

# カリキュラム・ポリティクスの視座における 「社会に開かれた教育課程」の論考 From the perspective of Curriculum Politics Discussion of "Curriculum open to society"

松井典夫  
Norio MATSUI

## 要旨 (Abstract)

本研究は、カリキュラムをポリティカルな視座で解釈しつつ、「社会に開かれた教育課程」について論考した。そのことによって、子供たちが出会う学び（カリキュラム）とは、一人ひとりの子供が主体となって社会で、世界で生きていく資質・能力を身につけるものであり、その学びの内容、プロセスの総体がカリキュラムであるという視点を明確にすることを目的としてきた。2015年の教育課程企画特別部会における「社会に開かれた教育課程」の論点整理では、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有」し、そのための資質・能力について明確にしながら「社会との連携及び協働によりその実現を図っていく」ことであると述べられた。このような理念の背景には、学習指導要領の改訂とカリキュラム・ポリティクスの関連があると考え、その系譜をたどった。そこで、学習指導要領のナショナル・カリキュラムとしての性質を明確にし、現在の「社会に開かれた教育課程」は、1985年の改訂以降の変わらぬナショナル・カリキュラムの流れの中にあり、だからこそカリキュラムは「社会的要請にこたえる人材を育てる」ためのものであるという理念が明確となった。そして本研究では、子供の「個」の生は社会的要請にこたえる大人になるためだけにあるのではなく、その子供時代にも個々の意味があり、カリキュラムとは、子供の生きる意味という視点で哲学的な生や死の意味をも含むものであり、社会的要請にこたえるためだけに学ぶのではないということを論じた。

キーワード：カリキュラム・ポリティクス、ナショナル・カリキュラム、社会に開かれた教育課程、学習指導要領

## 1. 研究の背景と目的

2017年学習指導要領改定に向けた2015年の教育課程企画特別部会「論点整理」において、「社会に開かれた教育課程」が概念提唱された。そこでは、2030年の社会は「変化を予測することが困難な時代」<sup>1)</sup>であり、その社会に対して「主体的に向き合って関わり合い」、「より良い社会と幸福な人生を自ら作り出していくことが重要」とであると論じられた<sup>2)</sup>。そのために必要な力（新しい時代を切り拓いていくために必要な資質・能力）は、子供たちが学ぶ場である学校が、社会、地域、多様な人々と繋がりを持つ「開かれた環境」であることが不可欠であるとされた。そして、子供たちの学びの核となる教育課程もまた、社会とのつながりが重要であり、「社会の変化に目を向け、教育が普遍的に目指す根幹を堅持しつつ、社会の変化を柔軟に受け止めていく」<sup>3)</sup>という役割を包含した「社会に開かれた教育課

程」が提唱されたわけである。

ここまでの論点整理について「社会に開かれた教育課程」を解釈すると、それは「カリキュラムは子供の側にある」というデューイの「子どもとカリキュラム」(THE CHILD AND THE CURRICULUM)における理念を彷彿とさせるものであり、一人ひとりの子供が、主体となって世界、社会と繋がっていく「経験の総体」としてのカリキュラムという捉えの期待があった。

しかし、その後の論点の整理が進む中で、次第にその理念が一人ひとりの子供を「社会のための個」として捉え、「個の中に全体を見る」(J.Dewey,1919)<sup>4)</sup>というデューイが提唱した経験の再構成論という命題とは正反対のベクトルを形成し始めている。もちろん、デューイが提唱したカリキュラム論が正しく、そこから離れていくものが悪しきものであるというわけではない。しかし、これまでの論点整理や理念においては、「個」が主体であり、「個」が豊かな社会を切り開くことによって豊かな人生を歩みことができるように、という「個の経験」がカリキュラムの主体であるという論が展開されてきていたはずである。ところがその解釈というものは、中央教育審議会の論点整理に始まり、学習指導要領が告示(平成29年)され、それが教育の実社会に示される中で、多くの論者がその解釈を「わかりやすく」していく中で、「社会に開かれた」ということは子供たちが「社会のための」存在であるという理念を優先させることにつながっていったのである。そして、「社会に開かれた」ということの意味は、そこに「平均性」や「均一性」、あるいは「画一性」を包含するのであれば、それは「公益」のためのカリキュラムであるという、アップル(Michael W.Apple,1994)がクリティカルに用いたナショナル・カリキュラムの概念を彷彿とさせるのである。

本稿では、カリキュラムをポリティカルな視座で解釈しつつ、「社会に開かれた教育課程」について論考する。そのことによって、子供たちが出会う学び(カリキュラム)とは、一人ひとりの子供が主体となって社会で、世界で生きていく資質・能力を身につけるものであり、その学びの内容、プロセスの総体がカリキュラムであるという視点を明確にすることを目的とする。

## 2. 「社会に開かれた教育課程」の論点

「社会に開かれた教育課程」とは、どのような意味を持ち、どのような理念で概念形成されているのか整理したい。2015年の教育課程企画特別部会における「社会に開かれた教育課程」の論点整理では、以下の三点<sup>5)</sup>についての重要性が説かれた。

(1) 社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。

(2) これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと。

(3) 教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

この論点で重要なのは、「教育課程を介して(その)目標を社会と共有していく」ということ、また、子供たちの育まれるべき資質・能力が「教育課程において明確化」されることではないかと考えられる。そして2017、2018年学習指導要領における「社会に開かれた教育課程」については<sup>6)</sup>、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有」し、そのための資質・能力について明確にしながら「社会との連携及び協働によりその実現を図っていく」ことであると述べられている。このことを安彦(2017)<sup>7)</sup>は、「社会に開かれた教育課程」の意義

として、「社会と目的を共有すること、社会的要請にこたえる人材を育てること、学校外の教育資源と協働すること」にあると述べた。このことが「社会に開かれた教育課程」が「意図」する理念であるとすれば、個々の「子供」の存在は社会のためのより良い存在であることが求められていることになり、そのために必要な資質・能力を育成するロードマップを形成する理念が「社会に開かれた教育課程」ということになる。

そして2015年の中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」<sup>8)</sup>では、「社会に開かれた教育課程」と「地域」が関連づけられた。そのロジックは「チームとしての学校」の理念と関連づけられる。本答申では、「チームとしての学校」が求められる背景として、「新しい時代に求められる資質・能力を子供たちに育むためには、「社会に開かれた教育課程」を実現することが必要」とし、また、いじめ、不登校、貧困問題等「複雑化・多様化した課題を解決するための体制整備」も含めて、我が国の学校、教員においてはその時間や専門スタッフの数的な側面において不十分であるという課題が指摘されている。そこから、「社会に開かれた教育課程」の理念や構想と「チームとしての学校の在り方」に関連が生じる。そして、「チームとしての学校」のあり方においては地域との協働的教育体制が重要な方策となっていることから、「社会に開かれた教育課程」と「地域」との関連が主要な理念を形成するようになったと言える。教育課程が学校に閉ざされることなく、社会と関連づけられる一つとして、「地域」が重要な要素となることに異論はないが、「社会に開かれた」ことの意味が「地域連携」と置き換えられるとなると、それは「社会に開かれた教育課程」ということの狭義な解釈であると言わざるを得ない。

### 3. 学習指導要領の変遷におけるカリキュラム・ポリシーの視座

カリキュラムのポリティカルな動向については、学習指導要領の変遷と、それに伴うカリキュラム研究の歴史を見ると明らかになる。

第2次世界大戦が終結し、日本の教育制度はアメリカ（GHQ）の指導のもとで根本的な変容を果たしていく。まず1947年に、アメリカの *Corse of Study* をもとに最初の学習指導要領・試案が作成された。それまでの日本の教育は、国家統制的な「強制的」質を帯びていたが、1947年試案では児童中心主義が反映されたものとなった。また、「試案」と銘打たれたことから明らかに、これは法的な拘束力を持つものではなく、学校、教師の助言書的な意味合いを持つものだった。ここでは、「終戦」による国家統制の緩和（弱体）と「アメリカ」の指導による児童中心主義への移行が、カリキュラムのポリティクスであると言える。

1947年版の作成から4年後の1951年には、早くも一部マイナーチェンジが加えられたが、1958年に本格的な改訂が見られた。そこでは「試案」から「告示」へと形態を変え、学習指導要領は法的拘束力を持つことになったのである。1947年試案から改訂までの10年で、アメリカの影響を受けた児童中心主義やデューイの系統を組む経験主義教育は、学習塾の台頭や以後激化していく「受験戦争」の嚆矢から、それらは日本の教育にとって無用とされようとしていた。その背景として、国際社会における学力比較（スプートニク・ショックに端を発した）から、基礎学力の充実と科学技術教育の向上が命題とされた。このカリキュラム・ポリシーは、経験主義的カリキュラムから系統主義的カリキュラムへの移行を生んだのである。

1960年代に入り、戦後の経済成長の中、学力とは日本の経済を生み、支えるものであるという経済至上主義的教育観に移行していった。そこから、「企業内教育の可能性や効率性を示す、より一般的な能力を、新卒労働力に要求することになる。このような産業界の一元的能力主義は、偏差値に代表される同じく一元的な学歴主義と接続して、学校

と企業を縦断する一元的な競争メカニズムを生み出すことになった」(野崎、2006)<sup>9)</sup>と分析された。この競争メカニズムは言うまでもなく「学歴主義」や「受験戦争」なるものを生んだ。それがカリキュラム・ポリティクスとなり、1968年の学習指導要領改訂の柱となる。ここではブルーナーの「教育の過程」(1960)の出版により、「教育内容の一層の向上(教育内容の現代化)」が謳われ、改訂が行われた。一方では行き過ぎた受験競争への警戒がすでに見られ始め、「教育の現代化」が「落ちこぼれ」を生むという構図が生まれた。そこですべての子供に内容習得をという論調が生まれ、梶田徹一(1973)らがブルームの完全習得学習を日本に紹介した。それでもなお、60年代後半から70年代にかけて、学歴偏重主義、受験戦争、落ちこぼれの課題は一層深化していくことになる。

そして1977年の学習指導要領の改訂で「ゆとり」教育が生まれることになる。この改訂のポイントとされたのは、「ゆとりある充実した学校生活の実現＝学習負担の適正化(各教科等の目標・内容を中核的事項に絞る)」というものであった。教育課程上では各教科の授業時数が削減され、それに伴って教科書の分量も削減された。しかし、そこから社会的課題としての受験戦争の加熱や落ちこぼれの消失、減少という課題解決にはつながっていない。「ゆとり」路線で学習指導要領が改訂された1977年には、「共通一次試験」が導入された。そこから、当時の一元的学力の指標として、「偏差値」が大きな存在感を持ち始めるのである。したがって、新設された「ゆとり」の時間は本質的な意義を失い、カリキュラムのポリティクスは偏差値の存在を中心に展開していくことになったのである。

しかしそれ以後、70年代後半から80年代にかけて、偏差値主義教育が生み出した「底辺校」を中心に、校内暴力やいじめ、不登校の問題が大きな社会問題となる。そこで当時の中曽根康弘首相は、1984年に臨時教育審議会(以下、臨教審)を発足させる。そこでは、教育の今日的課題(当時)として「個性の尊重、自由の理念など」の定着が不十分なこと、「教育が画一的」であり、「受験戦争が過熱し、教育が偏差値偏重、知識偏重」となっていることなどを挙げ、それまでの教育を直接的に省察した。そして、教育改革の視点として、「個性重視の原則」、「生涯学習体系への移行」、国際化や情報社会への「変化への対応」を挙げた<sup>10)</sup>。そしてこの臨教審答申が、1989年の学習指導要領改訂のカリキュラム・ポリティクスとなったことは言うまでもない。

1989年の学習指導要領改訂では、「ゆとり」路線はさらに推し進められた。そして「新しい学力観」への転換が図られ、「関心・意欲・態度」を重視する観点別評価が取り入れられ、個々の到達、達成度を評価する絶対評価が取り入れられるようになる。1992年には学校週5日制が月に1回実施されるようになるなど、ここにあるポリティクスは受験戦争の緩和や学歴偏重主義からの脱却への試みだったといえよう。しかし、「新学力観」に伴う絶対評価は、高校受験の内申書(調査書)の問題を引き起こし、結局は受験戦争の緩和をねらいとした施策が受験上の問題を誘発するという相反があったのである。

そして1995年、阪神淡路大震災が発生する。震災で多くの人の命が失われるという未曾有の事態に直面し、学校教育にも多くの影響を与えた。兵庫県は河合隼雄(1995)を座長として「心の教育」を推進する。その中、震災から2年後に、同じ兵庫県で神戸連続児童殺傷事件が発生する。犯人は神戸市の14歳の中学生だったことが世間を震撼させ、教育の再興の必要性を強く示唆することになる。震災と事件は、その後のカリキュラム・ポリティクスに大きく連動し、1998年の学習指導要領改訂につながっていく。

そして1998年学習指導要領は、心の教育を重視するものとなった。「総合的な学習の時間」が創設され、「ゆとり路線」は一層の推進が図られた。しかし、「ゆとり路線」はそこから長続きせず、再び学力競争へと回帰することになる。その大きなきっかけとなったのは、OECDによるPISA調査(2000年～)の結果である。2000年のPISA調査結果に比して、2003年の調査では「数学的リテラシー」の結果が、前回1位から6位に落ちたことを受けて、それをPISAシ

ショックと称された。当時、「ゆとり教育」の施策から「学力低下」論争が生じていたこともあり、PISA 調査の結果がトリガーとなって学力競争への回帰となったのである。これら「学力低下論争」と、PISA ショックが当時のカリキュラム・ポリシーとなり、2008 年の学習指導要領改訂に影響を与えたのである。

2008 年改訂のポイントとなったのは、「生きる力の育成」と「授業時数の増加」にある。また、道徳教育や体育の充実が重視され、健康な心と体の育成が謳われた。中学校の体育科では「武道」が必修化され、日本の風土や歴史を基盤とした教育内容が重視された。また、「知識基盤社会」の中で、「生きる力」を育成するという理念を掲げつつ、学習指導要領はミニマム・スタンダードであるという方針を明確に打ち出した改訂であった。ここから、PISA 調査を十分に意識したコンピテンシーベースの教育理念が、当時のカリキュラム・ポリシーであったといえよう。

そして、2017 年（小中学校）、2018 年（高等学校）の今次改訂（以下、2017、2018 年改訂）である。2017、2018 年改訂の学習指導要領は、道徳の教科化やアクティブラーニング、小学校外国語科の創設など、多岐にわたる改訂内容となったが、本改訂に関わる中教審答申<sup>11)</sup>では、2030 年の社会を意識したものとなっている。これまでの過程から、およそ 10 年毎の学習指導要領改訂という意味での 2030 年というが、ここには国連の SDGs（持続可能な開発目標）のスケジュール（2015 年～2030 年）も大いに意識されたものであるといえよう。そこには、ユネスコによるインチョン宣言、Education 2030 があり、また、OECD が独自に立ち上げた Education 2030 もあり、これらが学習指導要領改訂におけるカリキュラム・ポリシーであることは明白である。

以上のことから、学習指導要領の変遷は社会の情勢、要求と大きく関わりながら、それがカリキュラムを策定していく要素としてポリティカルに作用してきたことがわかる。

#### 4. カリキュラム・ポリシーと「社会に開かれた教育課程」

先に、ブルームのマスターリー・ラーニングを日本に紹介した第 1 人者である梶田勲一を紹介したが、梶田（2016）<sup>12)</sup>は、「子ども達が身につけていくべき資質・能力を整理し、列挙し、当面する主要な教育課題を明確化しようとする試み」について、それはいずれも、近未来（子ども達にとっての）の社会において「自分に期待される役割を有効適切に果たしていく上で必要とされるもの」を明確にしようとするものであるとし、これを「〈我々の世界〉を生きる力」とした。しかしこれ（社会に必要とされる資質・能力を育成しようとする視点）では、「〈我的世界〉を生きる力」が見落とされがちになるであろうという危惧を表現した。このことを、「個々の人間を、社会の中でうまく位置づき、社会自体のために役立つ有能なパーツ（人材＝人的素材）として見てはならない」という警鐘として述べ、「有能な「駒」ではなく賢明な「指し手」に」と、ド・シャーム（1980）を引用して表現した。このことは、現在のカリキュラムにおける社会的解釈、あるいは教育そのものに通念するものであるといえよう。先に述べた 2017、2018 年学習指導要領における「社会に開かれた教育課程」の意義の一つとして、「社会的要請にこたえる人材を育てること」（安彦、2017）については、まさしく梶田（2016）が指摘する「駒」を育てることを示唆するものである。

このことは、アップル（1994）<sup>13)</sup>が述べたナショナル・カリキュラムの論考にも通ずる。アップルはナショナル・カリキュラムについて、「（ナショナル・カリキュラムの）主要な役割の一つは「子どもたちを固定された規範-この規範の社会的意味や由来は吟味されない-に対してさらに厳格に区別するためのメカニズム（機械装置）」として働くことである」と逆説的に述べた。これは「社会要請にこたえる人材を育てること」に通じ、「駒」を育てるという現代教育のメカニズムに通ずるものである。また、アップルは「カリキュラムは「客観的」とであると表現されるべきではない。むしろ、常に自らを主観化する（subjectify）もの、すなわち、どこで生まれた誰の知識なのかを明確にするも

のでなくてはならない。・・・(略)したがって、それは文化・歴史・社会的利害を均質化する (homogenize) ものでもなく、生徒を均質化するものでもない」と述べた。もちろん、アップルがカリキュラム・ポリティクスの研究を行ってきた背景には、アメリカが抱える「文化・歴史・社会的利害」(例えば人種問題など)が大きく存在し、それがカリキュラムの理念に影響を与えていることは言うまでもない。したがってそこには、カリキュラムは一部の利権者(財産的という意味だけではなく、ポリティカルな意味で)のためのものであり、マイノリティーまでもに意義の有効性が行き渡るものではないという、アメリカという国家が抱える課題に端を発している研究という見方もできよう。だが日本でも同時期に、アップルと研究を共にした長尾(1994)<sup>14)</sup>が「戦後におけるわが国のナショナル・カリキュラムは1958年の学習指導要領改訂によって、その本格的なスタートが切られた」と述べ、1958年改訂によって法的拘束性を持った学習指導要領を、「ナショナル・カリキュラム」と表現している。そして長尾は、1958年改訂によって、「それぞれの地域、あるいは学校と教師が、それぞれに独自で、多様なカリキュラムを編成していく可能性は、大きく制限されていくことになった」と述べ、ナショナル・カリキュラムとしての学習指導要領の限界点について示唆した。

このことから、現在の「社会に開かれた教育課程」は、1985年の改訂以降の変わらぬナショナル・カリキュラムの流れの中にあり、だからこそカリキュラムは「社会的要請にこたえる人材を育てる」ためのものであるという理念になるのである。

## 5. おわりに

本研究は、カリキュラムはポリティカルな意味と切り離せないものとして、カリキュラム・ポリティクスの視座で「社会に開かれた教育課程」をクリティカルに論じてきた。しかし本研究は、だからと言ってカリキュラムを、経験主義的カリキュラムか、系統主義的カリキュラムかについて論じようとしたものでもないし、あるいはアップルが言うところの「ロマンティックに美化された過去への懐旧的あこがれ」<sup>15)</sup>を述べたわけでもない。現在の「社会に開かれた教育課程」を理念とするカリキュラム論が、「子どものために「開かれた」という意義を見出すのではなく、ポリティカルであるということである。いわば、今ある社会に子供たちを適合させるべくカリキュラムが存在し、よい「駒」を育てようとしている点において、狭義な教育観であるといわざるを得ない。

では、現代、あるいは先の未来の社会にとっての理念にかなう大人を育てるための、あるいは社会の要請にこたえるための大人に育てるためのカリキュラムであるなら、一個の生命体である子供の「個」は、今現在それは「過程」なのかという解釈ができる。そうであれば(子供の現在の「個」は「過程」であるという見方)、例えば子供の段階で失われた「個」(死ということ)は、これからの社会にとっては意味のないものと論ずることができる。子供の「個」は、自らの生を意味を持って生きてきたはずである。それがたとえ大人になる前に閉ざすことになったとしても、その日までの「個」にはそれぞれ意味があるはずである。したがって、子供の学びのためのカリキュラムとは、そのような哲学的な生や死の意味をも含むものであり、社会的要請にこたえるためだけに学ぶのではないということが、改めて論じられなければならないだろう。

## 引用・参考文献

- 1) 文部科学省 教育課程企画特別部会 論点整理 p1  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf)  
 (2020年8月26日確認)
- 2) 同上 p2
- 3) 同上 p3
- 4) ジョン・デューイ著 市村尚久訳 1998「子どもとカリキュラム」講談社学術文庫 p263
- 5) 文部科学省 前掲資料 p3-4
- 6) 文部科学省 小学校学習指導要領（平成29年告示）[https://www.mext.go.jp/content/1413522\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1413522_001.pdf)  
 (2020年8月26日確認) P15
- 7) 安彦忠彦 編 2017『『総則』改訂のピンポイント解説』 明治図書 P220
- 8) 文部科学省 新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）（中教審186号）p100  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/02/08/1365791\\_2\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/02/08/1365791_2_2.pdf)  
 (2020年9月2日確認)
- 9) 野崎剛毅 2006「学習指導要領の歴史と教育意識」 國學院短期大学紀要 23(0) p157
- 10) 文部科学省 臨時教育審議会 1987年 「教育改革に関する第4次答申(最終答申)<全文>—昭和62年8月7日」
- 11) 中央教育審議会答申 2016年 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」  
[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm) (2020年9月6日確認)
- 12) 梶田叡一 2016 「人間教育のために -人間としての成長・成熟(Human Growth)を目指して-」 金子書房 p13-14
- 13) マイケル・W・アップル、ジェフ・ウィッティ、長尾彰夫 1994 「カリキュラム・ポリシーックス -現代の教育改革とナショナル・カリキュラム-」 東信堂 p28-29
- 14) 同上 p121, 125, 140
- 15) 同上 p26