

戦後教育史における改訂学習指導要領の位置づけ —資質・能力及びその育成に資する教育方法の歴史的変遷—

宮本 浩紀

はじめに

2018（平成30）年現在、我が国の学校教育は大きな歴史的転換期に立っている。1989（平成元）年に掲げられた「生きる力」の理念を踏襲しつつも、2017（平成29）年3月にその中核を成す子どもの資質・能力に関して新たな方針が示されたことは周知の通りである。中でも、子どもの学力観・能力観の育成については、学校におけるカリキュラム編成の再構築までも視野に入れる形で、抜本的な変革が求められている。基本的に、教育活動において用いられる学習方法や評価方法は、子どもの学習目的・学習目標・学習内容を定める学習指導要領ないし幼稚園教育要領（以下、とくに両者を総合して称する場合には指導要領とする）の内容を前提として決定される。指導要領の内容を踏まえた教育活動を行うことは公教育の役割を果たす学校として当然の責務である以上、各学校及び各教員は学習内容の選択などの点で限定的に自由裁量権を行使するにとどまってきた。

だがその帰結として、一部の学校において、在籍する子どもの学習・生活状況や自校の属する地域の実態に即しないままに指導要領そのままに基づく教育活動が行われる場合が問題視されてきた。そのような状況では、①何故に子どもに当該学習内容を教授するのか（教育目的）、②次代を担う子どもたちが学ぶ内容としていかなる事柄を選択するべきか（教育内容）、③子どもの教育活動においていかなる方法が用いられるべきか（教育方法）、④子どもの学習の定着及び子どもの資質・向上に適う自らの教育実践の質保障をいかにして担保すべきか（教育評価）、以上四点に関する考察が十分に行われる間もないまま

に年度ごとの教育活動が実施される恐れが生じることになる。

今般文部科学省より示された教育改革は学校及び教員の置かれた以上のような問題点の解決を図るものである。その主旨は、子どもが獲得する資質・能力に関する把握・構想を前提として、学習内容と学習方法と教育評価の内実を充実させる点にある。指導要領の根本理念及び具体的な内容は勿論踏まえつつも、各学校・各教員が子ども及び地域の実態に応じて次代を担う子どもたちの獲得すべき資質・能力の内実を念頭に置き、自らの教育活動をその過程の中核に位置づけるべきであるという改革の方針は、指導要領に大きく依拠する形で教育活動の行われてきた戦後教育の枠組みとは大きく異なるものである。本稿では、このように大きな政策変更が企図された背景及びその意義と課題について検討するべく、戦後教育において縷々掲げられてきた学力観・能力観及び教育方法の変遷について注目する。

1. 戦後日本の教育政策に認められる二つの教育観

文部科学省（旧文部省）によって定められた学力観・能力観の内実に鑑み、本稿では、戦後における日本の学校教育を二つの時期に区分することとしたい。日本の戦後教育では学力観・能力観に関して、一方では梶田勲一や東洋、安彦忠彦氏などに代表される教育評価の視点を取り入れた論考が発表されてきた。また他方では遠山啓や板倉聖宣などに代表される教育方法（両者はとりわけ数学・科学教育）の視点を取り入れた論考がなされてきた。このように学力観・能力観の研究史だけでも複数の流れがあるが、本稿では教育史において長らく対立的に論じられてきた二つの大きな教育観をもとに考察を進めることとしたい。それはすなわち、系統主義（教科中心主義）的教育観と経験主義的教育観である。それに基づき、第一期を、1947（昭和22）年に学習指導要領（試案）が作成されてから1958（昭和33）年に学習指導要領 第二次改定がなされるまでの時期とし、第二期を、その第二次改訂がなされた1958（昭和33）年から第八次改定がなされた2017（平成29）年までの時期として位置づけた。

第一期は、日本の教育全体の趨勢あるいは旧文部省の意向として、経験主義教育を中心として学校教育が運営された時期として位置づけられる。この時期の教育活動は、アメリカ合衆国で実施されていた社会科 (course of study) をカリキュラムの中心におく教育政策に基づき、学力観と教育方法が重なりをもちながら研究されていた時期として特徴づけられる。同時期の学校教育を特に印象づける教育活動の枠組みとしては、問題解決学習があげられる。その特質は、子どもたちが日常生活の中から自らの興味・関心に基づく学習を展開するところにあり、教師の役割は情報を伝達することよりも、子どもたちの学習が主体的に行われるよう支援することにあるとみなされた¹⁾。

一方の第二期は、第一期に主として採用された経験主義教育から系統主義教育へと教育活動の方針が移行した時期として位置づけられる。もちろん、種々の民間教育団体の取り組みとしてそれまで蓄積されてきた経験主義の教育観に基づく教育実践が行われていたとはいえ、旧文部省の掲げた方針は教育内容の精選化を図るといって進められた。この第二期の特質としては、まずもって科目の新設に基づく教育課程の変更が企図されたことがあげられる。この時期には、1989 (平成元年) の学習指導要領 第五次改定における「生活科」の新設、続く 1998 (平成 10) 年の第六次改定における「総合的な学習の時間」の新設など、従来の教育課程と当時の子どもたちが有する諸課題との刷り合わせが行われた。2018 年現在の視点からみるならば、その当時示された意図とは少しずれる形で、これらの新設科目は日本の学校教育のカリキュラム全体を大きく転換するものというよりも、現代及び次代に応じた教育課程の修正手続きというものとどまったといえる。とりわけ後者、「総合的な学習の時間」の配当時間が結局のところ減少に転じてしまったこと、あるいはその実施上の厳正さに関して課題が認められたことに鑑みるならば、これらの新設科目が教育課程全体の改変に与えた影響は少ないばかりか、当該科目の実施目的それ自体に関しても十分な周知がなされなかったことが読み取れる。

これに加えて、教育史において度々議論的とされてきた二つの大きな教育

観を巡って、各時期に授業時数の変更や学習指導要領の位置づけの再検討などが実施されてきた経緯も認められる（図1参照）。すなわち、図1のように過去の教育政策を振り返るならば、戦後日本の学校教育は、その教育課程の編成について、経験主義と系統主義の間における揺れ動きがあったこと、ないしはそのいずれかを巡って幾度に渡る修正が行われてきたことが認められる。そのような揺れ動きや修正の過程は、これら二つの教育観が順に採用されてきたとみなすよりも、各時期における主流の教育観が入れ替わりながら、それと並行してもう一方の教育観に基づく教育活動・研究活動が実施されるという入れ子構造のような形が維持されてきたものとみなす方が適切であるかもしれない。具体的には、「(初期) 社会科」の改変に際して種々の論争がなされたことが確認できる場所であるし、また先にみた「生活科」と「総合的な学習の時間」の新設あるいはゆとり教育や「生きる力」の標榜は系統主義に基づく教育政策の一部修正を目指した政策の一例としてあげられよう。

このように第一期と第二期における教育観の変遷を大まかに辿った上で考えなければならないことは、2017（平成29）年3月に改訂された指導要領において新たに提示された学力観・能力観は、系統主義と経験主義という二つの大きな教育観の間の揺れ戻しを意味しているのか否かという点である。あるいは、仮にいずれかの教育観へのクローズアップを意味するものであるにしても、それは戦後教育において用いられた教育観・教育方法といかなる点で異同が認められるのかという点について考えることも必要である。今般の学習指導要領第八次改定を主導した教育学者の奈須正裕氏が「今回の学習指導要領改訂の背景には、理論的にかなり新しい部分が多くあります」²と述べている以上、文部科学省サイドにおいては過去の教育課程との大きな隔たりが意図されているようである。以下、その理論的背景について探るべく、戦後日本における学力観・能力観の変遷を取り上げる。

1947 (昭和 22)	教育基本法・学校教育法 公布 学習指導要領 (試案) 発表 (「社会科」「家庭科」「自由研究」新設)
1951 (昭和 26)	学習指導要領 第 1 次改訂 (小「教科以外の活動」中「特別教育活動」開始)
1958 (昭和 33)	学習指導要領 第 2 次改訂 (「道徳の時間」新設・「告示」形式：法的拘束力)
1961 (昭和 36)	全国一斉学力テスト実施
1966 (昭和 41)	「後期中等教育の拡充整備について」(「期待される人間像」)
1968 (昭和 43)	学習指導要領 第 3 次改訂 (「教育内容の現代化」・特別活動「クラブ活動」必修化・授業時数「最低」→「標準」)
1971 (昭和 46)	「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」
1977 (昭和 52)	学習指導要領 第 4 次改訂 (「ゆとりの時間」新設：授業内容・時数 削減)
1984 (昭和 59)	臨時教育審議会 設置 (中曽根内閣) cf. 1987 (昭和 62) 最終答申 (個性重視・生涯学習社会への移行・振興、現代社会における変化への対応)
1989 (平成 1)	学習指導要領 第 5 次改訂 (小「生活科」新設・高「家庭科」男女必修)
1998 (平成 10)	学習指導要領 第 6 次改訂 (「生きる力」・小、中「総合的な学習の時間」・高「情報」新設)
2000 (平成 12)	教育改革国民会議 設置 (小渕内閣) (「教育を変える 17 の提案」)
2001 (平成 13)	文部科学省 発足 cf. 省庁再編
2002 (平成 14)	「確かな学力の向上のための 2002 アピール『学びのすすめ』」発表 (学習指導要領を最低基準と規定)
2006 (平成 18)	教育基本法 改正
2007 (平成 19)	全国学力・学習状況調査 実施
2008 (平成 20)	学習指導要領 第 7 次改訂 (小一高学年「外国語活動」新設・授業時数増加)
2017 (平成 29)	学習指導要領 第 8 次改訂 (小一中学年「外国語活動」新設・小一高学年「外国語」)

図 1 戦後教育史年表 (筆者作成)

2. 戦後の日本における教育課程の変遷

今般改訂された指導要領における学力観・能力観の内実を探る前提として、旧文部省及び文部科学省によって行われてきた教育課程の編成について取り上げる。具体的には、やや簡略的ではあるが、第一に、経験主義的教育観の代表

格である「(初期) 社会科」を通じて育成されることが目指された学力観・能力観の内実について取り上げ、続いて第二に、「(初期) 社会科」改変後の教育課程において重視された当該内容と比較する。補足的に、「総合的な学習の時間」新設から今般の指導要領改訂前まで掲げられてきた学力観・能力観についても検討したい。

(1) 経験主義的教育観に基づく教育課程の構想

①「(初期) 社会科」の特質と課題

1947(昭和22)年に発表された学習指導要領(試案)を特徴づけるのは言うまでもなく「(初期) 社会科」である。当時、旧文部省の官僚として同科目の導入及び新設を主導した上田薫氏は、その後研究活動に身を移して以後も経験主義的教育観に基づく教育実践に関する研究を続けてきた人物として知られる。ここでは、その上田氏を研究代表として作成された『社会科教育史資料』第1巻を参照することにより、「(初期) 社会科」新設の目的を探る³。まずは同科目に与えられた教育的理念の把握を試みたい。

社会科においては、青少年が社会生活を営んで行くのに必要な、各種の能力や態度を養成する必要がある。—中略—それは…現在の青少年の社会生活を進展させるためのものであって、教師にとっても生徒にとっても、具体的なよくわかるものであり、青少年の社会的経験を発展させることによって、おのずから獲得され養成されるものなのである。—中略—社会科はいわゆる学問の系統によらず、青少年の現実生活の問題を中心として、青少年の社会的経験を広め、また深めようとするものである。

この引用箇所の内容を簡潔にまとめるならば、①社会科の目的は社会生活の営みに必要な能力や態度を養う点にあること、②社会科における学びは青少年の社会的経験を発展させることによって、おのずから獲得されること、③社会科は系統主義的教育観に依拠することなく、青少年の現実生活の問題を中心として実践されること、以上三点があげられる。この三点のうち本稿で注目したいのは、②のうちに用いられた「おのずから獲得される」という表現と、③に

まとめた「社会科はいわゆる学問の系統によらず」という箇所である。これら②と③の表現により、戦前の教育が有してきた系統主義的教育観に依らずとも、青少年の社会的経験を発展させれば社会科における学びが達成されるという認識が抱かれていたことが読み取れる。このことが、学問の系統が重視されるあまり、教育活動が子ども自身の経験から離れることを避けるねらいを示していることは言うまでもない。

考えなければならないことは、何故に戦後直後の教育改革において、系統主義的教育観ではなく経験主義的教育観が採用されたのかについてである。この点について考えるには、いま一度、「(初期) 社会科」の教育目標の内実を把握することが求められよう。旧文部省は1948(昭和23)年に刊行された『小学校学習指導要領解説』の中で「できるだけrippana公民的資質を発展させる」必要性を規定した上で、その詳細について以下のように記している⁴。

これをもう少し具体的にいうと、児童たちが、(一)自分たちの住んでいる世界に正しく適応できるように、(二)その世界の中で望ましい人間関係を実現していけるように、(三)自分たちの属する共同社会を歩進向上させ、文化の発展に寄与することができるように、児童たちにその住んでいる世界を理解させることであります。—中略—社会的に目が開かれていることは、民主社会を建設し維持するのに欠くことのできない条件です。しかし社会的に目のあいていること、社会的な関心をもっていることは、さらに、よい共同生活をするのに不可欠なさまざまな技能や習慣や態度と結合していなければなりません。すなわちその時々事態に応じて適切に処理すること、建設的に協力すること、他人の権利を尊重すること、疑わしい意見や正しくない意見とたたかうことなど、総じて民主的社会の有為な公民として必要な数多くの特性を身につけていなくてはなりません。

戦争が終結して数年を経たばかりの当時であって、そもそも日本の学校教育改革が民主的な社会の建設にあったことは言うまでもない。その理念を現実のものとするべく導入された「(初期) 社会科」は、民主的な社会を建設・維持するために「子どもたちの目を社会へと開かせる」目的を有していた。すなわち、学習の目的それ自体が日本に民主主義を生み出すことにおかれていたわけである。先にまとめた「系統主義的教育観に依らずとも、青少年の社会的経験を発

展しさえすれば社会科における学びが達成される」ということの主旨は、このような当時の日本がおかれた状況を抜きにして把握することは困難である。たとえ系統主義的教育観を重視する論者等から批判的な意見が出されたとしても、学習内容と子どもたち自身の経験が結びついていない教育活動が展開されることは避けられなければならなかったわけである。

②「経験」の内実

ただし、「這い回る経験主義」と揶揄された経験主義的教育観において、「経験（ないし「学習経験」）」がいかなる意味を有する事柄として位置づけられていたかについて探ってみると、「(初期) 社会科」が系統主義的教育観の視点を全く欠いていたわけではないことに気付く。旧文部省は子どもたちの獲得する経験に関して五つの項目を立てて説明した上で⁵、「学習経験の組織」について以下のように述べている。

いま述べた経験の諸領域を、どのようにして児童・生徒に身につけさせていくかの具体的な教育計画が、次に考えられなければならない。すなわち、具体的な学習のいくつかの道筋を設けて、発展させるべき経験の組織を作らなければならない。その組織の方法としてはいろいろあるが、その有効な方法の一つに、教科による組織のしかたがある。言い換えれば、いくつかの教科を設けることによって、前に考えたような諸領域の望ましい経験が、全体として、児童・生徒によって達成されるように計画していくことである。

本来、右の望ましい諸領域の経験を、児童・生徒のうちに発展させていくためには、それぞれの領域の経験の特性に応じた適切な学習内容が児童・生徒に与えられる必要がある。しかも、その与えられる学習内容は、有効適切なものであると同時に、発展的、系統的に整理され、組織されたものでなければならない。教科とはもともとこのような目的のために、それぞれの教材の特性に応じて分類され、発展的、系統的にまとめられたものといってもよい。しかも各教科の学習内容、すなわち経験内容を総合して、全体としてみるときは、先の諸領域の望ましい学習経験を含むことができる。

この引用箇所から、旧文部省による経験主義的教育観に基づく教育課程の構想において、①児童・生徒に経験の諸領域を身につけさせるための全体的な教育計画を構想する必要性が認められていたこと、②全体的な教育計画を構想する

にあたっては複数の方法があり、その一つの例として教科による組織化が考えられていたこと、③児童・生徒に与えられる学習内容は教材の特性に応じて分類され、発展的、系統的に整理・組織されたものであるべきこと（教科はそもそもその結果として成立したものであること）、以上三点が読みとれる。これにより、大枠を経験主義的教育観に基づいて構想した教育課程の下、その理念を実現するべく教科に基づく教育が行われるべき旨が述べられていることが確認できる。引用箇所の内容は二つの大きな教育観が截然と区別されていた状況ではなく、当時旧文部省がその双方の良さに基づく教育活動を構想していたことを物語っているといえよう。

結果的に、子どもたちの生活圏に存在する身近な諸事象を端緒として次第に学習内容が広がりを見せていく経験主義的教育観では、獲得される知識・技能は散逸化し、体系的な学力・能力が子どもたちに備わることにはなり得なかった。だがそれでも、経験主義的教育観に基づく形で、旧文部省が教育目的として、身近な人間関係の構築を端緒とした民主主義社会の建設・維持を掲げたことは重く受け止めなければならない。教育（学び）の意義について探究することが困難になっている現代を思いおこすとき⁶、教育活動の意義が教師及び子どもたちの双方の経験に即したのものとして掲げられた戦後直後の時代の教育観はいま一度重く受け止められる必要があるといえよう。

(2)「社会科」改変以後における教育観の内実

①「(初期) 社会科」改変直前における旧文部省の教育課程編成の方針

以上のように、子どもたちが実際に獲得した知識・技能の総体に鑑みるならば、「(初期) 社会科」に対してなされた「這い回る経験主義」批判は全克的外れであったわけではない。経験主義的教育観を語る文脈において、系統主義的教育観からの離脱が表明されたこと、また教育活動を通して具体的にいかなる「知識・技能」が獲得されるかに関して焦点が当てられていなかったことは、同教育観が公教育の責務を担いきれないという課題を有していることを人々に

思い起こさせてしまったからである。こうして戦後教育改革の第一の目玉として新設された「(初期) 社会科」はその内実を改められていくこととなる。

その結実としては、1958(昭和33)年に示された学習指導要領 第二次改訂の内容に認められるわけであるが、ここではその異同を把握するべく、初めに1955(昭和30)年に旧文部省が教育課程に関して示した見解を取り上げたい⁷。

学習指導要領の一般編に述べてある通り、今日の小学校の教育課程は教育目標の達成に有効な学習経験を児童の発達段階をよく考えて系統的、発展的に組織したものである。すなわち、必ずしも科学の体系や分類に即応して教科をたてるのではなく、一定量の知識を一方向的に教師から児童に注入するために便利な教育のしくみを教育課程と考えているのでもなく、むしろ必要な知識、技能、態度などを児童がみずからの主体的な活動を通して身につけ、教育的に望ましい成長発達をとげていくことに主眼をおいて、学習経験を選択し組織したのが教育課程であり、この点は現在のどの教科にも共通した特色といえよう。—中略—したがって、社会科が設置されたについても、教育課程についてのこのような考え方が基本になっていることはいうまでもない。

ここで確認すべきことは、旧文部省の想定した教育課程が、①科学の体系・分類に基づく教科ではなく、②教師による知識の注入でもなく、③必要な知識、技能、態度などを児童がみずからの主体的な活動を通して身につけるものであると記されている点である。①と②はいうまでもなく系統主義的教育観の否定を表し、③は子どもの主体性を重視する経験主義的教育観の重視を表している。

② 1958(昭和33年)における「社会科」の目標の変更

本稿が問題とするのは、このような立場が僅か三年後の1958(昭和33)年になると、「社会科」の目標を以下のように変更した点である⁸。

以下に示す各学年の目標は、次のような児童の発達段階に応じた社会科の特性を考慮して作成したものである。すなわち、低学年では、児童の日常生活における諸経験を整理、発展させながら、身近な社会生活をささえている人々の仕事や事物のはたらきなどに着目させ、これらの意味を正しく理解させることを通して、社会生活に対する正しい見方、考え方の基礎や集団の一員として

の自主的、自律的な生活態度の芽ばえを育てることが重点であって、社会事象に対するあまり立ち入った解釈や批判をしてもたせようとするのは適切ではない。学年が進むにつれ、ものごとを系統的に考える力や、社会事象相互の関係を追求したり、批判的に考える力などもしだいに発達してくるので、このような特性をじゅうぶん生かしながら、社会科の目標⁹を有効に達成するように配慮したものである。

表1 1955(昭和30)年版学習指導要領と1958(昭和33)年版学習指導要領の比較

	1955(昭和30)年版	1958(昭和33)年版
教育目標と教育活動との関係	<p>「今日の小学校の教育課程は教育目標の達成に有効な学習経験を児童の発達段階をよく考えて系統的、発展的に組織したものである」</p> <p>⇒教育目標と学習経験の関係について言及</p>	<p>「以下に示す各学年の目標は、次のような児童の発達段階に応じた社会科の特性を考慮して作成したものである」</p> <p>⇒社会科の特性は児童の発達段階に応じている。各学年の目標はそれを考慮して作成されたものである。</p>
知識・技能・態度の獲得過程	<p>「知識、技能、態度などを児童みずからの主体的な活動を通して身につける」</p> <p>⇒児童の主体的な活動の必要性に関して言及</p>	<p>「低学年では、児童の日常生活における諸経験を整理、発展させながら…、社会生活に対する正しい見方、考え方の基礎や集団の一員としての自主的、自律的な生活態度の芽ばえを育てることが重点」以下省略</p> <p>⇒児童に対する教育について発達段階ごとに区分して言及</p>

先の1955(昭和30)年版指導要領とこの1958(昭和33)年版指導要領との異同は表1のようにまとめられよう。このうち注目すべきこととして、①前者では学校の教育目標全体と社会科の目標との関係が明確に示されているのに対して、後者ではそれが総則における教育基本法その他教育関係法規に関する言及に充てられていること、②前者では子どもによる「主体的な活動」が明

記されているのに対して、後者では「主体性」や「活動」という言葉は重点的には用いられず、また子どもの経験が教師による整理・発展の対象とされていること、以上二点をあげたい。①については、たしかに、教育基本法その他の教育関係法規において戦後の教育改革が何故になされたかに関して言及されている以上、内容上は別段異なりを認める必要はない。とはいえ、各教科の目標ないし教育目的がいかなるところにあるかに関して記述の仕方が変化したことは、指導要領に基づく教育活動を行う教師にとっては大きな変化であったことが認められよう。たとえ大綱にすぎないにしても、1955（昭和30）年版指導要領までは、学校の教育目標全体と各教科の目標のつながりが十分に認められる記述がなされていたからである。

さらに相異が顕著なのは②である。経験主義的教育観が重視していた「子どもの主体性」や「活動」といった用語が用いられなくなっているからである。「経験」という用語は認められるが、子どもたち自身によるその拡大に重きを置く印象は認められず、元来与えられていた意味合いと同一であるのか判断しかねる記述がなされている。この②の点にこそ、経験主義的教育観から系統主義的教育観への変化が認められるわけである。

以上のような経緯から、日本の学校教育は系統主義的教育観へと軸を移したわけである。本稿が疑問視しているのは、なにゆえに1955（昭和30）年の段階において、教育課程全体の編成方針を語る文脈において系統主義的教育観の有する課題が取り上げられていたにもかかわらず、その直後の指導要領改訂において、経験主義的教育観に即した教育方法を完全に除いたのかという点である。この際に、二つの大きな教育観の間においてまさに振り子がゆれるかのように日本の学校教育の立ち位置が移り変わってしまったのはなぜなのだろうか。戦後の教育改革として新設された「(初期)社会科」が経験主義に基づくものであり、その教育方法では子どもたちの知識・技能の獲得に課題が認められていたのであれば、部分的に教育活動のあり方を変更するとどまるのが定石なのではないだろうか。旧文部省が系統主義的教育観のみに基づく教育活動

の問題点を記してきた経緯に鑑みるならば、なおいっそう従来の教育課程の枠組みの修正に努めるべきだったと考える。

さて、元来経験主義的教育観の論者が危惧していた詰め込み主義が問題視され、1968（昭和43）年以降の学習指導要領改訂ではその点の是正が図られた。その結果としては、官民双方の教育機関、研究者によって幾度に渡ってなされた修正・検討¹⁰の他、1989（平成元）年の指導要領改訂において登場した「生きる力」、及び1998（平成10）年の指導要領改訂で新設された「総合的な学習の時間」があげられる。同科目は、当時日本の学校教育の学力観・能力観を大きく変容させるものとして実施されたものの、結果として配当時間の減少という処置が下されることとなった。この科目が日本の学校教育の変革に与えられていた期待に鑑みるとき¹¹、戦後の日本において二つの大きな教育観を巡って生じた変遷は一体いかなる意味をもっていたのかといま一度考えざるを得ない。そこで最後に、「総合的な学習の時間」新設後の状況に目を移し、その結果として行われた今般の学習指導要領改訂の特質について検討することとしたい。

3. 改訂学習指導要領に掲げられた資質・能力

(1) 改訂学習指導要領における変更点

2017（平成29）年の学習指導要領改訂は教育課程の編成において、大きな変更点が数多くなされたことが認められる。本稿ではそのうち、新たに規定された資質・能力が先に検討した戦後の日本の学校教育の変遷といかなる位置づけにあるかに関して把握することを試みる。まず初めに、文部科学省が同指導要領の総則に記した学校の教育目標について取り上げておく¹²。

学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、第3の1に示す主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、次の(1)から(3)までに掲げる事項の実現を図り、児童に生きる力を育むことを目指すものとする。

(1) 基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必

要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること。その際、児童の発達の段階を考慮して、児童の言語活動など、学習の基盤をつくる活動を充実するとともに、家庭との連携を図りながら、児童の学習習慣が確立するよう配慮すること。

ここにあげられた新規の事項としては、学校で行われる教育活動（とくに各教科における授業）が「主体的・対話的で深い学びの実現」に資するものとなるよう明記された箇所があげられる。その過程において、①「基礎的・基本的な知識及び技能」の習得と②「課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等」の育成と③「主体的に学習に取り組む態度」の養成、及び④「個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実」という四つの具体的な活動課題があげられている。資質・能力に関しては、これに続き、子どもたちが教育活動を通して行えるようになるべきこととして、(1) 知識及び技能が習得されるようにすること、(2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること、(3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること、以上三つが取り上げられている。

これらの内容からは、一見すると、資質・能力に関して、1998（平成10）年の指導要領改訂で定められた「生きる力」の内容を概ね踏襲していることが認められよう。ここでは、実際のところ大きく改められたその内実を探るべく、教育活動の実施に関する諸規定から迫ってみたい。それはまず第一に、上記に引用した子どもたちが教育活動を通して行えるようになるべきこと（すなわち(1)～(3)の内容を各教員が授業の準備・実施前に想定し、それに基づいて学習内容・学習方法の決定と教育評価を一体として行っていくというものである。このような方針に基づいて教育活動が行われる場合、指導要領のみに基づく教育の実施では教師としての責任を十分に果たしたことにはならないことを意味する。

加えて、教育方法上の特質に関して注目しなければならないこととして、先の引用箇所において示されていた「主体的・対話的で深い学び」という表現があげられる。この「深い学び」、とりわけ「深い」が一体何を意味しているかについては別稿で論じることとするが、論者からはその内容が明確に示されて

いるとは言い難いという意見も示されている¹³。以下、本稿ではこの前半部分の「主体的・対話的（…な学び）」という表現が実際の教育活動にどのような変化をもたらすかについて検討したい。

(2) 学習指導要領の改訂が教育活動にもたらす変化

改訂指導要領が教育活動に対していかなる変更点を提示しているか、及びその変更の背景にどのような理念があるかについて、教育学者の奈須氏は次のようにまとめている¹⁴。

…従来の教育課程に関する議論においては、ついつい教える大人の視点から、教科等ごとに子供に身に付けさせたい知識・技能をリストアップすることに意識が集中しがちでした。しかし、その知識・技能が子供の中でどのように息付き、彼らの人生を支えていくのか。そのことが明らかにならない限り、せっかく教えた知識・技能も「生きて働かない」「宝の持ち腐れ」学力に留まる危険性があります。今回、知識を巡ってその量とともに質に関する議論が盛んなのも、こういった原理の転換と密接な関係があります。

また、子供の視点に立って教育課程の在り方を見直したからこそ、「何ができるようになるのか」という目標論＝学力論を上位に置き、「何を学ぶのか」という教育内容論と「どのように学ぶのか」という教育方法論を、その目的実現の手段として位置付ける構造となったと考えられます。はじめに在来の「教科ありき」ではなく、また「内容」の習得それ自体が教育の最終目標でもないことを言明した点に、これまでにはない新しさがあると言えるでしょう。

この引用箇所において、文部科学省が「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）のポイント」等で示してきた「学習指導要領改訂の方向性」¹⁵が説明されている。すなわち、目標論＝学力論を上位に、その手段として教育内容論と教育方法論が位置づけられるという構造が生み出された背景に、子どもの学びの目的を内容の習得ではなく学んだ内容の活用に置くという教育理念が据えられていることが認められるのである。

奈須氏はさらにこのような教育理念の確立は教育学史（及び戦後の日本の教育課程編成史）における画期となるものであることを示すべく、以下のような記述を行っている¹⁶。

ここで気を付けるべきは、従来の学習指導要領において各教科等の主要な「内容」（コンテンツ：content）であった領域固有な知識や技能を、コンピテンシーと対立する位置に置き、あれかこれかの二者択一で思考する過ちを犯さないことです。それは、教育史上の典型的な対立図式である系統主義 vs 経験主義が、「知識か思考力か」という不毛な論争に明け暮れたことの再来でしかありません。

—中略—

つまり、内容と資質・能力はあれかこれかの対立図式ではなく、個別具体的な内容について学ぶことを通して汎用的に機能する資質・能力を育成するという関係にあります。

この引用箇所において、これまでの日本の学校教育史（あるいは教育史全体）を通して議論されてきた二つの大きな教育観の対立、及びそれらの間におけるまるで振り子のような移り変わりが問題視されていることがうかがえよう。そのために、今般の指導要領の改訂では、その移り変わりを避けるべく、「個別具体的な内容について学ぶことを通して汎用的に機能する資質・能力を育成する」枠組みが採用されたことが強調されたわけである。

問題となるのは、「(初期) 社会科」の改変に代表される経験主義的教育観から系統主義的教育観への移行、あるいは「総合的な学習の時間」の新設の際に保持されていた教育観の未定着、これらに代表される日本の戦後教育史の負の遺産と同様の事態が今般の指導要領改訂において生じないかどうかである。奈須氏のいう「個別内容の学習を通じた汎用的な資質・能力の育成」が今回の指導要領で達成できるという根拠はどのような点にあるのだろうか。そして逆に、その育成はこれまでの指導要領ではなにゆえに困難ないし不可能だったのだろうか。その枠組みが、もはや「社会科」や「総合的な学習の時間」といった特定の科目のみではなく、学校の教育課程全体に当てはまることに鑑みれば、その主たる役割は「主体的・対話的で深い学び」の実践に見出されていると考えるのが賢明であろう。

(3) 改訂学習指導要領を通じた教育活動の曖昧さ

どれほど「アクティブ・ラーニング」を重視し、学校の教育課程全体を通じ

てそれを行うことを宣言したとしても、具体的な教育活動は個別具体的な内容を主題とする各教科における授業の中で行われる。今般改訂された指導要領では、「各教科の目標」と「各教科を通して獲得を目指す一般的なものの見方・考え方」と「各教科の内容」が密接な関連のもとに記されたことにより、各教員がまず第一に子どもの獲得すべき資質・能力を想定する基盤は整えられつつあるといえるだろう。奈須氏のいう、『『内容』の習得それ自体が教育の最終目標でもない』という言明と「個別具体的な内容について学ぶことを通して汎用的に機能する資質・能力を育成する」という言明はたしかに矛盾するものではない。

だがその一方で、①個別具体的な内容に関する理解それ自体が子ども（とくに一部の子ども）にとって簡単ではないこと、②理解それ自体が困難である状況乗り越える手段が厳密には論じられていないこと、③個別具体的な内容に関する理解を通じて汎用的な資質・能力が確保された場合、その成果が生みだされた過程を具に分析する枠組みに関する議論が少ないこと、以上三点に関する課題が認められる。①が詳しく論じられていないにもかかわらず、学校の教育活動全体として「アクティブ・ラーニング」等の方法に基づく授業の実施を求めても、それに対応できない子どもへの指導及び支援をどうするべきなのだろうか。その場合、再検証の対象に子どもの有する資質・能力及び教師の具体的な指導力を含めるのみならず、そもそも「主体的・対話的で深い学び」それ自体が有する教育活動上の諸課題にも目が向けられなければならない。また逆に、③のように、目標が達成されたとしても、各教科における一体いかなる教育活動（教育内容の選定、教師の声かけ、教師の用いた教育方法等）が効果的であったかについて検証しうるほど学校の教育活動は厳密さを確保することができるのだろうか。改訂指導要領に掲げられた日本の学校教育の方向性及びその教育課程編成の枠組みについては戦後の日本の教育史を十二分に踏まえたものとなっていることは頷ける。そうである以上、本稿が危惧するのは従来の二の舞がまた繰り返されないことである。今後も、上記の①～③の諸課題に対し

ていかなる検討がなされるかに関して迫っていく必要があるといえるだろう。

おわりに

以上、本稿では、戦後の日本の教育政策において提示されてきた学力観・能力観及び教育方法の変遷と2017（平成29）年に改訂された学習指導要領及び幼稚園教育要領に規定された資質・能力の内実について取り上げた。これまでの検討から、改訂指導要領における資質・能力の規定は、学力観に関する研究動向及び社会の枠組みの変化に根ざすものであったことが確認された。戦後の日本の学校教育が、経験主義的教育観から教科中心主義的教育観へと移り変わったこと、及びそれぞれの中においても種々の議論が展開されてきたことを踏まえるならば、今般の指導要領の改訂が単なる教育観の揺れ戻しにおわらないことを期待するばかりである。ただし、「総合的な学習の時間」が新設された時期に、教育学者の東洋が記している以下の言葉はいまなお注意深く受けとめる必要があるだろう¹⁷。

太平洋戦争後、米国の軍政部の主導で文部省もコア・カリキュラム等を推奨したこともあったのですが、米国の手をはなれるとその傾向はむしろ批判され、一時的なことに終わりました。その後1971（昭和46）年の中央教育審議会答申は、…とくに新しい教育方法を教育現場の創意にもとづいてつくり出そうということで、研究開発学校が多数指定されることになり、そういう研究開発学校の多くは、何かの意味で総合学習的な試みをしました。けれども統制のたががゆるむことを懸念した省内の空気があり、これも数年ならずして実質的に終わってしまいました。

こういういきさつを振り返ると、日本の国の教育政策はずっといわゆる進歩主義的な行き方やカリキュラムの自由度を高めることに消極的だったので、新しい指導要領に総合的な学習の時間が正式に、しかも国語、算数に次ぐ時間数をとって設けられたのは、かなり画期的なことと言えるわけです。

この引用箇所に記載された内容から、まずもって教育政策が日本の置かれた政治・外交的状况に大きく左右されてきたことが認められよう。現代では、政治・外交的状况以上に経済的状况が大きな影響力を有するように変化したとはいえ、基本的に教育政策の決定に際して、子ども（あるいは人間）が有す

るべき本来的な学びと子どもを取り巻く諸状況の双方の関係を考えるという図式は保持されている。明確な目的をもって新設された「総合的な学習の時間」がその後いかなる変化を辿り、実際の教育現場でどのように実践され、そして子どもたちが新たな学力・能力を獲得し得たかに関してはここでは詳述しない。ただ、国の政策としてなされた大きな転換がその後実質的に形骸化してしまうこと、あるいはそもそも再び揺れ戻しがなされるということは避けなければならない。そのためには、結局のところ、経験主義的教育観と教科中心主義的教育観の双方の長所・短所を把握した上で、いずれの旗手にも組み込まない教育政策が必要なのではないだろうか。

「這い回る経験主義」批判にしても「ゆとり教育」批判にしても、これらは共に当時の国の教育政策の趨勢を決定するものであったわけであるが、今般規定された新たな資質・能力はその次なる事例とならないことが求められる。そのためには、過去の教育政策の総括を文部科学省のみならず研究者、教育者一人ひとりが行うとともに、日々の教育政策における実践の充実が必要となる。教育観を二項対立的に捉えるという戦後日本の教育政策の過ちを繰り返すことのないよう、そもそも①学習とはいかなる活動を指すのか、②学習はなぜ行うべきなのか、③学習はいかなる状況において成立するのか、以上三点に関する教育哲学及び教育心理学を横断する視野が獲得されることが望ましいといえる。それは、ひとえにJ・デューイがなにゆえに経験主義的（進歩主義的）教育を構想したかについて把握することによって行い得るはずであろうし、さらにはコメニウス、ルソー、ペスタロッチ、ヘルバルト等々と続く教育学古典に関する研究からも迫ることができるだろう。戦後教育がなぜ東のいうように「一時的な」流行にとどまることが多かったのか、そもそも教育学になぜ流行が生じるのか、これら重要な論点についてはまた稿を改めて検討したい。

【参考文献】

- 東洋『子どもの能力と教育評価』東京大学出版会、2001年
- 安彦忠彦『新学力観と基礎学力—何が問われているか』明治図書、1996年
- 上田薫編集代表『社会科教育史資料』第1巻、東京法令出版、1974年
- 金馬国晴「「理念型」としてのコア・カリキュラム—〈活動〉を中心とした生活教育—」『湘南工科大学紀要』第38号、第1巻、2004年、107-121頁
- 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社、2017年
- C・ファデル、M・ピアリック、B・トリリング（著）、岸学（監訳）、関口貴裕、細川太輔（編訳）『21世紀の学習者と教育の4つの次元—知識、スキル、人間性、そしてメタ学習』北大路書房、2016年

〈注〉

- ¹ ただし、経験主義教育の実践に対して、「這い回る経験主義」という批判がなされたことは言うまでもない。同批判の主旨は、戦前の詰め込み主義に基づく教育が抜本的に断たれた子どもたちが体系的な知識・技能を獲得する機会を失ってしまったことにある。他方、子どもの「生活」を教育活動の中心に据えつつ学校の教育課程全体の関係を構想した実践としてコア・カリキュラム運動があげられる。各教科が分断される状況を解決する一つの手だてとして近年注目される教科横断的な思考力の育成について把握するためにも、いま一度梅根悟らを中心として実践されたコア・カリキュラム連盟（1948-53）の活動を取り上げることも必要であろう。同実践への回顧については、例えば、金馬国晴「「理念型」としてのコア・カリキュラム—〈活動〉を中心とした生活教育—」『湘南工科大学紀要』第38号、第1巻、2004年、107-121頁。
- ² 奈須正裕『「資質・能力」と学びのメカニズム』東洋館出版社、2017年、3頁。
- ³ 上田薫編集代表『社会科教育史資料』第1巻、東京法令出版、1974年、218-219頁。
- ⁴ 同上、461頁。

- ⁵ ここで旧文部省のいう「経験」とは、(i) 学習を進める上に必要な技能を用いたり、発展させたりする経験、(ii) 集団生活における問題解決の経験、(iii) 物的、自然的な環境についての理解を深める経験、(iv) 創造的な表現の経験、(v) 健康な生活についての経験、(vi) 職業的な経験の六つを指す。個々の事項の内実については、文部省「学習指導要領一般編（試案）」、1951年、「Ⅲ 学校における教育課程の構成」2-(2)-(a)を参照。
- ⁶ 2017（平成29）年3月に改訂された小〔中〕学校学習指導要領の前文には「児童〔生徒〕が学ぶことの意義を実感できる環境を整え、一人一人の資質・能力を伸ばせるようにしていくことは、教職員をはじめとする学校関係者はもとより、家庭や地域の人々も含め、様々な立場から児童〔生徒〕や学校に関わる全ての大人に期待される役割である」と記されている。この冒頭で「児童〔生徒〕が学ぶことの意義を実感できる環境を整え」ることが大人の責務として定められていること自体、子どもたちの多くが学びの意義を実感できていないという現実を物語っているといえよう。
- ⁷ 文部省「学習指導要領 社会科編」、1955年。
- ⁸ 文部省「学習指導要領 社会科編」、1958年、「第2章 各教科 第2節 社会」。
- ⁹ 同上において定められた社会科の目標は以下の五つである。
- 1 具体的な社会生活の経験を通じて、自他の人格の尊重が民主的な社会生活の基本であることを理解させ、自主的、自律的な生活態度を養う。
 - 2 家庭・学校・市町村・国その他いろいろな社会集団につき、集団における人と人との相互関係や、集団と個人、集団と集団との関係について理解させ、社会生活に適応し、これを改善していく態度や能力、国際協調の精神などを養う。
 - 3 生産・消費・交通その他重要な社会機能やその相互の関係について基本的なことがらを理解させ、進んで社会的な協同活動に参加しようとする態度や能力を養う。
 - 4 人間生活が自然環境と密接な関係を持ち、それぞれの地域によって特色

ある姿で営まれていることを、衣食住等の日常生活との関連において理解させ、これをもとに自然環境に対応した生活のくふうをしようとする態度、郷土や国土に対する愛情などを養う。

- 5 人々の生活様式や社会的な制度・文化などのもつ意味と、それらが歴史的に形成されてきたことを考えさせ、先人の業績やすぐれた文化遺産を尊重する態度、正しい国民的自覚をもって国家や社会の発展に尽そうとする態度などを養う。

¹⁰ 旧文部省サイドの政策としては、学習指導要領の内容削減や授業時数の位置づけの変更があげられよう（図1参照）。他方、民間サイドの研究としては、板倉聖宣らによって実践された仮説実験授業や遠山啓らによって実践された水道方式があげられる。これらの教育実践では「楽しくなければ授業ではない」を標語として、学校教育における詰め込み学習の解消が目指された。

¹¹ 文部科学省「学習指導要領 総合的な学習の時間」、2017年、「第2節総合的な学習の時間改訂の趣旨」には同科目新設の主旨として以下のように記述されている。

「平成10年の学習指導要領の改訂においては、小学校の教育課程に新たに総合的な学習の時間を創設することとし、各学校が地域や学校、児童の実態等に応じ、横断的・総合的な学習など創意工夫を生かした教育活動を行うようにした。

総合的な学習の時間については、これからの教育の在り方として「ゆとりの中で「生きる力」をはぐくむ」との方向性を示した平成8年7月の中央教育審議会「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（第一次答申）において創設が提言された。この答申では、「「生きる力」が全人的な力であるということを踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進しうるような新たな手立てを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる」とし、「一定のまとまった時間（総合的な学習の時間）を設けて横断的・総合的な指導を行うこと」を提言した。

この提言を受けて、教育課程の基準の改善について具体的な検討を進めてきた平成10年7月の教育課程審議会の答申（以下「平成10年の答申」という。）において、その改善のねらいを効果的に実現するように、各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開できるようにするとともに、新たに総合的な学習の時間を創設することが提言されたのである。」

¹² 文部科学省「小学校学習指導要領」、2017年、「第1章 総則」。

¹³ 安彦忠彦『『学びの深さ』は教師の人間性と力量次第』『教育研究』不味堂出版、2018年3月号。

¹⁴ 奈須正裕、前掲書、30-31頁。

¹⁵ 文部科学省「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）のポイント」、2016年。

¹⁶ 同上、45-46頁。

¹⁷ 東洋『子どもの能力と教育評価』東京大学出版会、2001年、209頁。