

1970年代のアメリカにおける道徳性育成アプローチによる
市民性育成に関する研究
— コールバーグの道徳性発達論に基づく
Civic Education Project を題材に —

Study on Citizenship Education by the cognitive moral development
approach in the United States of the 1970's
— Civic Education Project based on the moral development theory of
L. Kohlberg —

小 田 泰 司

Yasuji ODA
(福岡教育大学)

大 平 剛 生

Takeo OOHIRA
(広島県立三次高校)

(平成25年9月30日受理)

はじめに

日本公民科教育学会第21回課題研究において、「公民教育と道徳教育・政治教育」を論題に議論がなされるなど、市民性育成と道徳性育成の関連に注目が集まりつつある¹⁾。これは研究が先行するイギリスのシティズンシップ教育研究の分析・検討が進んだことによる。

その中で川口広美氏はイギリスのシティズンシップ教育における道徳性育成に注目されて研究をされた²⁾。氏は学校教育としてのシティズンシップ教育が個人の態度形成にどのように関わるのかを論じることで、シティズンシップ教育の役割をより明確化しようとされた。

研究では、イングランドの政府関連機関であるQCA(Qualification and Curriculum Authority)が作成した中等学校用のカリキュラム試案スキーム・オブ・ワーク「シティズンシップ」(SOW)を検討し、同じくイングランド・イーリング地域の人格的社会的健康教育(*Personal, Social and Health Education*)との比較・考察を試みられた。結論に、イングランド中等段階のシティズンシップ教育と道徳教育の関係性、とりわけ道徳性との関連性に関してその特質を解明され、個人の道徳

性育成に介入しない開かれた道徳性育成の重要性を示された。

市民性育成において中心的役割を担う社会科教育が、個人の生き方や価値観の形成に密接に関わる道徳性育成にどの程度関与するのかについては、多様な見解があろうし、これからも検討がなされよう。

ところで歴史的には、道徳性育成による市民性教育研究は、1970年代のアメリカにさかのぼることができる。ニューマン(Fred M. Newmann)は、当時の市民性教育へのアプローチを8点で分類していた³⁾が、それらの1つに道徳性育成アプローチを挙げていた。

当時のアメリカでは、公民権運動に端を発した差別への抵抗運動、都市暴動、大学紛争、ベトナム戦争と反戦活動、ウォーターゲート事件と、社会を揺るがす大きな問題となっていた。スプートニクショックがファースト・ショックであったとすれば、これらの一連の出来事はセカンド・ショックともいえるもので、社会における法や秩序が何たるかが問われる危機的な状況であった。社会から、これらの問題を解決できる人材の育成が教育に期待されるようになった。

70年代前半に教育研究者は、これらの問題に対処するため、「教育の現代化」運動での科学主義の立場から一転して、人間主義や学習者中心主義の立場からカリキュラムの見直しを図り、市民性教育や価値教育、個性化教育に関する研究を行うようになっていった。こうした動きは「教育の人間化」と呼ばれ、理論的に浅薄で一時的な流行に過ぎないと見なされることもあった⁴⁾が、質・量ともに増大する心理学研究を理論的根拠にしてさまざまな角度から進展を見せた。

市民性育成に向けて道徳性育成アプローチを研究していたのは、ハーバード大学のコールバーグ(Lawrence Kohlberg)とカーネギーメロン大学のフェントン(Edwin Fenton)であった。コールバーグは道徳性発達論、フェントンはホルト社会科の開発で学界では評価を得ていた。

70年代に彼らは新たに市民性教育プログラムを開発するために、Civic Education Project(以下、CEP研究と略す)研究を共同で立ち上げた。この研究では両グループがコールバーグの道徳性発達論を研究理論として共有しつつ、それぞれが独自に市民性育成に向けた教育プログラムの開発を進めることが期待されていた。カーネギー側では、フェントンの社会認識形成論を活かしつつ、道徳性育成のための社会系教科カリキュラムを新たに開発することで、市民性育成に迫ろうとしていた。

よって本研究では、フェントンが市民性育成のためにコールバーグの道徳性発達論をどのように解釈して取り入れたのか、そしてそれらを基にどのような社会系教科カリキュラムを開発したのかを研究展開に沿って検討する。それによって、市民性教育における道徳性育成が果たす役割がどのように捉えられていたのかを明らかにする。

I 先行研究の分析

本研究の考察対象はCEP研究において中心的な役割を果たしたフェントンの研究成果である。彼については60年代に開発したホルト社会科が日本でも評価されていて、探究学習論や内容構造論、教材構成論から複数の研究がなされている⁵⁾。

金子邦秀氏は「生徒による歴史研究」とも言うべき歴史学習における探究学習論や教材構成論について、棚橋健治氏はホルト社会科での「構造」の概念について検討されておられた。桑原敏典氏は第12学年を対象にした『三つの都市の人間性』を検討されて社会科における人文科学的内容の位置付けを、また山田秀和氏は第10学年の『新合

衆国史』を検討されて歴史教育における価値注入回避の論理を明らかにされていた。渡部竜也氏は学問中心カリキュラムの構造という観点でホルト社会科を分析検討し、60年代当時の「学問の構造」とはどのようなものか、どの到達点に達していたのか、課題は何かを明らかにされておられた。これらの研究では70年代以降の研究成果であるCEP研究への言及はなされていない。

70年代のCEP研究については、伊藤啓一氏の論文において、コールバーグとの共同でなされた道徳教育研究の扱いでわずかに紹介がなされていたが、詳細な分析・検討の対象にはなっていなかった⁶⁾。

以上のようなことから、これらのことから本研究を行う意義はあると考える。

II 70年代の社会的要請としての市民性育成

フェントンは、「教育の現代化」への熱が醒めるにつれて「新社会科」の多くが失敗に終わったと結論づけざるを得なかった。その理由には、①新社会科を通じて多様な科学的な社会認識形成論が展開されたが、それらが深刻化した社会問題を解決するための市民性育成論にまで至らなかったこと、②新社会科の学問性が難解すぎて行われる授業が、教師の指導力と釣り合っていなかったこと、③子どもたちのわかりを踏まえたものになっておらず、彼らを置き去りにした教育になってしまっていたことが挙げられていた⁷⁾。これらは直ちに新社会科の意義を否定するものではなかったが、よりよい教育の創造に向けて克服すべき課題ではあった。彼は反省すべきは反省し、これからの社会を担う人材に期待されていることを把握しなおすことから始めた。

当時、アメリカ上院議会の労働福祉委員会では公民科教育を通じて育てるべき人材について、次のような報告がなされていた⁸⁾。

生徒は公民科で多様な政治構造と機能を学習するため、現在までの国内外の政治的展開、市民生活に影響する国際的な事象も学ぶことになるが、今日ではそれらを通して民主主義社会における市民の責任を理解させることが期待されている。市民の責任を理解させることは、市民性育成において知的かつ道徳的性向の育成という点で本質的な要素になる。

この報告からは、公民科教育を通じて民主主義社会における市民の責任を理解させること、それ

らを通じて知性と道徳性の育成を図り、市民性を育成することを期待されていたことがわかる。

フェントンは、ホルト社会科の開発時に、生徒が科学的な社会認識を積み重ねていけば、間接的にだが、市民性育成に貢献できると考えていた⁹⁾。そのため具体的に市民性がどのようなものかを特定するにまで至ってはいなかった。CEP 研究では「育成が期待される市民性とはどのようなものか」「今日の社会における市民の責任とはどのようなものか」「市民性育成に向けて知性と道徳性の育成はどうすれば為しうるのか」を明らかにすることが、最初の研究課題となった。

Ⅲ コールバーグ理論を活用した学習の構築へ

1 立法者としての市民が果たすべき責任

先にも述べたように、フェントンを中心とするカーネギー側の研究者らは、市民性育成に十分な知見を有していたとは言い難かった。そのため彼らは答えをコールバーグの研究成果や社会情勢の分析に求めざるを得なかった。

まずフェントンらはコールバーグの道徳性発達論の検討から始めた。彼らは道徳性発達論を資料1のように参照していた¹⁰⁾。コールバーグは著作で、ステージ4の者を法の服従者、ステージ5以上の者を立法者と呼び、境界として強く意識していた¹¹⁾。

両ステージは規則功利主義という点で括ることができるが、前者は「すでに作られたすべての規則を正当化」して社会の維持を重視するのに対し、後者は「法や社会が他のものよりもよいか」を問うことができ、個人の最大幸福を実現するために社会のすべての人々をひきつける法や社会をつくるのが可能になるという違いが見られた¹²⁾。道徳性の発達によって問題と見なされていない問題に気づくことができると考えられていた。

セカンドショックで個人の権利の擁護や社会秩序の維持、発展に向けた法や制度の改廃が市民の間で問われていた中で、フェントンらはコールバーグが示した法治国家に生きる市民の姿として共感した。そしてCEP 研究の目標として検討した結果、彼らはステージ4または5を高校卒業時までには到達すべき段階に挙げることにした¹³⁾。彼らは、生徒が法の服従者として社会の秩序を維持する方策を考えられるようにした上で、やがては法や制度の限界にあっては批判的に捉えて立法者として社会の発展に寄与できるようになることを目標に研究を進めていったのであった。では、

こうした市民の姿はどのような場面で目撃されていたのであろうか。

フェントンらが注目したのは、60年代以来の市民運動で、特に公民権運動で黒人らが採った市民的不服従(civil disobedience)の表明場面であった¹⁴⁾。市民的不服従はソロー(Henry D. Thoreau)の影響を受けたガンジー(Mohandas Gandhi)からキング牧師(Martin King, Jr.)へと伝わった手法で、60年代には黒人ら社会的弱者の抵抗手段となっていた。

50年代末から黒人ら少数派は、法や秩序の名の下に強制されてきた不公正を訴えるために、「直接行動」と「政治交渉」という道徳的信念に依拠する法抵触行為で、正義の実現を成し遂げようとしていた。彼らは法を犯し、秩序を乱した罪で処罰されることも覚悟して行動することで、不公正を訴え続けていた¹⁵⁾。やがてそうした決意に対して白人ら多数派の中でも、彼らに主張する場を与えて正当性を吟味する機会を、また適用される法や秩序の妥当性を吟味する機会を与えなければならぬのではないかと疑問が呈されるようになった。他方、少数派にも強制される法や秩序の不公正を訴える場合に、直ちに法に抵触する手段をとるのではなく、三権に対して合法的に権利を主張することが期待されるようになった。

法による秩序を重んじる一方で、現状を批判的に捉えて改めるべきではないかと苦悩する市民の姿は、まさにステージ4または5の段階にある者の姿であった。これらからフェントンらは、市民が社会的弱者の訴えに耳を傾けて、現行の法や秩序が公正かどうかを批判的に吟味し、必要ならば社会としてどうすべきかを議論して決断し、その実現に向けて行動することで社会を変革する、といったことができるようになることこそ、社会に対する市民の責任であると考えた。そして彼らはこうした決断に際して必要な能力・態度を市民性と捉えるようになったのであった。

フェントンらは、コールバーグと共有した市民の姿や彼らが果たすべき責任をより具体的に捉えることができたことで、研究に方向性を示すことができた。彼らは、アメリカ社会が解決すべき問題を選択し、研究協力者と共にカリキュラム化を検討していくのであった。

資料1 道徳性発達論における各ステージの傾向

○前慣習レベル

ステージ1…このステージにある人は身体的、物理的にもたらされる結果で良い悪いを判断する。彼らは罰を受けないように、褒美をもらえるように、権力者に従う傾向がある。

→公正とは権力者が善行と賞賛する行為によって褒められることである。

ステージ2…このステージにある人は自分の欲求を満たす行動をしがちであるが、時には他者の欲求も踏まえた行動もできる。このとき彼らは、正義や忠誠よりも功利的理由づけをする傾向がある。

→公正とは困った時に助けてくれた人に恩返しをすることである。

○慣習レベル

ステージ3…このステージにある人は他者を喜ばすことや助けることが良い行動とする傾向がある。また自分が属する集団の構成員がどのように行動するのかというステレオタイプの知識に基づいて行動しがちである。

→公正とは集団の構成員が正しいと同意することである。

ステージ4…このステージにある人は洗練された法や秩序、権威や複雑なルールに適應することができる。正しい行動とは義務を果たし、権威やルールを尊重し秩序を維持する傾向にある。

→公正とはルールが間違っているとしても、それに従って行動することである。

○原理レベル（脱慣習レベル）

ステージ5…このステージにある人は独立宣言や合衆国憲法のように批判的に検討された末に同意を得たものを基準に照らして正しいとされる行動を採る傾向にある。公共の福祉という点から理論的検討を行って必要と判断すれば、法律の修正や新規立法を主張することもある。

→公正とは違法行為を犯した人に対しても憲法で保障された権利を擁護することである。

2 道徳性育成に向けて

フェントンらは、道徳性育成のための学習をどのように構築しようとしていたのであろうか。

コールバーグは、道徳を感情や行動、社会制度の形式ではなく、判断の形式や意思決定過程の形式と捉え¹⁶⁾、学習によってそれらがどのように変容していくのかを段階別に表していた。こうした性質を支えていたのは認知能力(cognitive ability)と社会的洞察力(social perspective)で

あった。

コールバーグによれば、ピアジェのいうところの形式的操作期に社会事象やジレンマに関する情報とデータを収集、分析、解釈するための認知能力が発達するが、このとき彼らに他者の立場や視点に立って考えられる社会的洞察力が備わっていれば、多様な立場や視点から問題の本質を的確に捉え、話し合うべき争点を見つけ出して解決に向けての採りうる選択肢を導けるようになるとされた¹⁷⁾。考え抜いて導いた選択肢は、生徒を葛藤させ、容易に判断できない状況に追い込む。こうしてなされた判断には他者を説得するための合理的な理由が付されるようになり、やがて社会の発展に寄与する責任ある決断ができる市民の育成に結びつく。そのため彼らは、教師が生徒に十分な社会認識を形成した上で、多様な立場から物事を考えることができる葛藤場面を組み込んだ学習を構築していかなければならなかった。

このときに付される合理的とされる理由は、それぞれの認識によるところが大きいため、なされた決断を共有することは本来は難しい。

コールバーグは道徳判断を「道徳原理によっており、普遍的で、すべての人にすべての状況で用いられるべき選択様式によるもので¹⁸⁾、道徳原理を「選択のための一般的な指針」と捉えていた¹⁹⁾。生徒が他者と共有しうる判断ができるようになるには、彼らが選択に値する行為を、一般的な個人の権利また社会全体から批判的に吟味して一致した規準によって判断する学習が必要になる。普遍的にすべての人が行う選択の規準となる道徳原理には、「普遍的で規範的な原理」である公正(fair)こそがふさわしいとされた²⁰⁾。公正は各個人を公平に扱う原理で、どのステージにも共通する性質として平等性と相互性が見られたため、ステージの異なる者が議論に混在していても用いることができるとされた²¹⁾。道徳性の発達を促す中で公正原理の質を高めていく必要があった。

上記のことから道徳性を育成するには判断の過程において、生徒がお互いがもっている公正原理の意味の違いに気づき、十分に自他のものを吟味した上で妥当であれば認めて受け入れて、公正原理の意味の書き換えができるような学習を構築していくことにした。

こうした学習は、生徒の価値を閉ざすものにはならないのであろうか。学習を通して生徒に道徳性発達が促されるにつれて、前慣習レベルでは自分または少数の他者、慣習レベルでは属する集団、

原理レベルでは社会、国家、と自己中心的な発想から多くの人たちのことを慮った発想へと変化していく。これは社会化であるが、最終的には現行の法や秩序が公正かどうかを批判的に吟味し、必要ならば社会としてどうすべきかを議論して決断し、その実現に向けて行動するという対抗社会化までを見据えたもので、生徒の価値観を閉ざすものとはなっていなかった。

これまでの検討から、CEP 研究でフェントンらは、市民が問題状況において個人の権利の擁護や社会秩序の維持・発展を志向しながら、どうすべきかを追求し続け、決断し行動することを市民の責任と捉え、そのときに必要な能力・態度を市民性と捉えていた。問題に気づき、公正な社会の実現に向けた判断や行動の普遍的な規準となるものが道徳性で、学習を通じて公正な社会の実現に向けた普遍的な規準として生徒らの中で研ぎ澄まされていくのであった。

フェントンらはこれら成果に基づいて、研究前期にあたる73年に環境教育カリキュラムを開発していた。以下ではそれらを検討する。

Ⅳ 研究前期：市民的不服従による問題解決を学ぶ環境教育カリキュラムの開発

70年代前半は、環境への対策をおろそかにした企業が利益を上げ続ける一方で、環境悪化で生活や健康が悪化し、負担を被っている市民が存在するという状況において、何が公正なのかが問われていた。環境に対して同じ問題意識をもった市民が集い、組織立てて活動するようになっていた。

フェントンの共同研究者であったグレゴリー(George Gregory)は「効果的な公民科課程では、市民が政治的または私的決定に向けて動的メンバーシップとしての市民性を育成することができる」と述べていた²²⁾。これは、生徒が深刻化する環境問題をどうすべきかを学習する過程で、解決すべき当事者としての立場や課せられる役割や負担を自覚し、より多くの人々の幸福に向けて採るべき選択肢を導いて決断することであった。これらが生徒の民主主義社会における政治的手続きに対する信頼を強め、その方法である議論と多数決を尊重するようにし、民主主義社会の一員にふさわしい態度を育成できるとされた²³⁾。

こうした考えに基づいて、74年にグレゴリーは「民主主義の諸問題」課程用に環境教育課程『環境の変容』を開発した。具体的には、単元1「自然環境を共有する私たち」では、生徒は一部の企

資料2 『環境の変容』の価値の明確化の学習過程

(主要発問) 市民は、環境保護にどのような役割を担うべきか。	
基本認識の確認	分析発問 環境を尊重する市民が下した個人的な決定にどのような態度で接するのか。
	環境と人間の生活 1) 環境を粗雑に扱うべきか。 2) 家族の規模を制限すべきか。 3) どの環境的要因が人間の生活習慣の形成に影響するのか。
公的解決に向けた市民の活動	分析発問 環境を保護するために、周囲の人に対してどのようにして影響力を行使すべきか。
	公への主張 1) 手紙で訴えたり言葉で説得することは、環境保護においてどのような役割を担ったといえるのか。
	司法による問題解決 2) 環境問題の解決に向けての提訴に参加すべきか。 a) 市民による訴訟は、問題の解決にどのような役割を果たすことになるのか。 b) 市民に審問に参加する義務はあるのか。 c) 市民は法制化に向けて環境監視委員になったり、必要なデータを収集したりすべきか。
市民の義務	3) 環境保護に周囲の人を巻き込むべきか。 a) 環境に関わって、地域社会で市民はどのような義務を負うのか。
集団での活動と構成員の役割	分析発問 集団活動において、その構成員にはどのような役割を担うことが求められるのか。
	個人の関与 1) 個人は集団活動でどのような役割を担うべきか。 a) 集団活動において好まれるのはどのような行為か。 b) 個人は集団活動に財政的支援で協力すべきか。
市民的不服従	2) 環境保護運動でどのような活動をすべきか。 a) 環境教育を重視する集団は、願いを実現するために政治にどのように影響力を行使すべきか。 b) 環境への意識でつながった集団は、願いを実現するために、政治にどのように影響力を行使すべきか。 c) ボイコットやストライキ、抗議行動、示威行動に参加すべきか。
(主要発問) 社会は、環境の変化にどのようにして気づくのか。	
民主社会における意思決定	分析発問 健康に生活するために市民が、環境の変化に気づき、それに疑問を呈することができる政治システム、経済システムとはどのようなものか。
	決定に影響する政治的・経済的要因 1) 政治システムは、どのような意思決定過程を有しているのか。 2) 市民や彼らが属する集団は、意思決定過程においてどのような役割を担っているのか。 3) 産業界は、意思決定過程においてどのような役割を担っているのか。
	1) 良好な環境を保障しつつ、経済的な観点も踏まえてなされる決定はどうあるべきか。 2) 経済システムは、良好な環境を保障するために無限に成長を遂げるべきか。

George Gregory, *Environment and change: social studies unit*, Carnegie-Mellon University, 1974, pp.13-16. (筆者作成)

業や人が環境問題を生じさせていることを把握して、市民の共有財産である環境を守るのか、それとも経済的発展を優先するのかで、仮の意思決定をして立場を表明する。

単元2「あなたに何ができるのか」と単元3「環境を守るための組織的取り組み」では、悪化しつつある環境を放置することはできないため、何かしらの対策を立てねばならないことを自覚し、実際にできることを理解するようになっていた。

単元2では環境調査報告や過去の裁判記録の閲覧、議員への陳情など公権力との「政治交渉」を中心に公正の実現に向けて採りうる具体的な手段を選択する。単元3では、デラウェア州の水供給地の汚染問題を題材に、環境を守ろうとする団体とそれを支える市民、環境監視者の取り組みに理解を深めながら、自らの地域の問題に当てはめたときに解決に向けて参考になる「直接行動」の手がかりを探る。そして生徒は近隣や学校で問題解決に取り組む団体を設立すると仮定して、団体の目的や行動計画や手立て、それらに伴って生じる現実的な課題を議論しながら克服していくことで、一員として運営の困難さを理解すると同時に課せられる責任の重さを自覚させるのであった。

単元4「環境問題の解決に向けての選択肢」では、単元2, 3で環境を改善する必要性を理解し、そのための方法も学んできたが、経済優先でも環境優先でもどちらも生活を維持することが困難であることに気づくことから始まる。優先すべきは、自由な経済活動を営む権利かよりよい環境での生活を送る権利かで葛藤させて、生徒が安易に決断できない状況下に置く。そして実際に同じ葛藤に直面したデラウェア州の市民が下した決断（当地の市民は経済的発展よりも環境改善を優先させて、1971年にデラウェア沿岸地帯法、Delaware Coastal Zone Actを成立させた）を迫体験していく。生徒は彼らの決断と先に行った自らの判断を照らし合わせて吟味するが、このとき自らの決断に見られる公正を省みて妥当性を検討することが、公正原理の質を高める機会となるのであった。

以上『環境の変容』では、「直接行動」「政治交渉」といった市民的不服従での社会参加を学びつつ、共有する環境を悪化させてきたこれまでの法や秩序を改め、よりよく生活する権利を擁護しなくてはならない市民の責任を自覚し、何がより多くの人の幸福につながるのかを問い続ける立法者としての決断を迫体験するようになっていた。その中で彼らが他者との活動や議論で受け入れるべき意見によって考えや判断を修正したり、またす

でに為された責任ある決断に触れて自らの考えを省察したりする中で自らの公正原理を問い直すことで、道徳性が育成されるのであった。

グレゴリーは道徳性を育成する社会系教科カリキュラムの開発という点では一定の成果を示すことはできた。だが、環境や地理、経済に関する科学的な社会認識をどう形成するのかまでは示すことができず、研究後期の課題となった。

V 歴史学習における道徳性育成

研究後期には歴史学習に力点を置いて研究が進められた。彼らの研究は、まずホルト社会科『新合衆国史』の改訂に始まり、道徳性育成のための歴史学習の構築、歴史カリキュラムの開発へと進展していった。以下で、それぞれを検討していく。

1 ホルト社会科『新合衆国史』の改訂

69年に出版されたホルト社会科『新合衆国史』は75年に改訂版が出されていた²⁴⁾。これらの違いは、内容の精選（ページ数の減）、図表やグラフ、写真といった資料の充実だけでなく、生徒にジレンマを喚起する問いの付与にもあった。

例えば、第26章「民主主義社会における機会の均等」では、①第一次世界大戦時の黒人兵士の徴用、②リトルロック事件、③公民権運動といった内容を学習する過程でいくつかの問いが付されていた。

主なものとしては、①では「社会から差別されてきた人たちが（社会への忠誠を示す手段の1つともみなされる）兵士としての徴用を拒むのを正当化できるだろうか」、②では「どのような状況にあったとしても、裁判所命令を強制執行するために連邦政府は軍を派遣すべきだろうか」、③では「社会的に成功した黒人は指定された居住地に住み続ける義務を負っていたのか、また社会的に成功した白人はスラム街住民であったとしてもそこに住み続けるべきなのか」「人は人種を越えた交流を受け入れるべきなのか」であった²⁵⁾。

改訂版も「生徒による歴史学習」なる探究法で学習して科学的な社会認識を形成するようになっていたが、これらの問いを付すことで、ジレンマを喚起し、議論を方法に学習できるようにもしようとしていた。これらの問いの付与は、道徳性育成を意識したものではあるが、取り上げるか否かは教師次第であり、初版と比べても枠外に付けたしがなされた程度に過ぎなかった。

このため道徳性育成に向けて議論を方法とする歴史学習の構築に向けた検討が始められたので

資料3 歴史上のジレンマを解消するための議論過程 事例：「ボストン虐殺事件」の場合

教材の提示と事実の確認	<p>第1段階 ジレンマの提示 (10分程度) 【アダムスのジレンマ】1770年のボストンでの虐殺事件直後、英国支持派は虐殺を主導したプレストン大尉を保護するようにジョン・アダムスに求めた。彼は3人のボストン市民の殺害に関与したと告発されていた。植民地開拓者らの厳正な処罰の要求に共感していた彼は板ばさみとなり悩んだ。彼はすべての被告人には弁護士がつけられるべきであると考えていたが、ボストンには彼を弁護する者などいないこともわかっていて。そして彼自身が被告人の保護要請を受け入れた場合、ボストン市民から受けるかもしれない報復を恐れていたし、友人や家族の反応も気にしていた。アダムスは、プレストン大尉を保護すべきなのだろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・植民地開拓者と英国兵士の間に何が起きたのか。 ・ジョン・アダムスは、どのような人物なのか、どのような権限を有していたのか。 ・アダムスは何を求められていたのか。 ・彼はどのようなジレンマを抱えているのか。
立場の設定	<p>第2段階 問題状況に対する立場の設定 (5分程度) アダムスがプレストン大尉を保護すべきなのかについて理由も含めて、生徒の意見が明らかになった後、保護又は拒絶といったそれぞれの立場を表明させる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・プレストンを保護すべきか、すべきでないのか。どちらの場合もアダムスがすべきだと思うことを書き出さない。 ・保護か拒絶か、それぞれの理由も含めて書き出さない。
相互対話	<p>第3段階 小グループでの議論 (10分程度) クラス全員を意見に沿って小グループ(5~7人)に分ける。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・それぞれのグループの生徒に、他者の理由と自分の理由を比べて、違いを評価させる。 ・アダムスが保護すべきか、すべきでないかについて、グループ内で最も適切と考える理由を選び出しなさい。
集団での議論と意見の確認	<p>第4段階 クラス全体での議論 (20分程度) お互いの立場とその理由を表明する。どうすべきか議論した後、教師が観察し必要に応じて7種の検証発問を行う。教師は、生徒のジレンマに関する理解、意見、心境の変化を捉える。</p> <p>【検証発問】</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 理解度の確認に関わる発問 「彼が言ったことを自分の言葉で説明しなさい。」 2 生徒間の交流に関わる発問 「彼が言ったことをどのように考えるか。」 3 理由の確認に関わる発問 「それはなぜか。」 4 争点に関わる発問 「法を破る権利はあるのか。」 5 立場の転換に関わる発問 「アダムスの子どもはそうすることを望んでいただろうか、また隣人はどうか。」 6 普遍的な結論を導く発問 「ある人の望みを叶えて喜ばせたとしても、それが違法行為だったら私たちの日常はどうなるのか。」 7 定義づける発問 「公正、正義という言葉はあなたにとってどのような意味をもっているのか。」
まとめ	<p>第5段階 議論のまとめ (5分程度) 議論は理由に焦点化して展開されるが、最後に明瞭に自らの意見を主張していた生徒にそれまでの議論の内容を要約させる。生徒全員に理解したジレンマの内容を書かせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アダムスがすべきことについてどのように考えるのか、その理由はどのようなものか。 ・自分と反対の立場の人の意見やその理由に納得できないとすればその訳は何か。

Edwin Fenton, "Teaching history", Carnegie-Mellon University, unpublished paper, 1980, pp. 98-105. (資料より筆者作成)

資料5 歴史学習における概念形成過程 事例：「社会主義」の場合

歴史的意義の理解	<p>「社会主義」という概念は、多くの経済的・政治的システムを説明するために用いられてきた。ユートピア社会主義者、マルクス主義者、民主社会主義者、共産主義者はすべて自らのシステムを社会主義と呼んでいる。だが、それらはすべて異なるものである。それゆえ、「社会主義」という言葉を用いる歴史家は、特殊な歴史的文脈に位置づけることによって、それらが意味するものをそれぞれ定義する。スライドで、マルクス主義とユートピア社会主義に関する記述を提示する。スライドを使って、これら2つの思想が共有している点と異なっている点を明らかにさせる。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・社会主義という語句は常に同義で用いられているのか。 ・歴史家は社会主義のような語句をどのようにして定義すべきか。 ・これらのスライドは何のために用いられたのか。
語句の定義	<p>(辞書)【社会主義】商品の生産や分配のための実質的な手段としての集団的または政治的所有や民主的な運営を基盤とした社会組織の政治的経済的理論。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・辞書の定義を読み、自分の言葉で説明しなさい。(集団、民主的な運営、生産手段に留意させる。) ・次の問いの答えを自分の言葉で説明しなさい。 <ol style="list-style-type: none"> 1 社会主義は平和的または暴力的な手段によってもたらされたのか。 2 生産手段はどのように所有管理されるのか。 3 社会主義者は家族や宗教のような社会的な組織・団体に対してどのような姿勢で臨んでいるのか。 4 社会主義者は階級闘争を支援するのか、さまざまな階級の人たちが営む協同組合を支援するのか。
資料を通じた深化	<p>「これまでのすべての社会の歴史は、階級闘争の歴史である。私たち中産階級の新しい時代は.....階級対立を単純化している。全体として社会は、2つの非友好的な同士に、またお互いに直接対峙する2つの大きな階級に分けられる。無産階級は、中産階級からの資本を奪うために、国家の現状つまり労働者階級として組織される無産階級の現状でのすべての生産の手段を集中させるために、政治的主権を行使するだろう。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・この引用の典拠を答えなさい。 ・この文章に見られるキーとなる語句の意味を答えなさい。(新しい時代・中産階級・無産階級・資本) ・この引用に関係する問いに答えなさい。(階級闘争と生産手段の所有) これら2点の語句に対するマルクス主義者の考え方を記述しなさい。
応用と確認	<p>(引用)「最初の一年が過ぎた後に、組織された労働者は管理者や主任を自分たちで自由に選び出す。彼らは自分たちで利益を分配するだけでなく、自分たちですでに始まっている事業の拡大に適応していくだろう。」</p> <p>「今日の中産階級に直接向き合うすべての階級のうち、無産階級だけが真に革命的な階級なのである。」</p> <p>「私たちは、人が人を統治するのを嫌っており、それを終わらせるほど十分に勢いがある勢力ではないけれどもともに協力していく価値がある存在と彼らを見なしている。」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・各引用が、ユートピア社会主義者、マルクス主義者、アナキストのどの立場の主張かを根拠も含めて答えなさい。

Edwin Fenton, "Teaching history", Carnegie-Mellon University, unpublished paper, 1980, pp. 82-90. (資料より筆者作成)

あった。

2 CEP研究の議論アプローチと概念形成アプローチ

当初、フェントンらはコールバーグらが道德教育で用いていた「ジレンマを議論する方法」を歴史学習でも用いようと考えていた²⁶⁾。だが、歴史カリキュラムにふさわしい方法を明らかにすべく検討を進め、「歴史ジレンマを解消するための議論過程」を明らかにした。

この過程は「ジレンマの提示」「問題状況に対する立場の設定」「小集団での議論」「クラス全体での議論」「議論のまとめ」で構成されていた²⁷⁾。そこではこれらの過程に沿ってアメリカ独立の契機となったボストン虐殺事件を題材に、仲間の開拓者を虐殺した英国人容疑者プレストン大尉の扱いに悩む弁護士ジョン・アダムスのジレンマを取り上げた例が示されていた。

まず生徒が歴史的な背景を踏まえながら、アダムスの立場に立って「プレストン大尉を保護すべきか」に意見を表明するところから議論は始まる。授業者は議論の様子を観察しながら、必要に応じて7種類の検証発問を行い、生徒が議論の展開を随時振り返ることができるようにする。それらは「それぞれの意見の根拠はどのようなものか」「この場合にジレンマの本質に迫る争点はどのようなものか」「立場や役割を転換すると、各自の主張はどうか」「自分だったらと仮定した場合に結論は異なるか」「その根拠となった価値はどのようなものか」というものであった。

生徒は、弁護士として依頼を受けるべきか安全を確保すべきかで悩むアダムス、弁護を受ける権利を行使できないプレストン大尉ら、被害者の家族やその関係者らの立場から理解を深めていく中で、個人の感情を超えて被告の権利を擁護することを決めたアダムスの判断を吟味する。またアダムスだけでなく、周囲の人の立場で考えさせたり、自分と異なる他者の考えを分析・評価させたりすることで、彼らなりの公正原理に基づいた主張に揺さぶりがかけられる。これらによって生徒は、上位ステージにある他者の主張の正当性やよさに気づいたり、他者から批判的に捉えられた自らの主張に見られる自己中心性、法や秩序に対する見方・考え方を省みたりして、主張を改める機会が与えられる。それが公正原理の意味の書き換えに結びついたとき、道徳性が育成されたといえるのであった。

だが議論アプローチによる学習が効果的に展開

されるかは、生徒のそれまでの経験にかかっていた。それは生徒による議論にはイデオロギーと結びついた知識、差別感情を生じさせる誤解や偏見が飛び交い、一方的な主張を繰り返す、立場や役割を置き換えて考えることができないといった課題が見られたからであった。

このためフェントンらは、生徒が経験的に獲得してきた不確実な知識やそれらに基づく感情を排除して客観的な社会認識を導く方法を必要としていたのであった。彼は「歴史ジレンマを解消するための議論過程」と一貫するように、概念形成アプローチを新たに検討して、「歴史学習における概念形成過程」を構想した²⁸⁾。

この過程は「歴史的意義の理解」「語句の定義」「資料による深化」「応用と確認」で構成されていた。これは生徒が提示された資料に見られる概念の意義や背景を理解する、見出した争点に基づいて資料を解釈する、議論を通じて資料からわかるもっとも確からしい記述に基づいて定義する、それを別の資料に当てはめて確かめるといった過程であった。

例として挙げられていた「社会主義」では、厳密に区別されることがないユートピア社会主義とマルクス社会主義、民主社会主義、共産主義の主義主張に見られる特徴、それぞれの共通点と相違点を明らかにしようとしていた。生徒は集団の形態や運営方法、生産とその手段への考え方、他の組織との関係を資料に基づいて分析、解釈する。彼らはそれらをお互いの認識として共有しつつ、争点を設定して議論する。生徒は歴史家と同様にそれぞれの語句を自分の言葉で歴史的な文脈に位置づけながら識別することで、アメリカ市民が誤解や偏見をもって拒絶する「社会主義」を客観的な概念へと導こうとしていたのであった。

フェントンらは「歴史ジレンマを解消するための議論過程」と「歴史学習における概念形成過程」を構想することで、CEP研究での歴史学習における知性と道徳性の育成を授業レベルで明らかにすることができた。これらのアプローチがどのように組み合わせられて授業で用いられようとしていたのかを表す資料は見つからなかったが、これらが研究協力者と共有されて、研究の手がかりとなったであろうことは明らかである。

VI 研究後期：公的議論による問題解決を学ぶ米国女性史教育カリキュラムの開発

研究前期にグレゴリーが開発した『環境の変容』は、市民的不服従を方法に、これまでの法や秩序

資料4 『アメリカ史における正義を希求した女性たち』 単元2 「西部開拓期の女性たち」の単元計画

	主 要 な 発 問 ・ 指 示	生 徒 に 期 待 さ れ る 返 答
導 入 部	<ul style="list-style-type: none"> 19世紀にニューヨークからカンザスに、どれくらい家族が向かったのだろうか。 多くの家族がなぜカンザスに向かったのだろうか。 1856年にコルト家はなぜカンザスに向かったのか。 これまで住み慣れた地域を離れ、辺境へ移住した理由として思いつくものがあるか。 コルト家は、上流階級、中流階級、労働者階級のどの階級にあたるか。それはどのような根拠によるものか。 その他の開拓者はどうだったのだろうか。それはどのような根拠によるものか。 	<ul style="list-style-type: none"> 資料から推測される移住する家族の数。 経済的利点、農業のための気候上の適性、子どものためのよりよい教育環境の確保、社会的地位の向上など。 自由回答。
	<ul style="list-style-type: none"> コルト家の旅は、どのようなものだったのだろうか。 カンザスへの移住は、家族にどのような衝撃を与えたのだろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> 当時の西方移動では、低速での移動に伴う危険（強盗の襲撃など）、宿泊施設の有無といった困難に直面することが多かった。 コルト家は家族で行動していたが、夫が両親と妹を連れていた一方で、妻は母親と悲しい別れをしていた。当時は男性に比べて女性の方が自分の家族とのつながりを失いやすかった。
	<ul style="list-style-type: none"> 肉食主義者が多い地域への入植地に、コルト家が失望したのは19世紀の開拓者にとって特別なことであったのだろうか。 コルト家が落ち着いた地域社会について、コルト婦人は自分の母親に手紙でどのように知らせていたか。 あなたは、19世紀の開拓者にどのようなイメージ・考えを持っていますか。 カンザスへの移動はコルト婦人には困難なものであった。彼女は数多くの頭の痛い思いをしている。旅行記録を参照しながら、多くのプレッシャーがもたらしたコルト婦人の感情の変化とその要因として考えられる事柄をあげなさい。 	<ul style="list-style-type: none"> 当時、何も知らない開拓者が肉食主義者が多い地域への入植に失望することは珍しくなかった。開拓者が造り出した地域社会はその後も多くが受け継がれていったが、中には統治の失敗や誤った指導力のために消えていくものもあった。 落胆も含めて、移住によって家族と引き離された婦人の心情。 テレビや映画、その他から得ていた既知の知識を交流する。 旅の恐怖、列車の乗り過ごしやその他の輸送手段への困惑、家族から離れた孤独感、身体的疲労、初めての旅に対する想像以上の緊張、定住の問題など。
展 開 部	<ul style="list-style-type: none"> 資料から読み取れる当時の女性が従事した食事の用意に関わる仕事には、どのような事が含まれるのか。 資料に見られない食事の用意に関わる仕事には他に何かがあるか。 開拓期の女性は、食事の用意に関わる仕事にどれくらい時間をかけていたのか。 資料に見られる開拓者がしていた家事は何か。 資料に見られない家事で知っているものがあるか。 当時の女性は家事にどれくらい時間を費やしていたのだろうか。 現代の私たちの食事の用意にはどのようなものがあるのか。 開拓期と現代で、食事の用意にはどのような類似点と相違点があるのか。 私たちは、食事の用意にどれくらい時間を費やしているのか。 開拓期の女性と私たちの家事に質的、量的な違いがあるのだろうか。 	<ul style="list-style-type: none"> 食事作りのほか、保存食づくり、バターづくり、家畜へのえさやり、干し草の確保、畑の男性らへの水運びなど。 燻製品づくり、乳搾り、果物や野菜の栽培。 当時の女性にとって食事の用意に関わる仕事は重要な仕事で、食材の加工によっては1日かかるものがある。 食事の用意、掃除、洗濯、家族の健康管理、買い物など。 自由回答。 家庭での経験から推測する。 買い物、調理。 自由回答。
	<ul style="list-style-type: none"> 1926年と1968年の家事の種類や時間量の変化にどのような傾向が見られるか。 1968、1974、1977年の労働組合に所属する女性の割合は、何を示しているのか。 家事に費やす時間量の変化から、働く女性をもつ家庭の生活にどのような違いが見られるか。 	<ul style="list-style-type: none"> 週15～20時間。 開拓期の女性は家事に相当量の時間を費やしていたが、現代の女性もかなりの量の時間を費やしている。現代では、健康面にも衛生面にも気を配らねばならず、女性は子育てにも時間をたくさん費やしている。 買い物や家庭管理、家族の健康管理の時間が増え、食事の用意や衣服の修繕・洗濯などの時間は減っている。両者の生活に見られる違いを生じさせている機械化に気づく。 資料からアメリカ人女性（16歳以上）の40%強が労働組合に所属していること、結婚後も女性の半数近くが仕事をしていることを読み取る。 個人がおかれた環境や優先順位が多様化したことで生活様式が変化し、女性が家事に関わる時間が減少した。
終 結 部	<ul style="list-style-type: none"> 選挙権(suffrage)という言葉は何を意味しているか。 選挙権はなぜ重要なのであろうか。 19世紀の改正法案の通過は、女性の選挙権付与に関する議論にどのような影響を与えたのか。 女性に選挙権を付与した最初の11州はどこか。選挙権付与を認めた各州で検討されるようになったのはいつごろか。 女性に選挙権を付与した11州の地理的位置には、どのような傾向があったのか。 19世紀の改正法案成立まで、女性に選挙権を付与していなかったのはどの州か。 改正法案成立まで、女性が投票できないことにどのような意見が出されていたのか。 西部各州で女性に選挙権が付与された理由を説明する仮説を設定するなら、どのようなものとなりますか。 女性に対して好意的に見ている人たちの割合はどの州が高いですか。 これらの州で女性への好意と選挙権の付与にはどのような関係があると思うか。 あなたが19世紀中頃のアメリカ開拓期に生きてると仮定して、男性と同じ権利を持つ女性を好ましく思えますか。それはどのような理由によるものか。 あなたは20世紀に生きる男性と女性が同じ権利を持つべきだと思いますか。それはどのような理由によるものか。 	<ul style="list-style-type: none"> 投票する権利。 民主政治または代議政治はアメリカ政治の基本原則である。投票行動は、市民が政治的意思決定者を選び、自らの意見を政治に反映させるためのものである。 改正法案の通過は、各州での女性の選挙権付与に関する議論に影響を与えた。それまで女性の選挙権付与を否定していた州では、選挙に参加できなかった人たちの行動に劇的な変化をもたらした。西部各州では州法を改正し、1920年頃までには女性に選挙権を与えられていた。 ワイオミング州(1869)、ユタ州(1870)、コロラド州(1893)、アイダホ州(1896)、ワシントン州(1910)、カリフォルニア州(1911)、アリゾナ州(1912)、カンザス州(1912)、オレゴン州(1912)、モンタナ州(1914)、ネバダ州(1914)。 西部各州は、中東部や南部各州よりも性別を基準に投票する権利に差をつける傾向は見られなかった。 ペンシルベニア州、ウエストバージニア州、メリーランド州、バージニア州、ノースカロライナ州、サウスカロライナ州、ジョージア州、アラバマ州。 少なくとも、中東部や南部の各州では、選挙権付与に関して性別で差別する傾向があった。 開拓者は新たな地でよりよい環境を作りあげようとしていた。それは女性の家庭への経済的貢献に対する感謝の念や明らかに男女平等を意識したと思われる生活様式に表れていた。 ユタ州を除く西部各州では女性を尊重する意識が見られた。 地域社会において男性に比して女性数が不足していたことが、彼女らの地位や発言力を高め、それが選挙権付与につながった。 自由回答。 自由回答。

Susan Kullmann, *Woman's role in the quest for justice in American history*, Carnegie-Mellon University, 1980, pp. 117-151.
 (資料より筆者作成)

を改めなくてはならない市民の責任を自覚しつつ、立法者としての決断を迫体験するようになっていた。

だが研究前期から研究後期にかけて、状況は刻一刻と変化し、社会では市民がさまざまな問題を公的機関に持ち込み、行政や立法、司法といった公的な場での議論による解決を志向するようになっていた。

80年にフェントンの共同研究者であったクルマン(Susan Kullmann)は、こうした状況を考慮して米国女性史課程『正義を希求した女性たち』を開発した²⁹⁾。この課程は、ホルト社会科『新合衆国史』との併用を意図して開発されていたが³⁰⁾、研究前期の科学的な社会認識形成をどう保証するのかという課題を克服するためであったと推測される。

『正義を希求した女性たち』は、単元1「植民地期に生きた女性たち」、単元2「西部開拓期に生きた女性たち」、単元3「さまざまな分野で活躍したアメリカの女性たち」、単元4「ERA: 議会公聴会シミュレーション」で構成されていた。これらは、生徒が女性の置かれた境遇に焦点を当てて植民地期から現代までの歴史的な歩みをたどりながら、不公正であることは明らかなのに憲法上の男女平等がなぜ実現できなかったのかを考えるようになっていた。

単元1と2では、植民地期から西部開拓期に生きた女性たちの日常生活に見られる男性との関係や担った役割を理解していく。そして男性が女性に対する差別意識をどのように社会構造や経済システム、政治信条に盛り込んで貶めていたのかを資料に基づいて読み解き、男性側の主張とその根拠に見られる公正原理を吟味することで、現代までなぜ男女平等が実現しなかったのかを問いとしてもつようになる。単元3「さまざまな分野で活躍したアメリカの女性たち」は、生徒が社会の発展に貢献した女性の業績を調べ、分析発問に基づいて果たした役割の大きさを理解するようになっていた。生徒はこれらから男性に比して女性の能力が劣っていたわけではなく、当時は機会が与えられず、公正な扱いがなされていなかったことわかるようになる。

単元4「ERA: 議会公聴会シミュレーション」では、憲法の男女平等修正条項(ERA: Equal Rights Amendment, 72年に連邦議会通過後に38州の承認を必要としたが、得られずに不成立)の実現に向けた70年上院議会公聴会を場面に設定したロールプレイが計画されていた。

授業では生徒に上院下院の議員、公聴会参考人、ロビースト、ジャーナリストの役を与え、それぞれに役柄や設定に応じた意見を述べさせる。このとき生徒は役や設定を通じてそれぞれの発言の違いに注目することで、人の立場や役割が意見の形成に影響していることを理解する。そして生徒は女性への差別的扱いが能力によるものではなく、平等に機会を与えられなかったためでありながら、憲法改正がなされなかった不公正さに、認知の不協和を引き起こされ、不公正の是正に向けて意欲をかき立てられるのであった。

最終的に生徒は、歴史的経過も踏まえて法案の成立を阻んだものは何だったのかという問いを学習を通じて導き、この場合の公正とはどういうことなのか、その実現に向けてどうすべきなのかを議論していく。女性の権利を擁護するのに現行の法や秩序の限界が明らかな状況下で、生徒は他者との議論を通じて公正な社会を実現するために、どうすればよいのかを問い続ける市民になっていくことが期待されるのであった。これが、クルマンが捉えた80年代以降のアメリカ社会における責任ある市民の姿であろう。

以上、フェントンらは、知性を育成するホルト社会科『新合衆国史』と道徳性を育成する『正義を希求した女性たち』の併用案を示すことで、歴史学習における市民性育成のあり方を示すことができたのであった。これをもって7年にわたるCEP研究は終えられた。

おわりに

以上、フェントンらが取り組んだCEP研究を展開に沿って検討してきた。これらの特質は次の4点である。

① CEP研究では社会を批判的に捉えて問題に気づき、葛藤しながらも自らの責任においてそれらを解決しようとする市民の育成がめざされていた。

② CEP研究では、個人の権利を擁護しつつ社会秩序の維持・発展に向けて責任ある決断と行動をなすのに必要な能力・態度が市民性、問題に気づき、公正な社会の実現に向けた判断や行動の普遍的な規準となるものが道徳性と捉えていた。ここでの道徳性育成は最終的には対抗社会化までを見据えており、生徒の価値観を閉ざすものではなかった。

③ CEP研究ではアメリカ社会の各所にみられるジレンマを取り上げて教材化し、それらの学習を通して生徒を葛藤させ、主張とその根拠を省み

させることで道徳性を育成しようとしていた。取り上げた教材は、環境や差別などアメリカ社会が解決を迫られた深刻な問題状況であった。

④彼らは道徳性発達論や認知の不協和といった心理学の成果を活用したり、追体験やロールプレイなど生徒のわかりにも配慮した学習が構築したりと、新社会科の課題を克服し、「教育の人間化」という時代の要請にも応えようとしていた。

彼らは7年にわたる研究で、コールバーグとは異なる教科指導という独自の方法で、道徳性育成アプローチを完成させ、市民性育成に向けた提案を為すことができた。コールバーグの研究成果そのものへの批判や CEP 研究の到達点に対する疑義もあり、直ちに今日の私たちに有意義な示唆を得られるものではない。だが、道徳性育成アプローチを明らかにすることで、フェントンが構想した市民性教育における道徳性育成が果たす役割を示したことが本研究の意義である。

本研究では社会系教科カリキュラムによる道徳性育成に焦点を当てて検討したが、CEP 研究で採られていたそれ以外のアプローチについては十分に検討できなかった。コールバーグはジャスト・コミュニティ・アプローチを提案し、道徳性育成に向けて研究を重ねていたが、フェントンらもジャスト・コミュニティ・アプローチによる道徳性育成を模索していた。道徳性育成に向けて教科指導と教科外指導のつながりを考える上で検討の必要があろう。

注)

- 1) 川口広美「学校シティズンシップ教育カリキュラムにおける道徳性の位置づけとその意義—イングランドの場合—」『広島大学大学院教育学部研究科紀要』第二部第59号, 2010, pp.67-76.
- 2) *ibid.* 1), pp.75-76.
- 3) Fred M. Newmann, "Building rationales for civic education", James Shaver Editor, *Building rationales for citizenship education*, National Council for the Social Studies Bulletin 52, 1971, p.7.
- 4) Edwin Fenton, Civic Education Project reading 5, "A rationale for a civic education Social Studies curriculum", The Carnegie-Mellon University-Associated schools Civic Education Project unpublished Paper, 1979, p.5-4.
- 5) 本研究はホルト社会科を直接的な考察対象とするものではないが、こうした成果が70年代の

市民性育成の基盤となっていた点は指摘しておく。ホルト社会科はフェントンを中心に開発された次のような一連の教科書の総称である。

John R. Coleman, *Comparative economic systems: an inquiry approach*, Holt, Rinehart & Winston, 1968. Mindella Schultz, *Comparative political systems: an inquiry approach*, Holt, Rinehart and Winston, 1967. Irving Bartlett, *A New history of the United States: an inquiry approach*, Holt, Rinehart and Winston, 1969. John M. Good, *The shaping of western society: an inquiry approach*, Holt, Rinehart and Winston, 1968. Richard B. Ford, *Tradition and change in four societies: an inquiry approach*, Holt, Rinehart and Winston, 1968. John H. Sandberg, *Introduction to the behavioral sciences: an inquiry approach*, Holt, Rinehart and Winston, 1969. John M. Good, *The humanities in three cities; an inquiry approach*, Holt, Rinehart and Winston, 1969.

これらホルト社会科に関する先行研究には次のようなものがある。金子邦秀「アメリカ新社会科における歴史の教授法—E. フェントンの場合—」『社会科研究』第23号, 1974. 金子邦秀「アメリカ新社会科における教材構成論—比較政治学に基づく政治学習—」『教育学研究紀要』第21号, 1976年. 金子邦秀『アメリカ新社会科の研究—社会科学科の内容構成—』風間書房, 1995. 棚橋健治「社会科カリキュラム開発における『構造』概念について—E. フェントンの所論を手がかりにして—」『社会科研究』第31号, 1983年. 桑原敏典「社会科における人文科学的内容の位置付け—ホルト社会科第12学年『三つの都市の人間性』を手がかりにして—」『社会科研究』第49号, 1998年. 桑原敏典「社会科における人間理解の意義—学際的内容に基づく社会科カリキュラムの原理的考察—」『岡山大学教育学部研究集録』第112号, 1999年. 山田秀和「歴史教育における価値注入回避の論理—中等ホルト社会科『新合衆国史』を手がかりとして—」『日本教科教育学会誌』第30巻第4号, 2008. 渡部竜也「米国における『批判的思考』論の基礎的研究 (I) —学問中心カリキュラムにおける『学問の構造』論の展開—」『東京学芸大学紀要人文社会科学系II』第62号, 2011.

- 6) 伊藤啓一「コールバーグ (L. Kohlberg) の道徳教育論」大阪教育大学道徳教育教室『道徳教育学論集』4, 1985, pp.1-13.
- 7) Edwin Fenton, "A rationale and set of

- objectives for a civic education social studies curriculum” , *Social studies reivew*, vol. 19, no. 1, Fall, 1979, p.52.
- 8) *ibid.* 7), p.52.
- 9) Edwin Fenton, “The history and social science curriculum and the advanced placement program” , *Carnegie Institute of Technology Educational paper*, 1962, pp.5-6.
- 10) Edwin Fenton, “Teaching history” , draft, 1980, pp.24-26. と *ibid.* 4), p.5・7. より作成。資料中の斜体文は、フェントンらによる調査で明らかにされた生徒による公正原理の意味づけである。
- 11) 水野重史編『道徳性の発達と教育—コールバーグ理論の展開—』新曜社, 1985, pp.72-80.
- 12) *ibid.* 11), p.75.
- 13) *ibid.* 4), p.5・7.
- 14) *ibid.* 4), p.5・13.
- 15) 中島和子『黒人の政治参加と第三世紀アメリカの出発』中央大学出版部, 1989, p.129.
- 16) *ibid.* 11), p.94.
- 17) *ibid.* 4), p.5・7.
- 18) *ibid.* 11), pp.99-100.
- 19) *ibid.* 11), p.100.
- 20) *ibid.* 11), p.101.
- 21) *ibid.* 11), p.62-65.
- 22) George Gregory, *Environment and change: social studies unit*. Carnrgie-Mellon University, 1974, p.4.
- 同じくカーネギー側の協力者であったスウィニーも高等学校用環境教育カリキュラムの開発を行っていた。Robert Sweeney, *World environmental concerns: social studies unit*, Carnrgie-Mellon University, 1974.
- 23) *ibid.* 23), p.4.
- 24) Irving Bartlett, Edwin Fenton, David Fowler and Seymour Mandelbaum, *A new history of the united states: an inquiry approach*, Holt Rinehart, and Winston, Inc., 1975.
- 25) *ibid.* 25), ① p. 669, ② p. 673, ③ p. 678.
- 26) Ronald E. Galbraith and Thomas M. Jones, *Training manual for teaching moral development lessons*, 1973, Caenegie-Mellon University, pp.10-11.
- 27) *ibid.* 10), pp.98-105.
- 28) *ibid.* 10), pp.82-90.
- 29) Susan Kullmann, *Woman's role in the quest for justice in American history*, Carnrgie-Mellon University, 1980.
- 30) *ibid.* 30), p.11.