

Title	包摂的シティズンシップのための教育に関する研究 : イングランドのシティズンシップ教育の考察を通して
Author(s)	北山, 夕華
Citation	大阪大学, 2012, 博士論文
Version Type	VoR
URL	https://hdl.handle.net/11094/26852
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

2011年度 博士論文

包摂的シティズンシップのための教育に関する研究

— イングランドのシティズンシップ教育の考察を通して —

北山 夕華

包摂的シティズンシップのための教育に関する研究

—イングランドのシティズンシップ教育の考察を通して—

大阪大学 人間科学研究科
教育環境学講座 生涯教育学研究分野

博士論文

北 山 夕 華

包摂的シティズンシップのための教育に関する研究
—イングランドのシティズンシップ教育の考察を通して—

目次

序章		
1. 問題意識と研究課題	-----	1
2. 先行研究の検討		
3. 研究の対象と方法		
4. 論文構成		
第一章 シティズンシップ教育の排除性と包摂性		
第一節 シティズンシップ概念の展開	-----	9
第二節 近代国家におけるシティズンシップ教育の傾向	-----	10
1. 新自由主義と社会正義の解釈の混在		
2. 共同体主義的性格		
第三節 シティズンシップの三つの要素	-----	12
1. 地位としてのシティズンシップ		
2. 帰属感としてのシティズンシップ		
(1) コスモポリタニズム		
(2) リベラルナショナリズム		
3. 実践としてのシティズンシップ		
4. まとめ		
第二章 イングランドのシティズンシップ教育		
第一節 シティズンシップ教育の系譜	-----	19
1. 1960代以前		
2. 1960～1970年代 政治リテラシーのための教育		
3. 1980年代 「新しい教育」の波とグローバル教育		
4. 1988～1998年 保守党政権下におけるシティズンシップ教育		
5. 1998～2010年 労働党政権化におけるシティズンシップ教育		
6. まとめ		

第二節 新労働党政権におけるシティズンシップ教育	-----	25
1. シティズンシップ教育の概要		
2. 三つの補完的要素における分析		
(1) 地位としてのシティズンシップ—シティズンシップの意味と範囲		
(2) 帰属感としてのシティズンシップ		
(3) 実践としてのシティズンシップ		
3. 考察とまとめ		
第三章 アジェグボ・レポート以前のシティズンシップ教育		
第一節 シティズンシップ教育の導入と学校現場	-----	33
1. 導入後の状況と当時の課題		
2. 小学校における実践の枠組みと現場の解釈		
第二節 三つの小学校におけるシティズンシップ教育	-----	35
1. 調査の概要		
2. シティズンシップの実施状況		
3. シティズンシップ概念の認識		
(1) 社会的・道徳的責任		
(2) 政治リテラシー		
(3) コミュニティへの参加		
(4) アイデンティティと多様性		
第三節 シティズンシップ教育の実践	-----	41
1. C 小学校の事例：生徒会を通じた民主主義教育		
(1) C 小学校のプロフィールとシティズンシップ教育の実践		
(2) 生徒会の活動		
2. A 小学校における事例：低階層地域における取り組み		
(1) A 小学校のプロフィールとシティズンシップ教育の取り組み		
(2) 学校内外における価値の葛藤		
3. 考察とまとめ		
第四章 帰属感覚としてのシティズンシップ		
—アジェグボ・レポートとナショナル・アイデンティティ—		
第一節 アイデンティティと多様性	-----	50
1. アジェグボ・レポートの発表		
2. 新要素としてのアイデンティティと多様性		
第二節 学校における調査	-----	52
1. 調査結果の検討		
(1) 包摂的アイデンティティとしての英国人性		

- (2) 多様性をめぐる緊張状態への懸念
- (3) コミュニティ
- 2. 「英国人性」を取り上げた単元の検討
 - (1) 単元「英国人性」の単元構成
 - (2) 単元「英国人性」の特徴
 - (3) 考察
- 3. まとめ

第五章 実践としてのシティズンシップ

第一節 J 中等学校におけるシティズンシップ教育	-----	66
1. シティズンシップ教育の年間計画		
2. 単元分析「テロリズム」		
(1) 価値観の多様性と相対性		
(2) 権利の対立という視点		
(3) メディアリテラシー		
3. 考察とまとめ		
第二節 民主的過程への参加	-----	74
1. 生徒の中の投資家		
(1) 「生徒の中の投資家」の概要		
(2) 実践例		
(3) まとめ		
2. L 中等学校におけるシティズンシップ教育の取り組み		
(1) L 中等学校におけるシティズンシップ教育		
(2) 生徒の参加を促進する仕組み		
(3) まとめ		

第六章 包摂的シティズンシップのための教育に向けたアプローチ

第一節 シティズンシップ教育が孕む排除性の克服	-----	86
1. シティズンシップ教育における包摂性と排除性		
2. 排除を乗り越える方策の検討		
(1) 帰属感覚としてのシティズンシップ —アイデンティティの探求の意義と課題—		
(2) 実践としてのシティズンシップ —参加のストラテジー—		
第二節 包摂的シティズンシップのための教育の検討	-----	90
1. シティズンシップ教育の統合原理の検討		
2. 価値教育としてのシティズンシップ教育と私的領域への介入		
3. 包摂的シティズンシップのための教育に向けたアプローチ		

終章 本論文のまとめと課題	-----	94
1. イングランドのシティズンシップ教育における排除性とそれを乗り越える試み		
2. 包摂的シティズンシップ教育の原理		
3. シティズンシップ教育によるオルタナティブな価値の提示		
4. 本研究の限界と今後の課題		
略語一覧	-----	99
参考文献	-----	100

図表一覧

表 3-1 各学校のプロフィール

写真 3-2 汚れた怒り

写真 3-3 きれいな怒り

表 4-1 調査対象者と所属学校のプロフィール

表 4-2 I 小学校の KS1 の年間計画

表 4-3 単元「英国人性」の学習過程

表 5-1 J 中等学校のシティズンシップ教育の年間計画

表 5-2. 8 年生のシティズンシップ教育計画

表 5-3 単元「テロリズム」の単元構成

表 5-4 L 中等学校におけるシティズンシップ教育の年間計画（8～11 年生）

図 5-5 L 中等学校における子どもの声の組織図

序章

1. 問題意識と研究課題

グローバル化により、国家内部の文化的多様化が進行するとともに超国家的な地域共同体が出現し、国民国家の役割は変容しつつある。またそれは、「市民」概念の意味と範囲の変容も意味している。

近代における福祉国家の出現は、「国民」とほぼ同義であった「市民」と、そうでない者を区別することであった。福祉国家において社会に参加し、政治的・社会的資源を獲得するためにはシティズンシップが条件となり、それは国家の成員資格を意味していたからである。岡野（2003）は、シティズンシップが国家以外の共同体への帰属意識を排除してしまう側面や、社会の主流派の文明を受容しその一員にならねばならないという側面を有していること、すなわちシティズンシップが孕む排除性を指摘している。

しかし、グローバル化が進み、「市民」概念はいまや居住の実態に基づき共同体の成員を平等化する包摂的概念へと変容してきた。市民的・社会的権利の多くは国籍ではなく共同体に居住していることによって獲得されており、包摂的概念としてのシティズンシップは国籍からの分離を強め、人権との近似を増しつつある（Delanty, 2004）。一方、近年「市民／国民」に対して富の分配を主とする経済的関与を行ってきた福祉国家に対する批判から、個人による自立と自助を前提とし、小さな政府のもと自由主義的な経済競争を優先する新自由主義が台頭してきた。

他方、産業革命以前の安定した秩序と枠組みを持つ「固定的近代」から、制度や規範、社会的カテゴリーが流動性を持つ「流体的近代」への移行は、人々が「階級」や「職」といった枠組みから解放され、自由な個人として生きる時代への移行であった。「個人化」の進行に伴って個人的関心や興味が公的空間を占領することで、公的空間から社会的責任を持った市民が消え去り、完全に個人化した消費者がそれにとって代わるという状況が引き起こされている（Bauman, 2000）。社会の流動化が個人の選択の自由と可能性を拡大したと同時に、市場主義の台頭による個人主義と多元主義の浸透は、家族、コミュニティや雇用、さらには個人が依拠する物語やアイデンティティの不安定化をもたらした。こうした不安は文化本質主義へと繋がり、エスニック・マイノリティやアンダークラスの他者化と下位文化の顕在化をもたらした。ジョック・ヤングはこの後期近代（流体的近代、あるいはポスト近代）においては「とくにマスメディア、大衆教育、消費市場、労働市場が急激に大きくなっている。これらの制度は、包摂的な市民権を強力に支持するだけでなく、逆に排除の場ともなる」（p. 69）とし、大規模な文化的包摂による「過剰包摂」と構造的な排除が同時に起きていることを示唆している（J. Young, 2007）。

こうした社会状況の変容の中においてシティズンシップの概念を理解するためには、国家と個人との関係性に基いた「権利」「義務」によって定義づけられた「形式的」シティズンシップから、アイデンティティのあり方や共同体への実際の参加という、シティズ

ンシップの「実質的」な要素がより重要な意味を持つようになってきた (Delanty, 2004)。シティズンシップの実質的な側面に注目した時、市民像の前提になっているのは男性・中流階級・「人種」的一民族的主流派・異性愛者・非障害者といった社会の主流派のイメージであり、こうした市民像に基づくシティズンシップ教育がマイノリティの人々の排除に繋がる危険性が指摘されている (Young, I. M., 1998; Lister, R. 1997)。それゆえ、シティズンシップの実質的な要素に注目する研究は、形式的なシティズンシップの付与だけでなくその実質的な行使とそれを阻害する構造的な不平等に目を向けるものでもある。

以上の議論を踏まえ、本論文では包摂的シティズンシップについて、旧来のシティズンシップの概念が排除してきた人々を含む、共同体の成員全てを包摂する概念と定義する。シティズンシップの概念は、しかし、元々排他的な性格を伴って発展してきたものである。古代ギリシャ時代にさかのぼり、シティズンシップは一部の特権階級としての「市民」が有することができた排他的概念であった。17世紀以降、「権利」概念を中心とするシティズンシップ論が発展してきたが、シティズンシップは依然としてある特定の共同体における成員資格を意味し、その資格に市民としての権利と義務が付随していた。このように、排他的な概念としてのシティズンシップは近代の国民国家においても基本的に引き継がれてきたと言えるが、いまやその排除性の問い直しがグローバルな課題となっている。本研究の第一の問いは、現代社会において包摂的シティズンシップを確立するための教育は可能なのか、ということである。仮に可能であるとすれば、それはどのような条件のもと、シティズンシップが孕む排他性を克服し、包摂的社会的構築へと繋がる教育実践たり得るのか、ということが本研究の第二の問いである。

2. 先行研究の検討

以上の問題関心に基づき、以下では多様な価値や文化的アイデンティティを持つ人々の統合をめざした包摂的シティズンシップ教育に関する研究について、大きく二つの流れに分けて整理を試みる。第一は、後期近代における包摂的なシティズンシップのための教育について、高度に差異化された社会における統合の構想として論じる研究である。第二に、包摂的シティズンシップの概念に基づくシティズンシップ教育の枠組みを提示した研究を取り上げる。

ベック (Beck, J.) (1998) は、多文化化が進行するイングランドの社会においては宗教的価値観ではない、公衆に受け入れられる道徳的枠組みを模索する必要性が生じたことを指摘している。そのため、シティズンシップ教育の導入については、新自由主義が前提とした自由で自立した市民が喪失したことを受け、キリスト教とは異なる公衆道徳を示す試みとして捉えることができる。つまり社会における価値が多様化する中で、既存の宗教的価値から切り離された価値教育としての役割がシティズンシップ教育に期待されたと考えられよう。清田 (2005) は、公教育を通じて伝達される価値を権利・義務を通じた国家と国民の関係に関わる「市民道徳」に限定し、価値教育を私的領域に属するものとして原則的

に国家が介入すべきでないという姿勢を批判し、近代国家において民主主義社会を再生産するためには価値形成に関わる教育が必要であると訴えている。こうした観点に立つならば、シティズンシップ教育で形成が目指されているのもまた公的領域に属する価値であり、それは多元化社会における社会統合の原理としての価値形成の試みとして位置付けることができるだろう。

一方、後期近代における公教育の役割を考察したものには、性教育の義務化を取り上げ、国家による私的領域への関与として分析した広瀬裕子の研究がある。まず広瀬は、私的領域とはそもそも公的領域と不可分の機能の連関があるとして、両者の分離を前提とした公私二元論と私的領域不介入の原則をグラウンドセオリーとしてきた教育行政学のあり方に疑問を投げかけている（広瀬、2006；2010）。さらに、こうした公私不可分の考えに基づき、性教育の義務化の意味についての考察を行なっている。1960年代のイギリスでは、若者犯罪の増加とそれに対する肥大化した社会の反応という「モラルパニック」が起こったが、これは道徳問題や階級闘争のアナロジーでは把握できない複雑な背景を持った社会問題の顕在化とする分析がある（Hall et al, 1978）。広瀬はこうした社会的背景と同様に、10代の妊娠の問題も私的領域の不安定化が表出したものと考えた。それはすなわち、個人が流動化する近代において内面の自由を自立的に生きられない人々の存在が顕在化したものであり、そのため、80年代にイギリス保守党が宗教的右派の反対を押し切って行った性教育の義務化については、宗教的価値観に依拠しなくなった人々に対するいわば国家による私的領域のメンテナンスであると分析している。また、福祉国家が経済的関与を主としたのに対して、国家による私的領域への関与という点で、後期近代における国家とその教育政策の性格を示す典型的事例の一つであると指摘している（広瀬 2005、2011）。シティズンシップ教育を価値形成に関わる教育とし、広瀬の議論を敷衍するならば、シティズンシップ教育もまた価値やアイデンティティという私的領域への国家による介入であり、個人が流動化する近代において社会の断片化に対応するための統合の構想として捉えることができる。

これらの研究はシティズンシップ教育の意義について社会学的あるいは教育政策学的な側面から捉えたものであるが、シティズンシップ教育政策の内容や実践を検討した上で論じられたものではない。したがって、本研究では公教育の政策文書で示されたシティズンシップ教育の目的や教育内容、学校現場において実践されるシティズンシップ教育の内容に焦点を当て、さらなる分析を行なう必要があると考える。

次に、包摂的原理としてのシティズンシップ教育理論として示唆的であるのが、バンクス（Banks, J, A.）の多文化教育の視点である。バンクスは、マイノリティの文化や経験を反映せず、マジョリティの価値観や文化に基づく教育のあり方について、こうした同化教育はマイノリティが社会に包摂されていないというメッセージを含意するものであると批判している。バンクスは主流派の子どもも含め、社会に参加するだけでなく、社会を変革し、再構築するための知識や態度、スキルを育成する必要があるとし、多文化教育の側面として次の五つの側面を挙げている（Banks, 2007: 83-85）。

- (1) 内容統合 (content integration) : 各教科において原理や概念を説明する際に、異なる文化や集団の事例や内容を使うこと。
- (2) 知識構築のプロセス (the knowledge construction process) : どのように知識が作られ、それが個人やグループの人種的、民族的、社会階層的立場の影響を受けているか理解し、考察するための方法や活動、問い。
- (3) 偏見の軽減 (prejudice reduction) : 生徒の民主的価値観や態度を育成し、人種的偏見を軽減するための様々な取り組み。
- (4) 公正のための教育方法 (equity pedagogy) : 人種・文化・エスニシティ・ジェンダーの異なる様々な集団に合わせた学力向上のための工夫。
- (5) カづける学校文化と社会構造 (empowering school culture and social structure) : 学校を社会的システムとして捉え、一部の構造だけでなく学校システム全体を変革し、多様性に関わる学校改革を実行すること。

このように、バンクスの理論は学校教育に文化や価値を取り入れてマジョリティ中心の知識体系を変容させることに止まらず、その知識を社会的に構築されたものとして理解し、学校のあり方そのものを民主的で公正な構造に変革することを目指すものである。

さらにバンクスは、多元的アイデンティティを含むシティズンシップ教育として、文化的・国家的・グローバルアイデンティティを省察的に捉え、それぞれのバランスの良い発展をシティズンシップ教育の根幹に据えたモデルを提示している (Banks, 2008)。バンクスはこうした重層的なアイデンティティの発展について、ヌスbaum (Nussbaum, M, C.) の提示した、個人一家族一さらに広域の地理的レベルに拡大するアイデンティティの重層的帰属というコスモポリタニズム概念を用いて解説している。

コスモポリタニズムに基づくシティズンシップ教育について、オスラー (Osler, A.) とスターキー (Starkey, H.) らが主張するのは、普遍的人権概念を下支えとした包摂的なシティズンシップ教育理論である。人権は普遍的な原則として宣言され、各国政府によって合意され、各国の国内法にも共通する価値となっている。また、人権は異なる価値を持つ人々の対話によって形成されたものであり、対話のフレームワークともなることから、異なる文化や価値観を持つ人々が共有可能な価値として捉えられている (Osler & Starkey, 2005b)。一方、共同体内部におけるアイデンティティの多様性を認めると同時に、自分たちに共通する人間性や他者との連帯感を認識する必要性あるとし、人々が文化的アイデンティティを維持しつつ、より普遍的な価値、すなわち人権の原則のもとにローカル/ナショナル/グローバルな連帯感を共有する必要があると主張している (Osler & Vincent, 2002)。オスラーとスターキー (2003) はインド系を中心とするエスニック・マイノリティの多いレスター市での調査をもとに、多文化社会に暮らす 10 代の若者は身近なローカル・コミュニティに強い関心や帰属感を持つとともに、コスモポリタンな市民性も持つことを明らかにしている。すなわちコスモポリタン・シティズンシップにおいては普遍的に受け入れられる制度

や価値観によって人々が結び付けられると考えるため、ローカル、あるいはナショナルな文脈に基づくシティズンシップと相克するものではなく、それらをつなぐ紐帯となると考えられる。

さらにパーカーとミッチェル (Parker, C. & Mitchell, K.) (2008) は、人々の帰属先が独立した個々のコミュニティと捉えるヌスバウム的前提に疑問を投げかけ、議論を発展させている。かれらはアメリカの高校生を対象に行った調査から、高校生のシティズンシップ観はむしろ時代やかれらの経験を反映し構築されるもので、永続的なものではないという結論を導き出した。そのため、シティズンシップをめぐる議論がしばしばナショナリズムとコスモポリタニズムの二項対立として表されてきたことに対し、複合的でよりフレキシブルで、関係性の中から創造されるものとしてのシティズンシップの概念を提起している。加えて、オスラーらはシティズンシップ教育においては反人種差別の立場を明確化することを主張している。なぜなら単なる多様性の尊重だけでは構造的不平等を見逃し、実際には十全なシティズンシップの行使から排除される人々の存在が見過ごされてしまうためである。こうした論理は、人権に基礎を置くことで社会構成員の形式的平等を担保し、さらに反人種差別を強調することを通じて構造的不平等への視点を保ち、シティズンシップ教育をマイノリティを含む社会の成員の実質的平等を目指す変革志向の取り組みとするねらいがあると捉えることができる。

それに対し、キワン (Kiwan, D.) は異なる理論を提示している。キワンの理論の特徴には、1) 制度的多文化主義 と2) 市民—国家関係の重視という二点を挙げることができる。キワンは、公教育におけるシティズンシップ教育のカリキュラムに多様なアイデンティティについての学習を正式に採用することにより、文化的・宗教的アイデンティティの公的な承認を実現するという制度的多文化主義 (Institutional Multiculturalism) というアプローチを提起している。キワンは、宗教的価値観は私的領域にとどまるものであるべきという伝統的な主張に象徴されるように、私的領域と公的領域の境界を明確に区別し、公的領域を特定の文脈に基づかない中立的空間としてきた前提に疑問を呈している (Kiwan, 2008b)。そのため、社会制度は実際には特定の文化を反映して構築されたものであり、マイノリティの実質的統合を達成するためには、文化的差異を公的に認める承認の政治が必要であると考えに依拠している (Taylor, 1994)。

キワンは、異なる文化を「理解する」だけでは不十分であり、他者が異なる価値観を持ちうるということを「認める」ことが必要であるとするキムリッカ (Kimlycka, W.) の理論を敷衍し、シティズンシップ教育を通じた差異の承認とそれによる社会統合を構想している (Kimlycka, 2003)。キワンの理論においては、シティズンシップ教育を通じてマイノリティのそれを含む文化的アイデンティティを公的に承認することにより、そうした文化的アイデンティティによって結束された社会の下位コミュニティにおける繋がりと「水平的関係」が強化されると考える。さらに、承認の政治によって達成された「水平的関係」が法や政治への信頼感を高めることで、市民と国家との「垂直的關係」が強化され、国家

レベルにおける政治参加を促すことができると捉えている。その際、個人の帰属する法的・政治的組織が基本的に国家が想定されていることから、ローカルやグローバルな共同体よりも、国家―市民間の垂直的關係が重視されている。そのため、アイデンティティの帰属先が明確でないコスモポリタニズムはこうした動機付けとしては不十分であり、地域や国家、あるいは国際的な枠組みが優先されるべきであるとしている (Kiwan, 2007, 2008a)。

これらの議論はそれぞれマイノリティに対して同化主義的ではない社会統合を目指し、多様な文化的アイデンティティを包摂するシティズンシップ教育の枠組みを提示している。しかし、いずれもこうした包摂的シティズンシップのための教育が実践面においてその排除性を乗り越える具体的な方策を示すものではない。

以上の先行研究から、近代国家におけるシティズンシップ教育は、包摂的シティズンシップの概念に基づいて構成されていることと、またこの取り組みを価値が多様化する社会における社会統合の構想として捉えることが可能であることが示唆された。しかし一方で、社会統合を構想するシティズンシップ教育が孕む排除性という問題関心から見た場合、政策文書で示されたシティズンシップ教育の枠組みや、教育実践を分析した研究が不十分であることが明らかとなった。そのため本研究ではこの点に焦点を当て、包摂的シティズンシップのための教育が孕む排除性と、それを乗り越える方策について考察を行うこととする。

3. 研究の対象と方法

以上の研究課題を踏まえ、本研究ではイングランドにおけるシティズンシップ教育を研究対象として取り上げる。イングランドでは1998年に発表された政策報告書によってシティズンシップ教育の導入が提言され、2002年より中等教育段階では必修教科として取り組まれている。そのため、カリキュラムが入手可能である上に、シティズンシップ教育を実践している学校現場において調査を行なうことが可能である。また、英国は大英帝国時代に極めて広大な領土を有していた歴史から、旧植民地からの多くの移民を受け入れてきた。近年は欧州連合の発足により欧州連合加盟国、中でもポーランドなど東欧諸国からの移民労働者が多く英国にやってきた。特に1980年代以降は多文化社会における教育の役割が注目されるようになった。また、2005年にロンドンで起こった英国人イスラム教徒によるバス・地下鉄爆破事件以降、文化的多様性、とりわけ国内のイスラム教徒をめぐる議論が活発化し、社会統合のための方策としてシティズンシップ教育も議論の遡上に上がっている。そのため、価値が多元化する社会における統合原理として検討する点においても、イングランドのシティズンシップ教育は研究対象としてふさわしいと考える。

なお、連合王国(大ブリテン島および北アイルランド連合王国)はイングランド・ウェールズ・スコットランド・北アイルランドから成っているが、教育政策に関してはそれぞれ独立しているため、本研究はイングランドに焦点を絞っている。また、論文中において連合王国全体について言及する際は、英国という言葉を用いることとする。

研究方法としては、まずシティズンシップ教育の骨子を提示している政策文書とナショナル・カリキュラム、および関連文献を検討し、導入背景、目的、理論的枠組み、目標について明らかにするとともに、包摂性と排除性という観点からも分析を行なう。次に、イングランドの公立小・中等学校で行なった調査に基づき、包摂的实践としてのシティズンシップ教育のありようを描き出し、シティズンシップの排除性を乗り越える方策について明らかにすることを試みる。

本研究の意義と独創性としては、以下の点を挙げるができる。第一に、近代国家におけるシティズンシップ教育の孕む排除性を明らかにすることを試みる点である。シティズンシップ教育はその包摂性についての研究は多くなされてきたが、シティズンシップが孕む排除性の克服という点において、包摂性だけに焦点をあてる研究には限界があった。そのため、本研究ではシティズンシップ教育の排除性という側面に注目し、近代国家の包摂的シティズンシップ教育のアプローチから「誰」が排除されるのかを明らかにしていく。

第二に、シティズンシップ教育の内容について、後期近代という文脈における意義を考察する点である。シティズンシップ教育が構築をめざす共有のアイデンティティは公的領域に属する政治的アイデンティティとされる。しかし、近代国家におけるシティズンシップ教育の導入はその導入背景や克服しようとする社会的課題において、国家の私的領域への介入である価値教育の試みと類似するものがある。したがって本研究では、イングランドのシティズンシップ教育が私的領域への介入と見なすことができるのかどうかについても検討を行なう。

第三に、実質的シティズンシップの側面に注目し、シティズンシップ教育の実践の分析を通じ、シティズンシップ教育の排除性を乗り越える方策を明らかにする点である。具体的には、実質的シティズンシップを「地位」「帰属感覚」「実践」の三点から考察し、シティズンシップ教育の現場において排除性を克服する取り組みについて検討を行なう。

4. 論文の構成

本論文の構成は以下のとおりである。

第一章は、シティズンシップの起源を踏まえ、シティズンシップの概念を構成する要素について実質的シティズンシップという視点から整理を行い、第二章以降のシティズンシップ教育の分析の枠組みを示す。第一節では、シティズンシップ概念の展開について整理を行う。第二節では実質的シティズンシップの分析枠組みとして、シティズンシップの三つの要素を示す。

第二章では、包摂的シティズンシップ教育の取り組みとして、イングランドのシティズンシップ教育を取り上げ、その導入背景と政策枠組み、またナショナル・カリキュラムで示された教育内容について分析を行なう。第一節では、イングランドのシティズンシップの導入背景についての整理を行い、第二節では1997年に発足した労働党政権におけるシティズンシップ教育に焦点を当て、第一章で示した分析枠組みを基にその排除性の側面に注

目しながら考察を行う。

第三章ではクリック・レポートに基づく1999年版のナショナル・カリキュラムが発表されて以降、2007年にアジェグボ・レポートがシティズンシップ教育の第四の要素を提言するまでのシティズンシップ教育の実践とその課題について明らかにする。第一節では、シティズンシップ教育導入時の状況を概観し、小学校における実施概要をまとめる。第二節では小学校で行なったフィールド調査の結果をもとに、シティズンシップの実施状況と教師が持つシティズンシップ観について明らかにする。第三節では二校の実施例を考察し、そこから示唆される課題について検討する。

第四章は帰属感としてのシティズンシップに焦点をあてる。第一節ではアジェグボ・レポートにより「アイデンティティと多様性」という第四の要素が追加された社会的背景と、多様性をめぐる議論についてまとめる。第二節では教師へのインタビュー調査から、多様性とアイデンティティをめぐる言説について分析し、包摂的アイデンティティとしての英国人性と排他的ナショナル・アイデンティティについての認識について考察する。第三節では、シティズンシップ教育の中から「英国人性」の単元を取り上げ、その内容編成の特徴について分析を行う。

第五章ではシティズンシップ教育の実践面に注目し、シティズンシップ教育の取り組みの全体像とその特徴、さらに民主的過程への参加について検討する。第一節では、シティズンシップ教育のカリキュラム全体の内容構成の分析から、その包摂的实践としての特徴を明らかにすることを試みる。第二節では民主的過程への参加を促す組織作りとして、「生徒の中の投資家」と、中等学校における生徒参加型の学校づくりの取り組みについて取り上げ、考察する。

第六章では第四章から第六章までの分析結果を踏まえ、近代国家における包摂的シティズンシップ教育の位置づけを明らかにし、シティズンシップ教育が孕む排除性を乗り越える方策について考察を行う。

終章では本研究のまとめを行い、今後の課題を示す。

第一章 シティズンシップ教育の排除性と包摂性

シティズンシップ教育の排除性と包摂性について検討するために、まずシティズンシップの意味と範囲の変遷について検討する必要がある。シティズンシップの概念は複数の要素から成っており (Heater, 1990)、複数の異なる解釈が存在する。第一節では、シティズンシップの主要な二つの解釈と、近代におけるシティズンシップ概念の展開について論じる。第二節は近代国家におけるシティズンシップの傾向として、新自由主義と社会正義に依拠する解釈の混在と、共同体主義への志向という二点について検討する。第三節ではシティズンシップの実質的な側面に焦点を当て、次章以降の分析枠組みを提示する。

第一節 シティズンシップ概念の展開

シティズンシップの排他性と包摂性を検討するにあたって、ヒーター (Heater, D.) (1999) がシティズンシップの二つの伝統的解釈として挙げている、市民の義務に重きを置く市民共和主義的シティズンシップと、権利を強調する自由主義的シティズンシップについて概観することからまず始めたい。古代ギリシャに遡り、ローマ時代に発展した市民共和主義的シティズンシップでは、兵役や納税、直接民主制における政治参加などの市民的实践への参加がその中心にあった (Prior, et al)。このシティズンシップの概念は、紀元前 6 世紀から 4 世紀にかけて、アリストテレス、マキャヴェリ、ルソーらの思想家たちが発展させ、当時の共和政治に基づいて形成された、最も古い共同体主義の伝統である (Delanty, 2004)。当時「市民」という言葉は、コミュニティや個々人の間の公共の利益を共有するために、政治的なことがらに参加する人々を意味していた。市民は公的領域において平等であったが、物の生産、家政、出産や育児は私的領域に含まれ、それらを担うのは奴隷や女性であった。そのため、当時のシティズンシップはコミュニティの居住者全てを含んではおらず、奴隷や女性を含まない排他的な概念であり、いわば「余暇と財産のあるエリート」 (Heater, 1990: p.46) の特権であった。

もう一つのシティズンシップの伝統的解釈は、自由主義的シティズンシップである。市民共和主義的シティズンシップは長い伝統があるが、過去二世紀に渡って主流となったのは自由主義的シティズンシップの方である (Heater 1999)。自由主義的な解釈においては、市民は国家に対して極めて限定的な義務を持つとともに、国家による市民の生活への介入も最小限度にとどめるべきだと見なされる。一方、地位への平等という性質を持つシティズンシップに対して、資本主義は平等主義的な政治構造を弱体化させ、シティズンシップの脅威になるという側面を持つ (Heater, 1999)。そのため、自由主義的シティズンシップの発展については、身分という法的な不平等から経済的不平等という事実上の不平等への移行のプロセスであるという指摘がある (Turner, 1986)。

しかし、市民という言葉が意味する範囲は時代とともに徐々に拡大し、全ての人々の権利を含むものへと変容する。こうしたシティズンシップの拡大についてのマーシャル (Thomas, H., Marshal) の研究は、その後のシティズンシップ研究の基礎を築いたと言われている。マーシャルによれば、シティズンシップは公民的権利、政治的権利、社会的権利の三段階を経て発展してきた (Marshall & Bottlemore, 1992)。前述のように、資本主義は市民の間の経済的不平等を正当化することによりシティズンシップの脅威となり得るが、マーシャルは、シティズンシップの平等が承認されるならばシティズンシップと経済的差異に基づいた階層分化は両立可能であると見なしている。ただし、社会的諸権利が伴わない限り、公民的権利や政治的権利は限定的なものとなるとしている。国民国家の経済的成長と福祉国家の発展は社会的権利の拡大をもたらしたが、福祉国家は国家による市民の権利の保護の強化であるため、保護の対象となる市民の限定を含意していた。そのため、市民とそうでない人々、例えば国民と外国人の間のシティズンシップの権利の格差はかえって広がることとなった (Heater 1999)。

シティズンシップを単に国民国家の一員としてのメンバーシップと捉えることは、グローバル化した今日においてはもはや適切ではなくなったという指摘が多く存在する。また、人権の概念が自然法思想に基づく生命の権利に止まらず、マーシャルにみられる社会正義の概念も含むようになったことで、シティズンシップと国籍の不一致は拡大し、他方シティズンシップの権利と人権との差異は縮小している (Delanty, 2004; Soysal, 1994)。こうした近代シティズンシップを構成する要素として、デランティ (2004) は権利・義務・参加・アイデンティティを挙げ、前者を二つを「形式的」、後者二つを「実質的」シティズンシップと捉えている。コミュニティが流動化する近年においては、権利・義務を通じた国家との関係と法的地位に基づく前者よりも、市民共同体への実際の参加や多元的アイデンティティやアイデンティティの政治など、「実質的シティズンシップ」がシティズンシップを構成する要素としてより重要になりつつある。

第二節 近代国家におけるシティズンシップ教育の傾向

シティズンシップ教育のあり方はそれを提供する国や地域の文脈によって異なるが、本節では、近代国家におけるシティズンシップ教育にみられる傾向として、市場主義と社会正義の混在、そして共同体主義への志向という二点を取り上げる。

1. 新自由主義と社会正義に基づく解釈の混在

1980年代後半から各国において新自由主義・新保守主義に基づく教育改革が推し進められたが、分権化、規制緩和、民営化といった言葉に象徴される新自由主義改革は、教育に

市場主義を導入し、個人の選択や学校間の競争を促すこととなった。こうした流れは、シティズンシップ教育における市民の概念や市民的価値についても影響を与えている。例えば、新自由主義的な自由 (freedom) の概念はシティズンシップの自由 (liberty) とは異なり、経済競争における自由を意味している。シティズンシップのリベラルな概念における消極的自由が絶対主義時代初期における国家の抑圧からの自由を意味していたのに対して、新自由主義では社会に対抗する国家権力は強化され、市民は「消費者」に置き換わる。また、こうした新自由主義に基づくシティズンシップは市民を平等化する機能を有しないという特徴がある (Delanty, 2000)。1980年代後半から新自由主義的改革を推し進めた英国保守党は1991年に「市民憲章 (Citizen's Charter)」を発表したが、ここでは「顧客」や「クライアント」といった言葉が市民と同義で使用されていることが指摘されている (Heater, 1999)。一方90年代に入り、イギリスのブレア政権やドイツのシュレーダー政権、米国のクリントン政権が採用し、保守主義に代わって台頭したのが「第三の道」政策である。これは、旧来の社会民主主義と新自由主義を超越する道として、「包摂 (inclusion) としての平等」を提起した。すなわち、市場原理や共同体を重視しつつも、市民の権利や平等、社会的公正の保障を目指すというものである。

このように、シティズンシップの解釈をめぐるには「自由」「平等」の意味のみならず、「シティズンシップ」の定義そのものにも異なる立場に基づく解釈が混在していることに留意する必要がある。例えばH. マーシャル (Marshall, H.) (2009) は、グローバル・シティズンシップの育成を掲げた教育に内在する二種類のアプローチを指摘している。一つは法制度や権利、義務の実用主義的、あるいは新自由主義的解釈に基づくもので、グローバル市場で活躍する人材の育成に主眼を置くものである。もう一方は経済的、政治的、法的、あるいは文化的な不公正に対し、情緒的、そして能動的な関わりを求める社会正義に基づくアプローチであり、例えば国内外の人権問題や人種差別に対して関心を持ち、行動に移す市民の育成を目指すものである。イングランドのシティズンシップ教育導入に関しては、政府が国際的な経済競争や国内治安の改善に期待していたのに対し、民間団体は民主政治や人権問題により高い関心を持っており、異なる思惑が背景にあったことが指摘されている (蓮見, 2004)。

2. 共同体主義的性格

1990年代以降の潮流として、単一のアイデンティティに基づく国民国家への帰属が揺らぎつつある状況下において、特定のアイデンティティを共有する共同体への責任を強調し、共同体への忠誠や奉仕活動を求める共同体主義への傾向が強まりつつあることが指摘されている (小玉, 2003)。共同体主義に基づくシティズンシップは、個人主義を批判し、代わりに共同体への公共善 (common good) における価値観の共有とそれへの忠誠を強調する (Lawson 2001; Dwyer 2004; Gifford, 2004)。また、自由主義と異なり、共同体主義的シティ

ズンシップでは集団内における連帯と共同体への参加に重きを置き、個々の権利よりも共同体への義務を重視する (Osler & Starkey, 2005)。保守的な共同体主義は、市民の責任としての参加を強調し、文化的多様性を尊重しつつも家族や宗教、伝統、国民といった国民の有機的観念に道徳的な言葉で訴えるポピュリスト的な特徴を有するものである (Delanty, 2004)。一方リベラルな共同体主義は、集団的アイデンティティをより強調し、文化的差異の公的な承認を求める。そのため、保守主義だけでなく、第三の道の双方の政権においてもシティズンシップを共同体主義的に解釈する傾向があることが指摘されている (Gamarnikow & Green, 2000)。

シティズンシップを共同体主義的に解釈する傾向に対しては、いくつかの批判が存在する。共同体へ義務の側面が強調されるシティズンシップ教育では、権威の尊重とそれに対する義務が重視され、特に国家的危機や有事の際に権威を無批判に支持する姿勢を助長する危険性があることが指摘されている (Osler, 2008)。また、小玉 (2003) やボイト (Boyte, H. C.) (2005) は、非政治的なボランティアなどの奉仕活動や共同体への責任が強調されがちな共同体主義のシティズンシップの非政治性を批判し、シティズンシップ教育の政治的次元の重要性を主張している。

第三節 シティズンシップの三つの要素

I. M. ヤング (Young, I. M.) (1989) は、支配集団の価値を反映した特定のシティズンシップ、すなわち男性で、マジョリティの民族あるいは「人種」に属し、異性愛者で、障害を持たない個人という市民像が普遍化されることを批判している。こうした「普遍的」シティズンシップの実現を前提にしては、一部の集団は形式的に平等な市民的地位を有していても、社会において周縁化されることになるためである。この法的および社会的レベルにおける排除と包摂は、シティズンシップの「フォーマル」な形態と「実質的な」形態を通じて行なわれる (Lister, 1997)。前者はパスポートの付与に象徴されるような、国家における法的なメンバーシップを意味している。一方、一定の権利や義務はフォーマルな市民でない者にも適用される。他方、「実質的」なシティズンシップとしての十全で平等な権利と機会はフォーマルなシティズンシップに自動的に付随するものではなく、周縁化された人々が剥奪されうるものである。リスター (Lister, R) は英国の旧植民地出身の移民を例に挙げ、日々の人種差別、いやがらせ、暴力などの存在によって、黒人市民が実質的なシティズンシップを剥奪されていると指摘している。

すなわちシティズンシップの排除性を検討するためには、形式的に地位や権利が付与されているというだけでなく、実際にそれらを行使し、社会に参加しているかという実質的シティズンシップの側面、さらにはそれらを阻害する構造的不平等への視点が不可欠である。これらの点に関して、オスラーとスターキー (2005) は、地位、感覚、実践という

シティズンシップの三つの相互補完的要素を挙げているが、構造的不平等への視点を持ちながら、シティズンシップが共同体の成員を包摂する概念であると同時に排除の装置にもなりうることを明らかにしている点で示唆的である。この三つの要素によるシティズンシップの理解は、英国に限らずシティズンシップ教育についての研究の概念的枠組みの基礎として¹、あるいはシティズンシップ教育の取り組みを考察する際に多角的視点を得る概念として²参照されている。本論文においてシティズンシップ教育の排除性と包摂性について検討するにあたり、この三つの要素からの検討が有用であると考えられる。以下では三つの要素を手がかりに、包摂的シティズンシップ教育のための分析枠組みを提示する。

1. 地位としてのシティズンシップ

シティズンシップの概念は、市民であること (being) と、市民としての行動 (doing) の両方の意味を含んでいる (Prior, et. Al., 1995)。地位としてのシティズンシップは、この意味における市民であることと同義であると言える。それは、市民であることの意味と範囲、すなわち、誰が市民であり、その地位に対してどのような権利や義務が付随するのか、ということに関わるものである。多くの多国籍企業や国際機関が存在し、個人が国境を越えて移動する近代において、そうした人々はある国家における市民としての地位を保持しており、その地位ゆえに国家に保護されている。一方市民としての地位に関しては、国籍とシティズンシップは法的にもしばしば混同される。また、国籍あるいはシティズンシップの付与には主に二つのあり方があり、フランスやアメリカのように国の領土に基づくものと、日本やドイツのように血統によりシティズンシップが継承されるとみなすものである。

しかし一方で、教育を受ける権利は民主的國家の市民に与えられたもので、単一の國家内に限定されたものではない。また、難民は「難民の地位に関する条約」によって国境を越えた移動を認められており、「国無き民」となった者はかれらが選んだ国に亡命することができる。したがって、特定の國家に保障されていない状態であっても、人々は國際的に保障される地位を有していると言える。そのため近年、シティズンシップは国籍との分離の度合いを深め、代わって人権に接近してきたことが指摘されている (Delanty, 2000)。また、民主制度への正式な参加の権利が国籍ではなく居住の実態によって定義されるデニズンシップ論に代表されるように、シティズンシップの付与の条件には出生よりも居住の実態が重視されるようになってきた (Hummar, 1990)。

他方、地位としてのシティズンシップは市民革命や植民地からの独立運動に見られるように、権力との闘争を経て獲得されてきたという側面がある。日本においても、シティズンシップという言葉では表現されてこなかったものの、部落解放運動や婦人参政権運動などの権利獲得への闘争が行なわれてきた。こうした点から、近代における市民は支配者の下の受動的臣民というよりは、支配に立ち向かい変革をもたらしてきた個人という意味合いを持っている。

また、英国ではシティズンシップという言葉が法的に「英国領内の市民」と「植民地における市民」を区別するために使われてきたことが指摘されている (Osler & Starkey 2005)。実際、1981 年の移民法において「英国市民」という言葉が導入された文脈は、英国連邦の市民の英国への自由渡航を制限するためであった (Osler & Starkey, 2005)。近年、誰を市民とし、どのような市民的権利を付与するのかをめぐっては、英国国民党など各国の極右・人種差別主義グループを中心に、市民として「ふさわしい者」と「ふさわしくない移民・難民」を明確に区別するような排他的な言説がみられる。他方、日本も英国と同様に植民地支配の構想のもとで、「日本人」の境界線を時代とともに変化させてきたことが指摘されている (小熊、1998 年)。このように、地位としてのシティズンシップはその意味と範囲を時代とともに変容させてきたが、それらは原則として政治的・法的な制度に規定されるものであり、それゆえに民主主義における闘争の場となってきたと言える。

2. 帰属感としてのシティズンシップ

法的な地位としてのシティズンシップ以外に、シティズンシップはコミュニティへの帰属の感覚としても解釈される。ヒーター (1990) は、他者とつながっているという感覚も共同体への責任感も持たない人間は、その法的地位に関わらず市民とは言えないと主張する。一方、貧困や失業、人種差別などの状況にさらされている市民にとっては、たとえ十全なシティズンシップを付与されていても、共同体から排除されているという感覚が伴うと考えられる。また、社会的多数派は国家を「我々の」国家とみなし、移民がそれを「侵食している」と思う傾向があり (Gundara 2000)、移民二世が自分をその国の市民だと考えていても、見た目によって「旅行者」「外国人」とみなされてしまうこともある。そのため感覚としてのシティズンシップは、自分自身がどう思うかだけでなく、市民としてどのように扱われているか、マジョリティからどのように見られているか、ということにも依拠している (Osler & Starkey, 2005)。

また、市民としてのアイデンティティは、他の社会的アイデンティティを含む。例えば、「ロンドンに住む高カーストのインド系男性は、グラスゴーに住む労働者階級のローマ・カトリック教徒のスコットランド人女性とは、性別的にも、宗教的にも、社会的にも、人種的にも、文化的にも異なると考える」(Heater 1999: 188)。そのため、市民として共有するアイデンティティは、宗教、民族など文化的アイデンティティの多様性を含む包摂的なアイデンティティであると位置づけられている。バンクス (2008) は、例え形式的に平等を認めていたとしても、多様性を含まないシティズンシップの概念においては社会の少数派の人々を周縁化させることになる旨を指摘している。

以上の問題意識を踏まえ、以下では社会の成員の価値観や文化の多元性を損なわない包摂的アイデンティティの構想として、ともに「同化と排除のない社会統合という方向性」(齋藤、2008: 40) を持つコスモポリタニズムとリベラル・ナショナリズムについて検討する。

(1) コスモポリタニズム

コスモポリタニズムは、人々が文化的アイデンティティを維持しつつ、より普遍的な価値のもとにローカル／ナショナル／グローバルな連帯感を共有すると見なすものである。ハーバーマス（Habermas, J.）（1996）は、それぞれの国に固有の歴史的コンテクストに根を下ろした普遍的憲法原理が創り出すアイデンティティを提起している。この「憲法パトリオティズム」においては、人々が民主的な意見形成・意思形成に関わる過程それ自体が、人々の間の連帯感を生み出すものと見なされる（齋藤、2009）。一方、オスラーとスターキーが提起するのは、人類に共通の価値としての人権の原則に基づくシティズンシップ教育である。バンクス（2008）は人権概念に下支えされたシティズンシップ教育において文化的・国家的・グローバルなアイデンティティをバランス良く発展させる必要性があるとし、これらを省察的に捉えることの重要性を強調している。このように、コスモポリタニズムにおいては人権、民主主義といった普遍性を持つ価値や制度、またそれに基づく民主的な意思形成への参加の過程を媒体として人々が結びつき、アイデンティティを共有すると考える。ただし、ある特定の人権の尊重のあり方や民主主義のモデルを完成型とするのではなく、人権や民主主義、コミュニティなどの定義は常に異議申し立てされ再定義される余地を伴うため、シティズンシップ自体が常に変容しうる概念として位置づけられる（Osler & Starkey, 2005）。また、いかなるアイデンティティも所与のものではなく、同一化（identifications）の作用によってその都度生み出されたものであるという認識から、社会統合の主たる紐帯は文化的アイデンティティではなく制度を介した連帯であるべきとみなす（齋藤、2009）。

(2) リベラル・ナショナリズム

一方リベラル・ナショナリズムは、国民の同質性に訴え排他的な一体感を創出しようとするエスノ・ナショナリズムとは異なり、国家内部の文化的多様性を包摂する概念である。グローバル化により国民国家の役割が変容しつつある現在においても政治的自己決定の機関として国家は重要な役割を担っており、依然として最も主要な政治的共同体であるという観点から、国家においてリベラルな民主的精度を有効に機能させるためにアイデンティティの共有による国民統合が不可欠であるという立場に立つ（齋藤、2009）。

代表的論者であるミラー（Miller, D.）（2007）は、社会的弱者への資源の再分配を可能とする福祉システムや少数派の意見を尊重する討議的民主主義への支持、価値観の異なる他者への寛容といった社会正義の実現のためには、成員の間の差異を包摂する「われわれ」という連帯意識が必要であると主張する。それは最も重要な政治的共同体への帰属、すなわちナショナル・アイデンティティの共有によって初めてもたらされるものだとする。こ

の際、国家というコミュニティ内部における平等を目指すために、価値観や社会階層の異なる国民を結びつける媒体としての「公共文化」によって他の共同体と区別されたナショナリズムが必要となる。

この公共文化は成員の民主的な討議に開かれ再検討可能な位置に置かれたもので、それゆえナショナリティは可変的な概念となる。ミラーはこの公共文化が社会的多数派のそれをより強く反映する可能性を否定しないが、国家内部に存在する様々な私的文化の余地を残すため、人々が個々の文化を保持したまま共有することが可能であると捉えている。

以上の二つの包摂的アイデンティティは、いずれも成員の文化や価値の多様性を包含する概念として、民主的討議に開かれたアイデンティティを定義している。しかし、コスモポリタニズムにおいて人々を結びつけるのは普遍性を持つ価値や制度であるのに対し、リベラル・ナショナリズムはナショナル・アイデンティティの共有による濃密な連帯意識の必要性を主張する。そして、他国民によっても共有されうる人権や民主主義のような価値や制度、すなわち「われわれ」の境界線を越える価値・制度は社会統合の媒体としては脆弱すぎると考える (Miller, 2007.)。

3. 実践としてのシティズンシップ

シティズンシップとは、社会に参加し、他者と政治的に、社会的に、文化的にあるいは経済的に関わっているという感覚でもある。しかし前述のように、シティズンシップの実質的な行使においては、選挙権や他の政治的権利の付与だけでは十分とは言えない。なぜなら、周縁化された人々は人種差別や性差別、知識の不足や不十分な交通手段といった社会的な障壁により、法的に可能であるはずの公的サービスや資源へのアクセスが実際には阻害されうるからである (Prior, et al 1995)。マーシャルもまた、「職業構造と密接に結びついた教育を通じて、シティズンシップは社会的な成層分化を促進する一つの要因となる」(p. 39) として、教育における社会階層の再生産とシティズンシップの関連について注意を促している。また、階層や集団間の学力格差を生み出す文化やシステムが学校教育に慣習的あるいは構造的に組み込まれていることに起因し、特定の集団が学校教育段階において社会に参加する十分な能力を育成されず、結果として社会的排除につながるという危険性も指摘されている (鍋島, 2004)。

こうした周縁化の結果、顕在化してきたのが「アンダークラス」と呼ばれる人々の存在である。ロールズ (2004) が「(福祉国家型資本主義には) 背景をなす正義が欠けており、所得や富に不平等があると、その成員の多くが慢性的に福祉に依存するような、意気消沈したアンダークラスが育つかも知れない。このアンダークラスは (社会から) 放置されていると感じ、公共的な政治文化に参加しない」(Rawls, 2004: 249) と述べるように、こうした人々の排除は経済的・物質的な貧窮だけではなく、「社会とその制度に対する心的な離反」(齋藤, 2009: 26) という側面がある。アンダークラスの政治的排除に対しては、ハー

バーマス（2004）もまた懸念を示している。ハーバーマスの主張する憲法パトリオティズムにおいては、民主主義を通じた「相互の規範的主張に対する応答の反復」（齋藤、2008: 63）によって市民の間の連帯感や信頼感が涵養され、民主主義の実践を通じた包摂が可能であると考えられる。そうした民主主義の実践への参加には市民的コミュニケーション能力、民主的なプロセスや討議に参加しようとする態度などが必要であるが、それは他方、こうした能力をより持たない人々を民主主義のプロセスから排除してしまう可能性も孕んでいる（山崎、2005）。さらに、政治参加への関心についても社会階層との間に相関性があることが明らかになっているなど（Clever, et al. 2005）、実質的なシティズンシップの権利や義務の行使や、民主的制度への参加については、特定の人々が排除される構造的な問題や「社会統合への動機付けを失った社会層」（齋藤、2009: 27）の存在に目を向ける必要があると言える。

4. まとめ

シティズンシップは、その起源においては共同体の成員の一部のみを市民として認める排他的な概念であった。しかし、時代とともにその範囲は拡大し、近年はむしろその意味は人権と接近し、共同体の成員すべてを平等に含む包摂的概念へと変容してきた。こうした社会の変化とシティズンシップの変容を背景に、先進各国で改めてシティズンシップ教育への取り組みがなされてきている。シティズンシップは異なる立場における解釈が可能であるが、中でも80年代以降は新自由主義と社会正義に基づくシティズンシップの解釈の混在や、共同体への義務を重視する共同体主義への傾向がみられる。

デランティが指摘するように、シティズンシップには形式的な要素と実質的要素が含まれるが、シティズンシップの国籍との分離が進んだ現在において市民のありようを理解するためには特に後者の、帰属感や共同体への実質的な参加に目を向ける必要性が生じている。一方、I. M. ヤング や R. リスターらフェミニスト研究者たちが指摘してきたように、シティズンシップがマジョリティの市民像に基づく限り、実際にはマイノリティがシティズンシップを十全に行使することができず、周縁化されてしまうという危険性を常に孕んでしまう。

こうした実質的な排除という問題に注目し、オスラーとスターキーはシティズンシップの相互補完要素として地位、感覚、実践という側面を挙げ、構造的な不平等に留意したシティズンシップの解釈を提示している。地位としてのシティズンシップは原則として政治的・法的制度に依拠するものであるが、それゆえ選挙権の拡大など、市民としての十分な地位を求める闘争が行われてきた。また、市民としての権利と義務、そしてメンバーシップの範囲をめぐることは、移民への市民権付与にみられるように、近年に至るまで論争が行われている。また、帰属感としてのシティズンシップの検討では、近代社会におけるアイデンティティの多元性を前提としたシティズンシップのありようが明らかとなった。

また、そうした多様な価値やアイデンティティを包摂する市民的アイデンティティとして、コスモポリタニズムとリベラル・ナショナリズムの立場から検討を行なった。前者は民主的な制度を媒介として、民主的な意思形成への参加の反復による連帯感の醸成を目指す、後者は公共文化に根ざした包摂的なナショナル・アイデンティティの共有による社会統合を目指すものである。実践としてのシティズンシップは、形式的シティズンシップの付与にも関わらず、貧困や差別などによってシティズンシップの権利の行使が阻害され、周縁化されてしまうという構造的な不平等を浮き上がらせるものである。学校もまたこうした不平等を再生産する構造に組み込まれており、とりわけ、民主的過程から排除されてしまう人びとの存在は、シティズンシップ教育に大きな課題を提示している。

¹ たとえば、Akar, B. 2007 Citizenship Education in Lebanon: An introduction into students' concepts and learning experiences, Educate, Vol. 7, No. 2, pp. 2-18. Aguilera, P. 2010 Emotional Cosmopolitan Citizenship: Reconceptualizing Education in a Globalising World, Conference paper, International Conference on Education and Citizenship in a Globalising World, Institute of Education, University of London, 19-20 November, 2010.

² たとえば、O'Mahony, C. and S. Siegel 2008 Designing Classroom Spaces to Maximize Social Studies Learning, Social Studies and Young Learner, Vol. 21, No. 2. National Council for the Social Studies, pp. 20-24.

第二章 イングランドのシティズンシップ教育

本章では、イングランドにおけるシティズンシップ教育について、その全体像を明らかにしていく。第一節では第二次世界大戦後の歴史を中心に、シティズンシップ教育が公教育の義務教育段階で導入されるに至る歴史について五期に分けて概観する。第一期は、政治についての学習が一般に広まる 1960 年代後半以前の時期である。第二期は政治リテラシー教育が行なわれた 1970 年代、第三期はグローバルな視点を取り入れた「新しい教育」が広がった 1980 年代、そして保守党によりナショナル・カリキュラムへのシティズンシップ教育がなされた 1988 年から 1990 年代後半、最後に労働党政権において教科としてのシティズンシップ教育が導入された 1997 年以降について記述する。第二節では、1997 年に政権の座に就いた労働党によるシティズンシップ教育について、その導入の背景と政策の概要について検討する。とりわけ、シティズンシップ教育の骨子を示しているクリック・レポートを分析することを通して、シティズンシップ教育の特徴について明らかにする。最後に、前章で示した分析枠組みを用い、イングランドのシティズンシップ教育の持つ排他性について考察を行なう。

第一節 シティズンシップ教育の系譜

前章で論じたように、シティズンシップの概念は複合的に構成されており、市民としての様々な要素を包含するものである。そのため、シティズンシップ教育の範囲は市民に必要とされる知識やスキル、態度を広く含むものであり、広義の社会科や道徳教育のほか、学校エートスなどもシティズンシップ教育の一部として捉えることができる。こうしたことから、学校教育に含まれる内容の多くが既にシティズンシップ教育としての性質を有していると言える。

1. 1960 年代以前

シティズンシップ教育の歴史を紐解くと、19 世紀のヴィクトリア時代に大英帝国の未来のリーダーとなる上流階級の子どもを対象とした社会的・道徳的教育に遡ることができる (Batho 1990; Lawton 2000)。だが今日のシティズンシップの概念に含まれる要素のうち、民主主義や政治活動についての教育は 20 世紀初頭までイングランドの公立の義務教育段階では行なわれてこなかった。この背景には、政治は大人の領域であり子どもが学ぶべきものとは認識されていなかったことや、政治的思想の教え込みとなってしまうことへの恐れがあったことが指摘されている (Heater, 2001)。一方、1918 年の選挙法改正により 21 歳以上の男性への普通選挙権と 30 歳以上の女性への制限選挙権が付与され、1928 年には 21 歳以

上の全ての人々に対して選挙権が与えられた¹。こうした選挙権の拡大は政治教育への関心を高めることに寄与したが、公的なものごと（public affair）については年少の子どもが学ぶには適さないとの考えが依然としてあり、シティズンシップ教育の導入には慎重な姿勢が貫かれた（Heater, 2004）。そのため当時実際に行なわれていたのは一部のエリート階層の学生を対象とした憲法学習にとどまり、一般の公立小・中学校においては、政治や法律について学ぶ機会は公式には提供されなかった（Davies, 1999）。1920年代には、シティズンシップについては歴史、地理、宗教知識などを通じて間接的に学ぶアプローチが主流であった（Lawton 2000）。しかし、1930年代に入ると英国の諸機関や帝国臣民としての権利と義務について「公民（civics）」のカリキュラムを通じてより直接的に学ぶことが主流となっていた（Kiwan, 2008）。第二次世界大戦後、1950年代から60年代にかけては政府におけるシティズンシップ教育に対する関心は低く、政策文書でもほとんど触れられていない（Weller, 2007）。概して言えば、1960年代以前はシティズンシップ教育、中でも政治に関する学習は、一般的に公教育では行なわれていなかった。

2. 1970年代 政治リテラシー教育

1970年代に入り、選挙権付与年齢の18歳への引き下げは学校教育にも大きな影響をもたらした。この引き下げによってシックス・フォーム²在学中の生徒にも選挙権が与えられたことから、若者の市民としてのコンピテンシーや、教育における政治的要素の重要性が認識されるようになった（Davies, 1999; Weller, 2007）。そのため、政治とは子どもが知るべきことではなく、家庭という私的領域において議論される余地があればよいというそれまでの考えは転換を迎えることになった（Davies, 1999）。これは、政治教育の対象が大人だけでなく子どもにも拡大したこと、またその位置づけが私的領域から公的領域へと変化したことも意味している。また、同時期に民主的な教育のあり方をめざす教育改革についての研究が多くなされるようになったことも、政治教育への関心を高めることに寄与した（Davies, 1999）。こうした社会的背景のもとで政治教育への関心が高まる中、公教育のカリキュラムに政治学教育を導入することはむしろ自然な流れであったといえる。

1969年、政治学者のバーナード・クリック（Crick, B.）を中心として政治協会（Politics Association）が結成され、政治リテラシーの獲得をめざす政治教育プログラムを実施する牽引役となった。この政治教育リテラシー教育運動は1970年代中頃から後半にかけて最も活発に行なわれ、勅任視学官（Her Majesty's Inspectorate）の支持を受け、新しい教育的取り組みとして一定の地位と一般からの認知を獲得することに成功した。この政治教育プログラムは政治的プロセスや政治的行動を起こすための潜在能力を重視しており、政治という概念の範囲を人々の日常生活や地域社会のレベルにまで拡大することに貢献した。また、議論や分析、交渉など、政治行動を起こすために必要とされる様々なスキルの育成も含んでいたことや、民主的プロセスや調べ学習を重視するスタイルは、後のシティズンシップ教

育の発展にも受け継がれるものとなった。その一方、実践的な教材やカリキュラムの不足や、論争的になり得る政治学習を取り入れることへの現場の躊躇が払拭されなかったことから政治教育の試みは教育実践としてはあまり広がりを見せず、1980年代には「新しい」教育の波に取って代わられることとなった (Lister 1995; Davies, 1999)。

3. 1980年代 「新しい教育」の波とグローバル教育

1980年代には、NGOや宗教団体による教育活動が活発に行なわれるようになった。イングランドでは、第二次世界大戦前からセーブ・ザ・チルドレン (Save the Children) やオックスファム (Oxfam) などのNGOが主に国際協力の分野において活動してきた。戦後はクリスチャン・エイド (Christian Aid) やカフォッド (CAFOD) などのキリスト教系のNGOも発足し、やはり国際協力を目的に活動範囲を広げてきた。こうした民間団体は活動資金として一般市民からの寄付を得ることを目的に広報活動を行なってきたが、1970年代になるとそれらは国内の人々の意識改革や生活様式の再検討も目的に含む学習・啓発活動へと転換していった。また、こうしたNGOなどによる教育プログラムは学校教育においても採用されるようになり、それぞれの焦点に合わせて開発教育、多文化教育、人権教育、平和教育などの呼称を持つこれらの取り組みはまとめて「新しい教育」や「形容詞付き教育」(Davies, 1999: 128)とも呼ばれ、活発に行なわれるようになった。1973年には議員団体から構成されるワンワールド財団 (One World Trust) の支援により「ワールド・スタディーズ・プロジェクト (World Studies Project)」が開始され、これは後にグローバル教育として発展を遂げる。ワールド・スタディーズはそれまでの開発教育や人権教育での蓄積に加え、環境やジェンダーなどへの視点も取り入れ、様々な社会問題に関する教育実践を含む傘概念としても用いられた。ワールド・スタディーズは人権、環境、貧困など単一の国内では解決が困難な課題を扱ったため、国際レベル、グローバルなレベルにおける社会改革活動への参加を目指すという特徴を持っていた (木村, 2000; 橋崎, 2009)。1970年代中頃にはNGO、労働党政府、キリスト教会、大学などの支援によってイングランド主要都市に「開発教育センター」が開設され、NGOの担当者や学校教員、研究者が協同してカリキュラムや教材を作成し、既存の教室や学校の中に新しい学びの場を創る試みが活発に行われた (湯本, 2003)。こうした活動は、学習者がより主体的に学びに参加する参加型学習がイングランドで広まるきっかけともなった (北山, 2003)。

このワールド・スタディーズは、教師との共同研究の成果としてテキストや教師用指導書が多数出版されたこと、教師教育などの実践支援が行われたことにより、現場の教師からも支持を得ることとなった (橋崎, 2009)。しかし、「新しい教育」を含むグローバル教育は、その教育論そのものにも弱点を抱えていた。当時ワールド・スタディーズ・プロジェクトの拠点の一つであったヨーク大学のグローバル教育センターで同プロジェクトに関わったリスター (Lister, I.) (1995) は、次のような問題点を指摘している。まず、参加型学

習などの新しい学びのあり方に注目する一方で学習内容の深化が十分でなく、学習者が政治や経済などについての理解を深めることにつながらなかった。また、これらの新しい教育の取り組みが社会変革志向を強く持っていたゆえに、学習者に対してバランスの取れた視点を獲得させることに成功しなかった。加えて、様々な社会問題を取り上げるために、教育論全体における理論的一貫性を欠いてしまっていた。さらに、国家を超えたグローバルレベルに焦点を当てていたことや、文化多元主義の姿勢、また NGO などリベラルな勢力による社会変革を志向する側面に対し、保守派からは国家の統合を脅かし社会の断片化をもたらすといった激しいバックラッシュを浴びることとなった (Lister, I., 1995)。

「新しい教育」やワールド・スタディーズといったグローバル教育の取り組みは、グローバルな課題を取り上げることでシティズンシップ教育の地理的範囲を広げ、また社会変革と結びつけるという目的のもとに能動的に社会に参加する市民の育成を目指した点において、グローバル時代におけるシティズンシップ教育を大きく発展させることに貢献したと評価できる。また、こうした取り組みが学校現場において広く受け入れられ、多くの教師を巻き込んだ実践となったことにも意義があった。しかし、前述のような教育論としての弱点や保守派からの批判により、1988年に保守党政権が主要教科を優先するナショナル・カリキュラムを導入すると、ワールド・スタディーズをはじめとする社会正義を目指す教育の数々は衰退の道を歩むことになった。

4. 1988年～1998年 保守党政権下におけるシティズンシップ教育

1981年にロンドンのブリクストンで起こった暴動に象徴されるように、1980年代は多文化社会としての英国における統合をめぐる課題が顕在化した時期であった (Heater 2004)。そうした中、1979年の総選挙で労働党に代わって政権についたサッチャー率いる保守党は、緊縮財政の状況において小さな政府の下に自由な競争社会をめざす新自由主義的な改革を推し進めた。1988年にはそれまで統一したカリキュラムの存在しなかったイングランドにナショナル・カリキュラムを導入し、シティズンシップ教育は5つの教科横断的なテーマの一つとして盛り込まれた。この保守党政権下におけるシティズンシップ教育の特徴には、小さな国家における自立した個人という市民像に基づく「能動的シティズンシップ」を強調したことが挙げられる (Weller, 2007)。なお、この「能動的シティズンシップ」や「市民道徳」を掲げて市民の福祉活動への能動的な参加を謳ったことには、福祉政策削減の埋め合わせを市民におしつけるものだという批判もあった (木原 2001)。また、伝統的な宗教的価値体系に基づいた価値形成を目指し「社会の多元主義的な趨勢に対して、統合あるいは同化という言葉で表されるような方向で社会の凝集力を高めようとする」(清田 2005, p271) という志向性を持っていた。このように、保守党によるシティズンシップ教育導入の試みは、自由主義と個人主義、そして伝統的・宗教的価値に根ざしたものであった。しかしシティズンシップ教育は非必修の選択教科という位置づけであったため、英語、数学、

科学が「核教科」として優先される中でそれらの影に隠れることとなりあまり注目はされず、結局広く実施されるには到らなかった (Lawton, 2000)。

このように、1990年代までの経緯を振り返ると、イングランドにおけるシティズンシップ教育は、1997年に労働党が政権の座に就くまでは公教育における必修教科として実施されることはなかった。政治教育に関しては1970年代の政治リテラシー教育運動によって認知度は高まったものの、各学校で広く取り組まれるには到らなかった。こうした原因について、ヒーター (2001) は政治的、社会的、教育的原因という三つの側面から捉えている。政治的原因としては、「教育された市民」を前提としたイギリスの民主主義の限界や、発展したシティズンシップに関する意識の欠如、学校教育による教え込みの恐れが含まれている。社会的原因としては、教育によって再生産される階級分離に加え、中でも若者の政治に対する無関心や嫌悪感が影響している。教育的原因には、1970年代以前と同様に、シティズンシップ教育のための専門的な教師教育の場が欠けていたこと、偏見や教え込みとして批判される可能性のあるテーマを扱うことへの教師の躊躇があったことが挙げられる。

5. 1998年～2010年 新労働党政権下のシティズンシップ教育

1997年、総選挙に勝利した労働党は18年ぶりに政権の座に就いた。トニー・ブレア首相が優先的政策について聞かれた際の「教育、教育、教育だ。」という言葉に象徴されるように、労働党政権下では教育改革に大きな力が注がれた。労働党はその後、2010年の総選挙で敗北し野党となるまで13年間にわたり政権与党として改革を進めていくことになる。

同年、かつての政治教育を提唱したクリックがシティズンシップ諮問委員会 (Advisory Group on Citizenship) の議長に指名され、翌98年、委員会によるレポート「学校における市民性のための教育と民主主義教育」(Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools) が発表された。この委員会は超党派のメンバーで構成され、研究者や学校関係者、地方行政当局、シンクタンクやNGO、メディア関係者なども参加していた。1999年にはこのレポートの内容に基づいたシティズンシップ教育のナショナル・カリキュラムが発表された。シティズンシップ教育は中学校段階 (Key Stage 3 と 4)³では2002年から独立した科目として履修を義務付け、小学校段階 (Key Stage 1 と 2) では2000年より非必修の要素として、PSHE⁴と合同で導入されることになった。なお、中学校段階のキーステージ4では、GCSE⁵の一教科として位置づけられている。

労働党政権によるシティズンシップ教育導入の背景には、若者のモラルの低下、政治的無関心、社会に対する無力感への危機感があったとされ、特に若者の政治的無関心は民主主義の有名無実化をもたらすという懸念があった (Holden, 2003; Weller, 2007)。これについては、NGOや法曹界も政治や法に関する教育の導入に向けてロビー活動を行っていた (大西, 2004)。また、シティズンシップ教育が若者の反社会的行動を抑制する効果も期待されていた。シティズンシップ教育において労働者や経済行為者としての資質も重視されてい

るが、ここには人的資源開発としての教育を求める経済界への配慮が伺える(木原、2001)。さらに、シティズンシップ教育の導入によって、能動的シティズンシップを促進し、政府の社会的排除に対応する政策と関連して、社会統合のための要素としてのねらいも指摘されている(Weller, 2007)。こうした社会的排除への対応と経済行為者の育成という異なる目標の混在は、社会的公正と経済的競争力強化の両立を目指す労働党政権の「第三の道」政策とも符合するものである。

一方、子どもの声を反映する民主的学校づくりや参加型の学習方法の志向の広まりの背景には、子どもの権利の尊重というグローバルな潮流の影響があった。1991年に英国が批准した国連子どもの権利条約は、政策立案に関わる人々に対して子どもを意思決定の場に巻き込むことを促し、若者のシティズンシップを促進するという点で前進をもたらしたという指摘がある(Osler & Starkey 2005; Weller, 2007)。こうした子どもの権利の尊重という流れは、参加型教育や子どもの声を反映する民主的な学校づくりなど学校教育に変化をもたらしたほか、子どもの教育と福祉を連携させシティズンシップ教育を含む教育・福祉政策の大きな転換となった2003年の緑書「全ての子どもが大切(Every Child Matters)」の発表や、2008年にナショナル・カリキュラムなどの教育政策文書の草稿作成の際に若者の意見を考慮する場が設けられたことなど、より広範囲における教育のあり方の変容にも繋がったといえる。

他方、「国籍・移民・亡命に関する2002年法」(Nationality, Immigration and Asylum Act 2002)によって英国市民権の取得の際に「英国の生活に関する十分な知識を有する」という記述が加わった。これに合わせて英国市民権申請者に対しては、英語、ウェールズ語、スコットランド系ゲール語のいずれかの語学テストと英国の生活や歴史に関する基礎的な知識に関するテストである「シティズンシップ・テスト」の受験が義務付けられた。これらのテストはこれから英国の市民権を得ようとする移民に課されたものであり、公教育としてのシティズンシップ教育とは区別される。しかし、導入当時の内務省はシティズンシップ教育推進者でありシティズンシップ教育導入当時の教育大臣であったデイヴィッド・ブランケットであり、このテスト作成にあたり諮問を行なった「英国の生活」に関する諮問グループ('Life in the United Kingdom' Advisory Group)の議長はシティズンシップ教育諮問グループの議長と同じクリックが務めていた。なお、ブランケットと彼のかつての恩師でもあったクリックとは、シティズンシップ政策について共通した問題意識や目的を持っていたことが指摘されている(Kiwan, 2008)。また、多様性と統合をめぐる諸課題への対応や、「共有価値」や社会の連帯の達成において、内務省はシティズンシップ教育がこのような課題に取り組むべきという見解を明らかにしている(Home Office, 2002)。こうしたことから、移民に対する政策的対応とシティズンシップ教育には関連性が示唆され、多元化社会における統合という点において目的を共有していたものと捉える指摘もある(清田、2005)

第二節 労働党政権におけるシティズンシップ教育の概要

1. シティズンシップ教育の概要

1997年にシティズンシップ諮問委員会が発表したレポートは、委員会の議長の名前をとって通称「クリック・レポート」と呼ばれ、以後シティズンシップ教育の指針となっている。

その冒頭部分では、シティズンシップ教育が目指すものとして「この国における全国的、地域的な政治文化を変えること」が掲げられている（QCA, 1998: par. 1.5）。また、シティズンシップという言葉の定義については、ギリシャの都市国家やローマ時代において市民としての権利を有したものが公的なもの（public affairs）に参加し法形成や公の意思決定に関わったことに言及し、シティズンシップの範囲が拡大した現在における、教育された市民による民主主義を提唱している（ibid. par. 2.1）。

またレポートはシティズンシップ教育のねらいと目的について以下のように示している。

参加型民主主義の涵養とそこでの実践に関連する知識とスキル、価値観について確立し、そして発展させることである。また、子どもたちが能動的市民として発達するために必要とされる権利と義務、そして責任感についての自覚を強めることでもある。それにより、地域やより広いコミュニティにおける参加という価値観を個人、学校、社会において確立することである。

(Ibid. par 6.6)

このように、クリック・レポートが提案したシティズンシップ教育はイングランドの若者の政治参加を促進し、民主主義を維持することを目的としていると考えられる。またギリシャやローマの民主主義の引用にみられるように、民主政治への参加を重視する市民共和主義的なシティズンシップの概念に基づいており、ここで提起されているシティズンシップ教育は政治教育としての性格が強いものであることが伺える。クリック・レポートは、マーシャルによるシティズンシップの定義⁶を採用し、シティズンシップ教育を効果的に実施するための三つの柱として「社会的・道徳的責任」「コミュニティへの関わり」「政治リテラシー」を提起している。これらの要素に加え、政治や社会活動に主体的に参加する「能動的シティズンシップ (Active Citizenship)」が各要素を横断する鍵概念として位置づけられている。また2007年には『カリキュラム・レビュー—多様性とシティズンシップ』（通称アジェグボ・レポート）が発表され、第四の柱として「アイデンティティと多様性：英国でともに生きること」の追加を提言した。

クリック・レポートが提言したシティズンシップ教育の特徴には、労働党の政策路線である第三の道に沿っていること、能動的シティズンシップが鍵概念となっていること、そ

して共同体主義的なシティズンシップの定義が採用されていることが挙げられる。

新労働党の教育政策が「第三の道」に基づくものであったことは、1997年の『学校における卓越 (Excellence in Schools)』における「経済的・社会的不利を乗り越え、機会の平等を実現するため、この国で最も剥奪された地域における学力問題を決して見過ごさず、取り除く努力を行なう」「知識の時代における人的資源に投資することについての話である。グローバル経済で競争するため、(...) 若者一人一人の潜在能力を開花させなければならない」(Secretary of State for Education, 1997, p.3) という記述にみることができる。労働党政権下では基本的に保守党の政策は継承され教育への市場原理の導入が継続される一方、法整備や資金配分を通じて子どもの貧困、不平等、低学力といった教育をめぐる課題に政府が「介入」していくアプローチが取られている点では、個人の自助と自律を前提とした新自由主義的教育政策を取った保守党の政策とは一線を画していた(大田, 2010)。一方、シティズンシップ教育のナショナル・カリキュラムを見ると、国家に依存せず自立して経済活動に関わる市民像が理想化されており、新自由主義との合致も指摘されている(蓮見, 2004年)。他方、アジェグボ・レポートに「シティズンシップは社会正義、人権、コミュニティの連帯、グローバルな相互依存に関する課題に取り組むものであり、生徒が不公正や不平等、差別に挑むことを奨励するものである」(QCA 2007, p. 41) ともあるように、社会正義に基づく価値も重視されている。このように、二つのレポートやナショナル・カリキュラムが提示するシティズンシップ教育の目的や内容は完全に一致するものではなく、むしろ異なる価値や理論が混在するものとなっている。

また、保守党政権時代のシティズンシップ教育で使用された「能動的シティズンシップ」という言葉は、労働党政権においてもキーワードとなっている。ブレア政権のブレンであったギデنز(Giddens, A.)が第三の道の政治構想において「能動的な市民社会を育て上げることは、第三の道の政治に課せられた、最も重要な課題の一つである」(Giddens, 1998: 137) と述べているように、労働党の第三の道政策の構想の一部として能動的シティズンシップの育成が位置づけられていたことが示唆される。そのため、この能動的シティズンシップの解釈については、保守党時代の自由主義的で自助の理念に依拠したものから、リベラルな共同体主義的に基づくものへとそのコンテクストが変化している(Gifford, 2004)。一方で、新自由主義と伝統的道德観という意味においては保守党・労働党の両政権下の能動的シティズンシップの扱いに大差はみられないという指摘もある(Beck, 2008)。

また、第三の道におけるシティズンシップの解釈は、権利よりも義務を強調し共同体を重視する点で保守的共同体主義との類似が指摘されている(Gamarnikow & Green, 2000)。クリック・レポートやナショナル・カリキュラムにおいては市民の権利よりも義務が強調され、共同体への義務や責任は社会の連帯や融和のための不可欠な礎と捉えられている。またマーシャルが社会的シティズンシップを社会福祉や社会正義の場と見なしたのに対し、クリック・レポートはマーシャルの定義したシティズンシップの三段階を踏まえつつも、シティズンシップの社会的次元はボランティアの義務とコミュニティへの参加に置き換わ

っている。

2. 三つの要素からの分析

(1) 地位としてのシティズンシップ—シティズンシップの意味と範囲—

本項では、クリック・レポートおよびアジェグボ・レポート、そしてこれらの提言に基づいて作成されたナショナル・カリキュラムにおいて地位としてのシティズンシップがどのように定義づけられているのかについて考察を行う。

シティズンシップ教育が必修教科として中等学校に導入された際のナショナル・カリキュラム(1999)では、障がい、社会的・文化的、民族的背景など、あらゆる背景を持つ子どもの教育的達成を目指すことが明記されている。また、傷病によって教育機会が阻害されうる子どもへの配慮も言及されており、インクルーシブな教育としての側面も持っていることを示している(QCA, 1999)。2007年に発表されたアジェグボ・レポートでは、シティズンシップの定義について「英国人性という抽象的な定義よりも、英国に暮らすという経験を重視する」(Ajegbo, et al., 2007: 93)とあり、シティズンシップの範囲は血統やエスニックな所属ではなく、英国に居住しているという状態に基づいていることが示されている。なお、内務省のシティズンシップについての見解も同様に、人種やエスニシティに基づく排除を否定している(Home Office, 2002)。アジェグボ・レポートの提言を反映し2008年から施行された現行のナショナル・カリキュラムでは、英国市民としてのアイデンティティに関して理解を発展させることを求める一方、「法的地位や滞在身分に関わらず、すべての子どもが今日英国市民であることが意味するものについて考える」(QCA, 2007:3)とあるように、英国市民を国籍の保持によって定義しないことを明記している。これは、国籍の有無だけでなく合法的な滞在者であるか否かも不問としており、地位としての英国市民の解釈が法的身分とは切り離されていることを意味している。そのため、シティズンシップ教育においては英国社会に暮らす全ての人のびとを含む意味でのシティズンシップの育成が前提となっていると言える。なお、シティズンシップ教育諮問委員会の座長であったクリックも、民主的シティズンシップという思想そのものは普遍的なものであり、すなわち全ての人々に対して普遍的に付与されたものであると論じている(Crick, 2000a)。このように、二つのレポートやナショナル・カリキュラムでは、シティズンシップはエスニシティや他の特定の文化的アイデンティティ、また在留資格とは区別され、英国における居住の実態によって定義づけられている。グローバル化によりシティズンシップが国籍から離れ、居住に基づく包摂的なシティズンシップが優勢となりつつあることを前章で指摘したが、イングランドのシティズンシップ教育においても同様の傾向が表れていると言えるだろう。

(2) 帰属感としてのシティズンシップ

イングランドにおけるシティズンシップ教育の導入の背景には、多元化社会における共

有の道徳的価値基盤を構築するという必要性が生じたことが指摘されている。クリック・レポートでは、拡大家族（extended family）のような伝統的な扶助システムが機能しなくなったとともに、多元化社会における合意された価値観が喪失するという状況下において文化的多様性への対応がナショナル・アイデンティティをめぐる主要な課題となってきたことを踏まえ、シティズンシップ教育の必要性と目標の章において、次のように記述している。

こうした懸念に対し、コミュニティ全体に対する主な目標はナショナル・アイデンティティを含む共通のシティズンシップを発見または復権させることではなければならない。それは英国に長年存在してきたネーション、文化、エスニックなアイデンティティや文化の多元性の場を確保するに十分足るものである。シティズンシップ教育は、民族的、宗教的に異なるアイデンティティの間に共有の基盤をつくりだすものである。

(QCA 1998, par 3.14)

この共有の基盤としてのシティズンシップには公的領域における政治的なアイデンティティが想定されており、私的領域に属するエスニックな多様性からは区別され、中立的なものとして位置づけられている（Crick, 2000a; Kiwan, 2008）。一方、クリック・レポートにはこのような記述もある。

マジョリティはマイノリティを尊重し、理解し、寛容し、マイノリティはマジョリティと同じように法や慣例、習慣様式を学び尊重しなければならない。これは単にそれが有益な行為であるからではなく、このプロセスが共通のシティズンシップを涵養するからである。

(QCA, 1998, op cit., par. 3.16)

ここからは、マジョリティに求められているのはマイノリティへの寛容だけであるが、マイノリティはマジョリティの規範様式を学び受容することが要求されていることが示唆される（Osler and Starkey, 2001）。クリック・レポートにおける共通のシティズンシップの涵養においては、この一方的な受容のプロセスをもって、多様な価値観を持つ人々が「統合」されると見做していることが指摘できる。ただし、この共通のシティズンシップを構成すると思われるナショナル・アイデンティティや共有価値については、クリック・レポートでは明示されておらず（Kiwan, 2008, 橋崎, 2009）、教育現場における解釈と裁量に委ねられている。

また、「知識と理解」の項目に「地域、国家、EU、英国連邦、国際的レベルにおける時事的・今日的課題や出来事」とあるように国家を超えたレベルにおけるシティズンシップについても一定の関心を払っているが、「ローカルであれナショナルなものであれ、ボランティアグループや他の団体を通じて人々がお互いに何ができるか」（par. 2.3）「地域と国家レベ

ルにおいて公的な機関は、それらがシティズンシップ教育に対する責任を果たすために最善の策な何かということを検討する」(par. 4.11) (下線は筆者による強調)とあるように、シティズンシップの場として「ローカルとナショナル」という表現が頻繁に使用されている。同レポートの「知識・理解」の項目においても地域や国家レベルにおける内容が中心的に挙げられており、ナショナル・カリキュラムの「知識と理解」の項目でも同様の傾向がみられ、全体としては一貫して地域・国家レベルのシティズンシップの育成に重点が置かれていると言える (QCA/DfES,1999)。

クリック・レポートの発表から 10 年後の 2007 年、アジェグボ・レポートによって「アイデンティティと多様性：英国でともに暮らすこと」がシティズンシップ教育の第四の柱として提起された。この第四の柱には、以下の概念と領域が含まれる。

概念的構成要素

- ・ 民族、宗教、「人種」に対する批判的思考
- ・ 政治的課題と価値観への明確なつながり
- ・ シティズンシップと関係する現代的課題についての理解を助けるための、教授方法としての近代史の使用

含まれるべき領域

- ・ 英国がイングランド、北アイルランド、スコットランド、ウェールズからなる複数ネーション国家であることについて、実際の状況を通じて理解すること
- ・ 移民 ・ 英国連邦と大英帝国の遺産 ・ 欧州連合
- ・ 選挙権の拡大 (例：奴隷制度が残す影響、普通選挙、機会均等法)

Ajegbo, K., et al. (2007) p.12 より筆者作成

ここではナショナル・アイデンティティについて、『英国人(British)』は、異なる人々にとって異なる意味をなす。さらに、アイデンティティは概して複合的で複数的なものとして構成される」(Ajegbo, et al, 2007:8) とあり、アイデンティティの重層性に目を向け、生徒個人の内面から多様性を省察するというアプローチが取られている。そのため、ナショナル・アイデンティティについては特定の定義や考えを示すのではなく、それらを慎重に検討する姿勢を促している。レビューグループの理論部分を担当したキワン (2007) によれば、第四の柱としてのアイデンティティの導入は、文化的アイデンティティの公的承認により強化される「水平的関係性」と国家と市民との「垂直的關係性」によって社会への帰属感を強化し、政治参加を動機付けることを意図したものである。このアイデンティティに依拠した社会統合というアプローチは、共通のアイデンティティが再解釈に開かれたものであっても、あくまで主流文化を主として反映する以上、主流派でない人びとに同化を強いるものとなるという指摘がある (橋崎、2009)。

(3) 実践としてのシティズンシップ

シティズンシップ教育の実践面での特徴的には、「全ての学校は子どもの声が耳を傾けられ、実践へと移されるメカニズムを持たなくてはならない (Ajegbo, et al, 2007: 9)」とあるように、シティズンシップ教育の一環として民主的な学校づくりの推進が目指されていることが挙げられる。教育実践においては「対話とコミュニケーションの過程がシティズンシップの教育方法として中心にあるべき」(強調は原文のまま) (ibid: 8, 96) とされ、「我々が包摂的で民主的な、参加型の市民を目指すならば、ある声を周縁化したり、沈黙させたりしないことが重要である」(ibid: 96) という討議デモクラシーの研究者であるアネット (Annette, J.) の論文の一文が引用されている。これらからは前述した「感覚としてのシティズンシップ」と異なり、憲法パトリオティズムを想起させるような、民主的コミュニケーションと民主的意思決定過程への参加を重視する側面が示唆される。これは1970年代の政治教育によって提起された、広義の政治の概念において意思決定に参加する能力を養うというアプローチと類似している。クリック・レポートの「かつて議論された『政治教育と政治リテラシー』は、『シティズンシップ教育』と比べ我々が意味しようとするものを指すには狭すぎると思われる」(QCA 1998, par. 2.9)という文が示唆するように、シティズンシップ教育が1970年代の政治教育の流れを汲む点からも、こうした特徴が説明できる。また、アイデンティティに関して既存の概念としてはなく、アイデンティティの可変性を前提として、その形成過程や検討過程を重視している点も同様の流れにあると考えられる。

一方、クリック・レポートでは個人間における不平等や差別を取り上げることに止まり、構造化された経済的不平等や人種主義への視点が欠けているとの批判がある (Osler, 2000; Garmanikow & Green, 2000)。アジェグボ・レポートについても、文化的差異をポジティブなものとして尊重する一方で構造的な不平等を見過ごしていることが指摘されている (Osler, 2008)。クリック・レポートは、マーシャルの本来の定義とは異なりシティズンシップが権力との闘争の中で達成されてきたという認識が欠如しており、政治、社会、教育における階層化と権力関係への視点が不十分である。そのため、権力関係を変化させ、不平等を是正するシティズンシップはクリック・レポートが示す枠組みからは生み出されないと言える。また、「シティズンシップに向けた効果的な教育」として最初に挙げられている項目に「第一に、子どもたちはまず自信を持つことと、教室の内外において、権威に対しそしてお互いに対して社会的・道徳的に責任のある行為を学ぶ」(QCA, 1998, par. 2.11) とあるように、権威に対する責任も重視されている。クリック・レポートはシティズンシップの権利よりも義務を強調する市民共和主義モデルを採用しているため、一般的に権威主義的な場であるにおいてシティズンシップ教育を学習する際、権威への異議申し立てが否定的に受け止められたり、権威への「社会的・道徳的責任」が有事の際に政府を無批判に支持する姿勢を促進したりする恐れがあるとの指摘がある (Osler, 2000)。このように、シティズンシップ教育の実践に目を向けると、民主的過程への参加を重視する一方で、差別や不平

等といった課題を構造的なものとして捉える視点や、権威に対して批判的な眼差しを向ける態度が十分に養われないという課題が指摘できよう。

3. 考察とまとめ

以上の分析から、イングランドのシティズンシップ教育の特徴としては次のことが指摘できる。まずシティズンシップ教育の理論的部分においては、市民の義務を強調した共同体主義的性質を持ちながら、新自由主義と社会正義を併せ持つ「第三の道」の政策に沿っており、シティズンシップの異なる立場からの解釈が混在するものとなっている。これについては、シティズンシップ教育の導入が立場や方向性の異なる民間団体や政府関係者らの間の意見から妥協を導きだす形であったことが背景の一つとして考えられる(蓮見、2004; Kiwan, 2008; 杉田、2010)。また、保守党時代は伝統的・宗教的価値観に基づく同化主義的なシティズンシップ教育が構想されていたが、労働党政権が導入したシティズンシップ教育は宗教教育から明確に区別され、価値多元社会における新たな統合原理の構築をめざすものとなっている。

地位としてのシティズンシップについては、国籍や滞在身分に関わらず、英国に暮らす全ての子どもが市民としての教育を受けることが必要と捉えられていることから、地位とシティズンシップを規定するのは国籍ではなく居住の実態となっている。これは、国籍から離れつつある近代的シティズンシップの理論と符号するものである。帰属感としてのシティズンシップに目を向けると、国内の多様な文化的アイデンティティの承認と政治参加の促進を目指しながら国家への帰属が重視される一方、アイデンティティの帰属先でありシティズンシップを行使する場である共同体としては国家と地域社会に重きが置かれている。クリック・レポートとアジェグボ・レポートにおける包摂的な市民的アイデンティティの記述からは、国家への帰属を重要な基盤とし、アイデンティティや価値の共有により異なる文化的グループの社会統合を図るという点でリベラル・ナショナリズムに類似するアプローチを取っていることが示唆される。一方、クリック・レポートが市民的アイデンティティを公的領域における政治的なアイデンティティとし、エスニックなアイデンティティを私的領域にあるものとして区別したのに対し、アジェグボ・レポートでは文化的アイデンティティを公的に承認することを通じ、多様な文化的グループを国家という共同体に統合することが目指されている。そのため、2007年のアジェグボ・レポート以降、シティズンシップ教育は文化的アイデンティティの位置づけに関して大きく舵を切ったと考えることができる。また、二つのレポートにおける市民的アイデンティティの定義にはリベラル・ナショナリズムとの近似が見られる一方、ナショナル・カリキュラムが示す教育実践方法においてはむしろ民主的なコミュニケーションや意見形成過程への参加が中心となっている。また、これらの政策レポートではシティズンシップの義務が強調されており、権利の部分はあまり重きを置かれていないという指摘がある。そのため、実践としてのシ

ティズンシップにおいては、人種主義や貧困などの構造的な不平等への問題意識や、権威に対する省察的視点を欠いているという批判がある。そのため、こうした課題に取り組み、不平等の再生産に抗するシティズンシップ教育とはならないという指摘がある。

以上の分析から、シティズンシップ教育の排除性については以下の点が指摘できる。まず、多元化社会において共有されるシティズンシップの定義は必ずしも明文化されていないが、主流派の掲げる規範に則った価値やアイデンティティが構想されていることが示唆されている。すなわちマイノリティを同等に統合するものではなく、主流派に迎合させるというプロセスに基づく統合原理となっており、このプロセスを踏めない者、あるいはそれを拒否する者を潜在的に排除する原理とも言える。また、人種差別などの構造的な不平等において抑圧される側に置かれうる者や、討議的民主主義に能動的に参加する能力を十分に持たない者が、シティズンシップ教育の実践過程において周縁化されてしまう可能性が指摘できる。学校における社会階層の再生産は広く認識された課題であるが、こうした排除性を孕んだままではシティズンシップ教育もその実践を通じて社会的排除の危険にある人々を固定化し再生産してしまう恐れがあると言える。次章以降では、シティズンシップ教育の実践例を検討しながら、こうした排除性を克服する方策について考察する。

-
- ¹ 1918年の選挙権拡大において、女性に関しては地方行政当局に選挙登録しているか、登録者の妻であるという条件があった。
 - ² 中等教育の最後の二年間を指し、キーステージ4の次の段階にあたる。通常16～18歳の生徒が在籍し、Aレベルと呼ばれる中等教育資格試験に向けた教育を受ける。
 - ³ イングランドの義務教育は5歳から満16歳までで、キーステージ（以下KS）1（5～7歳）、KS2（7～11歳）、KS3（11～14歳）、KS4（14～16歳）に分かれている。初等教育はKS1と2、中等教育はKS3と4に相当する。
 - ⁴ PSHE (Personal, Social and Health Education)：人格、社会および健康教育。
 - ⁵ GCSE (General Certificate of Secondary Education)：中等教育修了一般証書。義務教育段階終了時に受験する資格試験である。
 - ⁶ Marshall, T. H., and T., Bottomore (1992) *Citizenship and Social Class*, Pluto Press.

第三章 アジェグボ・レポート以前のシティズンシップ教育

第一節 シティズンシップ教育の導入と学校現場

1. 導入後の状況と当時の課題

第二章で論じたように、クリック・レポートにおける文化的多様性についての記述がわずかであるように、イングランドのシティズンシップ教育は公的領域に属する共通の政治的アイデンティティの構築を目指すものとして導入された。しかし、2007年に発表されたアジェグボ・レポートは「アイデンティティと多様性」をシティズンシップ教育の新たな柱として加えることを提言し、マイノリティの文化的アイデンティティの公的承認を通じた政治参加の促進を試みた。アジェグボ・レポートの発表後に改訂されたナショナル・カリキュラムではシティズンシップ教育の実施ガイドラインにも変更が加えられており、したがって、教育現場におけるシティズンシップの目的や実施内容においてもこれによる差異がみられると考えられる。そのため、本章ではアジェグボ・レポート発表以前のシティズンシップ教育に焦点を当て、当時の実践の概要とその課題について考察を行う。

シティズンシップ教育の骨子を示したクリック・レポートは、シティズンシップ教育の目的や意義、目標について広い概念を提示する一方、それぞれの内容については簡潔な描写にとどまっている。この理由についてクリック（2000a）は、シティズンシップがともすれば論争を招くセンシティブなテーマでもあるために詳細を示さずあえて簡潔に定義したこと、また、既存の教育内容に組み込みやすくするためにシティズンシップ教育の概念や形態について解釈の余地を残したことを挙げている。結果として、シティズンシップ教育の実践に関しては教育現場の裁量に委ねられる部分が大きくなり、個々の教育現場のニーズに合わせた取り組みが行なわれることになった。

本章では、まず、クリック・レポートの発表からアジェグボ・レポート以前のシティズンシップ教育について概観するため、クリック・レポートとナショナル・カリキュラムに記述と、2007年までのシティズンシップ教育について分析した文献を検討する。次に、2005年から2006年にかけて三つの小学校で行ったフィールド調査の結果から、背景の異なる学校における実施内容と教員のシティズンシップ教育に対する考えについて考察を行う。最後に、フィールド調査で得られたデータからシティズンシップ教育の可能性と課題について検討する。小学校段階ではシティズンシップ教育は必修ではないが、中等教育における準備段階として位置付けられ科目横断的な内容として実施が推奨されており、実際にはほとんどの学校でシティズンシップ教育の取り組みがなされている。したがって、シティズンシップ教育の実践実態や実践課題について示唆を得ることができると考える。

2. 小学校における実践の枠組みと現場の解釈

小学校におけるシティズンシップ教育は、市民としての役割を積極的に担う準備として位置づけられ、その目標には「知識ある、能動的で責任ある市民となるために、自信に満ちた、健康的かつ自立的な人生を導くために必要な知識とスキル、理解を与えること」が示されている (DfES/QCA, 1999: 457)。なお、ナショナル・カリキュラムの PSHE ガイドラインには、クリック・レポートで示されたシティズンシップ教育の 3 要素を反映したものとなっている。小学校段階のシティズンシップ教育は、主に PSHE (Personal, Social and Health Education: 人格・社会・健康教育) の一環としての実施が勧められているほか、英語、数学、理科、美術、音楽など他の教科を通じた実施も推奨されている (QCA, 2002)。また、学校エートスを通じた全学校的アプローチの重要性も強調されており (QCA, 2000)、子どもの社会性を育成し、子どもの声を意思決定の場に反映させ、民主主義を体験する機会としての生徒会活動の活用も挙げられている (Claire, 2004; Cotton, et al., 2003)。加えて、職業体験やコミュニティ活動、「国連デー」といったイベントなどを通じた学習も可能であり、シティズンシップ教育には多くの選択肢があるという特徴がある (Davies & Evans, 2002)。

一方、「よき市民」であることを教えること自体は学校にとって目新しいことではないものの、それが具体的にどのような要素を含むのかについての統一見解が存在しているわけではない (Brown, D. 2000)。シティズンシップ教育導入の発表直後に実施された小・中学校の教員を対象とした調査では、シティズンシップに関する考え方には公共の福祉や他者への寛容、道徳的なふるまいなど社会的な関係に関するものが多くみられることや、保守的なイメージの中でも愛国心に関するものは最も言及が少なく、言及される際は否定的な見解が多いことが示されている (Davies, et al, 1999)。他にもシティズンシップ教育に関する中・大規模調査がいくつか実施されてきたが、いずれの調査結果においても、教師が持つシティズンシップの概念やシティズンシップ教育の形態についての捉え方に関しては教師によって様々であることが明らかとなっている (Davies & Evans, 2002; QCA, 2004, Cleaver, et al., 2005)。

こうした異なる見解の背景には、クリック・レポートがシティズンシップ教育についての大まかな骨子のみを示し、具体的な実施の詳細については教育現場の裁量に委ねるという姿勢を取ったことが考えられる。そのため、個々の教師がクリック・レポートやナショナル・カリキュラムの内容をそれぞれ解釈し、その解釈に応じたシティズンシップ教育の実践が可能となっていた。他にシティズンシップ教育の実施に影響を及ぼす要因としては、各学校におけるニーズの違いが挙げられる。

小学校段階におけるシティズンシップ教育の学習方法の特徴には、中等学校と同様に学びへの能動的参加が中心に位置づけられていることが挙げられる。例えば、教室での議論や討論、学校生活や学校外のコミュニティへの参加という「実際の生活 (real life)」を通じて子どもがシティズンシップを学び、実践することが重視されている (Huddleston & Kerr,

2006)。ただし、学校教育の現場でも近年子どもの声に耳が傾けられるようになってきたとは言え、学校文化にはいまだ権威主義的な性質があることは否めず、シティズンシップ教育の実施における課題の一つとなっている (Weller, 2007; Osler, 2008)。そのため、シティズンシップ教育の鍵概念である能動的シティズンシップの育成には、民主的な学級づくりという土壌が欠かせないという指摘がある (Clair, 2004)。一方、多くの学校関係者は限られた時間割の中で新しい教科を実施することに困難さを感じていることも明らかになっている (Brown, D., 2000)。また、社会的・道徳的要素が小学校におけるシティズンシップ教育の中核となっている一方で、政治的な要素、例えば国内における民主主義システムに関する知識などは欠如しがちであるという指摘もある (Brown, D., 2000)。このように、シティズンシップ教育の実施には多くの選択肢があるために、実際に様々な形で実施されていることが分かっている (QCA, 2004; 2002)。

第二節 三つの小学校におけるシティズンシップ教育

1. 調査の概要

シティズンシップ教育の各学校の実情に合わせた実践の実態を明らかにするため、本節では下記の3つの小学校で行なった調査結果を検討する。3校はいずれもイングランド北部のヨーク市内にある公立小学校であり、調査対象の選択にあたってはナショナル・カリキュラムの対象となる公立学校の中から社会的・経済的背景の異なる学校を選んだ。選択の指標としたものは、教育技能省¹ (以下DfESと表記) によって発表されている各校の主要科目 (英語・算数・科学) のKey Stage 2 (11歳時) における学力テスト結果のレベル4の到達者の割合²、無料学校給食 (free school meal、以下FSMと表記) 受給可能児童の割合である³。これらの指標をもとにA、B、Cの三つの小学校を選び、授業や課外活動の参与観察や教師・児童へのインタビュー、教材収集を行った。本項では、2006年4月から7月にかけての調査から得られたデータを主に使用する⁴。

A小学校はヨーク市の中でも「社会的・経済的に特に困難を抱える地域」にあり、レベル4到達児童の割合は低く、英語・算数は全国平均を大きく下回っている。FSM受給可能児童の割合は24.1%とかなり高く、また、学習困難や障がいを持つ児童の割合も平均より高い。郊外の住宅地にあり裕福な家庭の児童が多いB小学校では、学力テストのレベル4到達児童の割合は3教科とも100%に近く、FSM受給可能児童の割合は1.3%と非常に低い。また、特別な教育ニーズ⁵のある子どもは1.4%と低い水準である。C小学校はローマ・カトリック教会によって援助されている学校で、児童の約70%がカトリックの家庭出身である。レベル4到達児童の割合は各教科とも平均より高く、FSM受給可能児童およびSEN児童の割合は平均よりも低い。

表 3-1. 各学校のプロフィール

	A 小学校	B 小学校	C 小学校
FSM 受給可能児童の割合	24.1%	1.3%	6.0%
レベル 4 到達児童の割合			
英語	58%	97%	86%
算数	55%	100%	86%
科学	73%	100%	86%
その他の特徴	経済的・社会的に 困難な地域	裕福な家庭の児 童が多い	児童の約 70%が カトリック教徒

2. シティズンシップ教育の実施状況

A 小学校におけるシティズンシップ教育は、基本的に PSHE の一部としてナショナル・カリキュラムのガイドラインに沿って行われることになっていたが、実際には PSHE の授業は英語や算数など他の授業に振り替えられることがしばしばみられた。その埋め合わせも兼ねて、環境教育の一環としてのリサイクル活動やチャリティ活動などのシティズンシップ教育に関わる課外活動がいくつか行われている。生徒会は存在しているものの、その活動は 1 年に 2 回のミーティングのみで、実質的な活動が行なわれているとは言えなかった。また、健康的な生活習慣をつけることが重視されており、野菜や果物の摂取の推進が積極的に行なわれていた。加えて、自分の感情と向き合ったり、暴力を使わずに問題を解決したりするための学習の取り組みもなされていた。

B 小学校では、シティズンシップはカリキュラム全体にそれぞれの要素を織り込むという方針がとられている。具体的には PSHE、宗教教育、SEAL⁶、サークルタイム⁷、集会、集団礼拝などを通じ、教科横断型の、学校全体アプローチが取られている。校長はシティズンシップ教育、特に民主的過程への子どもの参加の促進に熱心な姿勢を取っており、ブリティッシュ・カウンシルの支援を受けてトロントを訪問し、学校内外におけるシティズンシップ教育の視察を行なったこともある。同校は外部から多くのゲストを招いているが、その中にはゲストスピーカーとして訪れた地方議会議員も含まれる。生徒の意思決定への参加については、なかでも生徒会が重要な役割を果たしていた。例えば B 小学校の生徒会はヨーク市の小学校の 4 分の 3 が参加した「生徒会会議」を主催したほか、学校レベルのみならず地域社会の政策にも関わる機会を得るなど、活発に活動していた。

C 小学校は、シティズンシップ教育は日々のあらゆる活動の中に存在しているという考えのもと、主として学校エートスを通じてシティズンシップ教育を行うという姿勢であった。C 小学校では、「他人を尊重し、自分を尊重し、他人や学校の持ち物も尊重すること」や「自

己規律」といった考えが重んじられているが、ローマ・カトリック教会の支援を受けていることから、こうした道徳観がカトリックの信仰と関連していることも特徴である。また、教会や地域コミュニティとも強い関係を持っている。時間的な制約から PSHE は独立した教科としては実施されておらず、シティズンシップ教育は地理、歴史などの他教科や日常の道徳教育を通じて行うこととされていた。インタビューに応じた 2 年生と 6 年生の担任も、いずれもやはり PSHE 等の教科という形では実施していないとのことだった。一方、同校の生徒会活動は非常に活発で、Ofsted の査察の際には「非常に効果的」と評価されている。生徒会は毎週一回のミーティングを行い、備品購入や給食の献立内容などにおいて学校運営に児童の声を反映させる役割を果たしていた。生徒会活動の詳細については、次節で取り上げる。

3 校で共通して挙げられた課題点として、時間配分の問題があった。「(シティズンシップ教育は) とても重要だとは思いますが、正直なところ、既にいっぱい時間割にほかの授業を入れることはほとんど不可能なのです」(C 小・2 年生担任) という言葉にあるように、シティズンシップ教育はその重要性が認識される一方、英語、算数といった教科と比べ時間割の中での優先順位は低いという傾向がみられた。イングランドの小学校では 2000 年からシティズンシップ教育が学校で取り込まれる新しい要素として導入されたが、各学校は依然として、既存の主要教科について定められた学力テストの到達目標の達成を限られた時間割の中で目指さねばならない。このことは、イングランドのシティズンシップ教育の現場に多かれ少なかれ共通する悩みであると考えられる。また、B 小学校と C 小学校はいずれも生徒会活動が活発であり、シティズンシップ教育の役割も担っていた。両校では各学年のクラス代表が生徒会を構成し、学内の活動にとどまらず他校との交流や、B 小学校は地域レベルでの意思決定にも参加していた。生徒会の役員選挙では、公約を掲げて立候補した児童が投票を経て選ばれるが、校長や他の教員も生徒会を民主主義のシステムを学ぶ教育の一環として捉え、重要視していた。対照的に、A 小学校で生徒会が事実上ほとんど活動しておらず、こうした取り組みにおける学校ごとの差が大きいことが示唆された。

3. シティズンシップ概念の認識

シティズンシップ教育に対する認識について、インタビューに参加した各校の教員には「『シティズンシップ』という言葉聞いたとき、どんなことが頭にうかびますか」「子どもが『よき市民でいる』とはあなたにとってどのようなことを意味しますか」という質問を行った。インタビューには、A 小学校からは校長と 4・5 年生合同クラスの担任、B 小学校は校長、C 小学校からは校長と 5 年生・6 年生の担任、参加した。以下ではシティズンシップ教育に対する教員の考えと、ナショナル・カリキュラムで示されているシティズンシップ教育の内容を比較するために、インタビューによって得られたデータをクリック・レ

ポートが提起したシティズンシップ教育の三つの要素に加え、2007年にアジェグボ・レポートが四つ目の要素として提案した「アイデンティティと多様性」を加えた四つのカテゴリーに分類しながら分析を行う。

(1) 社会的・道徳的責任

四つのカテゴリーのうち社会的・道徳的責任は最も多く言及され、三校全ての教員に共通してみられたシティズンシップのイメージである。インタビュー対象者の全員が、道徳的に望ましい行いや他者の尊重、共感といった、社会的・道徳的な責任や価値観に関する要素について触れていた。中でも、道徳的要素と関連する言及が特に多くみられた。

お互いを尊重すること、責任感、だから私たちは他人や学校の物に対しても責任感を持つよう教えています。そして公正さ。話し合うこと。(…) 基本的には、ただ他人に対する働きかけだと考えています。

(A小・6年生担任)

環境保護に関することもそうです。気候、ごみ、動物保護なども全部含まれます。

(A小・校長)

最も重要なのは、敬う心 (respect) と自己規律です。子どもが自己のコントロールと自己規律を伸ばすことができることを望んでいます。

(C小・校長)

共感すること、学校に対して何をすべきか気づき、得意なことが価値あることであり、自分には貢献できるのだということに気づくこと。

(B小・校長)

このように、道徳的な要素や他人との関係性に関することがらはシティズンシップ教育の要素の中でも最も多く言及された。中でも尊敬・尊重 (respect) は3校の教師の回答の中で共通してみられた言葉である。デイビスらによる調査では、保守的なシティズンシップ観にカテゴライズされる答えとして、「ルールを守ること」が挙げられていたが、本調査では社会的・道徳的責任に関連してルールに直接言及したものはみられなかった⁸。一方、低階層地域に位置するA小学校の校長の次の言葉は、子どもたちの行動様式や価値観と、学校におけるそれらとの葛藤を示唆するものである。

特に私たちの児童は、私たちが望むものとは非常に異なる背景や文化を持っています。そして、多くはとても暴力的なもので、物事が思い通りにいかなかったり、誰かに悪口を言われたりしたときには相手に殴りかかるといったものです。そのため、子どもたちには争いごとを解決することと、よき市民であることを教えるようとしています。

(A小・校長)

A 小学校での調査では、シティズンシップ教育の実践やシティズンシップの解釈において道徳的要素が強くみられた。この校長の言葉からは、道徳的要素が強く表れた背景に、学校内に存在する文化や価値観とは異なる、学校の外の支配的な文化や価値観との葛藤があったことが示唆される。

(2) コミュニティとの関わり

コミュニティとの関わりは、社会的・道徳的責任の次に挙げられる頻度の高かった要素で、しばしば社会的・道徳的責任の要素と共に、あるいはそれと関連付けて言及された。

良いコミュニティ感覚。互いを尊重し、それぞれの思想・信条や、所有物を大切にすること。単にそこに一般的に良いコミュニティ精神があるということです。そして、自分自身のことを理解すること。(…)良き市民であることとはとても基本的なことで、小さな子どもでも実践できることです。それは、単に行儀がいいということだからです。

(A 小・4・5年生複式学級担任)

自分の問題でなくても行動すること。自分が捨てていない瓶が床に落ちていたら拾う。自分たちの環境に誇りを持つこと、それを教えようとしています。

(A 小・校長)

インタビューの中で「コミュニティ」という単語は主に地域コミュニティの意味合いで使われることが多くみられたが、C 小学校の校長はより広域なコミュニティも含めて言及している。

子どもが最初に入ってくるのは5歳の時です(…)どうやってチームでの作業を行うのか(…)、やがて子どもたちは学校全体を見るようになり、学校全体に対する責任を持ちます。それから地域コミュニティ。生徒会はヨークの地域レベルで学校の方針を決めるために活動します。そして国レベルでも同様です。例えば子どもたちはグローバルな課題を支援することに取り組んでいます。

(A 小・校長)

(3) 政治リテラシー

この要素は、ほとんどが民主主義的システムへの積極的参加という文脈で、生徒会活動と関連付けて言及された。また、政治に関する知識だけでなく、民主主義を実際に体験するという点も重視されていた。

シティズンシップは、「政府はこのように働いており、地方選挙はこのようなものである」というふうにもなり得るものです(…)。しかし私は、子どもたちは実際にそれに関わらなくてはならないと考えます。

(B 小・校長)

社会のプロセスを知るために、子どもたちは社会のよき構成員となっていきます。私たちは生徒会を持っていますが、役員の子どもたちは選挙で選ばれています。つまり、これは社会で一般に起こることの縮図なのです。
(C小・校長)

このように、シティズンシップ教育についての認識として民主主義過程への参加が強調されている。また、権威に対して付き従うことに関しては、三校においてはいずれも肯定する回答はみられず、逆に、権威に対して従属的・従順的でないことがシティズンシップであるという意見があった。

カナダでは、(...) 若者として、賛成でないことに対してデモを行う権利がありますが、それは明らかに、権力者にとっては心地いいものではありません (...) これがシティズンシップのあるべき姿であり、それは人々が自らに関わるものごとについての議論に参加するために、その議論に積極的に参加できると感じることなのです。
(B小・校長)

B小校長のシティズンシップ教育に対する考えは、受動的な学びよりも積極的な参加を重視するものであり、特には権威に対して批判的な立場から行動を起こすことも含意するものであった。同校長はシティズンシップ教育を「社会に積極的な影響を与える若者を送り出すこと」と捉え、そのために子どもたちは権利と義務を持っているとインタビューに答えている。

(4) アイデンティティと多様性

「アイデンティティと多様性」は、この調査が行なわれた後の2007年に発表されたアジエグボ・レポートでシティズンシップ教育の主要要素として導入が提言されたものである。2006年に行なわれた本調査では、シティズンシップのイメージとしてアイデンティティと多様性に関する内容はあまり挙げられず、また、英国人のアイデンティティについてはいずれも否定的な文脈での言及であった。シティズンシップの概念として「英国市民であること」に唯一言及したC小学校の5年生の担任教員は、「よき市民とは何か」という問いに対し以下のように答えている。

私が思うのはただ、子どもたちが実際にいい人間である、といった考えです。(...) かれらがどのように振る舞うべきか、ということです。英国人 (British) であるということがシティズンシップだとは特に思いません。
(C小・5年生クラス担任)

インタビューを行った6人の教員のうち、2名がナショナル・アイデンティティに言及したが、ともにナショナル・アイデンティティの涵養に関しては特に必要はないという考えであった。B小学校の校長は、カナダを視察した時の例を挙げて、以下のように言及している。

カナダでは、とても多くの移民のエスニック・グループが協力して活動していました。そこでは、カナダのナショナル・アイデンティティは必ずしも必要ではないのです。(B小・校長)

ナショナル・アイデンティティに関する言及はこの二つだけであったが、これらがナショナル・アイデンティティに対する否定的な姿勢を示しているのは、排他的なナショナリズムを想起させるためであると考えられる。また、「イングランド人」も含めてエスニックなアイデンティティについて挙げた教員はいなかった。英国社会の文化的多様性や人種差別に関してもほとんど言及されることがなかったが、この理由の一つには、ヨーク市の人口の大多数が白人英国人であり、エスニックな多様性に対してあまり意識的でない可能性が考えられる⁹。

本調査全体を通じては、社会的・道徳的責任に関する言及が最も多くみられ、調査を行った3校の教員全員がこの要素を挙げている。コミュニティとの関わりに関しては、道徳的な文脈で語られることが多かった。また、地域レベルにおけるシティズンシップのみを挙げる教員もいれば、グローバルなレベルも含め複合的なコミュニティ観を持ってシティズンシップ教育を捉えている教員もあり、コミュニティの定義については回答者によってばらつきがみられた。政治リテラシーは、主に民主主義のシステムやそこへの参加という文脈で言及されたが、単に民主主義に関する知識を学ぶというよりは、生徒会などに参加することを通じて学ぶことを重視するものであった。多様性とアイデンティティに関しては、アジェグボ・レポートの発表前ということもあってかほとんど言及がなく、ナショナル・アイデンティティについては否定的な捉え方が示されていた。概してシティズンシップに対する考えは各教員によって違いがあり、それ以上に所属している学校ごとの差がみられた。

第三節 シティズンシップ教育の実践

前述の教師のシティズンシップ観の違いを踏まえつつ、以下では各学校の状況に応じたシティズンシップ教育の取り組みについて、二つの実践事例を取り上げる。まず、C小学校での生徒会活動を通じた民主主義学習を、次に、A小学校の暴力を伴わない問題解決を目指す取り組みをについて考察する。

1. C小学校の事例：生徒会を通じた民主主義学習

(1) C小学校のプロフィールとシティズンシップ教育の実践

C小学校では、「最も重要なのは、敬意 (respect) と自己規律です。子どもが自己のコントロールと自己規律を伸ばすことができることを望んでいます。」(校長) という考えのもと、自他を尊重し、児童の自律を重んじる教育が行われている。授業の観察をした際には

「それぞれの子どもがやるべき役割を担っている」(2年生クラス担任)と担任が話すように、授業で使うほとんどの教材の準備や片付けを児童が個別に担当している。筆者が調査に訪れた際も、毎回高学年の児童が校内の案内や活動の説明を担当してくれた。時間的な問題からPSHEは実施されておらず、シティズンシップ教育は「日常の中に常に存在している」という捉え方のもと、基本的にシティズンシップ教育は日常の道徳指導や、地理、歴史などの他教科を通じて行われていた。また、C小学校の児童の約70%はカトリック教徒の家庭の子どもであり、朝と昼食前・後の礼拝に象徴されるように、道徳的・社会的規律が宗教的道徳観と関連している点もA小学校の特徴である。カトリックの信者や地域コミュニティのとのつながりも、シティズンシップ教育の一端を担っている。C小学校における生徒会は「非常に効果的である」との勅任視学官の評価にあるように、その活動は非常に活発であり、学校の意思決定への児童の参加を可能とするにあたり重要な役割を果たしている。「(生徒会の)役員の子どもは選挙で選ばれています。つまり、これは社会に一般に起こっていることの縮図なのです」という校長の言葉にあるように、児童会のメンバーを選び、自分たちに関わるものごとについて話し合う生徒会は、民主主義という社会のシステムを学ぶための教育の一環と位置づけられている。

(2) 生徒会の活動

生徒会の役員には2年生から6年生までの児童が参加でき、各クラスから2人ずつ選ばれる。任期は基本的に1年であるが、2~3年間続ける児童が多いという。役員選挙はクラスごとに行われ、立候補した児童はクラスメートの前で立候補理由のスピーチを行う。その後投票が行われ、役員が選出される。調査した際に役員を務めていた児童は、「私は皆の話を注意深く聞きます。そして、学校を必ずより良くします」(6年生女子)というスピーチを行ったという。また、役員になった理由を聞いたところ、「学校をより良くしたいから」(5年生女子)という声や、冗談交じりではあるが「授業がさぼれるから」(4年生男子)といった理由が挙げられた。C小学校では毎週金曜日の午後に生徒会のミーティングが行われる。筆者が訪問した際のミーティングでは以下のような当日の進行予定表が配布された。

進行予定表を見ると、毎週1回と頻度の高いミーティングではあるが、きちんとした運営が行われていることが分かる。生徒会の顧問は毎年持ちまわりで、この年は校長が担当していた。ミーティングには毎回顧問の教員が同席するものの主にオブザーバー的な役割を担っており、ミーティングの司会・進行は生徒会長や副会長、記録は筆記係や会計係が担当していた。また、ミーティングの内容はクラスの代表によって各クラスに報告される。こうした生徒会活動の結果、子どもの意見が学校運営に反映されたものには、給食のメニューや備品の購入がある。給食のメニューに関しては、より健康的な内容や、新しいメニューの導入が議題になり、メニューの内容も子どもの話し合いで決められた。他には、校内美化について話し合われた際に決定されたごみハサミの購入、運動場に設置する遊具の購入などが過去に実現している。

<生徒会ミーティングの進行予定表> (当日配布された議事次第の筆者による翻訳)

生徒会 2006年7月7日

「将来計画」

議題

1. 開始の祈り
2. 出席と、欠席の謝罪
3. 歓迎のあいさつ：○○さん (筆者が紹介された)
4. 前回の会議の議事録紹介
5. PTA との協働について
6. 2006～07年度の新生徒会役員および幹部の選挙について
7. そのほか：子ども調査 (children's survey) について

また、ヨーク市では生徒会の大会が年に2度行われており、大会ごとに「リサイクル運動」などのテーマが決められ、各学校の生徒会役員が参加しての議論や交流活動が行われる。大会には市内の小学校の約4分の3が参加するが、C小学校はほぼ毎回参加している。ここではリサイクル運動など学校の活動のほか、校則についても話し合われ、子どもが市議会に参加する機会も提供される。シティズンシップ教育の手引書である「Making Sense of Citizenship」は、このような子どもの学校生活への積極的参加はコミュニティの一員としての意識を高めるとともに、自信を持ち、新しいスキルや知識、理解を身に付けることに役立つとし、そのための具体的な方法として学校の意思決定に参加することと、何らかの責任を負うことを挙げている (Huddleston & Kerr, 2006)。C小学校においても、日常的に個別の児童に役割を与え、活発な生徒会活動が推進されており、これらを通じて児童の学校生活への積極的参加が促されていると考えられる。

2. A 小学校の事例：低階層地域の学校における取り組み

(1) A 小学校のプロフィールとシティズンシップ教育の取り組み

A小学校は、「社会的・経済的に非常に困難を抱える地域」にあり、3年生の担任教師は「とても、とても困難な学校」と漏らす。A小学校の児童は「自信を失っている子が多く」、「両親が揃っている子はまれ」¹⁰である。

A小学校では、シティズンシップ教育は基本的に PSHE を通じてナショナル・カリキュラムのガイドラインに沿って行うことになっており、4年生のカリキュラムを例に挙げると「子どもの権利と人権」「民主主義」「ルールと法が自分にどのように影響するのか」「環境

教育」「所有物の尊重」が学期ごとのテーマとなっていた。また、実際に授業で取り上げられたテーマには、「私について」「ギャンブルについてどう思うか」「絶滅危惧種」「森はどこへ行った？」などであった。PSHE で実際に行われた内容は、前述のように「道徳的・社会的責任」の要素が中心であった。環境教育も、地球環境と自分の生活を関連付けるというよりは、「決められた場所と違うところにごみを捨てない」「リサイクルをする」といった規範的な内容であった。年間教育計画には含まれていた「民主主義」や「子どもの権利と人権」といったテーマは、実際は他の授業に振り返られたため結局実施されなかった。そのため、実施内容は「社会的・道徳的責任」に関わるものは多いが、「コミュニティへの関わり」の要素はあまりなく、特に「政治リテラシー」への言及はほとんど見らない。

また、筆者が調査をいった3・4年生のクラスで毎週金曜日に行われていたPSHEは、しばしばほかの授業に振り替えられた。この学校では低学力の児童が多く、英語や算数など基礎教科の授業が遅れがちなことから、その遅れを取り戻すために他の教科の時間枠を振り替える必要があったと考えられる。しかし、美術や宗教、体育などの教科にも振り替えられていたことから、PSHEが他教科と比べて優先順位を低く捉えられているということが示唆された。ただし、「PSHEで扱うテーマは、子どもの日常と関連付けて教えることも可能である」(校長)という考えのもと、「シティズンシップは常に教えている」(3・4年生複式学級担任)と言うように、シティズンシップ教育は日常の指導を通じて実施するという捉え方がされていた。

一方、シティズンシップ教育に関わる課外活動には次のようなものがあった。「子どもたちは健康でいる権利と義務がある」という考えから、毎日一定の量の野菜や果物を摂ることを推奨し、企業から寄付された果物を児童に毎朝配ったり、飲食物を売る小さな屋台を児童に運営させたりしていた。また、児童がおもちゃを売ってそれを慈善活動に寄付することも行われていた。ただ、それらは児童たちが主体的に運営していると言える活動ではなかった。また、環境教育の一環として地域と協働で行ったリサイクル活動が地元新聞から表彰されたこともある。校長によればこれは一部の児童が中心となったもので、全ての児童が参加したものではなかった。

(2) 学校内外における価値の葛藤

学校の外の文化は、学校の中にある文化とは多くの場合異なっています。ここでは支配的な文化はしばしば外のほうです。そのため、私たちはそれを変えようとしているのです。

(A小・校長)

A小学校の周りは低所得者層向けの公営住宅が立ち並び、昼間は一見静かな住宅街であるが、夜間の街角には麻薬の売人や車上荒らしを目にすることもある。A小学校の校長はそうした人々は住民のごく一部であるとしながら、そのような大人に接することで子どもたち

が周辺の支配的な文化に染まってしまうことを危惧していた。

筆者が A 小学校の児童に「学校の中と外ではよい人であること (being good) の意味は違いますか」という旨のインタビューをしたところ、多くの児童がよい人であることとして「先生の言うことを聞く」「汚い言葉で罵らない」等を挙げ、学校内外でもそれは変わらないと答えた。しかし、児童の中には次のように答える者もいた。

路上で誰かが立ち止まって金を持ってないかと言ってきたら、貸してやること。僕は「何を買うつもりだ」と聞いて、その男が「10 ペンス貸してくれないか。金ができたらすぐ返すから」と答えたとしても、その男と二度と会わないことは明らかだ。つまり街でいい人であるってことは、使える金があったらくれてやることさ。 (J、5年生男子)

彼はまだ 5 年生の児童であったが、こうした金銭にまつわる価値観には「学校の外の支配的な文化」の影響が垣間見える。また、彼は次のように続けた。

家で (いい子でいるということ) は、母さんを罵らないこと。僕の姉さんがやったようにね。タベ彼女は僕を殴って、母さんにも暴力を振るったんだ。僕らは警察を呼んで解決してもらった。このことが教えているのは、例えば車の窓ガラスを割るとか、おまわりの世話にはなるようなことはするなってこと。

J の言葉は、校長が触れたような、学校内の文化や価値観とは異なる、周辺地域において支配的な文化や価値観を反映したものと推察される。ホールデン (Holden, C.) (2003) は、道徳的・社会的責任の要素の中心は子どもの価値観の構造を発展させていくことであるとしているが、A 小学校の場合、学校内の価値観と、子どもが学校外から持ち込む価値観の相違が問題となっている。こうした学校を取り巻く環境はシティズンシップ教育の実践内容に大きく影響していたと考えられる。また、この児童の言葉は、日常的に暴力と隣り合わせで暮らす彼らの現実を示唆している。こうした環境にいる子どもが多い A 小学校では、児童が暴力を伴わずに争いを解決する力を育てることは大きな課題となっている。その取り組みの一つが以下の「怒りのコントロール」である。

ポスターに描かれた炎は二つの種類怒りを表しており、児童が書いた怒りに関わる「ふるまい」と「結果」が貼られている。一方の怒りは「悪い怒り (dirty anger)」であり、「罵る」「殴る」「けんかする」といった暴力的なふるまいと、「何かを壊す」「自分を傷つける」「しかられる」という結果を伴っている。もう一方は「良い怒り (clean anger)」で、「先生に相談する」「忘れるようにする」「10 数える」ということが「心を静める」ことや「ほめられる」ことに繋がることを図示している。

写真 3-2 「汚れた怒り」

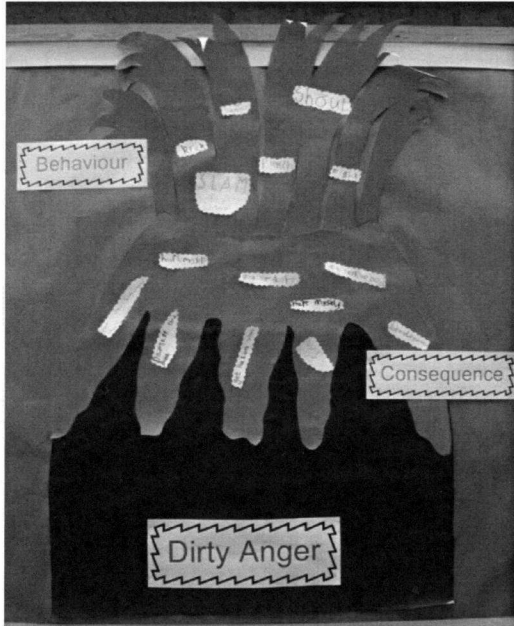
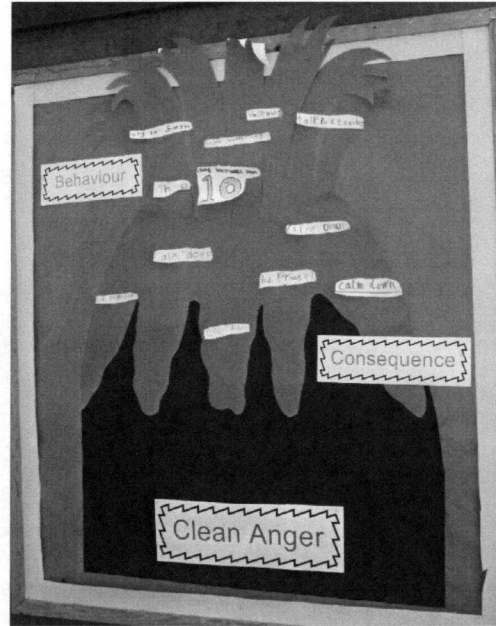


写真 3-2 「きれいな怒り」



一方、毎月行われる集会では成績優秀な児童の他にふるまいの良かった児童、いい作文を書いた児童が表彰されたり、普段の美術の授業でも優れた作品を作ったグループにちょっとした景品がプレゼントされたりするなど、児童の表彰が多く行われていた。筆者が観察していた美術の授業では、あるグループの作品が「細部までしっかり作っている」として、グループのメンバー全員に文房具セットがプレゼントされた。このグループには、一時期不登校で教室に戻った後もしょっちゅうかんしゃくを起こして教室内の活動になかなか参加できなかった児童や、前出の児童Jらが参加していた。

また、PSHEで「私について」をテーマにした授業では、自分に関してポジティブなこと・ネガティブなこと、誇りに思うこと・思わないこと、嬉しいこと・嬉しくないことを挙げさせ、加えて将来の目標についてそれぞれの児童に考えさせる授業があった。それは学校生活の振り返りと反省、次学期への抱負を考えるものであったが、各項目についてなかなか具体的に書けない児童が多い中、「朝起きられない」「文章を読むのが苦手」「書き取りがうまくできない」など自らのネガティブな面が多く挙げられた。それを受けて教師が「書き取りが悪いのではなくて、集中力が足りないのだと思います。でも、あなたはどんどん良くなっています」とフォローを入れる場面も見られた。この授業では、得てしてネガティブな自己イメージを持ちがちである低階層地域の子どもたちが自身のポジティブな面を発見し、自尊感情を高める機会ともなっていると考えられる。

このようにして児童の自尊感情を高めながら、感情をコントロールし暴力を使わずに問

題を解決する能力を育てることが、A 小学校の日常における指導を通じたシティズンシップ教育の中心となっていたと言える。

3. 考察とまとめ

シティズンシップの概念については、ある一つの定義というものが示されていないことから、教師によってその捉え方は異なっていることが分かった。しかし、シティズンシップ教育の要素の中でも社会的・道徳的要素に関するものは、道德感や自分や他人の尊重、他者への共感、他人や学校に対する責任感という形で、今回調査対象となった教師全員に共通してみられた。また、コミュニティとの関わりに関しては、社会的・道徳的責任との関係で触れられることが多く、政治的リテラシーは民主主義を学ぶという文脈で、ほとんどが生徒会との関連で言及されている。アイデンティティについては、この調査がアジェグボ・レポートの発表前だったこともあるがほとんど触れられず、ナショナル・アイデンティティに関しては否定的なイメージとして言及されている。

こうした教師のシティズンシップ観は個人の教師による違いがあるが、所属する学校ごとの差も大きくみられた。これには、学校のおかれた環境に合わせてシティズンシップ教育の内容を設定することが可能であり、教師が各学校で必要性を感じるシティズンシップの要素が異なることなどが理由として考えられる。また、そうした教師のシティズンシップ観は各学校のシティズンシップ教育の実践に強く反映されていることが調査結果の検討を通じて明らかになった。

シティズンシップ教育の実施に関しては、3校の間に大きな差がみられた。B 小学校や C 小学校では他教科を通じた実施や生徒会活動による「政治リテラシー」の要素が実施されていたが、A 小学校は PSHE や日常の指導を通じて教えられる「道徳的・社会的責任」の要素に大きく偏っており、違いが際立った。この理由としては、低階層地域の学校であり、学校コミュニティにおいて共有される規範を家庭で身につけていない児童の多い A 校では、「学校内とは異なる、学校外の支配的な文化」を変容させ、向学校的な文化を育成する必要に迫られていたことが考えられる。また、主要教科の遅れを取り戻すために、比較的優先順位の低い要素を取捨選択せざるを得ないことも主な理由の一つであろう。シティズンシップに対する学校の考えもまたそれぞれ差異がみられ、それらの考えが実施内容に強く反映されていることが分かった。3校の中では階層的・学力的に上位である学校が政治的リテラシーをより頻繁に扱う傾向があり、道徳指導や基礎学力の定着に集中せざるを得ない A 小学校学校との違いは示唆的である。

実践例として A 小学校と C 小学校の事例を取り上げたが、C 小学校の生徒会が活発に活動しているのに対し、A 小学校では実質的な活動が行われていなかった。この理由としては、経済的に厳しい地域にある A 小学校では学校内において共有される規範を家庭で身につけていない児童が多く、「学校内とは異なる、学校外の支配的な文化」を変容させ暴力を伴わ

ない文化としての学校文化を育成する必要性が優先され、結果として日常の道徳的指導に重きが置かれていることが考えられる。このように、民主主義のシステムを学校教育に取り入れるという意味でも、また実際の課題について意思決定に関わるという意味でも、生徒会が果たす役割の大きさは学校によって様々である (Claire, 2004)。ロジャー・ハート (2000) による子どもの参加のレベルに照らせば、単に形式的な話し合いの場を提供するだけの生徒会では、低位の「参加の段階」にあたる「役割参加」とみなされるものや、時には「非参加」にカテゴライズされる「形式的参加」に止まるものもあるだろう。一方 B 小学校の場合は、課題の設定や取り組みの内容の決定など高いレベルの参加を実現しており、生徒会大会では学校を超えた話し合いの場が設けられていた。

A 小学校のシティズンシップ教育が「道徳的・社会的責任」の要素に偏っていたことは、学力的・経済的に困難な児童が多いという背景を考えれば必ずしも否定的に捉えられることではない。フレキシブルな実施が可能であるシティズンシップ教育の性格を生かして主要教科の学力保障のために時間割を確保しつつ、児童が自己を見つめなおし自尊感情を高めるとともに、暴力を伴わない文化としての学校文化を内面化していくための役割を担っていた。これらしたアプローチはむしろ、経済資本や文化資本、社会関係資本の乏しい地域の学校におけるシティズンシップ教育の一つのあり方を提示するものである。しかし、シティズンシップ教育が掲げる「自信に満ち、健康的かつ自立的な人生を導くために必要な知識とスキル、理解」を得、「知識ある、能動的で責任ある市民」の育成のためには、社会的な関係に関する要素に加え、民主主義や社会のシステムに関する一定の知識や、そこに能動的に参加するためのスキルが必要となる。ハーバーマス (1996) が危惧するようなアンダークラスの政治的排除を克服するためには、こうした取り組みが学力保障を含む低階層地域の児童のエンパワメントとして機能すると同時に、民主的過程に参加する能力を育成し、またそうした能力や志向性を十分に持たない子どもが意思決定に参加できるしくみを含む、広義の包摂的取り組みとなることが望ましいと考えられる。

¹ 教育技能省 (Department for Education and Skills: DfES) は 2001 年～2007 年に存在した、イングランドの教育省に当たる政府機関である。ブラウン首相が就任した後の 2007 年 7 月に子ども・学校・家族省 (Department for Children, School and Families: DCSF) と革新・大学・技能省 (Department for Innovation, Universities and Skills: DIUS) に分割・改組された。なお、保守党政権となった 2010 年 5 月に教育省 (Department for Education: DfE) として再び改組された。

² 2003 年度の到達目標は英語・算数の全国テストの結果におけるレベル 4 以上の割合をそれぞれ 80%、75%としており、結果の平均値は 75%、73%であった。2005-06 年度の到達目標は両教科とも 85%に設定されている。また、DfES による三校の学力調査は以下のウェブサイトを参照した。 <http://www.dfes.gov.uk/index.shtml> (2007 年 5 月アクセス可)

³ イングランドでは世帯所得が一定以下の家庭の子どもに対して学校給食を無料で提供してお

り、この FSM の受給可能者の割合は、児童生徒の経済的背景の指標として公式データから得られるものの中では最も信頼性が高いと考えられている。2005 年の英国全土の学校の平均値は 17.4%、イングランドが 16.8%、比較的中流階級の多いヨーク市の小学校では 10.4%である (DfES, 2005)。

- 4 三校の調査に関しては、調査期間や訪問回数、調査対象人数において各校での実施程度が異なっている。A 小学校においては 2006 年 2 月から半年間ほぼ毎週訪問し、授業や課外活動を観察するほか、教員や児童へのインタビューを行った。C 小学校は 6 月から 9 月までに一か月 1~2 回訪問し、教員と生徒会に所属している児童のインタビューを行った。一方、C 小学校への訪問は二回で、校長のみがインタビューに参加している。そのため、本章の目的はこれら三校を厳密に比較することではなく、シティズンシップ教育の実践レベルでの課題について、中でも社会階層の低い A 小学校にみられる困難について明らかにすることとする。
- 5 **Special Educational Needs (SEN)** : 学習障害、読字障害、情緒や社会性に関する困難など、特別な教育的対応を必要とする子どもを指す。イングランドでは、2005 年の場合全ての子ども約 3%が SEN のステートメント (必要な教育援助を示す法的文書) を持っており、ステートメントが無く SEN とされている子どもは全ての子どものうち 18%である。
- 6 **SEAL (Social, Emotional Aspects of Learning)** とは、子どもが自分の感情を理解したりコントロールしたりする能力の育成を促すプログラムで、集団の中でコミュニケーションを取るスキルや対立の解決方法など幅広い内容を含む。
- 7 サークルタイムとは、子どもたちが一緒に座り、自己理解や相互理解を促進し、セルフ・エスティームを高めるための活動として英国の小・中学校などで取り入れられている (Taylor, 2003)。
- 8 ただし、B 小学校の PSHE の授業計画には「ルールと法」など、ルールに関する内容が含まれている。
- 9 ヨーク市の非白人マイノリティの割合は約 2%で、全国平均の 9%と比べ低い。
National Statistics <http://www.statistics.gov.uk/default.asp> (2007 年 12 月 15 日アクセス可)
- 10 **Squirrels** (りす) と名づけられた、小学校に併設されている施設の代表者の話による。B 小学校にはこれとは別に保育園も併設されているが、**Squirrels** には何らかの理由で教室に行かなくなった就学年齢の児童がやって来る。部屋にはおもちゃやお絵かきの道具がたくさん置いてあり、保護者会によって雇用されているスタッフとボランティアが児童と話したり遊んだりするが、学習指導は行わない。ここで、日本で言う「保健室登校」を数カ月経た後に教室に戻る児童もいる。

第四章 帰属感としてのシティズンシップ

—アジェグボ・レポートとナショナル・アイデンティティ

本章では、帰属感としてのシティズンシップについて考察するにあたり、アジェグボ・レポートが提起したシティズンシップ教育の第四の柱としての「アイデンティティと多様性」に注目し、考察を行う。各学校でシティズンシップ教育の実践を行う際に参照するナショナル・カリキュラムはクリック・レポートとアジェグボ・レポートで勧告された内容に基づいて作成されている。ナショナル・カリキュラムは日本の学習指導要領と比べると簡潔なものであるが、ここで示された内容が学校で提供されているかどうかは、ナショナル・カリキュラムに準拠した学力テストと教育水準局の査察によって確認される。また、これらの結果は公表され、保護者が学校選択を行う際の情報として参考にされるほか、査察によって取り組みが不十分と評価された場合、改善計画を提出し再度の査察で適切と判断されなければ、閉校の措置が取られることもある。そのため、ほとんどの学校ではその要求内容に沿った実践が行われていると想定することができ、二つの政策レポートとナショナル・カリキュラムの内容を検討することにより、シティズンシップ教育がどのように実施されるよう求められているのかを明らかにできると考える。

第一節 アイデンティティと多様性

1. アジェグボ・レポートの発表

2005年にロンドンで起こった地下鉄・バス同時爆破事件は、英国における文化的多様性と共生をめぐる課題を一気に顕在化させた。「9.11」やこの事件は、多文化社会としての英国において人々を結び付ける何らかの共有概念の必要性が議論され始める契機となった（Kiwan, 2008; Osler, 2008）。2006年1月、当時の財務大臣で半年後に首相に就任することになるゴードン・ブラウン（Gordon Brown）は「英国人性の未来（Future of Britishness）」と題したスピーチを行ない、多様性と統合のバランスを国家的課題として挙げ、「われわれのナショナル・アイデンティティを定義するのは、われわれが共有する価値なのか、あるいは単に人種やエスニシティなのか」という問いを提起した。さらに、自由と責任、そして公正という価値に基づき文化的多様性を包摂するナショナル・アイデンティティの共有を訴え、それらを学校で涵養する方法としてシティズンシップ教育と近代史の重要性を挙げた（Brown, G., 2006）。同年5月には高等教育・生涯学習担当相ビル・ラメル（Bill Rammell）が「コミュニティの結束（Community Cohesion）」というスピーチにおいて、多様性の問題をナショナル・カリキュラムに含めることと、シティズンシップ教育のカリキュラムに近代イギリス文化史を組み込むことを検討することについて明らかにした（House of Commons, 2007）。その後、2007年1月に発表されたアジェグボ・レポートによって、シティズンシップ教育の第4の要素として「アイデンティティと多様性：英国でともに生きる

こと」が提起された。さらに、同年9月にはこのレポートの提案を反映した2008年度版のナショナル・カリキュラムが発表された。

ナショナル・アイデンティティの学習をナショナル・カリキュラムに導入するという動きに対しては肯定的な意見ばかりではなく、反発や困惑の声も含め議論を呼ぶこととなった。ケニアからの移民一世でありエスニック・マイノリティとして初めて全国教員組合 (National Union of Teachers) の代表となったバルジート・ガーレ (Baljeet Ghale) はこうしたナショナル・アイデンティティを取り上げる動きについて、「ある特定の『英国人性』のイメージの背後にある人種主義の影を強めるものだ」として批判した (Eason, 2007)。また、タイムズ紙教育版はその付録雑誌で「The Brit Pack」と題し、アジェグボ・レポートで提案された「アイデンティティと多様性」や英国人性の解釈についての特集を組んだ (Manning, 2008)。

2. 新要素としてのアイデンティティと多様性

アジェグボ・レポートは、クリック・レポートではあまり強調されていなかった英国国内における文化的多様性をシティズンシップ教育の中心的テーマとした点において、クリック・レポートの発表からそれまでのシティズンシップ教育のあり方を変える契機となった。アジェグボ・レポートが取ったアプローチは、アイデンティティの重層性に注目して生徒個人の内面に目を向けることから始め、社会の多様性の省察を促すというものである。ただし、ブラウンが言及し議論を呼んだ「英国人性」や共有価値に関しては特定の定義や考えを示さず、むしろそれらを慎重に検討する姿勢を求めている。また、同レポートには次のような言及がある

第四の柱を展開する

子どもと若者が包摂的なものとしてのシティズンシップの概念 (a notion of citizenship as inclusive) を発展させるならば、アイデンティティと多様性に関する課題が明示的に取り組まれることが必要不可欠である。市民と社会との関係に本質的に内在しているのは、アイデンティティや帰属感覚が果たす役割である。なぜなら、社会に参加しようという市民の動機は、かれらが参加している文脈における帰属意識や自己同一化 (identification) を論理的に意味するからである。

Ajagbo, et al., 2007: 95

こうした参加の動機付けへのアプローチは、アイデンティティとそれら文化的アイデンティティの公的承認によって「水平的関係」を強化すると同時に、国家と市民との「垂直的關係」を通じた帰属感を涵養するというキワンの理論をほぼそのまま反映したものとなっている。

2007年9月に公表されたナショナル・カリキュラムでは、アジェグボ・レポートが導入を勧告した「シティズンシップ教育の第四の柱」は、「民主主義と正義」「権利と責任」「ア

アイデンティティと多様性：英国でともに暮らすこと」という三つの鍵概念の一つとして、同レポートの提示した形とはやや異なる位置づけで反映された。ナショナル・カリキュラムの「アイデンティティと多様性：英国でともに暮らすこと」の項目には以下の項目が含まれる。

- a. アイデンティティは複雑で、時間が経つにつれて変化することがあり、英国の市民であることが何を意味しているかについての様々な理解によって影響をうけている。
- b. 英国における、多様なネイション、地域、エスニック、宗教などの文化、集団やコミュニティ、またそれらの関連について探求する。
- c. 英国、他の欧州諸国、より広い世界との相互の関係性を考慮する。
- d. コミュニティの連帯、やがてコミュニティに変化をもたらすさまざまな影響力について探求する。

QCA (2007) p. 29。下線は筆者による強調。

これらを見ると、アイデンティティの可変性や複合性、さらにそれらの間の関係性が強く意識されていることがわかる。こうしたアプローチは、アイデンティティの多様性を前提とし包摂的シティズンシップとしてのナショナル・アイデンティティを媒体とした共同体内部の連帯感の醸成を目指す、リベラル・ナショナリズムを連想させるものである。ところが、共有価値が何であるのかが明確でなく、英国人性についても論争を呼ぶものであったことから、同レポートやナショナル・カリキュラムではそれらの価値やアイデンティティの共有よりも英国社会に暮らすという共通の経験が連帯感の媒体として着目されたほか、近代イギリス文化社会史を加えることは見送られた。ブラウンやラメルの演説の内容と比較した際のこうした変更の背景として、アジェグボ・レポート作成の際に前諮問委員長のクリックからの助言や官僚との内容の検討があったことが指摘されている。また、2008年版ナショナル・カリキュラムではブラウン演説やアジェグボ・レポートが用いた英国人性という言葉は登場せず、「英国の市民 (citizen in the UK)」という表現になっているが、これもカリキュラムの草稿段階で NGO、教育関係者や保護者、生徒との間で話し合いが重ねられ、内容の妥当性が検討された結果であった (杉田、2010)。このように、ナショナル・アイデンティティの扱いはともすれば論争的になり得るセンシティブな課題であることから慎重に扱われ、さらに様々な立場の関係者の意見の反映が試みられたために、リベラル・ナショナリズムの性格は強くならなかった。そのため最終的には包摂的アイデンティティの定義ははっきりとは示されず、国内と個人レベルのアイデンティティの多様性について探求し、検討する過程を重視するというアプローチが採用された。

第二節 学校における調査

以上の分析を踏まえた上で、本節ではイングランドの小学校・中等学校に勤務する教員

を対象に行なった調査の結果を検討し、ナショナル・アイデンティティが学校現場でどのように解釈され、シティズンシップ教育の実践の中で扱われているのかについて考察を行なう。

本節では、イングランド北部のヨークシャー地方にある小学校 6 校、中等教育機関 3 校において、計 12 名の教員を対象に行なったインタビューのデータを検討する。D～Iの小学校とJ中等学校はいずれもウェイクフィールドというリーズから車や鉄道で 20 分ほどの小さな街の近接した地区にあり、これらの小学校を卒業した児童の多くはJ中等学校に進学する。Kは北ヨークシャー地方のネイルズバラにある中等学校で、Lはリーズから鉄道で 20 分ほどのブラッドフォードにあるアカデミー¹である。対象者はいずれもシティズンシップ教育のコーディネーターや校長、副校長など、勤務校でのシティズンシップ教育の実施を全体的に把握している立場にある。本調査では半構造化インタビューを採用し、一人あたり 15～30 分程度のインタビューを行なった。内容は録音したものを一旦文字化し、カテゴリーごとに分類した。

表 4-1 調査対象者と所属学校のプロフィール

番号	役職	学校	学校種別	社会階層	エスニック・マイノリティ児童・生徒の割合
1	学級担任	D	小学校	低	約 5%
2	学級担任	E	小学校	中	ごく少数
3	校長	F	小学校	混合	ごく少数
4	校長	G	小学校	低	約 80%
5	校長	H	小学校	中-低	少数だが増加中
6	CE コーディネーター				
7	副校長	I	小学校	高	ごく少数
8	CE コーディネーター				
9	CE コーディネーター	J	中等学校	混合	約 5%
10	CE コーディネーター	K	中等学校	高い	ごく少数
11	CE コーディネーター				
12	CE コーディネーター	L	アカデミー	低	約 3 分の 1

1. 調査結果の検討

(1) 包摂的アイデンティティとしての英国人性

インタビューの対象となった教員にナショナル・アイデンティティについて質問した際、回答のほとんどは英国の内部に存在する集団やそのアイデンティティの多様性、あるいは社会の変容について言及するものであった。また、そうした多様性や社会の変化は肯定的

な文脈で言及されていた。

私たちが住む社会は、人々が別の国など遠くに移動してまわる社会なのです。

(D 小, 2 年生担任)

この国を見渡せば、賛美すべき豊かな多様性があります。それは英国人性についての古い考えを打破するものであり、21 世紀の英国人性がどのようなものかを見つめるものです。

(I 小, 副校長)

(今議論されている) 英国人性は、いまや英国は変わったということを受け入れるということだと思います。私達はより多様になり、おそらく市民であるためにいま一番重要なのは寛容であることです。

(I 小, CE コーディネーター)

このように、シティズンシップの概念に言及する際、多くの教師はそれを現在の英国社会との関係の中で捉え、英国社会はグローバル化の中で変化しつつあるという認識を持っている。こうした認識のもと、英国人性について学ぶ重要性を感じていると J 中学校の教員は話している。

英国人性とは多様性を包含するものとして取り組んでいます。そこでは、人種主義について教えています。多様性に対しては、否定的に捉える人びともいます。(…) 英国人であることについて考えることが重要だということには賛成です。

(J 中, CE コーディネーター)

また、3名の教員はナショナル・アイデンティティについて言及する際に、自身のアイデンティティの多様性についても触れている。

私たちは多文化社会に住んでおり、私たち自身がとても多様です。例えば私の祖父母はスウェーデン人とアイルランド人です。

(F 小, 校長)

私はイングランド人で、この国で生まれました。でも父はスコットランド人で、母と祖父母はウェールズ人です。

(L 中, CE コーディネーター)

このように、イングランド・ウェールズ・スコットランド・北アイルランドから成る複数ネーション国家である英国では、英国内の複数のネーションや欧州の他国にルーツを持つことは珍しいことではない。むしろ、こうしたアイデンティティの複数性は英国社会が元来包含していたものである。しかし、ナショナル・アイデンティティという言葉には懸念を示す声もあった。

英国人性という考えは、英国人であるということの人種差別的な解釈と混同されているよう

に思います。

(I 小、副校長)

この校長の言葉にあるように、英国において文化的アイデンティティの複数性が新しいものではない一方、英国人性や英国の伝統といった表現がしばしば保守的で排他的な文脈でも用いられることがあるために、英国人性という言葉が含意する偏狭なナショナリズムへの抵抗感を表す教員もいた。

英国人性についてはおおいに結構です。もしそれが英国人性を主張する全ての人々を包摂するのであれば、何が英国であるかを偏狭なものにしてしまうのなら、私は全く賛成できません。

(F 小、校長)

もしもそれ（英国人性）が横柄で人種主義的なものなら、私は自分が英国人になりたいとは正直なところ思いません。それは自分の国に誇りを持ちサポートすることなのですが、全体像を見た時に文化や宗教、色々な背景を含んでいることでもあると思います

(H 小、CE コーディネーター)

(英国人性について教えることについて) こうした考えが出てくる背景は理解できます。コミュニティが「あちら側」と「こちら側」に分裂しつつあり、それはコミュニティを繋げる接着剤のようなものがないためだと考える人々がいるのだと思います。コミュニティがきちんと機能するために本当に尽力している人々もいると思いますし、それこそ奨励する必要があることです。英国人になるためにかくあるべきと言うことよりも。これは少し危険なことだと思います。

(H 小、校長)

このように、英国社会や地域社会における文化的多様性がより顕在化し、英国人性について多様性を包摂するアイデンティティとして捉え直すことの必要性が認識される一方、ナショナル・アイデンティティという概念が持つ排他性に対して警戒する声も多く聞かれた。また、今回調査を行なった中等学校では三校全てにおいて、シティズンシップや歴史の授業を通じて英国の多様性に関する授業が行われていた。例えば、J と K 中等学校ではヴァイキングやローマ人、ノルマン人による支配や複数ネイション国家といった英国社会が歴史的に経験してきた民族的多様性、近年の EU 統合や移民の増加、英国人の海外への旅行や就労など人々の流動性を取り上げながら、生徒が英国社会の変容や英国人性について考えを深める授業が実施されていた。

(2) 多様性をめぐる緊張状態への懸念

インタビュー参加者は概して多様なコミュニティやアイデンティティのあり方についての学習が重要だと考えているが、学校の外に存在する人種主義的・排他的な考えについて保護者を通じて実感する者は多い。D 小の教員は、ある保護者とのやりとりをこのように振り返っている。

ある児童の母親が、(マイノリティの多いE小学校ではなく)この学校を選んだ理由を『あの学校は汚いパキ²が多いから』と言いました。私は信じられませんでした。これは最悪なことです。
(D小、2年生担任)

ナショナル・アイデンティティや社会の多様化について肯定的に言及する教員がほとんどである一方、移民に対する排他的感情が保護者やメディアを通じて子どもに伝達され、それが教室に持ち込まれることに対する懸念もみられた。

生徒の一部には、アジア系³の生徒をテロリストかも知れないと言う者がいますが、これは家庭からもたらされた考えです。保護者の中には移民が自分たちの仕事を奪いにやって来たと思う者もあり、こうした問題を乗り越えるのはとても困難です。

(J中、CEコーディネーター)

問題が本当に問題となってしまうよう、私達は多くの取り組みをしています。なぜならイギリス国内では人種的な緊迫状態が強まっており、それは望ましいことではないからです
(I小、副校長)

こうした意見にみられるように、保護者が持つ人種主義的な考えや態度について懸念する声は多数聞かれた。また、戦勝国である英国においても英国人性や愛国心といった言葉や英国国旗には、しばしば人種主義的・排他的なイメージが付随していた。その一因には、それらが極右政党の主張やシンボルを連想させることが考えられる。移民排斥を掲げる極右政党である英国国民党(BNP)が地方選挙で議席を獲得しつつあることへの懸念を示す教員もいた。

愛国的でないといけないとは思いません。(…)英国国民党(BNP)というものがありますが、あれはひどい。あんな下らないものは必要ありません。
(D小、2年生担任)

また、EUからの脱退を主張する英国独立党(UKIP: United Kingdom Independence Party)への支持が広がっていることも、シティズンシップ教育に関わる教員を困惑させている。英国独立党は移民排斥を訴える訳ではないが、自由主義的な立場から英国の伝統的・保守的価値観を掲げ、英国の独立性の確保のためにEUからの脱退を主要な主張としている。

彼らは英国が欧州からの独立性を確保すべきであると強く主張し、イングランドにおける英国の国内法は主権であると考えています。(…)例えば、刑務所に収監されている人々の選挙権についての議論がありました。(…)英国政府が(選挙権付与を)拒否したため、服役囚は欧州に訴え、欧州はそれを人権であるとししました。このように、欧州と英国の間には葛藤が起こっています。(…)私の教えている学年では、政治を学ぶ13人の生徒のうち、4名がUKIP

の強い支持者です。かれらは英国と、世界における英国の役割に対して強い思いを持っています。
(K 中等学校、CE コーディネーター)

英国独立党は英国国民党のように移民排斥を掲げた極右政党ではないが、英国の伝統的価値観を掲げてナショナリズムに訴えかけるアピールを行っており、結果として国会やEU議会でも議席を獲得している。なお、英国国民党は国会では議席を獲得していない。また、特に人権に関しては、EUによる英国政府に対する人権擁護の要求を内政干渉として批判し、英国の主権を守るためにEUから脱退することを主張している。

このように、教師の高い問題意識の影には英国社会が抱える人種差別や移民に対する排斥感情の高まりと、それに付随するナショナリズムの子どもへの影響に対する危機感がある。そのため、異なるエスニック集団間の孤立や無知からくる偏見や軋轢を防ぐための様々な取り組みが積極的になされていた。例えば、F 小学校と G 小学校ではイスラムアートの専門家を各学校の美術の授業に招いてのワークショップが開かれていた。なかでも、「いかなる人種主義に関連する問題も、非常に重く受け止めています」と校長が話すように、エスニック・マイノリティの児童が 8 割を占める G 小学校では学内の取り組みにとどまらず近隣の小学校とも協力した活動を行っていた。同小学校の在籍児童の多くはアジア系であるが東欧やアフリカ出身の児童もおり、英語以外に 15 の言語が話されている。難民やジプシーの子どもも多く、児童の転入・転出が頻繁である。こうした多様な背景を持つ児童を抱える G 小学校では、その多様性を肯定的に捉えるための様々な取り組みが行なわれている一方、インタビューでは保護者と学校との価値観の違いに起因する課題も挙げられた。

子どもによっては、学校と家庭での振る舞いに関して異なる基準を持っています。(…)教育の価値づけについてもです。保護者が皆、教育を価値あるものと見なしているわけではありません。(…)そして、おそらく人種主義者に分類される一部の保護者は、私たちが学校で行なっているような、全ての人々が一緒にうまくやっていくことに対して価値を見出さないでしょう。また、誰かにぶたれたら殴り返すよう教える保護者もおり、それは学校における私たちの価値観とは明らかに異なるものです。(…)そのため、時に私たちは保護者の価値観を退けてしまう (undermining) ことになります。しかし、こうした問題にはなるべく前もって対処するよう心がけています。そして校内で問題が生じた際には、極力すぐに保護者を(解決に)巻き込むようにしています。

G 小学校では、例えば、ジプシーに対する偏見の問題が生じた際には、ジプシーの保護者と教員の間で話し合いの場が持たれ、その結果「子どもたちは尊重されたと感じたようだ」とのことである。同小学校はイスラム教徒の児童が多数を占めるが、「子どもたちが他の文化や宗教について学んだりその価値を認めたりすることなしに、社会の統合は決してもたらされない」という考えから、6つの宗教について学習するほか、白人系英国人が大多数を占める E、F、I 小学校と他二校と共にモスクや教会の見学、クリスマスやイスラム教の祝日であるイードなどを合同で開催し、子どもたちが異なる文化に触れ、お互いに交流

の機会を持つことを推進している。

(3) コミュニティ

今回の調査で、各校の教員がいずれも強調したのは、シティズンシップとコミュニティとの関係である。調査対象となった教師のほとんどが、シティズンシップの概念としてコミュニティへの帰属感や積極的な関わり、コミュニティ精神の重要性を挙げ、中でも学校内や、校区のある地域社会などのローカルなコミュニティにおけるシティズンシップが最も頻繁に言及された。

シティズンシップとは、自分が帰属していると感じるコミュニティに関わるものだと思います。
(I 小、副校長)

それはペンと紙の話ではありません。コミュニティに参加し、コミュニティをより良い場所にするためのプロジェクトに関わることです。
(E 中、CE コーディネーター)

こうしたコミュニティとの関わりを重視する意見の中には、コミュニティにおける多様性への言及も含まれた。

子どもたちにコミュニティ観とコミュニティへの帰属感を持つよう教育することはとても大切なことです。なぜなら近年コミュニティはより多様化し、他の人々と一緒に活動できるということが本当により重要になってきているからです
(H、校長)

私と同じようにローカルなコミュニティのために活動する人々の中には、私とは異なる言語を話す人々もいます。(…) 同じコミュニティに住む白人イギリス人よりもずっと、コミュニティを良くしようと熱心な人々もいます。私にとってそれは全く個々の文化の問題ではなく、コミュニティを皆にとって良くしたいか、ということが、とても重要なことだと思います。
(H 小、校長)

地域レベルのコミュニティについては、シティズンシップ教育や関連する学習活動のカリキュラムの初期段階で扱われることが多くみられた。小・中等学校の双方で地域社会についての調べ学習や環境保護活動などを通じたコミュニティへの参加が図られており、授業中もローカルなコミュニティが頻繁に言及される傾向があった。また、I 小学校では、シティズンシップ教育の学校全体のテーマとして異なるコミュニティを取り上げている(表 4-2)。

各学校のシティズンシップ教育でも、EU などの国際地域におけるシティズンシップや、環境問題、貧困や子どもの権利といったテーマを通じたグローバルなシティズンシップもしばしば取り上げられていた。また教員へのインタビューにおいても、地域のコミュニティにとどまらず、国家レベル以上における帰属感覚についての言及もあった。

表 4-2 I 小学校の KS1 の年間計画

学期	学校全体テーマ	学習単元
秋学期 1	私たちの世界	サファリ
秋学期 2	私たちの信仰	特別な人びとの物語
春学期 1	私たち自身	私の家族：私たちの過去
春学期 2	私たちのネーション	ミステリー・ツアー
夏学期 1	私たちのコミュニティ	地域探検
夏学期 2	私たちの未来	大きくなったら…

学校、コミュニティ、また世界全体の中において、自分たちの権利がどのようなものか子どもたちに教えることは重要だと思います。しかし、学校、コミュニティ、そしてより広い世界における自分たちの義務について教えることも重要です。 (F 小、校長)

(若者の政治不信に対して) もう一度コミュニティに関わってそれにつながりを持ってほしいと私たちが願う意味を伝えようとしています。それは単にローカルなコミュニティとではなく、かれらをグローバル市民としてとらえているのです。 (L 中、CE コーディネーター)
(下線は筆者による強調)

このように、グローバルなレベルを含めたコミュニティにおける権利や義務について学び、それらのコミュニティに参加することの重要性の指摘も多くみられた。シティズンシップ教育の枠組みを提示する二つの政策レポートではナショナル・アイデンティティや国家レベルの政治参加が強調されているが、こうした声からは、シティズンシップ教育に関わる教員はグローバル市民育成という観点にも立っていることが示唆される。また、英国シティズンシップの重要要素として、民主主義についての知識や意思決定への参加を 6 人の教員が言及している。

(英国市民であるという意味について) 選挙の仕組みについて学ぶことは特に重要です。子どもたちは最初に、生徒会と一緒に課題に関して投票する経験を通じてこれについて知ることになります (G 小、校長)

このように、英国市民であることの意味にはコミュニティに貢献することも含まれ、それはコミュニティにおける民主的過程への参加も含意している、という見解も多くみられた。

2. 「英国人性」を取り上げた単元の検討

本節では、アイデンティティの多様性についての実践事例として、J 中等学校のシティズンシップ教育のカリキュラムから「英国人性」の単元を取り出し、主に内容選択に注目しながら検討を行なう。

J 中等学校は、ウェイクフィールド市郊外にある、科学と数学に特に力を入れている公立学校である。生徒の大多数は白人系英国人で、英語を第一言語としない生徒は約 5%である。今回調査を行なった D~I の小学校とは近接する地域にあり、これらの小学校の卒業生の多くが J 中等学校に進学する。FSM 受給可能生徒の割合は全国平均よりも低い。歴史担当教員がシティズンシップ教育のコーディネーターをしており、加えて副コーディネーターとして生物と倫理担当の教員一名と、シティズンシップ教育教員資格を持つ新任教員一名の合計三名の教員がカリキュラム作りを含めた実施に中心的に関わっている。

(1) 単元「英国人性」の単元構成

表 5-2 は、J 中等学校の 8 年生向けのシティズンシップ教育のカリキュラムの中から、「英国人性」の単元を抜き出し、まとめたものである。知識とスキルは、入手した授業計画の学習内容と目標から抽出した。価値についても同様に抽出し、明示されていない場合は授業内容と対応する価値を示した。以下では、英国人性をテーマとしたこの単元において、英国人性がどのように解釈されており、またどのいった方法で学ばれているのかについて注意を払いながら分析を行なう。シティズンシップ教育の年間計画全体における本単元の位置づけについては、第五章第一節に詳しく記述する。

この単元は、英国人アイデンティティや英国社会の多様性について探求する前半と、英国における諸課題について検討し、解決方法を提示する後半に分けられる。小単元 1 は、英国人性が意味することについて探求するという内容である。小単元 2 は、英国に住む多様な人びとについて知り、多文化社会の良い面について考えを深める。小単元 3 と小単元 4 では、英国における問題点を挙げてその解決策を提案し、「未来の英国」についてのポスターを作成し、プレゼンテーションを行うことが求められている。

(2) 単元「英国人性」の特徴

単元「英国人性」学習過程の特徴について、以下の二点が指摘できる。

まず、英国人性が多様な解釈に開かれた多元的アイデンティティとして認識されている点である。第一回目の最初の導入に使われている「英国人であることは…」というワークシートには、英国人のアイデンティティについての 25 の説明文が示されているほか、生徒が書き込む空白のスペースも用意されている。説明文には、「英国生まれである」「白人である」など出生に関わるものや、「内向的」「動物好き」という性格的なもの、「お茶を飲む」「行列を作る」「天気に対して不平を言う」といった習慣や、「サッカーの英国代表チームを応援する」「選挙に行く」などの行動、「寛容を示す」「民主主義、司法、法の支配を信じる」「フェアプレー精神を持つ」という価値観に関連する要素などが含まれる。小単元 1 の

表 4-3. 単元「英国人性」の学習過程

展開	教師の指示と生徒の活動	知識	スキル	価値
小単元 1. 英国人としてのアイデンティティの探求	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「英国人であることは…」というワークシートに記入する。 2. 英国人性の意味についてクラス全体で意見を出す。生徒から出た意見についてさらに議論する。偏見の含まれた意見についても対応する(教員)。 3. 英国人性に関する人々の言葉を見せる。 4. 英国人性について、80～100語で説明を書く。 5. 英国人性のイメージや言葉を集めたノートの表紙を作る。 	<p>多様性、多文化などの語彙</p> <p>英国内に存在する文化やアイデンティティの多様性</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を検討し、合理的に議論する。 ・意見を表明する。 ・課題について考え、文章で表現する。 	多文化主義
小単元 2. 英国の文化的多様性についての探求	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「英国人性クイズ」に答え、英国人になるためのこうしたテストの意義について議論する。 2. パワーポイントを使い、英国に住んでいる多様な人々について説明する。 3. 多文化社会における様々な課題について紹介する。 4. 「私のイングランド」のビデオを観る。 5. 多文化社会から得られるものを示すことで、人種主義や差別に対抗するポスターをデザインする。 	<p>「多文化」の意味</p> <p>社会の多様性に起因する課題</p> <p>多様な社会に暮らすことの肯定的な面</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を検討し、合理的に議論する。 ・与えられた情報について分析する。 ・意見を表明する。 ・課題を理解し、視覚的に表現する。 	反人種主義
小単元 3. 英国の課題	<ol style="list-style-type: none"> 1. ペア、あるいは小グループでアルファベットの頭文字から始まる英国に関する言葉を考える競争ゲームをさせる。 2. 英国における問題について議論し、教材本を見ながらブレインストーミングを行なう。 3. 英国の未来についてどのような計画を作るかについて説明する。どうやって全ての問題を解決するのか、何を变えることができるのか。法律、教育、国のリーダー、首都など、何を通じて変革をもたらすのか。 4. ペアあるいは小グループで、変革を起こしたいテーマについてのポスター作りをさせる。 	英国社会が抱える問題と、その解決方法	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の意見を表明し、議論する。 ・グループで協力しながら作業する。 ・作業工程を立てる。 	
小単元 4. 問題解決方法の提案	<ol style="list-style-type: none"> 1. 他の生徒に説得力のある議論を提示するための「5つの方法」ガイドを作る。 2. ミニ・プロジェクトについての確認。 3. 英国の未来についてのポスター作りの続き。 4. どのグループが描いた英国が一番暮らしたいか、投票する。生徒にその理由を説明する。 		<ul style="list-style-type: none"> ・グループで協力しながら作業する。 ・グループ内の全員ときちんとコミュニケーションをとる ・意見を表明する。 ・理由付け、説明、説得する。 	

授業ではそれぞれの要素どの程度支持するかについて話し合い、個々の生徒が英国人性についての自分の定義を表す作業がある。これは、英国人性には様々な要素が含まれており、またその解釈も人によって異なるということについての理解を促すものである。

二点目は、単元を貫く反差別・反人種主義のメッセージの存在である。第一回目の授業では、英国人性の意味について生徒が議論を行なうが、それは異なる解釈に開かれている

一方、偏見を含む意見が出た場合には教員はそれを肯定せず、その是非について問うという対応が取られることになっている。また、第二回目の多文化社会に焦点を当てた授業では、反人種主義をアピールするポスターを作製する作業があり、生徒がそれぞれスローガンを考える。つまり、英国人性についての解釈や多文化社会に関する理解は個々の生徒が異なる意見を持つことが可能とする一方、人種差別については一貫して否定する姿勢が取られている。

(3) 考察

以上のように、J 中等学校のシティズンシップ教育における「英国人性」の單元では、英国人アイデンティティが多元的で多様な解釈に開かれたものとして捉えられているほか、反人種主義のメッセージが含まれていることが分かった。アジェグボ・レポートでは多元的アイデンティティとしての英国人性を含むアイデンティティの探求が提言されているが、そこでは反人種主義の要素は強調されていない。一方ナショナル・カリキュラムには「生徒が不公正、不公平、差別に挑戦することを促す」(QCA, 2007: 41) ことがシティズンシップ教育の重要性の中に盛り込まれているように、アジェグボ・レポートよりも社会正義に取り組む姿勢が前面に出ている。ただし、人種主義の文脈には限定されていない。英国人性というテーマについて、シティズンシップ教育を担当する教員 J3 は次のように話している。

このトピックを取り上げる時、人種主義や偏見に直面することになります。なぜなら、一部の人は多文化主義に対して強い拒否感を持っているからです。(…) (多文化主義に対しての) 考えはいつも様々です。ただ低学年の生徒たちは (…) 家庭で聞いたことを単に繰り返しているだけです。そのうち一部は、もしかしたら保護者が英国国民党の支持者ならば、それ (多文化主義) に対する姿勢はとても極端なものになります。

ここからは、英国社会における文化的多様性を積極的に認める多文化主義に対して、社会に存在する多文化主義への反感が保護者を通じて生徒の態度にも影響していることが示唆される。J 中等学校の英国人性の單元における反人種主義のメッセージの背景には、このような人種差別的な考えに対する問題意識があると考えられる一方、アイデンティティを多元的なものとして捉えること自体は、それほど困難なことではないようであった。

(英国人アイデンティティの多元性についての子どもたちの姿勢は) 概してとても肯定的です。かれらのほとんどは、自分自身をヨークシャー人として強く認識しています。英国人というだけでなく、ヨークシャー人であるということです。(…) (ヨークシャー) 州として、それはとても強いアイデンティティなのです。

また、歴史の授業も担当しているシティズンシップ教育教科主任の J1 も、英国人性の授業については偏狭なナショナリズムに陥ってしまわないようにとの慎重な姿勢を示してい

た。

英国人性については少し扱いますが、多くはありません。なぜなら、英国人性が何かということについて喜ばしいと思わない人もいるからです。そのため、私たちが多様であり、各々の種類の文化を伴っているという事実を取り上げるようにしています。また、一つの国や一つの文化としては焦点を当てしすぎないようにします。なぜなら、私たちの国はそのようなものではないからです。もしそのような焦点の当て方をすれば、極端な見方をする人々と勇気づけることになってしまいます。

このように、英国人性についての学習においては、文化的多様性を含むアイデンティティに付随する多文化主義という考えへの反発への対応と、ナショナル・アイデンティティについての学習が保守的で排他的な概念として理解されてしまうことへの懸念が考慮されていることが分かった。また、この単元に含まれる多様な解釈に開かれた多元的アイデンティティとして英国人性を再検討する過程は、英国人性を新たに定義し直すのではなく、多文化社会という現状への肯定的理解へとつなげるための学習過程であると捉えることができる。

3. まとめ

今回の調査では、アイデンティティを固定的で既存のものではなく可変的で多元的な概念として捉える視点は、教員の間にもおおむね共有されていることが分かった。全体として、多くの教師は地域コミュニティやグローバル社会におけるシティズンシップの学習を重要であると考える一方で、排他的な概念としてのナショナル・アイデンティティに対しては拒否感を示す傾向が強くみられた。

今回調査を行なった全ての学校において文化的多様性についての学習が行われており、その中には英国人性について文化的多様性を包含する概念として捉えなおすことをテーマにした取り組みも含まれた。第四章で検討した2006年の調査の際にはこうした内容がほとんど扱われていなかったことから、こうしたシティズンシップ教育の実践内容の変化の理由には、その後の社会の関心の変化や2007年のアジェグボ・レポートによる勧告のインパクトがあったと考えられる。

文化的多様性に関しては強い関心が持たれる一方、英国国内や地域コミュニティにおいて、多様性に関連する緊張が高まっていることに対しては、多くの教員が懸念を表していた。英国において人種問題は決して今に始まった問題ではないが、2005年のロンドンの爆破事件以降、イスラム系住民との共生をめぐる問題が頻繁にメディアに取り上げられるようになり、一部にはイスラム教徒に対する偏見や不安を助長するようなものもある。また、近年東欧からの移民が急激に増加し、今回調査を行なった地域を含め、都市部以外においても英国社会における多文化化の進行がより可視的なものとなってきた。そうした中で生じた軋轢が一部の生徒や保護者の言動に表れていたことも、こうした懸念の背景にあると推察される。

このような社会の変化や教員の問題意識を背景に、宗教や文化の異なる集団に対する偏見や差別をなくすための取り組みに関しては各校で活発に行なわれていた。エスニック・マイノリティの多いG小学校と、白人系英国人が大多数のE、F、I小学校が行っていた交流活動は、王室関係のNPOからの資金援助を得たもので規模も大きく、交流イベントも頻繁に実施されていた。また、J中等学校のシティズンシップ教育の授業内容の検討からは、多文化主義に対する反感を持つ生徒の存在と、その中で英国人性をテーマとした授業を行なうことの難しさが明らかとなった。アイデンティティの多様性について探求する過程に重きを置くのはアジェグボ・レポートと同様であるが、J中等学校の授業では反人種差別のメッセージが一貫して含まれており、文化的マイノリティに対する偏見や差別に対応するためには、多様性の探求と承認だけでは不十分であることが示唆された。

一方、エスニック・マイノリティに対する排他的感情の広がりへの懸念を持つ教員が多い中で、エスニック・マイノリティ児童・生徒の多いG小やLの教員からは、そうした言及はなされなかった。これらの学校ではシティズンシップ教育が熱心に行なわれており、授業や課外活動などを通してエスニックな文化やアイデンティティについて学ぶ機会も多く設けられているが、特に反人種主義を目的としたような取り組みはみられなかった。この理由としては、GやLの学校内ではエスニック・マイノリティが必ずしも少数派でないことに加え、そうした文化的に多様な学校内の環境そのものが多様性に対して寛容な態度を育成する場となっていることが考えられる。子どもの社会の連帯や公正に対する姿勢は、カリキュラムの構成よりも多様な背景を持つ他の子どもと共に学ぶという経験の影響が大きいという報告もあり、GやLの例もこうした可能性が考えられる(Gorard & Sundaram, 2008)。その点においても、マイノリティ児童・生徒の少ない学校とこうした学校との交流活動は教育的意義があると言える。実際、G小の校長は次のように話している。

(反人種主義は)学校で過ごす時間全ての中に含まれています。おそらく学校によってはシティズンシップとPSHEの時間だけで学ぶのですが、私たちはその中で生きていますから。

教員の間でシティズンシップが多様なアイデンティティを含む包摂的アイデンティティとして広く認識される一方、シティズンシップ教育を通じて育成する「市民」やナショナル・アイデンティティとしての「英国人性」には、コミュニティへの貢献や民主的過程への参加が含まれると捉える教員も多かった。先に触れたガラード(Gorard, S.)らの調査は、学校における意思決定の過程への実質的な参加が子どもの公正に関する態度を養うことも示唆している。こうした「実践としてのシティズンシップ」の参加については、次章で詳しく考察する。

なお、クリック・レポートやアジェグボ・レポートにおいては国家レベルの帰属意識や政治参加が強調され、国家を超えるレベルにおけるシティズンシップはあまり重視されていなかった。しかし、本章で検討した調査結果からは、シティズンシップについてグローバル市民という意味を含むものとして言及している教員も多く、シティズンシップ教育で

取り上げられる課題も温暖化や子どもの人権の問題などグローバルな課題が多く含まれた。これは、シティズンシップ教育に関わる教員がグローバル・シティズンシップにも関心を持っていることが多いほか、ナショナル・カリキュラムが作成される際に NGO や教育関係者の意見を取り入れたために、ナショナル・カリキュラムにおいては二つの政策文書よりもグローバル市民や社会正義に関係する内容が多くなったことが理由として考えられる。

¹ I は地方の教育当局に所属せず、政府直轄として、企業、宗教団体、ボランティア団体等、民間からの資金を得て設立・運営されるアカデミーという形態の学校である。

² パキスタン系住民に対する蔑称。

³ 英国で「アジア系 (Asian)」と呼ぶ場合、主に旧英国領インドに所属していた現インド、パキスタン、バングラディッシュ出身の人びとやその子孫を指すことが多い。

第五章 実践としてのシティズンシップ

第五章では、帰属感としてのシティズンシップに焦点を当て、教育現場における包摂的アイデンティティの解釈を中心に考察を行なった。本章では実践としてのシティズンシップに注目し、教育現場で涵養されるシティズンシップが孕む排除性と、それを乗り越える方策について検討する。まずカリキュラム分析を中心に、シティズンシップ教育のカリキュラムにおける内容選択と価値となる概念、そして学習方法について考察する。シティズンシップ教育は中等教育課程における必修の法定教科であるが、クリック・レポートやアジェグボ・レポートなどの政策レポートで示されているのはその骨子と含めうる内容の提示のみに止められている。1999年版のナショナル・カリキュラムではシティズンシップ教育の実践内容に関しては詳細には指定されなかったが、2008年度版のナショナル・カリキュラムはさらに簡潔なものとなった。そのため、シティズンシップ教育が具体的にどのような実践されるかについては教員のそれぞれの取り組みに委ねられる割合が大きい。また、イングランドのシティズンシップ教育の実践においては、教科書中心の授業はあまり行なわれていない(Kerr, et al, 2007)。以上の理由から、第一節では教科書ではなく学校のカリキュラムを分析することで、教科としてのシティズンシップ教育の取り組みにおける内容選択と価値、学習方法について検討を行う。第二節では、民主的過程への参加に焦点を当てる。民主的過程における意思形成や意思決定に参加するためには、論理的な思考などの能力や、討論に参加するためのスキルや志向性が必要であるため、それらを持たない人々に対する排除性が指摘されている。すなわち、学校において誰もが意見を述べたり、意思決定に参加したりする権利を形式的に有していたとしても、実際にはその権利を行使し民主的過程に参加できない子どもが生じる可能性がある。第二節では、学校において子どもの実質的参加をめざす組織的な取り組みとして「生徒の中の投資家」とL中等学校の事例を取り上げ、民主的過程からの排除を乗り越える方策について示唆を引き出すことを試みる。

第一節 J中等学校におけるシティズンシップ教育

本節の目的は、多文化化が進行する社会における市民を育成するという点において、シティズンシップ教育の実践がどのような役割を担うのかを明らかにすることである。そのために、本節ではJ中等学校を取り上げ、カリキュラム分析を中心としてシティズンシップ教育の内容構成を検討する。J中等学校を選択したのは、イングランドの公立学校として一般的な状況設定におけるシティズンシップ教育の実践として分析可能であるためである。他にも調査を行なったK中等学校は在籍生徒の社会階層がかなり高く、またほとんどが白人系英国人である。対してL中等学校は対照的に低階層地域にあり、エスニック・マイノリティの生徒が三分の一を占める。J中等学校の生徒の社会階層はばらつきが大きいも

の FSM 受給可能性とは平均よりも低く、英語以外を第一言語とする生徒は過去 5 年間で 5~6%を維持しており、厳密には平均的とは言えない。しかし、イングランドの多くの学校と同様に白人系英国人が「マジョリティ」として、エスニック・マイノリティが「マイノリティ」として置かれた状況において、シティズンシップ教育がどのような問題意識と内容で構成されているのかについて、J 中等学校から有用な示唆を得ることができると考える。

以下では、年間計画と、その中で J 中等学校のシティズンシップ教育の特徴を表していると考えられる単元「テロリズム」を取り上げ、シティズンシップ教育の授業の構成について検討する。分析方法は、第四章第二節 - 2 と同様の方法を用いる。シティズンシップ教育は他教科や学内外の行事、学校のエートスなど様々な要素に関係するため、教科としてのシティズンシップ教育だけを取り上げてシティズンシップ教育の全体を把握することはできない。しかし、シティズンシップ教育の授業においてどのような内容が選択され、何が価値付けられており、どのようなスキルの育成が目指されているかを明らかにすることは、その学校におけるシティズンシップ教育の特徴を知るために重要であると考えられる。

1. シティズンシップ教育の年間計画

表 6-1 は、J 中等学校の 7~9 年生のシティズンシップ教育の年間計画をまとめたものである。また、表 6-2 に 8 年生のカリキュラムを抜き出している。同校のシティズンシップ教育は独自に作成したカリキュラムに基づき、特定の教科書を使用せずオリジナルや市販の資料を用い、ほぼカリキュラムに沿って実施されている。

J 中等学校に限らず、シティズンシップ教育で使用される学習方法は、調べ学習や議論、グループ学習など、他の生徒と協力しながら能動的に学ぶスタイルが中心である。そのため、7 年生では年間計画の最初の 7 コマを割いて、こうした学習方法やシティズンシップ教育の目標について学ぶことから始めている。カリキュラムを概観すると、「権利と義務」「政府と政治」「平等と多様性」など、ナショナル・カリキュラムで挙げられた三つの概念 1) 民主主義と正義 2) 権利と責任 3) 多様性とアイデンティティ に対応する要素が組み込まれている。それらに加え、EU とメディアが 7 年生の学習要素に入っていることから、EU という超国家的共同体の概念や役割、またメディアに関する知識が 8 年生、9 年生での学習のための基礎知識として位置づけられていると考えることができる。8 年生では 7 年生で学んだ内容を踏まえ、紛争やテロリズム、移民など、より論争的なテーマが取り上げられているのが特徴的である。9 年生ではさらに問題解決策の提案やキャンペーン、そのためのマーケティングなど、具体的なアクションを起こす内容が多く含まれており、三年間を通じて学びが深化していくよう計画が立てられている。

表 6-2 は、8 年生のシティズンシップ教育の年間計画をまとめたもので、右側の欄にはそれぞれの単元の内容と対応するナショナル・カリキュラムの内容を示してある。数字はナショナル・カリキュラムの内容に付けられているものとそれぞれ対応しており、ナショ

表 5-1 J 中等学校のシティズンシップ教育の年間計画

回	7年生	8年生	9年生
1	学びのための学習	導入	導入
2		学びのための学習	学びのための学習
3			
4		紛争解決	人権
5			
6			
7			
8		シティズンシップ入門	
9	権利と義務	テロリズム	地球のための解決策.
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16	政府と政治	政治	マーケティング
17			
18			
19			
20			
21			
22	EU	正義と法	フェアトレード
23			
24			
25			
26	メディア	英国人性	チャリティ活動
27			
28			
29			
30			
31			
32	平等と多様性	移民と外国人労働者	経済と消費
33			趣味
34			プレゼンテーション
35			
36			
37			自己評価
38			
39			
40			
41			
42			

J 中等学校の年間教育計画を参照し筆者作成。

表 5-2. 8 年生のシティズンシップ教育計画

テーマ	概要	ナショナル・カリキュラムの対応内容
1 導入	<ul style="list-style-type: none"> 前年度の学習内容の振り返りと今年度の展望 	
2 学びのための学習	<ul style="list-style-type: none"> 前年度の良かった所・悪かった所について考え、具体的な改善方法について考える。 より良い学びについて知る。 	
3 紛争解決	<ul style="list-style-type: none"> 紛争の概要や原因について知る IRA、パレスチナ紛争について知り、解決方法を検討・議論する。 「赦し」と紛争の解決方法について議論する。 和平交渉のロールプレイ。 	<p>1.2c 権利が葛藤・対立、困難な決断の必要性</p> <p>3f 国家間・ローカルな対立の解決法</p>
4 テロリズム	<ul style="list-style-type: none"> テロリストと自由のために闘う人々との違いについて考え、議論する。 テロによって誰がどのような影響を受けたのか考える。 9.11 と 7.7 の統計的情報に基づき、事件の影響を伝える新聞記事を書く。 テロリスト集団について調べ、発表・議論する。 	<p>1.2c 権利が葛藤・対立、困難な決断の必要性</p> <p>2.1a 今日的・論争的課題における様々な意見・価値</p> <p>2.1b 様々な情報・情報源を使い、課題について調査・探求する</p> <p>3d 言論の自由、意見の多様性、メディアの役割</p> <p>3f 国家間・ローカルな対立の解決法</p>
5 政治	<ul style="list-style-type: none"> 英国の政府と議会について知る。 政治が自分にどのように影響しているか考える。 投票する様々な機会について知る。 マニフェストを作り、選挙活動をし、学校代表者を決める模擬選挙を行なう。 	<p>1.1a 公的なものに関わるための意思決定への参加</p> <p>3c 英国の国家・地域レベルの政治の概要についての知識</p>
6 正義と法	<ul style="list-style-type: none"> 法律や裁判のしくみについて考える。 犯罪の責任能力が問われる年齢（英国では 10 歳）について、事例を検討しながら議論する。 若者の犯罪と反社会的行動について議論する。 模擬裁判を行なう。 	<p>1.1b 異なる状況における公正と不公正、民主主義に不可欠な価値観としての司法、秩序維持と紛争解決のための法の役割の探求</p> <p>1.1c 民主主義・正義・多様性・涵養・尊重・自由が、変容しつつある民主主義社会において異なる信仰・背景・伝統を持つ人々によって価値付けられているか考える。</p> <p>2.2c 議論を正当化し、理由付け、他者を説得する。</p> <p>3b 法と司法の役割、それらと若者との関わり</p>
7 英国人性	<ul style="list-style-type: none"> 英国人性が意味するものについて探求する。 英国社会の多様性をめぐる課題を挙げ、多文化社会の良い点について考える。 反人種主義を訴えるポスター作り 英国の抱える問題について、具体的な解決法を提案し、発表する。 	<p>1.3c 英国と欧州、より広い世界との相互のつながりについて考える</p> <p>1.3d コミュニティの連帯</p> <p>2.2c 議論を正当化し、理由付け、他者を説得する。</p> <p>3i 意見、信仰、文化、アイデンティティ、伝統、視点、価値の多様性を含む、変容しつつある英国社会のあり方</p>
8 移民と外国人労働者	<ul style="list-style-type: none"> 移民の背景について知る。英国の外に移住したいと思うか考え、理由について議論する。 難民・亡命者について学び、かれらが直面する問題について考える。 英国が難民を保護する意義について考える。 メディアにおける難民のイメージについて議論する。 他国の文化、伝統、宗教等について調べ、発表する。 	<p>1.3c 英国と欧州、より広い世界との相互のつながりについて考える</p> <p>3i 意見、信仰、文化、アイデンティティ、伝統、視点、価値の多様性を含む、変容しつつある英国社会のあり方</p> <p>3j 英国へからの移民とその背景</p> <p>3k 英国と EU、他の欧州、英国連邦、国連、そしてグローバルな共同体としての世界との関係</p>

(J 中等学校の年間教育計画、単元指導計画、およびナショナル・カリキュラムを参照に筆者作成)

ナル・カリキュラムの 1. 鍵概念に挙げられている、1.1 民主主義と正義、1.2 権利と責任、1.3 アイデンティティと多様性、2 で始まるものは鍵プロセスに含まれているもので、3 はシティズンシップで扱う内容である。このように見ると、ナショナル・カリキュラムで示されている要素がバランスよく網羅されていることが分かる。單元ごとのテーマを見ていくと、テロリズム、英国人性、移民など価値観や文化の多様性やその葛藤・衝突に関わる今日的なテーマが取り上げられている。中でも、価値の多様性や権利の対立、民主過程への参加に重きが置かれている。例えば「正義と法」の単元で、英国の刑法における責任年齢が 10 歳であることが取り上げられているように、カリキュラム全体を通して、論争的な今日的課題について考え、議論を行なうという特徴がみられる。

2. 単元分析 「テロリズム」

J 中等学校のシティズンシップ教育をさらに詳しく検討するために、年間教育計画の中から「テロリズム」の単元を取り出し、具体的な内容と学習方法について分析する（表 6-3）。この単元は、テロリズムについて学ぶ前半と、グループに分かれてテロリスト集団について調べ、発表する後半に分かれている。小単元 1 はテロリズムの定義について事例を検討しながら議論する。小単元 2 はテロが誰にどのような影響を与えるのかについて、被害者やテロリストの家族や友人、そして地域社会や国家など、様々な視点から議論する。小単元 3 はテロがどのように報道されたかについて分析し、自分で新聞記事を作るという内容構成となっている。

以上のカリキュラムの分析から、J 中等学校のシティズンシップ教育の特徴としては次の三点が指摘できる。

（1）価値観の多様性と相対性

この単元は、異なる価値観の存在と、それらに対する視点によって評価や解釈の仕方が異なるという、価値の多様性や相対性について取り上げているという特徴がある。例えば、本単元では「テロリスト」と呼ばれた個人や集団を取り上げて調べ学習が行なわれるが、様々な「テロリスト」を検討するために配布される資料には、IRA¹やアルカイダ、ガイ・フォークス²に混じり、反アパルトヘイト運動の際に終身刑を受け、その後ノーベル平和賞を受賞したネルソン・マンデラ元南アフリカ大統領も含まれている。こうした人びとについて詳しく調べることで、「テロリスト」として一括りにされている人びとが様々な異なる価値観に基く正義に依拠して行動を起こしていることや、そのために善悪で単純に評価できないということが学ばれる。また、「被害者」の側の人びとやテロリストの家族などに注目し、テロに関わる人々の中の多様性にも目を向けさせている。こうした学習を通じて、価値観の多様性や、評価する側の立場や時代によって変容する相対性の気づきを促してい

表 5-3. 単元「テロリズム」の単元構成

展開	教師の指示と生徒の活動	知識	スキル	価値
小単元 1. テロリズム の定義	<ol style="list-style-type: none"> 1. 普段の生活における発言や意見表明の機会について、ワークシートを使って考える。 2. テロリストと自由の戦士の違いについて議論し、定義づける。対テロ法の定義も紹介する。 3. 「殺人は絶対に間違っている」という意見に賛成か反対か考える。 	<p>意見表明権</p> <p>様々なテロリスト</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・課題を検討し、合理的に議論する ・意見を表明する。 ・判断が難しい課題について意思決定を行なう 	<p>権利 (人権、政治的権利) 民主主義 自由 (信仰、言論) 正義 平等</p>
小単元 2. テロの影響 の分析	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「テロについて感じること」「テロが自分の身の回りにもたらした変化」について文章を書き、議論する。 2. 家族、友人、地方、国など、テロによって影響を受けた人びとについて議論する。 3. 何が変わり、誰が影響を受けたかに注目ながら、9.11 のビデオを見て議論する。 	<p>テロのもたらした影響</p> <p>権利の葛藤や対立</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・課題について考え、文章で表現する。 ・情報について、色々な視点から分析する。 ・意見を表明する ・他人の意見を聞き、合理的に議論する。 	
小単元 3. 9.11 と 7.7 と メディア	<ol style="list-style-type: none"> 1. ビデオを見て、9.11 と 7.7 の統計的情報を比べ、議論する。 2. 授業で配られた資料をもとに、テロ事件の翌日の新聞記事を書く。 3. 他の生徒と記事を読みあい、意見を交換する。テロの影響を伝えられているか考える。 	<p>二つのテロ事件の統計的情報</p> <p>テロのもたらした結果</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・統計的情報の理解 ・資料を参照しながら文章にまとめる。 ・学習課題の評価を行なう。 	
小単元 4. 様々なテロリスト集団 についての 調べ学習	<ol style="list-style-type: none"> 1. 3 回分の授業を使ってテロリスト集団についての発表の準備をすることを伝える。 2. プロジェクトの目標を確認し、反省シートに記入する。 3. 班の中で役割分担を決め、作業計画を作成し、資料を調べる。 4. 誰がそれぞれの作業をしているか議論し、調査や家での作業をする必要があるかどうか確認する。 5. 作業計画作りとグループワークが他の授業でどのように生かせるか聞く。 	<p>異なるテロリスト集団の存在と、詳しい背景。</p> <p>アルカイダ、ハマース、ETA、IRA、ガイフォークス</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の意見を表明する。 ・他人の意見を聞き、自分の言葉で表現する。 ・作業工程を立てる。 	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「テロリズムと自由のための闘争者」クロスワードを解く。 2. 調べ学習の宿題を与える。誰がどの作業を担当しているか確認する。 3. 取り上げたテロリスト集団について、グループで作業しポスター、パワーポイント、ファクトシート、発表の準備をする。 4. 全員がプロジェクトの目標に向かって作業しているか確認する。 		<ul style="list-style-type: none"> ・グループで協力しながら作業する。 ・グループ内の全員ときちんとコミュニケーションをとる ・テーマについて調査を行なう。 	
小単元 5. 発表	<ol style="list-style-type: none"> 1. 前に立って調べたことについて発表する。発表後に質疑応答の場を設ける。 2. 各発表の後、よかった点と悪かった点をそれぞれ 2 つずつ挙げる。 3. 自己評価シートに記入する。教員がコメントを付ける。 		<ul style="list-style-type: none"> ・調べた情報をまとめて発表する。 ・論争的なテーマを丁寧に検討する。 ・相互評価・自己評価を行なう 	

ると言える。

(2) 権利の対立という視点

本単元の特徴として、権利の対立という視点からテロリズムを捉え直していることが挙げられる。第一回目の授業はまず、人びとには自分の意見を表明し、それを聞いてもらえる権利（意見表明権）が基本的人権の一部であり、民主的国家である英国では誰もがそうした権利を持っているという紹介から始まる。次に、自分の意見を聞いてもらえない、あるいは尊重されない場合にどのような気持ちになるか、また、どのような行動を取るかについて考えさせる。次に「テロリスト」と「自由の戦士 (freedom fighter)」の定義づけが議論される。議論の材料としては、「広島への原爆投下」「パンナム機爆破事件」「ドイツ軍による無差別爆撃」「北ベトナム空爆と反戦運動」「血の日曜日事件」「マドリード鉄道爆破事件」が紹介される。これらの衝突について、テロリズムか自由の戦士かどうかの判断は視点がどちらの側にあるかに依拠するものであり、容易に定義できるものではないという認識が促されている。さらに、ある権利が他人の権利を侵害する可能性という視点から、テロリズムを検討する過程においては価値判断の基準として人権が参照されている。

(3) メディアリテラシー

本単元のもう一つの特徴に、メディアで報道されるイメージの批判的検討が促されていることが上げられる。第一回目に「テロリズム」の定義を考える学習活動があるが、これは既に生徒が持っている、メディアで伝えられるテロのイメージを再検討する試みでもあると言える。第二回目では、「9.11」と「7.7」³という二つの「テロ事件」について事実を時系列に確認し、死傷者数や捜索日数、犯人の名前等の情報を元に自分で新聞記事を執筆し、事件のインパクトを伝えられているか生徒同士で評価を行なう。こうした作業を通じ、メディアで流布されるイメージに対し、ある意図を持って編集の過程を経て構成されたものとして理解し、改めて批判的に検討する態度を養うことが目指されていると考えられる。

3. 考察とまとめ

J中等学校のシティズンシップ教育を概観すると、価値の多様性、民主主義、権利と義務というナショナル・カリキュラムで提示された鍵概念と関わるテーマを設定し、それらを「権利の対立」という視点や、メディアのイメージを検討するという方法から捉え直すというアプローチが取られていることが分かった。

学習の方法としては、あるテーマについて単独で考え発言するほか、小グループやクラス全体での議論などが多数含まれる。また、資料を読み解いたり情報を分析したり、自分で資料を採す調査活動、それらを単独または小グループでまとめて発表するといった、能動的な学習スタイルが中心的である。年度の最初の導入授業ではこうした学習スタイルと

学習目標について確認を行い、最後の授業では、こうした学習スキルが他の授業でどう役立つかについて検討するなど、汎用性の高い学習スキルとして生徒自身が認識した上でそれを発展させることが促されている。筆者が授業を観察した際、グループ作業の際に集中力を欠いていたりあまり積極的に参加しなかったりする生徒も中にはみられたが、教員が時には叱りながらうまく誘導し、結果的には各グループともきちんと作業が行なわれていた。J中等学校のシティズンシップ教育は、他の教科でも必要とされる学習スキルの育成も兼ねており、生徒にもそれを意識させることで動機付けを測っている所が特徴的であった。

英国では「7.7」以降、テロという言葉が人種差別や移民排斥などエスニック・マイノリティに対する他者化・悪魔化の言説を構成しているという状況がある。そうした社会情勢に対し、「テロリズム」の単元では、権利の対立や、権利の抑圧に対する異議申し立てという視点から、テロについて客観的視点から再検討することが促されていると言える。また、同じ8年生の「移民と外国人労働者」の単元では、メディアにおける移民のネガティブなイメージを検討するという学習活動も含まれている。7年生の段階でメディアがテーマとして取り上げられていることから、メディアリテラシーの育成がJ中等学校におけるシティズンシップ教育の重要な要素として位置づけられていると考えられる。

「テロ」の再解釈や刑事責任の年齢などのトピックにみられるように、価値観の多様性はJ中等学校のシティズンシップ教育カリキュラムを貫く鍵概念の一つである。さらに、こうしたテーマが多様な解釈に開かれているという理解に止まらず、それを権利の対立という視点から検討することで相対化し、民主的議論への可能性を見出している。例えば、「テロリズム」の前の単元である「紛争解決」では、地域・国家紛争が地域における権利と責任を他の地域や国家のそれらと対立しているという視点で捉え、調停の方策の検討へと繋げる流れとなっている。また、こうした検討の判断基準として採用されているのは宗教的倫理観や特定の文化に則った価値ではなく、人権や自由といった普遍的価値である。さらに、権利を守るための闘争や、抑圧への異議申し立てという視点を持ってテロや紛争の背景について再検討する過程を含むことにより、表面的な衝突のイメージに止まらず、その背景にある構造的な問題に目を向ける可能性を持っていると言える。

J中等学校のカリキュラムでは、意見表明や民主的過程への参加も全体を通じて強調されている。この点は、クリック・レポートにおける共同体への参加を強調する重なるものである。ただし、エスニックな多様性や価値の葛藤を学ぶためにテロや移民・難民など人種差別と強い関連のあるテーマを採用し、メディアのイメージの批判的検討が随所に含まれており、カリキュラム全体として反人種差別のメッセージが強く表れるものとなっている。前章で触れたように、同校のシティズンシップ担当教員は生徒や保護者の間に垣間見える人種差別的な感情や移民への偏見に対する問題意識を持っていた。また、この教員は、「シティズンシップ教育から得られるものは何か」という筆者の質問に「とてつもなくあります。私はカリキュラムの中で最も重要な教科だと思っています」と答えている。こうした言葉からは、学校内で実際に存在する偏見や差別に対応することの必要性を実感している

教員が、シティズンシップ教育を通じてこうした状況の改善に取り組んでいることが示唆される。バンクス（2000）が示した多文化教育の五つの側面の中には、異なる集団や文化の事例を扱う「内容統合」、知識が作られる過程を批判的に理解する「知識構築のプロセス」、
「偏見の低減」が含まれたが、テロリストの背景について詳しく調べることや、価値の相対化というアプローチ、また、反人種主義の姿勢というJ中等学校のシティズンシップ教育のカリキュラムの特徴は、こうした側面にも対応するものである。

第二節 民主的過程への参加

第一節では、J中等学校のカリキュラムを分析した結果、価値観の対立を権利の対立という視点から捉え直し、民主的な議論の可能性へと繋げるアプローチが含まれていることが分かった。民主的な意見形成・意思形成への関わりは、その過程自体が、価値観の異なる人びとの間に連帯感を生み出し社会統合の紐帯になるという指摘がある（齋藤、2009）。一方ハーバーマスは、民主的過程から実質的に排除されてしまう人びとの存在、すなわちアンダークラスの政治的排除について憂慮している（Habermas, 1996）。なぜなら、民主主義の実践への参加には、それを可能とするコミュニケーション能力や、民主的なプロセスや討議に参加しようとする態度などが必要となるが、それはこうした能力をより持たない人々を民主主義のプロセスから排除してしまう可能性を含意しているためである（山崎、2005）。本節では、民主的過程からの排除を乗り越えるストラテジーの一例として、「生徒の中の投資家」という子ども参加型の学校づくりの取り組みと、L中等学校における生徒の声を反映する組織の構築について取り上げ検討を行なう。

1. 生徒の中の投資家

（1）「生徒の中の投資家」の概要

「生徒の中の投資家（Investors in Pupils）」⁴は、子どもの声と参加を核とした学校のあり方を目指す取り組みである。リーズ市内の小学校の副校長が始めた「人びとの中の投資家」という組織改善の方法論の理念を基にした取り組みから出発し、その後リーズ研修起業協議会（Leeds Training and Enterprise Council）の補助金によってパイロット事業が行われた。プログラムの改善を経て、2001年からはリーズ学習技能協議会（Leeds Learning and Skills Council）に引き継がれて地域規模で行なわれるようになり、現在はウェストヨークシャー州の5つの教育当局が実施と取りまとめを行ない、同州の学校を中心に広く取り組まれている。このプログラムでは、学校が達成すべきこととして以下の六つの条件を挙げている。各学校は「生徒の中の投資家」プログラムの運営側から助言を得て学校改革に取り組み、六つの条件に基づく審査を経て「生徒の中の投資家」の認定を受ける。

- ・クラスの目標やビジョンが子どもによって書かれること。
- ・クラスの目標と生徒個人の目標が子ども自身によって設定されること。
- ・学校の手引き書が子どもによって書かれること。
- ・理事を含め、学校においてどの大人が何の役割に関わっているか、
- ・学校において、年齢に応じた責任をどのように持つことができるか、
- ・学校の予算の用途
について、子どもが知ること。

Investors in Pupils のウェブサイトより、筆者作成。

(2) 実践例

今回取り上げる G 小学校はウエストヨークシャー州のウェイクフィールド市の郊外に位置し、社会的・経済的剥奪度の高い地域にその校区はある。児童の約 80%がエスニック・マイノリティで、英語を第一言語としない児童が多数在籍しており、英語以外に学校で話される言語は 15 に及ぶ。多くは南アジア系であるが、東欧やアフリカ出身の児童も含まれる。難民やジプシーの背景を持つ児童も多く、転入前にほとんど教育を受けたことがない児童もいる。また、FSM 受給可能児童や学習障害を持つ児童の割合は非常に高い。

G 小学校におけるシティズンシップ教育は、PSHE の授業のほか、生徒会、環境委員会、地域コミュニティや近隣の他の小学校との交流など、様々な教育活動が含まれている。「生徒の中の投資家」の認定を受けた G 小学校では、子どもが学校における意思決定に参加する機会が多く設けられている。毎年度の最初の二週間が学習の準備期間として設定されており、例えばこの期間に児童がクラスのルールについて話し合い、決定したものが一年間実際にクラスのルールとなる。同様に、校則も毎年児童の話し合いを通じて決められる。校長は、「私たちは、子どもたちに単に決まりを押し付けることはしません。ルールは子どもたちから生まれるものであってほしいのです」と話す。

「生徒の中の投資家」に含まれる目的を達成するために重要な役割を果たすのが、生徒会である。生徒会の役員は、他校と同じく学内での選挙を通じて選ばれている。隔週のミーティングには顧問である校長のほか、学校の理事も出席し、児童が委員長として取りまとめ役を務める。生徒会のシステムとしては、まずクラス単位で意見を出し、クラスの代表が生徒会に出席して意見を交換するという形が取られている。子どもが本当の意味で意思決定に関わるべきという学校側の姿勢から、生徒会は 3~4 万円の自由裁量の経費を持っている。筆者が訪問した際には、校舎を新設する計画があり、そこでも子どもの意見の反映が試みられていた。まず、子どもが求める学校のイメージを絵や模型を使って表現し、さらにそれらを実現する案について議論が行われた。その結果、学校のエートスを反映し、環境に配慮した校舎という方向性が子どもたちによって定められた。具体的には、雨水を使った散水設備や水洗トイレ、校庭や屋外学習エリアの計画についての案が採用され、新

校舎建設に向けて準備が進んでいた。

G 小学校で見られたような民主的な学校作りと活発な生徒会活動は、イングランドの小・中学校ではそれほど珍しいものではない。筆者が訪問した学校の中では他に F 小学校や I 小学校も「生徒の中の投資家」プログラムを取り入れており、子どもを中心としたクラスや学校のルール作りが行われていた。また、例えば I 小学校では校庭改築の際にそのデザインや業者の入札に生徒会を中心として子どもの声を反映させるという試みもみられた。

(3) まとめ

「生徒の中の投資家」の発想の元になっている「人びとの中の投資家」は、組織の成員一人一人の力を通して組織の経営力を高めるビジネスツールとして 1991 年に保守党政権の下、政府主導で開発・提供され、労働党政権下の実業・経営・スキル省 (Department for Business, Innovation and Skills) でも引き継がれているものである。自由主義的な経済競争を理念としていた保守党政権化において開始されたことから、企業の効率性と競争力の強化を目的とした、新自由主義的な政策の一環であったことが示唆される。しかしながら、「生徒の中の投資家」の学校での取り組みの内実を見てみると新自由主義的な理念の部分は必ずしも付随しておらず、組織の個々のメンバーが自分の声を反映することができるという枠組みを言うならば都合よく応用したものと言える。したがって、「生徒の中の投資家」は、子どもが学校のあり方に対して意見を述べる場とそれを反映するシステムを構築することで、民主的な学校づくりを目指すプログラムとして機能していたと考えられる。バンクス (2008) の示す多文化教育の五つの側面には「エンパワーする学校文化と社会構造」が挙げられているが、子どもが参加する機会を学校の一部に設けるのではなく、学校のシステムそのものを参加型に変革する取り組みとして、「生徒の中の投資家」は包摂的シティズンシップ教育の一つのあり方としての可能性を示していると言える。

なお、学校の予算や役員の情報開示などは、新自由主義的な文脈で学校に取り入れられた「説明責任 (アカウンタビリティ)」を連想させるものではあるが、実際には、調査で訪れた学校では「子どもの中の投資家」の取り組みの中に「競争」や「市場」に関連する要素は見られなかった。もっとも、査察のシステムとリーグテーブルを通じて、イングランドの公立学校が擬似市場に近い場に置かれていることには留意する必要があるだろう。

こうした取り組みは、学校のあり方を子どもの声と参加を促すものに効率よく変容させるものとして評価できる。また、G 小学校の校舎改築の際に、新しい学校のイメージ作りをするために絵や模型を用いたことは、子どもの発達段階に応じた表現方法が選択されていたと考えられる。しかし、自分の意見を検討し、表現することが身体化されていない生徒の周縁化に対応するという点から見ると、あらゆる子どもの声を反映する学校づくりとしては必ずしも十分とは言えない。そのため次項では、このような民主的過程において周縁化されやすい子どもを含め、市民的能力や態度において多様な子どもを民主的システムに包摂する取り組みについて考察する。

2. L 中等学校におけるシティズンシップ教育の取り組み

本項では、非常に剥奪度が高い地域にあり、シティズンシップ教育を学校の教育方針の中心に位置づけた取り組みを行なっているL中等学校の事例を検討する。L中等学校はブラッドフォード市の「極めて社会的・経済的困難を抱える地域」に位置し、FSM受給可能生徒が全校生徒の約半数にのぼる。在籍生とのうち約36%が全館暖房設備⁵や家族専用の浴室のない住居に暮らしていることから、かなり貧しい家庭の出身者が多い学校であることが示唆され、同校の教員によれば同校の校区のある地域はヨーロッパの中でも最も剥奪度の高い地域の一つであるという。また、生徒の約3分の1がエスニック・マイノリティであり、4分の1は英語以外の言語を第一言語としている。同校には、2008年7月、2009年12月と2011年2月に訪問し、教員と生徒へのインタビューや授業観察などを行った。

同校の前身となる学校は、長らく低学力や問題行動などの問題を抱えていたことで知られている。1990年代に保守党が学力テストの結果の公表を開始するとイングランドで最も成績と出席率の悪い学校の一つとして名指しされ、タブロイド紙からも批判を受けるようになった。1994年には教育水準局による査察の評価において「危機にある学校」(special measures: 特別措置=経過観察の上、改善が見られなければ閉校)とされ、イングランドで同措置が適用された最初の学校の一つとなった。その後も様々な取り組みがなされたが問題の解決には至らず、閉校と再開校が繰り返された。2001年に三回目の再開校となったものの、GCSEの結果や無断欠席率においてイングランドで最悪の学校の一つという状況からは依然として抜け出せず、再度の「危機にある学校」指名を経て再び閉校となった。当時、地域の比較的教育的熱心な保護者が子どもを他地域の学校にバス通学させたことから生徒数が減少し、代わってに学習障害や問題行動のために他校を停学・退学した子どもが同校に編入してくるといふ循環が起き、「こうした学校は『沈没学校』と呼ばれる状態になります。どんなに努力しようと、波に抗おうと、打ち砕かれてしまうのです」(L中等学校、CEコーディネーター)という、極めて困難な状況に陥っていた。その後、政府からの資金とアングリカン教会や民間の援助団体などからの支援を基に校舎が新築され、政府直轄のアカデミーとして2007年9月に開校し現在に到っている(TES, 2007年5月4日; Yorkshire Post, 2007年9月11日)。

(1) L 中等学校におけるシティズンシップ教育

このような困難な状況から再開校するにあたり、同校が選んだのは「シティズンシップと起業家精神 (citizenship and enterprise)」を中心に据えた学校づくりであった。L中等学校では学校の価値とエートスとして「あらゆる学習者が認識され、価値付けられ、理解される」ことを掲げており、そのために生徒の声を学校づくりに反映することを目指している。

表 5-4 L 中等学校におけるシティズンシップ教育の年間計画（8～11 年生）

学期	週	8 年生	9 年生	10 年生	11 年生
一学期	1	導入とルール作り	導入とルール作り	導入とルール作り	導入とルール作り
	2	部族	奴隷制	死刑制度 (コースワーク)	国会、政府、法の働き
	3				
	4	ハウスキャンプ： コミュニティ/アイデンティティ (PSHE)			
	5	ハウスキャンプ： コミュニティ/アイデンティティ (PSHE)			
	6	部族	奴隷制	死刑制度 (コースワーク)	投票と若者
	7	花火の安全 (PSHE)	花火の安全 (PSHE)		
	8	個人の安全：インター ネットと携帯(PSHE)	避妊 (PSHE)		
	9	人権 国際人権デーの 企画と実施		人権 国際人権デー 企画と実施	麻薬、法的義務、選択 (PSHE)
	10				
	11		国際人権デー	職業体験の準備	
	12				
	13	職業体験の準備			
	14	職業体験の準備			
二学期	1	犯罪	ホロコーストとジェノ サイド	法律	職業体験
	2				社会の変化と個人の参 加の機会 (コースワーク)
	3				
	4				
	5				
	6	健康的なライフスタイ ル (PSHE)	政府、選挙、投票	権利と責任：雇用者、 被雇用者、顧客	コースワーク A
	7		個人の安全 (PSHE)	職業体験の準備 (PSHE)	司法制度における権利 と責任
	8				
	9				
	10				
三学期	1	能動的シティズンシッ プ：チャリティ	健康的なライフスタイ ル (PSHE)	性教育 (PSHE)	健康的なライフスタイ ル/個人の安全 (PSHE)
	2			職業体験の準備 (PSHE)	
	3			職業体験 (PSHE)	振り返り
	4				
	5				
	6			いじめ対策	グローバル・シティズ ンシップ
	7	動物の権利	起業と財政	英国における多様なア イデンティティ	
	8				
	9	避妊 (PSHE)	社会におけるメディア の重要性		
	10				
	11				
	12				
	13				
	14				

L 中等学校の年間教育計画から橋崎（2009： 77）が作成した表をもとに加筆・修正した。

私たちはナショナル・カリキュラムに沿いつつ、シティズンシップと起業を同校の専門としています。この専門性は、本校での生活におけるあらゆる側面にインパクトをもたらすものです。

象徴的なものとして、この新しい校舎にはフォーラム—議場—がその中枢にあります。それは、あらゆる学習者が認識され、価値付けられ、理解されるよう生徒が自らの声を使うために、かれらを参加させ、情報を知らせ、インスパイアするというわれわれの約束を表しています。

(校長の挨拶、L校の入学者用パンフレットより)

シティズンシップ教育を専門とする教員は少ないため、多くの学校では歴史など他教科の教員がシティズンシップ教育を担当することが多いが、同校ではシティズンシップ教育の専門の教員を置き、週2コマのシティズンシップ教育を必修としている。

例えば、8年生のシティズンシップで扱われるテーマは「部族 (tribe)」「人権と国連人権デー」「犯罪」「チャリティ」「動物の権利」、9年生では「奴隷制」「人権と国連人権デー」「ホロコーストとジェノサイド」「政府・選挙・投票」「起業と財政」「社会におけるメディアの重要性」である。

年間計画を見ると、人権に関する項目が多いことが分かる。また各単元に設定されている「学びのサイクル」では、「奴隷制」では「奴隷制の概念と歴史」→「現代に続く課題としての奴隷制」→「人権」、「ホロコーストとジェノサイド」では「人権」→「ジェノサイド」→「ホロコースト記念日」というように、単にそれぞれの課題に「ついて」学ぶのではなく、それらを人権侵害という視点から検討することが促されていた。これについて、シティズンシップ教育担当教員は次のように述べている。

国連人権宣言を基礎として用いています。それ（人権）について学び、そこでどの権利が侵害されており、人びとが持っていない権利は何なのか、失われた権利は何か、ということをも可能な限り議論します。9年生では奴隷制について扱いますが、奴隷制の意味と、何の権利が侵害されたかについて注目します。(…) (メディア学習について) 権利の衝突について検討することが多くあります。言論の自由とプライバシーの権利 (…), 言論の自由とともに、何を話すにせよ行動するにせよ、人種差別的あるいは性差別主義的でないことや、失礼にならないという責任があることなどです。 (CE コーディネーター)

また、シティズンシップは他教科やイベントとも連携した形で行なわれている。例えば「ジェノサイド」の単元では、歴史の授業にジェノサイドに関する項目を扱い、皆でマンチェスターの戦争博物館の見学を行うのと平行して、シティズンシップ教育では異なる地域や時期に起こった大量虐殺についての調べ学習を行い、「ホロコースト記念日」のイベントを企画・実施するという「文脈化した学習 (contextualized learning)」の取り組みがなされ

ていた。こうした取り組みは、異なる歴史的背景のもとで起こった他の大量虐殺についても多角的に学ぶことを通じ、大虐殺について広い視点から理解することを促していると考えられる。

シティズンシップの授業では20世紀に起こった大虐殺の事例として、ボスニア・ヘルツェゴビナ紛争時の民族浄化、カンボジアのポル・ポト派による虐殺、ウクライナの人為的大飢饉、ルワンダにおける大虐殺、オスマン・トルコによるアルメニア人虐殺などから一つの事例を取り上げて4、5人のグループに分かれて調べ、発表するという学習内容がとられている。L中等学校は生徒間の学力や言語能力の差が大きく、シティズンシップ教育ではレベル別のクラス分けを行っていない。そのため、調べ学習のグループ分けについては教員が行ない、問題背景が複雑でロシア語由来の語彙が多く含まれるウクライナの事例は学習能力や意欲の高い生徒のグループに、調べ学習が苦手な生徒のグループにはアルメリア人の事例を単純化して記述した資料をもとに取り組みせ、ルワンダやユダヤ人のホロコーストは「やる気がある生徒なら誰にでも」割り当てるなど、異なる学習意欲や能力の生徒が取り組めるよう事例の選択にも配慮がなされている。

この調べ学習ではJ中等学校と同様に、テーマについての基礎的な資料が最初に配布され、各グループで図書館やインターネットを利用して情報を収集し、グループごとにパワーポイントで発表するという形を取っており、総合的な学習スキルが要求される学習活動となっている。筆者がこの授業を観察した際には、順調に調査を進めているグループもあれば、発表用ポスターのタイトルのデザインを作っただけで一時間が終わってしまったグループもあり、グループによって進捗状況に差がみられた。グループ作業中は担当教員が調べ方を助言してまわり、結果的にはそれぞれ質の高い発表に到っていた。11年生のPはシティズンシップ教育の好きな点についてこのように語っている。

10年生と11年生の授業では、マーケティングプロジェクトの単元で僕たちのグループは7年生を教えました。健康と安全リスクというテーマで、どんな授業を作るか、計画や学習目標、授業の内容構成などによって評価されるのです。ええ、とても楽しかったです。

(11年生・男子)

このように、上級生がグループで授業を計画し、下級生に教えるという取り組みは筆者が調査した他の学校ではみられなかったが、L中等学校ではシティズンシップ教育に限らず、ハウス制度やメンター制度などを通じ、様々な形で生徒同士がサポートするしくみがあった。

以上のように、L中等学校のシティズンシップ教育では人権を基準としてカリキュラムを構築しているほか、他教科や課外活動などと連携しながら一つのテーマを掘り下げて総合的に学ぶアプローチが取られていた。また、J中等学校と同様に、シティズンシップ教育では個人/グループでの調べ学習やプレゼンテーションなど、能動的な学びのスタイルが採

用されており、シティズンシップ教育を通じた幅広い市民的能力の育成が目指されていると考えられる。

(2) 生徒の参加を促進する仕組み

私たちの生徒には、学校において可能なあらゆる方法で参加して欲しいと望んでいます。
(...) 共同体に参加することの意味について、単に投票ということから拡大したいと思っています。
(CE コーディネーター)

この言葉にあるように、L中等学校では生徒の声を学校運営に反映する仕組み作りが熱心に取り組まれている。同校では学校における様々な形での参加を促す取り組みを行っており、中でもスペシャリストスクール及びアカデミー協議会⁶と中学校校長会が共同で開発した「子どもの声と、学びのための評価 (student voice and assessment for learning)」を取り入れている。これは、19 世紀の学校が工場のようなモデルに基づき設計・運営され、教師が主導権を持つトップダウン式の文化であったのに対し、21 世紀の学校は生徒一人ひとりに対し個別化した教育を提供することが目的となり、学びのあり方も学習者中心のものへと変化してきたという認識に立つ学校組織の運営モデルである。このモデルにおいては、子どもの声を反映する学びの共同体としての学校づくりが目指されており、以下のように表現されている。

子どもの声は変革への入り口（ゲートウェイ）である。ある特定の学校文化において、子どもの声は活発化する。また逆に、活発な子どもの声とその学校文化—学びの共同体としての学校を映し出し、下支えする文化—を繁栄させるのである。その共同体とは、子どもの声を巧みに反映するものである。生徒会や、子どもが自分の思いや意見を口にすることを頻繁に設ける、ということだけでもない。それは教職員と子どもとのオープンで信頼感のある関係性づくりである。

(Hargreaves, 2004: p.7)

この組織作りでは、「子どもの声」と「学びのための評価」を二つの入り口（ゲートウェイ）として、「関わり」「責任」「メタ認識スキル」「教職員との関係」「社会的スキル」「参加」という 6 つのテーマを設定している。L 中等学校ではこのアイデアをシティズンシップ教育という視点から応用し、3 年計画で規模や活動内容・範囲の異なるグループを連携させた組織作りを進めている。

同校では全ての生徒が 4 つある「ハウス」と呼ばれるバーチャルな寮のいずれかに所属するという特殊な制度を採っており、「生徒の声」ネットワークの主要な役割を果たしてい

る。「ハウス」は13の「ホームチーム」から成っており、7年生から13年生まで異なる学年の生徒が所属する。各ホームチームには「学習ガイド」というホームチームの勉強全般についての相談役がおり、一年に3回以上は保護者との会合も持っている。ホームチームごとに週に3回、各30分のミーティングが持たれる。各ハウスからは代表者を選挙で選ばれ、渉外、キャプテン、副代表がそれぞれキーステージ3、4、5に所属している生徒から選ばれる。この代表メンバーを中心に、ハウス代表者の会議であるハウスフォーラムは4～6週間ごとに会合を開き、生徒の声が聞かれ、共有されるよう責任を持ち、生徒会やその他のレベルに課題を持ち上げる。

話し合いのテーマは様々で、学校のドアの仕様からクリスマスパーティーの企画、トイレの新設、昼食メニューの変更、制服の満足度など、基本的にどのような内容であっても討議に開かれている。シティズンシップ教育コーディネーターは生徒からの要望についてこのように話している。

実際に可能なものであれば、生徒はアクションプランを計画し、上級の教職員に提出します。

(…) 多くの場合は、私たちは生徒がそれを実行に移すのを支持します。

表中のメディアグループはさらに雑誌、ウェブサイト、ビデオ担当に分かれており、生徒が中心となった情報発信をサポートしている。イベントグループはハウスや学年ごとに枝分かれし、多文化衣装パーティーや卒業記念イベントなど学内イベントの企画・実施を行なう。メンターは教科・試験・問題行動の担当があり、それぞれ事前に研修を受けた上で役職に就くことになっている。

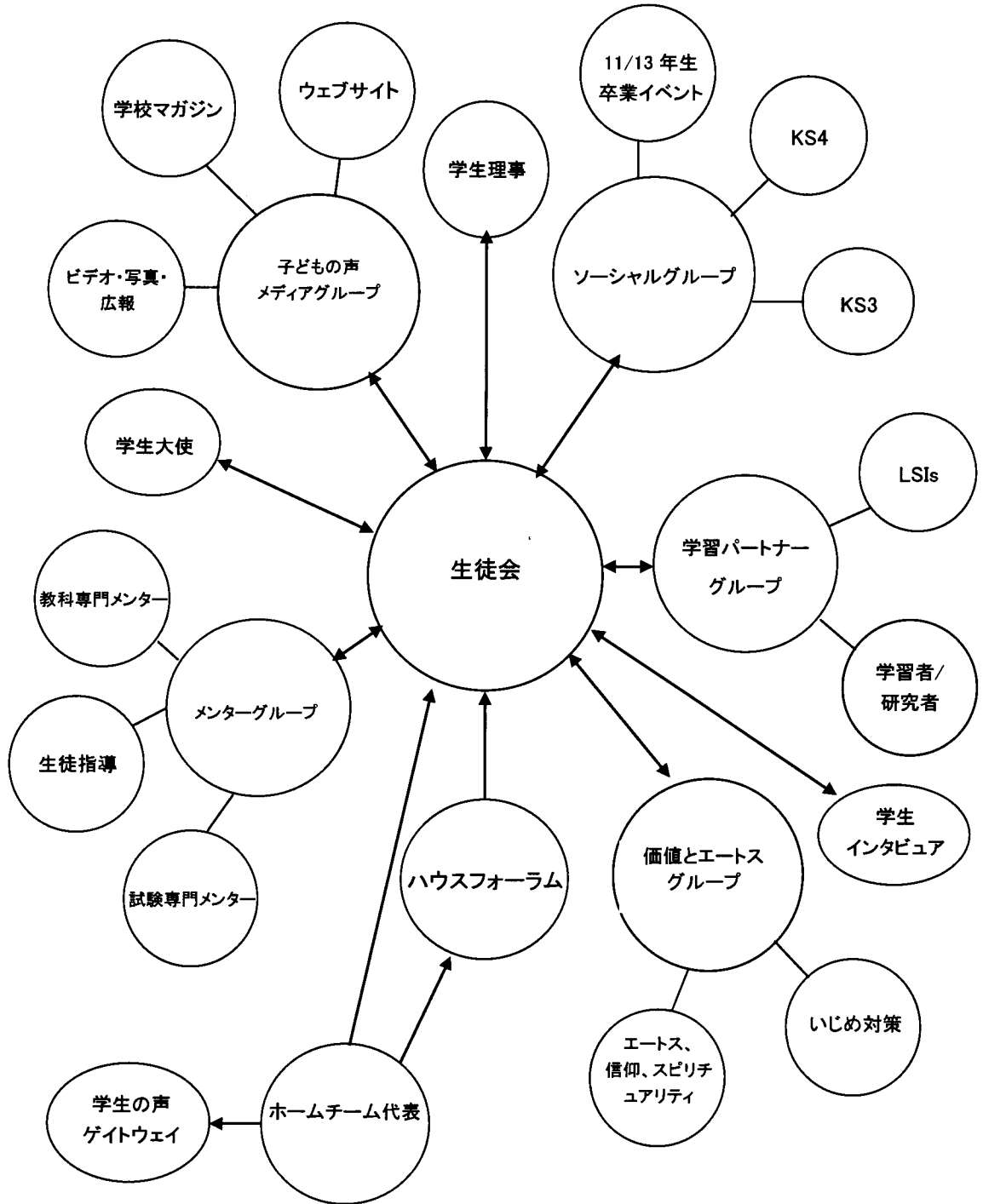
このように、生徒指導や広報活動、生徒へのインタビューなどによる調査やパートナーシップにも生徒が参加することで、学校内の様々な要素に子どもの声を反映する取り組みがなされている。例えば、L中等学校の16歳以上が学ぶコースが2008年に発足した際は、生徒によって学校での服装について話し合われ、制服ではなくビジネススタイルの服装規定（ドレスコード）を設けることが決められた。

また、「生徒の声」のネットワークは、いじめ問題や子どもの安全などへの取り組みをより効率的なものとするためにも活用されている。例えば何か問題が生じた際は、ハウスチームでのミーティングや学習ガイドが相談の窓口となることが想定されているほか、担任等の教職員に加えてハウス代表者、ピア・メンターや生徒会役員らに報告するよう勧められている。また、「心配事箱 (worry box)」に手紙を入れたり、担当教員の専用携帯にテキストを送ったりといった方法も用意されている。

同校の11年生で、生徒会の役員を務める生徒はこうした組織の利点について以下のように話している。

私たちにとって何か必要なことがあるとします。こうして欲しいということを申し出れば、

図 5-4. L 中学校における子どもの声の組織図



(L 中学校の資料を参考に筆者作成)

その声が聞いてもらえることです

(11年生・女子)

なお、L 中等学校では生徒に参加の機会を提供するだけでなく、実際に権限を与えることにも取り組んでいる。学校の理事会メンバーの中には「学生理事」がおり、例えば職員の採用面接では面接官の一人として他の理事と同じ権限を持って参加している。さらに同校の教員によれば、将来的には学内の各部局への予算配分を決める過程にも学生が参加できるよう、校長らと協議中とのことであった。

(3) まとめ

L 中等学校のある地域は非常に剥奪度の高い地域で、過去に何度も学校改善が試みられたが「沈没学校」状態に陥ってしまい、その状況からの脱却には至らなかった。4 度目の開校に際し、学校側が選んだのは「シティズンシップと企業家精神」を教育の中心に据えた学校作りであった。そのため、この学校では卒業要件として地域コミュニティを改善するための活動に 20 時間従事することを求めている。この目標について、シティズンシップ教育コーディネーターは次のように語っている。

このクラスの子どもたちは、救いようがないと感じてしまうような非常に貧しい地域からやってきます。そこから出て行く技能も、知識も経験もない。そこで、副校長がとても熱心に取り組んでいるのは、社会変革の媒体となることです。生徒たちに、実際に世界に出て、自分たちのコミュニティに変化をもたらして欲しい。誰かがやって来て救ってくれるのを座って待つよりも、自分からコミュニティに出かけていき、自らを救済して欲しいのです。

こうした言葉からは、L 中等学校が目指すのは、生徒が学校内の活動に参加することにとどまらず、地域社会やより広い社会に目を向け、社会変革に関わるための能力を獲得することであることが示唆される。

一方、同校に在籍する生徒の多くは貧しい家庭の出身であり、英語を第一言語としない者も相当数含まれる。また、生徒間の学力や学校内活動への姿勢の差異が大きく、生徒の文化的背景や言語能力も様々である。そのため、そうした多様な背景を持つ子どもを含め、生徒の意見を実質的に反映する学校作りのためには、民主的過程に積極的に参加する態度やそのためのスキルの身体化の度合いの異なる生徒への配慮が必要となる。L 中等学校の子どもの声を反映するネットワークに含まれているグループや活動は、生徒会はもとより、ハウスなどの所属グループやメンター制度、生徒による生徒の声の聞き取りや広報活動など、それぞれ規模や活動内容が異なっている。こうした小グループや一対一でのやりとり、あるいは話し言葉だけでなく手紙、Eメール、テキストメッセージなどの書き言葉による意思疎通のように、コミュニケーション面で多数の選択肢を用意することで、表立って意見

を述べるのが苦手な生徒や、言語能力において十分でない生徒の声を反映する可能性を広げていると考えられる。実際、健康管理を含めた子どもの安全への取り組みについて、教育水準局からは「コミュニケーションにおいて障害があると思われる者も含め、生徒や保護者の意見を日常的に取り入れた、非常に優れた品質保証とリスク評価のシステムを持っている」と評価されている。

L 中等学校における、子どもの声を反映し、共同体への参加を促すきめ細やかな組織作りは、市民的能力に関して有利でない社会階層の子どもに対して、民主的過程からの排除の危険性を克服するための一つの方策を示していると言える。グローバル社会におけるシティズンシップ教育は社会に参加するだけでなく、社会を公正なものに変革し、再構築するための価値や態度、スキルの育成を求めるものである (Banks, 2008)。この観点に立つならば、社会変革を視野に入れ、そのための能力を育成する L 中等学校のシティズンシップ教育は、包摂的シティズンシップのための教育のあり方として示唆に富むものであると言える。

-
- ¹ アイルランド共和国軍 (Irish Republican Army)。北アイルランドの英国からの独立を目指し、武力闘争を行ってきたが、2005年に武装解除した。1990年代までイングランドにおいても爆弾攻撃などを活発に行い、英軍や政府関係の施設以外に、ロンドンやマンチェスター、バーミンガムなど都市部の公共交通機関やショッピングモールなども標的となった。
- ² 1605年に、カトリック教徒を弾圧していたジェームス1世の爆殺未遂事件の首謀犯とされたカトリック教徒で、翌年死刑となった。イングランドでは暗殺失敗を祝って11月5日にガイ・フォークスに見立てた人形を燃やす祭りが各地で行なわれる。近年は、2011年のウォール街占拠デモの参加者や国際ハッカー集団「アノニマス」のメンバーがガイ・フォークスの仮面を被ってアピールを行なうなど、権力への抵抗の象徴としてもメディアに登場するようになった。
<http://www.cnn.co.jp/business/30004490.html> (2011年12月5日アクセス)
- ³ 2005年7月7日にロンドンで起こった地下鉄・バス同時爆破事件は、「7.7」「7月7日 (July seventh)」と表現されることが多い。
- ⁴ 詳しくはウェブサイトを参照。<http://www.investorsinpupils.co.uk/> (2011年12月1日アクセス可)
- ⁵ 緯度が高く気温の低い英国では全館暖房設備のある家が一般的であるが、低所得世帯の住居には全館暖房設備が無い傾向がみられる。2001年の国勢調査によれば、イングランドで全館暖房設備のない家庭は約8.5%である。
- ⁶ スペシャリストスクールは、中等学校が特定の分野の教育に力を入れることを推奨する英国政府の取り組みである。この協議会は、スペシャリストスクールとアカデミーという種類に属する学校関係者の協議会である。

第六章 包摂的シティズンシップのための教育に向けたアプローチ

本研究では包摂的シティズンシップのための教育について、第二章ではイングランドのシティズンシップ教育政策の枠組みとアプローチに焦点を当て、第三章から第四章にかけては教育現場における認識や実践内容と、またその方法について考察してきた。本章ではまず、これらの調査結果の検討から得られた知見に基づき、シティズンシップのための教育がその排除性を克服するための方策について検討する。次に、近代国家におけるシティズンシップ教育のあり方について考察し、より包摂的な実践となるための示唆を引き出すことを試みる。

第一節 シティズンシップ教育が孕む排除性の克服

1. シティズンシップ教育における包摂性と排除性

イングランドのシティズンシップ教育における「地位としてのシティズンシップ」について検討した結果、市民の定義は英国籍とは区別されており、英国に居住しているという実態に基づいていることが分かった。また、その実施においては障害や言語能力・認知能力に差のある子どもへの配慮も求められており、英国に暮らすあらゆる立場の子どもを対象の範囲に含めた、英国市民を育成するための教育が目指されていると考えられる。以上のことから、シティズンシップ教育が前提とするものは社会の成員全てを含む包摂的なシティズンシップであることが示唆されるが、実践レベルで孕みうる排除性については、実質的シティズンシップに焦点を当てて検討する必要がある。

第三章で検討した 2006 年の調査結果からは、シティズンシップ教育の実施については現場の裁量に委ねられているために、実施内容が偏在していることが明らかとなった。その裁量の自由度は、既存の取り組みや現場のニーズに柔軟に対応する実施を可能とすることを意図したものであったが、それゆえ低階層地域の学校においては低学力や学校秩序の問題への対応に重きが置かれ、結果として民主的過程に参加するスキルや知識を育成する機会が十分に提供されない可能性が示唆された。低階層地域の学校の子どもの多くは民主的過程に参加するための能力を十分に持っていなかったり、参加を志向する態度が身体化されていなかったりすることが想定される。そのような子どもに対して学校で市民的能力を育成する機会が不十分であることは、かれらの民主的過程からの排除に繋がる危険性がある。したがって、民主的過程への実質的参加を目指すことなしに、包摂的シティズンシップの教育は達成され得ないということが示唆されるのである。

2. 排除性を乗り越える方策の検討

(1) 帰属感覚としてのシティズンシップ—アイデンティティの探求の意義と課題—

アジェグボ・レポートによって提言されたアイデンティティの多様性に関する学習要素の導入は、シティズンシップ教育を通じて英国国内の文化的多様性を承認し、文化的マイノリティを包摂する試みとして捉えることができる。アジェグボ・レポートが「アイデンティティと多様性」をシティズンシップ教育の第四の柱として導入することを提言して以降、シティズンシップ教育では多様性を含む概念として捉えた英国人アイデンティティについての議論や、多文化社会としての英国社会についての探求といった取り組みが盛んになされるようになった。第五章の議論にあるように、教員のほとんどがこうした英国人アイデンティティの捉え直しについては肯定的に受け止めており、各学校におけるシティズンシップ教育の実践においても多様性は主要なテーマの一つとして位置づけられていた。こうした傾向には、アジェグボ・レポートのインパクトもあるが、英国社会の文化的多様性とそれをめぐる課題に対して、教員が高い関心と問題意識を持っていたことが背景にある。

しかし、橋崎(2009)は、多元的シティズンシップを前提としたものであっても、ある国家内の共通価値に基づいて社会統合をめざすシティズンシップ教育が排他性を孕んでいることを指摘している。なぜなら、ある国家に特定の価値とそれに基づくアイデンティティは、実際には主流派の文化や価値観を色濃く反映するものであり、例えそれが再解釈に開かれていたものであっても、非主流の文化に属する人びとに対しては同化という条件を含意するからである。

J 中等学校の「英国人性」の単元でも、既存の英国文化や伝統、社会常識を再解釈するという形を取っており、その点ではマイノリティに同化を迫る可能性を拭い切れない。しかし J 中等学校のシティズンシップ教育の実践全体を俯瞰してみると、アイデンティティを統合の媒体とするのではなく、あくまで相対化したものの見方を育成することが目的となっている。むしろ、カリキュラム全体を通じて参照されるのは国連人権条約などの普遍的な価値であり、またそれらは英国の国内法とも相互補完関係にあることが示されている。一方、こうしたアイデンティティと多様性に関する学習は、アイデンティティの探求というテーマの下ではあっても、特定の文化的アイデンティティを包摂的アイデンティティとしてとらえ直すという内容にはなっていなかった。また、共通のアイデンティティの定義についてはいずれの政策文書やナショナル・カリキュラムでも示されておらず、今日的な文脈における英国人性や英国社会が含意する多様性について探求する、という過程に重きがおかれていた。なぜなら、共通のアイデンティティを定義することは、結局社会の多数派の文化への同化の強制に他ならないからである。そのため、シティズンシップ教育では多様な解釈に開かれた概念としての英国人性の理解や、それについて意見し議論するという民主的なプロセスへの参加が重視されることになっていた。

つまり、イングランドのシティズンシップ教育が目指しているのは必ずしもアイデンテ

ィティの共有による統合ではなく、依然として民主主義を価値付けし、民主的過程に参加する素地を育成することに重きが置かれていると考えることができる。したがって、育成しようとするシティズンシップは公的領域における政治的アイデンティティという性格を有するものであることが想定される。また、そのアイデンティティは英国に居住しているという実態によって与えられるものであり、すなわち近代国家において成員に平等なメンバーシップを付与するという地位としてのシティズンシップの条件に則ったものと捉えることができる。よって、アイデンティティをテーマとした単元であっても、それが最終的に目的としているのは民主主義に参加する市民の育成であったと言える。換言すれば、アイデンティティの共有を求めないことと、シティズンシップ教育の目的を民主主義という制度への参加に設定することにより、特定の価値に基づいたシティズンシップへの同化と排除の危険性を回避することが可能となると考えることができる

(2) 実践としてのシティズンシップ —参加のストラテジー—

J 中等学校の例から明らかになったこととして、人権概念が普遍的な価値として参照されるということが挙げられる。同校では、テロリズムや紛争、移民・難民など論争的なテーマを扱う際の価値判断の基準として人権を参照していた。これは、それぞれの背景に存在する問題について客観的に検討することを可能とするほか、権利の対立という視点から捉え直すことで、善悪の単純な区別や特定の集団の一方的な悪魔化を回避することにも繋がっていた。児童労働などのテーマを取り上げる時にも、こうしたアプローチによって悲惨な状況という単純な理解と同情を引き出すことに終始せず、問題について権利の侵害として捉え、その権利を守る義務という側面も併せて考察するために有効であったと考えられる。

イングランドのシティズンシップ教育は、共同体への義務を強調する市民共和主義の伝統に近いシティズンシップ観に基づいているために、シティズンシップの権利の側面が重視されず、結果として権威に対する無批判な追従を促してしまうとの懸念があった。また、市民が共有する価値について言及しながらも、その内容が具体的にどのようなものかについては示されていない。しかし、論争的な課題について考察する際に人権概念が文化的価値観の異なる人びとが参照できる価値として置かれていたことは、人権のような普遍的価値が文化や伝統の差異を超えて合意できる理念としての役割を担っていることを示唆している。

また、教員の間で共有されている人種主義や多様な価値の葛藤に対する懸念から、反人種主義のメッセージが明確に、あるいは隠れたカリキュラムとしてシティズンシップ教育に埋め込まれていることが示された。反人種主義はシティズンシップ教育の政策レポートには強調されていなかった要素であることを考えると、これは、生徒や保護者の中に生じた偏見や差別の問題を解決するためには、反人種主義の要素を含まない実践では十分ではないという認識の表れとも捉えられる。なお、特にマイノリティ生徒の割合がそれほど多

くなく、白人系英国人が多数を占める学校でこうした人種差別への懸念の声が強く聞かれる傾向があった、それは逆に、多様な背景を持つ子どもが同じ学校で学ぶことの肯定的な影響を示唆しているとも考えられるだろう。

一方、社会的剥奪度の高い地域にあり民主的過程に参加するための能力や志向性を十分に持たない子どもが多い学校では、学校における規律や道徳的側面を育成することにシティズンシップ教育の主眼が置かれる傾向があり、結果としてそうした子どもが民主的過程に参加する能力を十分に育成されない可能性がある。第六章で取り上げた子どもの声を反映する学校づくりの取り組みの事例の検討では、実質的な参加を達成するための方法として、以下の二点が示唆された。まず、子どもの意見を反映する対象を学校生活の（その中でもあまり重要でない）一部分にとどめるのではなく、校則やクラスのルール、学校の教育目標やそれを反映した校舎のデザインなど、学校づくりそのものに拡大するということである。ロジャー・ハート（Roger Hart）が示した子どもの参加のレベルのはしごでは、形式的参加に止まるものを非参加とみなし、子どもが自らの役割を理解し、意思を反映する機会があつて初めて参加として認めている。また、その実質的な参加の段階においても、意見を表明する機会を与えられることに限定される場合は低位の段階に位置づけられ、高位に置かれている六、七、八段階はそれぞれ「大人主導の意思決定に子どもも参画」「子ども主導の活動」「子ども主導の活動に大人も巻き込む」とされている（Hart, 2000）。これらの基準に照らすと、「子どもの中の投資家」は、教育目標やルールの決定に参加することや、自らも含め学校に関わる人々の役割を知ることに参加型の学校作りの条件として求めていることから、高次の参加を実現するという目的のためには有効であると考えられる。また、「子どもの中の投資家」の元のアイデアが企業の組織変革プログラムであったように、単に子どもの参加の機会を拡大するというのではなく、組織としての学校のあり方そのものを変容させる可能性を持つものであると言える。

次に挙げられるのは、民主的過程から排除される子どもの参加を担保することの必要性である。仮に子ども参加型の組織が構築されたとしても、実際にはそうした民主的過程に参加するための知識やスキル、さらには志向性が必要となる。しかし、子どもの所属する文化集団によっては、個人の意思を公に表明することや、年長者や権威に対して意見をすることを良しとしない道徳観／価値観を持っていることも考えられる。また、身体的あるいは精神的な状態によっては特定の方法による意思表示が難しい場合も想定される。つまり、学校文化を民主的な性格のものとするだけでは、市民的能力や志向性を持たない子どもを含めた全ての子どもの実質的な参加を達成するためには十分とは言えないのである。シティズンシップ教育が民主主義に参加する市民の育成を目指す以上、こうした民主的過程からの排除は常に課題となる。民主的過程からの排除を克服するという点で、第六章で検討したL中等学校での子どもの声を反映するネットワーク作りは一つの解決策を提示している。この取り組みでは、参加の方法や領域、コミュニケーションの手段などにおいて生徒が非常に多数の選択肢から選ぶことを可能としていた。例えば、一般的な生徒会のように立候

補と選挙を経て代表を選ぶものもあれば、バーチャルな寮である「ハウス」のミーティングを通じた参加や、メンターとの対面による関わりも参加の網目の一部として組織化されていた。意見を伝える方法も、インタビューやスピーチなど口述によるものや、手紙やテキストメールなどの筆記を通じた表現から映像製作まで多岐に渡っていた。また同時に、そうした意見を反映するシステムへの参加を下支えするために、全員必修であるシティズンシップ教育を通じた民主的過程への参加能力の育成が重要な役割を果たしていた。J 中等学校の例にも見られたように、全ての子どもに対して民主的過程に参加するスキルや能力を発展させると同時に、組織としての学校を再構築し、そうした能力の異なる子どもの参加を可能とすることで、シティズンシップ教育が包摂的实践となりうると考えられる。むしろこの条件を満たさなければ、シティズンシップ教育は逆に社会的排除をもたらす危険性を乗り越えることができないと言える。

第二節 包摂的シティズンシップのための教育の検討

以上、シティズンシップ教育の排除性を乗り越える方策について検討を行なった。本節では、包摂的シティズンシップ教育を可能とするための統合原理について考察する。

1. シティズンシップ教育の統合原理の検討

キワンの理論に基づけば、シティズンシップ教育にアイデンティティの探求を含めることは、エスニック・マイノリティの文化的アイデンティティを公的に承認することであり、断片化しつつある人びとの「水平的」な連帯を教育によって強めることを意図したものである。さらに、それらの文化的アイデンティティを承認することで国家や民主主義システムに対する信頼感を強化し、公的領域から退きつつあった人びとの政治的参加を動機付けるという狙いがあった。

この文化的アイデンティティの承認の過程、すなわちシティズンシップ教育において多様性をテーマとした取り組みでは、エスニックな文化的多様性が専ら前提となっている。しかし、近代社会において断片化が顕在化しつつあるのはエスニックな多様性だけでなく、逸脱や犯罪といったイメージを伴って他者化される貧困層の人びと、すなわちアンダークラスと呼ばれる人々も含まれている。シティズンシップ教育の政策レポートやナショナル・カリキュラムにおいてはアンダークラスに関する直接の言及はみられないが、若者の犯罪や社会からの孤立という問題意識の中にアンダークラスの包摂という課題が含意されていることが示唆される。しかし、キワンの理論に基づいたアジェグボ・レポートが目指すのはエスニックな文化の承認とそれをアイデンティティの拠り所とする人々の政治参加の促進であり、そこにアンダークラスの姿は含まれていない。

アジェグボ・レポートが提示する共通価値（common values）は、民主的な討議に開かれた再検討可能な価値として位置づけられる一方、英国に固有の価値として普遍的人権とは区別されている（Ajegbo, et al, 2007）。それは再検討の余地があることが明示されているとは言え、あくまで英国社会における既存の価値を基にしたものである。その価値は専ら社会の主流派の価値を反映したものであるため、非主流派である文化的マイノリティや新たに英国社会に加わった者にとってはそうした価値を受け入れることは、すなわち主流派への同化を含意している。また、承認されない文化に属する者、あるいは同化を拒否する者は周縁化され、潜在的に排除され続けることになる。その排除と周縁化の環の中には、アンダークラスも含まれることが想定される。

2. 価値教育としてのシティズンシップと私的領域への介入

クリック・レポートによれば、シティズンシップ教育は特定の価値を示すというよりも、価値の対立を平和裏に解決するための政治的妥協の方法やスキルの習得を重視するものであった。しかし実際には、シティズンシップ教育導入の背景には価値の拠り所としての宗教的価値観の存在感の低下という問題意識に基づき、個人化社会において共有されうる価値基盤の形成の試み、すなわち価値教育としての側面を伴っていた。ところが、第五章、第六章で論じたように、価値教育としてのシティズンシップ教育はその目的ゆえに、価値の葛藤という課題が浮上する。人種主義、暴力による問題解決、学校教育そのものに対する価値付けなどにおいて、子どもの家庭が持つ価値観とシティズンシップ教育が依拠する価値観は必ずしも一致しない。学校においてそうした価値の葛藤が生じる時、多くの場合は学校側が「保護者の価値観を退ける」という選択肢を取ることになる。これは、第5章で取り上げた低階層地域の小学校において同様の問題がみられたように、アジェグボ・レポートの発表以前から生じていた課題である。

クリック・レポートはシティズンシップが属する公的領域と私的領域とを区別したが、近代社会が抱える問題としての私的領域の不安定化の前に、公権力が私的領域に介入しないという原則は成り立たなくなっている（広瀬、2010）。アンダークラスの社会的不利に起因する不健康や感情の不安定、自己効力感の低さなどに対しては、教育を通じた状況改善の必要性和有効性が指摘されている（Whitty, 2004年）。こうした視点に立てば、シティズンシップ教育の道徳教育的性格は市民道徳の育成のみに止まらず、食生活の改善や感情のコントロールなど、実質的に自立できず不安定化した個人の私的領域への介入として既に利用されていると言える。また、清田（2005）が述べるように、民主主義を維持するための価値形成に関わる教育は、近代国家の民主主義システム的前提そのものである。そのため、民主主義の維持のために必要な価値は、例えばアンダークラスのそれと葛藤を生じたとしても、社会の成員に共有される必要があると考えられる。

保守党は、新自由主義的解釈による自立した能動的市民の育成を伝統的・宗教的価値観

に依拠したシティズンシップの概念に基づいて試みたが、反社会的行動や公共心の欠如といった課題に対抗するためには実効のない取り組みとなった。それに対し、労働党によるリベラルな共同体主義に基づくシティズンシップ教育の導入は、国家による後期近代のメンテナンスとしての価値教育、すなわち私的領域への介入と捉えることができるのではないだろうか。ただし、シティズンシップ教育が単独でそのような役割を担っていたというよりは、「第三の道」政策における社会的排除への対応策の一環としてアンダークラスをはじめとする底辺層の「底上げ」の試みがあり、価値教育としてのシティズンシップ教育はその一端を担っていたと考えることができる。

3. 包摂的シティズンシップ教育に向けたアプローチ

以上述べたように、キワンの理論にみられる文化的アイデンティティの承認により民主主義への参加の動機付けを図るアプローチや、特定の共有アイデンティティを媒体とした社会統合の試みは、包摂的シティズンシップを目標とするためにはその排除性を克服できないために棄却される。その理由としては、以下の二点を挙げることができる。

- 1) 社会の主流派の価値を色濃く反映する共通価値や共有のアイデンティティが持つ排除性を解決できない。
- 2) 民主的過程への参加に対する承認を通じた動機付けができない人びとが存在する。

ここで、近代国家におけるシティズンシップ教育が包摂的であるべき理由としては、近代におけるシティズンシップが国籍ではなく居住の実態に基づいて社会の成員全員を平等化し、社会権を付与するものへと変容してきたこと、またその性質が人権により接近してきたことが挙げられる。この点に関しては、イングランドのシティズンシップ教育が示すシティズンシップの定義も例外ではなく、上記の近代国家における包摂的シティズンシップの性格を帯びている。

したがって、シティズンシップ教育が1) 2) で示した排除性を乗り越えるためには以下の条件が必要となる。

- a) 特定の社会に固有であると見なされているアイデンティティや価値を統合の媒体としない。
- b) 承認による政治参加の動機づけの対象とならない人々を包摂する方法が用意されている。

これらの条件を満たすのは、特定の文化的アイデンティティに依拠せず、普遍的な価値と民主的過程への参加を媒体とするコスモポリタニズムに基づくシティズンシップ教育ということになる。ただし、民主的過程への参加における排除への対策が不可欠となる。すなわち、シティズンシップ教育が民主的過程に参加するための能力を育成するという目的のもとで全ての子どもを対象として提供されるとともに、そうした市民的能力がそれほど要求されない形での参加の方法や場のあり方や選択肢について検討される必要がある。

他方、リベラル・ナショナリズムの側に立つ論者からは、国家に固有のアイデンティティ

ィの共有によってこそ濃密な連帯が可能であるとし、他の共同体に属する人びとによっても共有される価値観による連帯、すなわちコスモポリタニズムは希薄に過ぎるとして批判を受けている。だが、例えば直接民主主義によって市の予算を住民が決定する「参加型予算」を実践するブラジルのポルト・アレグレ市の取り組みは、民主主義への参加を通じた包摂的教育実践の可能性を示すものとして示唆に富むものである（Gaudin, L. A., & M. Apple, 2002）。同市は民主主義を下支えするシステムとして非常に民主的な構造を持った「市民学校（Citizen School）」政策を導入し、専門家やミドルクラスの住民だけでなく、スラムに暮らす最も貧しい人々の民主的意思決定への実質的参加を実現した。また、この「より濃密な」民主主義を通じて人々が連帯し、社会をより包摂的な構造へと変革していくことが可能であることを示している。

また、民主主義というシステムや、人権、正義、自由といった価値について、特定の概念を唯一絶対視したり、その概念を固定的なものとして捉えたりすることは適切ではないし、特に、正義や自由の概念には多くの異なる理論が存在している。民主主義についても、その形態や解釈の異なる定義がいくつ也存在するが、シティズンシップ教育が民主主義に参加する市民を育成するという目的自体についてはシティズンシップ教育が近代民主国家の成員の育成を存在理由としていることから、この前提を覆すことはできない。ただし、例えば人権や自由の概念が東アジアのように西欧と異なる文化的文脈に置かれた場合、また別の解釈が提示される可能性がある（Bell, 2006年）。そのため、民主主義の理念のもとで民主的討議に開かれ、再検討可能な位置に置かれた普遍的な価値観を共有し、民主的過程を通じた連帯感の醸成を図ることが、包摂的シティズンシップのための教育が取れる形としては、現時点において最も包摂的なものと考えられる。

終章 本論文のまとめと課題

1. イングランドのシティズンシップ教育における排除性とそれを乗り越える試み

イングランドにおけるシティズンシップ教育の導入は、多元化社会における共有価値の喪失と社会の断片化という問題意識のもと、「民族的・宗教に異なるアイデンティティの間に共有の基盤をつくりだす」(QCA, 1998: par 3.14) こと、すなわち共通の市民的アイデンティティを育成することを目的としたものであった。その共通のアイデンティティとして育成が目指されたのは、私的領域に属するエスニックな多様性とは区別された、公的領域に属する政治的アイデンティティである。しかし、2005年のロンドンにおける同時爆破事件を契機としてエスニックな多様性の公的承認という要素がシティズンシップ教育に加わった。それまでシティズンシップ教育では多様性の前提を政治的価値観の多様性としてきたのに対し、文化的多様性への視点が強調されるようになった。

だが、シティズンシップの排除性という点から検討するならば、このシティズンシップ教育は二つの排除性を内包していた。第一に、個人間の偏見や差別を取り上げることには止まるため、特定の人びとを周縁化する社会構造の理解に繋がらない点である。構造的に再生産される不平等に対処しないことで、シティズンシップ教育もまたその構造の一部として人びとの排除の機能を間接的に担ってしまう危険性を内包することとなった。第二に、シティズンシップ教育が参加を重視する民主的意見形成・意思決定のシステムは、特定の人々を排除してしまうという側面である。それは民主的過程に参加する能力を十分に持っていない人々や、そうした態度が身体化されていない人々は、民主主義のプロセスから排除されがちである。こうした排除性を解決することなしには、シティズンシップのための教育が社会の成員を平等に包摂することができないばかりか、それが構造的に一部の人びとを排除することにもなりうる。

こうしたシティズンシップ教育の実践面における排除性を乗り越えるための方策について検討した結果、以下の点が示された。

アイデンティティを多元的なものとして捉える見方に関して、教員の間にも肯定的に受け止められ、シティズンシップ教育の実践においても広く取り入れられていた。しかし、生徒や保護者の中には多文化主義に対して反発心を感じる者も存在し、シティズンシップ教育の実践においては学校内外における価値の葛藤がみられることもあった。また、ナショナル・アイデンティティの探求をテーマとした単元では、狭義の英国的価値観やナショナリズムの強調となってしまうことへの懸念があり、本研究で検討した例では反人種主義の強いメッセージが含まれていることが分かった。

一方、たとえ多様性を包摂するアイデンティティを前提としていても、ある国家に固有のアイデンティティを媒体として社会統合を目指すアプローチは社会的少数派に対する排除性を内包している。再解釈に開かれた共有価値に依拠した包摂的アイデンティティは、

その価値が共同体に固有のものとして定義される場合、共同体の多数派の文化や価値を専ら反映したものとなるからである。そのため、主流派とは異なる価値を持つ人々には同化が求められ、それを拒否する人々は周縁化と排除の対象となってしまうことを含意している。つまり、このアプローチは包摂シティズンシップのための教育に適用することは困難であると考えられる。

次に、子どもの意見を反映する参加型の学校組織の構築によって、実践としてのシティズンシップを強化できる可能性が挙げられる。民主的な意見形成・意思形成の過程に参加するためには、そのための能力や志向性を持っていることが必要となる。それは、そうした能力や態度を身に付けていない人々を民主主義の過程から排除してしまう危険性を含意している。本研究では、この排除性を乗り越える取り組みとして、学校の組織改革プログラムである「子どもの中の投資家」とL中等学校における子どもの声を反映するネットワーク構築の検討を行なった。その結果、以下の二点の示唆を引き出すことができた。一つ目は、子どもの意見を反映する対象を、学校のルールや目標、それを反映した校舎のデザインなど、共同体としての学校全体に拡大することである。また、そうした学校づくりへの参加が形式的なものに陥らないために、子どもの意見を反映する構造を組織に埋め込むことが有効となる。二つ目に、L中等学校における民主的過程から排除される子どもの参加を担保するシステムと、さらに社会変革を志向する学校のあり方は示唆的である。これは、民主主義の参加を前提とするシティズンシップ教育が本質的に内包してしまう排除性の打開策の一つを示していると言える。

2. 包摂的シティズンシップ教育の原理

アジェゴ・レポートが採用しているキワンの理論は、エスニック・マイノリティの文化的アイデンティティの公的承認を通じ、断片化しつつある個人の「水平的関係」の強化を促し、同時に国家や民主主義システムへの信頼感という「垂直的關係」を構築することを意図している。これは、人々の公的領域における政治的参加を動機づけ、国家への包摂を図る社会統合の構想である。しかし、こうした文化的アイデンティティの承認による政治参加の動機付けや、包摂的シティズンシップの共有を通じた統合のアプローチは、以下の理由から排除性を克服できないことが分かった。まず、こうしたアプローチでは主流派の価値を反映し、その再解釈の範囲内にとどまる共通の価値観に依拠したアイデンティティが持つ排除性を解決することができない。次に、それは文化的アイデンティティの承認を通じた民主的過程への参加の動機づけがなされない人々を包摂するための方法を提示していない。そのため、シティズンシップ教育が孕む排除性を克服するためには、

- 1) 特定の社会に固有であることを前提とするアイデンティティや価値を統合の媒体としないこと
- 2) 承認による動機づけの対象とならない人々を包摂する方法を用意すること

が条件となる。

したがって、これらの条件を満たすのは民主的意思形成への参加を統合の媒体とするコスモポリタニズムを原理としたシティズンシップ教育ということになる。ただし、異なる価値観を持つ人々を結びつける紐帯を民主的過程への参加とするためには、民主的過程に参加する能力を十分に持たない人々の排除を防ぐための対策が不可欠である。その対策には、参加する方法について多くの選択肢があることや、それらに特定の文化的背景や能力を求めないものが含まれていることが条件として考えられるだろう。

3. シティズンシップ教育によるオルタナティブな価値の提示

本研究で取り上げたシティズンシップ教育は、市場主義と包摂を同時に掲げる同党の「第三の道」の教育政策の一環として位置づけられるものである。労働党が課題として掲げた社会的排除への取り組みは、価値観が多元化する後期近代において社会が個人化・断片化する状況への対抗策であったと考えられる。その点で、エスニック・マイノリティやアンダークラスなど社会的排除の危険に晒される人びとの包摂は、シティズンシップ教育の主要な目的の一つであったと言える。そのため、英国に居住しているという共通経験に基づいた包摂的なシティズンシップの範囲を定義し、市民としての共有のアイデンティティの涵養と公的領域への参加を促進することが試みられてきた。しかし、社会の主流派への同化を含意する価値の共有による統合は、実践的な側面においては排除性を克服することが困難であると考えられる。

また、たとえ形式的に文化の多元性が認められ、市民としての参加の場が提供されていたとしても、それは暗に求められる既存の価値構造への同化や、市民的能力を既に保持しているという条件があるために、貧困や差別、あるいは階層格差に対抗し実質的な包摂を達成するためには不十分に過ぎると言わざるをえない。こうした構造的な不平等という課題に目を向けるのであれば、公民的・政治的権利だけではなく、社会権の保障という課題が浮上する。それは教育分野における努力のみによって解決できるものではなく、社会構造自体を不平等を縮小するものに変容させるという全体論的な転換を必要とするものである。

そのような転換は、シティズンシップ教育が単独で取り組む課題としてはあまりにも膨大に思われる。なぜなら、資本主義は原則として、シティズンシップの形式的平等を実質的な経済的不平等へと変換するものであるからである。だが、新自由主義に付随する「勝ち組／負け組」という二項対立の価値観に対し、シティズンシップ教育が「善き生」という価値観を提示することで、そのような構造に対して一石を投じることができないだろうか。山田（2006）は、知識伝達を通じた社会化の機能に注目し、学校における「業績」獲得の意味を変更して互恵的な関係を促進することにより、教育を通じた格差是正が有効であることを示唆している。この論を敷衍するならば、人々が互恵的な関係の中で学び、公正で平等な社会の構築を目指したコミュニティの変革に能動的に関わることを善き生のあり方とするシティズンシップ教育にも、その可能性を見出すことはできないだろうか。そう

した競争や成功とは異なる価値の醸成は、後期近代社会の断片化を加速させる価値観に対するオルタナティブな価値を提示しうると考えられる。

シティズンシップ教科がナショナル・カリキュラムに単独教科として位置づけられたことは、イングランドとウェールズ全土での実施を実現し、予算や人員の確保も含めたその存在感の維持には有効であった。保守党時代に教科扱いでなかったために広く実施されるには到らなかったことと比較すると、労働党によって教科として導入された効果は大きかったと言える。一方、シティズンシップ教科が包摂（反排除）という価値観を掲げる取り組みを目指すのであれば、GCSEの一教科としての「シティズンシップ教育」のあり方は、学校教育に存在する不平等の再生産の機能を問い直すことには至らない可能性がある。なぜなら、GCSEという資格制度は各教科の達成度を評価するものであり、その「業績」達成によって個人だけでなく学校の序列化が行なわれるという構造の中に組み込まれてしまい、包摂（反排除）という価値との自己矛盾を孕んでしまうからである。加えて、教育水準局による査察と評価、説明責任というプレッシャーにより、イングランドの学校は成果主義を前提とした役割を遂行せざるを得ないという状況を考えれば、こうした競争の構造から抜け出すことはなおさら容易ではない。

だが、こうした成果主義に基づく国家統制の中で固定化される学校の性質や役割、それらが生み出す価値に変更を加えるために、子どもの参加型の学校組織が機能し得ないだろうか。例えば教育内容や目標、さらには教育のあり方そのものを検討可能な位置に据え、子どもや保護者、学校関係者が討議に参加するシステムが学校の構造に埋め込まれることにより、既存の教育のあり方を刷新する可能性を生み出すことはできないだろうか。民主的過程に参加する市民の権利を行使し、学校づくりに参加するこのような基盤の構築こそ、シティズンシップ教育が貢献すべき領域であろうと考えられるのである。

4. 本研究の限界と今後の課題

本研究では、社会的主流派でない人々の排除と包摂に注目し検討を行ってきたが、その際には身体的・認知能力に障がいがあるために周縁化される人々の包摂については考察できていない。また、アンダークラスの包摂という点に関しても、そうした人々をより排除しないといういわばベターなシティズンシップ教育のあり方の検討を行ったが、アンダークラスの排除を克服する本質的な打開策を見出すことには至っていない。加えて、本研究はイングランドの中等教育段階ではシティズンシップ教育が必修であり、小学校においてもほとんどの学校で行われているという条件下での調査結果に基づいている。さらに、例えば英国に暮らすスコットランド人やウェールズ人と対照的に、イングランド人は「イングランド人 (English)」であることと「英国人 (British)」であることの区別が明確ではないという状況がある。そのため、シティズンシップ教育が教科ではない形で実施されている国や地域の場合や、その社会におけるアイデンティティをめぐる条件が異なる際に、本研究で示した結論が必ずしも当てはまらない可能性がある¹。

2010年の総選挙で勝利した保守党が政権に返り咲き、再び新自由主義的傾向が強まることが予想されている。新教育相のゴープ（Gove, M.）はシティズンシップ教育を必修教科から除外するという意向を示しているが、実際にどのような扱いになるかは決定していない（2011年12月現在）。一方、景気後退による不況の中、同年8月にロンドンから各地に広がった若者による暴動は、多元化社会における排除という課題がエスニックな多様性の問題にとどまらないことを示唆する出来事でもあった。そうした社会情勢において、社会統合と民主主義の維持をはかるために教育に求められる役割は今後も小さくなることはないであろう。新政権下においてイングランドにおけるシティズンシップ教育がどのような変更が加えられるのか、そして周縁化された人々の包摂は教育を通じてどのように取り組まれるかについて、今後さらに調査を進めていく必要があると考えている。

¹ 例えばスコットランドでは、シティズンシップ教育は優先的教育目標に含まれているが、独立した教科としては位置づけられていない。

略語一覧

DfE=Department for Education 教育省

DfEE=Department for Education and Employment 教育雇用省

DfES=Department for Education and Skills 教育技能省

DCSF=Department for Children, School and Families 子ども・学校・家族省

DIUS=Department for Innovation, Universities and Skills 革新・大学・技能省

EU=European Union 欧州連合

FSM=Free School Meals 無料学校給食

GCSE=General Certificate of Secondary Education 中等教育修了一般証書

Ofsted=Office for Standard in Education 教育水準局

*2007年より「子どもサービスとスキル」が付け加えられている。

PSHE=Personal, Social and Health Education 人格・社会・健康教育

QCA=Qualification and Curriculum Authority 資格・カリキュラム当局

SEN=Special Educational Needs 特別教育ニーズ

引用文献一覧

- Akar, B. 2007 Citizenship education in Lebanon: an introduction into students' concepts and learning experiences, Educate, Vol. 7, No. 2, pp. 2-18.
- Aguilera, P. 2010 Emotional cosmopolitan citizenship: reconceptualizing education in a globalising world, Conference paper, International Conference on Education and Citizenship in a Globalising World, Institute of Education, University of London, 19-20 November, 2010.
- Ajegbo, K., Kiwan, D. and Sharma, D.. 2007 Diversity and Citizenship: Curriculum Review. DfES.
- Bauman, Z. 2001 森田典正訳『リキッド・モダニティ—液状化する社会』大月書店.
- Batho, G. 1990 The history of the teaching of civics and citizenship in English 12 schools, The Curriculum Journal, Vol. 1, No. 1, pp. 91-100.
- Banks, J. A. 2007 Educating Citizens in A Multicultural Society (2nd edition), NY: Teachers College Press.
- Banks, J. A. 2008 Diversity and citizenship education in global times, In Author, J., Davies, I. and Hahn, C. (eds) SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy, pp. 56-70, SAGE publications, Ltd.
- Beck, J. 2008 Meritocracy, Citizenship and Education: New Labour's Legacy. Continuum.
- Bell, D. A. 2006 施光恒・蓮見二郎訳『「アジア的価値」とリベラル・デモクラシー—東洋と西洋の対話—』風行社.
- Boyte, C. G. 2005 “Reframing democracy: governance, civic agency and politics”, Public Administration Review. Vol. 65, No. 5, pp. 536-546.
- Brown, G. 2006 “The Future of Britishness” speech to Fabian society annual conference (14 January). www.fabians.org.uk/events/speeches/the-future-of-britishness (accessed 20 August 2011).
- Brown, D. 2000 “Implementing citizenship education in a primary school”, in Osler, A. (ed) Citizenship and Democracy in Schools: Diversity, Identity, Equality, Trentham Books Limited, pp.115-116.
- Clare, H. 2004 “Active Citizenship: educating children for democracy”, in Claire, H. (ed) Teaching Citizenship in Primary Schools, Learning Matters Ltd, pp. 45-66.

- Cleaver, E., Ireland, E., Kerr, D and Lopes. J, 2005 Citizenship Education Longitudinal Study: Second Cross-Sectional Survey 2004: Listening to Young People: Citizenship Education in England, DfES.
- Cotton, T. et al, 2003 Improving Primary Schools, Improving Communities, Trentham Books Limited.
- Crick, B. 2000a Essays on Citizenship, Continuum.
- Crick, B. 2000b “Introduction to the new curriculum”, In Lawton, D., Cairns, J. and Gardner, R. (eds) Education for Citizenship, Continuum, pp.3-8.
- Davies, I. 1999 “What has happened in the teaching of politics in schools in England in the last three decades, and why?”, Oxford Review of Education, Vol. 25, No. 1 & 2.
- Davies, I., Gregory, I. and Riley, C. S., 1999 Good Citizenship and Educational Provision, RoutledgeFalmer, p7, 31-57.
- Davies, I. and Evans, M. 2002, “Encouraging active citizenship”, Educational Review, Vol. 54, No.1, pp.69-78.
- Delanty, G. 2000 Citizenship in a Global Age: Society, culture, politics, Open University Press.
(佐藤康行訳『グローバル時代のシティズンシップ：新しい社会理論の地平』日本経済評論社、2004年.)
- Department for Education and Skills, 2005, National Annual School Level Census, DfES.
- Department for Education and Skills/Qualification and Curriculum Authority, 1999, “Framework for Personal, Social and Health Education and Citizenship Key Stages 1 and 2”, The National Curriculum Handbook for Primary Teachers in England, DfEE/QCA, pp.136-41.
- Eason, G. 2007 “British Lessons ‘Fuel Racism’”, BBC News, 7 April.
<http://news.bbc.co.uk/2/hi/6535089.stm> (2011年12月15日アクセス)
- Gamarnikow, E. and Green, A. 2000 “Citizenship, education and social capital”, In Lawton, D., Cairns, J. and Gardner, R. (eds) Education for Citizenship, Continuum, pp.93-113.
- Gandin, L. & Apple, M. W. 2002 “Challenging neoliberalism, building democracy: creating the citizen school in Porto Alegre, Brazil”. Journal of Education Policy, Vol.17, No.2, pp.259-279.

- Gifford, G. 2004 “National and post-national dimensions of citizenship education in the UK”, Citizenship Studies, Vol.8, No.2, pp.145-158.
- Giddens, A. 1998 The Third Way: The renewal of social democracy, Polity. (佐和隆光訳『第三の道』日本経済新聞社、1999年。)
- Gorard, S. and Sundaram, V. 2008 “Equity and its relationship to citizenship education” In Author, J., Davies, I. and Hahn, C. (eds) SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy, pp. 56-70, SAGE publications, Ltd.
- Gandara, J. 2000 “Social diversity, inclusiveness and citizenship education” In Lawton, D., Cairns, J. and Gardner, R. (eds) Education for Citizenship, Continuum, pp.14-26.
- Habermas, J. 2004 高野昌行訳『他者の受容』法政大学出版局.
- Hammer, T. 1990 Democracy and the Nation State: Aliens, denizens, and citizens in a world of international migration, Avebury.
- Hargreaves, D. 2004 Personalising Learning-2: Student voice and assessment for learning, Specialist Schools Trust.
- Heater, D. 1990 Citizenship. Manchester University Press.
- , 1999 What is Citizenship?, Policy Press. (田中俊朗・関根政美訳『市民権とは何か』岩波書店、2001年)
- , 2001 “The history of citizenship education in England”, The Curriculum Journal, pp.103-123.
- , 2004 A History of Education for Citizenship, Routledge.
- Hart, R. 2000 木下勇・田中治彦・南博文・IPA 日本支部訳『子どもの参画—コミュニティづくりと身近な環境ケアへの参画のための理論と実際』萌文社.
- 橋崎頼子 2009 『多元的シティズンシップを育成するカリキュラム構成原理—イギリスとヨーロッパ評議会のシティズンシップ教育を手がかりに—』神戸大学総合人間科学研究科博士論文.
- 蓮見二郎 2004 「英国公民教育の市民像としての活動的公民格—教育目標としての『アクティブ・シティズンシップ』の政治哲学的分析—」『公民教育研究』Vol. 12、43-57頁.
- 広瀬裕子 2005 「イギリスにおける性教育の義務必修化に関する—考察—セクシュアリティと教育政策という視点から—」『教育学研究』第72巻 第1号、15-26頁.

- 2006 「公私二元論の批判的再考—今後の教育行政学展開の出発点として—」 教育行政学会『学会創立 40 周年記念「教育行政学の回顧と展望」』 26-40 頁.
- 2010 「教育政策を分析するグランドセオリーの再考—『戦略的』公私二元論」『日本教育政策学会年報』 第 17 号、32-45 頁.
- 2011 「国家による教育政策と私的価値領域の問題—政策が前提とする人間像の再吟味」『日本教育政策学会年報』 第 18 号、88-99 頁.
- Holden, C. 2003, “Citizenship in Primary School: going beyond the circle time”, Pastoral Care, pp.24-30.
- Home Office 2002 Secure Borders, Safe Haven: Integration with Diversity in Modern Britain, Cm5387. The Stationery Office.
- House of Commons. 2007 House of Commons Education and Skills Committee. Citizenship Education: Second report for session 2006-07, The Stationary Office Limited.
- Huddleston, T. & Kerr, D. 2006 (eds.), Making Sense of Citizenship: a continuing professional development handbook, The Citizenship Foundation.
- Investors in Pupils, <http://www.investorsinpupils.co.uk/> (2011 年 12 月 15 日アクセス)
- Kimlycka, W. 2003 “Multicultural states and intercultural citizens”, Theory and Research in Education, Vol. 1, No. 2, pp.147-69.
- 木原直美 2001, 「ブレア政権下における英国市民性教育の展開」『九州大学大学院教育学コース院生論文集』 創刊号, pp99-113.
- 木村一子 2000 『イギリスのグローバル教育』 勁草書房.
- 北山夕華 2005 「戦後日本における国際理解のための教育と NGO —NGOによる国内教育活動の系譜と課題、その学びが示唆するもの—」 『大阪大学教育学年報』 第11号、大阪大学人間科学研究科、155-166頁.
- Kiwan, D. 2007 “Developing a model of inclusive citizenship: ‘Institutional multiculturalism’ and the citizen-state relationship”, Theory and Research in Education, Vol. 5, No. 2, pp. 225-240.
- Kiwan, D. 2008a Education for Inclusive Citizenship. Routledge.
- Kiwan, D. 2008b “Diversity and identity in societal context: Introductory remarks”, London Review of Education, Vol. 6, No. 1, pp. 27-30.

- 小玉重夫 2003 『シティズンシップの教育思想』白澤社.
- Lawson, H. 2001 “Active citizenship in schools and the community”, The Curriculum Journal, Vol. 12, No. 2, pp. 163-17.
- Lawton, D. 2000 “Overview: Citizenship education in context”, In Lawton, D., Cairns, J. and Gardner, R. (eds) Education for Citizenship, Continuum, pp. 9-13.
- Lister, I. 1995 “Educating beyond the nation”, International Review of Education, Vol. 41, No. 1-2, pp. 109-108.
- Lister, I. 1998 “Citizenship and Citizenship Education in Britain”, In O. Ichilov (ed) Citizenship and Citizenship Education in a Changing World. London: The Woburn Press.
- Lister, R. 1997 Citizenship: Feminist perspectives, Palgrave Mcmillan.
- Marshall, H. 2009 “Educating the European citizen in the global age: Engaging with the post-national and identifying a research agenda”, Journal of Curriculum Studies, Vo. 41, No. 2, pp. 247-267.
- Marshall, T. and Bottomore, T. 1992 Citizenship and Social Class, Pluto Press. (岩崎信彦・中村健吾訳『シティズンシップと社会的階級—近現代を総括するマニフェスト』法律文化社、1993年)
- Miller, D. 1997 On Nationality, Oxford University Press. (富沢克他訳『ナショナルリティについて』風行社、2007年)
- Mitchell, C and Parker, W. 2008 “I pledge allegiance to...: Flexible citizenship and shifting scales of belonging”, Teacher College Record, Vol. 10, No. 4, pp.775-804.
- 鍋島祥郎 2004 「誰が落ちこぼされるのか—学力格差をもたらす排除と差別」 荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学—調査が示す学力の変化と学習の課題』岩波書店、197-205頁.
- Nussbaum, M. C. 2002 “Patriotism and Cosmopolitanism”, In Cohen J. (ed) For Love of Country?, Beacon Press, pp.3-17.
- 岡野八代 2003 『シティズンシップの政治学—国民・国家主義批判』白澤社.
- 小熊英二 1998 『<日本人>の境界—沖縄・アイヌ・台湾・朝鮮 植民地支配から復帰運動まで—』新曜社.

- O'Mahony, C. and Siegel, S. 2008 Designing classroom spaces to maximize social studies learning, Social Studies and Young Learner, Vol. 21, No. 2. National Council for the Social Studies, pp. 20-24.
- 大西健介 2004 「シティズンシップ・エデュケーションの理念と課題」『教育の制度設計とシティズンシップ・エデュケーションの可能性』NIRA セミナー報告書、No.2003-02、5-10 頁.
- 大田直子 2010 『現代イギリス「品質保障国家」の教育改革』世織書房.
- Osler 2000 “The crick report: difference, equality and racial justice”, The Curriculum Journal, Vol. 11, No.1, pp. 25-37.
- 2008 “Citizenship education and the Ajegbo report: re-imagining a cosmopolitan nation”, London Review of Education, Vol. 6, No. 1, pp. 11-25.
- Osler, A. and Starkey, H. 2001 “Citizenship education and national identities in France and England: inclusive or exclusive?” Oxford Review of Education, Vol. 27, No. 2.
- Osler, A. and Starkey, H. 2003 “Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people’s experiences”, Educational Review, Vol. 55, No. 3, pp.243-354.
- Osler, A. and Starkey, H. 2005 Changing Citizenship, Open University Press. (清田夏代・関芽 訳『シティズンシップと教育—変容する世界と市民性』、勁草書房)
- Osler, A. and Starkey, H. 2005 “Looking to the future: democracy, diversity and citizenship education”, In Osler, A. (ed) Teachers, Human Rights and Diversity, pp.3-22.
- Osler, A. and Vincent, K. 2002 Citizenship and the Challenge of Global Education. Trentham Books Limited.
- “Principal Aims to Put New Academy into Top Five.” Yorkshire Post, 11 September 2007.
http://www.yorkshirepost.co.uk/news/around-yorkshire/local-stories/principal_aims_to_put_new_academy_in_top_five_1_2468597 (2011年12月17日アクセス)
- Prior, D., Stewart, J., and Walsh, K. 1995 Citizenship: Rights, Community and Participation, Pitman Publishing.
- Qualification and Curriculum Authority, 1998 Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools, QCA.
- , 2000, Personal, social and health education and citizenship at Key Stages 1 and 2: initial guidance for schools, QCA.

- , 2002, Citizenship: A Scheme of Work for Key Stages 1 and 2, QCA.
- , 2004 Citizenship: 2002/03 annual report on curriculum and assessment, QCA.
- , 2007 Citizenship: Programme of study for key stage 3 and attainment target, QCA.
- 齋藤純一 2008 『政治と複数性—民主的な公共性に向ける』岩波書店.
- 2009 「制度による自由／デモクラシーによる社会統合」齋藤純一編著『社会統合—自由の相互承認に向けて』岩波書店、21-50 頁.
- Secretary of State for Education 1997 Excellence in Schools. Cm 3957. Department for Education and Employment.
- 清田夏代 2005 『現代イギリスの教育行政改革』勁草書房.
- 杉田かおり 2010 「イングランドのシティズンシップ教育政策における『ナショナル』・アイデンティティの語りの変容—カリキュラム改訂過程の議論に注目して—」日本比較教育学会第46回大会発表資料、2010年6月26日
- Manning, S. 2008 “The Brit Pack”, Times Educational Supplement Magazine, 25 April.
<http://www.tes.co.uk/article.aspx?storycode=2612783> (2011年12月15日アクセス) .
- “School of Many Initiatives Enters Its 4th Incarnation”, Times Educational Supplement, 4 May 2007 (revised 11 May 2008) (2011年12月17日アクセス) .
<http://www.tes.co.uk/teaching-resource/School-of-many-initiatives-enters-its-4th-incarnation-2379293/>
- Soysal, Y, N. 1998 “Toward postnational model of membership”, In Shafir, G. (ed) The Citizenship Debates: A Reader, University of Minnesota Press.
- Taylor, C. 1994 Multiculturalism: Examining the Politics of Recognition, Princeton University Press. (佐々木毅・辻康夫・向山恭一訳『マルチカルチュラルリズム』岩波書店、1996年).
- Turner, B.S. 1986 Citizenship and Capitalism: The debate over reforminism, Allen & Unwin.
- Weller, S. 2007 Teenagers’ Citizenship: Experiences and Education, Routledge.
- Whitty, G. 2004 堀尾輝久・久富善之監訳『教育改革の社会学—市場、公教育、シティズンシップ』東京大学出版会.
- 山崎望 2005 「再配置されるシティズンシップ—政治共同体の変容—」『思想』No. 974, 81-102 頁.

- 山田哲也 2006 「学校教育は互恵的な相互関係を生み出すのか？—教育の社会化機能にみる『格差』是正の可能性—」『教育学研究』第73巻、第4号、403-420頁.
- Young, I. M. 1989 “Polity and group difference: a critique of the ideal of universal citizenship”, Ethics, Vol. 99 pp. 250-74.
- Young, J. 2007 The Vertigo of Late Modernity, SAGE Publications. (木下ちがや・中村好孝・丸山真央訳『後期近代の眩暈』青土社、2008年).
- 湯本浩之 2003 「日本における『開発教育』の展開」江原裕美編著『内発的發展と教育』新評論、253-285頁.

謝辞

博士論文執筆にあたり、大阪大学人間科学研究科の平沢先生と木村先生には、なかなか完成にたどり着けずにいる不甲斐ない私をいつも温かく指導して頂きました。また、副査を引き受けて頂いた志水先生には、時間がない中で丁寧なコメントを頂き、論文完成に向けて大きな力となりました。

5年間在籍した生涯教育学研究室では、マイノリティについて様々な研究をしている仲間に囲まれ、いつもいい刺激を受けていました。特に助教の木村和美さんには、自身も博士論文執筆で忙しい中で色々お世話になりました。同じく人間科学研究科の教育文化学研究室の皆さん、特に伊佐さんと前馬くんには論文提出直前にご迷惑をおかけしました。ヨーク大学留学時代の仲間たち、中でも橋崎さんには研究面でも色々アドバイスをもらいました。

本研究にあたっては、英国の方々にも大変お世話になりました。リーズ大学のオスラー先生から貴重な助言を頂いたほか、ウェイクフィールド市役所のエリザベスさん、修士課程で留学した際にお世話になったヨーク大学のデイビス先生、ロンドン大学教育学研究院のスターキー先生、グラスゴー大学のプリー先生、何より、学校を訪問しての調査を承諾して頂いた先生方、児童・生徒の皆さんにはどんなに感謝しても仕切れません。

加えて、国際ロータリー財団、学術振興会、大阪大学、日英教育学会には、英国と日本を往復しながらの研究活動において欠かせない財政的支援を頂きました。

同志社女子大学の藤原先生には学会のシンポジウム等で貴重な機会を頂き、専修大学の広瀬先生と首都大学東京の大田先生からのご助言は、研究が進まず悩んでいた当時前に進むきっかけとなりました。

勤務先の名古屋大学のみなさん（特に飲みにつき合ってくれた方々）、影から応援してくれる友人の方々、最後に、いつまでも学生生活をしている私を温かく見守ってくれた家族にもここで感謝の意を表したいと思います。

2012年3月
北山夕華

包摂的シティズンシップのための教育に関する研究
—イングランドのシティズンシップ教育の考察を通して—

大阪大学 人間科学研究科
教育環境学講座 生涯教育学研究分野

博士論文

北山 夕華

