Osaka University Knowledge Archive

Title	市民教育の政治学 ： アメリカ合衆国を中心として
Author(s)	河田, 潤一
Citation	阪大法学. 2011, 61(1), p. 1-28
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/55140
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

Osaka University

論　説

市民教育の政治学

――アメリカ合衆国を中心として――

河　田　潤　一

一　はじめに

「市民教育の政治学」は、古くて新しいテーマである。古くは、プラトンが、現実国家における市民の合意・参与は看過しえない政治的現実の構成契機であるという基本認識より、理想国家における統治支配の継続的発展のために、市民教育の人民への浸透を国家の中心的課題とみなした。また比較的新しくは、ワイマール期ドイツの公法・政治学者で構造学的国家学を提唱したヘルマン・ヘラー（Hermann Heller, 1891-1933年）も、「すべての組織と同じように、国家的組織も、あらゆる種類の［組織化の為］準備、とりわけ、学校と世論形成に影響を与えることによって組織を基礎づける意志および価値の共同体を間接的に維持し広めかつ新たに創り出すことに絶えず、留意しなければならない」[1]として、新しい世代が市民教育を通して「集団の前もって形成された意味連関と心的態度を受け継いで成長すること」[2]が国家の存続を可能にする、との共和主義的認識を示した。

市民教育の内容について比較政治学的にその内容を極めて概括的に約言すれば、トクヴィル（Alexis de Tocqueville, 1805-59年）が二次的・中間的諸権力の非能性を批判したフランスは、その政治文化が、中央／地方の対立に共和制擁護／反対、反教権主義／教権主義の対立が重なる形で左右の政治的傾向（tendance politique）に分化して行き、そこに鬱屈する党派的非市民性（incivisme）の克服が市民教育の課題となっていった。オランダ、ベルギー等いわゆる多極共存型社会では、列柱（zuil）や霊の家族（famille spirituelle）を超える多文化主義・「寛容」教育が市民教育として要請されてきた。また、社会階級と教育機会が直結してきた英国では、学校は市民教育の機関としてよりも、職業選択の予備的社会化といった側面を強め、階級再生産論との関連で多く議論されてきた。一方、ナチズムへの反省に立つ旧西ドイツは、民主的「価値」の実践能力の形成を目指す政治教育（Politische Erziehung）が重視され、類似の苦い経験をした戦後日本は、それでもなお、国民（高度労働力も含めて）の育成を、内的な社会統制を主軸に実現せんとする公民的教育を抜けきれず、それに革新が対抗する構図が長く続いた。[3]

本稿は、こうした比較政治学的視座を保ちつつ、「市民教育の政治学」をアメリカ合衆国を中心に歴史的に検討し、そこから現代への示唆を得ようとするものである。

二　アメリカ合衆国における「市民教育」の展開

(1)「結社加入者の国」アメリカ合衆国における市民教育の相貌

ベラー（Robert N. Bellah）らは、その著書『善い社会』[4]のなかで、アメリカ合衆国は一九世紀中葉から教育制度は驚くべき急進をみせた、と述べている。その時代、教育は社会統制の道具としては重視されず、むしろ個人の市民的発達の拡張と社会的移動の拡大の揺籃器と見られ続けたのである。自発的結社が草の根メンバーによって自

己統治されていた「結社加入者の国（nation of joiners）」の時代における「市民教育の政治学」をめぐる思惟と運動を一瞥しておこう。

一九世紀の最も卓越した教育改革者として著名なホレース・マン（Horace Mann, 1796-1859年）は、一八三七年にマサチューセッツ州教育委員会（全米初）の教育長（secretary of the Massachusetts Board of Education）に就任し、以後一二年間にわたりその任にあった。マンは、当時パローキャルで、宗派的な性格が強かったニューイングランドの学校システムを批判し、移民と工場労働の時代にあって自制的・有徳の市民と自発的結社の合意の上に展開される繁栄と文明を享受しうる民主的な社会の発達には、統一された国民意識、共通言語、地元を超えるアイデンティティを育てる、市民の払う税金により運営される社会的に包摂的で非宗教的な公立学校が必要である、と特に初等教育の改革に尽力した。自らの人道主義を民衆教育のなかに反映しようとしたマンらの公立学校制度の成立に向けての活発な運動は、マサチューセッツ州において全米で一早く、一八五二年に義務就学の規定を立法化させることとなった。(5)

トクヴィルは、その著作『アメリカのデモクラシー』（一八三五年・四〇年）のなかで、「アメリカで平等なのは財産だけではない。平等は知識についてさえ、ある程度進行している。人口に比例してアメリカほど無学の者も少ない国は世界に他にないと思う」(6)と述べ、また『合衆国旅行記』でも「アメリカ人は、全体として見れば、世界中で最も知識・経験に富んでいるだけでなく、……〈中略〉……最も進んだ実践的な政治教育を受けている。ヨーロッパの将来の幸運に対して唯一の希望を抱かせてくれると私が確信して疑わないのは、この真実である」(7)と述べている。自発的結社を培養基とした「実践的な政治学」の市民教育的機能とともに、政治的結社も、「すべての市民が結社の一般理論を学習しに来る無料の大きな学校と見なすことができる」(8)と論じている。こうした観察の背景には、

一八三〇・四〇年代に北部・中西部に熱心な改革者を見出した、ホレース・マンを最も雄弁な唱道者とする体系立った公教育制度の確立に向けての活発な運動、いわゆるコモンスクール運動（Common School Movement）があったことは重要である。

トクヴィルと同様な観察は、世紀転換期を間近に迎えた一八八八年に出版された英国の政治家・歴史家ブライス卿（James Bryce, 1838-1922年）の合衆国研究『アメリカ国家論』[9]でも示された。ブライスは、自発的結社を全米に枝状に広がるネットワーク、一種の政治的組織として描き、世論を発達させるにあたっての、その市民教育機能に注目している。

この世紀転換期を「アメリカの世紀」へと引き寄せた「電気の時代」の到来を告げる一八九三年のシカゴ万博から「自動車の時代」の開幕を宣した一九三五年のニューヨーク万博までの間に、アメリカ社会では、都雛（rurban）化・都市化・大衆社会化現象が進行し、また新移民の流入と彼らへの人種的・民族的な差別の激化を背景に、一九二四年には出生国別割当制を目論む移民制限法が制定されるに及んだ。当時、ウェストバージニア州農村学校指導主事であったハニファン（Lyda Judson Hanifan, 1879-1932年）は、氏の一九一六年論考 "The Rural School Community Center"（*Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 67, 1916, pp. 130-138）のなかで、都雛コミュニティ（rurban community）に点在する学校の機能的運営にとって、地域や学校におけるコミュニティ関与がいかに重要であるかを指摘し、住民の間に見られる善意や仲間意識、社会的交流などを、初めて「社会資本（social capital）」という概念を使って説明した。

政治学の分野でも、国内外の集団的ヒステリー状況を背景にラスウェル（Harold D. Lasswell, 1902-78年）らいわゆるシカゴ学派は、精神分析学、異常心理学等に依拠しつつ、非合理的な集団圧力に抗する「強い自我」を中核

要素とする民主的人格（democratic personality）の研究に勤しんだ。そうしたなか、シカゴ学派の総帥メリアム（Charles E. Merriam, 1874-1953 年）は、一九三一年に市民教育の比較研究である『市民の形成』（*The Making of Citizens*）を編纂することになる。メリアムは、市民訓練（civic training）の八つのメカニズム（学校、政府サービス、政党、愛国的組織、政治象徴、文学、メディア、愛郷心）のうち、学校が中心的位置を占めるとされた五ヵ国（フランス、ドイツ、スイス、ソ連、アメリカ合衆国）とそれ以外の国々（イタリア、英国、ハンガリー、オーストリア）の市民教育のあり方の異同を検討しつつ、イデオロギーや非合理な信念を価値化する教化や宣伝ではなく、「価値判断」を避けた市民教育（civic education）のナショナルな革新こそが、国家全体に共通する文化の創造、社会変革の手段として有効であると分析した。この時代アメリカでは、それまでは「一週間から一〇日前後」に過ぎなかった未成年者の市民訓練も、学校カリキュラム上での時間数の大幅増加を見、その結果、「念入りに組織され、体系的に編成される」ようになった。「学校は政治的コミュニティの市民教育を実施する主要な制度となり」[10]、社会全体がそこに組み込まれるようになったのである。

メリアムらとともにアメリカ歴史協会（AHA）社会科委員会の指導委員会（Commission on Director）委員を務めたコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの著名な教育学者カウンツ（George S. Counts, 1889-1974 年）は、一九三二年に『学校は新しい社会秩序をつくりうるか』（*Dare the School Build a New Social Order?*）[11]を出版し、学校が宗教的・政治的宣伝の場から自由になり、子どもの批判的思考涵養の場となることを期待した。彼は教育委員会の中・上流階級的構成、保守的性格を批判し、学校に対する民主的統制の重要性を主張し、教育における民主主義という視点から、一九二〇年代に主流であった管理的教育行政学を乗り越えようとした。カウンツの処方箋をマサチューセッツ州教育長官でもあったクローニン（Joseph M. Cronin）は、次の二点に約言している。(1)教育委

員会委員に異なる経済的階層や性別、宗教的・社会的階級をより幅広く代表させること、⑵専門的な教育行政官の訓練と増員、特に多様な圧力に抵抗でき、全職員を政策形成に関与させる準備への配慮。[12] カウンツの提起する公教育への視座は既に市民教育の「政治学」であり、カウンツをしてデューイ（John Dewy, 1859-1952年）の思想に基づく進歩主義的カリキュラムに共鳴、賛同する教師、教育関係者を中心に組織された進歩主義教育協会（PEA）[13] と距離をとらせ、「当時絶頂期にあった進歩主義教育の問題点を内部から批判し、教育が社会改造の創造的な力となるための諸条件について提言」[14] せしめ、公教育の革新に向けてアメリカ教員組合（American Federation of Teachers）の会長（一九三九―四二年）としても活躍させることになったのであった。

（2）「分別ある」市民の育成に向けて――ハーバード大学社会科プロジェクトとその周辺

進歩主義教育思想の歴史について好意的で洞察力に富んだ分析を行った、カウンツと一時期同僚でもあった高名なアメリカ教育史家クレミン（Lawrence A. Cremin, 1925-90年）によれば、進歩主義教育はアメリカの公立学校における常識知となり、[15]「民主的信条」（John Dewey）を身体化した「良き市民」訓練の課題を学校での公民科が引き受けることとなった。そこでのカリキュラムの統合的部分は、⑴「事実」認識能力（例：米国政治制度・過程の知識・理解）の開発と、⑵「価値」的実践能力（例：愛国心、遵法精神）の訓育であった。その後アメリカにおける市民教育は、国際・国内環境の変動を受けつつ、基本的には、これら⑴、⑵の間の緊張を孕みつつ展開することとなる。

冷戦の勃発は、アメリカ合衆国に対して人種差別廃止への圧力として隠れた形で作用し、連邦政府は一九五四年の最高裁ブラウン判決を支持し、公民権運動を勢いづかすこととなった。公民権運動はリベラル派白人の間にも支

持を広げ、白人ミドルクラス学生を中心的メンバーとするニューレフト[16]とも混交することとなった。また都市に目を向ければ、一九五六年に成立した連邦高速道路法（Federal Highway Act）は、全米をハイウェー、ターンパイク、パークウェーで結びつけることになった。その結果生まれた新メトロポリスは、電化製品と自動車が生み出す新生活様式を「アメリカンドリーム」として経験できる場所となった。シカゴ、ニューヨークの二つの万博の夢はこうして叶なうのであるが、その両市を代表とする大都市では、白人、黒人中間層の郊外脱出（white flight, black flight）とインナーシティの経済的疲弊が同時に進行した。その結果、中心部には僅かな夢さえ思い描くことが困難な黒人、貧困層が取り残された。彼らが蝟集する地域は、行政によって〈スラム〉と定義され、近隣住区はスラム一掃事業によって破壊された。その跡地には、それまで蓄積してきた社会資本の回復を不可能にさせるような高層アパート群が建てられた。そうした新開地を巧妙に迂回するような形で都市衰退地区の高級住宅化（gentrification）が、都市再生（urban renewal）の美名のもとで推進された。こうして、都市住民の人種的・民族的・階級的分断は進行した。人種、世代、地域、階級による社会的亀裂は覆い隠しようもなく、合意社会アメリカは根底から揺らぐこととなった。[17]

こうした社会変動を前にして、初等・中等学校の市民科の見直しへの取り組みも始まった。米教育省、全米科学財団は、一九六三年に新カリキュラム改革プロジェクトを立ち上げ、カーネギー工科大学（現カーネギー・メロン大学）、ミネソタ大学、シラキュース大学、オハイオ州立大学、ノースウェスタン大学、イリノイ大学、ハーバード大学の七大学を社会科カリキュラム開発拠点に指定した。批判的検討の対象となった従来の公民的「社会科（social studies）」のベースは、「全米教育協会中等教育再編に関する委員会社会科部会」の一九一六年報告にあった。そこでの教授内容は概ね、七年生＝地理、ヨーロッパの歴史、八年生＝アメリカ史、「コミュニティと公民」、九年

生＝「公民」と経済、一〇～一二年生＝一七〇〇年以降の欧州史、アメリカ史、「アメリカ民主主義の諸問題」と学年別に配列され、物語的、解説的、非歴史的で、過度に愛国心を鼓舞するものであった。こうしたアメリカ合衆国における「自由」「民主」主義的カリキュラムに特有な愛国的な内容、市民的自由に関する抽象的原則の羅列に反省を迫る市民科見直しの運動は、「新社会科運動（New Social Studies Movement）」と呼ばれた。見直しは、概ね、伝統的な社会科の次のような点、すなわち現実の無視、理念の過度の理想視、諸事実の集積の記述的提示、民主主義の現実と理想の混同などに向けられた。

カーネギー工科大学は、「道徳的ジレンマ」の解決を通じて学習者に公共政策争点に受容可能な道徳的準規の適用能力を訓練しようとするカーネギー・メロン・プロジェクトを立ち上げた。一九六〇年代後半から七〇年代にかけて注目が集まった「価値の明確化（value clarification）」アプローチ[18]や「道徳的発達」アプローチ[19]など、感情や行動の側面を重視する社会科カリキュラムはこうした流れと同位である。

カーネギー社会科カリキュラムは、学習者が「社会的探究（social inquiry）」を通じて、自律的な批判的市民、政治過程への責任ある参加者に成育することを目指すところに特徴があった。同カリキュラムの開発を主催するフェントン（Edwin Fenton）らは、社会科のための探究法を、データからの問題発見→仮説の設定→仮説の論理的含意の認識→データの収集→データの分析・評価・解釈→データの観点からの仮説の検証という一連のプロセスとして考えようとした。こうした「社会的探究」法は、学習者がある事実に疑問／関心を持ち、問題を設定し、仮説を構築し、通則・理論の演繹を行う循環プロセスから成り、経験的探究のスキルを強調する。仮説を定式化し、それを検証するスキルを身につけることによって、政治世界をより体系的かつ自律的に学ぶことを期待したのである[20]。

カーネギー工科大学以外にも、例えば、アメリカ社会の立憲的枠組を底礎する基本的価値を主軸に形成される法

律的・倫理的根本原理を分析するハーバード大学のオリヴァー（Donald W. Oliver）が主導する「公的争点分析（analysis of public issues）」アプローチや、その系を引く「コミュニティ参加カリキュラム（community involvement curricula）」として知られるウィスコンシン大学のニューマン（Fred M. Newmann）らの取り組みは興味深い。

ハーバード大学社会科プロジェクトの「公的争点分析」アプローチを主催するオリヴァーらによれば、民主主義は、種々の社会問題を合理的な方法で論理的に考える市民の能力に依存すること、そうした市民的能力は公的争点に関する情報を組織化し、解釈するために必要な「概念」の理解・適用能力、学習者本人の価値位置の確認と他の諸価値パターンとの比較・対照能力の開発を伴わなければならないことを強調するものであった。「公的争点」の「規律ある討論（disciplined discussion）」が、民主主義、市民・政府・国家の間の関係の教授・学習にとっては有効との立場から、市民が直面する「公的争点」の分析、規範的・倫理的分析のスキル、公的問題への政策位置の明確化、政治的・倫理的な公的論争の要求に適切に応えうる一定の価値判断・決定のための基準の定式化能力を育む教授法、指導ガイドライン、教科書、補助教材の開発が行われたのである。[21]

「公的争点分析」アプローチは、一九七〇年代以降も、オリヴァーの高弟であったニューマンやシェイヴァー（James C. Shaver）らによって独自色を加えながら発展的に継承されていくことになる。ニューマンは、ウィスコンシン大学教育学部を拠点に独自な「コミュニティ参加カリキュラム」の開発に努力を傾注した。それは、学校生活の種々の相での決定事項への参加経験、政治的グループ内で演じられる多様な役割認識・仮想遂行・評価行動を通しての参加スキルの開発を目指すものであった。[22]

また、シェイヴァーは、「聡明な参加型市民（intelligent participant citizens）」の創出を目標に掲げるユタ州立大

学「公的争点に関する分別ある思考力開発カリキュラム（Curriculum Focused on Thinking Reflectively about Public Issues）」を主宰した。反省的・批判的思考の開発を目指すシェイヴァーらの「デモクラシーにおける政策決定（Decision Making in a Democracy）」プロジェクト（第九～一二学年用）は、参加型市民に必要な合理的知識に裏打ちされた決定を行うのに必要な分析的スキルを生徒に身体化すべく、「公的争点」の性格とそれが随伴する価値位置を明確化することを目指した。生徒には、「概念の略図（outline of concepts）」を用意する。それは、公的争点の参照枠組み、用語、事実・価値における意見対立の三つの束から成り、各「束」にはそれが統合する諸概念、目的の記述、必読教材・必置器具リスト、教師用教材、授業計画、想定問答、宿題等が列挙されている。[23] これらの準備を通じて、学習者が「公的争点」に関する決定の性質、信念間の矛盾、言語や意味論的な問題、事実主張、価値対立の処理方法を分析することが期待された。シェイヴァーの「価値教育」の立場は、コールバーグ（Lawrence Kohlberg, 1927-87年）の「道徳的発達」カリキュラムに影響を受けている。[24] シェイヴァーは、L・コールバーグの変化（脚注(19)を参照）を評価しつつも、コールバーグが、学習者のどの道徳的発達段階でも、各段階における「決定行為を支えるのに有益な分析概念（合理性への民主的関与）を視野の外に置いている」点を批判し、それに対して、シェイヴァーは、対話法や「価値の探検法（value exploration）」を置く。オリヴァーの流れを汲むシェイヴァーらの「公的争点に関する分別ある思考力開発カリキュラム」は、教師も学習者も自らの価値への根本的原理を発達させ、価値を明瞭化し、対立する諸価値に軽重をつけることを可能とするためにも、事実主張を査定する知的スキルの開発に重点を置き、「聡明な参加型」市民の育成に意を用いたのである。[25]

（3）政治的イデオロギーの発達と政策思考の重要性

ウォルター・リップマン（Walter Lippmann, 1889-1974年）が言う、「頭脳的訓練が少なければ少ないほど、同時に注意をひく二つの物事には因果関係があるという理論を考えつきやすい」[26]という洞察は、一種の格率のように響く。人々は、社会体を貫いている複数性と相違性、多様性と異種性の現れの場、葛藤の場としての「政治」を確保したければ、まさにそうした場に「現れつつ」、「より批判的に分析する能力、より正確に論理的に情報を使う能力、有用な概念や一般化を引き出す能力、曖昧さや不安を進んで受け入れる力、多様な人間の経験を認識する力、自律した思考を可能にする力」[27]を高める必要が出てこよう。

ウィスコンシン大学の政治学者メレルマン（Richard M. Merelman）は、「政治的イデオロギーの発達」「政策思考」の議論を通じてこうした要請に応えようとした。そのためにも、彼はまず道徳的推論アプローチを乗り越えようとする。道徳的推論アプローチの難点はメレルマンによれば次のようである。「政治的な政策決定の大半は、道徳的争点に関するものでは全くないし、道徳的争点に関することの大半は、道徳教育カリキュラムに盛り込まれた用語にまとめうるものではないし、道徳的に責任ある政策決定に必要な情報の大半は、政策決定者には入手できないし、多くの道徳的に意味のある疑問は、政策決定の場では意図的／無意識に無視され、大半の道徳的推論は、政治的行為に適用できないか、その妨げになる。こうした理由で、政治の理解に対する道徳的推論アプローチは、政治過程の複雑さを十分理解できない」[28]。

前項で検討した「分別ある」思考力育成プロジェクトの取り組みは、総じて道徳的推論の構造的発達に基づく形式主義的論理に関心を置き、特定の政治的イデオロギーに偏しないことを誇ろうとする。当該アプローチは、生徒に政治的争点を概念化することを奨励しはする。学習者には、論争の渦中にある複数の政治的争点を道徳的に差別

表１　青年の認知的発達の３つの相

	青年前期	青年後期	
具体的推論	１．自己中心性、役割演技、感情移入の困難	１．社会中心性、役割演技、感情移入	形式的推論
	２．道徳的権威主義、伝統主義、道徳規範の内面化の欠如	２．道徳的に優しい判断、相互性、公正、一般的道徳規範の内面化	
	３．抽象的能力の欠如	３．抽象的能力、推論の脱中心化	

出典　Richard M. Merelman, *Political Reasoning in Adolescence: Some Bridging Themes*, Beverly Hills: Sage Publications, 1976, p. 8.

化し、差異について道徳的に推論し、自らの態度を決定することが期待される。メレルマンによれば、この論理の単純さにもかかわらず、否それゆえに、このパラダイムは生徒に政治の「現実」について誤った理解を誘発する、と批判される。政治が「価値の権威的配分」であるとするならば、現前の政策は既に特定の方向に前もって選択された道徳的正当化の具現物でしかない。メレルマンによれば、政策は、単に技術的な問題ではなく政治的な問題なのである。それゆえに、社会科における単純な「道徳教育は、こうした差異を分け入って知る力を奪う。この手の教育は、決定や実践を個別的に処理するだけで、価値という点では遜色をつけえない対立しあう二つの目標を追求することに同時に関与している全集団の権力位置、あるいは諸勢力の権力的思惑を避けて通るのである」[29]。政治的状況における現実的選択と推論は、当該カリキュラムが想定する選択決断と推論過程とは異質である。

一定方向に選好された実質的価値と政治的イデオロギーに基づく実質的論理を抱え込む政治的推論（political reasoning）をメレルマンは「政策思考（policy thinking）」と称するが、それを可能とする認知的発達条件として、「子どもっぽい思考（child-like thinking）」[30]からの脱却がまず挙げられる。認知的発達は、分散的、単純、厳格、流動的、未分化、具体的から明節化、複雑、柔軟、安定、分化、抽象への移行を意味する。この移行を通じて、子どもは、〈よ

り遠い中央政府、政治レジーム〉についての政治知識と、政治対象の認識を量的にも質的にも拡大させ、年齢を経るにつれ、政治をセイリエントでより理解可能なものとするのである。[31] そうした理解、論争的な「政治的なるもの」に関する推論、認知的に構築された一つの思考体系としての「政治的イデオロギー」は、メレルマンにとっても「青年後期」に可能となる（表1参照）、とされる。[32]

イデオロギー思考を可能とする認知的発達条件は既に見た通りであるが、メレルマンは道徳的発達条件として、規則・道徳的コード＝客観的実在観からの脱却と道徳の相対主義的理解の発達を挙げる。[33] 認知的発達と道徳的発達の相互強化は、社会的・政治的事象は統制可能だという認識、状況的偶発性、諸出来事間の因果関係構造の現実主義的認識を可能とし、また道徳的多様性の需要とあわせて自らの道徳律を発達させる。「政治的イデオロギー」の発達は、「理念と出来事のリンクを認識する認知的スキルの獲得である。この種のリンクが、信念体系における相互規制の質量を決定する。それはまた、政治的出来事の倫理的意味を一貫して評価することを可能とする道徳性の発達を意味し、……〈中略〉……その結果、人は、原因から結果を推論できるようになる。政治世界における結果の原因は、部分的に、そして／または潜在的に人間の統制下にあると見られる必要があるし、原因・結果は、諸原理によって結合しているが、そうした諸原理は、また人に伝達できるものでなければならない」。[34] こうしてようやく現れる「政策思考」の構成要素は、表2が示す通りである（測定方法に示されている争点は、メレルマンにとってはあくまで類例）。

表 2　政策思考の成分

様式	説明	測定方法
抽象的思考	具体的な言葉や実例、個人的経験に対して、政策問題の性格づけに際して一般的・形式的概念を使用	貧困問題／刑務所暴動問題をそれを知らない人にどう説明するかを問う皮切りの質問への回答を基に
因果的思考	ある政策問題に関して一貫した順次的な説明をなしうる能力	貧困／刑務所暴動の原因をどう考えるかという質問への回答を基に
結果思考	ある政策が社会にもたらす結果に関して一貫した順次的な説明をなしうる能力	貧困／刑務所暴動の結果をどう考えるかという質問への回答を基に
道徳的思考	外部効果についての快苦計算よりは、相互性という普遍的規範あるいは道徳原理への訴えによって自らの政策選好を正当化する能力	貧困／刑務所暴動に関していかなる策が施されるべきかという質問への回答を基に
社会的原因思考	社会問題の原因を個人の選り好みや弱みよりは社会制度や集合行為のなかに位置づける能力	貧困／刑務所暴動に責任を負うのは誰あるいは何なのかという質問への回答を基に
定義的社会中心性	集合的体系（例えば政府）に社会問題の程度を定義する権利を割り当てる意欲	貧困／刑務所暴動の程度を定義する責任をどのように割り当てるべきかという質問への回答を基に
役割演技	自分自身の政策選好に反する議論を作り上げる能力	貧困／刑務所の改善に関して被験者と意見を異にする人はどのような議論を行うだろうかという質問への回答を基に
リンク思考	遠い社会問題が自分自身の生活の身の回りにもたらす効果を考える能力	貧困／刑務所問題の存在が自分や自分の家族にもたらす結果を個人が気づいているかどうかという質問への回答を基に
仮説思考	社会問題の解消の効果を想像できる能力。この能力は事実に反する状況（すなわち身近な問題抜きの世界）に関する推論能力を含む。	貧困／刑務所にまつわる諸問題（例えば、囚人の反乱）がないアメリカは今とどのように違っているだろうかという質問への回答を基に

出典　Merelman, *Political Reasoning in Adolescence, ibid.*, p. 12.

三　おわりに――「市民教育の政治学」の新地平に向けて

本稿は、アメリカ合衆国における「市民教育の政治学」を戦後の社会科カリキュラム改革の検討をはじめ、同国への歴史的視座と比較政治学的認識を保持しつつ、特にメリアム以後における市民教育の諸実験を検討することによって、「市民教育の政治学」の到達点と今後の問題点・課題を明らかにしようとするものであった。アメリカは、建国の初発より、市民教育が、今はやりのシティズンシップ教育（citizenship education）の要素を強く帯びなければならなかった「移民の国」、「理念の国」であることは言を俟たない。[35]

ヨーロッパでは、一九七六年四月に、当時のヨーロッパ市民に広く観察できる「政治的無知」を前提に、市民の政治教育を学校に期待する提言が、英国ヨーク大学政治教育ユニット所長リスター（Ian Lister）によって、欧州評議会の「ヨーロッパにおける民主的諸制度の発展」に関する会議に提出された。その提言、Ian Lister, *Aims and Methods of Political Education in Schools*, document AS/ Conf/ Dem 6（Strasbourg: Council of Europe, 1976）が市民教育を通じて育成しようとした「市民」は、(1)基本的な政治概念についての知識があり、政治問題を判断する分析枠組みの定式化を身体化しており、(2)政治的情報に対して批判的態度を取ることができ、(3)他の集団や他者の視点を共有する能力を持ち、(4)政治に参加したり、政治状況を変化させようとする意思と能力を持つ人間として措定された。[36]

ここに提示された「市民」は、ヨーロッパ統合の深化と拡大を所与として、ヨーロッパ各国に歴史的に独自な「市民教育」の乗り越えの方途を示唆した英国ブレア政権への諮問委員会報告書、いわゆる『クリック報告書』（Qualifications and Curriculum Authority, *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools:*

Final Report of the Advisory Group on Citizenship, London: QCA, 1998）の視点（地域社会への関与、社会的・道徳的責任、政治的リテラシーの重視）を先取ってもいる。[37]

そもそも階級や原基的要因（民族、宗教、言語）によって社会的に亀裂化したヨーロッパ社会にあっては、政治エリートの活動や政治参加は階級ベースやコミュナル・ベースで行われる傾向が強かった。教育は、階級社会にあっては階級的不平等の暴露と隠蔽をめぐって、また原基性によって編成される多極社会では、各下位文化の歴史的過去との連続性を維持する目的での集合的記憶、象徴的祝祭、民間伝承の鼓舞、あるいは下位文化間の共存を目指す多文化教育的試みが重視されてきた。

しかし、「豊かな社会」化や世俗化の進行がそうした社会的亀裂を弱体化させ、またヨーロッパ統合、グローバリゼーションの進展がヒトの移動、移民の流入、多様な宗教の混入を促進し、市民社会のエッジ部分に人権や正義の原理からする再審問が行われざるをえない「社会的排除」の現象が深刻化した。

そうした状況に応えるべく、英国では、一九九七年に社会的排除防止局（Social Exclusion Unit）が設置され、そうしたなか多文化主義教育や人権や平等に重きを置く市民性教育（citizenship education）が叫ばれるようになったのである。問題はもはや、「政治的無知」などではないのである。二〇〇〇年のいわゆるパレカ報告書『マルチエスニックな英国の将来』では、「複数のコミュニティから成る一つのコミュニティ（community of communities）」が語られ、多様性と平等の尊重という価値を共有した市民性の重要性を指摘している。報告書を取り纏めたパレカ（Bhikhu Parekh）は言う。「市民とは個人であるだけでなく、特定の宗教的、民族的、文化的、地域的なコミュニティの一員でもある。コミュニティは開かれており、流動的であると同時に、比較的安定的なものでもある。英国は、市民のコミュニティでもあるし、複数のコミュニティから成る一つのコミュニティでもある。と同時にリベラ

ルでもあり多文化社会でもある」[38]。政治的リテラシーの強調という点ではさほど新鮮味がないクリック報告書に人種主義への言及がないとの批判もあるが、パレカ報告書はこの点に言及している。また、フランスで一九九四年に始まった『学校のための新しい契約（Nouveau Contrat pour l'Ecole）』[39]も、パレカ報告書と同じような背景と内容を確認させるものである[40]。

ベルリンの壁の崩壊、グローバリゼーションの昂進に伴って脱体制化、脱領土化を進めた「市民教育」は、したがって概ね次の四つの能力の訓練・育成を目標とするものとして、未来へと整序されようとしている。⑴政治知識（統治機構・制度と政治過程に関する情報獲得、概念形成・適用・事実判断に関わり、有効な政治的行為に必要な知的かつ戦略的な基礎を提供する）、⑵政治的スキル（政治現象を記述・説明・評価する能力。「事実」主張を立証する知識断片の総合能力、分析能力［情報処理能力、推論的思考力、価値係争的問題状況の社会的分析力］、道徳的推論能力）、⑶政治参加スキル（政治目標実現のために個人で、あるいは集団で影響力を行使する力能、理念を主張したり、資源を組織・動員する能力、人的・物的経営能力）、⑷多文化理解と寛容の精神。

第二節でやや詳しく見たように、種々意匠を凝らしたアメリカ合衆国の「市民教育」ではあるが、それらも、例えばミリバンド（Ralph Miliband, 1924-94年）やアルチュセール（Louis Althusser, 1918-90年）といったマルクス主義者の手にかかれば、現代資本主義国家の支配体制を正統化する国家の自由民主主義的なイデオロギー的訓育と一蹴されるであろう[41]。だが、しかし、二〇世紀最後の一〇年における旧ソ連・東欧諸国の崩壊、冷戦の終焉は、こうした体制論的認識・批判の台座を押し流し、東欧発の「市民」概念が、欧米出自の「市民社会論」に分け入りつつあることも明然となった。また、ヨーロッパ統合の拡大と深化は、「ヨーロッパ市民権（European citizenship）」概念の提起を通して、「市民教育」という概念を脱領土化してきた[42]。他方で、世界を席巻するグローバ

リゼーションは、現代社会を「リスク化」(Ulrich Beck) し、「市民教育」の民主的・世界市民主義的部分の軽視の上に、愛国心、法と秩序の維持 (security) 感覚の内向的開発と「公民教育」に退歩するという傾向も見逃すことはできない。[43]

こうした現状のなか、未来に向けての市民教育の中身は、インド教育研究所 (Indian Institute of Education) の創設者で著名な教育学者ネイク (J. P. Naik) の要約を借りれば、(1)権力や資源の差別的な分配状況、既存の政治過程や政治権力の分布状況についての正確な図柄、さらには財や特権に基づく現行の経済組織・制度に関する説明と理解、(2)新しい社会秩序を創出する様々な選択肢の提言、(3)抗議や行動の文化への惰性 (「沈黙の文化」) の克服、(4)同時代の社会的・政治的・経済的争点についての能動的な意識の涵養、(5)現行システムの不平等・欠陥に対する憤りと反発、(6)社会変革に対する情熱的なコミットメントの創造を目指すものでなければならないことだけは確実である。[44]

＊本稿は、平成一九―二一年度科学研究費補助金・基盤研究 (C)「市民教育の政治学――アメリカ合衆国を中心として」(研究代表者・河田潤一) の研究成果の一部である。

(1) Hermann Heller, *Staatslehre*, Leiden: A. W. Sijthoff, 1934, S. 234 [安世舟訳『国家学』未来社、一九七一年、三三九頁].

(2) *A.a.O.*, S. 92 [前掲訳書、一四七頁]. 筆者もこれまで、《児童期と成人期の連結手》である公教育の担い手としての学校を、「家族によって規定された子どもの社会化を補充したり矯正したりする」(Friedhelm Neidhardt, *Die junge Generation: Jugend und Gesellschaft in Bundesrepublik*, Opladen: Leske, 1967, S. 31.) 体系的・組織的な社会化媒体である

との認識のもと、〈市民教育〉や〈子どもの市民意識の形成〉の研究を比較政治学的に行ってきた。その系としては、「現代フランスにおける政治的社会化に関する一考察」(『甲南法学』第二二巻第一―四合併号、一九八二年、二三三―二七九頁)、"The Child's Discovery and Development of 'Political World': A Note on the United States"(『甲南法学』第二六巻第二・三合併号、一九八六年、二三三―二六五頁)、"Political Socialization in Contemporary Japan," *International Political Science Review*, vol. 8, no. 3, July 1987, pp. 245-259、"Socialization for Citizenship: Civic Education and Political Attitudes in Japan," in Ofer Feldman, ed., *Political Psychology in Japan: Behind the Nails that Sometimes Stick Out*, Commack, NY: Nova Science Publishers, 1999, pp. 27-42、「『公的争点分析アプローチ』と市民教育――ハーバード社会科プロジェクトをめぐって」(『姫路法学』第二五・二六合併号、一九九九年、三一―四八頁)、「アメリカ都市部における学校改革の政治学――『市民能力と都市教育プロジェクト』の紹介を中心として」(『阪大法学』第五二巻第三・四号、二〇〇二年、五九―七六頁)、「政治学教育の意義と方法」『二十一世紀の法と政治――大阪大学法学部五十周年記念論文集』(有斐閣、二〇〇二年、四三七―四五五頁)、「コミュニティ関与と学校改革の政治学――戦後アメリカにおける二つの事例紹介を中心として」(『甲南法学』第五〇巻第四号、二〇一〇年、一―四二頁)がある。

(3) フランスについては、Jacques Fournier, *Politique de l'éducation*, Paris: Éditions du Seuil, 1971、Association des journalists universitaires, *Les partis devant l'école*, Paris: Éditions du Seuil, 1973、拙稿「現代フランスの政治的社会化」河田潤一『比較政治と政治文化』ミネルヴァ書房、一九八九年、第二章、Michel Offerlé, *Sociologie de la vie politique française*, Paris: Éditions La Découverte, 2004 などを参照。オランダ、ベルギーについては、Vernon Mallinson, *Power and Politics in Belgian Education, 1815 to 1961*, London: Heinemann, 1963、Johan Goudsblom, *Dutch Society*, New York: Random House, 1967、Arend Lijphart, *The Politics of Accommodation: Pluralism and Democracy in the Netherlands*, Second edition, Berkeley: University of California Press, 1975、Arend Lijphart, ed., *Conflict and Coexistence in Belgium: The Dynamics of a Culturally Divided Society*, Berkeley, CA: Institute of International Studies, University of California, 1981、Harry Post, *Pillarization: An Analysis of Dutch and Belgian Society*, Brookfield, VT: Gower, 1989、M. de Kwaasteniet, *Denomination and Primary Education (1870-1984): A Spatial Diffusion Perspective*, Amsterdam: Instituut voor Sociale Geografie, 1990、H. Hooghoff, "Curriculum Development for Political Education in

the Netherlands," in Bernhard Claussen and Horst Mueller, eds., *Political Socialization of the Young in East and West*, Frankfurt am Main: Peter Lang, 1990, pp. 157-171 なども参照。英国については、John Vaizey, *Education in a Class Society: The Queen and her Horses Reign*, London: Fabian Society, 1962、Brian Jackson, *Streaming: An Education System in Miniature*, London: Routledge & Kegan Paul, 1964、Robert Roberts, *A Ragged Schooling: Growing up in the Classic Slum*, Manchester: Manchester University Press, 1976、Peter Raggatt and Merrill Evans, eds., *The Political Context*, Glasgow: Ward Lock Educational, 1977、Albert H. Halsey, Anthony F. Heath, and John M. Ridge, *Origins and Destinations: Family, Class, and Education in Modern Britain*, Oxford: Clarendon Press, 1980、Centre for Contemporary Cultural Studies, *Unpopular Education: Schooling and social democracy in England since 1944*, London: Hutchinson, 1981、Paul Lodge and Tessa Blackstone, *Educational Policy and Educational Inequality*, Oxford: Martin Robertson, 1982、William Reid and Jane Filby, *The Sixth: An Essay in Education and Democracy*, Ringmer: Falmer Press, 1982、AnnMarie Wolpe and James Donald, eds., *Is There Anyone Here from Education?* London: Pluto Press, 1983、Martin Rogers, *Opting Out: Choice and the Future of Schooling*, London: Lawrence & Wishart, 1992 などを、また西ドイツについては、Clara Menck, "The Problem of Reorientation," in Gabriel A. Almond, ed., *The Struggle for Democracy in Germany*, Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1949, pp. 281-307、Helge Lenne, *Jugend zwischen Tradition und Demokratie: Struktur und politische Bedeutung der Einstellung von oberschülern zu politischer Autorität*, Berlin: Duncker & Humbolt, 1967、Wilfried Gottschalch, *Soziales Lernen und politische Bildung*, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1969、Walter Jaide, *Jugend und Demokratie: Politische Einstellungen der westdeutschen Jugend*, Münche: Juventa, 1970、Barbara Schaeffer and Ursula Lambrou, *Politische Bildung als Unterrichtsprnzip: Erfahrungen und Modelle in der Hauptschule*, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1972、Rolf Schmiederer, *Zwischen Affirmation und Reformismus: Politische Bildung in Westdeutschland seit 1945*, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1972、Paul Ackermann, *Politisches Lernen in der Grundschule*, München: Kösel-Verlag, 1973、Hartmut Diessenbacher, *Politische Bildung und Staatsideologie: Grundlagen und Kritik Bürgerliche Bildungskonzeptionen*, Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, 1976、近藤孝弘『ドイツの政治教育――成熟した

民主社会への課題』岩波書店、二〇〇五年、Brian M. Puaca, *Learning Democracy: Education Reform in West Germany, 1945-1965*, New York: Berghahn, 2009 などを参照。日本については、さしあたり以下の拙稿を参照されたい。"Socialization for Citizenship: Civic Education and Political Attitudes in Japan,"［前掲論文］。「市民」教育の思想的・歴史的検討については、小玉重夫『シティズンシップの教育思想』白澤社、二〇〇三年、Derek Heater, *A History of Education for Citizenship*, London: Routledge & Kegan Paul, 2004 を参照。

(4) Robert N. Bellah, Richard Madsen, William M. Sullivan, Ann Swindler, Steven M. Tipton, *The Good Society*, New York: Alfred A. Knopf, 1991［中村圭志訳『善い社会――道徳的エコロジーの制度論』みすず書房、二〇〇〇年］.

(5) Donald R. Warren, *To Enforce Education: A History of the Founding Years of the United States Office of Education*, Detroit: Wayne State University Press, 1974, pp. 25-47. また、マンについては、川崎源『ホレース・マン研究――アメリカ公立学校発達史』理想社、一九五九年、久保義三「ホレース・マンとその教育思想――その社会的性格」（マン『民衆教育論』［久保義三訳］明治図書、一九六〇年、二二一―二三三頁）、渡部晶『ホレース・マン教育思想の研究』学芸図書、一九八一年、久保義三『教育の経済的生産性と公共性――ホレース・マンとアメリカ公教育思想』東信堂、二〇〇四年が詳しい。また、苅谷剛彦『教育の世紀――学び、教える思想』弘文堂、二〇〇四年、三七―六九頁も参照のこと。

(6) 『アメリカのデモクラシー・第一巻（上）』（一八三五年）［松本礼二訳］岩波書店（岩波文庫）、二〇〇五年、八四頁。

(7) 小山勉『トクヴィル――民主主義の三つの学校』筑摩書房（ちくま学芸文庫）、二〇〇六年、二四八頁からの引用。

(8) 『アメリカのデモクラシー・第二巻（上）』（一八四〇年）［松本礼二訳］岩波書店（岩波文庫）、二〇〇八年、二〇五頁。

(9) James Bryce, *The American Commonwealth*, London: Macmillan, 1888［名原廣三郎訳、『アメリカ国家論』橘書店、一九四四年］).

(10) Charles E. Merriam, *The Making of Citizens: A Comparative Study of Methods of Civic Training*, Chicago: University of Chicago Press, 1931, p. 288. レイモンド・サイデルマンは、社会改革と教育革新との関係を巧みに表現しているメリアムの一文として次の文章を引いている。「人間性に満ちたより広範な教育、相互交流の新しい形態、科学研究のより多くの資源――これらは、政治秩序の基盤を修正する力をもっていると思われる要素であり、従来のものとは全く異なる計画に基づく統治術の発展を要請するような要素である……。伝統的なものに関する技術としての政治は、建設的

で知的な社会統制の科学としての政治へと進化する」(Raymond Seidelman, *Disenchanted Realists: Political Science and the American Crisis, 1884-1984*, Albany: State University of New York Press, 1985, p. 14［本田弘監訳『アメリカ政治学の形成』三嶺書房、一九八七年、一六頁］)。メリアムの市民教育の政治学については、Barry D. Karl, *Charles E. Merriam and the Study of Politics*, Chicago: University of Chicago Press, 1974, Chapter 9が優れている。

(11) George S. Counts, *Dare the School Build a New Social Order?* New York: John Day Co., 1932［中谷彪他訳『地域社会と教育――教育委員会の社会的構成』明治図書、一九八一年］所収。カウンツについては、毛利陽太郎「カウンツの教育思想――教育的社会改革思想のイデオロギー的性格についての一考察」『デューイ学会紀要』二〇号、一九七九年、一二五―一三二頁、田中智志「カウンツ教育思想におけるデモクラシーと教化との関係」『教育哲学研究』第六三号、一九九一年、九四―一〇六頁なども参照。

(12) Joseph M. Cronin, *The Control of Urban Schools: Perspective on the Power of Educational Reformers*, New York: Free Press, 1973, p. 137.

(13) デューイは、一九二八年に進歩主義教育協会（Progressive Education Association、以下、ＰＥＡと略記）の前身である進歩主義教育促進協会（Association for the Advancement of Progressive Education、以下、ＡＡＰＥと略記）の第二代名誉会長に就任したが、会長になったことはない。ちなみに、ＡＡＰＥは一九一九年に設立され、一九三一年にＰＥＡに改称された。その後、一九四七年にアメリカ教育協会（American Education Fellowship）と改称され、一九五三年には元のＰＥＡに再改称され、一九五五年に解散している。デューイに関する論考は文字通り枚挙にいとまないが、本論の文脈では、Oscar Handlin, *John Dewey's Challenge to Education: Historical Perspectives on the Cultural Context*, New York: Harper & Brothers, 1959、京都大学アメリカ研究所『アメリカ教育思潮の研究――一九二〇年以後における』京都大学アメリカ研究所、一九六六年、第一部の諸論文、A. H. Somjee, *The Political Theory of John Dewey*, New York: Teachers College Press, 1968、田浦武雄『デューイとその時代』玉川大学出版部、一九八四年、森田尚人『デューイ教育思想の形成』新曜社、一九八六年、佐藤学「公共圏の政治学――両大戦間のデューイ」『思想』九〇七号、二〇〇一年、一八―四〇頁のみ挙げておく。デューイが活躍した時代のアメリカ社会思潮を知るには、Henry S. Kariel, *In Search of Authority: Twentieth-Century Political Thought*, New York: Free Press, 1964、R. Alan Lawson, *The Failure of Independent*

Liberalism, 1930–1941, New York: Putnam, 1971 が優れている。

(14) 中谷彪「訳者あとがき」『地域社会と教育』［前掲書］、一四七頁。

(15) Lawrence A. Cremin, *Public Education*, New York: Basic Books, 1976, p. 19.

(16) 学生非暴力調整委員会（ＳＮＣＣ）や民主社会を求める学生同盟（ＳＤＳ）は、参加民主主義（participatory democracy）の実践に力を入れた。Clayborne Carson, Jr., *In Struggle: SNCC and the Black Awakening of the 1960s*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982 や、自身ＳＤＳの初代議長でもあったギトリン（Todd Gitlin）の *The Sixties: Years of Hope, Days of Rage*, New York: Bantam, 1987［疋田三良・向井俊二訳『六十年代アメリカ――希望と怒りの日々』彩流社、一九九三年］などを参照。

(17) 第二次大戦後の「アメリカンドリーム」の変容を理解するには、Robert J. Samuelson, *The Good Life and Its Discontents: The American Dream in the Age of Entitlement, 1945–1995*, New York: Times Books, 1995 は欠かせない。「合意」の動揺については、数多くの著作、論文があるが、ここでは、*Daedalus* 誌一九八〇年夏号特集 *The End of Consensus*？のみを挙げておく。八〇年代以降の「ドリーム」格差を教育機会・学校選択との関連で考えるには、Martin Pedro A. Noguera, *City Schools and the American Dream: Reclaiming the Promise of Public Education*, New York: Teachers College Press, 2003、Heather Beth Johnson, *The American Dream and the Power of Wealth: Choosing Schools and Inheriting Inequality in the Land of Opportunity*, New York: Routledge & Kegan Paul, 2006 などが示唆するところが多い。

(18) 例えば、Shirley H. Eagle, "Decision Making: The Heart of Social Studies Instruction," *Social Education*, vol. 24, 1960, pp. 301-306、Louis E. Raths, Merrill Harmin, and Sidney B. Simon, *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom*, Second edition, Columbus: Charles E. Merrill, 1978 (1966)［遠藤昭彦監訳『道徳教育の革新』ぎょうせい、一九九一年］を参照。また、Sidney B. Simon, Leland W. Howe, and Howard Kirschenbaum, *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*, New York: Hart Publishing Company, 1972、Leland W. Howe and Mary Martha Howe, *Personalizing Education: Values Clarification and Beyond*, New York: A & W Publishers, 1975 も重要な文献である。「価値の明確化（value clarification）」アプローチは、価値づけ過程（valuing

process）を通じて学習者に自身の価値位置に関する反省的思考を学習させる方法を重視する。しかし、これに対して反省的思考の強調は、価値の相対主義的・非判断的哲学を示唆し、その非判断的性格ゆえに価値の個人的な評価を促進させる技術的要素の開拓は評価できても、トータルな市民教育カリキュラムを構築できないことは明らかである、との批判もある（Mary Jane Turner, "Civic Education in the United States," in Derek Heater and Judith A. Gillespie, eds., *Political Education in Flux*, London: Sage, 1981, p. 69.）。

（19）Lawrence Kohlberg "Moral Development and the New Social Studies," *Social Education*, vol. 37,1973, pp. 369-375 を参照。コールバーグは、従来、道徳の内容ではなく、道徳の構造（推論が現れる形態の抽象を代表する段階）に関心を置いてきたが、後に彼はこの立場を修正し、道徳的推論の認知構造に対する関心だけでは不十分だと考えるようになった。民主的過程の基礎となり、コミュニティに安定をもたらす価値に関与することは、その社会を存続させようとするならば、決定的に重要なことであり、道徳的な争点への関心は、カリキュラム（公式、「隠れた」を問わず）を通じて統合されなければならない、とするのである（Lawrence Kohlberg, "Revisions in the Theory and Practice of Moral Development," in W. Damon, ed., *New Directions for Child Development: Moral Development*, San Francisco: Jossey-Bass, 1978, pp. 84-85.）。コールバーグは、ブルックライン・ハイスクールで一九六九年に設けられた学校内学校（schools within schools）を、彼が考える「道徳的発達」の洗練された具体的現れとしての公正なコミュニティスクール（just community school）の先例として、その生徒自治を学校運営の柱とする学校民主主義を主唱してもいる（Lawrence Kohlberg and Ralph L. Mosher, *The Brookline-Cambridge Moral Education Project: A Report to the Danforth Foundation of The Second Year, 1975-6*, Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education, 1976; Lawrence Kohlberg, "High School Democracy and Educating for a Just Society," in Ralph L. Mosher, ed., *Moral Education: A First Generation of Research and Development*, New York: Praeger Publishers, 1980, Chapter 1.）。しかし、現場の教師には、このプログラムに隠された「忍び寄る道徳発達主義」に懐疑的な者も少なくなかった（Andrew Garrod and Robert Howard, "Making Moral Youth: An Essay Review," *Harvard Educational Review*, vol. 60, 1990, pp. 513-527.）。ブルックライン・ハイスクールについては、Sara Lawrence Lightfoot, *The Good High School: Portraits of Character and Culture*, New York: Basic Books, 1983 が才気に溢れ、優れている。

(20) Edwin Fenton, *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools: An Inductive Approach*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1966、Edwin Fenton, *The New Social Studies*, New York: Holt, Rinehart and Winston, 1967を参照。また、一九六〇年代の社会科教育における「スキル」強調の傾向については、Helen McCracken Carpenter, "Skills for Democratic Citizenship in the 1960's," in H. M. Carpenter, ed., *Skill Development in Social Studies*, Washington, D.C.: National Council for the Social Studies, 1963, pp. 1-17を参照されたい。

(21) 拙稿「『公的争点分析アプローチ』と市民教育」前掲論文。

(22) Fred M. Newmann, *Education for Citizen Action: Challenge for Secondary Schools*, Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corp., 1975、Fred M. Newmann et al., *Skills in Citizen Action: An English-Social Studies Program for Secondary Schools*, Madison, WI: Citizen Participation Curriculum Project, University of Wisconsin, 1977などを参照。

(23) James P. Shaver and A. Guy Larkins, *Decision-Making in a Democracy*, Boston: Houghton Mifflin, 1973.

(24) James P. Shaver and William Strong, *Facing Value Decisions: Rationale-Building for Teachers*, Second edition, New York: Teachers College, Colombia University, 1982 [1976].

(25) *Ibid.*, pp. 151-154.

(26) Walter Lippman, *Public Opinion*, New York: Harcourt, Brace and Company, 1922, p. 85［掛川トミ子訳『世論（上）』岩波書店（岩波文庫）、一九八七年、二〇八頁］.

(27) Washington University, *Political Science: A Departmental Guide for Undergraduate*, p. 1.

(28) Richard Merelman, "A Critique of Moral Education in the Social Studies," *Journal of Moral Education*, vol. 8, 1978, p. 188.

(29) *Ibid.*, pp. 186-187.

(30) ① realism（客観的現象と主観的現象の混同）、② artificailism（社会的・自然的現象は超自然的な力に帰因するとの考え）、③ dynamism（因果関係づけが、超自然的・人格的に行われる）、④ animism（神人同形観）を特徴とする（Richard M. Merelman, "The Development of Political Ideology: A Framework for the Analysis of Political Socialization," *American Political Science Review*, vol. 63, 1969, pp. 750-767.）。

(31) 例えば、以下の論文を参照。Norah Rosenau, "The Sources of Children's Political Concepts: An Application of Piaget's Theory," in David C. Schwartz and Sandra K. Schwartz, eds., *New Directions in Political Socialization*, New York: Free Press, 1975, pp. 180-182.

(32) エイデルソン（Joseph Adelson）も「青年期」にかけて訪れる認知構造の変化に着目する。彼によれば、一般化と分化の一つの連続的な過程を通じて子どもの思考能力は拡大し、その結果、①抽象原理の自由な運用、②時間的展望の拡大、③社会中心主義の発達、④知的推論（演繹的、費用＝便益的、因果関係的）の発達、⑤政治的知識の増大、⑥自己利益／物理力に基づく道徳性から道徳原理（相互性の尊重、共感、公正、人類愛）の運用力の拡大、⑦権威に対する批判的評価態度の発達、⑧ユートピア志向の高まりと社会的批判力［貧困、不平等など］を発達させると言う（Joseph Adelson, "The Political Imagination of the Young Adolescent," *Daedalus*, vol. 100, no. 4, Spring 1971, pp. 1013-1050.）。

(33) Merelman, "The Development of Political Ideology," *op. cit.*, p. 756.

(34) *Ibid.*, p. 753.

(35) この点の理解については、極めて優れた著作である、Desmon King, *Making Americans: Immigration, Race, and the Origins of the Diverse Democracy*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000、Walter Feinberg, *Common Schools/Uncommon Identities: National Unity and Cultural Difference*, New Haven: Yale University Press, 1998を読めば十分であろう。但し、公立学校が「市民権教育」に成功してきたかどうかは、また別の問題である。例えば、グリア（Colin Greer）の以下の論文を参照。Colin Greer, "Public Schools: The Myth of the Melting Pot," *Saturday Review*, November 15, 1969, pp. 84-86 & 102-103、Colin Greer, *The Great School Legend: A Revisionist Interpretation of American Public Education*, New York: Basic Books, 1972, Chapter 5.

(36) 欧州評議会は、「一九九七年にＥＤＣ（民主的市民権のための教育）プログラムを立ち上げ、ヨーロッパ共通のベストプラクティス、枠組みの発展を掲げた」（小川有美「現代ヨーロッパ民主主義と市民教育」山口二郎・宮本太郎・小川有美編『市民社会民主主義への挑戦――ポスト「第三の道」のヨーロッパ政治』日本経済評論社、二〇〇五年、一八六頁）。その提言『民主的市民権のための教育の基本概念と鍵能力（*Concepts de base et compétences-clés de l' éducation à la citoyenneté démocratique*, septembre 1999, DECSEDU/CT (99)53』も、民主的市民権の(1)認知能力、(2)倫理的能力及び価

値選択能力、⑶行動能力を重視している点では一九七六年提言の延長線上にある。リスターのその後のリテラシー教育、国際理解教育への取り組みについては、Ian Lister, "Conscientisation and Political Literacy," in Peter L. McLauren and Colin Lankshear, eds., *Politics of Liberation: Paths from Freire*, London: Routledge & Kegan Paul, 1994、Ian Lister, "Educating beyond the Nation," *International Review of Education*, vol. 41, no. 1-2, 1995, pp. 109-118 を参照。また、一九九七年ＥＤＣプログラムの概要を知るには、César Birzéa, "All-European Study on Policies for Education for Democratic Citizenship (EDC): Synthesis of EDC Policies in Europe," *Education for Democratic Citizenship Activities: 2001-2004*. DGIV/EDU/CIT, 2003, 18, pp. 3-31 が優れている。

(37) クリック報告書に結実するバーナード・クリック（Bernard Crick, 1929-2008）にオリジナルな比較的初期の市民教育論については、Bernard Crick and Derek Heater, *Essays on Political Education*, Ringmer: Falmer Press, 1977 所収のクリック論文、またBernard Crick and Alex Porter, eds., *Political Education and Political Literacy*, London: Longman, 1978 を参照。クリック報告書以後のクリック・シューレの学問的・実践的な挑戦・展望を知るには、Andrew Lockyer, Bernard Crick, and John Annette, eds., *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*, Aldershot: Ashgate, 2003、Bernard Crick and Andrew Lockyer, eds., *Active Citizenship: What Could it Achieve and How?* Edinburgh: Edinburgh University Press, 2010 が良い。

(38) Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain, *The Future of Multi-Ethnic Britain. Report of the Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain*, London: Runnymede Trust, 2000, p. ix.

(39) Ministère de l'Education Nationale, *Histoire, Géographie, Education Civique: Programmes et accompagnement*, Paris: Centre Nationale de la Documentation Pédagogiue, 1998 を参照。

(40) 英国、フランスにおける文化的多様性と市民教育については以下が簡にして要を得ている。Audrey Osler and Hugh Starkey, "Citizenship Education and Cultural Diversity in France and England," in Jack Demaine, ed., *Citizenship and Political Education Today*, New York: Palgrave Macmillan, 2004, pp. 1-23.

(41) 例えば、Maurice Levitas, *Marxist Perspectives in the Sociology of Education*, London: Routledge & Kegan Paul, 1974 を参照。また、こうした傾向は、アップル（Michael W. Apple）らを代表とする批判的教育学（critical pedagogy）のラ

ディカリズムにも強く見られる。例えば、アップルの *Ideology and Curriculum*, Second ed. New York: Routledge & Kegan Paul, 1990、*Education and Power*, Second ed. New York: Routledge & Kegan Paul, 1995、*The State and the Politics of Knowledge*, New York: Routledge & Kegan Paul, 2003 などを参照。

(42) 例えば、Raymond Ryba, "Developing the European Dimension in Education: The Roles of the European Union and the Council of Europe," in Elizabeth Sherman Swing, Jürgen Schriewer and François Orivel, eds., *Problems and Prospects in European Education*, Westport, CT: Praeger, 2000, pp. 244-261、Christine Roland-Lévy and Alistair Ross, eds., *Political Learning and Citizenship in Europe*, Stoke on Trent: Trentham Books, 2003［中里亜夫・竹島博之監訳『欧州統合とシティズンシップ教育――新しい政治学習の試み』明石書店、二〇〇六年］などを参照。なお、「ヨーロッパ市民権」の考察については、次の優れた論文集が有益である。Klaus Eder and Bernhard Giesen, eds., *European Citizenship between National Legacies and Postnational Projects*, Oxford: Oxford University Press, 2001.

(43) さしあたりこの点については、以下の論文を参照。Penny Enslin, "Education and Democratic Citizenship: In Defence of Cosmopolitanism," in Mal Leicester, Celia Modgil, and Sohan Modgil, eds., *Education, Culture and Values, Volume VI, Politics, Education and Citizenship*, London: Falmer Press, 2000, pp. 149-156、Martin Carnoy and Diana Rhoten, "What Does Globalization Mean for Educational Change?: A Comparative Approach," *Comparative Education Review*, vol. 46, 2002, pp. 1-9.

(44) J. P. Naik, *Equality, Quality and Quantity: The Elusive Triangle in Indian Education*, Bombay: Allied Publishers, 1975, pp. 64-68.