

これからの教育の実践課題  
—— 平成15年10月中教審答申について ——

筑波大学・茨城大学名誉教授  
茨城教育実践学会会長  
高久清吉

はじめに

平成15年10月7日、「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」と題する中央教育審議会答申が出された。この答申について、私が注目するのは次の二点である。一つは最も基本的な問題、もう一つは当面の実践的な問題である。

「最も基本的な問題」とは平成8年7月、第15期中教審第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について——子供に〔生きる力〕と〔ゆとり〕を——」において、これからの教育を方向づけるキーワードとして掲げられた「生きる力」と「ゆとり」について、今回の中教審答申がどんな姿勢や見解を示しているのかという問題である。特にこの点にこだわるのは、この「生きる力」と「ゆとり」を拠り所とした新学習指導要領がまだスタートしない前から、これが目指す方向に対する逆風が吹き始めたからである。学習内容の削減や授業時数の縮減によって、「学力低下」は避けられないとの不安や批判がだんだんに広がり、これに拍車をかけるように、新聞等では「ゆとり教育の抜本見直し」、「ゆとり教育から学力重視への方針転換」といった報道が繰り返された。当然、教育関係者の間でも、新学習指導要領の基本的な考え方、さらにさかのぼって、平成8年中教審答申によって示された今後の教育の基本的な方向について、本当に見直しが行われるのか、基本的なことは今後も堅持されるのかどうか、ある程度の動揺や不安・疑念が生じてきた。

このような動きの中で、文部科学省は新学習指導要領が本格実施に入る直前の平成14年1月、「確かな学力の向上のための2002アピール(学びのすすめ)」を公表し、直接的には「学力低下」の不安に答え、間接的には新学習指導要領の基本的な考え方にいささかの揺れもないことを明確にしようとした。しかし、皮肉なことに、「文科省はここまで言うのか」との声が上がるほど細部にわたって学力向上策を取り上げた「アピール」によって、「やはり、文科省は学力向上路線へと舵をきった」と受け止める反応が増大したようである。ちなみに、今回の中教審答申は、「確かな学力」をキーワードとした、その大筋におい

て、この「2002アピール」を追認したような内容となっている。

このように新学習指導要領、さらに平成8年中教審答申の基本方向への不安や疑念がよどんでいるように思われる現状からすると、特に教育改革のキーワードとして掲げられた「生きる力」と「ゆとり」について、今回の中教審答申がどんな姿勢や見解を示しているかが真っ先に注目されるわけである。

もう一つの注目点は、平成14年4月からスタートした新学習指導要領の実施状況について、中教審がこれをどうとらえ、その実態把握に基づいて、特にどのような実践課題を改めて取り上げているのかということである。今回の答申では、「各学校において、新学習指導要領のねらいを踏まえた取組と、そうでないものに分かれている状況がみられる」(第1章-1-(2))と述べているが、それでは、新学習指導要領のねらいを踏まえない取組としてどんなものを挙げているのか、これは教育現場としてどうしても注目しなければならないことである。本稿では、このような問題の中から、特に、三つの問題を実践課題として取り上げる。

## I 今回の中教審答申における「生きる力」と「ゆとり」

### 1 答申のキーワード —— 「確かな学力」

まず「生きる力」についてである。

これについて、今回の中教審答申は次のような基本的な考え方を述べている。「[生きる力]をはぐくもうとする考え方は、平成8年の中央教育審議会答申(第1次答申)以来、本審議会としての一貫した考え方である。」(第1章-1-(3))

ただ、これまでの答申と違っているのは、ここで、「確かな学力」という語が使われていることである。この語が公的な文書で初めて使われたのは、前に触れた文部科学省の「2002アピール」である。しかし、そこでは「確かな学力」についての定義や、これと「生きる力」との関係などについては述べられていない。これらについて、はっきりと詳しく述べたのは、今回の中教審答申が初めてである。

この「答申」では、「確かな学力」が「豊かな人間性」や「たくましく生きるための健康や体力」と並んで、「生きる力」を成り立たせる要素と見なされている。この三要素のうち、「豊かな人間性」と「健康・体力」は初めから挙げられていたものであるが、「確かな学力」は今回の中教審において新しく登場したのである。この要素は、平成8年の中教審答申以来今まで、「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質

や能力」となっている。今回は、これを「確かな学力」と言い換えている。

平成15年8月、この答申の草案である『審議の中間まとめ』が公表されたとき、事務担当責任者である文部科学省の教育課程課長大槻達也氏は、「『中間まとめ』のポイントは？」の問いに対して次のように答えている（日本教育新聞）。もちろん、これは「今回の『答申』のポイントは？」の問いに対する答えと受け止めて差しつかえない。

「まず新学習指導要領についての基本的な考え方と、さまざまな議論のある『学力』の問題について、中教審としてあらためて整理することとし、『生きる力』を知の側面から、『確かな学力』としてとらえた点だ。この『確かな学力』とは、知識や技能に加え、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まで含めた幅広い学力を指す。このように・思考力・判断力・表現力や学ぶ意欲などを含めた幅広い学力を引き続き向上させていこうという考え方を、今回あらためて強調したところがポイントだ。」

ちなみに、この中教審答申が出たとき、もちろん、どの新聞でもこれを取り上げていたが、私の知る限り、上の「ポイント」を「ポイント」と報道した新聞は一つもなかった。学習指導要領の「基準性」、「はじめ規定の緩和」、「習熟度別指導」など、ここが違った、ここが変わったといった報道ばかりであった。「ニュース性」を何よりも優先する報道では、「学力とは何か」、その意味や方向を明確にするというような問題はあまり関心の的にはならないということを変更して考えさせられた。

当事者が「ポイント」と指摘しているように、今回の中教審答申のキーワードは「確かな学力」である。その「確かな学力」の意味を幅広いものとして定義していること、特に、「確かな学力」は「生きる力」を知の側面からとらえたものであるとして、「生きる力」と「確かな学力」とを密接に関係づけていること、ここに、今回の中教審答申の最も大きな強調点があると私は受け止めている。

このように、今回の答申で「確かな学力」が大きくクローズアップされることについて、私は次のような二つの理由が挙げられると考えている。一つは、「学力」のとらえ方について、現在、十分な共通理解が得られていないこと、もう一つは、「学力」と「生きる力」との関係性を明確にする必要があるということである。

まず、「学力」に関する定義と共通理解についてである。現在の学力論議について、私が前々から指摘している最大の問題点は、目指す学力または求められる学力に関し、その定義が明確でないこと、したがって、この学力についての

国民的なコンセンサスはもとより、教育関係者の間でさえ十分なコンセンサスが得られていないことである。

例えば、近年、私はいろいろな形で陰山英男氏の学力論を問題としているのであるが、その焦点は、「学力とは何か」の問いと吟味がまったく欠落した学力論であるという点にある。『本当の学力をつける本』（文芸春秋 2002）と銘打った著書において、「本当の学力とは何か」の記述がどこにもないという不思議を指摘しているのである。

また、近年、私は「学力向上」の大合唱ともいうべき風潮の中で、「学力向上」が錦の御旗化していく傾向を懸念している。「錦の御旗」とは賊軍に対する官軍の旗、転じて、「だれも反対できないような立派な口実」という意味である。例えば、行政が学力テストの結果を学校ごと、さらには個人ごとに公表し、いわば学校や教師を追い込むようにして学力の向上を図ろうとすること、「初めに習熟度別指導ありき」のような論調等々、これまでなら、かなりのためらいや批判や抵抗があったことも、今は「学力向上」という名の下に思い切って行われているようである。

「学力」の意味や「学力向上」の方向について明確な定義や共通理解があり、その上での「学力向上」であるのなら、それは歓迎すべきことである。ところが、学力向上の意味や方向が必ずしも明確でなく、したがって、共通理解も不十分なところで、「学力向上」が「錦の御旗」あるいは「大義名分」として振りかざされると、それはゆがんだ学力向上であったり、行き過ぎた学力向上であったりという危険がある。

近年の学力論議の大きな問題点として、求められる学力についての考え方のあいまいさや共通理解の弱さを挙げる私の考えと同様に、今回の中教審の審議もまた、学力のとらえ方や共通理解の不十分さを問題としたようである。答申はこのことを次のように述べている。

「昨今の学力低下に関する論議は、学力を単に知識の量としてとらえる立場、あるいは思考力・判断力・表現力や学ぶ意欲などまでも含めて総合的にとらえる立場など、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っていないと思われる場合もある。」 したがって、「子どもたちに求められる学力の考え方については、必ずしも十分に共通理解がなされているとは言えないのが現状であろう。」 そこで、「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。」（第1章－3）

このような現状認識に基づき、今回の中教審答申では「確かな学力」という

語を使って、目指す学力の意味を明確にし、これについての十分な共通理解を引き起こそうとしているのである。

今回の中教審答申が「確かな学力」を打ち出したもう一つの理由、それは「生きる力」の育成と「学力」向上（幅広い意味づけがされた「確かな学力」としての「学力」）とが密接不離の関係、さらに言えば、同一的な関係のものであることを訴えようとの意図にあると私は理解している。もっとはっきり言えば、現在、声高に唱えられている「学力向上」と、新学習指導要領の眼目である「生きる力の育成」とは、本来、別のものではなく、まさに同一線上のものであることを明らかにしようとの意図が、幅広い意味づけのもとに「確かな学力」という語を登場させた底にあるということである。

このことは答申のどこにも、直接的な形では述べられていない。その代わり、「〔生きる力〕の知の側面である〔確かな学力〕」という言葉が繰り返し使われている。これは「確かな学力」は「生きる力」の一面であり、要素である。だから、「学力」を高めるのは「生きる力」を育てることになり、「生きる力」を育てるためには「学力」を高めることが不可欠であるという関係を強調することになる。言い換えると、「生きる力」を育てると「学力」を高めるとは別のことではないし、もちろん、矛盾するようなものでないということをアピールしている。これによって、学力向上は——その学力が「確かな学力」と称したような意味の学力であれば——「生きる力をはぐくむ」という平成8年の中教審答申が示した基本的な方向に沿うものであることが明らかになるわけである。

このような意図やねらいを表現したものとして、例えば、答申中の次のような文言が挙げられる。

「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して考えたのである。」（第1章－2－（1））

今回の中教審答申において、「生きる力」が依然として、教育の基本的な方向を示すキーワードとなっていることを改めて確認してきた。

それでは、平成8年の中教審第1次答申において、「生きる力」と並ぶキーワードとして掲げられた「ゆとり」についてはどうであろうか。

## 2 「答申」から消えた「ゆとり」

今回の中教審答申での「ゆとり」の扱いは「生きる力」とまったく対照的である。これまで述べてきたように、「生きる力」と「学力」との関係については格段の配慮をした答申だが、常に「生きる力」と表裏一体のものと扱われてきた「ゆとり」についてはまったく触れていない。「ゆとりのある教育課程」、「ゆとりをもった学習」、これらの言葉は平成8年から新学習指導要領に至るまで合い言葉となっていた。ところが、その「教育課程」や学習の「指導」の「充実・改善方策」を主題とした今回の中教審答申に「ゆとり」の語は一語もないのである。これでは、「ゆとり」は「学力向上」と両立できない対立概念であることを語らずして語っていることになる。それにしても、同じ中教審の、わずか十年も経たない間のこの変わり様を私どもはいったいどう受け止めればよいのだろうか。

読売新聞は平成13年1月、その第一面で「ゆとり教育の抜本見直し」、平成14年1月、同じ第一面で「ゆとり教育から学力重視への方針転換」という大見出しで、文部科学省は「ゆとり教育」の基本方向を転換したと大々的に報道した。しかも同新聞の「解説」欄では、この変更は小野前文部事務次官の次官就任を契機として断行されたとまで報じていた。もちろん、文部科学省はこれを否定したし、私どもも審議会等の審議を重ねて打ち出されてきた一国の教育政策の基本的な方向がそんなに簡単に転換されるはずはないと考えてきた。

しかし、平成14年1月、文部科学省が出した「2002アピール（学びのすすめ）」に「ゆとり」の語はない。続いて、今回の中教審答申からもこの語は消えてしまっているのである。

「ゆとり」が我が国教育界で脚光を浴びるに至ったのは、昭和52年版学習指導要領の抛り所となった昭和51年教育課程審議会の答申で、この語が大きく取り上げられたからである。そこでは、児童生徒の一人一人が「ゆとりあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること」、これが「教育課程の基準の改善のねらい」の第一に挙げられた。その実現のため「ゆとりの時間」が新設され、当時の新学習指導要領の目玉となったのである。それは新設の「総合的な学習の時間」が現学習指導要領の目玉として登場したのとまったく同様である。以来約30年間、「ゆとり」の語は教育改革のキーワードの一つであり続けたのである。平成8年の中教審答申では、その大きな教育的意義が再確認され、改めてその重要性が次のように強調された。「今後の教育の在り方について、我々は……子供たちや社会全体に〔ゆとり〕を確保する中で……子供たちに〔生きる力〕をはぐくむということを基本にして展開されていくべきだと考える。」

(第5章 (1)) それが今、「ゆとり」の語は死語化し、教育界から消えようとしているのである。

このような状況の中で、「ゆとり」に対し、私どもはどういう姿勢や考え方をとるべきなのであろうか。中教審答申などの公的な文書から消えたから、私どもも使用や考えを止めるというのでは余りにも主体性がなさ過ぎることになる。私どもは、この30年間、教育改革の指標の一つとして重んじられてきたゆとり論を再検討し、他方、子どもたちや学校や地域社会の現実を再考しながら、もう一度、「ゆとり」の教育的意義を真剣に考えなければならない。そうすれば、少なくとも、今日のムード的な学力向上論で簡単に吹き飛ばされるほど、「ゆとり」の教育的意義が軽いものでないことだけはすぐ明らかになるだろうと思う。いや、すでに、このような学力向上策が改めて真っ先に「ゆとり」の必要と重要性を明らかにしてきている。例えば、ある自治体が断行した学力テスト結果の公表という行政主導の学力向上策によって、今、教育の現場に何がもたらされているのか。はっきり認められるのは校長、教師そして子どもたちがそれぞれにすっかり「ゆとり」を失ってしまっているということである。あえて言えば、戦々恐々として「学力向上」ではなく、「学力テスト結果の向上」に駆り立てられているということである。皮肉なことに、「ゆとり」を排斥する学力向上が、何よりもまず、「ゆとり」の必要と重要性とを改めて鮮明にしているということである。

残念ながら、ここでは、その主題からして、これ以上立ち入ることはできない。そこで、今はただ、改めて「ゆとり」の教育的意義を考える上での押さえ所と思われるポイントを二つ挙げておくことにする。

第一は、「ゆとり」の意味を矮小化しないことである。現在、一般には、学習内容や授業時数を減らすことが「ゆとり」と理解されているようであるが、これは「ゆとり」の意味の矮小化である。「ゆとり」の主な現象や方策の一つとして内容や時数の縮減が挙げられるのは事実である。しかし、ここに教育における「ゆとり」の核心があるのではない。矮小化された「ゆとり」は「学力向上」や「学力重視」と両立しないもの、つまり、対立または矛盾するものと見なされている。けれども、「学力向上」の対立概念または矛盾概念と見なされる、そんな狭い意味の「ゆとり」では、その教育的意義をまともに考えることはできない。「ゆとり」の教育的意義を確かなものとするためには、「ゆとり教育」と「学力重視」とを対立する関係ではなく、支え合う関係としてとらえるべきである。そのためには、「学力」の意味とともに「ゆとり」の意味を再確認してかからなければならない。

この点から見ても、学力の意味を再確認して「確かな学力」と言い換え、こ

れと「生きる力」との結びつきを強調した中教審答申が、同時に、なぜ「ゆとり」の意味を再確認して、これと「確かな学力」や「生きる力」との結びつきに言及しなかったのか、それが不思議でもあり、残念でもある。

第二は、「ゆとり」の意味をもっと深くとらえるために、「ゆとり教育の原点」に立ち返るべきである。すぐ前で触れた昭和51年の教育課程審議会答申の中の次の文言——「ゆとりのあるしかも充実した学校生活を送れるようにすること」、ここに「ゆとり教育の原点」がある。「ゆとり」の教育的意義を考える拠り所はここにある。

平成15年10月に出された中教審答申について、これまで最も基本的な問題を取り上げてきた。それは平成8年の中教審第1次答申以来、我が国の教育の在り方についての指標として、その後の教育論議のキーワードとなっている「生きる力」と「ゆとり」について、今回の中教審答申がどんな見解を示しているかという問題である。このような基本的な問題について、教育界では多少の戸惑いや疑念もあるようなので、本稿での考察は、この問題の検討から始めたのである。

## Ⅱ 今回の中教審答申で示された学力向上の実践課題

### 1 学力の二要素の生きたからみ合い

これから、もっと実践的な問題の考察へと入っていく。今回の中教審答申では、「確かな学力」と規定した学力の向上について、さまざまな問題を取り上げている。本稿では、その中の代表的なものと考えられる三つの問題について考察を進めることにする。

第一の問題は学力を構成する二つの要素の間の関係の在り方と、その実現方法に関するものである。

今回の中教審答申では「求められる学力」を「確かな学力」と称し、これについて次のような定義を行っている。

「子どもたちに求められる学力としての〔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含めたも



のである。」(第1章-2-(1))

ここでは、学力は、大きく見れば、「知識や技能」と、「学ぶ意欲や、自分で課題を見付け、自ら学び……よりよく問題を解決する資質や能力等」の二要素から成り立つものとされている。前者は「学習内容の習得」ということで、学力を客観面から見たもの、後者は「学習者の能力・態度・方法等の育成」ということで、学力を主観面から見たものである。

このように、二つの要素から成り立つものとして学力を理解するのは、今回の中教審答申が初めてというのではない。これまでの関係審議会の答申では、すべて、学力は——その表現に多少の違いはあるが——二要素から成り立つものとされている。したがって、この基本的な点では、これまでの答申での学力の定義と変わりはないのであるが、ただ、私が注目しているのは、今回の答申で、特に二要素の関係の在り方についてさらに踏み込んだ言及が行われている点である。

「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。」(下線は筆者)(第1章-2-(2))

このように「相互にかかわりながら補強し合っていく」とか、「両者を総合的かつ全体的にバランスよく身に付けさせ」といった表現は、これまでの答申などでは見られなかったことである。この点には、おそらく答申を読む大抵の人たちが気付かないのではないかと思う。私がすぐ気付くのは、この点について特に強い問題意識をもっているからである。昔からそうであったが、「学力向上」というと、すぐに「読み書き計算」の力、近年は「基礎・基本」が取り上げられている。もちろん、これは学力向上の先決要件である。しかし、問題はその先にある。基礎・基本の上に載るべきものが載り、それらが全体としてしっかりと組み立てられるかどうかにある。基礎・基本は不可欠であるが、これだけでは建物は成り立たない。「確かな学力」の定義で示されているように、学力を幅広くとらえるとなると、学力の二要素の間の関係づけこそがキーポイントとなるのである。ところが、このキーポイントについての立ち入った論議や実践の検討がほとんど行われなくて、ただ「基礎・基本の徹底」だけが強調され、それが学力向上の決め手のように唱えられている。ここに、「学力」の意味を明確にするという前提の上に立っていない現行の学力論議や実践の盲点があると私は見ている。

このような問題意識をもっているものだから、前に引用した「相互にかかわりながら補強し合う」とか、「両者をバランスよく身に付けさせる」といった言

葉が目にとまり、心に響くのである。

それでは、このようなかかわり合いやバランスのとれた習得を引き起こすにはどうしたらよいのか。答申では、「知識や技能と思考力・判断力・表現力の相互の関連付け、深化・総合化を図ること等」を挙げているが、そのためにはどうするかという方法への言及までは行われていない。

この「方法」ということで、すぐ念頭に浮かぶのは「総合的な学習の時間」である。この時間の学習が学力の二要素の生きたからみ合いを実現する方法の中心または土台である。

今回の中教審答申では、「総合的な学習の時間」を一層充実させるため、特に明確にしなければならない観点の一つとして、「各教科等で身に付けた資質や能力相互の関連付け、深化・総合化」を挙げている。このような表現には、当然、各教科等で学ばれた内容相互の関連付け、深化・総合化ということも含まれている。各教科等で身に付けた資質や能力や内容相互の関連付け、深化・総合化、——これが「確かな学力」と名づけられた幅広い学力を育てる方法の眼目である。

このような方法の代表的なものが「体験的・問題解決的な学習」である。ただし、この学習は各教科等で学ぶ内容と密接に結び付いて進められなければならない。我が国の教育界で行われてきた体験的・問題解決的な学習、とりわけ、昭和20年代のそれは子どもの自己活動の方にだけ一方的に偏り、内容との結びつきが弱くなりすぎた。このため、中身の無い空疎な自己活動が形式的に繰り返されるマンネリ化に陥り、同時に、学力の低下という厳しい批判が生まれた。

「総合的な学習の時間」の体験的・問題解決的な学習にもこの危険がある。いや、この時間は、後で述べるように、内容そのものの習得をねらいとしないという性格のゆえに、より一層空疎化する危険がある。このような危険を避けるために、いや、もっと積極的に内容習得と能力・方法・態度等の習得との生きたからみ合いを引き起こすために、「総合的な学習の時間」の体験的・問題解決的な学習は各教科等で学ぶ内容と、より一層密接に結びついて進められなければならない。

今、「総合的な学習の時間」の方法を取り上げたが、言うまでもなく、学力の二要素の生きたからみ合いは、この「時間」においてだけ目指されるものではない。この「時間」の学習が「生きたからみ合い」を追求する代表的・典型的な学習であるから真っ先に取り上げたのである。各教科がそれぞれに各教科にふさわしいからみ合いを目指すことになる。それを実現する方法もまた各教科にふさわしいものとなるのであるが、しかし、原則的には、この方法は「総合

的な学習の時間」の方法に準じて、「学習の過程を大切にする」方法となる。とりわけ、問題解決的な過程を大切に学習となるべきである。

## 2 「総合的な学習の時間」の「目標」「内容」の明確化

今回の中教審答申から取り上げる第二の問題は、「総合的な学習の時間」の指導の全体計画の作成に当たって、「目標」や「内容」を明確にするという問題である。

この問題に入る前に、答申が『総合的な学習の時間』を一層充実させる」という積極的な基本姿勢を改めて明確にしたことについて触れておきたい。2000年出版の拙著『哲学のある教育実践』（教育出版）の書名には、『総合的な学習』は大丈夫か」というサブタイトルが付してある。その真意は、この「時間」の消化と定着化という難しい課題への挑戦をうながすことにあるのであって、決して消極的・悲観的な姿勢に基づくものではない。そうであるだけに、この「時間」に対する答申の積極姿勢が特に印象に残っているのである。私もその指摘することを前向きに受け止めて展開しながら、この「時間」の定着化のために努力を重ねたい。

さて、今回の中教審答申は「総合的な学習の時間」の充実を図るため、特に「各学校で目標や内容を定める」ことを大きく取り上げている。周知のように、各教科等と違って、「総合的な学習の時間」の「目標」や「内容」は学習指導要領に示されていない。これら目標や内容は、各学校において、学習指導要領に示された「総合的な学習の時間」の趣旨及びねらいを踏まえて、具体的にこれを定めるよう求められている。

ところが、実際には、「各学校において具体的な『目標』や『内容』を明確に設定せずに活動を実施し、必要な力が児童生徒に身に付いたか否かの検証・評価が十分に行われていない」（第2章-3-(1)）という実態認識に基づいて、今回の中教審答申は、各学校が「各学年の『目標』・『内容』を含めて『総合的な学習の時間』についての『学校としての全体計画』を作成する」ことを求めている。

実は、私は今回の中教審答申が取り上げた「目標」と「内容」の明確化という問題を何年も前から、「総合的な学習の時間」の最も重要な実践課題として特にクローズアップしていたのである。前掲の拙著『哲学のある教育実践』では、そのサブタイトル通り、総合的な学習に関するいろいろな問題を取り上げているが、その中で最も重要な実践課題として二つのことを取り上げて論述している。その二つが今回の中教審答申が指摘している「目標」の明確化と「内容」

の明確化なのである。答申のこの箇所を見たとき、私は「やっぱり！」と思った。「やっぱり、ぶつかる所へぶつかった、来る所へ来たなあ」と思ったのである。

「総合的な学習の時間」の実施に入るずっと前、この「時間」の構想が分かったときから、私にははやばやと「目標」や「内容」を明確に具体化することの必要と重要性を指摘したのは、私自身が小学校教師として、昭和20年代の問題解決学習の指導にたずさわった実践体験に基づいている。この実践の中で痛感したのは、自主的に問題解決を目指すはずの子どもたちの自己活動が、なかなか質的に高まらない、深まらないで、いつも同じレベルやパターンで繰り返されるマンネリ化に陥る危険が大きいということである。この危険は間もなく現実のものとなり、「はい回る経験学習」——いつも同じローレベルの活動にとどまっているだけの生活経験中心の問題解決学習という厳しい批判を受けるようになったのである。

この問題解決学習と「総合的な学習の時間」の体験的・問題解決的な学習とが活動形態としては同様のものと分かった当初から、私は「総合的な学習の時間」の問題解決学習が昭和20年代の問題解決学習の二の舞となり、「はい回る経験学習」となる可能性が大きいと考えたのである。

そう考えると同時に、私自身の体験的反省から、「総合的な学習の時間」の実践に当たっては、子どもたちの自己活動の質的な向上と深化を図ることが最も重要な着眼点となること、この質的向上のキーポイントは学習活動の具体的な「目標」と「内容」を明確にすることにあることを主張してきている。例えば、拙著『哲学のある教育実践』では、「『総合的な学習』における学習活動の質的な向上や深化を図るという視点から、この時間の指導上の重要な実践課題として私が特に強調するのは……次のような二点である」(同書 26頁)として「目標」と「内容」の明確化を挙げている。そこでは、続いて「目標」の明確化について次のように述べている。

「(重要な実践課題の) 第一は、『総合的な学習』がねらいとしている態度、資質、能力、学び方、考え方などの内容要素をさらに分析すること、その上で、これら内容の向上、発展の道筋を段階づけることである。もっと分かりやすく言い換えると、学習や思考の能力・方法などを身に付けさせると言っても、どんな能力なのか、どんな方法なのか、もっと立ち入った内容要素の分析が行われないと、実際の取り組みの仕様がでない。したがって、まずもって、目指す能力や方法などの内訳的な内容のもっと細かな分析が行われなければならない。次に、このようにして、ある程度細分化された能力や方法などのそれぞれについて、低いレベルから、目指す高いレベルへと向上、発展していく系統や段階

をはっきりさせる必要がある。このような段階づけが前提となつてはじめて、例えば、小学校中学年、高学年、中学校、高等学校では、目指す能力や方法などのうち、どのようなレベルのどのような内容のものを身に付けさせることができるか、あるいは身に付けさせるべきかが明らかになっていく。つまり、子どもの発達段階や学習段階のそれぞれに応じ、目指す能力や方法などの具体的内容をはっきりしてくる。」(26～27頁)

このように、目標の明確化が行われれば、それは取りも直さず、評価の基準を明確にすることとなる。そこで拙著では、ひき続いて次のように述べている。

「それぞれの学校段階や学年段階において、どのようなレベルや内容の能力・方法などを身に付けさせることができるか、あるいは身に付けさせるべきかがはっきりしていけば、それらの内容がどれだけ身に付いたかもはっきりとえられるようになっていく。つまり、基準に基づいた評価ができるようになる。」(27頁)

次に、「内容」の明確化についてである。これについては、なぜ内容を明確にしなければならないのか。いったい、どんな内容を挙げればよいのかといった反論や疑問もあるかも知らない。なぜかと言えば、「総合的な学習の時間」の「ねらい」は学習や問題解決の能力・方法・態度・生き方などであつて、内容の習得そのものは「ねらい」として挙げられていないからである。したがって、「なぜ内容なのか」、「どんな内容なのか」という反論や疑問が出てくるのは当然のこととも言える。

このような疑問に対して私は次のように答えている。

確かに、その「ねらい」からして、「総合的な学習の時間」では、習得しなければならない特定の内容は定められていない。また、定めるべきではない。この『時間』で学ぶ内容の主なものは各教科等で学ぶ内容である。これらの内容が相互に関連づけられ、深化・総合化されるところに、「総合的な学習の時間」における内容習得の一番大きな特徴がある。したがって、この「時間」のための内容の明確化というのは、各教科等で学ばれるどんな内容が、どのような形や程度で関連付けられ、深化・総合化されるかをはっきりさせるということである。

なお、第一の「学力の二要素の生きたからみ合い」という問題についての考察の所で、「総合的な学習の時間」において、体験的・問題解決的な学習活動の質的向上を図り、充実した学習を展開するために、「目標」の明確化とともに、「内容」の明確化が不可欠であると指摘した。この場合の「内容」も、その中心は各教科等で学ばれる内容ということになる。もちろん、例えば、「国際理解」とか「環境」・「福祉・健康」などという「課題」に応じて、その課題特有の内

容も挙げられるであろうが、あくまでも中心的な内容は各教科等で学ばれる内容である。

### 3 「学習内容の習熟の程度に応じた指導」

今回の中教審答申から、ここで取り上げる実践課題の第三は「学習内容の習熟の程度に応じた指導」である。前の第二の問題、「総合的な学習の時間」の「目標」、「内容」の明確化も、この「習熟の程度に応じた指導」を小学校にまで導入することも、新年度から実施できるよう、文部科学省は学習指導要領の記述の見直しを行っている。

「『個に応じた指導』の一層の充実」を改めて強調しているのが今回の中教審答申の特徴の一つであるが、そのため、特に「学習内容の習熟の程度に応じた指導」を大きく取り上げている。一昔前までは、この指導は「能力別指導」とか「能力別クラス編成」による指導と言われていたのであるが、今では、「能力別」ではなく、「習熟度別」と言われるようになってきている。要するに、学習内容の「習熟の程度に応じた指導」または「習熟度別指導」とは習熟の程度に応じ、「集団」を編成して行う指導である。

ところで、大きく見れば、「学習内容の習熟の程度に応じた指導」は、この程度に応じた集団を編成しなければ行うことができないというのではない。昔から、一斉授業の中でも個人差に応じた指導の工夫が重ねられてきたように、通常のクラス中心の学習の中でも、習熟の程度に応じた指導はある程度可能であるし、また、このような指導が行われなければならない。そこで、私は、特に、この指導が唱えられ、その意味がまだ定着しない当初は、習熟度別集団の編成による指導を「狭い意味の習熟度別指導」、クラス一斉の指導の中で、特に一人一人の習熟の程度に配慮して行われる指導を「広い意味での習熟度別指導」と呼んだのである。このような言い方、考え方をしたのは、いきなり習熟度別の集団編成による指導というのではなく、まずは広い意味の習熟度別指導から入り、漸進の工夫や努力を積み重ねながら、だんだんに本格的な習熟度別指導へと進むべきだという考えに基づいていたからである。

この「学習内容の習熟の程度に応じた指導」は、当初は、義務教育段階の学校への導入は慎重に、との配慮により、まず高等学校での実施が認められたが、やがて中学校でもとなり、今回の答申では、小学校でもこれを行うことができるよう、学習指導要領の記述を見直している。ただし、この指導の実施に当たっては格別の配慮が必要であるとして次のように述べている。

「各学校で『学習内容の習熟の程度に応じた指導』等を実施する際には、児

童生徒に優越感や劣等感を生じさせたり、学習集団による学習内容の分化が長期化・固定化するなどして学習意欲を低下させたりすることのないように十分留意して指導の方法や体制等を工夫することが望まれる。また、保護者に対しては指導内容・方法の工夫・改善等を示した指導計画、期待される学習の充実に係る効果、導入の理由等を事前に説明するなどの配慮が望まれる。」(第2章-4-(2))

このような配慮点の指摘は的を射たものと言える。特に、私の場合、この「習熟の程度に応じた指導」と格別なかかわりがあるために、この指摘が余計に深く心に響くのである。「特別なかかわり」と言ったのは、特別な立場で、ごく身近にこの指導について見聞したという形でのかかわりである。

昭和56年、千葉県松戸市立六実中学校が能力別クラス編成によって数学と英語の授業を行うと踏み切った。当時、中学校では学校挙げてのこのような思い切った取り組みはまったく行われていなかったもので、六実中学のこの実践は注目の的となり、大きく報道された。この時点では、私は六実中とは何のかかわりもなく、報道を通して、この試みを知った。

ところが、この取り組みは一か月で挫折してしまったというのである。なぜこうももろく崩れたのか、このことについては後で述べる。この挫折後、その再スタートに私がかかわることになったのである。当の六実中学の校長が私の著書を読み、そこで述べられているような方策で六実中の個に応じた指導の新しい在り方を指導してほしいというのである。その著書は江戸崎中学校と私との共著で、書名は『一斉授業の超克 —— 個別化の現実的方策を探る』、協同出版から出したものである。これは「個に応じた指導」について、江戸崎中と私との五年間継続の共同研究の成果をまとめたものである。

この共同研究の内容は「習熟の程度に応じた指導」と大いに関係するので、これについてごく大まかな説明をしておく。

この研究では「内的な分化」という語がキーワードとなった。この語は“innere Differenzierung”というドイツ語の訳である。1960年代から、当時の西ドイツの教育界でよく使われた語である。「内的な分化」と並んで「外的な分化」という語も使われている。学力・成績などを基準にして児童生徒をいくつかのレベルのクラスに分け、これを一定期間固定して指導を行うのが「外的な分化」で、我が国で言えば「能力別クラス編成を通しての指導」、今の「習熟度別指導」である。これに対し、同じ学齢によって編成されたクラス、したがって、学力・成績から見ればさまざまなレベルの児童生徒が混在しているクラスがあくまでも授業または学習の基礎とされ、この内部で行われる「個に応じた指導」のすべてが「内的な分化」である。

このような意味の「内的な分化」と「外的な分化」について、私は「内的な分化」から始めて、だんだんに「外的な分化」へという順序で進むことを確認してかかった。これは現実を踏まえ、これに対し、一步一步の漸進の歩みによって改善・改革のメスを入れていくという姿勢である。私ども共同研究者の間では、このような基本姿勢による取り組みを「個別化の現実的・漸進的方策」を通して「一斉授業の超克」を目指すと呼んでいた。このことについて、私は前掲の著書の「まえがき」で次のように述べた。当時は現在の「個に応じた指導」を「個別化」と言っていた。

「確かに個別化という点からすれば、クラスを一まとめとして相手にする一斉授業が多くの問題点をはらんでいるのは疑いのない事実である。その意味では『一斉授業の超克』が目ざされなければならない。しかしながら、この超克は、それが長続きのするものとして実践化されていくためには、実践の場に定着しきっている一斉授業を認め、生かしながら、しかも、これにさまざまな個別化の手を加えていくという現実的・漸進的な手順で進められるのが望ましい。いい換えれば、クラス一斉授業を退け、これに代わって全く異質の授業・学習様式をとるといったような思い切った飛躍的な形ではなく、クラスを教授・学習の中核または基礎グループとして生かしながら、この内部で多様な個別化の諸方策を工夫するのが望ましいと考えるのである。どんなに理想的・効果的なものとみなされても、それが実践の場に根をおろした個別化として定着していくようなものでなければ意味がないからである。」(2頁～3頁)

このような基本姿勢による共同研究は、私が特に西ドイツの「内的な分化」に関する文献研究を通して、そのさまざまな方策を吟味し、ここから導き出した方策を仮説として、これを江戸崎中挙げての実践によって検証したり、修正するという形で進められた。

六実中の校長はこのような「現実を踏まえた漸進的方策」によって出直したというのである。私はこの依頼を受け入れ、昭和57年・58年度の二年間、こんどは六実中との共同研究に入ったのである。その間、能力別指導がなぜ失敗したのか、当事者たちから直接的に率直な反省や批判を聞くことができた。それによれば、生徒たちの積極的な同意が得られず、保護者の理解と支援も不十分であったこと、また、校長が信念に基づいて引っ張るという形になり、校内教師間の共通理解や意欲が万全ではなかったことなどがはっきりした。

このようなことが強く印象に残っているものであるから、今回の中教審答申が「習熟の程度に応じた指導」の実施に当たっての配慮点を特に丁寧に指摘した、その事実と内容とが納得できるのである。

すぐ前で、個に応じた指導の現実的・漸進的方策に関する五年間の共同研究



の概要を紹介した。この取り組みの際、いつも私どもの念頭にあったのは、当時の「能力別指導」、今の「習熟度別指導」である。個に応じた指導を突き詰めれば、結局は「習熟度別指導」に突き当たる。しかし、私どもは習熟度別指導への取り組みを急がなかったのである。あくまでも、現実的方策を一段一段と積み上げていく。その積み重ねの一番上の段に習熟度別指導を位置づけていた。習熟度別指導の導入を急ぐあまり、飛び越しや飛躍によって、この積み重ねにすき間ができることを警戒したからである。このすき間が多く、大きいほど、この上に載っている習熟度別指導は崩れやすくなる。

その習熟度別指導という段階に至っても、私どもは決して急がなかった。いきなり、習熟度別のクラス編成へと進むのではなく、従来のクラス内での短期的なグループ編成による指導に力を入れたのである。たとえ、小グループであっても、習熟度に応じた集団を構成するとなれば、どの集団に属させるか、子どもたちの意欲を高めるようにしてこれを行う基準や方法は簡単ではない。また、習熟の程度にしたがって集団を二つ、三つのレベルに分けるとすれば、当然、それぞれのレベルにふさわしい二通り、あるいは三通りの内容や課題を作成しなければならない。これは教師にとって決して容易なことではない。

結局、私どもの共同研究はクラス内での小グループ編成という初歩的習熟度別指導の吟味で終わっている。その時点（昭和50年代前半）では、義務教育段階の学校で習熟度別クラス編成という本格的な習熟度別指導に進むのは、少々冒険に過ぎると考えたからである。

さて、以上のような考察や体験を重ねてきた私からすれば、現在の「習熟の程度に応じた指導」論、特に、その推進論に対して主張したいことがある。

まず、「はじめに習熟度別指導ありき」といった論調が目立っているが、これは安直であり、この指導の実態が本当に分かっていない考え方である。確かに、この指導が考えられる通りの理想的な在り方で実施されれば、その効果は見るべきものがあるだろう。しかし、この実施は、前述のように、地道な方策の積み重ねという前提があってはじめて実現されるのである。ただ実施に踏み切ればなんとかなるといふ甘いものではない。

また、近ごろ、習熟度別指導推進論において、決まり文句のようにして「悪平等」への批判が行われている。この指導を導入することについて慎重な教師たちに対し、それは「悪平等」の考えにとらわれているからだと言われ、この意識改革が先決だというのである。「悪平等」とは「形式的平等を重んじるために、かえって本質的平等が失われる」ということである。私は教師たちの多くが習熟度別指導の導入に慎重なのは、「悪平等」の考えにとらわれているためだとは見ていない。実際に子どもたちを相手とする現場人として、この指導の難

しさ、ときには、その危うさを感じているからである。それを「悪平等」というレッテルで片付けるのは現場を知らないからである。いや、習熟度別指導を本当には知らないからである。

これまで述べてきたことからして、誤解はないと思うが、私の真意は「習熟の程度に応じた指導」に反対であったり、消極的であるというのではない。この指導の理論と実践に、ある程度深くかかわってきた体験から、この指導を本当に生かす、その在り方を提起しているつもりである。

注

本稿は平成 15 年 10 月 30 日、茨城県教育研修センターで開かれた「関東地区教育研究所連盟第 75 回研究発表大会」での記念講演「哲学のある教育実践」の内容と、同年 12 月 25 日、「水戸市総合教育研究所研究発表会」で行った講演「これからの教育の実践課題－最近の中教審答申から－」の内容を基にしてまとめたものである。