

社会科成立の社会学的背景：ニュージーランドの事例から

A Study on the Sociological Background of the Establishment of Social Studies: From the Case of New Zealand

小島 文英 KOJIMA, Fumie

● 国際基督教大学教育研究所

Institute for Educational Research and Service, International Christian University

Keywords 社会科, カリキュラムの社会学, ニュージーランド
Social Studies, Sociology of Curriculum, New Zealand

ABSTRACT

イギリスでは成立しなかった社会科が、旧英連邦のニュージーランドではなぜ成立したのか。社会科の導入以来のそのカリキュラムをめぐる論争を、次の5つの観点から吟味する：(1) 新たな態度の希求、(2) 学際的闘争、(3) 社会改革主義と教師の責務、(4) 制度化された省察的探求、そして(5) 市民性か方法か。ニュージーランドの社会科は、常に市民性とかかわる。ここでの葛藤は、教科集団の既得権の維持をめぐるものというよりは、カリキュラムの本質をめぐる教師たちの思想上また実践上の苦悩であり、それは、市民性という責務という社会科のアイデンティティー形成をめぐる葛藤とも言える。社会科の多義的な不明瞭さは、その弱い「分類」と弱い「枠づけ」に起因するもので、その社会科の特性は、初期社会科の開拓者たちに、価値の直接的洗脳を拒絶する挑戦を可能にした。1990年代に現れた市民性という徳目が「省察的探求」という社会科学の方法の上達かをめぐる意見対立は、リベラルな社会的関心事の国家的枠組への衣替えという新たな局面を呈するが、初期の社会科開拓者たちの形成的な葛藤が、ニュージーランドにおける社会科の成立と存続の原動力である。

The paper will discuss why Social Studies has been established in New Zealand while it did not in England and Wales in the United Kingdom. First, the 1997 New Zealand Social Studies Curriculum will be overviewed, and its distinctive features will be discussed. Then, the controversy over its curriculum since its introduction will be examined.

from the following five aspects: (1) searching a new attitude, (2) interdisciplinary conflicts, (3) tensions between the social activism and pedagogical responsibility, (4) institutionalized reflective inquiry, and (5) citizenship virtues or methodologies. Finally, the conflicts observed have been originated in the philosophical and pedagogical distress of Social Studies teachers, which is different from the disciplinary boundary dispute over vested rights among traditional subject groups in the U.K. will be argued. Although ambiguity and obscurity of the subject may continue to be its unsolved weakness, that is due to the nature of Social Studies to have weak classification and weak framing. Because of such nature, however, it became possible for the early pioneers of Social Studies in New Zealand to challenge to the indoctrination of a specific value as the imperatives of the subject. The controversy in the 1990s may have changed the nature of the conflict and may raise another question for further controversy between citizenship transmissions and the promotion of social sciences methodologies called reflective inquiry which is one of the features of the 1997 Curriculum; however, such formative conflict of the pioneers will continue to be a driving force of its survival as well as its formation in New Zealand.

問題設定

Wong は、20世紀中に初等教育段階の社会科学系科目の構成（「歴史」、「地理」、「公民」、および「社会科」）ⁱにおいて、第二次世界大戦後、「歴史」と「地理」が減少し、統合的かつ広域的のアプローチをとる「社会科」の世界的な普及を際立つ変化として確認した（Wong, 1992）。Wong はこの現象を、合理的かつ有能な行為者を求める合理化された社会の価値体系と世界的観点を浸透させる目的によるものとし、国家的学校カリキュラムに介在される大衆文化の性質の変化を観察する好例として論じた。この議論は、機能的要請、すなわち第三世界がモダンの価値を採用する場合に先進国家を模倣ないしは同形化する規制が存在するという新制度学派の立場からの主張と言える（Benavot, Cha, Kamens, Meyer and Wong, 1991; Wong, 1992）。

他方、カリキュラムの歴史研究の立場からは、社会科の台頭を合理性の世界的浸透の象徴とみなすことはできない。Whitty (1985) は、教育制度内部の学問的価値観の支配に抗する立場の計り知れない困難を論じた。Whitty によると、イングランドにおける1940年代の社会科運動は、アメリカ進歩主義の理想に影響を受けたものであったが、50年代に行われた修正は、それを成就させるものではなかった。むしろ保守的な部分のみが60年代

の新社会科運動に引き継がれ、つづく政治教育は、時間割上必修化されることなく、また政治的リテラシーをカリキュラム全体において推進するものでもなかった。結局社会科は、中等モダン・スクールの底辺ストリームにおいてのみ導入され、イギリス社会とその教育のエリート主義を維持することに貢献する結果に終わった（Whitty 1985, 272-273）。1995年に制定されたナショナル・カリキュラムにおける社会科学系科目は、「歴史」と「地理」であった。Goodson によれば、一般に教科は、変動する下位集団と伝統の融合であり、教科の新設すなわちカリキュラムの変更をめぐる論争は、教科集団同士の地位と財源という縄張りの既得権を巡る対立であった（Goodson 1993, 3）。では、イギリスでは成立しなかった社会科が、旧英連邦のニュージーランドではなぜ成立したのか。

イギリスにおいては Lawton と Dufour が、社会科のカリキュラム化を図った。そのなかで Lowton は、イギリスにおける社会科運動衰退の経験を踏まえ、社会科の目的、内容、教材、評価について言及した（Lowton Dufour, 1973）。このことは、以上が社会科の確立にとって重要な要件であることを示唆する。しかし、本稿で扱うニュージーランドの事例は、目標、内容、方法、そして評価の観点から吟味される。そのことは、ニュージーランドの社会科には方法に特徴があることを示唆す

る。ニュージーランドの1997年社会科カリキュラムは後述のとおり、「価値の探求」を軸に内容と方法が融合された緻密なカリキュラム構成という印象を受けるのだが、実は、社会科の存続を揺るがす論争のなかで成立したものであった。その論争とは、いかなるものであったのか。その論争と方法というニュージーランドの社会科の特徴は、どのように関連するのか。

本稿は、以上の問いに答え、ニュージーランドにおける社会科成立の社会学的背景を探求するものであるが、そのためにまず、1997年ニュージーランド社会科カリキュラムを概観する。次に、ニュージーランドにおける社会科の導入とその後のカリキュラムをめぐる論争を、時代を追って次の5つの観点から吟味する：(1) 新たな態度の希求、(2) 学際的闘争、(3) 社会改革主義と教師の責務、(4) 制度化された省察的探求、そして(5) 市民性か方法か。最後に、社会科の性質を考察しながら、ニュージーランドにおける社会科成立と存続の社会学的背景について考察する。

1. 1997年ニュージーランド社会科カリキュラム

1.1 カリキュラム構成

1997年に制定されたニュージーランドのナショナル・カリキュラム「社会科」の構成は以下のとおりである。

- 社会科教育の目的
- 社会科カリキュラムの構成
- 社会科プログラムの計画
- 領域 (strands)：到達目標および指標
- 過程 (processes)：到達目標および指標

以上のなかで、この教科の定義、目的、内容、内容構成、および評価に相当する到達目標とその指標が示される。さらに、用語解説、課程構成図、「領域 (strands)」ごとの目的と各段階の到達目標の関連を示した一覧表が含まれる。社会科プログラムの計画のなかで、計画に際して考慮すべきこと、教材、社会科における測定、および記録と報

告について言及される。

ニュージーランドの社会科は、5つの「領域 (strands)」と3つの「過程 (processes)」で編成される。5つの「領域」は、(1) 社会組織、(2) 文化と文化遺産、(3) 場所と環境、(4) 時間・継承・変化、そして(5) 資源と経済活動である。「過程」は、(1) 調査 (inquiry)、(2) 価値の探求 (value exploration)、および(3) 社会的決断 (social decision making) で構成される。各「領域」に、それぞれ2つの領域目標 (strand aims) があり、すべての到達目標 (achievement objectives) が、その領域目標から派生する。到達目標は、カリキュラム大綱 (*The New Zealand Curriculum Framework*) に準拠し、8つのレベルが示される。生徒は、同年齢集団においても、それぞれの発達と成熟に応じて異なるレベルの到達目標に向かって活動することができる。

1.2 目標

目標は、社会科の定義として以下のように提示される。

「社会科は、社会科学および人文科学から引き出された内容を統合し、組織化された学習である。多様性、推移する社会の特質、文化・社会・環境の相互作用がいかに発生するかについての知識理解を発展させる。生徒は、社会を探究し、問題を見だし、決断をし、他者と協同するなかで、技能の向上と適用を図る。そうした理解と技能は、洗練と自信と責任のある市民としての社会参加を可能にする。」(Ministry of Education 1997, Forward)

また、社会科のプログラムが「ニュージーランドの人々、文化、様々な時代と場所における集団についての学習により、Waitangi 条約すなわちわれわれの社会の二文化並存と多文化性に対する理解を深めるものである」ことが強調されている (Ministry of Education 1997, Introduction)。

さらに、生徒を洗練、自信、責任ある市民として、推移する社会への参加を可能にするという社会科の目的は、学習のなかで人間社会に関する知識理解の涵養を通じて達成されるものと謳われ

る。次に、このカリキュラムの学習内容がどのように規定されているかを見てみる。

1.3 内容

前述のとおり5つの「領域」で編成される内容は、より具体的には以下のとおりである。

- 集団における人々の組織および集団のなかで相互交渉する上での人々の権利、役割、責任。
- 文化と文化遺産のアイデンティティーへの貢献および文化的相互交渉の特性と帰結。
- その場所また環境における人々の相互交渉および人々がその場所を表現あるいは解釈する方法。
- 人々と出来事との関連、時間とそれらの関係の解釈。
- 人間の叡智と資源の管理および人々の経済活動への参加。

「領域」ごとに重要概念として提示されるものにはマオリ語表記も見られるが、英語表記のものを列挙すると表1のとおりである。

ニュージーランドの四囲状況 (settings) と社会の展望については、過去と現在のニュージーランドにとって重要な出来事、場所、人々についての知識理解が基本とされる。しかし、ニュージーランドと歴史的あるいは緊密なつながりをもつ地域 (南太平洋近隣諸国およびオーストラリア、イ

ギリスおよびその他ヨーロッパ諸国、東南アジア、北アメリカ、中東、アフリカ等) とその社会についても学ぶことが求められており、また、世界全体に影響を及ぼすグローバルな環境として、国連および英連邦におけるニュージーランドの責任について学ぶ。さらに、社会科の展望として提示されるのは、「二文化併存」、「多文化」、「ジェンダー」、「今日の問題」、そして「未来」という5つの観点である。

1.4 方法

社会科教育の目標は、表2に見られるように、まず8つのレベルが4つに区分される。3つの社会科の「過程」においてレベルごとに用いられる方法が提示され、その方法によって到達目標の達成が図られるⁱⁱ⁾。

「調査」では生徒が、人々、集団、共同体、社会に関する情報を収集し分析する。調査は疑問、仮説に沿って展開される。調査の焦点との関連において、生徒が収集・処理した情報に基づき一般化を行い、結論を導き、また結果を伝達する一連の活動が含まれる。

「価値の探求」は、生徒が、社会のなかの問題とかかわるなかで、自分自身の価値および他者の価値を精査し、明確化する。そのなかで、生徒は、社会正義、他者への福祉、文化的多様性の受容、環境への畏敬について考察する。

表1 各「領域」の重要概念

社会組織	文化と文化遺産	場所と環境	時間・継承・変化	資源と経済活動
権威、協力、競争、家族、集団、統合、リーダーシップ、過程、役割、社会、地位、政治システム、信条、共同体、民主主義、参政権、政府、人権、正義、組織、法律、責任、社会化、主権、条約、階級	信仰、変化、文化、民族、アイデンティティー、血族関係、理解、人種差別、二文化併存、文化的相互交渉、多様性、遺産、多文化主義、偏見、習慣と伝統、ステレオタイプ	近づきやすさ、変化、距離、相互交渉、位置、人口移動、都市化、場所、自然文化の特徴、特別な関係、保護、環境、パターン、理解	願望、信仰、時間、事実、帰属意識、記憶、見解、エリートと非エリート、過去・現在・未来、アイデア・影響力・運動、相互依存関係	アクセス、協力、消費、会社、交換、管理、金融制度、生産、資源、持続可能性、希少性、貿易、機会費用、供給と需要、相互依存性、製品とサービス、割当、競争、分配、公平、市場、ニーズ、労働、税金、必要物

Ministry of Education 1997, *Social Studies in the New Zealand Curriculum* より筆者作成

また、「社会的決定」は、社会のさまざまな関心事や問題に関する行動の意思決定の場における、知識の応用とスキルの開発を含むものである。決定のための規範がつくられ、それに則り方法が吟味・選択される一連の過程で、生徒たちは、彼らの思考と調査結果について省察し評価する。

1.5 評価

カリキュラム構成において明らかとなったよう

に、このなかに評価という項目はない。評価は、「領域」毎に8つのレベルそれぞれに「到達目標」と「指標」が示される。「過程」については、8つのレベルを4つのレベルにくくり、レベル毎に各「過程」の「到達目標」が提示される。ただし、「過程」ごとの「到達目標」は、表2に示すようにそれがいかに達成できるかの方法を示すものである。

表2「過程」の到達目標

	調査	価値の探求	社会的決定
レベル 1-2	<ul style="list-style-type: none"> -問を使う。 -情報を集め、記録する。 -情報を仕分する。 -調査結果に基づき一般化する。 -調査結果を伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> -自分の価値観を代表する立場を表明する。 -なぜ人々は特定の価値観をもつかについて理由を述べる。 	<ul style="list-style-type: none"> -出来事と問題を認識する。 -妥当な解決策を画策する。 -可能な行動について選択をする。
-実施の過程および勉強が終結した段階で、用いた方法と調査結果について省察、評価する。			
3-4	<ul style="list-style-type: none"> -一つの調査に焦点を絞り、問いの枠組みを作る。 -様々な情報源から情報を集め、記録する。 -適切に情報を処理する。 -事実裏づけられた妥当な一般化を図る。 -適切な方法で、調査結果を伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> -なぜ人々は異なる価値観をもつかについて述べる。 -異なる価値観の可能な結果を説明する。 -集団が、価値観の違いに起因する相違を受容また打開する道を説明する。 	<ul style="list-style-type: none"> -考えられる問題の原因を認識する。 -関係する問題の様々な解決策を評価するために規範を使う。 -可能な行動について選択をし、その選択の正当性を示す。
-実施の過程および勉強が終結した段階で、用いた方法と調査結果について省察、評価する。			
5-6	<ul style="list-style-type: none"> -調査の枠組みをつくる。 -様々な一次資料および二次資料から情報を集め、記録する。 -適切に、関連性を明らかにしながら情報を処理する。 -事実裏づけられた妥当な一般化を図る。 -適切な方法で、調査結果を明瞭に簡潔に伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> -時間経過のなかで、いかに価値が発展しまた変化するかを説明する。 -価値を評価する規範をつくる。 -集団がいかにいくらか価値を共有し、違いを認めることができるかを示す。 	<ul style="list-style-type: none"> -一つの出来事と結びついた様々な問題とその根本問題を認識する。 -考えられる解決策に行動を起こす。 -問題および出来事に関連する可能な行動を計画し、起こりうる結果を予測する。 -より好ましい行動を選択し、その選択の正当性を示す。
-実施の過程および勉強が終結した段階で、用いた方法を評価する規範をつくり、適用する。			
7-8	<ul style="list-style-type: none"> -調査の枠組みを自力でつくる。 -多様な見地を反映した様々な情報源から情報を集め、記録する。 -適切に、関連性および正確さを確保して情報を処理する。 -事実裏づけられた様々な妥当な一般化に基づき、人間社会についての意味ある考えを発展させる。 -適切な方法で、調査結果を明瞭に簡潔に伝える。 	<ul style="list-style-type: none"> -社会のなかで異なる価値について、理由と帰結を説明する。 -異なる価値から生じる紛争（または他の問題）を解決する方法を認識する。 -行動への決断のためにいかに人々が価値に優先順位をつけるかを説明する。 	<ul style="list-style-type: none"> -出来事から生じる様々な問題を認識し、問題の根底を認識する。 -考えられる様々な解決策に対し行動を起こす。 -問題および出来事に関連する可能な行動を計画し、起こりうる結果を予測する。 -より好ましい行動を選択し、その選択の正当性を示す。
-実施の過程および勉強が終結した段階で、用いた方法と調査結果を評価する規範をつくり、適用する。			

Ministry of Education 1997, *Social Studies in the New Zealand Curriculum* より筆者作成。

以上を総括すると、ニュージーランドにおける社会科は、3つの「過程」と5つの「領域」で構成される。また、教科の定義と目的が明示され、達成目標が示されていた。Lawton によるカリキュラムの整備には見られなかった方法に関する記載が、その特徴として認められた。その方法には、科学的な調査手法の基本が踏襲されていた。その内容はまた、四囲状況と過去と現在という「地理」および「歴史」の範疇は扱われるものの、社会の関心事あるいは問題を認識し、考えて行動の規範をもつ「洗練、自信、責任ある市民」つまり社会の構成員の育成という目的は、「地理」と「歴史」との違いを際立たせるものである。さらに、このカリキュラムには、二文化併存を重要概念とするもう一つの特徴が見られた。次に、このカリキュラムに至るまでの過程を概観する。

2. ニュージーランドにおける社会科の導入とカリキュラムをめぐる論争

2. 1 新たな態度の希求

ニュージーランドは、1840年、「ワイタンギ条約 (Treaty of Waitangi)」の締結をもってイギリスの植民地になった。その条約は、マオリとイギリス両者の間で、マオリがニュージーランドにおけるイ

ギリスの主権を認めると同時に、マオリはイギリス人との同等の権利を獲得することを明記したものであった。その後1907年にイギリスの自治領となり、1919年に独立国として国際連盟に加盟した。

戦前、独立と同時期に公示された「1919年公立学校の組織・試験および監理ならびに教授摘要」(Regulations for the Organization, Examination and Inspection of Public Schools and the Syllabus of Instruction, 1919) の一領域である「人と社会」は、「歴史」「公民科」および「道徳指導」で編成されていた。その内容を、表3に示す。ニュージーランドに関する内容といえば、ニュージーランドの発見、蒸気機関の発明、および扱われる内容と関連する主だった歴史的事実ならびに人物が追記される程度であった。次の「1929年公立学校の教授摘要」(Syllabus of Instruction for Public Schools, 1929) の「歴史」は、「導入」に「国家の発展は、帝国の形成とイギリス式行政制度の発展によってもたらされた」とあるように、戦間期の帝国主義的愛国の見地が強調された。その一方、このなかで初めてニュージーランドの歴史が、マオリの生活の観点から扱われたⁱⁱⁱ。戦前シラバスの「人と社会」というラベルは、広領域的扱いまた、シラバスの内容選択の基準という性質の端緒を窺わせるが、Archer ら(1992) が言うように、「歴史」の最上位目標は、

表3 「1919年公立学校の組織・試験および監理ならびに教授摘要」の内容

	歴史	公民科	道徳指導
幼年級	郵便配達人、警察官、他の公共社会サービスに従事する人々の仕事		親切、礼儀、他者への配慮、助けになる、几帳面さ、誠実さ、従順さ
中等級	ケルトのさまざまな、ローマ人、アングロサクソン人、進歩、ノルマン人	歴史の勉強することで触れる法廷と政府の初期形態、人の権利の本質、それとマオリの一般的な習慣との比較	秩序、几帳面さ、清潔さ、学校資産の管理、公私財産の尊重、礼儀、優しさ、学校・家庭・町でのよいマナー、真実味、従順さ、責務の意識、相互奉仕
高等級	人種の統合、英国統一の要因、進歩、チューダー期、ヘンリー7世、ヘンリー8世、メアリー女王、エリザベス女王、制海権の拡大、アイルランド、および国家意識と国力の増大・宗教改革・制海権・植民地化・商業	教育の形態、植民地と大ブリテンとの関係とともに、地方政府および議会の機能に関する一般知識、法廷と司法長官、選挙、地方および一般税制	よいマナー、習慣化された礼儀、他者と正統な権威の尊重、自己コントロール、真実味、誠実さと寛容

Roger Openshaw 提供資料により筆者作成。

「子どもを偉大な帝国の名に恥じない市民へと鍛錬すること」であった (Archer & Openshaw 1992, 19)。

こうした戦間期の体験は、ニュージーランドにおける社会科の成立に重要な影響を及ぼした。1935年に最初の労働党政権が成立したことを追い風に、「国際的感傷が混じった意見」が中道左派教員の台頭とともに広まった。1930年代終わりまでにニュージーランドの中等学校では、将来の中等教育カリキュラムの本質をめぐり、年代順に狭いトピックを深く扱うか、歴史を広く文明の流れとして扱うかの激しい論争が繰り広げられていた。ヨーロッパに限定され、近現代は除外された歴史教授の味気なさに対する不満は、カリキュラムは子どもに民主的市民性を準備するものであるべきだという教育上リベラルと合流した。その結果、それまで歴史教育の一環において表明されてきた市民性の責務は、第二次世界大戦後の社会科に流入することになった (Archer & Openshaw 1992, 21-24)。

ニュージーランドにおいて社会科が公式に論じられたのは、1942年に発行されたトマス・レポートにおいてであった^{iv}。トマス・レポートは、イギリス教育局が発行した戦後の教育復興に関する白書に言及しつつ、初等および前期中等段階における地理と歴史の教授の転換を提起し、また市民性の責務の喚起を要請するものであった。トマス・レポートは、ニュージーランドにおいて社会科の公式的根拠とされるものであるが、レポートが提唱した「新しい方向性」とは、多義的で不明瞭なものであった (Openshaw 1992, 7)。そのことは、1947年改訂小学校シラバスに対する教師用ガイダンスの提供が、実施における混乱を想像させる (Ewing 1970, 231)。

トマス・レポートは、目的、一般的アプローチ、コースの内容、コースの構成、および初等段階との協同という構成で社会科を論じた。まず、社会科の目的を、(a) 民主主義の有能な市民としてその役割を担う個人の開発を助力する、そして (b) 教授の過程においてある方向性を示すことはせずに、探求フィールドを展開することで児童に人間がかかわる問題についての理解の深化を図る

ものであった。その目的を達成するために相応しいとされた一般的アプローチに見られるキーワードは、「統合」、「関係性」、新教材である「直接経験 (first-hand study)」による地域社会の生活についての研究、そして「人々」を扱う一連の単位であった。特に「関係性」については、「歴史」と「地理」が個別の教科として扱われるととかく軽視されるとして、大幅な教授法の変更を勧告するものであった。コースの構成は、「統合」に配慮し、具体的主題から抽象的主题への配列が勧告された。また、初等および初等後段階の協同の欠如は、教師たちの地域会議で克服されることが期待された。しかし、トマス・レポートは社会科をカリキュラムの共通主科目に位置づけながら、導入はされても地位はまだ得られていないという見解を強調し、「歴史」、「地理」、「公民」のそれぞれがみな「社会科」になりうるという結論を導いた。よって、社会科は、学校修了資格試験においては選択科目に甘んじ、補足的教科としての地位が付与されることになった (Openshaw 1992, 7)。

2. 2 学際的闘争

「歴史」は、19世紀より比較的教育制度に定着していたものの、「英語」に対しては補足的な教科でしかなかった。「地理」は、中等段階においては多くの点で新教科であった。社会科の多義性と不明瞭さに加えトマス・レポートは、以前からあった歴史家と地理の専門家の間の緊張に拍車をかけた。歴史家は地理学の伝統を尊重せず、また地理の専門家は歴史家にとって重要な時代を重視しないというように、猜疑と排除が双方に見られた。有能かつ創造性に富む教員を引きつけた新参者の社会科は、親教科である歴史と地理の専門家から、また社会科の内部においても、大変な攻撃にさらされた (Openshaw & Archer 1992, 50-51)。

高等教育内部における学際的闘争は、中等段階に決定的な影響を及ぼした。1942年まで地理では、物理的な事実の強調と、比較的新しい人文地理的な強調が並列する状況にあった。ニュージーランドの大学に初めて地理学部が設立されたのは、1937年のことであった。1940年代から1950年代

にかけ、地理は、オークランドとヴィクトリアにおいて学問として急成長を遂げるのだが、オークランドの地域地理とヴィクトリアのグローバルな見地と土地改革や富と貧困を扱う文化地理が、社会科に流入する地理の専門家どうしのイデオロギー的分裂に拍車をかけた。とりわけヴィクトリアの文化地理は、人間のおかれた状況と政治的行動の可能性という主張とともに影響力があった。しかし、そこでの経験は、社会科の開発に大学で学んだことを用いようとする若い教師たちによって、地理内部の境界闘争がそのまま社会科に流入することに貢献した。1950年代まで、地理は、高等教育機関おろか中等学校においてさえも、相変わらず歴史や他の社会科学の領域に対する補足的な分野でしかなかった。地理に特徴的な目的と他をしのぐ主張が確立されていなかったからである(前掲書, 50-53)。

さらに、熱心な社会科の支持者たちが、1950年代に広がった社会科運動のなかで二派に分裂した。一方は、親学問を基本に自らの学問領域に社会科を取り込もうとする穏健派で、もう一方は、社会科を独自の学問領域としようとする急進派であった。そのころ教育省には、こうした学問上の利害関係を調停する働きかけは見られなかった。1942年から1959年にかけて、社会科の教師たちは、中央から指導を受けることはほとんどなく、再研修を受けても社会科が実際何であるかを理解することもなく、多くは学問上の利害関係には目をつぶった。そうしたなか指導力を握ったのは、Gorrie, Averilda や Meikle, Phoebe ら、両陣営とも戦争直後のニュージーランド教育界を反映して女性であった。しかし、どちらも一貫して地域社会に根ざした児童中心的現地調査で社会科を実践する創造力に富んだ革新的な教員であった(ibid)。また、熱心な社会科信奉者たちがインフォーマルな会合の開催で巻き返しを図ろうとしていたことは、伝統的学問領域に対抗する社会科への期待の大きさを証明する(ibid)。

1950年代の社会科運動で新教科の指標の模索が始まるなか、両陣営が交差した。教師でありまたオークランド大学地理学教室の学生である Gorrie

は、「地理」と連携してより限定的な2通りの社会科を提唱した。一つは、よりアカデミックな生徒を対象とする「地理歴史」で、もう一つはその他の生徒を対象とする「社会科」であった。前者において Gorrie は、地理学的なオリエンテーションのなかで、国際理解や世界市民性を適切に明言しようとした。また後者は、多くの指導的地理学者が最重要の単一課題とみなした世界的な食糧供給、アジアの台頭、今日的イデオロギーなどのテーマで構成された。課題の一覧は教師が教育省に提示し、そのなかから生徒に相応しいものを教師が選ぶようになっていた。しかし Gorrie の社会科は、試験中心の中等教育を志向する学校では重要科目とはみなされず、また平等というレトリックを支持する教育制度において歓迎されるものではなかった(ibid)。

さらに Gorrie は、教師たちが社会科をニュージーランドの民主的市民性という理想的な観念に近づけすぎていることが気がかりであった。彼女は、「社会科」を、人間に対する理解の増進という一般目的において「歴史」と「地理」の両者をまたぐ用語と強調した。しかし、多文化についての知識を増大させることが、多文化に対する寛容を自動的に増大させるというような社会科の主張には疑問を抱くようになった。そうした彼女の変容に、かつての同僚たちは反発した(ibid)。他方 Meikle は、確立されている教科の地位を直接的に脅かさないよう、教科の壁を取り払う統合的かつ、経済学あるいは社会学を加味して歴史、地理、そして公民の知的、社会的、かつ道徳的な包括的アプローチとして提唱したが、次第に社会科の自治を前面に主張するようになっていった。社会科には専門家意見を承認する母体もなく、トマス・レポートに提起された社会科の多義的な不明瞭さに起因するこうした内部の意見対立は、解決されることのない社会科の主たる弱点として残った(前掲書, 54-55)。

2.3 社会改革主義と教師の責務

戦後社会科の称揚に多くの教員を導いた確信とは、保守的な教授技術、融通がきかない学問領域

間の境界、そして文化的バイアスに対する強力な反動であった。その確信故に、ある者は社会科を称揚し、またある者は否認した。市民性という社会科の主張が、Openshaw によれば、社会科の教科としてのアイデンティティーであると同時に特殊知識の筆頭であり、また社会科の根本的問題として顕在化する。その特殊知識は、社会の完全性を推し量り、教師に政治的変化の使者としての可能性を求めたために、特徴的な目的と方法による社会科の成立を主張するもののなかで緊張があらさまになった（前掲書、57-58）。

フェミニズムを代表する Meikle が、1959年、北島での社会科研修コース開会の言葉として、ニュージーランド男性の女性に対する野蛮な態度と、そうした問題への教育制度の無反応を批判したことは、教師をその責務と社会改革主義者として役割バランスの問題に直面させた。社会科の限定要素をめぐる闘争が激化するにつれ、「社会的関心事」は社会科が親学問からの独自性を推す切り札であったのだが、イデオロギーの違いを先鋭化する社会改革主義は、社会科のかつての支持者どうしの対立を激化させた。George Parkyn は、1936年のストを機に引き起こされた町の激しい対立を緩和させるために学校を使おうとしたところ、教育的権威との対立に巻き込まれた。教師が生徒にどれほどの影響力を持ちうるものか、あるいは持つべきかという疑問は、決定的であった。こうした社会改革主義と教授上の責任問題の問題は、未解決のままか、部分的にしか解決されていない、また解答がない問題であった。そのことが、多くの社会科信奉者に教職を離れることを決断させる要因になった（ibid）。

1961年の新しいシラバスで、社会科は「人々について、それはすなわち彼らが何を信じ、何に邁進し、何を喜びとしました問題にしているについての勉強」と定義された。それでもなお、社会科の性質と教科としての位置づけをめぐる論争は続いた。批判は、構造化されたシラバスの性質にも、奨励される教授法にも、左派的偏りが明らかに見られるというものであった（Openshaw 2005a, 10-11）。さらに、子ども個人か、それともより

広範な社会における急進的変革に対応する潜在的能力を確実なものとするものかをめぐる生じる緊張も明らかとなった（Openshaw & Archer 1992, 59）。1960年代および1970年代の新社会科は、社会科カリキュラムに技能、価値、そして社会的活動という新たな要件を付加した。しかし、「の気持ちになって」アプローチを通じて生徒と教師がより広い社会の状況や問題を発見することで問題が採択される児童中心アプローチか、それとも人種差別、性差別、また貧困等、大人が選んだ問題をより直接的に提起するかをめぐる緊張が生じた（Openshaw 2005a, 9）。

1960年代初期、試験に支配された旧教授法と児童中心のテーマに沿った統合教科の新主張の両者が不確定に並存する時代に訓練を受けた教師たちには、今日では一般的な到達目標という用語も理解が困難なものであった。それで、多くの教師が、埋め込まれた社会科特定の概念か、あるいは過程と知識の相互関係のいずれかで、シラバスが意図するところを理解しきれずに失敗した。社会改革主義をめぐる不合意は表面上収束したかのようであっても、山積する政治的経済的問題がもたらす不透明性と緊急、絶えることのないマルクス主義とフェミニズムの論理の影響、そして学校で確かな影響力を持つに至らなかった社会科の不成功とそれに伴う教科への不寛容は、1980年代に生じた葛藤に反映した。そうしたなか、異なる学問的探求様式の統合が、反対派にも賛成派にも受け入れられようとしたが、それは潜在的には急進的な打開策となる。1960年代中葉、教室での社会科の授業は、社会科の困難と限界を克服するのは教師の創造性であると提唱するものであった（Openshaw 2005a, 9）。以上を背景に、1993年、1997年ニュージーランド社会科カリキュラムの根拠となる「カリキュラム大綱（New Zealand curriculum framework 1993）」は作成されたのだが、それは次に扱う社会科における方法論の位置づけをめぐる論争の発端となる。

2. 4 制度化された省察的探求

これまで見てきた社会科のアイデンティティー

である市民性の定義をめぐる論争にはさまざまな要素が絡み合っていたが、1980年代以降の後期社会科学のアクターによれば、要するに、カリキュラムが本質的規範（学問体系）に依拠すべきか、非本質的規範（社会経済的要請）に依拠するべきかという議論の再燃であり、また、社会科学の方法^{vi}による市民性の担保への懐疑に収斂する。Shermis は、アメリカにおける社会科カリキュラムのプロジェクトが、しばしばある特定の理解と考えを発展させることに注目した。まず、Shermis はアメリカの社会科を形成する3つの伝統的立場（市民性の伝達、社会科学としての社会科、省察的思考）を検討し、それらが互いに矛盾するはずであるにもかかわらず、教師たちが3つの立場を同等に魅力的であるとするのに対して、だから結局無批判に行われるある一定の理想的市民像モデルの伝達にしかならないと主張した。Shermis によれば、要するに将来社会科を教える学生の知識背景が、大学での一般教養の範囲でしかないから、教師は生徒に自分が訓練された社会科学の学問体系をしかも同じ様式で訓練することになると論じた（Shermis 1992, 97-102）。さらに Shermis は、ニュージーランドの教育者の言説には、実地（教室）における理論的方向性が示されていないと批判した。Shermis は、産業化し、文化的には多様な、また変化の早い社会においては、伝統的な「地理」と「歴史」と「公民」は市民性教育の形態としては不十分であると認識はされても、教育学者そして一般市民にも90年代の社会科カリキュラムの根拠となる勧告のより広範な帰結を精査するだけの思慮も、教室で実際何が伝達されているかを知る技能も不足しているのが現状の問題点であると論じた（Shermis 1992, 101-102）。

Diorio (1992) によれば、1988年当時、対立する三者の意見の共通グラウンドとなれたのが、プロジェクト法であった。同時期アメリカにおいては社会経済的効率主義と開発主義が合流する状況とは異なり、ニュージーランドでは、社会正義主義者 (social meliorists) と子ども個人を問題にする開発主義者 (developmentalists) の協調に特徴づけられる。教材をめぐるのは社会正義主義者と開発主

義者の連結が前面に、そして学校教育をめぐるのは効率主義者 (efficiency advocates) に対する社会正義主義者と開発主義者の連合による対立が見られた。（Diorio 1992, 72）。プロジェクト法は、価値のある知識を実際に使い道のあるものに限定するという効率主義者の主張を満足させながら、カリキュラムのコントロールを子どもの興味に委ねることは避けつつ、動機づけや生徒によるコントロールという点において効率主義者と開発主義者を折り合わせた^{vii}。社会正義派も同様、プロジェクト法によって、社会正義促進に向けた学校教育推進への努力を放棄することを避けることができた（Diorio 1992, 75）。1988年当時のカリキュラム論争は、Diorio (1992) によれば、要するに、カリキュラムが本質的規範（学問体系）に依拠すべきか、非本質的規範（社会経済的要請）に依拠するべきかという1970年代初頭によく聞かれた議論の再燃であった。前者は、後者の主張である基礎への回帰にも職業準備にも与せず、実体験の中で省察し、経験を組織化し、生徒らが得た結論を生徒らの言葉で表現することを強調した。後者は、学校が職場への準備機関となることを期待し、学習教材の内容と構成には学校外の社会が影響するべきだと主張した。新聞紙上には、後者と実務者との接触が明らかであった（Diorio 1992, 80-81）。社会科学の方法も、その用い方によってはある価値の洗脳もなし得る。プルジェクト法は、当面、カリキュラムが学問大系に依拠すべきかあるいは社会の要請に依拠すべきか、学校教育は子ども個人に即すべきかあるいは変化する社会構造に即すべきかの意見対立にさしあたり折り合いを付けるものであったが、それで社会科の根本問題が解決されるわけでは必ずしもない。そのことが、次の論争の争点である。

2. 5 市民性が方法か

1990年代、学校カリキュラムが政治的手段とされることが顕著になった。ニュージーランドでは教育水準に関する動揺や都市部の「モラル・パニック」という問題を抱える英国やアメリカとは背景が異なるのにもかかわらず、「学校の自律」

と「親の学校選択権」に特色づけられる、新自由主義思想に影響を特に大きく受けた教育政策が実施された (Whitty 翻訳2000, 65). 1990年代に入ると、効率主義の優勢が顕著となり、利害関係の企てすなわち自分たちの信条あるいは特定イデオロギーの優位性をめぐる葛藤が出現した。自由市場の獲得と、効率を至上とする、1980年代1990年代の政治経済改革の影響が見られる。1997年カリキュラムをめぐる2つのグループが世論の中心で影響力を持ったと言う。一方は、開かれた、包括的な、折衝の結果としての自由民主的な社会科カリキュラムを求め、他方は、閉鎖された、より特殊主義的な、新自由主義的かつ西欧中心主義的な嗜好を持っていた。それと同時に、公の選択の論理 (public choice theory) と管理主義 (managerialism) も、影響を及ぼした (Hunter & Keown 2001, 57).

1993年10月、教育省は、カリキュラム開発の外注を公示した。1994年12月、提示されたドラフトに対してニュージーランド社会科学会連合 (Aotearoa New Zealand Federation of Social Studies Association: ANZFSSA) は、到達目標をさらに限定的なものとする事と、ヨーロッパに関する状況と視点の強調、文化についての独自の考察の強化、および探求技能とその技能に関する首尾一貫性をさらに強化するよう要請したが、概ね肯定的であった。ところが、圧力団体である教育フォーラムは、ドラフトに、先住民とその文化への偏向、西洋文化とその知的遺産を軽視、また理想主義者の論理による人種とジェンダーに対する急進的観念が見られると批判した。さらに、教育フォーラムは、新右派の代表 Dr. Geoffery Partington と契約し、またメディアを駆使して批判を展開した。教育フォーラムの立場は、教育に関しては保守的である。伝統的なアングロサクソン中心アプローチ、処方された内容ならびに既存の歴史、地理、経済学の内容の継続を主張するものであった (Hunter & Keown 2001, 62). 多くのなかの一つであるはずの教育フォーラムによる批評は、最大の影響力を持った。

原案に修正を加えて採択することも可能であっ

たにもかかわらず、教育省は、第二の原案作成に踏み切った (Openshaw 1998b, 33-34). 教育省は、教育フォーラムの批判を緩和するのに特に神経を使っていた (Hunter & Keown 2001, 62). Hunter と Keown は、自由主義市場主義に基づき効率的という理由で採択されたカリキュラム開発の外注と諮問機関の有名無実化が大きな変貌であったと指摘した (Hunter & Keown 2001, 62). 1997年国家的な社会科カリキュラムをめぐる論争は、社会科を「統合社会科学 (integrated social sciences)」^{viii}と主張する Hunter と Keown は、多くの社会科専門家の要求どおり、開かれたそして柔軟な到達目標が最終的な解決を代表する形でまとめられた点を強調した (Hunter & Keown, 2001). しかし、Openshaw によれば、採択されたドラフトは、公開性という理念に基づく協議による合意という趣旨を具体化するものとも、文化主義モデルとして市民性に思慮のあるモデルが提唱されたとも言いがたいものであった (Openshaw 1998b, 37-38).

社会科をめぐる意見対立はこれまでもあったが、今度の市民性か「省察的探求 (reflective inquiry)」という社会科学の方法かをめぐる対立は、市民性の中身を問うことなく、自分たちの信条の優位性を主張する手段として社会科が称揚されることが問題なのである。急進的改革の必要性和、ニュージーランド社会は絶望的な方向へ向かっているという信条の合流は、経済の新自由主義的視点と、二文化主義、ジェンダー間の平等、そして反核立法という自由主義的見地の発展を混合させた (Openshaw 1998b, 38). 社会科の教師たちは、「過程」と「領域」の相互関係の認識に失敗しているとか、社会科の目的、その人々へのフォーカスを意識していないという Education Review Office (ERO) の批判に対し、Openshaw は、それは社会科生来のジレンマであると主張する (Openshaw 1998b, 33). 一般から寄せられた原案に対する意見の一つ一つは、各人の世界観の反映であるはずだが、一つの客観的真実があるような主張が共通して見られる実態を前に、Openshaw は、結論を限定しない科学的探求が教化の回避を保障するわけではないと警鐘を鳴らした。なぜな

らば、その方法が、二文化主義とフェミニストに同情的かつ新自由主義国家の目的と当面は矛盾しない主張に共鳴する「新種の卒業生」を輩出する取り組みにもなりえるからである。New Zealand Press Association や Asia 2000 といった利害集団が要求する、社会科による“正当なメッセージ (right message)” の伝達は、自分たちの政策を支持するように若者を効果的に教化する手段として社会科を使おうとする意図が働いており、それは結論を限定しない探求の可能性をゆがめるというのである (Openshaw 1998b, 37-38)。Openshaw によれば、この論争は、社会科の学問性すなわち将来のよき市民育成のためにどのような知識また価値を処方すべきかが焦点であるべきで結果は、市民性という社会科の中心的な問題を学校に帰す妥協であったというのだ (Openshaw, 1998b)。

3. 考 察

ニュージーランドの社会科は市民性とかかわり、歴史的に論争の渦中にあった。それは、Openshaw によれば社会科の多義的な不明瞭性に起因することになるが、Bernstein (1977a, b) によれば、それは「分類」と「枠づけ」が弱いということに他ならない。カリキュラムによる方法の規定は、ニュージーランドにおける社会科の特徴であった。社会科のアプローチは、学問領域の専門性、学問的方法論に縛られた「歴史」や「地理」より総合的かつ広域的だが、「分類」も「枠づけ」も曖昧でもあるため、社会科の初期開拓者たちに、価値の直接的洗脳を拒絶する挑戦を可能にした。そのなかで社会科の内容とその方法による探求の結果の合理的帰結として、子どもたちが、理解、寛容、そして社会正義を強調する世界的観点を、望ましい市民性の属性として採択してゆくことが希求されてきた。しかし、そこには、新自由主義的価値への方向づけの余地も同様に残されてた。

Bernstein (1994) によれば、あらゆる近代教育システムは、国民国家的な意識の記述あるいは書換えの手段である。ある種差別的な国民国家的な意識の制度化と再生産に決定的に重要な教育システム

が、想像上の水平的連帯（神話）をつくり上げる。実はそれは、特定集団・階級・宗教・地域等の利害を擁護するものである。ニュージーランドの事例では、好まれる市民性の概念は、カリキュラムの本質と同様、時代の教育者と主導権を握る集団によって大いに左右されてきた。また、そうした主導権を擁護するのは、より広範な社会・経済・政治的要因にある。ニュージーランドの1997年社会科カリキュラムは、市民性というリベラルな社会的関心事の、国家的枠組みへと衣替えであると言える。論争が国家の枠組みなかに組み入れられると、その「省察的探求」は、国家の目的と当面は矛盾しない主張に共鳴する操作の手段にされた。90年代に現れた社会科論争の新たな局面は、市民性という徳目の“洗脳”か、「省察的探求」という社会科学の方法の向上かをめぐる意見対立であった。こうした多義的な不明瞭さとは、社会科の弱点であると同時に社会科の特性である。

ニュージーランドでも社会科は、試験教科にならない、あるいは大学において地位が得られないという問題は抱えていた。ニュージーランドにおける社会科をめぐる葛藤は、既得権の維持をめぐるものではなかった。学際的闘争も結局は、教師の生徒に対する影響力の程度あるいは教師と社会改革の agent としての役割バランスをめぐって、また、子ども個人か社会の要請かでカリキュラムの本質をめぐる社会科教師たちの思想上および実践上の苦悩であり、それは、社会科の特質による社会科固有の目的の探求であり、ニュージーランドのアイデンティティーを模索する葛藤であった。90年代の動向に関してはさらに吟味が必要であるが、こうした責務への問い、すなわち形成的な葛藤は、ニュージーランドにおける社会科成立そして存続の原動力なのであろう。

参考文献

Archer, Eric and Roger Openshaw (1992). Citizenship and Identity as 'Official' Goals in Social Studies. In Roger Openshaw. (Eds.). *New Zealand Social Studies Past, Present and*

- Future* (pp.19-33). Palmerston North: Dunmore Press.
- Barr, Hugh, John Graham, Philippa Hunter, Paul Keown, & Judy McGee (1997). *A Position Paper: Social Studies in the New Zealand School Curriculum*. School of Education University of Waikato.
- Benavot, Aaron, Yun-Kyung Cha, David Kamens, John W. Meyer, and Suk-Ying Wong (1991). Knowledge for the Masses: World Models and National Curricula, 1920-1986. *American Sociology Review*, 56, 1, 85-100.
- バーンステイン, バジール (1977a). 「階級と教育方法—目に見える教育方法と目に見えない教育方法」 潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳『教育と社会変動上』(東京大学出版会) 1980年, pp. 227-260.
- バーンステイン, バジール (1977b). 「社会階級・言語・社会化」 潮木守一・天野郁夫・藤田英典編訳『教育と社会変動 下』(東京大学出版会) 1980年, pp. 237-262.
- バーンステイン, バジール (1994). 教育, 再生とブルディエ: いくつかの考察 <教育と社会>研究, 4, 23-33.
- Goodson, Ivor F. (1993). *School Subjects and Curriculum Change: Studies in Curriculum History*. London: Falmer Press.
- Benson, Pamela and Roger Openshaw (2005). Introduction Toward Effective Social Studies. In Pamela Benson and Roger Openshaw (Eds.). *Toward Effective Social Studies* (pp.1-3). Palmerston North: Kanuka Grove Press.
- Bourke, Jane (2003). *Events that Shaped Our History*.
- Greenwood, Western Australia: Ready-Ed Publications.
- Bourke, Jane (2003). New Zealand Focus Series Book 1. Greenwood, Western Australia: Ready-Ed Publications.
- Cattell, Tim (1981). *This Earth Vol. 3*. Brookvale, Australia: Educational Supplies Pty Ltd.
- Department of Education (1961). *Social Studies in the Primary School*.
- Diorio, Joseph A. (1992). Developmental Social Studies and the Conflict Between Efficiency and Reform. In Roger Openshaw (Eds.). *New Zealand Social Studies Past, Present and Future* (pp.65-88). Palmerston North: Dunmore Press.
- Ewing, S.L. (1970). Social Studies. In The Department of the New Zealand Primary School Curriculum, 1877-1970 (PP. 231-236). NZCER.
- Golding, Clinton (2005). A 'Philosophy for Children' Approach to Social Studies. In Pamela Benson and Roger Openshaw (Eds.). *Toward Effective Social Studies*(pp.113-129). Palmerston North: Kanuka Grove Press.
- 福本みちよ (2001). ニュージーランドの概観 石附実・笹森健 (編) オーストラリア・ニュージーランドの教育 東信堂 pp.117-121.
- 福本みちよ (2001). 1990年前後の教育改革の理念と動向 石附実・笹森健 (編) オーストラリア・ニュージーランドの教育 東信堂 pp.122-127.
- Hunter, Philippa and Paul Keown (2001). The New Zealand Social Studies Curriculum Struggle 1993-1997: An "Insider" Analysis. *Waikato Journal of Education* 7, 55-72.
- 井伊義人 (2001). 特色ある教育 石附実・笹森健 (編) オーストラリア・ニュージーランドの教育 東信堂 pp.159-168.
- Lawton, Denis and Barry Dufour (1973). *The New Social Studies Second Edition*. London: Heinemann Education Books Ltd.
- Ministry of Education (1997). *Social Studies in the New Zealand Curriculum*.
- Ministry of Education (2007). *The New Zealand Curriculum for English-medium teaching and learning in year 1-13*.
- Massy University College of Education School of Educational Studies (2004). *The New Zealand Curriculum Exemplars Social Studies*. Ministry of Education.
- O'Neill, Anne-Marie (2005). Shifting Conceptions of Curriculum and Curriculum Change. In Adams, P., K & C. Scrivens. (Eds.). *Teachers' Work in Aotearoa New Zealand* (pp.112-130). Palmerston North: Thomson Dunmore Press.
- Openshaw, Roger (1992). Introduction. In Roger Openshaw. (Eds.). *New Zealand Social Studies Past, Present and Future* (pp.7-15). Palmerston North: Dunmore Press.
- Openshaw, Roger and Eric Archer (1992). The Battle for Social Studies in the New Zealand Secondary School 1942-1964. In Roger Openshaw (Eds.). *New Zealand Social Studies Past, Present and Future* (pp.49-63). Palmerston North: Dunmore Press.
- Openshaw, Roger (1998a). Introduction.. In Pamela Benson and Roger Openshaw. (Eds.). *New Horizons for New Zealand Social Studies* (pp.1-17). Palmerston North: ERDC Press.
- Openshaw, Roger (1998b). Citizen Who? The Debate over Economic and Political Correctness in the Social Studies Curriculum. In Pamela Benson and Roger Openshaw, *New Horizons for New Zealand Social Studies* (pp.19-42). Palmerston North: ERDC Press.
- Openshaw, Roger (2000). Culture Wars in the Antipodes: The Social Studies Curriculum Controversy in New Zealand. *Theory and*

- Research in Social Education*, 28, 1, 65-84.
- Openshaw, Roger (2005a). What Can a Forty-Year Old Report on Social Studies Tell us about Social Studies Teaching and Learning Today? *New Zealand Social Studies*, 13, 9-14.
- Openshaw, Roger (2005b). Reporting on Social Studies Classrooms Then and Now. How Far Have We Come in Four Decades? In Pamela Benson and Roger Openshaw (Eds.). *Toward Effective Social Studies* (pp.35-50). Palmerston North: Kanuka Grove Press.
- Public Relation Section (1978). *Highlights in Education the first 100 years*. Department of Education.
- Shermis, Samuel S. (1992). Social Studies in New Zealand and the United States: A Cross-Cultural Comparison. In Roger Openshaw (Eds.), *New Zealand Social Studies Past, Present and Future* (pp.89-106). Palmerston North: Dunmore Press.
- Simon, Judith (1992). Social Studeis: The Cultivation of Social Amnesia? In Gary McCulloch (Eds.). *The School Curriculum in New Zealand History, Theory, Policy and Practice* (pp.253-271). Palmerston North: Dunmore Press.
- New Zealand Department of Education (1959). *The Post-Primary School Curriculum: Report of the Committee appointed by the Minister of Education in November 1942*.
- Whitty, Geoff (1985). Social Studies and Political Education in England since 1945. In I. Goodson (Eds.). *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study* (pp.269-288). London: Falmer Press.
- Whitty, Geoff (2002). 「権限委譲と選択 英国, アメリカ, ニュージーランド」 堀尾輝久・久富善之監訳 『教育改革の社会学』(東京大学出版会) 2004年, pp65-90.
- Wong, Suk-Yin (1992). The Evolution and Organization of the Social Science Curriculum. In Meyer, John W., David H. Kamens and Aaron Benavot with Yun-Kyung Cha and Suk-Ying Wong (Eds.). *School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century* (pp.124-138) , London: Falmer Press.
- と競争力, (6) 社会的協調性, (7) 物理的技能, (8) 仕事および勉強の技能の8項目である.
- iii Roger Openshaw 提供資料による.
- iv 1930年代, 「社会科」の用語がひとつの教科として初等段階で使われ始めた.
- v 教育制度内にとどまったものにとって社会科は, 少なくともその内容と教授のあり方を通じて潜在的には社会変動に影響を及ぼす手段であり続けた (Openshaw 1992, 59).
- vi 社会科学の方法としての社会科の立場は, アメリカでは1920年代社会科の発足当初よりかわってきた社会学者の学問体系と問題解決という彼らの信条が社会科の一部となった.
- vii カリキュラムに対する反教科主義には, 歴史的に二つの流れがあった. 一つは, 知識が学者によって学問体系に基づき組織化されることへの抵抗で, もう一つは, 学習は生徒自身から生じるべきものだという主張である.
- viii 2008年7月14日ワイカト大学Paul Keownの研究室における氏へのインタビューより.
- i 本稿においては, 歴史, 地理, 公民, 社会科等を, カリキュラム上のカテゴリーである場合, 「」付けにする.
- ii 3つの社会科の「過程」は, 8つの基本的技能との組み合わせで, より具体化される. ここでの基本的技能とは, (1) コミュニケーション, (2) 算数の基礎学力, (3) 情報処理, (4) 問題解決, (5) 自己管理