思決定としてのシティズンシップ教育論」のように、アメリカ政治や政策そのものを批判的に捉え直すものとはなっていない。これらの学習は現存する政府や制度の重要性を理解させた上で、それらが正しく機能しているかを確認させるものとなっていた。

ダンは、この後に NEA の社会科報告書の代表編集者として、成立期社会科に関わり、報告書作成において中心的な役割を果たすこととなる。

第四節 歴史的意義

19世紀末から開発が始まった政治的意思決定としてのシティズンシップ教育論は、ハイスクール段階を想定して開発されたものであった。しかし、大半の生徒が中等教育へ進学しない状況を背景として、初等教育における政治学習が導入された。この際には、政府の重要性を前提とし、多様な方法を通じて学習者が政治に関与することが求められた。

このような政治的関与を促すシティズンシップ教育論は、市民が政治的に自律した存在であることや、政治的意思決定に直接に関わることよりも、コミュニティの繋がりの中で他者との協力関係や相互依存関係を強調している。また同時に、政府関係者の専門家としての役割を重視している。そのため、市民の役割は政府活動を支援し監視をすることが大半であった。その点に関して、先行研究は、これらの公民科教育の変化が政治学習の後退であると評価するものもある⁴⁹。

しかし、本章で分析したダンの公民科教育論は、コミュニティの問題を常に政治的な視点から捉え、政府の役割を重視しつつも、一般の市民に可能な社会参加の方法を検討させていた。その中では、政府活動を批判する方法についても学習がなされていた。

そのため、これら政治的関与を促すシティズンシップ教育論は、政府に依存する市民を生み出したシティズンシップ教育を意味しない。都市化・産業化によって社会が複雑化する中で、政府の重要性を前提としつつも、多くの生徒にとって参加可能な方法を模索した結果と言える。そのため、政治的関与を促すシティズンシップ教育論は、政治参加を軽視したわけではなく、多様な子どもに対して、積極的に政治への関わりを促したものとして評価できる。

-
- ¹ 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』 p.458.
- ² Frederic L. Luqueer, "Report on Elementary School Program," *Proceedings of the New York Conference For good city Government and the Eleventh Annual Meeting of the National Municipal League*, 1915, p.286.
- ³ Henry W. Thurston, "An Inquiring Relation to Training for Citizenship in the Public Schools," *School Review*, 1898, pp. 577-597.
- ⁴ Henry W. Thurston, *Economics and Industrial History for Secondary Schools*, Scott, Foreman and Co., 1899.
- ⁵ 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』 p.459.
- ⁶ Henry W. Thurston, "Civics in the Elementary School," *The Elementary School Teacher*, Vol. 4, 1904, p.471.
- ⁷ Frederic L. Luqueer, "Report on Elementary School Program," p.269.
- ⁸ 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』 p.462.
- ⁹ Frederic L. Luqueer, "Report on Elementary School Program," p.269.
- ¹⁰ 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』 pp.466-467.
- ¹¹ Ibid., p.467.
- ¹² A.H.A., *The Study of History in the Elementary Schools: Report to the American Historical Association by the Committee of Eight*, Charles Scribner's Sons, 1910.
- ¹³ ダンの活動概要を説明したものとしては、Alexander Urbiel, *The Making of Citizen: A History of Civic Education in Indianapolis, 1900-1950*, Indiana University, Dissertation(reprint), 1996. や、森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』等をはじめとして複数存在する。

14 このダンの教育論がコミュニティ・シヴィックスの先駆的事例であることや、1916年社会科に大きな影響を与えた人物であることは、先行研究でも論じられてきた。例えば、Patricia Glasheen, *The Advent of Social Studies, 1916, An Historical Study*, Boston University School of Education, Dissertation(reprint), 1973.

15 Arthur W. Dunn., *The Community and the citizen*, D. C. Heath & Co.1907.

16 一般的に、アメリカ社会科成立史の研究では、ダンの本書の特徴を説明するものも多く見られる。ただその中でも、本書の特徴を知るための最も詳細な情報を提供しているのが、森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』であると言ってしまう問題ないと思われる。

17 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房, p.507.

18 Arthur W. Dunn., *The Community and the citizen*, p.54.

19 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』, p.507. 森分氏はそれに関し、「具体的には、各章の学習において、まず、主題に関わる子どもの既有経験を出させ、それと関連付けて教科書に書かれたコミュニティ生活の一般的原則や合衆国にみられる一般的傾向を学習させる。そして、次にそこで学習した原理や傾向性を応用して、子どもが自分の住むコミュニティを学習する展開をとる。」と教科書を用いた学習順序を説明している。

20 *Ibid.*, p.512.

21 Arthur W. Dunn., *The Community and the citizen*, p.iii.

22 *Ibid.*, p.127.

23 *Ibid.*, p. iv.

24 *Ibid.*, p.39.

25 *Ibid.*, p.vii.

26 Arthur W. Dunn, "By What Standards Shall We Judge the Value of Civic Education?", *The History Teacher's Magazine*, April 1915, p.102.

²⁷ Ibid., p.103. また、ダンは子どもたちにコミュニティへの参加を促す際、子ども達に参加を促す間違っただけの例についても論じている。ダン「その方法を使用するには、それを指導する側の最善の判断力を必要とする。」と述べ、安易に生徒に社会参加をさせることに慎重な姿勢も示していた。ダン「授業に感化された生徒が街中で大人を叱責や説得したり、近隣の警察的な役割を任されたりする子ども達がいた、というような当時の一部の例を批判的に捉えていた。(Ibid., p.103.)

²⁸ Arthur W. Dunn, *Civic Education in Elementary Schools As Illustrated in Indianapolis, United States Bureau of Education, Bulletin, No. 17, 1915, p.22.*

²⁹ Ibid., p.7.

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid.

³² Ibid., p.8.

³³ Ibid., pp.54-66.

³⁴ Ibid., pp.23-24.

³⁵ Ibid., p.18.

³⁶ Ibid., p.161.

³⁷ Arthur W. Dunn., *The Community civics and rural life*, D. C. Health & Co, 1920. Arthur W. Dunn, *The Community civics for City School*, D. C. Health & Co, 1921.

³⁸ Ibid., p. iv .

³⁹ Ibid.

⁴⁰ Ibid., p. v .

⁴¹ Ibid., pp.40-52.

⁴² Ibid., p. 39.

⁴³ Arthur W. Dunn., *The Community civics and rural life*, D. C. Health & Co.1920, pp.9-10.

^{4 4} *Ibid.*, p.86.

^{4 5} *Ibid.*, p.89.

^{4 6} *Ibid.*, p.92.

^{4 7} *Ibid.*, p.95.

^{4 8} *Ibid.*, p.96.

^{4 9} Julie A. Reuben, "Beyond politics: Community civics and the redefinition of citizenship in the Progressive era". *History of Education Quarterly*, 37, 1997, pp.399-420.

第四章 職業的自立を促すシ ティズンシップ教育論の展開

第一節 社会参加の基盤としての職業

第二章と第三章で明らかにしたとおり、世紀転換期のアメリカでは、アメリカ政治に関わりを促すシティズンシップ教育論が生み出された。政治的意思決定と政治的関与とでは、政治に関わる方法も子どもの社会的経済的な前提も異なっている。しかし、両者は政治的な側面を重視している点で共通していた。

それに対して、1910年代になると、これまで見てきた政治的な学習の比重を軽くして、職業的な学習を重視するシティズンシップ教育が登場してきた。このようなシティズンシップ教育論の登場の際には、2通りの立場が内在していた。

第1は、特定の社会的経済的前提に立たされた生徒に対して、職業の社会的意義を理解することが必要であるという、生徒の職業的ニーズを重視する立場である。これらの実践は、職業系の学校やコースに在籍する生徒に対して提案された。

第2は、生徒の職業準備を行う一環として、社会の構成員としての認識や態度を育成する立場である。これらの実践は、生徒にとっての社会を職業的な観点から理解させ、最終的には生徒が職業人として社会への参加を促す。このような実践は初等学校段階において提案される。

このように、職業的側面を重視した学習は、個人に社会との関わりを促すだけでなく、生徒が社会に参加する基盤として職業的自立を促す点に特徴がある。これは、単なる技能的な職業教育とは異なるが、生徒が職業を社会的な観点から学習することで、同時に生徒にとっての職業準備を兼ねるものとなっていた。

これより本章では、これらの「職業的自立を促すシティズンシップ教育論」が開発された背景とカリキュラムの特徴について明らかにしていく。

第二節 職業的自立が促された背景

第1項 シティズンシップ教育から見た職業教育の展開

20世紀初頭は、職業に関わる様々な教育政策や教育実践が開発された時期であった。このような動向の中には、後述するような手工教育、職業教育、職業指導、技術教育なども含まれる。

第一章でも述べたとおり、19世紀末の学校教育は、徒弟制度から工業制度への産業構造の変化の中にいた。そのため、学校教育における職業準備が必要だと考えられるようになった。その理由としては、生徒の卒業時の学校から職業への移行過程がうまく機能していなかったことが挙げられる。これらの変化は、労働力を基盤とする産業界や市場にも深刻に捉えられる中で、様々な職業関連の教育改革が行われていくこととなる。

では、シティズンシップ教育の視点から見ると、19世紀末から20世紀初頭の職業教育改革はどのように評価できるのだろうか。

まず、職業教育改革のスタートとして、19世紀後半に起こったマニュアル・トレーニング運動(Manual Training Movement)を挙げるができる。この運動は、またの名を「手工教育運動」とも呼ばれる。

マニュアル・トレーニングは、当初、高等教育におけるエンジニア育成の基礎・準備教育として、ハイスクールで導入されたものであった¹。このマニュアル・トレーニングは、特定の職業訓練や職業準備ではなく、教養教育としての全人格的な人間形成を目的としたものであった。ただ現実には、技術者養成をめざす大学での工学教育のための準備教育という側面を強く持っていた。そのため、シティズンシップ教育の観点から見ると、マニュアル・トレーニングは、社会と職業

の関係に注目する視点が希薄であった。この点では、その後
に登場するスロイドシステムや、装飾的・美的な要素を加え
た教育も同様であった²。

それに対して、シティズンシップ教育としての性格を見出
せる学習としては、1910年代以後に発展した職業指導
(vocational guidance)と産業科教育(industrial arts
education)が挙げられる。

職業指導は、生徒に応じた職業や進路選択の指導を求め
る中で開発がなされた。田代は、職業指導の第一人者である
パーソンの理論に関して、単に個人の適性と職業とを対応さ
せる技術論ではなく、「社会の改革と民主主義を発展させてい
く『革新的市民』の育成を目指すもの」だったと指摘してい
る³。このように、職業指導を導入した人々の中には、職業の
社会的意義や職業選択の際に生徒が社会に貢献できるような
態度形成を試みる人々も存在した⁴。

一方で、一般教育としての職業や産業に関する教育を行う
ものとして、産業科教育が誕生した。この産業科教育は、具
体的な職業訓練としての職業教育が増える中、あくまで一般
教育や完成教育としての性格を重視して開発された教科であ
った。これらの産業科教育では、産業や仕事を軸に、その社
会的意義や歴史的変遷を学習させるものとなっている⁵。

このように、19世紀後半から始まった職業教育の運動は、
20世紀に入って多様な展開を遂げていた。そしてその中で、
職業と市民育成とを関連づける試みが見られた。これらの実
践は、広義の上ではシティズンシップ教育と呼びうるもので
ある。これは、シティズンシップ概念や市民概念は職業的な
ものまでをも含めた結果として捉えることができる。

そして、シティズンシップ教育としての性格を強めていっ
た社会系教科においても、職業的な側面を重視したシティズ
ンシップ教育論が見られるようになっていく。

第 2 項 20 世紀初頭の歴史教育の履修要件

社会系教科と職業準備の関係を考察する際には、その前提となる当時の社会系教科の実態を考慮することが有益である。

19 世紀末~20 世紀初頭の社会系教科の実態に関して、第一に言えるのは、この時期に社会系教科の普及が大幅に進んだことである。それに関して、19 世紀末~20 世紀初頭のハイスクールにおける歴史の履修状況を整理したものが【表 4-1】である。

【表 4-1】19 世紀末~20 世紀初頭のハイスクールにおける各教科の履修した生徒の状況

	年					
	1890	1895	1900	1905	1910	1915
歴史の履修率	27.83%	34.65%	37.80%	40.50%	55.67%	51.46%

(Department of Education, *Report of the Commissioner of Education for the Year Ended June 30, 1917*, Vol. II, p.14. より筆者作成)

【表 4-1】から分かるように、当時の歴史の履修者数は、19 世紀末頃に 3 割程度であった履修率が、1910 年頃には、およそ半分となっている。このような歴史教育全体の履修率の増加傾向については注意が必要である。なぜならば、一般に、20 世紀に入って生活や体験を重視する教育実践が増えた背景として、伝統的な歴史教育を学ぶ生徒が存在しなかったかのように語られる傾向があるためである。例えば、1916 年の NEA 社会科委員会のメンバーであるエバンズ(Jessie C. Evans)は、以下のように述べていた。

伝統的な歴史課程が大学準備をする生徒にしか許容されないという危険が増大している。ある日、私はこの国で最も大きいハイスクールの 1 つを訪問した。その際に、大多数の生徒は歴史を全く履修していないことが分かった。文化の定義が新しくなり、効率性への新しい要求が強まることによって、私達の学校にこれまで存在した全ての教科に厳しい試練が課されることとなった⁶。

このようなエバンズの指摘から読み取れるのは、大学進学組以外の生徒が歴史教育に関心を示さなくなりつつあることへの焦りである。ただ、この指摘を根拠に、歴史教育が学校教育から姿を消したように捉えることは、先に示した歴史教育の履修率の増加と矛盾している。では、当時のアメリカの歴史教育において起こっていた現象とは何を意味していたのだろうか。

先に示した歴史教育の履修問題を明らかにするためには、20世紀初頭でも歴史の履修率が学校の総在籍者数の半数程度であった点を考慮する必要がある。それに関して、1914年におけるハイスクールの歴史科目の設置状況を整理したものが、次頁の【表 4-2】である。この表から分かるように、ハイスクール4学年間の履修状況は、古代史、ヨーロッパ史、イギリス史、アメリカ史という順序で実施される傾向にあった。この順序自体は、AHA七人委員会の提案した歴史教育のカリキュラムの影響力を見ることができる。

また、履修状況を見てみると、古代史からアメリカ史へと続く選択順序はある程度共通しているものの、必修科目と選択科目が混在していることが分かる。そのため、必ずしも歴史を学ばなくても、生徒が卒業できるような環境があったと考えられる。

これに関して、例えばジェームズ・ハイ(James High)は、20世紀初頭の社会科カリキュラムについて振り返った際に、「教科の自由選択制は厳格に準備された科目配列よりも、より民主的であると考えられていた。」と述べている⁷。

【表 4-2】 1914 年時の 600 校におけるハイスクールの歴史の科目別設置状況

	第 1 学年	第 2 学年	第 3 学年	第 4 学年
古代史(必修)	33.0%	22.2%	3.0%	0.5%
古代史(選択)	15.5%	9.8%	0.8%	0.2%
ヨーロッパ史(必修)	3.0%	29.8%	15.3%	0.8%
ヨーロッパ史(選択)	0.5%	16.0%	10.0%	0.5%
イギリス史(必修)	5.2%	6.5%	17.2%	1.8%
イギリス史(選択)	1.8%	3.7%	19.7%	2.2%
アメリカ史(必修)	1.8%	1.8%	8.7%	50.8%
アメリカ史(選択)	0.5%	0.3%	3.2%	11.7%

(Henry Johnson, *Teaching of History in Elementary and Secondary Schools*, The Macmillan Company, 1915, p.150. より筆者作成。)

その他にも、アメリカ社会科成立期である 1910 年代において、社会系教科の履修状況にばらつきがあったことは他にも報告されている。例えば、1914-1915 年のウィスコンシン州の社会科学の科目の履修状況について、チェイス(Wayland J. Chase)が報告している。チェイスによれば、42,000 人の子どものうち、10,500 人が古代史を、5,100 人が一般史か近代史を、2,500 人がイギリス史、6,500 人がアメリカ史、4,700 人が公民科、1,500 人が経済学を履修しているとされる。それらを踏まえた上で、チェイスは、42,000 人の総在籍者のうち、およそ 59% が何らかの歴史科目を履修していると想定している⁸。このような履修率の状況から、全ての生徒が社会系教科を履修していたわけではないことを確認できる。

では、これらの科目履修のばらつきは、全ての生徒に満遍なく見られたのだろうか。実際には、社会系教科の履修状況は、学校のコースによって、大きな差があったと考えられる。それに関して、例えば、次頁の【表 4-3】は、ミネアポリス市にあるハイスクールの各コースの履修条件を示したものである。

【表 4-3】 ミネアポリス市の North High School の
社会系教科の履修状況

コース		履修状況
一般コース		<ul style="list-style-type: none"> ・ 一般史かギリシャ・ローマ史(1年間) ・ アメリカ史 ・ 公民科 ・ 他にも選択可
商業コース		<ul style="list-style-type: none"> ・ 一般史(1年間) ・ 商業史(1年間) ・ 公民(半年間)
職業系	マニュアル トレーニング コース	<ul style="list-style-type: none"> ・ 必修の義務はない。 ・ 選択も可。
	ホームエコノ ミクスコース	
	芸術コース	
近代語コース		<ul style="list-style-type: none"> ・ ローマ・ギリシャ史 ・ 中世史(1年間) ・ (一般史・商業史を除き選択可)
ラテン語コース		<ul style="list-style-type: none"> ・ ギリシャ・ローマ史

(Wilson P. Short ridge, "The Relation of the History Curriculum to Vocational Training in the High School", *The History Teacher's Magazine*, Vol VIII, Number 3, 1917, p. 96. より筆者作成)

この【表 4-3】から分かるように、同じ学校内でも、コースによって異なった履修条件が設けられていた。

例えば、一般コースでは一般史やアメリカ史が必修となり、現代語コースやラテン語コースでは、古代史を中心とした履修となり、職業系コースでは履修の義務がなかった。先のエバンズの指摘やミネアポリス市のハイスクールの履修制限などから推察されるのは、異なる進路を希望する生徒によって、社会系教科への親しみが異なっている点である。

先述のとおり、当時のハイスクールでは学年を追うごとに生徒が中途退学していく状況にあった。これと併せて、履修率の状況を見ると、最終学年に必修とされているアメリカ史を受講する生徒の割合は、同年代の子どもの中ごく一部に限られていたことが推察される。

そのため、社会系教科の関係者は、生徒や学校関係者に対して、社会系教科を学習する価値や利点を訴える必要があった。その結果、シティズンシップと職業とを関連付けるカリキュラムが開発されるようになった。

このような職業とシティズンシップを関連付けたカリキュラム開発は、主に2通りの立場に大別できる。

第1は、職業や産業の学習が生徒の現状を克服するために必要であることを強調する立場である。このような立場に立てば、生徒の現状や将来を見据えて、職業的ニーズがあることが説明される。

第2は、生徒の職業準備とカリキュラムを関連付ける立場である。この立場に立てば、生徒は社会について職業を軸に学習し、自分自身の職業準備と社会認識を一体化することになる。

このように、社会系教科に対してその学習価値を説明することが求められる中、職業とシティズンシップとを関連づけたカリキュラム開発が進められることとなった。

次節では、職業的ニーズを重視した実践およびカリキュラムの特徴について分析していく。

第三節 職業的ニーズを重視した歴史教育カリキュラム開発

第1項 ロビンソンの歴史教育カリキュラム

1. ロビンソンにとっての「一般人」と産業教育

1900年代に入ると、職業学校も整備され始め、一般のハイスクールの内部においても、職業系のコースが配備されるようになっていた。その中で、「一般的なハイスクール生徒」を論じる上で、職業志向の生徒の存在が指摘されるようになる。その中で、肉体労働をするような大多数の労働者階級の生徒を想定して、独自の歴史教育論を提案したのが、ジェームス・H・ロビンソン(James H. Robinson)であった。

ロビンソンは、その後の社会科成立を決定づけた1916年のNEA社会科委員会報告書のカリキュラム観に大きな影響力を与えた人物としても知られている。同時に、ロビンソンは「ニュー・ヒストリー」の提唱者であり社会科成立に深く関与した人物として有名である。

彼の歴史観は、従来のように、歴史の時系列性を客観的に論じるのではなく、現代社会理解のために過去を振り返るといふ発生的方法に依拠していた。このようなロビンソンの歴史観は、現代社会理解を重視する社会科歴史の成立に大きく寄与した。

ロビンソンの歴史教育論に関しては、森分やウェラン(Michael Whelan)の分析によって全体像を明らかされている⁹。本研究では、これらの先行研究の蓄積に依拠しつつ、ロビンソンが子どもの多様性をどのように捉え、カリキュラムを構想していたかを論じていく。

ロビンソンは、「一般人のための歴史(History for the Common man)」と題した論文において、中等教育がエリートではなく、一般人のために再構成されるべきだと論じている。

そして、ここでいう「一般人(Common man)」とは、主に労働者階級の人々であった。ロビンソンは、この論文で以下のように述べている。

私達の現在の仕事は、早い時期から生活の重荷を背負わなければならない、自ら働くことで生計を立てていくことを想定しなければならない大部分の階級の少年・少女のために何ができるかについて考えることである。しかし、教育は、最近まで、一般的事柄(Common things)をしなければならない一般人について、真剣に考えてこなかった。それは、生活の心配に苛まれる必要もない余暇や自由を前提としていたからである¹⁰。

ロビンソンによれば、古代、ギリシャの自由教育は、奴隷によって生活を支えられ、余暇を持つ自由人のためのものであった。そこでは実用的な内容は奴隷のものとして排除された。そのため、ギリシャ人は現代的な意味で民主主義を持っていない。奴隷制度は消失し、奴隷の担った職業は大きく発展し変化した。今や産業が極めて興味深く価値あるものとなった¹¹。

このように、ロビンソンは、これまでの歴史が政治や軍事史を中心に論じられてきたことが、「生活の心配に苛まされる必要もない余暇や自由」を前提としてきたのだと、痛烈に批判している。ロビンソンは以下のように続ける。

私達の公立学校に通う大多数の子ども達の実際の生活と将来の義務に対して、学校教育をできるだけ密接に関係づけるように大胆に臆することなく取り組む絶好の機会である。

この確信が心に深く刻み込まれているならば、私は次のことに注目することを提案したい。少年少女を支援するという直接的関心を伴いながら、機械を管理し生産工程を進めるために教育を受ける少年少女の教育において、歴史は大きな役割を果たす¹²。

このように、ロビンソンは、公立学校の教育内容が、生徒の実際生活や将来の義務と密接に関連するべきであると捉えていた。その上で、機械管理や生産工程に関わるような、労働者階級の生徒にとって、歴史教育が大きな役割を果たすと考えていた。

ロビンソンも述べるように、当時の産業教育は、「技術教育の1種」であり、その最も直接的な目的は、「13、14~16才の少年少女が、腕のいい熟練工にすぐになれるように準備させること」であった¹³。

それを踏まえた上で、ロビンソンは、この工業訓練についてはここでは考慮しないと述べる。彼は、工業訓練のように、雇い主を満足させ、高い賃金を手に入れ、非熟練者よりも早く出世する有能な職人になるように教育するだけでなく、それ以上のことを望んでいた¹⁴。そのような論拠として、彼は以下のように述べる。

実際、労働者階級(industrial class)の人々は、社会の大部分を構成している。そのため、この階級の人々が次のような教育を受けた人々によって構成されるべきである。それはすなわち、地位の低いといわれる仕事の重要性を理解し、それらの役割の持つ可能性を理解し、可能な限り希望を持って考えられるような教育である。このことは、社会にとって極めて重要であるのは明らかである¹⁵。

このようなロビンソンの指摘から、労働者階級が社会の大部分を占めており、その労働者階級への教育が社会的に見ても重要な課題であるとの認識が読みとれる。そのため、産業教育を特殊な教育としてのみ捉えず、あくまで公立学校の視点から論じようとしているように思われる。

2. 労働者階級に対する歴史教育論

では、工業学校に通う生徒の状況とはどのようなものだったのか。それに関してロビンソンは以下のように述べる。

近代的工場で働き始め、働き続けていく少年少女の周りの状況は、決して楽なものではないということが認められねばならない。彼らはいつも肉体的精神的に抑圧されている。一連の単調な動作の反復が、汚れた騒々しい環境のもとで何時間も何日も何年も続く。これが一見すると全てのことであるように思える¹⁶。

ロビンソンによると、ウィッコフが言っているように、労働者は自分が分担する特定の過程の意味を知らずに働いている。その結果、「自分の仕事への誇りと雇用者との利益共同体としての感覚を持つことができない。責任の喜びはなく、達成感もなく、唯、ひたすら労働終了の合図と賃金を待つだけの、骨身をけずるだるく単調な労働があるだけである」¹⁷。

このようなウィッコフの指摘を引き合いに出し、ロビンソンは以下のように述べた。

もしこれが真実だとすれば、どうすれば労働者が彼らの労働の社会的・産業的価値について理解できるようになるだろうか。どうすれば、彼らが自身の責任について知的な考えを持ち、彼らの現状を改善するための合理的計画を立てることができるようになるだろうか。これこそが、産業学校を作ろうとしている人々が公正に真っ向から向き合わなければならない一般的状況である¹⁸。

ゆえにロビンソンは、歴史に以下のような役割を期待するのであった。

既存の悪を弱めるためには、私は、歴史の手を借りざるを得ないだろうと確信している。ここでいう歴史とは、現在の私達の教科書に見られる歴史ではなく、私達の産業生活を説明する役に立ち、その意味を明確化してくれるような人類の過去の経験と成果を意味している。歴史は熟練工が気を配らなければならない機械の存在理由は、歴史によってのみ説明することが可能である¹⁹。

熟練工は歴史を通して、彼が不幸な犠牲者のように感じている現在の労働分業がどのように発生したのかについて学習するだろう。彼らは、その大きな社会的意義を知ると共に、ものを早く安く大量に良質に生産することを可能にしている苛酷な条件を理解するだろう。この理解によって、彼が年を取るにつれて、生産高を大きく減少させずに彼自身や彼の仲間の賃金を改善し、経済的効率性と労働者の福祉とを一致させる(すなわち、産業生活に存在する重要問題である)方法を示してくれるかもしれない²⁰。

このように、ロビンソンは歴史を通じて、労働者に自分の労働の社会的意義や仕事の役割について理解させようとしていた。同時に、彼は、今後の生徒にとって、それらの理解が職場環境や成功へと結びつくことを期待していた。

3. ロビンソンの歴史教育カリキュラムの具体

このような考えのもと、ロビンソンが考案した歴史教育カリキュラムとはどのようなものだったのだろうか。それに関して、ロビンソンの考案した歴史教育の内容をまとめたものが次頁の【表 4-4】である。表からも分かるように、この内容は、主に産業技術と労働者社会的地位の史的発展を論じたものとなっている。その際に注目すべきは、ロビンソンが、これまでの産業の発展に伴って、労働者の地位が上昇してきたことを関連付けて、現代に希望を与えている点である。さらに、ロビンソンは、産業革命以後、深刻化した新たな問題についても言及している。同時にロビンソンは、現代の社会改革や発展的側面を評価し、希望を与えるものとなっている。

このように、ロビンソンの歴史教育カリキュラムは、職業的な関心を持つ労働者階級の生徒を対象とし、将来の職業に必要な態度を育成するものとなっていた。このような内容編成は、単に産業発展の流れを説明するだけでなく、生徒の態度形成にも関わるものとなっていた。

このような歴史教育カリキュラムは、特定の職業に対する準備を促す職業教育ではなく、職業や産業の歴史を通して、生徒たちが就くであろう職業の社会的意義を示していた。そして同時に、このカリキュラムは、生徒がその後に入っていく職業世界が希望のあるものであることを強調していた。

【表 4-4】 ロビンソンの歴史教育論におけるカリキュラム案

時代	特徴	
	技術的発展	労働者の社会的地位
何十 万 年 前	・ 石や火打石	
新石器 時代	・ 石器、陶器、農業、牧畜	
古代エ ジプト	・ 文書や銅器の開発 ・ エジプト美術と当時の 環境、産業の関係	
古代 ギリシ ャ	・ 製造業と美術・生活の関係 ・ 美しい美術・建築	・ 富裕層は、肉体労働を侮蔑していた ・ 肉体労働は奴隷階級の仕事だった。 ・ 便利な道具を作ろうとする事が墮落だと捉えられた
ローマ 時代・中 世ヨー ロッパ		・ 製造に対する古代ギリシャと同様の見方
12世紀		・ ギルドの発展 ・ 熟練労働者が公共の場で重要な役割を担い始める ・ 一般の職人が奴隷や農夫ではなくなった
13世紀	・ 工業に関わる新しい発見 ・ 金属の融解方法の発見 ・ 18世紀まで産業に劇的な変化は無かった	
ルイ 16世の 時代	・ 西洋人は単純な機器で織物をしていた ・ 流通技術はローマ時代と大きな変化はない	・ 発明家が一般人に変化する
17世紀 頃	・ 近代的な発明品の数々 ・ スチームエンジンの発明 ・ ポンプの発明 ・ 石炭・鉄製品の進歩 ・ 工場への機械の導入	・ 工場の周辺で都市が発展する
産業 革命後	・ 産業技術の飛躍的な進歩 (150年の変化は過去5000年の変化より大きい)	【負の側面】 ・ ギリシャ・ローマ時代の奴隷より劣悪な状況で働く労働者 ・ 非人間的な労働の分業体制 ・ 非効率で不安定な賃金 ・ 労働者の失意させる状況 【別の側面】 ・ 社会正義の感覚の進歩 ・ 経済的社会的有用性への理解 ・ 民主主義教育への情熱 ・ エネルギー技術の進歩

(James H. Robinson, "History for the Common man," *The New History*, The Macmillan Company, 1912, pp.144-153.
より筆者作成)

このように、ロビンソンの歴史教育カリキュラムは、職業の学習価値を強調し、独自に編成されていた。このようなカリキュラム案が求められたのは、労働者階級の生徒にとって、将来の職業の価値や意義を学習させるべきというロビンソンの考えがあったからである。

以上のように、ロビンソンは社会科成立にとって重要な歴史教育のカリキュラム原理を提案した。そして、その原理とは、生徒の将来の実態に即した形で、内容編成を促すものであった。

第 2 項 レービットとブラウンの歴史教育カリキュラム

1. レービットとブラウンと職業予備教育

ロビンソンの歴史教育論を継承しながら、カリキュラムの実践的・理論的な精緻化を行ったのがレービット(Frank Mitchell Leavitt)とブラウン(Edith Brown)であった。

レービットは、シカゴ大学の附属小学校で教員をしながら主に、職業指導や職業教育に関する研究や実践開発を行った人物である。レービットは同時期に職業指導や産業教育に関する論文を出すのが、後に中等教育改造審議会の職業指導委員会の議長も務めている²¹。

レービットとブラウンは、初等学校の 6~9 学年で留年している生徒に対して、職業準備を促す職業予備教育(Prevocational Education)として実施した。レービットとブラウンは、その内容を 1915 年に『公立学校における職業予備教育(Prevocational Education in Public Schools)』として出版している²²。その中で歴史教育のカリキュラムも提案していた。このレービットとブラウンの歴史教育の存在は、その後の NEA の社会科委員会報告書でも指摘されている²³。

レービットとブラウンは、「職業予備教育」の理念を説明する際に、職業教育(Vocational Education)がカレッジ以下の学校段階で行われる訓練であり、地位の低い職業や仕事に関係している教育プログラムを示す言葉として捉えている。そのような訓練は、14 歳以上の生徒を対象に想定していることを踏まえて、職業予備教育について以下のように述べている。

「職業的(Vocational)」という言葉の持つ意味を念頭に置くと、「就職前(prevocational)」とは、通常の学校活動で共通に課されているものよりも、職業コースのための良い素地を形成する一般教育(General Education)の 1 種を意味することが明確となる²⁴。

このようにレービットとブラウンは、職業予備教育を狭義の職業技術の習得としてではなく、公教育の一環として捉えていた。それに関して、横尾恒隆は、職業予備教育が、義務就学期間終了以前に職業教育の予備的な教育を施すことによって、子どもたちを長期間学校に留めるために、産業に関する知識と実習を与えるという形で、初等学校の教育課程を改革することを意図していたと指摘している²⁵。

そして、レービットとブラウンは『公立学校における職業予備教育』の中で、生理学と健康、歴史、科学、英語、数学、工場作業と製図の各カリキュラムを説明している。本研究で注目していくのは、この中の歴史教育のカリキュラムである。

2. 歴史教育の目的

では、レービットとブラウンは歴史教育の目的をどのように考えていたのだろうか。それに関して、レービットとブラウンの提案する歴史教育は、先に示した職業予備教育の理念と同様に、広義の職業準備を促す性格を持っていた。そして、その理論的基盤となったのが、先に述べたロビンソンの歴史教育論であった。レービットとブラウンは、ロビンソンの教材選択基準として「少年少女のニーズ、能力、関心、将来の職業」という基準を参考にしている。その上で、レービットとブラウン独自の解釈を加えた上で、以下のような選択基準が提案された。

職業予備教育の子ども達にとって、歴史コースがどの主題を含むべきかを定める際には、実験学級の教師は次の3点を指針とする。(1)少年のニーズ、能力、関心と将来の職業(2)利用可能な時間が極端に限られていること(3)この国の今後の労働者のために過去が有している有益な教訓について、注意深く系統的な実験によって明らかにされた意見²⁶。

このようにレービットとブラウンは、限られた時間の中で、労働者としての子ども達を育成することを意図していた。レービットとブラウンは、これらの選択原理はロビンソン教授の示唆するものと完全には一致しないかもしれないが、全体としては、このプランがロビンソンの選択原理をうまく説明していると信じていた²⁷。そして同時に、その内容は、職業予備教育の理念を踏まえたものとなっている。それが次の記述から分かる。

生徒は歴史の何らかの側面を知るべきだが、彼らに大きな価値がある歴史の側面とは、政治的・軍事的な側面ではなく、狭義の意味での産業的側面でもなく、労働者と彼らの仕事や社会との関係性を説明する歴史の側面である。労働者が自分の生活を維持し、奴隷階級から完全なシティズンシップへと向上させる方法を教えてくれるのは、まさに歴史である²⁸。

このように、レービットとブラウンにとっての歴史教育とは、政治教育でも狭義の産業史ではなく、社会の構成員としての労働者の存在を明らかにするものであった。このような教育はシティズンシップを実体化するために必要な基盤であった。そのため、レービットとブラウンは、「職業予備学級の生徒にとっての歴史学習では、子ども達に対して、人間としての労働者の社会的価値を明確にする問題を強調すべきである。」²⁹と述べている。

そのようなレービットとブラウンの視点から見ると、すでに行われている産業史の実践の中には不十分と思われるものも少なくなかった。レービットとブラウンは当時の産業史実践に関して、以下のように述べている。

「産業史」の名の元に学校で行われる指導の多くが、労働者の存在を完全に無視しており、近代の産業技術の驚異的發展やそこから生まれた商品材料が莫大に増加したことについての単なる指導と化していることを否定はできない³⁰。

このように、レービットとブラウンにとっては、単なる産業技術の発展史を扱う歴史教育は不十分なものだった。この点は、シティズンシップ教育の観点から見た場合に重要である。例えば、同時期に職業や産業を重視した歴史教育は主要雑誌の中でも提案されているが、その中には、生徒の職業的関心を惹きつけるためだけに職業や産業の歴史を論じるものもあったからである^{3 1}。レービットとブラウンの歴史教育は、そのような職業史・産業史とは一線を画し、あくまで社会的な観点から職業の重要性や労働者と社会の関係を論じている。

これらを踏まえて、レービットとブラウンは職業予備教育としての歴史教育カリキュラムの目的を以下のように述べている。

それゆえ、以下に示すコースの目的は、労働者の地位の上昇に向けた様々な段階に関して、子ども達に初歩的な理解をさせること、今日存在する労働・資本の構造に関する理解をさせること、そして、最終的には、そのような学習は、彼ら自身が置かれた状況や権利、義務についての明快な知識を持った労働者を育成することにある^{3 2}。

レービットとブラウンの歴史教育の目的とは、将来の労働者となるだろう生徒に対して、自分と社会との関係や労働者と社会の関係についての社会的な繋がりを職業的な視点を通して理解させることであった。

3. 歴史教育カリキュラムの実際

では、レービットとブラウンは具体的にどのようなカリキュラムを開発したのだろうか。それに関して、次項の【表 4-5】はレービットとブラウンの歴史教育のカリキュラムの概要をまとめたものである。

全体の内容としては、第二部の「奴隷から脱け出すための苦闘」が労働者の社会的地位をめぐる歴史を学ぶものとなっており、ロビンソンが素描した歴史教育カリキュラムと類似

している。その内容は、従来は奴隷身分だった労働者が技能を獲得する中で職人としての地位を獲得したが、現在の技術発展に伴って新しい形で奴隷となりつつあることを説明している。このような史的理解は、労働者の地位上昇のプロセスと現代社会の抱える問題を浮き彫りにするものとなっている。

【表 4-5】レービットとブラウンの歴史教育カリキュラム

<p>1. 導入</p> <p>2. 奴隷から脱け出すための苦闘</p> <p> (1) 征服による生じる奴隷</p> <p> (2) 奴隷階級</p> <p> (3) 封建制</p> <p> (4) 職人としての技能習得を通じた自由の獲得</p> <p> (5) 労働者とギルド</p> <p> (6) 新しい奴隷を生み出す状況</p> <p>3. 組織化される労働</p> <p> (1) 組合が反対する事例</p> <p> (2) 労働組合のニーズと目的</p> <p> (3) 労働組合に関する歴史</p> <p> (4) 労働組合によって改善されたこと</p> <p>4. 労働者のための公民科</p> <p> (1) 健康と公衆衛生に関する考察</p> <p> (例) 喫煙に関する法律, 換気, はえ, 結核, ミルクの補給, 清潔な都市</p> <p> (2) 政治組織</p> <p> (例) 都市, 区, 税制, 都市公務員とその義務, 消防局, 水道システム, 学校制度, 選挙権, 政党, 投票</p> <p> (3) 労働者を守る法律</p> <p> (例) 労働者災害補償保険法の推進, 児童労働法, 失業についての学習, 職業指導局の設立, 少年裁判所の設立</p>
--

(Frank M. Leavitt and Edith Brown, *Prevocational Education in the Public Schools*, Houghton Mifflin Company, 1915, pp. 110-129. より筆者作成)

レービットとブラウンは、歴史教育カリキュラムにおいて、政治よりも職業を重視している。例えば、レービットとブラウンは「1 導入」の内容の説明の際に、以下のように述べている。

いつの日か私達は投票すべきである。歴史の知識があれば、私達が正しく投票するために手助けとなるはずである。ある者は公務員に選ばれるかもしれない。その場合、歴史はその人に対して、有能な公務員になる方法について教えるべきだろう。

しかし、私達は皆が働かなければならない。そして歴史の知識があれば、私達がよりうまく働き、より良い職業を選べることに間違いなくできるはずである³³。

このような記述は、政治も重要ではあるが、それよりもまず職業的自立が重要である、というレービットとブラウンの認識を示している。

そして、労働者の歴史を学習した後に、労働組合についての学習が設定されていた。レービットとブラウンはそれに関して、以下のように述べている。

少年たちに組織化された労働についての議論をさせる目的は、社会的産業的諸活動における組織の一般的効率性を強調すること、賃金労働者が所属する特定の種類の組織(すなわち労働組合)に対して識別力のある態度を育成することである。

職業予備学級に所属するタイプや年齢の子どもたちは、労働問題について大雑把に論じた世論に対して、より知的に解釈することができるための、また彼らの現在の関心からあまり遠くない問題についての判断の基礎を形成することができるためのいくつかの初歩的な諸事実や諸原則を教えられるべきである³⁴。

このような労働の組織に関する学習は、産業構造が変化する中で、労働者として自立するための知識や態度を育成するものになっていた。

そして、労働組合の学習に続いて、労働者の視点から公民科的な学習が想定されている。レービットとブラウンは、一般的な公民科的な学習の全部を想定していない。レービットとブラウンは、潜在的な労働者の1人である生徒が、社会に対する彼の個人的な責任を理解し、関心を生み出すことを意図していた³⁵。そのような公民科の中で、レービットとブラウンは、次の2点を重視している。

特に以下の 2 点が強調される。第 1 は、市民的進歩を促すために労働者には何ができるかということ。第 2 に、市民的機関について労働者は何を知るべきなのかということ。第 1 点に関しては、労働者の権利、権力、義務、そして、彼らがそれを行使するための方法について議論する。特に強調されるのは、彼らがその中のいくつかの義務には、学校に通う間にでさえ関わっているという事実である。第 2 点に関しては、社会が特に労働者の保護や進歩のために行ってきたことについて議論をする³⁶。

このような公民科の学習内容は、労働者の視点から見て、市民的な寄与や、労働者の権利を重視したものとなっている。例えば、ここでは、労働者を保護する法律が多く存在することや、それらの運営に寄与することで社会の改善を促せることなどが学習されている。

このように労働者と社会との関係を論じる点で、レービットとブラウンのカリキュラムは一貫していた。このような歴史教育カリキュラムは、相対的に学力の低く、職業的なニーズの強い生徒に対して行われるものであった。しかし、その内容は、将来の生徒の労働者として生きていく際の態度や認識までを育成するものであったと言える。

以上のように、レービットとブラウンは、ロビンソンの歴史教育論を基礎にしながら、より詳細なカリキュラム案を開発した。レービットとブラウンのカリキュラム案は、留年する生徒を対象とした特殊な条件下で開発されたものだった。しかし、シティズンシップ教育としては、ロビンソンのものよりも明確な目的と内容を有していた。

例えば、ロビンソンは労働者階級の生徒に、将来の職業の社会的意義を教えることで、生徒に希望を与えようとしていた。それに対して、レービットとブラウンは、労働者の権利や法律の知識などを教え、生徒の職業的な自立をより積極的に促そうとしている。このレービットとブラウンのカリキュラム案は、その後の NEA 社会科委員会のメンバーであるハザードの歴史教育実践に影響を与えることとなった。

第 3 項 グッドウィンのハイスクール商業コースでの実践

ロビンソンやレービットとブラウンの他にも、職業の学習価値をシティズンシップの問題と関連付けて論じたカリキュラムが存在した。その 1 人が、グッドウィン(Frank P. Goodwin)である。

グッドウィンは、後の NEA の社会科委員会のメンバーとなる人物である。そして、「コミュニティ・シヴィックス」という言葉を提起した最初の人物とされる³⁷。また、グッドウィンはオハイオ州のシンシナティ・ハイスクールで社会系教科の教師をする一方、職業指導の部長も務めていた。彼は 1914 年に発表した「シンシナティにおける職業指導」において、産業状況の変化に伴う要求に応じて、職業教育は公立学校制度の重要な一部となったこと、ハイスクールのコースは、大部分が、職業的思考に一致するように組織されていることを指摘している³⁸。

グッドウィンは、1913 年にシンシナティ・ハイスクールにおける商業コース(Commercial Course)の生徒のための社会科学コースについて紹介している。その内容は、生徒にとっての職業の学習価値を強調するものであった。

グッドウィンは、紹介する商業コースでは、「職業的効率性に直結する学習に加えて、シティズンシップを発達させ、健全な人格の一部として必要な趣味的(avocational)な関心の基礎を培うであろう多くの内容が含まれる」と述べる³⁹。このように、シティズンシップと文化、職業が関連付けてカリキュラムとして想定されていた。

そして、グッドウィンが紹介した商業コースでは以下のような 3 カ年の社会系教科カリキュラムが構成されていた。

第 2 学年：近代ヨーロッパ史

第 3 学年：アメリカ史

第 4 学年：公民科と経済学

この三カ年のカリキュラムは、主に内容的には近代史を重視している。同時に、内容自体が、商業コースの生徒のニーズに合わせたものになっていた。

グッドウィンは、第2学年の近代ヨーロッパ史に関して、アメリカ大陸発見からフランス革命におよぶ流れについて説明しながら、以下のように述べている。

これまで貴重な時間を消費してきた政治・軍事・宗教に関する歴史は省略される。そして一方で、経済的・社会的発達は学問コースの生徒よりもかなり強調される⁴⁰。

その上で、グッドウィンは、アメリカ史の教授について以下のように述べている。

アメリカ史のコースはシンシナティ・ハイスクールの正規コースで提供されているものとはあまり異ならない。ただ確かに、社会的・経済的な歴史を強調するために、いくつかのハイスクールで提供されている歴史よりも政治史への注目を弱めている。関税、銀行、財政問題、輸送、産業、それらに類似した主題が特に強調されるべきである⁴¹。

このように、商業コースのアメリカ史の学習では、学問コースの生徒よりも社会史や経済史が強調されていた。また地方史の学習を通して、シンシナティに注目しながら、オハイオ谷の地域の経済的発展についても学習がなされる⁴²。

グッドウィンは、このような学習が望まれる理由として、以下のように述べている。

(これらの学習が求められるのは、:筆者註)商業的生活における人々が興味を持つ多くの経済的諸問題を、具体的な形で提示することができるからである。そのような学習を通して、生徒は彼らが行った後すぐに入っていくこととなるビジネス世界について、幅広い視点を得ることができるだろう。本コースのおかげで、本コースの最終段階において、アメリカ人の注目を今日集めている重要な社会的経済的問題を扱うことができるだろう⁴³。

このように、グッドウィンは、経済史に特化した学習をすることで、生徒が近い将来に入っていくビジネス世界の認識

形成に寄与しようと考えていた。

グッドウィンは、第4学年では経済学を学ぶだけでなく公民科の学習でも経済的側面にも注目している。また、第2学年では週4回の商業地理も設置されていた。その上で、最終学年の最後の5ヶ月間は、すでに学んだ経済的知識を再構成し、産業的発達各段階を要約し、今日の人々が生計を立てる方法に関わる重要な原則を考察することになっていた⁴⁴。

以上のように、グッドウィンの紹介する社会系教科のカリキュラム案は、全体としては経済と産業の学習を重視したカリキュラムの構成となっていた。では、グッドウィンは、このような学習は、商業コースの生徒だけに特化されるべきと考えていたのだろうか。グッドウィンは以下のように述べる。

経済諸原則のより良き理解をすれば、より有用なビジネス生活だけでなく、より有用なシティズンシップに繋がるのは間違いない。そのため、私は、初等経済学は全ての生徒に対して価値があると信じたいと思う⁴⁵。

このように、グッドウィンは、シティズンシップとビジネス生活は密接に関わっており、相互に影響を与える経済的な学習が必要と考えられていたのである。

以上、グッドウィンの提案した歴史教育カリキュラムは、商業コースの生徒に対して、職業的な側面を強調するものとしていた。そして、内容面では、AHA七人委員会に見られる歴史教育カリキュラムを再編成したものとなっていた。

先に取り上げたロビンソンやレービットとブラウンの歴史教育カリキュラムが独自の編成であったのに対して、グッドウィンのカリキュラムは、既存のカリキュラム案の修正であった。ただそれゆえに、グッドウィンのカリキュラム案は、職業系コースのハイスクール生徒に対して、進路のニーズを反映した実践的な提案であったと評価できる。

第四節 職業準備としての初等公民科カリキュラムの開発

第1項 フィラデルフィアの公民科カリキュラム改革の背景

先に示したように、ロビンソンやレービットとブラウン、グッドウィンは、生徒に対する職業の学習価値を強調し、産業や経済を軸とした歴史教育論を提案していた。これらのカリキュラム案は、生徒の社会集団の職業的ニーズをある程度特定した上で、そのニーズの応じた内容編成を採っていた。

それに対して、初等教育段階から、職業準備とシティズンシップを系統的に関連付けたカリキュラム案が開発されていた。職業概念を軸とした社会系教科のカリキュラムに前例がないわけではない。例えば、1900年頃には、デューイ(John Dewey)やライス(Emily J. Rice)によって、それぞれ初等学校の歴史教育カリキュラムが提案されている⁴⁶。しかし、これらのカリキュラムは、現代社会理解のために職業や産業という視点をを用いているにすぎず、生徒の職業的自立を重視してはいない⁴⁷。

それに対して、フィラデルフィアの初等公民科カリキュラムは、特定の職業的ニーズに応じるのではなく、幅広い職業準備を視野に入れて内容編成をしている。

フィラデルフィアの公民科カリキュラムは、1916年のNEAの社会科報告書において、カリキュラム構造を示す1例として示されている。社会科教育史家のトライオンも紹介しているように、このカリキュラムは、初等学校の8年間の公民科教授を系統的に示すカリキュラムであり、その後のカリキュラムにも影響を及ぼした⁴⁸。

そして、このカリキュラム開発に関わった代表的人物として、バーナード(J. Lynn Barnard)が挙げられる。バーナードは20世紀初頭のアメリカ社会科運動の中で、公民科改革運動の中核をになった人物の1人である。

フィラデルフィア教育大学の歴史・政治学で働いていたバーナードは、1911年にAPSA(米国政治学協会)における教授活動に関する委員会において公民科教育の提案を始めた⁴⁹。そして、1912年には、彼がこれまで実験学校で行っていた初等学校段階の公民科カリキュラムを『実験学校の教育課程における公民科』という論文で発表している⁵⁰。事実上、これらの公民科カリキュラムが社会的に評価されて、1913年にNEAの中等教育改造審議会の社会科委員会の委員に任命されたと考えられる。本委員会の発足当時、バーナードの公民科カリキュラムが初期の社会科委員会において信頼を得ていたことは、社会科委員会の予備報告書である『中等教育の改造』における公民科の説明の半分が、バーナードの記述を引用・掲載していることから推察できる⁵¹。

バーナードはその後もNEAの社会科委員会の活動に関与し続ける。また、その後は、フィラデルフィアを中心とした地域で社会科カリキュラムや教科書の作成に携わっていくこととなる。そこで本設では、バーナードの公民科教育論とフィラデルフィアプランを中心としながら、フィラデルフィアの公民科カリキュラムの特徴を明らかにしていく。

では、この当時のフィラデルフィアの状況は、どのようなものだったのだろうか。1922年にフィラデルフィア市で行われた職業指導に関する報告書では、ハイスクールの生徒に関して、「入学してくる生徒のおよそ3分の1が第1学年の終わりまでに退学してしまう。そして、その中の約4分の1の生徒が卒業する」⁵²と述べられている。さらに、当時のフィラデルフィアで多く利用された教科書『初等社会科学』の序文でも、「この初歩的な学習は学校を去ったり、4年のハイスクールの課程を終えることなく仕事に就いたりする多くの生徒に対して、主として用意された。」⁵³と述べられている。

このような早期退学をする生徒の存在は、初等学校から既

にみられる傾向である。それに関して、次項の【表 4-6】は、初等学校における 1920 年の各学年の在籍者数を整理したものである。この【表 4-6】からも分かるように、第 4 学年では 1000 人、第 5 学年では 2500 人、第 6 学年では 4000 人、第 7 学年では 5000 以上、と学年が進むにつれて初等学校における在籍者が減少していることが分かる。

【表 4-6】 1920 年度の初等学校段階の各学年の在籍者数

学年	男子	女子	合計
4 学年	13,508	13,184	26,782
5 学年	12,810	12,902	25,712
6 学年	11,445	11,945	23,390
7 学年	9,228	9,859	19,087
8 学年	6,403	7,293	13,696

(The Pennsylvania State Department of Public Instruction, *Report of the Survey of The Public Schools of Philadelphia, Book III Types of Schools, Teachers, Vocational Education, The Public Education and Child Labor Association of Pennsylvania, 1922, p. 254.*)

このように、当時のフィラデルフィア市における生徒の在籍率及び進学率は、初等教育と中等教育を通じて、学年を追うごとに多くの生徒が中途退学していく状況にあった。

また、当時のフィラデルフィア市における、初等・中等教育段階の中途退学者問題に対するバーナードの認識を知る手がかりが、彼が編集代表者を務めた職業公民科の教科書『生計を立てる—職業公民科—』に書かれている⁵⁴。本教科書は、その内容が 14 歳以降の進路や職業選択を準備する趣旨のものであることから、第 8 学年以前の初等学校の間を活用することを想定していたと思われる。

そして、この教科書の序章は「キャリアを選ぶ」という題目で、当時のフィラデルフィアにおける職業に向き合う子ども達の様子が描かれている。その序章の内容によれば、当時のフィラデルフィアの多くの少年少女は、職業のための特別

の準備や自分がその仕事が本当にやりたいのかを考えず、早く学校を出てお金を稼ぎたいとだけ願っているとされる。その結果、多くの場合は仕事が自分に合わず、職場を転々としているケースが多いとされる。一方で、学校に長く残った子どもが、責任のある仕事や専門職の地位に就くことが対比的に描写されている⁵⁵。実際、当時のフィラデルフィアにおける就職状況を見てみると、若い労働者が離職・転職しやすいことが指摘されていた⁵⁶。

以上、20世紀初頭のフィラデルフィアでは、(1)全米レベルで急激な進学率の増加が進む一方で、中途退学者の数も急増していたこと、(2)職業準備をしないまま就職した結果、職を転々とする人々が多く存在したことが挙げられる。

第 2 項 「サービス」概念を軸としたカリキュラム編成

バーナードは、NEA の社会科委員会で活動をしていた同時期に、フィラデルフィア市の公民科に関する活動にも関わっていた。この時期から、バーナードは、自身の公民科カリキュラムを作成するのではなく、当時フィラデルフィアで発表された公民科のコース・オブ・スタディ⁵⁷に基づく通称「フィラデルフィア・プラン」という公民科カリキュラムを紹介することが中心となっていく⁵⁸。そのため、1916 年以降のバーナードは、自身の公民科教育論を独自に発展させたというよりも、彼自身がフィラデルフィア市の公民科のカリキュラム作成に関わり、その内容を対外的に紹介する役割を担うようになっていった。

そして、バーナードがフィラデルフィア・プランの公民科の内容について持論を交えながら紹介したのが、1916 年に発表された『市民的有用性のための学校における訓練』という論文である⁵⁹。この公民科のカリキュラムは、1917 年に第 1~6 学年の内容と第 7・8 学年の内容が別々の出版物として発表された。

それに関して、初等公民科カリキュラムの内容を整理したものが次の【表 4-7】である。

まず、本カリキュラムの低学年では、シティズンシップの基礎となる市民的美德についての学習が必要と考えられていた。委員会は、以下のように述べ、市民的美德の重要性を強調している。

市民的美德の実践は良き市民の全ての行動の基礎である。実践を失敗するとその人をコミュニティで好ましくない構成員にしてしまうほど本質的な市民的美德が存在する。社会がその構成員に対して望んでいるそれらの美德の実践を、もしもある人が出来ないのならば、その人にどれほど学識があっても大差はない⁶⁰。

【表 4-7】 フィラデルフィア市の公民科カリキュラム

	主な学習項目	
	市民的美德	サービス
1 学年	従順 / 清潔 / 規律 正しい	
	礼儀正しさ / 人の 役に立つ / 動物へ の思いやり	
2 学年	時間厳守 / 誠実さ / 財産の管理	
	フェアプレイ / 安 全 / 動物への思い やり	
3 学年	徹底さ / 正直	1. パン屋、牛乳配達人、肉屋、食料 雑貨屋、食料を提供する他の全ての 人々 2. 洋裁師、靴屋、衣服を提供 する他の全ての人々
	尊敬 / 動物への思 いやり	煉瓦職人、大工、塗装工、パイプ工、 住居を提供する他の全ての人々 / 石炭配達人、鉱山労働者、木こり、 石油業者、燃料を提供する他の全て の人々 / 医者、薬剤師、看護婦、私達が病気 の時に助けてくれる他の全ての人々
4 学年	勇気 / 行動と会話 における自制 / 儉 約	警察官 / 消防士 / 郵便集配人
	粘り強さ / 動物へ の思いやり	街路清掃員 / 生ごみ収集員 / 瓦礫収 集員とがらくた収集員
5 学年		水道 / ガス / 電気 / 電話
		近隣 / 都市の美観 / 安全第一
6 学年		アプローチ / フィラデルフィア市で 注目される産業
		アプローチ / 職業 / 労働状況 / 職業 倫理
7 学年		コミュニティとは何か? / 健康 / 生命・財産の保護
		教育 / レクリエーション / 都市美観
8 学年		伝達 / 輸送 / 富 / 都市、州、国家の 政府の行政部門に関する再考察
		慈善 / 矯正 / 私達の法律はどのよう に作られるのか / 政党

(Philadelphia School District, Board of Education, *The Course of Study in Civics Grades One to Six For the Public School of Philadelphia*, Central Press Company, 1917. および Philadelphia School District, Board of Education, *The Course of Study in Civics Grades Seven and Eight For the Public School of Philadelphia*, Central Press Company, 1917. より筆者作成)

そして、低学年における市民的美徳の指導は、道徳性の指導でもあった。委員会は、「良きシティズンシップについての基礎的な教育とは、子どもたちの正しい行動を導くような道徳性の指導である。このコースの基礎である市民的美徳は、正しい道徳的習慣を訓練する機会を提供する。」⁶¹と述べている。

低学年で市民的美徳を集中的に勉強した後に、それらの市民的美徳を具体的に学習するのが、都市でサービスをする様々な職業の学習であった。委員会は以下のように述べる。

市民的美徳に関する作業とは対照的に、道徳とマナーの主たる訓練である具体的な市民的活動が第3学年から開始される。この観点から、このコースで最も主要な目印は、サービスである。良きシティズンシップにおける最も重要な要素は、誠実で、自発的で、有用なサービスである⁶²。

そして、この第3~6学年において学習するサービスとは、身近な職業のことであった。

そして、第3~4学年では、フィラデルフィア市の職業、第5学年では、生活に必要な公的機能に関わる職業、第6学年では、フィラデルフィア市で有名な職業について学習する内容となっている。これらの職業の学習では、政府に関わる職業も取り上げられている。ただ、委員会が、「ここでの学習も、政府について学ぶのではなく、サービスの一端として公的機能に関わる人々を学習する。」⁶³と述べる。

そして、【表4-8】は、第3学年の学習で身の回りの職業と自分たちの相互的な義務について例示されている内容である。この学習は、子ども達が自分たちを支えてくれる労働者との相互の義務に関して、礼儀、時間厳守、正直さ、有用さといった、これまでに学習した市民的美徳が職業に関わっていることを理解させるものであった⁶⁴。また、水道、ガス、電気、といったように都市の機能自体を学習しているように見える

【表 4-8】 第 3 学年における身の回りの職業の学習での指示

互恵的な義務	
A	<p>【私達のために働く人々との関係の中で、私達がすべきこと】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・どんな職種であれ、立派に仕事をする人のことは尊敬せよ。 ・私達の全てのかかわりにおいて、誠実にせよ ・礼儀正しくせよ：私達のために働く全ての人々に思いやりを持つ ・時間を守れ：呼び鈴にすぐに応答したり、締め切りまでに請求書を払ったりすることで配達人を助けよ ・正直であれ：利益を得るために事実を偽って伝えるな。 ・人の役に立て：不必要な不満を言うのは避けよ。私達のために働く人々の心配事を減らせ
B	<p>【私達のために働く人々に対して、私達が期待すべきこと】</p> <p>正直 (honest)：不正直な配達人と取引しない。</p> <p>誠実 (faithful)：配達人が私達のために誠実に働くことを期待する</p> <p>清潔：汚い恰好をしたり店の汚いままにする配達人とは取引しない</p> <p>礼儀正しい：礼儀正しい人と取引することを好む</p> <p>正直 (truthful)：私達は頼んだものが届くように要求する。商品は誤ってはならない。</p> <p>規律正しい：きちんと整理された商品は、乱雑に整理された商品よりも魅力的である</p>

(Philadelphia School District, Board of Education, *The Course of Study in Civics Grades One to Six For the Public School of Philadelphia*, Central Press Company, 1916, pp. 23-24. より筆者作成)

第 5 学年の内容も、その機能に関わる人々の仕事や苦勞などを学習するものになっている。

それに関して、【表 4-9】は、第 5 学年における「電気」の内容をまとめたものである。ここに示した学習展開は、最初に電気に関する歴史や都市の電気の特徴を学んだ後、実際に電気に関わる仕事をしている人々の職場を訪問したり、そこでの苦勞話を聞いたりする内容となっている。このような展開は、電気の主題を通して、都市の電気に関わる職業を学習するものである。

【表 4-9】 第 5 学年の「電気」の内容

主な学習内容		
展開	電気に 関する 学習	1. フランクリンと彼の凧の物語
		2. どのように電気は運ばれてくるか 電話線・電灯線とガス管・水道管の比較 電線のある建物に対する予防措置(絶縁体、検査)
		3. 電気を使う方法 照明のある建物や道路、メッセージの送信(電話、 電信、無線電信)、自動車、電車、機械、家庭内での 利用目的
	電気に 関する 仕事を する 人々	4. どこから電気は来るのか。電力施設に訪問した話
		5. 電気を作り・分配する人々によるサービス、 電線作業員の苦難や危険(特に嵐のとき)
	その他	6. 道路に落下した配線を触ってしまう危険性

(Philadelphia School District, Board of Education, *The Course of Study in Civics Grades One to Six For the Public School of Philadelphia*, Central Press Company, 1916, p. 39. より筆者作成。なお、網掛け部分は筆者の分析である。)

これらの都市で働く様々な人々の学習を踏まえて、第 6 学年では生徒自身が職業選択を考えるための学習がなされる。委員会は第 6 学年の学習に関して以下のように述べる。

将来の生産者として、彼の前に広がる様々な職業と彼が働く権利をもつこの都市の状況について、ある程度の考えを持つべきである⁶⁵。

この第 6 学年の学習の目的は、以下の 3 つであった。

第 1 に、子どもたちに、産業世界で重要な役割を担っている彼らが住む都市について彼らにプライドを持たせることである。第 2 に、生徒の賢明な職業選択の手助けとなる情報を提供することである。第 3 に、生徒がより知的な労働者で且つ、より良き市民となるために、できる限り長い教育を受けるための意欲を持たせることである⁶⁶。

また、この第 6 学年の産業の学習について、バーナードは、「1 年間(第 6 学年：筆者註)を、(フィラデルフィアを有名にした)偉大な産業と少年少女の前にその多くが開かれた様々

な職業のために充てるべきである。」と述べる。バーナードによれば、その学習は、学校を早くに去ってしまう子どもと、その後も長く学校に残る子どもの両方に対する職業指導の課程としても役立つとされた⁶⁷。

このような第6学年の公民科カリキュラムは、前半部で都市の様々な職業を考察し、後半部で、自分自身が職業を選択する立場で議論するものとなっている。それに関して、下記の【表4-10】は、第6学年の公民科で例示されていた「職業の主題に対するアプローチ」の授業例を整理したものである。

【表4-10】第6学年の「職業の主題に対するアプローチ」

主な学習内容		
学習展開	好きな職業を選ぶ	<ul style="list-style-type: none"> ・ これまでに学んだ職業について振り返る ・ どの職業に就きたいかを聞く。 ・ 生徒は自分の好みを言う。
	選んだ職業の特徴の考察	<ul style="list-style-type: none"> ○ 各生徒は、自分の選んだ職業に関して、以下の理由を探す。 ・ 各職業の長所と短所 ・ 個人的な適性 ・ 必要となる訓練の量 ・ 仕事の状況 ・ コミュニティに対するサービスの可能性
	態度形成	<p>教師は、①多くの魅力的な職業に就くには、教育が必要であること②学校を早期に退学すると不利な立場に立たされること、を示すことに気を付ける。</p>

(Philadelphia School District, Board of Education, *The Course of Study in Civics Grades One to Six For the Public School of Philadelphia*, Central Press Company, 1916, pp. 53-54. から筆者作成。なお、網掛け部分は筆者の分析である。)

【表4-10】の授業は、最初に生徒が自分の好みの職業を選択し、その職業の特徴を吟味し、その上で最終的に職業準備のための学校教育の重要性と、途中退学が就職に不利に働くことを納得させる内容となっている。そして、この第6学年の産業の学習では、都市の職業を通して、社会の仕組みを理

解するだけに留まらず、都市の職業と生徒自身の職業選択とを関連付けて捉えている⁶⁸。

このように第 1~6 学年の公民科カリキュラムは、「サービス」と「市民的美徳」を軸としながら、都市の様々な職業を学習し、最終的には都市の職業準備を促す内容となっていた。

第 3 項 サービスとしての公的機関の役割

先のとおり、第 1~6 学年の公民科カリキュラムでは、職業を中心とした学習が行われていた。では、このような公民科の特徴は、続く第 7・8 学年でも同様に見られるのだろうか。

委員会は第 7・8 学年の内容がそれ以前の公民科と連続していることを指摘する。ただ、委員会は、これまでの学年の公民科で、コミュニティで活動する組織についての議論がされず、政府という言葉もほとんど使っていないことを指摘する。そして委員会は、その理由を、「なぜならば、子どもたちは、コミュニティの活動が私的な個人によってなされたものなのか、複数の公的組織の協働によってなされたものなのか、政府の特定の部門によってなされたものなのかを学ぶことに興味がないからである。」⁶⁹と述べている。その上で、この第 7・8 学年の学習について、以下のように述べられている。

今や、コミュニティの多くのサービスを行っている公共組織や準公共組織の様々な形態について、簡単な考察をする段階に入っている⁷⁰。

フィラデルフィアの第 7・8 学年の公民科カリキュラムは、「サービス」という視点を通じて、第 1~6 学年の学習の延長線上に位置づけられるものとなっていた。すなわち、第 7・8 学年では、主に公的機関の活動をサービスとして捉えている。同時に個人や私的機関と公的機関との協働関係を扱っている。

そのため、第 7・8 学年の公民科では、私的組織によって担われる重要な役割は、それが私的機関の主導によるものか、政府当局と協力したものなのかを、絶えず学級に対して説明すべきとされた⁷¹。同時に、これらの内容では、「私達にできることは何かないか？」という質問にも見られるように、生徒に市民としての行動や態度を期待するものとなっている。

このように第 7・8 学年の公民科は、コミュニティにおける社会問題に対処する際に、人々が協働する必要があること、

協働によってコミュニティの問題が解決することを理解させる内容となっている。

第3章で分析した通り、アーサー・W・ダン は第7・8学年の公民科を政治の原理を軸にして構成していた。それに対して、このフィラデルフィアの公民科カリキュラムは、サービスの概念を軸とすることによって、都市の職業の学習と公的機関の学習とを連続的に捉えるものになっていた。

第 4 項 第 9 学年の職業公民科の役割

1. 職業指導との接点としての職業公民科

フィラデルフィア市では、これまで説明した初等公民科カリキュラムの後に、「職業公民科」という公民科が位置付けられた。では、この職業公民科の設置にはどのような意味づけがあったのだろうか。

まず特徴的なのは、職業公民科が、職業指導の一環として、他教科と関連する形で捉えられている点である。その際には、公民科は、特定の職業の技術や知識の習得を目的とする職業教育ではなく、社会にある様々な職業に関する幅広い知識を身に着け、自分の職業選択を吟味していく職業指導(vocational guidance)として位置付けられていた⁷²。

例えば、本報告書の「公教育制度における職業指導」に関する説明では、「英語や公民科と同様に、いくつかの種類⁷³の職業指導を含んだ教育課程を構成している何校かの学校では、それらのことが既になされている。」⁷³と述べられている。このような指摘は、英語や公民科が職業指導の役割を持つものとして捉えられていることを示している。

2. 職業公民科が「公民科」として導入された意図

では、このような職業公民科の学習が、なぜ「公民科として」行われたのだろうか。それに関して、バーナードは自身が編集代表を務めた職業公民科の教科書や関連した諸論文において、いくつかの指摘をしている。

まず、先に触れたバーナードが編集代表者を務めた職業公民科の教科書では、その学習目的として、次の 5 点を考慮する必要があると述べられている。その 5 点とは、「職業の特質」「昇進の機会」「成功のために必要な教育やその他の資質」「コミュニティに対してなされるべきサービス」「関連する職業倫

理」であった⁷⁴。

そして、ここでいわれる「職業倫理」とは、「従業員が雇用主に期待する権利、(労働時間、労働環境、取り扱い一般)と、雇用主が従業員に期待する権利(従順、礼儀正しさ、有用性、正直さ、時間の遵守、自己統制、勤労など、すなわち、市民的美徳)」を意味している⁷⁵。

そして、ここで言われる「市民的美徳」とは、フィラデルフィア・プランの公民科の低学年の学習において、重点的に取り扱われた市民的概念と同様のものである。

そのため、本教科書で言われる職業倫理の学習をすることは、それ以前の学年で学んだ市民的美徳がどの職業においても具現されていることを理解することを意味していた。

実際、バーナードは、第8・9学年の職業の学習に関して、以下のように述べている。

彼らはその特定のコミュニティのメンバーとしての役割を十分に果たすために準備をしなければならない。このことから、これまですでに説明した種類の学習の発展として、簡単な職業調査がこのコース・オブ・スタディにすぐに含まれることになる⁷⁶。

これらのことから、職業公民科の学習以前に学んだ内容を職業の学習で捉え直すことを試みていることが分かる。

このような特徴は、本教科書の教科書記述でも見られる。実際、本教科書の記述の特徴は、単に各職業を紹介しているというよりも、職業に関する特定の社会認識の育成を行うものとなっている。そのような特徴としては、以下の3点が挙げられる。

第1に、各職業の社会的意義を指摘する記述が見られる。例えば、建築業については、その職業の歴史的背景を説明しながら、「全ての人々が何らかの建物に住まなければならないで、建設業は人間にとって最も重要な職業の1つになった」

と述べられている⁷⁷。

第2に、職業を通じた周りの労働者との関係でも、コミュニティとしての意識を育成しようとしている。例えば、デパート店職員については、「デパート店は、巨大な装置を円滑に動かし、公共の福祉にうまく役立つために、多くの従業員の密接な協力が必要となる大きなコミュニティである」と述べられる⁷⁸。これらの記述は、各職業が社会的に担っている重要な役割や、その職業と人々の生活の関係を説明する。

第3に、希望する職業に就き、成功するためには、市民的美徳を具現する職業倫理が不可欠であると説明されている。

また、本教科書の目的でも指摘されていたが、本教科書の「6. 結論」では、それぞれの市民的美徳の有無が就職や出世を左右することがより強調されている⁷⁹。このように、本教科書の内容は、低学年の公民科で学習した市民的美徳が、職業においても重要であることを確認させるものとなっていた。

そして、バーナードは、職業公民科を通じて、市民としての職業人を育成しようとしていた。バーナードは第8・9学年の職業公民科に関して論じる際に、以下のように述べている。

本研究の中で、若者が遅かれ早かれそのメンバーとなることを期待されるコミュニティのひとつの種類として、「職場」(産業)があったことを思い起こすだろう。そして、それに応じて、彼らはその特定のコミュニティのメンバーとしての役割を十分に果たすために準備をしなければならない⁸⁰。

バーナードにとって、こういった産業に関わるコミュニティの市民として役割を果たすために、職業調査のような学習が公民科として必要であった。さらに、バーナードはそれらの職業調査の副産物として、少年少女は、どのような職業や専門職に対しても、知的な重労働に対して深い尊敬の念を持つようになり、怠惰や非効率なことをだけを蔑むようになるだろうと述べる。その上でバーナードによれば、それらがう

まくいけば、「完全な意味での良き市民とは、その人が恩義を感じている家族や友人、一般的な社会やとりわけ国家に対して、良きシティズンシップの他の義務を見失うほど生計を立てることのみに夢中にならないように自制できる人である」といった市民的概念を生徒に刻み込むことができると指摘していた⁸¹。

このようにバーナードは、職業や労働を生計を立てる手段としてだけでなく、社会に対する良き市民の規範としても理解させようとしていた。

以上のように、このような市民としての労働や職業の価値を理解するために、「公民科としての」側面が必要になったのだと考えられる。

これまで本項では、職業を重視した公民科カリキュラムとして、フィラデルフィアにおける公民科カリキュラムとバーナードの公民科教育論の特徴を明らかにしてきた。

これらのカリキュラムは、低学年から第9学年の学習において、職業の視点を軸にして社会を認識するものとなっていた。低学年からサービスの概念を基盤としながら街の職業を学習させ、第7・8学年で公的なサービスとして政府活動を学習し、第9学年において自分自身の進路と関連付けて職業を捉えさせるものとなっていた。このような公民科カリキュラムは職業という観点から一貫して構成されていたと言える。

第五節 歴史的意義

19世紀末から1900年代にかけて、政治的意思決定や政治的関与など、政治的な側面を重視したシティズンシップ教育が開発されてきた。これらは、「政治的シティズンシップ観」を有するカリキュラムであった。

それに対して、1900年代から1910年代にかけて、職業とシティズンシップの結びつきを重視するカリキュラムが提案され始めた。これらのカリキュラムはシティズンシップと職業を同一視していたわけではない。しかし、これらのカリキュラムは、職業の問題がシティズンシップと関連することに注目し、生徒の職業的自立を促すものとなっていた。このようなシティズンシップ教育は、「政治的シティズンシップ観」を育成する教育というよりも、「経済的シティズンシップ観」のための教育であったと考えられる⁸²。

本章で見てきた通り、「職業的自立を促すシティズンシップ教育論」は、職業的ニーズの強い生徒に対して職業や産業を重視した歴史教育が提供される場合と、初等学校から職業とシティズンシップを系統的に関連付ける場合という、2通りが存在している。この2通りは、カリキュラムとして提案されている場面が異なるため、その意図や機能も異なったものとなっている。

ただ、いずれにしても、社会の構成員にとっての職業的側面を重視し、職業を社会的な観点から捉える点では共通しており、シティズンシップ教育としての役割を担っていた。同時に、これらのカリキュラム開発が行われた背景として、子ども達が経済的社会的に苦境に立たされないように対策をとったり、支援することが考慮に入れられていた。

しかし、このような「職業的自立を促すシティズンシップ教育論」に批判がなかったわけではない。そして、その批判は主に2通りに分けることができる。

第 1 の批判は、職業的側面を重視する社会系教科が、ともすれば社会的観点や社会の構成員としての位置づけがないまま、単に職業や産業学習をするものになっているという批判である。同様の批判を先のレービットとブラウンによってもしていたが、このような指摘はトライオンによってもなされている⁸³。これに関して、トライオンは、1920年代に職業公民科が職業指導に類似した内容から、職業の社会的意義や役割を強調するものへと変化していったことを指摘している⁸⁴。この説明に従えば、社会的な観点を含まない職業的な学習は、社会系教科から淘汰されていったことになる。

第 2 の批判は、ハイスクールの職業系コースで、他のコースと異なる社会系教科の教育をすることに対する批判である。これに関しては、例えば、1917年にショートリッジ(Wilson P. Shortidge)が指摘している⁸⁵。

これらの批判はあったけれども、「職業的自立を促すシティズンシップ教育論」は、職業世界で苦境に立たされがちな生徒に対して、その準備や対策を行いつつ、社会の構成員としての認識や態度を育成するものとして、高く評価することができる。

1 その際には、C. M. ウッドワード(Calvin M. Woodward)によるワシントン大学総合技術学部付属手工学校(通称、セントルイス手工学校、手工高等学校)の設立がアメリカの中等教育へのマニュアル・トレーニングの導入の最初とされている。

2 マニュアル・トレーニングは、まさに特定の職業訓練を促していないという理由で、職業教育関係者や教育関係者からその後、批判がなされていくようになる。その結果、職業教育としての側面を強化した教育が求められ、その結果、1917年のスミス・ヒューズ法に結実する。国家的な財源や公共性を得た職業教育は、その後のアメリカに定着していく。(田代直人『米国職業教育・職業指導政策の展開—中等教育改造期を中心として—』風間書房, 1995, p.326.)

3 田代直人『米国職業教育・職業指導政策の展開—中等教育改造期を中心として—』風間書房, 1995, pp.179-180.

なお、F. パーソンズは、社会セツルメント運動に取り組む中で、1908年にボストン職業員を設立し、組織的・計画的な職業指導のあり方を模索した人物である。

4 職業指導運動は、全米職業指導協会(NVGA)が1913年にはNVGAが結成され積極的に推進されていった。

ただ、国レベルでの職業指導の政策に関して、中心的な役割を果たしたのは労働省と陸軍であった。この背景には、当時の職業指導政策が、政府にとって、主に防衛と経済の手段として考えられていたことが起因している(田代直人『米国職業教育・職業指導政策の展開—中等教育改造期を中心として—』風間書房, 1995, p.332.)。

5 当時の産業科教育の成立過程を分析した田中は、産業科教育に携わったボンサーについて「ボンサーによって探求された産業科の教育実践は、資本あるいは労働という立場からではなく、いわば第三者としての立場から、産業に関する諸事項について知性的に判断のできる消費者である市民の育成をめざすものであった。そこでは、

産業生産物の選択、使用、管理を有能にできる消費者であり、労資の対立をめぐる社会問題や産業問題等について、公平・公正に判断できる市民の形成が志向された。」と述べている(田中喜美『技術教育の形成と展開—米国技術教育実践史論—』多賀出版, 1993, p.341.)。

⁶ N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education, Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of The National Education Association*, U.S, Bureau of Education, Bulletin, No.23, 1916, p.40.

⁷ James High “Growth of Social Studies in American Schools”, *Teaching Secondary School Social Studies*, John Wiley & Sons, Inc., 1962, p.36.

⁸ Wayland J. Chase, “The Status of History in the High School of Wisconsin”, *The History Teacher’s Magazine*, Vol VIII, No 4, 1917, April, p.132.

⁹ 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房, 1994, pp.359-386. Michael Whelan, "James Harvey Robinson, the New History, and the 1916 Social Studies Report," *The History Teacher*, Vol.24. No.2. Feb.,1991, pp.191-202.

¹⁰ James H. Robinson, “History for the Common man,” *The New History*, The Macmillan Company, 1912, pp.132-133.

¹¹ 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』 p.377.

¹² James H. Robinson, “History for the Common man,” p.134.

¹³ *Ibid.*, p.140.

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ J. H. Robinson, “The Significance of History in Industrial Education”, *Educational Bi-Monthly*, 1910, p.381.

¹⁶ James H. Robinson, “History for the Common man,” p.140.

-
- ¹⁷ *Ibid.*, pp.140-141.なお、翻訳に関しては、森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』 pp.379-380.を参考にした。
- ¹⁸ *Ibid.*, p.141.
- ¹⁹ *Ibid.*
- ²⁰ *Ibid.*, pp.141-142.
- ²¹ N.E.A., *Vocational Guidance in Secondary Education, Report of the Commission on the Reorganization of Secondary Education appointed by the N.E.A.*, Bulletin, No.19, 1918.
- ²² Frank M. Leavitt and Edith Brown, *Prevocational Education in the Public Schools*, Houghton Mifflin Company, 1915.
- ²³ N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of The National Education Association, U.S, Bureau of Education, Bulletin, No.23, 1916, p.38.
- ²⁴ Frank M. Leavitt and Edith Brown, *Prevocational Education in the Public Schools*, p.3.
- ²⁵ 横尾恒隆『アメリカにおける公教育としての職業教育の成立』学文社,2013, p.234.
- ²⁶ Frank M. Leavitt and Edith Brown, *Prevocational Education in the Public Schools*, p.106.
- ²⁷ *Ibid.*
- ²⁸ *Ibid.*, pp.106-107.
- ²⁹ *Ibid.*, p.108.
- ³⁰ *Ibid.*, pp.108-109.
- ³¹ 例えば、H. R. Hunter, “Ancient History in a Technical High School, *The History Teacher’s Magazine*, Vol.VIII, No 10, 1917, December.
- ³² Frank M. Leavitt and Edith Brown, *Prevocational Education*

in the Public Schools, p.109.

^{3 3} *Ibid.*, p.113.

^{3 4} *Ibid.*, p.120.

^{3 5} *Ibid.*, p.124.

^{3 6} *Ibid.*

^{3 7} 森分によれば、グッドウィンが以下の論文で初めて「コミュニティ・シヴィックス」の語を使ったと言われる。Frank P. Goodwin, "Why Teach Community Civics?," *The Ohio Educational Monthly*, Vol 59, No.8, 1910 August, pp.415-420. (森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房, 1994, p.527.)

^{3 8} Frank P. Goodwin, "Vocational guidance in Cincinnati", *Vocational Education*, No.3, pp.249-259, 1914.p.249

^{3 9} Frank P. Goodwin, "Social Science Courses for Commercial Students", *The History Teacher's Magazine*, Vol.III, No 8, 1913, October, p.180.

^{4 0} *Ibid.*

^{4 1} *Ibid.*

^{4 2} *Ibid.*, pp.180-181.

^{4 3} *Ibid.*, p.181.

^{4 4} *Ibid.*

^{4 5} *Ibid.*

^{4 6} デューイの歴史教育カリキュラムに関しては、例えば、メイヨール・エドワーズ共著：梅根悟・石原静子共訳『デューイ実験学校』明治図書, 1978. そして、ライスの歴史教育カリキュラムに関しては、Emily J. Rice, "American History in the Elementary Schools: A New Standpoint for the Selection of Subject-Matter," *The Elementary School Teachers*, April, 1905. を参考。

^{4 7} ライスは、当初は政治的側面を重視した歴史教育を行っていたが、初等学校の生徒が政治に興味を持っていないことを考慮し、職

業や産業を軸にしたカリキュラム編成を開発するに至る。

これらの展開に関しては、森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』pp.333-359.が参考になる。

^{4 8} Rolla M, Tryon , *The Social Sciences as School Subjects*, Charles Scribner's Sons, 1935, pp.323-324.

^{4 9} C. Gregg Jorgensen, *John Dewey and The Dawn of Social Studies, Unraveling Conflicting Interpretations of The 1916 Report*, pp.17.

^{5 0} J. L. Barnard, "A Practice School Course in Civics", *National Municipal Review*, Vol. 1, No.2, 1912.

^{5 1} N.E.A., *The Reorganization of Secondary Education, Preliminary Statements by Chairmen of Committees The Commission of The National Education Association*, U.S, Bureau of Education, Bulletin, No. 41, 1913, p.18-22.

^{5 2} The Pennsylvania State Department of Public Instruction, *Report of the Survey of The Public Schools of Philadelphia, Book III Types of Schools, Teachers, Vocational Education*, The Public Education and Child Labor Association of Pennsylvania, 1922, p.258.

^{5 3} Frank M. Leavitt and Edith Brown, *Elementary Social Science*, The Macmillan Company, 1918, p. v .

^{5 4} J. Lynn Barnard, *Getting A Living, A Vocational Civics Reader*, Franklin Publishing and Supply Company, Philadelphia, 1921.

^{5 5} *Ibid.*, pp.7-8.

^{5 6} Walter Licht, *Getting Work: Philadelphia, 1840-1950*, Harvard University Press, 1922, p.227.

^{5 7} Philadelphia School District, Board of Education, *The Course of Study in Civics Grades One to Six*, p.6.

⁵⁷ *Ibid.*, p.6.

⁵⁷ *Ibid.*, pp.7-8.

ne to Six For the Public School of Philadelphia, Central Press Company, 1917. および Philadelphia School District, Board of Education, *The Course of Study in Civics Grades Seven and Eight For the Public School of Philadelphia*, Central Press Company, 1917.

⁵⁸ この傾向は、1922年に *Historical Outlook* 誌にバーナードが「ペンシルベニア・プランにおける社会科」という題目で論文を書き、ペンシルベニアで採用された社会科のコース・オブ・スタディを紹介していることにも共通している (J. Lynn Barnard, “Pennsylvania Program of the Social Studies”, *The Historical Outlook* Vol. X III. Number 9. 1922, December.). また、バーナードがペンシルベニア・プランの社会科カリキュラムの作成に積極的に関わったことは、ドウソンも指摘している。(Edgar Dawson, “The History Inquiry”, *The Historical Outlook*, Vol X V. No 6, 1924, June, pp. 247-248.)

⁵⁹ J. Lynn Barnard, “Training in the School for Civic Efficiency”, *American Academy of Political and Social Science*, 1916.

⁶⁰ Philadelphia School District, Board of Education, *The Course of Study in Civics Grades One to Six For the Public School of Philadelphia*, Central Press Company, 1917, pp.4-5.

⁶¹ *Ibid.*, p.5.

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Ibid.*, pp.5-6.

⁶⁴ このような市民的美徳とサービスを対応させる試みは、他の学年でも見られる。例えば、第4学年の職業の学習でも、各職種に対応して注目すべき市民的美徳についてそれぞれ触れられている。

(*Ibid.*, pp.29-31.)

^{6 5} *Ibid.*, p.6.

^{6 6} The Pennsylvania State Department of Public Instruction, *Report of the Survey of The Public Schools of Philadelphia, Book III Types of Schools, Teachers, Vocational Education*, p.275.

^{6 7} J. Lynn Barnard, "Civics", Louis W. Rapeer, *Teaching Elementary School Subjects*, Charles Scribner's Sons, 1917, p.476.

^{6 8} この点は、現在の社会科教育における産業学習の枠に留まらない性格を有していたと考えられる。

^{6 9} Philadelphia School District, Board of Education, *The Course of Study in Civics Grades Seven and Eight For the Public School of Philadelphia*, Central Press Company, 1917, p.6.

^{7 0} *Ibid.*, p.6.

^{7 1} *Ibid.*, pp.7-8.

それによって、「生徒たちは、良きシティズンシップの彼らの責任は主に個人に任され、消極的な特徴を持つ一方で、様々なクラブや組織を通じた集団的な働きがあり、積極的な特徴をもっているということを理解するように促されるべきである。」とされる(*Ibid.*, pp.7-8.)。

^{7 2} この報告書における職業教育(vocational education)の内容は、産業教育(industrial education)と家政科(home economics)に分けられている。そしてさらに、フィラデルフィア市における産業教育は、大きく分けて二つの教育によって構成されていた。一つは、工業技術や製図など、将来の職業選択のために特定の能力を身に着ける工業技術教育(industrial arts education)である。もう一つは、社会にある様々な職業に関する知識を身に着け、自分の職業選択を吟味していく職業指導(vocational guidance)である。

(The Pennsylvania State Department of Public Instruction,

Report of the Survey of The Public Schools of Philadelphia, Book III Types of Schools, Teachers, Vocational Education, The Public Education and Child Labor Association of Pennsylvania, 1922.)

^{7 3} *Ibid.*, p.255.

^{7 4} J. Lynn Barnard, *Getting A Living, A Vocational Civics Reader*, p.2.

^{7 5} *Ibid.*, p.2.

^{7 6} J. Lynn Barnard, "Civics", Louis W. Rapeer, *Teaching Elementary School Subjects*, Charles Scribner's Sons, 1917, p.30.

^{7 7} J. Lynn Barnard, *Getting A Living, A Vocational Civics Reader*, p.9.

^{7 8} *Ibid.*, p.97.

^{7 9} *Ibid.*, pp.201-203.

^{8 0} J. Lynn Barnard, "Civics", Louis W. Rapeer, *Teaching Elementary School Subjects*, Charles Scribner's Sons, 1917, pp.30-31.

^{8 1} *Ibid.*, pp.30-31.

^{8 2} 「経済的シティズンシップ」という視点については、福士正博「経済的シティズンシップの可能性—揺らぎ始めたシティズンシップ—」『完全従事社会の可能性—仕事と福祉の新構想—』日本経済評論社、2009年。石井健司「シティズンシップと福祉国家—経済的シティズンシップという試論—」藤原孝他著『シティズンシップ論の射程』日本経済評論社、2010年。などを参考にした。

^{8 3} Arthur W. Dunn, "The Trend of Civic Education," *Report of the Commissioner of Education for The Year Ended June 30, 1914*, 1915, pp.407-408. Rolla M, Tryon , *The Social Sciences as School Subjects*, Charles Scribner's Sons, 1935, pp.320-322.

^{8 4} Rolla M, Tryon , *The Social Sciences as School Subjects*, pp.320-322.

^{8 5} Wilson P. Shortridge, "The Relation of the History Curriculum to Vocational Training in the High School", *The History Teacher's Magazine*, Vol VIII, Number 3, 1917, p.96.

第五章 生活改善を促すシテ ィズンシップ教育論の展開

第一節 アメリカ的生活様式と経済的自立

第四章で明らかにしたように、1900年代から1910年代にかけて、個人の職業的とシティズンシップを関連付けて捉えるカリキュラムが開発され始めた。

このような職業的自立を促すシティズンシップ教育論は、生徒の社会的状況を考慮して、職業を通じた生徒の経済的自立と促すものであり、「経済的シティズンシップ観」を有していた。

そして、そのような経済的な自立を促すために、生活習慣や生活様式の改善を試みる人々も存在した。これらは「生活改善を促すシティズンシップ教育論」と呼びうるものである。

このようなシティズンシップ教育論は、そもそも十分な生活水準に到達していない人々に対して、生活のあり方自体を教え、その上で社会への参加を促そうとする。ただ、このような発想は、当時のアメリカにおいて新移民や黒人、先住民が文化的に劣ったものであるとする WASP 中心主義的な文明史観、同化主義的な社会観を前提としたものでもあった。そのため、アメリカ的生活様式の拡大は、人々に健康管理や経済観念、さらにはそれらと関連した家庭生活のあり方までを規定することを意味していた。

このように、生活改善を促すシティズンシップ教育は、人々の社会的上昇を促す側面と、文化的な抑圧を助長するという両義的な意味合いを有している。

第五章では、そのような「生活改善を促すシティズンシップ教育論」の特徴とその背景を明らかにする。

第二節 生活改善としての公民科教育の取り組み

第1項 コミュニティ・シヴィックスの生活改善的な性格

実は、生徒の生活改善を促そうという視点は、これまでに見てきたシティズンシップ教育論の中にも見られるものであった。その代表例として挙げられるのがコミュニティ・シヴィックスである。

例えば、三章で分析したアーサー・W・ダンは、インディアナポリスにおける報告書で、都市の美化を推進するガーデニングの事例について紹介している。この事例は、1909年に都市の教育委員会に対して、一連の公民科実践の現状報告をした中に記録されている。このダンの報告書は、公民科教師、各学校の校長、生徒の親、生徒自身から集めた情報に依拠しており、当時の公民科実践の影響や効果が中心的に説明されたものであった¹。

その際に、最も典型的なコミュニティ参加の事例として挙げられているのが、ガーデニングを通じた都市の美化活動であった。このガーデニングの活動は、公民科のない学校でも実施されていることから、公民科の授業そのものではない場合があることが分かる。ただ、本報告書では、公民科の成果報告としてガーデニングの説明に数ページが割かれており、ダン自身もガーデニングが市民的側面を含むことを指摘していることから、ガーデニングの実践がダンの公民科の理念を示すものであったとみられる²。

では、ガーデニングではどのようなことが行われたのだろうか。ガーデニングでは学校にある植木から街の空き地の開墾までが想定されている。それに関してダンは、「それらの活動は、生徒が取り組むのに容易であり、その中で楽しむことができ、容易に理解できる市民的結果を生むものである。」と述べている³。また、注目すべきは、これらのガーデニングを

通して、都市の様子が実際に変わっていった様子が多く説明されていることである。これに関して、ダンは、「特定の近隣地域、特に都市の貧しい地区では、すでに外見が大部分において一変している。このことは、特に黒人達が住んでいる混雑した地域の一部について特に当てはまる。」と述べている⁴。このように、ダンは、学校が人々の道徳生活においても、市民的な影響を持つ中心地として機能していると捉えている。また、これらの背景として、当時、アフリカ系アメリカ人が住む地域に特に貧しい人々が多いことも意識されていた⁵。さらに、ダンは、「ガーデニングを通した近隣地域の改善は、他の改善をすぐに示唆する。フェンスの修理や白漆喰塗りや塗装がなされ、路地や不毛地域は清掃がなされ、一般的な道徳的風潮に関する著しい改善が見られる。」⁶と述べる。このように、ダンは公民科実践の都市への具体的な効果を実感していたと思われる。そして、このような実践の中で、政府や都市の様々な民間組織との協働をする学習も報告されている⁷。

このような学習は、生徒に対して地域の美観を守るための生活習慣をつけさせる機能を持つ。ただ、それだけではなく、ダンは、子どもの生活習慣を形成することで、地域の人々や生徒の両親の生活様式や習慣を変化させることができると捉えていた。つまり、ダンの公民科実践は、子どもの改善だけを狙ったものではなく、その子どもの関わる幅広い人々の変化までを視野に入れていた。

実際ダンには、子ども達の市民的な資質を兼ね備えることが、都市の人々に対する市民的価値の普及になるとも考えている。そして、その顕著な例として、子ども達が市民的価値を移民の人々に広げていく様子が挙げられている。これに関して、次の話は、ガーデニングを含む公民科活動に関する報告の一例である⁸。

- ・ 冬の間、私は 1 人の外国人と知り合った。そして、彼は私に自分の家を見せてくれた。彼の家は汚れて不潔な場所だった。彼は以前から使っていたキャンディ売りの屋台をそのまま使用していた。
- ・ 私は彼に、自分の庭と家を掃除し、新しい服を買うようにアドバイスした。ある日、私は街に行くとき、その男性の家の前を通りかかった。そして、私は立ち止まって彼と話をしようと思った。
- ・ 私は彼が住んでいた場所に行った。その場所は汚くて不潔な場所から変わっており、庭は清潔で立派になっており、土は新鮮になり砂利も混ぜられていた。
- ・ 私が彼の家に入ったところ、納屋はきれいになっていた。彼は青い大きなシートを板に固定しており、部屋の全てがきれいだった。
- ・ 彼が言うには、新しい服を買い、彼のキャンディ売りの屋台をきれいにした後、とても多くの人が彼のキャンディを買いに来た。なぜならば彼は清潔だったからだ。
- ・ 今や彼は、自分が清潔であるため、彼の 3 つの屋台の持ち主として誇りを持っている。

この事例では、公民科実践で感化された子どもが、市民的価値を理解していない移民に対して、生活様式を改善するように促す様子が説明されている。

実際、この事例では、不衛生な生活習慣の移民がそれを改善した結果、職業的にも成功したことが示されている。そして、ダンが移民に対する市民的価値の教育の重要性を感じていることは、「異国の要素がとて強い地域の学校に住む少年」が公民科で学んだことを父親に教え、その父親が生活習慣を改めていく事例を報告していることから分かる⁹。また、本報告書では、公民科を学んだ子ども達はその話を家庭に持ち帰り、親の価値観に影響を与えている様子が他にも複数描かれている¹⁰。実際、ダンも報告書の最後に、「これらの一連の公民科の活動の目的は、単に学校で利用することだけでなく、私達のコミュニティ生活における多様な状況における都市の人々を教育することでもある。」¹¹と述べていた。

このように、ダンの実践は、単に子ども達に対して生活の改善を促すだけでなく、それによって、移民を中心とした大人の生活改善も視野に入れていた¹²。

第 2 項 社会生活への参加を通じた「アメリカ化」

このように、ダンの公民科教育実践の試みは、貧困や衛生的な問題を抱える移民に対して、衛生面や経済面などの生活水準を向上させようとする「アメリカ的生活様式」の価値観を普及させようとしたものとして捉えることができる¹³。

しかし、ダンのこれらの試みは、移民たちが元々持っていた生活観を否定し、アメリカ的な生活観への「同化」を促すものでもあった。ただ、先の移民が職業的に成功した例から分かるように、移民の生活水準を向上させるための「寛容」さも備えていた。この点は、当時のアメリカ社会全体が持っていた両義的な点である。実際、当時の移民に対して、アメリカ的な価値観を促す運動は、広く「アメリカ化」運動として有名である。そして、このような試みが移民に対する「寛容な改革」だったのか「同化の強制」だったのかという点は、現代のアメリカ史研究でも論争的な論点である¹⁴。

ただダンには、当時のインディアナポリスに存在した、「市民的な健康と美観を妨げる最も見るに堪えない地域」などを直視し、公民科教育を通してその改善を行おうとした。実際、ダンの実践例は、市民の衛生環境に関するものが多い。これらを考慮すると、ダンの公民科のコミュニティ参加は、当時の移民や人種の問題と地域の衛生環境の問題が絡み合う社会状況の中で、人々の生活改善を目指すものであったと言える。

また、第三章で取り上げたダンの公民科実践を見ても分かるように、生活改善はコミュニティにとっての義務として正当化されていた。そのため、社会的観点から生活改善が捉えられていた点は注目に値する。

このような個人の生活改善を社会的観点から捉える試みは、シティズンシップ教育としての性格を備えていたと言える。

第三節 ジョーンズの社会科カリキュラム

第1項 ジョーンズの経歴とこれまでの評価

前節で明らかにした通り、生活改善を促すシティズンシップ教育論は、移民や人種的マイノリティの人々に対して、アメリカ的生活様式を促していた。そして、これらの生活改善は、社会的な観点から正当化されていた。ただ、コミュニティ・シヴィックスは政治的側面を中心として教育であったこともあり、生活改善そのものを主目的としたものとはなっていない。

それに対して、このような生活改善の問題に集中して取り組み、独自のカリキュラム案を開発したのが、本節で取り上げるトマス・J・ジョーンズ(Thomas Jesse Jones)である。後述するように、彼のシティズンシップ教育論はしばしば人種主義的なものとして論じられる傾向がある。その理由の1つとして、彼が人種と生活習慣とを関連付けていた点が挙げられる。

しかし、ジョーンズ自身は人種と環境の相互関係性を考慮しており、経済的に貧しい状況にある人々に社会的上昇を促す点では一貫していた。また、ジョーンズは、ダンと同様に、生活改善を社会的な観点から捉えていた。

本節では、ジョーンズのシティズンシップ教育論の特徴およびその開発がなされた背景を明らかにしていく。

一般的に、ジョーンズは、1904年にコロンビア大学で社会学の博士号を収め、ハンプトン・インスティテュートという、黒人と先住民に対する教員養成機関に従事し、その後、NEA中等教育改造審議会の社会科委員会に参加するなど、全米レベルの教育改革に関わった人物として知られている¹⁵。

アメリカ社会科成立におけるジョーンズの重要性については、1980年代以降、取り上げられてきた。ただ、先行研究で

は、大きく分けて 2 つの異なる解釈が、時代を追って提示されてきたと言える。

第 1 に登場した立場として、ジョーンズの人種主義的な特徴に注目し、そのイデオロギー自体を批判的に論じる研究が挙げられる。この見方を最初に提示したのは、ライバーガーであった¹⁶。また、この研究以前の社会科教育史研究は、社会科の歴史を継続的な発展過程として論じることが多かった¹⁷。一方で、この立場では、社会科成立の背景に内在する人種主義的なイデオロギーと社会科カリキュラムの関係性を描こうとする傾向を持つ。例えば、ライバーガーによれば、ジョーンズは、白人に対して黒人・先住民が劣っていると捉えており、黒人・先住民に対して、現状の苦しい状態を受容するように促していると評価される¹⁸。そして、このような論旨は、黒人教育史研究においてなされるジョーンズに対する批判と類似した特徴を持っている¹⁹。また、森分の研究でも、ジョーンズの人種に対する認識に関しては、この見解にある程度依拠している²⁰。

ただ、これらの見解は、黒人を差別的に扱っていたこと自体を主眼とし、批判を行うものであった。そのため、「『ハンプトン社会科』がマイノリティに対して有していた差別意識」を中心的に論じる傾向が強い。

これに対して、1990 年以後に登場した新しい立場は、ジョーンズの人種主義的な特徴を認めつつも、彼の教育論が当時に実質的に果たした役割を再評価しようとする。その代表例として、コレイア (Stephan T. Correia) の研究が挙げられる²¹。コレイアの研究では、ジョーンズが人種的特徴の差異を認め、人種的成長に長い時間がかかると捉えている点をふまえ、ジョーンズを人種主義者として評価している。ただ一方で、彼の教育が当時の低所得者層や人種的マイノリティの人々に対して生計を立てることを意識していた点に注目し再

評価している²²。また、このような視点は、近年発表されたヨルゲンセンの研究²³や、ルーベンや上野の研究²⁴でも取り入れられている。これらの研究では、ジョーンズの教育論がそれまで排他されてきた人々を教育対象に含んだ点を評価する一方で、その教育によって、現状を受容させた点や、政治的側面を諦めさせた点を指摘し、当時のシティズンシップ教育の持つ両義性を論じている。

本節では、これらの健康の蓄積を踏まえつつ、ジョーンズのシティズンシップ教育が社会の構成員としての認識や態度をどのように育成しようとしていたのかを明らかにする。

そのため、まず本研究では、多様な人種に対するジョーンズの認識を明らかにしていく。その際に考察対象とするのは、ジョーンズの博士論文『ニューヨーク市・ブロックにおける社会学』である。このジョーンズの博士論文とその他の論文・著作を検討することを通して、ジョーンズの各人種に対する認識を明らかにしていく。

第 2 項 ジョーンズのカリキュラム開発の背景

1. 多人種社会としての移民街への注目

では、ジョーンズが独自の教育論を作成した背景には、どのような社会状況があったのだろうか。これに関して、ジョーンズの認識を分析する上で参考となるのが、1904年に彼が執筆した博士論文である。この論文は、コロンビア大学に在籍していたジョーンズが、ニューヨーク市の特に移民の多い地域を対象に社会調査を行った内容をまとめたものである。そこで本研究では、この博士論文の分析を中心としつつ、ジョーンズの人種に対する認識を考察していくこととする。

では、この博士論文は、どのような目的に基づいて執筆されたのだろうか。

この論文の最初には、「この巨大な街ほど、人々が孤独を抱える街は存在しないと言っていいだろう。それと同様に、私達の住宅地に密集して住む人々の本当の特徴について、私達は全くの無知である。」と述べられている²⁵。つまり、ジョーンズが必要と考えたのは、人々の特徴に関する体系的な調査であった。

また、この博士論文の目的に関しては、序章の「調査の特徴と方法」において詳細に書かれている。それに関して、ジョーンズの研究の目的は、ニューヨークに住む多様な人種の特徴や人種間の関係性を調査し、彼の依拠する社会学理論を実証することであった。

それに関して、ジョーンズは、「本研究の主な目的は社会的なものである。」と述べ、「社会原則についての完成された学説に従って、ニューヨーク市の街の1つの通りの調査を試みる。」と述べる²⁶。これは、彼が所属するコロンビア大学のギディングズ(Franklin H. Giddings)の社会学理論の妥当性を考察しようとする。例えば、この社会学理論に基づけば、

人々の性格の特徴は、「力強い」「陽気」「厳格」「理性的」の4タイプがあり、ジョーンズは人々をその4タイプにどのように類型できるかにも注目している。それは、ジョーンズが、この街に住む移民が、どのようにアメリカ文化に適応していくかを分析することを意味していた。実際、ここで用いられる社会学理論自体は、先行研究でも指摘されるように、白人アングロサクソンの優越性を前提とした人種主義的なものである。

ただ、そのような調査の背景として、ジョーンズは、「これらの(多くの人々が混在する)状況における最も重要な点は、小さな地域の中に、異なったナショナリティを持つ人々が広く混在しているということである。この混在した状況は、ニューヨーク市の住宅生活の最も困難な問題となっている2つの人種間の対立を説明する例となるので、なお一層興味深い。」と述べる²⁷。ここでジョーンズの指摘する2つの人種とは、当時ニューヨークで急増しつつあったイタリア系移民とユダヤ系移民であった。また、彼が後述するように様々な人種間のトラブルがそこには存在していた。そのため、ジョーンズは、ユダヤ系移民とイタリア系移民の関係に特に注目しつつ、多様な人種の関係性についても考察していたと言える。

このように、ジョーンズの博士論文の趣旨は、社会学の見地から、各人種の特徴や人種間の関係、さらにはアメリカ化が進む様子を分析することであった。

2. 異人種間の交流の必要性

ジョーンズは博士論文において、異人種同士の関係、各人種の特徴、アメリカ化の様子に注目していた。

しかし、ジョーンズは、都市における人種の棲み分けが進む状況では、田舎と比べて、異質な人々の交流が少なく、アメリカ化が進むのが遅いと考えていた。それに関して、ジョーンズは、「民族ごとに分離した状況下にある安アパートの一般的な効果によって、移民のアメリカ的方法への同化が遅れ、道徳観念のない政治家や商人の策略に彼らを晒すことになる」と述べている²⁸。このようにジョーンズは、人種の棲み分けが進むことによって、実際の社会問題が助長されていると捉えている。

では、ジョーンズは、移民のアメリカ化を進める上で、何が重要だと考えていたのだろうか。その1つとして、異人種間の交流が挙げられる。

彼が異人種間の交流を必要と考える背景には、先述したように、ニューヨーク市の街の異人種間の対立が問題となっていたことがある。そして、ジョーンズは、異人種間で積極的な交流を行うことで、人種間の対立が緩和し、交流することを通して、人々のアメリカ化が進むと捉えていた。その理由は、異人種同士の交流をするにつれて、お互いのことを理解することができ、結果的にアメリカ社会制度にも順応していけるからであった。

この代表例といえるのが、異人種間結婚の事例である。実際、この博士論文では、異人種間結婚によって、周囲の各人種の相互理解が進む例も複数示されている。それに関して、例えばジョーンズは、「個人の(自然な)発達のための時間はあまりなく、一方で、人々を構成している要素は性格的にも気質的にも非常に異なっているので、同化は不可欠である。お互いの理解が深まり、異人種間結婚や特徴の混合がそのあと

に続き、最終的には、互いの行動が似てくる。」と述べている²⁹。また、ジョーンズは、異人種間結婚を通して、互いの人種的偏見が薄らぐと考えていた³⁰。このように、ジョーンズは、異人種同士の交流や異人種間結婚を通して、各人種の相互理解が促進されると捉えていた。

また結婚以外でも、人々の交流によって人種的対立が緩和されていく例も複数挙げられている。例えば、ジョーンズは、アメリカ文化における労働観を持っていないイタリア系移民をアイルランド系移民が嫌悪していた事例を挙げている。その中で、イタリア系移民がアメリカ的な視点を学ぶことで、アイルランド系移民と親しくなり、次の世代では両人種が異人種間結婚に至るだろうと述べている³¹。このような記述は、異人種間の交流が、新移民のアメリカ文化への適応を促すことを示している。

一方でジョーンズは、コミュニティにおけるアメリカ的な特徴を強化するために、純粹にアメリカ人の影響を受ける学校、教会、新聞、セツルメントを重視し、改革を展望していた³²。つまり、人種の棲み分けを緩和し、アメリカ独自の社会機関の影響力を高めながら、移民のアメリカ化を進めようとしていた。

以上のように、ジョーンズは、異人種間の交流を行うことで移民のアメリカ化が進むと捉えていた。

3. 生活様式を変化させる必要性

ジョーンズは、移民が生活様式を変化させるプロセスに注目している。

それに関してジョーンズは、「職を得て、お金を稼ぐために、すぐに労働状況に関わる必要がある。彼らは手探りで学んでいく一方で、できる最善のことをしている」と述べている³³。その中でジョーンズは、イタリア系移民が、ニューヨークに来たあと、厳しい肉体労働や気候状況の関係で、従来好んでいた食生活を変化させていくことを指摘している。ただ、ジョーンズは、必ずしも全ての移民が、このような適応が十分にできていない実態も指摘している。ジョーンズによれば、「彼ら(イタリア系移民)の間での高い死亡率は、彼らがおっぱら野菜しか食べないために、必要な栄養を取ることができないことに一部起因している」とされる³⁴。

その他にも、ジョーンズは、アメリカに来た移民が、生活習慣を環境に適応させる過程を論じている。例えば、ジョーンズが「大きな街における厳しい経済的なプレッシャーは、多くの家族に対して、元々とは異なる行動様式を強いている」と述べる。このように、アメリカに来た移民は、経済的に苦しい状況下で、その経済状態に合わせ、移住前より低い生活レベルにせざるを得なかった。ただ、移民たちは、このように厳しい経済状態にあっても、将来の成功を目指した工夫をし、現状に適応した新しい生活様式を作っていた。それに関して、ジョーンズは、「彼らは間違いなく、この国に築かれた新しい状況下で成功するために、この生活方法を選んでいる」と述べている³⁵。ジョーンズによれば、多くの移民がアメリカに来た後に、経済状況を改善していく傾向にあった³⁶。

このように、ジョーンズは各人種の置かれた状況の全てが人種的特徴の結果であると論じていたのではない。ジョーンズは各人種の特徴を論じつつも、移民が生活改善する意義を

強調していた。ジョーンズは、移民がアメリカ文化への適応を行う際に、各人種の生活様式を現状に応じて変化させる必要があると考えていた。

以上のように、ジョーンズは、博士論文において、ニューヨーク市の移民の多い地域に住む多様な人種の関係性、人種の特徴、アメリカ化の様子について分析をしていた。彼が移民のアメリカにおける生活を通して注目していたのは、異人種間の交流と、生活様式の変化であった。その背景には、異人種間の対立やそれに伴う社会問題、さらには移民の貧困問題が存在した。ジョーンズは、人種対立や貧困問題が、人種の生来的特徴に起因すると捉えていたが、生活様式や習慣を変化させることで、その問題を克服できると考えていた。

第 3 項 ジョーンズの「ハンプトン社会科」の特徴

1. ハンプトン・インスティテュートと「ハンプトン社会科」

先のように、ジョーンズは、移民のアメリカ化の過程を考慮に入れ、異人種間の交流や生活様式の変化を必要と考えていた。

では、ジョーンズの人種に対する認識は、社会科教育史でも著名な「ハンプトン社会科」でも見られるだろうか。

ハンプトン・インスティテュートとは、奴隷解放後の 1868 年にヴァージニア州ハンプトンに黒人の訓練センターとして開設された教育機関である。それは当時、教育の機会を奪われていた南部の黒人、インディアンの一部の優れた青年を集め、彼らをそれぞれの人種の指導者の養成や教員養成をすることを目的として、一般の公教育体系とは別個に設けられたものであった³⁷。

ジョーンズは 1903 年にハンプトン・インスティテュートに務めることになる。ジョーンズはこの教育機関において、主に青年の黒人や先住民が、社会的な観念を学ぶカリキュラムを構想した。それが「ハンプトン社会科」であった。

では、「ハンプトン社会科」の具体的な内容とは、どのようなものだったのだろうか。それに関して、「ハンプトン社会科」の内容構成をまとめたものが次の【表 5-1】である³⁸。

全体の内容としては、1、2、5 章において政治学、経済学、社会学をベースにした内容が想定されており、3、4、6 章では、黒人や先住民の人種的特徴を示す資料分析が想定されている。それらの内容は、一方では、政府や法律、経済活動の重要性を強調することを通して、白人社会への適応を促し、他方では、自分たちの人種が置かれている状況や克服すべき問題点を強調することを通して、生活改善を促す内容となっている。そのため、ジョーンズは、「ハンプトン社会科」にお

いて、複数の学問領域を取り込み、黒人や先住民に対して、アメリカの社会原則の正当性を伝え、それらへの適応を促していたと言える。

【表 5-1】「ハンプトン社会科」の内容

1. 公民科と社会福祉 i. 政治の発達 ii. 政治と公的福祉 iii. 政府機構	4. 黒人の間に蔓延する結核
2. 経済学と物質的福祉 i. 消費と需要 ii. 生産と供給	5. 社会学と社会 i. 社会諸集団 ii. 社会的気質 iii. 社会的組織 iv. 社会福祉
3. 合衆国統計と実際の状況 i. 配分と比率 ii. 教育の進歩 iii. 経済状況 iv. 人口動態統計と上昇比率	6. インディアンの進歩

(Thomas J. Jones, *Social Studies in the Hampton Curriculum*, Hampton Institute Press, 1906. より筆者作成)

2. 異人種間での対立の抑制と交流の促進

では、ジョーンズは対象となる黒人や先住民の状況をどのように捉えていたのだろうか。

ジョーンズは、黒人や先住民が、自分たちの文化を重視する中で、アメリカ的な生活様式や社会原則を十分に理解する機会を得ていないと捉えていた。それに関してジョーンズは、以下のように述べている。

奴隷制と部族的政治形態のもとにあった黒人とインディアンは、良き家庭の本質、シティズンシップにおける義務と権利、教育の費用と意義、労働者の地位、倹約の重要性を理解する機会がほとんどなかった。全ての制度—社会的、経済的、宗教的—の起源や発達は、彼らの迷信の神秘の中に隠されていた。家庭、教会、国家、コミュニティに関する事実を、白人の青年は父母や友人から無意識のうちに獲得するが、平均的な黒人やインディアンの若者は知らないままである³⁹。

このようなジョーンズの指摘には、黒人や先住民の特性がアングロサクソン系よりも遅れていることを認める差別意識も内在している。ただ、ジョーンズは、現状の黒人や先住民の政治制度に対して無知なのは、黒人や先住民を取り巻く教育的環境の問題でもあることを認めている⁴⁰。また、このようなジョーンズの黒人・先住民に対する認識は、アメリカ社会に適応していない移民に対する認識と類似する点も多い。

このような状況で、ジョーンズが危惧していたのが、黒人や先住民が、白人社会における政治制度に対して敵対心を持つことであった。そのような背景を踏まえ、「ハンプトン社会科」では、教師が注意深い指導を行うことで、「恐ろしい従属状態にあったり、思慮のない怒りをもったりする段階から、実際の状況を認識し、建設的な批判をする態度へ」と変化を促すべきと考えていた⁴¹。実際、ジョーンズは、先住民や黒人や白人の社会や人々の特徴を比較することを通して、「彼ら（黒人や先住民：筆者註）の理解が広がった結果、彼らに敵対する立場の人々に対して、より共感的な視点を持つことができるようになる。」と述べている⁴²。

また、「ハンプトン社会科」は、衝動的に行動したり、感情的になったりすることを否定的に論じており、相手に侮辱された際にも、思慮深く、当局に法的に訴えるように促している⁴³。

このように、「ハンプトン社会科」では、黒人・先住民がアメリカ社会に対して抱いている感情や認識を考慮しながら、その認識を緩和し、政治原則に即して振る舞うように促す内容となっている。このような内容は、異人種間での対立を抑制しようとする彼の博士論文とも共通している。

また「ハンプトン社会科」は、黒人の異人種の交流を肯定的に捉えている。例えば「ハンプトン社会科」は、先に見たジョーンズの博士論文と同様に、異人種間結婚を促している。

その他にも、「合衆国統計と実際の状況」の「配分と比率」の学習では、黒人とムラトー（黒人と他の人種の混血を意味する用語）に関する学習内容を取り扱っている。この学習では、全米に見られる黒人とムラトーの割合を調べた後に、両者の能力などを比較検討がなされていく。その際、ムラトーか純粋な黒人のどちらが優れているかを示す内容とはなっておらず、ムラトーの存在自体は肯定的に捉えた内容となっている⁴⁴。実際、ジョーンズはここで、黒人の指導者の人物にはムラトーが多いことを指摘している。

しかし、当時の時代背景を考えると、バージニア州をはじめとする南部の州では、異人種間結婚が禁止され、ムラトーの存在自体が否定的に捉えられていた⁴⁵。実際、ジョーンズも指摘するとおり、ハンプトンの生徒達は、現状では混血が不道徳であるという感情を持っていたとされる⁴⁶。そのため、このような社会的状況を考慮しても、ムラトーを肯定的に論じる彼の実践は、進歩的な特徴も含んでいたと言える。

以上のように、「ハンプトン社会科」では、当時の人種的な社会通念の影響を受けつつも、異人種間の交流を促す意図が見られた。ジョーンズは、現状における黒人や先住民に対する差別を認めていたけれども、異人種間の交流に可能性を見出していたと言える。

3. 生活改善と社会的上昇への示唆

「ハンプトン社会科」において、アメリカ社会の政治原則の理解とともに重視されていることの 하나가、黒人・先住民の生活習慣の改善であった。

その際に、ジョーンズは、黒人や先住民の生活環境の悪さが、人種的特徴を隠すほどの大きな影響力を持っていることを指摘している。それに関して、ジョーンズは、結核による黒人の死亡率が白人よりも高いことを説明した後、「もし人種

的特徴が病気の 1 番の原因であれば、環境改善は両者の人種に同じように影響しないように思われる。」と述べ、黒人の死亡率の高さが彼らを取り巻く環境要因に関わっていることを指摘している⁴⁷。

そしてジョーンズは、黒人の劣悪な住宅環境や、識字ができないことから生じる健康問題についても指摘する。その上で、彼は、このような経済的な不利益が、肺病による死亡率を助長するような環境を作り出していると述べている⁴⁸。さらに彼は、黒人の 80%以上が貧しい階級に属していること自体が、黒人の高い死亡率につながっているとし、「それらの経済的不利益によって、全ての人種的特性が全く覆い隠された比率が想定される」と述べている⁴⁹。

このようなジョーンズの指摘は、先に考察した彼の博士論文と同様に、全ての現状を人種的特徴に帰せるのではなく、環境要因の大きさを示すものであった。それは同時に、生活改善や環境改善を通じて、黒人の状況を改善できることを示唆していた。

では、ジョーンズは、黒人の生活改善を促す際に、どのような学習を想定していたのだろうか。

それに関して、「ハンプトン社会科」では、生活改善を通して、生徒が経済的に自立したり、社会上昇したりできる可能性をいくつか提起していた。例えば、「経済学と物質的福祉」の内容では、一般的な社会原則を学ぶ過程で、生徒自身の生活改善を促す場面が見られる。**【表 5-2】**は、その一例として「経済学と物質的福祉」における「消費と需要」の学習内容を示したものである。

この学習では、生徒は、消費の選択を行う際に、現在の消費を犠牲にすることで、将来進歩できる可能性があることを学ぶ。その背景には、黒人や先住民が、自分の収入に見合わない高価な買い物をする傾向があることなどが関係していた。

そのあと、エンゲル係数が各家庭の経済状況に関連していることを指摘したのちに、実際に貧しい家庭の所得が衣食住に費やされていることを資料で確認する。その上で、子ども達は身近な生活についての推論をする。ここでは、貧しくなっていく家庭では、衣食住を確保することに大半の努力が費やされていること、文化的機会の拡大は家計の所得の拡大に依存していることを仮説として導き出す。

【表 5-2】「消費と需要」に関する学習展開

	学習展開	主な内容
展開 1	消費の選択の重要性	思慮分別のある選択や、将来のために現在の消費を犠牲にすることで、進歩できる可能性があることを学ぶ。
展開 2	社会原則の提示	《エンゲルの法則の提示》 家族の所得が増加することが、所得あたりの食費の比率を下げ、衣服や住居の比率は変わらず、教育とレクリエーションのための比率をはっきりと拡大させる。
展開 3	原則に基づく資料の提示	《統計資料の分析》 貧しい家族の所得の 10 分の 9 は、衣食住に費やされる。
展開 4	仮説の立案	《生徒による推論》 ① 貧しい人々のために行う最初の努力としては、主に衣食住のための努力が適しているに違いない。 ② 文化的機会の拡大は、家計の所得の上昇に依存している。
展開 5	生活改善の手段	《産業教育と高等教育の相対的価値に関する議論》 ・産業教育はその人種が生きていくために不可欠。 ・高等教育は継続的な進歩のために不可欠。

(Thomas J. Jones, *Social Studies in the Hampton Curriculum*, Hampton Institute Press, 1906, p.13. より筆者作成。なお、網掛け部分は筆者の分析部分である。)

さらに、「消費と需要」に関する学習では、所得水準が生活に影響を及ぼすことを理解した後に、産業教育と高等教育の相対的価値についても学ぶ機会がある。そこでは、これらの

内容を踏まえた結果、産業教育は生計を立てるために不可欠である一方で、高等教育は人種の進歩のために不可欠という結論に至る。とりわけ、黒人と産業教育の関係が先行研究では強調されてきたが、ジョーンズが高等教育を薦めていることは注目に値する。実際、他の論文等においても、ジョーンズは黒人のカレッジへの進学に肯定的だった⁵⁰。

このように、「消費と需要」の学習は、消費選択の重要性を説明し、所得と生活水準の関係を示し、生徒に対して産業教育や高等教育の価値を示すものとなっていた。このような内容は、生徒に対して、エンゲル係数の理解をさせるだけに留まらず、生活改善や社会的地位の上昇を促すものであった。

そして、このようなジョーンズの考えは、黒人を単に現状に適応させようとする意図とは異なるものである。確かに先行研究で指摘されるように、ジョーンズらのハンプトン・インスティテュートの教育に対しては、デュボイス(W.E.B. Du Bois)に代表される批判がなされており、その理由の1つは高等教育進学の可能性を阻んでいる点にあった⁵¹。

しかし、ジョーンズの実践は、高等教育への進学の可能性を否定するものではない。さらに、実際の学校教育を取り巻く状況を考えると、アメリカ全体でも、ハイスクール最終学年に到達する生徒が全体の1割程度であった。また、先述したとおり、黒人の初等教育が当時壊滅的な状況にあった。それらの背景を考慮すると、仮に、大学進学を想定するような一部の黒人指導者層にとって、「ハンプトン社会科」がリベラルアーツを軽視した社会適応的な教育であったとしても、多くの黒人に対しては、現実的な社会的上昇の方法を示していたのではないだろうか。

同時にジョーンズは、これらの生活改善をすることを、単に個人にとっての問題として見ているわけではない。ジョーンズは、学習者に対して生活改善を促すことが、社会的な観

点からも重要であると捉えている。それに関してジョーンズは、先の学習を説明した後に以下のように述べている。

節約に関する主題は、最も有益な論点の一つである。節約が非常に重要であるという主張は、以下の2つの根拠に基づいている。第1は常に自立していることが人間の義務であるということ。第2に、節約によって、個人の所得が上昇し、コミュニティの一般福祉の手助けすることの両方を可能にする資本が生み出されること⁵²。

このように、ジョーンズは、節約という行為が、個人的な所得を上昇させるだけでなく、社会的な義務を果たし、コミュニティにとっても役に立つと捉えていた。このような指摘から、ジョーンズがシティズンシップ教育としての主張をしていることが分かる。他にも、ジョーンズは、「経済学と物質的福祉」の学習の最後において、アメリカ合衆国の経済的発展の調査を促している。そこでジョーンズは、それと共に、人種や国家の発展にとって、経済的要素が宗教的・社会的・政治的要素よりも相対的に重要であることについて議論するように指摘している⁵³。

経済的要素が他より重要であるかは別としても、ジョーンズが、生産や供給に関わる身近な問題を、国家や人種といった社会規模での経済発展の視点から捉えている点は注目値する。

以上のように、ジョーンズは学習者に対して、生活改善を促す実践を行っていた。そして、それらの実践は、単に学習者の社会的上昇を促すだけではなく、社会的な福祉にとっても重要であるという視点を有していた。

第 4 項 ジョーンズの社会科カリキュラムの歴史的意義

以上のように、ジョーンズの「ハンプトン社会科」では、黒人や先住民がアメリカ社会への適応を促すものとなっていた。その際に重視されていたのは、アメリカ社会の政治原則の理解と、生活改善であった。

そして、「ハンプトン社会科」は、必ずしも、全ての原因を人種的特徴として論じているわけではない。ジョーンズは、人種による特性がこれまでの歴史的な境遇や生活習慣と関連していることを意識しつつ、アメリカ社会への適応や生活改善を通じた社会的上昇を促していた。ジョーンズは、当時の社会学理論を基礎とした人種観を持ちつつも、黒人や先住民に対して、異人種との交流を促し、社会的上昇の可能性も示唆していた。

ジョーンズの人種観は、人種に応じて先天的な特性があることを前提として論じているため、現代的に見れば人種主義的な思想としての批判は免れない。ただ、経済的状况や死亡率などを分析した上で、人々の生活改善を促していた点は、シティズンシップ教育として評価されうると考える。

しかし、単に社会的上昇を促すだけでは、シティズンシップ教育と呼ぶことはできない。なぜならば、社会的上昇だけなら、個人主義的な観点からも実現可能だからである。ジョーンズの場合、経済的に自立したり、生活改善をすることが、社会的な問題として捉えられていた。それは人種主義的な括りを前提としていた。その点では大きな問題があったけれども、ジョーンズは、社会的経済的に苦境に立たされている人々に生活改善を促し、且つ生活改善を社会的な問題として捉えていた。

以上のことから、ジョーンズの社会科カリキュラムは、「生活改善を促すシティズンシップ教育論」として評価できる。

第四節 歴史的意義

本章では、生活様式や生活習慣の改善を通して社会の構成員としての認識や態度を育成する「生活改善を促すシティズンシップ教育論」の特徴を明らかにしてきた。

生活改善を促すシティズンシップ教育論は、移民や人種的マイノリティなどの社会的経済的に苦境に立たされている人々に対して、生活の改善を促すものであった。このようなシティズンシップ教育論が提案された背景には、人々の現状の生活様式や生活習慣が、現在の経済的社会的状況と密接に関わっているという認識があった。

その上で、生活改善を促すシティズンシップ教育論では、個人の生活を改善することが、社会的に見ても重要であるということを生徒自身に自覚させるものとなっている。ここに社会の構成員としての認識や態度を育成する視点が存在していることが分かる。

しかし、生活改善を促すということは、人々にアメリカ的な生活様式への同化を促すことと同意義であった。この点において、生活改善を促すシティズンシップ教育論は、社会的経済的に苦境に立たされている人々の文化を抑圧しており、同化主義的であった。また、生活様式や生活習慣と社会諸集団とを関連付ける際に、人種と生活習慣とを関連付けて論じられる傾向もあった。そのため、これらのシティズンシップ教育は、人種主義的な性格を持ち合わせていた。

しかし、生活改善を促す人々は、環境や生活の改善を通して、現状の経済的社会的状況を変化させられると信じていた。確かにそこには歴史的限界や人種観の問題はあったが、アメリカ社会への人々の包摂の試みの1つと言える。そして、このようなシティズンシップ教育は、職業とは異なるアプローチで子どもたちの社会への参加を促す「経済的シティズンシップ観」を有していたと言える。

¹ Arthur W. Dunn, "Report of the Director of Civics", *Annual report of the secretary, business director, superintendent of schools, and the librarian*, 1908-1909, pp.167-168.

² *Ibid.*, p.167.

³ *Ibid.*

⁴ *Ibid.*

⁵ ダンがインディアナポリスの特定の地域改善を意識していたことは他の文献からも分かる。例えば、ダンが活動していたコマーシャル・クラブの報告書では、ダンが「良きシティズンシップは家庭の状況に根ざしていなければならない」との考えから、都市の特定の地域の家庭状況の調査が必要であることを提案したことが述べられている。このダンの提案から生まれた家庭調査はこの街の複数の民間団体によって行われ、その際の調査地域は、黒人の住む地域、白人労働者の多く住む地域、移民の多い地域が別々に調査されている。この際、黒人の住む地域の調査に主眼が置かれており、その理由として、その地域が特に問題が多いことを指摘している。(The Commercial Club, Indianapolis, *Eight Year Report of Officer, Articles association and by law, House Rules Etc.*, 1908, pp.27-28.)実際、アレクサンダーも述べるように、20世紀初頭のインディアナポリスでは、大都市に見られる移民の増加よりも南部から移住してくる黒人の増加が顕著であった。(Alexander Urbiel, *The Making of Citizen: A History of Civic Education in Indianapolis, 1900-1950*, pp.23-25.)このため、インディアナポリスの家庭調査にダンが直接に関わっていたかは確証を得られていないが、彼が特定の地域の社会改善を重視していたことは分かる。

⁶ Arthur W. Dunn, "Report of the Director of Civics", *Annual report of the secretary, business director, superintendent of schools, and the librarian*, 1908-1909, p.167-168.

⁷ ダンによれば、生徒たちは、インディアナポリス市で有力な組織であったコマーシャルクラブや慈善や芸術に関する諸団体と協働作業を行ったとされる。(Ibid., p.168.)

⁸ Arthur W. Dunn, "Report of the Director of Civics", *Annual report of the secretary, business director, superintendent of schools, and the librarian*, 1908-1909, p.169.

⁹ Ibid., p.170.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Ibid., p.171.

¹² このことに関連して、ダンは「シティズンシップ教育の動向」という論文において、大人の移民に対するシティズンシップ教育の方法について論じている。そこで彼は「大人の移民に影響を与える最も効果的な手段の一つが子どもを通じたものである」と述べている。(Arthur W. Dunn, "The Trend of Civic Education", *Report of the Commissioner of Education For The Year Ended June 30, 1914*, Vol. 1, 1915, pp.408-409.)このことから、ダンがシティズンシップ教育において、子ども達へのシティズンシップ教育がその親の態度形成をも見込んだものであったことが分かる。

¹³ 20世紀初頭のアメリカにおける「アメリカ化」や「アメリカ的生活様式」に関しては、松本悠子『創られるアメリカ国民と「他者」—「アメリカ化」時代のシティズンシップ—』東京大学出版会, 2007.を参照。

¹⁴ Ibid., p.61.

¹⁵ ジョーンズはイギリスのウェールズで生まれ育ち、幼少期にアメリカに移民してきた。その後、マリエッタ・カレッジを卒業後、ユニオン神学校に進み、神学校に在学中にコロンビア大学大学院で社会学を専攻し、修士課程・博士課程に在学し、博士号を収めた。彼はこのコロンビア大学では、ニューヨーク市を対象とした社会調査やソーシャル・セツルメント運動に積極的に関わっている。同時

に、彼の博士論文もニューヨーク市における移民が多い地域の社会調査を行ったものであった。

そして、ジョーンズは 1903 年にハンプトン・インスティテュートで務めることになる。ジョーンズは、この機関で務める中で、1906 年に「ハンプトン社会科」を出版した。

その後、ジョーンズは、合衆国国勢調査局、フェルプス・ストックス財団、合衆国教育局など、複数の機関で黒人教育に関わる調査や報告を行うようになる。そして、1913 年に、ジョーンズは、当時発足された NEA 中等教育改造審議会における社会科委員会の委員長に任命され、社会科委員会の活動に関わるようになる。

委員会解散後のジョーンズは、1950 年に亡くなるまで、フェルプス・ストックス財団で務めながら、黒人教育専門家として活動を続けた。

¹⁶ Thomas J. Jones, *Social Studies in the Hampton Curriculum*, Hampton Institute Press, 1906. また、それ以前に「ハンプトン社会科」が注目されていなかったことをライバーガーも認めている。(Michael B. Lybarger., *The origins of the social studies: 1865-1916*, pp.50-51.) また、類似した傾向を持つ論文としては、脚注 2 の森分の研究や、M. R. Nelson, *The Social Contexts of the Committee of Social Studies Report of 1916*, ERIC The ERIC database is an initiative of the U.S. Department of Education., 1988. や、David W. Saxe, *Social Studies in Schools: A History of Early Years*, Albany, University of New York Press, 1992. などが挙げられる。

¹⁷ Michael B. Lybarger, “The Historiography of Social Studies: Retrospect, Circumspect, and Prospect”, James P. Shaver (Ed), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning: A Project of the National Council for the Social Studies*, Macmillan Publishing Company, 1991.

¹⁸ Michael Lybarger, “Origins of the Modern Social Studies: 1900-1916”, *History of Education Quarterly*, Vol.24, No.4, 1983. Michael Lybarger, “Need as Ideology: A Look at the Early Social Studies.” Chap. in *The Formation of School Subjects*, ed. Thomas Popkewitz. Falmer Press, 1987.

¹⁹ 例えば、James Anderson, *The Education of Blacks in the South, 1880-1935*, Chapel Hill, 1989.

²⁰ 森分孝治「社会科の起源—ハンプトン・インスティテュートの社会科について—」全国社会科教育学会『社会科研究』第37号, 1989. 及び 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房, 1994. 実際、森分の論文でもライバーガーの論文が引用され、その論理展開も、同論文を踏襲したものとなっている。

²¹ Carreia, S. Taylor, *For their own good: An historical analysis of the educational thought of Thomas Jess Jones*, Dissertation, Ph.D., The Pennsylvania State University, 1993.

²² *Ibid.*, p.334. p.350.

²³ C. Gregg Jorgensen, *John Dewey and The Dawn of Social Studies, Unraveling Conflicting Interpretations of The 1916 Report*, Information Age Publishing, Lnc., 2012.

²⁴ 上野正道『民主主義への教育—学びのシニシズムを超えて—』東京大学出版会, 2013. および 上野正道「進歩主義期の学校改革における市民教育の展開—T. J. ジョーンズのカリキュラム政策に着目して—」『國學院大學紀要』第44号, 2006. Julie A. Reuben., “Beyond Politics: Community Civics and the Redefinition of Citizenship in the Progressive Era”, *History of Education Society, History of Education Quarterly*, vol. 37, No.4, 1997 winter.

²⁵ Thomas J. Jones, *The Sociology of A New York City Block*, The Columbia University Press, 1994, p.7.

²⁶ *Ibid.*, p.8.

2 7 *Ibid.*, pp.8-9.

2 8 *Ibid.*, p.123.

2 9 *Ibid.*, p.40.

3 0 *Ibid.*, p.115.

3 1 *Ibid.*, pp.26-27.

3 2 *Ibid.*, pp.129-133.

3 3 *Ibid.*, p.72.

3 4 *Ibid.*

3 5 *Ibid.*, p.60.

3 6 *Ibid.*, p.124.

3 7 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』 p.578.を参照。

3 8 「ハンプトン社会科」の詳しい内容に関しては、すでに複数の先行研究で紹介されている。そのため、本研究では、「ハンプトン社会科」に関する網羅的な説明は割愛し、概要のみを説明する（『ハンプトン・カリキュラムにおける社会科』の内容に関しては、先述したライバーガー(Michael B. Lybarger., *The origins of the social studies: 1865-1916.*)、コレイア(Carreia, S. Taylor, *For their own good: An historical analysis of the educational thought of Thomas Jess Jones.*)、森分(森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』)によって、それぞれ多くの紙面をとって説明がなされている。

3 9 Thomas J. Jones, *Social Studies in the Hampton Curriculum*, p.3.

4 0 *Ibid.*, p.4.

4 1 *Ibid.*, p. 6.

4 2 *Ibid.*, p.7.

4 3 *Ibid.*, pp. 45-46.

4 4 *Ibid.*, pp. 19-20.

4 5 山田史郎『アメリカ史のなかの人種』山川出版社, 2006. および松本悠子「『人種』と結婚—人種混淆をめぐる政治学—」川島正

樹編『アメリカニズムと「人種」』名古屋大学出版会，2005. を参照。

^{4 6} Thomas J. Jones, *Social Studies in the Hampton Curriculum*, p.43.

^{4 7} *Ibid.*, p.38.

^{4 8} *Ibid.*, pp.38-39.

^{4 9} *Ibid.*, p.39.

^{5 0} 例えば、ジョーンズが代表者を務めて行われた南部の黒人の教育状況に関する調査報告書では、黒人に対する高等教育の制度整備が不十分であること、黒人に高等教育の機会が提供されるべきことが提案されている。(Prepared in Cooperation with the Phelps-Stokes Fund Under The Direction Thomas Jesse Jones, *Negro Education: A Study of the Private And Higher Schools For Colored People In The United States*, Department of The Interior Bureau of Education, Bulletin, 1916, No. 38, Vol.1, p.55.)これらのことから、ジョーンズが黒人の社会的地位の上昇に対して肯定的であったことが分かる。

^{5 1} ジョーンズに対するデュボイスの批判に関しては、森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房，1994. および、上野正道『民主主義への教育—学びのシニシズムを超えて—』東京大学出版会，2013. を参照。

^{5 2} Thomas J. Jones, *Social Studies in the Hampton Curriculum*, pp.13-14.

^{5 3} *Ibid.*, pp.17-18.

第六章 NEA 社会科報告書の 再検討

第一節 教科「社会」の設置と3つの報告書

これまで本研究では、アメリカが社会変化を迎える中で、4種類のシティズンシップ教育論に基づくカリキュラムが開発された過程を明らかにした。この4種類のシティズンシップ教育は、大別すれば、社会への政治的な関わりを重視する「政治的シティズンシップ観」と社会への参加の前提である経済的基盤を重視する「経済的シティズンシップ観」の二つのシティズンシップ観によって成り立っていた。また、両者のシティズンシップ観は、性格は異なるものの、社会的な観点を重視し、社会の構成員としての認識や態度を育成する点では共通していた。

しかしながら、これまでに取り上げたそれぞれのシティズンシップ教育論は、それぞれが特定の子どもの条件に制約を受けて開発がなされてきた。そのため、それぞれのカリキュラムは、子どもの多様性に対応するカリキュラムとは言えなかった。

それに対して、1910年代になると、中等教育改革の中で、シティズンシップの育成を目的とする教科が新しく開発されることになった。この教科が、「社会(Social Studies)」である。社会科は、「良きシティズンシップ」「良き市民」の育成を目的としていた。そして、この社会科は、当時のアメリカ中等教育の方針を定める「中等教育改造審議会」の活動の一部に位置付けられる。このことから、この社会科が全ての生徒を想定したシティズンシップ教育であったと言える。

では、NEAの社会科委員会のカリキュラムは、子どもの多様性に対応するために、どのようにカリキュラムを開発したのだろうか。本章では、社会科報委員会報告書におけるシティズンシップ教育観とカリキュラムの特徴を明らかにする。

まず、「社会科」は1913年~1916年にかけて3つの報告書を通して、理念や内容、方法が作られた。この社会科が作ら

れる過程は、社会科委員会の 1913 年~1916 年にわたる活動としては、3 つの報告書にまとめられている。各報告書の趣旨と発行年をまとめたのが、次頁の【表 6-1】である。

第 1 に、1913 年に一連の改革の予備報告書である『中等教育の改造(*The Reorganization of Secondary Education*)¹』(以後、『予備報告書』として略称)が出された。『予備報告書』は、審議会全体の方針と各教科・部門ごとの委員会の声明文で構成されている。その中で、社会科の説明は、社会科委員会委員長のトマス・J・ジョーンズによって行われた。

【表 6-1】社会科委員会に関連する一連の教育改革の報告書

	報告書の名前	報告書の目的
1913 年	『中等教育の改造』 (『予備報告書』と略称)	・教育改革全体の予備報告書 ・予備報告書としての社会科構想の説明
1915 年	『コミュニティ・シヴィックスの教授』 (『中間報告書』と略称)	第 8 学年の「コミュニティ・シヴィックス」の目的、内容、方法の説明
1916 年	『中等教育における社会科』(『最終報告書』と略称)	社会科委員会の最終報告としての構想の提示

(筆者作成)

第 2 に、「コミュニティ・シヴィックス」の目的、内容、方法について論じた『コミュニティ・シヴィックスの教授(*The Teaching of Community Civics*)²』が 1915 年に出版された。『予備報告書』においても、コミュニティ・シヴィックスの概説はなされているが、内容・方法共に、この『中間報告書』の方が圧倒的に詳しく書かれている。また、社会科委員会が最終的に提出するカリキュラム案の中には、地理、歴史も含まれていたが、単独の科目の目的・内容・方法として報告書が出版されたのは、「コミュニティ・シヴィックス」についてのみである。その背景には、このコミュニティ・シヴィックスがシティズンシップの育成にとって最も中心的な役割を担

っていたことが挙げられる

第 3 に、社会科委員会の最終的な方針をまとめたのが、1916 年の『中等教育における社会科 (*The Social Studies in Secondary Education*)³』(以後『最終報告書』と略称)である。この報告書では中等教育社会科に関する科目編成が全て示されて、具体例も複数例示されている。そのため、一般にはこの 3 つの報告書を連続的に捉え、『最終報告書』の内容が社会科委員会の最終的な方針だと捉えられる。

第二節 『中等教育の根本原理』のシティズンシップ教育論

第1項 社会科委員会と中等教育改造審議会の関係

社会科委員会は、NEAの中等教育改造審議会の活動において、他の9教科に関する委員会と共に、指名された小委員会の1つである。

審議会は、1913年に『中等教育の改造』と呼ばれる予備報告書を公刊した。それ以後、各小委員会の個別の活動の末、9つの報告書が公刊された。そして、小委員会の活動の集大成として、中等教育全体の根本原理を確立すべく提示されたのが1918年の『中等教育の根本原理(*Cardinal Principles of Secondary Education*)(以後、『根本原理』と略称)』であった。

先行研究では、『根本原理』と社会科委員会の報告書は、性格の異なるものだと評価することもある⁴。しかし、多様な生徒に対応するカリキュラム構想としては、社会科委員会の報告書と『根本原理』は同じ方針を採っていた。実際、社会科に「シティズンシップについての支配的な地位」を与えたのも『根本原理』であった。

そのため、両者の時代認識や子どものも多様性の認識についての関連性に注目することで、社会科カリキュラムのシティズンシップ教育論をより実態に即して明らかにすることが可能である。

そこでこれより、中等教育改造審議会の『中等教育の根本原理』のシティズンシップ教育論を明らかにしていく。

第 2 項 民主主義の教育と 7 つの具体目標

社会科委員会の親委員会である中等教育改造審議会の目的とはどのようなものであったのだろうか。

審議会によれば、社会の変化、中等教育人口の増加、教育理論の変化などにより、中等教育へのニーズが変化したとされる。従来、教育的な役割を果たしていた他の社会機関の力も低下しているため、中等教育の責任は増大している。そして、中等教育の人口は、過去の 25 年で大きく変わった。さらに、現代では中等教育を卒業せず途中段階で退学する生徒の必要性にも答えなければならない⁵。

また、委員会にとって、教育改革の指針となるのが民主主義の理念であった。そのため、アメリカ合衆国の教育は民主主義という明確な概念によって導かれなければならなかった⁶。そして審議会の構想する民主主義とは、以下のようなものであった。

民主主義の目的は、何よりもまず、仲間と社会全体の福祉のために計画された諸活動を通して、社会の構成員が自己の人格を発達させることができるように、その社会を組織することである⁷。

このような民主主義社会を組織するために重要な役割を果たすのが、教育であった。審議会は民主主義のもとでの教育の役割について、以下のように述べている。

したがって、民主主義における教育は、学校内外の両方において、各個人が彼自身のあるべき位置を理解し、永遠の高貴な目標に向かって、彼自身と社会の両方を形作るためにその位置を活用できるように、彼自身の知識、関心、興味、理想、習慣を発達させるべきである⁸。

このような民主主義の目的としての教育を達成するために、委員会は個人の活動を分析し、7 つの個別目標を設定した。

審議会によれば、通常、個人は家族、職業、市民的団体に属しているので「価値ある家庭人」「職業」「良きシティズン

シップ」が主要な目標とされる。さらに、これらの義務の実行に直接の関わりはないが、個人が個人的・社会的な関心を養い、力を回復させ、生活を豊かにするために「余暇」が重要な目的となる。これらの4つの目標を支えるものとして「健康」「基礎能力の習得(読・書・口頭と文章による表現)」「倫理性」の3つがある⁹。このように、個人分析を通して導き出された7項目が、報告書全体の7大目標となった¹⁰。

審議会にとって、教育は民主主義の実現のための手段であった。それと同様に、教科も手段であってそれ自体が目的ではない。そのため、全ての教科がこれらの目標を目指すように再構成を求められた。審議会は以下のように述べる。

今日ハイスクールで教えられる各教科は、ここで示した目標に一層効果的に貢献するために大規模な再編成を必要とする。そして中等教育における各教科の地位は、このような貢献の価値によって決まる¹¹。

このように審議会は、各教科の区分を前提にするのではなく、各教科が7大目標にどれだけ貢献しているかによって、再編成も辞さない態度をとっていた。もちろん、目標によって重視される教科に違いは存在するが¹²、教育目標と教科を対応させるのではなく、7大目標に効果的に貢献することが各教科に求められた¹³。

第 3 項 シティズンシップの定義

先に示したとおり、「シティズンシップ」は 7 大目標の一部として捉えられていた。

では、7 大目標の 1 つに位置づけられたシティズンシップについて、審議会はどのように捉えているのだろうか。

審議会は、個人が所属している近隣・町・市・州・国家の一員としての自分の役割を正しく務めるような資質を発達させるべきだと述べる。加えて、国際問題を理解するための基礎を与えるべきだと述べる¹⁴。

その後、審議会は、以下のように述べている。

このようなシティズンシップには次のような資質が本質的である。自分が所属するコミュニティの福祉に対する多面的な関心、市民的正義の理想への忠誠心、社会的機関や制度についての実際的な知識、他を排することなく 1 つの社会的目的を進めるための手段や方法についての適切な判断、以上のことを有効に働かせ、社会的な事業に心から協力する習慣¹⁵。

このように、シティズンシップは、自分が所属する多様なコミュニティにおける社会的機関、社会的目的、社会的事業など、他者と協力し社会に貢献するための資質を意味していた。ただ、審議会の捉える「社会」とは全てのコミュニティを相対化したものではない。審議会は以下のように述べる。

アメリカ民主主義の理想の理解とそれへの忠誠は、シティズンシップ教育(Civic Education)の際立った目的である。生徒、最善の遺産的概念である民主主義に対して、国家を正しく維持するため、他者との協力において自己の責任があることを実感すべきである。そして生徒は、民主主義とは彼ら自身や次の世代によって成し遂げるべき理想であることを理解すべきである¹⁶。

このように、アメリカ民主主義の理想とそれへの忠誠はシティズンシップ教育の主たる目的であり、民主主義を維持するために、自己と国家との関わりを理解することが重要とされる。確かに、シティズンシップ教育は自国だけではなく他国も考慮すべきであった¹⁷。しかし、審議会は、他国との関

係を、個々の国家が持つ限界や異質性に基づいて、国際的な視点から捉えるように促している。

このような審議会のシティズンシップ観は、民主主義の正当性の根拠を国家レベルに置いていることが分かる。そのため、個人は多様なコミュニティの構成員であるが、アメリカ民主主義の理念を実現するには、国家の視点から維持、協力していくことが重要であるとされた。

そして、先のシティズンシップに含まれる資質を見た場合、他の7大目標に該当しそうな点は少なくない。例えば、「自分が所属するコミュニティの福祉に対する多面的な関心」は健康でも該当するように思われる。また、以下の職業の目標に関する指摘からも、シティズンシップを思わせる点が少なからず見られる。

職業教育は個人に彼自身や彼が養うべき人の生計を成り立たせ、職業を通して社会に良く奉仕し、彼の仲間や社会との正しい関係を維持し、できる限り彼が最も成長できる職業を見つけるように備えさせるべきである¹⁸。

この職業に関する記述のうち、個々人の生活の糧や成長に関しては、先のシティズンシップの定義とは異なる。しかし、職業を通じた社会への奉仕や、同僚や社会との関係に関しては、シティズンシップの定義に含まれうる特徴を持っている。

これに関して審議会にとっては、それぞれの目標は全く別々に存在するものではなく、相互に関連するものであった。そのため、あくまでも7大目標は各教科に対応するのではなく、理念的なものとして表現された。

それに関して審議会は以下のように述べている。

審議会は、教育は本質的には統一的・継続的な過程であり、先に定義した各目標は、中等教育全体を通して認識されなければならないと考えている¹⁹。

そのため、例えば、健康は全ての場面で重要であり、職業も早期段階においても価値があると考えられている。シティズンシップや余暇は早期段階では明らかに重要であり、後期段階の特定の局面で不可欠であるとされる²⁰。その中でも、職業とシティズンシップの関係について、審議会は強調している。審議会は以下のように述べている。

生徒は職業をシティズンシップとの関係において、そして、シティズンシップを産業民主主義における有用な構成員になるための職業という観点からのみ理解する。

したがって、審議会は、職業と社会的市民的教育を分離する危険のある全ての計画に反対する。なぜなら、そのような教育は職業とサービス精神を一緒に教え込むことや、世界の仕事との関わりを通じて文化を活性化することと真っ向から対立するからである²¹。

このように、審議会は職業とシティズンシップの関係を強調していた。同時に、7大目標が全ての場面において意識されるべきことが指摘されている²²。

このように7大目標はそれぞれが独立した区別に基づくものではなく、相互に部分的に重なり合う要素のようなものであったと思われる。そして、その中でも、メンバーシップとしての意味合いを強く意識した要素が、「シティズンシップ」であったと推察される。

第 4 項 カリキュラムの分化機能と統合機能

先のように、審議会の提案する 7 大目標は、個々独立した側面ではなく、相互補完的な要素であった。

そして審議会によれば、そのような 7 大目標を包括したカリキュラムは、「専門化機能(Specializing Function)」と「統合機能(Unifying Function)」の両機能を兼ね備えていた。ここで言う専門化機能とは、個々の生徒に応じた教育や個々の生徒の職業準備を促す機能であり、統合機能とは、多様な生徒に社会的な連帯感を生み出す機能である。とりわけ、社会科や母語、文学などは、統合機能の直接的な価値を有しているとされる^{2 3}。

しかし、ここで注目すべきは、7 大目標の全ての目標が、専門化機能と統合機能の両機能を兼ね備えていた点にある。なぜならば、先にも示したとおり、統合機能としてのシティズンシップは、分化機能の職業と分離して学習すべきではないと捉えられていたからである。その他にも例えば、審議会は、専門化機能の説明に関して、以下のように述べている。

(c)内容と方法の適合

全ての学習における内容と教育方法は、生徒の能力、関心、ニーズに適合されるべきである^{2 4}。

このように、いわゆるシティズンシップの育成のための教育の場合でも、一定の専門化機能の影響下にあった。

そのため、メンバーシップとしてのシティズンシップの問題が、本質的には統合機能を持つものであったとしても、それが同じ内容や方法を持つことを意味するわけではない。生徒の状況や関心に応じて、一定程度の柔軟性は許容されていたのである。とりわけ、職業とシティズンシップは不可分であり、将来に向けた職業準備とシティズンシップの育成、すなわち、専門化機能と統合機能も不可分な関係にあった。

このように、審議会のカリキュラムは、多様な生徒に対応する柔軟さを持ったカリキュラムであった。そのため、生徒に応じて異なるシティズンシップの育成方法が可能な余地が残されていた。

審議会のシティズンシップ観やカリキュラム観は、あくまで理念的なものであった。それに関して市村は、「現実問題として、総合制であろうとするジュニア・スクールにおいて、特にカリキュラムの統一（総合）と専門化（分化）という両義的な概念を現実に止揚し実体化することは至難の業であるといつてよい。」と述べている²⁵。

そこで、このような審議会のシティズンシップ観やカリキュラム観を具現するものとして、社会科委員会のシティズンシップ教育のカリキュラムの特徴を明らかにする。

第三節 『予備報告書』に見られるシティズンシップ教育論

第1項 予備報告書の基本方針

『予備報告書』とは、1913年に中等教育審議会の『中等教育の改造』に掲載された「社会科委員会の議長声明」の内容を指す。そしてこの議長が、第五章でも考察したトマス・J・ジョーンズであった。『予備報告書』では、ジョーンズが複数の社会系教科の関係者の論を引用する形で、社会科という教科の構想を提案している。そして、そこで引用されている人物の中には、本研究で既に考察したロビンソンやバーナードも含まれていた。

まず、『予備報告書』の導入部では、社会科の目的がシティズンシップの育成であることが明確に述べられている。例えば、以下の2つの引用からそのことを指摘できる。

ハイスクールの社会科教師は、この国の全ての社会諸集団に対して、シティズンシップを向上させることのできるかつてない最高の機会を有している可能性が高い。この大ざっぱな主張は、以下のような事実に基づいている。すなわち、同年齢人口の3分の1にあたる100万人のハイスクール生徒が、学習や実践を通して社会的精神を獲得させるために、真剣かつ計画的な努力を向けるに値するこの世で最大規模の集団であるということである²⁶。

良きシティズンシップは、ハイスクールの社会科の目的であるべきである。学校中での管理や指導はコミュニティの社会福祉に貢献すべきであるが、(委員会は：筆者註)社会科がこの領域における直接的な責任を有していると主張する²⁷。

このように、良きシティズンシップの育成は、多様な集団に対しての社会的精神や社会福祉の向上を狙ったものであった。そのような目的意識は明確であり、「人類の改良(human betterment)の方法の理解に直接に貢献しない事実、状況、理論、活動はここでは求められていない。」とされる²⁸。実際、社会科の公民科について以下のように述べている。

ほとんど政治機構の学習のみを行ってきた古い公民科は、新しい公民科に、すなわち、人類の発展に努める社会的諸力の学習に、道を譲るべきである。大統領選挙の方法を知ることには、自分たちのコミュニティの保健官の職務を理解することに比べれば重要ではない。これまで大統領選挙の関連法案の審議過程を理解するために費やされていた時間が、コミュニティの職業的資源の観察に当てられるなら、遥かに有益に利用されることになるだろう²⁹。

このように委員会は、自分たちが住むコミュニティにある、生徒が直接経験することが可能な教育対象を重視していた。

そして、提案されたカリキュラム案は、次の【表 6-2】にまとめたとおりである。この表では 5 項目で表記がなされているが、これらは学年で区別されているわけではない。実際、『予備報告書』における詳細な説明は、「コミュニティ・シヴィックス」「職業調査」「歴史」「経済学」「公民学の理論・実践」というように各科目で別々に行われている。

これより、各科目の特徴を明らかにしていく。

【表 6-2】『予備報告書』が提案した社会科カリキュラム案

1.	コミュニティ・シヴィックスと職業調査
2.	1600~1700年代までのヨーロッパ史(イギリス史や植民地時代のアメリカを含む)
3.	1600~1700年代以降のヨーロッパ史(現代文明を含める)
4.	1760年以降のアメリカ史(近年の出来事も含む)
5.	経済学と公民的理論・実践

(N. E. A., The Reorganization of Secondary Education, Preliminary Statements by Chairmen of Committees The Commission of The National Education Association, U. S. Bureau of Education, Bulletin, No. 41, 1913, p. 18. より筆者作成。)

第 2 項 コミュニティ・シヴィックスと職業調査

先述のとおり、『予備報告書』における公民科は、政治制度の理解よりも日常生活の改善を重視した性格が強く見られる。そのような特徴は、『予備報告書』で提案された具体的な学習内容でも見られる。その背景には、第五章で取り上げたトマス・J・ジョーンズの存在があった。

それに関して、委員会が挙げるコミュニティ・シヴィックスの学習項目例を列挙したものが次の【表 6-3】である。ここでは、15 個の項目が列挙されているが、その項目の中でも人々の生活の改善に関わるものが多く見られる。例えば、「コミュニティの健康」「公共レクリエーション」「家族の主人」「貯蓄と生活保険」「貧困、予防、困窮者への世話」「犯罪と改革、少年裁判」「群衆の衝動的行動と伝統の利己的保守性」などである。また、8 の「年齢、性別、職業、国籍に基づいた人口分布」などでも、人々の属性と生活範囲が関連していることを説明することが予想される。

【表 6-3】「コミュニティ・シヴィックス」の学習主題の例

1. コミュニティの健康
2. 公共レクリエーション
3. 公益企業(道路、路面電車、水道、ガス、電気など)
4. 家計所得
5. 貯蓄銀行と生命保険
6. 貧困、予防、困窮者への世話
7. 犯罪と改革、少年裁判
8. 年齢、性別、職業、国籍に基づいた人口分類
9. 都市生活
10. 農村生活
11. 土壌や他の天然資源の保護
12. 人権対所有権
13. 群衆の衝動的行動と伝統を自分勝手に保持すること
14. 教育の社会的側面と校舎の様々な活用
15. 政治機構

(N. E. A., The Reorganization of Secondary Education, Preliminary Statements by Chairmen of Committees The Commission of The National Education Association, U. S., Bureau of Education, Bulletin, No. 41, 1913, pp.21-22. より筆者作成。)

そして委員会は、コミュニティ・シヴィックスの具体的な学習内容として、「コミュニティの健康」の例を説明している。委員会は、「コミュニティの健康ほど、これらの必要要件を満たす主題はおそらくないだろう。確かに、全ての人々にとってこの主題よりも身近な関心は存在しない。」と述べる³⁰。

委員会によれば、「コミュニティの健康」と公民的生物学が同じ学校で教えられている場合、それらは重複しているように見える。そして、まだ本来はお互いに助け合うべき教師の協働関係が作られていない。

そして、このように協働関係が構築される場合に、両者の科目の役割は少し異なっていた。例えば、公民的生物学では、役所の健康課に行って、痰やミルクの中でバクテリアが増殖するのを顕微鏡で分析する。それに対して、「コミュニティの健康」では、汚染されたミルクが原因となる経済的な損失について考察する。その他にも、公民的生物学では「予防可能な原因による死亡」が何を意味するのかを説明する。それに対して、「コミュニティの健康」では、アメリカで毎年予防可能な原因による死亡例を 65 万件も許している社会システムの軽率さを明らかにし、その際の公民的な対処方法に注目させる³¹。

これらの学習内容は、まさに生徒の生活環境において健康保持に関わる知識や態度を身に付けさせるものとなっていた。

それに対して、政治機構の学習は、15の「政治機構」に見られるだけである。また、学習内容全体を政府活動と関連付ける工夫もあまり見られない。

以上のように、『予備報告書』のコミュニティ・シヴィックスでは、生徒の「生活改善を促すシティズンシップ教育論」が強く見られる。このような特徴は、政治機構とコミュニティ生活の関連性を重視していたダンとは異なったものであった。

コミュニティ・シヴィックスと併せて学習を想定されていたのが、「職業調査(Survey of Vocations)」である。報告書においては、第四章で紹介したホイトリー(William A. Wheatley)の実践が紹介されている。ホイトリーの実践はコネチカット州ミッドレットタウンハイスクールの職業コースにおいて半年間行われたものである。

ここでは50の職業についての学習が想定されている。そしてそれらの職業の中には専門職・知的職業(Profession)から熟練工的な職業(Trade)など幅広い職業が含まれている。その際の学習過程は以下のように要約できる。

全体像としては、各職業についての健康面での状況、給料、社会に対する価値、社会的地位、各職業に必要な資質や教育、準備について学習する。それらの学習の中では、都市や近隣や身近に行われている職業の現地調査をできる限り行う。その際には、生徒の父親や地域の専門家、職人など様々な職場を訪問したり、それらの人々を学校に招待して体験談を聴いたりすることが想定されている。

このような学習を通して、生徒は、全ての仕事に尊敬の念を持ち、生徒の職業選択を手助けし、生徒の中途退学を減らすことができたとホイトリーは説明している³²。

第 3 項 歴史教育

歴史教育に関しては、ジェームズ・H・ロビンソンの『ニューヒストリー』に収録された論文の引用が掲載されていた。ここでロビンソンは、従来の歴史が当初は物語としての歴史であり、その後科学的な歴史になったことを述べている。続けて、その両者が現代の関心や問題と歴史の関係について十分に注目を払ってこなかったことを指摘している³³。それに関してロビンソンは以下のように述べている。

明らかに歴史は書き直されなければならない。さもなければ、数多くの現代的問題がこれまで無視されてきた歴史的背景だと考えられなければならない。私達のいわゆる歴史は、私達が自然に絶えず問いかける質問に対して、通常は答えてくれない³⁴。

このようなロビンソンによる歴史観は、AHA 七人委員会の時点でも見られた特徴である。ただ、ロビンソンは従来の網羅的な学習を徹底的に原理的に批判した点において、より顕著な特徴を持つものとなっていた。

さらにロビンソンは、シティズンシップ教育の視点からも興味深い主張をしている。

私達は、女性が投票権を獲得する強い要求をする際、私達は、「男性はどのようにして投票権を獲得したのか？」と自問する。私達が教えを乞う歴史家は、滅多にそのような問い自体を立てず、また答えてもくれない。私達は「どのようにして裁判所が、現在のように立法を非常に優れた特別な方法でコントロールするようになったのか」と尋ねる。しかし、大半の歴史はそれに応えてくれない³⁵。

このように、ロビンソンの主張を引用した『予備報告書』においては、女性投票権や裁判所の権力の形成過程といった、政治についても歴史的に検討する視点を有していた。

そのため、先のコミュニティ・シヴィックスに見られた生活主義的なシティズンシップ観を示唆する記述のみに注目して、『予備報告書』の特徴を論じるのは適切とは言い難い。ロ

ビンソンの指摘にも見られるように、『予備報告書』では、投票や政治体制に関する捉え直しを迫るような歴史学習も想定されていた。

以上のような説明のあとに、委員会は下記のような歴史の順序を提示している。

(1)1600~1700年以前のヨーロッパ史(イギリス史とアメリカ植民地時代を含む)

(2)1600~1700年以降のヨーロッパ史(現代の諸文明を含む)

(3)1760年以降のアメリカ史(現代的問題も含む)

これらの内容は、古代史と中世史を1ユニットに圧縮し、近代史を重視したものとなっている。委員会は歴史観や歴史教育の理念については、他の歴史家や歴史教師にその後の歴史教育の構築を任せる態度を示していた。

委員会の計画は、分割された各時代に関して「現代の最も重要な問題を理解する際に、それに最も役に立つ過去の諸側面を示す能力」を持っている歴史家を参照し、その歴史家にハイスクールの少年少女に有用な側面についての叙述を依頼することである。そして、そうした教材は集め・検討され、試行錯誤するハイスクールの歴史教師によって参照される³⁶。

このように、『予備報告書』においては、ロビンソンの論に依拠して、現代社会を理解するために歴史を用いることを強調していた。しかし、具体的にどのようにして取り扱う主題や歴史的事象を選択するかについては明確な説明していない。この問題は後の『最終報告書』において集中的に議論がなされることとなる。

第 4 項 経済学と「公民的理論と実践」

経済学の学習に関しては、ヘンリー・R・バーチによる説明がなされている。ここでは具体的なカリキュラムや実践例は提示されていないが、学習の要点を整理している。

第 1 に、ハイスクールの経済学の学習では、分配といった理論的・抽象的な学習内容よりも、生産や消費に関する領域の学習が強調されるべきと言われる。

第 2 に、土地、労働、資本の概念についての学習は、それらが国家生活で果たす役割を意識させることで、学習自体が活性化するとされる。

第 3 に、アメリカの生産システムについて様々な観点から分析がなされる。

最終的に、初等経済学の学習の結論部では、生徒はソーシャル・ワーカーたちが注目している経済改革のいくつかの重要な計画について詳しくなるべきであるとされる。そこでは、生徒はソーシャル・ワーカーや単一税擁護者、社会主義者、労働運動支持者、そして、政府規制に熱心な人々が何を達成しようとしているのかについて理解ができるようにすべきである。このようにすることで、個人と社会福祉の理念は、生徒の心を刺激し、生徒の日々の生活のために奉仕するように刺激を与えてくれるだろうとされる³⁷。

このような学習は、生徒に身近な生産と消費についての学習を拡大させていき、最終的には経済的な社会問題に発展させる内容となっている。

公民、歴史、職業、経済に続いて最後に説明されるのは、「公民的理論と実践」という科目であった。それに関して、委員会は以下のように述べている。

コミュニティ・シヴィックスに比べ、この(公民的理論と実践の：筆者註)コースは、市民的思想の形式的要素を強調する。主要な目標の1つは、学校生活を通じて観察し学習してきた諸勢力や出来事の相互関係について、生徒が見つけ出せるように援助することである³⁸。

このように委員会は、地域調査や実物観察を重視するのがコミュニティ・シヴィックスであるのに対して、より理論的・分析的な観点から「公民的理論と実践」を位置づけている。それに関して整理したのが、下記の【表 6-4】である。

【表 6 - 4】「公民的理論と実践」の学習内容例

1. 政治と公共福祉
(1) 保健と公衆衛生—一家屋、純食品と牛乳、下水、ゴミ処理、伝染病、統計、学校生徒への医療検診、保健改革運動
(2) 教育
(3) レクリエーション
(4) 慈善
(5) 矯正、少年裁判所、少年院など
(6) 公益企業—輸送、街灯、電話、電信、郵便、水道など
(7) 都市計画—公衆衛生と美観
2. 政治機関—地方、州、国。
立法、行政、司法。
裁判所と裁判の手続き。
選挙と政治活動(イニシアチブ、レファレンダムのような題目を含む)。
3. 政治の発達—社会心理、民主主義、家族、他の社会的組織。

(N. E. A., *The Reorganization of Secondary Education, Preliminary Statements by Chairmen of Committees The Commission of The National Education Association, U. S., Bureau of Education, Bulletin, No. 41, 1913, p. 27.*)

この学習内容は、ハンプトン社会科における「公民科と社会福祉」の内容配列とほぼ同じ内容となっていた。ただ、ここでは、最終学年の科目として、これまでの社会的な学習を総合させることを目標とするものとなっていた³⁹。

第 5 項 小括 — 『予備報告書』の特徴 —

『予備報告書』における特徴は、以下の 2 点にまとめることができる。

第 1 に「コミュニティ・シヴィックス」では生活改善としての性格が、「職業調査」は職業的自立としての性格が強く見られる。また、直接的・実物重視の学習をする場面では生活適応的な学習も見られる。これらの特徴は本研究がこれまで見てきた市民としての基盤を形成する「経済的シティズンシップ観」としての特徴を有している。

第 2 に、「経済学」「歴史」「公民的理論と実践」では、政治的な意思決定や政治的関与を促す箇所も見られた。この中には、女性参政権の問題を歴史的に考察する学習や、社会主義などに関する経済政策を論じる政策分析的な学習も想定されていた。このような特徴は、本研究がこれまで指摘してきた「政治的シティズンシップ観」としての特徴である。

以上のことから、『予備報告書』のシティズンシップ教育論とは、「政治的シティズンシップ観」と「経済的シティズンシップ観」の両方を内在したものであったと言える。

ただ、予備報告書としての趣旨もあり、より具体的なカリキュラム案については、『中間報告書』と『最終報告書』という 2 つの報告書に多くが委ねられることとなる。

第四節 『中間報告書』に見られるシティズンシップ教育論

第1項 コミュニティ・シヴィックスの目的と主な構成

『予備報告書』が提出されてから2年後の1915年に、コミュニティ・シヴィックスの内容をより詳細に説明するためだけに作成されたのが『コミュニティ・シヴィックスの教授 (Teaching of Community Civics)』(以後、『中間報告書』と略称)である。本報告書の作成には、「予備報告書」にも関わっていた以下の4人のメンバーである。

- ・ J. リン・バーナード
- ・ F・W・キャリアー
- ・ アーサー・W・ダン
- ・ クラレンス・D・キングズリー

この中でダンとバーナードはこれまでに紹介した。キングズリーは中等教育審議会の議長でもあった。

コミュニティ・シヴィックスは、その目標について以下のように述べる。

コミュニティ・シヴィックスの目的は、子どもが所属するコミュニティについて知るための手助けすることである。それはすなわち、単にそれに関する多くの知識だけでなく、コミュニティ生活の意義、コミュニティが彼に何をどのようにしてくれるのか、コミュニティが彼に対してどのようなことを期待する権利をもち、彼はその義務をいかに遂行すべきかを知ること、すなわち、良きシティズンシップに必須の資質と習慣を培うことにある⁴⁰。

このように、コミュニティ・シヴィックスにとって、良きシティズンシップの育成が重要な課題であった。『中間報告書』では、この良きシティズンシップと共に挙げられるのが、「良き市民」の育成についてであった。実際、本報告書の最初の導入部のタイトルが、「良き市民とはだれか？」であった。

『中間報告書』において、良き市民とは以下のように定義されている。

良き市民とは、彼らが構成員であるコミュニティの福祉に関して、常に適切な行動をする人であり、その目的のためにコミュニティの仲間と積極的に知的に協力できる人である、と定義できるだろう⁴¹。

このように、『中間報告書』では、良きシティズンシップの育成や良き市民の育成という目的意識が前面に押し出されていた。そして、それらの良き市民の育成は、コミュニティの福祉にとっても、重要な課題とされた。

委員会は以下のように述べる。

個人とコミュニティの福祉は、健康、教育、レクリエーション、都市の美観、富、通信、輸送、といった様々な要素に依存している。これらの「福祉の要素」を確保するために、個人やコミュニティは、食料品店、学校、運動場、公園、工場、郵便局、鉄道のような多くの社会的機関に依存している。そのような社会的機関の有用性は、それらの社会的機関を作り、運営し、協力するコミュニティの構成員の知性と迅速さに委ねられているのである⁴²。

このように、委員会によれば、個人とコミュニティの福祉は、「福祉の要素」に依存しているとともに、それらの「福祉の要素」を支えるコミュニティの機関に依存しているとされる。そして、そのような社会的機関がうまく機能させるための市民の理解と知性が、コミュニティ全体の福祉に影響を与えると考えられている。そして、具体的に示される「福祉の要素」は、「健康」「生命財産の保護」「レクリエーション」「教育」「都市の美観」「富」「通信」「輸送」「移住」「慈善」「矯正」の11項目であった⁴³。

それらの教育内容は、次頁の【表 6-5】に示したとおりである。

【表 6-5】 コミュニティ・シヴィックスの 2 カ年の全体構成

	主な学習項目
第 7 学年	(1)健康 (2)生命・財産の保護 (3)レクリエーション (4)教育 (5)都市の美観 (6)富
第 8 学年	(7)通信 (8)輸送 (9)移住 (10)慈善 (11)矯正 (12)政府機関はどのように運営しているか (13)政府機関はどのように資金調達しているか (14)自主的機関はどのように運営・資金調達しているか。

(N. E. A., *The Teaching of Community Civics*, Prepared by a Special Committee of the Commission on the Reorganization of Secondary Education, U. S., Bureau of Education, Bulletin, No. 23 1915, pp. 12-13. より筆者作成)

このようなコミュニティ・シヴィックスの位置づけは、ハイスクールに進学する生徒にもそうでない生徒の双方にとって重要と考えられていた。それに関して、専門委員会は、「多くの生徒はほとんどがハイスクールに進学しないが、それらの生徒も（初等学校の第 7・8 学年において：筆者註）公民的思想や行動についての習慣をすでに習得し始めるべきである。」と述べる。また一方で、専門委員会によれば、初等学校でそのような訓練をした生徒は、ハイスクールの特に社会科領域でより良い準備をしているとされる⁴⁴。

このように、初等学校上級学年に設置されたコミュニティ・シヴィックスは、一方ではハイスクールに進学しない多くの生徒に一定のシティズンシップ教育を施し、他方でハイスクールの生徒にとっても価値あるものだと考えられていた。

第 2 項 社会への関与方法の多様性

先述のとおり、コミュニティ・シヴィックスの学習内容は、コミュニティにおける社会的機関を分析することを重要視していた。ただ、そこでいう「社会的機関」とは、ダンの「コミュニティと市民」が、主に公的機関を指しているのとは異なる意味を持っていた。社会科委員会は、社会的機関について、「その援助の本質に応じて、公的(governmental)と自主的(voluntary)なものに分類できる。」⁴⁵と述べている。

このように、個人とコミュニティの「福祉の要素」を満たすために、公的・自主的な社会的機関が存在していると述べられる。ここで注目されるのは、社会的機関として公的機関(governmental agency)と自主的機関(voluntary agency)が並列して論じられていることである。

例えば、コミュニティ・シヴィックスの「指導における教材・諸原則」においては、委員会は以下のように述べている。

彼は学校組織、ボーイスカウト、消費者連盟、児童労働委員会、貿易局、労働連合といったような自主的組織の構成員になるかもしれない。

彼は、様々な形で個人として、また他人と組織的に協働している。例えば、伝染病を報告することで健康部局と協力したり、道路を散らかさないことで道路清掃部門と協力したり、学校の活動において、教師、学校当局と協働したり、貧困者に対して無分別な支援をしないことで慈善協会と協働している。

時には、社会的機関の支援のために金銭的貢献という形で、市民的な協力をすることもかもしれない。知的才能や人格の強さを持っていれば、そのような機関を組織し指揮するリーダーシップをとる形で協働することもあるかもしれない⁴⁶。

このように、生徒は、学校、街の諸集団、自主的組織、政府など、各場面で協働方法を使い分けることが想定されている。そして、これらの様々な政治的関与方法は、子どもである生徒にとっても可能なものである。そのため、子どもの視点から考えても、投票権を持たない子どもでも、ボーイスカウトに所属し、組織に納金しながら活動することができる。

また一方で、政府の意思決定に関わっていくための意図も見受けられる。それに関して、『中間報告書』では以下のように述べられている。

市民はコミュニティ全体のための協働をする機関として認識されている政府に対して、支援や指示をする責任がある。

彼は政府を支援するためにだけ税金を払っているのではなく、それらのお金を各政治的機関へ配分する割合を決定する意見表明を直接的もしくは間接的にしている。

世論と投票権を行使して、彼はどのような種類の役人が政府の役職に就くのかを決定し、彼らの義務とされる職務を適切に遂行するように影響を及ぼすだろう⁴⁷。

このように『中間報告書』では、公的な政治参加の方法についても無視していたわけではなく、その重要性自体は認識されていた。専門委員会では、コミュニティの参加の方法を非常に柔軟に捉えている。目的に応じて参加方法が政府を通すこともあれば、地域の自主的組織を通して参加をすることもある。

専門委員会は生徒を「若き市民 (young citizen)」として捉える。そのため、これらの多様な参加方法を示すことによって、子ども達が将来の準備をしているわけではなく、今の社会へ関与できることを示すものとなっていた。

第 3 項 職業学習との関連した学習観

『予備報告書』ではコミュニティ・シヴィックスと職業調査を併せて学習することが想定されていた。『中間報告書』では、「良きシティズンシップの発達段階」という項目において、「6歳以前」「6～12歳」「12～15歳」「15～18歳」の各段階のシティズンシップの育成方法が概説されている。そして、『中間報告書』は、12～15歳の時期には、コミュニティ・シヴィックスと歴史教育、職業の学習・調査が行うべきことを指摘している。

ここで提案される職業学習とは、生徒が職業選択をする際に、賢明な選択を手助けすることだけを目的としているのではない。むしろ、職業選択・準備や職業生活がシティズンシップの質を示していることを生徒に理解させることが重要であった⁴⁸。そして、こういった学習を通して、「生徒に多くの職業への尊敬と感謝の気持ちを植え付け、資本と労働の関係のより良い理解を含んだ形で、多様な職業を持つ市民に対するより良い理解を発達させるべきである」と述べられている⁴⁹。

このような『中間報告書』の指摘から、社会科委員会が想定するシティズンシップ教育において、コミュニティ・シヴィックスとは別に職業学習が想定されていることが分かる。

ちなみに、「富」に関する単元においても、市民の生産・消費の社会的意義や職業の社会的意義について説明がなされている。委員会によれば、この「富」の単元と「教育」の単元の学習を通して、「賢明な職業選択やそのための適切な準備をする必要があると印象づけられるべきである」⁵⁰と述べられている。実際、『中間報告書』では、以下のように述べられている。

良きシティズンシップが実現しうる最高の機会、他の全ての生活の部分よりも、職業において最も多く存在している⁵¹。

このようなシティズンシップと職業の密接な関係は、中等教育審議会のシティズンシップ観にも見られた点であった。

以上のように、良き市民の育成を目標とするコミュニティ・シヴィックスの学習は、その学習の内外において、職業の学習と密接な関連を持っていた。市民の経済的な自立がコミュニティの福祉に影響し、生徒の職業準備が重要な公民的関心事と考えられたからである。そのため『中間報告書』においても、職業学習はシティズンシップ教育の一端としての重要な役割を想定されていたことが分かる。

第 4 項 生活改善を重視した諸単元

これまで明らかにしたとおり、『中間報告書』では、12～15歳の時期のシティズンシップ教育において、市民の多様な政治的関与の方法や市民としての職業の重要性について指摘していた。

それでは、『予備報告書』のコミュニティ・シヴィックスに見られたような「生活改善」としての性格は見られなくなったのだろうか。実際は、『中間報告書』のコミュニティ・シヴィックスにおいても、福祉の要素の特性に応じて、生活改善の性格が強い学習も存在していた。

その代表的な例として「健康」を上げることができる。それに関して、次に示したのは、「健康」の要素の学習の説明において例示されたキャリアー(F. W. Carrier)の実践例である。

専門委員会によれば、これらの学習は、教科書では、健康法で最も重要な 9 つのルールを選び、それぞれのルールに対して社会の援助なしに、「このルールを維持することができるか？」という問いから議論することが求められていた。そこで議論されたのが以下の【表 6-6】の 9 項目である。

【表 6-6】「健康」の授業での議題例

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. きれいな空気を深く自由に呼吸しよう2. きれいな水を自由に飲もう。3. 健康的で、上手に調理され、バランスのとれた食事を適度に食べよう。4. 筋肉の重要な部位を日常的に動かそう。5. 身体と周囲の環境を清潔に保とう。6. 感染症に身をさらすな。7. 不必要な薬の使用を避けよう。8. 定時の休憩を守ろう。9. 身体に有害な活動をするな。 |
|---|

(N. E. A., *The Teaching of Community Civics*, Prepared by a Special Committee of the Commission on the Reorganization of Secondary Education, U. S., Bureau of Education, Bulletin, No. 23 1915, pp.20-21.)

そして、この学級は、単に教師の指導のもと、生徒たち自身の論理によって社会の見方を保証するために、この議論に数日間費やしたとされる⁵²。その議論の一部を示したのが次の【表 6-7】である。

【表 6-7】「健康」の議論の一部詳細

1. きれいな空気で深く自由に呼吸しよう

この学級において、私達は、私達自身の施設を衛生な状態に維持した時でさえ、このルールを守ることができないことがあることを発見した。なぜならば、隣人の納屋の周囲の庭、豚舎や納屋によって、私達が呼吸する空気が汚染されるかもしれないからだ。そのため、個人は社会の援助がない時、店や道路、学校、教会、映画館や車の空気をきれいに保つことができない。それゆえに、衛生面に関する規制は必要である。

6. 感染症に身をさらすな

個人はジフテリアや腸チフス、結核から自分自身を守る力を持っていない。汚染された水の排出によって、病気はコミュニティ全体に広がるだろうし、下水で汚れたカキや腐った牛乳は何百もの消費者に腸チフスを感染させるだろう。そして、感染症に罹った1人の人間がコミュニティ全体の危機を招くだろう。

(N. E. A., *The Teaching of Community Civics*, Prepared by a Special Committee of the Commission on the Reorganization of Secondary Education, U. S., Bureau of Education, Bulletin, No. 23 1915, pp.20-21.)

このような学習の意図は健康問題が政府の介入や規制を必要としている点を生徒に自覚させるものとなっている。同時に、コミュニティや政府全体の学習を通して、健康な生活をおくることの重要性やそれに伴い生活習慣を意識させる学習内容となっている。

第 5 項 小括—『中間報告書』の特徴—

以上のように、『中間報告書』においては、コミュニティ・シヴィックスに関する詳細が示されていた。

コミュニティ・シヴィックスは、初等学校の第 7・8 学年に設置された。その背景には、ハイスクールに進学しない生徒に対して、市民的・社会的な思想、行動、習慣を一定程度身に付けさせるという意図が存在した。一方で、ハイスクールに進む生徒にとっても価値あるものとなっていた。このような 7・8 学年の学習は、6 学年までのシティズンシップ教育が個人に着目していたのに対して、より幅広い人間関係に視野を向けるものであった⁵³。そのため、ハイスクールに進学しない生徒が生活を社会的な観点から捉えるための最後の砦のような学習であったと考えられる。

このようなコミュニティ・シヴィックスの内容は、高度な政治学習をするというよりも、日々の社会生活に即した内容となっている。そして、子どもにも可能な政治的関与の方法や、生活改善、職業的自立など、これまでに見てきたシティズンシップ教育の特徴を併せ持つものとなっている。また、職業的な学習とコミュニティシヴィックスの関係性も指摘されており、「政治的シティズンシップ観」と「経済的シティズンシップ観」を緩やかに結びつけるものとなっている。

このように、『中間報告書』ではコミュニティ・シヴィックスの詳細が示された。また、その内容は、コミュニティ・シヴィックスが設置される学年段階や生徒の状況と切り離せないものであった。そして、このようなコミュニティ・シヴィックスを全体の科目構造の中に位置づけ、詳細な説明を行ったのが 1916 年の『最終報告書』であった。

第五節 『最終報告書』に見られるシティズンシップ教育論

第1項 社会科の定義と一般目標

これまで明らかにしてきたとおり、NEAの社会科委員会は『予備報告書』『中間報告書』において、社会科という教科の趣旨や、シティズンシップ教育としての段階性について少しずつ明らかにされてきた。ただ、社会科のカリキュラムの全体像についてはまだ語られていなかった。そのような試みは、1916年に出版された『中等教育における社会科』（以後、『最終報告書』と略称）において結実する。

はじめに、下記に示すのが、『最終報告書』に掲載された委員会メンバーの一覧である⁵⁴。

- ・ トマス・ジェシー・ジョーンズ、議長、アメリカ教育局、ワシントン DC
- ・ アーサー・ウィリアム・ダン、事務官、アメリカ教育局、ワシントン DC
- ・ W. A. アレイ、ハンプトン・インスティテュート、バージニア州ハンプトン
- ・ J・リン・バーナード、実験学校、ペンシルベニア州フィラデルフィア
- ・ ジョージ・G・ペチテル、ノースウエスタンハイスクール校長、ミシガン州デトロイト
- ・ F・L・ボイデン、ノースカロライナ大学、ノースカロライナ州キャンベルヒル
- ・ ヘンリー・R・バーチ、ウエストフィラデルフィアハイスクール、ペンシルベニア州フィラデルフィア
- ・ ジェシー・C・エバンズ、女子ウィリアムペンハイスクール、ペンシルベニア州フィラデルフィア
- ・ フランク・P・グッドウィン、ウッドワードハイスクール、オハイオ州シンシナティ
- ・ W・J・ハミルトン、教育長、ウイスコンシン州トゥーリバー
- ・ ブランチ・C・ハザード、コーネル大学、ニューヨーク州イサカ
- ・ S・B・ハウ、ハイスクール、ニュージャージー州ニューアーク
- ・ クラレンス・D・キングズリー、州立ハイスクール調査官、マサチューセッツ州ボストン
- ・ J・ヘルバルト・ロウ、マニユアルトレーニングハイスクール、ニューヨーク州ブルックリン
- ・ ウィリアム・H・メイス、シラキユース大学、ニューヨーク州シラキユース
- ・ ウィリアム・T・モリイ、ブッシュウィックハイスクール、ニューヨーク州ブルックリン
- ・ ジョン・ベティボーン、ハイスクール、コネチカット州ニューミルフォード
- ・ ジェームズ・ハーベイ・ロビンソン、コロンビア大学、ニューヨーク市
- ・ ウィリアム・A・ホイットリー、教育長、コネチカット州ミドルタウン

はじめに社会科委員会は、『最終報告書』の冒頭で、社会科を定義し、以下のように述べている。

社会科とは、人間社会の組織とその発達、および社会的諸集団の構成員としての人間に直接関係する教科である⁵⁵。

このように、社会科は、「人間社会の組織とその発達」と「社会諸集団の構成員としての人間」の2つに直接的に関係する教科とされる。

また、委員会は、「社会科が他の教科と異なる根拠は、その社会的目的ではなく、社会的内容にある」⁵⁶と指摘する。他の教科が教科を社会的効率性の目的に適したものに構成しているのに対し、社会科は扱う内容自体が社会的であることに、教科の固有性を見出しているといえる。

また、委員会は、「その内容の本質上、社会科は社会の構成員としての個人を育成する特別な機会を提供する」と述べる⁵⁷。さらに以下のように続く。

個人的教養の視点からいかに価値であろうとも、それらが生徒の一部である社会的効率性を養うことに直接的に貢献しないのならば、それらは、最も重要な働きにおいて失敗している。それらは、社会生活の本質および諸原則の理解と、社会諸集団の構成員としての責任感の育成、社会の福祉の増進に率先して参加する知性と意志の発達、を通じて達成されなければならない⁵⁸。

このように、社会科は、個人的視点ではなく、社会の構成員を育成することを目的としていた。そして、その社会的効率性を達成する社会の構成員を育成するために、「社会生活の本質および諸原則の理解」「社会諸集団の構成員としての責任感の育成」「社会の福祉の増進に率先して参加する知性と意志の発達」の3点を挙げた。

第 2 項 シティズンシップの捉え方

社会科は、社会の構成員育成を行うために 3 点の方法を掲げていた。そして、委員会はそれらの内容について、アメリカのハイスクールの社会科における特別な目的 (Specific aim) として以下のように述べる。

より具体的に言うと、アメリカのハイスクールにおける社会科は、良きシティズンシップの育成を意識的かつ不断の目的とすべきである⁵⁹。

社会科委員会にとって、良き市民とは近隣社会の有能な構成員と同一視する場合もあれば、自分の属する政治的諸単位 (political units) としての市・州・国家に対する忠誠と義務感によって解釈がなされる場合もあった。このため、多様なレベルでの「良き市民」の概念が想定されうる。さらに、委員会は、社会科は、人類社会の様々な区分に関係する全ての共感と正義感を持った「世界コミュニティ」の構成員としての感覚を養うべきだと述べる⁶⁰。

ただ、委員会は、世界コミュニティとしての構成員の認識を必要としつつも、それらの認識の軸を国家に求めていた。

委員会は以下のように述べる。

しかし、国家間における真の「隣国に対する思いやり (neighborliness)」を持つ第 1 歩は、国家的理想、国家的効率性、国家的な忠誠心、国家的な自尊心を実感することにある⁶¹。

委員会にとっては、市民にとっての他国と自国の関係は、異なる家族集団間における他の家族に対する真の思いやりが、各家族内でも見られる連帯意識、自尊、忠誠に依存している構造と同様のものであった⁶²。

これらを踏まえて、社会科委員会は以下のように述べる。

したがって、高い国家的理想とそれに対する知的で真の忠誠は、アメリカのハイスクールにおける社会科の特別目標 (specific aim) であるべきである⁶³。

社会科委員会のこのようなシティズンシップの捉え方は、中等教育改造審議会のシティズンシップとほぼ同じである。実際、審議会は、シティズンシップと社会科の関係について、「全ての教科が良きシティズンシップに寄与するべきであるが、社会科(地理、歴史、公民、経済、)は、これを主な目的とすべきである」⁶⁴と述べる。

このように、他の教科においてもシティズンシップの育成のために、とりわけ社会科が主要な役割を想定されていた。

第 3 項 カリキュラムの原則

では、社会科委員会は具体的にどのようなカリキュラムを提案したのだろうか。委員会は社会科全体の定義や目的を述べた後、委員会の視点について、以下のように述べている。

委員会は、私達が任命された理由が、他の教科に対して社会科を正当化したり、社会科の中の一科目を他科目に対して正当化したりするためではなく、そのような学習がどの点で中等教育の目的に最も効果的に貢献できるかを考察するためである、という見方を支持する。本委員会は、社会科も他の教科と全く同様に「社会化(socialization)」する必要がある、この問題は社会科の科目数や各科目への時間配当よりもはるかに重要であると信じる^{6 5}。

本委員会は、課程に関する詳細な概要を提案すると、社会化という目的と矛盾し偏った指導に固定化されがちであることを考慮に入れ、そのような概要の提案を控えている。題目の選択と教科の構造は、各事例における直接的ニーズによって決定されるべきである。それゆえに本委員会の試みとは、特定の原理を作ること、それらを出来る限り実践例によって説明すること、ここで提案した方法を実験し、教師や学校管理者自身の思慮深い実験をする際に、彼らの独創力を刺激することである^{6 6}。

このように、社会科委員会の目的は、社会科に関する詳細なカリキュラムを提示することではなかった。委員会は、どのような教育が中等教育の目的である「社会化」に寄与できるのかを示すことにあった。

そのため、ここで提案される社会科は、各学校や教師を取り巻く社会の状況に適応したものとなるよう、詳細な案を提示せず、できるだけ教師や学校管理者に自主裁量を促すものとなっている。そのために委員会は、そのような独創性を刺激するために、指針となる原理をつくり、出来る限り実践例を用いて説明している。

これらの基本原則のもと、委員会は、中等教育のカリキュラムについて、【表 6-8】の科目編成を提示した。なお、この科目編成は、第 1 学年～第 6 学年までの初等学校の社会科がなされることを前提としている。

【表 6-8】『最終報告書』における 2 サイクルの科目編成

ジュニアサイクル(第 7 学年から第 9 学年まで) 地理 ヨーロッパ史 アメリカ史 公民
シニアサイクル(第 10 学年から第 12 学年まで) ヨーロッパ史 アメリカ史 民主主義の問題—社会的・経済的・政治的

(N. E. A., The Social Studies in Secondary Education, Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of The National Education Association, U. S. Bureau of Education, Bulletin, No. 23, 1916, p. 12.)

このカリキュラムは、ジュニア・ハイスクール段階のサイクルとシニア・ハイスクール段階のサイクルという類似したサイクルを 2 回学習できるように設定されている。

この科目編成は、事実上、6・3・3 制を意識している。ただ、委員会によれば、この 3 サイクルは、青年期の心理学的な段階と大まかには一致しているが、主には「6 学年の終わりに学校教育を終える多くの子ども達と、8・9 学年で学校教育を終えるその他の多くの子ども達に対する実際的考慮」に基づいているとされる⁶⁷。このことから、カリキュラムの枠組み自体が、当時の退学者を意識して作られていたことが分かる。

さらに、委員会は、子どものニーズを満たすようにカリキュラムを修正することを認めていた。ただ、その点は、社会科委員会のカリキュラムにとって論争的な点であった。

それに関して委員会は、「コースの分化(Differentiation of Courses)」という項目を設けて、以下のように述べている。

概要を示したコースオブスタディは柔軟であり、生徒の属する集団のニーズに応じてある程度の分化が必要であることを認めている。特に7～9学年において、そのような分化がどこまで認められるべきかという点は未解決の問題である。例えば、アメリカ生まれの子どもが移民の子どもに比べて、シティズンシップ教育が少なくても良いと想定したり、都市の郊外に住む生徒は、工業地区の学校の生徒に比べて産業史や職業公民科の指導を少なくても良いと想定するのは、誤った考えである。しかし、それらのコースにおける範囲や強調点は、異なる状況によって変えるのが良いだろう。移民の生徒に対してアメリカ生まれの生徒よりもヨーロッパ史よりアメリカ史をより強調することは想定される。また、ヨーロッパ史とアメリカ史の学習の際に、生徒の産業的(industrial)もしくは特別なニーズを満たすように、強調すべき主題がある程度選択されるべきである⁶⁸。

このように、社会科委員会は、移民の生徒か現地の生徒か、職業や特別なニーズがあるかどうかで、ある程度の主題選択の柔軟性を持たせることを想定していた。また、7～9学年の分化に関する史的は、シニアサイクルにおいて分化が認められるのは当然としても、第7～9学年のジュニアサイクルにおける分化の許容度を決めるのが困難であることを意図していると推察される。ただ、委員会が「そのような分化がどこまで認められるべきかという点は未解決の問題である。」と述べるように、社会科カリキュラムにとって、分化機能の問題は解決の難しい問題であった。この点は、カリキュラムの詳細案を示さない社会科委員会にとっては、背負わざるをえない難問となっている。

後述するように、これらの社会科カリキュラムの分化機能の問題は、シニアサイクルのカリキュラム案と深く関わる。

第 4 項 ジュニア・サイクルにおけるカリキュラム観

1. カリキュラム編成の一般的特徴

では、委員会が提案したカリキュラムのうちで、第 7~9 学年のジュニア・サイクルのカリキュラムはどのように構成されていたのだろうか。

それに関して、報告書で提示されているカリキュラムをまとめたものが、次の【表 6-9】である。

【表 6-9】「最終報告書」のジュニアサイクルの詳細

第 7 学年	
(1)・地理(半年) ・ヨーロッパ史(半年)	} 2 コースを順番に、もしくは同時に並行して教授する
・公民・・・次のどれか。①上記の 2 科目や他教科の 1 側面として教授。②週 1 時間ないし 2 時間独立させて教授。③両者をおりませで教授。	
(2)・ヨーロッパ史・・・1 年間	
・地理・・・歴史に附随して、そして歴史の 1 要因として教授	
・公民・・・次のどれか。①上記の 2 科目や他教科の 1 側面として教授。②週 1 時間ないし 2 時間独立させて教授。③両者をおりませで教授。	
第 8 学年	
・アメリカ史・・・半年間	} 2 コースを順番に、もしくは同時に並行して教授する
・公民・・・半年間	
・地理・・・上記の 2 科目に附随して、そして、それらの 1 要因として教授	
第 9 学年	
(1)・公民(半年間)・・・前学年の公民の続き。しかし、州・国家、世界に関連する側面を強調する。	
・公民(半年間)・・・経済的・職業的側面。	
・歴史・・・上記の 2 科目の題目と関連させ有効に扱う	
(2)・公民・・・経済的・職業的側面	} 一年間、順番もしくはは並行に教授する。
・経済史	

(N. E. A., *The Social Studies in Secondary Education, Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of N. E. A., U. S., Bureau of Education, Bulletin, 1916, No. 23, p. 15.* より筆者作成。)

委員会は、【表 6-9】の表を示したあとに、その内容が複線化している第 7・8 学年の科目編成を簡略的に説明するために、3 つの場合に分類している。

第 1 のプランは、第 8 学年までは公民科を科目として設置せず、地理歴史や他教科に公民科的な側面を内在させながらカリキュラム編成をする。この第 1 のプランは理想的であるものの、教師の高い専門性が求められ、平均的な教師には容易ではないことを委員会も指摘している。

第 2 のプランは、第 1 プランのように科目融合的な発想を取らず、科目別編成の形態をとる。公民科は第 8 学年に置き、最後の半年に週 5 回の公民科を想定している。このプランの長所は、公民科を集中的に学習できることや、生徒が進学か退学をする前に、公民科を集中的に学習できることである。

第 3 のプランは、低学年から公民科を独立科目として週 1・2 回置き、第 7・8 学年をピークになるように公民科の量を増やすものである。この例として、第四章で挙げたフィラデルフィアプランが挙げられている。第 3 プランの長所は、教師の高い専門性に依存しなくても、ある程度の累積的な公民科教育が可能な点にある⁶⁹。

委員会は、これら 3 つのプランから選択が可能であるように、【表 6-11】を提示したと思われる。その上で、ジュニアサイクルの科目編成に関して以下の 2 点を指摘できる。

第 1 に、これらの 3 つのプランでは、地理・歴史の科目に対して、公民科的な要素を強調しようとする点では共通していた。

第 2 に、委員会はジュニアサイクルにおいて、社会系教科に一定の時間を費やすことを前提に編成している。例えば、委員会は、第 8 学年で週 5 回の公民科を半年間か、もしくは週 2・3 回の公民科を 1 年間かのどちらかを想定していた。そして、このようなカリキュラムが求められたのは、ハイスク

ールに進学するか、退学してしまう直前の生徒に対して、集中的に公民科を教えることが効果的であると考えられたからであった⁷⁰。

そのため、ジュニア・サイクルのカリキュラムは、大多数の生徒が在籍している段階において、最低限の社会の構成員としての認識や態度を育成するための、義務的な役割を有していたと考えられる。

2. 国家単位の経済的特徴を重視した学習内容—第6・7学年における地理・歴史の関連を中心に—

では、先に示したジュニアサイクルの各科目の内容は、具体的にどのようなものだったのだろうか。委員会は、各科目の内容を科目別に説明するのではなく、まず地理と歴史の内容をまとめて説明した後に、公民科と歴史の内容を説明する流れを採っている。

第6・7学年における地理と歴史の内容では、国家単位の経済的特徴を重視して学習を展開している。なお、ジュニアサイクルが7～9学年なのに対して、ここでは第6学年の学習が提示されている。これはおそらく、社会科委員会が、これらの学習がジュニアサイクルの特徴を実質的に示していると考えているからだと思われる。

そして、第6学年で学ぶ地理・歴史の内容について概要をまとめたのが次の【表6-10】である。地理に関しては、第6学年の前半にアフリカや南アメリカの地理を学習し、後半でアメリカ合衆国の地理を学習する。それに合わせて歴史教育では、前半の半年では、植民地化の歴史を、後半の半年ではアメリカ合衆国の独立革命以降の歴史について学習する。

【表6-10】第6学年の地理・歴史の関係

	地理	歴史
前半	アフリカや南米の諸国の発展と地理的特徴	アメリカ大陸発見や植民地時代の頃の歴史
後半	アメリカ合衆国の発展と地理的特徴	アメリカ合衆国の独立革命後の歴史

(筆者作成)

アフリカや南アメリカの地理学習では、各国の発展状況の原因について発問し、各国の特徴を整理していく。次の【表6-11】の内容が『最終報告書』で例示されたブラジルに関する学習内容である。

【表 6-11】 ブラジルに関する地理の内容

- I なぜブラジルの発展は遅れたのか？
- A. 初期の入植者の特徴と政策
1. ポルトガル人の影響
 2. インディアンに対する政策
 3. 奴隷制導入と黒人労働の支配が生み出した結果
- B. 発展を遅らせた地理的位置と気候
1. 南半球
 2. 熱帯地域
- C. 発展を遅らせた地形
1. 森
 2. 南東部の海岸と平行にそびえる山脈
 3. 木々と岩の壁の向こうにある大高原
 4. 狭い海岸平野
- D. 排水設備が発展を遅らせた
- II 今日のブラジルの大きな発展に貢献している要素とは何か？
- A. 位置
1. 南アメリカ
 2. 南アメリカの他の発展中の2か国よりもヨーロッパや北アメリカが近い
- B. 地勢図と気候
1. 山脈や台地による天候の変化
 2. 山脈から海岸に近い内陸都市へ鉄道で移動できる
 3. 温暖で健康的な南部
- C. 後年の入植者の特徴
1. リオドスルへの20万人以上のドイツ人の流入
 2. 多数のイタリア人：コーヒープランテーションの仕事
 3. ポルトガル人、スペイン人、シリア人など
- D. 豊富な天然資源
1. 森林資源
 2. 鉱物
 3. 農業資源
 4. 放牧地
- E. 輸送施設の増加
1. アマゾン川での航行の発達
 2. パラグアイ川の航行
 3. 少数ではあるが増加しつつある鉄道
 4. ヨーロッパや北アメリカへの汽船の航路、主要な港と輸送品⁷¹。

(N. E. A., *The Social Studies in Secondary Education, Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of The National Education Association, U. S., Bureau of Education, Bulletin, No. 23, 1916, pp. 19-20.*)

ここでの地理学習の内容は、これまでのブラジルの発展が遅れてきた理由と、近年のブラジルの発展が進む理由を共に地理的要因から説明するものとなっている。このような学習内容は、地理的な諸条件が国家単位の経済発展に影響を及ぼすことを指摘するものとなっている。

そして、第6学年の後半では、このような途上国の発展と地理的要因を学習した後に、母国であるアメリカ合衆国の経済的発展が進む理由を地理的に説明するものとなっている。その詳細については報告書で説明されていないが、報告書の参考文献であったインディアナポリスのコースオブスタディには、この半年の地理学習で同様の原理が用いられること、天然資源の保護について強調されるべきこと、いくつかの都市を選択して事例的に学習すべきことが指摘されている⁷²。

以上のように、第6学年の地理学習は、国家単位の経済発展を地理的に捉えるものとなっており、アメリカ合衆国との比較を行う視点も含まれていた。

一方、『最終報告書』では、第6学年の歴史教育の内容については、地理の内容ほど詳細な内容説明がなされていない。ただ、前半のアフリカや南アメリカの地理学習に対応させて、植民地化の歴史を学ぶべきと指摘している。例えば、リビングストンやセシル・ローズ、スタンレーやキッチナーのことをアフリカの地理学習と並行して取り上げる⁷³。合衆国の歴史に関しても、合衆国の発展と地理的諸条件の学習と並行して、独立戦争後の合衆国の歴史を学ぶことが想定されていた。

以上のように、第6学年の学習内容は、植民地化の進む南半球の諸国とアメリカ合衆国の経済的特徴を比較し、地理的・歴史的に考察するものとなっている。

それに対して、第7学年における地理・歴史の内容の関係性をまとめたのが次頁の【表 6-12】である。

第6学年が発展の遅れている地域とアメリカ合衆国の対比

をしたのに対して、第7学年の内容は、現在発展している世界各国とアメリカ合衆国の対比を行うものとなっている。そのため、前半部では世界で傑出した国々を、後半部で商業や四大帝国について学習する。同時に、そこで扱う国々とアメリカ史の関係を歴史的に扱うものとなっている

【表 6-12】 第7学年での地理・歴史の関係性

	地理	歴史
前半の 半年	世界で傑出した国々 (ポーランド、フランス、 イタリア、オーストリア、 ハンガリー、スイス、中 国、日本、アルゼンチン、 ブラジルを含む)	主題は「アメリカ史にお けるヨーロッパ的起源」 (地理の内容に関連させ ながら)
後半の 半年	・世界一般 ・商業の状況 ・世界の4大国(大英帝国、 ドイツ帝国、ロシア帝 国、アメリカ合衆国)	

(筆者作成)

例えば、前半の学習では、「国土が小さいにもかかわらず、オランダは世界有数の商業国である。なぜオランダはどのように成功することができたのかを示せ。」や「アルゼンチン共和国は他の南アメリカの各国に比べて、将来の発展へのチャンスも多く有しているが、それはなぜか？」などの質問が例示されている⁷⁴。

後半部の学習では、「世界一般」において、海、商業用幹線道路、商業を発展させる原因、商業に影響を与える自然状況、商業の人的管理、輸送の手段など、主に商業の視点から世界一般についての地理的状況を学習する⁷⁵。

そして、大英帝国やアメリカ合衆国の学習では、次の【表 6-13】のような主題が例示されている。

これらの学習も大国同士の地理的特徴を商業や領土問題と絡めて論じるものとなっている。また、第7学年における歴史の内容は具体的にあまり論じられていないが、地理学習の内容と関連させながら、「アメリカ史におけるヨーロッパ的起源」について学習することが想定されていた。

【表 6-13】大英帝国とアメリカ合衆国に関する学習内容

<p>大英帝国について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 大きさと人口 ・ 領土の広範な分布 ・ 帝国の主要部 ・ 帝国内の各部分はお互いにどのように役立っているのか。 ・ それぞれの部分を結びつける手段 ・ 大英帝国と他の世界(特にアメリカ合衆国)との関係 <p>アメリカ合衆国について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ アメリカ合衆国がほぼ自立できるようになった原因は何か？ ・ 世界有数の商業大国になった原因は何か？ ・ 現在の商業的な立場はどうか？ ・ 国内外で現状の地位を維持するために、将来的に大問題となる自然資源の保護⁷⁶

(N. E. A., *The Social Studies in Secondary Education, Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of The National Education Association*, U. S. Bureau of Education, Bulletin, No. 23, 1916, p. 21.)

これまで見てきた第6~7学年の地理・歴史の内容は以下の2点の特徴に要約できる。

第1は、対象となる地域は変化しつつも、基本的に国家単位の特徴を地理的・歴史的に分析するものとなっていた。

第2は、分析視点として、商業的な視点が重視されていた。

結果的にこのような学習内容は、各国の産業力や経済力を比較し、その原因を追求しながら、アメリカ合衆国の大国としての地位を生徒に自覚させる機能を持っていたと言える。

3. コミュニティ・シヴィックスとアメリカ史の補完関係 — 第 8・9 学年を中心に —

先に示した地理と歴史の内容を踏まえて、第 8 学年から登場するのが公民科である。ジュニアサイクル全体のカリキュラムについても先述したとおり、内容全体が公民科的側面をいかに取り入れるかを主眼において構成されていた。

そして、第 8・9 学年では、コミュニティ・シヴィックスの学習と並行して、歴史学習が行われる。一方では、歴史学習の内容がコミュニティ・シヴィックスの導入部分としての役割を持つ。そして他方では、コミュニティ・シヴィックスで習った政府や「福祉の要素」の内容を踏まえて、アメリカ史が国家コミュニティの歴史として役割を果たすと考えられていた⁷⁷。

歴史とコミュニティ・シヴィックスの相互関係に、委員会は期待を示していた。委員会は「過去は現在と関係するときのみ、子どもにとって教育的な意味を持つ」⁷⁸と述べている。コミュニティ・シヴィックスは、議論の前には遠く感じられた諸関係の発達を、現在のコミュニティと関係していることを意識させることに繋がると捉えていたのである。例えば、鉄道の重要性は、植民地期の輸送方法やローマ帝国の道路のシステムと比較することで意義を理解できる⁷⁹。

コミュニティ・シヴィックスの詳細な内容に関しては、すでに『中間報告書』において説明されている。委員会はそのことを指摘した上で、コミュニティ・シヴィックスの本質的特徴を表す数点を要約して説明するに留めている。

一部を再述すると、コミュニティ・シヴィックスの目標は「コミュニティ・シヴィックスの目的は、子どもが所属するコミュニティについて知るための手助けすることである」⁸⁰とされる。そして、コミュニティ生活の意味やコミュニティと市民の関係や子どもたちの義務といった、良きシティズン

シップの本質的特徴と習慣を養うことが重要とされる⁸¹。

それらの2年間の内容をまとめたのが次の【表6-14】である。このように公民科の全体計画は2年間を通して行われることが想定されていた。

【表6-14】社会科委員会の公民科カリキュラムの全体構成

	学習項目
第8学年	(1)健康(2)生命・財産の保護(3)レクリエーション(4)教育 (5)都市の美観(6)富(7)通信(8)輸送(9)移住(10)慈善 (11)矯正
	(12)政府機関はどのように運営しているか (13)政府機関はどのように資金調達しているか (14)私的機関はどのように運営・資金調達しているか
	国家概念の拡大
	世界利害観念の拡大
第9学年	職業生活の市民的関係の理解

(N. E. A., *The Social Studies in Secondary Education, Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of The N. E. A., U. S. Bureau of Education, Bulletin, No. 23, 1916, pp. 22-29.* より筆者作成)

まず、第8学年では、コミュニティの機能的側面の学習とコミュニティの機関の学習が行われる。『中間報告書』の内容に該当するのは、主にこの部分である。

そして、『中間報告書』の内容に加えて設けられたのが、第9学年の公民科である。ここでは「国家概念の拡大」「世界利害観念の拡大」「職業生活の市民的関係の理解」の3つの視点から、これまでの学習を再構成することが求められる。

社会科委員会は第9学年について、「第9学年の活動は、第8学年の内容を拡大した、もしくは、そこから生じたものである。しかし、ここでは地平を拡大し、新しい観点と新しい関係性を発達させるべきである。そして、第9学年以前ではわずかに触れるのみか、完全に省略されていた社会的市民的生活の諸側面を強調すべきだ。さらに、この第9学年の課程は、後に続く社会科の課程の本質的な土台を築くべきであ

る。」⁸²と述べている。

第9学年の主題の前者2つは、国家という単位と国家間の関係性について取り扱うものとなっている。

まず、「国家概念の拡大」に関して強調がなされているのは、コミュニティ・シヴィックスが連邦政府に関する形式的な学習を排除し、地域コミュニティにおける関係性についての注目度を高めたために、国家的な視点や見方が薄れてしまう傾向を是正するためであった。

そのような見方によって起こる具体的な問題として、委員会は、地域レベルでの利害関心と国家レベルでの利害関心が対立した場合について指摘している。それに関して、委員会は、民主主義における平均的な市民にとって、地方や所属する集団の利害と国家的な利害に明らかな対立が生じた際に、国家的利害について考えることは極めて困難であることを指摘したあと、「健康、教育、産業の問題は、もはや地方との意味だけで考えることはできず、国家政策や国家的効率性という目的に焦点を当てて扱わなければならない。」と述べる⁸³。

すなわち、ここでの委員会の意図は、コミュニティ・シヴィックスの内容が地域的なものと誤解されないように、第9学年の最初に、コミュニティの問題を国家的視点から再度捉え直す機会を設けたことにあるといえよう。このような委員会の工夫は、第6~8学年における地理・歴史の関連した学習内容が一貫して国家単位を前提としていたことから考えれば当然のことであった。

しかし、委員会にとっては、国家的な枠組みや利害を生徒に意識させるとしても、それが他国との関係性を考慮しない偏狭なものになることには警戒していた。そのことが「国家的概念」のすぐあとに、「世界的利害関心への拡大」が設定され、強調されていることから分かる。ここでは個々人が地域コミュニティへ、地域コミュニティが州の中で、各州が国

家の中で依存しあっているように、各国家も相互に依存し合っていることが指摘されている。そのため、共通する世界的な利害関心が強調され、世界的な共感が養われる必要があるとされた⁸⁴。

このような国家コミュニティと世界コミュニティとしての繋がりを意識させる指摘は、報告書全体のシティズンシップの捉え方とも共通しており、後述するようなシニアサイクルにおける国家の歴史に関する学習とも関連している。

4. 第9学年の経済的・職業的な学習

そして、後に「職業公民科」と呼ばれるのが、第9学年の後半部に主張された「職業生活の市民的関係の理解」である。この内容について委員会は、「良き市民の本質的な資質の1つは、自立することである。」と述べる。その上で委員会は以下のように述べている。

社会科委員会は、全体としての教育は、職業的ニーズを考慮すべきであること、そして、若者が聡明な職業選択をし、その有用性を養うための準備に貢献すべきであると信じている。今検討している第9学年の学習に関して言えば、本委員会は、若者の広い社会的市民的訓練に限定した職業指導に関心がある⁸⁵。

また、ここで提案される活動は、「今や生徒の関心となりつつある個人やコミュニティ生活の局面へのコミュニティ・シヴィックスの応用」とされ、具体的には、「この学年以前に扱ってきたコミュニティ生活における他の側面(家族、生命・健康・財産の保護、教育、レクリエーションなど)は、新たな注目を受けるべきである」と述べられている⁸⁶。そして、委員会は、第9学年のこの段階の学習に関する主な目的について、以下の7点に関する生徒の理解を発達させることだと述べていた。

- ・ 全ての仕事の社会的重要性
- ・ 全ての職業の社会的価値と相互依存関係
- ・ 労働者の社会的責任(職業の特徴だけでなく給与の利用方法についても)
- ・ 職業生活における良きシティズンシップの機会と必要性
- ・ 労働者に対するコミュニティの義務
- ・ コミュニティの経済活動に関する社会統制(政府組織か否かに関わらず)の必要性
- ・ コミュニティと個人の経済生活を規制する政府の役割⁸⁷

ここで挙げられている 7 点に共通するのは、職業や経済生活という問題を、個人的な問題としてではなく、社会的な問題として生徒に捉えさせようとしている点である。委員会にとって、職業を社会的な観点から捉え、職業の社会的意義を理解した上で生徒に働くことが重要と考えられている。このように、第 9 学年の「職業生活の市民的關係の理解」の内容は、主に第 8 学年の学習内容を、職業生活の観点から再度捉え直すものだった。

では、委員会が提案する職業に関する学習とはどのようなものだったのだろうか。『最終報告書』では、具体的な授業展開の例として、コネチカット州ミッドタウンのハイスクールのホイートリー(William A. Wheatley)の「職業調査」の事例が例示されている。それらの学習の主な学習過程は次の【表 6-15】に見られる 3 段階のプロセスとして示されている⁸⁸。

【表 6-15】「職業生活の市民的關係の理解」の学習展開例

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. 個人と社会、良い職業の特徴、職業の学習方法の各観点から職業情報の重要性を考察する。2. 農業、商業、鉄道業、公務員、製造業、機械業、技師、建築業、学問的職業、種々雑多もしくは新しい職業、に関する 80~90 個の職業について詳細に取り扱う。3. 生涯の職業の選択、その職業のための準備、地位の確保、有効なサービスとその報酬、についての実践的な議論 |
|--|

(N. E. A., *The Reorganization of Secondary Education, Preliminary Statements by Chairmen of Committees The Commission of The National Education Association*, p.28.)

この 3 段階の学習展開は、一般的な職業の重要性を議論し、実際の職業を観察や報告を含めて研究をし、最終的に、「職業選択や地位の確保に必要な準備」という職業に関する内容と、「効果的なサービスとその報酬」という社会的価値に関する

内容の両方を議論するものであった。この中で、特に注目されるのは、第 3 段階の「生涯の職業の選択、その職業のための準備、地位の確保、有効なサービスとその報酬についての実際の議論」である。このような学習は、コミュニティの構成員としての学習を踏まえ、間近に控えた職業選択・準備がコミュニティに関係することを理解させる趣旨のものとなっている。

以上のように、『最終報告書』では、第 9 学年の後半部に職業に関する学習を行うことを想定していた。職業をシティズンシップの 1 要素として捉える視点は、『予備報告書』『中間報告書』の時点から見られた特徴である。そして、『予備報告書』『中間報告書』の時点では、「コミュニティ・シヴィックス」と「職業調査」が分離独立した科目として想定されていたのに対して、『最終報告書』では、両者を公民科という同じ科目のなかに統合したものとなっている。これは、社会科委員会が職業的な学習をシティズンシップの育成に一層ひきつけて捉えていることを示している。

また、『最終報告書』においては、第 8・9 学年では、公民科だけでなく、地理や歴史とも関連させて、職業的な学習が行う必要があることも指摘している。それに関して、委員会は、以下のように述べている。

第 7・8 学年の地理や歴史の科目が終わる前に、インディアナポリスのコースオブスタディでも示されていたとおり、地理・歴史だけでなく公民においても、経済的諸事実や諸関係について注目が向けられるべきである。このことは、社会科の 10~12 学年のサイクルの社会科の学習を発展させる上でも重要である⁸⁹。

このことから、職業や経済面に関する学習は、公民科だけでなく、地理・歴史とも関連して行うことが重視されていたことが分かる。同時に、第 9 学年の公民科における「職業生活の市民的關係の理解」が他の社会科のカリキュラムと異

質なものではなく、全体と一体となる形で位置づいていたことを示している。

このように、社会的な意味を理解した上での職業準備や職業分析を行う学習は、シティズンシップの育成にとって重要な位置づけであった。もちろん、ここで提案された職業に関する学習は、それは国家や地域に対する明確な関与方法を学習するものではない。ただ、個人が経済的に自立し、働くことが社会的意義を持つものとして捉える点では、広義のシティズンシップ教育であったと言えよう。

委員会の提案したシティズンシップ教育は、単に抽象化・一般化された市民像を生徒に養わせるのではなく、現実の職業生活へとその後進んでいく生徒に対して、社会への具体的な関与方法を示す重要なプロセスでもあった。

5. ジュニアサイクルにおけるカリキュラム観

『最終報告書』におけるジュニア・サイクルでは、地理・歴史・公民の各科目の内容を関連付けた学習が行われていた。それらの具体的な特徴は次の3点に要約できる。

第1に、第6・7学年の地理や歴史では、とりわけ国家単位のまとまりを重視し、その経済的な諸特徴や歴史的背景について分析を行うものだった。これらの国家単位の学習は絶えず、母国であるアメリカ合衆国との比較をする意図が持たれており、国家観の形成の一環として捉えられる。

第2に、第7・8学年では、コミュニティ・シヴィックスとしての学習を通して、日々の生徒の生活とコミュニティや政府が関連していることを理解させるものとなっていた。ここでの学習は、生徒の社会への関与の方法を模索させる一方で、生徒がコミュニティに貢献できるような生活習慣を身につけさせるものとなっていた。このような点から、政治的関与や生活改善としての性格を見ることができ。また、コミュニティ生活の学習は、単に地域学習に留まらず、国家コミュニティの枠組みも強調されていた。このような枠組みは、先の地理・歴史の内容との連続したものであった。

第3に、第8・9学年においては、公民科を中心としながら地理・歴史も含んだ形で、職業や経済に関する学習が構成されていた。第8・9学年は、生徒が進学や就職を決める直前に当たる。そのため、ここでの学習は、生徒に職業生活や経済生活が社会的重要性を有していることを理解させるものとなっていた。

以上のように、『最終報告書』のジュニアサイクルにおいては、国家単位を意識させながら、生徒と社会との関わりを、生活、政治、職業など様々なレベルで促すものとなっていた。このような学習内容は、生徒の多くが退学する直前期になされた義務教育としての意図を強くものであったと言える。

第 5 項 シニア・サイクルにおけるカリキュラム観

1. 科目編成の柔軟化

では、シニアサイクルにおけるカリキュラム観はどのような特徴を持っていたのだろうか。それに関して、シニアサイクルでは、義務教育としての性格が見られたジュニアサイクルと比べ、カリキュラムの編成や主題選択の柔軟化がより顕著に見られる。『最終報告書』では、シニアサイクルの説明の最初で、以下のように述べられている。

後述する全課程の構造原理は、非常に柔軟であり、異なる集団に属する生徒の特殊なニーズや、商業、科学、技術、農業といった異なるハイスクールカリキュラムに対して容易に適合する⁹⁰。

このような説明から、「最終報告書」のシニアサイクルのカリキュラムが、商業、科学、技術、農業、といった異なるニーズを持った生徒に対して、対応しようとしていることが分かる。これらのカリキュラムの柔軟性は、本節の第 3 項で指摘した「コースの分化」というカリキュラム原則と一致するものであった。そのため、第 10~12 学年では、第 6~9 学年よりも生徒のニーズが多様化していることを前提とし、それらのニーズに対応しようとしている。

ここで注目すべきは、委員会が「商業」「技術」「農業」といった職業系のコースを主に指摘していることである。コース別での対応方法については、十人委員会や七人委員会の時点でも指摘されていた。しかし、その時点では、一般コースとしての「英語コース」としか区別されていなかった。しかし、この「最終報告書」は、シニアハイスクール段階において職業系のコースの生徒を意識した記述となっている。

そして、次頁の【表 6-16】は第 10~12 学年の内容をまとめたものである。

【表 6-16】 第 10～12 学年のカリキュラムの内容

学年	科目	扱い
10 学年 ～ 12 学年	ヨーロッパ史 (17 世紀末まで)	1 年間 古代、東洋文明、イギリス史のこの時期、アメリカ開拓期におけるこの時期を含む
	ヨーロッパ史 (イギリス史を含み、 17 世紀末から)	1 年間～半年間
	アメリカ史 (17 世紀以後)	1 年間～半年間
	アメリカ民主主義 の諸問題	1 年間～半年間

(N. E. A., *The Social Studies in Secondary Education, Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of N. E. A.*, U. S., Bureau of Education, Bulletin, 1916, No. 23., p. 35. より筆者作成)

提案されたカリキュラム編成は、AHA 七人委員会の 4 年間の計画と比べ、古代史・中世史が圧縮され、近代史が重視されている。そして、最後に新科目として「アメリカ民主主義の諸問題」と呼ばれる社会問題を扱う科目が設置された。また、4 つの科目の時間数は 1 年間～半年と柔軟性を持たせている。それに関して、委員会は、シニアサイクルにおいて、3 年間合わせて 2.5 から 4 単位を履修し、各学年に社会科の学習が配当されることを望んでいた⁹¹。しかし、社会科委員会は、現状のハイスクールの必要要件から見て、それが難しいことも理解していた。そのため、委員会は、「時間配分とミニマム・エッセンシャルズ」という項目において、カリキュラムの枠組みに関して、まとまった説明を行っている。そこで、委員会が示したのが次の 3 点である。

- (a) 10~12 学年の最低必要時間数は、特定の生徒や生徒の属している集団のニーズによって決定されるべきである。
- (b) 他の条件が同じであれば、最後の 3 学年で時間が限られている生徒に対しては、生徒自身の社会生活の関係を理解するのに最も直接的に貢献するような社会科の科目を履修するのが望ましいように思われる。例えば、もし社会科の 3 カ年のうち 1 年間しか学習できず、その際の科目選択に特に制限がないのであれば、アメリカ史の半年間とヨーロッパ史の半年間を履修するか(コースⅡ・Ⅲ)、アメリカ史の半年間と 12 学年の社会問題学習の半年間を履修するか(コースⅢ・Ⅳ)がおそらく良いだろう。この選択は 9 学年における学習の動向に影響を受ける(15 頁に示した第 9 学年の複数の可能性を確認せよ)。
- (c) 社会科の指導原理に関して、本報告書の以下のページで主張する諸原理に固執すれば、社会科の全課程を学習することが非現実的であることが原因となって、社会科のサイクルが不完全なものであるということが明らかとなるだろう。簡潔に言って、全てのコースにおける歴史指導とは、生徒がコミュニティ生活における経済的、社会的、公民的要素に自然にある程度熟知するように構造化されるべきである。それは、公民科や社会問題の学習において、歴史を活用することによって、生徒が歴史を自然とより一層学ぶであろうことと同様である^{9 2}。

このように、生徒や学校・地域の実態を重視する『最終報告書』の立場から見ると、第 10~12 学年の社会科の必要最低時間数も状況に応じて柔軟に想定されるべきものとされる。そして、このような柔軟なカリキュラム観は、生徒のニーズの多様化が進むシニアサイクル段階に見られた独自の傾向であった。

2. 主題・問題選択の基準

先のように、第 10~12 学年のカリキュラム観は、生徒や学校・地域の実態を重視した柔軟なものであった。そして、第 10~12 学年の説明の大部分を占めるのは歴史教育であった。このことは、第 10~12 学年に想定されていた 4 科目中の 3 科目が歴史の科目であったことも影響したと考えられる⁹³。

そして、シニアサイクルの歴史の構造原理を説明する際に、委員会は、小規模校では 2 単位以上の歴史の開講が困難であり、大規模校でも 2 単位以上を履修する生徒が少ないことを指摘している⁹⁴。実際、報告書内でも指摘されるように、大規模校で歴史科目が生徒に履修されない状況が問題視されていた。それに関して、社会科委員会は、以下の社会科委員会のメンバーであるエバンズ(Jessie C. Evans)の引用を掲載して、問題を指摘している。

伝統的な歴史課程が大学準備をする生徒にしか許容されないという危険が増大している。ある日、私はこの国で最も大きいハイスクールの 1 つを訪問した。その際に、大多数の生徒は歴史を全く履修していないことが分かった。文化の定義が新しくなり、効率性への新しい要求が強まることによって、私達の学校にこれまで存在した全ての教科に厳しい試練が課されることとなった⁹⁵。

このように、エバンズによれば、伝統的な歴史教育が大学受験の目的以外には利用されていないこと、多くの学校では歴史の授業すら行われていないことが述べられている⁹⁶。そのため、社会科委員会は「生徒が歴史を選ぶかどうかは、第 1 に、彼らが歴史を望むかどうか、第 2 に、他の教科がどれだけ求められているか、に依存している。」と述べる⁹⁷。

このように、『最終報告書』では、歴史という科目を取り巻く実際的狀況を考慮し、生徒が歴史を望むように、受け入れられるようにカリキュラム編成をする必要があった。そこで、批判の多かった時系列的な歴史学習を廃止して、主題・問題を軸とした編成を採用した。それに関して、委員会は、「歴史

コース内における主題の構造」という項目において、以下の
ように述べている⁹⁸。

各コースで委員会が薦めるのは以下のことである。

- (1) 年代的順次性に基づく方法のみを用いることに
反対し、できる限り、「題目」法または「問題」法
を採用すること。
- (2) これらの題目あるいは問題の設定においては、次
の2点を考慮すること。
 - (a) 生徒自身の直接的興味
 - (b) 一般的社会的意義

このように、委員会はシニアサイクルの歴史教授における
題目や問題の設定について、「生徒自身の直接的関心」「一般
的社会的意義」の2つの基準から内容構成を行うこととした。

委員会は「生徒自身の直接的興味」と「一般的社会的意義」
という2つの尺度を設定したが、この2つの尺度が曖昧であ
ることも事実であった。実際、具体的に、誰がどうやって主
題を決定するのかという方法について、委員会は具体的な提
案を行っていない。この点が後にハロルド・ラッグ(Harold
Rugg)によって本報告書の批判がなされた理由でもあった⁹⁹。

また、委員会は、歴史が現代に役に立つ(functioning)とい
う意味について、2つの立場が存在することを認めていた。
その2つとは、「社会学的解釈」と「教育学的解釈」であった、
社会学的解釈とは、歴史を通じて、現代の状況や機関につい
て説明することだけで「役に立つ」ことだと捉える立場であ
った。それに対して、「教育学的解釈」とは、生徒の興味に関
係していることも必要だと捉える立場であった。この2つの
立場の対立は、ハリスによって折衷案に落ち着く¹⁰⁰。ただ、
この問題は、大人にとって価値があるとされる歴史的な主題
だけでなく、生徒の現在の興味から見ても価値があるべきと
いう、主題選択の両面性を浮かび上がらせていた。

また、委員会はこれらの主題選択の実際の説明として、後述する 3 つの歴史教育実践を例示している。ただ、これらの実践でも一般化可能な主題選択の原則が示されたわけではなかった。そのため、カリキュラム研究においては、社会科委員会報告書全体がカリキュラム原理開発としての限界として論じられる場合もある。

3. 主題選択に内在する2つのシティズンシップ観

先述のとおり、『最終報告書』では、一般化可能なカリキュラム原理の原則が提示されなかった。その理由は、本報告書が試案としての性格を有していたことにも起因する。しかしより大きな理由は、本報告書が、生徒や地域、学校などのニーズに大きな差異があり、それに応じて異なるカリキュラムを認めようとしていた点にあったと考えられる。

では、本来は無数に存在する生徒や学校のニーズを取捨選択する際に、社会科委員会ほどのような点を重視していたのだろうか。

これに関して、社会科委員会が想定していた歴史の主題選択の方法に、2つの異なるシティズンシップ観が内在し対立していたと捉えることができる。実際、そのような異なる立場の存在を想定して捉えることで、報告書記述をより実態に即して理解できる。そして、ここでいう2つの立場とは、これまで本研究で何度も取り上げてきたシティズンシップ観である「政治的シティズンシップ観」と「経済的シティズンシップ観」のどちらかを重視する立場を意味する。

第1に、「政治的シティズンシップ観」を重視した立場に基づけば、シニアハイスクールの社会科とは、生徒の社会への関与や意思決定の方法を習得する場となる。これらの立場に基づけば、国家的な視点やまとまりを重視することとなる。

第2に、「経済的シティズンシップ観」を重視した立場に基づけば、生徒が何らかの社会的・経済的な苦境に立たされていることを考慮することとなる。そのため、歴史の役割向上という目的達成を目指して、生徒の職業選択、職業準備や生活改善に関わる職業的・経済的側面が重視される。また、この立場では、国家的な視点やまとまりに対する意識が弱い。

4. 「政治的シティズンシップ観」を重視した特徴

先述のとおり、『最終報告書』における歴史教育は社会的観点や生徒の関心に基づいて構成されるものであった。そして、それは最終的に市民育成を念頭に置いたものであった。

そして、ここでのシティズンシップの育成は、これまで見てきたシティズンシップ教育と同様に、国家という枠組みを前提として構築されたものであった。それに関して、『最終報告書』では「歴史教授の重要な目的」において、以下のように述べている。

アメリカ史教授の主な目的は、アメリカの国民性についての鮮明な概念、強く知的な愛国心、国民的有能性の増進に対する全市民の鋭い責任感を発達させることにあるべきである¹⁰¹。

自国以外の諸国の歴史を教授する主たる目的の1つは、各国やその国民に対する共感的理解、文明に対する彼らの貢献の知的理解、彼らに対する公正な態度を啓発することにあるべきである¹⁰²。

『最終報告書』においては、アメリカの国民性や国家的有能性といった国家レベルでの連帯感を高める歴史教育の機能を重視していた。ただ、それは単に閉じられたものというよりも、人類世界との連携を想定し、他国の理解をし、国家間での摩擦を減らし、協力することを促すものでもあった¹⁰³。

このような市民と国家の関係は、報告書全体におけるシティズンシップの捉え方と共通している。また同時に、ダンに見られたコミュニティ・シヴィックス論におけるコミュニティ概念とも類似している。当時のシティズンシップ概念は、国家にのみに限定されるものではなかったが、国家を基盤として構成されていたのは確かであった。

では、『最終報告書』における歴史教育とは具体的にどのようなものだったのだろうか。社会科委員会は、3つの実践例を例示しているが、そのうち2つが、政治的シティズンシップ

教育の立場に立ち、国家を前提とした市民観を内包していた。

それに関して、第 1 の実践例は、マサチューセッツ州ハイネスの州立師範大学に務めるハリス(Hannah M Harris)の実践例であった。その内容を整理したのが次頁の【表 6-17】である。この表をから分かれるとおり、ここで紹介されている実践自体は、「1812 年戦争」について学習する導入部に当たる。この実践は、第 1 次大戦に対するアメリカ合衆国の立場を巡って注目が集まっていることを背景として開発がなされた。

ハリスは、1812 年戦争は、当初は子どもの興味に直接関係を持たず、また、「国家の建設」という観念から見ても、必須の内容ではないと考えてきた。したがって、この題目を軽視し時間を節約して「革命」と「憲法制定」に力を集中してきた。これらの題目は、「国家の建設」の中心的主題に必要なとともに、学校のクラブ活動を通して生徒に理解させることができると考えたからである。

ところが、1915 年になり、1812 年戦争という題目がハリス達にとって別の意味を持つようになった。生徒の読む新聞の見出しにも、「中立国」という語が目立つようになった。家庭でも道端でも繰り返し「中立国」という言葉を聞くようになり、生徒はその意味を十分に理解できないながらも、その語を使用し始めた。ハリスは、そこで歴史コースの他の主題の扱いを例年より減らし、「1812 年戦争」の学習を加えるのが適当だと考えた¹⁰⁴。

このような状況の変化の中、次に示す「1812 年戦争」の実践が行われた。

【表 6-17】 学習展開例「1812年戦争」

各学習内容の位置付け	具体的な内容
<p>現在の状況における中立国と交戦国に関する議論</p>	<p>状況の確認</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 「中立国」「交戦国」という語は何を意味するか。 ・ 現在、どの国が交戦国か。 ・ 現在、どの国が中立国か。 <p>中立国側から見た交戦国への関与方法に関する議論</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 中立国の市民が交戦国の市民や政府と接触するにはどのような方法があるか。 予想される回答—「その国の物品を買う」 「その国に物品を売る」 「その国の船にわが国の物品の輸送を頼む」 ・ 中立国である間、その市民は交戦国との関係でどのような権利を持っているか。 【ここまでの回答は生徒の事前知識に基づく】 【生徒の提案と教師の説明を基に、次項を板書】 ・ 中立国の主要な権利 <ol style="list-style-type: none"> 1. 自国で平和に生活する—たとえば、参戦を強要されない。生命・財産を戦争の脅威にさらされない。 2. どの国とも自由に通商する。(閉鎖港への入港、輸出入禁制品の売買は例外) 3. 公海および条約によって承認された場所で安全に航海する。(交戦国が現に戦闘している場所での航海は例外) ・ 【質疑の再開】 ・ 中立国は交戦国との友好関係の継続を望むか。 ・ 中立国側のどのような誤った施策が友好関係を損なわせるか。 (交戦国の一方に便宜を与えること) ・ なぜウィルソン大統領は私達に各交戦国の市民に対する言動を中立(公平で平静)に保つことを希望したのか。 ・ 交戦国側のどのような行動がこの友好関係を阻害するか。(中立国の権利を侵害すること)
<p>現代的状況と類似する1812年の戦争について学習に入っていく</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ クラスの生徒は教科書を用いて、1812年にアメリカ合衆国が中立状態を主張し、失敗した経過を探究させる。 (教科書の説明は要約されすぎていて、生徒の探究心を満足させることができない。そして、戦争の学習は無味乾燥なものでなく、現実から遠い話ではないことがわかってくる。)

(N. E. A., *The Social Studies in Secondary Education, Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of N. E. A.*, pp.44-45. より筆者作成。なお、網掛け部分は筆者の分析によるもの。)

このような戦争時における中立性の問題は、大人にとっての興味だけではなく、子どもにとっても身近な問題であると捉えられている。

また、戦時中における中立国と交戦国に関する学習では、実際に中立国側から交戦国への関与方法や関係について、生徒自身が議論をするものとなっている。このような学習は、一般的な論点として、戦時中の中立国・交戦国の関係性について学習するのではなく、あくまでもアメリカ合衆国がどのように他国に関与していくかという、国家的な意思決定の視点を有した実践となっている。このように、本実践例は、政治的な関与と意思決定の2つの視点を含むシティズンシップ教育論の性格を有していた。

次に『最終報告書』で紹介されている実践例は、フィラデルフィアのクララ・G・ディルクス(Clara G. Dilks)の「アテネ—都市美観」である。この実践における指導計画を整理したのが次頁の【表 6-18】である。

この「都市の美観」の実践例では、ギリシャ建築が、現代の都市設計や世界の都市美観と関連していることを学習する。そして、この学習過程には、生徒自身のコミュニティの調査・報告や政策提案までが含まれていた。そのため、この実践では、先の「1812年戦争」の実践と同様に、生徒を取り巻く社会状況や社会問題を理解するために歴史的分析が導入されている。そして、そのような分析は、生徒自身の社会への関与方法や政治的意思決定に関わるものとして構成されていた。

また、学習の前半では、ギリシャとアメリカの人々の対比が行っている。このことから、本実践は、アメリカ的な特性や文化を前提とした分析が行われていると言える。つまり本実践は、アメリカ人としての視点を意識した実践例であった。

【表 6-18】 学習展開例「アテネ—都市美観」の指導計画

学習の位置づけ		主な内容
【導入部】 ギリシャ人とアメリカ人の特性の比較		<ul style="list-style-type: none"> ・ギリシャ美術に影響を与えたギリシャ人の特性について、クラスで質問する。 ・アメリカ人とギリシャ人の特性を比較し、結論を出させる。
歴史的 分析	ギリシャ建築法に関する特徴分析	<ul style="list-style-type: none"> ・ギリシャ建築の諸様式について論じる。これと比較し、有名な例を挙げさせる。写真を利用する ・諸様式への応用について ・建築物の研究—写真の利用 <ul style="list-style-type: none"> ・位置関係に注意せよ。 ・地理的特徴に適合した建築様式 ・装飾 ・建築物はギリシャ人の特性に対応しているか否かを推論する。
	ギリシャ建築法の各時代の建築の比較	<ul style="list-style-type: none"> ・ギリシャ建築法は全ての時代全ての国に採用できる性質をもっていることを生徒に発見させる。
生徒の住むコミュニティの主要な街路の調査		<ul style="list-style-type: none"> ・生徒が自分達のコミュニティについて行った調査の結果を報告する会を開き、次の事項に関し結論を引き出させる。 <ol style="list-style-type: none"> a. ギリシャの影響の存在 b. 生徒の住む都市を美化する特定の方策が取られている証拠。アメリカの他の都市およびヨーロッパの都市と比較させる。
【結論】 学習を踏まえた政策提案		<ul style="list-style-type: none"> ・理想的なギリシャ美術を現代の商業都市に適合することが可能か。現代の橋梁、街灯、公共建築物を考察させる。 ・この目的を達成する最善の方法は何か。 (例)・良いモデルについての知識を増やし、美的感覚を養うこと。 <ul style="list-style-type: none"> ・熟練された「シティ・プランナー」や芸術審査員の採用。

(N. E. A., *The Social Studies in Secondary Education, Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of N. E. A.*, p. 46.

なお、網掛け部分は筆者の分析によるもの。)

先のとおり、シニアサイクルの歴史教育では、アメリカという国家的視点を前提とした上で、生徒の社会への関与や意思決定を促していた。

このような歴史教育の特徴は、第12学年に新しく設置された科目「民主主義の諸問題」にも見られる。社会科委員会は「民主主義の諸問題」について、以下のように述べている。

以下のことについて、一般的な同意は得られるだろう。ハイスクールの最終学年には、社会生活の重要な諸問題について、明確で包括的かつ深い知識を与え、知的でアクティブなシティズンシップを育成することを目的とした全体の頂点に位置する社会研究コースを置くべきである¹⁰⁵。

このように社会科委員会は、社会生活に起こる諸問題を分析する総合科目の必要性を説いている。この委員会の主張の背景には、ハイスクールの最終学年では、政治学、経済学、社会学といった、様々な学問が、各学問を学ぶ価値をそれぞれに主張しあっている状況があった。それに対して委員会は、以下のように述べる。

判断の基準となるべきものは中等教育の目的であって、ある特定の知識体系の持つ固有の価値ではない、中等教育の目的から見れば、青年が社会科学のどれか、あるいは全てについての総合的知識を獲得することは決して重要なことではなく、むしろ、社会的現象に遭遇するときに、それを観察する経験と実行の機会を与えるべきである¹⁰⁶。

このように、社会科委員会にとっては、学問そのものを学ぶことが重要なのではなく、中等教育の目的を理解した上で、社会生活における市民を育成することこそが重要であった。続いて社会科委員会は以下のように述べている。

ハイスクールの生徒であろうと成人であろうと、実生活において私達が直面するのは問題や状況であって科学ではない。しかし、私達は直面する問題や状況を解釈するために科学を使う。さらに、全ての問題や状況は多くの側面を持ち、多様な諸科学における問題が関わっている¹⁰⁷。

このように社会科委員会は、生徒が直面する問題や状況への理解を主眼とし、社会科学の学問を道具として用いることで、様々な角度から分析を行おうとしている。また、これらの体系的な学習は、ハイスクールの最終学年でこそ行われるべきと考えられていた点は注目に値する。このような発想は、第二章における「政治的意思決定としてのシティズンシップ教育論」と類似したものであった。

それでは、「民主主義の諸問題」では、どのような学習内容が想定されていたのだろうか。それに関して、社会科委員会は具体例として、下記の【表 6-19】「移民」を示している。

【表 6-19】 学習項目例「移民」

移民の経済学的関係

- ・ 労働供給とその他の産業問題（「生産」の側面において）
- ・ 生活水準—移民だけでなく、移民から影響を受ける土着のアメリカ人も（「消費」の側面において）
- ・ 合衆国における土地保有問題との関係

移民の社会学的関係

- ・ 人口の移動と分布—都市への集中など
- ・ 移民の同化—人種の混合
- ・ 死亡統計表、健康問題など
- ・ 教育や宗教に関わる問題
- ・ 移民の社会的貢献—芸術、科学、倫理
- ・

移民の政治学や政府との関係

- ・ 移民の政治的理想—出身国の政治理念と移住した国の政治理念の比較
- ・ 国民化—その方法、悪用など
- ・ 移民法の執行
- ・ 移民に関する法令および法律実施上に現れた政府の方針の欠点と矛盾
- ・ 移民が原因で発生した、もしくは複雑化した都市政治の問題

(N. E. A., *The Reorganization of Secondary Education, Preliminary Statements by Chairmen of Committees The Commission of The National Education Association*, p. 54.)

この学習項目例は、アメリカという国家的観点を前提として、移民問題を複数の視点から分析している。具体的には、移民問題について、経済学的・社会的・政治学的な観点を踏まえて政策とその背景を分析するものとなっている。注目すべき点は、第1に、「移民に関する法令および法律実施上に現れた政府の方針の矛盾と欠点」と書かれているように、既存の政府の方針に対して批判的態度を取りうることが明記されている点である。第2に、生活水準や人口分布、政治的観念などの多岐にわたって人種や民族間の特徴比較を行い、アメリカ化を促す視点が設定されている点である¹⁰⁸。

「民主主義の諸問題」は、論争問題学習としての特徴が見られるが、それはあくまでアメリカ人としての視点を前提としながら、政策分析や提案を行う授業が想定されていたと言える。

以上のように、シニアサイクルにおいては、国家的な視点を前提としながら、生徒自身の社会への関わり方や政治的な意思決定を促す学習が見られた。このような学習は、第8・9学年のコミュニティ・シヴィックスが生徒の身近な政府機能を前提として捉えていたのに対して、政策の意義そのものを掘り下げて分析するものになっていた。

そして、とりわけ「民主主義の諸問題」はハイスクール最終学年で高度な学習を行うことが意図されており、エリート主義的な性格を持っていた。

5. 「経済的シティズンシップ観」を重視した特徴

これまで見てきたとおり、シニアサイクルのカリキュラムでは、国家的な視点を前提としながら、政策分析や政策決定を行う学習が見られた。

それに対して、報告書の記述を分析していくと、より生徒の実態に即して、職業や経済的側面を重視しようとする学習や記述が各所に見られることが分かる。これらの内容は、先の「政治的シティズンシップ観」に基づく内容とは明らかに異質である。おそらく、このようこのような記述が各所に見られるのは、委員会内においても、社会科教育にとっての職業的・経済的側面の扱い方について、見解の対立があったからだと推察される。そこで、シニアサイクルにおける職業的・経済的側面を重視した立場の主張を報告書内から抽出していくこととする。

社会科委員会は、第10~12学年のカリキュラムを示す際に、社会科委員会のメンバーでもあったロビンソンの主張を引用して説明している。その引用部分は、第四章で既に取り扱った『ニューヒストリー』に収録されている論文内の記述であり、そこで強調されているのが、「一般人にとっての歴史(History for Common man)」という考え方であった。そこで、ロビンソンは以下のように述べている。

私達の現在の仕事は、早い時期から生活の重荷を背負わなければならない、自ら働くことで生計を立てていくことを想定しなければならない大部分の階級の少年・少女のために何が出来るかについて考えることである。しかし、最近まで教育は、一般的事柄(Common things)をしなければならない一般人について、真剣に考えてこなかった。それは、生活の心配に苛まれる必要もない余暇や自由を前提としていたからである¹⁰⁹。

ロビンソンが述べる「一般人」とは、「早い時期から生活の重荷を引き受け、自分の労働によって生計を立てることを心待ちにしなければならない大多数の少年少女」を指していた。

このようなロビンソンの引用を示した後に、社会科委員会はロビンソンの引用内容について、以下のように述べている。

ロビンソン教授が示したことは、以下のことを意味する。すなわち、「一般的事柄をする」大多数の男女の経済的社会的地位へと導かれる運命にある少年少女のことを考慮し、歴史教育は、時系列的な伝統的基礎や政治によって構成されるのではなく、彼ら彼女ら自身の直接的関心によって構成されるべきである¹¹⁰。

このように、委員会も経済的社会的地位が一般的な生徒を想定している。そしてここで一般的と言われるのは、中産階級ではなく生計を立てることに苦慮しなければならない労働者階級の人々であった。第四章で見たように、ロビンソンが大多数の生徒に対して提案したのは、産業技術と労働者の歴史教育であった。それに対して、社会科委員会はこの目的に合う歴史教育をどのように捉えていたのだろうか。

それを知る手がかりとなるのが、『最終報告書』に掲載されているハザード(Blanche E. Hazard)の実践である。ハザードは、労働者階級の子どもの多い学級において、職業や産業の歴史に関する実践を取り扱ったとされる¹¹¹。それに関して、この実践の概要を整理したのが次頁の【表 6-20】である。

この「産業史」の実践は、街の「職業調査・報告」と「職業や産業の「歴史・一般的な学習」の学習を関連付けたものである。職業調査では生徒の父親や関係者の職業の内容や職場について教わり、学級で報告していく。そのような調査・報告と並行して、産業の歴史や主要な産業について学習する。

ハザードによれば、従来は歴史に興味を持たなかった生徒や親が、産業や職業の歴史を学ぶことで古代史やヨーロッパ史にも関心を持つようになったとされる¹¹²。委員会はこれに関して、「ハザードの生徒は主として、『労働者階級』の家庭の子弟であった。彼女らも彼女らの両親も、自分たちの視点から見て、かなり「实际的」と思えない教育に対しては好

意を示さなかった」と述べている。そして、この産業史の実践を行うまで、彼らは、古代史や中世史に関心を示さなかったとされる¹¹³。

【表 6-20】 学習展開例「産業史」

	職業調査・報告	歴史・一般的な学習
職業調査と産業史	父親は娘に自分の仕事の奥義を教えたり、職場に連れて行ったりした。	【手工業の歴史】 ・初期と19・20世紀の ・手工業の問題 ・その長所短所 ・技術や条件
	父親と娘と過去と現在の事実について情報を交換することができた。	
調査報告と一般的な産業学習	個々の産業に関する口頭報告が学級でなされた。	・紡績、印刷、製材などの一般的な典型的な産業
学習の結果・効果	<ul style="list-style-type: none"> ・生徒は鋭い批判者となり、職工長や案内人に知的な質問をした。 ・単調な労働や危険な職業について、はっきりとした意見を持つようになった。 	

((N. E. A., *The Social Studies in Secondary Education, Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of N. E. A.*, p. 47.

より筆者作成。なお、網掛け部分は筆者の分析による。)

そして、学習展開を詳しく見た場合、第9学年における「職業公民科」の内容に歴史的分析を加えた内容となっていることが分かる。特に、75種類の職業に関する調査報告が行われる部分はそのような類似性が顕著である。

また、委員会はハザードの実践例が、ロビンソンの歴史教育を参考にして開発されたこと、同様の趣旨の実践としてレービットとブラウンの実践が挙げられることを指摘している¹¹⁴。確かに、ハザードの実践は、労働者階級の生徒にとって、「単調な労働や危険な職業」に対する理解を促進した点ではロビンソンの歴史教育カリキュラムと類似している。しかし、ハザードの実践は、社会の義務や権利の観点から職業や

労働者を捉える点では、レービットとブラウンの歴史教育よりも認識が弱いものとなっている。

このように、ハザードの実践は不十分な点も内在していたけれども、ロビンソンやレービットが有していた問題意識を共有し、生徒の職業的ニーズを重視した実践と言えた。まさに、「経済的シティズンシップ観」を有するものであった。

ただ、社会科委員会は、職業系のハイスクールの生徒に対して、職業的な学習ばかりを行えばよいと考えていたわけではない。委員会は、ハザードの実践とレービットとブラウンの実践の関係を指摘した後に、以下のように述べている。

職業的ないし職業予備的な学級においてさえ、少年少女は経済的な興味以外の基本的興味を持っている。それらの興味とは、コミュニティ・シヴィックスの構造原理を担っていた、肉体的、経済的、知的、美的、宗教的、社会的な「福祉の要素」や興味である。これらの要素の相対的な扱いの強弱は、民族(nations)や個人によって異なる。その理由は気質や、肉体的・社会的な影響力が異なっているからである¹¹⁵。

このように社会科委員会は、職業予備的な学級や職業系のハイスクールにおける生徒に対して、経済的な興味ばかりを強調することに抑制を促している。ただ一方で、その扱い自体に違いが生じることは容認するものとなっている。この曖昧な指摘から、社会科委員会が、生徒によって学習内容を極端に傾斜する実践に警戒していると予想される。このような見解は、先の「コースの分化」で見られたように、学習内容の強調点や範囲を変化させる際の見解と共通していた。

以上のように、『最終報告書』のシニアサイクルでは、職業的・経済的側面を重視する実践や主張が見られた。これらの主張がなされた背景には、労働者階級の生徒の実態が存在していた。このような実践は、第四章で論じたように、経済的・社会的に苦境に立たされた生徒に対して、シティズンシップを実体化していく試みであったと言える。

6. シニアサイクルにおけるカリキュラム観

シニアサイクルのカリキュラムは、生徒の進路が多岐に及んでいることを前提としていた。そのため、ジュニアサイクルよりもカリキュラムの柔軟性が高くなっていた。

そのようなシニアサイクルのカリキュラムには、主に 2 通りのカリキュラム観が共存していた。その 1 つは、アメリカ政治に関わる政策決定や意思決定を促すものであった。これは第二章の政治的意思決定としてのシティズンシップ教育論の延長線上として捉えることができる。もう 1 つは、生徒の将来の職業世界が苛酷なことを考慮し、職業の社会的意義を理解し、職業に対する知識や理解を促すものであった。これは、第四章の職業的自立を促すシティズンシップ教育論の延長線上として捉えることができる。

シニアサイクルのカリキュラムは、この 2 つのシティズンシップ教育論がどのように関連し、具体的なカリキュラムを編成しているかについて、詳細に説明したものではない。しかし、20 世紀初頭のシティズンシップ教育の展開を考慮に入れた場合、2 つのシティズンシップ教育論は異なる経済的社会的前提を有する生徒をそれぞれに想定している。

例えば、第 12 学年の「民主主義の諸問題」を頂点とする政治的意思決定としてのシティズンシップ教育は、第 12 学年に進学する生徒を想定し、かつ、高度な分析を重視した学習となっている。それに対して、ハザードの産業史の実践は、歴史に関心を抱かない労働者階級の生徒に対して開発されたものであった。このようにシニアサイクルにおいては、異なる生徒像に対する異なるシティズンシップ教育としてのアプローチが内在されていたと言える。

そして、このような 2 通りのシティズンシップ教育論が内在するシニアサイクルは、全ての生徒を社会の構成員として育成するために、試案的に提案されたカリキュラム原理であ

った。それは、「コースの分化」を認めることで、経済的社会的前提の異なる生徒に対して、強調点や範囲を変えた実践を行うことを認めるものとなっていた。

このようなシニアサイクルのカリキュラム観は、一方では生徒の習熟度が上がり、他方では生徒の進路や関心が多様化していく中で、それぞれに対応する工夫を講じたものであった。そのため、義務教育としての性格が強いジュニアサイクルとは異なる性格を持っていた。

第 6 項 『最終報告書』のシティズンシップ教育論

『最終報告書』では、生徒の進学・退学の実態を考慮し、ジュニアサイクル 3 年間、シニアサイクル 3 年間の 2 サイクル制のカリキュラム編成原理が採用されていた。

これら 2 サイクルのカリキュラム編成原理は、端的に言って、ジュニアサイクルで全ての生徒に共通の学習を重視しているのに対し、シニアサイクルで生徒の関心やニーズに対応する多様な学習を容認するようになっていた。

まず第 7~9 学年のジュニアサイクルでは、前半の 2 年で国家単位での視点を学習し、第 8 学年以降はコミュニティ構成員としての社会への関与を促し、最終的には社会的な観点から職業選択を行えるようにカリキュラム編成がなされていた。また全体として、国家的な枠組みが強調されている。そして、第 9 学年での職業公民科では、肉体労働などに偏らない、幅広い職業の調査を行うことを前提としている。このようなカリキュラムは、比較的多くの生徒が学校に残っている第 9 学年までの学年において、全ての生徒に対してシティズンシップ教育を開発したものであると言える。言い換えれば、第 9 学年までの社会科は義務教育的な性格の強いものであった。

それに対して、第 10~12 学年のシニアサイクルでは、カリキュラム全体がジュニアサイクルよりも柔軟性の高いものとなっていた。その中では、政治的意思決定と職業自立を促す異なったカリキュラム観が内在していた。これは、一方では高度な政策的な学習をする生徒を想定し、他方では職業的なニーズが強くなった生徒を想定するものとなっている。そのため、このようなカリキュラム観は、生徒の多様化に対応した「調整原理」として機能している。実際、委員会は、シニアサイクルにおける「コースの分化」をある程度認めていることから見ても、シニアサイクルのカリキュラムは、生徒の経済的社会的な前提が多様化していることを念頭に置いたもの

であったと言える。このようにシニアサイクルのカリキュラムは、進路やニーズの多様化する全ての生徒に、個々に応じた市民育成を行おうとするものであった。

このように、『最終報告書』におけるシティズンシップ教育論は、ジュニアサイクルにおいて共通の基盤を形成し、シニアサイクルにおいて多様な市民育成を認めるものとなっていた。社会科委員会は、このような2サイクルのカリキュラム原理を組み合わせることで、全ての生徒に対応するシティズンシップ教育のカリキュラムを開発したと言える。

第四節 報告書全体におけるシティズンシップ教育論

第1項 一貫して見られる特徴

これまで本章では、『予備報告書』『中間報告書』『最終報告書』の3つの報告書におけるシティズンシップ教育論を明らかにしてきた。

そこで本研究では、社会科委員会の親委員会である中等教育改造審議会の『中等教育の根本原理』を含めて、各報告書にシティズンシップ教育論の関係性について明らかにしてきた。その結果、これらの3つの報告書に共通して見られる特徴として、以下の3点を挙げる事ができた。

第1は、国家単位でのまとまりを重視していた点である。このような特徴は、とりわけ政治的な内容において見られるものであった。これらの特徴は、第6~7学年の地理・歴史の内容から、第12学年の「民主主義の諸問題」に見られる。委員会は、市民育成を行う際に、アメリカ人としての視点を前提に学習を行う点では一貫していた。

第2は、生徒に可能な社会への関与方法を吟味・模索させていた点である。このような特徴は、第8・9学年のコミュニティ・シヴィックスにおいて顕著であるが、シニアサイクルにおける諸実践にも見られる傾向であった。生徒の視点から見て政策提案や政府との協働など、政治的な関与の方法が様々に模索されている。このような実践は、「政治的シティズンシップ観」と言うべきものであった。

第3点は、職業生活に関する学習を市民育成にとっての重要な内容として捉えていた点である。このような特徴は、『予備報告書』における「職業調査」、『最終報告書』における「職業生活における市民的関係の理解」、産業史の実践などを見ても分かる。このような実践は、「経済的シティズンシップ観」と言うべきものであった。これらの職業生活に関する内容は、

社会一般に関する社会問題を考え、政治的関与の方法を模索している「政治的シティズンシップ観」の基づく実践とは性格を異にしている。しかし、当時の市民育成を構想する際に、目前に控えた生徒の退学・卒業を前に、個人的な職業と社会との関係や、職業生活における市民の役割を理解させることが重要視されていたと考えられる。

第 2 項 「政治的シティズンシップ観」と「経済的シティズンシップ観」の調整原理

これらシティズンシップ教育の諸特徴を踏まえると、社会科委員会報告書は、生徒に社会一般への意思決定や関与を促す「政治的シティズンシップ観」と個々人の職業による社会への関与や経済的な自立を促す「経済的シティズンシップ観」という、異なる 2 つのシティズンシップ観を内包し、絶えず調整を図っていたと捉えることができる。

そして、このような調整原理は、全ての子どもを対象とするためには不可欠なものであった。

以上のように、社会科委員会報告書は、生徒や学校、地域の多様なニーズに応えるために、「政治的シティズンシップ観」と「経済的シティズンシップ観」という異なるシティズンシップ観を併せ持ったシティズンシップ教育としての先駆としての歴史的意義を有していた。また、ここで示されたカリキュラムは、第 1~12 学年の緻密に体系化された構造は持っていないが、多様化する生徒のニーズに応えるべく、教師の自主裁量を重視するものとなっていた。

第五節 社会科成立の歴史的意義

アメリカにおいては、初期のシティズンシップ教育は宗教教育であった。それが政治教育へと転換し、公教育の基盤が普及する中で、公共的なシティズンシップ教育としての成立要件が整っていった。さらに社会変化や移民の流入によって生徒が多様化した。その中で、19世紀末になると、公共的な繋がりや社会的な観念を生徒の育成するための新しいシティズンシップ教育が求められた。

新しいシティズンシップ教育の中には、生徒の状況に対する認識によって、様々なシティズンシップ教育論が開発された。それゆえ、市民育成の中核的な領域であった社会系教科において、職業的な学習もあれば、生活習慣に関わる学習もあれば、政治的レベルの学習も存在していた。

そして、これらの多様なシティズンシップ教育論を取り込みながら作成されたのが1916年の社会科委員会報告書であり、1910年代の成立期社会科であった。成立期社会科には、いくつものシティズンシップ教育論が内包されていた。それゆえに、普遍的なカリキュラム構成原理を追求する研究者から見れば、本報告書は一貫性には欠けるものとなっていた。

その一方で、社会科委員会報告書は、柔軟性があり、多様な生徒に対応できるものとなっていた。これは同時に、それぞれの生徒や学校、地域に応じた柔軟に対応を社会科教師に迫るものであった。

このように、成立期社会科のシティズンシップ教育は、多様な経済的社会的状況の異なる生徒の存在を想定し、社会の構成員の育成を意図していた。このような成立期社会科の性格は、1教科としての役割というよりも、シティズンシップ教育そのものだったと考えられる。そして、社会科成立は、多様化する人々を社会へと包摂するという、シティズンシップ教育が抱える問題解決の1つの帰結であった。

先行研究においては、成立期社会科が持つ様々な思想の対立や分類について絶えず議論がなされてきた。しかし、現代の社会科教育の視点から見れば、異質に見えがちな職業的な学習や生活適応的な学習に関しては、十分な説明ができずにいた¹¹⁶。

このような解釈上の問題が生じたのは、現代的な社会科教育の視点から当時の成立期社会科を捉えて論じ切ろうとしてきたからである。

成立期社会科は現代で言う社会科教育の枠に収まらず、市民として必要な資質や基盤の形成自体を目指していた。そのため、社会科の成立過程は、社会科の教科理念やカリキュラム構成原理、教育方法原理などの成立要件の確立過程として捉えるよりも、より広い意味で、市民にとって必要な資質や基盤を獲得させるための教育、すなわちシティズンシップ教育の確立過程として捉える必要がある。

以上のことから、20世紀初頭のアメリカにおける社会科成立とは、多様な経済的社会的状況を抱える生徒を想定したシティズンシップ教育論の確立を意味していたと言える。

¹ N.E.A., *The Reorganization of Secondary Education, Preliminary Statements by Chairmen of Committees The Commission of The National Education Association*, U.S, Bureau of Education, Bulletin, No. 41, 1913.

² N.E.A., *The Teaching of Community Civics, Prepared by a Special Committee of the Commission on the Reorganization of Secondary Education*, U.S., Bureau of Education, Bulletin, No. 23, 1915.

³ N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education, Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of The National Education Association*, U.S, Bureau of Education, Bulletin, No.23, 1916.

⁴ Gregg C. Jorgensen, *John Dewey and The Dawn of Social Studies, Unraveling Conflicting Interpretations of The 1916 Report*, 2012, pp.147-148.

⁵ *Ibid.*, pp.7-9.

⁶ *Ibid.*, p.9.

⁷ *Ibid.*

⁸ *Ibid.*

⁹ *Ibid.*, pp.9-10.

¹⁰ *Ibid.*, p.9.

¹¹ *Ibid.*, p.16.

¹² 例えば、「良き家庭人」に関しては、家政や社会科、美術や文学などの諸教科が重要とされた(*Ibid.*, pp.12-13.)。

¹³ これらの7大目標は、先行研究においても、ハーバート・スペンサーの人間活動の5分類から影響を受けたものとして知られている(倉沢剛『米国カリキュラム研究史』風間書房、1985年。中野和

光『米国初等中等教育課程の成立過程の研究』風間書房、1989年。)。スペンサーのカリキュラム論によると、「人間の生活を構成している主要な活動の種類」をその重要度の順にしたがって、5段階に説明し、カリキュラムはその優先順位を意識しつつ、各目標を関連付けて教えることが求められた。審議会の7大目標もそれと似た着想で、人間の生活や活動から教育目標を構成していると思われる。

¹⁴ N.E.A., *Cardinal Principles of Secondary Education*, p.13.

¹⁵ *Ibid.*, p.13.

¹⁶ *Ibid.*, p.14.

¹⁷ *Ibid.*, pp.14-15.

¹⁸ *Ibid.*, p.13.

¹⁹ *Ibid.*, p.16.

²⁰ *Ibid.*

²¹ *Ibid.*

²² そして、審議会議長のキングズリーは、7大目標全体を広義のシティズンシップとして捉えていた。キングズリーは「これらの7大目標の全ての中に、広義の『シティズンシップ』という概念が絶対に必要なものとして貫かれている」と述べ、7大目標がシティズンシップ概念に集約されると指摘している(Clarence D. Kingsley, "Certain Features in the Report on Cardinal Principles of Secondary Education", *Third Yearbook of the National Association of School Principals*, 1920, p.20.)。つまり、このキングズリーの捉え方を参考にすれば、中等教育改造審議会の教育改革そのものがシティズンシップ教育改革だったと捉えることもできる。

²³ N.E.A., *Cardinal Principles of Secondary Education*, p.23.

²⁴ *Ibid.*, pp.22.

²⁵ 市村尚久『アメリカ六・三制の成立過程—教育思想の側面からの考察—』早稲田大学出版会, 1987, p.211.

²⁶ N.E.A., *The Reorganization of Secondary Education, Preliminary Statements by Chairmen of Committees The*

Commission of The National Education Association, U.S, Bureau
of Education, Bulletin, No. 41, 1913, p.16.

2 7 *Ibid.*, pp.16-17.

2 8 *Ibid.*, p.17.

2 9 *Ibid.*

3 0 *Ibid.*, p.21.

3 1 *Ibid.*

3 2 *Ibid.*, p.22.

3 3 *Ibid.*, p.23.

3 4 *Ibid.*, pp.23-24.

3 5 *Ibid.*, p.24.

3 6 *Ibid.*

3 7 *Ibid.*, pp.24-26.

3 8 *Ibid.*, p.26.

3 9 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』 p.818.

4 0 N.E.A., *The Teaching of Community Civics, Prepared by a
Special Committee of the Commission on the Reorganization of
Secondary Education*, U.S., Bureau of Education, Bulletin, No.
23 1915, p.11.

4 1 *Ibid.*, p.9.

4 2 *Ibid.*

4 3 *Ibid.*, p.12.

4 4 *Ibid.*

4 5 *Ibid.*, p.9.

4 6 *Ibid.*, p.19.

4 7 *Ibid.*

4 8 *Ibid.*, p.10

4 9 *Ibid.*, pp.10-11.

5 0 *Ibid.*, pp.36-37.

5 1 *Ibid.*, pp.37.

5 2 *Ibid.*, p.20.

5 3 *Ibid.*, p.10.

5 4 N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, Report of the Committee on Social Studies of the Commission on the Reorganization of Secondary Education of The National Education Association, U.S, Bureau of Education, Bulletin, No.23, 1916, pp.6-7.

5 5 *Ibid.*, p.9.

5 6 *Ibid.*

5 7 *Ibid.*

5 8 *Ibid.*

5 9 *Ibid.*

6 0 *Ibid.*

6 1 *Ibid.*

6 2 *Ibid.*, pp.9-10.

6 3 *Ibid.*, p.10.

6 4 N.E.A., *Cardinal Principles of Secondary Education*, p.14.

6 5 N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, p.10.

6 6 *Ibid.*, p.10.

6 7 *Ibid.*, p.12.

6 8 *Ibid.*, p.13.

6 9 *Ibid.*, pp.16-17.

ただ一方で、他科目において公民科的側面が軽視されがちになるなど、第3のプランにはいくつかの批判もあった。

7 0 *Ibid.*, pp.17-18.

7 1 *Ibid.*, pp.19-20.

7 2 Arthur W. Dunn, *Civic Education in Elementary Schools as Illustrated in Indianapolis*, Bulletin, No, 17, United States

Bureau of Education, 1915, p.17.

^{7 3} N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, p.20.

^{7 4} *Ibid.*, p.20.

^{7 5} *Ibid.*

^{7 6} *Ibid.*, p.21.

^{7 7} *Ibid.*, pp.21-22.

例えば、開拓期の歴史は、生徒自身が住む地域コミュニティの歴史に置き換えて考えることや、コミュニティ・シヴィックスの主題の一つでもある輸送や通信手段の発達をアメリカ史で同時期に学習できることなどが挙げられている。

^{7 8} *Ibid.*, p.32.

^{7 9} *Ibid.*

^{8 0} N.E.A., *The Teaching of Community Civics*, p.11.

^{8 1} *Ibid.*, p.11.

^{8 2} N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, p.25.

^{8 3} *Ibid.*, p.25.

^{8 4} *Ibid.*, p.26.

^{8 5} *Ibid.*, p.27.

^{8 6} *Ibid.*

^{8 7} *Ibid.*

^{8 8} *Ibid.*, p.28.

^{8 9} *Ibid.*, p.22.

^{9 0} *Ibid.*, p.35.

^{9 1} *Ibid.*

^{9 2} *Ibid.*, pp.35-36.

^{9 3} また、シニアサイクルにおける歴史は、部分的にはジュニアサイクルとの性格的な一貫性も見られるが、シニアサイクルの歴史において、独自に加えられた総論的な説明が多く存在する。

^{9 4} N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, p.36.

9 5 *Ibid.*, p.40.

9 6 *Ibid.*

9 7 *Ibid.*, p.41.

9 8 *Ibid.*, p.37.

9 9 例えば、赤沢早人「1910年代から1920年代の米国社会科論における子どもの興味の位置－『中等教育改造審議会社会科委員会報告書』とハロルド・ラッグの社会科論に焦点を当てて」『関西教育学会研究紀要』第4号、2004年。を参照。

1 0 0 N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, pp.47-48.

1 0 1 *Ibid.*, p.39.

1 0 2 *Ibid.*

1 0 3 *Ibid.*, pp.39-40.

1 0 4 *Ibid.*, pp.44-45.

1 0 5 N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, p.52.

1 0 6 *Ibid.*, p.56.

1 0 7 *Ibid.*, p.54.

1 0 8 委員会は、「民主主義の諸問題」が「社会的精神」を発達させることを意図していた。その際に理論的に依拠・引用されたのが、トマス・J・ジョーンズの理論とカリキュラム観であった。(*Ibid.*, pp.55-56.)

1 0 9 N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, p. 50.

1 1 0 *Ibid.*, p.51.

1 1 1 森分によれば、この実践は、「おそらく、一年間の『ヨーロッパ史』の授業としてなされたものであり、その主題は、『産業史』であろう」とされる(森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』, p.848.)。

1 1 2 N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, pp.45-47.

1 1 3 *Ibid.*, p.47.

1 1 4 *Ibid.*, p.38.

1 1 5 *Ibid.*

1 1 6 例えば、森分氏は「成立期社会科における公民科は第 8 学年のコミュニティ・シヴィックスとコミュニティ・シヴィックスの部分・側面を拡大・強化した第 9 学年公民から構成されていた。コミュニティ・シヴィックスは完結したものであったが、社会科に課せられる『特殊目標』の達成という実際的必要から第 9 学年公民がおかれた。それは、委員会がコミュニティ・シヴィックスの拡大と捉え、その枠の中に留める努力をしているが、理論的にみると社会研究＝社会科とは異質のものであった。社会科公民の本質はコミュニティ・シヴィックスにある。」と述べている。(森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房、1994 年、814 頁。)

終章

第一節 本研究の結論

本研究の目的は、20世紀初頭のアメリカにおけるシティズンシップ教育の変容過程を解明することであった。そして、本研究では、このような変容過程を解明することを通して、子どもたちの多様性に対応するためのカリキュラムが生み出される過程を明らかにしてきた。

当時のアメリカに関する先行研究では、社会系教科を主な分析対象としながら、当時のカリキュラムや実践、歴史背景に関する様々な蓄積がされてきた。

しかし、これらの先行研究は、当時の社会系教科の変化を本質論として論じる傾向が強い。その結果、先行研究では、当時の教育が適応的か批判的かといったように、教育の本質を議論することとなる。そのため、当時のカリキュラムが子どもたちの多様性に対して、どのように対応したのかについては注目されてこなかった。

そこで、本研究では、多様な子どもたちに対して、シティズンシップ教育のカリキュラムが対応をしていく過程に注目し、その際の議論やカリキュラムの特徴を明らかにした。

まず第一章では、19世紀末までのアメリカのシティズンシップ教育の展開について明らかにした。

アメリカでは、植民地時代からシティズンシップ教育が存在してきたが、その性格は段階的に変化してきた。植民地時代初期は宗教教育としてのシティズンシップ教育が、義務教育のもとに行われていた。それに対して、産業化に伴って世俗化が進む中で、宗教教育も義務教育制度も衰退していった。その後主張されたのが、政治教育としてのシティズンシップ教育であった。ただ、これらの19世紀までのシティズンシップ教育は、全ての生徒に対して行われていたわけではない。それに対して、19世紀前半にマサチューセッツ州で初等学校の公教育制度が創設されて以後、全ての階層の子どもたちに学

校教育を提供される素地が形成された。

19世紀後半になると、移民の流入や中等教育の大衆化を背景としながら、生徒の多様化が進んだ。その中で、シティズンシップ教育の必要性が増した。同時に、それら開発に応えるためのカリキュラムや実践に関わる理論も多く開発された。これらの社会背景を受けて、19世紀末~20世紀初頭のアメリカでは、様々なシティズンシップ教育論が生み出された。

そこで、第二~五章では、19世紀末~20世紀初頭のアメリカの社会系教科に見られるシティズンシップ教育論の多様な特徴と展開を明らかにした。

最初に開発されたのが、主に後期中等教育を対象とし、公的な政治的意思決定を促す「政治的意思決定としてのシティズンシップ教育論」である。この立場は、生徒にアメリカ政治に対する構造的・批判的な検討を促し、政策分析も取り入れていた。ただ、これらの学習は、ハイスクールの最終学年に到達するごく一部の生徒を前提に議論していたため、エリート主義的な性格を有していた。

第2に、主に初等学校を対象とし、子どもにも可能な政治への関与を促す「政治的関与を促すシティズンシップ教育論」が開発された。この立場は、生徒に身の回りの社会の問題に着目させ、生徒に社会への関わりを促す。このような学習によって、様々な生徒が政治的な問題に関わることができるようになった。ただ、これらの学習は、現状の政治体制を批判的に捉える視点が弱かった。

第3に、職業を重視した「職業的自立を促すシティズンシップ教育論」が開発された。この立場は、将来苦境に立たされる労働者階級の生徒に対して、職業的な自立を促す。このような教育は、職業系の学校という特殊な状況下で開発された。一方で、初等学校から職業準備とシティズンシップ教育を系統的に関連づけるカリキュラムも提案されていた。

第4に、生活水準の向上を目的とした「生活改善を促すシティズンシップ教育論」が開発された。このようなシティズンシップ教育は、移民や人種的マイノリティに対して特殊な文脈の中で行われた同化主義的なものであった。ただ、生活改善が社会的な観点から論じられた。

以上のように、20世紀初頭のアメリカでは、4種類のシティズンシップ教育論が開発された。これらのシティズンシップ教育の展開から分かることは、当時のシティズンシップ教育が発展していく中で、政治的側面を重視する立場と、経済的側面を重視する立場が存在したということである。特に、「経済的シティズンシップ観」に基づく立場は、経済的社会的に苦境に立たされやすい人々を対象としたものが多かった。論は、大別すれば、政治的側面を重視するものと、職業や生活に関する経済的側面を重視したものに分けることができる。

これらの多様なシティズンシップ教育の展開を土台として、1916年のNEA社会科委員会の報告書において、教科「社会」が初めて設置された。この教科は「良き市民の育成」や「良きシティズンシップの育成」のための中心的な教科とされた。第六章では、この社会科委員会の報告書におけるシティズンシップ教育論を明らかにした。なお、社会科委員会の報告書は、『予備報告書』『中間報告書』で部分的な説明はなされているが、その全体像を示したのは『最終報告書』であった。

この『最終報告書』は、多様な経済的社会的状況を抱える生徒の存在を考慮し、柔軟なカリキュラムの原理を内在していた。その際には、低学年では社会適応的な学習を義務教育として行っている。そして、学年が上がるにつれて、高度な政策分析に関する学習と、生徒の職業的ニーズを重視した学習が取り込まれている。この政策分析的な学習と職業的ニーズを重視した学習は、全ての生徒に共通に提供されるのではなく、生徒の実状に合わせて、範囲や強調点を変えることを

前提として提案されている。ここにシティズンシップ教育としての「分化機能」を見ることができる。このような社会科委員会のカリキュラムは、基盤となる教育を全ての生徒が受けた後に、個々のニーズに応じた柔軟な教育を受けられるようになってきている。同時に、社会科委員会のカリキュラムは、学校を取り巻く地域、生徒の人種構成、ハイスクールの校種など、想定されうる多様性に対応するものとなっていた。

このようなカリキュラムは、多様な経済的社会的前提を持つ生徒に対応し、より多くの生徒に社会への参加を促すために編成されている。このようなシティズンシップ教育のカリキュラム編成は、学校が子どもの多様性に対応する中で必要となったものであった。

そのため、社会科委員会の『最終報告書』をもって、子どもの多様性に対応するカリキュラムが完成したと言える。すなわち、このようなカリキュラムとは、(1)経済的社会的前提の異なる子どもを前提とした上で(2)多様な子どもに社会との関わりを促すために(3)子どもの多様性に対応するカリキュラムを編成したことにある。

第二節 本研究から得られる示唆

本研究では、20世紀初頭のアメリカにおけるシティズンシップ教育の変容過程を解明した。その結論から得られる示唆は、「シティズンシップ教育史への示唆」「アメリカ社会科教育史研究への示唆」「日本の社会科教育研究への示唆」の3点である。

1. シティズンシップ教育史への示唆

第1は、シティズンシップ教育の歴史認識に対する示唆である。それはすなわち、シティズンシップ教育の歴史を極端に本質論的に捉える見方に対する示唆である。

これまでのシティズンシップ教育史の研究では、過去のカリキュラムや実践を解釈する際に、その内容が批判的思考力を育成しているのか、社会適応的なのか、といったように本質論として解釈する傾向がある。

しかし、過去のカリキュラムや実践が社会適応的か批判的かといった解釈の問題は、その教育を受ける生徒の状況によって、その意味が大きく変わってくる。

その点、先行研究は、多様な生徒にどのように対応し市民として育成していったのかという、シティズンシップ教育のカリキュラムの包括的なメカニズムには注目してこなかった。

このようなカリキュラムのメカニズムに注目する際、学校教育制度の単線型・複線型の違いは大きなポイントとなると予想される。アメリカの場合、建前上は全ての生徒を受け入れる中等教育が早くも20世紀初頭から完成した。このような視点を踏まえた上で、20世紀初頭以降のアメリカや諸外国でのシティズンシップ教育史の再検討が必要とされる。

2. アメリカ社会科教育史研究への示唆

第2点は、20世紀前半の社会系教科の展開に関する再解釈の可能性に関する示唆である。

本研究では、19世紀末~20世紀初頭のアメリカにおいて、「政治的シティズンシップ観」と「経済的なシティズンシップ観」が分化しつつも組み合わせさせたことを明らかにした。そして、そのようなシティズンシップ概念の変容を1910年代の成立期社会科が具現していることを明らかにした。

しかし、1920年代~1930年代の社会系教科の展開は、それ以前のカリキュラムや実践の特徴をそのまま継承したわけではなかった。その後の変化は以下の2点にまとめられる。

(1)社会系教科が主に「政治的シティズンシップ観」としての内容を中心に扱うようになったこと。(2)「経済的シティズンシップ観」としての内容が、職業教育や職業指導、技術教育などの他教科に分離していったこと。

この2点が影響し、従来の社会科教育研究では、1910年代に見られた「経済的シティズンシップ観」に基づく実践は、社会科とは異質なものとして解釈される傾向があった¹。このような見方に立てば(1)の変化は、教科としての社会科の固有性を高めるものであったと考えられる。このような社会科の固有性を高めた例として、ハロルド・ラッグの社会科カリキュラムなどが挙げられよう²。

しかし、例えば、1940年代にアメリカ中等教育が本格的な大衆化を迎える中で、「経済的シティズンシップ観」を含むと思われる社会科カリキュラム案も存在する³。そして、このような社会科カリキュラムにとっての「経済的シティズンシップ観」の存在とは、学校教育の大衆化に対する具体的対策であったと考えられる。

そのため、「経済的シティズンシップ観」が現在の社会科の見方と異なるとしても、社会科という教科が背負ってきたシ

ティズンシップ観の変遷について、再検討の余地が残されているのではないか⁴。

3. 日本の社会科教育研究への示唆

第3点は、わが国の社会科教育研究への示唆である。

それは、社会科教育とシティズンシップ教育を同一視せず、両者の関係性の変容過程を歴史的に考察すべきという点にある。言い換えれば、学校カリキュラム全体の中での社会科の役割の歴史の変遷に注目すべきである。

本研究では、シティズンシップ教育を研究するために19世紀末~20世紀初頭の社会系教科を分析してきた。ただ、当時の社会系教科は、シティズンシップ教育としての複数の要素を含んでおり、「社会系教科=シティズンシップ教育」に近いものとして捉えられていた。

しかし、社会科がシティズンシップ教育としての役割の全てを常に背負ってきたわけではない。各時代において、各教科との協力や役割分担が変化してきたことが想定される。

そのため、現代におけるシティズンシップ教育としての社会科教育のあり方を論じる際にも、シティズンシップ教育と社会科教育の歴史の変遷を踏まえた議論がなされる必要があるのではないか。

以上、本研究の分析及び結論は、3つの研究領域に対する示唆を持っていると考える。

¹ 例えば、森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房，1994，p.814.

² 溝上泰『ハロルド・ラッグ社会科カリキュラム成立過程の研究』風間書房，2007.

³ 例えば、進歩主義教育協会の「中等学校カリキュラム委員会」に

おけるカリキュラム案が挙げられる。この委員会で報告された「一般教育における社会科」では、①身近な個人的・社会的関係②社会的・公民的关系③経済的关系④個人的関係、という社会科が配慮すべき青少年のニーズが4つ挙げられている。この中での「経済的关系」と「個人的生活」の中には、「経済的シティズンシップ観」を思わせるニーズも複数存在している。(The Social Studies in General Education, A Report of the Committee on the Function of the Social Studies in General Education, Commission on Secondary School Curriculum. 1940.)

4 この点で、これまでの社会科カリキュラム研究では、ラッグ社会科から1960年代以降の新社会科へと続く展開、言い換えれば、普遍性・一般性を重視したカリキュラム原理の史的研究が中心となってきたように思われる。

【主要参考文献一覧】

日本語参考文献

【先行研究】

- ・ 赤沢早人「1910年代後半から1920年代前半のアメリカ合衆国における社会科目標論の展開—『市民性』解釈の変容」『教育目標・評価学会紀要』第12号, 2002.
- ・ 赤沢早人「ヘンリー・ジョンソンの歴史教育論の再検討—1920年代の社会科運動との関係から—」社会科研究 60, 2004.
- ・ 赤沢早人「1910年代から1920年代の米国社会科論における子どもの興味の位置—『中等教育改造審議会社会科委員会報告書』とハロルド・ラッグの社会科論に焦点を当てて」『関西教育学会研究紀要』第4号, 2004.
- ・ 赤沢早人「D. ノウルトンの社会科教育論—1920年代の米国における統合社会科の展開」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第50号, 2004.
- ・ 赤沢早人「1920年代の米国におけるジュニア・ハイスクール社会科」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第49巻, 2003.
- ・ 有賀夏紀『アメリカの20世紀(上)1890~1945年』中央公論社, 2002.
- ・ 安藤輝次「新八人委員会の示唆するもの—アメリカ社会科教育史序説—」『社会科研究』35号, 1987.
- ・ 安藤輝次『同心円的拡大論の成立と批判的展開』風間書房, 1993.
- ・ 磯崎尚子『アメリカ中等学校におけるホーム・エコノミックス教育の成立過程の研究』風間書房, 2000.
- ・ 伊東亮三「社会科教育学の構造」内海巖編『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学原理—』葵書房, 1971.
- ・ 上野正道『民主主義への教育—学びのシニズムを超えて—』東京大学出版会, 2013.
- ・ 臼井嘉一編『シティズンシップ教育の展望—ラッグの思想とコア・カリキュラム—』株式会社ルック, 2006.
- ・ 内海巖編『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学原理—』葵書房, 1971.
- ・ 梅根悟監修『世界教育史体系 17 アメリカ教育史 I』講談社, 1985.
- ・ 梅根悟監修『世界教育史体系 18 アメリカ教育史 II』講談社, 1986.

- ・ 江口勇治「今アメリカの社会科をどう見るか」梶哲夫他編『社会科教育 40 年—課題と展望—』明治図書, 1989.
- ・ 江間史明「ラッグ社会科における『問題』の理解」『社会科教育研究』65号, 1991.
- ・ 片上宗二「H. C. Hill における公民科教育の理論と実践—1920 年代における公民科教育史研究」『社会科研究』18号, 1970.
- ・ 片上宗二「アメリカにおける公民科教育の発達—1920 年代を中心に—」『教育学研究紀要』16, 1971.
- ・ 唐木清志『アメリカ公民教育におけるサービス・ラーニング』東信堂, 2010.
- ・ 歆喜隆司『アメリカ社会教育の成立・展開過程の研究』風間書房, 1988.
- ・ 倉沢剛『米国カリキュラム研究史』風間書房, 1984.
- ・ 小玉重夫『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.
- ・ 小玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社, 2003.
- ・ 後藤賢次郎『アメリカ社会科教育思想研究—社会科本質論の包括的解釈のパラダイム—』博士論文, 広島大学, 2012.
- ・ 佐藤学『米国カリキュラム改造史研究—単元学習の創造—』東京大学出版会, 1990.
- ・ 田中智志『社会性概念の構築—アメリカ進歩主義教育の概念史』東信堂, 2009.
- ・ 田中英朗「アメリカ歴史教育史研究序説」『社会科研究』35, 1987.
- ・ 棚橋健治「社会科の本質と学習評価—アメリカ社会科学習評価研究史の位相—」『社会科研究』51, 1999.
- ・ 棚橋健治「アメリカの市民性形成(1)—市民性概念の歴史的・社会的文脈—」「アメリカの市民性形成(2)—初等・中等教育における市民性形成」二宮皓編『市民性形成論』放送大学教育振興会, 2007.
- ・ 谷口和也『昭和初期社会認識教育の史的展開』風間書房, 1998.
- ・ 田部俊充『アメリカ地理教育成立史研究』風間書房, 2008.
- ・ 中野和光『米国初等中等教育課程の成立過程の研究』風間書房, 1989.
- ・ 原田智仁「アメリカ社会科教育史研究(1)—1920 年代における社会科統合論争—」『教育学研究紀要』21, 1976.
- ・ 原田智仁「アメリカ社会科教育史研究(2)—The Rugg Social

- Science Course の成立一」『社会科研究』24, 1976.
- ・ 増井宏明「アメリカ成立期社会科における『現代の諸問題コース』の内容構成」『社会科研究』32号, 1984.
 - ・ 松本悠子『創られるアメリカ国民と「他者」—「アメリカ化」時代のシティズンシップ—』東京大学出版会, 2007.
 - ・ 松本悠子「民主主義の『再生』を求めて」紀平英作編『アメリカ民主主義の過去と現在—歴史からの問い—』ミネルヴァ書房, 2008.
 - ・ 三浦軍三「A study of the Contribution of Arthur William Dunn to American Civic Education Birth」『香川大学教育学部研究報告(第一部)』第43巻, 1977.
 - ・ 三浦軍三「合衆国における統合社会科論に関する考察」『教育学研究集録』10, 1971.
 - ・ 三浦軍三「日本社会科の関連」東京教育大社会科教育研究室編『社会科教育の本質』明治図書, 1976.
 - ・ 溝上泰「Rugg, “Social Science Pamphlets”の成立」『社会科研究』38, 1990.
 - ・ 溝上泰「H. O. Rugg の社会科カリキュラム構成論成立の基礎」『広島大学学校教育学部紀要』12, 1990.
 - ・ 溝上泰「Rugg, “Social Science Pamphlets”における社会科の本質」『社会科教育研究』65号, 1991.
 - ・ 溝上泰「『Community Civics』の性格」日本社会科教育研究会『社会科研究』第30号, 1982.
 - ・ 宮兼和公子「アメリカにおける『総合社会科』の系譜—1920年代の動向を手がかりとして—」『教育学研究紀要』43, 1997.
 - ・ 宮本健市郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程』東信堂, 2005.
 - ・ 森分孝治「成立期社会科における社会認識教育」内海巖編『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学原理—』葵書房, 1971.
 - ・ 森分孝治「アメリカにおける社会科教育の成立(I)—地域社会公民科 Community Civics について—」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第13巻, 1968.
 - ・ 森分孝治「「新しい史学」の形成と社会科歴史—アメリカにおける社会科教育の成立(II)—」『広島大学教育学部紀要第一部』第17号, 1968.
 - ・ 森分孝治「アメリカにおける社会科教育の成立(III)—アメリカ民主主義の諸問題科について—」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』

第 14 卷, 1969.

- ・ 森分孝治「アメリカにおける社会科教育の成立(IV)—その歴史的背景と社会科の性格—」『広島大学教育学部紀要第一部』18号, 1969.
- ・ 森分孝治「ヘンリー・ジョンソンの歴史教育論について—アメリカ社会科教育論史研究」『教育学研究紀要』15, 1969.
- ・ 森分孝治「社会科教育研究科学化の方向」内海巖編『社会認識教育の理論と実践—社会科教育学原理—』葵書房, 1971.
- ・ 森分孝治『社会科授業構成の理論と方法』明治図書, 1978.
- ・ 森分孝治「社会科の起源—ハンプトン・インスティテュートの社会科について—」全国社会科教育学会『社会科研究』第37号, 1988.
- ・ 森分孝治「パーカーの地理教育論(1)(2)」『広島大学教育学部紀要』第二部 第38・39号, 1989.
- ・ 森分孝治「初等学校における「社会科学」と「社会学習」—アメリカ社会科教育成立史の断面—」社会認識教育学会編『社会科教育の理論』ぎょうせい, 1989.
- ・ 森分孝治「アメリカ社会科における地理の地位—社会科成立期を中心として—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第二部(教科教育学部門)第36巻, 1990.
- ・ 森分孝治『アメリカ社会科教育成立史研究』風間書房, 1994.

【翻訳文献】

- ・ ダイアン・ラヴィッチ著：末藤美津子他訳『学校改革抗争の100年—20世紀アメリカ教育史—』東信堂, 2008.
- ・ S. ボウルズ、H. ギンタス著：宇沢弘文訳『アメリカ資本主義と学校教育 I・II—教育改革と経済制度の矛盾—』岩波書店, 2008.
- ・ デューイ著：松野安男訳『民主主義と教育(上)(下)』岩波文庫, 1975.
- ・ デューイ著：宮原誠一訳『学校と社会』岩波文庫, 1957年.
- ・ R. F. バッツ、L. A. クレミン著：渡部晶他訳『アメリカ教育文化史』学芸図書株式会社, 1977.
- ・ デリック・ヒーター著；田中俊郎・関根正美訳『市民権とは何か』岩波書店, 2002.
- ・ T・H・マーシャル、トム・ボットモア著：岩崎信彦他訳『シティズンシップと社会的階級：近現代を総括するマニフェスト』法律文化社, 1993.

英語参考文献

【先行研究】

- A. M. Dougan, “The search for a definition of the social studies: A historical overview”, *Indiana Journal of Social Education*, 3, 1985, pp.13-35.
- Barr, R, Barth, J., & S. S. Shermis, *The nature of the social studies*. Palm Springs, CA: ETC Publications, 1978.
- C. H. Bohan, “Digging trenches: Nationalism and the first national report on the elementary history curriculum”. *Theory and Research in Social Education*, 33, 2005, pp. 266-291.
- C. H. Bohan, “Early vanguards of progressive education: *The Committee of Ten, the Committee of Seven, and social education*”, In C. Woyshner, J. Watras, & M. S. Crocco (Eds.), *Social education in the twentieth century: Curriculum and context for citizenship*, New York: Peter Lang, 2004, pp.1-19.
- C. Woyshner, “From assimilation to cultural pluralism: The PTA and civic education, 1900-1950”, In C. Woyshner, J. Watras, & M. S. Crocco (Eds.), *Social education in the twentieth century: Curriculum and context for citizenship*. New York: Peter Lang, 2004, pp.93-109.
- C. Woyshner, “Notes toward a historiography of the social studies: Recent scholarship and future directions”, In K. Barton (Ed) *Research studies in social studies education: Contemporary issues and perspectives*, Greenwich, CT: Information Age, 2006, pp.11-39.
- C. Woyshner, “Women’s associations and the origins of the social studies: Volunteers, professionals, and the community civics curriculum, 1890-1920”, *International Journal of Social Education*, 18(2), 2003, pp.15-32.
- D. Jenness, *Making sense of social studies*. New York: Macmillan, 1990.
- D. Johnson, “W. E. B. DuBois, Thomas Jesse Jones and the struggle for social education, 1900-1930”, *Journal of Negro History*, 85(3), 2000, pp.71-95.

- D. W. Saxe, *Social studies in schools: A history of the early years*. Albany, NY: State University of New York Press, 1991.
- D. W. Saxe, "An introduction to the seminal social welfare and efficiency prototype: The founders of 1916 social studies", *Theory and Research in Social Education*, 20, 1992, pp.156-178.
- D. W. Saxe, "Establishing a voice for history in schools: The first methods textbooks for history instruction, 1896-1902", *Theory and Research in Social Education*, 22, 1994, pp.482-514.
- D. W. Saxe, "Framing a theory for social studies foundations", *Review of Educational Research*, 62, 1992, pp.259-277.
- D. W. Saxe, "On the alleged demise of social studies: The eclectic curriculum in times of standardization: A historical sketch", *International Journal of Social Education*, 18(2), 2003, pp.93-105.
- David M. Ricci, *Good Citizenship in America*, Cambridge University Press, 2004.
- Diane Ravitch, "Tot sociology, or what happened to history in grade schools", *American Scholar*, 56, 1987, pp.343-354.
- Diane Ravitch, "Who prepares our history teachers? Who should prepare our history teachers?," *The History Teacher*, 31, 1998, pp.495-503.
- H. G. Hemenway, *An Analysis of Civic Education in American Secondary Schools, 1890-1916*, University Microfilm, 1970.
- H. M. Kliebard, *Struggle for the American curriculum, 1895-1958*. New York: Routledge, 1986.
- H. W. Hertzberg, *Social Studies Reform 1880-1980*, A Project Span Report, Social Sciences Education Consortium, 1981.
- H. W. Hertzberg, "History and progressivism: A century of reform proposals", In P. Gagnon & The Bradley Commission on History in Schools (Eds.), *Historical literacy: The case for history in American education*, New York: Macmillan, 1989, pp. 69-99.
- J. A. Reuben, "Beyond politics: Community civics and the redefinition of citizenship in the Progressive era", *History of Education Quarterly*, 37, 1997, pp.399-420.
- J. L. Barth, & S. S. Shermis, Defining social problems *Theory*

- and Research in Social Education*, 7, 1981, pp.22-34.
- J. L. Barth. & S. S. Shermis, “Founders of the social studies: Who are they and how do we know them?”, *Indiana Social Studies Quarterly*, 1985, pp.7-11.
 - J. P. Shaver, “The past and future of social studies as citizenship education and of research on social studies”, *Theory and Research in Social Education*, 25, 1997, pp.210-215.
 - J. Watras, “Historians and social studies educators”. In C. Woyshner, J. Watras, & M. S. Crocco (Eds.), *Social education in the twentieth century: Curriculum and context for citizenship*, New York: Peter Lang, 2004, pp.192-209.
 - James D. Anderson, *The Education of Blacks in the South, 1860-1935*, The University of North Carolina Press, 1988.
 - K. Egan, “John Dewey and the social studies curriculum”, *Theory and research in social education*, 8, 1980, pp.37-53.
 - L. A. Cremin, *The Transformation of the School: Progressivism in American Education 1876-1957*, Vintage Books Edition, 1961.
 - L. Cuban, “History of teaching in social studies”, In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning*, New York: Macmillan, 1991, pp 197-209
 - L. J. Alliums, John Dewey’s ideas about school history and their early application. *The social Studies*, 41, 1950, pp.111-114.
 - M. B. Lybarger, *The origins of the social studies: 1865-1916*. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison, 1981.
 - M. B. Lybarger, “Need as ideology: A look at the early social studies”. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution*. New York: Falmer, 1987, pp.176-189.
 - M. B. Lybarger, “The historiography of social studies: Retrospect, circumspect, and prospect”, In J. P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York: Macmillan, 1991, pp.3-15.
 - M. B. Lybarger, “The political context of the social studies: Creating a constituency for municipal reform”, *Theory and*

- Research in Social Education*, 8, 1980, pp.1-28.
- M. Nelson, "First efforts toward a national curriculum: The Committee of Ten's curriculum on history, civil government, and political economy", *Theory and Research in Social Education*, 20, 1992, pp.242-262.
 - M. Nelson, "The social contexts of the Committee on Social Studies report of 1916", Bloomington, IN: ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education, 1994. (ERIC-CRESS ED 315 329).
 - M. S. Crocco, Dealing with difference in the social studies: A historical perspective. *International Journal of Social Education* 18(2), pp.106-126, 2003.
 - M. Whelan, "A particularly lucid lens: The committee of Ten and the Social Studies Committee in historical context", *Journal of Curriculum and Supervision*, 12, 1997, pp.256-268.
 - M. Whelan, "Albert Bushnell Hart and the origins of social studies education", *Theory and Research in Social Education*, 22, 1994, pp.423-440.
 - M. Whelan, "James Harvey Robinson, the new history, and the 1916 Social Studies Report", *The History Teacher*, 24, 1991, pp.191-202.
 - M. Whelan, "Social studies for social reform: Charles Beard's vision of history and social studies education", *Theory and Research in Social Education*, 25, pp.288-315, 1997.
 - N. R. Hiner, "*Professions in process: Changing relations among social scientists, historians, and educators*", 1880-1920. *The History Teacher*, 6, 1973, pp.201-218.
 - N. R. Hiner, "Professions in process: Changing relations between historians and educators, 1896-1911", *History of Education Quarterly*, 12, 1972, pp.34-56.
 - O. L. Davis Jr. "Understanding the history of the social studies". In H. D. Mehlinger & O. L. Davis, Jr., (Eds.) *Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education: Part II. The social studies*, Chicago: University of Chicago Press, 1981, pp.19-35.

- O. L. Davis, Jr, “And miles to go until we sleep: Toward a usable past of the social studies”, *Theory and Research in Social Education* 23, 1995, pp.52-59.
- O. L. Davis. Jr, On exploring three trails. *Journal of Social Studies Research*, 4(2), 1980, pp.44-46.
- O. M. Keels, “Herbert Baxter Adams and the influence of the American Historical Association on the early social studies”, *International Journal of Social Education*, 3, pp.37-49, 1988.
- O. M. Keels, “In the beginning — Albert McKinley and the founding of The Social Studies”, *The Social Studies*, 85, 1994, pp.198-205.
- O. M. Keels, “Still a seamless web”, *Theory and research in Social Education*, 21, 1993, pp.183-191.
- O. M. Keels, “The collegiate influence on the early social studies curriculum: A reassessment of the role of historians”, *Theory and Research in Social Education*, 8, 1980, pp.105-120.
- P. Glasheen, *The Advent of Social Studies, 1916: An Historical Study*, University Microfilms, 1973.
- P. P. Dilworth, “Competing conceptions of citizenship education: Thomas Jesse Jones and Carter G. Woodson”, *International Journal of Social Education* 18(2), 2003, pp.1-15.
- P. Robinson, “The conventional historians of the social studies”, *Theory and Research in Social Education*, 8, 1980, pp.65-87.
- R. Freeman Butts, *The Morality of democratic citizenship: Goals for Civic Education in the Republic’s Third Century*, Center for Civic Education, 1988.
- R. Freeman Butts, “Historical perspective on civic education in the United States”. In National Task Force on Citizenship Education (Ed.), *Education for responsible citizenship: The report of the National Task Force on Citizenship Education* (pp.47-68). New York: McGraw-Hill, 1977.
- R. Wiebe, *The search for order: 1877-1920*. New York: Hill and Wang, 1967.
- Rolla Tryon, *The social sciences as school subjects*, New York: Scribner, 1935.

- Rolla Tryon, “*Thirteen years of problems of American democracy in the senior high school*”, *Historical Outlook*, 12, 1929, pp.81-83.
- S. Michael, *THE GOOD CITIZEN: A History of American Civic Life*, The Free Press, 1998.
- T. Fallace, “Did the social studies really replace history in American secondary schools?” *Teachers College Record*, 110. Retrieved October 7, 2008 from <http://www.tcrecord.org>.
- W. H. Watkins, “Thomas Jesse Jones, social studies, and race”, *International Journal of Social Education*, 10(2), 1995, pp.124-134.

謝辞

本研究を進めるにあたり終始温かい指導と激励を賜りました東北大学大学院教育学研究科の谷口和也准教授に心から感謝の意を表します。また、博士論文の審査の際には、東北大学大学院教育学研究科の小川佳万教授、宮腰英一教授、そして、広島大学大学院教育学研究科の池野範男教授には、研究に関して多大なるご指導をいただきました。深く感謝いたします。

最後に、これまで幾度となく私が研究に悩み立ち止まる中、私を明るく励まし続けてくれた妻 萌、そして、これまで私を温かく応援してくれた両親に心から感謝します。

2015年1月
齊藤仁一朗