

最近のアメリカにおける「文化リテラシー」 をめぐる問題状況

——現代アメリカ教育思想の一考察—— (下)

小 柳 正 司

(1991年10月15日 受理)

On the Issues of "Cultural Literacy" in Recent U. S. Education Movement

Masashi KOYANAGI

3. 「文化リテラシー」論の展開 (承前)

(2) E. D. ハーシュの「文化リテラシー」論

ブルームの『アメリカン・マインドの終焉』が、多民族国家アメリカにおける精神的一体性の確保を〈知的エリートの高貴な伝統〉の教育に求めるものだとすれば、E. D. ハーシュの『文化リテラシー』は、大衆的レベルでの学校教育に知的内容の統一をもたらすことによってアメリカ国民文化の中核を形成しようとするものだと言える。実際、彼は「全米カリキュラム委員会」なる組織の設置を提唱し、全てのアメリカ人が国民として知っておくべき「中核情報」のリストを作成して、それらを学年別シーケンスへと配列する標準的な全国統一カリキュラムの開発を求めている¹⁾。勿論、こうしたハーシュの提唱に対してはリベラル派から厳しい批判が出されている。すなわち、それは特定の文化内容を法典化して人々に押し付けるものであり、カリキュラム内容の決定権を中央権力へと強奪するものであり、あるいはマイノリティーにたいする一種の文化的同化策（または文化的帝国主義）であって、根本的に非民主主義的な考え方である、等々²⁾。しかし、ハーシュ自身はこの種の批判を、ある意味では十分承知しており、なおその上で自らの主張を展開しているのである。彼にとって何よりもまず問題なのは、アメリカ国民の文化的知識水準の低下であり、それはまさに国家の存亡に関わる危機なのである。この危機を前にして、彼に対する批判者たち（リベラル派）が有効な代案を提出しないかぎり、批判に対する反証の責任は自分にはないと彼は考えているのである。実際、彼はリベラル派からの批判に対して次のような答え方をしている。

「教育内容がどうあるべきかを誰が決定するのか？」という質問が討論を打ち切ってしまうその伝統的な役割をいつまでも許されてよいはずがない。包括的な学校カリキュラムを全国的規模

で決定することは非民主主義的で偏狭だと論ずることで議論に決着をつけてしまうことはもはや許されない。そもそも『多元主義的』で自由放任的な考え方自身、暗に別種の全国的規模の包括的なカリキュラムを前提しているのである。つまり、それは文化の断片化と知的文盲のカリキュラムを前提しているのである。それこそまさに現在アメリカの学校が提供しているカリキュラムに他ならない。……われわれの具体的な勧告に欠陥があると考え人々は、ではそれよりも優れた勧告を出せるのかと挑戦をうけているのであって、包括的なカリキュラムの具体的な内容について議論することをいつまでも回避し続けることはできないのである。』³⁾

ブルームやハーシュを含めて今日ネオ・コンサヴァティヴと称される人々は、一般に、アメリカの危機を訴える際に、それを過去半世紀にわたるリベラリズムの支配の必然的な帰結として描き出し、それによってリベラリズムに退場を迫るというやり方をとる。リベラリズムは確かに立派なことを言ってきたが、それはただアメリカを今日のように弱体化させただけではないかというわけである。そして彼らは、過去半世紀にわたってリベラリズムが培ってきた民主主義的諸価値に対して何ら誠実な知的検討を加えることなく、むしろ国家のサバイバルを図るという戦略的観点を前面に打ち出すことで、リベラリズムの放棄と何ものにも譲歩しない堅実な哲学への選択を人々に訴えるのである。

「文化リテラシー」と「背景知識」

ハーシュの「文化リテラシー」論の中心的な主張は、読み書きのできるアメリカ人ならだれでも共通にもっている知識・情報というものを特定して、それらを学校、とりわけその初等段階において子どもたちに徹底的に教え込もうというものである。そもそも彼がこのような主張をするのは、リテラシーすなわち読み書き能力というものは、単なる技能 (skills) にすぎないものではなくて、実は読み手や書き手が暗然のうちに前提している「背景知識」 (background knowledge) に大きく依存するものなのだという認識があるからである。ハーシュは、この認識を言語心理学における「最近の発見」と称して、次のように要約している。

「言語研究から現れた新しい構図は、読み手の高度に能動的な精神作用というものを前面に押し出すことになった。読み手は今や、書かれたものの単なる解読者であるばかりでなく、書かれてはいないがかなり重要な情報の供給者でもある。読み手は、文中の単語によって直接述べられてはいないけれども本質的な文脈の一部となっている意味を、たえず推測しているのである。文章の字づらが明示している意味は、氷山の先端にすぎず、それよりもはるかに大きな部分は水面下にあって、読み手自身の適確な知識がそれを充当するのである。過去20年間の研究は、以前の理論的説明が想定していたよりもはるかに、読みの過程においてこのような背景知識が重要な要素となっていることを示したのである。』⁴⁾

要するに、リテラシーの水準は、読み書きを適確に遂行するのに必要な「背景知識」をどの程度所有しているかによって左右されるというわけである。ハーシュは、リテラシーのこのような隠れ

た次元 (tacit dimension) を「文化リテラシー」と呼んでいる。それは、人々が普段は文章や会話においてわざわざ説明するまでもないものとして当然視している知識であり、読み書き能力を駆使しうる人々の間ではいわば暗然の常識として通用している知識である。そして、リテラシーを獲得し、いわば当該言語文化圏の正規の構成員となるためには、そのような人々が相互に前提し合っている知識を確実に身につけ、それらを自らの読み書き行為において適確に充当できなければならないわけである。逆に言えば、発音や単語の識別その他言語操作の形式的技能にどんなに熟達していても、暗然の共通知識に通じていなければ、人々との効果的な意志疎通に参加することはできず、従ってそれは一種の「文化文盲」(cultural illiteracy) だということになるのである。ある意味ではそれは、外国語を読解する際にその国の文化や歴史、習俗等についてある程度の「背景知識」が必要とされるのと同じ事情である⁵⁾。勿論、ハーシュは自国の言語文化圏の中での実効ある読み書き能力を可能にする「背景知識」を問題にしているのである。こうしてハーシュは、リテラシーの問題を、単なる読み書き技能の問題から、読み書き文化に関する知識内容の獲得の問題へと捉えなおすのである。

注入主義の教育

実際、ハーシュはこうした認識に基づいて、学校は読み書き能力のあるアメリカ人となるために必要な、アメリカ文化の「共通知識」(common knowledge) を全ての子どもたちにきちんと教え込むべきだと主張している。これは新たな注入主義教育の主張である。ハーシュによれば、この50年間アメリカの学校教育は、ルソーを祖としデューイによって広められたロマンティックな教育理論の影響を受けて、学校で教えるべき知識内容を特定化することを躊躇し、子どもの興味・関心に力点を置く「内容中立カリキュラム」(content-neutral curriculum) を採用してきた。それは、子どもの現在と内発的成長を強調するあまり、読み書き能力の形成は用いる教材の内容とは無関係であり、ただ子どもを刺激さえするものならば、教材はどのような内容のものであってもかまわないという考え方に立ってきた。その結果、『オディッセイ』や『ロビンソン・クルーソー』のようなハードな文化的内容をもった教材は排除されて、例えば“スーパーマーケットでお買い物をする少年と少女”といった、ソフトではあるが読み書き文化の習得には何の役にも立たないその場限りの教材が教室を支配することになった。ハーシュは、こうした内容軽視の教育理論こそ、アメリカ人の読み書き能力を衰退させた元凶であるときめつけている⁶⁾。

これに対しハーシュは、学校教育の基本目標を「文化適応」(acculturation) と規定し、学校は子どもたちを社会の広範な活動へと導き入れるために、彼らに国民的読み書き文化の基礎知識を伝達しなければならないと主張する。

「子どもたちは、社会が共有する特定の知識を積み上げる (pile up) ことによるのみ、社会の他の人々との複雑な共同活動に参加することを学ぶのだ。……人間社会における教育の基本目標は、『文化適応』すなわち成人たちの間で共有されている特定の知識を子どもたちに伝達するこ

とである。』⁷⁾

そして彼は、アメリカ人の読み書き能力を回復・向上させるためには、全国的に共通の知識内容をもったカリキュラムを採用し、共通知識を系統的に盛り込んだ教科書を作成する必要があると主張している。

そもそも、ハーシュにとってリテラシーを獲得するという事は、当該言語文化圏の中で、読み書き能力のある人々との意思疎通の過程に参加するための基礎資格を獲得するという事を意味しており、従ってリテラシーは単なる技能以上に、一種の社会参加の様式を表しているのである。しかも、彼によれば、産業・経済活動がネイション・ワイドに展開されている現代社会においては、人々の意思疎通は直接話を交わす範囲をはるかに越えて広がっており、現代社会はその存続のために、標準国語 (standard national language) によるフォーマルな意思疎通様式を必要としているのである。そして、このフォーマルな意思疎通様式は、人々の日常生活の文脈を超越した、いわば匿名の非人格的な意思疎通様式であるがゆえに、国家的な教育制度を通じて意識的に習得が求められる性質のものなのである。

「私たちが知っているような単一言語国家は、新種の社会・経済上の組織化——すなわち工業国家——の発展とあいまって発展してきた。……より広範囲の経済の必要に応じるために、現代の工業国家では読み書き能力が普及しなければならない。国家的な教育制度を通じて読み書きと共通文化とを教える教育が現代国家の中核に存するのである。……現代の経済的な必要からいって、言語の標準化と読み書きの全面的普及という目標がこれまでになく緊要なものとなっているのである。』⁸⁾

だが、ここで問題となるのは、ハーシュのこの「文化適応」の教育が、教育内容的には WASP (白人・アングロサクソン・プロテスタント) 中心のアメリカ主流文化を前提とし、教育方法的には暗記学習 (rote-learning) と知識の積み上げ (piling up) を推奨することによって、結果的にはそれが既成社会の読み書き文化の枠内へと子どもたちを一面的に同化する教育となっていることである。

暗記学習と知識の積み重ね

ハーシュは「暗記 (memorization) を嫌う現代アメリカ人の態度は、現実主義的であるよりも多分に迷信的である」と述べている⁹⁾。そして、知識の詰め込みに反対したデューイを随所で批判しながら、暗記学習 (rote-learning) と知識の積み重ね (piling up) を再評価すべきだと力説している。それというのも、ハーシュによれば、標準国語は近代工業国家の出現にともなって生じた言語の画一化の必要に応ずるために、国家によって人為的に構築されたものであって、その習得は学校教育を通じて多少とも強制的に行われなければならないものだからである。しかも、標準国語の習得は、単に文法や発音、スペルといった事柄にとどまらず、標準国語の読み書きに用いられる国民的共通語彙 (national common vocabulary) の習得を不可欠としている。それらは、読み書き能力ある人々

の間でその意味内容が明示されることなく通用している文化的な語彙であって、日常の談話世界ではめったに用いられない読み書き文化の特別な語彙であるがゆえに、学校教育によって意識的に教えらるる必要があるのだとハーシュは言う。言い換えれば、そうした文化的語彙は、例えば“リンカーンの丸太小屋”という言葉に出会ったときに、リンカーンはどういう人物であり、丸太小屋が何を象徴しているのかを知っていなければ、その時点で読み書きの適確な遂行が不可能になってしまうように、子どもの興味・関心や現在の必要など考慮することなく、とにかく理屈抜きに習得しておかなければならない必携の語彙なのである。

ハーシュは、こうした読み書き文化に関する語彙の習得には、科学や学問・芸術等の専門的な理解の裏付けは必要ないと述べている。つまり、文化的語彙の内容理解は、きわめて常識的なステレオタイプ化された理解で十分だと言うのである。むしろ、肝心なことは、読み書きに際して各々の文化的語彙を、国民的に共有されている「連想体系」(system of associations)の内でのどの程度適確に充当できるかということであると言う。例えば、U. S. グラントという固有名詞から南北戦争、南部リー将軍の活躍、北部連邦軍の勝利といったアメリカ人ならだれでも知っているような一連の背景知識を瞬時に想起し、それらに照らして文脈を適確に理解できるかどうか、リテラシーの成否をなすというわけである。そして、そうした国民的「連想体系」を共有できるためには、読み書き文化に関する背景知識をとにかく積み上げていく以外に方法はないとハーシュは言う。

「背景知識はひとりで生ずるものではない。読み書きは積み重ねの技能(cumulative skills)であり、読む量が多くなればなるほど、それ以上の読みをするのに必要な知識が得られるのである。」¹⁰⁾

要するに、ハーシュにおいては、標準国語の文化的語彙は全国規模の非人格的読み書き文化に参加するための知的装備の部品と考えられているのであり、それらは読み書き文化を解読する必携語彙として、それらのカタログをあらかじめ頭の中に蓄えておかなければならない性質のものなのである。しかも、ハーシュは、一つ一つの語彙の意味内容に関しては用語解説程度のペダンティックな理解で十分だと言うのであるから、彼の言う「文化適応」(acculturation)の教育は著しく反知性主義的な性格をもつ注入主義の教育であることがわかる。

実際ハーシュは、この点に関して多くの教育専門家が批判的意見をもっていることを認めている。すなわち、文化的語彙というものは興味ある教材の中に組み込まれて目的意識的に学ばれない限り、背景知識の「連想体系」を含めて、真に身につくものではないという批判である。これに対してハーシュは、そうした高次の学習を可能とするためにも、その予備段階として、読み書きに必要な基本語彙をとにかく所有していなければならないのだと反論する¹¹⁾。そして、「幼い子どもたちが十分理解できようになる以前に大人の知識を子どもたちに教え込むことは、間違ってもおらず不自然でもない」¹²⁾と述べて、暗記学習による知識の注入を低学年段階から早期に行うことを積極的に推奨している。その理由として彼は、記憶力の旺盛な子ども時代は知識の内容を論理的に吟味したり筋の通ったものとして理解することよりも、断片的な知識をまるごと吸収することのほうが学習

方法としてふさわしく、早い時期から読み書き文化に関する知識をもつことは、その後の読み書き能力の発達にとって決定的な重要性をもつからだと述べている¹³⁾。

「文化リテラシー」の国家的性格

このように見てくると、暗記学習と知識の積み重ねを強調するハーシュの「文化適応」教育は、読み書き文化のエスタブリッシュメントに向けて、ひたすら参加と同化を図るための教育に他ならないことがわかる。彼にとってリテラシーの獲得は、結局のところ、単一言語国家の存立にとって不可欠な標準国語と国民的読み書き文化の習得を意味しており、そこではすべての国民が共通の背景知識を所有し、読み書き文化の基本語彙を駆使して共通の連想を喚起しあうことができるようになっていなければならないのである。それゆえ、ハーシュにおいては、リテラシーは単に標準国語による読み書きということを超えて、国民をネイション・ワイドに統合する一種の文化的紐帯と考えられているのであり、その意味で彼の「文化リテラシー」論はすぐれてナショナリスティックな性格を有していることがわかる。実際彼は、「国民としての読み書き能力に必要な知識は国ごとに異なっている」「あらゆる現代国家において、国家的文化の習得は標準国語の習得にとって本質的である」¹⁴⁾と述べている。

しかも彼は、学校で教えるべき読み書き文化の内容は、アメリカ主流文化の伝統というものを伝えるものでなければならないと主張する。なぜなら、読み書き文化の語彙というものは、人々の間の広範な意志疎通と相互理解を可能とするものである以上、学校教育の最も重要な内容となるものは、流動性の激しいアップ・トゥー・デートな要素ではなくて、読み書き文化のうちでも比較的安定した持続性のある要素、すなわち何世代にもわたって国民の記憶の中に定着してきた要素——例えば、ジョージ・ワシントン、乳歯妖精、ゲティスバーグ演説、ハムレット、独立宣言といったもの——でなければならないからであるとハーシュは言う¹⁵⁾。

こうしたハーシュの主張に対しては、当然のことながら、それはマイノリティーの文化を異端視して WASP の支配的文化を正統視するものではないかという批判がある。これに対してハーシュは、読み書き文化の語彙は本来、いかなる方言、地域、階級をも超越した「普遍的な意志疎通の手段」なのであって、特定の階級文化に属するものではないと反論する。だが、ハーシュの議論を丹念に分析してみるならば、そうした普遍的な意志疎通の手段は、その内容面においては先行移民である WASP が建国以来既に彼らの間で読み書き文化の語彙として確定してきたものに他ならず、後発の人々はそれらをあらためて自らの「普遍的」な意志疎通の手段として身につけない限り、アメリカ国民文化の中で正統な市民権は得られないとされているのである。事実、彼は「読み書き文化は、わが国での社会的、経済的交換に使われる共通の通貨となっており、一人前の市民となるための唯一利用可能な入場券 (ticket) となっている」と述べ、標準国語による読み書き文化はいかなる階級の占有物でもなくて、万人に開かれた「普遍的」な意志疎通手段なのだとしているが、問題はその内容面、つまり「効果的に読み・書き・話すために必要とされる背景知識」については、

あくまでも伝統的な読み書き文化の中核知識でなければならないとし、それらは学校教育を通じて意図的に教え込み伝達される必要があるのだとしているのである¹⁶⁾。

さらに、ハーシュは「文化リテラシー」の歴史的決定論とも言うべき議論を展開することによって、先行移民である WASP の文化的ヘゲモニーを正当化する¹⁷⁾。彼は、アメリカの読み書き文化が内容的に WASP 中心の西洋文明の伝統に傾くことは、アメリカの国家形成に関わる歴史的諸事情によって決定されてきたことであって、アメリカの標準国語と読み書き文化を創出したのが WASP であったという事実はどうすることもできないことなのだという。そして、読み書き文化の語彙が一旦そのようなものとして確定され定着している以上、それをいまさらに変更することは、アメリカの単一言語文化圏を機能麻痺に陥れることになることと論じている。

「一部の人は、わが国の文化は共通意志を働かせることによって大規模に作り直すことができると誤解している。これは誤った有害な神話である。急速で大規模な変化は、国語 (national language) の領域におけると同様、国民文化の領域においても不可能である。わが国の文化から聖書や伝説上の引喩を排除することは、三人称単数から s を落とすことと同じように、望ましくもなく実際のでもない。」¹⁸⁾

ハーシュによれば、具体的に何を読み書き文化の語彙とするかは歴史の偶然によって決定されてきたのであり、それらはその起源においていかに党派的なものであったにせよ、一旦意志疎通の道具として読み書き文化の中に定着した以上、読み書き文化に後から参入しようとするアウトサイダーは、それらを共通の意志疎通の道具として理屈抜きに習得しなければならないというのである。

だが、ハーシュは、アメリカの文化的伝統を教え込むことは、WASP 中心の政治的・社会的現状維持を図ったり、マイノリティーに対する文化的抑圧や差別主義を助長したりすることにはけっしてならないと言う。むしろ彼は、自分の提唱する「文化リテラシー」の教育は、社会的にハンデューを負った「恵まれない子どもたち」にこそ最も大きな恩恵を及ぼすものであると主張している。なぜなら、彼らはその家庭的背景からして洗練された読み書き文化を剥奪されており、中産階級の子どもたちと比べて出発点から差を負っているのであって、彼らにアメリカの読み書き文化の伝統をきちんと身につけさせるような教育を保障することは、彼らを文盲と貧困の悪循環から解放し、彼らに社会的上昇の手段を与えることになるからだ、とハーシュは言う。

「文化リテラシーは、恵まれない子どもたちに機会を与える唯一確実な方法であり、彼らを両親と同じ社会的・教育的状態にとどまるように運命づけてしまう社会的決定論を打ち壊す唯一確実な方法である。」¹⁹⁾

それゆえ「文化リテラシー」の教育は、機会均等への障壁と階級差別を打破し、実効ある民主主義の実現と社会正義の増進をめざすものである、とハーシュは主張する。だが、彼の議論は、そもそもマイノリティーの子どもたちを読み書き文化から疎外している当の家庭環境や彼らの置かれている社会的・経済的諸条件をそのままにして、文盲と貧困の悪循環の克服を、ただ学校での規範的知識の教え込みという、それだけのことに矮小化するものである。そればかりでなく、彼はマイノ

リティーの人々の社会的・経済的な地位の向上を、「単純で下等な仕事に縛りつけられている」状態から「権力の梃子を操作する正当な地位」へと社会的ヒエラルヒーを上昇移動することだと捉えている²⁰⁾。つまり彼にとって「文化リテラシー」は、既存の社会秩序と経済構造の枠組の中で、周縁から中心へと主流化するための立身出世の手段に他ならないのであり、そのことによって、アウトサイダーたちをもアメリカ主流文化の共通の担い手へと同化するためのアメリカナイゼーションの手立てとなるものなのである。

「文化リテラシー」とアメリカの共通価値

かくしてハーシュの「文化リテラシー」論は、国民の読み書き能力に関して、ネイション・ワイドな文化的流通性をもつ一群の語彙や背景知識の所有を強調しながら、議論の展開として、アメリカ文化の伝統的な規範知識の再確認を図り、それを中核にして多民族国家アメリカを文化的に同質な単一言語国家へと再統合することを求めるのである。そこには、メルティング・ポットとしての宿命を負うアメリカは、アメリカとは何であり何であったのかという「国家的な価値と伝統」についての統一的な自己認識を、教育制度を通じて絶えず国民の間に意識的に再生産しつづけないかぎり、国家としての一体性を保持することができないというハーシュの強い認識があるのである。実際、彼は「わが国ではその開始以来、学校カリキュラムが国民文化の特別に重要な形成要因であった」と述べ、それゆえ学校で教えるべき読み書き文化の共通知識がいかなるものであるかを確定することは「一つの政治問題」なのだと述べている。そして、「常に同質性を欠くアメリカ文化は、共通文化を教え込むカリキュラム (a common acculturative curriculum) を失うならば、おそらく文化としての一体性を失い分解してしまうだろう」という危機意識を表明している²¹⁾。それゆえハーシュは、多文化教育 (multicultural education) がどんなに有益で賞賛できるものであったとしても、それを国民教育の中心課題としてはならないと述べ、それに先立ってアメリカ文化の共通中核部分をすべての子どもたちにきちんと教え込んでおく必要があるのだと主張する。

「アメリカ人が一人のこらず多言語文化を身につけることができるとすれば、それは確かに最善の理想ではあろう。しかし、その方向への第一歩は、われわれのすべてがわれわれ自身の国語 (national language) と文化を身につけることでなければならないのである。」²²⁾

だが、こう主張する一方で、ハーシュは「多くの異なった国や文化から膨大な新市民をなんとか受け入れてきた19世紀以来、多元主義と寛容はわが国の自画像の一部となってきた」とも述べ、多様性と寛容がアメリカのアメリカたる基本原理となっていることを認めている。そして、「アメリカという文脈の中では、教育における多元主義 (pluralism) の伝統はきわめて重要」だとして、全国共通カリキュラムの提唱は必ずしも全面的画一教育のシステムを意図するものではなく、肝心なことは「知識の共有ではなく知識のタイプの共有」であって、共通目標として国民文化の中核部分さえ確保されるならば、具体的な教材や教授法は教育の効果という点から見ても多様であるのが望ましいと述べている²³⁾。

しかしながら、ハーシュは同時に「文化的多元主義はわが国では常に節度ある伝統であった」とも述べ、文化の多様性はあくまでも共通言語の文脈内で発展すべきものなのだと主張する。そして、多様性と寛容がアメリカの原理だというならば、多様性を一つの国家のうちにまとめあげる「アメリカ的価値の根源」はそれ以上に重要なものだと論ずる。こうして、ハーシュはアメリカの多様性を統一する共通の絆は何なのかという問題を提起し、「アメリカ文化とは何よりもまず、われわれの市民的エトスの根底にある市民宗教 (civil religion) に他ならない」と答える。そして、この「市民宗教」の内容について次のように説明している。

「アメリカの市民宗教は、寛容、平等、自由、愛国、義務、協力といった諸価値を賞賛する。それは、国旗、公的な宣誓、祝祭日のようなシンボルと儀式を有している。さらにそれは、それ独自のバイブルをもち、このバイブルについての知識が文化リテラシーの核心となるのである。…市民宗教の『書』のいくつか——例えば、独立宣言、ゲティスバーグ演説、聖書そのものからのいくつかの断章など——は、疑いもなく常にわれわれの市民宗教に属し続けるであろう。」²⁴⁾

ハーシュによれば、こうした「市民宗教」こそはアメリカの国家的所与であり、「われわれが広く共有している諸価値を規定するもの」であり、「国家的な忠誠と誇りを含む広く共有された態度」を形成するものなのである。そして、国民的語彙は様々な意見や対立する利害をこうした「市民宗教」の枠組みの中で相互に調整するための意志疎通の道具なのであり、国民文化はそうした多様の中での統一を求める国家的努力の産物なのだ、とハーシュは説明している²⁵⁾。

かくしてハーシュの「文化リテラシー」論は、アメリカの国家史を構成する支配的文化の伝統遺産を国民教育の中核内容として位置づけ、そのことによってアメリカのナショナリズムの要請に答えようとするのである。

4. 公民教育とカリキュラム内容

文化リテラシーと公民教育

以上のように、ハーシュの「文化リテラシー」論は、アメリカ国民文化の中核知識を定義づけ、それらを全国共通カリキュラムによって教え込むことを主張する点で、80年代後半に台頭してきた公民的能力 (civic competence) 重視の教育改革論議の中で、一つの有力な議論として注目を集めることになった。例えば、レーガン政権二期目の教育長官ウイリアム・ベネットは、ハーシュの「文化リテラシー」の主張を次のように評価している。

『「文化リテラシー」』は一人の売り出し中の文学者の狭い関心から発したもののよう聞こえるかもしれないが、それは社会科その他さまざまな教科のカリキュラムを通してどのような技能や知識を発達させるべきかを考えるうえで、本質的な枠を提供するものである。E. D. ハーシュをはじめとする研究者たちは、文献や記号についての一群の共有された知識を所有していなければ、子どもたちは学校でうまくやっていけないということを見出した。……初等学校の第一の機能は、

われわれが共有する文化についての『共通知識』へと子どもたちを導入することでなければならない。』²⁶⁾

既に前稿で触れたように、アメリカ国家を支える基本的価値観の共有や国民の一体性の確保を求める公民教育の課題は、『危機に立つ国家』(1983年)をはじめとして、ボイヤーの『ハイスクール』(1983年)、アドラーの『パイディア提言』(1982年)、あるいは20世紀基金の報告書『成績を上げる』(1983年)やサイザーの『ホーレスの妥協』(1984年)など、80年代の教育改革運動がその当初から部分的には論点として提起していたものであった²⁷⁾。しかしながら、少なくともレーガン政権一期目のベル教育長官時代には、そうした公民教育の課題は、即効的な学力向上を期待する一連の諸施策²⁸⁾の陰に覆われて、教育改革の中心的議題にはなりえなかった観がある。その意味で、ネオ・コンサバティヴを代表するベネット教育長官の登場(1985年)は、経済競争力の強化に向けて教育の「質」の向上をめざしてきた80年代教育改革が、元来その根底に有していた国家主義的性格をはっきりと前面に押し出す大きな転機となったと言えよう。

例えば、「教育の卓越性全米委員会」の会長で『危機に立つ国家』のまとめ役を務めたガードナー(David P. Gardner)は、『危機に立つ国家』の発表後三周年目にあたって、教育改革がやり残した課題の第一項目として、自由社会の市民となるのに必要な「市民性の技能」(skills of citizenship)の教育を挙げている。そして、連邦政府は教育のナショナル・インタレストに明解な責任をもつべきだと強く訴えている²⁹⁾。

また、1987年にAFT(アメリカ教員連盟)が、教育研究団体「教育の卓越性ネットワーク」および民間人権監視組織「フリーダム・ハウス」と共同でまとめた報告書『デモクラシーのための教育』は、「自由で民主主義的な社会」を擁護するために、学校は「われわれをアメリカ人として統合している自由と平等の政治的ビジョン——および、そのビジョンを実現するためにわが国の建国者たちが設定した政治制度への深い忠誠心」を若い世代に伝達すべきであると論じている。そして、そうしたアメリカ的価値観の担い手としての市民(公民)を育成するために、とりわけ社会科カリキュラムの改革に焦点をあてて、「社会科カリキュラムは、合衆国および民主主義的文明の歴史、アメリカの政府の研究と世界地理、および少なくとも一つの非西洋社会の深い学習を含むべきである」と提言している³⁰⁾。

さらに同年(1987年)、全米教育アカデミーは、全米教育向上度評価(NAEP)による基礎学力の全国的な調査に、従来行われていた読解(Reading)・表記(Writing)・文学・数学・科学に加えて、新たに地理・歴史・公民も含めるべきことを勧告したが、その理由を次のように意義づけている。

「学校は、われわれの社会において決定的な役割を果す。われわれの民主主義的綱領の持続と成長に必要な教育ある市民(educated citizenry)を形成するという点で、学校はわが国の基盤を提供するものである。……今日流行している議論は、狭い実利的な目的観に支配されており、学校教育の目的を主として、世界市場での競争力の強化に見ている。しかしながら、われわれは、学校が果すもっと広い目的と貧弱な学校がもたらす真の脅威というものを常に心得ておかなければ

ならない。民主主義が保障する自由と機会を十分に享受することができるように子どもたちを教育しないであれば、民主主義は生きながらえることができないということは、全く明白である。」³¹⁾

このように80年代後半には、学校教育の主要目的としてアメリカの国家的価値の共有や「デモクラシー」への忠誠といった事柄を掲げる報告書や提言があいついで出されるのである。そうした流れの中で、理論的にもイデオロギー的にもウイリアム・ベネットが教育長官として果たした主導的な役割はきわめて大きなものであった。

公民形成とカリキュラム内容の特定化

ベネットは、就任直後の1985年3月の講演³²⁾で教育改革にむけた政策課題として「三つのC」を提示した。すなわち、Content (教育内容)、Character (性格形成)、Choice (学校選択)の三つのCである。このうちChoiceは、バウチャーやタックス・クレジットと連動させて親の学校選択権を認め、学校間に競争原理を導入することで、学校と教師のAccountability (目標達成の責任)を高め、教育の「質」の向上を図ろうとするものである。またCharacterについて、ベネットは正直、勇気、勤勉といった常識的な徳目の習慣化と生徒の自己規律 (self-discipline) の確立を強調し、そのために学校の道徳的雰囲気 (ethos) や秩序正しさ (orderliness)、さらには教師・校長自身の模範的態度といったものの重要性を指摘している。だが、「三つのC」のうちベネットが最も意欲的に取り組んだのはContent、つまり学校のカリキュラムに盛り込むべき具体的な知識内容の問題である。

1988年4月、ベネットは教育長官の名で『アメリカの教育——その活性化に向けて』と題する報告書をレーガン大統領宛に提出している³³⁾。これは『危機に立つ国家』以後五年間の教育改革の成果と今後の課題をまとめたものであるが、その中で彼は、『危機に立つ国家』が提起したカリキュラムの共通必修化とアカデミックな基礎教科 (Basics) の学習をさらに徹底させることを求めるとともに、問題は生徒たちがそれらのアカデミックな基礎教科の履修によって実際にどのような知識・技能・態度を身につけることになるかという点にあると述べて、共通カリキュラムに盛り込まれるべき具体的な教育内容にまで踏み込んで議論することが今や教育改革の中心的な課題になっていると述べている。

「正しい履修コース [共通基礎教科] をより多くの生徒たちが取るように求めることは、出発点にすぎない。次のステップは、それらのコースの内容を改善すること——すなわち全ての子どもたちに履修が求められるコア・カリキュラムにおいて、何が教えられるべきかということにもっとはっきりと焦点を置くことである。」³⁴⁾

だが、ベネットにおいては、こうしたカリキュラム内容の特定化は、単に学力水準の向上を図るためばかりでなく、むしろ基本的なねらいは、生徒の性格形成というものに置かれており、いわばContentをCharacterと結び付けて捉えるところに彼の議論の特徴が見られる。すなわち彼は、全

での生徒がハイスクール卒業までに身につけるべきものとして「一群の共有された知識と技能、共通の語彙、共通の道徳的および知的態度」を挙げ、彼らを「責任ある成人の共同体に向けて準備すること」をカリキュラム内容強化の目標とするのである³⁵⁾。しかもこの場合、求められる Character は個人倫理に関わるそれではなくて、何よりもアメリカ国家の担い手にふさわしい国民としての資質や態度の形成という点に力点が置かれる。言い換えれば、ベネットにおいては、共通の学習内容のコアを特定化するというカリキュラム内容上の課題は、アメリカ国家を構成する国民の形成、そのために必要とされる国家的理想への献身やアメリカ的価値観の共有といった観点に密接に結び付けられて捉えられているのである。実際、ベネットは自らの講演集『アメリカの子どもと国家』(1988年)³⁶⁾に寄せた序文で、80年代の“excellence movement”には国家としての“excellence”を高めるといった観点が希薄であった論じて、教育改革に国家主義的観点を貫くべく、次のように述べている。

「言うまでもなく、教育の卓越性 (educational excellence) は、カリキュラムの改善や高いテスト・スコアといったものにだけ依存しているわけではない。結局のところ、国家はそれがつくり出す市民の質によって判断されなければならない。この市民の質は、彼らの技能や知識だけでなく、彼らの性格 (character)、彼らの徳 (virtue)、彼らの共通善 (common good) への関心といったものをも意味しているのである。教育の重要な目的の一つは、わが国の公共生活 (public life)、公民生活 (civic life) をいきいきと教え込むことである。それゆえ、教育改革への関心は、単にカリキュラム改革や学校の管理運営といった問題を越えて、わが国の防衛と子どもたちの健全育成といった事柄にまで及ぶものなのである。」³⁷⁾

さらに彼は、「アメリカの保守主義の将来」と題する講演 (1986年) の中で、「国家の偉大さは、GNP や軍事力によってではなく、国民性を定義づけ国民を結合するところの価値や原理への献身の強さによって示される」というレーガン大統領の言葉を引用したうえで、教育改革はまさにそうした「国家の偉大さ」つまり強力な国民的一体性というものの確立に向けた「道徳的・文化的戦線」に他ならないのだと述べている。そして、そのために学校は、何よりもまず、アメリカの国家について、その歴史、英雄たち、国民的遺産と記憶、国家的栄光のシンボル、共通の原理を学ばせ、子どもたちの内にアメリカ国民としての確固とした信念・態度・価値を形成しなければならないと論じている³⁸⁾。

さて、以上のような国家主義的国民形成の観点に基づきながら、ベネットは具体的なカリキュラム・モデルを提示するために、中等教育に関しては『ジェイムズ・マジソン・ハイスクール：アメリカの生徒のためのカリキュラム』(1987年)³⁹⁾を、初等教育に関しては『第一教程：アメリカの初等教育に関する報告』(1986年)⁴⁰⁾および『ジェイムズ・マジソン小学校：アメリカの生徒のためのカリキュラム』(1988年)⁴¹⁾を執筆して、各学年ごとにそれぞれの教科について学習内容の項目を詳細に例示している。さらに、高等教育については既に教育長官就任以前の1984年に全米科学基金 (National Endowment for the Humanities) の会長として『遺産の復権』⁴²⁾と題する報告書をま

とめているが、その中で彼は、ユダヤ・キリスト教的伝統と西洋文明の知的遺産の学習を共通必修のコアとする一般教育の強化を主張し、大学の一般教育はそれによってアメリカ文明の理想と価値を鼓舞し、民主主義を防衛する市民の形成という公民的・道徳的使命を果たすものとならなければならないと論じている。以下、高等教育、中等教育、初等教育の順に、ベネットが提示する具体的な教育内容の側面に焦点をあてて、公民的能力の形成と国民的一体性の確保に向けた「文化リテラシー」、すなわち国民的に共通に求められる基礎教養の中身を考察してみることにしよう。

ベネットの高等教育論

『遺産の復権』は、全米人文科学基金に組織された「高等教育における人文科学教育の現状に関する研究グループ」の調査研究結果を、ベネットが個人の名でまとめた報告書である。この中でベネットは、アメリカの高等教育の現状を次のように批判している。

「最も重要な思想家たち、最も影響力のある諸観念、そして全ての学生が読むべき書物に関してコンセンサスに到達することはもはや不可能であるということをしばしば耳にする。さらに、現代アメリカ文化は、あまりにも断片化し、あまりにも多元化してしまったので、共通の学習 (common learning) という理念を正当化することができないと言われている。」「カリキュラムの指導原理として、知的権威は知的相対主義に取って代わられた。大学はもはやどの事実あるいはどの書物に優先権を与えたらよいか言明できず、またそのような言明をすべきでないとされているので、全ての知識は相対的な重要性しかもたないと見られ、それらは学生あるいは教授陣の興味次第のもので見られている。」「あまりにも多くの大学で、カリキュラムはセルフサービスのカフェテリアとなってしまう、学生たちは十分な栄養もつけず卒業していく。多くのアカデミックな指導者たちは、カリキュラムが顧客の獲得競争や妥協、あるいは特殊な利害関心以上のものを代表すべきだと言明するほどの自信をもっていない。あまりにも多くの大学が、その教育上の使命感をはっきりともっておらず、卒業生たちに何を教えるべきかはっきりとした概念をもっていない。」⁴³⁾

こうしたアメリカ高等教育の現状認識および批判は、『遺産の復権』以外にも、この時期に集中して出された各種の高等教育改革論⁴⁴⁾に共通して見られるものであり、それらはアラン・ブルームの『アメリカン・マインドの終焉』にもつながっている。そこでは、高等教育が、人類の最高の知的遺産を保存し次世代に伝達するという高等教育本来の使命を忘れ、狭い専門教育 (special education) への分裂と相互の利害対立に終始し、統一的な知的展望と一貫した教育方針を見失っていること、特に60年代以降学生の「要求」に大幅に譲歩した結果、選択科目の無秩序な増大とカリキュラムの断片化が進み、学生たちは、「教育ある人間」 (educated person) にふさわしい洗練された教養と知的誠実さを身につけないまま、安易な資格獲得に流れていること等が共通して指摘されている。そして、高等教育改革の方向として、伝統的な教養教育 (liberal arts education) の復活、規範的古典文献 (canonical classics) の指定、共通必修のコア・カリキュラムの設定などが提案され

ている⁴⁵⁾。

『遺産の復権』は、こうした80年代後半の一連の高等教育改革論議に先鞭をつけたものということができる⁴⁶⁾。ベネットは「研究グループ」全体の改革提言として、「人文諸科学 (humanities) と西洋文明 (Western civilization) の学習が大学カリキュラムの中心に位置づけられなければならない」ことを挙げている。すなわち、学部段階のカリキュラムは、人文諸科学 (歴史、哲学、言語、文学) の学習を共通のコアとし、学生の専攻分野に関わりなく、全員がそれらを履習すべきだと言うのである⁴⁷⁾。さらにベネットは、大学卒業者ならだれもが例外なしに学んでおくべき作家と作品を具体的に特定している。いわば、大学卒業者に期待される「文化リテラシー」の一覧である。そして、それらは西洋思想の展開を示すものだとベネットは述べている。

古典古代から——ホメロス、ソフォクレス、ツキジデス、プラトン、アリストテレス、ヴェルギリウス。

中世、ルネサンス、および17世紀のヨーロッパから——ダンテ、チョーサー、マキアヴェリ、モンテニユ、シェクスピア、ホッブス、ミルトン、ロック。

18~20世紀のヨーロッパから——スウィフト、ルソー、オースティン、ワーズワース、トクヴィル、ディケンズ、ジョージ・エリオット、ドストエフスキー、マルクス、ニーチェ、トルストイ、トーマス・マン、T.S. エリオット。

アメリカ文学と歴史文献より——独立宣言、フェデラリスト・ペーパーズ、憲法、リンカーン＝ダグラス論争、リンカーンのゲティスバーグ演説と第二次就任演説、マーチン・ルーサー・キング牧師の「バーミングハム監獄からの手紙」と「私には夢がある」演説、およびホーソン、メルヴィル、トウエイン、フォークナーといった作家。

聖書。(それ以後の歴史、文学、哲学の基礎として)⁴⁸⁾

では、なぜ人文諸科学が大学の共通学習のコアとならなければならないのか。それに対してベネットはマシュー・アーノルド (Matthew Arnold) に依拠してこう答えている。すなわち「人文諸科学は、人間経験についてこれまでに言われ、考えられ、書かれ、その他の方法で表現されてきたもののうちで最良のもの」を代表しており、「人間存在の中心問題に答えようとする人類の永遠の努力の結晶」だからであると。そして「人文諸科学は、重大な真理、擁護すべき判断、意義深い観念を伝える一群の知識と探究の手段であり、正しく教えられるならば、歴史、文学、哲学、芸術の偉大な作品を人生の永遠の問題に結びつけてくれる」からだと言う⁴⁹⁾。言い換えれば、人文諸科学は「人間存在の中心問題」に対する確固とした知的展望と探究の手段を与えるものだというのである。それゆえにベネットは、人文諸科学の教育は専門教育までの余暇段階 (interlude) あるいは無用の付属物 (educational luxury) ではなく、また単に歴史、文学、哲学などの専攻生のためだけのものでもなくて、「人文諸科学は全ての学生の教育の中に位置を占めるべきであり」「人文諸科学の質の高い教育は、大学教育全体の統合的部分となるべきである」と主張するのである⁵⁰⁾。さらに彼は、高度な専門性が要求される大学院の学生にとっても、人文諸科学の共通教育は彼らが将来大学

の教員になったとき、その教育者としての幅広い力量を発揮できるうえで重要だということも指摘している。

こうしたベネットの人文諸科学重視の大学教育論は、“Geat Books”の教育の復権を唱えて世人の注目を集めたブルームのそれにきわめて類似していよう。だが、もう一点、ベネットが人文諸科学の教育的意義を強調するのは、学生たちを「共通文化の参加者」「われわれの文明の共通の保持者」たらしめるためであり、そして彼らのうちに「学識を伴った共同体感覚」(an informed sense of community)を育成するためである⁵¹⁾。この点に関して、ベネットはE. D. ハーシュの「文化リテラシー」の考えに支持を表明しているが、ともあれ彼は、大学における人文諸科学の共通教育に、アメリカ社会の知的・精神的な面での統合力を期待しているのである。実際、彼は「マーチン・ルーサー・キングとリベラル・アーツ」と題する1986年の講演で、そうした期待をはっきりと表明している。

「われわれは、“諸国民からなる国民”(a nation of nations)である。多様性はわれわれの文化の基本的要素であり、われわれがそれを讃えるのは正しいことである。しかし、われわれを一国民として定義づけている『多様性の統一』(E Pluribus Unum)が、多元性とともにより統一をも意味していることを忘れてはならない。……マーチン・ルーサー・キングが『私には夢がある』と宣言したときに人々に訴えかけたのは、アメリカ文化の共通のコード——独立宣言の理想とそのユダヤ・キリスト教的伝統におけるルーツ——である。共通文化——共通の価値、共通の知識、共通の言語——は、夢を共有し、相違を論じるのに不可欠なものだ。そこにわれわれ全員がともに学ばなければならないものがある。人文諸科学はこの点でわれわれに役立つことができる。……われわれの文明の最高の理想と熱望をわがものとするのは、われわれ全員が、他のだれに対してよりもわれわれ自身に対して負うべき義務である。』⁵²⁾

「学識をともなった共同体感覚」の育成——そのためにベネットは、人文諸科学の共通教育は何よりも西洋文明の知的遺産の学習に重点を置くものでなければならないと主張する。その理由としてベネットは、「アメリカ社会は西洋文明の産物であり、われわれは西洋文明の遺産相続人である」からだと言う。

「われわれの社会が正義、自由、合意に基づく統治、法の下での平等といった諸原理の上に建設されたことは、西洋文明の偉大な時代——啓蒙時代のイギリスとフランス、ルネサンス時代のフィレンツェ、ペリクレス時代のアテネ——から直接に受け継がれた諸観念の帰結なのである。これらの、今では当然視されているが当時においてはきわめて革命的であった諸観念は、われわれのような多元的な国民を一つに結びつけている接着剤である。われわれアメリカ人が——白であろうと黒であろうと、アジア系であろうとヒスパニック系であろうと、富者であろうと貧者であろうと——これらの信念を共有しているという事実が、われわれを同じ西洋の伝統にたつ他の諸文化と一つにするのである。』⁵³⁾

勿論ベネットは、西洋文明だけが唯一偉大な文明というわけではないと述べ、「教育ある人間」

には西洋以外の他の文明・文化についても一定の知識と理解が必要だと論じている。しかし、それはあくまでも西洋文明のユニークさとその意義を真に理解するためであって、安易な文化的多元主義は避けなければならないと主張している。

ベネットの中等教育カリキュラム案

中等教育のカリキュラムに関して、ベネットは『ジェイムズ・マジソン・ハイスクール』を執筆して、第9学年から第12学年に至る中等教育のカリキュラム・モデルを提示している(資料1参照)。そしてベネットは、これは全国一律的な中等教育カリキュラムを強制するものではなく、また連邦教育省にはそのような権限はないと述べ、これはあくまでも個々の学校がその地域や生徒の実情に応じてカリキュラムを作成する際に一般的に考慮すべき、共通の学習目標と達成水準を具体的に示した私案にすぎないことを特別に強調している。だが、ともかくこのような形で特定のカリキュラム・モデルを例示することによって、ベネットはおよそ二つの事柄を意図しているように思われる。

一つは、中等教育のカリキュラムにアカデミック科目を中心とする共通必修部分を設ける、いわゆるコア・アカデミック・カリキュラム (core academic curriculum) の導入を図ることである。そしていま一つは、この共通必修部分のコア・カリキュラムに実際に盛られるべき学習内容を具体的に特定化することである。

第1点に関しては、ベネットは『危機に立つ国家』が提唱した“New Basics”の考え方を全面的に受け継いでいる⁵⁴⁾。ただし、『危機に立つ国家』では五つの“New Basics”として、「英語」4ヵ年、「数学」「理科」「社会」それぞれ3ヵ年、「コンピューター」半年を共通必修とするように求めていたが、ベネットは「コンピューター」をはずし、「外国語」2ヵ年、「保健体育」2ヵ年、「芸術」1ヵ年を新たに共通必修部分に加えている。そして、これらの共通必修科目(コア・カリキュラム)は、大学に進学するかしないかにかかわらず、すべてのハイスクール卒業者がアメリカ人としてこれだけは必ず習得しておかなければならない「共通基盤」(a common ground)を構成するものだとベネットは述べている。ここでは『危機に立つ国家』が“New Basics”を通して「アメリカ文化の思想と精神の形成」を期待していたのと同様に⁵⁵⁾、ベネットもすべてのハイスクールに共通のコア・カリキュラムを導入することで、アメリカ国民としての「共通の知識・技能・共通の言語観念、共通の道徳的・知的修養」の達成を図ろうとしているのである。

それゆえ、カリキュラムのこの共通必修部分を実際にどのような学習内容によって構成するかという第2の問題は、まさに「アメリカ文化の思想と精神」の中身を決定する問題として、あるいは国民的に共通の知識や価値観を特定化する問題として、きわめて重要な意義をもってくるのである。ベネットが『ジェイムズ・マジソン・ハイスクール』を執筆して、ハイスクールの具体的なカリキュラム・モデルを提示した直接の意図は、すべてのハイスクール卒業者が共通に履修すべき学習内容を明確にしようとするのであった。実際彼は、『ジェイムズ・マジソン・ハイスクール』は

『危機に立つ国家』が示した卒業要件（共通必修の科目と履修時間）に加えて、その実質的な中身（何をどこまで学ぶべきか）を明示するものだと述べ、次のように言っている。

「生徒が特定の教科に費やす履修時間は、彼がその教科をマスターすることの保証にはならない。ハイスクールの授業で実際に行われること——つまり、授業の内容と質——は、あらゆる点で時間と同様に重要性をもつ。……要するに、内容——つまり何が教えられるかということ——が、鍵となるのである⁵⁷⁾。」

さて、ベネットはこの『ジェイムズ・マジソン・ハイスクール』では、先に見た『遺産の複権』やこのあと見る『第一教程：アメリカの初等教育に関する報告』のように、学習内容の特定化にあたって公民的能力（civic competence）の形成や国民的一体性の確保という観点を明確には押し出していない。むしろここでは、ハイスクール卒業者にふさわしい文化的知識水準を明示して、国際的

資料1：ハイスクールのカリキュラム案

教 科	第 9 学 年	第 10 学 年	第 11 学 年	第 12 学 年
英 語	文 学 入 門	ア メ リ カ 文 学	イ ギ リ ス 文 学	世 界 文 学
社 会 科	西 洋 文 学	ア メ リ カ 史	アメリカ民主主義の諸原理(半期) アメリカ民主主義と世界(半期)	
数 学	以下のコースから3年必修。 代数Ⅰ，平面・立体幾何，代数Ⅱ・三角法，統計・確率(半期)， 微積分初歩(半期)，微積分 AB または微積分 BC			
理 科	以下のコースから3年間必修。 天文・地学，生物，化学，物理またはテクノロジーの原理			
外 国 語	地方当局が指定するものの中から 一カ国語を，2年間必修			
保 健 体 育	体 育 ・ 保 健 (9 年 生)	体 育 ・ 保 健 (10 年 生)	選 択 科 目	
芸 術	美 術 史 (半 期) 音 楽 史 (半 期)			

註：各必修コースは、括弧で示したもの以外、前後期通年。

いくつかの必修教科（英語，社会科，保健体育）においては、個々のコースを全員が指定されたシークエンスに従って履修しなければならない。その他の必修教科（数学，理科，外国語，芸術）においては、コースの選択およびそれらのシークエンスは、生徒の興味，能力に応じて柔軟であってよい。選択科目の部分は、7つの必修教科から補足してもよいし、地方当局が指定する科目から選択させてもよい。

William J. Bennett, *James Madison High School: A Curriculum For American Students*, (Washington D. C.: U. S. Department of Education, 1987) p. 9.

に見劣りするハイスクール生徒の学業達成水準を大幅に引き上げるという観点が前面に出ているように思われる。だが、公民的能力の形成や国民的一体制の確保という観点がハイスクールに関しては貫かれていないというわけではけっしてない。以下、ベネットがハイスクール卒業者に求める文化的知識水準（あるいは「文化リテラシー」）の内容を見てみよう。

【英語】

「文学入門」(第9学年) …ホメロス『オディッセイ』, 聖書の諸断章, シェークスピアのソネットと演劇, 『ハックルベリー・フィン』, ディケンズの小説

「アメリカ文学」(第10学年) …フランクリン, アーヴィング, ホーソン, ポー, ホイットマン, トウェイン, メルヴィル, デイキンソン, フォークナー, ワートン, ヘミングウェイ, オニール, フィッツジェラルド, フロスト, ラルフ・エリソン, ロバート・ウォーレン

「イギリス文学」(第11学年) …チョーサー, シェークスピア, ダン, ミルトン, スウィフト, ブレイク, ワーズワース, キーツ, オースティン, ブロンテ姉妹, ディケンズ, ジョージ・エリオット, ハーディー, コンラッド, T. S. エリオット, ショー

「世界文学入門」(第12学年) …古代ギリシア・ローマの作家から若干の作品(ソフォクレス, ベルギリウス), ヨーロッパとロシアから選択(例えば, ダンテ, セルバンテス, モリエール, バルザック, チェーホフ, ドストエフスキー, ゾラ, マン, イプセン), その他教師の知識と興味に従い日本・中国・中東・アフリカ・ラテンアメリカから若干の作品

ベネットは、これらの文学作品は「文学的想像力の古典的記念碑」であって、特に西洋文学は「個々のアメリカ人の生活とアメリカ社会の生命とを形づくっている心と欲求、意志と精神」を映し出す鏡であり、またアメリカ文学はアメリカ人の「共通の知恵」の貯蔵庫であると述べている⁵⁸⁾。そして、第9学年でのアメリカ文学の学習は、同じく第9学年でのアメリカ史の学習を補うものとして位置づけられている。そこには、英語教育を文学教育として、単なる読み書き技能の獲得を越えた、アメリカ精神の習得ということに力点が置かれていることがうかがわれる。しかし、例示された文学作品から見て、その内容が WASP 中心の伝統的な文学的遺産に偏っていることは明瞭であろう。

【社会科】

「西洋文明」(第9学年) …古代ギリシア・ローマ, ユダヤ・キリスト教の発展, 中世ヨーロッパ, イスラムの勃興, ルネサンス, 宗教改革, 交易・植民・地理上の発見の時代, 啓蒙主義, アメリカ独立革命とフランス革命, イギリスの産業革命, 19世紀ヨーロッパの国民国家の形成, 帝国主義, 第1次世界大戦以前の列強の対立

「アメリカ史」(第10学年) …植民地時代, 独立革命とアメリカ政治思想の成立, フェデラリストとリパブリカンの時代, 西方拡大, ジャクソニアン・デモクラシー, マニフェスト・デスティニー, 奴隷制, 南北戦争, 南部再建, 金ぴか時代, 移民, ワールド・パワーとしてのアメリカ, 革新主義の時代, 第1次世界大戦参戦, 1920年代, 大恐慌, ニューディール, 第2

次世界大戦のアメリカ，1945年以降の国内問題

「アメリカ民主主義の原理」（第11学年前期）…アメリカの政治制度と政治哲学の基礎。連邦政府と州政府の構造上の発展，連邦制の意味，政党制の成立，選挙・立法・司法の手続き，大統領，主要な憲法問題の歴史（特に最高裁で扱われたもの），独立革命と独立宣言の思想的背景の詳細な学習，フィラデルフィア会議と憲法，『フェデラリスト』『ゲティスバーグ演説』マーチン・ルーサー・キング牧師の「バーミングハム監獄からの手紙」その他アメリカの政治家の演説や文章の詳細な学習

「アメリカ民主主義と世界」（第11学年後期）…20世紀におけるアメリカ民主主義とその敵対勢力。第1次世界大戦，ロシア革命，全体主義の勃興，第2次世界大戦，ヨーロッパの戦後復興，超大国ソヴィエト連邦，国際連合，中東におけるイスラエル，NATO，冷戦，トルーマン・ドクトリン，共産主義の封じ込め，ワルシャワ条約とヨーロッパの分割，朝鮮戦争，中ソ対立，ベルリン封鎖と空輸，キューバのミサイル危機，ベトナム，デタントと軍備統制，第三世界における合衆国とソ連，アメリカの安全・貿易・海外援助政策の目標としての民主主義，ヨーロッパ・中東・アフリカ・ラテンアメリカ・アジア・ソ連の今日の政治状況

社会科では，ヨーロッパ史とアメリカ史の学習を通してアメリカ文明の起源と発展およびその基本的な観念や政治制度の特徴を理解させ，そのうえでアメリカ民主主義の独自性と優位性を徹底的に理解させるようになっている。その意味で，社会科は全体として公民教育に収斂するよう構想されている。だがその際，とりわけ第11学年後期の「アメリカ民主主義と世界」の学習内容が，第2次世界大戦後のアメリカ政府の外交政策を直接反映した内容になっている点は，民主主義の理解に関わって問題が残るだろう。

【数学】

数学では「代数Ⅰ」「平面幾何・立体幾何」「代数Ⅱ・三角法」の3科目が必修とされ，そのうえで「統計・確率」（半期）か「微積分初歩」（半期）のいずれかを選択履修することができ，「微積分初歩」を選択した者はさらに「微積分 AB」（通年）か「微積分 BC」（通年）のいずれかを履修することができる。ここでは，とりわけ日本の高校教育との対比において，数字の学力水準を大幅に引き上げることが強調されている。

【理科】

理科では「天文／地学」「生物学」「化学」「物理学」「テクノロジーの原理」のうちから最低3科目を選択履修することとされている。ここでもベネットは，日本やドイツなどの先進国との比較において，アメリカの学校教育が初等・中等段階を通じて理科教育をほとんど軽視してきた現状を指摘し，アメリカは理科教育を受けた普通の市民をかつてなかったほどに必要としていると訴えている。

【外国語】

外国語については最低1ヵ国語を2年間必修としている。外国語学習の意義として，ベネットは，

世界文学を原典で読むこと、人間経験の広さと多様性を理解すること、そして英語のニュアンスと特徴に敏感になることをあげている。

【芸術】

芸術では「芸術史」と「音楽史」（それぞれ半期ずつ）が必修とされている。ここでは実技よりもむしろ芸術史上の各時代を代表する作品を取り上げ、それらの理論的な分析を通じて西洋文明についての理解を得させることに焦点が置かれている。ベネットは、「中等学校の生徒は歴史と文学を学ぶのと同じ理由に基づいて美術と音楽を学ぶべきである」と主張し、「西洋の美術と音楽の偉大な作品は、われわれアメリカ人にとって比類なき過去の記録である。それらは、鮮明で生き生きとした仕方、われわれの遺産、われわれの伝統、われわれの文明への洞察を与えてくれる」と述べている⁵⁹⁾。そして、実技は選択科目または教科外の活動として行われるべきで、共通必修部分としてはあくまでも美術史と音楽史の理論学習を行うべきだとしている。

【保健体育】

2年間必修で、各1年のうち4分の1は健康教育（保健）に充てられるとしている。

初等教育と社会科カリキュラム

ベネットは1985年10月、「1985～6 学校年は初等学校の年である」と宣言して、教育省内に初等教育研究グループを組織し、一年後、その報告書を教育長官名で『第一教程：アメリカの初等教育に関する報告』と題して発表した。彼によれば、これは初等教育に関する全国規模の報告書としては、ラッセル・セージ財団の『初等学校の諸目標』（1953年）以来、実に33年ぶりのものである。そして、今次の教育改革運動では、中等教育および高等教育に関しては既に多くの議論が出されているが、初等教育に関してはほとんど注意が払われていないとして、ベネットは自らのこの報告書の意義を強調している。

その中で、彼は「初等教育の最大の目的は、子どもたちをその後の教育へと十分に準備し、彼らが最終的に責任ある大人となり、民主的市民として社会に出ていくための基礎を置くことである」と述べている⁶⁰⁾。そして、初等教育のカリキュラムは、子どもたちが将来アメリカ社会の一員となるために必要なあらゆる基礎的知識 (basic knowledges) と基礎的技能 (basic skills) を与えるものでなければならないと主張し、初等教育が全体としてめざすべき包括的な目標 (goal) を次のように規定している。

「現在のわが国で民主的市民に必要とされるものは、一通りの知識と技能、共通の言語、わが国の文明と制度についての理解、わが国の国民的シンボルについての知識、アメリカ固有の文化的多元主義の理解、出身を異にする人々が共にアメリカ人として生活することを可能にしている価値と規則の尊重である。こうした盟約 (covenant) にたつて [初等] 学校が特にめざすべき目的は、基礎を提供すること——つまり、われわれアメリカ人が互いに意見を交えるための文法と統辞 (syntax) を教えることである。勿論これは、読み・書き・計算の基礎技能を意味する。しか

し、そればかりでなく、歴史、科学、地理、公民についてのリテラシーをも意味しているのであり、また芸術、音楽、および子どもたちが独立の、有徳で賢明な人生を築くための全ての道具 (tools) をも意味しているのである。」⁶¹⁾

こうした基本的観点に基づいて、ベネットは実際、「英語 (国語)」「社会科」「数学」「科学」「外国語」「芸術」「保健・体育」の7教科からなる初等学校のコア・カリキュラム案を構想している⁶²⁾ (資料2参照)。だが、アメリカ社会の責任ある市民 (公民) の育成に直接関わるものとして彼が最も重要視しているのは、言うまでもなく「社会科」である。以下、ベネットの初等教育・社会科カリキュラムに関する基本的な論点と具体的なカリキュラム内容を見てみよう。

彼はまず、「社会科は、子供たちをわれわれの世界と文化に導入するための手段であるべきだ。われわれは、子供たちに、われわれを一つの国民、一つの文明として定義づけている諸々の出来事、人々、諸観念について学ぶことを望む」と述べて、全ての生徒が初等教育 (第8学年) 終了までに習得すべき社会科の学習内容を次のように提示している⁶³⁾。

「アメリカ史の基本的流れとアメリカ史上の偉大な人物についての物語」「わが国の政治形態の源泉としてのギリシア、ユダヤ・キリスト教、ローマおよび啓蒙主義の伝統」「世界の地理的輪郭と位置および諸国家の風景の主要な特徴」「世界の主要国家についての本質的な諸事実」「アメリカ市民としての権利と義務」⁶⁴⁾

そして、社会科を《歴史》《地理》《公民》の三分野に区分して、これら三分野の系統的な知識学習を通して「民主主義社会での生活に必要な知識と技能を教える」としている⁶⁵⁾。

①《歴史》教育の意義について、ベネットは特にその公民形成機能を強調して、「歴史はわれわれのアイデンティティーの源泉であり」、アメリカ国民の「歴史的に形成されてきた『帰属意識』」を与えるものと述べている。すなわち、アメリカは特定の政治ビジョンを実現するために創造された国家であって、その政治ビジョンの由来と現在に至る歴史の遺産 (legacy) を学ぶことは、アメリカ人とは何かを知り、アメリカの理想と価値を理解することになるとしているのである⁶⁶⁾。

②《地理》については、相対的に比重が小さく、「人々と場所の感覚 (a sense of people and place) を与えること」「細かい観察の習慣を育成すること」「推論 (reasoning) と演繹的思考を高めること」「自分と他の人々の生活する環境を熟知すること」など一般的なことが言われているにすぎない⁶⁷⁾。

③《公民》については、《歴史》との密接な関係が強調されて、「合衆国の本質的諸事実、中心的諸制度、基本的諸原理、およびわれわれの共通の遺産 (inheritance) である西洋文明の伝統と文化」に学習の焦点が置かれている⁶⁸⁾。

【幼稚園から第3学年まで】

さて、ベネットはカリキュラムの具体的な構成にあたって、幼稚園から第3学年までと第4学年以降とに全体を大きく区分する。そして前段階は、後段階でのフォーマルな学習のための準備段階と位置づけ、《歴史》《地理》《公民》を独立の教科とはしないで、遊戯やゲーム、話し合いなどの

資料2：初等学校〔幼稚園から第8学年まで〕のカリキュラム案

教科	幼稚園から第3学年まで	第4学年から第6学年まで	第7学年と第8学年
英語	Reading と Writing の入門 (Phonics, 黙読と音読, 文法の基礎と綴り, 語彙, 筆記とペンマンシップ, 初級作文, 図書館利用法)	批判的読解の導入 (児童文学, 一人読書と読書報告, 文法, 綴りと語彙, 作文技能)	第7学年: 初級文法・作文の総括 第8学年: 初級文学解釈
社会科	歴史・地理・公民の入門 (重要なアメリカ人, 探検家, アメリカ原住民, アメリカの祝日・慣習・シンボル, 市民性, 風景・気候・地図)	第4学年: 南北戦争までのアメリカ史 第5学年: 1865年以後のアメリカ史 第6学年: 中世までの世界史	第7学年: 中世から1900年までの世界史 第8学年: 世界地理と合衆国憲法体制
数学	数学入門 (数, 基本操作, 分数と小数, 円, 幾何図形, 長さの計算, 面積, 体積, 棒グラフ, 見積と初歩的統計)	中級の算術と幾何 (数の理論, 負の数, 百分率, 累乗, 線グラフ, ピタゴラスの定理, 基礎的確率)	以下の単年度コースから二つ履修: 一般数学, 初歩代数, 代数
科学	科学入門 (植物と動物, 食物連鎖, 太陽系, 岩石と鉱物, 天候, 磁石, エネルギーと運動, 物質の属性, 簡単な実験)	第4学年: 地球科学その他のトピックス 第5学年: 生命科学その他のトピックス 第6学年: 物理科学その他のトピックス	第7学年: 生物学 第8学年: 化学と物理学
外国語	[オプション]	外国語入門 (基本語彙, 文法, 読み, 書き, 会話, 文化財)	正規の語学学習 2年間の履修が望ましい
芸術	音楽と視覚芸術 (歌, レコード, 音色と楽器, 図画, 工作, 視覚効果)	音楽と視覚芸術 (偉大な作曲家, 音楽のスタイルと形成, 初歩的音楽理論, 偉大な画家, 芸術解釈, 創作)	音楽鑑賞と芸術鑑賞 各学年1学期必修
保健・体育	体育と健康 (身体統制, 健康維持, スポーツ, ゲーム, 訓練, スポーツマンシップ, 安全, 衛生, 栄養, 薬物防止教育)	体育と健康 (集団スポーツと個人スポーツ, 救急処置, 薬物防止教育, 適切な性教育)	体育と健康 (集団スポーツの戦略, 体操, エアロビクス, 健康の自己評価, 薬物防止教育, 適切な性教育)

William J. Bennett, *James Madison Elementary School: A Curriculum for American Students*,
(Washington D. C.: U. S. Department of Education, 1988), p. 11.

「活動的学習」(active learning)やおとぎ話, 伝説, 伝記などの素材を通して, フォーマルな学習の基礎となる基本語彙(general vocabulary)や初歩的概念を習得する段階としている。

①《歴史》については, 神話, 伝説, おとぎ話, 偉大な人物(コロンブス, ワシントン, リンカーン, キング牧師等)の伝記, 聖書物語などを素材にした「物語としての歴史」(history as a good story)という考え方が採られている。この点に関しては, ベネットの社会科カリキュラム構想に最大限の影響を与えているコロンビア大学のダイアン・ラヴィッチの説明が参考になる。彼女は, 民話やおとぎ話や英雄伝が幼い子供たちの内面世界に直接影響力をもつことを指摘したブルーノ・ベッテルハイム(Bruno Bettelheim)の理論を下敷きにして, 次のように論じている。

「良き物語としての歴史は、5歳、6歳、7歳、8歳の子供たちを扱う上で誤ったアプローチではない。想像力を働かせて別の時代に生活する機会としての歴史は、幼い子供たちにとって優れたアプローチである。……彼らの活発な精神とロマンスや冒険を好む感覚が活用されるとき、彼らは苦もなく学ぶ。さらに重要なことは、後の学年での歴史と文学の学習を準備するということである。」⁶⁹⁾

さらにベネットは、重要な祝日（独立記念日や感謝祭等）や愛国歌、民間伝承（folktale）などを活用して、アメリカ的慣習（American customs）の理解を与えることを提言している。

②《地理》については、遊戯、ゲーム、地図づくりなどの「活動的学習」を中心に、距離や方角、地形、気候、土地利用、交通・交易等について初歩的な概念を教えるとしている。そして、第3学年では特にアメリカ原住民（インディアン）の生活と新大陸への移民を主題にして、歴史学習と関連づけながら、アメリカおよび世界の地理の学習をすすめ、また同時にマサチューセッツやヴァージニアの植民地での宗教的寛容と自治の概念の発生を検討して、公民学習につなげるということが提案されている。

③《公民》については、まず「学校の中の市民」としての行動から始めて、市民の権利と義務、および選挙の仕組みを理解させ、政治制度と法律制度に関する初歩的な説明を与え、さらには「国民的アイデンティティーの感覚」（a sense of our national identity）を養うとしている。特に最後の点については、「アメリカの民主主義と国家（nationhood）を象徴するシンボル」の意味を理解させるとして、国旗、大統領、ホワイト・ハウス、首都ワシントン、国章のワシ、リバティー・ベル、自由の女神、国会議事堂、アンクル・サムなどを取り上げている。

【第4学年から第8学年まで】

第4学年以降は、学問分野別にフォーマルな学習を行うとしている。《歴史》は、第4学年と第5学年でアメリカ史、第6学年と第7学年で世界史を学び、《地理》と《公民》は、第8学年で世界地理と合衆国憲法を学ぶように配列されている。全体として《歴史》の学習の比重が高いが、ベネットにおいては《歴史》の学習は同時に《公民》学習をも意味していることから、歴史学習の内容はアメリカの国家形成史、政治制度史に力点が置かれている。

第4学年は、南北戦争までのアメリカ史の学習にあてられ、フランス、オランダ、スペイン、イギリスによる植民者たち、植民地時代の生活、『独立宣言』、独立革命、憲法制定会議、ルイジアナ購入、西方拡大、運河と鉄道の発達、南北戦争前の地域対立を学習内容として提示している。そして、独立13州や西方拡大を地図で確認する中で地理学習を、三権分立、二大政党性、奴隷性をめぐる憲法問題を扱う中で公民学習を補うとしている。

第5学年は、南北戦争から現代までのアメリカ史の学習にあてられ、南北戦争、奴隷制廃止、南部再建、産業革命、都市化と移民、第一次世界大戦、大恐慌、ニューディール、第二次世界大戦、公民権運動、ベトナム戦争、を学習内容として提示している。そして、地理に関連づけては、50州とその首府の暗記、北部連邦州と南部連合州および中間州の地図による確認、主要な戦場の確認、

19世紀の移民の出身国の確認, また公民に関連づけては, 主要な憲法問題と憲法修正条項の学習, 20世紀における民主主義とその敵対勢力の検討を提示している。

第6学年は, 中世までの世界史の学習にあてられ, 先史時代, 古代文明, 古代ギリシア・ローマ, ユダヤ・キリスト教, ビザンチン帝国, シャルルマーニュ, イスラムの興隆, ラテン・アメリカとアフリカの初期の文明といった学習項目が挙げられている。そして, 地理に関連して, 文明の興亡と伝播を地図で確かめること, 公民に関連して, 民主主義のルーツを古代ギリシア都市国家に求め, 現代アメリカ政治へのその応用を見ることが挙げられている。

第7学年は, 中世から1900年までの世界史の学習にあてられ, 封建制ヨーロッパ, ルネサンス, 宗教改革, 科学革命, 航海時代と植民地主義, 啓蒙主義, フランス革命, イギリスの議会制民主主義, 産業革命, 近代ヨーロッパ諸国家の出現が学習項目として挙げられている。地理に関連しては, 諸帝国の拡大と衰退およびアジア, アフリカ, 南アメリカの国民諸国家の成立を地図で確かめること, 公民に関連しては, ヨーロッパの民主主義的政治思想と現代アメリカ政治へとその応用を知ることが挙げられている。

第8学年は, 「アメリカ憲法体制」と「世界地理」を半年ずつ学習することになっている。前者の学習項目としては, 権力の分離, 均衡抑制, 共和制, 国会議員の義務と職務事項, 立法過程, 議会の権威と制限, 国政選挙と大統領選挙委員, 大統領と副大統領, かれらの職務事項, かれらの責任, 連邦裁判所のシステム, 法の正当な手続き, 再審制度, 憲法修正の発議が挙げられている。後者の学習項目としては, 世界の主要な地域と国家, 首都と主要都市, 大陸と大洋, 気候, 天然資源, 貿易と通信, 商業と経済, 人口動態と移動, 主な人種, 言語, 文化, 宗教, 農業, 政治が挙げられている⁷⁰⁾。

【暗黙のカリキュラム】

ベネットは, 正規の教科教育に加えて, 「暗黙のカリキュラム」(implicit curriculum)が果たす性格形成の役割に注目して, この面で各学校は特に公民教育の責任を自覚しなければならないと主張している。そして, 国旗掲揚や国歌斉唱その他国民生活上の儀式, 裁判所や市長室, タウン・ホールへの訪問, 対外戦争従軍者に対する表敬などは, 学校が日常生活レベルで市民性(sitizenship)の育成に取り組むよい機会となると述べている⁷¹⁾。

さて, 以上のようにベネットの社会科教育構想は全体として, アメリカの憲法体制の価値と理想を共有し, アメリカ国家に強い帰属意識を感じる市民(公民)の形成を目的とするものであるが, こうした本質的性格は, 彼がとりわけ社会科教育のアメリカナイゼーションに果たす役割を強調している点によく示されている。

「歴史と公民は, アメリカに新来した子供たちの教育にとって特別に重要なものである。われわれの市民的伝統の縫い糸——われわれの法律, 制度, 文化——は, 今や何世代にもわたってアメリカを一つのキルトに縫い合わせてきた。わが国の自由は, 迫害された人々を招き続けている。わが国の学校がカストロやポルポトのもとを逃れてきた家族の子供たちを受け入れている限り,

われわれは「グローバリズム」「多文化主義」の名でアメリカ的伝統の教授を放棄するようなことがあってはならない。むしろわれわれは、これらの新来者たちにわれわれの多元的民主主義の手法をきちんと教えることに積極的でなければならない。」⁷²⁾

5. フリーマン・バッツの公民教育論

フリーマン・バッツ (R. Freeman Butts) と言えば、アメリカのリベラル派を代表する教育史家の一人として、日本でもよく知られている。だが今日のアメリカでは、バッツのようなりベラル派に属する人々の間でさえも、アメリカ的価値と伝統の教え込みを学校教育の中心目標とする考えが有力な位置をしめるに至っている。バッツ以外にも、例えば、先に触れたように、AFT のようなりベラルな立場を支持してきた有力な教員組合組織が『デモクラシーのための教育』の研究プロジェクトを主宰して、アメリカ的価値観の担い手としての市民（公民）の育成を主張していることなどにもそれはうかがえる⁷³⁾。

シドニー・フックの「自由社会を守る教育」

また、かつてのデューイ派の哲学者であったシドニー・フック (Sidney Hook) も1984年に「自由社会を守る教育」と題する全米人文科学基金での講演において、「われわれの自治的な民主主義社会 (self-governing democratic society) への忠誠を強化するような教育システム」の必要を訴えている。すなわち、フックによれば、合衆国憲法200周年を迎えた今日、アメリカはかつてジェファソンが構想した自由と自治を原則とする民主主義の理想が国民生活のあらゆる部分において衰弱し、共産主義（全体主義）の脅威に対抗できるだけの国民的一体性の保持が危機に瀕しているのであり、こうした危機に対処するために「自由社会の基本的要素」の学習をあらゆる教育段階で必修部分とするような教育プログラムの開発がいま求められているというのである。そして、自由社会における民主主義への忠誠は、プロパガンダやインドクトリネーションによって直接吹き込まれるべきものではなく、「民主主義社会の諸機能についての誠実な探究、その歴史の学習、その英雄たちへの称賛、その達成物の確認」によって、間接的に「反省的、批判的思考の方法」を通して育成されるべきものだと言っている。この点ではフックには、リベラル派の哲学者としての一定の良識がうかがえるが、しかし全体の論調は、先に見たベネットのようなネオ・コンサバティブのそれと驚くほど類似しているのである。そして、フックもまた、自由社会への忠誠を生み出すものとして「人文諸科目 (humanities) の学習を中心とする教養教育 (liberal education)」の復権を求め、自由で自治的な民主主義社会の市民（公民）的リテラシーとして、言語、文学、歴史、哲学といった人文諸科目の学習をカリキュラムの中心に位置づけることを主張するのである⁷⁴⁾。

公教育の公民的使命

だが、こうしたリベラル派における《アメリカン・デモクラシーの共通価値や伝統的遺産》というものへの回帰現象を最もよく代表しているのは、フリーマン・バッツであろう。彼は最近の著書⁷⁵⁾の中で、今日のさまざまな教育改革論議に見られる共通の盲点は、それらが公教育 (public education) に課せられているまさに公共的目的というものを忘れていることにあると指摘している。すなわち、バッツによれば、アメリカの公立学校教育は、そもそも建国の初め以来、独立宣言や合衆国憲法、権利章典等によって約束された「民主的政治共同体」 (democratic political community) の理想を実現するために、その担い手 (市民) を意識的に形成することを基本的な使命としてきたものなのである。しかるに、こうした「民主主義社会の責任ある市民」の育成という「公民教育」 (civic education) の課題は、今日教育改革を論ずる人々の意識の中ではほとんど中心的要素となっていない、とバッツは批判する。なぜなら、今日のアメリカが直面している危機は、アメリカ国家の存立基盤そのものである民主主義的諸価値が人々の意識の中で空洞化し始めているという事実こそあるのであって、そうした事態は軍事的あるいは経済的な危機よりもはるかに深刻なものなのだ、とバッツは受けとめているからである。それゆえ彼は、教育改革に向けて今求められている「最善の第一歩」は、公教育本来の使命である「公民教育」の課題を再認識することであると主張するのである。そして、アメリカを一体性ある「民主的政治共同体」として保持するために学校教育が果してきた「公民的使命」 (civic mission) というものを、教師と教育専門家たちは深く自覚するべきであると訴えている⁷⁶⁾。

しかしながら、バッツのこうした「公民教育」の主張は、80年代教育改革が始まるかなり以前に、既に70年代の初頭から彼が一貫して展開してきたものなのである。それは、ベトナム反戦運動や黒人公民権運動、あるいは若者の対抗文化 (counter-culture) の運動に象徴される60年代と70年代の「社会的危機」の中で、アメリカの政治システムへの信頼回復と国民的統合をいかにして達成するかという課題意識に基づくものであった。1973年に『ネイション』誌に寄稿した論文で、バッツは「1960年代の混乱がもたらした不安定な諸結果のうちで最も無気味なものは、国民的共同体感覚 (a sense of national community) をうちたてる文化的、社会的要素としての公教育に対するアメリカ的信仰が腐食し始めたことであろう」と述べている⁷⁷⁾。そして、4年後の別の論文では、アメリカ人の公教育に対する信頼喪失をもたらした社会的背景をいくらか詳しく分析して、アメリカ社会全体に広がった“civism” (公民精神) の喪失を指摘している。すなわち、アメリカの特に若者の間に顕著な「政治的懐疑主義」、政府・学校・教育などの公的制度の権威に対する人々の幻滅、そして人種・民族集団や階級ごとの個別利害の主張と対立、個人の権利の過度の強調、公共の問題への無関心、アパシー、シニシズム、こうしたものがアメリカの国家共同体を分裂の危機に陥れ、ひいては教育のプライベート主義と多元化傾向を助長しているのだというのである⁷⁸⁾。バッツの「公民教育」論は、まさにこうした60年代後半から70年代初めにかけてアメリカ社会が経験した公共精神 (public spirit) の喪失と多元的分裂傾向に対する処方として提起されたものなのである。それは、

アメリカン・デモクラシーの共有されたビジョンとその伝統的理想への献身的態度の形成を通して、アメリカ国家の再統合をめざすものであった。事実、バッツは「市民としての責務を行使するのに必要な知識と理解」を教え込む (inculcate) ことこそ公立学校の第一の目的 (prime purpose) であると論じ、「公立学校は、国民全体の間には市民的一体性の感覚 (a sense of civic cohesion) をうちたてるといふ課題にかつてなかったほど集中すべきである」と主張しているのである⁷⁹⁾。

バッツの「公民教育」論の中心概念である「共同体感情」 (a sense of community) あるいは「公民精神」 (civism) は、その思想的淵源を、1930年代における社会改造主義者 (social reconstructionist) としての彼の経歴のうちに有している。とりわけ、G. S. カウンツ (George S. Counts) の影響のもとで、大恐慌時代のバッツは、連邦政府の計画化が果たす主導的役割を支持し、福祉国家の実現に向けて国民的コンセンサスを形成するために、インドクリネーションをも辞さない強力な公民教育の必要を主張していた。だが、1970年代以降のバッツは、カウンツの有名な “Dare the Shool Build a New Social Order?” というスローガンを “Dare the Shool Build a New Commonwealth?” と言い換えることによって、現実の社会的・経済的諸問題の解決をめざした改革者志向を離れ、アメリカの政治システムと民主主義の伝統を自明視する「公民教育」論者となるのである。彼にとって福祉国家 (民主的政治共同体) の実現は、もはや富の再配分を含む “public” の問題ではなくなり、所与の国家理念に対する忠誠心と義務感によって結ばれた国家共同体の市民を創出するという “civic” の問題へと捉えなおされているのである。すなわち、彼は次のように自らの思想的変化を説明している。

「50年ほど前のジョージ・カウンツの挑戦に対する教育専門家たちの応答は、次第に、経済的コレクティヴィズムに基づいた新しい社会秩序の建設に挑むものではなくなった。……今日その挑戦は、経済的なものであるよりもはるかに政治的、文化的なものとなっている。その挑戦は、われわれがわれわれの歴史的、政治的目標と宣言している自由、平等、正義、共同体といった事柄を達成することである。……学校がなすべきことは、リベラルな政治共同体の民主主義的諸価値と民主的憲法体制のリベラルな政治過程とに、思想と行動において積極的にコミットする態度を形成することである。」⁸⁰⁾

“civic arts” としての “liberal arts”

さて、1982年に大学の一般教養教育 (liberal arts education) について論じた論文の中で、バッツは「教養教育 (liberal education) という観念は、人文学 (humanities) とともに始まったばかりでなく、市民性 (citizenship) の観念とともに始まったものでもある」と述べている⁸¹⁾。彼によれば、ギリシア・ローマ時代以来、教養教育の第一の目的とされてきたものは、人々が血統や身分あるいは信仰などが支配する因習的社会を離れて、普遍的な法の支配する政治共同体を組織したとき、その政治共同体を維持するために、その統治過程に参加する有資格者としての市民 (公民) を創り出すことであったという。そして、アメリカの建国の父祖たち (ワシントン、フランクリン、ジェフ

アソンなど)においても、教養教育の目的は、新しい共和国の統治原理を理解しそれへの忠誠心をもった市民(公民)を形成することに置かれていたというのである。かくして、バッツによれば、“liberal arts”は本来“civic arts”に他ならないのであり、それゆえ大学の一般教養教育は、単なる知的訓練や学問研究への準備、あるいは個人の自己実現や人格形成といった目的を越えて、何よりも共和国の市民(公民)を準備するという公民的・道徳的目的に貢献するものでなければならないのである。

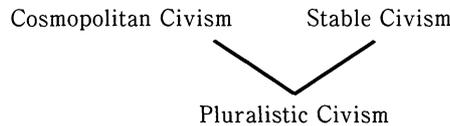
バッツは「教養教育の共通の公民的コア」となるべき「民主主義的諸価値の十戒」を提示している。すなわち、一方における多元主義的、個人主義的諸価値としての「自由」「多様性」「プライバシー」「法の正当な手続き」「国際的人権」と、他方における国家の統合と一体性の諸価値としての「正義」「平等」「権威」「参加」「公共善への義務」である(資料3参照)。そして、一般教養教育のカリキュラムは、歴史、道徳、政治哲学、文学その他の人文諸科学、および政治学、法律学その他の社会諸科学の有機的、学際的な履修を通して、学生たちがこれらの諸価値の内容を具体的に理解し、それらを実際の社会的政治生活の場面において活用できるよう組織されなければならないとしている⁸²⁾。だが、バッツが提示する「民主主義的諸価値の十戒」は、単に並列された価値の項目ではなく、それらは統合の諸価値が多様性の諸価値を包摂するような関係において理解されている。すなわち、バッツにおいては、多様性はあくまでも文化的な次元での多様性にとどまり、それらは政治的次元での統一を破ることは許されないのである。そして、個人の思想・信条・信念の多様性は、国民的な共通の絆に結び付けられてはじめて意味を与えられるのであって、すべては国家共同体とその統治システムの枠内においてその多様性が許容されるにすぎないのである。実際バッツは、多元主義的、個人主義的諸価値は「公民精神(civism)の一体性の諸要素から生じるところの政治的、心理的正統性(political and psychological legitimacy)という強い支柱によって支えられなければならない」と述べ、多元主義もそれ自体を是とし保障する統治体制への忠誠心と義務感がなければ意味をなさないと述べている⁸³⁾。その意味で、バッツの「公民教育」論は、アメリカ国家の政治システムとその統治原理を所与として、それへの同化と統合を図るものだと言えよう⁸⁴⁾。

多様性の統一 (e pluribus unum)

以上のようにバッツが大学の一般教養教育に関して強調した「公民的機能」(civic function)というものは、勿論、中等教育や初等教育の段階においても、カリキュラム全体を統括する基本目標となるべきものとバッツは考えている。それは、市民性(citizenship)への準備の教育はすべての子どもたちに対して例外なしに行われなければならないものだからである。だがそればかりではない。バッツは、初等・中等諸学校での「公民教育」が特に重要な意味をもつのは、大学に進学しない(あるいは進学できない)下層労働階級の子どものたちやマイノリティーの子どものたちに対してであると述べている。なぜなら、彼らは「歴史的に見て、アメリカの政治生活と社会生活の主流(mainstream)に接近することを阻まれてきた」からであり、また政治的社会化(political socializ-

資料3：民主的諸価値の十戒

腐敗した形態	統一 (Unum) の真の形態	多様性 (Pluribus) の真の形態	腐敗した形態
「法と秩序」	正義 (Justice)	自由 (Freedom)	アナーキー
強制された同一性と コンフォーマティイ	平等 (Equality)	多様性 (Diversity)	不安定な 多元主義
権威主義	権威 (Authority)	プライバシー (Privacy)	私生活主義
「多数派中心主義」	参加 (Participation)	正当な手続き (Due process)	「犯罪者に寛大」
ショーヴィニズム	公共善への個人の義務 (Personal obligation for the public good)	国際的人権 (International human rights)	「文化帝国主義」



R. Freeman Butts, "The Revival of Civic Learning Requires a Prescribed Curriculum,"
in *Liberal Education*, Vol. 68, No. 4, p. 392, より引用。

ation) に関して、学校での公民教育がより大きな影響力を及ぼすのは、既に一定の政治的知識と高い参加意識を所有している中産階級の子どもたちに対してよりも、むしろ彼ら下層階級やマイノリティーの子どもたちに対してであるからだ、とバッツは言っている⁸⁵⁾。そして、このことはまた、バッツの「公民教育」論が政治的アウトサイダーたちを主流へと編入し、彼らをも国家共同体の責任ある市民 (公民) として同化する性格のものであることを示しているだろう。

“civic learning”

学校における「公民教育」の具体的なあり方として、バッツは特定の教科 (例えば、公民科といったようなもの) の設定を特に予定しているわけではない。彼は「効果的な公民教育は、教育システム全体を通して行われるものであり、カリキュラムや教授、学習ばかりでなく、学校の組織、運営、活動、管理、地域との関係をも包含する」と述べている。つまり、彼が強調するのは、学校教育の「公民的機能」であり、教育内容や方法の選択は言うまでもなく、いわゆる「潜在カリキュラム」 (hidden curriculum) の統制までもを含めて、学校教育全体が「公民的機能」を中心に有機的に組織されなければならないということである⁸⁶⁾。こうした前提にたつて、バッツは「公民教育」 (あるいは、学校の「公民的機能」) がめざす具体的な教育目標を「価値」「知識」「参加」の三つに整理している。

①バッツが提示する「民主主義的諸価値の十戒」については、先に考察をくわえたが、これらの「政治的諸価値」の教育について、バッツが特に強調するのは「政治システムの維持に貢献しようとする態度 (attitudes), 心情 (sentiments), 感情 (feelings), 信念 (beliefs), 傾倒 (commitment-

nts)」の育成である。言い換えれば、アメリカン・デモクラシーを支える共通価値への「信仰」と「義務感」の育成である⁸⁷⁾。

②勿論、バッツは、こうした価値の教育を道徳的、宗教的心情に訴えて行うことには反対し、教師たちに「わが国の憲法秩序の根底にある基本的、歴史的諸概念、諸原理、諸価値の注意深い学問的研究」と堅実な知識に基づく理性的な判断の必要を訴えている。そして、「政治的知識」(political knowledge)について、バッツは「現代の学問の最も厳密で、批判的、分析的、現実的な研究成果」に依拠すべきだと述べ、具体的に、政治学、法律学などの社会科学、および歴史、哲学、文学などの人文科学の体系的学習を求めている。それは、バッツの「公民教育」が「事実依拠した学問的知識と批判的探究」を通して「知識をもった知性的市民性」を形成することを重視しているからである⁸⁸⁾。

③だが、同時に彼は、「政治的知識」の学習が単なる知識と知的技能の獲得をめざす「認知的学習」(cognitive learning)にとどまってはならないと述べ、価値への傾倒や動機の獲得にまで及ぶ「情意的学習」(affective learning)の必要を主張している。そしてそのために、生徒たちを学校や近隣社会の公共的問題に直接参加させ、その中で民主的諸価値と制度の実際的な動機を体験させ、政治参加のスキル(交渉、妥強、結集、権力、意志決定、責任など)を体得させるべきだとしている⁸⁹⁾。

註

- 1) E. D. Hirsch, Jr., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (Boston: Houghton Mifflin, 1987) p. 141. 邦訳『教養が国をつくる』TBS ブリタニカ, 1989年, p. 227. また Hirsch, "Cultural Literacy," in *American Scholar* 52 (1983), pp. 167-68. も参照。
- 2) ハーシュの「文化リテラシー」論への批判としては、以下の諸論文を参照。
Robert Sholes, "Aiming a Canon at the Curriculum," in *Salmagundi* 72 (1986), pp. 101-17; Patricia Bizzell, "Arguing about Literacy," in *College English*, Vol. 50, No. 2, February 1988, pp. 141-53; Stanley Aronowitz & Henry A. Giroux, "Schooling, Culture, and Literacy in the Age of Broken Dreams: A Review of Bloom and Hirsch," in *Harvard Educational Review*, Vol. 58, No. 2, May 1988, pp. 172-94; Walter Feinberg, "Foundationalism and Recent Critiques of Education," in *Educational Theory*, Vol. 39, No. 2, Spring 1989, pp. 133-38.
- 3) E. D. Hirsch, *Cultural Literacy*, pp. 144-45. (邦訳, pp. 231-33.)
- 4) *Ibid.*, pp. 33-34 (邦訳, pp. 65-66.)
- 5) E. D. Hirsch, "Cultural Literacy," p. 166.
- 6) E. D. Hirsch, *Cultural Literacy*, pp. xiv-xvi, 19, 110-113. (邦訳, pp. 11-14, 44, 181-186.),
また, E. D. Hirsch, "Restoring Cultural Literacy in Early Grades," in *Educational Leadership* 45 (1987-88), pp. 67-68, も参照。尚, この論文では, 内容軽視の教育理論を導いた思想家として, ルソー, デューイの他, ヘルバルトもあげられている。最近のアメリカにおける教育改革論議に対してデューイの教育理論がどのような位置と可能性をもちうるかを考察したものとして, 拙稿「デューイの教育理論と最近のアメリカの教育改革——教育の基本的価値をめぐって——」(『日本デューイ学会紀要』第32号, 1991年6月)を参照願いたい。
- 7) E. D. Hirsch, *Cultural Literacy*, pp. xv-xvi. (邦訳, pp. 12-13.)
- 8) *Ibid.*, pp. 72-73. (邦訳, pp. 120-122.)
- 9) *Ibid.*, p. 30. (邦訳, p. 60.)
- 10) *Ibid.*, pp. 27-28. (邦訳, pp. 56.)

- 11) Ibid., pp. 127-128, 130. (邦訳, pp. 206, 210.)
- 12) Ibid., pp., xvi-xvii. (邦訳, p. 14.)
- 13) Ibid., pp. 130-31. (邦訳, pp. 210-11.)
- 14) Ibid., pp., 17, 18. (邦訳, pp. 40, 42.)
- 15) Ibid., p. 29. (邦訳, p. 58.)
- 16) Ibid., p. 22. (邦訳, pp. 47-48.)
- 17) パトリシア・ビゼルは、ハーシュの「文化リテラシー」論を批判する際の中心は、彼の議論において「歴史」が果たしている役割を分析することに置かれるべきだと指摘している。すなわち、「ハーシュの議論における『歴史』の機能は、彼の議論の決定的な弱点を示している。……ハーシュは、西洋のアカデミックな文化を中心に据えることを、それがわれわれの伝統だからということを根拠に正当化している。」
「ハーシュは、歴史の力について決定論的見方を探っている。彼は、アカデミックな規範の内容を決定し、その支配を正しいとするわれわれの態度を決定したのは、われわれの社会を形成してきた過去の生活であると述べている。われわれにはわずかばかりの変化しか許されていないのであり、基本的にはそれに従わねばならないのである。もしこうしたことが正しいとするならば、最も注入主義的なやり方で教え込むことには何らの異議もさしはさめなくなろう。生徒たちには規範的知識が欠けている、だからそれを教え込もうというわけだ。」(Patricia Bizzell, "Arguing about Literacy," in *College English*, Vol. 50, 2, February 1988, pp. 147, 148.)
- 18) Hirsch, op. cit., p. 91. (邦訳, p. 147.)
- 19) Ibid., p. xiii. (邦訳, pp. 9-10.) また, Ibid., p. 24. (邦訳, p. 50.) も参照。
- 20) Ibid., p. 11. (邦訳, p. 31.) これはハーシュがオーランドウ・パターソン (Orlando Patterson) から肯定的に引用している部分からの重引である。
- 21) Hirsch, "Cultural Literacy," in *American Scholar* 52 (1983), p. 167.
- 22) Hirsch, *Cultural Literacy*, p. 93. (邦訳, p. 151.) また, p. 18. (邦訳, p. 42.) も参照。
- 23) Ibid., pp. 94, 95. (邦訳, pp. 155, 156.)
- 24) Ibid., p. 100. (邦訳, pp. 163-64.) また, Ibid., pp. 95-96. (邦訳, pp. 156-57.) も参照。
- 25) Ibid., pp. 102-103, 87. (邦訳, 167-68, 142.)
- 26) William J. Bennett, *First Lessons: A Report on Elementary Education in America* (Washington D. C.: U. S. Department of Education, 1986), p. 34.
- 27) 拙稿「最近のアメリカにおける『文化リテラシー』をめぐる問題状況(上)」, 『鹿児島大学教育学部紀要—教育科学編—』第42巻, 1990年3月, p. 298. 参照。
20世紀基金の『成績を上げる』は、全ての生徒向けのコア・カリキュラムを提唱し、その中には「公民科 (civics) の知識, すなわちアリストテレスが言うところの国家 (polity) の精神における市民 (citizenry) の教育」を含むべきだとしている。(Report of The Twentieth Century Fund Task Force on Federal Elementary and Secondary Education Policy, *Making the Grade* [New York: The Twentieth Century Fund, 1983], p. 11.)
また、サイザーは『ホーレスの妥協』の中で次のように述べている。「市民的理解は、合意に基づく民主主義的統治の基礎の把握, そのプロセスの尊重, 市民に課せられた制限と義務の受容といった事柄を意味する。これらの制限と義務は『権利章典』 (Bill of Rights) の中に雄弁にまとめられている。それ以上のものは必要なだろう。もし全てのアメリカ市民が少なくともそれらの高度な諸原理を習得したならば、社会はよりいっそう公正なものとなるであろう。」(Theodore R.Sizer, *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School* [Boston: Houghton Mifflin, 1984] p. 86.)
- 28) こうした諸施策としては、数学、理科、社会、英語 (国語)、外国語といったアカデミック教科を中心としたハイスクール・カリキュラムの必修化、授業日数・授業時間の増加、宿題を課すこと、Minimum Competency Testing (最小基礎能力試験) の実施、ハイスクールの卒業要件とカレッジ入学許可要件の引き上げと厳格化といったものが挙げられる。
- 29) Report of Third Anniversary Conference of the National Commission on Excellence in Education, Salt Lake City, April 1986, pp. 24-29.

- 30) *Education for Democracy: A Statement of Principles; Guidelines for Strengthening the Teaching of Democratic Values* (Washington D. C.: American Federation of Teachers, 1987), p. 8.
- 31) *The Nation's Report Card: Improving the Assessment of Student Achievement* (Cambridge, Mass.: National Academy of Education, Harvard Graduate School of Education, 1987), p. 46.
- 32) William J. Bennett, *Our Children and Our Country: Improving America's Schools and Affirming the Common Culture* (New York: Simon and Schuster, 1988), pp. 15-22.
- 33) William J. Bennett, *American Education: Making It Work* (Washington D. C.: U. S. Department of Education, 1988)
- 34) Ibid., p. 25.
- 35) Ibid., p. 24.
- 36) 註32の文献
- 37) William J. Bennett, *Our Children and Our Country*, p. 10.
- 38) Ibid., pp. 229, 231.
- 39) William J. Bennett, *James Madison High School: A Curriculum for American Students* (Washington D. C.: U. S. Department of Education, 1987)
- 40) William J. Bennett, *First Lessons*. (註26参照)
- 41) William J. Bennett, *James Madison Elementary School: A Curriculum for American Students* (Washington D. C.: U. S. Department of Education, 1988)
- 42) William J. Bennett, "To Reclaim a Legacy: Text of Report on Humanities in Education," in *The Chronicle of Higher Education*, November 28, 1884.
- 43) Ibid., pp. 18, 20, 21.
- 44) 例えば, 連邦政府報告書 *Involvement in Learning: Realizing the Potential of American Higher Education*, October 1984, アメリカ大学協会 (American Association of College) の報告書 *Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community*, February 1985, カーネギ教育振興財団の *Higher Education and American Resurgence*, さらに Earnest L. Boyer, *College: The Undergraduate Experience in America*, 1987. など。
- 45) 例えば, 上記のボイヤーの『大学』では, 次のように述べられている。「アメリカの大学の再生を求めて警鐘を鳴らすことは, 一見するとドンキホーテのようである。文化的一体性が薄れたばかりでなく, まさに共通性の概念そのものが現代生活の強力な多様性には全く当てはまらないように見える。アカデミー自体の内部でも, われわれが認めているように, 知識の断片化, 狭い専門中心主義 (departmentalism), 強烈的な職業指向 (vocationalism) が大学教育の最も強力な特徴となっている。」(Earnest L. Boyer, *College: The Undergraduate Experience in America* [New York: Harper & Row, 1987] p. 7.) そして, ボイヤーは学部段階での「言語」を軸とした共通必修のコア・カリキュラムの導入を提言している。
- 46) もっとも, 『遺産の復権』に先立つ重要な高等教育改革論として, Earnest L. Boyer and Fred M. Hechinger, *Higher Learning in the Nation's Service* (Washington D. C.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1981)がある。
- 47) Bennett, "To Reclaim a Legacy" pp. 16-17.
- 48) Ibid., p. 18.
- 49) Ibid., pp. 17, 21, 17.
- 50) Ibid., p. 18.
- 51) Ibid., p. 17.
- 52) Bennett, *Our Children and Our Country*, p. 124.
- 53) Bennett, "To Reclaim a Legacy," p. 21. また, 同 p. 17, も参照。
- 54) National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Washington D. C.: U. S. Government Printing Office, 1983), pp. 24-27.
- 55) Ibid., p. 24.
- 56) Bennett, *James Madison High School*, p. 4.
- 57) Ibid., p. 2.

- 58) Ibid., p. 15.
- 59) Ibid., p. 41.
- 60) Bennett, *First Lessons*, pp. 15-16.
- 61) Ibid., p. 16.
- 62) 具体的なカリキュラム案の展開は, Bennett, *James Madison Elementary School*, 参照。
- 63) Bennett, *Our Children and Our Country*, pp. 25-26.
- 64) Ibid., また, *First Lessons*, p. 28, も参照。
- 65) Bennett, *First Lessons*, p. 29.
- 66) Bennett, *Our Children and Our Country*, p. 165.
- 67) Bennett, *First Lessons*, p. 33.
- 68) Ibid., p. 33.
- 69) Diane Ravitch, "Tot Sociology: Or What Happened to History in the Grade School," in *The American Scholar*, Summer 1987, p. 351.
- 70) 以上のベネットによる社会科カリキュラムの具体的な展開に関しては, *First Lessons*, pp. 28-34 と *James Madison Elementary School*, pp. 25-30 を参照。
- 71) Bennett, *First Lessons*, p. 39.
- 72) Ibid., p. 34.
- 73) 本稿 p. 220 参照。
- 74) Sidney Hook, "Education in Defence of a Free Society," in *Commentary*, July 1984, pp. 17-22.
- 75) R. Freeman Butts, *The Civic Mission in Educational Reform: Perspectives for the Public and the Profession* (Stanford, California: Hoover Institution Press, 1989)
- 76) Ibid., pp. 1-45.
- 77) R. Freeman Butts, "Assaults on Great Idea," in *The Nation*, April 30, 1973, p. 553.
- 78) R. Freeman Butts, "Public Education in a Pluralistic Society," in *Educational Theory*, Winter 1977, pp. 9-10, および R. Freeman Butts, "The Public School as Moral Authority," in *The School's Role as Moral Authority*, eds. R. F. Butts et al. (Washington D. C.: Association for Supervision and Curriculum Development, 1977), pp. 21-22.
- 79) Butts, "Assaults," pp. 544, 559.
- 80) R. Freeman Butts, "Once Again the Question for Liberal Public Educators: Whose Twilight?" in *Phi Delta Kappan*, September 1976, pp. 14. また Butts, *The Civic Mission*, pp. 38-39, も参照。
- 81) R. Freeman Butts, "The Revival of Civic Learning Requires a Prescribed Curriculum," in *Liberal Education*, Vol. 68, No. 4, p. 377.
- 82) Ibid., pp. 390-91.
- 83) Ibid., pp. 398-99.
- 84) この点に関して, スチュアート・マッカーニンは次のように指摘している。すなわち, バッツにおいては「政治的諸価値の有益さ (utility) と正統性は (legitimacy) は, 価値づける個人の観点から, あるいは個人の価値形成に影響を及ぼす具体的直接的な社会状況の観点から判断されるというよりも, 全体としての政治システムの観点から判断されるものなのである。個人の諸価値は, それらがリベラルな政治共同体の必要条件と両立できるときのみ, 正統なもののみなされる。そうでない場合には, それらは民主的諸価値の『墜落した形態』と彼が呼ぶもの, あるいは1960年代と1970年代初めのリベラルな諸制度に対する世人の広範な幻滅に対する彼の反応が示すように, アパシー, シニシズム, 無知, その他の否定的な市民的属性へと分類され, 押しやられるのである。」(Stuart A. McAninch, "Civic Education Reform and the Quest for a Unified Society: A Critique of R. Freeman Butts's Agenda for Civic Learning," in *The New Servants of Power: A Critique of the 1980's School Reform Movement*, Christine M. Shea, Ernest Kahane, and Peter Sola eds. (New York: Greenwood Press, 1989), p. 141.
- 85) Butts, "Once Again," p. 12. また Butts, *The Civic Mission*, p. 41.
- 86) Butts, "Once Again," p. 12. また Butts, *The Civic Mission*, p. 40.

- 87) Butts, "Once Again," p. 12.
- 88) Butts, *The Civic Mission*, p. 39, 40, および Butts, "Once Again," p. 12, および R. Freeman Butts, *The Revival of Civic Learning: A Rationale for Citizenship Education in American Schools* (Bloomington, Indiana; Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1980), p. 132.
- 89) Butts, *The Civic Mission*, pp. 40-41, および Butts, "Once Again," p. 12.