

# スコットランドのカリキュラムと PSD

## — 教科外教育領域のカリキュラムへの構造化問題 —

河原 尚 武  
(2002年10月15日 受理)

### Curriculum and PSD (Personal and Social Development) in Scotland: Planning the Structure of Non-academic Realm in the School Curriculum

KAWAHARA Naotake

#### 要 約

カリキュラム構成において、教科外教育をどのように位置付け得るかという基本的な課題に接近するために、ここでは近年、人格と社会性の発達 (PSD) という教育指導の課題をめぐって、全国ガイドラインの設定を試みたスコットランドのカリキュラムを対象に考察した。スコットランドにおける試みは、領域ごとの時間配分のあり方までも含め、カリキュラム構成の原理を問い直す上できわめて示唆に富むものであり、同時に、教科外教育が従来から抱えてきた課題、すなわち道徳性の教育との関わり方について、それが必ずしも教科外教育の本質から必然的に生じるというのではなく、政策的な意図や社会的な状況との関係において定まる要素があることについても明らかにした。

#### はじめに

カリキュラムを、教科 (academics) と教科以外の領域 (non-academics) によって構成されるものとするのは、現存の教育課程の形態を前提にしたカリキュラム観に過ぎない。しかし、一定の年月を経て定着してきた教育課程のこうした前提の成り立ちや、領域相互の関係、特に教科以外の領域の構成をめぐって、カリキュラム論の観点から教育実践上の意味を検討する作業は、必ずしも十分には行われてこなかった。この課題は、特殊に日本に限られるものではなく、以下に検討するように、カリキュラム研究において普遍的で現実的な意義をもつものである。

近年は「学校知識の社会学」などによって、カリキュラムの制度的、イデオロギー的な本質を明らかにする成果が蓄積されてきたが、カリキュラム論は従来から、「学問中心」、「教科分立型」、「登山型」といった対比・類型化や、「学校知」、「方法知」などの不確かなレトリックによって論じられる傾きがあった。他方で、個別領域の内容・方法研究の達成を、学校・学年階梯の改革までも含む、カリキュラム計画論として統合する力量は未だ形成されていない。加えて、個別分野の研究や実践が相互に連携を欠き、現実の課題を区々直接に学校教育に持ちこむ近年顕著な傾向もまた、「全体としてのカリキュラム」という視野をもたないことが多い。

その問題は、初等・中等教育課程をめぐる「総合」や「横断」といった手法による再編施策に関して、あるいは、共同の空間、共通の内容と目標によって学習するという理念を「画一的」と批難して現れた学力論をめぐる、官民あげて論議が錯綜する一因となった。本来そこで必要とされたのは、過去および内外のカリキュラム構成の蓄積を再評価しながら、統合的な教育計画としてのあり方を提起できるかどうかという基本的な議論だったのである。

戦後日本の教科外領域の成立過程や、教科外教育の内容構成をめぐることは、これまでも多少論じてきたところであるが<sup>(1)</sup>、本稿では、教科以外の教育活動のカリキュラム化が現実に進められ、国としてのカリキュラム編成指針（全国ガイドライン）などで、目標・評価の系統および時間配分を明らかにしているスコットランドの例を中心に検討する。その際、教科以外の教育領域（以下、教科外教育とも）のカリキュラム構成論上の意義に焦点を当て、これが、カリキュラム全体のトーンに与える影響についても考えたい。ただし、ここでは、ガイドラインが整った初等教育から中等教育前期のカリキュラム構成を主たる対象とする。

教科外教育研究の視点から考えるならば、英国における独自の教育指導観「パストラル・ケア」、多層化が顕著な今日もなお公的な教育内容に位置を占め続けているキリスト教（宗教）教育が直面する課題、スコットランドにおけるガイダンスおよびキャリア教育の成立過程と特性等の検討が、本来は不可欠である。さらに、いわゆるサッチャリズムやニューレイバーによって主導されてきた、イングランドを中心とする1980年代以降の教育改革と、そのスコットランドへの影響など、背景となる英国教育の諸事情を十分ふまえて論じられるべきところであるが、まずは、明示されたカリキュラムにおける教科外教育の意味、特に Personal and Social Development (PSD)、または Personal and Social Education (PSE) の位置を中心に検討を進め、残された課題は他日を期したい。

## 一. スコットランド教育

### 1. 自治権委譲と教育改革

スコットランドは、人口において United Kingdom（以下、英国）の8.6%（2002年発表のセン

サスでは506.2万人)を占めるに過ぎないが、ウェールズや北アイルランドに比して、より本格的な自治体制へと最近移行したところである。

年来の複雑な政治過程を経た後、1997年9月、自治権委譲 (devolution) をめぐる再度の住民投票が実現し、翌年英国議会は、スコットランド議会の開設に関する法律 (The Scotland Act 1998) を制定した。これによって1999年5月に第1回選挙が実施され、新議会の与党労働党が首相以下内閣を担うスコットランド政府 (The Scottish Executive) が発足した。(自治権委譲の評価にも関わるが、スコットランドでは、分権以前から公的な文書も含め、自らを示してしばしば country や national という表現を採っているため、ここでも「国」および「全国」と表記する。)<sup>(2)</sup>

ただし、以上の経過にかかわらず、学校教育に関しては、司法や宗教と並んで、イングランド等とは別個の組織と制度をもって執り行われてきた長い歴史がある。

スコットランド教育における近代を画したと評される1872年の「教育 (スコットランド) 法」は、キリスト教各宗派教区学校などを基盤に、5歳からの義務教育を国家的制度として整備したものであった。この後は、時々の政治構造の影響を受ける英国政府の一部局という性格をもつものの、独自の教育行政組織 (当初の名称は、The Scotch Education Department) が設けられ、一定の自律性を保って、しかし時に、「南」 (south of border) の動向に並行しながら行政が行なわれた。<sup>(3)</sup>

自治権成立以前は、英国政府スコットランド省教育・産業局 (The Scottish Office Education and Industry Department) が直接に、また関係機関や地方自治体教育部門を通して制度全般の運営に当たっていたが、分権移行後は、司法、健康、開発等の省庁と並んで、スコットランド政府に教育省 (The Scottish Executive Education Department) が設けられた。独自議会での立法という重要な変化を別にすれば、教育行政の枠組みは、ほぼそのまま継承されている。<sup>(4)</sup>

ところで、スコットランド議会発足後に制定された最初の教育法令は、「スコットランドの学校における標準等に関する法 (Standards in Scotland's Schools etc. Act 2000)」であった。この法律は、教育を受ける権利、地方自治体教育当局の責務、体罰禁止、私立学校の扱い等、全体として基本的、総合的な内容で構成されているが、立法の主旨を最もよく示しているのは第2項 'Raising Standards' である。これに基づいて優先施策とされたのは、読み書き能力と計算力の向上、学校環境の改善等全国レベルの課題、32の地方自治体レベルでの改善目標の設定と達成状況の公開義務、さらに各学校レベルの発展計画作成と保護者への年次報告配付などであった。意図どおりに進行しているかどうかは別にして、政策的な構えとしては、今日の「南」の教育を特徴づけている 'Target Culture' が、ここでも明確な基調となっている。<sup>(5)</sup>

## 2. 選択・選抜と平等化・同質化

このような構え、端的には市場 (競争) 主義とでも呼ぶべきものの教育政策への反映は、スコッ

トランドでも1970年代末から顕著になった。しかし、人々の学校観や教育制度の伝統、経済の不振や貧困問題、地域間格差といったスコットランド社会の現実との相克が今も続く。

例えば、政策的な動機は別にして、それを一面的に市場主義の表れとみることはできないものの、早くも1981年には学校選択制がここでも導入されている。政府の2001年度統計によると、指定外の学校への入学申請（placing request 5歳以前の早期就学希望を含む）を地方自治体に出したケースは、初等学校入学時で20.7%、中等学校入学時では12.6%であった。原則的には、できるだけ受け入れられるべきとされているが、このうち認められたものは、それぞれ90.7%と74.9%であり、主たる不許可の理由は「収容力の制限」（79.2%）となっている。<sup>(6)</sup>この10年ほどに限ってみれば、申請数に大きな変化はない。

この状況については、さまざまな見方があり得る。新聞での公告や個々への周知など、行政としては慎重に推進してきているにもかかわらず、必ずしも希望者が増加していないのは、地域の学校に進むことを当然とみる伝統が強いからという通説を挙げるものもあれば、イングランドでは弊害が指摘されてきた、いわゆるリーグ・テーブルについて、一度は政治的に導入されようとしたものの親や教師の反対によって初等学校では用いられていないことなど、学校間の競争に未ださらされていないゆえとの指摘もあり、また、中等学校で比較的选择希望が少ない意味を強調する向きもある。もちろん、選択の権利保障を重視する立場からは、地域の学校に関する情報に親が容易にアクセスできるよう配慮すべきといった意見もある。<sup>(7)</sup>

他方、1960年代以降、政治的な論点でもあった中等教育の総合化（comprehensivisation<sup>(8)</sup>）は、スコットランドでは急速な進展をみせた。変化したとはいえ、今もって種別化が維持されているイングランドとは対照的に、公費による中等学校（全389校。うち1校は政府から直接に公費を受ける学校で、他は自治体管理）は、基本的に「非選抜」の総合制となっている。これは、スコットランドにおける中等学校制度がもつ歴史的な要因とともに、義務教育後2年を含む6年間を見通した単一の中等教育制度（all-through 12-18 schools）と、「地域の学校」という観点が、住民にも支持されてきたという通説に対応するものであり、総合制への移行が進むに従い、中等教育統一試験（Standard Grade）の科目修得や高等教育への進学で一定の成果を挙げてきたことなども、制度が定着してきた根拠とされる。<sup>(9)</sup>

なお、中等教育において公費の補助を受けない学校（independent schools, 私立校）が占める割合は、学校数では13.4%だが、生徒数では5.2%に過ぎない。（初等学校の場合は、それぞれ2.9%と2.6%）これらは、スコットランドにおける伝統的な「公立優位」の根拠に挙げられる数字だが、教員当り生徒数（私立中等学校の場合、8.8人、公立は13。実際の学級規模は未発表）や施設など条件の違いは明らかで、私立校は総じて大学等への進学に必要な Highers 試験の準備にも力点を置いている。2000年の卒業者とみると、私立校の場合、高等教育機関進学者が83%、中等後教育機関（専門教育カレッジ等）入学者が6%であるのに対し、公立ではそれぞれ32%と19%であった。（公立校の就職者は26%。スコットランド政府 *Statistical Bulletin*, Edn/B9/2000/4）

スコットランド教育について挙げるべき特質は数多いが、ここでは競争と選抜に関わる一部の状況を取り上げたに過ぎない。しかし、概してこれらの基盤になっているものには、共通した事情がある。

第一には、不徹底ながらも、‘Target Culture’ や ‘Testing Culture’ が浸透しつつあるということである。例えば、初等学校でリーグ・テーブルがないとはいうものの、この10年来、各学校ごとのテスト結果や達成度（実施方法等の妥当性に疑問がもたれているが、全国テストなど）、その他の指標は SOEID などによって把握、公開されており、中等教育後期に受ける Standard や Highers 試験の学校ごとの成績は、私立校とも並んで公表されてきた。こうしたデータが、容易にリーグ・テーブルに転化し得るという指摘は当然のことであろう。<sup>(10)</sup>

しかも、テストの成績一覧を見れば、地域間ないし公立中等学校間においても、相当の成績格差があることが明らかになる。例えば、先に挙げた公立校の高等教育進学者の割合にしても、50%近い自治体から、10%台にとどまるグラスゴー市まで、極端な開きがある。もっとも、この現象は、市場主義のもとでの都市問題、貧困問題、階層問題といった視点からの検討を必要とする。

第二には、総合制や公立校を中心とした制度を広く徹底していき渡らせる上で、スコットランドにおける教育行政の強力さや長年の集権的なあり方が、これに貢献したという見方があるということである。<sup>(11)</sup> イングランドとの違いを、制度面で同質的で「多様性」がない点に求めれば、仮にそれをスコットランド人の「平等」を求める意識が強いことの表れととらえるにしても、結果としてシステムの画一性に結びつくと指摘することも可能となる。

ただし、「多様」といっても、現在のイングランドの場合、歴史的な事情に加えて、1970年代末以降、ひたすら「水準の向上」と教育行政における集権をめざした強力な政策的イニシアチヴによって推進されてきた結果であることは明らかであり、それが、「きわめて選抜的であり、高度に専門化されており、16歳や18歳で『落ちこぼれ』てしまったものを除外してしまう」教育システムだとする批判も今や珍しいものではない。<sup>(12)</sup>

スコットランドの場合は、同質性を求めるといわれる特性、あるいは人々の中にある伝統的な学校観と、現在の市場主義や、停滞する経済活動の活性化をめざす政策的な構えによって推進される教育施策との矛盾相克が、どのように「調整」されてきたのか、この点を仔細に検討しなければならないだろう。地域の独自性や伝統、あるいは「アイデンティティ」が意味をもつことは認めながらも、基本的な教育政策原理においては、今日イングランドとも（あるいは他のいくつかの国々とも）共通するものが支配的であり、システムや「風土」の違いを過度に強調することは、かえって現実の把握を誤らせるのではないかと考えられる。スコットランドにおけるカリキュラムのあり方や、教科外教育の位置付けの変化もまた、このような背景や観点を考慮に入れて検討されなければならない。

## 二. 全国ガイドラインと PSD (PSE)

### 1. カリキュラム構成の原理—「構造とバランス」

#### (1) 領域とモード

カリキュラムおよびその達成を評価するために、何らかの全国的な標準を作成すべきとの議論は、英国の他の地域と同様、ここでも政治的なイニシアチヴによって本格化した。ひとつの契機となったのは、当時のスコットランド相報告書 *Curriculum and Assessment in Scotland: A Policy for the 90s* の発表(1987年)である。その後1989年から、スコットランド・カリキュラム審議会(SCCC)を中心に、各分野の教育関係者によって作業が進められ、1991年から1993年にかけて、初等学校から中等2年次(5歳で入学し、初等教育7年間を経て、その後の中等教育前期2年間)までを対象とする、各「領域」の全国ガイドラインが、当時のスコットランド省教育局から順次刊行された。(例えば、*Curriculum and Assessment in Scotland, National Guidelines, Religious and Moral Education 5-14, 1992*, という形式によって)

イングランドとウェールズの場合は、1988年教育改革法によって、公費で運営される学校を対象に、集団礼拝および必修の宗教(キリスト教)教育に加え、全国共通カリキュラム(National Curriculum)として、10~11の基本教科の履修が「法制化」された。これらの教科は、さらにその中で、コア教科(3~4)と基本教科(7~8)に分けられる。ここでは、初等教育から、基本的に教科を単位としてカリキュラムを構成したことが特徴である。<sup>(13)</sup>

スコットランドでは、全国ガイドライン作成が始まった時点で、言語(Language)、数学(Mathematics)、表現(Expressive Arts)、環境(Environmental Studies)、宗教・道徳教育(Religious and Moral Education)の5つの領域によって、カリキュラムが構成されることになった。教科ではなく、「領域(area)」によってカリキュラムを組織するという考え方は、SCCCや作業グループが提起し、依拠したカリキュラム構成原理、すなわち、学習の方法と内容における幅広さ(breadth)とバランスを重視するところから生まれたものだが、中等教育前期の学年(S1-S2)に関しては、領域を基礎にしながら、「モード(mode)」という分類も併用している。

当初の全国ガイドラインで提示された領域とモードの対応は、表1の通りである。(ただし、バランスや広がりという原理自体は、イングランドのカリキュラム構成においても提起されている一般的な原則に過ぎず、具体的なあらわれ方に違いがみられるということである。)

中等学校では、引き続き、教科を組織の単位としているため、モードとの併用は、初等教育との接続を考慮したカリキュラム構成の方法としては興味深い。しかし、学習の様式(mode)を意識した分類が、教科との関係において、果たして教育指導上の実効性や、カリキュラム構成の上での整合性をもつかどうかはまた別の問題である。例えば、この表でも分かるように、領域「表現」に

表1 カリキュラムの構成—領域とモード(スコットランド)

領域 (初等教育から中等前期)	モード (中等教育)
言語 (英語および少なくとも一つの現代ヨーロッパ語。その他、ゲール語、ラテン語)	言語とコミュニケーション
数学 (知識の体系、発見、分類、図形化、計測等による問題解決の活動を通して、数学を多様な文脈で応用するための概念や方法を学ぶ)	数学の学習と応用
環境 (社会的、自然的条件が人々の生活に与える影響について学び、科学的、技術的な原理や考え方についての知識・理解を構造的に深化させる)	科学の学習と応用
	「社会と環境」の学習
	テクノロジーを用いた活動と応用
表現 (制作や表現を通して、価値を探求し、想像力と創造性を育て、芸術的な認識や技術を発展させる)	創造的、芸術的な諸活動
	体育
宗教・道徳教育 (キリスト教を通して人間の行動に意味を与えるものを理解し、他の宗教的立場についても理解を深める。学校の内外で、道徳的価値を深める機会を与える)	宗教・道徳教育

(National Guidelines, The Structure and Balance of the Curriculum 5-14, 1993, pp.7-9 などをもとに作成。各領域のカッコ内の説明は、それぞれの主旨を筆者が要約したもの。)

対応する中等前期のモードが、「創造的、芸術的な諸活動」と「体育 (Physical Education)」という形で並列させざるを得ない点などにその難しさが表れている。しかし、カリキュラムにおける教科や領域という形態の存立基盤を考える時、以下にふれる点とも関係して、このような発想は検討に値する。

モードに区分するというアイデアは、単純に教科・科目を解体して新たな枠組みを設けるという考え方ではなく、学習者の経験の発展を軸において、これに関与する学習指導のまとまりを、すでに定着しているカリキュラム形態に接続させるための現実的な方法とみることができる。最近のガイドラインの解説では、このようなカリキュラム構成の考え方について、「特有の知識や観念のカテゴリーに (まとめる形で) 教科をグループに分類」することによって、「それぞれに特有な考え方を組み入れながら、同時に活動と探求の方法や形式においても独自のあり方を用いる」という性格をもち、全体として、「人々の経験を、評価・理解・解釈するためのさまざまな方法を構成する」ものであることを改めて提起している。<sup>(14)</sup>

このことは、同時に、教科組織に関しても、領域やモードの特性に即して、既成の枠組みと目標・内容の体系を再構成していくことが求められることになる。この課題の進展次第が、カテゴリーによる分類 (モード) という、カリキュラム論としては着眼のよいアイデアの成否に関わってくるだろう。

最近 (1999年) の改訂では、中等教育前期の S1, S2 学年については、領域と「領域 (の主旨) に寄与する科目」の組み合わせによってカリキュラム構造が示されることになったが、基本

的には当初のアイデアが維持された。ただし、中等中期（S3，S4学年）ではモードを軸にしながらも、これに相当する「Standard Grade 試験の科目群」を挙げる形式になっており、現実的な対応とはいえ、少なくとも、新しい方途を示すようなプランは今のところ描かれていない。

## (2) 各領域におけるカリキュラム構成の方法と枠組み

全国ガイドラインで提示されるカリキュラムの枠組みは、およそ次のように、領域—学習の課題—学習項目（学年レベルごとの活動内容例）—達成目標（学年レベルごとの目標），という要素によって記述される。

例えば、領域「環境」では「人々と社会」、領域「宗教・道徳」では「(キリスト教以外の)世界の宗教」というように、領域の中で設定されたいくつかの学習課題（分野 attainment outcomes. それは学習の課題に関わってどのような能力を成果として期待するかという点に結びつく）が、まずは比較的大まかな形で示される。

次に、これらを構成する学習項目（ひと続きの項目群, strands）が、例えば、上の領域「環境」のテーマ「人々と社会」の場合には「人々の社会的要求」、「社会における対立と意思決定（のあり方）」など、また領域「宗教・道徳」の学習課題「世界の宗教」においては、「礼拝とシンボル」、「聖典や物語、主たる人物」などの項目群の形で設定される。当然ながら、学年の進行に沿って、取り上げる学習項目の内容や難易は一様ではない。

さらに、それぞれの学習課題への取り組みを通して習得することが期待される「知識・理解」と「学習内容に対する構え」の成長が、達成目標（attainment targets）として整理され、これらは、さらに低学年から中等前期にかけて、2～3学年ほどの幅をもった形で設定されるレベル（AからEまで）に即して、取り組む活動例や期待する能力目標が、いくつかの角度から例示的に記述される。<sup>(15)</sup>

なお、達成目標の記述は領域によって異なり、相当に細かい項目を挙げるものもあれば（例えば「宗教・道徳」で、聖書に登場する「人物」やストーリーについての知識など）、「メディアが人々の意思決定に影響をどのように与えるかについてまとめる」（「環境」）のごとく、行動や経験の形で目標を設定する場合もある。総じて、教材を特定したり、学習内容を細部にわたって系列化するというよりは、順に学習の対象として取り組む課題を通して、どのような経験を期待するかという方向で記述されていることが特徴である。

各学校では、ガイドラインの例示をもとに、領域のそれぞれについて趣旨をふまえた上で、学校としての重点を明確にして、これを反映した教育課程ないし時間割を決定する。初等学校の場合についていくつか紹介されたものを見ると、領域がそのままの名称で時間割に表れるケースもあれば、「言語」に関わるリーディングとライティングをそれぞれ別に設定したり、美術、音楽、体育、ドラマ（いずれも領域「表現」の関連科目）のように、はっきり分けて時間割に示すケースもある。また、レポートを書いて発表するとか、ICTのスキルを中心に学習する時間枠を設ける方法など、先にふれた幅広さやバランスに加えて、いま一つのカリキュラム構成の原則、すなわち、領域を越



えて相互に関連が深い知識や共通するスキルを成長させるような、「まとまり (coherence)」という視点を意識した教育課程の設定も可能となる。<sup>(16)</sup>

「人格的・社会的発達 (Personal and Social Development, 以下, PSD とも)」という、ごく一般的とみえる教育目標が、以上のようなカリキュラム構造において、教育指導の機能ないし領域としては、どのような位置を占めることができるのか。全国ガイドラインはその後の部分改訂を経て、一つの試みを示している。

## 2. ガイドラインと PSD の位置

### (1) カリキュラムの全体的な目標としての PSD

カリキュラム構成の原理や留意点は他にも取り上げられている。変化する社会において必要な課題で、領域を越えて取り組むべき内容への視点 (cross-curricular aspects, 例示されているものは、環境保護や平等のための教育など) をもつべきといったポイントなどは、後の改訂ではさらに強調されることになり、スコットランド・カリキュラムの骨格に関わる問題に発展していく。こういう視点もふまえた上で、全国ガイドラインの総説『構造とバランス』(*Curriculum and Assessment in Scotland, National Guidelines, The Structure and Balance of the Curriculum 5-14, 1993*) が、カリキュラムのいわば究極の目標に置いたのが、課題としての「人格的・社会的発達 (PSD)」であった。<sup>(17)</sup>

しかも、それは、一般的な目標や抽象的な課題にとどまらない。前項でふれたように、1990年代初期に、カリキュラムを構成する5つの領域のガイドラインが相次いで刊行されたが、その際、実は第6番目にして、PSD 独自の全国ガイドライン、*Personal and Social Development 5-14* (1993年) もまた作成、配付され、その後、この分野がさらに重要な意味と位置を与えられていくきっかけを作ったのである。

教育指導の概念としては、development よりは education のほうが、この場合適切かと思われる。今日、スコットランドのカリキュラム関連の文献では、これらが使い分けられている場合もあるが、概して PSD が用いられることが多い。いわば公式的な概念の扱いとしては、次のように説明される。「社会のなかの個人として、十全に成長、発達をとげるその過程と、特別の指導計画 (しばしば '人格と社会性の教育 - education' と呼ばれる) によって、この (発達) 過程に学校が寄与することの、双方の意味を勘案して用いられる」<sup>(18)</sup>

幅広く多様な領域や教育指導を通して発達に寄与するという意味合いでは、この「概念規定」は受け入れられるが、意識的な教育計画についてまでも一括して PSD とするのは無理がある。現に、中等教育においては、このガイドライン作成以前から、personal, social, health and careers education としての取り組みが進み始めており、そこでおそらく、中等教育固有の課題—それは、教員間に職階によるヒエラルキーを作る、1960年代末から採用されたスコットランド固有の学校ガイダンス体制とでも呼ぶべきものとの関連が強い—と深く結びついたこの用語とは別に、初等学校

も含めて、また、新たな全国ガイダンスによるカリキュラム構成において多様な可能性を期待することから、より一般的な名称を当てたものと考えられる。

他方、関連するところでは、personal, social and health education (PSHE) の確立を具体的に求めて、1999年に英国教育雇用省 (DfEE, 当時) から出された *Preparing Young People for Adult Life* という重要な報告書がある。ここでは、特別の教育の機会なり視野と、学校教育の目的としての「発達」との区別を明確に取り入れている。

なお、この時点で PSHE の重要性が提起された背景は、この報告書から明確にうかがうことができる。ここでの提起は、本来の人間形成に関わる基本的課題という内容も含んでいるが、より実際的には、青少年に関わる深刻な問題状況への対応として、人生の選択に関わる能力やスキルの形成を重視すること、「結婚、よき親になること、安定した人間関係などを含んだ家族の価値について学ぶこと」などを、単なる例示を越えて強調したものになっている。こうした「動因」は、スコットランドにおいても共有されており、近年の PSD への期待の根拠の一つとなっていることは明らかである。

もっとも、この教育雇用省報告書においても、学校カリキュラムにおける位置付け (status) ないし用語について、未だ曖昧さが残されていることや、合意が欠如している現状が指摘されている。<sup>(19)</sup> どのような教育課題を引き受けて内容を組み立て、目標に沿ったフレームなり計画を作成するのかという「合意」と、カリキュラム構成論として整合性のある概念の説明を生むには、さらに時間を必要とする。あるいは、その解決しがたい「曖昧さ」が、PSD なり PSE をカリキュラムに位置付けようとする考え方の根本にある問題点や教育理論としての不調和を、逆に浮かび上がらせることになるのではないとも考えられる。それは、教育課程行政に限られた問題ではなく、PSE、宗教・道徳教育、ガイダンスなど、関連の教科外教育研究の現状についても、併せて指摘できることである。

上に挙げたガイドライン総説『構造とバランス』(1993年)では、カリキュラム構成の一つの原則として、それぞれの領域や学校生活の経験を通して PSD を促進するような配慮を求めた。また、PSD の目的としては、子ども達が、自らとこの社会がもっている価値観が、ものの考え方や行為にとって影響を及ぼすことを認識すること、その上で、自らの生活に関する責任感を高め、他の人々を尊重する感覚を発展させること、そして、社会生活に実質的に参加していけるように、自己と他の人々、またこれらを取り巻く身近な環境ないし、より広い世界について知識と理解を広げていくこと等、相当に広範で、抽象的な内容をあてている。それは、教育全般の目標でもあり、道徳教育の目標とも、また、ガイダンスがめざすものとも重複するところがある。

文字通りに人格的・社会的発達といえば、このような主旨になるかと思われるが、目的が一般的なものであればあるほど、実質的な意味は具体的な実践の中に、すなわち、学習の課題として選択されるものや、その視点の置き方のほうに、むしろこれを設定した意図がよく反映されることがある。それは、政策的な意図と一致することもあれば、学校という子どもの現実との接点において、

その状況に即した課題が、直接的に教育指導の内容や対象になるという対応を生むことが多いからでもある。

実質的には、活動や経験を通して実践が行なわれる教科外教育において、それは学校という体制や、教師の側が経験（学校に常に生起する「問題」状況といってもよい）を媒介にした、重層的な人間の関係による指導において、その見通しや、媒介となる「指導内容」に関して何を用意できるかという課題に関わる特性でもある。しかし、一方では、時に基本的な教育目的との関係を失い、状況に追従した形での学校文化としてのルーティンに化すという可能性をも含んでいる。その意味では、カリキュラムにおける「曖昧さ」が、教科外教育の場合、柔軟な実践や対応につながることもあれば、逆に教育的な意味の希薄な、時に恣意的な「指導」の基盤になることもあり、それゆえに、カリキュラム構造における位置付け、あるいは「統御」の在りようは、この分野において特に重要な意味をもつのである。

この総説『構造とバランス』では、カリキュラム全体の時間配分（推奨）を提案しており、そのことが、PSDの実践的な位置付けやカリキュラム構成論の根幹にも関わるので、最新の改訂内容を含めて、次の表2で紹介しておきたい。

これらの時間配分と PSD の位置付けとの関係は、当初のガイドラインでは、初等学校の場合、「宗教・道徳」の10%（週時数150分程度）の中に、PSD に特に関連する要素、文脈をとりあげて指導する場合などを含め、どの程度に時間を割くかを勘案すべきこと、加えて、上に挙げた推奨時間配分では、5領域に配分された残りの20%を柔軟に活用する時間としていたが、初等、中等学校前期とも、この時間枠、いわば「学校裁量の時間」の中で、適当な時間を PSD のために用いるべ

表2 カリキュラム・ガイドライン—各領域の時間配分(推奨。下限を%で表示)

	初等学校 (1991年)	初等学校 (2000年)	中等前期 (1991年)	中等前期 (1999年)
言語	15	20	20	20
数学	15	15	10	10
環境	25	15	30	30
表現	15	15	15	15
宗教・道徳	10	15	5	5
合計	80	80	80	80

(*The Structure and Balance of the Curriculum 5-14*, 1993年版, および同2000年版をもとに作成した。同タイトルの「教員・管理者用手引」では、おおむね、4%が60分に当たるとしている。残る20%は、学校ごとに柔軟に運用するための時間枠になる。)

直近の改訂(1999~2000年)による名称変更等は以下の通り。

- ①初等学校の「言語」は、「言語(遅くとも初等6年からの現代外国語を含む)」に。
- ②「環境」は、「環境:社会, 科学, テクノロジー」に。
- ③中等前期の「表現」領域は、「表現および体育」に変更。改訂前は、15%のうち5%を体育に配分。
- ④初等学校の「宗教・道徳教育」は、「宗教・道徳教育および人格的・社会的発達と健康教育」に変更。

以上のほか、中等前期「環境」のモード(1991年版)による時間配分は、科学, 社会, テクノロジーのそれぞれが10%ずつになっていた。

きであることが示唆されていた。ガイドラインの発行以前も、PSD、PSEに関連する実践の蓄積があるが(いくつかの資料では1970年代からの取り組みとしている。),この時点で、独自のガイドラインを作成することによって重要性を際立たせただけでなく、時間の配分までも明示したことによって、一般的な教育目標や課題としての位置付けから、少なくともカリキュラム上は、教育指導の場と時間を保障する形に発展したと言ってよいだろう。<sup>(20)</sup>

## (2) PSDのカリキュラム構成と方法

このような時間配分の考え方は、最近のガイドライン改訂後も同様に引き継がれている。もちろん、自由な時間枠20%の利用は、PSDにのみ焦点が当てられるべきものではない。初等学校の参考例によると、読み書きの指導に独自の方法を用いるために時間を用いたり、「環境」への取り組みをスキルの習得を重視したものにするために時間枠を分割するなど、それぞれの学校として独自の運用が求められることになる。その中に、学校全体としてPSDを促進するような空気(ガイドライン等では、ethos)をつくるための集会活動や、PSDの方法として固定化された観があるが(形式のみが普及したという批判がある)、小グループでゲームを含む交流活動ないし、「いじめ問題」とか「人種差別」といった現実の課題を取り上げて意見交換を行なう「サークルタイム」のための時間設定を行なうなど、いわばPSD固有の活動を計画していくのである。

PSD独自の全国ガイドラインでは、学習を通して探求する課題(outcomes)を、「人格の発達」に関する側面においては、自己認識と自己の尊重(self-awarenessとself-esteem)に置き、「社会性の発達」については、人と人との関係、および自立と相互依存(inter-personal relationshipとindependence and inter-dependence)として位置付けた上で、これら4つの取り組みの課題をもって、人格的・社会的発達を計画、実施、評価していくための焦点ともしている。しかし、この基本課題以外の、枠組みを構成する要素については、教科との接点をもつ他の領域のそれとは、かなり異なってくる。

最も大きな相違は、達成目標を学年のレベルに即して設定しない点である。その理由は容易に察せられることだが、PSDの複雑な本質に関わって、子ども達の中にその表れ方が一様ではないことが挙げられており、達成度についても標準化し得ないものであることが強調される。しかし、この点を特に強調すればするほど、この分野の実施上の指針をあえて一個のガイドラインとして提起し、継続的な独自の場と時間を確保したことの意味を失うわけで、他方、実践的には何らかの手が必要なることから、「生徒の発達可能性(参考例)」(examples of pupil's potential development)という形で、人格的・社会的な発達過程における、それぞれの段階の特徴を提示する方法が採られた。

例えば、課題「人と人との関係」の場合でいえば、「ひとりひとりがいくつもの役割をもっていることに気づく」、「集団の中で、異なる役割を受け持つ」、「自分達自身の役割と他の人々のそれらについて、よく考えて評価してみる」といった系列が例示される。このように、先の4つの学習課題(自己認識、自己の尊重、人と人との関係、自立と相互依存)との組み合わせによって、ほぼ成

長の過程に即して、三段階に整理され、計画や指導のための手がかりとして提示されているのである。

ガイドラインでは、これを「チェックリスト」として用いることを戒め、あくまで人格的・社会的発達の、個人に関わる視点を基本にすることを求めている。当然のこととはいえ、この点を確実にするためには、個々の生徒の人格的・社会的発達の到達点をどのように理解し、記述するのかという課題と、全体としてのアプローチ（次に取り上げる、whole school アプローチ）の基礎になる、集団（学級、学校、そして、地域、階層、ジェンダー、エスニシティ等に関わる学校内外の生徒グループ）の現実を質的に記述し、評価し得る力が学校や教員に求められることになるだろう。実践の方向に関するこの分岐が、例えば、ガイダンスと PSD、ガイダンスとパストラル・ケアといった、教科外教育各分野の重複と分担という問題に関わり、また、そのような高度の活動を支える基盤が、果たして広く保障し得るのかどうかという管理・行政の展望にも関わってくるのである。

PSD に関して、学校が取り上げるべき方法として提起されていることは、きわめて基本的なアプローチである。第一には、学校全体としての取り組み（whole school：個人が基本になり、支持的で相互に関心が払われるコミュニティとしての学校の雰囲気形成から、平等や多文化を意識した教育など）、第二に、カリキュラムの領域を越える取り組み（cross-curricular：各領域の学習を通して、自己と他者への前向きな態度、寛容や尊敬、他者と進んで協力することを学ぶことなど）、そして、特別に取り立てての学習計画（special focus：初等学校では学級で起きた問題や安全などをテーマにした学習で、時には読み物資料などが用いられる。中等学校では、全国ガイドライン作成以前から、主としてガイダンス担当教員によって取り組まれてきた、personal, social, health and careers education をさらに発展させることなど）。

これらの指導方法は、これまでも、おそらく意図的、経験的に取り組まれてきた方法と形態を集約したものに過ぎない。また、初等、中等学校のそれぞれが、特有の形で進めていたものが統合されたともみることができる。その上で、カリキュラムに公式に組みこまれたことが、カリキュラム構造にどのような影響を及ぼし、また、実践的には新たにいかなる課題を抱えることになったか、その後の 10 年が PSD の重要な画期となったことの意味も含めて検討してみたい。

### 三. カリキュラムへの構造化と PSD の役割の拡大

#### 1. カリキュラム構成原則の変化

##### (1) PSD の「領域化」

先の表 2 においても示しておいたが、中等学校（1999年）、初等学校（2000年）それぞれの最近のカリキュラム・ガイドライン改訂によって、いくつかの変化が現れた。PSD に関わっては、初等学校で、従来からの領域としての「宗教・道徳」に、健康教育とともに付加される形で、新たに

「領域化」されたことがきわめて大きな意味をもつ。カリキュラム全体の意味に与える影響も大きい。見方を変えれば、これは必然の方向といってもよいかもしれない。(新しい領域の名称は、**Religious and Moral Education (RME) with Personal and Social Development (PSD) and Health Education (HE)**)

1990年前後の、当初のガイドライン作成段階では、宗教・道徳教育カリキュラムの研究開発グループの作業において「社会性の教育」の側面を結びつけることが意図されていたものの、むしろ、この分野の複雑さから、PSDについては別のガイドラインを設けるほうが効果的と判断され、当時のスコットランド省教育局に提言されたといわれる。<sup>(21)</sup>その経過からみれば、今回の措置はまったく対照的で、方向をいわば転換させた、その理由が明確にされるのが当然である。

しかし、初等学校ガイドラインの総説『構造とバランス』(2000年版)では、これまでの形を受け継いでPSD独自の項目を設けるとともに、「宗教・道徳」とのグルーピングに関しては、新領域の内容が、それぞれ異なる文脈において、共通の目標、すなわち価値、権利、責任、人間関係などに関して深く考えることを求めるものであり、学習を通して、積極的な自己評価を発展させ、また他の人々と積極的にかかわりを持てるように生徒を援助する点において、互いに関与していくことができるといった説明を行なうにとどまっている。これだけのことならば、従来からも指摘されてきたことであるから、領域としてひとまとまりの形を設ける理由としては説得性がない。

領域化されることによって、PSDに関しては、より時間の保障が確実にになり、学校として積極的な取り組みが求められるようになることは一応の理由にはなると思われる。しかし、この変化は、改訂されたガイドラインが、「自己(他者)の尊重とケア」、「社会に対する責任の感覚」、「帰属意識」といった内容の「構えあるいは性向(dispositions)」の育成をカリキュラム全体の構成原則として強調したことや、同じく構成原則である、中心的なスキルの形成(core skills)において、コミュニケーション、ICTスキル、問題解決などとともに、対人関係におけるスキルを重視したこととの関連で、むしろ理解されるべきものである。

先に、PSDの概念規定における「曖昧さ」の意味や、これが独自の教育的な機能としては何を内容として分担できるかという点についての「合意」がないことについてふれたが、宗教・道徳教育と一体化されて領域を形成するということは、当初提起されたPSDの学習課題(テーマ)の中でも、特に社会性に関わる能力形成やスキルの形成において、これをモラリズムの軸で図っていく方向に実際的には進むことになるだろう。そのことは、統合によって生まれた新たな領域の目標や内容に関する説明において、(人間)関係の形成、自らを守ること、いじめ、同級生によるプレッシャーなどを領域として関心を払うべき例に挙げていることから察せられるが、全体として「問題状況」への対応という傾向がより強まり、宗教・道徳とこれら現実の課題を結合させる方途を開くことになったということもできる。そのことの是非に関する判断は措いても、教科外教育のカリキュラムが、教育論として脆弱さをもつ(vulnerable)ことの、これもまた一つの例証といえよう。

以上の変化に含まれる意味については、改訂された中等学校カリキュラムにおいても同様の傾向を指摘することができる。カリキュラムの「一般目標」に、やはり「自己（他者）の尊重」などが挙げられているほか、PSDを通して得られる、社会のさまざまな側面に対応して生きていくためのスキルとともに、社会の中で目的意識を持って生きるための諸能力という項目が付加されて、「自らの感情に責任をもって対処できる」「他者の要求、健康、安全に配慮する」等が挙げられているのも、社会的、政策的な要請の所在や「問題状況」への意図をうかがうことができる。「動因」においては、やはりイングランドとも軌を一にした形になっているのである。<sup>(22)</sup>

## (2) PSD (PSE) の本質

改訂後のガイドラインにおいても言及されているように、この変化を導いた直接の契機となったのは、スコットランド・カリキュラム審議会がPSEに関して提起した報告書、*The heart of the matter* (1995)であった。この文書の序の最後では、PSDについてこのように述べている。

「緊急になすべきことは、道徳的、倫理的な判断と、自らと他の人々の尊厳を大切にし、また我々が生きているこの相互依存的な世界の本質を尊重することができるような、そうした行動のありかたの基盤となるような堅実な土台を若い人達に用意することである。これこそが、いま最も重要なことからの核心 (the heart of the matter) なのである。これが、人格的・社会的発達のための教育なのである。」<sup>(23)</sup>

全編にわたって強調されていることは、学校なり教育の役割が、テストでよい成果をおさめるということに重きを置くのではなく、人間としての質的な形成に寄与すべきであるという主旨と、そのためにPSDが重要な役割を果たすべきという提起である。その質的な人間形成の要素、または「構え」となるのが、後に改訂ガイドラインの一般目標として現れる、「自己（他者）の尊重とケア」、「社会的な責任感」、「学習に積極的に向かうこと」、「帰属意識」ということになる。これによれば、すでに「道徳」との一体化は必然の方向であったことがよく分かる。

しかし、人格的・社会的発達を道徳性とほとんど同一視することは、PSD (PSE) のこれまでの経緯や、その本質と考えられてきたものからみて妥当な方向といえるのだろうか。こうした傾向、すなわち、それは伝統的な教育観でもあるが、社会や他の人々に道徳的な態度をとることができるように図ることが教育の本旨だとする考え方に立って、PSEの中に道徳性につながる目標を設定しようとする立場については、早くから批判的に見る立場があった。<sup>(24)</sup>それは、道徳性というものをどのように理解するかという基本的な問題でもあるが、PSEを、生徒の中に起きる「問題状況」への対応（予防）の一つとしてとらえる立場も含めて（取り上げるテーマに類似したものが多く、生徒のニーズに対応できているのかどうかという問題提起もある）、未解決の課題を多く抱えているということである。

こうしたPSEのありように関わって、元来の「社会性の教育」という概念が、その成り立ちからみたときに、アカデミックな教育には対応できない子どもたちに関する「もうひとつの教育」と考えられていたという指摘がある。戦後の、特に新しいタイプの中等学校（スコットランドでは、

junior secondary schools) に関するものの中にこの用語が初めて現れたことを指摘して、大学に向かう教育ではなく、社会に出るための準備を行なうという目的との関係で、社会性の教育という用語が用いられたというのである。<sup>(25)</sup>

確かにそれはきわめて素朴な教育論であって、「もうひとつの教育」という側面があったにせよ、実際に、自分を取り巻くさまざまな「社会」にどのように関わっていき、能力を形成するかという課題を取り上げているに過ぎない。<sup>(26)</sup>

その後の「社会性の教育」が蓄積した実践は、必ずしも「道徳性」と結びつくものではなかったが、いわば「心構え」の指導に傾斜する要因は常にはらんでおり、教科外教育のあり方に関わる基本問題がここにもあったことになる。このような教育の形態がはたして必要なものかどうかという課題も含めて、ここでの「社会性の教育」がたどった道筋については、改めて検証する意義があるものと思われる。

「もうひとつの教育」というメタファーは、今日の市場原理を導入した教育体制においても、PSD (PSE) の本質を考える際の重要な手がかりとなる。先に挙げた英国教育雇用省の報告書(1999年)にしても、スコットランドにおける *The heart of the matter* (1995年) の提起するものについて考えてみても、なぜこの時期に、「問題状況」への対応という側面を持ちながら、個々の生活に対する責任や他者への配慮といった課題が、PSEに期待されることになるのかということを考えてみれば、それが‘Target Culture’の補償としての役割であると言っても、あながち過言とはいえないと思われる。教科外教育が、vulnerableな傾向をもつというのは、こういうことでもある。

## 2. 課題

上に取り上げた、*The heart of the matter* において、学校の雰囲気、ethosに関わって、PSDを推進する学校としての体制にふれているところがあり、特に中等学校でのガイダンス体制が、個々の生徒についての継続的で親身な関わり(pastoral)が土台になることによって、PSEにおける特別にテーマを取り立てて行なう授業が効果を生むことにつながっている点など、やや立ち入ってガイダンス教員の取り組みを評価しているところがある。この点が、ガイダンス関係者の中でも、この報告書が重要な画期とみなされている所以である。

スコットランドにおける中等学校のガイダンスは、基本の単位(form)の教員が行なう一次的なものとは別に、継続的で時間も確保し、担当の生徒群も分担してカリキュラム選択から進路に関する相談まで専門に行なう教員のグループによるものが、この30年の間に確立されてきた。教員としては、「昇任」の扱いになるポストであり、資格の認定が必要ではあるが、ただし専任ではなく、多くの場合教科も担当する。

しかも、PSEとの関係では、ガイダンス教員の多くが、これについての自らの積極的な役割を肯定しているという調査結果がある。PSEないしPSDは、取り立てての指導とともに、学校生活



全体を通して浸透していくようなあり方が基本とされているが、ガイダンス教員の中には、PSEの内容が「浸透」に期待するには余りにも重要な場合があることや、生徒たちを教科の授業とは違って、ガイダンスでの接触も加えて、全体としてみる機会ともなるため、PSEを担当することに前向きな意義を見出している人々もいる。ただし、一般の教員の中には、PSEのための教材開発などについて、必ずしも、これを誰もがひき受けるべきとは受けとめていない人々もおり、ガイダンス教員の中でも、ケースを担当することに比べてPSEへの関わりを二義的にとらえる傾向もあって、実施上の課題が大きいことが分かる。<sup>(27)</sup>

それは、PSEで取り上げる内容にも関わることであろう。この調査結果では、PSEの内容についての親の見方についても報告されているが、学習のスキルとかキャリア教育のようないわば恒常的な課題とともに、薬物、性、HIV、いじめといった実際に眼前にある問題への取り組みへの期待が高い。ここでも問われているように、PSEに関する専門性にも関わって、このような課題を学校が取り上げるとすれば、カリキュラム論としての手続きが本来は必要はらずである。目標を特に設けず、教員の側が必要と考える「社会性」に関わるテーマによる系統性のない時間の設定が続けば、生徒にとって学習の意義を十分受けとめることも不可能になるだろう。

教科外教育において、内容の構成を考えると、「問題状況」への対応の場合も含めて、学習課題の設定に関する手続きにおいては、学習者の要求のありようを確認することは不可欠の条件であり、時間で区切るとすれば、一連の目標の設定や学習計画の見通しなども含めて十分な検討が必要になる点は、教科指導の場合と変わるところはない。そのような教材開発を可能にするようなカリキュラムの設定や、学校のあり方も含めてなお検討すべき余地が残されている。その意味でも、道徳等との目的、内容一切を含む統合という方向は、おそらくPSD(PSE)の可能性を否定することになると考えられるだろう。

担当者、内容設定に加えて、いま一つの課題は、やはり「家族のようによく似たもの同士」(family resemblance)ともいわれる、パストラル・ケア、affective education、ガイダンス、カウンセリング、PSE(PSD)等の概念相互の明確化なり、関係を整理することである。おそらく、その作業を通じて、教科外教育の新たな見通しが生まれてくるのではないかと期待される。

## 注

- (1) 河原稿「戦後教科外教育領域の成立と展開 (I) —教科外活動の教育課程化をめぐる—」(本紀要教育科学編第43巻, 1992年), 同「戦後教科外教育領域の成立と展開—ガイダンス理論の受容と生徒指導の生成をめぐる—」(本紀要教育科学編第44巻, 1993年), 同「カリキュラムにおける『自治』と『自己』—教科外活動の教育課程化に関する考察—」(稲葉宏雄編『教育方法学の再構築』第6章, あゆみ出版, 1995年), 同「教科外教育における目標・評価の原則を求めて—教育課程における現在の位置と成立根拠の検討を中心に—」(「教科外教育と到達度評価」第1号, 全国到達度評価研究会教科外教育分科会, 1998年), 同「教科外教育の目標づくりと評価の原則を求めて (2) —観点と指標をどのように設定するか—」

- …(「教科外教育と到達度評価」第4号, 2001年)
- (2) この経過をもって, 1707年のイングランドとの議会合同, すなわちグレートブリテン王国形成以来の画期(独自議会の復活)とみる向きもあるが, ウェストミンスター議会の議席にはスコットランド選出の議席が維持されており, 従来どおりスコットランド省と担当国務大臣他のメンバーが置かれている。また, 君主制はもとより, 憲法, 外交, 軍事, 主な経済政策, 社会保障等は自治権の枠外にある。しかし, 産業, 環境, 交通, 経済開発, 住宅, それに教育全般など広範な分野が, スコットランド政府および議会の責任(自治)事項となった。Ron Fenney, *Essential Central Government 2000*, LGC Information, 2000年, pp. 51-67.
- なお, スコットランドには, スコットランドナショナリズムと独立を標榜する有力な政党(SNP)が存在し, ウェストミンスターにも議席をもつ。
- (3) S. Leslie Hunter, *The Scottish Educational System*, Pergamon, 1968, pp. 2-10. および, Scottish Education Department, *Public Education Scotland*, HMSO, 1972, pp. 1-12, ほか。
- イングランドとの対比において, スコットランドの政治, 文化的「風土」や地理的, 経済的条件が教育のあり方に重要な影響を与えてきたことは, スコットランド教育に関する研究や出版物で常に強調される点である。こうした自律性が, 歴史上のどの時点に起源をもち, また持続, 再生産されてきたのかという点については論議があり, スコットランドナショナリズムの本質や, 英国政府との拮抗関係を乗り越えてきた歴史の意味の探求に通じていく課題とされる。イングランドとの比較については, Margaret Clark & Pamela Munn 編, *Education in Scotland*, Routledge, 1997, および, T. G. K. Bryce & W. M. Humes 編, *Scottish Education*, University of Edinburgh Press, 2000 ほかを参照。上記の自律性の根源に関わる論議に関しては, 上掲のClark編著所収 Lindsay Paterson, 'Policy-making in Scottish Education', pp. 138-155, および, Paterson, *Education and the Scottish Parliament*, Dunedin Academic Press, 2000, などで取り上げられている。
- なお, スコットランド教育史に関する邦語単行本は, 田口仁久『イギリス教育史—スコットランドとアイルランド』(文化書房博文社, 1993年), 矢田真行『スコットランド中等教育制度史—中等学校の総合制化を中心にして』(北大路書房, 1998年)。
- (4) 分権以前から承継されている関係機関, 団体には, 各学校におけるカリキュラムや管理運営の達成状況の評価とともに, 成果の普及や行政への提言などを行なう Her Majesty's Inspectorate of Education (HMIE) を始め, 独特のものでは, 教員有資格者の登録, 教員養成課程の認定などの責任をもつ公的職能団体, The General Teaching Council がある。その他主なものは, 教育相(省)の諮問を受けてカリキュラムに関する検討, 調査を行ない, 研修や改訂のための提言を行なうための国の組織, Learning and Teaching Scotland (1999年までは, スコットランド・カリキュラム審議会, Scottish Curriculum Consultative Council. SCCC) や, 中等教育レベルなどの試験実施に当たる, 資格試験機構 Scottish Qualification Authority (SQA) など。これらの機関の動向は本文で言及する。
- (5) *Standards in Scotland's Schools etc. Act 2000*, The Stationery Office Ltd., ならびに, Jackie Welsh 他編著, *A-Z of Scots Education Law-A Guide of Parents*, The Stationery Office, 2001, pp. 220-221. また, HMIE, *Standards and Quality in Primary and Secondary Schools: 1988-2001*, 2001の緒言では, 特に初等1-4年の達成度が高かったことを取り上げ, 'Raising Standards - Setting Targets' 政策の結果でもあると評価している。
- ただし, これらを「目標設定の風潮」の表れとみるだけでは一面的かもしれない。読み書きと計算については, 16歳で学校を終える人達の多くが, 十分な力を得ないままになっていることや, おとなの4分の1が「機能的不識字」との調査があり, スコットランド政府は中等教育試験の目標を再検討し, 教材開発や教師自身のスリー・アールズ(3R)の力を向上させる研修に取り組むことになった。(The Scotsman, June 19, 2002, p.13)
- (6) 2002年5月に発表された全国統計に関する News Release による。その他, 統計に関しては, *Education and Training Statistics for The United Kingdom 2001 Edition*, The Stationery Office ほかを参照した。
- (7) 前掲 Clark 他編著, *Education in Scotland*, ほかを参照。スコットランド政府も, パンフレットを作

- 成するなど、周知に努めている。(Scottish Executive, *Choosing a School—A Guide for Parents*, 2001)
- (8) 同上書に所収の Brian Boyd, *The Statutory Years of Secondary Education—Change and Progress*, p. 53. において用いられている。
- (9) Linda Croxford, *School Differences and Social Segregation: comparison between England, Wales and Scotland*, *Education Review*, 15 (1), 2000, pp. 68–73. によれば、1科目も修得せず学校を離れたものの割合が、1965年の70%から98年の20%以下に激減したことや、社会階層の差異が学業成績の達成に関して有意味には働いていないことを、スコットランドにおける総合制の特質として挙げている。その他、Brian Simon, *Review: Scottish Life and Society: Education*, *Scottish Affairs* No.37, 2001, pp. 137–141は、書評を通して、個人的ないきさつも交え、スコットランドにおける総合制の進展について評価している。
- (10) 前掲, Clark 他編著, pp. 9–10, ならびに p.65. さらに, L.Croxford, *League Tables—Who Needs Them?*, *CES Briefing* No.14, 1999. これらによると、学校ごとの指標には、不登校、費用、停退学、進路などのデータが含まれる。
- (11) 前掲の矢田貞行氏の著書 (pp. 139–141) で詳しく検討されている。
- (12) Denis Lawton and Peter Gordon, *Dictionary of Education*, Hodder & Stoughton, 1993 (1999), p.40.
- (13) *Education Reform Act 1988*, pp. 1–8. (パート1「学校」第1章カリキュラム)。実施後間もなく、内容や達成目標の「スリム化」、キーステージ3での性教育の法制化とキャリア教育およびガイダンスの時間の確保など、重要な改訂勧告(いわゆるデアリング・レポート)が行われた。(Ron Dearing, *The National Curriculum and its Assessment—Final Report*, School Curriculum and Assessment Authority, 1994, pp.3–15など。)また、1998年9月には、シチズンシップの教育等に関する審議会報告があり、履修を必須化する方向である。
- 一方、ニューレーパーへの政権交代を契機に、従来にもまして「水準の引き上げ」が優先されて今日に至っている。例えば、同政権の教育に関するマニフェストともいえる、教育雇用相報告書(Department for Education and Employment, *Excellence in schools*, The Stationery Office, 1997)は、2002年度を優先政策目標の達成年度として、カリキュラムの目標達成から学校経営、地方教育当局が施策に沿って業務を推進すること、30人学級の実現等々多様な指針を示しているが、核心は、読み書き計算の力を向上させるための厳格な水準への引き上げという点にあった。(同報告書, p. 24)
- (14) Scottish Consultative Council on the Curriculum, *Curriculum Design for the Secondary Stages : Guidelines for Schools*, SCCC, 1999, p.18.
- (15) Scottish Office Education Department, *Curriculum and Assessment in Scotland, National Guidelines, The Structure and Balance of the Curriculum 5-14*, 1993 (本資料では、全体にわたる原則の提示と運用のための解説がなされている。), 同じく, *Religious and Moral Education 5-14*, 1992, Scottish Executive, *Environmental Studies—Society, Science and Technology 5-14 National Guidelines*, Learning and Teaching Scotland, 2001 (2000) などを参照。
- (16) Learning and Teaching Scotland, *The Structure and Balance of the Curriculum 5-14, Guide for Teachers and Managers*, 2000, Learning and Teaching Scotland, pp. 33–37.
- (17) *Personal and Social Education* を取り上げた、日本における先行研究には、柴沼晶子・新井浅浩編著『現代英国の宗教教育と人格教育 (PSE)』(東信堂, 2001年)がある。ここでは、主としてイングランドにおける教育改革法以後の宗教教育およびPSEに焦点をあて、歴史的な経緯とともに、独自の調査にもとづいて現状を分析している。同書では、PSEについて「人格教育」という訳語を採用している。「人格」が、社会性を意味に含んでいることは当然だが、従来 social education として取り組まれていた教育指導の蓄積も関連すると考えられるので、本稿では「人格と社会性の教育(または人格的・社会的発達)」としてとらえておきたい。
- (18) Scottish Office Education Department, *Curriculum and Assessment in Scotland, National Guidelines, Personal and Social Development 5-14*, 1993, p. ix.

- (19) Department for Education and Employment, *Preparing Young People for Adult Life*, DfEE, 1999, pp. 1-3, p. 24. 本文でも多少ふれているが、報告書の教育相による緒言や、PSHEにおける用語説明などにおいて、薬物問題、十代の妊娠など性に関わる課題、さらに financial literacy などに言及しており、この時点で提起されたことの直接的な動因がいかなるものであったかがよく分かる。
- (20) PSD を、上滑りの、また周縁的なものにならないためにも、niche、この場合は時間枠を設けたことが重要と評価されている。David Betteridge, *Personal and Social Education*, 前掲の T.G.K. Bryce 他編, *Scottish Education*, pp. 383-384. ここでは、PSD のガイドライン以後、学校の雰囲気や ethos という言葉が広がり始めたこと、HMIE による学校自己評価のための指標作成において、重要な関心事となったことが指摘されている。しかし受けとめかたの問題としては、現実には標語が先行して、このような ethos を形成していくための基礎条件、例えば教員当り生徒数をはじめとする負担軽減、管理者のイニシアティブといった問題に行政が関心を向けていないとの批判を、スコットランド「いじめ問題」ネットワークの研究会で教員達から直接に聞いた。(2002年5月24日、東ロジアン地域ハディンドンにおいて)
- (21) 同上, Betteridge, p. 384.
- (22) 以上の改訂後のカリキュラムおよびガイドラインに関する記述は、いずれも前掲の, *The Structure and Balance of the Curriculum 5-14 National Guidelines* (2000), および *Curriculum Design for the Secondary Stages, Guidelines for Schools* (1999) をもとにした。  
前者では、ガイドラインの改訂の意義にも関わると思われるが、カリキュラムをクロスする学習の課題領域をこえた学習として、従来と同じく PSD をあげるとともに、新たにシチズンシップの教育が位置付けられている。加えて、「スコットランド文化」というまったく新たな視点をすべてのスコットランドの学校がカリキュラムの内外で取り入れることを強調している点なども、本稿本文で取り上げた自治権の確立という新たな状況の中で生み出されたものとみることができ、おそらくカリキュラム改訂の基盤になった政策的な意図と関連が深いと思われる。
- (23) Scottish Consultative Council on the Curriculum, *The heart of the matter: a paper for discussion and development - education for personal and social development*, SCCC, 1995, p. 1 など
- (24) John White, *The Aims of Personal and Social Education*, Patricia White (ed.), *Personal and Social Education - Philosophical Perspectives*, Kogan Page, 1989, pp. 8-10.
- (25) John MacBeath, *Personal and Social Education*, Academic Press, 1988, pp. 65-66.  
マクベスらは、かなり早い時期にスコットランドにおける社会性の教育の実態調査を行ない、特別の教育、教科を通しての教育、カリキュラム外の活動を通しての教育、地域に出かけるなどの経験を通しての教育、学校生活を通じての教育などの分類によって、多様な形態でこれが取り込まれている実態を広く明らかにしている。ここでもすでに、アルコールや個人衛生、パンダリズムなどが取り立てての指導におけるテーマになっている。J. MacBeath et al., *Social Education: The Scottish Approach*, Scottish Social Education Project, 1981.
- (26) Scottish Education Department, *Junior Secondary Education*, Her Majesty's Stationery Office, 1955, pp. 9-13.
- (27) Cathy Howieson & Sheila Semple, *Guidance in Secondary Schools*, Centre for Educational Sociology, University of Edinburgh, 1996, pp. 78-79ほか。この調査報告は膨大なものであるが、スコットランドの中等学校におけるガイダンスの機能、担当者の現状など、実際の状況と課題がよく理解できるすぐれた資料である。なお、このガイダンスの仕組みおよびガイダンス教員が PSE を担当するという方式は、イングランドとの対比でも独自のものとされる。