

生徒の多様化に対応するアメリカ社会科成立期のカリキュラム

—— NEA の社会科委員会報告書の分析を中心に ——

齊藤 仁一郎

The American Social Studies Curriculum Responding to Increasing Diversity of Students
in the early 20th Century: Examining the Report of the Committee on Social Studies of N. E. A

Jinichiro SAITO

I. はじめに

i. 問題の所在と先行研究の課題

本稿は、多様化する生徒に対応するカリキュラムという視点から、アメリカ社会科成立期の NEA 社会科委員会報告書の思想的特徴を再解釈するものである。

一般に知られるように、20世紀初頭のアメリカでは、移民の流入や産業構造の変化に伴い、中等教育の役割変容が起こったとされる。その中で、シティズンシップ育成の中核的教科として誕生したのが社会科であった。そして、この社会科が正式に提案されたのは、1913年から1916年における NEA 社会科委員会の活動においてであった^①。

当時のアメリカ社会科成立期は、日本の社会科のルーツの一つでもあり、わが国でも様々な研究が行われてきた。そして、この NEA 社会科委員会の最終報告書である『中等教育における社会科』（以後、『16年報告書』）の特徴をめぐっては、報告書の本質的理念に関する研究^②や、報告書のカリキュラムの理論的研究^③、委員会メンバーに関する研究^④など、様々な研究がなされてきた。

一方で、中等教育の大衆化が進む中で、『16年報告書』が多様な生徒にどのように対応したのかという点を追究した研究は少ない。もちろん、中等教育の大衆化や移民の増加を背景としながら社会科が成立したことは一般的には論じられ

てきた^⑤。しかしながら、実際の社会科カリキュラムが、生徒の多様化に対応するためにどのように構想されたかという点について、言及する研究は少ないのである。

その数少ない研究としては、ライバーガーやルーベン、齊藤の各研究が挙げられる^⑥。これらの研究は、多様化する生徒とカリキュラムとの関係性を論じる点に特徴があるが、社会科カリキュラムが階層的分化を促した点を強調するため、社会統合を担う側面を軽視する傾向があった。例えばライバーガーは、『16年報告書』のカリキュラムは、多くの生徒が退学する9学年の前に職業や既存の政治的社会的体制に対する忠誠を促し、その後に進学する一部の生徒に対しては、社会問題やその解決策の学習を促しており、異なる社会階層に不平等な知識分配を行ったと指摘する^⑦。またルーベンは、公民科の低学年への導入について、ハイスクールに行かない多くの生徒に従順な価値観を育成するためだったと捉えている^⑧。そして齊藤は、第6～9学年と第10～12学年のカリキュラムを質的に異なるものとし、後者を職業的なニーズに適合するカリキュラムとして評価している^⑨。

これらの指摘は、当時の学校カリキュラム全体が階層的分化を促していたという前提から、『16年報告書』を論じたものだと言える。例えばラヴィッチは、社会科委員会の親委員会である NEA 中等教育改造審議会の報告書『中等教育の根本原理』（以後、『根本原理』と略称）の中心的な考えが、各生徒が就きそうな職業に基

づいて、異なる生徒集団に異なるカリキュラムを与えるべきであるという点にあったという¹⁰⁰。社会科に関わる先行研究は、このようなカリキュラムによる階層的分化を社会科の中に見出そうとするものと言える。

しかし、これらの先行研究は以下の二点の課題を抱えていたと言える。

第一に、『根本原理』における学校カリキュラム全体と同じ文脈で、社会科を論じることに限界がある点である。後述するように、『根本原理』が実質的なカリキュラムのトラッキングを推進したことを指摘する研究は少なくない。しかし、社会科は、社会統合の役割を色濃く持つ教科である。そのため、社会科教育が単に階層的分化を推し進めたという解釈には疑問が残り、多様化する生徒をどのように統合したのかについて、社会科独自の解釈が必要である。

第二に、『根本原理』の再解釈がなされる近年の動向を踏まえていない点が挙げられる。従来の研究では、クルーグの研究以後、『根本原理』を階層的分化を促すカリキュラムの起源として捉える傾向があった¹⁰¹。しかし近年の研究では、それらの見方が偏ったものであったとの批判がなされている¹⁰²。このような動向を踏まえ、社会科カリキュラムの位置づけも再検討される必要がある。

これらを踏まえると、『16年報告書』のカリキュラムの意義を再検討するためには、『根本原理』におけるカリキュラムの理念と社会科の位置づけを再検討した後に、社会科カリキュラムが生徒の多様性にどのように対応していたのかについて注目する必要があると言える。

ii. 本稿の目的と方法

以上のことを踏まえて、本稿では、『16年報告書』を主な分析対象とし、多様な生徒に対応するためのカリキュラムの特質を明らかにすることを目的とする。

このような目的を持つ本稿では、次の2段階の分析を行う。

第一に、『根本原理』における生徒の多様性への対応策、およびその際のカリキュラム構想を明らかにする。後述するように『根本原理』の

発想は『16年報告書』の基盤となっている。本稿では、『根本原理』に見られる2つの機能概念を抽出することで、『16年報告書』の分析の足がかりとする。

第二に、社会科委員会の『16年報告書』において、生徒の多様性に対する対応策の思想的特徴を明らかにする。『16年報告書』は第7～12学年の中等社会科カリキュラム案を提案している。本稿では、『16年報告書』が、各学年の実態を考慮し、具体的にどのような工夫を講じていたのかを明らかにする。

これらの分析を踏まえて、最終的に『16年報告書』の分析を踏まえた再評価を行うとともに、今後の研究に対する示唆について言及する。

II. 中等教育改造審議会のカリキュラム構想における統合機能と特殊化機能

i. 『根本原理』への再解釈の動向

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指名された小委員会であった。審議会は1913年に『中等教育の改造』を公刊し、その後の議論の集大成として中等教育の新たな原理を提示したのが、『根本原理』であった。

『根本原理』の主な内容は、市村や中野の研究などにおいて、わが国でも既に分析がなされている¹⁰³。またアメリカ教育史では、1960年代にリビジョニストたちによる新解釈が見られて以降、『根本原理』の性格が、カリキュラムのトラッキングを助長する社会効率主義的で社会統制的なものであると評価されてきた¹⁰⁴。その解釈とは、先述の通り、多様化を促したカリキュラムが結果的に多様な生徒の階層的分化を推し進めたというものである。それに対して、ウラガは、論文「誤解された進歩主義の遺産：根本原理報告書の再考」において、『根本原理』のカリキュラム観が階層的分化を促すものではなく、統合を重視したものであったことを指摘した¹⁰⁵。その後、フェラッチェの研究をはじめとして『根本原理』の再評価が進みつつある¹⁰⁶。本稿では、これらの研究成果を取り入れ、『根本原理』が階層的分化を促したのではなく、統合と特殊化の両面が密接に関係していたと捉えた上

で、そのカリキュラムの思想に焦点化していく。

ii. 生徒の多様化を生み出した当時の状況

『根本原理』の冒頭部で、中等教育人口の構成が変化し、生徒の多様化が進んだことが指摘された⁽¹⁷⁾。すなわち、「能力、向上心、社会的伝統、生涯の運命」の異なる生徒への対応が迫られ、従来に前提とした生徒の同質性が崩れたのである。それらの同質性が崩れた背景として、以下の3点を指摘できる。

第一に、アメリカの政治文化や社会制度に親しみのない多くの新来移民が流入したことである。実際、1890～1920年に流入した1800万人の移民のうち1400万人は非アングロ・サクソン系の新移民であり、大都市では外国生まれの人口が30%を超えるなどの都市部で急激に移民人口が増加していた。これらの移民の増加は必然的に学校教育における生徒の多様化を生んだ⁽¹⁸⁾。

第二に、中等教育であるハイスクールへの進学者が急激に増大し出したことである。実際、1890年においては、14歳から17歳の青年の6.7%程度しかハイスクールに進学していなかったのに対して、1920年代には、その数が32.4%に増加した⁽¹⁹⁾。それによって、中等教育に通う生徒の社会階層にも変化が見られ、学校の社会的位置づけが大きな変化を遂げた。

第三に、中等教育の校種の多様化が起こったことである。従来は進学しなかった労働者階級の生徒が多く中等教育に参入し始めたため、中等教育機関の種類自体が多様化した⁽²⁰⁾。また、総合制のハイスクールの中にも、職業系のコースが増設され、学校内のカリキュラム自体も実質的な複線化を遂げていった。

これらの3点は、いずれも中等教育に関わる生徒の多様化を生み出した原因やそれに伴う制度や教育方針の変化であるが、注目すべきは、多様な生徒に対して、単に同化主義的な方針だけが採られたわけではないという点である。生徒の多様さにどこまで対応し、どの点で共通の価値や認識を育成するかという点が、カリキュラムレベルで問われたといえよう。

iii. 対応策としての「特殊化機能」と「統合機能」

先のような生徒の多様化が進む状況に対して、審議会は、「特殊化機能」と「統合機能」の二つの機能概念を対応策として提示している。

「特殊化機能」は、多様な生徒のニーズや興味に対応するためのカリキュラム機能である。審議会は、適性、能力、向上心といった様々な集団に属する個人のニーズに注目し、少年少女が持つ興味を活用した学習をすべきと指摘した⁽²¹⁾。その際の学習内容や方法を生徒に適合させるために「分化するカリキュラム」という考え方を提案した。このカリキュラムの分化は、シニアハイスクールで一層強化されるべきとされた。審議会によれば、この分化は、農業、ビジネス、事務、産業、美術、家政といった職業的なカリキュラムについてだけでなく、学問的興味やニーズを持つ生徒に対しても考慮されるべきとされた⁽²²⁾。

審議会は、多様性への対応と共に、生徒に社会的な連帯感を生み出す機能を提案した。それが「統合機能」である。審議会は、人種が多様なアメリカでは、社会的伝統、宗教的信念、異なる職業の間で対立がときとして生じたり、お互いの関心を認識できないことがあると指摘した。その上で、「学校は、それらの人々を統合するという目的のために、民主主義によって明確に管理することのできる機関である。このプロセスにおいて、中等教育は重要な役割を果たさなければならない。なぜなら、未熟な生徒のいる初等学校では、アメリカ民主主義に不可欠な共通の知識、共通の理想、共通の興味関心を発達させることができないからだ。」と述べた。その際に、特に社会科や母語、文学は、統合機能の直接的価値を有するとされた⁽²³⁾。つまり、多様化する生徒に対して、共通の知識、共通の理想、共通の興味関心が必要であり、社会科はその役割を担うものとされた。

iv. 両機能の相互補完関係

さらに、特殊化機能と統合機能は相互補完関係にあるとされた。その際に、社会科も特殊化機能の影響を受けると見なされた。もちろん、社会科は統合機能の価値を持つ「シティズンシ

ップ」のための中核的地位に位置付けられていた。ただ一方で、内容・方法を生徒に適合させる点や、カリキュラムを分化させる点は、社会科にも関わる問題であった。

その一例として、審議会が示した7つの目標概念のうちの「シティズンシップ」と「職業」とが密接に関連していた点が挙げられる。審議会は、「生徒は職業をシティズンシップとの関係でのみ理解し、同時に、シティズンシップを産業民主主義における有為な構成員になるために準備する職業という観点からのみ理解できる」と述べた⁽²⁴⁾。そのため、シティズンシップの育成が、統合機能と直結する問題だとしても、一定程度の柔軟性は許容されていたのである。

このように、当時の社会背景においては、一方では移民などの人々をアメリカ社会に同化させる必要に迫られつつも、他方では、多様な生徒に対して柔軟に対応をすることが求められていた。『根本原理』における2つの機能は、この

両義性に応えるために作られた機能的な概念であった。

Ⅲ. 『16年報告書』の趣旨と基本原則

i. メンバーシップの育成という教科目的

では、このような『根本原理』の影響下において、社会科委員会はどのようなカリキュラムを提案したのだろうか。

社会科委員会は『16年報告書』において、「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的に関係する教科である」と定義した。同時に社会科の目的は、生徒に社会の構成員としての責任感を養うことや、良きシティズンシップを養うことなどとされる⁽²⁵⁾。

そして、委員会が提示したカリキュラム案の概要は、以下の【表1】の通りである。この6年間のカリキュラムでは、7～9学年のジュニアサイクル、10～12学年のシニアサイクルとい

【表1】「16年報告書」における7～12学年の構想⁽²⁶⁾

学年		内容	
ジュニア	7	選択肢1	<ul style="list-style-type: none"> ・地理(半年) ・ヨーロッパ史(半年) ・公民・・・次のどれか。①上記の2科目や他教科の一側面として教授する。②週1時間ないし2時間独立させて教授。③両者をおりまぜて教授。
		選択肢2	<ul style="list-style-type: none"> ・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要素として教授する。 ・公民・・・次のどれか。①上記の2科目や他教科の一側面として教授。②週1時間ないし2時間独立させて教授。③両者をおりまぜて教授。
アサ	8	<ul style="list-style-type: none"> ・アメリカ史・・・半年間 ・公民・・・半年間 ・地理・・・上記の2科目に附随して、それらの1要素として教授する。 	
イクル	9	選択肢1	<ul style="list-style-type: none"> 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
		肢選択2	<ul style="list-style-type: none"> 公民・・・経済的・職業的側面 経済史
シニア	10	<ul style="list-style-type: none"> ・17世紀末までのヨーロッパ史(古代文明、オリエン特文明、17世紀末までの英国史、アメリカ探検時代を含む)一年間 	
	11	<ul style="list-style-type: none"> ・17世紀末以降のヨーロッパ史(英国史を含む)一年間あるいは半年間。 	
	12	<ul style="list-style-type: none"> ・17世紀以後のアメリカ史 一年間あるいは半年間。 ・アメリカ民主主義の諸問題 一年間あるいは半年間。 	

(筆者作成)

う類似した教科内容を循環するカリキュラムをとった。これによって、当時9学年までに全体の3分の2が辞めるといわれた中途退学者に対しても、一定の学習内容を保障するための工夫を講じていた。また、前頁の【表1】の第7、9、11、12学年の内容から分かるように、生徒の状況によって、科目の履修の方法に柔軟性を持たせるための想定がなされていた。

ii. 教師の自主裁量とカリキュラムの分化

社会科委員会は、統合的な理念を示しつつも、実際のカリキュラムや実践に関しては、教師や学校の自主裁量を強く尊重する姿勢を示した。その背景には、詳細な課程の概要を提案すると、委員会の提案した案に固執する事例が増えることを危惧したからであった。そのため委員会は、特定の原理や実践例を提示することで、教師や学校管理者の実験を促し、独創力を刺激することに徹していた⁽²⁷⁾。

その際に社会科委員会は、子どものニーズを満たすように教師がカリキュラムを修正することを認めていた。例えば社会科委員会は、「コースの分化」という項目の中で、「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。」と述べる⁽²⁸⁾。ここから、シニアサイクルで分化が認められるのは当然だとしても、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は困難であったことが推察される。そして委員会は、生徒によって極端に偏った指導がなされることを警戒しつつも、移民の生徒にアメリカ史を強調したり、場合に応じて産業的なニーズや特別のニーズを満たす主題を強調することを許容するなど、生徒の属する集団に応じて多様な対応を認めていた⁽²⁹⁾。

iii. 報告書への批判と再解釈の可能性—多様な生徒への対応をめぐる—

以上のように、社会科委員会の提案する大枠としての構想は、教師や学校の自主裁量を重視し、多様な生徒のニーズに応じた学習を許容す

るものだった。

ただ、教師の自主裁量を重視したとは言っても、社会科委員会は一定の内容選択の基準を明示する必要があった。その際に、委員会はシニアサイクルにおいて、歴史教育や「民主主義の諸問題」で扱う問題の設定について、「生徒自身の直接的興味」「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を提案している。その上で、これらの主題選択の実例として、いくつかの歴史教育実践を例示している⁽³⁰⁾。言い換えれば、社会科委員会が全体に一般化されうる理論化らしきことを行っているのは、これらの2つの主題選択原理のみである。

実際、社会科委員会が提示した内容選択の原理や実践例に関しては、その不十分さを指摘する批判が少なくない。例えば、1920年代頃の時点において、既にハロルド・ラッグは、先の原理や説明が不十分である点を批判している⁽³¹⁾。また、近年の社会科教育研究者も本報告書に対して、同様の評価を下す論者もいる。わが国のアメリカ社会科教育史研究者である森分は、社会科委員会報告書を「理論的に一貫しない部分を含み、提案される教育課程も未完成なものでしかなかった」と結論付けた⁽³²⁾。その他にもソーントンは、社会科委員会に関して、「彼らは、高等学校の歴史の教育課程についての考えを例証するために、ほんの3つの授業を提示したに過ぎない」と述べている⁽³³⁾。これらの指摘は、いずれも社会科委員会報告書の理論面の不十分さを批判したものである。

確かに、報告書で提案されたカリキュラム案は、その大きな枠組みを示しただけで、一般性のある理論や原理を開発した訳ではない。ただ一方で、委員会は、多様な生徒のニーズに対応するための措置として、学習上の留意点について各所で指摘しており、そのための実践例も提示している。確かに、提示された3つの実践の特徴が、カリキュラム全体の原理や特徴と異なっている場合も想定されうる。しかし、本来の本報告書の意図は、特定の普遍的なカリキュラムの原理を提示するのではなく、大枠や事例を提示して、それに対する解釈を開かれたものに

する点にあった。その点において、社会科委員会報告書に一般的な原理の完成形を求めるのは、報告書自体の趣旨に反すると言えよう。

とはいえ、社会科委員会が有していたカリキュラムの構想について、委員会報告書における記述やメンバーの思想からある程度読み取ることが出来る。では、社会科委員会は、多様化する生徒に対して、社会科教育としてどのような対応策を採ろうと考えていたのだろうか。これより本稿では、この点に焦点化した上で、具体的な報告書内容と委員会メンバーに関わる考察を進めていく。

結論から先に言えば、本報告書における多様な生徒に対するカリキュラム構想とは、『根本原理』で見られたのと同様に、一方では個別の対応を促し、他方では共通の価値観や認識を形成しようとする、両義性を内包したものであった。

IV. 社会科委員会報告書に見られる「統合」と「特殊化」の思想

i. 統合機能としての思想

では、先の統合と特殊化の両義性を内包しながら、どのように具体的なカリキュラムが論じられたのだろうか。

まず、社会科のジュニアサイクルの学習においては、共通基盤の学習としての役割が特に期待されていたと考えられる。例えば7-8学年の公民科に関して、コミュニティ・シヴィックスの専門委員会は、「コミュニティ・シヴィックスは、初等教育段階において教えられるべきである。(中略：筆者) そもそも、多くの生徒はハイスクールに進学しない。そして、そのような生徒は、それ以前の学年で、公民的思想や行動に関する習慣をすでに習得し始めるべきだ。」と述べていた⁽³⁴⁾。この指摘から、大多数の生徒が在籍する段階において、社会の構成員としての共通の認識や態度を育成する役割が重視されていたことが分かる。

共通の系統性を前提とする発想は、公民科でも見られる。第8学年の公民科は、「コミュニティ・シヴィックス」と呼ばれ、身の回りの社会生活における政府の役割や社会的な繋がりを学

ぶものとなっていた。そして、ここで公民科の全体構成を決定しているのが、次に示した「福祉の要素 (elements of welfare)」と呼ばれる社会学理論を援用した原理であった。

- | |
|--|
| (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 |
|--|

公民科において、社会科委員会はこの要素を基に内容選択をして、各要素に関わる社会的機能を集中的に学ぶ方法を採用している⁽³⁵⁾。それによって公民科でのカリキュラムの系統性を保とうとしていた。また、この「福祉の要素」を活用して歴史学習を行うことが指示されており、歴史教育における共通性や一般性をもこの「福祉の要素」が規定していたと考えられる。

では、シニアサイクルではカリキュラムの共通性をどのように捉えていたのだろうか。それに関して、社会科委員会は、多様な生徒に対する普遍的な価値や共通基盤が存在することを指摘している。その際に共通の枠組みとされるのも先の公民科で示された「福祉の要素」であった。

実際、社会科委員会は、「生徒の興味に適合させる際に、普遍的かつ不変的に扱うことのできる特定の主題も存在する。…(中略：筆者)…美への愛は普遍的である。形は様々だが、どんな教室の子どもたちでも、どんなコミュニティでも、どんな国家でも、どんな時代でも、それは共通している。」と述べている⁽³⁶⁾。このように社会科委員会は、共通基盤となる価値を想定し、カリキュラムの枠組みに利用することを意図していた。また、このような「福祉の要素」の枠組みは、先の「一般的社会的意義」の主題選択原理に相当している。このような福祉の要素を重視する視点から、コミュニティ・シヴィックスの先駆者であり、委員会メンバーでもあるA・W・ダンの影響を見ることが出来る⁽³⁷⁾。

統合機能としてもう一点挙げられるのが、学習内容それ自体に内在する統合機能である。すなわち、アメリカ人としての視点や立場から問

題を考察することを通して、社会統合を促す点である。それに関して社会科委員会は、「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や、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であるべきだ。」と述べている⁽³⁸⁾。ちなみに、この国民性を強調した指摘は、L・D・キングズレーの影響を示唆している⁽³⁹⁾。実際、アメリカの多様性を統合するという視点からみれば、現代のアメリカの意思決定やアメリカ独自の社会的・文化的特性を学習することも大きな役割を果たし得る。例えばH・M・ハリスの「1812年戦争」の授業では、第一次大戦中のアメリカ合衆国の立場に注目が集まっていることを踏まえ、中立国の交戦国への関与方法を考察する。その際に、アメリカが過去に中立状態を主張した1812年の戦争の事例を学習し、最終的に現在の中立国であるアメリカ側から交戦国への関与方法を生徒が議論する⁽⁴⁰⁾。これらの学習は、アメリカ合衆国がどのように他国に関与するかという、アメリカ人としての視点を重視していた。

その点では、C・G・ディルクスの授業「アテネー都市美観」も同様である。この授業は、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。学習の前半では、ギリシャとアメリカの人々の対比を行い、両者の建築様式と文化的特性や人種的特性を比較するものとなっている。そのため、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⁽⁴¹⁾。

このようなアメリカ人としての視点や立場を重視する点は、第12学年に新設された科目「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」において、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⁽⁴²⁾。この科目で「移民問題」が例示されたように、アメリカ固有の問題やアメリカの社会問題を考察するという視点は一貫している。

以上のように、社会科委員会は、多様な生徒に共通の価値やアメリカ人としての理想を育成しようとしていた。

ii. 特殊化機能としての思想

先述の通り、社会科委員会は、柔軟な対応策を想定していた。そのような対応は、生徒の進路やニーズの多様化が進むシニアサイクルで顕著に見られる。

例えば、社会科委員会は、シニアサイクルのカリキュラムの構造原理が、「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、商業系、科学系、技術系、農業系といった異なるハイスクールカリキュラムのニーズに対して容易に適合する。」と述べた⁽⁴³⁾。この説明から、『16年報告書』のシニアサイクルのカリキュラムが、異なる校種や職業系コースのニーズに対応するという、シニアサイクル固有の問題に対応しようとしていたことが分かる。そのため、シニアサイクルのカリキュラムの方針は、ジュニアサイクルと比べ、生徒が属する社会集団や進路の違いをより顕著に意識したものとなっている⁽⁴⁴⁾。

その他にも、社会科委員会は、学習の際に固定的な内容編成を想定しておらず、緩やかな軸を基に、教師自身が学習内容を決定・再構築していくことを求めている。例えば委員会は『コミュニティ・シヴィックスの教授』において、上記の公民科の「福祉の要素」に関し、「この順序を実践に当てはめる際には、その教師が担当する学級でのニーズや最近の興味関心を考慮して、教師自身が判断を下すべきである。」と述べている。またいくつかの題目の指導方法を例示した上で、「教師はそれらが自分の学級にとって最善の方法でないと判断する時には、他のアプローチを検討するよう努めるべきである」と述べる⁽⁴⁵⁾。つまり「福祉の要素」を軸としつつも、生徒や学級の実態に即して、教師の主體的なカリキュラム開発を促していたのである。この点は、デューイの思想を背景としながら公民科実践を開発したダンの思想的影響を見ることができる。また、ハリスの「1812年戦争」の授業実践は、第一次大戦を目の前にした生徒の興味関心を考慮したものだった。そのため、委員会はこのような時勢に影響を受けた生徒の即自的な興味関心も念頭に置いていたと思われる。

そして、生徒の興味関心を重視する際に、生徒の興味関心を、生徒の属する社会集団との関係の中で捉えることがあった。例えば、シニアサイクルの歴史教育では、B. C. ハザードの実践が報告書に掲載された。このハザードの実践とは、労働者階級の子どもが多い工芸ハイスクールにおいて、職業や産業の歴史を教えたものである。実践の際には、街の職業調査・報告と職業や産業の歴史的・一般的学習とを関連付けることで、生徒に比較的興味のある職業を調査させ、その社会的意義を理解させ、労働環境に対する批判的な視点を身に付けさせるものであった⁽⁴⁶⁾。注目されるのは、歴史に関心を持たなかった生徒や親が、産業に関する学習ならば興味を持ったという指摘である。これは、労働者階級の生徒が、産業や職業などの特定の内容への興味が強いことを意味している。

このような生徒の属する社会集団と興味関心や必要性の関連性を意図する指摘は、ハザードに限ったわけではない。例えば、ハザードの理論に影響を与えたとされるJ. H. ロビンソンも同様の指摘をしている。彼は、「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想定しなければならない大多数の階級の青少年少女」に歴史教育の必要性を主張し、工業学校の生徒に対する産業史の教育の意義を指摘している⁽⁴⁷⁾。また、社会科委員会の議長であったT. J. ジョーンズは、黒人に対して、社会上昇を促すために生活改善に結びつく学習を重視しており、ジョーンズの開発した「ハンプトン社会科」についても、社会科委員会報告書に引用されている⁽⁴⁸⁾。これらの指摘は、特定の社会集団の子どもに対して、経済的自立に資する学習内容を強調している点では同じである。また、社会科委員会報告書では、ハザードの実践と似た考え方を持つ実践として、レーヴィットとブラウンの歴史教育が注釈で紹介されている。このレーヴィットとブラウンの歴史教育は、初等公立学校で留年した14歳以上の生徒を対象とした「職業予備学校 (Prevocational School)」で開発された⁽⁴⁹⁾。その際にレーヴィットとブラウンは、「少年のニーズ、能力、興味関心、将来

の職業」という基準をもとに産業史中心の歴史教育の内容開発を行った⁽⁵⁰⁾。また、社会科委員会メンバーであるグッドウィンも、ハイスクールの商業コースの生徒に対して、経済史や産業史を重視したカリキュラムを提案した⁽⁵¹⁾。

このように、ハザードの実践に見られる特徴は、必ずしも彼女1人に限った認識ではなかった。社会科のシニアサイクルに関わる形で、職業系のハイスクールや学力的に難しい生徒などを対象に、異なる学習内容を想定する人々や実践は存在した。そのような観点から、先の委員会の述べた「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、商業系、科学系、技術系、農業系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。」という説明を解釈すれば、そこには大きな柔軟性を意図していたものと推察される⁽⁵²⁾。

このように、生徒の社会経済的な状況に応じた学習内容を選択するという思想は、先の『根本原理』に見られる特殊化機能の考え方と非常に似通っている。委員会は生徒が属する社会集団によって、全く異なった学習を想定していたわけではないが、社会集団に応じた内容の適合性やニーズ、興味関心の傾向などはあり、その対応の必要性を想定していたと思われる。

iii. 社会科カリキュラムにおける学年段階とその特徴

以上のように、社会科委員会のカリキュラムでは、統合機能と特殊化機能という2つの思想が存在していた。ただ、2つの機能に関する思想は、学年段階に応じてある程度の特徴の違いが存在していた。例えば、低学年であるジュニアサイクルでは、統合機能を意識した学習内容が多い。実際、共通の価値観や認識の育成を重視した説明が多い。それに対して、学年が上がったシニアサイクルでは、生徒の興味関心や社会的要請が多様化していることを考慮して、異なった学習内容を容認するものとなっている。この点に関して、シニアサイクルにおいて特に特殊化機能を重視したものとなっていた。

以上の事から、ジュニアサイクルからシニアサイクルへと学年が上がる中で、特殊化機能が

強くなっていると言える。そのため、ジュニアサイクルとシニアサイクルを、全く同一の一貫した原理的特徴を持つものとして捉えることは困難である。ゆえに、各学年の生徒の実態とカリキュラムの機能との関連性に即して、その特徴を捉える必要があるといえる。

V. おわりに—「多様化」と「統合」の接点としての社会科の役割—

先行研究では、アメリカ社会科成立期のカリキュラムに関して、多様な生徒に対応する方策を分析する研究が少なかった。また、わずかに見られる研究においても、カリキュラムが階層的分化を促す点を強調していた。そのため、アメリカ社会科成立期において、多様化への対応と社会統合の試みをどのように兼ね合わせていたかについて、具体的な議論を欠いてきた。

それに対して本稿は、『根本原理』における「統合機能」と「特殊化機能」という2つの機能を吟味することを通して、『16年報告書』が、多様化する生徒に対して以下の3つの対応策を講じていたと論じた。第一に、報告書は教科の理念と大枠となるカリキュラム案を提示しつつも、教師の自主裁量を重視し、生徒のニーズに応じることを重視していた。第二に、統合機能として一定の普遍的価値を主題として提示する試みが見られた。同時にアメリカ人としての意思決定や社会認識に関わる学習を行っていた。第三に、特殊化機能として、単に生徒の興味関心に合わせるだけでなく、生徒の属する社会集団の特徴に応じた内容編成を認めていた。

このような本論の見解は、先行研究において当時の社会科カリキュラムに関して、統合的な役割か、特殊化機能に類する役割のどちらかに偏った解釈をしてきたものとは大きく異なる。今後、1920年代以降の社会科カリキュラムが、生徒の多様性に対してどう対応していったのか、再検討される必要があると思われる。

注

(1) N.E.A., *The Reorganization of Secondary Education, Preliminary Statements by Chairmen*

of Committees The Commission of The N.E.A., U.S, Bureau of Education, Bulletin, No. 41, 1913. 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.

(2) 代表的なものとしては、以下が挙げられる。David W. Saxe, *Social studies in schools: A history of the early years*, State University of New York Press, 1991. Ronald W. Evans, *The Social Studies Wars: What Should We Teach The Children?*, Teachers College Press, 2004. Gregg C. Jorgensen, *John Dewey and The Dawn of Social Studies, Unraveling Conflicting Interpretations of The 1916 Report*, Information Age Publishing, 2012. わが国では、江口の研究（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.）も該当する。

(3) 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. 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—『中等教育改定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。

(4) 例えば、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. わが国では、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年。

(5) この関係性を重視したわが国の研究としては、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. が注目される。

(6) M. B. Lybarger, *The origins of the social studies: 1865–1916*, Unpublished doctoral

- dissertation, University of Wisconsin, Madison, 1981. Julie A. Reuben, "Beyond politics: Community civics and the redefinition of citizenship in the Progressive era". *History of Education Quarterly*, 37, 1997. Jinichiro Saito, "The Consideration of American Civic Education in the Early 20th Century," *Annual Report, Graduate School of Education, Tohoku University*, Vol.62. No.1. 2013.
- (7) M. B. Lybarger, *op.cit.*, pp. 309-310.
- (8) Julie A. Reuben. *op.cit.*, p. 403. p. 412.
- (9) Jinichiro Saito, *op.cit.*, pp. 155-160.
- (10) 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，p. 123-124.
- (11) Edward A. Krug, *The Shaping of the American High School 1880-1920*, The University of Wisconsin Press, 1969.
- (12) William G. Wraga, "A Progressive Legacy: The Cardinal Principles Report Reconsidered", *History of Education, Quarterly*, 41(4), 2001.
- (13) 市村尚久『アメリカ六・三制の成立過程』早稲田大学出版会，1987。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。
- (14) これに関しては，註12のウラガの論文や，フェラッチェの論文（Thomas Fallace and Victoria Fantozzi, "Was There Really a Social Efficiency Doctrine?" *Educational Researcher*, Vol.42. No.3, 2013 pp. 142-150.）が詳しい。
- (15) William G. Wraga, *Op. cit.*
- (16) Thomas Fallace and Victoria Fantozzi, *Op. cit.*
- (17) N.E.A., *Cardinal Principles of Secondary Education, A Report of the Commission on The Reorganization of Secondary Education of The N.E.A., U.S., Bureau of Education, Bulletin*, No.35, 1918, p. 12.
- (18) 宮本健一郎『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程』東進堂，2005，p. 20.
- (19) National Center for Educational Statistics, *120 Years of American Education: A Statistical Portrait*, U. S. Department of Education, 1993.
- (20) 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，pp. 260-264.
- (21) N.E.A., *Cardinal Principles of Secondary Education*, p. 21.
- (22) *Ibid.*, p. 22.
- (23) *Ibid.*, pp. 22-23.
- (24) *Ibid.*, p. 16.
- (25) N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, p. 9.
- (26) *Ibid.*, p. 15. p. 35. より筆者作成。
- (27) *Ibid.*, p. 10.
- (28) *Ibid.*, p. 13.
- (29) *Ibid.*
- (30) *Ibid.*, p. 37.
- (31) Harold Rugg, "Needed Changes in the Committee Procedure of Reconstructing the Social Studies," *The Elementary School Journal*, Vol. 21. No.9, 1921.
- (32) 森分孝治 *op.cit.*, p. 872.
- (33) スティーブン・ソーントン著：渡部竜也他訳『教師のゲートキーピング—主体的な学習社を生む社会科カリキュラムに向けて—』春風社，2012，p. 59.
- (34) 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.
- (35) N.E.A., *The Teaching of Community Civics*, p.15.
- (36) N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, pp. 37-38.
- (37) 森分孝治, *op.cit.*, p. 794.
- (38) N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, p. 39.
- (39) 森分孝治, *op.cit.*, pp. 855-857.
- (40) N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, pp. 44-45.
- (41) *Ibid.*, pp. 45-46.

- (42) *Ibid.*, pp. 52–56.
- (43) *ibid.*, p. 35.
- (44) Jinichiro Saito, *op.cit.*, p. 160.
- (45) N.E.A., *The Teaching of Community Civics*, pp. 13–14.
- (46) N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, pp. 45–47.
- (47) 報告書では、ロビンソンのこの主張が引用されると共に、社会科委員会もこれらの青少年少女を考慮すべきことを念押ししていた (*Ibid.*, p. 51.)。
- (48) 例えば、齊藤仁一郎「トマス・J・ジョーンズの公民教育と『ハンプトン社会科』の再評価」全国社会科教育学会『社会科研究』第80号, 2014. に詳しい。
- (49) Frank M. Leavitt and Edith Brown, *Prevocational Education in the Public Schools*, Houghton Mifflin Company, 1915.
- (50) *Ibid.*, pp. 106–107.
- (51) Frank P. Goodwin, “Social Science Courses for Commercial Students”, *The History Teacher’s Magazine*, Vol.III, No 8, 1913, October, p. 180.
- (52) もちろん社会科委員会は、職業系のハイスクールの生徒に対して、職業的な学習だけを行えばよいと考えていたわけではない。委員会は、「職業的ないし職業予備的な学級においてさえ、青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。」と述べ、「福祉の要素」をカリキュラム構成原理として利用することを提案している (N.E.A., *The Social Studies in Secondary Education*, p. 38.)。

しかし、この指摘は、職業面に限定された学習を否定するものだとしても、職業面を重視した学習自体を否定するものではない。

(2015年11月29日受理)