

# 学校教育に求められる「知」

—「学習指導要領」における「知」の変遷を手がかりに—

小池 孝 範

## A study of Required “Knowledge” for School Education: From the Viewpoint of Knowledge’s Transition in the “Curriculum guidelines”

Takanori KOIKE

### Abstract

Currently, the school education in Japan, to foster in pupils “a zest for Life” has been required. However its contents have come up for various discussions. The most significant issue was whether an achievement is reduced by fostering “a zest for Life”. The point at issue was what knowledge was to be mastered at school.

Therefore, in this paper, I have confirmed the transition of required knowledge in school, by following the “Curriculum guidelines” of the past. Because the contents which are taught in Japanese schools are defined in the “Curriculum guidelines” and the contents have varied by the request of the society and era. After that, I have considered the future of knowledge in school.

**Key Word** : “Curriculum guidelines”, required knowledge in school, “a zest for Life”

### はじめに——問題の所在

日本国憲法の第26条は、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」とし、教育を受ける権利を保障している。また、その実現のために、第2項において「すべて国民は、法律の定めるところにより、その保護する子女に普通教育を受けさせる義務を負ふ。義務教育は、これを無償とする」として、義務制と無償制を示すとともに、義務教育として普通教育を行うことも示している。

これを受けて、現在、義務教育段階にあたる初等教育・前期中等教育においては、「普通教育」を施すことが基本とされている。歴史的には、1879（明治12）年に公布された「教育令」において「小学校ハ普通ノ教育ヲ児童ニ授タル所」（第3条）<sup>1</sup>とされて以降、「普通教育」は、一貫して義務教育の目的となっている。

「普通教育」については、一般には「すべての国民にとって共通に必要なとされる一般的、基礎的な知識技能に関する教育であり、専門教育や職業教育と対置されるもの」とされているが〔教育基本法研究会、2007：92〕、平成18（2006）年の「教育基本法」の改正の際に、その第5条2項で「義務教育として行われる普通教育は、各個人の有する能力を伸ばしつつ社会において自立的に生きる

基礎を培い、また、国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質を養うことを目的として行われるものとする」と規定し、その内容が明示され<sup>2</sup>、より具体的内容が、「学校教育法」第5条2項に義務教育の目標として示されている。この目標の内容は、教育基本法第1条の「教育の目的」をふまえたものであるが、「社会において自立的に生きる基礎」や「国家及び社会の形成者として必要とされる基本的な資質」は時代や社会の変化によって可変的でもある。では、社会は「普通教育」を通して、いかなる能力や資質を身に付けることを求め、それが学校教育にいかんにか反映されてきたのか、そして、今後、いかなる能力や資質が求められるのだろうか。

むしろ、「普通教育」については、その起源は、古代ギリシャの「パイデア」にその起源を求めることも可能であるし、古代ローマの「自由学芸（artes liberales）」、ルネサンス期の「自由教育（institutio liberalis）」等を経て、19世紀のフンボルト（W.v.Humboldt, 1767-1835）の「一般的陶冶（allgemeine Menschenbildung）」の理念等として結実し、「近代教育理念」の基盤となっていることにも留意しなければならないだろう〔教育思想史学会、2000：591ff.〕。

ただし、本稿では、現代的課題としての「普通教育」

のあり方に焦点をしばり、今後のあり方を展望したい。具体的には、学習指導要領において求められている「知」のあり方を、戦後の新しい教育制度の始まりから高度成長期にあたる、昭和22年の試案から昭和43・44・45年の改訂まで（Ⅰ）、高度成長が終焉し産業構造の転換期にあたる、昭和52・53年の改訂から平成元年の改訂まで（Ⅱ）、現在の学習指導要領につながる平成10・11年の改訂以降（Ⅲ）の3期に分けて、「普通教育」として実施された「知」のありようを概観する。この「知」のありようをふまえつつ、平成10・11年の学習指導要領の改訂によって惹起された「学力低下」論争について整理し、「知」に対する議論の整理を行い（Ⅳ）、その上で、この論争を包括的に克服しようとする取り組みの一つである「学び」論を概観し（Ⅴ）、「学び」論を展開していく上での課題、「学び」論の吟味を通して明らかとなった課題について検討し（Ⅵ）、今後、いかなる能力や資質が求められるかを展望したい。

### Ⅰ 戦後から高度成長期において求められた「知」

1947（昭和22）年に新たな教育の基準として「学習指導要領一般編（試案）」が発表された<sup>3</sup>。その「序論」の「一 なぜこの書はつくられたか」において、戦前・戦中の教育のあり方が中央集権的、画一的であり、その結果、「教育の実際の場合での創意や工夫がなされる余地」がなく、「教育の実際にいろいろな不合理をもたらす、教育の生気をそぐようなことになった」ことを指摘している。その上で、新たな教育方針として「児童は身ぢかな見なれたことを基にして新しいことを学びとって行くものである。また学習が十分な効果をあげるには、児童が積極的にみずからこれを学ぶのでなければならない。だから児童の生活から離れた指導は、結局成果を得ることはできない」とし、「児童中心」で、生活に即した「経験主義」に基づいた「知」の必要性を示している。具体的には、「今日のわが国民の生活から見て、社会生活についての良識と性格とを養うことが極めて必要である」ので、その目的の実現のために新たに「社会科」を、また、「児童の活動をのばし、学習を深く進める」ための時間として、「自由研究の時間」を設けている<sup>4</sup>。

1951（昭和26）年の改訂では、教科が大きく四領域——「主として学習の技能を発達させるに必要な教科」（国語、算数：45～35%）、「主として社会や自然についての問題解決の経験を発展させる教科」（社会科、理科：20～35%）、「主として創造的表現活動を発達させる教科」（音楽、図工、工作、家庭〔5・6年〕：15～25%）、「主として健康の保持増進を助ける教科」（体育：10～15%）——に分けられ、また、「自由研究の時間」が変わって「教科以外の時間」が設定された。この背景としては、

「当時推進しつつあったコア・カリキュラムの生活経験学習法が想定されていた」ことが指摘されている〔水原、1992：142〕。

この二つの学習指導要領では「経験主義」的な立場が示されていたが、1958（昭和33）年の改訂では、「系統主義」の教育課程へと大きく転換することとなった。その背景には、戦後の新しい教育のあり方として開始された「経験主義」の教育課程が「学力低下」をもたらしたとの批判の声があがったことがあげられる〔水原、1992：271ff.〕。その批判においては、種々の学力調査によって「読・書・算」の学力が低下していることを根拠に、経験主義の教育によって「読・書・算」といった「基礎学力」が低下しているとの主張がなされた。そこで、「基礎学力」とは何か、さらにその根底としての「学力」とは何か、また、教育の目指す学力とは何かについてさまざまな議論がなされ、いわゆる「学力論争」が展開された〔久木、鈴木、今野、1980：280ff.〕。

結果的に、昭和20年代後半からの高度経済成長による「即戦力となる知識・技能・態度を身につけた人材」育成への産業界からの要請にともなう「新しい科学技術教育を十分に身につけた国民の育成」、1952（昭和27）年の「サンフランシスコ講和条約」の発効による独立の回復を背景とした「国民性の育成」の方針〔水原、1992：330ff.〕等をふまえて、教育課程は「系統主義」へと転換されることとなった。

さて、「教育課程、学習指導の改善と教育条件の整備を図るための基礎資料をうる目的で、三十一年から文部省は小・中・高校の児童・生徒の学力の実態調査を始め、さらに、三十六年から四年間は、より豊富な資料をうるため中学校二、三年生の学力についてしつ皆調査」を行なっている〔文部省、1972：829〕。この調査の背景には「経済界の要請を背景とする“人づくり”文教政策」、すなわち、「能力・適性進路に必ずる」教育による、教育の「多様化」と「英才」の選抜・育成の方向があったと指摘されている〔久木、鈴木、今野、1980：404〕。

1960（昭和35）年の教育課程審議会答申「高等学校教育課程の改善について」で強調された「生徒の能力・適性・進路」に応じた教育が、1966（昭和41）年の中央教育審議会答申「後期中等教育の拡充整備について」では、「教育の内容および形態は、…中略…社会的要請を考慮して多様なものとする」ことが「後期中等教育の目的・性格」の一つとして掲げられ、「生徒の適性・能力・進路に対応するとともに、…中略…教育内容の多様化を図る」ことが示され〔久木、鈴木、今野、1980：405〕、次期の学習指導要領の改訂にむけて、「能力主義」と「多様化」の方針が具体的に示された。

こうした方針や学力実態調査に対しては、「国による

教育の統制や教員の評価に連なるとして一部において教員組合の組織的反対の事態」が生じ〔文部省、1972：829〕、その後、戦後教育制度の理念の柱の一つである「教育機会の均等の原則」を転換するものとして「一大論議・批判を惹起することとなった」〔久木、鈴木、今野、1980：403〕。その批判は多岐に渡るが、「経済が教育を支配する時代」の到来を意味するものであり〔堀尾、1997：94〕、結局、人間の多様な能力を「知識」の多寡に一元化し、序列化することになるとする堀尾輝久の批判をその代表としてあげることができよう〔堀尾、1997：79ff.〕。

こうした方針をめぐる議論が続く中行われた1968（昭和43）年（中学校は昭和44年、高等学校は45年）の学習指導要領の改訂では、「科学技術の革新、経済の成長、社会の成熟など各領域に急速な発展、変化」、「教育もまたかつてない規模拡大をとげた」ことから、「これらの事情を考慮し、国民の基礎教育をいっそう充実するため…中略…学校の教育課程は精選化、構造化を進め、基本的な知識や技能を習得させ、健康、体力の増進、判断力や創造性、情操や意志を養うため調和と統一のある教育課程の実現」を図ることが企図された〔文部省、1972：828f.〕。水原克敏はこの改訂を「教育の効率性と教育内容の精選を求める『教育の現代化』と、人間の歪みを是正し国家的統合性を求める『統一と調和』が人間形成のテーマ」となっていると概括している〔水原、1992：437〕<sup>5</sup>。

さて、ここまで概観してきた学習指導要領の昭和26年の改訂、昭和33（高校は35）年の改訂、昭和43・44・45年の改訂では、教科において扱う内容は理数教科を中心に増加し、また、総授業時間数も増加もしくは維持されている。この間、1950（昭和25）年には42.5%であった高等学校への進学率は右肩上がりて上昇を続け、1954（昭和29）年には50%を超え（50.9%）、1965（昭和40）年には70.7%、そして、1974（昭和49）年には90%を超える（90.8%）など、教育の大衆化が急速に進んだにもかかわらず、この時期に「学力低下」はとりたてて問題とならなかった〔岩木、2004：15〕。

1971（昭和46）年の中央教育審議会答申「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」は、自らの答申を「明治初年と第二次世界大戦後に行われた教育改革に次ぐ『第三の教育改革』と位置付け、学校教育全般にわたる包括的な改革整備の施策を提言」している。その背景として、「社会の急速な進展と変化が学校教育に多くの新しい課題を投げ掛けていたこと」、「高等学校及び大学への進学率の上昇やベビーブーム世代の到来による急速な量的拡充が教育の多様化を要請し、学校教育の在り方の見直しが求められるよう

になったこと」があげられている〔文部省、1992：253f.〕。自らを「第三の教育改革」と位置付けるこの答申は、「臨時教育審議会など各種審議会の提言やそれを受けた教育改革の実施に直接間接に影響を及ぼしていることが少なくない」〔文部省、1992：256〕。

ただし、昭和40年代の後半に入って、「我が国の社会は経済の高度成長の時代から、安定成長の時代に移行」し、学校教育に求められる「知」も大きな転換点を迎えることになった。

## Ⅱ 高度成長の終焉と産業構造の転換期において求められた「知」

1973（昭和48）年の教育課程審議会に対する諮問では、高等学校への進学率が9割を超えたことなどを受けて、「小学校、中学校及び高等学校を通じた教育内容の審議」が要請され、1976（昭和51）年には「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」を答申している。この答申では、教科については、小・中・高の一貫性を図ることと「基礎的・基本的内容に精選すること」を再確認し、時数を削減しながら、「道徳教育と特別活動及び教科以外の活動」を重視し、「能力主義教育課程の下で噴き出していた問題状況」〔水原、1992：561ff.〕——具体的には、「落ちこぼれ」問題や「いじめ」、「登校拒否」等といった「学校社会の病理現象」〔堀尾、1997：76〕——への対処が示されている。

こうした答申をふまえ、1977（昭和52）年に、「ゆとりと充実」をキャッチフレーズとする「小学校学習指導要領」、「中学校学習指導要領」の改訂がなされた。この改訂では、「創意を生かした教育活動が展開できるよう基準の大綱化」による教育課程の「弾力化」が図られている。また、授業時数の削減（小学校で約6%、中学校で約10%）のため、「各教科の指導内容を大幅に精選し、授業時数の削減」を行う一方で、総時間数はほぼ変わらず、授業以外の時数が増えている。翌1978（昭和53）年に改訂された「高等学校学習指導要領」も同様に「弾力化」と「単位数の削減」が行われるとともに、勤労体験学習の重視、「習熟度別学級編成」の容認が示された。「習熟度別学級編成」についての規定は、戦後初の措置であったため、「能力主義か平等主義かの論議が盛んに行われた」〔文部省、1992：300ff.〕。この昭和52・53年の学習指導要領の改訂では、改訂のたびに増加もしくは維持されていた授業時数がはじめて減少するなど「ゆとり」を志向し、「学校教育の人間化」が進められている。

しかし、「1982～1983（昭和57～58）年は、校内暴力と塾通いが急増し、重大な社会問題」〔水原、1992：595〕となり、さらに、こうした課題に加え、国際化、情報化等の進展、産業構造の変化等、教育を取り巻く環

境が大きく変化する中で、文部省だけでなく、政府全体としてこれに取り組むべきであるとの方針から、1983(昭和58)年に首相直属の諮問機関として総理府に臨時教育審議会が設置された。この審議会の第一次答申(1985〔昭和60〕年6月)では、明治維新の教育改革を「第一の教育改革」、第二次大戦後の改革を「第二の教育改革」とした上で、いずれも「明治以来の追い付き型近代化時代の教育の延長線上にあるもの」であるとし、その成果を評価しつつも、学力偏重の弊害、詰め込み教育、「学校社会の病理現象」、画一主義、徳育軽視等の課題をあげている〔水原、1992:599f.〕。臨教審はその後、第二次答申(1986〔昭和61〕年4月)、第三次答申(1987〔昭和62〕年4月)を提言し、1987(昭和62)年8月には最終答申として第四次答申が出されている。この第四次答申では、「これまでの三次にわたる答申の総括」を行い、「個性重視の原則」、「生涯学習社会への移行」、国際化、情報化といった「変化への対応」の三つを改革を進める視点として示している〔文部省、1992:262f.〕。

臨教審の答申で示された方向性をふまえつつ、1987(昭和62)年12月に出された教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校の教育課程の基準の改善について」では、「自ら学ぶ意欲を持ち、社会の変化に対応できる心豊かな人間の育成、基礎・基本の重視と個性を生かす教育、国際社会に生きる日本人の育成」を目指すこと等が、基本的な改善の方針として示された〔文部省、1992:694〕。

こうした方針に基づく平成元(1989)年の学習指導要領の改訂では、小学校低学年の社会科・理科を廃止し、新教科として「生活科」が新設され、また、小・中・高等学校を通じて、言語活動の重視、体験活動の重視による「自主的・自発的な学習」を進めることを通じた「自己教育力の育成」などが目指されている〔文部省、1992:306f.〕。この「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力を重視する学力観」は〔文部省、1996:第Ⅱ部、第3章、第1節1〕、従来の「知識・理解・技能の習得」を中心とした学力観に対して、「新しい学力観(新学力観)」とよばれている。

「新しい学力観」として示された「関心・意欲・態度」重視の傾向は、「自分の課題を見付け、主体的に考えたり、判断したり、表現したりして解決するような学習活動」〔文部省、1996:第Ⅱ部、第3章、第1節1〕を支援する新たな教育の方針へと展開されていくことになる。

### Ⅲ 現代社会において要請される「知」——「生きる力」としての「知」——

「子供に[生きる力]と[ゆとり]を」をキャッチフレーズとする、1996(平成8)年の中央教育審議会第一次答

申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」には、はじめて「生きる力」の語が登場する。本答申では、「はじめに」で「今後における教育の在り方として、[ゆとり]の中で、子供たちに[生きる力]をはぐくんでいくことが基本」であることを示した上で、「生きる力」について次のように定義している。

我々はこれからの子供たちに必要となるのは、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であり、また、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、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を[生きる力]と称する。(「第1部(3)今後における教育の在り方の基本的な方向」)

こうした「生きる力」を育てていくための具体的方策として、「教育内容の厳選と基礎・基本の徹底」、「一人一人の個性を生かすための教育の改善」、「豊かな人間性とたくましい体をはぐくむための教育の改善」、「横断的・総合的な学習の推進」、「教科の再編・統合を含めた将来の教科等の構成の在り方」などが示され、具体的には、「総合的な学習」の導入や、小・中学校においては「教育内容の厳選によって生じる[ゆとり]を生かし、[ゆとり]を持った授業の中で、…中略…個に応じた指導の充実」を図り、また、「自ら学び、自ら考える教育を行っていく上でも、問題解決的な学習や体験的な学習の一層の充実を図る」ことなどを示している(「第2部、第1章、(1)これからの学校教育の目指す方向」)。

こうした答申の方針をふまえ、1998(平成10)年に「小学校学習指導要領」、「中学校学習指導要領」が、1999(平成11)年に「高等学校学習指導要領」が改訂された。この改訂では、「ゆとり」の中で「生きる力」を育むことを基本とし、「横断的・総合的な学習の推進」のための「総合的な学習の時間」が新設されるとともに、その時間の確保や、週休2日制の実施のために「教育内容の厳選」が行われ、小・中学校では教育内容が3割程度削減されている。

その結果、いわゆる「学力低下論争」が惹起された。この「学力低下論争」は、昭和20年代半ばの「学力論争」——「経験主義」か「系統主義」か——と同様の構図で、「ゆとり教育推進派」(文部省側)対「基礎学力徹底派」(学力低下論者)として単純化して捉えられることが多かったが、実情は必ずしもそうではなかったことが指摘されている。例えば、市川伸一は、「学力低下」について憂

慮か楽観か、教育改革路線に賛成か反対か、の二つの軸に分け、①「楽観／賛成」(≒「ゆとり教育推進派」)、②「憂慮／反対」(≒「基礎学力徹底派」)だけでなく、③「憂慮／賛成」の立場があることを指摘し、第三の「憂慮／賛成」の立場では、表現力や思考力といった「測りにくい学力」や、意欲、学習スキルといった「学ぶ力としての学力」に焦点をあて、そうした「学力」が低下していると主張する〔市川、2002：17f.〕。

こうした批判や議論をふまえ、学習指導要領の全面施行に先立って、文部科学省は2002(平成14)年1月に「確かな学力向上のための2002アピール『学びのすすめ』」を発表し、この中で「これからの社会を担う児童生徒が主体的、創造的に生きていくため、一人一人の児童生徒に『確かな学力』を身に付けることが重要」であることを強調している。その具体的内容について翌2003(平成15)年の中教審答申「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」では、「確かな学力」について「知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や、自分で課題を見つけ、自ら学び、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等までを含めたもの」とし、さらに「これを個性を生かす教育の中ではぐくむことが肝要」としている(第1章2(1))。

「学力低下」論争、ならびに2006(平成18)年の教育基本法改正および改正に伴う教育関連諸法規の改正をふまえ、2008(平成20)年1月に中央教育審議会答申「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について」が示された。この答申では、「平成8年の答申以降、1990年代半ばから現在にかけて顕著になった、『知識基盤社会』の時代などと言われる社会の構造的な変化の中で、『生きる力』をはぐくむという理念はますます重要になっていると考えられる」とし、平成10・11年の基本方針を継承するとしている(第1章2)。

その上で、子どもの学力の現状については、国立教育政策研究所が実施している「教育課程実施状況調査」をふまえつつ、「基礎的・基本的な知識・技能の習得を中心に一定の成果が認められる」とし、その背景に「基礎的・基本的事項を徹底して指導する」といった各学校の努力の結果があることを示した上で、課題として、「国語の記述式の問題の正答率」の低下をあげている。続けて、PISA調査(2003〔平成15〕年実施)及びTIMSSの結果については、「我が国の子どもたちの学力は、全体としては国際的に上位にある」と一定の評価を与えつつ、「読解力や記述式問題に課題があること」、前回調査(2000年)と比較して、「成績分布の分散が拡大」していること、また、「科学への興味・関心や楽しさを感じ

る生徒の割合が全般的に低いなどの課題」を提示している(第1章3)。

「知」という点で注目すべきは、「学力論争」で一つの焦点となっていた「生きる力か基礎学力か」という点について併記している点であろう。この二つの関係について、本答申では、次のように述べている。

教育については、「ゆとり」か「詰め込み」かといった二項対立で議論がなされやすい。しかし、変化の激しい時代を担う子どもたちには、この二項対立を乗り越え、あえて、基礎的・基本的な知識・技能の習得とこれらを活用する思考力・判断力・表現力等をいわば車の両輪として相互に関連させながら伸ばしていくことが求められている。このことは「知識基盤社会」の時代にあつてますます重要になっているが、このような理解が現段階においても十分に共有されているとは言いがたい。(第1章4(2)、傍点引用者補足。)

ここでは、先の平成10・11年の改訂によって惹起された「学力低下論争」をふまえつつ、「生きる力」の企図するところが、「ゆとり」か「詰め込み」かではなく、新たな「知」の必要性であったことの再確認が必要であることを提示している。その実現に向けた具体的方策として、①「『生きる力』という理念の共有」、②「基礎的・基本的な知識・技能の習得」、③「思考力・判断力・表現力等の育成」、④「確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保」、⑤「学習意欲の向上や学習習慣の確立」、⑥「豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実」があげられている。この中では、「生きる力」の理念が、「基礎的・基本的な知識・技能」を否定するものではなく、それらの「習得を重視した上で、思考力・判断力・表現力等をはぐくむ」ことが重要であることを示している。また、「基礎的・基本的な知識・技能」を習得し、それらを活用するために授業時間数の増加を示している。さらに、経済協力開発機構(OECD)が実施した国際学力調査、「生徒の学習到達度調査(PISA)」の結果から、「学力の重要な要素である学習意欲やねばり強く取り組む態度に個人差が広がっている」ことを課題としてあげ、「個に応じた指導」や「体験的学習」などを提案している。

この答申をうけ、2008(平成20)年に小学校、中学校の学習指導要領が、2009(平成21)年には高等学校の学習指導要領が改訂され、「理科や算数・数学などの時間数が増加し、その代わりに総合的な学習の時間の授業時数は減少」し、さらに「国際化教育の充実のため小学校高学年に新しい領域『外国語活動』が新設された」〔紺野、走井、小池、清多、奥井、2011：77〕。

#### Ⅳ 「学習指導要領」の内容と「学力」の問題——二つの国際学力調査の結果から——

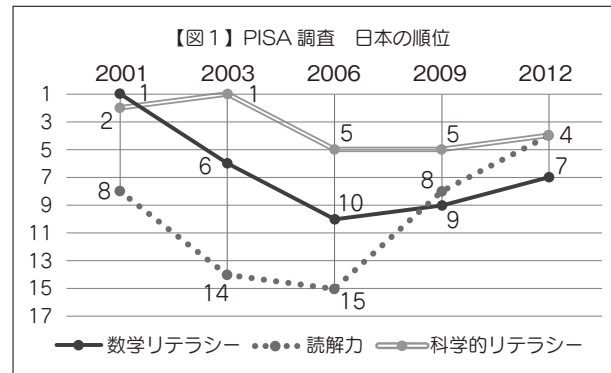
以上、学習指導要領において求められている「知」のあり方を概観してきたが、その中で、「学力」が大きく問題とされたのは2回、昭和20年代と平成10・11年の学習指導要領改訂を契機とした「学力低下」論争であった。むろん、「学力」をめぐる議論はこの2期のみではなく、継続的に行われており、昭和20年代の学力論争は、その後、1950年代末期から60年代にかけての「近代的学力」等という学力観をめぐる論争、問題解決学習と系統学習の論争、60年代の教科研究、教育内容の現代化の潮流等の展開とかかわりながら、多角的な発展をみせ、その後も継続的に議論されている〔久木、鈴木、今野、1980：291ff.〕。

平成10・11年の学習指導要領改訂を契機とした「学力低下」論争は、PISA等の国際学力調査の結果をめぐってさらに展開されることとなった。そこで以下では、この「学力低下」論争を整理し、現在、学校教育に求められている「知」のあり方を検討してみたい。

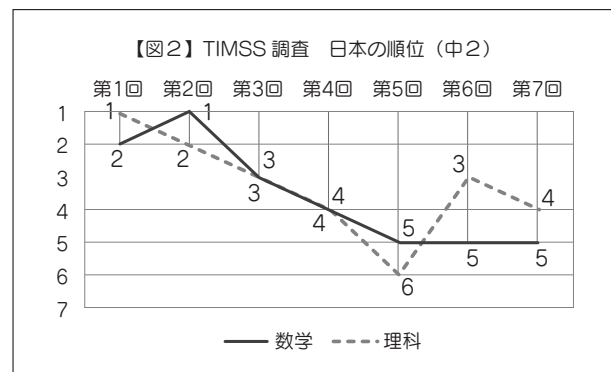
PISA調査は、2000（平成12）年から3年ごとに「数学的リテラシー」、「読解力」、「科学的リテラシー」の3項目で実施されている<sup>6</sup>。第1回の調査（2000年）で日本は、数学、科学的リテラシー能力は、1位、2位であったが、読解力が8位であったため、先にあげた「確かな学力向上のための2002アピール『学びのすすめ』」では、この調査結果について「我が国の児童生徒の学力は、単なる知識の量だけでなくそれを活かして実生活上での課題を解決する能力についても国際的に見て上位に位置していることが明らかになりました。その一方で、我が国の生徒の『宿題や自分の勉強をする時間』は参加国中最低であること、最も高いレベルの読解力を有する我が国の生徒の割合はOECD平均と同程度にとどまっている」と述べ、「知識や技能だけでなく、思考力、判断力などまで含めた学力の育成に向けて取り組んできたことの成果の現れである」と一定の評価を与えながら、「学びへの意欲や学ぶ習慣を十分身に付ける、あるいは、一人一人の個性や能力を最大限に伸ばしていくといった課題」があることをあげている。

しかし、2003年の調査では、数学リテラシー、読解力が大きく順位を下げている（【図1】参照）。前年2002（平成14）年から、平成10年に改訂された学習指導要領が完全実施されていたことなどから、この順位の低下と「ゆとり教育」を結びつけた議論も多くみられたとの指摘がある〔小笠原、2008：48〕。

また、国際学力調査としては、国際教育到達度評価学会（IEA）が実施している「国際数学・理科教育調査（TIMSS）」がある。このTIMSS調査は、“Mathematics”



と“Science”を対象とした調査であり。第1回が1964（昭和39）年に数学、1970（昭和45）年に理科、第2回が1981（昭和56）年に数学、1983（昭和58）年に理科が、第3回が1995（平成7）年、以降、4年ごとに1999年、2003年、2007年、2011年に実施されている。TIMSS調査では、第3回までとそれ以降を区別して考える必要があるが、いわゆる「ゆとり」教育が実施されている4回目以降でも、目立った低下傾向は見られない（【図2】参照）。



無論、この二つの国際調査の結果を順位のみで検討することはいささか乱暴ではあるが、「ゆとり教育」による顕著な学力低下は必ずしも見られないということは指摘できよう。

この二つの調査について藤田英典は、TIMSS調査が「学校カリキュラムの内容を生徒がどの程度習得しているかを調査分析する」もの、PISA調査が「学校の教科で扱われているようなある一定範囲の知識の習得を超えた部分まで評価しようとするものであり、生徒がそれぞれ持っている知識や経験をもとに、自らの将来の生活に関係する課題を積極的に考え、知識や技能を活用する能力があるかをみるものである」という調査目的の違いを示した上で、前者—TIMSS調査が「基本的に、アチーブメント・テストであるのに対して、後者（引用者註：PISA調査）は、教科の知識を超えた総合的・実践的・機能的な能力・リテラシーが身に付いているかどうかを

調査するもの」であり、PISA 調査は、「日本でしばしば言われる『生きた学力』や『新しい学力』『生きる力』に近いものであるのに対し、前者（引用者註：TIMSS 調査）は、そうした学力観がどちらかという否定してきたもの」であるとしている〔藤田，2005：217f.〕<sup>7</sup>。

さて、この国際学力調査によって、これまで日本の国内の「閉じた」議論が中心であった「学力」をめぐる議論に、一定の客観的な指標が与えられることとなったが、その分析や評価は様々であり、現在も議論が続いている。その中で、佐伯胖は、「学力」をめぐるこれらの議論を整理する上で、示唆的な論点を示している。

佐伯は、「学習」のあり方を検討するためには、「学力観、評価観、教育・指導観」の全体から検討する必要性としている。しかし、これまでの学習論を含む教育に関する議論は、何を議論していても結局、「何を教えるべきか」の話に——学習論においても「学習とはそもそもどういうことか」を問題にしている、結局は「何を学習させるべきか」の話に——変質してしまっていたことを指摘している。具体例として、戦後の教育論争の一つである「問題解決学習か、系統学習か」の論争をとりあげ、「もともとは子どもの学習は子ども自身がもつ問題意識を大切にそれを発展させるべきだという『問題解決学習』の立場に対して、学問の系統性に従った知識を順次、段階的に獲得させるべきだという『系統学習』の立場の対立だったものが、結局は『身近な生活体験を中心とした教育課程（カリキュラム）』にすべきか、『教科内容の系統性、段階性を重視した教育課程』にすべきかの対立として議論されること」に、すなわち、「学習論」をめぐる議論が、いつのまにか「教育課程論」の基礎をめぐる問題と受け止められてしまったことをあげている〔佐伯，藤田，佐藤，1995：5ff.〕。

では、いかなる視点から「学習論」、すなわち、学校教育における「知」の問題をとらえていくことが必要となるのだろうか。

## V 「学び」をめぐる議論の展開

1990年代から、「学習」に代わって「学び」ということばを広めることに貢献した一人とされる佐藤学は〔田中，2003：112f.〕、この「学力低下」について、文部省による「教育課程実施状況」の調査（1985, 1996）と「第三回国際数学・理科教育調査（以下、TIMSS1995と略記）」（1995）の調査結果から、「基礎技能を中心に多くの知識を暗記する十九世紀型の学力では優秀」だが、「創造的な思考や高次の知識が求められる二十一世紀型の学力では立ち遅れている」という「学力の質」が問題であると指摘している。すなわち、「関心・意欲・態度」を軸とした「新しい学力観」を提唱し、旧来の詰め込み型の

授業と学び」から「創造的な思考や個性的な表現力を追求してきたはずの改革」が子どもの実態を前に無力であったと分析する〔佐藤，2000：17ff.〕。

佐藤は、こうした「学力の質」の問題もさることながら、子どもの「学び」をめぐる本質的問題が、「学力低下」にではなく、大半の子どもが「小学校の高学年頃から『学び』を拒絶し『学び』から逃走している」ことにあると校外の学習時間の国際比較調査の結果から指摘する〔佐藤，2000：9ff.〕。その「学び」から逃走する要因の一つとして、「教科嫌い」をあげている。TIMSS1995で実施された「数学や理科の教科の好き嫌い」や、それらを「学ぶことの楽しさ」など、教科学習に対する意識調査、および文部省と国立教育研究所が1999（平成11）年に実施した追調査（「第三回国際数学・理科教育調査—第二段階調査（追調査）」）の結果から、「理科・数学嫌い」、「数学・科学を学ぶ意味の喪失」が、いずれも世界で最も高い水準にあり、かつ、追跡調査では、意識はますます悪化していることを指摘している<sup>8</sup>。しかも、こうした事態が「子ども」だけではなく、「大人」においても進行していることを、OECDが1996年に一般市民を対象に実施した「科学的知識」と「科学技術に対する関心」の調査結果において最低レベルにあることから指摘し、「小学校、中学校の段階における世界第三位の『学力』は、市民的教養としては結実しないで、大人になる過程でゴッソリ剥落しているし、一般市民における科学的教養は、先進国の中では最下位にあるというのが、日本の学力の実態」であると結論付けている〔佐藤，2000：20ff.〕。

この背景について佐藤は、「日本の教育の近代化」の視点から検討している。佐藤は、日本の学校の就学率と進学率が、「学制」が公布され、近代学校制度が発足した1872（明治5）年から一貫して上昇し、1980年ごろに至って欧米諸国の就学率・進学率を凌駕したことをもって一つの頂点を迎えたとしている。「欧米諸国が二世紀ないし三世紀をかけてゆるやかに達成した教育の近代化を、日本はわずか一世紀たらずで実現したが、こうした急速な教育の近代化は日本のみならず、東アジア諸国に見られるものであるとし、これを「東アジア型の教育の近代化」とよぶ。それは、六つの特徴——①「圧縮された近代化」、②「競争的教育」、③「産業主義との親和性」、④「中央集権的官僚主義的な統制」、⑤「強烈なナショナリズム」、⑥「教育の公共性が未成熟な点」——をもち、この教育のスタイルは「産業と教育の急速な拡充と発展を前提として機能するシステム」であり、「産業化と教育の急速な近代化が停滞した時点において破綻」するもの、それゆえ、日本の教育においては、一つの頂点を迎えた1980年代以降、校内暴力等の様々な教

育の危機が語られるようになったとしている。こうした点をふまえ、「学び」からの逃走も、この、東アジア型の教育の「圧縮された近代」の終焉とその破綻によって生じた現象と位置付ける〔佐藤, 2000 : 25ff.〕。

佐藤は、こうした現状分析の上で、「学習」から「学び」への転換、「学びの共同体」の構築を提案する。佐藤は、日本の学校が『「学習」という翻訳語を日常語として着床させないまま、…中略…未曾有の学校化された社会を実現』し、その過程において『「学習」を『勉強』に置き換えて実現』してきたことを指摘する。その上で、「これまで外から操作対象として認識されてきた『学習』を、学び手の内側に広がる活動世界として理解する方途」の一つとして、経験の活動的性格が明確となる「学び」ということばによって、従来の「学習」活動の再定義を試みる〔佐伯, 藤田, 佐藤, 1995 : 49f.〕。

佐藤は、「学び」という言葉は、「目的的で活動的な性格、共同体的で社会的な性格、および知的で倫理的な性格」を含意しているが、それは、「戦後の教育学と教育実践に大きな影響を及ぼしたデューイとヴィゴツキーの学習理論に含まれていた特徴」であったが、日本ではかなり誤解を含んで受容されたと指摘する。その上で、両氏の思想の再検討と受容の日本的ゆがみの検討を通して、日本の学校の制度的・文化的な問題を構成している要素として、「学校に組織されている知識の脱人称的・脱文脈的性格と権威的性格」と「教室の学びを構成している人間関係の権力的性格」の二つを抽出している〔佐伯, 藤田, 佐藤, 1995 : 52ff., 71〕。

その上で佐藤は、「学びの活動を意味と人との関係の編み直し (retexturing relations)」, 具体的には、「学習者と対象との関係, 学習者と彼/彼女 (自己) との関係, 学習者と他者との関係という三つの関係を編み直す実践」として学びを再定義し〔佐伯, 藤田, 佐藤, 1995 : 72〕, 新たな「学び」では、『「世界づくり (認知的・文化的実践)』と『自分探し (倫理的・実存的実践)』と『仲間づくり (社会的・政治的実践)』が相互に媒介し合う三位一体の実践』であることが要請されるとする〔佐伯, 藤田, 佐藤, 1995 : 75〕。この立場から「学び」を変革していこうとする際には、これまでの「個人主義的にとらえられてきた学びの実践を、共同体的な実践として再定義」すること〔佐伯, 藤田, 佐藤, 1995 : 81〕, すなわち、「学びの実践の価値を、個人主義的な『自己実現』にではなく、社会過程を通しての『文化的共同体への参加』に求める」必要があり、そこでは、近代の学校が捨象してきた「徒弟的な学び」——「他者の文化を模倣する活動を意味」する「なぞり」と「自己の文化を構成する活動を意味」する「かたどり」を「螺旋的に循環する円環運動」として構成された「学び」——への再評価が

必要であるとする〔佐伯, 藤田, 佐藤, 1995 : 83f.〕。

そして、この「新しい学び」を実現するためには、「教育内容の思い切った精選と構造化」, 「グループ活動の機会と個人活動の機会を大幅に導入すること」, 「子ども一人ひとりが自らの思考に誇りをもち他者の異質の思考を尊重しあう文化が、教室に形成されなければならないこと」, また、「教師自身が新しい学びのイメージを豊かにし、その学びの意味を発見し続ける生きた理論を身につけること」が必要であるとする〔佐伯, 藤田, 佐藤, 1995 : 86〕<sup>9</sup>。

以上、佐藤の「学び」論を概観してきたが、学校教育においてこれを実現していくためには、いくつかの課題が残されていると考えられる。以下では、その課題のいくつかについて、近代公教育の性格をふまえつつ検討してみたい。

## VI 学校教育に求められる「知」の課題

近代の公教育の理念の原型は、コンドルセ (Condorcet, M. J. A. N. de C., 1743-1794) に求められるであろう。コンドルセは、「真理の教授」を教育の第一条件に位置づけ、そのために「政治的権威からできるだけ独立」し〔Condorcet, 1792=1949 : 13〕, かつ、「公教育に何ら宗教的信仰に関する教授をも許さぬ」べきであり〔Condorcet, 1792=1949 : 47〕, また、貧富の差に関わらず教育が授けられるよう「無料」で実施されなければならないとする〔Condorcet, 1792=1949 : 60〕。こうしたコンドルセの理念は、19世紀以降の公教育の三原則——非宗派性・無償制・義務制 (性) ——のうち義務性を欠くものの<sup>10</sup>、近代公教育の基礎的理念に位置付けられてきた。コンドルセは「真理の教授」を教育の第一条件に位置付けているがゆえに、教育においては、「自然科学」と「教授」を重視した。

こうした理念に基づいた「近代の学校教育は、近世までの教育とは異なって、すべての国民を対象として組織され運営されているところに大きな特色がある」〔仲, 1979 : 3〕。この「すべての国民を対象に」という理念を実現するため、近代公教育は「義務性 (制)」, 「無償性 (制)」, 「世俗性」を三原則としてきたが、その際には、多くの子どもに一齐に、効率的に教育することが必要となり、近代以前の教育の特徴である「学習者中心」で、「個別的」な学習から、「教える側の教師によって」組み立てられた教育と学習へ転換されるようになった〔辻本, 2012 : 22f.〕。一齐に、効率的に教育するために、教えの空間も転換され、現在のような「学級制」, 「学年制」が、「モニトリアル・システム」や「ギャラリー方式」といったに過渡的なシステム、方式をへて整備されていった〔柳, 2005 : 32ff.〕。



日本においては、明治期の学校教育制度の導入にあたって、「宗教団体による組織化の先行経験もないまま」、また、「都市を中心に産業革命が進行する過程で、学校が成立したのではなく、農村秩序の真っ只中で、学校を作り、学級制を定着させなければなら」ず、さらに、「キリスト教文化、とりわけプロテスタントの世俗内禁欲主義という宗教倫理の中で育まれてきた」、「欧米諸国の制度をモデルとして輸入」した〔柳、2005：136f.〕。そのため、一定程度完成された教育のシステムを導入したことになる。

こうした指摘をふまえると、東アジア型の教育の「圧縮された近代化」が、一定の近代化が果たされた時点で綻びを見せ、その結果、「『学び』からの逃走」という事態が生じているとする佐藤の分析も確かに首肯される。ただし、「勉強」から「学び」への転換を実現するために、「相互に依存し合い自立しあう『協同的な学び』を教室に実現しよう」とすることは〔佐藤、2000：59〕、教室や学級自体が「勉強」を効率的に実現するために整備された空間であることをふまえるならば、教室や学級といった物理的・空間的環境への配慮も含めた包括的な転換とならない限り、限定的なものにならざるを得ないのではないかという点が第一の課題としてあげられる。

柳治男は、「学校の存立に決定的意味を持つ『学級』は、しかしながら安定的集団ではなく、常に解体の危機に直面している。なぜなら、共同体の結合原理から離床して出現した『学級』とは、疎外された場だからである」としている〔柳、2005：118〕。したがって、「『学び』からの逃走」という事態は、東アジア型の教育のもつ特異な問題でなく、近代学校教育が内在する根本的問題、ひいては、近代の教育自体の問題である可能性もある<sup>11</sup>。この点について川村覚昭は、近代教育では、「自由な主体としての自律的な個人の確立」が教育の目的となるが、そこでは「自我を肯定し自我を確立する教育が人間形成の中心になる」。そこでは、「超越的なもの」は全面的に否定され、無化され、「結局、人間肯定とともにニヒリズムを招来することになる」とする〔川村、2014：28f.〕。こうした視点に立つならば、東アジア型の教育の「圧縮された近代化」が「『学び』からの逃走」の直接的要因であるにせよ、近代教育のもつ課題として、より広い視野から検討する必要もあるだろう。

第二に、「学力の質」に関わる問題である。戦後の学校教育の教育課程の基準は、文部大臣（文部科学大臣）の定める学習指導要領の基準に依拠しているが、学習指導要領をめぐってなされた「学力低下」に関する大きな議論としては、戦後の新しい教育のあり方として開始された「経験主義」の教育課程についての昭和20年代の論争（本稿Ⅰ参照）、および、平成10・11年の学習指導

要領をめぐる論争（本稿Ⅲ参照）がある。「学力」をめぐる、この二つ論争の間には、「急速な教育の大衆化」があったにもかかわらず、「生徒・学生の学力低下がとりたてて問題になることは、八〇年代まで」なかった。平成10・11年の学習指導要領改訂をめぐる議論そのものは、90年代後半であるが、その淵源は臨時教育審議会（1984～87年）に遡ることができ〔岩木、2004：15f.〕、そのことが具体的な内容の削減となって顕現してきたのが平成10・11年の学習指導要領改訂であった。

昭和22（1947）年の「学習指導要領（試案）」は、「生活単元学習や問題解決学習を軸」にした「新しい学力」を基盤としたカリキュラムが編成されていたが、それに対する批判は、主として、従前の学力観——「読・書・算」を基礎学力に据える学力観——の立場からなされた。その際、「読・書・算」＝基礎学力論者は、「国民大衆の素朴な教育要求を基盤」にすえていた〔久木、鈴木、今野、1980：280ff.〕。また、平成10・11年の「学習指導要領」をめぐる学力論争では、単純な二項対立ではないものの、学力低下論を展開する代表者である和田英樹や西村和雄らの主張は、「読・書・算」を中心とした「基礎学力」や「受験学力」の低下を論拠としている〔「中央公論」編集部・中井、2001：21ff, 42ff.〕。

学校は公的な性格をもつ限り、「公に開かれている」と同時に「公によって要請されている」という性格をもち、それゆえ、学校のあり方は「公によって規定される」〔紺野、走井、小池、清多、奥井、2011：18f.〕。社会の成員のほとんどが教育を受けている日本においては、教育を受けた大人が、自ら受けた教育の尺度で教育のあり方を評価し、その評価が、学校のあり方に一定程度反映される以上、「新たな知」のあり方は、批判にさらされる可能性を不可避に孕んでいるといえる。平成20年の中央教育審議会答申「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について」ではこの点に留意し、新しい知として示された「生きる力」について、その必要性や意味について、「文部科学省（文部省）による趣旨の周知・徹底が必ずしも十分ではなかったことなどにより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」を課題として指摘している（第1章4（2））。

したがって、「教育内容の思い切った精選と構造化」〔佐伯、藤田、佐藤、1995：86〕といった「質的転換」をとまなう「知」の転換に際しては、「十分な共通理解」が得られるよう配慮する必要があるだろうし、また、一定の批判がありうることを前提とした上で実施する必要があるだろう。現在の大学生の多くは、「学力低下」が懸念された平成10・11年の学習指導要領の教育課程を小学校時代から受けた世代であり、「ゆとり世代」とい

われることがある。その大学生が、大学生を対象に「ゆとり教育」に関する調査を行っているが、その結果によれば、半数以上の学生（53%）が「ゆとり」といわれることに抵抗があると回答している〔大学生意識調査プロジェクト（FUTURE2013），2013〕。このことがどのような意味をもつのか等についてはさらに検討が必要だろうが、少なくとも教育政策が世代名に反映され、かつ、属する世代の半数が抵抗感をもっているということは、「知」の転換には十分留意する必要があることを示唆するものだろう。

### おわりに——今後の課題と展望

以上、学習指導要領における「知」の変遷を辿るとともに（Ⅰ～Ⅲ）、今後の「知」のあり方を検討するために、平成10・11年の学習指導要領の改訂によって惹き起された「学力低下」論争について整理した（Ⅳ）。その上で、この論争を包括的に克服しようとする取り組みの一つである「学び」論を概観し（Ⅴ）、「学び」論を展開していく上での課題、「学び」論を通して明らかとなった課題について指摘した（Ⅵ）。

ただし、本稿では学校における「知」の課題を整理したに過ぎない。したがって、今後いかなる「知」が求められるのか、また、いかなる「知」の展開が可能なのかについての具体的検討が残された今後の課題となる。そこで、最後に、こうした課題に対する今後の検討の方向性を示しておきたい。

佐藤は、新たな「学び」を展開するにあたって、前近代的な「徒弟的な学びの価値」への再評価の必要性を示唆していた〔佐伯、藤田、佐藤、1995〕。また、現在求められている「知」の課題が、近代教育のあり方全体を含んだ検討を要していることも本稿Ⅵでの検討から浮かび上がってきた。したがって、近代以前の「知」から近代以降の「知」のあり方や「学び」のあり方を検討していくことが必要であると考えられる。すでに、近世、江戸期の「学び」から、現代の学びや教育のあり方を検討している辻本雅史の論考や〔辻本、2012〕、芸道における「学び」を「わざ」の視点から検討している生田久美子の論考などがある〔生田、1987〕。

こうした論考をふまえつつ、「知」のあり方、「学び」のあり方について、近代以前の視座から検討することも必要だろう。こうした課題については、稿を改めて検討したい。

- 1 教育令においては、中学校についても「中学校ハ高等ナル普通学科ヲ授クル所」（第4条）とされている。
- 2 旧「教育基本法」では第4条において、「国民は、その保護する子女に、九年の普通教育を受けさせる義務を負う」として義務教育では「普通教育」を実施することが示されているが、その内容は明示されていない。
- 3 以下、「学習指導要領」からの引用については、現行の平成20・21年改訂版を除き、国立教育政策研究所「学習指導要領データベース」(<http://www.nier.go.jp/guideline/>)による。
- 4 小学校6年生では、「自由研究の時間」が総時間数の20～30%を占めており、これを重視していたことがわかる。
- 5 「教育の現代化」については、「科学技術革命の進行」にともない、「3R'sの延長」としてではなく、「数学・物理学などの『学』的観点からの教材の見直しを求める『精選』であり『現代化』であった」とされている〔水原、1992：448〕。
- 6 この3項目以外にも、実施年ごとに「問題解決能力」（2003年）、「デジタル数学的リテラシー」、「デジタル読解力」（2012年）などの項目が追加されることもある。
- 7 藤田は、TIMSS調査によって測られる学力を〈教科学的力（subject-based scholastic ability）〉、PISA調査によって測られる学力を〈生成学力（generative scholastic ability）〉とよんでいる〔藤田、2005：218〕。
- 8 その後に実施されたTIMSS調査（1995年以降、1999年、2003年、2007年、2011年と4年ごとに実施）でも漸減傾向にあり、「好き」（「大好き」＋「好き」）の割合が、数学では、53%（1995）→39%（2011）、理科では、56%（1995）→53%（2011）となっている。（文部科学省HP「国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）の調査結果」>「TIMSS 2011 国際数学・理科教育動向調査（TIMSS2011）のポイント」参照日時、平成26年11月4日、参照URL：[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2014/02/17/1344312\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2014/02/17/1344312_001.pdf)）
- 9 こうした「学び」において教師は、「他者性」を備えた対話者、「対話的他者」として以下の三つの役割——第一に、「子どもの自己内対話を誘発し促進する」、「自己代わり他者」とも呼ぶべき役割、第二に、教師自身が「文化諸領域の優れた学び手」であることによって、教室における対話的実践のなかで、学習者の「なぞり」の対象となる「モデリング」の役割、第三に、「教室における子どもの学びを教室の外に広がる文化的共同体の知的いとなみと媒介し連続させる役割」——をもった存在であることが求められるとしている〔佐伯、藤田、佐藤、1995：87ff.〕。
- 10 コンドルセは「国民教育は政府にとって当然の義務」であると位置付けてはいるものの〔Condorcet, 1792=1949:11〕、「子どもに教育を受けさせる義務」としての義務制（性）の規定を欠いている。この背景としては、「革命初期においては、義務教育（…）は強制教育（…）であり、革命の原理たる自由主義に反するものと考えられていた」ことがあげられている〔Condorcet, 1792=1949：147（訳者解説）〕。
- 11 例えば、山口匡は、アリエスの心性史研究、フーコーの権力論、イリイチの脱学校論をとりあげつつ、「ホモ・エドゥ・カンドゥス（教育を必要とするヒト）」とする学校教育の前提を批判的に検討している〔山口、2001：80ff.〕。

## 【引用文献】

- Condorcet. (1792=1949). 『革命議会における教育計画』. 渡辺誠, 訳. 岩波文庫.
- 生田久美子. (1987). 『「わざ」から知る』. 東京大学出版会.
- 市川伸一. (2002). 『学力低下論争』. ちくま新書.
- 岩木秀夫. (2004). 『ゆとり教育から個性浪費社会へ』. ちくま新書.
- 小笠原喜康. (2008). 『学力問題のウソ——なぜ日本の学力は低いのか——』. PHP 研究所.
- 川村覚昭. (2014). 「ニヒリズムと仏教教育——近代教育の根本問題を問う——」. 『日本仏教教育学会研究』第22号, 日本仏教教育学会.
- 木村元, 小玉重夫, 船橋一男. (2009). 『教育学をつかむ』. 有斐閣.
- 教育基本法研究会 編著. (2007). 『逐条解説 改正教育基本法』. 田中壮一郎監修, 第一法規.
- 教育思想史学会編. (2000). 『教育思想事典』. 勁草書房.
- 国立教育政策研究所. (2001). 「学習指導要領データベース」. 参照先: <http://www.nier.go.jp/guideline/>
- 紺野祐, 走井洋一, 小池孝範, 清多英羽, 奥井現理. (2011). 『教育の現在〔改訂版〕——子ども・教育・学校をみつめなおす——』. 学術出版会.
- 佐伯胖, 藤田英典, 佐藤学編. (1995). 『学びへの誘い』. 東京大学出版会.
- 佐藤学. (2000). 『「学び」から逃走する子どもたち』. 岩波書店.
- 大学生意識調査プロジェクト (FUTURE2013). (2013). 「大学生1,000人にきいた「ゆとり教育」に関する意識調査結果報告書——「ゆとり」の現実・「さとり」の真実——」. 東京広告協会. 参照先: <http://prt看times.jp/main/html/rd/p/000000005.000002850.html>
- 田中智志. (2003). 『教育学がわかる事典』. 日本実業出版社.
- 「中央公論」編集部, 中井浩一編. (2001). 『論争・学力崩壊』. 中公新書ラクレ.
- 辻本雅史. (2012). 『「学び」の復権』. 岩波現代文庫.
- 仲新. (1979). 「序説 近代学校史の性格」. 仲新監修, 仲新, 持田栄一編, 『学校の歴史 第1巻 学校史要説』. 第一法規出版.
- 久木幸男, 鈴木英一, 今野喜清 編. (1980). 『日本教育論争史 録第四巻 現代編 (下)』. 第一法規出版.
- 藤田英典. (2005). 『義務教育を問いなおす』. ちくま新書.
- 堀尾輝久. (1997). 『現代社会と教育』. 岩波新書.
- 水原克敏. (1992). 『現代日本の教育課程論』. 風間書房.
- 文部省. (1972). 『学制百年史』. 帝国地方行政学会.
- 文部省. (1992). 『学制百二十年史』. ぎょうせい.
- 文部省. (1996). 「平成7年度 我が国の文教施策」参照日: 2014年9月1日, 参照先: 文部科学省教育白書: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/hpad199501/index.html](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad199501/index.html)
- 柳治男. (2005). 『〈学級〉の歴史学』. 講談社選書メチエ.
- 山口匡. (2001). 「教育学批判と「学び」論——生徒であることの二つの意味をめぐって——」. 増渕幸男, 森田尚人編, 『現代教育学の地平——ポストモダニズムを超えて——』. 南窓社.

本研究は JSPS 科研費 90610874, 26381090 の助成を受けたものです。