

アメリカ社会科の「参加」学習論における「コミュニティ」概念の位置：
ニューマン&オリバーの「教育とコミュニティ」(1967)の分析を通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2015-04-28 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 唐木, 清志 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.14945/00008335

アメリカ社会科の「参加」学習論における 「コミュニティ」概念の位置

—ニューマン&オリバーの「教育とコミュニティ」(1967)の分析を通して—

'Community' in Learning through Participation in the Case
of U.S. Social Studies Education

—An Analysis of 'Education and Community'

(Fred M. Newmann and Donald W. Oliver)—

唐木清志

Kiyoshi KARAKI

(平成8年10月7日受理)

1 本研究の目的

1975年、アメリカの教育学者F. M. ニューマン(Fred M. Newmann)は『市民的行為のための教育(Education for Citizen Action)』¹⁾を刊行し、そのなかで、社会科の学習論に関する一つの注目すべき、そして今日の日本の教育改革を考える上で示唆に富んだ提案を行なった。彼のいわゆる「『参加』学習論」²⁾が、それである。

さて、同書刊行に先立つこと8年、1967年、ニューマンはD. W. オリバー(Donard W. Oliver)と共に「教育とコミュニティ(Education and Community)」³⁾と題する論文を発表した。日本でも、一部の社会科教育学者によって、ニューマンあるいはオリバーの研究はなされているが、同論文への言及はほとんど皆無に等しい。その背景には、1960年代の社会科を「社会科学」と一面的に色付けてしまう研究者の態度⁴⁾や、ニューマンとオリバーの研究を「論争問題アプローチ」に限定してとらえている研究者の認識不足⁵⁾にあったと思われる。同論文の中で、彼らはいくつかの重要な提案を行なっている。その中でも注目すべきは、彼らが「学校が唯一の教育の場である」という近代的な教育観を批判し、「教育の再生」を目的として、「学校(問題中心の体系的・計画的な学習指導)」「実験室・仕事場・工場(コミュニティにおける問題中心の活動に実際に参加すること)」「コミュニティセミナー(異年齢・異業種の人々が共通関心の下に一つの問題を議論すること)」という三つの学習の文脈の関連性を提案したこと。さらに、コミュニティに存在するさまざまな教育資源を発掘・配置する過程で、近代社会の中でその関係性を疎外されてきた人々が経済的・民族的・倫理的・職業的壁を乗り越えて「教育」というシンボルの下で協働し、最終的にそこで得られた人々の関係性の回復が「コミュニティの再生」へと繋がると主張したことにある。

本研究の目的は、「参加」学習論の性格を理解する際に必要不可欠である「コミュニティ」という概念に注目し、「参加」学習論における「コミュニティ」概念の位置を明らかにすることにある。またそのために、本研究は次の三つの手順によって進められる。第一に、ニューマンとオリバーが提出した『『偉大な社会』／『コミュニティの喪失』』という対立する社会観に注目し、「参加」学習論は「偉大な社会(大衆社会)」の拡大を疑問視し、「コミュニティの喪

失」を克服する手立てを講じる過程で誕生したことを指摘する。また、その際、「参加」学習論にとって理論的にも方法的にも拠点となるコミュニティの性格に関するニューマンとオリバーの見解が示される。第二に、「偉大な社会」の下での教育の現状、あるいは当時（1960年代）の教育改革の問題点を指摘する。「学校が唯一の教育の場となっている」「教育が公共的に独占されている」「企業型官僚制をモデルとして学校教育が成立している」といった問題点の指摘は、「参加」学習論の必要性を主張するのに貴重な文脈を提供する。第三に、ニューマンとオリバーの教育改革に関する提案が示される。彼らの提案する三つの学習の文脈とは、「学校（→問題解決学習）」「実験室・仕事場・工場（→学校外活動、「参加」学習）」「コミュニティセミナー（→子どもと大人の交流、大人の職場からの解放）」であり、それらは今日の日本における教育改革を考える上でも示唆に富んだ文脈を提供する。

2 「偉大な社会」と「コミュニティの喪失」—対立する二つの社会観—

ニューマンとオリバーは、1960年代のアメリカ社会の解釈の仕方として、「偉大な社会 (great society)」と「コミュニティの喪失 (missing community)」の二つを挙げている。この二項対立の図式は、F. テーニエンス (F. Tönnies) の「ゲゼルシャフト」と「ゲマンシャフト」、あるいは、R. M. マッキーバー (Robert M. MacIver) の「アソシエーション」と「コミュニティ」⁶⁾、そして、彼らが最も影響を受けたと思われる⁷⁾、R. A. ニスベット (Robert A. Nisbet) の「ソサイアティ」と「コミュニティ」と同類のものである。

周知の通り「偉大な社会」とは、ケネディ大統領（1960-63）の後継者であるジョンソン大統領（1963-68）が掲げた経済成長を刺激するための政府計画をさす。その中には、具体的な政策として、減税計画、人種差別廃止諸法、選挙権行使保護に関する諸法、老人に対する健康保険、教育に対する連邦支出などが含まれていた。民主党大統領であったジョンソンは、フランクリン・ルーズベルトのニューディール政策を模範としており、そのような意味からも、彼の政策が民主党の伝統的な政治理念の一つである「大きな政府」⁸⁾に基づくものであったことは明白である。また、アメリカの1960年代は、科学技術者が政府と並んで権力をもった時代であった。政府と社会科学の権力は容易に結び付き、社会工学的な発想に立って、政府は次々と合理的な政策を作成、実行していく。こうして、当時は「科学技術の進歩と将来の世界にたいする楽観主義が支配した」⁹⁾時代と呼ばれるに至るのである。その点を、ニューマンとオリバーは次のように述べている。『偉大な社会』という見方は、人間の進歩に対する強力な楽観主義、そして都市化・技術化・経済発展を進展させようとする欲望を噴出させる。また、それらは次のような仮説に基づいている。すなわち、そのような歴史の必然的な力は、以前よりも人間が『人間らしく』あるために、また人間をより自由にそしてより安全にするために利用することができる¹⁰⁾。科学技術者の手によって人類は月まで到達し、また大型ジェット機の就航は世界を確実に狭めた。さらに、60年代のアメリカは全般的に経済が繁栄し、生産性の伸びは早く、失業率は低下し、好景気が続いた。そのような社会状況を考慮すれば、アメリカ市民が政府の肥大化を快く受け入れたことも、そして、アメリカ市民の間に楽観主義の雰囲気 flowed ことも容易に想像できるところとなる。

しかしその一方で、社会の病理現象は少しずつではあるが着実にアメリカ社会を蝕んでいった。その状況を鋭く指摘するのが、「コミュニティの喪失」の立場に立つ論者たちである。彼らは具体的な病理現象として人間の孤立化・無気力をあげ、その原因を都市化・機械化・効率

化といったシンボルで説明される「偉大な社会」の拡大とそれにともなう「コミュニティの喪失」に求める。さらにその上で、その病理現象を克服するためには今やコミュニティの再生においては他にないと主張する。「コミュニティの喪失」の立場に立つニューマンとオリバーは、その点を次のようにまとめている。「『コミュニティの喪失』という見方は、人間の同胞意識を崩壊させ、連帯意識を分裂させ、諸活動の主体性を奪い、職業に対するアイデンティティや使命感を減少させる傾向にある、社会の産業化・都市化・専門化・科学技術化の影響に注目する」¹¹⁾。そしてニューマンとオリバーは「コミュニティの教育力の整備」をコミュニティを再生するための一つの手立てとして提案するわけであるが、ここではまず、彼らが社会の病理現象をどのように理解していたのかを検討することとする。

「偉大な社会」の出現と「コミュニティの喪失」により、人々の「経験は分断され、職業の専門化という理由で人々はカプセルの中に閉じ込められ、社会的孤立は多様な集団が効果的にコミュニケーションすることを困難にした」¹²⁾。さらに、ニューマンとオリバーによれば、具体的には次の五つの悪影響がアメリカ市民の上に及ぼされた。すなわち、(1)生活の分断 (2)社会移動 (3)イデオロギーと美の喪失 (4)非人間化 (5)無気力、である¹³⁾。

第一の「生活の分断」は、専門化・分業化・孤立化の中で、人間が「自分たちの特定の立場を超えて、人々と連帯したりコミュニケーションしたりすることができなくなった」¹⁴⁾ことを意味する。彼らによれば、そのようなコミュニケーション不足は、コミュニティにおけるアイデンティティの喪失へとつながるものであった。なぜならば、「さまざまな人々、機関、生活様式の関連性を知覚する（あるいは、少なくとも意識的に認める）能力」¹⁵⁾に不足する人間は、もはやコミュニティにおいて自分の居場所を認識できなくなっているからである。第二の「社会移動」は、アメリカ人の変化を求める熱意の裏返しである。急激な社会移動は、世代間（子どもと大人）の「関係性（relatedness）」を希薄なものとする。例えば、高度の移動性は職住の分離を進展させ、その結果、親子間の会話の機会が減少し、また若者が年長者の職業を観察し、職業に対する意識を涵養する機会も減少した。さらに、第三の「イデオロギーと美の喪失」とは、「偉大な社会」が科学技術に権力を与え、「手段・方法」といった価値を追求する一方で、「目標・理念」に対してはほとんど注意を払わないことを意味する。現代社会では、増大する消費や社会移動といった実際的な手段への関与が、社会正義や個人的救済といった曖昧で予見的な目標への関与よりも価値があるとみなされる傾向にある。しかしながら、個人的な価値観はそのような曖昧で予見的な目標との格闘の中でこそ構築されるものである。第四の「非人間化」とは、機械化やコンピュータ制御の導入により、人間の経験が非人間化することを意味する。機械化の導入は個人と個人の間にある微細な相違を識別しづらくし、徐々にではあるが、人間の個性を喪失させてしまった。第五の「無気力」とは、個人が自分自身の運命を十分にコントロールできないという感覚が蔓延していることを意味する。従来、コミュニティの運命は諸個人の意思の総合として決定されてきたのに、現在では、その運命は一部のエリートや行政官、あるいは政府によって決定されている。このような状況下において、「人間はもはや私人がどのような決定を下そうとコミュニティの運命にはなんら影響はない」¹⁶⁾と判断するに至るのである。

一見してもわかるとおり、これらの「偉大な社会」批判は1950年代から60年代にかけて多くの社会学者によって主張された「大衆社会（mass society）」論と連続するものであった。ニューマンとオリバーは、この立場の代表的な論者として、前述のニスベットの他に、D. リー

スマン (D. Riesman), D. ベル (D. Bell), C. W. ミルズ (C. W. Mills), H. アレント (H. Arendt) といった人たちを挙げている。本稿では諸氏の理論を詳細に検討することはない。しかしながら、彼らに共通する認識として、第一に、現代社会における政治的無関心や政治的疎外感といった諸問題の原因を、高度な移動性・コミュニティの帰属感の欠如・官僚制化などの大衆社会の特徴に求めていること、第二に、ニスベットに代表されるように（勿論の各氏は学派もイデオロギーも異なり、時には直接の批判対象ともしているのであるが¹⁷⁾）、その問題克服の一つの方向性として、諸個人が連帯性をもって統合されているような「コミュニティの再生」へと向かったことは注目に値する¹⁸⁾。

上記のような観点から「偉大な社会」が人間の上に及ぼす悪影響を指摘した後で、ニューマンとオリバーは、コミュニティを次のような六つの性格をもつ集団と定義する¹⁹⁾。

- (a) その集団では、成員であることが単に他の目的のための手段としてではなく、それ自体一つの目的として価値付けられる。
- (b) その集団は、成員の生活におけるすべてのあるいは重要な場面とかわる。
- (c) その集団は、対立する考え方を許容する。
- (d) その集団の成員は、目的と集団内の葛藤を解決するための手続きを共有する。
- (e) その集団の成員は、集団の行為に対する責任を共有する。
- (f) その集団の成員は、互いに永続的で広範な個人的接触をもっている。

ニューマンとオリバーによれば、この定義は次に示すような伝統的な社会と国家の関係に基づいていると言う。「明らかなことは、社会なしに自己は存在しないこと、そして、アリストテレスも述べるように、社会は個人より先に存在すること、さらに、実現されるべき自己は彼らの存在する社会によって本質的な特性を与えられること、最後に、自己実現は社会との継続的な関与の過程においてなされることである」²⁰⁾。つまり、個人がアイデンティティを確立するのは正にコミュニティにおいてであり、それゆえ、コミュニティは子どもがアイデンティティを確立する場として教育的な意味付けがなされなければならない。また、ニューマンとオリバーは、上記のようなコミュニティの特性に共通する基準として心理学的な基準、具体的には「共通の絆という感覚 (a sense of common bond)」²¹⁾をあげている。例えば、従来の社会学では、コミュニティを次の三点から特徴付けていた。すなわち、(1)限定された地理的領域に集まったひとまとまりの集落（「地域性」）、(2)住民間の実質的な社会相互作用（「関係性」）、(3)血縁的な結び付きに基づかない共通の成員という感覚、一緒に所属しているという感覚（「連帯性」）の三つである。ニューマンとオリバーは、この三点のうち、とりわけ(3)の「連帯性」を最も重要なものとし、それとの関連からコミュニティの性格を明らかにした。上記の6つの特性のうち(a)の内容が先頭に位置付けられていることは、そのような彼らの考え方が強く反映していることの証拠となるであろう。

また、彼らは「コミュニティ」と「集団 (group)」の意味内容の違いに注目する。それは、コミュニティの再生を強調することにより、彼らの主張が「血縁関係に基づく復古主義的なコミュニティの再建を目指す」ものであると判断されることを防ぐためである²²⁾。彼らは述べる。「われわれの定義は歴史学的なものではなく、ましてや、古き善き時代へ回帰することを提案するものでもない。われわれは、現代社会において、(上記のように定義される) コミュニティ

が失われていると主張するのみである」²⁰⁾。彼らの提案するコミュニティは血縁関係に基づく伝統的で閉鎖的な集団ではない。それは人々が階級や民族を超えて自由に交流し合える、そのような進歩的で開放的な集団を指している。ここで、上記のコミュニティの定義を見直してみよう。彼らは「集団」という言葉を使用していた。これは、「コミュニティ」という言葉が歴史的に様々な意味を付与され新鮮味を失っているのに対して、もう一度原点に戻ってその言葉の意味を解釈し直そうとする、彼らの熱意の現われである。

ともかく、こうして彼らは「参加」学習論の枠組みを整えていく。したがって、彼らの提案する「参加」学習もまた、子ども・青年の政治的無関心や政治的疎外感を憂慮し、それを克服する手段として、子どもたちが自由に学校の中へ人々を招待したり、あるいは教師の監視の下で社会施設を見学するだけでなく、子どもたちが自由にコミュニティへ飛び出して人々と交流するといった、コミュニティに対して開放的で、しかもダイナミックな学習スタイルをとることとなる。

3 「偉大な社会」下の教育における問題点—新しい教育改革の提案に向けて—

1970年代までのニューマンの業績は、まず第一に、1960年代の後半から1970年代にかけて研究された論争問題 (controversial issues) に関する研究²¹⁾、次いで第二に、1970年代半ばより提案された「参加」学習論に関する研究の二つである。当然のごとく、二つの研究の間には理論の上でもまた研究方法の上でも大きな違いがあり、一人の研究者の業績とは言え、単純に二つを同一の学習論として取り上げることに困難がともなう。しかし、両者の間には共通の前提があった。それが本章で取り上げる現代 (1960年代) 教育批判という観点と、次章で取り上げる新しい教育改革の提案という観点であった。

1960年代の教育改革を一言で言い表わすなら、それは「教育の現代化」である。スプートニックショックに始まる教育改革の大きな流れは、教育の広い分野にわたって社会科学的な発想を浸透させ、とりわけ社会科では学習内容の精選化・構造化・系統化として広がった。さらに、改革の動きは学習内容の面だけに限らず、発見学習やチームティーチングといった学習方法の面にまで及んだ。その流れは全国レベルで広がり、それゆえ60年代は「改革の時代」とも呼ばれる。しかし、当時の教育界ではこの教育改革が必ずしも手放しで受け入れられたわけではない。当然のことながら、その改革の方向性を批判する論者も少なからず存在した。本稿で取り上げるニューマン²⁵⁾やオリバーの他にも、例えば、ポラトニック (S. Polatnick) は、1960年代の教育改革の領域が、学習内容や学習方法に偏り過ぎるきらいがあり、「市民的資質と政治的知性」といった社会科の目標論・本質論に関する研究が疎かにされていることを指摘している²⁶⁾。さらに、ベイヤーとフレンチ (B. K. Beyer and H. P. French, Jr) も、今日の教育問題の原点を青年の政治的無関心や政治に対する敵意に見出し、教育改革の方向性は、民主主義的な政治過程を通じて、コミュニティや公的な出来事に積極的に参加する能力を育成することであると述べている²⁷⁾。このような論者は必ずしも当時の教育界では主流をなせなかった。しかし、70年代及び今日の教育改革を考える上では非常に意味深いものであったと考える。

2章で述べたように、ニューマンとオリバーは1960年代の社会を「偉大な社会」という観点から批判する。したがって、当然、教育批判も『『偉大な社会』下の教育』における問題点を指摘することとなる。彼らは次の三点からその問題点を指摘する。すなわち、(a)形式的な学校教育としての教育 (Education as Formal Schooling)、(b)公共的独占物としての教育

(Education as Public Monopoly), (c)企業型官僚制をモデルとした教育 (Education Modeled after Corporate Bureaucracy) の三つである。

第一の「形式的な学校教育としての教育」において、彼らは次のようにその問題性を指摘する。すなわち、「ほとんどのアメリカ人は、『教育 (education)』と学校教育 (schooling) を同一視している。そして、その学校教育は (他の目的をもたない) 一つの制度の中で実践される形式的な学習指導と定義される。伝統的なレトリックによれば、ある人は学校へ行くことによって『教育』を獲得する」⁹⁰⁾。学校が出現するずっと以前より、コミュニティでは非形式的な教育が展開されてきた。ハーバード大学のバイリン (B. Bailyn) 教授の「文化の伝達にとって最も重要な機関は、学習指導に関する形式的な機関やコミュニケーションに関する公的な道具ではなく、正に家庭であった」⁹¹⁾という言葉を用するまでもなく、歴史的には、家庭を始めとしてコミュニティには学校以上に効果的な教育機関が数多く存在した。しかし残念なことに、今やアメリカ社会ではこのようなコミュニティの教育力を異常なほど過少評価している。その最も大きな原因の一つが、学校教育の拡大にともなう、アメリカ市民による「学校の神聖化」であった。

「学校が唯一の教育の場である」(「学校の神聖化」) と考えること、すなわち、学校をコミュニティより分離して子ども・青年をその中に囲い込み、コミュニティにおいて教育的機能を有する唯一の機関と位置付ける背景には、次のような三つの理由が考えられる。

一つ目の理由は教育を準備教育 (Education as Preparation) と捉えることである。言い換えるなら、それは「われわれは教育を必要不可欠な『準備』とみなしている。さらに、われわれは注意深く『学習すること』を『行動すること』『なすこと』あるいは生産的な活動と分離している」⁹²⁾ という考え方をさす。このテーゼは、次のような根拠をもって正当化される。すなわち、「われわれは将来子どもや青年が生産的な大人となれるように特殊な制度を必要としている。……後に、お金を稼ぎ、理性的に投票し、子どもを育て、このアメリカを守れるようになるために、今やわれわれは教育を必要とする」⁹³⁾。無論、子どもが大人となったときにスムーズに社会へ順応できるよう、大人は責任をもって子どもに対して準備教育をしなければならないという考えに疑う余地はない。しかし、この考えを過剰に強調し過ぎると、次のような問題が生じる。例えば、精神的あるいは認知的に人間を「発達している人 (準備段階の人)」と「発達した人」に区別することは可能なのか。「人間は一生学び続ける」という生涯学習の観点に立てば、教育を子ども時代に限定して捉えることは不可能ではないか。さらに、大人の関心と子どもの関心をそれほど明確に区別できるのか。子どもの関心は発達段階によってではなく、それぞれの個性によって決定されるものではないか。もしそうであるなら、同年齢の子どもに共通の課題を与えるのは適切とは言えず、むしろ関心を共にする人間が年齢や職業を超えて結び合い、共に学び合う方がより自然と言えるのではないか。

二つ目の理由は「学校外で発生する問題・ジレンマ・カオス・現象と学校を分離する」⁹⁴⁾ ために、学校とコミュニティの間に目に見えない高い壁を築くことである。しかしながら、学校とコミュニティを分離することは、学校外の子どもの活動と教室の中での子どもの学習の連続性を分断することとなり、結果として、子どもは不連続な二つの世界を生きることとなる。こうして今日では「学校で学習したことがコミュニティの生活に役立つことは非常に少なくなり、また学校で教わることは『無視すること』と『記憶すること』」⁹⁵⁾ だけとなった。また彼らは、進歩主義教育も次のような観点から批判する。つまり、進歩主義教育は「反形式主義

(antiformalism)」（生徒のより個人的な自由の行使を許すこと、遊びや様々な芸術や工作を強調すること）へ向けた努力をしたにもかかわらず、彼らの最大の問題点は、最終的に彼らが教育を形式的な学校教育に限定して捉えようとした点にある³⁴⁾。

三つ目の理由は教えることを特殊な職業 (Teaching as a Specialized Occupation) と捉えることである。ニューマンとオリバーによれば、「学校が専門的な教育者によって組織される限り、学習はコミュニティの関心から孤立したものとなる」³⁵⁾。果たして、教師は免許をもった「教員」だけに任せられるべきなのだろうか。ニューマンとオリバーは述べる。「実際に価値ある教育は、様々な『訓練されていない人々』(政治家・スポーツマン・芸術家・ブルーカラーの労働者など)からも与えられるはずである」³⁶⁾。つまり、学校の権限や仕事が狭く抑えられればられるほど、教育はますます活動的なものになる、と言うのである。

第二の「公共的独占物としての教育」において、ニューマンとオリバーは義務教育の弊害を指摘する。つまり、義務教育は「すべての地域・宗教・信条・経済レベルの子どもたちが、共通の教室においてミックスされる機会をもつ」³⁷⁾ことを可能にし、「平等」の理念を実現してきた。しかし、結局のところ、それは6歳から16歳の間の子どもたちを学校に囲い込むこととなってしまった。こうして、義務教育段階の学校は、本章の前半部分でも述べたように、実質的には学校とコミュニティの間に高い壁を築いてしまったのである。

彼らは次の二つの観点から「公共的独占としての教育」の問題点を指摘する。第一の観点は、6歳から20歳の前半までの子ども時代や青年時代を学校が独占することにより、子ども文化・青年文化を変質させてしまったというものである。ニューマンとオリバーは次のように述べる。すなわち「心理学的には、青年(どんな人間であれ)は統制され、要求され、計画された学習課題よりもむしろ、エリクソンが心理的・社会的モラトリアムとして提案したように、自発的で自主的な活動の中で、その生活の大部分を費やすことのほうが重要である」³⁸⁾。現在の学校では生徒の自由を否定し責任のみを課すことによって、結果として、「生徒が個人的な決定を下す際のコンピテンス(能力)の発達を妨げている」³⁹⁾と彼らは断言する。現在では学校は生徒の探検的・経験的な活動を呼び起こすものとはなっていない。さらに、学校は、生徒自身が自らの責任の下に独自の「教育」を探すことを拒絶する。このように、学校が子ども・青年の時間とエネルギーを独占することにより、同時代に特有のエネルギッシュな文化の創造が不可能なものとなってしまったのである。

第二の観点は、学校による独占が文化的な統一性を確保することには役立つであろうが、個人的な見方や生活様式、さらには味覚の基準(給食によるもの)に及ぶまで、人間の多様性を破壊することにつながっているというものである。現代社会には非常に数多くの力が存在し、それらが互いに作用し合っている。学校教育に関して言えば、「マスメディア・出版社・全国的なカリキュラム開発プログラム・専門的な教育者などの力が学校の隅から隅まで(無意識のうちに)支配することで、教育の画一化を引き起こしている」⁴⁰⁾。ある人は国の至る所の学校におけるプログラムを観察することで、そこに驚くほどの同質性を見出すことができるであろう。例えば、都市中心部のスラム地域の学校と都市郊外の中産階級の生活する地域の学校が同じプログラムを実施しているという事実は、アメリカ教育の伝統であるところの、学校教育がコミュニティの特性を生かしながら運営されるという理念を損なうことになりかねない。こうしたカリキュラムの画一性は、言い換えるなら、「国家が子どもや青年を捕虜のように支配する」⁴¹⁾ということである。

最後に、第三の「企業型官僚制をモデルとした教育」において、彼らは学校の性格の変化について述べる。「偉大な社会」の下、「学校も企業と同じように滑らかなランニング生産ラインとして管理されるようになった」⁴²⁾。その結果、例えば、学校の周辺に一種の階層が生じることとなる。つまり『生徒<親<教師<校長<教育長<教育委員会』に属するそれぞれの人々は、自分自身の機能や自分自身の権限を当然の如く知って⁴³⁾おり、したがってそれぞれの権威を超え、多少の衝突や葛藤を超えてより良い教育を目指して結び付くことはほとんど稀なこととなってしまった。こうして、学校を支配する理念が「効率性 (efficiency)」となってしまったのである。今や学校は企業という組織と同じ官僚制モデルの下に構成されるようになった。このような学校の性格の変化の中で、具体的には次の三つの影響が学校に及ぼされることとなる。

一つ目の影響は「研究開発メンタリティ (The Research and Development Mentality)」の支配である。それは「目標それ自身に疑問を持ったりあるいは目標を定式化するよりもむしろ、所与の明記された目標へ効率的に到達するための技術や手段を発見したり開発したりすることにその注意を向ける」⁴⁴⁾メンタリティの支配をさす。「最小限のインプットで最大限のアウトプットを」という考えが企業倫理であるが、つまりはそれを学校教育に持ち込んだものと言えよう。目的の検討よりもむしろ必要以上に技術を検討すると、結果として、「量的に計測可能な生産物に置き換えられるこれらの目標を十分な検討もなく受容するようになる」⁴⁵⁾。こうして、教師と生徒の関係も教師が生徒を評価するという一方的な関係になる。すなわち、迅速な出席・遂行された仕事・テストの点数といった価値基準が教師と生徒を介在することとなる。さらに、その変化は教師と生徒の関係だけに留まらず、生徒の学習スタイルをも変化させる。生徒は常に与えられた仕事を如何に短時間にしかも正確に遂行することに注意を注ぎ、与えられた問題そのものに疑問を抱くことなどは余計な学習として退けるのである。

二つ目の影響は「混乱した学校環境 (The Fragmented School Environment)」である。それは「子ども・青年・コミュニティの住民ではなくて、むしろ、教育の専門家によって提案された学校管理や教科内容のカテゴリーによってますます細切れにされ、さらに増加する傾向にある混乱した学校環境」⁴⁶⁾をさす。例えば、これは教科の在り方に疑問を投げかけることともなる。そもそも教科の独立により、学校では学問領域の間のコミュニケーションが非常に取りづらくなった。ニューマンとオリバーによれば、今日、コミュニティの再生に向けて最も必要なことは、「総合的な社会理論を用いてコミュニティにおける様々な人間の目的を関連づける」⁴⁷⁾ことであると言う。それにもかかわらず、学校では教科の独立性を強調し、教科間のコミュニケーションを喪失させている。これは総合的な社会理論の創出を困難なものとし、その結果、コミュニティにおける多様な人間の交流を疎外することとなりかねない。

三つ目の影響は「新しい企業連合 (New Corporate Coalitions)」である。それは「政府・ビジネス・大学・基金・非営利的な研究・開発研究所に関する機関の混合によって学校のための意思決定が集中化され共同作用される傾向」⁴⁸⁾をさす。国家の権威の増大はコミュニティの権威の減少を意味する。ニューマンとオリバーの考えに基づけば、教育は第一義的にコミュニティの関心や追求に根付かなければならない。したがって、そのような国家の増大は、彼らの言葉を借りれば「教育の衰退」を意味するのである。これこそ「偉大な社会」すなわち政府権力の増大を疑問視する、彼ららしい発想と言えるのではないだろうか。

以上大きく三点より、彼らは現代教育批判を展開した。もう一度振り返ってみると、その三

つはそれぞれ、(1)形式的な学校教育としての教育(→「教育の学校化」)、(2)公共的独占物としての教育(→「教育の公共化」)、(3)企業型官僚性をモデルとした教育(→「学校の企業化」)と言い換えることができる。今から30年ほど前の分析であるし、また日本社会とアメリカ社会のもつ性格も大きく異なるため、単純に比較することはできないが、その指摘は今日の日本における学校教育改革あるいは社会科の改革を考える上でも示唆に富んだ指摘となっている。

彼らはこれらの批判を下に、三つの学習の文脈を提案する。具体的には、まず「教育の学校化」を克服するために「実験室・仕事場・工場」の文脈をあげ、コミュニティにおいて教育的機能を有する学校以外の機関(研究所の実験室や労働者の仕事場など)あるいは教師以外の人材(あらゆる階層・年齢層の人々)の活用を提案する。さらに「教育の公共化」を克服するために「コミュニティセミナー」の文脈をあげ、大人と子ども・青年が共通する関心の下に集まり議論することを強調し、子どもの学校からの解放と大人の職場からの解放を提案する。最後に「学校の企業化」を克服するために「学校」の文脈をあげ、「効率性」を追求した学習形態から、問題中心の活動的な学習形態への変換を提案する。

4 新しい教育改革の提案—コミュニティにおける三つの学習の文脈—

ニューマンとオリバーは、新しい教育改革の方向性として、「学校(The School Context)」「実験室・仕事場・工場(Laboratory-Studio-Work Context)」「コミュニティセミナー(Community Seminar Context)」という三つの学習の文脈の必要性を提案する。この三つの文脈は、ニューマンが1975年に発表した『市民的行為のための教育』の中で「参加」学習という形でその方向性が示され、さらに1977年の『市民的行為における技能』⁹⁾において大学の同僚と共に開発した「コミュニティ研究プログラム(Community Study Program)」の中で具体的なカリキュラムとして結実する。本章では、まず上記の三つの文脈を概観し、次いですでに拙稿においてその構造を明らかにした「コミュニティ研究プログラム」を取り上げ、三つの文脈との関連性について論じる。その上で、最終的に三つの学習の文脈およびカリキュラムの今日的意義について論じる。

繰り返しになるが、ニューマンとオリバーは現代のアメリカ教育の問題点を次の三点にまとめた。すなわち、第一に「現在の教育活動は非制度的な文脈における豊富な教育力を合理的に認めたり援助したりすることに失敗している。その一方で、教育活動は学校で行なわれる主として形式的な学習指導に狭く限定して捉えられている」。したがって、第二に「教育活動が義務的・公共的独占物となることによって、現在の教育活動は多様な公的・私的機関の教育的価値を無視している」という結果を招く。さらに、第三に「当の学校における教育活動も企業型あるいは官僚型市民サービスとして組織立てられ、またそれらの価値によって動機づけられている」¹⁰⁾。こうして、今日、教育活動はコミュニティとの関係を遮断され八方塞がりの閉塞的な状況に陥ってしまっていると言うのである。

ここから、われわれは彼らの改革のビジョンを推測できる。一言で言うならば、それは「学校とコミュニティの新たな関係の創造」である。具体的には、第一に「学校の企業化」を克服するために学校の授業においてコミュニティの論争的な問題を取り上げ、その問題に対する個性的な意思決定を下す機会を与える学習形態を創造する。第二に「教育の学校化」を克服するためにコミュニティに存在する様々な機関や人材を活用し、子ども・青年が実際に実験室や仕事場で活動できるような学習形態を創造する。そして、第三に「教育の公共化」を克服するた

めに非形式で非計画的な形でコミュニティの住民（子ども・青年を含む）が自由に議論できる場を保証する。その三つがそれぞれ彼らの提案する三つの学習の文脈、すなわち「学校」「実験室・仕事場・工場」「コミュニティセミナー」に相当する。

第一の「学校」とは次のようなものである。すなわち「学校の学習は問題中心で刺激的なものであるべきである。さらに、学校の学習内容はより強力な洞察や理解の方向へ学習を導くように基本的な内容を再構成すべきである」⁶¹⁾。ここで注目すべきは、ニューマンとオリバーが学校における形式的な学習を否定しているわけではないということである。例えば、現存する学校教育を否定し、新たな教育コミュニティを創造しようとする急進的な教育改革の非現実性を次のように批判する。「孤立した理想主義的な教育コミュニティ（急進的な改革を行なうことが実行可能で現実的な唯一の方法であると考えている）に関する主要な議論は、そのような冒険的な試みが疑わしいということが明らかになるにつれてその価値をほとんど低下させられてしまった。それゆえ、今日ではそれらの改革は生徒の上にあるいは生徒が戻る社会の上に継続的な影響をほとんど及ぼしていない。実際のところ、彼らの議論は競争する価値のある実行可能なモデルとしてよりも、豊富な教育遺産の一時的な逸脱としてより頻繁に出現している」⁶²⁾。それに対して、ニューマンとオリバーの提出する教育モデルはあくまでも実行可能なものである。また、この文脈の学習を一言で表現するとするなら、それは「体系的・計画的な学習指導」である。学習内容を計画的に決定し、それを体系的な学習指導で教授していく。その際の工夫として、例えば、論争的な問題を教師が取り上げ、生徒がそれらの問題を学習していくというプロセスも考えられるであろう。

第二の「実験室・仕事場・工場」とは次のようなものである。すなわち、この文脈における主要な目的は形式的な学習指導ではなく、課題を取り扱うことから生じる教育的な副産物と関係なく、意義ある課題に取り組むことや、学習者が探求したい問題を解決することにある。実験室の文脈におけるロケーションは、工場・アトリエ・病院・図書館・科学的あるいは産業的な実験室・政党の事務所・政府機関などである⁶³⁾。この文脈の学習を一言で言い表わすとすると、それは「行動」である。生徒の学習は計画的に生じるのではなく、問題中心の活動に「参加」する中で必然的に生じるものである。また、その問題中心の活動とは、何も特別な活動をさして言うのではない。それは大人たちが日常的に行なっている仕事を指して言うのである。今までの教育ではそのような仕事は、教育的な価値のないものとして片付けられてきた。しかし、それらは「すべての年齢にわたって重要な教育的価値を提供する」⁶⁴⁾ものであり、それゆえ生徒の積極的な参加が望まれるような仕事である。

第三の「コミュニティセミナー」とは次のようなものである。すなわち「セミナーの目的はコミュニティの問題の効果的な探求であり、人間経験における究極的な意味でもあるだろう。セミナーは、異質的あるいは同質的な集団の集まりが、青年さもなければ大人が共通の関心を寄せる問題を検討したり議論したりするための機会を提供するであろう」⁶⁵⁾。この文脈の学習は、「反省」を意味する。ある一つの問題について子どもあるいは青年と大人が自由に議論するのである。今までの教育では、子ども・青年時代は「学校」にそして大人になると「職場」に独占されてきた。しかし、その間にこのセミナーによって橋がかけられることになる。また、ここでの学習はまったく計画されていないし、解決すべき課題や問題も存在しない。その場で疑問は生じ、調査され、議論される。しかし、この過程こそ高い教育的価値を有するのである。

以上三つの文脈は、生活のあらゆる場面で同時に起こるものである。例えば、次のような例

がある⁶⁶⁾。学校の文脈で読み方を学習している子どもは、「学校」において獲得されたシンボリックな技能を使いながら) 模型飛行機を制作する実験室のプロジェクトに参加することができる。彼はまた子どもや大人と一緒にセミナーの中で地方空港に対する騒音支配についてすべきことを議論することができる。諸政策に関心のある大人は、学校において体系的に政治を学習するかもしれない。彼は政治キャンペーンという「実験室」に参加するかもしれない。そして、コミュニティセミナーにおいて、彼は現代のコミュニティにとって適切である政治組織に関する議論を導くかもしれない。このように、生徒もそして大人も三つの文脈の中を自由に学習することができる。そこに、明確な配置などは存在しない。

では、このような三つの文脈が実際にどのような社会科カリキュラムとして具体化されたのか。次に示すのはニューマンが1977年に発表した「コミュニティ研究プログラム」である。

		(一学期)					(二学期)				
		月	火	水	木	金	月	火	水	木	金
第1週 1週目	8										
	9										
	10										
	11	コミュニティ・インターンシップのセッション					市民行為プロジェクトの選択				
第2週 2週目	12	昼食					昼食				
	1	コミュニケーション・コース					公文書コース				
	2						公文書	市民行為	市民行為	公文書	市民行為
	3										
第3週 3週目	4										
	8										
	9		インターン		インターン						
	10	政治プロセス		政治プロセス		政治プロセス	市民行為プロジェクト				
第4週 4週目	11										公文書
	12	昼食					昼食				
	1	市民行為	市民行為	市民行為	市民行為	市民行為	公文書				
	2						市民行為	市民行為	市民行為	市民行為	市民行為
第5週 5週目	3										
	8										
	9						公文書				
	10	市民行為プロジェクト					公文書				
第6週 6週目	11	公文書					公文書				
	12	公文書					公文書				
	1	公文書					公文書				
	2	公文書					公文書				

「コミュニティ研究プログラム」は高校生を対象としている。またそれは国語（英語）と社会科の合科カリキュラムである。プログラムは六つのコースから構成される。すなわち、①政治—法プロセスコース、②コミュニケーションコース、③インターンシップ、④文献行為コース、⑤市民行為プロジェクト、⑥公的メッセージの六つである⁶⁷⁾。これを、前述の三つの学習の文脈と関連づけてみると、「学校」の文脈が①②④、「実験室・仕事場・工場」の文脈が③⑤⑥ということになる。また「コミュニティセミナー」の文脈は具体的な科目としてはプログラムの中に登場しないが、プログラムの中に示された毎週火曜日の午後に行なわれる「コミュニティミーティング」において認められる。

例えば、「学校」の文脈に当たる①政治—法プロセスコースでは、問題中心のアプローチで授業が展開された。ニューマンによれば、このコースの目標は次の通りである。「このコースは、生徒が次の二つの質問に答えることを援助すべきである。第一に、われわれはどのように統治されているのか。第二に、それはどのようなプロセスを経ているのか。また、このコースは次の能力を増進することに注意を集中している。すなわち、政治—法的意思決定を説明できる能力、社会的関心を集める問題に関する情報を集め・組織し・解釈できる能力、そして、公

的な出来事に関して個人的な判断を下せる能力⁶⁸⁾。これら三つの能力のうち、ニューマンが特に強調したのが、第三の能力、すなわち「個人的な判断を正当化する (Justifying Personal Choices)」⁶⁹⁾能力である。また、「文献行為コース」では、「市民的活動の中で直面する個人的なジレンマの解決に関与するという方向で、あるいはそれらの経験をより一般的な人間の課題に関連づけるという方向で、自己あるいは他者の具体的な個人的経験を議論すること」⁶⁹⁾を行なう。具体的には、二学期の他の科目である「市民行為プロジェクト」や「公的メッセージ」の中で実践されたコミュニティにおける生徒の個人的な活動と関連づけながら、歴史的小説やフィクションなどを講読し、議論する。またこの科目のもう一つのねらいは、ジャーナリズムやマスコミに惑わされることなく、社会的な出来事に関する判断を下すという点にある。そのためにも、様々な文献の中でジレンマに直面する先人の努力を知り、それに対して自分自身の意見を述べることは重要となるであろう。

一方、「実験室・仕事場・工場」の文脈に当たる⑤市民行為プロジェクトでは、生徒の具体的なコミュニティへの「参加」が行なわれる。市民行為プロジェクトの一例である「家主プロジェクト (The Landlord Project)」において、生徒は、都市中心部に集中する建築法違反のアパートを調査し、その原因が不法投機にあることを突き止める。さらに生徒の活動は最終的にその事実をケーブルテレビを通じて市民に報告することへと進展する (⑥公的メッセージ)。詳しくは拙稿に譲るとして⁶⁹⁾、ここでは「実験室・仕事場・工場」と「家主プロジェクト」および「公的メッセージ」との関連性について論じる。まず第一に、調査研究の場としての都市中心部はもちろんのこと、それとの関連で建築法違反について研究するため際にもさまざまな公共機関が学習の場となった。例えば、生徒は建物検査局・消防局・都市開発局などを授業中はもちろんのこと放課後でも訪問し、調査した。さらに、第二に、それらの機関における調査の際には、そこで働く多くの人々の協力があつた。なかには、実際に生徒を都市中心部まで連れていき、建築法違反の建物について説明する消防局の職員もあつた。また、老朽化したアパートを建て直すために利用できる資金を調査する過程では、手紙での接触であつたが国会議員の協力もあつた。さらには、ケーブルテレビを通じてメッセージを送る際には、テレビ局の人たちの協力もあつた。なおここで忘れてならないことは、これらの背景に、「③インターンシップ」で経験したコミュニティの住民との交流、「②コミュニケーションコース」で学習した調査の仕方あるいはメッセージの伝達の仕方に関する学習が役立っているということである⁶⁹⁾。

また、「コミュニティセミナー」の文脈に関しては、上記のプログラムに見られる「コミュニティミーティング」がある。これは、毎週火曜日に開かれるミーティングで、具体的には次の三つの機能を有していた⁶⁹⁾。第一の機能は「プログラムの情報の伝達」である。特に「市民行為プロジェクト」における活動のスケジュール、援助のリクエストなどが生徒から報告される。第二の機能は「催し物、共有、祝祭」である。ここでは、ゲストが招待されて社会的問題に関する講話や、また映画が上映されたりする。第三の機能は「プログラムの実行の決定、それについての公式な検討」である。ここでは、社会的問題に対する住民の意見が必要とされ、さらに、コミュニティの住民・生徒・教師を含んだ委員会が組織され、生徒の決定が検討される。このように、「コミュニティ研究プログラム」は、生徒・教師・コミュニティの住民の三者による管理が行なわれていた。

以上のように三つの学習の文脈がカリキュラムの中で実践されたわけだが、そこにはいくつかのずれがあつたこともまた事実である。まず第一に、「コミュニティミーティング」が本当

に大人と子どもの自由な議論の場となっていたのであろうか。少なくとも、プログラムの中では、子どもが中心で大人はそれを援助する立場でしかなかった。それとの関連で、第二にプログラムの中で「子どもの学校からの解放」は達成されたかも知れないが「大人の職場からの解放」は想定されていない。そして第三に最も重要なことであるが、この「コミュニティ研究プログラム」が短命に終わった背景に、十分にコミュニティ住民の連帯性が培われなかったという事実がある。しかしながら、それらは実行可能な方向でプログラムを開発した、ニューマンのぎりぎりの選択であったと思われる。

以上、「学校」「実験室・仕事場・工場」「コミュニティセミナー」の三つの学習の文脈と「コミュニティ研究プログラム」の関連性について論じた。前述した通り、彼らの理念が必ずしもプログラムの中で実現されたとは言えない。しかしながら、彼らの教育改革の方向性は十分理解できるものではないだろうか。それは、「ノーマライゼーションの教育哲学」に基づいていると言える。「ノーマライゼーション」⁽⁴⁾とは福祉用語で「健常者と障害者がコミュニティにおいて共生すること」をさすが、そのような意味で彼らの教育理念は正に「大人と子ども」「学校とコミュニティ」「社会科と国語」といったあらゆる枠を取り払った、総合的な教育理念であったと結論づけられよう。そこに存在するのは、「よき生活 (good life)」を求める人間の熱意だけである。

5 本研究の結論

本研究の目的は、『参加』学習論における『コミュニティ』概念の位置を明らかにすることであった。そこで本章では、「参加」学習論の「目標」「内容」「方法」のそれぞれにおける「コミュニティ」概念の位置について論じることとする。

「参加」学習論の「目標」は、次の二点である。すなわち、第一に、現代の自由主義下における自己省察の「自律性 (autonomy)」能力を、パブリックでコミユナルな文化や精神として開花させることである（自律からパブリックへの転換）。彼らが主張する「共通の絆という感覚」はこの目標観に対応しており、さらにこの観点は「大衆社会」下で政治無関心となった人間を蘇生させるという意味も含んでいる。またその一方で、第二として、共感・同感といったモラルに囚われた人間を、コミュニティの中で自律的に協働できる「公正な市民」として確立することができる（抑圧から自律への転換）。ここでは、彼らが自らの提案する「コミュニティ」を「復古主義的な伝統的なコミュニティ」と区別したことが思い浮かぶ。このように、「参加」学習論の「目標」では、理念的には矛盾すると思われる「自律からパブリックへの転換」と「抑圧から自律への転換」という二つの能力を同時に達成しようとする。また、この二つの目標に共通する観点として、「連帯」や「協働」を位置付けることができる。

また「参加」学習論の「方法」では、連帯や協働を創出する「スピーチ」あるいは「コミュニケーション」の可能性を強調する。近代社会は抑圧に抵抗し、消極的防御を求める時代であった。それに対して、ポスト近代な社会では「よき生活」を求めて人々が協働し、生命や自由の豊かさを創出する時代である。その具体的な事例には、リサイクル運動・自然環境保全運動・高齢者町づくり運動などがある。「参加」学習論も、このような社会的活動と歩調を揃えていかなければならない。つまり、かつて主流をなした社会告発型の「参加」学習から一歩前進しなければならない。その鍵となるのが、「スピーチ」であり「コミュニケーション」である。ニューマンとオリバーの理論では、例えば「コミュニティセミナー」において、子どもと大人

が自由に話し合う機会が保証されていた。そこでは、すでに大人とか子どもといった特別な区分はなく、全員が自由に自分の思いをさらけ出していく。「スピーチ」や「コミュニケーション」とは、そもそもそういう公開的なものであろう。

最後に「参加」学習論の「内容」では、教育的配慮からコミュニティより切り取られた問題ではなく、子どもが生活感をもって主体的に追求できるコミュニティの生の問題を取り扱う。その背景には、「参加」学習が「あらゆることに合意する」ことを求めるのではなく、「自由の判断で合意する」という生徒の個性的な意思決定を強調していることがある。ニューマンとオリバーは「学校」の文脈において問題中心の学習を強調したが、その問題とは、正に今日のコミュニティ・国家・地球にとって焦眉の問題であったはずである。また、「内容」がコミュニティに存在する問題であると、子どもが情報を収集し、評価しやすく、しかも子どもが実際的意思決定過程に参加するチャンスも広がる。そのような意味で、「参加」学習の「内容」は正にコミュニティの一部であると言えよう。

以上、「目標」「方法」「内容」の三つの視点から、「参加」学習における「コミュニティ」概念の位置についてまとめた。最後に、今後の課題として、ここで明らかにした分析の枠組みを用いて、近年のアメリカにおける「参加」学習プログラムの分析することをあげておきたいと思う。

【註】

- 1) Newmann, Fred M. (1975). *Education for Citizen Action: Challenge for Secondary Curriculum*. Berkeley, California: McCutchan.
- 2) 「参加」学習とは「児童・生徒が自律した一市民として社会的な諸問題を改善したり、解決しようとする行為に関与することを通して、民主社会に積極的に『参加』するのに必要な資質育成を目指した学習」と定義することができる。詳しくは次の文献を参考されたい。拙稿「アメリカ社会科における『参加』学習論の展開—F. M. ニューマンの『参加』論を中心に—」日本社会科教育学会『社会科教育研究』No.71, 1994年, pp.44-56.
- 3) Newmann, Fred M. and Donald W. Oliver. (1967). *Education and Community*. *Harvard Educational Review*, 37-1, pp.61-106. なお、当論文は、ニューマンとオリバーが1970年に同じく共著で発表した以下の著書にも掲載されている。Newmann, Fred M. and Donald W. Oliver. (1970). *Clarifying Public Controversy: An Approach to Teaching Social Studies*. Boston: Little, Brown, pp.313-345.
- 4) 1960年代の社会科に関する先行研究は数多くあるが、ここでは典型的な事例として大野連太郎の分析をあげておきたい。周知の通り大野はかつて国立教育研究所に勤務し、初期社会科の段階よりアメリカ社会科に関心を示した人物であり、そのような意味で彼はアメリカ社会科研究の先駆者の一人であった。そのような大野が、1960年代社会科のカリキュラム構成原理を「社会科学概念志向型」カリキュラムと述べている。大野によれば、「社会科学概念志向型」教育はそれ以前の「生活適応型」教育の批判の上に成立するという。しかし、それは大野も述べる通りあくまでもアメリカ社会科の「動向」に過ぎない。また、生活適応型教育における「子どもの直接経験を大切に、民主的な社会における生き方に関する経験を積みあげようとした努力」(経験主義の原理に立つ教育)は教育の本質であり、また「参加」

学習論の基本原則でもあった。(大野連太郎「社会科カリキュラム構成の原理 1—その全体的展望と社会科科学概念志向型カリキュラムについて—」『社会科教育』No.188, 1979年, pp.122-131.) このような大野のような分析の枠組みが、その後のアメリカ社会科研究に与えた影響は計り知れない。

- 5) 筆者以外のニューマンあるいはオリバー研究は、この「論争問題アプローチ」に関する研究がほとんどである。例えば、ニューマンに関する研究には次のようなものがある。溝上泰「社会科教育における論争問題の取り扱い—ニューマンの場合—」全国社会科教育学会『社会科研究』第20号, 1972年, pp.43-51. 岡明秀忠「対抗社会化 (countersocialization) をめざす社会科—F. M. ニューマンを手がかりに—」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第37巻・第2部, 1991年, pp.178-183.
- 6) 次の文献を参考にした。テンニエス (杉之原寿一訳)『ゲマインシャフトとゲゼルシャフト—純粹社会学の基本概念—』(上・下) 岩波書店, 1957年。R. M. マッキーバー (中久郎・松本通晴訳)『コミュニティ』ミネルヴァ書房, 1975年。
- 7) ニューマンとオリバーは論文の冒頭において、自分達の論文に貢献してくれた人として、脱学校論で有名なP. グッドマン (Paul Goodman), チームティーチングの研究者であるJ. G. グラニス (Joseph G. Grannis), そしてニスベットの挙げている。ニューマンとオリバーのコミュニティ観はその多くをこのニスベットの論に負っている。例えば、彼の示す「個人は社会に先立つ」「社会に新しいコミユナルな秩序を確立する」「コミュニティの再発見」といった考え方が如何に彼らの論に影響を及ぼしたかは、再び後に触れることとなる。
- 8) 佐々木毅によれば、アメリカの政治史では、この1960年代を境に「大きな政府」を志向する民主党と「小さな政府」を志向する共和党の対立図式が明確になった。また、この「大きな政府」とは、政府の権威を強調する考え方で、一連の「偉大な社会」プログラムはニューディールとの比較の中で次のように解釈されている。「ニューディール政策が『忘れられた人々』の社会的浮上のための枠組み作りに重点をおいてきたのに対して、政府がより直接に貧困の問題の解決、さらに貧困層の精神的・社会的立直りのために政策を実行しようというものであった。」(佐々木毅『アメリカの保守とリベラル』講談社学術文庫, 1993年, p.29.)
- 9) アメリカ学会『原典アメリカ史 第七巻 現代アメリカと世界2』岩波書店, 1981年, p.26.
- 10) Newmann, Fred M. and Donald W. Oliver. (1967). p.62.
- 11) Ibid.
- 12) Ibid, pp.65-66.
- 13) Ibid, pp.66-67.
- 14) Ibid, p.66.
- 15) Ibid.
- 16) Ibid, p.67. ニューマンの「参加」学習論は、とりわけこの第五の「無気力」を克服するために提案されたと言っても過言ではない。したがって、彼は1975年の著作の中で「参加」学習論の目的を「公的な出来事に影響を及ぼす能力 (the ability to exert influence in public affairs)」の育成に置いている。(Newmann, Fred M. (1975). p.41.)
- 17) ベルの『イデオロギーの終焉』におけるリースマンの『孤独な群衆』の批判は有名である。

- 18) 次の文献を参考のこと。D・リースマン（加藤秀俊訳）『孤独な群衆』みすず書房，1964年。D・ベル（岡田直之訳）『イデオロギーの終焉』東京創元社，1969年。C・W・ミルズ（鶴飼信成・綿貫譲治訳）『パワー・エリート』東京大学出版会，1958年。H・アレント（志水速雄訳）『人間の条件』ちくま学芸文庫，1994年。具体的には，例えば，（年代は前後するが）ベルは「公共家族」という概念を用いてかつて政治と経済と文化を一つに結び合わせていた絆を取り戻そうとしているし（D・ベル（林雄二郎訳）『資本主義の文化的矛盾』（上・中・下）講談社学術文庫，1976年，参照），また，アレントは「公的領域」という概念を用いて，「私的領域」に囚われている現代人に対して，人間の幸福は二つの領域における生活のバランスの上に成立すると提案している（前掲書，参照）。さらに，ニスベットも彼の処女作である『共同体の探求』において次のように述べている。「ある意味で，本書が弁じているのは，古い共同体の復活ではなく，共同体の新しい形態，すなわち，現代の生活と思想に適合する共同体の確立についてである」（ニスベット（安江孝司他訳）『共同体の探求—自由と秩序の行方—』梓出版社，1986年，p.iv.）。本章において後にも述べるが，ニューマンとオリバーもこのニスベットと同じように，古い共同体と新しい共同体の違いを強調する。この点からも，ニューマンとオリバーがニスベットから多くの影響を受けたことが理解されるのではないだろうか。
- 19) Newmann, Fred M. and Donald W. Oliver. (1967). p.64.
- 20) Ibid, pp.61-62.
- 21) Ibid, p.63.
- 22) 次の三つの理由のうちのどれか一つによって，彼らは復古主義的なコミュニティの再生は理論的にも不可能であると断言する。すなわち，(1)そのようなコミュニティはそもそも存在しない，(2)そのようなコミュニティは存在するかも知れない，しかし，そのようなコミュニティが楽しいものではない（not very pleasant）ことは確実である—もっとも，伝統的なコミュニティにおける人間生活は今日われわれが直面するよりも悲劇的な厄介事や問題を含んでいた—，(3)そのようなコミュニティは存在するかも知れない，そして楽しいものであるかも知れない，しかし，避けがたい力がそのようなコミュニティを脇へと追いやってしまった。そして，時間を元に戻すことはもはや不可能である。（Ibid, p.64.）
- 23) Ibid.
- 24) ニューマンとオリバーがハーバード大学の大学院生および現職の教員と共に開発した，『公的問題シリーズ』は有名である。これについては，次の文献を参考のこと。Oliver, Donald W. and Fred M. Newmann. (1967-1973). *Public Issues Series*, 30 booklets. Columbus, Ohio: Xerox Education Publications. また，ブックレットの開発において指導的な立場にあったオリバーは，それより先に，シェーバーと共に「論争問題アプローチ」に関する著作を発表している。Oliver, Donald W, and James P. Shaver. (1966). *Teaching Public Issues in the High School*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- 25) 本稿で取り上げる「教育とコミュニティ」の他に，ニューマンは他の論文においても1960年代の教育改革に関する批判を行なっている。例えば，1963年の論文においては，間接的にはあるが，次のように述べている。「われわれは明らかに理想的な民主的市民を育てていない。この場合の民主的市民とは，コミュニティの出来事を自分の問題と捉え，自分の所属する集団の政策決定に活動的な関心や参加を示し，さらに，社会的な問題の解決に対して知

- 的で批判的で偏見のないアプローチをする市民をさす」。(Newmann, Fred M. (1963). *Consent of the Governed and Citizenship Education in Modern America. School Review*, 71-4, p.405.) さらに、1967年の論文ではより直接的に次の三つの観点から批判を行っている。第一に、「学問的な (disciplines)」思考を非学問的な探求あるいは他の形式の探求と分離して考えることはできない。第二、実際に学者が社会科学という学問領域の特殊な構造を決定することにコンセンサスを得ることはできない。第三に、「なぜ社会科学を教えるのか」に対する説得力のある回答がない限り、社会科学の構造に基づく社会科の存在はありえない。(Newmann, Fred M. (1967). *Questioning the Place of Social Science Disciplines in Education. Teachers College Record*, 69-1, p.69.)
- 26) Polatnick, S. (1964). A Vote Citizenship. *Social Education*, 28-6, pp.343-345.
- 27) Beyer, B. K. and H. P. French, Jr. (1965). Effective Citizenship: A Continuing Challenge. *Social Education*, 29-3, pp.341-344.
- 28) Newmann, Fred M. and Donald W. Oliver. (1967). p.74.
- 29) Bailyn, B. (1960). *Education in the Forming of American Society: Needs and Opportunities for Study*. New York: Vintage, pp.15-19.
- 30) Newmann, Fred M. and Donald W. Oliver. (1967). pp.75-76.
- 31) Ibid, p.76.
- 32) Ibid, p.77.
- 33) Ibid.
- 34) Ibid, p.78, 参照。
- 35) Ibid.
- 36) Ibid.
- 37) Butts, R. F. and L. A. Cremin. (1953). *A History of Education in American Culture*. New York: Holt, Rinehart and Wiston, p.194.
- 38) Newmann, Fred M. and Donald W. Oliver. (1967). pp.82.
- 39) Ibid.
- 40) Ibid, p.82.
- 41) Ibid.
- 42) Ibid, p.83.
- 43) Ibid.
- 44) Ibid, p.84.
- 45) Ibid, pp.84-85.
- 46) Ibid, pp.86-87.
- 47) Ibid, p.87.
- 48) Ibid, p.88.
- 49) Newmann, F. M., T. A. Bertocci and R. M. Landsness. (1977). *Skills in Citizen Action: An English-Social Studies Program for Secondary Schools*. Madison, Madison: University of Wisconsin Publications.
- 50) Newmann, Fred M. and Donald W. Oliver. (1967). pp.88.
- 51) Ibid, 95.

- 52) Ibid, pp.94-95.
- 53) Ibid, p.96.
- 54) Ibid.
- 55) Ibid, p.96-97.
- 56) Ibid, p.97.
- 57) 社会科に相当する科目が「①政治—法プロセスコース」「③インターンシップ」「⑤市民行為プロジェクト」であり、国語に相当する科目が「②文献講読コース」「④コミュニケーションコース」「⑥公的メッセージ」である。生徒はこれら六つの科目を履修することにより、最終的に社会科2単位、国語2単位を認められる。
- 58) Newmann, F. M., T. A. Bertocci and R. M. Landsness. (1977). p.16.
- 59) Ibid, pp.17-18.
- 60) Ibid, p.74.
- 61) 拙稿「アメリカ社会科における『参加』学習論の展開—F. M. ニューマンの『参加』論を中心に—」, pp.49-50.
- 62) 「インターンシップ」について、ニューマンは次のように述べている。「インターンシップは、生徒が『政治—法プロセスコース』と『コミュニケーションコース』で学習したことを適用したり拡大したりする一種の経験であり、また、二学期に具体的な活動に関与することを準備する一種の経験である」(Newmann, F. M., T. A. Bertocci and R. M. Landsness. (1977). p.47.)。また、「コミュニケーションコース」については次のように述べている。「生徒がこれらの活動（インターンシップや具体的な活動）に成功するためには、コミュニケーションスキルが必要である。つまり、個人や集団の目標が達成されるためには、書かれた言語と話された言語の理解が必要とされるのである」(Ibid., p.33.)。
- 63) Ibid, pp.110-111. また、この点に関して次の拙稿において触れたので参考されたい。拙稿「地域社会の基盤づくりとしての社会科教育—F. M. ニューマンの『参加』プログラムの分析を通して—」篠原昭雄先生退官記念会編『現代社会科教育論—21世紀を展望して—』帝国書院, 1994年, pp.253-262.
- 64) 丸尾直美は「ノーマライゼーション」について次のように述べている。「ノーマライゼーションとは、身障者や身体の不自由のきかない老人が、何パーセントか混在する状態こそがノーマルであり、そういった人々ができる限り住み慣れた近隣の環境のもとで、ノーマルな普通の生活ができるようにすべきである、との考え方です。ハンディキャップは相対的なもので、環境を変えることによってできるだけハンディをなくすようにすべきだという思想が根底となっています」。(丸尾直美『日本型福祉社会』NHKブックス, 1984年, p.4.)