

市民性プロジェクトによるアメリカ化と多様性の教育

—忠誠に関わる儀式・行事に注目して—

佐藤 隆之

はじめに—プロジェクトによるアメリカ化の再解釈

プロジェクトによるアメリカ化というと、いささか奇異に聞こえるかもしれない。周知の通り、プロジェクトは自ら考え自ら学ぶ学習活動とされる。知識の社会的構成を原理とする点で、一人ひとりの学びの多様性を尊重した協同学習の先駆でもあった。一方、19世紀末頃から連邦政府も関わって推進されたアメリカ化は、移民を主たる対象として国家に忠誠を誓わせ、愛国心を養うことをめざしたといわれる。その排他性はときに文化的帝国主義と評されることもある。両者の間には、私と公、市民と国家、個性と社会性などをめぐって、少なからぬ相違あるいは対立がありそうである。これに類する疑問はこれまでも繰り返し問われてきた。「いささか奇異」というのは、この疑問には既視感があるだろうという意味においてである。それにしても、プロジェクトとアメリカ化という組み合わせに焦点化した考察は、管見ではみあたらないようである。

本稿はこの問いについて、ニューヨーク市にあるコロンビア大学ティーチャーズ・カレッジ附属校ホーレスマン・スクール（以下、HMSと略記）で実験された市民性教育に注目して検討する。同校では、「プロジェクト・メソッド」（Kilpatrick 1918）を応用した市民性教育（以下、「市民性プロジェクト」）を開発して実践した。新教育（進歩主義教育）運動を背景に、主体性を発揮して考える「民主的市民」（Kilpatrick 1918: 322）の育成をめざしてのことであった。他方、HMSは私立学校ではあったが、移民が帰化するための法的手続きについて学び、それを忠実に再現する劇をつくって発表した。とりわけHMSがあったニューヨークではアメリカ化が積極的に推進された。ニューヨークでのアメリカ化は、まずはニューヨーク市民、もっといえば「白人のニューヨーカーになる」ことをめざしたといわれる（Stratton 2016: 145-172）。

では、HMSの市民性プロジェクトはどうだったか。プロジェクトという主体的で協同的な方法においてではあったにせよ、アメリカ化の手法を意図的に取り入れた市民育成に同化主義的な側面はなかったのか。同校の思惑とは別に、アメリカ化に与する結果になりはしなかったか。そのような疑問はかつてのリヴィジニストによる進歩主義教育の断罪と重なるが、すぐ後でふれるよう

に、それ以降、実践史とその背景にある思想について、より精緻な解釈が進められている。それもあって筆者は、この問いがいま一度検討に付されてしかるべきあることを、別のところで既に指摘した(佐藤 2018: 113)。

本稿は、市民性プロジェクトにおける市民育成の実態を、それを特徴づける対立的とも思われる二つの要因、アメリカ化と多様性^{ダイバーシティ}(diversity)に注目して再解釈することを目的とする。帰化の法的手続きを導入して統一性^{ユニティー}(unity)を重視しながらも、生徒の主体性をそれぞれ発揮させて多様性を尊重するプロジェクトは、いかなる実践として結実したのか。(ここでいう多様性と統一性は、教育史家デイヴィッド・タイヤック(David Tyack)の解釈に基づくことは、この後すぐに言及する。)一人ひとりの生徒が属する人種、民族、歴史、文化などは主体性の存立や発現に関わる。人種・民族・歴史・文化などの多様性を、統一性に重きをおいたとされるアメリカ化による愛国心教育と、いかにして接合し、尊重しようとしたのだろうか。

この問いについて考察する上で、ここではとくに次の二点に留意する。一つは、HMSにおけるアメリカ化の影響は、教育課程の内外で導入されていた、アメリカ国旗に忠誠を誓う儀式や行事において顕著にみられるということである。市民性プロジェクトのなかでは、帰化の最終段階で法廷にて行うことになっていた「忠誠宣誓(oath of allegiance)」を取り入れた劇を制作し発表した。その劇中では、当時公立学校で実施することになっていた「忠誠の誓い(pledge of allegiance)」の儀式も行った。それは愛校心の育成を意図して実施され、その先には愛国心の涵養を見越していた。そのような行事的な活動や儀式には、当時のアメリカ化の影響が顕著に表れている。そこに着目するというのが、考察の一つ目の視点である。

いま一つは、市民性教育における主体性と、忠誠や愛国心との複雑な関係性について、教育史家タイヤックが説く統一性と多様性の解釈に基づいて検討する。もとより「多からなる一(e pluribus unum)」を国璽(国家の表象)としてきたアメリカは、「個人と国家とが……緊密で緊張した関係を持つ国」であり、「……愛国心が複雑で意識的なものにならざるを得ない。愛国心とアイデンティティはアメリカ史を理解するうえで重要な切り口となろう」といわれる(金井 2009: 10)。そのことはアメリカ教育思想や教育史にも当てはまるだろう。国旗に忠誠を誓う「愛国心」(統一性)と、様々な出自をもつ主体の「アイデンティティ」(多様性)は「緊張関係」にあり「複雑」である。それを解明する試みは複数ある。たとえば、教育史家ミレル(Jeffery E. Mirel)は、アメリカ化推進者と移民の間の相互作用によって、アメリカ化にはコスモポリタンので民主的な側面もあったとし、「愛国的多元主義(patriotic pluralism)」を提起している(Mirel 2010)。誰の、どの説を用いるかで解釈は当然異なるから、考察の分析枠組みが重要になる。本稿で注目するタイヤックは、第3節で論じるように、20世紀初頭はアメリカ化による統一性が優勢であったとしながら、そのなかに多様性を追求する動きを洞察する。これを分析枠組みとし、市民性プロジェクトによるアメリカ化と多様性の特質と課題を検討するというのが、二つ目の考察の視点である。

まず、アメリカ化の手法としての「忠誠宣誓」と「忠誠の誓い」が取り入れられた移民の帰化を

主題とする劇を概観し、その二つがどのような儀式・活動であったのかを確認する(第1節)。その上で、劇化やそれを発表する学校集会が、当時の重要な市民育成法であったことを論じる。学校集会で披露した劇は、愛校心や愛国心の醸成を意図した行事的活動でもあったことを明らかにする(第2節)。次いで、そのような試みを解釈する分析枠組みとして、統一性と多様性に関するタイヤックの主張について検討する(第3節)。それをふまえて、アメリカ化に同調する忠誠に関わる活動を一部に取り入れながら、多様性を追求しようとした市民性プロジェクトの実際とそこに潜む課題に迫る(第4節)。

1. 市民性プロジェクトにおける忠誠に関わる活動—「忠誠宣誓」と「忠誠の誓い」

1.1. 劇化のなかの忠誠

まず、市民性プロジェクトに取り入れられた、「忠誠の誓い」と「忠誠宣誓」という儀式について検討する。「忠誠の誓い」は、公立学校で国旗の前で国家に対する忠誠を誓う儀式として、1892年に初めて行われた(グインター 1997: 135)。他方「忠誠宣誓」は、法廷や大統領の就任式などの公的行事において行われる儀式であった。どちらも「忠誠の誓い」と訳されることが多いのだが、ここでは相違を明確にするために、前者を「忠誠の誓い」、後者を「忠誠宣誓」と訳す。

HMSの市民性担当講師であったロイ・W・ハッチの名著『市民性の訓練』(1926年)のなかで、忠誠に関わる実践が行われたことが明示されているのは、「第12章 劇化」においてである。その当時、劇化は市民性プロジェクトの有力な方法とみなされていた。『市民性の訓練』においても第12章の一章を割いて論じられている。そのなかでは、あるイタリア人が帰化してアメリカ人になるまでの劇から始まり、「国旗のづくり手」という劇で終わる10の劇から構成される市民性プロジェクトが紹介されている。10の劇の構成は以下の通りである。

1. トニー・ダ・プラトの帰化、あるいはどのようにしてトニー・ダ・プラトという在留外国人が、アントニー・D・プラトというアメリカ人になったか
2. 憲法制定会議
3. 第二大陸会議の四つのエピソード
4. ニューイングランドのタウンミーティングあるいは郡裁判所の日
5. メイフラワー契約への署名
6. ワシントン、ジャクソン、リンカン体制下の閣議
7. 「偉大なる三頭政治」の実際を再現
8. 「リンカン-ダグラス論争」の再現
9. 国旗をつくる者たち (Makers of the Flag)
10. 国旗のづくり手 (The Flagmakers)

このうち2~8はいずれも、アメリカ史における出来事の再現である。参考資料や参考書が言及されているものもあるが、詳しい説明はないため、詳細は定かではない。解説があるのは1と10である。10の元になった講演に関する学習については、9において解説されている。第12章で紹介されている劇化で特に重要なのは、下線を引いた1と9・10の二つである。

1と9・10は、本稿で注目する忠誠に関わる活動という観点からも重要である。まず1は、「トニー・ダ・プラト」というイタリア人が帰化する過程を劇化したものである。「トニー・ダ・プラト」は、第12章以外にも、「第10章 学校集会」や「第11章 教室の授業におけるプロジェクト」でも言及されている。索引にも取り上げられている。「トニー・ダ・プラト」という名のイタリア人の帰化は、帰化の過程に関するプロジェクト学習（以下、「帰化プロジェクト」）であり（第11章で解説）、それに基づいた劇であり（第12章で解説）、それを学校集会において他の生徒に発表する行事的な活動であった（第10章で解説）。HMSにおける市民性プロジェクトの典型であった「トニー・ダ・プラト」という帰化プロジェクトについてここでは、忠誠に関わる活動に絞って概説しておく。

まず「1. トニー・ダ・プラトの帰化」という帰化プロジェクトの劇を締めくくるのは、帰化裁判所で国旗に向かって「忠誠宣誓」を行う場面である。「忠誠宣誓」は帰化プロジェクトのクライマックスであった。劇で読まれる宣誓文は以下の通りである。

「私はここに誓いを宣言する。

いかなる外国の王子、君主、国家、主権、とりわけ私がこれまで臣民であった（〇〇という国の主権）に対するすべての忠誠や忠義を、絶対かつ完全に、拒絶かつ放棄する。

国内外を問わず、すべての敵に対して、アメリカ合衆国の憲法や法律を支持し、遵守する。

アメリカ合衆国の憲法や法律に対して、真の信義と忠誠を負う。」(Hatch 1926: 172)

他方、「忠誠の誓い」は、「10. 国旗のつくり手」の最後で導入された。それは、当時の内務省長官フランクリン・K・レインが1914年に行った講話を取り扱う「9. 国旗をつくる者たち」に基づいている。「10. 国旗のつくり手」は、その講話に触発されて生徒が制作した劇のタイトルである。この劇の最後の場面で演じられるのが、「忠誠の誓い」である。劇の登場人物が舞台に集結し、「全員が旗に向かって敬礼し、忠誠の誓いを暗唱する」(Hatch 1926: 191)。

その当時の「忠誠の誓い」の文言は、「私はわが国旗と、国旗が表している共和国に忠誠を誓います。わが国は一つにして分かたず、すべての人に自由と正義を与えます “I pledge allegiance to my Flag and the Republic for which it stands, one nation, indivisible, with liberty and justice for all.”」であった（訳はグインター 1997: 189-190）。これを全員で斉唱して、劇が締めくくられる。「忠誠の誓い」は、「10. 国旗のつくり手」という劇だけではなく、第12章で紹介されている劇全体のクライマックスという重要な位置を占めていた¹。

「忠誠の誓い」に比べて「忠誠宣誓」は教育史研究での言及が少なく、どのような儀式であったのかもわかりにくい。HMS で実際に何が行われたのかも理解しにくい。そこでここでは、「忠誠宣誓」とはどのような儀式であったのかを探ってみたい。当時の「忠誠宣誓」について知ることは、帰化に関するプロジェクト学習やそれを劇化するプロジェクトの内容を知る手がかりとなるだろう。

1.2. 「忠誠宣誓」という儀式とアメリカ化

「忠誠宣誓」は、先にもふれた通り、移民が帰化してアメリカ市民権を獲得する際に行われる儀式である。1790年に最初の帰化法が制定されて以来、現在でも行われている。アメリカ合衆国市民権・移民局 (United States Citizenship and Immigration Services : USCIS) が管轄し、移民が帰化する儀式として「帰化に際してアメリカ合衆国に対する忠誠宣誓 (Naturalization Oath of Allegiance to the United States of America)」を行うことが、「移民・国籍法 (Immigration and Nationality Act)」によって定められている。以下、アメリカ合衆国市民権・移民局のホームページにある「忠誠宣誓の歴史」に基づいて、その当時の「忠誠宣誓」を概観する。

「忠誠宣誓」は、HMS がそれを導入した1910年代後半から1920年代半ばにかけて、アメリカ化の手段として強化がはかられていた。1790年には最初の帰化法が制定され、以後、帰化志願者は、合衆国憲法を支持する宣誓を行うことになる。1795年の帰化法からは、帰化申請書 (Petition for Naturalization) を提出する前に、アメリカ市民になる意思表明をすることが求められるようになった。

ただし、1906年以前は、市民権の申請やその行政的な管理に関する決まりは明確ではなく、地域によって異なった。宣誓文も法制化されていなかった。1905年には、帰化に関する大統領委員会が帰化の実施状況を調査している。それによると、帰化の可否を判断する裁判所が約5000あり、宣誓に関する手続きは各裁判所で決めていた。申請者は宣誓を誓うことと定めているだけのところもあれば、独自の宣誓文を定めて帰化手続きの最終段階で申請者に読ませるところもあった。連邦政府はそのような状況を改善すべく、帰化法の体系の再整備、帰化を監督する連邦政府の機関の設置、帰化の書式の基準などに着手する。忠誠宣誓も見直されることになる。1906年の帰化法では、意思表明書と帰化申請書に宣誓の一部が組み込まれた。また、すべての敵に対抗して憲法と法を守り、真の信義と忠誠を負うという一文が新たに付け加えられた²。かくして1907年には、帰化の統一ルールが連邦レベルで定められることとなる (貴堂 2018: 124)。

このようにみえてくると、1920年前後に市民性プロジェクトのなかで実施された「忠誠宣誓」は、1906年から1907年にかけて連邦政府主導で法制化され、アメリカ化の手段として強化されていたことが理解される。宣誓文が法定されるのは1929年のことであるが³、「忠誠宣誓」が愛国の儀式としての意味合いを強めていたことは間違いない。

私立学校であったHMSもその影響を強く受けることになる。当時実際に行われていた「忠誠宣

誓」が忠実に HMS でも再現されたのである。劇中で読まれた宣誓文は先に紹介したが、そのなかの「国内外を問わず、すべての敵に対して、アメリカ合衆国の憲法や法律を支持し、守る」という文言は、1906年に新たに盛り込まれたものを反映させていた。

帰化に関する学習の参考文献の一つ『新しいアメリカ人の公民』(Hill, Davis 1922)も、HMSで「忠誠宣誓」が忠実に再現されたことを示している(Hatch 1926: 158)。同書は、「トニー・ダ・プラトの帰化」に関する劇で「忠誠宣誓」をする場面についての説明においても、参考文献として記載されている(Hatch 1926: 172)。『新しいアメリカ人の公民』は、移民をよりよいアメリカ市民とすることを目的として執筆されたテキストであった。アメリカ市民となる帰化の手続きについては、第7章の第2節「どのようにして市民になるか」において解説されている(Hill, Davis 1922: 122-125)。付録「1. 合衆国の市民になるために」では、申請の手続きについて、実際の申請書類を掲載して説明してある(Hill, Davis 1922: 151-168)。このなかに掲載されている「忠誠宣誓」をみると(Hill, Davis 1922: 160)、先に記した『市民性の訓練』に掲載されている宣誓文と文言はまったく同一で、形式的な相違が二点あるのみである⁴。

「忠誠宣誓」の挿絵も掲載されている(図1)。挿絵の説明には「帰化の宣誓をする」とある。「忠誠宣誓」は実質「帰化宣誓」であった。このような挿絵も見ながら、生徒たちは劇を準備し、実演した。

かくして、市民性育成のために劇化を用いた帰化プロジェクトに導入された「忠誠宣誓」は、連邦政府主導で法定化と基準化が進められていた。それを学校の教育活動に導入し、帰化の過程を忠実に再現する劇を行うということは、その動向に歩調を合わせることを意味した。

以上にみるように、HMSではイタリア人が帰化する過程を劇化するなかで、「忠誠宣誓」と「忠誠の誓い」という忠誠に関わる二つの儀式が行われた。その二つを取り入れた「劇化」や、劇を発

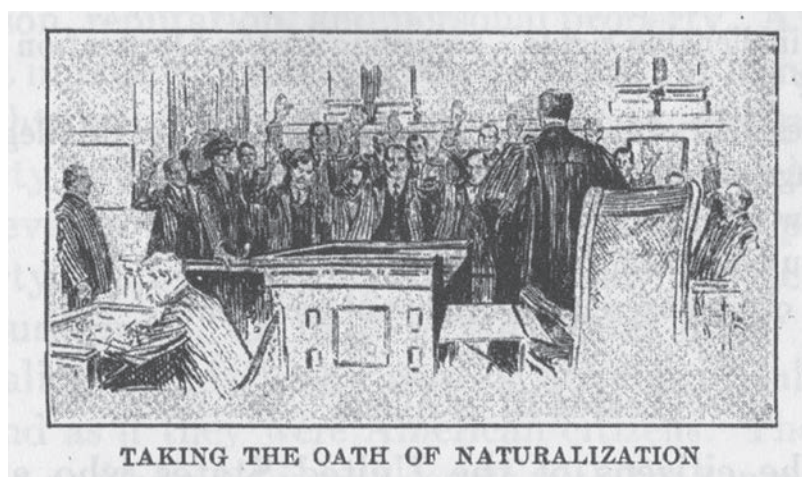


図1 「帰化の宣誓をする」(Hill, Davis 1922: 124)

表する「学校集会」は当時の市民性教育の有力な方法であり、愛国心の教育とも関わっていたことを次に明らかにする。

2. 市民性育成法としての劇化—学校集会における儀式・行事

2.1. 劇化プロジェクトのねらいと内容

当時あって劇化は、市民性教育の有力な方法とみなされていた。『市民性の訓練』のなかでも「第12章 劇化」において一章があてられ、アメリカ人になるというテーマに貫かれた10の劇が紹介されていたことは先に確認した通りである。HMSにおいて市民性プロジェクトとしての劇化は、「インスピレーション、情報、参加」を実現する有力な方法とみなされた。市民になるために、実際に市民に求められる活動に「参加」し、必要な「情報」を習得することが重視された。それにくわえて、一方的に教えられるのではなく自ら体験し、身をもって学ぶ「インスピレーション」を重視した (Hatch 1926: 163)。「参加」、「情報」、「インスピレーション」という三つの目的を達成するための劇を中心とする市民性プロジェクトは「劇化プロジェクト」と呼ばれ (Hatch 1926: 164)、市民性プロジェクトのなかでも重要な位置を占めた。

習得が期待される市民性としては、以下のようなものがあげられている。「劇を演じる者と裏方の間に必要になる」であろう「協同」、「責任や主体性」、「全体のために自分を合わせる」、「配役を決めるトライアウト」などにおける「スポーツマンシップ」、「新しい自己表現」、「学校コミュニティの生活において、かつてはなかった自分の居場所を見つける」、「役を演じることによる想像力の発達」、「異なる人々の理解や共感の発達」、などである (Hatch 1926: 163)。そのうち「役を演じることによる想像力の発達」や「異なる人々の理解や共感の発達」にみるように、自分とは異なる立場や環境にある人々について想像力をはたらかせて「理解」したり、「共感」したりできるようにすることが目的となっていることについては、多様性の尊重という観点から後ほど取り上げる。

それに加えて、愛国心も市民が身につけるべき習慣・態度の一つに位置づけられていた。劇化するにあたっての参考書の一つに『愛国的な劇とページェント』(Mackey 1912)があげられているのである (Hatch 1926: 164)。劇化という市民性教育は、愛国心の育成も視野に入れていた。

劇化はまた、「学校集会」というやはり代表的な市民性教育の方法において実践されたことにも注目したい。劇化の学習活動については、「2年生の現代問題の授業では、移民について何回か授業を行った後で、『帰化裁判所 (A Court of Naturalization)』という劇をつくり、学校集会でその成果を発表した」と説明されている (Hatch 1926: 164)。この「帰化裁判所」は、内容からして、トニー・ダ・プラトが帰化する過程に関する帰化プロジェクトを指す。劇化プロジェクトとしての帰化プロジェクトは、劇化と学校集会という二つの方法を重ね合わせて行われた市民性プロジェクトであった。

「移民について何回か授業を行った」とあるが、帰化プロジェクトは「現代問題」という授業のなかで学習した「移民」に関するプロジェクトが元になっている。正式なプロジェクト名は「移民

のための扉はどこに向けて開かれているのか」であり、移民が帰化する方法や過程を中心としていた。期間は4週間かけている (Hatch 1926: 165)。「現代問題」は、ホーレスマン女子高等部2年生の科目の一つであった。当時ホーレスマン女子高等部は6年制で、前半の3年間はジュニア・ハイスクール、後半の3年間はシニア・ハイスクールとなっていた。ホーレスマン女子高等部2年生というのは、正確にはシニア・ハイスクールの2年生ということになる⁵。ジュニア・ハイスクールでは、1916年に創設された社会科の影響を受けて、歴史、地理、公民を統合した「社会科における融合単元」(Hatch 1926: 276)が設けられた。劇化の活動も、英語科や公民科との協同で融合単元として行われている (Hatch 1926: 164)。シニア・ハイスクールでも同様に融合が進められ、「今日の問題」に「プロジェクト・メソッドというアプローチ」で取り組んだのが「現代問題」であった。「アメリカ合衆国はどのようにして現在の財政システムをつくりあげたか」、「黒人問題の解決策とは」といった時事問題に取り組んだ (Hatch 1926: 318)。

この「現代問題」での移民の帰化に関する学習成果は、「劇化」され、「学校集会」において発表された。「集会の時間に全校生徒の前で発表された」というから、劇は時間割のなかに用意された「集会の時間」において、全校生徒を対象として発表された (Hatch 1926: 165)。劇化プロジェクトは、学校を挙げての大きかりな行事的活動であったことが理解される。

2.2. 学校行事としての劇—学校集会と愛国心教育

忠誠に関わる劇活動が行事的になったのは、それが学校行事の一つに数えられることもある「学校集会」という手法で実施されたことが大きい。「学校集会」はまた、劇化同様、市民性育成の重要な方法でもあった。『市民性の訓練』でも「第10章 学校集会」が設けられていることは先にふれた通りである。劇化プロジェクトは同章のなかでも言及されていることからしても、学校行事の一つに数えてよいだろう。

HMSには収容人数千人という大きな講堂があり、全校集会を開くことができた。大規模な講堂での集会活動には、学校行事と呼びうる活動が多い。地元の名士の講演会、休暇中に行った旅行の報告、合唱コンテスト、イギリスの歴史家ヴィスカウント・ジェイムズ・ブライス (1838-1922)に関する発表会 (ブライスについては「現代問題」と「歴史」の授業で学習)、校長講話、安全に関する講演会と「安全習慣」キャンペーン (「現代問題」の履修者と市民連盟 [ホーレスマン女子高等部に常設されていた生徒会のような組織 (佐藤 2018: 8)] の共催)、などである (Hatch 1926: 139-145)。このように学校集会では、講演会、合唱、生徒による報告会や発表会、キャンペーン活動などが行われていた。帰化プロジェクトの劇はそうした学校集会の一つであった。

学校集会として行われた活動については既に、学校をあげての集会が開催できる教育環境としての「講堂」の成立とそれを活用した教育の目的や方法に注目して検討した (宮本 2014; 佐藤 2014)。学校集会が注目を集めた背景には、20世紀初頭、とくに都市部において、就学者数の急増を背景として大規模な校舎が建てられ、大規模な講堂が出現したことがある。講堂という新たな

空間を活かしてどのような教育を行うかということは、当時の緊要な課題となっていた。たとえば1917年にニューヨーク市教育委員会は、『学校集会―講堂における活動のためのハンドブック』(Nifenecker 1917) という小冊子を刊行している。本書ではそのタイトルが示すように、「講堂における活動」としての「学校集会」をいかに実践するかが主題となっている。

その際、学校集会に期待されたことに愛校心や愛国心の育成があった。『学校集会』では、講堂における教育の目的の一つとして、「精神的機能 (inspirational functions)」があげられている。この「機能」は、「協同, チームワーク, グループ全体の活動への貢献や参加という理念」を身につけ、社会性を育成することを目的とする (Nifenecker 1917: 6)。とくに学校全体を一つの集団として形成するために「団結心」や「愛校心」を養うことが重視された (Nifenecker 1917: 6-7)。

ここで「愛校心」というとき、その先には国家に対する愛国心が見すえられている。『学校集会』においては、講堂における集会活動の目的について論じた箇所、アーサー・C・ペリー (Arthur C. Perry) の『都市学校の運営』が言及されている。ペリーは、ニューヨーク市ブルックリンの第85公立学校の校長を務めていた1908年にこれを著した。1919年に出された同書の改訂版では、講堂が新しい役割を担うようになってきたとして、「……校舎をコミュニティ活動、コミュニティの会合、政治的愛国的活動、レクリエーションセンターなどのために使用する機会が増えた」ことが加筆されている (Perry 1919: 24)。ここに指摘されているように、講堂をコミュニティの住民が利用する場として、参加的民主主義を実現しようとする意向もあった。講堂はまた、引用中の「政治的愛国的活動」が示すように、アメリカ化の場所としても活用された。実際、講堂を中心として行われた集会活動の一つとしてペリーは、『学校集会』を参照して、「国旗を用いた訓練 (Flag Drill) など愛国心を高める活動」をあげている (Perry 1919: 26)。「国旗を用いた訓練」も学校行事的な活動であったが、それは国旗を用いての愛国心の育成を明確に目的としていた。学校行事的な活動として講堂で行われ、忠誠に関わる儀式を取り入れた劇化プロジェクトも愛国心教育の機能を担わされたと推察される。

3. 進歩主義教育のなかの統一性と多様性

3.1. 統一性のなかの多様性

以上のように考察してみると、「忠誠の誓い」や「忠誠宣誓」のような儀式・行事を取り入れた学校行事としての劇化プロジェクトは、その当時、連邦政府も関わって推進されていたアメリカ化の動向に同調するものであった。劇化の目的には、先にふれた自分とは異なる立場や環境にある人々について想像力をはたらかせて「理解」したり、「共感」したりできるようにすることが含まれていた。多様性を重んじようとする意向がそこには読み取れる。しかし、忠誠に関わる儀式・行事をみるかぎり、アメリカ人になるために法的に必要とされる知識を習得させ、アメリカ人として共有すべき態度として愛国心を養うということを、忠実に実践していると読めるのである。

では、市民性プロジェクトは、多様性を十分に尊重しえず、愛国心を偏重する結果になったのか。

市民性プロジェクトにおいて、忠誠や愛国心を軸とするアメリカ化と多様性はどのような理論的關係にあったのか。

この問いについて市民性プロジェクトの実際について考察する視点として、タイヤックによるアメリカ市民性教育史の解釈を参照してみたい。冒頭に記した通り、アメリカ化と多様性をめぐる解釈は、「多からなる一 (e pluribus unum)^{エ プ リ ブ ス ウ ヌ ム}」の理念における「多」と「一」や個人と国家におけるアメリカ特有の緊張関係ゆえに「複雑」であり、愛国心は「意識的」に構築しなければならないものと考えられた。その「複雑」な構築物の実態に迫るためには、その実態を読み解く視点が重要になる。その点タイヤックは、「多」と「一」がともに社会的構築物であるという立場からアメリカ教育史を読み解いており示唆に富む。

タイヤックは、『共通の基盤を求めて—多様な社会における公立学校』(*Seeking Common Ground: Public Schools in a Diverse Society*, 2003)において、アメリカでは、社会的に多様であり (socially diverse)、それゆえに民主主義について様々な見解があるなかで、「市民の結合 civic cohesion」を可能にする「共通の基盤」をどのようにして築こうとしたかということを問題にしている (タイヤック 2005: 10=2003: 3)。その際、「統一性 (unity)」と「多様性 (diversity)」あるいは、「同一性 (sameness)」と「差異性 (difference)」の関係性に注目している。20世紀初頭から1920年代、30年代にかけては、アメリカ化が推進され、前者の「統一性」や「同一性」が優勢であったが、その「統一性」や「同一性」のなかに、「多様性」や「差異性」を承認し、尊重しようとする理念や意図が潜んでいたことを明らかにしている。これを分析枠組みとすると、1910年代から20年代の進歩主義教育の隆盛期に実施された、HMSでの市民性プロジェクトによるアメリカ化はどのように解釈できるのか。まずはタイヤックの解釈を概説しよう。

タイヤックはアメリカにおける市民教育 (civic education) について、革新主義期とも呼ばれる19-20世紀転換期を、多様性から統一性へと軸足を移した時期とおさえる。19世紀の指導者たちは、共和主義の理念に則ってコモンスクールを制度として普及させるために、「文化的多様性 (cultural diversity) の問題について歩み寄ることに前向きであった」。しかし、19世紀末までに学校教育政策立案者は、言語や文化がそれまでの移民とは異なる南東ヨーロッパからの「新移民」の大量流入に対し、国家の力も借りて、アメリカ化という新たな強制的な方法を支持するようになる (タイヤック 2005: 34=2003: 26)。

そのアメリカ化の一例としてあげられているのが、本稿で注目している、ニューヨークにおける公立学校での「忠誠の誓い」の儀式である。この儀式は1890年代にニューヨークで初めて行われた。それは、「国旗を用いた儀式 (flag rituals)」, 「国の祝日の手の込んだ式典 (celebrations)」と並ぶ「愛国的な実践」であった (タイヤック 2005: 36-37=2003: 28-29)。20世紀に入ると、そうした学校での儀式・行事も含めて、アメリカ化という名の統一性が重視されるようになった。

その一方で、国家が関与する強制的な方法での統一性は、アメリカの伝統的な共和主義の理念が尊重する多様性と矛盾するところがあった。そこで革新主義期の教育者の一部が目をつけたの

が教育の科学化である。教育行政の先駆者であるエルウッド・P・カバリー (Ellwood P. Cubberley, 1868-1941) はその一人である。カバリーは、共和主義的な文化的多様性と、アメリカ化という市民教育による統一性は、科学の力を借りて両立しようとみなした。彼は1909年の著作『教育概念の変化』(Cubberley 1909)のなかで「新」移民は「遺伝的に真のアメリカ人になれない」とする。他方、「教育に関する新しい『科学』」によって、ホーレス・マンのような先駆者による道徳改革運動は実現しようと楽観視していた(タイヤック 2005: 35=2003: 27)。ここでいう「マンのような先駆者」とは、「道徳的政治の共通の土台 (common ground) を共有する」市民教育を重視する、共和主義の信奉者を指す(タイヤック 2005: 29=2003: 21)。カバリーはアメリカ化による市民教育を支持したが、それは共和主義の担い手の育成と両立しようとみなしたというのである。最新の科学を用いれば⁶、伝統的な共和制と、新たに求められているアメリカ化は接合しようというのは、あまりにも楽観的な展望ではあった⁷。そうではあるが、統一性のみならず多様性への配慮はたしかにあったとタイヤックは説く。

3.2. 同一性のなかの差異性

タイヤックは多様性の視点からもアメリカ公立学校史を考察している。その際彼は、「同じか違うか (same or different?)」、つまりは「同一性」と「差異性」を対比させて論じている。これに従えば、19世紀末から1920年代にかけては、同化という同一性が重視されたことになる。20世紀初頭には、「移民の同化という目的」については合意が形成され、さらに第一次世界大戦時には、「……競合的な文化的忠誠 (cultural allegiances) を根絶することは周到な教育政策となった」。それを受けて1920年代には、赤狩りや排外主義が顕著になり、移民の子どもたちに「同一の政治的に正しい市民教育」を公立学校が提供すべきとされた(タイヤック 2005: 86-88=2003: 75-76)。自民族の「文化的忠誠を根絶」し、「同一の政治的に正しい市民教育」が行われることで、統一性が追求された。

ただし、タイヤックは、同一性のなかに差異性を承認して尊重する動きも読み取ることで、統一性のなかに多様性を洞察している。その例としては、人道主義の立場からのセツルメント運動における、移民の子どもを対象とする医療、無料給食、カウンセリングなどがあげられている。「……彼らは、同化を苦痛に満ちた急激なものよりも穏当で段階的なものとするために、学校を移民の文化的背景にもっと適合させようとしていた」(タイヤック 2005: 86-87=2003: 75)。人道主義に立つセツルメント運動に関わった進歩主義教育者はその意味で差異性に配慮し、リベラルな教育政策を説いたといえる⁸。タイヤックによると、「多くのリベラルの目には、アメリカ化の運動は移民に対するアメリカ人の態度や政策における誤りの縮図である」(タイヤック 2005: 90=2003: 78-79; Montalto 1982: 144)。これは移民の教育や政策を専門とするニコラス・V・モンタルト (Nicholas V. Montalto) からの引用であるが、これを引いてタイヤックは、「そのようなリベラルの専門家」は、「多様性に対する寛容と、アメリカが多くの国の貢献によって構成されているという

学説」を支持したと指摘している (タイヤック 2005: 90=2003: 79)。

この指摘は、統一性と多様性という観点からすれば、アメリカの「同一性」を重視して「統一性」に力をいれるよりも、「差異性」こそがアメリカの活力とみなして「多様性」に重点をおいていたことを含意する。そのような「差異性」にねざした「多様性」を重視した取り組みの一つとしてタイヤックが取り上げているのが、HMSのように劇を取り入れた、進歩主義教育者による移民のための学校である。その学校では、移民がアメリカだけではなく自民族の歴史や文化を学ぶ、「文化横断的な学習」に力を入れた。その一環として、「……移民によってアメリカ社会に与えられた『贈り物』を強調するようなページェント、ダンス、劇、民族の祭りを支援した」。文化多元主義的なこの取り組みは「『文化間教育』運動 (“intercultural education” movement)」と呼ばれ、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの進歩的な教育者も参加したという (タイヤック 2005: 90-91=2003: 79-80)。市民性プロジェクトに理論的基礎を与えたキルパトリックもティーチャーズ・カレッジの一員であり、後に「文化間教育」に関与するようになる (Kilpatrick 1947; Kilpatrick, Stone, Cole 1949)。

このような解釈によれば、劇を含む進歩主義学校の取り組みの統一性のなかに、多様性の萌芽がみられることになる。基本的にそれは、「差異性を歓迎しながら、究極的には同化をめざしていた」のであり、「強制的なアメリカ化というよりは段階的移行という戦略であった」(タイヤック 2005: 91=2003: 79)。「究極的には同化をめざしていた」が「差異性を歓迎し」てもいた、というのである。差異性を尊重し、ひいては多様性を重視する端緒が開かれていたことが示唆されている。

4. 市民性プロジェクトにおけるアメリカ化と多様性

4.1. 各国政府の比較プロジェクト

以上のタイヤックの解釈に基づけば、本稿の第1、第2節で論じた市民性プロジェクトの忠誠に関わる儀式や行事については、次のように解釈することができるだろう。まずHMSにおける統一性のなかの多様性に関していえば、ニューヨーク市にあったHMSにおいて「忠誠の誓い」や国旗を用いた儀式が導入された時期は、まさにそうした「誓い」や儀式を手段として、アメリカ化や愛国心の教育による統一性が重んじられていた。HMSは私立学校であり、プロジェクトという方法を用いているとはいえ、そのような時代の趨勢が及ぼす影響は免れなかったであろう。帰化プロジェクトのテーマも、ほかならぬ南東ヨーロッパからの移民であるイタリア人の帰化であった。その内容も、法に定められた帰化プロセスを忠実に再現するものであったことは稿を改めて考察するとして、基本的にはアメリカ化に準じていたことは疑いない。市民性プロジェクトの一部においては、たしかに統一性が追求された。

その一方で、HMSの市民性プロジェクトは、冒頭に記したように、プロジェクト・メソッドに基づき、一人ひとりの子どもの主体性を活かした、考える市民の育成に力を入れた。少なくとも理念的には、アメリカ化に同調して統一性のみに重点をおいたとも考えにくい。実際、「現代問題」

という高等部2年生の科目で移民問題や黒人問題を取り上げていた。

その証左として、時事問題とも絡めていくつかの国の現代史を学び、それぞれの政府について比較検討するプロジェクトが注目に値する (Hatch 1926: 146-147, 218-219)。事の発端は、ウェールズ王のニューヨーク訪問にあった。女子生徒は「プリンスの魅力」にとっても興味を持った。指導していたハッチはこの機を捉えて、王の旅程を公民のノートに書かせ、「なぜ皆さんは、この若いお方の写真を欲しいと思うのですか」と問うた。この問いからウェールズ、イングランドに関するプロジェクトが開始され、イングランド王という存在やそれがもつ権限、両国の政体などについて調べた。以後、次のような展開で各国の政府についての比較検討がプロジェクトとして行われる。

→アメリカ大統領の権限と比較して表を作成

→フランスで選挙が行われたのを機に、フランス政府について学習して表に追記

→その後、日本、スイス、ブラジル、スペイン、イタリアなどについても学習して「政府の比較」という表 (そのために縦横 15 インチ (約 38cm) × 35 インチ (約 89cm) の表を作成)

図2がその表であるが、『市民性の訓練』以外のいくつかの論考でも紹介されており、重要視されていたことが理解される。

その他、国を対象とするプロジェクトとしては次のようなものがあった (Hatch 1926: 219-220)。

- ロシアの暴動の原因は何か。
- 世界大戦期にスイスはいかにして中立を維持したか。
- フランスはどのようにして共和国になったのか。
- どのようにしてイギリスで立憲政治が成立したのか。
- なぜイタリアは『地理的な表現』(オーストリアの政治家メッテルニヒが、イタリアに政治的重要性はないという意味で用いた言葉とされる)以上の重要性を有するようになったのか。
- 日本が国連の5カ国代表の一つであるのはなぜか。
- カナダは自治国家か。
- ポーランドはなぜ「古代の権利と特権」を要求するのか。

このなかには、帰化プロジェクトに関係するイタリア・プロジェクトもある。そのような国々について学習するに至った経緯についての説明はないが、「生徒たちが主体的に」と記されており (Hatch 1926: 219)、いずれもプロジェクトとして実践されたことがわかる。全体としてそれは「各国政府に関する比較プロジェクト」となった。各国の国旗についても調べているが、「忠誠の誓い」で掲揚するアメリカ国旗と比較するというねらいがあったのかもしれない。

以上のような取り組みからすれば、統一性のみを重んじた訳ではなく、アメリカ以外の諸国の歴史・文化・政体などを学習していた。劇化プロジェクトの目的として「役を演じることによる想像力の発達」や「異なる人々の理解や共感の発達」があげられていたことと重ね合わせれば、「一」つのアメリカ以外の「多」の「理解や共感」を深め、ひいては多様性を配慮していたといってい

**A CHART (15 x 35) ON
COMPARATIVE GOVERNMENTS**

	United States	England	France	Other Nations
Nations	(Flag)	(Flag)	(Flag)	1. Japan 2. Switzerland 3. Italy 4. Brazil 5. Belgium 6. Spain 7. Germany (before 1914) etc.
Head	President: Woodrow Wilson. Qualifications. Term, Powers, etc.	King: George V. Hereditary Mon- arch. Powers, etc.	President: Paul Deschanel. Term, Powers, etc.	
Cabinet	Appointed by President. List name and position of each.	Prime Minister: Lloyd George. Method of elec- tion. Responsible government.	Prime Minister: Millerand Powers.	
Upper House	The Senate: Qualifications. Term. How Elect- ed. Senators from N. Y.	House of Lords: How composed. Present day powers. Act of 1911.	The Senate: Number, term. How elected. Powers.	
Lower House	House of Repre- sentatives: Qualifications. Term. How Elect- ed. Powers, etc. District repre- sentative.	House of Com- mons: Number. Term. How elected. Importance of.	Chamber of Deputies: Number, Term. How elected. Importance of a "bloc."	
Remarks	The Supreme Court. The Constitu- tion.	The Unwritten Constitution a. Magna Charta. b. Bill of Rights. c. etc.	The III Re- public and the Constitu- tional Laws of 1875.	

図2 「政府の比較」(Hatch 1923: 142; Hatch 1920: 469; Hatch 1926: 234)

4.2. アイルランド・プロジェクトのなかの多様性

そのことは、もう一つの同一性のなかの差異性に関してもいえそうである。HMSは移民のための学校ではなかったし、特定の移民の歴史や文化を強調する学習や劇が行われたわけでもなかったようである。しかし、ページェントや劇のような学校行事を、有用な市民性育成法として積極的に導入してもいた。前項で論じたように、各国の歴史、地理、政治の体制などについて、時事問題と絡めて比較しながら学習していた。それが「文化横断的」とまでいえるかどうかはさておき、それぞれの生徒の出自、すなわち、歴史、文化、人種・民族などの差異性は考慮していたようである。

『市民性の訓練』ではHMSの生徒の人種構成にはほとんどふれていないが、高等部の課外活動「私たちのアクティブな市民協会 (Our Active Civic Association)」に関する説明では、ほぼすべてのヨーロッパの国の生徒が昨年は参加したと記されている。また、学年によって異なるが、外国生まれの親の子どもが約半数、外国生まれの祖父母をもつ子どもが約3分の1、残りはどちらかの親

が外国生まれで、祖父母の代までアメリカ生まれの生徒はほとんどいなかった (Hatch 1926: 72)。ヨーロッパに祖先をもつ生徒や、移民の親をもつ生徒が大半であったことが理解される。そのような生徒の人種・民族に関わるプロジェクトも行われた。その一例が、1870年から1914年にかけてのアイランド自治獲得運動に関するプロジェクトである。このプロジェクトは「アイランド・プロジェクト」と呼ばれ (Hatch 1926: 224), 「なぜアイランドはホームルール (Home-rule) を要求するのか」を問いとして1920年に行われた (Hatch 1926: 216-217, 224, 229-234)。「ホームルール」はアイランドの自治を意味し、同運動のスローガンであった。最終的には、1920年の時点でアイランドが取り得る選択として、現状維持、自治権獲得、独立の三つを生徒に考えさせた。現実に関わっている社会問題に取り組ませることで、「真の社会的状況」に身を置かせることをめざしていた (Hatch 1926: 216)。

ここで注目したいのは、アイランド・プロジェクトにおいて教師が、プロジェクトに関わる事実関係以上に、「寛容、礼儀正しい声の調子、バランスがとれた判断、オープン・マインド、事実に基づいた説得力」などを重視したということである (Hatch 1926: 217)。繰り返し確認すれば、劇化プロジェクトのねらいとして「役を演じることによる想像力の発達」や「異なる人々の理解や共感の発達」があげられていたが、「寛容」や「オープン・マインド」はこれと重なるだろう。キルパトリックは「オープン・マインド、他者の見方に対する寛容」を重視して実践できた点において、アイランド・プロジェクトを高く評価した (Kilpatrick 1926: vii-viii)。

具体的には、アイランド・プロジェクトの一環として教師は、スコットランド長老派を祖先にもつ生徒の発言に注目した。その理由は、「オープン・マインド、他者の見方に対する寛容」を養うというアイランド・プロジェクトの目的に関わるからであった。この生徒は、自分の祖先のことを考慮すれば、アルスター (Ulster, アイランド北部の地域) の人々には当然共感するが、アイランドの独立を支持すると発言した (Hatch 1926: 224)。この発言を教師は、“naïve confession” であるとして評価している (Hatch 1926: 217)。

そう評価された理由は、こうである。スコットランドに出自がある生徒からすれば、アイランドの独立は、自分の祖先が所属していた、グレート・ブリテン及びアイランド連合王国 (イングランド、ウェールズ、スコットランド、アイランドからなり、1801年成立。) からの離反を意味する。それは自分の祖先の国からの離反であり、本来受け入れがたいはずである。しかし、この生徒は、そのような個人的な感情や事情を脇において、アイランドの人々にとってよかれと思う判断をしている。そこに「オープン・マインド、他者の見方に対する寛容」を教師は見取り、キルパトリックも評価したわけである。

アイランド・プロジェクトが成功を収めた理由の一つは、この生徒のように、アイランド自治獲得運動に関わる国や地域に祖先をもつ生徒がいたことにあるだろう。この生徒を含めて、複数の生徒が感情を高ぶらせてプロジェクトに取り組んだ (Hatch 1926: 216)。アイランド・プロジェクトは、「真の社会的状況」に身を置かせることに成功した、真に迫ったプロジェクトとなった。

この運動に関わる国々に祖先をもつ生徒にとってはとくにそうであっただろう。実際、このプロジェクトを行った後の1922年にアイルランドは独立し、北アイルランドのみが連合王国にとどまる。アイルランドの独立を支持した生徒は、「オープン・マインド、他者の見方に対する寛容」を地でゆくことで、現実に起こることを予知する結果となった。

この生徒の発言を教師は“naïve”と表していたが、それは自分の感情や事情に囚われない、理性的で公平な判断であったことに対する讃辞といえる。“naïve”は、「純真」ととることも、「世間知らず」ととることもできる。この発言が取り上げられた理由が、先に述べた「寛容」、「バランスがとれた判断」、「オープン・マインド」などにあったという文脈からすれば、判断の公平性や客観性が評価されていると推察される。

そのような判断を生徒がし、教師がそれを評価しているのは、アイルランド・プロジェクトにおいて、歴史、文化、人種・民族などの差異性と、それを超えた理解や判断における多様性を重視していたからこそであろう。その点においてHMSの市民性プロジェクトには、統一性のなかの多様性を洞察することができるのである。

おわりに—市民性プロジェクトから文化間プロジェクトへ

以上のように、HMSでは、「忠誠の誓い」や「忠誠宣誓」のような儀式を取り入れた劇化プロジェクトや、それを全校生徒に発表する行事的な活動を行いながら、一人ひとりの生徒の主体性を多様性として尊重しようとした。そのような市民性プロジェクトによるアメリカ化と多様性の教育の特質と課題については、タイヤックが説く進歩主義教育の統一性と多様性に関する考察からすれば、ひとまずこう答えられるだろう。

HMSの市民性プロジェクトには、当時のアメリカ化の影響を受けて、統一性あるいは同一性を重視する側面が認められた。そのことは、帰化プロジェクトや劇化プロジェクトに導入されていた「忠誠宣誓」や「忠誠の誓い」のような忠誠に関わる活動に顕著であった。その活動は帰化手続きのプロセスを忠実に再現したものであった。では、そのような活動が統一性や同一性のみを求めるものであったかということ、そうともいいがたかった。HMSにも移民を祖先にもつ生徒は少なくなく、その文化的・歴史的背景や人種・民族の起源を考慮したプロジェクトも展開されていた。それは、様々な差異に対する寛容やオープン・マインドの育成を目的に設定していた。当時の時事問題と関連づけての国名を冠するプロジェクトや、それを総括する「各国政府の比較プロジェクト」も行われた。そのなかには、帰化プロジェクトの主人公の出身地であるイタリアの重要性を問うプロジェクトもあった。「アイルランド・プロジェクト」では、自分の出自からすれば認めがたいアイルランド独立を支持した生徒の発言を取り上げ、差異性の承認と人種・民族の多様性に対する寛容を評価していた。内容的にそれは、同一のアメリカ人を想定して画一的に同化しようとするわけでも、アメリカの他国に対する優位性を教え込もうとするものでもない。

そのような統一性のなかの多様性は、市民性プロジェクトの方法として劇化や学校集会といっ

た、所定の教育課程に縛られない市民育成法にも読み取れた。本稿第2節で考察したようにそれは、学校全体が取り組む大がかりな集団活動を重視し、愛校心や愛国心の醸成を視野に入れていた点でアメリカ化と重なる。他方それは、劇化プロジェクトのかたちをとることにより、生徒たちの主体性や自発性を活かしながら協同性を発揮させることをめざしていた。それにより、アメリカ化の手法に差異性を取り入れ、多様性を活かす余地を残していると考えられた。

そのことは、進歩主義教育の理念は基本的に、統一性や同一性よりも多様性や差異性に軸足をおく傾向があることも符合するだろう。たとえば教養主義的な教育を説くアドラー (Mortimer J. Adler) は、個々の子どもの相違や個人差を肯定しながら、「人間性」の同一性を強調した教育改革を説いた (アドラー 1984: 39-40)。それに対して、ノディングズ (Nel Noddings) は進歩主義に近い立場からそれを批判し、すべての子どもが少なくとも中等教育までは「同じ教育」を受けべきとするのは、ケアリングや能力・関心に対応する教育を阻害するとする (ノディングズ 2007: 66-69)。HMS の市民性プロジェクトには、そのような統一性に慎重であり、多様性に寛容であろうとした進歩主義教育の理念が読み取れる。

ただし本稿では、その理論的關係を解明するには至らなかった。現時点でいえるのは、市民性プロジェクトにおいてアメリカ化と多様性は、教育の科学化への信奉もあり、位相を変え、楽観的に、並行して追求されたということにとどまる。この先に考察を進めるためには、アメリカ化と多様性の理論的關係を、それに基づく市民性プロジェクトの実践、とりわけ帰化プロジェクトや劇化プロジェクトに焦点化して、より精緻に解説することが求められる。その際、本稿の分析枠組みとしたタイヤックの主張についても理解を深める必要がある。タイヤックは実は、アメリカ公立学校史に統一性と多様性の両面を指摘するにとどまらず、統一性と多様性のどちらも社会的構築物であるという立場から、両者の対立を超えた解釈を提起している。アメリカのような多元性を特徴とする社会における共通性の基盤を、分離した異なる集団間の相互作用における、複合的で流動的なアイデンティティ形成に求めている。タイヤックが言及していたモンタルトも、「不寛容という形式をとった寛容」を説く。どちらも統一性と多様性の関係性に再解釈を迫る論を展開している。

さらにいえば、タイヤックとモンタルトはともにその再解釈の糸口を、1930年代から1940年代にかけての文化間教育に求めている。そのことは、「文化間」という発想が、1910年代から1920年代にかけてのHMSにおける市民性プロジェクトの実験には欠けていたことを示唆している。HMSの市民性プロジェクトに理論的基礎を与えたキルパトリックは後に、文化間教育に関与するようになったことは本稿でふれたとおりである。市民性プロジェクトは文化間プロジェクトへと発展を遂げたようである。以上のような観点から、市民性プロジェクトによるアメリカ化と多様性の理論的關係やその後の展開について問い直すことを今後の課題としたい。

付記

本稿は科学研究費助成事業 (学術研究助成基金助成金) 『アメリカにおける愛国心を形成する学

校行事・儀式の普及とダイバーシティ教育の起源』(19K02462 代表 佐藤隆之)による研究成果の一部である。

[注]

- 1 「忠誠の誓い」が公立学校に導入される経緯や、そこから理解される愛国心と多様性の教育については、別のところで考察する。HMSがあったニューヨークにおける学校での国旗掲揚の特質についてもそこで明らかにする。
- 2 アメリカ合衆国市民権・移民局ホームページ, 「忠誠宣誓の歴史」
<https://www.uscis.gov/citizenship/learn-about-citizenship/the-naturalization-interview-and-test/history-of-the-oath-of-allegiance> 2020年8月30日アクセス。
- 3 同上。
- 4 『市民性の訓練』に掲載されている宣誓文との相違は、一行目の oath の後の “,” がない, domestic の後の “;” が “,” であるという二点である。
- 5 女子高等部の下には6年生の初等部があった。HMS全体からみて、女子高等部2年は11年生とも表記された。
- 6 「教育の科学」を用いて、HMSの劇でも取り上げられているイタリア移民の子どもをアメリカ人にしようとしたことについては、Moretti 2015を参照のこと。「なすことによって学ぶ」のような進歩主義教育の理論に依拠し、母国の伝統的な労働と結びつける活動によって、イタリア移民の子どもをアメリカ社会に統合しようとしたことが論じられている。
- 7 教育の科学化に対する楽観的な展望に加えて、進歩主義教育は多分に自民族・自国民中心的で、人種差別的な「発生反復説 (theory of recapitulation)」を理論的基礎としているという主張もある (Fallace 2015)。だとすると、進歩主義教育における多様性は根本的な限界を抱えていることになるが、これについては稿を改めて検討する。
- 8 南東ヨーロッパからの「新移民」に対する、リベラルな立場からのセツルメント運動における同化政策に関する研究としては、Lissak 1989を参照されたい。セツルメントの思想は多様性よりも統一性に重きをおき、それゆえに移民の抵抗にあったが、その人道主義的な社会民主主義は、より多元主義的な社会観を開いたとされる。タイヤックとはまた異なるかたちで統一性と多様性が解釈されている。

[参考文献]

- アドラー, M. J., 佐藤三郎訳 1984 (1982) 『教育改革宣言』教育開発研究所。
- Cubberley, Ellwood P. 1909 *Changing Conceptions of Education*, Boston: Houghton Mifflin.
- Dewey, John 1916 “Nationalizing Education,” *NEA Addresses and Proceedings*, pp. 183–189.
- ゲインター, S. M., 和田光弘・山澄亨・久保田佳子・小野沢透訳 1997 (1990) 『星条旗 1777–1924』名古屋大学出版会。
- Fallace, Thomas D. 2015 *Race and the Origins of Progressive Education, 1880–1929*, New York: Teachers College Press.
- Hatch, R. W. 1926 *Training in Citizenship*, New York: Charles Scribner’s Sons.
- Hill, Mabel, Davis, Philip 1922 *Civics for New Americans*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- Horace Mann School, Teachers College, Columbia University 1925 *Training in Citizenship in the Horace Mann School*, New York: Bureau of Publications, Teachers College.
- 金井光太郎編著 2009 『アメリカの愛国心とアイデンティティ—自由の国の記憶・ジェンダー・人種』彩流社。
- 貴堂嘉之 2018 『移民国家アメリカの歴史』岩波新書。
- Kilpatrick, William H. 1918 “The Project Method,” *Teachers College Record*, Vol. 19, No. 4, September, pp. 319–335.
- Kilpatrick, William H. 1926 “Citizenship by Practising Citizenship,” in Hatch, R. W., *Training in Citizenship*, New York: Charles Scribner’s Sons, pp. iii–ix.
- Kilpatrick, William H. 1947 *Intercultural Attitudes in the Making: Parents, Youth Leaders, and Teachers at Work*, New York: Harper & Brothers Publishers.
- Kilpatrick, William H., Stone, William J. Cole, Stewart G. 1949 “A Frame of Reference for Intercultural Education,” *Journal*

- of Educational Sociology*, Vol. 22, No. 9, pp. 555-572.
- Lissak, R. Shpak 1989 *Pluralism & Progressives: Hull House and the New Immigrants, 1890-1919*, Chicago: University of Chicago Press.
- Mackay, Constance D'Arcy 1912 *Patriotic Plays and Pageants for Young People* (Grades 5-8), New York: Henry Holt.
- Mirel, Jeffery E. 2010 *Patriotic Pluralism: Americanization Education and European Immigrants*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- 宮本健市郎 2014 『20世紀初頭のアメリカの小学校における講堂と多目的室の出現過程に関する史的研究』平成23～25年度科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書(課題番号2351031)。
- Montalto, Nicholas V. 1982 "The Intercultural Education Movement, 1924-41: The Growth of Tolerance as a Form of Intolerance," in Bernard I. Weiss, ed. 1982 *American Education and the European Immigrant: 1840-1940*, Urbana: University of Wisconsin Press, pp. 142-160.
- Moretti, Erica 2015 "Teaching to Be American: The Quest for Integrating the Italian-American Child," *History of Education*, Vol. 44, No. 5, pp. 651-666.
- Nifenecker, Eugene A. 1917 *The School Assembly: A Handbook for Auditorium Exercises*, Department of Education, The City of New York, Division of Reference and Research, Publication No. 15.
- ノディングズ, ネル, 佐藤学監訳 2007 (1992) 『学校におけるケアの挑戦—もう一つの教育を求めて』ゆみる出版。
- Perry, Arthur C. Jr. 1919 *Management of a City School*, revised edition, New York: Macmillan Company.
- 佐藤隆之 2013 「20世紀初頭のアメリカ進歩主義教育における講堂の出現と活用—集会活動に基づくカリキュラム改革—」早稲田大学教育・総合科学学術院『学術研究—人文科学・社会科学編—』第61号, 141-154頁。
- 佐藤隆之 2014 「アメリカ進歩主義教育における講堂の活用の目的と実際—1910年代のニューヨーク市を中心として—」早稲田大学大学院『教育学研究科紀要』第24号, 57-70頁。
- 佐藤隆之 2018 『市民を育てる学校—アメリカ進歩主義教育の実験』勁草書房。
- 佐藤隆之 2019 「デューイ思考教育論の実践—ホーレスマン・スクールにおける実験の成果と課題」, 田中智志編著『教育哲学のデューイ—連関する二つの経験』東信堂, 30-53頁。
- Stratton, Clif 2016 *Education for Empire: American Schools, Race, and the Paths of Good Citizenship*, Oakland, California: University of California Press.
- Tyack, David 2003 *Seeking Common Ground: Public Schools in a Diverse Society*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. =2005 デイヴィッド・タイヤック著, 黒崎勲・清田夏代訳『共通の土台を求めて—多元化社会の公教育』日日教育文庫。