

英国の1988年教育改革法後の公立学校⁽¹⁾における 宗教教育と人格教育(PSE)に関する基礎的研究 —目標の分析を中心に—

柴沼 晶子・新井 浅浩

研究の目的と経緯

本研究は英国の学校教育のなかで伝統的に中核的位置を占め、英国人の人格形成に大きな役割を果たしてきた宗教教育と、それとの密接な関わりを持ち、近年重視されるに至った人格教育(Personal Social Education, 以下PSE)についてその実体を明らかにし、日本の道徳教育の研究および実践に資する基礎的資料と知見を提供しようとするものである。

英国では従来カリキュラムについての国家的基準はなく、そのなかで宗教教育は、1944年法によって公立を含めたすべての学校を対象に唯一必修と規定された領域であった⁽²⁾。当時の英国は戦後の復興と新たな民主的教育制度の精神的、道徳的基盤を英国の伝統的宗教であるキリスト教に求め、キリスト教社会におけるキリスト教的市民の資質(Christian citizenship)を育てることに宗教教育の目的が置かれた。しかしながら、キリスト教に基づく宗教教育がそのまま道徳教育とみなされた時代は大きく変わり、宗教教育の形骸化にともなって、宗教によらない道徳教育の研究や実践が学校現場に影響力を持つようになった。1960年代からのウイルソン(J. Wilson)やマックファイル(P. McPhail)らの道徳教育のカリキュラム開発のプロジェクトをはじめ、生徒指導的な実践として登場したパストラル・ケア(pastoral care)やPSME(Personal Social and Moral Education)あるいはPSE(Personal and Social Education)である。そのような状況のなかから、宗教教育は道徳教育を一部に含みながらも、道徳教育とは別個の存在理由を主張し、独自の内容や方法を展開をさせてきた⁽³⁾。

キリスト教の伝統に立ちながらも、近年の世俗化と多文化化の進行する社会状況のなかで、英国では宗教教育を今日においてもなお「児童・生徒の全人格的発達と成人後の人生の準備」⁽⁴⁾のために不可欠なものとして公立学校のカリキュラムに位置づけていることは注目すべきことで

あると思われる。しかし、英国の宗教教育を道徳教育という関心から研究対象として取り上げる場合、宗教教育をみるだけでは当然領域的に限定されてしまう。そこでPSEについての研究を公にされていた新井浅浩氏との共同研究によって、日本ではこれまでその実体が知られていない宗教教育と人格教育（PSE）を関連づけた基礎的研究を行うことにした⁽⁵⁾。

1944年法から44年振りに改正された1988年教育改革法では、初めて教育内容の国家的基準を設定して、宗教教育とナショナル・カリキュラムからなる基礎（basic）カリキュラムを設定することになった。この法案の審議の過程で、宗教教育の位置付けと役割は論議の焦点のひとつとなり、結局、1944年法の規定をさらに強化する方向へと改正されるに至った。他方、PSEは新しいカリキュラム体制においても、狭義の教科としては認められてはいないものの、その役割の重要性が認識され、現在多様な実践が行われつつある。

ナショナル・カリキュラムの各教科については国家レベルの目標や内容の規定はあるが、宗教教育およびPSEについてはそれらは地方レベルに委ねられている。そこで、筆者らはまず、宗教教育と人格教育（PSE）の実体を調査するために、1993年9月にイングランドの116の地方教育当局（Local Education Authority, 以下LEA）に宛てて、行政区内の宗教教育のアグリード・シラバス（Agreed Syllabus, 以下AS）の作成あるいは改訂状況と、PSEのガイダンス等の発行状況を問い、それらのなかから収集できた資料によって、1988年教育改革法後の両者の目標や内容の分析を行なうことにした。

これまでに、宗教教育に関しては、1988年教育改革法による政策を受けて改訂されたASに見られる新しい宗教教育の特色を指摘し、一方PSEに関しては、1988年改革法後に充実の度が加速されつつある実態とその具体的な内容を紹介しながら、PSEの概念的枠組みを明らかにし、両者の関連にも触れた⁽⁶⁾。

本稿では、1988年教育改革法に掲げられた教育目標の達成に宗教教育およびPSEがどのような役割を課せられているかを考察するために、宗教教育については主としてASに記述された宗教教育の目標を分析すること、PSEについては、HMIのレポート「5才から16才のPSE」（Personal Social Education from 5 to 16, Curriculum Matters 14, 1989）に掲げられた目標から設定した枠組みによって、LEAによって作成された資料を分析し、さらに、ナショナル・カリキュ

ラムの体制下で提唱されている5つのクロス・カリキュラー・テーマに掲げられている目標とPSEとの関係をみてみることにする。

なお、本論は宗教教育とPSEの具体的な姿を把握するための第一段階として、目標の分析が主作業となっているため、両者の関連についての考察は別稿に譲ることにする。

I 1988年教育改革法後の宗教教育の特質—アグリード、シラバスに掲げられた目標の分析を中心に

(1) 宗教教育のカリキュラム構造

1988年教育改革法はナショナル・カリキュラムの基礎教科 (foundation subjects: 数学、英語、科学、技術、地理、歴史、体育、音楽、芸術、現代外国語) に対して各キー・ステージにおける (~7才、~11才、~14才、~16才) 児童・生徒の知識、技能、理解の到達目標 (Attainment Targets) と、その段階で教えるべき内容、技能、手順を示す学習計画 (Programmes of Study) および各キー・ステージの終わりに到達目標の到達度を評価する評価手順 (Assessment Arrangements) を設定するように定めている。そしてこれらはすべて国家的レベルで設定されている。

しかしながら宗教教育は、1944年法の宗教教育に関する諸規定を踏襲して、その方針は各LEAに委ねられており、具体的には各LEAの作成するASに基づいて行われることになっている。ASは各LEAに設置を義務づけられた宗教教育審議会 (Standing Advisory Council On Religious Education, 通称SACRE) の決定に基づいて召集されるAS作成協議会が作成することになる。SACREの委員は、A. その地域の主要な宗教的伝統を適切に反映する国教会以外のキリスト教および他の宗教の宗派、B. 英国国教会、C. その地域の状況から代表的であるとみなされる教員団体、D. LEA、の4グループから選出され、構成されることになっている⁽⁷⁾。AS作成協議会はこれらのグループによって構成されるが、1944年法の協議会の構成とはAグループだけが若干異なっている。即ち、1944年法では「その地方を代表する英国国教会以外のキリスト教の宗派」の代表とされていたが、1988年法では「その地方の宗教的伝統を反映するに相応しいと当局がみなすキリスト教およびその他の宗教」の代表となっている。これは同法第8条3項⁽⁸⁾に対応するためである。Aグループには表1に記したように、英国国教会以外の

キリスト教の宗派の代表の他に、ムスレム、シーク、ヒンズー、ユダヤ教、また稀には仏教、またはヒューマニスト⁽⁹⁾の代表が参加している。テイラーも指摘するように、1988年法のSACREに関する規定が、キリスト教以外の諸宗教の代表について再検討し、メンバーを拡大する機

表 1

LEA	発行年	SACREの構成(人数)					
		A	キリスト教	イスラム	ユダヤ	シーク	ヒンズー
Surrey	87-88	8					
Derby	89	16	6	2	0	2	1
Havering	89	9	4	1	1	1	1
Bolton	90	6	1	1	1	1	1
Solihull	90	5					
North York	91	10	5	1	1	0	0
Croydon	92	4					
Dorset	92	5	3	0	1	0	0
Gateshead	92	9	5	0	1	1	1
Hampshire	92	11	5	1	1	1	1
Isle of Wight	92						
Leicester	92	22	9	2	1	2	2
Norfolk	92						
Sandwel	92	15	8	3	0	2	1
Cornwall	93						
Hertford	93	9	2	1	1	1	1
Oxford	93	13	4	1	2	1	1
Salford	93	8	3	1	1	0	0
Somerset	93						
Ealing	94						
Hillingdon	94	10	5	1	1	1	1

(注1) Aグループ；英国国教会以外のキリスト教の宗派および他の宗教の代表

Bグループ；英国国教会

Cグループ；教員団体の代表

Dグループ；地方教育当局

(注2) 空欄は不明

(注3) (仏)は仏教、(H)はヒューマニスト

会を提供したといえよう。

本稿では次の表1に挙げる21の地区のASを考察のための資料としている。

R.カトリック	その他	B	C	D	X	Y	Z
		9	8	9	47.8	15.3	0.4
1	4(H-1他3)	9	8	10	40.9	16.2	1.2
1		6	5	6	42.5	15.9	0.7
1		4	5	8	41.9	17.5	0.9
		7	6	5	48	14	0.3
2	1(仏)	6	6	6	49	18.6	0.4
		3	11	4	37.2	13.6	0.6
1		3	6	4	49.3	16.8	0.5
1		3	6	4	33.6	15.9	1.8
2		4	3	4	44.3	14.3	0.5
					40.5	13.5	0.7
4	2	7	10	7	39.3	15.1	1.6
					40.1	14.5	0.7
1		7	6	2	27.3	12.6	1.3
					46	13.4	0.3
2	1(仏)	3	8	7	47.6	14.9	0.4
2	2(仏)(H)	4	12	4	46.3	13.9	1
3		6	11	6	29.1	—	2.1
					47.4	15	0.3
					32.2	13.4	1.3
1		7	5	7	37.7	12.9	1.3
				イングランドの平均	43.3	16.7	0.9

(注4) X ; 1994年度の在学生在でGCSEでC以上のスコアが5科目以上取得している生徒の割合

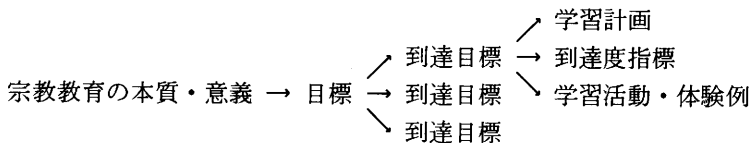
Y ; 1994年度の在学生在でGCE Aレベルを2科目以上取得している生徒の割合

Z ; 義務教育年齢の子どもの数のうち無断欠席の割合
TES, Nov.25, 1994, より

まず宗教教育のカリキュラム構造をA Sの構成から見ておこう。

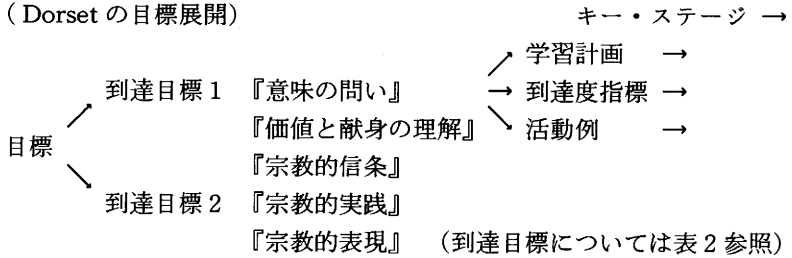
教育改革後に宗教教育の実際的な指針を与えた1989年3月の通達は、「宗教教育はナショナル・カリキュラムの他の教科とは異なって国家的規定のない独自の領域ではあるが、各L E Aがそれぞれの形式による到達目標、学習計画、評価手順をA Sに含むことが望ましい」と勧告している。これに従って、教育改革後に改訂されたA Sの殆どは到達目標などを設定しており、この点で他の教科と足並みを揃えている。しかし必ずしもすべてがナショナル・カリキュラムと同じ形式ではない。A Sは各学校に委ねられた宗教教育の指導計画の基準となるものであるから、各L E Aではこれに詳細なハンドブックを用意している。今回収集した資料は殆どが大部の加除式ファイル形式のもので、各L E Aの宗教教育に対する精力的な取組みが伺えるものであった。

A Sに共通する内容および構成は、1. 宗教教育に対する基本的立場、すなわち宗教教育の意義、本質についての見解⁽¹⁰⁾、2. 宗教教育の主要な目標 (Principal Aims)、3. 到達目標 (Attainment Targets)、4. 学習計画 (Programmes of Study)、5. 到達度指標 (Statements of Attainment)、6. 学習活動例または学習経験 (Learning Experience) である。それらはおおむね下図のような構造になっている。



到達目標はそれぞれキー・ステージのシークエンスに応じて展開するので、全体の構造は下の例のようなマトリックスになっている。その際、各到達目標がそのまま学習計画に展開される場合と、複数の到達目標を統合してあらたに内容の柱 (Strands, Components など) を立てたり、到達目標を細分化して展開させている場合がある。例えば次のDorsetの場合は2つの到達目標を下図のように5つの柱に分けて展開している。これは到達目標と学習計画が対応関係にあるが、Somerset などのように到達目標をさらに統合した学習単位、コア・ユニット (core unit) で展開させている場合もある。

(Dorset の目標展開)



到達目標 1 「価値、献身、意味への問いを理解し評価する」
『意味の問い』

	学 習 計 画	到 達 度 指 標	活 動 例
キ ー ・ ス テ ー ジ 1	生徒自身に以下の機会が与えられる： ＊自分自身の感情を探り、反省する ＊適切に他者とこれらの感情を共有する ＊感情の行動への影響について理解する ＊自然界について考える ＊特別なできごとを共有し、祝う ＊日常生活の経験について話し合う ＊友情のいろいろな面について考える ＊特別な人々、場所、ものを考えることによって自分自身の精神性を探究する	生徒は以下のことができるべきである： 1 自己および他の人々の感情や信条を認識する 2 自己の経験や考えから物事の精神的、宗教的問題に対応することができる 3 宗教的信条持つ人々も含めて、他の人々へのいたわりと気配りを示す方法を知り、理解する	自分と人々にとって重要なことは何かを話し合う幸福と喜び、畏れと不思議、悲しみと喪失の感情について話し合う 助け合いについて話し合う 例：「よきサマリア人」 他の人々の信条への気配りを示す キリスト教の信仰がどのように社会の援助にかかわっているを考える

キ ー ・ ス テ ー ジ 2	<p>*経験や学習から自分に起 こる恐れや驚きについて の問いについて話し合う</p> <p>*恐れ驚き、神秘、確信、 疑い、恐れなどを起こさ せる経験を認識する</p> <p>*天地創造などの一連の物 語を読み、話しあう</p> <p>*宗教的伝統が示す意味へ の問いへの回答を考え、 話し合い、自分自身の答 えを考えるよう援助され る</p>	<p>1 生徒自身の経験や 学習から起こる意 味への問いの理解 を示す</p> <p>2 意味への問いには 一連の答えがある ことを示す</p> <p>3 いくつかの問いに は「宗教的」答が あることを示す</p>	<p>私は誰？ なぜ私はここにいる の？</p> <p>次のような質問への いくつかの答えを示唆 する</p> <p>世界はどのように始 まったか</p> <p>死後の世界はあるか キリスト教とユダヤ 教は世界の始めと死 後の生命をどのよう に教えているかを考 える</p>
--------------------------------------	---	---	---

(Somerset の目標展開)

	キー・ステージ1 コア・ユニット(12)	キー・ステージ2 コア・ユニット(6)	
<p>『神秘への気づき』</p> <p>到達目標1『意味の問い』</p> <p>『価値と献身』</p> <p>『宗教的信条』</p> <p>到達目標2『宗教的实践』</p> <p>『宗教的言語』</p>	<p>私たち 友達・家族・社会 家族の歴史 イエスの生涯 旧約の物語 伝記</p> <p>特別な書物 宗教集団の人々 祭りと祝い 礼拝の場所 宗教的遺物 自然界</p>	<p>イエスの生涯とおしえ キリスト教 私達と社会 著作 伝記 祝いと記念</p>	
<p>キー・ステージ3 コア・ユニット(6)</p>	<p>キー・ステージ4 コア・ユニット(3)とトピックス(6)</p>		
<p>人は何を信じるか 答は何処に 経験と信条 何をすべきか 所属・信条 信条の表現</p>	<p>1 価値と信条 科学と宗教 人権 苦難への対応と悪の問題 精神性と信条 道徳と倫理的葛藤 人生の問題 労働、富と余暇</p>	<p>2 矛盾と解決 科学と宗教 人権 苦難への対応と悪の問題 罪と罰 家族関係 戦争と平和主義</p>	<p>3 主要な宗教 仏教 キリスト教 ヒンズー教 イスラム教 ユダヤ教 シーク教</p>

本稿では内容や方法には立ち入らないが、学習の活動例やコア・ユニ
ットに見られるように、実際の授業展開は主題アプローチやトピック学習
よりなっており、宗教教育の授業は経験主義的な性格のものである。

(2) 宗教教育の目標および到達目標とその類型化の試み

改訂されたASの特色を明らかにするために、それぞれの掲げる宗教教育の基本的目標と到達目標を表2のように挙げてみた。

表2

LEA	目的(Aims)	到達目標(Attainment Targets) 目標(Objectives)
Surrey I II III	<ol style="list-style-type: none"> 1. 宗教の特質と人生の意味の探究への宗教的、精神的洞察への貢献の理解 2. キリスト教の伝統と信仰およびその文化的、道徳的意義の理解 3. 他の主要な信仰やその実践のおもな側面を知り、理解し尊重すること 4. 宗教が道徳および個人的、社会的関係と責任に貢献することを理解させる 	<ol style="list-style-type: none"> ①態度 ②知識 ③技能
Derby I II IV III	<ol style="list-style-type: none"> 1. 宗教の源泉と本質およびそれが如何に人間実存の基本的問題と関わるかを理解させる 2. 宗教の位置と重要性および信仰と実践の人々の態度や行動の発達への影響を理解させる 3. 他者の信仰についての知識を得させ、それらを尊重する態度を培う 4. 多文化社会における共同体に生きることへの肯定的態度と要求への敏感な理解を発達させる 5. 生活における精神的次元と個人的信仰への献身の重要性への気づきを発達させる 	<p>* 初等学校と中等学校にそれぞれ左の目的に即した具体的な目標が掲げられている</p>
Havering III I II	<ol style="list-style-type: none"> 1. 自己の信条、理想、態度を発達させ、他者の信念をも尊重する 2. 自己の経験の探究 3. 宗教の知識、理解 	<ol style="list-style-type: none"> ①宗教的、生活経験の調査、探究、応答と積極的な応答の発達 ②生活経験とそれらが生起する問いへの気づき ③宗教的信条と実践知識と理解
Bolton I III II (III) IV	<ol style="list-style-type: none"> 1. 宗教の源泉と本質およびその人間生活における意味を探究させ、理解させ、そうすることによって人間存在の究極的問題に立ち向かわせる 2. 生徒自身の信条や価値を明確にすることによって人生の意味と目標の探究を奨励し、そうすることによって個人の献身と責任の重要性を理解させる 3. 宗教的信条と実践の個人およびグループの行動への影響を理解させ、彼ら自身の道徳的発達に役立たせる 	<p>* 初等学校と中等学校にそれぞれ左の目的に即した具体的な目標が掲げられている</p>

	4. 多宗教的社会における人々の要求に対して、肯定的態度や敏感な理解を育み、他者の信条を尊重するよう奨励する	
Solihull II IV I (III)	1. キリスト教の起源、内容、発展についての知識と理解を得させる 2. 英国における主な宗教への洞察力を持たせる 3. 宗教的信条を持つ、あるいは持たぬすべての人々への尊敬の念を育む 4. 宗教的信条が生活を形成し、いかに個人的道徳や社会的責任に貢献しているかを理解させる 5. 宗教の特質と生活の精神的側面を理解させ、生きる意味を認識させ、深め、自己理解に至るよう生徒の経験を反省させる	①概念 ②知識 ③技能 ④態度 ⑤人間経験の探究
North York II IV I	1. 多様な宗教的経験、実践、価値、信条の理解 2. 開かれた感性に富む、反省的態度の発達 3. 宗教の理解を日常生活の基本的問いに関連づける	①経験によって宗教の探究に必要な概念、技能、態度を発達させる ②宗教への出会い ③キリスト教、諸宗教の理解 ④宗教的信条、価値、実践を自己に関連づける
Croydon I II III	1. 人間の意味の探究に表現される宗教的、精神的信条や実践、洞察や経験を理解させ、省察させる 2. 生徒自身の回答や個人的信条を探究し表現する機会を与える	①礼拝と祝祭：誕生、再生、結婚、死 ②権威：聖典、始祖、法、信条 ③ライフスタイル ④シンボルと宗教的言語 ⑤究極的問い
Dorset I I III IV II IV IV	1. 感情や人間関係の反省を通して、また畏敬、驚き、神秘の感覚を通して精神的発達をはかる 2. 意味の問いを探究し、それらへの宗教的、または非宗教的回答を考えさせる 3. 生徒自身の価値と献身、また多様な宗教伝統の信者の価値と献身と感受性について考えさせる 4. 生徒の個人的、社会的、道徳的発達を高める特定の技能と態度の育成 5. キリスト教の知識と理解、その人々の生活、社会、文化的遺産に与えた影響についての知識と理解の発達 6. 英国における他の主要な宗教の信条と実践についての知識と理解 7. 宗教的表現の多様な形式や方法についての理解 8. 宗教教育における学習経験を評価する能力の発達	①価値、献身、意味の問いの理解と評価 ②宗教的信条、実践、表現についての知識、理解、評価 1. 価値と献身の理解 2. 信条 3. 実践 4. 表現
Gateshead IV I II	宗教の本質を認識するために基本的知識、理解、技能、洞察力を身につけさせ、それによって生徒の人生の意味、目的、価値の個人的な探究力を高めること	①自然界 ②究極的問い ③ライフスタイル、価値、権威 ④礼拝、儀式、祈り、祝祭 ⑤信条と宗教的献身

<p>Hampshire I III II</p>	<p>英国の宗教的伝統がキリスト教であるとの認識に立って、この国の他の主要な宗教を視野に入れて、生きた信仰の学習を通して生徒の人生への反省的態度を培い、その過程を豊かにする</p>	<p>①意味の探究：人生の精神的側面への関心を育む ②意味の表現：意味の表現の多様な方法を理解し解釈する能力を育てる ③宗教的伝統についての知識と理解</p>
<p>Isle of Wight I II III IV</p>	<p>1. 人生の精神的側面への関心を抱かせる 2. 宗教的信条と実践の基本的知識と理解 3. 人生への反省点、配慮ある接近を奨励する 4. 宗教的信条や価値の生き方への影響について理解させ、それらを尊重させる</p>	<p>①経験の理解 ②宗教的知識と理解 ③経験と関係</p>
<p>Leicester II IV III I</p>	<p>1. 宗教的信条と実践についての基本的知識と理解 2. 宗教的信条と価値が生き方に影響を与えることを理解させる 3. 人生への反省的、思慮深い取組を発達させる 4. 人生の精神的側面への気づきを得させる</p>	<p>①創世と信条。礼拝＝宗教的実践と伝統。宗教的言語と象徴 ②人格の理想と道徳的価値。個人、家族、共同社会。 ③創世。人間関係。自然界 ④内的思想、感情と宗教的経験存在の神秘感。意味と目的への問い</p>
<p>Norfolk II I IV</p>	<p>生徒に宗教的信条と実践の諸形態に気づかせ、それらを理解、評価し、異なる信条を持つ人々に対して肯定的な応答をするように援助する生徒は各自のものを見方を認識し、表現することができるようになるべきである このような態度から他者の信条をみることができ、それは多民族・多宗教社会における生き方を準備させることになる ここで信条とは、宗教的信仰と同様に、ヒューマニストおよび世俗の哲学も含まれる</p>	<p>①宗教的信条および実践に関する知識と理解を深める ②人生の経験とそれらが喚起する問いへ気づきを育む ③探究的、応答的、発展的、肯的態度を育てる</p>
<p>Sandwel II II IV IV</p>	<p>1. 宗教の特質と宗教的、精神的洞察が、人間の生きる意味の探究を深めることを理解させる 2. 主要な宗教団体の伝統、信条、実践およびその文化や人間関係や道徳的価値の重要性を理解させ尊重させる 3. 我々の社会に存在する確立した倫理的伝統も含めて多様な信仰についての理解を発達させる 4. 生徒自身の信条と価値への信頼を深めさせる 5. 学校とその近隣社会の相互理解や相互扶助共同社会の建設に貢献させる</p>	<p>①知識と理解 a 礼拝と瞑想 b 祝祭行事、断食 c 献身、信条、自己同一性 d 権威 ②生活経験における気づき a 自然界 b 人間関係 c 究極的問い ③探究、表現、応答 a 意味の表現 b 探究と応答</p>
<p>Cornwall II I II III</p>	<p>1. 宗教的信条、伝統、実践の理解と洞察を得させる。キリスト教が最大の宗教であるから、キリスト教が大きな位置を占める 2. 生徒自身の生きることの意味と意義の探究を援助する 3. 宗教の経験的側面の洞察を与えること。これは多様な宗教的伝統の信者に出会うことと、美術、文学、音楽、シンボルを通してそれらのの伝統に出会うことを含む</p>	<p>①意味の探究 a 神秘的なものへの気づき b 意味の問い c 価値と献身 ②宗教の知識と理解 a 宗教的信条 b 宗教的実践 c 宗教的言語</p>

	4. 生徒に寛容と共感能力を身につけさせ、異なる生き方をする人との共生から人種的、宗教的、社会的葛藤を除くことを目指す	
Hertford I (III) II	1. 生徒に自身の人生、意味と目的を探究させ、これを彼ら自身の問題に結びつけさせる 2. 宗教的態度、心情、宗教的思考様式と表現を身につけさせ、評価させる 3. 多様な宗教的伝統に関する知識と理解を得させ、それらの人間文化の貢献について考えさせる	①宗教や生活経験の探究とそれへ応答 ②生活経験とそれらが喚起する宗教的問いへの気づき ③宗教的信条と実践についての知識と理解
Oxford I II III (IV)	1. 生活経験が喚起する疑問に気づき応えること 2. 宗教的信条と実践の理解 3. 個人の意見を表現することによって宗教の概念、信条、実践の意義を評価する	①宗教的信条と実践の知識と理解 ②人々の生活に与える宗教の影響と感化 ③宗教の学習から生じる問題の評価
Salford I IV (II) IV	1. 宗教によって影響される人間経験の探究 2. 宗教理解のための知識および概念の獲得 3. 積極的態度を養う（宗教、他者の信条、自己の人格的統合、発達に対して） 4. スキルを培う（他者の経験への共感、表現の駆使および理解）	①世界の宗教に関する知識と理解 ②個人の探究 ③宗教教育の技能
Somerset I II	1. 個人的意味と人生の多目的の探究を信条や価値についての根本的問いを喚起する人間経験の探究を通して援助する 2. キリスト教と他の現代英国の主な宗教の伝統についての知識と理解	①意味の探究：価値と献身、意味への問い、神秘への気づき ②宗教の知識と理解：信条、実践、言語
Ealing I II III IV	1. 生徒の自己尊重の促進 2. 多宗教社会における理解と寛容の精神の培養 3. 英国、ヨーロッパ文化へのキリスト教の影響への理解 4. 生徒の精神的、道徳的発達の促進 5. 宗教的思考、技能、知的能力の発達の促進	①宗教的物語、洞察、信条と実践に関する知識と理解 ②諸宗教、社会、個人相互の交流の仕方への気づきと理解 ③個人的応答の省察、評価、表現
Hillingdon I II III I	宗教的信条と実践およびそれらが信者の生活に及ぼす重要性や影響について理解させる 1. 宗教的信条の挑戦と実際的影響についての認識を自覚めさせ、人間生活における宗教の位置と重要性を探究させる 宗教は第一に精神的宇宙観と信仰者と「聖なる者」との関係にかかわっている 2. 生徒を聖書、歴史、神学の知識と、キリスト教信仰の基礎をなす礼拝と教団における表現へと導くことを目指す 3. 生徒を他の世界の主要な宗教へ導き、理解と平等の尊重を身につけさせる 4. 生徒により広い個人的、社会的、倫理的問題への信仰と宗教的経験から得られる洞察を示す 5. 生徒を受け入れることを要求される信条体系へ導くよりも、探究と正しい理解が奨励される知識と経験へ導くこと	①宗教に関する知識と理解 ②宗教的信条、献身、実践を解釈する能力の発達

この表に見られるように、宗教教育の目標はおおよそ次の4つの柱から成っているといえる。

- I. 人間の生きる意味の探究
- II. 諸宗教についての知識、理解
- III. A, Bから得た宗教の理解を基礎として個人の道徳的実践や信仰生活に生かす
- IV. これら3つの目標の達成のために必要な概念、知識、態度、技能の習得

これらの柱の構成から目標を類型化してみると（順序は考慮しない）次のようになる。

- | | | | | | |
|----|---|----|----------|--|--|
| A. | I | II | Somerset | | |
| B. | I | II | III | Surrey, Havering, Croydon, Hampshire, Cornwall | |
| C. | I | II | III | IV | Derby, Bolton, Solihull, Dorset, I. of W., Leicester, Sandwell, Oxford, Ealing, Hillingdon |
| D. | I | II | IV | N. York, Gateshead, Norfolk, Hertford, Salford | |

さらに到達目標で分類してみると次のようになる。

- | | | | | | |
|----|----|------------------|--|--|----------------------------------|
| A. | I | II | Croydon, Dorset, Gateshead, Cornwall, Somerset | | |
| B. | I | II | III | Hampshire, I of W., Leicester, Norfolk, Sandwell, Hertford, Oxford, Ealing | |
| C. | I | II | III | IV | Derby, Havering, Bolton, N. York |
| D. | I | II | IV | Salford | |
| E. | II | IV | Hillingdon | | |
| F. | IV | Surrey, Solihull | | | |

前稿において筆者らは、1988年法後に改訂されたASの特色として、従来の目標のI「探究」およびII「学習」に新しくIII「実践」の目標が加えられてきていることを指摘した。この類型化によってあらためてこのことを確認したが、さらにこれらの目標の達成のために必要な知識、態度、および技能の習得（IV）が加えられていることが見いだされた⁽¹¹⁾。

(3) I「探究」II「学習」III「実践」の統合

上に指摘した目標の3つの柱について検討しておきたい。これらの目標は以下に述べるように、1960年代からの宗教教育の展開の過程で重層化されたものであるといえる。

I「探究」は、キリスト教を唯一絶対の真理として教えこむインドクトリネーションを排して、「生徒が自己の生き方の拠り所とし得る何らかの信仰、あるいは人生観、世界観を、できるだけ自由に、主体的に身につけさせるように援助する」いわゆるオープン・アプローチを基礎にしたものである。児童・生徒は身近な経験のなかで自己の存在を意識し、自己と他者の関係、また自己を取り巻く自然のなかでさまざまな問いを抱く。このような問いに気づかせ、人生への省察を深めさせ、やがて人間を超えたものの存在に気づかせるという宗教教育のアプローチである。ここでは自己像の確立から始まる人間関係（他者理解）と究極的な問い（ultimate question）への関心が学習経験の中核になる。このような学習は、60年代の経験主義を基礎にした総合学習的なカリキュラム実践の広がりの中で奨励され、普及したものであった。その多くは身近な主題（Theme）を中心に他の学習領域を統合して展開された。これは宗教教育の内在的アプローチ（implicit approach）と呼ばれるものである⁽¹²⁾。改訂されたASにおいても、「人間関係」「究極的な問い」は重要な柱となっているが、「人間関係」では身近な人々（友人、家族など）よりも宗教的信条を持つ人々への配慮（異なる価値観への気付き、理解）に重点が置かれるようになってきている。また「究極的な問い」ではそれらに対する宗教の回答や解釈を学習させるようになってきている。「過去20年、初等教育段階の宗教教育では、宗教的教材に殆ど触れることなくますます子ども自身の経験に焦点を当ててきた⁽¹³⁾」ことへの反省の表れとみることができよう。このように内在的アプローチにおいて、宗教を経験に内在させることなく、全面に出してきていることが注目される。

II「学習」は多様な宗教的伝統をもった人々の流入を背景に、70年代後半から普及してきた世界の諸宗教の知識と理解を得させるための学習である。宗教の現象的側面から世界の主な宗教を並列的に学習させるもので、礼拝の場、教義、始祖、聖典、祝祭などについて、キリスト教、イスラム教、ユダヤ教、ヒンズー教、シーク教などを取り上げる。これは外在的アプローチ（explicit approach）と呼ばれるものである⁽¹⁴⁾。これは「儀式」「聖典」といったテーマで宗教を比較的に取り上げるの

で、方法的には主題アプローチである。これに対して、各宗教に関する学習を個別に展開する系統的アプローチ (systematic approach) がある。多元化社会における教育のあり方について勧告したスワン・レポート (Swann Report, 1985) は、宗教教育の目的を「すべての人々の地平を現在のわれわれの社会における価値体系やライフスタイルの多様性の理解と正しい認識へと広げること」であると述べ、世界の諸宗教の学習を寛容と共感を促進する機会として奨励している。このような諸宗教についての学習は、国内の宗教の多元化に伴って促進されたものであり、また教師にとっても宗教的立場にかかわらず客観的に諸宗教を扱うことができるために、学校現場で普及してきたといえる。その結果、ややもすると諸宗教の皮相な学習に終わってしまう嫌いがあると批判されることになった。ひとつには宗教のインドクトリネーションへの批判を恐れるあまり、すべての宗教を「公平に」扱おうとしたためである⁽¹⁵⁾。

クラスルームにおけるアプローチ

図1 内在的アプローチ

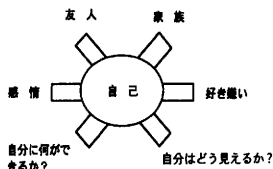


図2 外在的アプローチ

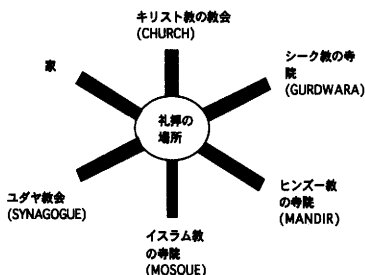
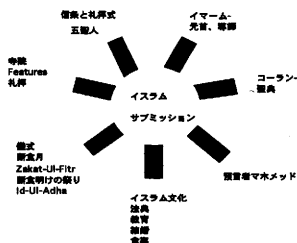


図3 システマティック・アプローチ

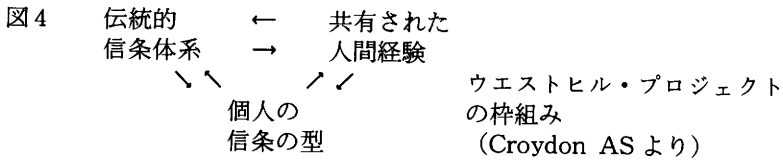


出典) Derbyshire County Council, Derbyshire Agreed Religious Education Syllabus, 1988-89, pp.31-33. より

以上目標の類型化の結果いえることは、到達目標の段階で明らかになることであるが、内在的、外在的アプローチの2つの伝統的枠組みがいまだに強固であるということである。宗教教育のカリキュラムを作成するにあたって、この2つの柱を明確にしておくべきことを述べているASが多い。しかしながら、到達目標の設定から学習計画への展開をたど

ると、これらに関連する内容はかなり統合された形で扱われていることがわかる。そのことを象徴するのがⅠの領域に入ってきている『献身』であり、Ⅱの領域に入ってきている『ライフスタイル』である。さらに第三のアプローチがこれらを統合する役割を果たしていると考えられる。これらの目標が統合されるということは、生徒自身の人格にこれらが統合されるよう目指されていることに他ならない。

上記の2つのアプローチによる宗教教育は、「探究」であれ「学習」であれ、そのねらいは結局「宗教を理解させること」であった。前稿で述べたように、Ⅲはこれらのアプローチによる宗教の理解を生徒自身の問題としてその生き方に表現することである。表2にあげたASの多くがこの第三のアプローチを取り入れている。下のモデルはこれら3つの分野の追求のバランスを提唱したウエストヒル・プロジェクトのモデルである。CroydonのASは目標を2項目立てているだけであるが、このモデルの基本的考え方が宗教教育の目標に反映しており、学習計画の中心にあることを明確にしている⁽¹⁶⁾。



1994年に出された通達『宗教教育と集団礼拝』(Circular no.1/94, “Religious Education and Collective Worship”)は、「シラバスは諸宗教や宗教的伝統、実践、教えについての情報に限ることなく、それを宗教的文脈のなかでさらに広く道徳的領域に拡げ、人々の宗教的信条や実践がかれらの道徳的問題の理解に影響を及ぼし、またその結果、かれらの行動が家族や社会に影響を及ぼすような方法を含むべきである」と勧告している⁽¹⁷⁾。しかしながら、表2に見たように、分析の対象にしたASでは、すでにこれをその内容の枠組みに組み入れている。したがって、このような政府側の勧告を待つまでもなく、新しいASは従来の第一および第二のアプローチによる宗教教育の限界を補う方向で改訂されてきていると言うことができよう。70年代の後半から「宗教の理解」を宗教教育の目標にしてきたことに対して、その理解を生徒自身の問題として考えさせ、自身の生き方に表現させ、まさに「道徳的領域に拡げ」て実践的態度を培うことが目指されるようになってきているのである。

(4) 宗教教育における理解、態度、技能

第Ⅳの柱は独立した目標というよりも上の3つの目標を達成するために必要な知識、態度、技能である。今回とりあげたなかでは次のASが表3のように、とくに概念(知識)、態度、技能をリスト・アップしている。

表3

LEA	概 念	態 度	技 能
Derby	驚き、神秘 自己 情操 関係 問い 献身 言語	探究的 批判的 尊敬 個人的 知的 道德的 配慮 気づき 敏感 責任感	観察 探究 考慮 想像 自己表現 表明 理解 認識 判断 自律 思考 事実の使用
Surrey	学習 理解 評価	驚き 敬虔 同情 好奇心 自己尊重 統合 献身	反省 共感 自己認識 分析 コミュニケーション 理解
Solihull ①	信条 宗教の重要性 精神的領域 献身 道德性 許し 宗教的象徴	自己尊重 自己同一性 探求心 社会的責任 許し 寛容 感受性 環境への責任	言語の使用 資料の使用 自己表現 合理的論議 共感 反省 評価 創造性
N.York	場所 人々 シンボル 祭り 物語 所属	反省：好奇心 開かれた心 尊敬 自律 精密さ	探究：追求 観察 表現 分析：表現 象徴の解釈
Dorset		尊敬 自己尊重 感受性 開かれた心 理解と驚異 批判的問題意識	反省 コミュニケーション 共感 分析と評価 推論 探究
I of W	*経験のなかの神秘 *人生への宗教的とり組み *宗教的経験 *宗教的洞察 *宗教的地位と重要性 *宗教に与えた社会的、合理的力 *慎重な選択と献身の重要性 *宗教的象徴	A-学習に対して 好奇心 創意 統合 公正：他者の信仰の尊重 B-自己に対して 健全な自己尊重 C-他者に対して 他者の受容と理解 他者の要求への敏感さ D-自然界 生命への畏敬	*事実の証拠による確認 *客観的に考え行動する *推論の手順の追求 *正論のための吟味 *証拠の賢明な選択 *他者の経験などに共感的に共有する *自己の諸力と限界の認識とそれらの平和的共存 *所属する社会的グループの影響 *力と責任ある、独自の行動

	<ul style="list-style-type: none"> * 神話の原理 * 宗教的言語 * 個人および人間の価値 * 人格 * 人間関係 	Eー人生に対して 神秘への驚きと畏れ 責任と決断	<ul style="list-style-type: none"> * 宗教問題の認識と熟考 * 宗教現象の認識とそれらへの適切な対応 * 「真正」な宗教の認識
Cornwall	<ul style="list-style-type: none"> 宗教的問いに関する概念 生活経験に関する概念 宗教の学習に関する概念 ② 	<ul style="list-style-type: none"> 驚き 歎び 好奇心 いたわり 尊敬 自己と他者の尊重 畏れ 信頼 責任 寛容 省察力 畏敬の念 共感 献身 精神性 愛 	<ul style="list-style-type: none"> 観察 傾聴 問いかけ 研究 証拠の使用 想像力の行使 記憶 記録 共感 反省 洞察 表現 適切な言語の使用 多様なメディアの使用 判断力 コミュニケーション 協力 適応性 柔軟性
Norfolk	<ul style="list-style-type: none"> 精神性に関する概念 宗教の学習に関する概念 個別の宗教的伝統に関する概念 ③ 	<ul style="list-style-type: none"> 世界に対する畏敬の念 人間関係における公正 他者の要求、感情への敏感さ 他者の洞察からの積極的学び 宗教的選択の自由 信条や考えを表現するための多様な方法 信条や価値の論争的相対 	<ul style="list-style-type: none"> 意見表明の方法 反省のための沈黙や静粛 宗教の述語の正確な使用 感情、意見、価値の表現のための言語の使用 信条と価値の基礎的理解 論証 宗教的、倫理的応答への疑問 自己の信条
Salford	<ul style="list-style-type: none"> 宗教の諸現象 宗教、文化、歴史の関係 宗教の普遍性 信者への信条の影響 	<ul style="list-style-type: none"> 宗教が人間経験の基本的要素である 他者の信条や信念 自己の人格的統合的発達 自己の意味の探究としての宗教 	<ul style="list-style-type: none"> 他者の経験に入り込む 表現を理解し、使用する

これらの概念、態度、技能はこのようにリスト・アップされてはいても、実際には学習計画や到達度指標のなかに組み込まれているものである。しかし Solihull①では学習計画を次のように概念、(知識)、態度、技能、経験の探究の枠組みで展開させている。

表4 例 Solihull 1990 Stage 3 (11-14)

概 念	知 識	技 能	態 度	人 間 の 経 験
神への信仰：キリスト教、他の一つの信仰によって神の理解を深める。	聖典：聖書の構造、構成、内容。 キリスト教の教え：使徒信条に含まれるキリスト級の教説の重要要素。	言語の使用：宗教的言語の正確な使用 言語の使用：詩、伝説、寓話などの文学の探究。	尊敬と自尊心：自他の尊重。自立と神のもとの平等の理解。 尊敬：人間の尊重。とくに社会的、精神的身体的弱者への配慮を育てる。	霊的生活：信者にとって、祈りと瞑想の霊的生活が重要であることを考える。
信仰：信仰の表現の形式と信者の生活におけるそれらの重要性を考える。	信仰の創始者：宗教的、歴史的、社会的文脈におけるイエスの生涯と教え、またその今日の信者との関係。	資料の使用：多様な一次、二次資料の使用能力の発達。	探究と統合：探究と率直さ、人間の真実の追求の理解を発達させること。	信仰を持つ人々：多様な信仰を持つ人々に出会い学ぶ。
霊的側面：人生の霊的側面の意味を理解する。	世界的展望：世界のキリスト教、共同体、その始まり、発展、分化現代的表出の多様な現存の統合への試み。	論理的議論：異なる見解を聴き、自己の見解を論理的に述べる技能の獲得と訓練。	社会的関心：他者への奉仕、保護、配慮への関心を発達させること。	人間の本質：誠実、個性、寛容正義などの人間の価値について考える。
献身：宗教的献身の日常生活に及ぼす影響を探る。	祈り：祈りの意味と形式、「主の祈り」を含む祈りの方法。	共感：他者の感情や経験に対する想像力と感受性＝共感能力の発達。	献身：他者への献身と奉仕の精神をさらに発達させること。	感情：子供の経験する感情について考える。
道徳性：信者がいかに個人的、社会的、国際的な道徳的、倫理的問題に臨むかの理解を発達させはじめる。	反省：自己の経験と他者の経験を反省する。	評価：学習結果に基づいて論理的議論を構築し、評価能力を発達させる。	赦し：赦しを与えまた得る必要を理解すること。	根本的な問い：死自己犠牲、献身などの問題を探究する。
赦し：赦しを与え、受ける必要を理解する。	道徳性：キリスト教とすくなくとも一つの他の宗教の道徳的教え。	評価：他者の見解を聴き、その価値を認める。	感受性：宗教的信条実践、制度への感受性を示すことを学び、それらを尊重する態度を育てる。	道徳性：彼ら自身の価値、信条道徳について吟味する。
象徴：信者の生活の象徴的事物や行為の意味、彼らの信仰の意味、彼らの信仰の物語や伝統への関わりの重要性の理解を深める。	儀式と祝祭：キリスト教と他の一つの宗教の祝祭と通過儀礼の現代的側面。	創造的芸術：宗教的表現の手段としての芸術の目的、価値と使用。	寛容：宗教を人間の経験の重要な要素として尊重し考察する。	日常経験：個人的、共同の経験を評価する。
宗教的象徴：宗教的象徴や儀礼の意味を理解する。			寛容：すべての人の信仰を持つことあるいは持たない権利を尊重する。	
宗教の普遍性：歴史の中で人類が人生の意味と目的を探究してきたことの理解を深める。			環境への責任：信者が神の創造物とみならず、人類共同の場である自然の尊重。	

Cornwall と Norfolk の概念の枠組みは同じようであるが、Cornwall はキー・ステージに応じて具体的概念を示しており、Norfolk は「精神性」に関する概念と特定の宗教に関する概念を多数挙げている点で特徴的である。

表 5

表 6

宗教教育において発達させるべき概念 Cornwall ②				Norfolk ③
キー・ステーツ	究極的な問い	生活経験	宗教の学習	精神性に関する概念
KS 1	アイデンティティー (私は誰)	祝祭 公正 善 静粛 関係 真実/正直	信条 神 世界 礼拝	権威 献身 祝祭 共同社会 畏敬 帰依 正義 目的 意味 動機 運命 自由
KS 2	権威(規範) 伝統	コミュニケーション 共同社会 自由 善/悪 神秘 苦悩	イニシエーション 神話 巡礼 宗教 啓示 儀礼 象徴主義	人間性 自己同一性 悪 善 聖 神秘 創始 関係 精神性 苦悩 価値 真実 全体性 統一
KS 3	意味 目的 価値	奉獻 正義 動機 道徳性 平和	信条体系 深奥 信仰 原理主義 解釈	宗教の学習のための概念 不可知論 無神論 禁欲主義 原理主義 信条 神性 イデオロギー 解釈
KS 4	運命 創始 精神性	倫理 ライフスタイル	禁欲主義 イデオロギー 自由主義 神秘主義 正統 超越性 職業	イニシエーション 自由主義 ライフスタイル 一神教 象徴主義 神秘主義 神話 宗教 儀礼 正統 礼拝 精神性 道徳性

(③の特定の宗教に関する概念については省略)

これらのリストからいえることは、宗教教育が生徒の人格的統合と成人生活への準備のために必要とする概念、態度、技能は、当然のことながら宗教的色彩の濃いものであるということである。従来、諸宗教の学習を中心とした外在的アプローチはともかく、内在的アプローチでは宗教的概念は内在化されて前面に出てくることは少なかった。しかし、これらの宗教的概念を内在的アプローチのなかで生徒にどのように理解させていくのかを検討する必要がある。

これまでの宗教教育の目標の分析から明らかなように、1988年法に掲

げられた教育目標—これは英国の教育法としては画期的なことであるが—の達成のなかで宗教教育は特に精神性 (spirituality) の発達は勿論のこと、道徳的、文化的、知的発達を課題として担っていることがわかる。しかもあらたに道徳的実践性を強めてきていることを確認したが、宗教的文脈のなかでの取り組みがPSEにおけるより現実的な、また今日的な課題のなかでの取り組みとどのように関連し、あるいは分担しあっているか明らかにすべきであろう。各領域での教育活動の内容と、クロス・カリキュラー・テーマにおける両者の役割や中等教育段階での選択コース (宗教教育かPSEを選択させる) の検討によって両者の関連を明らかにすることを今後の課題としたい。

(柴沼)

II 1988年法後の人格教育の特質—PSEの目標の分析及びクロスカリキュラー・テーマとの関連の検討を中心に

別の機会において触れたように、PSEは、様々な相において展開される⁽¹⁸⁾。それらは哲学、カリキュラム、教授・学習スタイル、ガイダンス・プログラム、計画的体験、非計画的体験などである (表7参照)。すなわち、PSEは特定の一教科ではないし、あるいは特定の一機能のみに限られたものでもない。PSEは、機能概念であると同時に領域概念であるといえることができる。また図5に見られるようにPSEは極めて広範囲な領域をカバーしている。従って、PSEの内実を描き出すことは容易ではないが、ここでは、中央政府関係の文書、各地方教育当局から文書に掲げられるPSEの目標を分析することにより、PSEの内実を描き出すことを試みよう。

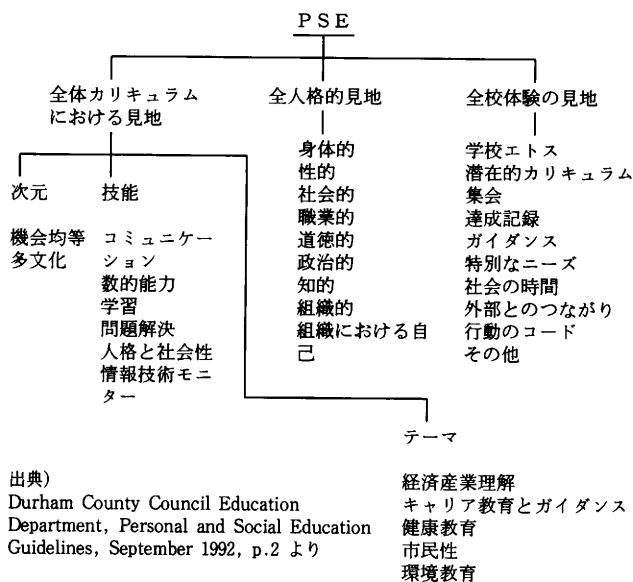
表7 PSE位置づけ (Norfolkのガイドブックより)

それは何か?	学校の中でどこに見られるか?
哲学	エトス; 児童中心教育; 校則; 賞罰; 平等の関心と機会; 協定方針 (例: 学校経営・展開計画、趣意書、スタッフのハンドブック)
カリキュラムの一部	特設教科 (例PSE、キャリア教育) クロス・カリキュラー・トピック、構成的活動、テュートリアル活動、他の教科における課題
教授・学習スタイル	教授スタイルにおける多様性、アクティブ・ラーニング、児童中心学習、経験学習、相互グループ活動

ガイダンス・プログラム	バストラル・ケア、ガイダンス・プログラム、フォーム・チューターの時間、達成記録システム、集会、合同会話の時間（一日の始まり、もしくは終わり）
計画的体験	宿泊体験、課外クラブ活動、野外教育、地域活動、勤労体験、学校訪問、特別行事
非計画的体験	校庭、食堂、廊下、成人と成人、成人と子ども、子どもと子どもとの関係

出典) Norfolk County Council Education Committee, Personal and Social Education A Statement of Policy for the Curriculum 5-16, 1992, p.5 より

図5 PSEの領域 (Durhamのガイドブックより)



(1) PSEの目標の分析

PSEは、1988年教育改革法下におけるカリキュラム体制において、法令教科の一角を占めてはいない。同法第一条にある「学校や社会において、児童・生徒たちの精神的、道徳的、文化的、知的、身体的発達を促し、成人後の人生における機会、責任、経験に対して児童生徒に準備させる」ような「均整のとれた幅の広いカリキュラム」を提供するとい

う教育目的を達成するためには、ナショナル・カリキュラムの各教科、宗教教育、その他の教科、クロス・カリキュラー・テーマ、課外活動等を含めた「全体カリキュラム」が用意されなければならないが、それらはPSEと密接に関連することが全国教育課程審議会から発行されたカリキュラムのガイダンス文書において指摘されている⁽¹⁹⁾。すなわち、1988年教育改革法は、PSEの存在意義を強化したと言えるであろう。ただし、同法第一条にある目的からのみでは、PSEの内容もしくは目標の詳細は見えてこない。

勅任視学官による「カリキュラム問題シリーズ」の一分冊である「5歳から16歳のためのPSE」⁽²⁰⁾は、中央政府からの政策文書の中では、PSEに関して最も詳しく扱っているものである。先に指摘したように、PSEの内容は宗教教育と同様、中央政府レベルでは規定されていないが、同文書が、PSEのあり方に一定の影響をあたえていることは、各LEAが発行するPSEに関するパンフレットにおいて、同文書を引用している場合が多いことからわかる。目標という言葉を、目的(aims)の下位概念としてとらえ、英語では、objectivesを想定してみると、同文書に掲げられたPSEの目標は、まず大項目として、1) 人格的資質と態度、2) 知識と理解、3) 個人的社会的能力と技能という3つを立ててそれらを子どもに提供するものとしている。以下がそれぞれの内容である。

1) 人格的資質と態度については、

- * 独立心
 - * 自己依存、自己規律、自己尊重
 - * 課題や挑戦に対して進取的で忍耐的に取り組む
 - * 他人についての配慮
 - * 法律の過程や他人の法的権利への尊重とともに、公平心を持つ
 - * 自分と違った人生の送り方や意見・考えを他人への配慮に立って尊重する
 - * 自分で実際行動できない人への心からの関心によって行動する準備がある
 - * 民主的方法で地域社会が健全であることを促すための関与をする
 - * 自然保護、創られたものを含めた物理的環境への関心を持つ
- が具体的な目標としてあげられている。

2) 知識と理解については、a) 自分自身、他者、そして環境、b) 社会的責任、c) 道徳的観念と行動の3つに大別されて示されているが、

それらは以下のようである。

- a) 自分自身、他者、そして環境に関する次のものを含む
- *自身の特定の強さや弱さに関する気づきの増大にともなった自身の人格、ニーズ、能力、関心
 - *感情的、心理学的、社会的発達の本質についての気づきにともなった人間の成長
 - *生物学的要請、身体的特性、文化的背景における自身と他者との類似性と相違性や、その相違性が人々の関係や関わりの方に含まれる意味への気づき
 - *精神的身体的健康を促進するような人生をどのように送るかや、病氣、無力、事故の危険が増大するような生き方をどう避けるか。健康的な生き方のそのような側面は、喫煙、過度の飲酒、薬物濫用からの回避を一般に含む
 - *家族、仲間集団、友人、仕事における関係の性質
 - *いじめられたり、虐待された時の反応の仕方
 - *より広い環境と同時に身近な環境の中で、自分や他者が良きにつけ悪しきにつけどのように変化の原因を作ることができるか、すなわちそれらについてどう責任を持つか
- b) 社会的責任に関する次のものを含む
- *規則の本質、何故それが存在し、法律とどう違うのか
 - *法律が作られ実行される構造と手順
 - *法律が制定される主要な理由と法律が支持され、また異議が唱えられる正当な方法
 - *健全な生活や安全な社会を促進する法律の本質
 - *法律上の情報や助言の資源
 - *性的関係や結婚における法的小よび道徳的側面
 - *職業機会の理解を含む仕事の本質とそれが個人的向上心にどのようにどうつながるか
 - *社会集団が経済的、政治的、社会的に構造化される方法
 - *市民としての権利と責任
 - *民主的社会における意思決定
- c) 道徳的観念と行動に関する次のものを含む
- *道徳的コードの本質、それらのコードが集団や文化間によって多様であること、特定のコードを適用する結果
 - *宗教的信仰や特定の哲学に照らして道徳的観念やコードがどう正当

化されるか

- *西洋文化においては、道徳的観念や行動は個人的責任とそのような立場が防衛され、また吟味される方法の究極的問いであると広くとらえられている事実

となっている。

3) 個人的社会的能力と技能については、

- *日常生活に必要とされる技能ができる
- *他者の見解を聴き、自身の主張を明確に適切にする
- *利用できるエビデンスに基づいた賢い選択をする
- *馴染みのない人々や状況に自信を持って効果的に取り組む
- *自分の失敗や予測し得ない結果をもたらす社会的状況から学ぶ
- *現実の状況においてどうすべきかについての道徳的判断を下し、正当化し、必要に応じて実践する
- *個人、家族・学校・地域社会の一員として主導権をとり責任をとる
- *民主主義の一員として行動する

となっている。

同文書では、子どもたちの個性に完全に適合するようなPSEの目標のセットを設定することは不可能なので、ここでは、ある中心的な特徴を押さえておくことしかできないと述べている。さらにこれらの目標を特定の年齢に関連づけるのは、もしそれを作り出すとしても、それは人工的で誤解を招きやすいものになってしまう恐れから、難しいとしている。このように同文書は、各LEAによってそのまま踏襲されるべき青写真的性格を帯びたものを提言しているわけではない。

他方、各地方教育当局によって出されたPSEに関する資料を概観してみると、PSEの目標を、上にあげた勅任視学官によるPSEに関する文書に掲げられた目標と横並びにして比較することは、ほとんど不可能であることがわかる。各資料においては、目的(aims)、目標(objectives)を必ずしも一様の形式によって明示されてはいない。そこで、目標を導き出す範囲を少し広げ、関連項目を目標と解して見ることにより、勅任視学官のPSEに関するレポートに掲げられた目標と、比較しうることでできたNorfolk、North Yorkshire、Merton、Oxfordshire、Warwickという5つの地方教育当局からそれぞれ出されたPSEに関するパンフレット⁽²⁾に見られる目標とを対照したものが表8である。

表8 P S Eの目標分析図

勤任視学官のレポートに定められる目標	Norfolk(learning oppotunity)	North Yorkshire(objectives)
人格の資質と態度		
独立心		
自己依存、自己規律、自己尊重	○	○
進取的・忍耐的取り組み		○
他者への配慮	○	○
法律への尊重と公平心		
異質なもへの配慮と尊重	○	
弱者への関心と行動		
健全な地域社会への民主的貢献		
自然保護・環境への関心		○
	適応性と弾力性 相互依存・建設的フィードバック	真実・正直である 礼儀を重んじる
	他者の権利への尊重 人生経験の内省 信念と実践の発達	高潔・広い心 自信・同情・信頼
知識と理解		
自己・他者・環境		
人格、ニーズ、能力、関心(強さ・弱さに伴って)	○	
人間の成長(感情的、心理的、社会的発達の本質への気づき)		
類似性と相違性(生物学的・身体的・文化的)とその意味		
精神的・身体的健康の方法		○
関係(家族、仲間、友人、仕事)の性質	○	○
いじめ・虐待への対応		
環境の変化へのかかわりと責任		○
		余暇 国際問題
社会的責任		
法律		
性的関係と結婚(法的、道徳的側面)		
仕事の本質と個人的向上		
社会集団		○
市民としての権利と責任		
民主的社会における意思決定		
道徳的観念と行動		
道徳的コードの本質、多様性、適用の結果	○	○
宗教的信仰、特定の哲学との関係		
西洋文化における意味		
個人的社会的能力と技能		
日常生活に必要とされる技能		
他者の見解への傾聴と自己の主張	○	△コミュニケーション能力
賢い選択	○	
馴染みのない人々や状況への取り組み		
失敗や予測し得ない結果から学ぶ		
道徳的判断、正当化、実践		
個人、社会の一員としての主導権と責任		○
民主主義の一員としての行動		△
	問題解決・情報活用 創造性 時間・資源の有効活用 対人関係能力 他者の感情への感受性 コンセンサスの獲得 感情の表現 争い・攻撃・論争の対処	対人関係能力 統率と協同 同情

Merton(aims-校の事例)	Oxfordshire(offer)	Warwickshire(scope)
	○	
○	○	○
○		
		○
健康への肯定性	自信 好奇心 自発性 他者との協同 寛容	
○		
	○	
○		
	○	○
	政治	
△		
	○	
		○
学習技術 広い見地からの意思決定 自身の学習への責任 批判的分析	問題解決 意思決定 自己管理 コミュニケーション技術	

注) ○は左端の項目と同じ目標を持つ。△は左端の項目と関連するものを持つ。

ここであげた5つのLEAのパンフレットに見られるPSEの目標は、勅任視学官の文書にある目標のように、知識と理解、人格的資質と態度、能力と技能という分類に従って提示されているわけではない。それぞれの目標の一連を、この分類の方法によって当てはめて示したのが表8である。同表に示したように、各LEAから出されたそれぞれのパンフレットに見られるPSEの目標は、勅任視学官のPSEに関するレポートに掲げられた目標を必ずしも網羅してはいない。反対に、例えばノーフォークのように、勅任視学官のPSEに関する文書に掲げられた目標に見られないものを相当数あげている場合もある。

このように、PSEの目標に関しては、中央政府から提示されたものは、中心の特徴を押さえたにとどまり完結したものではない一方で、地方教育当局からのそれも中央政府からの提示を網羅していないものであることがわかる。このことから、PSEの目標に関しては、中央政府および地方教育当局において、直接的に実践内容の詳細を規定するようなものを設定しているのではないといえる。結局、各学校レベルで、それぞれが独自にPSEの目標を開発することを想定しているように思われる。

(2) PSEの代表的テーマ・クロス・カリキュラー・テーマを中心に

PSEをカリキュラムという次元で見た場合、PSEという特設教科もしくは、クロス・カリキュラーなテーマが重要な要素となる。ナショナル・カリキュラム体制下において重視されるクロス・カリキュラー・テーマとは、「経済理解教育」「キャリア教育とガイダンス」「健康教育」「市民としての教育」「環境教育」の5つである。これらは、おしなべて現代的で重要な領域であろうが、いずれもナショナル・カリキュラムの法令教科には含まれていない。従って、各教科における授業の中で横断的に展開されるか、もしくは各法令教科とは別個に統合科目として取り扱われることになる。

ところで、全国教育課程審議会から出されたカリキュラム・ガイダンス・シリーズの一つである「全体カリキュラム」⁽²²⁾に指摘されているように、PSEは、この5つのテーマを中心に推進されるべきであるとされている。すなわち、これらの5つのテーマはPSEの内実を理解する上で、最も重要な要素であるにとらえられよう。そこで、これらの5つのテーマに掲げられる目標とPSEとの関連を分析することにより、PSEの内実の一側面が明らかにされよう。

全国教育課程審議会によって出された先のカリキュラム・ガイダンス・シリーズの一環として、これらの5つのテーマについてそれぞれ別個に詳細なパンフレットが作成されているので、ここでは分析のための資料として主にそれらを用いることにする。

経済産業理解教育

全国教育課程審議会によって出された先のカリキュラム・ガイダンス・シリーズ「経済産業理解」⁽²³⁾では、経済理解教育の目標を1) 知識と理解、2) 技能、3) 態度に分けて示している。このうち、とりわけPSEと内容的な関連が深いと思われるのは、2) 技能、3) 態度である。

技能については、同文書では、分析的・個人的・社会的技能 (analytical, personal and social skill) とよび、それは以下の技能を含むとしている。すなわち、

- * 経済産業的データを集め、分析し、解釈する
 - * 経済的問題を解決し経済的決定をする様々な方法に関して注意深く考察する
 - * 経済的状况における事実と価値に関する陳述を区別する
 - * 経済に関する意見をコミュニケーションする
 - * 学校外において大人たちと仕事の関係を確立する
 - * 企業活動におけるチームの一員として、協力活動をする
 - * 統率をとり、主導権を握る
 - * 経済的関心や集団における意見の違いを取り扱う
 - * 経済産業問題に関して効果的にコミュニケーションし他者の見解を聞く
- があげられている。

3) の態度に関しては、

- * 経済産業的問題に関心を向ける
- * 経済的文脈において証拠や理性的議論を尊重する。
- * 乏しい資源の利用に関心を向ける
- * 個人としてあるいは集団の一員としての自身の経済行為の結果に対する責任感を持つ
- * 代替的な経済的見解を尊重し、自身の経済的見解や価値に関して批評的な反省を好んでする
- * 環境に関する経済的選択の効果に対する感受性を持つ
- * 経済的決定による影響を受けるという観点から人権に対する関心を持つ

があげられている。

これらを先の表8にあげたPSEの目標の一群を参照してまとめてみると、経済産業理解教育のテーマの目標でPSEと関連するものは、問題解決能力や対人関係技能、コミュニケーション技術といった技能、そして環境や資源の問題に関心を向ける態度ということになる。

キャリア教育とガイダンス

全国教育課程審議会によって出された先のカリキュラム・ガイダンス・シリーズ「キャリア教育とガイダンス」⁽²⁴⁾によれば、キャリア教育とガイダンスの目的(aimes)は、次の4つであるとされている。すなわち、1) 自分自身をよりよく知る、2) 教育、訓練、職業機会について知る、3) 自身の継続教育や訓練またキャリアについての選択をする、4) 新しい役割や立場への変化に対処する。これらは、すべてPSEの目標と合致するととらえることができよう。

同文書ではさらに、キー・ステージ1からキー・ステージ4までの各ステージ毎にそれぞれいくつかの目標を掲げている。このうち、PSEに関連すると同文書に指摘されているのは、以下である。

キー・ステージ2においては、

***新しい目標の設定の基本のために個人的体験を振り返る**

- ・ 自信や自己肯定を発達させる
- ・ 自己を記述するための語彙を発達させる
- ・ 自己についての陳述に関し、他者からのフィード・バックを得る
- ・ 出来事についての個人的見解を明確化する
- ・ イニシアティブをとり始める
- ・ 協力活動の理解を強める

***さまざまな種類の仕事はそれぞれどのように共通点と相違点があるかを明らかにする**

- ・ 地域にどのような仕事があるかを明らかにする
- ・ 仕事を分類し分析し始める
- ・ 仕事についての考えを広める
- ・ 様々な種類の仕事に対する現在の自身の好みを確立する
- ・ 仕事に関する自身の見解を認識する
- ・ 仕事の社会的経済的価値を理解する

***ミドル・スクールまたは中等学校への進学を予測し計画する**

キー・ステージ3においては、

***自己についての知識を強化する**

- ・変化に対応するために必要とされる技能を高める
- ・自信や自己肯定を強化する
- ・自己を記述するための語彙を発達させる
- ・自己評価の技術を発達させる
- ・出来事についての自己の意見を明確化する

***子どもに好まれるキャリアや個々の仕事の体験を探求する**

***将来のキャリア機会のためという含みを考慮してキーステージ4におけるカリキュラム選択のための準備をする**

キー・ステージ4においては、

- *チームによる仕事に要求される資質の理解を強化する**
- *自己評価、交渉、主張などの個人の技術をさらに発達させる**
- *交渉や主張が要求される成人の仕事生活における状況のための準備をする**
- *16歳以降のための教育、訓練、雇用の選択のための準備をする**
- *成人の生活における家庭内とその他の仕事の役割との相互作用について吟味する**
- *地域社会における人々の仕事の役割と個人的に接触を持ち、仕事の関係についての理解をさらに深める**
- *継続教育、訓練もしくは雇用を得るために従事する課題を準備する**
である。

「キャリア教育とガイダンス」の文書においては、先の「経済理解教育」の文書のように、目標を知識と理解、態度、能力と技能というように大別して整理してはいない。しかし、さきの表8に掲げたPSEの目標の一群を参照して、キャリア教育とガイダンスの目標の中でPSEに関連するものをまとめてみると、自己依存、自己尊重、自信などの人格的資質と態度であり、自己・家族関係・仕事の関係の性質に対する知識と理解であり、対人関係能力であり、賢い選択のための技能であるということになる。

健康教育

全国教育課程審議会によって出された先のカリキュラム・ガイダンス・シリーズ「健康教育」⁽²⁵⁾においては、健康教育のためのカリキュラム要素として次の9つをあげている。すなわち、1) 薬物等の利用と誤用、2) 性教育、3) 家庭生活教育、4) 安全、5) 健康につながるエクサ

サイズ、6) 食物と栄養、7) 身体衛生学、8) 健康教育の環境的側面、9) 健康教育の心理的側面、である。

そしてこの9つの項目に従い、キー・ステージ1から4までの各段階において、それぞれの目標を提示している。内容的には、知識と理解、技能、態度に関しての詳細がそれぞれ示されている。

健康教育は、PSEととくに密接な関わりがあり、PSHE (Personal Social and Health Education) というように称される場合もある。上記のパンフレットにもこれらの目標の項目はすべてPSEと直接的に関連すると指摘されている。

これらを先の表8に掲げたPSEの目標の一群を参照してまとめてみると、健康教育の目標は、健康への肯定性、環境への関心という態度、精神的・身体的健康の方法、性的関係と結婚、家族関係の性質に関する知識と理解、日常生活に関する、馴染みのない人々や状況における取り組みに関する能力と技能、という点においてPSEの目標と関連することになる。

市民としての教育

全国教育課程審議会によって出された先のカリキュラム・ガイダンス・シリーズ「市民としての教育」⁽²⁶⁾には、市民としての教育の目的(aims)として、次の2つがあげられている。すなわち、1) 肯定的で参加的な市民的社会的の重要性を確立し、参加へのモチベーションを提供する、2) 市民的社会的を目指した技能、価値、態度の発達に基づいた基本的情報を子どもたちが獲得し理解することを手助けする。さらに目標(objectives)は、知識、技能、態度、道徳的コードと価値の4つに分けて、示している。

知識は、***コミュニティの特質***民主的社会における役割と関係***義務、責任、権利の特質と基盤**、となっている。

技能は、***コミュニケーション・スキル***数的スキル***学習スキル***問題解決スキル***個人的社会的スキル***情報技術スキル、となっている。

態度は、子どもたちが民主主義とそれに関連する義務、責任、権利に価値を置くためには、肯定的な態度を促進することが基本であるとしている。

道徳的コードと価値は、***正直**、***誠実**等の道徳的資質に、***他者や産業**、***努力への配慮**、***自己尊重**、***自己規律**等の価値が目指される。

これらを先の表8に掲げたPSEの目標の一群を参照してまとめてみ

ると、社会集団、市民としての権利と責任、民主的社会における意思決定、などの社会的責任に関する、また道徳的観念と行動に関する知識と理解、コミュニケーション・自身の学習への責任・学習技術・問題解決、民主社会の一員としての行動、道徳的判断と正当化・実践などの能力と技能、忍耐的取り組み、他者の権利の尊重、法律への尊重、公平心、異質なものへの配慮と尊重、健全な地域社会への民主的貢献、などの人格的資質と態度となる。このように、市民としての教育のテーマのほぼすべての目標がPSEの目標に合致することがわかる。

環境教育

国教育課程審議会によって出された先のカリキュラム・ガイダンス・シリーズ「環境教育」⁽²⁷⁾には、環境教育の目的(aims)として、1) 環境を守り向上させるために必要な知識、価値、態度、関与、技能の獲得のための機会を提供する、2) 物理学的、地理学的、生物学的、社会学的、経済学的、政治学的、技術的、歴史的、美的、倫理的、精神的など多様な視座から環境を吟味し解釈することを子どもに促す、3) 環境に関する子ども自身の気づきや好奇心を高め環境問題の解決のために積極的参加を促す、があげられている。

さらに目標(objectives)が知識、技能、態度に分けて示されている。

知識については、***環境に関する人間の行為の影響***環境を保護し、扱っていくにあたっての地域、国家、国際間の法的統制***個人、集団、地域社会、国家の環境的相互依存***人類や生命がいかに環境に依存しているか***環境問題に関して起こりうる争い***過去の決定や行動に環境がいかに影響を受けてきたか***環境を保護し扱う上での効果的な行動の重要性**がPSEとつながると思われる。

技能については、***コミュニケーション・スキル***数的スキル***学習スキル***問題解決スキル***個人的社会的スキル***情報技術スキルが挙げられている。

態度については、環境に対して肯定的な態度を持つことが基本であるとされているが、そのためには、次のような態度と個人的資質を発達させることとしている。すなわち、***環境や他の生命への理解と保護と関心***環境問題への考え方の独立性***信条や他者の見解への尊重***証拠や理性的議論への尊重***寛容心と偏見の無さ**である。

これらを先の表8に掲げたPSEの目標の一群を用いてまとめてみると、知識と理解については、環境の変化への関わり、技能については、

コミュニケーション技術、対人関係能力、学習技術、問題解決技術、人格的資質と態度については、自然保護、環境への関心、他者への配慮などが含まれていることがわかる。

こうして5つのクロス・カリキュラー・テーマを概観してみると、各テーマの目標が部分的に(1)であげたPSEの目標と合致するものと、「健康教育」「市民としての教育」のようにテーマの持つ目標がほぼすべて(1)であげたPSEの目標にあてはまるものがある。また、この5つのテーマの目標を累計すると(1)でみたPSEの目標の多くをカバーすることになる。すなわち、ナショナル・カリキュラム体制下で提案されている5つのクロス・カリキュラー・テーマは、PSE内容の中心を占めるものであることは、目的の分析からも同意できることである。

その一方で、5つのクロス・カリキュラー・テーマでは、カバーされていないPSEの目標(領域)もある。カバーされていない領域とは、例をあげると知識と理解では、宗教的信仰や哲学を含めた道徳的観念と行動、余暇などの問題などであり、人格的資質と態度では、弱者への関心と行動や、人生経験の内省、信条と実践(commitment)に関するものなどである。これらは、5つのとテーマと直接連ならないPSEの領域であると同時に、その多くは宗教教育によって重点的に担われる領域であると言えよう。このことは、カリキュラム構造全体の中で、PSEと宗教教育が共通した目標をどう分担していくかについて、詳細な検討が必要であることを示すものであろう。

(新井)

註

- (1) 公立学校とは、county school を指す。
- (2) 1944年教育法では、毎日の一斉礼拝と宗教教授 (religious instruction) が義務化された。宗教教育に関する規定は同法第25条～30条。
- (3) このような歴史的経緯については柴沼、「イギリスにおける宗教教育と道徳教育」、遠藤昭彦、福田弘、「イギリスにおける学校カリキュラムと道徳教育」『道徳教育の現状と動向—世界と日本—』国立教育研究所内道徳教育研究会編、ぎょうせい、1982、藤田昌士他、『イギリス学校協議会の道徳教育カリキュラム—「ライフライン計画」の検討—』、国立教育研究所資料、文部省科学研究費補助金一般研究C報告書、1982。またPSEの展開については、新井浅浩「イギリスの人格教育に関する一研究—Personal Social Education (PSE) の概要とその展開」『文理情報短期大学紀要』第1号、1995、を参照されたい。
- (4) 1988年教育改正法第1条は公費維持学校に「児童・生徒たちの精神的、道徳的、文化的、知的、身体的発達を促し、成人後の人生における機会、責任、経験に対して児童・生徒に準備させるような幅広いカリキュラムを用意するべき」ことを規定している。
- (5) この共同研究の目的は、日本の道徳教育のあり方を考えるために始めたものであるが、昨今の日本では、周知のように宗教教育そのものへの関心が高まっている。今後公立学校における宗教教育のあり方という視点からも考察をすすめていくつもりである。なお、宗教教育に関する関心が世界的にも高まっていると思われる。例えば1995年8月に日本で開催された第2回道徳教育国際会議においても、「道徳教育、信仰心及び宗教教育」と題する分科会が持たれ、そこで日本の道徳教育における「畏敬の念の教育」も論議の対象となった。『第2回道徳教育国際会議「二十一世紀の道徳教育を求めて」発表論文集、「モラロジー研究所」、141～171頁、1995。
- (6) 柴沼、新井、「英国の1988年教育改革法後の宗教教育と人格教育」『比較教育研究』第21号、日本比較教育学会紀要、1995。
- (7) SACRE に関しては1988年教育改革法第11条。その実態については、Monica Taylor, *SACREs—, Their formation, Composition, Operation and role on Religious Education and Worship*, NEER, 1991. に詳しい。
- (8) 「英国の他の主要な宗教の教説や習慣に配慮する一方、英国の宗教的伝統は主としてキリスト教であるという事実を反映したものでなければならない」
- (9) Humanist と呼ばれる人々は、不可知論の立場から1963年 British Humanist Association を結成し、公立学校の「公正でバランスのとれた」宗教教育を主張してきた。彼らの主張も現在のイギリスの宗教教育に影響を与えている。これについては柴沼、「イギリスの公立学校における宗教教育に対するヒューマンISTの立場」、『フェリス論叢』フェ

- リス女学院短期大学紀要、23号、24号、1984、1989。
- (10) 改定後のASはいづれも公立学校の宗教教育を一般教育の立場から基礎づけている。伝統的なキリスト教の信仰を培うという目的から、人格形成に不可欠な領域としてその存在理由を基礎づける試みへの移行は、1970年代に始まり、その主張が1988年改革法によって実現された。この点に関しては例えば、John Hull, *Act-Unpacked-The Meaning of the 1988 ERA for Religious Education*, CEM, 1989." From *Christian Nurture To Religious Education: The British Experience*", *Studies in Religion & Education*", The Falmer Press, 1984. 柴沼、「英国の公立学校における宗教教育—宗教教育の教育的意義づけをめぐる—」『日本大学精神文化研究所紀要』第12集、1981。
 - (11) カリキュラム開発において、B. Bloom の教育目標の分類、「認知的」「情意的」「精神運動的」の領域の影響がみられる。宗教教育では1977年の学校協議会のレポートによって提案されている。Schools Council Religious Education Committee, *A Groundplan for Study of Religion*, 1977.
 - (12) implicit approach. および explicit approach. と定義づけたのは Schools Council, *Religious Education in Secondary Schools*, Working Paper 36, Mathuen, 1971、また *A Groundplan for Study of Religion*. p.11 参照。
 - (13) Solihull County Council, *Handbook for Religion Education*, pp i~ii, 1990.
 - (14) explicit approach. は phenomenological approach とも呼ばれる。これについては、例えば、Edwin Cox, *Reforming Religious Education—The Religious Clauses of the 1988 Education Reform Act*, Kogan Page, 1989, pp 19~20. これは世界の諸宗教の学習に発展する。代表的な著書に W. Owen Cole eds, *World Faiths in Education*, George Allen & Unwin, 1978. Robert Jackson, eds, *Approaching World Religions*, John Murray, 1981. がある。
 - (15) 諸宗教を公平に学習させるということが外在的あるいは現象的アプローチの唱導によって一般化してきたが、さきに挙げたヒューマニストの“Objective, Fair, and Ballanced!”の主張の圧力も見逃せない。註9参照。
 - (16) Croydon County Council, *A New Agreed Syllabus for Religious Education in Croydon Schools*, 1992. はこの Westhill モデルが1944年教育法以来の宗教教育の展開を示していると述べている。なお、このプロジェクトはナショナル カリキュラム カウンシル (NCC) に代わってASの改訂にあたって指導的役割を果たしている。また教材のシリーズも出している。
 - (17) Department for Education, *Religious Education and Collective Worship*, Circular No.1/94, 36, p.16.
 - (18) 新井浅浩「イギリスにおける人格教育に関する一研究—Personal and Social Education (PSE) の概要とその展開」『文事情報短期大

学研究紀要第1号』文理情報短期大学、1995年

- (19) National Curriculum Council, *Curriculum Guidance 3: The Whole Curriculum*, NCC, 1990a.
- (20) Department for Education and Science, *Personal and Social Education from 5 to 16, Curriculum Matters 14, An HMI Series*, HMSO, 1989.
- (21) それらは以下の5つの資料による。
 - Norfolk County Council, *Personal and Social Education, A Professional Paper Supporting A Statement of Policy for the Curriculum*, 1992.
 - North Yorkshire County Council Education Department, *Personal and Social Education Guideline*.
 - London Bourough of Merton Education and Leisure Director-Lesley Kant, *Personal and Social Education Across the Curriculum*, 1994.
 - Brenda Perigo-Inspector for Personal and Social and Health Education, *Health Education Personal and Social Education Behavior*, Oxfordshire County Council.
 - Warwickshire County Council, *Personal Social Development*, 1990.
- (22) National Curriculum Council, *op. cit.*, 1990a.
- (23) NCC, *Curriculum Guidance 4- Education for Economic and Industrial Understanding*, NCC, 1990b.
- (24) NCC, *Curriculum Guidance 6- Careers Education and Guidance*, NCC, 1990c.
- (25) NCC, *Curriculum Guidance 5- Health Education*, NCC, 1990d.
- (26) NCC, *Curriculum Guidance 8- Education for Citizenship*, NCC, 1990e.
- (27) NCC, *Curriculum Guidance 7- Environmental Education*, NCC, 1990f.

本論は1995年度文部省科学研究費補助金（一般研究C）課題番号07610280による研究の一部である。

A Study of Religious Education and Personal Social
Education (PSE) in County Schools in England
after the 1988 Education Reform Act:
An Analysis of Objectives

Akiko Shibamura
Asahiro Asai

This article is the first part of our report on our research project "A Study of Religious Education and Personal Social Education (PSE) in County Schools in England after the 1988 Education Reform Act." Our work is subsidized by the Financial Aid for Scientific Research of the Ministry of Education in Japan.

The aim of this study is to investigate the new movements and real features in religious education and personal and social education (PSE) in England and to gather information and techniques for the promotion of theoretical and practical research and development for the Japanese curriculum framework on moral education.

The 1988 Education Reform Act in England settled the basic curriculum comprising compulsory core and foundation subjects (the National Curriculum) and religious education. The Education Reform Act states that religious education in county schools should be taught according to the agreed syllabus for religious education adopted by the Local Education Authority which must "reflect the fact that religious traditions of Great Britain are in the main Christian whilst taking account of the teaching and practices of the other principal religions represented in Great Britain."

On the other hand, personal and social education (PSE) is assuming an important role in the school curriculum in order to accomplish the principal aim of the National Curriculum,

although PSE has not been recognized as a compulsory subject. PSE is not an easy subject to grasp in its entirety, for it has versatile aspects and many areas to cover.

In the first part of this paper, we analyzed the principal aims and attainment targets of religious education stated in the newly revised agreed syllabi and found that a new approach in which pupils are asked to make their own responses to their understanding of religion fostered by the traditional framework of "implicit" and "explicit" approaches. Furthermore, we noticed that in religious education, certain concepts, attitudes, and skills for the spiritual and moral development of pupils are specified in the objectives of the programs of study.

In the second part, we explored the aims and objectives of PSE by analyzing the statements in guidebooks and guidelines published by both the central and local governments. At the same time, we analyzed the objectives of the five cross curricular themes recommended by the National Curriculum Council. Having analyzed the objectives of these themes— education for economic and industrial understanding, career education and guidance, health education, education for citizenship and environmental education— we recognized the specific role of PSE that cannot be covered by religious education.