

資料

教材の佇まいを分析するー形式陶冶の視点からの教材分析ー

高野 慎太郎

依頼により JICA(国際協力機構)が新たに制作した教材の分析を行った。本稿はその報告書(津山ほか, 2023)のために書かれたもので、教材分析の視点として「形式陶冶」の機能に着目することを提案するものである。本学の職員会議において授業検討の研修資料として使用したため、ここに公開する。

教材の分析に際してはいくつもの視点が想定しうるが、本稿においては、教育実践が持つ形式陶冶の機能に着目し、教材が内包する「関係性」を分析することを提案する。

そのためにまず教育の形式に関わる「実質陶冶」と「形式陶冶」の二類型を確認し、教材分析者がとりうる「コンテンツ」と「佇まい」という分析視点の二類型を概観したうえで「佇まい」への着目が不可避であることを示す。最後に具体的な分析対象である「関係性」について述べる。

【実質陶冶と形式陶冶】

まずは、教育の形式に関わる類型としての実質陶冶と形式陶冶の二類型について説明する。

実質陶冶とは、「 $1+1=2$ 」とか、「645 年に大化の改新がなされた」といったような、教育内容を伝達することによって目的が達成されるような教育形式の類型である。受験塾や学習塾の場合を想定すれば分かるように、こうした教育類型においては、内容を精選し、コンテンツを整序して配置することによって、伝達をよりスムーズに機能させることが想定できる。したがって、実質陶冶を企図したかたちの教材を分析する際には、もっぱら教育内容(コンテンツ)に関わる分析が行われることとなる。

他方で、「魚釣りのやり方」を教える場面を考えてみよう。これは案外難しい。「魚釣りはこのようにするのだ」という内容を系統的に整序して伝達したところで、相手は魚を釣れるようにはならないためである。そこで、「実際にやってみせる」ということが必要になる。大雑把に言えば、こうした「実際にやってみせる」という形式によって達成される教育のことを「形式陶冶」と呼ぶ。

形式陶冶が求められるのは、第一に方法論を伝達する場合(先述)においてであり、第二に価値観を伴う学習事項を扱う場合においてである。後者の例としては、「平和」や「人権」といったような、価値観を伴う学習事項を扱う場合が

あげられる。価値観を系統的に整序して伝達したとしても相手の価値観は変わらない。そこで形式において伝える方法が求められるのである。

本報告書が考察の対象とする教材『どうするどうなる地球社会』は、「子どもたちが、これから世界はどうなるのか、私たちはどうすればいいのかを話し合い、自分の将来像を描いてほしいとの願い」(1頁)から作成されており、紛争や環境問題を題材とした話し合いなどの諸活動を通して、「国際協力」という理念に焦点化するものである。本教材は明確に価値観を内包するものであり、そうした本教材の持つ内在的な論理からみた場合に、教材分析に際しては形式陶冶への着目が求められると考えられよう。

【形式陶冶の不可避性】

もし仮に、本教材が形式陶冶を企図していない場合にも、形式陶冶の機能に関わる分析を抜くことはできない。なぜなら、ありとあらゆるものは形式陶冶の機能回避をすることができないためである。

例としてオリンピックが持つ形式陶冶の機能を考える。主催者や周辺の記事によれば、オリンピックは「オリンピック憲章」に記されたオリンピズムの精神の具現化と伝達を企図して開催されている。「精神」は目に見えないものであるから、その価値観がどのように伝達されるかが問題となる。

「オリンピック憲章」の内容とは裏腹に、オリンピックの全体的な佇まいを通じた形式陶冶が機能するのである。例えば、スポンサー決定や開催地決定を含めた運営プロセスからは大会運営にともなう政治性が伝達されるであろうし、選手登録の形式からはナショナリズムが、表彰制度やそれに伴う競技者の振る舞いからは人間を序列化可能な存在とみる人間観が伝達されるであろう。形式陶冶は佇まいにおいて作動するのであり、それは避けられないものである。

したがって、たとえ実質陶冶を企図した教育(教材)の場

合にも、好むと好まざるとにかかわらず形式陶冶は機能する。受験塾で授業を行う教師の意識がもたら受験コンテンツの伝達に向いていたとしても、教師の話し方や説明の仕方といった佇まいを通して、教師が持つ価値観(人間観や教育観)が伝達されるのである。

「隠れたカリキュラム」という用語で概念化されてきたかかる現象は、形式陶冶が実質陶冶に優越する特徴、すなわち形式陶冶の不可避性を示すものであり、教材検討における佇まいへの着目の重要性を示していると言える。

【関係性への着目】

そこで本稿は、教材コンテンツの検討に加えて、教材の持つ佇まいを検討するよう提案する。その方法としては、教材が含む関係性の描き方に着目することを提案する。

理由を説明する。この世界には、大人と子ども、家族と他人といったかたちで様々な関係性が存在する。こうした関係性そのものにはさしたる問題もない。単なる世界の分節化に過ぎない。それらは、通常の場合には「区別」と称される。しかし社会学的知見が教えるところによれば、区別であるところの関係性に権力関係が導入された場合に、それは区別ではなく差別となり、そうした関係性において働く意識は偏見と呼ばれるものとなる。ここでの問題は関係性それ自体にあるのではなく、関係性が用いられる権力関係のなかにある。こうした権力関係を分析する方法としては、関係性や呼称が用いられる文脈を検討することによって、権力関係のありようを分析することができる(西原・杉本, 2021)。

教材分析に応用すると、教材に含まれる関係性のバリエーションに着目し、それらがどのような文脈のなかで用いられているかを分析することによって、教材が暗に含意している価値観のありようを明らかにすることが可能となる。これにより教材が含む形式陶冶の作動パターンを予測し、それがある程度の範囲内へと再設計することも可能となる。

本教材に登場する関係性としては、例えば、「先進国と発展途上国」、「教師と生徒」といった関係性があげられる。国際協力や国際支援を考える際に、先進国と発展途上国という枠組みは不可避である。あるいは、教育実践を考える際に、教師と生徒といった枠組みも不可避である。しかし、こうした社会的に硬直化した権力関係の枠組みを教育プログラムに導入する場合には、細心の注意が必要である。

一般に、先進国が途上国を支援し、教師が生徒を教えるといわれるが、こうした関係性は権力関係を含む。途上国より先進国が、生徒より教師が上位に立つとの意識が含意さ

れうる。教材によって、社会的に制度化された関係性が無批判に再生産されることがないか、検討する必要がある。

教材のなかに、「途上国を先進国が援助する」といった一方的な記述が含まれていないか、あるいは、「生徒に〜の気持ちを持たせる」といった注的な記述が含まれていないか、仔細に検討する必要がある。もしも内包されている場合には、それらがどのような文脈のなかで使われているのか、そして、そうした文脈が学習者や教師にどのような伝達機能を果たす可能性があるのか、検討する必要がある。

固定的な権力関係の再生産は学習者の世界理解を一方的な関係性に留め、マクロに見れば国際関係の固定化へ、ミクロに見れば現状維持を肯定するような心の習慣へと方向づける可能性がある。教育プログラム全体を通して紋切り型の権力関係からいかに自他を解放できるかということは、教材をみるときの一の指標ともなる。

なお上記に例示した、国際関係を固定化させるような心の習慣を生み出す類の「開発」に対してはイヴァン・イリチによってクリティカルな問題提起がなされている。1992 年に原著が刊行されたイリチ(2005)では国際協力を題材とした議論が展開されており、本教材を多角的に検討するうえでも示唆的であろう。また、教育実践の分野では能動・受動を超えたかたちで教師・生徒の関係性を捉える発想も提案されている(高野, 2020)。併せて参照されたい。

本来、教育や国際協力の具体的な場面のなかには、自明化した権力関係を超越する契機が多分に含まれている。例えば、教育実践の中には「教師が生徒から教えられる」という瞬間があり、また海外での支援活動に従事していれば、もしも生まれ変わったとしたら(本来は単なる支援対象として訪れていたはずだった)この国に生れてみても良いといった思いに打たれる瞬間もある。権力関係や能動・受動さえ超えた中動的な感性である。現場的感性を失わない形で概念化(教材化)に導きの糸があろう。

【文献】

- イリチ, イヴァン(2005)『生きる意味「システム」「責任」「生命」への批判』(藤原書店, 原著 1992 年刊)。
高野慎太郎(2020)「連載:社会を創り出す武器としての言語活動 第三回 創発を生み出す中動的な授業づくり」教育新聞社『教育新聞』2020 年 10 月 19 日。
津山直樹・庄司明男・澤津智子・田島楓・澁谷美佳・高野慎太郎・細谷邦弘・成田喜一郎(2023)『JICA「どうするどうな

る地球社会」(国際理解教育授業ガイド)分析報告書』。
西原和久・杉本学(2021)『マイノリティ問題から考える社会
学・入門－差別をこえるために』有斐閣。