

英国の小学校における市民性教育 ——ヨーク市でのフィールド調査から——

北山 夕華 (大阪大学大学院)

1. 本研究の課題

英国において市民性教育は、小学校低～中学年にあたる Key Stage 1 と 2 では非必修科目として、Key Stage 3 と 4 では必修科目として近年導入された。諮問委員会 (QCA) による『シティズンシップについての諮問委員会最終答申』では、社会的・倫理的責任、コミュニティへのかかわり、ポリティカル・リテラシーの三つのキーワードが示されている (QCA, 1998)。しかし、ここで提示されたのは市民性教育の骨子にすぎず、実際には市民性教育はさまざまな形で実施されることとなった (Davies & Evans, 2002)。時には市民性教育という 1 つの教科として、また地理・歴史・宗教といった他の教科を通じて、そしてしばしば複数の教科にまたがる形で行われている。学校の教育方針や生徒会の活動等を通じた全学校的アプローチも主要な方法の一つであり、またコミュニティへの関わりは、答申の中でも言及されるように市民性教育の重要な要素となっている。

このように、市民性教育はナショナル・カリキュラムに導入されて以降も、実際の指導にあたっては現場の判断に委ねられているのが現状である。そのため、その実施状況は各学校の校長や教員の市民性教育に対する認識や教育方針、学校のおかれた地域の特性や社会・文化的背景などにより大きく影響される可能性がある。実際に、市民性教育は異なる特徴を持つ学校でどのように実施され、どのような課題を抱えているのであろうか。市民性教育は近年日本においても注目されてきて

いるが、本報告では、市民性教育の先駆となっている英国における実施状況や直面する課題を明らかにすることを試みたい。

2. 調査対象、方法

本報告では、イングランド北部に位置するヨーク市の小学校 3 校を調査対象とした。A 小学校は郊外の住宅街にあり、学力レベルは非常に高く、児童の多くは社会階層の高い家庭の出身である。B 小学校はカトリック系の学校で、子どもの出身階層、学力レベルともに比較的高い。C 小学校は「社会的、経済的に非常に不利な地域」 (Ofsted, 2005) に位置し、経済的に困難な家庭の児童が多く学力レベルも低い小学校である。

これら 3 つの小学校において 2006 年 2 月から 7 月にかけてフィールド調査を行い、校長と教員への個別インタビューと授業の参与観察を実施した。また、B 小と C 小では児童を対象として 2～8 人グループでのインタビューと簡単なワークシートへの記入を実施した。

3. 結果と考察

(1) 「市民性」の認識

市民性教育に対し、インタビューを行った 3 校の校長・教員ともその必要性に関しては肯定的な考えを持っていた。3 校全ての校長・教員が「他人への思いやり」「他の児童や教師の尊重」など道徳的な要素を「良き市民像」として多く挙げた。対照的に、QCA の答申が示すような社会や政治への積極的参加の要素は少なく、特に C 小ではその傾向が強くみられた。C 小では児童も同様に「先生の言うこ

とを聞く」「けんかしない」等、道徳的要素を主に挙げている。

(2) 市民性教育の実施状況

市民性教育の実施状況においては、3校の間に大きな違いがみられた。校長がカナダの市民性教育を視察するなど市民性教育に積極的に取り組んでいるA小では、PSHE (Personal, Social and Health Education) や他の教科を通じて行われるほか、日常の規範や生徒会が重要な役割を担っていた。対してB小では、市民性教育は授業ではなく主にカトリックの教義を基本とした日常の指導を通じて行うという見解であった。C小では主にナショナル・カリキュラムに基づいたPSHEを通じての実施であったが、PSHEの時間帯はしばしば算数など他の科目に使用されていた。

授業の内容やレベルに関しては、A、B小では児童の授業への主体的な参加や複雑な思考を導く内容が多くみられる一方で、C小は単純な質問や簡単な作業の実施が比較的多くみられた。こうした状況は、教員の市民性教育に対する認識だけでなく児童の学力レベルを強く反映したものと思われる。他方、環境教育に力を入れているC小では、内容は難しい作業や知識を求めるものではなかったが、授業後は児童らの間でリサイクルや環境負荷に対する関心の高まりがみられた。

また、意思決定への参加の機会となる生徒会は市民性教育の一環として捉えられるが、その活動には学校間に差がみられた。A、B小が週一回のミーティングや地域レベルの会合に参加するなど活発に活動している一方で、C小では年に2回の学内の会合のみであった。

(3) 実施に際しての課題

市民性教育の実施における問題としては、A小とB小が時間的な問題を挙げた。実際B小では、2005年の学年末にはPSHEは行われず

その時間帯は他の教科に割り当てられている状況であった。一方、C小が挙げたのは時間ではなく、学校内での規範と学校外の「支配的な文化」が異なることであった。これは、反社会的行動や犯罪の多い地域とされるC小の置かれた状況が教育に及ぼす影響の深刻さを示唆するものと考えられる。

4. おわりに

本調査を通じ、市民性教育に対して肯定的な立場であること、またその内容については道徳的要素が中心であったことが3校に共通してみられた。そのため、各校の市民性教育は個人の義務と責任、クラス内での助け合い、自分をみつめなおす作業など、人間性教育と強く関連していた。とはいえ、全体として校長や教員の持つシティズンシップ観にはばらつきがみられ、実施状況もまさに三者三様であり、いまだに議論の続く市民性教育の定義の難しさを反映しているようであった。こうした違いは、実際にはそれぞれの学校のおかれた地域の社会・文化的背景を反映しており、結果として学校の教育方針とともに市民性教育の内容を規定する要因となっていることが分かった。

本研究で調査を行ったのはヨークにある小学校のうちの一部であり、またヨークは白人のミドルクラス層の多い地域であるために3校ともに非白人マイノリティ児童の占める比率は1.4-3.6%と低い。こうしたことから、この調査が英国における市民性教育の実施状況の全体像を表しているとは言えない。しかし、異なる特徴をもつこれら3校によって示された市民性教育の実施における実情や課題は、英国の市民性教育を考える上で、また日本での実施においても実践的な示唆を与えるものと考えられる。