

新「学習指導要領」の教育課程像

松 浦 勉*

The National Curriculum Newly Revised by the Ministry of Educational and Science in 2008 and Curriculum Policies

Tsutomu MATSUURA*

Abstract

This paper examines the national Curriculum Revised by the Ministry of Educational and Science in 2008, and explores policies analysis of it, focusing on curriculum policies and its dilemma between globalism and nationalism.

During about ten years, educational reforms have been constantly carried out/There have been two major ideological currents: neo-conservatism or neo-nationalism, and neo-liberalism. But in this revision of the national curriculum, it appears that neo-conservatism or neo-nationalism was more dominant than neo-liberalism.

The curriculum policies embedded in the 2008 revision seem to be characterized as neo-conservatism. The policies would promote moral education and would enable to teach pupils students conservative or national values. Evidently the aim of the politics was directed to reinforce governmental control of educational and school curriculum.

Keywords: The National Curriculum, neo-nationalism, neo-liberalism Knowledge-based-society, Globalism, Nationalism

はじめに—問題の所在と課題—

2008（「平成20」）年3月28日、文部科学省は幼稚園と小学校、中学校の改訂「学習指導要領」（以下、「新指導要領」と略記する）を官報に告示した。高校の新指導要領はまだ出されていないが、直接的には同年1月17日の中央教育審議会（初等中等教育分科会・教育課程部会）の答申「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の改善について」（以下、2008年「改善答申」）を受けての、「戦後」7度めの改訂となった⁽¹⁾。

中教審の改善答申のキーパーソンの一人となった梶田勲一（兵庫教育大学学長）によれば、「確かな学力を基盤とした生きる力の育成」とい

うのがこの新指導要領の教育課程の指導理念である⁽²⁾。つまり、キーワードは「学力」と「生きる力」だというのである。たしかに、梶田が「学力上位層」の子どもたちを主要なターゲットにした新指導要領理解をしているのだとすれば、一面の真実を含んでいるといえよう。しかし、梶田のこの理解は、新指導要領が「学力」形成に直接かかわる各教科とは領域を異にする道徳教育を、全教育課程の中心に位置づけるという特徴的な問題をまったく捨象してしまっている。その意味では、文科省の教育課程行政を学力政策に解消するに等しい梶田の提示する新指導要領の教育課程理念は、一面的で、本質を把握したものとなっていない。

中教審の「改善答申」は現行の学習指導要領が重視している「生きる力」の育成こそは、改正教育基本法と改正学校教育法によって明確に

平成20年12月15日受理

* 電子知能システム学科・教授

された「教育の基本理念」(10ページ)だとしたうえで、その中心的な柱となるキーワードが、(1)「確かな学力」と(2)「豊かな心」、(3)「健やかな体」であり、これらの調和のとれた育成が重要だという(21ページ)。この答申のキーパーソンの一人となった梶田叡一が一面的に強調する(1)「確かな学力」の育成は、これらの三つの柱のなかの一つであり、その「学力」の中身を構成する要素としては、①「基礎的・基本的な知識と技能の習得」と、②この知識と技能を「活用」して、与えられた、あるいは直面する課題を解決するのに必要な「思考力・判断力・表現力等」、③「学習意欲」の3点があげられている。

文科省による今回の改訂についての基本的な考え方も、同様である。それでは、このような構造をもつ新指導要領の教育課程理念とその性格はどのように把握することができるのであろうか。また、なぜ、現行の学習指導要領は改訂されなければならなかったのであろうか。

現在の日本の学校は教育と子どもたちをめぐるさまざまな酷薄な困難と課題をかかえ、いまや国際社会が注視するところとなっている。国連・子どもの権利委員会による数次にわたる日本政府への教育改善「勧告⁽³⁾」や、教員の身分保障などに関する日本の教育事情を公式に調査するために来日したILO・ユネスコ調査団の勧告と報告はそれをしめしている⁽⁴⁾。ところが、日本政府および文部科学省は、これらの国際機関の勧告に対して不誠実な対応をくりかえしている。新指導要領の基本的な方向性と内容編成を提起する「改善答申」をだした中教審も「教育課程の国際的共通性」の実現の必要を強調しているにもかかわらず、基本的に同様のスタンスをとっている。

植田健男(名古屋大学)は、このように国際機関が注視するほどの「日本の学校教育が置かれている深刻な事態は、依然として、学校のなかに本来の意味での教育課程がないことではないか」と危惧されるとしたうえで、日本の学校

教育のなかには、次のような非教育的な実態があるという。

この半世紀にわたる教育内容政策・行政の結果としておこったのは、各学校が本当に自分たちが責任を負っている子どもたちや地域の実態にあった教育活動の全体像を描けない、共有できないまま、つまり、本来の意味での教育課程がない状態で、一人ひとりの教師が多忙化の中でばらばらにされ、ただ目の前の問題の対応に迫られているという事態ではなかったか。教師が踏んばるべき足場や手立てもないままに、……「丸腰」で孤軍奮闘させられているのである。このように本来あるべき学校の教育課程が空洞化・貧困化しているという問題こそ、正面から見つめ直す必要がある……⁽⁵⁾。

植田健男がいう「子どもたちや地域の実態にあった教育活動の全体像」、すなわち「本来あるべき学校の教育課程」について、文科省の前身にあたる文部省も、最後の<試案>として出した1951年版学習指導要領のなかで以下のように規定していたことを確認しておくことには、新指導要領と対比する意味でも意義があろう。

本書には、各教科とその時間配当が示されている。……単にそれだけでは教育課程そのものについての叙述は十分ではない。本来、教育課程とは、学校の指導のもとに、実際に児童・生徒がもつところの教育的な諸経験、または諸活動の全体を意味している。

……教育課程は、児童や生徒たちが望ましい成長発達を遂げるために必要な諸経験をかれらに提供しようとする全体計画である。

……教育課程の構成は、本来、教師と児童・生徒によって作られる。……教師は校長の指導のもとに、教育長、指導主事、種々な教科の専門家、児童心理や青年心理の専門家、評価の専門家、さらに両親や地域社会の人々に

直接間接に援助されて、児童・生徒とともに学校における実際的な教育課程をつくらなければならない⁽⁶⁾。

本稿は、新学習指導要領が、植田が指摘するところの「学校の教育課程が空洞化・貧困化」している教育現実とどう向き合い、どのような「教育課程」像を提起しているのかを明らかにすることを主要な課題としている。分析の中心となるのは、中学校の新指導要領と、それを方向づけた前述の中教審の2008年「改善答申」である。この考察をとおして、法制的な改変にともなう改訂だとする現象的な説明をのぞいて、後者の改善答申（文科省）が黙して語らない、今次の学習指導要領の改訂がなぜ必要となったのか、というその事由を含めて、新指導要領が日本の学校の教育課程づくりに対して今後どのように作用し、教育現場になにをもたらすことになるのかを考える手がかりと見通しを得ることができよう。

この課題を追究するために、本稿は次のようなⅠ・Ⅱ・Ⅲの構成をとる。

Ⅰでは、新指導要領の「教育課程」像を検討する前提作業として、「新たな」教育課程理念の思想的基盤となっている中教審改善答申の構想する21世紀日本の社会像（＝人間像）とその特質を検討する。各種の政府機関文書のなかでその目ざすべき望ましい21世紀の社会像を表す常套句として多用され、改善答申も共有するキーワードとなっている「知識基盤社会」認識とそれが想定する教育（制度）との相関分析が中心となる。ただし、文科省と中教審が展望する21世紀の社会像に相応しい「生きる力」を体現する「期待される人間像」については、Ⅲで総括的に検討する。

小沢弘明（千葉大学）や新藤兵（都留文科大学）が指摘しているように、「知識基盤社会」とは、「知識資本主義」やニュー・エコノミーともよばれ、「グローバル化する知識集約型経済」を実質的な中身としているといっている（⁷）。現代

のグローバル経済は、世界貿易機関（WTO）体制のもとでアメリカを中心とする先進資本主義諸国の多国籍企業中心の国際経済秩序秩序が形成されているが、21世紀のグローバル経済は、アメリカの軍事力を土台とするグローバリズムと、EUの基準をグローバル・スタンダードにするというその地域主義の戦略とが対極をつくりだしている。同様に、増田正人（法政大学）が明らかにしているように、経済協力開発機構（OECD）が実施している「PISA調査は、……教育におけるグローバル・スタンダードをめぐる競争の最前線⁽⁸⁾」となっているといっている。

ところが、文科省＝中教審はキーワードとしての「生きる力」ともども、「知識基盤型社会」の実質的な定義づけないし「再定義」を回避し、既定の政策決定を誘導・正当化するための枕詞として多用しているのである。このように政策理念が不当に軽視されている事実を確認したうえで、そのことのもつ教育課程の基準となる新指導要領の問題＝本質的な限界を検討する。

佐藤修司（秋田大学）が指摘するように、今回改訂・公示された新指導要領は、1998（「平成10」）年改訂までの学習指導要領とは性格と位置づけを異にしている⁽⁹⁾。2006年から07年にかけて改善答申に先行して、1947年教育基本法と「教育3法」の改正をはじめとする、「戦後レジームからの脱却」をめざした保守政治主導による法制度的な改変が行われたことにより、それは大綱的基準にとどまるどころか、国家基準としての性格がさらに強められる方向で、その位置と役割が大きく変容したものとなっているのである。

Ⅱは、このように学習指導要領そのものの性格の変化をもたらした法制度的な改変の事実をふまえて、新指導要領の「教育課程」像の特徴を、二つの観点から追究する。① まず、新指導要領の成立過程からみたその構造的な特徴を検討する。ここでは学力論の視座からの検討は、OECDのPISA調査の各種リテラシーやそれを包括するキー・コンピテンシー（主要な能力）

との対比ですすめられている多くの先行研究にゆずることにして、新指導要領自体が現行指導要領の全面実施の時期にあたる今世紀はじめからの手直しにはじまる弥縫策の積み重ねの集大成としての性格をもっていることに留意して検討する。

② 次に新指導要領の教育課程において道徳教育が特異な位置を与えられている問題に注目して、教育課程の内容編成からみたその特徴を考察する。ここでの分析はまず、新指導要領における学力形成理念と論理を追究することにより、「学力上位層」と「学力下位層」の子どもたちを両極とするその教育課程の差別の内容編成の実相を内在的に明らかにすることになる。加えて、全教育課程の「道徳化」とも呼べるような、新指導要領が想定する課程構造は、特別活動はもとより、「基礎から活用へ」という段階論的な特徴的な学力論のもつ問題に加えて、各教科の独自の意義と教育的機能をさらに大きくゆがめ、制約するものとなり、結果として新自由主義国家日本の各種「エリート」を効率的・安定的に選抜・養成しようという国家戦略としての教育目的の達成に資するものとさえ必ずしもならないことを示唆する。

さらに、①と②の課題にアプローチすることにより、改善答申自体が2006年の1947年教育基本法の明文改正と翌年の学校教育法など「教育三法」の改正を既定の事実としたうえで、新指導要領を特徴づける、官製道徳教育の筆頭化と「全教科の道徳教育化」を決定的にするとともに、佐藤修司のいう義務教育目標の「努力義務から達成義務へ⁽¹⁰⁾」の変化を不動のものとした事実とその論理を明らかにすることになる。

なにが問題なのか。このような学習指導要領の性格の変化をもたらしたのは、必ずしも新指導要領の公示間際の新保守主義勢力の介入によるものではない、というのがそれである。PISAショックにはじまる「学力低下問題」への対応を軸として学力政策を追求し、改善答申をだし

た中教審教育課程部会は、短命に終わった安倍晋三政権期の内閣府の教育再生会議に結集していた新保守主義勢力とその意を体現した自民党国会議員の土壇場での巻き返しにあった。文科省は自身が「学習指導要領改訂案」を発表した2月15日から1か月間のパブリックコメントの募集を経たのち、公示直前にこのような「右からの」政治的圧力を受けての追加修正を独断で行っているのは確認されている⁽¹¹⁾。この事実に対応して、誤認と錯誤をともなってOECDの「PISA型学力」を追求することにより、たしかにグローバル化した「知識基盤社会」での熾烈な経済競争とそのための「イノベーション」を担いうる日本資本主義のエリート養成をめざした同部会の議論と答申内容が盛り込まれたはずの新指導要領は、さらに矛盾と隘路を深めることになったといえよう。

しかし、新指導要領を特徴づける、官製道徳教育の筆頭化と「全教科の道徳教育化」を決定的にすることにより学習指導要領の変化をもたらしたのは、必ずしもその土壇場での修整が決定的な動因となったからではない。直前の強いられた修正以前の、改善答申段階までにすでに、「道徳の時間」を教育課程全体の機軸にする新たな国家統制と介入の論理と既成事実がつくられていたと考えられるのである。こうした道徳教育の肥大化だけでなく、とくに中学校の社会科(3年の「公民科」)と、<道徳>のない教育課程をとる高校の現代社会という教科目を、新自由主義形態に再編された既成の「自由民主主義」の社会体制のしくみとそれをささえる法律やルールを理解と意義およびその遵守の大切さを説く内容に改変することにより、保守的な「道徳教育の充実・改善」のための有力な手段に矮小化する具体的な提案(29ページ、52ページ)がだされていることに、それは象徴的に表れている。

世取山洋介(新潟大学)は「自民党結党以来の悲願であった教育基本法の全面改正が2006年の段階で実現したのは、日本の新自由主義改革が市場原理の導入から、教育の国家統制を内在

化させたものに進化したからである」, 市場化論と新保守主義的な国家論に加えて, 「新自由主義教育改革に内在する国家統制, すなわち国の教育内容基準にもとづく競争の強制というプランが加わって初めて, ……改正が実現したのである」という仮説的な把握を提起したうえで, 東京都と同足立区教育改革の実態は, 「新自由主義教育改革が教育内容統制を内在化させるものである」と指摘しているのが示唆的である⁽¹²⁾。

最後に, III では, I で考察した文科省と中教審が展望する 21 世紀世界の社会像と II で検討した新指導要領の教育課程編成の特徴をふまえて, 文部科学省・中教審が強調するグローバル化した「知的基盤社会」を生きぬく「生きる力」を体現する人間像とはなにかについて, 総括的な検討を行う。

論点は二つある。

第 1 は, 新指導要領の人間形成観の分析である。分析の中心となるのは, 1990 年代中葉より文部（科学）省が「教育改革」のスローガンとして採用し, 新指導要領においても, 「知識基盤社会」という時代と社会を生きぬく主体的力量を意味する概念として, 全体の統括理念とされている「生きる力」を体現する「期待される人間像」である。具体的には, 中教審の「生きる力」や内閣府人間力戦略研究会の「人間力」がそれ自体, 人的資本となる「人材」の構成要素とあり様は提起しえても⁽¹³⁾, 望ましいと考える統一ある人格主体となる具体的な人間像をもたないことを確認するとともに, 中教審が積極的に提起する「開かれた個」という人間像が自主・独立の個人（「自ら動く人間」）とは範疇的に異なる「使われる人間」（吉岡忍）に自足するものであることを検証する。

第 2 は, 植田健男が「今回の改訂の枠組みの中に『二つの国民』と『二つの教育』が想定されているのではないか⁽¹⁴⁾」と問い, 新指導要領を分析している問題を, 新自由主義の人間類型とそれに対応する公教育の新たな序列的な, その意味では差別の再編成の問題として検討する。

階層的な労働力構成とその流動化をうながすグローバル資本の能力主義的な教育要求に対応して, 中等教育段階を中心にして複線型の公教育制度への序列的な再編が行政主導のもとに企図され, 実態化がはかられる。そのため, 同じ「人材」であっても, こうした「グローバル化した知識社会で活躍できる戦略的エリート」（児美川孝一郎）とは対極にある新自由主義の人間類型として, たとえば東京都の「エンカレッジスクール」とよばれる「教育課題校」のような, 「エリートコースがあるのなら, ノンエリートがあってもいい」と囁く財界人でもある都の教育委員があからさまに「落ちこぼれの学校」と呼ぶ＜底辺校＞が設立されることになる。

I 新学習指導要領の教育課程理念

(1) 新学習指導要領の 21 世紀世界の社会像—中教審「改善答申」の 21 世紀＝「知的基盤社会」観とその実像—

1) 新学習指導要領の現状分析と将来ヴィジョン

教育の専門職である教員には, 歴史と社会の現状と未来に対して科学的な洞察を加えたうえで, どのような進路指導をすることが, あるいはどのような学習主体として教育し, 学習支援をしていくことが子どもたちの成長と発達, 解放につながるのかを見通すだけの主体的な力量形成がもとめられる。そうだとすれば, 同様にして, そういう個々の教員（集団）の教育実践の「羅針盤」となるような教育課程編成のための大綱的な基準となるはずの「学習指導要領」は, 教員や父母, 地域市民にそれを考える手がかかりを与え, 問題の所在を示唆する科学的・客観的な現状分析と, 国際社会の動向をふまえた未来社会へのヴィジョンに裏づけられた文書であってしかるべきであろう。

はたして, 今回改訂された学習指導要領は, そういう積極的な現状批判と分析および将来ヴィジョンにささえられた教育課程の大綱的な基準

となっているのだろうか。「新たな」教育課程編成の基準となる新学習指導要領の方針を提示した中教審の 2008 年「改善答申」の内容を検討することをとおして確認しよう。

まず現状批判と分析はどうか。これについては、「改善答申」をだした当の中教審自体が 1998 年の学習指導要領の改訂から今回の改訂にいたる、いくつもの制度改変を行った文科省の教育課程行政とそれに政策提言した自己の一連の答申内容の成否などの検証作業がはじめてから放棄されているのだから⁽¹⁵⁾、それを真正面から検討しようというのは「ないものねだり」にすぎないであろう。

「改善答申」が、とくに小泉純一郎内閣の「聖域なき構造改革」以来の改革につぐ改革を加えられた、教育課程にかかわる制度を含めた個々の教育制度改変の意味とその結果についての検証を欠いているという事実は、新指導要領自体が、そもそも各学校が責任と権限をもって教育課程編成を試みることににより、地域の特性や課題と子どもたちの発達課題に積極的に応えることに指導・助言を与えるような性格をもつものでないことを示唆している。

それでは、子どもたちが生きる将来の 21 世紀世界の社会像とそのビジョンについてはどうか。

現行の学習指導要領改訂の必要を答申した中教審の「改善答申」をみると、その「2. 現行学習指導要領の理念」の＜現行学習指導要領の理念の重要性＞をしめた部分には、OECD が提起した 21 世紀の国際社会像の一端をしめす「知識基盤社会」への次のような言及がある。

今回改めて(現行学習指導要領の一松浦,以下同様) 検討を行ったが,平成 8 年の答申以降,1990 年代半ばから現在にかけて顕著になった「知識基盤社会」の時代などと言われる社会の構造的な変化の中で,「生きる力」をはぐくむという理念はますます重要になっていると考えられる。(8 ページ)

ここで特徴的なのは,「知識基盤社会」とは何なのかについて具体的な説明は無く,ただ 2005 (平成 17) 年 1 月の中教審大学制度部会答申「我が国の高等教育の将来像」のなかで提示された同概念の抽象的な把握だけが参照軸として紹介・確認されていることである。

改善答申が自前の定義づけと説明を省略ないし回避している抽象的な「知識基盤社会」の実体とはなにか。小沢弘明や新藤兵が指摘するように,「知識基盤社会」とは,「知識資本主義」やニュー・エコノミーともよばれ,「グローバル化する知識集約型経済」を実質的な中身としていることについては,後述する。

2) 枕ことばとしての「知識基盤社会」の時代と「生きる力」

改善答申の内容にもどろう。

また,「知識基盤社会」とのかかわりで同じ OECD 関連のとりくみとなる国際教育調査 PISA の動向に言及している箇所がある。

経済協力開発機構 (OECD) は,1997 年から 2003 年にかけて,多くの国々の認知科学や評価の専門家,教育関係者などの協力を得て,「知識基盤社会」の時代を担う子どもたちに必要な能力を,「主要能力 (キーコンピテンシー)」として,定義付け,国際比較する調査を開始している。このような動きを受け,各国においては,学校の教育課程の国際的な通用性がこれまで以上に強く意識されるようになっていくが,「生きる力」は,その内容のみならず,社会において子どもたちに必要となる力をまず明確にし,そこから教育のあり方を改善するという考え方において,この主要能力 (キーコンピテンシー) という考え方を先取りしていたと言ってよい。

(9~10 ページ)

すでに指摘されているように⁽¹⁶⁾,上記の中教審「改善答申」の,OECD の提起する二つの概念(「知識基盤社会」とコンピテンシー)との対

比における「生きる力」の自己認識と評価には強引な読みこみと作為を容易に見て取ることができる。もともと、「生きる力」がはじめて登場したのは1996（「平成8」）年の中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」においてであり、それには＜子供に「生きる力」と「ゆとり」＞という副題が付されていた。そして、2年後の1998年の学習指導要領の改訂時には、同じ中教審は、「変化の激しい先行き不透明の時代」と社会に適応するための必須の能力として、「生きる力」の意義と必要を説き、それを育てるための「ゆとり」ある教育課程のあり方が提示されていたのである。

ところが、その同じキーワードが、今回の改訂では、21世紀のグローバル化時代の「知識基盤社会」においても積極的に「国際的な通用性」をもつ理念だとして、その意義が強調されることになった。そして、授業時数を1割程度増加させただけでなく、前回の改訂で「3割削減」した教育内容を復活させているのである。したがって、本田由紀（東京大学）が指摘しているように、この「生きる力」なる概念が、「ほぼ『何でも』包摂してしまうような、マジックワード⁽¹⁷⁾」として使われていることは明らかであろう。

つまり、「知識基盤社会」や「主要な能力（キーコンピテンシー）」などのOECDが発信した国際社会像や21世紀型の教育概念は、1990年代後半以来文部（科学）省・中教審が「ゆとり教育」とワンセットのかたちで教育のキー概念として多用してきた「生きる力」の「国際的な通用性」を強調し、正当化するための枕詞ないし傍証として利用されているにすぎないのである。

いいかえれば、藤田英典（国際基督教大学）が「教育改革・政策が今ほど、重視すべき理念と合理性や実証根拠（エヴィデンス）を無視して進められている時代はない⁽¹⁸⁾」と指摘しているように、政治主義的で都合主義的な政策環境のなかであって、依然として明確な政策理念とそ

の客観的な社会的根拠を欠落した教育政策の推進が追認・合理化されているのである。

教育課程行政もしかりである。「生きる力」は価値をうしなうどころか、「知識基盤社会」の時代の到来によってますますその意義を高めており、OECDのDeCeCoプロジェクトが新たな「教育指標の基準づくりと評価法の開発⁽¹⁹⁾」の一環として構築したキーコンピテンシー概念の「先取り」をしたものだ、というのが、「改善答申」の一方的な自己主張である。そして、この改善答申が出されると、文科省は、「生きる力」と大書されたそのすぐ下に、＜「理念」は変わりません＞＜「学習指導要領」が変わります＞と書かれているパンフレットを作成・配布した。

また、政府・文科省はこうした明確な社会構想とそのビジョンを欠落した一面的な21世紀の国際社会認識のもとに、いま現在、全国一斉学力テスト（「全国学力・学習状況調査」）の強行実施と新学習指導要領による教育課程管理をとおして、本格的にPISA対策にのり出すことにより、OECDの教育政策への対応をすすめている。「改善答申」自体も、「『知識』から『活用力』へ」という学力形成観にもとづく全国学力テストの実施と、そのための教育課程編成を方向づける学習指導要領の改訂が、OECDの「PISA型リテラシー」「コンピテンシー」の探求の動向と共通性をもつことを強調した⁽²⁰⁾。

しかし、ここには二つの陥穽と欺瞞がある。一つは、佐藤 学（東京大学）が指摘しているように⁽²¹⁾、文科省・中教審が「知識の活用能力」（「思考力・判断力・表現力の育成」）を、コンピテンシーとリテラシーを中身とするPISA型学力を、「知識基盤社会」でもとめられる最小限の「学力」としてではなく、グローバル・スタンダードと規定し、21世紀型「学力」の到達目標として設定している問題である。

もう一つは、そのコンピテンシー概念の理解も、「生きる力」に矮小化されることにより、「反省性 reflectivity」と「相互的活動 interacting」を生命・核心として《個人》をエンパワーする

この概念の積極的な側面⁽²²⁾を切り落とし、『『知識』から『活用力』へ』という既定の筋書きにそった皮相で恣意的なものになっていることである⁽²³⁾。

(2) 新学習指導要領の現実の21世紀社会像

1) アメリカン・グローバリズムと対峙するEUのグローバル戦略とOECDの教育政策

中教審「改善答申」の21世紀世界の社会像をめぐる問題はこれだけではない。

なによりも国際教育調査PISAを主導するOECDは国連やその下部機関であるユネスコのような国際機関ではない。グローバリゼーションや「持続可能な」経済成長、自由貿易の拡大などの資本主義社会の永続化をはかるための社会変化を積極的に容認する、EUに加盟する国々を中心とする30の資本主義国が結集した利益代表機関、それが基本的にOECDなのである⁽²⁴⁾。

ただし、OECD加盟国である日本は、前述のとおり、必ずしもOECDの政策路線に必ずしも同調しているわけではない。それは、OECDのコンピテンシーの定義と選択プロジェクト(DSC)の2002年の最終報告書のなかで、日本との「同盟国」であるアメリカでは他の加盟国とは対照的に異なる社会的文脈と目的においてコンピテンシーが検討・実施されていることが以下のように報告されているが⁽²⁵⁾、これはそのまま日本の動向でもあり、両国とも現在までかわっていない⁽²⁶⁾。

経済的な面での国の競争力を維持できるスキルを教育システムの修了者が持ち合わせていないことに関心があり、コンピテンシーの議論もその背景でなされている。このように、国家レベルでのアメリカ合衆国のコンピテンシーに関する議論は、標準を設定したり、競争力を維持するという形をとっている。

問題は、文科省の意を体現した中教審が、性急にも「PISA型学力」をグローバル・スタンダードと決めつけるなど、OECDの動向には作為をもってではあっても注目しているにもかかわらず、「学習権宣言」(1985年)や「文化の多様性に関するユネスコ世界宣言」(2001年)、「21世紀に向けての高等教育世界宣言」(1998年)を出しているUNESCOや、締約国である日本政府に数次にわたって教育と子どもたちの人権状況の忽せにできない早急な改善を勧告している国連・子どもの権利委員会などの国連機関の活動状況と内容とは基本的に没交渉で、「改善答申」がまとめられていることである。

2) 新学習指導要領の21世紀世界の社会像(1)

—グローバル経済を勝ちぬくための新自由主義教育改革の継続—

それでは、このようにして本来の国際諸機関の政策動向と基本的に無関係に、形式的にはOECDの教育政策路線と歩調をあわせて改訂された新学習指導要領は、現実にはどのような21世紀世界の社会構想のうえに改訂されたのであろうか。国際機関どころか、OECDの教育政策にも「PISA型学力」の形成という一点において同調する文部科学省の意向をふまえた、「改善答申」が提示する次の教育政策路線のなかには、WTO体制のもとでアメリカ主導のグローバリゼーションに追随する旧態依然とした新自由主義の(国際)社会認識がしめされている。

「競争」の観点からは、事前規制社会から事後チェック社会への転換が行われており、金融の自由化、労働法制の弾力化など社会経済の各分野での規制緩和や司法制度改革が進んでいる。このような社会において、自己責任を果たし、他者と切磋琢磨しつつ一定の役割を果たすためには、基礎的・基本的な知識・技能の習慣やそれらを活用して課題を見だし、解決するための思考力・判断力・表現力等が必要である。しかも、知識・技能は、陳

腐化しないように常に更新する必要がある。生涯にわたって学ぶことがもてめられており、学校教育はそのための重要な基盤である。（8～9 ページ）

改善答申と新指導要領告示の段階では、医療と福祉、教育などの構造改革路線の矛盾と困難、破綻は明らかであった。ところが、この教育の政策文書のなかでは、社会経済的な「格差」の拡大やそれを基礎とするさまざまな深刻な社会矛盾の噴出と同様に、教育と子どもの困難の蓄積も急進的な行き過ぎた「構造改革」に原因の一端があるのだから多少の「手直し」は不可避だとするような判断と認識さえ欠落しているのである。

つまり、「構造改革」の破綻が明白に現われている教育に対して、新自由主義的な改革継続が既定の自明の路線として確認されているのである。

なお、渡邊 弘（活水女子大学）によれば、引用文中の「司法制度改革」とかかわる「法教育」の領域でも、同様の新自由主義的な社会認識をもつ潮流が近年の「政府の法教育の主流を形成している⁽²⁷⁾」という。そして、このような「法や制度をつくる力」や「法や制度をつくる力」の育成する目標を欠落し、「単に現存の法や制度を前提とし、……（子どもたちが）現実の政策を所与のものとして受け入れ、それに対応する力を涵養するだけにとどまる⁽²⁸⁾」ような体制的な法教育の考え方が、新指導要領の中学校社会科（公民科）と高校の現代社会（公民科）にストレートに受容されていることが、明らかにされている。

3) 新学習指導要領の 21 世紀世界の社会像 (2)

ーグローバル化する知識集約型経済ー

次に、新自由主義改革路線の継続が自明の前提とされている問題を、改善答申が「生きる力」を正当化する事由としてあげている「知識基盤社会」とのかかわりで検討してみよう。改善答

申が自前の定義づけと説明を省略ないし回避している抽象的な「知識基盤社会」の実体とはなにかといえば、新藤 兵の表現をかりると、それは「グローバル化する知識集約型経済⁽²⁹⁾」として把握することができよう。「知識資本主義⁽³⁰⁾」ともよばれる。

イギリスのボブ・ジェソップらの近現代資本主義・資本主義国家論の成果を整理・紹介した新藤によれば、19 世紀後半までに確立した第 1 段階の初期資本主義経済と 1930 年代に確立する第 2 段階の資本主義経済につぐ第 3 段階の資本主義経済として、1990 年代以降に確立過程にはいったのがこの「グローバル化する知識集約型経済」である⁽³¹⁾。この資本主義経済は、「(a) 情報通信技術革命の技術、(b) 知的・価値創造的な中枢労働と資本にとって使い勝手のよい底辺労働（非正規雇用）との、二重に柔軟な（flexible）労働、(c) 多国籍企業が組織する情報集約型オフィス・工房での生産、(d) 国境を越える労働力移動がもたらす賃金格差の拡大と、財のみならずサービス・象徴・情報を含めて多様化・個別化された消費、(e) 北米・欧州大・地球大などの空間設定、などの特徴をもつ」。そして、この知識集約型経済を支える社会編成の基礎となるのが「多文化主義（multi-culture）社会」でーただし、これに対する「反動」として生起する宗教や道徳・ナショナリズムによる権威主義的な「国民統合」=新保守主義を無視することはできないもののー、知的創造的階層と底辺的階層との双方での国境を越えた交通が特徴となるという。

この第 3 段階の資本主義経済を支える経済・社会編成と構造的に結びつくとともに、そうした編成の推進主体となった資本主義国家には、新自由主義型や社会民主主義型など四つの類型があり、そのなかでも 1980 年代以降「体制としての新自由主義」を確立するアメリカやイギリス、オーストラリア、ニュージーランドなどは、「グローバル化する知識集約型経済」を新自由主義形態で確立・維持しようとした「新自由主義

国家」である。したがって、OECD 諸国のなかでも、親米的なこれらの国々は、「強い国家」としての新自由主義国家をとおして「知識基盤社会」=知識集約型経済を確立・強化しようとしてきたといえよう。

それでは日本は、より正確には文部科学省はどのようなスタンスをとろうとしているのだろうか。結論からいえば、「改善答申」は、日本も内閣府主導のもとに、このアメリカモデルの新自由主義国家により知識集約型経済として「知識基盤社会」を構築しようとしていることを自明の前提にして議論・提言しているのである。これが新学習指導要領をささえている21世紀世界の現実の社会像なのである。

そこでは、増田正人（法政大学）が明らかにしているように、多国籍企業に長期的に莫大な利潤をもたらす特許権のような「知的所有権」をもたらす「人材」ないし「人的資本」を養成する教育制度と研究体制の整備が国際競争のための「産業基盤（インフラストラクチャ）」として共通に認識されているだけでなく、新たな国際社会の形成とそのグローバルな社会のいない手の養成の問題が「グローバル・スタンダードの確立をめぐる制度間競争」の根源的なテーマとなり、経済協力開発機構（OECD）の教育政策（PISA 教育調査）はアメリカン・グローバリズムとEUの地域主義との「教育におけるグローバル・スタンダードをめぐる競争の最前線」の様相を呈している⁽³²⁾。

改善答申が具体的な七つの提言をあげた＜教育内容に関する主な改善事項＞をみると、(1)の「言語活動の充実」について、(2)の「理数教育の充実」では、「『知識基盤社会』にあっては、……特に理数教育の教育課程の国際的通用性が問われている」ことを理由にあげて、「科学技術の土台である理数教育の充実」（52ページ）をはからなければならないという問題意識にたつて、新自由主義教育改革の改革要求をささえている、日本資本主義をとりまく熾烈な国際環境認識が以下のように率直に語られている。

（「競争と技術革新が絶え間なく生まれる」）
「知識基盤社会」の時代においては、科学技術は競争力と生産性向上の源泉となっている。特に、第3期科学技術基本計画が指摘しているとおりの、1990年代半ば以降、ライフサイエンスやナノテクノロジー、情報科学等の分野などを中心に学術研究や科学技術をめぐる世界的な競争が激化した。このような競争を担う人材の育成が各国において国力の基盤として認識され、国際的な人材争奪競争も現実のものとなっている。（54～55ページ）

新自由主義教育改革とは、教育政策を日本資本主義の経済発展の従属変数に貶め、公教育全体の教育機能を、資本がグローバルな大競争を勝ち抜いていくことに最大限に奉仕する「人材」、すなわち日本資本主義のエリート幹部候補生養成に一元化しようとすることを本質とし、この政策課題に結びつかない機能は縮減されることになる⁽³³⁾。その意味において、佐藤広美（東京家政学院大学）が指摘するように、教育課程行政をふくめて、日本の教育政策はこうした経済界の要求にもとづく雇用・労働法制の「柔軟化」政策に従属させられてきたといつてよい⁽³⁴⁾。＜労働市民＞を、「長期蓄積能力活用型」と「高度専門能力活用型」、「雇用柔軟型」という三層構造に分断し、企業ごとの「自社型雇用ポートフォリオ」に即して雇用するシステムの構築の必要を説いた日本経営者団体連盟の「新時代の『日本的経営』」（1995年）の提唱を画期とするその後の今日にいたる雇用・労働環境の極限的な劣悪化の進行はその象徴的な現れといえよう。

「改善答申」は、新学習指導要領のめざす教育課程行政の方向性を、このような新自由主義教育改革路線の追求に再定位したのである。

「改善答申」は小泉・安倍両政権のもとで追求された急進的な「構造改革」がもたらした子どもの貧困の「再発見⁽³⁵⁾」に象徴される＜格差＞の拡大や公共性の高い医療や福祉、教育の制度

などの崩壊に対する＜労働市民＞をじめとする国民各層の「改革への怒りを吸収しつつ改革を推進する斬新路線への転換⁽³⁶⁾」をはかった福田康夫政権のもとでだされた。それゆえに教育政策は依然として、多国籍企業を先頭とする日本資本主義の自由な市場を維持・確保するための、アメリカに従属した軍事的膨張路線の追求とならんで、グローバルな世界資本の大競争時代における日本資本主義の競争力の一層の強化をはかるための構造改革路線の重要な一環として立案・実施されていたのである。その意味では、日本がその確立を標榜する「知識基盤型社会」は、「グローバル化する知識集約型経済」ということでは同一であっても、グローバル化時代を主導したアメリカをモデルとして新自由主義形態で構築しようとするものであなのである。

同じ資本主義体制をとり、WTO 体制の傘下にありながらも、EU を中心とする OECD 主流の展望する 21 世紀の社会像と新学習指導要領の前提となっているそれとでは、大きな隔たりと差異があるといえよう。

II 新学習指導要領の「教育課程」像

(1) 成立過程からみた新学習指導要領の特徴 —文部科学省の「学力」「教育課程」行政・政策の観点から—

i) 現行学習指導要領のなしくずしの弥縫策

今次の学習指導要領改訂の特徴を、文部科学省の「学力」問題に主導された教育課程行政・政策の展開に即して新指導要領の成立過程とその内容編成からみると、いくつかの顕著な特徴を指摘することができる。内容編成の特徴は後で検討することにして、ここでは成立過程にあらわれた特徴をみてみよう。

まずその成立過程を、とくに「学力」・教育課程政策の展開からみると、山崎雄介(群馬大学)や佐藤広美が考察しているように⁽³⁷⁾、二つのことを指摘することができよう。

一つは、現行学習指導要領の完全実施の時期

にすでに、新学習指導要領の教育課程編成への道のりをきり拓くことになる、「ゆとり教育」を自己否定するような教科内容と授業時数の増加をはじめとして、現行学習指導要領と教育課程の運用に関する「弥縫策」が矢継ぎ早に実施されたことである。もう一つは、学校評価と東京都を先頭とする自治体レベルの悉皆学力テストの実施をとおしての「教育課程管理」である。とくに後者は、教育課程全体に、後述する「PDCA サイクル」とよばれる国家による教育目標管理システムを整備することによって、教育活動の点検・検証・改善の実施を学校に直接・間接に強制しようとするものであり、したがって、新学習指導要領を現実定着させるための教員統制・管理システムの構築と表裏一体である。

現行学習指導要領と教育課程運用の弥縫策の里程標となったのは、全面実施されたばかりの現行学習指導要領が 2003 年末に「一部改正」されたことである。ドイツを襲ったはずの「PISA ショック」を梃子として、経済界や保守政界、教育産業、大学関係者などがメディアを媒介としてつくった「学力低下」問題の世論の噴出に圧されて、「学力重視」の路線を敷いた文部科学省は、学習指導要領を一部改正し、削減されたばかりの教育内容の一部を復活させただけでなく、その「歯止め規定」の見直しをはかったのである⁽³⁸⁾。「～の事項は扱わないものとする」などと規定することにより教育内容の上限を確定した「歯止め規定」が緩和ないし撤廃されたことにより、学習指導要領は文科省の論理にしたがえば、教育内容の「最低基準」をしめすものとなった。

新自由主義の規制緩和路線につうじる「歯止め規定」の廃止に対応して、新たな学習形態として「習熟度別授業」の実施とセットのかたちで「発展学習」や「補充的学習」が奨励されることになった。2008 年「改善答申」も、＜効果的・効率的な指導のための処方策＞の一環となる「個に応じた指導など指導方法の改善」の具体的な事例として、学級定員の削減をとまう

少人数学級（クラス）の実現を回避したうえで⁽³⁹⁾、あらためて以下のような提言を行った。

確かな学力を育成するためには、従来の一斉指導の方法を重視することに加えて、習熟度別指導や少人数指導、発展的な学習や補充的な学習などの個に応じた指導を積極的にかつ適切に実施する必要がある。これらの指導形態における指導方法の確立が望まれる。

(141 ページ)

なお、この「歯止め規定」の廃止にともない学習指導要領が「最低基準」をしめすものに変化したことにより、新たにつくられる検定教科書では、「発展学習」の内容を盛りこんだ編集が行われることが予測されるだけでなく、すでに拡大してしまっている「学力」形成をめぐる地域間・学校間・階層間格差のさらなる拡大と固定化が危惧されている⁽⁴⁰⁾。

ii) 上からの「PDCA サイクル」の導入による教育課程管理

中教審が2005年10月16日に出した答申「新しい義務教育を創造する」において、「義務教育の構造改革」の一環として、国家による「義務教育」目標管理システム、すなわち「PDCA サイクル」目標管理システムを構築する構想が提言された。この教育行政と学校経営の新たな制度構想を分析した中嶋哲彦(名古屋大学)は、中教審が「民間の経営手法の導入」と称して安直に企業の経営管理・生産管理システムからの転用・導入をはかった、この国家による目標管理システムの論理と本質について、次のように把握している。

……PDCA 目標管理システムは、(1) 国が義務教育の到達目標を定め、(2) 地域・学校にはその目標達成が求められ、(3) その評価にもとづいて国は地域・学校に改善を働きかけるという仕組みである。ナショナル・スタンダードを設定するとともに、Check と

Action の主導権を握ることで、国は私立学校を含む義務教育を一元的に管理できるようになるという理屈だ⁽⁴¹⁾。

すでに国家レベルおよびいくつかの自治体教育行政、学校経営において、「全国学力・学習状況調査」や地域ごとの学力テストの成績向上を結集軸として先行実施されている「PDCA サイクル」目標管理システムについての「改善答申」の記述をみると、9-(3)「効果的・効率的な指導のための諸方策」のなかに、第5番目の「全国学力・学習状況調査の活用」の項目をうけるかたちで、第6番目に「教育課程における PDCA サイクルの確立」の項目がある(144 ページ)。

提言の政策基調は、「学校教育の質」の向上をはかることを目的ないし名目にして、あくまでも文部科学省と都道府県教育委員会の主導のもとに「教育課程行政」の一環として、「PDCA サイクル」(Plan 計画-Do 実行-Check 評価・点検-Action 改善)の整備・確立をはかり、これに対応して各学校が学校長主導の「カリキュラム・マネジメント」を確立することにおかれている。

特徴的なのは、第1に、国家と教育行政サイドは Plan と Check の機能を掌握するだけでなく、サイクル全体を統括することがトータルな政策課題とされ、それぞれの工程の課題が具体的に提示されていることである。そこで具体的な政策課題として提示されているのは次の5項目である。

- ① 学習指導要領改訂を踏まえた重点指導事項例の提示
- ② 教師が子どもたちと向き合う時間の確保などの教育条件の整備
- ③ 教育課程編成・実施に関する現場主義の重視
- ④ 教育成果の適切な評価
- ⑤ 評価を踏まえた教育活動の改善

これら5項目の課題を、「改善答申」はサイクルの工程のなかに一つひとつ位置づけている。国家の「責任」による目標設定とかかわって中心眼目となる①は当然 Plan に、②と③は市町村教委と学校がになう実施過程の Do に、④は教育の結果を国家の「責任」で検証する Check に、⑤は学校が半ば強制的に実施を迫られることになる改善のための行動となる Action にそれぞれ対応させられている。

第2に、「改善答申」がP（計画）の政策課題として国家と教育行政サイドに学習指導要領の枠組みにしたがった「重点指導事項例の提示」をもとめている。じっさい新指導要領では、教育課程の各領域において、特定の学習内容とその細目、教育方法、教育活動が具体的に例示ないし指定され、文科省の行政介入が際立っている。

このことは、二重の意味で重大な意味をもつことになる。

一つには、教育再生会議の提言を受けて2007年6月に改正された学校教育法（25条・33条ほか）が、文科省大臣に「教科」だけでなく、それをも含む「教育課程に関する事項」の決定の権限を与えることになったからである。従来文科省大臣の権限も法的な規定を逸脱し⁽⁴²⁾、「省令」でしかない学校教育法施行規則が「教科」以外の道徳の時間や特別活動の領域も学習指導要領に含むとする違法状態にあったが、それを合法化するための法制度的な条件がととのえられることになったのである。

なお、同様にして、学校評価と学力テストの実施による教育課程管理については、「文科省大臣の定めるところ」にもとづく学校の「自己評価」についての規定が2007年6月の学校教育法の改正で同法第42条に「昇格」した⁽⁴³⁾。その結果、文科省は全国学力テストの実施の場合とは異なり、「地方教育委員会を通さなくても、学校に対して直接に学テに基づく評価を実施すべきことを義務づけうるルートを敷設⁽⁴⁴⁾」することにこぎつけることができたのだといえよう。

iii) 「階層化」によるカリキュラムと学習内容の差別的編成

もう一つには、1999年の「中高一貫中等学校」の法制化による実質的な学校体系の複線化と学校の設置主体の「多様化」の既成事実に対応する学習内容の弾力化・格下げと差別にかかわる問題である。保守政治主導の複線型の教育制度改革が推進された結果として、「二つの国民(子どもたち)」に「二つの教育」を与えるような階級的・階層的な差別の教育課程編成が固定化される事態を危惧する植田健男は、この「重点指導事項」の明記について以下のような分析を加えている。

……一方では「現場主義の重視」というような言い方で、「上」の子どもたちには青天井の教育内容の提供をするような学校の存在を認めようとしている……。これまでも、教育特区や研究開発指定校といったかたちで特例を認めて、学習指導要領の制約をはずしていたが、もっと簡便なかたちで制約をはずす道を考えようとしているのである。

〔他方では〕「下」の子どもたちには、文部科学大臣がわざわざ「重点指導事項」を明示して最低ラインの管理を行う可能性が想定される。……気になることの一つに、「反復(スパイラル)」、「反復」、「繰り返し学習」という言葉があちこちにちりばめられていることがある。「下」の子どもたちには、ぎりぎり最低限のこののみを徹底して反復学習をさせる。君たちにはこれだけで十分だから、と言わんばかりに、繰り返しドリル学習を徹底してやらせるという教育が用意される⁽⁴⁵⁾。

この提言が、「改善答申」の「9. 教師が子どもたちと向き合う時間の確保などの教育条件の整備等」のなかでだされていることは最大の皮肉であろう。また、「6. 教育課程の基本的な枠組み」の「(5) 教育課程編成・実施に関する各学校の責任と現場主義の重視」のなかで推奨され

ている〈現場主義〉の空疎な内容と欺瞞性を例証するものともなっている。「学校自治」はもとより、それにもとづく教育課程編成における学校と教員集団の自主性と能動性はいちじるしく制約されるだけでなく、PDCA サイクルとリンクされたカリキュラム・マネジメントも、従来の管理職に加えて、新たに増設された副校長や主幹教員、指導教諭の専断的実行体制のもとで行われるであろうことは必至であり、後で検討する新学習指導要領総則が掲げる「校長の方針の下に、道德教育の推進を主に担当する教師」の新設とそれを提案した改善答申の「道德教育主担当者を中心とした体制づくり」(127 ページ)の促進は、文科省が期待する個々の学校の「自主的な」教育課程編成の帰趨をさしめすものとなろう。

小林大祐(慶応大学)によれば、中教審初等中等教育分科会教育課程部会はすでに2006年2月13日の「審議経過報告」において、この「現場主義」を、国家による目標設定と結果検証で管理すると明言していたのであり、したがって、「教育課程の編成に関して各学校が主体性を発揮するように求められるのは、……あくまでも国家によって設定された目標への到達を目指す活動として」各学校の役割が期待される限りにおいてのものなのである。これが「現場主義」の含意である⁽⁴⁶⁾。

また、この「審議経過報告」は、学校の教育活動の成否は国家が課す指標で判別・評価することを前提にして、「国においては、子どもの学習到達度の把握・検証のため、全国的な学力調査を実施することが適当である」(50 ページ)といて、2007年4月に実施されることになる第1回の「全国学力・学習状況調査」の実施を正当化したうえで、その成否が国家による教育課程管理のための学校評価の有力な指標となることを示唆した。

なお、「全国学力・学習状況調査」の実施については、すでにこの「審議経過報告」がだされる半年余り前に、文科省内に設置された「全国

的な学力調査のための実施方法等に関する専門家会議」が出した「報告」のなかで、PDCA サイクルを活用した「義務教育」改革を推進するための道具立てとして全国学力テストが必要だとされ、全国学力テストを地域・学校の教育と教育施策を検証・評価するシステムを稼働させる中心軸にすえていたのである⁽⁴⁷⁾。

「改善答申」の「全国学力・学習状況調査」の実施にかんする提言は、各教科の「重点指導事項例を明確にし、その確実な習得のための指導を充実」させるためには全国学力テストの継続実施をはかることは「極めて重要」(144 ページ)だという、客観的な根拠のない判断のもとに、その「教育成果……の……評価」にもとづいて学校・多様な設置者・都道府県教委が「改善計画等」を作成し、PDCA サイクルの意義づけと同様に、「教育の質の向上」のために教員の「教育方法の改善」および「教育条件の整備」を中心とする教育活動の「改善」をはかることの重要性が強調されている。求められる教育方法として、「課題を抱えた子どもたちへのきめ細かい指導を行う」ことが例示されているが、そのための具体的な「教育条件の整備」の施策は提示されていない。

(2) 内容編成からみた新学習指導要領の特質—「道德教育」の教育課程の機軸化をめぐって—

2008年「改善答申」は「7. 教育内容に関する主な改善事項」のなかで、今回の改訂で充実をはかるべき重要事項として以下の6点をあげている。(1) 言語活動の充実、(2) 理数教育の充実、(3) 伝統や文化に関する教育の充実、(4) 道德教育の充実、(5) 体験活動の充実、(6) 小学校段階における外国語活動、がそれである。この6点のなかで、道德教育に直接的に関連するのは、(3)と(4)である。しかし、これらは新旧の学校教育法施行規則が、各教科、道德、特別活動、総合学習の時間の4領域から構成されている教育課程内容のなかでの重点項目

を列挙しただけのものであって、これらが必ずしもそのままさまざまな地域や学校で生起し対応をせまられている課題から出発する教育課程の編成や学校づくりにストレートにかかわる本質的な特徴点をしめしているわけではない。

問われているのは、中教審（文科省）が新指導要領への準拠を強行にもとめ、これらの重点事項が個別学校の教育課程編成に組み込まれることによって、どのような教育課程構造あるいは学校の教育活動全体のカリキュラム構造がつくられることになるのか、ということであろう。

ここでは、上記の（3）と（4）とのかかわりで、教育課程の内容編成の観点から新指導要領の特徴を考察することにしよう。

教育課程の大綱的基準であるはずの中学校新学習指導要領を、教育課程の内容編成からみたときにその最大の特徴の一つとなるのは、教育目的だけでなく、教育目標までがナショナル・スタンダードとして法定され、その国家基準となる達成目標が教育課程全体をとおして貫かれる課程構造がつくりあげられたことである。もう一つは、道徳教育、すなわち「官製」道徳教育が、戦前の天皇制国家の教育体制下において筆頭教科とされた「修身」のしめた位置と役割と同様に、教育課程全体の中軸的な位置を与えられたことである。

第1の点については、戦後の教育法制の転換にかかわる、「改憲」への地ならしとなる、保守政治主導の1947年教育基本法の全面改正とその具体化としての法改正となったため、教育法学の諸成果が批判的に詳しく検討しているところである。

新たな教育目的は2006年の改正教育基本法第1条に、教育目標は前条を充填するかたちで、「愛国心の法制化」（三宅晶子）といわれる＜愛国心＞以下の20余の徳目と規範が同2条にそれぞれ明文化され、さらにとくに中学校を「義務教育として行われる普通教育」機関と位置付けた2007年の改正学校教育法の第21条では、上位法である改正教育基本法第2条を受けて、10

項目におよぶ教育目標が明文化された。第1の特徴と第2のそれは相互補足的な関係にある。成嶋 隆（新潟大学）が指摘するように、この改正教基法第2条の目標規定はもともと現行学習指導要領の＜道徳＞の項目を法律規定に「格上げ」したものであり、内容的にも指導要領に「準拠」したものとなっている⁽⁴⁸⁾。それが今度は下位法である改正学校教育法に降りてきて「義務教育」の教育目標となり、さらに新学習指導要領へと還流してきたことになる。新指導要領の冒頭に、これまでの学習指導要領では前例のない改正教育基本法と改正学校教育法という新たな法令が掲載されたのは故なきことではない。

その結果、佐藤修司がいうように、改正学校教育法第21条の教育目標が＜目標の達成に努めなければならない＞から＜目標を達成するよう行われるものとする＞へ、すなわち「努力義務から達成義務へと変化している」ことに対応して「学習指導要領の根本的な性格づけには大きな変化が表れている」といえよう⁽⁴⁹⁾。

内容編成からみたこの学習指導要領の「大きな変化」を象徴するのが、「教育を道徳教育に一元化する志向⁽⁵⁰⁾」に支えられた道徳教育の肥大化である。中学校新学習指導要領の第1章「総則」の第1「教育課程編成の一般的方針」の内容の大半が道徳教育関連の文章がしめるという異様な構成となっている、そのポイントとなる部分を引用すると、以下のとおりである。

1 各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、……地域や学校の実態及び生徒の心身の発達の段階や特性等を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。

2 学校における道徳教育は、道徳の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道徳の時間はもとより、各教科、総

合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。……

(『中学校新学習指導要領』1ページ)

上段の引用文が、2006年から07年にかけての前述の法改正を根拠にして国定の教育目標の「達成義務」を明示したものであるのに対して、後段は、二重の意味でカリキュラム構造を含めた教育課程編成に重大な変更をもたらすものとなっている。

第1に、現行の学習指導要領とは異なり、学校の教育活動全体をととして道徳教育を行う場合であっても、「道徳の時間」がその「要」となることが明記された⁽⁵¹⁾。

「道徳の時間」が学校の教育活動全体をととしての道徳教育の「要」となることによって、なにがどのように変わるのか。ひとつには、学校長への「権限」集中をはかった新自由主義教育改革の成果をふまえて、「カリキュラム・マネジメント」の重要な一環として、「校長の方針」にしたがって全教員あげての道徳教育の推進体制をつくり、「道徳推進教師」を配置することが、その予算措置を含めて決定された(第3章第3「指導計画の作成と内容の取扱い」101～102ページ)。「道徳教諭」なる資格の誕生が危惧されている。

もう一つには、国家道徳としての「愛国心」だけでなく、「公共の精神」をはじめとする社会統制的な、あるいは子どもたち(国民)に内面的自己統制を強いるような諸規範が道徳教育の目標規定と内容を構成していることである。上記の「総則」からの後段の引用文の後には、7行にわたって道徳教育の目標が冗漫な一文で記述されている。小淵朝男(二松学舎大学)によれば、この傾向はとくに小学校版の新学習指導要領において「顕著」で、第3章第3「指導計画の作成と内容の取扱い」の指導内容の重点化の例示として、「人間としてしてはならないことをしないこと」(低学年)、「集団や社会のきまりを守り」

(中学年)、「集団における役割と責任を果たす」(高学年)などに配慮した指導がもてられているが⁽⁵²⁾、中学校の場合も、基本的な内容と性格は同様のものとなっている。この問題については後でもう一度検討することにしよう。

現行の教育課程編成にもたらす重大な変更点の第2は、前述の後段の引用文がしめすように、教科教育をはじめとする〔道徳〕以外の他の領域でも、その「特質」に応じた「適切な指導」を行わなければならないとされたことである。そのため、各教科などのすべての「指導計画の作成と内容の取扱い」部分には、「第1章総則の第1の2及び第3章道徳の第1にしめす道徳教育の目標に基づき、道徳の時間などとの関連を考慮しながら、第3章道徳の第2に示す内容について、(各教科等の)特質に応じて適切な指導をすること」が明記された。

第1章総則の第1「教育課程編成の一般方針」のなかで、4領域からなる教育課程の一つにすぎない〔道徳〕の教育目標が規定・明記されたことは、前述したようにそれ自体道徳教育が全教育課程の機軸的な位置を与えられことをしめすとともに、各教科を含めた「全教育課程の道徳(教育)化」がはかられたという意味において、象徴的である。

奥平康熙(和光大学)は、こうした学校における道徳規範の「内面化」をはかる教育装置の拡充を提言した2008年改善答申により、同時に教科教育や学校経営だけでなく、道徳教育にも「PDCAサイクル」を導入し、「道徳教育の目標管理システム化」⁽⁵³⁾がはかられようとしている、ことを指摘している。また、中嶋哲彦も、PDCAサイクルによる「義務教育の質の保証・向上」は、「学力」向上だけでなく、「児童生徒の全人格を包括的に管理することを目標に、それに対応する教育システムをつくりあげることが目指されている⁽⁵⁴⁾」と把握していた。

こうして肥大化した道徳教育のなかに国家の目標管理システムが導入されたとき、道徳教育化された教科教育を含めて、道徳教育は子ども

たちの成長・発達と人間形成になにをもたらしことになるのだろうか。

成嶋隆は、1947 年教育基本法が教育の第一義的な目的として掲げた「人格の完成」はかつての文部省訳の英文テキストでは、the full development personality, すなわち人格の全面的な発達とされており、私たち一人ひとりが個人として自主的・自律的に私たち自身の人格の全面的な発達を実現していくという教育のあり方が構想されていたことを確認することにより、このような人間教育の基礎の上に平和的な国家及び社会の形成者の育成が可能となる、というのが同教基法第 1 条のコンセプトである、と指摘している⁽⁵⁵⁾。

それでは成嶋が「権力拘束規範から国民拘束規範へ」と百八十度その規範的性質を転換させたとして把握する改正教育基本法（案）の場合はどうか。たしかに教育の目的を明文化した改正教育基本法第 1 条にも、1947 年教育基本法同様に、「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として……」とあり、文言のうえで＜人格の完成＞が掲げられている。しかし、その実体は、「公教育を通じて国民の全人格を管理しようとする意図⁽⁵⁶⁾」に発端をもつもので、自主的・自律的な人間教育とは対照的な、同条の「必要な資質」の内容充填を国家に留保することにより、「道徳の教師」（堀尾輝久）として立ち現れた国家が要求する資質を身につけた「国民育成⁽⁵⁷⁾」の教育、国家が主催する「道徳教育を通じて人格が完成される構図⁽⁵⁸⁾」に収束するものとなっている。

「戦後レジームからの脱却」を呼号した安倍晋三内閣の教育再生会議が提起した「道徳教育の教科化」は実現しなかったが、新たな道徳教育の制度の「教育的」効果としては、改善答申がその拡充の必要の根拠とした、「学力」の全般的な低下やその国際的劣位の強調を含めた否定的な子ども（国民）の意識と行動を好転させ、「生きる力」を増進させるどころか、逆に小泉政権の「構造改革」以来本格化した新自由主義的な

「改革」が生み出した、貧困率世界第 2 位の格差拡大を基礎とする「子どもの貧困」問題に象徴される諸矛盾と困難の広がりや相まって、子どもたちの成長と発達、解放を遅滞させるだけでなく、その負の人間形成を加速させることも想像に難くない。全国学力テストの導入とその結果の一部「公表」、学校選択制の実施とそれを梃子とする学校統廃合の強行、少人数クラスの代替組織としての少人数指導の導入、習熟度別指導の拡充などの新自由主義的改革が既成事実化するなかで、すでにそれらの矛盾とひずみが子どもたちの成長と発達、解放にダメージを与え、子どもの権利を侵害する新たな事態もうまれている⁽⁵⁹⁾、ことが明らかにされている。

新保守主義型教育改革をとりいれた新自由主義型教育改革の一環となる全教育課程の道徳化とその制度的な整備は、こうした子どもたちの現状にさらにどのような困難を加重させることになるのか。多少控えめに見た予測をたてるとすれば、以下のような事態がさらに悪化することは想定可能であろう。

子どもたちはその自主的・自律的な人格の全面発達を保障されるどころか、日常的に排他的な学力競争や既成の秩序（学校と教員）への適応・忠誠競争に駆りたてられ、教科教育（知育）による市民的教養の獲得をとおしての自主的な価値観・道徳性の形成の機会からさえも疎外されたまま、クラス（学級）や地域で分断されることにより、自主的・自律的な集団形成の機会を奪われ、自らの思いや願い、感情などを内攻させて孤立感や無力感を深めることになったり、新たな「荒れ」や差別の当事者として後ろ向きの主体性を発揮することを励まされる、という事態である。こうして子どもたちを「人格の危機」の淵に追いやる学校教育が子どもたちに身につけさせる「生きる力」とはいったい何のための、誰のためのものなのかが鋭くとわれているといえよう。

大野一夫（千葉県歴史地理教育者協議会）は、新学習指導要領の陥穽を指摘するとともに、望

ましい《学び》のあり方を示唆する公文書として、かつて文部省が作成した1951年の小学校社会科の「学習指導要領(試案)」をあげている⁽⁶⁰⁾。

修身科の学習内容は、徳目を中心にして組織され、それらの徳目は主として教科書の講読・格言の暗誦・教師の訓話などによって教えられていた。しかしいくつかの徳目を別々に取りあげて、観念的な理解を得させるだけでは、人格の統一的形成は期待できないであろうし、またかつての修身教授がしばしば陥っていた注入的な教え方によっては、人間性を内面から開発して、自主的に判断し行動する能力を養うことは望み得ないであろう。

文科省が期待する「道德実践力」(「新指導要領」99ページ)とは、文字どおりには上記の1951年版の指導要領のいう「自主的に判断し行動する能力」となるはずであるが、同指導要領が期待する「人格の統一的な形成」を促進するどころか、反対に疎外する新指導要領の全教育課程の道德化路線が、本来の「道德の実践力」を子どもたちに保障しえないことは明白であろう。

III 総括：グローバル化した「知的基盤社会」を生きぬく「生きる力」とはなにか

(1) 「確かな学力」と「豊かな心」

新指導要領の(1)「確かな学力」とは、(2)「豊かな心」の育成とともに、六つの日本経済活性化のための国家戦略の一環として「人間力戦略」を打ちだした内閣府の経済財政諮問会議の答申「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2002」とその閣議決定(2002年6月25日)を受けて、遠山敬子文科相が発表した、「新しい時代を切り拓くたくましい日本人の育成」のための「人間力戦略ビジョン」(2002年8月30日)の推進施策にひとまず源泉をもつ⁽⁶¹⁾。(1)に対応する具体的な施策には「国民の教育水準は競争力の基盤」という戦略的な意味と役割が与えられ、

(2)のそれには「国民の倫理観、公共心と思いやりの心」の涵養路線が構想・敷設されていた。

この「豊かな心」の育成施策が、新指導要領を特徴づける異様な道德教育の肥大化に帰着することになることについては、すでに検討したとおりである。

同様に、(1)「確かな学力」の育成の施策の集大成となる新指導要領の「学力」育成路線は、2007年4月にはじまった「全国学力・学習状況調査」の年度ごとの実施を梃子にして、すでに東京都を中心にして⁽⁶²⁾都道府県・政令指定都市・特別区などが、「PDCAサイクル」による目標管理システムを稼働させて悉皆の学力テストを実施することにより、地域間あるいは学校間の点数獲得競争を組織化し、それをとおして「学力向上」を達成しようとした施策の全国展開をはかるものといえよう。全国一斉学力テストの実施はそのための突破口と考えられており、2008(「平成20」)年7月1日に閣議決定された、改正教育基本法第17条2項に根拠を与えられた「教育振興基本計画」は、財政的な裏づけを欠いてはいるが、その制度的保障となろう。

(2) 「二つの国民」と「二つの教育」

そして、この新学習指導要領が実施されることにより、植田健男が危惧するように、「中高一貫校」や「小中一貫校」などの特権学校の新設による複線型教育制度の実体化をおしすすめる保守政治主導の新自由主義的な改革の進行とあいまって、二極化した「二つの国民(子どもたち)」に教育内容・方法および教育条件が対照的に異なる「二つの教育」を与えるような、すでに一部既成事実となっている階級的・階層的な差別の教育課程編成がより強固に固定化されることになる。

そればかりではない。教育改革国民会議の「能力主義的なエリート養成」路線を正統化・継承する梶田叡一をはじめとする「中教審文科省派委員」が新指導要領の統括理念となる(はずの)「生きる力」の基盤として重視する、「確かな学

力」の育成のための制度設計の中心は当然、「学力上位層」偏重の、排他的な競争とエリート主義的教育である。そこで期待されているのは、21世紀の「知識基盤社会」において日本のグローバル企業の経済成長と利益を保障する、「新しい価値を創造し、社会を牽引するリーダー」となる＜企業戦士＞や専門技術者、官僚などの「有能な」少数の人材を育成することにおかれている。とりわけ「イノベーション」をになう「科学技術者」の養成が中等教育に接続する高等教育の焦眉の課題とされている。

はたして、「義務教育」学校の新学習指導要領は全体として、このような財・官・政各界の興望をになうエリート養成に資する教育課程をどこまで設計しえているのかといえ、多くの論者によるその特異な学力論と「PISA型学力」をモデルとする学力政策の分析が示すように、それには否定的にならざるを得ない。これを確認・論証する作業がここでの直接の課題ではないが、その例証となる事由の一端を指摘することは最低限必要であろう。

まず第1に、「全国学力・学習状況調査」が、1960年代はじめの一元的な競争の教育の単純な復活ではないにしても、それがテストと受験のためだけの「学力」を偏重し、子どもたちの人間形成にさまざまな歪みとひずみをもたらしている点では共通している。排他的な受験競争の渦中におかれている「学力上位層」の子どもたちの間にそれが象徴的なかたちで現れているのが近年の特徴の一つとなっているといえる。

文科省が学力政策を転換させた2002年の初頭に作家の高村 薫が、子どもたちに「長期刑を科せられた囚人」への適応を強いる受験教育体制の反教育性を告発し、それがひき起こす今日的な事態に警鐘をならしていたことを確認しておきたい。

……なにがしかの選抜のためだけに行われる入学試験が即物的な技術に過ぎず、発見も

悦びもない単純な流れ作業である以上、自分の意思でそんなことのために費やした時間など自虐以下の何ものである、だから小説も描かないに違いない。

それにしても「一学生大衆」になるために通る受験の道が、近年あまりに長くなりすぎてはいまいか。十八歳の半年くらいならまだしも、ときには小学生から受験一筋となれば、若々しくあるべき彼らの脳味噌が強いられる苦痛はほとんど長期刑を科せられた囚人のようだ。しかも大衆がつくり出した一流大学の単一の価値は、選抜のための試験をますます即物的にし、合格か不合格かといった非人間的な重圧を子どもたちに突きつける⁽⁶³⁾。

第2に、全国学力テストには依然として半分かいか私立学校が参加していない事実がある。これは多くの場合、全国学力テストが自校の教育の改善・充実とその「質的な」向上に資するものではないという、ひとまず的を射た判断によるものであろう。

第3は、新自由主義改革の指令基地となった内閣府諸機関に「民間委員」として直接参入し、大学だけでなく、初等・中等教育の教育課程にも積極的に関与してきた日本経済団体連合会などの《財界》関係者が、文科省主導の学力政策が必ずしもグローバル企業がもとめる差別と選別の効率的なエリート教育を推進する急進的な施策となっていないことに不満を表明していることである。

第4には、なによりも人間としての尊厳をもって生きるという根源的な人権侵害をもたらす医療崩壊や雇用崩壊などとならんで、教育の領域においても、子どもたちの「最善の利益」を保障するどころか、その生存権や社会権（学習権）を喪失させるほどの、新自由主義改革の矛盾と困難、破綻が広がっている現実がある。社会問題として顕在化した「子どもの貧困」問題は、その象徴的な事例である。

(3) 「新自由主義教育改革に内在する国家統制」と新学習指導要領

もちろん、文科省と中教審は、子どもたちの成長・発達と生活にあらわれた困難と危機が、新保守主義改革に補足された新自由主義(教育)改革の結果だとは明言も明示もしていない。しかし、これが総体としての「構造改革」のもたらしたものであることは明らかであろう。ただし、新学習指導要領の教育課程理念と設計には「構造改革」を主導してきた新自由主義的な改革のメニューと新保守主義的なそれが共存しているだけではない。佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革』(大月書店, 2008年)が日本の「第二段階」の新自由主義(教育)改革分析の中心的視点として提起している「新自由主義教育改革に内在する国家統制⁽⁶⁴⁾」の論理とメニューが構造的にくみこまれている。

世取山洋介(新潟大学)が「自民党結党以来の悲願であった教育基本法の全面改正が2006年の段階で実現したのは、日本の新自由主義改革が市場原理の導入から、教育の国家統制を内在化させたものに進化したからである」、市場化論と新保守主義的な国家論に加えて、「新自由主義教育改革に内在する国家統制、すなわち国の教育内容基準にもとづく競争の強制というプランが加わって初めて、……改正が実現したのである」という「仮説的な」把握を提起したことについては、<はじめに>で指摘した。第二段階の「新自由主義教育改革が教育内容統制を内在化させる」という世取山洋介たちの把握する新自由主義の論理は、国家基準としての新学習指導要領の教育課程設計のなかでこそ貫徹することになる。

つまり、新指導要領の教育課程には、OECDの中心となる主要なEU諸国の学力政策とも異なっており、それ自体矛盾と隘路、脆弱性を内在化させている新自由主義的な学力政策をさらに推進・徹底しようというプログラムと、新保守主義的な内容では補完・縫合できないまでに顕在

化した、新自由主義の急進的な構造改革がつくりだした貧困や社会的不平等の目に見える拡大にともなう深刻な社会統合の破綻を糊塗・弥縫しようとする、新自由主義のイデオロギー戦略のメニューが構造化されることになったのである。

現行の年間85時間から140時間へと一挙に1.5倍以上に授業時間が大幅増加となった中学校3年生の社会科において、近現代史を中心とする歴史と「法に関する学習の充実」がめざされた公民科の重視は、新自由主義教育改革の教育内容統制の象徴的な表れとなっていると考えてよい⁽⁶⁵⁾。中学校の教育目標を法定した改正学校教育法第21条2項と、同様にして高等学校のそれを明文化した同第51条3項は、中等教育学校の学習指導要領における「公民科」の内容に法的な根拠を与えている。

(4) 新学習指導要領の人間形成観と「期待される人間像」

最後に、新指導要領の教育課程が編みだす、(1)「確かな学力」と(2)「豊かな心」、(3)「健やかな体」の調和のとれた(と「改善答申」がいう)、エリート層をその典型とする期待される「人材」の人間像とその特徴を検討することをおして、新指導要領の教育課程設計がもつ矛盾構造を内在的に考察してみよう。

第1章(2)で検討した「改善答申」の引用文では、新自由主義の人間形成観が率直に表明されていた。

「金融の自由化、労働法制の弾力化など社会経済の各分野での規制緩和や司法制度改革が進んでいる……社会において、自己責任を果たし、他者と切磋琢磨しつつ一定の役割を果たすためには、基礎的・基本的な知識・技能の習慣やそれらを活用して課題を見だし、解決するための思考力・判断力・表現力等が必要である」といわれるとき、そこでは「基礎・基本の習得」とそれを「活用」するための学力と能力だけでなく、たとえ不平等な社会・経済的な条件のもと

での競争の結果であっても、それを受容・甘受しなければならないという新自由主義の自己責任イデオロギーの「内面化」がもともとめられている。

また、理数教育の重視を説く「改善答申」は、「ライフサイエンスやナノテクノロジー、情報分野などを中心に学術研究や科学技術をめぐる世界的な競争……を担う人材の育成が各国において国力の基盤として認識され、国際的な人材競争競争も現実のものとなっている」（54～55ページ）といって、とくに「学力上位層」の子どもたちには、将来的には経済界がもとめる、日本企業が「熾烈なグローバル競争を勝ち抜く」ためのイノベーションの創出とマネジメントを担う中核的「人材」の候補生にふさわしい主体的力量と能動性がもともとめられていることが指摘されている。この能力の中には、本田由紀（東京大学）が想定する、経済のグローバル化と産業構造の転換、情報社会化、価値や文化の多様化と多様化など国際社会の変動によって到来する「ハイパー・メリトクラシー化」した社会に適合的な知的・人格的な力量となる「ポスト近代型能力⁽⁶⁶⁾」が含まれることになる。「改善答申」は、子どもたちに新自由主義の自己責任イデオロギーの内面化を前提として全体的な能力の獲得をもとめているだけでなく、以下のように「開かれた個」であることが期待されている。

（「競争の観点」と）同時に、「共存・協力」も必要である。……世界や我が国社会が持続可能な発展を遂げるためには、環境問題や少子・高齢化といった課題に協力しながら積極的に対応することが求められる。このような社会では、自己との対話を重ねつつ、他者や社会、自然や環境と共に生きる、積極的な「開かれた個」であることが求められる。

（9 ページ、52 ページ）

ところが、改善答申のいう「開かれた個」は、「閉じた個」との対応関係で、＜現実逃避で自己

中心的な「閉じた個」ではなく、自己と対話を重ね自分自身を深めながら、社会、自然・環境とのかかわりの中で生きるという自制を伴った「開かれた個」が重要＞（29 ページ）とも説明されている。同様に、「主体的に判断し、適切に行動できる人間」となるためには、「人間としてもつべき最低限の規範意識を……確実に身につけさせ」なければならない（29 ページ）、というのである。教育再生会議が要求した道德教育の教科化を回避した文科省・中教審がそれを全教育課程の中心に押しあげた新学習指導要領の論理もこれであった。

つまり、ここでいわれる「開かれた個」というのは、教育の専門職である教員が人間や社会、自然、環境などにかかわるテーマについて、子どもたち一人ひとりが自律的・主体的な価値観を形成し、それに依拠してことの是非や善悪を判断し、その主体的な判断にもとづいて自主的に行動することを励ますことにとりくむ自主的・自律的な教育実践がめざす自主・独立の個人ではなく、あくまでも国家が「道德の教師」として他律的に附与した行為規範ないし行動原理の枠内で行動することができる内面的自己統制力を「内面化」し、国家を対象化することのできない「個人」なのである。

したがって、ここでいわれている「開かれた個」というのは、そのネーミングからうける印象にもかかわらず、1947 年教育基本法が期待した、自主的・自律的に人格の全面的な発達を上げていく自主・自立した《個人》とは範疇的に異なる。

今回の学習指導要領の改訂の特徴的な問題として、文科省と中教審の「PISA 型学力」観のゆがみと一面性とならんで、公示直前の追加修正による、国家主催の「愛国心」教育の強化が指摘されることが多いが、文科省と中教審が修正を強いられたというより、すでにその新自由主義教育改革路線と論理は、こうした新保守主義の国家主義道德と道德教育を受容する共鳴版を形成すると同時に、内閣府人間力戦略研究会の

報告書(2003 年 4 月 10 日)のキーワードとなる「人間力」を援用することにより、<生きる力>として理論化されていたと考えられよう。次期中教審の会長に、新自由主義改革の先導役となってきた財界人が就任することになったのは必ずしも偶然ではないのではないか。

もともと教育という営みは、<まず「人間力」や「学士力」、「PISA 型学力」ありき!>と考える政府(内閣府)・文科省＝中教審の「人材」養成観とは異なり、子ども(学習者)たちをどのような人格と諸能力をもつ人間として成長・発達させるかという何がしかの人間像を前提として成立する。したがって、教育があらかじめある人間像を想定するということは、同時にその子ども(学習者)たちが生きるのに相応しい社会のあり方をも考えることになる。つまり、社会思想史家の安川寿之輔(元名古屋大学)の言葉をかりれば、「教育はほんらい人間像＝社会観についての教育者の一定の価値や思想を前提にして成立する」のである⁽⁶⁷⁾。

これに対して、中教審の「生きる力」や内閣府人間力戦略研究会の「人間力」はそれ自体、人的資本となる「人材」の構成要素とあり様は提起しえても、望ましいと考える統一ある人格主体となる具体的な人間像をもたないものである。したがって、当然一定の人間像から社会のあり方を構想することはできない。I で考察したように、保守政府と文科省は依然として 21 世紀の国際社会を、WTO 体制のもとで新自由主義国家主導の「グローバル化する知識集約型経済」がグローバル・スタンダードとして発展・普遍化する競争社会として展望しており、そのため、こうした国際社会観ないし国際関係認識を前提にして、新自由主義的な「構造改革」路線のさらなる継続が政策基調となっている。

したがって、ここでは、「生きる力」や「人間力」を体現する新自由主義的な人間像＝人材が、グローバル企業の知的財産権の獲得と蓄積に奉仕する 21 世紀のグローバルな国際社会の担い手として期待されるとともに、こうした「人材」

の養成をはかる教育制度と研究体制の整備が至上命令となる。

ところが、階層的な労働力構成とその流動化をうながすグローバル資本の能力主義的な教育要求に対応して、中等教育段階を中心にして複線型の公教育制度への序列的な再編が行政主導のもとに企図され、実態化がはかられる。そのため、同じ「人材」であっても、こうした「グローバル化した知識社会で活躍できる戦略的エリート」とは対極にある新自由主義的人間類型として、たとえば東京都の「エンカレッジスクール」とよばれる「教育課題校」のような、「エリートコースがあるのなら、ノンエリートがあってもいい」と囁く財界人でもある都の教育委員があからさまに「落ちこぼれの学校⁽⁶⁸⁾」と呼ぶような<底辺校>が設立されることになる。

かくして労働市民層の「学力低位層」の子どもたちは、教育の外的事項となる教育の諸条件だけでなく、教育内容も教育方法も対照的に異なっていて画一的な一斉教授により基礎・基本の詰め込みと、権威主義的な服従の道徳と自国民中心主義的な愛国心を実質的な中身とする「実直な精神」の培養の対象として位置づけられることになる。

註

- (1) 中学新指導要領と改善答申の引用は、文部科学省のホームページから行い、以下引用に際しては、ページ数のみ記す。
- (2) 梶田叡一『新しい学習指導要領の理念と課題ー確かな学力を基盤とした生きる力ー』(図書文化、2008 年)。本書については、佐藤広美「なぜ、改訂学習指導要領の社会観を問題にするのか?」(教育科学研究会誌『教育』No. 753, 2008 年 10 月) 参照。
- (3) 国連・子どもの権利に関する委員会が、「成長発達の主要な三つの場である家庭、学校、施設のすべてで、日本の子どもたちは競争(管理)と暴力、プライバシーの侵害にさらされ、意見表明を奪われ、その結果、発達が歪められている……」(第 1 回政府報告書審査)と、強い「懸念」が表明されたのは、10 年前の、現行の指導要領が公示された 1998 年のことであった [木附千

- 晶「教師と子どもの関係の変容」(佐貫 浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革—その理論・実態と対抗軸—』大月書店, 2008 年) 129 ページ]。
- (4) 杉井静子「ILO・ユネスコ調査団来日と日本の教師評価制度」(民主教育研究所誌『人間と教育』58, 2008 年夏号)。
- (5) 植田健男「1947 年教育基本法を発展させよう(上)」(兵庫県部落問題研究所編『季刊・人権問題』No. 12, 2008 年春) pp. 60~61。
- 教育界では学習指導要領と教育課程との概念的な区別が必ずしも明確に行われているわけではない。10 年に 1 度の学習指導要領の改定時期になると、教育界においては一般に「新教育課程」という用語が飛び交う事態はそれをしめしている。植田健男(名古屋大学)によれば、そのため、文科省自身も学習指導要領が教育課程そのもののだとはいっていないにもかかわらず、教育現場では、学校で教えられる教育内容が大幅に変わる、といった程度にしか、学習指導要領が改定されることの意味が把握されていないのである。
- (6) 1951 (昭和 26) 年版『学習指導要領(一般編)』
- (7) 小沢弘明「知識資本主義と新自由主義大学」(『科学』VOL. 77, NO. 5, 2007 年 5 月), 新藤兵「ポスト・フォーディズムと教育改革—資本主義史の第三段階と新自由主義の歴史的位置—」(佐貫 浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革—その理論・実態と対抗軸—』大月書店, 2008 年) 参照。
- (8) 増田正人「世界の教育 国際競争の新しい姿と OECD による PISA 調査」(民主教育研究所誌『人間と教育』No. 56, 2007 年 12 月) 99 ページ。
- (9) (10) 佐藤修司「教育基本法・学校教育法と学習指導要領の間」(教育科学研究会誌『教育』No. 753, 2008 年 10 月) pp. 81~82。
- (11) 2008 年 3 月 28 日『朝日新聞』, 38 面, 同『日本経済新聞』, 42 面など。
- (12) 世取山洋介「新自由主義教育改革研究の到達点と課題」(佐貫 浩・世取山洋介編, 前掲書) 11 ページ。
- (13) 内閣府人間力戦略研究会の提示した「人間力」については, 佐藤広美, 前掲(2), 22~25 ページ, 佐藤広美「学習指導要領の社会観を問う—[生きるし力と知識基盤社会]について—」(教科研誌『教育』2008 年 3 月号, 国土社), 佐貫 浩「『学力』と『人間像』」(佐貫 浩・世取山洋介編, 前掲書) 226~27 ページ, 参照。
- (14) 植田健男, 前掲(5), 32~34 ページ。
- (15) 田中孝彦「学習指導要領改訂の方向とその課題」(教科研誌『教育』2008 年 3 月) 4~5 ページ。
- 「改善答申」は, 現行「学習指導要領」の理念を実現するための具体的な手立てが必ずしも十分ではなかった」といって, その原因となる五つの「課題」=問題点をあげ, その第 1 に, 日本の官僚制特有の自己の無謬性を前提とした, 次のような安易な責任転嫁の論理にもとづく文言が挿入されている。
- ……これからの子どもたちに「生きる力」がなぜ必要か, 「生きる力」とは何か, ということについて, 文部科学省(文部省)による趣旨の周知・徹底が必ずしも十分ではなかったことなどにより文部科学省と学校関係者や保護者, 社会との間に十分な共通理解がなされなかった……。(17 ページ)
- (16) 佐貫 浩「新指導要領の『生きる力』が目指すもの」, 佐藤 隆「『生きる力』は『キー・コンピテンシー』の先取りなのか?」(以上, 民主教育研究所誌『人間と教育』58, 2008 年春号), 田中昌弥「OECD の教育政策をどう見るか」(教科研誌『教育』2008 年 10 月号), 豊泉周治「『生きる力』の再定義をめぐって」(民主教育研究所編・刊『季刊 人間と教育』59, 2008 秋号) など, 参照。
- (17) 本田由紀「『生きる力』は危険な言葉」(『クレスコ』2008 年 1 月)。
- (18) 藤田英典「有害無益な全国学力テスト」(『世界』No. 786, 2009 年 1 月) 240 ページ。
- (19) 田中昌弥「OECD の教育政策をどう見るか」(教科研誌『教育』2008 年 10 月号) 67 ページ。
- (20) 田中孝彦「学習指導要領改訂の方向とその問題—中央教育審議会答申を読んで—」(教科研誌『教育』2008 年 3 月号) 10 ページ。
- (21) 佐藤 学「新学習指導要領における学力政策のディレンマ」(『日本教育政策学会年報』第 15 号, 2008 年) 14~16 ページ。
- (22) この点については, 豊泉周治, 前掲(16), 9~10 ページ, 参照。なお, キー・コンピテンシーをポジティブに(のみ)捉えて, その概念と構造を分析したものに, たとえば藤原幸男「知識社会におけるキー・コンピテンシーと学校教育」(『琉球大学教育学部紀要』第 71 集, 2007 年)がある。
- (23) 改善答申(9 ページ)には次のように注記されている。
- 主要能力(キー・コンピテンシー)は, OECD が 2000 年から開始した PISA 調査の概念的な枠組みとして定義付けられた。PISA 調査で測っているのは, 「単なる知識や技能だけではなく, 技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して, 特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力」であり, 具体的には, ① 社会・文化的, 技術的ツールを相互作用的に活用する力, ② 多様な社会グルー

- ブにおける人間関係形成能力, ③ 自立的に行動する能力, という三つのカテゴリーで構成されている。
- (24) 御園生 純「OECDの教育政策」(『日本教育政策学会年報』第14号, 2007年), 田中昌弥, 前掲(16)(19), 参照。
 - (25) ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク編『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして—』(立田慶裕監訳/今西幸蔵ほか訳, 明石書店, 2006年) 43~44ページ。なお, 田中孝彦, 前掲(20), 10~11ページ, 参照。
 - (26) 田中昌弥, 前掲(19), 71ページ。
 - (27) (28) 渡邊 弘「新学習指導要領と法教育」(全国民主主義教育研究会誌『民主主義教育21』Vol. 2, 2008年) 37ページ, 38~39ページ。
 - (29) 新藤 兵, 前掲(7)。
 - (30) 小沢弘明, 前掲(7)。
 - (31) 新藤 兵, 前掲(7)。
 - (32) 増田正人「世界の教育 国際競争の新しい姿とOECDによるPISA調査」(民主教育研究所誌『人間と教育』No. 56, 2007年12月) 92~99ページ。
 - (33) 世取山洋介が新藤兵と共有する以下のような新自由主義教育改革の本質把握は示唆に富む。「新自由主義教育改革が, 国際的な大経済競争のもとにおいて, 公教育全体の機能をエリート的高效的な早期選抜に特化させ, それ以外の機能を縮小すること, すなわち, 公教育全体を経済発展政策に従属する[させる?] ことにその本質があるのだ」(佐貫 浩・世取山洋介編, 前掲書) 51ページ。
 - (34) 佐藤広美, 前掲(13), 25~26ページ。
 - (35) 松本伊智朗「貧困の再発見と子ども」(浅井春夫・松本伊智朗・湯澤直美編『子どもの貧困—子ども時代のしあわせ平等のために—』明石書店, 2008年)。
 - (36) 渡辺 治「ポスト安倍政権における教育改革のゆくへ—新自由主義か, 新保守主義か—」(民主教育研究所誌『人間と教育』57, 2008年春号) 15ページ。
 - (37) 山崎雄介「1990年代以降の日本の学力観・教育課程管理の変遷」(佐貫 浩・世取山洋介編, 前掲書) 152~155ページ。佐藤広美, 前掲(13), 20~21ページも参照。
 - (38) 佐藤 学, 前掲(21), 17ページ, 山崎雄介, 前掲(37), 152~153ページ。
 - (39) 中田康彦(一橋大学)によれば, 「少人数学級の実現は, 少人数指導のように特定の教科の担当教員を増員するのではなく, 学級編成標準にもとづき生徒数・学級数に応じて機械的に追加教員を配置することになるため, 人件費があがる」ことになる[中田「学習指導要領改訂と教育条件」(教科研誌『教育』2008年3月) 33ページ]。
 - (40) 佐藤 学, 前掲(21), 17ページ, など。
 - (41) 中嶋哲彦「教育基本法『改正』後の新自由主義—PDCAサイクルに包摂される教育現場—」(教科研誌『教育』No. 739, 2007年8月) 30ページ。
 - (42) 山崎雄介「中教審『答申』の『教育課程』像」(民主教育研究所誌『人間と教育』57, 2008年春), 浪本勝年「学習指導要領の法的拘束力と自主編成」(歴史地教育者協議会誌『歴史地理教育』2008年7月, 増刊号) 参照。
 - (43) 山崎雄介, 前掲(37), 152ページ。浪本勝年「『改正』教育基本法成立後の教育政策の動向」(日本教育政策学会誌『日本教育政策学会年報』第15巻, 2008年) 175ページ。
 - (44) 世取山洋介「新自由主義教育政策を基礎づける理論の展開とその全体像」(佐貫・世取山編, 前掲書) 50ページ。
 - (45) 植田健男「1947年教育基本法を発展させよう(下)」(兵庫県部落問題研究所編『季刊・人権問題』No. 13, 2008年夏) 33~34ページ。
 - (46) 小林大祐「学習指導要領改訂の性格分析」(教科研誌『教育』2006年11月) 15ページ。山崎雄介, 前掲(42) 参照。
 - (47) 中嶋哲彦, 前掲(41)。
 - (48) 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) 224ページ。
 - (49) 佐藤修司, 前掲(9) 81~82ページ。
 - (50) 成嶋 隆, 前掲(48) 224ページ。
 - (51) 「道徳の時間」=道徳教育の「要」論については, 小淵朝男「『道徳』を問う」(教科研誌『教育』, No. 753, 2008年10月) 45~47ページが分析を加えている。
 - (52) 小淵朝男, 同上, 42~43ページ。
 - (53) 奥平康照「学校教育全体の道徳化という課題の岐路—道徳」(教科研誌『教育』2008年3月) 75~76ページ。
 - (54) 中嶋哲彦, 前掲(41) 30ページ。
 - (55) 成嶋 隆, 前掲(48) 223ページ。
 - (56) 中嶋哲彦, 前掲(41) 30ページ。
 - (57) 成嶋 隆, 前掲(48) 222~223ページ。
 - (58) 佐藤修司, 前掲(9) 86ページ。
 - (59) 山本由美「新自由主義教育改革が先行する東京都」(佐貫 浩・世取山洋介編, 前掲書) 木附千晶「教師と子どもの関係の変容—心理カウンセラーの視点から—」(同上書), 同「子どもの人間性の発達をゆがめる『教育の市場化』—東京都杉並区の教育『改革』から—」(教科研誌『教育』2008年11月号) 参照。
 - (60) 大野一夫「新学習指導要領をどうとらえるか—批判の視点と, これからの教育実践—」(歴史教育者協議会誌『歴史地理教育』2008年7月臨

- 時増刊号) 31 ページ。
- (61) 「人間力戦略」については、佐藤広美、前掲(13)、谷口 聡「足立区教育改革の構造と問題」(佐貫 浩・世取山洋介編、前掲書)、参照。
- (62) 堀尾輝久・小島喜孝編『地域における新自由主義教育改革』(エイデル研究所、2004 年)、佐貫浩・世取山洋介編、前掲書、第 II 部、第 3～8 章、参照。
- (63) 高村 薫「雑記帳十二ヶ月・受験小説が描かぬ“長期刑”」(2002 年 2 月 3 日)。
- (64) 世取山洋介、前掲(12)、11 ページ。
- (65) 渡邊 弘「新学習指導要領と法教育」(全国民主主義教育研究会誌『民主主義教育 21』Vol. 2, 2008 年、同時代社)、田村真理「中学に導入、法教育の中身と私たちが目指す方教育をめざして」(同上)。また、新学習指導要領の「歴史」の教育課程が、国家装置である文科省自身が「我が国と郷土の現状と歴史」について、子どもたちをその「正しい理解」にみちびくための雛形を提示する内容と構成になっている問題については、久保田 貢「道徳重視の新学習指導要領と歴史教育」(歴史科学協議会誌『歴史評論』No. 701, 2008 年 9 月)、同「新学習指導要領のもとめる『正しい理解』」(教科研誌『教育』No. 753, 2008 年 10 月)、参照。
- (66) 本田由紀『多元化する『能力』と日本社会』(NTT 出版、2005 年) 序章。
- (67) 安川寿之輔『大学教育の革新と実践—変革の主体形成—』(新評論、1998 年)。
- (68) 鈴木敏夫「高校教育の変容—東京都を素材に一」(佐貫 浩・世取山洋介編、前掲書)、101 ページ。