

合衆国における市民的資質教育改革の方向性（I）

森 本 直 人*

Naoto MORIMOTO

Trends of Reform on Citizenship Education in U. S. A. (I)

I はじめに

合衆国の社会科は市民の社会的効率の増大を図るものとして、すなわち「良き市民的資質の育成という意識的かつ不変の目的をもつべきである」として、「人間社会の組織と発展、そして社会的諸集団の構成員としての人間とに直接に関連づけられる」教科として成立した⁽¹⁾。そして、成立以来一貫して市民的資質教育の目的のための教科としての性格を有し続けている。換言するならば、市民的資質教育は社会科教育の中核であり、その代名詞であったともいえよう。

しかしながら、タイラー（B. L. Taylor）が示すように、市民的資質教育が社会科の第一の関心事であったということは「市民的資質とは何か、あるいは、それはいかにして実現されるかについて、我々が明らかにしているということの意味しているのではない⁽²⁾」のであり、今日に至っても、この問題についての普遍的な合意は成立していない状況にあるといえよう。したがって、この問題の解釈において種々の立場から様々の市民的資質育成論が展開されてきたわけである。バー（R. D. Barr）達は、これらの諸立場を「市民的資質」の概念規定の内容およびその育成方法⁽³⁾の観点から、大きく三つのグループに分けている。

第一は、「市民的資質」を文化の主流である伝統的な価値体系が内面化された資質と考え、そのような価値体系を伝達しようとする立場である。第二は、「市民的資質」を社会科学的思想様式を身につけた資質と考え、社会諸科学の知識・技能および思考様式を教授しようとする立場である。そして、第三の立場は、「市民的資質」の本質に合理的で熟考された諸決定を為すための反省的思考能力を置き、その訓練のために社会的問題や価値的問題の反省的探究を組織しようとする立場である。

社会は、その構成員の間に十分な程度の同一性が存在するならば、永續することができる。このことから示されるように、元来すべての社会は、その社会を維持するために、ひとつの世代から次の世代へと特定の政治的志向を伝達すること、すなわち社会の構成員の政治的社会的社会化に努める。このプロセスの中で、「個々人は政治的システムならびにその中で彼らの役割についての態度と感情を獲得する」ことによって、社会の良き構成員としての資質を身につけていくわけである。したがって、市民的資質教育の中核に存在しその育成論を規定する「市民的資質」概念の諸要素は、これらの政治的志向性に依存し、規定されてきたといえよう。

社会が比較的安定し、その社会においてこれらの政治的志向性について社会の合意が成立しうるならば、政治的社会的社会化は、すなわち市民的資質教育も、順調に展開されていくであろう。そして、このような社会の状況下では先述のバー達の第一の立場の市民的資質教育が卓越した勢力をもつものと考えられる。

しかし、今日の合衆国は、共通の前提のあらゆる基準ももたない、そして共通の目的を達成することが困難であるという、大きな不利益をもつ価値多元的社会であるとされている⁽⁴⁾。さらには、ベトナム戦争など公的政策の失敗、ウォーターゲート事件などに代表される政治腐敗の拡大、少年犯罪の増大など『深い疑惑と幻滅の時代』という危機的な社会的状態である⁽⁵⁾。このような、価値が多様化して混乱し、伝統的な価値が社会的統合の根源としての力を弱めている社会では、まさに次代に伝達すべき政治的志向性を特定化する社会の合意は成立しえず、「市民的資質」概念の諸要素についても混乱が生じているわけである。このような社会の状況下においては、一般にはバー達の第二、第三の立場の市民的資質教育が勢いを増してくる。すなわち、特定の政治的志向性としての価値体系の代わりに、混乱した社会において合理的な思

* 島根大学教育学部社会科教育研究室

考や意思決定を行いながら社会の合意を創出していくための資質として、科学的思考様式や反省的思考能力が要請されてくるわけである。しかしながら、このように比較的価値に中立的な第二、第三の立場と違って、第一の立場もまた尖鋭化してくるであろう。それは社会が危機的状況に直面した過去のいくつかの歴史をふりかえれば明らかである。すなわち、このような状況下においては、自由、保守の両陣営から独自の価値体系を強固に伝達することによって強力な社会的統合を生み出そうとする試みが幾度となく行われてきたのである。⁽⁷⁾

したがって、現代アメリカの市民的資質教育は、これらの諸主張、諸勢力のはざまにあって混沌たる状態に置かれている。この意味で、まさに『市民教育の危機の時代』⁽⁸⁾であり、それは社会的・政治的状況の変化に対応しうる新しい市民的資質教育の構築を急務の課題として要求しているのである。

このような状況の中で、1970年以降、合衆国の市民的資質教育を改革しようとする努力が顕著になり、その成果や論理がつつぎと公表されてきた。そのいくつかを挙げると、

- アメリカ政治学会の高校政治学カリキュラム・プロジェクト (HSPSCP) による CPE プログラムの開発 (1972~1979)⁽⁹⁾
- カリキュラム開発と管理のための協議会 (ASCD) による市民的資質教育改善のためのレポート、*Social Studies for Evolving Individuals* の刊行 (1973)
- 市民的資質教育に関する全米特別委員会 (NTFCE) による市民的資質教育改善のためのレポート、*Education for Responsible Citizenship* の刊行 (1977)
- 全米社会科協議会 (NCSS) による市民的資質教育改善のためのレポート、*Building Rationales for Citizenship Education* の刊行 (1977)

などがある。これらの他にも個人的な努力として市民的資質教育の改善を特に配慮しているものとして、

- F. M. Newmann による *Education for Citizen Action—Challenge for Secondary Curriculum—* の刊行 (1975)
- B. G. Massialas と J. B. Hurst による *Social Studies in a New Era—the Elementary School as a Laboratory—* の刊行 (1978)

などが挙げられるであろう。

本論では、これらの市民的資質教育改革の動向の中から NTFCE レポートおよび B. G. Massialas, F. M. Newmann の著書を中心に取り上げ、①従来の伝統的

な市民的資質教育の何が欠陥として問題にされ、②その改革案として「市民的資質」がどのように概念化され、③その新しい「市民的資質」概念がどのような方法で育成されようとしているか、を明らかにし、合衆国における市民的資質教育改革の方向性を考察することを試みたい。

II 伝統的な市民的資質教育の問題点

合衆国では伝統的に「市民的資質」をどのように概念化し、その育成のためにいかなる教育内容および方法が用いられてきたのであろうか。

伝統的な「市民的資質の伝達としての社会科」で目的とされてきた「市民的資質」とは、具体的には「法に従い、税を納め、進んで国を守る」というような「合衆国市民としてのすべての義務と責任を履行することや、合衆国の文化を維持するための「特定の受容された慣例に従い、特定の信条を持ち、特定の価値に忠実であり、特定の活動に参加し、そして規範に従う」ような資質が想定されている。⁽¹⁾

要約すれば、市民として期待されている一連の価値体系を受容し、その上で市民として期待されている一連の行動に参加することが「市民的資質」の中核に置かれてきたといえるであろう。そして、このような資質を育成するための内容として「一見して価値として受容されるべき自明の真理として扱われるような知識、仮定および信条」を引き出すようなものが選定され、その方法としては、これらの内容の解釈について何らの疑問をも差しはさむことなく学習し受容することを義務づけられた講義という形での文字通りの「伝達」がとられていたのである。⁽²⁾

しかし、1960年代に入ると、若者の政治的社会化に関する研究が進展し、個人が政治的体系の規範や価値を内面化し政治的な行動様式や態度を学習する過程のメカニズムが明らかにされるようになるにつれ、伝統的な市民的資質教育のもつ根本的な問題点もまた次第に明らかになってきたのである。

たとえば、「良き市民的資質」の促進に責任をもつ社会科カリキュラムの中でも、その任務において最も中核的な役割を果たすことが期待されている中等段階のシビックス・コースは、政治制度や政治過程に関する生徒の知識を増大し、政治に対する興味を増大させ、国家に対する忠誠心を育て、自分自身の権利や他人の市民権についての理解を深めさせ、積極的な政治的参加の実現をその目的としている。⁽⁴⁾しかし、このシビックス・コースで

さえ、あらゆる政治的・社会的の指標（たとえば政治的知識、政治的関心、政治的効率、政治的参加行動など）に関して、その影響力をもっていないし、生徒の政治的志向や行動についても何らの影響力を及ぼしていないことが指摘されている。⁽⁵⁾

一般に、若者たちの市民的資質の実態調査や価値・態度の調査の結果は、若者たちの政治的知識や関心の低下、社会の諸制度への不信感の増大、伝統的な諸価値からの離反を示しているが、これは単にシビックス・コースのみならず、伝統的な市民的資質教育全体にわたる欠陥の現れであろう。⁽⁶⁾

個人の基本的な政治的志向性（それは市民的資質の発展に大きな影響を及ぼすものである）は、人生の比較的非常に早い時期（とりわけ3～13才の間）に形成され、強力な環境の影響や激変の事件との遭遇がなければ、その志向性は一生を通じて維持される傾向にあり、その意味では政治的・社会的の最も重要で効果的な制度として学校教育は位置づけられている。⁽⁷⁾ それにもかかわらず、学校における伝統的な市民的資質教育は、上述したように否定的な状況にあるのである。この否定的な状況の原因、すなわち伝統的な市民的資質教育の問題点は以下の諸点にまとめられるであろう。

学校における政治的・社会的には、市民が政治的生活に関与していく方法・能力を訓練する市民訓練（「参加」）と、特定の政体ないし政治的志向性（価値）を合理化し正当化することを目的とする政治的教化（「受容」）という二つの側面がある。⁽⁸⁾ 市民的資質教育の目的は、政治的諸価値の「受容」とともに、記述の上では市民の政治参加能力の訓練、すなわち生徒たちの社会的・政治的環境を構成する諸力を理解し、その作用の中に関与する技能の強化、をかかげてきた。しかし現実的には規範と権威への盲従が市民的資質教育の焦点であり、政治に参加する市民の権利はカリキュラムの中で強調されてはいなかったのである。すなわち、伝統的な市民的資質教育は、主流の政治的価値と信条を促進し護持することであり、そのためにカリキュラムにおいては国家的同一性、国家への忠誠心、国家的なゴールと政治への貢献、アメリカの独自性や卓越性、市民の義務が異常に強調されてきたのである。⁽⁹⁾ したがって、市民訓練（「参加」）の側面は軽視され、たとえばシビックス・コースでも政治（politics）よりもむしろ統治（government）が脚光をあび、統治制度とそれらの機能を生み出す形式的ルールに焦点が置かれ、せいぜい政治的参加の伝統的様式——選挙で投票し、議員に意見を書き送ること——が触れられる程度でしかなかった。⁽¹⁰⁾ 伝統的な「市民的資質」概念における

「参加」とは、統治活動において消極的な観察者の役割を果たすことが求められる程度しかイメージされていなかったのである。⁽¹¹⁾ 結論的にいえば「生徒たちは、政治的生活において効果的に参加するために不可欠な技能を学習していない」のである。⁽¹²⁾ このように伝統的な「市民的資質」概念における「参加」の消極的意味づけと、記述された目的とカリキュラム内容の不連続性が第一の問題点である。

第二の問題点は、学校で用いられるカリキュラム教材の内容と社会的・政治的現実の不連続性、矛盾である。たとえば、市民的資質教育の目標のレベルでは、経済システムや社会的・政治的システムの構造とその機能についての知識・理解が強調されているが、しかし授業では「社会的・政治的システムの現実を扱うかわりに、生徒たちはその理想的な形態においてのみ、これらのシステムを考察する」のである。⁽¹³⁾ このように、生徒たちが学習することと、社会的・政治的現実との間には、断絶や矛盾が表れることは一般的なことである。⁽¹⁴⁾

教室での授業は生徒たちの政治的・社会的の一部に過ぎず、生徒たちは日常の生活経験を通して非公式な学習を行っている。学校で学習することと日常の生活経験を通して学習することが一致しない場合には、公式的な学校のカリキュラムの内容は非公式的な学習経験にとって代られ、その影響力は少ないものとなるのである。⁽¹⁵⁾

第三の問題点は、伝統的なカリキュラムが生徒たちの既存の社会的・政治的な見方・考え方、認識に挑戦しえない陳腐なものであるという質的な欠陥である。マシアラスは伝統的なカリキュラム教材について次のように記している。⁽¹⁶⁾

- 若者に提示される教材が反復的で、冗長になっている。
- 学習のコースに何ら深まりがなく、すべてのことについてごくわずかをカバーするように試みている。
- 論争的・社会的問題が無視されている。
- シビックスの内容が陳腐で、生徒たちは退屈させられている。
- 生徒たちは政治のプロセスについて彼ら自身の観念を創出し、挑戦することにかかわっていない。

このようなカリキュラム教材の欠陥に加えて、多くの教師たちは意見がわかれていて複雑な政治的・社会的問題を扱うことを避け、「もっと安全な」しかし生徒たちの興味をあまり引かないような話題を選択する傾向がある。⁽¹⁷⁾ 生徒たちは、彼らの現実の生活に対し関連性の弱い、そして彼らの生活の現実に対して説明力や意味の乏

しい知識を、その量においてのみ重複的に増大させていくのである。⁽⁸⁾

第四の問題点は、伝統的な市民的資質教育プログラムの内容・方法が、学校・教室・クラブそして学校外の諸組織などの社会的環境がもっている潜在的な教育力を考慮に入れず、双方の間に断絶・矛盾が存在していたということである。生徒たちの政治的社会的な作用は、市民的資質教育プログラムのみが果たしているわけではない。社会的組織としての学校の中では、学校の儀式的活動、生徒を取りまく学習文化としての教室や学校の雰囲気、学校の社会的構成、教科外活動と生徒の政治的集団などを通して、学校それ自体が全体として政治的社会的な機能を有し潜在的に「市民教育の教師」として作用しているのである。

たとえば、教室を民主的に管理運営する教師の下では生徒たちは民主的価値観と一致する態度や技能を育て、権威主義的な教師の下では階層構造や権力への服従の傾向が生み出されることが明らかにされているが、学校全体についても同様のことがいえるであろう。そして重要なことは、市民的資質プログラムの教育力よりも、これらの潜在的な教育力の方が生徒たちに与える影響力において勝っているということである。

このような潜在的な教育力を配慮することなく、どのようなプログラムを設定しようとも、多くの教師が「政府への責任と忠誠の無反省的な観念を増大させ強化しようとする傾向にあり、逆に学校の環境の内外の変革へと向かうような参加的な政治的行為を一般的に支持しない」という環境の下では、生徒たちもそのような傾向性を持つのである。⁽⁹⁾

III 市民的資質教育改革の方向性

— NTFCE レポートの場合 —

National Task Force on Citizenship Education (以下 NTFCE と略記する) は、1975年に「市民的資質の諸原理において、子どもと若者の教育を改善し、彼らが統治と公的組織の諸事象におけるより高尚な役割を果たすための責任を増大する」ことを目的として形成された研究組織である。⁽¹⁾

NTFCE は、従来の紋切り型の市民教育プログラムの質の欠如、若者たちの価値と態度の腐敗、家庭生活への重大で連続した圧迫、少年犯罪の増大とその凶暴化、諸制度からの一般的な疎外などの問題状況に対して、市民的資質教育を改善する方向性を明らかにすることを試みようとした。それは「良き市民的資質の諸要素について

普遍的な合意のある定義がもはや存在しない国において、その国のための市民的資質教育プログラムを構築する」ための方向性を示すことでもあった。⁽³⁾ そして1977年に市民的資質教育を改善するための21の勧告を含むレポート *Education for Responsible Citizenship* を刊行している。⁽⁴⁾

この章では、このレポートにおける「市民的資質」概念とその市民的資質教育にみられる改善策を明らかにし、そこで打ち出されている市民資質教育改革の方向性について考察を加えたい。

1 NTFCE レポートにおける「市民的資質」概念

NTFCE によれば、今日的状況において市民であるということは本質的に不十分な傍観者の役割しか意味していない。それは「他者が政府の政策をどのように決定し、そして実行するかを学習する程度」の市民的資質教育の貧困さに起因している。人々はまさに政治から大量に疎外されている。このような状況では人々は無関心になり、社会に積極的に関与しなくなる。そして「非関与の市民は社会に幻滅を感じるようになり、幻滅は絶望へと導かれ」社会は混乱し、その活力を失っていく。このような状況では「市民的資質教育における新しいコースの導入やささやかな代案は、市民的資質教育における生徒たちの学習に実質的な影響を及ぼさない」のである。行われねばならぬ事は「市民的資質カリキュラムの再構成」であり、「このことは20世紀後半において、市民であるということが何を意味しているのかを明らかに、現実の状況下で、新しく定義し直すことから開始されねばならない」のである。⁽⁵⁾

そこで、NTFCE は新しい「市民的資質」の概念化を試みるのであるが、その基盤としてバッツ (R. F. Butts) の「教育の政治的なゴールは、すべての個人に現実の諸々の代案の間での緻密な選択を行うのに不可欠な価値、知識そして参加を啓発することによって、政治的システムにおいて彼らの役割を果たしうるように準備することである」という見解を置いている。⁽⁶⁾ すなわち、「自由な政治的システムは、すべての市民に、彼らがその下で生きる諸制度や法律を形成するのに積極的な役割を果たす機会と能力を与える義務をもっている」⁽⁷⁾ のであり、市民は教育を通してこれらの能力を獲得し、政治的システムにおいて積極的に関与しながら市民としての役割を果たす権利と責任を与えられているのである。したがって、この見解から明らかになる「市民的資質」概念とは、政治的システムに積極的に関与しながら市民とし

での積極的な役割を果たす能力と責任をもつ資質と定義されるであろう。NTFCE は、このような市民的資質を想定し、従来の学校が生徒たちに身につけさせてきた基礎的能力の3Rs(読み、書き、計算)に加わるべき第4のRとして、「責任ある市民的資質 Responsible citizenship」⁽⁸⁾を位置づけるのである。

以上の概念化を経て、NTFCE は20世紀末にふさわしい市民的資質概念の要素として以下の成分を含むべきことを主張している。⁽⁹⁾

- ①現代社会においてどのような重大な論争問題があるかを知ること
- ②論争問題の討議を導くために、いかにすれば良く情報化された人になれるかを知ること
- ③論争が基づいている根拠としての価値を評価することができること
- ④市民的論争問題に関して何かを為すことを試みるという傾向を持つこと
- ⑤他の人々の意見と誠実さを尊敬すること

要約すれば、市民は、あらゆる人間の状況の政治的、倫理的な意味を分析する能力を持つべきである。

以上のような「市民的資質」概念の要素から生じる市民のイメージは抽象的ではあるが、従来の道徳教育あるいは人格教育を想像させられるが如くに扱われた「良き市民」の概念、すなわち伝統的な価値に従順で礼儀正しいというようなイメージとは異なる。また「受容」を焦点としてきた「市民的資質」概念とも異なり、積極的に社会的・政治的生活に関与していく「参加」に焦点を置いた「市民的資質」概念である。しかし、この「市民的資質」概念に基づく教育は「受容」を全面否定しているわけではない。メーリンガー(H. D. Mehlinger)は、この「市民的資質」概念に基づく教育について、レポートの別の場所で次のように述べている。⁽¹⁰⁾

市民教育は、種々の社会的場面において政治的参加者として市民が効果的に機能するために不可欠な知識技能、そして価値とにかかわっている。それは法を遵守することと同様に立法に影響力を及ぼす方法の理解を含み、公務員を支持することと同様に最も適切な人を選定することを援助する能力を含み、組織や制度化された手続きへの忠誠と同様にそれらを正当化する原則に正しく結びつけて機能させるために関与することを含む。市民教育は、また、生徒たちが様々な社会的場面において、自己と集団の利益を代表して彼らの行為の他者への意味を熟慮しながら効果的に活動するための能力を獲得させることにも向けられる。

メーリンガーのこの記述からも明らかなように、レ

ポートは、市民的資質教育本来の機能としての「政治的教化」と「市民訓練」の二つの側面を、従来のような前者にのみ重きを置いて「消極的市民」を育てるのではなく、後者に焦点を置き前者を補完的に扱うことによって民主主義社会にふさわしい「積極的市民」を育成することを試みているといえよう。

2 NTFCE レポートにおける 市民的資質教育改善策

(1) 「参加」経験の強調と組織化

NTFCE の市民的資質教育改善策の中核は、その「市民的資質」概念が積極的な市民の参加によって特徴づけられていることから明らかなように、従来の単なる知識の上だけの「参加」や消極的な傍観者的役割程度の「参加」を越えて、現実の社会的・政治的状況へと生徒たちを積極的に関与させる「参加」の機会を意図的に組織すること、すなわち「若者の参加(Youth Participation)」を市民的資質教育のプロセスの中で中心的な要素となすべきことである。「若者の参加」は「生徒たちをコミュニティの生活に、理想的にはその改善やそこでの社会的論争や諸問題の解決にかかわる諸活動に、直接に関与させること」⁽¹¹⁾と定義される。従来も、社会的問題や価値的問題を学習で取り上げる必要性は多く主張されてきたが、それらのほとんどが問題の解決をあくまで知的・論理的な「机上の」解決に限定しようとする傾向にあったのに対し、この「若者の参加」はそのゴールを「公的論争問題について、まさに話しあうことではなく、それらに関して何かを為すこと」に設定している。⁽¹²⁾そこには、積極的な参加的行動を為すために不可欠な能力は、現実の社会的・政治的状況の中に自己を関与させ、現実の社会的・政治的な他者とのかかわりの中で現実の状況を分析し、現実の社会的・政治的状況に有意義な解決を、他者との交渉の中で創出していくことによってのみ訓練しうるし、そのような過程で得た知識こそ価値あるものであるという経験主義哲学が読み取れるであろう。

この「若者の参加」は伝統的な市民的資質教育において支配的であった「準備説」的傾向、すなわち「市民的資質へと若者を準備する学校の伝統的な強調が、彼らの市民としての現在の立場を大部分無視してきた」ことへの痛切な批判でもある。伝統的な市民的資質教育においては、若者たちは未熟な保護されるべき対象として扱われ、彼らに期待されているのは現実の市民の生活に参加することではなく、それを観察しながらやがて訪ずれる彼らの「時節」を待つことである。「エネルギーと時

として理想主義さへもが最高となる生活段階としての青年期が、待つことが中心的課題となっている」限り、社会化のプロセスでは「コミュニティは若者が為しうる貢献を否定され、若者たちは貢献を為すことの充実感を否定される」という二重の欠陥が生じ、さらには「若者を無能なものとして、そして幼稚なものとして扱うことの帰結として、若者によく見うけられる無関心、シニニズム、敵意そして怠慢さへもが生じてくる」のである。⁽⁶⁾

伝統的な市民的資質教育論における「準備説」的立場を否定して、レポートは「若者たちは現在の市民であって、単に市民的資質のために準備されているのではないこと、市民として若者たちは彼らのコミュニティの福祉に貢献しうることを、学校はコミュニティの事象への若者の参加を促進しうることを」を前提として「若者の参加」をカリキュラム改革の中心に置いたわけである。しかし、「若者の参加」がコミュニティの中で全く無意図的な教育力に期待するならば、その効果は少ないものといえよう。「若者の参加」が市民的資質教育のための適切な参加プログラムとして意図的・教育的に組織される必要がある。NTFCE は、その適切性を評価する規準を「民主的価値と、それらの価値に基づいて活動するための方向付けと、関与を進展させる状況が含まれていること」と考え、そのような参加経験を組織すべきことを主張している。⁽⁶⁾ 具体的には、そのような参加プログラムは次のような諸条件を満たすことが要請されている。⁽⁶⁾

- 生徒たちとコミュニティの双方が価値あるものと考えられる課題を実行すること。
- 生徒たちのプロジェクトあるいは立場の中で決定を為すために何らかの責任をもつこと。
- 生徒たちの活動に依存している他の人々と協力すること。
- 生徒たちの思考——認知的・倫理的——に挑戦し、それを強化するような課題について学習すること。
- 共通のゴールへと向かう集団の努力の中で、仲間や大人たちと協力すること。
- 彼らの経験を組織的に反省すること。

このような条件を満たした意図的な参加プログラムが組織化されることによって、生徒たちは目的意識的かつ積極的にコミュニティの社会的・政治的プロセスに関与

し、その中で得られる直接的な経験を注意深く観察し、探究し、統合していくわけである。そこでは、単に活動するということによる参加的技能的習得のみでなく、実際に効果的な市民的参加活動を生み出すために不可欠な思考が為され、認知的・倫理的な成長も実現されるのである。

(2) 「若者の参加」のためのプログラム・モデル

NTFCE のめざす「若者の参加」は、社会的そして政治的システムにおける意味深い参加を実現し、積極的な参加活動に不可欠な認識や思考、技能、そして関心や態度を育成しうる可能性をもっている。しかし、このようなプログラムを、学校の構造の中へと組み入れる試みは無数の障害に直面するであろう。たとえば学校の管理上の問題、教師の間に根強い生徒の能力への不自信、柔軟性のない時間割、さらには責任上の問題などが、生徒たちのコミュニティへの直接の参加を阻むであろう。それ故に生徒たちの参加プログラムを学校のカリキュラムの中へと位置づけ統合する方略が必要となってくる。どのように理念的にはすぐれたアイデアも、それらが現実化されなければ全くの理想に終るのである。

NTFCE は、「若者の参加」を学校のカリキュラムの中に位置づけ、統合する方略を下に示すようなプログラム・モデルとして示している。このプログラム・モデルは、学習が通常の学校のカリキュラムに統合される程度と様式によって区別された、6個の基本的なモデルから構成される連続体として示され、左から右へと統合の度合の強さを示している。

「ボランティア活動」は、コミュニティの養老院、小学校、保育所、障害児施設、病院などの社会的施設での奉仕活動を内容とし、課外の時間などに行われる活動として設定される。活動は生徒たちに自主的に任せられ、単位は認定されない。このような活動が教育的なものとしてより強化されるために、一定時間授業から解放することや生徒の活動に助言や指導を与えるなど、学校としては配慮や援助を行う。⁽⁶⁾

「単位認定のコミュニティ活動」は基本的には「ボランティア活動」と同じであるが、単位が認定されるという点で、コミュニティでの参加活動は学校において時間的にも組織的にも奨励され促進される。その単位の認定

ボランティア 活動	単位認定の コミュニティ 活動	現存する コースの 実験室	コミュニティ 参加 コース	活 動 学 習 セ ン タ ー	コ ー ス と 経 験 の シ ー ク エ ン ス
1	2	3	4	5	6

は、一般にはコミュニティへのサービスの量とそこでの経験の質に対して与えられ、社会科の単位の一部として、あるいはその他の単位として卒業の要件となる場合も考えられる。学校は生徒の活動を注意深くモニターし、生徒は教師や仲間たちとセミナーや討論会を行ったりするが、本質的にはあくまで学校外の経験として位置づけられ、カリキュラムとは内容的な関連に乏しい。

「現存するコースの実験室」では、生徒たちは学校の従来のコースの学習の一部として、長期のコミュニティ活動や幅広い観察を行う。ここでは、「参加」は従来のコースの内容のリアリティ・テストの様式として、データを収集したり、学習した内容を応用する「実験室」として位置づけられている。このモデルでは、ほとんどの場合において、コースのカリキュラム自体は経験的な成分を欠如したままに残されている。

「コミュニティ参加コース」は、「単位認定のコミュニティ活動」と「現存するコースの実験室」の両モデルの最大の特徴を学校の学問的なコースの中へと統合するモデルである。そこでは、生徒たちのコミュニティでの経験がコースの中心的な焦点であり、情報・技能そして一般的な諸原理を提供する従来の授業の経験と統合される。この様式において、生徒たちは彼らのコミュニティにおける経験を理解するために、そして彼らの立場でより効率的に機能するために、授業の経験が準備され直接の援助を受けるのである。

「活動学習センター」は、単一の学校が与える「コミュニティ参加コース」よりも、より専門的で幅広いコミュニティ参加活動を提供する学習センターとして設定されている。そこでは「若者の参加」プログラムについての技能と経験を持つ専任の教師が配置され、いくつかの学校から集まる生徒たちの学習を援助する。このようなセンターを設置することの意義は、単一の学校内で「コミュニティ参加コース」を設定する困難性に制限されないので、より幅広く生徒たちの参加の要求に応えるコースを設定することが可能となるということである。

「コースと経験のシークエンス」は、授業とコミュニティ経験との統合されたシークエンスを通じて、効果的な社会的活動の能力、動機付けそして技能の開発という目標を長期的計画の下で達成することをめざしている最も理想的なモデルである。このようなカリキュラムは、社会的問題、政治、価値などのトピックスに基づいた形式的なコースと結合され、これらのコースにおいてコミュニティに方向づけられた研究課題、コミュニティ・プロジェクトへの一貫した参加と実際的な経験が連続的・計画的に提供される。

以上が、NTFCE の参加プログラム・モデルであるが、学校はその実態に応じて6個のモデルのいずれかを選択することができる。勿論、高次のモデルほど期待される効果は大きいわけであるが、それだけ従来の学校の組織構造に多くの変革を要求するといえよう。学校は徐々にその組織構造を改革してゆき、より高次のモデルに進んでいくことが望まれているのである。

ここまで明らかにしてきたように、この NTFCE レポートにおける市民的資質教育改革の方向性は、従来の市民的資質教育がもっていた特徴と大きく異なっている。従来の市民的資質育成論のほとんどは、「市民的資質」の概念化にこそ相異があったが、方法の面で学校の授業と論理的分析や言語的コミュニケーションに依拠し、生徒たちの現実世界の経験から孤立したものであった。

これに対し、NTFCE レポートにおける市民的資質教育は、「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。この NTFCE レポートの改革の方向性で最も注目されるのが、「参加」の強調とその経験主義的アプローチであろう。生徒たちにとって、コミュニティへの参加は、単に参加技能を訓練することでなく、その中で得られる直接経験を源泉として学習を成立させるのである。その意味において、参加は学習や反省が社会的現実や参加技能へと確実に方向づけられるために行われるのである。そして生徒たちは社会的現実およびその経験の反省を重ね、より効果的な参加行動を探究することによって、政治システムにおいて積極的な参加をする市民としての能力を身につけていくのである。

以上、NTFCE レポートは「参加能力」の開発を市民的資質教育改革の方向性として設定し、「コミュニティへの参加」をその方法原理とすることによって、合衆国の市民的資質教育改革の動きの中に独自の立場を確立したといえよう。 <未 完>

注

I

- (1) Report of the Committee on Social Studies on the Reorganization of Secondary Education of the National Educational Association, *The Social Studies in Secondary Education*, United States Bureau of Education, Bulletin, 1916, No. 28 p. 9.

- (2) B. L. Taylor, "Is Citizenship Obsolete?", *Educational Leadership*, 31, No. 5, p. 466.
- (3) R. D. Barr et. al., *Difining the Social Studies*, N. C. S. S. Bulletin 51, 1977. および R. D. Barr et. al., *The Nature of the Social Studies*, ETC Publications, 1978. なお詳しくは拙稿「アメリカ社会科の定義と性格」『広島大学大学院 教育学研究科博士課程論文集』第5巻, 1979, p. p. 124~130. 参照.
- (4) J. S. Coleman, "Introduction." *Education and Political Development*, 1965, p. 18.
- (5) C. P. Snow, "Grounds for Hope?" *New York University Education Quarterly*, Summer 1976, p. 2.
- (6) B. F. Brown, ed., *Education for Responsible Citizenship*, McGraw-Hill, 1977, p. 175.
- (7) B. F. Brown, *ibid.*, p. 47.
- (8) B. F. Brown, *ibid.*, p. 69
- (9) このCPEプログラムに関しては, 拙稿「政治的資質育成をめざす教授方略」『社会科教育研究』No.42, 日本社会科教育学会, 1979, p. p. 1~11. 参照.

II

- (1) R. D. Barr. et. al., *The Nature of the Social Studies*, p. 21.
- (2) R. D. Barr. et. al., *Difining the Social Studies*, p. 60.
- (3) R. D. Barr. et. al., *The Nature of the Social Studies*, p. 56.
- (4) K. P. ラントン 『政治意識の形成過程』勁草書房, 1978, p. 98.
- (5) K. P. ラントン, 前掲書, p. p. 97-142.
- (6) B. F. Brown, *ibid.*, p. p. 1-2.
- (7) B. G. Massialas & J. B. Hurst, *Social Studies in a New Era*, Longman, 1978, p. 12.
- (8) R. E. ドーソン, K. プルウット 共著 『政治教育の科学』読売新聞社, 昭和46年, p. 186.
- (9) B. F. Brown, *ibid.*, p. 75.
- (10) B. F. Brown, *ibid.*, p. 71.
- (11) B. F. Brown, *ibid.*, p. 71.
- (12) B. G. Massialas & J. B. Hurst, *ibid.*, p. 14.
- (13) B. G. Massialas & J. B. Hurst, *ibid.*, p. p. 15-16.
- (14) B. G. Massialas & J. B. Hurst, *ibid.*, p. 16.
- (15) R. E. ドーソン, K. プルウット, 前掲書, p. 198.
- (16) B. G. Massialas & J. B. Hurst, *ibid.*, p. 14.
- (17) K. P. ラントン, 前掲書, p. 99.
- (18) K. P. ラントン, 前掲書, p. 133.
- (19) R. E. ドーソン, K. プルウット, 前掲書, p. 216.
- (20) B. G. Massialas & J. B. Hurst, *ibid.*, p. 13.

III

- (1) B. F. Brown, *ibid.*, p. 1.
- (2) Danforth 基金と Kettering 基金に後援され, B. F. Brown を指導者として全米から20名の教育行政官, 大学研究者, 高校教師などを集めて形成されている。
- (3) B. F. Brown, *ibid.*, p. 5.
- (4) B. F. Brown, *ibid.*, p. p. 9-13.
- (5) B. F. Brown, *ibid.*, p. p. 3-4.
- (6) B. F. Brown, *ibid.*, p. 3.
- (7) B. F. Brown, *ibid.*, p. 6.
- (8) B. F. Brown, *ibid.*, p. 5.
- (9) B. F. Brown, *ibid.*, p. p. 5-6.
- (10) B. F. Brown, *ibid.*, p. 70.
- (11) B. F. Brown, *ibid.*, p. 133.
- (12) B. F. Brown, *ibid.*, p. 134.
- (13) 森分孝治氏は, このような立場の社会科論を「いわゆる社会科の立場」と定義し, そこで行われる問題解決が知的・理論的解決に限定される傾向があることを指摘している。(内巖編著, 『社会科教育法(改訂版)』, 玉川大学, 昭和48年, p. p. 28-29. 参照.)
- (14) B. F. Brown, *ibid.*, p. 134.
- (15) B. F. Brown, *ibid.*, p. 135.
- (16) B. F. Brown, *ibid.*, p. p. 135-136.
- (17) B. F. Brown, *ibid.*, p. 134.
- (18) B. F. Brown, *ibid.*, p. 134.
- (19) B. F. Brown, *ibid.*, p. p. 134-135.
- (20) B. F. Brown, *ibid.*, p. p. 148-149.
- (21) B. F. Brown, *ibid.*, p. p. 149-150.
- (22) B. F. Brown, *ibid.*, p. p. 150-151.
- (23) B. F. Brown, *ibid.*, p. p. 151-152.
- (24) B. F. Brown, *ibid.*, p. p. 152-153.
- (25) J. P. Shaver, ed., *Building Rationales for Citizenship Education*, N. C. S. S. Bulletin 52, 1977, p. 7.