

投稿論文

1970年代のアメリカ社会科における シチズンシップ教育改革論議の特質 ——「参加」の視点から——

唐 木 清 志*

A Feature of Renewal of Citizenship Education on 1970s' Social Studies
in the United States:

From a perspective of "participation"

Kiyoshi KARAKI

1970年代のアメリカ社会科では、シチズンシップ教育改革論議が高揚する。本研究の目的は、その改革論議の特質を、「参加」の視点から明らかにすることにある。そのために、以下の2つの手続きをとる。第1に、1970年代のシチズンシップ教育改革論議が、現代シチズンシップ教育の出発点となっていることを明らかにする。1960年代の「新社会科」の反省から導き出された1970年代のシチズンシップ教育改革論議では、シチズンシップ教育への様々なアプローチが誕生した。具体的には、法教育 (Law-Related Education) や道徳的発達 (Moral Development) に関する研究・実践がそのアプローチに該当する。それらアプローチの多くは現在まで継続的に研究・実践が積み重ねられてきているが、その源流を遡ると、1970年代の研究・実践にたどり着くケースが少なくない。そして、第2に、1970年代のシチズンシップ教育改革論議では「参加」という視点に注目が集まり、そこから「社会参加学習」が誕生したことを明らかにする。社会参加学習に関しては、当時の代表的な論者であるコンラッドとヘディン (Dan Conrad and Diane Hedin) の研究を取り上げ、その分析から社会参加学習の全体像を明らかにする。本研究は、アメリカのシチズンシップ教育における社会参加学習の構造を明らかにするという、筆者の継続研究の一端をなすものである。

1. はじめに—本研究の目的—

本研究の目的は、1970年代のアメリカ社会科におけるシチズンシップ教育

※筑波大学大学院人間総合科学研究科

(citizenship education) 改革論議の特質を明らかにすることにある。筆者の研究課題は一貫して、シチズンシップ教育における社会参加学習の構造を明らかにすることであり、本研究もそのような一連の研究の中に位置付けられる。筆者の理解では、アメリカでは建国以来シチズンシップ教育の理論的中核に「参加」を位置付けてきたが、学校カリキュラム（とりわけ、社会科カリキュラム）に「参加」が明確に位置付けられるようになるのは、1970年代以降と最近のことである。このような歴史的な理解に基づきながら、本研究で明らかにする「特質」とは、1970年代のシチズンシップ教育改革論議で「参加」の視点が注目され、そこから「社会参加学習」が展開されるに至ったという事実には他ならない⁴⁰。

なお、本研究では、「1970年代」という時期区分を次のように考えている。

1921年に創設されて以来、今日に至るまで、一貫してアメリカ社会科をリードする団体として、全米社会科協議会（National Council for the Social Studies, 略称 NCSS）がある。アメリカ社会科の動向を分析する上で、この NCSS の機関紙“Social Education”は基本文献となる。この“Social Education”において、1970年代に2つの「社会科カリキュラム・ガイドライン」（略称「ガイドライン」）が発表された。ガイドライン開発の目的は、「社会科カリキュラムに関連して発生している諸疑問・諸課題を解決すること⁴¹」にあった。団体の性格からして、このガイドラインの内容から1970年代のアメリカ社会科の方向性を推し量ることは適切な手続きであると考えられる。ガイドラインは、以下の2つである。

①“Social Studies Curriculum Guidelines” (December 1971)⁴²

②“Revision of the NCSS Social Studies Curriculum Guidelines” (April 1979)⁴³

②は、①の改訂版である。本研究では、この1971～1979年を「1970年代」と設定する。この「1970年代」に、アメリカ社会科では「社会科」のアイデンティティを再検討する動きが活発化し、その結果として、シチズンシップ教育改革論議が盛り上がることになる。その改革論議で「参加」というキーワードが注目されるのだが、本研究では、「参加」が注目されるに至る経緯及びその内容を分析することで、最終的には社会参加学習の全体像も明らかにしてみたいと思う。

また、先行研究との関連においては、本研究は次のように位置付けられる。

本研究との関連で注目すべき先行研究として、伊東亮三と溝上泰の研究を挙げることができる⁴⁴。前者は1973年、後者は1974年と、ともに1970年代の前半に書かれたものである。両者の論文は、1970年代のシチズンシップ教育改革論議が、

1960年代の社会科の反省の上で生じたという時代背景を理解するのに役立つ。しかし、その時期的な制限から、1970年代のシチズンシップ教育改革論議全体を踏まえた分析とはなっていないため、伊東が、「目標として列挙される市民的資質の記述は、一般にあいまいなことばで述べられ、しかも各々の目標が質的に異なっているばあいが多い。それでは教科内容を系統的に組織づけることは困難である^⑧」と結論付けてみても、それは説得力を持った指摘とはなっていない。また、1980年代に入ると、「アメリカにおける1970年代のシチズンシップ教育改革論議」を研究対象としたいいくつかの論文が発表される。小原友行、森本直人、江口勇治の研究は、その代表的なものである^⑨。このうち、森本と江口の論文は、「参加」に注目し、それが1970年代のアメリカ社会科を特徴付けるキーワードであると指摘している点で、筆者と同じ立場に立つ。例えば、森本は、『『市民的資質』概念の中心に『市民としての積極的な役割』として政治的システムへの参加の能力を設定し、生徒たちのコミュニティへの積極的な参加活動を組織することを中心的方法としている^⑩』と、1970年代のアメリカ社会科を特徴付ける。しかし、この森本の主張も、1970年代に発表された1冊の改革レポートの分析から導き出した結論に過ぎず、したがって、1970年代のアメリカ社会科全体がそのように方向付けられていたと指摘するには説得力に欠けている。本研究では、これらの問題点を克服するために、1970年代のアメリカ社会科の全体的な方向性を明確にし、社会参加学習の全体像を明らかにすることに研究の力点を置く。

2. 1970年代のアメリカ社会科におけるシチズンシップ教育への注目

(1) 新社会科の反省とシチズンシップ教育の再評価

1916年に教育局が『中等学校における社会科』^⑪を発表し、社会科がアメリカに誕生して以来、社会科は一貫して「良きシチズンシップ (good citizenship)」の育成を中心的な目標としてきた。しかし、この目標が、一時ではあるが、アメリカ社会科の歴史において弱められる時期がある。1960年代の、いわゆる「新社会科 (New Social Studies)」と称されるカリキュラム改革運動期が、その時期に当たる。社会科が「社会科学科」と解釈された新社会科の時代には、社会諸科学の学問構造が社会科カリキュラムの開発原理となり、生徒にはそれら学問構造の体系的な理解が要求された。「探究」「発見」を代名詞として、生徒の認知レベルでの成長に注目が集まったのも、この時期の特徴である。その反動として、1970年

代に「良きシチズンシップ」の育成に再び関心が集まるわけだが、そこでは、認知レベルに加え、情意レベル・実践レベルでの成長が生徒に期待された。

このような新社会科の問題点を鋭く批判し、1970年代のアメリカ社会科の方向性を指し示した研究に、論文発表当時 NCSS の会長であったエンゲル (Shirley H. Engle) の研究がある。彼の最大の関心事は、「社会科」と「社会科学」を峻別することにあつた。エンゲルは、次の3点から、新社会科の問題点を指摘する⁽⁴⁰⁾。

第1の問題点は、新社会科が科目中心 (subject-centered) に構成されていた点にある。新社会科では、社会科学の学問領域の多くを「科目」として導入した。しかし、それらの学問領域は依然として分離したままであり、それらが統合されて社会科プログラムを構成することはなかった。また、科目間の関係に関しても、なぜその学問領域が他の多くの学問領域との比較において選択されたのか、或いは、選択された学問領域相互の関係はどうなっているのかといった問いに対する明確な答は導き出されなかった。第2の問題点は、新社会科が市民生活における「価値 (values)」の問題を軽視していた点にある。社会科教育では「価値」は避けて通ることのできない問題であるにもかかわらず、新社会科では現存する社会問題との関係性を回避することで、価値の問題を軽視するか、あるいは、それを浅くてセンチメンタルな問題として片付ける傾向にあつた。そして、第3の問題点は、社会科学の内容の習得が「良きシチズンシップ」の育成に直接的に連動すると考えられていた点である。エンゲルによれば、もし社会科学の学問領域をシチズンシップの育成に役立てるとするならば、そのためには、生徒が現実社会の諸問題を明確にする場面で、それらの学問領域の知識・技能を実際に活用する場面が設定されなければならない。しかし、現実には、そのような場面は、新社会科においては設定されなかったのである。

このような3つの問題点が克服されることにより「社会科の未来 (Social Studies in the Future)」は保障される、とエンゲルは述べた。社会科学の学問領域から社会科カリキュラムを構成するのではなく、社会的な問題、あるいは生徒の個人的な問題から社会科カリキュラムを構成する。さらに、それらのカリキュラムに基づく授業では、社会的・個人的問題に対する生徒の意思決定 (decision making) を大切にする。そのようにカリキュラム・授業を構想することが、1970年代のアメリカ社会科では大切にされていくことになる。

1960年代後半より1970年代前半という時期は、アメリカの市民運動がピークを

迎える時期である。公民権運動やベトナム反戦運動を契機として、様々な社会問題が国家的な関心事となり、その問題解決に向けて、これまで十分に意見を述べることのできなかつた黒人や女性、そして若者が声を上げた。それらの一連の動きは「参加民主主義 (participatory democracy)」という政治理念に支えられ、「参加 (participation)」というキーワードで語られる。このような「参加」の視点が、エンゲルに代表される新社会科への批判と呼応し、1970年代のアメリカ社会科において社会参加学習を成立させる要因となった。

(2) 現代シチズンシップ教育論の出発点としての1970年代

ハーツバーグ (Hazel Whitman Hertzberg) は、1970年代のアメリカ社会科を“A New Movement” (「新しい動き」) と性格付ける。その際、ハーツバーグは、キーワードとして、“relevance” (重大な社会問題との関連性) / “activism” (積極的行動主義) / “identity” (アイデンティティ) の3つを挙げた⁽¹⁾。このようなキーワードを導き出す背景には、彼女が、「1968年」という公民権運動や学生運動を始めとした市民運動がピークを迎える年を、アメリカ社会科にとっての“A Turning Point” (転換点) と位置付けていることがある。ハーツバーグによれば、これ以後、1960年代の「新社会科」に多くの懐疑の目が向けられ、結果として、社会科に大きな変化がもたらされることになる⁽²⁾。

ハーツバーグは、先のエンゲルのように、「新社会科」に対して明確な異論を唱えているわけではない。歴史家の目で1970年代のアメリカ社会科を客観的に見つめ、その研究及び実践の推移を分析している。ハーツバーグによれば、「1970年代のアメリカ社会科」は次のように理解される。それは、「1970年代は社会科教育改革にとって奇妙な10年であった。つまり、特定のトピック・課題・手続きに関して熱心に研究・実践が積み重ねられたという意味で注目に値するのだが (①)、社会科のある明確な方向へと導く基本的な考えを生み出したかとさえそれほどではない (②)⁽³⁾」(下線及び括弧内は筆者)、というものであった。②に関しては、次章(第3章)で言及する。この点に関しては、筆者はハーツバーグとは異なる見解を持っており、1970年代のアメリカ社会科は「参加」という視点を提示することで、「ある明確な方向へと導く基本的な考えを生み出した」と理解している。本節では、①に注目し、1970年代のアメリカ社会科が「現代シチズンシップ教育の出発点」となっていることを明らかにする。

ニューマン (Fred M. Newmann) は、1977年の論文で、公民教育 (civic

education) には他と区別される 8 つのアプローチが存在すると述べる。それは、以下の通りである⁴⁴⁾。

- ①学問領域 (歴史と社会諸科学) / Academic Disciplines (History and the Social Sciences)
- ②法教育 / Law-Related Education
- ③社会問題 / Social problems
- ④批判的思考 / Critical Thinking
- ⑤価値明確化 / Values Clarification
- ⑥道徳的発達 / Moral Development
- ⑦コミュニティ参画 / Community Involvement
- ⑧制度的学校改革 / Institutional School Reform

それぞれ当時どのように議論されたかを、ニューマンは詳細に分析する。その中で取り上げられた代表的な論者の研究・実践は、今日なお、その領域の研究を進める者にとって、出発点となる貴重なものが少なくない。例えば、「①学問領域」に関しては、リュウエンSTEIN (Morris Lewenstein) やシュワブ (Joseph J. Schwab) の研究を挙げている⁴⁵⁾。「学問領域に基づくシチズンシップ教育 (discipline-based citizenship education)」は、当時の中等学校カリキュラムの主流をなしていた。(現在なおそうである。)[②法教育]に関しては、American Bar Association (ABA) や Constitutional Rights Foundation (CRF) の動向に注目している⁴⁶⁾。ABA と CRF が、今日に至るまでアメリカの法教育をリードする団体であることは、多くの研究者が認めるところである。「③社会問題」に関しては、ハントとメトカーフ (Maurice P. Hunt and Lawrence E. Metcalf), オリバーとシェーパー (Donald W. Oliver and James P. Shaver) の研究に注目する⁴⁷⁾。「環境」「国際平和」「民族差別」を題材としたそのようなアプローチは、社会問題の複雑化が進む現代社会においてこそ必要とされるものである。また、「④批判的思考」に関しては、「③社会問題」で注目した、ハントとメトカーフらを挙げている。これは、「社会問題」と「批判的思考」に関する研究・実践が連動していること、つまり、社会問題を批判的に考えさせることでシチズンシップを育成することが、両領域の共通の目標とされていたことを意味する。次に、「⑤価値明確化」に関しては、サイモン (Sidney B. Simon) らの研究に注目している⁴⁸⁾。この価値明確化とは、市民の直面する諸問題が価値を巡る混乱から複雑化しているという現状を鑑み、個人が自分自身の価値を明確にすることによって、個人的・社会的

ストレスから解放されることを目的とした研究・実践である。「⑥道徳的発達」に関しては、コールバーグ (Lawrence Kohlberg) の研究を取り上げている⁽¹⁹⁾。コールバーグの提案した道徳的推論の3つのレベル、すなわち、前習慣期 (preconventional)・習慣期 (conventional)・後習慣期 (postconventional) は、生徒の知的発達に関連付けられることで、カリキュラム編成原理の中核となりうると当時の社会科では考えられていた。「⑦コミュニティ参画」では、ニューマン自らの研究を挙げている⁽²⁰⁾。現実社会における経験から生徒が乖離している現状を憂慮する教育関係者は、生徒によるコミュニティの社会的プロセスの観察、コミュニティのニーズに関する調査・分析活動などに注目する。最後に、「⑧制度的学校改革」では、アップル (Michel W. Apple) の研究に注目する⁽²¹⁾。このタイプの主張者は、シチズンシップ教育に最も強い影響力を及ぼすのは、学校制度そのものであると考える。したがって、シチズンシップ教育を進展させるためには、「隠れたカリキュラム」の内容を明らかにし、学校において生徒の自律性を保障することが先決であると提案する。

先のハーツバーグは、この8つの中でも特に「②法教育」と「⑥道徳的発達」に関する研究が、シチズンシップ教育における1970年代の「新しい (new)」領域であると述べる。またこの他に、ハーツバーグは、グローバル教育 (global education)、消費者教育 (consumer education)、キャリア教育 (career education)、エネルギー教育 (education about energy)、人口教育 (education about population) といったアプローチが、1970年代に、シチズンシップ教育の新しいアイデアとして提示されたと述べる⁽²²⁾。この背景には、「特殊利益政治 (special-interest politics)」つまり特殊利益を追究する諸集団が政府に対して政治的圧力をかける動きが当時活発化していたことがある、というのがハーツバーグの見解である⁽²³⁾。

また、1970年代にシチズンシップ教育改革論議が展開されるもう1つの根拠として、高校生を対象とした全国調査を挙げることができる。アメリカ政治学会 (American Political Science Association) によるその調査は1970年代初頭に行われ、その調査結果から、「公民」あるいは「政治」の授業から「新しい (new)」知識を得たと回答している高校生が27%に過ぎないということが明らかとなった。高校生の多くは、新しい知識を、新聞あるいはテレビなどから得ていたというのである。つまり、学校教育でシチズンシップ教育を担う「公民」「政治」は時代遅

れの内容を生徒に教えている、という事実がそこから浮かび上がった⁽²⁴⁾。このような現状より、1970年代に入り、シチズンシップ教育に様々な新しいアプローチが誕生し、そこでは現実の社会問題を積極的に教材として取り上げられていったのである。

3. 「参加」に方向付けられた1970年代のシチズンシップ教育に関する議論

(1) NCSS の社会科カリキュラム・ガイドライン (1971年) に見る「参加」

全米社会科協議会 (NCSS) は、その学会誌 “Social Education” の1971年12月号において、「社会科カリキュラム・ガイドライン」を発表する。ハーツバーグは、NCSS によるこのガイドライン開発を、「『新社会科』とそれに続く新たな動きとを調停しようとする試み」と評価している。さらに、ハーツバーグは「ガイドラインが方向性を示した緊張緩和 (detente) の試みは、それ以後の10年間の至るところで継続的になされた⁽²⁵⁾」と述べるが、これは当該ガイドラインが1970年代のアメリカ社会科の方向性を指し示す、正に「誘導指標 (guideline)」として機能していたことを指摘したものである。

ガイドラインは、以下のような構成になっている。

- まえがき (Foreword)
- 序文 (Preface)
- 構成 (Organization)
 - I. 社会科教育の根本原理 (A Basic Rationale for Social Studies Education)
 - II. ガイドライン (Guidelines)
 - III. 社会科プログラムを評価するためのチェックリスト (A Checklist for Evaluating a Social Studies Program)

「まえがき」で、当時の NCSS 会長であったジャロリメック (John Jarolimek) は、「この文書は、過去10年の間に生じた社会科カリキュラムを見直そうとする大規模な一連の努力の中で、とりわけタイムリーに提示されるものである⁽²⁶⁾」と述べ、ガイドラインが1960年代のカリキュラム改革運動 (「新社会科」) を見直す意味から開発されたことを説明している。さらに、ジャロリメックは、このガイドラインが「あらゆる時間に、あらゆる学校において適用されるようなスタンダード」として活用されるものではなく、「これから先に何年にも渡って社会科プログラムを開発する度毎に検討されていく必要がある⁽²⁷⁾」ような性格を有するものであると述べる。つまり、将来の社会科のスタンダード確立に向けた現時点での

「試案」あるいは「たたき台」として、ガイドラインは開発されたわけである。

「序文」では、ガイドライン開発に直接携わったマンソン (Gary Manson) らが、「新社会科」に関して次のように言及している。すなわち、1960年代のカリキュラム改革運動で重視された「学問的な知識の注入 (infusion) は、将来において社会科プログラムを開発する際に必要条件となっても、十分条件とは決してならないだろう。全米協議会は、この国の片隅で若者と大人を悩ませている身近な社会問題や個人的な関心事に、より直接的に取り組むことを専門家に要求している⁽²⁸⁾」、と。ここから分かることは、ガイドラインで表明された1970年代のアメリカ社会科が、1960年代の「高度に認知的な『学問領域の構造』を重視したアプローチ」からの脱皮を1つの方向性として掲げており、その際の方法論的視角が、学問の構造を強調しすぎることにより見過ごされてきた「身近な社会問題」や「個人的な関心事」に焦点を合わせるといったものであったということである。先のハーツバーグは、この1970年代のアメリカ社会科を「社会問題／自己実現社会科 (the social problems/self-realization social studies)⁽²⁹⁾」と命名している。

ガイドラインの具体的な内容は、「構成」で示されている。このうち、「Ⅲ. 社会科プログラムを評価するためのチェックリスト」は、「Ⅱ. ガイドライン」の小項目に対応したものであり、内容的に重なる部分が多いため、ここでは詳細な検討は行わないこととした。

「Ⅰ. 社会科教育の根本原理」では、社会科の構成要素として、「知識 (Knowledge)」「能力 (Abilities)」「価値 (Valuing)」「社会参加 (Social Participation)」の4つを挙げている。それら4つは、ガイドライン開発以前よりアメリカ社会科において取り上げられてきた要素であるが、ガイドラインでは特に1960年代の議論との対比において、その内容を次頁の【表1】のように性格付ける。

もちろん、【表1】に示したように「1960年代」や「1970年代」と年代をくくり、それぞれの特徴を単純化することに関しては様々な誤解を生む危険性もある。例えば、「知識」の項目に限定して考えてみても、1970年代の前半において「新社会科」の再評価は行われているし⁽³⁰⁾、また、「論争問題 (Controversial Issues)」という社会的課題を教材としたアプローチはすでに1960年代半ばには登場している⁽³¹⁾。つまり、社会科に関する研究・実践のすべてを、【表1】に示した枠組みにおいて包括的に理解することには多少の無理が生じるわけである。したがって、上記【表1】は、ガイドライン作成者の意図に基づく限定的な歴史的解釈、ある

【表1. ガイドラインの開発に伴う基本的な考え方⁽³²⁾】(筆者作成)

	1960年代のアメリカ社会科	1970年代のアメリカ社会科(ガイドライン)
知 識	学問領域の構造(structure of a discipline)を重視し、社会諸科学から導き出された知識より社会科の内容を構成する。	社会諸科学の知識に、個々の生徒のニーズや社会的課題(social issues)に関する知識も加えて社会科の内容を構成する。
能 力	認知能力としての探究(inquiry)を大切にす。	認知能力(intellectual)に、情報処理能力(data processing)・人間関係能力(human relations)を加え、3つの領域より考える。
価 値	価値を、カリキュラム開発の基本原則として考えていなかった。	価値の問題は社会科教育を考える上で避けることができない(避けるべきではない)問題であるので、カリキュラム開発の基本原則として重視していかななくてはならない。
社会参加	社会参加を、カリキュラム開発の基本原則として考えていなかった。	社会参加を通して、知識・能力・価値は統合されるのであり、したがって、社会参加の視点をカリキュラム開発の基本原則として加えることは社会科の存立基盤に関わる。

いは、1970年代のシチズンシップ教育改革の方向性を知る上での参考資料の1つと理解するのが適当であろう。しかしだからと言って、それで【表1】の価値が減じるというわけではない。1970年代のアメリカ社会科を理解する際には、誤解を覚悟の上で、上記のような対比表を作成することが必要かつ有効な作業となる。

ハーツバーグの分析に基づけば、【表1】の「知識」「能力」は1960年代の「新社会科」において強調されたものであり、「価値」「社会参加」は1970年代の「社会問題/自己実現社会科」において強調されたものと解釈することができる。(前者の「知識」「能力」に関しては、1970年代の視点から改訂が加えられている。)ここでは、本研究で注目する「社会参加」に関して、もう少し詳しく論じてみたい。「社会参加」に関して、ガイドラインは次のように考える⁽³³⁾。まず、従来の学校教育に対して、「学校教育、とりわけ社会科プログラムの実践は活動的で体系的な生徒の参加を推進してこなかった」と批判的な目を向けることから、その提案は始められる。従来の典型的な社会科授業は、「2×4の教授学(two by four pedagogy)」と呼ばれ、教科書の裏表の表紙と教室の4つの壁に制限された授業として実践された。しかし、そのような授業では、生徒の思考は限定されたものとなり、結果として、知識や思考が将来的に実社会で応用されることはほとんど

期待できないものとなってしまふ。では、どのような社会科授業が必要とされるのか。それが、教室において学ばれた知識や思考を、現実世界の場において応用するような授業、つまり、社会参加学習である。

では、そのような「社会参加」の議論は、実際にはガイドラインにどのように盛り込まれていたのか。次の【表2】は、ガイドラインの大項目だけを示したものである。さらに、【表3】は、とりわけ「社会参加」に関連すると思われる「大

【表2. 社会科カリキュラム・ガイドライン】

1.0	社会科プログラムは生徒の関心に直接的に関連付けられるべきである。
2.0	社会科プログラムは現実社会を取り扱うべきである。
3.0	社会科プログラムは人間の経験・文化・信念を代表する根拠のしっかりとした現在の知識に基づいて開発されるべきである。
4.0	目的はプログラムに方向付けを与える枠組みの中で思慮深く選択され、明確に述べられるべきである。
5.0	学習活動は生徒を学習過程に直接的に、活動的に関与させるべきである。
6.0	学習指導と学習活動の方略は広範な学習資源に依存すべきである。
7.0	社会科プログラムは経験の組織化を促進しなければならない。
8.0	評価はプログラムの目的に対して有効で、体系的で、総合的で、正統的であるべきである。
9.0	社会科教育は学校プログラムの活動的で責任ある部分として活発な支援を受け取るべきである。

【表3. 社会科カリキュラム・ガイドライン（大項目2.0）】

2.1	プログラムは、社会世界の現実、その欠点、その理想、その強み、その危険性、そして、その約束の上に焦点付けられるべきである。
2.2	プログラムは広く広まり、永続性のある社会問題を強調すべきである。
2.3	プログラムは人種差別、貧困、戦争、人口問題といった現実的で、論争的な問題の実現可能な解決策を考案するような分析や試みを含むべきである。
2.4	プログラムは、生徒自身が所属するあるいは所属しない集団であるところの、文化的・民族的・宗教的・民族的集団に対する集中的で連続的な研究を提供すべきである。
2.5	プログラムは、生徒の所属する集団以外の人種的・民族的集団の構成員と対面し、議論し、研究し、一緒に作業する機会を生徒に提供すべきである。
2.6	プログラムは最も身近な学校コミュニティの現実の上に開発されるべきである。
2.7	学校内外の現実社会への参加が、社会科プログラムの一部として認められるべきである。

項目2.0」に絞って、その小項目を示したものである。

ガイドラインでは、これ以上の詳しい説明はなされていない。それは、先のエングルが述べているように、「詳細な内容のアウトラインを提示することを止め、教材の選択と学習内容の組織化は直面しているニーズに基づき、それぞれのケースで決定されるべきである³⁴⁾」というアメリカ社会科の伝統的な考え方に基づいているからである。ともかく、社会科カリキュラムに「社会参加」(あるいは「参加」)が明確に位置付けられるのは、NCSS 史上このガイドラインが初めてである。このガイドラインが、これ以後「社会参加学習」を議論する際に、有効な文脈として機能することになる。

1971年に発表されたガイドラインは、先に述べた通り、1979年に「改訂(revision)」される。しかし、その改訂は大改訂ではなく、いわゆるマイナーチェンジなレベルでの改訂であった。具体的には、10年余り(1971~79年)の社会変化を考慮し、「国際的な相互依存関係」を重視した改訂であった。内容に関する具体的な変更では、例えば、【表3】に示した「大項目2.0」に関しては、新たに次の2つの小項目が付け加えられている。

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">・プログラムは、社会問題の地方的側面とグローバルな側面との関係性を表現すべきである。・プログラムは、将来的に生じるだろう諸条件や諸問題を生徒が検討する機会を提供すべきである。 |
|--|

それでは、1970年代に入って注目された社会参加学習は、具体的にはどのような学習であったのだろうか。次には、その代表的な論者であるコンラッドとヘディン(Dan Conrad and Diane Hedin)の論稿から、それを明らかにしてみたい。

(2) コンラッドとヘディンの社会参加学習

1970年代のシチズンシップ教育論に関する代表的な書として、『責任あるシチズンシップのための教育』(1977年)と『シチズンシップ教育の合理性を確立すること』(1977年)がある。この両書において社会参加学習について触れているのが、コンラッドとヘディンである。ここでは、彼らの理論に基づいて、シチズンシップ教育における社会参加学習の構造を明らかにしてみたい。

次の【表3】は、コンラッドらの2つの論文を、社会参加学習という観点から解釈し直し、その構造を表にまとめたものである。

「5」と「6」に関しては、詳しい説明が必要であろう。

【表3. 社会参加学習の構造⁽³⁵⁾】(筆者作成)

項目	内容
1. 目標となる“citizenship”の解釈	<p>“citizenship”のイメージは政治や政府について知っていることだけでなく、コミュニティの出来事について知っており、明白な行動を通してこの出来事に対処すること。“citizenship”を“membership”と同義に解釈する。他のすべての成員と相互理解し、コミュニティ全体の幸福（発展）に対して関心を共有し、このコミュニティの発展のために進んで貢献すること。</p>
2. 学習者である青年（若者）の捉え	<p>(1) 若者は、シチズンシップの準備者と捉えられるだけでなく、現在においてすでに市民であると捉えられなければならない。 (2) 市民として、青年は、コミュニティの発展に対して意義ある貢献をすることができる。 (3) 青年として、彼ら／彼女らは市民として参加する機会から利益を得る。 (4) 学校は青年のコミュニティの出来事への参加を支援することができるし、また、すべきである。(あまりにもしばしば制度的な圧力が、具体的には、非常に大きな建物の中に多くの生徒を詰め込んで指導することが、そのような市民的関与を妨げてきた。) (5) 青年の参加は、シチズンシップ教育のプロセスにおいて中心的な構成要素となるべきである。</p>
3. 青年による社会参加の具体的な性格	<p>(1) 生徒とコミュニティの両者が価値あると考える課題に取り組むこと。 (2) プロジェクトと活動内容に関して決定を下す責任を持っていること。 (3) 自分たちの行動に協力する他者を持っていること。 (4) 思考を（認知的に、倫理的に）刺激し、高める課題の上で作業すること。 (5) 共通の目標に向けられた集団的な努力の上で、仲間や大人と一緒に作業すること。 (6) 自分たちの経験を体系的に振り返ること。</p>
4. シチズンシップ教育の方法として「社会参加」が必要とされる理由	<p>(1) シチズンシップの準備教育として青年を教育するという学校における伝統的な立場は、市民としての現在の青年の立場をまったく無視したものである。 (2) 教室環境の性格が、そこで起こりうること（授業）を、繰り返される適用によって自分たちの力を失うことになりかねない、「処理（treatment）」の過程に不可避免的に制限する。 (3) 青年の参加は、学校と社会の両方で擁護されている、セルフフィッシュヤナルリズムへと向かう現代的傾向に対する解毒剤として役立つことができる。 (4) 青年の参加は、シチズンシップ教育に対する教室に基づくアプローチとは矛盾しておらず、むしろそれを促進するものでもある。</p>
5. 青年による社会参加の諸形態	<p>(1) (社会機関における) コミュニティ・サービス (2) コミュニティ・プロジェクト (3) 社会的・政治的行動 (4) コミュニティ・スタディ (5) インターンシップ</p>
6. 社会参加学習のプログラム・モデル	<p>(1) ボランティア活動 (2) コミュニティ・アクション単位 (3) 存在するコースの「実験室」 (4) コミュニティ関与プログラム (5) アクション・ラーニング・センター (6) コースと経験のシークエンス</p>

「5」は、社会参加学習ではどのような学習活動が展開されるかを示している。(1)は、社会機関においてボランティア活動することを意味する。具体的には、生徒が週1回、老人ホームで行うボランティア活動等がこれに該当する。(2)は、コミュニティの社会的ニーズを満たすことを目的に、生徒がコミュニティで実施されているプロジェクトに参画し、活動することを意味する。コンラッドらは、(2)の性格を(1)と(3)の中間に位置するものと説明しており、具体的には、障害を持つ子どものために夏休みのキャンプを企画・運営することを挙げている。(3)は、(2)と同じように生徒がコミュニティのニーズに取り組むのだが、公共政策の立案に関与するなど政治的な色彩が強い活動である。具体的には、製紙工場による水質汚濁を調査した生徒が、政府に対して公害に関する政策を提案することがある。また、(4)は、コミュニティを多面的・多角的に調べる学習を指す。社会科との関連が深い学習で、教室で学んだ知識・技能をコミュニティ調査に応用することが含まれる。そして、(5)は企業等で実際に働くことを意味する。一定期間に一定時間、諸団体等で働く経験がキャリア教育として意義あることは、当時より注目されていた。

また、「6」は、社会参加学習が学校カリキュラムに導入された場合に、それがカリキュラムにどのように位置付けられるかを示している。(1)から(6)の順番は、カリキュラムの統合度が順に高まっていくことを示している。(1)は、コミュニティでボランティア活動をすることを意味し、放課後などを利用して実施される。(2)も(1)と同じようにボランティア活動を意味するのだが、その活動が単位として認められるという点で(1)と異なる。(3)は、学校で実施されている教科(国語や社会科など)の中で、社会参加学習を実践することを意味する。(4)は、特別な時間枠を設定し、そこで社会参加学習を実施することである。日本の総合的学習をイメージすると理解しやすい。(5)は、生徒が学校生活の半分以上を「アクション・ラーニング・センター」(仮名)と呼ばれるような教室に出席し、社会参加学習を実践することを意味する。そして、(6)は、学校全体に社会参加学習が浸透することを意味する。コンラッドらが「中等学校レベルではほとんど見られない」と述べている通り、これは本来大学教育レベルで実施される社会参加学習である。

この「5」と「6」の組み合わせの中で、社会参加学習は成立する。例えば、本研究でも取り上げたニューマンは、1977年に「家主プロジェクト」という社会

参加学習のプログラムをウィスコンシン州・マジソン市で実施するが⁶⁶⁾、それは「5 (3) 社会的・政治的行動」と「6 (4) コミュニティ関与プログラム」の性格を有して実践された。

社会参加学習は、1970年代のアメリカ社会科で注目された。上記のニューマンの実践は、その代表的なものである。しかし、必ずしもそのような実践が、当時のアメリカ社会科の主流であったわけではない。実際には、当時から現在至るまで、先に触れた「2×4の教授学」がアメリカ社会科授業の主流をなし続けている。では、社会参加学習に焦点を合わせてアメリカ社会科を分析する意義はどこにあるのか。筆者は、そうすることで「社会科の本質」を見極めることができると考えている。生徒を「すでに市民である」と捉え、コミュニティの諸問題に積極的に関与させ、その問題解決の過程でシチズンシップを育成していく社会科が、今後益々重視されていくことが筆者の願いである。

4. おわりに—1980年代以降の社会参加学習の展開—

本研究では、1970年代のアメリカ社会科の動きに注目し、そこで展開されたシチズンシップ教育改革論議の特質を明らかにした。具体的に導き出された結論は、第一に、1970年代の改革論議が現代シチズンシップ教育の出発点となっていること、第二に、そこで注目された「参加」という視点に基づき、1970年代のアメリカ社会科において社会参加学習が誕生したことである。

最後に、1970年代以降の社会参加学習の展開を素描しておきたい。

1980年代に入り、先ず注目される社会科プログラムに“Project SPAN”がある。SSEC (Social Science Education Consortium) によって開発されたそのプログラムは、社会科の目標の1つである「参加」に焦点を合わせ、「社会的役割に基づく社会科」として開発されたものである⁶⁷⁾。その後、1980年代の後半まで、「基礎に帰れ (back to basics)」運動の中で、社会参加学習は一時的にその勢いを衰えさせるが、1989年10月号の“Social Education”で「参加」に関する特集号が組まれると⁶⁸⁾、再びアメリカ社会科で社会参加学習が注目されるに至る。さらに、1990年代以後は、「サービス・ラーニング (service learning)」という新しい教育方法と連動して、アメリカ社会科で社会参加学習が盛んに議論されるようになった⁶⁹⁾。そして、その理論的・実践的研究は、今なお進行中である。

註

- (1) 社会参加学習の源流は、成立期社会科のダン (Arthur William Dunn) の思想やデューイ (John Dewey) を始めとする進歩主義教育論にまで遡る。当時の教育論が、社会参加学習に大きな影響を及ぼしていることは事実である。それでは、1970年代に社会参加学習が成立すると解釈する根拠は何か。筆者は、その根拠を、シチズンシップ教育再生という教育的文脈、理論的背景となる参加民主主義論の高揚、学校カリキュラムにおける「社会参加」の体系的な位置付けの3つに求めている。とりわけ、第3の視点、すなわち「カリキュラムにおける体系的な位置付け」が、1970年代以降の社会参加学習論の最大の特徴である。
- (2) NCSS Task Force on Curriculum Guidelines, "Social Studies Curriculum Guidelines," *Social Education*, 1971, 35-7, p. 853.
- (3) NCSS Task Force on Curriculum Guidelines, 1971, pp. 853-869.
- (4) Ad Hoc Committee on Social Studies Curriculum Guidelines, "Revision of the NCSS Social Studies Curriculum Guidelines," *Social Education*, 1979, 43-4, pp. 261-278.
- (5) 伊東亮三「アメリカ新社会科の性格」『神戸大学教育学部研究集録』(第49集), 1973年, 51~62頁。溝上泰「アメリカの社会科とカリキュラム改造運動」木原健太郎・小林信郎編著『現代教科教育学大系 3 社会認識の形成』第一法規, 1974年, 101~122頁。
- (6) 伊東亮三, 前掲書, 54頁。
- (7) 小原友行「小学校社会科における市民的資質育成の理論と授業構成—B. G. マシヤラス, T. カルトソーニス, J. L. パースの場合—」『高知大学教育学部研究報告』(第1部・第35号), 1983年, 129~160頁。森本直人「合衆国における市民的資質教育改革の方向性 (I)」『島根大学教育学部紀要 (教育科学)』第17巻, 1984年, 41~48頁。江口勇治「アメリカ合衆国における社会科論の展開 (4) — The Community and Citizenship」『長崎大学教育学部教科教育学研究報告』第8号, 1985年, 29~38頁。
- (8) 森本直人, 前掲書, 47頁。
- (9) Bureau of Education, *The Social Studies in Secondary Education*, Bulletin No.28, Washington, D. C, 1916.
- (10) Shirley H. Engle, "Exploring the Meeting of the Social Studies," *Social Education*, 1971, 35-3, pp. 287-288.
- (11) Hazel Whitman Hertzberg, *Social Studies Reform 1880-1980*, Boulder, CO: Social Science Education Consortium, 1981, p. 121.
- (12) ハーツバーグは、この1968年に象徴的な出来事として、キング牧師の暗殺、コロンビア大学における学生ストライキ、シカゴにおける反戦デモとそれに伴う警察との衝突などを挙げる。このような一連の市民運動を通して、学生は次第に「学問の構造」や「科学者としての生徒」といった考え方に関心を示さなくなり、最終的に、多くの生徒は「合理的な探究過程への関与」を明確に拒絶するに至る、とハーツバーグは述べる。(Hazel Whitman Hertzberg, p. 121, 参照。)

- (13) Ibid., p. 138.
- (14) Fred M. Newmann, Building a Rationale for Civic Education, In James P. Shaver (ed.), *Building Rationales for Citizenship Education* (NCSS Bulletin 52), Arlington, VA: National Council for the Social Studies, 1977, p. 4.
- (15) Morris Lewenstein, *Teaching Social Studies*, Chicago, IL: Rand McNally, 1963. Joseph J. Schwab, "Structure of the Disciplines: Meaning and Significances," In G. W. Ford and Lawrence Pugno (eds.), *The Structure of Knowledge and the Curriculum*, Chicago, IL: Rand McNally, 1964, pp. 1-30.
- (16) ABA と CRF のサイトは以下の通り。ABA: <http://www.abanet.org/home.cfm>, CRF: <http://www.crf-usa.org/>.
- (17) Maurice P. Hunt and Lawrence E. Metcalf, *Teaching High School Social Studies*, New York: Harper & Row, 1968. Donald W. Oliver and James P. Shaver, *Teaching Public Issues in the High School*, Logan, UT: Utah State University Press, 1974.
- (18) Sidney B. Simon and J. Clark, *More Values Clarification*, San Diego, CA: Pannant Press, 1975.
- (19) Lawrence Kohlberg, *Collected Papers on Moral Development and Moral Education, Vol. I*, Cambridge, MA: Center for Moral Education, 1973. Lawrence Kohlberg, *Collected Papers on Moral Development and Moral Education, Vol. II*, Cambridge, MA: Center for Moral Education, 1975.
- (20) Fred M. Newmann, *Education for Citizen Action: Challenge for Secondary Curriculum*, Berkeley, CA: McCutchan, 1975.
- (21) Michel W. Apple, Toward Increasing the Potency of Student Rights Claims, In V. F. Houbrich and M. W. Apple (eds.), *Schooling and the Rights of Children*, Berkeley, CA: McCutchan, 1975, pp. 198-207.
- (22) Hazel Whitman Hertzberg, p. 140, 参照。
- (23) Ibid., p. 130, 参照。
- (24) Richard C. Remy, "High School Seniors' Attitudes toward their Civics and Government Classes," *Social Education*, 1972, 36-6, pp. 590-596 and p. 622.
- (25) Ibid., p. 136.
- (26) NCSS Task Force on Curriculum Guidelines, 1971, p. 853.
- (27) Ibid.
- (28) Ibid., p. 855.
- (29) Hazel Whitman Hertzberg, p. 132.
- (30) 例えば、1972年11月号の "Social Education" は、「社会科カリキュラム（プロジェクト、プログラム、教材）の新しい評価」と題して、1960年代に開発された社会科カリキュラムの再評価を行っている。
- (31) 以下の文献を参照のこと。Maurice P. Hunt and Lawrence E. Metcalf, *Teaching High School Social Studies*, New York: Harper & Row, 1968.

- (32) NCSS Task Force on Curriculum Guidelines, 1971, pp. 856-860, 参照。
- (33) NCSS Task Force on Curriculum Guidelines, 1971, pp. 859-860, 参照。
- (34) Shirley H. Engle, p. 280.
- (35) 次の2つの論文より、この表を作成した。Dan Conrad and Diane Hedin, "Citizenship Education through Participation," In B. Frank Brown (ed.), *Education for Responsible Citizenship: The Report of the National Task Force on Citizenship Education*, New York; McGRAW-HILL COMPANY, 1977a, pp. 133-155. Dan Conrad and Diane Hedin, "Learning and Earning Citizenship through Participation," In James P. Shaver (ed.), *Building Rationales for Citizenship Education* (NCSS Bulletin 52), Arlington, VA; National Council for the Social Studies, 1977b, pp. 48-73. また、表のそれぞれの項目は、「1」「4」「5」「6」が上記論文の「1977a」より、「2」「3」が「1977b」を主たる情報源としている。
- (36) ニューマンの「家主プロジェクト」に関しては、以下の文献を参照のこと。拙稿「アメリカ社会科における『参加』学習論の展開—F. M. ニューマンの『参加』論を中心に—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No71, 1994年, 44~56頁。
- (37) 金子邦秀「現代アメリカ社会科の研究(2)—社会的役割に基づく社会科—」同志社大学人文学会『人文学』第142号, 1986年, 69~91頁。
- (38) *Social Education*, 53-6, 1989. 同号では、「参加的シチズンシップ (Participatory Citizenship)」に関して特集号が組まれている。
- (39) 社会科とサービス・ラーニングの関係性については、以下の文献を参照のこと。拙稿「社会科における『参加』の意義—『市民』育成が目指す社会科教育のあり方」日本社会科教育学会『社会科教育研究 2002(平成14)年度 研究年報』2003年, 25~36頁。