

カリキュラム・マネジメントと教育参加

森田 満夫

1. 問題の所在—カリキュラム・マネジメントとはなにか—

次期学習指導要領（2017年）は、カリキュラム・マネジメントという学校教育経営手法を提起する。その定義は、「各学校においては、生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」としている。

このシステム導入の背景には、次期学習指導要領が、「社会の変化を生き抜くためには、…教育の在り方も変わっていかなくてはなりません」と説く第七次提言や、文部科学省提出資料「産業競争力会議 雇用・人材・教育 WG（第4回・2015年2月17日）」が求める「付加価値の高い人材育成」を求める産業界中心の「社会に開かれた教育課程」の実現に呼応し、学校の教育課程全体において、新たな教育内容や主体的・対話的で深い教育方法（「アクティブ・ラーニング」）の視点で、子どもの「育成すべき資質・能力」の到達状況を、PDCA（Plan-Do-Check-Act）サイクルで、計画・実施・点検評価・改善していく意図があると考えられる⁽¹⁾。

また、中教審「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）」（2016年12月21日、以下「2016年答申」）によれば、具体的には、子どもに「どういった力が身についたのか」という観点で学習評価することが求められる。その一環として「観点別評価」については、従来の四つの観点（「知識・理解」「技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」）を再整理して、学校法第30条第2項が定める「育成すべき資質・能力」という「学力の三要素」に基づく3観点（「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的学習に取り組む態度（※「学びに向かう力・人間性」に含む感性・思いやりなど観点別評価になじまないものを除き見直す））」に整理し、「学習指導要領に定める目標に準拠した評価」とする。そして、「各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき、教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくこと」が求められるとする。

それを推進するのがカリキュラム・マネジメントであり、その三つの側面として、「①学校教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列すること」、「②子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、それを実施

し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること」、そして「③学習評価の改善を、授業改善及び組織運営の改善に向けた学校教育全体のサイクルに位置付けていくことが必要」などを重要視する。こうした次期学習指導要領のねらいを実現するカリキュラム・マネジメントが学校教育をどこに導くだろうか。

2. カリキュラム・マネジメントが学力テストを起点とする意味

上記の「各種データ」には全国学力・学習状況調査（以下、全国学力テスト）が含まれる。カリキュラム・マネジメントを次期学習指導要領の柱ととらえる加藤浩次は、以下の通り、学校教育全体の教育課程経営を意味するカリキュラム・マネジメントにおけるPDCAサイクル、地域連携としての学校評議員・学校運営協議会、学校評価の重要な位置を具体的に説明する。

「…学校が、地域社会と連携・協働して、『学校の教育課程（カリキュラム）』を編成し、授業を実践し、学習の成果を評価し、その改善を目指す責務を負うことにある、と考えます。ここには、次の3つの点について、大きな課題が予想されます。第1は『地域社会』が『学校の教育課程』の編成に関与することになる、という点です。…第2は、学校は『学校の教育課程』の編成と日々の授業に、今まで以上に、真剣かつ本格的にかかわらねばならないことになるという点です。第3は、学校は地域社会と連携・協働して『学校の教育課程』をよりよいものに改善していくために、『学校評議員』あるいは『学校運営協議会』を立ち上げ、“PDCA（Plan-Do-Check-Action）サイクル”を実践してい

く責務を負うことになるという点です。…『カリキュラム・マネジメント（教育課程経営）』と言われる新しい学校経営は、“PDCAサイクル”を縦糸とし、“学校と地域社会の連携・協働”を横糸として新しい織物を織ることを目指している、と捉えることができるのです。この織物の名が“社会に開かれた教育課程”と言ってよいでしょう。各学校の『カリキュラム・マネジメント委員会（学校評価委員会）』は毎年織り出されるこの織物の出来具合を見て、よりよい織物を目指して改善努力していくことが期待されているのです。…、これらの3つの課題の解決のエネルギーは次の2つの葛藤（ジレンマ）を何とかして乗り越えるプロセスの中からのみ生まれてくるものであることです。」⁽²⁾

そして、以上の解説は、カリキュラム・マネジメントが全国学力テストを起点とする学校教育経営の手法であり、国家が「評価による統制」を進める公教育の「構造改革」にリンクすると考えられるが⁽³⁾、詳細は後述したい。

また、次期学習指導要領は、子どもたちの「資質・能力」の育成とカリキュラム・マネジメントにおける「学習評価」と関連させて、「各学校が自らの教育活動その他学校運営について、…目標を設定し、達成状況や達成に向けた取組の適切さについて学校評価」において「目指すべき目標を、子供たちにどのような資質・能力を育みたいかを踏まえて設定し、教育課程を通じて図っていくとすれば、学校評価の営みは『カリキュラム・マネジメント』そのものである」とする。このカリキュラム・マネジメントを通して、各学校はどのように「子供たちに育みた

い資質・能力」をめざすのだろうか。

それは、各学校に、「改正」教育基本法（2006年）・「改正」学校教育法（2007年）が定める子どもを縛る「育成すべき資質・能力」中心の「教育の目標」⁽⁴⁾と、いっそうの競争を煽る全国学力テスト体制下の学習評価によって進むべき方向を見定めさせていく、子どもの学習評価、教員評価、学校評価を有機的に関連させるカリキュラム・マネジメントにより、後述する通り、実質的に学校教育活動全体にどのような「育成すべき資質・能力」をめざすのかの方向性に「評価による統制」を及ぼしていくものであると考えられるだろう⁽⁵⁾。

そして、それこそが、近年の教育改革動向を背景として、教育現場の「自律性」を前提にする「評価による統制」の機能を潜ませる、次期学習指導要領が定めるカリキュラム・マネジメントの重要な役割である。なぜなら、教基法「改正」（2006年）成立後、規制改革・構造改革構想を具体化する「教育行政の中央集権的分権化」ともいうべき「評価による統制」の意図が実現されつつあるからである⁽⁶⁾。つまり、政府が教育の目標・計画を管理し、それをトップダウンで地方等に自主的・自律的に実行させ競わせ、その成果を評価する国家の教育への支配統制の仕組みが、同法第16条1項によって「法律の定めるところにより行われる」国又は文科省の教育への支配として合理化され、同法第16条2項によって「全国的な教育の機会均等」と「教育水準の維持向上」を目的とする教育に関する総合的な施策策定・実施権限が政府に与えられ、同法第17条2項は、政府の策定する教育振興基本計画を地方公共団体等が「参酌し、その

地方の実情に応じ」当該地方公共団体の教育振興基本計画を定め、自治体等自らが政府の目標・計画をお手本にしなければならないとしたのである。

【「改正」教育基本法第17条（教育振興基本計画）にみる「評価による新しい統制」】

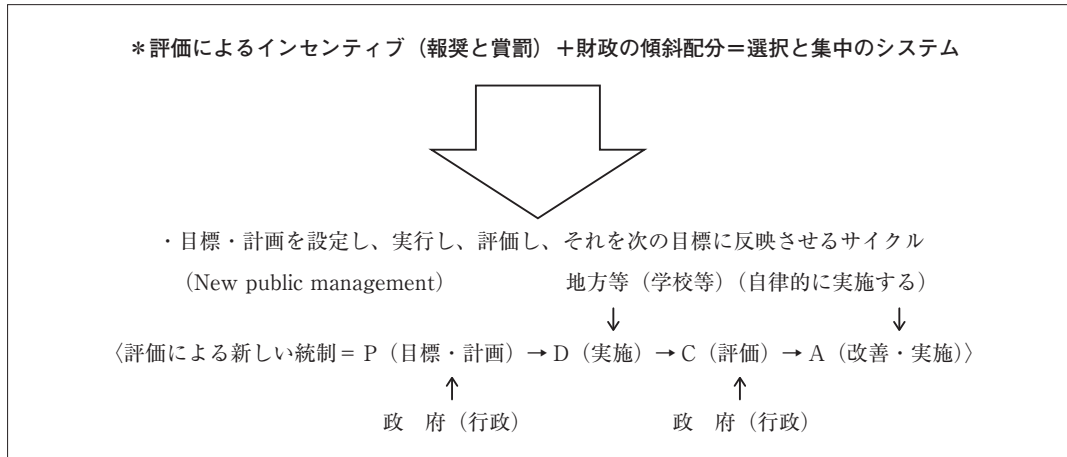
「改正」教育基本法第17条（教育振興基本計画）

「政府は、教育の振興に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るため、教育の振興に関する施策についての基本的な方針及び講ずべき施策その他必要な事項について、基本的な計画を定め、これを国会に報告するとともに、公表しなければならない。

2 地方公共団体は、前項の計画を参酌し、その地域の実情に応じ、当該地方公共団体における教育の振興のための施策に関する基本的な計画を定めるよう努めなければならない。」

言い換えれば、同法第17条が定める政府の教育振興基本計画（内閣の閣議決定、国会報告）は、①国が教育振興基本計画の目標・計画を立てる（Plan）→②国の目標・計画を「参酌」（モデル）にして地方等（学校等）が自律的に実施する（Do）→③成果を「評価」（学校評価・教員評価・学習評価等）する（Check）→④「改善・実施」（Action）というサイクルで、「評価」によるインセンティブ（財政の傾斜配分・賞罰・報償等）を受ける公教育におけるニューパブリックマネジメント（New public management）のしくみ（下記の図、筆者作成）で、政府による教育現場に対する「評価による統制」のシステムを前提にするものである。かくして、国の目標・計画の実施が「評

価による統制」によって、実質的に地方等（学校等）に徹底していく、国家的な公共性の論理と公教育の「構造改革」システムが整備されてきたのである。



第2期教育振興基本計画（計画期間：平成25（2013）年度～29（2017）年度、平成25（2013）年6月14日閣議決定）は、「主として初等中等教育段階の児童生徒等を対象にした取組」の【主な取組】を実現すべく、「成果目標1（『生きる力』の確実な育成）」を掲げ、「変化の激しい社会を生き抜くことができるよう、『生きる力』を一人一人に確実に身に付けさせることにより、社会的自立の基礎を培う。一人一人の適性、進路等に応じて、その能力を最大限伸ばし、国家及び社会の形成者として必要な資質を養う」ための計画・目標を述べる。

現行の第2期基本計画は、直接的には現行学習指導要領の実施に関するものであるが、以下の抜粋部分を参照すると、2013年の作成当時にすでに「確かな学力」世界トップの学力水準を目指す」として、「学力の三要素」に依拠する「育成すべき資質・能力」、「課題解決に向けた主体的・協働的で能動的な学び（アクティ

ブ・ラーニング）」、そしてカリキュラム・マネジメントを提起する次期学習指導要領の政策意図が前倒し的に述べられていることが明らかである（以下、引用参照）。

【基本施策1 確かな学力を身に付けるための教育内容・方法の充実】

【基本的考え方】

- 子どもたちに基礎的・基本的な知識・技能と思考力・判断力・表現力等、主体的に態度などの確かな学力を身に付けさせるため、教育内容・方法の一層の充実を図る。その際、特に、自ら課題を発見し解決する力、他者と協働するためのコミュニケーション能力、物事を多様な観点から論理的に考察する力などの育成を重視する。
- このため、グループ学習やICTの活用等による協働型・双方向型の授業への革新、学校と家庭・地域との連携を図りつつ、新

学習指導要領を着実に実施する。…中略…、
各学校における地域の实情や生徒の実態を
踏まえた育成すべき資質・能力に応じたき
め細かい施策を講じる。

【主な取組】

1-1 新学習指導要領の着実な実施とフォー ローアップ等（言語活動、理数教育、外国語教 育、情報教育等の充実）

- ・新学習指導要領の趣旨が各学校現場で理解
され、実現するよう周知・広報を推進する。
…中略…また、全国学力・学習状況調査や
国際的な学力調査などの結果等により、新
学習指導要領の実施状況や学校現場が抱え
る課題を把握し、必要な支援策を講じると
ともに、学習指導要領の不断の見直しを行
う。

基本施策7 各学校段階における継続的な検証 改善サイクルの確立

【基本的考え方】

- 基本施策1に係る取組をより実効あるもの
とする観点から、全ての児童生徒を対象と
する全国・学習状況調査の結果等に基づく
教育施策を教育指導の充実・改善を行う継
続的な検証改善サイクルを義務教育段階に
おいて確立する。

…中略…

【主な取組】

7-1 継続的な検証改善サイクルの確立に向 けた取組の充実等

- ・全国学力・学習状況調査について、国とし
て市町村や学校等の状況を把握するととも
に、全ての市町村や学校等に、全国的な状

況との比較による課題把握、指導改善等
を行う機会を提供するため、全数調査を継続
的に実施する。あわせて、経年変化分析や
経済的な面も含めた家庭の状況と学力等の
状況を図る。また、調査結果を活用した、
教育委員会や学校等における教育施策や教
育指導の充実・改善に向けた一層の取組を
促す。

…中略…

- ・各学校における学習指導や教育課程全体の
改善を図るため、学習評価の充実等の取組
を促進するとともに、教育活動その他の学
校運営の改善を図るため、実効性ある学校
関係者評価の実施の促進等、学校評価の取
組の充実を図る。」

特に「子供たちの姿や地域の現状等に関する
調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成
し、それを実施し、評価して改善を図る一連の
PDCA サイクルを確立する」次期学習指導要
領の学習評価・学校評価を関連させるカリキュ
ラム・マネジメントの政策意図に関しては、そ
の際の主たる「各種データ」としての全国学力
テストの重要な位置付けがなされている。行政
手法面では、前述の通り、マクロ的に「評価に
よる統制」を進める教育振興基本計画（中央教
育行政）→その計画を参酌する地方教育執行基
本計画（教育委員会・学校等）→各学校現場の
実践として実現する、ラインが形成されるイ
メージである。そのイメージを描くなら、学校
等では、[次期学習指導要領]を基として、学
校長の責任とリーダーシップの下、[学校全体]
が一体となって自らの「育成すべき資質・能力」

の教育目標を作成し、その目標設定 (Plan) に向かって、全教職員の取組を組織的・継続的に
行う (Do) という取組である。こうした取組
の成果について、当該学校等における活動全体
の評価の中で定期的に全国学力テスト等の「各
種データ」の結果に依拠して、評価 (学習評価・
教員評価・学校評価等) を行い (Check)、課
題の改善・実施 (Action) を進めてくのである。

こうしてみると、次期学習指導要領の提起す
る教育課程・学校経営のあり方に、競争を煽る
「学力テスト」を軸にする教育振興基本計画を
具体化し、目標・内容・方法・評価を一体化さ
せる統制機能を持たせる政策意図の特徴を見る
ことができる⁽⁷⁾。

3. カリキュラム・マネジメントをめぐる教育 参加

たしかに、カリキュラム・マネジメントは、
教育課程と地域の関与、地域と学校教育経営の
連携、学校教職員間の熟議を進める。しかし、
それは、先述の通り、国家的な公共性の論理と
公教育の「構造改革」システムを進めるもので
あろう。「地域に根ざす学校づくり」を戦後教
育実践史の遺産として分析する仲田陽一も、こ
うした文科省の地域学校政策には、例えば校長
による委員の任命で父母などの代表参加でもな
い「学校評議員制度」や委員の階層的偏りやジェ
ンダー的偏向や「保護者委員の劣位性」や「学
校支援」的側面に傾く「学校運営協議会制度 (コ
ミュニティ・スクール)」等々の上からの「学
校への父母・住民参加」の実態を捉え、地域に
根ざす学校づくりや父母住民の意向を反映する
論理との矛盾を指摘する⁽⁸⁾。

そして、仲田は、教育専門家だけの「学校自
治」の再定義を提起する文脈の中で、「これまで
国家や行政権力が教育に介入したり、支配し
てきたこと事実と深く関連している。そこでは
学校の自立性を求め、同時に教育専門家だけ
の『自治』をのりこえようとする主権者である
国民の声や願いがこめられているが、同時にそ
の実現過程には社会的緊張や政治的対立をはら
んでいる。そうであってもめざされているのは、
子どもたちのためにその教育に関わる者が、『教
育への権利』 (the right to education 世界人権
宣言第26条1項) を保障され、相互理解を深
め協力し合うことであり、学校が今より活力と
創意を發揮するようになることである。」と述
べ、父母住民の教育参加の意義を述べる⁽⁹⁾。

仲田の指摘を、カリキュラム・マネジメント
が求める教育課程と地域の関与、地域と学校教
育経営の連携、学校教職員間の熟議民主主義の
課題に敷衍すれば、そこには、一方で現政策と
しての教育参加 (「学校運営協議会制度 (コミュ
ニティ・スクール)」等) が全国学力・学習状
況調査の結果公表で新自由主義的競争を原理と
する学校評価・教員評価に協力する学校運営に
利用されるおそれ (地域に根ざす学校づくりの
民主主義的価値と他面で中央集権的行政権の実
質的拡大の両義的可能性を内包する危うさ) に
警戒しつつ、他方でそうした現政策として教育
参加に内在する中央集権的行政権の拡大の危
うさを批判・止揚する点にこそ、民衆統制とし
ての教育参加の意義を見出す必要があるのはい
いか⁽¹⁰⁾。

そもそも戦後民主的教育実践を代表する地域
に根ざす教育実践・学校づくりの遺産 (例えば

特に部落問題をめぐって差別・競争・支配を合理化する能力主義的教育を問い直した1961年「教育革命」など)⁽¹¹⁾、(部落問題自体への対応というより、そのような地域社会の人権問題をめぐって生起する)地域に生きる子どもの身近な生活上の人権(学習権等)侵害状況に対して、そのような状況を自分の脳みそで考える自覚や解決する力を育てるために、一学級のとりくみにとどまらず、学校づくり、父母への働きかけ、教育行政、教育政策へのとりくみへと展開していった歩みが見られたのである。そして、その歩みには国民全体に対する教育者の責任論-核となる教師・教師集団の存在-から、教師集団・父母住民・子どもらの徹底した話し合い(熟議民主主義)による「教育集団」形成を通して、教育参加論へと、教育を変革する「教育における国民主権」の筋道としての民衆統制としての教育参加の実相が、空間的(又は量的)に広範な領域に及び、質的には「人権としての教育」を実現するベクトルをとっていった事実があったのである⁽¹²⁾。

「教育における国民主権」の筋道としての教育参加の領域に関して、各地の教育運動を分析する浦野東洋一は、教育実践・教育経営・教育統治に及ぶ教育参加の領域を、以下の通り、整理する⁽¹³⁾。

教育参加の領域

- 1 学校経営活動への参加
 - A 学級経営
 - B 学年経営
 - C 学校経営
- 2 学校教育活動への参加
 - A 教科教育
 - B 教科外教育
- 3 わが子の問題での親と教師・学校との個別な関係の場
- 4 親の教育要求の共通化・公共化の場
- 5 教育行政への参加
- 6 教育立法への参加

言い換えれば、上記の教育参加の広範な領域において、先述の戦後の教育実践・学校づくりの遺産(例えば「教育革命」など)には、「人権としての教育」を侵害して憲法的価値に抵触する状況(長欠不就学、低学力、差別・競争・分裂を放置する人間疎外)への対抗軸を創り、それを担う「教育集団」形成の論理を具体化する、民衆統制としての教育参加が提起されていたのである。

翻って、そのような提起の基層において、教育における国民主権の実現をめざした戦後教育改革が、一方で軍国主義・超国家主義の政治的権力の教育への「不当な支配」の反省から学校教師に教育の自由を与え(教育の自主性の確保)、他方で「教育のことは教育者だけがきめるとする」とする教育者の独断も排されるべき」として「国民の教育への直接責任ルート」を具体化する公選制教育委員会制度構想を提起した教育参加の歴史的意義を捉え直すことも重要ではないか。その後、旧教法第10条制定が「国民全体に対する直接責任ルート」として国民(父

母住民・子ども) 目線を制度化する公選制教育委員会制度を実現しながらも⁽¹⁴⁾、公選制教育委員会制度自体は任命制(1956年以降)を経てその住民代表制は形骸化していったけれども、それが提起した教育参加の遺産は、準公選制(中野区教育委員会1985～1994年、その他地域の同様の取り組み)や以後の住民の教育参加の取り組みなど(「中野区教育行政における区民参加に関する条例」1997年～現在)として引き継がれ、未完の可能性として捉えることができるのである⁽¹⁵⁾。

こうした、基層としての戦後教育改革や戦後の民主的教育実践・学校づくりの歩みに注目する場合に、国民(父母住民)の教育権をお上に丸投げするような〈中央集権的官僚統制が横暴化する国家教育権(力)の論理〉や国民(父母住民)の教育権を実質的に形骸化する「教育者の独断」に丸投げするような〈俗流化・狭隘化する国民教育権の論理〉の両極に寄らずに、教育実践(個々の教師の狭義的教育実践)の内包から、教育経営(学校全体の教育方針・学校づくり・広義的教育実践)、そして教育統治(文科省・教育委員会等の政府教育政策)の外延へ至る重層構造へと、教師集団・国民(父母・住民)集団が子どもの教育に対して協力・共同する責任を担う〈民衆統制としての教育参加〉の遺産が現代日本の教育と教育制度を変革する「教育における国民主権」の筋道であったことを、発見できないだろうか⁽¹⁶⁾。

その点で、競争を煽るおそれのある学力テスト政策を軸とする教育課程・学校経営を徹底するカリキュラム・マネジメントのシステムが、公教育の「構造改革」として「人権としての教

育」(憲法的価値)に抵触する近未来の望ましくない可能性に対して、〈民衆統制としての教育参加〉は、依然として示唆に富む遺産であると思われる。

4. おわりに—対抗軸をつくるために—

最後に、次期学習指導要領が進める〈目標・内容・方法・評価を一体化させる統制を進める教育課程・学校経営〉のカリキュラム・マネジメントの方向性に抗する方途を考えよう。先に述べた「評価による新たな統制」の行政手法とは、そもそも上意下達的な統制機能ではなく、「評価」を通して学校教育現場に対する自律的な統制機能を期待する。言い換えれば、その自律性を反転させて、評価者・校長を含む教職員集団が「管理職から教職員へ」の階層的コミュニケーションではなく、多方向で自由かつ双方向のコミュニケーションで、目の前の子ども・父母らとともに徹底的な話し合い(熟議民主主義)を進め、「国民全体に直接責任を負う」本来の教育専門機関の姿を探究する方向性に、その集団的努力を傾けることを可能とするなら、教室・学校・地域から対抗軸を構築できるのではないだろうか。

事実、カリキュラム・マネジメントを進める「チーム学校」「学校運営協議会制度(コミュニティ・スクール)」等の階層的な学校経営に対して、「国民全体に直接に責任を負う」教師としての違和感から、近年、「地域に根ざす学校」からの教育創造の積極的提案もされ始めている。そうした取り組みには、すでに述べた戦後教育実践・学校づくりの遺産から学び、産業界中心の「社会に開かれた教育課程」ではなく、浦野が

整理した教育参加の広義の領域に及ぶ教師・父母住民の協働としての「地域に生きる子どもに開かれた教育課程」の自主編成をめざす集団的努力が見られる。例えば、子どもたちが「あらゆる機会あらゆる場所」で主体的に学ぶフィールドワーク学習を計画し、子どもたちの「實際生活に即」ず地域に残る戦争遺跡・戦争体験者である地域住民の聞き取りの事実を教材化する。そして、子どもたちは「学問の自由を尊重」するアジア太平洋戦争の真理・真実を発見し、「自発的精神」と「自他の敬愛と協力」として個人学習（調べ学習）やクラスの集団学習（話し合い・発表）を経験する。こうして、子どもたちの主体的な学びを呼び起こしていく取り組みも提起されている⁽¹⁷⁾。

ところで、こうしたとりくみには、図らずも戦後教育改革の人間像を徳目的に変質させた「改正」教基法第2条（教育の目標）が喪失した、旧教基法第2条（教育の方針）の教育条理が大切に活かされているのではないか⁽¹⁸⁾。言い換えれば、次期学習指導要領のめざすカリキュラム・マネジメントの方向性に抗する方途のヒントこそ、戦後教育改革の教育条理が込められた、この旧教基法第2条（教育の方針）にあるのではないか。つまり、旧教基法第2条（教育の方針）は、「教育の目的は、あらゆる機会に、あらゆる場所において実現されなければならない。この目的を達成するためには、学問の自由を尊重し、實際生活に即し、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力によつて、文化の創造と発展に貢献するように努めなければならない」と述べる。それは、近代教育思想の成果を反映し、教育を学校に閉じ込めず子どもたちの地域

の「生活」から捉え、真理・真実の認識を育てる教育空間、実生活と結合する教育空間、自他の共同性と主体性を育てる地域と学校の集団の教育空間によって、本当の地域に根ざす教育課程・学校をつくる〈教育の方針〉である。立法者意思が示す教育条理は「最も広い意味で、すべての人々が本来もっている真理探究の欲求が自由になされ、学問の自由の尊重と教育の自由が初等教育以降においても生かされる必要がある」とし、初等中等教育以降を貫く、そもそも子どもの学習権の実現を、すべての人に開かれた（common to all）普通教育の目的として示している⁽¹⁹⁾。

それゆえ、次期学習指導要領の重視する、教育課程と地域の関与、地域と学校教育経営の連携、学校教職員間の熟議を進めるカリキュラム・マネジメントに見る現政策としての教育参加の両義性に対しても、公教育の「構造改革」を進める競争を煽る学力テスト政策を基軸とする学校的階層的コミュニケーションで目の前の子どもの人間性の実態を見失い疎外するその傾向を、〈民衆統制としての教育参加〉の遺産や旧教基法第2条（教育の方針）の教育条理と結合するような学校と地域連携の集団的努力によって、多方向・双方向的な自由なコミュニケーションで目の前の子どもの人間性の実態を大切に発見する未完の可能性へと組み替える課題を捉えることが重要ではないか。

註

- (1) 森田満夫「特集 教育をめぐる動向 次期学習指導要領（2017年）の方向性を読み解く－国家が新たに統制する『教育課程』の行方」兵

庫人権問題研究所『季刊人権問題』第49号、2017年7月、50-51頁参照。

- (2) 加藤幸次『カリキュラム・マネジメントの考え方・進め方』黎明書房、2017年、1-3頁。
- (3) 加藤前掲書、2017年、16-168頁。新教育基本法法制特別研究委員会ワーキング・グループ「資料改題1 新学習指導要領の教育法的論点」日本教育法学会編『日本教育法学会年報』第46号、有斐閣、2017年、187頁参照。

加藤は、「カリキュラム・マネジメント」の基軸として、以下の通り、全国学力テスト・地域学力テストを起点とするPDCAサイクルの学校評価政策を位置付ける。

「当然こと、教師たちの行う授業は『学力テスト』で測定される子供たちの『学習成果』に反映されます。同時に、教師たちの教育活動に対して、学校関係者による『自己評価・他者評価』が行われます。これらの結果をもとに、学校と地域社会で構成される『カリキュラム・マネジメント委員会』は、学校の“カリキュラム”の改善を目指して、PDCAサイクル、すなわち、『学校の教育目標』⇒『学校の教育課程』⇒『授業実践』⇒『学習成果』⇒(分析・検討)⇒改善『学校の教育課程』⇒改善『授業実践』というプロセスに従って学校評価を行います。…PDCAサイクルを実行することは、毎月4月に行われてきている『全国学力テスト』や地域単位で行われる『学力テスト』の結果、および、学校関係者が行う『自己評価・他者評価』から得られる情報を基に行われる『学校評価』活動と云ってでしょう。…1 PDCAサイクルの起点は各種の『学力テスト』である…。各学校で学年末に行われる『カリキュラム・マネジメント』は、

学校の全国学力テストや地域学力テストでの成績を起点として行われるでしょう。

- (4) 本田由紀「『資質・能力』のディストピアー全域化する徳目」民主教育研究所編『季刊人間と教育』第93号、2017年、39-43参照。本田によれば、「改正」教基法は、教育のめざす「必要な資質を備えた」人間像（第一条（教育の目的））を規定し、それを具体化する第2条（教育の目標）は、「一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、…。二…勤労を重んじる態度を養うこと。三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。四 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。」として、教育を「資質」＝「態度」を形成するものとして徳目的に定義する。さらに、「資質」＝「態度」重視の方向性は、「改正」学校法第21条（義務教育の目標）で、例えば「一 学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。」をはじめ、明らかに「態度」に重点が置かれる。こうした「改正」教基法・「改正」学校法の本質が、「何ができるようになるのか（育成すべき資質・態度＝人間性）」を頂点とする「何を学ぶのか（知識・技能）」「どのように学ぶのか（主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラー

ニングの視点らの教育方法)」を説く2016年答申に基づく次期学習指導要領(2017年)の方向性において反映されているという。

このように、次期学習指導要領の方向性が実質的に、「資質」＝「態度」を重視するなら、次期学習指導要領の「資質・能力」の構成要素(「学力の三要素」)の中では、「実は暗黙裡に最も重要視されているのは、『知識・技能』でも『思考力』でもなく、『人間性』＝『資質』＝『態度』」を重視する教育の徳目化のおそれがある、とする本田の指摘も当然である。

- (5) 鈴木大裕「結果責任の支配－カリキュラム・スタンダードからパフォーマンス・スタンダードへ」『世界』第892号、2017年3月、岩波書店、66-67頁。鈴木は、本田が捉えた「『知識・技能』でも『思考力』でもなく、『人間性』＝『資質』＝『態度』」を重視する」次期学習指導要領のめざす教育の徳目化(註(4))に関連して、わが国の新自由主義教育改革を支える全国学力テスト政策のもたらす近未来の危惧を述べる。

「民主党政権下で抽出式にされた全国学力調査が、第一次安倍政権であえて全員参加の悉皆式に戻され、同時に規制緩和で学校別の成績開示が可能となったことで、学校は『塾化』し、テストの点数主体の偏狭な『学力』観がいつしか教育を支配するようになってしまった。更に2018年には学級単位で全国学力調査の成績が公表されるようになるという。そうなれば全国の教員が全国学力調査の結果を意識せざるを得ないようになり、テスト対策重視の授業が主体になるのは必至だ。……本来、日本の学習指導要領は、『何を教

えるのか』『何を学ぶのか』の基準を定めるカリキュラム・スタンダードであったはずだ。それが課題解決能力の必要性を口実に、カリキュラムを押しつけて『何ができるようになるのか』という学習到達度を強調していることに危機感を覚えるのは私だけだろうか。

…今改訂の最大のポイントを「従来の『何を教えるか、何を学ぶか(知識・技能－筆者挿入)』というカリキュラム・スタンダードから、『何ができるようになるか』『何が身に付くのか』(資質・態度＝人間性－筆者挿入)という『結果』と学習到達を強調する、いわゆる『パフォーマンス・スタンダード』へと大きく形を変えようとしていることだと私は考えている。…

では、なぜ、今パフォーマンス・スタンダードなのだろうか。全国学力テストの点数に基づく『結果責任』で学校と教員を徹底管理し、パフォーマンスの低い学校が学習指導要領の法的基準性を根拠に廃校、教員は解雇に追いやられる可能性はないだろうか。そして、既に市場化されつつある日本の公教育は後戻りできない状況に追い込まれ、人間の教育は益々貧弱なものになってしまうのではないだろうか。」(66-67頁)

- (6) 「改正」教育基本法(2006年)を受け、特に同法第17条(教育振興基本計画)において制度原則化され、それを具体化する「改正」教育三法(学校教育法・教職員免許法、教育公務員特例法、地方教育行政法(以上実質四法)、2007年)以後に進む現在教育改革の一つの特徴－文部科学省が地方に対し分権化を進め裁量

- を与えながら、一方で実質的に中央統制機能を強化する動向－を、いわば「中央集権的分権化」と捉える（森田満夫「教育行政の原理と組織」土屋基規編『現代教育制度論』ミネルヴァ書房、2011年、参照）。
- (7) 成嶋 隆「『教育基本法案』逐条批判」辻井喬・藤田英典・喜多明人編『なぜ変える？教育基本法』岩波書店、2006年、参照。「改正」法案段階から、その「教育振興基本計画」の問題点として、「国家政策の定立形式が国民代表議会から行政府の策定する『計画』に移行」する「コントロールの回路の遮断」、「計画達成度の『評価』に基づく財政配分や組織の統廃合という新たな統制手法」、「条件整備計画にとどまらず・・・、計画による教育内容統制」の政策意図(同法第17条(教育振興基本計画)、234-235頁)と指摘されている。
- (8) 仲田陽一『地域に根ざす学校づくり－子どもが主人公、の学校改革を求めて－』本の泉社 2016年、44-45頁、参照。
- (9) 仲田前掲書、2016年、53頁。
- (10) クルプスカヤ／村山士郎編訳『国民教育と住民の参加』明治図書、1974年、171-173頁参照；クルプスカヤ／勝田昌二訳『国民教育と民主主義』岩波書店、1954年、7頁、125-126頁参照。村山士郎によると、クルプスカヤは、詰め込み学校を批判し、子どもの全面発達の教育原理に基づく労働学校の条件として、「国民教育の事業に広範な勤労住民」の教育参加の意義を捉える。クルプスカヤが「教育の非民主的組織の基礎的形態である国家による教育の組織、中央集権的官僚主義統制への根本的批判という観点」から、国家による教育の統制に取ってかわるべき新しい統制形態としての住民統制への住民の参加の意義を挙げていたことは重要である。
- (11) 森田満夫「同和教育に内在する『生活と教育結合原則』」部落問題研究所編『部落問題解決過程の研究・第2巻－教育・思想篇』部落問題研究所出版部 2011年12月、51-74頁参照、森田満夫「『人権としての教育』を実現する教育実践・教育経営・教育統治に及ぶ戦略的課題考－戦後同和教育の提起した論点－」立教大学教職課程『教職研究』第25号、2014年、49-73頁参照。
- (12) 森田前掲論文、2014年、61-64頁参照。
- (13) 浦野東洋一「地域における教育参加の課題」『日本教育学会第41回大会発表要旨集』1982年、121頁参照。
- (14) 教育法令研究会前掲書、1947年、127-131頁参照。
- (15) 森田満夫「教育行政の原理と課題」土屋基規編『現代教育制度論』ミネルヴァ書房、2011年、118-119頁参照。
- (16) 森田前掲論文、2014年、63-64頁参照。
- (17) 滝口正樹「カリキュラム・マネジメントという言説への対抗軸」前掲『季刊人間と教育』第93号、2017年、52-59頁参照。
- (18) 戦後、旧教基法第2条(教育の方針)の意義は、実生活と遊離した近現代日本教育の超国家主義・軍国主義教育の歩みを反省し、「真理と平和を希求する」人間性を育てるためには「あらゆる場所、あらゆる機会において、学問の自由を尊重し、実際生活に即して、自発的精神を養い、自他の敬愛と協力による」(傍点は筆者)とし、学問的真理・真実の認識を育てる教育空間、実生活と結合する教育空間、自他の共同性と主体性を育てる集団の教育空間を創る教育方針を説いた点にあった。

旧教基法の全面「改正」（平成 18（2006）年）後に成立した「改正」教基法では、教育行政の役割は、第 16 条 1 項で、「教育は、不当な支配に服することなく、この法律の定めるところにより行われるべきものであり、…」と定められ、旧教基法第 10 条の「不当な支配」を排するという文言を残している。しかし、「この法律及び他の法律の定めるところにより」との文言を挿入したことにより、「法律によりさえすれば教育内容の統制が可能となる仕組みが設けられた」との批判がある。

これに関連し、新教基法第 2 条（教育目標）において、学習指導要領「道徳」編の「内容」の項目（「公共の精神」「国と郷土を愛する態度」など 20 徳目）を格上げし、法定した。これらの変更点を考えると、新教基法に、「教育行政の法律主義」の名目で、国民の教育目標として法律で仔細に及ぶ教育内容である「公共の精神」「国と郷土を愛する態度」など 20 徳目を定めたこと、これら徳目を国民に押し付け、教育の自主性を損なう仕組みが設けられたといえる。その点では、学問的真理・真実の認識を育てる教育空間、実生活と結合する教育空間、自他の共同性と主体性を育てる集団の教育空間を創る教育方針を説いた旧教基法第 2 条（教育の方針）の意義は、「公共の精神」「国と郷土を愛する態度」など 20 徳目を国民に押しつけるおそれのある新教基法第 2 条（教育目標）においては継承されていない。

- (19) 教育法令研究会『教育基本法の解説』国立書院、1947 年、69 頁参照。