

## &lt;巻 頭 論 文&gt;

## 「生きる力」としての学力についての一考察

## —新学習指導要領が提起している方法課題—

筑波大学名誉教授

茨城大学名誉教授

高久清吉

## 1. 「生きる力」と「確かな学力」

## —新学習指導要領の理念—

「生きる力」をはぐくむという理念と、いわばサブ理念ともいべき「ゆとり」が現行学習指導要領の支柱であったとするなら、新学習指導要領は「生きる力」の理念と「確かな学力」というサブ理念とを支柱としていると言えるだろう。

「確かな学力」は平成15年10月の「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」と題する中教審答申で登場した用語である。この答申は現行学習指導要領が実施に入った後、その実施状況を踏まえ、そこで明らかになってきた課題や問題点を検討し、現行学習指導要領についての最初の改正点を指示したという点で、私が特に注目してきたものである。すでにこの答申において、現行学習指導要領の何が問題なのか、新学習指導要領作成のための課題としてどのようなものが挙げられるかについて、ある程度展望できると考えたからである。

この答申の第一の注目点は、子どもたちに求められる学力を「確かな学力」として明確に定義し、さらに「生きる力」と「確かな学力」との関係をもより一層はっきりさせたことである。この関係については、すでに平成8年の中教審第1次答申でもしばしば言及されているが、やや明確さに欠けるところがあった。例えば、「生きる力」の内容として、「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、自主的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」を挙げるとき、これが求められる「学力」を意味しているのはすぐに理解できるし、また「我々は、学力の評価は、単なる知識の量の多少のみで行うべきでなく、これまで述べてきたような変化の激しい社会を〔生きる力〕を身に付けているかどうかによってとらえるべきである」との表現から、求められる学力が「生きる力」となるのを目指しているのも容易に理解できる。しかし、平成15年の中教審答申ではさらに踏み込んで、「〔生きる力〕を知の側面からとらえた」ものが「確かな学力」であるとし、これを次のように定義している。「確かな学力とは、知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や、自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力等までも含めたものである。」

ところで、「生きる力」が「確かな学力」だけから成り立つものではないのは明らかであるが、平成15年答申は現行学習指導要領の実施後の状況等を踏まえ、当面の課題として真っ先に「確かな学力」の育成を大きくクローズアップしたのである。答申では、このことについて次のように述べている。「本審議会は、

〔確かな学力〕、豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力までも含めて構成する〔生きる力〕がこれからの子どもたちに求められる力であることを前提とし、その育成を行っていくために、まずは〔生きる力〕を知の側面からとらえた〔確かな学力〕の確実な育成を、当面取り組むべき課題と考えたのである。」

「生きる力」としての学力を特に重視する以上のようなスタンスは、そのまま、新学習指導要領作成の拠り所を示した平成 20 年 10 月の中教審答申「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の改善について」にも受け継がれている。ここでは、平成 17 年の中教審答申（「我が国の高等教育の将来像」）で取り上げた「知識基盤社会」（knowledge-based society）の語を使い、『『知識基盤社会』の時代などと言われる社会の構造的な変化の中で、〔生きる力〕をはぐくむという理念はますます重要になっていると考えられる」として、まず、現行学習指導要領の理念が不変であり、重要であることを確認している。

「知識基盤社会」の代表的な特質として、日進月歩の知識の進展は〔旧来のパラダイムの転換〕をともなうことが多く、したがって、「幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる」ことが指摘されているが、このような社会に生きる人間の「生きる力」となれば、とりわけ、その知的な側面、すなわち、学力が改めて注目されることになる。そこで、学習指導要領の改善についての平成 20 年の中教審答申では、学校教育法の一部改正（平成 19 年）などを踏まえ、「学力の重要な要素」として、「①基礎的・基本的な知識・技能の習得 ②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 ③学習意欲」を挙げている。これは平成 15 年の答申が掲げた「確かな学力」とまったく同様のものである。また、平成 20 年答申に戻るが、ここでは、特に今回の学習指導要領改訂において、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」を基盤とし、「思考力・判断力・表現力等の育成」、「学習意欲の向上や学習習慣の確立」を特に重要視している。

## 2. 「生きる力」としての学力（「確かな学力」）を育てる方法

### —ドイツ教授学が示唆するもの—

今、我が国の学校教育が当面している方法上の最大の課題は、「生きる力」としての学力—平成 15 年の中教審答申以来「確かな学力」と称されている—をどのようにして育てるかという問題である。教育理念としての「生きる力」がますます重視され、「生きる力」としての学力がさらに大きくクローズアップされるにともない、我が国の教育界は、このような学力の育成方法に挑戦するという重大な課題を背負ったのである。

#### (1) 「実質陶冶」と「形式陶冶」の統合

この課題について、私は教授学—特にドイツ教授学—研究者として、格別な問題意識をもっている。ドイツ教授学の長い歴史を貫いている根本問題は、一方、知識や技能の習得、他方、思考力・判断力等の学習能力や学習の方法、意欲等の育成—この二つの習得、育成をどう関係づけて統合するか—の問題である。明

治以来、前者は「実質陶冶」(Materiale Bildung)、後者は「形式陶冶」(Formale Bildung)と訳されているので、この訳語で言えば、「実質陶冶」と「形式陶冶」との統合という問題である。

また、この訳語と結び付けると、前掲の「学力の重要な要素」の①の「基礎的・基本的な知識・技能の習得」は「実質陶冶」、②の「思考力・判断力・表現力等」と③の「学習意欲」を育成するのは「形式陶冶」に相当する。もちろん、中教審答申で「実質陶冶」・「形式陶冶」の語は使われていないが、両者の関連や統合については特に注目して言及している。平成15年答申では次のように述べられている。

「知識や技能と思考力・判断力・表現力や学ぶ意欲などは本来相互にかかわりながら補強し合っていくものであり、〔確かな学力〕をはぐくむ上で、両者を総合的かつ全体的にバランスよく、身に付けさせ、子どもたちの学力の質を高めていくという視点が重要である。」

「思考力・判断力・表現力や学ぶ意欲などを高める等の観点から、……知識や技能と思考力・判断力・表現力の相互の関連づけ、深化、総合化を図ること等も〔確かな学力〕の育成に当たっての重要な視点であろう。」(付点は筆者)

また、平成20年答申では、この関係について視点を変えて次のように述べている。

「今回の改訂においては、各学校の子どもたちの思考力・判断力・表現力等を確実にはぐくむために、まず、各教科の指導の中で、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成、論述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充実させることを重視する必要がある。各教科におけるこのような取組があってこそ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的な活動も充実するし、各教科の知識・技能の確実な定着にも結び付く。」

このように、ここでは、各教科での基礎的な知識・技能の「習得」や「活用」と、総合的な学習の時間を中心とした「探究」が、相互に関連し合って力を伸ばしていくことを特に指摘している。

以上のように、知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成との関連や統合は今も、とりわけ、「生きる力」としての学力の育成では特に重視されているのであるが、この関連を昔から一貫して追究し、「実質陶冶」と「形式陶冶」との生きた統合を目指してきたのがドイツ教授学である。したがって、この追究のポイントを吟味することは、今日、我々が当面している「確かな学力」を育てる方法に関する考察にとって、きわめて示唆に富むと言えるであろう。これからこの吟味に入っていくことにする。それは多少ややこしいものとなるだろうが、ここであえて取り上げるのは、当面の「知識・技能と思考力・判断力・表現力や学ぶ意欲など」の「両者を総合的かつ全体的にバランスよく身に付けさせる」という課題が、長い歴史をもち、したがってさまざまな思索が積み重ねられてきた教授学上の重大な問題であることを、我が国の関係者に認識してほしいと望んでいるからである。

## (2) クラフキーの範疇的陶冶論

現代のドイツ教授学において「実質陶冶」と「形式陶冶」の統合を目指して新しい教授学の体系化を試みた代表的人物は、ドイツ教育学会の会長でもあった優れた教育学者クラフキー(W.Klafki 1927-)である。そのため彼は「範疇的陶冶」(Kategoriale Bildung)論を主張した。この理論は「実質陶冶」と「形式陶冶」の二つの理論の分離と対立の問題から出発している。「実質陶冶」の主張者は教授作用の客観面、すなわち、

学ばせる知識や技能など内容に目を向けてこれを重視する。これに対し、「形式陶冶」の主張者は教授作用の主観面、すなわち、学ぶ主体である子どもに目を向け、子どもが身に付けるべき思考力や判断力などの学習の能力、学習の方法などを重視する。この二面は「あれか、これか」の二者択一の対象になるものではなく、どちらも不可欠の要因である。したがって、これまで両理論を組み合わせ、互いに補い合うことによって、それぞれの理論が持っている一面的な偏りを克服しようとする試みが行われてきた。それは、たいいていの場合、「実質陶冶も形式陶冶も」、または「形式陶冶ばかりでなく実質陶冶も」という形での総合の試みであった。

ところが、クラフキーはこのような形での総合を退け、両陶冶を弁証法的な思考の「契機」としてとらえる考え方をとるのである。つまり、この二つを弁証法的に統合するという彼独自の総合様式をとるのである。このことについては後でまた取り上げるが、このように、クラフキーが「実質陶冶」と「形式陶冶」との独自の総合を主張する底には、教授・学習を通しての人間形成、つまり、「陶冶」(Bildung)を「範疇的陶冶」としてとらえる彼独自の理論が横たわっている。この「範疇的陶冶」について考える前に、まず「範疇」についての一般的な説明をしておこう。

「範疇」の語は書経の「洪範九疇」からとったもので、カテゴリー (category, Kategorie) の訳語として使われている。この原語に当たるギリシア語 (katêgorein) は、本来、「訴訟」を意味する。訴訟により、さまざまな特殊の内容をもつ個々の事件が一般的法律にしたがって判決されるということから転じ、範疇とはすべての特殊な事柄を一般的に叙述することを意味するようになった。この概念は実在の形式もしくは認識作用(思考)の形式を言い表す哲学上の術語として、主としてアリストテレス、カント、ヘーゲルらによって重視された。これを教育学上の主要な概念として取り上げたのはドイツの精神科学的教育学派であるが、20世紀後半にはデルボラフ (J. Derbolav)、クラフキーによって、陶冶や教授理論の中心概念としてクローズアップされるに至っている。

どのような領域で使われるにせよ、その原意からみて、範疇の概念は特殊と一般、内容と形式との関係において成立する。範疇は多様な特殊の内容を筋道立てて構成したり、獲得するための一般的な根本形式としての働きをする。したがって、範疇を身に付けることは、教育、とりわけ学校教育にとって決定的に重要な意味をもってくる。というのは、結局、学校教育本来のねらいは多種多様な特殊の内容をできるだけ多く与えることよりも、範疇としての働きをもつ一般的形式を身に付けさせることにあるからである。教育の内容が量的にふくれあがり、かつ多様化すればするほど、なおさら、この範疇をわがものとして身に付けることの意義は一層大きくなってくる。

ここで、クラフキーの範疇的陶冶論に戻ることにする。なお、「陶冶」の語は現在我が国の教育用語としてはほとんど使われていないが、明治以来、第二次世界大戦中までの教育理論ではドイツ教育学の影響が強く、「陶冶」(Bildung)はその教育学の主要概念であったので、我が国でもよく使われていたのである。なお、前にも触れたように、「陶冶」とは教授・学習を通して人間の形成へと働きかける教育作用である。

クラフキーの陶冶論(教授論)のキーポイントは、「実質陶冶」と「形式陶冶」の二つの理論を止揚(Aufheben 対立する二要素がより高い段階で統合されて発展していくこと)し、より高い次元で統一する点にある。このことについて彼は次のように説明している。一別々の二つの陶冶があって、これを「実質陶冶」と「形式陶冶」と呼ぶのではない。この二つの名称は同一の事象を実質面(客観面)から見た見方、考え

方と、形式面（主観面）から見た見方、考え方を示しているだけのものである。実質的（客観的）要因と形式的（主観的）要因とが一つであることは、陶冶体験の中で直接に認めることができるもので、ここに「陶冶」といわれるものの本質がある。このような体験の中で認められる主客両面の統一を言葉で表現すれば、それは弁証法の形になるとクラフキーはいうのである。

このような主客の関係のとらえ方は、彼の「範疇的陶冶」論のキーワードである「開く」（erschliessen）という働きにもそのまま反映されて、「二面を同時に開く」という独自の主張となっている。まず「開く」についてである。ここでいう「開く」とは個々特殊のさまざまなものではなく、それらに筋道をつけたり、まとめたりするための拠り所となる「一般的・基本的なもの」を明らかにする、または身に付けることである。前の「範疇」についての説明で、「範疇は多様な特殊的内容を筋道立てて構成したり、獲得するための一般的な根本形式としての働きをする」と言ったが、このような「範疇」こそが陶冶が「開く」「一般的・基本的なもの」である。したがって、「一般的・基本的なもの」を「開く」とか身に付けさせるというのは、「範疇」または「範疇的なもの」を「開く」とか身に付けさせると言い換えてよい。

ところで、クラフキーはこの「開く」が「二面を開く」ものであると特徴づけている。「二面」とは学ばれる対象内容面（客観面）と学ぶ人間の精神作用面（主観面）である。「開く」とは、「客観面」では事実内容の基本的な原理・法則・公式・関係などの「一般的・範疇的内容」、「主観面」では内容習得のための基本的な精神作用などの「一般的・範疇的な能力・方法・態度」が明らかとなり、身に付けられることである。ここでクラフキーはさらに踏み込み、このような主客の「二面を開く」が別々のものではなく、同時的なものであると強調するのである。彼が、「実質陶冶」と「形式陶冶」とは別々の二つではなく、陶冶という同一の事象を客観面と主観面から見た見方・考え方の違いにすぎないとしていることは前に述べたが、これと同様の考え方により、「二面を開く」とは同一の同時的な作用であると念を押している。

### (3) 「範疇的陶冶論」が示唆するもの(1)

#### — 「開く」働き —

新学習指導要領が取り組む今日の学校教育の課題に対し、クラフキーの範疇的陶冶論が示唆するものとして、ここでは、「『範疇的なもの』の習得」と、「陶冶の客観面と主観面の統合」との二つの問題を取り上げることにする。

まず、「基礎的・基本的な知識・技能」の習得と、「範疇」または「範疇的なもの」の習得との深いかかわりについてである。「基礎的・基本的な知識の習得」の方針が、新学習指導要領でも引き継がれているのはいうまでもないが、今回はさらに次のような指摘が行われている。

「改正教育基本法（第5条第2項）が義務教育の目的の一つとして『社会において自立的に生きる基礎を培う』ことを規定したことや、理数教育を中心に教育課程の国際的な通用性が一層問われている状況を踏まえ、系統性に留意しながら、主として

- ① 社会の変化や科学技術の進展等に伴い、社会的な自立等の観点から子どもたちに指導することが必要な知識・技能、
- ② 確実な習得を図る上で、学校や学年間等であえて反復（スパイラル）することが効果的な知識・技能、

等に限って、内容事項として加えることが適当である。」

また、今回の改訂では、基礎的・基本的な知識・技能として、「形式知」（言葉や文章、数式、図表など明確な形で表出することが可能な客観的・理性的な知識）のみでなく、いわゆる「暗黙知」（勘や直感、経験に基づく知恵など）を重視すべきことを特に指摘している。

答申中のこれらの記述からも伺われるように、基礎的・基本的な知識・技能が単に「読み・書き・計算」という要素的・技術的なものにとどまらず、かなり広範囲の総合的な知識・技能も含めるに至っていることは明らかである。しかし、それだけに、「基礎的・基本的な知識・技能」という言葉が自明のこのようにやりとりされている割に、その意味や機能についての理解は案外にあいまいなものとなっている。

このような問題意識をもって対すると、クラブキーの範疇的陶冶論では、「基礎的・基本的な知識・技能」とは何か、そしてどのように機能するのかについて、教授学研究の長い伝統と理論を踏まえて明確な答えが出されていることがわかる。それは「基礎的・基本的なもの」とは「一般的・範疇的なもの」であり、このような知識・技能によってはじめて「開く」働きが機能するという答えである。もちろん、この答えが「基礎的・基本的なもの」についての完全な定義とは言えないとしても、少なくとも、その核心を突いたものであることは否定できないであろう。

クラブキーのこの見解をもっと丁寧に見てみよう。ドイツ教授学史上、画期的な貢献をしているヴィルマン(O.Willmann)の陶冶論のキーワードの一つは「陶冶の本質内容」(Bildungsgehalt)の語である。その主著『陶冶論としての教授学』の中で、彼は「与えられたものが身に付けられるように教えよとの格率は、与えられたものの陶冶の本質的内容がその効力を現すように教えよとの格率が付け加えられることによって完全にこなされる」と述べているが、「陶冶の本質内容がその効力を現す」とはどういうことなのか、クラブキーはヴィルマンのこの主張を例示的に次のように言い換えている。一さまざまな具体的な計算の一まとまりは、計算上の基礎原理を理解することによってマスターできる。多種多様な個々の特殊な土地状態は、ある類似性や共通性によっていくつかのグループに分けられるし、さらに土地上の支配的・特徴的な要因およびこの要因と歴史的・文化的要因との結び付きに基づいて分析し、理解することができる。多くのスポーツや体操運動の中には特定の運動上の基礎形態がある。歴史上の多様な事件や事象の底には、若干の基本的な関係が存在している。実際に使われる言葉の無数の内容の中で、これを買っている構造や文の連結の型を指摘することができる。……

このようにさまざまな具体的、特殊な内容の底または内に宿っている基礎原理、基礎形態、基本的な関係や構造、法則、公式、類型等々が「陶冶の本質内容」であり、この本質内容を宿したり、含んだりしてこれにかかわっている個々特殊の具体的内容が「陶冶内容」である。「陶冶内容」の中で、またはこれに即して「陶冶の本質内容」が明らかになり、身に付けられるときにはじめて「開く」働きが機能する。

ここで「範疇」の語を使って言い換えると、多様な特殊の・具体的なもの底または内にある「一般的・範疇的なもの」が明らかになり、これがしっかりと身に付けられるとき、一において多を「開く」働きが作用する。この「一般的・範疇的なもの」が身に付けられたのが「基礎的・基本的な知識・技能」である。ある内容やそれを身に付けた知識や技能が「基礎的・基本的」であるということの意味は、この内容が、そのときそのときに当面する範囲やレベル内の全内容分野を理解するための前提や条件になるというだけに尽きるのではない。さらにより広い範囲、より高いレベルの内容分野へと入っていく道を開く働きをもつ

という点に、この内容、それを身に付けた知識・技能が「基礎的・基本的」と言われる本当の意味がある。この働きをクラフキーは「開く」働きと特徴づけている。

ここでまた、新学習指導要領の現実に戻ろう。平成20年中教審答申では、義務教育段階において、基礎的・基本的な知識・技能の一層の習得を促す一つの方策として、文部科学省が「重点指導事項例」を提示すべきだとの注目すべき指摘が行われている。そこでは次のように述べられている。

『重点指導事項例』で提示する基礎的・基本的知識・技能については、

- ・ 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（例えば、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など）
- ・ 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（例えば、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など）

といった類型が考えられ、更に具体的な検討を深めることが必要である。」

答申でも述べられているように、その内容については更に具体的な検討が必要であろうが、この「重点指導事項例」はクラフキーの陶冶論の「一般的・範疇的なもの」に通じるものである。また、上に引用したような、「重点指導事項例」として挙げるべき知識・技能についての答申の記述は、「範疇的なもの」による「開く」働きと同様のものである。

なお、平成20年答申では、「重点指導事項例」は知識・技能についてばかりでなく、思考力・判断力・表現力等についても例示することの必要に言及しているが、これについては後で述べる。

#### (4) 「範疇的陶冶論」が示唆するもの(2)

##### —同時に「二面を開く」—

「生きる力」としての学力、すなわち「確かな学力」を育てる方法上の中心問題は、この学力を成り立たせる二要素—基礎的・基本的な知識・技能の習得（客観的要素）と、思考力・判断力・表現力や学ぶ意欲などの育成（主観的要素）をどのように関連づけ、統合するかにある。まったく同様の方法課題への挑戦を重ねてきたのがドイツ教授学における「実質陶冶」と「形式陶冶」との統合の取組である。この取組の代表的なものとして、20世紀後半、当時の西ドイツにおけるクラフキーの範疇的陶冶論を取り上げて吟味してきた。しかし、この陶冶論での上記二要素の関連についての考え方は、平成20年中教審答申での「習得」、「活用」、「探究」の相互関連を通して二要素の結び付きを図ろうとする考え方とは次元を異にしているようである。前者が二要素の弁証法的統一を決め手とするなどきわめて理論的であるのに対し、後者は方法技術的なものである。

範疇的陶冶論によれば、「開く」働きは学ばれる内容の客観面と学ぶ人間の主観面の二面で行われる。「開く」とは「一般的・範疇的なもの」が明らかになり、身に付けられることであるが、この「一般的・範疇的なもの」を客観面から見れば、基本的な原理や法則、構造などである。これを主観面から見れば、基本的な精神作用や学習の方法、態度などである。ところが、この二面を「開く」とは別々のものではなく、

同一の同時的作用であることを強調するところに範疇的陶冶論の特質がある。

しかし、ここでわれわれはきわめて重要な問題点に突き当たったことになる。それは客観と主観の二面を開く働きが「同時に」行われるという保証をどこに見いだすべきかどうかという問題である。われわれはこの「同時性」の実現をいわば予定調和的に座して期待するわけにはいかないのであって、これを進んで引き起こすための効果的な教材や方法が吟味されなければならない。

このような吟味のために私が特に注目しているのは、20世紀後半、ドイツの多くの教授学者の間でよく論議された「範例的なもの」(das Exemplarische) とか「範例的教材」という概念である。この「範例的なもの」とは何か。それは関係概念である。なんらかの事物や内容はそれ自体では「範例的」とはならない。ある特定の関係の中に入ってはじめて「範例的なもの」となるのである。この「関係」とはどのようなものか。それは特殊的内容と一般的内容との間の代理し、代理されるという関係である。もっとはっきり言えば、前者によって後者が代理される関係である。事例としての個別的・特殊的内容と、原理・法則・概念・構造などの全体的・一般的内容との間で、特徴の一致や類似に基づき、前者によって後者が代理される関係である。このような関係の中で前者が「範例的なもの」と呼ばれるのである。したがって、範例的内容は一方、容易に経験でき、表象できるような具体(象)性、明瞭性、簡潔性をもった個別的・特殊な内容でありながら、他方、一般的・範疇的な本質内容を指示し、開くのである。

このような範例的内容を教材とし、この教材との積極的な取組を通し、この特殊なものの中で、あるいはこれに即して一般的・範疇的な本質内容が「あたかも初めて見つけ出した(創り出した……)かのようにして」発見的、創造的に身に付けられるとき、その本質内容の習得が確実にになると同時に、学ぶ人間の方の思考力・判断力・表現力などの能力や学ぶ方法なども身に付けられると期待できる。つまり、客観面と同時に主観面でも基礎的・本質的なものの習得や育成が行われるということになる。

ここで、改めて、「基礎的・基本的な知識・技能」という客観面での基礎的・本質的なものばかりでなく、主観面での基礎的・本質的なものをしっかり押さえてかかることの必要性・重要性が目されることになる。平成20年答申では、基礎的・基本的な知識・技能の一層の習得を促す一つの方策として、その「重点指導事項例」が文部科学省によって例示されるべきだとの指摘が行われていることについては前述した。この答申では、主観面の「思考力・判断力・表現力等にかかわるもの」についても「重点指導事項例」を例示すべきだと述べている。答申でいうように、この例示は「知識・技能のように具体的に示すことはできない」だろうが、しかし、それだけに、この例示は実践者にとって非常に参考になるはずである。

### 3. 「生きる力」としての学力の理念の共有と学力の調査方法の開発

「学力低下」、「学力向上」、「学力テスト」結果の公開、非公開など、近年、「学力」の問題が教育に関する論議的となっている。このような論議の中で特に私が重く見ているのは、「学力とは何か」という最も根本的な点で共通理解が定着していないことである。この共通理解という前提のないところで学力が論議されることの空しさを感じるのは私だけであろうか。私のこの懸念はかなり以前からであるが、とりわけ、平成8年の中教審第1次答申によって、「生きる力」としての学力が提案されて以来、この学力観の定着や学力の評価基準の転換の重要性と同時に、その難しさを指摘している。



2000年出版の拙著『哲学のある教育実践』（教育出版）の中では、平成8年中教審第1次答申の学力評価に関する記述を引用し、当時の私の感想を述べた箇所がある。

「教育内容を厳選し、全体として授業時間数の縮減を図った場合、学力水準が低下するのではないかといった懸念がある。確かに、学力を単に知識の量という点でとらえるとすれば、学力水準は落ちるといった懸念はあるかも知れない。しかし、我々は、学力の評価は、単なる知識の量の多少のみで行うべきでなく、これまで述べてきたような変化の激しい社会を〔生きる力〕を身に付けているかどうかによってとらえるべきであると考える。」

このような答申の主張に対し、私は、「子どもや保護者や一般人の意識の現状を考えると、このような学力評価の基準の転換、つまり、学力観の転換についての承認や支持を得ることは生易しいものではない。いや、このことは学校や教師にとっても容易なことではない」としながら、しかし、この転換がどんなに容易ではないとしても、学校教育の改革のためには「関係者はこの難問に対する挑戦を避けるわけにはいかない」と述べたのである。

平成15年の中教審答申でも、学力をどのようにとらえるかの立場の違いにより、議論がかみ合わない現状を踏まえてつぎのように述べている。「国及び各教育委員会においては、校長や教員をはじめとする教育関係者はもとより、保護者や国民一般に対しても、これから子どもたちに求められる学力はどのようなものであるかについて、今後とも継続的かつ積極的に周知していくことが求められる。」

平成20年の中教審答申では、「学習指導要領改訂の基本的な考え方」の箇所で、今回の改訂に際してまず行われなければならないこととして、教育関係者や保護者、社会が「生きる力」をはぐくむことの必要性や「生きる力」の内容を自ら考え、理解の上共有することを挙げている。

この場合、「生きる力」という目標を関係者で共有するに当たり、特に重視したい三点の中の一つとして、「思考力・判断力・表現力等をはぐくむ」ことを取り上げている。そのため、各教科において、基礎的・基本的な知識・技能をしっかりと習得させるとともに観察・実験やレポートの作成・論述といった知識・技能を活用する学習活動を行う必要を強調している。

この3の項のはじめで、私は「学力評価の基準の転換」が決して生易しいものではないことを指摘した。それは子どもや保護者、一般人にとって、いや、学校や教師にとってさえも、「生きる力」としての学力へという学力観の転換が容易なものではないとの理由によってである。ここでは観点を換え、別な角度から、「生きる力」としての学力を評価することの難しさに触れておきたい。それは、従来、ペーパーテストでは評価しにくいとされている思考力・判断力・表現力や学ぶ意欲などの状況の把握や評価の難しさである。

学習評価については、現行学習指導要領の実施と同時に、小・中学校の各教科の評定を相対評価から絶対評価に転換したり、また、各学校において「評価規準」の作成などの取組が行われてきている。特にこの規準では「知識・理解」だけでなく、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」にわたる4観点からの学力評価が目指されている。このような観点の拡大は、「生きる力」としての学力の評価として当然のことであるが、しかし、これは同時に、従来のようなペーパーテストによるだけというのではなく、多様な方法を駆使しなければならないということを意味している。

このような評価方法の変化は、教育現場において、まだ十分にはこなし切られていないようである。特に平成20年答申では、「現在の評価の方法が、保護者や広く社会に対し十分分かりやすいものとなっていない

いのではないかと、との指摘もなされている」と述べているが、もしそうであるとしたら、これは見逃すことのできない問題である。前述のように、保護者や一般人にとって、学力観の転換に基づく学力評価の基準の転換がいまひとつすっきりしない上に、この学力についての実際の評価がわかりにくいとなると、『『生きる力』、そして『生きる力』としての学力という理念の共有』という、学習指導要領改訂の重要な大前提が揺らぐことにもなりかねないからである。

すでに平成15年答申では、「確かな学力」の確実な評価のため、「〔確かな学力〕の総合的な状況の把握の必要性」（付点は筆者）を特に指摘して次のように述べている。

「教育課程及び指導の改善を図り、〔確かな学力〕をはぐくむためには、既に述べた〔確かな学力〕の全国的な状況の把握に加えて、各地域、各学校において教育がその目標に照らしてどのように行われ、子どもたちがその目標の実現に向けてどのように変容しているか、また、どのような点でつまずき、それを改善するためにどのように指導していけばよいかを明らかにすることが大切である。すなわち、的確な評価のために多様な方法を導入しながら、子どもたちの〔確かな学力〕の総合的な状況を把握し、評価した上で、それを教育課程及び指導の充実・改善に生かすという一連の過程を確立することが極めて重要なのである。」

なお、この答申では、国で実施する全国的な調査の結果について、各学校における指導上の改善点等の分析結果を各学校や各教育委員会に対して積極的に情報提供することを求めているが、「その際、学校間の序列化等につながらないよう、データの取り扱いについては十分配慮することが必要である」と述べている。今、一部の府県において、この結果について公開、非公開が問題となっているが、このようなことは、これまで見てきたような調査の趣旨からすると、末梢的、付随的なことにすぎない。要は「確かな学力」の総合的な状況を把握するため、効果的かつ多様な調査方法の開発等をさらに進めて活用することである。

#### 4. 本当に「現・新学習指導要領の『理念』は変わらない」のか

これまで、主として現行学習指導要領と新学習指導要領の改訂の拠り所となった平成8年、15年、20年の教審答申に即し、私が改訂上の注目点とみなすいくつかの問題を取り上げてきた。最後に、改訂の「理念」が変わったのか、変わらないのかという根本問題について私の批判的な見方、考え方を述べて締めくくりとしたい。

平成20年1月の「学習指導要領の改善について」の中教審答申では、「教育の基本理念は、現行学習指導要領が重視している『生きる力』の育成にほかならない」とし、特に教育関係者がこの理念を共有することの重要性を強調している。そこで答申では、教育関係者だけでなく、保護者をはじめ広く国民に学校教育が目指している方向性への理解を求め、積極的な情報発信が必要なことを訴えている。これを受けて文部科学省は『生きる力』という表題を掲げた『教師用パンフレット』、『保護者用パンフレット』を通し、「学習指導要領」は変わるが、「理念」は変わらないことを真っ先にアピールしている。

『教師用パンフレット』では、「『生きる力』をはぐくむという現行学習指導要領の基本理念は変わるのでしょうか」という質問に対し、「『生きる力』をはぐくむという基本理念は、新しい学習指導要領においても変わりません。今回の改訂では、この『生きる力』の理念の実現のために、これまでの学校現場での課題を踏まえ、指導面などでの具体的な手立てを確立することを目指します。」また、『保護者用パンフレッ

ト』では、「これまでの学習指導要領でも、子どもたちの『生きる力』をはぐくむことを目指してきました。これからも『生きる力』をはぐくむという理念は変わりません」と述べている。

このように、基本理念に変わりがないことを特に強調するのは、「変わった」あるいは「変わるのではないか」との疑念が、教育関係者や保護者などの一部に顕在または潜在しているのでは、との推測や不安が前提となっているからであろう。事実、すでに、現行学習指導要領が完全実施に入ったばかりのころから、そのキーワードの一つである「ゆとり」への批判が活発となり、大新聞によって、当局は「ゆとり教育から学力重視への方向転換」を行ったとの報道も公然と行われるようになった。そして、この当時から、教育に関する公文書から「ゆとり」の語は消えていった。このようなことなどからして、「ゆとり」と対概念のようにして共に使われていた「生きる力」までも、「ゆとり」と一緒に後退したと受け止める風潮がある程度広がっていったことは否定できないであろう。

このような現状からすれば、今、新学習指導要領を方向づける基本理念に少しの変わりもないこと、そして、この理念を共有することの重要性を強調することに異論はない。しかし、それにしても、この「変わらない」のアピールに対して、若干の違和感を禁じ得ないというのは私だけであろうか。現行学習指導要領が「生きる力」をはぐくむという理念に基づいているのは明らかである。しかし、この基本理念と密接不離の関係にあった「ゆとり」もまた、現行学習指導要領の作成に当たって、基本理念に準じる重要な役割を果たしていたことも明白である。現行学習指導要領の抛り所となった平成8年中教審第1次答申の表題には「子供に〔生きる力〕と〔ゆとり〕を」とのサブタイトルが付いている。つまり、「生きる力」と並んで「ゆとり」が挙げられている。私はこれを「生きる力」が目的原理、「ゆとり」が方法原理を示していると理解している。したがって、「生きる力」が基本理念であるとするれば、「ゆとり」は、そこから派生し、それと切り離せないサブ理念であると言ってよいだろう。このような二つの原理の組み合わせによって、大きくは「21世紀を展望したわが国の教育の在り方」が構築され、当面の課題として、現行学習指導要領が作成されたのである。

このように、いわば表裏一体的な二つの原理のうち、一つが滑落したのであるが、それでもなお、新・現学習指導要領の理念は変わらないとためらいなく言い切れるのであろうか。確かに理念としての名目が変わりがないが、しかし、理念としての働き、つまり、機能からみると、同じ「生きる力」をはぐくむと言っても、現行と新の両学習指導要領でまったく変わらないとは言い切れないのではないか。なぜなら、機能からみた理念は、これと関連し、従属するその他の理念や原理などと結び付き、これらを包摂して一つの体系として作用するからである。この体系の中で、「生きる力」と直結し、サブ理念ともいえる「ゆとり」という重要原理が大きく作用したのが現行学習指導要領であり、「ゆとり」に代わって、「生きる力」としての学力、すなわち「確かな学力」がサブ理念として前面へ出てきたのが新学習指導要領である。このようにみても、名目にだけ目を向けて、両学習指導要領の理念は変わらないと強調するのは、何か論理の形式だけにこだわっているようにも思われる。

以上のような理解や判断は、教育における「ゆとり」の意義や価値についての私のとらえ方に基づいている。要するに、それは教育内容の削減や授業時数の縮減などの方策というよりも、教育の理念または方法原理（「ゆとりと充実」という広い意味で「ゆとり」をとらえる考え方であるが、ここではこれ以上言及しない。（拙稿「教育における『ゆとり』再考」教育実践学研究 第10号 2006）

なお、以上のような「ゆとり」観からして、私は教育における「ゆとり」原理が簡単に消滅することはな

いとみている。「ゆとり」がわが国の教育改革の表舞台に登場してから30余年になるが、それなりの必要や根拠に基づいて一貫して主張されてきたのである。そのような根深いものがたやすく立ち枯れするとは思わない。特に、もし新学習指導要領の実施が「生きる力」の知的側面へと傾きすぎ、いわゆる「主知主義」的色合いを濃くするようになれば、改めて「ゆとり」の必要性や重要性が見直されるようになるかも知れない。