

# 教育課程・カリキュラム

## 教育の内容



### ② 学習指導要領の変遷

戦後、日本国憲法の理想を実現するため、教育基本法にはその実現のための

教育の理念が掲げられ、学校教育法ではこの理念をもとに各学校種の目的と目標が定められている。目的や目標を達成するために各学校で編成されるのが学校教育法施行規則の定めによる教育課程であるが、あわせて編成の際に「教育課程の基準」となるのが学習指導要領である。学習指導要領は文部科学大臣が作成、公示すると定められ、1947年に初めて作成されて以来、ほぼ10年ごとに改訂されている。ここでは学習指導要領がどのような背景により改訂されてきたのかをたどり、戦後の教育課程の変遷を確認していきたい。

#### 1. 1947, 51(昭和22, 26)年版(試案)

日本は第二次世界大戦での敗戦をうけ、連合国軍の統治下に入った。GHQ(連合国軍最高司令官総司令部)は教育改革を五大改革指令のひとつとして掲げ、教育担当部局 CIE(民間情報教育局)のもとで、教育の民主化が進められた。1946年に来日した第一次アメリカ教育使節団が作成した「アメリカ教育使節団報告書」では、戦前日本の中央集権的で画一的なカリキュラム編成を厳しく批判し、戦前の上意下達的で、詰め込み(注入)主義、画一主義の教育方法を見直して、アメリカの「コース・オブ・スタディー」をモデルとする最初の学習指導要領が発行された。

この学習指導要領は、デューイを中心とするアメリカ新教育運動の流れをくんだ児童中心主義・経験主義を導入し、「児童の現実の生活」を教育の出発点として子どもの生活経験を重視し、子どもの興味や自発性がきわめて重要であるとした。「一般編」と51年改訂で示された「教科編」からなるこの学習指導要領はともに「試案」とされ、教師が地域性や学習者の特性に応じて自主的な教育内容を作成する際の「手引き」とされたことで、それぞれの地域に応じた独自の教育プランが作られた。

小学校の教科は、戦前の修身、公民、地理、歴史が廃止される一方、社会、家庭、自由研究の3科が新設され、国語、算数、理科、音楽、図画工作、体育とあわせて9教科で構成された。その後51年の改訂で「自由研究」が廃止され、「教科以外の活動」が新設された。

#### 2. 1958, 60(昭和33, 35)年版

1950年代にはいると、「冷戦」による国際社会の変化にともなう政府の「逆コース」政策が教育政策にも反映され、戦後「新教育」が大きく転換されることとなつた。高度経済成長の進展にあわせ、科学技術の向上に向けた人材育成への対応を求める一方、児童中心主義・経験主義の教育が基礎学力の低下を引き起こしているとの批判がおこり、系統学習の必要性を求める動きが強まった。教育に対する国の権限が強化され、教育行政が再び中央集権化するなかで、学習指導要領が改訂された。この改訂では、「試案」が削除されて文部省による「告示」となり、要領が教育課程の基準であることを明確にし、法的拘束力をもつ国家基準とされた。内容も系統主義を重視する編成となった。この改訂の特徴として、第一に基礎学力の充実のため小学校では国語、算数を重視して、時間数を増加し、学習内容の系統化をはかり、第二に科学技術教育の向上のため小学校の算数、中学校での数学、理科の充実を図り、そして第三に国内外の政治情勢を背景に道徳教育の徹底が求められ、週1時間の「道徳」の時間が特設されたことがあげられる。

#### 3. 1968~70(昭和43~45)年版

1950年代後半以降、高度経済成長の進展により、経済界からは科学技术革新の進行と経済成長とを支える人材育成に対応した教育政策の策定が求められ、教育課程審議会は、高度経済成長のもと、学習・身体・生活の基礎基本を重視し「調和と統一」のある人間形成を求める教育課程改善を答申した。さらにアメリカのブルナー(J.S. Bruner)を中心に提唱された「学問中心カリキュラム」による「教育の現代化運動」が世界的規模で展開するなか、科学技術の進展に対応するため、高度で科学的な教育を展開する「教育内容の現代化」を中心に改訂が進められた。小学校の教育課程は各教科、道徳、特別活動の3領域で構成され、「教育の現代化」をもつとも反映する算数と理科が重視された。また、特別教育活動と学校行事の内容が整理統合されて、特別活動となり、「調和と統一」のもと集団として活動に関わる人間形成がめざされた。

#### 4. 1977, 78(昭和52, 53)年版

「教育の現代化」によるカリキュラムにより、教育内容が高度で過重となり、教科の授業が単なる詰め込み教育に陥った。基礎的な学習が軽視される一方で、学習時間は不足したため「落ちこぼれ」が量産され、学校生活に不適応を引き起した子どもたちによる問題行動が顕在化し、能力主義的な教育は「偏差値」教育に象徴される激しい受験競争を生んだ。そこで、1960年代アメリカで提唱された人間性重視の「人間中心カリキュラム」を導入した改訂が行われた。この改訂では、「豊かな人間性の育成」をめざし、「ゆとりある充実した」学校生活が目標となった。カリキュラムの「彈力化」を図って、「ゆとりある教育課程の編成」が可能となり、授業内容の精選によって教育内容と授業時間数を削減し、小学校での高度な内容は中学校や高等学校に移行した。また各学校の創意工夫の時間にあてる「ゆとりの時間」が設定された。

#### 5. 1989(平成元)年版

1980年代に入ると、生涯学習社会、少子高齢化社会、国際化・情報化社会などの言葉が登場し、戦後社会の変化が顕著となった。臨時教育審議会(1984~87)の最終答申では、これまでの日本の教育の問題点を指摘したうえで、今後の教育において「個性重視」「生涯学習体系への移行」「国際社会への貢献」「情報化への対応」が必要であると提唱した。教育課程審議会答申(1987)の「教育課程の基準の改善のねらい」では、「心豊かな人間の育成」「自己教育力の育成」「基礎・基本の重視と個性教育の推進」「文化と伝統の尊重と国際理解の推進」が示され、変化する社会に対応した教育の必要性が求められた。改訂では、「社会の変化に自ら対応できる自己教育力のある、心豊かな人間の育成」が掲げられ、教育課程は幼稚園から高校までを一貫したものとさえ、小学校低学年に「生活科」が新設された。また、中学校では教科選択を拡大して個性化・自由化の方向性を打ち出し、高校では社会科が地理歴史科と公民科とに再編され、家庭科が男女必修となった。

この改訂の総則では、「自ら学ぶ意欲と社会に主体的に対応できる能力の育成」を図り、「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」をめざしたが、その実現のためにこれまで重視していた「知識・理解」「技能・表現」の観点にかわり、「関心・意欲・態度」および「思考・判断」の観点を学力の基本とする「新しい学力観」が登場した。

#### 6. 1998, 99(平成10, 11)年版

1996年の中央教育審議会答申「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)」では、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」「たくましく生きるために健康や体力」である「生きる力」がこれからの人間にとって必要であるとし、この育成が重要であるとされた。教育課程審議会答申「教育課程の基準の改善のねらい」(1998)では、「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の育成」「多くの知識を教える教育を転換し、子どもたちが自ら学び自ら考える力の育成」「ゆとりのある教育を展開し、基礎・基本の確実な定着と個性を生かす教育の充実」「各学校が創意工夫を生かした特色ある教育」「特色ある学校づくり」が掲げられ、「完全校週5日制の下で、各学校がゆとりのある教育活動を展開し、子どもたちに「生きる力」をはぐくむ」ことを改善の基本的視点として改訂が実施された。この改訂の特徴はまず、「学校週5日制の導入にともなって教育内容が削減されたことである。第二の特徴は、「総合的な学習の時間」の導入である。「総合的な学習の時間」は自ら学び自ら考える力の育成にとって極めて重要な役割を果たす活動であり、そのため各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を一層展開できるようにした。教育課程審議会答申では、「総合的な学習の時間」創設の趣旨を、各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を実施することで、横断的・総合的な学習や児童生徒の興味・関心等に基づく学習などにより、「自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」であるとし、「情報の集め方、調べ方、まとめ方、報告や発表・討論の仕方などの学び方やものの考え方を身に付けること、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育成すること、自己の生き方にについての自覚を深めること」で、各教科等で習得した知識や技能などが相互に関連づけられ、深められ児童生徒のなかで総合的に働くものであるとしている。

「ゆとり教育」の集大成といわれたこの改訂は、折しも大学生の学力低下問題や国際学力調査での結果から巻き起こった「学力低下」問題により、実施直前で不安と批判が高まることとなった。そこで文部科学省は完全実施直前の2002年1月に「確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」」を発表し、「確かな学力」重視の方針を打ち出す一方、これらの批判に応える形で2003年12月、学習指導要領の一部改訂を実施した。この一部改訂では学習指導要領の基準性を踏まえた指導の一層の充実を図るために、学習指導要領は最低基準としながらも、児童の実態によっては学習指導要領に記載されていない内容を加えて指導でき、習熟度別指導、補充・発展学習等の方法を例示して個に応じた指導の一層の充実を図ることとしたことで、「確かな学力」への政策転換を余儀なくされた。

### ③ 2008, 09(平成20, 21)年改訂学習指導要領の特徴

この改訂では、「知識基盤社会」への対応と教育基本法・学校教育法改正を踏まえた教育課程のあり方が検討された。「知識基盤社会」とは、2005年の中央教育審議会答申「我が国の高等教育の将来像」のなかで、「知識が社会・経済の発展を駆動する基本的な要素となる社会」であり、グローバル化が一層進み、競争と技術革新が絶え間なく生まれる現代において、知識の進展がしばしば旧来のパラダイム転換をともなうことから、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要な社会であるとした。知識基盤社会では、変化に対応する能力として〈課題を見いだし解決する力〉、〈知識・技能の更新のための生

涯にわたる学習〉、〈他者や社会、自然や環境と共に生きること〉などが子どもたちに求められるとしている。そして、この「知識基盤社会」を担う子どもたちにとって必要な力となるのが「生きる力」であるとされ、1998、99年の改訂で登場した「生きる力」を育成する理念がこの改訂でも引き継がれた。今回の改訂で知識基盤社会を生きるうえで求められる学力として採用された概念が、PISA(OECD生徒の学習到達度調査)によるリテラシーの概念とOECD(経済協力開発機構)が定義したキー・コンピテンシーの概念である。PISAによる学力調査結果から「読解力」(=PISA型読解力)に課題があると指摘され、文部科学省の全国学力・学習状況調査のうち、リテラシーにあたる「知識活用力」を問う問題Bの結果からも、子どもたちの学力のうち「思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題」に課題があることが明らかになり、知識・技能を活用する力を身につけることが必要であるとされた。一方、OECDによる「能力の定義と選択」(DeSeCo)プロジェクトにより示された概念であるキー・コンピテンシーは、「充実した人生」を送り、「うまく機能する社会」を実現するために、個々が身につけるべき能力で、「道具を相互作用的に用いる」「異質な人々からなる集団で相互に関わりあう」「自立的に行動する」の3つのカテゴリーで構成されているものである。ちなみにキー・コンピテンシーに関しては、「生きる力」を先取りしたとの中教審の評価があり、「生きる力」が今回の改訂でも引き継がれた根拠になっている。

2006年には教育基本法が、翌07年には学校教育法が改正され、教育基本法第2条には5つの教育の目標が、学校教育法第21条には義務教育として行われる普通教育の目的を実現するために10の目標が示され、教育の目的と目標が定められたことで、学力の要素も明確化した。またその要素は、基本的・基礎的な知識・技能の習得、知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、学習意欲、の3点であると定めた。

これらを踏まえた今回の改訂では、改訂の基本的な考え方として、「基礎的・基礎的な知識・技能の習得」「思考力・判断力・表現力等の育成」「確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保」「学習意欲の向上や学習習慣の確立」

「豊かな心や体の育成のための指導の充実」などがあげられ、これらを踏まえた教育内容に関する主な改善事項として、言語活動の充実、理数教育の充実、伝統や文化に関する教育の充実、道徳教育の充実、体験活動の充実、小学校段階における外国語活動などが示された。

2016年度中に改訂が予定されている次期学習指導要領では、1958年改訂の際に小・中学校における教育領域として特設された「道徳」が、教科書を作成し、評価を行う「特別の教科 道徳」と位置づけられ、また前回の改訂の際に小学校5、6年生を対象に創設された「外国語活動」についても教科化されることが決まっている。なお、「道徳」に関しては、学校教育法施行規則の改正により「特別の教科である道徳」(道徳科)とされ、2015年3月の学習指導要領一部改訂により、2015年度より次期学習指導要領に先駆けて移行措置として取組みが可能になっている(p.90コラム参照)。

### 学習指導要領の変遷からみた学校教育の移り変わり

(1) 1947年および1951年学習指導要領——児童中心主義・生活体験学習 戦後新学制下の学校教育は、1947年にCIE(民間情報教育局)の指導によって刊行された学習指導要領とともにスタートした。ただし、「学習指導要領は教育委員会が作成するのが原則であり」、各地域の教育委員会の体制が整うままで、「一時的に文部省が作成をして、教育委員会の作成する学習指導要領の代用をするのである」との位置づけのもと、この時期の学習指導要領には、「試案」の2文字が付されていた。

この学習指導要領が策定された当時のアメリカでは、児童中心主義、経験・生活主義にもとづいた、生活単元・問題解決学習が広まっていた。そして、デューイ(Dewey, J.)によって唱導された、この「新教育」は、文化国家、民主主義社会の実現をめざすという理想のものと、日本にも導入された。そのような方針にもとづき作成されたのが、1947年の学習指導要領である。そこでは、戦前の国家主義的、主知主義的、教師中心主義的教育への反省に立ち、児童・生徒の生活経験を重視した教育がめざされた。単元(unit)とは、何回かの一連の授業のなかで扱う、教育内容の統一的なテーマとでも呼べるものである。そして、その単元に含まれる学習内容を、学問の論理的系統性ではなく、児童・生徒の生活経験にもとづく興味・関心を中心にして、配置・展開していく授業方法が、生活単元学習である。

しかし、この学習指導要領は、終戦後まもない混乱期に、しかも短期間に作られたこともあり、多くの不備を抱えていた。このため、1951年の学習指導要領では、生活単元・問題解決学習の一層の徹底が図られた。

また、「個性尊重の教育」という、占領軍の意向を取り入れた結果、高校では、「自由選択制」が大幅に採用され、卒業必要単位数85単位のうち、必修科目は38単位にとどめ、選択科目が半数以上(47単位)を占めることになった。その一環として、高校理科については、「物理」「化学」「生物」「地学」のなかから、1科目選択制がとられた。高校社会についても、1947年の学習指導要領では「社会」は必修であったものの、それ以外は、「東洋史」「西洋史」「人文地理」「時事問題」のなかから、1科目選択制がとられた。このときは、占領軍の指導のもと、皇國思想教育・軍国主義教育につながったとして、「修身」とならんで、「国史」(日本史)と「地理」は、教科目から外された。1951年の学習指導要領では、「日本史」が復活し、「東洋史」と「西洋史」は、「日本史」と「世界史」へと、また必修の「社会」は「一般社会」へと名称変更された。

### (2) 1955年および1958・60年の学習指導要領——系統学習への転換

1947~52年が生活単元学習の完成過程であるとすれば、1953~58年はその解体過程であったとされる。第一に、生活単元学習は、体験を尊重するあまり、客観的な知識に関する教育を軽視することになった。また、近視眼的な目先の必要に応ずる断片的な学習、いわゆる「はい廻る経験主義」や「適応主義」に墮し、特に科学的・抽象的概念の学習に、弱点をもたらすようになった。このため、それが原因となって、基礎学力低下が起こっているとの憂慮・非難が、1948年頃から出始めた。そして、それは1949年頃になると、教育界の内外で大きく注目されるようになった。これを受けて、1940年代後半~50年代前半には、基礎学力実態調査が多数、行われている。産業界も、基礎学力の低下防止を急務とし、特に理科においては、生活単元学習を改めることを要望した。

第二に、生活単元・問題解決学習には、1つの科目について、時間的余裕があり、十分な教育を行うことができるという利点があった。しかし、生徒の選択科目の偏りが目についてきた。のみならず、大学側からは、特に理系学部を中心として、進学者が高校時代に1科目しか選択していないと、大学に入ってから必要と考えられる科目を、履修してこない生徒がでてきて、入学後にその科目の補習をする必要がある、との強い指摘・不満などが沸き上がった。

このような生活単元学習批判が、小・中学校については1958年に、高校については1960年に、告示された学習指導要領における、系統学習への転換に繋がったのは、欧米における科学技術教育重視と、これに同調した産業界の要望が、文部省の意向に強く反映されたことも、大きな要因になったとされる。系統学習とは、科学・学問の論理体系にもとづいて、科学知識を、系統的に選択・配列する教育方法である。

これらの問題のなかでも、特に大学側を中心とする履修科目数に対する上記の第2の批判については、その改善が図られ、まず1955年の高校学習指導要領(小・中学校については公表なし)によって、理科を、1科目選択制から2科目選択制へ移行した。また、社会については、「社会」が必修で、「日本史」「世界史」「人文地理」から2科目選択にした。ただし、すでに1952年から国公立大学の多くは、理科・社会の入試に関しては、2科目選択制を採るようになっていた。つまり、国公立大学志願者にとっては、実質的にこれら教科に対する2科目選択履修が、必須化していたことになる(岩田, 2005)。こうしてみると、1955年の高校学習指導要領における、理科・社会の1科目選択制から2科目選択制への移行は、高校一大学の接続のあり方に関する大学側、特に国公立大学を中心とするエリート大学の意向が、その入試の実態に合わせ、高校生全般に適用する方向で、実現されたと見ることも可能である。

なお、この1955年の学習指導要領から、「試案」の文字が削除され、学校・教師が依拵すべき「基準」と位置づけられるようになった。また、1958・60年の学習指導要領からは、教育課程の基準として、文部大臣が公示する、文部省の「告示」形式で公布されることになった。

さらに、1960年の高校学習指導要領では、「自由選択制」の方針が、大幅に縮小された。たとえば、理科については「物理」「化学」「生物」「地学」の4科目を、社会については「倫理・社会」「政治・経済」「日本史」「世界史」「地理」の5科目を必修とした。後に図12-1で示すように、1954年には日本の高校進学率は50%を超えた。それを踏まえて、必修科目を増加して、できるだけ国民的教養の偏りを少なくすることが図られた、とされる。なお、特に理科については、これより前、アメリカの高校では「物理」を選択科目として履修する生徒が年ごとに減少し、アメリカの物理学教育の危機として大きアクールされたことがあった。すべての高校理科科目を必修にしたのは、そのような問題を日本では回避するためだった、との指摘がある。

## 第12章 学習指導要領の変遷と子ども

### (3) 1968・69・70年の学習指導要領——教育内容の現代化

アメリカでは1956年に、連邦教育省と全米科学財団の資金援助を受け、物理学者、高校教師から構成される、PSSC (Physical Science Study Committee: 物理科学教育委員会) が発足した。科学技術は急速に発展しているのに、高校教科書は旧態依然のまま古典物理に留まっているとの認識が、第二次世界大戦後に強まっていった。そこで、PSSC の目的は、教科書の内容に、現代の科学技術の成果を反映させることであった(「新しい物理学」)。そして、この「現代化」した教科内容を効果的に教える方法として取り入れられたのが、ブルーナー(Bruner, J.S.)の主導のもとに開発された、探究学習であった。探究学習とは、学問の論理展開過程に沿って、カリキュラム内容を系統的に編成する形をとる教育方法である。1957年にアメリカを襲ったスプートニク・ショックによって、生活適応教育は生徒の学力低下をもたらす、といった批判は最高潮に達した。このこともあって、教科内容の「現代化」と系統学習は、さらに促進され、物理以外の教科・科目にも広がっていくことになる。

アメリカでそのカリキュラム改革に携わった人を日本に招いて、1961年以降に開催された、さまざまなセミナーが大きな契機となり、日本の教育者や科学者にも、理科教育カリキュラム改革の重要性が、認識されていった。こうして、日本における、探究学習および「現代化」運動は、進展していくとされる。

このような理科教育界の風潮などを受け、学習指導要領に、探究学習および「現代化」路線が取り入れられたのは、小学校については1968年の、中学校については1969年の、高校については1970年の、学習指導要領からである。それに伴う教育内容の増加に対処するため、高校では、それまでの理科4科目必修が2科目選択となつた。ただし、「物理は難しく、現高校においても消化不良が非常に多い、これ等の者に強制的に履修させても無意味である」という現実的考え方がある。高校長会その他で非常に強かったことも、その背景にあったとされる。高校社会についても同様に、「倫理・社会」、「政治・経済」は必修として残つたものの、「日本史」、「世界史」、「地理」については、2科目選択となつた。

先述したように、高校で理科4科目・社会5科目が必修になつたのは、1960

年の学習指導要領のときからである。この措置は、高校進学率が50%を超えて、ユニバーサル化したときに、エリート型教育の徹底を図ることによって、高校教育でのこれまでの意図したものともみなせる。しかし、かりにそうであるとすれば、1970年の学習指導要領ではそれは頓挫し、ユニバーサル化した高校生の現実に対応するための軌道修正が図られたことになる。

この点は、当時、文部省の初中等教育局の中学校課・高等学校課の教科調査官の職にあった、小林学のつぎのような証言からも明らかである。

当該年の8割を対象とした教育は、かつてのごく一部のエリート集団を対象とした教育と自ずから異なるものでなければならぬ。すなはち就學してくる生徒の能力・適性・進路等の多様化によるカリキュラムが対応するかということができる。能力・適性に合わせるカリキュラムは、生徒に自由な選択をさせることが一つの方策として考えられる。そのためには、各教科とも必修の単位数を減らし、選択を増加させることである(岩田, 2005, p89)。

### (4) 1977・78年の学習指導要領——ゆとりの時間の導入と教育課程の多様化

教科内容が「現代化」されたことによって、教育内容はそれまで以上に過密化の様相を呈してきた。そこで、「ゆとりの時間」の導入を中心として、生徒の負担軽減などの期待に応えようとしたのが、小・中学校については1977年の、高校については1978年の、学習指導要領である。それまでのカリキュラムは、同一の項目をレベルを上げながら、小・中・高校で繰り返し学習するといった、「スパイアラル(反復)学習」の形式を取っていた。しかし、それを改め、教育内容における重複部分を少なくした。

さらに、高校では、「理科Ⅰ」という、理科分野の総合科目が必修化された。1970年の学習指導要領によって、高校理科は、4科目必修から2科目選択に変更された。しかし、高校生として「物理」「化学」「生物」「地学」の、それぞれ特徴的な見方・考え方を習得させることができるように、理科教育の必要性を唱える人も多かった。そして、それを実現する科目として「基礎理科」という総合科目が新設された。けれども、それは選択科目に留まり、理科4科目

呼ばれた<sup>\*2</sup>。このような時代背景の影響を受け、臨時教育審議会の答申をもとに策定されたのが、「創造的能力の育成」を骨子とする1989年の学習指導要領であった。とされる。

そこでは、「新学力観」の名のもとに、「主体的な思考力の育成」「個性を生かす教育の充実」が図られた。教科内容の「現代化」は、科学技術の急速な発展に対応して、学校教育における科学・学問の比重を格段に高めた。さらに、それは、人的資源の活用・養成のために、知的教育の重要性を強調した。それゆえ、「現代化」論に對しては、能力主義的であり、エリート主義、学問至上主義への傾斜が強いとの批判がなされてきた。そして、それまでのそういうたたかみにもとづく「系統的探究学習」が、知識偏重をもたらしてきたとの反省に立ち、1989年の学習指導要領では、生活体験・問題解決学習にもとづく、合目的的指導をも併用することが謳われた。それが集約されたものが、小学校低学年(1~2学年)における「生活科」の新設であり、その導入に伴い、この学年の理科・社会は廃止された。

また、高校社会を「地理・歴史科」と「公民科」に分離し、国際的な資質を育成する目的で、「世界史」を必修とした。のみならず、ゆとり重視路線の延長として、「理科」「地歴」「公民」を、従来の教育内容をはば躊躇するB科目と、より平易な内容からなるA科目に分け、どちらを履修するかは生徒の選択に任せることになった。つまり、A科目を選択した生徒は、従来以下の学力でも高校を卒業できることが、制度的にも保証されるようになったのである。

なお、1977・78年の学習指導要領では、「ゆとりの時間」の導入に伴い、他の教科と同様に、理科の授業時間数も削減された。さらに、1989年の学習指導要領では、「生活科」の導入に伴い、小学校理科の授業時間数はさらに削減される動きをみるとことになった。そして、それらも一因となって、「理科離れ」が進行していると、騒がれることになった。1990年代後半になると、この「理

科離れ」論争は、一端は終焉をみせる。しかし、それは、1998年の学習指導要領が告示されたときに、理科以外の教科の教育内容にも拡大する形で、「学力低下」問題として再燃することになる。この意味で、1990年代前半に起こった「理科離れ」論争は、近年の学力低下論争の先駆けになったといえる。

### (6) 1998・99年の学習指導要領——総合的な学習の時間と完全学校週5日制

図12-1に示したように、専門学校等を含めた高等教育進学率については、1978年に50%を上回り、誰もが進学する段階である。ユニバーサル段階に完全に突入していた。そして、それが7割を超えるのは、2000年のことである。また、四年制大学・短期大学(高専を含む)進学率は2004年に5割を、四年制大学進学率も2002年には4割を超えることになる。つまり、この時期には、四年制大学に限れば、まだユニバーサル段階に達してはいないものの、大学(四年制大学・短期大学)進学率は、ユニバーサル段階の直前にまで到達していた(四年制大学進学率も2009年には50.2%となり、完全にユニバーサル化した)。

そのような状況を踏まえて、高校段階まではなく、大学段階までも含めて、学力の維持を図ることを前提にして導入されたのが、1998・99年の学習指導要領の「ゆとり教育」であった(中央公論編集部・中井編, 2001, pp.91-94, p.104)。

この学習指導要領では、「自ら学び・自ら考える力」つまり「生きる力」の育成が標榜された。そして、その目的にそくして、児童中心主義・生活体験学習を全面に押し出した、「総合的な学習の時間」が導入されることになった。

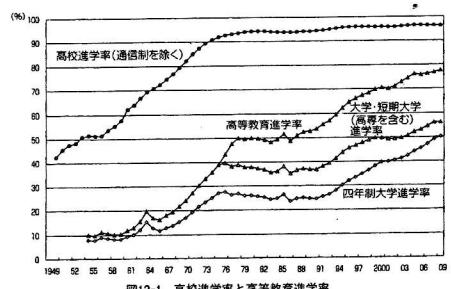


図12-1 高校進学率と高等教育進学率

これは、1989年の学習指導要領に伴う、小学校低学年における「生活科」の新設の延長線上にある措置とみなせる。また、1977・78年の学習指導要領に始まる「ゆとりの時間」政策の延長として、完全学校週5日制が導入されることに決定した。これらの措置により、各教科の教育内容は3割の削減をみることになった。その結果、それは学力低下論争という形で社会問題化した。

### (7) 2003年の学習指導要領一部改正——確かな学力の育成

このような学力低下批判に対応すべく、中央教育審議会に諮問が行われ、初等中等教育分科会の教育課程部会での審議をへて、「確かな学力」を育むことを目的に、2003年に学習指導要領の一部改正が行われた。そこでは、(1)児童中心主義・生活体験学習をもとにした、児童・生徒の興味・関心等に応じた学習指導に、習熟度別指導を加えて、「個に応じた指導の一層の充実」が謳われた。そして、その文脈のなかで、「総合的な学習の時間」も一層の充実を図ることとされた。加えて、(2)それまでは、学習指導要領に示された基準・範囲を超えた教育は、原則的に認められていなかった。しかし、それはミニマムな基準にすぎず、その範囲を越えての指導も可能である、との大方針転換が表明された。

さらに、2003年の一部改正が行われる前までは、学習指導要領は、10年周期で改訂することを原則としていた。しかし、この改正によって、「常時見直し」を行うものへの方針変更された。

なお、2001年の省庁再編によって、文部科学省が誕生する以前には、中央教育審議会の答申を受け、学習指導要領は、教育課程審議会で審議されるという体制をとっていた。しかし、2001年に教育課程審議会は廃止され、それに代わって教育課程部会で、学習指導要領は審議されることになった。

### (8) 2008・09年の学習指導要領——基礎学力の育成

1998・99年の学習指導要領が告示されたときに起きた、学力低下批判は、学校完全週休2日制による授業時間数の削減に対してのみならず、特に「総合的な学習の時間」に代表される、児童中心主義・生活体験学習に対しても、な

れたものであった(岩田, 2002)。しかし、小・中学校については2008年に、高校・特別支援学校については2009年に、告示された学習指導要領でも、児童中心主義・生活体験学習は、堅持されることになった。

ただし、その枠内で、基礎学力の育成を図ることも、目標のひとつとなった。それに伴い、(1)小・中学校では、総授業時間数の増加が図られた。さらに、「総合的な学習の時間」の縮小も同時に実行され、知的教科の授業時間数が1割程度増加した(小学校の「体育」、中学校の「保健体育」についても同様)。加えて、(2)「スパイアラル(反復)学習」が復活することになった。

なお、その他の重要改正点として、小学校の5~6学年(高学年)時には、「外国語活動」が新設されることになった点も挙げておきたい。