

〔論文〕

## D. ロートンの共通文化カリキュラム論に関する一考察

——「学校に基礎を置くカリキュラム開発」を中心として——

矢 澤 雅

名古屋学院大学国際文化学部

### 要 旨

本論文は、コンプリヘンシブ・ハイスクールに対して提案されたロートン (D. Lawton) の共通文化カリキュラムについて考察したものである。この問題は従来の研究において教育の機会均等の実現という観点から照明が当てられてきたが、本論文においては「学校に基礎を置くカリキュラム開発」の観点から考察した。まず1988年のナショナル・カリキュラムに対する問題点を確認し、次に行動目標アプローチの問題点を確認する。そして、これらに代わるものとしてロートンが提案する文化分析によるカリキュラム・デザインについて確認し、その意義と問題点について整理する。

**キーワード**：学校に基礎を置くカリキュラム開発, 共通文化カリキュラム, 文化分析,  
ナショナル・カリキュラム

## A Study on D. Lawton's Common Culture Curriculum

—— Focusing on the Problem of "School-based Curriculum Development" ——

Tadashi YAZAWA

Faculty of Intercultural Studies  
Nagoya Gakuin University

## はじめに

本論文の目的は、「学校に基礎を置くカリキュラム開発」(school-based curriculum development)の観点から、ロートン(D. Lawton)の共通文化カリキュラムについて考察することである。ロートンは、1960年代から80年代にかけて、コンプリヘンシブ・ハイスクールの共通カリキュラムについて探究した研究者である。周知のように、イギリス(とりわけイングランド)におけるコンプリヘンシブ・ハイスクールは、1965年に労働党政権が教育の機会均等の実現をめざして提案した単線型学校であり、それまでの三分岐型の複線型学校制度に代わるものであった<sup>1)</sup>。しかし単線型であるはずのコンプリヘンシブ・ハイスクールの中に、従来の三分岐型に対応したストリーム(コース)が設置され、すべての者に共通な教育内容が保障されたわけではなかった。この問題を解決するために、共通カリキュラムを模索する試みが、政府、研究者、学校のレベルで進められた。ロートンは、その代表的な研究者の1人である<sup>2)</sup>。

わが国におけるロートンのカリキュラム論に関する研究は、これまでいくつか行われてきた<sup>3)</sup>。これらの研究は、彼の共通文化カリキュラム論について、教育の機会均等の理念を実現するためのカリキュラム論として位置づけ検討したものであり、労働者階級の生活や文化に関する社会学的調査研究を踏まえてすべての階級の子どものための共通カリキュラムを提案したことにより一定の評価を与えるものの、労働者階級の文化に対する洞察と配慮が必ずしも十分ではないことを指摘したものである。筆者は、このような先行研究に基本的に同意するものである。

しかし同時にロートンは、「学校に基礎を置くカリキュラム開発」を提唱したステンハウス(L. Stenhouse)の影響を強く受けたことも見逃せない事実である。本論文は、ロートンの共通文化カリキュラムについて、カリキュラム編成の観点から「学校に基礎を置くカリキュラム開発」を中心に据えて考察する。

## 1. ナショナル・カリキュラムの問題点について

1988年にイギリス(イングランドとウェールズ)においては、教育改革法(Education Reform Act)が成立し、ナショナル・カリキュラムが創設された。サッチャーを首班とする保守党は、1979年に政権を奪還し、新自由主義経済原理の立場から規制緩和による経済再建と活性化を図るとともに学校教育に市場原理を導入した。教育の市場原理として、親の学校選択制度を拡大し学校の自主的管理運営権を強化することによって学校に競争原理を取り入れた。このことと併せて全国共通カリキュラムの設置について取り組み、1988年7月29日に238ヶ条と13の別表からなる教育改革法とナショナル・カリキュラムを成立させた。教育に市場原理を導入したこととナショナル・カリキュラムを新設したことは、車の両輪であり、それによって教育の活性化と教育水準の向上を意図したのである。

イギリスはそれ以前においては、1944年教育法により初等中等教育段階の公立学校においては、地方教育当局および各学校がカリキュラムの決定権限を持ち、学校のカリキュラム編成が比

#### D. ロートンの共通文化カリキュラム論に関する一考察

較的自由に行われてきた。しかし、1988年の保守党政権による教育改革法において、中央の権限が学校カリキュラムを規制する方向に転換したのである。

ナショナル・カリキュラムとして定められた教科は次のものである。中核教科として数学、英語、理科の3教科、基礎教科として歴史、地理、テクノロジー、音楽、芸術、体育、現代外国語（中等教育のみ）の7教科が定められた。これらの10教科は、必修教科として公立学校の5歳から16歳までのすべての児童・生徒に課せられることになった。

ロートンは、全国共通カリキュラムであるナショナル・カリキュラムに対しては批判的であった。彼は共通カリキュラムの必要性については認めており、それが成立する以前から共通カリキュラムについての研究が見られる<sup>4)</sup>。彼はなぜナショナル・カリキュラムに対して賛同しなかったのであろうか。ここではナショナル・カリキュラムに対するロートンの批判を見ることにする。

まず専門職者としての教師の仕事の本質が変更されることに対する基本的な批判である。ナショナル・カリキュラムが、トップダウン方式で政治的・官僚的プログラムを教師に強制することになれば、学校のカリキュラム編成において教師の創意工夫の余地が奪われることになりかねない。その結果として、教師はすでに完結した内容を生徒に伝達する存在になり専門職者としての力量形成が困難になる。さらに、政府が導入した市場原理によって学校が保護者の学校選択という競争原理に巻き込まれれば、教師は、進学率を向上させることに関心を持たざるをえないことになるというのである<sup>5)</sup>。

彼はさらに、ナショナル・カリキュラムに対してカリキュラム編成の4つの観点から問題点を指摘した。内容アプローチ、過程アプローチ、目標アプローチ、評価を基礎とするアプローチである。

内容アプローチについては次のように批判した。必修科目の10教科がどのような根拠から提言されたのか、十分な吟味がなされていない。それはちょうど、伝統的な試験シラバス（たとえばGCEのAレベル試験）が、トピックとして選択した理由を説明することなく、その理由を正当化しないのと同じである。そこで試験は、事実の暗記とその再現が重視されるだけである。ナショナル・カリキュラムにおいて選択された教育内容は、伝統的な試験シラバスと同じであり、教育内容に関する吟味やそれを選択した根拠について正当性がない。「なぜあれでなくこれなのか」を問うことが必要である<sup>6)</sup>。実際、ナショナル・カリキュラムにおいて提言された10教科は、1904年の中等学校規則(Regulations for Secondary Schools)で提言された教科、つまり英語、数学、理科、歴史、地理、体育、図画、外国語、手工・家政、(後に加えられた)音楽とほとんど共通であることから、教育内容についての検討が十分に行われたとは言いがたいのである。

過程アプローチについてはそれ自体が考慮されていない点を批判した。このアプローチでは、事実や知識の単なる記憶より理解の発達が重視され、生徒にとって興味があり価値ある事実や知識が大切である。ロートンが過程アプローチとして想定しているのはブルーナー(J. Bruner)の発見学習であるが、それは生徒が教科の基本的諸概念を発見的に気づく過程に教師がかかわって支援する主体的な学習が進められるからであった。これに対して、ナショナル・カリキュラムにおいては、事実や知識の記憶が中心であり、問題を解決する過程や概念を発見する過程がほとん

ど考慮されていないという指摘である<sup>7)</sup>。

目標アプローチについては、「目標」の曖昧さを指摘した。不明確な目標設定は、教育内容や教育方法および評価を不明確にさせ、教育効果を産出する指針が得られない。明確な目標の代表例として行動目標があるが、それは、簡単な技能の習得や行動の変容に限定され複雑な人間の学習には不向きである。ロートンは、行動目標とは別の観点から高い次元の文化内容を吟味し一般的な教育目的や教育的価値を確認し、それを慎重に検討してより明確で厳密な教育目標を設定することをめざした。これに対してナショナル・カリキュラムは、十分な吟味がなされないまま不明確な目標が設定されていると批判した<sup>8)</sup>。

評価を基礎とするアプローチについては、教育目的よりも評価機能を優先させることが問題であると批判した。評価機能を優先させることは、教師と生徒に何をすればよいかを明瞭に示すというメリットがある。しかし、基本的な教育目的である学習すべき価値ある内容は何かを吟味することよりも、テストや評価しやすいことが優先されることになりかねない。テスト結果が高い報奨金と結びつけば、教師はテストの結果を最優先して教えることを意識せざるをえなくなる。実際、学校の成績順位表（リーグテーブル）が公表されることになり、この傾向はより一層助長されることになった<sup>9)</sup>。

ロートンは、このようにナショナル・カリキュラムにおけるカリキュラム編成に関する問題点を指摘した。その批判の基本にあることは、中央集権的な政治的・官僚的プログラムをトップダウンで学校に強制することは、教師の専門職的力量形成を蔑ろにするとともに、生徒の実質的で豊かな学習を保障するものではないという見解であった。

## 2. 行動目標アプローチの問題点について

「学校に基礎を置くカリキュラム開発」として有効であると考えられているものに工学的アプローチ（行動目標アプローチ）と羅生門的アプローチがある<sup>10)</sup>。これらのアプローチは、1974年の「カリキュラム開発に関する国際セミナー」においてアトキン（J. M. Atkin）が紹介したものであり、工学的アプローチは行動目標を軸として展開される方法であるのに対して、羅生門的アプローチは創造的な教育活動を重視して展開される方法である。ロートンは、羅生門的アプローチに対して肯定的な論者であるが、工学的アプローチである行動目標アプローチに対していくつかの問題点を指摘した<sup>11)</sup>。

第一に、行動目標アプローチは人間の学習に対して狭く固定された機械論的な見方をしているという点である。このアプローチは、行動目標を効率よく達成するための学習過程を忠実にたどることを求めるが、人間の学習は事前に設計されたプログラム上のコースを必ずしもたどるわけではない。第二に、このアプローチは目標を達成することが優先され、予想できない学習経験については、それがどんなに豊かな経験をもたらすことが予想できても教師はそれに携わることを抑制せざるをえない。それ故学習過程に教師がかかるとはいえ、「教師排除」の教育に陥る可能性がある。

#### D. ロートンの共通文化カリキュラム論に関する一考察

なお、ロートンに大きな影響を与えたステンハウス (L. Stenhouse) は、行動目標アプローチに対して次のような問題点も指摘している。ここでその要点を併せて見ておくことにする<sup>12)</sup>。

第一に、教育的価値のある内容、たとえば文学を鑑賞しそれに親しむ態度を育成するとか生徒の精神的幸福を追求するといった教育活動がそこから排除される危険性がある。

第二に、人間の複雑な行動を数量化して評価することが可能であるとしているが、数量化が客観的で科学的であるとみなすこと、またその数値が実態を正確に示すと考えることについては疑問である。

第三に、事前に外部で設定された行動目標を教育実践に適用し、強制するのは、目標を教師が遂行できない場合には教師が責任を問われることになり、カリキュラムの改善につながることはない。

そもそも行動目標アプローチは、20世紀初頭のアメリカで提案されたボビット (F. Bobbitt) とチャーターズ (W. W. Charters) の活動分析法に遡る。彼らは学校のカリキュラム構成とエンジニアの仕事の同一視することで、学校カリキュラムにエンジニアの職務分析の方法を適用した。そして、学習過程は一連の行動目標に還元することが可能であり、それらの目標は訓練することで習得することができ、結果は数量的に測定することができるかと主張した。つまり、行動目標アプローチは、訓練の領域において発展してきたカリキュラム構成法であった。

しかしロートンは、カリキュラム計画において行動目標アプローチを完全に排除しようとしたわけではない。たとえば初歩的な読み書き算 (スリー・アールズ) の習得は、基礎的技術の訓練を必要とするように、行動目標アプローチは単純な技術の指導や画一的訓練にはうまく機能すると考えられるからである。つまり、行動目標アプローチによってカリキュラム全体を計画することは問題であるとしても、その一部としては有効であると考えていたのである。ロートンは、訓練と教育の関係について、教育は優れたものであり訓練は劣ったものであるというような「優劣の問題ではなく適切性の問題である。<sup>13)</sup>」と述べている。

こうしてロートンは、カリキュラム計画を作成する際に、教育と訓練の2つの概念を明確に区別した。訓練という用語は、正しいか間違いかという明白な基準を持つ特定の技能、つまり「……ができる」という言葉で表現できる分野のものである。これに対して、教育は可能な限り明確で厳密な目標を設定することを求めるとしても完全に明確な目標を事前に設定することは不可能な分野であり、むしろ不確かさや曖昧さが常につきまとう。また、教育方法も、よい方法か悪い方法かを示す基準はあるとしても、行動目標アプローチにおいて想定されるような唯一の正しい方法しかないというわけではない。その結果、評価においても、教育目標に拘束されないゴールフリーな評価方法が適している<sup>14)</sup>。

ロートンは、訓練とは異なり教育の領域に対しては行動主義アプローチではなく、カリキュラム・デザインという概念が妥当性を持つと考えていた。それは、スキルベック (M. Skilbeck) の言葉によると次のものである。「広い一般的目的を、個々の生徒の学習の方向や構造に翻案すること、カリキュラム・デザインとはまさにそういうものである。<sup>15)</sup>」。

このカリキュラム・デザインという概念をロートンは次のように説明している。カリキュラム・

デザインとは、一般的目的を短い経験の流れに分解し、次にそれらの経験を全体的な学習経験に再構成する過程を意味する。授業におけるクラスの学習過程は、大きな流れとして一貫性を持つ必要があるが、全員が同一の学習過程や学習方法をとるのではなく学び方に個性がある。したがって、経験は子ども一人ひとり異なり個性も異なるのでそれに対応するために、教師と子どもとの相互作用が行われることが必要であり、教師の芸術的指導技術が必要である。また、目標の設定は、複数の教師と多くの関係者の話し合いにより決定することが大切である<sup>16)</sup>。

ロートンは、このようなカリキュラム・デザインの概念を基礎として文化分析モデルのカリキュラム構成法を提案した。それは、蓄積された文化遺産だけでなく生徒が将来社会に参加し市民となった時にどのような知識や経験が価値あるかを問うことを含めて文化とは何か、価値ある文化内容とは何かを吟味し、それを踏まえて教育内容を探究したものである。次にそれを見ることにしたい。

### 3. 文化分析モデルのカリキュラム提言

教育哲学においては、過去を重視する立場と未来を重視する立場がある。たとえば、本質主義(永生主義)は前者であり、進歩主義(改造主義)は後者である。しかしロートンは、伝統文化の維持と同時に未来のニーズを考慮してカリキュラム構築の方法を模索した。彼は次のように述べている。「学校は必然的に保守的な機関であり、伝統的な文化という重要な側面を保存する機能の一部を担う。しかし学校は、現在と未来のニーズに対しても考慮する必要がある。<sup>17)</sup>」変化の急激な現代社会においては、伝統的な文化遺産を維持すること以上に現在や未来に対応するカリキュラムを構築する責任が学校に課せられる。ロートンから見ると、ナショナル・カリキュラムは、学問的伝統に固執する教科を重視しており、新しい仕事のニーズに対応する職業訓練は含まれているものの、保守的カリキュラムの典型であった<sup>18)</sup>。ここから明らかなように社会の伝統文化と未来の変化に対応するカリキュラムを提言したところにロートンの文化分析(cultural analysis)の基本的視点がある。

それでは文化分析とはどのようなものであろうか。彼は次のように述べている。「文化分析は、(法律によって要求される)不十分なナショナル・カリキュラムを学校の教師が専門職として計画する、より広く、より豊かな学校に基礎を置くカリキュラムに転換させるものである。このカリキュラムは教師以外の人たち、たとえば両親、学校理事、教育水準庁の視学官、そして特に生徒に容認されなければならない。文化のある側面がカリキュラムに含まれ他の側面が除かれるのはなぜかという問題が明らかにされる必要がある。(略)何より教師たちは、彼らが教えるカリキュラムに価値があるという自信を持ってなければならない。<sup>19)</sup>」つまり、彼の言う文化分析は、「学校に基礎を置くカリキュラム開発」を軸として、教師が中心となり地域社会、保護者、生徒、政府や教育行政の協力により文化に関する研究成果を踏まえて文化的価値ある内容を吟味し選択し学校カリキュラムを協力して構成することを意味する。

しかし、価値ある文化内容を選択し教育内容を協力して構成するということは、そこに多様な

#### D. ロートンの共通文化カリキュラム論に関する一考察

人間や機関が関わるのが想定されるので文化的相対主義に陥る可能性が高い。この問題についてロートンはどのように考えていたのであろうか。

「学校で使える時間や資源は制約されているので、文化からの選択が適切に行われるようにカリキュラムが計画される必要がある。その選択に責任のある者は、恣意的でないこと、また偏向していないことを示す義務がある。文化からの選択としてのカリキュラムが完全な合意に至ることはありえないとしても、理性的探究と正当性に対して開かれている必要がある。……文化分析の過程は、価値にとらわれてはいけいけいではなく、価値を明言していいものである。正当性は価値関係のなかで生じるものであり、その価値は、(機会均等のように)法律で明記された確定的な社会的価値であるかもしれない。すべての社会に共通する基本的な人間的価値であるかもしれないし、さらには多元的社会において論争的な価値かもしれない。しかし、それらは理性的探究に開かれている。<sup>20)</sup>」つまり、完全な合意を形成することは不可能であるとしても、多様な見解を相互に交流させ相互に検討することによって可能な限り合意が得られるまで文化分析の過程を進めて行くことが大切であるということである。

以下において文化分析の過程について彼の試案を見ていくことにしたい。

まず次の4つの問いを設定することから始まる<sup>21)</sup>。

1. 現存している社会はどんな社会なのか。
2. どのような方向にその社会は発展しつつあるか。
3. 人々はその社会をどのように発展させたいと考えているか。
4. 社会の発展を成し遂げる教育的手段だけでなく、社会の発展を決定する要素としてどんな価値や原理が含まれているだろうか。

これらの問いに見られるように、過去、現在、未来を含めた歴史的現象として文化や社会を見る視点が示されている。そして特に未来の視点が重視されていることはナショナル・カリキュラムを含めて時代遅れに陥りがちであった従来のカリキュラム編成とは異なり新しい方式であることが窺える。

次に文化から教育内容を選択する際に、ロートンは、社会の将来の発展にとってどのような知識や経験が望ましいかを探究するための対象を3つに分類している。「第一に、主要なパラメーターである文化的に不変なもの、あるいは人類に普遍的なものを決定すること、第二に、この不変なものを用いて特定の社会を描く分析方法の概略を示すこと、つまり文化的に不変なものから可変的なものへ移行する方法を決定すること、第三に、教育的に望ましい知識や経験を選択する方法を決めることである。<sup>22)</sup>」

そしてさらに図1に示すように、これらの対象を組み込んでカリキュラム計画を作成する5段階の過程を提案している。この5段階は、「学校に基礎を置くカリキュラム開発」において考えられたものであるが、それだけでなく国家的ガイドラインや教師一人ひとりのカリキュラム計画においても利用可能なものであるとされている。

- |            |          |
|------------|----------|
| 1 普遍性……    | 2 イギリス文化 |
| 3 文化分析     |          |
| 4 文化からの選択  |          |
| 5 カリキュラム目標 |          |

図1 カリキュラム（文化からの選択）

ロートンは、図1の普遍性、つまりすべての人間が共通に持っていると思われる特質（人類的普遍性）をまず分析し、次いでそれと関連させてイギリス（イングランド及びウェールズ）文化の特質を分析しているので、以下においてそれらを見ていくことにしたい。

### 3-1. 人類的普遍性としての文化的定数

まず普遍性についてロートンは、文化人類学の研究成果を参考として9つの下位システムの試案を提示している。この区分は絶対的なものではないと述べているが、どれか1つを欠いても社会は存続できないものであるとしている<sup>23)</sup>。

1. 社会・政治システム
2. 経済システム
3. コミュニケーション・システム
4. 合理性システム
5. 技術システム
6. 道徳システム
7. 信念システム
8. 芸術システム
9. 成熟化システム

以下においてそれぞれのシステムの概要をロートンに従ってまとめることにする。

**社会・政治システム**：社会内部の諸関係を規定するシステムであり、親族関係、地位、役割、職務、責務などを主要概念として持つ。単純で安定している社会構造もあれば複雑で変化する不安定な社会構造もある。このシステムは、経済的要素や技術的要素と密接に関係している。

**経済システム**：限られた資源の分配と交換という問題に取り組む手段であり、その中には極めて単純な前産業社会の経済システムから高度で複雑な産業資本主義社会の経済システムまである。高度な産業資本主義社会は理解が容易でない機能を持っている。

**コミュニケーション・システム**：人間と動物を隔てる能力である。動物にもコミュニケーション能力はあるが洗練されてはいない。特に言語を用いたコミュニケーションは、両者に大きな違いがある。コミュニケーションは、言語のほかに記号、象徴、信号などがあり、どの社会の子どもも学習する必要がある。

**合理性システム**：人間の環境を合理的に説明するルールであり、時と場所によって異なる。16

世紀のヨーロッパでは魔術でいろいろな出来事を説明することが合理的であると考えられた。現在でも神話で世界を説明することが合理的であると考えた未開社会も存在する。しかし、現代社会の多くは世界を説明するときに科学に依拠して説明することが合理的であると考えられている。

**技術システム**：道具を作り利用するシステムである。多くの人々は、人間について道具を使い道具を作る動物であると語ってきた。類人猿も道具を使うが、人間のテクノロジーには遠く及ばない。道具を利用することを学ぶ過程は、常に人間文化の重要な特徴であった。技術システムは、社会のすべての人間がその技術をマスターすることができる単純なものからその技術のすべてを誰も理解することができない複雑なものまでである。現代社会では、コンピューターを利用する情報検索をマスターした者とこの技術を持たない者とに分断される可能性がある。

**道徳システム**：社会における内的行動規範であり、善悪が区別されるという意味で人間は道徳的動物である。この行動規範は、ある社会において認められても他の社会においては認められないことがある。また、行動規範が一元的で自明視される社会もあれば、価値が多元化していて道徳を若い世代に伝えることが困難な社会もある。

**信念システム**：どの社会においても支配的な信念システムが存在する。神の啓示による宗教が支配的な信念である社会や創造神話が信念の源泉である社会がある。また、科学的説明が支配的な位置を占める社会もある。どれに重点を置くかは社会により異なる。

**芸術システム**：人間の本性としての審美的衝動や必要により生み出されるものである。すべての人間は、審美的衝動を持っておりどの社会においても芸術がある。それには高価な芸術作品に位置づけられるものもあれば生活必需品の装飾も含まれる。

**成熟システム**：子育てに関わることである。どの社会も、成長に関係する慣習や習俗を持っている。先進国の一部においては、成長段階の明確な区分がなくなり、適用されるはっきりしたルールがなくなっているので成長段階のスムーズな移行に困難を感じるようになってきている。

### 3-2. イギリス（イングランド及びウェールズ）文化

普遍性におけるこの9つの文化システムについて、現代イギリスに当てはめるべくさらに検討して行くことになる。ここにおいて、学校教師が主体となり、政府、教育行政、研究者、地域社会、保護者などの協力を得てその内容について決定することになるが、ロートンは、イギリス文化における各文化システムの内容についての試案を提示している。それらを整理して以下にまとめることにする<sup>24)</sup>。

**社会・政治システム**：現代イギリスは、犯罪などの社会統制の問題が増加する都市化された産業社会である。近年は移民問題が加わり社会的、政治的に危機的状況を招いている。そして、問題を複雑にしている重要な要因は社会階級の問題である。階級構造が封建的痕跡を残しているにもかかわらず、イギリスは民主的で開かれた社会であると主張している。このようにイギリスは、非常に精巧な政治的社会的構造を持つ複雑な社会であるが、多くの青少年は社会・政治システムについてほとんど何も知らずに学校を離れる。また多くの青少年は、産業社会についての知識をほとんど学習していないし、社会的調和を促進することを学んでいない。ロートンは、これらを

考慮して、各学校においてカリキュラムを計画する必要があると述べている。

**経済システム：**イギリス社会は、生計の資を稼ぐのは簡単なことではないという特徴がある。イギリスは、産業革命を最初に経験した国であり、当時は経済的利点であった。しかし、現在はそれが逆に不利になっている。イギリスは産業化以前の社会構造や態度が残存しており、それが発展の妨げとなっているのである。また、植民地市場と安価な原料の仕入れ先をもつ帝国主義国家の権力主義から抜け出せていない。現代イギリス経済は、輸入が輸出を上回り、熟練労働者が不足し、失業率が高い。先進国のなかで自らの位置を維持することに大きい困難を経験している産業社会である。教育の観点からすると、学校において青少年は経済システムを理解する必要がある、卒業後に労働世界に参加できるカリキュラムが用意される必要がある。

**コミュニケーション・システム：**英語が学校カリキュラムの重要な要素になっているが、他のツールも教育する必要がある。科学が発達した現代は、統計的な図表など数学的知識を用いる。また、コンピューター・リテラシーをすべての人が持つことが求められるようになった。さらには、非言語的コミュニケーションを扱うプログラムや教育機器を使った授業を計画することも必要である。学校の言語教育においては、聞く・話すというオーラルな側面が軽視されているのでそれを改善することや学校カリキュラム全体において言語教育が考慮される必要がある。

**合理性システム：**イギリス社会は、急激な社会的、技術的变化に対応してきたが、その変化を通常のこととみなす合理性を発展させてきた。こういった合理性は、ニュートンをはじめとする科学の歴史のなかで定着し、現代では科学的形態の合理性が支配的になっている。しかし、その一方で、社会科学にそれを適用することに対して疑問を呈する人がおり、また美学やその他の人間的経験に関する説明方法も存在している。学校カリキュラムは、科学を含めることになっているが、青少年の多くは科学的方法や科学的理論を理解することなく科学を学習する。その上、科学的理論と詩、音楽、美術などの理論を区別することなく教えられる。学校カリキュラムの全体を計画することは、異なる文化システムを競合するものとしてではなく相互に補完するものとして計画される必要がある。

**技術システム：**ITの発展により技術が複雑になり専門化したために、コンピューターを利用した情報検索の方法を習得した者とそうでない者との間に、知識への相違したアクセスを引き起こす危険性がある。しかし、それは経済システムと密接な関係にあるので情報工学的な技術習得のカリキュラムは学校において不可欠である。1988年のナショナル・カリキュラム以降、技術が必修科目となり、1990年代においてはITの必要性が認識されるようになり、デザイン・テクノロジーや電子工学、統御システムなどが含まれるようになりつつある。

**道徳システム：**イギリスは国教会が存続し、1944年教育法において宗教はキリスト教を意味するとされているが、キリスト教社会であるとはいいがたい。教会は、非常に多くの宗派に分裂し、統一的な宗教的、道徳的権威が疑問視されるようになってきた。イギリスは世俗的道徳の多元主義社会の見本のようなものである。第二次世界大戦以降においては、キリスト教以外の宗教社会からの移民が増加し状況を複雑にしている。また、道徳を個人的嗜好とする道徳的相対主義も問題を混乱させている。このような現状があるにもかかわらず、学校教育において道徳システ

#### D. ロートンの共通文化カリキュラム論に関する一考察

ムが体系的に教えられていないことはカリキュラムの欠陥である。さらに、道徳システムは学校全体に関わる問題として捉えることが必要である。

**信念システム：**イギリス社会は、多様な信念と価値が存在しており、コンセンサスの欠如や相対主義やアノミーに陥る危険性があると主張する人がいる。これに対して国民の大多数に共有される根元的な信念が存在すると考える人もいる。信念や価値は、基本的には家庭において育成されるべきであるという人もいるが、家族によって価値が相違するために学校においてより広い社会的観点から基本的な信念や価値が教えられる必要がある。さらに、基本的な概念や思想を教えるに留まらず、それを実践する機会を含むようにプログラムを作ることが求められる。

**芸術システム：**芸術が宗教から分離される歴史の変遷の過程で、芸術は人々の日常生活からも切り離されてきた。現代社会が多元化するに伴い、何が芸術であるか、何が素晴らしい芸術であるかという基準が曖昧になっている。また、芸術は上流階級や上位中流階級などのハイカルチャーと結びつき、それと大衆文化は分断される傾向がみられる。美的基準や何が優れた芸術であるかという基準を明確にする必要がある。

**成熟化のシステム：**子育てについては親も専門家も確信が持てないでいる。子どもを、どの程度、自由放任するかあるいは従わせるかについて多くの議論がある。またイギリスでは、子どもと大人との明確な境界がないので、長い青少年期が曖昧で不確かなものになっている。健康な大人に成長させるとともにこのような多くの混乱を解決するために教育が必要である。「子育て」という教科が学校カリキュラムに組み込まれて教えられる必要があると主張する人もいる。

#### おわりに

ロートンの共通文化カリキュラム論は、「学校に基礎を置くカリキュラム開発」を推進するためのカリキュラム・デザインを究明しようとしたものである。それはボトム・アップ方式で共通カリキュラムを構築することをめざしたものであり、1988年に設定されたナショナル・カリキュラムが、トップダウン方式で政治的・官僚的プログラムを学校に強要したのとは反対の方向性をもつものである。ロートンはナショナル・カリキュラムの問題点として、カリキュラム編成における教師の創意工夫を奪うことにより専門職者としての力量形成を妨げ、生徒の個性的成長にとって必ずしも有益ではないという点を指摘した。

この彼の基本的姿勢は、具体的なカリキュラム編成に関しても貫かれている。たとえば、「学校に基礎を置くカリキュラム開発」には、工学的アプローチと羅生門のアプローチが考えられているが、ロートンは、工学的アプローチである行動目標アプローチの問題点を厳しく指摘した。そして、教育と訓練を峻別し、工学的アプローチが訓練においてのみ有効であることを強調した。

ロートンが提案する共通文化カリキュラムは、「学校に基礎を置くカリキュラム開発」が、教師だけが全責任を担うというものではなく、学校を拠点として教師が中心となり、地域社会、保護者、生徒、政府や教育行政、そして研究者の協力により文化的価値ある内容を吟味し選択し学校カリキュラムを協力して作成するカリキュラム構成法である。そして、その際に大切なことは

完全な合意に至ることはないとしても、理性的探究と正当性に対して常に開かれている必要があるというロートンの基本的姿勢である。多様な立場の人々のパートナーシップや協力関係をどのように制度的に構築するか、そのあり方が究明されなければならないであろう。

ロートンの文化分析によるカリキュラム構成法には問題点も残されている。人類的普遍性としての文化分析、イギリス文化の文化分析などについて試案を示しているものの、地域社会における文化分析については示していないことである。彼がそもそも共通文化カリキュラムを提案したのは、階級格差による教育機会の均等と教育達成の不平等の克服をめざしたことが理由であった。地域社会と密接に結びつく家庭環境や階級文化をどのように共通文化カリキュラムの中に取り入れるかについて十分な吟味がなされているわけではない。この点について、共通文化カリキュラム自体が教育の偏見的形式を持つものであるという教育社会学者からの厳しい批判もある<sup>25)</sup>。

さらに、ロートンが提案した共通文化カリキュラムは、すべての国民に共通に必要とされる国民的教養としての共通カリキュラムとは何か、それをどのように構築するかという問題を提起したものである。この問題については今後の課題としたい。

## 注

- 1) 1943年のノーウッド報告(Norwood Report)で提唱された三分岐型の複線型学校は、グラマー・スクール、テクニカル・スクール、セカンダリー・モダン・スクールという3種類の中等学校であり、11歳試験(eleven plus examination)によって振り分けられた。中産階級の子どもはグラマー・スクールへ、労働者階級の子どもはセカンダリー・モダン・スクールへ進学する割合が高かった。
- 2) この課題は、1976年における労働党のキャラハン首相の演説において、コア・カリキュラムの確定の必要性が政策レベルでもとりあげられ、その後の教育大論争のきっかけとなった。
- 3) たとえば、太田政男、鋒山泰弘、二宮衆一などの研究である。
  - ・太田政男、「社会と学校—イギリスの総合制中等学校と共通教育課程をめぐる—」、『教育学研究』、第52巻第3号、日本教育学会、1985年
  - ・鋒山泰弘、「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—」、『京都大学教育学部紀要』、第33号、1987年
  - ・二宮衆一、「戦後イギリスにおける共通カリキュラム論と共通文化の問題—デニス・ロートンの「共通文化カリキュラム」の考察を中心に—」、『関西教育学会研究紀要』、第3号、関西教育学会、2003年
- 4) たとえば次の文献に窺うことができる。
  - ・Lawton, D., *Social Change, Educational Theory and Curriculum Planning*, Hodder and Stoughton, 1973.
  - ・Lawton, D., *Class, Culture and the Curriculum*, Routledge & Kegan Paul, 1975.
- 5) Lawton, D., *Beyond the National Curriculum: Teacher Professionalism and Empowerment*, Hodder & Stoughton, 1996, p. 13.
- 6) Ibid., p. 5.
- 7) Ibid., pp. 5-6.
- 8) Ibid., p. 7.
- 9) Ibid., pp. 7-10.

#### D. ロートンの共通文化カリキュラム論に関する一考察

- 10) 山口満, 「現代におけるカリキュラム開発の課題と方法」, 山口満他編, 『教育課程・方法』, 日本図書センター, 1989年。
- 11) Lawton, D., *Beyond the National Curriculum: Teacher Professionalism and Empowerment*, op. cit., p. 23.
- 12) Stenhouse, L., *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann, 1975, pp. 72-77.
- 13) Lawton, D., *Beyond the National Curriculum: Teacher Professionalism and Empowerment*, op. cit., p. 17.
- 14) *Ibid.*, p. 16.
- 15) *Ibid.*, p. 21.  
なお, スキルベックからの引用文献は以下のものである。
  - Skilbeck, M., *School-Based Curriculum Development*, Harper and Row, 1984.
- 16) *Ibid.*, pp. 21-22.
- 17) *Ibid.*, p. 24.
- 18) *Ibid.*
- 19) *Ibid.*, pp. 24-25.
- 20) *Ibid.*, p. 26.
- 21) *Ibid.*
- 22) *Ibid.*, p. 27.
- 23) *Ibid.*, pp. 28-31.
- 24) *Ibid.*, pp. 33-69.
- 25) たとえば次のものがある。その批判点は, 知識そのものの階級性ではなく, 知識へ接近する際の距離に階級性があるというものである。
  - Ozolins, U., “Lawton’s Refutation of a Working-Class Curriculum” , in Horton, T. and Raggatt, P. (eds.) , *Challenge and Change in the Curriculum*, The Open University, 1982.
  - Whitty, G., *Sociology and School Knowledge: Curriculum Theory, Research and Politics*, Methuen & Co. Ltd, 1985.

