

## 学力についての一考察

川 本 俊 明

### 目 次

- 1 学力とは何か
  - (1) 学力の客体的立場と主体的立場
  - (2) 学校教育における学力
  - (3) 学力の構造
    - ア 教育学的立場
      - (ア) 広岡亮蔵の学力構造論
      - (イ) 勝田守一の学力モデル論
      - (ウ) 木下繁弥らの人間的能力論
    - イ 心理学的立場
  - (4) 教育内容からみた学力
- 2 新しい学力観, 新しい評価観
  - (1) 新しい学力観とその性格
  - (2) 新学力観による新指導要録
- 3 創り出す学力・能力へ

### 1 学力とは何か

われわれは学力ということばを日常生活の中でなにげなく使っている。私も教職に身をおいている間、生徒にいつも学力や能力を高めるようにアドバイスしてきた。しかし恥ずかしいことだが、学力そのものについては深く思考しなかったような反省がある。学力は、人間が生活を営んできた長い過程の中でつ

くり出されてきたものであって、歴史的・社会的な所産である。人々はそれを人間・世界・価値・教育・学校・子どもなどの各場面にあてはめてそれぞれの考え方を形成してきた。

したがって、学力を規定する際に、個人・児童・生徒には人間観や子ども観が、集団・学校には世界観や学校観が、学習面では教育観が、成績や能力については価値観といったように多様な見解<sup>1)</sup>が含まれているようである。だから学力を簡単に言い表すことは難しい感がするが、このころでは学力を「生きる力」とか「生きて働く力」とかいう見方がよくみられる。学力を文字から判断すると、「学ぶ力」、「学んだ力」ということになるだろうが、ここで考えられることはこの2つの捉え方が問題になるのであろう。従来は「学んだ力」を学力と解する見方が一般的であった感がする。広田栄太郎・鈴木棠三編の類語辞典（東京堂出版、昭和30年）の学力の項（P 137）には、識力・識見・学殖・学識が学力の類語として記されている。これらの文字に含まれるニュアンスは学んで蓄積したものを学力とみている気がする。それに対して現在話題になっているのは「学ぶ力」の学力という感がする。この方の学力は現在いかにして生きる力を習得しているか、そしてそれを将来へどう結びつけていくかの学力である。いうなれば、この2つの学力観は過去型か未来型かということになるだろうか。つまり学力の「力」をどう捉えるかという点にあるように思われる。そして後述するが、従来の日本の学校教育は過去型の学力養成機関であった。それを未来型の学力養成機関へと転換を図っているのである。

### (1) 学力の客体的立場と主体的立場

1970年代（昭和40年代後半）に学力について、「学力は計測可能である」とする立場と「学習者自身の学力の形成を中心にすすめる」とする立場の2つの考え方が争点になった。この背後には、高度経済成長の下で人的能力開発を学校教育の中でいかに推進していくかということが関連していた。

「学力は計測可能である」とする立場は、人間が生活してきたなかで創り出し

てきた科学・芸術・技術などの文化遺産を計測可能なように客観的・系統的に整理・組織し、教師が教授するという立場であって、学習内容と学習方法は一体化したものとして構成する面を強調し、客観的側面に注目する。もう一つの「学習者自身の学力の形成を中心にすえる」立場は、人間の後天的な学習というか、その人の意欲・関心・興味や創造性の面から自らの自己を形成していこうとする主体的側面に焦点をあてるものである。わが国の学校教育は戦後から現在までカリキュラム論や学習理論に、この2つの立場がその根底にあって論争が展開されてきた。学問の成果を具体化した各教科の系統性を核におくか、または児童・生徒の生活・経験を重視するかの考え方であって、学習指導要領改訂の際にはこの2つの立場のいずれかにウェイトがおかれてきた。

子どもたちが望ましい学力を習得していくことには誰も異論はない。だが、今日のわが国においては、保護者・児童・生徒・教師すべてが受験学力のことが念頭にあり、それに追われて学校・塾は競争と選別に耐え得るよう懸命というか涙ぐましい努力を続けている。そこでは知識をいかに多く詰め込んでいるかの知識量が問われ、学力の質的面へ立ち入る余裕はない。いわゆる偏差値学力・学校学力・塾学力をつけて競争に立ち向かっている。こうした状況下においては、学力をつけようと努力すればするほど人間的な連帯感の育成は難しく、ペスタロッチのいう調和的な人間の発達にひずみが生じ、それが高じて登校拒否・いじめ・暴力・非行等の学校病理・教育荒廃という現象が生じ、社会問題化していてその対策に追われている。

学力についての2つの立場の論争は、戦後、新教育（経験主義・問題解決学習）に対する批判が出はじめた昭和23・24年ころからである。経験主義に基づく学習が基礎学力の低下を招き、論理性・体系性に欠けるといわれ、「はいまわる経験主義」<sup>2)</sup>と一部の人々から酷評されだしてからであるが、この2つの立場の考え方は古く、甲斐規雄は次のようにいっている。イギリスのベーコン（1561～1626）に端を発する経験論の考え方からすれば、人間の本有観念を否定することから、ロックの人間白紙説をとり、人類の文化遺産をいかに計画的・

系統的に子どもに伝達し、習得させるかを教育の重要な課題であるとみなした<sup>3)</sup>。これに対して、フランスのデカルト（1596～1650）に連なる合理論の考え方に立つ人たちは、人間の本有観念を肯定するところから人間の本性を重要視する。したがって、子どもたちの主体性・内面性に注目し、子どもの力を引き出したり、開発したりという教育の考え方になっている<sup>4)</sup>。つまるところ、この2つの立場の教育へのアプローチは、各教科の系統性対子どもの生活や経験、本有観念否定対本有観念肯定、伝達・習得対引き出すという相違となってあらわれている。そしてそのことが学力測定可能の見解と学習者自身の学力形成を大切にす立場になっている。

両者の観点を教育方法史の系譜から概観すると、コメニウス（1592～1670）——ヘルバルト（1776～1841）——ツィラー（1817～1882）・ライン（1849～1929）——エッセンシャルリストといった系統であろうし、片方は、ソクラテス（B.C. 470ころ～B.C. 399）——（コメニウスは両方に入ると思われる）——ルソー（1712～1778）——ペスタロッチ（1746～1827）——フレーベル（1782～1852）——エレン・ケイ（1849～1926）——デューイ（1859～1952）——プログレッシビズム——パーカー（1887～1973）といった流れであろう。そして両方を融合した人にブルーナー（1915～）が考えられよう。

教育方法は、教育思想が根底にあるから、それによって教育に対する取り組み方は異なっているが、人間は部分と全体との統一体として発達させ、成長しながら各自が有している諸能力を生かしながら生きていくのである。そこには、常に善いもの、プラスになるものといったような一般的にいわれる“良い”ものばかりではなくて、悪いもの、マイナスの面をも有する総合体が人間である。そうしてみると、学力は客体的側面に立つ教授面からのみ捉えるのではなく、かといって主体的側面の開発重視を強調するだけでも物足りない。やはり、もっと広く両者を統合的・統一的に把握し、そのなかから学力とは何かを考え、探究していくことが必要であろう。

(2) 学校教育における学力

学校は、学習という活動を課題とする集団であって、基本的な知識・技術および徳性を系統的・計画的・継続的に教えるところという役割を担っている。そのために、場所・時期・対象が限定されていて、意図的・組織的に活動を進めざるを得ない面をもっている。そして、そこで営まれている課題は学力の形成である。では、学力というものをどう理解すればよいのだろうか。

表1 学力についての諸定義

広辞苑 (岩波書店・1991年版)	学習によって得た能力。学業成績として表される能力。
新漢和中辞典 (三省堂・昭和53年)	学習によって得た能力。学んだ知識によって養われた力。
学校教育辞典 <sup>5)</sup>	広い意味では、学習によって獲得した力といえるが、小・中・高校等の児童・生徒については、学校の授業によって得た力ということができる。
新版教育学辞典 <sup>6)</sup>	学力を最も広く定義する立場によれば、学力とは個人の可能性とほとんど同義に用いられるし、操作的には、発達と学習の成果として獲得され、現時点において発揮できる能力と定義される。
教育心理学用語辞典 <sup>7)</sup>	学力とは、学校における学習指導を通して生徒が獲得する能力のことをいう。
新訂社会科教育指導用語辞典 <sup>8)</sup>	学習の結果、子どもたちの身についたものの総体を意味し、知識・理解・能力・態度は当然学力の範ちゅうに含まれる。

以上、学力について辞典類を少しあげてみた。少しずつニュアンスの違いはあるが、そこにみられるものは、新訂社会科教育指導用語辞典には態度も含めているが、他のものには力とか能力とかで学力を捉えているといえよう。問題は、この力とか能力の中身であろう。それを知識として一定量たまっている力とみるか、次への行為等を生みだしていく行動的能力をも含んでいるものとしてみるかであろう。ただ人間が身につけていかねばならない能力は広範囲にわたる。したがって学校教育の中で培う学力(能力)育成は一定の範囲があろう。

現在、学校は家庭教育や社会教育の面まで一部負担せねばならない状況になっている。学校は児童・生徒に生きていく能力一般を教えることは不可能である。学校における学力育成は教育基本法、学校教育法の目的・目標を今一度明確にする必要がある。そのもとで、時代や社会の変化、地域性なども考慮して学力・能力の育成が望まれている。

従来の学力とは、ともすれば、一般的に学校において形成される能力、つまり「学校的能力」の占める比重が高く、人間の能力のうちの認知的領域面から判断されることが多く、情意的領域面からのそれが低かった。このことに対する批判や反省がおり、後述するような「新しい学力観」といわれる学力の育成が求められるようになった。それは、学習者は文化遺産の継承を学ぶ過程において学力を身につけていくのであるが、それを引き起こさせる要因として、学習者の内的要因を軽視したものではなくて、外的な文化遺産を学習者が内面化することによって生き生きしていく学力・生きて使える学力が求められているということである。そして、このような学力が学校教育の場においては、各教科および道徳・特別活動といった教育課程や部活動さらには潜在的カリキュラムを通じて児童・生徒が学びとっていくのである。

なお、わが国の学校教育の学力が蓄積型の学力、過去型の学力面にかかりすぎていたと前述したが、これは日本の教育の伝統である知識重視の学力観を否定するものでは決してない。それはそれで日本の経済・政治・社会・文化などを発展させた原動力になった点は大いに評価されるべきであろう。ただそれに付加していく学力が求められる時代になってきたということである。

### (3) 学力の構造

学力、学力といっているが、その学力はどのような構造をもっているのだろうか。これも誰もが納得できるような説はないようである。教育に対する考え方が多義的であるとすれば、それも当然のことかも知れない。学力は教育の目的・内容・方法・評価などと密接に関係しているが、それをいかにして児童・

生徒に学力・能力として形成していくということが学校教育の任務であることは確かである。そのためには、児童・生徒の学習への意欲・興味、経験・発達などの主体的側面と教育内容・方法などの客観的側面からの統一化・総合化の観点から進めていく必要がある。学力は、広く全体的構造をなしているといえるが、そのモデル的なものとして、

**ア 教育学的立場**

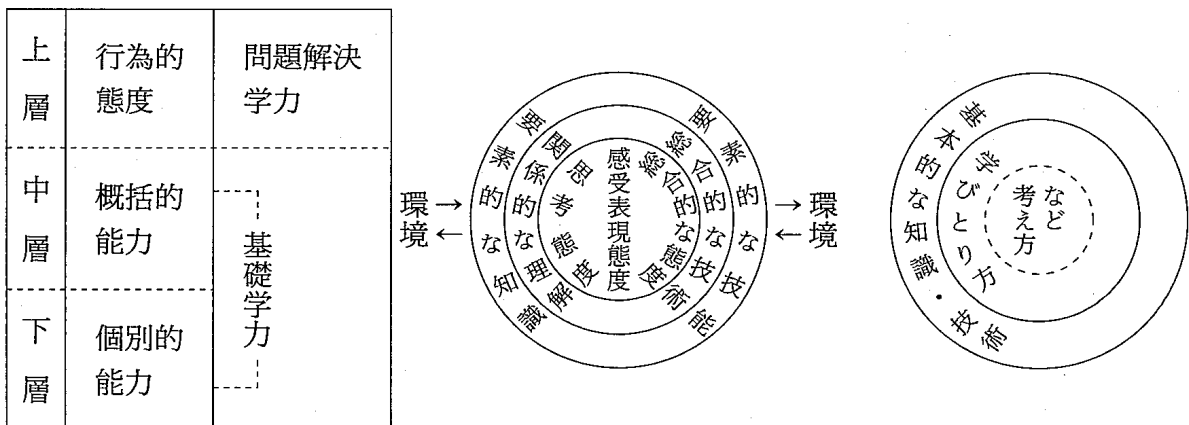
**(ア) 広岡亮蔵の学力構造論**

広岡は、戦後の経験主義学習における基礎学力低下の批判に対して、まず学力のなかでもとりわけ必要とされる最少限の学力を基礎学力とし、それを層構造化した。広岡の基礎学力を川瀬八州夫は次のようにまとめている<sup>9)</sup>

- 多くの学力的なものなかでとりわけ使用頻度が高く高度な機能性をもつもの
- 応用的なものではなく、原理的なものであること
- 内容が純粹で形式性、普遍性が高いもの
- のちの能力の成長のために、外すことのできない性格のもの
- 教育目標に対して主要な立場にあるもの、などである。

基礎学力の内容は、時代や社会の中で動く動的なものであることは勿論で

図1 学力の広岡モデル



(『基礎学力』1953)

(『高い学力・生きた学力』1964年) (『現代の学力とは何か』1972年)

(A)

(B)

(C)

出所：多田俊之編 教育の方法と技術 p143 学芸図書 1997年<sup>10)</sup>

ある。そして、基礎学力の層構造として、個別的能力（下層部分で、個別の経験の場で獲得した能力をいい、個別的知識と楽器の演奏のような個別的技能がある）を下層とし、中層には概括的能力（事物の本質などの理性的段階の能力）をおく。この2つの層を基礎学力とし、その上に上層を配している。上層は認識内容を実現しようとする態度であって、これが問題解決学力である<sup>11)</sup>。このように広岡は基礎学力を実現する層構造を立てて、その重要なものに主体的・実践的な関心や態度をすえた。また、広岡は高い学力・生きた学力とはどういうものかを解明するために要素的な知識・技能（成立に必要な個々の物事）を外層におき、中層に関係的な理解を配し、内層に思考・操作・表現などの態度といった学力の三層モデルを考えた。

広岡の学力モデルの特徴は、態度を学力に含める点とそれを層構造化したところにある。態度は教科をこえた高次元のものとして、ものの感じ方、見方、考え方、行動のしかたなどとしてあらわれ、いわゆる自己教育力にかかわるものである。こうした点から広岡の学力構造論は経験主義の学力モデルであるが、1972年の学力モデルでは発見学習でいわれる学習の仕方を学ぶというものもとり入れることによって学問性をもった層構造を図っている。いずれにしても学力の主体的側面を強調している点が広岡の学力モデルであろう。

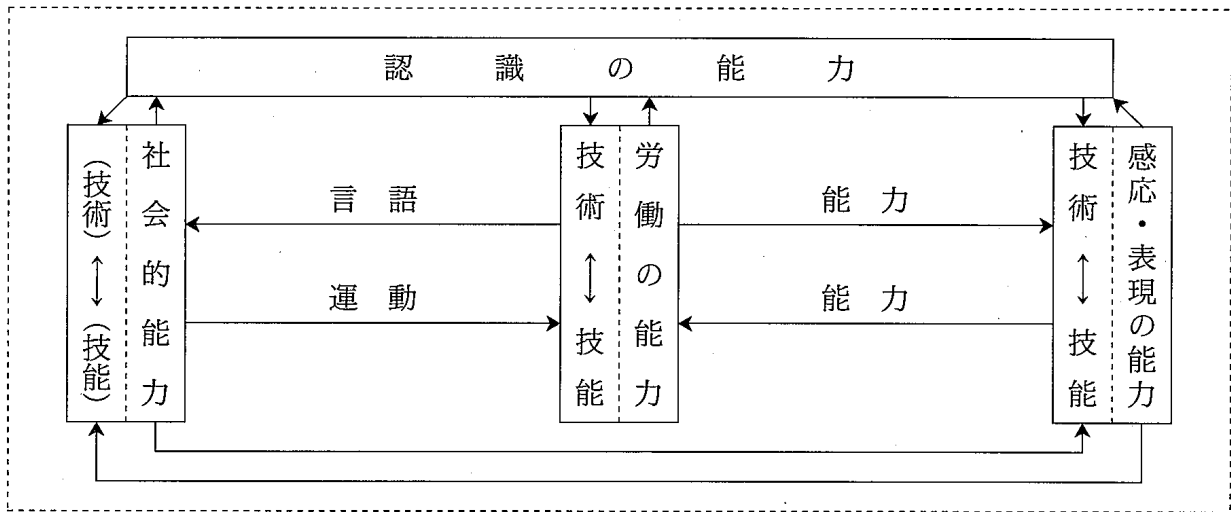
#### (イ) 勝田守一の学力モデル論

戦後の学力論議の論点は、関心や態度をどのように考えるかということであった。関心や態度を学力に含めるのが広岡説であり、学力には主体的・実践的な問題解決能力の育成こそが大切であると考えて、学力の中核に態度などの情意的側面をすえたのであった。これに対して、勝田守一は学力を認知的側面に限定した。勝田は図2のように認識能力（知的・科学的能力）を学力の中心におき、これに労働の能力、社会的能力、感応・表現の能力が相互に作用し、規制しあって全体的・統一的な人間的能力が構成されると考えた。

認識の能力は、自然や社会についての知的能力であり、科学的能力であって他の領域の能力に比して特別重要な位置を占めている。そして、学校教育はこ



図2 認識能力の勝田モデル



- (注) 1. 認識の能力は他の3つに対して、特殊な位置に立つことを示す。  
 2. 社会的な能力を技術・技能とするのは、多分に比喩的である。それでカッコにいれてある。  
 3. 矢印は相互に影響しあい、浸透しあっていることを、点線の囲みは、全体が体制化していることを示す。  
 4. 言語能力・運動能力は全体制を支える。

出所：田嶋一他 やさしい教育原理 p 80 有斐閣 1997年<sup>12)</sup>

の認識能力を文化遺産を介在させることによって形成していくことにあるとした。

したがって、勝田の学力論は客観的な知識や概念の獲得を重視し、教科内容の科学化、系統化を強調する立場であった<sup>13)</sup>。だから勝田の考えは、学力は計測可能な到達度によって示されるものでなければならず、自然成長的なものや単なる経験によって得られるようなものではなくて、計画的・系統的に積み重ねていかななくてはならないことになり、学力のなかに関心や態度を排除する立場である。つまり、学校は学習者の学習成果を計測可能にするために教育内容を組織し、その計測された能力を学力とするものである。

実践知や問題解決能力を学力の中核におく学力論と知識の客観化を高め、科学することによって知性を育成することが真の学力であるとする2つの学力論がせめぎあったのが学力論争であった。そして、計測可能な学力観が是認され、

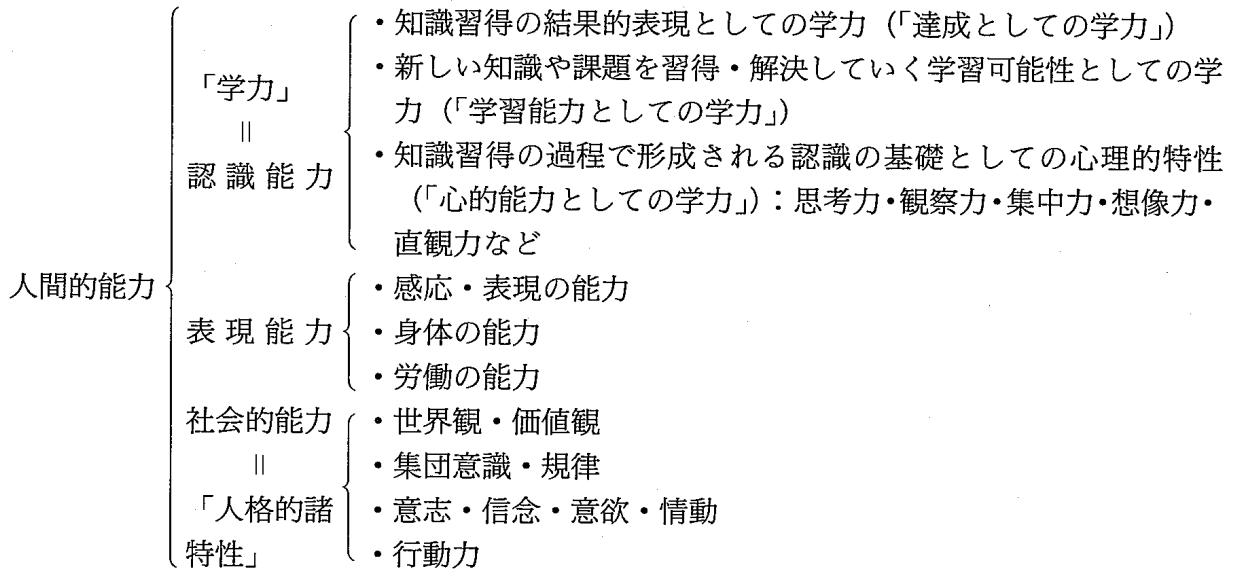
定着し、今日に至っている。ただ、学力とは学習の結果得られる知識・能力の総体という概念は変わらないが、そこにいう知識とか能力の中身はただ単に詰め込みの知識ではない。偏差値学力による学校知では、生きた学力・生活知・力の糧としての学力にはなりにくいという「悩める学校学力」が顕在化し、ますます激化してきた。

こうして、計測可能な学力への反省から平成元年改訂の学習指導要領に「生活科」が登場した。これは小学校低学年（1・2年）から社会科や理科の知識を与えても身につかず、それよりも身近な自然や社会から直接体験によって学ぶことの方が学力につながると考えられたからであろう。また後述するが、学力の評価についての指導要録についても意欲・関心・態度面の評価が大きく取り上げられることになった。このようなことから主体的・自発的に意欲をもって学習し、自ら問題解決能力を養っていく学力の養成が目指されているのが今日の学校教育である。系統学習に問題解決学習を加味した教授＝学習スタイルのより充実した学習指導といえよう。

#### (ウ) 木下繁弥らの人間的能力論

木下繁弥、歓喜隆司らは、広岡亮蔵の学力構造論と勝田守一の学力構造論を踏まえて人間的能力の全体的構造を示した。学力としての人間的能力は、認識能力、表現能力、社会的能力から成ると考えられている。認識能力は、資料1に示されているように達成としての学力、学習能力としての学力、心的能力としての学力を含んでいる。ここには、勝田のいう達成としての学力以外に新しい知識や課題解決へと結びつく思考力、想像力などの新しい分野が含まれていて認識能力を広くとらえている。次の表現能力は、自ら一方的に表出する表現だけでなく、応答的な表現力、さらに生産において重要な労働の能力が含まれている。このことは学力を知識に止めるのではなく、実践知（労働知）に結びつくことによってよりよく生きるという学力、能力を考えている。3つめの社会的能力としての学力は木下らの学力論を表現能力と共に特色づけている。それは学力と人格の統合を図っているからであり、教育基本法の理念に沿ったも

資料1 木下らの学力構造



出所：松浦善満・西川信廣編著，教育のパラダイムの転換 p29 福村出版 1997年<sup>14)</sup>

のとなっている。そして、それはまた現行学習指導要領が目指している新しい学力観の方向も含んだものとなっている。

これらの諸学力，諸特性の能力を身につけていくためには，特定の教科の学習のみで得ることはむずかしく，学校・教師は計画的，総合的な指導・援助を要するとともに学習者の積極的・能動的な学習活動によって実現可能となるものであろう。学習の客体的側面と主体的側面の融合化・統合化を図り，学力形成と人格形成とのドッキングを学校教育はより一層推進していかななくてはならないことを示していると解される。木下らの学力・能力論は社会的能力を伸ばさせていく項目に価値観とか集団意識とか情動などを含んでいる。これらは一般的に潜在的カリキュラムがかなり関係することである。学習者にとってこうした諸能力を伸ばしやすいように学校・教師は学校環境を整えていくことが望まれる。

イ 心理学的立場

教育学的立場の学力に対して心理学的な立場から学力を取り扱った有名なものとしては，ブルームの「教育目標の分類学」がある。ブルーム（1913～）らは，学力形成に必要な能力として，認知的領域，情意的領域，精神的領域の3

領域を設けている。そして、3領域ごとにさらに下位目標を設けた。ここでは、上位のカテゴリーが下位のカテゴリーより複雑で抽象的な能力を含むと考えられている。認知領域では、知識から始まり、理解—応用—分析—統合—評価といったように階層化されている。

ここでは知識についてより詳しくみてみたい。以下は大森照夫ら編による新訂社会科教育指導用語辞典(教育出版 1999年版 pp. 84~85)による。少し長いが紹介する。

1.00 知識…具体的なものや一般的なものの再生、方法や手続きの再生、あるいはパターンや構造の再生を含む。

1.10 具体的知識

1.11 用語についての知識…言語的・非言語的な具体的シンボルについての知識。

1.12 具体的事実についての知識…いろいろの事項・日時・人物・場所等についての知識。

1.20 具体的なものを取り扱う方法及び手段についての知識

1.21 慣習的に決められている方法についての知識。例えば電話のかけ方を知っている。

1.22 傾向や手続きについての知識。例えば、コンパスや物差しを使っているいろいろの形が描ける。

1.23 分類や範疇についての知識。例えば、植物の種類がいえる。

1.24 基準についての知識。ものを判断したり、吟味したりする基準の知識。

1.25 方法論についての知識。例えば、酸性かアルカリ性かを見分ける方法を知っている。

1.30 概括や抽象についての知識

1.31 原理や概括についての知識。例えば、三角形の合同の原理を知っている。

1.32 理論や構造についての知識。例えば、メンデルの法則がいえる<sup>15)</sup>

認知領域の知識について紹介したのであるが、認知領域には知識以外に知的能力と知的技能として理解・応用・分析・総合・評価が示されている。こうした学習目標（学力形成）設定はプログラム学習や完全習得学習に影響し、学力の向上を目指すという効果はあるだろうが、あまりにも人間行動をシステムの把握をすることに異を唱える批判もある<sup>16)</sup>。また学習は試行錯誤を伴うものであり、子どもはそうしたなかから何かを学びとっていくこともある。そうしたことにこの目標設定はゆとりがないようにも思われるが、段階的にまた緻密性を有する点は評価できよう。

**(4) 教育内容からみた学力**

教育内容から目指される学力の大枠は、教育基本法および学校教育法ならびに学校教育法施行規則に基づく学習指導要領に示されているとあってよい。

**ア 教育基本法**

同法第1条には、日本国民が身に付けなくてはならない学力（能力）が規定されている。そこには、「人格の完成」を目指すとあって、道徳的実践者の主体者の完成という個人的な能力を中核として、社会的に必要な能力の育成などがうたわれている。このことは、人格の主体者としての個人が国家の利益の名の下に埋没したという戦前教育の反省に基づいたものであって、個人の人格の完成があって民主的・平和的な国家・社会が形成されるのであるという理念から生まれたものである。そして学校教育はその実現のための場として設定されているのである。

ここで少し触れてみたいのは、同法にいう「人格」とは具体的に何を意味しているのだろうか。教育基本法の原案では初めは「人間性」となっていたのを当時の文部省学校教育局長の田中耕太郎が「人格」（*persönlichkeit* …人格・個性・個人・人柄・人品・個人的な事柄など）に直したということを以前にどこかで見た記憶があるが…。人格は、ドイツ語によると「個人」の語感に近い

ように思われ、それは国民や市民などの言葉と対比されるものであろう。難しいのは「完成」という言葉である。文部省訓令4（昭和22年）によると、人格の完成とは、「個人の価値と尊厳との認識に基づき、人間の具えるあらゆる能力をできる限り、しかも調和的に発展せしめることである」（教育基本法制定の要旨について）と記されている。しかし、これでもピンとこない。完成は一生の努力目標という気がして辿りつけそうにない。まあ、平たく私なりに言うと、人間的な成長、諸能力相互間の均衡のとれた人間、調和的に円満に発達していく人間へ向けて学力・能力を追い求めていくことではなかろうか。簡単にいえば、社会生活をしていくなかで当たり前前（あたりまえ）のことが当たり前前（あたりまえ）にできる人間になるということであろうか。なお、人格は固定的なものではなくて学習の深化や環境などの影響によって変容していくものであるから、発達途上の児童・生徒においては環境整備や教育の役割が重要である。

### イ 学校教育法

学校教育法には、幼稚園から大学に及ぶ学校教育全般が規定され、具体的な教育目的・目標が述べられている。例えば、高等学校においては、同法第41条に「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達に応じて、高等学校普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」と高等学校教育の目的を規定している。こうした規定によって、高等学校は普通教育の最終段階の学力の獲得と余り高くないレベルの専門的な学力・技能を習得することが目指されている。さらに同法第42条において3つの達成目標が示されている。そこでの学力・能力は、

- 国家・社会の有為な形成者になるために必要な資質
- 個性に応じた進路の決定
- 社会に関する広く深い理解と健全な批判力の養成と個性の確立

これらの学力・能力を習（修）得するために学校の場合において各教科・科目、特別活動が教育内容として展開されている。

## ウ 学習指導要領

学校教育法施行規則によって小・中・高・盲・聾・養護の諸学校に教育課程の基準として文部大臣が別に公示する学習指導要領がある。学習指導要領は、全国的に一定の教育内容・水準を維持したり、教育の中立性を確保する役割をもっている。

平成元（1989）年改訂の学習指導要領は、流動化の激しい社会にあって子どもたちの生活や意識の変容に配慮しながら今後の学校教育の対応、高齢化社会や人生の在り方生き方を充実し、生涯学習の基盤を培うといった観点が織り込まれている。21世紀に生きていく児童・生徒が社会の変化に自ら主体的に対応できる人間を育成することを基本において改訂された。その主なものは、

- 心豊かな人間の育成…△小・中学校における「道徳」の内容の重点化と指導の充実 △自然とのふれあいや奉仕などの体験の重視など
- 基礎・基本の重視と個性教育の推進…△各教科の内容の精選と一貫性の確保 △小学校低学年における「生活科」の新設 △個に応じた指導の充実とくに中学校における選択履修の幅の拡大など
- 自己教育力の育成…△各教科等における思考力・判断力・表現力などの能力の育成の重視 △各教科等における創造性の基になる論理的な思考力・想像力や直観力の育成の重視 △各教科等における情報を適切に活用する能力の育成および学習や問題解決的な学習の充実 △高校における家庭科男女必修 △高校の社会科を廃止し地理歴史科と公民科を設置等
- 文化と伝統の尊重と国際理解教育の推進…△小・中学校における歴史学習の改善 △中学校における古典学習の充実 △中学・高校における外国語によるコミュニケーション能力や態度の育成 △国旗・国歌の指導の充実など

またこの改訂にあたって提唱されたのが「新学力観」といわれるものである。激しい社会の変動に対して子どもたちが自ら主体的に判断し、表現できる資質・能力を育成することが求められている。そのために内発的な学習意欲を喚

起し、自ら学ぶ意欲や思考力・判断力・表現力などの学力を知識・理解に劣らず習得していくことが今後の学校教育には必要であるといわれている。

こうして、時代や社会の要請を多分に考慮した学習指導要領を踏まえて、各学校は児童・生徒の学力の充実・向上・深化・拡大などを図るために発達段階や地域状況も勘案して教育課程を編成し、実践している。教育課程では一応の領域はあるが、これはあくまで便宜的なものであって、高校においても各教科・科目と特別活動との間に指導の区別があるのではなく、生徒の学力の伸長や人間的形成は渾然一体の下に展開されている。

ここで留意することは、児童・生徒の幸せを願って計画し、作成されている教育内容が果たして児童・生徒にとってどうなっているだろうかということである。社会や学校サイドの押しつけかそれに類したものであるとすれば、それは大人の善意が空回りになるかもしれない。そのために、各学校は教育課程の計画—実践—反省を怠ってはならない。児童・生徒が意欲をもって主体的・能動的に学校生活に取り組み、自己の意識性・信念・自覚・価値観・行動力などを発揮し発達させていくためには、児童・生徒の学力・能力を主体的側面と客観的側面を融合するというか教授＝学習の指導・支援が重要であることは自明のことである。

児童・生徒の主体性・自発性が学力を高起させる度合いが高いとすれば、学校・教師は権力でもってその方向へ生徒を向かわせることはむずかしからう。ことに中学生・高校生の発達段階や生活経験からすると「権威」に裏打ちされた指導が必要であろう。その権威は教師が外側からのものを身にまとうのではなくて、教師自身の内部からつくり出した権威、知識、道徳性などを具備した啓発的権威や生徒の世界観・価値観・人生観に指針を与える価値充足的権威が必要であろう。つまり生徒から見てより一段と高い人格の完成を目指し努力している教師を生徒は求めているのである。教師・生徒間に強い権力関係が存在する場合には、生徒は表面的な同調態度になろうし、場合によっては反抗ということも起こるだろう。また教師には慈の指導と厳のそれとを併用し、一人一



人に公平・公正に当たることを心掛けねばならない。

学力といったものは、本来的には個人的なものであろうが、一方では社会の中で生かしていくものであろうから社会的なものでもある<sup>17)</sup> 古くは、「学制」被仰出書にあるように学問・教育が個人のためのものであり、身を立てる財本である、という考え方が存在する歴史的環境のもとでは、学力は個人が身に付け、自己の発展を促す能力とする観点からはすぐれて個人的営為である。それとともに学力を獲得することによって新しい社会や文化を創造し、自他の幸福促進作用も有しているとする、これまた社会的営為でもある。このことは、教育基本法第1条が人格の完成という面とともに平和的な国家及び社会の形成者という教育の目的からも理解できよう。

## エ 新学習指導要領

西暦2002年から学校完全週五日制実施に伴い小・中学校の学習指導要領が出された。高等学校(高校生の学習指導要領実施は2003年度から)も本平成11年3月1日に学習指導要領案が発表された。同案の特徴は<sup>18)</sup>

- 小・中学校と同じく「総合的な学習の時間」を新設する
- 特別活動の内容からクラブ活動を削除した
- 卒業に必要な修得総単位数を現行(平元)の80単位以上から74単位以上に縮減する
- 必修教科・科目の最低単位数を縮減する。例えば普通科では38単位から31単位とする
- 学校・生徒が選択できる幅を広げる
- 普通教科に「情報」を新設し、現行の9教科から10教科とする

などであろうが、ここでは特別活動のクラブ活動について少し考えてみたい。

現行のクラブ活動においては、原則として学年やホームルームの所属を離れ、共通の興味や関心をもつ生徒をもって組織し、文化的・体育的・生産的または奉仕的な活動のいずれかの活動を行うことになっている。そしてその内容の取扱いの項で「部活動に参加する生徒については、当該部活動への参加によりク

クラブ活動を履修した場合と同様の成果があると認められるときは、部活動への参加をもってクラブ活動の一部又は全部の履修に替えることができる」となっている。クラブ活動については、その活動集団が異年齢で構成され、共通の興味・関心を追求し、生徒自身が選択した活動内容を通じて個性や能力を伸ばさせていくところにクラブ活動の教育課程上の意義を有しているし、互いの人間交流を図っていく場でもあった。

このクラブ活動が新学習指導要領からなくなる。このことに関して「高校教育展望」98年12月号に教育課程答申をどうとらえるかというアンケート(高校教師)の中に「必修クラブ廃止」について次のような解答があった。廃止賛成が93%(256名中238人)であった。その理由として、実施していない学校が多い、実質的に機能していない、といったものがあった。現実的には種々の理由をつけてクラブ活動を形骸化していることは聞いてはいたが、実施していない学校が多いことに驚いた。「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活を築こうとする自主的・実践的な態度を育てるとともに、人間としての在り方生き方について自覚を深め、自己を生かす能力を養う」という特別活動の目標の4本柱の1つを担っていたクラブ活動が廃止される。学校完全週五日制実施上、授業時間削減からやむを得ないことかもしれないが何か淋しい感もする。ことに部活動の衰退、単位制高校の増加、選択科目の拡大などは生徒の集団的活動を阻害し、よくいわれるペーパーテスト重視の学力やそうした傾向をもつ生徒が増加しないだろうか。ちなみに平成10年度の松山南高校の部活動参加者は82%と聞く。都会の学校ではどうであろうか。今後、クラブ活動がなくなり、部活動参加者も減少していくとすれば、学校という集団の場で行われる人間形成、人間関係などに消極的作用が生じなければよいがと思う。

## 2 新しい学力観，新しい評価観

### (1) 新しい学力観とその性格

現行（平成元年）学習指導要領の解説書などで一般的にいわれるようになった新学力観は一部では、何も新しいものでもないといわれながらなぜこのように大きく取り上げられ、またそれは何を目指しているのだろうか。

木村政伸は「現代の教育と学校」の中で、教育開発研究所の「新しい学力読本」が提起した新しい学力観を次のように紹介している。

- 社会の変化がもたらしたさまざまな問題である…自然破壊や消費文化の到来，情報化に伴う価値観の多様化，国際化の進展，高齢化社会。こうした変化への対応が迫られる一方で，教育面における生涯学習への対応として自己教育力の育成が強調されだした。
- 地域社会のなかで家庭，地域の教育力の低下への対応。
- 学校教育の荒廃現象からおこっている学校教育の存在そのものへの問いかけ。

といったことをあげている<sup>19)</sup>

新しい学力観が目指すものは、今までも指摘しているように社会の変化に主体的に対応していくことができる「自己教育力」の育成にある。自己教育力とは、ある価値に向かって自ら自分を創り上げていくものであって、価値創造人間をつくりだすことであろう。そして、自己教育力は単に学習への意欲と学習の習得をしていくだけではなくて、自己を教育し続ける意志や生き方にもかかわることであって、現在・未来社会はそうした人間でないと通用しなくなると人々が気付いたからであろう。

ではなぜ学校場でこれほどまでに「新しい」といわれる学力観が求められることになったのだろうか。それは従来の学力がよくいわれるように、試験の成績の評価、つまり学業成績が当該児童・生徒の学力であって、その人間の価値を示すと考えられてきたことによる。受験学力，偏差値学力，学校知が学力

の物差しとなっていて、学力は学習して記憶した学力を意味し、意欲・関心・興味とかの情意面は考慮されなかった（情意面の考慮はむしろかしかつた面もある）。ペーパー・テスト（実技も含む）による測定可能知が学力即その人間の力とされた。このことの反省がおこってきたのである。

戦後の日本の学力観は、デューイの経験主義の影響を受けて経験学習や問題解決学習などの方法が「自由研究」という科目で小学校4年生以上に設置され、児童・生徒の個性を伸ばす学習が展開されたが、教師もその教育内容や指導方法に戸惑い、根付かなかった。ついで昭和43（1968）年の学習指導要領においては、人的能力の開発・向上要求が産業界から高まったことや、アメリカの教育の現代化運動の反映もあって、ブルナーらによる「発見学習」による学力向上が話題となった。それは知識や結論を学ぶだけではなくて、その生成される過程や結論の導き出される過程で学習者が主体的に学習に取り組む学習方法であった。それとともに教育内容の系統性および基本的事項の精選を図ることがあげられた。その一方で学習内容の質的高度化は、授業についていけない児童・生徒を生むことにもなった。しかし高度経済成長政策の一環としての人的能力開発政策は、学校・社会に学歴競争＝偏差値学力を激化させていき、いじめ、不登校等の学校病理が大きく顕在化することになった。その防止対策として教育改革が進められているが、現在でも学校歴信仰はあまり緩和されているとはいえないのではなかろうか。教育の抱えている悩みは重い。

ともかくも、学習指導要領における学力観は時には問題解決型学力観がいわれたこともあったが、戦後50年を支えた学力観は高度経済成長を支えていく能力主義学力観であった。そしてその教育方法は、体系的な教材を基にして系統的に学習していく系統主義学習を社会が容認し、学校教育がそれに応える教育であった。その結果として子どもも、教師も、学校も疲れてきた。そうした教育の疲弊を上寺久雄は、知育が痴育に、徳育が得育に、体育が怠育になり、子どもは家庭でも学校でも塾でも「さあさあやれ」と追い立てられている<sup>20)</sup>そして教育が脅育、恐育、狂育、凶育に変じかねない様相を呈している。ここで教

育基本法の精神に今一度立ち戻ってトータルな人間形成へ向かう「共教・共育」に視点を回帰させることが望まれているのではなかろうか。

学校教育の危機意識が拡大するなかで、文部大臣の諮問を受けた教育課程審議会は、昭和62(1987)年、「教育課程の基準に関する答申」をした。同答申のねらいは、

- 豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成を行う
- 自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を行う
- 基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図る
- 国際理解を深め、わが国の文化と伝統を尊重する態度を育成する

の4点を挙げた。同答申はさらに、生き続けるためには絶えず「新しい学力」を身に付けながら、それを生かしていくことが必要である。学習した後の学習に実生活に生きて働く資質や能力との関連において「学力」を見直そうと、述べている。

こうしたことを受けて、文部省は平成元(1989)年に戦後最大の改訂といわれる学習指導要領を初めて小・中・高校同時に公示した。それは前述したが、社会の変化、子どもの実態、学校の諸問題への対応やその解決を図ることによって21世紀の国際社会に自ら対応し、たくましく生きる人間の育成のために学校教育はどうあるべきか、教育課程をどう編成していくべきかを示したものであった。現行学習指導要領の研究がなされていく過程で文部省のことばにはないが、「新しい学力観」といわれる学力観が広まった。この学力観の基本的性格を市川正市は、○主体的な対応能力 ○生きて働く力 ○個性伸長的学力 ○主観的学力<sup>21)</sup>をあげている。この4点にみられる学力観は、自ら学習に取り組む学力、自らに役立つ学力ということであり、従来の学力観にはないものであった。

現在の社会は、まさに知識・情報爆発社会である。次々と生み出される知識がものすごく、かつ膨大化していく社会においては、常に新しい情報を吸収しなくてはならない。その故か、人々は本屋に足を運び、自己が社会から取り残

されないよう知識・知力を得ようとしている。科学技術が進行する社会にあって出会う知識の量が多く、それに複雑化していけばいくほど、雑多な社会の中で自分を見失うことなく、自分で自分を創造していく以外に生きていく方法がなくなってきた。自己を他人志向型人間、レーダー型人間、カメレオン型人間にしていくのではなくて、自分で自分をどうしていくかの自覚と努力を子どものときから創り上げていくことや自我同一性の確立が求められる社会になってきているといえよう。つまり、「今在る自分」を「成っていく自分」へ成長・発達させていくことである。そのためには、従来の学力型の人間（学校知、内容知）から知識・技能を自ら習得していく新しい学力型の人間（方法知）への転換ということであろう。そしてそのトレーニングが学校教育に求められ、期待もされているのである。もっとも前に触れたが、従来型の学力を習得することが悪であるかの印象を持つことには抵抗を覚える。ある程度の知識・技能を習得していき、その上に立って方法知を加味していくことが求められていると解するのであるがどうであろうか。このことは個性化についてもいえよう。人と変わった変人が個性を持った人間ではなかろう。ある程度の人間共通の土台を築いた上にその人なりの長所を生み出していくことが個性化と思われるが。

新学力観に基づく学力は唱導しただけで手軽に実現できるものではない。高等学校においては、平成6年度入学生から現行教育課程が学年進行で導入された。したがって松山大学でも、3回生以下（平成11年度）の学生は新しい学力観の下で高等学校教育を受けてきた学生である。こうした学生とそれ以前の学生とはどこかに少しでも変化がみられるだろうか（短兵急でもいけないが）。今後、子どもを核において、保護者、教師、行政、社会すべてが新学力観に立脚する学力観の育成を図っていく以外に方法はなかろう。子どもは柔軟である。大人の側の転換・柔軟性が求められている現在ではなかろうか。

新学力観の特質として別惣淳二のものを紹介しながら<sup>22)</sup>述べてみると、

○ 基礎・基本について…基礎・基本の重視は従来からも学習指導要領改訂

の度にいわれてきた。過去のものは各教科の知識的内容を中心にとらえていたが、平成元年改訂の基礎・基本の重視は教科の内容の学習の仕方の能力や資質の育成を中心に据えている。つまり、今までの基礎・基本は量の面からみたものであり、改訂は質の面から見直したということである。基礎的・基本的なことは、平成11年3月に出された高等学校学習指導要領案第1章総則第1款教育課程編成の一般方針においても「……基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り……」と示されている（平成元年のものは……基礎的・基本的な内容の指導を徹底し……となっている）。そこには教師側から基礎的・基本的な内容を指導していく視点からさらに一歩進めて、生徒が自ら学び自ら考える力を育成していくなかで、自らが基礎的・基本的な内容を自らの内に確実化していくことを意図していると解されよう。

新学習指導要領は2002年から完全学校週五日制導入（高校での学習指導要領実施は2003年度から学年進行で行われる）によるカリキュラム見直しのために改訂されたものである。その下では、週当たり授業時数を2時間削減する。それに伴って教育内容も現在より3割前後削減し、教育内容の厳選を図ることになった。このことは、教育内容の基礎・基本的内容がさらに加速することになる。だが一方では、受験学習的な学校教育は依然として存在する。授業時間数削減によって「ゆとり」の中で特色ある教育を展開していくとされているが、果たしてそのように向かっていくだろうか。学校における学力育成は今後ますます学習の仕方・方法を自ら学ぶ意欲をもって学びとっていかねばならないことになる。学習内容の量から質への変革（新学力）が一層問題になっていくだろうし、学習の転移の力も問われることにもなる。

高校の新学習指導要領案について佐藤学は、教育内容のレベルダウンになることを指摘している。学習指導要領の基礎・基本の重視は、中学校の教育内容の3割削減によって減らされた内容が高校へ持ち込まれている<sup>23)</sup>と述べている。児童・生徒の学力をできる限り維持し、高めていくことは授業時数の制約という厳しい条件の下ではあるが、学校教育は学力の定着を図り、実践してい

く険しい道を進むことになる。

○ 新学力観による問題解決学習…問題解決型学習は、戦後、アメリカから導入されて一時もてはやされたが、わが国でのその捉え方は、各段階を機械的に順次たどればよいという安易な問題解決学習に陥り、デューイの唱える各段階を行きつ戻りつする反省的思考学習というものにはならなかった。したがって、児童・生徒の試行錯誤的な思考過程学習は指導方法のまずさもあって根付かなかった、といわれている。これに対して平成元年改訂の問題解決学習は、学習の中に意欲・関心・態度や思考力・判断力・表現力などを重視する。授業では、教師が生徒に教材を示し、生徒に意欲・関心などを促す→生徒が疑問・課題を抽出する→それに基づいて生徒は学習材を活用したり、直接体験などによって思考・判断を行う→その考えを発表したりして自己表現力や自己評価力を養う→発表・表現が学習の中で試行的に行われ、自己の考えが高まっていく、というのである。いうなれば「導かれた発見学習」ということであろうか。

そこにみられるのは、語弊があるかもしれないが、従来の行き当たりばったりの問題解決学習ではなくて、教材などからそれを引き出すという系統学習の長所面を採り入れて発見学習でいわれる学習の仕方の習得（自己教育力）であろう。また意欲・関心といったことに重点をおきがちのようにみえるが、知識・理解も大きく関わっているのである。今までに貯えてきた知識もフル回転して思考力・判断力・表現力を深めていくのである。系統的な知識獲得を維持しながら、学ぶ方法の学習を加味して、児童・生徒の自主的・主体的学習を進めていこうとするものである。そうしないと、今後の科学技術が加速する社会においては対処できないことから問題解決学習が再認識されてきている。このようなことから今日においては、系統学習か問題解決学習かではなくて両者一体の融合的学習が展開されるべきであろう。

なお、新学習指導要領において、「総合的な学習の時間」が高等学校においても新設されることになった。この時間は問題解決学習や探究的な学習が展開さ



れることを意図したものであって、生徒の自主的・主体的学習によって生徒各自の資質や能力を育てることをねらいとしている。またこのような学習の指導に当たっては、教師は指導とともに生徒の学習を支援・援助していくサポーターの技能をもつ必要があり、また学習環境を良好に保ち、つくり出していくマネージャーの技能も大切だと思われる。

新学力観は学力の捉え方、見方ということを提起したといえるが、こうした学力観による学力構造は前出のものでいえば、木下繁弥、歓喜隆司らの人間的能力学力構造論に類するもののように思われる。人間的能力を学力（それも広く）以外に表現能力や社会的能力を加味した学力・能力が求められているといえる。それは学力知に生活知、思考力、感応力、表現力、意欲など多様な能力を身に付けることによって生きていける学力の定着・伸長が付加される必要があるということであろうし、未来の子どもの幸せのためにそう願う、その方向へ努力をしていくことは大人、そして社会の当然の責務であろう。

## (2) 新学力観による新指導要録

教育は評価によってその効果を考える。学力についても同様である。学校教育は、教育目標の設定 (Plan)——教育活動 (Do)——評価 (See) の関連の連続行為である。評価によって学校・教師は指導の内容や方法の改善を図る。評価の本来の目的は学校・教師が自己の教育活動の改善のためにあるともいえる。もちろん、児童・生徒にとっても評価は、○試験の予告が学習の動機づけになる ○試験を受けることによって知識・理解を確認できる ○答案を書くことが一種の学習となる ○答案の返却によって生徒は自己の長所・短所を知ることができる ○そのことによってその後の学習の動機づけにもなる<sup>24)</sup>などの利点もある。

従来、評価には総括的評価の方法がよくとられてきた。中間試験とか期末試験はこの方法が多く、ペーパーテスト（実技も含む）による測定可能な知識・理解・技能などの認知的学力を対象とした評価である。このペーパーテストの

成績がその児童・生徒の学力とみなされ、ひいてはその生徒の人的評価までも意味することになる面が多かった。そのためにペーパーテストで測定しにくい関心・意欲・態度などの情意面の評価は軽視されたり、回避されてきた。こうしたことは従来から指摘もされてきて、最近では種々の方法によって情意面の評価も取り入れる工夫がなされているが、小・中学校に比して高校はいくらか遅れているのではなかろうか（私の偏見かもしれないが）。

新学力観による評価の特色は、

○ 評価によってランク付け（相対評価）をするのではなくて、指導のための評価（絶対評価）をすることが一段と進められるようになったことである。

○ 意欲・関心・態度などの評価も行うようになったことなどであろう。

人間は知・情・意を分けて考えることはできず、知は情意機能と不可分の関係にある。また最近では、学習をより効果的に進めるために到達目標を具体的に設定し、学習活動の途中にその到達目標への評価を行う形成的評価も取り入れられている。生徒一人一人の考え方や長所を生かしていく教授＝学習の展開とその評価に関する「指導要録」も高等学校のものは平成5年に改訂され、平成6年度入学生から実施している。

指導要録改善の基本的方針として次のようなことが指摘されている。<sup>25)</sup>

ア 平成元年改訂の学習指導要領が目指す学力観に立つ教育の実践に役立つような評価を工夫すること

○ 学習指導要領の目標に照らした評価を心掛けること…人格の完成という不易的な面と時代や社会の変化に対応するという両面が学校生活の中で生かされ、そのことが記録されることが望まれる。

○ 自己教育力の育成…主体的に学びとっていくために学習の過程において学習の手段や方法を重視し、生徒の能力・適性、あるいは興味・関心や学習の仕方にも配慮する。こうしたことによって「個人内評価」が行われ、その生徒の自己教育力向上への助言もできようし、個人の特徴をさらに伸ばすことに役立つであろう。

○ 基礎・基本の徹底と個性を生かす教育の充実…基礎・基本的内容の重視は、前述したように教科内容の学習の仕方の学力・能力の育成を図ることにある。学校で培われる学力は基礎学力の育成であり、その学習を徹底することによってその科目の本質を知り、学習の方法をマスターしていくことが評価にも考慮される指導が目指されている。また生徒各自が有している個性を認め、それを伸ばしていく評価も考えなくてはならない。ただ個性は単なる変わり者ではなくて、教科内容や方法の基礎・基本をしっかりと踏まえ、その上に個性を开花させていくことの大切さは生徒に理解させなくてはならない。

○ 各教科の観点別評価に工夫をする…観点別学習状況については、昭和55（1980）年改訂の指導要録から登場したものであり、今回の改訂でも踏襲されている。観点の基本的な考え方は、基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす指導を充実させ、自ら学ぶ意欲や思考力・判断力・表現力などの学力育成に重点がおかれている。なお評価は、教育効果やそれに関連した諸条件を一定の基準に照らして価値判断することであり、評定は一定の尺度に従って価値・順序を定めることである。

各教科に共通する観点は、「関心・意欲・態度」と「知識・理解」の2つであ

表2 文部省提示による公民科の評価の観点と趣旨

観 点	趣 旨
関心・意欲・態度	社会と人間にかかわる事柄に関心をもち、民主的・平和的なよりよい社会を追究するとともに、人間としての在り方生き方についての自覚を深めようとする。
思 考 ・ 判 断	社会と人間について広い視野に立って多角的、多面的に考察するとともに、社会の変化に的確に対応し、適切に判断する。
資料活用の技能・表現	様々な情報に適切に対処し、諸資料を主体的に選択し活用するとともに、それらの過程や結果を的確に表現する。
知 識 ・ 理 解	現代の社会的事象と人間としての在り方生き方とにかかわる基本的な事柄を理解し、知識を身に付けている。

出所：愛媛県高等学校生徒指導要録の手引 愛媛県教育委員会 平成5年。

り、他の項目は教科によって異なっている。文部省が示した公民科の観点と趣旨は表2のようになっている。

上述の文部省の観点とその趣旨に基づいて愛媛県教育委員会はさらに具体的な評価規準例を作成している。表3として次に「政治・経済」を挙げておく。

このような評価の観点は、知的領域以外にも学習・学力の情意領域面への関

表3 愛媛県教育委員会による政治・経済の評価の観点と評価規準例

観 点	評 価 基 準 例
関心・意欲・態度	<ul style="list-style-type: none"> <li>○現代社会が抱える課題について興味・関心をもち、物心両面にわたってより豊かな社会を築こうとする実践的意欲がみられる。</li> <li>○平和で民主的な生活の実現と推進に向けて、主体的に寄与しようとする態度が養われている。</li> <li>○政治、経済、国際関係などに関する教養を深め、良識ある公民として必要な能力と態度が身に付いている。</li> </ul>
思考・判断	<ul style="list-style-type: none"> <li>○社会の変化に対応し、広い視野に立って社会事象を総合的・包括的に把握し、多角的・多面的に考察することができる。</li> <li>○現実を実証的・合理的に分析し、社会事象を公正かつ客観的に判断しようとする努力をしている。</li> <li>○現実の諸問題に対して公正な判断ができ、社会に対する健全な批判力が身に付いている。</li> </ul>
資料活用の技能・表現	<ul style="list-style-type: none"> <li>○統計など資料の見方、情報の検索や処理の仕方、簡単な社会調査の方法などが身に付いている。</li> <li>○現代の社会と人間に関する資料を、主体的かつ適切に選択・整理・分析する技能が身に付いている。</li> <li>○収集した資料を分類・整理し、それらを創造的な報告書にまとめることができる。</li> </ul>
知識・理解	<ul style="list-style-type: none"> <li>○民主的、平和的な国家・社会の有為な形成者として、民主主義の本質、社会生活の課題及び現代社会における人間としての在り方生き方に関する基本的な知識を身に付けている。</li> <li>○現在の我が国や国際社会で掲げられている理念や実現されている制度などについて、基本的な知識を身に付けている。</li> <li>○現代の政治、経済、国際関係などに関する諸問題を理論的かつ体系的に理解し、広い視野に立った見方や考え方ができる。</li> </ul>

出所：愛媛県高等学校生徒指導要録の手引 愛媛県教育委員会 平成5年<sup>26)</sup>

心を高めることになった。その意図するところは、各教科・科目において学習対象に心に向け、自ら主体的・自発的に学習に取り組む意欲を育成することにある。なおこうした観点別評価は教師にとっても日常の指導の中で情意面の綿密な指導記録が欠かせない。今回の観点別評価においては、知識・理解と関心・意欲・態度を入れ替えているが、このことは知識・理解という学力を軽視するものでは決してない。ただ比重をかけるべき学力の内容を何におくかの違いによるものである。今まであまり意を用いなかった情意面の学力を見直すことによって自己教育力の芽生えとその伸長を意図したものである。こうした新（現行）学習指導要録の評価観に立つ学習活動、学習指導が今後の児童・生徒の人間形成には重要であると考えられているのである。

イ 生徒一人一人の特性を多面的・総合的に評価し、個性の伸長に役立つような評価に意を用いる。

○ 可能性の積極的な評価…生徒は皆それぞれ伸びる可能性を秘めた存在であり、よりよく生きたいと願い、自己実現へ向かって努力をしている。知力や能力には知識能力、技術能力、創造能力、社会能力などさまざまであろうが、生徒はそのなかのどれかに優れたものを有している。それを発現させ、伸長させることが学校・教師・保護者の役目である。また感覚的な領域（全体像をつかむ、カン・ヒラメキ・イメージなどに優れている）にすぐれている右脳型の生徒もいるだろうし、言語的な領域（秩序立てて理詰めの思考型）に特色を持つ左脳型のタイプもいるだろう。教師はそうした生徒の個性・能力を評価していく工夫が必要であろう。一人の生徒がすべて優のものを持ち合わせてはいないのである。教師も勿論そうである。そんな教師・人間が生徒にオールマイティみたいなことを要求しても無理である。その生徒の絶対的な特性を探り出すことであろう。また教師は生徒に対する場合に先入観や偏見やステレオタイプやハロー効果をもって接してならないことはこれまた当然のことである。

○ 生徒理解に徹した評価の態度…生徒理解のためには、生徒と教師という師弟関係と同時に一人の人間と一人の人間という態度で臨むことが大切である

ことはよくいわれているとおりである。教師は生徒をタテ・ヨコ・ナナメといった多面的な角度から理解し、一人の生徒を全体像として把握していかなければならない。そうした観点からの評価が望まれている。生徒理解の一方法に「共感的」理解がある。個人内評価は教師が生徒に対して平素から注ぐ共感的理解によって効果も上がるのではなかろうか。教師は生徒を理解するとき、評価的態度、解釈的態度、探索的態度などで接していると生徒はその教師を避けるようになり、ひいてはその生徒のヤル気や学力・能力向上への芽を阻害しかねない。

学習指導要領、教育課程、指導計画、教授＝学習、生徒指導要録のサイクル、それも上方へサイクルの輪を大きくしていくことによって児童・生徒の学力・能力の定着、伸長を実践していかななくてはならない。

### 3 創り出す学力・能力へ

教育という熟語が頻用されるようになるのは、中国では清代後半以降のことであるという<sup>27)</sup>。「教」の漢字は親が手に棒を持って子どもに孝行心を教えるというものであり、ムチを用いて子どもを導くという意味があるという。「育」の文字は子宮の中でぬくぬくと育まれている胎児のさまを表したものであって、養って善を為さしめることを意味している。日本では、江戸時代には教化ということばが教育用語として多く使われていたようである。教育ということばは Education の訳語として箕作麟祥が「教導」と訳し、次いで「教育」と訳したのが明治 11 (1878) 年のことであるという<sup>28)</sup>。

日本の教育は先のことでもわかるようにエデュケーションを初めからすんなり教育と訳すのにはいくらか抵抗を感じたきらいがみられ、教えることは「導く」ことであるという考えがあったのだろうか。これは先の教化(キョウゲ)が中世では、教導して衆生を仏道に向かわせることという意味で使われ、江戸時代では、教化(キョウカ)が教え導いて善にすすませること、教えて感化することとして使われていたことの伝統でもあろうか。いずれにしても日本の教育は親とか師匠、教師が子どもに「教える」という教育観があったのだろうか。

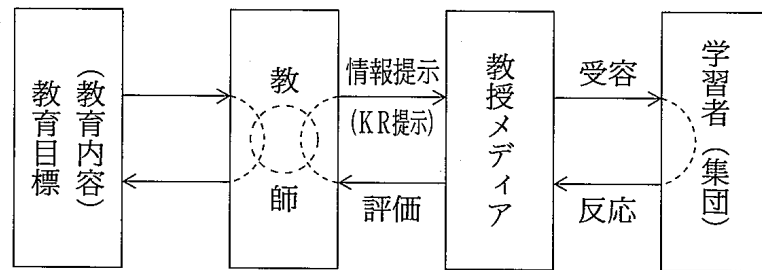
いふなれば「上から」の教育観、「与える」教育観といえようか。そうした教育観が戦前の教授法にも出ているのではなかろうか。いや現在でもこの学習指導法は多用されている。こうした観点からの教授法は多分に教師が質問し、生徒が応答をし、その応答を教師が評価するという教授（授業）の形態であって、その授業の目的とするところは、教師が一定の文化内容をもつ教材を通して学習者に知識・技能を教えるという教授活動である。従ってこの場合生徒は受動的学習になり易い。

これに対して西洋の場合、エデュケーションは、educere というラテン語の「導き出す」という語がもとになっているという<sup>29)</sup> ヨーロッパでは、外から教えるというよりも内に秘めたものを導き出すという意味でエデュケーションを使用している向きがある。そしてこの子どもの伸びる可能性に立った教育観が近世以降の西洋の教育史を形成しているように思われ、西洋の教育は「下から」の教育観とでもいえようか。

日本は明治以降、儒教の主知主義に基づいてヨーロッパの科学体系を導入する教育政策が展開されてきた。当初は「教導」にもあるように「導く」面もあったようにも思われるが、いつの間にか「引っ張って教えていく」という教育観が主流をなしていった。そこには、殖産興業、富国強兵を速く達成しなくてはならないという国家使命、それに少ない教育費で効率よく国民を養成する必要から編み出されたものであろうか。それとも日本人にまわりついている民族性から生まれてきたものであろうか。日本という土壌が教えて学力をつける方法に適しているのだろうか。こうしてわが国では、教えられる学力、内容知を大切にすゝる学力、知識の量を重要視する学力が人間の評価として通用してきた。

子どもの学習への受け身的活動に対して、学習者の行為に目を向けている学習方法に教授＝学習過程とか教授－学習過程とかいわれるものがある。これは教授主体である教師の活動（教授）と学習主体である子どもの活動（学習）とをダイナミックな相互作用の過程として統一的にとらえようとするものである。この教授・学習理論は刺激・反応という面をみることによって学習を心の

図3 教授・学習システム・モデル



出所：教育技術研究会編，教育の方法と技術 p.24  
菅井勝雄 ぎょうせい 1997年。

内へとり込み，それを次に心の外へ向かわせる。そのために教授メディアや個別指導などが用いられることがある。図3に掲げる教授・学習モデルでは教師と学習者は，情報処理体と想定されている。学習者は教師の教授活動による情報提示を教授メディアを介して受容し情報処理（学習）して反応する。これに対して教師はその反応をメディアを介して診断・評価し，教育目標との比較によってそのズレを減少させ目標に到達するように情報処理をし，次への教授活動を進める。図4にはコミュニケーション回路を通して，これまでの一斉授業の欠点を改善することに貢献したといわれる<sup>30)</sup> こうして教授・学習過程はさまざまな要素（授業方法—講義・演示等，教授段階—導入・展開・まとめ等，教授の様式—問題解決学習・発見学習等，授業形態—一斉・グループ等）を有機的にシステム化したり，教育工学を取り入れたりすることによって子どもに理解しやすい方法を取り入れたり，内発的動機を喚起したりすることによって引き出す学力を目指した教授—学習法が行われていて，新しい学力観の定着・伸長が図られている。

この新しい学力観をさらに進めようとする意図，つまり「創り出す学力」（編み出す学力ともいえようか）が出てきているように感じられる。平成元年の学習指導要領改訂において小学校低学年に「生活科」が新設されて現在その授業が実施されている。生活科のねらいは，具体的な活動や体験（見る，調べる，作る，育てる，遊ぶなど）活動によって自分の考えなどを言葉・絵・動作など



によって表現し、行動できることを意図している。もう一つは自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもつ。3つめのねらいとしては、生活上必要な習慣や技能を身に付けさせること、などである。そして生活科は子どもが主体になって行う学習活動であって、評価も情意面が表面に出てきたのであった。

完全学校週五日制に伴う学校教育へ向けて平成10年から11年にかけて小・中・高校の学習指導要領が改訂された。その中に小学校3年生以上中学校・高等学校に「総合的な学習の時間」が新設されることになった。これは小学校低学年で社会科・理科に代わって生活科が登場していることに連動しているものと思われるが。高等学校における「総合的な学習の時間」について、つい先日（平成11年3月15日）発行された高等学校学習指導要領案<sup>31)</sup>によると、

㊦ 総合的な学習の時間においては、各学校は地域や学校、生徒の実態に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。

㊧ 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。

A 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。

B 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的・創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること。

㊨ 各学校においては、上記㊧に示すねらいを踏まえ、地域や学校の特色、生徒の特性に応じ、例えば、次のような学習活動などを行うものとする。

○ 国際理解、情報、環境、健康などの横断的・総合的な課題についての学習活動

○ 生徒が興味・関心・進路等に応じて設定した課題について知識や技能の深化、総合化を図る学習活動

○ 自己の在り方生き方や進路について考察する学習活動

㊦ 総合的な学習の時間の学習活動を行うにあたっては、次の事項に配慮するものとする。

A 自然体験やボランティア活動、就業体験などの社会体験、観察・実験・実習・調査・研究、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること

B グループ学習や個人研究などの多様な学習形態、地域の人々の協力を得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制、地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること、などである。

こうした目的、活動をもつ総合的な学習の時間は、明治以来の主知主義、系統主義、暗記主義、画一主義、効率主義、教科書中心主義、教師中心主義、間接経験主義等々で構成されてきた学力、つまり教えて習得させる学力、受け身の学力から大きく転換、脱皮を図るものであり、新学力観に立った子どもを21世紀に育成していこうとするものである。総合的な学習の時間は、このような性格をもつものであるが、児島邦広は総合的な学習の時間の基本的な指導のねらいとして次の項目を挙げている<sup>32)</sup>ので私流に解してみたい。

○ 社会的な基底として現代社会の課題に取り組む…今自分が生きている社会に直接的に向きあい、自分が生きている社会を知り、課題と取り組み、自らの生き方を考え、自らの生きる学力を養う。

○ 学習者の基底として、身の回りの切実な問題の解決を図る…大人の側からこれが切実な問題であるとするのではなく、生徒の側から主体的・自発的に見付けだし、その問題の解決へ向かっていく姿勢が大切である。ここで大切なことは教師の誘導と生徒の気付きのかねあいであろう。放任していて問題に気付けといっても無理であろうし、また何が切実な問題であるかということも教師と生徒の間に認識の温度差もあろう。生徒に日頃から複眼的思考―見方・感じ方を養成していくことが問題の気付きの幅を広げることにもなる。

○ 能力として全人的な力を育む…生徒は生きる力としての学力を身に付けることは当然のことである。総合的な学習の時間においては、その力を知性・

感性・社会性などの全人的な能力の開花へ向けて努力している。前述の学力構造論でいえば、人間的能力の習得である。

○ 学習方法的には体験を重視し、実践力を育む…総合的な学習の時間の学習活動は体験的な学習、問題解決的な学習等が積極的に取り入れられることとされている。そこには、生活に根ざさない知識、暗記しすぐ忘れ去られる知識などへの反省がある。生活と学習の密接化というか生きた学力の育成が学習方法に取り入れられることを提唱している。

このようなことから、総合的な学習の時間は自ら学ぶ意欲や思考力・判断力・表現力などを育成していく目玉的な時間として新学習指導要領に位置づけられることになった。もちろん総合的な学習の時間以外のすべての教科・科目において生徒の自発的・主体的学習が展開されることは当然のことである。ともかくも小・中・高校においてこうした新しい学習スタイルが一貫して実践されることによって大学生の自学自習態度も創り出され、幅も広がることになろう。自らが自らを「創り出す学力」であり、そのような方向へ自己をトレーニングしていく過程を通して健全な人間形成が図られていくことと思われる。総合的な学習の時間はそのような意義を有している。

しかし案じられることもある。一例として現在、各地でオープン・スクールがつくられてはいるが、そこで行われている授業の大半はオープン・エデュケーションではなくて、従来型の伝統的な学習方法がとられているようである。保護者がオープン・エデュケーションでは、学力定着・伸長に不安を抱いているようであり、教師も伝統的な教授法の方が安心して授業ができるという面があるように感じられるがどうであろうか。今後、新学力観に立つ学力・能力が児童・生徒に身に付いていくか否かのキーは保護者・社会・学校・教師の側にかかなりの比重がかかっているのかもしれない。前述もしたが、子どもの対応力・能力はコンピューター操作をすぐに習得することでもわかるように柔軟であり、適応力を有している。新学力観の必要性は認めてはいるものの伝統的な講義スタイルの下で育った教師には骨の折れることではあろう。

このような状況下において新学力観をより一層進めていくには、今までに増して現職教育、研究修養が重要となろう。行政・学校はこの面に関して真剣に取り組んでいるだろうし、一層の組織的・計画的な対応が必要となろう。とはいっても、学習指導・生徒指導・部活動指導・データ処理等々多忙を極めている学校・教師にそんな暇はないと反論されるだろう。新学習指導要領は学校週五日制の完全実施の下で「ゆとり」が生じることをあげている。教師にも「ゆとり」を持ってもらい研修の時間が大切であろう。実際にはむずかしからうがそうになっていくことを願っている。

学校教育の中で「教」に比重がおかれ、教師が中心になって「教える学力」「与える学力」の教育の行き詰まりや反省から児童・生徒の学習活動に焦点を移行させる教授＝学習活動、つまり「引き出す学力」とでもいえる学校教育が展開されているように思われる現在であるが、さらに一步進めて生徒が自ら学ぶ意欲をもって主体的に学習し、自ら「創り出す学力」を身に付けていくことが今後の学校教育の課題であろう。そのために「総合的な学習の時間」が果たす役割は大きく、期待したいものである。児童・生徒の学力・能力育成には狭い意味の学力以外に人間形成にとって「育」の面の重要性もヘルバルト以来指摘されていることである。生徒指導の大切なことは、学習面と生活面の密接さが強調される学校内部からのものと、社会情勢の変化に伴う外部の面からの要請とが重なっている。生徒指導は、本来的には生徒が自己指導能力と態度を育成する「開発的機能」にあるのであるが、現実的には、「予防的機能」と「治療・矯正的機能」に殆どがおかれていて、ここに学校教育の抱えている悩みがある。生徒指導が本来の姿に帰るのはいつの日であろうか、それとも無理なことであろうか。生徒指導が健全になされていないところには学力の向上も望めないだろう。学習による学力・能力（方法知）の育成と生徒指導の学力・能力（人間知）の育成とが統一的・総合的に展開されるところに学校教育の意義があり、それを指導し、援助していくところに教師の存在価値があるのだろう。

最後に坂村真民氏の「すべては光る」を紹介して終わりとした<sup>33)</sup>

「光る 光る すべては 光る 光らないものは ひとつとしてない みずから 光らないものは 光を受けて 光る」

児童・生徒は表面的にはいざ知らず、内心は誰も光りたいのである。児童・生徒一人一人が光りだせば、現在の学校病理解消へ淡い光も射し込むこともあろう。児童・生徒が光りだすところには「教」も「育」も輝くものとなるろう。

本拙文を稿するに当たり、村上克美先生にご助言をいただきましたことに対し感謝申し上げます。

### 引用文献

- 1) 甲斐規雄・朝倉征夫著「人間教育の探求」p. 63, 酒井書店, 1997年。
- 2) 西村絢子・松平信久・坂本信昭・古屋野素材・山本礼子著「現代教育を考える」p. 127, 昭和堂, 1992年。
- 3) 甲斐規雄・朝倉征夫著「人間教育の探求」p. 65, 酒井書店, 1997年。
- 4) 甲斐規雄・朝倉征夫 前掲書, p. 65。
- 5) 東洋・奥田真文・河野重男編「学校教育辞典」p. 48, 教育出版, 1993年。
- 6) 岩内亮一・萩原元昭・深谷昌志・本吉修二編著「新版教育学用語辞典」p. 32, 学文社, 1993年。
- 7) 岸本弘・柴田義松・渡部洋・無藤隆, 山本政人編「教育心理学用語辞典」p. 42, 学文社, 1994年。
- 8) 大森照夫・佐島群己・次山信男・藤岡信勝・谷川彰英編「新訂社会科教育指導用語辞典」p. 76, 教育出版, 1999年。
- 9) 川瀬八州夫著「人間と教育」改訂版, pp. 167~168, 酒井書店, 1997年。
- 10) 多田俊文編「教育の方法と技術」p. 143, 学芸図書, 1997年。
- 11) 甲斐規雄・朝倉征夫著「人間教育の探求」p. 70, 酒井書店, 1997年。
- 12) 田嶋一・中野新之祐・福田須美子著「やさしい教育原理」p. 80, 有斐閣, アルマ, 1997年。
- 13) 天野正輝著「教育方法の探求」p. 36, 晃洋書房, 1995年。
- 14) 松浦善満・西川信廣編著「教育のパラダイムの転換」p. 29, 福村出版, 1997年。
- 15) 大森照夫・佐島群己・次山信男・藤岡信勝・谷川彰英編「新訂社会科教育指導用語辞典」pp. 84~85, 教育出版, 1999年。
- 16) 東洋・奥田真文・河野重男編「学校教育学辞典」p. 114, 教育出版, 1993年。

- 17) 松浦善満, 西川信廣編著「教育のパラダイム転換」p. 28, 福村出版, 1997年。
- 18) 「高等学校学習指導要領案」はじめに, 時事通信社, 1999年。
- 19) 山崎清男編著「現代の教育と学校」p. 129, 川島書店, 1994年。
- 20) 上寺久雄著「教育の道 教育の庭」pp. 15~19, 教育開発研究所, 平成5年。
- 21) 松浦善満・西川信廣編著「教育のパラダイム転換」p. 26, 福村出版, 1997年。
- 22) 村島義彦・別惣淳二著「人間・教育・学校」pp. 132~133, 法律文化, 1996年。
- 23) 佐藤学, 愛媛新聞, 1999年3月29日。
- 24) 辰野千寿著「学習評価基本ハンドブック」p. 95, 図書文化, 1993年。
- 25) 梶原康史・清水希益編「高校改訂指導要録の解説と記入例」pp. 11~16, 明治図書, 1994年。
- 26) 愛媛県教育委員会「生徒指導要録の手引」平成5年。
- 27) 藤田英典, 田中孝彦, 寺崎弘昭著「教育学入門」p. 110, 岩波書店, 1997年。
- 28) 藤田英典・田中孝彦・寺崎弘昭著「前掲書」p. 103。
- 29) 梶山正弘著「人間教育の本質」p. 41, 福村出版, 1993年。
- 30) 生田孝至・井上光洋・児島邦宏・永野和男・南部昌敏編「教育の方法と技術」pp. 24~25, 教育技術研究会, ぎょうせい, 1997年。
- 31) 高等学校学習指導要領案, pp. 8~9, 時事通信, 1997年。
- 32) 児島邦宏「総合的学習」pp. 45~53, ぎょうせい, 1999年。
- 33) 坂村真民「詩集詩国第1集」p. 3, 大東出版, 昭和59年。

#### 参 考 文 献 (上記以外)

- 西川信廣・原弘巳編著「教育学を学ぼう」福村出版, 1995年。
- 上野恭裕・藤田博子編著「現代教育学」三晃書房, 1997年。
- 沼田裕之・増淵幸男編著「問いとしての教育学」, 福村出版, 1997年。
- 倉戸ツギオ編「発達と学習の心理学」ナカニシヤ, 1994年。
- 佐々木昭著「授業研究の課題と実践」教育開発研究所, 1997年。
- 岡村遼司・影山昇・今野喜清編「教育と学校を考える」勁草書房, 1995年。
- 倉田侃司・山崎英則編著「教育の基礎」ミネルバ書房, 1994年。

(平成11年3月31日記)