

# シティズンシップ教育における教化と教育の問題 —現代イギリスにおけるモデル・カリキュラムに着目して—

基礎教育学コース	村松 灯
同上・日本学術振興会特別研究員 DC	児島 博紀
基礎教育学コース	山口 恭平
同上	土屋 創
同上・日本学術振興会特別研究員 DC	宮地 和樹
基礎教育学コース	志田 絵里子
同上	田中 智代子

## 目次

序章 研究の目的と課題	
A 研究の目的と問題の所在	
B 課題の設定	
1 モデル・カリキュラムにおける価値を含む学習内容と教授方法	
A モデル・カリキュラムの概要	
B 価値を含む学習内容	
C 価値を含む内容の教授方法	
D 本章のまとめ	
2 教化とは何か—四つの基準から—	
A 教化の基準をめぐる先行研究の検討	
B スヌークの〈意図〉基準の検討	
C 本章のまとめ	
3 〈意図〉基準を用いたモデル・カリキュラムの検討	
A 教化の危険性を指摘できる事例	
B 教化の危険性を回避している事例	
C 総括的考察	
終章 研究の成果と今後の課題	
資料 Table 1 「单元ごとの価値を含む学習内容と教授方法」	
註	

## 序章 研究の目的と課題

### A 研究の目的と問題の所在

本研究の目的は、シティズンシップ教育において、価値を含む学習内容はどのように教授されるべきか

を明らかにすることである。その際、現代イギリス<sup>1</sup>のモデル・カリキュラム(以下 MC)に着目する。

本研究は、一昨年度および昨年度の高度化センタープロジェクトにおけるシティズンシップ教育に関する研究<sup>2</sup>を基礎とし、カリキュラム・イノベーションのための条件を「教化(indoctrination)」と教育の区別という観点から考察することによって、これらの研究をさらに発展させることを目指すものである。

昨年度までの研究では、以下の三点が示された。第一に、シティズンシップ教育には「社会的シティズンシップ教育」と「政治的シティズンシップ教育」があることである。第二に、現在の日本におけるシティズンシップ教育に関する政策や実践を見てみると、いまだ前者に比して後者への視点が不足していると言わざるをえないことである。第三に、現代の社会においては、意思決定過程に積極的に参加する市民の育成が重要であることに鑑みると、「政治的リテラシー」<sup>3</sup>の育成を主要な目的とする政治的シティズンシップ教育は、その重要度を増していることである。

しかし、その一方で明らかになったことは、政治的シティズンシップ教育は政治に対して積極的に参加する「態度」への志向性を含んでいる、すなわち、その内容が特定の価値観を含むものであるために、教化の危険性があるものとして問題とされてきたということである。つまり、教師がある政治的な問題に対して抱く偏見や、特定の価値観を含む意見が、根拠を示すこともないまま生徒に伝えられるのではないかと懸念が示されてきたのである。こうした懸念はしばしば、党派的な政治教育のみならず、政治教育そ

のものを忌避するような「政治教育アレルギー」の主要な原因となってきた。

このような状況は、特に「政治教育アレルギー」の強い日本だけに限られたものではない。2002 年以降中等教育段階においてシティズンシップ科が必修化されたイギリスにおいても、教化の危険性が問題とされてきており、こうした事情は必修化後も変わらない。1999 年改訂のナショナル・カリキュラムのもとに必修化されたシティズンシップ科では、政治的リテラシーの育成のために、専門家同士の間でも解決がなされていない「論争的問題(controversial issues)」を積極的に扱うことが推奨されている。しかしそれと同時に、『クリック・レポート』<sup>4</sup>の作成に携わった B・クリックをはじめとして、こうした問題を扱うことを推奨する論者自身によっても、シティズンシップ教育における教化の危険性が懸念されているのである<sup>5</sup>。

教化それ自体としては、これまでに多くの研究蓄積があり、教育学においても繰り返し議論されてきている<sup>6</sup>。イギリスにおける先行研究は 2 章で詳しく検討するが、日本においては、教化に関わって「政治的中立性」が論点の一つとなってきた<sup>7</sup>。また、この問題について実践的なレベルでは、論争的問題そのものを回避することによって政治的中立性が保たれるという立場が支配的であった<sup>8</sup>。しかしながら、政治的な問題に関する議論や意思決定過程に積極的に参加する市民を育成することや、そのための政治的リテラシー育成の重要性という観点から見れば、こうした政治的中立性の理解は問い直される必要がある。

この点で本研究は、論争的問題を扱うことを推奨しつつ、同時に教化の危険性についても指摘し、これを回避するための議論を展開しているクリックらと問題関心を共有するものである。というのも、教化に陥ることなく、同時に政治的リテラシーの育成に資するようなシティズンシップ教育のあり方を検討する必要があるからである。そのために、教化と教育の線引きがどこにあるのかを明らかにし、本研究の問い、すなわち「シティズンシップ教育において、価値を含む学習内容はどのように教授されるべきか」という問いが検討されねばならない。

したがって本研究は、クリックの議論を基礎としつつ、(1)教化に関するこれまでの研究蓄積をふまえて、さらに教化概念を理論的に洗練させ、(2)洗練さ

れた教化概念の観点から現代イギリスにおける MC を分析する。これらの作業を通して、シティズンシップ教育の実践ないしカリキュラムに対する示唆が得られるだろう。この点において、本研究はクリックの議論をさらに発展させるものと位置づけることができる。

## B 課題の設定

本研究では、イギリスにおける MC に着目し、これを教化の観点から検討することによって、先の問いに答えることを目指す。MC については 1 章 A 節で詳述するので、ここでは簡単に説明を加えるにとどめる。MC は、1999 年改訂のナショナル・カリキュラムのもとに QCA (Qualification and Curriculum Authority) と教育技能省が 2001 年に作成した、教師向けの手引き書(『ティーチャーズ・ガイド』<sup>9</sup>)において示された、授業の実践案である<sup>10</sup>。

本研究が MC に着目するのは、以下の二つの理由からである。第一に、それが準拠する 1999 年改訂のナショナル・カリキュラムが、政治的リテラシーを「アクティヴ・シティズンシップ(active citizenship)」(能動的市民)<sup>11</sup>の三つの柱のうちの一つに位置づけた『クリック・レポート』のもとに作成されたものであり、本研究の問題関心から重要であると考えられることである<sup>12</sup>。ただし、MC はあくまでアクティヴ・シティズンシップの育成を目指すものであって、政治的リテラシーの育成に特化したものではないことには注意が必要である<sup>13</sup>。したがって、本研究はとりわけ政治的リテラシーの育成に関して示唆を得ることに問題関心を置きつつも、MC の実際のねらいに即して、より広い概念であるアクティヴ・シティズンシップの観点からこれを分析するものとする。MC に着目する第二の理由は、現代イギリスにおけるシティズンシップ教育の理念を反映させた政策文書でありながら、実際の授業場面を想定しており、教化の分析にふさわしいと考えられることである。

したがって、上記の目的および問いから、本研究では以下の三つの課題を設定する。課題 1 は、現代イギリスにおけるシティズンシップ教育ではどのような価値を含む学習内容が、どのような方法で教授されることになっているのかについて、MC の分析を通して明らかにすることである(1 章)。これによって、イギリスにおけるシティズンシップ教育がどのように実践

されることになっているのか、その事実に確認する。課題2は、先行研究をふまえて、どのような基準をもって教化と指摘しうるかを考察することである(2章)。詳細は本論で述べるが、この課題に取り組むことを通して、I・スヌークによる〈意図〉<sup>14</sup>基準を本研究の分析枠組みとして提示する。課題3は、スヌークの〈意図〉基準を用いて、教化の観点からイギリスのMCを検討することである(3章)。この課題では、MCには教化の危険性があるか、教化の危険性が指摘できる場合その危険性はいかに回避されるのかを考察する。最後に、この考察をもとに、本研究の問いに一定の回答を与えることとする。

(宮地 和樹・村松 灯)

## 1 モデル・カリキュラムにおける価値を含む学習内容と教授方法

### A モデル・カリキュラムの概要

本章では、イギリスのシティズンシップ教育における「価値を含む学習内容」および「その教授方法」を分析するために、シティズンシップ科のキーステージ3の『ティーチャーズ・ガイド』のMCを検討する。イギリスでは、ナショナル・カリキュラムにおいて、中等教育にあたるキーステージ3(7年生～9年生, 11才～14才)とキーステージ4(10年生と11年生, 14才～16才)で、シティズンシップ科を教えることが定められている。このナショナル・カリキュラムは、シティズンシップ科の目指すべき方向性を、生徒の精神的・道徳的・社会的・文化的成長として提示している。しかし、これらはあくまで方向性の提示であり、具体的な内容や方法を提示するものではない。したがって本研究では、より具体的な内容と方法を提示している『ティーチャーズ・ガイド』のMCを対象として分析を進める。

本研究では、キーステージ4ではなく、キーステージ3の『ティーチャーズ・ガイド』のMCを対象とする。両者を比較すると、キーステージ3のMCが21単元であるのに対し、キーステージ4のMCは12単元である。したがって、キーステージ3のMCの方がその内容の豊富さにより分析の対象としてふさわしいと言える。さらに、キーステージ4ではキーステージ3で学んだことをさらに実践的に応用しながら学ぶという色彩が強く、教師と生徒の間に起こる教化について分析することを

考えた場合、必ずしも扱いやすい素材ではない。以上の理由から、研究の対象として、キーステージ3のものを選んだ。また、本研究は、2007年改訂のナショナル・カリキュラムに基づいたものではなく、1999年改訂のナショナル・カリキュラムに基づいた『ティーチャーズ・ガイド』のMCを対象としている。2007年改訂のカリキュラムでは、1999年改訂のカリキュラムよりも多様性やイギリス人らしさ(Britishness)の学びに重点が置かれている。昨年度の高度化プロジェクトで私たちは、シティズンシップ教育の「政治的リテラシー」の側面に着目しつつ、日本へのシティズンシップ教育の導入可能性をさぐるためにイギリスのシティズンシップ教育を分析した。その延長線上で進められている本研究にとっては、1999年改訂のカリキュラムの方が扱う対象としてふさわしいと判断したため、それに基づく『ティーチャーズ・ガイド』を分析の対象とした。

キーステージ3のシティズンシップ科は、週に1時間程度、3年間かけて学ばれる。MCに含まれる21の単元のうち、シティズンシップ科の導入にあたる単元1と、最後に振り返りの機会として設けられている単元19は必須とされており、残りの単元については各学校の実情に合わせてフレキシブルに選択し組み合わせで用いられるように指示されている<sup>15</sup>。また、シティズンシップ科に固有な単元は、単元1から単元9と、先述の単元19であり、残りの単元10から単元18と単元21、22は教科横断型の単元となっている。各単元は、次のように六つの部分から構成されている。

- ①単元名
- ②この単元について
- ③この単元が該当するキーステージ3の諸側面
- ④期待されること
- ⑤情報源
- ⑥リテラシーと言語
- ⑦他教科との関連
- ⑧学習計画<sup>16</sup>

本研究において特に重要なのは、②③④および⑧である。

②では、単元についての概括が提示される。

③では、各単元の内容がシティズンシップ科の目的として示されている「学識ある市民になるための知

識と理解」「探究とコミュニケーションのスキル」「参加と責任ある活動のスキル」とどのように関係しているかについて明示される。

④で提示されるのは、単元を学習し終えた段階での達成が期待されることである。ここで特徴的なのは、期待されることが「大半の生徒」「あまり進展をみせなかった生徒」「さらに進展をみせた生徒」の 3 段階で示されていることである。

⑧では、単元の目的に沿って、いくつかの小単元からなる学習計画が提示されている。各小単元にはタイトルが付され、それぞれに対して「学習目標(生徒が学ぶべき知識・スキル・理解)」「ありうる教授活動」「学習成果」「注意点」が示されている。

各単元のタイトルと、その内容を分析し得られた「価値を含む学習内容とその教授方法」は、付属の Table1 の通りである。ここでは、これら 21 の単元から、本研究が問題関心をおく政治的リテラシーの育成との関連で特徴的であると考えられるものとして、九つの単元(1, 4, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 20)を選んだ<sup>17</sup>。以下では、それらにさらに詳細な検討を加える。

## B 価値を含む学習内容

**1 単元1** 単元1は「シティズンシップーいったい何のことか」という名の単元である。本単元は、シティズンシップ科への導入として位置づけられており、シティズンシップ科で学ばれるべき最も重要な価値として、アクティブ・シティズンシップが位置づけられている。そして生徒自身が実際にアクティブ・シティズンシップに関する活動を体験し、その経験を振り返りながら身につけられるように、学習計画が組まれている。具体的な学習計画は、以下の通り、四つの部分に分かれている。

- ①学校とはどのようなものか。
- ②議論の基本的なルールは何か。
- ③民主的なコミュニティとは何か。
- ④私が歳をとるにつれ、何が変わるのか。

①では、まず、学校はどのようなものかということについて、生徒自身がすでに学校において市民であることに気づかせ、市民として貢献できることを問いかけて考えさせる。続いて②では、議論のルールの必要

性についての学習がなされる。テーマに沿った議論を生徒にさせるという方法は、シティズンシップ科全体を通じて用いられており、導入の単元において議論のルールを確立することは避けては通れないことである。その議論のルールは、教師が提示するのではなく、生徒自身が話し合う中で導き出されるように工夫されている。さらに、そのルールを用いて、クラスのどこに座るかなどの生徒自身で実際に決定しうる問題について話し合わせ、実際に結果を生じさせる。こうして、問題について議論し、意見を提案することで、問題に対して活動を起こし結果を生じさせることがアクティブ・シティズンにとって重要であることを理解させる。次の③では、集団が困難な状況に投げ出され、生き残るために協力しなければならないという設定の無人島のシナリオを通して、そのような状況で協力し合い、他者の権利を尊重し自己の責任を果たすことが重要であるということについて考えさせる。そのような役割を担っているのが、まさにアクティブ・シティズンであり、ここで生徒は、コミュニティ、権利、責任、公正、民主主義といったアクティブ・シティズンとして理解すべき諸概念について学ぶこととなる。最後に④では、年齢とともに変化するアクティブ・シティズンシップの質について学ぶ。まず、生徒に実際に自分の過去や将来について考えさせ、年齢に応じて権利と責任が変化することについて理解させる。そうすることで生徒は、将来担いうる役割を考え、そのために必要な資質やそれを妨げる要因について考えることができるのである。これは、シティズンシップ科の学習の意義を、生徒自身が自覚することにつながる。実際この単元では、生徒自身がシティズンシップ科の学習プログラムを読み、そこで学ばれる能力が、アクティブ・シティズンになるためにどのような役割を果たすかを考える機会も設けられている。

後続する単元の学習の基礎を作るとも言える本単元で学ばれるのは、アクティブ・シティズンシップという価値である。さらに、権利や責任、公正さといったアクティブ・シティズンシップにとって欠かすことのできない価値も学ばれる。学習計画においてアクティブ・シティズンシップという価値は、生徒がそれをただ信じこむように教えられるのではない点が注目される。そこでは、実際に自身やまわりの人びとがそれを必要としていることを意識しながら、アクティブ・シティズンとして活動

する中で学ばれる工夫がなされているのである。

**2 単元4** 単元4は、「ブリテンー多様な社会か」という名の単元である。生徒自身のアイデンティティや、自身の属する様々な国家的・文化的・宗教的・民族的アイデンティティとコミュニティについて考えることで、社会の多様性を理解し尊重できるようになることを目的としている。多様なアイデンティティをもつ人々が共生する社会において、それらに基づく対立を公正に解決することが必要なアクティヴ・シティズンにとって、多様なアイデンティティについて理解し、他者の視点から物事を眺められることは非常に重要なことであると言える。具体的な学習計画は、以下の五点からなる。

- ①私のアイデンティティは何か。
- ②私の地域のコミュニティはどのようなものか。
- ③私たちはブリテンにどのようなイメージを持っているか。
- ④グローバル・シティズン(地球市民)とは何か。  
グローバル・コミュニティ(地球共同体)は存在するか。
- ⑤責任ある行動を引き受ける。

①では、生徒自身にどのような集団に所属しているかを議論させ、自身のアイデンティティについて考えさせる。さらに、それが単一のアイデンティティではなく、複合的であること(multiple identities)を理解できるようにする。次に、生徒自身に、好きな音楽やジェンダーなどの基準により、様々な集団に属することが可能であるということを理解させ、様々なグルーピングについて反省的に考えさせる。そのことで、異なるアイデンティティが異なる扱いにつながりうるということや、多様性の尊重が重要であることを認識することが学習の成果として目指されている。②では、生徒自身が所属する地域コミュニティについて、インタビューや図書館を用いながら、そこに所属する人々の多様性を学び、地域コミュニティに平等な機会が保たれていることの重要性を学ぶことを目的としている。③では、さらに対象を広げ、イングランドやブリテン、英国連邦などの写真を用いて、それについて議論させる。その際に重要なのは、そこには表象されず漏れてしまうものがあるということを生徒に気づかせることである。さらに、メディア

の伝えるイメージがイングランドの多様性を表しているかについても考えることが生徒には求められる。④では、生徒は「グローバル・シティズン」とは何かについて話し合い、その基準を作る。さらに、そうしてそれに資する人物を選び検討する。生徒は、グローバリゼーションが進行する中で、異なる文化やコミュニティが相互に依存し、関連し合っていることを学ぶ。⑤では、生徒は、地域・国・グローバルな問題の中でどの問題を変えたいかを選ばせ、その変化にどのように影響を与えることができるかを考えさせる。さらに、多様性を讃えるためにとることのできる積極的な手段について議論させる。

本単元で学ばれる主要な価値は、多様性の尊重である。さらに、多様性を尊重するということは、おのこの違いを大切にしたり、その違いに寛容な態度をとるということである。そして、その違いに基づいた不平等な扱いを許さない態度をとるということである。生徒には、アクティヴ・シティズンとして、多様性と平等を尊重する態度が求められているのである。

**3 単元6** 単元6は、「政府、選挙および投票」である。本単元では、政府の役割、選挙制度、そして民主主義社会における投票の重要性に焦点を当て、議会制民主主義のもとに成立する政府の役割および重要性への理解を促す。本単元の学習計画は、以下の六点からなる。

- ①私たちはいつどのように投票をするか。
- ②選挙とは何か。
- ③選挙運動はどのように組織されるか。
- ④選挙への参加。
- ⑤議会はどのように機能するか。  
他にどのような形式の議会があるか。
- ⑥政府はどのようにお金を用いるのか。

①では、生徒自身が投票した経験を振り返ったりしながら、様々な状況における様々な意思決定の在り方や、それぞれの長所や短所を考えさせる。②では、生徒は、自身の経験から離れる形で、さらに選挙制度について考察することが求められる。地域的・国家的・国際的段階にわたる様々な段階について、投票によって代表者を選出している政府機関を列挙させ、それ

らを調査する。そのことで生徒は、様々な選挙制度があり、それらが公平性などの観点から、長所や短所をもつことを理解する。③では、政党の広報資料(映像等を含む)を調べ、選挙運動がメディアを通じて有権者に与える影響について考察する。さらに生徒が、模擬選挙を行い、そこで実際に選挙運動を行うことも提案されている。④では、選挙参加が重要である理由や、選挙に参加しない要因とその影響を地域・国・EUのレベルで考察することで、選挙参加の重要性について理解することが目指されている。⑤では、生徒は「議会」に関するキーアイデアやキーワードについてブレインストーミングをしたりしながら、「議会」に関する情報を収集する。さらに、下院議員や大臣の働きを調査したり、その働きが地方の政府とどのように関係するかを調査することが求められる。ここで特徴的なのは、下院議員に会ってインタビューをしたり、自らに影響を与える現実の問題について模擬議会を行うといった活動が提示されていることである。議会の仕組みを学ぶ授業は、日本の公民科でも行われているが、ここで挙げられている活動は、ただ知識を伝達するタイプの授業と鮮やかな対照をなしていると言える。⑥では、生徒はインターネット等を活用し、中央政府の働きおよびその歳入・歳出、中央政府と地域の政府の関係を調査する。さらに、その知見を、学年が下の生徒や親たちに向けたリーフレットにまとめ、クラス内で共有することも提案されている。これにより生徒は、調査結果を適切に聴衆に伝える能力をのばす機会をもつことができるのである。

本単元を学習することで、生徒は選挙制度や運動のしくみを知識として学ぶ。そのことで、生徒は選挙制度に必要とされる公平さや、選挙を通してアクティヴ・シティズンとして政治に参加することの大切さといった価値を学ぶことができる。

**4 単元7** 単元7は、「地方における民主政治」である。生徒は、コミュニティにおける活動等を含めた、実践的な方法で地域コミュニティの問題を探求し、地方行政の役割およびそこへの参加の重要性について学ぶ。具体的な学習計画は、以下の通り、三つの部分からなっている。

①私は私の地域コミュニティについてどう考えてい

るか。

②私のコミュニティは何に関心を持っているのか。

③私たちはどのように変化に影響を与えることができるか。

①では、生徒は自らのコミュニティについて、誇りに思っている点と嫌いで変革したい点について、それぞれ三点ずつ書き出し、それをクラスで共有し、そこから学習を深めたいトピックをひとつ決定するという活動である。例として、「スポーツと娯楽のための施設」「住居と環境」などが挙げられている。②では、そうして選ばれたトピックについて、地域コミュニティのどの人びとがどのような利害関心をもっているか、コミュニティの人びとが意思決定や政策へとどのように影響をあたえることができるのか、地方行政の誰がその問題について責任を有しているのか、さらに財源はどこにあるのかといった点を生徒に考えさせながら、地域コミュニティ内にも様々な利害関心があり、そこでどのように意思決定がなされ問題を解決に導いていくことができるのかについて学ばせる。最後に、得られた知見をレポートにまとめ、何が変革されるべきなのかに関する各自の考えを表明する活動も提案されている。③では、まず生徒に、変革したいトピックについて、それを実行に移すためにどの団体に相談したり影響を与えたりするのがよいかを考えさせる。さらに、どの団体にはどのような方法を用いるのがよいかといった個別的な戦略についても考えることとなる。ここでは、そうして得られた戦略についてさらに検討したり、実行することも提案されている。たとえば、その問題について公的な討論会を開くことが例として挙げられている。その企画運営は生徒自身によってなされる。また、討論会はただなされるだけでなく、問題について何らかの合意や、解決法の提示で締めくくられるべきであるとされている点も注目される。さらに討論会後には、それについて復習し、さらなる活動が必要かどうか、そしてそれはどのような形式の活動をとればよいかといった点について討論し決定するといった反省の機会も設けられている。

本単元を通じて、生徒には、同じコミュニティ内にも、同一のトピックに関して様々な利害対立があること、そしてそれらを調整するために行政の様々な部局が機能していることを知る。そこで重要なのは、い

かに公正に調整がなされるかということである。さらに、生徒は、複雑な社会の中で問題を解決するために、効果的な戦略を考え実行するという形で、政治に参加することが重要であることを学ぶ。

**5 単元9** 単元 9 は「社会におけるメディアの重要性」という名の単元である。メディアがある程度のバイアス(偏った見方)を有すること、さらにメディアが世論形成力を持ち社会に大きな影響を与えていることについて、おもに生徒自身が実際のメディアを比較参照し議論する作業を通して理解できるように学習計画が組まれている。具体的な学習計画は、以下の通り、四つの部分からなっている。

- ①何がニュースのストーリーを作るのか。
- ②運動やキャンペーンを促進するために、メディアはどのように用いられるか。
- ③メディアはどのようにスポーツとそのサポーターを描くのか。
- ④有名人はプライバシー権をもつべきか。

①では、メディアによる情報が、様々な意見の相違やバイアスも含んでいることを教えることが目的とされている。ここではまず生徒は、同じ出来事に対する、様々な新聞の見出しやその出来事に関する記事が出ている場所について比較し、そこに提示の仕方の違いが存在することを確認する。さらに新聞のみならず、テレビやラジオ、インターネットなどの別のメディアにおいても、同様の作業を行う機会が設けられている。このような作業を通して生徒は、受け手として想定されている層の違いも含め、それぞれのメディアの送り手の置かれている立場の違いがアプローチの違いを生じさせ、そのことでメディアの情報が意見の相違やバイアスを含むことを理解する。②では、生徒は、運動(causes)やキャンペーンを促進するためにメディアが用いられていること、すなわち、世論の形成にメディアが大きな力を有していることについて学習する。まず生徒は、有名人を用いるなどのメディアの戦略について考えることが求められる。それにより生徒は、問題によってメディアからの報道の量が異なっていることの要因に、メディアによる戦略の違いがあることを認識し、社会におけるメディアの影響を理解する。さらに③で

は、具体的にスポーツの報道を題材としながら、世論にメディアが与える影響について考えることが設定されている。具体的には、スポーツにおける多様性や平等促進のために実際に行われているキャンペーンについて議論したり、さらにサッカーのフーリガンについて書かれたものや、その報道が多様性や平等の観点からバランスのとれたものになっているかを調査する。そのことで生徒は、多様性と平等の見方に影響を与えるメディアの重要性について学習する。最後に④では、異なる人々の利益がぶつかりあい、その中で人々が競合する権利と責任を有していることについて、有名人のプライバシーの権利を題材としながら学習が行われる。生徒は、有名人の話題がメディア会社への利益をもたらすこと、しかし、それが同時にしばしば芸能人のプライバシーの権利を侵害するという問題について考える。その上で、生徒は、実際にジャーナリストや写真家が守るべきルールを考えたり、自分たちで自校の出版物のルールを作り出すという活動を行う。

本単元では、「メディア」が完全に中立なものではなく、文脈に依存していることを学習する。そのことを通じて、様々な価値が学ばれるように工夫されている。たとえば、メディアの情報の偏りを学ぶことで、それを扱う生徒には、公平性や中立性を尊重する態度が求められる。また、多様性や平等といった観点からメディアの情報を考察することが求められる。さらに、報道の権利とプライバシーという二つの衝突する価値が扱われる。ここでは、その両者を折り合わせるようなルールを実際に考え出すという活動が行われる。いかに競合する利益を折り合わせるができるかについて積極的に考え具体的な成果を残すことで、アクティヴ・シティズンとしての役割を果たすことが生徒に求められているのである。

(山口 恭平)

**6 単元10** 本単元のタイトルは「グローバルな問題について議論すること」である。また、本単元はシティズンシップと地理の教科横断的な単元である。目指されているのは単元 1 で述べられているアクティヴ・シティズンになることである。これを実現するために本単元では次のような学習計画によって生徒がグローバルな問題についての議論の本質へと迫ることが求められている。

- ①われわれはいかにしてグローバルな問題を探求することが可能か。
- ②対立や問題はいかにして解決されるか。
- ③アマゾンの熱帯雨林は開発されているのか破壊されているのか(準備段階)。
- ④アマゾンの熱帯雨林は開発されているのか破壊されているのか(模擬的な公開討論)。
- ⑤アマゾンの熱帯雨林はいかにして持続可能な方途で開発されるか。
- ⑥持続可能な未来における我々の役割は何か。

①ではまず、生徒に身近な問題についての議論をさせることで、自分の意見を意識させ、ローカルな問題に対してどのような視点をもって対処すべきなのかを理解することを教える。これをふまえて②では、生徒に地方議会等の議事録を読ませて、実際に行われている対立の解決方法を理解させ、それを自分で説明できるレベルにまで引き上げる。そして③、④では、具体的なアマゾンの熱帯雨林の破壊というグローバルな問題へ移り、人間社会の発達と自然破壊の問題が有するジレンマを認識させる。そして⑤、⑥では、そもそも「持続可能な未来」とはいかなるものかという問いの存在を、アマゾンの熱帯雨林の開発の方法やその是非について生徒に調査させることで可視化する。この学習計画により生徒は「持続可能な未来」に向けて自分たちには何ができるのか、あるいはどのような役割を担うべきなのかということを考えることができるようになる。つまり、生徒はこの単位によってローカルな問題からグローバルな問題への移行の意義とそれらを捉える新たな視点を獲得することが可能になるのである。

本単元では、公共的な視点をもつこと、グローバルな問題に関する議論における公正さという価値を含む内容が学ばれる。ここで教師が注意すべきことは、未来のあり方という一定の方向性を示す単位であることを認識し、特定の地域の利益だけに偏らないような視点を常に考慮することであると思われる。

**7 単元12** 本単元のタイトルは「なぜブリテンでは女性と一部の男性は参政権のために闘争したのか、今日における投票の意義は何か」である。また、本単元はシティズンシップと歴史の教科横断的な単元で

ある。アクティブ・シティズンシップには統治機構にも積極的に働きかけ、自由で平等な社会を意識した行動をすることへの期待が含意されている。これをふまえて、本単元では次のような学習計画によって、生徒に歴史の学習と並行させて、現代の政治機構の問題点を理解させることが目指されている。

- ①われわれはいかにして権力と排除について考え始めることができるか。
- ②ブリテンで 1831 年に投票することが出来たのは誰であり、出来なかったのは誰か。
- ③1831 年にはなぜ一部の男性は投票することができたのに他の男性はできなかったのか。
- ④1831 年にはなぜ女性は投票することができなかったのか。
- ⑤19 世紀前半に政治的変革のために闘争したのは誰か。
- ⑥19 世紀の政治的な歴史は今日のシティズンシップとどのような関連性を持つか。
- ⑦なぜ 19 世紀後半にはより多くの人々が投票権を獲得したのか。
- ⑧19 世紀後半では女性についての考え方がどの程度まで変化したのか。
- ⑨女性の投票権のキャンペーンを行ったのは誰か。彼らはどのようにそのキャンペーンを行ったのか。
- ⑩なぜ女性が投票権を獲得したのは 1918 年であり、それ以前ではなかったのか。
- ⑪なぜ女性と一部の男性は投票権のために闘争したのか。今日の投票制度についての問題点は何か。
- ⑫今日の投票制度についての問題点は何か。

①ではまず、投票権についての知識の前提となる、「権力」や「排除」という基本的な概念を教える。これにより投票権の問題の根底には何があるのかまで見通す基盤をつくることができる。これをふまえて②～④では女性の投票権獲得の歴史について特に 1831 年の選挙に注目することで、歴史的事実についての理解を深めるとともに、本来の投票権のあり方という問題点の存在を認識させる。つまり、過去の投票権と現代の投



票権を関連づける方向へ生徒を導いていくのである。同様に⑤～⑨においても19世紀における投票権を主軸とした政治的な変革についての歴史的状況を理解させることが目指されている。そして⑩、⑪ではなぜ女性たちが投票権のために闘争したのかという問いによって、投票権はなぜ闘争によって獲得されるべきであったのか、抽象的な平等の理念とは何かという問題にまで生徒を導こうとしていることが読み取れる。

本単元では、政治制度を支える人権・責任、多様性、相互尊重・相互理解という価値を含む内容が学ばれる。この学習計画により生徒は、投票制度の歴史を学ぶとともに、現代の投票制度における投票年齢の引き下げなどの問題を考えることになる。

**8 単元13** 本単元のタイトルは「対立をいかにして克服するか」である。また、本単元はシティズンシップと宗教教育(Religious Education)の教科横断的な単元である。ここでは、対立とはどのようなもので、どのような過程を経て生じるものなのかについて生徒に理解させることが目的とされている。さらに対立が生じた際にはどのような視点に基づいて対処していくべきなのかということまで考えることが目指されている。これは次のような学習計画によって行われる。

- ①対立とは何を意味しているのか。
- ②対立を解決する際に赦しはいかなる役割を担っているか。
- ③赦しや対立の解決というものは可能なのか。
- ④今日の状況—エルサレム:対立か和解か。
- ⑤対立はいかにして解決されるか。

①では対立という概念の一般的な意味を理解させることが目的とされている。具体的には様々な対立の例を挙げさせることで、それらに共通する点を浮き彫りにして、再度対立という概念に立ち戻り、その本質に迫ることができるように配慮されている。これをふまえて②、③では宗教の指導者が提唱した「赦し」という概念を扱い、これが対立解決の糸口となる可能性を探求させている。そして④において、エルサレムの今日的な宗教的対立の問題を取り上げ、生徒に議論させることで、対立についての具体的事例と、対立の一般的な性質を結びつけて考える段階にまで生徒を導こ

うとしている。これらをふまえ、⑤では生徒が、対立の解決方法を総合的に考察できるようになることが目指されている。この学習計画により生徒は、具体的な事例から抽象的な概念へと視点を移し、再度具体的な事例に還元させるという思考法を体得することができる。

本単元では、対立解決における公正さ、平和という価値を含む内容が学ばれる。すなわち、本単元からは、対立の問題を通じて寛容さの重要性についての認識にまで到達させようとの配慮が読み取れる。

**9 単元20** 本単元のタイトルは「何が公共の利益か」である。また、本単元はシティズンシップと科学の教科横断的な単元である。ここで目指されているのは我々の生活に関わる科学的な問題の考察を通じて、公共の利益に関する問題点の本質を理解することである。これが達成されれば、これらに対して適切な態度で対処することが可能になり、偏重したイデオロギー等を客観的に捉えることができるようになると思われる。そしてこのような理解は、多元的な視点をもつことを求められるアクティヴ・シティズンシップの実現にも資すると考えられる。これは次のような学習計画によって教えられる。

- ①われわれが直面している問題は何か。
- ②問題について、どのような見方があるのか。それはなぜか。
- ③関連する科学は何か(いかにして動物を感染症から守ることができるか)。
- ④何をなすべきか。われわれはいかにして責任ある行動を取り、意見を表明することができるか。

まず①で生徒の身近にある食の安全性の問題などを取り上げ、公共の利益への関心を持たせる。そして②、③でこれらの問題が社会においてはどのような意味をもって存在しているのか、またこれらの問題は科学とどう関わっているのかを認識させる。そして④に至り、社会における科学的知識とその根拠がどのように形成されているのかについての知識を教え、メディア等で取り上げられている考え方はすべてが事実に基づいているわけではないこと、証拠に基づかない意見に過ぎないものも存在していることを認識させる。また、実際に政策上で科学的な知識がど

のように用いられているのかという科学と社会の関係における問題を考えさせることが目指されている。

本単元では、公共の利益への関心、多様性、競争する人権と責任を調整する公正さという価値を含む内容が学ばれる。この学習計画により生徒は、科学と社会の関連性を通じた公共の利益について、確かな証拠とは何かということまで視野に入れて考えることができるようになる。

### C 価値を含む内容の教授方法

本節では、前節で取り上げた九つの単元における「どのような価値を含む内容を教えることになっているのか」についての検討をふまえて、それらの価値が「どのような方法で教えられているのか」について検討する。

結論を先取りしていえば、MC の各単元で用いられている教授方法は次の四つに大別できることが明らかになった。①資料を用いること、②新聞・テレビ・ラジオ・ウェブ等のメディアを用いること、③議論をすること、④身近な問題に引きつけて議論し、実行に移すことである。これらの①～④の方法について、前節でも取り上げた九つの単元に即して見ていくことにする。

**1 単元1** 本単元ではアクティブ・シティズンシップ、権利、責任、公正さという価値を含む内容が教えられており、そのために採られている方法は、次のように分類できる。まず③議論をすることという方法に該当するものは、生徒自身に決めさせたルールに従って、学校生活の中で実際に生じる問題をどのようにして解決するかについて議論させることである。次に④身近な問題に引きつけて議論し実行に移すという方法は、仮に無人島で生活することになったらどうするかという架空の設定について考えさせる実践にあらわれている。すなわち、他者との共存というテーマを通じ、議論の前提となるルールの設定方法を学ばせることである。これにより単なる議論に留まることなく、問題解決という目的を視野に入れてルールを決め、それに依拠しながら問題解決をすることが可能になる。

**2 単元4** 本単元では多様性の尊重、寛容、平等という価値を含む内容が教えられており、そのために採られている方法は次のように分類できる。まず①資料

を用いる方法に該当するのは、地域的なコミュニティについて実際のインタビューや、図書館での資料調査をもとに多様性の実態を学ぶことである。次に②新聞・テレビ・ラジオ・ウェブ等のメディアを用いる方法に該当するものは、自国のイメージがメディアを通じてどのようなものとして伝達されているのかを理解し、自国における多様性はどのように表現されているのかを知るという実践である。さらに、③議論をすることという方法に該当するものは、多様性を尊重する社会の実現のためにどのような積極的な手段があるかについて議論させることである。最後に④身近な問題に引きつけて議論し、実行に移すという方法は、③と重複するが、自分の生活、学校および地域のコミュニティにおいて多様性尊重のために採りうるステップについて議論するという実践に部分的にはあるがあらわれている。

**3 単元6** 本単元では民主政治への参加、議論の公正さ、政府や選挙の制度の公正さという価値を含む内容が教えられており、そのために採られている方法は次のように分類できる。まず①資料を用いる方法に該当するのは、民主政治における議会に関する資料を収集し、その具体的な機能について調査することである。次に②新聞・テレビ・ラジオ・ウェブ等のメディアを用いる方法は、インターネットを通じて中央政府の構造や歳入・歳出を調査するなどの実践にあらわれている。さらに、③議論をすることという方法に該当する実践は、もし投票権が与えられたらと仮定し、自分なら投票するかという問題について生徒が議論することである。④身近な問題に引きつけて議論し、実行に移すという方法は、上述の方法で収集した情報から得られた生徒の意見を取りまとめ、学校や家族に発信していくことである。また、自分に影響を与える現実的な問題についての模擬的な議会を開くという実践にもあらわれている。

**4 単元7** 本単元では地域社会への参加、地方における民主主義の制度の公正さという価値を含む内容が教えられており、そのために採られている方法は次のように分類できる。まず①資料を用いる方法に該当するのは次のような実践である。たとえば、地域におけるスポーツ施設や住居などの問題に対する地域住民の関心について、地域の諸団体から助言をもらうことで

ある。次に③議論をするという方法に該当するのは、生徒が①の方法で得た地方行政についての知識をもとに公開討論会を開くという実践にあらわれている。さらに④身近な問題に引きつけて議論し、実行に移すという方法は、地域住民とコミュニケーションを取ることや、そこから得られた情報をもとに、討論会の企画・運営などに参加するという実践にあらわれている。

**5 単元9** 本単元ではメディアの公平性・中立性、多様性や平等、プライバシーという価値を含む内容が教えられており、そのために採られている方法は次のように分類できる。まず②新聞・テレビ・ラジオ・ウェブ等のメディアを用いる方法に該当するものは、同じ出来事についてのメディア上の記事を収集してその内容を比較することである。次に、③議論をするという方法に該当するものは次のような実践である。それは世論にメディアがどのような影響を与えているかについて、スポーツについての報道などの具体的な事例を通じて議論させるということである。さらに④身近な問題に引きつけて議論し、実行に移すという方法は、次のような実践に表れている。それは、②～③の方法で得られた知見をもとに、生徒が実際にジャーナリストや写真家が順守すべきルールはどのようなものか、また学校内での出版に関するルールを考えたりすることである。

**6 単元10** 本単元では公共的な視点を持つこと、グローバルな問題に関する議論における公正さという価値を含む内容が教えられており、そのために採られている方法は次のように分類できる。まず①資料を用いる方法に該当するのは、熱帯雨林の破壊というグローバルな問題の存在を、インターネット上の情報や CD-ROM などの教材を通じて地理の学習と並行して学ぶことである。次に、③議論をするという方法に該当するものは次のような実践である。それは①の方法で得られた情報をもとに生徒自身の視点を意識させ公開討議の場を設けるということである。最後に④身近な問題に引きつけて議論し、実行に移すという方法は次のような実践に表れている。それは③とも重複するが公開討議を通じて、「持続可能な未来」のために何ができるかという観点から、周囲の人々と意見や情報を共有することである。

**7 単元12** 本単元では政治制度を支える人権・責任、多様性、相互尊重・相互理解という価値を含む内容が教えられており、そのために採られている方法は次のように分類される。まず①資料を用いる方法に該当するのは、1831年の女性の投票権に着目しながら投票権獲得の歴史について学ぶといった点である。また、③議論をするという方法としては、上述の点と関連させて、当時の政治制度の問題点を解決する方法について考えさせ、議論させるという活動が該当するであろう。さらに④身近な問題に引きつけて議論し、実行に移すという方法は次のような実践にあらわれている。それは①で得られた歴史の知識をもとに現代社会における投票権の意義に結び付けて、投票年齢の引き下げの是非まで視野に入れて考えるということである。

**8 単元13** 本単元では対立解決における公正さ、平和という価値を含む内容が教えられており、そのために採られている方法は次のように分類できる。まず①資料を用いる方法に該当するのは、キリスト教やイスラム教、仏教等についての基本的な知識を、聖書や時事問題についての記事などの資料を通じて学ぶことである。次に、③議論をするという方法に該当するものは、「赦し」という概念に基づいて対立の解決方法を探るべく議論することである。最後に④身近な問題に引きつけて議論し、実行に移すという方法は、①で得られた知見をもとに生徒が平和憲章を作成すること等から読み取ることができる。

**9 単元20** 本単元では公共の利益への関心、多様性、競合する人権と責任を調整する公正さという価値を含む内容が教えられており、そのために採られている方法は次のように分類できる。まず①資料を用いる方法に該当するのは、生徒に身近な食の安全性などについて、新聞記事などの資料を通じて科学と社会の問題を認識させるといった活動である。次に②新聞・テレビ・ラジオ・ウェブ等のメディアを用いる方法に該当するのは、テレビやインターネットを通じて、公共的な問題に科学者などの専門家がどう関わっているかを学ぶことである。さらに③議論をするという方法に該当するものは、事実と証拠に基づかない意見とを区別できるようにすることを目標にして、

公共の利益について議論するということである。

(志田 絵里子)

#### D 本章のまとめ

以上、MC を検討してきた。A 節では、本研究において MC を分析することの意義を説明し、MC の構造を概説した。

続く B 節では、MC から選ばれた九つの単元について、その内容に着目して分析した。そこから得られた知見は、生徒をアクティヴ・シティズンに育成することがシティズンシップ科の目的であり、各単元は、具体的な文脈の上で浮かび上がるアクティヴ・シティズンの諸側面を取り扱っていることである。アクティヴ・シティズンは抽象的な要素に分解して教えられるものではなく、各単元では、具体的なトピックを取り上げながら、そこにアクティヴ・シティズンの資質が様々な形で表れるように工夫されている。

さらにこのようなアクティヴ・シティズンのあり方は、C 節で分析されたように、学習の方法にも反映されている。生徒は具体的な文脈にそったトピックについて、四つの方法に基づいたカリキュラムにそって、実際にアクティヴ・シティズンとして活動しながら、アクティヴ・シティズンとしての資質を高めていくことが求められているのである。

次章以降では、本章で分析された MC を教化と教育の観点から検討する。洗練された教化の基準を得るために、次章では教化をめぐる諸説を検討した後、スヌークによる教化についての基準を参照枠として、教化と教育の区別の考察を行う。

(山口 恭平)

#### 2 教化とは何か—四つの基準から—

本章では、「教化 (indoctrination)」と「教育 (education)」の区別に関わる先行研究を検討したうえで、本研究における分析枠組みを提示する。結論を先取りしていえば、本研究では教化の基準に関して、I・スヌークによる〈意図〉説に依拠して分析を行う。以下では、教化の基準をめぐる議論を四つの立場に整理しつつ検討し(A 節)、それらの限界をふまえた上で、スヌークによる〈意図〉説とその妥当性を検討する。さらに、その検討を通して、意図説に向けられ

た批判がスヌークには当てはまらないことを明らかにする(B 節)。

#### A 教化の基準をめぐる先行研究の検討

道徳的に許されない「教化」と、妥当なものとして認められる「教育」との区別に関しては、ときに議論自体が宗教的、政治的な文脈の影響を受けながらも、これまで多くの研究がなされてきた。これらの研究の多くで一致しているのは、「条件づけ (conditioning)」が特定の「行動 (behavior)」に導くものであるに対し、「教化 (indoctrination)」は特定の「信念 (belief)」を抱かせるように導くものである、という点である。しかしながら、特定の信念を抱かせるように導く教授の活動すべてが教化であるとされているわけではなく、何をもって教化の十分条件とするかについては対立が存在する。

これら先行研究における議論の対立を体系的に整理したものとして、スヌークおよび R・ベイリーの研究がある<sup>18</sup>。以下では、両者にしたがって、議論の対立を内容 (content) 説、方法 (method) 説、帰結 (consequence) 説、意図 (intention) 説という四つの立場の対立として整理するとともに、それぞれの説の要点と限界を検討していくこととする。

**1 内容説** 第一の立場は、教化の基準を教授の「内容 (content)」におく立場である。この基準をとる論者たちは、教化は特定のタイプの信念、すなわち「教説 (doctrine)」に関わっていると考える。彼らの説明によれば、教説とは真偽を示しえず、科学的方法に拠らない言明であり、科学的ないし客観的に証明不可能であるところに問題がある<sup>19</sup>。また、indoctrination の原義が「教説 (doctrine) を教えこむこと (implanting)」であることも、内容説を支える根拠の一つとなっている<sup>20</sup>。

しかし、この立場には以下のような問題点がある。第一に、この基準を採用した場合、科学とは異なる妥当性の基準をもつ領域、例えば文学や哲学についても、すべて教化に当てはまってしまうという点である<sup>21</sup>。第二に、実際には事実と意見のあいだの相違は必ずしも明確でなく、何をもって「科学的」な言明とするかはそれ自体議論的になっているという点である<sup>22</sup>。第三に、doctrine はもともと「何にせよ教

えられたこと(anything taught)」というニュートラルな意味合いしか持っておらず、原義に拠っても、内容に関しては厳密には何も示唆されるべきものはないということである<sup>23</sup>。以上により、内容説をとることは難しい。

**2 方法説** 第二の立場は、教化の基準を教授の「方(method)」におく立場である。この基準をとる論者たちは、教化は権威主義的で、生徒の理性的な検討に開かれていないような方法でなされる教授に関わっていると考える。具体的には、生徒による議論や質問を許さない、内容が徹底的に叩きこまれるような仕方方で教えられるなどの方法である<sup>24</sup>。

しかし、この基準にも以下の問題点がある。第一に、この基準を採用した場合、例えば九九の暗記など、非理性的な方法を用いた教授はすべて教化に当てはまってしまうのだろうか、という点である<sup>25</sup>。第二に、この基準では、理性的な方法をほとんど用いることができない幼い子どもへの教授もまた、すべて教化になってしまうという点である<sup>26</sup>。第三に、巧妙な教化を見逃してしまう可能性があるという点である<sup>27</sup>。というのも、生徒が自ら信念を正当化し、外部からの批判から擁護できるようにするために、理性的な方法を用いて教化を行うことがありえるからである。したがって、方法説も不十分であると言わざるをえない。

**3 帰結説** 第三の立場は、教化の基準を教授の「帰結(consequence)」におく立場である。この基準においては、教授の結果、生徒がどのように信念を抱いているかに着目して教化の有無を判断する。もし教授の帰結として生徒が無批判に、すなわち自らが妥当性を検討した証拠に基づかずに(non-evidentially)信念を持っている場合、教化がなされたと判断される<sup>28</sup>。もし、教化がなされている場合には、生徒は自らが抱いている信念について、十分な理由や証拠を挙げることができないだろう、というのである。この基準をとる論者は、それが問題であるのは生徒の開かれた精神(open-mindedness)と自律(autonomy)とを侵害するものであるからだとしている<sup>29</sup>。

ところが、スヌークによれば、帰結を基準とすることにも以下の点で大きな問題があるという<sup>30</sup>。第一に、

ある生徒が証拠に基づかずに特定の信念を持っていたとしても、その原因は様々に説明されるものであり、教化を唯一の原因と特定することはできないという点である。第二に、「教化」の語は、スヌークによれば、第一義的には活動や過程を指す概念であるという点である。この基準を採用した場合、“結果として失敗に終わった教化”は定義上存在しないことになってしまうのである。

しかしながら、スヌークによるこの批判が妥当なものか否かについては、より詳細な検討が必要である。この点については、教化の基準をめぐる彼自身の議論の検討とともに、次節以降で扱うこととする。

**4 意図説** 第四の立場は、教化の基準を教える人間の「意図(intention)」におく立場である。この基準をとる論者たちは、教化はある特定の信念を「意図的に」教えこむことと関わっていると考える。というのも、教化が道徳的に悪であり、非難されるべきものであるとしたら、そうした教授活動を行う人間の意図が問題になるはずだからである。例えば、J・ホワイトは「子どもたちが、教えられたものをどうやっても揺るがないように信じることを意図すると、それは教化になる」と定義している<sup>31</sup>。

しかし、この説に対しても以下のような批判が向けられている。第一に、この基準では、「非意図的な教化(unintended indoctrination)」を問題にできないという批判である<sup>32</sup>。第三者による客観的な観察で教化が疑われる場合であっても、教師自身には「この信念を教え込みたい」という積極的な意図がないこともありうるだろう。こうしたことは、教師自身が完全に教化されている場合にも当てはまる<sup>33</sup>。すなわち、ある特定の信念が善いものとして自明視されているような状況、つまり、特に証拠を示したり議論をさせたりする余地のないものとして信念が抱かれている状況がそれにあたる。こうした状況においては、教師はその信念について、証拠の有無に関わらずそれ自身すでに善いものとして考えている。したがって、客観的には教化と指摘されうる場合でも、彼自身は教化している意図がないということは十分に考えられる。以上の批判の要点を端的に述べれば、意図説では教化の意図なく教化が行われる場合を問題にできない、ということになる。第二の批判は、意図は私的で

外からは分かりにくい属性であって、その人に聞いてみなければ分からないというものである<sup>34</sup>。しかし、教化が道徳的に否定的な含意を持つものである以上、教師が教化の意図を認めるということはまず考えられない<sup>35</sup>。

以上の点に鑑みると、意図の基準もまた、教化の基準として採用することはできないように思われる。

しかし、ここでスヌークによる〈意図〉説を検討してみたい。というのも、彼は意図説に向けられた上述の批判をふまえた上で、意図概念を組みかえつつ、独自の議論を展開しているからである。次節では、スヌークの〈意図〉概念の特殊性を検討したうえで、彼の議論の妥当性を考察することとする。

(村松 灯)

## B スヌークの〈意図〉基準の検討

本節では、スヌークの〈意図〉基準の検討を通して、〈意図〉概念の明確化および〈意図〉基準に対する批判とそれへの応答を行い、本研究の分析枠組みを設定することを目的とする。

**1 教化の定義** まず、スヌークが教化をどのように定義したかを確認しておく。スヌークは端的に次のように教化を定式化する。すなわち、「生徒が証拠に関わりなく命題 P を信じる (believe) ことを〈意図〉して教えるならば、ある人(教師)は命題 P を教化している」である<sup>36</sup>。

例えば、次の例を見てみよう。「メルボルンはオーストラリアの首都である」という命題は偽であるが、このように証拠に基づかない命題を、教師が証拠を挙げずに生徒に教えることは教化である。では、「キャンベラはオーストラリアの首都である」という命題は真であるが、これを教師が証拠を挙げずに生徒に教えることは教化であろうか。これはスヌークの理論から言えば、教化である。と言うのも、命題の内容が真か偽かに関わりなく、その命題を信じさせることを〈意図〉するならば、教化をしていると言えるからである<sup>37</sup>。

ただし、ここで注意を要するのは、教化は「教授 (teaching)」と無関係ではないという点である。と言うのも、スヌークによれば教授と教化は次の二点を共有するからである。第一に、教授と教化はともに、いくらかは「教師の権威」に基づいて行われるという点で

ある。第二に、ともに命題 P が生徒の中で持続的に保持されると考えられている点である<sup>38</sup>。したがって、この前提条件から、生徒同士で教化を行うことや、生徒が教師に対して教化を行うことは、スヌークの教化の概念の中には含まれないことになる。

**2 〈意図〉について** さて、スヌークが教化を分析する際に、内容、方法、帰結、意図の四つ基準をおいたことは前節で述べたが、ここではスヌークが採用する〈意図〉基準について詳述しよう。

スヌークによれば、ある行為が「意図を伴う (with intention)」と言われる場合には、「強い意味 (strong sense)」と「弱い意味 (weak sense)」に区別できるという<sup>39</sup>。まず強い意味での〈意図〉は、一般的に使われる意味であり、「望まれていること (what is desired)」ということを含意している。つまり教化に引きつけて述べれば、「教師が命題 P を、生徒たちが証拠に関わりなく信じることを望んでいる」場合は、教師は教化の〈意図〉があると言える。次に弱い意味での〈意図〉は、「起こりそうであると予見できること (what is foreseen as likely)」ということを含意している。つまり、「教師が結果として命題 P を、生徒たちが証拠に関わりなく信じることを予見できる」場合、教師は教化の〈意図〉があると言いうる<sup>40</sup>。この二つの意味は類似しているが、その差異は大きいと考えられる。

例えば、隣人に騒音の迷惑をかけると予見できる条件下で、ある人が家の壁を修理するために、釘を打っているでしょう。そして、騒音にしびれをきたした隣人が、「うるさい！ いったい何をしているんだ！」と尋ねたとしよう。隣人に悪意をもっていない限り「騒音で迷惑をかけているんだ」と答えることはまず考えられず、当然その人は「壁を修理しているんだ」と言うであろう。つまり、「隣人を騒音で困らせることは〈意図〉していない」ということである。ここで言われている〈意図〉は強い意味での〈意図〉である。

しかしながら、この行為は弱い意味での〈意図〉の観点からすれば、〈意図〉があると見なされるだろう。なぜならば、この行為によって、隣人が騒音に悩まされるということを見ることが可能だからであり、言わば故意ではなく過失として捉えられるのである。

このことは教師の行為にも同様に当てはまる。教師には強い意味での〈意図〉がないと言いつても、

生徒たちが証拠に関わりなく命題 P を信じる事が予見可能であれば、教師は教化の〈意図〉があると見なされるのである。したがって、教師に強い意味での〈意図〉がない場合でも、弱い意味での〈意図〉がある場合を考慮にいれなければならない。いずれにせよ重要なのは、教師に実際に強い意味での〈意図〉があるか否かではない。第三者の客観的な観察によって、「予見しうるに違いない」と判明できれば、そこには〈意図〉があると見なされるのである。

ただし、スヌーク自身は論じていないが、次の点はスヌークの理論にとって重要であると思われる。つまり、第三者が教師の教化の〈意図〉を指摘する場合には、強い意味での〈意図〉を指摘できることはきわめて稀であり、弱い意味での〈意図〉を指摘することによって教化の〈意図〉が判明することがほとんどであるということである。と言うのも、教化の強い意味での〈意図〉が指摘できるのは次の二つの場合だからである。

第一に、教師に対して教化の指摘をする際に、事前に教師がある命題 P を証拠に関わりなく信じ込ませることを宣言していた場合である。この場合は、第三者は教化を指摘する際に、強い意味での〈意図〉があったと指摘できる。

第二に、事後的に教師に教化の意図の有無を問い、教師が命題 P を信じ込ませるつもりであったと自白する場合である。この場合は第三者が外部から指摘する際には、強い意味での〈意図〉か弱い意味での〈意図〉かの判別がつかないが、少なくとも弱い意味での〈意図〉があるとは指摘できる。そして、その教師が正直であれば、事後的に強い意味での〈意図〉であったことが判明する。

しかし、事前に命題 P を信じ込ませるつもりがあると宣言することはほとんどないことを考えると、外部からあらかじめ教化の強い〈意図〉を指摘できることはきわめて稀である<sup>41</sup>。よって、第三者としては、教化を指摘する際は、弱い〈意図〉を指摘するだけでさしあたりは事足りると考えたほうがよい。つまり、概念上は強い意味での〈意図〉と弱い意味での〈意図〉を区別できるが、実践上は弱い意味での〈意図〉を指摘することで、教師が教化を〈意図〉していると指摘するのにとどまる場合が多いであろう。

しかしながら、強い意味にせよ弱い意味にせよ、具

体的にはどのようにして第三者から教師が教化の〈意図〉があると指摘できるのだろうか。スヌークはここで教化と「証拠(evidence)」を密接に関連することとして捉え、この「証拠」の有無によって、教化の〈意図〉を指摘可能なものにしていくことになる。

**3 教化と証拠** スヌークによれば、証拠の有無は、教化と教育とを分け隔てる境界線となりうる<sup>42</sup>。ここでスヌークが挙げる証拠の例としては、データの評価 (assessing data)、厳密さの基準 (standards of accuracy)、推論の妥当性 (validity of reasoning) などに関わることであるが、それらの証拠は原則として経験的 (empirical) な証拠として捉えられている<sup>43</sup>。

ただしここで注意しなければならないことは、教化の強い意味での〈意図〉を持つ教師においても信念を正当化するために証拠、論理、証明等を使用するということである。しかしながら、それはあくまでも信念に証拠が従属する限りであり、その信念を正当化する限りで証拠が重視される。つまり教師が目的の信念を正当化するための手段であり、結局信念は証拠よりも優先的なものとして位置づけられることになる。

さて、スヌークはこうした証拠を信念に従属的なものとして出している例の一つとして、ローマ・カトリシズムを挙げる。

ローマ・カトリシズムによれば、教会は信仰や道徳に関して間違ふことはありえないとする教皇不可謬説をとる。例えば、利息はかつては道徳的に責められたが、今日ではそうした立場を教会がとっていないという明らかな立場の変化を、教会の過去の教義(証拠)などから指摘した場合を考えよう。教会はその変化を「道徳の問題ではなかった」とか「貨幣の本質が変化したためだ」という説明をする。つまり、信仰や道徳に関して不可謬であるという信念を変更せず、むしろ証拠を信念に従わせるように、その解釈を変更する。したがって、結果的には証拠はその信念に向けられず、いかなる証拠もその信念と両立する反証不可能な理論として擁護するのである。スヌークは、こうした証拠の傲慢な扱いが最も顕著に現れるのがイデオロギーだとして、ローマ・カトリシズムだけでなく、証拠よりも信念を先行させて命題を教えることを、教化の典型的なものだとする<sup>44</sup>。

さて、ここで証拠が、教えられる命題とどのように関わるかと言うことを検討しよう。スヌークは先に、教化の基準としての内容・方法・帰結をそれぞれ固有の難点のあるものとした。しかし、スヌークは、〈意図〉をこれらの三つの基準の上位概念ないしは統括概念として置く。教化の〈意図〉を特定するためには、下位に置かれたこの三つの基準の検討が必要である。そしてこの検討に際しては、証拠の扱い方が適切であるか否かという観点が重要である。つまり、証拠の扱い方について内容・方法・帰結の三側面から検討し、そのいずれかの側面においてに命題を生徒に信じ込ませていることが指摘されれば、教師に教化の〈意図〉があると見なされるのである<sup>45</sup>。

このスヌークの主張には、結局のところスヌークも従来の内容・方法・帰結の基準に頼っているのではないかという批判があるだろう。しかしながら、スヌークが批判するのはそれぞれの基準がそれだけで教化の基準となることであり、〈意図〉をその上位に置くことで、他の三つの基準を組み合わせることが可能になるのである<sup>46</sup>。スヌークは教化を実際の授業の場面で考えており、内容・方法・帰結も教師の具体的な行為のなかで現実化し、問題とされるものである。

したがって、教化は単純に教義ないしは政策文書の内容だけでは断定できない。例えば、共産主義圏における共産主義者の教師が生徒に教化をしている例を考えてみよう。その国において、政策文書は共産主義の信念を証拠に関わりなく信じさせることが明示化されているとしよう。しかしながら、教師がその政策文書通りに授業を行わない場合、つまりその文書と教師の行為が一致していない場合は、その教師は教化をしているとは言えない<sup>47</sup>。それゆえに、原理的には、教師の教化を指摘するためには、政策文書のみならず教師の教室空間での実践を見ることが要請される。ただし、政策文書だけで教化かどうかは判断できないとは言っても、教師が政策文書通りに実践をすると、結果的に教化に陥ってしまうことを指摘することで、間接的に政策文書の欠陥を指摘することは可能であると考えられる<sup>48</sup>。

ただし、ここで一つ留意する点がある。それは例外的に教師が証拠なしで信念を教えても良い場合である。それは、例えば算数における「 $5+7=12$ 」や、英語における「アルファベット順に並べると、Aの次はB

である」などの、体系としてゆるがないと考えられる命題は教化にあたらぬ。また化学などの高度な実験設備や技能などが必要とされる専門的な分野においては、専門家の間で合意がなされている命題として、教師は経験的な証拠を教師自身ないしは生徒自身で確かめることなく、生徒にその命題を証拠なしに教えることが許容される<sup>49</sup>。しかしながら、例えば戦時下において、ある化学者が「敵国に化学兵器を使うことは妥当である」といった、専門外の領域に足を踏み入れる場合がある。この場合は、その専門家(化学者)が専門的な判断(政治的判断)を下すのは、妥当ではないとみなされる<sup>50</sup>。

さて、本項を通して、スヌークが「生徒が証拠に関わりなく命題Pを信じることを〈意図〉して教えるならば、ある人(教師)は命題Pを教化している」と定義した教化の概念が明らかになった。つまり、生徒が証拠に関わりなく命題Pを信じることを、内容・方法・帰結の観点から検討し、教師は生徒を教化する〈意図〉があると言いうることである。

**4 〈意図〉と「動機」** ところで、スヌークは〈意図〉と区別された「動機(motive)」を検討している。

スヌークは、「〈意図〉がある」と指摘できる場面を、「教師がしていること(what the teacher is doing)」という内容・方法・帰結から特定できる次元に持ち込み、「教師がそうしている理由(why the teacher is doing it)」という教師個人が持ちうる動機と区別する<sup>51</sup>。この点を教化との関連で考えてみよう。

スヌークが例としてあげるのは米国大学教授連合(American Association of University Professors, AAUP)の会報で報告されたあるマルクス主義者の例である<sup>52</sup>。この中で、過激なマルクス主義者の教員が、マルクス主義を教化しているという理由で、大学を解雇になった事例が挙げられている。その教化が特定された具体的な理由としては、(a)彼の授業では、マルクスの文献しか指定されていなかった、(b)彼の試験は、思想的に反論のある問題しか取り扱っていなかった、(c)そのやり方で教え続けることを宣言していた、というものであった。スヌークはここに〈意図〉と動機を区別するポイントがあるという<sup>53</sup>。

第一に、(a)は「彼はマルクス主義者である」という「動機」、第二に(b)は「彼の教授のスタイルは〈意図〉



の証拠を与える」という弱い意味での〈意図〉を示すもの、第三に(c)は「その〈意図〉を認めている」という強い意味での〈意図〉を示すものと読み替えることができる<sup>54</sup>。ただし、概念上、教化に関する部分は、(b)と(c)の二点である。というも、(a)の動機を保持しつつ、他の社会理論を考慮し、教化を回避しながら、授業を進めることもできたからである。逆に言えば、マルクス主義者でなかったとしても、マルクス主義を教化することは可能である。したがって、ここで強く述べておきたいのは、教化を指摘することに関しては、〈意図〉の有無が問題であり、個人的な動機や、その人が何者であるかというアイデンティティの問題は、教化とは関わりがないということである<sup>55</sup>。

以上、スヌークの教化に関する主張を検討した。繰り返し述べるならば、証拠の扱い方について内容・方法・帰結の観点から検討することによって、教師の教化の〈意図〉を指摘できる。そして、教師の〈意図〉は個人の動機には関わらない。また、教師が教化することを宣言する場合(強い意味での〈意図〉が指摘できる場合)でなくとも、教化が予見可能である場合(弱い意味での〈意図〉が指摘できる場合)には、教化の〈意図〉があると見なされるということである。

**5 〈意図〉基準に対する批判への応答** ここで、ベイリーらによる意図説への批判を取り上げよう。A 節で述べたように、〈意図〉基準に対する批判は二点あった。

第一の批判は、教師が意図なく教化に加担してしまふことを問題にできなということであったが、これに対して、スヌークの立場からは次のように応えられる。すなわち、スヌークにおける〈意図〉は、外に現れた教師の客観的な行為から指摘しうるものであった。それに対して、先のベイリーらの批判は、意図を教師が「生徒に何らかの信念を信じさせたい」という思いを持っていることと解釈しており、スヌークの定義から言えば「動機」ということになる。したがって、この第一の批判は少なくともスヌークの〈意図〉基準に対しては、妥当ではない。

第二の批判は、意図は私的で外からは分かりにくい属性であるという点である。この点に関しても第一の批判に対するのと同様の応答ができる。つまり、私的である意図は、スヌークの定義からは「動機」と言

え、客観的に指摘できる〈意図〉とは区別できる。また、外部の第三者が教化を指摘する際には強い意味での〈意図〉を指摘できなくとも、弱い意味での〈意図〉を指摘できれば事足りるということも、第二の批判に応えうるものであろう。

もう一点、帰結説と〈意図〉基準の関連性について述べておきたい。帰結説によると、結果として生徒が信念を証拠に基づいて正当化できれば、教化と見なされないということであった。これに対するスヌークの批判は、ある生徒が証拠に関わらず信念を抱いていたとしても、それが教化の結果かどうか判明しないということ、また教化が定義上過程や活動を重視するということであった。

しかしながら、ここでスヌークの定義を一旦保留してみよう。その理由は、第一に現代イギリスにおけるシティズンシップ教育が本研究の分析対象としている『ティーチャーズ・ガイド』や、それにも影響を与えている『クリック・レポート』などで、学習成果(ラーニング・アウトカムズ)が重視されており、教授の結果、生徒が何を信じているかということをも基準とする帰結説と親和性があると思われるからである<sup>56</sup>。つまり、本研究で MC 上の教化の危険性を〈意図〉基準から指摘し得たとしても、生徒が何を学んだかという生徒の視点を中心とする学習成果の考えが実践上行われるならば、本研究で提起することと実践上で行われることに齟齬が生じる可能性がある。

したがって、帰結説がスヌークの批判、特に第一の批判に該当しない場合を考えてみよう。スヌークの帰結説に対する批判は、教化を指すときに関わる関係性の範囲についてのものである。つまり、批判によれば、教化が教師-生徒間でしか行われないと考えるならば、帰結説はその関係性以外からの影響を看過することになる。そこで、帰結説の教化の範囲を広げ、教師のコントロールが生じない生徒-生徒間や親子間などにも広げてみることにしよう<sup>57</sup>。

しかしながら、結論から言えば、範囲を広げた帰結説の教化概念は、最終的にはスヌークの〈意図〉基準に収斂していくことが考えられる。理由は以下の三つである。

第一に、再定義された帰結説においては、教師-生徒だけでなく、教化の要因として考えられるアクターは多様である(例えば生徒-生徒間、親子間)。そ

れゆえ、帰結説はスヌークの〈意図〉基準よりも多様なアクター間の関係性における教化の視点を持っていると言える。

しかしながら、第二に、この帰結説は次のような欠点をもっていると言える。つまり、教化に対する複雑な要因を認めることによって、かえってその要因の特定を妨げ、教化に陥らないようにする改善点ないしは参照点を失ってしまうという点である。このことは、教化に陥らないための対策を準備するという意味で、教師の〈意図〉に焦点化する〈意図〉基準が、再定義された帰結基準よりも勝っていることを示している。

そして、第三に、この帰結説を採用するとしても、教化された生徒の存在が明らかになったとすれば、それまでの過程のどこかに改善点を見出さなくてはならない。そうしたときに、真っ先に問題となり、改善点の対象と見なされるのは、教化の対象範囲が拡大されるとしても、教師が自身の信念を証拠に関わりなく生徒に教え込ませているのではないかという点ではないだろうか。例えば、『クリック・レポート』などでも、生徒間で教化が行われる可能性を指摘しつつも、教師の信念が結果的に生徒を教化してしまうことに慎重な対策をとっているのである<sup>58</sup>。したがって、その意味では、帰結説と〈意図〉基準は、教化の基準を異にしながらも、結果として、第一義的には教師-生徒間で行われていると考えられる教化を考慮に含める必要があるのである<sup>59</sup>。

### C 本章のまとめ

本章では、教化の基準をめぐる四つの説を検討した上で(A 節)、スヌークの〈意図〉基準を本研究の分析枠組みとした(B 節)。繰り返し重要な論点を述べておこなれば、A 節では、先行研究の検討から内容・方法・帰結・意図の四つの立場を検討し、それぞれに対して批判ないしは欠点があることを確認した。B 節ではそれをふまえてスヌークの〈意図〉基準を検討した。スヌークにおける教化とは、「生徒が証拠に関わりなく命題 P を信じることを〈意図〉して教えるならば、ある人(教師)は命題 P を教化」しているということである。その〈意図〉は強い意味と弱い意味の二つに大別される。そして、証拠の扱い方について内容・方法・帰結の観点から検討することによって、外部から客観的に教化の〈意図〉を指摘できるのであった。また、

本章では〈意図〉基準に対する批判をふまえ、スヌークの〈意図〉基準が現代における批判にも十分耐えられることを示し、分析枠組みとして依然として有効であることも示した。

次章では、本章での分析枠組みを 1 章で検討した MC に適用し、イギリスにおけるシティズンシップ教育が教化に陥る危険性があるか、また、避けているならばどのように教化を回避しているかということ明らかにする。そして、それを通じて本研究の問題に答えるとともに、政治的リテラシーの育成にとって、スヌークの教化に対する理論はどのような意味や限界を持つのかも明らかにしていく。

(宮地 和樹)

### 3 〈意図〉基準を用いたモデル・カリキュラムの検討

本章では、2 章で検討してきたスヌークの理論を枠組みとして用いて、教化と教育の観点から 1 章の MC を分析し、教化に陥る危険性が高い点、あるいは逆に MC が教化を避けるためにうまく構成されている点を指摘する。これによって、教化を避けつつシティズンシップ教育を行うためには、どのようなことに留意して実施されるべきかを明らかにしていきたい。

ここでは、1 章で検討したすべての単元を扱うことはせず、その中から教化をうまく避けうる構造になっているもの、さらに教化に陥る危険性が高いと考えられるものをそれぞれ三つずつ挙げ、その要点を明らかにしつつ、考察を加える。その際、予め以下の点に注意する必要がある。第一に、教師がこの MC に一致して教授活動を行うと想定して分析を行う点である。というのも、本稿で分析の対象とするのは、個々の実践そのものではなく MC だからである。それに対し、2 章で見たように、スヌークの理論自体は教師による教化を対象としていた。そこで、MC と教師の行動に乖離がないものとしたうえで、どこに教化と教育を分かちポイントがあるかを明らかにする。そうした議論の構造上、第二に、MC に対する評価は、教師が MC に従って教授活動を行う場合、どこに教化の可能性があるかという観点から、間接的に行われることになる。

以上をふまえて、以下では A 節で教化に陥りかねないものとして、単元の 6, 12, 13 を、B 節では教

化を回避する点で評価できるものとして4, 9, 20を取り上げ、C節でそれらに考察を加える。

(児島 博紀)

## A 教化の危険性を指摘できる事例

本節ではスヌークの枠組みを用いて、MC おいてどういった教化の危険性が指摘できるのかについて検討する。本節では特に単元 6, 12, 13 を検討の対象とする。

**1 単元6** 単元 6 では、「民主政治への参加」、「公正さ」といったものが価値として扱われ、その上で政府の役割や投票の重要性といった点を生徒に教えていくことに主眼が置かれている。しかしながら、単元 6 で想定されている具体的な諸活動に目を向けると、「選挙運動が有権者に与える影響を政党の広報資料等の閲覧をもとに考察する」、「模擬選挙等の活動」等、必ずしも経験的な証拠が提示されないままに学習が進められるケースも含まれている。したがって、カリキュラム上では「議会の役割」や「政府の形態」に対する知識を獲得させることが目標として据えられていたとしても、その過程において教化の危険性を伴う事例が生じることとなる。

単元 6 の中でスヌークの教化の枠組みと密接に関わるのは、「③選挙運動はどのように組織されるか」である。ここでは、「メディアスキルを土台として、生徒に政党の広報活動を分析するように促す」ことが最初に設定されており、「選挙運動を通じて、どのようにして政党が一般の人々に影響を与えようとしているかに焦点を当てる」、「政党の広報資料を見て、効果的かどうかを考える」といった活動が続いている。この活動の目標は「生徒が選挙運動の性質について知る」ことであり、結果として「生徒が、様々な選挙運動の方法を通じて政治家はどのように投票者に訴えかけているかを理解する」ことが想定されている。このように書かれている文面にのみ着目すれば、アクティヴ・シティズンシップという大きな価値に対応する、「議会制民主政治への理解と参加」に向けての適切な活動が組み込まれていると考えられる。しかし、このように民主主義的価値観に合致した目標が設定されていれば教化にはならないとすることに対して、スヌークの枠組みは批判的視座を提供している。

まず、教師が自らの信念に近い政治的見解を発信している政党の広報資料のみを用いた授業や、反対に自らの信念とは異なる政治的見解を発信している政党の広報資料を否定的に扱うか、あるいは全く扱わない授業を展開する場合は考えられる。そして、以上のような授業を行うことを教師が公言していた場合、スヌークの理論枠組みに従えば強い意味での〈意図〉を伴った教化であると指摘できる。また、スヌークは、弱い意味での〈意図〉も教化概念の射程に入れているため、以下のような事例についても問題にすることができる。たとえば、先に挙げた「政党の広報資料を見て、効果的かどうかを考える」という活動について考えてみよう。この活動の目標は「政治家がどのように投票者に訴えかけているかを理解する」ことであり、仮に教師もこのことを明確に意識して授業の準備を行い、教化における強い意味での〈意図〉なく授業を展開させたとする。しかし、その間に用いた政党のパンフレット(マニフェスト等)や放送資料の内容に偏りがあった場合には、特定の政治的見解を教え込む動機が無かったとしても、幅広い情報から経験的な証拠を精査することなしに生徒がある一定の政治的意見を持つてしまうことが予見される。したがって、その場合〈意図〉があると見なされ、教化と指摘できるのである。そして、生徒がある授業をどのように受け取るかを慎重に考察するならば、このような事例は我々が一般に想定するよりもはるかに多いように思われる。

単元 6 は、現実世の中で起こっている問題を政治的に議論するというシティズンシップ教育の文脈上、重要な位置を占めていると考えられるが、実際には以上のような〈意図〉による教化が入り込む可能性の高い単元である。したがって、後述するように単元 9 と並列的に授業を進める等の工夫が常に求められ、弱い意味での〈意図〉による教化を避けるために授業の影響を意識的に予見することが必要となるのである。

スヌークの教化概念は、一見すると概念レベルでのみ議論を展開しているように見えるが、上に挙げたようなケースを考慮に入れると、むしろ実践に応用可能な点も多いのではないだろうか。

## 2 単元12 歴史の学習と並行して進められる単元

12 では、女性や一部の男性が投票する権利を求めて闘争し、実際に獲得してきたことが各時代の社会的通念と結びつけて学ばれる。つまり、投票に関する「平等」や「公正さ」といった理念、「人権」や「責任」、「多様性」といった価値が、それを支える考え方の変化に裏付けられる形で学ばれるのである。このことは、これらの理念を支える経験的な証拠を歴史的な資料から生徒たち自身が学べるという点では、教化と教育の観点からも配慮されたものとして評価することができると考えられる。

しかしながら、そうした歴史を通じた学習と、現代の選挙の争点をめぐる事柄の学習の接続に注目した場合、こうした学習が教化に陥らない危険性がないとは言えない。特に、本単元の最後の現代的な論点は、量的にも内容的にも付属品のような印象を拭ききれないのである。

単元の内容を具体的に見てみよう。投票をめぐる現代的な論点として、投票への無関心、それによって誰が苦しむか、投票は変革に充分か、私たちの選挙制度はどの程度民主的か、イギリスの投票年齢は下げられるべきかといった問題が挙げられている。これらはあくまで一例として挙げられているため、必ず扱われなければいけないものではない。だが、その扱い次第で、生徒を証拠がないまま一定の方向に誘導する危険性があることは否定できない。たとえば、投票年齢が下げられるべきか否かという問題に着目すると、現在において投票権の拡大が支持される理由は、過去の歴史において拡大が支持されてきた理由とは必ずしも同じではない。つまり、単に「平等」や「公正さ」といった観点だけではなく、「若者の政治参加」という別の論点が入ってくるはずである。そうだとするならば、依拠する証拠が異なっている事柄を、同じ事柄として扱ってしまうことには、「歴史で学んだように権利を平等に与えるためには若者にも投票権を拡大すべきだ」といったように、誤った推論に基づく議論が展開される危険性が伴うと考えられる。こうしたことが予見できるという点では、本単元には教化の危険性が認められ、実際の授業における教師の配慮が求められる。

以上のように、単元 12 は歴史の学習と現代的な論点の接続に注目した場合、教化に陥る危険性を伴うものになっていると言える。

**3 単元13** 既に 1 章で見たように、宗教教育との関連でプログラムが構成されている単元 13 では、「対立解決における公正さ」や「平和」といった価値を中心に、「赦し」、「理解」、「尊重」、「妥協」等の必要性を理解することに重点が置かれている。宗教教育には分析上の困難が多く、シティズンシップ教育の側面にのみ注目することで、宗教教育の特質を十分に汲み取れなくなるという危険性には留意されなければならない。また、本単元の教化と教育の問題に踏み込む前に若干の補足をする、この単元 13 において扱われる宗教教育は「キリスト教教育」に限定されていない。『新約聖書』の教えの理解も内容として含まれてはいるが、目標とされているのは「生徒が赦しに関するイエス並びに他の宗教指導者の教えを理解することであり、同時に「生徒が、対立、赦し、妥協、和解に関する自分たちの意見について議論し、内容のある応答をする」ことである。確かに、ある一つの宗教の教典について、単に「扱う」というレベルを超えて「この教えのみが真実である」と断定して他の宗教指導者の思想を扱わないという段階にまで教師が踏み込み、教師の側の〈意図〉をただちに指摘できる事態も想定可能ではある。しかし、MC はこのような教化を許容するものではない。

むしろ考察されなければいけないのは、本単元をキーステージ 3 の 3 年間のシティズンシップ教育の授業計画の中でどのように位置づけていくかということだろう。単元 13 の特色の一つは、世界で起きている宗教的な要因による対立についての理解と考察を深め、それについて他者と議論するという点にある。しかし、今回は詳論できなかったが、現在起こっている対立を歴史、政治、社会、文化、経済といった多様な文脈の中で捉えることを目標としている単元 11 の内容に全くふれることなく単元 13 を扱うとすれば、教化と指摘できる事態につながる危険性が生じることとなる。たとえば、イスラム原理主義のテロ活動について、政治や経済の背景を取り上げずに宗教的対立としてのみ扱う場合、「イスラム＝悪」という信念を証拠に関わりなく教化していることになるだろう。つまり、対立を単に宗教的なものとして捉える見方を証拠に関わりなく生徒に抱かせることになると予見できる点で、教化の危険性を伴っているのである。あるいは、単元 11 の全体を取り上げることはなかったとしても、宗

教的対立と呼ばれているものの中に、政治的要因や経済的要因が複雑に交錯していることについて全くふれないとすれば、同様に生徒が対立を宗教的観点からのみ捉えるようになることが予見されるため、教化の危険性があるかもしれない。

1章でもふれたように、エルサレムをめぐる問題は「④今日の状況—エルサレム:対立か和解か」において具体的に扱われるが、この問題は複雑な背景を持ち、かつ専門家の知見によっても容易に解決しがたい論争的な問題の一つだろう。したがって、本単元においては、このような世界的規模の論争的な問題に対して、「赦し」という一つのアプローチのみによってではなく、多様な文脈を深く理解した上で解決へと向かう方法を議論することが目指されるべきである。しかし、各小単元に目を向けると、「②対立を解決する際に赦しはいかなる役割を担っているか」、「③赦しや対立の解決というものとは可能なか」、「④今日の状況—エルサレム:対立か和解か」とされており、「赦し」の役割がクローズアップされることと引き換えに、政治的観点や経済的観点にふれる機会がきわめて少なくなっている。これは、生徒が意見を形成する際に重要となる経験的な証拠を制限することで、スヌークの言う弱い意味での〈意図〉での教化につながりかねない。3年間全体の計画の中で単元13をどのように位置づけ、またそれにどのような性格を与えるかといった点が教師の側の裁量に委ねられているという点で、教師による教化の危険性が生じてくると言うことができるだろう。

また、キリスト教的な「赦し」の概念を、他の宗教にまで押し広げて解釈することがどこまで可能であるのかという点も大きな問題となり得る。たとえば、「キリスト教的「赦し」と仏教的「慈悲」には共通点がある」という命題については、専門家の間でも意見が分かると考えられる。宗教教育としての特性上、他の宗教との関連は重要であるが、上述のような点を教師がどのように扱うかということは教化との関係で非常に重要である。

単元13の要素の一つが宗教教育であることに鑑みると、きわめて分析が困難な面が含まれているが、このような観点からも、教化を指摘できる可能性が存在するのであり、実際の授業展開においては、様々な可能性が考慮される必要があるだろう。

(土屋 創)

## B 教化の危険性を回避している事例

前節ではMCにおける教化の危険性を指摘した。本節では引き続きスヌークの理論枠組みを用いながら、MCにおいていかに教化の危険性が回避されているのかについての検討に進む。特に本節では、単元4, 9, 20を検討の対象とする。

**1 単元4** 本単元で教えられる価値は、多様性(diversity)である。とりわけ、生徒自身のアイデンティティや、自身の属する様々な国家的・文化的・宗教的・地域的・民族的アイデンティティとコミュニティについて多様性の観点から考えることが課題とされる。本単元は基本的に、自らのアイデンティティの理解からはじまり、自分の属する地域コミュニティ、国家、そしてグローバルな社会に至るまで様々なレベルで具体的にどのような多様性が見出されるかについて生徒が学習する構成となっている。

本単元の学習において特筆すべきことは、多様性という価値観が尊重すべきものであることが単にある種の規範として教えられるのではないという点である。むしろ本単元では、生徒が自己と社会の中にある多様性を発見していくことに力点が置かれている。このため本単元では、インタビューや写真、地域の図書館にある資料、新聞、地域コミュニティに関する調査機関、テレビ、ラジオ、ウェブサイト等を積極的に利用することが必要とされる。生徒は、こうした様々なメディアを用いることで、人によって、あるいは属するコミュニティによってどのような立場の違いがあるのか、そうした違いがメディアにいかんか反映されているのかを学ぶ。さらに、そこにあるステレオタイプな見方についても批判的な検討を行うよう促される。このように、本単元では現在すでに認識されている多様性だけでなく、ステレオタイプな見方によって隠されている多様性を生徒自身が発見することが目指され、それに見合った資料が与えられるよう工夫されている。こうした配慮は、証拠なしに多様性という価値を教えることを避けているだけでなく、多様性としてすでに認識されているものの内実についても証拠なしに生徒に追承認させることを避けている点で、二重に教化の危険性を回避するものだと言える。

さらに、本単元では議論が多用されている。しかし、多様性について意見が交わされる際に配慮されな

ればならないことは、人種や民族に代表されるアイデンティティにまつわる差別の問題である。本単元は差別の問題を中心的に扱う構成とはなっていないが、こうした問題は多様性について考える際避けられるものではないだろう。このような慎重を要する問題(sensitive issues)を扱うために、本単元は単元1で学んだ議論の基本的なルールを確認することから始められている。ここでは、生徒が議論の基本的なルールについて振り返ることで、そうしたルールが差別、ステレオタイプ、人種差別といった問題に取り組む際にも重要であることを理解できるように配慮されている。このような配慮は、差別やステレオタイプの再生産といった単元4では派生的な問題でありながら、本単元での学習の過程において教化が生じやすい問題を扱うことに備えるものである。こうした点については、本単元がスヌークの言うところの強い意味での〈意図〉における教化だけではなく、弱い意味での〈意図〉における教化も回避することに適った構成となっていることを示すものとして積極的に評価できる。

以上で検討した単元4に代表されるように、MCでは資料を用いた学習の機会が積極的に設けられている。このように資料に依拠しながら学習が進められることは、教化の危険性を回避するという観点においてとりわけ重要である。というのも、スヌークによって指摘されているように、適切な証拠に基づいているか否かは、教育と教化を分ける重要な基準となるからである。よって、資料をどのように扱うかということは、教化の危険性に直接関わる問題であると言える。実際、シティズンシップ教育においてはすべての単元を通じて資料の扱い方を教えることが重視されている。

ところで、MCでは基本的にアクティヴ・シティズンとなるために必要とされる知識、理解、スキルを一方的に教え込むのではなく、生徒自身がコミュニティについて学ぶことを通じて獲得していくことが目指されている。したがって、学習において扱われる諸価値についても、その内実がア・プリオリに規定されるものではなく、文脈や立場の違いによって異なる意味合いをもつものであると考えられている。MCにおいてメディアを用いた学習が重視されるのはこのためである。生徒自身が価値の内実について考えること

を求めるMCにおいては、恣意的な読み取りや意見の不当な偏りを回避するために、情報への正しいアプローチを教えることが、教化ではない仕方教えることを保証しているのである。

**2 単元9** 先にふれたように、本カリキュラムにおいてメディアを用いた学習は教化の危険性を回避するという点において特に重要な働きを担っている。このことは、本カリキュラムにおいてメディアの取り扱い方を教えるためにひとつの独立した単元が設けられている点からも明らかである。「単元9 社会におけるメディアの重要性」では、メディアが社会に大きな影響力を持つことを学ぶことが課題とされている。特に教化の問題に関しては、メディアによる情報が様々な意見の違いやバイアスを含んでいることが教えられている点が重要である。ここにおいても、新聞、テレビ、ラジオ、ウェブ等を用いて、ある出来事について様々な立場の違いが表明されていることを生徒自身が発見することを通して学習が進められるようになっている。

このようにひとつの単元を設けてメディアの扱い方を学習することによって、より論争的な問題や慎重を要する問題を扱う他の単元の学習における教化の危険性を回避する手立てが与えられることとなる。現実的かつ慎重を要する課題をより積極的に取り扱うことが求められるシティズンシップ教育だからこそ生じてしまう教化の危険性を回避しながら、むしろメディアに含まれる偏った見方や差別の問題を批判的に捉えなおす方途を示しているという点で単元9はとりわけ重要な単元であると言える。こうした単元9での学習が現代的でかつ論争的な公的問題を扱うことを可能としていることを示す例としては単元20が挙げられる。

**3 単元20** 単元20において生徒は、科学的な次元を持ち、かつ現代的で論争的な問題を公共の利益の観点から考えることを求められる。MCは免疫をめぐる問題を中心として組み立てられていたが、他に本単元で題材となりうるものとしては食の安全や臓器提供・移植、科学捜査等が挙げられている。本単元で扱われる題材に共通していることは、それが科学的な事実によって完全に証拠づけられておらず

ある程度の「不確かさ」が伴うために、意見が差し挟まれる余地が残されている点である。このように科学的な事実それ自体が論争的である問題を取り上げることによって、生徒はどこまで科学的な事実なのか、どこからが不確かで、どこからが意見なのかを明らかにする方法を学ぶ。

そしてこうした学習に際して重要とされることのひとつに、メディアに対する批判的な見方が挙げられている。ただし本単元は、メディアによって与えられた情報を科学的知識に基づいて批判することが求められている点で、単元9で学ばれた方法を科学的な側面において洗練させるものであると言える。さらに、本単元ではメディアの影響によって形成された現代的な問題についての我々の理解や意見を科学的な知識によって捉えなおすだけではなく、その科学的な知識自体の限界にまで考察を広げる。ここで重要なことは、生徒が科学的な知識と意見を区別することの重要性を学習することによって、科学的な知識によっては解決されない論争的問題を扱いながらも、その過程で生じる教化の危険性を回避している点である。

2章で確認した通り、スヌークの教化の定義は「生徒が証拠に関わりなく命題Pを信じることを〈意図〉して教えるならば、ある人(教師)は命題Pを教化している」というものであった。その際、スヌークは専門家同士で合意がとられている問題に関しては証拠を提示することなしに教えても教化にあたらないという留保を付けている。他方で、本単元では専門家によって一定の合意がなされたものと一般に思われている証拠を批判的に検討することが生徒に求められている。ここにおいて、スヌークとMCでは証拠についての扱いの違いが指摘できる。この点については、つづくC節で再び言及することとする。

(田中 智代子)

### C 総括的考察

A, B節の検討をふまえて本節では、教師は教化に陥らないためにどのような点に注意しつつ授業を行えばよいのか、加えてそうした教師の指針となるべきMCはどのような点に留意して作成されるべきかを検討する。そして、これらの検討をふまえて、シティズンシップ教育の方向性について示唆を得たい。

まず、A節では教化の危険性を指摘できる事例を検討したが、ここでは二つのやり方で、教化の意図が指摘できる場合を具体的に見た。すなわち、強い意味での〈意図〉と弱い意味での〈意図〉が指摘できる場合である。前者は、おそらく私たちが通常想定する「教化」に近いものである。たとえば、単元6に見たように、教師が自らの政治的見解に近い信念を扱うメディアを優先して取り上げ、証拠に先行する形で信念を教え込もうという動機が実際にある場合である。しかしながら、スヌークにとって動機は内面的なものとして定義されるので、教師がそのことを認めない場合のように、動機があることを証明するのは困難である。

そこで、2章B節で確認したことをふまえれば、教化を指摘するためには、弱い意味での〈意図〉が確認できさえすれば十分である。これによれば、より客観的な条件から教化を指摘することができる。つまり、一つのメディアが特定の政治的観点からの情報を流す傾向にあるとすると、その結果生徒がその見解を受け入れることが予見できるなら、動機を認めるか否かに関わらずそれが教化であることを指摘できるのである。ただしその場合、教師の不作為によっても教化が起こりうることに注意すべきである。教師の積極的なはたらきかけがなくとも、たとえば議論の過程で生徒たち自らが証拠なしに特定の信念を持とうとしている場合、その帰結が予見できるにも拘らず放置してしまうならば、やはり教化が指摘できることになる。

よって、教師はこうした弱い意味での〈意図〉が指摘できる場合が避けられるように、予見できる帰結も考慮しながら授業を行うべきであり、MCもこうした点を配慮して作成されるべきだと言える。ただしこの場合難しいのは、教化をどこまで予見できるかということである。たとえば単元12に指摘したような、歴史的な学習と現代的な議論の接続を行うことに伴って論点が変化し、そのことに気づかずに生徒が証拠に基づかない信念を抱くようになる場合、教師自身がその可能性を予め十分に自覚していなければならない。これは単元13に見たように、題材としてエルサレムの問題のような世界的規模の論争的な問題を扱う際、よりその度合いが強まるであろう。この点、MCそのものにおいて、どのような文脈でそうした問題が扱われるべきか(たとえば、エルサレムの問題が宗教的文脈で扱われることが本当に適切どうか)が検討されるべきであると言え

る。

次に、B 節では、教化の危険性を回避している事例を検討した。三つの単元に共通することは、証拠に基づかず特定の信念を抱くことがないよう、生徒自身が情報を十分に検証する方法やそのための機会が提供されていることである。たとえば、単元 4 における多様性の生徒自身による発見や、単元 9 においてメディアが証拠に基づかず信念を扱うことがあると学ぶこと、単元 20 におけるメディアが提供する科学的知識それ自体への批判的検討が、その例だと言える。ここで注意すべきなのは、こうしたやり方が、単に生徒自身に議論をさせるといった理性的な方法を用いているから「教化」を回避しているわけではない、ということである。理性的な方法を用いるだけでは、方法基準をクリアするに過ぎない。ここでは、生徒自身による情報の検証を通し、信念が先行するのではない形で証拠が示され、方法基準では見逃される教化をも防ぐという点が重要である。

したがって、教化に陥る危険性を回避するポイントとして、教師は生徒自身が証拠に基づいて信念を持つようにその情報の検証のスキルや機会を積極的に提供すべきだし、MC 自体にもそうした機会を組み込むべきだと言える。もちろん、こうした点をクリアしたと見せかけて教化を行う教師は存在しうるし、その点はそうしたスキルや機会の提供過程そのものを弱い意味での〈意図〉の観点から判断する必要があるだろう。また、情報の検証を強調する結果、生徒があらゆることに対して懐疑的になることにも問題がある。この点は本研究の方法上の課題でもあるが、教師が教えることと生徒が実際に学んだ結果(の予見)には単純な因果関係を想定できない部分があり、実践においてはそうした点が考慮されるべきであろう。

以上、MC をスヌークの理論枠組みを用いて教化と教育の観点から分析することで、どのように教えられるべきかという点を明らかにしてきた。最後に、以上の検討の結果が、本研究初発の問題関心である政治的リテラシーの育成に資するものであるか否かを改めて確認しておきたい。というのも、教化を避けるあまり、政治的なことから忌避することに陥るのであれば、それは本研究の目的にとって不十分な方向に傾くであろう。そこで、スヌークの理論の両義性を確認しつつ、政治的リテラシーの育成に向けた課題や論点に

ついて言及しておきたい。

第一に、スヌークによる教化の基準をクリアしたシテイズンシップ教育が政治的リテラシーの育成にプラスに働くかどうかは、解釈が分かれそうなところがある。一方では、メディアの情報の扱い方の向上や、特定の信念に縛られない幅広い信念への可能性に開かれることによって、生徒は自らの政治的リテラシーの形成に有益な機会を得ることができるだろう。しかし他方で、教師自身は様々な信念や証拠を提示しつつも、特定の信念を教化する懸念から、より踏み込んだ議論を避けるかもしれない。また、スヌークの理論そのものからは、生徒が証拠に基づいて積極的に信念を形成することが認められる一方、逆にそのことを教師が奨励すべきかははっきりしない側面もある。そうした場合、多様な選択肢を与えて特定の信念を相対化しつつも、きわどい政治的問題に対して教師は事なかれ主義の態度を取るかもしれない。これに対して、政治的リテラシーの育成を考えるならば、教師にはそうした消極的な態度ではなく、論争的問題を積極的に扱っていく姿勢が求められよう。

第二に、B 節の単元 20 に見たように、本来科学的に不確かな知識を生徒自身が批判的に検証することは、不確かな知識に基づいて信念をいただくような教化を回避する点で、スヌークの理論枠組みからも評価できるものであると言えよう。しかしながら、証拠として挙げられるものがそもそも不確かでありながら何らかの判断を下す必要がある場合(遺伝子組み換え食品や原子力発電の問題など)、スヌークの理論枠組みからはどのような教授活動を行えばよいのかが判然としない面がある。これはスヌークの教化や教育に対する想定と、シテイズンシップ教育をとりまく現状との不一致によるものだと考えられる。つまり、スヌークが科学に関する領域においては最終的に専門家の合意(いわば教科書に載っている知識)に依拠して教育を行えばよいと考えていたとすると、現実の社会の状況がそれを超えた教育のあり方を要請しているのである。

以上、二つの点を指摘してみたが、それらをふまえてシテイズンシップ教育はどうあるべきだろうか。上の二点はどちらも、スヌークの理論の想定と現実のシテイズンシップ教育において求められることのズレだと見なすことができる。その際、私たちが MC から学んだことを積極的に取り込んでいくことは、時代や社会



の状況に合わせて、スヌークの理論枠組みを生かしていくよい契機となりうる。第一の点について言えば、論争的問題を避けることなく積極的に扱うことが、第二の点に関しては、教化を避けつつも科学的に不確かな知識の領域に積極的に踏み込んでいくことが、スヌークの理論を否定することなくその可能性を広げることにつながるのではないだろうか。

(児島 博紀)

## 終章 研究の成果と今後の課題

本研究では、シティズンシップ教育において、価値を含む学習内容はどのように教授されるべきかという問いのもと、以下の三つの課題を通して考察してきた。課題 1 は、MC を検討することを通して、現代のイギリスにおけるシティズンシップ教育が、どのような価値を含む内容をどのような方法で教えることになっているのかという、事実的な側面を明らかにすることであった。課題 2 は、私たちはどのような基準をもって教化を指摘しうるのかという理論的な分析枠組みを検討することであった。最後に課題 3 では、課題 2 により提示された枠組みを用いて MC を分析し、それが含む教化の危険性、および、教化の回避に資していると思われる実践方法ないしカリキュラム構成を明らかにすることを通して、本研究の問いに対する回答として一定の方向性を示すことが目指された。以下では、これらの課題が本研究においてどのように達成されたかを、各章のまとめとして整理することとする。

1 章では、現代イギリスの MC においては、「アクティヴ・シティズンシップ」という価値と、それを構成する要素として体系づけられた諸価値(正義、民主主義、多様性の尊重など)を含む内容が、生徒自身の活動によって学びとられるように教授されていることが明らかになった。具体的な教授方法としては、あるトピックに関して、(1)資料を用いて調査すること、(2)様々なメディアを利用し、得られた情報を批判的に検討すること、(3)議論すること、(4)身近な問題に引きつけて考え、議論したり実行したりすること、という四つの類型が示された。

2 章では、教化の基準に関する先行研究を内容・方法・帰結・意図の四つの説に整理したうえで、スヌ

ークの〈意図〉基準に着目して、その妥当性を検討した。この検討を通して明らかになったことは、以下の四点である。すなわち第一に、〈意図〉基準における〈意図〉は、強い意味での〈意図〉(願望)だけでなく弱い意味での〈意図〉(予見)を含むものであり、教化は実際には後者を指摘するだけで十分であること。第二に、〈意図〉と動機は概念上別のものであり、〈意図〉は実践場面における教師の具体的な行為を第三者が分析することによって「客観的に」指摘しうるものであること。第三に、その際分析の観点として、教授の内容・方法・帰結が問題とされること。第四に、〈意図〉はこれら三つの観点の上位概念として位置づけられ、それを指摘する具体的な場面では、証拠の提示の有無や方法が重要な意味をもっていることである。これらに鑑みると、意図説に向けられた批判はスヌークにはあたらず、彼の〈意図〉基準が分析枠組みとして最も妥当であることが結論された<sup>60</sup>。

3 章では、〈意図〉基準を用いて MC を分析した結果、以下の諸点が明らかになった。第一に、教化の危険性が高まる場面として、(1)政治的な問題を検討する際にメディアの情報を扱う場面、(2)論点の異なる問題を連続して扱う場面、(3)ある問題を教材として扱うために特定の文脈に位置づける場面が挙げられるということである。これらの場面では、それぞれ(1)メディアの情報をどのように扱うかによって、(2)論点の変化に伴って、証拠も新たに妥当な仕方でも提示されるか否かによって、(3)一つの問題が多様な側面をもっており、別の文脈から記述されることを生徒に自覚させられているか否かによって、少なくとも弱い意味での〈意図〉を指摘できることになる。第二に、生徒が証拠を検討することそのものを教授活動に含めることが、教化の回避に資することが明らかになった。MC では、価値の内実をア・プリオリに設定してそれを教授するというアプローチは取られておらず、生徒自身が情報や証拠とされているものを再度批判的に分析したり、議論したりすることを通して、価値を支持する証拠となるものを発見していく機会が保障されていた。

以上の検討から、教化に陥らずにシティズンシップ教育を行うためには、教師は問題となっているトピックに応じて、証拠を妥当な仕方でも提示するとともに、証拠そのものの検証のスキルや機会を教育活動に

含みこませる必要があることが明らかになった。このことは、カリキュラム編成の際にも重要な論点となるだろう。また、3 章では最後に、とりわけ政治的リテラシーの育成という観点から、今後克服すべき課題や論点を考察した。スヌークの〈意図〉基準によってシティズンシップ教育が政治的リテラシーの育成に積極的に方向づけられるか否かは、実際には両義的な解釈が成り立つだろう。論争的な問題の扱いに関しても、スヌークの理論から具体的な教育活動を引き出すことは難しい。しかしながら、合意のない知識、あるいは証拠が不確かな知識を扱うことは必ずしも教化を意味しないし、〈意図〉基準をクリアしつつ論争的な問題を扱う可能性は、十分に開かれている。以上、証拠の扱いという論点と、その延長としての論争的な問題の扱いという論点に関わる考察から、政治的リテラシーの育成を目指すシティズンシップ教育において、価値を含む内容はどのように教授されるべきかという本研究の問いに一定の回答を与えることができた。

しかし、今後に向けて以下の点が課題として残されている。第一に、本研究では実際の実践を分析の対象としていない点である。教化が問題となるのは個々の実践の場面であり、スヌークも教室内での教師-生徒関係において教化をとらえている点に鑑みても、分析をさらに詳細かつ正確に進めていくためには、具体的な実践を対象とすることが不可欠である。第二に、論争的な問題の扱いに関しては、こうした問題を扱うことがただちに教化に結びつくものではないと示すことで、教化に陥ることなく論争的な問題を扱う可能性を示唆することはできたが、その具体的な方法については十分に論じることができなかった。この点は政治的リテラシーの育成という本研究の問題関心からすれば非常に重要であるため、今後の課題としたい。

最後に、カリキュラム・イノベーションとの関連で、本研究の意義を述べておきたい。カリキュラム・イノベーションは、専門家によるトップダウン方式でカリキュラムを編成するのではなく、社会的なレリバンス

を有するカリキュラム編成のあり方を目指すものである<sup>61</sup>。そこで編成されるカリキュラムには、専門家によって質的に保障された従来型の知識だけではなく、証拠について専門家の間でも合意のとれていない知識や、「固定的あるいは普遍的に有効である考え方は何ひとつないような問題」<sup>62</sup>もまた扱われることになるだろう。そこでは、教化の危険性に対する懸念がより一層強まるのが容易に予想できる。本研究においては、シティズンシップ教育における教化と教育の線引きがどこでなされるかについての枠組みを提示し、その枠組みを通じた分析によって、教化の危険性が高まる場面とその回避に有効だと思われる実践方法・カリキュラム編成方法についての方向性が明らかにされた。このことは、教化に陥るのではないかという懸念を払拭し、社会的レリバンスを重視したより積極的な教育を行うための条件を示したという点で、カリキュラム・イノベーションを実施するうえでも意義のあることだと考えられる。

(村松 灯)

單元名	価値を含む学習内容	教授方法
1 (導入) シンポジウムについて何か	アケテグ・シンポジウム(能動的市民) / 権利 / 責任 / 公正さ	生徒に実際にアケテグ・シンポジウムに関する活動を経験させ、その経験を振り返らせながら身につけさせる。
2 犯罪	犯罪に処置される正義 / 法における公正さ	犯罪とは何か、犯罪の原因と影響は何か、刑事責任とは何か、少年司法とは何か、大人は若者に対してスラシオタイプを持っており、それを正すために何かできるか、といった犯罪に関する問いを検討させる。
3 人権	人権とそれに付随する責任 / 対立する利害のバランスをとる公正さ	人権に関する具体的な事例をグループでディスカッションさせる。
4 グローブー多様な社会か	多様性の尊重 / 寛容 / 平等	自分の地域における、イギリスにおける、国際社会における人権、宗教、ライオンタイルなどを調べさせ、議論させる。
5 法はどのようにして動物を保護しているかーローカルからグローバルへの研究	法による規制の必要性 / 学識ある市民 (informed citizen)	地方議会や、地域で活動する組織を調査せよ。模範議会の比較させる。
6 政府 / 選挙および投票	民主政治への参加 / 議論の公正さ / 政府や選挙の制度の公正さ	民主政治の根本基盤を議論させるとともに、インターネット、TV等の各種メディアを用いて議会制を調査させ、レポートを作成させる。
7 地方における民主政治	地域社会への参加 / 地方における民主主義の制度の公正さ	一般的な地方の行政の仕組みを学ばせた後に、実際に自分たちの地方の行政について、誰がどのような権限や役割をもつのかを調べさせ、どのようにすればよりよい地域社会になるかを議論させる。
8 地域コミュニケーションにおける余暇とスポーツ	地域における身近な問題を通じて市民の権利 / 責任と法 / 対立する利害のバランスをとる公正さ / 公共の利益への関心	生徒自身の経験を振り返らせたり、問題となる事例を考案させる。
9 社会におけるメディアの重要性	メディアの公平性 / 中立性 / 多様性や平等 / プライバシー	メディアの発言する情報がある程度メディアを有することや、その世論形成力について、実際のメディア情報と比較参照させながら理解させる。
10 グローバルな問題について議論する(シンポジウムと地理)	公共的視点をもつこと / グローバルな問題に関する議論における公正さ	アフリカの森林破壊を題材とし、地理の授業の知識やスキルを発展させる。
11 なぜ今日の世界において平和を維持することは難しいのか(シンポジウムと歴史)	対立解決における公正さ / 人権	対立を、実際に多様な文脈に位置づけることで、様々な見方が可能なることを体験させる。
12 なぜ? シンポジウムでは女性と一部の男性は参政権のために闘争したのか(今日における投票の意義は何か(シンポジウムと歴史))	政治制度を支える人権 / 責任 / 多様性 / 相互尊重 / 相互理解	選挙制度の歴史の経過やそれを支えるその時代の考え方を検討させる。
13 対立をいかにして克服するか(シンポジウムと宗教教育)	対立解決における公正さ / 平和	対立についてメディアを用いた調査をさせたり、「敵」の学習のために聖書講解をさせたりする。さらに、現代的な対立問題について議論をさせる。
14 民主的な参加のスキルを向上させる	民主的な意思決定の過程への参加 / そこでの公正さや責任	特定の問題に関して実際に意思決定を行ったり、学校における意思決定システムおよびそこでの生徒自身の役割や責任を検討させる。
15 犯罪と安全への自覚ー多様な主体による全体的なアプローチ	法 / 人権 / 他者の尊重 / 地域との関わり	イベントの計画立案や運営を含むグループ活動させる。さらに、資料・公の発行物を調査させたり、地域当局へのインタビューを行わせる。
16 人権を擁護することー学校全体に向けたシンポジウムの活動	人権 / 意思決定への能動的な参加	人権の日に全校的な取り組み(具体的な人権についてのクラスでのプレゼンテーションやワークショップ)を行わせる。
17 学校間の連携	他者の尊重 / 互恵的な関係 / 計画立案や意思決定への能動的参加	海外の連携校と協力しながらやり取りを行わせる。
18 校庭を改善する	多様性 / 他者の視点の理解 / 計画への能動的な参加	計画のための調査・議論・分析を行わせ、その中で多様なニーズを調整したり、バランスをとったりするといった活動に参加させる。
19 (まとめ) KS3終了時における校長の評価と達成度の認識	個人と集団の成長 / 個人と集団の責任	KS3の学習を通じて得た知識やスキルを生かす形で、様々なレベルの学術的諸問題について多角的に考察させ、自らの責任と役割とを関連づけながら理解させる。自分の経験を振り返らせ、メディアによって知らされる事実を検討させる。
20 (追加) 何が公共の利益か(シンポジウムと科学)	公共の利益への関心 / 多様性 / 競合する人権と責任を調整する公正さ	地域における実際の環境問題を多角的な視点から検討させる。
21 (追加) 入びと環境(シンポジウムと科学)	環境問題の対立解決における公正さ / 権利 / 責任	

Table 1 単元ごとの価値を含む学習内容と教授方法

(「ティーチャーズガイド キーステージ3」をもとに山口が作成)

## 註

<sup>1</sup> 以下、本研究では特に断りのない限り、イングランドを指すものとする。

<sup>2</sup> 降旗直子、萩森直子、稲井智義、北嶋晃吉 2011 「新たなカリキュラム形成に向けたシティズンシップ教育の構想」『平成 22 年度学校教育高度化センタープロジェクト報告書』 pp. 73-103; 山口恭平、降旗直子、児島博紀、稲井智義、古仲素子、宮地和樹、村松灯、古田雄一「カリキュラム・イノベーションにおける政治的シティズンシップ教育のための歴史・思想・実践的条件—イギリスにおける経験を参照枠として—」『平成 23 年度学校教育高度化センタープロジェクト報告書』 pp. 51-81。

<sup>3</sup> 政治的リテラシーについては以下を参照。Crick, B. 2000 *Essays on Citizenship*, Continuum, pp. 59-74. (邦訳)B・クリック 2011 『シティズンシップ教育論』, 関口正司監訳, 法政大学出版局, pp. 87-106。

<sup>4</sup> Qualification and Curriculum Authority 1998 *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, Final Report of the Advisory Group on Citizenship*, QCA. 本研究では参照しなかったが、『クリック・レポート』については以下の邦訳が出版されている。長沼豊・大久保正弘編著 2012 『社会を変える教育』株式会社キーステージ 21。

<sup>5</sup> 例えば、次の文献を参照。Crick, B., *op.cit.*, 2000 pp. 35-57. (邦訳)クリック, 前掲書, pp. 57-86。Heater, D. 2001 “The History of Citizenship Education in England”, *The Curriculum Journal*, vol.12, No.1, pp.103 -123. Frazer, E. 2000 “Citizenship Education: Anti-political culture and Political Education in Britain”, *Political Studies*, vol.48, pp. 88-103。

<sup>6</sup> 例えば、堀尾輝久 1971=1992 『現代教育の思想と構造』岩波書店; 沼田裕之ほか 1993 「「研究討議 インドクトリネーション」再考」『教育哲学研究』, pp. 1-21。田中智志 2009 『社会性概念の構築—アメリカ進歩主義教育の概念史』東信堂, pp. 188-238。甲斐進一 2012 「近年のインドクトリネーション論の動向」『椋山女学園大学教育学部紀要』5, pp. 115-124。また、次の教育哲学会第 35 回における宇佐美と堀尾の指摘も参照。宇佐美寛「なんらかの強制要素があるからといってインドクトリネーションだとするのはなく、controversial なドクトリンを他のドクトリンを知る可能性を封じて強制する場合に限定して

おかないと議論の意味がなくなるのではないか」、堀尾輝久「本来 controversial である問題を、政治的な権力あるいは宗教的な権威を背景に一方的に教えること、それがインドクトリネーションの定義ではないかと思っている」市村尚久、原聡介 1993 「研究討議の概要報告」『教育哲学研究』, pp. 17-18。

<sup>7</sup> 例えば、堀尾, 前掲書, pp. 147-156。

<sup>8</sup> 山口ほか, 前掲報告書。なお、昨年度の研究では、こうした捉え方を「回避型」と呼んでいる。

<sup>9</sup> Qualification and Curriculum Authority 2001a *The schemes of works for citizenship: Teacher's guide*, QCA.

<sup>10</sup> Qualification and Curriculum Authority 2001b *The schemes of works for citizenship: exemplar teaching units*, QCA. MC に関しては既に川口の研究があるが、いまだ単元の紹介程度にとどまっている。川口広美 2010 「学校シティズンシップ教育カリキュラムにおける道徳性の位置づけとその意義」『広島大学大学院教育学研究紀要』, pp. 67-76。

<sup>11</sup> アクティヴ・シティズン(能動的市民)とは、「公的生活において影響力を持つことに意欲的で、影響力を持つことができ、そのために、主張し行動するのに先だって証拠を秤量する批判的能力をそなえている市民」を指す(QCA, *op. cit.*, 1998 sec. 1. 5, p. 7. 訳出に際しては、クリック, 前掲書, p. 12 を参照)。こうした市民の資質として、『クリック・レポート』では、社会的道徳的責任、共同体への参加、政治的リテラシーの三つの要素を挙げている。

<sup>12</sup> 『クリック・レポート』と『ティーチャーズ・ガイド』の類似性については、昨年度の研究ですでに明らかにされた通りである。とりわけ、両者が論争的問題を積極的に扱うべきであるとの立場を共有していることは、改めて強調しておきたい。山口ほか, 前掲報告書。

<sup>13</sup> したがって、イギリスにおけるシティズンシップ教育は、政治的シティズンシップ教育とは必ずしも一致しない側面も含んでいる。

<sup>14</sup> 本論で詳述するように、スヌークにおける〈意図〉には他の論者とは異なる独特の意味合いが含まれているため、以下〈 〉を付けて区別するものとする。

<sup>15</sup> キーステージ3の『ティーチャーズ・ガイド』の付録4には、各単元を組み合わせで作成されたMCがA校・B校・C校の3パターン掲載されている。扱う単元数に着目すると、A校は15単元、B校10単元、C校8単元となっている。

<sup>16</sup> 各単元には、後述の通り、いくつかの小単元から構成される、具体的な学習内容が示されている。この

部分を本報告書では「学習計画」と呼ぶこととする。

<sup>17</sup> 註 15 で示した MC で扱われている単元数を考慮しつつ、詳細な分析とその記述が可能な単元数として、本研究では 9 単元を扱うこととした。

<sup>18</sup> Bailey, R. 2010 “What’s Wrong with Indoctrination and Brainwashing?”, Bailey, R. (ed.), *The Philosophy of Education: An Introduction*, Continuum, pp. 136–146. Snook, I. 1972 *Indoctrination and Education*, Routledge. なお、ベイリー自身は帰結説を唱える。

<sup>19</sup> Gregory, I. and Woods, R. 1970 “Indoctrination”, *Proceedings of The Annual Conference*, January, pp. 77–105. Barrow, R. and Woods, R. 2006 *An Indoctrination to the Philosophy of Education*(Forth Edition), Routledge.

<sup>20</sup> Gatchel, H. 1959 “Evolution of concept of indoctrination in American education”, *Educational Forum*, 23, March, pp. 303–309. Peter, R. 1966 *Ethic and Education*, Routledge. Passmore, J. 1967 “On teaching to be critical”, Peters, R. (ed.), *The Concept of Education*, Routledge, p. 194. Flew, A. 1967 ““What is indoctrination?” Comments on Moore and Wilson’, *Studies in Philosophy and Education*, v : 2, Spring, pp.273–283. Flew, A. 1966 “What is indoctrination?”, *Studies in Philosophy and Education*, IV: 3, Spring, pp. 281–306.

<sup>21</sup> Bailey, *op. cit.*, pp. 140–141. Snook, *op. cit.*, p. 31.

<sup>22</sup> Bailey, *ibid.*, p. 141. Snook, *ibid.*, pp. 32–38.

<sup>23</sup> Snook, *ibid.*, pp. 28–31. White, J. 1967 “Indoctrination”, in Peters, R. (ed.), *The Concept of Education*, Routledge, pp. 183, 194.

<sup>24</sup> Cohen, B. 1969 “Bias and Indoctrination”, Heater, D. (ed.), *Teaching of Politics*, Methuen.

<sup>25</sup> Snook, *ibid.*, pp. 22–24.

<sup>26</sup> Bailey, *op. cit.*, p. 144. Snook, *ibid.*, 1972, p. 24.

<sup>27</sup> Bailey, *ibid.*, p. 141. Snook, *ibid.*, pp. 25–26. Cohen, B. 1981 *Education and the Individual*, Unwin, p. 50.

<sup>28</sup> Green, T. 1972 “Indoctrination and Beliefs”, in Snook, I. (ed.), *Conceptions of Indoctrination*, Routledge, pp. 25–46. Siegel, H. 1988 *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*, Routledge, p. 81.

<sup>29</sup> Bailey, *op. cit.*, p. 145.

<sup>30</sup> Snook, *op. cit.*, pp. 39–41.

<sup>31</sup> White, J. *op. cit.*, Kilpatrick, W. 1940 *Group Education For a Democracy*, Association Press.

Kilpatrick, W. 1951 *Philosophy of Education*, Macmillan. Hare, R. 1964 “Adolescents into adults”, Hollins, T. (ed.), *Aims in Education: The Philosophic Approach*, Manchester University Press.

<sup>32</sup> Leahy, M. 1994 “Indoctrination, Evangelization, Catechesis and Religious Education”, in Astley, J. and Francis, L. (ed.), *Critical Perspectives on Christian Education*, Gracewing. Bailey, *op. cit.*, p.142.

<sup>33</sup> Bailey, *op. cit.*, pp. 141–142.

<sup>34</sup> Snook, *op. cit.*, p. 43.

<sup>35</sup> Eckstein, J. 1969 “Is it Possible for the Schools to be Neutral?”, *Educational Theory*, 19: 4, Fall, pp.337–346.

<sup>36</sup> Snook, *op. cit.*, p. 47. 記号〈〉および〈〉内は引用者。

<sup>37</sup> ただし、通常は真なる命題を、証拠を挙げずに教えるということは、証拠に慎重な教師であるならばないと言ってよいであろう。例えば、オーストラリアの首都は地図帳を調べれば容易に判明する。したがって、教化が行われる可能性が高い命題とは、その社会で真偽を判明することが容易ではない命題であり、宗教的・政治的な問題や、それと関わる科学的な問題が占めることになるであろう。

<sup>38</sup> *Ibid.*, p.48. 第二の点はやや説明を要するが、例えば「サンタクロースは実在する」という命題は、一般的には、その効果が子どもの中でいつかはきれるだろうということを前提としている。しかし、教授と教化はその命題が生徒の中で持続的に保持されるだろうということを前提として共有している。

<sup>39</sup> *Ibid.*, p. 50.

<sup>40</sup> ただし、スヌークはどこまでが予見可能かということについて詳しくは述べていない。

<sup>41</sup> この点は、後の〈意図〉と動機の区別に関しても意味を持っている。と言うのも、スヌークは教師の教化を指摘するのに際して、〈意図〉と動機を区別し、動機を指摘する必要はないとするものの、強い意味での〈意図〉と動機が強く結びついているということも同時に指摘しているからである。しかしながら、動機が教化の指摘に必要ではないということは、教化の指摘の際に弱い意味での〈意図〉で十分であるという点からも明らかである。*Ibid.*, pp. 66–67.

<sup>42</sup> *Ibid.*, pp. 55–57.

<sup>43</sup> *Ibid.*, pp. 55–58. この経験的な証拠に対してありうる批判は、事実 (fact) と価値 (value) の違いを前提に、経験的な事実を集めてもそこから価値を導けないとする自然主義的誤謬に陥るとい批判である。スヌー

クは、この批判に対して、例えば「人を殴ってはいけない」という命題の証拠に「それは彼を傷つけるだろうから」という経験的な事実をもとにしても、究極的な証拠とはならないだろうが、ある程度は正当化できると考えているようである。Ibid., p.58.

<sup>44</sup> Ibid., p. 57.

<sup>45</sup> Ibid., p. 53.

<sup>46</sup> Ibid.

<sup>47</sup> 例えば教師が諸外国の事情に通じており、それらの国の制度や経済政策などを、共産主義国のそれと比較検討した場合など。

<sup>48</sup> したがって、本研究では教師が MC 通りに実践をするということを仮定する。

<sup>49</sup> Ibid., p. 60.

<sup>50</sup> Ibid. この点は、3 章 C 節で再び立ち返る。

<sup>51</sup> Ibid., pp. 61-63.

<sup>52</sup> Joughin, L (ed.), 1967, *Academic Freedom and Tenure, A Handbook of The American Association of University Professors*, AAUP, pp. 278-291.

<sup>53</sup> Snook, *op. cit.*, p. 63.

<sup>54</sup> Ibid.

<sup>55</sup> それゆえ、スヌークの議論は、ある人がマルクス主義者であるというだけで大学の解雇を決定するマッカーシズムのような議論とは本質的に無縁である。

<sup>56</sup> 例えば、MC においては 1 章で概説したように、期待されることが該当し、『クリック・レポート』では、セクション 6 が学習成果に該当する。QCA, 1998 *op.cit.*, sec. 6., pp.35-50.

<sup>57</sup> また、ここで範囲を広げる理由は、『クリック・レポート』が授業における議論の中で、生徒-生徒間による教化の可能性を指摘しているからである。Ibid., sec.10.12., p. 59.

<sup>58</sup> 前者の場合は註 56, 後者の場合は Ibid.,sec.10.9., p. 58 を参照。

<sup>59</sup> ここで論点は異なるが、潜在的カリキュラムと教化の関係について簡単に二点だけ検討をしておきたい。第一に教化の〈意図〉があるとされる対象範囲の問題である。石戸によれば、潜在的カリキュラムの及ぶ内容は大きく分けて三つのレベルに分かれる。まず、教師から生徒に伝えられる内容、生徒-生徒間で伝えられる内容、教師と生徒の相互作用で伝えられる教室内や授業内に存在するマイクロレベルでの内容である。次に、学校風土や教師集団の持つ雰囲気やイデオロギー、学校と地域との関係を通じて伝達されるミドルレベルでの内容である。最後に、学校が社会的諸関係を再生産する機能を果たすことによって、

生徒のうちに形成される態度や社会観等のマクロレベルでの内容である。この点に関して言えば、スヌークが教化の対象とするのは、厳密にはマイクロレベルに限られるだろう。ただし、ミドル、マクロのレベルもそれが教室内や授業内で伝達されるのであれば、教化の対象となりうる。第二の点は、「潜在的」という言葉を、「見えない(latent)」と捉えるか「隠された(hidden)」と捉えるかという点である。ここでは後者の「隠された」と捉える立場を検討しよう。アップルは、潜在的カリキュラムを正当化された文化と価値規範、およびヘゲモニー機能を持った日常的意味体系と捉え、社会の支配階級がヘゲモニーを維持する上で最適な価値内容を学校教育の中に意図的に組み込んでいることを指摘した。3 章で検討するように、特定の価値規範を含む命題を、証拠を適切に扱わない形で教師が生徒に信じさせるのであれば、教師に動機がなくとも、教化が予見可能と想定ができ、その〈意図〉があると外部から指摘できるだろう。ただし、スヌークは命題 P やその証拠となる知識を、明示的に表現できる命題的な知識として限定している。したがって、例えば制服や校歌などの物理的環境や象徴的環境が、ある特定の価値規範を含む命題を信じさせることになるという因果関係は想定していないように思われる。この点に関して、スヌークは教化以外にも「洗脳」や「条件付け」という概念についても検討しており、教化以外の観点から分析しうるだろう。石戸教嗣 1986 「潜在的カリキュラム」日本教育社会学会編『新教育社会学辞典』, 東洋館出版社, p. 569. 高旗浩志 1996 「潜在的カリキュラム」概念の再検討『カリキュラム研究』, 5 号, pp. 53-64. アップル, M, W. 門倉正美訳 1986 『学校幻想とカリキュラム』, 日本エディタースクール出版社。

<sup>60</sup> 本研究の分析対象であるイギリスのシティズンシップ教育では生徒が最終的に何を学んだか、すなわち学習成果を重視しており、この意味で帰結説と親和性がある立場をとっているといえる。しかしながら、帰結説においても教化の有無やその改善点の特定に際して第一義的な参照点となるのは教師のふるまいであり、帰結基準は最終的にスヌークの〈意図〉基準に収斂していくものと考えられる。この点は 2 章 B 節で検討したが、改めて強調しておきたい。

<sup>61</sup> <http://www.p.u-tokyo.ac.jp/~c-kodoka/project/ka-kenkibanA.htm> (最終閲覧:2013 年 2 月 4 日)

<sup>62</sup> QCA, *op.cit.*, 1998, sec. 10. 2, p. 56.

(指導教員:片山 勝茂 准教授)