

教育課程の今日的課題の一考察

浅井 丈三*

A Study on the Subjects of Designing Curriculum

Tomomi ASAI

要 旨

振り子のように動くと言われる教育界、6回にわたる学習指導要領改訂の推移を概観することで今回の改訂の「ゆとりか詰め込みか」といった二者択一の議論を超えた、調和のとれた教育を目指す方向性を確認することができる。新学習指導要領のねらいは、基礎・基本の習得と、そこで得た知識・技能を活用し、自らの興味・関心に沿って探究する活動を、車の両輪として実現したいということである。これを学校場面で言えば、「予習・授業・復習」を通じて既存の知識や技能を身につける「習得サイクルの学習」と、自らのテーマに沿った問題を探究する「探究サイクルの学習」のバランスをどのようにとり、どのように関わらせていくかということで、これが今日の教育課程の重要な課題となっている。1990年代末に起こった「学力低下」論争そして現在の「学力格差」問題は「現代という時代がどのような学びを学校に要請しているのか」という問いかけでもある。

キーワード：生きる力、学習指導要領、確かな学力、中央教育審議会

はじめに

2008（平成20）年3月に幼稚園・小学校・中学校の学習指導要領が改訂され、2009（平成21）年3月には高等学校の学習指導要領も改訂されて、新しい教育課程が実施に移されることになった。

今回の学習指導要領改訂は、教育基本法の改正にかかわる学校教育法の一部改正を受けて行

*助教 教授学

われたことや、PISA 調査等の国際的な動向を受けたものであることなど、これまでにない多くの特色をもっている。

本研究では、今回の改訂を、教育課程改革の歴史的視点からどのように捉えることができるのか、これまでの学習指導要領改訂の背景を考察することから明らかにする。

教育課程の中心的課題が、学校で「何を」教えるのか、「何を」学ばせることが子どもたちにとって本当に必要なのか、教育内容の選択は何を基準にし、どんな原理に基づいて行われるのかであることは明確である。そして、学校の教育内容は、一般的には社会的必要と児童・生徒の必要とを考慮して決定されるといわれるが、問題は、その必要性をだれが、どのようにして、何を基準にして決めるのかである。21世紀を担う今日の子どものための課題への対応と教育課程編成の基本問題を検討する。

1. 日本の教育課程改革の歴史：1947年から1970年代まで

戦前の学校の教育内容選定においては、国益・国家的必要が極度に強調されていた。それは戦後の教育改革においてきびしく批判され、かわって戦後格別に重視され、教育内容選択の基準ともされたのは、児童・生徒の必要や興味であった。1947（昭和22）年3月に制定された最初の学習指導要領（正式名は『学習指導要領 一般編（試案）』）の序論の一節では、「この書は学習の指導について述べるのが目的であるが、これまでの教師用書のように、一つの動かすことのできない道をきめて、それを示そうとするような目的で作られたものではない。新しく児童の要求と社会の要求とに応じて生まれた教科課程をどんなふうに生かして行くかを教師自身が自分で研究して行く手引きとして書かれたものである」と断られていた¹。すなわちこの時点では学習指導要領によって画一的な教育が意図されたのではなく、あくまでも手引書扱いに過ぎなかった。

その後1951（昭和26）年の改訂、1958-1960（昭和33-35）年の改訂、1968-1970（昭和43-45）年の改訂、1977-1978（昭和52-53）年の改訂とほぼ10年ごとの改訂を経てきた。特に注視すべきことは1958（昭和33）年の学校教育法施行規則の改正によって、学習指導要領は、「教育課程の基準として文部大臣が公示する」ものとなり、官報公示によって「法的拘束力」を持つ国家基準となったことである。

戦後の経験主義的観点からの教育課程の編成は、1958（昭和33）年の改訂に至って、「基礎学力の充実」をその眼目の一つに掲げ、国語・算数の内容の再編や時間数の増加をはじめ、全教科にわたる内容編成に当たり、「基本的事項の精選と学習上の系統性」を強調することにな

る。

1960年代に入ると経済界から経済成長を担う人材育成を教育に求める声が高まり、文部省調査局が1962（昭和37）年発行した教育白書『日本の成長と教育－教育の展開と経済の発達』では、経済成長に果たすべき教育の役割について述べられている。この白書では「教育投資」という語が用いられている。教育投資とは人間を経済学的な視点から資本とみなし、教育を人的資本のための投資とみなす考え方である。そのため能力主義の徹底化が主張されて、この路線が学習指導要領の改訂に大きな影響を与えた²。

文部省はまた1961（昭和36）年度から学習指導要領改善の資料にするという名目で中学校の2、3学年全員を対象とする5教科に関する全国一斉学力テストを計画し、実施した。翌1962（昭和37）年には抽出によって選定された小学校と全国すべての中学校で学力調査を開始している。しかし教育現場の過度の競争による弊害や日教組や諸団体の猛烈な反対闘争により、全員を対象とした全国一斉学力テストを1964（昭和39）年で打ち切っている³。

また1966（昭和41）年の中央教育審議会答申の「後期中等教育の拡充整備について」に付記された「期待される人間像」が先導したように、経済の発展に伴った利己主義と享楽主義を戒め、「愛国心の育成」を主眼とする公民形成の徹底を促し、1960年代後半には、能力主義的再編強化に基づく教育競争の激化と重なって、子どもの体と心にも深刻な荒廃現象がすでに露呈し始め、それへの対応としての道徳教育の強化が図られた。

1968-1970（昭和43-45）年の改訂は教育内容の現代化が意図され、小学校段階にあっても、算数科に「集合・関数・確率」の基本的概念を導入し、また理科の内容選択の観点としても、「基本的な科学的概念の理解」や「科学的見方・考え方の育成」を設定するなど、学問的系統主義の立場からの内容編成が行われた。この算数と理科における教育内容の現代化は、能力主義にも対応している。またその一方で、能力主義が過度に進行したため、それに基づく危機的現象への対応にも追われるという矛盾に直面することになった。

中央教育審議会はこうした教育危機の進行、いわゆる「落ちこぼれ問題」を始めとして、「受験戦争」の激化、非行の増加、子どもの健康のゆがみ等の「教育荒廃」現象に直面して、1971（昭和46）年に「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」を答申した。この答申では初等中等教育の基本構想として、発達段階に応じた学校体系の開発とその先導的試行、学校段階の特質に応じた教育課程の改善、公教育の質的水準の維持向上と教育の機会均等の保障などの提言が行われた。明治の学制（第一の教育改革）および戦後教育改革（第二の教育改革）に次ぐ第三の教育改革といわれたものである。1974（昭和49）年度には高等学校への進学率が90%に達し、学校教育が急速に発展するとともに、先の指導要領が

教育の現代化により高度になったこともあって、詰め込み教育や学力不振の児童・生徒が生じ、受験競争や非行などが教育課題となった。また社会が国家のレベルのボトムアップを目指していた高度経済から、個人の生活を重視するようになったことも、学習指導要領の転換を促す要因になった⁴。

このような背景のもと、1976（昭和51）年に教育課程審議会は「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の改善について」を答申して、教育課程の基準の改善は、自ら考え正しく判断できる児童・生徒の育成ということを重視しながら、能力主義への反省から、ゆとりのある学校生活を目標としたのである。

教育危機への具体的な対応は1977-1978（昭和52-53）年の「教育の人間化」をスローガンとする学習指導要領の改訂で行われることになった。この改訂の基本方針の冒頭で、あらためて「人間性豊かな児童・生徒の育成」を言い、それに続いて「ゆとりのあるしかも充実した学校生活」という方針が示された。しかしこれらの方針に続いて、「国民として必要とされる基礎的・基本的内容の重視」と「児童・生徒の個性や能力に応じた教育」とあるから、この改訂は学習成績上位の児童・生徒も、学習の遅れがちな児童・生徒も共に射程に入れて両者に有効な、能力主義的再編の一層の合理化、すなわち多様化を企図するものであったとすることができる。

また、この学習指導要領では、学校や教師の創意工夫の余地を拡大するために、各教科等の目標や指導内容については中核的な事項のみを示し、指導上の留意事項や指導方法に関する事項を削減するなど、内容の大綱化が図られた。しかしこうした弾力化も、戦後教育改革期の自由主義化にはとうてい及ばない。指導要領の総則で、従来の「心身に障害のある児童・生徒」に加え、「学習の遅れがちな児童・生徒」への適合措置が強調されているが、「知育偏重是正」・「詰め込み教育是正」の名におけるこれらの子どもに対する配慮が、逆に、学力格差の現実を容認し、また、その拡大へと導く危険性があったのである。

2. 臨時教育審議会以降の教育課程改革

現在の日本の教育改革は、直接的には1984（昭和59）年に設置された「臨時教育審議会」とその4次にわたる答申（最後は1987年）に端を発している、との見方が一般的である。1977-1978（昭和52-53）年の学習指導要領の改訂以後、さらに科学技術が進歩し、経済も発展し、情報化、国際化、価値観の多様化、核家族化、高齢化などが進んだが、一方、教育界では、受験競争、校内暴力、家庭内暴力、いじめ、不登校などが深刻化した。

このため、臨時教育審議会が内閣総理大臣の私的諮問機関として、21世紀へ向けた国家の基本方針を樹立するために、設置された。過熱する受験戦争の弊害を緩和することをめざして政府から打ち出される対策というのは、自由競争原理の導入によって日本教育の体質を抜本的に改革するというもので、その先導を切ったのがこの「臨時教育審議会」の改革提言である。

明治以来の「画一的、硬直的、閉鎖的な学校教育の体質」を打破し、「個性重視の原則」に立って「教育の内容、方法、制度、政策など教育の全分野について抜本的に見直し」「21世紀に向けて社会の変化に積極的かつ柔軟に対応していくために」必要とされる資質・能力として「創造性、考える力、表現力」の育成を重視するために、種々の規制を緩和し、学校教育の多様化、選択の機会の拡大など自由競争原理の導入によって学校・家庭・地域の教育力の回復と活性化を図ろうとしたのである。この教育「自由化」論は、折からアメリカのレーガン大統領、イギリスのサッチャー首相などニューライト（新保守主義者）が進めようとしていた「新自由主義」の教育改革、すなわち自由競争の原理を公教育の世界にも導入し、公教育の「スリム化」を図ろうとする動きに同調するものであった⁵。

この臨時教育審議会の方針を教育課程改訂に生かすために教育課程審議会は1987（昭和62）年に「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」を答申し、次の諸点に留意して改善を図ることを提言した⁶。

- ①豊かな心をもち、たくましく生きる人間の育成
- ②自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成
- ③国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実
- ④国際理解と、我が国の文化・伝統を尊重する態度の育成

これらの提言に基づき、1989（平成元）年に学習指導要領の全面改訂が告示された。5回目の全面改訂である。まず総則において、「学校の教育活動を進めるにあたっては、自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」と、基本的な立場を明記している。

教育課程に関する主な改革事項としては、小学校低学年で、児童の直接体験を学習活動の基本と据え、自立への基礎を培うことをねらいとする「生活科」を新設し、社会科及び理科を廃止したことが挙げられる。中学校では2年からの選択教科の拡大と習熟度別指導の導入が行われた。また、高校では社会科が廃止され、「地理歴史科」と「公民科」に再編され、「世界史」を必修としたのは国際的な資質を育成するためである。

一方、日本人としての自覚を高め国際社会への帰属意識を涵養するとともに、国際社会にお

いて信頼される日本人を育てる観点から、「入学式や卒業式などにおいては、その意義を踏まえ、国旗を掲揚するとともに、国家を斉唱するよう指導するものとする」として、それまでの「望ましい」から「指導するものとする」に改め、以後、小学校、中学校、高等学校の入学式や卒業式などにおいては、国旗の掲揚と国歌の斉唱が義務づけられることとなった。

そのほか、「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視」するということでは、「教育課程の基準の改善の趣旨が十分反映された教科書が作成されることが大切である。とくに、その編集にあたっては、教材の精選について留意する必要がある」といった文面からは、依然として教科書中心の教育観にとどまっているといえる。

戦後の学校教育は機会の平等の保障を第一義としてきた。ところがこの学習指導要領は、機会の平等よりも各生徒の個性に応じた教育を求めている。同時にこの学習指導要領によって、教師は指導から支援へと立場をシフトさせた。学習の援助者としての教師が求められるようになったからである。

この学習指導要領の全面改訂が告示された頃から「新しい学力観」という言葉が盛んに使われるようになったが、これが論議されるようになったのは、1991（平成3）年に文部省が学習指導要領に対応した指導要録を発表してからである。この指導要録は学習指導要領が提唱する個性を生かす教育をもとに、それまでの相対評価を廃して、絶対評価を取り入れた。従来の全体での位置からの評価ではなく、子ども一人一人が個別に評価の対象になったのである⁷。知識・理解・技能の習得以上に児童・生徒の意欲・関心・態度を重視し、思考力、判断力、表現力に裏付けられた自己教育力をつけようとした。

「新しい学力観」は1993（平成5）年に文部省が著した『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』において明記されているが、その中核は次の4つの柱からなっている。

- (1) 人間としての生き方について自分の考えをもつ。
- (2) 豊かな自己実現に生きて働くよう基礎・基本を身につけ、個性を生かす。
- (3) 自ら学ぶ意欲や社会の変化に主体的に対応できる能力を身につける。
- (4) 国際社会において主体的に生きることが出来る豊かな資質や能力を身につける。

ここに記されている「基礎・基本」は従来の知識・技能ではなく、豊かに生きる力としての資質や能力であるとされている。とりわけ、豊かな自己実現に生きて働く意欲・関心・態度、思考力や判断力等を基礎・基本としたのである。

こうした学力観が出た背景には、まず、増加する一方の高等教育機関への進学率がある。この進学率の増加は受け入れ先の大学の増設を生み、大学数の増加は同時に大学の序列化に直結した。ここで偏差値が有力な指標になったため、学校教育における知識や技能等の基礎・基本

が偏差値に転化したかのような錯覚があり、新しい学力観はこの観点からの脱却という意図があった。

また、不登校を始めとする学校になじめない児童・生徒の増加は従来の教育システムでは対応するのが難しく、新たな局面を期待したとも受け取れる。さらにグローバル化が進む世界の中の日本という観点から考えれば、児童・生徒はどこでどのような局面に立つかわからない不透明な時代になった。いかなる場合でも人間として生きることができるような力を求めたのである。

この「新しい学力観」には、心情や態度の重視により、学習の遅れがちな子どもの問題を放置し、学力の階層化に繋がるという批判や反対論があったが、その後の学習指導要領にも引き継がれ、日本の教育の大きな流れとなった⁸。

3. 現行学習指導要領の成立

1989（平成元）年以降、経済状況も社会状況も激変していった。日本がバブル経済の爛熟と崩壊の間にある頃、世界ではベルリンの壁の撤去が始まり、東西冷戦の終結という大きな地殻変動があった。湾岸戦争（1991年）が始まり、1993（平成5）年には欧州共同体統合市場が発足している。日本には政局の混乱があり、1995（平成7）年には戦後最大の惨事となった阪神・淡路大震災や地下鉄サリン事件などの予期せぬ事件や災害に加えて、それまで倒産などありえなかったはずの企業の破綻が相次いだ。これは社会全体に大きく影響を与えた以上に、終身雇用を前提にした会社と個人の関係、個人のライフスタイルの様相までも変容させたのである。これが今日のフリーターの問題や、所得格差の問題に繋がっている。

社会がこうした変化を遂げている間、教育現場は児童・生徒の登校拒否という大きな問題を抱えるようになった。1991（平成3）年度は小学校12,645人、中学校54,172人の計66,817人と15年間で6.5倍以上になっている。登校拒否は90年代の半ばから「登校を拒否しているのではなく、行けない状態」という理由で、不登校と呼ばれているが、今日でもその数は減ってはいない。

中央教育審議会は、1995（平成7）年与謝野馨文部大臣（当時）から「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の諮問を受けて翌1996（平成8）年に第1次答申を提出した。そこでは、これからの学校教育のあり方について次のように述べられている。「こうした変化の激しい社会にあって、いわゆる知識の陳腐化が早まり、学校時代に獲得した知識を大事に保持していれば済むということはもはや許されず、不断にリフレッシュすることが求められるよ

うになっている」したがって「これまでの知識の習得に偏りがちであった教育から、自ら学び自ら考える力などの〈生きる力〉を育成する教育へとその基調の転換を図り、子どもたちの個性を生かしながら、学び方や問題解決などの能力の育成を重視するとともに、実生活との関連を図った体験的な学習や問題解決的な学習にじっくりとゆとりをもって取り組むこと」を強調している。

その翌年1997（平成9）年の第2次答申では、教育を「子どもたちが個性を見出し、自らにふさわしい生き方を選択し、自己実現を図ることを扶ける営みである」として、一人一人の個性をかがえのないものとして尊重し、その伸張を図ることが大切であるとしている。この理念から、全国どこの地域、学校でも同一の内容・方法で教育を実施する「全員一斉かつ平等」の発想から一人一人の能力・適性に応じた教育への転換が導き出される。このような教育改革構想は、臨時教育審議会の最終答申（1987年）にすでに出されていたが、1990年代に入ってから国内・国際情勢の激変、国際化・情報化の急激な進展に、文部省もその改革を強力に推進するようになったのである。

1998（平成10）年7月には教育課程審議会は、1996（平成8）年8月、文部大臣の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」の諮問を受けて、21世紀初頭からの完全学校週5日制の教育課程の基準を定めて、「教育課程の基準の改善のねらい」の一つとして、「自ら学び、自ら考える力を育成すること」をあげ、「これからの激しい変化が予想される社会を生きていく幼児・児童・生徒の教育の在り方を考えるとき、多くの知識の習得に偏りがちであったこれまでの学校教育の基調を転換することが重要である」との答申を提出した。

具体的にはこの答申で、〔ゆとり〕のなかで〔生きる力〕をはぐくむ教育課程編成のために、教育内容を厳選し、授業時数を削減し、「総合的な学習の時間」の創設を提言したのである。

これらを受けて1998-99（平成10-11）年に現行学習指導要領が公示された。この改訂は、2002（平成14）年度から実施される完全学校週5日制の下で、各学校がゆとりの中で特色ある教育を展開し、児童生徒に豊かな人間性や基礎・基本を身につけ、個性を生かし、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を培うことを基本的なねらいとして、次の方針により行われた。

- ①豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること。
- ②自ら学び、自ら考える力を育成すること。
- ③ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着を図り、個性を生かす教育を充実すること。

④各学校が創意工夫を生かし特色ある教育、特色ある学校づくりを進めること。

特に「総合的な学習の時間」の新設はこの学習指導要領の最大の特徴といえる。この創設は1996（平成8）年に発表された中央教育審議会第1次答申ではじめて提言されたが、その理由が二つ示されている。一つは、子どもたちに生きる力を育てていくために、生きる力が全人的な力であることを踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進しようとする新たな手だてを講じることが必要であること。二つには今日、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まっていることである。

1997（平成9）年に発表された中央教育審議会第2次答申では、総合的な学習の時間の活用として、「高齢社会についての基礎的な理解を深め、介護や福祉の問題などの高齢社会の課題について考えていく」ことが教科間の関連づけを図ることとも述べられている。

1998（平成10）年の教育課程審議会の答申は、総合的な学習の時間創設の趣旨として、各学校が地域や学校の実態に応じて創意工夫を生かして特色ある教育活動を展開できるような時間を確保すること、自ら学び自ら考える力などの生きる力は全人的な力であること、国際化や情報化をはじめ社会の変化に対応できる資質や能力を育成するために教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保することを提言している。

完全学校週5日制、教育内容の3割削減、「総合的な学習の時間」の新設等による「ゆとり教育」は、学習指導要領の実施前から、「学力の低下」を招くのではないかという強い批判・反対の声が高まり、文部科学省⁹は2001（平成13）年に教科書で学習指導要領を超える記述を容認し、2002（平成14）年の「学びのすすめ」で、「心の教育」の充実と「確かな学力」の向上とが教育改革の特に重要なポイントであることを示して、繰り返し指導や体験的・問題解決的な学習の充実による学力向上をアピールし、ゆとり路線の部分修正を余儀なくされた。中央教育審議会も2003（平成15）年10月に「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」を答申し、「生きる力」を知の側面からとらえた「確かな学力」をはぐくむため、学習指導要領に示されている共通に指導すべき基礎的・基本的な内容を確実に定着させること、各学校における創意工夫を生かした特色ある取り組みを充実させることを提言した。その結果、同年12月に「生きる力」を知の側面からとらえた「確かな学力」をはぐくむために学習指導要領の異例の一部改正が行われた。

この2003（平成15）年の一部改正の特徴は3点である。第1は学習指導要領の「基準性」を踏まえた一層の充実で、学習指導要領は最低基準であるから、児童・生徒の実態によっては学習指導要領に記述されていない内容でも加えて教えるよう求められた。第2は、「総合的な学習」の一層の充実で、「知の総合化」が強調された。すなわち、各教科等の知識をより一層

自覚的に総合化する学習が求められた。第3は、「個に応じた指導」の一層の充実で、習熟度別指導、課題学習指導、補充・発展学習等の方法が例示されたりしている。いずれも「一層の充実」で、基本方針に変更はないとしているが、文部科学省としては、1998（平成10）年の学習指導要領の原則が十分に実践されないために学力形成に問題が出始めているととらえ、その対策として、学習指導要領の趣旨を再確認し、「確かな学力」を形成する教育実践を期待したことがみてとれる¹⁰。

4. 新学習指導要領の成立

2008（平成20）年の学習指導要領の改訂は、文部科学大臣から中央教育審議会への審議要請を受けて、2005（平成17）年4月から同審議会初等中等教育分科会教育課程部会において審議を重ね、同年10月には同審議会義務教育特別部会が「新しい時代の義務教育を創造する」を答申し、翌2006（平成18）年2月には同審議会教育課程部会の「審議経過報告」さらに同年12月教育基本法改正と2007（平成19）年6月学校教育法改正を経て、同年11月には「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」が取りまとめられ、2008（平成20）年1月に「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について」の答申が出され、同年3月に官報で公示されたことによる。

2005（平成17）年10月に中央教育審議会義務教育特別部会が答申した「新しい時代の義務教育を創造する」では、変革の時代であり、混迷の時代であり、国際競争の時代だからこそ、一人一人の国民の人格形成と国家・社会の形成者の育成を担う義務教育の役割は重いとして、国は、その責務として、義務教育の根幹（①機会均等、②水準確保、③無償制）を保障し、国家・社会の存立基盤がいささかも揺らぐことのないようにしなければならないとしている。改革の目標としては、学校の教育力、すなわち「学校力」を強化し、「教師力」を強化し、これらを通じて、子どもたちの「人間力」を豊かに育てることを挙げている。そして現行の学習指導要領の学力観について、基礎的な知識・技能の育成（いわゆる習得型の教育）と、自ら学び自ら考える力の育成（いわゆる探究型の教育）とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することが必要であるとし、「確かな学力」を育成し、「生きる力」をはぐくむという基本的な考え方は、今後も引き続き重要であるとしている¹¹。

2008（平成20）年1月の中央教育審議会答申は、現在の子どもたちの課題への対応の視点から、「生きる力」という理念の共有を求めた上で、学習指導要領改訂の基本方針として、①

教育課程の今日的課題の一考察

基礎的・基本的な知識・技能の習得、②思考力・判断力・表現力等の育成、③学習意欲の向上や学習習慣の確立を挙げている。新しい学習指導要領のこのような方向性を決定づけることになった具体的で大きな要因は学力問題である。1998（平成10）年の学習指導要領で、「生きる力」の育成を目指す教育は「ゆとり教育」と名づけられ、今日の日本の子どもの「学力低下」を招いたとして、厳しい批判にさらされてきたが、それが国際的な学力調査などの結果によって証明された。

例えば、OECD（経済開発協力機構）が2000（平成12）年を初回として3年ごとに実施し、2006（平成18）年までに3回の実施結果報告をしている「生徒の学習到達度調査（PISA）」は、その学力観が「基礎・基本を徹底し、自ら学び自ら考える力などを育成することにより、〔生きる力〕の知的側面である〔確かな学力〕の育成を図ろう」とする1996（平成8）年の「中央教育審議会答申」以来の一貫した考え方に近いことから、調査結果は、「学力向上」に向けての施策を積極的に推し進めようとする際の大きな根拠の一つとされた。

PISAの最新調査（2006（平成18）年実施）によれば、日本の子ども（調査対象：高校1年生／16歳）の学力は「前回（2003（平成15）年実施）同様、①科学的リテラシーは国際的に見て上位であり、読解力はOECD（参加41カ国・地域）平均と同程度。②数学的リテラシーの平均得点は低下したものの、OECD平均より高得点のグループ。③科学への興味・関心が低く、観察・実験等を重視した理科の授業を受けていると認識している生徒の割合が低い」とされる¹²。この結果を受けて、特に理数教育に関わる学界から、また理数教育の成否にその振興如何がかかっている産業界から、学力低下の原因としての「ゆとり教育」を指向してきた日本の学校教育に対する批判、さらにわが国の将来への心配の声が上がり、読み・書き・計算の基礎学力・技能を確実に身につけ、これらを活用して探究的・問題解決的活動を高いレベルで展開できるようにすることが強く求められたのである。

また2008（平成20）年1月の中央教育審議会答申では、まず改正教育基本法第1条に示す人格の完成と国家・社会の形成者の育成という教育の目的を確認した上で、今回の改訂に際しても、社会の変化や子どもたちの現状を見据え、いかにこの教育の普遍的な目的の実現を図るかとの観点から検討を行ったとされている。すなわち、2005（平成17）年2月の中央教育審議会答申（「わが国の高等教育の将来像」）で「生きる力」をはぐくむという理念がますます重要になっているとして、「『知識基盤社会』の時代と『生きる力』」について次のように説明している。

21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる「知識基盤社会」の時代であると言わ

れている。この「知識基盤社会」の特質としては、例えば、①知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、②知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、③知識の進歩は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる、④性別や年齢を問わず参画することが促進される、などを挙げることができる。

このような知識基盤社会化やグローバル化は、アイデアなどの知識そのものや人材をめぐる国際競争を加速させるとともに、異なる文化・文明との共存や国際協力の必要性を増大させている¹³。すなわち、グローバル化の中で、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々と共存していくためには、自らの国や地域の伝統や文化についての理解を深め、尊重する態度を身につけることが重要になっている。個人は他者や社会などのかかわりの中で生きるものであるが、一人一人の個人には興味や関心、持ち味に違いがある。さらに、変化の激しい社会の中では、困難に直面することも少なくないことや高齢化社会での長い生涯を見通したとき、他者や社会の中で切磋琢磨しつつも、他方で、読書などを通して自己と対話しながら、自分自身を深めることも大切である。

これからの「知識基盤社会」においては、課題を見だし、解決するための思考力・判断力・表現力等、生涯にわたって学ぶこと、他者や社会、自然や環境と共に生きることが求められることから、現行学習指導要領の理念である「生きる力」を育むことは、ますます重要になっている。このような認識は、国際的にも共有されている¹⁴。経済開発協力機構（OECD）は、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）」として定義づけ、国際的に比較する調査を行っている。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きているが、「生きる力」は、その内容だけでなく、社会において子どもたちに必要とされ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える¹⁵。

さらに2008（平成20）年1月の中央教育審議会答申は、子どもたちの心と体の状況については、自分への自信の欠如や自らの将来への不安、体力の低下などの課題があることを指摘して、これらの課題の背景と原因について、①社会全体や家庭・地域の変化、②学習指導要領の理念を実現するための具体的な手立て、③教師が子どもたちと向き合う時間の確保や効果的・効率的な指導のための条件整備の3点が考えられるとして、特に②の具体的な手立てが必ずしも十分ではなかったことについては、次の5点を課題として挙げている。

教育課程の今日的課題の一考察

- ・「生きる力」の意味や必要性について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こと
- ・子どもの自主性を尊重する余り、教師が指導を躊躇する状況があったのではないかと指摘されていること
- ・各教科での知識・技能の習得と総合的な学習の時間での課題解決的な学習や探究活動との間に段階的なつながりが乏しくなっているということ
- ・知識・技能の習得とそれらを活用する学習活動を行うためには、現在の小中学校の必修教科の授業時数は十分ではないこと
- ・学校教育における子どもたちの豊かな心や健やかな身体の育成について、社会の大きな変化の中で家庭や地域の教育力が低下したことを踏まえた対応が十分ではなかったこと

このような課題の背景・要因を踏まえて改訂が行われたのであるが、2008（平成20）年の学習指導要領の改訂のこれまでにない特色は、教育基本法や学校教育法等の上位法の改正が行われたことである。知・徳・体のバランス（教育基本法第2条第1号）とともに基礎的・基本的な知識・技能、思考力・判断力・表現力等及び学習意欲を重視し（学校教育法第30条第2項）、学校教育においてはこれらを調和的にはぐくむことが必要である旨法律上規定されたところである。特に、学校種ごとに規定されていた目標を、義務教育の目標として整備した（学校教育法第21条）ことは、今後の小・中学校教育の在り方に大きな意味を持つことになる。今後は小学校、中学校ごとに完結する教育の立場ではなく、義務教育9年間を通じて確かな学力を育てる方向性が強化されることになる。

5. 新教育課程の課題

今回の改訂において教科教育にとって重要な課題は、言語活動の充実、学習習慣の確立、理数教育と伝統や文化に関する教育の充実などである。改訂の重点は「確かな学力の実質化による生きる力の育成」ということができる。ここで「実質化」とは2002（平成14）年ごろから重視された「確かな学力」の推進に、教育内容面での裏付けを与えたことを意味する。今回は単なる「生きる力」の強調ではなく、「実社会・実生活に生きる力」として、また「確かな学力」を中核に据えた「生きる力」として、とらえ直しがなされている¹⁶。

「確かな学力」を中核に据えたのは、全国学力・学習状況調査の結果、明らかになったこととして、基礎的な知識・技能の習得と思考力等の働きとの相関が高いこと、が理由として挙げられる。基礎的・基本的な知識・技能の確実な習得・定着を欠かしては、質の高い思考力・判

断力等の育成もありえないこと、つまり「確かな学力」にはならないということである。この意味で両者の向上がともに必要であるとの認識を示している。これは、教師の指導性と児童・生徒の自発性・自主性のバランスをとることでもあり換えることができる。

基礎的・基本的な知識・技能と思考力・判断力・表現力の育成の両者を結びつける活動として、基礎的・基本的な知識・技能の「活用」をあげている。「活用」といっても、新しい知識・技能の習得のために既習の知識・技能を活用する、既習の知識・技能を探究するために活用する、学校で修得した知識・技能を日常生活に活用するなどさまざまである。用語のみが先行すると、学力と指導方法の混同が生じたりする。今回の改訂で示された学習指導の考え方は、基礎的・基本的な知識・技能と思考力・判断力・表現力をバランスよく育てる点にあることを確認することが大切である¹⁷。

思考力・判断力・表現力等を育てるために配慮すべきことを3点挙げてみる¹⁸。

- ①児童・生徒の思考や判断を促す学習活動を計画的に実施する。たとえば、概念や知識等を用いて事象を説明したり、ものの見方に活用したりする。また自分の考えに根拠をもって論述すること。
- ②取り扱う事項について、固定的に指導するのではなく、児童・生徒が吟味したり批判したりする余地を残す。学習対象をそのまま捉えるのではなく、児童・生徒一人一人に解釈の余地を残すことが、思考や判断を促すと考えること。
- ③仮説や見通しをもたせて、批判的に課題を思考し追究させる学習を充実させること。

現行の学習指導要領から創設された「総合的な学習の時間」は、各教科で得た知識や技能等が学習や生活において生かされ総合的に働くよう、体験的な学習や問題解決的な学習を重視する教科の枠を超えた横断的・総合的な学習の場として、生涯にわたる「自己教育力」のある子どもをはぐくむことができ、と見込まれたのである。まさに子どもの実態は、学習への意欲と関心を失い、不登校、いじめ、自殺などの問題を引き起こしていたので、総合的な学習によって、学んだ知識の意味を確認すること、そして調べ方、まとめ方、発表の仕方を学ぶことで、自分にとっての学習の意味、生き方やあり方を自覚的に捉えることができ、ひいては「生きる力」につながることを期待されたのである。

ところが、総合的な学習の実際は多くの教員にとって大変に困難であり、学力低下批判も含め、所期の成果をあげることができなかった。その結果が、今回の改訂での時間縮減である。しかし、総合的な学習の位置づけは変わることなく、その意義はむしろ高く評価されて置かれることになった。それは、総合的な学習と各教科とを連結するうえで不可欠な、各教科の活用能力、とりわけ言語能力の育成が各教科にわたって要請されているからである。これまでの課

題を踏まえた上でその充実を図ることが大切である。そのために、総合的な学習の時間のねらいや子どもたちに育てたい力を明確化することで、これまで以上に教科との学習の連携を図ることが必要である。

おわりに

この20年間の教育改革の中で教育課程に関して重要なことは二つある。

一つは、地方分権の流れが加速して地方の裁量権が拡大され、中央から地方・学校への権限移譲が行われたことである。小学校5年生からの教科担任制導入、小中一貫教育や幼少一貫教育の試み、改正学校教育法にもとづく中高一貫の「中等教育学校」の開設、スーパー・サイエンス・ハイスクール（SSH）の指定、習熟度別授業や補充的・発展的な学習などの意欲的な取り組みが様々な地域や学校で行われるようになった。すなわち、地方教育委員会や各学校の教育課程編成における特色づくりが行いやすくなり、教師等の教育関係者がより直接的に、子ども一人一人に適合した教育課程をつくる基礎ができたということである。

二つには、学校教育法第30条第2項に学力が規定されたことで学力観の確定が行われたことである。「生きる力」と類似性が高いと言われるOECD（経済開発機構）のPISA調査の学力観を世界標準と見れば、その社会的性格の強い「キーコンピテンシー」概念の学力観を採用して、それを念頭に置いて学校教育法に学力が規定されたということである。「変化」「複雑性」「相互依存」に特徴づけられる世界への対応性が、「知識基盤社会」の時代を担う子どもたちに必要な能力として定義づけられたのである。

このように、まさに教育が「量」の時代から「質」の時代へとシフトしていることを考慮すると、現在の「学力問題」の中心は「学力の質」においてさらに議論されるべきである。「学力の質」の向上を具体化する教育課程の研究を今後の課題としたい。

注

- 1 山崎準二，2009，『教育の課程・方法・評価』，梓出版社，p.32。
- 2 田中潤一，2005，「教育課程の基準」，原清治編『学校教育課程論』，学文社，p.25。
- 3 小林恵，2007，『「学習指導要領」の現在』，学文社，p.33-34。
- 4 同書，p.44。
- 5 柴田義松，2000，『教育課程—カリキュラム入門』，有斐閣，p.13。
- 6 石村卓也，2009，『教育課程—これから求められるカリキュラム開発力』，昭和堂，p.47。

- 7 小林恵, 前掲書, 2007, p.58。
- 8 同書, p.61。
- 9 2001(平成13)年1月の省庁再編により文部省は文部科学省となり, これまでの教育課程審議会は廃止され, 学習指導要領の作成に関わる教育課程審議会の役割は, 中央教育審議会の中に新たに設けられた初等中等教育分科会教育課程部会に引き継がれた。
- 10 田中耕治, 2005, 「現代日本の教育課程の歩み」, 田中耕治・水原克敏・三石初雄・西岡加名恵『新しい時代の教育課程』, 有斐閣, p.96。
- 11 野原明編, 2006, 「教育課程の改革—その基本的方向」, 教育開発研究所, p.195。
- 12 山崎準二, 前掲書, 2009, p.6。
- 13 中央教育審議会, 2008, 「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(答申)」, 文部科学省, p.8。
- 14 同上, p.9。
- 15 同上, p.10。
- 16 安彦忠彦, 2008, 「新学習指導要領とカリキュラム研究の課題」日本教育方法学会編『教育方法37 現代カリキュラム研究と教育方法学:新学習指導要領・PISA型を問う』, 図書文化, p.16。
- 17 青木秀雄, 2009, 「教育課程をどう編成するか」, 鯨井俊彦・青木秀雄・林幹夫『現代教育課程入門』, 明星大学出版部, p.156-157。
- 18 工藤文三, 2008, 「新教育課程の特色」, 佐野金吾・西村佐二編『新教育課程をわかりやすく読む』, ぎょうせい, p.7。

参考文献

- 石村卓也, 2009, 『教育課程—これから求められるカリキュラム開発力』, 昭和堂。
- 大浦猛編, 1990, 『教職養 教育学Ⅲ』, 山文社。
- 扇谷尚他編, 1981, 『現代教育課程論』, 有斐閣。
- 荻谷剛彦, 2008, 『学力と階層』, 朝日新聞出版。
- 窪田眞二監修・学校教育課題研究会編著, 2009, 『平成22年度 教育課題便覧』, 学陽書房。
- 黒澤英典他著, 1987, 『現代社会の教育課題』, 学文社。
- 今野喜清, 1981, 『教育課程論』, 第一法規。
- 佐藤学, 1996, 『教育方法学』, 岩波書店。
- 佐藤学, 2009, 「学力問題の構図と基礎学力の概念」, 東京大学 学校教育高度化センター編『基礎学力を問う』, 東京大学出版会。
- 田中智志, 2009, 「カリキュラム—どのように構成するべきか」, 田中智志・今井康雄編『キーワード 現代の教育学』, 東京大学出版会。
- 中央教育審議会, 1996, 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第1次答申)」, 文部省。
- 中央教育審議会, 1997, 「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第2次答申)」, 文部省。
- 中央教育審議会, 2003, 「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について(答申)」, 文部科学省。
- 中央教育審議会, 2005, 「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」, 文部科学省。

教育課程の今日的課題の一考察

- 中央教育審議会, 2005, 「わが国の高等教育の将来像(答申)」, 文部科学省。
- 中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会, 2006, 「審議経過報告」, 文部科学省。
- 原田信之編著, 2007, 『確かな学力と豊かな学力—各国教育改革の実態と学力モデル—』, ミネルヴァ書房。
- 藤田祐介, 2003, 「学習指導要領の歴史の変遷」, 山田恵吾・藤田祐介・貝塚茂樹『学校教育とカリキュラム』, 文化書房博文社。
- 船橋一男, 2009, 「カリキュラム開発」, 木村元・小玉重夫・船橋一男『教育学をつかむ』, 有斐閣。
- 細谷俊夫, 1969, 『教育方法 第2版』, 岩波書店。
- 増渕幸男, 2009, 「現代の教育に特定の価値理念は存在するか?」, 沼田裕之・増渕幸男編著『教育学21の問い』, 福村出版。
- 文部省, 1998, 『中学校学習指導要領(平成10年12月)』, 国立印刷局。
- 文部科学省, 2003, 「小学校, 中学校, 高等学校等の学習指導要領の一部改正等について(通知)」
- 文部科学省, 2008, 『小学校学習指導要領』, 東京書籍。
- 文部科学省, 2008, 『中学校学習指導要領』, 東山書房。
- 文部科学省, 2008, 『小学校学習指導要領解説 総則編』, 東洋館出版社。
- 文部科学省, 2008, 『中学校学習指導要領解説 総則編』, きょうせい。
- 山崎保寿, 2004, 「教育課程の意義と定義」, 山崎保寿・黒羽正見『教育課程の理論と実践』, 学陽書房。