

# イギリスの教育優先地域プログラムに関する研究

— リバプール・プロジェクトにおける

「コミュニティー志向のカリキュラム」の考察 —

二 宮 衆 一

(学校教育講座)

(平成17年6月3日受理)

## A Study on the Educational Priority Area Programme in Britain — Examination of ‘Community oriented Curriculum’ in Liverpool Project —

Shuichi Ninomiya

### 1. はじめに

イギリスにおける初等・中等教育のカリキュラムは、子どもの興味・関心や経験を重視する子ども中心主義の伝統と学問の系統性を重視する学問中心主義の伝統との間を歴史的に揺れ動いてきた。19世紀にはパブリック・スクールやグラマー・スクールのカリキュラムを巡って、この論争が展開された。公教育の急激な普及をみた20世紀においては、義務教育段階でのカリキュラムの共通性をめぐる議論に2つの伝統の対立をみることができる\*1。

第2次対戦終結後からサッチャー政権によるナショナル・カリキュラムの制定までの約40年間は、子ども中心主義の伝統によるカリキュラム開発が進んだ時期であった。特に1966年に提出された答申、ブラウデン報告は初等教育が向かうべき方向性として子ども中心主義を明確に打ち出し、イギリスの義務教育全体を子ども中心主義の伝統に向かわせる契機となった。

子ども中心主義の伝統とは、子どもの自発性や個性、経験、興味、創造性などを重視する教育である。この伝統から生み出されるカリキュラムは、子どもの経験や興味を中心に教育内容を編成する。20世紀の前半、この考え方が新教育という名の下で欧米を中心に世界各国に広まった。子どもの興味に基づき、子どもの体験を重視する教育は、子どもの経験や興味を考慮せず、子どもの生活と遊離した教育内容を教授する従来の教育へのアンチ

テーゼとして大きな影響を教師に与えた。けれども戦後日本の新教育を揶揄する言葉「這い回る経験主義」が象徴するように、子どもの経験や興味を重視するだけの教育は、教育的な意図をもたない自由放任に陥る危険性をはらんでいた。

子どもの興味や関心、経験を大切にしながらも、それを組織する意識的な働きかけをどのように創り出していくのか。それは子どもの生活経験を吟味し、子どもたちに何が欠け、何が必要なかを分析する視点を持つことを意味する。子ども中心主義のカリキュラムが自由放任に陥るかどうかは、こうした分析がカリキュラム開発に際して行われるかどうかにかかっている。

本稿では、学校と地域の連携のあり方を正面から捉え、学校をコミュニティー・スクールとして再生させようとしたEducational Priority Areaプログラム（以下、EPAプログラムと略す）の中のリバプール・プロジェクトを考察する\*2。このプロジェクトはブラウデン報告によって提案され、教育優先地域への財政的援助を含む「積極的差別政策」として計画された。

教育優先地域に指定された地域とは、文化的にも経済的にも貧困な地域であった。この地域は校舎の悲惨な老朽化に象徴されるように、保護者の教育への関心は低く、子どもたちも学校にそれほど大きな期待を抱いていない地域であった。皮肉なことに、こうした保護者と子どもの教育への関心の薄さ、そしてこの地域を覆う極端な社

\*1 2つの伝統の対立については、リチャード・オールドリッチ著、松塚俊三・安原義仁訳『イギリスの教育—歴史との対話—』玉川大学出版、2001年を参照。

\*2 EPAに関する研究は我が国にはみあたらない。イギリスではコミュニティー教育の先駆け、または労働者階級のための教育論として紹介されている。例えば、前者はHargreaves, D.H. (1982), *The Challenge for the Comprehensive School*, Routledge & Kegan Paul, 後者はOzolins, U. (1982), 'Lawton's 'Refutation' of a Working-Class Curriculum', in Horton, T., and Raggatt, P. (eds.), *Challenge and Change in the Curriculum*, The Open Universityなどがある。

会的な貧困がプロジェクトを学校そのものの問い直しへと向かわせることになった。アカデミックな成功のための教育ではなく、地域の再生のために学校はどんな役割を果たせるのか。これがプロジェクトの中心的な問題意識であった。プロジェクトが出した答えは、子どもが現に生活している地域の中で子どもを育て、地域の市民として子どもを成長させることであった。プロジェクトが目指したコミュニティー・スクールとはこうした学校像であり、その中核的な役割を担うものとして「コミュニティーを志向するカリキュラム (community oriented curriculum)」が創り出された。そこでは子どもの生活経験が重視されると共に、子どもが生活する社会的空間、すなわち地域社会に対する社会認識の形成がカリキュラム開発の編成原理としてすえられていた。

本稿は、このEPAプログラムの中で模索されたコミュニティー・スクールがどのような経緯で生まれてきたのか、またどのような学校像であったのかを考察するものである。そして、その実質を担った「コミュニティーを志向するカリキュラム」とはどんなものだったのか。その開発にあたって、プロジェクトは子どもの経験と地域コミュニティーをどのように分析し、捉えていたのかを検討する。

## 2. 初等・中等教育における11歳試験の影響

1944年教育法によって、5～14歳の子どもを対象にした基礎学校 (elementary school) に代わり、5～11歳の子どもを対象にした初等学校 (primary school) が登場した。それまでの学校教育システムでは、11歳を転機に高等教育へ進学する子どもはパブリック・スクールやグラマー・スクールへ、進学しない子どもは基礎学校にそのまま在学していた。1944年教育法によってイギリスの義務教育は、5～11歳の子どもが通う初等学校と11～14歳の子どもを対象にした中等学校 (secondary school) へと変わり、それまでの複線型学校システムは制度面に関する限り終焉をむかえた。

この新しい制度によって子どもたちは全員、11歳で中等学校へ進学することになり、義務教育段階での平等は

実現されたようにみえた。けれども、実際には不平等は継続していた。新しい教育制度のもと中等教育の拡充を目指した政府は、従来のグラマー・スクールに加え、テクニカル・スクールとモダン・スクールを新たに設立した。そして、これら3種類の中等学校への振り分けを従来通り11歳試験によって行うことにしたのである。したがって制度的には学校の単線化ははかられ、それまで一部の子どものしか開かれていなかった中等教育、さらには高等教育への門が開かれることになったわけであるが、依然として11歳での選抜は行われ、その結果に応じた中等教育が提供されていたのである。

この11歳試験が戦後初期のイギリスの義務教育を大きく規定した。通常、試験は知能検査に加え、国語、算数、内申書、面接からなっていた。初等学校では、こうした試験科目のための準備教育をせざるをえなかった。その結果、授業は試験の対策講座と化していき、教師達の自由で創造的な授業は減少していった。また、国語と算数の成績に基づくストーリーミングやバンディングといった能力別学級編成が初等学校に蔓延していった\*1。子どもたちは個性を失い、AクラスやBクラスというレッテルによって評価されるようになっていった。

中等学校の教師は、より直接的な影響を11歳試験からこうむった。学校制度は単線化されたが、3つの中等学校の違いは歴然としていた。テクニカル・スクールは財政的な問題もあり、ほとんど設立されなかったため、実質的にはグラマー・スクールとモダン・スクールへの2極分化がおこった。高等教育を目指す学力の高い子どもはグラマー・スクールへ、そうでない者はモダン・スクールへと進学していったのである。カリキュラムも入学してくる子どもに合わせてものが作成された。そのため各中等学校でのカリキュラムの違いは明白であった。グラマー・スクールでは、GCE試験のAレベルやOレベルに対応したカリキュラムが、モダン・スクールでは読み書き算を中心とする基礎的なカリキュラムが作成され、それに基づく授業が展開された\*2。一般的に初等学校では試験が迫る高学年になると、能力別学級編成が採用されたが、中等学校では11歳試験の結果によって入学

\*1 当時の能力別学級編成の状況については、jackson,B.(1968),*Streaming:An Education System in Miniature*,Routledge &Kegan Paul,London を参照。

\*2 1951年に設置された一般教育修了資格 (General Certificate of Education, GCEと略される) である。通常、Oレベルは中等教育修了の証として、Aレベルは高等教育へ進学するために必要な資格として受けとめられていた。

当初から能力別学級編成が採用された。3種類の中等学校の現実的な格差、各中等学校内での能力別学級編成とカリキュラムの分化は、従来の複線型学校教育システム以上に学業成績による子どもの選別を助長するものとなっていたのである。

しかし、こうした状況は長くは続かなかった。1950年代から60年代にかけて、社会学や心理学の研究者から11歳試験の科学的妥当性についての疑問が提出されることになる\*1。それに呼応する形で、中等教育における総合制改革運動が高まっていった。その結果、1965年には中等学校の総合制が法案化され、3種類の中等学校は総合制中等学校として再編されることになった。そして、中等学校への接続の際に実施されていた11歳試験も廃止されることになった。

### 3. プラウデン報告の概要

中等学校の総合制化と11歳試験の廃止は各地方の事情もあり、ただちに実現しなかったが、徐々に進行していった。そうした中1967年に「子どもたちと初等学校(Children and their Primary School)」と題したプラウデン報告が公表された。この報告書はその題名通り、主には初等教育を対象とした答申であったが、その中身は中等教育を含めたイギリスの義務教育全体が向かうべき方向性を指し示したものであった。報告書は初等学校の年限を1年延長し7年とすること、11歳試験と能力別学級編成の廃止、学習の個別化に必要な補助教員の導入、学校と家庭・地域の緊密な協力、教育優先地域の指定等、合計197にわたる項目について勧告を行った。

その中でも教師達に最も影響を与えたのは、報告の中で表明された進歩主義的な子ども中心主義の教育観であった。イギリスでは、1931年のハドウ報告の中ですでにそうした考え方が提案されていた\*2。戦間期を通じて子ども中心主義の教育観はイギリスの教育界全体に徐々に広まっていったが、戦後は11歳試験によってその普及速度はやや陰りをみせていた。しかし、教師達にとっては

それは魅力的なものであり続けた。事実、11歳試験の対策に追われながらも、多くの初等学校の教師達が授業時間の一部に「自由選択」や「創造的活動」といった時間を設け、子どもを主体とした創造的な実践を行っていた。プラウデン報告は、こうした流れを後押しする答申だった。報告の第16章「学校における子どもの学習」では、子どもの経験や遊びを重視し、それに基づくカリキュラムの編成と教育実践の創造が強調されている。「遊びの中にこそ、カリキュラムの中で提供され、やがて彼らが学習していかなければならない諸教科の萌芽があるのだ」\*3。「子ども達は、道徳的な考えを発達させる前に、まず様々な人間行動についての多様な経験をすることが必要である。子どもの経験と理解を越えた言語的表現は、彼らの学習にとって大きな障害となるものである。……したがって、子ども達の生活経験から遊離した知識や経験の教育は、その目的を十分に達成することができない」\*4。



写真1



写真2

\*1 例えば、ブライアン・サイモン著、成田克也他訳『知能と心理と教育』明治図書1974年やJ.E.Floud.(1956),*Social Class and Educational Opportunity*, HEINEMANNなどが有名である。

\*2 「初等学校のカリキュラムは、習得されるべき知識や貯えられるべき諸事実によってよりも、むしろ子どもの生きた活動と経験によって組織されるべきである」という提言が行われていた。

\*3 2 DES. (1967) ,*Children and Their Primary School*, HMSO, p.193.

\*4 Ibid., p.195.

報告書の中に掲載された2つの教室風景は、報告が示す子ども中心主義の教育実践をよく表している。固定された机と椅子に2人ずつ子どもたちが座り、教師の方を向いて整然と並んでいる従来の教室（1937年、写真1を参照）。教室間に壁がないオープン・スクールのような教室の中で2～3名の子どもたちがテーブルに着き、おもいおもいの学習活動をしている教室（1966年、写真2参照）。後者の自由な教室風景こそ、プラウデン報告書が推奨した子ども中心主義の教育実践を象徴するものであった。

残念なことに、11歳試験の廃止と教育優先地域の指定といったわずかなものを除き、財政難のためプラウデン報告の勧告の多くは実施されなかった。しかし、報告書が示した子ども中心主義の教育観は国内に広がり、大きな影響を与えた。一人ひとりの子どもに対応するための学習の個別化と補助教員の必要性、学習の遅れている子どもに対する補習学習、そしてトピック学習を中心にした授業づくりといった今日のイギリスの初等教育の土台は、この頃に創られたのである。

#### 4. プラウデン報告における

##### Educational Priority Areaの規定

プラウデン報告の中で唯一プロジェクトとして実施されたものが、EPAプログラムであった。1968年から72年にかけて行われたプロジェクトでは、リバプール、ロンドン、バーミンガム、ウェスト・ライディング、スコットランドのダンディーという5つの地域が教育優先地域に指定された。地域選択の基準は、①職業構成、②家族規模、③学校給食の無料配布を受けている子ども数や生活援助を受けている家族数など、④過密住宅地と同居家族数、⑤児童の学校への出席日数、⑥学習遅滞児や心身障害者数、⑦親のいない子どもの数、⑧英語の話せない子どもの数である。こうした基準によって選ばれた地域を報告書は次のように説明している。

「現在、国内のいくつかの地域では、両親の教育に対する無関心、低い生活水準、学校やその他の教育施設の不十分さ、教員の質の低さ、悪い遺伝資質などによって、非常に不利益をこうむっている子ども達がいる。これら

の地域では、一般にその成員が日常携わっている労働や、彼らが占めている社会的地位が教育とはほとんど関係をもたない。そのため、学校教育を渴望するという雰囲気はなく、よって数世代もの長い年月の間、学校は老朽化されたままほっておかれ、子ども達を惹きつけるような新しい学校の試みもほとんどなされてこなかった」\*1。地域住人の教育に対する無関心、教員の資質低下、学校の老廃化が悪循環となり、教育環境を悪化させ、これらの地域に住む子ども達の教育機会を奪っていた。

プラウデン報告は、こうした事態を重く受けとめ、対応を勧告した。その際、採られた方針が教育優先地域を指定する「積極的差別政策」であった。それは地域への財源や教育資源の平等な配分ではなく、地域の実情に応じた配分、すなわち「不平等なものを不平等に扱う」ことで、社会的貧困が集中している地域の子どもの教育機会を保障しようとするものであった。例えば、教育優先地域に関する項目175では以下のような勧告が行われている\*2。

(a) 地方教育当局は教育優先地域における教員1人当たりの子ども数を削減し、これらの地域のすべての学級の規模が30人を越えないように措置を講じること。これらの優先地域の学校に勤務するすべての教員に対して、年額120ポンドの手当を支給する。これらの地域の教育を改善するものとして教育科学省が認可した計画書から生じた財源の増加分の調達については、バーナム委員会が講じる措置をまつこと。

(b) 教育優先地域の学校には、幼児学校と下級学校のそれぞれ2学級につき1人の割合で「教員を補佐する職員」を配置すること。

(c) 学校建築については、地方教育当局はこれらの地域を優先し、老朽校舎等の改築・修理を進める。全学校建築事業のうち小規模建築の占める割合を増加させ、この小規模建築事業を行う際、これらの地域の学校には1校あたり約5000ポンドを割当てる。

(d) これらの優先地域の学校に対しては、図書や備品をふやす。

(e) 就学前教育の拡充は、これらの優先地域から着手

\* 1 Ibid., p.50.

\* 2 Ibid., p.66.

する。

では、こうした措置をとることで、プラウデン報告は教育優先地域の学校をどのように改善しようとしたのか。報告書は次のように述べている。「私達は、全ての子ども達が持てる能力を十分に伸ばし、一般に認められている学力水準にまで到達することができるような学校教育をいち早く提供することが必要であると考え」\*1。教育優先地域では現実的な教育問題として、学校施設の老朽化に加え、高い中途退学率と全体的な学力低下が共通に指摘されていた。こうした問題の対応が第一の目標とされた。具体的には中途退学者を減少させ、高等教育へ進学する者を増やす。すなわちGCEのOレベルやAレベル試験の合格こそが目指されたのである。

とするならば、プラウデン報告におけるEPAプログラムの目的とは、財源や教育資源の積極的な投下を通して、当該地域の教育環境を改善し、教育優先地域の子ども達の学力を向上させることにあったと考えられる。以下では、主にリバプールでのプロジェクトの報告書をもとに、実際にどのような活動がEPAプログラムとして実施されたのかを考察する。

## 5. リバプール・プロジェクトの概要

リバプール中心部は、一昔前まではイギリスを代表する港町であった。しかし、交通網の発達と共に中産階級は郊外へ移住していき、その結果中心部には財力のない労働者が取り残されていった。いわゆる都市の空洞化現象が起きた典型的都市である。指定された地域の人口は、26500世帯の90000人。この中に就学前の子ども12000人と16250人の学齢児が含まれていた。

いくつかの教育優先地域の選択基準項目と対応させながら、この地域の状況を示すと次のようになる\*2。①専門職や中間管理職に就いている者の割合は人口の4%であり、半熟練あるいは非熟練労働に就く者の人口割合は53%にのぼっていた。②プロジェクトが開始される前年の1967年の統計によれば、この年は1600件以上の破産申告があり、500人以上の債務者が発生し、さらに失業率は30%におよんでいた。③この地域では、ほぼ半数近

くの住人が共同賃貸住宅に住んでおり、1部屋に2人以上住んでいる割合は10%を超えていた。④1967年から1968年までの1年間の初等学校での欠席率は13.3%と、それほど多くはなかった。⑤ある学校では242人の生徒の内52人の親が離婚しており、11人の子どもが親と離別していた。

このようにリバプール・プロジェクトが対象とした地域は、まさに社会的な貧困が集中した地域であった。先の勧告に示されるように、プラウデン報告はこうした地域への財源投下を行うことで、貧しく荒れ果てた教育環境を改善し、教育システムを正常に機能させる措置をとるように勧告した。この勧告に基づき施設や設備の整備が行われ、外的な教育環境は改善していった。しかし、リバプール・プロジェクトの関係者は、それだけではこの地域の子どもたちの教育を改善できないと考えていた。

プロジェクトの責任者であるミッドウィンター(Eric, Midwinter)は、この地域の現状を分析する中で次のような現実問題に出会った。1991年にはこの地域の人口は73000人程度になると予測される。現在教育優先地域の学校に通っている子ども達の多くが、その頃には成人に達しており、何らかの職業に就いているだろう。しかし、73000人が主としてマネージャーや教師などの専門職になるということは考えにくい。彼らのほとんどは、彼らの親達と同様に半熟練工や非熟練的職業に就くことになるだろう。つまり教育優先地域では誰もが賞にあずかれる「不思議の国のアリス」は実現しないのである。

すなわち「補償教育は教育優先地域地域のように、公的システムが非能率的でややさびついているように思える地域で、そのシステムを正確に円滑に機能することを試みる。これは大切なことである。しかし、その最終結果はさらに数人の幸運な勝利者(継続教育を受けるためのポテンシャルを持つ人)が、その地域から抜け出すための教育パスポートを手に入れるということである」\*3。

プラウデン報告の「積極的差別政策」に一定の評価を与えながらも、地域の現実と向き合う中でミッドウィンターは、それだけでは教育優先地域がこうむっている教育的貧困を解決できないという結論に至る。財源投下や

\*1 Ibid., p.59.

\*2 Midwinter, E. (1972), *Priority Education*, Penguin Books, pp.31-34.

\*3 Midwinter, E. (1972), *Projections: Social environment and the urban school*, Ward Lock, p.25.

設備の刷新といった外的な援助は必要条件であるにすぎない。教育優先地域の学校を再生させるためには、「地域から抜け出すための教育パスポート」を準備する学校ではなく、地域の中で学校を再生する筋道を探る必要がある。

子どもたちは学校に入学する前、在学中、そして卒業後も地域社会の住人である。子どもたちは学校の成員であると同時に社会を構成する一員であるがゆえに、学校と地域が協力し、社会の一員として子どもを成長させていく必要がある。こうした考えに基づきリバプール・プロジェクトが出した結論が、地域に開かれ、地域と一体になって子どもを育てるコミュニティー・スクールという学校像であった。

プロジェクトではコミュニティー・スクールとして学校を再生させるために3つの活動の柱がたてられた。家庭と学校の関係づくり、学校と地域コミュニティーとの連携、カリキュラムの開発である。

まず、家庭と学校の関係づくりでは、親の学校運営・行事への参加が目指された。もともとこの地域の親達は、半熟練工や非熟練工が多い点からも想像できるように、あまり良い学校経験を享受していなかった。事実、教師や校長の前に出ると途端に卑屈になる親達の様子が報告書の中に載せられている。そうした学校に疎遠な親達から協力をえるためにプロジェクトは「見る」「理解する」「支援する」という活動の柱をたて、その道筋にそって様々な試みを行った。

まず、「見る」という第1段階では、授業参観日の設定はもちろんのこと、学校内のレストランで親達にコーヒーを振る舞う「朝のコーヒー・タイム」などが開かれた。親達が気軽に学校にき、学校での子どもたちの様子を「見る」機会を様々な形で提供することが試みられたのである。そして、そうした経験を学校の教育意図と重ね合わせながら「理解」してもらうために「Back Home」や「Solly」といった学校から家庭への配布物を定期的に発行することなどが行われた。この他にも保護者面談を行うなど、学校の活動に対する親の「理解」をえる努力がなされた。こうして「理解」を得られた後には、料理作りや裁縫などの授業への直接参加や遠足・校外活動へ

の協力、様々な活動に対する資金援助など学校活動への直接・間接的な「支援」が親に依頼されていった。その成果はプロジェクトの開始後に行われたアンケート結果に表れている。75%の親達が自分達の子どもは他のどの学校にも負けない教育を受けたいと感じ、65%が自分達が受けた教育よりも良い教育を子ども達が受けていると感じるとアンケートに答えている。

次に学校と地域コミュニティーとの連携に目をやると、学校を子どもと教師だけの閉鎖的な場所とせず、地域コミュニティーに開かれたコミュニティー・センターとして学校を開いていくことが目指された。地域の住人をゲスト・ティーチャーとして授業に招いたり、子どもたちの親に積極的に授業に参加してもらう。さらに子どもだけでなく大人にも学校を開放し、生涯学習の中核として学校を位置づける取りくみが行われた。

また地域住民への学校の開放に加え、子どもたちが地域に出て行くことも重視された。学校施設の改善と美術の授業を上手く組み合わせた壁画作りは、その一例である。この授業单元の中で子どもたちはこの地区の海岸へと出かけて行き、その風景をスケッチし持ち帰り、学校の壁画にその風景を描いていった。描くことを通じて、子どもたちは地域の自然環境を改めて見直し、そこで働く人々について知る機会を得た。また、完成作品はその素晴らしいでき故に、地域の観光スポットになった。このことは自らが作り上げた作品への自信と誇りを子どもたちの中に生み出すことにつながった。

この実践例に示されるように、プロジェクトは地域と学校を繋ぐ架け橋として地域の文化や環境を重視し、またそれを子どもたちの学習素材として学校教育の中に取り入れていった。これが3つめの柱である「コミュニティー志向のカリキュラム（community oriented curriculum）」の開発であった。

## 6. 「コミュニティー志向のカリキュラム」の開発

壁画づくりの実践例に示されるように、リバプール・プロジェクトでは学校から地域へと子どもたちが出て行き、地域の中で学習を行うことが重視された。これは学校と地域の連携に関わる重要な活動であると同時に、子

\* 1 Midwinter, E. (1972), *Priority Education*, Penguin Books, p.15.

どもたちの学習そのものにおいても重要な意味を持っていた。

カリキュラムの開発にあたって、プロジェクトの関係者達はこれまで実践されてきたカリキュラムの問題点を次のように分析している。「それは今日、時代遅れのものであり、日常生活から隔たっており」、「コミュニティと子ども双方のニーズに答えていない」\*1。例えば、地理で扱われるエスキモーの生活について次のように述べている。「それらは子どもの経験から隔たっているだけでなく、エスキモー人の多くは、今や氷の家や鯨の脂といった生活からは離れており、普通のアメリカ人の生活をおくっている」\*1。また、フランス語などの外国語教育についても批判的見解を示している。イギリスではカリキュラムの中に外国語が含まれることは当然のことのように思われている。しかし、この地域にフランスでバカンスを楽しむような人々がいったいどれだけいるだろうか。外国でバカンスを楽しむことができないこの恵まれない地域において母国語教育をないがしろにしながら、フランス語を教えることは喜劇である。この地域の子どもたちにとって必要なのは、体系だった母国語教育ではないのか。

高等教育への進学を考えている郊外の裕福な地域に住む子どもにとっては、エスキモーの生活やフランス語の知識は必要であろう。なぜなら、彼らにとって学校とはGCEのOレベルやAレベルを獲得する準備教育を行ってくれる場所だからである。しかし、教育優先地域に指定された貧しいこの地域の子どものために、そうした知識はほとんど無意味なものである。彼らにとってまず必要なのは、読み書き算などの基礎的な技能を身につけ、身近な生活問題を解決できる基本的な力であり、地域社会に対する深い理解を獲得し、将来この地域コミュニティへ参加するための力ではないのか。つまり「都市の子ども達を表面的に磨く現実逃避的な試みではなく、子ども自身の道理の中で都市での彼らの経験や可能性をコツコツと開発する試み」\*2こそが必要なのである。

そうであるならば「代替案は、大多数の子どもに社会的教育（social education）を提供することである。子ども

も達が自らにとって望ましく賛成できる方法によって生活を変革したり改善したりする事を学ぶ中で、彼らの世界を抑圧している現実の吟味を行える社会的能力を与えることが社会的教育である。社会環境の綿密な調査を通じて、子ども達はよりはっきりと自らのニーズを理解する準備ができるだろう。そして、その観点から彼らはニーズを満たす方法や手段を発見するようになるのである」\*3。

このようにプロジェクトが目指した教育とは、子どもの生活経験から遊離した表面的な知識を与え、子どもたちを試験に合格させ、アカデミックな成功を勝ち取るための教育ではなかった。プロジェクトは身の回りにある様々な生活問題を解決するための力こそが、社会的な貧困や剥奪が集中しているこの地域に住む子どもたちに必要であると主張した。そして、そうした力を育むための素材をプロジェクトは、教育優先地域とは対照的な郊外地域の文化、あるいはテレビやラジオがもたらす大衆文化ではなく、社会的貧困と剥奪が集中しているこの地域コミュニティ固有の文化の中に求めた。

こうした意識のもと開発されたのが「コミュニティ志向のカリキュラム」であった。それは地域コミュニティそのものを学習の素材とすることで、子どもたちが自らの社会的環境を認識し、それを改善する批判的関心と行動力を育てることを目標にした。そして、そうした力を土台に、将来この地域の市民として居住地であるコミュニティをより住みやすい地域へと変革していく。それがコミュニティの発展へとつながっていく。プロジェクトは子どもたちが育っていく道筋をこのように考え、これを軸に地域コミュニティの文化やそこでの子どもの生活をカリキュラムとして編成していった。

こうした考えに基づいてたため、「コミュニティ志向のカリキュラム」は、学問の系統性を重視する教科学習ではなく、子どもの生活経験をトピックあるいはテーマとして取りあげる単元型の学習を中心に構成されるものとなった。けれども、子どもの生活経験に身近なものであれば、何でもいいわけではなかった。子どもたちにとって身近であり、興味や関心を喚起し、かつこの地域

\*1 Ibid., p.14

\*2 Ibid., p.19.

\*3 Ibid., p.19.

の社会的問題へと子どもたちが迫ることができるような内容を含むものでなければならなかった。プロジェクトは、そのための選択基準を次のように提案した\*1。

①それは理解可能なものか。子どもの生活経験から時間的・空間的に隔たっていないか。子どもの生活にとって身近な学習内容となっているかという視点。②それは有用なものか。その学習を通じて子ども達は何らかの能力を身につけることができるか。また子どもたちの地域社会に対する認識を発達させられるかという視点。③それは面白いのか。子どもの興味や関心を惹くような内容の構成、そして方法をとっているか。学習内容を面白く組織することは教師の課題であるという視点。④それは直接的か。頭だけでなく、手や足など身体全体を使う実際の創造的な学習活動が展開されているか。また、単に経験的であるだけでなく、子どもたちが地域の本質的な問題と出会えるような学習が展開されているか。⑤それは発展的か。その学習を通じて、子どもたちは自らの社会環境に対する見方を形成し、鋭い総合的な社会認識を形成できるか。

そして、これら5つの基準を満たしえるトピックとして72の子ども達の社会・生活環境がピックアップされた。これら72のトピックは、さらに4グループに分けられた\*2。第1グループは「食物や飲料」「住宅」「スーパーマーケット」など、第2グループは「公園」「工場」「道と自動車」、「図書館」など、第3グループは「警察と裁判所」「郵便局」「電気とガス」など、第4グループは「広告」「犯罪」「仕事」などである。これらのグループは子どもの生活経験との距離によって分類されたものである。つまり、第1グループは子どもにとって最も身近で具体的なトピックであるのに対して、第4グループは子どもの生活経験の中に存在するが、より抽象度の高いトピックということになる。子どもたちの地域社会に対する認識は、発達段階に応じたトピックを取り扱うことでより深化していくことになる。

地域の社会環境や問題に鋭く迫ることができるトピックを選ぶこと、そして選ばれたトピックを子どもたちの生活からの距離とトピックが抱える社会問題の複雑さに従いグループ化する。これがカリキュラムの開発にあた

ってプロジェクトが重視した点であった。

では、こうしたトピックのもとでどのような実践が行われたのか。一つの実践例をここで紹介しよう。学習のテーマはスーパーマーケットである\*3。これは、当初子どもの生活経験と算数・社会的教育を結びつける実践として行われたが、実践が進むにつれ多くの教科と関係する総合的な学習となった例である。イギリスの大手スーパーマーケット会社テスコと地域のいくつかの小売店の協力を得て実施されたこの実践は、本物のスーパーマーケットの運営を子ども達が手伝うというリアリティに富む試みであった。市場調査、仕入れに始まり、レジ打ち、売り上げの集計といった実際の労働を経験する中で、子どもたちは基礎的な算数能力を発達させると同時に、商品流通の仕組みや小売り業が地域で果たす役割などを学び、自分達が住む地域の実状を理解していった。さらには、店舗の運営の中で浮上してきた万引きや喫煙といった問題が道德教育に結びつき、売り上げを伸ばすための広告デザイン、商品のディスプレイ、福引きなどのイベント企画が芸術や工作教育へと発展していった。

この例から子どもたちの学びをプロジェクトがどのように変えようとしたのかがわかる。第一に、プロジェクトは教科で学んだ知識をいわゆる「生きた知識」として子どもたちに獲得させようとしたといえる。スーパーマーケットでの仕入れや売り上げの集計、市場調査といった具体的作業を行う中で、子どもたちは例えば算数で学んだ計算技能や分類法、グラフなど様々な算数概念を利用しなければならなかった。つまり、子どもたちはスーパーマーケットを経営するという創造的で経験的な活動の中で教科学習で学んだ概念や技能を機能的に発揮する場を得たわけである。こうした場の提供によって、子どもたちの知識や技能は試験問題を解くための知識や技能ではなく、現実の社会生活の中で使用される「生きた知識や技能」として獲得される。スーパーマーケットという地域社会の現実の中で学習活動を展開することにより、子どもたちの知識や技能もリアリティーを獲得していったのである。

また、スーパーマーケットは数学や社会科、芸術、道德といった様々な教科の認識を具体的に統合する「ハブ」

\* 1 Midwinter, E. (1972), *Social environment and the urban school*, Ward Lock, pp.11-12を参考にした。

\* 2 Ibid., pp.25-32.

\* 3 Midwinter, E. (1972), *Priority Education*, Penguin Books, pp.91-92.

の役割を果たしていたことも重要である。「コミュニティ志向のカリキュラム」では地域社会を学習の素材として扱うことで、教科学習によって学ばれる知識やものの見方を地域の社会環境に対する認識として統合していくことが目指された。子どもたちはスーパーマーケットの仕入れや売り上げの集計を手伝う中で、商品流通の仕組みを知り、地域の小売業がどういう問題を抱えているのかを知るようになる。教科で学んだ知識やものの見方を利用しながら、地域社会に対するリアルな社会認識を育む。こうした役割を「コミュニティ志向のカリキュラム」は担うものでもあった。

## 7. おわりに

ミッドウィンターは、リバプール・プロジェクトの中で目指されたコミュニティ学校について次のように述べている。

「コミュニティ学校は、学校とコミュニティの調和を達成する方法と通常見なされている。しかし、それ以上のものであることができる。コミュニティ学校は手段を提供すると同時に目的を示唆することもできるだろう。教育優先地域での基本的なニーズは、コミュニティの再生および地域住民を包んでいる恐ろしい社会悪の解決にある。結局、コミュニティ教育は、人々がこれらの問題の解決に関係していくような自己再生のある形式を意味するものとなる。

外部からの資源やサービスの形をとる緩和剤の注入では不十分なのである。事実、地域住民の活発で積極的な参加抜きでの干渉政策は、多くのものを見落とすことになる。新興住宅地に関わる社会と教育問題の移り変わりは、この点を強調する。コミュニティ学校にとっての自然な目的とは、ダウNTOWNや損害を与えられている地区の緊急の必要に対して創造的な対応をおこなえという希望を胸に抱きつつ、近隣の親、投票者および市民となっていく次世代の子どもを教育することであるだろう」\*1。

「コミュニティ・スクールは手段を提供すると同時に目的を示唆することもできる」という言葉に示されるように、コミュニティ・スクールは地域住民自らが地

域を再生させる道筋を示す役割を担う。この言葉通り、リバプール・プロジェクトでは学校の再生と地域の再生は一体のものとして捉えられていた。学校は将来地域コミュニティを担う市民として必要になる知識や能力、技能を育成する場と位置づけられた。具体的には、地域の文化や社会環境に対する子どもたちの理解を深め、将来それを改善する批判的関心と行動力を育てることが学校の役割と認識された。つまり、子どもたちが地域の市民として成長・発達する過程が地域再生の筋道となるような学校づくりをプロジェクトは目指したのである。

「コミュニティ志向のカリキュラム」は、そうした学校づくりの中核を担うものであった。「環境と適切に、かつ直接的に結びついていないカリキュラムなくして、家庭やコミュニティとの関係を深めることはできない」。この言葉に表されるように、それは学校と地域を繋ぐ具体的な活動指針であり、子どもたちの地域での学習の指針でもあった。それは子どもの興味や関心、生活経験を重視する点においては、子ども中心主義の伝統を強く受け継いでいる。しかし、子どもの興味や経験を重視するという時、「コミュニティ志向のカリキュラム」には2つの意味が存在した。1つめは、学校で学ぶ知識を「生きた知識」として獲得させること。2つめは地域の社会環境を素材としたトピック学習の中で社会環境に対する総合的な認識を育むことである。子どもの興味や経験を重視することで子どもたちの学びを成立させるだけでなく、学習の中で獲得された知識や技能を使用し、あるいは再構成しながら、地域の社会環境に対する認識を育てていく。子どもたちの学習が地域の社会環境に対する認識へと集約されていく点に「コミュニティ志向のカリキュラム」の大きな特徴があったといえる。

\* 1 Midwinter, E. (1972), *Projections: Social environment and the urban school*, Ward Lock, p.24.

