

市民性プロジェクトの授業とアメリカ化 —帰化プロジェクトにおける忠誠宣誓の再解釈—

佐藤 隆之

はじめに一問いの設定

本稿の目的は、移民の帰化を主題とする「帰化プロジェクト (Naturalization project)」の授業に注目して、同プロジェクトの最終的な目標に設定された「忠誠宣誓 (oath of allegiance)」の意味を、プロジェクトをとおして教え学ばれた国家や移民に対する責任という観点から再解釈することにある。20世紀初頭から1920年代にかけての市民性教育論議においては、「愛国」と「自立」を両極として「主体的市民」に多様な解釈が加えられながら、市民性の育成が試みられた（佐藤 2018: 237-258）。帰化プロジェクトは、プロジェクト・メソッドに基づく市民育成（以下、市民性プロジェクト）にアメリカ化を組み合わせた取り組みであった。その一環として、アメリカ国旗に忠誠を誓う儀式や行事である「忠誠宣誓」や「忠誠の誓い (pledge of allegiance)」が取り入れられた。では、アメリカ化の影響を受けつつ、それぞれの生徒の個性を尊重して多様性を重んじるプロジェクト学習で目標とされた忠誠とは、いかなる意味を有していたのだろうか。プロジェクトという方法を取りつつ、国家が推進したアメリカ化を受容したがために、国家に対して果たすべき責任に比重をおいた忠誠が求められる結果になりはしなかったか。

この問いについて、実際に行われた授業の内容や方法を実証的に分析することで考察する。市民性プロジェクトの授業実践に関する報告は簡素なものが多く、実際に行われた授業の実際を明らかにすることはそう容易ではない。そこで帰化プロジェクトの実践報告に注目し、言及されている資料、文献、推薦図書、人物、地名、建造物などを手がかりに、可能な範囲で授業を再現する。帰化プロジェクトは、当時「アメリカ化」の授業として注目された（Greenan 1928: 14-22）。アメリカ化の影響を強く受けたことはまちがいないとして、ここではその影響について授業に焦点化して検討する。

まず、帰化プロジェクトの授業の導入（第1節）、展開（第2節）最終段階（第3節）を考察する。その授業は、プロジェクト・メソッドに基づき、生徒の生活経験にねざした目的的活動を軸とする授業と、帰化の法的手続きを中心にアメリカ化政策を忠実に習得する授業の二つを交差させて構成

されていたことを明らかにする(第4節)。その交差をふまえ、最終段階で主題とされた忠誠宣誓は、同化主義的で愛国的な態度と重なりながらも、帰化の法的手続きに関する知識を活用して国や移民に貢献しようとする革新的で自立的な態度を含意していたことを明らかにする(第5節)。

1. 帰化プロジェクトの導入―「要の問い」と『帰化法令集』

1.1. 目的と展開

まずは帰化プロジェクトの目的と授業の全体像を把握するところから始めたい。ホーレスマン女子高等部では、「現代問題」という科目において、移民がアメリカに帰化する過程を対象とする帰化プロジェクトが行われた。その主題については、こう説明されている。

プロジェクトトニー・ダ・プラトーイタリア人、22歳、アメリカ在住2年間。職業は運転手で、市民になることを希望している。彼は何をしなければならないか。」(Hatch 1926: 157, 強調原文)。

帰化プロジェクトは、渡米して2年経ち、現在は運転手をしている、トニー・ダ・プラトという22歳のイタリア人が帰化しようとしているという想定での学習であった。その彼がアメリカ人になるためにはどうすればよいか。自分たちはそれをどのように支援することができるか。そのような問いを立て、考えること(後述のように「探求(investigation)」ともいわれる)を目的としていた。

方法として、当時の市民性育成法の一つであった時事問題を用いている。実際、イタリア移民はその当時、緊要な社会問題となっていた。イタリアからの移民は、1820年から1870年にかけては2万5千人程度であったが、1880年代になると30万人、1890年代には60万人、さらに20世紀に入ると200万人と急増していた。1920年になる頃には減少するが、それまでに400万人以上、外国生まれのアメリカ人の10%強を占めるまでになっていた。そのうちニューヨークに留まった者は3分の1程度である。出稼ぎのようなかたちで、帰化せずに一時的に滞在する者も多かった(Library of Congress “Immigration and Relocation in U. S. History: Italian”)。後述のように、1830年代は西欧・北欧からのいわゆる「旧移民」が大勢を占めていたが、南北戦争後の80年代には、南欧・東欧を中心とする、イタリア人を含めた「新移民」の時代となる。「新移民」は「旧移民」より劣った人種とみなされ、その急増はアメリカの存亡にかかわるという危惧が広まり、その受け入れの是非が論争を呼ぶこととなった。

このような事態を受けて行われた帰化プロジェクトに関する実践報告は5つに分けて記されている(Hatch 1926: 157-160)。それぞれの内容を概説すると以下ようになる。

- ①「アプローチ」: 授業の導入部において、帰化プロジェクトに関する問いを立て、活動を開始する段階。

- ②「探求 (investigation)」: 生徒が授業で使用する文献リスト。
- ③「授業外での読書」: 授業外で読んでレポートを書くという課題の文献リスト。
- ④「第1段階」から「第4段階」: 授業の中心となる展開部。帰化の法的手続きの学習。
- ⑤「第5段階」: 忠誠宣誓を主題として、移民の帰化に対して自分たちが果たすべき責任の学習。

これによると帰化プロジェクトの授業は、イタリア移民の帰化に関する問いの提起（①「アプローチ」）に始まり、②「探求」に掲載されている文献を教科書代わりにして、その問いについて考え、答えを導き出す「探究」を軸として展開された。その「探求」の過程においては、④「帰化の法的手続き」について「第1段階」から「第4段階」に分けて学びながら、③「授業外での読書」で移民に関するレポートを宿題として書いた。最後の「第5段階」では、⑤忠誠宣誓をテーマとして、移民の帰化に関して自分たちが果たすべき責任とは何かを考える。この展開に即して次に、実際に行われた帰化プロジェクトの授業を可能な範囲で再現してみたい。本節ではまず、最初の数回を構成する導入部に焦点を当てる。

1.2. 初回の授業

帰化プロジェクトの授業の初回には、主に二つの活動に取り組んでいる。一つは、帰化プロジェクトの問いの設定である。イタリア人トニー・ダ・ブラトがアメリカ人になるためにはどうすればよいかということに関して、「トニーはどんな質問をするか」、つまり、トニー自身が何を知りたいかを生徒に尋ねて、意見を出し合った。このイタリア人が帰化するに際して知りたいであろうことを、彼の身になって想像するのである。いま一つは、帰化に関する法的規定に関する学習である。これについては米国労働省帰化局が発行した法令集を用いて、帰化に関する知識を習得した。

一つ目の問いの設定は、帰化プロジェクトの授業展開の要となる、一連の問いから構成されている。目的的活動を授業や単元の基礎とするというプロジェクト・メソッドの原理に基づいている。次のような問いが生徒によって立てられた。

- ① 私はどこに行かなければならないか。
- ② 一番近い帰化裁判所 (Naturalization Court) はどこか。
- ③ 連邦ビルはどこにあるのか。それは何の建物か。
- ④ どうやってそこに行けばよいか。
- ⑤ 手続きにかかる費用はいくらか。
- ⑥ 裁判官はどんな質問をするのか。
- ⑦ 私のアメリカ滞在期間は帰化の条件を満たしているか。
- ⑧ 年齢の条件は満たしているか。
- ⑨ 証言台に立たなければならないのか。

- ⑩ 投票できるようになるまでの時間はどれぐらいか。
- ⑪ 英語を読み書きできなければならないのか。
- ⑫ [英語は：引用者注] どこで学べるのか。
- ⑬ 私の妻や子どもの国籍はどうなるのか。
- ⑭ エマヌエーレ王 (King Emanuel)¹ に対する忠誠の義務を放棄しなければならないのか (二重の忠誠 dual allegiance)。
- ⑮ イタリアに忠誠の義務があるのなら、イタリア軍に服役しなければならないのか。(Hatch 1926: 157, ①～⑮の番号は引用者。)

このような問いは、クラスの生徒が知っている情報を出し合いながら、黒板に書くことで設定された。加えて、生徒が管理する「質問箱」を設置し、常時間問いを受け付けてもいる。この活動は、「興味を蓄える (Pool their interests)」と表現されているように、生徒が興味をもち、知りたいと思えることを引き出して集積することを意図していた (Hatch 1926: 157)。

①から⑮の問いは、問いを立て、考え、答えるという探求の過程の基礎となり、授業の流れをつくっている。そのような重要な位置を占めていることから、ここではそれを「要の問い」と呼んでおく。帰化プロジェクトにおいては、「要の問い」の中に、さらなる問いがいくつも用意され、授業の流れをつくっている。

初回の授業における二つ目の学習は、法に定められた帰化の過程に関する学習であった。具体的には、米国家労働省帰化局『帰化法令集 (Naturalization Laws and Regulations)』(U. S. Department of Labor, Bureau of Naturalization 1920) が配布され²、帰化に関する法的規定を公民のノートに写した。こちらの学習では、帰化に関する基本的な知識を習得した。

以上から明らかなように、初回の授業には、プロジェクト・メソッドとアメリカ化の影響が混在している。「要の問い」の設定においては、プロジェクト・メソッドに基づき、生徒一人ひとりの興味や疑問などから目的を立てることに力を入れている。他方、『帰化法令集』の書き取りは、国が定めた帰化の条件を習得させようとするものである。

このようなプロジェクトとアメリカ化の交差は、帰化プロジェクト全体にも認められる。①から⑮の「要の問い」は、「どこに行くべきか」を問う①から④と、帰化の過程や法的規定に関連する⑤から⑮の二つに大きく分けられる。前者は問いを設定して探求するプロジェクトを軸とし、後者は連邦政府の取り決めに従うアメリカ化を軸としている。

これをプロジェクトは名ばかりで実質的には統一性を重んじたアメリカ化が優勢だったとみるか、アメリカ化に抗して学習者の個性や相違を反映させた多様性の教育に道を開いたとみるかは、解釈が分かれるところである。繰り返し確認すれば、本稿は、その解釈をする前に、そもそもそれがどのような授業実践であったのかを、できるだけ実証的に明らかにすることをめざしている。以下においては、報告中で言及されている文献、資料、推薦図書、人物、地名、建造物の名称などを

手がかりに、問いに対する答えを含めて、可能な範囲でこの授業における学習の内容や方法を再現する。まずは導入部の授業について検討を続ける。

1.3. 「次の日の授業」

「どこに行くべきか」

初回に続く授業では、生徒たちが答えられなかった、「要の問い」の①～④に取り組む。①～④は、帰化を希望する者が、ニューヨーク市マンハッタン内で「どこに行くべきか」を問う内容となっている。

ここで注目したいのは、「どこに行くべきか」についてさらにいくつも問いを立て、丁寧に取り組んでいることである。「どこに行くべきか」ということは、帰化の法的手続きには直接関係しない。にもかかわらず力が入れられた理由の一つは、その問いは、ホーレスマン・スクールがあり、生徒たちが生活を送るニューヨーク市マンハッタンという行政区 (borough) を対象としており、生活経験をふまえて考えやすいということにあるだろう。また、「どこに行くべきか」ということは、トニーというイタリア人がニューヨーク市で市民になることを、生徒たちが実際に手助けできる支援であった。「どこに行くべきか」を問い、考えることは、生活経験に基づいてなすことを学び、実践するというプロジェクト活動であった。

授業の流れをたどると、まず①のトニーが最初に行くべきところは、修正第 14 条の学習をきっかけとしている。「修正第 14 条から生徒たちは、市民権は国から与えられるものであることに気づき、トニーを連邦ビル (Federal Building) (郵便局あるいは連邦裁判所 [Federal Court House]) に導くことができるだろう」と記されている (Hatch 1926: 157)。この記述から、「要の問い」の①～③までの答えが推測できる。修正第 14 条とは、南北戦争後の 1868 年に批准され、黒人およびアメリカ生まれの者すべてに市民権を認めた規定である。それによれば市民権は国から付与されるが、では付与してもらうためにはどこにいけばよいのかという話しになる。おそらくは教師の助言もあって、帰化裁判所ということになる。こうして「①私はどこに行かなければならないか」に答える。次に問われる「②一番近い帰化裁判所はどこか」の答えが「連邦ビル (郵便局あるいは連邦裁判所)」であり、続けて③でそれがどこにあり、いかなる建物かを話し合う。

ところが、この「連邦ビル」というのは、生徒たちにとって——そして現在の私たちにとっても——、いささかわかりにくい。「連邦ビル (郵便局あるいは連邦裁判所)」と記されているとおり、何の建物なのかははっきりしない。なぜそのような呼び方をされるのか。そもそもどこにあるのか。そのような疑問の声が生徒からあがったのではないか。そこで次に、「連邦ビル」はどこにあり、何のための建物なのかという③の問いに取り組むことになる。この答えを、ニューヨーク市マンハッタンという生徒が暮らすコミュニティの事実関係に立ち入って探してみたい。

「どこにあるのか」

この答えを探るヒントは、「ブロードウェイのウールワースビルの反対側にある大きな郵便局内の連邦裁判所」という帰化プロジェクトに基づいた劇の中の台詞にある (Hatch 1926: 165)。帰化プロジェクトの最後には、それまでの学習成果を総括して劇を制作して発表した。その劇中にある台詞では、「連邦ビル (郵便局あるいは連邦裁判所)」が「大きな郵便局内の連邦裁判所」と呼ばれている。行くべきところは、どうやら「大きな郵便局」でもあるらしい。ではそれはマンハッタンのどこにあるのか。

その手がかりとなるのが、やはり先の台詞で言及されているウールワースビルとブロードウェイである。図1の向かって左に写っている高い建物がウールワースビルである。この建物は、実業家フランク・W・ウールワース (Frank W. Woolworth, 1852-1919) の新本社として1913年に建造された、ネオ・ゴシック様式のビルである。1930年までは世界一の高さを誇った。帰化プロジェクトが行われた当時はまだ世界一であったから、生徒たちも知っていたことだろう。

図1でいうと、このウールワースビルの右横を縦に走っているのが、ブロードウェイである。そして、ブロードウェイを挟んで、ウールワースビルの東側 (図1でいうと右側) に位置し、図1の中央に写っている建物が、トニーが行くべきところとして生徒たちが「気づくことができる」場所とされる「大きな郵便局」であり、「連邦ビル (郵便局あるいは連邦裁判所)」であった。図2はこの建物の1906年頃の写真である。1880年頃に完成し、1939年には取り壊されて今は存在しない。

この建物は様々な呼び方をされているが、どのような建物であったのか。地上5階、地下2階建



図1 ウールワースビル (New York Architecture)



図2 ニューヨーク市パークロウの郵便局 (1906年)
(The New York Times photo archives)



図3 郵便局と市庁舎 (Silver 2007: 107)

この建造物には、地上に中央郵便局、3階と4階には法廷および連邦政府機関が入っていた。だから、「郵便局」ともいえるし、「連邦裁判所」ともいえるし、「連邦ビル」ともいえる。同じ本の中でも、「連邦ビル」と呼ばれたり、「旧総合郵便局と合衆国裁判所 (Old General Post Office and U. S. Courts)」と呼ばれたりしている (マール社編集部 1996: 79)。「連邦ビル (郵便局あるいは連邦裁判所)」とは、それが複合施設であることを言い表していた。

この建物はまた「市庁舎郵便局 (The City Hall Post Office)」とも呼ばれた (Silver 2007: 106)。図3は、図1とは逆方向 (マンハッタン の北側) から撮影した写真である。中央上にそびえ立つのがウールワースビル、その左下にあるのが郵便局である。そして、郵便局と向かい合わせで、写真の手前に写っているのが「市庁舎 (シティ・ホール)」である。そのような位置関係から「市庁舎郵便局」という名称も用いられた。「郵便局」は市庁舎と並んで、ニューヨーク市行政の中心地を象徴する建物であった。

「どうやって行くか」

ここまでのところで「③連邦ビルどこにあるのか。それは何の建物か。」が判明し、では実際に「④どうやってそこに行けばよいか」という問いに移る。帰化裁判所がある連邦ビル (あるいは郵便局。以下、連邦ビルに統一。) の位置を知る手がかりは、やはり帰化プロジェクトの劇中の台詞にあるブロードウェイにある。ブロードウェイは、マンハッタン のほぼ真ん中を南北に貫き、ホーレスマン・スクールのすぐ横を通っている。生徒たちと連邦ビルは、ブロードウェイによって一直

線でつながっていたことになる。

学校から連邦ビルに行く交通手段には、ブロードウェイの直下を走っていた地下鉄があった。地下鉄は1904年10月27日に、ホーレスマン・スクールの北にあるハーレムと、市庁舎がある行政区を結ぶ線が「ブロードウェイ7番街線」として開業し、1913年以降から利用された(小池・和久田 2012: 31-38)。帰化プロジェクトが行われた頃には、高架鉄道に代わって市民の足として定着していた地下鉄はまた、工事中の事故、人身事故、脱線事故などで、度々耳目を驚かす存在でもあった。生徒たちも折にふれて活用し、そのような事故について知っていただろう。その地下鉄が連邦ビルにたどり着くための一つの手段であった。

1.4. ニューヨーク市マンハッタンとアメリカ地域と国家

以上のような流れで①～④の問いに答えたと推測されるが、先にもふれたようにその学習は、生徒たちが学校生活を送るニューヨーク市マンハッタンというコミュニティに関する学習であった。あるイタリア人の帰化という生徒の生活からは距離があろうが、コミュニティの話しとなるとまた別だろう。連邦ビル、帰化裁判所、ブロードウェイ、ウールワースビル、市庁舎、地下鉄などは、生徒が日常生活で見聞したり、実際に使用したりしていたと推測される。イタリア移民問題に関しても、連邦ビルから数ブロック北上したところに、多くのイタリア移民が居住したリトル・イタリアがあったからコミュニティと結びつけることは可能であった。

この他、ホーレスマン・スクール初等部には、ニューヨーク市全体を対象とする「ニューヨーク市学習」という教科横断的な単元があった。ニューヨーク市の歴史、地理、美術・芸術、産業、自然、文学などを学ぶことをとおして、ニューヨーク市民を育成することがその目的であった(佐藤 2018: 100)。帰化プロジェクトで扱う連邦ビルについては5年生、市の行政区については6年生でふれた可能性がある。

アメリカ国家に関わる学習も行われた。帰化プロジェクトの冒頭で使用された米国労働省帰化局『帰化法令集』や、修正第14条などがそうである。以下に考察する帰化の過程に関する学習も、基本的には、連邦政府が定めた帰化手続きを忠実にたどる内容となっている。

ここにおいてもプロジェクトとアメリカ化の交差が認められる。ニューヨーク市マンハッタンという地域コミュニティでの日常生活を生かし、生徒の生活と学校での学びを接近させる。それにより、一人ひとりの参加を促し、個々の多様な意見をふまえた授業とする。と同時に、当時推進されていたアメリカ化に関わる法的規定を軸に、アメリカ市民になるための方法や過程を学ぶ。まず帰化するためには「どこに行くべきか」という地域の学習を行ったうえで、アメリカという国家に帰化する法的規定を習得する授業構成となっているのである。次節では、後者の帰化の法的手続きに関する授業の実際について考察してみたい。

2. 帰化の法的手続きに関する学習―帰化プロジェクトの展開過程

法で定められた帰化の条件に関する学習は、「要の問い」の①～④に続く⑤～⑮において行われた。その内容は大きく二つに分けられる。一つは、⑤～⑮の法的手続きの学習である。帰化プロジェクトの授業の「展開」に相当する学習であり、帰化の実際のプロセスを第1段階から第5段階に分けて学ぶ。最後の「第5段階」は帰化プロジェクトの授業の「終末」にあたり、本稿で注目する忠誠宣誓が主題に設定されている。いま一つの⑬～⑮では、自分の帰化が家族の国籍に与える影響や、帰化する以前に属していた国に対する忠義や軍役などを取り扱う。本節では第1段階から第4段階までを検討する。

2.1. 第1段階―第1書類 (first paper) : 身分や保護に関する学習

第1段階は、帰化の「意思申請書 (Declaration of Intention)」ともいわれる「第1書類」を主たる対象とする。この授業に関する報告は下記のとおりである。

第1書類。トニーは連邦ビルに「意思申請書」を提出しなければならない。帰化裁判所の事務員から入手。1ドル。

問い：

1. どのような質問が彼にされるだろうか。
2. 彼の身分は何か。
3. どのような保護を彼は受けられるか。(Hatch 1926: 158)

繰り返し確認すれば、実践報告はこのように簡潔に記されており、実際にどのような授業が行われたのかは明らかではない。ここでは初日の授業で用いていた『帰化法令集』や、教科書代わりにしたと推察される『新しいアメリカ人のための公民』(Hill, Davis 1922)に掲載され、授業で使われた可能性がある「第1書類 (意思申請書)」(以下、基本的には「意思申請書」で統一)の実物(図4³)をもとに授業を再現してみたい。

まず注目したいのは、ここでもまた問いが新たに設定されていることである。第1段階には三つの問いが用意されている。「意思申請書」の実物を参照すると、次のような学習が行われたと推察される。「意思申請書」は、名前、年齢、職業を記した上で、下記のことを「宣誓」する内容となっていた。a～fと下線は引用者が付けた。

- a. 肌の色、身長、体重、髪の色、目の色、その他の見た目の特徴
- b. 生まれた場所、生年月日 (年は西暦)
- c. 現住所
- d. どこから渡米したか、渡米したときの船名

- e. 渡米する直前の居住地
- f. 「忠誠宣誓」からの一文「いかなる外国の王子、君主、国家、主権、とりわけ私が今市民（臣民）である（ ）〔国の君主名がここに入る（Hatch 1926: 172）〕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」の宣誓。
- g. 到着した場所（港）、アメリカ（領土あるいはコロンビア特別区）のどこか、到着した年月日
- h. 無政府主義者ではない。
- i. 多妻主義者ではないし多妻主義を信じていない。
- j. 誠意をもってアメリカ市民になろうとし、永久にアメリカに住む意思がある。

DECLARATION OF INTENTION.

(Invalid for all purposes seven years after the date hereof.)

-----, ss:

I, -----, aged ----- years, occupation -----, do declare on oath (affirm) that my personal description is: Color -----, complexion -----, height -----, weight -----, color of hair -----, color of eyes -----, other visible distinctive marks -----; I was born in -----, on the ----- day of -----, anno Domini -----; I now reside at -----; I emigrated to the United States of America from -----, on the vessel -----; my last foreign residence was ----- It is my bona fide intention to renounce forever all allegiance and fidelity to any foreign prince, potentate, state, or sovereignty, and particularly to -----, of which I am now a citizen (subject); I arrived at the (port) of -----, in the State (Territory or the District of Columbia) of -----, on or about the ----- day of -----, anno Domini -----; I am not an anarchist; I am not a polygamist nor a believer in the practice of polygamy; and it is my intention in good faith to become a citizen of the United States of America and to permanently reside therein. So help me God.

(Original signature of declarant) -----

Subscribed and sworn to (affirmed) before me this ----- day of -----, anno Domini -----

[L. S.] -----

(Official character of attestor.) -----

図4 第1書類（意思申請書）

(U. S. Department of Labor, Bureau of Naturalization 1920: 17)

このような記載事項からすると、第1段階で学んだこととして、問い「1. どんな質問が彼にされるだろうか」については、意思申請書で尋ねられる上記のa~jの各項目が想定される。問い「2. 彼の身分は何か」に関しては、次の第2段階で、アメリカにいるがアメリカ人でない移民の呼称として言及されている、“denizen”（外国人居住者）や“alien”（在留外国人）などを学んだと推測される。問い「3. どのような保護を彼は受けられるか」についても、この次の第2段階で、選挙権やアメリカから受けられる保護にふれている。帰化していない、つまりアメリカ市民でないために、投票もできなければ、何かあったときに国の保護も受けられないことなどを学ぶ。

以上に加えて、下線部を付した「f.」では「忠誠宣誓」の一文が引かれている。「忠誠宣誓」は

帰化プロジェクトの早い段階からふれることになっていた。

第1段階では「要の問い」のいくつかについても答える。「⑤手続きにかかる費用はいくらか」について、この段階では\$1かかることがわかる。「⑥裁判官はどんな質問をするのか」という問いの一部が学習事項になっている。⑭の帰化した場合のイタリア国王に対する忠誠は、「忠誠宣誓」の文言に「拒絶かつ放棄」とあるから、「二重の忠誠」は認められない。よって⑮のイタリア軍への服役も否定される。

2.2. 第2段階―待機期間：市民権、選挙権、国籍などに関する学習

次に第2段階についてみると、ここで言及されている「待機期間」とは、意思申請書を提出してから次の第3段階で第2書類（最終書類）を提出するまでに、アメリカに居住することが求められている期間のことである。第2段階の解説は以下のとおりである。

待機期間。既に2年間滞在しているので、最終書類まで3年間待つ。彼は外国人居住者（denizen）、つまり国がない人である。市民になるまではずっと在留外国人（alien）である。

問い：

1. 選挙で投票できるか。どこでできるか。
2. 市民権と選挙権の違いは何か。
3. アメリカ国外でアメリカ人の親から生まれた人は、アメリカの保護を受けるためには何をしなければならないか。
4. もし子どもが船上で生まれ、父親はイタリア人で第1書類を受けとっており、母親はアメリカ人であるなら、その子どもの国籍はどうか。
5. アメリカ人女性がフランス人と結婚したらフランス人になるのか。1922年の帰化法を参照。

宿題（assignment）：

女性と子どもの市民権

異なる国の市民権の基本（Hatch 1926: 158）

ここでもやはり問いが新たに設定されている。主たる学習は、問い1～2の帰化によって可能になることと、問い3～5の帰化に関する条件である。帰化申請者トニーが、最終書類提出までに求められている5年の待機期間中に、市民になることでアメリカから受けられる保護や、アメリカ市民になるための条件について理解するという想定での学習である。

学習事項として次のようなことがあげられる。まず冒頭に記されている、市民と在留外国人の相違についてみると、何を学んだかは書かれていないので、教科書代わりに用いたと推察される『新しいアメリカ人のための公民』を参照してみたい。それによると、市民の種類は、①アメリカ生まれ、②帰化、③プエルトリコやハワイのような併合などに分かれる。在留外国人とは、市民権を手にしようとせず、アメリカ市民の資格が認められていない者とされる。在留外国人は、アメリカで

長いこと暮らしているため母国から保護を受ける権利を失い、なおかつアメリカ市民としての保護も受けられない者であるが、その責任は本人にあると記されている (Hill, Davis 1922: 125)。

これを受けて問い1では市民権を得ると選挙で投票できることを、問い2では市民権と選挙権の相違について学ぶ。市民権は、自然権と同等の意味で国民が享受するすべての権利を意味したり、参政権と区別してそれ以外の自由を意味したりする。アメリカの場合、合衆国憲法上の規定はあっても、実質的に黒人に保障されていない権利である公民権として使用されることがある。帰化プロジェクトで学んだ市民権は、上記の問い1から、参政権と区別されない権利であり、修正第14条を学んでいたことから公民権を指すと推測される。

次に問い3の学習事項は、アメリカ市民になった場合に、アメリカという国家から受けられる保護についてである。保護の内容は記されていないが、一般論として、国内外で犯罪や動乱などに巻き込まれたときの保護が想定される。『新しいアメリカ人の公民』の第3章「生命と財産に関する市民の保護」では、警察、消防、健康、移民を対象とする公私の奉仕活動などが保護として取り上げられている (Hill, Davis 1922: 38-64)。

問い4と5は、アメリカ人になるための条件を、生地や両親の国籍という視点から、様々なケースを想定して考える応用問題である。このうち5は、参照すべき法規として「1922年の帰化法」が言及されている。同法では、「女性は在留外国人と結婚しても、夫が市民になる資格があれば市民権を失わない」となっている。よって、「5. アメリカ人女性がフランス人と結婚したらフランス人になるのか」の答えは、夫となるフランス人がアメリカ市民になる資格があれば、このアメリカ人女性は結婚しても国籍を失わないということになる。

なお、問い5にも関わる女性の市民権については、「宿題」として「女性と子どもの市民権」で子どもの市民権と合わせて学んだ。「異なる国の市民権の基本」についても調べることになっていた。ジェンダーや他国にまで広げた市民権学習が行われた。「要の問い」の「⑬私の妻や子どもの国籍はどうなるのか」についても、「女性と子どもの市民権」で学ぶことができた。

2.3. 第3段階：最終書類 (final papers) と第4段階：査問

「最終書類」とは「帰化申請書 (Petition for Naturalization)」のことである (以下、基本的には「帰化申請書」で統一)。この申請書の記載事項を取り上げる第3段階については、簡潔に次のように記されている。

最終書類。3年後、トニーは18才以上なので、「帰化申請書」を帰化裁判所に提出し、4ドル払う。二人の証人が出席して、下記の申告を裏付けなければならない。(Hatch 1926: 159)

この第3段階の主たる学習事項については、ここで言及されている「帰化申請書」と「申告」が手がかりとなる。「申告」からみると、次の第4段階で学ぶ裁判所での「査問」では、帰化申請者をよく知る二人の証人が、裁判所で申請者について証言することになっていた。申告の内容は、

①帰化申請書提出以前に5年間在米である、②提出後の居住地(1年間)、③「よい道徳的人格(good moral character: GMC)」を身につけている、④「アメリカ政府の基本原理に賛同している、⑤アナキストや多妻主義者ではない、などであった。このうち④のアメリカ政府の基本原理に関しては、この後の第4段階でトニー自身が、アメリカの歴史を含めて裁判官からの質問に答えることが求められた。これについては次項で考察するとして、帰化申請書の実物と「よい道徳的人格(GMC)」(以下、適宜 GMC と略記)に注目して、第3段階の学習内容を再現してみたい。

「帰化申請書」は11項目からなるが、うち8項目目までは「意思申請書」とほぼ同じである。8は「忠誠宣誓」の一文であり、ここでも「忠誠宣誓」について学習することになる。9~11が「帰化申請書」における新たな学習事項である。

9は、英語が話せるという条件であり、「要の問い」の⑪「英語を読み書きできなければならないのか」の答えとなる。10は、この「帰化申請書」を提出する前までに5年間連続してアメリカに居住し、かつ「帰化申請書」提出後、1年間アメリカのどこかの州(あるいは準州、コロンビア特別区)に居住するという条件である。11は、他の裁判所には市民権の申請をしていないという条件である。このように、「忠誠宣誓」を再読しながら、英語、帰化にかかる期間や居住地といった視点から、帰化の条件に関する理解をさらに深める。

GMCは、古くから市民権を得るための条件の一つとされてきた。国家が定めた法規ではなく、移民局ごとに判断するため明確に定義するのは難しいが、ここでは米国市民権・移民局(The U.S. citizenship and Immigration Services)が現在作成している、移民に関する基本政策の第12巻「市民権と帰化」の「Part F よい道徳的人格」を参照して概説し、これについて何を学んだかを知る手がかりとしてみたい。その中で GMC は、「申請者が居住するコミュニティの平均的な市民の基準を満たす人格」と規定されている。その「基準」としては、家族関係、犯罪歴、学歴、職歴、違法行為、コミュニティ活動への参加などがある(U.S. Citizenship and Immigration Services 2021)。なかでも犯罪歴がとくに重視され、近年はその傾向が強まっていると指摘されている(Lapp 2012)。GMC も、帰化してなるべきよきアメリカ市民の学習の一部となっていたと推察される。

この後に続く第4段階は、帰化の法的手続きの最終段階となる「査問」をテーマとする。帰化申請者が裁判所に出頭して、裁判官から査問を受ける段階についての学習であった。新しい学習内容としては、「アメリカ政府の根本原理に対するトニーの支持」や「トニーは、政府やアメリカ史に関する一般的な質問に答えなければならない」とあるとおり、「アメリカ政府の根本原理」や「アメリカ史」があげられる(Hatch 1926: 159)。アメリカの行政や歴史は公民科や歴史科の内容である。第4段階では、そのような他の授業で学んだことを生かしながら、教科を横断して「査問」について学んだと推察される。

以上の学習をふまえて行われる帰化プロジェクト最終段階の第5段階は、忠誠宣誓を主題とした。ここまでみてきたように、忠誠宣誓は第1段階で学ぶ意思申請書や、第3段階で学ぶ帰化申請書の中で言及されていた。帰化プロジェクトの序盤から言及され、最終段階ではメインテーマに設定さ

れるに至る。この第5段階の活動について節を改めて検討する。

3. 移民が忠誠を宣誓することを助ける責任―第5段階

3.1. 第5段階の主たる学習事項

忠誠宣誓を主題とする帰化プロジェクトの第5段階の目的は、移民の帰化に対する責任感を生徒に養うことにあった。それは忠誠宣誓と関連づけて換言すれば、移民がアメリカに忠誠を誓い、アメリカ市民になることを助け、アメリカ化を促進する責任を生徒たちが自覚できるようにすることを意味した。その授業について、ここでも実践報告の確認から始めたい。

忠誠宣誓：

責任

1. 「市民権の書類を提出するための移民の負担は\$5ではなく\$25である」という男性の発言は何を意味するか。
2. 在留外国人が市民になるのをどう助けるか。
3. 移民に対してはどのような態度をとるべきか。(シャフラーの詩「人間のくず」参照)
4. 「わたしたちはみな移民であるか、移民の子どもである。」クラスの中の異なる人種グループを見つけよう。
5. 移民が提供しうる最高のことを受け入れ、あなたが移民に与えうる最高のことを準備しよう。他の人が帰化の書類を入手して提出するのを助けよう。
6. 優れた移民リストをつくろう。
7. ディベート：1924年移民法は、1890年の国勢調査に基づくべきかそれとも1910年の国勢調査に基づくべきか。
8. 帰化裁判所を劇化しよう。(Hatch 1926: 159-160, 強調原文)

1から8のうち7までが、移民の帰化に関わる問い(1~3)や課題(4~7)であり、8はここまでの帰化プロジェクトの総括を兼ねた劇化である。帰化の法的手続きに関する第4段階までの学習とはうって変わって、自分たちで答えや成果物を考え、提起するプロジェクト学習が前面に打ち出されているところが目をひく。それぞれにおいて、どのようにして移民が帰化できるようにする責任感を養おうとしたのだろうか。

まず第5段階の大きな流れを示すと、1においては、移民が市民権に関わる書類を提出する費用は\$5ではなく\$25かかるという発言の真意が問われている。おそらくそのねらいは、貧しい移民にとつての\$5は、その5倍の\$25に匹敵する大きな負担であることの理解にあった。だからこそ、移民が市民権を得られるようにする責任をもつべきということになる。2では、その責任を実際に果たし、在留外国人が市民権を獲得することをどう手助けするかを考える⁴。続く3以降の問いは、①貧しく、劣悪な環境での生活を強いられることが多い移民に対する共感、②移民に関する多面的な理解(自分たちも移民であることの確認、アメリカにおける移民の貢献、優れた移民など)、③移民に関わる時事問題の三点を軸としている。実際にすぐできる手助けというよりも、共感、理

解、現状の把握などが主たる学習事項となっている。その三点から、移民がアメリカ市民になる責任感を醸成する流れとなっている。そのうえで最後の8で帰化プロジェクト全体を振り返り、イタリアの若者の帰化を劇化した。以上の流れで、移民が忠誠宣誓を行ってアメリカに帰化できるようにする責任を養うのが、帰化プロジェクトの最終目標であった。

では、3～7においてどのように移民に対して果たすべき責任を学べるようにしたのだろうか。そして、その責任の学習における忠誠宣誓の意味はどのように解釈されるのか。

3.2. 移民に対する共感の学習—文学作品を用いた市民性教育

3からみると、移民に対して責任ある態度を、「シャフラーの詩」である「人間のくず (Scum of the Earth)」を教材として育成しようとしている。「シャフラー」とは、アメリカの作家ロバート・H・シャフラー (Robert H. Schauffler, 1879-1964) のことである。「人間のくず」は1911年に公表された、アメリカの中産階級と貧しい移民の分断をテーマとした詩であった。その中では、スロバキア人、チェコ人、クロアチア人、ポーランド人などのスラブ人が主に言及されている (Schauffler 1911)。

この詩を用いた授業は、文学作品というアートを用いての、生徒の情感にはたらきかける授業として特徴化できる。帰化プロジェクトの導入部の「どこに行くべきか」では、帰化するための機関や場所について、生活経験を生かして探求したり、法的手続きの知識を習得したりした。基本的にそれは知的な学習であった。それに対して、「人間のくず」という蔑称を与えられた移民の苦境を吐露した詩を読むことは、生徒の心情に訴える学習といえる。

帰化プロジェクトではシャフラーの詩のような文学作品を積極的に活用している。たとえば、授業外の課題として、移民の自伝や伝記を読んでレポートを書くことになっていた。表1は課題の文献一覧を元に作成したものである。実践報告に記されているのは著者名と文献名のみで、生没年、刊行年、①～③ (①は著者の職業や専門、②は生地とアメリカに移住した年、③は著作の紹介) は筆者による補足である。

ここに取り上げられている作品はみな、書き手自身が移民であり、アメリカに移住してからの生活を著した作品である。文献リストにはこの他にもう一冊、「6. ジョセフ・ハズバンド (Joseph Husband, 1885-1938) 『選ばれたアメリカ人—異国に生まれた偉大な市民の伝記 (American by Adoption: Brief Biographies of Great Citizens Born in Foreign Lands)』 (1920年)」があげられている。タイトルが示すように、アメリカ市民になった著名な移民の伝記であるが、これについては後ほど解説する。この6冊の中から1冊を選んでレポートを書くことになっていた。そのような詩、自伝、伝記などの文学作品をとおして多様な移民の生き様を学び、共感とそれにねざした責任を養おうとしたわけである。

表1 「授業外の読書」(Hatch 1926: 158 を元に筆者作成)

1. アブラハム・リーバニー (Abraham Rhibany, 1869-1944) 『遠い旅 (A Far Journey)』(1913 年)	① 神学者, 文献学者。 ② オスマン帝国支配下のシリア (現在のレバノン) 生まれ。1891 年にアメリカに移住し, ニューヨーク市で暮らす。 ③ リーバニー初の著作。シリアとアメリカでの彼自身の生活を著した。
2. エドワード・A・スタイナー (Edward A. Steiner, 1866-1956) 『在留外国人から市民へ私のアメリカ物語 (From Alien to Citizen; The Story of My Life in America)』(1914 年)	① アイオワ州グリネル大学の宗教学者。 ② ハンガリーの支配下にあったスロバキアのユダヤ系の家庭に生まれた。ハイデルベルク大学で博士号を取得した翌 1886 年, 19 歳のときにアメリカに移住。 ③ タイトルが示すように, スタイナーが帰化してアメリカ市民になるまでの自伝。
3. スタイナー 『移民の足跡 (On the Trail of the Immigrant)』(1906 年)	③ ドイツ, 北欧人, ユダヤ人, スラブ人, ハンガリー, ギリシャなどを各章で取り上げ, 移民がアメリカにどのようにしてやってきて生きているのかを記した書。帰化プロジェクトで扱うイタリア人も, 二つの章で論じられている。
4. ジェイコブ・A・リース (Jacob A. Riis, 1849-1914) 『アメリカ人をつくる (The Making of American)』(1901 年)	① ジャーナリスト, 社会改良家, 写真家。 ② デンマーク, ユトランド半島の西端の町リーベに生まれる。15 歳から大工の仕事に従事, 1870 年にアメリカに移住。大工, 坑夫, 日雇い労働者などさまざまな職業を経て 1873 年からニューヨークで新聞記者となる。 ③ リースの自伝。
5. メアリー・アンティン (Mary Antin, 1881-1949) 『約束の地 (The Promised Land)』(1912 年)	① アメリカの作家, 移民の権利に関する活動家。 ② ロシア帝国ヴィテプスク (現ベラルーシ) に生まれ, 1884 年に移住。 ③ アメリカ移住からアメリカ化の過程を記した自伝。

3.3. 移民とは誰か―移民の歴史と現在

詩の授業の後にくる 4 から 7 では現在の移民について, 過去に遡って現実と往還しながら理解を深めることで, 移民に対する責任感を養おうとしている。まず 4 では生徒たち自身も移民であることに目を向け, 身をもって責任を感じられるようにする。別のところでも指摘したが, ホーレスマン・スクールでは, 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 (佐藤 2020: 132-133; Hatch 1926: 72)。

次いで 5 では, 新たにアメリカ市民になろうとしている移民と, 既にアメリカ市民である自分たちが相互にどう協力し合えるかを検討する。生徒から移民に対してできることとしては, 既に学んでいた帰化関連の書類の入手を手伝うことがあげられている。この前の 4 で, 自分たちも過去に遡れば移民であることを確認し, これからアメリカ市民になろうとしている移民と自分たちとの相違は時間的な問題にすぎないことを学んでいる。それをふまえて, 帰化した移民とアメリカ市民とが互恵的な関係において支え合うべきこと, ついては自分たちには移民がアメリカ市民になることを助ける責任があることを実感させる内容となっている。帰化に関する書類の入手の手助けは, ささやかながらも自分たちから移民に与える「最高のこと」であった。

さらに6では、アメリカに対する移民の貢献について、「優れた移民」を対象として調べる。それにより、5の学習事項の一つ「移民が提供しうる最高のこと」について理解を深める。「優れた移民」について学んだことに関する言及は実践報告にはないが、先述の「授業外の読書」の文献リストにあげられていた「6.『選ばれたアメリカ人―外国の地に生まれた偉大な市民の伝記』」が参考になる。本書では、以下のような9名の著名な元移民が取り上げられている。名前に続く生没年と職業は引用者による。

- ・ステイーブン・ジラード (Stephen Girard, 1750-1831) : フランス生まれの実業家。
- ・ジョン・エリクソン (John Ericsson, 1803-1889) : スウェーデン生まれの発明家、機械技師。
- ・ルイ・アガシ (Louis Agassiz, 1807-1873) : スイス生まれの生物学者・地質学者でハーバード大学教授。
- ・カール・シュルツ (Carl Schurz, 1829-1906) : 元アメリカ合衆国内務長官。ドイツ生まれのアメリカ人初の上院議員。
- ・セオドア・トマス (Theodore Thomas, 1835-1905) : ドイツ生まれのバイオリニスト、指揮者。
- ・アンドリュー・カーネギー (Andrew Carnegie, 1835-1919) : スコットランド生まれの実業家。
- ・ジェームズ・J・ヒル (James J. Hill, 1838-1916) : カナダ生まれの鉄道経営者。
- ・オーギュスト・セントゴーデンズ (Augustus Saint-Gaudens, 1848-1907) : アイルランド生まれの彫刻家。
- ・ジェイコブ・A・リース : デンマーク生まれのジャーナリスト、社会改良家、写真家。

取り上げられた「優れた移民」としては、以上のような著名人が候補になったと推察される。

このように4から6は、移民とは誰かということ、自分たちの出自を確認しながら、アメリカにおける移民の歴史を振り返って問い直すことで、移民が忠誠を誓い、アメリカ市民になることを助ける責任感を養おうとした。

3.4. 移民をめぐる時事問題のディベート

以上をふまえて7では、1924年移民法という時事問題についてディベートを行った。「1924年移民法は、1890年の国勢調査に基づくべきかそれとも1910年の国勢調査に基づくべきか」という論題は、まさにその当時論争となっていた。1924年移民法は、日本人にとっては排日移民法として知られ、誰が帰化不能外国人、つまりアメリカ人になれないのかの基準を再設定することでアメリカ移民史の転換点となった。帰化プロジェクトとの関わりでいえば、同法はイタリア人を排斥の対象としていた。1890年か1910年のどちらの国勢調査に基づくかを問うことは、イタリアからの移民を制限すべきか否かを議論することにはかならなかった。

その事情について概説すると、1924年移民法で採用された国別移民割当制度は1921年移民法か

ら導入されていた。1921 年移民法では、1910 年の国勢調査に基づいてアメリカに居住していた移民一世人口の 3%を、年間の移民許可総数とした。それに対して 1924 年移民法では、移民増加前の 1890 年の国勢調査の 2%に戻して移民総数を減らした。と同時に、1910 年の国勢調査では 45%が割り当てられた南欧・東欧からの移民を、15%に抑制した (小田 2015: 62)。結果として南欧からのイタリア移民は制限されることになった。その適否を帰化プロジェクトでは取り上げたわけではない。

このディベートはそのような法改正に合わせ、時宜を得たタイミングで行われている。1924 年移民法は 1924 年 5 月 26 日に成立し、7 月 1 日に発効した。帰化プロジェクトが実施されたのは、先にふれたように 1924 年であり、劇が行われたのは 5 月である⁵。このディベートは、まさに 1924 年移民法が制定されようとしていたさなかに行われたことになる。

タイムリーであったことにまして興味深いのは、それが当時の世論や社会情勢などに抵抗するような試みであったことである。第一次世界大戦後、軍隊が徴兵に用いた大規模なテストを主たる根拠として、移民排斥や人種差別が勢いを増していた。「1890 年か 1910 年か」問題の答えは、時流に即せば、南欧・東欧諸国からの移民を制限する「1890 年」だった。教育史家ラヴィッチによれば、このような移民排斥主義者の主張は、当時教育測定でめざましい成果を上げていた心理学者が関わって作成された軍隊テストによって科学性や客観性にお墨付きを与えられていたがゆえに、市民感情に大きな影響を与えることになる。学校関係者も含めた多くの人々が移民排斥に傾き、移民問題について冷静に受けとめられるような状況ではなかった (ラヴィッチ 2008: 158=2000: 158)。それゆえに、新移民が急増する以前の 1890 年国勢調査を基準とすることは、立場を超えて広く支持されたとラヴィッチは解釈し、こう指摘している。

愛国心と 100%のアメリカ中心主義を求める世間の声が強かったその時代に、……軍隊テストに関する世間一般の理解が、移民制限を求める運動を後押ししたのである。1921 年と 1924 年に連邦議会は、南欧と東欧からの新しい移民を制限するために、1890 年の国勢調査を踏まえた国籍の割り当て人数に基づいて、将来の移民を制限する法律を可決した。これらの法律は、アメリカ労働組合から支持されたばかりでなく、幅広く超党派の支持も得ていた。(ラヴィッチ 2008: 158=2000: 158)

「世間一般の理解」が「超党派」で形成され、「愛国心と 100%のアメリカ中心主義」を求めるアメリカ化を後押ししていた。ディベートの論題「1924 年移民法は、1890 年の国勢調査に基づくべきかそれとも 1910 年の国勢調査に基づくべきか」に関する世論の答えも 1890 年に傾いていた。

だとすると、7 のディベートは世論に追従することなく、1910 年か 1890 年かを批判的に考え、自らが果たすべき責任について検討する試みであったといえるだろう。それはアメリカ化から一定の距離をおくことを意味した。

かくして第5段階では、1～7の問いや課題について考え、移民がアメリカに忠誠を誓い、アメリカ市民になることを促進する責任感を養うことをめざした。ここまでくると帰化プロジェクトの授業の導入・展開・終末が、帰化プロジェクトの最後の活動である第5段階の劇化を除いて網羅されたことになる。帰化プロジェクトの全容がみえてきたところで最後に、授業全体の特徴について考察してみたい。

4. アメリカ化とプロジェクトの交差

ここまで論じてきた帰化プロジェクトの授業を総括すると、大きな特徴として、本稿第1節でも指摘したように、授業がプロジェクトと帰化の法的手続きに関する学習の二つから構成されていることが指摘できる。一つは、帰化するためにどこに行くべきかという問いを、生徒が生活を送るホーレスマン・スクールがあるニューヨーク市マンハッタンというコミュニティで探求するニューヨーク市学習であった。生徒の生活経験にねざした目的的活動である点にプロジェクト・メソッドの影響が認められた。

いま一つは、帰化に関する法的手続きの学習であり、基本的には連邦政府主導のアメリカ化政策と合致している。最初の授業では、米国労働省帰化局『帰化法令集』に記されている規定を筆写した。その後には、帰化の過程を第1段階から第5段階にわけて忠実に学習している。こちらは基本的に、アメリカ化の影響を反映し、それを受容して推進する。

帰化の法的手続きの第3段階で学ぶ「よい道徳的人格 (GMC)」は、帰化プロジェクトとアメリカ化の合致を示すよい証左である。GMCは帰化申請書の一項目であり、移民が帰化するための条件となっていた。GMCは国家ではなく移民局ごとに定めたから、一定の多様性は認められていた。ただしそれは、国家に対する従順が強調される傾向にあるという先に紹介した批判にみるように、国家に従順であることに重きをおいてきた。そのようなアメリカ化の一手段である GMC の習得にはアメリカ化の影響が顕著に表れている。

このように帰化プロジェクトの授業は、帰化に関する問いを生活経験に基づいて立てて考えるプロジェクト学習と、帰化の法的手続きを中心とするアメリカ化政策の習得の二つを組み合わせで構成された。全体としては、帰化するためにどこに行くべきかという問いを探求するプロジェクトに重点をおいた導入部から、展開部では帰化の法的手続きの学習へと進む。もっとも、導入部でも帰化に関する法令集を学び、展開部でも多くの問いを立てて考えていた。プロジェクト学習の中に帰化学習が取り入れられたり、その逆に、帰化学習にプロジェクト学習が取り入れられたりしている。帰化プロジェクトの授業は、プロジェクトとアメリカ化を縫い合わせるようにして展開された。

このような交差は、生徒が生活を送るコミュニティや学校におけるローカルな活動と、国が定め、国に帰化する法的手続きにおけるナショナルな活動の交差でもある。前者はプロジェクト、後者はアメリカ化を軸とする。

ローカルな側面においては、マンハッタンという地元のコミュニティに関する学習が行われ、「連

邦ビル（郵便局あるいは連邦裁判所）」と呼ばれる建物が何であり、それがどこにあるのかという謎解きのミニ・プロジェクトが展開された。その後に連邦政府主導で定められた帰化の法的手続きの学習へと進む。最終的には帰化法を論題とするディベートで国家の問題について議論したうえで、劇化プロジェクトに取り組む。生徒のローカルな生活経験からナショナルな問題へと展開し、生徒の手へと再び戻されるという流れとなっている。その流れの中心は、内容的にはアメリカ化の学習といえる。しかし、その学習においても、問いと思考の連鎖で授業が展開されていた。また、授業全体の始めの「連邦ビル」や終わりの劇化では、地域や学校での生活や活動に基づくプロジェクトに重点がおかれている。ローカルとナショナルを交差させて、アメリカ化とプロジェクトが統合されている。

帰化プロジェクトの授業に認められるアメリカ化とプロジェクトの統合は、それに対する当時の評価にも示されている。帰化プロジェクトの劇化は、基本的には、帰化の法的手続きの理解を促進する実践として注目された。その評価は、帰化の法的手続きの問題点を改善する実践としての評価とも読める。

冒頭でふれたように、帰化プロジェクトの劇化は、『アメリカ市民性読本』（1928年）というテキストにおいて紹介されている。同書は、タイトルが示すように、アメリカの市民性に関連する複数の文献の一部を、政治・社会・経済の三部に分けて編集したものである。その中では帰化プロジェクトの劇化が、「第1部 政治の読物」の「第2章 アメリカ化」で取り上げられている。帰化プロジェクトの劇化は、基本的には、アメリカ化を教えるための教材であり実践とみなされている。

ただし、『アメリカ市民性読本』は、アメリカ化は十分ではなく、改善の余地を残しているという立場をとっていた。批判的である理由は、最も同化あるいはアメリカ化しやすい者を対象としており、在留外国人の10人に1人しか帰化できていないことや、帰化申請者の60%しか市民権が認められていない現状に向けられていた。「アメリカ化の過程 (Americanization procedure)」には問題点があり、在留外国人が市民になることをためらわせていると指摘されている (Greenan 1928: 14)。

帰化プロジェクトの劇化は、そのような状況を学校の授業で改善する取り組みとしても意義が認められている。『アメリカ市民性読本』においてそれは、「在留外国人が市民になるための法的手続きを明解に示している」と評価されている (Greenan 1928: 14)。これだけを見ると、帰化プロジェクトの劇化はアメリカ化を推進する方法として意義が認められているようにみえる。しかし、帰化プロジェクトの劇化の抜粋の直後には、入国管理局長による1927年の移民法改定案が抜粋されている (Greenan 1928: 22-29)。この提案とセットでみると帰化プロジェクトの劇化は、アメリカ化の法的手続きの問題点に気づかせる取り組みとしても評価されていた、という解釈も可能である。二つの抜粋を読んだ後の課題として、「帰化の過程で求められる条件の中で、どれが最も在留外国人にとって難しいと思うか」という問いが記されている (Greenan 1928: 28)。帰化プロジェクトに

よる帰化の学習を手がかりに、帰化の法的手続きの問題点を検討することが求められているのである。

だとすれば、帰化プロジェクトは、アメリカ化について、その法的手続きを学びつつ問いを立て、批判的に検討し、改善策を模索しようとする試みでもあった。ここにおいても帰化プロジェクトには、アメリカ化を受容して推進する側面と、どうすればそれを改善できるかという問いを設定して理解を深めるプロジェクトとしての側面の両方が認められる。

その他にも、アメリカ化とプロジェクトの交差は指摘できる。帰化の法的手続きに関する学習の第2段階では、女性の市民権について、「宿題」として「女性と子どもの市民権」で子どもの市民権と合わせて学んだ。「異なる国の市民権の基本」についても調べるようになっていた。ジェンダーや他国にまで広げた市民権のプロジェクト学習となっている。「探求」と「授業外での読書」という二つの文献リストも、前者はアメリカ化の推進を基本とするのに対して、後者は元移民の自伝や伝記であり、様々な国からの移民が帰化して活躍する様子を学ぶ。

以上のようなアメリカ化とプロジェクトの交差の着地点が、授業の最終目標とされた忠誠宣誓であった。では、アメリカ化とプロジェクトを組み合わせられて構成されているこの授業では忠誠宣誓について、何が教え学ばれることになったのだろうか。

忠誠宣誓については、その一部を意思申請書や帰化申請書をとおして学ぶ機会があったが、それが何かを直接学んではない。「忠誠宣誓」という儀式を取り上げて実演するのは、帰化プロジェクトの劇化の中においてである。帰化プロジェクトの授業における忠誠宣誓の意味や、そこから導き出せるアメリカ市民観を解釈するためには、当然、劇の子細を考察する必要がある。ただし、忠誠宣誓について劇を行う前に学んではおり、それが市民性教育において果たした役割の少なくとも一端は、本稿で明らかにした帰化プロジェクトの授業の内容や方法からも解釈可能である。それについてここまでの考察を総括しつつ検討して、本稿の結びに代えたい。

5. 帰化プロジェクトにおける忠誠宣誓の一解釈―おわりに代えて

第5段階の主題に設定されている忠誠宣誓は、ここで明らかにした学習の内容や方法をふまえれば、次のように解釈できるだろう。まず帰化プロジェクトの最終段階の主題が忠誠宣誓による責任の育成であったことが示すように、忠誠宣誓は責任の問題として論じられている。誰から誰に対する責任かという観点から、忠誠宣誓の意味は三つ想定される。

第一に、忠誠宣誓は、移民の、アメリカに対する責任を指す。その意味としては、移民にとってメリットが多いのだから、法的に帰化しうる移民はすべからずアメリカ市民になるべきであり、忠誠宣誓はそのための儀式であり行為であるということになる。

第二に、と同時に忠誠宣誓は、生徒の、移民に対する責任を指す。移民のアメリカ化は既にアメリカ人になっている自分たちにとってもメリットが多い。よって、それを積極的に推進する責任を生徒も負っている。この場合の忠誠宣誓は、移民と生徒がアメリカに対して忠誠を誓う責任を共有

することになる。

第三に、この移民と共有された忠誠宣誓は、生徒の、アメリカに対する責任でもある。帰化した移民にアメリカ国家が保障する保護や権利は、生徒たちも享受している。生徒たちは、移民がアメリカ市民になることを支援する過程においてそのことを確認する。それをとおして、生徒たちはアメリカに対する責務を担うことを誓い直す。

このように忠誠宣誓における責任は、①移民のアメリカに対する責任（移民→アメリカ）、②生徒の移民に対する責任（生徒→移民）、③生徒のアメリカに対する責任（生徒→アメリカ）という三層からなる。忠誠宣誓は基本的に、アメリカ化を推進するものであり、国の維持・発展に貢献する態度や行動を指す。

ただし、忠誠宣誓に対する責任を担うことを目標とする第5段階はとくに、アメリカ化とプロジェクトの交差という観点からすれば、プロジェクトの方に軸足を置いていた。8つの問いや課題から構成され、それを探求する学習となっている。

とりわけ第5段階の4～6においては移民とは誰かを学ぶが、広くアメリカ国外の国々に目が向けられている。その結果、アメリカ化と世界が交わるようなプロジェクト学習になっていた。たとえば、文献リスト「授業外の読書」の文学作品で取り上げられている移民は実に多様である。移民の出自は具体的には、シリア、スロバキア、ドイツ、北欧人、ユダヤ人、スラブ人、ハンガリー、ギリシャ、イタリア、デンマーク、ベラルーシ、フランス、スウェーデン、スイス、スコットランド、カナダ、アイルランドなどであり、これらの国や民族の移民について学ぶことになった。「人間のくず」のシャフラーもやはり、当時のオーストリアのブルノ（現チェコ共和国）で生まれ、2歳の時にアメリカに渡った移民であった。

また7のディベートは、アメリカにおける人種問題にふれながら生徒が果たすべき責任について、世論から距離をおいて批判的に考える試みであった。帰化プロジェクトはアメリカ化について帰化の法的手続きを中心として理解できるようにすると同時に、その問題点や妥当性を問う試みでもあった。

だとすれば、帰化プロジェクトで最終的に生徒が学ぶ忠誠宣誓は、同化主義的で愛国的な態度や行動を含意するにとどまらないということになるだろう。それは、帰化の法的手続きに関する知識を習得しつつそれを活用し、移民にとって、ひいては自分たちにとってよりよい社会へと改善することを、国家に対して誓うことともとれる。そこにおける責任は、自分で、あるいは他の生徒と問い、考え、答えを導き出そうとする革新的で自立的な態度や行動を全うすることにほかならない。

その責任とは、忠誠宣誓の三つの意味の中の②と③に当てはめればこうもいえるだろう。②生徒の移民に対する責任は、移民を鋳型にはめ込むようにアメリカ化する手助けをすることではない。移民の境遇に共感し、その存在や貢献に敬意を払い、移民を排斥するようなアメリカ化に改善を迫る責任である。③生徒のアメリカに対する責任は、新たな移民がアメリカ市民になりやすい、あるいはアメリカ市民として生活しやすい環境整備や支援を検討するということである。それにより、

新旧の移民が手を組んでアメリカを維持・発展させる。アメリカに忠誠を宣誓することは、そのような意味において国に対する責任を果たすこととも解釈しうる。すくなくともそれは、国家に対する無批判な服従とは異なるだろう。

この解釈の妥当性は、先述のとおり、「忠誠宣誓」という儀式・行事に取り組む帰化プロジェクトの劇を精査することで検証されるべきである。その考察をふまえて改めて問う必要があるが、帰化プロジェクトがどこまで生徒主体で展開しえたのかということは疑問が残るところである。既にアメリカ人となっている生徒たちが、移民に忠誠を誓わせ帰化させることにどれほど興味・関心をもちえたか。この疑問に応えるためであろうか、帰化プロジェクトは、導入部において帰化そのものではなく、帰化するための場所に関する地域の調べ学習に多くの時間を割いていた。それで十分な対応といえるかは検討の余地がある。また、多様な国の移民にふれたとしても、帰化プロジェクトが行われた時代背景をみると、その多様性の意味は限定的であったとも考えられる。帰化プロジェクトが行われた1920年代のアメリカは、1920年に成立した国際連盟への不参加にみるように孤立主義をとった。そのような時流にあって帰化プロジェクトの学習で生徒たちは、どこまでアメリカ国外に視野を広げ、多様性の現実や意義を実感しえたか。そのような疑問を視野に入れ、帰化プロジェクトの最終段階として取り組まれた劇化プロジェクトの授業の実際を解明することを次の課題としたい。

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 ヴィットーリオ・エマヌエーレ3世（1869年11月11日－1947年12月28日）は、サヴォイア朝の第3代イタリア国王である。
- 2 同法令集は改訂を何度もくり返している。帰化プロジェクトで使用した可能性があるのは、1920年9月24日改訂版か1924年6月15日改訂版である。注5に記したように、帰化プロジェクトが実施されたのは1924年5月と考えられる。授業で使用されたのは、その後に出された1924年版ではなく1920年版と推察される。
- 3 文中の“the District of Columbia”に付けられている注1は、従来“District”とのみ記されていたのが、1918年5月9日をもって変更されたという注記である。
- 4 どのような活動が行われたかまでは記されていないが、その一つとして英語を教えることがあげられるだろう。実際、ニューヨーク市では、移民の親を対象とする英語の授業を学校で行っていた。
- 5 劇に対する生徒のコメントは「5月17日」に書かれている（Hatch 1926: 142）。

[参考文献]

Bryant, Sara C. 1920 *I am an American: First Lessons in Citizenship*, Boston: Houghton Mifflin Company.

- Greenan, John T. 1928 *Readings in American Citizenship*, Boston: Houghton Mifflin Company.
- 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.
- Jordan, David W. 1983 "Edward A. Steiner and the Struggle for Toleration During World War I," *The Annals of Iowa*, Vol. 49, No. 7, pp. 523-542.
- 小池滋, 和久田康雄編 2012『都市交通の世界史―出現するメトロポリスとバス・鉄道網の拡大』悠書館。
- Lapp, Kevin 2012 "Reforming the Good Moral Character Requirement for U.S. Citizenship," *Indiana Law Journal*, Vol. 87, Iss. 4, pp. 1571-1637.
- マール社編集部 1996『100年前のニューヨーク』マール社。
- Library of Congress "Immigration and Relocation in U. S. History: Italian," (Current as of July 22, 2021, <https://www.loc.gov/classroom-materials/immigration/italian/>, 2021年7月15日アクセス)
- New York Architecture, *The Woolworth Building* (<https://www.nyc-architecture.com/SCC/SCC019.htm>, 2021年8月14日アクセス)
- The New York Times photo archives 1906 "Park Row, New York City, 1906, Post office," (<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=2923821>, 2021年8月14日アクセス)
- 小田悠生 2015「アメリカ移民法における「家族」―市民権、永住権と家族の権利」『アメリカ太平洋研究』第15巻, 58-70頁。
- ダイアン・ラヴィッチ著, 末藤美津子, 宮本健市郎, 佐藤隆之訳『学校改革抗争の100年―20世紀アメリカ教育史』東信堂, 2008年=2000 Ravitch, Diane, *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*, New York: Touchstone Book.
- 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 2020「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―」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69号, 119-137頁。
- Silver, Nathan 2007 *Lost New York*, Expanded ed., New York: Mariner Books.
- Schauffler, Robert H. 1911 "Scum O' The Earth," *The Atlantic Monthly*, Vol. 108, No. 5, 1911, pp. 614-616.
- ジュリア・ソリス『ニューヨーク 地下都市の歴史』東洋書林, 2011年
- U. S. Citizenship and Immigration Services 2021 "Part F Good Moral Character," in *Policy Manual* (Current as of July 22, 2021, <https://www.uscis.gov/policy-manual/volume-12-part-f>, 2021年7月26日アクセス)
- U. S. Department of Labor, Bureau of Naturalization 1920 *Naturalization Laws and Regulations*, Washington: Government Printing Office. (Current as of July 22, 2021, https://books.google.co.jp/books?id=V55FAQAAMAAJ&pg=PP3&hl=ja&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=twopage&q&f=false, 2021年7月26日アクセス)