

「新しい学力観」をどうとらえるか

<「新学力観」プロジェクト>報告

目 次

はじめに	(2)
第1章 「新しい学力観」の時代的・社会的背景	(3)
1. 「新しい学力観」とは何か	(3)
2. 社会の変化と「新しい学力観」	(5)
3. 「新しい学力観」と生涯学習	(8)
4. 生涯教育から生涯学習へ	(9)
5. 臨教審と生涯学習	(11)
6. 「新しい学力観」の背景	(15)
第2章 「新しい学力観」の現状と問題点	(29)
1. 新体制のなかの教師たち	(29)
2. 「子どもの意欲」をめぐる	(33)
3. 評価のあり方を問い直す	(38)
第3章 「新学力観」を乗り越えるために	(43)
0. はじめに——教授の二重性	(43)
1. 人間の知の構造	(44)
2. 教育内容の改革——教材を子ども本位に	(48)
3. 教授法の改革——楽しい授業の創造	(53)
4. 授業形態の改革	(55)

はじめに

最近、教育界に一つの“妖怪”が出没している。「新しい学力観」という“妖怪”が。妖怪とは失礼千万、病状篤い現代教育の救世主だと囃し立てる声も大きい。とんでもない、一層病を進行させる悪魔の使者だと警告する者もいる。いや、新しいところなどなにもない、重病人、兆候に怯える人々の「幻覚」であって、冷静に時の経過を待てば、やがて何事もなく消える代物だと嘯く者もいる。

いずれにしても、現場の教師は混迷している。さまざまな対応を見聞するが、総じて混乱をきたしているのは事実である。教師が当惑、混乱すれば、最も被害をうけるのは子どもたちであろう。

教育総研の研究会議でも、この問題を幾度か論議したが議論百出、統一見解には至らなかった。論点を整理し、“妖怪”の正体を暴こうと“探険”チームが急拠編成され、黒沢惟昭、小沢牧子、銀林浩（執筆順）の三名が任命された。短い期間であったが、現場の教員、ジャーナリストのヒヤリング（御意見拝聴）を行い、それに基き討議を重ね、ここに報告書を作成することができた。三人はそれぞれの専門と関心にしたがって三つの章に分けて執筆を担当した。章名と担当者は下記の通りである。もちろん、成稿にあたっては、論理・叙述の整合性をはかるべく努めたが、関心の置きどころ、論点の据え方などの関係もあって、若干の重複とずれがあることを懸念している。

“妖怪”の解明がどの程度なしえたかは読者の判断に任せたいが、現場との継続する「交信」によって今後とも一層の事態究明が続けられるべきである。この報告書がそのための礎石となれば幸いである。率直な御批判、御意見をお願いしたい。

1994年5月末日

黒沢惟昭（第1章「新しい学力観」の時代的・社会的背景）

小沢牧子（第2章「新しい学力観」の現状と問題点）

銀林 浩（第3章「新しい学力観」を乗り越えるために）

第1章 「新しい学力観」の時代的・社会的背景

1. 「新しい学力観」とは何か

この用語が喧伝される直接のもとになったのは新学習指導要領が「新しい学力観」に立つ教育実践を目指し、さらにこうした学力観に立つ教育は各学校の主体的弾力的な教育課程の編成工夫と多様な学習指導法の改善工夫によって達成されるとしたところにある。まずもって、その部分を引用しよう。

「各学校においては、法令及びこの章以下に示すところに従い、児童の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び心身の発達段階や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとする。

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（「学習指導要領」第1章総則「教育課程編成の一般方針」）。

以上の引用の下線部分が今回の改訂で新しく加えられたもので、常識的には、この部分を「新しい学力観」と呼んでいるのである。以下の三点に項目化される。今後しばしば引用する箇所なのでとくに留意されたい。

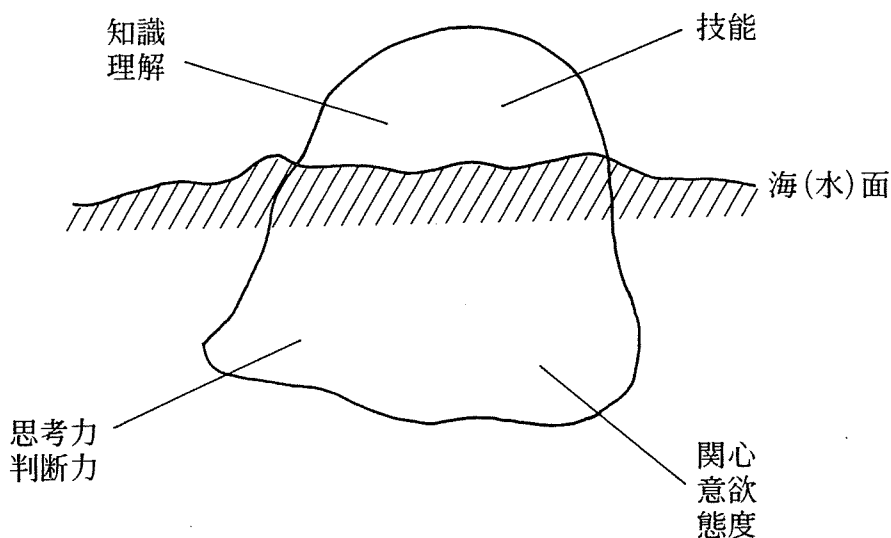
- ① 自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力。
- ② 基礎的・基本的内容の徹底。
- ③ 個性を生かす教育。

以上の三点のうち、狭くうけとめる見方としては特に①の部分だけに限定して、「新しい学力観」という場合もある。つまり、「知識・技能」だけを重視するのではなく、「意欲・関心・態度」または「思

考力・判断力・表現力」などの側面をとくに重視しようというものである。

しかし、この見方とても、②、③の面を決して軽視しているわけではないので、広い見方としては結局、①、②、③を総合したものとなる。これを「新しい学力観」と見なすべきであろう。

以上の、見方については、次の梶田叡一氏の説明が参考になる。つまり、学力全体を冰山全体と見立て、その中の水面下の「見えない」部分と水面上の「見える」部分とに区分したうえで、その後に両者を関連づけようとする解釈である。次の図を見ればこの説明は分かり易い。



しかし、以上のような説明に対しては「私だって同じように考えてきた」「どこが新しいのだ」と反問する教員も多いのではないかと。したがって、梶田氏もこの点については次のようにいわざるを得ないのである。

「こうした学力観は、内容的には別に新しくも何ともないのです。ずいぶん昔から『生きて働く学力』ということではいわれ続けてきたものです。……だから正確に言うと、『新たに、この時点でお互いに再確認し合うべく学力観』というふうに言った方がいいかもしれません」。(1)

この点の理解には次の図表が好便であろう。

(1) 梶田叡一「『新しい学力観』を考える」、人間教育研究協議会編『教育フォーラム12・学力観の転換』1993年5月発行所収。ただしここでは、教育総研公開研究会要綱「『新学力観』問題を考える」(1994年2月21日)に所収された、広瀬隆雄氏のレポート「新学力観をめぐって」のレジメから転載した。梶田氏はもちろんであるが、広瀬氏には教育総研でヒヤリングをさせて頂いた際にこの他にも多くの御教示を頂いた。誌して御礼申し上げます。

「学力」のとらえ方の変遷

① 昭和20年代	「問題解決の学力」 (経験主義的学力論)	問題解決能力＋生活適応能力
② 昭和30年代	「基礎的・系統的学力」 (知識主義的学力論)	基礎的・構造的な知識＋技能
③ 昭和40年代	「科学的・客観的学力」 (科学主義的学力論)	科学的知識＋知識獲得過程
④ 昭和50年代	「全人間的学力」 (人間主義的学力論)	主体的経験＋科学的知識・技能
⑤ 昭和60年代	「自己教育的学力」 (生涯学習的学力論)	情意＋基礎基本＋情報活用能力

(渡辺臣史「新学習指導要領実施への疑問点」
『ドリコムEYE』1994. 1 P. 75より転載)

2. 社会の変化と「新しい学力観」

いま何故ことさらに「新しい学力観」が提唱され、強調されるのかを理解するためには、もう少し異なった説明も参考にする必要がある。そこで「新しい学力観」という言葉の創始者といわれている高岡浩二氏（前・文部省初等教育局小学校課教育課程企画官）の解説をやや長いが引用する。とりわけ下線を付した箇所⁽²⁾に注意して読んで頂きたい。

(2)高岡浩二「生きる力としての学力とは」(『新しい学力観読本』教育開発研究所、平成5年5月)。

現在の子どもたちは、これからの社会において生きていかなければならない。それは、激しい変化が予想されるが、どのような方向に変化するかが予測できない社会である。

これからの学校教育においては、このような社会の変化に対応して生きていくことができる資質や能力の育成を重視しなければならない。すなわち、これらの社会において生じるであろうさまざまな問題について何が課題であるかを見出し、それを解決できる資質や能力の育成を重視する必要がある。そのためには、子どもたちが豊かな個性をもち、それを発揮しながら創造的に生きる資質や能力を身に付ける必要がある。

このような教育を実現するためには、これまでのような知識や技能を共通的に身に付けさせることを重視した教育から、子ども

たちが自ら考え主体的に判断し行動するために必要な資質や能力を重視する教育へと、学校教育の基調の転換を図る必要がある。それは、自ら学ぶ意欲と思考力、判断力、表現力などの能力の育成を学力の基本となる新しい学力観に立つ教育への転換を求めるものである。

新しい学力観にたつ教育は、子ども一人ひとりのよさを生かすことを根底に据えて展開されなければならない。これまでの教育においては、まず大前提として指導すべき一定の内容があり、教師はそれを子どもたちに共通的に身に付けさせるべきであるという考え方が強くみられた。これに対して、これからの教育においては、学習者である子ども一人ひとりが自分の力によってそのよさや可能性を豊かにし高めるものであるという考え方にたつ必要がある。すなわち、教育する側にたつ教育から学習者の側にたつ教育へと発想の転換を図ることが肝要である。子ども一人ひとりのよさや可能性を豊かにし高めるために中心的に働く資質や能力が自ら学ぶ意欲と思考力、判断力、表現力などの能力であり、これを学力の基本をなすものとする必要がある。これらの資質や能力が働くプロセスにおいて、新たな課題の解決に生きて働くように知識や技能を子どもが自らの力によって獲得するようにすることが大切である。これまでの教育においても、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの能力は重要であると考えられてはいたが、それは知識や技能を獲得する手段的なものとしてとらえる傾向がみられた。新しい学力観にたつ教育においては、これらの資質や能力は豊かな自己実現に役立つものであり、これまでとは質的に異なるものとしてとらえることが大切である。

新しい学力観にたつ教育においては、学習活動は子ども一人ひとりが自然や社会、文化などとかかわりながら、自分のなかに新たな生き方や考え方などを創造するプロセスである。このような学習活動を通して身に付いた資質や能力は自己増殖的な性向をもつものであり、それは内発的な学習意欲と豊かな思いや願いとなって新たな課題を見出し進んでかかわっていく力となると考えられる。このように、新しい学力観にたつ教育は豊かな個性や創造性の育成を目指すものである。新しい学力観にたつ教育は、子どもの主体的な学習活動を基本にして展開される必要がある。その際、子どもが本質的にもっている潜在的な欲求とともに、子ど

も一人ひとりの思いや願い、内発的な学習意欲を積極的に生かすようにすることが大切である。学習活動の展開に当たっては、教材のよさ、教師や他の子どものよさなどを生かすよう配慮することが大切である。また、教師は、子ども一人ひとりを深く理解し学習活動の支援に生かすように、個に応じた指導を工夫する必要がある。

以上の引用にみられるように、ここには、激しく変転する社会、それに対応しえていないこれまでの教育に対する危機意識が読みとれる。

これまでの教育においては、「知識や技能を共通的に身に付けさせることが重要視された」が、それは「その時代の要請として一定の知識や技能を身に付けさせることが個人として、また国家社会の一員として必要であるとの考え方にたっていた」のであり、ともかく、これまではこの教育によって「国民全体の教育水準を引き上げることができた」のであり、この事実はもちろん評価されるべきであるという。

だが、いまや、そしてこれからは違うのだ！と高岡氏は強調するのである。たしかに、これまでの教育においても、たてまえとしては自ら学ぶ意欲と思考力、判断力、表現力などの能力を重要視してはきたが（前掲図表参照）、本音のところでは知識や技能を身に付けさせるためのいわば、手段として捉えがちであった。これに対して、「新しい学力観」に立つ教育は、これらを手段ではなく学力の「中核をなすもの」と考えるのであり、これまでとは、「質的に異なったもの」として捉えられる必要があると説かれている点に注目したい。

ところでこの新・旧の学力観の説明には「新しい学力観」の提唱以来、数多くの論稿が公刊されている。諸説はほぼ「批判派」「受容派」「現状維持派」に大別されるが、いずれも各派の教育観・学力観をもとに、それぞれの立場からの立論が殆どで、三つの派を総合する論議は今の段階では行われていないようである。⁽³⁾むしろ、それは今後の課題であるといわねばならない。ここでは、「新しい学力観」解明のために二つの点を提起しておきたい。

1. 旧来の教育学の範囲内の能力、学力を越えて、認知心理学、大脳生理学、情報科学などの知見を動員して「新しい」「学力」

(3)有園格「新学力観をめぐる争点の整理」(『現代教育科学』1994年1月号、明治図書)有園氏にもヒヤリングのために教育総研に御出向頂き、多々御教導を頂いた。御礼申し述べたい。

の解明、「評価」の方法を明らかにする必要がある。

2. 「新しい学力観」がいま何故唱導されるのか。時代的、社会的背景の分析・解明が必要である。

今後、以上の二つのアプローチに基づきつつ、教育学者、実践家、教育団体等で繰り返し議論され、事態が解明されることが求められているのである。1については稿を改めることにしたい。また、当面は本報告書の次章、第三章を御覧頂くことにして、本章では2の点について考察を試みたい。

3. 「新しい学力観」と生涯学習

前掲の「冰山」の図と「『学力』のとらえ方の変遷」の図表をもう一度御覧頂ければ、おわかりのように、基礎・基本の他に、関心・態度が教育にとって必要であることはなにも今にはじまったことではない。極端に言えば、教育の営みの端緒からあったというべきで、これは私たちの日常的経験からも容易にわかるであろう。しかし、国側の公的な文書としては、すでに有名な「46答申」といわれる1971年の中教審答申のなかでは次のように述べられていることを想起されたい。

「人間形成の根本問題は、今日の時代がひとりひとりの人間によりいっそう自主的、自律的に生きる力をもつことを要求しつつあることを示している。そのような力は、いろいろな知識・技術を修得することだけから生まれるものではなく、さまざまな資質・能力を統合する主体としての人格の育成にまたなければならない。そのための教育がめざすべき目標は、自主的に充実した生活を営む能力、実践的な社会性と創造的な問題解決の能力とを備えた健康でたくましい人間でなければならない」

ここでは、知識・技術の修得だけでなく、自主的・自律的な生きる力が必要であるという学力観が示されている。

国側が、現在唱導している「新しい学力観」と軌を一にする学力観を提示せざるをえない時代的・社会的背景が70年代の初めにすでに存在していたことを改めて確認したいのであるが、それが20年後の今日再び強調されるようになったのは何故か。その説明の前に、

80年代半ばから後半に喧伝された「生涯学習」について一応見ておく必要がある。その理由を以下に述べよう。

ところで、新しい学力観が登場した直接の要因としてはさしあたって、次のような事情が挙げられるだろう。

- ① 生涯学習時代の進展
- ② 「偏差値」教育体制に対する批判
- ③ 創造的＝個性的な人材養成の必要
- ④ 学校週5日制の実施

以上の諸要因を逐一詳しく検討する紙幅はないが、②の対策としては、特色ある・個性的な学校づくりと入試（選抜）の多様化が提言され、すでに各県で実施されつつあり、④は学校外教育の重視であることはいうまでもない。ここで、ややラフに「生涯学習」を形態としては学校教育の相対化と考え、内容としては、教育の個性化、多様化と捉えるならば、上記の4つの全ては「生涯学習」に行きつくといってもよい。

次に、前出の新学習指導要領の、総則「教育課程編成の一般方針」を読み返してみると、そこには「自ら学ぶ意欲」と「主体的に対応できる能力」の二つがこれから育成されるべき学力の支柱であると述べられている。そしてこの背景にあるのが「社会の変化」である。しかも、社会の「変化」は個人の側からみれば生涯にわたるものである。このように考えてみると「新しい学力観」が要請された状況は「生涯学習」論が登場した時代と極めて類似しているのである。

以上のようなわけで、やや回り道の感があるが、80年代に喧伝された「生涯学習」のそもそもの理念と現実化の経緯を辿ってみよう。

4. 生涯教育から生涯学習へ

生涯学習ないし生涯教育についてはすでに語りつくされた感があるが原点に還れば次のポール・ラングラン（1960年代当時のユネスコの成人教育の総括者）の有名な提言が発端である。

人間の教育というものは、生涯のある時期だけに限られるもの

ではなく、人の生涯を通じて保証されなければならない。あるいは生涯を通じてなされなければならない。

要するに学校教育を時間的、空間的に広げた構想、端的に、学校教育を相対化したコンセプトである。「新しい学力観」との関連でいえば、ラングランがこの発想を自ら体験したナチスに対するレジスタンス運動の経験から得たといっていることは興味深い。

命令（マニュアル）によって行動する正規軍とは異なり、レジスタンスは情報を自ら蒐め、それらを自主的に分析・統合し、それに基づいて身を処さなければならない。たとえ、指令、受諾の関係があるとしても、レジスタンスの場合は固定したものではなく時々刻々と変化する状況に即応することが要求される。ラングランは、正規軍を学校にたとえて、それはいまや現実に対して有効に対応するものになっていないことを批判し、そのために、自立（自律）の要素の大きいレジスタンスの思考・行動方式を対置し、教育に組み込もうとしたのである。教育学的に見れば、自己教育、生活のなかでの能力形成、学校教育と社会教育のシステム化を前面に出したものであるといえよう。⁽⁴⁾

60年代後半から70年代にかけて、わが国では高度経済成長が急速に進展し、技術革新、情報化社会の到来などに象徴されるように、文字通り、「社会変化」の激しい時代であった。従来の学校教育も社会教育もこの激動の社会に有効に対応し得なかった。学習者からいえば総じて抑圧の状況であった。因みに、81年の中教審答申「生涯教育について」では次のように述べられている。

今日、変化の激しい社会にあって、人々は、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求められている。これらの学習は、各人が自発的意志に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら進んで、生涯を通じて行うものである。その意味では、これを生涯学習と呼ぶのはふさわしい。

ここには、「新しい学力観」と大卒において同様の考え方が「生涯学習」という用語で述べられていることに気付くであろう。ただし、この引用に続いて「この生涯学習のために、自ら学習する意欲

(4)この辺の詳しい事情については、黒沢編『生涯学習時代の社会教育』（明石書店、1992年）第1部第1章「生涯学習時代の社会教育」（拙稿）を参照されたい。

と能力を養い、社会の様々な教育機能と相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとするのが生涯教育の考え方である」ともいっている。つまり、さまざまな生涯学習を総括的に組織し、そのための条件整備の必要性も指摘しているのである。いいかえれば、この答申では生涯学習という言葉は用いられても、それを総括するのは生涯教育というように、両者を一応区分しつつも、生涯教育の方を第一義にしているということ、別の面からいえば、国の教育の責任も同時に提言していることに注目したい。いずれにしても、変化の激しい時代には自ら学習する意欲の必要性が「教育」ではなく「学習」というタームによって強調されていることを確認しておきたい。

5. 臨教審と生涯学習

生涯教育に代えて、「生涯学習」という用語を専一的に使用することによって、前述の中教審の考え方をドラスティックに推進したのは80年代半ば以降の臨教審であった。「新しい学力観」の直接の源泉ともいえるべきであり、極めて重要であるので以下考察を試みたい。結論的にいえば、前出のラングランの思想の“日本的受容”といえるだろう。以下、二つのレベルから考えてみよう。

(1) 市民社会の成熟

高度経済成長の経済的豊かさを基盤にして現在、一定の「成熟」への状況が日本の社会に進行しつつある。成熟の指標と進捗については色々議論があるところだが、⁽⁵⁾ 教育の面に限定していえば、何とんでも「高学歴化」が挙げられる。高学歴化社会においては、市民の中に、何かを学んで生活に役立てようというのではなく、多少金がかかっても楽しいから学ぶという人々が増えてくる。つまり、豊かな社会になって、そのために必要な「ヒマ」と「カネ」のある人々が増えたということである。青少年についてみれば、消費社会の進展につれて未来のために現在を耐えていこうという「道具的」(インストルメンタル)な性向の若者が少数になり、その時、その場に「のっていく」コンサマトリーな青年が増加してきたため、学校は旧来の画一的価値観(倫理)ではやっていけず、多様な学校形態が必要になってきたことも指摘できる。さらに、高学歴化とともに

(5) 「成熟化社会」については次の書を参考にした。米川茂信、矢島正見編著『成熟社会の病理学』(学文社、1993年)、天野郁夫『かわる社会かわる教育—成熟化日本の学習社会像—』(有信堂高文社、1989年)、佐原洋『日本的成熟社会論—20世紀末の日本と日本人の生活—』(東海大学出版会、1989)。

に情報化が進み、従来の「知識人」と「大衆」の区分がファジー化した面もある。

思いつくままに言えば以上のような事態が日本社会に顕著に見られるようになったため、教育と学習の区分があいまいになり、「教え・育てる」「教育」よりも「学んで・習う」「学習」の方が自分たちの感覚に合うという人々が増えてきたのである。放縦とか無秩序という面とも重なるが「規制」を嫌い「画一化」を拒む傾向が端的に自由化、多様化への大きな流れが作られたということが出来る。(6)

およそ、このような潮流が市民社会の中に存在したからこそ、生涯教育に代わって生涯学習という用語が浸透していったと考えられる。逆に、この流れをつくりだした「成熟化」現象がなければいかに国が喧伝しても生涯学習のネーミングはこれ程には流行しなかったであろう。

この生涯学習には、「これまでのような知識や技能を共通的に身に付けさせることを重視した」教育から、「自ら考え主体的に判断し行動するために必要な資質や能力の育成を重視する」(前掲・高岡浩二氏の文言を部分的に引用)教育への転換がこめられていたと読むことができる。現在の「新しい学力観」では学校内の子どもに対して説かれていることが、10年前の「生涯学習論」では学校外の市民・労働者に対して懇懇されていたのである。これが生涯学習の一つの側面である。そこでは、学校教育のように「指導要領」などという「枠」などはなかったことも「幸い」したといえよう。

(2) 国家の政策

しかし、臨教審による「生涯学習」の提唱・喧伝にはもう一つの面がある。「新しい学力観」の源流を「生涯学習」論に求める者もこの側面を語る人は少ない。(7) だからここではとりわけ強調しておきたい。

臨教審はたしかに、「自由化」「多様化」ないし「個性化」を宣揚したが、それは教育固有の理念からだけではない。ラングランのような立場からの主張とは違う面からも発想したのであった。つまり、わが国が70年初め以来世界的不況を乗り切るための国家政策の面もあることは否定できない。国鉄をJR、電々公社をNTTに転換(民営化)したと同じように、“民間活力”の導入による国家負担

(6)この点については教育総研理論FORUM No8『変貌する社会と高校教育』(1993.6)第1章「高校改革と市民社会の創造—『多様化』と『公正』の調和を求めて—」(拙稿)を参照して頂きたい。

(7)たとえば、色々な面で教示を得た北尾倫彦『新しい学力観を生かす先生』(図書文化、1994年)が挙げられる。因みに本書にはサブタイトル風に「生涯学習時代の学校の役割と、新しい学力を育てる授業」という章句が表紙に付せられている。

の軽減である。国家はできるだけ国民の教育の保障義務から解放されたいということが眼目であり、臨教審の大きな目的であった。したがって先述した81年の中教審答申のように、さまざまな国民の学習への要求を「生涯学習」と呼び、そのための条件整備を「生涯教育」と呼ぶような区分を臨教審はしなかった。「生涯学習」だけなのである。この場合の「民間活力」として期待されたのが、まさに個性的な「自己教育」である。敢えていえば、画一化もやめ、規制も緩和し、「自由化」をすすめるが、国はその結果の責任はとらないよ！ということである。もう少し上品に言えば、自発的に学習意欲を示す者には、学習の機会を与えるが、それ以外について国家は関知しないということである。端的に言えば「スクラップ・アンド・ビルド」宣言といえるだろう。

このように見ると、経済成長、経済大国化による豊かさによって生まれた「成熟」現象を臨教審は実に巧みに鮮やかに捉え、国家の政策に取り込んだのである。これが政策としての生涯学習の実相である。

ただし、ここで改めて留意したいことは、国家レベルの政策はストレートに市民社会に浸透、徹底していくのではないということである。逆である。市民社会における「教育」から「学習」への転換する合意（規制、画一化はいやだ、自由に学習したい、というムード、流れ）が一定程度形成されつつあってはじめて、それを前提として政策が浸透していくのだと考えるべきである。市民社会の成熟度の度合いが大きければ大きい程この与件は重要になる。

いいかえれば、「学習」とか「教育」が独立して存在するのではなく、市民社会の諸関係の「変化」のなかで、国家の政策意図の方向へ吸収されるのか、ラングランが主唱するような個々人の自律・自立の方向で捉え、合意形成をはかっていくか、二つの力のせめぎあいのなかで「生涯学習」の内実が決定されていくのである。教育運動においてはこのダイナミズムの理解がとりわけ重要である。⁽⁸⁾

(3) 企業の要求

ところで、当然のことながら、国家の政策意図の背後に経済の論理があることを忘れるべきでない。具体的にいえば教育に対する企業の要求である。

すでに触れた高度経済成長、それに伴う技術革新、情報化社会の

(8)この点については、詳しくは、拙稿「生涯学習体系化における社会教育の再生—国家ヘゲモニーと市民社会の成熟化—」（日本社会教育学会編『生涯学習体系と社会教育』東洋館出版社、1992）を参照されたい。

到来とともに生涯教育が喧伝されたことを思い出すべきである。ちなみに臨調行政改革の折に「メザシ」で有名になった土光氏は当時「土光委員会」の座長として生涯教育を教育政策として採り入れる報告書を提出していたことを記憶する者もいるだろう。企業が生涯教育に注目し、積極的に即応したことが生涯教育の理念を現実化したのである。

詳しい説明は省略するが、要するに如上の高度経済成長政策のために、企業には可動性の大きい自己形成的・知的労働者が必要になり、さらに従来のテラーリズムに代わって小集団の自主管理方式(QCサークル、ZD運動など)がとりわけ大企業で普及し、個々の労働者の「主体性」と「創意」が労務管理の面から必須になったのである。また、労働時間短縮による「余暇」の問題も企業にとって重要性をもつに至った。要するに、以上のような労働時間の「再生産」のために「生涯教育」が極めて有効であると企業が判断したことが、60年代後半から70年代の「生涯教育」の流行の背景である。

ところで、80年代半ばに「生涯教育」から「生涯学習」への一大転換を図った事情についてはすでに指摘したが、そこにはどのような企業側の事情があったのだろうか。この点を労働力の再生産に焦点をあてて以下に説明を試みよう。

ME革命下の労働力陶冶の課題に応えるためには、従来の文部省＝中教審(社教審)的「生涯教育論」とは次元を異にする労働省系列の生涯職業訓練制度が「教育改革」の柱として取りこまれたことが注目される。「学歴社会」から「資格社会」への転換と要約される「日本型学習社会論」は次のように説明できるであろう。

企業の必要とするエリート層については、大学・大学院へのリカレントの組織化を中核とする公的機関の“援用”によって、形成・再生を行い(現在大学院レベルでのこのような産学協同は非常に進んでいる)、それ以外の層は企業のニーズにあった教育・養成機関で、「自己啓発」とその「努力」に応じて、公的評価＝資格を与え、その選択は個々人の「自由」に任せ、「受益者負担」とする。したがって、不安定な雇用状態にある者は、失業を免れるために日々資格取得のために自己研鑽(生涯教育→生涯学習)に励まなくてはならないことになる。もちろん、事態はストレートにこの方向に至ったとはいえない。しかし、「生涯学習」が盛んになった背景には、このような労働力の再生産の変化と密接に結びついていることを指摘し

ておきたい。(この辺の叙述は後論との関連で重要であるのでとくに留意されたい。)⁽⁹⁾

(9)生涯学習と企業の関係については拙稿『グラムシと現代日本の教育』(社会評論社、1991年)第Ⅱ部第2章「現代の教育政策等と『知的・道徳的改革』の視座『生涯学習』論の解説」を参照されたい。

以上、1. 市民社会の成熟、2. 国家の政策、3. 企業の要求の三つのレベルにおいて臨教審による国家政策としての「生涯学習」の内実を考察した。やや詳しく論及したのは、「生涯学習論」こそ現在実施されつつある教育政策の源流点であり、「新しい学力観」もその流れの中で捉える必要があると考えるからである。

しかも、前述したように、生涯学習を「新しい学力観」との関連で論ずる者も、2. 3のレベルについてはなぜか殆ど触れないからである。

6. 「新しい学力観」の背景

さていよいよ「新しい学力観」の時代的・社会的背景を考察する段に至った。事前に結論をいえば、生涯学習の考え方を従来の社会教育だけでなく学校教育においても貫徹しようとする志向、これが「新しい学力観」の提唱であるとまずはいえよう。

もちろん、臨教審によって生涯学習は国家の教育政策の根幹に採り込まれたのであるが、当時は主として市民の学習、労働者の教育・訓練において展開されたことはすでに指摘した通りである。さらに、学校教育においても、大学改革、高校改革において生涯学習のコンセプトが大幅に採り入れられていることもまた周知のところである。だが、学校教育においては、ほぼ外枠、ハード面の改革に限られていたのである。「新しい学力観」はいよいよ学校教育の中核である「学力」にまで、生涯学習の考え方を基軸に据えようとするものである。しかし、この場合、学校教育における「学力」論には一定の蓄積もあり、また「評価」論も同様である。したがって、目下のところ、それらの「理論」との“調整”“整合性”が必要になっている。

いいかえれば、新しい時代の知見—大脳生理学、認知心理学、情報科学など—も総動員して、「新しい学力観」を「新学力論」へと高め精緻化がはかられつつあるというのが実情であろう。そうであれば、まずもって、生涯学習が政策化された80年代の状況を踏まえつつも、「新しい学力観」が提言・喧伝されている90年初頭から21世紀に至る時代の状況を明らかにする必要がある。

この場合に、教育の内部だけでの論議を見ても、事態の一面しか踏まえることができないことはすでに生涯学習の検討においても指摘したところである。さらに、「新しい学力観」についても、本章の初めの部分で引用説明したところから明らかなように、主として急激な「社会の変化」が指摘されてはいるが、「変化」の内実については、必ずしも説明されていないようである。以下の考察は私の専門外の経済学、労働運動の領域に大きく関わるので、初歩的誤りを犯していることを恐れるのであるが、敢えて、事態の解明のために考察を試みたいと念う。

(1) 企業の現状と要求

まず、企業国家日本の代表として、日経連副会長の諸井虔（秩父セメント会長）氏の見解を私なりに要約してみよう（ルポライターのインタビューに答えたものであるが、それだけに直截的に意図が吐露されていると思う）。

「戦後経済の発展は、大量生産・大量販売型のシステムに支えられてきたが、そこでの人材は、「真面目で、根性がある、忠誠心がある、チームワークを大切にできる人」で、「ずば抜けた能力を持った人、平均より落ちる人は必要としなかった」。だから、「体験上、偏差値の高い大学からの採用で問題はなかったし、そうすることで企業は発展してきた」。それに、「高い偏差値の学校の生徒は競争に打ち勝ってきた人たちなわけで、それが激しい競争をしている企業にとってもいい人材であった」ともいえる。

しかし、「いま、転換期にきている…大量生産・大量販売は機械に置き換えられるシステム」であるし、「円高を背景に人手を必要とするような仕事はアジアにもっていくようになっていく」。つまり、「平均的な人材は機械化、アジア化によって、必要としなくなりつつある」という。

もう一つは、「ゼロサムになって」これまでの「大量生産・大量販売型の仕組みは限界にきた」。この時期に必要なのは、「他国の先を走るような高度な技術開発しかない」、「これまでの日本的経営では乗り切ることができない」、「それだけははつきりしている」。

そこで、企業が必要とする人材は、「ゼネラリストではなく、高度なスペシャリスト」である。つまり、「独創性のある製品を開発しなければならなくなる」。「マーケティングに特殊な才能のある人、センスがすばらしくいいデザイナー、高度な技術力のある人、そういうスペシャリストによって、コンセプト段階から製品が開発されるようになっていく」ということである。さらに、終身雇用の必要性もなくなること（労働市場の流動性）についても次のようにいう。

「これまでは、企業は偏差値の高い学生を採用し、終身雇用の労務管理によって、忠誠心をうえつけ、発展してきました。それは企業の発展、拡大が前提条件になっていた。ところが、成長は止まってしまった。そうすると、社員を一生面倒見ることができなくなる。採用を大幅に減らさざるを得ない。これまでの企業はよけいに採用していた。（発展によって）人材が足りなくなることが恐かったのです。しかし、これからは余る恐さが出てくる」。

「労働市場は流動化すると思います。忠誠心のあるゼネラリストがいなくなれば会社は存在しなくなるから、その意味でこれまでの体制のすべてがなくなることはあり得ない」。

しかし、「スペシャリストは忠誠心よりも自分の才能が大切ですから、終身雇用型は崩れ、多様な雇用形態が出現すると予測できます」。¹⁰⁾

¹⁰⁾米本和宏「財界・文部省は何を考え、何をしようとしているのか？」（別冊宝島183『日本の教育』改造案）（宝島社、1993年）

以上、臨場感を表現したいためもあって、引用が冗長になったくらいはあるが、企業の現状認識がよく理解できるであろう。要するにゼロサム時代における企業の要求は次の二つということである。

- ① ゼネラリストからスペシャリストへ
- ② 終身雇用制の解体

(2) 技術立国日本の影

以上の二点は企業家としてリアルな状況把握と今後の予測であり、それに基く要求である。従って、「新しい学力観」はもとより、教育改革全体を考える上で大変重要な示唆を与えてくれる。先学に学びつつより詳しく吟味をしよう。

①について。

天然資源に恵まれない日本は、「人材」と「技術」しか頼るものがない。つまり、原料を輸入し、「技術」によって加工して輸出する。これによって、日本は敗戦の廃墟から立ち直り、「経済大国」になった。しかし、90年代に入って、日本の技術力にかけりが見えてきている。この点の考察のまえに、「技術大国」日本の道をふりかえてみよう。識者は次のように説明する。

「激しい差異化競争の中で、原理的・基礎的な技術を使って素早く応用製品・改良製品をつくり出す。そのスピードとエネルギーの大きさが世界にも飛び抜けていた。メカトロニクス製品開発競争では、その日本の技術者の特性、強味がいかんなく発揮された」。

「技術者ばかりではない。生産ラインを支える現場の従業員、工員達の質、意欲も高く、新製品開発、生産ラインの改良を全員参加型に行ってきた。国際的にも『カイゼン』と呼ばれるようになった日本的社員管理の方法論は、集団に自分を合わせ、その中で日常的な工夫・改善にいそしむ国民性の上に成り立ったのだ」。⁽¹¹⁾

ここにいわれるように、強烈な競争のなかで日本は「経済大国」に至ったのであるが、その競争は差異化のための競争であり、応用のための技術であった。なお説明を引用する。

「他人が考えていないことを考える競争ではなく、他人と同じことを実現する上で、もしくは他社と同じ製品を作る上で、どう差をつけていくかという競争だ。そうした同質的競争の選好性は、最近の超伝導技術開発フィーバーにも現われている」。⁽¹²⁾ さらに次の指摘も重要である。

「我国は目前の競争にすぐ役立つ技術、私に言わせれば競争適応技術の発展で経済大国になったと思う。それは新しい知のテリトリーやマーケットを開くための競争とは少し違ったものだ。そして官僚達は、その目先の競争を好む大企業の鼻先に、補助金というエンジンをつら下げることで、誘導的産業政策を実現してきた」。⁽¹³⁾

解説の必要もないであろう。わが国は欧米で考えられた原理や基礎技術を「分解」して（リバース・エンジニアリング）、それを「応用」してチームプレーで新製品をつくり出すという意味での「技術大国」なのだということである。官僚も、成・否が未定の「原理」「基礎」技術よりは、成果の見込みの大きい「分解」「応用」技術に「補助金」を出して誘導してきたというわけである。

(11) 下田博次「イミテーション技術の光と影」（内橋克人・奥村宏・佐高信『日本社会原論 ①危機のなかの日本社会』（岩波書店、1994）P. 208。

(12) 註(11)下田論文P. 209。

(13) 註(11)下田論文P. 209。

ところが90年代に入って、この日本的「技術大国」の「限界」が露呈してきたのである。その原因をこれ亦専門家に従って以下に紹介しよう。

- ① 特許など「知的所有権」についての、米国などとの対立。
- ② パソコンで、米国や台湾が（同一機能なら）低価格製品を日本へ輸出して、シェアを伸ばしている。
- ③ H-11ロケットなど欧米へおいつこうとしている技術が、爆発事故などで計画どおりに進まない。
- ④ 努力世代コンピュータの失敗など、「官民合同プロジェクト」のゆきづまり。
- ⑤ 新しい技術分野であるバイオテクノロジーで、独創的な技術を確立できず、欧米の下請け（ライセンス契約）から先へ踏み出せない。
- ⑥ 米国のGMなど「ビッグ3^{スリー}」の、日本自動車に対する逆襲。⁽¹⁴⁾

⁽¹⁴⁾ 土金達男「『技術大国ニッポン』の虚と実」（講談社、1994年）P5～P6。

(3) 教育への提言

たしかに、日本が途上国的状況の時代には、「応用」「改善」もアメリカをはじめとする先進国もあまり問題にしなかったものでそれなりに有効であった。しかし、「経済大国」といわれる現在になってはそうはいかなくなった。「基礎」「創造」の技術力の不足が俄に問題化したのである。

以上のような日本的「技術大国」への批判は当然ながらそのための人材供給の方法、つまりその大きな要因としての戦後教育への批判に至るのである。たとえば次のような声がある。

「偏差値教育を改め、原理的発見・発明に関する独創性（第一種の創造性という人もいる）を育てる教育制度をつくるべきだとか、原理を求める科学教育を重視せよ等々各種の提案がある。財界でも『権威を信じたり、既定概念を学習させる今の教育は、自分の頭でものを考えられない欠陥人間を育てるだけ』とか『財界』も学歴偏重を改めよ』という人は多い」。⁽¹⁵⁾ しかし、「新しい学力観」の関わりでいえば、このような一般的な教育改革論よりも、原理的な次の批判がとくに傾聴に値する。

⁽¹⁵⁾ 註(1)下田論文P215～P216。

「我国には技術者個人の思いが伸びていけない条件が多過ぎる。

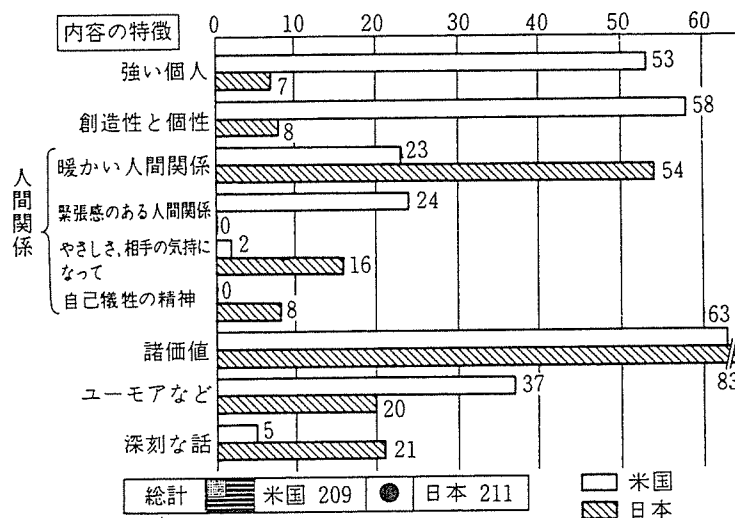
子供の頃から自分の思いや思念にこだわり、それを表現し伸ばしていくのを助けるよりも、個の思いを殺して集団に合わせるように育てられてきたせいもある」¹⁶⁾ (傍点黒沢)。

16)同上、P218。

つまり、創造的人材の育成のためには日本独自の集団主義から個人を解放せよという主張であり、そのための教育をどうするかということである。このためには、ノーベル賞受賞者の利根川進氏の次の言葉まで引き合いに出されている。

「和を重んじる日本の伝統は、創造的研究に必要な個人主義と相入れない」¹⁷⁾

17)註14)土金書、P235。



日米教科書の内容分類

今井靖夫「アメリカ人と日本人」より作成
数字は国語教科書（各1～6年）の掲載篇数
土金達男「『技術大国ニッポン』の虚と実」（講談社、1994年）

本章の(2)節で項目別化を試みた「新しい学力観」の内容の③の「個性を生かす教育」の要求はここら辺りからでてくるのではないかと推察される。

さらに、この論者は日米の小学校教科書を比較(上図参照)した研究を授用し次のように述べている。

米国の教科書では『強い個人』『創造性と個性』に関するものが、日本に比べて圧倒的に多い。また人間関係の話では、米国の方が多いのは『緊張感ある人間関係』で、他方日本の教科書は、『暖かい人間関係』『やさしさ』『自己犠牲の精神』の方に片よっている。さらに、「ユーモアでは米国が、深刻な話では日本がそれぞれ多い

…などの内容になっている」。¹⁸ ここから次の結論が導かれている。¹⁸同上、P232～P233。

個人を生かす社会である米国は、「個人を尊重し、なれあいではなく緊張関係があることを、子どものうちから教育する努力をしている」のに対して、日本の義務教育では、「個人を尊重するよりも、『自己犠牲の精神』『やさしさ』で、集団の中で『暖かい人間関係』を強調する。つまり、個人が集団の中へ埋没することを、重点的に教えている。このような教育環境で、独創性を発揮しようという個人は、育ちにくい」というのである。¹⁹ 同上、P233～P234。

もちろん、後論するように、アメリカの教育の短所、問題点についても多くを指摘することができるが、これと関連する次のロバート・ライシュの見解も極めて興味深いので念のために引用しておく。

「ヨーロッパや日本の中等学校の生徒は常に、数学や科学でアメリカ人の最優秀な生徒さえしのぐ水準にある。しかしながら、もっとも恵まれた子どもたちに対して、将来の創造的な問題解決者、問題発見者、戦略的媒介者を育てるために、十分に準備しているという点では、アメリカ社会を超える国はない。アメリカで最高の4年生大学（カレッジとユニバーシティー）は、世界で最高の大学である（そこに外国から集まる学生の数によっても証明されるとおりだ）。中等教育課程に大学教育向けの学科がある点でも、アメリカは例外に属する。日本の教育はこれとまったく逆である。日本の大学教育の欠点や、同じく日本の中等学校が創造的でないことは広く指摘されている。日本の教育上の最大の成功は、もっとも習得の遅い生徒でも、比較的高い熟練度に達する点にある」。²⁰

なお、本書の訳者中谷巖氏（一橋大学教授）は、「訳者解説」において、もし「国家」が繁栄するとすれば、それは「いかに高付加価値を創造できる才能豊かな人材をその国が育てられるかという一事に依存する」こと。つまり「このような創造的かつ想像力豊かな人材をどの国が最も多く育てられるのか。それこそが21世紀の国家繁栄を決定する最も重要な要因になる」という謂のライシュの結論部分を紹介している。²¹ 後論するような理由もあって、この書が日本の財界人に大きな影響を与えたであろうことは想像に難くない。

²⁰ロバート・ライシュ著・中谷巖訳『The Work of NATIONS』（ダイヤモンド社、1991年）P314。ただし、ライシュの見解については異見もある。この点に関しては次の書を参照されたい。猪木武徳『新しい産業社会の条件』（岩波書店、1993年）P102～P107。

²¹同上訳書、P442～P443。

以上の叙述については専門外にわたるために、恣意的な引用が多いという批判を甘受しなければならないが、それにしても「新しい学力観」がなぜ?いま?提唱され、喧伝されるのか?が理解できるのではないか。小括と検討を試みるまえに、前出の諸井氏の指摘する二つ目の問題、つまり終身雇用制についても簡単に触れておこう。

(4) 終身雇用の解体と「新しい学力観」

終身雇用制は、企業内組合、年功序列制とセットされ日本企業発展の三種の神器と言われてきた。ただし、この終身雇用は一般に信じられているよりもその適用範囲はかなり狭い。基本的には大企業の男子正社員に限定され、その男子正社員も多くは出向で元の企業から離れた会社で定年を迎える。しかも、専門家は次のように指摘する。

「ごく簡単にみた歴史から見いだされるシンプルな事実は、大企業といえども不況が深刻になれば雇用を保障しないということである。企業業績の良いときに会社が解雇や希望退職をおこなわないということは当たり前のことである。終身雇用かどうかは、不況の時こそ試されるのであり、不況の時に解雇を行ったり希望退職を実施するのは、終身雇用とはいえない」。²²⁾ ここから、次のような通説に対する異論を提起する。

「日本には、公務員をのぞいては終身雇用は存在していない。日本の雇用慣行は終身雇用であるという命題は間違っている」。²³⁾

“終身雇用”の“神話”を信じこまされていた者には驚くべきことであるが、バブルがはじけた93年初めから大企業の希望退職、早期引退などの動きが本格的に始まっていることが新聞などのマスコミをにぎわしているのを見れば、やはり終身雇用は幻想でしかないことを実感させられる昨今である。しかも、今回の人員整理は、「ホワイトカラーしかも管理職を主要ターゲットとしていること」に特色があり、それは「終身雇用」の「存在しないことを象徴的に示している」²⁴⁾といわれる。

以上の状況は決して、前出の諸井氏がいうように、「スペシャリスト」が「忠誠心」よりも「自分の才能が大切」であるから、雇用関係を変えるのではない。文字通りの「首切り」なのである。ゼロサム時代には、まさに、企業には「余る怖さが出てくる」のであり、これが全般的に進行するということである。したがって、労働者が

²²⁾野村正實「『終身雇用制』議論の陥穽」(註11)内橋ほか編著所収) P 159。

²³⁾同上、P 159。

²⁴⁾同上、P 168。因みに日経連会長の永野健氏は「最近、経営者の間では手のひらを返したように終身雇用制に対する否定的発言が目立ちますが、永野さんの考えは」という質問に対して次のように答えている。

「確かに問題なのですが、全廃はできないでしょう。私見ですが大づかみにいえば、全従業員の2割は従来の終身

好む好まないにかかわらず「労働市場は流動化」し、「多様な雇用形態が出現する」ことになる。

教育の側面では、すでに「日本型学習社会論」で述べたように、失業を免れるために、日々新しい職場に必要な資格取得のための自己研鑽の必要の度が高まるということである。したがって、80年代に生涯学習論で提起されたこの「自己啓発」「自己研鑽」が今後いよいよ広く要求されることになるだろう。単に、現在の企業人だけでなく、未来の企業人、つまり学校教育においても緊急の課題となってきたのであり、その中心部の「学力」においても個性的な自己教育力を浸透させ育成する必要が生じてきたのである。この事態が「新しい学力観」の提唱と深く関わっているというのが私の考えである。

以上、まずもって財界のトップの人の“証言”をもとに、90年代に入って企業にどのような変化が生じたか、それに応じて教育にどのような課題が要求されているかを確かめるため幾つかの傍証を試みた。結論的にいえば、それらの要求は「新しい学力観」の提唱と時期的、内容的に極めて整合するものであるということが出来る。

(5) 「小括」と問題点

90年代に入り、ゼロサム時代に至ると、国際競争に打ち勝つためには、これまでの「分解」と「応用」の「技術」から「創造」と「開発」の技術への転換が企業にとって死活の問題になってきた。これは単に、狭い意味の「技術」だけの問題ではなく、同時に、日本的経営形態を転換させることも意味する。そのモデルはアメリカである。つまり、日本独特の集団行動の面だけでなく思考方法をも、アメリカ的な個人優先方法に変換させようとするものである。これは、「新しい学力観」で強調される「個性を生かす教育」の考え方と合致する。

省みれば、1989年に新学習指導要領が「告示」された当時は「新しい学力観」などは殆ど問題にならなかった。それが「指導要録」の改善（91年）を契機にして俄に着目され、唱導されるようになったのは、如上の企業の転換（平成大不況がこの転換を促進したであろう）と軌を一にするものと考えてよいであろう。

因みに、90年代に入って、経済界から、経済同友会「選択の教育をめざして」（1991年6月）、東京商工会議所「わが国企業に求められ

雇用制に組み込む。会社の基幹となる人ですね。あとの8割は期間3、4年の短期契約という形で働く。両方の併用でいくのではないですか」（「核心インタビュー『雇用を見直す「人生二毛作」私案』「現代」・講談社、1994年6月号）。

本文で引用した諸井慶氏のインタビューの回答と併せ考えると日本企業のトップの人がどのように考えているかについて大よその推察は可能である。傍証としてあえて、引用しておく。

る人材と今後の教育のあり方」(1993年7月)、経団連「新しい人間尊重の時代における構造変革と教育のあり方について」(1993年7月)等々と相ついで一連の教育に対する提言が公刊された。紙幅の関係でそれらを逐一引証・検討することは省略するが、概略すれば「自由化」「個性化」「競争の導入」など、すでに述べた企業の転換を志向した教育改革の提言である。

以上の経済界、企業の要求に対して、文部省の当事者も、「学歴社会がこのまま続いていくようだ……わが国は滅びるしかない」という認識の下に、「学校の中から学歴社会につながることはなくす」ための方途として、学校を偏差値によらない「特色ある」ものにしていくことを明言している。²⁵ これは明らかに経済界の、企業の要請を承けたものである。

25註10所収の寺脇研氏(当時、文部省初等教育職業教育課課長)のインタビューに対する回答を、私なりに引用した。

事実、この考え方、つまり、「特色ある学校」づくりと「入試・選抜の多様化」は、第14期中教審答申(1991年4月)、続く「高校教育改革推進会議」による数次の矢つぎ早の「報告」(92年～93年)によって具体化され、すでに各地で実現されつつある。これら一連の「改革」はいわばハード面である。これに対して、「新しい学力観」による「改革」はソフト面、それも「学力」という中核部分におけるもので、「改革」の仕上げなのである。

終身雇用の「解体」に伴う教育については、すでに述べた通りであるが、繰り返さずならば「新しい学力観」で強調されている「自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」の育成によって、今後の激しい「労働移動」に対応せよ!ということである。誤解を恐れずにいえば、どちらかといえば、「個性を生かす教育」が「創造」「開発」をめざす「エリート」層に多く当嵌まるとすれば、こちらは「ノンエリート」大衆により多く適合するととらえてよいかもしれない。すでに指摘したように、この「意欲」と「対応」の能力はすでに80年代の日本型「生涯学習論」で提唱されたのであるが、当時は、市民及び労働者に向けて、つまり主として社会教育、企業内教育の分野で強調されたのであったが、今回は学校教育の「学力」という中枢部で行おうとするものである。つまり、生涯学習の「完成」を目指すものである。

もし、そうであるならば、生涯教育・学習の始祖たちが説いた個々人の真の自立、自由、そのための学習が日本において実現するのであるか。今後の経緯を慎重に見守る必要があるが、どうもそうは

ならないのではないか。現在考えられる問題点を指摘して本章を閉じたいと思う。

(6) 残された課題

これまでにない日米間の経済摩擦、東アジア経済圏での覇権をめぐる対米自主路線と55年体制の崩壊、つまり、現代日本の経済と政治については様々な議論が展開されている。「技術」の自主開発の必要もこれらのコンテクストで捉える必要があるがその論議については稿を改めたい。

創造的な人材を形成することには異論がないし、利根川氏の言をまつまでもなく、個性ある教育の重要性は誰も否定しないだろう。また、そのために、「偏差値」教育を崩していこうという決断も遅きに失したとはいえ、大いに賛成である。この点を前提としつつも、次の問題を考えないわけにはいかない。

個性化教育のモデルがアメリカの教育になっている点である。日本の教育に多々問題があることは事実としても、それならアメリカの教育はそれ程よいのか。そうは単純にはいえないのである。。それ程すばらしいのなら、なぜ、麻薬や「性的退廃」がしばしば問題になり、「ロス暴動」などが起ったりするのか。中退者が日本に比べて文字通りケタ違いに多いのはどうしたわけなのか等々素朴な疑問が湧く。²⁹ ここで日米の教育の比較を総合的に行う用意は私にはない。ただ、先述のライシュの主張にもみられるように、「最も恵まれた子供たち」、私のことばでいえば、「エリート」が育てられる条件がアメリカでは整っているというのである。念のためにいえばライシュも次の事実を認めていることを公正を期するために引用したい。

「1990年代に至って、アメリカの子供の平均学力は、もちろん偏差値はかなり大きいものの、その高付加価値の地球経済のなかで競争していく条件としては、不十分なものである」「アメリカの子供たちは全体として、カナダ、日本、スウェーデン、英国に対して数学的能力、科学、地理で劣っている」「アメリカでは事実、17才の子供のうち17パーセントが読み書きできない」。「一部にはほとんど教育を受けない子供たちもあり、教育を受けられない子供たちはそれより多い」。²⁹

ライシュはこの事実を認めた上で、次のことを強調するのである。

²⁹たとえば、村田孝四郎『反面教師アメリカ』（河合出版、1991年）、松居和『学校が私たちを亡ぼす日・アメリカの失敗を追う日本』（エイデル研究所、1989年）などを参照にされたい。

²⁹註20中谷訳書P313

この強調点が重要である。

「ところが、一部の子どもたち——全体の15パーセントから20パーセント未満——には、シンボル分析的³⁰⁾な仕事を生涯の仕事とするだけの条件が完璧に整っているのである」。³¹⁾

要するに、ライシュは上位20パーセントに位置するエリート層にアメリカの未来を託そうというのである。やや強引に言えば、グローバル経済の一層の進展が予想される21世紀の国家的繁栄を決定するのは、創造的かつ想像力豊かな人材の供給源であるこのエリート層の形成にかかっているため、そのためにはこれ以外の層には関知しないというのである。

因みにこの点に関連して、本書の訳者中谷巖氏は次のように述べている。「アメリカでは1990年にかけて、下位20パーセントに位置する最貧困家庭の平均所得は実質7パーセントも低下したのに、上位20パーセントの富裕家庭（ここでの働き手の多くは『シンボリック・アナリスト』である）の平均所得は実質15パーセントも増加した」。³²⁾ しかも、この「二極分化」の傾向は先進国共通のことである。ところが、先進国の中で唯一、日本だけが、「これまでのところ所得分布の『二極分化』が進行していない」³³⁾ という。

この点の理由を中谷氏は仮説と断りつつも次のように説明する。

「日本では優秀な人材が伝統的かつ硬直的な大組織に依然として縛られており、それゆえに彼らが『シンボリック・アナリスト』として能力を十分に発揮していない、あるいは発揮しているとしても、報酬には直接結びついていないということがあろう」。³⁴⁾

この中谷氏の「仮説」は大変興味深い。氏は、日本経済新聞をはじめ、『日経ビジネス』『The Nikkei Weekly』などへの定期的寄稿者で、経済審議会構造調整部会の委員でもある。³⁵⁾ したがって、氏の主張は日本の経済界に大きな影響力を与えていると推察される。なお、中谷氏の主張は前述の経済界、企業のトップクラスの人々の見解、また引証した日本の「技術」の批判的論者の提言とも整合する面が大きいことも明らかである。

そうであるとすれば、「新しい学力観」とシンボリック・アナリスト育成の教育との関係も今後詳しく検討する必要があるが、私が問題としたいのは、ライシュが説くように、この考え方は国民の「二極分化」を前提としていることである。少なくともライシュの見解はそうである。たしかに、創造的・想像的な人材を育成することは

³⁰⁾シンボル分析的な教育とは創造的・想像的教育であるがその内容としては、「抽象化、体系的思考、実験そして共同作業」をライシュは挙げている」(註20中谷訳書P315)。なおこの立場の教育論を受験勉強にまで応用しようとするものとして次の著書に御教示を得た。中山治「『ゆとり受験』の方法」(宝島、1992年)。とくに第6章「受験戦争は解決できるか」

³¹⁾註20中谷訳書P313。

³²⁾同上P443。

³³⁾同上P444。

³⁴⁾同上P444。

³⁵⁾同上、巻末の「訳者紹介」参照。

国家にとって必要であるとしても、それに属していない、80パーセントの人々は「能力」の当然の結果として「切り捨て」られても構わないのだろうか、直ちにそうした疑問が生ずる。

もちろん、日米では人種の構成一つをとっても大きな違いがあり、またアメリカには日本の文部省のような教育の国家的統合の機関もない。したがって、日本的集団主義からアメリカ的個人主義³⁶への転換が直ちに国民の合意を得るとは考えにくい。

ところで、日本の現状を垣間見れば、教育における「ゼロサム」状況、つまり、少子化社会の結果としての学齢期人口の激減は今日以降21世紀に入っても一層続いていくのである。このために、とりわけ大学ではサヴァイヴァルの競争が激化している。その結果いわゆるエリート的大学と大衆大学の分化傾向は現在以上に進むであろう。これと関連してすでに進学率96パーセントに達している高校の「格差」も同じく増大の傾向にある。エリートを目ざす「進学校」といわゆる「困難校」との分極化である。そして今や中学校も、新しい学習指導要領による選択科目の拡大などによるコース制によって進路の分化が進行することも予想される。そうであれば、早期から「学力」によって進路が決められることになり、実質上の複線型ないし多線型の教育・進路も次第に実質化するだろう。「新しい学力観」の眼目である「個性を生かす教育」も早期の分化が「個性化」という名目で実現され、進展するために資することにならないだろうか。

もちろん、人間には様々な能力の「差」、性格、資質の差異があることは明らかである。したがって、希む人には「能力」を伸ばせるような方途も考えることは必要であろう。しかし、その「能力」が一定の立場、たとえば国家の経済発展の面からのみ判定され、しかも、早期の段階で分化・固定されるということになると多くの問題が生ずるであろう。

一般的にいえば、効率・発展と共存・共生との関係をどのように調和・調整するのかという旧くして新しい問題に行くつくのである。やや具体的には次のような課題が挙げられる。エリートの養成は重要であっても、義務教育段階から他の人々と分離して、“純粹培養”的にエリート教育を行うことはいかかなものか。全体の立場を常に思考しそのために自己の犠牲もいとわないうで行動する「ノーブレス・オブリージュ」(高貴なる義務)という本来のエリー

³⁶ただし、土金達男氏は、次のように述べている。「個人の独創性と、その個人と企業や会社との間の、ダイナミックな関係が求められる。つまり、理念性を尊重し、合理的な個人を尊重する1章の意味での「個人主義社会」を目指す必要がある」(註14P222)。

トの資質はこの方法によって育成できるであろうか。また、一たびノンエリートの間を選んだ人々、選ばざるをえなかった人々も、社会の変化に「主体的に」対応するためには、最低の経済的・文化的生活が保障されなければならないのはいうまでもない。さらに、途中で、進路を変更したいという場合に、さまざまなバイパスや、リターンマッチの道が具体的に保障される必要があるだろう。こうした様々な「個性的な」生き方を選択する現実の保障がなければ、少しでも格差の上の学校を求めて幼児期から競争が展開される現在のグロテスクな日本的学歴社会とその「病理」を改め回復させることは不可能である。

したがって、隣接科学の知見を援用して、教育学の内容を豊かにしつつ教育の内部で、「新しい学力観」のもとに、「個性を生かす」教育実践を進める一方で、以上に指摘した諸問題に留意しつつ、人間の差異化、個性化が人間の序列化、差別化にならないような制度改革、カリキュラム編成、その実現のための教育運動が同時・並行的に進められなければならない。³⁷⁾

³⁷⁾ 1つの試案として註(6)の提言を参照して頂きたい。

第2章 「新しい学力観」の現状 と問題点

第1章において、「新しい学力観」の背景をなす大状況が分析された。本章では、それが教育委員会を通して「降りて」きた学校現場が、いま実際にどうなっているか、その現状を報じ、そこにあらわれてきている諸問題について、子どもと教師の側から考える。

学校現場は、第1章で述べられたような国家的な思惑と、そこで日々を暮らす子ども・教師・親の日常とがぶつかり合う地点である。その2つの流れは相互にからみ合いながら、学校という生活の場における現実を生み出す。第1章が学校現場を鳥瞰図的に空からとらえた見方であるとするなら、本章は地上の視座をもって、子どもと教師の生活現実を、当事者の側つまり私たちの側から、とらえようとするものである。

したがって本章では、まず教師たちの現状にふれ、次いで「新しい学力観」のもたらす問題点のうち、「意欲」と「評価」の2点についての問題を論ずることとしたい。

1. 新体制のなかの教師たち

(1) 多忙化の現状

教育総研は、'94年2月21日に現場の教師たちを中心とする公開研究会を開き、「新しい学力観」が導入されたのちの現状についてのヒヤリングをおこなった。そこでの各地からの報告と、その後の聞き取り調査をもとに学校現場の変化の様子を示す。

参加者たちの報告は、当然のことながら地域差がある。その差は、基本的には、教職員組合と教育委員会の力関係を反映しているだろう。教委の意向による「新しい学力観」についての官製研修や研究授業要請がストレートに入ってきている地域では、教師たちはこれまで以上の多忙さにさらされている。

ある県では、研究授業がいったんハードになっている。具体的に

例えば、従来研究授業時の授業案はB4版1枚にまとめていたが、それが4枚にふえるという具合である。その中味はまず、観点別の分析（関心・態度、考え方、表現・処理、知識・理解、目標など）に始まり、次いで、個別の子どもについての「既習・未習の実態」の記入、さらに個人差への対応として「満足」「十分満足」「努力を要する」のランク別タイプ分けをする。また学習の進度に沿って1時間ごとに「評価基準表」を作り、指導要録を書くための補助簿への記入をし、加えて「個表」に授業中の様子をひとりずつ書き込まなくてはならない。

「新しい学力観」のキーワードは、第1章に示された通り、「学ぶ意欲」や「主体的対応」、「個性を生かす」というものであり、のびやかなイメージを与えるが、その表現とほうらはらに、教師は「教師」というよりもいっそう「評価師」としての在り方を迫られ、そのための多忙さにまき込まれていることがわかる。

もっとも県によっては、「指導案の不提出」や「指導主事の学校訪問拒否」の闘いを果たしてきたところもあり、また「ほどほどに主体的にやっているのですほどの問題はない」と報告する県もあって、一概に言うことはできない。しかし「過労死」という言葉が度々きかれたことも事実であって、全体に多忙化が進んでいることは否定できない。

「新しい学力観とは何か」、「子どもをどう見るか」という職場主体の議論がほとんど為されず、そのゆとりもないまま、細分化された評価に対応することを中心とする多忙さだけが、学校へ降りてきている大勢があるようだ。

(2) 「基礎・基本」と「多様化」と

(1)に述べられた多忙化と重なる問題であるが、決められた授業時間内に教師がやるべきことがふくらんでいるという事実がある。基礎・基本を教えることに上乘せして、子どもそれぞれの興味・関心に即した個別的授業を展開しなくてはならないからである。

第1章にある通り、今回改訂された新指導要領は、「自ら学ぶ意欲と社会の変化に対応できる能力」を教育目標の冒頭に置き、「基礎的・基本的な内容の指導」をその後にもってきた。指導要録における観点別評価の項目順序も、「関心・意欲・態度」がトップで、「知識・理解」は最後尾に置かれている。つまり子どもの意欲、関

心に沿った多様性がまずあって、基礎・基本は二の次という考え方になっている。

ところが現実に授業をおこなう側からすると、まず最初に基礎・基本を教えなければものごとが始まらないという場面が多々あるのである。

ある小学校教師による家庭科の授業のエピソードを記してみよう。「新しい学力観」が入ってからは、子どもの個々の関心を生かしてものを作るように指導されている。じゃが芋を使った料理を作るにしても、いっせいに皆でポテトサラダを作るというスタイルではなく、それぞれが好きなものを工夫して作ることが重視される。ある子どもはバターで焼き、別の子どもは塩ゆでにするというように。それは確かに面白い。ところがそれにしても、まず教師が共通に教えなければならないのは、「じゃが芋の皮を上手にむく」というところなのであって、この「基本」とばして「それぞれ楽しい料理」を作ることは、実際問題としてできないのである。

「新しい学力観」を現場で望ましい形で実現させるためには、教師の側が柔軟に動けるための自由度が高められる条件がなければならないのであるが、そうはなっていない。決められた時間の枠内で、基本をまず教え、関心に沿って工夫させ、多様な内容をカバーしながら指導し、子どもの態度、様子をチェックしようというのであるから、ここでも教師の多忙化は進む。

ここにあげたのは家庭科の一例であるが、他の教科についても共通の問題があることは自明であろう。中学校の美術の教師からも、同様の問題が指摘されていた。

「基礎・基本」と「個性化・多様化」の関係が、理論的にもはっきりしないままに現場に入ってきているための混乱があらわれている。

(3) 子どもたちの関係性の後退

学級集団を重視し、子ども同士の関係性を育て、それを授業ともかみ合わせてゆく日本の教室のありかたは、欧米の学校との比較において、特徴のひとつであった。それは日本の学校および社会の集団主義に支えられたものであり、集団主義は一方で、圧倒的な管理主義を生む負の面へもつながったが、一方では人と人の関係性のなかで意欲を育て、支えあう授業のスタイルを生んでもきた。それは

欧米との比較において、いわば日本の学校の得意わざである（注1の例を参照）。

「新しい学力観」が教室に入ってきてから、この点に変化が生じてきているという現場からの報告がある。

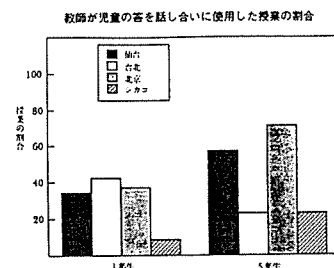
ある小学校低学年担当の教師は次のようにいう。「チーム・ティーチング（T.T.）などの個別的指導がなされるようになってから、みんなで話しあい考えあい、友達の意見をききながら“わかった！”に到達するという授業のよさが軽視されてきている」。

これは、「新しい学力観」がいわばアメリカ型の、進度別・能力別の個別指導をモデルとしていることを示すものであろう。しかし第1章の結論部分にもなべられているように、アメリカ型の学校に問題がないわけではない。東アジアとアメリカの学校の授業形態を比較研究したスティーブソンとスティグラーは次のように言う。

「アジアの教え方は、多様性に直面した時に、かえって豊かなものとなる。…一つの問題に対するいくつかの可能な答を示すように子どもに求めることは、子どもたちがいくつもの答を生みだす経験をしてきた場合に、もっともよい効果を上げる。間違った問題は、前述のようにアメリカの教師によっては簡単に片づけられることが多いが、アジアの教室においては討論の対象となり、すべての子どもたちが、その討論から学習することができる。アメリカの学校は、多様性の問題を、さまざまな集団やさまざまな学級に子どもたちを分離することによって、また、正規の授業時間の大部分を個々の子どもたちに働きかけて過ごすことによって解決しようと試みている。アジアの教師は、この問題に対応できる唯一の方法は、教室にいる子どもたちのさまざまな興味や背景に適合するような教え方を提案することであると信じている。アジアの教師はまた、同じ考え方でも異なった子どもには異なった仕方で影響することがあるという事実を利用している。これは、アメリカの教師には見逃されていることかもしれない。」⁽²⁾

硬直した「集団主義・一斉授業」は、子どもへの圧迫や押しつけを生み、子どもの意欲や子ども同士の仲間感覚を奪ってしまう。しかし一方でこの方法が血の通ったものである場合には、しなやかな関係づくりのセンスと知、力量をそこに組みこんできたことも見落

(1)H. W. スティーブソン／
J. W. スティグラー著、北
村晴郎ほか訳『小学生の学力
をめぐる国際比較研究』金子
書房 1993



(2)同書P. 228～229

としてはならない。この問題については、第3章第3部「教授法の改革—楽しい授業の創造」において詳しく論じられるので、ここでは子どもたちの関係づくりの後退が生じている教室の現状を指摘するにとどめる。

2. 「子どもの意欲」をめぐって

(1) 「新しい学力観」における意欲とは

子どもは好奇心の塊であるといわれるように、関心のあることをやり遂げようとする意欲に充ちている。子どもが何事かをできるようになっていくとき、その原動力になっているのは、対象への強い関心や意欲であることは確かである。乳幼児であっても、這うときも歩くときも、その行く先には子どもの関心をそそる対象があり、そこへ到達しようとする強い欲求がある。

たとえば、釣に関心の強い子どもは、漢字だらけの大人向けの釣の雑誌を、読みたい一心でなんとか読みこなしてしまうし、友達と同じようになわとびの二重とびができるようになりたい子は、その強い願いによって、あきらめずに挑戦する意欲を持ちつづける。それは子ども（大人も同様）の主体の核をなすものといってもよい。

したがって、このたびの「新しい学力観」が、子どもの関心や意欲を重視しようという姿勢を示していることは、その主旨だけをとれば、歓迎すべきことである。

文部省『小学校教育課程運営改善講座資料』は次のように言う。「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの育成を学力の基本とする」。⁽³⁾しかし、意欲や関心が目的語なしに存在することはあり得ない。何に対する意欲・関心なのか。それは指導要領の中味、つまり国が定めた学習内容についてのそれである。上の「自ら学ぶ意欲」というのは、正確に言うならば「指導要領に決められた学習内容を自ら学ぼうとする意欲」のことであろう。なぜなら、指導要領そのものの内容や拘束の度合いが大きく変化しているわけではないからだ。したがって今のところ、「新しい学力観」の言わんとするところは、「従来の基礎・基本を生き生きと習得する力」をこれからは学力と呼ぼうというところにとどまっている。「理解し覚えればよいということではなく、進んで意欲的に吸収する態度が大切だ。そういう授業と子どもを作り出せ」と解するのが妥当である

(3)文部省「小学校教育課程運営改革講座資料」P. 3 1992

う。

卑近な側で恐縮であるが、学習内容をまんじゅうにたとえてみる。これまでは、甘いものが好きな子も苦手な子も、とにかくまんじゅうを食べることが求められていた。ところが今度は「おいしそうに食べているかどうか」までをも観察・評価せよと言っているのに近い。これまではまんじゅうの中味だけを学力と呼んできたが、これからはまんじゅうの食べ方をふくめて学力と呼ぶ、ということであるようだ。そしておいしそうに食べてさえいれば、少しぐらいゆっくり食べていてもかまわない、要は態度である、という類の変更なのではないだろうか。

子どもの気分は無頓着に、一方的な無理強いをするということよりは、それは望ましいことであるのは確かだ。しかし最たる矛盾は、依然としてどの子も決まったまんじゅうを食べなければならない点が変わっていないところである。態度重視といっても、ぼくは甘いものが苦手だからせんべいを食べたいとか、いまはお腹がいっぱいだから気分良くお茶を飲んでいたい、という「積極的態度」が許されるわけではない。

意欲や関心というものは、それ自体をとれば非常に個人的でアナキーなものだ。ところが明確な国家的意図をそのままにして、学校にそれを持ち込んでいるところに、折り合いのつかなさがある。今のままでは、これまでは我慢しながらともかくまんじゅうを食べていた子も、進んで食べている顔つきに変えなければ成績にかかわることになる。食べる側も食べさせる側も、不自然な関係を強いられがちになるだろう。

「今のところ」と先に書いたのは、新しい方向の行く先がまだよく見えないからである。次の指導要領改訂つまり10年先をどのように国は考えているのか。「多様化路線」がどのような姿をもって具体化されようとしているのかを、今の時点で明確に、論ずることはできない。そしてそれは本章の課題ではない。指導要領についての詳論は次章（第3章）にゆずりたい。

(2) 意欲はどのように育つか

「意欲をもたせる授業」というが、これまでも教師たちは、決められた学習をさせていくためにであっても、その中で子どもたちを引きつけ、意欲をひきだす授業を工夫してきたに違いない。そのよ

うな各地の努力は、全国教研の中でも積み重ねられてきた財産となっている。したがって、「このたび文部省が言いだした『新学力観』は、これまで自分たちが目指してきたものなのではないか」という声が、学校現場から出てくるようにも想像される。しかし事実は違っているようだ。

ひとりひとりの子どもの生活現実を大切にすることを原点に据えて実践を積んできたある教師は、次のように語る。

「子どもの意欲というものは、自分の生活現実が友達・教師の関係の中でふくらみ展開していくという確信のもとで、はじめて作られていく。それが生きて働く学力である。子どもの生活現実は一ひとり一ひとり違っているし、その違いを大切にしようことが重要なのだ。しかし『新学力観』のいう『意欲』や『生活』は、子どもをひとくくりにする抽象的なものである。枠組みを作って、多様な子どもをそこに当てはめていこうとする方向の中でのものであるから、自分や自分たちが目指してきたものとは、似て非なるものである」と。

たしかに、評価の網の目が細かくされている事実からみても、この発言の内容はうなずける。評価は、ある基準を設けなければ行ない得ないし、先述したようにその基準は指導要領に規定されたものだからである。これまで教師たちが重視し心にかけてきた個々の子どものリアルな「生活」と、教科として持ちこまれた「生活科」の違いを考えれば、はっきりする。

上の点については、次節で評価の問題とかかわらせて再びとり上げる。

意欲の問題について、もう一点述べておかななくてはならないことがある。それは、「意欲」と「人間の関係性」の問題である。「新学力観」のいう意欲は、個人の中に閉じこめられたもの（したがってそのような形で評価し得るもの）として描かれているが、それは適切な考え方ではない。

ここで、さきに記した教師の指摘をもういちど思い起こしてほしい。「T.T.などの個別指導がなされるようになってから、みんなで話し合い考え合い、友達の意見を聞きながら“わかった！”に到達するという授業が軽視されてきている」という気がかりである。この指摘は、子どもの意欲について考える上での課題を提出している。

子どもと日常つき合っている現場の教師や親であれば、子どもが

いきいきと「ヤル気」を持っているときは、必ずその背景に「人のつながり」が存在していることを知っているだろう。それは仲間集団、好きな教師、親しい友達などである。もちろん、「高い点数をとって教師や親に褒められたい」という動機が働いている場合も少なくないだろうが、それとて人間がらみである。単に「理解できた」という個人内に閉ざされた満足だけで、人は行動していくものではない。「わかれば意欲がわく」と考えるのは単純にすぎる。子どもに限らず大人も、人との関係の中で意欲をはぐくみ合っている。自分の好きだった課目、得意だった教科は、教科そのものよりも担当の先生が好きだったからという理由によっているということに思い当たる大人は多いであろう。

1950年代に活字化された生活綴方実践を思い起こしてほしい。そんな過去の話、といわれそうであるが、人と人の関係の本質というものは、時代によってそれほど変わるものではないだろう。たとえば『山びこ学校』⁽⁴⁾に収められた子どもたちの文章にみられる力は、教師無着成恭の国語の指導力によるというような狭いものではない。そのようなとらえ方は浅薄に過ぎる。子どもたちの読み書き綴る意欲と力を作り出したのは、「先生や仲間たちに向けて手紙を書きたい」という強い意欲である。実在する大切な人びとへ向けて語ろうとするからこそ、子どもたちは眠る時間を削っても、書き綴ろうとしたのである。

(4)無着成恭編『山びこ学校』青銅社 1951

『つづり方兄妹』に収められた野上丹治少年の文章は、その証である。彼は、なぜ自分が綴り方を書くかという動機について、次のように記している。

「ぼくは文や詩を書く時、『作文のおけいこ』だなんて気になれたことが一ぺんもありません。ただ『先生に聞いてもらいたい』とだけ思って書いてきました。これはぼく1人ではありません。ぼくの友達も、みんな、そんなに言っています。してみれば、ぼくらの作る詩や文というものは、おとなのいうように『芸術』でも『学習』でもなく、ただ、ご指導の先生に差しあげる手紙なんです。……」⁽⁵⁾

(5)野上丹治・洋子・房雄作品集『つづり方兄妹』P.234 理論社 1958

意欲は、人の関わりの中に生まれ育ち、人の力を培う。そのことを野上少年は明言している。学校の問題について考えるとき、私た

ちはこの事実をいま改めて認識すべきである。子どもたちにとって学校は、決して何ごとかを単に教わる場所ではなく、人と出会う生活の場としてこそ重要なのだ。それは教師という仕事を生き甲斐にする人たちにとっても同様ではないだろうか。

学校の友達、教師という大人たちとの関係、とりわけ授業の場における仲間同士の関係が、学びの意欲と力を養う。それが文部省のいうところの「生きて働く学力」となるのである。「新学力観」はこのことを歪小化している。個別指導と評価によって意欲を持たせようという発想は、子どもに対する貧困な人間観を示すものであろう。

子ども・若者たちにとっての現在の学校の意味を、私たちは彼ら、彼女たち自身の言葉に即して知るべきである。学校の外に情報を得る機会や学びの場が増え、学校が知と情報を独占する時代は過ぎたいま、子ども・若者たちにとって学校の意味は、圧倒的に“友達との交流の場”“人と出会える場”というところにある。

「あなたにとって学校とは何だったか」という筆者の問いに答えた大学生たちの代表的な回答を紹介してみよう。⁽⁶⁾

- 友達に会いに行くところ
- 人に出会うための場
- 人間関係についてのルールを学ぶ場
- 集団と個について考える場
- 他人を認めることを学ぶ場
- 人とつき合うことからエネルギーを得る場
- いろいろな人の中で自分をみつける場

このような、人と出会い過ごすところとしての（関係の中で学ぶ場としての）学校の意義を記した答は、ここ数年の経験で、常に70%ほどを占める。（もちろん回答はそのほかに「職につくために居る場」、「親を泣かせられないので行く場」、「人間を評価する場」、「物を教えてもらえて、人がいて便利な場」…と多様ではある。）

学校の硬直した集団管理主義は、もちろん子どもたちの意欲をそぐ。それは改められなくてはなるまい。しかし長年にわたって学校、教室の中で培われてきた、仲間としての集団の関係づくりや、そこを基盤とした授業実践の財産を軽視してはならないのではないか。なぜなら、子どもたちの「意欲」を言うならば、それは個別のていねいな学習を越えて、「話し合い考え合い、友達の意見を聞きなが

(6) 大学2年生の男女200名が、高校までの学校生活をふり返っての回答から。

ら「わかった！」に到達する学び」の中にこそあると思うからである。

そのような「学校での学びの意義」を再認識するとき、最後に「教える量」の問題が浮上してくる。「仲間で作りあう授業」は十分な時間を必要とし、また状況的・生きもの的であって、授業計画の柔軟性を不可欠の条件とするからだ。

第3章で詳述される事だが、現行指導要領の中味は、明らかに多すぎる。「教えすぎ」である。それは子どもの意欲を奪う。最近、多数の地域塾を取材した谷僖純記者は、「地域塾の姿勢に共通しているものは、“教えすぎない” ことにある」と述べている。⁽⁷⁾ 子どもの学びについての事実をきちんと見据えることなしには存続しえない地域塾は、子どもの意欲を保持する鍵が「教えすぎない」ことであると熟知しているのだ。文部省は民間塾の見識に学び、指導要領の中味を早急に減らすべきである。それが「新学力観」が望む子どものありようを実現する早道である。

(7)毎日新聞連載「学校の外で一塾社会の子どもたち」1993、2～3月

最後に、「意欲」の問題にかかわって、ひとつ付言しておきたい。それは「内発的動機づけ理論」の流れの上にある「意欲をつくる心理学」についてである。⁽⁸⁾ たとえば、幼児に文字への好奇心をひき出し、早く字を覚えさせるためのシステムなどもこれにあたる。この方法によれば、子どもの好奇心を操作的に作り出して学習速度を早めることができる。しかし「教える中味」の検討をぬきにして「早く学ばせる技術」が先行する風潮が出てくるとすれば、それは考えものであろう。肝心なことは、少なくゆっくり学ぶことのできる条件をまず作りだすことであって、内容と技術が本末転倒にならないのである。

(8)たとえば波多野諠余夫／稲垣佳代子『知的好奇心』中公新書1973。

3. 評価のあり方を問い直す

(1) 評価と意欲のかかわり

「新学力観」の精神のみを取りだし、それを子ども中心の授業と学校をめざすものととらえるならば、それは否定すべきものではない。文部省は次のように言っているからである。

「……まずはじめに指導すべき内容ありきではなく、まず子供ありきという考え方に立って、子供一人一人がもてるものを

豊かに伸ばすことを学習指導の根底に置いて教育を展開しなければならぬ。』⁽⁹⁾

(9)上掲(3)のP. 7

しかしこれが画餅と映るのは、第一に、教育評価についての基本的発想が、従来のままに温存されているばかりか、今回の指導要録改訂によって、評価の網の目をいっそう細かくしているからである。これでは、「ありのままでいいよ」と言いながら評価表を片手に目を光らせることになってしまう。ある授業を目撃した人の話であるが、生活科の時間でもあろうか、子どもたちが畑仕事をしている傍らで教師はノートを片手に立ち、子どもを観察しながら評価を記入していたというのである。これが現状であるとするなら、子どもたちは一挙一動を、これまで以上の激しい評価にさらされることになるだろう。教師の側は評価行為に追われ、子どもたちとの関係づくりをおろそかにせざるを得なくなる。

新指導要録において論議が集中しているのは、「観点別評価」についてである。その項目は「関心・意欲・態度」が最初に来て、「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の順であり、従来とはまるで逆になっている。そこから、上述のノート片手に授業中に子どもたちの態度の評価記入をする教師像が出現しているのである。

学校の歴史は評価の歴史であったともいえる。学校は、「子どもの値ぶみの場」の性格を強める度合いに応じて、子どもの主体性を弱める結果を招来した。評価は賞と罰の機能を担いながら、親の学校絶対意識を強め、学校信仰に覆われた社会を生んだ。

社会の急激な変化に耐えて、学校が社会の秩序維持装置として“有効に”機能してきたのは、評価システムを駆使してきたからにほかならない。矛盾をしわ寄せされた子どもたちは、持ち前の柔軟さによって評価とつき合い、学校化社会と折り合ってきた。しかしその矛盾は限界に来た、あるいは越えたと文部省は見てとっている。ところが軌道修正を志して、逆にいっそう詳細な評価システムを結果として生んでしまっているのである。

評価はしばしば、意欲とのかかわりで論じられてきた。つまり「高い評価（賞）を得て、低い評価（罰）を避けよう」とする動機を作り出すからである。俗に、アメとムチとよばれる手法である。しかし評価が子どもの意欲を弱めてしまうという実験結果もある。アメリカのハーターが小学校6年生に、難易度の異なるアナグラム課題

(与えられた文字を並べかえて有意味な単語を作る)を与えたところ、単なるゲームであると告げられた実験群では比較的難しい課題に挑戦しようとする傾向がみられたが、一方出来具合によって成績評価することを告げられたグループは、よりやさしい課題を選ぶ傾向があったというのである(波多野誼余夫/稲垣佳代子『無気力の心理学』中公新書)¹⁰⁾。これについて波多野は、「ひとたび賞や外的評価が導入されるや、賞を得るために、あるいは外的評価の基準に合うように、行動を組織化し直そうとする傾向が強くなる。そしてそれに関わる過程で、次第に、行動の源泉が自分ではないという感じが強くなるのではないだろうか。」と述べる。

10)同書P.58

「新しい学力観」の評価にかかわって、授業でよく手が上がるようになったとか、生徒会委員への立候補が増えたとかいう現象を惹き起こしているという新聞報道があったが、それはこの波多野の言葉を逆に立証してはいないか。このような現象を歓迎するのは見当違いである。

子どもに限らず、人間の内発的な意欲やそれに支えられる個性は、外側からの強制や操作によって育つものではない。評価や競争によって生ずる意欲はもちろんあるが、それは命令者への忠誠心と言い換えられる。したがってそれは命令者の意欲であるに過ぎず、実行者である子どもは道具化されている。そのような長い年月のなかで、子どもたちが無気力、自己放棄、人間としての自信喪失に到着しやすいのは、当然の結果であろう。前節で述べたことであるが、自発性や個性を尊重しようとするなら、子どもへの管理をゆるめる以外ないが、今回の改変は、「評価」という最強の管理手段をいっそう強調しているのである。

(2) 「評価」から「コミュニケーション」へ

しかし一方、このたびの改訂で、相対評価の度合いが下げられたことは好ましい変化である。¹¹⁾ 子どもを並べ比べる評価の慣習は、ようやくにしていくぶん変わる方向にある。しかし絶対評価を歓迎するというわけにもいかない。到達点からの距離が絶対化されるという意味で、いっそう逃れようがなくなるという意見もある。また、中学校の場合、相対評価による「評定」と、絶対評価による「観点別評価」が混在しているので、それが教師を苦勞させている。「評定」が1で観点別評価がAというつけ方は、実際には難しいだろう。

¹¹⁾新指導要録(1991)は、小学校3年生以上に相対評価としての「評定」欄を残しながら、次のように指導している。「この場合、あらかじめ各段階ごとに一定の比率を定めて、児童をそれに機械的に割り振ることのないよう留意すること。」

さらにまた、中学校においては、高校入試とのからみで、厳密な相対評価を求められる実情があり、親の側からもそれを強く要求する層があって、現行の評価体制を解放的なものに改めるためには、いくつかのハードルがあるようである。

しかし、もうそろそろ私たちは、学校は子どもを評価・序列化する場であるという根深い意識そのものを問うべきではないだろうか。なぜなら、このたび国・文部省がなんとか修正しようとしている“学校の失敗”の側面は、実は点数主義を根本とする厳しい評価体制によってもたらされたものに他ならないからである。この根本を問わない限り、学校が変わることはない。今回文部省は、「子どもの長所」を記入するよう指導し、『講座資料』のなかでも夥しい数の「子どものよさ」という言葉を使用しているが、細かく厳しい評価体制が温存されている限り、その試みは気休めに終らざるを得ない。

「長所を記す」「意欲をひき出す」「子どもの側に立つ」という「新しい学力観」の志を本気で実現しようとするのであれば、思い切った評価方法の改善にふみ切り、子どもを励ます自由記述（ある教師の表現によれば「お手紙評価」）の方式つまりコミュニケーション方式をとり入れるべきである。それは主観的評価になるので問題だという意見があるだろう。しかし前節で述べたように、今や子ども・若者の側から求められている学校の意味は、「人と出会い関係をつくる」ことにあり、「教育」とはそもそも関係の中に存在しているのであるから、主観性を怖れては何も始まらない。子どもの意欲や自己評価力を育てたいと考えるなら、なおさらのことである。それは即ち、「評価せずに、ありのままの子どもと向きあう」という、学校文化と教師心性がもっとも苦手とする課題に向きあうことでもある。

評価問題は、もちろん学校だけの話にとどまらない。日本の社会にとって、評価手段そのものを問い直すことは生易しい課題ではない。「わたしはわたし、あなたはあなた、されど仲よき」といった個人と他者の関係のありようは、日本社会の伝統ではないからである。「わたし」は他からの規定（しばしば評価）によって初めて立ちあらわれるような「関係の文化」の質を、日本社会は持っている。それは個を押さえ規制しながら、一方で社会の安定性やある種の住みやすさを作り出してもきた。しかしその中で学校は、その閉鎖性も加わって、評価による管理に安住しすぎ、日本社会における関係

文化の負の面をエスカレートさせてきた。教師たちも時として、自分の仕事をラクにする手段として、評価行為に依存してこなかったか。そして親はむろんのこと、子ども・若者たちも、「他から評価されたものが自分」という人間関係観・自分観を身体化してしまっている。

評価を問い直すことは、たやすいことではない。いかにもそれは遠い目標かもしれない。しかしいまはそこに正面から向き合う好機である。そのことなしには、「新しい学力観」による評価変更は、単に「目立つ子どもが得をする」という昨今の残念な風潮を強めることに加担する結果に終わってしまうであろう。

第3章 「新学力観」を乗り越える ために

0. はじめに——教授の二重性

いわゆる「新しい学力観」が登場してきたいきさつや意図については第1章で、またその問題点ならびにそれが学校現場にどんな影響を及ぼし、どのような矛盾を惹き起こしつつあるかは第2章で検討された。

こうした「新学力観」の背景や意図、そのやり方のまずさや矛盾はどうあれ、集団的管理社会と化した今の日本の学校や知識注入型・技能鍛練型といわれる教科教育のあり方がこのままでよいと思う人はいないだろうし、生涯学習社会に対して学校を変えていかななくてはならないことも論をまたない。生涯学習の基礎を築くためには、学校教育がどうでなければならぬか、これはまさにわれわれの課題でもある。

学校教育が対象にしている生徒は、だいたい3才から20才くらいまでの幼児・子ども・青年で、彼等を一定の校舎に収容してほぼ毎日教授を行なっている。それはいうまでもなく、彼等を新しい未来に対して十分活動できるように準備するためである。しかし、限られた在校時間で何から何まで教えることができない以上、学校はカリキュラムに記された当該教材に対する理解や評価と同時に、それらを通して有効な一般的方法の習得をも図らなくてはならない。逆に、カリキュラムはそうした一般的方法の習得をも見越して選択されなくてはならないものである。これが《教授の二重性》といわれるもので、これまでも指摘されてきたところである。教育が未来に備えなくてはならないことからこれは当然のことともいえよう。

学校を出てからも、生涯にわたって学習を続けられるためには、学校での教育はとくにこの後者の「一般的方法」の獲得ということに注目せざるをえないであろう。しかしそのためには、人間の知(認

識) というものがどんな構造をもっているかを知ることが必要になる。

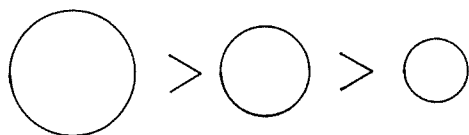
1. 人間の知の構造

とはいっても、ここで考察するのは、発達途上の子どもについてであるから、その視点からの分析でなくてはならない。そうすると、いくつかの明らかに区別される発達段階に分けられ、それぞれでかなり様相の異なることがわかる。

A 3才～6才 (幼年段階)

この段階の子どもはどうやって物事を知ることができるか？ 言葉や推論を通してではないことは明らかである。物の操作や人間関係を通じて、ひと言でいえば《こと》(事象) によって確かな認識に到達しうる。言葉の本来の意味での《思考》はまだ育っていないから、具体的な事物を介した経験がなければ知ることができない。

最も端的な例は、大中小3つの物があって、大と小が隣り合っていた場合に、中をどこに置けばよいかという課題に対する対応に見られる。5才児でも、かなりむずかしい課題である。



6才児になると、大と小の間隔を広げてその間に中を挿入することがかなりできるようになるが、このことは、こうした手続きと、大中小の系列化のイメージとを統合しえない段階のあることを物語っている。⁽¹⁾ したがって、6才ぐらいまでのこの段階の子どもは、具体的な操作をへないかぎり認識を形成しえない。つまり、認識と操作とはまだ未分化で切り離すことができない。

B 7才～10才 (初等段階)

認識と操作とが分化するのは、小学校へはいる頃からだが、両者は並行して発達するのではなく、操作的知能の方が先に発達し、認識的知能の方はだいたい10才以上にならないと十分には育ってこない。《具体的操作期》(J. ピアジェ) といわれるわけである。

算数教育の方では、これは

(1) 大小関係について推移律「 $A > B$ 、 $B > C$ なら $A > C$ 」が理解できるのは5、6才であることがわかっている (J. ピアジェ『量の発達心理学』国土社)。それ以前の幼児は、AとCとが同一視野にあれば事実として「 $A > C$ 」を認めうるが、そうでないと、AとCを改めて比べようとする。つまり推移律はまだわかっていないのである。

①「できる」＝「やり方がわかる」、アルゴリズムの把握

②「わかる」＝「わけがわかる」、意味の理解

の対立としてよく知られている。つまり、やり方がわかっても意味を理解しているとは限らないし、意味が十分わかっているとしても手続きが身についたとはいえない。⁽²⁾

小学校低学年の子どもは、計算などができてオール○を貰えば、満足して自分は算数ができたと思い込んでしまう。また「わかる」ということがをどういうことか、本当にはよくわかっていないので、先生のつけてくれた○×で判断するわけである。だから逆に○を貰えないと、算数嫌いに落ち込んでしまう。

これは、低学年の子がよく書く、次のような作文によく表されている。

「ぼくはさんすうがすきです。けいさんとまるをつけてもらうのがすきです。」(小3)

「しやすく考えやすい。まるをつけるのがとても楽しい。いくつ分や1つ分のりょう、全体のりょうなど考えるのが少しむずかしい。」(小3)

この段階の子どもが好んで使う「やる」とか「できた」といった言葉に注目すべきである。そこに、「できる」ことや操作がもつ意義がよく現われている。

ところが、この「できる」と「わかる」の関係は、上学年へゆくに従って逆転する。作文にもそれが次のように現われてくる。

「ぼくにとって算数のおもしろいところは、問題がよくわかるときだ。つまらないところは、意味が全然わかりにくい時だ。だけど、わからないことを考えるのもあんがいおもしろいものだ。」

(小6男)

「わたしは算数があんまり好きでない理由は、5年になって急にむずかしくなったことと、きそからしてあまりよくわからなかったことでした。でもこのごろはようやく意味がわかってきたようかペースにのってきています。」(小5女)

この段階の子どもは、「わかる」とか意味といった言葉を多用している。したがって、ここには、思考力や認識的知性が育ってくる姿がハッキリ見てとれる。そして実際、脳損傷の患者の観察から、手続き的記憶と記述的記憶はどうも脳の異なった場所に蓄えられているらしいことがわかっている。⁽³⁾

(2)端的な例としては、1973年度の明星学園の中等部の入試問題で、「 $4 \div 7 = 4 / 7$ となることを、弟や妹にもわかるように説明しなさい」という《論述的》テストに何らかの説明を書くことのできた受験生は1人もなかったという。これは、計算ができてそのわけが十分わかっているとはいえない例。

逆の例としては、2位数による除法があげられる。意味は1位数による除法とそう違わないが、仮商の見当をつけるのがむずかしいので、正答率は60%ほどしかない。(割る1位数の方は90%近くできる。)

(3)ブルーム『脳の探険(下)』ブルーボックス(P116)によると、左右両半球にある海馬を除去されたH. M. という患者では、記憶は障害されているが、物事をどのように行なうかは学習できる。たとえば、ハノイの塔というパズルを解くことはできたが、そのこと自体はあとで覚えていなかった。このことは、脳が手続き的知識と記述的知識とを別々に貯蔵し処理していることを示唆する。系統発生的、つまり進化論的にも、手続き的学習の方が記述的学習より早く進化したものと考えられている。

C 11才～14才（中等段階）

したがって、小学校高学年や中学生になると、逆に「わからないとできない」という状態になる。さらに単に「わかる」ことを求めるだけではなく、何のために学ぶのかという意義が明らかにならないとやる気もしない。こうした自律性をよく示す作文がある。

「最近ちょっぴり大人になったのでしょうか、それとも逆に子どもになったのか、やたらにただ覚えるということができなくなったのです。以前は、自分がAだと思っても先生がBだというと、そういうものかなと思ひ、こういう場合はBになるのだと覚えていたのですが、このごろでは自分なりに理解がいかないと、いつまでたってもAだと思うようになったのです。特に数学クラブに入って無限についての話が出てきたとき以後に強く思うようになったのです。」（東京都高輪中の中3女子）

自己の思考の検閲をへたもののみが受容されるという、思考の主体性というものをこれほど明瞭に教える文章も少ないのではないか。

よく知られているように、人間の問題解決活動の中には、直接問題を解く営みの外に、その営みを一段高い立場から俯瞰し、モニターしてコントロールし、評価するという働きがある。これはいわば「認知についての認知」で《メタ認知》(meta-cognition)と呼ばれている。その内容としては、問題そのものが解決に値するかどうかといった意義の評価や、どの程度のことをやればよいかといった程度の評価、また自分の能力に対してやさしすぎるか、適当か、むずかしすぎるかといった難易の評価、さらに時間と費用から考えてどの程度にすべきかといった費用対効果の判断、問題解決行動自体のコントロール、修正、推進、そして最後に結果の評価、どこがうまくいって、どこがまずかったかの反省と教訓の抽出、などが含まれよう。

おとなにはこうしたメタ認知能力が一応は備わっている。（老化やある種の精神疾患などでこの能力が損なわれることがわかっている。）こうしたことができるためには、自意識（self-consciousness）がなくてはならないから、当然先の発達段階でいえば一般にだいたい10才ぐらいからでなければ働きえない（もちろん個人差がある）。実際アメリカのフラベル等の研究によると、保育園や幼稚園の生徒や小学校低学年の子どもは、自己の解決能力を客観的に評価できないことがわかっている。⁽⁴⁾

(4)フラベルら (Flavell, Friedrichs, & Hoyt, 1970) は、保育園、幼稚園、小学校2年、4年の児童に1枚から10枚までの絵を順に増やして見せた。そして彼らに“見せられた枚数の絵を全部口頭で再生できるか”と尋ねた。その後実際に再生させてみた。その結果は、表10-1に示すように、再生できると予測した枚数と実際に再生できた枚数の差が、学年が高くなるにつれて小さくなっている。また保育園や幼稚園の半数以上の児童が10枚とも再生できると答えているが、実は人間が再生できる項目数は、おとなでもせいぜい7±2項目なのである。10再生できるという非現実的な評価は2年生以上になると非常に少なくなっている。これらの結果から、2年生や4年生ではそれ以下の児童よりも正確に自己の能力の予測ができるといえよう。

表10-1 再生された枚数と予測された枚数
(Flavell, Friendrichs, & Hoyt, 1970より、一部改変)

側 度	学 年			
	保育園	幼稚園	2年	4年
再生された平均枚数	3.50	3.61	4.36	5.50
予測された平均枚数	7.21	7.97	6.00	6.14
10枚再生できると予測した児童の割合(%)	57	64	25	21
9枚以下の予測をした児童の平均誤答枚数	1.66	1.60	0.81	0.91
予測した枚数を正しく再生した児童の割合(%)	17	0	48	36

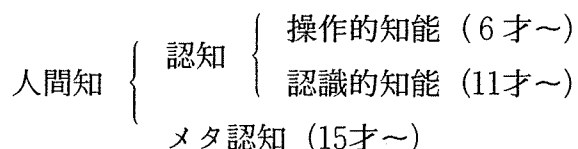
市川伸一・伊東裕司『認知心理学を知る』ブレーン出版
第10章伊東昌子「メタ認知のはたらき」より

したがってメタ認知能力が本格的に育ってくるのは、上に引いた作文にみられるように、中等段階をへて

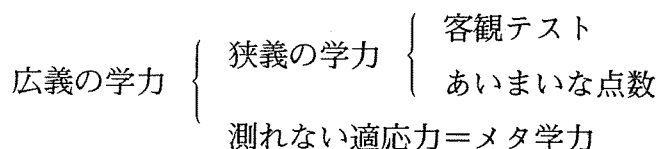
D 15才～18才 (高等段階)

になってからであろう。

こうして、人間知は3層の構造をもっているといえる。



この構図は、国民教育文化総合研究所の第2委員会「学校5日制と教育課程」の中間報告に述べられた学力の構造



ともほぼ並行している(教育総研理論フォーラムNo3)。

こうした視点から「新しい学力観」の説くところを見てみよう。

「新しい学力観」推進のもとになっている指導要録では、問題の「観点別学習状況」は各教科とも4つに分けられている。たとえば、小学校の算数では、

- (1) 算数への関心・意欲・態度
- (2) 数学的な考え方
- (3) 数量や図形についての表現・処理
- (4) 数量や図形についての知識・理解

となっているが、理論的な根拠が稀薄に思われる。これを3つにくくって、

内容的側面「知識・理解・技能」

機能的側面「思考・判断・表現」

情意的側面「関心・意欲・態度」

とする向きもあるようだが、⁽⁵⁾そしてそれの方がましではあるが、真中の「機能的側面」についてはもっと突っ込んだ分析が必要であろう。

(5)たとえば渋谷憲一「新指導要録における関心・意欲・態度の意義」(『指導と評価』1992年6月号)

これは恐らく、先述の教育の二重性から考えて、一般的方法の獲得、つまり《転移できる学力》を意図しているものと思われるが、それならむしろメタ学力の方に属するといった方がよい。一方、思考とか、表現が対象に固有のものだとすれば、それは内容的側面に属すべきだろう。

いずれにしても、「新学力観」は理論的な根拠づけが貧弱だといわざるをえない。

2. 教育内容の改革——教材を子ども本位に

教育活動というものは、まず教育目標があって、それを達成するための適切な教育内容が選ばれ、指導方法がくふうされ、そして最終的に指導の結果が評価される。したがって、教育評価とは全教育活動のいわば《出口》にあたる。今日強調されている「新学力観」は、学習指導要領の総則にもとずくといいながら、具体的には評価の基準を定めた指導要録から出てきたものであるから、むしろ出口から生まれてきたものである。出口から出てきた学力観がひとり歩きして、教育内容がかすんでいるかに見えるのは問題であろう。

1992年秋に行なわれた文部省の講習会の資料「小学校教育課程運営改善講座資料」などによると、(()内は評者)

「これまでは、指導目標は、ともすれば教育する側に立って設定する傾向が見られたが、これからは、子供の側に立ってそのよさや可能性を生かすことを重視して設定することが大切である。」

(目標論)

「まずはじめに指導すべき内容ありきではなく、まず子供ありきという考え方に立って、子供一人一人が持っているものを豊かに伸ばすことを学習指導の根底に置いて教育を展開しなければならない。」(内容選定)

「これからは、子供の側に立ち、子供一人一人のよさや可能性

を高め豊かにするために価値のあるものを教材としてとらえることが必要である。」(教材論あるいは指導論)

「これまでは、教育する側に立って、教師が指導した内容を子供たちがどの程度身に付けたかを把握し、それをその後の学習指導に生かすことを評価の役割としてとらえる傾向がみられた。これからは、子供の側に立ち、子ども一人一人の伸びようとしているよさや可能性の芽を伸ばし、その自己実現を支援していくことを評価の役割としてとらえることが肝要である。」(評価論)

全体を覆うファナティックな表現はおどろきだが、「《子ども中心主義》に立て」という趣旨が悪かろうはずはない。

しかしそうだとするならば学習指導要領というものはどうなるのだろうか？ この「新学力観」の趣旨からいえば、拘束的な指導要領の存在そのものが矛盾しているのではないか？

まず「新学力観」は関心・意欲・態度こそが学力の基本だというのが、肝心なことは何に対する関心、何に対する意欲かということである。「いうまでもなく、学習指導要領に盛られた教科内容に対する意欲や関心、学ぶ態度」だといいたいのだろう。子どもはしばしば多様な好奇心にみちているが、それだけでよいとしているわけではない。ファミコンやマンガに熱中する子どものパワーをそのままよしとしているわけでもない。やりたいことを子ども自身が決められるわけでもない。すべてのこのことは、学習指導要領の枠内での話である。(6) これは前の第2章でも詳述したところだ。

その学習指導要領は、各教科にわたって、授業時数から指導内容まで細かく規定している。学年を移すことが許されているのは、中学数学と外国語だけに限られている。この「講座資料」のいうように、「子どもの可能性の芽を伸ばす」ためには、ある程度学年の枠をはずして自由化する必要があるだろう。「新学力観」にとっては、現行指導要領の拘束性は桎梏である。

具体的に見ても、今回の改訂で指導要領には子ども本位とは考えられない内容がたくさん追加された。

日の丸・君が代などその最たるものであろう。子どもが生まれながらにそのようなものを欲求するわけではない。人類の幼児の発達が普遍的なことは今日ではよく知られている。それはもっぱら国家統合をめざして入れられたものだ。

そうした国家への帰属意識を養う(教課審中間まとめ) 目的に入

(6)これは、先に引用した「講座資料」の中の一文

「これからの教育においては、基礎的・基本的な内容は、新しい学力観に立ち、学習指導要領に示している『目標』の体系の中に統合された『内容』としてとらえ……」からも明らかである。

れられたと思われる指導要領中の語句をぬき出してみても、⁽⁷⁾ これ
 が子ども本位の学習内容とは到底考えられない。これはまったくお
 となからの、それも国家主義的傾向のかなり強い保守的なおとなか
 らの強制以外の何ものでもなからう。

第2に、普通あまり指摘されていないことだが、やたらと禁止条
 項の多いのも、今回の指導要領の大きな特色である。

たとえば、中学校理科の第1分野（物理化学）の「内容の取扱い」
 には実に28項目の但し書きが、また第2分野（生物地学）のそれには
 24項目の但し書きがあって、「内容」そのものより行数が多いく
 らいである。こんながんじがらめの制約をつけて、これからの科学
 技術での独創性を要求される時代に生き残れるとでも思っている
 のだろうか？ こうした制約が今日の深刻な《理科ばなれ》の一因
 でないといい切れるだろうか？ みなさんもぜひ、中学校の指導要
 領の理科の項を一見していただきたい。⁽⁸⁾

こうした制約は、高校にも多いところから、入試問題のエスカレー
 ションを恐れてのことかも知れないが、それはコンセンサスを得た
 別の規制で行なえばよいことで、高校以下の教育内容を制限する理
 由にはならない。かえってこれが、教科の内容を貧弱でつまらない
 ものにし、何よりも子ども自身の学習の発展にとって障害となり、
 自学自習の意欲を殺ぐことになりかねない。

それに、小学校算数の例でいうと、今度の指導要領には、子ども
 がいやがる教材がかえって大幅に増強されている。1991年の算数の
 改訂では、概数・概算が強調され、式表示の指導が強化されたが、
 これらは今までもできの悪い教材で、1984年の「教育課程実施状況
 に関する総合的調査研究」（文部省、対象5年生）でも、正しい答
 を選ぶことは57.3%できているのに、それをおよその数にして概
 算する課題はわずか21.6%のできにとどまり、全問中最低の成績
 であった。⁽⁹⁾ まったく同じ問題が現行指導要領の定着度を調べる
 1994年2月の学力テストにも出されているが、恐らく同様の結果で
 あらう。

なぜこの課題ができないのかというと、概数・概算には、「どの
 くらいの精度でよいか」という状況判断、価値判断を必要とする、
 つまりまさにメタ認知能力を要求するのに、この段階の子どもには
 それがまだ十分育っていないからである。このことは従来からもよ
 くわかっていたので、小4で割り算の商を丸める必要上、四捨五入

(7)幼稚園：「社会生活における望ましい習慣や態度」「国旗に親しむ」
 小学校：「天皇についての理解と敬意の念」(社会6)「わが国の国旗と国歌」「わがまをしないで」「約束やきまりを守る」「国を大切に
 する心」(道徳)「集団への所属感」「厳粛で清新な気分」(特活)
 中学校：「日本人としての自覚」(国語)「安全と防衛」(社会)「自己が属する様々な集団の意義」(道徳)「世界の中の日本人」(特活)

(8)幼稚園：「数量などに関する興味や関心、感覚が無理なく養われるようにする」
 小学校：「政治の制度や機構に深入りしない」(社会)
 中学校：「日本国憲法……条文解釈に深入りしないよう」(公民)「アルキメデスの原理はとり上げない」「地質年代に深入りしない」(理科)
 高校：「近・現代史の指導に基づいて」(世界史・日本史B)「目の構造及び機能には深入りしない」(物理Ⅰ)「慣性モーメント・円運動・理想気体の状態方程式は扱わない」(物理Ⅱ)「実数解をもつもののみ」「ヘロンの公式に深入りしない」(数学Ⅰ)「対数計算は取り扱わない」「3次程度の関数」(数学Ⅱ)「複雑な証明技法には深入りしない」(数学A)など多数。

(9) ⑦ 次の①から④までの中に304.15×18.73の答えを四捨五入して整数にしたものが1つあります。正しいものを選ぶためにおよその計算を□の中にしなさい。そして、正しいものの番号を□の中にかきなさい。

- ① 570
- ② 5697
- ③ 56967
- ④ 569673

およその計算

通過率 21.6%
正しいものの番号

通過率 57.3%

の手続きだけが最小限扱われていたのだが、今回はそれを2年生から扱うようにした。¹⁰ これでも、学習指導要領が子ども本位の内容になっているといえるだろうか？

もし「新しい学力観」が成果をあげたいのであれば、精神主義的にお題目を唱えるのではなく、指導要領の再検討を行ない。具体的に教育内容を子どもの発達に即したものにすることが必要であろう。

何度も引用しているように、「新学力観」の源泉といわれる学習指導要領の総則

「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。」

は明らかに、「基礎基本」と「個性の伸長」あるいは意欲の2本立てになっている。こうした2足のわらじは、臨時教育審議会答申や教課審の答申以来のものである。そこには、国際的な学力テスト（国際到達度評価学会IEAの調査）などで示された日本の子どもの計算力などいわゆる基礎学力などの水準は維持しつつ（これは均一の、良質な労働力の養成にとって不可欠の条件だ）、日本の子どもに不足していることが明らかになっている創造力や思考力を高めたいという意図が見てとれる。¹¹

この2つの側面を2元論的に並列しているところは気にかかるとしても、その意図はよく理解できる。ではこの点は「新学力観」によってどうなったか？

1991年『初等教育資料』（平成3年3月号）に載った文部省の係官は次のように述べてる。

「……新しい課題に進んでかわり、自ら考え判断し表現すること基軸にして展開される必要がある。……これを基礎・基本としてとらえ、学習指導を創意工夫することが肝要である。このことによってこそ、『基礎・基本の重視』と『個性を生かす教育』とはその本質において同義語となる。」¹²

これはまた、関心・意欲・態度そのものが基礎基本だということだからおどろきだが、それが前者を強調するための単なる《言葉の綾》（レトリック）でないとしたら、基礎学力の切り捨てにつながる恐れがある。現に1994年2月に行なわれた学力テスト（教育課程実施状況に関する総合的調査研究）では、前回の「達成度調査」という

¹⁰学習指導要領小学校算数第2学年2内容A数と計算

(1)ウ「具体的な操作を通して、数を十を単位としてみたり百を単位としてみたりするなど、数の相対的な大きさについて理解すること。」（傍線筆者）

¹¹1980年12月に行なわれたIEAの第2回国際教育調査の結果によると、計算問題では20か国の平均57%に対して日本は69%だったが、理解・応用をみる問題では47%対55%でその差は小さくなる。たとえば、中1で「 $2/5+3/8$ 」の正答率は日本80%に対して、スウェーデンはわずか35%。アメリカ合衆国は中間の57%。

¹²高岡浩二・小学校課教育課程企画官

表現は消え、文部省はそれについて

「これは指導要録改訂の過程で議論されたこと。新しい学力観に基づいた資質や能力の実現状況は、達成度という表現になじまない。」

とコメントしているという。¹³ これでは、学力保障という戦後の日本の学校教育のよき一面が崩れてしまうのではないかという危惧の声が起こってくるのも無理はない。

今回のテストは小学校5、6年の算数と国語について行なわれたが、算数全51問中ほぼ半分は従来型の基礎学力を見る問題、思考力・判断力を見るのを意図したと思われる目先の変った問題が11問あった。関心や意欲を見る問題などはそもそもできようはずもないが、問題を作らせたり（作問）、同じ技法を使う例をあげさせたりする形で積極性を問うと思われる発問が6年に2問ほど見られる。

個々の問題は、それ自体では悪くはないし、全体のバランスもかなり考慮されてはいるが、全体を通して現われてくる教材観は一考に値する。このテスト問題を見ると、思考力や判断力を見るためには、それ用の特殊な問題を与えなくてはならないと思っているかに見える。おもしろい、何か目先の変った問題や課題を提起しないと、思考力・判断力は養えないと考えているのではないかと思われる。

同じような考え方は、日教組の教研集会の数学教育の分科会などでも見られる。レポートのなかには、「一人一人が意欲的に学習する」「子どもが主体的に取り組む」「算数嫌いをへらすための意欲づけ」「自己教育力を育てる」「ひとりひとりが生きる」「生活の中に生きる」などと題した、「新学力観」を反映していると思われるレポートが少なからずある（第43次の場合、47本中10本ほど）が、そこでも何か意外な珍しい課題を与えることが鍵であるかのように、考えられている節が見られる。たとえば、「立方体の切断」（三重）など、たしかにクイズ的・パズル的でおもしろい問題ではあるが、これが数学の教育課程の中でどこに位置づけられているのか明確でない恨みがある。¹⁴

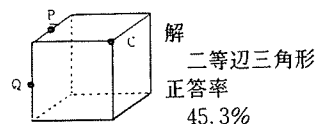
こうした目先の変ったいわば珍奇な問題を持ち込むと、教室の中にどのような影響を惹き起こすか？

明らかに、できる子・わかる子とできない子・わからない子との亀裂をもたらすに違いない。なぜなら、こうした課題は一様な積み

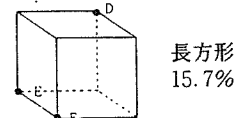
13【日本教育新聞】1994年3月19日

14「数学標準学力テスト結果報告書」より
問、次の立方体で図の中の3点を通る平面で切った切り口はどんな形になるか。

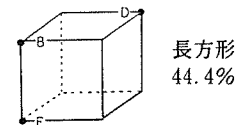
1988年度点P、Qは辺の中点



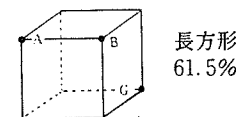
1989年度



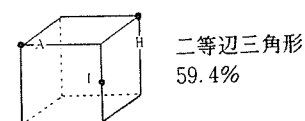
1990年度



1991年度



1992年度点Iは辺の中点



第43次神戸教研の数学教育分科会での三重(中)のレポートより。

重ねを欠いているから、問題がその認知構造(シェーマ=理解の枠組み)に合っている子はできるかも知れないが、そうでない子は当然できない。これは無論頭のよしあしなどとはあまり関係がない。ただのマッチングの問題なのであるが、結果として理解や学習意欲の面で一種の《住み分け》をもたらすであろう。

たしかにおもしろい問題を考案し、提示するのは教師のたいせつな役目である。しかし、そういうやり方でしかメタ学力を養えないかのごとく思うのは一面的であろう。かけ算だとか分数、比例だとか無理数、座標といった伝統的な教材の中にも、そうした思考力・判断力、意欲を養う要素はいくらかも潜んでいる。いやむしろそうした長い年月にわたって教授され、洗練されてきた内容の中には、数学の本質に属する物の見方考え方が含まれていると考えた方がよい。長年の手垢にまみれて鮮度を失っているにすぎないのであって、教師自身新鮮な感覚を失っているものだから、陳腐でつまらなく見えるだけだ。

初めてこうした教材を学ぶ子どもにとっては、提示の仕方や脚色のうまさによっては、血湧き肉躍る物語となりうるのである。

3. 教授法の改革——楽しい授業の創造

こうした教授法の改革を、日教組の教研集会の数学教育分科会ではすでに20年近く「楽しい授業」のスローガンの下に行なってきた。このスローガンが初めて揚げられたのは第25次の大津集会(1976年)からであるが、それ以来途切れなく今日まで続いている。それまでも、箱の代数とかトランプカードによる正負の数など各種のゲームの利用は散発的に行なわれていたが、そうした実践を数学教育の1つの柱にすえたのはこの教研からである。

次の第26次埼玉集会ではかけ算のシェーマや落体実験、第27次沖縄集会では線香燃やしによる1次関数やピックの定理、動滑車による比例など、今日では100を超えるレパートリーが共通財産となっているし、その一部は文部省検定の算数教科書にまで取り入れられている。

そうした実例を1つ、お目につけよう。

小学校5年の算数に、約数や倍数といった整数そのものの性質を扱う単元がある。教科書には通りいっぺんの説明しかないが、新潟

の白井英己氏はこれを楽しい「念力ごっこ」に仕立てあげている。
以下に抜粋すると、

白井 (S) 「(芝居っ気たっぷりに) 実はね、先生は長い間算数の修行をしたので、近頃は念力を使えるようになったんだよう、すごいでしょう。」

生徒 (P) 「へー、ほんと！算数にも念力があるの？ そんなのウソでしょう。」

S: 「それじゃあこれからやって見せます。まずだれか黒板に数を書いて貰います。その数を見て、9で割ったらいくつ余るか、たちどころに当ててみせます。」

ある生徒が8753921654と書いた。

S: 「(さもむずかしそうな顔をして) これはむずかしいぞ。(2、3秒おいて) ハイわかりました。余りは5です。」

子ども達は「本当かな」といいながらノートで割り算をやって、(2分近くたってから)「合ってる、合ってる」という声があがる。次の2時間目、みんな目を輝かせて待っていた。

S: 「さて、今日は5で割って余りがいくつになるか、をやります。考えてきた人あるかな？」

前時に活躍した子5人ほどが、

P: 「5ならやれる、やらせてー」

とうるさくいう。こうして時間が進むとともに「やらせてー」の声は多くなり、子ども達は最後に、

「楽しかったので、こんな授業ならもっとやりたい。」

と感想を寄せてくれたという。¹⁵⁾

授業のやりようによっては、このような子どもの意欲や関心を惹き出すことができるということを示すよい実例の1つである。

「新しい学力観」が説くような授業は、文部省の提唱が遅かっただけで、自主編成の実践の中ではもう大分前から行なわれているのである。とくにこの10年ほど、塾通いの生徒がふえていて、教科書の内容は先取りされているから、マニュアル通りの授業をやっていたのでは白けるばかり、心ある先生はいやおうなく「楽しい授業」をやらざるをえなくなっている。

こうしたすぐれた実践を読んでもみると、その中にいくつかの共通な一般法則のあることに気がつく。

(1) 題材のくふう。生徒の興味・関心ややる気を惹き出すような

15)『数学教室』別冊②国土社「実験数学のすすめ」1953年7月

おもしろい材料を用意する。

- (2) 物と実験。物を使い実験などを活用する。教師の言葉より、実物の方が高い教育力をもつことがありうる。物を通して獲得された発見や知識は、子どもが自分で見つけたと思わせることができる。
- (3) 生徒同士の討議。とくに小学校高学年や中学以上では、生徒各自の固有の思考を十分展開させるために、討議などに十分な時間をさく。予想が3つか4つに分裂するような疑問を提起する仮設実験授業の方法が参考になろう。

4. 授業形態の改革

集団での認識の深化というこの最後の点は、「新しい学力観」のやろうとしていることとの関連でとくに注目に値する。文部省が奨励しているティーム・ティーチング (T. T.)、つまり複数教員配置による個別学習の推進は、一斉授業をへらして教師対生徒によるむしろ孤立学習を強化していくことになるだろう。これは先に引用した「講座資料」で

「基礎的・基本的な内容を獲得できるように、複数の教材を用意するなど、子供一人ひとりに応じた教材を選択するように配慮する。」

と述べられていることからもうかがわれる。これはいいかえると学習の《住み分け》であろう。¹⁶⁾

日本の学校教育はこれまで、集団・一斉志向が強かった。これに付随するマイナス面は改革しなければならないが、一方大切に育てるべきものでもある。それは日本の子どもがバラバラな個の単位に分かれて学ぶのではなく、仲間の関係の中で学び合ってきたという側面である。こうしたいわば集団的認知活動としての、一斉授業のなかで「ああそうかわかった」を獲得していくときに湧き出てくる意欲や力の意義を知る教師は多いはずである。

これは第2章でも指摘したところであるが、その根底にある集団的認知活動の意義がどこにあるか知っておくことは重要である。最初に述べた発達段階でいうと、丁度中等段階 (11~14才) の子どもには固有の思考が育ってくるために、多様化し、一見無政府的になっていく。したがって、討議によってその多様な考え方が出され

¹⁶⁾ 「生徒に学習内容の基本になるところははっきりさせないで、結果として、内容を多岐的に選択するようなかたちで、学習意欲をいわば『すみわけ的』につけていくような教材が——つまり多面的能力に応じて意欲をかきたてるような教材が、次回改訂の教科書のなかにはつぎつぎに出てくるのではないかと予想するのです。」

坂元忠芳 「『新しい学力観』の読み方」 p. 82)

ると、各自自分の考え方の不十分さが訂正され、多面的に豊かなものになってくるのである。少し長いが、このことを如実に示す中1の作文を最後にお目につけよう。

「みんなが発表しているとき、それもそうだなと思うときがある。それと反対に、私だったらそうは思わないというとき、予想があっていたら、とってもうれしい。おもしろくないときは、みんなの意見がかたまってしまったときとか、予想を立てたわけを発表しないで、すぐ実験にとりかかってしまうときです。意見がかたまったら、だいたい同じ考えしかない。意見をいわないで実験するときはみんなの意見がわからないのでちっともおもしろくない。

とってもおもしろいときは、みんなの立てた予想がバラバラになったときです。いろんな意見がでてうなずく人もいるし、反対する人もいるし、けんかをする。けんかが始まったらすごくおもしろくなる。」(神戸市葺合中学で仮設実験方式で関数の授業を受けた中学1年生女子の作文)

思考のダイナミックな発展、そして中学生がいかに関心を楽しんでいるかがよくわかる。一斉授業でありながら、ここには悪い意味での集団主義など微塵もないが、子どもの個性は十分に発揮されている。

しかし、「新学力観」の授業はむしろアメリカ型の個別・進度別・関心別の、孤独な能力別学習形態をめざしているかに見える。アメリカは今日かえってそうした個人主義的学習に反省が起こっているというのに。⁽¹⁷⁾

このように見えてくると、「新しい学力観」は、これまでいきいきとした楽しい授業に取り組んできた教師にとっては、別段新しい話ではないかに思える。たしかに、そういう側面もあって、楽しい授業がやりやすくなってきたことはたしかである。したがってその面では、教える内容も含めて、これまで通りの努力を続け、いっそうリファインしていく必要がある。

しかしこれは第2章でも指摘したように、「新しい学力観」の説く意欲なり生活なりが、「子どもをひとくくりにする抽象的なもの」だという側面も見逃がすわけにはいかない。心ある教師がこれまで実践してきた楽しい授業は、具体的内容があり、目前に生きたひとりひとりの子どもがあつてくふうされてきたものである。そこが、天下りに関心・意欲・態度から出発せよという「新学力観」との違

(17) スティーブンソン/スティグラー『小学生の学力をめぐる国際的比較研究』(金子書房1993)によると、「私たちの観察によると、シカゴの子どもたちは1人で勉強している時間が非常に長く、ワークブックをしたり、配布されたプリントに記入したり、読書やその他の1人でする活動に費やす時間は、彼らの授業時間の50%近くを占めています。しかし、アジアの都市では、31%以上には決してなりません。(中略) クラス全体を巻き込む授業への参加は、たとえ1クラスの人数が多くても、集団の一員であるという自覚を高め、孤立感を減少させるのです。」(p. 79)

いであろう。こうした宙に浮いた学力観では、教育内容とか子どもの心性（発達段階による）といった土台がないから、必然的に画一的な抽象的なものにならざるをえなくなるのである。

このように考えると、「新しい学力観」のどこを批判し、どこを利用すべきかもおのず明らかとなってこよう。

教育というものは、一方に教師と生徒があり、他方に教育内容があつて、多面的かつ立体的なものである。基礎・基本や理解・判断と、意欲・関心についても、ファナティックに一面のみを強調し、それによってすべてが解決するかのごとく説くのは有効とはいえない。教育においては適切なバランスというものが大切なのであつて、その点では教育の原点に変わりのあるわけではない。¹⁸⁾

¹⁸⁾ここで、J. ピアジェが1967年ニュー・ヨーク大学で行った講演の中の、現代化の旗手J. ブルーナーを評した次のような言葉が思い起こされよう。

「数年前ブルーナーは、いつも私を仰天させるような請求をした；すなわち、あなたはもし正しい方法で着手するならば、知的に忠実な方法でいかなる年齢のいかなる子どもにもいかなる物でも教えることができる。ところで、彼がいまでも……ということを感じているかどうか知らない……それは恐らく促進させることができよう、しかし最大の促進は望むことができない。最適期があるように思われる。何が最適期であるかは、確かにのおのの個人と主題とによるものなのである。」

教育総研 理論フォーラム

- No. 1 「世界の激動の中で、いま日本の教育を問う」
日高六郎 鎌倉孝夫 増田裕司 海老原治善 銀林浩 小沢有作 嶺井正也
- No. 2 「家庭と子ども・青年の文化」
第1委員会〈子どもと文化、家庭と学校のかかわり〉中間報告
- No. 3 「学びの原点から見直す—学校5日制と教育課程」
第2委員会〈学校5日制と教育課程〉中間報告
- No. 4 「『豊かな社会』と学校間格差の中で—現代日本の高校教育」
第3委員会〈高校・大学教育改革と入試改善〉中間報告
- No. 5 「公教育費確保の新たな枠組みづくりを求めて」
第4委員会〈教育条件改善と行財政〉中間報告 No. 1～5 各1000円
- No. 6 「学校・家庭・文化を衝く 子どもたちの現在」
第1委員会最終報告 1500円
- No. 7 「学びの原点に近づく—これならいける学校5日制」
第2委員会最終報告 1500円
- No. 8 「変貌する社会と高校教育改革」
第3委員会最終報告 1700円
- No. 9 「教育地方自治確立をめざして—教育行財政システムの改革—」
第4委員会最終報告 1200円
- No. 10 「E C統合と教育改革」調査団報告 2500円
- No. 11 「せんせい、私たちの気持ちをよく聞いて」—民族的少数者からの提言
〈国際教育研究委員会〉中間報告 2500円
- No. 12 「地域からの教育改革」〈地域教育改革研究委員会〉中間報告 1500円
- No. 13 「民族共生教育の道を歩もう」〈国際教育研究委員会〉最終報告 円
- No. 14 「いま、『地域からの教育改革』を考える」〈地域教育改革研究委員会〉最終報告 1600円
- No. 15 「『新しい学力観』をどうとらえるか」〈「新学力観」プロジェクト〉報告 円

国民教育文化総合研究所

教育総研のめざすもの

国民教育文化総合研究所（教育総研）は、「日本国憲法・教育基本法に基づく民主主義教育の確立と文化の創造に寄与するため、教育・文化問題を中心に理論的、実践的研究及び調査活動を行い、その成果をふまえ国民的視点にたった政策の提言を行うことを目的」（運営規定第2条）として研究活動をすすめています。

教育総研では各界・各層からの研究協力者を結集して、21世紀にむけた教育・文化や教育運動のあり方について幅広い研究をおこない、今日的視点に立った政策提言をめざしています。

研究所は研究活動の中心に研究会議を設置し、毎月定期的に会合を開いています。そこでは、各研究委員会での研究課題等を提起しあいながら、お互いに自由に討論し、研究内容を充実させていくことをめざしています。さらに、研究会議議員が交互に報告者となりながら学習会もおこなっています。

研究会議での討議、全国にいる研究推進委員からの提言等をもとに研究課題を決めて、研究委員会を設置しています。

研究委員会の研究報告書は「教育総研理論フォーラム」として刊行され、教職員はもとより教育に関心のある人ならば誰もが手にできるようにしています。

教育総研の主な事業

公開研究会の開催

教育総研では、ひらかれた研究所をめざして、父母、子ども、教職員の参加を得て「教育文化フォーラム」を年2回全国各地で開催しています。報告者、パネリストは教育総研の研究メンバーを中心におこない、そこで出された意見、課題等を研究会議、研究委員会のなかに反映させています。

また、父母、子ども、教職員が参加しやすいように夜間公開研究会も開催しています。

ブックレット「生きる」の刊行

ひらかれた研究所を内容あるものとする事業の一つとして、ブックレット「生きる」を刊行しています。教職員、父母、子どもたちからの「願い」や「悩み」「要求」に耳を傾け、人々を励ますメッセージをおくり続けたいと思います。ブックレットを仲立ちにして幅広い市民との接点をつくり、研究活動を真にひらかれたものにしていくことをめざします。

「新学力観」プロジェクト

委員長 黒沢 惟昭(神奈川大学教授)
委員 銀林 浩(明治大学教授)
小沢 牧子(和光大学講師)

教育総研 理論フォーラム No. 15

「新しい学力観」をどうとらえるか

定価1000円(本体 971円)
1994年7月20日 発行

編集 国民教育文化総合研究所©
東京都千代田区一ツ橋2-6-2 日本教育会館内
TEL 03-3230-0564 FAX 03-3222-5416
発行 (株)アドバンテージサーバー
東京都千代田区一ツ橋2-6-2
TEL 03-5210-9171 FAX 03-5210-9173
