

道德教育と教化

—I. A. スヌークの教化論の再検討—

児島博紀

道徳教育と教化

—I. A. スヌークの教化論の再検討—

児島博紀¹

Moral Education and Indoctrination: Reconsidering I. A. Snook's Theory on Indoctrination

Hironori KOJIMA

概要

本稿は、道徳教育における教化について明らかにするための理論的考察である。そのために、I. A. スヌークの教化論を取り上げ、その哲学的前提について批判的検討を加えることで、基本的な見取り図や論点を提示し、理論的展開の方向性や教育実践に対する示唆を導き出そうとする。まず、スヌークの整理に拠りつつ、教化論の基本的な構図として、教化の規準に関する四つの立場（方法、内容、帰結、意図）について、それぞれの主張と問題を確認する。その上で、スヌーク自身の立場を取り上げ、その主張を意図に関わる主張と命題と証拠に関わる主張の二つに分節化し、検討を加える。まず、意図に関わる主張の検討を通じて、教化という言葉を用いる際の、教化を行うことに対する道徳的批判の側面が明らかになる。次に、命題と証拠に関わる主張の核心がイデオロギー的思考を問題視する点にあることを確認する。また、その主張を敷衍すれば、道徳教育における教化の特質は提示される事実と価値との関係性に見出せることを論じる。

キーワード：道徳教育、教化、I. A. スヌーク

Keywords：moral education, indoctrination, I. A. Snook

I. はじめに

小学校では2018年度、中学校では2019年度からの「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）の全面実施は、学校現場のみならず広く社会的にも関心を集めている。この「道徳の教科化」に伴う最大の関心事の一つは、評価にある¹⁾。評価をめぐるのは、具体的な方法や事例が議論されているだけでなく、記述式の評価が教員の多忙化を増長させないか、また、評価が特定の価値（観）の押しつけにつながらないか、といった懸念や批判が提起されている²⁾。この最後の点では、評価はむしろ価値（観）の押しつけをめぐる問題の一部としてみることができる。

一方で、価値（観）の押しつけの問題は、教科化の推進・実施者によっても言及されている。2019年改訂の学習指導要領では、道徳科の指導計画の作成と内容の取り扱いに関わる項目で、「多様な見方や考え方のできる事柄を取り扱う場合には、特定の見方や考え方に偏った取扱いがなされていないものであること」（文部科学省2018a: 172; 2018b: 158）とされている。また、教科化を方向づけた2014年の中央教育審議会答申では、「道徳教育をめぐるのは、児童生徒に特定の価値観を押し付けようとするものではないかなどの批判が一部にある。しか

しながら、道徳教育の本来の使命に鑑みれば、特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるもの³⁾だと断っている。このようにして、価値（観）の押しつけは、教科化の批判者のみならず推進者にも強く意識される問題となっている。

こうした価値（観）の押しつけを含む、一種の不適切な教え込みを〈教化〉(indoctrination)と呼ぶ。それでは、正当な道徳教育と許容不可能な教化とを区別する条件や根拠とは何だろうか。また道徳教育において、そもそも教化はいったいいかなる点で問題なのだろうか。本稿では、英語圏の教育哲学における教化論を取り上げることで、こうした道徳教育と教化をめぐる問いについて理論的に考察する。

英語圏の教育哲学では、教化の条件や根拠をめぐる議論が蓄積されており、教育哲学の入門書やハンドブックでも定番のトピックとなっている⁴⁾。この教化論の発展に大きく寄与した論者に、ニュージーランドの教育哲学者I. A. スヌーク (Ivan A. Snook, 1933-2018) がいる。本稿は、スヌークの教化論を批判的に再検討することを通じて、道徳教育における教化を論ずるための基本的な見取り図や論点を示しつつ、理論的展開の方向性や教育

¹ 富山大学人間発達科学部

実践に対する示唆を導き出したい。

邦語による教化論の研究は、甲斐進一による一連の研究（甲斐 2000; 2001; 2012; 2016; 2017）を除けば、それほど多くない⁵⁾。甲斐（2000）は、本稿が検討対象とする Snook（1972a）前後のスヌークの論考を検討しており、甲斐（2001）は Snook（1972b）所収のいくつかの論考を取り上げている。また甲斐（2012）は、スヌーク以降の教化論の動向を整理するものである。ただし、甲斐の研究は、社会的教育やプラグマティズムを扱ったものを除けば（甲斐 2016; 2017）、特定の領域に限られない教化一般に関するものであり、また、内容も基本的には論争や主張の紹介にとどまっている。

また、村松ほか（2013）は、筆者自身も参加した共同研究の報告書である⁶⁾。この共同研究は、スヌークの教化論を理論枠組みとして、教化に陥らず政治教育やシティズンシップ教育を行うための指針を示そうとしたものである。そこでは、スヌークの理論に妥当性を認めつつ、この観点から英国におけるシティズンシップ教育のモデル・カリキュラム（授業の実践案）を検討し、モデル・カリキュラムのうち教化を回避しようする事例と教化の危険性のある事例を指摘している。これによって、論者によって見解の分かれる論争的問題を、教化に陥らずに授業で扱う可能性を提示している。

以上から、スヌークの教化論を扱った邦語の研究はあるものの、それらは必ずしもスヌークの教化論そのものを理論的に掘り下げたものではない。また管見では、こうした教化論を道徳教育との関わりで検討したものはみられない⁷⁾。つまり、道徳教育における教化を問題視する言説に比して、その問題性のありかを問う理論的な検討が圧倒的に少ないのが、現在の日本の状況だといえる。

これに対して本稿の特色は次の点にある。第一に、本稿はスヌークの著書『教化と教育』（Snook 1972a）を検討対象とし、その教化論に一定の批判的検討を加える。批判的検討という場合、単に反論を加えるということではなく、歴史的・政治的背景も考慮しつつ、その哲学的前提を明確化することを試みる。第二に、かかる検討を通じて、その道徳教育への適用可能性を検討することである。スヌークの教化論が価値や道徳との関わりからもちうる意義や課題を明確化しつつ、道徳教育における教化について考察する。もとより道徳教育と教化というテーマは、本稿のみで論じることのできない深みをもつ。しかし、まずはこの問題を整理し、議論の見通しを示すことが、本稿の目標とするところである。

以下では、まず、教化論の背景と構図をスヌークの所論に拠つつ確認する（Ⅱ）。次に、スヌークの教化論を、その主張を二つに分節化して検討し、その理論的意義や実践的含意について考察する（Ⅲ - Ⅳ）。最後に、以上の検討結果をまとめ、今後の課題を示す（Ⅴ）。

Ⅱ. 教化論の背景と構図

1. 教化論の背景

教化論の歴史と背景を手短に確認するところから始めよう。R. H. ガッチェルによれば、① indoctrination という言葉は、その始まりにおいて教説の植えつけ（the implanting of doctrines）を意味した⁸⁾。中世ヨーロッパのローマ・カトリック教会の支配下において、教説はほぼ排他的にキリスト教のそれと関連づけられることになり、また教化が教育プロセス全体を示すまでに拡大されることで、教育と教化は同義となった。② 教化はもともと（強制性という意味合いをもたない）リベラルな植えつけ概念を示すものであったが、次第に強制的なタイプの教育という含みを帯びるようになる。ルネサンス期と啓蒙時代は、デモクラシーと教育の双方に深い概念的発展をもたらしたが、教育プロセスについての一般に受け入れられていた考え方は、この強制という含みを保持した。③ 17世紀以降のデモクラシーの諸概念についての増大する表現や実験は、教育についての相当に異なる考え方をもたらす。こうした発展は米国において顕著であったが、そこで教化という用語は、新たに出現した民主的教育という概念から切り離された（Gatchel 1972: 11; cf. 甲斐 2001: 91）。

こんにちの教化論は、20世紀後半、とりわけ1960年代以降の英語圏における教化論の興隆に連なるものである。一つの端緒は、T. H. B. ホリンス編集の教育哲学論集（Hollins 1964）に所収の J. ウィルソンと R. M. ヘアの教化論である（Wilson 1964; Hare 1964）。これらに呼応して *Studies in Philosophy and Education* 誌などで精力的に論考が発表され、教化論は著しく発展した。そして、こうした展開を総括し、その到達点を示す役割を果たしたのが、スヌークによる単著と論文集である。スヌークは論文集で当時の重要文献を集約し（Snook 1972b）、また、著書で自らの教化論を体系的に示した（Snook 1972a）。スヌークは、その著書のなかで教化論の主要な立場を四つに整理している。この四分類は、当時の教化論のコンパクトな要約であるだけでなく、現在も多くのテキストで踏襲されているものであり、いわば教化論のスタンダードとなっている。しかし、優れた見取り図を提示した一方、スヌーク自身の立場は、現在有力な見解として支持されているとは言い難い。また、スヌークに代わる決定的見解が現れたとも言い難いのが、こんにちの状況だと思われる⁹⁾。それゆえ、その論点や課題を把握することは、単に過去の議論を振り返る以上の意義をいまも有すると考えられる。

また、教化が頻繁に論じられてきた理由については、「部分的には、〔教化——引用者補足〕概念が、冷戦期において、西側諸国の学校教育を教育に関わるものとして、ソ連圏の学校教育を教化に関わるものとして対比するのには有益な概念だったからではないか」（Winch and

Gingell 2008: 101) という指摘がある。この点で、本稿が扱う教化論が一定の背景や文脈を背負っていることには注意が必要である。

2. 教化論の構図——四つの規準

そこで、教化論の構図を概観しよう。先述したように、この点についてスヌークが優れた見取り図を提供してくれている。いま一度、その整理にしたがって議論を辿ることが教化論の構図を把握する近道であろう¹⁰⁾。

この領域で目指されてきたのは、教化の概念（教化とは何か）を明確にすることで、ある種の行為が教化であることを指摘するための、いわば必要十分条件を提示することであった。これによって、教化と正当な教育活動とを区別することが目指されてきたのである。方法論的には、とりわけスヌークの教化論に特徴的なのが、分析哲学の手法を用いた概念分析を行う点である¹¹⁾。スヌークは、それによって教化論の諸々の立場を〈方法〉、〈内容〉、〈帰結〉、〈意図〉という四つの規準として整理し、それぞれに対する説明と批判を提示している。

方法 (method)

第一は、方法規準である。これによれば、教化とはある特別な教授の方法 (a special method of teaching) である。つまり、教師がある特徴をもった教育方法を用いている場合に、その教師は教化を行なっていることになる。「共産主義者が自分たちの生徒を教化している (indoctrinate)、と米国人が述べる場合、そこで示されるのは、彼らが「ものごとを叩き込んでいる」、洗脳にふけている、あるいは、厳しく権威主義的な方法を用いているということである」(19)。このように米国では、進歩主義教育学者によって、民主党員に好まれるより人道的な方法と区別して、全体主義的な体制下で用いられる方法を教化と捉える考えが広められたという。

具体的には、次のような特徴の方法が想定される(22)。(i) 教師が議論や質問をほとんど許容せず、権威主義的である。(ii) 内容が何らかの仕方で繰り返されるか、「叩き込まれる」。(iii) 子どもに何らかの脅しを振りかざす。(iv) 自由な議論が許容されない。これらは通常、「非合理的な方法」という表現で要約されるという。

このような方法規準に対して、スヌークは以下のような批判を提示している(22-27)。「ある種の方法を用いて」という表現は曖昧かつ多義的であること、方法とその受諾可能性は教えられる内容を別にしては適切・妥当に評価されえないこと、また、幼い子どもに対しては合理的な方法がほとんど可能でないことである。つまり、方法規準にしたがうと、幼い子どもへの教育行為のほとんどを教化と呼ぶなければならなくなってしまう。さらに、これらが示すのは、方法規準がある活動を教化と呼ぶための十分条件ではないことだという。というのも、完全に非合理的な方法はめったに教化に成功しない。むしろ、教化する者が理由を提示するなどの合理的な方法を用いる

ことは十分にありうることだからである。

端的に言えば、「非合理的な方法」を用いることと、教化概念との間には何ら必然的な結びつきはない、というのがここでの方法規準への批判の要点であろう。

内容 (content)

第二は、内容規準である。これによれば、教化が起こっているかどうかを定めるのは、教えられる内容である。語源的に確認したように、たとえば indoctrination と doctrine を概念的に結びつける主張がこれに該当する。米国では方法規準が強調されるのに対して、英国で教育哲学者が典型的に主張するのは内容規準だという(27)。それゆえ、この規準にしたがえば、教師がある特定の教説を子どもに教えるとき、その教師は教化していることになる。

これに対してスヌークは、語源については妥当性を認めつつも、以下のような批判を提示している。まず、語源的説明は二つの理由でほとんど手助けにならない(28-30)。一つは、教説の一つの意味は「教えられる何か」であるが、それでは教化は教えることと同義になり、この規準は空虚なものとなるからである。もう一つは、語源的に教説がもう一つ意味しうるのは、宗教的信念である。ところが、内容規準を採用する論者は、それを宗教だけでなく政治、歴史、道徳にまで広げようとする。これは、語源的にみて何ら裏づけがない。

次に、教説には範例的事例があるようだととしても、それらを教化ではない仕方でも扱う方法があるはずである(31)。というのも、教化が政治的・宗教的信念を扱うことだとすれば、政治理論家や宗教哲学者は教化を行なっていることになるが、そのように考える人はいないだろうからである。また、宗教・道徳・政治の教育を行う可能性は残っているはずである。教説と教化を緊密に結びつけることには、それらを正当に研究する道筋を閉ざしてしまう危険性がある。

まとめるならば、内容規準はその内容に恣意性がみられるか曖昧ではないか、また、特定の内容を扱ったからといって直ちに教化になるのではなく、それを教育で正当に扱う仕方があるのではないか、という批判である。

帰結 (consequence)

第三は、帰結規準である。これは、「ある人物が教化された」(a person is indoctrinated) といった帰結の観点から教化を定義するものである。この場合に意味されるのは、人間の思考や活動のある領域において、当人の精神が閉じている、つまり、当人の信念が合理的精査に開かれていないといったことである(38)。例に挙げられるのは、論拠を提示されている間は丁寧に聴いているが、再び口を開いてみればそれがまったく効果がなかったことが判明するような人物である。この人物には、証拠、論証、論理がまったく効果をもたない。帰結規準を支持する T. F. グリーンは、「教化は、最終結果の観点から教育と区別される。すなわち、教化された人物は、

その信念を「証拠にもとづいて (evidentially)」保持しているのではない」(38)と論じているという。

これに対してスヌークは、以下のように批判を提示している。規準 X の存在は、さまざまな仕方——低知能、気質、家庭背景、心理的問題、薬物その他——で説明可能であること、また、教化は、第一にプロセスや活動に言及するのであって、成功して達成されたことには二次的にしか言及されないこと、それゆえ、教化は失敗するということである (40-41)。

換言すれば、ある人物が教化されたことを示す規準 X を満たすとしても、それは教化ではなく他の原因によるものでありうる。また、教化をプロセスではなく帰結としてのみ理解するならば、教化に屈服しなかった人物がいた場合、規準 X が表れていないことを理由にして、その指導者の教化を告発することができなくなってしまう、ということである。

意図 (intention)

最後は、意図規準である。W. H. キルバトリックが論じるところでは、「教化が邪悪 (evil) なものである限り、意図が重要な規準である」(41)。それによれば、親が子どもに対して、可能な年齢になれば理由を提示することを意図し、また、後の自由な探求を抑制するような方法を用いないならば、教化を行なっていると非難されることはない。これは、行動によって表明されることでその意図が確認されるという。同様にヘアも、子どもに対して同じことを行い、ある道徳的態度を引き出そうとする二人の親に対して、一方はそれが永続的態度となることを意図し、もう一方は子どもが道徳的な立ち位置を自ら評価するよう意図するならば、前者が教化を行う者であるが、後者はそうではないと指摘している (42-43)。

スヌークによれば、このような意図規準に対しては、多くの仕方でも批判がなされうる (42-43)。それは、ある特定の意図の妥当性は、問題となっている主題の性質についての親や教師の見方に依存するであろうこと、教師自身が教化されている場合には、その意図はよき教師のそれと変わらないであろうこと、また、意図は教化を確定させるための基礎として機能するには、あまりにも謎めいていることである。

これらは突き詰めれば、意図の主観性に関わる批判だといえる。つまり、親や教師が自分は妥当なことを行なっていると考えている場合、また、彼ら自身が教化されることによってそれが行われている場合、意図規準はその邪悪さを指摘することができない。さらに、意図はそもそも外から確認できない、というわけである。

3. 小括

以上、スヌークの整理に拠りつつ、方法、内容、帰結、意図という教化論における四つの立場と、それらが抱える問題について概観してきた。ここで若干の所見を述べておこう。

こうした議論が明らかにしていることの一つは、方法や内容という規準が一見したよりたしかなものではないことである。方法についていえば、たとえば九九の習得に典型的なように、ある種の訓練の繰り返しは有意義でありうる。それゆえ、(体罰などを除けば) ある特定の方法の使用が直ちに許容不可能だとは言いがたい。しかし逆にいえば、そうした方法が許容されるのはある時点で特定の知識・技能の習得に限られるということでもある。このことは、教化と教育をめぐる問題が一連のプロセスとして理解され、そのなかに方法が適切に位置づけられるべきことを示していると考えられる。

また内容に関しては、英語では indoctrination が語源的に doctrine に由来する点に論点が左右されているという事情はたしかにある。しかし、内容を規準とする見方にしばしば曖昧さが伴うことはたしかであろう。本稿冒頭で引用した学習指導要領の記述を再び取り上げれば、「多様な見方や考え方ができる事柄を取り扱う場合には、特定の見方や考え方に偏った取扱いがなされていないものであること」という言明は、何らかの特定の内容の取り扱いを問題視する点で、内容規準に類する言明として解釈ができる(ただし、第V節で別の解釈も示す)。このように解釈した場合、先述の内容規準に対する批判をふまえれば、この言明には次のことが指摘できるだろう。まず、「特定の見方や考え方」という表現は曖昧であり、ほとんど意味をもたないか、恣意的に解釈される恐れがある。英語圏の論者が教化の語源に影響されると同様、ある内容を「特定の」と形容する私たち自身、一定の背景や文脈に左右されうることは自覚的であることが必要だろう。また、一つの内容に複数の扱い方があるならば、ある特定の内容を扱うことが直ちに教化であるとは言いがたい。この言明が意味あるものであるためには、「偏った取扱い」とはどのような扱い方であるかが、より詳細に述べられる必要がある。

いずれにせよ、四つのどの立場にも無視し難い批判があることがわかった。それでは、スヌーク自身はどのような立場をとるのだろうか。

Ⅲ. 教化の意図と道徳的批判

スヌークが擁護するのは、意図規準である。スヌークはまず、同じく意図規準に立つ J. P. ホワイトによる、教化は「自らの信念を揺るがすものが何もないような仕方、子どもが教えられた事柄を信じる」意図を要求するという主張を退ける (46)。なぜなら、数学、化学、あるいは語学などの教師は多くの場合、(正しい) 内容を揺るがされたい仕方でも教えなければならないからである。その上で、スヌークは次のような教化の必要十分条件を提示する。

ある人物が、生徒(たち)に P (ある命題ないし

一連の命題)を証拠に関わりなく信じるように意図をもって教えるならば、彼はPを教化している。*(A person indoctrinates P (a proposition or set of propositions) if he teaches with the intention that the pupil or pupils believe P regardless of the evidence.)* (47)

この定義は、スヌーク自身があたかも一つの主張であるかのように提示しており、また一見するとたしかにそのように読める。しかしながら、この定義には、規準として意図を採用する点に加えて、〈生徒(たち)がPを証拠に関わりなく信じる〉ように教えるという意図される内容が含まれている。そして、同じく意図規準に立ちつつも、ホワイトとスヌークが意図される内容について主張を異にしていることから、意図規準を採用することと意図される内容をどう定めるかということは、それぞれ独立して考えることが可能である。

そこで本稿では、スヌークによる上記の定義を、〈意図に関わる主張〉と〈命題と証拠に関わる主張〉の二つの主張に分けることで、それぞれについて検討を加えたい。これによって、それぞれの観点からスヌーク教化論の意義と課題を明らかにすることができると考えられるからである。以下、順に本節で前者の意図に関わる主張を、次節で後者の命題と証拠に関わる主張を検討する。

2. スヌークにおける「意図」

スヌークが規準として意図を採用する主たる理由は、行為者に対する道徳的批判に関わる(51)。というのも、私たちは教化をある種の不正な行い(wrongdoing)として捉えるのであり(cf. Callan and Arena 2009: 104-106)、行為者(教師や親など教化を行う者)は、教化することで道徳的批判にさらされるのであるから、その批判の根拠を十分に説明しうる理論でなければならない。それゆえスヌークは、行為の意図に注目すると考えられるのである。それゆえ、そもそも教化がいかなる点で問題なのかという本稿の問いに対する、この観点からの解答は、行為の意図に求められることになる。つまり、殺人者は殺人を意図し、また行う点において道徳的批判に値するのと同様、〈教化を行う者は、教化を意図し、また行う点において道徳的批判に値する〉のである。

この点で、意図に関わる主張を、現代の規範倫理学上の義務論の立場に位置づけることが考えられるかもしれない。というのも、規範倫理学では、善悪や正/不正に関する主張を、行為者の性格・動機に着目する〈徳倫理学〉、意図・行為に着目する〈義務論〉、帰結に着目する〈功利主義〉という、大きく三つの立場に分類して考えるからである¹²⁾。その際、一般的な義務論の発想によれば、ある行為が不正であるのは、その行為がもたらす悪しき帰結ではなく、行為それ自体によるものである。体罰を例にとれば、たとえ体罰が結果として生徒に対して

危害や不利益を与えなくとも、体罰はそれ自体で生徒の尊厳を毀損しており、許容されないと考えるのが義務論的な発想である。これに対して、生徒にもたらされる危害や不利益ゆえに体罰が悪であると考えるのは、(功利主義が採用する)帰結主義的な発想である。

ここでスヌーク自身がどの立場に立っているのかについては、解釈の余地がある。加えて、スヌークが「意図」という言葉を用いる際、そこで意味されるは私たちの日常的な用法とはいくぶん異なるものである。以上の点を念頭におきつつ、意図に関わる主張を、その哲学的前提を補足することでより明確化しよう。

意図と動機 (motive)

意図という用語で意味することを厳密化するために、スヌークはいくつかの区別を導入している。その一つが意図と動機の区別である。これをスヌークは、「意図は教師が行なっていること(what the teacher is doing)を特定し、動機はなぜ彼が行なっているか(why he is doing)を説明する」(62)と述べる。つまり、意図は行為者がまさに行為している事柄に関わり、動機はその行為の理由や背景に関わる。スヌークは言及していないものの、この説明はG. E. M. アンスコムによる区別を踏襲するものと解釈できる。アンスコムはその有名な著作で意図と動機の違いを、「ある人の意図とは、彼が目指すものあるいは選択するものであり、彼の動機とは、その目標や選択を決定するものである」(Anscombe 1963: 18 / 邦訳 34 頁、訳文変更)と述べているからである。

これらを卑近な例で説明すると次のようになる。大量のホットドッグを食べる二人の人物は、ホットドッグを食べることを同じく意図しつつも、一人はそれが好物であるから食べており、もう一人は大食いチャンピオンになるために食べているという点で、動機において異なる場合がある。それゆえ、意図に関わる主張においても、教化する動機があることと、教化を意図することは区別されねばならない。教化する動機があることは教化の決め手ではない。動機は意図があることの傍証となとしても、動機があることのみで教化となるわけではない。また、動機がなくとも教化を意図することはありうる。しかし、動機がないにも関わらず教化を意図するとはどのようなことだろうか。そこで、この点に関わるもう一つの区別をみてみよう。

意図と予見 (foresight)

もう一つの区別は、意図と予見の区別である。スヌークは、先の教化の定義における「意図をもって」(with intention)というフレーズが、欲されること(what is desired)、また、起こりそうだと予見されること(what is foreseen as likely)の二つを含意しうるとする。そこから、「ある人物が(i)その教授(teaching)において、生徒たちが彼の教えていることを証拠に関わらず信じることを積極的に欲している場合、あるいは、(ii)その教授の結果として、そうした結果が起こりそうか避

けられないことを予見する場合、彼は教化している」(50)と主張する。つまり、教化することを主観的に意図する場合のみならず、同様の帰結が予見される場合についても、スヌークは意図に含めるのである。

スヌークはこれらを強い意図と弱い意図と言い換えている。しかし、これらは生命倫理学や正戦論における〈二重結果の原理〉(Doctrine of Double Effect: DDE)の用法にしたがって、意図と予見というそのままの用語を用いておくほうが、誤解が少ないだろう¹³⁾。このDDEでは、乱暴に要約すると、たとえば妊娠した女性に子宮癌がみつかり、すぐに子宮を切除しなければ女性が死んでしまう場合に、切除の手術によって胎児の死が予見されるものの、胎児の死を積極的には意図しないという点で、その手術が倫理的に正当化されることが論じられるなどしてきたという。これは意図が善きものであることを理由にして、それが引き起こす悪しき副作用を限定的に許容する議論である。逆の見方をすれば、そのような悪しき帰結に対して歯止めをかける議論でもある。いずれにせよ、DDEでは意図と予見が区別されており、予見は帰結に対する考慮を含むものとして理解できる。

ここでの目的は、DDEの詳細や是非に踏み込むことにはない。むしろ意図に関わる主張は、DDEと比較することで、それとはかなり異なるものであることがわかる。なぜなら、教化の意図はDDEと異なりそもそも悪しきものであり、また、予見される帰結も同様に悪しきものである。むしろスヌークが意図に予見を含めるのは、意図の主観性の問題を回避するためだと考えられる。すなわち、それによって教化を、客観的に指摘可能なものにするのである(52-54)。

3. 小括

以上をまとめつつ考察しよう。まず、意図に関わる主張において、行為者の動機は教化の規準とはならない。また、スヌークが意図という用語を用いる際、厳密には予見と呼ぶべきものを含める。そのため、ある行為者が教化への動機をもたなかったとしても、教化が予見される仕方で行う場合、当該の行為者は教化を行なっていることになる。それゆえ、教化の問題性のありかに関する問いに対する、意図に関わる主張の観点からの解答は次のように修正される。すなわち、〈教化を行う者は、教化が予見されるような仕方で行う点において、道徳的批判に値する〉、と。

ここで予見が帰結に対する考慮を含む一方、スヌークが意図に予見を含めることで、帰結主義的な立場に与しているのかについては、依然として解釈の余地がある。一つの解釈は、実際に帰結主義を採用しており、教化を行う者が道徳的批判に値するのは、生徒が教化された悪しき帰結ゆえのことだとスヌークが考えているとするものである。しかし、この解釈では、スヌークが道徳的批判と意図とを結びつけることに固執する理由が、不明瞭

なものになってしまう。

もう一つの解釈は、スヌークが意図に予見を含めるのはあくまで意図の主観性の問題を回避するためであり、それゆえ、教化を行うことが道徳的批判に値するのは、教化を意図すること(および予見される仕方で行うこと)にこそ求められるとするものである。この義務論的な解釈では、それが実際に悪しき帰結をもたらすか否かに関わらず、教化が予見される仕方で行うことは許容されない。仮に教化が成功しなかったとしても、そのような仕方で行うことは、たとえば生徒を自らの政治的手段とみなす点で、生徒の尊厳を毀損しているのであり、道徳的批判に値することになる。帰結規準に対してスヌークが挙げる批判——帰結規準は生徒が教化に屈服しなかった場合、教化を問題化できない——に鑑みれば、この第二の解釈がよりスヌーク自身の主張に沿ったものだと考えられる。そして、義務論的な解釈は、私たちが教化という言葉を用いることで教化を行うことを批判する側面をうまく言い表しており、教化の問題性のありかを示すのに妥当なものだと本稿は考える。

以上のように解釈したうえで、意図に関わる主張について、さらに考えられる問題を指摘しておこう。まず、意図に予見を含めることは、たとえば教師が教化への動機をもち、また実際に意図して行う場合と、教師が動機をもたないにも関わらず、その技量不足や生徒とのディスコミュニケーションによって教化が予見される仕方で行ってしまう場合との区別を、曖昧なものにしてしまう。前者が教化の実行や成功として特徴づけられるのに対して、後者は教育の失敗などとして特徴づけられるべきものである。直観的には、前者と後者に対する批判の種類は異なっており、また前者に対してより重い責任が認められるだろうが、意図に関わる主張はこうした差異を無視してしまうことになる。

また、以上のようにして意図に関わる主張を義務論的に解釈したとしても、帰結をまったく度外視して教化の条件や根拠について考えることには困難があるように思われる。本節では、教化を意図することの道徳的問題を規範倫理的な観点から考察してきたが、ある生徒が教化されたならば、教化されたその帰結は、これと異なる意味でも悪いのではないだろうか。つまり、教育が被教育者の成長や発達といったよき目的を目指す以上、教化された帰結は被教育者をこうした教育的な価値や理念に反する状態におく点でも、悪しきものではないだろうか。

そこで次に、スヌークによる教化の定義において意図される内容である、命題と証拠に関わる主張について検討しよう。

IV. 命題と証拠に関わる主張の解釈と含意

1. 命題と証拠に関わる主張の解釈

スヌークによる教化の定義のうち、命題と証拠に関わ

る主張を改めて確認すると、それは、〈生徒（たち）がP（ある命題ないし一連の命題）を証拠に関わりなく信じる〉ように教えるというものである（47）。ここでまず問題は、証拠に関わりなく（regardless of evidence）という言明の解釈である。本節ではまずその解釈について検討した後、その道徳教育への含意について考察する。

この言明は、一見すると二つの解釈に開かれている。すなわち、〈Pの証拠を提示せず教えて信じさせる〉という解釈と、〈証拠のないPを信じるように教える〉という解釈である。前者は、証拠の提示の有無に焦点化する点で方法論的な解釈であり、後者はPの証拠の有無に焦点化する点で内容論的な解釈だといえる。

この点の解釈について、たとえば村松ほか（2013）は、「メルボルンはオーストラリアの首都である」といった「証拠に基づかない命題を、教師が証拠を挙げずに教えることは教化であり、また、「キャンベラはオーストラリアの首都である」という真なる命題を、「教師が証拠を挙げずに生徒に教えることは……教化である」と解釈している（村松ほか 2013: 38）。この解釈は、証拠を提示せずに教えるならば教化だと解する点で、方法論的な解釈だといえる。同時にここでは、証拠のある命題は真であり、また証拠のない命題は偽であることも前提されている。こうした解釈を念頭におきつつ、命題と証拠に関わる主張の解釈とその主張の妥当性を検討しよう。順にみるように、この主張は一見したよりいくぶん複雑なものである。

命題と証拠：証拠の適切・妥当性

第一に、証拠は命題の真偽そのものよりも知識の正当化に関わっている。スヌークは、「ある教師が、自分の目的のために証拠を歪めるならば、たとえ内容に異議のないものであったとしても、彼は教化している」（53）と述べる。ここで想定されているのは、たとえある命題が真だとしても、提示される証拠が不適切なものであるならば、教化となりうることである。そのため、証拠の有無が命題の真偽と対応しているというわけではなく、証拠は命題を知ることに関わっており、また、その証拠が適切・妥当なものであるかが問題となっている。

この点は、スヌークが参照するI. シェフラーの認識論と教育に関わる著作（Scheffler 1965）における、命題的知識の古典的定義に関する言及から確認できる。それによれば、「X〔人物——引用者補足〕がQであること〔命題——引用者補足〕を知っている（*knowing*）ことの一つの条件として、Xに要求されるのは、Qであることの適切・妥当な証拠（*adequate evidence*）をもつことである」（Scheffler 1965: 55 / 邦訳 114 頁、訳文変更）。それゆえ生徒たちは、命題にとって適切・妥当な証拠を提示されることによってこそ、命題を正しく知り、逆に証拠が歪められた場合には、教化となりうる。

また、この証拠の適切・妥当性についてスヌークは、シェフラーの次のような説明を参照している（59-60）。

すなわち、証拠という用語は数学的知識や道徳的知識については不適切なように思えるが、証拠は数学において証明（proof）、道徳において理由（reason）と解されるべきであり、それゆえ適切・妥当な証拠をもつことは、もっともな理由（good reasons or a good case）をもつことである。もっともな理由であるために要求される事柄は、その主題に応じて変化する（Scheffler 1965: 58-59 / 邦訳 120-121 頁）、と。つまり、生徒たちは、当該分野で適切・妥当とみなされる証拠を提示され、真なる命題を知るのだからなければならない。

とはいえ、証拠の適切・妥当性を問う前に、そもそも命題の真偽を知りえないか、真偽が論争的である場合はどうだろうか。この点についてスヌークは、たとえば中世の教師は世界が平らであると教えていたが、自らの信念と反対の証拠を入手できなかった教師を責めることは、ペニシリンを処方しなかった19世紀の医師に対して不当処置だと責めるようなものであるとして、これを教化と呼ぶのには無理があるとしている（51）。また、学校教育は「真理」よりも当該分野で適任だとみなされる人びとによって「確立された」事柄に関心をもつものとして、証拠はいわば合意に関わるとしている。それゆえ、学問的に高度な論争状況にあるような主題については、教師は教化していると責められ、また責任を負わされることはないことを述べている（60-61）。つまり、命題の真偽が知りえないか論争的である場合には、教師は免責されるとする常識的な見解である。

信念・主張と証拠：イデオロギー的思考の問題性

第二に、教化を特徴づけるものは、信念（belief）と証拠との関係にこそ見出せる¹⁴。このことを示すものとして、スヌークによる次のような教育者と教化を行う者との対比がある。それによれば、「教育者にとって、信念群はつねに証拠よりも重要ではない。つまり、彼は自分の学生たちに対して、何であれ証拠が要求する信念群に最終的に至ることを欲望する」（55）。これに対して、「しかしながら、教化を行う者に典型的なのは、信念群を受け入れること（the imparting of the beliefs）に最も関心があることである」（56）。つまり、教化を特徴づけるのは、この証拠に対する信念の優先である。

また、教化を例証する実例として、スヌークは、マルクス主義、ローマ・カトリシズム、行動主義心理学を挙げる（56-57）。スヌークの述べるところをまとめれば、これらにとって重要なのは証拠よりも主張（the claim）の保持であり、主張が事実と異なる場合、主張は否定されることなく再解釈され保持される。その際、証拠は用いられるにしても歪められるなどする点で、その重要性は副次的である。スヌークはこうした証拠よりも主張の保持を重視する発想を指して、「イデオロギー的思考」（ideological thinking）という表現を用いている（57）。そして私見では、このイデオロギー的思考と呼ばれるものに、スヌークが命題と証拠に関わる主張でもって教化

を定義せんとすることの核心がある。

もちろん、教化とイデオロギーを結びつける見方そのものは新奇なものではないかもしれない。また、スヌークがイデオロギー的思考の実例としてとくにマルクス主義を挙げる点には、東西冷戦という歴史的・政治的背景の反映を見出すこともできる。これに対して現代のイデオロギー研究は、スヌークが不問に付したりベラル・デモクラシーの側にも、イデオロギーを指摘している。それによれば、合理性、自由、進歩、個人などの中核概念からなるリベラリズムもまた、イデオロギーの一つとされるのである (Freeden 2003: 81-83)。とはいえ、こうしたバイアスを認めてもなお、以上の点には実践的に意義があると考えられる。そこで、スヌークの主張になお残る問題を検討した後、その含意の考察に移ろう。

イデオロギー的思考の解釈：動機、方法、帰結

イデオロギー的思考が問題となる局面について、スヌークの主張はなお解釈の余地を残しているように思われる。というのも、先の教育者と教化を行う者との対比は、両者の「欲望」や「関心」に注目する点で、その動機を問題視しているようにも読めるからである¹⁵⁾。しかし前節で検討したように、スヌークは動機を教化の規準としないのであるから、この解釈は退けねばならない。そこでいま一度、先の教育者についての記述を、その続きも含めて引用しよう。

教育者にとって、信念群はつねに証拠よりも重要ではない。つまり、彼は自分の学生たちに対して、何であれ証拠が要求する信念群に最終的に至ることを欲望する。彼は、データを評価する方法、正確さの基準、また推論の妥当性に関心がある。解答は、解答をえる方法に対して副次的である。(55-56)

この後半部分では、証拠から信念へと至る手続きが重視されている。この点で、イデオロギー的思考が問題となるのはやはり動機ではなく、証拠を扱う手続きや方法であると考えべきだろう。したがって、以上の検討をふまえると、命題と証拠に関わる主張が問題視するのは、〈生徒(たち)がP(ある命題ないし一連の命題)を、適切・妥当な証拠を提示されずに信じる〉ような方法で教えることだ、ということになる。

しかしながら、以上の主張に意義を認めつつも、次の視点もまた無視し難いように思われる。すなわち、学生たちが帰結として、「何であれ証拠が要求する信念群に最終的に至る」という、イデオロギー的思考から脱した状態に至ることである。というのも、なぜ学生たちは単に真なる信念をもつだけでなく、適切・妥当な証拠を提示されることで、その信念に至らねばならないのだろうか。こうした問いかけに対する一つの適切な解答は、学生たちがそうした手続きを経ることで、自らが適切・妥当な証拠にもとづいて真なる信念に至ることができる

(つまりイデオロギー的思考から脱する) ようになるためだ、というのではないだろうか。教育が被教育者によき帰結をもたらすこと目指す営みである以上、こうした帰結の視点もまた無視し難い。この点で、スヌークは教化における帰結を不当に軽視したと本稿は考える。

以上の所見でもって、命題と証拠に関わる主張が道德教育に対して有する含意について検討しよう。

2. 命題と証拠に関わる主張の含意

命題と証拠に関わる主張と道德教育

まず、前提としてスヌーク自身は、道德、宗教、政治が教化の起こりやすい領域であることが明白であることを認めつつも(68)、その時点でこれらに対する自らのアプローチが十全なものでないことを断っている(70)。その上で、道德教育については、R. コールバーグなどの当時有望だと思われていた研究に言及することで、特定の道德の内容ではなく道德的コード(規則)に焦点化し、また合理性を強調するようなアプローチに期待を示すにとどまっている(71-72)。また、宗教教育については、宗教的信念について合理的論証を用いて立証することを教師に要求し、いわば宗教学や宗教哲学的な手続きを教室で再現することを求めることで、そこに教化を回避した宗教教育の余地を認める議論を展開している(79-85)。以上の提案は、とりわけ道德教育については時代的制約を受けており、これを現在の視点から批判するのはあまり建設的だとはいえない。ここでは、スヌーク自身の提案よりも、むしろ命題と証拠に関わる主張を敷衍することで、道德教育における教化について考察してみたい。

第一に、命題と証拠に関わる主張を道德教育に適用するには一見して困難がある。それは、この主張が道德的価値そのものに関してあまり意味をなさないことである。前項のシェフラーの議論に照らせば、道德における証拠はもっともな理由を意味する。しかし、このように読み替えたとしても、道德的推論において、依然として「人びとは、証拠には同意しつつもなお、何が為されるべきかについて論理的に意見を異にすることができる」(58、強調は原文)。たとえば、約束を守るといった誠実という道德的価値について考えてみよう。ある人が友人との昼食の約束を忘れて、同じ日時に仕事の打ち合わせをする約束をしたとする。この場合、先約が優先されるという理由と、仕事上の約束が優先されるという理由との間で、どちらを重視することがより論理的であるかに決着をつけることは難しい。

しかしながら、第二に、このことを認めてもなお、道德教育の文脈において命題と証拠に関わる主張が意義をもつ可能性はある。というのも、道德教育においてほとんどの場合、価値は事実とのセットで子どもに提示されるからである。スヌークは、事実と価値の間には究極的にはギャップがあること——つまり事実から価値は導き出せないこと——を認める一方、道德的決定に与えら

れる理由の多くは経験的主張——たとえば、「これは彼に怪我をさせる」——であり、証拠の規準が適用可能であることを述べる(58)。つまり、ある行為が危害を伴うという事実に合意できれば、それがその行為を止めるという道徳的決定の証拠となるというわけである。

即座に付け加えれば、たとえばある行為に伴う最小限の危害によって多くの人命が救助できるような場合、依然として理にかなった仕方での道徳的決定に違いが生じる。なおも「論理的に意見を異にすることができる」のである。スヌーク自身、こうしたことに自覚的である。とはいえ、日本の道徳教育の文脈に目を向けたとき、以上の視点が実践的には意味をもつ余地があるように思われる。なぜなら、こうした事実と価値の関係が十分に意識されなくなったとき、スヌークの呼ぶイデオロギー的思考が生起すると考えられるからである。

日本の道徳教育への適用可能性

ここでは議論をあくまで道徳教育の教材とその使用の文脈に限定しておこう。小学校の道徳教育の教材として有名な「手品師」を例にとってみたい¹⁶⁾。乱暴に要約すれば、この教材は、売れない手品師が男の子に翌日手品を見せることを約束した後に、大劇場でのマジックショーへの出演依頼が舞い込むものの、男の子との約束を優先して出演依頼を断るといふ物語である。これによって、正直や誠実といった道徳的価値の重要性へと導こうとしていると考えられる。

おそらくこの物語の前提にあるのは、自己利益に対して他者との約束が優先するという価値判断である¹⁷⁾。しかし、仮に物語が大劇場への出演依頼ではなく、家族の危篤といった別の出来事であったならば、どうであろうか。自己利益より約束を優先する人であっても、この場合には家族を優先することに傾くかもしれない。こうした変更によって起こるのは、〈約束と自己利益〉という価値の対立から〈約束と家族愛〉という価値の対立へのスライドである。そして、どの価値の対立を提示するかは、セットで提示される事実によって左右される。それゆえ、価値の対立や優先される価値判断は、教材の作り手や教師によって操作可能であり、このことが自覚されなくなったとき、イデオロギー的思考が容易に流入する——この場合、教材の作り手や教師の価値判断に合わせて、証拠となる事実が提示される——恐れがあるといえる。

また、上の教材よりも正当性の疑われる事例を挙げることもできる。文部科学省が作成した道徳教育用教材『私たちの道徳 小学校5・6年』における「江戸しぐさ」である。この教材では、礼儀正しさと真心を大切にすることを学ぶために見習うべき事例として、「江戸しぐさ」なる江戸時代の庶民の作法が挙げられている。しかし、この「江戸しぐさ」は在野の歴史家によって、歴史的事実と異なるものであることが指摘された¹⁸⁾。つまり、この偽史であるとの指摘が正しければ、礼儀正しさと真心

を大切にするという価値判断を教えるために、証拠となる事実が捏造(ないし捏造の流用が)されたといえるのである。これに対しては、歴史ではなく道徳を学ぶ教材であるから、歴史的事実と異なることが許容されるとの抗弁もなされる。しかし、なぜある価値を学ぶために歴史的事実と異なる事柄をあたかも事実としてあえて教えなければならないのか、まったくもって不明である。

以上のように考えるならば、これら二つの教材とその使用には、物語と歴史的事実という違いはあるが、望ましいとされる価値判断に合わせて証拠となる事実が提示されるという、同型のイデオロギー的思考の構造を看取することができる。とはいえ、究極的には、道徳教育で扱われる価値や価値判断が論争的な性質をもつ限り、スヌークのいうイデオロギー的思考がまったく流入せず、またいかなる意味でも恣意的でないような教材は、存在し難いと考えべきであろう。その意味では、命題と証拠に関わる主張は、道徳教育においては十全な教化の規準として捉えるよりも、あくまで恣意的な教材やその使用——とりわけその悪質なものを——を発見し指摘するための一つの視点として捉え、また活用することが有益かもしれない。

以上のようにして、十全な規準ではないことを認めつつも、命題と証拠に関わる主張の観点からは、道徳教育における教化について次のことがいえるだろう。この主張を敷衍すれば、道徳教育における教化の核心は、「価値(観)の押しつけ」といった表現に示唆される、何らかの強制性や直接的な抑圧にあるのではない。むしろその核心は、ある特定の価値や価値判断とそれを導くために提示される事実との組み合わせ、あるいはそれらの関係性にこそある。つまり、証拠として何らかの事実を提示し、特定の価値や価値判断を導くその恣意性や巧妙さにこそ、その問題性が見出せるだろう。

また、ここから道徳教育の実践について考えられる提案をごく簡単に二つ挙げておきたい。一つは、以上のような視点に立って、道徳教育の教材が自明視している価値や価値判断を明るみに出し、その妥当性を吟味し続けることである。私たちが望ましいと考える価値や価値判断を、社会的・政治的に問い直し続けるのである。もう一つは、教師が教材を使用する際に、当該の教材に含まれる事実と価値の組み合わせを把握し、それとは異なる解釈や組み合わせがありうることを、子どもに提示することである。提示される事実と価値の組み合わせや解釈が恣意的であることを完全には避けられなくとも、別の解釈や選択肢の存在に気づくことで、子どもは自分自身で望ましい価値や価値判断を考え選択すること(イデオロギー的思考から脱するという帰結)へとより近づけるかもしれない。

V. おわりに

本稿では、スヌークの整理に拠りつつ教化論の構図や論点を確認した後、スヌーク自身の立場を、意図に関わる主張と命題と証拠に関わる主張という二つの主張に分節化して検討してきた。

第一に、意図に関わる主張に対する検討によれば、そもそも教化がいかなる点で問題であるのかという問いに対する解答は、次のようになる。すなわち、〈教化を行う者は、教化が予見されるような仕方で行為するその点において、道徳的批判に値する〉、と。教化の問題性の一つの側面は、教化を行うことに対するこの道徳的批判にある。

第二に、命題と証拠に関わる主張に対する検討によれば、スヌークがとりわけ問題視するのは、イデオロギー的思考と呼ばれる、証拠に対する信念や主張の優先である。それゆえ、この主張によれば、教化を教育から区別する特徴は、〈生徒（たち）がP（ある命題ないし一連の命題）を、適切・妥当な証拠を提示されずに信じる〉ような方法で教えることにある。また、この主張を敷衍すれば、道徳教育における教化の特質は、ある特定の価値や価値判断とそれを導くために提示される事実との組み合わせ、あるいはそれらの関係性にこそ見出せる。

以上のようにして、本稿はスヌークの主張に極力厳密に解釈を加えつつも、その主張に全面的には賛同せず、問題点も指摘してきた。その一つは、スヌークが教化における帰結を不当に軽視していると考えられることにある。本稿が上の二つの主張を独立に取り上げてきたように、教化を行うことに対する道徳的批判の視点を保持することと、同時に教化された帰結を教育的な観点から悪しきものとして問題視することは、両立可能だと考えられる。したがって、今後の検討の課題と方向性としては、スヌークが十分に顧慮しなかったこの帰結の観点からも、教化について定義することが挙げられる。

この点に関連して、本稿冒頭で引用した学習指導要領や中央教育審議会答申の言明に、いま一度注目してみよう。「多様な見方や考え方のできる事柄を取り扱う場合には、特定の見方や考え方に偏った取扱いがなされていないものであること」という言明は、帰結として、子どもが多様な見方や考え方を受け入れることができるようになる、〈開かれた精神〉(open-mindedness)を目指すものとして読むことができるかもしれない。また、「主体性をもたず言われるままに行動する」という言明が示すのは、〈自律〉(autonomy)が欠如した子どものあり方(帰結)だと考えられる。だとすれば、これら二つの言明は、教化がこれらの価値——いずれもリベラルな価値である——に反する帰結をもたらすことを問題視するものだといえる。そこで本稿の検討をふまえつつも、同時にこうした価値に反する帰結という観点から、さらに教化について考察することが考えられる。

文献

- Anscombe, G. E. M. (1963), *Intention*, second edition (Oxford: Basil Blackwell). (邦訳) G. E. M. アンスコム『インテンション——実践知の考察』、菅豊彦訳、産業図書、1984年。
- Bailey, Richard (2010a), "What's Wrong with Indoctrination and Brainwashing?" in Richard Bailey (ed.), *The Philosophy of Education: An Introduction* (London: Continuum), pp. 136-146.
- (2010b), "Indoctrination," in Richard Bailey, Robin Barrow, David Carr, and Christine McCarthy (eds.), *The SAGE Handbook of Philosophy of Education* (London: SAGE Publications), pp. 269-281.
- Callan, Eamonn and Arena, Dylan (2009), "Indoctrination," in Harvey Siegel (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (New York, NY: Oxford University Press), pp. 104-121.
- Freeden, Michael (2003), *Ideology: A Very Short Introduction* (Oxford: Oxford University Press).
- Gatchel, Richard H. (1972), "The Evolution of the Concept," in Ivan A. Snook (ed.), *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays* (London: Routledge & Kegan Paul), pp. 9-16.
- Hare, Richard Mervyn (1964), "Adolescents into Adults," in T. H. B. Hollins (ed.), *Aims in Education: The Philosophic Approach* (Manchester: Manchester University Press), pp. 47-70.
- Hollins, T. H. B. (ed.) (1964), *Aims in Education: The Philosophic Approach* (Manchester: Manchester University Press).
- McLaren, Peter and Pruyne, Marc (2009), "Indoctrination," in J. J. Chambliss (ed.), *Philosophy of Education: An Encyclopedia* (New York, NY: Routledge), pp. 303-305.
- Scheffler, Israel (1965), *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education* (Chicago: Scott, Foresman and Company). (邦訳) I. シェフラー『教育から見た知識の条件』、村井実監訳、東洋館出版社、1987年。
- Snook, Ivan A. (1972a), *Indoctrination and Education* (London: Routledge & Kegan Paul).
- (ed.) (1972b), *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays* (London: Routledge & Kegan Paul).
- Wilson, John (1964), "Education and Indoctrination," in T. H. B. Hollins (ed.), *Aims in Education: The Philosophic Approach* (Manchester: Manchester University Press), pp. 24-46.

Winch, Christopher and Gingell, John (2008), "Indoctrination," in Christopher Winch and John Gingell, *Philosophy of Education: The Key Concepts*, second edition (Oxford: Routledge), pp. 100-102.

Woods, Ronald George and Barrow, Robin St. C. (1975), "Indoctrination," in Ronald George Woods and Robin St. C. Barrow, *An Introduction to Philosophy of Education* (London: Methuen), pp. 64-79.

赤林朗・児玉聡編 (2018)『入門・倫理学』、勁草書房。

市村尚久・原聡介 (1993)「研究討議の概要報告」、『教育哲学研究』(教育哲学会)、第 67 号、16-21 頁。

甲斐進一 (2000)「インドクトリネーション概念の考察」、『日本デューイ学会紀要』、第 41 号、1-6 頁。

——— (2001)「英米のインドクトリネーション論の動向」、『日本デューイ学会紀要』、第 42 号、91-96 頁。

——— (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』、第 5 号、115-124 頁。

——— (2016)「社会的教育とインドクトリネーション」、『名古屋産業大学論集』、第 27 号、1-7 頁。

——— (2017)「プラグマティズムのインドクトリネーション論」、『名古屋産業大学論集』、第 29 号、1-6 頁。

佐貫 浩 (2015)『道徳性の教育をどう進めるか——道徳の「教科化」批判』、新日本出版社。

鈴木晶子 (1993)「——学理論の観点から——「行為の知」への道を探る」、『教育哲学研究』(教育哲学会)、第 67 号、6-10 頁。

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。

戸田山和久 (2002)『知識の哲学』、産業図書。

原田 実 (2014)『江戸しぐさの正体——教育をむしろ偽りの伝統』(星海社新書)、星海社。

平田仁胤 (2009)「道徳教育に対するウィトゲンシュタイン的アプローチ——「インドクトリネーションのパラドックス」を手がかりに」、『倫理学研究』(広島大学倫理学研究会)、第 19 号、51-68 頁。

松下良平 (2011)『道徳教育はホントに道徳的か?——「生きづらさ」の背景を探る』、日本図書センター。

松元雅和 (2011)「ダブル・エフェクトの原理——正戦論における適用とその問題」、『倫理学年報』(日本倫理学会)、第 60 集、145-159 頁。

宮寺晃夫 (1997)『現代イギリス教育哲学の展開——多元的社会への教育』、勁草書房。

村松灯・児島博紀・山口恭平ほか (2013)「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」、『平成 24 年度 学校教育高度化センター 研究プロジェクト「社会に生きる学力形成をめざしたカリキュラム・イノ

ベーション」報告書』(東京大学大学院教育学研究科 附属 学校教育高度化センター)、25-54 頁。

文部科学省 (2018a)『小学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』、東洋館出版社。

文部科学省 (2018b)『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示)』、東山書房。

山本芳久 (2003)「二重結果の原理」の実践哲学的有効性——「安楽死」問題に対する適用可能性」、『死生学研究』(東京大学グローバル COE プログラム「死生学の展開と組織化」)、第 1 号、295-316 頁。

渡邊樹子 (2000)「一九三〇年代社会改造主義における教化の再検討——J・チャイルズの実験主義哲学をてがかりに」、『教育哲学研究』(教育哲学会)、第 82 号、48-64 頁。

註

- 1) たとえば、2018 年 6 月 30 日、7 月 1 日に開催された日本道徳教育学会 第 91 回大会では、「特別の教科道徳」における評価を考える～主体的・対話的で深い学びによる成長に向けて～と題して、評価が大会テーマに取り上げられた。
- 2) 価値(観)の押しつけに関して、佐貫浩は、「道徳の教科化の最も核心のねらいは、国民の思想や価値観、人格的な価値意識そのものを国家によって統制、管理、教化することにこそある」として教科化を批判している(佐貫 2015: 10)。
- 3) 中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について(答申)」、2014 年 10 月 21 日、2-3 頁 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf、2019 年 9 月 2 日最終閲覧)。
- 4) たとえば以下の文献で、教化が項目として取り上げられている。Bailey (2010a; 2010b)、Callan and Arena (2009)、McLaren and Prunyn (2009)、Winch and Gingell (2008)、Woods and Barrow (1975)。
- 5) 他に、本稿が扱うことのできない 20 世紀前半の米国の進歩主義教育における教化論を論じた研究として、田中 (2009: 第 3 章)、渡邊 (2000) がある。また、『教育哲学研究』(教育哲学会) 第 67 号では、「インドクトリネーション」再考」と題された研究討議の報告が掲載されており(市村・原 1993)、また、報告のうちでは鈴木 (1993) が、スヌークの教化論について簡潔に言及している(鈴木 1993: 7-8)。
- 6) この点で、筆者はこの共同研究での議論や成果に多くを負っている。ただし、本稿における Snook(1972a) からの訳出や要約は、筆者が改めて独自に行ったものであり、その内容に関する責任は筆者にある。
- 7) ウィトゲンシュタイン研究の立場から、彼の「世界像」概念に注目し、「インドクトリネーションのパラドク

- クス」という視点で道徳教育の困難さについて論じる研究に、平田（2009）がある。ただし、教化の条件や根拠、問題性のありかについて考察する本稿とは関心や方法を大きく異にするため、ここでは挙示するにとどめる。
- 8) 本稿では、doctrine を「教説」と訳す。doctrine は、宗教的文脈では「教義」と訳せるが、政治などの文脈にも広げて用いられるため、「教説」とする。
- 9) 四分類は、Bailey（2010a; 2010b）、Callan and Arena（2009）、Winch and Gingell（2008）など比較的最近の文献でも採用されている。ただし、Bailey（2010a; 2010b）、Callan and Arena（2009）が後に説明する帰結規準を支持するように、現代の論調には帰結規準への推移がみられる（cf. 甲斐 2012）。スヌークが支持する意図規準と帰結との関係に対する本稿の見解は、第Ⅲ - V 節を通じて示す。
- 10) 四分類は、村松ほか（2013）でも紹介・説明されている。ただし、村松ほか（2013）は Snook（1972a）に加え Bailey（2010b）を参照した要約であるため、本稿では Snook（1972a）に拠りつつ独自に要約する。以下、Snook（1972a）の参照は、括弧内に該当の頁数のみを記す。例：（16-19）
- 11) 以下にみる教化の規準を一義的に提示しようとするアプローチそのものが、分析哲学の影響を反映していると考えられる。分析的な手法は、同時代の英語圏の教育哲学に共通した理論的傾向であったといえる。とくに英国における分析的教育哲学の興隆（と規範的教育哲学への展開）については、宮寺（1997）を参照。
- 12) 現代の規範的倫理学における立場の分類や解説については、たとえば赤林・児玉（2018: 第Ⅱ部）を参照。
- 13) 正戦論における DDE の適用とその問題を論じた研究に松元（2011）、生命倫理学における DDE の適用可能性を検討した研究に山本（2003）がある。ここで「子宮切除術」の例は、山本（2003: 313-314）に拠った。
- 14) ここでスヌークは、とくに断りなく信念という言葉を用いている。この用語を命題的知識の古典的定義との関わりでもう少し補足すると、哲学では一般に、信念とは「雨が降っている」といった世界について信じている事柄を指す。そこで、本当に雨が降っている場

- 合、この信念は真である。しかし、信念が真であっても、それが知識であるとは限らない。何の根拠もなく信じていたが偶然に本当だった場合、それを知識とは呼ばないからである。それゆえ先のシェフラーによる古典的定義に関する言明が意味するのは、信念が真であり、かつ、適切・妥当な証拠にもとづいて正当化される場合、それは知識だということである（cf. Scheffler 1965: 21 / 邦訳 42-43 頁; 戸田山 2002: 3）。
- 15) これ以上検討できないが、別のところでは、一見すると内容としてのイデオロギーを教えることに言及したような記述もみられる。「イデオロギーにおいて、主張は証拠よりも重要ではない。イデオロギーが教えられているときに、証拠が小さな役割しか果たさないことは、驚くには当たらない」（57、強調は引用者）。
- 16) ここでは、横山利弘・七條正典・柴原弘志（編）『みんなで考え、話し合う 小学生の道徳 6』（廣済堂あかつき、2018 年、28-31 頁）を参照した。この教科書において「手品師」は、「正直、誠実」という内容項目の教材として位置づけられている。以下の記述に関して、学生との対話から着想と示唆をえた。また、この教材に対する検討については、松下（2011）による分析も参照。
- 17) 当然ながら物語という性質上、さらに多様な解釈が可能な点にも注意が必要である。たとえば、手品師が大劇場の観衆を喜ばせることができるならば、自己利益ではなく功利主義的な最大幸福の観点から、マジックショーへの出演が肯定されるだろう。また、教科書の執筆者は、正直や誠実という道徳的価値を、他者との約束の遵守でなく、自分の気持ちに偽りのないこととして理解しているのかもしれない。
- 18) この点については、原田（2014）、また関連記事として『東京新聞』2015 年 4 月 6 日朝刊、24-25 頁を参照。また、文部科学省『私たちの道徳 小学校 5・6 年』、58-59 頁 (http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afildfile/2016/02/18/1344900_4_2.pdf, 2019 年 9 月 2 日最終閲覧) において、その教材が確認できる。

(2019 年 9 月 2 日受付)

(2019 年 10 月 2 日受理)