

小学校における中国の課程標準と 日本の学習指導要領の比較研究

— 中国義務教育改革目標の6項目を中心に —

藤 雪麗*・福田 隆眞

A Comparative Study on the Primary School Curriculum Standard in China and the Course of Study in Japan: With a special reference to six items in the objectives of the compulsory education reform in China

TENG Xueli* and FUKUDA Takamasa
(Received August 5, 2010)

キーワード：中国の義務教育課程改革、課程標準、学習指導要領、教育理念

はじめに

1980年代、中国教育部は、応試教育緩和のため素質教育という教育方針を打ち出した。素質教育を強化するため、1999年から、15カ年計画の基礎教育課程改革が開始された。そして、2001年6月中国教育部は「基礎教育課程改革綱要（試行）」（以下「綱要」と略す）を發布して、基礎教育課程改革の具体的目標の6項目を公表した。さらに、この6項目の目標に基づいて、今までの「教育大綱」を教科の目的、内容、留意点、評価から修正して、各学年で具体的にどのような内容を獲得すべきかを示している「課程標準」が、2001年7月公表された。中国では、建国（1949年）以来前例がないと言われる今回の教育改革では、教育理念、教育目的、教育方法等の改革が求められるようになっている。その焦点にあたるのは「課程標準」の編成にある。しかし、「課程標準」の試行から2010年7月の時点で既に9年が経過したが、最終修訂版の「課程標準」はいまだに公表されていない。本研究は基礎教育改革目標の6項目の観点から、日本の学習指導要領と対照して「課程標準」にどう反映されているのかを比較していきたい。

1. 課程標準編成の経緯と構築

1-1 中国の基礎教育課程改革の6項目の目標

1999年から開始されている教育改革は、国民の素質を高めることを主目的とし、学習者の創造力と実践力に重きを置き、学習者の発達に応じて、生涯にわたる学習の基礎と能力の育成を目的とする、ということである。この主旨に基づいて、2001年6月公表した「綱

*山口大学大学院東アジア研究科（中国阜陽師範学院講師）

要」には、下記のような基礎教育課程改革の6項目の目標¹⁾を示している。

① **知識の記憶からの脱却**

知識伝達に重きを置いた傾向から、積極的主体的な学習態度の形成を強調し、基礎的知識と基本的技能を獲得すると同時に、正確な価値観を学習し形成するように改める。

② **学科の統合**

学科本位で科目が多すぎ、整合性に欠けていた現状を改め、9年一貫の課程と授業時数を整え、総合課程を設置し、地域の特性や学習者の発達の要求に応じてバランスや総合性、選択性をもった課程編成にする。

③ **内容の構築原理**

内容の「繁、難、偏、旧」を改め、課程内容と学習者の生活及び現代社会と科学技術の発展を連携させ、学習者の興味と経験を重視し、生涯学習に必要な基礎的知識と基本的技能を精選する。

④ **体験・経験の重視**

実施に当たっては、受身的な学習や丸暗記、機械的訓練の現状を改め、学習者が主体的に参加し、探求を楽しみ、体を動かすことを唱導し、情報の収集、選択、処理する能力、新しい知識を獲得する能力、問題の分析・解決能力及び交流・協力の能力を養成する。

⑤ **評価の改革**

選別、選抜の機能を強調しすぎた評価から、学習者の発達を促す機能や、教師が教学実践を高めて改進していく機能を発揮する評価へと改める。

⑥ **国家課程、地方課程、学校課程の分権を推進**

課程管理は集中的な状況から、国家、地方、学校の三段階の課程管理へと改め、地方や学校が学習者へ適応する課程を強化する。

この6項目の目標を踏まえて2001年7月、中国教育部は、基礎教育における課程標準を公表した。課程標準は、国家課程で、中国教育部が基礎教育課程に対する最低の規範と基準を示す大綱的な文書で、日本では学習指導要領にあたるものである。今回の編成では、300名の専門家の努力の下で、17科目の18種類の課程標準が公表され、今まで使われていた「教育大綱」を「課程標準」と変えることにより基本的な教育理念、方法を徹底的に改革する姿勢を示した。これは中国基礎教育課程改革が新しい段階に入ったことを表している。

1-2 日本の学習指導要領の改定の目標

日本の学習指導要領はほぼ10年ごとに改訂されている。現行のものは2008年（平成20年）3月公表されたものである。今回の改訂では、学習者の「知・徳・体のバランスとともに、基礎的・基本的な知識・技能，思考力・判断力・表現力及び学習意欲を重視し、学校教育ではこれらを調和的はぐくむこと」²⁾をねらいとしている。これに対して課程標準の編成は、素質教育の強化を目標として、「学習者の全面的発達」、いわゆる「創造力、実践力の育成と同時に、心身発達に応じて生涯教育」に立つ観点を理念とする。した

がって学習者の発達に着目する教育目標においては、両国は共通している。
 具体的に学習指導要領と課程標準の改訂の基本方針は表1である。

表1 学習指導要領と課程標準との改訂の基本方針の比較

学習指導要領（日本） ³⁾	課程標準（中国） ⁴⁾
①生きる力を育成すること ②知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスを重視すること ③道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成すること	①課程の価値観はエリート教育から大衆教育へ転換すること ②課程の編成は学習者の全面的な素質の向上を図る ③教師主導型の教育方法からカリキュラムの実施過程を重視することへ ④課程管理は柔軟性を図ること

1-3 構築における比較



図-1 中国の課程標準と日本の学習指導要領

中国では1992年より実施していた課程を旧課程と、2001年7月以降実施している課程を新課程という。課程標準は新課程の誕生とともに出て、科目ごとに単行本の形で9年一貫制により作られている(図-1を参照)。各科目が統一の様式で、前書き(課程の性質、課程の基本理念、編成の流れの内容を含む)、課程目標(知識・技能、過程と方法、情意・態度と価値観)、内容標準(教科領域、目標及び行動目標)、指導上の助言(教授の助言、評価の助言、教材開発の助言、教育メディアの利用)、付録(専門用語の解釈、実例)により編成されている。教科書は課程標準に基づいて作られる。日本の学習指導要領はこれと違って小学校と中学校に分けて作られ、各教科を一冊に纏めている。教科ごとに、目標、各学年の目標及び内容、指導計画の作成と内容の取り扱いに区分され、編成されている。

2. 基礎教育課程改革の6項目の目標から比較

表2と表3との比較から、授業科目と授業時数の相違が一目瞭然である。次は前述した6項目の目標から課程編成における学習指導要領と課程標準との相違を見ていく。

表2 2001年より実行している中国小学校教育課程

学年 領域	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年
各 教 科	品德と生活	品德と生活	品德と社会	品德と社会	品德と社会	品德と社会
			科学	科学	科学	科学
	国語	国語	国語	国語	国語	国語
	数学	数学	数学	数学	数学	数学
			外国語	外国語	外国語	外国語
	体育	体育	体育	体育	体育	体育
	芸術（あるいは音楽、美術）					
	総合実践活動					
	地方と学校課程					
	週間総授業時数	26	26	30	30	30
年間総授業時数	910	910	1050	1050	1050	1050

(表内の学年総授業時数は、いずれも年間35週間で計算、一単位時間は45分とする。)

表3 2008年より改訂した日本の小学校教育課程

区 分	第1学年	第2学年	第3学年	第4学年	第5学年	第6学年	
各教科の 授業時数	国 語	306	315	245	245	175	175
	社 会			70	90	100	105
	算 数	136	175	175	175	175	175
	理 科			90	105	105	105
	生 活	102	105				
	音 楽	68	70	60	60	50	50
	図画工作	68	70	60	60	50	50
	家 庭					60	55
	体 育	102	105	105	105	90	90
道徳の授業時数	34	35	35	35	35	35	
外国語活動の授業時数					35	35	
総合的な学習の 時間の授業時数			70	70	70	70	
特別活動の授業時数	34	35	35	35	35	35	
総 授 業 時 数	850	910	945	945	980	980	

2-1 知識偏重の教育からの脱却

中国教育部の1996年の調査によると、旧課程は知識・技能という部分ではかなり実現されていたが、創造性や労働に対する意識などのレベルが低かった。問題に対する探求やその成果を表現するといったことは、学習とは考えられないと、生徒の声もあった。こういう現状から、教師の教育理念、教育方法及び学習者の学習意識の改善が求められるようになった。そこで新課程では、表2に示しているように選択科目、必修科目、活動科目のバランスを配慮し設置されていた。さらに課程標準の編成においては、学習者を主体とする教科目標、教育理念、学習形態、評価方法等からの工夫が明らかに見られた。

例えば：

[語文課程標準] 学習者は教授・学習の主体であり、語文課程においては、学習者の心身の発達と学習の特徴に応じて個の差異を考え、好奇心や学習意欲を大切にし、自主的、自発的学習が促されるよう工夫しなければいけない。

[科学課程標準] 科学課程は、探求的な学習活動を主にする。学習者に探求的な学習環境を提供し、探求的な学習を通して科学の楽しみを体験させ、科学への興味・関心を高めることにより事実を尊重し、疑問的な意識・態度の育成を促すよう工夫する。

中国の知識・技能偏重の教育を是正する動きに対し、日本では「基礎的・基本的知識・技能」は体験的・経験的活動の学習基盤となると指摘され、一層重視する傾向が見られた。2008年の改訂では、「基礎的・基本的知識・技能の確実な定着」「学習意欲を向上させ、主体的に学習に取り組む態度を養う」等の目標が中国と一致しているが、基礎的・基本的な科目としての国語科、算数、理科、体育など、また新たに増設した外国語活動を加えて授業時数を大幅に増加した。指導内容は増加させず、反復学習等による基礎的・基本的知識・技能の確実な習得と知識・技能の活用が求められた。中国で現行している教育課程は、日本と比べて総授業時数は年間375コマ多い(表1と表2を参照)。しかし、国語、算数、理科などの教科、総授業時数を占める比率は、日本と比べて低いことが分かった。例えば国語の比率の20～22%に対して、日本は17～36%(6年間平均して25%)となり、算数の13～15%に対して、日本は16～17%となり、科学(日本では理科に相当する)の7～9%に対して、日本は10～11%となっている。

2-2 学科の統合

科目の統合によって、中国では新課程は旧課程(1992年改訂したもの)より各段階の授業科目数が縮小されることになった。小学校1～2年においては、旧課程の11科目(各教科7科目、活動、地方と学校課程8科目)が6科目に、小学校3年では12科目が9科目に、4～6年では、13科目が9科目に大幅に減ることになった。授業時数は旧課程より6年間約508コマ削減された。新課程は、表2と表3に示すように小学校1～2年の「品德と生活」という一科目に対して日本の「道徳」と「生活」の二科目に、小学校3～6年の「品德と社会」という一科目に対して日本の「道徳」と「社会」の二科目に、小学校1～6年の芸術という一科目に対して日本の「音楽」と「図画工作」の二科目になっている。従って小学校1～2年の6科目に対して日本は8科目、小学校3年9科目に対して日本は10科目、小学校5～6年の9科目に対して日本は12科目になっている。科目分類において中国と比べて日本のほうが細分化している。

科目の統合に伴い、各科目に合科的・関連的指導が重視されている。例えば[語文課程標準]に設置した「総合的な学習」は、社会、歴史、地理などをテーマにし、調べ、議論、発表などの学習活動を通して学習者に言語に関する能力の育成を図る。また、教科目標、教科内容、学習方法において日本の総合的な学習の時間とほぼ一致している総合実践活動の設置は、教師の合科的・関連的な指導を求めている。

2-3 内容の構築原理

今までの課程内容と学習者の生活との乖離や教育メディアの利用の不十分さに対する反省に立って、課程標準は、教科内容を中心とした系統性、合理性を強調し過ぎた状況を改

善し、義務教育段階において学習者の心身の発達に応じるよう編成されている。具体的には下記のような例をあげている。

〔語文課程標準〕 課外読書量を増したり、言語活動を充実したりすることにより語文に関する能力を育成して、文法や修辞、言語の論理性の難度を下げること。

〔数学課程標準〕 学習者に日常生活及び社会生活における図形と空間、統計と確率に対する興味・関心を起こさせ、計算スピードの要求や算式の繰り返し訓練を緩和する。

〔科学課程標準〕 化学と社会技術や生活との関連性などの教科内容を増やし、化学計算式（方程式やPPH値の計算）の難度を下げる。

この動きに対して日本の2008年の学習指導要領の改訂では、興味・関心を生かし、学習者の日常生活に密着する教材選択や学習指導を重視する点が共通している。例えば「算数では、身の回りから、伴って変わる二つの数量を見付けて、数量の関係やグラフを用いて表し、調べる活動」といった算数的活動を例示するとともに、理科では「身近な自然の観察」といった観察・実験を重視するなど知識・技能の活用を図る学習活動を設けていた。一方、1998年（平成10年）の「ゆとり教育」の教育方針の下、行われていた授業時数の縮減と教育内容の厳選に対して、2008年の改訂では教科内容は増加せず、国語、算数、理科、体育など、また新たに増設した外国語活動に加えて授業時数を大幅に増加した。「知識基盤社会」の時代の中で「確かな学力」の育成のため、「見通しを立てたり、振り返ったりする学習活動」を重視することが分かった。

2-4 体験・経験の重視

今回の課程標準の編成においては、今までの詰め込み教育の反省から学習者の創造力・実践力などの能力の育成をねらいとして、増設した総合実践活動をはじめ、各教科に体験的・経験的な学習に力点を置いた。各課程標準には、各教科の特徴に基づいて体験的・経験的な行動目標を設定し、学習者に自ら参加し、自ら実践し、自ら考え、他人とともに協調するよう学習指導を求める。具体的には下記のような例をあげている。

〔歴史と社会の課程標準〕 学習者に調査計画を作らせ、“文化大革命”を経験した年配の方への家庭訪問活動をする。その訪問結果を授業で議論して“文化大革命”の社会背景及びその弊害を考えさせる。

〔生物課程標準〕 学習者にさまざまな手段で調査をさせ、生態に関する資料を収集させて、本地域の生態保護をテーマにして、議論させる。

〔芸術課程標準〕 芸術をテーマにして同じ民族の地域性（建物、アクセサリー、方言等）をグループごとに調べさせ、その結果を発表させる。

〔科学課程標準〕 クラス全員を対象として肺の排出量を調査・分析し、呼吸器官伝染病とタバコ、空気汚染などとの関連を議論させる。

これに対して、日本では学習者を中心とする学習指導要領の編成は1947年から展開され、体験的・経験的な学習指導は豊かな経験を持つと言える。2008年の改訂では、「各教科の指導に当たっては、体験的な学習や基礎的・基本的な知識及び技能を活用した問題解決的な学習を重視するとともに児童の興味・関心を生かし、自主的、自発的な学習が促されるよう工夫すること」と示して、習得型の教育と探求型の教育の両立を図る、ということである。具体的に、国語科の学習指導要領では「学校図書館などを計画的に利用しその機能の活用を図るようにすること。また、児童が情報機器を活用する機会を設けるなどし

て、指導の効果を高めるよう工夫すること」などを調べ学習の促進として示し、社会科では「観察や調査・見学、表現活動、理科では観察、実験の結果を整理し考察する学習活動や物作りを通した学習活動」、さらに、総合的な学習の時間においては、自然体験やボランティアなどの社会体験、物作り、生産活動などの経験活動、観察・実験、見学や調査、発表や議論などの学習活動を積極的に取り入れるように求める。学習指導要領と課程標準は体験的・経験的な学習指導や探求的な学習を通して、学習者の主体性の育成をねらいとしていることが共通である。

2-5 評価の改革

応試教育と言われる2001年以前の教育背景の下で、学習評価は学業成績を基とするものであった。今回の改訂では、評価の機能は学習者一人一人の学習の成立を促すためや、教師が自らの指導を振り返り、指導の改善に生かすために設定されている。前述したように各科目の課程標準には、当該科目の知識と技能、過程と方法、情意・態度と価値観を目標として設定されている。この目標に基づいて各科目の課程標準には、「評価の助言」として知識と技能だけではなく、学習者の行動や情意、価値観といった評価の内容や評価の方法を示している。

例えば：

[科学課程標準] 科学科目の評価は確実な指導を基とし、日常的な室内指導や課外実践活動を通して学習者の学習状況や心身の発達を全面的に反映することを図る。参考となる評価方法は、教師による観察、学習者との相談、独創的な記録（作品やアイデア）、テスト、製作物、成長記録、宿題の完成、自己評価や他者評価などがある。

これに対して日本の学習指導要領では、各科目の評価について、特に示されていないが、「学習指導要領の解説」に、助言として示されている。評価方法は中国の課程標準とほぼ同じである。試験の成績によって数値的に評価することができない科目、例えば「総合的な学習時間」などについて、「活動や学習の過程、報告書や作品、発表や討論などに見られる学習の状況や成果などについて児童生徒のよい点、学習に対する意欲や態度、進歩の状況などを踏まえて適切に評価する」ことなど。2008年の改訂では「総合的な学習の時間」の指導効率を図るため、指導上「所見を記録する」ことが求められた。これは中国の「総合実践学習」に参考になる指導評価である。また、日本では使われている、一定の課題の中で身につけた力を用いた活動に対するパフォーマンス評価も参考になる評価方法である。

2-6 国家課程、地方課程、学校課程の分権を推進

国家、地方、学校の三段階の課程管理とは、異なる地区、学校と生徒の要求を満たすために、課程に対する国家、地方と学校の三級課程管理制度を実施するということである。中国教育部は基礎教育課程の管理政策を制定し、国家課程基準を決定し、科目の種類と時間を決定する。各省の教育行政部門は国家の課程管理政策と当地の実際にしたがって、各省の国家課程の実施計画を制定し、教育部の許可の下で、各省は省内で使用する課程計画と課程基準を制定することができる。学校は国家課程を実施するとき、当地の社会、経済発展の状況、各学校の伝統と優勢、生徒の要求に基づき、自分の学校にふさわしい課程を開発し選択することができる。いわゆる「一綱一本」（大綱が一つで教科書も一つ）から

「一綱多本」（教科書が複数認められる）への移行である。地方や学校課程の実施には教育理念や教科目標上、国家課程と同じだが、教科内容や指導活動、学習評価などを教師に任せるようになってきている。しかし、総授業時数の10～12%を占める地方や学校課程が効率的に実施されるかどうか、「校長先生や担任先生による地方や学校課程に対する教育理念、認識及び創意工夫、特にこの科目に対する責任感や使命感次第である」³⁾ということである。日本の場合は、地方や学校課程という科目が設置されていないが、総合的な学習の時間をはじめ、各教科に地域や学校及び学習者の実態に応じる課程の編成が求められている。

まとめ

2001年より実施を始めた中国の義務教育における課程標準と2008年改訂した学習指導要領の比較を通して、両国の教育改革は、基本的な理念、教育目標、教師の指導への要求、科目の構築において同じ方向性を持っていることが分かる。その方向性とは、これまでの知識・技能教育偏重を排し、学習者の判断力、実践力などさまざまな能力を重視し、また社会や生活と学習との関係を重視した点である。具体的に、教科の目標、学習方法、内容において似ている日本の「総合的な学習の時間」と中国の「総合実践活動」は、両方とも教育課程に大きく位置づけている。また、科目の統合に、中国の課程は日本よりもっと徹底している。

一方、学力低下の反省から2008年の改訂した日本の学習指導要領では、中央教育審議会の答申を踏まえて「確かな学力を確立するために必要な授業時数の確保」のため、授業時数を増やしたり、繰り返し学習を促すようにしたり、改めて基礎的・基本的な知識・技能を重視する動きが見られた。これは、基礎的・基本的な知識・技能を習得できる科目を大幅に削減した中国にとって、一つの暗示と言えるだろう。

中国の課程標準の実行は、教師の新課程に対する理解や教育理念の転換に先行している。確かにデューイは1919年より中国訪問のとき、学習者中心主義を中国に伝えたが、その後、中国の動乱及び旧ソ連の教育制度の導入により、デューイの教育思想は弾圧され、十分に発展してなかった。教科中心から学習者中心への教育理念の転換は、教師にとって大きな挑戦だと言える。知識偏重から学習者の情意・態度と価値観の育成のため、各科目の課程標準は、学習者の行動目標を示しているが、学習者を観察する「教師の目」の育成は時間かかる課題になるだろう。

引用文献

- 1) 教育部基礎教育司：走進新課程，北京師範大学出版社，p. 2，2002.
- 2) 文部科学省：小学校学習指導要領解説 総則編，p. 1，平成20年
- 3) 前掲2 pp3-4.
- 4) 前掲1 p. 52.

参考文献

- 文部科学省：小学校学習指導要領解説 総則編，平成20年
教育部基礎教育司：走進新課程，北京師範大學出版，2002.
中華人民共和國教育部：語文課程標準（試行版），北京師範大學出版，2001.
中華人民共和國教育部：數學課程標準（試行版），北京師範大學出版，2001.
中華人民共和國教育部：科學（3～6年課程標準（試行版），北京師範大學出版，2001.
中華人民共和國教育部：化學課程標準（試行版），北京師範大學出版，2001.
森脇 健夫：中國教育課程改革的動向，三重大學教育學部附屬教育實踐綜合センター紀要，63-72，2003.
梶田叡一編：教育評估，有斐閣雙書，1983.
鱒坂二夫著：デューイの教育學，玉川大學出版部，昭和44年