

カリキュラム研究に関する覚書 (Ⅲ) —研究としての‘面白さ’を中心に—

田中 統治*

A Note on Curriculum Study (Ⅲ) -The ‘Interestingness’ in Curriculum Studies for Educational Researchers-

Toji TANAKA *

Abstract

In this third paper in the series of research notes on curriculum study which covers some trendy key concepts, I discussed the ‘interestingness’ in curriculum studies for sake of educational researchers. I revised the contents of my oral presentation at the theme session IV, ‘Narrate on immutability and fluidity of curriculum’, in the 35th JSCS(The Japanese Society for Curriculum Studies) Conference on the 7th of July 2024 at University of Tsukuba. From a viewpoint of ‘experienced’ curriculum, I examined the change of the Course of Study and its influence on our generation (1951 born) by ten-year span. It was found that the perspective of ‘experienced’ curriculum was interesting and effective in three respects; firstly for learners they could consider it as the meaning of ‘Yutori’ (pressure-free) education, secondly for researchers they could change the paradigm of curriculum study, and lastly for teachers and administrators they could have a wide-range of viewpoint on curriculum.

Keywords : Curriculum Studies, Paradigm shift, Hidden Curriculum, Experienced Curriculum

1. 問題の設定

カリキュラム研究の面白さとは何か。ふだんあまり考えたことがないこの問いを立てた理由は、近年、筆者がカリキュラムの流行に追われて、研究者としての原点を忘れていないかと感じるからである。教育社会学から転じた私は、カリキュラムの社会学に面白さを感じて日本カリキュラム学会に創設時から入会した。今では教育社会学よりもカリキュラム学会の方がメインの学会となった。会員となって約35年間、「カリキュラムの不易と流行を語る」^{*1}とすれば、まず筆者世代が学んだ戦後カリキュラム史から検討すべきだろう。というのもカリキュラム研究の面白さは、その研究者自身が「経験した」カリキュラムの特徴を反映しているからである。

以下まず世代別に戦後カリキュラムの特徴を概観する。次に筆者世代が学習者として「経験した」カリキュラムの特徴について10年単位に分けて時代・社会状況の変化を跡付ける。さらに次に1970年代から現在まで研究者の視点から「対象化した」カリキュラムについて回顧的に特徴づける。そして筆者世代が研究概念としてカリキュラムをどう「再概念化」したのかについて中間まとめを行いたい。

その際、研究対象としてのカリキュラムの特徴を当時の時代・社会状況の文脈に照らして同時代的に考察するこ

とにする。このため筆者が観察したエピソードを交えた回顧談に傾く箇所があるところはお許し願いたい。ここでは課題研究Ⅳ「カリキュラムの不易と流行を語る」うえでリアリティを高める意図からである。

本稿で扱う範囲はカリキュラムの「再概念化」の章までである。今後この研究結果を筆者が関わった学校等でのフィールドワークでどのように役立てようと試みたかについて整理して、最終的にカリキュラムの実証的研究の‘面白さ’を中心にまとめる予定である。

2. 研究者の世代別にみる戦後カリキュラムの特徴

1951年生まれの筆者は「ゆとり」教育なるものを経験したことがない。博士後期課程の院生であった1977年に「ゆとりと充実」を掲げる学習指導要領に改訂された。この時に初めて「ゆとり」教育という用語に接した。教育課程の「軽量化」というより時間的な「ゆとり」が学習の充実をもたらすというロジックに当時やや疑問を感じていた。すなわち「充実が先にあってのゆとりではないか」と。その後、98年の改訂でも個性重視の文脈で再び「ゆとり」教育が提唱された。つまり「ゆとり」教育には第一次と第二次があって、両者は「脱」受験・詰め込み型の教育を模索する中で用いられた。世代によって経験したカリキュラムの特徴は異なっており、カリキュラムへの研究関心も世代別に検討してみる必要がある。

*東海大学児童教育学部

そこで表1によって、1951年生まれから10年区切りで、研究者の世代構成を5つの世代（A～E）に整理してみた。そして各世代が経験した学習指導要領の特徴を小・中・高別に大まかに示した。ここで「ゆとり①」と「ゆとり②」は、第一次と第二次の「ゆとり」教育の時期にそれぞれ対応している。また「新学力」とは「新しい学力観」が提唱された時期を示す。

表1 世代別にみる戦後カリキュラムの特徴

A	1951-60(s26-35)生: 73～64歳
	小1957～66(系統)、中1964～73(現代化)、高1967～75(現代化)
B	1961-70(s36-45)生: 63～54歳
	小1967～76(現代化)、中1974～83(ゆとり①)、高1976～85(ゆとり①)
C	1971-80(s46-55)生: 53～44歳
	小1977～86(ゆとり①)、中1984～93(新学力)、高1986～95(新学力)
D	1981-90(s56-h2)生: 43～34歳
	小1987～96(新学力)、中1994～03(ゆとり②)、高1996～05(ゆとり②)
E	1991-2002(h3-14)生: 33～22歳
	小1997～06(ゆとり②)、中2004～13(脱ゆとり)、高2006～15(脱ゆとり)

戦後カリキュラムに見られる特徴について5つの世代別に概観すると、A世代以外は何らかの形で「ゆとり」教育の影響を受けている。しかもその影響は「脱ゆとり」教育の世代も含めれば20～50歳代にまで及ぶ。ということは現職世代の研究者層の多くが「ゆとり」教育のカリキュラムを経験しており、その経験がカリキュラム研究への関心に投影しているのではなかろうか。

もちろん学習指導要領改訂時に使われた「キャッチフレーズ」がそのまま教育課程や教科書、さらには先述の「経験された」カリキュラムの具体を形成しているわけではない。「ゆとり」教育で言われたところの教育内容の「精選」が果たしてどれほど実現したかについても検証が必要である。そして何よりも急激な産業社会化による影響が大きく、世代間で教育経験に深甚なる影響を及ぼしていた。たとえば筆者の属するA世代においては、地方と都市部の間の教育格差が甚だしく、とくに離島を含むべき地の場合、教育条件が整わずに学力水準や高校進学率に大きな格差が生じていた。したがって「ゆとり」教育の影響をめぐって世代間でのみ比較するのには無理があり、考察の対象を特定の世代層に絞ってカリキュラムへの研究関心の背景を探る必要がある。

3. 1951～60年生まれ世代が「生きた」カリキュラム

そこでポスト・ベビーブーマーともいえるA世代を中心に、彼らが経験した主な社会変化と学習指導要領改訂の変遷を10年単位に区切って検討してみる。ここで「生きた」カリキュラムとは、「生きられた」カリキュラム^{*2}とほぼ同義であり、時代状況と合わせて織り込まれた人生の中でも「学びの履歴」の側面である^{*3}。以下では、A世代が児童・生徒の立場で経験したカリキュラムを順に検討していく。

表2は、A世代の幼児期から児童前期までの間に起こった主な社会変化と教育改革を示す。冷戦による東西対立という緊張した国際関係の中で、保守合同で誕生した自民党

表2 戦後教育年表(1)1951～60年

- 1951.7 「学習指導要領一般編(試案)」「(全面改訂)発行
1951～53 中央統制の強化(「逆コース」の呼称も)
- 1954.6 教育二法成立(教育の政治的中立の確保)
- 1955.8 「うれうべき教科書の問題」(日本民主党)
- 1956.6 地方教育行政の組織及び運営に関する法律公布

神武景気、「もはや戦後ではない」流行語、高度成長期へ
1957.10 ソ連、人工衛星スプートニク打ち上げ成功

- 1958.8 小・中学学習指導要領改訂(教育課程の基準、特設道徳)
- 1960.10 高等学校学習指導要領の改訂(系統主義の立場)

による戦後民主教育の見直しが進み、Uターンとも評される矢継ぎ早の教育法規の制定が行われた。当時、児童の目にも文部省・教育委員会と日教組の対立が激しくなっていく感じが感じられた。小説『人間の壁』(石川達三)が当時の若い教師たちの苦悩を物語っている。そしてソ連がスプートニクの打ち上げに成功したことが飛行機から号外で報じられた。このスプートニク・ショックが「教育内容の現代化」運動の引き金となって、やがてカリキュラムの早修・高度化につながると思いきやなかった。1958年改訂学習指導要領の「系統学習」重視により、小学校の教科内容もかなり増加した。A世代にとっては、産業化と高度経済成長の時代に特有の「詰め込み」カリキュラムの洗礼を受けたといつてよい。

表3 戦後教育年表(2)1961～70年

- 1961.10 全国一斉学力テスト(中2・3年生、5教科)
 - 1950～60年代 経済発展を支えるため教育振興の重点化
 - 1963.1 「経済発展における人的能力開発の課題と対策」答申
 - “ ” .12 教科書の無償制(広域採択制、教科書会社の指定制)
 - 1964.10 東京オリンピック開催
 - 1965.1 「期待される人間像」(後期中等教育の改善策)
 - 1968～69 大学紛争(69年度東大他の入試中止)
 - 1968～1970 学習指導要領の改訂(教育内容の現代化)
- 高校進学率: 42.5%(1950)→51.5%(55)→70.7%(65)→91.9%(75)

表3は、当時、十代であったA世代が経験した出来事である。全国一斉学力調査というテストが始まりその結果、成績優秀者の表彰が行われた記憶があり、次第に競争的な雰囲気は教室内に漂い始める。勉強ができる子は一目おかれる存在になって、都市部では学習塾に通う小学生も増えてくる。経済同友会が教育による「人材」の養成と選抜の必要性を訴える答申を提出する。カリキュラムが経済的な目線で値踏みされるような時代を迎えており、「いい」学校に進学することを高く価値づける学歴主義が台頭してくる。そしてこの間に、高校進学率は急激に上昇して「中学浪人」が始まる。1967年の鹿児島県の事例では、県立高校の入試は9教科で実施されていたが、翌年から負担軽減として5教科に減らされた。

筆者が中学1年のときに開催された東京オリンピックが生活様式の「国際化」をもたらしたといつてよいだろう。外国人から見て恥ずかしくないマナーと言動が意識されるようになり、教科の中では英語(外国語)の地位が上がった。これから君たちの生きる社会では英語で話すことが当たり前になるので早くから準備しておくようにと励

まされたものだった。ただ日本国内で生きる上では英語によるコミュニケーションの機会は少なく、使うことは稀であった。振り返ってみれば「将来予測型のカリキュラム必要論」は現実に沿っていないのではないかと素朴に感じる。同様のことは、大学教養必修科目としてBasicやFortranによるプログラム作成授業の不可欠性が強調された時にも感じられた。当時学んだプログラムを実際に組むことはなかったからである。

1960年代末からは大学紛争の余波が高校にも及んでくる。同級生の中にも活動家が現れて、建国記念日に登校するよう呼びかけるメッセージを受け取ったことがある。だが学生セクトによる過激な街頭デモや学内での暴力行為には賛成しかねた。学生たちの多くもそのような意見だったが、ストライキの連発で授業どころではなかった。内ゲバが頻発する不穏なキャンパス内で、小さな研究会をもったことが研究者への道を開いたように思う。九州大学のクラス担任が社会学の教授でペンギンブックスの教育入門書を読む会を世話してくれた。その当時、研究会に参加した同級生は、そのほとんどが大学教員・研究職に就いたことが印象深い。英文輪読があのように楽しかった時期はなかったように思う。その理由は授業ではなく学生側から自発的に依頼して始めた研究会だったからだろう。

国立大学の授業料は、1970年当時で年間12,000円だった。幼稚園よりも安いということで話題になったが、1971年からほぼ毎年値上げが行われて現在に至っている。私学との格差は正が名目とされたのだが、私学助成はのちに別枠の予算で計上されることになる。国立大学の授業料の安さにはそれなりの理由と根拠があったはずである。全国の大学で値上げ反対の運動が起こったのだが、結局、押し切られる形で国会承認され、翌年度からの毎年値上げの口火が切られた。

国民から反対支持の声も上がっていたが、肝心の国立大学学生の間で「値上げ反対」にネガティブな空気があったことも事実であった。「それ以上に重要な政治的な課題がある」「授業料値上げなんてどうでもいい」という言い分であった。キャンパス内の底流に大学教育への幻滅感が渦巻いておりラディカルに大学解体を叫ぶ中で、教育条件やカリキュラムの改善といった足元の問題に関心を向けなかったそのツケが次世代に回った形である。戦後民主教育のもとで育ったA世代が自前でカリキュラムを生み出す好機だったのかも知れない。

4. 1951～60年生まれ世代が「対象化した」カリキュラム

次にA世代のうちとくに研究者の場合に焦点を絞って、20歳以降に遭遇する社会変化と教育改革の動向を検討する。ここで取り上げるカリキュラムとは、学習対象ではなく、研究者の一員となっていく過程で研究対象に変化していくものである。だから「対象化した」カリキュラム

と呼ぶ。A世代が研究対象化したカリキュラムを、1971年から2024年までの4つの年表に分けて、10年単位で概観していく。

表4 戦後教育年表(3)1971～79年

- 1971.6 中教審46答申(第3の教育改革、構想は部分的に実現)
- 1972.7 「生涯教育構想による成人教育」国際会議
- 1973.11 「詰め込み」教育の是正に向けた全面改訂に着手
- 1974.2 「人材確保法」(教員の待遇改善による優秀な人材の導入)
- 1973 第一次オイル(石油)ショック:高度経済成長からの転換
- 1976.9 「ゆとりある充実した学校生活の実現」(教課審答申)
- 1977～1978 学習指導要領の改訂(ゆとりと充実)
- 大学進学率:10.1%(1955)→17.0%(65)→37.8%(75)

表4は、A世代の研究者が学部生から大学院生として過ごした70年代の動向である。1973年のオイルショックによって高度経済成長に終止符が打たれて、先行きが不透明な社会では学歴から学校歴を重視する傾向が生じた。1975年に高校進学率が9割を超え、大学進学率も約4割に届くと共に、「豊かな社会」の教育飽和状態を生涯学習社会に変えるため教育「多様化」路線が敷かれる。「ゆとりと充実」を掲げた学習指導要領の改訂もこの路線を踏襲したものだったのだろう。しかし学歴をめぐる先述の社会不安の中で、大都市部の新中間層を中心に学校歴の獲得競争が激化して、その様相は下降移動しないための「歯止め」としての意味合いまで帯びようになっていた。このような社会状況下では「生涯学習とゆとり教育」という方針は空疎に響いていた。当時の日本は学校化社会の典型であって、そこから離脱する方向舵を失っていた。自ら受験戦士として生きてきたA世代の多くが、新たな教育研究によってそのブレイクスルーを模索していたはずである。

表5 戦後教育年表(4)1980～91年

- 1980～84 校内暴力・いじめ・登校拒否(「荒れる」中学校)
- 1984.8臨時教育審議会発足(首相直属:戦後政治の総決算)
- 1985～87 教育改革に関する第1～4次答申
 - ①個性重視の原則、②生涯学習体系への移行、
 - ③変化(国際化・情報化)への対応
- 1987.12 「調和のとれた発達、個性を生かす教育」(教課審答申)
- 1988～1990 学習指導要領の改訂(生涯学習と新学力観)
- 1991.3 指導要録の改訂(相対評価から絶対評価へ)

1980年代初頭、全国各地の公立中学校で校内暴力が頻発した。これが首相直属の臨時教育審議会を設置する契機となった。戦後政治・教育の総決算が唱えられて、新自由主義者と文教族の対立を妥協させた結果として最終答申が出された。表5中の①～③の3つの柱がその後の教育改革の基本方針とされた。だが校内暴力の方は早期発見と毅然とした対応による生徒指導の強化といった対症療法に頼らざるを得なかった。管理教育の行き過ぎを危ぶむ声や、いじめの陰湿化と被害児の自殺事件さらに不登校児の増加に、学校教育の混迷が深まった。来るべき21世紀に向けた教育改革のキーワードは個性重視に傾き、そのためのカリキュラム開発が研究開発学校で進められる。行政

主導のこうしたカリキュラム開発研究に触発される形で、日本カリキュラム学会が創設され、研究対象としてのカリキュラムの問題が本格的に議論され始める^{*4}。

表6 戦後教育年表(5)1992～2001年

- 1991 バブル崩壊:「失われた」20年(就職氷河期へ)
- ・1992.9 学校週五日制導入(第2土曜),月2回(95),完全(2002)
- 1994 いじめ自殺多発 95 阪神淡路大震災・オウム事件
- ・1996.7～1998.7「21世紀を展望した教育の在り方について」
中教審答申:「生きる力」の育成と「ゆとり」の確保
- 1998～99 学習指導要領改訂(基礎・基本の絞り込み)
- 1999～2004 学力「低下」論争
- ・2001.12 PISA結果の公表

1990年代はバブル崩壊で幕を開け、1995年の阪神淡路大震災とオウム事件等で騒然となった。低成長期に入って「失われた20年・30年」と評される。1998年改訂の学習指導要領は、「生きる力」の育成と「ゆとり」の確保を提唱したけれども、1999年から巻き起こった「学力低下」論争により2001年初頭からその軌道修正が行われた。筆者は2000年3月～2001年1月まで英国のイーストアングリア大学(UEA)に在外研究で滞在していた。そこでは70年代の英国病から90年代の日本病へ転移したような逆転現象を見たようであった。日本人の留学生が「ここでは日本の大学の3倍くらいは勉強している」と言っていたことが思い出される。ただサッチャー時代の後遺症は大きくブレア政権下でも大学運営と研究環境は厳しい様子であった。

ところで、1980年代半ばに英国からのカリキュラム調査団が名古屋大学を訪れた際に、日本の学習指導要領を賞賛する一方で、全国レベルのアセスメントを実施していないことに疑問を呈していた。その後、英国でステージ別の全国共通試験システムが導入されたことを知った。そして2007年になって日本でも再び全国学力・学習状況調査が悉皆で実施される。当時の中山成彬文科大臣が推進役であったが、事務方から筆者への問い合わせに対し、悉皆調査で行う必要性については疑問を呈したことは覚えている。結局、全国学力・学習状況調査は現在も継続されている。英国版とは異なる独特のアセスメントが定着したわけである。

このように教育のグローバル化は、国際学力調査の結果をもとに、カリキュラムや試験制度の相互参照による「同型化」をもたらした。1970年代以降、日本のカリキュラム改革は、OECDのCERI(教育研究革新センター)に影響されて進められてきた面がある。SBCD(学校に基礎を置くカリキュラム開発)はその典型である。1973年に東京で行われた国際セミナー(文部省・OECD-CERI共催)が嚆矢である。その後、80～90年代までは日本がカリキュラムのモデル国とされることが多かった。しかし、2000年代に入ってからとはそうではなくなった。おそらく経済成長力の衰退と学力低下論がその一因であろう^{*5}。「生涯学習と新学力観」は1990年代半ばまでは教育改革を主導する理念だったが、「ゆとり」教育への批判が強まると次第に後退していった。

表7で2000年代の教育改革の動向をみると、PISAの調査結果に左右されながらも、2008年の中教審答申と学習指導要領の中では特定のキャッチフレーズやスローガンらしき文言は用いられなかった。「ゆとり」教育という表現が教師と国民に誤解を与えたとの教訓を踏まえてのことである。これ以降、「脱・ゆとり教育」が標語となって普及していく。それと共に、OECD-CERIが提唱するコンピテンシーが注目され、これを参考にした「学力の三要素」や「資質・能力」が使われ始める。けれども1998年改訂時から「生きる力」が知られており、それは生涯学習の基礎・基本となる力として強調されていた。1990～2000年代にかけての学力モデルの迷走ぶりが窺える動きである。

2001年以降に学習指導要領は必要に応じて随時、部分改訂されることが可能になり、新たに国立教育政策研究所に設置された教育課程研究センターが中教審初等中等教育分科会教育課程部会に多様な調査資料を提供するシステムが構築される。また専門部会の中に教育課程企画特別部会が設けられて総則に関する審議を行うようになって、筆者はかつてその専門委員を務めたことがあったが、膨大な資料をもとに限られた時間で意見を述べるのには限界があった。議事録の公開をはじめ一定の改善は図られてはいるけれども、審議会や有識者会議等の方式は見直すべき段階に差し掛かっている。

表7 戦後教育年表(6)2002～2012年

- ・2002.1 確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」
- ・2003～ 学力向上アクションプラン
- ・2004.12 PISA2003結果公表(向上せず,日本版PISAショック)
- ・2007～ 全国学力・学習状況調査(毎年)
- ・2007.6 学校教育法改正(「学力の三要素」、学校評価等)
- ・2007.12 PISA2006結果公表(向上せず)
- ・2008.1 中教審答申(「生きる力」という理念の共有) 秋:リーマンショック
- 2008～9 学習指導要領の改訂(スローガンは特になし)
- ・2010.12 PISA2009結果公表(向上)
- ・2012.12～2014.3 「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」審議・論点整理

表8 戦後教育年表(7)2013～2024年

- ・2013 OECD-PIAAC(成人学力調査:16～65歳)・AHELO(大学生)結果公表
 - ・2013 PISA2012結果公表(向上)
 - ・2014.11 次期学習指導要領の諮問(アクティブ・ラーニングCM)
 - ・2016.3 高大接続システム改革会議「最終報告」(大学入試改革)
 - ・2018.12 PISA2015結果公表:読解力のみに有意に低下
 - ・2017 中教審答申(資質能力ベースのカリキュラムと学習評価)
 - 2020～22 改訂学習指導要領の実施、1人1台端末整備 コロナ禍
 - ・2021.1答申「令和の日本型学校教育の構築を目指して」、大学入学共通テスト
 - ・2021.3「学習指導要領の趣旨の実現に向けた個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実に係る参考資料」
 - ・2024.1中教審「個別最適な学びと協働的な学びの一体的充実に向けた学校教育の在り方に関する特別部会」設置
- 予定 ・2027年度末 中教審答申 2030年度から実施

表8は直近の10年間の社会変化と教育改革の動向を示している。その中でもCOVID-19によるコロナ禍が猛威を振るったことが記憶に新しいが、2020～22年改訂の学習指導要領は予定通り実施された。その後も中教審答申や審議報告が連続して提出されたが、次期改訂は2027年度末を予定している。多様な議論の中で注目されている問題が、教育課程のオーバーロードをどう解決するかという点である。脱・ゆとり教育路線と新たな教育内容の追加によって、標準授業時数の枠内で教えることはすでに限界を超え

ていると指摘されている。

この時期にA世代研究者の多くが定年退職を迎えて、彼らの研究関心の推移を振り返るような最終講義や学会企画の中で、おおよそ共通して指摘されている点を参考に整理してみれば、表9のようにまとめることができるのではなかろうか。

表9 A世代にとっての戦後カリキュラム史

- (1) 学習指導要領は、国際情勢、産業構造、及び経済状況等の「社会からの要求」に影響されて改訂されてきた。
- (2) 東西対立の影響は、理数科、道徳や愛国心教育の必要性を強調する文脈で戦争に利用されてきた面がある。
- (3) 私たちが自身が学んだカリキュラムを振り返れば、その特徴は「受験と脱受験」政策の狭間で10年周期で揺れ動いてきた。
- (4) 「ゆとり」教育を巡るジレンマは、「生涯学習体系への移行」という臨教審答申を社会全体で受け止めきれなかったことに起因している。
- (5) 近年の状況は、グローバル化・多様化・コロナ禍によってますます複雑化し、エビデンス(根拠資料)に基づく客観的評価と決定が求められる。
- (6) 自立した生涯学習者を育てるという目標に向けて、「深い学び」の視点から、日々の教育活動を継続的に「振り返り」改善する方向を探る。

戦後復興を成し遂げ高度経済成長へと突き進む1950～60年代は「人材」の一員として産業社会の一翼を担うことが期待され、系統学習と集団指導一色のカリキュラムで学ぶ経験をもった。冷戦による東西対立という緊張した国際関係が、愛国心や道徳の復活に政治的に利用された面もあった。ポスト産業社会の低成長時代に相応しい教育モデルを見失っていた。オイルショックの1970年代半ばに、OECD等の国際機関が提唱した「生涯学習」論が理念の柱とされた。だが逆に加熱する学歴競争社会の中では、それが脱受験の代替カリキュラムたりえず、学校週五日制と一体化して導入された「ゆとり」教育というやや中途半端な路線のままで21世紀を迎えようとしていた。世紀末に起こった学力低下論はその「ゆとり」教育の芽を摘んだ。さらにPISA2003の結果がこれに追い打ちをかけて、その後は学力調査準備に向けたカリキュラムに転換した。PISAという「黒船」に影響された教育政策の紆余曲折をみれば、たとえエビデンスに基づく政策(EBPM)^{*6}を導入したとしても、研究者層の薄い日本のカリキュラム研究が過大な期待に応えられる現状にはなく、国立教育政策研究所教育課程研究センターを中心にデータ分析の蓄積が求められる。

A世代の研究者が研究対象に据えたカリキュラムの変化を、1971年から2024年まで検討してきた。その結果、ポストモダンな社会状況の変化に対して、代替的で革新的なカリキュラムを具体的に提案するところまで研究成果をまとめる段階にまでは上り詰めていない。たとえば1990年代中期には、新しい学力観に対応して「教科再編」の実験的な開発研究が行われたが、結局、「教科再編」は立ち消えとなった。また1990年代からは行政改革の発展系として「教育の構造改革」が推奨されたのだが、教育課程の国家基準の規制緩和と地方分権化、学校裁量幅の拡大、そして教育の統治(governance)の新しい形までは創り出せなかった。

1970年代のオイルショック、80年代の校内暴力、90年代のバブル崩壊、そして2000年代のDXといった、生涯学習の新たな公共的ネットワークを構築する好機はあったけれ

ども、社会全体でこれに取り組む姿勢には欠けていた。臨教審答申の実施はもっぱら教育界に任せる形になって国民の関心は薄かった。学界でもはやされたポストモダン論も日本の政治の貧困と企業の守りを克服するようなビジョンを生み出せなかった。やや悲観的な総括となったが、約半世紀を振り返ってみれば、生涯学習と「ゆとり」教育とをカリキュラム上でうまく接続できなかった点が惜まれる。そして今また学校と地域での「探究的な学び」と「個別最適な学び」の重要性が見直されおり、「ゆとり」教育時代にはなかったDXとAIがその進展と充実に寄与することを期待したいところではある。

5. カリキュラムの再概念化

つぎに筆者が大学院生の時代(1974年から1979年)およびそれ以降に経験した「カリキュラムの再概念化によるパラダイム転換」について述べたい。その理由は英米で出現した新たな研究動向からの影響に触れる必要があるからである。わが国では研究対象としてのカリキュラムは「教育課程」として狭く概念化されており、その範囲はきわめて限定的であった。これに対して1970年代以降、日本の学界でも英米からの新しいカリキュラム理論とくに批判理論が注目され始める。それはOECD-CERI等の国際機関が提唱するモデルとは異なり、従来のカリキュラム論を根本的に問い直すものであった。

研究対象としてのカリキュラムの「面白さ」は、それへのアプローチ(接近法)の斬新さによる。1960年代後半以降、カリキュラム研究のパラダイム・シフトが起こったとみる見方が強い。世界的なスチューデント・ムーブメントを経験したベビーブーマー世代が大学院に進学して、研究方法論においてムーブメントを起こしたからだ。カリキュラム研究の場合、この動きを「カリキュラムの再概念化」と呼びたい。というのはA世代の中には「カリキュラムの再概念派」と緩くカテゴライズされるグループが存在するからである^{*7}。カリキュラムの再概念化がカリキュラム研究において果たした役割についてこれをパラダイムの転換として位置づけるため、以下「隠れた」カリキュラム、教育と学習のカリキュラム、そして経験されたカリキュラムの順に検討する。

(1) 「隠れた」カリキュラムの発見

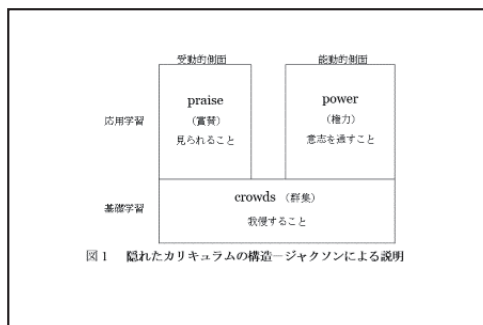
内容概念から関係概念にカリキュラムを転換させた原動力は、「隠れた」カリキュラムの発見である。米国の教育社会学者ジャクソン(Jackson, P. W.)が著書『学級生活』(1968)^{*8}で指摘した灰色ゾーンは、研究者が自明視していた潜在的な学習内容の重要性に気付かせた。70年代以降、「隠れた」カリキュラムによるパラダイムの転換がカリキュラム研究の新たな関心を惹き出した。当時私はこの転換がクラスルーム研究(相互作用論)で起ったことと狭く受け取っていた。だがそのインパクトは教育学全体に及んだと言ってよい。

なぜそれほど教育学者にとってショックだったのか。

その理由の1つは、教育の「自明視」(taken for granted)されてきた側面を問い直す斬新さの魅力である。たとえば60年代終盤の英国で台頭した「新しい」教育社会学派⁹をはじめカリキュラムの潜在的側面を鋭く問い直す動向は、研究上の問題を受け取る (take) のではなく、新たに創る (make) ことを求めた。そのために英国の伝統的な学問中心カリキュラムを「教育知識の社会的編成による文化支配」装置として根本的に批判したのである。また米国の「新しい」マルクス主義派¹⁰も米国の資本主義体制による学校教育の支配を問題とした。このようなラディカルな問題意識が若手の教育学者を引き寄せた。

第2には、従来の進歩主義教育に対しても内省的な眼差しを向けたことである。ジャクソンが観察した教室がシカゴ大学の付属小学校であったことは偶然ではない。「隠れた」カリキュラムは子ども中心や自由教育を掲げる教育機関での活動や場面においても作用しており、教師がその影響を除去しようとしても気付きづらい面がある。つまり「囚われまいとすればそれだけ囚われてしまう」のが「隠れた」カリキュラムのもつパラドックスであるので、それを顕在化・対象化するには人類学の異文化理解や現象学の直観洞察の方法が必要である。それが参与観察法による質的な研究方法である。

図1は、ジャクソンによる観察の結果をもとに、筆者が「隠れた」カリキュラムの構造として整理し図式化したものである¹¹。



小学校での学級生活に適應するための基礎学習として、子どもは群衆の中の1人として整然と振舞うことを求められるが、それは子どもにとって基本的に「我慢すること」の学習である。さらにこうした基礎学習の上に応用学習として、教師や級友から賞賛を得るために「よく見られる」ことや、また自分たちの意思を通すため「権力」を行使する場面が見られるという。ジャクソンは「隠れた」カリキュラムという用語をほとんど使っていないが、こうした潜在的な学習内容の第一発見者と見做されている。ここで「隠れた」カリキュラムとは何かといえ、ば、「学習者が文化伝達機関に適應する過程で結果的に体得している価値、態度、および社会規範の内容」と規定しておきたい。

公式のカリキュラム(教育課程)に対して、学習者が結果的に学んでいる内容(「隠れた」カリキュラム)が研究者によって注目されたことは画期的なことである。両者

はカリキュラムの顕在的側面と潜在的側面とを示しており、いわば表と裏の関係にある。ジャクソンは微視的な視点から教室での潜在的な学習内容を指摘したが、「隠れた」カリキュラムはおおよそ3つの位相で捉えられる。第1は微視的な学級の状況、第2は中間的な学校組織の状況、そして第3が巨視的な学校制度の状況である。このうち第一の位相が最初に注目され研究が進められてきた¹²。

(2) 教育と学習のカリキュラムの乖離

隠れたカリキュラムの含意は、教えたことがそのまま学ばれるわけではなく、教えようと意図しなかったことが学ばれる可能性が示された点である。教育と学習のカリキュラムの乖離は、微視・中間・巨視的の各位相で見られるので、授業場面から労働市場や歴史研究にまで研究関心が刺激され広がった。たとえばひとの学習経験が記憶され蓄積されるメカニズムへの関心から脳科学や認知心理学の成果に注目する動きも生じる。

カリキュラムの乖離の実際は研究者によって詳細に調べられているわけではない。両者は離反するほどに深刻な関係にあるのか否か、それとも多少のズレが生じている程度なのか、その実態把握のために実証的な研究が待たれる。近年不登校の急増にみられるように、日本の学校において「隠れた」カリキュラムへの不適応の問題が生じている。これは日本の教室の「学習環境」を改善するという新たな課題とも重なっている。教師の視点から見れば、「隠れた」カリキュラムは公式のカリキュラムを伝達するときの潤滑油のように意識され、それは従来、学級経営による授業秩序の確立とされてきた。学級崩壊は「隠れた」カリキュラムが修得されていない状態と見做される。日本の学校で特有の一斉教授と集団指導は、教師と児童生徒の間で「暗黙の了解」が作れないと機能しない。日本の教師にとって「隠れた」カリキュラムへの不適応現象はとくに切実な問題である。同僚教師の間では、教師としての力量が主として学級づくりと集団指導の力によって評価される場合が多かったからである。

こうした比較教育への関心は、社会学や人類学の方法によってカリキュラムの顕在的と潜在的な側面の関係性にまで向けられる。たとえば日米の小学校の教室を観察した恒吉によれば、日本の教室では集団指導を基本とした相互作用が支配的であるという¹³。また帰国子女やニューカマーたちが経験した日本の教室文化には、目に見えないきまりとおきて、同調を迫る圧力、自己主張を阻害する空気が充満している。さらにまた日本の教師たちがよく用いる「みんな」という常套句や、男子・女子のカテゴリーの強さにも違和感を覚えている。「隠れた」カリキュラム研究は、ジェンダーに示される性別カテゴリーが児童生徒を「集団として統制する」ために利用されている点を明らかにしている。

教育と学習のカリキュラムの乖離は、男女平等教育や人権教育の「タテマエとホンネ」を浮き彫りにする形となった。ジェンダー・パイアス・チェックを受けた教師

たちが「これまで仕方のないことだと思って続けてきた」と語る自己反省的な述懐は、研究者も自明視してきた教育のパラドックスに気付かせる。「善意による支配」とも形容される教育のアンビバレントな側面が、とくにカリキュラム研究によって露呈し暴露されたことは皮肉である。しかも学習のカリキュラムは学級生活の「灰色」部分で経験されているにもかかわらず、やがて世間に出た後の人生においては、知恵や要領として蓄積された「こちらのカリキュラムの方が役に立っているのではないか」という点が衝撃的であり、教育関係者に発想の転換を促した。その影響は学会員を中心に教師のみならず教育行政官にまでも及び、カリキュラムに関する視野を拡大させた。

興味深いことに、カリキュラムの二重構造的な捉え方がやがてその「多層性」に関心の拡がりをみせる。表10は筆者が2001年に区分したカリキュラムの四層構造である

*14。

表10 カリキュラムの位相と多層性

- | | | |
|----------|------------|------------|
| ①制度化されたC | 学習指導要領 | (意図されているC) |
| ②計画されたC | 各学校の年間指導計画 | |
| ③教えられたC | 各教員の学習指導計画 | (実施されているC) |
| ④経験されたC | 学習者の経験内容 | (達成されているC) |

カッコで括った区分は、カリキュラムの初期の区分による三層構造である。両者のニュアンスは異なるが、四層構造の方が日本の教育課程の実状に即している。日本で一般に教育課程といえば、「②各学校が編成する年間指導計画」を指す。①～③のカリキュラムはいずれもペーパープランであり、その意味で「紙」キュラムである。これに対し「④経験されたカリキュラム」は再概念化によって発掘された新しい研究対象である。それは進歩主義教育派が提唱した「経験中心のカリキュラム」とは異なり、学習者が実際に学習経験として学び取った内容である。また「達成された」カリキュラムとも違っており、「隠れた」カリキュラムによる学習経験を研究の視野に収めている。ただその実体を探ることは困難であって、究極的には人間の脳神経系としてネットワーク化されたものである。このため一部の研究者がカリキュラムと脳科学の間の接点に位置付く未開拓の研究対象として注目している^{*15}。

(3) 経験されたカリキュラムへの着眼

カリキュラムの四層構造において最も注目された位相は「経験されたカリキュラム」(experienced curriculum)である。その第1の理由は、従来のカリキュラムの効果研究が対象としてきた位相の「浅さ」が露呈したからである。と同時にそれは、教育カリキュラムから学習カリキュラムへのパラダイム転換を促した。たとえば高等教育のカリキュラム研究では2000年代以降、教授パラダイムから学習パラダイムへの転換が進み、経験されたカリキュラムへの

関心が増し、各レベルの関係が緊密化してきているという^{*16}。

米国では先述のジャクソンが編集した『カリキュラム研究ハンドブック』(1992)の中に「生徒のカリキュラム経験」と題する一章が見られる^{*17}。またクレイグ・クライデル編(2010)による『カリキュラム研究事典』^{*18}の中には「経験されたカリキュラム」と題する1章がある。国際機関からの出版物では、表11に示すようにOECD関連の刊行物^{*19}の中でカリキュラムの6つにおよぶ分類がみられる。その中で「経験されたカリキュラム」は4番目に位置付けられており、その注釈には「子供たちが感じ実際に経験しているカリキュラム」と記されている。すなわちそれは、教師が主導する①～③や、評価と関連する⑤⑥の分類から独立した、独自の「学習経験」のカテゴリーとしての意義をもっている。またわが国においても「経験されたカリキュラム」をめぐる研究動向をレビューした論稿がみられる^{*20}。

表11 OECD(2020)の詳細な分類

- | | |
|-----------------------|--------------------|
| ①期待された(expected)C: | 関係者がCに対してもつ期待や考え方 |
| ②交渉された(negotiated)C: | 実施前の立案者、教師、子供の交渉過程 |
| ③了解された(perceived)C: | 管理職や教師たちのCの理解と解釈 |
| ④経験された(experienced)C: | 子供たちが感じ実際に経験しているC |
| ⑤把握された(assessed)C: | 学習評価により把握される学びの実態 |
| ⑥評価される(evaluated)C: | 全体的な評価のデザイン |

しかしながら「経験されたカリキュラム」に関する実証的研究は時間と手間がかかるためかその成果は少ない。筆者はかつて筑波大学附属駒場中等高等学校との共同研究で卒業生調査を行ったことがある^{*21}。同窓会組織が名簿を作成していたので、学校との共同調査研究として全面的な協力を得た結果、郵送法であるのも関わらずその回収率は高かった。調査結果の中間報告が出た段階で、卒業生や教員への集団面接も行った。

卒業生調査等を通じて気付くことは、カリキュラムの振り返りによる評価が年代によって異なる点である。年代が高くなるにつれて総じて評価が甘く肯定的になっていく。カリキュラムの「効果検証」は隠れたカリキュラムの要素を抜きに考えられない。教育課程は教育過程であり、人的インターフェイスの側面にもっと注目する必要性を感じる。カリキュラムの静態的から動態的な側面に焦点を移すことで、研究としての面白さも増すのではなからうか。

注

*1 田中統治(2024)「課題研究Ⅳ カリキュラムの『不易と流行』を語るⅤー研究としての‘面白さ’を語り合うー」日本カリキュラム学会第35回大会要旨集(筑波大学)pp. 173-174. 参照。本稿はこの課題研究での発表と質疑の内容をもとにしている。

*2 アップル・M著 (1981) 浅沼茂 (訳)『教育と権力』日本エディタースクール出版, 1992。また下記の事典の項目を参照されたい。Craig Kridel (ED. 2010) Encyclopedia of Curriculum Studies, Sage.

邦訳クレイグ・クライデル[編], 西岡加名恵, 藤本和久, 石井英真, 田中耕治[監訳]『カリキュラム研究事典』ミネルヴァ書房 2021年。

*3 佐藤学 (1992)『教育方法学』岩波書店。

*4 日本カリキュラム学会編 (2019)『現代カリキュラム研究の動向と展望』教育出版。1990年12月15日に設立された日本カリキュラム学会の30周年記念出版物である。

*5 田中統治 (2014)「アジア比較に基づく基礎教育課程の『一貫制』」に関する理論的・実践的研究 (I) — 教育目標の「一貫制」をめぐって—『筑波教育学研究』第12号, pp. 5-17.

*6 杉谷和哉 (2024)『日本の政策はなぜ機能しないのか?』光文社新書参照。

*7 ここでそのカリキュラム研究者の個人名は挙げないが, 批判理論等に影響された戦後生まれの研究者グループを指す。

*8 Jackson, P. W. (1968) Life in the classrooms. Holt, Rinehart and Winston.

*9 Young, M. F. D. (ED. 1971) Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education, Collier-Macmillan.

*10 田中統治 (1985)「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦 (編)『カリキュラム研究入門』勁草書房, pp. 236-139 参照。

*11 田中統治 (1999)「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦 (編)『新版カリキュラム研究入門』勁草書房, p. 74.

*12 田中統治・根津朋実 (2021)『カリキュラムの理論と実践』放送大学教育振興会, pp. 37-42.

*13 恒吉僚子 (1993)『人間形成の日米比較』中公新書。

*14 田中統治 (2001)「教育研究とカリキュラム研究」山口満 (編)『現代カリキュラム研究』学文社, p. 23.

*15 安彦忠彦 (2012)『子どもの発達と脳科学』勁草書房。緩利誠・田中統治 (2007)「脳科学と教育の間」日本教育学会 (編)『教育学研究』74-2, pp. 162-173.

*16 松下佳代 (2019)「大学におけるカリキュラム」日本カリキュラム学会 (編) 前掲書, 教育出版, pp. 161-162.

*17 Erickson, F. & Shultz, J. (1992), “Students’ experience of the curriculum” in Jackson, P. W. (ed.), Handbook of Research on Curriculum, New York, MacMillan, pp. 465-485.

*18 Craig Kridel (ED. 2010) 邦訳クレイグ・クライデル[編], 西岡加名恵, 藤本和久, 石井英真, 田中耕治[監訳] 前掲事典 2021年。

*19 白井俊 (2020)『OECD Education 2030—プロジェクトが描く教育の未来』ミネルヴァ書房 他 参照。

*20 星瑞希 (2020)「経験されたカリキュラムをめぐる研究動向—意図されたカリキュラムの具体性と生徒の学習文脈に焦点を当てて—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第60巻pp. 393-401.

*21 田中統治 (2011)「いま、なぜリーダー教育が必要なのか」『筑波大学附属フォーラム 第1巻 リーダー教育』東洋館出版社。