

〈研究論文〉

現代アメリカ教育理論における Civic Education

——多文化社会のシティズンシップと民主主義との関連に注目して——

平 井 悠 介

現代アメリカ教育理論における Civic Education

——多文化社会のシティズンシップと民主主義との関連に注目して——

平井悠介

1. 問題の所在

本稿の目的は、1990年代以降アメリカ合衆国の教育理論において一つの潮流をつくっている市民教育（Civic Education）理論の思想的含蓄と、市民教育が確立を目指すシティズンシップ（citizenship）、つまり「市民であること」の内容を検討することである。

シティズンシップの確立を目指す市民教育のあり方は、アメリカにおいては、1930年代の「社会科」成立以降、これまで社会科教育のあり方との関わりの中で論じられてきた。例えば、歡喜隆司の史的研究によると、市民教育の性格は社会科の中で次のように変化していったとされる。すなわち、40年代までは市民性（シティズンシップ）の教育を直接の目的に、民主主義の原則を提示する方法がとられていたが、50年代に入り進歩主義教育思想を反映した新社会科の提起を受け、結果として、60年代後半から70年代中葉に、自己決定、社会的参加や行動、文化間学習等、児童・生徒を主体にすえた市民教育がなされ、80年代もそれが踏襲された¹⁾。また、森分孝治の研究では、社会認識形成に重点を置く教科主義的立場の社会科と、市民的資質の育成を直接の目標とする生活主義の立場からの社会科とが、社会科成立期には折衷されていたものの、その後分化していき、60年代を境に前者が支配的になったと指摘されている²⁾。これらの研究により、市民教育が、社会科の展開に伴い、市民性に関する知識の教化を強調する教育から、社会諸科学についての児童・生徒の主体的学習過程を市民性教授の契機とする教育

へと変化していったということが明らかにされた³⁾。

とはいえ、先行研究は、自己決定、社会的参加や行動、文化間学習等を重視する市民教育に伴う諸問題について、十分には論じていない。80年代中葉から90年代にかけ、市民教育論者が、社会の多文化化（multiculturalization）、さらには価値の多元化（pluralization）という状況下での社会的統合のあり方を盛んに議論していることが示唆するように、現代社会では、個人の多様な意思を一つにまとめ、社会的統合を導くということが困難な状況にある。つまり、多様性からいかに統一を導き出すかということが、市民教育の教科としての社会科の主題なのである。ここで課題となるのは、個人の自由と社会的統合のバランスをいかにとるかということである。この課題への応答として、例えば、個人の自由を極限まで尊重するリバタリアニズムの立場をとると、個人主義化を助長し、公共性の解体を招く可能性が生じるであろうし、また一方で、コミュニタリアニズムのように、コミュニティに支配的な徳を個人を結びつけるために強調すれば、個人の自由が制限される可能性や、特定主義のような自派の内に向かう動きを導く可能性が生じるであろう。どちらの立場に立ったとしても社会的統合は必ずしも導かれない。それゆえ、多文化社会においてあるべきシティズンシップの内容を明確にすることが、市民教育を行う上で重要となる⁴⁾。

ところで、シティズンシップのあり方は、90年代の市民教育理論において、社会科で身につけさせるアイデンティティの問題との関連で、様々に論じられている。それを象徴する事例と

して、1987年のニューヨーク州社会科カリキュラム改訂をめぐる91年まで続いた多文化主義に関する論争をあげることができる。この論争は、多文化主義という文脈のもとで、アメリカの歴史がどのように教えられるべきか、アメリカ市民のアイデンティティ形成にとって最良の教育内容とは何かについて、アフリカ中心主義論者 (afrocentrism) とリベラル派の論者がそれぞれ、互いの立場を強調したものと一般的に捉えられている⁶⁵⁾。しかしながら、この論争に関わる論者は、個人の自由が尊重される形での社会的統合のあり方を探究しようとする点では共通している。異なるのは、そのためにどのようなアイデンティティ形成が必要かという点なのであり、それゆえ、両者の主張は必ずしも対立しているとはいえない。本稿では、各論者に共通する主張とはいかなるものかを示すことで、多文化社会における教育のあり方を論究していく。

現代の多文化教育理論には、教育内容の中でマイノリティ文化に光をあてるのが、マジョリティ文化を反映した教育自体を相対化する、ということにその意義を見出しているものもある⁶⁶⁾。しかし、ここには、〈マイノリティの教育〉と〈マジョリティの教育〉といった、教育を文化によって規定しようとする二項対立的な認識図式が存在している。このような対立図式に基づいた教育によっては、あらゆる個人が尊重される形での社会的統合は導かれない。諸文化それぞれに対応する教育理論ではなく、諸文化を包括した形の教育理論の導出が課題となるのである。本稿では、90年代の市民教育理論の中でも、特に民主主義的教育 (Democratic Education) 理論に焦点を当て、二項対立的な図式を克服する鍵を見出すとともに、多文化社会におけるシティズンシップとそのための教育のあり方を検討していく。

2. アイデンティティをめぐる対立と市民教育理論

(1) ニューヨーク州社会科カリキュラム改訂をめぐる論争の概要

多文化社会のシティズンシップについて、

1987年ニューヨーク州で行われた社会科カリキュラム改訂をめぐる論争というコンテキストの中で検討していこう。森茂岳雄によれば、この論争は、内容に関してこれまで以上に多文化的視点が反映された改訂カリキュラムに対して、マイノリティの利益団体が、マイノリティの歴史と文化が十分反映されていないとの理由で異議を唱えることに端を発する。このマイノリティ団体の異議に応える形で、教育長ソボル (T. Sobol) はカリキュラムをマイノリティの視点からさらに検討する作業部会の設置を認可することとなるが、作業部会の報告書は、アフリカ中心主義の立場を取るジェフリー (L. Jeffries) が中心にまとめ上げたため、アフリカ中心主義者の思想が色濃く反映されたものであった。この報告書に対して、今度はリベラル派の論者から多くの批判が提出される。その中心論者の一人シュレジンガー Jr. (A. M. Schlesinger, Jr.) は、90年に設置された「社会科シラバス改訂・開発委員会」の顧問としてカリキュラム改訂に携わることとなり、同委員会は次期社会科カリキュラムを作成するための具体的指針を91年6月に報告書として提出する。最終的に、教育長が、この報告書をもとに、多文化主義的な考え方が基本に置かれながらも、極端なアフリカ中心主義的内容は是正され、全体的にバランスの取れたものになったとする最終的勧告を州教育評議会に対して行った⁶⁷⁾。

論争の当事者としてのアフリカ中心主義者とリベラル派の論者は、多文化社会におけるアイデンティティのあり方をめぐって、互いを批判しながら、自らの主張を展開しているが、この論争での争点とは何であろうか。ここで改めて、リベラル派の論者としてのラヴィッチ (D. Ravitch) の論⁶⁸⁾と、アフリカ中心主義の代表的論者であるアサンテ (M. Asante) の論を取り上げて、詳察しよう。

ラヴィッチは、多文化主義を、多元主義的多文化主義 (pluralistic multiculturalism) と特定主義的多文化主義 (particularistic multiculturalism) に区別し、諸州のカリキュラムの中に進出してきているのは、「より豊かな共通文化を採

求する」前者ではなく、「創出可能な、もしくは望まれている共通文化などない」と主張する後者であると指摘する⁹⁹。その上で、特定主義的多文化主義の主張者が、「人種的、民族的マイノリティとしての背景を有した子どもの、自尊心と学業成績を高めるために、自民族中心主義的カリキュラムを提案している」ことに対して、そのようなカリキュラムが学校でのマイノリティの成功を保障するという証拠はないと批判する¹⁰⁰。しかしながら、ラヴィッチの批判は、その不確かさにのみ向けられるのではなく、自民族中心主義的な教育が、多様な社会的背景を有する個人の間での結びつきを保障しないということに向けられる。ラヴィッチは、「今日のアメリカの子どもは、人種的、文化的に多様な国家の中で自らの生を生きるであろうし、教育は彼らがそうするよう準備すべきである」と主張し、「カリキュラムは、子どもが自分自身をどのように考えるかに影響を与える限りにおいて、あらゆる人種的、民族的集団の子どもが、自分たちは社会の一員であり、自分たちの才能と精神を最大まで発達させるべきであると信じるよう、助力すべきなのである」と社会的統合に対する教育の役割を強調するのである¹⁰¹。

一方、アサンテは、ラヴィッチの批判に対して、「彼女の戦略は、アフリカ人その他の非白人主義者を、精神的、心理的に西洋文明に従属させ続けたいと考える人々の戦略である」と再批判する¹⁰²。この批判は、これまで学校教育で教えられてきたアメリカの歴史が西洋中心主義を反映しており、「(西洋中心主義にとっての)他者すべての文化に対して、白人の観点を押し付けることを支持している」という認識に基づいて出されたものであるが、アサンテは、そのような WASP 中心のカリキュラムを相対化するために、文明発祥としてのアフリカ文明が西洋文明に先行している点をカリキュラムの中に取り入れることを要求する¹⁰³。結果として、アサンテはリベラル派の主張と対立するようなラディカルな主張を強調することとなる。

この論争において、アサンテは、マイノリティ文化の独自性をカリキュラムの中で認めるこ

とが多文化社会の市民教育のあり方であると主張する。マイノリティとしてのアイデンティティを子どもに身につけさせる自由を認めるよう求めるのである。一方、ラヴィッチは、個人の自由が認められ、社会での多様性が認められるべきであるとしながらも、子どもに何らかの共通のアイデンティティを形成しなければ、社会的統合が導かれないと主張する。両者の主張は、個人の自由を認めるべきか、共通のアイデンティティを身につけさせるべきかという点で対立しているが、多文化社会のシティズンシップとそのための市民教育のあり方を考える際には、この対立を調停する必要がある。これは、1980年代以降政治哲学の議論において、リベラリズムが検討し続けている課題と合致するものである。つまり、カリキュラム論争で焦点となっている多文化社会におけるシティズンシップを見出す鍵は、この政治哲学の議論の中にあると考えられる。

(2) 市民教育をめぐるリベラルな諸理論

私的な利益を追求する個人が共同で結びつく社会のあり方の探求は、リベラリズム (liberalism) が伝統的に議論してきた問題であるが、その理論的伝統は1971年のロールズ (J. Rawls) の『正義論』(*A Theory of Justice*) 刊行以降、個人の意思決定を、社会の公正を追求する方法として重視する方向へ向かっている。ただ、リベラリズムが原子論的自我像を理論の前提として想定していることに対しては、80年代にコミュニタリアニズム (communitarianism) によって批判され、結果として、リベラリズムは、多様な社会的背景を有した個人を前提とする社会理論の構築を迫られることとなった¹⁰⁴。そこで、90年代には、シティズンシップを中心とした理論が登場する。キムリッカ (W. Kymlicka) が指摘するように、90年代のアメリカで展開されている政治哲学理論においては、70年代の「正義」と80年代の「共同体」とを統合する概念としてシティズンシップが重要視されるのである¹⁰⁵。

とはいえ、いかなるシティズンシップを身に

つけさせるかについては、90年代の市民教育理論において、多様な理論が存在している。例えば、リバタリアニズム (libertarianism) は、社会的決定を市場原理に任せることで、予定調和的に個人を結びつけようとし、規制を最小限に抑えたシティズンシップを主張する。その代表的論者ジャイルズ (S. Gilles) は、私的な利益を追求する個人が、場合によっては自らの利益よりも他者の利益を優先しなければならない公的な決定を下すであろうかと疑い、合意が成立するのは、教育が子どもに自らの信仰、および社会へのコミットメントの問題として何らかの信念を教え込むという、最低限の市民的役割を有していることのみであると述べる。そして、合意の不確定性、不一致の解消不可能性が存在する以上、教育内容に関する公的合意の探求は必要ないと主張し、親の選択に教育のあり方を決定させるべきだと主張するのである¹⁹⁸⁾。一方、パトリオティズム (patriotism) の教育理論を展開する論者もいる。シェリイ (S. Sherry) は「シティズンシップのための教育」として、共和制の市民としての責任感の育成を重視しており、子どもを責任ある市民へと育成するために、「道徳的特性、批判的思考、(自分自身の文化についての知識、および自文化に対する愛着である) 文化的リテラシー」が必要であると主張している¹⁹⁹⁾。彼女は、当該社会についての批判的な思考を支える基盤として、アメリカ人としてのアイデンティティの共有を強く主張するのである。

リバタリアニズムにとってシティズンシップとは、自らの意思を十分に表明できるということを意味し、パトリオティズムの教育論者にとってのそれとは、国家に対する責任を有することを意味している。つまり、両者は個人の自由か、共通性のどちらかを強調しているのである。しかしながら、それら偏った立場からの理論は、前述のように、社会的統合を脅かす可能性を有している。こうしたシティズンシップに関する二項対立はいかにすれば克服できるのであろうか。この課題を、エイミー・ガットマン (Amy Gutmann, 1949-) は、民主主義理念を実現す

ることで克服しようとする。彼女は自らが主張する民主主義的教育理論の中で、リバタリアニズムのシティズンシップでも、パトリオティズムのそれでもない、第三のシティズンシップのあり方を示唆するのである。

3. 市民教育理論としての民主主義的教育理論

(1) 民主主義的教育理論の特質と市民的徳

ガットマンの民主主義的教育理論は、多文化社会における意思決定を、あらゆる個人が正当化できるようにするための条件としての討議 (deliberation) と、討議に必要な資質・能力の育成とを重視する理論である²⁰⁰⁾。ガットマンは、多様性が尊重される社会を形成するためには、新しい世代の社会構成員が、古い世代の社会をつくりかえながら維持していく、つまり「意識的社会再生産」 (conscious social reproduction) に従事する必要があるとし、そのために、子どもが批判的に思考・討議できるよう教育していかなければならないと主張する²⁰¹⁾。その上で、あらゆる人々の思想・信条の自由を侵害しないという〈非抑圧〉 (nonrepression) の原理と、討議能力を獲得するよう、あらゆる人々に最低限の教育を保障しなければならないという〈非差別〉 (nondiscrimination) の原理との、二つの制限原理に則った形で教育がなされるべきだと主張する²⁰²⁾。このような民主主義的教育理論は、80年代末から90年代にかけて市民教育理論としての性格を強めていく。互恵性 (reciprocity) に基づく市民間の相互尊重 (mutual respect) という心性の育成が強調されるのである。

それにしても、90年代に、個人に対してリベラルな制限原理を課すのみならず、市民としての心性までも育成する必要があると主張されるのはなぜであろうか。それは、社会の多文化化、価値の多元化という事実と直面したとき、制限原理を課すだけでは、個人間での社会的な結合、および社会的合意が成立しない、とリベラルな論者が認識したからである²⁰³⁾。このような認識は、ガットマン自身が行っている市民的徳としての相互尊重の説明の中にも示唆されている。ガットマンは、相互尊重を「あらゆる人々の平

等なる立場を一個人としてと同時に、一市民として表現し、また、民主主義的市民が、まず互いの見解を理解し、続いて自分たちの不一致を解決するための公正なる方法を探究しようとする、といった建設的な方法によって、政治的差異 (political differences) を議論できるようにする」条件として規定している²²⁾。つまり、民主主義を支える個人は、他者を自分と同じ権利を有する者として尊重するだけでなく、公的な意思決定場面において、他者の意思を自らの意思と同様に尊重し、相互に受容可能な決定を導こうとする積極性を有した互恵的な市民としてあるべきだとされるのである。

たしかに、80年代ガットマンの民主主義的教育理論に基づけば、討議によって、社会構成員すべての意思が社会的な意思決定に反映される条件が保障されるであろう。しかしながら、社会の多文化化、価値の多元化という事実は、個人の私的な考え方が尊重されるがゆえに、公共的な考え方を軽視する方向へ個人を導く。それゆえ、個人は意識的社会再生産に従事するものであるという前提自体が揺らぐこととなる。あらゆる個人の意思が社会的な決定において尊重されるという民主主義理念を実現するためには、前提条件として、個人すべてが、私的な利害と同様に、社会的な利害を考える心性を有している必要が生じてくるのである。

そのために、民主主義的教育理論において互恵的な心性の育成が強調されるのであるが、それはガットマン独自の主張とは限らない。例えば、自らの立場を市民的リベラリズム (Civic Liberalism) と称するマシード (S. Macedo) は、リベラリズムが尊重する多様性はそれ自体として道徳的に価値があるわけではなく、市民的目的と結びついてはじめて価値となると主張し、その方法として、「礼儀正しさ (civility) という規範に向けられた共通の支えに依存し、また合理的な議論を行おうとする共通の熱望に依存する」民主主義的討議を支持している²³⁾。また、レヴィンソン (M. Levinson) は、「市民教育は、リベラルな教育という一貫したどんな計画にとっても必要不可欠なものである」とし

た上で、「生徒に、寛容と、他の市民及びその多様性への尊重とを教える必要がある」と主張する²⁴⁾。自律性のための能力がシティズンシップのための諸能力の基礎となると主張するレヴィンソンにとって、個人の自律性が増すということは、同時に市民として社会のために討議できるということの意味するのである。

このように、教育内容において市民的徳の育成が重視される傾向は、リベラルな論者の中で、多文化社会における討議の成立要件に関しては、リベラルな価値の提示だけでは不十分であると認識されたことを意味する。そこでは、仮に理性的な判断能力を有する個人がそれぞれ尊重され、多様性が認められるとしても、個人が公的な意思決定を導こうとする積極性がなければ、その多様性は価値とならないと考えられている。それゆえに、意思決定場面での討議の前提として、市民に対し、社会的な思考を行える性向を身につけさせることが重視されたのである。

(2) 民主主義的教育、パトリオティズム的教育、コスモポリタンの教育

ガットマンら民主主義的教育論者は、あらゆる個人が正当化可能な意思決定を導くための市民的資質・能力の育成に力点を置いている。つまり、民主主義的教育論者にとってのシティズンシップとは、多様な意思を反映した社会的な意思決定を下すために討議が行えるということ、そのために相互尊重のような市民的徳を身につけているということなのである。ところで、民主主義的教育論者が市民的徳の涵養を重視するとすれば、その理論は、国家に対する責任感を子どもたちに身につけさせようとするパトリオティズムの教育理論と同義であるとみなせるであろうか。

民主主義的教育論者は、アイデンティティを特定のコミュニティに帰属させる必要はないと考えており、この点でパトリオティズムの教育論者とは一線を画している。つまり、シティズンシップは必ずしも自文化に限定する内容のものではないのである。例えば、ガットマンは、市民的徳としての相互尊重は互恵性に基づくが

ゆえに、「国境を越えた相互尊重」にまで拡大することができる」と認識している⁽²⁸⁾。このことが示唆するように、民主主義的教育としての市民教育は、国際規模での討議を成立させる可能性を有しており、それゆえに、文化相対的というより、むしろ普遍的な性格を有している。

しかしながら、民主主義的教育としての市民教育をコスモポリタンの教育と同一視することは、尚早である。というのも、ガットマン自身、市民教育を、ヌスバウム (M. Nussbaum) の主張するコスモポリタンの教育と明確に区別しているからである。人間性 (humanity) の育成としての教育を主張するヌスバウムは、子どもに対して、「第一の忠誠心を、単なる政治形態や世俗権力へではなく、全人類の人間性によって構成される道徳的コミュニティへと向け」るよう教えなければならないと主張する⁽²⁹⁾。これに対し、ガットマンは、もしヌスバウムが全人類の道徳的コミュニティを、権利と正義という原理に従いあらゆる個人を平等なる存在として扱うようなものとして想定していないならば、「もう一つの偏狭なナショナリズム」を支持していることになる、と批判する⁽³⁰⁾。ガットマンが強調するのは、「第一の忠誠を何らかの実際のコミュニティへと帰属させるべきである」という考えを拒否し、真に民主主義的な政体の自由で平等なる市民として権限を与えられるという道徳的重要性を認識する」ことである⁽³¹⁾。

このように、民主主義的教育論者の認識によれば、公的な空間を創出するのに、子どものアイデンティティを何らかのコミュニティへと帰属させる必要は必ずしもない。あらゆる個人が社会で平和に共存したいという社会的な心性をよりどころに、公正なる制度を尊重することによって公的空間は導き出されるのである。こうして、ガットマンらは、政治的平等を保障する公正なる制度を尊重しながら、討議を続けるよう子どもを教育すべきだと主張することとなる⁽³²⁾。

- (3) 民主主義的教育理論に対するリベラルな批判
ただ、市民教育の内容として相互尊重のよう

な市民的徳を含めるべきだとする主張に対しては、リベラルな論者によって批判を受けている。ガルストン (W. Galston) は、市民教育において、ガットマンらが主張するほど市民的徳の涵養を重視しない。

ガルストンもガットマンらと同様に、リベラルな民主主義政体の中の個人は、「自分自身の生き方とは大いに異なる多様な生き方と平和に共存しようとする積極性」を有するべきだと主張し、合理的な公的判断能力を子どもに発達させることが最低限必要であると主張している⁽³³⁾。しかしながら、他者の多様な生き方を尊重するよう子どもを教育することに対しては強制的であると批判し、教育の役割を、他者の説得に必要な「自分自身の生き方の正しさに対する的を射た信念」の確立であるとする⁽³⁴⁾。さらに、ガルストンは、討議においては、「リベラルな政体を存続させるためには絶対に必要な最低限の市民的コミットメントを各市民が受容することのみ」が必要なのであり、それ以上の付加的な教育内容は必要ないと主張する⁽³⁵⁾。ガルストンは、社会をつくりかえるための批判的討議に必要な市民的徳の涵養よりも、社会を存続させるために必要な自己のアイデンティティの確立こそが、市民教育に課せられた役割であると主張する。

また、さらにいっそう個人の自由を強調するジャイルズは、ガットマンの主張する批判的な理性、寛容、平等への深いコミットメントのための教育がリベラルな民主主義に必要であるということが証明されなければ、そのような教育は「親に異議を申し立てることまでも子どもに押しつけているという理由で、リベラルな多元主義を侵害するであろう」と論じている⁽³⁶⁾。つまり、個人を民主主義的な市民へと教育すること自体が強制的であり、それゆえにガットマンらは多元主義という事実を真剣に受け止めていないと批判するのである。

- (4) 民主主義的教育におけるシティズンシップ
個人の選択の自由を最大限尊重するリバタリアニズムのような批判に対して、ガットマンらは、個人間での社会的結合が保障されないでは

ないかと反論するであろう。そもそも、両者は、個人の自由が尊重される社会的統合のあり方に関して異なった見解を有している。ガットマンらは、多様性が価値とされるのは社会という枠組みが確立されることが条件であるとするのに対して、リバタリアン的な論者は、初めに枠組みを設定することが、私利私欲を追求する個人にとっては強制であり、そのような強制のない自由な活動の中に何らかの結びつきが見出せるものであるとしている。それゆえ、両者の議論は平行線をたどることになる。ただ、両者に共通性を見出すとすれば、両者とも、個人間での結びつきを導き出す条件として、個人の自由な意思を重視している点においてであろう。

たしかに、リバタリアニズムの市民教育理論と比べると、民主主義的教育を中心とした市民教育理論は非リベラルである。しかしながら、民主主義的教育が市民的徳の涵養を強調するのは、批判されているような、個人のアイデンティティを一つの型にはめ込むためではなく、個人の独自のアイデンティティを政治的領域において保障するためであり、必ずしも個人の自由は制限されない。キムリックも主張するように、多文化社会におけるシティズンシップのあり方は、民主主義社会の健全化と安定化のための市民としての資質・能力の保障だけでなく、自らのナショナル・アイデンティティを涵養する場としての大枠としての政体に対する忠誠を共有することに見出すことができる⁹⁹⁾。文化的・社会的に多様なアイデンティティを有する個人の自由な意思を媒介としながら、討議し続けることこそが、アメリカ市民のナショナル・アイデンティティへとつながるのである。

政治的領域においては、共通の前提条件としてあらゆる個人が平等なる存在として想定される必要がある。この点に関しては、リバタリアニズムも合意している。この前提条件を、90年代の市民教育理論では、シティズンシップとして規定しようとした。民主主義的教育理論において、シティズンシップの共有は、個人を政治的な討議の席に着かせる前提条件として規定されるが、それは個人の自由な意思決定を重視す

るという点において、リベラルな論者すべての合意を得ることができるのである。

4. 多文化主義的教育に対する市民教育理論の意義

(1) 多文化主義的カリキュラムをめぐる論争の意味

ここで改めて、社会科カリキュラムをめぐる議論に立ち戻ろう。西洋文明に対するアフリカ文明の優位性を主唱するアサンテは、自らが主張する多文化主義的教育を次のように認識している。すなわち、「世界の現象についての多様な文化的観点を尊重し、賛美するような非階層的なアプローチ」であり、それゆえに、「アフリカ中心主義の考えは、多文化主義の考えが探求される出発点としての踏み台にならなければならない」と¹⁰⁰⁾。アサンテは、反西洋文明的な立場に立ちながらも、「アフリカ中心主義は、あらゆるアメリカ人に、この社会と世界にいるアフリカの人々の観点を検討する機会を提供する」と主張する点では、さらには、「もし論理としてのアフリカ中心主義が何かに反対しているとしたら、それはカリキュラムの中のレイシズム、無視、単一民族主義的なヘゲモニーなのである」と主張する点では、西洋文明との親和性を有している¹⁰⁰⁾。

多文化主義社会での歴史認識をめぐるアフリカ中心主義者とリベラル派の論争は、子どものアイデンティティ形成のために自らの文化を反映したカリキュラムを要求する立場と、その不確かさと国家分裂を招く危険性とを主張する立場との対立に見える。しかしながら、両者はともに、多文化社会において、個人それぞれが尊重されるような社会的統合がどのようにすれば導かれるかについて議論しているのもであり、この共通の問題意識が重要な意味を有している¹⁰⁰⁾。つまり、この論争が示唆するのは、社会的統合の問題と教育の役割を考える上で、マイノリティのアイデンティティ形成の問題を、マジョリティのそれと同様に考慮してカリキュラムをつくらねばならないということなのである。マジョリティ、マイノリティそれぞれがもつ独自の

アイデンティティを脅かすことなく、新たなる共通アイデンティティの創出が望まれているのである。

(2) ナショナル・アイデンティティと討議

論争に関与している各論者が、歴史に対する自らの立場の正当性を主張し続けたとしても、結局は、90年代の市民教育理論での、市民的徳を重視するか、個人の自由を尊重するかといった議論のような、相容れない議論が続いていくことになる。アメリカ市民としてのアイデンティティを形成するためには確固とした歴史が必要である、という論を展開することは、多文化社会の教育のあり方を考える際には有効ではない。重要なのは、一つの歴史を確定するというのではなく、多様な観点からの歴史を伝えていくための方法を導出することなのである⁹⁸⁾。

その方法が、リベラル派の主張の中に見出される討議なのである。ラヴィッチが「誰の歴史的説明が教えられるべきか、誰がなにがしかの功績を認められるべきか、どの民族解釈が妥当かということに関する、終わることのない争いへと教室を開いていくのは、『文化的に適切な』研究、つまりあらゆる種類の民族研究を要求することである」と述べる時⁹⁹⁾、そこには、アメリカ市民としてのアイデンティティに必要な歴史的知識について、様々な観点から絶えず検討を加える姿勢が重要であるとの認識が表されている。教室での授業場面にせよ、政策上でのカリキュラム設定場面にせよ、歴史に関しては多様な解釈が可能であることを認識した上で、適切な情報に基づいて、歴史的知識を多面的に捉えることが重要となる。アフリカ中心主義者の主張も、マジョリティとは異なる視点を提供し、意思決定に何らかの影響を与えるという意味において、一定の役割を担うこととなる。

ガットマンもまた、学校教育場面において、生徒同士の討議を通じた授業、すなわち、設定されたある一つのテーマに関して、生徒が多様な意見を出し合い、それを批判、受容することで何らかの答えを導いていくという授業を提案しているが、その例示としてブルックリンの歴

史の授業を取り上げている¹⁰⁰⁾。こうした観点から、ガットマンは、アフリカ中心主義者の主張に対して、リベラル派の論者と同様の、次のような批判を加えている。「アフリカ中心主義的な教育の、民主主義的な観点からの主な問題は、不的確さではなく、差別 (*discrimination*) である。…… (引用者略) ……民主主義的政府は、私的な個人と集合とが、人種、宗教、ジェンダー、階級に基づく優越感を子どもに伝えることを妨げることはできない。しかし、民主主義的教育が一掃するよう計画されるべき、まさにその軽蔑 (*disrespect*) を伝えるような学校を支持する必要はないし、支持すべきではない。」¹⁰¹⁾

歴史認識とアイデンティティ形成をめぐる諸議論から導き出されるものは、どのような立場の歴史認識がアイデンティティ形成にとって最良かということではない。議論の当事者は、多元性が認められる社会的統合のあり方を導くという目的を共有しており、その上で、どうすれば諸個人の意見が反映されるかを論じたのである。重要なのは、歴史を教えることに関して様々な見方があるという認識、および、その見方を互いに受容しながら、いかにして共通の目的を達成するかという方法論なのである。その方法が民主主義的な討議である。政治的な討議を成り立たせる前提条件としてはシティズンシップの共有が重要となり、それは、民主主義を支えていくという、アメリカ人にとってのナショナル・アイデンティティへとつながるのである。

5. 市民教育理論の可能性—むすびにかえて—

本稿においては、1990年代の市民教育をめぐる諸理論を検討しながら、1.そこでの中心テーマであるシティズンシップが、多文化社会において、個人の自由な意思が尊重される形での社会的統合を導く必要条件と考えられていること、2.諸理論では、民主主義的な討議が最も効果的な方法として設定できると認識されていることを示した。さらに、3.それは、社会的統合というマクロなレベルのみならず、社会科のようなカリキュラムレベルでの対立を調停するために

も有効であることも示した。

90年代の市民教育理論は、70年代に社会思想の領域で考察された、私利私欲を追求する個人を前提とした社会的結合ではなく、多様なアイデンティティを有した個人の政治的な合意形成へと論点を移して議論をすすめていったと見なすことができる。この論点の移行は、ともすれば、私利私欲を追求する個人を前提とした、経済を中心にすえた社会的統合の問題を棚上げしたことを意味するかもしれない。しかし、市民教育理論は、子どもの理性的判断能力・討議能力の育成による民主主義理念の実現を目指すことで、政治的な問題のみならず、経済的な問題までも解決していく可能性を有していることも否めないであろう。この可能性は、昨今の教育改革で重視されている市場論に基づく教育とは違う形での平等な教育を実現していく可能性でもある。

このような思想的な諸議論をふまえた上で多文化社会における社会科のあり方を考えるとすれば、一つの歴史認識を提示し、特定のアイデンティティを子どもに付与するのではなく、子どもに、自分の利益と同様に他者の利益を考慮できる市民的徳を身につけさせ、同時に、多様な意見の一つにまとめる討議の過程で、共通のアイデンティティを見出させるということとなる。

本稿では、討議 (deliberation) を中心にした市民教育の可能性を示唆してきたが、そのような教育が授業の中でどのようになされるかについては言及してこなかった。今後は、本稿で特に注目してきた民主主義的教育理論に焦点を当てながら、それが教育実践といかに結びついているかを研究していくこととする。つまり、民主主義的教育という思想が、実際の教育実践にどのように反映されているかを、方法論の観点から検討することが今後の課題である。

注

(1) 歡喜隆司「アメリカ社会科教育の成立・展開過程の研究—現代アメリカ公民教育の教科論的分析—」風間書房、1988年、第9章。

(2) 森分孝治「アメリカ社会科教育成立史研究」風間書房、879頁。

(3) わが国においては、堀尾輝久の研究に見られるように、公民教育は社会の〈大衆〉化を助長する大衆操作の手段として認識され、結果としてナショナリティの形成と結びつけられて認識される傾向が根強くあるのも事実である〔堀尾輝久「大衆国家と教育(一)—天皇制下における〈大衆〉化問題の特殊性を中心として」日本教育社会学会「教育社会学研究 第12集」1957年、87-91頁〕。なお、本稿において、“Civic Education”の訳語を、教科教育において通例とされている「公民教育」ではなく、「市民教育」と当てているのは、このような日本的な連想を避けるためでもある。

(4) 「シティズンシップ」は、90年代に入りようやく注目されたものではなく、それ以前から盛んに議論の遡上に上っている。ヒーター (D. Heater) によると、「市民権」概念は、古代ギリシア・ローマ時代に起源を持つ市民共和主義的市民権 (civic republic citizenship) と、近代以降支配的になり、今日までその影響力を保持している自由主義的市民権 (liberal citizenship) の二つの伝統を有する。この考えに従えば、1990年代以前の議論は、市民社会を形成する上でどちらの概念が有効かをめぐって展開されてきたと見なせる。一方、90年代以降は、多文化化した状況において社会的統合を導くために、シティズンシップの二つの伝統を包括する新たなシティズンシップ概念についての議論が展開されており、90年代以前のシティズンシップに関する議論とは焦点が異なっている。なお、ヒーターは新たな概念としての「多重市民権」 (multiple citizenship) の必要性を主張しており、シティズンシップの確立にのっての教育の役割を強調している〔D. ヒーター著、田中俊郎・関根政美訳「市民権とは何か」岩波書店、2002年、第1章、第2章、第4章、第5章参照〕。

(5) 椛山正弘「アメリカ教育の変動—アメリカにおける人間形成システム」福村出版、1997年、230頁；森茂岳雄「ニューヨーク州の社会科カリキュラム改訂をめぐる多文化主義論争—A, シュ

- レジンガー Jr. の批判意見の検討を中心に」アメリカ教育史研究会研究成果報告書『アメリカ多文化主義における国民統合と教育に関する史的研究』1996年、269-80頁参照。
- (6) 中村(笹本)雅子は、1960年代の「文化剥奪論」をめぐる論争が、支配者層たるマジョリティ文化を被支配者たるマイノリティ文化が相対化するという意味を有していると分析した上で、その文脈に沿って現代の多文化教育を批判する。中村は、今日進められている多文化教育が、マイノリティの自己理解とアイデンティティ形成を助成するとともに、マジョリティの子どもが多文化理解を深めることを目的としていると指摘しながらも、その中には、マジョリティが無自覚に前提としている自文化の普遍性と規範性を相対化し、問い直すことを課題にする教育実践計画がほとんどないと批判する〔中村(笹本)雅子「現代アメリカ文化とマイノリティーの教育—「文化剥奪」から文化民主主義へ—」『アメリカ研究』25号、1991年、139頁〕。また、田中千賀子は、「多文化教育はその発生の経緯から今日でもマイノリティのための教育と見なされることが多く、実践もマイノリティを対象とすることがほとんど」であり、「マジョリティを対象にする多文化教育は、必要性は強調されているものの、研究が遅れている」と指摘している〔田中千賀子「多文化教育実践の分類と教育効果に関する一考察—事例研究の分析を通して—」アメリカ教育史研究会、前掲報告書、282頁〕。
- (7) 以上の概要は、森茂、前掲論文を参照した。
- (8) 本稿では、リベラル派の論者として、ラヴィッチを中心に取り上げるが、シュレジンガー Jr. も論争において重要な位置を占める。シュレジンガー Jr. は、アフリカ中心主義的な教育がアメリカの分裂を招くとして、その危険を警告しており、ラヴィッチと同様、多様な人々の社会的統合を中心課題としている〔A. M. Schlesinger, Jr., *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society*, Whittle Direct Books, 1991, esp. chap. 3, chap. 5.〕。
- (9) D. Ravitch, "Multiculturalism: E Pluribus Plures," *The American Scholar*, vol. 59, no. 3, 1990, p. 340.
- (10) Ibid.
- (11) Ibid., p. 341.
- (12) M. K. Asante, "The Afrocentric Idea in Education," *The Journal of Negro Education*, vol. 60, no. 2, 1991, p. 174.
- (13) Ibid., p. 174, p. 178. 括弧内は引用者による。
- (14) 旗手俊彦の分析によると、ロールズ、ドゥオーキン (R. Dworkin) らが主張する権利論的正義論としてのリベラリズムの理論体系においては、権利の享有主体としての個人と、その権利の保障主体としての公権力という二主体のみが想定されており、権利享有主体としての個々人の公共性や中間的な公共空間の構築というテーマが欠落している。旗手は、リベラリズムの問題が「主権的領域の確保のために、請求権的側面を不可欠の要件とした」ことに存しており、「請求権に社会権まで含めたことがリバタリアニズムから批判」され、「請求権を賦与された反面としての公共的義務の担当という側面が欠落」していることがコミュニタリアニズムによって批判されたとする。この問題を克服するために、「主体的領域において公共性を担う」ような理論、すなわち、「問題となる場面毎に、当事者がその内容を協議するという理論」の構築が必要であると主張される〔旗手俊彦「市民的リベラリズムと現代日本の市民教育」、今井弘道編『新・市民社会論』風行社、148-50頁〕。
- (15) W. キムリッカ著、千葉眞・岡崎晴輝他訳『現代政治理論』日本経済評論社、2002年、iii-v頁（日本語版への序言）。
- (16) S. Gilles, "On Educating Children: A Parentalist Manifesto," in: *The University of Chicago Law Review*, vol. 63, summer, 1996, p. 976.
- (17) S. Sherry, "Responsible Republicanism: Educating for Citizenship," in: *The University of Chicago Law Review*, vol. 62, no. 1, 1995, p. 157. 括弧内は原著者による。
- (18) cf. A. Gutmann, *Democratic Education*, Princeton University Press, 1987 (New edition, 1999); Gutmann, "Democracy and Democratic Education," in: *Studies in Philosophy and Education*, vol.

12. 1993, pp. 1-9.
- (19) ガットマンの「意識的社会再生産」の概念については、平井悠介「教育による公共性の創出—Amy Gutmannの『意識的社会再生産』概念を中心に—」教育思想史学会『近代教育フォーラム』第11号、2002年、で詳論した。
- (20) Gutmann, op. cit., 1987, chap. 2.
- (21) cf. W. Kymlicka and W. Norman, "Citizenship in Culturally Diverse Societies: Issues, Contexts, Concepts," W. Kymlicka and W. Norman eds. *Citizenship in Diverse Societies*, Oxford University Press, 2000, p. 6.; E. Callan, *Creating Citizen: Political Education and Liberal Democracy*, Oxford University Press, 1997, p. 221.; W. A. Galston, *Liberal Purposes*, Cambridge University Press, 1991, p. 220.
- (22) A. Gutmann, "Challenges of Multiculturalism in Democratic Education," in: R. Fullinwider, ed., *Public Education in a Multicultural Society: Policy, Theory, Critique*, Cambridge University Press, 1996, p. 160.
- (23) S. Macedo, *Diversity and Distrust*, Harvard University Press, 2000, p. 3, p. 279.
- (24) M. Levinson, *The Demands of Liberal Education*, Oxford University Press, 1999, p. 100, p. 103.
- (25) Gutmann, op. cit., 1996, p. 309.
- (26) M. Nussbaum, "Patriotism and Cosmopolitanism," in: J. Cohen, ed., *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, Boston: Beacon Press, 1996, p. 7. なお、ヌスバウムの教育理論に関しては、Nussbaum, *Cultivating Humanity*, Harvard University Press, 1997. を参照のこと。
- (27) A. Gutmann, "Democratic Citizenship," in: Joshua Cohen, ed., *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, Boston: Beacon Press, 1996, p. 70.
- (28) Ibid., p. 68.
- (29) このような制度上の公正を希求するガットマンは、「自らの故郷に愛着を抱いており、自らの文化的特殊性を伴ってはいるが、他の多様な人々にとっての故郷となる多様な場所からも悦
- を感じる」コスモポリタンのパトリオティズム (cosmopolitan patriots)の立場をとるアッピア (A. Appiah)とも一線を画す。[K. A. Appiah, "Cosmopolitan Patriots," in: J. Cohen, ed., *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, Boston: Beacon Press, 1996, p. 22] .
- (30) Galston, op. cit., p. 253.
- (31) Ibid.
- (32) Ibid.ただし、傍点は引用者による。
- (33) Gilles, op. cit., p. 980.
- (34) W. Kymlicka, *Multicultural Citizenship*, Oxford University Press, 1995, p. 189.
- (35) Ibid., p. 172.
- (36) Ibid., pp. 178-9.
- (37) 中條献もまた、この論争をリベラルな論者と民族中心主義者との対立ととらえるのではなく、包括的にその意味を見出そうとする。中條は、「論争は結局、両者ともアメリカ人の統合の問題へと向かっている」と指摘する [中條献「アメリカ史研究と多文化主義—「アメリカ史研究の統合」をめぐる議論を中心に—」アメリカ教育史研究会、前掲報告書、53頁、58頁]。また、辻内鏡人は、多文化主義思想は、多様な諸個人が社会で共存していくための思想であり、それゆえ、社会的な統一性を目指す思想であると位置づけている [辻内鏡人「多文化主義の思想的文脈—現代アメリカの政治文化—」『思想』1994年9月号、56-7頁]。
- (38) 多文化主義に関する教育論争から、教育政策に関する意義を見出している先行研究として、坪井山実の研究をあげることができる。特に、バンクス (J. Banks) によるシュレジンガー Jr. の批判を中心に、多文化主義教育の概念の拡張を主張している点、さらに、それが、自由と平等、そして人権と民主主義が尊重される社会を願う統治し得る能力を基礎学力の中心に位置づけた教育実践として規定している点は示唆に富んでいる [坪井山実「現代アメリカ大都市学区における多文化教育政策の展開」アメリカ教育史研究会、前掲報告書、148-171頁]。しかしながら、坪井の研究では、本稿で試みた方法論に関しての言及は見られない。

(39) Ravitch, *op. cit.*, p. 351.

(40) なお、ガットマンの教授の方法論に関しては、平井、前掲論文においても触れている。

(41) Gutmann, "Challenges of Multiculturalism in Democratic Education," p. 158. 強調は原著者による。

**Civic Education in Modern America:
Focusing on the Relationship between Citizenship
and Democracy in a Multicultural Society**

Yusuke HIRAI

The purpose of this study is to consider the conception of civic education and the contents of citizenship in educational theories during the 1990's in the United States. Many controversies exist over the meaning of citizenship in a multicultural society. The point at issue is whether we should regard liberty as most important, or should we regard common identity as being most important. Therefore, this study intends to explain a balance between the two, focusing especially on the theory of civic education based on deliberation advocated by Amy Gutmann.

First, this study clarifies the liberal arguments regarding civic education. Liberals regard education as a means of socialization; however, it is difficult to socialize different peoples in a multicultural society. Therefore, liberals argue in favor of the idea of citizenship in order to solve the problems of multiculturalism, and this study examines these problems from the standpoint of the method of social integration, identity formulation and educational content. Then, these arguments are applied in real cases: This study argues the significance of the theories of civic education in the context of controversy surrounding the curriculum revisions of Social Studies programs in New York State in 1987. Finally, it was concluded that deliberation as a method to accommodate many opinions was regarded as important in the arguments over civic education, and that the attitude to keep deliberation is needed in a multicultural society.

Contents are as follows:

1. Preface
2. Controversy over Identity and Theory of Civic Education
3. Theory of Democratic Education as Civic Education
4. Significance of Theory of Civic Education in Multicultural Education
5. Conclusion: Potentiality of Civic Education