

講演会

The National Curriculum in England, Wales and Northern Ireland  
---the Curriculum for the Past or the Curriculum for the Future?---

Prof. Michael F. Young

Institute of Education  
University of London

イングランド、ウェールズおよび北アイルランドにおける  
ナショナル・カリキュラム  
――過去のカリキュラムか未来のカリキュラムか――

通訳 天童睦子（早稲田大学大学院）  
司会 窪田眞二（筑波大学）  
文責 事務局

御紹介いただいたヤングです。今回が初めての来日で、ここで講演をすることができて光栄です。お手元のペーパーとは多少違うことを少し話すことから始めたい。

日英教育研究フォーラムということだが、日英どちらの国も教育改革を行っている。御存知のようにイギリスではナショナルカリキュラムが歴史上初めて1988年にできた。恐らく工業国の中では、少なくともヨーロッパにおいては、最後にナショナルカリキュラムをもった国であるといえる。しかしながら、日本と同じように経済的、政治的变化といったグローバリゼーションの影響を受けている。カリキュラムに対して日本では中央集権的な制度からもっと柔軟な制度へと移行していると聞いている。これは多くのヨーロッパ諸国、たとえばフランス、スウェーデンやフィンランドと似ている動きである。しかしながらイングランドのナショナルカリキュラムは逆の方向に動いている。中央集権化ということである。これはひとつには効率をあげ、選択の幅を広げるという意味であった。日本でも選択が論争になっているということは聞いている。イギリスでも選択が問題となっているが、教育問題としてというよりは、それは生徒や親がいかなる選択を行うかという点が論点と

なっている。そして21世紀社会に向けてどのような知識が必要とされているのかという問題が重要である。その際、日本とイギリスを比較するということがこの重要な問題を考えることに有効であろう。今回の話が役立てば幸いである。

私の話は三つの部分からなっている。まず第一に簡単にナショナルカリキュラムの起源と目的、構造について話す。第二に1988年以降のナショナルカリキュラムに対する批判点について述べる。第三により根本的な問題を検討したい。果たして我々は21世紀に相応しいカリキュラムを手に入れたことになったのであろうか。

この問題については二つのモデルを使って説明したい。それは「過去のカリキュラム」モデルと「未来のカリキュラム」モデルというものである。1998年の私の本のタイトルは『未来のカリキュラム』というものであった。この本はとくにナショナルカリキュラムを扱っているわけではなく、より広い教育社会学的な見地からカリキュラムを検討したものである。現在大田直子さんがこの本の訳をしようとしていることを歓迎している。

ここでまず「過去のカリキュラム」と「未来のカリキュラム」を区別して考える上で重要な前提を三つあげよう。

第一に全てのカリキュラムは多かれ少なかれ「過去のカリキュラム」モデルである。それは若い人々に既存の社会についての理解を与える。問題は、このモデルが変化の激しい現代社会に相応しいかどうかということである。今新しい知識が次々と生まれている。若い人々が「過去の知識」だけではなく、新しい知識を生み出すことにカリキュラムが役立つかどうかということが重要であるが、この点については最後にまた触れよう。

1988年にイギリスでは5歳から16歳の生徒全員に対する強制的なカリキュラムを成立させた。このカリキュラムは全ての公立学校に適用され、私立学校は免れている。しかしながら、このモデルはむしろ私立学校にあった。そしてこのモデルそのものは新しいものではなく、科目に基づいたものであった。二つの意味において新しい。第一に全ての生徒に強制的であるということが、第二にそれは異なる段階でテストがあるということである。7歳、11歳、14歳と16歳である。ナショナルカリキュラムは三つの目的のもとで導入された。第一に教育水準の引き上げ、第二に教育の学校間における差異の縮小、第三に中央政府に教育に対するもっと大きな統制力を与えること。その際重要な点は第三にあげたように、保守党政府が公教育に対する統制力を拡大したいという意図が現れていたことである。そのため多くの反対が教師を中心になされた。しかしながら今や大枠は受け入れられている。

まずナショナルカリキュラムの顕著な形態は10科目から構成され、それぞれがテストされるようになったことである。しかしながら、それと同時にクロスカリキュラムと呼ばれるものもあった。例えば経済理解、健康教育、キャリア教育（進路教育）や社会と人格に関する教育などがあつた。

しかしながらイギリスの文脈ではこういったクロスカリキュラムはテストされないということから周辺化されることになる。科目を基礎とするものがカリキュラムの中心となる。たとえば国語、数学、科学といった10科目である。

ナショナルカリキュラムの積極的結果というものもある。第一に5歳から11歳を対象とする初等教育のカリキュラムが再構成された。これまでこのレベルでは児童中心主義が多く、多くの小学校では遊びやプロジェクトが多く、理科、算数、外国語などは軽視されてきた。第二に、理科が義務化されたため、より多くの女子生徒が中等教育学校レベルにおいても理科教育を学ぶことになった。これまで女子は家庭科が中心であったが女子の中で理科を学ぶ者が多くなったのである。元化学教師としてはとても重要だと思う。第三に、公立学校のカリキュラムがより私立学校のカリキュラムのようになったことである。そしてそれは科目に基礎をおくものであった。第四に、義務教育を終了する時点での生徒の成績は確実に上がったということ。しかしながら同時に教師からの激しい批判があり、彼らは反対のためにストライキなど行動を起こした。彼らはナショナルカリキュラムの内容があまりにも細かく規定されており、テストが多く、獲得目標も多いという点を批判した。教師は専門職というよりは一般労働者のように扱われていると思ったのだ。だから労働者のように行動し、ストライキを打ったのである。教育関係者や教育研究者はより広い視点からこの問題を取り上げた。第一に、生徒の幅広い能力から考えるとナショナルカリキュラムは柔軟性にかけるということであった。重要であると思われた科目でも強制的でなければ人気がなくなった。たとえば地理と歴史を選ぶ場合、生徒は歴史を選択しなくなった。また教師はクロスカリキュラムのテーマに時間を割くことができなくなり、クロスカリキュラム開発の余裕もなくなった。

ナショナルカリキュラムは全体的な哲学を有していない。哲学はそれぞれの科目のレベルに留まっている。またナショナルカリキュラムは16歳までしかなく、16歳以降のカリキュラムとの連続性がない。簡単にいえば、全体としてはあまりにも官僚主義的であるといえる。しかしながら過去12年間に渡ってこの批判への対応が行われた。義務的コア科目については10科目から6科目へと減少され、14歳から16歳を対象とするキーステージ4レベルの自由度が増えた。獲得目標の評価内容も削減された。来年からシチズンシップが必修のコア科目となるが、誰もどのような試験がこれに対して行われるかわからない。

しかしながらこれらの変化はすべて漸進的であって、誰も根本的問題としてモデル自身を検討しようとはしていない。私はここでこれまで示唆されていた代案的モデルをいくつか述べたい。一つは、スキル開発カリキュラムと呼ぶことができるモデルで、これは、科目主導のカリキュラムではなく、若者にとって、世界を変えるためにはどんなスキルが必要であるのかという点から考えられるべきであると論じている。つまり目的が変わる。私の本ではナショナルカリキュラムに対応している「過去のカリキュラム」と「未来のカリキュラム」という二つの区分を発展させている。これらは知識の専門化に対する二つの異なるアイデアに則っている。ひとつは「孤立化した専門化

(insular specialization) 」ともうひとつは「関連しあう専門化 (connective specialization) 」と私が呼ぶものでありである。「孤立化した専門化」モデルというのは科目それ自体が目的である。それらは互いに関係を持たず、知識の応用についても関係がなく、全体のカリキュラムはいくつかの部分からなる。これに対して私が述べようとしている代案的モデルは科目間に関連性があることを認めるものである。例えば歴史と理科をばらばらに考えるのではなく、歴史と理科の間の関係を考えるということだ。また理科の知識だけではなくその知識の応用というものが重要である。科目の内容だけでなく、科目間のつながりに存在する知識が大事となる。科目の関連性に注目することによって、カリキュラム全体の意義や目的というものも明らかになる。

ここで強調したい点は、区分された「過去のカリキュラム」概念のもつ二つの意味を考えるべきだ。まず「過去のカリキュラム」の歴史的な意味について。今支配的なカリキュラムは19世紀のカリキュラムに起源がある。もうひとつは概念的な意味がある。これはカリキュラムにおいて、いかなる知識に優先性を与えるかということである。今私たちが既に知っていること、未来のために私たちが知るべきことなどなど。ここで問われるべき問題は、また私がここで取り上げたい問題は、以下のようなことだ。私たちは、この社会的経済的変化の激しい現代に持っているのは「過去のカリキュラム」である。いかにこのカリキュラムで変化の激しい社会に答えることができるのであろうか。イギリスで見ると、「過去のカリキュラム」に変更を加えるのはいくつかの理由から大変困難である。理由を四つ指摘しよう。一つは、ある程度、「過去のカリキュラム」が私たちの持っている教育制度そのものを著わしている。たとえば肉体労働と精神労働の社会的分業が、学校の科目の分化に対応している。第二に大学と学校のリンク。科目は大学の学問と同じような歴史を持っている。第三に、とても重要であるが、教師の養成やキャリアと関わっているからだ。イギリスの教師は「孤立化した」科目の専門家として養成され、さらにその専門性を高めていくからであって、「関連しあう」専門家ではない。そしてその専門性によって昇進していくからである。以上の事柄が第一の理由である。

「過去のカリキュラム」がなかなか変更されない第二の理由は、もっと政治的な利害関係である。「過去のカリキュラム」は社会的不平等のパターンを維持・存続させる。ブルデューの用語を使えば、(中産階級が依存する)文化資本である。さまざまな既得権関係者が「過去のカリキュラム」を維持しようとしているのだ。だからイギリスで私立学校が強い理由の一つである。

第三の理由は、知識を所与のものとし、教師がそれを尊重しているからである。したがって教師の権威を保持するものとしてあるからである。さらに、「過去のカリキュラム」はある種重要な社会的現実を表している。これら社会的現実カリキュラムの特定の起源を超えて存在する。たとえば、学習は科目を通じてなされた方が、科目に組織されていない難しい知識を学習するよりいくらか簡単であろう。

第四の理由は、代案的モデルのほうが持っている問題である。たとえば、スキルモデルは、事実としての知識と、知識の変化が激しいということを強調する。そのため生徒は知識を獲得するためのスキルを身につけることが要求される。しかしながら問題はこんなに単純ではない。というのは知識そのものは事実ではなく、理解するということも含んでいるからである。理解ということを考えるならばそのための枠組というものが必要となる。科目から学問へと発展させていく時に枠組自体が漠然としていくからである。

次に第二として、「未来のカリキュラム」について述べよう。つまり、科目に基礎をおかない学習の代案的な社会基盤というものを考えることである。スキルモデルの場合は個人化したモデルとなる傾向が強いが、科目に対して代案的なモデルはモジュール型となる。生徒はモジュール型のグループ化されたカリキュラムを選択することになる。しかしながら、どのような枠組で生徒が選択を行うかという問題は依然としてある。

第三の問題は科目間の境界という問題である。「未来のカリキュラム」は境界の否定的側面を強調しやすい。境界は取り払われるべきものであり、壊されるべきものであるといった論議である。問題は、境界とはまた学習にとって重要な条件であるということである。教師は教えるうえでこの境界線を認識しているからであり、学習者はそれがあってによって自分が何をしているか解からである。こうして私たちは境界のもつ否定的な面と肯定的な面とのバランスを考慮する必要がある。

次の問題は、「未来のカリキュラム」というのは、産業と生産の新しい発展に基づいて作られるということである。これまでの伝統的生産様式であるフォーディズムからの移行ということだ。これらの生産様式が消滅しつつあるのでカリキュラムもまた変化していくということが前提とされている。しかしながら、産業モデルを教育のカリキュラムモデルに直接つなげてしまう考え方には疑問を挟むべきである。なぜなら先端的な生産技術は、すでに学問的な知識や高等な教育水準を有する労働者の存在に依存しているからである。これらの学問や知識を獲得していれば、他の学問領域に移行することが容易である。問題はいかに若い人々に対して、学問間の移動を可能とするような準備をさせ、これらの移行を可能とするような自信をもたせることができるのかということである。

次の点は、カリキュラムをより柔軟なものにしようという圧力についてである。ナショナルカリキュラムは非常に強固なものである。生徒の様々な関心や能力に対応しなければならないという指摘がある。しかしそれは柔軟性の概念に対する誤解である。英語での柔軟という言葉は木の枝から生まれている。つまり木の枝が柔軟だという場合、元の形に戻るという意味を含んでいる。しかしながらカリキュラムにこれが適用される場合、カリキュラムには元の形というものはない。学習と知識の生産に関していえば、木の枝の構造と柔軟性両方が必要なのである。カリキュラムのモデルを考える場合、この二つを含むものを考えなければならない。

最後の点は、これからのカリキュラムモデルを考える場合、ある特定のスキルではなく、一般的

なスキルを基礎にすべきだということである。知識は変化しているため、一般的なスキルが必要なのである。イングランドのスキルモデルのリストが配布資料にあるが、これらは典型的な「未来のカリキュラム」の特徴である。まず情報の評価、自己の学習に責任をもち、他の人々との関わり合い、チームで活動し、変化に対応し、リスクマネジメントをする、といったようなことが強調されている。こういった教育の目標が現代社会においては大切だということは認める。しかしながら、学習者の観点からすれば、ある特定の内容と関わっている時のみ意味を持つのだ。あるカリキュラムは一般的な基準だけでなく、ある特殊な内容を含んでいるからである。例えばある情報の評価も知識の領域によるし、他の知識の領域には使えないかもしれない。実験室ではチーム作業も重要であるが教室ではそうではない。もう一度立ち戻るべき点は、いかに知識が変化しつつあるかということ認識しているようなカリキュラムにおいてさえも、知識の文脈という問題であろう。

「未来のカリキュラム」の特徴について、最後にいくつか述べよう。ナショナルカリキュラムは強固な伝統的な教師と生徒間の社会的な組織化というものに基づいてつくられている。「未来のカリキュラム」はこれと全く異なる組織化が行われる。それは新しい知識のモデル、新しいネットワーク、新しいコミュニティの在り方をも模索しなければならない。イギリスではまだこういった新しい社会組織化の様式は進んでいない。私たちは一般教育と職業教育をつなげるような新しい職業教育コースを発達させようとしている。しかしこのコースに対して人々は自信を持つまでには至っていない。親は子どもにもっと伝統的なコースにいくようアドバイスをしている。新しいコースが人々の信頼を得ていないからである。社会の中で価値が認められていないからだ。

さてここで結論に移ろう。私が示唆したように、ナショナルカリキュラムを巡る重要な論争においてカリキュラムモデルがない。そのことからふたつの主要な社会的結果が生じている。ひとつは社会モデルの伝達という問題である。これはとても保守的なものであり、過去を振り返るわけだ。しかし、過去のモデルを伝達すると同時に、これは知識の概念を伝達するものであり、若者にとっては必要なものである。過去を理解すること、過去の知識を知ることが未来を理解する上で必要となるからである。このようなカリキュラムモデルは、変化に乏しい社会であれば非常に有効である。たとえば、私は高校時代化学と物理を勉強し、教師となってからもその知識をそのまま教えることができた。しかしながら他の多くの領域では知識の変化が激しく、それはできない。過去においては、未来が確実に現在となると予想していたが、今は誰もそんなことは予想できない。教育者に対して課せられたとても困難な課題は、カリキュラムの二つの役割のバランスを取ること、そして生徒が将来必要な知識を作り出す新しい社会的土台を発展させることである。このような知識とは科目と科目の間につくられるものであり、科目と学校の外での科目的知識の応用、さらに学校の外での経験を学校のカリキュラムに持ち込むことなどが必要となる。

私たちはもっとラディカルにカリキュラムについて考えなければならない。この点についてひと

ツイギリスの経験を話そう。カリキュラムの歴史は学校教育の歴史である。しかしながら、「未来のカリキュラム」は学校教育を超えたものとなるだろう。例えば職場でのカリキュラム、地域でのカリキュラム、家庭でのカリキュラムとは何かということを考え、カリキュラムにおける優先順位といったそれらの間の関係を考えなければならないのである。ナショナルカリキュラムのような科目に基礎をおくようなカリキュラムではこのような疑問に答えることはできない。

#### [質問と応答]

司会： 同じ目の高さでディスカッションしたいというヤング先生の御希望により、フロアにおける質疑応答を始めます。

Q1： レジューメのタイトルの中に北アイルランドが入っているが、講演では触れられていなかったけれども、イングランドとウェールズについては知っているものの喜多アイルランドのナショナルカリキュラムにおいてはなにか違いがあるのか。

ヤング： 気をつけてタイトルに北アイルランドをつけ加えた。私たちはイングランド、ウェールズ、北アイルランドに関しては多少異なるナショナルカリキュラムを有している。スコットランドは全く異なる。スコットランドのカリキュラムは異なる歴史を持ち、どちらかというところヨーロッパのカリキュラムに似ている。ウェールズは今独自の議会を有していてそこが教育に責任を追っている。大きな違いは、ウェールズではコアカリキュラムとしてウェールズ語があることであり、細かい違いもまたあると思うが、私はそれ以上専門ではないのでよくわからない。ただナショナルカリキュラムに関しては、北アイルランドもウェールズも、イングランドのように多少のオートノミーを持っているが、ほとんど共通の問題を抱えている。私としてはカリキュラムに関する論議としては根本的な問題という論議は見られず、どの科目を入れるかといったような論議に終始していると思う。

Q2： コネクティブという語の日本語の訳がわからない。とくにコネクティブ・インテグレーションという用語がある。どうしてただのインテグレーションではないのか。

ヤング： 私はカリキュラムモデルとしてコネクティブな専門化という言葉を使った。コネクティブにはインテグレーションとは異なる意味があると思う。これには社会学的な理論が根底にある。私は知識の専門化という点から出発したいと思った。これは19世紀のイングランドから始まっている。ひとつの興味深い事実として例をあげよう。19世紀末に私たちは今のカリキュラムの大本の形を持つようになった。歴史、理科、化学、数学、地理、英文学などなど、これが専門化の形態である。興味深いことに、この時期、科目専門家の組織化もまた初めておこった。つまりそれぞれの科目の専門教師達が自分達の協会を作り出したのだ。だから学校の科目はカリキュラムを基礎につくり上げられただけでなく、もっと広い意味での社会的背景の中でもできあがってきたのである。それぞれの科目は個別化した形で登場したのである。私は1960年代に中等教育学校で化学を教えたが、

物理の教師が何をやっているかは全く知らなかった。彼もまた別の島に住み、互いに孤立していたからである。私は自著の中で、どのような社会の変化があり、どのようなインパクトをカリキュラムに対して持っているのかについて考え始めていた。科目のインテグレーションといったことを取り上げる時にはまた違う概念が必要と思った。コネクティブという概念を使おうと決めた理由は以下のようなものである。インテグレーションといった場合、英語では、ある種の序列化や秩序化の原則を持つものとなる。たとえば国家が科目をインテグレートしたというように。私がいいたいのは現代において起きているものは垂直的なものというよりは水平的なものだということだ。たとえば生徒が19世紀の歴史について聞かれた場合、歴史以外のものからいろいろと調べてくることが要求とされる。これはインテグレーションという外在的な秩序づけとか上からの科目の統合といったものではなく、内在的なコネクティブという科目間の関係といった感が強い。たとえば物理で上級レベルを勉強した人にはわかるだろうが、ホログラムのようなものだ。他の例からすれば、どんな風に脳が動いているかを考えてみればいい。外部からの力で統合されるのではなく、内部で各部分でのつながりが起こっている。これがコネクティブの意味である。水平的なつながりという意味である。日本語でいい訳が見つかっただろうか。あるいは日本ではコネクティブとインテグレーションの違いについて論議はないのだろうか。

Q3： 専門化とはどういう意味だろうか。

ヤング： 専門化 (specialisation) という言葉は、知識の伝達と生産か、あるいは社会の中の変化の問題を取り扱う時に使っている。産業化のプロセスにおいては、専門化された機関の安定した発展のプロセスを見ることができる。例えばイギリスでは150年前には、健康のために専門化された機関は病院以外なかったが、今では保健を専門に研究する機関がある。(保健の)知識の専門化の増大とそれを専門とする機関の発展というこのプロセスがカリキュラムに関して極めて重大な問題を課している。つまり、若い人々に対してこの専門化という問題を認識させる機会をいかにカリキュラムによって与えるのかということであるが、私が学んだような知識の領域はそれぞれ孤立化している「孤立化した」モデルで教えれば良いのか、それとも「未来のカリキュラム」の特徴である異なる知識の領域の間にある関連性を教えるのかという問題である。もうひとつ元化学の教師としての経験からの例をあげよう。化学のカリキュラムは、いかに化学が現実社会で使われているかというようなことから全く切り離されて教えられている。内容はある種の秩序に応じて規定されている。問題は、いかに生徒は組織化された知識としての科目の化学を、現実社会とコネクティブするかということである。つまり学校の外ではその応用と化学の知識は切り離されてはいないではないか。

Q4： 中等学校の教師としての経験からすれば、カリキュラムを変えていくことに関していえば、イギリスではいかに政府はカリキュラムを変えたのか。学校はそれにどのような関係を持っていた



のか。審議会のようなものがあったのかどうか知りたい。二つ目は、義務教育レベルでのカリキュラムの変更がシックスフォームのカリキュラムに対してどのように影響したのか、政府はどのようにとしたのかという点について知りたい。

ヤング： 第一の質問について。政府はナショナルカリキュラムを作成する時に、大学や教科の専門家を任命し検討を命じた。そしてカリキュラムの内容が決定された時に法的強制力を持つ命令（Order）という形で発効した。しかし依然として学校（教師）にはこれらの命令を解釈する自主裁量が与えられていた。つまりどのようにカリキュラムを組むのかといったことはできたのである。しかしながら、たとえばキーステージの最後で生徒はテストされるのであるが、その評価方法については規定がある。そのため教師は自分のオートノミーが制限されたと感じたのである。評価がカリキュラムに影響を与えるということはもちろんいいことでないが、事実としては評価が先にあってカリキュラムの解釈がそれに従うようになってしまった。

第二の質問は、私がこれまでかなり調査したところでもある。シックスフォームに何が起こったのか。これは第一の質問とも関係する。私が専門化の問題に関心があるからだ。イギリスは16歳以上に対しては非常に狭く専門化するカリキュラムをシックスフォームで与えてきた。それまでの10科目から3科目を選択するだけである。これは非常に「孤立化した専門化」の例である。これはより関連しあう科目を提供している他のヨーロッパ諸国と比べて非常に狭い専門化である。シックスフォームにおいて、教育的には信じられないようなグループ（3科目）を生徒が選択することが多い。例えば、全く教育的根拠がないようなスペイン語、生物、経済といった選択である。ウェールズではシックスフォームでは日本語も選択できる。その結果、3つの問題が起こっていると思う。第一に狭い専門化。私は化学と物理と数学しか勉強していない。歴史、地理、第二外国語はほとんどやっていない。友人は歴史と英語とフランス語しかやっていなかった。彼もまた狭く教育を受けたことになる。これが「孤立化した専門化」が16歳以降のカリキュラムの支配的形態である。世界でも稀なほど狭い専門化である。

Q5： 過去のカリキュラムと未来のカリキュラムの対比ということで、未来のカリキュラムが必要なのは変化が急激な社会の要請だといわれたが、これはいつまでを想定しているのか。未来のカリキュラムはこれから100年くらい追求されるべきなのか。

ヤング： いかにかリキュラムが変わるのかという問題は非常に複雑なものである。第一に、政府がカリキュラムを導入したとしてもそのことが直接的に学校に反映するわけではない。政府はカリキュラムをそれが希望するほど統制することはできないからだ。二つ例をあげよう。ナショナルカリキュラムに関しては、政府は教師のストライキを怖れていた。教師に対してあまりにもたくさんのが要求されたので、教師も政府もこれを実現するのができないことがわかってきたからだ。だから政府はかなり手を加えてスリム化し、5年や10年は変更を加えないと約束したのだ。少なくともイギリスでは、ナショナルカリキュラムを変更しないという点を巡って、産業界や教育界から

はこれが未来のカリキュラムモデルであるのかどうか論議が進められている。産業界はスキルを教えたいが、普通の親は伝統的な科目を教えたいと望むため、そこにも緊張関係がある。16歳以降のカリキュラムについては多少状況が異なる。義務教育後の教育にはなんら強制的カリキュラムがないからである。必修科目はない。政府はどのようなカリキュラムを学校が提供できるのかについては法によって規定した。生徒にとっては自由な選択となるけれども、学校にとっては強制となったのだ。政府が行ったことは、もっと関連しあう専門化のモデルに従うように、学校に対してカリキュラムの組み合わせの幅を与える裁量を増やしたことだ。具体的には科目の領域と内容を少なくし、選択の幅を増やそうとした。2科目や3科目だけを学んでいた状態から4科目あるいは5科目の選択をするようになってきている。

またカリキュラムに対して大きな影響を与えるのは大学でもある。大学が自分達の入学要件を決定するからである。大学は依然として狭いカリキュラムを要求している。大学は数の上で少ない科目を勉強してきてほしいと願っている。何故ならイギリスの大学教育が極めて狭く専門化されているからである。加えて年限も3年と短いからだ。そのため受験生が必要な知識を持つことなしに進学することを嫌うからだ。以上のように、カリキュラムに関しては教師が望むようにもっと広い内容を与えたいという要求と、大学のように狭くて深い専門的知識を要求するという矛盾するような状況にあるのだ。どっちの方向にいくのかはまだ解らない。政府は大学に対してなにも変更を要求していないのが現状である。

Q6： 選択の幅がシックスフォームであるわけだが、例えば日本でも音楽などを強制的にしないという主張に対して、音楽という教養が必要だとか音楽家を創出する必要があるとかそういうことが論議されているが、イギリスではどうか。

ヤング： イギリスでも強制的ではない科目を教えなくなるような例として音楽をあげることはできる。これは主要には選択の問題ではなく、中央集権化の問題である。ナショナルカリキュラム導入以前は政府は学校における科目に対する統制をほとんど持っていなく、地方教育当局が統制していた。いくつかの学校では音楽を重視することも可能であった。ナショナルカリキュラム以降、学校は特定の科目でのテストの成績をあげることを主要な目的とするようになった。だからナショナルカリキュラムは明言してはいないがテストをしない科目を軽視することになったのである。もうひとつ懸念されることは、楽器の練習機会が減少していることである。以前は地方教育当局が例えばピアノの教師を各学校に派遣する形で提供していた。しかし中央政府はそういった地方教育当局の予算を個々の学校に委譲させたため、そういった楽器演奏の練習をするかどうかの判断は各学校に任された。しかしながら、全体的に予算が不足していることと学校の成績による評価のため、楽器演奏の指導を行う学校は減少した。結果として私立学校のほうがそういった機会をもっと提供することになった。これは民主主義的な文化にとっては好ましくないことだ。

Q7： フレキシブルという概念の説明は面白かったのであるが、「未来のカリキュラム」について述べる時に、フレキシブルという概念自体を使ってはいけないといったのか、フレキシブルという言葉が誤解されているという意味なのか確認したい。

ヤング： 良い質問だ。区別をしたいと考えている。フレキシブルという概念が誤っているとは思わない。私たちはフレキシビリティの異なるモデルと認識する必要がある。フレキシビリティといった場合に幾つかの例がある。たとえば、非常に確固としていて生徒に全く選択の余地を与えないカリキュラムモデルをもつ一方で、生徒が全て選択するという完全なフレキシビリティのあるカリキュラムモデルがある。フレキシビリティのモデルというものは選択を巻き込んだ構造として考えられなければならない。ドイツの場合、新しい英語をこのために使い始めている。これはまだ英語では市民権を得ていないが、フレキシキュアリティというものであるが、これはフレキシブルであることが保障されているということが認識できるという意味の言葉である。このアイデアに基づいたカリキュラムというものがとても気に入っている。この点はとても重要な点である。

Q8： イギリスでの経験であるが、シックスフォームにおいては、Assemblyの時間が週に数コマあり、そこで様々な社会問題などを真剣に扱っていた。それは3科目しか勉強できないために学校が意図的にそういうより広い問題を取り上げているのだろうか。

ヤング： この問題はとても重要である。カリキュラムはもっと広い社会的政治的問題を取り上げるべきだと強調したいと思う。これはイギリスの伝統のひとつで、ヨーロッパとは異なるものであるが、追加的エクストラカリキュラムと呼ばれているものである。これは正式な課程ではないし、時間割にも前もって設定されていないし、テストや評価の対象ともならない。生徒の学習という意味ではこういう非公式な部分も公式なカリキュラムに劣らず大変重要である。二つの変化が今は見られる。第一に、学校は今や何人の生徒がテストに合格していくのかということにもっと注意を払うようになってきているので、テストの成績にはならないような科目を軽視し始めているのだ。そのため、イギリスの伝統であったこういう学習機会がなくなりつつある。第二に、親の学校選択の幅を増やしたことに関連している。1980年代末までは親は地域の中等教育学校に進学させていたが、今は学校の選択ができるようになり、その時には成績の結果に関心を払うようになってきている。学校が生徒数を減少させてしまうと予算も減り、教師も雇えなくなっていき、衰退していくのだ。これは学校選択を拡大したことに伴って導入された市場原理の不幸な結果であった。それが正規の課程以外の学習活動を生徒に保障するという時にも問題を起こしている。これはまた学校がいかに資金を獲得していくのかという点にも連動している。何故なら基金配当機関（Funding Agency）はそれが認定したコース数に対して予算を配当するからである。だから依然にもまして幅広いカリキュラムを提供することは困難になっており、先の音楽に関する問題と共通しているのだ。

Q9： 話の最後の方で、職場、地域、家庭でのカリキュラムということを行ったが、1944年教育法の定義と1988年教育法の定義の違いと、ヤング教授の考えを聞きたい。1944年教育法では、公教

育の目的は「地域社会の精神的、道徳的、知的、身体的発達を保障する」とあった。1988年教育改革法では、「学校の生徒の精神的、道徳的、知的、文化的、身体的発達」となっている。これらの定義には大きな違いがあると思うが、ヤング教授のいう「過去のカリキュラム」と「未来のカリキュラム」の場合、たとえば道徳のカリキュラムといったときに職場、地域、家庭のカリキュラムはどう異なるのか。

ヤング： 二つの教育法の比較は興味深い。私のコメントは、1944年法の哲学のほうが私の「未来のカリキュラム」に近いだろうというものだ。問題は哲学は良かったが現実はそうならなかったということである。1944年法は、異なる社会的階層に対して影響がとて異なっていた。ある地域ではとても有益に動き、またある地域ではなんら資格なしで離学する若者が多かった。つまり社会階層に応じて地域差も大きくなった。それと比べると1988年法の積極的な側面は、どこに住んでいようと平等に扱われるようになった。だから1988年法のカリキュラムは、地域間格差をなくすような教育経験となった。しかしこれは学校のカリキュラムというものに対する狭い見方を反映している。つまり地域の位置付けが弱くなるからだ。私の「未来のカリキュラム」については、学校を再び地域に開くということである。しかし社会階層の分断が非常に明確であった第二次大戦直後の社会では不可能であったろう。

Q10： カリキュラムの構成を幅広く見ていけば、日本でも国旗・国歌の問題があるが、イギリスの場合でもブリティッシュネスというものを形成するために、歴史などが問題となっていると思う。イングランド、スコットランドなど地域の歴史を教える問題とUKとしての歴史を教えるということとはどのように取り扱われているのか。

ヤング： これも重要な問題である。2点だけ。イギリス的とブリティッシュネスとの問題はあまり顕在化していないと思う。日本と比べてあまりナショナル・アイデンティティは問題となっていないし、自覚されていないようだ。ヨーロッパ、とくにドイツやスウェーデンは19世紀に国民国家を成立させ、その時には国民教育制度を通じてのナショナリズムの形成を強調している。イギリスの国民国家やナショナリズムの成立はシェークスピアの時代とかウェールズを征服しイギリスの支配を始めたときまで遡ることになってしまう。イギリスではイギリス人としてのナショナル・アイデンティティとして主張する場合には、極右と政治的には見なされ、ときにはファシストと呼ばれたりする。このように複雑なのだ。指摘された重要な点は、もしウェールズやスコットランドに自主裁量を増やしていったときに、イングリッシュ・アイデンティティはどうなるかということであるが、これは私にはわからない問題である。スコットランドとかウェールズなどでいわれているナショナル・アイデンティティの問題は、独立問題と絡んでいるスコットランドや、議会だけ持たいたいというウェールズ、また地域内が二分されている北アイルランドでは、異なる。また政府レベルでもイングリッシュネスの強調はされていないと思う。私見ではあるが、イングランドの内部で

もロンドンから多少なりとも違った特色をだそうとする地域化の傾向が見られる。この動きは過度に中央集権化しすぎた傾向を弱めるものとして歓迎できる。またこれも私見ではあるが、現在イングランドとかスコットランドといったレベルではなく、ヨーロッパへの帰属意識が強まっているように見える。もちろん自分の命がある間に実現するとは思わないが。

Q11: もしヨーロッパの方にもっと帰属意識を持つようになったといった場合、中央集権化されたナショナルカリキュラムはその傾向に反しているのではないか。多文化教育的内容が含まれていないではないか。ナショナル・アイデンティティとナショナル・カリキュラムの問題はどうか。

ヤング: この問題がイギリスで取り上げられる時には、英文学や歴史を教えるときである。たとえばどのような歴史の学習方法を採用するか、またどの歴史的人物を取り扱うか、またどのような貢献をしたのかといった場合を巡ってはかなり激しい論争がある。これは例えば歴史という科目において、カリキュラムがより広い歴史に対してどのような役割を持っているのかといったもので、カリキュラム問題としては重要である。たとえば教師は過去においてこの国がいかに素晴らしかったか、あるいは植民地支配という負の遺産をもっているかということ教えることをどう考えるかということである。それと同時にこの問題は比較的政治的ではない問題を含んでいる。たとえば若者が社会の一員として育っていく時にその社会の過去を理解する必要がある。この中に多文化主義という問題がある。たとえば親が他の国で生まれているものの子どもをイギリスの学校に通学させているとする。子どもはどのようなアイデンティティを持つことが必要となるだろうか。これはとても複雑な問題である。人種的共同体でのアイデンティティとイギリスに生活しているという意味でのイギリス人としてのアイデンティティを単に学ぶということでは解決できるようなものではないからだ。これがとくに若者を対象とするカリキュラムが抱える問題でもある。今、多くの若者は周りにいろいろな人種の背景を持っている人々が沢山いるという環境の中で育っている。もうひとつの重要な問題は、ヨーロッパの一員としてどのようなカリキュラムを持つべきかということだ。この問題は公式なカリキュラムというよりは、ヨーロッパに限定されているものの、EUの中で、生徒と教師らによる多様な交流によって解決できていくだろうと思う。

司会: かれこれ1時間半が質問の時間として過ぎた。最後にヤング先生の方からの質問があれば伺いたい。

ヤング: 日本の政府の教育改革提案、とくに中等教育レベルのカリキュラム改革について、「未来のカリキュラム」としてはどのように捉えられるだろうか。

会場: (ざわめき)

ヤング: どうも難しい質問だったようだ。これについては明日のシンポジウムで展開しよう。最後に2点申し上げたい。一点目は私の話を聞いていただきありがとうございます。日本のカリキュラムについてもっと勉強した方がいいといわれそうだ。二点目は通訳を下さった天童さんにお礼を申し上げ



配布資料

## The National Curriculum in England, Wales and Northern Ireland: 'Curriculum of the Past' or 'Curriculum of the Future'?

Michael Young

London - September 2000

### 1. Background

England established a National Curriculum in 1988. For the first time Parliament passed a law laying down what every state school had to teach children between the ages of 5 and 16. Prior to 1988, the curriculum was decided by each individual school; the only legal requirement was that all schools should offer Religious Education. Although much debated at the time as an attack on the professional autonomy of teachers and as undermining of the traditional role of local government, the idea of a National Curriculum for all schools is now widely accepted.

Despite the radical political step represented by the decision to launch the National Curriculum and the significantly greater control it gave to central government, the content and structure of the curriculum agreed by Parliament was far from new <sup>1)</sup>. Educational researchers differ on how far back one can go in identifying similarities with past curriculum models; one recent book claims that with its knowledge-based structure and its discrete subjects the 1988 model had many features in common with proposals made by a government Commission of 1869! The question that I want to consider is whether it is appropriate at the beginning of the 21st century, after a century and a half of social, economic, political and technological changes to have a national Curriculum that in fundamental ways is unchanged from the curriculum before schooling became compulsory for 5-16 year olds 130 years ago. The issue takes a particular form in England, which reflects our history, but it is not just an English issue; with significant national variations, curricula for mass schooling, at least in the compulsory phase, are remarkably similar across the world. The way that I want to address question is to propose that the English model is an example of a 'curriculum of the past' which I shall contrast with a 'curriculum of the future'. I shall suggest that there are problems in both models as currently developed and argue that a modified 'curriculum of the future' would need to give a central place to the question of what knowledge will be needed by the future citizen of the 21st century. In order to put discussion in a context, I will begin by presenting a brief and somewhat schematic account

of the English National Curriculum and some of the problems to which it has given rise.

1) With the exception of the introduction of technology as a core subject

## 2. Main Aims of the National Curriculum in England

- Raise overall standards
- reduce differences between schools
- provide greater central control over school for central government

### Note

The National Curriculum was launched in 1988 by Mrs. Thatcher's Conservative government. It is important to see it as complementary to the government's strategy of introducing greater competition in all spheres of life and as part of a concerted effort to control public services, and reduce the power of those it saw as its opponents- the professions (in this case the teachers) and local government.

## 3. The initial basic structure of the National Curriculum

- 10 subjects (English, Mathematics, Science, a Foreign Language, History and Geography ( these two subjects have since become discretionary for pupils from the age of 14), Arts, Physical Education, Technology, Religious Education)
- four key stages which end when pupils reach the ages of 7,11, 14 and 16 when they are all externally assessed
- statutory orders for each subject
- cross curriculum themes- economic understanding, health education, careers education, personal and social education(not assessed)
- exclusion of private schools

## 4. Positive outcomes

- strengthening and broadening of the content of primary curriculum (5-11 year olds)
- Extension of of the proportions of pupils studying science teaching (especially girls and all primary pupils)
- Convergence of public and private school curricula
- Higher examination pass rates by 16 year olds and some evidence of improved levels of



## numeracy and literacy

### 5. Comments

There is no doubt that the National Curriculum represented a break with the past. However the form it has taken has been much criticised. It is seen by teachers as too heavy on content, too prescriptive, depending on too much testing and having too many attainment targets. A wider range of concerns have been expressed by educationists. E.g

- A lack of flexibility to take account of the range of abilities and modes of learning
- The decline of important non-compulsory subjects like history, single science subjects (especially physics), low numbers taking Foreign languages
- effective neglect of the cross-curriculum themes such as citizenship (which are not assessed)
- Lack of space and time for teachers to develop innovative pedagogic strategies
- a failure to address basic skills for low achievers
- continuing low standards of achievement- less than 50% achieve 'matriculation' at 16 (five or more 'good' passes)
- the dominance of subjects and the lack of an overall philosophy or vision for the future
- absence of continuity between the National Curriculum (for 5-16 year olds) and the post Compulsory Curriculum for 16-19 year olds
- an overemphasis on students 'completing' tasks in a routine way

6. Changes since 1988 – These have been incremental and have been mainly in response to teacher criticisms that the initial proposals were bureaucratic and un-teachable. The changes have involved reducing the burden of assessment on teachers, 'slimming down' the required content, and introducing greater flexibility at Key Stage 4 (for 14-16 year olds)

#### Examples of specific changes

- a smaller compulsory core (English, Mathematics, Science, Technology, Physical Education and Religion)
- increased flexibility at 14+- 'half subjects', 'short' courses, 'vocational' options
- reduced number of assessment targets
- increasing emphasis on literacy and numeracy
- (from 2001) 5% of time for compulsory citizenship

## 7. Reconceptualising the curriculum

Neither the specific criticisms nor the piecemeal changes introduced into the English National Curriculum have addressed the question as to whether as a basic model it is appropriate for preparing young people to be citizens and employees in the society of the 21st century. In order to answer this question I want to distinguish between two alternative models which I shall refer to as the 'curriculum of the past' and 'the curriculum of the future'. The key features of a 'curriculum of the past' is that it is:

- based on discrete school subjects
- gives priority to subject-based knowledge rather than the connections between subjects and between subjects and activities outside the school
- requires students to defer to authority as represented by subject teachers

The official aims of the English National Curriculum are to:

- prepare pupils for the opportunities, responsibilities and experiences of adult life

AND

- to promote the spiritual, moral, cultural, mental and physical development of pupils

However, as a largely subject-driven 'curriculum of the past' it marginalises the skills and non-subject specific knowledge such as that associated with personal, social and moral education, although these are the kinds of skills and knowledge that students would need to acquire if these aims were to be realised. What then is the alternative and why are there so few signs of it being adopted? One model that has been proposed is a 'skills' or 'competence-based' curriculum. Some of what might be called 'future skills' that are seen as neglected by the National Curriculum are:

- evaluating information
- taking responsibility for one's own learning
- dealing with other people
- working in teams
- coping with change
- managing risk

The argument is that instead of a curriculum driven by subjects, material from subject syllabuses should be used as a medium for developing the kind of skills and competences that are listed above.

More general models of a 'curriculum of the future' have emphasised what principles might be needed if the curriculum is to prepare young people better for the kind of society that is likely in the future. It is argued that it would need to be based on the principle of 'connectivity' or 'connective specialisation' with the 'insularity' or 'insular specialisation' of the 'curriculum of the past'. In contrast with a 'curriculum of the past' such a curriculum would emphasise:

- explicit connections between subjects
- giving priority to knowledge at the interface between subjects or knowledge not included in subjects
- make explicit the connections between school subjects and activities outside the school
- establish criteria for the whole curriculum and not just for individual subjects.

The 'curriculum of the past' is oriented to the past both conceptually- in terms of its endorsing the givenness of past knowledge- and historically- in its origins. It can be traced back to a period when only a small proportion of each cohort were educated beyond elementary level, when knowledge changed relatively slowly and when people tended to stay in the same type of employment throughout their lives. Despite the increasing mismatch between these circumstances and what is increasingly referred to as our 'knowledge societies' in which the majority of those employed are 'knowledge workers', the 'curriculum of the past' persists and shows no signs of being challenged by alternative models. I want to suggest a number of reasons why this may be so and explore each of them briefly.

- it is tacitly embedded in our major educational institutions
- it reflects forms of inertia and a range of 'conservative' vested interests in and beyond education
- it represents certain important social realities that will continue to be needed in some form in any future society
- the weakness of alternative models

## 8. Embedding of the curriculum of the past

The 'curriculum of the past' is deeply embedded in the social institutions, which underpinned the expansion of mass education. In England I refer to (a) the subject departments of schools and universities and the career structures of teachers that are built into them, (b) the subject and discipline-based associations which are involved in examining, in guaranteeing standards and peer reviewing, and (c) the informal networks of teachers at different levels which sustain both their professional identities and the public sense of what counts as school knowledge. It is these forms of collective practice which give a social reality to the subject-based curriculum and make it remarkably difficult to change.

#### 9. The 'curriculum of the past' and conservative interests

A major ideological perspective shaping people's views about education in England is can be termed neo-conservative traditionalism. It endorses a view of the true function of schools as transmitting a given body of knowledge and is represented most clearly in the highly mythical concept of a Gold Standard of unchanged A levels (the main examinations used for university entrance). Neo-conservatism sees the curriculum as given and learning in largely passive terms, the role of the school to engendering respect for authority as expressed in whatever are the canonical texts. Although widely supported as a political ideology, particularly in the private and elite schools, neo-conservatism gains credibility that transcends its political support from the embeddedness of its institutional support referred to above.

#### 10. The social reality of the 'curriculum of the past'

A curriculum (or any of its constituent elements such as subjects or disciplines) is not just a selection of knowledge contents or criteria. It is a social institution, with a history and members who share assumptions and a code of practice. It is this institutional basis that underpins the confidence held in it and its standards as a mechanism for transmitting and acquiring knowledge. Despite its origins in the 19th century and its association in England with a highly elitist system of education, the subject-based 'curriculum of the past' has also been the institutional basis for a growing proportion of each cohort to gain access to knowledge; in other words, it has transcended its social origins. It follows that it is on cognitive and not just social interest grounds that it is proving difficult to change.

#### 11. The weakness of alternative models

Models of a 'curriculum of the future' are inadequate for a number of reasons. First,

skill-based models equate knowledge with *information* rather than *understanding*. They are therefore inclined to dismiss it because knowledge is an increasingly transient phenomenon. Second, they neglect the extent to which any curriculum must reflect a social reality. A curriculum is never just a list of contents or a set of principles or outcomes; it is always embedded in sets of social relations, practice and trust. Third, in identifying the 'insulation' of subject-based curricula, some alternatives argue that the connectivity of knowledge is more important than the insulation of boundaries between subjects and that how knowledge can be applied in practical situations is more important than the knowledge itself. In making these arguments there is a danger of neglecting the continuing social function of boundaries in the transmission of knowledge as well as in the production of new knowledge. Furthermore, it is sometimes easier to acquire knowledge and learn to apply it later than to learn to apply knowledge directly. Fourthly, the lessons from increasingly fluid labour markets or innovative trans-disciplinary research projects cannot necessarily be directly applied to the construction of the curriculum at lower levels. Fifthly, models of the 'curriculum of the future' tend to depend on generic rather than content specific criteria. However, people only develop generic capabilities in relation to specific contents. Despite the reality that the rate at which knowledge contents, whether in fashion design or science, become out-dated is accelerating, a curriculum requires a content. Finally, to return to the sociological argument about the curriculum of the past; if a model of a curriculum of the future is to be more than an idea or a critique, it has to establish new networks and codes of practice to underpin its future-oriented concepts of knowledge, skill and standards.

## 12. Conclusions

In this paper I began by outlining the broad features of the National Curriculum in England that was approved by Parliament in 1988. I then indicated some of the criticisms that have been made of it and the incremental changes that have been implemented in response to the criticisms. I then argued that a question needed to be asked about a curriculum being adopted, which owed more to the 19th century than 21st century. Through a distinction between contrasting models of a 'curriculum of the past' and a 'curriculum of the future', I explored some of the possible reasons why a curriculum with many of the features of the former model should persist. My general conclusion refers explicitly to those (and here I include myself), who for reasons of human resource needs (the knowledge economy argument) and social justice (the equity argument) want to reform the present curriculum. My argument is twofold. First, we have to give more attention to the social

institutions and networks that underpin the transmission and acquisition of powerful knowledge and not only concentrate on the ways that these social institutions may also have sustained inequalities. Second , in developing any model of a 'curriculum of the future', we have to consider what the alternatives might be to the subjects and disciplines of the 'curriculum of the past'.