

平成 22 年 6 月 11 日現在

研究種目：若手研究 (B)  
 研究期間：2008～2009  
 課題番号：20730537  
 研究課題名 (和文) イングランドの多文化教育—小学校における文化的ヒドゥンカリキュラム—  
 研究課題名 (英文) Multicultural Education in England; Cultural Hidden Curriculum in Primary School  
 研究代表者  
 西村 美紀 (NISHIMURA MIKI)  
 大谷大学・短期大学部・講師  
 研究者番号：40379524

## 研究成果の概要 (和文)：

本研究においては、イングランドの多文化状況における小学校内におかれている幼児教育課程に焦点を当て、要素論的子ども理解や評価に基づいた教師主導の学習活動が中心となった教育課程を観察した。このような教育課程において、多文化状況であるがゆえに、教師は人間的諸能力 (人間関係やコミュニケーション能力) の形成に重点をおいていた。このように教師主導の学習活動による形式陶冶にこそ、潜在的な文化的同化機能が強まる可能性がある。

## 研究成果の概要 (英文)：

The Early Year Foundation Course in multicultural circumstance in England was shed light on and the teacher-led curriculum with evaluation/understanding of children's learning based on elementalism was observed. In this curriculum, the teacher observed and interviewed valued to form the human abilities, such as human relationship skills and communication skills, for the children from different cultures and lower social and economic status, in particular. This study found that such formal discipline with teacher-led activities could strengthen the hidden function of cultural assimilation.

## 交付決定額

(金額単位：円)

	直接経費	間接経費	合計
2008 年度	600,000	180,000	780,000
2009 年度	400,000	120,000	520,000
総計	1,000,000	300,000	1,300,000

研究分野：教育学

科研費の分科・細目：教育社会学

キーワード：多文化教育

## 1. 研究開始当初の背景

(1) 2001 年のセンサスによると、イングランドの人口の約 9% がエスニック・マイノリティであり、とくに産業都市地域に集中している。戦前は、アイルランド系、ユダヤ系移民が、戦後は、カリブ系、インド亜大陸系、

最近では、東欧系移民が増えている。

(2) イングランドにおいては、1980 年よりナショナル・カリキュラムとして、イングランドが国家として学校教育課程、教育内容を定めるようになったが、そこでは学習成果

が学力試験によって測られ、品質保証を求められている。このような中で、エスニック・マイノリティ児童生徒の学力が教師のエスニック・マイノリティへの先入観によって影響を受けているとの報告がある。

(3) 英国においては、2005年より帰化申請（および永住権申請）する際に英語の試験とともに、英国の生活事情に関する知識を問う試験に合格する必要がある。ここでは知識のみを問うのであり、「統合」を目指しているとのことであるが、実質的には「同化」を意味しないのかという議論もある。これまでの英国の「市民権」の考え方（コモンウェルスの市民に同様の市民権を与えてきた）から、実質的に英国社会に統合された「市民」を求める動きへと政治的に移行している。このような動きも学校教育に影響を与えていると考えられる。

## 2. 研究の目的

本研究においては、イングランドの多文化状況における初等教育、とくに幼児教育課程という場で、子どもたちがどのような文化化を受け、価値観を形成するのか、環境と子どもの相互作用の視点から考察する。その際、学校教育制度がもつヒドゥンカリキュラム、とくに、教育課程そのものが持つ潜在的な文化的同化機能に着目する。

## 3. 研究の方法

### (1) データの収集

① 戦前より移民を受け入れ続けている都市リバプール市において、2008年10月には、3つの小学校のFoundationコース（3歳児、4歳児）を参与観察し、その中からよりエスニック・マイノリティの多いS小学校を選択し、2009年7月に5日間の参与観察および教師へのインタビューを行った。

② 2008年10月のフィールドワークにおいて、参与観察においては観察記録と写真撮影による記録、一部ビデオ撮影を行い、2009年7月はレッスン場面を中心としたビデオ撮影と観察記録によって記録を残した。また、教師とのインフォーマルな話し合いも適宜記録として残した。教師へのインタビューは、教師自身の教育観や子ども観を知ることが目的とし、「教師自身のキャリアについて」「EYFSについて」「L, F, To, Teの4名の子どもたちについて」「学級経営について」の5つの話題を中心とした半構造的インタビューの形で、最終日に行った。

### (2) データの分析

本研究においては、観察記録や教師とのインフォーマルな会話からの記録、ビデオ撮影

した動画を何度も見ながら、子どもたちの人的環境、物的環境、社会的環境を通して、幼児教育課程の特徴を浮き彫りにし、そこでの育ちの可能性を考察した。その上で、教師へのインタビューをテープ起しし、その内容を教師の教育観・子ども観という視点から分析し、考察した。

### (3) 倫理的配慮

個人名が特定されないことを条件として、研究への協力を得たため、学校名、個人名は記号にて記すこととした。また写真やビデオ画像については、学校が保護者に入学当初に確認を取っており、許可を得られた子どものみの撮影となっている。(S小学校の当該クラスについてはすべての子どもたちが許可された。) また、今回の研究において撮影したものは、研究のためのみに利用することを書面において学校に確認している。

## 4. 研究成果

(1) イングランドにおける幼児教育課程と幼児の学校生活

### ① 幼児教育課程および評価の仕組みとその課題

2008年10月に行ったフィールド調査において、3つの小学校を観察した。初等教育は5歳児から第1学年が始まるが、3歳児、4歳児の幼児教育課程が併設されており、無償で受けることができる。第1学年から始まるキーステージ (KS) という段階に対して、3歳児、4歳児を合わせて基礎段階 (Foundation Stage) とし、それぞれを、ナーサリー・クラス、レセプション・クラスとしている。

幼児の学校生活では、登校後、クラスごとに朝の集いがあり、自由遊びをはさんで、午前と午後1つずつ20分から40分程度の「レッスン」が行われ、また帰りには集いがあり、下校となる。レッスンにおいては、3R'sの基礎的内容を中心とし、「教科」ではなく、「学びの6領域」の内容が扱われる。

1988年より始まったナショナル・カリキュラムに、2002年、幼児期のカリキュラムが組み込まれ、細かく評価項目が定められたため、各担任は、「レッスン」以外の「自由遊び」の時間を利用し、記録を作成し、評価項目を示す記号を付していた。評価項目は、6領域を13(表1)に分け、その各項目について、9つの評価規準で示され、その項目の発達段階が表現される。

あるクラス(4歳児 レセプション)の男児について担任が以下のような記録を残している。「Aはパターンを使ってクモの形を作った。SSM④」「Aは、『暖炉』を造った。彼は園庭を歩き回り、木でできたものを集めてき

た。『木だけが燃えるんだよね』といい、自分の暖炉用に木をたくさん積んでいた。CD⑦、LCT③⑤⑥、KUW④」評価項目のアルファベットと評価規準の数字の組み合わせで示された文末の記号は赤字で記されている。(例としてSSMの評価規準4～8については、表2)

6領域	評価項目(略記号)
人格的、社会的、感情的発達	傾向と態度(DA)
	社会性の発達(SD)
	情緒的発達(ED)
コミュニケーション、言語、読み書き	コミュニケーションと思考における言語(LCT)
	音と文字の関連(LSL)
	読むこと(R)
	書くこと(W)
問題解決、論理的思考、数の運用	数字と数量(NLC)
	計算(C)
	形、空間、計測(SSM)
世界についての知識と理解	世界についての知識と理解(KUW)
身体の発達	身体の発達(PD)
創造性の発達	創造性の発達(CD)

表1 幼児教育課程 評価項目

4	簡単な型(パターン)について話したり、気づいたり、再現したりできる	簡単な型について気づいたり、表現したりできる。様々なメディアや素材を利用し、簡単な型を作ることができる。生活環境の中で経験する型について気づくことができる。
5	日常的な言葉を用いて、位置を表現できる	日常的な言葉、例えば、「下に」「中に」「～の上に」「間に」「～のむこうに」といった言葉を用いて、位置について表現したり、それを理解したりする。
6	個体や二次元の形について、その大きさや形を「丸」「より大きい」といった言葉を使って表現できる	個体や二次元の形を比べたり、それらについて話したりする際に、適切な言葉を使い、理解する。文脈の中で、「形」「平面」「曲っている」「丸い」「まっすぐ」「角」「側面」「端」「丸める」「横にずらす」といった言葉を理解したり、使ったりする。
7	「より大きい」「より小さい」「より重い」「より軽い」といった言葉を用い、量を比較することができる	量を比較するための言葉を適切に理解し、用いることができる。比較級の語を用いずに表現することもある。

8	実際の場面において、発達しつつある数学的な考え方や方法を用い、問題解決をすることができる	様々な文脈の中で、現実の場面で問題解決をするため、学んだ数学的考え方を応用することができる。
---	--	--

表2 The Foundation Stage Profile(2002)より訳著者 評価項目SSMについて

このように、幼児の発達を評価するために、根拠となる幼児の行動を記録し、それをルーブリックに照らして判断するため、客観的でアカウンタブルな評価となっている。ただ、ここには、課題も残っている。

まず、13の評価項目についてである。6領域について、カリキュラムにはKS以上の「教科」ではなく、子ども達の遊びや学びの側面として「領域」の意味を強調しているにもかかわらず、評価の段階ではより細分化し、その到達課題を示し、数値化することで、子どもの成長をホリスティックに捉えるのではなく、要素論的に捉える結果を招くという矛盾をはらんでいる。つまり、「6領域」は、本来、子どもの成長の側面として観察される領域、もしくは成長のホリスティックな有り様を表現する道具としての説明概念であったが、より細分化され評価規準としての機能を果たそうとすると、それは子どもの在るべき成長の要素として実体化し、13の評価項目×9点の評価規準=117規準をもって、幼児期の成長が説明できるという要素論的幼児観に導きかねない。

つぎに、上記とも関連するが、この評価規準を設定することで、教員の子ども理解のあり方が変化する可能性がある。数多くの項目について、日常の観察の積み重ねから評価をしなければならないため、子どもを観察する視点がこの項目にしばられる。実際に上にあげた教員は、一人ひとりについて綿密な観察と記録を行っているが、評価項目と規準に合致する点についての記録を取っていた。厳密で正確な評価を行おうとすればするほど、これらの項目についてより多くのデータを要するからである。このような状況においては、一人の子どもをその子ども以外の別の「ものさし」で測る「観察」の視線となる。この「観察」の視点で子どもと関わると、子どもと共感的で、相互作用的(transactional)な関係が築きにくくなってしまうのである。(佐伯胖、2007)

② EYFS(2008)におけるEduCareの取組み  
2008年、幼児教育はナショナル・カリキュラムから切り離され、教育と福祉(養護)を統一したEduCareの実現をめざした、幼児教育基礎課程(The Early Year Foundation Stage)がスタートした。このEduCareの取り組みでは、「遊び」や「日課」が再評価さ

れ、幼児の生活をより連続性を持ったものとして捉えられるようになった。

この背景には、多くの公立小学校において、「過半数が移民であったり、移民でなくても生活上の格差が大きく、ネイティブであるにも関わらず言語運用が極端に弱い子どもたちが出現してきたことが挙げられる」とのことであった。(2008年10月A教員)したがって、この小学校においては、3つのケアを行っていた。移民の子どもたちへの文化的配慮、格差に起因する言語表現力の低下への対応、子どもたちの精神的安定や栄養への配慮の3つである。

まず、移民の子どもたちへの文化的配慮であるが、レッスンにおいて、移民の子どもたちの故郷について話し合ったり、部屋の装飾に外国語の言葉で書かれたものを使用したり、玩具に障害者や老人、多様な人種を含んだフィギュアを用意するなど、多様性についての学びの機会を持っていた。また、宗教への配慮から、飲食への配慮はもちろんのこと、カトリック系の小学校であるにもかかわらず、「お祈り」の場面においても、各自の宗教作法をするよう指示していた。

次に、言語表現力の乏しい子どもたちへの配慮であるが、語彙を増やすためのレッスンの工夫として、同意語や同じカテゴリーの言葉を集める学習活動を行っていた。(実際に観察している中にはなかったが、掲示物で以前の取り組みが分かるものが見られた。)

最後に子どもの精神的安定や栄養への配慮として、ある小学校では教室の前の廊下の壁に「Sad」「Angry」「Happy」「Sleepy」のパネルとそれらを表す顔のイラストが貼られており、朝子どもたちが登校したときに、自分の気分に近い場所に自分の顔写真のカードを貼るようになっていた。教員はとくにネガティブな気分の子どもの個別に対応している。また栄養状態のよくない子どもを支援するため、簡単な朝食を用意したり、政府から配給されている牛乳と野菜や果物を学校にいる間に摂るよう促したりしている。

このように、2008年以前からも学校現場においては、子どもたちの心身、学力両面の育ちを援助してきていたのであるが、政府のEduCareの方針によって、この動きはより強まると考えられる。しかしながら、「遊び」「日課」の再評価によって、子どもの育ちをよりホリスティックに理解することが理念として求められているものの、先に述べたように、その教育計画や評価の方法はこれに矛盾している。教師一人ひとりの教育計画、評価の運用において、その意味を自覚し行うことが求められる。

## (2) S小学校4歳児クラスにおける生活

2008年10月に1日、2009年7月に1週間フィールドワークを行ったS小学校は、児童数約200名(加えて、ナーサリー・クラスに例年25名程度)の中規模校である。最貧困状態ではないものの、労働者階級や移民の多い地域の学校であり、過半数がイギリス国籍ではない外国人の子ども達である。また、移民や在留民の子どもたちの出身もヨーロッパ系、アジア系、アフリカ系、カリブ系と多様である。

観察に訪れたのは、9月から学年が始まり、少し子ども達も生活に慣れてきた2008年10月29日(水)と、学年末にあたる2009年7月6日から10日である。S小学校については、レセプション・クラス(4歳児28名)に入り、観察を行ったが、ナーサリー・クラス(3歳児22名)も自由遊びは合同でもたれているので、とくにクラスを限定したものではない。レセプションには担任教員が1名と加配1名、加えて教育実習生1名、ナーサリーには、担任教員1名と保育士1名が入っていた。すべてのスタッフがイングランド人であった。

### ① レッスン

当該レセプション・クラスにおいても、午前と午後に「レッスン」という一斉授業による学習時間が設けられている。内容としては、「フォニック」と呼ばれる綴り(アルファベット)と音の学習、数・形・量に関する学習、「水」「宗教行事(インドの宗教行事)」「動物」「隣人」「世界」等のトピックについての学習の3種類の学習活動、また全員で歌う活動、ダンスやストレッチやマッサージといった身体に関する活動、非常勤教員によるスペイン語のレッスンであった。

3R'sの学習(「フォニック」のレッスンや数・形・量に関する学習)では、教科書は用いないものの、教育(学習)内容、教材が教員によってあらかじめ準備され、それにしたがって、子どもたちが概念を習得することを目的としていた。担任教員は、反復や練習と同時に、フォニックにおいては、一般に用いられる例(へびの出す音と形からSnakeのSを学ぶ)以外にクラスの子どもの名前を利用する等工夫をしたり、量のレッスンでは、実際に調理の活動に使っている野菜を利用し、実物・具体と抽象的概念を結びつける工夫をしたりしていた。しかしながら、ここでの概念習得は、子ども自身が遊びや生活の中で行う自発的概念獲得ではなく、抽象的概念操作に留まったものである。

トピック学習については、子どもたちがそのトピックについての活動を行う形で進められるものと、教員が教育内容を子どもたちに話してきかせ、内容を確認する形のものが見られた。

前者では、例えば、観察期間前に訪れた牧

場でみた動物を思い出し、どのような特徴があったのか、話し合い、それを絵画や作文で表現する活動、また、自由遊びや生活の中での水の形や動きを思い出し、そのような様子を言葉で表すにはどのように言うのか、子どもたちに挙げさせ、それを実際に自由遊びコーナーでそれぞれ試してみたり、製作で表現する、といった活動があった。後者では、例えば、インドの宗教行事について、教員が調べてきた内容を素話し、内容を子どもたちを当てながら確認していくといったものである。トピック学習においても、随所に3R'sの活用が目指されており、第一の学習内容の応用がどの程度できるのかという点に重点がおかれ、いずれにタイプであっても、子ども主導ではなく、教師主導のものとなっていた。観察中には見られなかったものの、以前行った「スーパーヒーロー」では、子どもたちからテーマの発案があり、自分自身の独創的な「スーパーヒーロー」について、製作や作文等の形で各自の展開が見られ、それがクラスで共有されるという5週間にわたる活動となったことがあり、子ども主導の活動も行われる可能性があるとのことであった。

「隣人」「世界」のトピック学習では、子どもたちの身近な隣人たちについて意見を挙げさせ、その人たちと自分との関係について話し合う。それについて、絵画や作文によって表現するという活動があり、その後日、世界地図をみながら、クラスの子どもの出身地を一つずつ探し、「隣人」が世界中にいること、世界中の人々が「隣人」であることを学習した。幼児期には、自他の差異について具体的に気づいてくる時期であり、その気づきが時に差別的に表現されることがある。(G. M. Naughton and K. Davis, 2009) 当該クラスの子どもたちは普段何気なく多文化な中で子ども同士の関係を持ち、親しく関わっているが、教師のねらいは、このクラスで異なった人々が「隣人」であることを意識的に確認することであった。

音楽や身体に関する活動では、技術をとというよりも、楽しさやリラックス・気持ちのよさ(音やリズムで遊ぶことの楽しさ、みんなで合奏したり歌うことの楽しさ、ストレッチの気持ちよさ、マッサージをすること、されること(スキンシップ)の気持ちよさを味わうこと)を目的としていた。上記のような「隣人」や「世界」といったレッスンのあった日の午後やランチ前の短い時間に行われており、クラスで楽しさや心地よさを共有することは、心身の緩和と同時に、上記で得た概念を定着させる意味があったようである。

## ② 自由遊び

The Foundation Stage Profile による評価の中心的な観察は、この自由遊びの時間に行

われることとなっている。本来、子どもたちが好きな遊びを選んで行っている姿から評価するのであるが、ここでは、1名から数名の子どもたちを呼び出して、教室内で課題(作文や形の名前の練習)に取り組みせる、個別学習時間が取られていた。その様子から評価されていることが多いようであった。また、10月にはかぼちゃのランタンを作ると同時にくりぬいたかぼちゃに他の野菜を加えてスープを調理する活動がこの時間に行われていた。これも参加していない子どもに順次呼びかけを行い、全員が少しずつでも参加する機会をもつようしていた。

同じ出身地の子ども同士であっても、母語ではなく、英語で会話しているようである。しかし、子どもにとって別の要素が入ってくると、母語に戻っていることもあった。サウジアラビア出身の子どもの父親がランチ後の自由遊び時間に迎えに来たことがあった。その子どもは同じサウジアラビア出身の子ども2名と、イギリス人の子ども1名と4名で遊んでいたが、父親が来たとき、サウジアラビアの子どもたち3名が母語で話し始めた。すると、イギリス人の子どもが泣き始め、そばにいた加配教員のところに走っていった。いっしょに遊んでいたサウジアラビア出身の3人は何が起こったのか、わからなかったようで、困惑していた。サウジアラビア出身の3名は、学校という場では、英語を利用する「イギリス文化」、家庭ではスイッチングを行い、「サウジアラビア文化」で行動していたのだが、父親という家庭に属する要素が入ってきたため、学校という場にも関わらず、スイッチングが起こったのであろう。また、イギリス人の子どもは、多様な出身地の子どもたちのいるクラスでありながらも、少なくとも言語という意味では、多文化ではなく、モノカルチャーな中に生きていたため、驚いたと考えられる。

## ③ 担任教師の教育観と子ども観

担任教員は、30代であるが、教員になって3年のキャリアであった。前職はチャリティ団体職員であり、とくに貧しい人々のハウジングに関する仕事をしていたという。その中で福祉的支援だけでは対症療法にしかならず、根本的な解決の唯一の可能性が学校教育にしかないと思い立ち、大学院で教員資格を得たという。「子どもが将来、自分の生きたい生き方を選べるために力をつけたい」といい、その力とは「学力、とくにコミュニケーション能力、それから人間関係構築能力」であり、「移民の子どもだけではなく、貧しい子どもたちの親は家庭では子どもとコミュニケーションをゆっくりと取る余裕がない学校での英語は大切」だといっていた。しかしながら、イングランドの教育方法について

は「発達にそぐわない早期教育」であるとし、「よりヨーロッパ（大陸）での保育のやり方が、のちの学力向上にも効果的だ」と述べている。

この教員の子ども理解としては、中国出身の男児についてのみ、「言語（英語）での表現力に極端に優れている」と評価し、他の子どもについては、人間関係の力についての評価であった。その内容は、彼女自身重視している評価項目にそったものであり、教育課程と教員の教育観との重なりのところまで理解していることが分かる。そして、その子どもの特性の背景として、その子ども自身の性格、家族関係、出身文化、仲のよい子ども同士の間をあげているが、個々の子どもをステレオタイプ化することのないよう、「外国人の子どもたちよりもイングランドの子どものほうが学力的にも行動的にも問題が多いことがある」など意識的に注意しているようであった。したがって、彼女の口からは、多文化なクラスに生活することの影響ということについては語られなかった。また、いわゆるクラス全体としての学びの共同体としての育ちについては、質問したものの、とくに考えている様子はなかった。

### （3）イングランドにおける多文化教育とヒドゥン・カリキュラム

イングランドの幼児教育課程は、ホリスティックな「遊び」を強調するようになってきたものの、とくにFSPの評価によって成果が見えやすく、KS以上の「教科」の影響を受けた要素論的成長観を基盤に持っていることが分かった。評価項目・規準に示されるような諸能力は、人類共通に求められる諸能力ばかりではなく、とくに、人間関係や言語、コミュニケーションといった文化に根ざしたものについて強調される場合、よりその文化化要請は強いものとなる。S小学校の担任教員のように、幼児期であるからこそ、このような諸能力の発達を重視するのであるが、そこには、イングランド的行動様式の獲得というヒドゥンカリキュラムが存在していた。

とくにこれが教師主導の活動が中心となる教育方法によって実践されることになることになると、おのずとこの潜在的機能の効果は大きくなるであろう。

それでは、どのような方法であれば、多文化的状況にある学級において、潜在的同化機能から、多文化的統合機能へと学校教育を変容する可能性があるだろうか。S小学校の事例としてあげた「スーパーヒーロー」の活動にその萌芽が見られると考える。そこでは、自分の価値観による「スーパーヒーロー」の表現をし、それが他者のそれと交流をもち発展したため、5週間もの長い活動として展開したのではないだろうか。

教師がマジョリティで、教育課程が教師主導ではなく、子どもの側から発案され、子ども自身が自発的に始め、進める探究活動（IBL=Inquiry Based Learning）の場合、文化的に多様な出自の子どもたちから出される考えも多様性を持ち、自分と異なる考えとの出会い、葛藤、理解の機会が得られる。そうすれば、教師も多様性の一翼を担う存在として自らを対象化し、学級集団に位置づけやすくなり、子どもたちとともに新たな文化を創造できる可能性があるのではないかと考える。その際、不可欠なのが、学級集団作りではないか。このような仮説にもとづき、差異の強調に終始し、関係や集団が拡散するのではなく、学級集団としての新たな共同体へ向けて、つねに再構成していくプロセスを今後の課題としたい。

## 5. 主な発表論文等

（研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線）

〔雑誌論文〕（計1件）

西村美紀、「イングランドの小学校における幼児教育課程と学習評価」、『大谷大学短期大学部幼児教育保育科研究紀要』、査読なし、第10号、2008年、23-32頁

〔学会発表〕（計1件）

西村美紀、「イングランドの幼児教育における探究力形成に関する一研究」、日本デュレイ学会（関西地区例会）、2010年2月27日、同志社大学

〔図書〕（計0件）

〔産業財産権〕

○出願状況（計0件）

○取得状況（計0件）

〔その他〕なし

## 6. 研究組織

### (1) 研究代表者

西村美紀（NISHIMURA MIKI）

大谷大学短期大学部幼児教育保育科・講師  
研究者番号：40379524