

日本とイギリスのカリキュラム改革に関する一考察

石井 由理

1 はじめに

1980年代は日本においてもイギリスにおいても、学校教育の大掛かりな見直しが行なわれた年代であった。学校カリキュラムの改革も例外ではない。日本では、1984年から1987年まで設置された臨時教育審議会によって、カリキュラムを含む教育全般に関する数々の改革論議が行なわれ、一方イギリスでは、1980年代前半、マーガレット・サッチャーを党首とする保守党政権時代に教育改革に着手し、1988年教育改革法の成立をもって、ひとつのピークを迎える。そして、どちらの国においても、この時に打ち出されたカリキュラム改革の方向性は1990年代に引き継がれ、修正を加えつつも現在も進行中である。

なぜ同じ様な時期に両国は大規模な改革に取り組んだのであろうか。その内容には共通するものがあるのであろうか。また、異なるとすれば、どのような点であらうか。本論文においては、両国のカリキュラム改革の比較を通して、広く国際社会の変化が教育に与える影響と、その変化の中で国が自らの社会的・文化的背景のもとにどのようなカリキュラム政策を選択しているのかを考察する。

2 カリキュラム政策の転換

まず、日英の80年代からの学校カリキュラム改革が、それまでの両国の政策からどのような方向転換をはかったものかを見ていきたい。そこで、戦後から70年代までの間にどのようなカリキュラム政策がとられていたのかを簡単に述べた後に、80年代の改革の考察に入ることとする。

(1) 日本

戦後の学校カリキュラム政策の変遷は、その時代の特徴によっていくつかに分けることができる。例えば、教育開発研究所では教育課程審議会答申の特徴によって次のようにまとめている。

1950－1958 新教育導入と反省の時代

1959－1973 科学技術・現代化の時代

1976－1987 人間尊重・ゆとりと充実の時代¹

これは、大変大雑把な分け方ではあるが、それぞれの時代のカリキュラムが何を重視していたかをよく表わしている。そこでこの分け方に従って、個々の時代についてもう少し詳しく見ていくこととする。

まず、新教育導入と反省の時代である。第二次世界大戦後、日本はアメリカの影響下において教育の大改革を体験した。新教育の導入であり、戦前の軍国主義の教育から、民主主義に基づく教育への転換であった。この改革とともに、学校カリキュラムにおいても、社会科や自由研究などが登場し、フィールドワークを取り入れたこどもの自主性を重んじる教育方法が一般の公立校でも行われるようになった。しかしこの試みは短命であった。このような進歩的な教育を経験の乏しい教師が行う混乱と共に、²このような教育ではこどもが3 R s の基礎をきちんと学べないのではないか、という批判が

¹ 教育開発研究所(編)、『教職研修3月増刊号保存版』、教育開発研究所、1989年、185、234、360頁。

おこったからである。³また、効率よく基礎知識と組織への協調性を身に付けた労働力の需要が、やがて学校カリキュラムを教科中心、教科書中心の一斉授業へと回帰させていくことになる。⁴

以後、高度成長期を通じて、日本のカリキュラム政策は教科という枠組みにのっとった、知識・技術の習得を中心とするカリキュラムであった。その背景にあるのが科学技術の発達であり、現代化である。1957年のソ連のスパートニク号打ち上げ成功以降、西側諸国では科学技術の遅れが危機感となり、将来の科学者を養成すべく、学校教育の中でも科学技術教育が盛んに強調されるようになった。⁵ また、ブルーナーが『教育の過程』で主張した「どの教科でも、知的性格をそのままに保って発達のどの段階の子どもにも効果的に教えることができる」という仮説が支持され、⁶ アメリカの多くの学校で科学教材のキットが見られることとなった。日本でも、産業界からの教育に対する要望、それに応えるべく出された教育課程審議会答申では、科学技術教育の一層の充実が求められている。⁷ しかし、この頃の日本の場合は、欧米の進んだ技術に追いつくのがまず先決であり、追いつくために既存の知識をいかに効率よく吸収するかが課題であった。

また、理科、数学以外の分野においても、多くの知識や技能の習得に重きがおかれ、指導要領に含まれる内容が最も多くなった時期でもある。この時期に必修のカリキュラムの内容を削減することがいかに一般の常識になじま

² 例えば、古川原、「戦後における社会科の展開」、勝田守一、宮原誠一、宗像誠也（編）、『日本の社会科』、国土社、1953年、27-44頁、に見られる混乱。

³ 細谷俊夫、「社会科の内容と方法」、同上、99-100頁。

⁴ 例えば、政令改正諮問委員会答申には、「わが国の国力と国情に適合し、よく教育効果をあげ、以って、各方面に必要且つ有用な人材を多数育成し得る合理的な教育制度を確立することを目的とすること」「従来の生活経験中心のカリキュラム方式に偏することを避け、論理的なカリキュラム方式を加味することも考慮すること」とある。詳しくは、桂 正孝、「わが国におけるカリキュラムの理論と実践」、扇谷尚、元木健、水越敏行（編）、『現代教育課程論』、有斐閣双書、1981年、33-34頁。

⁵ 安彦忠彦、「欧米におけるカリキュラム研究の動向」、同上、81-82頁。

⁶ 同上、82頁。

⁷ 中央教育審議会、『科学技術教育の振興方策について』、1957年。

なかったかは、次の文部官僚の回想の中に見ることができる。

「このときは、教育課程審議会に、授業時間改訂の専門委員会をつくったんです。・・・その専門委員会に、事務局案として時間数の一割削減を提示したんです。・・・委員会では『何を血迷っているか』とひどく怒られました。つまり、基礎学力がついていないから、どうするかというときに、授業時間を減らすなど、とんでもないことだというわけです。学校では、やらなければならないことが、いっぱいあるのに、時間を減らすなど考えられないと言われました。」⁸

さらにこの官僚のことばによれば、ようやく学習指導要領の内容を削減するという意見が聞き入れられるようになったのは、その次の指導要領改訂の過程においてである。⁹そして1976年の教育課程審議会答申によって人間尊重・ゆとりと充実の時代が始まった。本論文のいう1980年代からの政策の転換の時期もこれに重なる。

80年代の改革につながる一步としてこの教育課程審議会答申のもたらしたものは、カリキュラム編成という視点から見ると、次の三つの点であろう。一つは、多量の知識、技能をすべてのこどもにできるだけ詰めこもうとする姿勢から、カリキュラム内容を多少削ってゆとりをもたせようという方向への転換。もう一つは、教科の区分を柔軟にする必要性の認識である。前者は「ゆとりの時間」を生み出すために授業時間を削減し、それに伴って学習指導要領の各教科の内容を削減したことに現れており、後者は合科的な指導の必要性を提唱したり、実際には次期カリキュラム改訂まで実現を見なかったが、生活科に関する議論がかなり具体的なところまで進んでいた事実に見れている。また、三つめの点として、中学校レベルでの選択教科の範囲の拡大がある。義務教育段階において全てのこどもに同じ内容を教えることから、興味によって異なる教育を受けられる多様な教育へと、関心が移ってきたことが伺われる。

⁸ 木田宏（監修）、『証言、戦後の文教政策』、第一法規、1987年、406頁。

⁹ 同上、410－412頁。

上記の傾向は、1987年の教育課程審議会答申ではさらに強まっている。「ゆとりの時間」を誕生させた前改訂の年間授業時間数を適当であるとしたうえで、学校週五日制の導入に向けての、授業時間数の弾力的扱いの検討が提案されている。つまり授業時間数をさらに減らす可能性こそあれ、増加させる意図はみられない。合科的な指導に関しては、小学校低学年において教科としての生活科が創設され、さらに他教科においても合科的な指導をすることが勧められている。生活科では単に合科的指導をするだけでなく、こどもに体験を通して自分で学ばせることが要求されている。多様化という点については、中学校、高等学校段階において、こどもの個性に対応すべく選択教科を増やすことが勧められ、高校普通科の生徒が職業科目を履修することを推進すべきだとしている。¹⁰

上記以外にも、この教育課程審議会答申の改善の方針では、「自らの意思で社会規範を守る態度」、「自ら生きる目標を求め」、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること」などのことばに見られるように、こどもが主体性を持つことが大変強調され、従来のような知識・技能を身に付けることよりも、「思考力、判断力、表現力・・・とりわけ、新たな発想を生み出すもとになる論理的な思考力と想像力、直感力などを重視する・・・」ことに、比重が置かれている。¹¹こどもの主体性を重んじるとなると、個々のこどもはそれぞれに異なるわけであるから、必然的に「個性を生かす」、「個に応じた指導を工夫する」、「個々の生徒の能力・適性等にこれまで以上に応じる」ことなどが強調されることとなる。

「人間中心」以外に1980年代に見られた傾向として、情報化、国際化など、社会の変化に対応できる人材を育てる教育が求められたこともあげられよう。臨時教育審議会において取り上げられた分野である。めざましい発展を遂げつつある情報産業の中であって、新しいものを開発していける想像力

¹⁰ 教育課程審議会、『幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について』、1987年。

¹¹ 同上。

と創造力、そして外国等未知の環境の中でも十分に力を発揮できる適応能力とが必要とされる時代になってきたのである。

以上のような「人間中心の教育」、さらにことばを補えば、情報化や国際化などの多様な変化に社会が対応していくために個人の個性を生かす教育は、1990年代に入ってもカリキュラム政策の中心である。『21世紀を展望した我が国の教育の在り方』を1995年4月以来審議してきた中央教育審議会は、1996年7月に第一次答申、1997年6月に第二次答申を出した。その第一次答申の中には、今後の学習指導要領等の学校カリキュラムの改革の基本方針となるであろうものが多く含まれている。

この審議会の会長を務めた有馬朗人によれば、答申の基本的な考え方は、こどもたちに「ゆとり」を持たせ、それによってこどもたちの「生きる力」を伸ばすことである。¹²そして「生きる力」とは、同じく有馬会長のことばによると、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力」であるとともに「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性。さらにはたくましく生きるための健康や体力」である。¹³それでは学校教育の場をどのように改革していけば「ゆとり」を作り出し、「生きる力」を育成できるというのであろうか。答申から学校カリキュラムに関することを拾ってみると次のようになる。

- ・ 知識注入型の教育から、体験的学習、課題解決学習などのこどもの自主性、主体性を重んじた教育への転換
- ・ 教育内容の厳選
- ・ 多様な個性に対応するための教育課程の弾力化
- ・ 地域、学校の特色を生かすための教育課程の弾力化
- ・ 豊かな人間性を育むための体験活動の充実

¹² 『文部時報』1439号、10頁。

¹³ 同上、11頁。

- ・横断的、総合的な学習の推進とこの時間枠を活用しての国際理解、情報、環境教育の展開。
- ・週五日制への移行

さらに第一答申は、今後の学校カリキュラム改革に向けて、教科等の構成の在り方についての検討をすすめる常設委員会の設置を提言している。

また、一次答申が出された後に発足した教育課程審議会では、この答申を踏まえて以下の点に配慮することとしている。

- ・自ら学び、自ら考える力などをはぐくみ、創造性を育てること。
- ・一人一人の個性を生かし、豊かな人間性を育てること。
- ・基礎・基本の指導の徹底を図ること。
- ・社会の変化に適切に対応すること。
- ・各学校段階を通じて調和と統一を図ること。¹⁴

これらの多くは、1980年代に既に成されていた議論をさらに推し進めたものである。例えば、知識の丸暗記ではなくこどもを主体とした体験的、問題解決的な学習、個性を生かした教育、教科の枠組みをこえての横断的、総合的な教育、地域性を生かした弾力的な教育課程などは、小学校低学年に導入された生活科にその一端を見ることができる。国際化、情報化などのことばも、臨教審のキーワードとして使われたものであるし、中等教育における選択科目の増加も80年代からの方針であることは既に述べた通りである。また、「ゆとり」のある教育、横断的、総合的な教育は、1970年代後半に議論された「ゆとりの時間」の設置にその試みを見ることができる。20年以上も前から議論にはあがっていながらも実現をみなかった学校週五日制にしても、80年代から実施にむけての議論が始まり、90年代にはいつてから不

¹⁴ 同上、56頁。

完全な形ではあるが実施された。このように、90年代におけるカリキュラム改革の議論は、80年代の政策転換の延長上にあるのである。

(2) イギリス

イギリスには1944年教育法以来、長い間中央政府による学校カリキュラムの統制はなく、地方教育当局 (LEA) に任されてきた。そして実際にはLEAは各学校長に一任しているのが実態であった。これは1944年法に宗教教育を義務とする以外のカリキュラムに関する規定がなかったためである。よってイギリスでは学校によってさまざまなカリキュラムが展開した。公立の小学校においては、多くの教師たちは伝統的な教科にとらわれることなく、テーマを中心とする総合的な学習や、体験的な学習などを取り入れた。¹⁵ 中等教育に関しては、1944年法は、生徒にはアカデミックな学習に向く者と職業訓練に向く者がいるという考え方を取っており、公立学校も、アカデミックなグラマースクール、技術者を育てるテクニカルスクール、一般労働者のためのモダンスクールに分かれていたため、カリキュラムもそれぞれの目的に合わせたものであった。

このような中等教育に変化が起きたのは、1964年から1970まで政権にあった労働党内閣によって公立中学校の総合制中等学校 (コンプリヘンシブスクール) への移行政策が取られたためである。社会における階級なき平等を主張する労働党は、教育においてもその政策を反映させた。三つのタイプに分けられた中等教育の改革に取り組み、それらを統合したコンプリヘンシブスクールへと、中等教育を再構成する政策をとったのである。しかし、この時も政府によるカリキュラム・コントロールは導入されず、74年まで政権にあった保守党のもとでも、この点に関しては大きな政策変更はみられなかった。世論がコンプリヘンシブスクールを強く支持していたからである。

¹⁵ Denis Lawton, *Beyond the National Curriculum*, (London: Hodder & Stoughton, 1996), p. 48.

「グレート・ディベート」といわれるカリキュラム論争の始まりは、1976年の労働党党首、当時のキャラハン首相のラスキンカレッジでの演説であるとされる。¹⁶全国カリキュラムの必要性をめぐる論争である。背景にはマスコミで取り沙汰された進歩的教育支持の教師による極端な教育実践への、父母の不安と批判があった。¹⁷労働党政権は、主に実態調査を進めるにとどまったが、一方で中央の教育科学省や視学官（HMI）が学校カリキュラムのあり方に関する助言などの文献を盛んに出版するようになっていった。

1979年にサッチャー政権が誕生すると、中央政府の教育行政への対応は大きく変化をする。1970年代前半の教育相としての体験から、サッチャー自身が教育改革の必要性を強く感じていたからである。サッチャーが改革の必要を感じていたのは、大きく分けて二点ある。一つは労働党政権の進めて来た中等教育のコンプリヘンシブスクール（総合制中学校）化をやめて、グラマースクールを存続させること。そして二つめは小学校における読み書き算、いわゆる3Rsの教育を強化することである。また、3Rsに関しては、どの程度学習が進んだかの目安となるような「簡単なテスト」のついたカリキュラムの導入を望んでいた。¹⁸

サッチャーの盟友であり、1981年から5年間教育科学相の任にあったキース・ジョゼフは、アカデミックな内容の学習には個人の向き、不向きがあるという44年法の立場を支持しており、グラマースクール維持を唱えると同時に、下層40%のこどもたちのための職業教育に関心を持った。¹⁹それまでのコンプリヘンシブスクールのカリキュラムは、結局グラマースクール・モ

¹⁶ Ivor F. Goodson, *Studying Curriculum*, (Buckingham: Open University Press, 1994), p. 97.

¹⁷ Dankan Graham, *A Lesson for Us All: the making of the National Curriculum*, (London: Routledge, 1992), p. 2.

¹⁸ マーガレット・サッチャー（著）、石塚雅彦（訳）、『サッチャー回顧録 下巻』、日本経済新聞社、1993年、175頁。

¹⁹ Joseph in interview with Clyde Chitty in Peter Ribbins and Brian Sherratt, *Radical Educational Policies and Conservative Secretaries of State*, (London: Cassell, 1997), p. 113.

デルであって、このような子どもたちには向かないという主張である。よって、ジョゼフは全国カリキュラム導入に関してはむしろ消極的であった。しかし、他方では、義務教育を終了したすべての子どもたちが何等かの資格を持って社会に出ていくようにと、それまで主に進学希望者のみが受けていた学外試験の代わりに、義務教育終了者全員を対象とするGCSE試験を導入する政策を打ち出した。

1986年から1989年まで教育科学相であったケネス・ベイカーは、ジョゼフとは異なり、全国カリキュラムの導入を改革の中心に据えて取り組んだ。しかも、そのカリキュラムは、まさにグラマースクールの伝統にのっとったものであった。²⁰次にベイカーによる学校カリキュラム改革とその後の修正について簡単にまとめてみる。

- ・ナショナル・カリキュラムとして、イングランドおよびウェールズの公立校で必修として教えられるべき教科とその内容のガイドラインを定めた。ただし、決してこれらがカリキュラムの100パーセントを占めるのではなく、学校裁量の余地も残されていた。また、ナショナル・カリキュラムは数年間かけて徐々に導入されたのであるが、その過程で、当初の10教科（段階、地方によって多少の違いあり）を16歳まで必修という案は後退し、14歳以降はかなり弾力化して、選択が増えている。95年の改訂カリキュラムでは、ナショナル・カリキュラムは教科の形をとらなければならないという規定がないうえ、14歳以上に関しては、数学、理科、英語が必修で学外試験であるGCSEを受けるところまで求められている他は、現代外国語、技術と体育が履修必修、歴史、地理はどちらか選択か、統合したものを履修、音楽および美術は選択となっている。
- ・ナショナル・カリキュラムの教科の内容に関しては、創造性や思考力よりも知識や技術の習得に重きが置かれている。例えば、歴史上重要な年代や

²⁰ Goodson, 1994, op. cit., pp. 101-104.

ことがらの暗記、作家や作曲家についての知識、単語のつづり方、電卓を使用しない計算などである。これは、首相であったサッチャー、メージャーをはじめ、歴代の保守党教育科学相にも共通している方針である。²¹

- ・体験学習や総合的な学習などの進歩的教育を批判し、伝統的な教科と教授法に基づく教育を進めようとした。環境や保健など、従来の教科の枠組みからは抜け落ちてしまう分野は、カリキュラム全体で扱うテーマとして教科外に置かれた。ただし95年の改訂では教科の枠組みは緩められている。
- ・義務教育期間を4段階に分け、各段階終了時点での評価を義務づけた。後のケネス・クラーク教育科学相は、父母への情報提供として、この試験結果の学校ごとの平均点を公表するようにした。²²

イギリスのカリキュラム改革はようやくナショナル・カリキュラム導入という第一段階を経て、95年に初めての改訂を終えたところである。よって、はじめの計画では行き過ぎていた点が逆方向へ修正されるという側面もあったが、ナショナル・カリキュラム導入以前と比較すれば、明らかに80年代以降の学校カリキュラム政策は異なっている。伝統的な教科の履修が義務づけられ、知識・技術がどれほど身に着いたかを試験によって測る。I. グッドサンによれば、それは『進歩的』よりも『伝統的』なものへ、『少数者のための特殊なもの』よりも『基礎』へ、『実験的』なものよりも『厳密』なものへの再建という形をとって²³おり、他にも多くの国々で同様の変化が見られるという。

²¹ Graham, op. cit., pp. 36, 66; Denis Lawton, *The Tory Mind on Education 1979-94*, (London: Falmer Press, 1994), p. 74.

²² Lawton, 1994, op. cit., pp. 73-78.

²³ Ivor F. Goodson and Colin J. March, *Studying School Subjects: a guide*, (London and Washington D.C.: Falmer Press, 1996), p. 1.

3 日英カリキュラム改革の比較

以上、日英のカリキュラム改革が、80年代を境に大きな変化を遂げたことを述べてきたが、次に、両改革の似ている点、異なる点を整理してみたい。

(1) 改革の共通点

まず、共通点であるが、どちらのカリキュラム改革も、変わり行く国際社会への対応ということを意識して学校教育を変えようとした結果だということがある。代表的な例が、情報化、国際化である。これらの現象に適応できる人間を育てる必要性は、日本では臨教審答申を始め多くの場で述べられているし、イギリスにおいても新しく導入されたナショナル・カリキュラムにおける必修教科に、その具体例を見ることができる。すなわち従来の手工芸的な内容に代わって、コンピューター時代の情報技術ということを強く意識した「技術」科、そしてラテン語などの教養としての古典外国語に代わって、使える外国語として導入された「現代外国語」科がそれである。後者は特にヨーロッパ統合による外国語でのコミュニケーションの必要性を意識したものである。

次に、どちらにおいても学校教育が提供すべきものとして、基礎学力をつける教育と個性を伸ばす教育の両方を視野に入れていることがある。基礎学力をつけるために全てのこどもを対象とした共通の教育と、個性を伸ばすために個々のこどもの興味に沿った選択をさせる多様な教育である。日本では学習指導要領を存続させ、全員必修の教科を残す一方で、中学校以上での選択科目の増加や総合性高校の設置などで、多様性を持たせようとしている。ナショナル・カリキュラムを持たなかったイギリスでは、その導入によって必修の教科と内容を定めるとともに、コンプリヘンシブスクールへの移行政策を放棄することによって、中等教育レベルの学校に特色を持たせようとしている。

第三に、両国の改革は共に、能力のある個人がその能力を十分に伸ばせるようにするということを、最も重視したものだということがある。例えば、日本の中教審答申では、個々のこどもに合った教育について述べる際、理科系の分野で優れた者のための早期大学入学といったような、特殊な才能に恵まれたこどもを伸ばすための柔軟な対応が特に強調されている。²⁴他方、イギリスでは、グラマースクールを維持する政策に関して、サッチャーは次のように述べている。

「私が当時の地位まで到達できたのは自由な（あるいはほとんど自由な）教育を受けたおかげだということを知っていたからで、同様のチャンスをはかの人も与えたいと思った。社会主義的な教育政策は下向きの平等主義で、才能ある子供がいつそう前進するのをはばむものであり、自由な教育の障害になっていた。」²⁵

つまり、アカデミックな学習に向く者は、グラマースクールに行くことによって他の者から分離されることになる。

このように、双方とも、できるだけ能力によって分け隔てしない教育から、能力ある者を分ける教育を是とする方向へと変ってきているのである。

（２）相違点

次に相違点であるが、カリキュラムの内容をどのように改革すべきかに関しては、両国は異なったアプローチを取っている。

両国が学校教育の提供すべきものの一つと考えている基礎学力に関してみると、日本の中教審答申が強調しているのは、教育内容の厳選である。つまり、内容を絞ってより深く学ばせよということであって、決して量を増やすということではない。そこには従来の日本の基礎教育では、あまりに多くの

²⁴ 中央教育審議会、『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』、1997年。

²⁵ マーガレット・サッチャー（著）、石塚雅彦（訳）、『サッチャー 私の半生 上』、日本経済新聞社、1995年、215頁。

ことの暗記に時間を費やしたために、自分で考える時間を与えていなかったという反省がある。教育課程審議会の踏まえるべき点に、「自ら学び、自ら考える力」とあるのも同様に、知識の暗記にとどまらず、なぜそうなるのかを理解させよという意味であろう。そして、教育方法としては、体験的な学習、問題解決的な学習、総合的な学習などを提唱しており、それらを可能にすべく、教科の枠組みの見直しや時間的ゆとりを生み出すためのカリキュラム内容の削減、新しい学力観の導入による多様な評価なども進められている。

これとは対比的に、イギリスの基礎学力に関する政策は、もっと内容を増やして知識と技術を身に付けるようなものでなくてはだめだという考え方である。自分の主張を述べる以前に、まず文法や綴りの正しい文を書き、歴史的事実、歴史上の人物や年代を暗記することが大切で、これに伴い教授法も、戦後発展させてきた体験的な学習、問題解決学習、合科的学習のような手法を用いる進歩的な教育から、教科区分を明確にしてその体系的な学習を知識の習得によって進める教育に変えようとしている。これらの学習の成果は、各段階終了時点で学外試験によって評価され、結果の公表によって、学校間の競争が促進されることをねらっている。その試験の内容も、保守党の閣僚の多くが求めたのは、一目瞭然で点数の差がわかるようなペーパー試験である。

一方ではカリキュラムをより弾力的にして、知識・技術の内容を減らし、進歩的な方法で主体性を身につけさせようとし、もう一方ではより厳格なカリキュラム統制と伝統的な教科・教育方法によって、より多くの知識・技術を身につけさせようとする。同じ様に21世紀の社会変化への対応を目的とし、能力ある個人を伸ばすことを目的とした改革でありながら、日本とイギリスのカリキュラム政策にこのような相違を生じさせたものは何であろうか。また逆に、このような認識の違いにもかかわらず、どちらも能力のある個人の教育に重点を置く点で一致しているのはなぜだろうか。

4 カリキュラム改革の背景

かつてロナルド・ドーアが『ディプロマ症候群』の中で世界に紹介したように、近代日本の教育は、より良い学校の卒業資格を得るための厳しい受験競争、そのための暗記中心の詰め込み教育で知られてきた。²⁶このような教育を、ドーアは後発国が先進諸国に追い付くために国中の才能を無駄なく活用すべく生み出したものであると分析している。既に存在している進んだ技術、理論を効率よく我が物とするための手段である。これに対し、早くから近代教育制度を発達させたイギリスでは、卒業の資格自体はさほど出世にとって重要なことではなく、大学に進む者は資格よりもその学問のために進学する傾向があるというものである。大学に進む者の多くはパブリック・スクールで学ぶこどもたちであるが、ここでは基礎知識の習得とともに課外活動を生かして個性を伸ばす教育が存在し、イギリス社会のリーダーを輩出している。

ドーアの研究は、70年代半ばまでの日英両国の教育を分析したものであり、80年代のカリキュラム改革前夜の両国の状況の違いを示していることになる。そこで、以下において、この違いがカリキュラム改革に及ぼしている影響を考察してみたい。

(1) 日本

戦後の日本における教育政策には、常に産業界が大きな影響を与えてきた。産業界が必要とする人材の育成を教育に求めるからであり、高度経済成長の時代、それは中堅技術者養成のための知識、技術の習得を主としていた。ドーアの言う追いつくための教育である。しかし、80年代以降、産業界の求める人材は変化をしつつある。以下に産業界からの発言の例をいくつかあげて

²⁶ Ronald Dore, *The Diploma Disease*, (London: George Allen & Unwin, 1976).

みる。

「わが国を取り巻く内外の諸情勢は激動しており、わが国は産業構造や企業経営のあり方等について、大きな変革が求められている。すなわち、わが国企業の欧米へのキャッチ・アップの時代は終わり、今後は独創性に優れ付加価値の高い財・サービスを提供していく必要に迫られている。・・・これからのわが国企業に求められる人材：忍耐力・勤労精神に富み、創造性のある人間、困難に立ち向かう意思、自立心のある人間、社会性・公共性、思いやりのある人間、国際性のある人間・・・」²⁷

「戦後教育においては何よりも均質・平等が優先され、それがキャッチ・アップ過程での集団主義的経済運営には極めて適合していた。しかし、経済社会の成熟化を迎え、これからの教育に求められるのは、多様な価値の存在を認めることができる自立した個の育成である。」²⁸

「戦後、わが国では、欧米に『追いつけ、追い越せ』を旗印に、定められた目標を効率的に達成するために、平均的に質の高い人材、組織との協調を優先するような人材を重点的に育成してきた。・・・このような教育や企業の人事システムなど社会全般における制度は、わが国が戦後の復興をなし遂げ、経済発展を実現するうえでは効率的な選択であったが、この結果、知識の量が多いが、自らの目標、解決すべき課題の設定に不得意な人々の増大や優れた素質が開花しにくい環境を生み出し、さらには偏差値による過度の受験競争等の弊害を生じさせている。・・・このような状況では・・・リスクの伴う起業への果敢な取り組みや組織の創造的破壊を行う人材、独創的な研究開発を行う人材など、創造力ある人材を育成することは難しい。」²⁹

²⁷ 東京商工会議所、『わが国企業に求められる人材と今後の教育のあり方』、1993年、1頁。

²⁸ 経済同友会、『規制の撤廃・緩和に関する要望』、1996年。

以上の発言に見られるように、産業界は、戦後のキャッチ・アップ態勢は終了し、今後は独創的な研究開発が必要であり、そのために、創造性と自主性に富んだ多様な人材を育成する必要があると分析している。日本経済が世界の先進国に追い付いた今、今後さらに競争力を維持していくには、他国の精巧なコピーではなく新しい発想が不可欠であるにも関わらず、今まで通りの教育では、既存のものを最大限に生かせる人材は生まれても、新しい物を作り出す人材が生まれてこないということであろう。21世紀がコンピューターの時代になるであろうこと、そして現在のアメリカのコンピューター産業を飛躍させたのが、ヒッピーであった大学生たちの自由な発想と起業家精神であったことなどを考えると、たとえ才能があっても社会からはみ出した者は容認せず、既存の型にはめようとする日本の教育に対して、産業界が危機感をもって改革を唱えることは、なんら不思議ではない。

しかし、パブリック・スクールをもたない日本には、基礎学力も個性も伸ばしてくれるという教育機関はない。キャッチアップ・モードの知識偏重教育の問題を抱える日本では、この二者を両立させる教育は、既にどこかにあるものではなく、当事者であるこどもと共にこれから作っていかなくてはならないものである。このようなこどもたちが育ってきて、ようやく基礎学力と個性の両方を伸ばす教育の場ができるわけであるから、議論の焦点は特定の教育機関へのアクセスの保証ではない。すべての学校、すべての段階で、キャッチアップ・モードを切り替えることなのである。

(2) イギリス

これに対するイギリスの改革であるが、本論文は、I. グッドサンが主張するように、ナショナル・カリキュラムの導入の背景にあるのは、中産階級のエリートの危機感ではないかと考える。³⁰この危機感は、先に引用したサッ

²⁹ 経済団体連合会、『規制の撤廃・緩和等に関する要望』、1996年。

チャーのこばによく現れている、能力ある中産階級のこどもが社会の中で上昇する機会を奪われる危機感である。サッチャー自身中産階級の出身であり、その自分が、ほとんどがパブリックスクール出身者によって占められているエリート集団たる保守党の閣僚にまで出世できたのは、自由な教育、つまり中産階級のこどもにも進学に向けた教育を提供してきた、グラマースクールの恩恵によるところが大きいと考えている。

パブリックスクールに行けないこどもにとって、グラマースクールはそれに代わる公立教育機関であり、サッチャーは、その教育内容に関しては、優れたものだとして改革に触れていない。つまりグラマースクールに入ることをもって、中産階級のこどもにとって、最良の教育へのアクセスが保障されたことだとみなしている。そこに入ることができれば、パブリックスクール並みとはいわないまでも、知識と個性の両方を伸ばす教育の恩恵を受けられるのである。よってサッチャーの言う「自由」は、進学競争から逃れる自由ではなく、進学競争に参加する自由を意味する。公立小学校で、知識・技術を重視しない進歩的な教育を受けたこどもは、知識と創造性の両方を求められる競争においては、はじめからハンディキャップを負ったことになるのである。次の引用は、小学校教育について述べられたものであるが、上記のようなサッチャーの教育観がよく現れている。

「当時は、自己発見が最上の学習法であるという考え方が、専門家はもとより当世風の中流家庭で盛んに口にされていた。・・・そうした考えは、私の世代が受けてきた学習法を、単なる『丸暗記』として放棄することを意味していた。しかし、実際はどんな形にせよ、よい教育といわれるもののなかには、知識の伝達、記憶術の訓練、応用力、それにそのすべてに必要な自己訓練が含まれている。」³¹

³⁰ Goodson, 1994, op. cit., p. 104.

³¹ サッチャー、1995年、前掲書、250頁。

アカデミックな学習向きである「私の世代が受けてきた学習法」を「よい教育」と断言する一方で、当時の小学校で盛んに行われていた進歩的教育、「自己発見が最上の学習法であるという考え方」は、サッチャーの目には二流の教育法としか映らなかったのである。よってパブリックスクールへ行くことなく、公立校において他のこどもたちと共に学んでいる、能力あるこどもたちのために、小学校においても全員にそのような「良い教育」を要求しているのであり、伝統的な教科に基づいて知識および技術の習得を課すナショナル・カリキュラムの導入は、このような文脈から理解することができる。

また、中等教育においては、労働党が進めたコンプリヘンシブスクールでは、アカデミックな学習が苦手なこどもも多く、グラマースクールと同じレベルを維持することは不可能であるため、やはり能力ある中産階級のこどもたちの社会における上昇を妨げることになる。この論理は、晩成型のこどもが中等教育の途中から進学コースへと移れるようなアクセスもまた設けるべきだという下の引用にも読みとることができる。

「私は、国民が望むならイレブン・プラスを廃止あるいは改変して、もう少し上の年齢で児童の振り分けを行う方式を受け入れる用意は充分にあった。晩成型の児童がセカンダリー・モダンからグラマー・スクールに転校して、十分に能力を伸ばすことができるようにすることも可能だと私は思っていた。あまりにも多くのセカンダリー・モダンが二流の質の教育を行っているのは確かだったと思うが、これはセカンダリー・モダンの水準を向上することで正すべきで、グラマー・スクール水準を下げて対処すべきことではなかった。」³²

このように、イギリスにおけるカリキュラム改革の焦点は、能力ある者へのよりよい教育へのアクセスの保障にあるといえる。そしてその前提にある

³² 同上、218頁。

のは、社会のリーダー層を育成するための教育が、パブリックスクールという形で、カリキュラム・コントロールの枠の外に既に存在していることなのである。

5 国際社会における価値観の変化

次に、80年代を境として両国が「平等な教育」から「能力のある個人を伸ばす教育」へ政策転換をした点を、再びドーアの「ディプロマ症候群」の概念を借りて考えてみたい。ドーアの主張する二つのタイプの教育に、第二次世界大戦後の社会主義的な平等、つまり総ての人に同じ教育を与えることをもって良しとする、サッチャーのいう「下向きの社会主義」が加わるとどういうことになるだろうか。日本では大学の大衆化が進み、大学の平均的レベルが低下した一方で、より多くの人々が大学進学をめざすことになった。キャッチアップのための知識・技術習得に国民のほとんどが参加するようになったのである。イギリスでは公立学校のみが影響を受けたが、小学校段階では自己発見を重視する教育をあらゆる児童に対して行うようになり、中等教育段階では三つのタイプの学校を一本化したコンプリヘンシブスクールで、グラマースクール・タイプの教育が行われるようになった。しかし、能力のある者と学習の遅れ気味な者が一緒にいるわけであるから、グラマースクールの教育レベルを維持することは不可能である。

キャッチアップのための詰め込み教育も、自分の思考を発達させる教育も、いずれも、対象が限られていた間はさしたる社会問題も生み出さなかった。それが本人の個性如何にかかわらず、すべての人が学ぶものとして提供された時、そのような教育に適応できない子どもたちを生み出したり、本来その教育の持っていた長所が失われたりしたのである。日英両国における、1980年代を中心とする学校カリキュラムの方向転換は、このようなゆがみを生み出した、すべての人に同じものを提供する平等重視の価値観から、個々が自

分の能力を発揮できるという意味での公平重視の価値観へと、国際社会が変化しつつあることを示しているものと思われる。

6 おわりに

教育政策が提言される時、それはえてして断言的な言い方でなされる場合が多い。そして多くの場合、その結論に至るまでの議論の過程には触れられない。このため、他にはどのような選択があり得るのがわかりにくくなっている。この意味で、一国の政策を理解する際に、他の国と比較してみると、大変有効な手段である。これからの社会の変化をどう読むかには、決して唯一の正解があるわけではないこと、一つの国がどのような政策を取るかは、その国の状況に応じた選択の結果であることが明確になるからである。

本論文で比較した日本とイギリスのカリキュラム改革も、同じ時期の改革ではあっても、背景にある国内の事情によって、改革のあり方はかなり異なる。しかしその一方で、共に国際社会の一員として、世界の経済・政治・価値観などの変化の影響を受けている点は共通であり、いずれの国も福祉国家政策のもとでのすべての人が同じ教育を受けられる平等を求める教育から、能力のある者にそれを伸ばす機会を与える教育へと変化を遂げつつある。これらの国内および国外の条件が絡み合って、微妙に異なる教育政策が生まれてくるのであり、異なる条件のもとでは、現在良いとされている政策が将来否定される可能性も十分にあることを、日英カリキュラム改革はよく表しているといえよう。

参考文献

扇谷尚、元木健、水越敏行（編）、『現代教育課程論』、有斐閣双書、1981年。

- 勝田守一、宮原誠一、宗像誠也（編）、『日本の社会科』、国土社、1953年。
- 木田宏（監修）、『証言、戦後の文教政策』、第一法規、1987年。
- 教育開発研究所（編）、『教職研修 3 月増刊号保存版』、教育開発研究所、1989。
- 教育課程審議会、『幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について』、1987年。
- 経済団体連合会、『規制の撤廃・緩和等に関する要望』、1996年。
- 経済同友会、『規制撤廃・緩和に関する要望』、1996年。
- サッチャー、マーガレット（著）、石塚雅彦（訳）、『サッチャー回顧録 下巻』、日本経済新聞社、1993年。
- サッチャー、マーガレット（著）、石塚雅彦（訳）、『サッチャー 私の半生 上』、日本経済新聞社、1995年。
- 中央教育審議会、『科学技術教育の振興方策について』、1957年。
- 中央教育審議会、『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について』、1997年。
- 『文部時報』1439号、1996年、10月。
- 東京商工会議所、『わが国企業に求められる人材と今後の教育のあり方』、1993年。
- Dore, Ronald, *The Diploma Disease*, (London: George Allen & Unwin, 1976).
- Goodson, Ivor F., *Studying Curriculum*, (Buckingham: Open University Press, 1994).
- Goodson, Ivor F. and March, Colin, J., *Studying School Subjects: a guide*, (London and Washington D.C.: Falmer Press, 1996).
- Graham, Dancan, *A Lesson for Us All: the making of the National Curriculum*, (London: Routledge, 1992).
- Lawton, Denis, *The Tory Mind on Education 1979-94*, (London: Falmer Press, 1994).
- Ribbins, Peter and Sherratt, Brian, *Radical Educational Policies and Conservative Secretaries of State*, (London: Cassell, 1997).

A Study of Curriculum Reform in Japan and England

Yuri Ishii

An extensive curriculum reform has been experienced in Japan and England in the 1980s and it is still going on right in to the late 1990s. This paper explores several issues regarding the curriculum reform in Japan and England.

Firstly, the paper clarifies that for both countries, the curriculum reform in the 1980s was a turning point for redefining their curriculum policies. In Japan, the reform meant changing emphasis upon education from uniformity to individuality. Diverse talents of individuals particularly in the field of natural science were to be seriously taken into account for the nation's future economy. Hence more diversity in school curriculum. Concerning pedagogy, child-centred approach rather than subject-centred approach therefore was welcomed. The reform in England was somewhat different from Japanese one as policy makers were desperate to strengthen basics in 3Rs. They tried to get rid of child-centred approach and re-introduce subject-centred approach instead. The emphasis was on memorisation rather than creativity. In order to introduce this change, the Government gave up loose control over school curriculum which had been a feature of English education since 1944.

Secondly, some similarities and differences of their change in educational policy are discussed. A similarity is that both countries tried to adjust their school curricula to emerging globalisation and media-rich society. Another similarity is that education for the talented children was given the most priority

in both countries. In Japan, early entrance to universities was discussed so that talented children could start their studies in specific fields earlier. In England, Tory policy makers decided to terminate the idea of comprehensive secondary schools and to maintain grammar schools for the most able students who would not go to public schools.

Despite these similarities, the policies which these countries made for their curriculum reform were different. While Japan tried to move away from traditional ways of teaching based on clear subject boundaries toward integrated learning and child-centred approach which gives more flexibility in the selection of subjects England introduced more strict curriculum control with an emphasis on traditional subjects and pedagogy.

In addition, the paper explains the difference described above with the theory proposed by Ronald Dore which concerns "the Diploma Disease". As Dore analyses, contexts preceding to the curriculum reform in these countries were different. Japan's attempt was to change the catch-up mode which had been maintained throughout its drive to catch up with industrially advanced countries since the Meiji Restoration. Japan's inability to break through into the new dimension was caused by its outdated educational system which failed to produce creative human resources which would be needed in the coming century. On the other hand, the problem in England was that able middle class children were not sufficiently given opportunities to develop their talents and join the club for social leaders. Hence educational system and curriculum which would enable such children to compete with public school students were needed urgently firstly to enter universities and subsequently in to the society.

In concluding remarks, the paper stresses that curriculum reform in general is influenced by social contexts in individual countries. Even though Japan and England introduced the curriculum reform in the same decade, their approaches were different because their needs for the reform were based on

their various existing situations. This implies that educational policy is conditionally correct but not all.