

教師が作成したシティズンシップ実践カリキュラム構成とその特質

ーカリキュラム作成に関するイングランドの教師への調査を手がかりにー

The Characteristics of Citizenship School Curriculum in England:
Based on the Research of Teachers' Perceptions about Curriculum Development

川口 広美
(広島大学大学院)

I. 問題の所在

社会科教育学における外国カリキュラム研究において「カリキュラム」とされてきたものとは、国家基準（ナショナル・カリキュラムなど）や教科書といった固定されたカリキュラムであった。こうした固定されたカリキュラムは、国家規準は導入者側、教科書は教科書製作者の意図を明らかにする研究には適しているが、該当国の実際の教室・授業でのカリキュラムの具体を解明することはできないのではないか。

なぜなら学校の教育実践現場では、固定化されたカリキュラムが直接伝えられるのではなく、様々な制約のもとで各学校の教師によって構成され、生徒の前に示されることになるためである。このように教師によって作成されたカリキュラムを実践カリキュラムと呼ぶことにしよう。この傾向は日本にも同様であるといえるが、教育実践における教科書の役割が日本より高くない欧米諸国では、固定されたカリキュラムと実践との違いはより大きなものになる。そのため、実践カリキュラムからの視点で吟味されることで、当該国のカリキュラム実践上の教育的価値が正当に評価されるのではないか。

このような問題意識にたち、本研究は教師が固定化されたカリキュラムを参照しながら、各学校のシティズンシップ教育カリキュラムを構成するプロセスを明らかにし、教師が作成した実践カリキュラムの特質を解明する。教師が構成する実践カリキュラムには、計画段階のもの、実施したもの、点検・評価したもの、改善したものなどがあげられる。中でも、本研究では計画段階のものを取り扱う。教師が固定されたカリキュラムをどう

解釈し、生徒に学習させようとしているかを解明していきたい。

そのため、本研究では2009年3～6月にイングランドのシティズンシップ教育の3名の中等学校担当教員を調査した。この教師達が作成した計画段階の実践カリキュラムの構成とその特質はどのようなものかを明らかにし、さらに、教師達がそれぞれどのようにこのカリキュラムを作成しているかについても検討を進めてゆく。

イングランドのシティズンシップ教育を取り上げた理由は2点ある。第1は、それが近年社会科教育学で注目が集まっているトピックの1つだからである（池野，2009など）。また、第2に、イングランドは伝統的にカリキュラムの制度的自由が強く（柴田，2000）、学校の教師自身が重要な役割を占めている点である。これらの特色は実践カリキュラム研究として有効に働くと期待できる。

本研究の意義を2点指摘しておきたい。第1は、これまで社会科教育学でも度々取り上げられてきたイングランドのシティズンシップ教育現場の実態を目標・内容・方法の観点から詳細に解明できる点。第2は、社会科教育学のカリキュラム研究に新たな研究方法論を提供できる点である。

II. 研究方法

1. 研究対象

本研究で取り上げ、分析する実践カリキュラムとは、教師が作成した計画段階のカリキュラムである。具体的には、コーディネーターが、7～9年からなるキーステージ（以下、KSと略記）3（11～14歳）及び、10・11年からなるKS4（14～16歳）用のシティズンシップ教育カリキュラム

として準備したものをさす。

その際、データは、①筆者が教師に対して行ったインタビューデータ¹、②教師から提供された指導案や学校シティズンシップ教育カリキュラム計画である。この2つを併用した理由は、インタビューのみだと具体的学習内容・方法に関するデータとして不十分であり、またカリキュラム計画案のみでは各学校のフォーマットが異なるため、比較が困難になる場合があるためである。

インタビューは、筆者と対象教師との対面式で行った。形式としては、半構造化インタビューを採用した。そのため、学習目標・内容・方法とその決定理由といった質問項目を予め決めた上で、適宜繰り返しや追加などを行った。

2. 調査対象者・学校

調査対象者3人(教師A~C)はイングランドの教師からランダムに抽出したものではないが、よりイングランドを包括するような考え方を獲得できるように、少数ながらも多様な背景を有した教師から有意抽出した。表1には調査者及び調査者の勤務する学校の背景をまとめた。

教師A~Cは全てシティズンシップ・コーディネーターの地位にある。コーディネーターとは、公的な教科書が存在しないイングランドで、各教科のカリキュラム構成に責任を持つ教師をさす。また、教師A~Cは、シティズンシップ教師としての専門教育を受けてはいない。

シティズンシップ・コーディネーターとしての経験年数は、教師Aは4年、教師Bは1年未満、教師Cは8年間となる。つまり、教師Cはシティズンシップ教育が導入された2002年以降コーディネーターとして勤めており、一定の経験がある。教師Bはきわめて経験が浅く、教師AはB・C

の中間と捉えられる

調査対象者の勤務する学校の背景について。対象となった学校はすべて共学の公立中等学校であり、イングランド北部の同一の地域(county)にある。教師Bの学校は郊外にあり、生徒の9割以上はイギリス生まれの白人である。一方、教師A/Cの学校は中心部にあり、一定程度の人種・民族的多様性がみられる。生徒数は、教師B・A・Cの学校の順に多い。

特筆すべき点として、各学校におけるシティズンシップ教育の実施アプローチの違いをあげたい。イングランドでは、日本とは異なり、実施アプローチそのものも各学校に委ねられている。そのため、シティズンシップ教育を、教師Aの学校では、学校独自の教科である「個人の発達」(Personal Development)を構成する教科の1つとして位置づけている。教師Bの学校では、KS3とKS4とで異なる形態をとっているが、今回主対象とするKS3では、朝HRの30分間での実施と年に1回の特別活動で構成している。教師Cの学校は、PSHE(個人・社会・健康教育)と半期で交代しながら、シティズンシップ教育として実施している。

3. 分析方法

(1) 分析の視点

視点は、次の3点である。

- [1]学習目標(教師のシティズンシップ観)
- [2]学習内容(知識・スキル・態度)
- [3]学習方法(教材・学習活動)

この視点は、3カ国のシティズンシップ教育の比較研究を行ったDavies & Issitt(2005)で用いられた3つの分析視点を参考にした。彼らの研究は国家横断的にシティズンシップ教育を分析する

(筆者作成)

教師	対象者の背景		対象者の学校		
	専門教育	経験年数	場所	生徒数	実施アプローチ
A	無	5年目	中心部	1000~1500人	・「個人の発達」という学校設定科目の1つを担う
B	無	1年目	郊外(99%以上がイギリス生まれの白人)	1000人未満	・朝HRの時間 ・年1回の特別活動
C	無	8年目	中心部	1500人以上	・独立教科(PSHEと半期交代)

ことを試みた研究であるために、一定程度の汎用性に長けていると考えられ、本研究の性格に合致すると考えた。加えて、社会科教育学の従来の研究方法を踏まえ、名称を設定した。

(2) 分析の手順

本研究は、教師 A～C が作成したカリキュラムを比較し、共通点・相違点を抽出し、教師作成カリキュラムの個別/全体の傾向を導き出す帰納的アプローチを活用した²。分析を行う以前に、データを全て可視化できるようにする。即ち、インタビューを文字起こしし、指導案と共に、文書記録の要所にその内容を要約した小見出しをつける「オープン・コーディング」を行った（佐藤，2008）。その後、次の 3 つの段階で分析を進めた。

- [1] 教師 A～C のカリキュラムを学習目標・内容・方法の各視点から比較し、共通の分析観点（カテゴリー）を抽出する
- [2] 分析観点を基に、教師 A～C のカリキュラムの学習目標・内容・方法の各視点から比較し、それぞれの共通点・相違点を抽出する
- [3] 学習目標・内容・方法を通し、教師 A～C のカリキュラムを比較し、共通点・相違点を抽出し、対象教師の作成したカリキュラムの特質を確定する

共通点・相違点を導き出す際は、①類似発言を行った人数（回答者数）、②類似発言数、③仮に数回でもユニークであると考えられる発言数、という 3 点から検討した。

分析の後、教師自身のインタビュー記録からカリキュラム作成の理由を抽出することで、対象とした教師の作成したカリキュラムの背景・要因へと考察を深めた。

Ⅲ. 調査結果

1. 学習目標

シティズンシップ教育の目標論に相当する教師 A～C に関して、空間的視点（地方・国家・世界）・シティズンシップの性質（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、多様性とアイデンティティ³）という分析の観点から抽出し、これに準拠して分析を行った。

表 2 は、学習目標に関する教師 A・B・C 間の回答の要約と空間的特色、シティズンシップの性質の観点から分析した結果を示したものである。表 2 から、各教師の抱く目標観は異なる様相を見せてはいるが、一定の合意もあることも見てとれる。例えば、①地方・国家・世界的という多元的な空間レベルを基盤としている。また、②目標に政治的リテラシーの項目を共通して含む点があげられる。政治的リテラシーに関しては、公共生活で有効に働くために必要な知識・スキル・態度、と定義づけられ（DfEE/QCA, 1998）、表 2 の全ての教師のカリキュラムで政治や社会に関する知識・理解の学習が含まれていることから言える。

しかし、3 人の教師のシティズンシップ観は 1 つにくくってしまうことはできず、教師ごとの違いもある。例えば、教師 B は多様性/アイデンティの育成を特に重視する傾向にある。7 学年で地域を扱うことについて、B は「自分達のコミュニティにどのように関わられるか、自分自身がコミュニティの一員であることを学習してほしい」と述べていた。また、教師 C は生徒自身によるキャンペーンの企画などを積極的に行い、コミュニティへの参加を目標段階で意識しているが、教師 A・B は重視していないなどの違いがみられる。以上のように、教師 A は政治的リテラシーを、一方、教

表 2 学習目標についての教師 A/B/C 間比較

（筆者作成）

A	B	C
<ul style="list-style-type: none"> ・社会に関する多様な理解：特に政治・世界レベルを中心に ・世界・国家・地方レベルのシティズンとは何かについての探求 	<ul style="list-style-type: none"> ・地方・国家・世界レベルのシティズンとは何かについての理解 ・7 学年は地方レベル、8 学年は国家レベル、9 学年は世界レベルに焦点化して取り扱う。 ・GCSE をパスすること。国家レベルの政治や政府組織についてのより深い理解 	<ul style="list-style-type: none"> ・政治的リテラシー；政治的意識の喚起、王室の必要性の議論、政府の仕事やそこで有している責任の理解 ・権利と責任：地方組織への意識の喚起、人々が参加できるようなキャンペーンの企画、世界的問題への関心とキャンペーンの理解

表3 単元名についての教師 A/B/C 間比較

* ()内は対象生徒の年齢を表す。教師 B は指定なし。

A	B	C
コミュニティ/偏見 (11~12) 権利と責任 (12~13) 政府 (12~13) グローバル・コミュニティ (13~14) 刑事裁判の仕組み (13~14) 消費者の権利 (14~15) コミュニティ/アイデンティティ (14~15) 国会での法律づくり (14~15) 社会を支える法律/人権 (14~15) 政府の政策と経済 (15~16)	法律/人権/権利と責任 多様性/尊重/理解 法の作成と形成 民主的な投票プロセス 経済原理 ボランティアグループの働き 社会におけるメディア 消費者/雇用者/労働者 ヨーロッパ/英国連邦/国際連合 国際相互依存	中央政府 (11~12) 権利と責任 (11~12) 地方政府 (12~13) 法的権利と責任 (12~13) 公的消費 (13~14) 機会の平等 (13~14) 被服産業 (14~15) メディアの影響 (14~15) グローバルの問題 (15~16)

(筆者作成)

教師 B や C などはアイデンティティや参加といった他のストランド⁴ も重視している。

以上から、学習目標観について各学校で共通する点とは、地方・国家・世界という多元的レベルに根ざし、政治的リテラシーの育成を重視している点である。

その一方で、各学校でアイデンティティの育成や参加の重視といった、シティズンシップ育成における独自の視点をいれるため、最終的に決定される学習目標の内容の詳細や組み合わせ方は、異なる傾向にある。

2. 学習内容

カリキュラムの内容に関しては、インタビューデータから、KS 3・4⁵ の全体構成と代表的な単元の構成という2つを抽出した。そのため、全体の構成を概観した後、指導案に基づいて、1つの単元に焦点化し、そこでの構成原理を抽出する。

(1) 類似する概念を用いた全体構成

教師 A~C が作成した指導案から単元名を示したものが上の表3である。

単元名が示唆するように、シティズンシップ教育の内容は、スキル・活動ではなく知識、中でもより汎用性の広い概念に基づいて構成されている。その際、政府や法など類似した概念が各学校で取り上げられている。そのため、単元名だけを見るといくつかの類似したものがある。

しかし、類似した単元名がどの学年に相当するか、その構成原理については教師ごとに異なる。例えば、教師 B の場合、表3で示した10個の単元は各学年で繰り返し用いられていた。その際、7年で地方、8年で国家、9年で世界レベルを扱うという、空間的視点が内容構成原理になってい

た。一方、教師 C は、KS 3 (11~14歳) では「政治的リテラシー」と「権利と責任」を扱い、KS 4 (14~16歳) ではコミュニティへの参加に関連する「行動的シティズンシップ」を中心とした内容を学習させると述べていた。一方、教師 A は、特に明確な視点はなく、他教科との関連性や発達段階などを鑑みて決定していた。従って、単元名は類似した概念が用いられているが、それをどのように構成するかは教師ごとに異なるのである。

(2) 知識を基礎とした単元構成

では、具体的に学習内容として、どのような知識・スキル・態度を取り上げ、それをどのように組み合わせているのか。単元構成から明らかにしていきたい。ここでは、紙面の関係で、3人の教師の学校に共通する単元である「政府」を取り上げて比較し、単元構成の特色を解明していく。

■ 教師 A：知識・スキル・態度の獲得・応用型内容構成

表4は、教師 A の単元「政府」の授業の流れ(全10時間)を示したものである。生徒は、1~3時間目で民主的プロセスや学習に必要なスキルを獲得し、4・5時間目で、投票や政府概念・国家政府の仕事といった内容的知識や意識・態度を学習し、それらを6時間目で活用する。7~9時間目で地方政府とどのように関わるかという手続き的知識・スキル・態度を学習し、10時間目で、政府の概念を用いながら現代の社会問題解決を模擬的に実践する。実際の市民としての参加を模擬的に行うことで学習を進めている。これは「中央政府や地方政治に関する知識では不十分であり、日常生活における政治こそが学習に値する」(As

表4 教師Aの単元「政府」(全10時間)

(網掛け部分は調査データからの引用。それ以外は筆者作成)

時数	授業名	学習内容	内容構成の視点	
3	投票とはいかに大切であるか?	<ul style="list-style-type: none"> ・民主的プロセスに関心を持つこと ・探求&コミュニケーションのスキルを発展させること 	興味の喚起 学習スキルの獲得	動機づけ、関連スキルの獲得
1	政府への導入	<ul style="list-style-type: none"> ・政府とは人々が国を動かすためにあるという見方を紹介する ・政府が有している権力を知る(法律の作成, 税金の利用, 個人の権利を調整する, 警察や軍隊の力を使用すること) 	政府概念や政府の仕事の理解	内容知識・態度の獲得
1	政府が何をしているのかを考える	<ul style="list-style-type: none"> ・異なる政府組織の役割についての理解を深めること ・地域ごとに政党が強調していることが異なることを自覚すること ・政党が公約を通じて、有権者を魅了していることを理解すること 		
1	ある日の首相	<ul style="list-style-type: none"> ・政治に関する予算を立てる際の基本原理を理解すること ・政府によって異なる意思決定がなされることを理解すること ・マニフェスト公約と財政面のずれを認識すること ・望ましい結果をもたらす意思決定プロセス案を発表すること 	政府の仕事の検討	内容知識の相対化と関連スキルの獲得
1	地方政府ゲーム(コンピュータールームにて)	<ul style="list-style-type: none"> ・異なるレベルの政府に影響を与える様々な課題を学ぶこと ・キャンペーンに必要なタスクを学ぶこと(ポスター作りなど) ・キャンペーンの成功に必要な考察や問題とは何かを学ぶこと 	政府に関わる方法の理解	手続きの知識・スキル・態度の獲得
1	地方政府(バービカンの事例から)	<ul style="list-style-type: none"> ・地方政府が供給したサービスとは何か理解すること ・限りある資源内で出された結果を誇らしく思うこと ・キャンペーンを行う際に必要な手紙を書く方法を学ぶこと ・このような比較的「乾いた」トピックについても興味を持つこと 		
1	メディアと言論の自由	<ul style="list-style-type: none"> ・現在進行中の事柄について興味を持つこと ・現在進行中の事象をより良く伝える方法を実演すること ・言論の自由や見解の多様性, 世論を伝え影響を及ぼすメディアの役割, 権力者が果たす説明に関する理解を深めること 	現在の問題の解決	獲得した知識・態度の応用

cited in Davies & Thorpe, 2003: 38) という Crick & Lister (1978)の「政治的リテラシー」の考え方を意識しているように推測できる。従って、教師Aの実践カリキュラムは、知識・スキルを獲得し、実際に社会問題の模擬解決という形式で応用するという知識の応用・活用学習が組み込まれていたといえる。

■ 教師B:知識獲得中心型内容構成

表5は教師Bの単元「地方政府」(全2時間)を示している。本単元の中心は知識にあり、特に、内容的・手続きの知識のみに焦点が当てられている。1時間目で地方政府に関して、2時間目で投票や選挙についての内容的・手続きの知識を獲得

表5 教師Bの単元「地方政府」(全2時間)

(網掛け部分は調査データからの引用。それ以外は筆者作成)

時数	授業名	学習内容	内容構成の視点	
1	地方政府の紹介	<ul style="list-style-type: none"> ・地方政府と連絡する方法を知ること ・地方政府の政策がどのように決定されるかを理解すること ・地方政府の組織を理解すること 	内容的・手続きの知識の獲得	
1	トレンガース・タウン・センター	<ul style="list-style-type: none"> ・どのように争いが起こるか, それらが個人やコミュニティにどう影響するかを理解すること ・投票のプロセスや様々なレベルの選挙について理解すること 		

することが求められている。但し、内容的知識の関連性は見られない。また、スキルや態度などは重視されない知識伝達型の内容構成であった。従って、教師Bのカリキュラムは、教師Aと同様、知識の獲得を重視しているものの、それはスキルや活動とは切り離された形で教授するものとなっている。

■ 教師C:知識・スキル応用型内容構成

表6は教師Cの単元「地方政府」(全3時間)を示している。ここでは、最初の2時間で内容的・手続きの知識やスキルを獲得し、最後の1時間で知識やスキルを活用して「公的生活に影響を及ぼすために投票する」活動を行うことが求められて

表6 教師Cの単元「地方政府」(全3時間)

(網掛け部分は調査データからの引用。それ以外は筆者作成)

時数	学習内容	内容構成の視点
1	<ul style="list-style-type: none"> 投票や選挙を含む地方政府の主要な特徴を認識すること 地域のニーズがどのように公的サービスと合致しているかを認識する 調査・計画し、幅広い情報や情報源を用いて問題を探求するようにすること 	内容的・手続き的知識の獲得
1	<ul style="list-style-type: none"> 投票や選挙を含む、地方政府の主要な特徴を認識すること 地域のニーズがどのように公的サービスを合致しているかを認識する シティズンの役割、政府が把握している議会や政府の座にある人を理解すること 	内容的・手続き的知識の獲得
1	<ul style="list-style-type: none"> 他者に再考を促したり、他者を変えたり、他者を援助する際の、自分が考える意見を認識すること 様々な意思決定に主体的に参加し、公的生活に影響を与えるために投票をすること 	知識・スキルの活用(活動)

いる。先の2人の教師の実践とは異なり、「参加すること」を手段でなく、内容として設定しているという点に特色がある。従って、教師Cのカリキュラムは知識やスキルを獲得し、それを用いて、実際の問題解決に参加させようとしている。

以上の考察から、3人の共通点として、学習内容として、「知識」の重視をあげることができる。ここでの「知識」とは「政府」に関する内容的知識のみをさすのではなく、政府に関与する方法などの手続き的知識も含んでいる。

相違点としては、教師AやCはスキルの獲得や活動も含むが、教師Bは知識の獲得のみに特化している点である。カリキュラムにおける知識の位置づけが教師によって異なることを意味している。このように、知識・スキル・態度の組み合わせ方、構成法は各教師によって異なるのである。

3. 学習方法

学習方法に関しては、教材・学習活動の点から検討した。

(1) 現在進行中で、生徒を刺激する教材

表7は教材についての教師の回答の要約を比較したものである。3人とも共通して、特定の教材を用いることはせず、多様な教材を組み合わせで使用していた。また、教科書を用いていないという点でも共通している。

例えば、教師Cの単元「地方政府」の1時間

目の場合、生徒達は「投票や選挙を含む、地方レベルの政府の主要な特徴を認識すること。地域コミュニティのニーズとどのようにそれが公的サービスと合致しているのかを認識すること。調査し計画し、幅広い情報や情報源を用いて問題を探求するようにすること。」という学習内容を習得するために、新聞記事やインターネットの検索などをしながら、A3の紙にマインドマップを書いていくといった活動が行われている。

では、なぜ教科書を用いず、多様な教材を多く使うのか。教師Cは次のように述べている。

常に物事は変動しています。そのため、政府が何をしているのかを生徒達はウェブサイトを用いたりしながら調べるのです…(中略) 活動的かつ楽しい授業づくりというのは、生徒達が主体的に役割を果たせた時にはじめて達成できるのです。

教師は、現在、係争中の問題を積極的に用いたり、生徒の主体的学習を促すために、ビジュアル教材や地元の教材などを多く用いたりしていることが分かる。

個々の教師によって、取り上げられる問題事例は異なる。表4～6で説明した各教師の「政府」の単元事例では、教師Aは、実際、学校の周辺

表7 教材についての教師A/B/C間の比較

(筆者作成)

A	B	C
<ul style="list-style-type: none"> 教科書は一切使用しない 多様な教材を用いる(コンピューター、ウェブサイト、地域教材など) 	<ul style="list-style-type: none"> 学習活動に応じてなんでも使う(ワークシート、ディスカッションシート、テレビ) 教科書はKS3では用いない。 	<ul style="list-style-type: none"> 多様な教材を用いる(ウェブサイト、manifesto、投票用紙など) 教科書は一切使用しない。

地域で問題となったバービカンという娯楽施設の閉鎖をめぐる問題を取り上げ、現実の論争問題を多く取り上げている。一方、教師Bは、地方自治体の仕組みなど、現行の社会構造を詳細に説明したもの、教師Cはいくつかの状況を設定しそれぞれの状況下での対処法を考えさせるというように、仮想上の論争問題を多く取り上げている。

従って、教材の点からは、各教師は多様な問題事例を用いて、自らで構成した教材を用いて学習を進めようとしているといえる。

(2) コミュニケーションを重視した学習活動

学習活動の面からみると、教師達は、①生徒達の主体的な活動や、単元ごとに多様な学習活動を用いることを重視していた。②ディベートやディスカッションなど、他者とのコミュニケーションを重視する傾向にあった。実際に3人の指導案を検討しても、グループ活動が多く用いられている。こうした傾向の背景には、「他者の異なる意見を聞くことが認識を深めるのに有効」(教師A)「書くよりも、生徒達が楽しむ」(教師B)などの主体的な学習への肯定的な意見が理由としてある。

しかし、こうした活動の位置づけは、各学校で異なる。例えば、「政府」単元の場合、教師Aでは、グループ活動は、地方自治体の供給サービスを調べ、メディアの役割の調査と発表をする際など、調査やそれに基づく発表などで多く使われていた。教師Bでは、地方自治体の政策の理解や投票のプロセスなど、ある知識理解に達するものとしてグループ活動がとられていた。教師Cでは、個人での対処法を考えさせた後に、クラス内で妥当な解決策を吟味するというように、意思決定に至るプロセスの中で用いられている傾向が強かった。このように類似した活動が用いられながらも、その意図は教師によって異なっていた。

4. 特質

以上の考察を踏まえて、シティズンシップ教育カリキュラムにおける目標・内容・方法の共通点・相違点を示したものが図1である。明らかになった特質を説明しておこう。

実施形態は各学校で異なっていたが、実践カリキュラムの内容には多くの共通点があり、一定程度のコンセンサスがあることが分かった。それは、

目標レベルでは、シティズンシップを地方・国家・世界レベルという空間的に多元的なものとして捉えており、政治的リテラシーを基本的に踏まえている。また、学習内容レベルでは、類似した概念をベースにした単元が行われており、知識を基盤とした内容構成がとられている。方法レベルでは、生徒の主体的な学習を促進しようとしていることがあげられる。従って、対象となったイングランドの教師達は、多様な空間レベルのシティズンシップを主体的・能動的になるよう、多様な学習方法を用いて育成しようとしており、類似した概念を共通基盤として有しているといえる。

こうした共通点は、シティズンシップ教育導入以前のイングランドの状況を調査した2つの研究、Davies et al.(1999)及びKerr (1999)と異なるものとなっている。Davies et al.(1999)では、イングランドの教師が目標として抱く、学校で育成すべきシティズンシップのあり方は「感情」を中心とした道徳的要素が強いことを明らかにした。また、Kerr (1999)は、学習方法において、イングランドの教師は比較的保守的傾向が強く、伝統的講義法をその代表的方法としていた。従って、3人の教師に見られた共通点は、シティズンシップ教育導入後、新たに教師間に浸透した傾向であるといえるのではないかと考えられる。

次に相違点に注目しよう。学習目標においてはゆるやかな共通点はあるが、各学校で独自の視点が加えられている点があげられる。例えば、教師Bはアイデンティティ育成重視の傾向、教師Cは参加重視の傾向である。また、学習内容・方法については、類似した概念や多様な教材・学習活動などを用いながらも、それらの構成の仕方は各学校で異なるものとなっていた。

最後に、学習目標-学習内容-学習方法と比べてみると、各教師の学習目標の多様性に比べて、学習内容・方法が類似した傾向にあるといえる。つまり、学習目標がどうであるかに関わらず、学習内容面では類似した概念を取り上げ、学習方法面では生徒が主体的・能動的に取り組む活動が行われているという点で類似した傾向を有していた。

本来、目標から学習内容・方法は決定されると考えられるため、学習内容・方法と行くほど差異

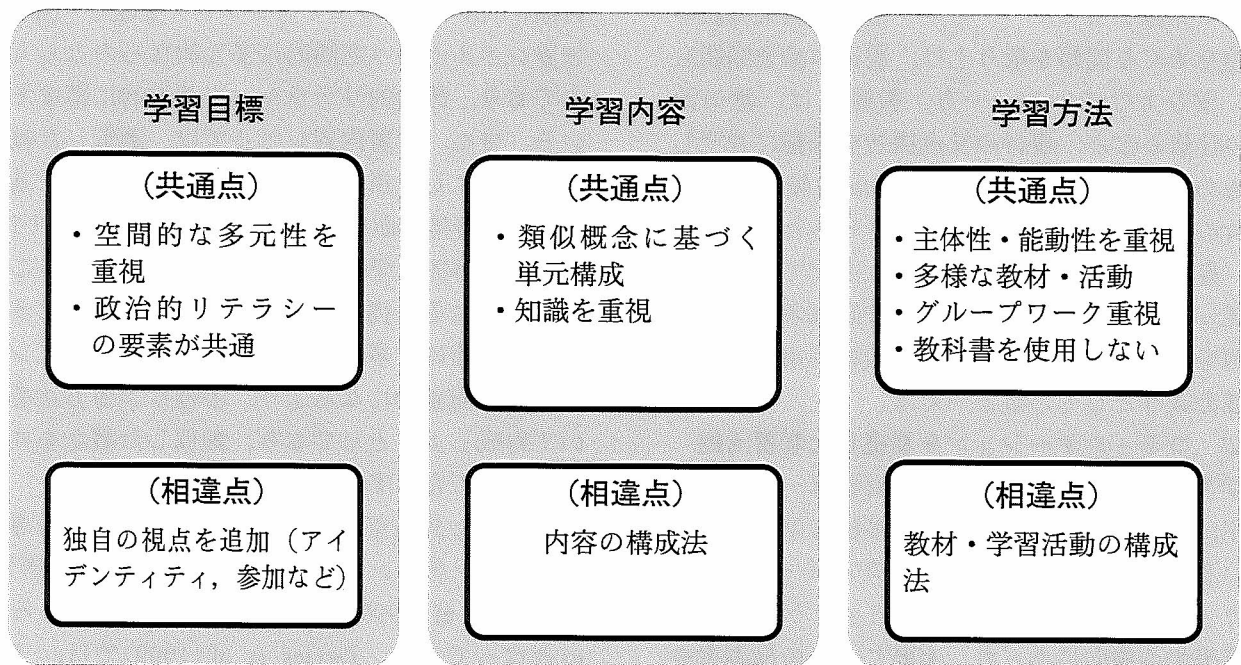


図 1 対象教師のカリキュラムの特質

(筆者作成)

は拡大すると考えられる。しかし、本調査の結果において、実践カリキュラムでは内容・方法の構成法は各教師で異なるが、内容・方法の全体的な方向性それ自体は類似したものを見せていた。

このように教師がシティズンシップ教育のために各学校で作成したカリキュラムには、主体性・能動性の重視というような一定の共通性は有しているが、学習内容・方法の構成法は教師間で大きく異なるということが特質といえる。

IV. 考察

では、なぜ、教師達はこうしたカリキュラムを作成したのか。この共通点・相違点を、教師が各項目の設定の理由として回答したものを手がかりに考察しよう。

1. 共通点の背景

調査の結果、3人の教師達のカリキュラムには多様性があることが分かったが、一定の共通点も見られた。その要因として考えられるのが、ナショナル・カリキュラムの存在である。例えば、学習目標について「なぜ選んだか?」についての教師A~Cの回答は次のようなものであった。

教師 A: ナショナル・カリキュラムによれ

ば、私たちはカバーしないといけない色々なポイントがあるのです。

教師 B: それは明らかにナショナル・カリキュラムの影響です。

教師 C: 学習目標には、例えば「民主主義と正義」とか「権利と責任」といったことが含まれますが、これらはナショナル・カリキュラムに書かれていることと同じです。

(下線部は筆者による)

以上からナショナル・カリキュラムが各教師のカリキュラム作成に強く作用するといえるだろう。

2. 相違点の背景

しかし、3人の教師に共通するのは、大まかな枠組みのみであり、その構成法や内容の一部などは各教師によって異なっている。では、各教師はどのようにそれらを決定しているか。紙面の関係上、「なぜ、このような単元名に決定したか」を事例にすることで、その一端を探りたい。

教師 A はナショナル・カリキュラム以外の要因について次のように述べていた。

教師 A: 概念的により難しくなるように配

列しています。(ナショナル・カリキュラム)には7年・8年・9年で学習すべきことが書かれてあります。その中から、9年には最も難しい概念をあてています。同時に9年生はキャリア学習を行わないといけないので、他学年と比べて少し(シティズンシップの)内容を減らすことになります。

つまり、①教師の抱えている子どもの学習観と共に、キャリア学習を9年で行うという②学校の状況などが決定に反映している。これに対して、教師B・Cは次のように答えている。

教師B：私たちは、どのトピックがどの学年の生徒の興味を引くかを検討します。なぜなら、それが主体的に学習に取り組む際に非常に重要だと考えるからです。

教師C：KS3の生徒と比較して、KS4の生徒はより成熟しています。(…)そのため、KS4の生徒では、政治的リテラシーなことよりも、どのようにキャンペーンを行ったり、政府に対抗するためにどう参加すべきかを考えたりするのです。

つまり、教師B・Cは教師の子ども観やシティズンシップ教育は活動的であるべきという教師自身のシティズンシップ教育観に基づいて、決定しているといえる。

以上の考察から、教師A～Cの作成したカリキュラムの相違点はこうした学校の状況や教師の子ども観などの要因を基に判断しているのではないか。つまり、イングランドのシティズンシップ教師は、ナショナル・カリキュラムのユーザーではなく、生徒の主体性や学校の状況を鑑みながら、自らのシティズンシップ教育観を踏まえて自らのカリキュラムを構成するデザイナーであることが要請されているのである。

V. 研究の成果と課題

本研究では、イングランドのシティズンシップ教育を行う3人の教師への調査結果を分析した。

研究の結果、3人の教師はそれぞれ異なる目標観を持っているものの、学習内容・方法は類似した内容の要素を見せ、それらの要素を用いて個々のカリキュラム構成を行うことが明らかになった。具体的には、多様な空間レベルに基づくシティズンシップを、知識をベースにしながらも、主体的・能動的に育成しようとする点である。また、こうした実践カリキュラムの構成の共通基盤にはナショナル・カリキュラムが影響を与えており、各教師は個々の学校や子どもの状況を踏まえてそれらを取捨選択し、編成していくことが明らかになった。従来の研究で扱われてきた固定されたカリキュラムはあくまで基盤であり、それらは教師によって再構成されているといえる。

最後に、研究とその成果が日本の社会科教育学に与える示唆をまとめておきたい。イングランドなど諸外国と比較すると、日本の実践現場では、教科書が実践カリキュラムに与える影響が大きい。そのため、画一的な学習内容が提示されているのではないかとみなされてきた。しかし、近年岩田ら(2008)の研究から、社会科教科書が実践カリキュラムに与える影響は教師ごとに異なることが明らかにされた。そのため、学習指導要領や教科書が実践に与える影響は強いとはいえ、各教師が各学校で行う社会科カリキュラム構成やその主張は多様な要因に依拠していると予想できる。その際、本研究の方法論を採用すると、各教師が独自に行っている実践カリキュラムの作成プロセスを明らかにすることができる。これは、学習指導要領や教科書を実践現場の視点から見直すことを可能にするだろう。また、本研究で得られた調査結果との比較で、日本の実践カリキュラムの特質も明らかにできるのではないか。

本研究がしたものは、実践カリキュラム研究の一段階目にすぎない。そのため、今後の研究課題として2点をあげておきたい。

- ① 授業実践上の記録からの検討。授業実践現場では、教師と子どもの相互作用により教師の枠組みを超えた新たなカリキュラムが作成される。授業実践記録からの吟味が必要であろう。
- ② 教師作成カリキュラムと教師・学校の背景との関係の吟味。今回は、サンプル数が少ないた

め明示化を避けたが、本調査でも、教師・学校の背景がカリキュラムに与える影響も大きいと推察された。例をあげれば

- 教師の経験年数の高さがシティズンシップ教育観の強さに反映されるのではないか。
- 学校の多文化・民族性が教育カリキュラムに強く作用するのではないか。

といったことがあげられる。これらはいずれも次回以降の調査とその分析の課題としたい。

【註】

- 1 本研究でも用いた、基本となるインタビュー調査・分析の詳細は、川口（2009）で説明している。
- 2 本研究の分析法はその多くをグラウンデッド・セオリー・アプローチに示唆を得ている（ストラウス & コービン, 1999）。
- 3 このシティズンシップの性質は、4つのストランドを参考にしている。ストランドとは、2007年版ナショナル・カリキュラムを構成する際に、作成者側が学習目標・内容・方法を貫くカリキュラムの軸・テーマとして設定したものである。（DfEE / QCA, 1998）。
- 4 ストランドとは、註3で述べた2007年版ナショナル・カリキュラム構成の軸・テーマとなったものである。
- 5 KS（キーステージ）とはイングランド独自の学年単位である。義務教育11年間で4段階で分けられる。なお、シティズンシップ教育が法定教科として設定されているのは、KS3・4（11～16歳）である。

【参考文献】

- Crick, B. & Porter, A. (1978). *Political education and political literacy*. Suffolk: Longman.
- Davies, I., Gregory, I., & Riley, S. (1999). *Good Citizenship and Educational Provision*. London: Routledge Falmer.
- Davies, I. & Thorpe, T. (2003). Political learning and citizenship in Europe. In C. Roland-Levy & A. Ross (Eds.). *Political learning and citizenship in Europe*. London: Trentham books, 34-52.
- Davies, I. and Issitt, J. (2005). *Citizenship education textbooks in England, Canada and Australia*.

- Comparative Education*, 41(4), 389-410.
- DfEE/QCA(1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools: Final report of the advisory group on citizenship*. London: QCA.
- Kerr, D. (1999). *Changing the Political Culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. *Oxford Review of Education* 25(1&2), 275-284.
- QCA (1999). *The national curriculum for England/ Citizenship*. London: DfEE& QCA.
- 安彦忠彦（2002）『教育課程編成論：学校は何を学ぶところか』放送大学教育振興会。
- 池野範男研究代表（2009）『我が国を視点とした英国シティズンシップ教育の計画・実施・評価・改善の研究：地方行政局と大学と学校が連携した教育PDCA開発』平成17～20年度科学研究費補助金研究報告書（課題番号17203042）。
- 岩田一彦研究代表（2008）『学習材としての社会科教科書の機能とその活用に関する調査研究』（財）教科書研究センター平成17～19年度教科書研究に対する奨学寄附金による調査研究（委託研究）研究成果報告書。
- 金子邦秀（1994）「市民科としての社会科」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック：新しい視座への基礎知識』107-116。
- 川口広美（2009）「学校市民性教育カリキュラムの構成とその原理：イングランド中等シティズンシップ教員のインタビュー調査研究を通して」日本社会科教育学会第59回日本社会科教育学会全国研究大会 自由研究I発表資料。
- 佐藤郁哉（2008）『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社。
- ストラウス, A. & コービン, J. (1999) 『質的研究の基礎：グラウンデッド・セオリーの技法と手順』医学書院。