

学校シティズンシップ教育カリキュラムにおける 道徳性の位置づけとその意義

— イングランドの場合 —

川口 広美

(2010年10月7日受理)

The Role of Morality in Citizenship School Curriculum in England

Hiromi Kawaguchi

Abstract: The purpose of this study is to examine how morality plays a role in citizenship curriculum. Although citizenship education is regarded as one of the popular topic in contemporary society, the relationship of moral and citizenship education has not been less focused. This study tackles this topic in order to clarify the work of morality in citizenship education. Throughout this study, the 2001 scheme of work for citizenship is used as one example which is developed by QCA in England. In addition, in order to develop the characteristics of morality in citizenship education, two domains are used to look at the curriculum. The first one is the function of morality in the curriculum. The second one is the context around morality in citizenship education. At the end of this paper, I will argue that the morality in citizenship education restricts specific aspect, though morality is regarded as one of the necessary strands in citizenship education. Within wide range of the role of morality, citizenship education particular emphasizes on knowledge or skills around morality, not personal morality itself. In addition, the morality is discussed in social context.

Key words: citizenship education, curriculum, morality, moral education, England

キーワード：シティズンシップ教育、カリキュラム、道徳、道徳教育、イングランド

I. 研究の目的

本研究の目的は、イングランドの中等段階の Citizenship education (以下、シティズンシップ教育) における道徳性¹⁾の位置づけとその特質及びその意味を解明することにある。

現在、シティズンシップ教育は、グローバル化などの影響のもと、教育の分野において世界的に注目を集めるトピックの1つであり、日本もその例外でない。そのため、シティズンシップ教育は研究・実践を問わず様々な視点から議論されている。

近年注目されている論題の1つに道徳性育成との関

連性が挙げられる²⁾。教育実践現場での議論が活発であり、いくつか提案と実施もなされている。例えば、日本でのシティズンシップ教育の先進的事例である品川区の市民科は、その特色として「道徳的・規範的な市民的資質を強調」(藤原, 2008: 95)している点が指摘されてきた。その傾向は、教育長の若月(2009)による著書の題目『品川発「市民科」で変わる道徳教育』からも明らかである。このように近年のシティズンシップ教育が教育界で流行している要因の1つに、その道徳的側面への注目をあげることができる。

だが、研究成果を管見すると、シティズンシップ教育の道徳的側面に着目した事例はほとんど見当たらない

い。主要な研究は、政治的側面（小玉，2003）、活動・社会参加的側面（日本ボランティア学習協会，2000；長沼，2003）、経済学習的側面、グローバル・多文化的側面（木原，2002）などを主要分野としている。道徳的側面は十分に論じられていない。

これまで十分に論じられていなかったとはいえ、シティズンシップ教育と道徳性との関連性は議論される価値のあるものではないだろうか。なぜなら、道徳性は個人の生き方や価値観に密接に関わるものであるためである。そのため、学校教育としてのシティズンシップ教育が、個人の態度形成にどのように関わるのかを論じることは、シティズンシップ教育の役割をより明確化することに繋がり得るからである。

本研究では、この問題意識にたち、イングランドの政府関連機関（QCA）が作成した中等学校用のカリキュラム試案であるスキーム・オブ・ワーク「シティズンシップ」（以下、SOWと略記）を事例として取り上げ、道徳性の役割（目的か手段か）と道徳性の文脈（個人か社会か）という2点から分析する。具体的には、①イングランドにおいて、学校シティズンシップ教育はどこまで、どのように道徳性の育成に関与しているのか、②なぜこのように位置づける必要があるのか、という2つの課題を設定し、追求する。

II. 研究方法

1. 研究対象

本研究でシティズンシップ教育の事例としてイングランドを扱う理由は次の3点である。

第1は、イングランドのシティズンシップ教育では道徳性育成が明確に位置づいている点である。イングランドでは、シティズンシップ教育カリキュラムを作成する際、目標・内容・方法を貫く軸として、3つのストランド、「社会的道徳的責任・政治的リテラシー・コミュニティへの参加」（QCA, 1998: 40）が設定された。この内、1点目の「社会的道徳的責任」は道徳性育成に関連する。また、Office for Standards in Education, Children's Services and Skill（教育監査局・機構、以下OFSTEDと略記）（2006）の報告書でも、実践では「社会的道徳的責任」「コミュニティへの参加」のストランドを重視した授業が中心になっていると報告されている。

第2は、シティズンシップ教育と道徳教育の関係に関する多様な論争がある点である。一連の議論を総括したHaydon（2000）は、「道徳性育成に関与すべきか否か」から近年「どのように関わらせるか」にテーマがシフトしたと述べ、Darling（2002）をはじめとした

多様な提言が見られる。本研究で取り上げるカリキュラム案は、こうした議論を踏まえ、QCA（Qualification and Curriculum Authority：資格カリキュラム局）が当面の最善の結果として選択したものである。日本における今後の議論に示唆を与えるものとなるだろう。

第3に、このカリキュラム試案はイングランド全土での汎用性を意図して作成された点である。そのため、本カリキュラムの分析は、イングランドのシティズンシップ教育に通底する共通基盤の解明に繋がるためである。

2. 分析視点

分析視点を明確にするために、イングランドにおける道徳性育成、道徳教育についての考え方を確認しておきたい。QCA（2009）は、「道徳的発達」を次のように定義する。

道徳的発達とは、人々が責任を持って道徳的決定をしたり、行動したりするのに必要な知識・理解・スキル・態度の発達のプロセスであると捉えられる。また、自らの信条に基づき正しいことをするための準備段階であるともいえる（QCA, 2009）。

このように、イングランドの場合、道徳性を育成することとは、直接的に生徒個人の道徳性を発達させ、行動することのみをさすのではなく、将来的な行動をするための社会状況や背景の理解などの間接的育成をも含む広い概念である。だが、こうした広義な概念のままでは、その特質を抽出できない。そのため、道徳性を①徳や個人の価値、②個人的・社会的行動についての共有された規則や原則、という2つの意味で用いたHalstead & Pike（2005）を基にしながら、(1) 役割、(2) 文脈を記述し、それぞれの視点から整理しよう。

(1) 道徳性の役割

先述したように、イングランドにおいて、道徳性は広義のものであり、学習方法・活動では、個人的・社会的行動に関する価値観の共有化の問題、あるいは、そうした価値観の対立をめぐる問題と理解され、道徳性には多様なレベルがある。役割の視点としては、大きく3種類に分類できる。即ち、大きくは(a)「手段型」か(b)「目的型」か、さらに、「目的型」内で、道徳性に関わる知識・スキルなどの理解に留まる(b)-1「理解型」か、実際に生徒自身が道徳的に行動することまでをも含む(b)-2「行動型」かである。

「手段型」の場合、一連の道徳性に関連する学習を学習方法に取り込むが、学習目標・内容には関連しない。そのため、例えば、学習において、クラスで統一した規則の作成、価値の対立の問題の理解を取り扱う

が、それ自体を学習目標や内容には位置づけることはない。

一方、「目的型」の場合は、学習目標・内容の中にもそれらが明確に位置づけられる。さらに学習目標として生徒が実際に道徳的な行動を行うことを保障するか、それとも知識・スキルの理解することに留まるかによっても二分できる。前者を「行動型」、後者を「理解型」としよう。

(2) 道徳性の文脈

先に述べた Halstead & Pike (2006) に基づけば、道徳性の文脈は、(a) 個人の行動に関わる価値や規則か、(b) 社会で取り組む行動に関わる価値や規則か、に分けられる。

3. 研究方法

本研究では、SOW と代表的単元を取り上げ、先述した2つの分析視点を基に、道徳性の位置づけの特質を抽出し、その後社会的・学問的背景からその意味を探求する。

そのため、次章では、まず道徳性の役割の視点から「手段型」か「目的型」か判断し、ついで、「目的型」の場合、「行動型」か「理解型」か判断する。具体的には、カリキュラムの学習方法に道徳性の学習が位置づけられているか否かを検討し、位置づけられていた場合、学習目標・内容を、目的型か手段型か、理解型か行動型か、で吟味する。次に、「個人」か「社会」的かを判断する。即ち、学習内容を検討しながら、それらを判断していき、シティズンシップ教育における道徳性の位置づけを抽出する。

シティズンシップ教育としての特質を抽出する際には、Personal, Social and Health Education (人格的社会的健康教育、以下 PSHE と略記) との比較を通して行う。PSHE は、道徳教育という科目が存在しないイングランドで、シティズンシップ教育と共に学校教育で道徳性育成を担う教科とみなされているためである(柴沼, 2001)。従って、PSHE との比較を行うことで、シティズンシップ教育の特色がより明確になるだろう。

さらに、なぜこうした特質なのか、その背景について関連文献を基に整理し、道徳性育成に関するイングランドの共通基盤を究明することとしたい。

Ⅲ. シティズンシップ教育における道徳性の位置づけの特質 — 役割と文脈 —

最初に、本章で分析対象とする SOW を概観しておこう。SOW は「2002年から、学校がシティズンシッ

プ教育への準備を行う際の手掛かりとなるよう」(QCA, 2001b : 3) イングランドの全学校へのカリキュラムモデルとして作成された。ただし、法的拘束力は有していない。

SOW はキーステージ 3・4 があるが、本研究ではキーステージ 3 (7~9 年, 11~14 歳を含む。以下、KS 3 と略記) のみを取り上げる。SOW の KS 3 の単元編成を示した表 1 から明らかなように、多様なトピックを用いた 19 単元で構成されている。また、単元 1・19 を除き、各単元は 7~9 年という幅が設けられる。

各単元は 10 項目 (タイトル, 目的, 単元について, 単元が該当しているところ, 教材, リテラシーと言語, 他教科との関連, 可能な教授活動, 学習結果, 留意点, 学習対象) で構成される。

分析で扱う学習目的・内容・方法は、学習目標を「目的」、学習内容を「単元について」、学習方法を「可能な教授活動」とし、整理した。

表 1 SOW (KS3) の単元編成 (筆者作成)

単元名	学年
1.シティズンシップ:何のためのもの?	7
2.犯罪	7~9
3.人権	7~9
4.ブリテン:多様な社会なの?	7~9
5.法が動物を守る方法	7~9
6.政府,選挙,投票すること	7~9
7.地方民主主義	7~9
8.地域における余暇とスポーツ	7~9
9.社会におけるメディアの重要性	7~9
10.グローバル問題について議論すること	7~9
11.なぜ平和を保つのがそんなに難しいか?	7~9
12.なぜ,女性と男性はイギリスの投票のことで争わなくてはならないのか?今日の投票のポイントとは何か?	7~9
13.我々は争いをどう扱うべきか?	7~9
14.民主的参加のスキルを向上させる	7~9
7~9 15.犯罪と安全の自覚	7~9
16.人権を賛美すること	7~9
17.学校間のつながり	7~9
18.学校のグラウンドを向上させる	7~9
19.発展を評価すること達成度に気付くこと	9

1. 道徳性の役割からみたカリキュラムの特質

まず、道徳性の役割の視点から SOW を検討し、道徳性がどのように①学習方法②学習目標・内容に用いられているか、に基づき考察を進める。

(1) 学習方法における道徳性の役割

SOWの各単元を概観してみると、全ての単元の学習方法において道徳性を位置づけている。

ここでは、紙面の関係上、事例として単元1「シティズンシップ：何のためのもの？」を取り上げ、考察を進めていきたい。表2は、単元1の学習方法を表したものである。単元1は、授業1～4で構成され、能動的市民とは何か、学校・家庭・コミュニティにおける法や民主的な決定の重要性を理解することを目標とする。そのため、個人、社会的行動の規則や価値観など、いわゆる道徳性に関わる学習を学習目標中心においた単元とはいえないが、道徳性に関わる学習が単元に組み込まれている。下線部を参考に説明していこう。

例えば、授業1「学校とはどんなところ？」は、「学校コミュニティで既に市民の一員であることを認識する」(QCA, 2001a: 4)ことを学習内容としているが、その学習の終わりには、学校をより良いところにするために必要な行動のリストを作り、適切な行動に関する原則を作成する活動を行う。授業2は「議論の基本ルールって何？」という授業名が表すように、議論という社会的行動に関する基本原則を生徒自前で構築するよう構成される。授業3・4は、それぞれ民主主義

の内容と権利と責任に関するルールの理解を中心的な学習内容とした授業であるが、その際に生徒達は社会的な行動や考え方についての原則を、生徒自前で話し合いながら習得していく学習が挿入されている。単元1はこのように、中心的な学習目標・内容としては道徳性の学習を行わないながらも、その学習方法の中で組み込まれていた。

他の単元を概観しても、同様の学習目標・内容に関わらず学習方法においては、道徳性に関わる学習が組み込まれており、SOWは広義の道徳性のカリキュラム上で貫かれているといえる。

(2) 学習目標・内容における道徳性の役割

SOWの学習方法では道徳性に関する学習が位置づけられていたといえるが、こうした一連の道徳性に関する学習は「目的型」なのか「手段型」なのか、また「目的型」の場合、「理解型」か「行動型」か。判断した結果を表3で示した。

特質をまとめる前に、SOWで見られた道徳性学習の型である手段型、目的・理解型のそれぞれについて、代表的な単元を事例として提示し、判断の根拠を説明しておこう。

表2 単元1の学習方法

(筆者作成)

授業名	学習方法
1.学校とはどんなところ?	<ul style="list-style-type: none"> ・グループになり、小学校時代について尋ね合う。 ・学校・あるいはクラスなど、学校生活の中での様々な経験や、困難な経験についてリストを作る ・議論の結果をフリップ・ボードにまとめ、良い点・悪い点に分ける。 ・学校をより良いところにするために必要な行動のリストを作り、どの行動が適切かをクラスで合意する。
2.議論の基本ルールって何?	<ul style="list-style-type: none"> ・ペアでクラスサイズの議論を行う際に問題になることについて話し合い、それらをクラスでまとめてリストを作る。リストを利用して、全員が議論に参加するには何が必要かを認識する。 ・席替えなどの問題の具体事例に基づいて、どのように意思決定を行うかについて話し合う。 ・小学校ではどのような意思決定が行われていたかに答える。全ての子ども達が学校の政治の振り返り・発展させるにはどうすればよいかを熟考する ・地域・国のニュースから問題を1つ選び、ボードでリストを作成する。そして、これらの問題が興味を引く理由やどのように重要かを考察することで、質問の方法を学ぶ。
3.民主的なコミュニティって何?	<ul style="list-style-type: none"> ・グループで、ある集団が協力し合わないで生き残れないような困難な状況に置かれているような「砂漠の島」のシナリオを作成する。その状況下では何をすべきで、それはなぜかを答える。 ・クラス単位で、共通点と相違点を導き出す ・子ども達は、個人とコミュニティ全体の権利について、ついで他者よりもより多くの犠牲をはらうような状況を考察する。 ・クラス単位で、生き残った人々が公正に生きていくためには、どのような方法が必要かを考察する。 ・コミュニティにおける民主主義とは何かを考察する。
4.年をとったら何が変わるの?	<ul style="list-style-type: none"> ・新生児が持つ権利・責任とは何かを答える。 ・ペアで、今から19歳になるに従って、権利と責任がどのように変容していくか、時間軸に沿った表を作成する。 ・子ども達は、どのようなルールが存在し、そのルールの背景にはどのような権利と責任があるかを考察する。 ・子ども達は、ナショナル・カリキュラムの「学習プログラム」を読み、学校やコミュニティで能動的な役割を果たすため、また課題を解決したり選択・決意をするために、示されたスキルや知識がどう機能するかを考察する。 ・導入時の授業で行った小学校時代の頃を振り返り、小学校で学習したことと何が同じで何が異なるかを振り返り、ポートフォリオに記入する。

表3 SOW単元の学習目標・内容

(筆者作成)

ユニット名	学習目標	学習内容	目的or手段	理解or行動
1. シティズンシップ	大多数の生徒は、権利と責任を有した能動的市民とは何かを理解する。生徒は、学校・家庭・コミュニティにおける法や民主的な意思決定の重要性を理解する。生徒は、学校やより広いコミュニティにおける日常的な問題について調査し、議論する。生徒たちは小グループやクラスにおけるディスカッションやディベートに貢献する。	能動的市民とは何かに関する理解を促進するための中心的な考えを生徒に導入する。	手段	
2. 犯罪	犯罪的な行動とは何かを判断し、法律が被疑者をどのように扱うかについて説明する。彼らは、犯罪を犯すピークの年齢が18歳である理由を判断する。彼らは「犯罪者の責任」概念を理解し、若者が犯罪行為に対して責任をとるべきと考えていない理由を提示する。彼らは、若者をめぐる法システムの基本的構造を概説する。彼らは、被害者と加害者の公平性をめぐる問題を議論し、全ての人にとって平等な裁判であることの重要性を理解する。	犯罪と、犯罪が若者や犯罪被害者やコミュニティへ及ぼす影響について探究する。	目的	理解
3. 人権	学校やより広いコミュニティにおける基本的な人権を知り、権利と責任を理解する。彼らは1998年の人権運動の重要性を理解し、それが日常生活の一部とどう関連させるかを理解する。彼らは個人と団体の権利が時に対立することに気付き、権利の調節が重要であることに達する。彼らは人権が侵害・無視された時に何が起こるのかを理解し、地方・国家・国際レベルでの事例を調査する。	学習と自分自身の経験とを関連させながら、人権と責任について学習する。	目的	理解
4. ブリテン	ほとんどの生徒は自分自身のアイデンティティを理解し、地域レベル・国家レベルで多くの異なるアイデンティティがあることを理解する。自分達の属するコミュニティと異なるコミュニティを判別し、多様な社会に暮らすことの利益と課題を熟考する。地域・国家・国際レベルの異なるコミュニティの相互依存関係を理解し、それらの全てを尊重することの重要性を理解する。	生徒たちのアイデンティティと自分達のコミュニティやアイデンティティとは異なる国家・文化・宗教・地域・民族アイデンティティについて熟考する。	目的	理解
5. 法が動物を守る方法	ほとんどの生徒は、地域レベルの法と国家・国際レベルの法といった異なるレベルの法律について、その重要性の幅広い理解とそのレベル分けを行う。彼らは法律を振り返りながら、国会の役割やUKで法律が通過する際のプロセスを理解する。彼らは、個人や国会以外の団体が法律に影響を与える方法を判断し、説明する。彼らは、法のプロセスに影響を及ぼすメディアや世論の役割、また法律と日常生活との関係性を正確に把握する。彼らは、生じた問題について調査し、議論し、彼らの意見を表明し、他者の意見を自分達の意見に反映させる。	動物の健康をめぐる法律の問題を扱い、地域・国家・国際レベルの法律の特色と役割を生徒に紹介する。	手段	
6. 政府、選挙、投票すること	ほとんどの生徒は国会と、民主的プロセスや国会議員といった他の形式の政府の重要な特徴について知る。彼らは、政府がどのように予算を確保し、社会に影響を与えられるかという方法を理解する。彼らは民主主義における投票の重要性を理解し、政治的な投票の本質や政党のキャンペーンの方法について正確に理解する。彼らは投票を運営するための異なるやり方を知り、代議制の利益・不利益を反映させることができる。彼らは選挙における参加について考察し、投票放棄する人の理由を探究する。	政府の役割や、投票システムや民主社会における投票の重要性に焦点を当てる。	手段	
7. 地方民主主義	ほとんどの生徒は、地方政府によって提供される幅広いサービスに気付き、地方政府の予算確保の方法を知る。彼らは、提供されたサービスに反映されるような優先順位があることを理解する。彼らは地方政府の法的責任の理解を説明する。彼らは、地域における生活の中で、自分自身を含む異なった価値観や態度が、ある問題や出来事に対する意見や異なった参加の方法に結びつくことを正確に理解する。彼らは簡潔に結論を提示するために明らかになったことや探求したことを用い、地方を向上させるための提言を行う。彼らは人々の意見が影響を及ぼす方法や、提言がときに拒否される理由に反映させる。	地域コミュニティをめぐる問題を探究し、日常生活における地方議会の役割を見る。	目的	理解
8. 地域コミュニティにおける余暇とスポーツ	ほとんどの生徒は、スポーツや娯楽施設を提供する際の地方政府の役割を理解する。彼らは資金確保の方法を知り、資金と要求が対応しなかった場合の選択方法に気付く。彼らはこの問題に関する模擬ディベートで異なる意見を主張する。彼らは、必要性和施設とが一致しているかを見るために、自分達の地域を見直す。彼らは、接触型のスポーツのフェアプレーの重要性と、保護するための参加の権利を理解する。彼らは、スポーツ活動を支えるための法律の必要性を理解する。	供給に関連した問題と公共娯楽施設の利用についての知識を与える。	目的	理解
9. 社会におけるメディアの重要性	ほとんどの生徒は異なる考え方を提示するという点でのメディアの役割の重要性に関する重要性の知識を証明する。彼らはメディアに示されたトピック問題がどのように示されるかや、スポーツイベントといった他のイベントがどのように示されるかについて理解する。彼らはメディアが主義を促進するために使われることができることを知る。彼らは、メディアが個人の権利や責任に関連していることを自覚する。	異なる地域・国家・国際的な文脈におけるメディアの役割や重要性を見る。	目的	理解
10. グローバルな課題について議論すること	(シティズンシップの目標に限定)ほとんどの生徒は、特定の観点からのアマゾン熱帯雨林破壊の結果を調査する。彼らは、調査や自分達自身の考えを示すためにICTを用いる。彼らはグループの他のメンバーと共に活動し、首尾一貫したプレゼンテーションを行う。彼らは模擬公共会議において、提示された問題についてディベートをする。	ブラジルのアマゾンの熱帯雨林といったシティズンシップに関連したグローバルな問題について教える。(地理とシティズンシップとで組織されている)	手段	
11. なぜ平和を保つことはそんなに難しいのか?	(シティズンシップの目標に限定)ほとんどの生徒は、世界で起こっている重要な出来事や現在の紛争状況の問題を知る。彼らは、主要な政治的・軍事的紛争における人権の影響を理解する。彼らは、グローバルな問題に関連した理解に対して、メディアがどのように伝え・影響を与えたかについて評価する。問題状況を生んだ多様性をめぐる問題について正確に把握する。彼らは他者の経験を熟考し、彼ら自身のものでは必ずしもない考え方について熟考する。彼らは状況を理解するために、歴史感覚が不可欠であることを正確に理解する。彼らは、政府や国際的な組織が国際法の設立をどのように求めているかについての理解を示し、複雑な状況の調停の実現の困難さを認識する。彼らは、国際的なボランティア団体の仕事内容について知る。	歴史的な文脈の中から、現在起こっている問題について学習する。(歴史とシティズンシップとで組織されている)	目的	理解

ユニット名	学習目標	学習内容	目的or 手段	理解or 行動
12. なぜ女性と男性は投票のことで争わなくてはならないのか？	(シティズンシップの目標に限定)ほとんどの生徒は代議制政府の重要な特徴について知り、理解する。彼らは投票することの特徴を説明し、選挙権が与えられていないことや、現代ブリテンにおける今日も除外されるための基準について認識する。彼らは現代問題に歴史的知識を適用する。彼らは今日のブリテンの民主主義のあり方について議論し、選挙改革について賛否の異なる意見を提示する。彼らはグループワークやディベートに参加し、正当な貢献を行う	ブリテンにおける投票システムや政府の特徴について学習する。(歴史とシティズンシップとで組織されている)	手段	
13. 我々は争いをどのようにならざるべきか	ほとんどの生徒は様々なタイプの紛争を理解する。彼らは、寛大さや紛争といった点でキリスト教や他の宗教を理解する。彼らは、寛大さということは常に簡単なことではないということ、またそれは時に調停を必要とすることを理解する。彼らは、不寛容が更なる紛争を引き起こすことを理解する。彼らは、エルサレムや他の紛争地域における主要な聖地について知る。彼らは、宗教の中には信念や価値を共有しており、アイデンティティ・伝統・紛争や平和について疑問を有していることを説明する。彼らは、紛争・寛大さ・調停・和解についての意見をディスカッションし、知識に基づいた解答を行うことができる。	紛争とその解決方法について探究する。(シティズンシップか宗教教育で組織される)	手段	
14. 民主的参加のスキルを向上させる	ほとんどの生徒は決定するための様々な方法や文脈を理解する。彼らは民主的プロセスについての自らの知識を活かしながら、意思決定活動のグループ活動に貢献する。彼らは会議を有効なものとするために必要なものごとについて判断する。彼らは、リーダーシップの質や学校やコミュニティプロジェクトを運営する際に、こうした質がいかに手助けとなるかに関する理解を示す。	生徒は民主的な集団で意思決定プロセスを高めるために協働的な活動を行う。	手段	
15. 犯罪と安全への自覚	ほとんどの生徒は、地元の地域の犯罪についての議論に参加し、イベントの企画や意思決定に積極的に貢献する。彼らは、外部の人と共に学校活動に責任を持って参加する。彼らは他者の立場で経験を考えるために想像力を活用し、犯罪が犯罪者や被害者に影響する事柄について話し合うことができる。彼らは、自らが考える原因や少年犯罪の影響、刑事裁判に関わる組織の役割に対して明確に理解していることを提示する。	生徒はあるイベントを組織化したりや計画したりする活動に参加する。	手段	
16. 人権を賛美すること	ほとんどの生徒は、「人権の日」についてグループやクラスで行う議論に貢献し、その目的を理解する。彼らは人権問題について知る。彼らは、どのように活動を企画すべきかに関する意思決定に貢献し、自分の役割で交渉し、学校の活動に責任を持って参加する。	年に一度の学校での特別行事を企画する。	手段	
17. 学校間のつながり	ほとんどの生徒は、それが「良い」か「悪い」かではなく、他国における文化や経験が自国のものと異なっていることを理解する。異なる地域の人々に対しての理解する際には、固定観念や偏見よりも経験に基づくようにする。彼らは、グローバルな文脈で、社会・経済・政治的問題について気付く。彼らは、EUやイギリス連邦や国際運動のような国際組織の役割を認識する。	生徒は、グローバルな事柄に関して、学校間で活動を行う。	手段	
18. 学校のグラウンドを向上させる	ほとんどの生徒は、学校のグラウンドの調査に着手する際の、地理的スキルの使い方を覚えている。彼らは、関係するグループや人々と結果について議論し、発見したことを分析する。彼らは改善のための戦略を考案し、責任を持って同意した計画を実行する。彼らは自分達の行動を振り返り、うまく行った点とうまくいかなかった点とを判断する。彼らは、自分達のグラウンドについてどのような問題が起こっているのかを理解し、そのプロジェクトを実行する際の異なるアプローチを判断することができる。	生徒は、自分達の学校のグラウンドを向上させるよう、責任ある計画・工夫・施行を行う。	手段	
19. 発展を評価すること達成度に気付くということ	ほとんどの生徒は、彼らが学習した象徴的な出来事についての幅広い知識と理解を有している。例えば、シティズンが有している権利と責任と義務。ボランティア団体の役割。政府の形態、犯罪と裁判のシステムなどがある。彼らは、人々が情報を得る方法やメディアを通じて意見が形成され、表明される方法を理解する。彼らは、学校やコミュニティを基盤とした活動に参加し、彼ら自身や他者への態度において、個人や集団の責任を果たす。	KS3の間の生徒の達成度に関する発達と認識についての積極的な評価を促進する活動を行う。	目的	理解

● 手段型

単元5「法が動物を守る方法」を取り上げて説明しよう。単元5の目標は、地域・国家・国際レベルの法の制定過程や機関を理解すること、またメディアや世論が法律制定に及ぼす影響を理解し、自らでそれらを構築することである。その際の学習内容は、動物の健康をめぐる法律の問題を扱い、地域・国家・国際レベルの法律の特色と役割を習得することである。学習方法を見ると、法律に関するシステムを理解していく過程で、社会的問題に関する個人の道徳性の対立などを扱うという点で道徳性に関する学習を見ることが出来る。だが、こうした道徳性に関する学習は、それが学習内容となるわけではなく、あくまで法システムの理

解に主眼が置かれており、道徳性の学習は深い理解を促す手段として用いられているにすぎない。そのため、手段型と判断できる。

● 目的・理解型

単元2「犯罪」をあげよう。本単元の目標は、個人の行動の善悪を判断するという道徳性の学習を含んだ犯罪に関してその理由や裁判制度などの理解である。学習内容としては、犯罪が及ぼす影響について議論することである。このように「犯罪を止めるのに有効な手法は何か」を議論するという道徳性の学習それ自体が目標・内容に含まれており、その点でこのシティズンシップ教育単元は目的型といえる。

理解か行動かを考えた場合、単元2の学習の内容・

目標は犯罪を抑制する対策を実行することではない。道徳性に関連した社会事象を批判的に検討し、理解することに焦点化している。そのため、本単元は、道徳性それ自体が目標・内容には含まれているが、生徒自らが道徳的な行動を行うことまではめざしていないことから、目的・理解型といえる。また、理解する対象は、規範や価値観など道徳性自体ではなく、道徳性をめぐる周辺状況や社会的状況を理解することである。

以上、各単元の学習目標・内容における道徳性の役割を判断した結果である表3と先の表2を概観すると、道徳性の役割の観点から次の3点の特質が指摘できる。

第1に、SOWの単元では学習方法において道徳性の学習を含みこんでいる。第2に、こうした一連の道徳性の学習は、社会的事象をより深く理解するための手段型や、道徳性を含んだ社会的事象を客観的・批判的に検討して理解する目的・理解型である。第3に、目的・理解型の場合でも、規範や価値観など道徳性それ自体は中心でなく、関連した周辺理解が主となっている。

2. 道徳性の文脈からみたカリキュラムの特質

次に、SOWで扱う道徳性の文脈—社会的なものか、個人的なものか—を検討したい。検討は学習内容を示

した表4を基に行う。結果を端的に言えば、SOWにおいて取り扱われる道徳性は、個人の生き方や行動に関する価値観や規範ではなく、社会的行動の規範や価値観を中心においているといえる。

例えば、単元2～13は、例えば犯罪や人権、アイデンティティ、法の制定や政治制度、地方政府といった多様な社会システムが主概念として置かれている。そのため、その中で扱われる価値観や規範といったものは、こうした社会的概念に関わったものである。一方、単元14～19は、子ども達が人権の日に関わるプロジェクト(単元16)や学校のグラウンドの向上に関わるプロジェクト(単元18)といったあるプロジェクトを自らで企画し、実施する単元である。こうした単元においても、取り扱われる価値や規範というのは、あくまでクラス・学校・地域といったコミュニティの単位での行動や価値である。生徒個人個人の価値や規範については、質問されることはあっても、それはあくまで社会的なものに至る前段階に用いられるものであり、個人個人の道徳性それ自体が吟味されることはない。

そのため、道徳性の文脈という視点から見た場合、SOWでは、社会的な文脈に関わるものが用いられて

表4 SOWの単元と学習内容の概要

(筆者作成)

単元名	学習内容
1. シティズンシップ	<u>能動的市民</u> とは何かに関する理解を促進するための中心的な考えを生徒に導入する。
2. 犯罪	<u>犯罪と、犯罪が若者や犯罪被害者やコミュニティへ及ぼす影響</u> について探究する。
3. 人権	学習と自分自身の経験とを関連させながら、 <u>人権と責任</u> について学習する。
4. プリテン	生徒たちのアイデンティティと自分達のコミュニティやアイデンティティとは異なる <u>国家・文化・宗教・地域・民族アイデンティティ</u> について熟考する。
5. 法が動物を守る方法	動物の健康をめぐる <u>法律の問題</u> を扱い、 <u>地域・国家・国際レベルの法律の特色と役割</u> を生徒に紹介する。
6. 政府、選挙、投票すること	<u>政府の役割</u> や、 <u>投票システム</u> や <u>民主社会における投票の重要性</u> に焦点を当てる。
7. 地方民主主義	<u>地域コミュニティ</u> をめぐる問題を探究し、日常生活における地方議会での役割を見る。
8. 地域コミュニティにおける余暇とスポーツ	<u>供給に関連した問題と公共娯楽施設の利用</u> についての知識を与える。
9. 社会におけるメディアの重要性	異なる地域・国家・国際的な文脈における <u>メディアの役割</u> や重要性を見る。
10. グローバルな課題について議論すること	ブラジルのアマゾン熱帯雨林といったシティズンシップに関連した <u>グローバルな問題</u> について教える。(地理とシティズンシップとで組織)
11. なぜ平和を保つことはそんなに難しいのか?	歴史的な文脈の中から、 <u>現在起こっている問題</u> について学習する。(歴史とシティズンシップとで組織)
12. なぜ女性と男性は投票のことで争わなくてはならないのか?	ブリテンにおける <u>投票システム</u> や <u>政府の特徴</u> について学習する。(歴史とシティズンシップとで組織)
13. 我々は争いをどのように扱うべきか	<u>紛争とその解決方法</u> について探究する。(シティズンシップか宗教教育で組織)
14. 民主的参加のスキルを向上させる	生徒は <u>民主的な集団で意思決定プロセス</u> を高めるために協働的な活動を行う。
15. 犯罪と安全への自覚	生徒は <u>あるイベントを組織化したり、計画したりする活動</u> に参加する。
16. 人権を賛美すること	学校は年に一度の <u>特別行事</u> について企画する。
17. 学校間のつながり	生徒は、 <u>学校間で、グローバルな事柄に関する活動</u> を行う。
18. 学校のグラウンドを向上させる	生徒は、 <u>自分達の学校のグラウンドを向上させるよう、責任ある計画・工夫・施行</u> を行う。
19. 発展を評価すること達成度に気付くということ	KS3の間の生徒の達成度に関する発達と認識を積極的に評価することを促進する活動をする。

いるといえる。

3. 小括：PSHE との比較を通して

以上のSOWの検討を通して明らかになったシティズンシップ教育カリキュラムにおける道徳性の位置づけの特質を明確にしたい。その際、イングランドでシティズンシップ教育と同じく道徳性に関与しているとされるPSHEと比較していくことで、その限界点を導き出していく。

これまでの考察から次の3つの特質を提示することができる。

まず、第1に、学習方法の点からいえば、SOWはKS3向けのカリキュラム全体で、道徳性に関する学習を含んでいる。この点から、SOWは広義の道徳性の学習を行っている。

第2に、道徳性の学習は、SOWにおいて中心的な目標や学習内容には位置づかない。なぜなら、道徳性の学習は手段型か目標・理解型であるためである。目標・理解型であっても、規範や価値観それ自体が扱われるのではなく、規範や価値観をめぐる社会的現象や状況の理解が中心におかれるのである。

第3に、その際の道徳性は、個人の文脈でなく、社会的な文脈ではどうするかという社会的道徳性に焦点化されている。

こうしたシティズンシップ教育カリキュラムに対し、PSHEはどのような道徳性学習を扱っているのかを検討することでシティズンシップ教育カリキュラムの限界点を確定しよう。

表5は、イーリング地域で開発されたPSHEのKS3のSOWの単元5「個人の安全」(Ealing Healthy Schools Team, 2001)の学習方法と内容を示したものである。PSHEの単元5は、シティズンシップ教育のSOW単元2「犯罪」と同様に、犯罪・虐待といっ

表5 PSHE 単元5の学習方法 (筆者作成)

次	主な学習方法
1	<ul style="list-style-type: none"> ・安全の定義を振り返る ・自分の通学路を基に安全／危険な場所を判断させ、安全な場所にするための考察・議論をする
2	<ul style="list-style-type: none"> ・個人の安全・危険の定義についてグループ・クラスで話し合い、合意点を作る
3	<ul style="list-style-type: none"> ・危険な状況にあえて自らを置く人がいることを知った上で、その要因・影響を考察する ・安全に暮らすための広告のアイデアをだす
4	<ul style="list-style-type: none"> ・虐待を具体的事例として、その影響と要因(例:個人の道徳的価値の違い)を探る ・虐待を受けた子への影響を考える ・これまでの事例を分析し、個人で行える解決活動について議論させ、考察する

た社会問題を扱う単元である。授業1では、自らの有する安全／危険についての個人的価値を振り返り、ついで授業2でグループ・クラスで話し合い、自らの価値観を再構築する。さらに、授業3では、危険行為を防ぐための方策を練り、授業4では虐待を事例に個人で行える対策を考察する。従って、単元5は安全／危険に関する個人個人の解釈を明らかにしながら、危険を避けようとする個人の行動規範を発達させることを目的としている。

これは、良し・悪いという社会的規範をめぐる社会的現象である犯罪を吟味し、理解することを中心としたシティズンシップ教育カリキュラムとは異なるものである。そのため、シティズンシップ教育もPSHEも個人問題でなく社会問題である犯罪をトピックとして取り上げている点では共通している。だが、シティズンシップ教育では、あくまで社会問題の理解や解決をめざす過程での道徳的育成と位置付けているが、PSHEでは個人の行動や道徳性を振り返る方法として社会問題学習を位置付けている。

以上の考察から、シティズンシップ教育カリキュラムは、道徳性の学習は行うものの、個人の行動規範や価値観の変容に直接関与するものではない。

これまでの分析結果を踏まえて、シティズンシップ教育における道徳的価値の内容・位置づけの共通点・相違点を図化したものが図1である。シティズンシップ教育とPSHEの共通点としては、社会的現象を中心とする点である。また、道徳や徳自体を扱うのではなく、関連した現象を扱う点でも共通する。しかしながら、シティズンシップ教育は、公的／社会的シティズンシップを重視し、間接的道徳性育成を中心とするが、PSHEでは、私的／個人的シティズンシップを重視し、直接的道徳性育成を行っているという特質を指摘できる。

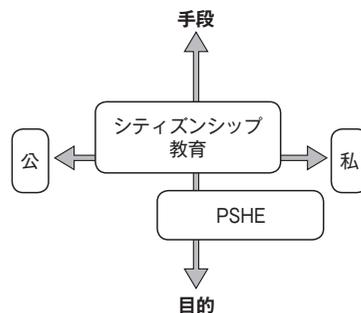


図1 シティズンシップとPSHEの道徳性の位置(筆者作成)

IV. シティズンシップ教育における道徳性の位置づけの意味

前章ではシティズンシップ教育における道徳性の位置づけについて特質を2点明らかにした。ここでは、なぜこうした特色があるのか、その特質の意味を解明していく。SOWはイングランド全土を対象としたものである。そのため、SOWにおける道徳性育成の特質がなぜそうなっているのかを明らかにすることで、イングランドのシティズンシップ教育を考える際の基盤を明らかにすることになるためである。

では、なぜこのような特質が生み出されたか。本章では、分析結果と現行のイングランドの議論をあわせて検討し、この特質の意味と意義を明らかにする。その際、まず①なぜ、シティズンシップ教育に道徳性育成を位置付けたか、②道徳性の学習は中心目標・内容にはおかれず、間接的な道徳性学習を中心にしたのはなぜか、③社会的な道徳性に焦点化されているのはなぜか、この3点について検討しよう。

まず①シティズンシップ教育における道徳性の位置づけについて考察しよう。第1章で示したように、イングランドにおいては、様々な議論はあるものの「シティズンシップ教育において道徳性の育成は不可欠である」とされている(Halstead&Pike, 2006:1)。クリック(Crick, B)も「道徳的価値(moral value)の基に成り立っていないシティズンシップ教育は機械的でつまらないものになるだろうし、時には危険なものになるかもしれない」(Crick, 1998:19)と述べている。なぜなら、実際に市民として社会活動に参加していく前提としては、社会共通の意識・価値観、つまり道徳性の獲得が不可欠とみなされているためである。道徳性の発達なしに、知識・理解や活動を子どもたちが行うことは、「機械的」「危険」「つまらない」ものになってしまうと捉えられている。そのため、シティズンシップ教育において「態度や価値観は、スキルや知識と同様に育成されるべき」とみなされるのである。

ついで、②間接的な道徳性学習が中心であること。③社会的な道徳性に焦点化されていることについて検討しよう。

クリックは、道徳性育成はシティズンシップ教育に不可欠としながらも、シティズンシップ教育が個人的な道徳性育成に立ち入ることに対しては強い抵抗を示している。その理由として、クリックは「アリストテレスが述べたように、良い市民とは必ずしも良い人間だとは限らない。同様に良い人間とは必ずしも良い市民とは限らない」「私(personal)は政治的(political)ではない」からと述べている(Kiwan, 2008:52)。

ここで、クリックが述べる政治とは、組織や制度ではなく「ある一定の支配領域内の相異なる利害を、それらが共同体全体の福祉と存続にとって有する重要性の度合いに応じて、権力に与らせながら、調停するところの活動」という意味である(クリック, 2004:214)。つまり、市民とはコミュニティ・共同体を基とした活動(社会的活動)に参加するメンバーであり、シティズンシップ教育はこうした公的/社会的な個人を育成することに特化すべきと考えている。そのため、道徳性発達についても、あくまで公的/社会的な活動に関連した道徳性を育成することに焦点をあてており、個人的道徳性育成から一歩引いているのである。これが、共に「スキル・知識・価値・態度」を一体化させて育成すべきというPSHEとシティズンシップ教育という類似した教科が、イングランドで2つ存在している根拠ともなる。

また、Halstead & Pike (2006)は公的/社会的道徳性育成を強調するシティズンシップ教育が、私的道徳性の育成を重視するPSHEの分野も兼ねることは、シティズンシップ教育とPSHE双方にとって危険であると主張している。公的/社会的道徳性と私的/個人的道徳性は必ずしも一致するものではない。そのため、これらを無理に一体化することは、道徳性育成の観点から見れば、私的/個人的道徳性の否定につながる。また、シティズンシップ育成から見れば、道徳的価値以外のシティズンシップ教育で育成すべき要素である知識・理解や活動などの軽視につながる可能性がある。そのため、あくまでシティズンシップ教育カリキュラムでは、「社会としてどうすべきか」という公的/社会的道徳性の間接的育成に焦点化し、「個人はどうすべきか」という私的/個人的道徳性育成については触れない。個人に関する道徳性には触れず、個人に委ねるという開かれた道徳性育成をめざしているといえよう。

V. おわりに

本研究はイングランド中等段階のシティズンシップ教育と道徳教育との関係性、とりわけ道徳性との関連性に関してその特質を解明することであった。これまでの考察から明らかになった道徳性育成からのシティズンシップ教育カリキュラムの特質は次の4点である。

- [1] KS3のカリキュラム全体で、道徳性の学習を基盤としたカリキュラムがとられている。
- [2] 道徳性の学習は、SOWにおいて中心的な目標や学習内容には位置づかず、手段型か目標・理解型の学習が中心である。目標・理解型であっても、

規範や価値観それ自体が扱われるのではなく、規範や価値観をめぐる社会的事象や状況の理解が中心におかれる。

- [3] その際の道徳性は、社会的文脈に焦点化される。
 [4] シティズンシップ教育カリキュラムでは、「社会としてどうすべきか」という公的／社会的道徳性の育成に焦点化し、「個人はどうすべきか」という私的／個人的道徳性育成については触れないことで個人の道徳性育成は個人に委ね、開かれた道徳性育成を保証しようとしている。

最後に本研究の意義と課題を述べる。

本研究の意義の1点目は、イングランドのシティズンシップ教育に道徳性という新たな視点から検討したことで、「私的／個人的道徳性育成には触れず、公的／社会的な道徳性を間接的に育成することに焦点化する、個人の道徳性の育成については開かれた道徳性教育を行う」というイングランドのシティズンシップ教育の特徴の1つを明らかにできた点である。これは、今後のイングランドのシティズンシップ教育研究に新たな視点を提供できる点で有意義であるといえる。

2点目としては、今後の日本でのシティズンシップ教育と道徳教育の位置づけをめぐる議論への示唆を与えうる点である。イングランドでは、シティズンシップ教育は個人の道徳性育成には介入しない。こうした議論は現在の日本におけるシティズンシップ教育と道徳教育との関連性を今後考察していく上で示唆を与えるものとなるだろう。

3点目としては、シティズンシップ教育とは多様な面を有しており、さらに多くの国・地域で実施されてきた。また、それらの研究も各国・地域でそれぞれ施行されてきたため、世界的な視野から見た各国カリキュラムの特質を明らかにし、評価する手法は十分に発達してきたとは言い難い。だが、こうした道徳性育成という視点は多くの国々のカリキュラムで取り上げられている視点であるといえる。本研究の分析視点・手法を用いることで、各国比較を行う可能性を拡大しているといえる。

課題としては、本研究はあくまでSOWという導入者側からの視点のみであったことをあげることができる。イングランドにおいても、QCAのように、シティズンシップ教育／PSHEというように、道徳性を公／私に分離するという前提について「きわめて西洋的だ」「理論的に公／私を分析することは困難である」(Haydon, 2000)と指摘し、批判する人もいる。こうしたイングランド内外からの批判を含んだ議論を整理することで導入者側の価値観を相対化し、よりイングランドの文脈においてシティズンシップ教育と道徳教

育の関連性をみていくことが必要である。

【注】

- 1) 本研究では、Moralityの訳語として、「道徳性」を用いる。広辞苑(第5版)(2003)を参照すると、これまでMoralityの訳語として用いられてきた「道徳」が、日本語はMoralityとMoral Educationの両方の意味で用いられてきたためである。
- 2) 例えば、2010年日本公民教育学会第21回課題研究において、「公民教育と道徳教育・政治教育」として、シティズンシップ教育と道徳教育との関連性が中心論題として議論されている。

【参考文献】

- Crick, B. (1998). Values education for democracy and citizenship. In D. Christie, H. Maitles & J. Halliday (Eds.), *Values education for democracy and citizenship*. Aberdeen: Gordon Cook Foundation.
- Ealing Healthy Schools Team (2001). *The schemes of works for PSHE*. Retrieved August 3, 2009 from <http://www.egfl.org.uk/categories/pupil/sre/sow.html>
- Halstead, J. & Pike, M. (2006). *Citizenship and moral education*. London: Routledge.
- Haydon, G. (2000). The moral agenda of citizenship education. In D. Lawton, J. Cairns & R. Gardner (Eds.), *Education for citizenship* (pp.136-148). London: Continuum
- Kiwan, D. (2008). *Education for inclusive citizenship*. Oxon: Routledge.
- OFSTED (2006). *Towards Consensus? Citizenship in secondary school*. London: HMI.
- QCA (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. London: QCA.
- QCA (2001a). *The schemes of works for citizenship; exemplar teaching units*. London: QCA.
- QCA (2001b). *The schemes of works for citizenship; Teachers' guide*. London: QCA.
- QCA (2009) *What is spiritual and moral development?* Retrieved August, 3, 2009 from <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-3-and-4/personaldevelopment/moralandspiritual/index.aspx>
- 木原直美 (2002)「多文化社会における市民性教育の可能性：英国5都市の取り組みを中心として」日本比較教育学会『比較教育学研究』第28号, pp.95-112。
- 小玉重夫 (2003)『シティズンシップの教育思想』白澤社。
- 柴沼晶子 (2001)「精神的・道徳的教育の再構築」柴沼晶子・新井浅浩編『現代英国の宗教教育と人格教育(PSE)』東信堂, pp.196-200。
- 長沼豊 (2003)『市民教育とは何か』ひつじ市民新書。
- 日本ボランティア学習協会 (2000)『英国の「市民教育」』日本ボランティア学習協会。
- 藤原孝章 (2008)「日本におけるシティズンシップ教育の可能性：試行的実践の検証を通して」同志社女子大学『学術研究年報』第59巻, pp.89-106。
- 若月秀夫 (2009)『品川発「市民科」で変わる道徳教育』教育開発研究所。

(主任指導教員 池野範男)