

イギリスにおける政治教育プログラムの 開発について

——政治的リテラシーの内容の検討——

鋒 山 泰 弘

The Development of the Programme for Political Education in England and Wales:
A Study on the Content of Political Literacy

HOKOYAMA Yasuhiro

はじめに

1970年代に入るまでは、イギリスの中等教育において、正規のカリキュラムとしての政治教育を受ける者はごく少数の生徒に限られていた。16歳までの生徒を対象とした現代社会の諸問題を中心的に取り扱う教科である Civics, Current Affairs 等は、主に GCE (General Certificate of Education) や CSE (Certificate of Secondary Education) の外部試験を受験しない学力の低い生徒を対象にしたもので、カリキュラム上の位置付けは低かった。また、GCEの試験科目には、British Constitution 等の政治に関する教科が存在していたが、それらを選択する生徒の数は少数であった¹⁾。

内容上の問題としては、政治に関する試験科目の内容は政府や議会等の諸制度や政治上の手続きに関する事實的知識が中心で、政党間の論争的問題は通常取り上げられてはいなかったことが挙げられる²⁾。

このような点から見た場合、イギリスにおいては、他の欧米諸国と比較して、中等教育を受ける全ての生徒を対象とした教科教育としての政治教育の内容の研究と開発は、立ち遅れていたと言える。

しかし、1970年代に入ってから、イギリスにおける政治教育は、改革が必要な領域として注目を浴びるようになった。その要因としてはいくつかの社会的変化が考えられる。ひとつは、選挙権の獲得年齢が21歳から18歳に引き下げられたことである(1969年)。もうひとつは、義務教育の年限が15歳から16歳にまで引き上げられたことである(1972年)。義務教育を終えて2年後に選挙権が与えられるようになったことは、中等教育における政治教育の重要性に、識者の目を向けさせた。また、青年の大多数が政治活動に関して無知であり無関心である状況、失業等の経済的問題を背景にした青年を取り巻く政治不安は、民主主義の危機として政治家に自覚され始めた。その結果、1970年代後半になると学校における政治教育の必要性を主張する声が高まり、教育科学省 (Department of Education and Science) や 勅任視学官 (Her Majesty's Inspectorate) による一連のカリキュラムに関する討議文書の中にも政治教育の問題は位置付けられるようになった³⁾。

1969年に結成された政治教育学会⁴⁾ (The Politics Association) は、結成以後、政治教育の改

善に関する活発な発言を行ない、1974年から1977年にかけては、ハンサード協会⁵⁾ (Hansard Society) と共同して、政治教育プログラム (Programme for Political Education, 以下 PPE と略す) の開発を行なった⁶⁾。

この PPE において提唱された政治教育の目標は、政治的リテラシー (Political Literacy) と呼ばれた。政治的リテラシーとは、主な政治的論争問題に関して、その内容、論争者達の信念、論争者達が影響を与える方法、論争者達と制度との関係、等について知り、論争の問題に関して、他者の誠実さや信念を尊重しながら、効果的な方法で、政治的に行動しようとする資質を意味している。

政治的リテラシーを目標とする PPE は以下の特徴を持っていた。

- ① 憲法に基づく、政治制度、政治的手続きについての事実的知識に重点を置いたそれまでの政治教育内容を批判し、相異なる諸理念や諸利害の間の対立を教育内容として導入する。
- ② 特定の政治的主張や主義のインドクトリネーションにおち入らない形で、政治的論争問題を教授する方法を追求する。
- ③ 教育目標として、政治的行動のための実際的知識、諸技能の育成を含める。
- ④ 中等教育のカリキュラムへの政治教育の導入方法として、政治を専門的に対象とする教科内容を構想するというアプローチだけではなく、既存の諸教科 (歴史、英語、等) に政治的リテラシーのための内容を導入するというアプローチを採る。
- ⑤ カリキュラム開発の方式としては、ワーキング・グループが政治的リテラシーの基本的なガイドラインを提示し、具体的なシラバスや教材は、主として各教科の研究グループや各学校の教師が作成していくという方式が採られた。

以上のような特徴を持つ政治的リテラシーの構想に関しては、イギリスにおける長期間にわたる政治教育の無視の後、「学校における現実的で、意義ある政治教育の可能性を提起した」⁷⁾ と評価される一方、より急進的な改革を考える者からは、「我々の住む社会の基本的形態を改善するというよりはむしろ維持することに関心を払った」⁸⁾ ものとして批判的に評価されている。

本稿では、政治的リテラシーの内容を、イギリスの中等教育において共通に保障すべき政治教育の内容の具体化に着手した先駆的な試みとみなし、それがどのような質の政治的資質の育成を目指したものであるのかを明らかにしたい⁹⁾。方法としては、構想のガイドラインの検討とともに各教科や各学校での具体化の内容を検討することによって行なう。その際以下の点がどのように構想されたか、また、どのように実践されたかに着目し検討を行なう。

(i) 政治的論争問題をどのようなものとして把握し、それを学校における政治教育内容とする際の、原則と方法はどのように考えられているか。

(ii) 政治教育の目標として政治的行為のための実際的知識の習得、諸技能の育成を設定する場合、いかなる教育内容・方法が有効なものとして考えられているか。

(iii) イギリスの中等教育のカリキュラムに新しい政治教育内容を導入する際のアプローチはどのように考えられ、それはどの程度成功したか。

I 政治教育の目標と政治的リテラシー

政治教育の目標、内容を考えるにあたっては、まず「政治」というものをどのようなものとし

て捉えるかが出発点となる。PPEの開発に取り組んだワーキング・グループが採った「政治」の把握は、次のようなものである。「集団内部における諸利益、諸価値の対立 (conflicts) が、調停 (conciliate) される過程」¹⁰⁾。

このような「政治」を教育内容とする政治教育の目標を、ワーキング・グループは以下の三つのレベルに整理する¹¹⁾。

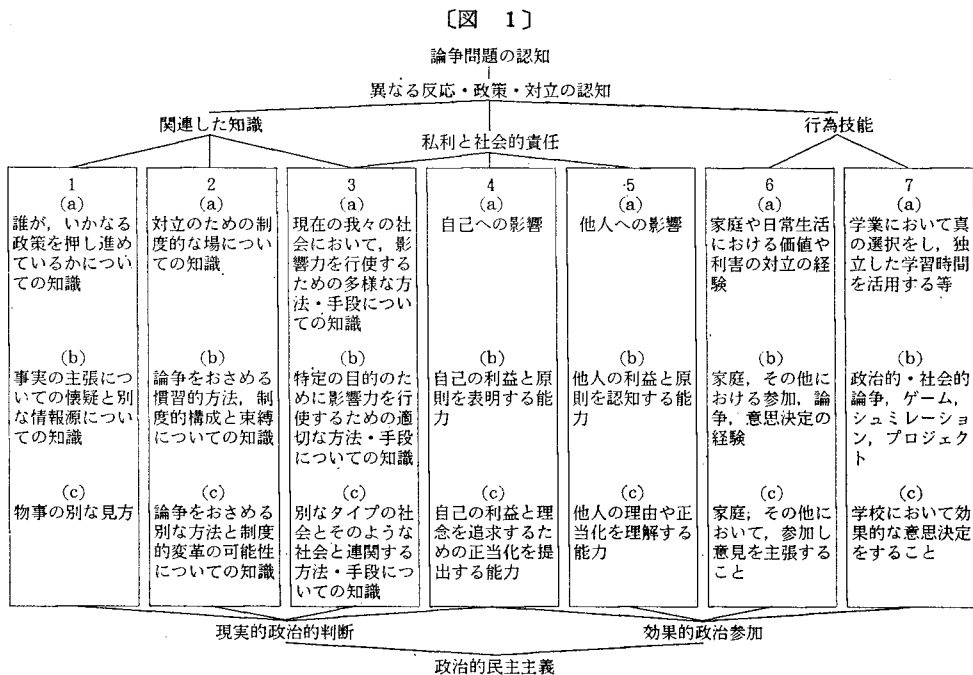
- ① 我々の政府のシステムがいかに機能しているか知り、そのシステムの一部であると考えられる信念について知る純粋に現状維持の認識のレベル。
- ② 活動的の市民性のために必要な知識、態度、技能を発達させる自由主義的、もしくは参加主義的なレベル。
- ③ 政府の可能な変化の方向やオルターナティブなシステムを考察するより論争的な領域のレベル。

PPEのワーキング・グループは、上記の三つのレベルすべてが、政治教育の中に含まれることが必要であると言う。

では、そのような目標のためには、政治にかかわって、どのような知識、技能、態度を持つことが、政治的リテラシーの内容であると考えられているのか。

1) リテラシー・ツリー (literacy tree)

ワーキング・グループは政治的リテラシーの内容の具体化として、図1 (リテラシー・ツリーと呼ばれる) のような枠組みを提起した¹²⁾。



その特徴は、以下の点にまとめられる。

- ① 政治についての学習は、論争問題の認知が出発点となる。

- ② イギリスの憲法や政治制度の内容は当然含まれるが、政治的論争がその下で生じ、影響を受け、解決される関係で位置付けられている（図の 2 a, 2 b）。
- ③ 既存の手続きやシステムについての知識だけではなく、「制度的変革の可能性についての知識」が位置付けられている（図の 2 c）。
- ④ オルターナティブな情報源についての知識が位置付けられており、情報源の偏りを防ぎ、インドクトリネーションを避け、正確な認識と判断が行なわれることが意図されている（図の 1 b, 1 c）。
- ⑤ 特定の政治目標の達成のために、取り得る適切な方法、手段の知識が位置付けられている。この点は、従来のイギリスの政治教育のなかで、ほとんど取り上げられてこなかった内容である（図の 3 a, 3 b, 3 c）。
- ⑥ 自己の行為が他者に及ぼす影響とその責任の知識、自己の行為に基づく他者への影響を正当化するために提出できる議論の知識等は、イギリスの道德教育のカリキュラムで教授することが試みられていたが、政治教育の中ではほとんど位置付けられてこなかった。しかし、PPEのワーキング・グループはそれらが政治教育においても重要な位置を占めるという観点を示した（図の 4 a, 4 b, 4 c, 5 a, 5 b, 5 c）。
- ⑦ シミュレートされた経験や、実際の家庭や学校生活の中で、意思決定へ参加することが、政治的行為技能の育成のために必要な活動として位置付けられている（図の 6 a, 6 b, 6 c, 7 a, 7 b, 7 c）。

図1のリテラシー・ツリーは、政治教育の中に含まれるべき内容の概略を示したものであるが、それに基づいて具体的なシラバスの内容の枠組みを作り上げる基礎として、また、作られたカリキュラムが、政治的リテラシーを育成しようとしているかどうかをチェックするための規準として活用されることが意図されていた。

2) 政治教育のための基本的概念

PPEの開発にあたったグループの委員長であるクリック (B, Crick) は、社会の諸問題を政治現象として理解するための概念の枠組みとして、以下の諸概念を基本的概念として提起している¹³⁾。それらは、日常生活においても使用される概念であるが、政治哲学の伝統から導かれた体系的、正確性を持った諸概念である。

政府に関する概念として……権力 (power), 強制力 (force), 権威 (authority), 秩序 (order)。

人民に関する概念として……自然権 (natural rights), 個性 (individuality), 自由 (freedom), 福祉 (welfare)。

政府と人民の諸関係に関する概念として……法 (law), 正義 (justice), 代表 (representatiton), 圧力 (pressure)。

クリックがこのような基本的概念を選択した基礎にある考え方は、政治の学習は特定の理論の考察からよりも、理論や説明が依拠しているより基本的な諸概念の明晰化から始まるべきであるという点にある。

例えば、民主主義とは何かという考察から始めた場合、生徒は様々な立場からの理論や学説に直面することになる。それらは、何かなされるべきか、どのようになされるべきかを論じている。しかし、生徒はそれらのことを議論するためには、少なくとも「自由」、「福祉」、「代表」、「権

利」等の諸概念に関して明晰でなければならない。基本的概念の意味についての一般的な合意がある場合に、理性的な討論が可能となる。以上のような点が、クリックが先に挙げた基本的概念を提起している意図である。

また、それらの基本的概念の明晰化は、具体的な政治的論争問題の吟味を通じて行なわれなければならないと、クリックは述べる。つまり、基本的概念の学問的に確立されてきたコアの意味を確認しつつ、論争問題における異なる社会集団や政治上の主義によって、それらの概念がいかに異なって解釈されているか、いかに偏向して用いられているか、ということを生徒に理解させることが意図されていた。

政治におけるこれらの基本的概念の活用や機能を理解することによって、他のより複雑な概念が導かれる例のひとつとして、クリックは「階級」概念に以下のように言及している¹⁴⁾。

「政治は階級構造の問題である」という主張がある。しかし、「階級」は複雑な社会学的概念であり、その政治との連関は、「秩序」の形態の認知としてである。また、「代表」の形態、「影響」(influence)の主要な種類、極端な場合には「個性」の定義や否定としても見ることが可能である。「階級」という概念をなによりも先に教えなければならないとされたら、それは単に押し付けられた知識となる。より基本的概念を理解することなしには、それを理解することはできないし、ましてや、政治的行動を説明することを追求している理論としての、その正しさを評価することはできない。以上のようにクリックは述べている。

以上のようなクリックの基本的概念の提起は政治教育の内容としてどのように評価できるか。たしかに日常言語に根ざした概念としては、政治現象を理解するために明晰化されなければならない重要な概念であると言える。しかし次のような問題点を指摘することができる。ひとつには、政治というものを統治するもの一されるものという関係だけで捉えていること、また、対立する利害や理念が秩序づけられた枠組みのなかで共存できる調停のための手続きの存在を前提とした（西欧自由民主主義の統治形態をそのようなものとしてみなす立場にたつ）政治概念であるという政治観の狭さの問題点がある。もうひとつは、挙げられている基本的概念と他の社会諸科学の概念とのつながりが検討されていないため、政治的対立の基礎にある社会経済的構造を問題にしない政治把握になる可能性を多分に持っていることである（クリックの「階級」概念の説明に端的にみられる）。

以上のような問題点が政治教育実践においてどのような形で見られるかはのちに検討する。

3) 政治教育における手続き的価値

クリックは、政治教育や自由な政治活動の前提として尊重されなければならないものとして、以下の手続き的価値 (procedural values) を挙げる¹⁵⁾。それらは、「自由」(freedom)、「寛容」(toleration)、「公正」(fairness)、「真理の尊重」(respect for truth)、「推論の尊重」(respect for reasoning)である。手続き的価値という意味は、個人の政治的信念の実質的内容は規定することなく、政治的行動を導くための指針であるということである。これらの手続き的価値は政治的リテラシーの教育における態度目標として位置付けられた。

例えば、「寛容」についてクリックは次のように述べている。「寛容」とは、自分が不賛成であるものを容認することであるが、なにが行なわれているかについては気に掛けない「黙認」(permissiveness)とは区別される。「寛容」とは、他者の行動を許容しても、不賛成な点は明確

にする。また、「寛容」は、それ自体を目的として奨励されるべきではない。それは諸価値の対立の中で、共に生活することへの対応である。政治的リテラシーの資質を持った人間とは、他者の意見に対して「寛容」であるような形で、自分自身の意見を持つ。そして、「寛容」は、他者の意見とそれと結びついた行動と信念について知っていることに基づくのであり、したがって、それらのことについて生徒は教えられるべきであり、共感 (empathy) の能力を試されるべきである。以上のようにクリックは述べ、そのための教育方法として例えば、「この問題について、保守主義者／自由主義者／社会主義者は何をしたいと考えるか」等、生徒に問いかけることを挙げている。

また、「真理の尊重」や「推論の尊重」は、教育として当然尊重されるべき価値であるが、政治教育の場合、政治的操作 (manipuration) のために意図された偏向した「証拠」を識別する能力であるとか、自己の政治的行為のための理由や正当化を合理的推論に基づいて主張し、他者に対してもそうすることを要求する能力という意味において、特別な位置付けが与えられているのである。

4) 教育内容としての政治的論争問題

政治的リテラシーの教育は、政治理論や制度の学習を通じてではなく、政治的論争問題の検討を通じて行なうことが提案されていた。では、PPEのワーキング・グループは、政治的論争問題とはどのようなものであると定義し、それを教育内容として選択する方法をどのように考えたのであろうか。

PPEのワーキング・グループは、論争問題とは、目標 (なにを目指すか)、価値 (いかなる点に依拠して行為すべきか)、方法 (どのようにしてすべきか)、結果 (結果は正しいものか、公正なものか、最上のものか) のそれぞれをめぐる不一致であり、論争問題が政治的問題になるのは次のような条件によってであるという¹⁰⁾。

- a, 資源の配分や価値をめぐる、集団の構成員の間で、論争が存在する。
- b, 論争者は、集団全体を拘束する共通の決定を要求する。
- c, 集団が存続するためには、この共通の決定が施行されなければならない。

以上のような規定からすれば、政治的論争問題として扱う内容の範囲は、政府、政党、圧力団体等の活動に関わる内容はもとより、学校、職場、労働組合等での集団活動、地域や日常生活における問題も含むことになる。

政治的論争問題を選択するための源泉として、客観的方法としては、世論調査、メディア、政党が出す諸資料 (宣言書、選挙演説、政党の見解の放送等) が考えられている。そこからは、主に国政レベルの重要な論争問題が選択される。また、教師や生徒が、日常生活の中から重要であると考えられる政治的論争問題を選びだすことも提起されている。そのための分析方法として以下の手順が考えられている。①どのような形で論争は表現されているか。②論争の源泉は何か。③問題の性質は何か。④誰が論争に関わっているか、どの立場をとっているか。⑤論争の結果に影響を与えるどのような機会が開かれているか。⑥影響を与えるどのような方法を用いることができるか。

政治的論争問題を教育内容として整理する試みとしては、PPEのワーキング・グループの一員であったポーター (A. Porter) が、14歳から16歳までの論争問題中心の Civics のシラバスの

試案として、以下の内容を提起している¹⁷⁾。

ユニット1……個人に関する論争問題；学校や地域の論争問題；例えば、小集団におけるリーダーシップや同意の問題。子供の権利や自由に関わる問題。学校での民主主義に関わる問題。地域の生活環境に関わる問題等。

ユニット2……政党間の論争問題；例えば、教育、住宅、産業諸関係、失業。

ユニット3……制度についての論争問題；例えば、選挙制度改革、国民投票、政党の候補の選出等。

ユニット4……個人的な見解や倫理についての論争問題；例として、犯罪と暴力、中絶、産業現場での民主主義、等。

上記のシラバスの内容を見てみると、イギリスの現実の生きた諸問題を教育内容として導入しようとする意図がわかる。しかし、各問題は現実のリアルな問題ではあるが、生徒の社会科学的な問題認識の深化の系統の追求という点から見たときその不十分性が指摘できるのである。

II 政治的リテラシーの教育の具体化

IではPPEのワーキング・グループの提案による政治的リテラシーの構想のガイドラインを検討してきた。PPEの開発に協力した各教科のグループや各学校の教師は、それらのワーキング・ペーパーに基づき、政治的リテラシーのための具体的な教育内容・方法を考案し、実践した。そこで次に、教育目標としての理念、おおまかな内容の枠組みからだけでは、十分に明らかにならない政治的リテラシーの内容の検討を、各教科、各学校での具体的な内容・方法を見ることに基づいて行なう。

ここでは、生徒の学習活動が比較的詳しく紹介されている歴史科でのシラバスと、あるコンプレヘンシブ・スクールでの実践を取り上げる¹⁸⁾。

1) 歴史科と政治的リテラシー

政治的リテラシーは、現在の社会の政治過程に効果的に参加することを目標とするものであるが、歴史の学習はそれに対して、現在の状況との比較とパースペクティブを提供する。そこで、歴史科における政治的リテラシーの教育では、個人の政治過程への参加が、社会の重要な問題となった歴史上の一時期を深く研究するアプローチがとられた。具体的には、想像的再構成の技能や共感を育成することによって、生徒が特定の政治状況を追体験できるようにすることが目指された。すなわち、「研究対象としている時代の社会におけるある社会的立場に生きていと想像してみなさい」、「そこにおいて遭遇するであろうと考えられる政治的機会および不満を調査、研究しなさい」という課題を中心に教育内容・方法が構想された。

シラバスの試案例として、歴史科グループの教師によって作成された「英国における急進的運動1815—1832」を取り上げる¹⁹⁾。これは、19世紀前半において、議会改革、選挙権拡大を求めて労働者や急進派が運動を展開した中で、1819年に聖ピーター広場で開かれた大集会が、政府の手によって弾圧されるという事件（歴史上ピートルの虐殺と呼ばれる）が起こったが、その前後の政治状況を扱ったものである。

その内容の中心は、労働者が、政治的、経済的、社会的条件の改善のために闘う方法としては、いかなることが考えられたのかという点である。「この時期の労働者階級のメンバーであると想

像しなさい」と指示し、様々な政治的機会と不満を調査、研究させようとする以下のような学習課題は、歴史科における政治的リテラシーの教育内容の特徴をよく表している。

- ① 1815年以後、英国において抱かれていた主な政治的観点はなにか（1 a、以下カッコ内の記号は図1に対応している）。
- ② 当時の論争において、正しく情報を獲得することはいかに可能であったか（1 b）。
- ③ 現時点から振り返って見ると、当時において可能であったのとは別な状況の見方をすることが可能か（1 c）。
- ④ 当時どのような政治制度が存在したか（2 a）。
- ⑤ 当時どのようにして政治的論争は解決されていたか（2 b）。
- ⑥ 労働者を巻き込んだ問題が、不公正に解決されたようなやり方は存在したか（2 c）。
- ⑦ 当時の状況で、自分はどのようにして影響力を行使することができたであろうか（3 c）。
- ⑧ 当時の機会は、現在の英国と比べてどうであったか（3 c）。
- ⑨ 急進的な活動と政府のそれに対する対応によって、どのように影響を受けたであろうか（4 a、4 b）。
- ⑩ もし、急進派のメンバーであったとしたら、メンバーであることをどのように正当化したであろうか（4 c）。
- ⑪ a) 急進的な行動への政府の対応は、自分に対する影響とは違ったように、他のグループに影響を与えたと思うか（5 a、5 b）。
b) 急進派が提案していた考えは、共同体の他のグループに、どのような影響を与えたであろうか（5 a、5 b）。
- ⑫ 当時、他のグループの観点を理解することは、どの程度容易だったのだろうか（5 c）。

以上のような学習課題の内容は、議会改革、選挙権拡大を求めるという労働者の政治的行為に即して、政治的観点、知り得た情報、政治的行為の方法、阻害する制度的制約、行為がおよぼす影響等、当時の労働者を取り巻く具体的政治状況の多様な側面へ、生徒の探究を促すものになっている。このような学習は現代の政治参加の課題と照らし合わせて生徒に考えさせることによって、政治参加の現在の形態の意義と課題を確認させるものになるだろう。

また、当時の政治状況を、クリックが提案した基本的政治概念にそって、以下のように分析させることが考えられた。

a) 政 府

「権力」～ジャコバン派（過激派）の傾向を一掃できなかった政府の権力の限界。

「強制力」～ピータールーにおける政府の強制力の行使。

「権威」～ナポレオン戦争後の状況を処理していた当時の政府の権威。急進派とその支持者による政府の権威への挑戦。

「秩序」～大多数の急進派の目標は、法と秩序の破壊よりも、秩序のある方法での改革であった。

b) 諸 関 係

「法」～急進派による挑戦に対処するために政府によって作られた法規。

「正義」～急進派とその支持者たちが、公正さを感じるができなかった程度。

「代表」～労働者の大多数を代表するという急進派の主張。

「圧力」～政府が急進派に対して採った圧力（抑圧的行為，法律）。急進派とその支持者による政府への圧力（デモ，パンフレットの配布等）。

c) 人 民

「自由」～労働，生活の選択の自由，団結することの自由など，急進派たちの要求。

「福祉」～国民の福祉は政府の関心事であり，福祉は議会へ代表を送ることによって発展させられるという急進派の信念。

このように，政府と人民の歴史上のリアルな相互関係に即して，基本的政治概念を用いての政治状況の分析が意図されている。

2) シミュレーション・ゲーム

日常の政治的論争を取り上げ，教育方法としてシミュレーション・ゲームが用いられた実践例を見てみる。あるコンプリヘンシブ・スクールの14～15歳の生徒を対象とした Social Education のなかで取り組まれたものである²⁰⁾。

「対立・行為・変化」というタイトルのコースで，「異なる意見の結果として生じる問題の体験，分析，理解を通じて，行為と変化のメカニズムをたどっていく」ことを目標として取り組まれた。地域での論争問題，地方議会，地方議員の役割について学習したのち，以下のようなシミュレーション・ゲームが組織される。

反地方税納付者の立場から発言する地域の人を教室に招いて意見を言ってもらう。生徒は，異なる地域の意見を代表するグループに分けられて，各地域の願望を実行する課題を持つ。そして，自己の属する集団への支持をかちとるために従事できる一連の活動を展開させる。そうした活動の過程で，政策形成や意思決定において，政治的，社会的諸集団や圧力団体がいかに重要な役割を果たしているか理解させることが目指された。

同じコースのなかで，産業労働現場での民主主義についての問題を扱った実践がある。生徒の反応にも言及してあるので，実践評価の有効な資料となる。

教室は，ひとつの工場としてみなされ，生徒は3人の職長と異なる作業場につく三つのグループに分けられる。それぞれのグループからは，職場代表が選出される。教室の隣部屋には，経営者を演じる大人が配置される。経営者が職長を通じて，「お茶の休憩時間を10分間から5分間に減らす。なぜならば，労働者は許可された10分間以上の休憩をとっていたからだ」というメッセージを労働者に伝える。この決定をめぐって議論と交渉が授業の中で行なわれる。

授業の記録によると，生徒側の「我々労働者に何の相談もなく，経営者がそのような決定をしたのは正しくない」という反応から始まり，生徒の議論は，「休憩時間の問題」に影響を与える適切な方法，手段に注意が向けられ，多様な手続きについて意見が出された（例えば，職場代表委員会の開催，経営者との協議をかちとるためのストライキなど）。生徒の意見は，当初，単に自己の利害の表明に支配されていたが，他のグループとのコミュニケーションによって，妥協や共通利益の考え方が生み出され，結論的分析においては，経営者の利害の十分な考慮が見られたと報告されている。

以上のような，政治的リテラシーの教育におけるシミュレーション・ゲームの実践が持つ意義と問題は以下のような点にあるだろう。

意義としては以下のようなことが考えられる。生徒は模擬的な政治的状况に入り込んで、利害関係の当事者として、ふるまうことによって、政治的状况の性質や政治的行為の方法、自己の行為の正当化という問題について具体的な認識が生まれる条件を作る。また、生徒に基本的政治概念が抽象される基盤となる政治的相互作用の経験が与えられるということである。

問題は以上のようなことが実現されるためには、ひとつには、演じる役割と状況に関して生徒が正確な認識を持っていないとシミュレーションがリアルなものではなくなるということ。もうひとつは、対立の状況を広い文脈で捉えられる知識を持っていないと政治的行動の追求が既存の体制、諸関係の下でのものに終わってしまうことである。

III 政治的リテラシーの教育の意義と課題

以上、政治的リテラシーの内容についてのワーキング・グループの提案から、歴史科と実際の学校での教育内容・方法の具体化までを検討してきた。そこから導かれる政治的リテラシーの政治教育としての意義をまとめると、以下の諸点になる。

①現実社会の論争問題を、学校教育の内容として導入する際の根拠を、「政治」という現象そのものの明確な定義に置き、リテラシー・ツリーに表現されているような、特定の立場からの問題把握、問題解決や、既存の制度の枠内での問題解決に終わらないことを志向する教育目標・内容の概略を示した。

それらは、クリックの提起した「手続き的価値」とともに授業方法にまで具体化されれば、インドクトリネーションを避け、政治に関して多面的で、理性的な思考を保障できる政治教育の在り方を示したと言える。

②政治的論争問題をめぐる対立の状況の把握にとどまらず、自分が政治的影響力を行使する人間として、どのような影響力の行使の手段、方法をとるのかについて探究させようとしている。そして、その探究を単に自己の利益の観点からだけでなく、制度の制約、他者への影響、正当化の論理の追求などの考察と結びつけて行なわせようとしている。また、そのための有効な方法として、歴史における追体験の方法やシミュレーション・ゲームが生かされている。

以上が、イギリスにおける政治的リテラシーの教育内容・方法の成果とみなすことができる。しかし、構想の段階から具体的実践のレベルへ目を移し検討した場合、そこから以下のような不十分点、克服課題が考えられるのである。

第一に、政治教育のために必要な社会諸科学の知識についての検討がなされていない点である。政治的論争問題の性質の把握と解決の方法の探究のためには、他の社会諸科学の貢献が不可欠であるが、この点が十分に考えられていないと、政治的リテラシーの内容に含まれている「論争をおさめる別な方法と制度的変革の可能性についての知識」の探究が限られたものになってしまう。

例えば、IIで紹介した実践例で見ると、歴史科の政治的リテラシーの実践においては、19世紀の急進派の政治運動と関わって、別な政治変革の可能性や方法についての考察は、当時の歴史的状况の知識に制約された考察にとどまったと報告されている²¹⁾。この場合、現在における選挙制度改革、言論の自由、代表制のあり方と比較検討するための社会科学的知識の成果が導入され、現状の民主主義の到達点と課題が考察される必要がある。また、シミュレーション・ゲームで、産業労働現場での民主主義を扱った実践では、産業システム自体の検討や産業労働現場での

問題の見方自体に関わる考察は、見られなかったと報告されている²²⁾。その結果、生徒の問題解決に向けての手段の考察は、既存の産業システムを前提とした労使関係の範囲でのものに留まっていると言えるだろう。以上のような点を見るならば、政治的リテラシーの教育においてとられた論争問題中心のアプローチは、政治学、経済学、社会学などの社会諸科学との有機的結びつきがなければ、生徒の政治的思考の発展性を保障できない。そのためには、現状の政治認識のための核となる基本的論争問題の確定と、その性質の理解と解決の探究のための社会諸科学の知識の諸連関が明らかにされる必要がある。このことは、中等カリキュラムの全体構造との関係で、政治教育の内容を構想することを必要とするだろう。

第二には、政治的リテラシーの中心的内容である基本的概念や手続き的価値に関わっての教授方法の研究の弱さである²³⁾。

基本的概念の形成についてみるならば、およそとられたアプローチは、政治的状况における行為や理念の概括に、基本的概念が教師によって用いられたということであった。このやりかたでは、生徒に十分に概念が定着しなかったことが指摘されている²⁴⁾。生徒が概念を活用し発展させるための教育方法が考えられなければならない。また、「正義」や「福祉」といった概念の意味や用いられ方については、現実の政治過程において、演じている機能に即して吟味させる教育方法が必要であろう。手続き的価値については、その重要さにもかかわらず、教師が念頭に置くに留まり具体的な授業実践の個々の曲面にまで、方向づけを与える所までは機能しなかったことが報告されている²⁵⁾。手続き的価値のひとつ、ひとつに関して、具体的な教育方法が考えられる必要がある。そのためには、たとえば、「推論の尊重」の内容で、生徒がどのような推論に基づいて自己の行為を正当化できることが望ましいか、その内容が認知発達の観点を取り入れて明らかにされる必要がある²⁶⁾。

注

- 1) D. Heater, "A burgeoning of interest: political education in Britain", in B. Crick, and D. Heater, eds., *Essays on Political Education*, The Falmer Press, 1977, p. 61. によると G C E の A レベルの British Constitution と History の 1961年と 1973年の全受験者数は、以下のとおりである。

	British Constitution	History
1961年	2,459人	10,205人
1973年	13,660人	36,271人

- 2) B. Crick, "The Introducing of Politics", in D. Heater, ed., *The Teaching of Politics*, Methuen Educational Limited, 1969, p. 3. を参照。
- 3) この間の事情については T. Brennan, *Political Education and Democracy*, Cambridge University Press, 1981. に詳しい。
- 4) 大学の政治学者、中等学校、継続教育のカレッジの政治教科の教師からなる集団。
- 5) 議会の議事録の発行者として知られている議会政治の発展のために設立された協会。
- 6) P P E は、中等教育だけではなく継続教育での政治教育も対象としているが、本稿ではおよそ14~16歳の生徒を対象とした実践を扱う。
- 7) T. Brennan, op. cit., p. 57.
- 8) G. Whitty, *Sociology and School Knowledge*, Methuen London, 1985, p. 157.
- 9) 中心資料として用いるのは、P P E の開発の報告書として出された B. Crick and A. Porter, eds., *Political Education and Political Literacy*, Longman, 1978. である。
- 10) B. Crick, and A. Porter, *Ibid.*, p. 74.

- 11) Ibid., p. 33.
- 12) Ibid., p. 42.
- 13) B. Crick, "Basic Concepts for Political Education", in B. Crick, and A. Porter, Ibid., pp. 47-62. これはクリック個人の提案であり、グループ全体の合意を経たものではないが、PPEの実践において用いられるようになる。なお、クリックはロンドン大学の政治学者であり、政治教育についても発言を行ってきた。
- 14) Ibid., p. 151.
- 15) B. Crick, "Procedural values in Political education", in B. Crick, and A. Porter, Ibid., pp. 63-73.
- 16) R. Stradling, and A. Porter, "Issues and Political Problems", in B. Crick, and A. Porter, Ibid., pp. 74-81.
- 17) A. Porter, "Outline of a civics syllabus", in B. Crick, and A. Porter, Ibid., pp. 100-103.
- 18) 報告書には、6校の実践の観察が報告されてあるが、その学校の種類の内訳はコンプリヘンシブ・スクールが2校、モダン・スクールが1校、インディペンダント・スクール(13~19歳)が2校、継続教育のカレッジが1校である。
- 19) B. Crick, and A. Porter, Ibid., pp. 127-133.
- 20) Ibid., pp. 204-213. この実践を取り上げる理由は報告内容が比較的詳しいことと、政治的リテラシーの枠組みを、比較的忠実にふまえた実践であると開発者がコメントしていることによる。
- 21) Ibid., p. 217. この実践は、GCEの試験準備科目としての歴史科の中で、取り組まれたものである。このような場合、試験のシラバスの規準も、政治的リテラシーの教育内容の十分な展開の制約要因となったことが指摘されている。
- 22) Ibid., p. 208.
- 23) この点は、PPEの開発者自身も認識しており、各学校現場でのすぐれた授業実践の抽出とその検討、それらの成果の普及が課題として自覚されていた。A. Porter, "Political Literacy", in D. Heater, and J. Gillespie, eds., *Political Education in Flux*, London: Sage, 1982, pp. 209-210. 参照。
- 24) B. Crick, and A. Porter, op. cit., p. 218.
- 25) Ibid., p. 243.
- 26) 政治的リテラシーに言及したこの面での研究の先駆的なものとして、P. Tomlinson, "Political Education: Cognitive Development Perspectives from Moral Education," *Oxford Review of Education*, vol. 1, 1975, pp. 241-267. がある。

(補注)

PPEの政治的リテラシーのアプローチに基づく政治教育の普及の程度については、ワーキング・グループのひとりの以下のコメントを紹介しておく。

「完全な教案を作るところまで、このアプローチを採用している学校は、ごく少数である。このアプローチは、主に、Social Studies や Humanities といった教科の中に導入されている場合が多い、「歴史や英語といった教科を通じての政治教育は、偶発的なものにとどまっている」

以上、R. Stradling, "Political Education: Developments in Britain," in D. Heater, and J. Gillespie, eds., op. cit., p. 100. を参照。

(本学部助手)