

デニス・ロートンの共通教育課程論の検討

—イギリスの総合制中等学校の教育課程に関する一考察—

鋒 山 泰 弘

A Study on D. Lawton's Common Curriculum Theory

HOKUYAMA Yasuhiro

はじめに

戦後イギリスにおいては、紆余曲折を経ながらも、現在では、総合制中等学校が公立中等教育機関の大部分を占めている。しかし、その総合制中等学校の教育課程のあり方に関心が高まり、本格的に論じられるようになったのは、1970年代以降の事である。総合制中等学校は理論的には、平等な教育機会をすべての者に提供する共通の中等学校をめざすものであるが、そのことからただちに、すべての者に共通の教育内容を保障するということがめざされたわけではなかった。初期の総合制中等学校においては、グラマー、テクニカル、モダンに対応したカリキュラムが、コースまたはストリームという形で残存し、したがって内部における選抜が存在していた。また、現在では外部試験に対応した形で、13才で生徒たちは「GCE の O レベル (General Certificate of Education, Ordinary Level)」, 「CSE (Certificate of Secondary Education)」, 「無試験」のグループに振り分けられ、第4、5学年で多様な科目選択が行われている。

イギリスにおけるカリキュラム開発・研究に、1960年代から1970年代にかけて中心的役割をはたしてきたスクールズ・カウンシル (Schools Council) も、各教科領域の教育内容、教材の開発に力をそそぎ、全体としての教育課程計画に対しては十分な研究を進めてはいなかった。そのような状況の中で、総合制教育の理念を具体化しようとする論者の中からは、「学校が共通の文化を伝達しないとすれば、いかにして真の総合制教育をすることができるのか」¹⁾ という疑問が投げかけられていた。

以上のような実情の下で、1970年代半ばまでは、総合制中等学校における共通教育課程の研究、開発は研究者や個々の学校単位で進められていた。しかし、1970年代の後半になると、16歳までの義務教育における共通教育課程の問題は、政府の政策課題としてとりあげられるようになる。

1976年の労働党政府のキャラハン首相の演説に端を発する教育大論争は、現代社会の要請にこたえるべき教育の水準の向上について、親、教師、産業界、政府が一体となって討議することの必要性を呼びかけたものであるが、その中で、義務教育におけるコア・カリキュラム (中核的な教育内容) の確定とそのため教育課程の全国的指針 (National Guideline) の必要性が論議の重要な項目として含まれていた。この大論争の後、教育科学省 (Department of Education and Science 以下、DES と略) は、次々に義務教育における教育課程の全国的基準に関する文章を提出する。

さて、本稿では、以上のような背景の下で、総合制中等学校における共通教育課程の理論を追求しているカリキュラム研究者の一人であるロートン (D. Lawton)²⁾ の理論を検討する。ロートンは、1970年代から総合制中等教育における共通教育課程に関して理論的研究を行ってきた研究者であり、その理論は、学校単位の共通教育課程編成にもとりいれられている³⁾。ロートンの主眼は、教育における平等の理念を、単に教育機会への平等としてだけではなく、価値ある知識の獲得や価値ある経験へ導かれることの権利の観点から捉え、実質化しようとしている点にある。そして、政府の共通教育課程政策から、問題点および課題を指摘し、学校を基礎にした共通教育課程編成のための方法論を提起していることでも注目される。

本稿では、まず、DES が提起している文書から、政府側の共通教育課程政策の内容を見て、それらをロートンがどのように評価し、問題点と課題をとりだしているのかを明らかにしたい。その上で、ロートン自身の文化分析にもとづく共通教育課程論の内容を検討する。以上の検討によって、ロートンが、総合制教育の理念を、教育内容として、どのように具体化しようとしているのかを明らかにしたい。

第一章 DESの共通教育課程政策とロートンによる評価

1) 11歳から16歳までの教育課程の状況

DES の共通教育課程政策を検討する前提として、イギリスの中等教育の11歳から16歳までにおける教育課程の必修と選択は、どのような状況であるのかを、勅任視学官 (Her Majesty's Inspectorate 以下、HMI と略) の調査「中等教育の諸側面」(*Aspects of Secondary Education in England*. 1979年)⁴⁾ によって概観する。

それによると、第3学年 (14歳以前) までは、ほとんどの学校が全生徒に対してほぼ共通の時間割を編成している。3年間の共通科目は以下のものである。英語、数学、宗教教育、体育、歴史、地理、理科、第一外国語。他に美術、音楽、技術、職業指導、演劇のうちいくつかまたは全部を含む。第4・5学年になると教育課程は、コア (必修教科) と選択教科によって編成される。必修教科は各学校で独自のものであるが、共通にみられるものとしては、英語、数学、90%以上の学校で体育、また、大多数の学校で、宗教教育と職業指導がふくまれている。

選択教科の編成方法としては、あらかじめ選択教科全体を予告して希望を集約し、生徒の選択のすべてのケースを包含しうるようになるやり方と、従来の経験をふまえて事前に学校側で判断してブロックに教科を組む場合とがある。ブロックは一つのブロックに異なる分野の教科が組まれている場合と、ある分野をまとめてブロックがつくられている場合がある。後者は、選択の結果がバランスのとれたものになることを配慮しようとしている。

しかし、HMI によれば、第4、5学年での選択の結果が、バランスや広さを欠いている問題があると指摘している。一例として、ある男子生徒の、英語、数学、宗教、体育、物理、化学、コンピュータ、地質学、金工という覆習と、女子生徒の、英語、数学、宗教、体育、家庭経済、職業指導、タイプ、速記、商業という覆習をあげ、ともに、歴史、地理、芸術、外国語をやめており、女子生徒の場合は理科をひとつも学んでいないという事実を指摘し、こうした欠落が、将来、成人となり市民として生活していくために潜在的価値を持つ経験や理解を広げる機会を失わせることになることを述べている。

2) DESの共通コアの内容とロートンによる評価

政府側の教育課程の提案の内容を検討する場合、DES みずからが提出している文書と DES 内の HMI による文書を区別して検討する必要がある。後者には、政府の政策的意図とともに、教育の専門家集団としての義務教育の教育課程に関する独自の見解が色濃く見られる。

ここでは、まず、DES 自身の提起を検討する⁵⁾。DES は、教育大討論会用に準備した冊子「我々の子どもの教育」(*Educating Our Children*. 1977年)の中で、共通カリキュラムと共通コアを区別し、「共通カリキュラムは、選択のあまりないすべての子どものための同じ教育のパターンを意味するだろう。しかし、共通コアとは、すべての子どもにとって欠かすことのできないミニマム・エッセンシャルを示しており、それ以外は多様性の余地を残したものである」⁶⁾ という見解を示した。この共通コアとは、具体的には義務教育終了年限の16歳まで、すべての子どもに必修教科とされるべき重点教科を意味していた。DES が、1980年に発表した協議文書「学校教育課程のための枠組」(*A Framework for the School Curriculum*)によると、おもな教科には授業時間比率を示し、次のような内容を提起している。英語と数学(ともに義務教育のすべての段階で10%以上)。科学(13歳以降の義務教育後期においても10%以上、20%以下であるべき)。外国語(中等教育において2~3時間以上で、10%以上、20%以下)。宗教教育、体育教育、ウェールズ語(ウェールズ地方において)、成人と労働生活への準備(中等教育の第3学年以前から開始されるべき)。この時間比率は、教育課程への不当な統制をまねくとして不評をかい、1981年に出された「学校カリキュラム」(*The School Curriculum*)では、撤廃された。「学校カリキュラム」では、先の重点科目に、マイクロエレクトロニクス、クラフト・デザイン・テクノロジーの内容が加えられている。以上のような教科の重視とともに、内容的な点として、「一般教育の一部として、日常生活の経済、我々の生活水準の維持における産業・商業の役割の理解」⁷⁾が、教育大論争以後、DES の文書の中で一貫して強調されている。

以上のように見てくると、DES の共通コアの強調点は、英語、外国語、数学を16歳までの必修教科とすることによって、基本的言語能力、数学的能力の水準を確保することと、科学と技術の知識、産業・商業が果たしている役割についての知識を、すべての者に獲得させることにあると考えられる。

このような政府の意図の背景には、産業界が、義務教育終了後の青年の学力問題に関わって、教育への要請を活発に表明している動向がある。一例として、イギリス最大の産業団体であるイギリス産業総連盟の主張を、16歳までのカリキュラム問題に関してみるならば、16歳までの義務教育段階で、産業労働に必要な基礎的技能として、数学の計算能力、英語のコミュニケーション能力を十分に習得しておくこと。および、労働への正しい態度を養い、すべての生徒が産業化社会の社会的・経済的側面を理解していること等を教育大論争の間、要請していた⁸⁾。

DES の共通コアの内容にみられる重点教科・内容の選択は、明らかに以上の要請を反映した選択となっている。それゆえ、総合制中等教育の共通教育課程によって、広範な文化内容をすべての生徒に保障しようとするロートンからは、不十分なものとして評価された。

ロートンは、DES の「学校カリキュラム」(1981)に関して、次のような批判を行っている⁹⁾。
①各教科を必修として課す根拠、および、どのような内容を持った教科として必修とするのかが、明確にされていない(例えば、数学や科学に関して)。
②美術、音楽、演劇といった教科に

よって創造的能力を発達させたり、余暇を充足させることにはほとんど言及していない。③成人生活への準備において、労働への関心は払われているが、民主主義の下で生きることに関しては十分な関心が払われていない。④教育経費削減の折、DES が「学校カリキュラム」のような文書を出した場合、特定の重点教科のみ擁護され、それ以外の教科は学校から姿を消す危険性がある。

ロートンは、DES の共通コアの内容に関しては以上のように批判したが、HMI が1977年に提出した「11歳から16歳の教育課程」(*The Curriculum 11~16*)の内容に関しては、DES の共通コアの内容よりも、より広い文化内容から、共通教育課程が構想されているものとして評価した。

3) HMI の共通教育課程の内容とロートンによる評価

HMI は、中等教育における過度の選択制が、生徒が個性・能力にあった教育内容を主体的に選択しているというよりも、むしろ、早期に、大切な教科を覆習しない結果となっている問題点を指摘し、その問題を、「14歳で、歴史、芸術、音楽、生物を学習することを放棄する自由というのは、生徒が権利を持っている文化の遺産へ導かれる機会を提供していないことを意味する」¹⁰⁾と捉える。つまり、文化への接近の権利の内容として、共通教育課程の内容を明確にしようとする発想が見られるのである。

また、HMI は、共通教育課程を提起する問題意識として、DES の共通コアの提起に見られた産業と教育の密接な連関という点だけではなく、法的に16歳で結婚が可能で、18歳から選挙権が得られる生徒の将来の生活への準備として、共通に保障されるべき教育内容は何かという点に触れており、民主的國家における自律した市民として望まれる共通教養を確立することを志向している。

HMI の共通教育課程の捉え方の特徴は、以下のようなものである。HMI は、個々の生徒の必要と状況は異なるが、すべての生徒に適した教育目標 (Goal) は存在し、それは、教育内容に即した目標 (Objectives) の形で具体化されなければならないと述べる。つまり、共通教育課程を必修教科の設定という形ではなく、その内容を、すべての生徒が、能力に適した水準まで追求すべき、技能、概念、態度、知識といった具体的な目標のレベルで明確にしようとする考え方を示した。このように必修教科という形ではなく、具体的な教育目標の形で共通教育課程の内容を明確にするための枠組として、HMI は、生徒が義務教育年間に修得すべき「経験の領域」(areas of experience) を提起した。それらは、「美的・創造的」、「倫理的」、「言語的」、「数学的」、「身体的」、「科学的」、「社会的・政治的」、「精神的」経験の諸領域である。これは、教育課程を分析したり、構成したりするためのチェックリストであり、それ自体では具体的な教育課程を構成していない。各教科の教師が、各「経験の領域」に照らして、自己の担当する教科がどのような目標を達成することに貢献するのか、分析、検討することで、共通教育課程が明確になることをめざしている。

ロートンはこのような HMI の共通教育課程編成論を「文化分析モデル」に基づいていると評価した¹¹⁾。ロートンによれば、カリキュラム編成における「文化分析モデル」とは、既存の教育内容を所与のものとして測定可能な目標を立て、カリキュラム編成を行う「行動目標モデル」

と対照されるもので、「学校は何のためにあるのか」、「どんな知識や経験が最も価値があるか」、「生徒が社会に参加するには何が必要か」を問い直すことによって、文化を分析し、教育内容を設定することをめざすものである。

ただし、HMI の共通教育課程編成論は、「文化分析モデル」といっても、そのための体系的な方法論を示しているわけではなかった。8つの「経験の領域」がどのような理論的根拠に基づいて導き出されたのか、この8つの領域によって教科内容の分析がいかに行なわれるのかは、明確ではなかった。

ロートンは、HMI によって提起された方向を、より理論的に発展させるための方法論を提起する。

第二章 ロートンの文化分析と共通教育課程論

ロートンは、1970年代においては自己の共通教育課程論の基礎として、ハースト (P. Hirst) の「知識の形式」(Forms of Knowledge) 論を置いていた。「知識の形式」論は、人間の知性の発達のための具体的教育内容として、命題的知識の重要性を指摘し、それらは、固有の概念と固有の真理検証方法を持つことによって、いくつかの形式に分類できるという理論である。すなわち、形式論理と数学。自然科学。我々自身と他の人々の精神についての意識と理解。道徳的判断と意識、美的経験。宗教。哲学的理解¹²⁾。である。

ロートンは、ハーストの「知識の形式」論は、社会階級にかかわらずなく、普遍的で、合理的な知識が存在することを根拠づけているとし、1975年の『階級・文化・カリキュラム』では、以下の領域を共通教育課程の内容として提起していた。数学。物理科学と生物科学。人文科学と社会科学 (歴史、地理、古典、社会科学、文学、映画と TV、宗教研究を含む)。表現的・創造的芸術。道徳教育。学際的活動。ハーストの「知識の形式」論に依拠しつつ、共通文化として教育内容化する価値があるものをつけ加えたものになっている。

しかし、ハーストの「知識の形式」論は、共通教育課程編成論としては、次のような不十分点を持っていたと考えられる¹³⁾。①すべての者に合理的知性の発達を保障することが、どのような社会の諸価値を実現することをめざすのかといった観点からの共通教育課程の正当化が、十分になされていない。②知識の各形式において、どのような具体的内容を教育内容として選択するかという基準を明らかにするものとはなっていない。③教育内容を命題的知識に限っているため、共通文化として伝達する価値のある広範な文化内容を無視することになっている。

ロートンも、1983年の著作¹⁴⁾においては、ハーストの「知識の形成」論は、現存する社会を正確に記述し、その分析から現代の若者に必要とされる知識を導こうとする作業には、ほとんど注意を払っていないため、共通教育課程のための枠組としては、不十分であると評価した。そしてより文化の分析を体系的に行い、そこから共通教育課程の内容を選択するための理論的枠組を提起する。

ロートンのカリキュラム編成への文化分析アプローチは、いかなる社会の文化分析にも適用できるとする「文化の8つのシステム」を確定することから始まる。8つのシステムとは、「社会的システム」、「経済的システム」、「コミュニケーション・システム」、「合理性 (Rationality) システム」、「テクノロジー・システム」、「道徳性システム」、「信念 (Belief) システム」、「美的

〔Aesthetic〕システム」である。ロートンのここでの文化の扱え方は、文化人類学で使われている意味での、人間が創造したすべてのものを意味している。そのような意味での、以上の文化の8つのシステムは、いかなる人間社会においても存在し、それなしには人間社会が機能しないものであると言う。この8つのシステムに即して、ある特定の社会の文化の特徴を分析することによって、学校が伝達すべき文化の不可欠で本質的側面を確認し、決定しようとする。そして、既存の教科がそれぞれのシステムの内容の伝達にどのように貢献できるのかを考察する。そして、8つの文化システムの内容と学校で提供される諸教科、個々の生徒が覆習する諸教科の内容とのギャップを確認し、共通教育課程として加えられるべき、知識・経験の領域を明確にしようとするのである。

ロートンが、イギリスの社会の文化分析を各文化システムに即して行っている内容と、それから導き出された教育内容の概略は以下のようなものである。

①社会システム……イギリスは、産業化社会であり、民主主義社会である。しかし、階級の問題が社会的側面のすべてにわたって影響を与えている。「平等の機会」は法律の中にもりこまれたが、現実には理想とかけ離れている。学校は、共同、社会的調和、共通文化を促進するというよりも、若者を社会的にも、学問的にも、文化的にも分断する傾向を持っている。→中等教育における政治的・社会的認識の教育の必要性。

②経済システム……福祉国家社会主義の進展にもかかわらず、基本的に資本主義社会であり、混合経済、多国籍型資本主義の特徴を持つ。熟練労働の不足にもかかわらず失業率が高く、輸入は輸出を上まわるなど、深刻な経済的危機をかかえている。→経済システムを理解し、それに参加するための教育。

③コミュニケーション・システム……方言、移民の言語、労働者階級の言語の存在。数学、コンピューター言語、統計、多様なシンボル等のコミュニケーション手段の存在。労働の分業による専門化が、民主的社会におけるコミュニケーションの問題を生んでいる。→コミュニケーションとしての英語、専門用語、数学的シンボル、コンピューター言語の教育。映画、テレビに関する研究。

④合理性システム……科学的合理性が支配的で、美的経験やその他の経験領域に応用される思考方法や評価方法の必要性をあいまいにしている。→科学的推論方法を理解させるとともに、それとは異なる美的経験やその他の経験領域において要求される思考や評価の方法の教育。

⑤テクノロジー・システム……テクノロジーは複雑化し、もはや個人ではテクノロジー全体を十分に理解することはできなくなったが、テクノロジーの発展の中に含まれている危険を理解でき、社会全体に対してのリスクを評価できる能力を大多数の人間に保障することが望まれる。また、イギリスにおいては伝統的に応用的な学問より、純粋的な学問が尊重される傾向があり、産業、工業についての知識は、教養として高い地位を与えられてこなかった。→現代イギリスにおけるテクノロジーとその位置について一般的理解をすべての者に保障すること。テクノロジーの発展の歴史的、社会的重要性、文化の重要な要素としての認識を獲得させること。

⑥道徳システム……キリスト教的倫理よりも世俗的道徳が支配的になっている社会。道徳的多元性 (moral pluralism) の典型的社会。19世紀には功利主義とキリスト教的教義の混合が道徳的思考の基盤を提供していたが、現在ではアノミーと道徳的相対主義の危険が見られる。→道徳

的発達のための学校の方針の確立。教科教育が道徳的発達にはたす貢献の検討。

⑦信念システム……信念システムの基本的要素は、イギリスが、民主的社会であるということ、もしくは、民主的社会であろうとつとめている社会であるということである。また、価値の多元性 (value pluralism) が、特徴的な社会である。→学校は、共通にいだかれている、もしくは、共通にいだかれる必要があり、学校の教育課程によって伝達されるべき信念や価値を明確にする必要がある。また、学校は、より民主的であるべきで、ある種の民主的体験をすべての生徒に提供すべきである。

⑧美的システム……芸術と考えられ、美的基準で評価されるものは、上流階級の高級文化である美術工芸品であるとされる傾向があった。その一方、本来、美的基準によって評価されるべきその他の事象が、美的なものとして扱われないというように、美的領域における大衆文化と上流文化の誤った分離が存在している。→現在の学校は、非常に限定された領域でしか美的経験を提供していないので、美術以外の多様なメディアにおける美的経験が尊重されるべきである。

以上に紹介してきたロートンの文化分析アプローチによる共通教育課程のための領域設定論の特徴は、教育内容の問題を、教科の成立の基礎となっている文化の諸領域の内容にさかのぼって考察することによって、総合制中等教育課程を構想していることである。そのことによって、グラマー・スクールのアカデミックな教育内容とモダン・スクールの実用的な教育内容の、それぞれの一面性を克服し、すべての生徒に保障されるべき国民的教養の領域を明らかにするものになっていると言える。例えば、モダン・スクールでは木工や金工、グラマー・スクールにおいては物理が教えられることはあっても、文化としてのテクノロジーの意味についての教養は十分に教えられてこなかった。また、歴史や地理が教えられることはあっても、政治・経済の認識に関わる教育内容は、グラマー・スクールでも、モダン・スクールでも軽視されていた領域であった。

そして、ロートンは、設定した文化の領域に関わる教育を、必ずしも新しい教科の導入という形ではなく、既存の教科群と各「文化システム」を二次元のマトリックスの形で対応させ、既存の教科が、いかに各文化領域の教育に貢献するかという形で検討することを提案する。この作業を、学校を基礎とした共通教育課程編成のための中心的作業として、ロートンは位置づけている。その結果、例えば、歴史の教師は、政治学の概念に、宗教の教師は倫理学の概念に精通することが要求される。このように教科を目的ではなく手段と捉えれば、共通教育課程編成の中心的課題は、各領域の主要な概念、知識、技能、態度を明確化することとなる。

そこで、次に、ロートンの共通教育課程論を、各領域の教育目標のレベルで行う必要がある。ロートンは、具体的な目標レベルの詳細なカリキュラム編成は、各学校の教師の責任でなければならないとし、必ずしも、各文化領域に即して詳しい目標を提起しているわけではない。しかし、ロートンの文化分析を基にして、各分野の専門家による文化システムごとの内容の概略的試案が出されており、ここではそれを検討の対象とする¹⁵⁾。ここでは特に、従来、イギリスの中等教育の教育課程で軽視されてきたが、共通教育課程の重要な領域と考えられる政治、経済分野の内容の検討を行う。この分野を検討することは、ロートンの共通教育課程論が、国民的共通教養として、どのような質の社会認識能力、民主的社会への参加の能力を形成しようとしているのか、その内実を評価する重要な示唆を与えてくれると考える。

(i) 政治分野の内容

ロートンの文化分析に基づき政治分野の目標を提起しているホイットバーン (Richard Whitburn)¹⁶⁾ は、カリキュラムは「中立的」で価値自由 (value-free) でなければならず、政治教育は議会の諸過程に関する知識に限定されるべきだとする論者に対して、次のように反論する。そのような見解は、我々の社会の運営を決定する基本的諸価値が存在することを見落としている。その諸価値とは、「信念の多様性を容認し、参加を奨励し、証拠を評価することで、自らの結論に至る個人の権利を認める開かれた (open) 社会の諸価値」¹⁷⁾ である。ホイットバーンは、そのように述べ、学校は、見識と責任ある政治参加のための技能と知識を、青年に与える義務を持つと主張する。その上で、政治教育の目標として、以下の内容、概念、態度、技能を紹介している¹⁸⁾。

内容……*人々の意見が分かれる問題についての理解。例えば、総合制教育、産業の国有化、死刑等の現実の問題について。*政治的意志決定にかかわる諸団体についての知識。例えば、政党、労働組合、産業連盟、新聞社、等。*地方自治体、中央政府の諸過程と影響力の理解。例えば、産業諸関係、教育システムに関して。

概念……*一般的政治的概念。権力、権威、福祉、自由、等。*政治機構についての概念。選挙、改革、圧力団体、等。*信念、イデオロギーについての概念。社会主義、共産主義、民主主義、保守主義、等。*特定の問題についての概念。国家主義、地方分権、反戦主義、民族主義、等。

態度……寛容 (人々が多様な意見を持つ権利を認め、尊重する)。開かれた精神 (健全な懐疑主義の価値を認める)。妥協の受け入れ (強制なしに、意見の相異が解決される方法を追求する)、等。

技能……一連の見解、証拠を追求し、評価する能力。偏向した解釈、誇張を見分ける能力。事実と意見を区別する技能。政治的に、自己を表現する能力、等。

以上のような目標から読みとれる意図は、政治教育を、単に地方・中央政府の考え方や諸過程の事実について教えるものにするのではなく、政治的諸過程に十分に参加できるようになるために必要とされる知識、技能、態度を明確にしようとするところにある。そのために、政治機構の学習だけでなく、論争的問題についての学習。政治的動機や政治的選択の基準になる信念、イデオロギーについての学習まで含めようとしている。

以上のような内容が、多元的で、開かれた民主的社会的な成員として、共通に保障されるべき政治的教養と考えられている。

(iii) 経済分野の内容

ロートンの文化分析に依拠して、経済システムにおける教育内容を追求しているトーマス (Linda Tohmas)¹⁹⁾ は、日常的な消費問題から、国家レベルの政治、経済上の問題にいたるまで、見識のある考察をするためには、経済の基本的知識が必要であり、学校教育はすべての生徒に、それらの知識を保障しなければならないと言う。そして、トーマスは、経済学用語によって、経済現象を理解し、評価できる能力を、エコノミック・リテラシー (economic literacy) と呼び、その内容を追求している。エコノミック・リテラシーのための中心的概念としては、以下のものがあげられている。機会費用 (opportunity cost)、限界収益性 (marginality)、効率 (efficiency)。これらの概念をもとに、どのような能力を形成することが意図されているのか見

ると、トーマスは、機会費用（ある生産物 A を生産するのに要する費用を、そのために生産されない生産物 B の価値で表わしたもの。経済活動の能率の判定にとって重要な基準を提供する）と限界収益性の概念を駆使して、乏しい資源がいかに有効に活用されたかを評価しうる能力を、エコノミック・リテラシーの中心的内容として提起している。そのようなエコノミック・リテラシーを備えた個人は、複雑な現代社会において、有能な消費者、製造者、市民として行動できるというのである。

おわりに

以上、検討してきたように、ロートンの文化分析にもとづく、共通教育課程構想は、すべての生徒に、広範で、バランスのとれた文化の諸領域の教育内容を獲得させることをめざすものであり、その中心的なねらいは、価値や意見の多様性を認める「開かれた」民主主義社会において、政治的、経済的、その他諸々の問題に関する意志決定に、見識を持った市民として参加できる能力を保障することにある。以上のような意味で、総合制中等教育の共通教育課程に、国民的な教養、文化の分裂をなくし、より民主主義的な社会のための新しい国民的教養を創造していくという働きをもたせることをめざしているものと言える。

以上のような積極面とともに、ロートンの共通教育課程論の不十分点について、最後に、言及しておきたい。

一つは、労働者階級にとって、より適切性のある (relevant) カリキュラムをめざす論者からの批判である。オゾリン (Uldis. Ozolins) は、ロートンの1975年の『階級・文化・カリキュラム』の内容に対して、以下のような批判を行った²⁰⁾。ロートンは、労働者階級の文化・生活様式と中産階級のそれとの境界が、あいまいになっていることを共通文化教育課程のひとつの根拠としているが、労働者階級のためにより適切な教育課程を追求するためには、「労働者階級と社会の他の部分との関係。この諸関係を創造し、維持している諸力。この諸関係を調査し、問題にし、改革する方法」²¹⁾ 以上の点にわたる研究が基礎とならなければならないと批判した。そして、労働者の置かれている状況に適切性を持つカリキュラムの一例として、次のような教育内容を紹介している²²⁾。1. 読み・書き能力とコミュニケーションの技能。2. 自己の健康、社会生物学 (Social biology)、性教育。3. 労働者階級の生活と闘争の歴史——地域的、国家的、国際的な。4. 応用科学とテクノロジーの研究。

以上のような批判に対して、ロートンは、自己の共通カリキュラムは、教育内容の恣意的な分割をできる限り少なくし、すべての若者が接近すべき知識と経験の種類を定めることにあり、オゾリンが紹介している労働者階級のためのカリキュラムも自己のカテゴリーの中に含みこまれると反論した²³⁾。

たしかに、ロートンの文化分析は広範な文化領域をふくめるものとなっているが、問題は、各領域での内容の選択基準である。政治・経済分野の内容領域で見たように、そこでは、「階級」概念そのものは扱われていないし、また、イギリス社会の雇用と労働の現状とそれを生んでいる諸力の分析と理解のための内容を明確に提起しているとは言えない。この点は、労働者階級にとって、より適切性のあるカリキュラムを追求する者からは、ロートンの共通カリキュラムのための、文化からの内容の選択の基準は、あいまいで、不十分なものとして評価されるであろう。

もう一点は、共通の教育内容を生徒が習得する程度の問題である。ロートンは、共通の内容を確定するが、内容の習得の多様性を認め、到達レベルの確定は追求していない。共通の教育内容への接近 (access) を保障するという表現を用い、共通の到達 (attainment) という表現は用いていない。初期の学年から、生徒を能力によって分離する教授組織のパターンには、総合制教育の原則から反対しているが、多様な能力、学習スタイルを持った生徒の存在を認め、すべての子どもに共通の本質的概念のある程度の理解 (some understanding) は保障しながら、能力に応じて、学習課題を選択できるような教授計画を立てることを提案している²⁴⁾。(例えば、読解力にあった参考文献の指定など)

しかし、このような能力に応じた学習課題の選択という発想は、前提としての、基本的到達レベルが明確にならないと、習得のレベルの差の容認と、それにもとづく選別の容認につながる可能性を持っている。

註

- 1) D. Lawton, *Class, Culture and Curriculum*, Routedge & Kegan Poul, (以下 R. K. P. と略) 1975, p. 4.
- 2) ロートンは、1986年現在、ロンドン大学の教育学部教授である。
- 3) 例えば、1970年代、ホルト (M. Holt) が校長をしていたシェレデス・スクール (Sheredes School)。M. Holt, *The Common Curriculum*, R. K. P. 1978. 参照。
- 4) この調査は1975年から1978年にかけて、HMI によって行われたもので、全中学校の10%のサンプリングによる学校訪問調査である (私立学校をのぞく)。
- 5) DES による教育課程指針の作成は、1980年代半ば現在でも進行中であるが、ここでは、1981年までを検討の対象とする。
- 6) DES, *Educating Our Children*, 1977, p. 3.
- 7) DES, *Ibid.*, p. 2.
- 8) イギリス産業総連盟 (Confederation of British Industry: 略称 CBI) による以下の文献を参照。CBI, *CBI Education and Training Bulletin*, Vol. 6, No. 4, Nov. 1976.
- 9) J. P. White et al, *No, Minister A Critique of the D. E. S. Paper 'The School Curriculum'*, Institute of Education University of London, 1981, pp. 52-55.
- 10) DES, *Curriculum 11-16*, HMSO, 1977, p. 5.
- 11) D. Lawton, "The curriculum and curriculum change", In *Education in the eighties*, B. Simon. and W. Taylor, (eds), Baltsford Academic and Educational LTD, 1981, pp. 111-123.
- 12) ハーストの「知識の形式」の領域は、1965年の提起以来、若干変化している。ここでは、P. H. Hirst, and R. S. Peters. *The Logic of Education*, R. K. P. 1970. を参照。
- 13) ハーストの「知識の形式」論を検討した論文は多いが、ここでは以下の文献を参照。M. Schilling, "Knowledge and Liberal Education: A Critique of Paul Hirst," *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 18, No. 1, 1986, pp. 1-16.
- 14) D. Lawton, *Curriculum Studies and Educational Planning*, Hodder and Stoughton, 1983. 以下の文化分析の内容は、この著作からまとめた。
- 15) D. Lawton (ed), *School Curriculum Planning*, Hodder and Stoughton 1986.
- 16) この論文を書いた当時、内ロンドン教育局の社会科の視学官をしていた。
- 17) D. Lawton (ed), *School Curriculum Planning*, p. 13.
- 18) ホイットバーンが紹介している内容は、内ロンドン教育局が出している歴史と社会科学の教育に関する文書の内容である。
- 19) トーマスはロンドン大学教育学部の所属である。
- 20) U. Ozolins, "Lawton's 'Refutation' of a Working Class Curriculum," in T. Horton and P. Raggatt, (eds), *Challenge and Change in the Curriculum*. pp. 37-52. オゾリンは、オーストラリアの研究者で、

京都大学教育学部紀要 XXXIII

この論文の初出は以下の文献である。L. Johnson. and U. Ozolins, (eds), *Melbourne Working Papers*, University of Melbourne, 1979.

- 21) U. Ozolins, *Ibid.*, p. 47.
- 22) D. Robins. and P. Cohen, *Knuckle Sandwich*, Harmondsworth: Penguin Books, 1978.
- 23) D. Lawton, *Curriculum Studies and Educational Planning*, pp.140-141.
- 24) D. Lawton, *Ibid.*, pp. 81-83.

(博士後期課程)