

エビデンス活用の試みと課題

－学習指導要領改訂及び中教審46答申の事例から－

Historical review and future challenges of using evidence ~ Study of the revision of the Course of Study and the Central Council for Education report in 1971

大槻 達也*

OTSUKI Tatsuya

Abstract

In recent years, importance of evidence such as scientific grounds have been increasingly recognized, and efforts have been made to achieve ‘evidence-based’ or ‘evidence-informed’ policy-making or practice in the field of education in Japan. However, efforts to use empirical data and/or research results in making policy or carrying out practice is not totally new, although the word “evidence” may not have been used.

In this paper, firstly, by tracing the 60-year history of the revision of the course of study since World War II, an overview of the use of empirical data such as the results of assessment of academic abilities has been provided. Initiatives are outlined, such as academic ability tests and pilot schools, which were started up to evaluate the ‘provisional course of study’ and out of concern about the poor academic ability of students in the postwar ‘educational reform’ era. In addition, the paper discusses how research on the curriculum which was introduced after the absence of the national surveys of scholastic achievement and other monitoring programs such as PISA of the OECD have been used.

Secondly, it is examined how educational policies were made based on empirical data or analysis in the Central Council for Education report in 1971, with special focus on the proposed ‘pilot experiment’ as a system for producing evidence that facilitates the reform of the school system and the ‘trinity cooperation’ of educator, researcher and administrator, and how these were treated in the real arena of policy making.

Learning from past experience, the following points are to be considered when promoting the use of evidence in educational policy and practice, and improving policy making and practice.

① Building a system of producing, collecting, accumulating and disseminating evidence

Systems have been set up to monitor the actual situation of teaching and scholastic abilities of students both at national and local levels. But challenges remain for improving the quality of evidence and research methods. Moreover, while decentralization, local autonomy establishment and school based decision making have been strengthened, disseminating evidence and good practice which may contribute to better decision making or practice at each level have become more important and there is a pressing need to improve their quality and increase their quantity.

② Establishing a partnership among stakeholders

Not limited to the educational field, it is indispensable to have such a partnership among practi-

* 次長

tioners, researchers and administrators, and furthermore, the support of public opinion. In fact, administrators are increasingly seeking researchers' cooperation in the analysis of scholastic ability assessment result at national and local levels. Academics from universities also are well aware of the active approach to policy or practice.

③ Dissemination and enlightenment, human resource development and allocation, and financial support

It is important not only to cultivate 'evidence literacy' or 'research literacy' for using evidence, but it is also necessary to develop, train and allocate human resource that have abilities to produce, collect and interpret empirical data with statistical method based on the reality of education. In addition, a considerable amount of financial expenditure is inevitable for producing, collecting, accumulating and disseminating empirical data.

はじめに

近年、我が国の教育政策、教育実践の分野においても科学的根拠等のエビデンスを重視し、このような「エビデンスに基づく」、又は、「エビデンス情報に基づく」政策形成や実践を志向する動きが盛んになっている。しかしながら、「エビデンス」という言葉を用いないまでも、実証的なデータや研究成果を基に政策形成や実践を行う試みは従前から行われてきた。本稿では、関係の各種審議会答申、教育白書、文部省年報等の記述を参照しつつ、学習指導要領改訂及び中央教育審議会（以下、中教審）46答申を例に実証的データや分析に基づく政策形成等の系譜をたどり、あわせて、研究活用等を今後一層推進していく上での示唆を得たい。

1. 学習指導要領改訂とエビデンス

① 戦後教育改革期の「学力問題」と学習指導要領（試案）の検証：昭和20年代

学校種毎の学習指導要領は、昭和22（1947）年に取りまとめられた一般編（試案）、各教科編（試案）を嚆矢とするが、たとえば教科間の関連性等について問題点の指摘もあり、文部省は、翌年以降学習指導要領の使用状況の調査を行う一方で、実験学校における研究、編集委員会による問題点の研究などを行い、その改訂作業を始めた¹⁾。24（1949）年には、教育課程審議会（以下、課程審）が設けられて検討を引き継ぎ、答申「小学校の教育課程をどのように改善すべきか」（25（1950）年6月）においては、家庭科存置の理由に関連して、社会的発達について Reiningger の、また、運動能力の発達について Unger 及び Burr（Unger E.W. and Burr E.T, Minimum Mental-Age Level of Accomplishment 1931）の研究がそれぞれ援用されるなど、学習指導要領改訂（26（1951）年）は、前記の各種調査、研究等の実証的な分析を踏まえて行われたことがうかがえる。

また、この時期には、戦後の新教育制度の下で学力低下が危惧されたことなどから、研究者を中心に多くの学力調査が実施された²⁾。これらのうち、国立教育研究所（現・国立教育政策研究所）の全国小・中学校児童生徒「学力水準調査」（昭和27年度）は、学力と教員、学力と施設等の条件との関係について調査分析したもので、教育白書『わが国の教育の現状 教育の機会均等を主として』（昭和28年度）（文

部省調査局企画課編集)でその結果が紹介されている³⁾。

② 全国学力調査と学習指導要領改訂：昭和30年代、同40年代

昭和30年代から40年代初頭にかけては、全国学力調査が実施されたこともあって、この時期、これらの分析結果が課程審の諮問・答申、教育白書等に盛んに援用されている。学習指導要領の33(1958)年改訂の基になった同審議会に対する諮問「小学校・中学校教育課程ならびに高等学校通信教育の改善について」(32(1957)年9月14日)に際しての初等中等教育局長説明では、「国語、算数・数学の学力調査の結果によっても、児童生徒の学力は必ずしも満足すべきものではない。」との実証データへの言及がなされ、これを受けた答申「小学校・中学校教育課程の改善について」(33(1958)年3月15日)では、特に、小学校国語科及び算数科の内容充実、指導時数の増加が提言された。ここで言及された第1回の全国学力調査は、全国的規模で児童・生徒の国語・数学(算数)の2教科における学力の実態を把握して、学習指導及び教育条件の整備・改善に役立つ基礎資料を作成することを目的として実施されたものである⁴⁾。

同じく、学習指導要領の昭和43~44年改訂の基になった課程審に対する諮問「小学校・中学校の教育課程の改善について」(40(1965)年6月14日)に際しての初中局長諮問事項説明においても、全国学力調査の結果や各都道府県教育委員会等で作成された学力に関する調査報告から、学力の到達度にかかなりの開きがあり、また、学習すべき事項を十分理解していない児童生徒が相当いるようであることや、これらの児童生徒に対して、その能力、適性の把握に努め、それらに応じて学力を伸ばすよう適切な学習指導を行う必要があること等に言及している。また、同年度から小学校、中学校教育課程研究指定校(小学校35校、中学校28校)において実験的な研究を行い、教育課程改善に関する基礎的な資料を得て参考にしたい旨の表明がなされた。これを受けた答申「小学校の教育課程の改善について」(42(1967)年10月30日)では、各教科等を通じて基本的事項に精選するとともに、児童生徒の能力、特性に応ずる指導への配慮や、算数において児童の実態等を考慮した学年配当の見直し等が提言された。また、同じく「中学校の教育課程の改善について」(43(1968)年6月6日)では、「生徒の能力差に応じた指導」への配慮を求めている。

なお、教育白書『わが国の教育水準』(昭和34年度)(文部省編集)では、国内について文部省の全国学力調査を、国際比較について英、豪、米で実施された算数の学力調査と同一問題を日本で実施した結果を参考掲載している⁵⁾。

また、教育白書『我が国の教育水準』(昭和39年度)(文部省調査局編集)は、同様に文部省の全国学力調査の結果を用いて学力水準を説明している⁶⁾。すなわち、同種の問題の成績から学力はわずかながら年々向上してきているとした上で、各教科における問題点を例示するとともに、個人間、学校間、地域類型間の開きが大きいとしている。また、学力と教育条件についての調査結果によれば、学校規模、教員構成、設備等の諸条件が学力と関係のあることが明らかになったとし、「このほかに数量化できないもので学力に影響をあたえる条件として教師の学習指導法や教育への熱意、学校全体の組織・運営等をあげることができ」、これらも含め諸条件を今後一層改善・充実すべきであるとしている。

③ 中教審による明治以降の教育の検証と学習指導要領改訂：昭和50年代

後述のように、昭和42(1967)年7月3日には、中教審に対し「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」諮問がなされ、同審議会は、2期4年間にわたる異例の

審議期間をかけ、明治以降の学校教育の分析評価と改善方策について検討すべき主要問題点の抽出、学校教育の拡充整備のための基本構想の作成、教育改革の基本構想を実現するための基本的施策に分けて段階的に調査審議を行った。その成果である「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（答申）」（46（1971）年6月11日）は、教育課程に関し、次のような提言を行っている。一つは、初等中等教育の全学校「段階を通じて一貫した教育課程をもち、国民として必要な共通の基本的な資質を養うとともに、創造的な個性の伸長をめざすものでなければならない。」としたこと、二つには、国に対して、「教育課程の基準その他の教育条件を適当な水準に維持するとともに」、社会的条件の変化に即応し、教育効果に関する新しい研究成果を取り入れてそれらの基準を改善するため、常に必要な調査研究を積み重ね改善に努めるよう求めたことである⁷⁾。

同時期に刊行された教育白書『我が国の教育水準』（昭和45年度）（文部省大臣官房編集）では、文部省の全国学力調査が終了したこともあってか全国的な学力の状況についての実証データに基づく記述は無く、「教育到達度国際評価計画」（IEA）（現在は、国際教育到達度評価学会）によつて、39（1964）年に実施された「国際数学調査」の結果に基づいて、数学の学力水準の国際比較を行っている⁸⁾。なお、以後の教育白書では、国際比較も含め従前のような学力状況に関する実証的なデータに基づく記述は見当たらず、このような記述が「復活」するのは平成元年度版での国際調査関連記述⁹⁾によつてである。

このような事情を反映してか、学習指導要領の昭和52、53年改訂の基になった課程審「小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準について（答申）」（51（1976）年12月18日）に関しては、答申は元より、諮問（48（1973）年12月21日）に際しての補足説明等においても学力の実態に関する実証分析に関連する記述は確認できない¹⁰⁾。

④ 教育課程実施状況調査と学習指導要領改訂：平成元年、同10年代

昭和55（1980）年度から順次全面的に実施に移された小・中学校の学習指導要領について、実際上どの程度児童生徒に理解されているか、学習指導上の問題点は何かなどを明らかにして、将来の教育課程や学習指導方法の改善に役立てるため、文部省は56（1981）年度から4年計画で、ペーパーテストによる達成度調査（小：国語、社会、算数、理科、中：国語、社会、数学、理科、外国語）と調査研究協力校における実践的研究の二本立ての「教育課程実施状況に関する総合的調査研究」を実施した。

学習指導要領の平成元年改訂の基になった課程審「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（答申）」（昭和62（1987）年12月24日）は、60（1985）年9月10日に諮問を受けたもので、中曽根内閣総理大臣直属の臨時教育審議会の審議（59（1984）年～62（1987）年）と平行する形でまとめられ、同審議会第一次答申で提言された「6年制中等学校（仮称）」の教育内容についても審議が求められた。諮問の際の初中局長補足説明では、前記の教育課程実施状況調査、教育課程研究指定校、各種協力者会議等の成果を参考にすることを求めるとともに、それらの結果から教育内容の理解状況は全体としては良好であるものの、理解度が不十分と思われる児童が若干いることや思考力などを育てる面については不十分な点もみられること等に言及している。これを受けた答申では、「審議を進めるに当たっては、時代の進展や学校教育の現状、これまでの教育課程実施の経験などを考慮（中略）した。」（前文）との記述がみられる。

学習指導要領の平成10（1998）、11（1999）年改訂の基になった課程審「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（答申）」（10（1998）

年7月29日)に関しては、諮問(8(1996)年8月27日)の際の初中局長補足説明において、前回同様に教育課程実施状況調査(5(1993)～7(1995)年調査)や教育課程研究指定校等の状況把握を参考に検討することを要請している。これを受けた答申では、教育課程の基準改善に当たっての基本的考え方の一つとして、子どもの現状、教育課程実施の現状と教育課題を踏まえることを挙げ、そのうち、教育課程実施上の現状と課題については、文部省の「教育課程実施状況に関する総合的調査研究」やIEA(国際教育到達度評価学会)の国際調査、研究指定校における実践等の結果を踏まえて記述している¹¹⁾。

さらに、同審議会の「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について(答申)」(平成12(2000)年12月4日)では、児童生徒の学習の到達度について全国的な状況を把握し指導の改善や教育課程の基準の改善に反映させていく等のため、全国かつ総合的な学力調査を実施することが適当であるとされた¹²⁾。

一方で、臨時教育審議会の「教育改革に関する第4次答申(最終答申)」(昭和62(1987)年8月7日)は、文部省に対して政策官庁としての機能強化を求めの一環として、教育白書を毎年刊行するなど、文教行政の概況と政策に関する情報を社会に提供し、国民の理解と協力を得るなど開かれた方向を目指すべきであると提言し、これを受け、63(1988)年以降、文部省によって教育白書が毎年発行されるようになった(平成13(2001)年以降は、文部科学省による文部科学白書)。しかしながら、同白書において学力状況に関連した、ある程度まとまった記述は、12(2000)年度まで確認できない(なお、同年度以降は、15(2003)年度を除き毎年記述がある)¹³⁾。

⑤ 「学力テストの時代」と学習指導要領改訂：平成20年代

学習指導要領改訂の基本的な考え方を審議する場合は、政府全体の審議会の整理統合にあわせて平成13(2001)年から中教審に移り、その初等中等教育分科会に教育課程部会が常設されることとなった。同審議会に対し「今後の初等中等教育改革の推進方策について」諮問(15(2003)年5月15日)がなされ、当面の検討事項の一つに「初等中等教育の教育課程及び指導の充実・改善方策について」が挙げられた¹⁴⁾。この包括的な諮問に対し、中教審は逐次検討、答申していくこととなり、「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)」(同年10月7日)が出され、学習指導要領の「基準性」の一層の明確化などの提言が学習指導要領の一部改正(同年12月26日)につながった。また、教育課程の基準の不断の見直し等のために学力の総合的な状況を把握する観点から、教育課程実施状況調査などの全国的な調査や、ペーパーテストによる調査では状況を把握しにくい教科を含めた研究指定校による調査を今後とも継続的に実施するとともに、これらの枠組では把握が難しい内容を調査する「特定の課題に関する調査」の実施についても提案された。これを受け、国立教育政策研究所が、16(2004)年度以降、国語における長文記述、理科における観察実験の技能、英語におけるスピーキングなどのテストを順次実施してきている(後掲年表参照)。

エビデンスベーストな検討を志向するとの共通認識を確認して始まった中教審義務教育特別部会の審議は、「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」(平成17(2005)年10月26日)に結実したが、義務教育の質保証や教育内容の改善に関連して、学習到達度・理解度の把握のための全国的な学力調査の実施を提言¹⁵⁾し、19(2007)年4月24日から全国学力・学習状況調査が実施されることとなった。

これらにより、初等中等教育段階での学力の総合的な状況を全国レベルで把握する仕組みは、教

育課程実施状況調査に加え、前述の特定の課題に関する調査、全国学力・学習状況調査、各種指定校による調査、IEAのTIMSS（Trends in International Mathematics and Science Study：国際数学・理科教育動向調査）、OECD（経済協力開発機構）のPISA（Programme for International Student Assessment：生徒の学習到達度調査）などによって一定程度整えられることとなった¹⁶⁾。

学習指導要領の平成20（2008）、21（2009）年改訂の基になった中教審「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（答申）」（20（2008）年1月17日）は、教育基本法全部改正（18（2006）年）や学校教育法改正（19（2007）年）を受けたもので、前記各種調査等による分析結果が詳細に援用されている¹⁷⁾。

なお、この間、教育内容関係の審議会答申冊子（付属資料を含む）のスタイルに変化が見られることも注目される。「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（答申）」（平成10（1998）年7月）を始めとする累次の課程審答申冊子の付属資料は、諮問文、文部大臣あいさつ、初等中等教育局長補足説明、審議経過、委員名簿から構成されていて関連データの収録はないが、教育内容等に係る検討が中教審に移って最初の「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）」（15（2003）年10月）の参考資料では、諮問文等の一連の関係資料の外に、審議に活用した各種調査や関係法令の規定等を併せ収録している（26ページの本文に対し、33ページに及ぶ各種調査結果の図表等を収録）¹⁸⁾。さらに、教育内容に関する直近の答申である中教審「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（答申）」（20（2008）年1月17日）の場合、答申本文に実証データ・分析を多数援用（用語解説等も含め膨大な脚注が添えられている）するとともに、各種調査結果、関係法令、関連施策概要等が収録されている（約150ページの本文に対し、約120ページに及ぶ各種調査結果の図表等を収録）。

2. 中教審46答申とエビデンス

我が国の初等中等教育をめぐる政策形成に関する実証データや研究成果等のエビデンスの活用について考える際に、常に想起されるのは中教審の「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（答申）」（昭和46（1971）年6月11日）（以下、中教審46答申）である。それは、「これまでの学校教育の実績の分析評価と改善方策について検討すべき主要な問題点の抽出（第1段階）、学校教育の拡充整備のための基本構想の作成（第2段階）、教育改革の基本構想を実現するための基本的施策（第3段階）に分けて段階的に調査審議を行うとともに、基本的施策の検討に関連して長期的な予測計量の手法を取ったことなど」（銭谷ほか2004、p616）が特色として挙げられることによる。

明治、終戦後に次ぐ「第三の教育改革」を目指した同答申は、その後、臨時教育審議会（昭和59（1984）年発足）の審議に際しても注目され、近年でも、その実証重視の姿勢に対して高い評価を行う研究者がいる¹⁹⁾。

このような実証データ・分析に基づく検討の姿勢や、答申の中で打ち出された後述の「先導的試行」、同じく教育者・研究者・行政担当者の「三位一体の協力体制」という着想はどこから導き出されたのだろうか。審議期間の前半を文部省の初中局長として、後半を文部事務次官として、この答申に密接に関わった天城勲元次官（自身も、調査局長時代に『日本の成長と教育』（昭和37（1962）年）という異色の教育白書をまとめた経験がある）は、これらの背景として、「非常に分析的な気風」

を持った西田亀久夫大臣官房審議官（当時）が事務局長格として諮問から答申まで携わったことが大きかったと述懐している²⁰⁾。

大学で物理学を専攻した西田は、大学助教授等の職を経て文部省に転じ、諮問（昭和 42（1967）年 7 月 3 日）前年の 5 月、大臣官房審議官に就任している。同氏は、後年インタビューに答えて、答申の基本的な構想は OECD に学ぶところが沢山あったと述懐している。すなわち、諮問時の「検討の観点」として示された三つのうちの二つは、OECD の会議で聞いた、教育を検討する場合の内部効率（教育システムの中で教員や生徒がお互いどう働いて教育効果を上げているか）と外部効率（教育制度が社会、国家の中でどう社会的な要請にマッチしているか）に相当するもので、これに西田自身が三つ目の財政効率（使った金と教育効果がどう結びつくのか）を加え、この 3 点に対応した特別委員会を設けて、最初の 2 年間で文部省の保有データを調べて問題点を整理することとしたという²¹⁾。

以下、答申で掲げられた「先導的試行」と「三位一体の協力体制」について詳しく見てみていくこととしたい。

① 先導的試行

中教審 4 6 答申は、「先導的試行」について、「人間の発達過程に応じた学校体系の開発」のため、「現在の学校体系について指摘されている問題の的確な解決をはかる方法を究明し、漸進的な学制改革を推進するため、その第一歩として」、先導的な試行に着手する必要があるとし、4、5 歳児から小学校の低学年の児童までを同じ教育機関で一貫した教育を行うことや、中学校と高等学校を一貫した学校として教育を行うこと、などを提言している。

また、このような学校体系の抜本的な改革の実効を保障する具体的な条件の検討が必要であるが、改革に伴う混乱を最小限にとどめ、日本の国情に適合した学校体系を開発するため、「学問的に根拠のある見通しに立って、現行の学校体系の中ではじゅうぶんに検証することのできない人間の発達過程に応じた新しい学校体系の有効性を明らかにするため、学校制度上特例を設けて、将来の学制改革の基礎となる新しい試行を積み重ねようとする」先導的な試行を、その成果を見極めるために必要な期間としてほぼ 10 年程度にわたり実施することを提案した。さらに、配慮事項として、「その成果については、教育者・研究者・行政担当者の協力による専門的な組織によって継続的に厳正な評価が行われるような体制を整備する必要がある。」ことなどを挙げている。

このような中教審 4 6 答申が提示した膨大な改革・改善メニューについては、たとえば、高等教育の計画的整備、教員の待遇改善、私学助成、共通一次試験、新構想大学設置など数年のうちに実施されたものや、臨時教育審議会答申での更なる提言等を経て平成 10（1998）年に制度化された中等教育学校、16（2004）年の国立大学法人の制度化、20（2008）年の教育振興基本計画の策定など、今日までにほとんどが何らかの形で実現をみている。しかしながら、「高等教育機関の種別化」等とともに数少ない未実施のメニューとして挙げられるのが、「先導的試行」である。その背景には、財政難（オイルショックや昭和 56（1981）年以降の行財政改革）もさることながら、有力なステークホルダーである教育界からの反対があったことが指摘されている。教育制度検討委員会（梅根悟委員長）を設けて「対案」を出した日本教職員組合は元より、全国連合小学校長会等も学制改革に向けた動きに「強い反発」を示している²²⁾。

答申を受けた文部省は、省内に教育改革推進本部を設けるとともに、初等中等教育に係る学校体系、教育内容及び教育方法等の研究開発を行うため、初中局に教育研究開発室を設置した（昭和 47

(1972)年5月1日)。教育研究開発の進め方については、人間の発達過程に応ずる学校体系の開発を中心としてこれに教育内容、教育方法等に関する問題を含めて研究開発を行うこととし、教育研究開発協力者会議による調査研究²³⁾と教育研究グループに対する研究委嘱²⁴⁾に着手した。

先導的試行自体は、前記のような事情もあって着手には至らなかったが、翌年度以降も、このような教育研究開発協力者会議による調査研究と教育研究グループに対する研究委嘱が引き続き実施され、研究が積み重ねられた。また、平行して、昭和51(1976)年度からは、小・中・高等学校等の教育課程の基準改善に資する実証的な資料を得るため研究開発学校制度が設けられ²⁵⁾、「幼・小の連携を深める教育課程の研究開発」、「中・高の連携を深める教育課程の研究開発」などの4課題について20(幼稚園4、小学校4、中学校3、高等学校9)校が指定された²⁶⁾。これら研究開発の課題は、中教審46答申の「人間の発達過程に応じた学校体系の開発」(先導的試行)で示された学制改革の例示や「学校段階の特質に応じた教育課程の改善」で指摘された教育課程上の課題に通じるものである。

その後、昭和54(1979)年4月4日付けで、「初等中等教育に係る教育研究開発事業を総合的に推進するため」、初中局に企画官が置かれた一方で(教育研究開発室は廃止)、教育研究開発については次のような制度の改善を加えながら今日に至っている。すなわち、教育行政における「地方分権」を扱った中教審「今後の地方教育行政の在り方について(答申)」(平成10(1998)年9月)による都道府県等が教育内容に関する研究開発を行う仕組み作りについての提言²⁷⁾や、小淵、森内閣の教育改革国民会議「教育を変える17の提案」(12(2000)年12月22日)の研究開発学校を地域指定できるように拡充するとの提言²⁸⁾を踏まえ、12(2000)年度からは、各学校や地域の創意工夫を生かした特色ある学校教育の研究が可能となるよう、研究開発課題を学校設置者の主体的な判断で設定できるようにするなど制度の見直しが行われた²⁹⁾。

② 教育者・研究者・行政担当者の「三位一体の協力体制」

教育分野における政策形成、実践、研究の関係について、中教審46答申が提言している一つに教育者・研究者・行政担当者の「三位一体の協力体制」がある。これについて西田は次のように記している。

「教育の革新というものは、産業技術のように、基礎研究、応用研究、開発研究、生産というような段階を追って実現されるものではなく、教育者・研究者・行政担当者の三位一体の協力体制によって推進されるべきだということです。」³⁰⁾

答申では、「教育の専門的な水準の向上と実践的な教育方法の開発によって前述のような改革を実質的に推進するため、これと関連のある教育に関する研究を総合的かつ集約的に促進するためのセンターと協力組織を整備する必要がある。」と提言している。また、政府に対し、「教育改革の適切な推進と教育の質的な水準の向上とをはかることが緊急な課題であることに留意し、関連学問領域の総合的な連携のもとに、教育者・研究者・行政担当者の協力による研究開発を、強力に推進できる体制を確立すべきである。」としている³¹⁾。このような関係者が協力してプロジェクトを実行・評価するという発想について、西田は、OECDの教育委員会の会合で北欧の参加者から学んで、答申に取り入れたと言う³²⁾。

このような「三位一体の協力体制」については、文部省初等中等教育局教育研究開発室による委嘱研究や研究開発学校等で試みられ、その後も個別の調査研究事業等の企画・実施助言・分析・評価などで校長・教員、教育研究者、国や地方の教育行政関係者が協力して関与する形が続けられて

きた。

3. 政策形成・実践におけるエビデンス活用に向けて

以上、戦後の教育課程行政を中心に実証的データや分析に基づく政策形成等の系譜を概観したが、そのような努力にもかかわらず、我が国の教育分野におけるエビデンス活用の現状は、諸外国の、また医療、社会福祉、刑事司法などの各分野における取り組みに比べて立ち遅れの感があるのは否めない³³⁾。

このような過去の経験から学び、教育政策・実践におけるエビデンス活用を高め、政策形成や実践を改善していくために考慮すべき事柄を検討したい。

① エビデンスの産出、収集、蓄積・流通の仕組みの構築

戦後の教育課程行政をめぐっては、教育課程編成状況調査などの行政調査、全国学力・学習状況調査などの学力調査や全国体力・運動能力、運動習慣等調査³⁴⁾、実験校や指定校などによる調査研究、研究集会や学校訪問等、さらには地方レベルでの同様の試みなどを通じ、教育指導や児童生徒の学力の実態等について把握するモニタリングの仕組みが順次整えられてきた³⁵⁾。

また、国際的にみても、エビデンス収集・普及の仕組みとして、OECDによるINES（国際教育指標事業）、キャンベル共同計画（Campbell Collaboration）、米のWWC、英のEPPIセンターなどの取組が行われている³⁶⁾。しかしながら、キャンベル共同計画、WWC、EPPIセンターなどでは、研究エビデンスについて質の点から格付けした上で、ランダム化比較試験（RCT）³⁷⁾によるものや、それをシステマティック・レビューしたものの上位において優先的に扱うことが行われている（RCTやこれに準じたもの等を中心とするのか、これに他の量的、質的研究成果までを加えるのかで相違が見られる）。我が国の教育分野においては、このような意味でのエビデンスの質、すなわち研究方法等について重視していくことが課題となっている。

次に、エビデンスの蓄積・流通に関しては、中教審「今後の地方教育行政の在り方について（答申）」（平成10(1998)年9月21日）³⁸⁾や同「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）」（15(2003)年10月7日）³⁹⁾などが、国や都道府県における教育内容・方法等に関する研究の成果や内外の情報の提供等の役割を重視していくこと等を提言した。これらを受け、国立教育政策研究所や地方の教育センターなどを中心に研究成果の普及に取り組んでいるが、今後、地方分権・地域主権が一層推進され、学校裁量の幅も拡大されていくにしたがって、それぞれの政策決定や実践の場における判断に資するエビデンスやグッド・プラクティスの流通がますます重要となり、その質的・量的充実が急務となっている。

② ステークホルダー間の共同関係の構築

中教審46答申は、教育者・研究者・行政担当者の「三位一体の協力体制」の重要性を指摘する一方で、先導的試行についてはこれら関係者の合意を調達することができなかった。教育分野に限らず、政策形成や実践をより良く進めるためには、このような実践者、研究者、行政担当者の協力関係、加えて世論の支持が不可欠となっている。

近年でも、中教審「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（答申）」（平成20(2008)年1月17日）⁴⁰⁾は、個に応じた指導など指導方法の改善の

ため、「教師が日常の指導で体験的に認識している（中略）情報を研究者の分析も交えつつ、学校、教職員、行政と研究者の間で共有し、広く保護者や社会に対して情報発信する必要がある。」としている。

行政側においては、たとえば、平成 19 年度から始まった全国学力・学習状況調査の結果分析について、国・地方を通じて、研究委託等を通じて大学の研究者の協力を得るなどの動きが増えている⁴¹⁾。また、大学側においても、たとえば、東京大学では、「国内外の大学機関・教員養成機関、教育委員会、学校等との連携を基盤として教職専門性の高度化、教育内容の高度化、学校開発政策の高度化を推進することを目的」とする大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター（平成 18（2006）年）や、教育分野にとどまらず、広く「社会で発生する諸問題を解決するために、最先端の研究成果を活用した」「政策形成の知的リソースを提供し、政策の選択肢を提示する」ことを目的に掲げた政策ビジョン研究センター（20（2008）年）を創設するなど、政策や実践への積極的なアプローチが意識されつつある⁴²⁾。

さらに、地方レベルにおいても、全国学力・学習状況調査への対応などのほか、実務家教員を教員組織の必須とする教職大学院制度の創設や、教員免許更新制下の更新講習の実施なども背景に、たとえば、都道府県教育委員会や学校と地元所在教員養成大学・学部との「三位一体の協力体制」作りが進められている。今後は、地方や学校の裁量の幅が増えるにともなって、このような地方レベルでの「三位一体の協力体制」構築の必要性がこれまで以上に高まっていくと考えられる。

なお、教育学とそれ以外の学問分野との協力という点では、たとえば、保健医療や法務矯正等の領域と連携した国立教育政策研究所の「発達過程研究会」⁴³⁾（平成 12（2000）～13（2001）年度）や、脳科学や医学等の領域とも連携した文部科学省の「情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会」⁴⁴⁾（16（2004）～17（2005）年度）などの事例が見られるようになった。

③ 普及啓発、人材養成・配置と財政支援

これまで述べたように、教育分野においてもエビデンスの重要性が認識されつつあるが、それを政策形成や実践の場で十分に活用していくために考慮すべきその他の点を考えたい。

まず、活用しようとするエビデンスについて、何についてどこまで明らかにしているのかなど、活用する上での、いわば「エビデンス・リテラシー」や「調査リテラシー」が政策立案担当者や教育関係者を含む国民全般の中で涵養されることが重要である。たとえば、前世紀末から今世紀初頭にかけての学力問題をめぐる議論でも、この点で課題が見られた⁴⁵⁾。

また、①で述べたように、エビデンスの質という点でも課題が多く、統計的手法を用いて実証的なデータを産出、収集した上で、教育の実態を踏まえた解釈を行うために、このような能力を備えた人材の養成・訓練や人員の配置が必要である。従来、我が国では、このような人材が計画的に養成されているとは言い難く、また、その配置についても、地方分権・地域主権が進む中で、国レベルだけでなく地方レベルにおいても必要となっている。

さらに、これまで述べてきたような、実証的なデータの産出、収集、蓄積・流通等のためには、相当程度の財政支出が不可欠である。近年の全国学力・学習状況調査について見ても、2 学年 2 教科の悉皆調査を実施するだけでも数十億円規模の予算が必要となり、これに十分な結果分析まで行うための人員配置や研究費を考えれば更に経費が嵩むこととなる。財政事情が極めて厳しい現状からは制約無しとしないが、少しでも良好な教育を実施するとともに、教育に投じる公私にわたる莫大な資金を真に有効に活用していくためにも、実証的なデータの産出、収集や成果の蓄積・流通等

に関連する一定程度の資源の投入を惜しむことはできない⁴⁶⁾。

おわりに

本稿では、先ず、戦後六十余年に及ぶ学習指導要領改訂の歴史をたどり、学力調査結果等の実証的データの活用状況を概観した。そこでは、戦後改革期の「学力低下」の懸念や学習指導要領の検証から始められた各種学力調査や実験校などの取組、全国学力調査終了後の「空白期」を経て新たに実施されるようになった教育課程実施状況調査や PISA などの各種学力調査の活用状況について触れた。全国的な学力の把握の在り方については、現在、文部科学省の「全国的な学力調査の在り方等に関する専門家会議」において検討が進められているが、学力調査に当たっては、たとえば、調査目的を明確化しそれに合った制度設計を行うことや二次分析を含む分析の一層の精緻化を図ることなどが課題であると考えられる。

次に、中教審46答申における実証的データ・分析に基づく政策形成の状況、特に、学制改革を円滑に導く上でのエビデンス産出の仕組みとしての「先導的試行」や、その際の教育者・研究者・行政担当者による「三位一体の協力体制」の提案と、それらが実際の政策形成場面でどのように扱われたのかについて検証した。近年の学制改革は、中高一貫教育のように全国一律一斉というよりも設置者の判断で選択的に導入されることが多く、その意味で「先導的試行」の位置付けも変容していると言えるが、新たに導入された制度等の検証や円滑な実践に当たっては、「三位一体の協力体制」が益々重要となっている。

したがって、前述のような政策形成・実践におけるエビデンス活用に向けた取組の充実が必要となるが、国や地方を通じた関係者の努力はもとより、それらをしっかりと支える体制作りが喫緊の課題であると言わざるを得ない。

注

- 1) 昭和23(1948)年秋に文部省が実施した学習指導要領使用状況調査は、小学校及び中学校の各学習指導要領の一般編、社会科、理科、音楽、家庭、英語の各科編について、「文部省で詳細な質問書を作製し、全国の都道府県教育委員会と連絡して、この調査に参加することを希望する学校約三千校から質問書に回答を得るようにした。この学校のうちには都市、農村、山村、漁村の各地域にわたる学校が含まれた。(中略)教育の目標、内容、学習活動、評価の方法、敘述の仕方や表現の難易、学校の設備からみた学習活動選択の範囲などについて、実際指導の経験から、現在のものでのよい点、改正すべき点などがほぼ明らかになった。」(文部省初等教育課編『初等教育資料』昭和26年4月号、(株)東洋館出版社 p5)とされている。
- 2) 荒井克弘東北大学教授(執筆時。現・大学入試センター試験・研究副統括官)は、戦後日本の学力調査について、現在の全国学力・学習状況調査が導入される以前を3期に分けた上で、「第1期は昭和23~29年である。新しい学制の下で児童生徒の学力低下が進行しているとの指摘があり、その検証のためにいくつかの学力調査が行われた。特定の研究者のグループ、日本教育学会、日教組、国立教育研究所等である。最も規模の大きかった調査が国立教育研究所(現国立教育政策研究所)の「全国児童生徒学力水準調査」である。しかし、この時期の学力調査はいずれも行政的というよりも研究的な色彩の濃いものであった。」(荒井・倉元 2008、p7)としている。

同様に、志水宏吉大阪大学教授は、戦後の「新教育」によって「学力低下」がもたらされているといった「危機感」を背景に実施された多くの学力調査の代表例として、「城戸幡太郎と海後宗臣を中心とする日本教育学会のメンバーが、全国の中学校3年生を対象として行った学力実態調査(日本教育学会学力調査委員会『中学校生徒の基礎学力』東京大学出版会、1954年)」(志水 2009、p6)を挙げている。

3) 同白書は、幼児教育から高等教育等に至るまでの教育条件について、主として教育の機会均等の現状と問題点を概括した上で、「教育諸条件の不備不均等が児童生徒の上にとどのように影響しているかということこそわれわれの最大の関心でなければならない。一般的観察からいつて、教育上の各種の条件の不備不均等が概して児童生徒の各方面に影響のあることは否定できないが、条件と結果との正確な相関については、もちろん十分な研究調査を必要とするものである。」(第1章 概説まえがき おわりに—教育の機会と児童生徒の学力)とし、国立教育研究所の全国小・中学校児童生徒「学力水準調査」(昭和27年度)の結果のいくつかを参考として掲げている。

すなわち、「教師の質は児童生徒の学力にとどのように影響したか」という観点から、免許状種別・出身学校別類型・公開研究授業回数によって調査対象の教員を良い順に6段階に層化し、最も優れた層とその逆の層の教員の指導を受ける児童生徒の正答率を比較して、その間の学力の相異が明らかに知ることができるとしている。また、「学級編成方式と特別教室の有無は学力にとどのように影響しているか」という観点から、学級編成方式や特別教室の有無によって調査対象校を良い順に6つの階層に分け(中学校では上級学校への進学率と特別教室の有無で層別)、同様に階層毎の正答率を比較して、一層ははっきりと優劣が明らかであるとしている(「もちろんこれによって、特別教室を設けることによって学力水準が向上するかどうかは速断できないが、施設のよしあしが学力に影響のあることは確認できよう。」との留保付きながら)。

なお、大達茂雄文部大臣は、同白書序文で編集の趣旨を次のように述べており興味深い。

「教育は国の大本であり、独立とともにわが国の再建にますます重大な関係をもつことはいうまでもない。このときに当り教育の現状を正しく把握することは、全国民が教育に対する理解と関心を深めるためにも、また文教行政の当事者としては国民の協力によって文教施策を具体的に実施して行くためにも、ぜひ必要なことである。

この資料は、以上の目的をもって教育改革の大きなねらいであった教育の機会均等という面を主眼としながら、わが国の教育の現状と問題点を総括的にとりまとめたものであるが、教育関係者ならびに国民各位の参考となれば幸いである。」

4) 全国学力調査を担当した北岡健二文部省調査局長は、同報告書序文冒頭で次のように述べている。

「最近、各方面で学力問題が論議されており、これが低下を論ずる向きがあるとともに、他面、学力は向上してきていると論ずる側もあるが、その論拠は必ずしも科学的な資料に基いて行われているわけではない。

従来実施された学力調査は、比較的規模の小さい調査であったし、また、教育目標に対する到達度を明らかにするという観点からのものではなかったため、このような学力の問題に、じゅうぶんな回答を与えるものではなかったと思われる。

そこでわれわれは、この問題解決のために一つの資料を与えるとともに、直接行政的に、学習指導要領その他教育条件の整備・改善に寄与しようという目的で、国語・数学の2科目についての全国的な学力調査を実施したのである。」(『全国学力調査報告書 国語・数学 昭和31年9月28日実施』(文部省調査局 昭和32年5月))

また、全国学力調査の開始から中止にいたる経緯について、文部省編集の『学制百年史』(昭和47年)は、次のように記述している。

「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悉皆調査を行ない、義務教育最終段階の学力について多くの資料を得、所期の目的に資するところが多かった。しかし、この悉皆調査については、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も生じた。」(第二編 戦後の教育改革と新教育制度の発展 第二章 新教育制度の整備・充実(昭和二十七年～昭和四十七年) 第一節 概説 三 教育課程の改善と学習指導の発展)

5) 同白書は、全国学力調査について、「学習指導要領に対する到達度を、単に、読み書き・計算などの能力だけにとどまらず、推理力・問題解決力・応用力という点からもながめたいわば総合的な学力をみようとするものである。」としながらも、「客観的ペーパーテストで、学習した結果をすべて網羅するところまでには至らなかったが、かなり広い領域にわたって学力水準を示すことができるであろう。」としている。その上で、「学習指導要領に基礎を置いて児童生徒が当然到達しているべき水準をあらかじめ想定し、(中略)小・中・高各学校を通じて、全体として期待に近い成績を示している。」が、「教科別では、数学は期待度より低い成績があらわれて」、「高等学校は、物理・化学・生物・地学の

いずれの科目も期待水準に達して」おらず、「英語については、中学校がやや低」く、「高等学校の保健体育は期待以下の成績である。」等としている。また、各教科とも個人差が相当大きく、学校平均点の分布も相当のひらきが存在するとともに、地域類型別にみた学力水準もはなはだしく相違するとしている。(第2章 教育内容の水準 2 学力の水準)

また、学力水準の国際比較については、「現在までいろいろな推測が行われてきたが具体的な資料はなかった。」が、「学力水準の高低を国際的に測ることは、非常に困難なことで、教科によってはほとんど不可能なものさえある。それゆえ、全般的な学力水準の国際比較は不可能であるが、比較的容易なもの」として数学を挙げ、英(全国)・豪(クイーンズランド州)・米(カリフォルニア州)の11歳児を無作為抽出して実施された調査と同一問題を用いて、東京近県の小学校5・6年生を対象とした調査を実施した(抽出方法や実施条件が異なるので厳密な比較はできず、あくまでも参考資料と断っている)。

その結果について、同一年齢層を尺度として領域別に比較すると、基礎的な計算問題のうち整数の四則については4か国ともほぼ同様の成績を示しているが、時間の計算問題では我が国は米よりも高いが豪・英に比べてかなり低いこと、文章題では、各領域を通じて我が国は他の3か国に比べて劣っているとはいえないが、単純な計算問題では、豪・英に比較して成績が良くないこと等が紹介されている。

その上で、「このような試みでは、その結果を用いて十分な比較ができないことは前述の通りである。したがって各国との比較が十分に行えるように調査の条件を整えて実施することを将来計画すべきであろう。」として、学力についての厳密な国際比較調査の必要性に言及している。なお、そのような学力の国際比較調査としては、同白書刊行5年後の昭和39(1964)年から教育到達度国際評価計画(現在は国際教育到達度評価学会(IEA))による国際数学教育調査(現在の国際数学・理科教育動向調査(TIMSS))が我が国も参加して開始され、平成12(2000)年からは経済協力開発機構(OECD)による生徒の学習到達度調査(PISA)が同様に実施されている。

なお、教育白書『日本の成長と教育』(昭和37年度)(文部省調査局企画課編集)は、明治以降90年の教育投資と経済成長の関係を分析するとともに、教育を公共の福祉に寄与する投資として捉える観点から長期総合教育計画の必要性を提言するなど極めてユニークな内容のものとなっているが、学力の実態に関して実証的なデータや分析に基づく記述は見当たらない。

- 6) 同白書は、「第2章 教育内容の充実と能力の開発 7 学力水準」で、学力調査によって明らかにされた各教科における主な問題として次の点を列挙している。

国語 小学校では作文や文章の要点把握、要点聞き取りの能力が劣っている。中学校では語句の力がだんだんと伸びてきているが、文章要旨の把握や作文、文法の能力はかなり劣っている。

算数、数学 小学校では計算力、図形等の基礎的理解力は伸びているが、実際への応用力が劣っている。中学校でも小学校同様、応用力と思考力がやや劣っている。

社会 小学校ではグラフ、地図を読み取る能力は向上しているが、総合的に判断する能力は劣っている。中学校では近代史の成績は比較的よくなったが、古代史についての理解は劣っている。また知識、理解が断片的で総合的理解力や応用力が不足している。

理科 小学校では日常経験に結びついた生物観察などはよいが、観察、実験と原理との関連についての理解が劣っている。中学校では基本的事項の理解はよいが、抽象的概念の理解や、実験・観察と原理・法則との関連についての理解が不十分である。

英語 文の大意をとらえること、文と文との関係をつかむこと及び英語を書く力が不十分である。

また、個人間の学力の開きについては、中学校第3学年でいずれの教科も0点から100点までのちらばりを示しているが、開きの度合いは教科によって一様ではなく、特に英語のそれの大きいことが注目されるとしている。さらに、学校の持つ諸条件の違いによって学校間にも開きがあり、各教科とも学校平均点の最も高い学校と低い学校との間には70点ないし80点ぐらいの開きがあるとした上で、「このような学校間のひらきが生じた要因としては、学校のもつ人的、物的諸条件や学校所在地域の社会的、文化的背景が考えられるであろう。」とし、「一般に市街地域の成績が高く、へき地の成績が低くなっており地域間にかなりのひらきがあることがわかる。」としている。なお、同一地域類型の中にあっても学校間の開きがあるが、「これは地域的悪条件にもかかわらず、教育条件の整備や学校の努力によって学力が向上するものであることを物語っている。」としている。

さらに、学校規模、教員構成、設備等の諸条件が学力と関係のあることが明らかになったとし、「小規模学校の学力は低くまた1学級平均43人くらいの学校の成績がもつとも高く、これより大きい学級も、小さい学級も成績は低い。教員配当では、同じ学級数の学校では、教員数の多いほど、また教員の学歴構成の高いほど成績は高い。理科設備の充実率が高い学校、図書の保有率の高い学校は成績がよい。市町村支出の教育費の多い学校も成績がよい。」としている。

- 7) 同答申は、「第2 初等・中等教育改革の基本構想」において、「学校段階の特質に応じた教育課程の改善」について、次のような提言を行っている。一つは、小学校から高等学校までの教育課程の一貫性を一層徹底するとともに、特に小学校段階における基礎教育の徹底を図り、中学校においては基礎的、共通的なものをより深く修得させる教育課程を履修させながら、個人の特性の分化に十分配慮して将来の進路を選択する準備段階としての観察・指導を徹底し、高等学校の教育内容について適切な多様化を行うことなど、改善方策を検討すべきであること、二つに、「公教育の質的水準の維持向上と教育の機会均等」について、国が教育課程の基準その他の教育条件を適当な水準に維持するとともに時代の進展に応じて絶えず再検討しながら改善充実することであるとしている。
- 8) 同白書は、「満13歳の生徒を最も多く含む学年(わが国の場合中学校第2学年)の生徒の成績は、調査実施12か国中、わが国はイスラエルについて第2位である。」(第2章 教育内容・方法の改善 1 教育内容の水準の維持・向上と多様化 (3) 学力水準の国際比較(算数・数学) b 数学テストの国際比較) などとした上で、「このように、わが国の数学の学力水準は全体として高いが、得点の分布をみると、生徒間の成績のひらきが大きい。(中略) こうした学力差のある生徒に対し、多様な教育課程を提供することが今後の検討課題である。また、問題の領域別に成績をみると、特に数学的思考に関する問題の成績が諸外国に比して劣っており、この面での改善が今後の課題といえよう。」(同) としている。
- 9) 教育白書『我が国の文教施策 社会の変化に対応する初等中等教育』(平成元年度)(文部省編集)は、「これまでも教育課程の改善、教科書検定の実施、教職員の待遇の改善や定数の充実、学校施設の整備などが進められ、国民の強い教育志向とあいまって我が国国民の教育水準は高いものとなっている。たとえばIEA(国際教育達成度評価学会)が先に行った国際数学教育調査や国際理科教育調査においても我が国の成績はおおむね国際平均を上回っており、このことだけで我が国の初等中等教育全体の水準を論ずることはできないにしても、評価してよいであろう。」(第I部 初等中等教育の課題と展望 第1章 時代の進展と教育の質の向上 第1節 初等中等教育の歩み 3 教育水準の向上) としている。
- 10) この諮問に際しては、主たる検討事項として、以下の3点が示されており、前記中教審46答申において高校教育普及への対応と小学校からの一貫性の追求等が次期学習指導要領の検討に向けた課題とされたことや、学校教育が知識の伝達に偏る傾向があるとの指摘がなされたことなどによると考えられる。
- ① 高等学校教育の普及に伴う教育内容の在り方について
 - ② 小学校、中学校及び高等学校を通じた調和と統一のある教育内容の改善の在り方について
 - ③ 児童生徒の学習負担の適正化を図り、基本的事項の指導を徹底するための教育内容の在り方について

なお、このように課程審への影響がうかがえる中教審46答申の検討においては、学校教育の成果と課題を分析する一環として、昭和41(1966)年度まで行われた全国学力調査の分析結果も参照されている。

11) 文部省の「教育課程実施状況に関する総合的調査研究」(平成5~7年度実施)の調査結果からは、「子どもたちは計算などの技能や文章の読み取りの力、自然事象や社会的事象についての基礎的知識はよく身に付けており、学習に対する関心や意欲も高いという状況が見られる。」とし、また、IEA(国際教育到達度評価学会)の国際調査結果からは、「我が国の子どもたちの学力は国際的に見ても高い水準にあることがうかがえる。」とし、さらに、以下のように記述している。

「研究指定校等における実践や各種の資料・調査などを含めて総合的にみると、現行の教育課程の下における我が国の子どもたちの学習状況は全体としてはおおむね良好であると言えると思われるものの、次のような問題もある。すなわち、これらの調査等によれば、過度の受験競争の影響もあり多くの知識を詰め込む授業になっていること、時間的にゆとりをもって学習できずに教育内容を十分に理解できない子どもたちが少なくないこと、学習が受け身で覚えることは得意だが、自ら調べ判断し、自分なりの考えをもちそれを表現する力が十分育っていないこと、一つの正答を求めることはできても多角的なものの見方や考え方が十分ではないこと、また、算数・数学や理科の学習について国際比較すると、得点は高いものの、積極的に学習しようとする意欲等が諸外国に比べ高くはないなどの問題である。

各教科等の教育内容の改善を検討するに当たって、我々はこうした子どもの現状、教育課程実施の経験等を十分踏まえることに努めた。」

なお、上記分析に関連して、荻谷剛彦東大教授（執筆時。現・オックスフォード大学教授）は、次のように指摘している。

「…一〇年前の八九年改訂によっては、子どもたちの学習意欲の向上をはかれなかった。ところが、実証的な研究成果をもとに改革の問題点を改善しようとするのではなく、十分なレビューも行わずに、『直感的』な判断をもとに、意図通りの結果が得られなかったのは改革が徹底していなかったからだ、との診断が下された。」（荻谷 2002 p 80）

12) 同答申は、次のように提言している。

「ア 小、中、高等学校における児童生徒の学習の到達度について全国的な状況を把握し、それを国民に明らかにするとともに、指導の改善や教育課程の基準の改善に反映させていくため、国において全国的かつ総合的な学力調査を実施することが適当である。その際、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの資質や能力までを含めた到達度を適切に評価していくことが必要であり、ペーパーテストだけでなく、調査研究協力校などを設けて調査することが必要である。

イ 全国的・総合的な学力調査は、継続的・定期的実施することが必要であり、学校や児童生徒の負担などに配慮すると、学年や教科を年度ごとに分けて抽出調査により行うことが適当である。また、児童生徒の学習の到達度を客観的に把握するため、各学校において調査の問題や結果等を活用し得るようにすることが必要である。

ウ 具体的にどのような方法や規模等で学力調査を実施するかについては、文部省の「教育課程実施状況調査」などこれまでの調査の実績等も踏まえ、更に専門的に検討することが必要である。」（第3章 児童生徒の学習状況を客観的に評価するための方策 第2節 全国的かつ総合的な学力調査の実施 1 全国的かつ総合的な学力調査の必要性）

これを受けて、従来は学習指導要領完全実施の翌年度に実施してきた教育課程実施状況調査について、実施時期を増やしたり（平成元年告示の学習指導要領に対し、13(2001)年度に小・中学校、14(2002)～15(2003)年度に高等学校の調査を実施）、高等学校の調査を増やしたり、抽出率を増加させたりするなどの改善が図られた。

13) 教育白書『平成12年度 我が国の文教施策 文化立国に向けて』（文部省編集）は、次のように記述している。

「我が国の児童生徒の学力は、国際教育到達度評価学会(IEA)の国際数学・理科教育調査によると、昭和39年(1964)以降3回の調査でいずれもトップクラスを維持しており、国際的にみておおむね良好です。しかし、数学や理科が好きであるとか、将来これらに関する職業に就きたいと思う子供の割合が、国際的にみて最低レベルであるなどの問題点が指摘されています。」（第2節 教育改革 Q&A Question7 学力低下批判と新しい学習指導要領）

14) これに関連して、遠山敦子文部科学大臣は、補足説明で次のように述べている。

「我が国の子どもの状況については、近年の国際的な調査や平成13年度教育課程実施状況調査等の結果分析からは、学習内容の理解や学習意欲・学ぶ習慣などについての課題が明らかになっています。（中略）このような状況を踏まえ、中央教育審議会教育課程部会を常設化した趣旨にかんがみ、学習指導要領の実施状況を不断に検証し、教育課程及び指導上の課題を明らかにするとともに、新学習指導要領のねらいの一層の実現を図るため、教育課程及び指導の充実・改善方策について御検討いただきたく、当面、次の事項に関して御審議をお願いしたいと考えております。」

15) 中教審「新しい時代の義務教育を創造する（答申）」（平成17（2005）年10月26日）は、「各教科の到達目標を明確にし、その確実な修得のための指導を充実していく上で、子どもたちの学習の到達度・理解度を把握し検証することは極めて重要である。客観的なデータを得ることにより、指導方法の改善に向けた手がかりを得ることが可能となり、子どもたちの学習に還元できることとなる。このような観点から、子どもたちの学習到達度・理解度についての全国的な学力調査を実施することが適当である。」（第II部 各論 第1章 教育の目標を明確にして結果を検証し質を保証する—義務教育の使命の明確化及び教育内容の改善— (2) 教育内容の改善 ウ 学習到達度・理解度の把握のための全国的な学力調査の実施) などとし、具体的な実施の方法、実施体制、結果の扱い等について更なる検討を促すとともに、「収集・把握する調査データの取扱いに慎重な配慮をしつつ地域性、指導方法・指導形態などによる学力状況との関係が分析可能となる方法を検討する必要がある。（中略）知識・技能を実生活の様々な場面などに活用するために必要な思考力・判断力・表現力などを含めた幅広い学力を対象とすることが重要である。」（同）としている。

16) しかしながら、現状では、全国学力・学習状況調査や特定の課題に関する調査、OECD の PISA などにおいて出題の工夫などがなされつつあるものの、このような調査で把握できる「学力」は学力の一部に過ぎず、また、各種研究指定校における実態把握も定性的な評価が中心とならざるを得ない。さらに、学力以外でも体力・運動能力、運動習慣等調査、児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査なども重要な資料を提供しているが、これらを合わせても児童生徒の全体的な実態把握という点では必ずしも十分とは言えず、測定可能な領域とそれが困難な領域の存在を前提としつつも、評価手法の継続的な研究開発や実施体制の検討が求められる。

17) 同答申は、「子どもたちの学力と学習状況」について、3 ページにわたって詳細な分析・記述を行っており、その概要は次のとおり。

まず、国立教育政策研究所による調査（教育課程実施状況調査等）や国際的な学力調査（OECD の PISA 調査及び IEA の TIMSS 調査）の分析結果から、①思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式の問題に課題、②読解力で成績分布の分散が拡大しているという課題がある。③その背景には学習意欲、家庭での学習時間などの学習習慣・生活習慣に課題がある。

次に、平成 19（2007）年 4 月 24 日に実施した全国学力・学習状況調査（小 6 国語・算数、中 3 国語・数学）において、基礎的・基本的な知識・技能については概ね身に付いているが、知識・技能を活用する問題については課題があることが明らかになった。

18) 課程審の初期の諸答申は結論のみを記載するなど、答申文や付属資料のスタイルにも時代による変遷がみられ、付属資料に実証データ等が収録されていないことや答申本文に関連記述が無いことから、直ちに当該答申に係る審議がそれらを踏まえずに行われたということにはならない。しかしながら、中教審平成 15 年答申の冊子化に当たって前記のような対応が取られた背景には、課程審とは異なって、後述の昭和 46 年答申など中教審の答申には参考資料を添付することがしばしば行われてきたこともあったが、学力問題について世論の懸念や関心が高まる中、答申に至った状況判断の根拠を示して、教育関係者は元より広く社会の理解を得るとともに、実践に際しての参考に供したいという事務局担当者の意図もあった。

19) 同答申の冊子は、A5 判約 200 ページ（答申本文約 100 ページ、資源の見積もりや諮問関連資料等約 100 ページ）のものと、B5 判約 630（約 70 ページの本文に対し、実証分析を中心とする約 140 ページに及ぶ中間報告、さらにその基礎となった 3 特別委員会で用いた基礎資料約 310 ページ、諮問関連資料等約 20 ページ）のもの 2 種類が刊行された。同答申は、臨時教育審議会発足に前後して脚光を浴び、前者について十年余を経て異例の増刷となった。

市川昭午国立教育政策研究所名誉所員は、中教審 46 答申について、「戦後における文部省関係の答申の中では質・量ともに傑出した答申と考えている。中曽根内閣が設置した臨時教育審議会の答申と並んで最も注目に値する答申といえよう。」と述べている。（市川（2010）p288）

また、荻谷剛彦東大教授（執筆時。現・オックスフォード大学教授）は、教育関係審議会について、次のように述べている。

「教育政策の骨格を決める文部科学省の各種審議会は、論壇にも似て、学識豊かな学者・文化人の議論の場に見えた。教育研究の専門家が入る場合も、たいていは『学識者』としての役割が強い。実証研究の成果を直接用いて政策論議をするのではなく、それまで蓄えてきた『学識』や『経験』をもとに発言することが期待されているのである。

それゆえか、審議会の議事録を読むと、政策を推し進めていくうえで、基本となる情報があまりに少ないことに驚かされる。提供されるデータは限られており、しかも、政策の根幹に触れるような深く鋭い分析はほとんど行われない。

日本でも、かつては研究をベースに政策決定を行おうとした時代があった。『四六答申』と呼ばれる中央教育審議会の昭和四十六年答申の中間報告書は、資料編だけで三〇〇ページを超える重厚なものだ。そこには、当時の一流の研究者を動員して収集した豊富なデータと、詳細な分析の結果が示されている。それに比べ臨教審以後の教育関係の審議会は、どれも研究を基盤とした政策とは言い難い。しかも、政策立案にとどまらず、実施に移された後においても、アメリカのように実証研究をベースにした政策評価の議論は出てこない。」（荻谷 2003 年 p6~7）

20) 答申時の天城勲事務次官は 46 答申について次のように述懐している。

「当時は戦後の新学制が発足してから二十年たった。二十年というのは必ずしも長いとはいえないけれど、戦後の教育改革に対して、二十年間にいろんな意見が出ていた。また、後期中等教育もユニバーサル化の段階に入っていて、

高校進学率も八〇%に近づいてきた。後期中等教育を踏まえて、先に『期待される人間像』の議論もしたし、ということで、この際、全面的に見直してみようということになったのです。(中略)

四六答申は諮問されてから四年がかりでまとめられたのですが、四年間のうち最初の二年間は基礎勉強している。それから、問題を包括的にみたというのが大きな特徴です。しかし、政治も含めて社会全体が教育の問題をそこまで認識していなかった。そういう意味で、四六答申の考え方は時期尚早だったと思います。事務局長格として、非常に分析的な気風を持った西田亀久夫さん(当時の文部省官房審議官)という人がいたのが大きかったと思います。」(木田 p426)

なお、天城調査局長時代の教育白書『日本の成長と教育』(昭和 37 (1962) 年)(文部省調査局企画課編集)は、「わが国の教育の現在の実態を教育投資という観点から歴史的に、かつ諸外国との比較において、客観的、実証的に分析し、把握しようとする」観点から取りまとめられ、後年、中教審 4 6 答申でも提言された「長期総合教育計画」策定の必要性和意義についても 1 章を割いて記述している。

21) 政策研究大学院大学 2004 p174

なお、中教審諮問時の「検討の観点」は次のとおり。

就学前教育から高等教育までの学校教育の全般にわたり、制度的・内容的に、主として次のような観点から検討する。

- 1 学校教育に対する国家社会の要請と教育の機会均等
- 2 人間の発達段階と個人の能力・適性に応じた効果的な教育
- 3 教育費の効果的な配分と適正な負担区分

西田は、この時のことを次のように回想している。

「昭和四十何年にちょうどコンピュータを文部省が導入する時期に私がその担当をして、それを土台にして文部省の歴史持っているいろんな統計資料、記録、これを可能な限り全部データベースに入れる作業をやったわけです。それができたものだから、今のように評価するときに必要なデータを委員会へどンドン出していったわけです。これは非常に皆さん方に喜ばれました。東大の教育社会学の清水義弘さんは、『この会議に二、三回出ると、半年分くらいの俺の講義の材料が得られる』と(笑)。」(同書 p174~p175)

なお、昭和 45 (1970) 年に来日した OECD 教育調査団の報告書の *Reviews of National Policies for Education : JAPAN 1971* (OECD, 1971) (深代 1976 に収録) は、中教審が最初の 2 年間に行った教育の実績についての分析等をまとめた中間報告「わが国の教育のあゆみと今後の課題」(昭和 44 (1969) 年)等を参考資料としている。

22) 答申時の天城勲事務次官は「先導的試行」について次のように述懐している。

「先導的試行というのは、六・三新学制の実施のときに早急で混乱を起こしたものですから、まず実験をやってみようという発想です。十年ぐらい実験をして比較してみても、よければ、そっちへ行こうと。ただ、日本の場合、現場の実験が非常にしにくい。少なくとも制度に触れるような問題については、難しい。文部省側にも消極論がかなりあったんです。先導的試行もやはり日本の硬い制度の中でやれなかった。ですから、どういうインセンティブを加えたなら、先導的試行みたいなものができるか、考えなくては行けない問題です。大変貴重な教訓だったと思います。」(木田 1987 p428)

日本の教育政策過程について分析したレオナード・J・ショッパ(Leonard James Schoppa)バージニア大学政治学部準教授(執筆時。現在は教授)は、天城や西田等の「改革指向の官僚グループ」は、「一九六七年から一九七一年の中教審による総合的な改革提言の作成作業に主導的に関わってきたが」、「文部官僚の多数派は、(中略)改革構想をあまり支持しなかった」とし、また、各校長会や教委・教育長関係団体などの「地方の教育行政官は、一般に、文部省の官僚的保守主義を補強する役割を果たしている。」としている。(ショッパ 2005 p 84~85、p 119~127)

なお、ここで言う「先導的試行」についての国会質疑を、国会会議録から拾ってみると、昭和 45 年 7 月 10 日の参議院文教委員会以降、平成 14 年 7 月 18 日の参議院文教科学委員会に至る延べ 78 日の本会議や委員会で質疑・言及されているが、このうち、中教審 4 6 答申が出された昭和 46 年の延べ 14 日より、臨時教育審議会設定法案が審議された昭和 59 年の延べ 23 日の方が多くなっている。

また、中教審 4 6 答申以降の学制改革においては、少なくとも初等中等教育に関する限り、中等教育学校などの新しい学校種や総合学科などについて選択的に導入できる仕組みが採られており、既存の学校種を一貫して教育を行う小中一貫教育、幼小一貫教育の実施も含め、都道府県や市区町村、学校法人などの判断で実施することが可能となっている。

この点について、臨時教育審議会が初等中等教育について検討した第三部会担当の主任調査員を務めた渡部菊帝京平成大学教授は、「中央教育審議会 46 答申の学校体系改革論は、学校教育の純粋性、自己完結性と、同一年齢の児童・生徒の心身の発達の共通性に視点を置き、それゆえ、学校の修業年限の区切りを重視する観点に立って学校体系をみるものであった。したがって、その改革の手法も先導的手法となり、全国的、一律的な方法に終始した。」、しかしながら、「臨時教育審議会の答申以後は、中央教育審議会の 46 答申までにみられた 6・3 制を改めるというような大上段に振りかぶった学校体系改革論議は影を潜め、学校制度の改革は、静かに普通に柔軟になされてきていることに気づく。」(渡部 2004 p174~175) と記している。

23) 教育研究開発協力者会議は、同年 8 月、学識経験者、学校教員等 41 名をもって発足し、1. 幼児・児童・生徒の心身発達について、2. 集団施設教育の開始の時期について、3. 中・高校生の内面的成熟について、4. 生徒の特性の分化と観察指導について、5. その他、について審議することとされた。(昭和 49 年、文部省大臣官房企画室『文部省第 100 年報』 p28~29、p297)

24) 教育研究開発に関する調査委嘱研究は、同年度、以下の 9 つのテーマについて、教育研究者、学校教員等の 22 の教育研究グループに対して委嘱された。1. 集団施設教育開始の時期と家庭教育との関係について、2. 幼児、児童 (3~9 才) の知覚、言語、知的行動、情緒、集団的行動等の発達について、3. 幼児、児童、生徒の身体発達、運動能力について、4. 幼小一貫教育における指導の実際とその効果について、5. 児童、生徒 (10~15 才) の思考、情緒、社会性の発達について、6. 生徒 (12~18 才) の自我、知的機能、感情、社会性、性意識の発達について、7. 中高一貫教育における指導の実際とその効果について、8. 生徒の内面形成を促進するうえで必要な教育上の配慮について、9. 中高を通ずる生徒の特性の分化及び観察指導の充実強化について (昭和 49 年、文部省大臣官房企画室『文部省第 100 年報』 p29、p251~252)

なお、中教審総会 (第 11 回 平成 13 年 12 月 10 日) において「教育振興基本計画の策定に関する自由討議」が行われた際の議事録に次のような発言がある (この時期の公開された議事録には発言者名の記載がないが、内容からは、教育研究開発室が委嘱した教育研究開発協力者を務めた梶田叡一委員 (委嘱時は国立教育研究所第三研究部主任研究官) であることが推定される。)

「ぜひ検討の中に入れてほしいというのが 2 点、今、頭にありまして。

これも、先ほど委員がおっしゃったように、文科省がこれまでやらなかったというか、検討しなかったわけではないけれども、結局、何もできなかったというものです。これは 46 答申にあります二つの大きなポイントです。一つは、子どもの心身の発達が、昔、6・3・3・4 を考えたときと比べて、発達前傾現象とか、発達加速現象という言葉で呼ばれておりますけれども、前倒しになってしまっているのです。それに対応した教育制度を新たに構想しなくてはいけないのではないかというのが、46 答申の非常に大きな一つのメッセージだったわけです。ところが、たぶんこれは大変なことになるというあれがあったので、教育研究開発室を初中局につくって検討はされましたけれども、私も入りましたが、でも結局どうにもならなかった。

ただ、そのときにいろいろな学者グループに実証的なデータを出していただきました。たとえば、5 歳児は既に小学校 1 年の 6 歳児のカリキュラムをこなせるとか、あるいは小学校低学年、1 年生、2 年生と小学校 5、6 年は、発想から感覚から、論理の進め方から非常に違いがあって、むしろ 5、6 年生は中学 1 年生ぐらいと同じとか、あるいは中 3 はほとんど高校生と同じとか、いろいろな形でデータが出ております。しかし、46 答申はかなり古いものです。(中略) 子どもの発達の現状をもう一度おさらいをして、これはよほどお役所でそういうことについての研究プロジェクトにボンボンお金を出さなければ、今、老人の発達研究はいっぱいあるのですけれども、その辺はあんまりないのです。ぜひそれも考えてほしい。制度までいくかどうかわかりませんが、少なくともカリキュラムの在り方については非常に必要です。

(中略) もう一つは、それと関係しますが、46 答申で、豊かになってきたために、子どもたちが我慢する機会もなく、いろいろなことをやってきたせい、内面的な成熟に弱点が出ているという指摘が繰り返されております。これが今も拡大したままできていると思うのです。二十の子が成人式にああいうとんでもない幼い行動を各地で繰り返しているという話が出るぐらいです。そういう内面的な成熟、昔だったら大学生というのはしっかりしていましたよ。今はそれを前

提にして指導していたらどうにもならないというのは、大学で教えたことのある人はよくわかりだと思います。そういうことに対して後追いでなくね。後追いの策はいっぱい出ているのです、今。根本的にどう考えるかという論議も、いわゆる青年期教育といえますか、そういうところで必要ではないかと思います。既にこれは46答申で提起されてはおりますけれども、私の見るところでは、その後、ほとんど根本的な論議なしに今に至っていると思いますので、どこか念頭に置いていただければありがたいと思います。」

- 25) この研究開発学校という教育課程改善のための特例措置は、学校教育法施行規則第 55 条等の規定を根拠に、文部科学省告示（現在のものは平成 20 年文部科学省告示第 29 号）をもって定められている。なお、同規則上に本規定（当時は第 26 条の 2 等）が置かれたのは昭和 43 年の省令改正によるが、昭和 51 年になって「研究開発学校」に係る告示が制定された。

学校教育法「施行規則第五十五条では、教育課程の改善を図るための特例について次のように規定している。

第五十五条 小学校の教育課程に関し、その改善に資する研究を行うため特に必要があり、かつ、児童の教育上適切な配慮がなされていると文部科学大臣が認める場合においては、文部科学大臣が別に定めるところにより、第五十条第一項、第五十一条又は第五十二条の規定によらないことができる。

この規定は、教育課程の基準について相当大幅な改訂を行うなどの場合を考慮して、その基礎資料とするための教育課程についての研究は、現行の学習指導要領の基準によらないものも認める必要があることから、昭和四三年の教育課程の改訂の際、学校教育法施行規則の一部改正により設けられたものである。

すなわち、文部科学大臣が適当と認めた学校においては、施行規則に定める教育課程の領域構成（五〇条一項）や授業時数（五一条及び別表第一）、教育課程の基準としての学習指導要領（五二条）によらない教育課程を実施することができることとなっている。ただし、この場合においても、あくまでも児童を単なる研究の対象とすることのないよう『児童の教育上適切な配慮がなされていると文部科学大臣が認める場合』という限定がなされている。」（鈴木勲 2009 p277）

- 26) 『文部省第 104 年報 昭和 51 年度』（昭和 53 年 3 月、文部省大臣官房企画室）p27

- 27) 同答申「第 1 章 教育行政における国、都道府県及び市町村の役割分担の在り方について 2 国の役割及び国と地方公共団体との関係の見直し」の中で、「具体的改善方策（地方分権の推進の観点からの見直し）」の一つとして、「才 学校の設置者として都道府県等が教育内容に関する研究開発を行うに際して、全国的な教育課程の基準の改善に資すると国が認める場合には、当該基準によることなく、都道府県等が研究課題を定めるなど主体的に実施することができるようにすること。」と提言。

- 28) 同提言の「4. 新しい時代に新しい学校づくりを」の中に次のような事項がある。

◎新しいタイプの学校（“コミュニティ・スクール”等）の設置を促進する

新しいタイプの学校の設置を可能とし、多様な教育機会を提供する。新しい試みを促進し、起業家精神を持った人を学校教育に引き込むことにより、日本の教育界を活性化する必要がある。

提言(2)研究開発学校を地域指定できるように拡充し、地域との連携を図りながら新しい試みを実施する。

- 29) 平成 15 (2003) 年度から、研究開発の主題の決定を地方にのみ委ねるのではなく、その発意を生かしつつ、国としても実施希望調査の際に研究開発課題の参考例を示す方式が取り入れられた。また、同年度から、構造改革特別区域研究開発学校制度（「特区研発」）が創設され、平成 20 (2008) 年度からは同制度を全国化する教育課程特例校制度が充足した（学校教育法施行規則第 55 条の 2）。

- 30) 西田 1996 p132

- 31) 更に答申「第 2 編 今後における基本的施策のあり方 第 1 章 総合的な拡充整備のための基本的施策 2 教育改革の推進と教育の質的水準向上のための研究開発」では、このような教育の基本的な問題は、「人間そのものについての研究課題であって、教育学はもとより、あらゆる学問分野の総合的な協力なしには正しい究明は不可能に近く、「とりわけ、哲学・心理学・社会学・医学・工学の諸分野における研究成果は、教育の理論と方法の発展に欠くことのできないものである。」が、学問の専門分化に伴って学問領域間の協力はますます困難となりつつあることや、教育に関する研究者や研究機関の数は少なくないものの、「この教育改革の具体的な進め方に適切な方向づけを与えるような研究が、明確な目標をもって組織的に進められているとはかならずしもいえない。また、教育研究の分野にすぐれた人材を

吸収するための研究体制・研究条件および研究者に対する処遇も不十分である。」とし、このような状態を改善するための制度的・財政的措置や有能な研究者の確保が、教育の質的な水準向上のための第一歩であるとしている。そのためには、「長期にわたる教育改革のための重点研究課題の選定、その研究開発のための各地の学校・研究所・大学にまたがる協力組織の整備、必要な研究費の配分と研究活動の調整などによって教育の質的な革新とその成果の普及を推進する教育研究開発のセンター的機能を確立する必要がある。」としている。

また、「関連学問領域の緊密な連携協力のもとに、学理面・実践面・行政面の努力を結集して共通の課題解決に取り組むことができる研究開発の推進体制を、確立しなければならない。」が、そのような推進体制とは、「単一の研究所を設立したり、特定の機関に研究者を集結したりすることではなく、全国の学校・研究所・大学などで現に研究意欲をもって活動している人々の間に、共通の課題意識にもとづく役割分担と協力の関係を作り上げること」であり、その推進体制の中核として、「教育改革のために必要な課題研究について、研究協力体制を組織し、関係者相互の連絡と情報交換をあっせんし、研究費を配分配付するとともに、その成果を行政施策の改善に生かす機能」を指して「教育研究開発のセンター的機能」としているものである。

32) 政策研究大学院大学のインタビューの中で西田は次のように述べている。

「もう一つ、今の三つのことに以外に中教審の基本的な答申の要素になっていることでここで学んだことは、これはスウェーデンの人だったかな、名前を忘れてしまったけれども、『教育の発展というものは、ほかの経済とか産業技術の発展のようにいかないのだ』と。つまり、普通のそういう工業技術だったら、基礎実験をやる。それを応用研究をやって、よかったらそれをすぐ生産に移す。教育はそういうプロセスでのびない。教育には三つの要素がある。学校教育というのは、一つは先生というファクターがある。教えられる生徒というのがある。それから、教育を研究している学者がいる。それ全体を国の制度として管理している行政庁というのがある。特に行政庁と学校の先生と教育に関する研究をしている学者の三つのファクターが、お互いに違う能力を持っていて、お互いにけん制しあっていて、一緒に仕事をしていないからだめなんだ。(中略) みんなが話し合っ、『じゃあ、これをやろう』というので、それぞれ責任を分担して、みんなが力を合わせてあるプロジェクトをスタートする。そして、何年間かその目的のプロジェクトを実行してみて、どれだけの成果があったかその三者で集まって評価する。このシステムでなければだめだ。

それを私は中教審の中で『先導的試行(パイロット・プロジェクト)』という言葉で書いたわけです。彼らはパイロット・プロジェクトという言葉を使う。(中略) こういう三者協力体制をつくらなきゃいかんというので、中教審の中に、教育の研究開発システムをつくれ、三者が同じテーブルについてやれ。これはついに中教審で答申したけれども実現しなかった。(中略)

中教審の四六答申でついに実行しなかったのは、そのパイロット・プロジェクトと、それから一番後ろにつけました長期教育計画。あの二つだけはついに実行されていない。このパイロット・プロジェクトというシステムがなければ教育は進まない。北欧のあの人が自分らの経験ではそうだとことをいわれました。僕はそのことが非常に頭にありまして、中教審の答申の中の一つに入れたわけです。」(政策研究大学院大学 2004 p176~p177)

また、西田は、同じ点について国立教育研究所のインタビューに答えて、「教育のイノベーションを起こすためには三者が同じテーブルに座って、三者が共同でこれをしようと決め、三者が責任を分担してスタートを切る。この三位一体論しかない。この話は OECD の教育委員会でも聞いて非常に感銘を受けた。それをパイロット・実験と言おうのだが、先導的試行という日本語を作った。それだけは思想として間違っていなかったと思う。」と述べている。(市川 1995p122)

なお、OECD の教育研究革新センターは、*Educational Research and Development- Trends, Issues and Challenges* (1995) の中で、教育研究について「研究者、実践者、政策当局という『3つのコミュニティ』の間でよりよい連携を築くことができるかどうかを決め手になると結論づけた。」(OECD 2004 p12)

33) たとえば、労働経済学等に比べて教育経済学における研究や研究者の数が少ない理由の一つに、教育分野において活用可能な実証的なデータが少ないことが考えられる。その原因として、教育分野では、成果を見るためには長期間を要する場が多い(このこと自体、経費や負担の増大を意味し、研究を困難にする要因の一つとなっている)一方で、社会的要因などが複雑に関係して因果関係が明確化できにくいこと、そもそも子どもを「実験台」にすることへの倫理的抵抗などからインフォームド・コンセントが困難な場合が多いこと、研究対象となった教員や児童生徒に「通常以上の

頑張り」が見られてプラスの効果などが現れること（ホーソーン効果）などがあると考えられる。

なお、これに関連して、国立教育政策研究所は、平成 22（2010）年 9 月 10 日に、OECD や英、米の専門家や国内の医療、ソーシャルワーク分野の研究者を招いて教育改革国際シンポジウム「教育研究におけるエビデンスとは—国際的動向と先行分野からの知見」を開催した（報告書は、http://www.nier.go.jp/06_jigyuu/symposium1.html）。

- 34) 文部科学省は、昭和 39（1964）年から、「国民の体力・運動能力の現状を明らかにし、体育・スポーツ活動の指導と行政上の資料とするため」に、6 歳から 79 歳を対象に「体力・運動能力調査」を実施してきたが、平成 11（1999）年には、国民の体位の変化、スポーツ医・科学の進歩、高齢化の進展等を踏まえ、同調査を全面的に見直して「新体力テスト」（正式名称は、従来どおり、統計法に基づく「体力・運動能力調査」）に改めた。なお、これとは別に、平成 20（2008）年から、「全国的な子どもの体力の状況を把握・分析することにより、国、教育員会・学校が子どもの体力向上に関する継続的な検証改善サイクルを確立する」、「学校が各児童生徒の体力や生活習慣、食習慣、運動習慣を把握し、学校における体育・健康に関する指導などの改善に役立てる」ことを目的に小学校 5 年生と中学 2 年生を対象に「体力・運動能力、運動習慣等調査」を開始した。
- 35) 教育課程実施状況調査などの全国的な学力調査や TIMSS、PISA などの国際学力調査等について、一定ルールの下に研究目的のデータ提供が行われ、研究成果が産出されつつある。
- 36) OECD の INES は、各国の教育制度や政策について、共通の枠組みの中で比較対照することができる指標を開発し、各国の教育政策の形成に役立てることを目的とした事業の一つであり、PISA もその一環として実施されている。また、国際的な取組であるキャンベル共同計画は、医学分野におけるコクラン共同計画（Cochrane Collaboration）に範をとり、刑事司法、社会福祉、教育の分野でエビデンスを産出・普及を行うために 2000 年に発足した（科研費報告書『キャンベル共同計画の日本への適用』（平成 17 年 3 月））。さらに、国別にも、米の連邦政府教育省教育科学研究所の WWC（What Works Clearing House）や英のロンドン大学 EPPI センター（Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre）などがある。
- 37) Randomized Controlled Trial は、介入の効果を検証する場合、被験者群を、ランダムに実験群と比較対照群に分け、効果を測定する効果証明方法。
- 38) 中教審「今後の地方教育行政の在り方について（答申）」（平成 10(1998)年 9 月 21 日）は、「第 1 章 教育行政における国、都道府県及び市町村の役割分担の在り方について 4 国及び都道府県の行う指導、助言、援助等の在り方の見直し」において、次のように提言した。
- 「カ 指導等に当たっては、国や都道府県における教育内容・方法等に関する実証的な研究の成果や内外の情報の提供等の役割を重視していくこととし、これに必要な国及び都道府県の研究研修機関の調査研究機能及び情報提供機能を充実すること。また、これに関連し、都道府県ごとの状況に応じた施策を推進する観点から、都道府県と国立教員養成大学・学部との連携協力の充実方策について検討を行うこと。」
- また、「5 国、都道府県、市町村、学校等の間の情報網の整備」において、
- 「国及び都道府県教育委員会が指導等を適切かつ効果的に行うためには、今後、教育及び教育行政等に関する実証的研究の成果や内外の情報を収集し、適切な情報提供を行うことがますます重要となってくるものと考えられる。都道府県、市町村のニーズに応じて効果的に指導等を行うとともに、都道府県教育委員会や市町村教育委員会による学校、社会教育施設等に対する支援機能の充実を図るためには、教育分野における全国的な情報網を速やかに整備することが必要である。」としている。
- 39) 中教審「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）」（平成 15（2003）年 10 月 7 日）は、「5 教育課程及び指導の充実・改善のための教育環境の整備等 (1) 各学校の取組に対する各教育委員会及び国による支援等」において、各学校の取り組みに対する教育委員会や国による支援について、次のように提言している。
- 「① 各教育委員会等による支援等
- （中略）各学校における創意工夫に満ちた教育課程の編成に資するよう、各地域の教育センターや拠点校等においてはカリキュラムを収集・蓄積・情報提供する等のカリキュラムづくりの支援を行うためのセンター的機能を充実すること等について、今後検討していくことが必要である。

これを踏まえ、各教育委員会等における具体的な取組としては、たとえば、以下のようなことが考えられる。

- ・「総合的な学習の時間」をはじめとする地域や学校の実態に応じた優れたカリキュラムづくりの事例等を集めた参考資料の作成や情報の提供
- ・カリキュラムづくりに関する実践的な研究とその成果の普及や顕彰の実施
- ・関係機関・団体等との連携・協力体制づくり，地域の小・中・高等学校等で相互に情報を共有するための機会の提供等

(中略)

② 国による支援等

まず、国においては、(中略)学校における特色ある教育課程の編成・実施、会議等の効果的・効率的な持ち方などの校内体制等の工夫や教育委員会における特色ある取組についての事例集を作成するなど、である。

また、各学校における「総合的な学習の時間」の一層の充実を図るために、学習プログラムの開発、教材の開発、学習資源を充実させるための学校間・学校種間連携や社会教育関係団体等の各種団体との連携等の実践研究や評価の研究を行うとともに、各学校が参考にし得る実践事例等の収集・提供を更に行うことが求められる。

同様に、「個に応じた指導」の一層の充実を図るためにも、理解や習熟の程度に応じた指導や少人数指導などに取り組む「学力向上フロンティアスクール」等の拠点校における実践研究の成果の普及や教材の開発、教員志望の大学生等の地域の人材が児童生徒の学習支援に当たるモデル事業の実施、指導資料や事例集の作成・配布等を行うことが必要である。(以下略)

40) 中央教育審議会「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(答申)」(平成20(2008)年1月17日)は、(個に応じた指導など指導方法の改善)として、「文部科学省の研究開発学校制度等も活用して指導方法の事例蓄積や分析を行い、優れた指導方法を教師の間で共有化したり、教師が日常の指導で体験的に認識している、子どもがどこでつまづくのかななどの情報を研究者の分析も交えつつ、学校、教職員、行政と研究者の間で共有し、広く保護者や社会に対して情報発信する必要がある。」(9. 教師が子どもたちと向き合う時間の確保などの教育条件の整備等 (3) 効果的・効率的な指導のための諸方策)としている。

41) たとえば、平成20年度全国学力・学習状況調査に関し、文部科学省が外部の研究者グループに委託したものに、お茶の水女子大学に置かれた実施委員会による、補完調査も交えて、家庭背景と子どもの学力の関係や不利な環境にある子どもの底上げに成功している学校の特徴を探る研究などがある。また、地方レベルでも、たとえば、千葉県教育委員会が設置した千葉県検証改善委員会(代表: 荻谷剛彦)は、東京大学教育学部に本部を設置し、同県教育委員会の協力のもと、研究者グループによる、平成19年度「全国学力・学習状況調査」の千葉県データの分析を行っている。

42) 東大教授時代から中教審委員として教育政策の審議に参画した小川正人放送大学教授は、研究者が政策形成に参画することについて次のように述べている。

「地方分権改革が動き出した一九九〇年代後半から、政府や自治体の各種審議会・会議に参加することが多くなった。それまで、私は、どちらかと言えば、行政の外側から批判的立場で国や行政の教育政策を研究調査してきた。しかし、学識経験者という立場ではあったが、行政内部での仕事は、政策づくりの基本枠組を左右する現実の政治力学と法制度の制約の中でいかに難しいものであるのかをさまざま学ばせてもらった。

研究者が、国や自治体の政策づくりに関わることは功罪相半ばと思うが、私個人としては、生きた現実の問題に対峙させられ、常に研究の存在意義を問われ続けるという緊張した中で多くのことを考える機会であった。中教審における教育行政の地方分権改革、教育委員会制度改革、三位一体改革と義務教育費国庫負担制度のあり方、教職員定数改善計画、教員給与改革などの各審議の他、少人数学級の教育効果調査や教員勤務実態調査等の文部科学省委託研究など、重要な政策づくりの審議や仕事に加わり何かしらの社会的発信ができたことは研究の上でも有意義であったと思っている。」(小川2010 p230)

43) 同研究会は、国立教育政策研究所と国立公衆衛生院(現・国立保健医療科学院)の共同研究のために組織され、科学警察研究所や東京少年鑑別所等からの専門家の参画も得て、『突発性攻撃的行動および衝動』を示す子どもの発達過程に関する研究『キレル』子どもの成育歴に関する研究(平成14年3月)を取りまとめた。

44) 「情動の科学的解明と教育等への応用に関する検討会」報告書(平成17年10月12日)の概要は次のとおり。

1 子どもの情動等に関して、これまでの研究成果から、以下のことが分かっている：

- ① 子どもの対人関係能力や社会的適応能力の育成のためには適切な『愛着』形成が重要であること、
- ② 子どものこころの健全な発達のためには基本的な生活リズムの獲得や食育が重要であること、
- ③ 子どもが安定した自己を形成するには、他者の存在が重要であり、特に保護者の役割が重要であること、
- ④ 情動は、生まれてから5歳くらいまでにその原型が形成されると考えられるため、子どもの情動の健全な発達のためには乳幼児教育が重要であること、
- ⑤ 成人脳にも高い可塑性を示す領域があり、この点を意識した生涯学習が重要であること、
- ⑥ 前頭連合野や大脳辺縁系の機能が子ども達の健やかな発達に重要な機能を発揮しており、前頭連合野の感受性期（臨界期）（用語解説参照）は、シナプス増減の推移から推論すると8歳くらいがピークで20歳くらいまで続くと思われ、その時期に、社会関係の正しい教育と学習が大切であること、など。

2 今後は、課題解決のために以下のような取り組みが必要である。

- ① 学際的連携等をコーディネートする機関の在り方に関する検討が必要であること、
- ② 研究成果のスクリーニングを行う仕組みづくりに関する検討が必要であること、
- ③ 研究と教育との連携の推進（双方向的連携の仕組み作り）に関する検討が必要であること、
- ④ 子どもの発達を早期から前方視的、縦断的にみていく体制作りが必要であること、
- ⑤ 子どものこころの発達の支援には、総合的なシステム構築や各機関の連携・協力体制の構築が必要であること、
- ⑥ 高い科学性を備えた専門的人材の育成が必要であること、など。

なお、①脳科学の成果は一般社会に与える影響が大きいため、慎重に情報発信する工夫が必要であること、②子どもの情動等の研究の推進に当たっては、脳機能計測機器が人体に与える影響の把握や倫理的な観点からの配慮が必要であること、及び③子どもの発達のひずみを早期に発見することについては、親子への援助体制を十分に確立した上で、慎重になされる必要があることなどの留意点が存在する。

45) 山内乾史神戸大学助教授（当時。現・教授）は、この間の学力論争について次のように述べ、「何を」対象としているかについて論者間の共通理解の欠如を指摘している。

「教育は、とかく個人の経験にもとづく激しい思い込みにもとづいて印象的、主観的に議論されることが多く、『学力とは何か』という議論が十分にはされていないままに、学力低下論が進展しているわけです。いや、もっと正確にいきましょう。『学力は何か』という議論自体もこの論争の中心に位置するのです。つまり、『学力は何か』ということに関して共通理解があって、その土俵の上で議論が進んでいるわけではありません。そして、そうである以上、上記のようなさまざまな意見についても、肯定する者もいれば否定する者もいるわけで、簡単に結論が出るような問題ではないのです。」（山内、原 2005 p21）

また、村山航東京大学大学院生・日本学術振興会特別研究員（当時。現・Alexander von Humboldt Research Fellow）は、学力調査の結果から「確実に言えること」と「確実に言えないこと」を整理する「評価リテラシー」の必要性について次のように述べている。

「2004年12月にPISA（Programme for International Student Assessment）とTIMSS（Trends in International Mathematics and Science Study）の結果が相次いで公表され、多くの教育議論を生んだ。（中略）そこでなされている議論があまりにも錯綜しすぎている感がある。その結果、議論が活発になされている割に、あまり生産的な方向に向いていないようにも感じる。

このように議論が錯綜してしまう原因は何なのだろうか。その原因の一つとして、PISAやTIMSSの結果を、それぞれが都合のいい形に解釈しすぎていることにあるように思われる。（中略）

こういったときに大切なのはPISAやTIMSSの結果から「確実に言えること」と「確実に言えないこと」を整理することだろう。何が確実に言えて、何が確実に言えないのか、そのことを意識するだけでも枠組みが定まり、意味のある討議ができるようになるのではないだろうか。」（村山航「PISAをいかに読み解くかー求められる評価リテラシー」（21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター2006 p70～71）

その上で、村山は、PISAの2000年調査と2003年調査を比較して、読解力得点が統計的に有意に低下しておりその低下は確実であるとする一方で、数学的リテラシーについては、日本の「苦手領域」が新たに加わったために少し低下し

たように見えるが、前回から引き続き調査された領域では統計的に有意な得点の低下は見られず、「今回の結果から『数学の学力が低下した』と結論づけることは短絡的であり、確実には言えないことである。」(村山 同 p 71~76) 等と
している。

46) 荻谷剛彦教授は、国や地方を通じ、「教育改革であれ、なんらかの社会政策の立案・改変に寄与することを目的に、その基礎研究を財政的・行政的に支援する」政策評価研究基金の創設を提唱している。(荻谷 2003 p 217)

参考文献

- 荒井克弘、倉元直樹編著 (2008) 『全国学力調査 日米比較研究』、金子書房
- 市川昭午 (2010) 『教育政策研究五十年 体験的研究入門』、日本図書センター
- 岩崎久美子 (2010) 「教育におけるエビデンスに基づく政策—新たな展開と課題」『日本評価研究』10 (1) : 17-29
- 小川正人 (2010) 『教育改革のゆくえ—国から地方へ』、筑摩書房
- 加藤幸次、高浦勝義編著 (2001) 『学力低下論批判』、黎明書房
- 荻谷剛彦 (2002) 『教育改革の幻想』、筑摩書房
- 荻谷剛彦 (2003) 『なぜ教育論争は不毛なのか—学力論争を超えて』、中央公論新社
- 木田宏監修 (1987) 『証言—戦後の文教政策』、第一法規
- 熊谷一乗 (1984) 『学制改革の社会学—学校をどうするか』、有信堂高文社
- 黒羽亮一編 (1984) 『教育改革—展望と可能性』、国土社
- 志水宏吉 (2009) 『全国学力テスト』、岩波書店
- シヨッパ、レオナード・J. (小川正人監訳) (2005) 『日本の教育政策過程—1970-80年代教育改革の政治システム』、三省堂
- 新堀通也、青井和夫編 (1983) 『日本教育の力学』、有信堂高文社
- 鈴木勲編著 (2009) 『逐条学校教育法—第七次改訂版』、学陽書房
- 銭谷眞美ほか編 (2004) 『教育法令辞典』、ぎょうせい
- 惣脇宏 (2010) 「英国におけるエビデンスに基づく教育政策の展開」『国立教育政策研究所紀要』139 : 153-168
- 西田亀久夫 (1996) 『教育政策の課題』、玉川大学出版部
- 西田亀久夫 (2000) 「高等教育政策に関する中教審『四六答申』の特質」喜多村和之編著『高等教育と政策評価』、玉川大学出版部
- 21世紀COEプログラム東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター (2006) 『日本の教育と基礎学力—危機の構図と改革への展望』、明石書店
- 深代惇郎訳 (1976) 『日本の教育政策—OECD教育調査団』、朝日新聞
- 文部省調査局 (1957) 『全国学力調査報告書—国語・数学—昭和31年9月28日実施』
- 文部省 (1972) 『学制百年史』、ぎょうせい
- 山内乾史、原清治 (2005) 『学力論争とはなんだったのか』、ミネルヴァ書房
- 渡部蕨 (2004) 『教育行政』、日本図書センター
- 渡部蕨 (2006) 『臨時教育審議会—その提言と教育改革の展開—』、日本図書センター
- 科学研究費補助金報告書 (1995) 『教育改革のタクソノミーと改革案のアセスメント：四六答申と臨教審を中心に』(研究代表者—市川昭午—平成4-5)
- 科学研究費補助金報告書 (2002) 『天城勲オーラルヒストリー』、政策研究大学院大学C.O.E.オーラル・政策研究プロジェクト
- 科学研究費補助金報告書 (2004) 『西田亀久夫オーラルヒストリー』、政策研究大学院大学C.O.E.オーラル・政策研究プロ

ジェクト

科学研究費補助金報告書（2005）『キャンベル共同計画の日本への適用－実証研究の系統的レビュー・システムの開発－』（研究代表者 山田兼尚 平成 15-16）

文部科学省委嘱研究 平成 12～13 年度「突発性攻撃的行動および衝動」を示す子どもの発達過程に関する研究報告書『「突発性攻撃的行動および衝動」を示す子どもの発達過程に関する研究－「キレル」子どもの成育歴に関する研究－』（国立教育政策研究所内「発達過程研究会」）

OECD（沢田敬人訳）（2004）『OECD 教育レポートシリーズ 役立つ教育研究』、オセアニア出版社

OECD 教育研究革新センター編著（岩崎久美子、菊澤佐江子、藤江陽子、豊浩子訳）（2009）『教育とエビデンス－研究と政策の共同に向けて』、明石書店

Nutley,S.M., Walter,I. and Davies,H.T.O. (2007). *Using Evidence : How Research Can Inform Public Services*. Bristol: Policy Press

上記のほか、関連の審議会答申、教育白書・文部科学白書、文部省年報等を参照した。また、資料の引用に当たっては、一部で、かな表記を漢字表記に改める等の改変を行った。

関係年表

暦年	学習指導要領改訂等	審議会答申等	学力調査等
昭和 22(1947)年	<ul style="list-style-type: none"> ・1月、新学制の教育課程について要綱発表 ・3月、教育基本法、学校教育法公布施行 ・同、学習指導要領一般編（試案）発行（以降、各教科編（試案）順次発行） ・4月、新学制（小・中）発足（義務教育9年） ・5月、日本国憲法施行 	<ul style="list-style-type: none"> ・2月、幼児教育内容調査委員会設置 ・8月、教科等研究委員会設置 	
23(1948)年	<ul style="list-style-type: none"> ・4月、新制高等学校発足 	<ul style="list-style-type: none"> ・2月、体育振興委員会設置 ・5月、高等学校教科課程研究委員会設置 	<ul style="list-style-type: none"> ・秋、文部省、学習指導要領使用状況調査開始
24(1949)年		<ul style="list-style-type: none"> ・6月、教育刷新審議会設置 ・7月、教育課程審議会設置 	
25(1950)年		<ul style="list-style-type: none"> ・6月、教課審「小学校の教育課程をどのように改善すべきか」答申 	<ul style="list-style-type: none"> 国立教育研究所、全国小・中学校教育課程実態調査実施（～27年度）
26(1951)年	<ul style="list-style-type: none"> ・6月、産業教育振興法施行 ・7月、学習指導要領一般編（試案）改訂・実施 	<ul style="list-style-type: none"> ・1月、教課審「道徳教育振興に関する答申」 ・6月、中央産業教育審議会設置 	
27(1952)年		<ul style="list-style-type: none"> ・6月、中央教育審議会設置（教育刷新審議会廃止） 	<ul style="list-style-type: none"> 国立教育研究所、全国小・中学校児童生徒学力水準調査実施（～29年度）
28(1953)年	<ul style="list-style-type: none"> ・8月、理科教育振興法施行 	<ul style="list-style-type: none"> ・1月、中教審に「戦後の教育全般の改善について」諮問 ・8月、教課審「社会科の改善に関する答申」 ・12月、教育白書『わが国の教育の現状 教育の機会均等を主として』（昭和28年度）刊行 	
29(1954)年		<ul style="list-style-type: none"> ・3月、理科教育審議会設置 ・10月、教課審「高等学校教育の改善に関する答申」 	
30(1955)年	<ul style="list-style-type: none"> ・12月 高等学校学習指導要領改訂（31年度実施） 	<ul style="list-style-type: none"> ・2月、教課審「高等学校教育の改善に関する第2次答申」 ・6月、同「高等学校教育の改善に関する第3次答申」 	

暦年	学習指導要領改訂等	審議会答申等	学力調査等
31(1956)年		・5月、教課審「教育漢字の学年配当についての答申」、「かなの教え方についての答申」	・9月、文部省、「全国学力調査 国語・数学」
32(1957)年		・11月、中教審「科学技術教育の振興方策について(答申)」	・9月、「全国学力調査 社会科・理科」
33(1958)年	・10月、小、中学校学習指導要領改訂(小36年度、中37年度実施)	・3月、教課審答申「小学校・中学校教育課程の改善について」	・9月、「全国学力調査 小学校 音楽 図画工作 家庭教科意外の活動 中学校 英語 職業・家庭 高等学校 英語 保健体育」
34(1959)年		・11月、教育白書『我が国の教育水準』(昭和34年度)	・9月、「全国学力調査 国語・数学」
35(1960)年	・10月、高等学校学習指導要領改訂(38年度実施)	・3、4月、教課審答申「高等学校教育課程の改善について」	・10月、「全国学力調査 社会科・理科」
36(1961)年			・9月、「全国小学校学力調査 国語・算数」、「全国高等学校学力調査 英語」 ・10月、「全国中学校学力調査 5教科」
37(1962)年		・11月、教育白書『日本の成長と教育』(昭和37年度)	・7月、「全国小学校学力調査 国語・算数」、「全国中学校学力調査 5教科」 ・10月、「全国高等学校学力調査 数学Ⅰ」
38(1963)年		・7月、教課審答申「学校における道徳教育の充実方策について」 ・8月、「盲学校聾学校教育課程の改善について」 ・9月、「幼稚園教育課程の改善について」	・6月、「全国小学校学力調査 社会・理科」、「全国中学校学力調査 5教科」
39(1964)年		・11月、教育白書『我が国の教育水準』(昭和39年度)	・5～7月、体力・運動能力調査開始 ・6月、「全国小学校学力調査 国語・算数」、「全国中学校学力調査 5教科」 ・IEA第1回国際数学調査
40(1965)年			・6月、「全国小学校学力調査 社会・理科」、「全国中学校学力調査 5教科」
41(1966)年		・6月、理科教育及び産業教育審議会設置(理審、産審の統合) ・10月、中教審「後期中等教育の拡充整備について(答申)」	・6月、「全国小学校学力調査 国語 算数 音楽」、「全国中学校学力調査 国語 数学 技術・家庭」
42(1967)年		・7月、中教審に「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」諮問 ・10月、教課審答申「小学校教育課程の改善について」	
43(1968)年	・7月、小学校学習指導要領改訂(46年度実施)	・6月、教課審答申「中学校教育課程の改善について」	
44(1969)年	・4月、中学校学習指導要領改訂(47年度実施)	・6月、中教審中間報告「わが国の教育のあゆみと今後の課題」 ・9月、教課審答申「高等学校教育課程の改善について」	
45(1970)年	・10月、高等学校学習指導要領改訂(48年度実施)	・10月、教課審答申「盲学校・聾学校および養護学校教育課程の改善について」 ・11月、教育白書『我が国の教育水準』(昭和45年度)	・IEA第1回国際理科調査
46(1971)年		・6月、中教審「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(答申)」	

暦年	学習指導要領改訂等	審議会答申等	学力調査等
47(1972)年		・3月、教課審答申「盲学校・聾学校および養護学校教育課程の改善について」	・初中局に教育研究開発室を設置（54年廃止）
51(1976)年		・3月、教育白書『我が国の教育水準』（昭和50年度） ・12月、教課審答申「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」	・研究開発学校制度開始
52(1977)年	・7月、小、中学校学習指導要領改訂（小55年度、中56年度実施）		
53(1978)年	・8月、高等学校学習指導要領改訂（57年度実施）	・10月、教課審答申「盲学校・聾学校及び養護学校の小学部、中学部及び高等部の教育課程の基準の改善について」	
56(1981)年			・文部省「教育課程実施状況に関する総合的調査研究」（達成度調査：小学校国語、算数） ・IEA第2回国際数学調査
57(1982)年			・「教育課程実施状況に関する総合的調査研究」（達成度調査：小学校社会、理科、中学校国語、数学）
58(1983)年		・11月、中教審「第13期審議経過報告」	・「教育課程実施状況に関する総合的調査研究」（達成度調査：中学校社会、理科、外国語） ・IEA第2回国際理科調査
59(1984)年		・8月、臨時教育審議会設置	
60(1985)年		・6月、臨教審「教育改革に関する第一次答申」	
61(1986)年		・4月、臨教審「教育改革に関する第二次答申」	
62(1987)年		・4月、臨教審「教育改革に関する第三次答申」 ・8月、同「教育改革に関する第四次答申」 ・12月、教課審答申「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」	
63(1988)年		・12月、教課審答申「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」	
平成元(1989)年	・3月、小、中、高等学校学習指導要領改訂（小4年度、中5年度、高6年度実施）	・11月、教育白書『我が国の文教施策 社会の変化に対応する初等中等教育』	
3(1991)年		・4月、中教審「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について（答申）」	
5(1993)年			・教育課程実施状況調査（ペーパーテスト：小学校国語、算数）
6(1994)年			・教育課程実施状況調査（ペーパーテスト：小学校社会、理科、中学校国語、数学、外国語）
7(1995)年			・IEA第3回国際数学・理科調査（TIMSS1995）
8(1996)年		・7月、中教審「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）」	
9(1997)年	・1月、教育改革プログラム（橋本内閣「創造と変革」～	・6月、中教審「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第二次答申）」	

暦年	学習指導要領改訂等	審議会答申等	学力調査等
	6つの改革)		
10(1998)年	・12月、小、中学校学習指導要領改訂(小・中14年度実施)	・7月、教課審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾(ろう)学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」 ・6月、中教審「新しい時代を拓く心を育てるために」一次世代を育てる心を失う危機―(答申) ・9月、中教審「今後の地方教育行政の在り方について(答申)」	
11(1999)年	・3月、高等学校学習指導要領改訂(15年度実施)	・12月、中教審「初等中等教育と高等教育との接続の改善について(答申)」	・IEA第3回国際数学・理科調査第2段階調査(TIMMS1999)
12(2000)年		・12月、教育改革国民会議「教育を変える17の提案」	・研究開発学校制度の改善充実 ・OECD・PISA2000
13(2001)年	・1月、『21世紀教育改革新生プラン』(町村信孝大臣)	・1月、省庁再編と審議会の整理統合	
14(2002)年	・1月、「確かな学力向上のための2002アピール『学びのすすめ』」 ・8月、『人間力戦略ビジョン』(遠山敦子大臣)	・2月、中教審「新しい時代における教養教育の在り方について(答申)」 ・7月、中教審「青少年の奉仕活動・体験活動の推進方策等について(答申)」 ・9月、中教審「子どもの体力向上のための総合的な方策について(答申)」	・1~2月、国立教育政策研究所、平成13年度小中学校教育課程実施状況調査 ・11月、平成14年度高等学校教育課程実施状況調査(国語・数学・理科・外国語)
15(2003)年	・5月、『教育の構造改革』(遠山敦子大臣) ・12月、学習指導要領一部改正	・3月、中教審「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について(答申)」 ・10月、中教審「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)」	・4月、構造改革特別区域研究開発学校(特区研発)制度開始 ・11月、平成15年度高等学校教育課程実施状況調査(地歴・公民) ・IEA・TIMMS2003 ・OECD・PISA2003
16(2004)年	・8月、『義務教育の改革案』(河村建夫大臣) ・11月、『甦れ、日本!』(中山成彬大臣)		・1~2月、平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査
17(2005)年	・7月、文科省、『小学校理科・中学校理科・高等学校理科指導資料―PISA2003(科学的リテラシー)及びTIMSS2003(理科)結果の分析と指導改善の方向―』、『小学校算数・中学校数学・高等学校数学指導資料―PISA2003(数学的リテラシー)及びTIMSS2003(算数・数学)結果の分析と指導改善の方向―』刊行 ・12月、『読解力向上に関する指導資料―PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向―』刊行	・1月、中教審「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育の在り方について(答申)」 ・10月、中教審「新しい時代の義務教育を創造する(答申)」 ・12月、中教審「特別支援教育を推進するための制度の在り方について(答申)」	・1~2月、国立教育政策研究所、特定の課題に関する調査(国語、算数・数学)、同、音楽等質問紙調査 ・11月、平成17年度高等学校教育課程実施状況調査 ・11~12月、特定の課題に関する調査(英語(話すこと)、同(理科))
18(2006)年	・1月、『教育改革のための重点行動計画』(小坂憲次大臣) ・12月、教育基本法全部改正		・1~2月、特定の課題に関する調査(理科) ・OECD・PISA2006
19(2007)年	・6月、学校教育法改正	・1月、教育再生会議第1次報告「社会総がかりで教育再生を〜公教育再生への第1歩〜」	・1~2月、特定の課題に関する調査(社会) ・4月、平成19年度全国学

暦年	学習指導要領改訂等	審議会答申等	学力調査等
		<ul style="list-style-type: none"> ・3月、中教審「教育基本法の改正を受けて緊急に必要なとされる教育制度の改正について（答申）」 ・6月、教育再生会議「社会総がかりで教育再生を・第二次報告～公教育再生に向けた更なる一歩と『教育新時代』のための基盤の再構築～」 ・12月、同「社会総がかりで教育再生を・第三次報告～学校、家庭、地域、企業、団体、メディア、行政が一体となって、全ての子供のために公教育を再生する～」 	<ul style="list-style-type: none"> 力・学習状況調査 ・10～11月、特定の課題に関する調査（技術・家庭） ・IEA・TIMMS2007
20(2008)年	<ul style="list-style-type: none"> ・3月、小、中学校学習指導要領改訂（小23年度、中24年度実施） ・7月、教育振興基本計画閣議決定 	<ul style="list-style-type: none"> ・1月、中教審「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（答申）」 ・1月、教育再生会議「社会総がかりで教育再生を・最終報告～教育再生の実効性の担保のために～」 ・5月、教育再生懇談会「教育振興基本計画に関する緊急提言」 ・5月、教育再生懇談会「これまでの審議のまとめ－第一次報告－」 ・12月、教育再生懇談会「教科書の充実に関する提言」（第二次報告） 	<ul style="list-style-type: none"> ・4月、教育課程特例校制度開始（特区開発の全国化） ・4月、平成20年度全国学力・学習状況調査 ・4月以降、体育・運動能力、運動習慣等調査開始 ・12～2月、特定の課題に関する調査（音楽）
21(2009)年	<ul style="list-style-type: none"> ・3月、高等学校学習指導要領改訂（25年度実施） 	<ul style="list-style-type: none"> ・2月、教育再生懇談会「これまでの審議のまとめ－第三次報告－」 ・5月、教育再生懇談会「これまでの審議のまとめ－第四次報告－」 	<ul style="list-style-type: none"> ・4月、平成21年度全国学力・学習状況調査 ・4月以降、体育・運動能力、運動習慣等調査 ・11～2月、特定の課題に関する調査（図画工作、美術） ・OECD・PISA2009
22(2010)年			<ul style="list-style-type: none"> ・4月、平成22年度全国学力・学習状況調査（抽出方式に変更） ・4月以降、体育・運動能力、運動習慣等調査（抽出方式に変更） ・11月、特定の課題に関する調査（英語）

※ IEA や OECD 等の国際調査については、実施月が国によって異なる。