

## 新学力観の批判

折出 健二

Kenji ORIDE

(教育学教室)

### はじめに

父母・教師・専門家がそれぞれの願いをこめて学校教育の転換を要望しているとき、文部省は1989年、学習指導要領および指導要録の改訂において「新しい学力観」を打ち出した。小論は、この新学力観を教育方法政策の次元からとらえ、批判的に検討し、教育実践の進むべき方向をさぐるためのものである。

ここで教育方法政策という言葉を用いるのは、次の理由による。新学力観は「関心・意欲・態度」を初めとして学力の新しい評価観点を提示すると共に「学習の仕方の育成」を強調して、これまで生活指導や自主的自治的活動の内発的成果であり、個人の人格性に深い関わりがあるとされる情意的側面までも日常的に評価の対象とし教育せよ、との立場をとっている。これは、学習指導要領の法的拘束性を楯にとって教師の教育方法自体をまさに教育政策の対象にすえるものだ、と私は考えるからである。その意味で教育実践の規制の点では新学力観は一段と国家権力性の増した教育政策である。

さて、新学力観が登場する経緯を簡単に振り返っておこう。

- 1983年 中央教育審議会教育内容等小委員会審議経過報告  
「自己教育力とは、主体的に学ぶ意欲、態度、能力などをいう」
- 1987年 教育課程審議会答申  
「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し個性を生かす教育の充実を図るとともに、自ら学ぶ意欲をもち社会の変化に主体的に対応できる、豊かな心をもちたくましく生きる人間の育成を図ること」
- 1989年 改訂学習指導要領（小学校～高等学校）告示  
「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」、「基礎的・基本的な内容の指導を徹底」、「個性を生かす教育の充実」を強調。
- 1991年 文部省・指導要録改善調査研究協力者会議「小学校及び中学校の指導要録の改善について（審議のまとめ）」  
「新学力観に立つ評価の重視」により、「新学習指導要領が目指す学力観に立った教育の実践に役立つようにすること」。  
文部省、指導要録の「各教科の学習の記録」欄の「観点別学習状況」を、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の順に配列。
- 1992年 文部省、小学校教育課程運営改善講座で「新学力観」は新学習指導要領の「理

念を実践化するに当たっての理論」だと説明。

以上のような経緯のうち、「新学力観」という言葉が明確に使われるのは、1991年の「審議のまとめ」からである。早くから言われている「自己教育力」は教育の理念を表し、新学力観はその具体化の理論を表すとされる。両者に共通するのは、「主体的に対応できる能力」である。

私は、この「主体」観こそ「新学力観」の新たな能力主義イデオロギーを読み解く鍵だと考える。この点を視野におきながら、まず、新学力観の性格を見ていこう。

## I 「新学力観」の性格

「新学力観」とは、先にあげた新学習指導要領の総則に表される教育・学習思想およびこの考えに基づく指導要録の改訂を含む、一連の教育方法政策のことである。今一度その前文を見ておこう。

「学校の教育活動を進めるに当たっては、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はかるとともに、基礎的・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。」(学習指導要領総則)

ここに述べられた思想の第一の問題点は、「自ら学ぶ意欲」と言いつつも、「社会の変化に主体的に対応できる」と述べていることである。すなわち、学ぶことと社会そのものをつくることを統一的に貫くような主体的国民を育てる立場が重視されるのではない、ということである。「社会の変化」は「主体」にとっては予測しがたい、激しいものとなるであろうから、それに自ら遅れをとらずについていけるように、という受動的な「主体」観が見える。

いや、国家の側が引き起こしていく変化もありうるわけだから、この場合には、国家の意向をくんで順応せよ、という意味になる。

つまり、国家権力の側が提示する目的なり変化の方向なりに、自ら邁進していくことのできる人材の養成が、この「主体」観の背後に読み取れる。

第二には、「基礎的・基本的内容」とは何かがあいまいである点である。

私たちは、普通、これを各教科の内容を指すものと考えがちである。ところが、新学力観からすると、これまでの教科間の総合性を重視しようとする政策の動向からも、それは、教科と学校行事・儀式とをふくめた「内容」であると解するべきなのである。

例えば、「子どもの権利条約」の締結をめぐる、衆議院本会議(1993年4月)および外務委員会(同年5月)の政府答弁では、「入学式や卒業式などにおいて国旗掲揚、国歌斉唱を行うこととして」いることは「児童・生徒が将来広い視野に立って物事を考えられるようにとの観点から、国民として必要な基礎的・基本的な内容を身につけるためにおこなわれるもの」である、と文部大臣が述べていることからそのことはうかがえる。(半田勝久氏による同審議傍聴記より。)

学問・技術の基礎・基本というよりも、政府・政権の考える、国民として必要な態度・構えとしての「基礎的・基本的内容」なのである。しかも、そのことが「関心・意欲・態

度」の観点を何よりも重視するという学力観と見事に連動している。この点を見抜いておくべきである。ここに新学力観の仕掛けがある。

第三には、「個性」が以上のような構造からなる、教育の目的であるよりも手段と考えられている。「個性が生きる」ではなく、「個性を生かす」である。何に向かって「生かす」のか。その目的、方向を差し示す鍵は、実は国家の側が握っている。このことは、第一の視点で述べた「主体」観とも通じる問題である。

国家の新たな戦略にとって有用な人材養成が問われるときは、たいてい、「個性」「男女の特性」などが強調されるものである。アジア・太平洋戦争当時の国民学校令施行規則(1941年3月)の「第1章 教則及編制 第1節 総則」もその一例である。そこでは、「知識・技能」の「体得」と「情操」の「醇化」を結び付けて、各教科の総合性に留意して「国民錬成ノ一途ニ帰セシム」教育が打ち出され、このために「男女ノ特性、個性」が「顧慮」されたのであった。

このような思想的基盤の考察をふまえて、教育実践レベルでの新学力観の特徴を言えば、それは次の五点にある。

①従来の「知識・理解」中心の教育をやめて、「関心・意欲・態度」を基底におく学習への転換を図る。

文部省は、上記の教育課程改訂講座資料(後携)で「関心・意欲・態度」「思考・判断」を「学力の基本」とし、この観点は「技能・表現」「知識・理解」よりも重視されるべきものだと述べている。

②自分の思考・判断のレベルを自分で評価できる能力、つまり自分の学力を自分で見定めることのできる学力(メタ学力)を育成しようとする。

それは、競争への参加が有効かどうかの力を測る学力の育成といってもよい。

だから、中学校における業者テスト廃止を文部省側が主導的に進めようとするのである。

③学習指導要領のモノサシからすると、学力は、教師に対して教えることが義務付けられている各教科内容を子どもがどれだけ習得したかという習熟度である。この場合の何が「基礎・基本」かについてはあくまで政策立案者側にモノサシがあるのであって、教師の側が追求する学問や文化そのものの基礎・基本をいうのではない。その意味でこれは、政策としての(political)学力である。

④教科内容の習得・習熟における現実の格差は、「観点別学習状況」による、一人一人の目標実現の度合いに応じた評価方式の採用により、表向きは緩和されるかに見える。

しかし、教科内容の習熟・習得の基礎・基本が知識・技能・理解として定着されることを従来よりも後退させるのであるから、結果的に、学力格差を拡張させてしまう。

⑤「知識中心の教育には見切りをつける」という合い言葉のもとに、ものしり的な断片的知識の批判のみならず、ものごとの基本原理の理解(科学的概念の基礎にかかわる認識活動)までも否定することにつながる。新学力観は物事の基本原理ないし基礎的な概念や関係認識を習得してそれを演繹することを個人の体験的「学び方」に矮小化してしまう。

## II 「新学力観」は本当に新しいのか

では、果たして新学力観は言うほど新しいものなのだろうか。  
学習指導に関する次のA・B二つの文書を読み比べていただきたい。

### [文書 A]

学習指導とは、教授・授業と同じ意味であるが、知識・技能を子ども・青年に伝達することと同じではない。「児童・青年は、現在および将来の生活に力になるようなことを、力になるように学ばなくてはならない。」

「『学ぶのは児童だ』ということの頭の底にしっかりとおくこと……」, 「教師中心の考え方はこの際すっかり捨ててしまわなければならない。」(中略, 引用者)

「(学習の—引用者) 目的が児童や青年自身の目的として、学習のはじめから終わりまで持ち続けられ、意欲が、また、しょっちゅう動力として働くのでなくてはならない。」

「児童や青年はこの試みによって正しい理解に達し、結局、そこに一つの知識のまとまりなり、考えかたなり、技術の形なりを形付くるのであるが、学習はこれが更に習熟することによって身に付いたときに、完成される」

### [文書 B]

「これからの教育においては、これまで知識や技術を共通的に身に付けさせることを重視して進められてきた学習指導を根本的に見直し、子供が自ら考え主体的に判断し、表現できる資質や能力の育成を重視する学習指導へと転換を図る必要がある」

「子供のよさを生かす教育においては、必然的に子供の主体的な学習活動を重視しなければならない。このような学習活動を支え、それを充実させる基盤と成るものが内発的な学習意欲であり、それは子供の主体性を生み、自ら学ぶために最も大切な意欲や態度、能力などを高めるものであり、これを積極的に生かすようにすることが大切である」

「各教科等の学習活動においては、自ら考え主体的に判断し表現することを重視した問題解決的な学習や体験的な活動を積極的に取り入れる。その場合、できるだけ子供が何が課題であるかを見いだし、それを追究する学習活動を重視する」

新学力観に立つ学習指導を述べた文書はどちらだろうか。

用語や文章の雰囲気から後者の方が最近のものであろうとの推測はつくであろうが、ちょっと読んだだけではどちらが新学力観かわからない。

実は、文書Aは、文部省著作『学習指導要領 一般編(試案)』(1947年)からの抜粋である。文書Bは、文部省『平成4年度 小学校教育課程運営改善講座資料』(1992年、以下では『講座資料』と略記する)からの抜粋である。よって、後者が新学力観の文書である。

このように対比して提示したのは、新学力観とは言うものの、それは戦後の新教育の焼き直しなのではないか、という疑問が消えないからである。

今回の指導要録の改善にリーダーとして関わった奥田真丈氏は、新学力観を普及していくための座談会形式の著作の中で、「戦後の新教育の時代がもう一度来てもいいと私は思う」と、率直に述べている。<sup>(1)</sup>

そのことが奥田氏の個人的感想にとどまっていなかったことは、上記の二つの文書を読み比べてみればわかる。子どもを主体的にする学習指導の思想の点では、両者は殆ど変わらないのではないか。

さらに、今回の指導要録改訂で情意的側面（「関心・意欲・態度」）の評価を筆頭にあげる点で大きな影響を与えたとされる教育評価研究者、梶田叡一氏も、ある講演で「別にこれ(新しい学力観—引用者)は、本当は新しくも何ともないのです。だから正確に言うと、『新たに、この時点でお互いに再認識し合うべき学力観』というふうに言ったほうがいいのかもありません」と述べている。<sup>(2)</sup>

また、『講座資料』は、新学力観の評価観をこう述べている。

「新しい学力観に立つ教育は、学習指導と表裏一体をなす評価の改善を伴う必要がある。指導要録においては、新しい学力観に立って各教科の評価の観点は、『関心・意欲・態度』、『思考・判断』、『技能・表現（又は技能）』及び『知識・理解』の四点により示している。また、新しい学力観に立つことが明確になるように、観点の並べ方を従前とは逆転させている。これからの教育においては、評価も新しい学力観に立つ学習指導の実践に生かすようにすることが大切である。」<sup>(3)</sup>（下線部は引用者）

下線部からもわかるように、四つの評価観点の順番は、「新しさ」を出すための一種の仕掛けであって、学力構造の綿密な検討から生じたものではなさそうだ。

このことは、先の梶田氏講演で、次のように述べている点ともつながる。

「今回の改訂は、前回の（要録改訂のときの—引用者）考え方をもう一歩進めようと考えました。考え方の基本は同じなのですが、一番初めに『関心・意欲・態度』を位置づけて、次に『思考力・判断力』、その上に『技能』とか『知識・理解』を位置づける。観点の順番が逆になっており、『関心・意欲・態度』がクローズアップされる形になっています。もちろん、順番を変えたからといって、どうということはないかもしれませんが、『気は心』というわけです。」<sup>(4)</sup>

奥田氏の発言と、梶田氏および『講座資料』とでは違いがあるが、三者に共通して少なくとも「新しい学力観」と言いながらも、その中身においてはそれほど新しいものではないのだということが読み取れる。新しさを出すために「観点の並べ方」を変えた、という『講座資料』の言葉がそのことを裏付けている。

しかし、これは、そうした評価観点の入れ替えという操作にとどまらないで教育実践に重大な影響を及ぼすこととなった。大畑佳司氏が述べるように、「評価するということは、当然その前提として教育実践があり、教師の指導、子ども相互の共同の実践がある。したがって、新学力観の立場で評価するということは、教育実践はその新学力観でおこなえということであり、実践そのものまでに立ち入ってくるということになる」。<sup>(5)</sup>

実際に、『講座資料』は、次のように述べて、教師の指導性の転換を求めた。

「新しい学力観に立つ学習指導においては、学習活動は子供一人一人がよさや可能性を生かし、豊かに生きていくために必要な資質や能力を身に付けるためのプロセスである」とらえ、教師はこのような学習活動を支援するという考え方に立って展開されることが極めて重要である。」<sup>(6)</sup>

この部分に限らず全体として「子供が思いを寄せて積極的に関わっていくことができる教材」とか「愛情ある共感的な子供理解」というように、学習活動に関して訓育的側面の

強調が目立ち、それと結び付いて上記のような教師の「学習活動の支援」論が出てきているのも、新学力観の特徴である。もともと「支援」という用語が生活指導的意味あいの強いものなのである。それを「指導」との関連で比較・吟味することなく多用することは、否応無く読み手に授業の訓育化・生活指導化という印象を与えかねない。

ちなみに、そうした訓育的側面自体を私は否定するものではなく、それは以前から、生活指導からの授業への要求として、学習主体としての子どものとらえ方の基本として、言われ続けてきたことである点を指摘しておきたい。しかも、授業においては、そうした訓育的側面は、本来、教科内容＝学習内容の追求に随伴し、かつその学習過程の成果として、実際に子どもたち一人ひとりの人格形成に作用していくのである。

ところが、新学力観では、学習内容の心理的側面がことさらに強調され、そのうえ「これまでは、一定の知識や技能を子供たちに共通に身に付けさせることが教師の役割である」ととらえる指導観に立って、学習指導を展開する傾向が強くみられた」が、「これからは……子供一人一人の成長の過程を見守り、そのよさや可能性などをひきだして育てるという指導観に立つことが大切である」<sup>(7)</sup> (中略、引用者)と述べて、その指導内容・指導過程の分析も経ないで、「一定の知識や技能を共通に身に付けさせる」ことまでも否定する見解を打ち出している。

このあたりの授業の具体的問題は、後で改めて検討するとして、上述のような、かつてのデューイの学習指導観の再来ともとれるような論理を展開してまでなぜ、いま新学力観が登場してくるのだろうか。その背景にも目を向けてみよう。

### III 新学力観の社会的背景は何か

ここでは、新学力観の社会的背景に焦点を当てて論じる。

第一に、新学力観は、新しい能力主義を担って登場している。それは、かつての1960年代型マンパワー・ポリシーではなく、もっと効率の良い、しかも高度知能社会を担える人材養成を狙う能力主義であって、これがこれから国際的資本競争と危機管理の時代を日本が勝ち抜いていく上では必要だとの情勢認識が働いているものと推察される。

この考え方の先駆けとなったのが、臨時教育審議会委員も努めた香山健一氏の説く「才能によるエリートの支配する社会」論である。氏の説は、高度知能が支配する階層秩序安定型社会の到来を予言するもので、いまや、その階層秩序の構図そのものが、企業支配型社会の競争原理となり、それが間接的に学校教育にもちこまれている。こうしたまさに「社会の変化」を裏付けるのが、「自己教育力」理念であり、「新学力観」である。

氏は次のようにいう。

「能力のある人間にはそれにふさわしい冒険と挑戦の機会を与え、能力の劣る人間にはそれにふさわしい生きがいの対象を与え、能力のない人間にも—そういう人間は教育と優生学によって減らしていかなければならないが—適度な人間的な思いやりを与えうるような社会を構想しなければならない。」<sup>(8)</sup>

氏は、同書の別の箇所でも、IQの一定値以下の者は出生自体を制限する措置を講ずるべきだ、という提言までしている。ともあれ、上記の説を見ても、次のように能力の階層に応じて情意的なものを媒介とする社会への位置付けが考えられていることがわかる。

能力のある人間……冒険と挑戦

能力の劣る人間・・・分相応の生きがい

能力のない人間・・・(本来、存在自体を減らすべきだが) 適度の思いやりを享受  
そのことと、今回の新学力観で中身の新しさはそれほどないにもかかわらず、「関心・意欲・態度」が筆頭にあげられ、しかも全体として従来よりも訓育的側面が強調されることとは、内部ではつながってくる問題である。

つまり、心情的なものを重視した能力主義、「冒険と挑戦」というチャレンジ型エリート養成を企図する能力主義への転換を象徴するものとして、新学力観は必然的に登場してきている。

第二に、今日の企業社会の問題として、次のような状況が発生しており、これを打開していくために新学力観は重要な政策として登場している。

[状況 a]

「精鋭は精鋭らしく、精鋭でない人もそれなりに頑張る」という、実力重視の企業人間関係論の必要性である。学歴にとらわれない企業内社会の複線型人事と「自立」心重視の若手ビジネスマン養成とが結び付いて、新しいマンパワー養成が求められている。<sup>(9)</sup>

[状況 b]

企業経営層としては、「過労死」「長時間労働」問題で露呈した日本企業の前近代的な体質のイメージを払拭し、労働者の「自発性」による、開かれた競争構造の中での企業国家への転換を図りたい。しかし、その一方では、国際間の資本競争への危機意識もあり、国内的には、労働者の自治や団結行動への警戒もつよい。<sup>(10)</sup>この矛盾の打開を学校教育政策の文脈で読み替えたものが新学力観ではないだろうか。

[状況 c]

1968・69年小・中学校学習指導要領改訂による自治活動のいっそうの空洞化と管理主義教育の広がりを経験してきた青年世代の保守化傾向が進んだが、反面、企業にとって若手社員の自立心のなさ・私生活主義という矛盾も現れた。この矛盾に対して、企業経営者サイドからの梃子入れの動きが、新学力観登場の背景にある。

これらの状況は、要するに、日本資本がアジアに経済進出し、また国際的にも競争に乗り出していく中で、激しい変化に自ら進んで対応しながら自分の役目を果たしていくことのできる人材を必要としていることを物語る。

先の『講座資料』が、次のように述べている状況認識はそうした問題を指していると考えてよい。

「今日、我が国は、経済や科学技術などの分野で欧米先進国と肩を並べるに至っている。これは、これまで目標にしてきた具体的な対象がない時代に入ったということを意味しており、これからは、自ら新たな目標を模索しつつ、新しい文化を創造していかなければならない時代に入っているということである。・・・」

このような認識に立つとき、これからの学校教育においては、激しい変化が予想されるがどのような方向へ変化するかが予測できない社会において、子供たちが生きていくことができる資質や能力の育成を重視していかなければならない<sup>(11)</sup> (中略、引用者)

この引用文からもうかがえるように、経済大国そして軍事大国化した日本のまさに激動の時代において、いかなる事態に対しても「主体的に対応できる」人材の育成こそ、今回の新学力観登場の本質だと見なければならぬ。

では、新学力観のいう「個性」「主体」はどのように見たらよいのか。これを次に考えてみよう。

#### IV 新学力観の「個性」「主体」の検討

第一に、新学力観の「個性」を理解するうえで重要なことは、今回の改訂において「能力」概念の大幅な拡張がされていることである。

その一つは、冒頭の新学力観に至る経緯でもわかるように、教育政策の側からは能力を重視した教育への転換が一貫して言われてきていることである。「能力」という場合、一般的には、①環境の作用や教育的な働きかけがあればそれを受け入れて自己を変容させることが可能な、個々人が可能性として持っている力 (capacity)、②経験・学習や教育によって獲得される、何事かを具体的になしうる知的・身体的な行為力 (ability)、③社会的に評価される、他にはないその個人の特徴的な力 (talent) の三つの次元があるとされる(佐藤三郎『新しい能力観と教育』黎明書房、1973年を参照)。新学力観は、新学習指導要領総則の「主体的に対応できる能力」の文脈や、『講座資料』で子どもたちの「資質や能力」という用語を多用していることから、上記の①の広義の能力概念を基本にすえるに至ったといえる。

二つめに、そのことと照応するが、「関心・意欲・態度」を教育対象である能力の中に入れ、従来の「知識・理解」よりも一層重視している。つまり、知的・技能的なものもとより情意的な側面までも学校教育が対象とする能力育成に確実に位置づける考えを新学力観は示したのである。これは、上記の①の能力観と表裏一体である。

第二に、新学力観では「個性」とはこれら多面的な能力の集合体であると考えられている。それは、本来、他者と異なる固有な存在と見られており、他者との共同性の視点あるいは共通な価値を差し挟むべきではないと考えられている。このことは、『講座資料』で「子供一人一人」の言葉が随所に使われていることとも結び付いている。

確かに、子ども個人の尊重に立つ教育を実現していく国民の要求はつよいし、新学力観もこれを受け止めざるを得ず、そうした教育観を一層打ち出しているといえる。ところが、子どもの「人格」という言葉は何ら用いられないのである。これは、教育基本法第一条(教育の目的)に出てくる基本概念であるのに、である。「人格」という言葉は、実際には価値主義的で理念提示になって現実性に乏しい響きをもつかもかもしれない。「子供一人一人」のほうがわかりやすいし、教師にも納得しやすいであろう。

しかし、人格はその発達・形成・実現が目的であり、他の何かの手段にされるべきではない、という意味で価値を含むのである。つまり、個人の基本的価値、その尊厳を表す用語である。他に代えることのできない個人の存在の重さをそれは示すのである。

その人格ではなく、「個性」をキーワードにし、「子供一人一人」を生かす教育を論ずる新学力観は、アトム(原子)的存在とみなされる個人の教育を唱える立場である。「個性」とは、一人の人格のもつ独自性の意味ではなく、個別化された「能力」者、個別にその特性や状態に応じて能力開発されるべき対象者の意味なのである。

したがって、第三に、新学力観のいう「個性」は、子どもの権利に関する条約でうたわれている諸権利を有する個性ではない。それは、人格としての個性を明記することを回避していることと同じである。新学力観は、「子供一人一人」を生かす学習指導を重視するの



だが、その場合、子どもの学習権には何一つ言及されない。戦後教育の重要な理念である、人権としての教育という思想からは何らその成果が吸収されてはいない。

以上の考察から、新学力観の「主体」論も検討されなくてはならない。

すでに前節でふれたように、「主体」とは自分たちの目的をもち自立していく主体ではなく、受動的な、社会変化への対応者・適応者としての主体である。

では、新学力観によってめざされる「主体」は、いかにして自己同一性を保つのか。

それは、学校教育レベルでのより身近な次元においては、「関心・意欲・態度」という情意的な側面の評価を通して自己の存在感が得られ、内面的な充足が図られていくことによってである。同時に、成長の方向、目的探究の次元から見ると、学ぶ目的・生きる目的は国家権力の側が提示していき、この目的に邁進することで自己同一性を保つ。このような「主体」が育てられようとしている。

この「主体」は、国家権力への自己の同一化をもって自己自身の存在を確認するという順応・服従の「主体」である。前述のように、「国民としての基礎・基本」が強調されるのもそのためである。この「主体」は、独立した存在としては「個性」であるとされ、自立しているかに見える。だが、その「主体」は、他者の中に見いだし共に実現していくべき人格としての個人、基本的人権と社会的諸権利を擁護し行使していく中で自己実現をはかる平和的社会の形成者であろうか。

このように見てくると、新学力観の「個性」「主体」は抽象的であるがゆえに、なお検討すべき問題点をもっている。このことを指摘して、では新学力観に立った授業モデルとはどのようなものか、そこにはどんな問題が含まれているのかについて見ていこう。

## V 新学力観の授業モデルの検討

新学力観に立つ授業は、「個性を生かす」授業だと言われる。その一例として、『歴史地理教育』1993年4月号に紹介された、千葉県のある小学校の「群別授業」を見てみよう。<sup>(12)</sup>

その指導案は別図の通りである。

これを見ると、指導目標は新学力観の評価観点から立てられ、授業の展開も「個性」に応じて三つの群に分けて指導がなされるようになっている。

この授業モデルの問題点を私は次のようにとらえる。

①学級の実態や現在の学力の状態からすると、上記の授業構成は現状を追認していくものだといえる。したがって、教師としては、やりやすいことは確かだ。しかし、そこに重大な落とし穴がある。それは、「個性」の名による学力格差の固定化である。

②学習指導要領は共通の学習内容であるというのは建前で、習得度に違いが出るのは当然だとする見解（例えば『絶対評価の考え方』小学館、1992年所収の奥田真丈発言）からわかるように、新学力観の立場では学力の格差是正の視点ははもとと見られない。この授業モデルもそれを裏付けるものとなっている。

③C1群には「本時目標」達成に向けて「指導」し、他の群には「援助」をする、という教師の対応の違いも上記の学力観からきている。

④この授業モデルからもうかがえるように、新学力観の教育では、子どもと教育に対する具体的な願いや生き方をもつ人間教師ではなく、四つの評価観点に関わる評価テクニックの巧みな経営者型教師が要請される。

本時の指導(1)目標

- [関心・意欲・態度]・戦争に対する自分の考えを意欲的に発表することができる。
- [思考・判断]・戦争についての自分の考えを他と比較して深め、平和の尊さについて考えることができる。
- [技能・表現]・様々な資料を活用して調べたことをまとめることができる。
- [知識・理解]・15年戦争における原因や経緯、日本のみならず外国の国々の人々に与えた傷あと、戦時下における国民生活について理解することができる。

(2)展開

学習過程	学習活動と内容	資料	学習形態	学習活動での個への配慮事項			評価内容と方法	
				C <sub>1</sub> 児童群	C <sub>2</sub> 児童群	C <sub>3</sub> 児童群		
ま と め る	1、前時まで学習してきたことを確認する。 学習問題 15年戦争とは、いったいどのような戦争だったのだろう。 戦争への道——政党政治のいきづまり 戦争の経過——満州事変～第二次世界大戦（15年におよぶ） 国民の生活——灯火管制、配給制度 敗戦に至った日本——原爆投下、ポツダム宣言受諾	前 時 ま で の 資 料  自 作 資 料	一斉	<ul style="list-style-type: none"> <li>悲惨な戦争の原因や経緯、アジアの国々の人々に与えた傷あと、戦時下における国民生活について確かめさせる。</li> <li>原因や経緯、人々の生活など関連づけて発表させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>友達の発表と比べながら確認させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自作資料やノートを見ながら想起させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>15年戦争における原因や経緯、被害、国民生活について理解できたか。発表分析</li> </ul>	
	2、戦争について自分の考えを発表する。 戦争の拡大 → 満州事変 → 第二次世界大戦 → 国民生活戦局悪化 → 敗戦 ↓ ・国民の生活に与えた影響 ・アジアの国々の人々の苦しみ ・今も残る傷跡 ・国際平和への努力 ↓ 戦争の悲惨さ・無意味さ ↓ 平和の尊さ		一斉	<ul style="list-style-type: none"> <li>戦争に対する様々な事実、影響、傷跡等関連づけながら自分の考えを示し話し合わせる。</li> <li>命令に背けず、人を人とも思わない大量殺人を行う戦争から平和の尊さに気づかせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>戦争に対する自分の考えをより確かなものにしながら話し合わせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>自分の考えをノートや資料を見ながらでもしっかりと伝えるよう助言をして話し合わせる。</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>戦争に対する自分の考えをしっかりと持ち、平和の尊さについて考えることができたか。発表分析</li> </ul>
	3、今までの学習をもとに自分の考えをまとめる 15年戦争を学習して 双六、新聞、ポスター、マイク、作文		個別	<ul style="list-style-type: none"> <li>戦争は悲惨で、武力で勝ち得た物には、何ら意味の無いことをおさえ、平和の尊さをアピールできるようにまとめさせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>戦争と平和を考えさせながら、自分なりにまとめさせる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>戦争について学習した事柄の中で一番人に伝えたいことをまとめさせる。</li> <li>良い表現を認め励ましていくようにさせる。</li> </ul>		

⑤ 3つの群が「できる」「平均的」「劣る」という学級の学力階層を指していることは明瞭であり、このような階層的分類の発想で子どもたちの学習指導を進めることは、小学校における「課題別学習」や中学校での習熟度別学級編成の前提となる。

以上の検討から、授業レベルでも「個性を生かす」とは何かが問われる。

主権者としての子どもの成長を考えれば、どの子どもにも「戦争は悲惨で、武力で勝ち得た物には、何ら意味の無いこと」（上記指導案）を理解させることは必要であるし、また戦争の史実に対する仲間の感想や意見を聞きながら学級の子どもの認識がそうした次元に高まっていくことは、可能である。

ところが、この授業例では、それはC1児童群の学習目標とされ、他の子どもたちにはそこまでは求めないこととされる。たしかに、言葉でまとめて戦争の悲惨さを書いたり、発表したりすることを一律に要求することは困難であろう。だが、C2児童群の「一番人に伝えたいこと」をC1児童群の感想・意見とどうつないでいくか、という点に学級でのまさに多様な個性による学習のもつ社会的意義がある。他者の思考に出会って、自己の思考が変化し、それらの総合された内容をそれぞれの考え方で受け止め、わかっていく。ここに生きた個性の姿がある。

ここに取り上げた社会科授業例をもってして新学力観の授業のすべてを論じることは無論不可能であり、非科学的である。だが、上記に述べたような観点で、新学力観のもとの授業を吟味していくことは必要なことだと考える。

他方、新学力観には批判的な立場からの実践においても、従来の一斉授業形態のもつ問題点を乗り越えようとする試みが見られる。その事例にも二通りあるように思われる。

その一つは、学習にとりくむ集団の指導をベースにして、教科書の単元を柔軟に解釈しリサーチや討論など多様な学習方法によって子どもたちの意欲的参加を促すもので、鈴木

和夫氏（東京）の「缶コーヒーと日本」の実践（『生活指導』1992年11月臨時増刊号所載）もその一つである。他方、逆に集団を相手とする一斉方式による教え込みの弊害をなくし、一人ひとりの学習の成立を重視していこうとするもので、「個別学習」あるいは「個性化学習」の考え方に学ぶべきところは学んでいこうとする授業実践がある。

新学力観に反対しながらこうした対比的なアプローチが生まれているのも現在の学校教育の問題を反映した姿と言えるかもしれない。これらの実践の集約・検討については他日を期したい。

## VI 自立的学力観の提案

これまで新学力観の批判的考察をすすめてきたが、では学力をいまどうとらえればよいのか。私の意見を述べて締めくくりとしたい。

価値の多様化時代にあって学校教育で育てる学力の共通理解は可能であろうか。私は、可能だと思う。それは、教育基本法の第一条（教育の目的）において掲げている「自主的精神に充ちた国民の育成」を内側で支える学力だと表してよいであろう。すなわち、子どもたちが人格として、主権者として、自立していくための基礎になる学力、自立的学力の考え方である。これを自立的学力観と短く表現する。

この学力を考える場合に、次のような能力を重視する。なお、ここでの「能力」とは、前述の三つの次元のうち、②の能力概念を中心とするものである。

自立的学力の能力としての性格は次のようなものである。

- a 他者との意志疎通の基になる、話す・聞く・書く・読む・伝える・受け止めるなどの対話・表現のリテラシー。
- b 「なぜ」「どうして」と、「ものごとがどう変化してきているか」を常に見て、事物や事実の相互関係を介入し、その本質にせまる知的追求の力。
- c 自己および他者との共同の見方・感じ方・考え方を言語・身体・道具などを用いて自発的に表現できる技能の力。
- d 他者との共同や集団的成長の中で互いの認識内容を伝え合うことのできる方法の獲得。

これらは、先の第一条の教育理念を具体化し、なおかつユネスコ・学習権宣言（1985年）や子どもの権利条約（1989年）の自立的人格の思想に学んで、与えられるものの受容よりも自己の内的世界の表現に力点をおいて構成されている。権利行使の主体者であり他者と多様なやり方で共同できる実践者である個人が、これからの社会には一層求められる、との認識に立ってこのように考えた。

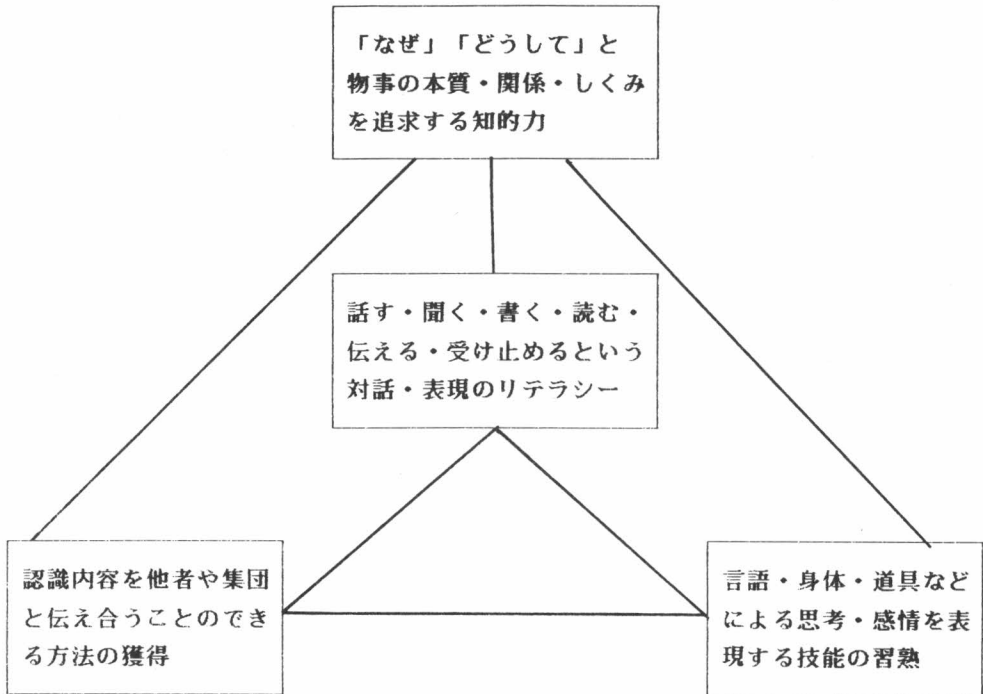
これらの関係を図で表すと別図のような学力三角形になる。

この自立的学力観は、権利主体の学習に応える教育課程の編成を今後の研究課題にしていくことを必要とする。

(1) その場合、教科内容としての基礎・基本は、知識・技能・理解のレベルで系統的に考えられるべきである。「国民としての基礎・基本」という概念枠では、国民としての国家への忠誠的態度のような内面統制につながるものまでも教育課程化する危険性を含んでいる。

(2) 中学校の必修と選択については、

自立的学力の構図



- ①必修教科において生徒の自立的学力を育て、選択教科ではそれがさらに応用的に発展するようにする。
- ②こうして必修教科→選択教科→教科外活動（行事）→必修教科，という教科と教科外との還流，相互的な発展を教育課程の柱にしていく。
- (3) 各教科におけるクロスオーバー（立体交差・相互転移）教材の設定を構想する。
  - ①ある教材単元に隣接する分野の問題を授業に取り入れ，学習する。
  - ②主教材の学習を立体的にし，それに迫る方法を多様化し，それが同時に子どもたちの参加形態を広げるようにする。
- (4) 子どもの発達特性に関しては，以下のような視点から配慮する。
  - ①幼・小の連携については，小学校入門期の活動と指導の原則を明らかにできるように実践事例を集約・分析する。
  - ②「9・10歳の壁」と言われる，小学校3・4年の発達課題と指導の指針を自立的学力の観点から深める。
  - ③思春期の入り口とされる小学校高学年の学習では，よりいっそうクロスオーバー的授業を拡大し，子どもたちが現実の中のトピックを学習材として多面的な追求にのりだせるようにする。
  - ④精神的自立への節目とされる14歳＝中学校2年の発達課題と指導の指針を，受験学力と自立的学力との対比・分析の中で明らかにしていく。
  - ⑤教師集団が学校の壁を超えて連帯し，新学力観の考察と本来の学力について率直な検討を重ね教育実践の創造に努力するとともに，父母・市民との対話・提携を強める。

## 新学力観の批判

以上、自立的学力観とその実現方策については、まだまだ問題提起にとどまっている点、小論の制約であるが、多方面からのご意見を聞いてさらに具体化していきたい。

(付記) 本稿執筆にあたり新学力観に関する文部省・愛知県・校内研究関係の貴重な資料を提供していただいた方々に感謝申し上げます。

なお、本稿は、愛知民教連春の集会(1993年4月)、愛知県生活指導研究会総会(同6月)、春日井教育研究集会(同年7月)における講演の際のレジメを基に、その後の資料考察もふまえて改めて論文にまとめたものである。

## 注

- (1) 奥田真丈ほか『新しい学力観と評価観 徹底討論 絶対評価の考え方』小学館, 1992年, 40頁。
- (2) 梶田叡一「『新しい学力観』を考える 主体性の育成という視点から」人間教育研究協議会編『教育フォーラム12 学力観の転換』金子書房, 1993年, 131頁。
- (3) 文部省『平成4年度 小学校教育課程運営改善講座資料』1992年, 5頁。
- (4) 梶田, 前掲, 133頁。
- (5) 大畑佳司「新学習指導要領の学力・学習観」『研究紀要⑥ 新学力問題と学校づくり』日本生活指導研究所, 1993年, 22頁。
- (6) 前掲『講座資料』, 27頁。
- (7) 同所。
- (8) 香山健一『未来学入門』潮出版社, 1969年第8版, 222頁。
- (9) 佐々木昭三「財界の若年労働力とりこみ策」『労働運動』新日本出版社, 1990年5月号所載, 38~45頁。
- (10) 参照, 基礎経済科学研究所編『日本型企业社会の構造』労働旬報社, 1992年。
- (11) 『講座資料』1~2頁。
- (12) 石井建夫「『新学力観』と私たちのめざす社会科の学力」『歴史地理教育』No. 501, 1993年, 18頁より再引用。

(平成5年8月31日受理)