

妖怪のような「新学力観」(上)

文部省の「小学校教育課程運営改善講座資料」をよむ

八木 三 男

目 次

- 一、難解な通知表
- 二、県教委の「新学力観」は理解不十分?
- 三、「新学力観」とはなににか
(以上 本号)
- 四、「新学力観」の問題点
- 五、子どもの「関心・意欲」を
喚起させなければならない
— これからの教育運動の課題 —
(以上 次号)

一、難解な通知表

昨年(一九九二年)度から長岡市のほとんどの小学校で採用したという通知表をみておどろいた。一年生から六年生までの各教科の「評価の観点」の文面がまったく同じであるだけでなく、それがまた極めて難解なのである。

評価項目にそれぞれ「評価の観点」があり、その「観点」にしたがって「目標から到達の様子をみたとき、満足できる状況にあるもの、また個人としてよく努力

しその成果や進歩の著しいものに○印をつけ」るものである。かつてこれほど難解な「通知表」があっただろうか。だれに「通知」しようというのだろうか。つぎの表がその通知表の「算数」の部分である。一年から六年まで共通だから、これは一年生の通知表でもある。

算数への関心 ・意欲・態度	数理的事象に関心をもつとともに、数理的な処理のよさが分かり、日常の事象の考察に進んで生かそうとする。
数学的な 考え方	数量や図形についての基礎的な知識と技能の習得や活用を通して、数学的な考え方の基礎を身に付け、見通しをもち筋道を立てて考える。
数量や図形についての表現 ・処理	数量や図形についての表現や処理にかかわる技能を身に付けている。
数量や図形についての知識 ・理解	数量や図形についての概念、性質などについて理解している。

「数理的事象」や「数理的処理のよさ」などという言葉の子どもや親が分かるだろうか。「日常の事象の考察」「数学的な考え方」が具体的に何をいつているのかを一般の大人が正確に理解するだろうか。「通知」されても、なにを通知されたのか分からないということが起きはしないか。

長岡地域の通知表も、これまでは一年の一学期は「数」によって順序や位置が表されることがわかる。「たし算やひき算の意味がわかり、10までの計算ができる」「20までの数の数え方、書き方、構成、大小がわかる」と極めて分かりやすく、しかも一年の一学期に即した「評価の観点」だったのである。当然二学期になれば、「評価の観点」は「(9+4)」のようなくり上がりのあるたし算ができる」というふうに具体的に変わっていた。

この難解な「評価の観点」は、昨年の四月から実施された小学校の新学習指導要領にともなって新たに改定された指導要録(学業成績・出欠状況・行動・健康状態などを記録した表簿。学校に備えつける。昔の学籍簿)に即して、長岡市教委の委嘱を受けた通知表作成委員会(市の教頭会)がつくったものである。

かつて、文部省は通達で、通知表は「学校において適宜に作成される書類であるから指導要録の様式や記

載方法等をそのまま転用することは適当でない」(一九七一年)といって、学校が工夫して独自のものをつくるように指導していたものである。なぜいまになって、文部省通達にさえ逆行して指導要録の表現そのままにつくったのか。なぜ長岡地域で通知表の内容を統一したのか。全県精査したわけではないが、長岡地域だけの特徴のようである。通知表は今まで学校ごとに異なっていた。それは教職員の努力の結果なのである。現に他の地域の通知表は、「関心・意欲・態度」、「思考・判断」等「評価の観点」の順序(これは大切)は「新学力観」に正確に準拠してはいるものの、これほど難解かつ抽象的ではなく、地域統一でもない。いまでもその基本に変わりがなく、長岡の教職員は子どもたちのために職場でどんな議論をしたのか。教員の頹廃といえないだろうか。

この小文の主題とかかわって、ここで記憶されたいのは、指導要録の「評価の観点」の言葉やその順序である。すなわち「関心・意欲・態度」、「思考・判断」、「技能・表現」、「知識・理解」。この並べ方はこれまでと逆になっている。この順序や言葉は「新学力観」を考えていくうえのキーワードである。

二、県教委の「新学力観」は理解不十分？

新潟県教育委員会発行の『新潟県教育月報』(一九九二年七月号)の「学校五日制についての基本的な考え方」(義務教育課・高等学校教育課・生涯学校推進課)という文章では、学校五日制の実施に向けて「重視しなければならない課題」として、次の二点をあげている。

第一に、学校五日制の実施には、生涯学習社会への対応とともに、その基盤となる「自己教育力」の育成が課題であるという基本認識が必要であり、その「自己教育力」の育成は新学習指導要領の「新しい学力観」にたたなければならない。

第二に、「学校・家庭・地域社会の役割分担と連携」をあげ、それぞれが教育機能を発揮し、相互に補完・一体になって教育力を発揮する。学校は「新学力観を基盤にして、基礎的・基本的な内容を児童生徒一人一人の自己実現に役立つように身に付けさせることである。しかも、これからの学校は、地域に開かれた学校として家庭や地域とともに歩んでいくという姿勢をもつことが極めて大切である。」

ここでわたくしがいいたいことは、文部省の新学習

指導要領でいう「新学力観」なるものが、「自己教育力」を主軸にすえた生涯学習をも含む学力観であるとともに、学校の役割を改めて明確にし、家庭・地域との関連を相応のやり方で問題提起していることである。上記の文章では、学校五日制で休みがふえるのは「新学力観」によるものであり、休みにおける家庭や地域での子どもの体験、それによる関心や疑問が「児童生徒一人一人のよさを強化」し、「新学力観」による授業展開を可能にする、といっている。「新学力観」は授業論をこえて、さらに、いわば新しい学校論なのである。

もうひとつは、前掲文書の、学校は「新学力観を基盤にして、基礎的・基本的な内容を児童一人一人の自己実現に役立つように身に付けさせることである」という文言は、極めて当然のことをいっているように見える。しかし、これは文部省の意図を正確に表現していない。

あとで詳述するが、結論を先にいえば、文部省流「新学力観」とは、学校の授業で「基礎的・基本的な内容を児童生徒一人一人に身に付けさせること」ではない。端的にいえば、「基礎的・基本的な内容」それ自体に弾力性や多様性があり、子ども一人ひとり違っており、共通的に身につけさせるものではないということであ

る。したがって、指導目標として「何をどの程度教え、身に付けさせるかという観点」をとってはならないとしている。「新学力観」を文部省や学校が、明治維新以来の第二の教育改革といっている意味はその辺にある。

ちなみに、「新学力観」は一九九一年三月二十日付の文部省初中局長の各都道府県教育委員会あて通知「小・中学校等の指導要録改訂について」のなかで、「新指導要領が目指す学力観」と定式化されている。

こうして、「新学力観」は単に学力論にとどまらず、授業の内容・仕方、成績・人格の評価・評定から学校のあり方、学校五日制の意味にいたる、今日の初等・中等教育のすべての領域にわたって文部省が貫こうとしているいわば「黄門の印籠」なのである。

三、「新学力観」とはなにか

ここに文部省が一九九二年十月に東部地区（岩手県）、中部地区（滋賀県）、西部地区（香川県）で開いた講座の資料「小学校教育課程運営改善講座資料」がある。「新学力観」がめざす教育内容・方法、「学習指導と評価の構想と展開」についてかなり詳細かつ具体的にのべている。第一章は「新しい小学校教育の創

造と展開」になっており、「新しい学力観に立つ学習指導の構想および展開の視点」等である。第二章は学校五日制についてである。以下、「新学力観」を主としてこの「講座資料」に即してみてみよう。

(1) 「新学力観」は共通の「基礎的・基本的内容」の習得を否定した。

一九八七年の教育課程審議会の答申では、「初等中等教育においては、人間の一生を通じての成長と発達的基础を培い、国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせる必要がある」「その内容を一人一人の児童生徒に確実に身に付けさせるためには、個に応じた指導を工夫することが大切である」といい、この文面のかぎりでは、国民的教養の基礎を、個人差に応じた指導を通じて「共通の」に身に付けさせる意味である。

それが一九八九年の「小学校学習指導要領」の「総則」では、「国民として必要とされる」がとれて、単に「基礎的・基本的な内容」になった。実際にすでに「共通の国民的教養の基礎」の習得を否定している。中学校の基礎的教科にも選択制をもちこんだからである。その点はさきの審議会答申も同じである。

「講座資料」では、「基礎的・基本的な内容」を文

言上でもいっそう明確にし、児童生徒一人ひとり身につけるべき「基礎的・基本的な内容」が違ふとしたのである。「新学力観」による指導は「これまでの一定の知識や技能を共通的に身に付けるようにするための個人差に応じた指導とは、学習形態などの外形は同じようにみえても、質的には異なる」とし、「基礎的・基本的な内容は弾力性や多様性のあるものとしてとらえることが不可欠である」といってきた。

全員が全部わかる「そんなカリキュラム、どこにもないんじゃないの」：国民のすべての人が「一応履修すべき内容」ということで、『習得すべき内容』ではないんですね。まあ、全員ならいましょう。しかし、分かるか分からないかは本人の話でしょ。：せいぜい三割ぐらい分かったらいいじゃないですか。これは、国立教育研究所科学教育センター長沢田利夫氏の有名な発言である。(NHKテレビ、一九九一年一月十三日)。

「新学力観」は、「みんなが百点」などという誠実な教師たちの血のにじむような努力による教育実践を嘲笑うかのようなものである。沢田某の「新学力観」の真意ともとれる発言は、近代日本の教育宮為そのものを否定している。どんな教師でも、小学校段階の「基礎的・基本的な内容」をできるだけ多くの子どもに理解・

習得させよう、そうでないと将来ともその子が困ると思っ
ているのだ。

(2)「新学力観」は意欲や態度こそが「基礎的・
基本的内容」だとした。

「講座資料」は「基礎的・基本的内容」は「一定の
知識や技能を中心としたもので」はなく、「子供が身
につける必要がある資質や能力」、もっと具体的にい
えば、「関心・意欲・態度、思考力、判断力、表現力
などの能力、技能」「知識・理解などの資質や能力」
であるとした。そうして、それらが「子供一人一人の」
「自己実現に生きて働く力となったとき、はじめてそ
れ(教育)は意味をもつ。」

これはあるいは尤ものように聞こえるかもしれない。
しかし、先回りしていえば、ここで文部省がいおうと
しているのは、子どもたちが「共通に」習得すべき「基
礎的・基本的内容」である学校教育における客観的な
知の体系(学校知の体系)はもはや存在しなくてよい
のだ、ということである。

大体が、明治に始まった日本における近代初等教育
は、個人や地域の要求とは関係なく、権力的に(国定
教科書等)教科内容を統一して、つまり日本独自の学
校知の体系をつくることに腐心してきたのである。ま

た、地域の習俗や習慣の多くは遅れたものあるいは迷
信として退けられた。しかし、「共通に」修得すべき
学校知の体系があればこそ、その内容が国民の要求と
一致するかどうかを別にして、学校が支持を受け、権
威ももち得た。

一般に近代公教育は独自の知の体系を打ち立てるこ
とによって、一定の修練を経た教師は、その知の体系
にしたがって教授をすれば、相応の成果を得る仕組み
になっていた。だから、学年途中で担任が変わっても
授業が滞りなく継続され得たのである。新潟県のように
臨時教員の数がかかるのほかに多い県でも、まがりなり
にも教育がなりたった。

ところが、この「講座資料」がいうように「一定の
知識や技能を中心」にしたものから、「基礎的・基本
的内容」としての「関心・意欲・態度」を育てること
を「これからの教育においてその中核をなすもの」と
位置づけると、それ自体を評価の対象にせざるをえず、
大変難しい問題がおこる。

文部省見解を忠実に反映させている奥田真丈編『小
学校・新しい評価観と指導要録記入の実際』(教育出
版、一九九二年)によると、たとえば「国語」の場合、
評価の観点は「国語に対する関心」をもち、「国語を
尊重」すること、「自ら学ぶ意欲」を内的動機とし

て、「進んで表現したり理解しようとする」「学習活動に転移する、としている。そして、「学習に積極的に参加したり進んで自己を表現しようとするかどうか、まず評価の基準となる。」だから評価はまず「関心・意欲・態度」だとする。

以上のような教育活動を教師が行うには、日常的に多岐にわたる児童・生徒に対する観察が必要になるが、いまや現場では「評価ノート」をもって先生が現場監督のように目を光らせてウロウロしているという。そうでなければ、あらかじめ市販されているいわば「関心・意欲・態度テスト」とでもいうべきもので調査し評価しなければならない。

その市販テスト（光文書院、二年生用）の一例を示せば次のようである。

(1) 友だちとおしゃべりをするとき、あなたは、どうしていますか。

C、友だちの話を聞くより、自分がたくさん話すようにしています。

B、友だちの言いたいことが、言いたい分かったら、すぐに自分が話しはじめます。

A、いつでも、友だちの話を終わりまで聞いてから、自分が話すようにしています。

(2) 作文を書くとき、かぎ（「」）をつかっていますか。

か。

C、まだ、かぎのつかいかたがよく分からないので、あまりつかいません。

B、かぎのつかいかたは分かっていますが、自分が作文を書くときに、つかうのをわすれてしまうことがあります。

A、かぎをつかうとおもしろい作文になるので、よくつかっています。

むろん(1)(2)ともAが一番よいわけだが、(1)は日常教師が子どもたちを観察していれば分かることであり、(2)は作文を書かせれば分かる。しかし、(1)のAが「いつでも」とあり、常にAであるような子どもにお目にかかりたいものだし、(2)のAの「」は使おうが使うまいが好みもあるであろう。「正直度」を測るテストと見れば、多少の効果はあるかもしれない。

(3) 「新学力観」では授業で教師が何をとどの程度教え、身に付けさせるかという観点をとってはない。

「講座資料」は「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ない」

という。

これは「子供のよさを生かす教育」であり、その基盤は子どもの「内発的な学習意欲」であり、子どもの「主体性」であり、したがって最も大切なのは「意欲や態度」なのである。

したがって、学習指導の構想や展開も、教師が「子供一人一人がそのよさや可能性を生かし、豊かに生きていくために必要な資質や能力を自らの力によって獲得することを支援する」という指導観に立つことが肝要であり、「個に応じた指導を基本にして」展開されなければならない。

この文面のかぎりでは、子どもの「学習意欲」や「主体性」をいっているのであり、「支援する」という指導観も「個に応じた指導」も首肯できるであろう。

しかし、この文脈のなかに前掲の「これまでの一定の知識や技能を共通的に身につけるようにするための個人差に応じた指導とは、学習形態などの外形は同じようにみえても、質的には異なる」という言葉がはいる。

現場ではいまや「支援」という言葉が、「新学力観」の授業論のキーワードになり、ひとり歩きしている。

「教える」は「支援」にとってかわった。現場の教師は「支援」におびえているようにみえる。

ある教師の授業案に「支援」という言葉をいれるよう管理職が強要した。また、「支援」を例示すれば、ピクニックの帰りの時間を予め子どもに伝えるのではなく、子どもたちの様子を見ていて「興味と関心」が薄れてきたと教師が判断したら、そろそろ帰ろうと子どもたちにもちかける、のだという。文部省も「子供たちが自ら考え主体的に判断し、表現したり行動したりすることができる資質や能力を身につけることを重視して」いるからである。これは笑い話ではない。

(以下、次号)

(やぎ みつおにいがた県民教育研究所所長)

