

英国ナショナルカリキュラムに見られる 「多様性」の認識

The Recognition of Diversity in England's National Curriculum

—Citizenshipを中心として
With Reference to the New Subject 'Citizenship'

石井 由理 ISHII, Yuri

● 山口大学
Yamaguchi University



シティズンシップ, カリキュラム, グローバリゼーション
Citizenship, Curriculum, Globalization

ABSTRACT

A new subject termed “Citizenship” will be introduced into England’s National Curriculum from the year 2002. At secondary level it will be a statutory subject. Why the state is introducing “Citizenship” now and who are regarded as “citizens” in the time of globalization and the changing of the role of the state are the main concerns of this paper.

After a brief discussion of the nature of globalization and cultural divergence, the paper focuses on the English context of the introduction of “Citizenship”. The “Citizenship” curriculum is closely examined in terms of the state recognition of diversity. This paper argues that the “diversity” recognized in the National Curriculum refers not to the diversity of the things to be learned but rather diversity among the learners themselves. In concluding remarks, the paper points out that in the field of education, the state no longer sees its role as defining and promoting one national identity but seeks the least common denominator that is acceptable to every member of society.

1. 21世紀の社会と文化の多様性

21世紀を迎えた今日、様々な局面で現象としての「グローバル化」が進んでいることは、ほぼ否定できないものとなっている。しかし、その「グローバル化」とはいったい何なのか、という問いは、今なお多くの学者が解明しようと取り組んでいる問題である。

経済の分野では、グローバル化というと、マクドナリゼーションという言葉に代表されるように、競争の勝者が作り出すグローバル・スタンダードによる画一化が強調されがちである。これに対し、文化を視野に入れたグローバル化の議論でしばしば指摘されるのは、グローバル化とは、決してグローバル・スタンダードによる画一化ではない、ということである。例えば、Featherstone (1997, p.6) によれば、文化におけるグローバル化は、第一にますます国家から独立して発展する文化の諸相、第二に地球という限られた場で起こる様々な文化の接触と、それによって起こる自己と他との境界を明確にしようとする動き、つまり西洋の近代化とともに連想される文化的統合プロジェクトの限界である、とされる。また、Robertson (1992, p.10) は、社会は、ある面（特に経済と技術）では一点に収斂し、他の面（主に社会的関係面）では発散し、さらに他の面では現状にとどまる、という Baum の主張を、グローバル化を理解する上で役に立つ視点であると述べている。

上記のように、文化からグローバル化を捉える時、多様性は消えていくものではなく、他文化との相対的な関係の中で自己の存在意義を主張するために、むしろ顕在化していく側面があると考えられる。

さらにその多様性を生み出す単位が、国家の枠組みから離れて、国家の中に、あるいは国家を越えて、存在していることが認識されてきている。多様性を生み出す単位は、それ自体が多様な形を持つ。つまり、国家内の多様なマイノリティーであったり、インターネットや衛星放送にのせて、瞬時に国境を越えて文化的なメッセージを発進する民間企業であったり、国家を越えて市民の連帯

を呼びかける NGO であったりするのである。

このように、国家の枠組みが、内と外の双方向に向かって揺さぶられている時代の中にあって、公教育はいまだに国家の枠組みのもとに行われている。自国の市民に対して教育責任を負っているのは、多くの場合、国家である。そして、自国の市民の中にいかにナショナル・アイデンティティを育てるかは、国家の教育政策の中にしばしば見られる課題である。例えば日本では、1980年代半ばの臨時教育審議会以降、「日本の伝統、文化の尊重」ということが教育政策の中で常に語られるようになり、イギリスでは、80年代の保守党による全国カリキュラム導入過程において、イギリスの教育なのだからシェークスピアの作品を学ばせるべきだといったような、教育内容にイングリッシュネスを求める主張が、政治家によってなされた。教育改革を始めたマーガレット・サッチャーが、しばしば「我々」ということばを用いて、イギリス人を一つのまとまりとして強調していたことは、S. Hall (1999) の述べている通りである。

しかし、これらの政策が主張する「我が国の伝統・文化」が、「我が国」の中の誰の伝統・文化を指し、誰を、そのような教育を受けるべき対象である市民であると認識しているのかは、明確にされていない。明確にしたならば、Hall (1999, p.49) の言うように、「我々」の中に入るのは、実は少数であることがわかるはずである。多様な市民は、Griffith (2000, p.16) が、ワールドカップサッカーの応援の例を挙げて示しているように、「私は、ウェールズが出ている時はウェールズ人、アイルランドとスコットランドを応援する時はケルト人。隣人は、ジャマイカが出ている時はアフリカ系カリブ人であるが、私たちはどちらもイギリス人である」というような、重層的なアイデンティティを、それぞれが持っているからである。この重層性はまた、民族のみによるものではなく、ジェンダーや地域、社会階層などによっても構成され、また、常に構成しなおされ続けているものなのである (Figuerola, 2000, pp.53, 57)。

このように多様で複雑なアイデンティティを持つ市民を対象として、国家はなぜ今、そしてど

のような、シティズンシップ教育を導入しようとしているのであろうか。

2. イングランドにおける Citizenship Education の導入

マーガレット・サッチャーがイングリッシュネスを強調したにもかかわらず (Hall, 1999, p.49), また、無償で地域に貢献するアクティブ・シティズンシップが奨励されたにもかかわらず (Gamarnikow and Green, 2000, p.107), 1980年代の保守党によるカリキュラム改革の中では、Citizenship Education が重視されることはなかった。進められたのは、伝統的な教科枠組みに基づく、知識中心の教育であり (Griffith, 2000, p.12), Citizenship は、ナショナルカリキュラム全体を通して教えられる、クロス・カリキュラー・テーマとして加えられたに過ぎなかった (Arthur, Davison and Stow, 2000, p.4). しかし、評価を伴う教科の内容が、すでに教師達が消化不良をおこすほどに満杯である時に、漠然としたクロス・カリキュラー・テーマは、ほとんど注意を払われなかった。さらに、1994年のデアリング卿によるナショナル・カリキュラムの改訂において、教科以外の部分がほとんど無視されたことによって、これらのテーマは、さらに学校教育の片隅へと追いやられることになった (Inman and Buck, 1998, p.82; Edwards, 1998, p.26).

事態に変化が生じたのは、労働党が政権についた1997年以降のことである。トニー・ブレア率いる新労働党政権が成立すると、政府は11月に、学校での効果的な Citizenship Education への助言を求めて、Advisory Group on Citizenship Education を立ち上げ、ロンドン大学の Bernard Crick 教授を委員長に据えた。1998年には、クリック・レポートと呼ばれる報告書が、Qualifications and Curriculum Authority (QCA) から出された。これには、「アクティブ・シティズンシップ」に必要な知識、技術、理解と価値観がまとめられている (Arthur, Davison and Stow, 2000, p. 23). レポー

トには、効果的な Citizenship Education のために、以下のような3つの観点が書かれている。第一に、社会的そして道徳的責任感、第二に地域との関わり合い、第三に政治的リテラシーである (QCA in Arthur, Davison and Stow, 2000, p.23).

このレポートに対しては、様々な批判、意見がよせられ、ナショナル・カリキュラム作成時に考慮された。批判は、例えば、反人種主義色が薄いこと (Osler and Starkey, 2000, pp. 5, 7, 12) や、共通の Citizenship と共通のナショナル・アイデンティティーを築くことが必至であるとして、多様な市民が共通にもっているコア・ナショナル・アイデンティティーを明確にしようとしたこと (Osler and Starkey, 2000, p.12; Arthur, Davison and Stow, 2000, p.24) などである。つまり、あたかもブリティッシュのアイデンティティーが、マジョリティーのもつアイデンティティー一つであるかのようだ、という批判である。

このような批判や意見が考慮された後に、イングランドでは、1999年に新カリキュラムが発表された。結果として、ナショナル・カリキュラムでは、人種主義に関しては改善がみられたという (Osler and Starkey, 2000, p.8) が、多様な市民すべてに共通な価値観を求める試みは残り、以下の様な七つの価値観、目的として、示されている。

1. こどもの社会的な責任感の発達
2. 地域との関わり合い
3. 効果的な関係の発達
4. 社会に関する知識と理解
5. 社会の出来事への参加
6. 他者への敬意
7. こどもの独立と自尊心を含んだ、共通の善を作ることへの貢献

(Arthur, Davison and Stow, 2000, p.25)

2002年には、中等教育段階で、Citizenship Education が法に定められたカリキュラムの一部となる。初等教育段階の1～2学年までのキーステージ1と、3～6学年までのキーステージ2では、Citizenship Education は、法定ではなく、

Personal, Social and Health Education の中に入れられることになる。到達度の評価に関しては、ナショナル・カリキュラム出版の時点ではまだ詳細の記述がなく、2002年の導入に合わせていずれ発表されるとある (Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority, 1999, p.7)。

3. Citizenship Education 導入の背景

新労働党がなぜこの時期に Citizenship Education を導入することにしたのかには、いくつかの政治的、社会的な背景がある。その一つとして、Gamarnikow と Green が挙げている理由は、労働党が政権を奪取した時点での、社会における貧困層の存在の問題である。

新労働党は、大変重大な、社会的、経済的、政治的そして文化的な二極化の時代に総選挙で勝利をおさめた。…新労働党は、崩壊した社会だけでなく、深刻な不平等の社会をも引き継いだのである。…広範囲にわたる現政府の社会政策は、この深刻な二極化を根絶することに取り組んでいる。

(Gamarnikow and Green, 2000, p.94)

二極化根絶のために新労働党が選んだ道は、「第三の道」であった。つまり貧困者に対して手厚い福祉を提供するのではなく、貧困者自身にもそこから抜け出す責任を負わせるのである。権利には常に責任が伴う、という考え方であり、その際に貧困者を支えるのは、従来のような政府ではなく、地域社会であるという (Gamarnikow and Green, 2000, p.107)。これは明らかに、福祉の提供における政府の役割が後退していることを示す。「クリック・レポートが地域社会との関連性の方向へ向いているのは、国家が福祉に対するその責任を民間の社会にそらす」(Gamarnikow and Green, 2000, p.107) 点において、1988年の保守党の「アクティブ・シティズン」を継承するものである。こうし

て、政府が担ってきた役割を肩代わりするために、地域社会への参加をしていく社会的道徳的責任感をもった市民が求められるようになったのである。このように、経済的な多様化と、最下層の社会からの孤立への対処として、Citizenship Education が導入されたわけであり、既に保守党が掲げていた求められる市民像に基づいて、新労働党政権が、公教育制度を利用した市民育成に乗り出した、ということである。そしてここで視野に置かれている市民の多様性は、経済面での多様性である。

次に、Osler と Starkey (2000, p.9) は、この時期に成立した「人権法 1998」との関係性を背景としてあげている。この法律は、「ヨーロッパ人権協定」をイギリスの法に組み入れるものであった。さらに、新労働党は、人種にもとづくハラスメントと、人種によって動機づけられた暴力を、特定の犯罪にするために、2000年に人種関係修正法案を提出した (Osler and Starkey, 2000, p.9)。背景にあるのは、民族的マイノリティーの少年が殺され、その事件を警察が公平に扱わなかったとして社会問題となった、スティーブ・ローレンス事件である。国家権力の象徴ともいべき警察内でのこの人種差別の構図は、イギリス社会に衝撃を与えた。新労働党政府はこれに対応する必要があったのであり、ここで焦点となっている多様性は、市民の民族的多様性である。

新労働党の多文化・多人種社会イギリスに関する認識は、次の、トニー・ブレアの演説にも見ることができる。「今日、…我々が多文化で多人種であること、そしてそれが弱点ではなく強みであることは、イギリスで受け入れられた価値体系の一部となっている」(Osler and Starkey, 2000, p.9)。多様性としての人種の違いに対する新労働党の発言は、白人聴衆に向かってよりも少数民族に向かって発せられる場合が多かったり、労働党によって宣言がなされたほどには、実行が伴っていない (Osler and Starkey, 2000, p.9) という批判も存在する。しかし、Citizenship Education をナショナル・カリキュラムに入れることによって、一人一人の市民が、多文化社会の中で共存していくために自分の責任を果たすことを奨励する、という選

択が、新労働党の方針に一致することは事実である。

政治的社会的背景の三つ目としては、北アイルランド、ウェールズ、スコットランドの自治拡大と時期的に重なっている点があげられる (Gundara, 2000, p.14; Olser and Starkey, 2000, p.11). これらの国では、凍結あるいは廃止されていた国会が、新労働党政権下であいついで復活した。もともと教育政策に関してはそれぞれにナショナル・カリキュラムを持っているが、今回の国会復活で、民族としてのイングリッシュネスとのナショナル・アイデンティティーの違いを、いっそう明確にしたことになる。国民のアイデンティティーを国境線によって一括りにしようとしてきた近代国家の枠組みが、内側から揺さぶられている顕著な例である。

グローバル化によって、多様な市民はますます自らの多様性を自覚し、国家に対して自己主張をしてくるようになる。一枚岩的な国民国家を前提としてきた従来の国家の在り方では、もはやそのような市民各自への責任を負いきれなくなっている。新労働党がイングランドの新ナショナル・カリキュラムに導入した Citizenship Education は、このような社会の変化に国家がどのように対応していこうとしているのかを示す一例であると考える。

4. Citizenship Education のカリキュラム

Citizenship Education のナショナル・カリキュラムは、他の教科と一緒にまとめられたものと、分冊で出されているものがあるが、内容は同じである。その出版物に含まれているのは、全ての教科に共通している、教育雇用相 David Blunkett と Qualifications and Curriculum Authority (QCA) 委員長 William Stubbs による前書き、法に基づいたこの出版物の性質を記した「この出版物について」の他は、「ナショナル・カリキュラムの中の Citizenship について」、「プログラムス・オブ・スタディー」、「Citizenship に対する到達目標」の三

項目である。内容の面で中心となっているのはプログラムス・オブ・スタディーであり、これはさらに細かい項目に分かれて記述されている。

4. 1. 教育雇用相、QCA 委員長による前書き

前書きでは、ナショナル・カリキュラムは、学習者の水準を上げるための重要な政策であり、教育の内容、到達目標を定めるものであると述べている。どのように学習者の 'Performance' が評価され記録されるかもこれによって決められ、学校で身につけるべき技術と知識についての明確で共通の理解を、関係者に与えるものである、とされる。一方で、個々人が学習において必要とする要求を満たし、地域に根差した教育をも認める柔軟性を備えているという (DfEE and QCA, 1999, p.3). ここにみられるのは、現在、アメリカや南アフリカなど、世界の各国で試みがなされている、教育の結果具体的に何ができるかによって評価をする Outcome-based assessment の方針である。あらかじめ目標が設定されているのではないため、そこに達するように無理矢理に教え込む必要はない。求められる outcome を生み出すために、各自に合ったやり方で学んでいけばよいので、そこへ到達するためのアプローチは多様でありうる。このため、地域に合ったやり方を取り入れることができるという点で、柔軟なのであり、地域の多様性をも認めることになる。

「多様性」の認識は、“Equality of opportunity is one of a broad set of common values and purposes which underpin the school curriculum and the work of schools. These...include a commitment to valuing... the diversity in our society...” (DfEE and QCA, 1999, p.3) という部分に明確に示されている。社会の多様な子どもたち全てが、平等に学ぶ権利を持つ、ということの表明である。これは、“statement on inclusion” と呼ばれ、教師はナショナル・カリキュラムを通して、この “statement” が全うされるようにしなくてはならない。教育を受ける上で個人個人が必要とするもの、地域性、個人個人が直面するであろう障害、といった記述

の中に、学ぶことに関して児童・生徒が持つ、他者と何かしら異なる点を、「多様性」とみなしていることがわかる。特にその「異なる点」が不利益と結びつく場合、その児童・生徒が、学びから疎外される危険性があると考えている。そして、彼らを社会の中に包含する役割を、学校が国家に代わって担うこと、つまり、学校の教師達がアクティブ・シティズンとして、国家の役割を肩代わりすることが求められている。

4.2. ナショナル・カリキュラムの中の Citizenship について

これは、ナショナル・カリキュラム自体の構成を述べている個所である。この中で「多様性」についての記述があるのは、“Promoting pupils’ spiritual, moral, social and cultural development through citizenship”という項目である。“spiritual, moral, social and cultural development”というのは、1988年の教育改革法に述べられた、ナショナル・カリキュラムが育成すべき人間の側面である(HMSO, 1989, p.1)。新カリキュラムでは、spiritual developmentの中で、「人間社会の異なる価値観への意識を養う」(DfEE and QCA, 1999, p.7)と述べている。また、cultural developmentの中には、「人々が、自分達が属するいろいろな集団の役割の性質を理解し、多様性と差異に対する敬意を促進するように助力する」(DfEE and QCA, 1999, p.7)と書かれている。つまり、この項目に現れた「多様性」の認識は、主に文化的な違いに関するものである。

4.3. プログラムス・オブ・スタディー

プログラムス・オブ・スタディーの始めには、Citizenshipの重要性を述べた10行ほどの文がある。この10行の記述の中に登場する多様性認識は、「異なる国民の、宗教の、民族のアイデンティティーに対する敬意を奨励する」(DfEE and QCA, 1999, p.12)ことである。その後、8人の人々のコメントが載せられている。コメントのうち、3

人は無名の一般人によるもので、人種主義に関すること、発展途上国の貧困に関すること、市民の地域活動への参加に関することである。残りの5人は、Bernard Crick、国会議長 Betty Boothroyd、南アフリカの Tutu 司教などの著名人によるもので、地域によって異なる必要性、人種的多様性、世界市民、人権、市民の社会参加の5点を、それぞれ代表している。人種主義に関するコメントは、この出版物の表紙にも、“racism”ということばを強調する形で一部が使われているが、クリック・レポートの段階ではなかったものであり、ナショナル・カリキュラム作成過程で寄せられた意見を取り入れたものだと考えられる。

次に、キーステージ3と4で身につけるべき知識、技術、理解が箇条書きされているが、その中では、多様性は二つの側面から捉えられている。イギリス国内の異なる種類の多様性と、地理的な規模を学習者を中心とした同心円状に広げていった多様性である。まずどちらのステージにも共通して述べられているのが、異なる種類の多様性であり、「イギリス国内の国民の、地域の、宗教の、民族のアイデンティティーの多様性と、相互の尊敬と理解の必要性」(DfEE and QCA, 1999, pp.14-15)である。これに加えて、キー・ステージ3で学ぶことの要約として、「公正さ、社会正義、民主主義の尊重、学校、地域、国、そして地球レベルでの多様性について学ぶ」(DfEE and QCA, 1999, p.14)とある。多様性を見る視点は、国境線の内側であり、外国の比重は高くない。国内の多様性を尊重する姿勢が、地球レベルにまで拡大していけばよいという考え方である。

プログラムス・オブ・スタディーは、さらにインクルージョン(包含)、言語の使用、情報・コミュニケーション技術の使用、という小項目へと続いていくが、このうち、インクルージョンについては、「多様性」を扱っている最も重要な個所なので、後に別にとりあげる。

言語の使用、情報・コミュニケーション技術の使用は、いずれもインクルージョンのための媒体に関することである。イギリス国内には、英語を第一言語としない人々も多く、また、第一言語で

あっても様々な英語が使われている。これに対し、知識の伝達にもっとも使われているのは標準英語であるから、教室内では標準的な英語を用いるように、と記されている。情報・コミュニケーション技術に関して、現代社会は、情報機器特にインターネットへのアクセスがあるかどうかによって、差別化が起きるといわれている時代である。これを身につけていない者は、社会の動きから取り残され、疎外されることになる。また、様々な情報の中から情報を選別する能力も養われるべきであるとされる。つまりここで取り上げている多様性は、社会的、文化的な背景に密接に関連しているものである。

4.4. インクルージョン (包含)

インクルージョンという項目の副題は、「全ての児童・生徒に有効な学習の機会を提供する」(DfEE and QCA, 1999, p.18) である。全ての児童・生徒とは、多様性にかかわらず誰でもが、自分に適した学習の機会を与えられることを意味する。以下、AからCまで、包含のための3点の信条が書かれている。

第一の信条は、「適切な学習課題の設定」である。ナショナル・カリキュラムには、ほとんどの児童・生徒が教えられるべきことが書かれているが、子どもによっては、求められている知識や技術が合わない場合もある。そのような場合、教師は、子どもの能力に応じて、より下あるいは上のキーステージの内容を選ぶべきであるという。同様の柔軟な対応は、学校へ行く機会を奪われていた子どもたち、例えばロマのように移動する者や、難民や、神経の病気を含んだ医学的な治療を必要とする者などにも、必要とされる。「適切な学習課題」を要する対象として、学力の低い者だけでなく、標準よりも学力が高い者も視野に入れている点、正式に英国の国民となっていない、一時的な滞在者に対しても学習の権利を認めている点が、多様性をととても広くとらえているものとして注目される。

第二の信条は、「児童・生徒の多様な学習要求に

応える」である。ここで認識されている多様性は、ジェンダー、障害、社会的文化的背景、出身民族、ロマ、難民、亡命者、英語を第一言語としない者、そして特に支援を必要とする者である。教師はこれらの多様性を考慮に入れつつ、授業を計画すべきである、とされる。そのためには学習環境を整え、こどものやる気と集中力を維持し、教授法によって不平等が生じないように配慮し、適切な評価方法を用い、学習目標を設定する、とある。教授法と評価方法の配慮については、既にナショナル・カリキュラムの評価方法をめぐって、様々なマイノリティーが不利益を被る傾向があることが、指摘されている (Gipps and Murphy, 1999; Osler and Starkey, 2000, p.6)。筆記試験のみでは、言語的な少数者は不利であるし、格式ばった試験では、緊張して普段できることができなくなってしまう子どももいる。よくわからない言語で教師が一方的に話し続ける授業では、やる気を失う子どももいる。そのような子どもたちの能力を、適切に評価できるようにすべきであるというのである。より具体的に、教師がどのようにすればよいか、その後列挙されている。

多様性に関する部分を以下に要約すると、「ステレオタイプを含んだ考え方はされるべきではなく、他の人の違いを肯定的に見ることを子どもは学ぶべき」、「科学、デザイン、技術、体育などの教科において、子どもが自らの宗教に適した服装で、安全に参加できるように」、「社会的、文化的多様性を反映した教材を用い、人種、ジェンダー、障害の肯定的なイメージを与える」、「様々な学習のやり方があること認め、子どもが自分に適した方法で能力や到達度を示せるようにする」、「教材は偏見やステレオタイプを含まない物を用いる」(DfEE and QCA, 1999, pp.19-21) などである。

信条の3点目は、「個人やグループにとって、ありうる学習、評価の障害を克服する」(DfEE and QCA, 1999, p.21) である。教師は、子どもが効果的にカリキュラムと評価に参加できるように配慮すべきで、各キー・ステージの終わりに行われる評価の際には、個々の子どもを支援するための特別措置が可能であることを、認識しておかなくて

はならない。

多様性の認識に関する点を見ると、言語、意志の伝達において支援し、様々な感覚や体験を用いてこどもの理解を助ける努力をし、こどもが、トラウマやストレスなどの感情的な問題に、うまく対処して学習できるように支援する、とある。「様々な感覚」とは、例えば、目の不自由なこどもが参加できるように触覚を利用したり、耳の不自由なこどものために文字を利用したりすることで、複数の感覚を用いることによって、疎外されるこどもがないようにするのである。身体的な障害のみならず、従来見過ごされがちだった精神面の問題にも言及していることが、多様性を広く解釈している点である。言語面での支援が必要なこどもに対しては、こどもの読めるテキストを用いる、大きな文字や記号や点字を活用する、録音された教材を使う、通訳を使う、などがあげられている。

「ありうる学習・評価上の障害」は、身体的、精神的障害に限られていない。宗教上の理由などで実験器具に触れることができない生徒、体育に参加できない生徒なども、学習・評価上の障害を持ったこどもである。障害者と同様に、彼らにも参加を可能にするための、他の選択が与えられるべきであるとされている。また、英語を第一言語としないこどもに対しても、その子の家庭で使用されている言語を併用したり、その子の年齢とレベルに応じた、その子が取り組むことができるテキストを使用することが、求められている。

4. 5. 到達目標

到達目標の項目には、特に多様性を重視した記述は見受けられない。ここでは、より一般的に、積極的な市民として、その責任を果たすことが掲げられている。しいてあげれば、「自分達および他者に対する責任」という記述にある、「他者」ということばが、自己とは異なる者の存在への、同等の価値の認識を示している。

4. 6. ナショナル・カリキュラムが認識する多様性

以上のナショナル・カリキュラム Citizenship に見られる「多様性」の認識をまとめると、経済的な貧富の多様性、人種の多様性、言語の多様性、宗教の多様性、障害による多様性、学習能力の多様性、地域の多様性、国民の多様性、民族のアイデンティティーの多様性、ジェンダーによる多様性、文化の多様性、滞在資格による多様性が含まれていることがわかる。先にも述べたように、これらはいずれも、イギリスにおいて教育を受ける学習者の側の多様性であり、学ぶ対象としての他者の多様性とは異なる。強調される点は、たとえ他の市民と異なる点があっても、すべての市民が学習に対する平等な権利を保障されることである。つまり、国家を単位として「自己」か「他」か、として線を引き、国内の均一な「自己」が、外国の異なる「他」について学ぶ、というような構図ではない。「自己」の中の多様な構成員、特に社会参加において不利な立場にある構成員を、いかに平等に社会参加させうるかが焦点となっているのである。

5. アイデンティティーの細分化と国家の役割の変化

始めに述べたように、グローバリゼーションには、グローバルスタンダードへの画一化へ向かう動きと、多様な個々が自己主張を始める、多様化へ向かう動きが同居している。その間にあって、国家がどのようにして自己のまとまりを保とうとするのかが、英国のナショナル・カリキュラムにはよく現れている。つまり、多様な市民の要求をできるだけ満たしていく一方で、彼らがイギリス人として合意できる最低限の共通価値観を設定し、若い市民に、教育を通して身につけさせていこうというものである。

このような試みは、グローバリゼーションが話題となる以前には、国際社会レベルで考えられていた。多様な国家の存在を肯定しながらも、加盟国の合意を得て設定した国連の世界人権宣言がそ

うであるし、ユネスコの平和・人権・民主主義のための教育も、最低限の共通価値観を設定しようという試みに相違ない。21世紀の現象の新しさは、このようなことが国家の中で起こり、さらに、もっと細分化されて、国や州の中で、起こっているということであろう。

しかし、共通価値観を設定する場合、それが、やはりマジョリティーの価値観を反映しがちであることは否めない。英国のナショナル・カリキュラムが、イングランド、北アイルランド、スコットランド、ウェールズに分かれ、それらが決して同じ内容になり得ないことを見ても、ナショナル・カリキュラムにマジョリティーの価値観が反映されることは、明らかである。英国では、既に一步踏み出して、近代国家イギリス成立以前から存在するこれらの古い民族には、教育において独自の政策をとり、ナショナル・カリキュラムを設定することを認めている。このことによって、イングランドのナショナル・カリキュラムに関しては、共通価値観として、イングリッシュネスをより強く出し得るわけである。事実、サッチャー時代に行われたことは、マジョリティーたるイングリッシュの価値観でナショナル・カリキュラムを作り、市民に身につけさせようという政策だった。

これに対し、新労働党は、さらに一步多様性の認識を進めて、イングランドの中の市民の多様性に着目している。経済政策上、無条件の福祉をやめ、個々の市民の自己責任を求める以上、自己責任が負える市民を育成しなくてはならない。すべての市民を包含し、自己責任を負える市民を育成するために、国家ができるだけのサービスを提供しているのだということを、教育政策を通して示している。マジョリティーの視点のみでナショナル・カリキュラムが作られていると思われたいためには、盲目の教育雇用相ブランケットの起用は、大変説得力のあるものであり、事実、身体的・精神的なハンディキャップ、特に視力障害を負った子どもに対する配慮は、具体的で、優れたものになっている。クリック・レポートを公開し、ナショナル・カリキュラム作成に向けて多方面の意見を求めたことも、マジョリティーの視点で作られ

ているという批判をかわすには、有効な進め方であったし、実際に、意見に基づいて方向が修正されている点も、評価できる。

しかし、多様性というのは、限りのないものである。例えば、民族の多様性に対して配慮がされているといっても、さらにその民族一つ一つが多様であり、多様な民族を一括りにして扱っているという批判がさっそく出されているし (Osler and Starkey, 2000, p. 7), ジェンダーと社会階層に関しては、今回の改訂カリキュラムでは片隅に追いやられているように思われる。いったいどこまでが、国家が市民に対する責任として配慮すべき多様性の範囲なのであろうか。新ナショナル・カリキュラムは、この問いに具体的に答えてはいない。どの多様性にどう対処するかは、現場の教師が担うことになっているのである。そして、多様性が限りなく細分化される一方で、イギリス人として合意できる最低限の共通価値観は、もはやイギリス独自のものとはいえないほどに一般化しており、他の国に当てはめても違和感がないものになっている。つまり、イングランドの Citizenship の例は、公教育の分野においても、「国家」という区切りが次第に不適切になり、かつて国家が担った役割が変化を遂げてつつあることを示しているといえる。

参考文献

- Arthur, J., Davison, J. & Stow, W. (2000). *Social literacy, citizenship education and the national curriculum*. London and New York: Routledge Falmer.
- DfEE and QCA (1999). *Citizenship*. London: the Stationary Office.
- Edwards, G. (1998). Baker, Blunkett and beyond: towards deeper thinking about the school curriculum. In *Take care, Mr Blunkett*. London: Association of Teachers and Lecturers. pp.25-27.
- Featherstone, F. (1997). *Undoing culture*. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE.

- Figuroa, P. (2000). Citizenship education for a plural society. In Osler, A. (Ed.), *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books. pp. 47-62.
- Gamarnikow, E. & Green, A. (2000). Citizenship, education and social capital. In Lawton, D., Cairns, J. & Gardner, R. (Eds.), *Education for citizenship*. London and New York: Continuum. pp. 93-113.
- Gipps, C. & Murphy, P. (1999). *A fair test?: assessment, achievement and equity*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Griffith, R. (2000). *National curriculum: national disaster?: education and citizenship*. London and New York: Routledge Falmer.
- Gundara, J. (2000). Social diversity, inclusiveness and citizenship education. In Lawton, D., Cairns, J. & Gardner, R. (Eds.), *Education for citizenship*. London and New York: Continuum. pp.14-26.
- Hall, S. (1999). ローカルなものグローバルなもの. King, A. D. (編). 山中弘, 安藤充, 保呂篤彦 (訳). 文化とグローバル化. 玉川大学出版部. pp.41-66.
- HMSO (1989). *Education reform act 1988*. London: HMSO.
- Inman, S. & Buck, M. (1998). The personal and social development of young people. In *Take care, Mr Blunkett*. London: Association of Teachers and Lecturers. pp. 81-83.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: social theory and global culture*. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE.
- Osler, A. & Starkey, H. (2000). Citizenship, human rights and cultural diversity. In Osler, A. (Ed). *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*. Stoke on Trent, UK and Sterling, USA: Trentham Books. pp. 13-18.