

確かな学力 を考える

「確固とした個性」を支える 「確かな学力」を

1. 「確かな学力」が なぜ唱えられたのか

2002年の年頭にあたり、当時の文部科学大臣であった遠山敦子氏が「学びのすすめ」と呼ばれる文部科学省の基本方針を、緊急アピールという形で国民に示し、そこで初めて「確かな学力」という言葉が使われた。それまでは「生きる力」という言葉が多用され、「確かな学力」といった表現はほとんど用いられなかった。

この言葉がなぜ用いられるようになったのか。それは2001年から2002年にかけて、社会的な論議の的となつた「学力低下」問題が浮上したためであると見てほぼ間違はない。

もしこの論議がなければ、「確かな学力」などという言葉は生まれなかつたであろう。しかも、その後の学習指導要領の一部改正の作業も行われなかつたと言つてよい。

では、その「確かな学力」という言葉は、「生きる力」とどのように違うのであろうか。一部改正を勧告した中央教育審議会の答申(平成15年10月)では、「確かな学力」について、次のように定義している。

「それは『生きる力』の知の側面であり、知識や技能はもちろんのこと、これに加えて学ぶ意欲や、自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、



早稲田大学教授
あひこ
安彦 忠彦

1942年東京都生まれ。大阪大学・愛知教育大学・名古屋大学等を経て現職。日本カリキュラム学会長、中央教育審議会臨時委員。専門はカリキュラム論を中心に、教育方法・教育評価。最近はカリキュラム開発に脳科学の研究成果をどう生かすかに強い関心を持つ。実践に役立つ理論づくりを心がけている。著書に『学校の教育課程編成と評価』『中学校カリキュラムの独自性と構成原理』『カリキュラム開発で進める学校改革』(以上 明治図書)、『教育課程編成論』(放送大学教育振興会)など多数。

行動し、よりよく問題を解決する資質や能力等までを含めたもの」と。

この定義で注目されるのは、「生きる力」が知徳体の全面にわたる全人的な力を指していたのに対し、「確かな学力」は、その「知の側面」だけを示す用語であると限定し、その上で「知識や技能の習得」を冒頭に置いて明示した点である。

この「知識や技能」が明記されたことは非常に大きな意味があり、それをもって、知識・技能と主体的・自主的な問題解決能力とが、ともにバランスよく追求されるべきものと見なされたのである。このことを明確に自覚して、教育実践に移さなければならぬ。

そもそも「知識や技能」の習得は、それ自体が重要であるとともに、その結果身についたそれらの知識や技能が、さまざまな問題解決的場面で効果的に活用されなければ、本来の意味はない。知識・技能が「基礎」だと言われるのは、発展や応用の場面で活用されるからこそなのであり、そういう場面がない知識・技能の学習など、誰もしたいとは思わないであろう。その場面が実は、知識・技能の定着の「確かさ」に深く関係する。なぜなら、そのような場面で知識や技能は「強化」され「修正」されたりするからである。この意味で「確かな学力」を、ただドリルや練習

の場だけでとらえることは間違いである。

2. 「確かな学力」の内容性格

では、文部科学省のいう「確かな学力」は、どのような内容性格をもつものなのかな。文部科学省も中教審の答申を受けて、端的に次のように定義した。

「知識・技能に加え、自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」であると。

これによって、「知識・技能」と「自主的・主体的問題解決能力」との2つの要素から成るものと明確にされたことになる。

それでは、この2つの能力のどこが「確かな学力」と呼ばれるにふさわしい性格をもたねばならないのか。筆者によれば、この2つは、それぞれの「確かさ」が異なり、知識・技能の部分は「正確さ」が、問題解決能力の部分は「確実さ」が求められていると考える。

第1の「知識・技能・感覚」の習得においては、習熟・定着の確かさが問われる。つまり、「内容上の正確さ」が中心となる。身についた知識・技能・感覚の正しさが常に保たれていなければならぬ。

第2の「問題解決能力」の習得においては、思考の論理や働き具合の確かさが求められる。つまり、「機能上の確実さ」が中心となる。文部科学省のいう思考力・判断力・表現力・学習意欲などの身についた問題解決の力が常に効果的に働き、ムラがないという状態でなければならない。

そして、この2つに加えて、これら2つを上から制御する「点検・調整の働き」が常に必要である。これは「内省・反省の確かさ」とでも言うべきもので、一種のメタ認知的なフィードバック活動である。いわば、子どもの「自己評価能力」と言えよう。この能力をしっかりと育てておけるかどうかは、「確かな学力」が生み出す結果に大きな影響を与える点で、見逃してはならない。その学力の「確かさ」をさらに吟味し、一層確かにするために必要不可欠だからである。

以上は、筆者なりの「確かな学力」観である。このような立場や解釈をとることは自由であり、文部科学省の考えと全く同じになることをめざす必要はない。「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力・学習意欲」といった問題解決能力とは、相互補強の関係にあり、そのような関係づくりに努める立場や解釈であれば、基本的に問題はない。

では、これらのものを含んだ「確かな学力」は、どのように育てればよいのか。

3. 「確かな学力」の育成について

「確かな学力」が、「知識・技能」と「思考力・判断力・表現力・学習意欲などの問題解決能力」との2つの要素・部分から成っているとすると、その育て方は必ずしも1つにはならない。従来、「唯一絶対の望ましい教え方」あるいは「これこそ絶対に正しい指導法だ」とする見方が通用していたときもあったが、それは今後、目標となる能力の違いによって、望ましい教え方・指導法は異なる、という見方に変えなければならない。

事実、「知識・技能」の習得を目指す教え方と「問題解決能力」の育成をめざす教え方と同じになるとは、誰も考えないであろう。ただ、一部の論者が言うように、後者の指導の中で、前者も身につくように工夫できる、とする考え方もある。けれども、これは実践家の日常的経験と矛盾する観念的な考えである。いくら問題解決学習をしても、知識・技能が十分なレベルの習得に至るとは限らない。大部分の子どもは、知識・技能の習得にドリルや反復練習という学習活動を欠かすことはできない。

そこで、「知識・技能」の習得に際して明確に自覚すべきことは、「知識や感覚」は‘定着’を、

「技能」は「習熟」をめざす必要があり、それには、反復・練習と時間制限の条件が伴うということである。もちろん、反復・練習は機械的でなく「楽しいもの」に工夫する必要があるが、「反復」や「練習」自体は欠かせない。「時間制限」は、一定の時間内に何問の書き取りや計算をやり終えるかということであって、そうすることによって「習熟」させることができる。正しければ時間はいくらかかるてもよい、という種類の活動とは異なるからである。

他方、問題解決的な「思考力・判断力・表現力・学習意欲」などを育てる場合は、まさにその活動を経験させなければならない。つまり、「思考力」は思考する活動からしか出てこないし、また大きく育たない。これをドリルで育てられると思うのは間違いである。「判断力」「表現力」なども、判断する活動や経験、表現する活動や経験なしに育つはずはない。

では、そのような活動はどんな教え方によって保障されるのか。

教科を超えて妥当な方法は、「討論」であろう。



‘生きた’知識や技能を育んで

もちろん、理科などでは「観察・記録・実験」などの方法が、社会科などでは「面接調査・質問紙調査・フィールド調査などの調査法」が伴うけれども、共通に求められるのは、論理的・批判的・分析的な討論法である。このような活動自体が育てるべき能力の一部として重要なのであるが、これらの活動の中に「思考」「判断」「表現」などの問題解決的な能力が含まれていなければならない。

さらに、この問題解決学習の場面で見落としてならないことが、既述の「知識・技能の強化ないしは修正」の機能である。実際、問題解決的学習活動の中で、知識や技能が使われることによって「強化」されたり「修正」されたりするのであり、この働きを今まで以上に教師は重視しなければならない。まさに、ここで相互作用・相互補強が生まれているのである。特に、その場面が、発展的・社会的・実践的なものであれば、その知識・技能の「(社会的)文脈」の重要性を子どもに自覚させることができる。「生きた」知識や技能というものが、それらの場面で受けとめられれば、誰も詰め込みだとか、無味乾燥なものだとするステレオタイプな「知識・技能」のとらえ方に終始することはなくなるであろう。「知識・技能」が単にドリルや練習からだけで身につくのではないと言ったのは、この意味においてである。

4. 「確かな学力」と「個性」

「確かな学力」は、「学力低下」の心配の声を受けて打ち出されたものであるため、どちらかと言うと、「基礎・基本」の習得に結びつけられやすい。しかし、これを「望ましい学力」としてとらえるならば、単に「基礎・基本の確かさ」だけでなく、「個性」においても「確かさ」が求められよう。それは、「確固とした個性」、「輪郭の明確な個性」、「個性の強さ」として求められるものである。

このように言うと、「問題解決能力」のほうに

「個性」というものが結びつくように思われる。なぜなら、「基礎・基本」はすべての子どもに共通に育てられるべきものだと言えるからである。

では、「個性」はどのように「問題解決能力」に結びつくのか。

先に見た「思考力・判断力・表現力・学習意欲」などの問題解決的な能力のどの力も、その子ども一人ひとりの個性によって色づけられるものである。本来は「基礎・基本」でさえ厳密に見れば個性的な部分が認められよう。まして問題解決活動をしているときの子どもの姿は、思考・判断・表現・意欲のすべてにおいて個性的でないものはない。そうだとすれば、この活動によって育てられた問題解決能力は、いかにもその子らしいと言えるような「個性的な側面や部分」というものをもつはずである。そしてそのような部分をもった問題解決能力こそ、その子の中に「確かなもの」として育った個性的能力であり、容易にはげ落ちることはないであろう。もしこのような部分や一面をもたない問題解決能力であるならば、それはいつの間にか消えてなくなるような、その子に一時的に身についただけの押し寄せによるものであり、決して「確かな学力」と呼ぶことのできないものである。

この意味で、「個性の強さ」にまで届かない「確かな学力」が求められているのであれば、これから日本人も今までと同様、「顔のない（顔の見えない）日本人」として、からかわれるに違いない。国際化の進むこれからの中、個性の強さをもたない日本人では通用しない。その強さを、ただ「日本人」という民族意識で押し出そうすると、もしそれが国粹主義的で他の民族を軽蔑したものになった場合は、世界中から日本人は嫌われることになろう。そうならないためには、浅薄な民族意識でなく、他民族を尊敬する成熟した民族意識に基づき、個々の日本人が自分自身の「確

固とした個性」をもつ必要がある。そのような個性を支える「確かな学力」こそが求められるのである。

それには、日本人はもっともっと「多様な個性」を尊重し、それを高め合い、磨き合う文化的風土をつくっていく必要がある。日本には、利己主義を個人主義と混同し、個人主義をつぶす風土が根強く残っているが、これは1日も早くなくさなければならない。個人主義を認めない文化に「個性の強い」「確固とした基礎的能力」をもつ人間は生まれない。個性の面からも、また基礎・基本の面からも「確かな学力」が求められているのであり、どちらか一方だけでは不十分なのである。この両面からの「確かな学力」の育成には、現在までの日本の文化的風土の変容が必要であり、そのためには、相互の「わずかな違い」を尊重し、賞賛し合い、徐々にその大きさを広げていく方向に一步一歩進んでいくことが求められる。その違いを「ほとんど同じもの」としか認めない風土こそ、求められる「確かな学力」の実現を妨げるものと言えよう。



「多様な個性」を尊重する文化的風土を

確かな学力 を考える

教科書記述に込められた 「確かな学力」への契機

1. 学力における「確かさ」

周知のように、この度の中央教育審議会答申「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」(平成15年10月7日)において、「生きる力」を知の面からとらえた「確かな学力」があらためて強調されている。ここには、平成11年の年初から本格化した「学力低下」論争に伴う教育現場での「混乱」を克服しようとする強い意志が働いているとみてよいだろう。

ところで、なぜ「学力」の修飾語として「確かな」が選ばれたのであろうか。はたして学力における「確かさ」とは何であろうか。すぐに思いつくのは、「確かな学力」が「学力低下」論争を意識して使用されていることから、「確かさ」とは「基礎・基本の徹底」を意味し、それを反復練習して習得することと解することである。確かに、文科省の「学びのすすめ」(平成14年1月)以来、巷間では「読み・書き・算」のドリル学習が人気を博している。

しかし、「確かさ」を反復練習による「基礎・基本の徹底」と限定することは、今日必要とされる学力の内容としては余りにも狭く、静的である。そのこともあって、先の中央教育審議会答申では、「確かな学力」を次のように規定している。「『確かな学力』とは、知識や技能はもちろんのこと、



京都大学大学院教授

田中 耕治

研究テーマは、教育方法論と教育評価論であり、指導に生きる評価のあり方を理論的・実践的に追究している。主な著書は『実践自ら考える生徒たち—総合から教科へ、各口中学校の取り組み』(岩波映像株式会社2003年)、『教育評価の未来をひらく—目標に準拠した評価の現状・課題・展望』(ミネルヴァ書房2003年)、『学力と評価の今』を読みとく』(日本標準2004年)。

これに加えて、学ぶ意欲や、自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力等までを含めたもの」であると。学力における「確かさ」を「知識や技能」に限定することなく、いわゆる「問題解決力」にまで拡張して捉えている。

このような「確かさ」の拡張に異論はない。しかし、「知識や技能」と「問題解決力」の関係について、「これに加えて」という表現だけではわかりづらい。むしろ、この表現ではまずは「基礎・基本の徹底」をしておいて、その後に「問題解決力」を育成していくと読めないこともない。

実のところ、このような段階的な発想では、「問題解決力」の育成が望めないばかりか、「知識や技能」の指導をドリル学習に固定するという危険も生じよう。問われているのは、むしろ「知識や技能」を問題解決的に習得していくという指導のあり方であり、そのことによって学力における「確かさ」を保障することである。この小論では、平成16年度版の教科書(以下「最近の教科書」)を手がかりにして、「かけ算」(2年算数)と「水問題」(3・4年社会)の「確かな学力」のあり方を考えてみたい。なお、2つの単元は、筆者がかつて授業研究の対象としたものであり、参照した教科書は、各教科ともそれぞれ3社からのものである。

2. 「かけ算」における「確かな学力」

小学校の2年から学ぶ「かけ算」は、数学教育における基礎であると言われる。それは、「九九」が計算操作の基礎であるということ以上に、そこで指導される「かけ算の意味」が後の微積分理解にまで及ぶということである。周知のように、「かけ算」の概念は、正比例型（1あたり量×いくつ分=全体量）、直積型（面積）、倍比率型（倍）、累加型（例えば、 $3+3+3$ ）の4通りがある。しかしながら、「かけ算」が後の微分や積分の基礎になるといわれる場合には、その意味内容として正比例型が重要となる。つまり、数学教育における「かけ算」の核心的な意味は、「加法」の延長（累加を簡単にしたもの）にあるのではなく、均等分布を前提として異なる次元の量（1あたり量といふ）によって構成されるところにある。

このことは、最近の教科書に限ったことではなく、従来の教科書でも、「かけ算の意味」は正比例型で統一されている。公園の遊具に乗っている人々を見て、均等に乗っている遊具に着目させたり、皿に盛られている野菜やくだものを見て、均等に盛られている野菜やくだものを考えさせたりしている。その上で、「1つぶんの数」「いくつぶん」「ぜんぶの数」を意識させ、「かけ算の意味」を解説している。筆者のように昭和30年代に小学生であった者が、「かけ算とはたし算を簡単にしたもの」と習った時とは隔世の感がある。

このように、「かけ算の意味」を規定した場合、子どもにはどのような質の学力形成が求められているのであろうか。このことを知るには、どのような「問題」の解決が要求されているのかを見ればよい。最近の教科書では、この面での改善が顕著である。従来であると、「1つのはこにせっけんが4つはいっています。8はこでは、なんこになるでしょう」のように、正比例型をなぞるよう

な問題事例が多かった。もちろん、「かけ算の意味」を指導した直後に、このような類題で意味の定着をはかけることは大切である。しかし、このレベルにとどまっていると、「かけ算の意味」をパターン化して暗記すればよいということになる。

これに対して最近の教科書では、「作問法」が積極的に採用されるようになった。「作問法」とは、子どもに問題づくりをさせるものであって、「 $4 \times 8 = 32$ という式になるお話を作ろう」というのは代表的な例である。今まで与えられた問題をひたすら解く立場であったものが、問題を作成するという立場に立つことで、子どもは自分の生活知を活性化させる意欲を喚起され、「かけ算」に関わる様々なエピソードやイメージを想起しつつ、ストーリーを紡ぎ出すことになる。まさに、このストーリーの中に「かけ算の意味」理解の程度が写し出されることになる。その際、「まち」の中で「かけ算」を見つけ出す課題のように、オーセンチック(authentic)な場面設定が採用されていることも重要である。先に示した教科書の初発場面での「公園の遊具に乗っている人々」や「皿に盛られている野菜やくだもの」とは違って、実際の場面から均等分布を前提として異なる次元の量によって構成されている「かけ算」を切り出すことが要求されていて、「かけ算の意味」における「確かな学力」の形成を促し、評価する問題として妥当性が高いものとなっている。

ちなみに筆者が調査した米国の教科書では、「かけ算の意味」に関して、問題文の中に関係のない情報を入れてある情報過多問題や、逆に必要な情報が不足している情報不足問題が作成されていて、「かけ算の意味」理解の程度を鋭く問おうとしている。さらには、パフォーマンス評価といって、問題の正解が1つに限定されず、その問題を解こうとすれば、子どもの方が問題の条件を確定しなくてはならないという高度な問題も開発されていて、「確かな学力」を考えるための好材料を提供している。

3. 「水問題」における「確かな学力」

従来、小学校4年社会科「くらしと水」の各社の教科書は「水道の利用度→水道の普及とその意義→水道のしづみ→水道の抱える課題→下水の問題」のようになっていた。このような内容構成は、水問題を基本的に「利水」問題として捉えていることである。確かに、現代でも「治水」や「利水」の問題は解決されたわけではなく、今日的な様相のもとで再問題化している。しかし、現代の水問題の焦点は何よりも「水環境」問題であり、その点の配慮が十分ではないと考えていた。最近の教科書も、この構成をほぼ踏襲している。しかし、最後の「下水の問題」の取り扱い方に、大きな違いが生まれつつある。従来の教科書でも「下水の問題」が位置づけられていることから、「水環境」問題に配慮されていたと考えられるかもしれない。もちろん、下水処理の必要性は書かれていたが、使用した水は子どもの視界から遮断されてしまつて「水環境」問題への関心を事実上閉ざしてしまつて記述となっていた。したがって、この教材の帰結は、子どもに「節水」のモラルを説くという平板な授業に終わる可能性を持つていたのである。

それに対して、最近の教科書では、使った水を再利用する人たちがいることを確認した上で、「きれいな水をつなげる」という項目が置かれるようになった。さらには、海の水が蒸発して雨雲になることを知らせて「水は回っている」という認識を獲得させようとしている。このような水の円環こそは、環境のリサイクルを凝縮した姿であって、まさしく水問題を「水環境」問題へと聞く記述と言えよう。なお、水問題の最新の課題としては「水の南北」問題があり、食料を大量に輸入している日本のような国は事実上大量の‘食糧生産に必要な水’を輸入しているという問題を国際的にどのように調節するのかが問われようとしており、

やがて教科書記述に登場してくると予想される。

さて、水問題を「水環境」問題にまで認識を深化させるためには、問題解決プロセスはどう展開されるべきであろうか。教科書記述に即せば、まずは水道の水源探しから水源確保の努力を確認し、次に下水処理の仕組みへと展開していくが、これではどうしても「利水」問題に関心が集中することになりやすい。最近の教科書に「水環境」問題の重視が位置づけられたことを踏まえるならば、まずは「下水調べ」から始めることも考えられよう。この「下水調べ」という問題解決プロセスは、複雑化した現代社会の中において、水は使えば消えると考えている子どもに「意外性」を与えるとともに、まさに円環する水問題を的確に把握できるアプローチとして妥当性が高いと考えられる。子どもは、この活動を手がかりとして、水が円環する仕組みを発見する。そしてより高次の「確かな学力」形成のためには、水が円環するという認識を活用して、水問題の現代的な課題（下水道整備、生活雑排水など）に挑戦すればよいであろう。

以上、算数と社会から具体的な単元を選んで、「確かな学力」のあり方を考えてきた。

繰り返すまでもなく、学力における「確かさ」とは、知識を棒暗記し、技能を反復練習すれば形成されるものではない。他方、具体的な知識や技能の裏付けがないままに、問題解決能力だけが形式陶冶されるのでもない。「かけ算」や「水問題」の例でも明らかのように、単元を構成する教育目標に対する深く鋭い分析を踏まえて、それを生きて働く学力として子どもが習得するための「問題」の構成と、それを解決していくプロセスの工夫を豊かに組織すること、それこそが「確かな学力」に至る、地味ではあるが確かな道程である。その際、教科書記述に込められた「確かな学力」への契機を見逃さずに、的確に把握する教師の目標分析能力が、今こそ試されている時はないであろう。

確かな学力 を考える

「生きる力」を育む 「確かな学力」を

1. 混迷する学校

一体、学校はどの方向に向かうべきか。今、どんな力を目の前の子どもに育てるべきか、その方向性が定まらない。そんな混迷する学校の姿が見受けられ、また苦悩として叫ばれてもきた。

そこには、学力をめぐる混乱が大きく影響している。新しい学習指導要領の改訂に伴い、学力論議が巻き起こり、学力低下が懸念された。また、このいわば社会問題と化した学力論議に行政自体が巻きこまれ、世論の動きに左右され、指針が揺らいだ。それによって学校の混迷はますます深まった。

このような事態を引き起こした大きな原因是、学力のとらえ方それ自体にあったと言える。この間の学力をめぐる論議を見ると、どちらをとるかといった二者択一的な発想から学力がとらえられているのが大きな特徴である。

すなわち、「基礎・基本」か「生きる力」か、「読・書・算」をとるか「生きる力」をとるか、「知識・技能」を重視するか「思考力・表現力」を重視するか、そして最近では「ドリル学習」か「総合的学習」かといった二者対立的な論議が見られる。

こうした学力のとらえ方は、各学校の実践にも



東京学芸大学教授

児島 邦宏

1942年熊本県生まれ。東京大学大学院修士課程終了。東京学芸大学講師、助教授を経て現在に至る。この間、東京学芸大学附属大泉小学校長、第15～16期中央教育審議会専門委員、教育課程審議会委員などを歴任。主な著書は『教育の流れを変える総合的学習』『定本・総合的学習ハンドブック』(以上ぎょうせい)『新教育課程が求める教育改革』『少人数指導の手引』(明治図書)。

反映し、特色ある教育活動の「特色」の象徴としても展開されてきている。ドリル学習中心の学校、総合的な学習に邁進する学校、教科学習（その中のある特定の教科）に集中する学校といった具合にである。

それぞれの学校が、目の前の子どもに、今、どのような力を育てるべきかという学校課題の解決に向かう姿勢がはっきりしていれば、こうした学校の取り組みは十分に首肯できる。しかし、必ずしもこのことが意識されず、いわば流行の1つとして、どれを選ぼうかといった姿勢から受け止められているとすれば、そこには大きな問題がある。

このことには、学校自体が気がついている。「計算力を持つことは大事だが、これだけやつていて果たして大丈夫なのだろうか」と思いつつ、ドリル学習に取り組んでいる。だからこそ、学校の悩みは大きく、混迷は深まるのである。

2. 重ね餅的な学力観と学力の構造

二者択一的な学力観を横目でにらみつつ、果たして学力とは「どちらをとるか」で片づくものなのだろうか。そのようにとらえうるものではないだろうと、全く別のスタンスから学力観を提示したのが、平成12年12月の教育課程審議会答申「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」である。

すなわち、いわゆる「評価の在り方」についての答申であるが、ここでは評価の議論に先立って、まず「学力」について議論がなされた。なぜなら、学力観と評価観とは表裏一体のものだからである。「子どもにどんな力をつけるか」そして「その力が育ったかどうかをどのように見極めるのか」ということが、学力と評価との関係である。学力観が変われば評価観も変わってくる。

よく、評価の在り方をどのようにしたらよいのかと、評価だけを問題にしている学校が見受けられるが、ここからは何も生まれてこない。学力観が欠けているからである。単なる評価の技術論に陥り、「何のための評価か」という評価の理念が失われ、さまよってしまう。

結果として、教育課程審議会答申は、学力を次のようにとらえた。「学力については、知識の量のみでとらえるのではなく、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身につけることはもとより、それにとどまることなく自ら学び考える力などの〔生きる力〕がはぐくまれているかどうかによってとらえる必要がある」と。

この学力のとらえ方は、「AをとるかBをとるか」といったどちらをとるかの学力観ではない。「学力についてはAのみでとらえるのではなくB、

BはもとよりそれにとどまることなくC」といったようにAの上にB、Bの上にCといった具合に、3層からなる積み上げ方式の学力観をとっている。もっと言えば、この難しい世の中、子どもたちが困難にめげずに何とか自分の力で世渡りできるよう育て上げていくのが学力の基本構図だととらえている。

この基本構図をイメージ図として示せば、下図のようになろう。いわば三段重ねのお正月の鏡餅のようなイメージである。

(1) 基本的生活能力

まず一番下のお餅のⅠ層に、「基本的生活能力」とでも称すべき学力の層がある。これを身につけておかないと日常生活に不便が生じたり、どの教科の学習もだめになってしまうという学力の層である。知的なものでは読・書・算、徳の面では基本的生活習慣、体の面では基本的な運動能力とか基礎体力がそれに相当する。

ところで今から十数年前、筆者が関わった東京のある中学校で、教師が「道草を食わないで帰ろう」と生徒に言ったところ、ゲラゲラと笑い出したことがあった。生徒にとっては、アスファルトの道路には草がはえていないし、ましてやあたとしても草を食べるわけがないということである。その話をきっかけにして、「そういえば、生徒の言



層的（重ね餅的）な学力観のイメージ図



文章が読み取れないようでは…。

葉使いが最近おかしくなってきた」とか「コミュニケーション能力が落ちてきた」といったことが職員室で話題になった。話は発展して、生徒が毎日使用している教科書に出てくる語彙の理解度について全校調査を行うことまでになった。その調査結果によると、例えば数学の場合、「点A, Bからそれぞれ点C, Dへ直線を引く」といったときの「それぞれ」の意味の理解度は惨憺たるものさまであった。高校入試を半年後に控えた3年生でさえ、「それぞれ」の意味がわからていなかったのである。数学の問題が解けないのではなく、問題の意味が何を問われているのかがわからていなかったのである。確かに生徒は、「何ページを読め」といえば読んではくれる。しかし、読んでも、意味を読み取って理解することとは別である。

国語の教科書の文章が読み取れないようでは、どの教科の学習も前提から崩れてしまう。読・書・算の「算」も同様である。算数・数学での基本的な学力は、その教科の枠内にとどまるものではない。実験データを処理したり、また、統計数値を読み取って数理的に考え、処理し、操作する力は、いろいろな教科でも要求されるもので、各教科を学ぶ上で前提をなす力ともなる。

その意味から、従前から国語や算数・数学の教科は、あらゆる学習の道具・手段になるという性格から「用具教科」として位置づけられてきた。これが第Ⅰ層に求められる学力の層である。

(2) 教科等の基礎・基本

この第Ⅰ層の上に、教科等の基礎・基本という第Ⅱ層が積み上げられていく。実は、「基礎・基本」という用語は「基礎学力」と並んで、それぞれの人が頭に描いている具体像が異なり、全く厄介な言葉である。

そのこともあって、教育課程審議会では「学習指導要領に示した各教科等の基礎的・基本的な内容」をもって「基礎・基本」と称すると了解を取りつけた。もちろん、これが基礎・基本の正しいとらえ方で、他は間違っているというわけではない。さらに、文部科学省等の行政文書においても、例えば「基礎・基本の徹底の上に生きる力を」といった場合、この基礎・基本は上述した意味で使われているということである。自分なりのとらえ方で行政文書を読みとると、読み間違えをしてしまうということにもなる。

したがって、留意すべき点は次の2つである。第1は、基礎・基本の内容は、知識・技能だけではなく、思考力・判断力・表現力・意欲といったものも含めてとらえられていることである。学習指導要領の教科編に、例えば算数・数学の目標に数学的な見方や考え方を養うことがあるが、子どもに身についたかどうかを見極めるために、指導要録では評価の4つの観点としてこれらの基礎・基本の内容を取り出し、示しているわけである。

もう1つの留意点は、基礎・基本は、教科においてのみ示されているのではなく、道徳や特別活動においても示されているということである。学習指導要領に示されている道徳や特別活動の基礎・基本は、残念ながら十分に育っていない。特に、民主主義を支える基礎・基本である「話し合

いの力」が育っていないことである。

(3) 「生きる力」と総合的な学習

従来の学習指導要領は、この第Ⅱ層で終わっていたが、新しい学習指導要領はここで終わるのではなく、さらに第Ⅲ層として「生きる力」を育むお餅を積み上げたわけである。そしてこの「生きる力」を育む上で一層重視される教育活動として、「総合的な学習の時間」を創設したのである。この時間で、教科で学んだ知識なり技能なり学び方や学ぶ力を総動員し、現実の世の中の問題や社会的課題にチャレンジし、子どもが直接社会と向き合い、変化の激しい厳しい世の中を、自分の力で切り開いていく力を養って欲しいものだ。中央教育審議会では、この時間での取り扱う課題として環境問題、国際化、情報化、少子・高齢化、健康・福祉を例示したが、もちろんこれに限定することはない。現実の社会では、問題や課題はより深刻になりつつあり、子どもの行き手に立ちふさがっている。

一方、現実の子どもの姿はどうであろうか。子どものテレビ視聴時間やテレビゲームに没頭する時間は世界の中で最も長く、反対に家庭での学習時間は最も短いという調査報告がある。また、子どもの規範意識も悪くなる一方だ。そして、社会の現実から目を背けて、子どもは環境問題などはどうなろうと知ったことではないということになつてはいないだろうか。

そのような育ち方をしてきた子どもが成人になり、いざ世の中に出る段階になると社会が怖くなり、社会生活をすることがつらくきつくなったりして、ドロップアウトしてしまう。モラトリアム人間、ピーターパン症候群といった大人になれない青年や成熟拒否の子どもの増加が顕著になる社会現象も起こってくる。

この事態を、教育課程の中でどのように取り組んでいったらよいのであろうか。その1つの方途

として、社会と子どもとが直接的に向き合う「総合的な学習の時間」が、教育課程の授業時間数が切迫する中で、あえて設けられたことである。幼稚園の遊びに始まり、小学校低学年の生活科を経て、小学校3年生から高等学校卒業に至るまで、周囲の環境や現実の社会の問題に触れ、さまざまな課題に挑みながら、子どもを育て上げようというわけだ。

「総合的な学習の時間」では、教科等で学んだ力が生きてくる。教科等で学んだ力をフルに発揮し（知の総合化）、現実の問題の解決に立ち向かっていくことになる（知の実践化・知の活用）。逆にいえば、教科等の基礎・基本が十分に身についていないと、素手で鬼退治に行くようなもので、社会の諸問題を考えるとき、手も足も出ないことになる。

もちろん、実際の学習では、Ⅰ層、Ⅱ層、Ⅲ層を行きつ戻りつしながら、「生きる力」を形成していく。例えば、環境問題について調べているとき、教科の力が不十分なときには教科の学び直しをする。最終的には、「生きる力」を育むことが学校教育の到達目標となる。そして、この「生きる力」は、生涯学習の基盤を形成するものと位置づけられ、その後の長い人生を生きていく上での出発点をなす力ともなる。

3. 確かな学力ときめ細かな指導

「確かな学力」という言葉が公式に出されたのは、「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」（文部科学省 平成14年1月）と思われる。この考えは、平成15年10月の中央教育審議会答申でより明確に示された。

すなわち、「生きる力」の知的側面を表すもので、「知識や技能に加え、思考力・判断力・表現力などまでを含むもので、学ぶ意欲を重視した、これからのお子たちに求められる学力」あるいは、

「知識や技能はもちろんのこと、これに加えて学ぶ意欲や、自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力等までを含めたもの」とされた。

つまり、「確かな学力」とは、「学習指導要領に示す各教科等の基礎的・基本的な内容の確実な定着の上に立って、自ら学び、考えるなどの生きる力を育成する」ことを示し、先に示したイメージ図で言えば、Ⅱ層とⅢ層の知的な面を指している。

「確かな学力」には、さらにもう1つの意味が込められている。「基礎・基本を確実に身につけ」とか「学習指導要領のねらいが確実に実現されるように」という記述に見られるように、学力を確かなものとして身につけるという意味がそれである。

あいまいで不確かな、うろ覚えのその場限りの力ではなく、自分を支えるものとしてしっかり身につき、いわば体の一部として血や肉となり、さらによりよい社会を創り出していく力を指している。この「確かな学力」は、一度きりの学習ではしっかりと身についたものとならない。習熟や定着、発展・応用力をどのように図るかが目指されている。

(1) 個性重視の原則ときめ細かな指導

それでは、確かな学力をどう育てるか。そこで登場するのがまず「平等観」の転換である。これまでの平等観は、「同じ学習内容をどの子どもにも同じ指導法で教える」ことが平等とされた。そこで子どもに習得の差が生じたら、「先生はどの子どもにも同じことを同じように平等に教えたのだから、習得の差は先生の責任ではなく、あなたたち子どもの側の責任だ」と受けとめた。

この考えは、形式的平等主義であり、おかしいと言い始めたのである。同じ学習内容であっても、見てすぐわかる子どももいれば、一晩寝てやっとわかる子どももいる。学習スピードひとつ取り上げても、個人によって習得の差がある。教育的に

大事なことは、どの子どもも学習したことがわかるということで、学習スピードの差ではない。早い子どももいれば遅い子どももいて、それは個性の違いであって教育的に何も不都合はないというわけである。

とすれば、同じ学習内容であっても、それぞれの子どもの個性的な学びに応じて指導していくことが、本来の平等ではないかということになる。これを「個性重視の原則」と称し、実質的平等主義とも称した。

例えて言えば、形式的平等主義では、同じ内容を同じ方法で教えるわけだから、教室に1枚の指導案があればよかった。それに対して個性重視の原則の下では、同じ内容をそれぞれの子どもの個性的な学びに応じて指導していくのであるから、40人の学級では40枚の指導案を用意しなければならない（もちろん、子どもを一人ひとりバラバラに扱うことが望ましいと言っているのではない）。そうしなければ、基礎・基本は徹底しないと見なしたわけである。

つまり、同じ学習内容であっても、それぞれの子どもの個性的な学びに応じて指導法を考え、基礎・基本の確実な定着を図っていく。このことを「きめ細かな指導」と称した。形式的平等主義では、大ざっぱな指導、画一的な指導となり、確かな学力の育成は難しいととらえたのである。

(2) きめ細かな指導の展開

きめ細かな指導という観点から指導方法を見直したとき、諸々の改善点が浮かび上がってくる。逆に、どこまできめ細かく指導していくことが可能か、そこに授業改善の方向が示される。学力向上フロンティア事業は、その最たるものであろう。

まず、教材の工夫が求められる。指導内容は精選されても教材は精選されてはならない。それでは教育は干からびてしまう。そして、教材は豊かでなければならない。補充的・発展的な教材、地

域素材を生かしたリアルな教材、ワークシート等も含めた豊かな教材や学習情報は、子どもの個性を伸ばしていく。

学習集団の大きさも考慮されなければならない。40人学級では、きめ細かな指導は難しい。少人数指導の在り方は、このことと深く結びついている。もちろん、あらゆる場面で少人数指導が望ましいわけではない。それだけに、指導の意図やねらいが厳しく求められる。

1人で指導すれば指導が十分に行き届かないことが、複数の教師が協力して指導すれば、一人ひとりの子どもに指導が行き届き、また授業の質を変えることも可能になる。こうした点から、チーム・ティーチングや教科担任制（小学校）をはじめとする指導組織・指導体制の工夫が求められる。さらに、教師の専門性を超える指導内容が求められたり、子どもの興味・関心に応える

とき、その内容の専門家であるゲスト・ティーチャーの協力を求めるこども、授業の質を高め豊かにする。

学習内容の定着の違いを生み出さないように努力したにもかかわらず、その違いを生み出してしまったとき、指導が不十分であったと教師がその責任を取らなければならない。その責任の取り方として、習熟度別指導がある。再度の指導でフォローし、基礎・基本の徹底を図り、どの子もわかるよう努めなければならない。

指導技術の工夫も必要である。「放任」や逆に「指示・命令」でもなく、子ども自ら考え、活動し、答えを探していくように問いかけ、働きかけなければならない。こうした間接的な指導技術を身につけることこそ、子どもに学ぶ喜びと意欲を育んでいくのではないだろうか。

トピックス

国立教育政策研究所は小学4年と6年の算数、中学2年の数学・英語の4教科について授業の仕方を7タイプに分け、タイプごとの成績を分析した。その結果、小4の算数は「新しい単元の授業を始める前に習熟度を診断してグループに分けて授業をする」タイプが最も効果的であった。また、小6算数では「習熟度別には分けずクラスを単純に複数のグループに分けて授業をする」、中2数学と中2英語は「クラス全員で授業を受けた後、内容を習得した子はより難しい内容の問題に取り組ませ、理解できていない子には補充指導する」タイプで効果が高かった。

もっとも、小学校の算数では、子どもが関心や意欲を示したり熱心に取り組んだりする

少人数の指導 確かに効果

『朝日新聞』
要約
(2004.10.27)

のに効果が出たのは、通常のクラスで一斉に習うタイプだった。

●授業のタイプと効果●

クラス規模	教員	指導	効果のあった授業
40人	1人	一斉	小4算数の意欲
30人	1人	一斉	小6算数の意欲
20人	1人	一斉	
30~40人	2人	一斉	
15~20人に分け	一斉指導		小6算数の学力
授業前に習熟度別に分け			小4算数の学力
指導			
共通授業後に個々の習熟度に応じて指導			中2数学／英語の学力・意欲