

イングランドの市民性教育の実践とその課題 —低階層地域の学校の事例が示唆するもの—

北山夕華
(大阪大学大学院)

1. 問題の所在

市民性教育(Citizenship Education)は、欧米各国の教育改革において中心課題の一つとなっている。グローバル化により国民国家の内なる国際化が進展し、いまや国民=市民という構図は崩壊し始めている。さらに、EUという地域共同体の誕生は、国民国家という既存の枠組みを超えた新たなシティズンシップの創造の必要性を強く迫ることとなったのである。日本においても、近年特に社会科教育を中心として市民性教育への注目が高まってきており、NPOの中にも市民性教育を推進する動きが広まっている。こうした動きのほとんどは、イングランドをはじめとして欧米における市民性教育の取り組みに学び、日本の教育実践にも取り入れようというものである。

EU諸国の中でも積極的に市民性教育に取り組むイングランドでは(Arthur & Davies, 2006)、市民性教育は2002年度からは中学校の必修教科として、また小学校では法的拘束力はないが民主主義を担う能動的市民育成の準備段階として位置づけられている。こうした取り組みは日本でも紹介され、イングランドの市民性教育は、各国の市民性教育の試みの中でも現在最も広く知られたものの一つとなっている。

しかし日本においては、シティズンシップ(市民性)の概念や市民性教育の位置づけに関する議論はあるが、それらの多くはイギリスを始めとする欧米各国の市民性教育の理論や実践の紹介が中心で、市民性教育を批判的に考察したものや実証的研究はあまりなされてきていない。またイングランドでは市民性教育がナショナル・カリキュラム(以下NC)に導入されたことで、公立学校に通う様々な背景の児童・生徒が市民性教育を経験することになったが、エスニシティに注目した市民性教育の研究はいくつかあるものの¹⁾、社会階層や学力格差に焦点を当てたものはほとんど見当たらない。だが実際には、イングランドの公教育における市民性教育の実態を捉えるにあたって、また日本の教育現場への適用を考える場合にも、社会階層や学力格差といった双方の社会に存在する格差問題を切り離して考えることはできないであろう。

以上の問題関心から、本稿は低階層地域の学校に焦点を絞り、階層のもたらす影響に注目しながら実践に際する課題とその要因を描き出そうとするものである。さらに、イングランドの市民性教育において教育現場が直面する問題点を明らかにすることを通じて、日本における市民性教育への示唆を引き出すことを試みたい。

2. イングランドの市民性教育

2-1. イングランドにおける市民性教育の導入

イングランドで市民性教育の歴史は 19 世紀まで遡ると言われ、市民性教育を含む社会科学系教科の全国共通カリキュラムへの導入については長い間議論されてきた。しかし、今日の市民性教育の NC への導入までそれが具現化されることはなかったのである。

1998 年、シティズンシップ諮問委員会によるレポート「学校における市民性のための教育と民主主義教育」が発表され、市民性教育は小学校 (Key Stage 1 と 2) では非必修、中学校 (Key Stage 3 と 4) では必修科目として史上初めて全国カリキュラムへ導入されることになった (QCA, 1998)。別名「クリック・レポート」と呼ばれるイングランドの市民性教育の骨子を示すこのレポートでは、市民性教育を効果的に実施するための三本柱として「社会的・道徳的責任 (social and moral responsibility)」「コミュニティへの関わり (community involvement)」「政治リテラシー (political literacy)」が提起され、政治や社会活動に主体的に参加する「能動的シティズンシップ (Active Citizenship)」は各要素をつなぐ共通概念となっている。

2-2. 小学校における市民性教育

小学校における市民性教育は、市民としての役割を積極的に担う準備として位置づけられ、「知識ある、能動的で責任ある市民となるために、自信に満ちた、健康的かつ自立的な人生を導くために必要な知識とスキル、理解を提供すること」(DfES/QCA, 1999:457) を目標としている。その到達目標では知識だけでなく態度や表現力、考察力、姿勢などが重視されている (QCA, 1998)。小学校における市民性教育は主に PSHE/Ct (Personal, Social and Health Education and Citizenship: 人格・社会・健康教育およびシティズンシップ)²の一部として実施することが推奨されているほか、英語、数学、理科、美術、音楽など他の教科を通じた実施も勧められており (QCA, 2002)、また、学校エートスを通じた全校的アプローチの重要性も強調されている (QCA, 2000)。さらに子どもの声を意思決定の場に反映させ、子どもの社会性を育成するとともに民主主義を体験する機会としての生徒会活動や (Cotton, et al., 2003)、職業体験やコミュニティ活動、「国連デー」といったイベントなど、市民性教育には多くの選択肢があるという特徴がある (Davies & Evans, 2002)。

クリック・レポートでは市民性教育の広い概念を提示しながらも、その内容については非常に簡潔な描写にとどまっている。クリック (2000) はこの理由について、シティズンシップそのものがセンシティブなテーマであるためにあえて簡潔に定義したこと、また既存の教育内容に組み込みやすくするために市民性教育の概念や形態について解釈の余地を残したためであるとしている。実際に、237 の学校と 50 の高等教育機関を対象とした全国調査では、シティズンシップの概念や市民性教育の捉え方が教師によって様々であることが示されており (Cleaver, et al., 2005)、市民性教育はその実施内容や方法に関して教育現場に大きく委ねられているのが現状である。

他に市民性教育の実施に影響を及ぼす要因としては学校の社会的背景が挙げられるだろう。国立教育調査基金 (NER) の調査によれば、児童・生徒の政治に対する興味・関心や投票への参加などの項目において、文化資本との正の相関関係が示されている (Cleaver, et al., 2005)³。この

ことから、市民性教育のうち特定の内容に対する関心や態度は、子どもの社会的背景の違いによって差異がもたらされる可能性が示唆される。

そこで、本研究ではこうした要素が市民性教育の実施に及ぼす影響を明らかにするため、イングランド北部のヨーク市でフィールド調査を行った。調査対象としては、社会的・経済的に困難な家庭の子どもが多く在籍する市内のA小学校を選定した。なお、このC小の実践の特徴を明らかにするために、同じ地域にあるB小、C小でも同様の調査を実施した。その際、具体的な比較分析項目として、第一に、シティズンシップや市民性教育についての学校側の認識、第二に市民性教育の実施内容、とりわけNCと照らしてどの要素が扱われているか、ということに焦点を当てて調査を行った。

3. イングランドの市民性教育の現状についてのケーススタディ —三つの小学校の事例から—

3-1. 調査対象と方法

NCの対象となる公立小学校を調査対象とした。学校選択の指標としたものは、教育技能省（以下DfESと表記）によって発表されている各校の主要科目（英語・算数・科学）のKey Stage 2（11歳時）における学力テスト結果のレベル4の到達者の割合⁴、無料学校給食（以下、「FSM」とする）受給可能児童の割合である⁵。これらの指標をもとにA、B、Cの三つの小学校を選定し、2006年1月から7月にかけて授業や課外活動の参与観察や教師・児童へのインタビュー、教材収集を行った⁶。

表1. 各学校の基礎データ

	A 小学校	B 小学校	C 小学校
FSM 受給可能児童の割合	24.1%	1.3%	6.0%
レベル4 到達児童の割合			
英語	58%	97%	86%
算数	55%	100%	86%
科学	73%	100%	86%
その他の特徴	経済的・社会的に困難な地域	裕福な家庭の児童が多い	児童の約70%がカトリック教徒

対象校であるA小学校は、地域学校（community school）と呼ばれるいわゆる公立小学校である⁷、イングランド北部に位置するヨーク市の中でも「社会的・経済的に非常に困難を抱える地域」にあり、レベル4 到達児童の割合は低く、英語・算数は全国平均を大きく下回っている。FSM 受給可能児童の割合は24.1%とかなり高い。また、学習困難（learning difficulties）や学習障害（learning disabilities）と認定された児童の割合も平均以上である。

同じヨーク市内にある小学校の中でも学力や家庭の経済状況、学校の運営方針において A 小とは異なる学校として、B 小と C 小を比較対象として選定した。B 小学校は英国国教会の援助により運営されている有志団体立管理学校 (voluntary controlled school) で、裕福な家庭の児童が多い。学力テストのレベル 4 到達児童の割合は 3 教科とも 100% に近く、FSM 受給可能児童の割合は 1.3% と非常に低い。C 小学校はカトリック教会によって援助される有志団体立補助学校 (voluntary aided school) で、児童の約 70% がカトリックの家庭出身である。レベル 4 到達児童の割合は各教科とも比較的高く、FSM 受給可能児童の割合は平均よりも低い。

3-2. 調査結果

3-2-1. 各学校における市民性教育

<市民性教育の実施状況>

A 小における市民性教育は、基本的に PSHE/Ct を通じ、ナショナル・カリキュラムのガイドラインに沿って行われることになっていたが、実際には、PSHE/Ct の授業は英語や算数など他の授業に振り替えられることがしばしばみられた。一方リサイクル活動や慈善活動など、市民性教育に関わる課外活動もいくつか行われている。また、生徒会はあるが、活動は 1 年に 2 回のミーティングのみで、実質的な活動があるとは言えなかった。他には、日常の道徳的な指導を通じた市民性教育にも重きが置かれていた。

B 小では PSHE/Ct、宗教教育、サークルタイム⁸、集会、集団礼拝などを通じた教科横断的・学校全体アプローチによる実施が中心である。特に生徒会活動は子どもの意思決定への参加の手段として重要な役割を果たしており、B 小の生徒会はヨーク市の小学校の 4 分の 3 が参加した「生徒会会議」を主催し、学校レベルのみならず地域社会の政策決定にも関わる機会を得るなど、活発に活動している。

一方 C 小では、市民性教育は日常の中に常に存在しているという考えのもと、「他人を尊重し、自分を尊重し、他人や学校の持ち物も尊重すること」や「自己規律」といった考えが重んじられている一方、時間的な問題のために PSHE/Ct は実施されておらず、基本的に市民性教育は地理、歴史などの他教科や日常の道徳教育を通じて行われていた。生徒会活動は活発で、毎週 1 度のミーティングを行い、備品購入や給食の献立決定などにおいて学校運営に児童の声を反映させる役割を果たしていた。

3 校で共通して挙げられた問題点として、「(市民性教育は) とても重要だとは思いますが、正直なところ、既にいっぱい時間割にほかの授業を入れることはほとんど不可能なのです」(C 小・2 年生クラス担任) と言うように、時間配分の問題が挙げられる。市民性教育はその重要性を認識される一方で、英語、算数といった主要教科と比べ時間割の中では優先順位が低いという傾向がみられた。イングランドでは市民性教育という新しい取り組みが導入されたが、学校は依然として既存の主要教科において定められた学力テストの到達目標の達成を限られた時間割の中で目指さねばならない。このことは、イングランドの市民性教育の現場に共通する課題である可能性があるだろう。

また、B 小・C 小でみられた特徴に、活発な生徒会活動が挙げられる。両校では各学年のクラス代表が生徒会を構成し、学内の活動にとどまらず他校との交流や、B 小に至っては地域レベルで

の意思決定にも参加していた。「私たちは生徒会を持っていますが、役員の子どもたちは選挙で選ばれています。つまり、これは社会で一般に起こることの縮図なのです」(B 小校長) と言うように、生徒会の役員選挙は児童が公約を掲げて立候補し、投票を経て役員が選ばれており、民主主義のシステムを学ぶ教育の一環として機能していた。対照的に、A 小で生徒会が事実上ほとんど活動していなかった。

<シティズンシップや市民性教育に対する教師の考え>

教師へのインタビューから明らかになったのは、全体的にシティズンシップの三つの柱のうち「道徳的・社会的責任」の要素が多くみられたことと同時に、シティズンシップや市民性教育に関する学校側の考えが、それぞれの学校の性格を反映しながら異なっていたことである。A 小の4・5年生合同クラスの担任は、シティズンシップのイメージを次のように語る。

良いコミュニティ感覚。互いを尊重し、それぞれの思想・信条や、所有物を大切にすること。単にそこに一般的に良いコミュニティ精神があるということです。そして、自分自身のことを理解すること。(…) 良き市民であることはとても基本的なことで、小さな子どもでも実践できることです。それは、単に行儀がいいということだからです。

さらに、A 小の校長は次のように話している。

かれらは私たちが望むものとは非常に異なる背景や文化を持っています。それらの多くはとても暴力的なものです(…) そのため、私たちはかれらにどうやって衝突を解決し、よき市民となるのかを教えようとしているのです。

A 小においては、学校内に存在する文化や価値観とは異なる、学校の外の支配的な文化や価値観との葛藤の結果、市民性教育の実施や学校側の考えにおいてその道徳的要素が強く現れていたと考えられる。

一方でB小、C小においてもまた、シティズンシップの道徳的要素が強調される傾向がみられた。B 小の校長はシティズンシップという言葉からイメージするものに「他人への共感。学校に対して何をすべきか気づき、得意なことが価値あることであり、貢献できることがあると気づくこと」と答えている。彼は市民性教育を「社会に積極的な影響を与える若者を送り出すこと」であり、そのために子どもたちは権利と義務を持っていると語っているが、カナダのトロントの市民性教育を視察した経験もあることから、彼の市民性教育に対する考えは、受動的な学びよりも積極的な参加を重視するものであった。一方、C 小の校長はシティズンシップのイメージを「最も重要なのは、敬意(respect)と自己規律です。子どもが自己のコントロールと自己規律を示してくれることを期待しています。」と答えている。また、6年生のクラス担任はこのようにも話している。

お互いを尊重すること、責任感、だから私たちは他人や学校の物に対しても責任感を持つよ

う教えています。そして公正さ。話し合うこと。(…) 基本的には、ただ他人に対する働きかけだと考えています。

このように、全体として「道徳的・社会的責任」の要素に関連するものが多くみられた。中でも B 小の校長はそれ以外に、社会への能動的参加を強調し、他の「政治リテラシー」「コミュニティへの参加」の要素にも言及している点で他の二校とはやや異なる見解を示していた。とは言え、三校ともに学校におけるシティズンシップに関して「道徳的・社会的責任」に重きを置く傾向がみられた。

3-2-2. A 小学校における市民性教育の実態

シティズンシップや市民性に対する学校側の考えと学校をとりまく社会的背景

次に、低階層地域にある A 小に焦点を合わせ、その実践から浮かび上がる市民性教育の課題を考察したい。調査では、市民性教育の実施において「道徳的・社会的責任」の要素が多くみられたこと、そこには学校をとりまく社会的背景が影響しているということが明らかになった。校長は以下のように語っている。

学校の外の文化は、学校の中にある文化とは多くの場合異なっています。ここでは支配的な文化はしばしば外のほうです。そのため、私たちはそれを変えようとしているのです。

A 小の周りは低所得者層が多く住む公営住宅が立ち並び、昼間は一見静かな住宅街であるが、夜になると街角には麻薬の密売人の姿や路上の車を壊そうとする人々を目にすることもある。A 小の校長はそうした人々は住民のごく一部であるとしながら、そのような大人に接することで子どもたちが周辺の支配的な文化に染まってしまうことを危惧していた。

また筆者が A 小の児童に「学校の中と外ではいい子でいる (being good) ことの意味は違いますか」という旨のインタビューをしたところ、多くの児童が「先生の言うことを聞く」「汚い言葉で罵らない」といった回答をし、学校内外でもそれは変わらないと答えた。しかし、中にはこう話す児童もいた。

路上で誰かが立ち止まって金を持ってないかって言ってきたら、貸してやること。「何を買うつもりだ」と聞く。もしその男が「10 ペンス貸してくれないか。金ができたらすぐ返すから」と言ったとしても、その男とは二度と会わないことは明らかだ。つまり街でいい人であるってことは、使える金があったらくれてやることさ。

彼はまだ 5 年生で 10 歳の児童であったが、こうした金銭にまつわる価値観は「学校の外の支配的な文化」の影響だと考えられる。さらに彼は付け加えた。

家で (いい子でいるということ) は、母さんをののしらないこと。僕の姉さんがやったようにね。夕べ彼女は僕を殴って、母さんのことも攻撃したんだ。僕らは警察を呼んで解決して

もらった。このことが教えているのは、例えば車の窓ガラスを割るとか、警察沙汰になるようなことはするなということ。

彼の言葉は、A小の校長が触れたような、学校内の文化や価値観とは異なる、周辺地域において支配的な文化や価値観を反映したものと推察される。Holden (2003) は、道徳的・社会的責任の要素の中心は子どもの価値観の構造を発展させていくことであるとしているが、A小の場合、学校内の価値観と、子どもが学校外から持ち込む価値観の相違が問題となっている。こうしたA小を取り巻く環境は市民性教育の実践内容に大きく影響していたと考えられる。

<A小における市民性教育の実践>

A小のPSHE/Ctは基本的にNCに沿ったもので、4年生を例に挙げると「コミュニティ」「子どもの権利と人権」「民主主義」「ルールと法が自分にどのように影響するのか」「環境教育」「所有物の尊重」がカリキュラムの学期ごとのテーマになっていた。また、クラスで実際に行われたPSHE/Ctのテーマは、「私について」「ギャンブルについてどう思うか」「絶滅危惧種」「森はどこへいった？」などであった。例えば「私について」の授業では、自分に関してポジティブなこと・ネガティブなこと、誇りに思うこと・思わないこと、嬉しいこと・嬉しくないことを挙げさせ、加えて将来の目標についてそれぞれの児童に考えさせる授業があった。それは学校生活の振り返りと反省、次学期への抱負を考えるものであったが、各項目についてなかなか具体的に書けない児童が多い中、「朝起きられない」「文章を読むのが苦手」「書き取りがうまくできない」など自らのネガティブな面が多く挙げられた。それを受けて教師が「書き取りが悪いのではなく、集中力が足りないのだと思います。でも、あなたはどんどん良くなっています」とフォローを入れる場面も見られた。この授業は児童が自身について考える以外にも、自身のセルフ・エスティームを高める機会ともなっていると考えられる。

PSHE/Ctで実際に行われた内容は、前述のように「道徳的・社会的責任」の要素が中心であった。環境教育も、地球環境と自分の生活を関連付けるというよりは、「決められた場所と違うところにごみを捨てない」「リサイクルをする」といった規範的な内容であった。カリキュラムにあった「民主主義」や「子どもの権利と人権」といったテーマは、実際は他の授業に振り返られてしまい結局実施されずじまいであった。そのため、実施内容は「社会的・道徳的責任」に関わるものは多いが、「コミュニティへの関わり」の要素はあまりなく、特に「政治リテラシー」への言及はほとんど見られない。

また、このクラスで毎週金曜日に行われていたPSHE/Ctは、しばしばほかの授業に振り替えられた。低学力の児童が多く、英語や算数など基礎教科の授業が遅れがちなことから、その遅れを取り戻すために他の教科の時間枠を振り替える必要があったのだと思われる。しかし、美術や宗教、体育などの教科にも振り替えられており、PSHE/Ctが他教科と比べて優先順位を低く捉えられているということが考えられるだろう。

一方、市民性教育に関わる課外活動には次のようなものがあった。「子どもたちは健康でいる権利と義務がある」という考えから、毎日一定の量の野菜や果物を摂ることを推奨し、企業から寄付された果物を児童に毎朝配ったり、飲食物を売る小さな屋台を児童に運営させたりしていた。

また、児童がおもちゃを売ってそれを慈善活動に寄付することも行われていた。ただし、それらは児童たちが主体的に運営しているものとは言えなかった。また、環境教育の一環として地域と協働で行ったリサイクル活動が地元新聞から表彰されたこともある。だが、一部の児童が中心となったもので全ての児童が参加したものではなかったと校長は述べている。

PSHE/Ct で扱うテーマは子どもの日常と関連付けて教えることも可能であり、「シティズンシップは常に教えている」という考えのもと、日常の指導を通じた市民性教育にも重きが置かれ、それらは主に道徳観を中心としたものであった。例えば廊下の掲示物の中に「良い怒り (clean anger)」「悪い怒り (dirty anger)」の含む「ふるまい」と「結果」について火山の噴火を模した児童による手作りのポスターがあり、「ののしる」「殴る」というふるまいが、「自分を傷つける」「何かを壊す」という結果につながることを、「先生に相談する」「忘れるようにする」ことが、「心を静める」ことにつながることを表していた。これらは、生活の中に暴力がある環境で暮らす子どもたちに対し、怒りをコントロールするプロセスを提示するものであった。

4. まとめと考察

以上の調査結果から、シティズンシップや市民性教育に対する学校側の考えや、学校の社会的背景の影響を検討し、市民性教育の実践課題を明らかにするとともに、日本における市民性教育の実践への示唆を考察したい。

市民性教育の実施に関しては、3校の間に大きな差がみられた。A小はPSHE/Ctや日常の指導を通じて教えられる「道徳的・社会的責任」の要素に大きく偏っていた。一方、B小やC小では他教科を通じた実施や生徒会活動による「政治リテラシー」の要素が実施されているなど、A小との違いが際立った。この理由としては、低階層地域の学校であり、学校コミュニティにおいて共有される規範を家庭で身につけていない児童の多いA校では、「学校内とは異なる、学校外の支配的な文化」を容れさせ、向学校的な文化を育成する必要があることが考えられる。また、主要教科の遅れを取り戻すために、比較的優先順位の低い要素を取捨選択せざるを得ないことも主な理由の一つであろう。シティズンシップに対する学校の考えもまたそれぞれ差異がみられ、こうした考えが実施内容に強く反映されていることが分かった。3校の中では階層的・学力的に上位である学校のほうが政治的リテラシーをより頻繁に扱う傾向があったが、道徳指導や基礎学力の定着に集中せざるを得ない低階層地域の学校との違いは示唆的である。

A小の市民性教育が「道徳的・社会的責任」の要素に偏っていたことは、学力的・経済的に困難な児童が多いという背景を考えれば必ずしも否定的に捉えられることではない。むしろ、フレキシブルな実施が可能である市民性教育の性格を生かして主要教科の学力保障のために時間割を確保しつつ、児童が自己を見つめなおしセルフ・エスティームを高めるとともに、暴力を伴わない文化としての学校文化を内面化していくための役割を担っていた。これは、経済資本や文化資本、社会関係資本の乏しい低階層地域の学校における市民性教育の一つのあり方を提示するものである。現在、日本社会においては階層格差の問題が注目されているが、こうした視点は日本の市民性教育でも重要なものと考えられるだろう。

しかしながら、市民性教育の掲げる「知識ある、能動的で責任ある市民となるために、自信に

満ちた、健康的かつ自立的な人生を導くために必要な知識とスキル、理解を与えること」という目的は、道徳的要素だけでは達成できない。そのため、既存の学校教育に比較的組み込みやすい「道徳的・社会的責任」だけでなく、「コミュニティへの関わり」「政治リテラシー」の要素を他の教科や学校全体アプローチなどで実施できる枠組みが今後確立されていく必要がある。また、日本における実践を考えるに際しても、社会科をはじめとして他の教科や総合学習、コミュニティ活動など、教科横断的・学校全体的アプローチが有効であろう。A 小の事例のようにそれぞれの学校の状況に対応しつつも、道徳的要素に偏重することなく他の市民性教育の主要要素をいかに既存の学校教育の中で実施できるかが、日本における市民性教育の実施に際しては重視すべき課題となるだろう。

-
- ¹ 例えば、Osler(2005)の *Changing Citizenship: democracy and inclusion in education*. Open University Press. などが挙げられる。
- ² PSHE/Ct(Personal, Social, Health Education and Citizenship)は PSHE, PHCE とも表記されることがあるが、ここでは PSHE/Ct で統一した。
- ³ この調査では、家庭にある本の量が文化資本を測る「知識資源」の指標となっている。
- ⁴ 2003年度の到達目標は英語・算数の全国テストの結果におけるレベル4以上の割合をそれぞれ80%、75%としており、結果の平均値は75%、73%であった。2005-06年度の到達目標は両教科とも85%に設定されている。また、DfES による三校の学力調査は以下のウェブサイトを参照した。
<http://www.dfes.gov.uk/index.shtml> (2007年5月アクセス可)
- ⁵ FSM の受給可能者の割合は、児童生徒の経済的背景の指標として公式データから得られる中では最も信頼性が高いと考えられている。英国全土の学校の平均値は17.4%、イングランド16.8%、ヨーク市の小学校では10.4%である (DfES, 2005)。
- ⁶ A 小学校では、2006年1月から7月にかけておおむね毎週1回通い、4年生と5年生のクラスで参与観察を行った。授業以外には全校集会や給食時間、学校のイベントなどの観察を行い、校長と教員1名へのインタビュー、児童12人へのインタビューを行った。B 小では校長へのインタビューと授業の参与観察を行い、C 小では校長と3年生・5年生のクラス担任2名に対するインタビューと、生徒会役員の25名へのグループインタビューとミーティングの観察、授業の参与観察を行った。
- ⁷ イングランドにおいて公財政で維持されるいわゆる公立学校には4つのタイプがあり、地域学校 (community school)、有志団体立管理学校 (voluntary controlled school)、有志団体立補助学校 (voluntary aided school)、地方補助学校 (foundation school) がある。組織構成や学校保有の権限はそれぞれのタイプによって異なっている。
- ⁸ サークルタイムとは、子どもたちが一緒に座り、自己理解や相互理解を促進し、セルフ・エスティームを高めるための活動として英国の小・中学校などで取り入れられている (Taylor, 2003)。

<参考文献>

- Arthur, James and Davies, Ian, 2006, *Teacher Education and Citizenship Education in England*, 『社会科研究』第64号, pp.1-7.
- Cleaver, E., Ireland, E., Kerr, D and Lopes, J, 2005, *Citizenship Education Longitudinal*

- Study: Second Cross-Sectional Survey 2004: Listening to Young People: Citizenship Education in England*, DfES.
- Cotton, T. et al, 2003, *Improving primary schools, improving communities*, Trentham Books Limited.
- Crick, Bernerd, 2000, Introduction to the New Curriculum, In D. Lawton, J. Cairns and R. Gardner eds., *Education for Citizenship*, pp.3-8, Continuum.
- Davies, Ian and Evans, Mark, 2002, Encouraging Active Citizenship, *Educational Review*, Vol. 54, No.1, pp.69-78.
- DfES, 2005, *National Annual School Level Census*, London: DfES.
- DfES/QCA, 1999, Framework for Personal, Social and Health Education and Citizenship Key Stages 1 and 2, *The National Curriculum Handbook for Primary Teaches in England*, DFEE/QCA, pp.136-41.
- Holden, Cathie. 2003, Citizenship in Primary School: going beyond the circle time, *Pastoral Care*, pp.24-30.
- Kerr, D, 2003, Citizenship: Local, National and International, in Gearon, L. (ed.) *Learning to Teach Citizenship in the Secondary School*, RoutledgeFalmer, pp.5-27.
- National Statistics <http://www.statistics.gov.uk/default.asp> (2007年5月アクセス可)
- QCA, 1998, *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*, QCA.
- , 2000, Personal, social and health education and citizenship at Key Stages 1 and 2: initial guidance for schools.
- , 2002, *Citizenship: A Scheme of Work for Key Stages 1 and 2*, QCA.
- Taylor, M, 2003, *Going Round in Circles: implementing and learning from circle time*, National Foundation for Educational Research.