

はじめに

本書は南アジアに位置するインド、パキスタン、ネパールの3カ国における初等算数教育の特徴を、日本のそれと比較しながら分かりやすく解説したものです。

私はこれまで20年という長きにわたって、日本、韓国、中国（東アジア諸国）、シンガポール、フィリピン、ベトナム、インドネシア、ミャンマー（東南アジア諸国）、イギリス、ドイツ、アメリカ、カナダ（欧米諸国）、オーストラリア、ニュージーランド、パプアニューギニア、ソロモン諸島（オセアニア諸国）、エジプト、エチオピア、ガーナ（アフリカ諸国）などを中心に世界約60カ国に及ぶ算数・数学教育について調査研究をしてきました。そして、こうした世界各国で使われている算数・数学教科書及び学校現場での授業実践の詳細な分析を通して、学習構造やアプローチの差異によって世界各国の算数・数学教育は明確に大きく2つに区分されることを突き止めました。私自身、これを「分数圏（の算数教育）」と「小数圏（の算数教育）」と呼んでいます。

実は、この用語は、日本の数学者であった銀林浩氏^{ぎんばやしこう}が自身の著書の中で最初に使用したものです。しかしながら、この二大数学文化圏における学習構造やアプローチの具体的な違いについて詳細に調査研究が行われたという形跡はなく、世界には「分数圏」と「小数圏」と2つの数学文化圏が存在するという提言に留まっていました。

そこで、私は、日本の政府開発援助（ODA）を通して世界中の開発途上国の教育支援を行っているという職業柄と、世界約60カ国の算数・数学教科書を所有しているという利点を有効に活用して、銀林氏による「分数圏」と「小数圏」という二大数学文化圏で実践されている算数教育を徹底的に分析し、典型的な特徴、相違点、類似点などを抽出して、世界各国で実践されている算数教育の真の姿を明確にしようと決心したのです。

この決心と時を同じくして幸運なことが起こりました。私が所属する株式会社国際開発センター（IDCJ）の母体組織である一般財団法人国際開発センターにおいて自主研究企画の公募が開始されることになったのです。選定され

るのは毎年1～2件程度と狭き門ではあったのですが、2年間の研究期間とそれに必要な資金が提供されるという好条件でした。私は早速この企画に算数・数学教育を専門とする若手研究員を誘い3人の共同研究として応募しました。そうすると、見事に私たちのアイデアが採用されたのです。それから2年間は本業である開発途上国での教育開発を行う傍ら、夜間や週末の空いた時間を最大限に活用して本調査研究に没頭しました。その結果、20年来地道に行ってきた作業の成果として本書が出来上がったのです。

本書には、日本が「小数圏」に属する国で、世界的に見た場合、少数派であり、世界の多数派を構成する「分数圏」の国や地域とは算数教育の構造や学習アプローチが大きく異なること、またインド、パキスタン、ネパールの3カ国は南アジアに位置する隣国でありながら、「分数圏」と「分数・小数混合圏」という異なった数学文化圏に属し、歴史的な背景や近年の動向とも相まって、かなり違った算数教育が行われていることが具体的な例を挙げて説明されています。読者の皆さんには、これら3カ国の算数教育を日本のそれと比較するだけでなく、3カ国の間で比較して頂いても非常に興味深い発見があるのではないかと考えています。

では、ここで本書の構成を簡単に説明しておきましょう。本書は全部で10章から構成されており、第1章では世界の二大数学文化圏である「分数圏」と「小数圏」について説明しています。第2章では日本を含む4カ国の教育制度、教育課程、教科書と教科書制度について簡単に記載しています。そして第3章から第10章までが4カ国の算数教科書の分析になります。加法と減法、乗法、除法、分数、小数、度量衡の学習、時計の学習、統計という8つの領域・テーマに分けて、4カ国の学習内容とアプローチを詳細に比較・考察しています。この内容分析においては、この地域を中心に古くから知られていたヴェーダ数学の知見がどのように現代の算数教育に影響を与えているのか（特にインド）、また日本の政府開発援助（ODA）を通じた教科書開発などの教育支援活動によって算数教育がどのように変化してきたのか（特にネパール）、といった歴史的な側面にも触れながら、表面的にはなかなか見えづらい現行の算数教育に内在する重要な要素についても解説しています。以上が本書の構成と内容です。

なお、私自身は今から6年前に『こんなに違う！アジアの算数・数学教育』（明石書店、2019年）を出版しました。同書と本書の違いは大きく2つあります。まず1つ目は、既刊書ではベトナム、インドネシア、ミャンマー、ネパールに焦点を当てましたが、今回はインド、パキスタン、ネパールという南アジアにフォーカスしており、対象国が異なるということです。ただし、ネパールだけは前回と今回の両方で扱いました。というのも、ネパールは2019年に算数教科書が大改訂され、従来の学習構造や学習アプローチが大きく変化しました。この背景には先に触れた日本のODAを通じた教育支援があり、これによってどのように同国の算数教育が変化したのかということが算数教育上、非常に興味深いからです。2つ目は、世界の二大数学文化圏という枠組みを活用して、南アジア諸国の算数教育をより構造的・体系的に分析したことで、読者の皆さんに各国の算数教育の特徴をより分かりやすく提示できたことです。

最後になりますが、本書は日本で算数・数学教育に従事されている学校現場の教員の方々をはじめ、算数・数学の教育課程の開発に携わっておられる文部科学省や大学の数学研究者、海外で算数・数学教育に関する開発業務を行っておられる専門家及び教育コンサルタントの方々に、ぜひ、読んで頂きたいと思っています。もちろん、そうした職業に携わっておられない方でも、純粋に算数・数学教育にご興味・ご関心がある方ならば大歓迎です。

では、たくさんの図書の中から、本書を手にとってくださった読者の皆さんにとって、本書が有意義な時間を提供できる一冊となりますことを、筆者として心から願っております。

2026年3月

執筆代表者 田中義隆

インド・パキスタン・ネパールの算数教育
—日本との比較で見る学習構造とアプローチの差異—

目次

はじめに	i
目次	v
第1章 世界の二大数学文化圏 — 「分数圏」と「小数圏」	1
1.1 「分数圏」及び「小数圏」とは？	1
1.2 数学文化圏によって何が異なるのか？	3
第2章 各国の教育制度・教育課程・教科書	8
2.1 日本：「小数圏」の代表国	8
2.2 インド：「分数圏」の代表国だが、独特の指導法も！	15
2.3 パキスタン：両数学文化圏の特徴が混在	22
2.4 ネパール：「分数圏」から「小数圏」の思考へ大転換	29
第3章 加法と減法	38
3.1 日本：問題場面の重視と数の合成分解に基づく演算	40
3.2 インド：「数え主義」を基本とした学習	51
コラム：減法のスピード解法テクニック	61
3.3 パキスタン：「数え主義」に基づいた指導	63
3.4 ネパール：学習アプローチの大幅な変更	74
コラム：数の概念形成における理論と論争	84
第4章 乗法	89
4.1 日本：問題場面と意味の重視	92
4.2 インド：累加による理解と暗算重視	99
コラム：同じ桁の数の乗法のスピード解法テクニック	107
4.3 パキスタン：累加としての理解	109
4.4 ネパール：2つの文化圏のアプローチ混在で一貫性欠如	115
第5章 除法	125
5.1 日本：問題場面と意味の重視、分離量と連続量の導入	127

5.2	インド：独特の除法解釈とユニークな筆算手法の解説	136
	コラム：ユニークなインド式9や11で割る方法	144
5.3	パキスタン：包含除と等分除の区別はない！	146
5.4	ネパール：2つのアプローチの同時導入で混乱？	153
第6章	分数	164
6.1	日本：分割分数、量分数を経て「数としての分数」へ	169
6.2	インド：細かな系統性に拘 ^{こだわ} らない大胆な学習構成	176
	コラム：インド人数学者ブラフマグプタの歴史的功績	184
6.3	パキスタン：多くの知識を覚え、計算力を強化	187
6.4	ネパール：「数としての分数」への変換なし！	193
第7章	小数	203
7.1	日本：意味理解の重視と計算方法の習得	206
7.2	インド：かなり遅い導入、分数に変換して計算	215
7.3	パキスタン：計算能力の向上に向けた学習	218
7.4	ネパール：「分数圏」の影響が大きい！	226
第8章	度量衡の学習	231
8.1	日本：メートル法単位系とその仕組みの学習	236
8.2	インド：量の測定の概念と意味を重視した学習	242
8.3	パキスタン：正確で迅速な計算力の養成	255
8.4	ネパール：日常的に用いる単位を中心とした学習	262
	コラム：身体尺について	275
第9章	時計の学習	279
9.1	日本：数直線の使用によって時刻を量に変換	282
9.2	インド：時計の針の動きを考えて時刻から時間を求める！	286
9.3	パキスタン：時刻と時間を分離して学習	293
9.4	ネパール：時刻は量をもった数という認識？！	298

第 10 章 統計	306
10.1 日本：大きく改善された統計学習	310
10.2 インド：かなり高度で先進的な学習内容	317
コラム：様々なタリー表記	326
10.3 パキスタン：表とグラフを中心とした基本学習	326
10.4 ネパール：多少改善されたが、まだ初歩的な学習	332
おわりに	338
参考文献	341
著者紹介	347

第 1 章

世界の二大数学文化圏－「分数圏」と「小数圏」

1.1 「分数圏」及び「小数圏」とは？

読者の皆さんの中で、これまで「分数圏」あるいは「小数圏」という言葉を耳にされた方、あるいは目にされた方はどれくらいおられるだろうか。多分、ほとんどの方にとっては初めて耳にする、あるいは初めて目にする用語ではないだろうか。筆者の知るところでは、この用語が初めて使われたのは、日本の数学者であり、数学教育運動家でもあった銀林浩（1927-2020）¹によってである。彼は自身の著作¹の中で、古代文明の中で小数と分数がどう扱われてきたかを見るときはっきりした2つの流れがあることが分かると述べた。そして、その1つの流れは小数をほとんど使わずに分数のみで済ませる古代エジプトや古代ギリシャ・ローマ、そしてそれを受け継いだヨーロッパ地域であり、もう1つの流れは、分数よりもむしろ小数を中心に置いた古代メソポタミアの諸文化や中国、それが伝わった朝鮮半島から日本に至る地域であるとし、前者を「分数圏」、後者を「小数圏」と呼んだようである。

では、ここで両文化圏について簡単に説明しよう。「分数圏」というのは日常生活において分数を主に使用する国や地域を指す。紀元前17世紀頃に分数が発明されたと考えられる古代エジプトを中心に、それが伝播した古代ギリシャ及び古代ローマ、そして欧州地域、さらに大航海時代に新大陸として欧州

1 銀林浩著作の『子どもはどこでつまづくか－数学教育を考えなおす（現代教育101選53）』国土社、1994年の「第4話 分数と小数の本当の違い」[2. 2つの文化圏] pp.52-55において「分数圏」「小数圏」の用語が使われている。彼は明治大学名誉教授であり、東京都出身で、旧制第一高等学校（現、東京大学教養学部及び千葉大学医学部、同業学部）を経て、東京大学理学部数学科を卒業後に、遠山啓（1909-1979）とともに四則計算の指導体系「水道方式」を提唱した人物として知られている。

人が移り住んだ北米、南米、オセアニア、それに加えて2度にわたる世界大戦を通じて欧州列強によって植民地化されたアフリカ諸国などを含む世界の大部分を占める地域が網羅される。この文化圏では日常においてハーフ (half)、クォーター (quarter) がよく使われるとともに、道路標識に「あと $\frac{1}{2}$ mile」といった表示や、「 $\frac{1}{5}\%$ 」といった百分率表示が見られる。

逆に「小数圏」は、「分数圏」とは逆で、日常生活において小数を主に使用する国や地域を指す。紀元前2世紀頃に小数(60進小数)が発明されたと考えられている古代バビロニア、また紀元前1世紀から紀元後2世紀の間に別の小数(10進小数)が発明されたと考えられている中国を中心にして、それが伝播した朝鮮半島から日本へと広がる帯状に伸びた地域で、世界でもほんの一部の地域に限られる。この文化圏に属する国々では、道路標識では「あと0.5km」といった小数表示が用いられるだけでなく、百分率表示でも「0.25%」といった小数が用いられる。

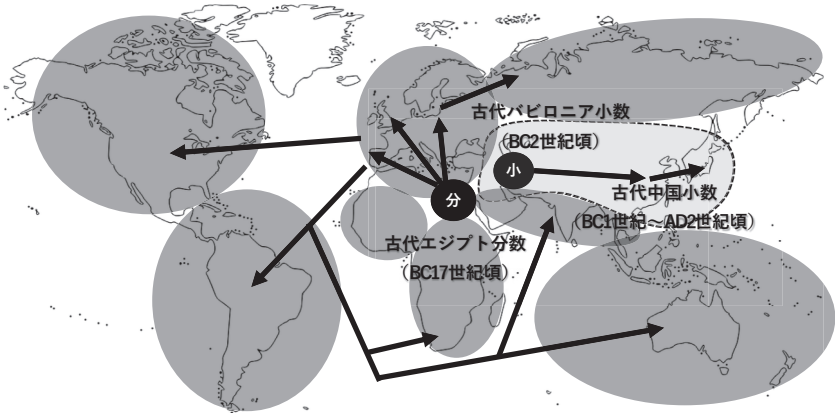


図 1-1 世界における「分数圏」と「小数圏」の分布

注：● 分数圏、○ 小数圏 出典：筆者作成

1.2 数学文化圏によって何が異なるのか？

銀林によって提唱された「分数圏」と「小数圏」という世界の2つの数学文化圏において、算数教育における分数学習と小数学習の配置・配列については大きな違いがあることが指摘されたが、それ以外の違いについての言及はなく、筆者が知る限りにおいては、それを引き継いだ調査研究が行われたという形跡もない。そこで、筆者はこれまで20年以上かけて収集した世界60カ国以上の算数教科書の徹底的な分析を通じて、「分数圏」と「小数圏」における算数教育のアプローチの違いを明らかにした。

ここで、その差異について簡単に述べると、①数の認識と加減法の学習、②乗除法の学習、③分数と小数の学習、④命数法、といった四領域において大きな違いを見ることができ、その差異は次のようである。

(1) 数の認識と加減法の学習における差異

「分数圏」では、数を認識する場合、1, 2, 3, …と順番に数えて、最後に数えた数が対象となるモノの数を表すとされる。これは一般的に「数え主義」と呼ばれている。他方「小数圏」では、モノの

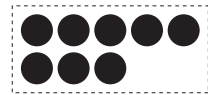


図 1-2 「8」を示す数図

数を1, 2, 3, …と数えるのではなく、数図などを使って直観的に素早く数を把握する手法である「直観主義」が採用されている。

こうしたそれぞれの文化圏での数の把握の仕方が加減法の学習にも顕著に表れており、学習アプローチが大きく異なる。「分数圏」の加減法は、「数え主義」が基本になっていることから、基本は数えることであるが、指を使って数えるという初歩の手法から一歩踏み出して、算数教育ではもっぱら数直線をイメージしてそのイメージ上で数を数えていくという方法が採られる。この文化圏では暗算重視であり、様々な暗算手法（例えば、数え加算・減算、ダブル加算、飛ばし数え、メイク10〈テン〉など）の手法が使われる。

他方、「小数圏」の加減法は10の束に注目し、加法では10の束を作る操作、減法では10の束からある数を引くという操作が行われる。この操作を円

滑に行えるように、「小数圏」の算数教育では加減法の学習に先立って「数の合成分解」の学習が繰り返し行われる。また、「小数圏」では加減法の学習に際して、どのような状況でこうした加法や減法の操作が必要となるかを理解するための問題場面が設定され、加法であれば合併と増加という2種類があること、減法であれば求残、求差、求補といった3種類があることが明確に示される。加えて、加減法の計算は一位数同士の計算を除いては、原則、筆算式で計算することが奨励されるため、早期に筆算手法が導入される。

(2) 乗除法の学習における差異

「分数圏」では、乗法=累加、除法=累減という考え方が一般的に広く普及している。乗法は交換法則が成り立つことから、被乗数と乗数が何であるかということにはあまり関心が払われない。このため、除法ではもっぱら「何回足す」「何回引く」ということを求める包含除を中心とした学習になる。また、「分数圏」の多くの国や地域では日本の児童が暗唱しているような流暢に唱える「九九」というものがなく、通常は小学2～3年生において「Two times two equals four ($2 \times 2 = 4$)」「Three times two equals six ($3 \times 2 = 6$)」…と1つ1つを暗記していかなければならない。さらに、乗法と除法が逆算の関係になっていることに注目して乗除法が指導される。これら乗除法の関係は「ファクト・ファミリー (Fact Family)」と呼ばれることが多く、この関係性を最大限に活かせるように、乗除法を同時並行に学習していく「乗除並行学習」の構成が採られる場合もある。これに加えて、加減法と同じく、乗除法でも暗算重視の指導法が採られ、暗算計算のためのユニークな手法が数多く学習される。例えば、ダブル&ハーフ法、位ごとの部分積法、乗法想起法、格子法などである。

反対に「小数圏」では、乗法式の構造が重視され、「 $<1つ分の数> \times <いくつ分> = <合計の数>$ 」ということを常に頭に置いて、被乗数と乗数が何になるかということを考えるように指導される。このため、その逆算である除法には、「1つ分の数」を求める等分除と「いくつ分」を求める包含除の2種類があると説明される。また、「小数圏」の中心的な国である日本、韓国、中国は漢字圏であるため、一位数同士の乗法を「九九」というリズムカルに唱える

唄が存在し、小学2年生の児童はこの「九九」を徹底して暗唱することが求められる。他方、二位数同士の乗除法（「九九」の範囲を超える乗除法）では筆算を用いることが奨励され、早期に乗除の筆算式が導入される。

(3) 分数と小数の学習における差異

「分数圏」では、日常生活においても分数が比較的良好に使われる文化的背景をもつ地域であるため、算数教育では、まず児童に馴染みのある分数学習から開始される。そして、基本的な分数学習が終了した時点でようやく小数字習が導入されるという、いわば「分数先習・小数後習」の学習構成が採られる。また分数の導入学習においては、最も分かりやすい分割分数が用いられるが、すぐに分数が数直線上に表示されるようになり、明確に分割分数から「数としての分数」への移行が行われたことが理解できるようになっている。さらに、分数の乗除計算において、「分数を掛ける」「分数で割る」といった操作が実際にどのような意味をもち、そこで求められた答えがどのような量をもつ分数なのかということが、様々な手法を用いて解説される。区画法などを使った解説がその代表的な例である。

このように丁寧に時間をかけて行われる分数学習に対して、小数字習は比較的簡潔な形で学習が進められる。まず小数は「分数の特殊形」として導入される。すなわち、 $\frac{1}{10}$ や $\frac{1}{100}$ といった分母が10や100などの10の累乗である分数が0.1や0.01という小数でも表すことができるという説明である。加えて、小数字習でも整数の学習と同様に、暗算で計算を行うことが重視されるため、様々な暗算手法が紹介される。その代わりに筆算導入はかなり遅い。

他方、「小数圏」では日常生活での使用により、小数の方が理解しやすい土壌が醸成されていることから、算数教育では小数が主として扱われ、分数は副次的に扱われてきたという歴史がある。例えば、日本では1905（明治38）年から1934（昭和9）年まで使われていた国定教科書『尋常小学算術書』（通称「黒表紙」）において4年生までに小数の四則計算を完了した後、5年生になって初めて分数が導入されていた。しかしながら、現在の日本では分数と小数を同時並行的に学習させる「分数・小数並行学習」の構成が採られている。これは1935（昭和10）年から使用された国定教科書『尋常小学算術』（通称「緑

表紙) から採用された学習構造である。この構造は、日本と同様な経過を辿った韓国でも採用されている。ただし、「小数圏」の大国である中国では現在でも古くからの「小数先習・分数後習」の学習構造を維持しており、「小数圏」の国が採るべき本来の学習構造となっている。これに加えて、「小数圏」に属する日本、中国、韓国はいずれにおいても、小数は分数とは別の「新たな数」と捉えて学習が進められる。

(4) 命数法における差異

「分数圏」に属する国や地域では、一般的に千進法、ショート・スケールと呼ばれる形態が採用されている。他方、「小数圏」に属する国々では、基本的に万進法、中数という形態が採られている。

なお、本書で分析対象とする日本、インド、パキスタン、ネパールの4カ国は「分数圏」に属する国なのか、それとも「小数圏」に属する国なのかということについて述べておかなければならない。

まず、日本が「小数圏」に属する国であることは、これまでの説明で明らかである。またインドも先に示した図「世界における<分数圏>と<小数圏>の分布」(p.2)からも、また歴史的にイギリスの植民地化に置かれたことからイギリス(「分数圏」に属する)の数学文化の影響が強く、「分数圏」に属する国と考えられる。これに加え、インドは0が発明された国としても有名で独自の数学文化が発展してきた国でもあり、他の一般的な「分数圏」の国々や地域には見られない独特の数学的思考が日常生活の中で使われている。

他方、パキスタンとネパールは先の図では「分数圏」とも「小数圏」とも判断がつかない、ちょうど両文化圏の境界線上に位置していることが分かる。実は、この2カ国は「分数圏」か、「小数圏」か、という二者択一の判断は難しく、いわゆる「分数圏」の数学文化と「小数圏」の数学文化の両方を併せもつ国であると考えられる。筆者はこうした国や地域のことを独自に「分数・小数混合圏」と呼んでいる。

ただし、パキスタンは独立する前はインドの一部であり、イギリスの植民地であったことから、イギリスの文化的影響が大きく、地理的には「分数・小数

混合圏」とはいいいながらも、極めて「分数圏」の数学文化が強く現れている。他方、ネパールも歴史的にインドとの関係が密接であったことから、「分数圏」の数学文化が強く根付いている。しかし、2019年から使用されている現行の算数教科書は日本政府による教育支援によって開発されたこともあって、これまでの「分数圏」の考え方から「小数圏」の考え方に大転換された。以上のことを簡単にまとめると以下ようになる。

- ・日本：「小数圏」の数学文化を踏まえた算数教育が実施されている国
- ・インド：「分数圏」の数学文化を踏まえ、かつ独自の数学的思考をあちこちに散りばめた算数教育が実施されている国
- ・パキスタン：「分数圏」と「小数圏」の数学文化が入り混じっているが、どちらかといえば、「分数圏」の数学文化の方が強い算数教育が実施されている国
- ・ネパール：もともとは「分数圏」と「小数圏」の数学文化が入り混じっていたが、インドとの密な関係から「分数圏」の数学文化の方が強かった。しかし、2019年から使用されている算数教科書の開発において日本政府が支援を行ったことで「小数圏」の数学文化に大転換された算数教育が実施されている（算数教科書自体は「小数圏」の数学文化に基づいた考え方に転換されたが、地方の学校現場ではその内容についてまだ十分に理解されていないため、旧来の「分数圏」の数学文化に基づいた考え方で教育実践が行われている）

第2章

各国の教育制度・教育課程・教科書

2.1 日本：「小数圏」の代表国

(1) 教育制度

日本の教育は、明治維新以降、近代国家への基礎を築くために中央集権化の下で国家政策として進められたが、戦後の民主化改革の一環として、教育における民主主義、地方分権などを目指した教育の改革が行われてきた。

1946（昭和21）年に公布された日本国憲法では第26条に「すべての国民は、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」と定められると同時に、「すべての国民は、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う。義務教育は、これを無償とする」とされた。

また、教育の基本を確立することを目的として1947（昭和22）年に施行された教育基本法には、教育の目的、教育の機会均等、義務教育の無償、日本の教育の根本理念について定められている。

こうした法律によって、日本の教育制度は、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校、大学などの種々の学校から構成され、幼稚園は義務教育及びその後の教育の基礎を培う教育機関、小学校は義務教育として行われる普通教育のうち基礎的なものを施す教育機関、中学校は義務教育として行われる普通教育を施す教育機関、高等学校は普通教育及び専門教育を施す教育機関、大学は学術の中心として広く知識を授けるとともに、深く専門の学芸を教授研究する教育機関として位置付けられている。小学校、中学校、高等学校、大学の履修年限は、それぞれ6年、3年、3年、4年である。

これに並行して、障害のある児童生徒のために特別支援学校が設けられており、幼稚園、小学校、中学校、高等学校に相応する課程が各児童生徒の年齢や

教育内容を考慮して実施されている。

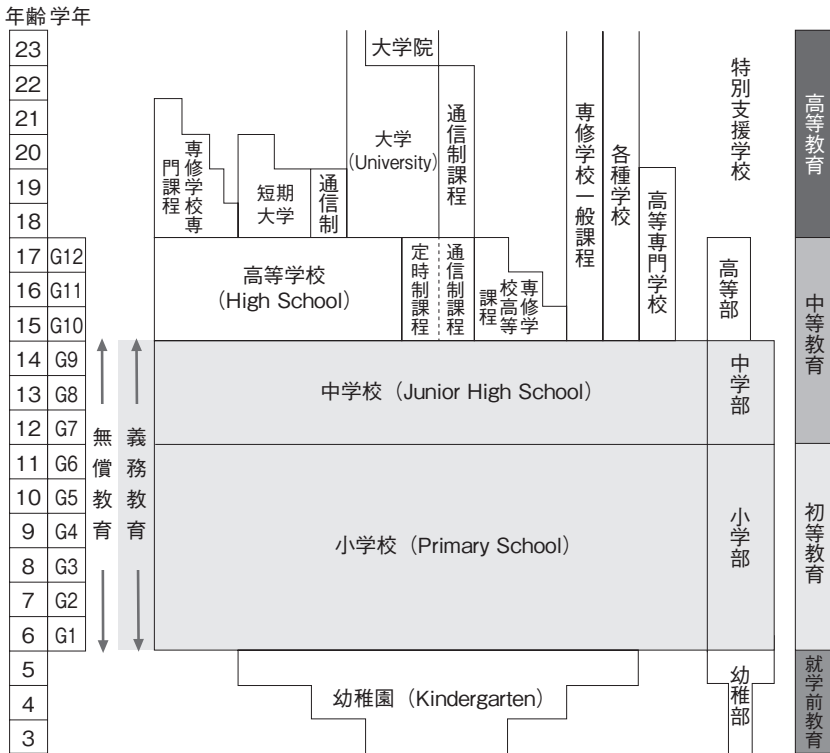


図 2-1 日本の学校系統図

出典：文部科学省による「日本の学校系統図」を参考に筆者作成
<https://www.mext.go.jp>afiedfile>2013/02/19>

(2) 教育課程

日本における教育課程は、戦後 1947 (昭和 22) 年に最初の学習指導要領が策定されて以来、およそ 10 年周期で改訂が行われてきた。

そして、現在 (2026 年 3 月) は戦後 8 回目の改訂を経た学習指導要領をもとにした教育実践が行われている。この改訂は、幼稚園、小学校と中学校が 2017 (平成 29) 年、高等学校が 2018 (平成 30) 年に行われ、幼稚園については 2018 (平成 30) 年から、小学校については 2020 (令和 2) 年から、中学校については 2021 (令和 3) 年から、そして高等学校については 2022 (令和 4)

年から全面实施された。

現行の学習指導要領の特徴を簡単にいうと、これまでの「生きる力」をより具体的にするとともに、子どもたちが未来社会を切り拓いていけるように、必要な資質・能力を一層確実に育成することが目指された内容といえる。

日本のこれまでの改訂を振り返ってみると、まず、1977（昭和52）年改訂で高度経済成長を目指した能力開発路線から「ゆとりある充実した学校教育」に転換し、それ以来1989（平成元）年の「新しい学力観にたつ学習指導」への改訂、1998（平成10）年の「生きる力」への改訂、2008年（平成20）年の新「生きる力」への改訂、そして現行の習得すべき資質・能力の一層の充実を強調した更なる高みを目指した「生きる力」への改訂という一連のプロセスとして捉えることができる。

1998年改訂によって初めて導入された「生きる力」は、当時、児童生徒の学習への関心と意欲の低下が顕著になり、不登校、いじめ、自殺などの問題が表面化してきたという社会状況を踏まえ、不透明な時代の諸課題に対して積極的に解決できる力を育むことの必要性から提唱されたものである。同時に「総合的な学習の時間」が新たに導入され、学んだ知識を総合化し、現代社会の課題を解決する能力を身に付けることと、その過程で調べ方、まとめ方、発表の仕方などの学習方法を学ぶことで、自分自身にとっての学習の意味、生き方やあり方を自覚的に捉え、これが「生きる力」につながることを期待された。しかしながら、この改訂は学校完全週5日制の施策と重なり、大幅な学習内容及び時間の縮減を伴ったことから、本来の趣旨が十分に理解されることなく、「ゆとりの学習指導要領」として批判的に議論されるようになったことも事実である。

この結果が、2003（平成15）年の学習指導要領の一部改正による「確かな学力」への補正措置、そして2008（平成20）年及び2009（平成21）年改訂による新「生きる力」の登場である。ただし、ここで押さえておかなければならないことは、これまでの「生きる力」及び「総合的な学習の時間」に対して、政府は決して批判的ではなかったということである。むしろ、「総合的な学習の時間」の意義を高く評価するとともに、「<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²⁾という肯定的な見解を發表していることから分かるように、これらを重要視していたことである。

そして2003（平成15）年の改訂では、これまで抽象的にしか捉えられていなかった「生きる力」を、「確かな学力」「豊かな人間性」「健康・体力」の3つから構成されるものとして具体的に定義し直し、特に「確かな学力」については、知識や技能に加え、思考力・判断力・表現力などを含むもので、学ぶ意欲を重視した、これからの子どもたちに求められる学力と定められた。

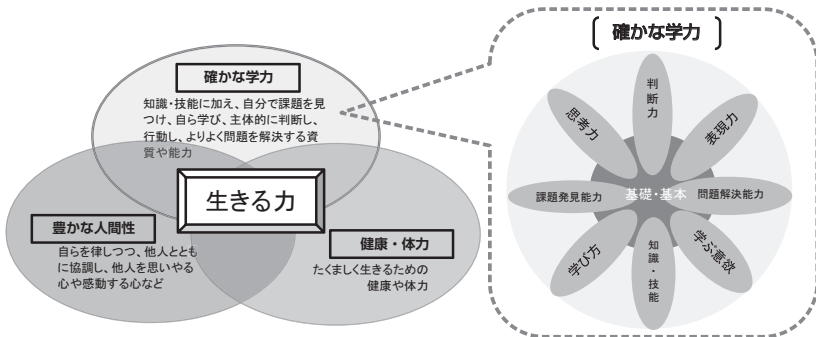


図2-2 2003年改訂における「生きる力」と「確かな学力」の概念図

出典：中央教育審議会答申（2003年10月7日）より引用

続いて、2008（平成20）年・2009（平成21）年改訂では、当時顕著になっていた知識基盤社会（Knowledge-Based Society）についての考慮が不可欠であると考えられるようになった。急速に進行するグローバル社会における国際競争の激化と同時に、共存・協力の必要性が求められる時代に対応できるように、基礎的・基本的な知識・技能やそれらを活用して課題を見出し、解決するための思考力・判断力・表現力などの習得をはじめ、自己との対話を重ねつつ、他者や社会、自然や環境と共に生きる、積極的な開かれた個であることや自らの国や地域の伝統や文化について理解を深め、尊重する態度を身に付けることが重要になってくると考えられるようになった。こうした背景から、これまでの「生きる力」は、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技

2 中央教育審議会答申（2008年1月17日）「8 現行学習指導要領の理念」、p.8を参照。

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・表現力など、③学習意欲、と再定義され、新しい「生きる力」と呼ばれるようになったのである。

そして、2017（平成29）年の改訂は急速に進行しているグローバル社会とそこでよりよく生きていくために必要な資質・能力が世界的な喫緊の課題となり、世界各国では資質・能力及びスキルモデルが教育課程に次々に取り入れられるようにな

るという傾向を十分に踏まえたものとして出された。具体的には、子どもたちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成していくために、それらの資質・能力とは何かを常に社会と共有しながら連携していく社会に開かれた教育課程を重視したこと、知識及び技能の習得と思考力、判断力、表現力などの育成のバランスを重視した旧学習指導要領を維持しながら、知識の理解

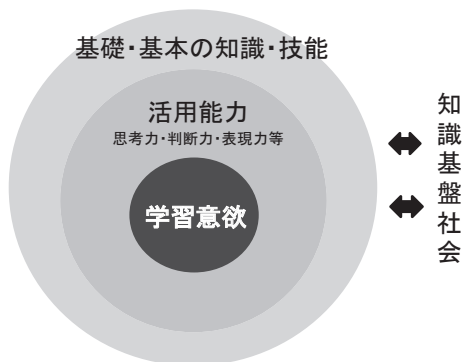


図 2-3 2008・2009年改訂における新しい「生きる力」の概念図

出典：水原克敏『学習指導要領は国民形成の設計図』東北大学出版会、2010年、p.236より引用

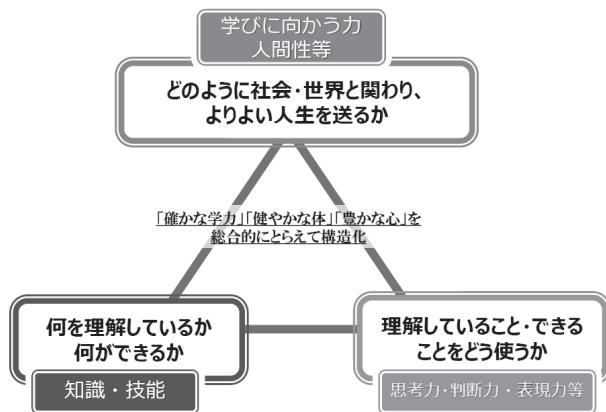


図 2-4 2017年改訂における育成すべき3つの柱の概念図

出典：文部科学省「育成すべき資質・能力の3つの柱」2018年

の質をさらに高め、確かな学力の育成を目指すこと、道徳教育の充実や体験活動の重視、体育・健康に関する指導の充実により豊かな心や健やかな体を育成することなどが新たな学習指導要領の基本方針とされた。

特に、知識の理解の質を高めるために「主体的・対話的で深い学び」が重視され、その結果、児童生徒が何を学んだかというだけでなく、何ができるようになったかを明確化することが重要であるとされた。これを実現するために、すべての教科において、①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力など、③学びに向かう力、人間性などの3つの柱で再整理された。

以下、現行の学習指導要領で定められた教科目を示した。基本的には従来の学習指導要領とそれほど大きな変化はないが、2つの違いがある。1つ目は、第5、6学年で「外国語」が新たな教科として導入されたことである（これによって「外国語活動」は第3、4学年のみで行われることになった）。そして2つ目は、「道徳」が教科として全学年で導入されたことである。

表 2-1 小学校及び中学校の教科目と週当たりの授業時間数

年齢 学年	6-7 小 1-2	8-9 小 3-4	10-11 小 5-6	12-14 中 1-3
国語	7-8	7	5	3-4
社会		2-3	4-5	3-4
算数・数学	4-5	5	5	3-4
理科		3	3	3-4
生活	3			
音楽	2	1.5	1	1-1.3
図画工作	2	1.5	1.5	
美術				1-1.3
家庭			1.5	
技術・家庭				3
体育	3-4	3	2	
保健体育				1-2
外国語			2	4
特別の教科である道徳	2	1	1	1
外国語活動*		0.5-1		
総合的な学習の時間*		2-2.5	2	1.4-2
特別活動*	1	1	1	1
合計	23-26	28-29	29	29

注：*印は教科には含まれない。小数は隔週で実施されることを示す。例えば、「0.5」は隔週で実施、「1.5」は1授業時間を毎週実施、あとの1授業時間を隔週実施。

出典：文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年度告示）」及び「中学校学習指導要領（平成29年度告示）」2017年を参考に筆者作成