

論 文

1990年代以降の教育課程における学力概念の変遷

山 本 敏 郎

日本福祉大学 子ども発達学部

The Change of the Scholastic Ability Concept in the Curriculum After the 1990s

Toshiro YAMAMOTO

Faculty of Child Development, Nihon Fukushi University

Keywords：新学力観，確かな学力，学力の3要素，学習活動の3類型

要旨

1990年代に「新学力観」が提唱され，これまでの「知識・技能」重視の学力観が「関心・意欲・態度」重視の学力観へと転換した。その後，知識軽視だという批判に加え，国際的な学力テストにおける順位の低下も追い風となって，学力低下への批判，ゆとり教育への批判が行われた。そういう時期に，「学びのアピール」（2002年）に続き「確かな学力」が提唱され，「知識・技能」が再び重視されるようになったと受け止められた。つまり「確かな学力」によって「ゆとり教育」が見直されたという見方である。しかし，「新学力観」が提唱されたさいの新学習指導要領の講習会資料（1992年）を精読すれば，キーワードの使用法に揺れはあるが，学力は生きる力の一部として組み込まれており，「確かな学力」でいうところの「学力の3要素」という命名はされてはいないものの，事実上「学力の3要素」は披瀝されている。以上のことを出発点として，1990年代以降の中央教育審議会答申，教育課程審議会答申等を分析しながら，「確かな学力」は「新学力観」を修正したものではなく継承したものであることを明らかにした。

1. 問題の所在と本研究の課題

1990年代の初頭に提唱された，「関心・意欲・態度」を中核とする「新学力観」は，学習指導要録や通知表の記載内容，学習指導案の記載方法，評価方法，学習集団の編成方法，指導に替わる支援の強調そしてこれらの見直し等，学校に大きなインパクトを与えた。その後，2002年の遠山プランを経て，2003年には「確かな学力」が登場し，今，2020年度実施に向けて学習指導要領の

改訂作業が進んでいる。学力論としてはコンテンツ重視からコンピテンシー重視とも言われている¹⁾。2020年版学習指導要領における学力観や学習観を検討するためにも，ここで1990年代以降の，「知識・技能」をその中心としない，すなわちコンテンツ重視ではない学力論の展開をたどっておくことに意味があるだろう。

ところで，この経過のなかで，いくつかの課題が未検討のまま残されている。とりわけ「確かな学力」が登場

したさいに、いわゆる「ゆとり教育」批判ともあいまって、「新学力観」の転換、すなわち「知識・技能」重視へ再び舵を切ったというような誤解はいまだ根強い。もし「確かな学力」が「知識・技能」重視に再転換したのならば、「新学力観」の象徴でもある通知表の観点別評価欄の筆頭項目には、「関心・意欲・態度」ではなく、再び「知識・理解」や「知識・技能」がくるはずだが、通知表の観点別評価欄は変更されていない。だとすると、「確かな学力」は「新学力観」の転換ではなく継承というべきである。変化したのは学力における「知識や技能」の位置づけである。またこういう誤解を解くには、「新学力観」は「知識や技能」を否定した学力観なのかどうか、「新学力観」がもっとも否定したのは何か、その反対に強調したのは何なのか、再度、諸資料を読み直す必要もあるだろう。

そこで、本論文では、「新学力観」と「確かな学力」にかかわる諸資料の再読を通じて、「新学力観」の「新しさ」、すなわちそれ以前の学力観の何を否定し、何を強調したのか、確かな学力は「新学力観」の何を継承したのかを明らかにする。

2. 新しい学力観の登場

1989年版学習指導要領は新しい学力観に立って書かれているという理解が一般的である。文部省（当時）もそう説明してきた。ただし、文部省が「1989年版学習指導要領は新しい学力観に立つもの」だと説明し始めるのは1992年の新学習指導要領の講習会（小学校教育課程運営改善講座）からである。以下で、1992年の新学習指導要領の講習会資料（1993年に、文部省『小学校教育課程一般指導資料 新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』として、東洋館出版社から出版、以下「92講習会文書」と表記する）に拠りながら、「新学力観」の特徴を整理しておこう。

（1）「知識・技能」と「関心・意欲・態度」

まず、新学力観は学力を知識・技能から関心・意欲・態度へと転換したと主張されるさいにその根拠とされる箇所を検討する。

「これまでの教育においては、基礎・基本として、知識や技能を中心にとらえる傾向が見られた。これからの教育においては、子供たちが主体的に生きていく

ために必要な豊かな心と個性や創造性の育成を目指しており、そのような豊かに生きる力としての資質や能力を基礎・基本ととらえることが肝要である。／基礎・基本をこのようにとらえるとき、『関心・意欲・態度』、『思考・判断』、『技能・表現（又は技能）』、『知識・理解』などの資質や能力がその中核になると言えよう。中でも、子供たちの豊かな自己実現に生きて働く関心・意欲・態度、思考力や判断力などの資質や能力は、これからの教育において十分その育成を図るよう留意する必要がある。」（下線は筆者、以下、『同書』や各種審議会文書からの引用文への下線も同様）²⁾

まず、注意しておかなければならないのは、「学力」を「知識・技能」から「関心・意欲・態度」へ転換するとは言っておらず、「基礎・基本」の捉え方を変えと言っていることである。このあと、いわゆる「ゆとり教育」批判や、2003年の「確かな学力」を通じて、「知識・技能」が復権してくるよう見えるが、「92講習会文書」でも「知識・技能はこれからの学力ではない」とは言っていない。したがって、「ゆとり教育」批判や、2003年の「確かな学力」において、「知識・技能」が復権するわけではない。

次に、その「基礎・基本」であるが、「基礎・基本」にしても「知識・技能」から「関心・意欲・態度」へ転換するとは言っていない。「基礎・基本」を「知識・技能」中心で捉えることを改め、「豊かに生きる力としての資質や能力」を「基礎・基本」と捉え直し、その「基礎・基本」は、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現（又は技能）」、「知識・理解」からなるとして、「知識・理解・技能」も「基礎・基本」のうちにある。つまり、知識・技能を中心とする学力観を改め、学力は「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現（又は技能）」、「知識・理解」などを構成要素とする「資質・能力」と捉え直したのである。ただ、学力と基礎・基本との関係についてはあとでも取り上げるが判然としない。

さらに、これらの構成要素の相互関係である。「92講習会文書」では、「新しい学力観に立つ教育においては、知識や技能を軽視することになるのではないかとの見方をする向きがある」と、「知識軽視の批判」があるに違いないという予測を立て、「本来、知識や技能は、子供たちが心豊かに、主体的、創造的に生きていくために役に立ってこそ意味をもつもの」³⁾と述べて、「知識・技能」

はそれだけで意味があるのではなく、他の構成要素を含む「資質・能力」に組み込まれてこそ意味があるという学力観を示している。また、これらの構成要素の重要度であるが、それが通知表の観点別評価の項目の順番に表現されている。観点別評価の項目の筆頭には「関心・意欲・態度」が位置づき、「知識・理解・技能」は最下位に「格下げ」されている。こうして「知識・技能」の相対的地位が低下したことは間違いない。

(2) 学習観の転換 知識習得と自己実現

第二には、学習観の転換である。

「これまでの学習活動は、ともすれば、教師が中心になって知識や技能などを教え込み、子供たちが受け身になるようなかたちに陥りがちな傾向も見られた。」⁴⁾

「これからは、学習活動を、子供一人一人がそのよさや可能性を發揮し、自ら考え、主体的に判断し行動できる資質や能力を身に付け、心を豊かにする過程である」とらえる必要がある。すなわち、これからの学習活動は、子供たちが豊かな自己実現を目指す活動としてとらえることが大切である。」⁵⁾

これまでの学習活動とこれからの学習活動がはっきり区別されている。

これまでの学習活動 学習とは受動的な知識・技能の習得。教師が知識・技能を教えこむ。子供たちは受身。

これからの学習活動 学習とは豊かな自己実現。自ら考え、主体的に判断し行動できる資質や能力を身に付け心を豊かにする過程。

一見、学習とは「知識・技能の習得」ではなくて「自己実現」というわけである。教育において自己実現が重要なことは否定すべきではないが、自己実現は自己実現なのであってそれ自体は学習ではないのではないのか。「知識・技能の習得」をとおして「自己実現」されるのであって、「知識・技能の習得」ではないと言い切る必要があったのか。こういう疑問は当時から投げかけられていた。

この疑問も、先に検討した「知識・技能」と「豊かに生きる力としての資質・能力」との関係をみれば、単純に、学習を自己実現と言っているわけではないことがわかる。「豊かに生きる力としての資質・能力」すなわち

「自ら考え、主体的に判断し行動できる資質や能力」を身に付けて自己実現するためにこそ、「知識・技能」が必要とされるのであって、「知識・技能」を身に付けることがただちに学習ではないのだと言いたいのである。

(3) 学習指導観の転換 指導と支援

第三に学習指導観である。これも一般には指導から支援へ転換と捉えられている。当時、すでにこれが誤りであることは指摘しておいたが、あらためて示しておく⁶⁾。

「これまでの学習指導においては、一定の知識や技能を子供たちに共通的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見られた。」⁷⁾

「これからは、子供一人一人が自分の力によって基礎・基本を身に付け、豊かな自己実現を目指すように学習指導を展開する必要がある。そのためには、教師は、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生かし高め、豊かにしていくことを支援するという指導観に立つことが大切である。」⁸⁾

ここでも、これまでの学習指導とこれからの学習指導がはっきり区別されている。

これまでの学習指導 一定の知識・技能を共通的に身に付けさせること

これからの学習指導 自分の力で基礎基本を身に付け自己実現することを支援すること

こう区別されていることから、「指導ではなくて支援へ」という理解が広がっていった。ところが、この「92講習会文書」において、文部省は「指導から支援へ」への転換だとは一言も言っていない。「支援する」という動詞形を使う場合でも、指導とは異なる支援独特の行為の特徴については何も述べていない。ということは、指導するという行為をやめて支援するという行為に変えると言っているのではなくて、指導についての考え方を改めよ、すなわち「よさや可能性などを生かし高め、豊かにしていくことを支援するという指導観」に改めよと言っているのである。そうした考え方のもとでの指導を、「子供一人一人が、よりよい自己実現に向かうようにするという支援的指導」⁹⁾というのである。そこでこうした指導観を「支援的指導観」と呼んでおこう。

そうすると、従来の指導にもふさわしい名づけをして

おかなければならない。文部省自身は名づけていないが、従来の指導が「一定の知識・技能を共通的に身に付けさせること」であったという整理をふまえれば、知識・技能を伝達する指導、すなわち「伝達的指導観」と呼ぶのがよいだろう¹⁰⁾。これもまた学力や学習指導と同じく、知識や技能を伝達する指導を否定しているわけではない。知識や技能の伝達一辺倒の指導をやめて、知識や技能の伝達を種々の「資質・能力」の形成に組み込んで、指導が自己実現の支援に役に立つように指導についての考え方の変更を迫っているのである。

(4) 学習組織の転換

さいごに、学習組織の転換についてふれておこう。

「これまでの教育においては、同一教材による一斉授業方式といわれる授業の在り方が主流であったといえる。これからは、子供たちの主体的な学習活動を重視する必要がある、学習形態などを、子供一人一人が自らの課題を見付け、それを追究し解決することができるようになる観点から工夫することが大切である。」¹¹⁾

これまでの学習組織とこれからの学習組織の違いもわかりやすい。

これまでの学習組織 同一教材による一斉授業方式。

これからの学習組織 一人一人が自らの課題を見付け、追究し解決することができるよう工夫。

さてこの工夫とは何か。1989年版学習指導要領の解説などで示唆されていた発展学習クラス、課題選択学習クラス、補充学習クラスという3つのタイプのクラス編成を想起するとよいだろう。3つのクラスを編成して「同一教材による一斉授業方式」をなくす。そしてこのクラス編成を、学校が決めるのではなく、子ども自身に選択させる。さらにどのコースが自分にふさわしいかを自分で選ばせる。クラスやコースの複線化と自己選択という二つの点で、個性的で主体的な学習が構想されているといっていよう。

学習指導の転換について検討した箇所でも引用しておいた文章をもう一度見ておく。

「これまでの学習指導においては、一定の知識や技能を子供たちに共通的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

開する傾向が強く見られた」¹²⁾

すでに規定路線になっていたため、新学力観をめぐる議論のなかでは注目されていないが、これからは、「一定の知識や技能を子供たちに共通的に身に付けさせること」をしないとされているのである。学習の目的としての自己実現は一人ひとり異なる個性的な性格をもつものであるから、自己実現に資する「知識・技能」も共通である必要はなく、自らの自己実現の目標に従って個性的・選択的であってよいという考え方である。

新学力観が「知識・技能から関心・意欲・態度へ」と捉えられていたためか、この文章では「一定の知識や技能を...身に付けさせること」の見直しと捉えられた嫌いがあるが、本丸は「共通的に」である。誰にでも共通的に必要とされる「知識・技能」はないという考え方が新学力観の中心にあったのである。

(5) 1989年版学習指導要領における新学力観とはなにか

まとめておくと、1989年版学習指導要領における新学力観とは次のように言うことができる。まず学力あるいはその基礎・基本は、「知識・技能」を含めた豊かに生きる力としての資質や能力であり、そのなかでもとりわけ関心・意欲・態度、思考力・判断力である。そのため、学習は一人ひとりが「よさや可能性」を発揮する自己実現を目的とし、知識・技能の習得はその目的に資するように組み込まれるものである。したがって、学習指導は「知識・技能」の伝達にとどまるものではなく、自己実現の支援を目的とする「支援的指導」であり、そのための学習組織は、一人ひとりの自己実現を可能とするために、学習する教材を自己選択できる習熟度別クラスとして編成されるものであった。

こうしてみると、「新学力観」は教育学的には特に新しくはないことがわかる。「知識・技能」は思考力・判断力などと結びつくものであり（こうした能力を形成する作用を陶冶、とくに前者を実質陶冶、後者を形式陶冶と呼んできた）、これらがものの見方・考え方・感じ方と不可分であり（こうした人格を形成する作用を訓育と呼んできた）、これらの総体として人間性が育つ（育てる）というのは、教育学のテキストに記載されていることがらである。学力論としても学力に態度を含めるのか、成果が計測可能な教育内容を学習して到達した能力に限定するのか、学習意欲を含めた学習能力とするのか、教育内容を学習して到達した能力なのかといういくつかの

論争の論点を超えるものはない。どういう学力がこれからの社会で必要とされるのかという人材養成論の文脈で考察すると、これまでの学力論とは異なる見方もできるが、それは本稿の目的ではないので、ここではふれないでおく¹³⁾。

3. 1998年版学習指導要領における新学力観の徹底

(1) 知識・技能の地位の更なる低下

1989年版学習指導要領において「新学力観」を象徴するのは、生活科の新設であった。だがそれだけでは「豊かに生きる力としての資質や能力」を教育するための教科の時間は十分ではない。そこで1998年の教育課程審議会答申（以下、教課審答申と表記する）は、「新学力観」を徹底すべく次のように述べた。

「〔ゆとり〕のなかで〔生きる力〕を育成するためには、学力を単なる知識の量ととらえる学力観を転換し、教える内容をその後の学習や生活に必要な最小限の基礎的・基本的内容に厳選する一方、その厳選された基礎的・基本的内容については、子どもたちの以後の学習を支障なく進めるためにも繰り返し学習させるなどして、確実に習得させなければならない。」¹⁴⁾

この答申の前半部分を見ておこう。「〔ゆとり〕のなかで〔生きる力〕を育成する」とあるが、ここから1998年版学習指導要領による教育が「ゆとり教育」と命名された。また、「学力を単なる知識の量ととらえる学力観を転換」する必要があると述べているように、知識を教えるための教科の時間数が減り、「基礎的・基本的内容の厳選」ということから教科で教える知識の量も減らされた。いわゆる「教科内容の3割減」である。

これらに変わって登場したのが学習指導要領の第四の領域として新設された総合的学習の時間である。時間数は以下のとおりである。

6年生：国語 175、算数 150、総合 110、社会 100、理科 90、体育 90

5年生：国語 180、算数 150、総合 110、理科 95、社会 90、体育 90

4年生：国語 235、算数 150、総合 105、理科 90、体育 90、社会 85

3年生：国語 235、算数 150、総合 105、体育 90、社

会 70、理科 70

このように、すべての学年で100時間をこえ、第3位の時間数となっている。

(2) 「基礎・基本」の使用法の変化

ところが、後半を見てみよう。「教える内容をその後の学習や生活に必要な最小限の基礎的・基本的内容に厳選する」、そしてそれは「確実に習得させ」とある。この文章の見出しは「教育内容の厳選と基礎・基本の徹底」である。ここで言う厳選のうえ、確実に習得させるべき「基礎的・基本的内容」とは何を指すのか。教課審答申を読み進めていくと、厳選についてこう書いてある。

「各教科等を通じて、子どもたちにとって理解が困難であったり高度になりがちになったりする内容、単なる知識の伝達や暗記に陥りがちな内容、各学校段階間又は各学年間、各教科間で重複する内容、学校外活動や将来の社会生活で身に付けることが適当な内容などについて削除したり、上学年へ移行統合したり、取扱いを軽減したりすることなどにより、教育内容を厳選することに努めた。」¹⁵⁾

教課審答申では、「基礎的・基本的内容」の「厳選」とあり、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」が「厳選」されることは不自然であることから、明らかに教科で教える教育内容（教科内容）が想定されている。想起しよう。「92講習会文書」では基礎・基本は「知識・技能」を含めた「豊かに生きる力としての資質や能力」であったことを。そして「92講習会文書」には、これからの小学校教育で重視すべき点として、「子供一人一人の心身にわたる望ましい発達と成長を促す基礎的・基本的内容（以下、「基礎・基本」という）」¹⁶⁾と述べているように、「基礎・基本」と「基礎的・基本的内容」を文科省は区別していない。

しかし、ひょっとしたら、教課審答申は、学力の「基礎・基本」を「豊かに生きる力としての資質・能力」とし、その一部である「知識・技能」の「厳選」された部分を「基礎的・基本的内容」と区別しているのかもしれない。判然とはしないが、通知表の観点別評価欄の筆頭項目は「関心・意欲・態度」のままであり、「知識・理解・技能」は最下位であることから、「知識・技能」の地位が向上したわけではない。

(3) 知識・技能の位置

この問題を解くために、2002年の諸文書を見てみよう。

まず、通称遠山アピールとも言われる文科省「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」である。1998年版の学習指導要領について次のように解説している。

「新しい学習指導要領は、基礎・基本を確実に身に付け、それを基に、自分で課題を見付け、自ら学び、自ら考えて、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力や、豊かな人間性、健康と体力などの『生きる力』を育成することを基本的なねらいとしています。」¹⁷⁾

教課審答申ともあわせて整理すると、まず、厳選された基礎的・基本的内容を確実に習得させ、その次に、自分で課題を見付け、自ら学び、自ら考えて、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力や豊かな人間性、健康と体力というステップが想定されている。ここでは「生きる力」が「問題解決能力」「豊かな人間性」「健康と体力」とされていることも記憶しておこう。

もうひとつは、2002年12月1日の中央教育審議会答申（以下、中教審答申と表記する）である。

「多様な個性の基盤には、基礎的・基本的な知識・技能が不可欠である。子どもの個性や自主性の重要度を強調する余り、基礎的・基本的な知識・技能を繰り返し教える指導をも『一方的に教え込む』ものとして、好ましくないとする見解も一部にある。しかし、学習に必要な忍耐力を身に付けつつ、基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ、それを基盤として、更なる自主的学習につなげることをよって始めて、多様な個性も伸ばすことができるものである。」¹⁸⁾

この2002年の二つの文書を結合してみると、次のように学習のステップが想定されていることがわかる。

[第一段階] 最小限に厳選された基礎的・基本的な知識・技能の確実な習得。

[第二段階] さらに自主的学習により、自分で課題を見付け、自ら学び、自ら考えて、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解

決する能力を身に付ける。

まずは、「基礎的・基本的な知識・技能」の習得が先行する。そしてそれは厳選されているので確実に習得させなければならない。しかもそれは「学習に必要な忍耐力」とともに身に付けるべきものとされている。「知識・技能」の「格上げ」はないが、自主的な学習のためには必要だという位置づけである。また、先に呈した疑問のように、「基礎・基本」と「基礎的・基本的内容」を区別した節もなく、「生きる力」や「自主的学習」のためのファーストステップ（「基盤」）という意味で「基礎・基本」という概念が使われていることもわかる。

こうして、「基礎的・基本的な知識・技能」の習得が強調されたことから、学習活動は、「知識伝達型」の教科での学習と「課題解決型」の総合的学習の時間での学習という二つのタイプの学習がされることになり、教科の授業の改革は遅れることになる。

(4) 義務化される知識・技能の習得

「基礎的・基本的な知識・技能」の習得の強調については、それが学習者に義務化される方向で構想されていることにも注意しておかなければならない。まず、「基礎的・基本的な知識・技能」についての考え方が、1995年の経済同友会による「学校から『合校』へ」と近いことである。「学校から『合校』へ」では、現在の学校の機能を分割して、「基礎・基本教室」、「自由教室」、「体験教室」という三つの教室を設ける構想が提示されていた。このうち「基礎・基本教室」は公的部門が運営し、「国民共通の基礎・基本の修得」とくに、「言語能力」、「論理的思考能力」、「日本人としてのアイデンティティ」を、学習指導要領にしたがって、すべての子どもに身につけさせることを目的としている。これにたいして「自由教室」は民間部門や第3セクターが運営し、「科学の発展学習、情操教育、音楽・美術・演劇などの芸術教科を楽しんだり、自然科学や人文・社会科学の学習を多彩に発展させ、考える力と豊かな感性を育む」ことを目的としている。ここでは「国民共通の基礎・基本の修得」は国の責任と権限で行うべきことが提案されている。それをさらに国民の国家への義務として論じたのが、21世紀日本の構想懇談会である¹⁹⁾。

「国家にとって教育とは一つの統治行為だということである。国民を統合し、その利害を調停し、社会の

安寧を維持する義務のある国家は、まさにそのことのゆえに国民に対して一定限度の共通の知識、あるいは認識能力を持つことを要求する権利を持つ。

「義務教育という言葉が成立して久しいが、この言葉が言外にさしているのは、納税や遵法の義務と並んで、国民が一定の認識能力を身につけることが国家への義務であるということにほかならない」。

このような議論を背景にして、教育基本法が2006年に「改正」され、第2条に日本人が身に付けなければならない「基礎・基本」が明記されるようになった²⁰⁾。こう考えると、「知識・技能」は日本で生活するため、日本人であるため、あるいは企業が求める有能な人材になるための最初の関門として、市民・国民が義務的に習得しておかなければならないものになったのである。

4. 新学力観から確かな学力へ

(1) 確かな学力論の登場

2002年の「遠山アピール」と中教審「審議のまとめ」を経て、2003年の中教審答申で、「確かな学力」という概念が登場する。

「[生きる力] を知の側面からとらえた [確かな学力] の育成…」

「[確かな学力] とは、知識・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、これからの子どもたちに求められる学力」²¹⁾

これまでの「基礎・基本」(「基礎的・基本的内容」)、「知識・技能」、「生きる力」、「関心・意欲・態度」、「思考力・判断力」等々に関する議論をへて到達したのが「確かな学力」というコンセプトである。

その特徴は、第一に、2002年の遠山アピールで再び強調された「生きる力」(もとは98答申)を国のもっとも大きな教育目標とし、その「生きる力」は「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康・体力」から構成され、このうち、「確かな学力」は生きる力の知的側面と位置づけられていることである²²⁾。「生きる力」のこうした考え方は、古くからある知(学力)、徳(人間性)、体(健康)を言い換えただけで、教育論としての新しさはない。

特徴の第二は、「確かな学力」に、知識・技能、思考力、判断力、表現力、学ぶ意欲、学び方、そして課題発見能力や問題解決能力が含まれているということである。「92講習会文書」以来の知識・技能、学習意欲、学習能力などの学力にかかわるキーワードをすべて「確かな学力」という概念に含ませただけで、学力論争で懸案となってきた知識・技能、学習意欲、学習能力、および態度や価値観がどういう関係にあるのかが論じられていない。しかも図によると、これらの諸要素がすべて「基礎・基本」という概念で束ねられているが、「基礎・基本」の意味がますますわかりにくい。要素ごとに「基礎・基本」とそうではないものがあるということだろうか。

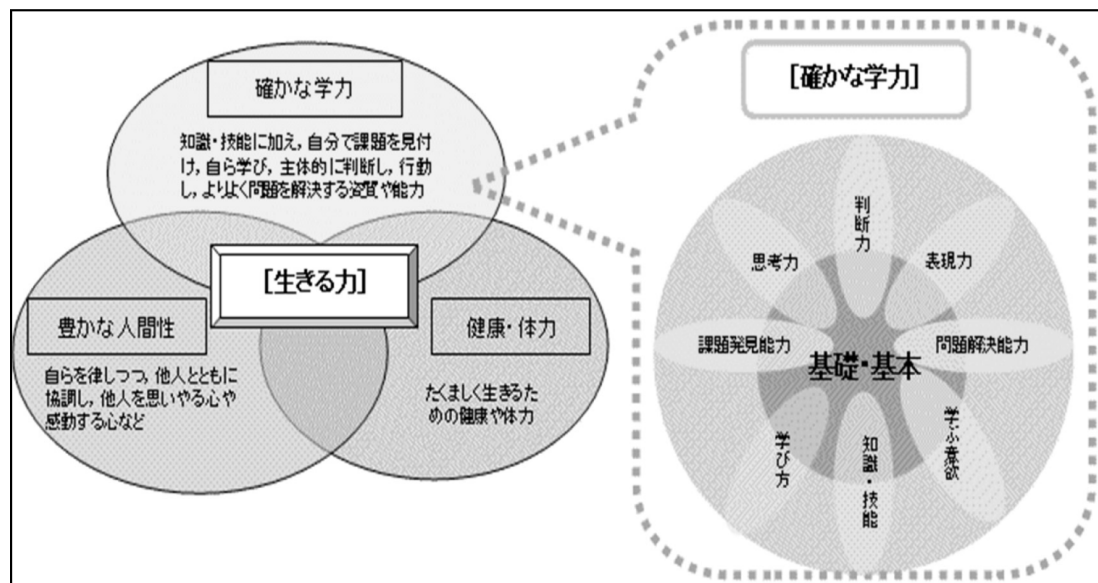


図 確かな学力のコンセプト (中教審答申 2003)

(2) 2008年版学習指導要領における学力の3要素

「確かな学力」というコンセプトが、学習指導要領に明示的に反映されるのは2008年版からである。それに先立ち、学校教育法が改正され、第30条第2項で、直後に「学力の3要素」と呼ばれることになる学力が規定された。

「...基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」(学校教育法第30条第2項)

身に付けさせたい学力を法律で規定すること自体に違和感を覚えるが、教育基本法第2条で育てるべき日本人像が規定されたのに続き、というかそれを受けて身に付けさせたい能力をやや詳細に規定したということだろう。政策文書の記述を確認しておこう。2008年の中教審答申が学校教育法の改正をこう説明する。

「改正教育基本法や学校教育法の一部改正は、『生きる力』を支える『確かな学力』、『豊かな心』、『健やかな体』の調和を重視するとともに、学力の重要な要素は、基礎的・基本的な知識・技能の習得、知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、学習意欲、であることを示した。」²³⁾

これを受けて、2008年度学習指導要領は学力の3要素を、「...基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、...」と明記したのである。

この3要素について急いでコメントしておこう。厳密には、3要素は、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」、「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」、「学習意欲(態度)」と表記されている。つまり、知識を習得する行為、課題解決に必要な能力、これらの過程で発揮される心理的な特性という「要素」である。この行為、能力、意欲という並べ方については、たしかに梅原利夫が批判するように、「3つは問題にしている位相がそれぞれ異なっている」し、

「問題にしている局面が違う」し、「3者はどのような位置関係にあるのかについてはまったく言及」されていないため、「要素」と言うには無理がある²⁴⁾。せめて、「習得した知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学習意欲(態度)」というように、学習者の能力等として一貫させるべきであろう。これまでの学力論争が問題にしてきたのはこれらの関係である。

(3) 学習活動の3類型

「学力の3要素」に加え、2008年版学習指導要領では、学習活動の3つの類型が明示された。正確にはその2年前の2006年の中教審初等中等教育分科会で次のように披露されている。

「まず、基礎的・基本的な知識・技能を確実に定着させることを基本とする。こうした理解・定着を基盤として、知識・技能を実際に活用する力の育成を重視する。さらに、この活用する力を基盤として、実際に課題を探究する活動を行うことで、自ら学び自ら考える力を高めることが必要である。」²⁵⁾

これが2008年の中教審答申に反映されたのだが、そこではこの3類型は1998年版学習指導要領からだということも明記されている。

「(98年版では...)教科では、基礎的・基本的な知識・技能を習得しつつ、観察・実験をし、その結果をもとにレポートを作成する、文章や資料を読んだ上で、知識や経験に照らして自分の考えをまとめて論述する、といったそれぞれの教科の知識・技能を活用する学習活動を行い、それを総合的な学習の時間における教科等を横断した課題解決的な学習や探究活動へと発展させる...」²⁶⁾

教育課程の領域との関係も詳細に書かれており、まとめると次のような表になる。学力の3要素と対応させると、探求型と活用型が3要素の「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力」、習得型が3要素の「基礎的・基本的な知識及び技能」に相当する。3要素の意欲・態度は学習活動の類型には示されていない。

表 学習活動の3類型

タイプ	領 域	内 容
探求型	総合的学習の時間	教科等を横断した課題解決的な学習や探究活動。
活用型	教 科	教科の知識・技能を活用する学習活動（観察・実験、レポート作成、文書・資料を読んで自分の考えを論述）。
習得型	教 科	基礎的・基本的な知識・技能の習得。

(4) 二つの習得型学習（学力）

2008 中教審答申において、習得型学習について、「体験的な理解や具体物を活用した思考や理解、反復学習などの繰り返し」、「体験と理論の往復による概念や方法の獲得や討論・観察・実験による思考や理解」、より具体的には、「音読、暗記・暗誦、繰り返し、反復」が例示されている。「音読、暗記・暗誦、繰り返し、反復」によって、基礎的・基本的な知識・技能が習得できるのか？九九の暗誦は想定されているが、掛け算と割り算の意味の理解は想定されていない、九九は算数という教科の基礎・基本なのか？基礎学力論争ではそれを否定したのではないのか？等々の疑問が残る。

さらに、同じく 2008 中教審答申においては、二種類の「重点指導事項例」が示され、習得型にも 2 つのタイプがあることがわかる。

「社会において自立的に生きる基盤として実生活において不可欠であり常に活用できるようになっていることが望ましい知識・技能」例）「整数、小数、分数の意味が分かり四則計算ができること」、「ヒトや動物のつくりについて知ること」。

「義務教育及びそれ以降の様々な専門分野の学習を深め、高度化していく上で共通の基盤として習得しておくことが望ましい知識・技能」例）「三平方の定理について理解すること」、「物質は粒子からできていることについて理解すること」。

日常生活のなかで経験可能なことと、日常生活ではほとんど経験できないことに区別されているが、習得しようとするときの困難さにかかわる両者の差はかなり大きい。習得型も実生活に不可欠な知識・技能の習得を目的とした「低度習得型」と、「専門性の高い知識・技能の習得」を目的とした「高度習得型」とでも呼ぶべきタイプが想定されているということだ。

(5) 3 類型の 3 コース化

学習活動の 3 類型は見方を変えれば、3 つのステップということもできるだろう。まず習得型、その次に活用型、最後に探求型。最初から探求的な学習を構想してもよいのだが、2002 年の文書にしたがえば、ステップ（順序）であることが想定されているようである。懸念されるのは、知識・技能を共通的に身に付けさせることを否定したり、習得型を二つにタイプわけしたり、「落ちこぼれも個性」と言ってきた経緯を踏まえると、また、実際に習得の段階（ステップ）でつまずく子どもがいるだろうことを想起すると、3 つの類型は 3 つのコースになる可能性が高い。

A コース 自分で課題を見付けて学習する子ども。

B コース A に進めず知識・技能の活用が指導される子ども。

C コース B に進めず、基礎的・基本的な知識・技能がドリル的にトレーニングされる子ども。

(6) 総合的学習の時間と確かな学力

1998 年度版学習指導要領における「総合的な学習の時間」の時間数の削減が、「確かな学力」によって「新学力観」やいわゆる「ゆとり教育」が見直されたと主張されるさいの根拠とされることがある。たしかに 1998 年度版学習指導要領における 3・4 年生の 105 時間、5・6 年生の 110 時間が 2008 年度版学習指導要領では 70 時間に削減されている。しかしこれも正しくはない。

1998 年版では教科の時間は「習得型」、総合的学習の時間は「活用型」と「探求型」が想定されていた。ところが 2008 年版では教科の時間は「習得型」と「活用型」、総合的学習の時間は「探求型」が想定されている。ということは 70 時間が「探求型」として確保され、削減分の 35～40 時間は「活用型」として教科のなかに組み込まれているはずである。教科の時間のなかでの「習得型」学習と「活用型」学習の時間数は明記はされていないまでも、「活用型」学習のほうに政策的な重点は置かれている。したがって総合的学習の時間の時間数の減少は「新学力観」やいわゆる「ゆとり教育」の見直しの根拠にはならない。

5. 本稿のまとめと結論

以上の考察から、「確かな学力」によって、「新学力観」や「ゆとり教育」が見直されたのではなく、「基礎・基

本」などの用語の使用法のわかりにくさ、答申間の強調点の違いはあっても、1990年以前の「所有型学力」を否定し、「活用型学力」「機能的学力」への転換という点で一貫していることが明らかになった。「知識や技能」は「所有」することに意味があるのではなくて、それを「活用」し何かを「探求」するために「機能」させるべきものだというわけである。

そして「92講習会文書」をよく読めばわかるように、「知識・技能」はその習得を否定されたのではなく、それ一辺倒であることが問題視され、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」「技能・表現（又は技能）」とならば「豊かに生きる力としての資質や能力」の一部として再定位されたのである。ただし、これらの諸要素間の重要性という点では、通知表の観点別評価の項目を見ても「格下げ」されたことは否定できない。

「新学力観」はこのように、知識・技能を中核とする学力観を否定するものとして登場し、「豊かに生きる力としての資質や能力」の諸要素間の関係が整理されて「学力の3要素」が示され、「学習活動の3類型」が確立された時点で、すでに「新か旧か」が問題ではなくなり、「新しい学力観」と呼ぶ必要がなくなり、「確かな学力」という名前が与えられたのである。

注及び引用文献

- 1) この動向の社会的な必然性を述べた研究物として、松下佳代編著『新しい能力■は教育を変えるか？ミネルヴァ書房 2010年、2020年版学習指導要領におけるコンピテンシーベースの教育を批判した研究物として、子安潤「子どもの未来をひらく授業づくり」子安潤、坂田和子編著『学びに取り組む教師』高文研 2016年。
- 2) 文部省『小学校教育課程一般指導資料 新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』東洋館出版社 1993年 11頁。なお、本稿とは関係はないが、現在、大学において作成することが求められているディプロマポリシーの枠組みが、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現（又は技能）」、「知識・理解」であることも記憶しておいてよいであろう。後に述べる「学力の3要素」ともあわせて、小学校における学力評価と大学における学力評価とが同じ枠組みで捉えられているということである。
- 3) 『同上書』10頁。
- 4) 『同上書』18頁。
- 5) 『同上書』18頁。
- 6) 山本敏郎「生活指導教師にとって指導性とは何か」全国生活指導研究協議会『生活指導』499号 1996年6月。当時、筆者と同じく、支援は指導とは区別される行為についてではなく、指導観レベルの問題であることを指摘していたの

は二杉孝司である。二杉は従来の教授行為を支援と言い換える試みが授業づくりにおいては成功していないことや、従来から行われている個々の学習者に対する個別指導に相応するかもしれないことなどを指摘している（二杉孝司「『支援』概念の検討」日本教育方法学会編『教育方法 25 戦後50年、いま学校を問い直す』明治図書 1996年）。

- 7) 文部省『前掲書』31頁。
- 8) 『同上書』31頁。
- 9) 『同上書』42頁。
- 10) 山本敏郎「前掲論文」。
- 11) 文科省『前掲書』32～33頁。
- 12) 『同上書』31頁。
- 13) 山本敏郎「働くことをめぐる政治」子安潤、山田綾、山本敏郎編著『学校と教室のポリティクス』フォーラム・A 2004年。
- 14) 教育課程審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」（答申）1998年7月29日
- 15) 『同上文書』
- 16) 文部省『前掲書』5頁。
- 17) 文科省「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすずめ』」2002年1月17日。
- 18) 中教審「新しい時代における教養教育の在り方について」（審議のまとめ）2002年12月1日。
- 19) 21世紀日本の構想懇談会『日本のフロンティアは日本のなかにある』講談社 2000年 165頁。
- 20) 改正教育基本法第2条には、教育目標が次のように規定されている。このうち二～四が小中学校の道徳の四目標に対応している。
 - 一 幅広い知識と教養を身に付け、真理を求める態度を養い、豊かな情操と道徳心を培うとともに、健やかな身体を養うこと。
 - 二 個人の価値を尊重して、その能力を伸ばし、創造性を培い、自主及び自律の精神を養うとともに、職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと。
 - 三 正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
 - 四 生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと。
 - 五 伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。
- 21) 中教審答申「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」（答申）2003年10月7日。
- 22) 市川博は、文部科学省は「確かな学力」を「生きる力」そのものだと規定していたはずなのに、中教審が「生きる力」を、「変化の激しいこれからの社会を生きる子どもたちに身につけさせたい『確かな学力』『豊かな人間性』『健康と体力』の3つの要素からなる」というのは、「確かな学力」の「格下げ」だと批判し、「■知徳体■」を一体としてとらえ、めざすものこそ「確かな学力」というものではなからうか」

と主張している（市川博「現代社会における学びのあり方」日本教育方法学会編『教育方法 33 確かな学力と指導法の探究』図書文化 2014 年 13 頁）。たしかに文部科学省は、文部省時代に「92 講習会文書」で、「基礎・基本」は、知識・技能を含めた「生きる力」だと言っている。そうした文脈で「確かな学力」を「生きる力」そのものと規定していたということはできるだろうが、それはさておいて、「確かな学力」を「生きる力」そのものだというのは学力論としては無理がある。「格下げ」というより正当な位置を与えられたというべきであろう。

- 23) 中教審「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（答申）2008 年 1 月 17 日。
- 24) 梅原利夫「2008 年学習指導要領の質的变化と構造」日本教育方法学会編『教育方法 37 現代カリキュラム研究と教育方法学』図書文化 2008 年 29 頁。
- 25) 中教審初等中等教育分科会教育課程部会審議経過報告 2006 年 2 月 13 日。
- 26) 中教審「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（答申）2008 年 1 月 17 日（再掲）。