

子ども子育て支援制度の課題と可能性（３）

ー学習指導要領にみる学校と教師の「子ども観・像」の再定義との対比からー

3. 新学習指導要領と教育システム論―「資質・能力」と子ども観を探る

望月重信

発表資料 I

新学習指導要領と教育システム論―「資質・能力」と子ども観を探る

日本の戦後教育政策史のなかで今次の新学習指導要領は1970年代の安定成長期においての改革の模索と1990年代以降の経済の低迷にあって教育政策の混乱と国が向かうべき方向を明らかにしようとする動きの只中であって転回した。文部科学白書2012年版の「教育改革の道のり」を概観しその後を追ってみる。1984年の臨教審、2006年の教基法改正、2013年5月の教育再生実行本部の「第2次提言」さらに2014年11月の下村博文文部科学大臣（当時）「次期学習指導要領改訂」に向けた諮問。この背景構造から今次の改訂のロジックが読み取れる。

これまでも教育政策で「資質・能力」の観点が取り入れられてきた。しかし2030年頃の日本社会を見据えその先に「豊かな社会」を築くために教育が果たすべき役割は何かが焦点となった。その転回から近代公教育の『再生』『刷新』『新生』『改変』（コンテキストにより意味が異なる）に繋がるロジックが新学習指導要領に伏在していると考えた。第2次提言の「平成学制大改革の三つの提言（幼児教育無償化と義務教育早期化：六・三・三・四制の見直しと義務教育の充実化：後期中等教育の複雑化と高等教育との接続）（『連携』『構築』とは異なる）」、そして「中教審論点整理」（2015）、「次世代の学校・地域」創生プランの策定（2016）さらに第二期教育振興基本計画で唱道された「我が国を取り巻く危機的状況」などを吟味すれば従来の教育システムである「教育組織の『構成要素』」を解体して「開かれた教育課程」に象徴されるように「内的要素」（空間と時間）の自立的相互依存関係を明視化したと読んでみた。

こうして改革の軌跡を追うなかで新学習指導要領が教育システムの再構築にいかに向かうのか向かわないのか、その良否を問うことも含めて厳密な検討が必要である。学校体系の構造は縦の系統性と横の段階性によって成り立つという共通認識がある。各学校段階間の縦のつながり（接続）関係と各学校間の横のつながり（統合）関係の多面的、横断的な交流は今まで図られてきた。今次改訂に見るカリキュラムマネジメントは接続と統合を超えて学校独自の「個性化」を表している一方で（これがまさに教育課程への国家介入の土壌に

なりかねないという指摘がある。いわば government から govern への可視・不可視の networking 化)「資質・能力」というジャーゴンを明示化して全ての教科と課題に落とし込む。「資質・能力」こそ「学びに向かう力人間性」の涵養をゴールとする。ここに新学習指導要領の子ども観を読み取る。子どもに目的知と方法知を求めるのである。

国立教育政策研究所のプロジェクト研究のなかの「知識基盤社会における三つの教育理念に関わる関係性の変化」(2016)は子ども観形成(構築)の構図と読めなくはない。

〈社会化・個性的発達・学問の系統性〉それぞれを一体的な相互依存関係(interdependent)と見ていたことが相対化される。社会化と個性的発達とは矛盾する項、系統か経験かなど。子ども観に「資質・能力」を組み込んで子どもの主体性(相互主体ではない)を保障する新たな教育システムの構築は可能か。この問いかけをすることが本発表のねらいである。

新学習指導要領の構造と教育システム論——子ども観をどう位置づけるか—— (1)

新学習指導要領はわが国の学習指導要領変遷史を俯瞰してみてもかなりの衝撃的な「変革」と「再編」を企図したものと考えられる。学習指導要領観（念）の実質的な意味変容を迫るものといえる。変容構造を分析するための基礎的設定として問題の思考圏を提起することがねらいである。

このたびの「改訂」はわが国の教育システムの旧来性を解体して「再生」を高らかに謳い上げたものとは言えない。確かに四六答申から臨時教育審議会そして教育再生実行会議、教育振興基本計画を瞬時垣間見てもこれは「教育システム」の解体と「再生」を志向していると思わざるを得ないのである。それが再編か再生か再構築かはイデオロジカルなコンテクストで論じられなければならない。しかしここでは問題意識をシフトさせてそもそも「子ども子育て支援制度」が近代的公教育制度の見直しを迫るものを内包しているだけにあらたな教育システムへの移行を読み取ろうとする試みである。

しかし「ためらい」なしに読みとることができないことも確かである。なぜならば「改正」が学校教育・教師・児童生徒・教育委員会そして地域社会において「移行期的混乱」を惹起させかねない「諸要素」をもっているからである。ここでは《資質・能力と子ども》から演繹して教育システムへと連辞する項を提示して次なる課題意識構築の礎にしたい。

(1) 新学習指導要領の構造を読み解くメルクマール

移行期的混乱を予想させられる「改正構造」を読み解くメルクマールとして「改正」に必ず頻出するキーワードを「言説」に置き換えたとき M・フーコーの「分割論」は有効である。これは知への意志を決定づける分割のタイプである。以下であるがここでは各項と「改正」構造を引証する時間的いとまはないが分割のメルクマールから「学習指導要領」を明示化できる。

i、最初は恣意的であるような分割 ii、少なくとも歴史的偶発事を中心に組織されるような分割 iii、変更可能であるのみならず絶え間なくその位置を移動させる分割 iv、分割を課しそれを存続させる諸制度のシステム全体によって支えられている分割 v、拘束を必ず伴う分割 vi、何らかの暴力を必ず伴う分割

ここで確認できるのはivの「分割を課しそれを存続させる諸制度のシステム全体によって支えられている分割」である。つまりニクラス・ルーマンの「子供は子供以外の人間とは違うやり方で扱わなければならない、ということ、教育システムが分離を達成したことの指標」という指摘（『村上淳一訳・社会の教育システム』2004、東京大学出版会）と通底している（フーコーの分割論が）のではないか。分離と分割が同義であるか否か厳密な語義

規定はじめ検討は必要だが、分割が諸制度の全体によって支えられているという言説はルーマンの認識と同定できる。そして次のルーマンの指摘は《「学習指導要領」と子ども観・像との連結》を予想させるものであるということである。ルーマンは「教育の媒質としての子供」という観念が教育の実践活動においてはじめて必要とされ確かな背景として予定される一つの**構成であることを確証**している。この観念は「観」と考えていい。

（２）教育システムの構築に向けて

ルーマンに倣って教育システムが人生の特定の段階に限るとはいえ、（つまり、『子供という概念がその反対概念である成長を遂げた者としての大人との対比によって定義される』という）全員を完全にカバーすることを目指すことは学習指導要領が『次世代の学校・地域』創生プラン～学校と地域の一体改革による地域創生～（２０１６年１月２５日、文部科学大臣決定）を支柱として５年間にわたる具体的な取り組み施策（改革工程）と背景構造化されたことから首肯できる。工程表はルーマンの視点からいえば「教育のための機能システムの分離」なのである。それは社会的分化の結果である。

「創生プラン」を俯瞰すると組織化とプロフェッション化を読み取れるが教員は「子供と保護者」に対してそれぞれ学習指導・生活指導・保護者対応、困窮家庭への福祉機関への紹介、保護者の就労支援に係る助言等が掲げられている。「指導・対応・紹介・助言」に連辞する「子ども観」「保護者観」が存立する。また、「第２期教育振興基本計画」（文部科学省、２０１３年６月１４日閣議決定）では教育行政の４つの基本的方向性に基づく３０のアクションのうち「社会を生き抜く力の養成」項目の「質保証」として**柔軟な教育システムの構築**が挙げられている。学校段階間の連携・接続・学制の在り方検討などが対象だがそれは「義務教育の構造改革」（中央教育審議会答申、『新しい時代の義務教育を創造するー２０１５年１０月』）の義務教育のシステムー「確実な基盤整備ー一分権改革ー結果検証」ーを源流としている。

（３）資質・能力と子ども観

ルーマンはこう述べる。「教育のための機能システムが分離されると、わが子の教育という問題における家の優越性が破られる。家族の機能は準備と協力にまで縮減され、その準備と協力が十分であるかどうかを計る尺度は教育に関しては結局のところ**学校の成績**だということになる」。この指摘は興味を引く。そして、馬居政幸氏の意義深い指摘ー「『育児の社会化』（私の子→社会の子）と連動する『新制度』の理念（観）と実践（像）の共有化」の問題は《新学習指導要領と子ども観・子ども像》を考えるさいの重要な問題提起である。

教育システム化において《一次的社会化と二次的社会化》の連辞において子ども観はどう構成されるだろうか。「構成」つまり「構築される」エージェントは単純に学校（二次的社会化）においてだと言い切れない「何かが存立」（言語と身体）していないかという問題。また、子ども像は学校教育における「像」形成、目指すべき、実現されるべき、育成され

るべきものと措定できる。いわば《学校教育目標⇒目指す子ども像⇒各学校において定める目標》という「旧来」の定石と教育システムに替わる教育システムは《観⇔像》をどう布置させるのか、という課題があるように思える。

これについては二つの項を設定して検討する意義がある。それは「社会に開かれた教育課程」と「資質・能力」論である。つまり、子どもたちが自分たちの生活する身近な地域を含めた社会とのつながりのなかで学び、かつみずからの人生や社会をよりよく変えていこうとする**実感的志向**をもてる教育課程を編成できるか。家族の子ども観と教育課程の子ども観との自己参照と外部参照をすることが必要である。

資質・能力は知識量を局限せずに子どもたちが一人ひとり実際に生きていくなかで必要となる「どんな力を身に付けているか」が重要だと文部科学省初等中等教育局教育課程課長は強調している。ではどんな子ども観を志向できるのか。各教科等の「系列」それを横断する関係性を踏まえての「教える内容」を考える、という。学校の教師に考えてもらいたい、ということになる。では教師の教科観と子ども観はどう繋がるのかという問題が浮上する。

（４）最後に一課題・展望

時間の制約もあり与件テーマについて十分かつ納得のいく問題提起はできなかった。しかし、かりに《新学習指導要領と教育システム》を新学習指導要領にみる諸言説（いわゆるキーワード）から導くことが可能とするならばその課題追究に何が問題かをいくつか提言できたと思われる。まず学習指導要領の構造を析出するメルクマールの検討と学習指導要領にビルトインされている「改革言説」の詳細な検討が課題である。

もうひとつ。６０年代後半の「子どものとらえたかた批判」、７０年代後半の「現代子ども論の課題」「新しい子ども観の確立を求めて」（とりわけ中野光の『子ども観をめぐって』）などの挑発的な対論を今日的な観点から議論すること。近年では「子どもへの現代的視点」（住田正樹・多賀太編—２００６，北樹出版、『現代の子ども観』一第Ⅰ部）、そして子ども観研究の先駆書（東野充成『子ども観の社会学—序章』、大学教育出版、２００８）などをもっと真剣に取り上げて**子ども研究のグリッド**をめぐる「学際的」な議論を勧めたい。これが課題と期待である。

発表資料 3

新学習指導要領の構造と教育システム論——子ども観をどう位置づけるかー (2)

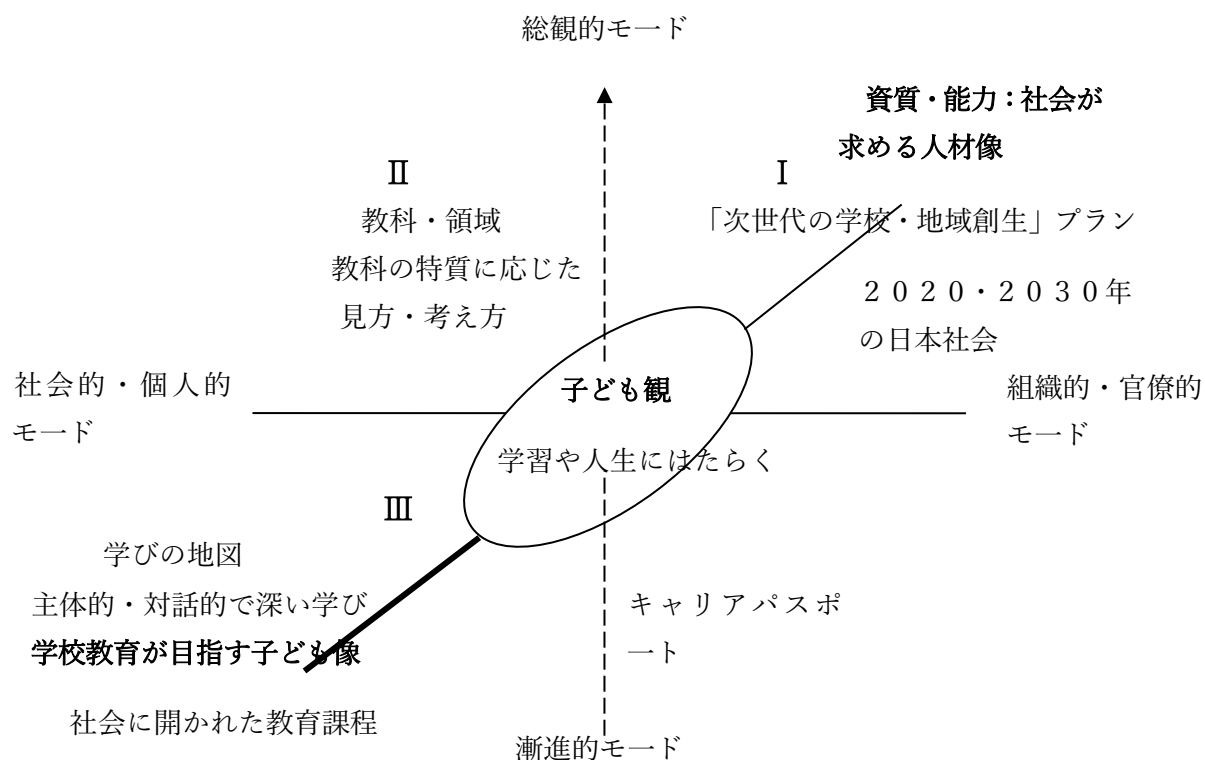
(1) 政策策定過程のダイナミックス

図 I は新学習指導要領の構造を二つの軸に《一縦軸：総観—漸進／横軸：社会的・個人的一組織的・官僚的—》類化して**政策策定のダイナミックス**を捉えようとする仮説枠組みである。そして中心軸に「子ども観」構築を据えると布置状況はどうなるかを明示化しようと試みたものである。**総観的アプローチ**は「社会全体に関する政策立案を行う当局が中央集権的にしか存在しない形態」で経済・社会・政治・文化的管理を一つの統合的な立案過程にまとめる。その点で「相互作用」を不必要にしてしまうが行政は Interdependency を求めている。**漸進的政策策定**は不確定的、流動的な知識に基づくダイナミックな状況に対応するものである。不満改善といった「政策調整」は決定的ではない。横軸はアクターの次元で、さまざまな「利益集団」がそれぞれの間の相互交渉によって意思決定を求める。**第 I 象限**の意思決定は**一元的**、これとは逆の象限つまり**第 III 象限**は自己利益、政治的取引、価値判断など漸進的なモードと社会的・個人的モードの組み合わせで**複合的な合理性**として特化される。ここでの確認は二つ。①政策策定過程は「漸進的」から「総観的」へと至る。②多くの政策策定は二つの極の間（第 1、第 2 象限）のどこかに位置する。これらはハダッド他著作の政策策定の次元図式から新学習指導要領の構造を一度引用者が解体してその諸要素を各象限に仮説的にドットィングしたものであるが【子ども観への構築と子ども観からの構築】いずれにおいても教育システム論という観点からは看過できない問題構制と考えたのである。

(2) 「教育システムと『資質・能力』」の問題構制

これだけでは「子ども観」は視えてこない。確かに近代の子どもは個別主義的な「学び」と集合主義的な**社会化**をグリッドとする。そして「育むべき『資質・能力』の 3 つの柱」は教育課程の枠組み整理とともに高校卒業段階で身に付けておくべき力を見通したうえでの《中学⇒小学⇒幼児教育》でそれぞれ**何を身に付けるか**が「**系統的**」に示された（これについては馬居氏の指摘を参照）。そして「教育システムにおける 重要な特徴は**社会経済的構造**との顕著な連関のなかに見出すことができる」という定石から子ども＝ホモ・エコノミックスにのみに収斂される『力』を考える。そこで「柱」の 3 番目の「学びに向かう力・人間性等」の**人間性**の内実を深く掘り下げる必要がある。つまり、そもそも「**学びに向かう**」ことと「**人間性**」は整合性があるのか、「学力」と「人間力」という「力」のなかに子ども存在（子ども性・子どもらしさを超えたリアリティ）をまとめ上げること（summing-up すること）に無理はないか。それとも第 2 象限に期待するか。つま

りどうしたら整合性をもたせることが可能か。教育システムと「資質・能力」と「子ども観」の問題構制化はこの問からはじめることを提起する。



「仮説：子ども観と子ども像／どんな力が求められるか：どんな力を身につけているか」

図Ⅰ ワディ・ハダット／テリ・デムスキー（訳北村友人）『教育政策立案の国際比較』東信堂、2014、政策策定の次元（第1章）のフレームワークを借用・修正。
各象限に「新学習指導要領の構造」（キーワード）を望月がはめ込んだ。望月作図。