

「新しい学力観」の検討

——とくに「生きる力」の解釈をめぐる——

鯨 井 俊 彦

はじめに

現行の『学習指導要領』（平成元年3月）¹⁾及び『指導要録』（平成3年3月改訂）²⁾で打ち出された「新しい学力観」（以下「新学力観」と略す）とはいかなる学力観なのであろうか。また、『中教審答申』（平成8年7月）のキーワードとなっている「生きる力」とはどのような内実を持つものであろうか。更に、「新学力観」と「生きる力」との関連はどうなっているのであろうか、どのように考えたらよいのか。

このことを以下の視点から考察、検討してみたい。まず、文部省から刊行された『新しい学力観に立つ教育の考え方』³⁾や第15期中教審答申のなかで述べられている「生きる力」の内容を検討していくとき、そこにはいくつかの問題点が指摘できる。

その一つは「新学力観」における知識の捉え方の問題、つまり「新学力観」は単純に知識否定の学力観でもないし、どちらかといえば、態度主義的な「学力観」であることが問題であることである。

その二は『新しい学力観に立つ教育の考え方』の中での、この態度主義的な「新学力観」が出され、つづいて今度の第15期中教審答申の中で「生きる力」的学力観が提案された問題である。つまり、ここで「生きる力」を打ち出したことの意図は「新学力観」が持っていた一面を、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、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」としてより意識化し、新学力政策が陥った矛盾を、ただ「教育内容の厳選」と「過度の受験競争の緩和」ということを打ち出すだけでのり越えようとする意図であれば、「生きる力」を育てる教育改革はほとんど進まないことになるだろうということである。

なぜなら、「新学力観」と答申の「生きる力」とのあいだには「連続」する部分とどうみても連続しえない「異質性」とが含まれていることが問題になるからである。

そこで本論では、まず「新学力観」を批判的に検討していくことから始めたい。そして、次に「生きる力」的学力観について——つまり答申が「生きる力」を提案したこと自体は重要であるが、しかし、その中味は「ある限界」をもつと考える——も考えていきたい。

以上の問題意識をふまえて、ここでは「新学力観」と「生きる力」との二つの学力観を批判的に検討、そして、この二つの学力観の内実をさらに豊かに捉えために、以下のような三つの視点、Ⅰ. 戦後新教育の視点 Ⅱ. デューイの教育理論の視点 Ⅲ. 解釈学的哲学の視点 から批判的に考察してみたい。

Ⅰ. 戦後新教育の視点

Ⅰ-1. 二つの「新学力観」

まず、文部省が提起する「新学力観」には二つのタイプがあることから検討していく。

その一つの「新学力観」はそれを現行の「学習指導要領が目指す学力」と捉えて「学習指導要領」の第一章 総則第一 教育課程編成の一般方針の第一項を踏まえて受け止めるタイプである。すなわち、それはこの学習指導要領の総則で「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図るとともに、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」と示されたところからくる「新学力観」である。もう一つは「指導要録」改訂における観点別学習状況評価のための参考資料の観点配列の順序変更を踏まえて受け止めるタイプである。それは、社会科の例でいえば、従来の「社会的事象についての知識・態度」「社会的事象への関心・意欲・態度」という順序が逆転して「関心・意欲・態度」の方がトップに位置づけられたことを踏まえて「新学力観」を従来の「知識・理解を優先し、記憶した知識の量を力と考える学力観」から「学習意欲をもち自ら思考・判断・表現する能力を有することを学力の中心と考える」ことへの転換として捉えられた「新学力観」のことである。

ところで、上述の二つのタイプのうち、前者の方は「知識・理解」そのものを否定的に捉えるのではなく、この「知識・理解」を弾力的に捉えるという立場だといえる。

そのことは従来の「基礎・基本」という「すべての子供にとって共通な内容」としての「知識・技能」が、今後は「個性を生かす教育の充実」という方向の中で、「課題に取り組む、思考したり判断したりする中で知識や技能を自分で獲得をしていく」ような「単に知識や技能だけではなく、思考・判断・学習意欲、そういったものの総体」という捉え方に修正された点などからみてとれる。

それに対して後者の方は「知識・理解」に対比して「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」が強調されるために、ややもすると「知識・理解」そのものが否定的にとらえられる傾向があることである。言いかえれば、ここでの「新学力観」をめぐる批判すべきは「関心・意欲・態度」の強調がいけないという角度ではなく、むしろ文部省の提起ではそれが不徹底で矮小化されてしまうのではないかという点⁴⁾である。

このように知識観一つをとってみても、「新学力観」をめぐる二つの対照的な批判や問題点があることが見て取れる。

その一つは「学習指導要領」が打ち出した「新学力観」への批判として「従来のつめこみ型の教育ではだめだということと引き換えに、すべての子どもに確かな学力をということはある意味で放棄したのではないか」⁵⁾という批判などにみられるように、そこには「すべての子どもにとって共通な内容」から脱却したことによる批判を生み出すような問題点があることである。その二は、「指導要録」改訂で打ち出された「新学力観」への批判として、「単に知識や技能だけではなく思考・判断・学習意欲、そういったものの総体」という捉え方における「関心・意欲・態度」の不徹底への批判を生み出すような問題点もあることである。

つまり、「学習指導要領」「指導要録」のそれぞれが打ち出したこれら二つの「新学力観」では、その両方において「関心・意欲・態度」の真の重視がなされていない不徹底さこそが問題なのであると捉えておきたい。

以下、これら二つの「新学力観」不徹底をいかに克服するかが問われなければならないが、ここでは「新学力観」と後の1-4. で述べる「生きる力」的学力観とがもつ学力観の問題点を克服すると思われる一つの例として、戦後新教育の「学力論」のうち、教育実践家として知られる東井義雄氏の提案を主に取り上げてその手掛かりを示しておきたい。

1-2. 戦後新教育の中での学力論争

その前に、戦後初期の基礎学力論争と「態度主義」学力論の問題について簡単にまとめておく。⁶⁾

1947年の『学習指導要領』に基づいて編成されたカリキュラムの方式は経験カリキュラムであった。そこでは、系統的、論理的な学問体系ではなく、子どもの興味、要求、生活経験、地域の実生活が教育内容・教材を構成する基本とされ、いわゆる「生活单元」学習が実施されたことがあげられる。そして、この経験カリキュラムを民間の側から追及したのがコア・カリキュラム連盟であった。

コア・カリキュラムとは「中心課程」のまわりに「周辺課程」を配置するカリキュラム型式のことである。学習指導要領では教科分立型のカリキュラム型式がとられていたのに対し、コア連では、中心課程を子どもの日常生活における諸問題によって構成し、周辺課程はこれらの問題解決に必要な知識・技術等を配置し、子ども自身が具体的生活問題を解決する過程で、生活を切り開いていく力やそのための知識・技術を獲得させようとした。

そこに、学齢期の「基礎学力」(読み・書き・算能力の)低下を新教育そのものに求める声が教育界内外から起こってきた経緯があった。

そこで、この読み・書き・算能力の低下という事実を前にして、コア連に代表される新教育の推進の立場から、読み・書き・算能力が「基礎学力」か、あるいは、読み・書き・算能力の低下が直ちに「学力」の低下といえるのか、との反論がなされた。そして、「基礎学力」低下と言われるときの「学力」は、戦前の古い学力観を基準にしたものであり、新教育のめざす「学力」とはその内容を異にするとして、新たな学力概念の提出により批判に應えようとした。それで提出された新たな学力概念は、生活の中で生きて働く力、問題解決能力こそが「学力」なのだというものであった。他方、読み・書き・算を重視する立場からは、これに対する新しい意味付けがなされた。たとえば、読み・書き・算は単に生活の「道具」なのではなくて、「全面的に発達した人間に成長するための、あらゆる探求に必要な、最低の理論のための武器」である、「科学的世界観を子どもたちが獲得するための基本的武器」である、などである、この立場は、文化、科学、芸術の体系的教授の学習の中に読み・書き・算を位置付けようとするものであった。

こうして、新教育の推進者と批判者の間で「基礎学力」をめぐる論争が起こることになったのである。その論点は広岡亮蔵によって次のようにまとめられる。⁷⁾

①基礎学力は、読み・書き・算のみか、それとも各教科の中にも存在するのか、②それは知識・技術のみで構成されるか、それとも思考や態度を含むのか、③それは、知識獲得の手段か、入門か、それとも知識の要素か、④それは、文化を獲得するためのものか、現在の生活の道具か、⑤それは、社会的、歴史的に規定されたものであるか、否か。

その後、コア連は、基礎学力低下問題、その学力観、牧歌的なカリキュラムへの批判を受け止め、1951年、従来のカリキュラム構想を改め、三層四領域のカリキュラムを提案することになる。そして、広岡はこのカリキュラムの構想に対応させ、新教育の学力観を擁護しながら、科学、技術の学習もそのなかに位置づけた学力モデルを提案している。

その特徴としては、「基礎学力」を読み・書き・算に限定せず教科の知識・技能に求めたこと、また、これに態度を含めていないこと、また、行為的、実践的な「態度」を知識と区別して最重視し、「基礎学力」は問題解決の態度形成のためのものと捉えていることがあげられる。

ところで、この広岡の学力モデルは、戦後新教育の経験主義本来の在り方から見れば、態度と知識・技能を区別し並立させている点で一種の折衷論といえる。というのも、それは経験主義教育がその形成を目指した行為や、また実践のなかで生きて働く知識や技術は、生活するなかで、あるいは生活問題の解決の過程でのみ態度と一体的に形成されるものとみる思想であること、換言すれば、行為的態度と知識・技術を区別せず前者から後者を一元的に捉えるのがこの学力論の特徴であったからである。

ここから、戦後いわれた「態度主義」的学力論争の問題が出てきたのである。

つまり、「態度」と「知識・技術」を切り離して並立させ、「態度」を相対的に重視するこうした立場は、「態度主義」と呼ばれ、1960年以降批判されることになっていくのである。その批判の論点は以下の通りである。⁸⁾

①「態度」を重んずるあまり、結果的に知識、技術の形成を軽視し、知識の科学性・系統性・真理性・陶冶性を損なってしまう ②教育評価論上の観点からいえば、「態度」という主体内部の心的傾向性を、学力形成の中心に据えることによって、目指すべき「態度」が子どもに形成されていないと判断されたとき、その責任を、教育内容、教材の善し悪しなど指導の方法に求めるのではなく、子どもの能力、やる気、努力といった子どもの側の主体的条件に還元してしまうという傾向を生ずる ③権利論上の観点からいえば、関心・意欲から価値観まで含む「態度」を、科学的知識・技術と切り離して指導し評価することは、特定の価値観を子どもに押しつけることを導き、「内心の自由」の侵害になりかねない、ということである。

つまり、「態度主義」的学力論の特徴は、「態度」を内部に含むだけではなく、その形成をこそ目的とすることにあり、その最大の問題点は、態度と知識・技術との関連の仕方であり、科学的知識・技術形成の軽視にあった。以上のべてきたことは戦後新教育の歴史上でのことであるが、学力論争のその後についてはここでの直接の課題ではないので触れないが、簡単にいえば勝田守一、坂元忠芳、藤岡信勝、中内敏夫⁹⁾を経て、現代の「新学力観」につながるととらえておきたい。ここでは、なぜ「新学力観」「生きる力」がだされてきたかを考えるとき戦後の学力論の中で一貫して学校教育が常に非難にさらされてきた「知育偏重」をどう改革するか、それにどう対応するかの問題であったとみられる。つまり、「態度主義」の学力論に存在基盤を与えてきたのが、「知育偏重」批判、つまり、学校教育は知識の伝達に偏っている、という批判にどう対応するかということであったとみることができる。そして、こうした「知育偏重」批判とこれへの対応として今回の「新学力観」も出されたと思なしてよい。つまり、現行の『学習指導要領』においては「知識理解面の評価に偏ることなく、児童生徒の興味・関心等の側面を一層重視」「関心・意欲・態度を知的なものの形成よりも一層重視」することを強調しているし、また、『指導要録』では学習指導の評価の観点に従来とはわざわざその順番を逆転させ、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の順に設定していることなどからそれが見て取れるといえるからである。

こうした「知育偏重」批判とこれへの対応は戦前からいわれてきた「学力」の剥落現象、現在の学校にある「点数主義」「偏差値至上主義」のもとで、学習に対する興味や意欲を失っている子どもが大量に出現している現状に対し、「知識」よりも「関心・意欲・態度」だということで支持を得ているのだといえる。

しかし、こうした「学力」の病理現象から論理必然的に、知育よりも徳育、知識・理解・

技能よりも関心・意欲・態度といった結論が導きだされるわけではない。他の問題の捉え方もありうるのである。それは、「知育偏重」批判にもかかわらず、日本の学校では真の意味で知育が行われたことはなかった、科学や芸術の基礎が教えられたことはなかったという捉え方である。つまり、教育内容としての「知識・理解・技能」そのものの質を問題にしていこうとする立場である。

これと同じような立場から教育内容・教材研究を発展させていこうとして教育実践を展開したのが、東井義雄氏の「生活の論理と教科の論理」の止揚を課題とした学力形成論である。以下、東井の見解を検討していく。

1-3. 東井義雄の学力形成論

東井義雄は戦前から生活綴方教育にとりくみ、戦後は『村を育てる学力』（1957年）や『学習のつまずきと学力』（1958年）を発表した綴方教師として知られている。

そのうち『村を育てる学力』は村で生きる子どもにとって必要な学力とはどのようなものか、という課題に対する探求の書といえ、その探求の結果は、子どもたちが自分の生活を愛し、主体的に生きるための学力を彼らに獲得させなければならない、という主張によって示されている。東井は、いわゆる綴方教師の仕事がややもすれば「生活の論理」に傾き、教科の学力の形成が軽視されがちであったという反省に立って、「生活の論理」と「教科の論理」の統一をもとめ、それによって「村を育てる学力」が養われると考え、実践をすすめたのである。

また、『学習のつまずきと学力』では、「子どもはつまずきの天才である。思いもよらぬつまずきを、平気でやってのける。しかし、考えてみると、子どもは、わけもなくつまずいているのではないようである。子どものつまずきの底に、子どもをつまづかせる何かがあるようである。」¹⁰⁾との問題意識をもった東井は、本書で「学力のつまずきはどこからくるか」や「学力をのばす理論の探求と実践」を扱ってそのことに答えようとした。

以下、これら2冊の著書の要点を引用して東井の学力観を追ってみたい。「教育実践という仕事は、すじ道を踏まないと先へ進めない仕事である。たとえば、学力をのばすためには、学力をのばすすじ道を踏まねばならぬ。それを踏み外すと、どんなに努力しても仕事が進まない。(中略)モリタミツという四年の女の子に、『モ』という字を覚えさせると意気まいて、三か月、ひにちまいにちおしつけた経験がある。結局、どんなにおしつけても、彼女は覚えてはくれなかった。ところが、ふとしたことから、別に努力して教えたのではないのに、彼女が『馬』を『ウマ』と読んだのだ。つまり、彼女は『馬』は、モリタミツにも『パカパカオウマサン』として親しめる生活的な文字であったからだ。『モ』は、文字の歴史から考えても、『馬』よりは、ずっと進んだ文化人の文字であり、しかも味も素っ気もない、一個の表音文字であった。彼女の生活と離れた文字であったのだ。学力は、子ども一人一人の、感じ方・思い方・考え方・行ない方のすじ道——生活の論理——を踏み外すと育つものではない。私の考えでは、これと、もう一つ、教科々々の体系を支えている論理——教科の論理——を、どう噛み合わせるかということが、とにかく、実践は、いつでも、論理的すじ道を踏まえて、はじめて前進するものである。¹¹⁾」(傍点筆者)

東井は子どもの学力が、子どもの「生活の論理」の上に築かれねばならないこと、そのためには、子どもの「生活の論理」をささえているいろいろな条件を整え、さまざまな条件に即して、子どもの「生活の論理」そのものを耕すべきであるということについてのもの

べている。つまり、『生活の論理』の構造は、なかなか複雑で、子どもの『なるほど』といううなずきを育てるためには、ずいぶん、いろいろな方面からの追求が必要であることが考えられる。子どもの学習のつまずきも、『なるほど』といううなずきも、『生活の論理』の複雑な根にささえられていることを思う時、私は、この問題の大きさを痛感せずにはおれない。」¹²⁾

「学力は子どものものに消化されねばならぬ。そうでなかったら、学力が生きた力とはならない。十分に消化された生きた力としての学力は、当然、子どもの『生活の論理』の上に、『なるほど』といううなずきを通して育てられる。しかし、同時に、私たちは反省せねばならぬ。それは、戦後、『せいかつ』の名において、『生活』に重心をかけた教育実践を展開したにもかかわらず、最終的には『学力低下』が問題にならざるを得ないような結末になってきたことについてである。学力は低下していないとか、低下した部面があるかもしれないが、そのかわり向上した部面もそれ以上に多いとか、というような論があるにしても、私たちは、素直に、ごまかすことなく、それぞれの実践を反省してみるべきではないだろうか。」¹³⁾

東井は戦後の教育に対する反省をのべ、それではどのように「教科の論理」をとらえていけばいいのであろうかとして、「教科の論理」のとらえ方を、「ほんとうの意味の『力』をつける」という立場から、『教科の論理』はとらえられ、探求されねばならぬ¹⁴⁾とのべ、「これから育っていく子どもたちは、いつになっても、どこへいっても、いきてはたらくような、だれもがうなずく『力』を育ててやりたいものだ。そういう気持から『教科の論理』を考えてみると、教科の体系そのものも、それを追求させる仕方も、もっと血の通った、もっといきいきした『論理』のすじ道を通したい」¹⁵⁾というのである。

このように東井は学力をのばすすじ道を、子どもの「生活の論理」の側からと、教科々々の「教科の論理」とにおさえて探求しているのであるが、ここで東井「結局は、子どもの『なるほど』といううなずきによって、二つの論理は、生活統制されねばならないものである」¹⁶⁾として、そのことを「教科の論理と生活の論理の実践的止揚」¹⁷⁾と呼んでいる。つまり、その意味は「『教科の論理』は、子どもの主体的な『生活の論理』によって、主体化され、生活統制されねばならぬ。じゅうぶんに客観性をもたない子どもが、客観的な性格をもった『教科の論理』の媒介をうけて、『生活の論理』を主体的なものにしていくのが、学力の育つすじ道ではないか」¹⁸⁾というのである。

その際、「生活の論理」による「教科の論理」の止揚を進めていくにあたって大切なものは、「授業」であるという。

「子どもの『生活の論理』をやり動かし、練り鍛え、『教科の論理』に対決させながら、それを主体化させていく仕事、そうやって高まった『生活の論理』を、更にまたより高次の『教科の論理』に対決止揚させていく仕事、それが授業というものではないだろうか」¹⁹⁾とのべて「授業」のもつ意義を強調するのである。

1-4. 「生きる力」的学力観と子どもの学習観再考

さて、「授業」にこのような任務を背負わせようとするとき、どうしてもはっきりさせなければならぬことは、「学力観」の問題ではないだろうか。私たちが「授業」の中のどのような「学力観」を創造するか、ということではないだろうか。

以下、「新学力観」や「生きる力」的学力観をどのように教育活動に生かし、授業に位置

づけるか、について考察していきたい。

ここ数年来、学校において、もっとも流布した言葉は、「新学力観」「生きる力」であるといえよう。事実、学力観や指導観の転換を標榜する平成元年の学習指導要領の改定以後、研究授業のテーマに変化が認められ、新しい模索が始まっていることなどに見ることができる。たとえば、この改訂において、「基礎・基本の重視と個性教育の推進」、「自己教育力の育成」が取り上げられ、「自ら学ぶ意欲や主体的な学習の仕方」、「新たな発想を生み出すもとなる論理的な思考力、想像力、直観力」の重視といった言葉が、現場に流布し、それを目的とする授業と授業研究が求められていることがあげられる。つまり、「新学力観」が、画一主義からの転換という志向を持ち、子どもの個性、創造力の重視という教育の質の変化を求めていることに対する動きである。逆にいえば、「新学力観」を生かした授業をするということは、具体的には、現行の学習指導要領の趣旨を生かした授業をするということなのである。

つまり、現行の教育課程が目指す教育の実現に向けて、学習過程の工夫などが望まれるとして、「各教科等の学習指導においては、子供たちが自ら考え、主体的に判断したり、表現したりすることを重視した問題解決的な学習活動や体験的な学習活動を積極的に取り入れる。その後、できるだけ子供たちが自分の課題を見付け、それを追究し解決する学習活動を重視する」²⁰⁾ことをあげている。

新しい学力観に立つ学習指導においては、子どもたちが自分の課題に進んでかかわり、主体的に考え、判断したり、表現したりする学習活動を機軸にして展開される必要があること、そして、このような学習活動においては、問題解決的な学習活動や体験的活動が基本になること、そして、それは実際に生きて働く力を育てる学習の在り方として提案され、行われてきたことに注目したとき、授業の中でそのことのもつ意義は次の点で大きいのではないか。

上述の「子どもたちが自分の課題に進んでかかわり、主体的に考え、判断したり、表現したりする学習活動」とは、いいかえれば、「いわゆる主体的に活動をはじめた子どもたちが、自分の問題を発見する道に立ったこと」を示しているのである。その意味で、子どもたちが自分たちで「問題」を発見し、追究して解決しながら学んだ知識、それは一方的に注入された知識ではなく、自らが主体的活動をとおして獲得した具体的な知識であり、同時に活動から得た実践知であることになる。

それは、いわば生きて働く知識であり、表面的形式的な知識一辺倒ではなく、生きて働く実践知を意味する。それは教師に限らず、子どもたちも注入に慣れた自分を否定し、自らが「問題」を発見し、それを解決するという否定を生きてきたときにつくられるのである。ここには、教えこみの否定をすることにより、生きた「問題」の構造究明から解決への具体的な追究を展開するという否定をとおして、生きて働く知識・生きて働く実践知を統一的に実現する、ということが期待されると思う。²¹⁾

このこと一つとってみても、「新学力観」は知識というものが客観的に存在するものとしてきたこれまでの知識観・学習観を批判したものとして、近代学校の伝統的な授業の変革を要求するものでそれなりの意義があるといえる。

ところで、現行学習指導要領にある「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図る」という、ここでいう「能力」は、「生きる力」ととらえることができる。

『21世紀を展望した我が国の教育の在り方』(第15期中教審第1次答申)の中でいわれて

いる、いわゆる「生きる力」や「ゆとり」といった言葉は、この答申では次のような意味内容をもったものとしてとらえている。

まず「生きる力」は、これからの変化の激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要となる、人間としての実践的な力である、という。そして、「生きる力」を、

- ①「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、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」
- ②「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性（中略）たくましく生きるための健康や体力」としているのである。

このように「生きる力」には、2つの強調面があるが、前者①で示された文言は、現行の「新学力観」の延長線上にあるものであり、後者②の文言が、今回の答申によってめめされたものといつてよい。

人間としての実践的な力としての「生きる力」は、①と②を統合したもので、「豊かな学力」は「豊かな人間性」に支えられた学力であると捉えることができると考える。このことを授業との関連でいえば、従前の受験学力から豊かな学力観への転換を図ろうとしていると捉えることができる。大ざっぱに言えば、これまでの授業は「教え、わからせ、理解させる」授業であったといえる。答申では、「教え込む学力」から「育つ学力」への転換が示唆されているとみたい。つまり、従前の知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育では、教師主導型の、子どもたちを「学ばされている者」と位置づけて、「教え込む学力」を強いてきたが、そうではなく、子ども主導型の、学習活動を主軸におき、子どもたちを「学びたい者」と位置づけて「育つ学力」を身につける必要がある。「受信型」から「発信型」への転換である。²²⁾

ここに、「生きる力」ということをこれからの教育の在り方として重視していかなければならないひとつの背景があると思う。

以下、II. デューイの教育論の視点 III. 解釈学的哲学の視点 についての考察は 本論 その二 として次回にふれたい。

注

- 1) 文部省 『小学校 学習指導要領』 大蔵省印刷局 1989 (平成元) 年
- 2) 『指導要録』(1991年3月20改訂)は児童生徒の学籍ならびに指導の過程及び結果の要約を記録し原簿として学校に備えなければならない重要な書類である。
今回の改訂で大きく変わった点の一つは各教科の評価においては「関心・意欲・態度」「思考・判断」「状態・表現 (又は技能)」及び「知識・理解」の四項によって構成し、その示し方は、この順序によることとした点である。
これを従前の評価の観点と比べると、各教科とも「意欲」が加わるとともに、各教科を通して「思考・判断」の観点を設けたり、教科によっては「表現」の観点を加えたりしたことである。また、評価の観定の順序についても、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの能力を学力の基本として捉える考え方を明らかにするために、評価の観定の並べ方を従前と逆転させていることである。
- 3) 文部省編 『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』(小学校 教育課程一般 指導資料) 東洋館 1993 (平成5) 年10月

- 4) 白井嘉一 「社会科の新学力観」 『現代教育科学』 明治図書 1994年1月号 (no.446) pp.24-25.
- 5) 『教育』 国土社 1993年6月号
- 6) 山根俊喜 「戦後学力論の問題」 天野正輝他編著 『現代学校論』 晃洋書房 1993.pp.56-58.
- 7) 広岡亮蔵 『基礎学力』 金子書房 1953年 p.190-
- 8) 山根俊喜 前掲書 pp.59-60.
- 9) 同上書 pp.64-70.
- 10) 東井義雄 「学力のつまずきと学力」 東井義雄著作集2 明治図書 1972年 p.7.
- 11) 東井義雄 「教育論」 東井義雄著作集1 明治図書 1972.p.236.
- 12) 東井義雄著作集2 前掲書 p.154.
- 13) 同上書 pp.154-155.
- 14) 同上書 p.158.
- 15) 同上書 p.160.
- 16) 同上書 p.170.
- 17) 同上書 p.169.
- 18) 同上書 p.170.
- 19) 東井義雄 『国語授業の研究』 明治図書 1962年 p.13l.
- 20) 『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』 前掲書 p.22.
- 21) 武藤文夫 『問題解決学習の活力』 黎明書房 1992年 pp.220-221.
- 22) 河野重男他編著 『生きる力をはぐくむ——21世紀を生きる子ども』 ぎょうせい 1997年 p.191.

稲垣佳世子 波多野誼余夫著『人はいかに学ぶか—日常的認知の世界—』(中公新書907)1989年 pp.16-19. 更に、また、以下の本も参考にした。

この本の中で波多野が次のように述べていることは「生きる力」の解釈として参考になる。

「伝統的な学習観の仮定に従えば、学び手はもともと受動的であり、しかも有能ではないのであるから、結局のところ良い教え手を探さなければならないことになる。このような見方が、学校教育、教師への依存をいっそう強めるものであることはいうまでもないであろう。

(中略) 知識は構成されるのではなくて伝達されると考えるとすれば、良い教師が行うべきことは、できるだけたくさんの知識を伝達することだということになる。(中略) 今みたような好ましくない社会的帰結を避けようと思えば、どうしてもわれわれは、学習観自体を批判的に吟味し、これを転換させなければならない。もっとはっきりいえば、教えられてはじめて学ぶという伝統的な学習観を排し、かつその根底にある学び手の否定的なイメージを払拭することが必要なのである。これにより導かれる学習観を、『もうひとつの学習観』ないし『新しい学習観』とよぶことにしよう。『もうひとつの』学習観では、伝統的な学習観と対照的に、専門家としての教え手から意図的、意識的に知識を伝達されなくても、人は効果的に学ぶことができる、と考える。いいかえれば、ここでの学び手は、能動的でかつ有能であると想定される。(中略) この『もうひとつの』学習観での学び手のイメージは、積極的に環境に働きかけ、適切な対処の仕方を見出そうとするばかりでなく、さらにそれを超えて、『なぜ?』という理解への問いを発する存在である。」