

「社会に開かれた教育課程」の歴史的考察

松田 武雄

A Historical Consideration of Curriculum Open to Society

Takeo Matsuda

(2017年11月22日受理)

はじめに

2016年12月21日に出された中央教育審議会（以下、中教審）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等の改善及び必要な方策について」では、「社会に開かれた教育課程」の実現を、答申を貫く「共通の理念」として打ち出している。ここで言われている「社会に開かれた」の「社会」とは、日本のみならず国際社会における諸困難を抱え込んだ「社会」と考えるべきであろう。

答申の第2章で、「社会の変化は加速度を増し、複雑で予測困難となってきており、しかもそうした変化が、どのような職業や人生を選択するかにかかわらず、全ての子どもたちの生き方に影響するものとなっている。社会の変化にいかに対処していくのかという受け身の観点に立つのであれば、難しい時代になる」と述べ、「予測困難」な現代社会における教育の難しさに言及している。しかし、このような困難な時代だからこそ、子どもたちは社会変化を前向きに受け止め、新しい未来の姿を構想し実現できると、教育の可能性に言及している。その際、社会に向かう子どもたちの主体性、能動性をいかに引き出していくのかということが重要であり、「社会に開かれた教育課程」はそのためのフレームワークであると解釈することができる。

とはいえ、答申の全体としてのトーンは、現代のリスク社会に対する危機意識はやや希薄であると言わざるを得ず、また、明治の学制から第二次世界大戦の敗戦を経て現在に至る140年間の教育を、のっぺらぼうに「我が国の教育は大きな成果を挙げ、蓄積を積み上げてきた」と冒頭に書いているのは違和感がある。第二次世界大戦をはさんで前後の時代は、明らかに教育の性格が質的に異なるからである。

従前、「社会に開かれた学校」という言葉は用いられてきたが、「社会に開かれた教育課程」という表現は、今回の答申が初めてではないかと思われ、しかも今回の答申のキーワードの一つになっている。学校は独自の学校社会を形づくってきたが、重要なことは、学校が市民社会あるいは地域社会を構成する大きな要素であり、学校教育は市民社会あるいは地域社会の文化を育て、逆に社会から育てられてきたという歴史認識を持つことである。そのような歴史認識からすると、今回の答申の「社会に開かれた教育課程」という理念は、現代社会と学校教育を接続する媒介項となっている。

「社会に開かれた学校」という場合、学校運営と教育課程の両方に関わっていたが、コミュニティ・スクールのように、主として学校運営を地域社会、つまり保護者や住民に開く、彼らが学校にアクセスしやすいようにするという含意があった。しかし、今回の答申では教育課程に焦点化しており、子どもの資質や能力を育成する方法論としての意味合いが前面に出された。「社会に開かれた学校運営」を活かして、カリキュラムを「社会に開かれた教育課程」として編成していこうとする意図があるものと思われる。

本稿は、この「社会に開かれた教育課程」という理念に着目し、この理念を歴史的に検討することにより、今回の答申の意義を考察しようとするものである。

1. 「社会に開かれた教育課程」の意味

「社会に開かれた教育課程」という表現は、管見の限り、2015年7月22日に開催された中教審初等中等教育分科会教育課程企画特別部会（第13回）の配布資料「論点整理のイメージ（たたき台）（案）」（以下、論点整理と略）¹⁾において、文章上初めて登場したようであ

別刷請求先：松田武雄，中村学園大学教育学部，〒814-0198 福岡市城南区別府5-7-1

E-mail: matsuda23@nakamura-u.ac.jp

¹⁾ 文部科学省 HP / 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程企画特別部会 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053 (2017年7月15日参照)

る。その次に開催された8月5日の「論点整理」では、冒頭の1-(1)のタイトルに「新しい時代と『社会に開かれた教育課程』」と記され、その意義がまとめられている。それまでの「論点整理」においても、最初に「今後の教育課程の在り方について（これまでの議論等の要点のまとめ）（案）（整理中）」が配布された4月15日開催の第5回以降、「学校と地域社会のつながりを持った教育課程」という表現で、同様の趣旨が述べられている。つまり、教育課程企画特別部会では最初から「社会に開かれた教育課程」という問題意識をもって検討しており、7月に「社会に開かれた教育課程」という用語で定着したものと思われる。

それでは、「社会に開かれた教育課程」とは、どのような意味をもっているのであろうか。文章が整理されている8月5日の「論点整理」をみてみよう。ここでは、現代社会の課題と学校との関連性について述べた上で、「学校が社会や地域とのつながりを意識する中で、社会の中の学校であるためには、教育課程もまた社会とのつながりを大切にすることが必要である。教育課程を介して学校が社会や世界との接点を持つことが、これからの時代においてより一層重要となる」と、教育課程と社会とのつながりを強調している。そして、「社会の変化に開かれ、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『社会に開かれた教育課程』としての役割が期待されている」と、ここに「社会に開かれた教育課程」という表現が登場するのである。その意味として、次の三点が挙げられている。

- 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づくりを目指すという理念を持ち、教育課程を介してその理念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っ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ていくこと。
- 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、学校内に閉じずに、学校教育を社会と共有しながら実現させること。

ここで引用した文章は、そのまま翌年12月の答申に反映されている。この中で重要だと思われるのは、「よりよい学校教育を通じてよりよい社会づくりを目指す」という理念のもとに教育課程を創り上げていくという観点である。この観点に基づいて、現代社会に向き合う子

どもたちの資質・能力を明確にし、地域社会や社会教育との連携という従前の方法を活用することが示されている。

このような「社会に開かれた教育課程」の理念は、2017年3月に告示された幼稚園、小学校、中学校の次期学習指導要領においても前文に掲げられている。安彦忠彦は、小学校学習指導要領の総則の解説で、「改訂の理念は『社会に開かれた教育課程』というタイトルのもとで、「今次の学習指導要領は『社会に開かれた教育課程』と銘打っている。その意義は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より、保護者や子供にも、『学びの地図』として学校での学習の良き案内になるように配慮されている。」と述べている。²⁾

「社会に開かれた教育課程」は、「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」を育てる教育課程を創造するための理念を示しており、この答申で「社会に開かれた教育課程」の具体的なイメージが示されているわけではない。「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」については、具体的に7項目が列挙されているが、その前提として、三つの要素、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体的に学習に取り組む態度」が出発点となっている。つまり、現代社会が抱える諸課題と教育課程を接続させて、これからの時代において育てるべき資質・能力をどのように育むのかという提案が、今回の答申の重要な趣旨であろう。

2015年12月21日に出された中教審答申「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」では、「学校と地域の連携・協働の必要性」が前面に押し出されて記述がなされており、合わせて「社会に開かれた教育課程」にも言及している。同日に出された中教審答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」や「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」においても、同様に「学校と地域の連携・協働」および「社会に開かれた教育課程」に言及している。つまり、最近の中教審答申では、「学校と地域の連携・協働」は一つのトレンドとなっており、合わせて「社会に開かれた教育課程」にも触れられているのである。

従って、2016年12月の答申において、「社会に開かれた教育課程」は「地域社会に開かれた教育課程」を中心軸に置いて理解するのが自然な流れであろう。この点

²⁾ 安彦忠彦「『総則』改訂のピンポイント解説」安彦忠彦編『小学校学習指導要領 全文と改訂のピンポイント解説』明治図書、2017年、p.220。

に関して答申では、次のように書かれている。

「学校がその目的を達成するためには、『社会に開かれた教育課程』の理念のもと、家庭や地域の人々とともに子供を育てていくという視点に立ち、地域と学校の連携、協働の下、幅広い地域住民等（多様な専門人材、高齢者、若者、PTA・青少年団体、企業・NPO等）とともに、地域全体で子供たちの成長を支え、地域を創生する活動（地域学校協働活動）を進めながら、学校内外を通じた子供の生活の充実と活性化を図ることが大切であり、学校、家庭、地域社会がそれぞれ本来の教育機能を発揮し、全体としてバランスのとれた教育が行われることが重要である。」

そしてこの視点から「学校教育と社会教育の連携」が唱えられ、「学校を核として地域社会が活性化していく」ことが期待されている。このことは、「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」の答申において既に強調されていることである。「社会」は子どもたちの住む地域社会から国際社会へと広がっていくのだが、本答申では、前述した「社会に開かれた教育課程」の三点の意義のうち、三点目に書かれている地域社会や社会教育との連携が、新たな教育課程の創出においてまずは有効であるという立場であると思われる。

しかし、学校教育と地域社会あるいは社会教育との連携は、特に第二次世界大戦後、しきりに言われ続けてきたことであり、「社会に開かれた学校」という表現も慣れ親しんでいるものである。そこで次に、歴史を振り返って、今回の答申が従来の内容とどのように異なるのか、その歴史的な意味について検討したい。

2. 地域社会を教材とした教育課程の始まり

「社会に開かれた教育課程」の意義の一つは、教育課程そのものが社会性を持ち、子どもたちの社会的視野を広げ、社会的な問題意識を深めるという点にある。そのような教育課程を構築し実践することを通じて、「学校を核として地域社会が活性化していく」ことも期待されたのである。歴史を振り返ると、地域社会を教材化し、地域社会の視点から教育課程を構築するという実践がこれまでに様々に行われてきた。

地域社会を教材化した教育課程を構成しようとする実践に取り組み、最初にその点について言及されたのが、大阪府天王寺師範学校校長を務めていた村田宇一郎の『学校中心自治民育要義』（宝文館、1914年）という図

書であった。本書は、「教育者の立場から学校を中心として自治民を造成せんこと」³⁾を意図して書かれたものである。このような目的からすると、中教審答申の「よりよい学校教育を通じてよりよい社会づくりを目指す」という理念と、どこか相通じるものがあるように思う。

本書は、学校、特に小学校が、地域、家庭との連絡により、学校教育はもちろんのこと当該地域を振興する役割を担っていることを、国家主義的な立場から、実例を紹介しながら論じている。また、地域との連絡なしに学校内にこもって教育をしているのは、子どもたちへの教育の効果も不十分なものとなることも論じている。雑誌の論説では、このような論述はそれ以前にも見られるが、1冊の図書として刊行されたのは、これが初めてであろうと思われる。たとえば補習学校に言及した箇所ではあるが、次のように述べている。

「其教授材料は其町村内にて生活するに、直ちに必要なる道德、法律、経済、職業、習慣等を具体的に調査し、その活材料に依って教授を行ふやにせねばならぬが、その調査は無造作に出来るものでない。」⁴⁾

地域を調査して教材化することを提案しており、これは小学校においても同様に言えることである。さらに、小学校教師に対して、学校内にこもって教育をすべきではないことを語っている。

「これ迄の初等教育者は学校内に籠城して一教室内や一校内のことに全力を盡して居るけれども、小学校内だけではいくら努力したところが、一人前の人間を造り上げることは出来ないのであるから、更に青年団体教育に尽力し自治体教育に協力して、善良なる自治民を造成し、教育の力で其町村を隆昌繁栄ならしむるやうにしてもらいたいのである。」⁵⁾

このように、今回の中教審答申の理念は、国家体制は異なるが、100年以上前から提唱されていた考え方を継承しているものであると言える。

1919年6月に、文部省に社会教育を所管する普通学務局第四課が設置され、日本に社会教育行政が本格的に成立するが、この課では社会教育を広く解釈し、特に「学校の社会化と社会の学校化」（乗杉嘉壽、第四課長）、「教育の社会化と社会の教育化」（川本宇之介、課員）をキーワードにして、社会教育の立場から学校教育の改革にアプローチしていった。課長となった乗杉は、それ以前にアメリカやイギリス等の欧米の教育事情、特に学校教育を2年近くにわたり視察しており、視察を通じて欧米から学んだ知見をもとに、文部官僚でありながらも日本の学校教育の現状を批判した。本稿に関連する

³⁾ 村田宇一郎『学校中心自治民育要義』宝文館、1914年、自序、p.1。

⁴⁾ 同上、p.276 ⁵⁾ 同上、p.401

教育内容の改善について、次のように述べている。

「我邦学校の改善及び教授法の大改正を望む…我邦における教授の実際は如何。各科の教授が他に交渉関係すること甚だ薄く、且つ重複紆余亦少なからず。従って教授の能率愈々減殺せられ、結局生きたる知識、生きたる能力として生徒の血となり肉となりて存すること甚だ僅少に止まるべきは理の当然なりと云ふべし。蓋し我邦の中学校の教科編制は生きたる社会組織の要求に立脚せざる所謂空理空論的の編制系統を事とせる十数年又は数十年以前の稍々陳腐教育学説に立脚せるものに属し、世界文化の変遷と我邦文物の進歩に應ずべきものとして其の余りに実際の要求と遠かりつゝあることを念はずんばならず。」⁶⁾

乗杉は地域社会との関連には言及していないが、特に学校教育の実際化という観点から、現状の教育課程（当時はこの用語はなかった）を批判し、教育と児童の実生活との間に密接な関係を保つことを繰り返し主張した。たとえば次のように教育課程と児童の実生活との関連が少ないことを問題点として指摘している。

「我が国の学校教育では過去の児童心身の発達の過程に重きを置かざること、児童の自発自動の能力を助長すべき教授法を重んぜざること、児童に対し余りに完成したる作業を過大に要求すること、個人指導を重んぜざること、学科課程並に教材の内容が児童の環境並に其の実生活と交渉余りに少なく、且つ貧弱なるが為に…新学習の精神を十分に貫徹することができない。」⁷⁾

こうして乗杉は、デューイの影響もあり、児童本位の立場から、「学科課程並に教材の内容が児童の環境並に其の実生活」と結びつくことを主張するのである。今回の答申が言う「社会に開かれた教育課程」に通ずるような問題提起を、社会教育の立場から行ったと言えるであろう。

一方、1920年代には、子どもの経験や生活をベースにした新教育運動が広がり、教育と社会との接点が膨らんだが、「社会に開かれた教育課程」という理念とは異なるものであったと思われる。

3. 戦後の地域教育計画における教育課程

第二次世界大戦後、新憲法のもとで、民主主義の社会を創造する新たな人間形成が最重要の課題となり、抜本的な教育改革が行われた。その中で、アメリカのデュー

イやコミュニティ・スクール、コア・カリキュラム等の影響があり、新設された社会科を中心に、地域と結びついた自主的なカリキュラム編成の取り組みが各地でなされた。川口プランが嚆矢となったが、大田堯が指導した本郷プランは、何人かの論者によって川口プラン以上に評価されている。

藤岡貞彦は、『本郷プラン』は、たんなるカリキュラムの地域社会化にとどまらず、成人教育の再編成の観点をもふまえた『教育における民衆組織の成立および運営』を構築していた点において、もっとも典型的だった⁸⁾と高く評価している。「カリキュラムの地域社会化」という視点は、川口プランをはじめ、この時期の地域教育計画において一般的に見られるものであったが、大田の指導した「本郷プラン」はそこにとどまるものではなかった。藤岡は、成人教育の観点から「本郷プラン」の再評価をしており、それは、「社会に開かれた教育課程」における「よりよい学校教育を通じてよりよい社会づくりをめざす」という理念と通じるものがあるように思うが、大田は、それだけではなく、「学校教育の編成」という観点からカリキュラムを論じている。

大田は、従来のカリキュラムを批判した上で、生活課題に取り組むカリキュラムづくりの視点から、次のように述べている。「民衆の生活設計の課題に参与する子どもの生活の編成を主張する場合には、カリキュラムは、こうした社会のきびしい課題に子どもが子ども相応にとり組むそういう活動の一つ一つが学習の単元の中心とならなければならない。」従って、「カリキュラムの構成にあたっては、子どもが現実その社会のただ中におかれているその問題や課題を引き出してきて、子どもの活動をその解決方向に向わせるような単元の配列が行われなければならない。」⁹⁾

つまり、単に「カリキュラムの地域社会化」ではなく、重要なのは、子どもが生活課題にたち向かう中で学習するようなカリキュラムを構成することである。そこで、生活課題に取り組む民衆の実践の中に子どもが入り込んで、それを実感的に体験することが必要となってくる。ここに、藤岡の言う「教育における民衆組織の成立および運営」までも視野に入れたカリキュラム構成をする必然性があるのである。この民衆組織は学校にとっても非常に重要であり、「学校の教師も積極的にこの組織の中に入り込んで、そこにあらわれる生々しい問題や課題を記録し、実感的にもこれをとらえることが必要であ

⁶⁾ 『時局に関する教育資料』第十八輯、文部省普通学務局、1918年8月、p.143。

⁷⁾ 乗杉嘉壽「学習と教育」1920年11月、掲載誌は不明、同『社会教育の研究』（同文館、1923年）所収、p.186。

⁸⁾ 藤岡貞彦『教育の計画化』総合労働研究所、1977年、p.60。

⁹⁾ 大田堯『地域の中で教育を問う』新評論、1989年、pp.30-31。本論は、「地域社会の教育計画」（『社会と学校』1949年6月号）として刊行されたものである。

る。」こうして、「地域の民衆の生活設計の課題が、児童の発達に応じて配列されるとき、地域教育計画の一環としてのカリキュラムの輪郭が描きだされる。」¹⁰⁾

このように大田は、地域教育計画の中にカリキュラムを位置づけ、この地域教育計画は成人の「実践的生産的活動による社会改造」につながるものであると考える。この点に、「本郷プラン」と「川口プラン」との大きな違いが見られる。「川口プラン」にそのような視点を見ることはできない。この点について、朱浩東も次のように指摘している。

「教育再編成における民衆の位置を重視することは大田教育論を特徴づけるものであり、氏が積極的に『本郷プラン』の作成に参加したのはこうした民衆の主体的歴史変革への期待と一致したものであった。大田教育論のもう一つの注目すべき特徴は、地域社会の抱える問題と教育との関連に注意を払い、地域問題の解決、さらには地域社会の改造を教育目標の設定と結び付けて論じたことであった。これは氏によるコミュニティ・スクール論の研究と深い関係を有するものであった。(中略)社会再建の視点から大田はコミュニティ・スクール理論成立の背景を検討し、またコミュニティ・スクール理論と社会改造との結び付きを問う視点に立ち、教育は本質的に社会改善の過程であり、生活を離れて教育は存在しないとする。」¹¹⁾

戦後直後の地域教育計画におけるカリキュラムづくりは、「社会に開かれた教育課程」の戦後の出発点となるものであったが、その中でも最も注目された「本郷プラン」は、「社会改造」につながるカリキュラムづくりを理論化していたという点で、現在の「社会に開かれた教育課程」のオルタナティブを提起していたということができよう。

それでは、具体的にどのようなプロセスを経てカリキュラムづくりをしていったのか、大田の著書に即して概要を紹介しておきたい。最初に取り組んだのは定石通り調査であり、人口とその動態、職業分布、読書調査、消費生活に関する全世帯の悉皆調査が行われた。その調査結果をもとに、地域の生活諸問題を話し合ういくつかの委員会をつくり、地域の多様な職業の人たちが集まって議論した。それは「民衆の学校」と名づけられた。

この委員会に学校教師も全面的に参加し、議論されたことを社会科の単元構成にどう表現していくのか、というカリキュラムづくりがなされていった。教師も地域の問題に取り組みながら、各学年の学習単元を仕組んでい

く。子どもの発達段階を考慮して、社会科のカリキュラムがつくられた。とはいえ、本郷町のことばかりを教えるのではなく、日本や世界の情報を組み込んで学習単元をつくらうとした。さらに学校運営を考える学校部会も設置されていた。

このような「民衆の学校」は、地域の生活課題を研究するだけでなく、地域の生活改善に積極的に参加する必要があるという立場をとり、たとえば農業改良のために土壌調査をし、それと連動して5,6年生の学習が行われるということもなされた。こうして、「地域の課題と文化財と子どもの発達との交差点のところで授業計画を立てていくというアイデアの、本郷町教育計画が進行して」いったのである。

しかし、この本郷町教育計画もやがて終息していく。地域住民の自治による学校の創造という純粋な気持ちで教師をはじめ多くの人たちが取り組んだのだが、国の官僚機構が整備される中で、その脆弱性が露呈した。次第に地域の人たちが手を引き、「民衆の学校は、けっきょくインテリのサロンに化してしまう」ことになった。大田は、本郷町教育計画を「砂上の楼閣」だったと評価している。「格調の高い理想主義、純粋さの反面、脆弱さをもって」いたのである¹²⁾。

一方、藤岡は、「地域教育計画論は、牧歌的であるどころか、歴史的早産だった」と評価している。「住民との共同思考による教育課程の創造を、住民の実生活とその要求にもとづく教育内容のシビルミニマムの自主編成のこころみととらえなおすことによって、本郷プランの今日的意義はいっそうあきらかとなる。」¹³⁾というのが、藤岡の評価である。

藤岡は「歴史的早産」と評したが、あれから70年近く経った現在、「早産」でなく成熟してきたといえるのであろうか。そのことは、文部科学省が現在提唱している「社会に開かれた教育課程」の評価ともつながってくるであろう。「社会に開かれた教育課程」において、藤岡の言う「住民との共同思考による教育課程の創造」は、どのように位置づけられているのであろうか。本稿では、コミュニティ・スクールの実践に取り組むことにより「社会に開かれた教育課程」に取り組んでいる福岡県春日市の事例について考察することにより、そのことを考えてみたい。

¹⁰⁾ 同上、p.31

¹¹⁾ 朱浩東『戦後日本の「地域と教育」論』亜紀書房、2000年、pp.87-88。

¹²⁾ 本郷町教育計画の取り組みの紹介は、大田堯『教育とは何かを問い続けて』（岩波新書、1983年）に基づいている。

¹³⁾ 藤岡貞彦、前掲書、p.68。

4. コミュニティ・スクールにおける「社会に開かれた教育課程」ー春日市の事例

コミュニティ・スクールに関する研究は、事例研究や実践報告は多いが、理論的な研究書は少ないと言われている¹⁴⁾。筆者が検索した限りでは、学校経営、制度論、ガバナンス論等の観点からの研究が多く、本稿の主題である教育課程との関連で論じている研究はほとんど見当たらない。実践がまだそこまで達していないということかもしれない。

その中で、2017年3月に「社会に開かれた教育課程」を書名に入れた図書が刊行された。春日市教育委員会・春日市立小中学校編集の『市民とともに歩み続けるコミュニティ・スクール「社会に開かれた教育課程」の推進』（ぎょうせい）である。福岡県春日市は2005年度にコミュニティ・スクールを導入し、この間に、『地域運営学校の展開』（自家版、2008年）、『春日市発！コミュニティ・スクールの魅力』（ぎょうせい、2011年）、『コミュニティ・スクールの底力 共育基盤形成9年の軌跡：「必要」から「必然」へ』（北大路書房、2014年）と、精力的にその実践を公表してきた。いずれも春日市教育委員会と春日市立小中学校の編集である。このことからわかるように、春日市は全国的に最も先進的にコミュニティ・スクールの実践に取り組んできた自治体、学校の一つである。

最新の図書では、「社会に開かれた教育課程」を書名に冠しているが、これは中教審答申を念頭に置いて、コミュニティ・スクールと関連づけたものであろう。この点について、本書では次のように述べられている。

「本市においては、社会に開かれた教育課程を地域連携の教育課程（カリキュラム）と称して進めてきました。これはコミュニティ・スクールの具体的な取組みの主軸・要となるもので、四つの地域連携カリキュラム（地域を活かす・地域を学ぶ・地域に還す・地域と学ぶカリキュラム）を重視し実施してきました。社会に開かれた教育課程を計画的継続的に実施し、その成果を挙げていくには、年間実施計画（年間単元指導計画）を作成しておかなければ効果を上げることはできません。」

このように「社会に開かれた教育課程」を「地域連携カリキュラム」と解釈し、(1)地域人材を活かす教育課程、(2)地域を教材化した教育課程、(3)地域に貢献・還元する教育課程、(4)地域の人との共学を取り入れた教育課程、という四つの観点を設定している。具体的にある小

学校の「社会に開かれた教育課程単元一覧」を紹介しているが、(1)は生活科、音楽、体育、総合的な学習の時間、特別活動、学校行事、(2)は国語、社会、生活科、たてわり活動、(3)は生活科、総合的な学習の時間、たてわり活動、(4)は、たてわり活動、教育課程外（おやじの会など）、各種連携（PTA 役員・自治会との連携、夏祭り実行委員など）という指導計画が作成されている。多様な側面から地域と関連づけた教育課程となっている。特に「地域の人との共学を取り入れた教育課程」を位置づけている点がユニークであり、まさに「社会（地域住民、筆者）に開かれた教育課程」と言うべきものであろう。

もう一つ、「社会に開かれた隠れた教育課程」（傍線は筆者）を意識して取り組んでいる点も特徴的である。この点について次のように記されている。

「本市においては、これに加えて、『社会に開かれた隠れた教育課程（学校環境）』にも留意してきました。（中略）隠れたカリキュラムとは、…従前から学校で取り組まれてきた美化・言語・学習環境の整備に加えて、地域情報環境整備も含めていくこととしています。本市においては、具体的には上記のように（地区だより・地域行事紹介の掲示、学校運営協議会や実働組織の活動紹介の掲示ー筆者）児童生徒が地域情報と触れ合う機会を多くするため、学校内では児童生徒が日常的に触れ合う地域情報に関するコーナー等を学校内の教室に設けています。一方、地域においては、公民館等に学校情報を掲示していただいています。」¹⁵⁾

「社会に開かれた隠れた教育課程」は、学校内のみならず、地域社会との関連性においても存在するものであり、学校あるいは生徒と地域との情報の共有が「隠れた教育課程」をより有効なものにするという考え方である。

ところで、筆者が取材したA中学校では、教育委員会から任命された保護者代表、地域代表、学識経験者、行政代表、約15名からなるコミュニティ協議会が設置され、年に6回程度開催されている。委員は一定の権限と責任をもって、学校運営の方針に意見を述べたり承認したりして学校運営に参画している。そのもとに、実働組織としてコミュニティ推進委員会が設置されている。この組織は、担当教員、保護者代表、地域代表、部伍会から構成されており、コミュニティ・スクールの目的を具体的に実践するための中軸となる組織である。特に重視していることは、生徒の「社会性」や「市民性」を育成

¹⁴⁾ 佐藤晴雄『コミュニティ・スクールの成果と展望』ミネルヴァ書房、2017年。

¹⁵⁾ 春日市教育委員会・春日市立小中学校編著『市民とともに歩み続けるコミュニティ・スクール「社会に開かれた教育課程」の推進』ぎょうせい、2017年、pp.30-34。

することである。

部伍会とは、全校生徒が地域の自治会単位でまとまってつくっている生徒組織であり、自治会ごとに部伍長を選出している。コミュニティ推進委員会も部伍会も2016年度に新設された組織であり、これによって、生徒の地域行事への参加が増え、生徒が地域の役に立てたというような有用感を感じている感想が多く見受けられたとのことである。

また、地域コーディネーターが配置されており、A中学校では、週2日、1日5時間学校にいて、コミュニティ・スクールに関わる仕事をしている。現在の地域コーディネーターは以前、PTAの副会長を務めていた人で、A中学校については熟知している。地域行事と学校とをつないだり、地域住民による学校行事への支援のつなぎ役などを果たしている。一方、自治会にもコーディネーター役がいて、学校との連絡の窓口となっている。

A中学校校長のB氏は、地域連携カリキュラムの四つの柱のうち、小学校は(1)と(2)が中心であり、中学校は(3)と(4)が中心であると言う。実際、A中学校の実践を見ると、餅つき、春・秋のクリーン作戦、文化祭、運動会、七夕祭り、夏祭り、敬老会、小学生サマースクールのサポート、小学生登校時の見守りなど、地域行事に参加したり、その中で何らかの役割を担う活動が多い。

他方、「かすが塾」と言って、地域住民が生徒と一緒に学ぶ講座を開いている。2017年度は20講座を開催し、1講座9回の授業が行われる。講師はA中学校の教師である。これは、「社会に開かれた教育課程」のもう一つの側面を表していると言って良いであろう。生徒が春日市について学ぶ「春日未来塾」という場も設けられており、「教育長でまえトーク」に生徒が参加するなど、校区を超えた市全体へと視野を広げる場となっている。

また、A中学校の近くに私立大学があり、大学は放課後学習支援、不登校支援、特別支援教室、英会話教室をA中学校で行い、A中学校は教師による大学生への講座、学生の授業参観、学生によるA中学校の授業実践という取り組みを行って、中大の連携による教育課程づくりをしている。ほかにも、その大学付属の中・高等学校や幼稚園と連携した実践を行っており、地理的環境を十分に生かした実践に取り組んでいる。¹⁶⁾

以上が、「社会に開かれた教育課程」を掲げてコミュニティ・スクールを実践しているA中学校の概要である。A中学校に限らず春日市では、「社会に開かれた」と言った場合、それは主として地域連携を示しており、

「社会に開かれた教育課程」は「地域連携カリキュラム」である。しかし、従来の地域連携による教育課程では、地域を教材化する、地域住民を講師として教育課程の中に位置づける、住民が学校支援をする、子どもが地域活動に参加する、という形態が主流であったが、春日市では、それに加えて、学校を住民に開放して生徒と一緒に学ぶという実践を展開しており、地域社会＝住民に開かれた教育課程づくりとすることができる。

校長のB氏によれば、教育課程づくりに住民が関与することはないとのことである。学習指導要領を読んでいる住民はほとんどいないと思われ、実際のところ難しいであろう。しかし、「地域連携カリキュラム」をつくる過程に住民が関わっており、住民も参加した教育課程づくりのシステムが何らかの仕方では可能なのではないかと思われるのである。

おわりに

「社会に開かれた教育課程」は、その淵源をたどれば20世紀の始めにまでさかのぼることができる。それが理論化されてきたのは1920年代であり、新教育運動の中で実践が開花するが、戦時下のもとで弾圧され、戦後に再び理論化され実践化された。特に大田堯の「本郷プラン」は、「社会改造」につながる地域教育計画づくりを実践し、そこに教育課程が位置づけられた。しかし、その実践も「砂上の楼閣」となり、のちに「歴史的早産」であったと評価された。

現在、改めて「社会に開かれた教育課程」が提唱されていることをどのように評価すればよいのであろうか。大田の「本郷プラン」とは明らかにとらえ方が異なっているとはいえ、春日市の事例を見ると、地域連携という観点からではあるが、学校づくりと地域づくりが重なり合って、その中から、子どもたちの現代を生きる主体的な学力と姿勢が形成される可能性を感じる。

文部科学省が「社会に開かれた教育課程」という場合、地域社会にややシフトした理解であり、「総合的な学習の時間」や学校支援地域本部事業の延長線上に構想されているように思われる。その点では、本郷プランにおいて評価された、「教育は本質的に社会改善の過程」（朱）であるという視点からのカリキュラムづくりを、「社会に開かれた教育課程」に見ることは難しい。しかし、春日市の事例を見る限り、少なくとも学校と地域社会との関わりが地域社会の活性化に繋がっているように思われる。このような実践を継続していく中で、新たな

¹⁶⁾ 春日市立A中学校の資料、およびA中学校校長のB氏、春日市教育委員会のC氏へのヒアリング（2017年7月31日）に基づいている。両氏にはヒアリングにご協力いただき感謝申し上げたい。

問題や課題が生じてくるであろうが、それを学校と地域で協働して解決していけるようなコミュニティ・スクールであってほしいと思う。そのような取り組みを蓄積していく中で、「社会に開かれた教育課程」も思想的に深められていくのではないかとと思われる。