

学力形成と教師の指導力への期待

上越教育大学 高田 喜久司

1 学力低下の様相と本稿の意図

学校週5日制のもと、「ゆとり」のなかで「生きる力」の育成をスローガンとした新学習指導要領の完全実施を目前にして、いま「学力低下」に関する論議が活発に展開され、ヒートアップしている実情にある。「学力低下で国が滅ぶ」「学力低下——日本の深い危機」「『ゆとり教育』で日本衰亡」等々、これらは総合誌や教育雑誌の刺激的な特集テーマである。その論調の多くは子どもの学力低下の原因をゆとり教育に求めている。そのため「基礎・基本の徹底」や「基礎学力の充実」が改めてクローズアップされてきた。

新学習指導要領は現行の内容から3割削減した「厳選された内容」を「縮減した授業時数」でゆとりをもって確実に習得するよう意図したものである。これに対して内容も時数も減らしたゆとり教育では学力低下は当然だという考え方が根強い。ゆとり教育が学力低下の元凶となった感がある。

これら学力低下の様相を確認しながら本稿では、学力観の変遷を素描しながら学力形成のポイントにアプローチしたい。具体的には、まず経験主義的学力観も、対極にある科学主義的学力観も学力の維持・向上には難点があったことを指摘する。次に新学力観のトライアングル・モデルの提示やカリキュラムの全体構造的理解の重要性を論じ、学力形成への教師の姿勢を問う。さらに各教師が「生きる力」の育成に関連する基礎・基本の確実な定着を図るポイントを明示してみたい。

2 学力観の変遷と学力低下問題

(1) 学力観の変遷・素描

学力の問題は社会的、歴史的條件に制約されて起こってきている。戦後の教育において、学力が問題とされたのはおおむね5回であったと考えられる。

第1期は1950年代、戦後の民主主義社会を基底とした経験主義の学力観である。ここでは「生活・経験と学力」との関係が問題となった。第2期は1960年代、高度経済成長の進行と情報社会への突入という社会的条件に基づいた科学主義の学力観の登場である。「系統・構造と学力」との関係が主要テーマとなった。第3期は1970年代の安定経済成長、人間性尊重の社会傾向から、いわば人間主義の学力観である。「人間性と学力」の関係が論議された。第4期は、「新しい学力観」が唱道された時期であり、人間性をより深めた「個性重視」を志向した学力である。第5期は新しい学力観の延長と措定してもよい現在のゆとり教育の可否をめぐる「生きる力」の育成にかかわる学力観である。

学力観の変遷をたどって指摘できることは、わが国の教育界は学力の維持・向上には必ずしも有効に機能しなかったということである。その経緯をまず明らかにしよう。

(2) 経験主義的学力観と「はいまわる経験主義」

経験主義の学力観は、行為し学習する子どもの経験を基調におく考え方である。客観的な知識体系よりもむしろ、主体性に立脚した経験こそが、真の学力であるとみなすものであった。具体的には、問題を解決するプロセスのなかで、民主主義社会に生きて働く諸能力（思考力、判断力、行動力）や態度を身につけるものとして期待された。

ただ、経験主義が強調する問題解決能力は子どもの生活経験の射程にある知識・技能に重点をおく結果となり、経験を拡大すれば真の学力が形成されるものと考えられたのである。かくして、経験を支える学力観は1950年前後から、読・書・算の基礎学力の低下として批判を浴びるようになる。すなわち、子どもの勝手気ままな経験ばかりが豊かとなり、客観的知識の体系とし

での学力が空白になってしまったことが問題視されるようになったのである。

これに対して経験主義の立場からは、読・書・算の力は低下したかもしれないが、問題解決力や思考力・行動力・生活能力などは伸長したから学力は低下していないと反論している。この批判、反批判の図式は今日の学力問題を論議するモチーフと類似していることに留意したい。

しかし各種の学力調査が、計算力などは戦前に比べてほぼ2学年低下していることが客観的な事実として証明されたことによって致命的となる。

経験主義的学力観は、さらに生活や経験的事実の学習によって子どもに何を認識させようとするのが不明確であると批判が加えられた。単に子どもの日常生活の経験を大切にしているだけでは「はいまわる経験主義」だと指摘する声が強まったのである。

(3) 科学主義的学力観と「おちこぼれ」問題

基礎学力低下論議のなかから芽生えた知識体系重視の傾向は、1960年代に入って強まり、やがて客観的知識を重視する科学主義的（系統主義・教科主義的）学力観の登場となる。ただ、文部省は1961年度から全国一斉学力テストを実施したが学力獲得競争の様相を呈して過熱化し、その弊害が指摘されて5年後に廃止される。

科学主義的学力観は、科学的、客観的知識に重点を置きすぎたため、「科学あって子ども不在」の学力へと陥る危険性を宿していた。そのうえ、「高度で過密な教育内容」と「急ぎ足の授業展開」、これらの要因が競合することによって授業についていけないいわゆる「落ちこぼれ」の子どもが増大し、厳しく批判されるようになっていく。「おちこぼれ」問題の表面化は、授業を理解できる小学生は7割、中学生は5割、高校生は3割という「七五三教育」と称され、今日に至っていると解される。

結局、教育界の二大思想潮流と考えられる経験主義的学力観は「はいまわる経験主義」となり、科学主義的学力観は「おちこぼれ」問題を招来し、学力の維持・向上に寄与することにはならなかったと結論づけられるのである。それでは、「新しい学力観」や「生きる力」の育成の特質や問題点は奈辺にあるのであろうか。

3 「新しい学力観」の特質と問題点

(1) 新学力観のメリット・デメリット

新しい学力観（新学力観）は、端的に言って、学習結果としての「知識・理解・技能」（見える学力）を偏重するのではなく、学習プロセスで体得する「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」（見えない学力）に、より多くの価値を認めようとするものである。新学力観が提唱される背景には「子どもの問題行動」「過熱した受験競争」「学校教育の画一性・硬直性」に歯止めをかけることによって、教育本来のあり方を求めようとする意図があったといえる。

「関心・意欲・態度」を重視する新学力観への転換によって、教育実践界では子どもを徹底して中心に据える「活動型授業構成」への取り組みが盛んになったことがメリットである。他方「活動型授業構成」のメリットは大きいですが、活動させることによって「知識・理解・技能」や「思考力」は確実に体得できるのかと危惧されるようになった。新学力観の提唱によって知識・理解や思考力が軽視されているのではなかろうかという声が多かったことを想起しなければならない。

(2) 新学力観の「トライアングル・モデル」

新学力観は本当に知識・理解・技能を軽視するものであったのであろうか。

新学力観が求める資質や能力は周知のように、①「関心・意欲・態度」、②「思考・判断」、③「技能・表現」、④「知識・理解」の4観点によって構成されている。この4観点は学力の内実から検討すると、3側面に整理することが可能である。

第1は、学力の情意的（エネルギー的）側面としての「関心・意欲・態度」であり、学習過程においては「導入」で重視される。

第2は、学力の機能的側面としての「思考・判断・表現」であり、学習過程においては「展開」で強調される。

第3は、学力の内容（実体）的側面としての「知識・理解・技能」であり、「終末」で力点が置かれる。

もちろん、「関心・意欲・態度」は導入段階で終了することなく、展開や終末でも持続することが大切である。同様に、「思考・判断・表現」も「知識・理解・技能」も、それぞれすべての段階で重視されなければならない。ただ、力点の置き方に違いがみられるのである。ところでこの3側面をどのように理解するかが、新学力観を具現できるか否かのキーポイントだったと考える。

まずもって、「関心・意欲・態度」と「思考・判断・表現」と「知識・理解・技能」の3側面をバラバラに分断しては、新学力観の真意を理解することにはならない。これら3側面が、相対的に独自性を保ちながらも、楽器のトライアングルのように全体に響きわたって統合され、結果として「個性重視」の学力として定着することが肝要なのである。これが筆者の提言する新学力観の「トライアングル・モデル」のエッセンスである。

新学力観論議において、教師はこの「統合」や「全体的」に理解する観点がいきわめて弱かったといえる。

このトライアングル・モデルに従えば、「知識・理解・技能」が不十分なところに「思考・判断・表現」は機能しないし、「関心・意欲・態度」も育成されないことを意味する。同様に「関心・意欲・態度」を軽視するところでは「思考力」を保証することはできないし、いわんや「知識・理解・技能」の定着も至難であろう。

したがって活動型授業によって「関心・意欲・態度」に訴えつつも、最終的には「知識・理解・技能」が身につけられなければならない。新学力観は、学力のエネルギー的側面を過重視して、「知識・理解・技能」や「思考力」を決して軽視するものではないことを教師は改めて確認しておくべきであろう。

「新学力観」は見える学力だけでなく見えない学力も含めて総合的にとらえるところに特質があった。そのため新学力観が教育界のスローガンとしてもはやされたほどにはその実践が上滑りに陥りがちだったと批判されるのは、新学力観を全体的観点から理解する姿勢が希薄だったからであると推断される。

「生きる力」の育成にかかわってこの4月、「指導要録」の改善が公表さ

れた。各教科の評価観点は新学力観時代の「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」とまったく同一であることに鑑みるならば、学力観を全体構造的に理解することは喫緊の要請課題といえる。このトライアングル・モデルは、今後とも学力を理解するうえで、一つの有効な示唆を与えてくれるのではなかろうか。

4 「生きる力」の育成と「基礎・基本の確実な定着」

(1) カリキュラムの全体構造的理解

全体構造的な理解はカリキュラムについても行われなければならない。新学習指導要領・総則には次のように記されている。

「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童（生徒）に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かし特色ある教育活動を展開する中で、自ら学び自ら考える力の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」。

この総則の中身をキーワード風に言い換えるならば、「特色ある教育活動」を展開するなかで、「生きる力」の育成を目指し、「自ら学び自ら考える力」の育成と「基礎・基本の確実な定着」を図って、「個性を生かす教育」の充実に努めることを要請している。「自ら学び自ら考える力」「基礎・基本」「個性」がバランスよく響き合って統合され、生きる力が育成されるという全体構造をもっているのである。

しかしながら、新設される総合学習に向けた取り組みが活発化する一方で、基礎学力低下への懸念の声があがっている。教師は「総合学習」と「基礎・基本の確実な定着」とのバランスを図ってカリキュラム構成をどのように行うかが問われているといえよう。

このうち、「基礎・基本の確実な定着」について少し検討してみよう。

(2) 基礎・基本の「確実な定着」——そのポイント

今回の中教審や教課審答申、さらに新学習指導要領で特徴的なことは、基礎・基本の「確実な定着」や「繰り返し指導」という文言が多用されている

ことである。これらをカリキュラムや指導計画の全体構造のなかにどう位置づけるかは学力を検討するうえで不可避の課題といえる。

たとえば新学習指導要領小学校・総則の第5「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」の「2-(5)」には「各教科等の指導に当たっては、児童が学習内容を確実に身に付けることができるよう、学校や児童の実態に応じ、個別指導やグループ別指導、繰り返し指導、教師の協力的な指導など指導方法や指導体制を工夫改善し、個に応じた指導の充実を図ること」とうたわれている。

基礎・基本の確実な定着を図るためには、この配慮事項を自校化した指導計画が作成されなければならない。具体的には、各学校や各教師においては次のポイントを実質化する配慮や工夫がなされているのであろうか。

- ①あなたの学校では子どもに身につけさせたい基礎・基本とは何かを確定し把握していますか。
- ②学力調査等によって子どもの学力傾向や実態を把握するように努めていますか。
- ③学力調査等の結果から理解不十分な内容について指導改善を図ろうと努めていますか。
- ④一人ひとりの子どものつまずきや理解不十分な学習内容について、個別指導やグループ別指導、チームティーチングなど指導方法や指導体制を工夫していますか。
- ⑤学習指導法のなかに「確実な定着」や「繰り返し指導」「ドリル学習」を位置づけていますか。

学力問題を考えるとき、「総合学習」に比して基礎・基本の「確実な定着」への取り組みがやや心許ないように思うのは、筆者だけであらうか。

「学力低下」が論議される折、さらに学力形成に難のあった歴史的事情を考慮するとき、カリキュラムや指導計画を全体的な視野から理解しつつ、各教師は基礎学力向上への配慮を忘れてはならないのである。本来、学校教育の課題は基礎的学力の形成にある。学力形成や向上は教師の指導力しだいであることを改めて肝に銘じたい。