

教育課程行政における意欲主義の展開

—意欲の次にくる評価項目—

(教育学) 梶原郁郎

Development of the Japanese Curriculum that Places Motivation (*Iyoku*) above Knowledge

Ikuo KAJIWARA

(2015年7月6日受理)

[はじめに] 小論の課題と方法

小論は臨時教育審議会第一次答申(1985年)から小学校学習指導要領(2008年)までの教育課程行政を、知識理解に関心・意欲・態度を先行させる意欲主義の展開過程として描出する。この作業では、知識理解を軽視あるいは否定して学習の仕方を強調する方法主義についても、知識理解と直結させない考え方において意欲主義と同根である点で、併せて検討対象とする。なお小学校学習指導要領は、告示の年と合わせて08年指導要領のように以下略記し、各種審議会答申も、報告の年と合わせて85年臨教審第一次答申のように以下略記する。

学習指導要領は二回目の全面改訂の1958年、例えば6年生の総授業時数1085時間が示すように(77年指導要領時は1015時間)⁽¹⁾、「基礎学力重視・系統学習への転換」を図った⁽²⁾。この方針を基本的に引き継いだ68年指導要領の下、「児童生徒の間に学力差が広がっていることが明らかとなり、青少年非行の低年齢化が進み、学校内暴力や家庭内暴力が起こるようになり、深刻な教育状況の打開が国民の関心事に」なり、それまでの教育は「知識偏重教育」と批判された⁽³⁾。この状況を前に77年指導要領は中学校の英語三時間制のように、教科内容と標準時間を削減して、同時に「ゆとりの時間」を設け、「ゆとり

ある充実した学校生活の実現」をめざす」として、「**「道徳教育や体育を一層重視し、知・徳・体の調和のとれた人間性豊かな児童生徒の育成を図ること」**と述べ、「人間中心主義」と呼ばれる方向へと方針転換」した⁽⁴⁾。

ここに端を発するゆとり路線を89・98年指導要領は、例えば6年生の「総授業時数」1015・945時間が示すように⁽⁵⁾、引き継いだ。77年改訂でも「事態は好転しないばかりか、深刻な「学校教育の荒廃」現象が現れるにいたり、抜本的な教育改革が求められる中」、1989年に指導要領が改訂された⁽⁶⁾。89年指導要領は、「総則」冒頭に「**“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(強調点は引用者、以下同)」と記して⁽⁷⁾、同要領を受けて1991年に改訂された指導要録(以下、91年指導要録)直後から「**新しい学力観**」が文部省関係者によって主張されはじめた⁽⁸⁾。この指導要録改訂を境として、「教師が教えるのではなく子ども自身が学ぶことを学習の重点に置き、意欲・関心・態度による評価が重視されるようになり」⁽⁹⁾、言い換えれば「**<基礎的・基本的な内容>**の重視の“前に”、**<自ら学ぶ意欲>**という「個」の学習への志向性を先行させ」るようになった⁽¹⁰⁾。89年指導要領への移行を永山彦三郎は「メガトン級の改革」として、

「これまでの知識獲得中心の「勉強」から、子どもひとりひとりの興味・関心に沿った「学び」へと変わったのだ」と積極的に評価している⁽¹¹⁾。

次の 98 年指導要領は「生きる力」を謳い文句に、(a) 学習内容の三割削減、(b) 学校五日制の完全実施、(c) 「総合的な学習の時間」の創設を目玉とした⁽¹²⁾。「児童に“生きる力”をはぐくむことを目指し、創意工夫を活かした特色ある教育活動を展開する中で、“自ら学び自ら考える力”の育成を図るとともに、基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」、このように「総則」冒頭に「生きる力」が謳われ、「総合的な学習の時間」では「横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする」とされ、さらに「次のようなねらいをもって指導を行うものとする」とされた⁽¹³⁾。「(1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」、「(2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする」。このように意欲・態度を強調した「ねらい」は、08 年指導要領では「目標」として引き継がれている⁽¹⁴⁾。

以上のように 89 年指導要領以降、「＜基礎的・基本的な内容＞の重視の“前に”、＜自ら学ぶ意欲＞」を先行させる意欲主義が前面に出てきて、それは 98・08 年指導要領に引き継がれている。この意欲主義が教育課程行政においてどのように作り上げられてきたのか、この点を小論は竹内常一に随時依拠しつつ、臨教審・教育課程審議会（以下、教課審）・中央教育審議会（以下、中教審）等での論議の推移を辿ることによって考察する。この作業を小論は方法主義の問題のみならず、意欲主義と並行して前面に出てきている道徳主義にも留意して進める。

[I] 教育課程行政における意欲主義の登場・定着— 85 年臨教審第一次答申から 91 年指導要録まで—

本章では、知識理解と関心・意欲・態度に関する記述の在り方に焦点を当てて、85 年臨教審第一次答申から 91 年指導要録までの教育課程行政について考察して、その推移を意欲主義の登場・定着過程として把握する。

1. 臨教審答申における意欲主義の登場

わが国における新自由主義教育政策の起点とされる臨教審は⁽¹⁵⁾、85 年第一次答申で教育改革の基本的考え方として、「(1) 個性重視の原則」「(2) 基礎・基本の重視」「(3) 創造性・考える力・表現力の育成」「(4) 選択の機会の拡大」を含む八項目を挙げて、(2) (3) の中で知識理解に関して次のように報告している⁽¹⁶⁾。(2) 「“人格形成の基礎・基本”をしっかりとおしえることは、いささかもおろそかにしてはならない」、今日の教育で「人格形成のための基礎・基本がおろそかになっている」、「学校においては、“徳育”、知育、体育についてさらに基礎・基本の徹底が図られなければならない」、(3) 「知識・情報を単に獲得するだけでなく、それを適切に駆使し、自分の頭でものを考え、創造し、表現する能力が一層重視されなければならない」、「“基礎・基本の上に”、創造性や論理的思考力、抽象能力、想像力などの考える力、表現力の育成を重視すべきである」。以上のように「基礎・基本」の用語は(2)で、“まず徳育次に知育”の基礎・基本を意味して、(3)で、知育の基礎・基本を意味して使用されている。前者の使用法は随所に見られるので⁽¹⁷⁾、力点は前者にあると思われるが、後者の使用法も併記されている点を踏まえていえば、「基礎・基本の上に」とあるように、「基礎・基本」の知識に意欲を先行させる意欲主義は示されていない。

次の 86 年臨教審第二次答申は「教育内容の改善の基本方向」として次の点を報告している⁽¹⁸⁾。「(a) 初等中等教育においては、生涯にわたる“人間形成の基礎を培うために”必要な基礎的・基本的な内容の修得の徹底を図る“とともに”、(b) 社会の変化や発展のなかで自らが主体的に学ぶ意志、態度、能力等の自己教育力の育成を図る」(a) (b) の記号挿入は引用者)。まず (a) について、第一次答申の「人格形成の基礎・基本」が「人間形成の基礎を培うために必要な基礎的・基本的な内容」とされ、「基礎」の用語は、特に小学校段階では「読・書・算の基礎」として使われて⁽¹⁹⁾、広く教科の知識は意味されていない。次に (b) に関連して、「児童・生徒の学習“意欲”を育みながら、創造力・思考力・判断力の育成を図るため、自発的に問題を解決し探究する“学習の方法”を重視する」、「自主的・自発的な学習方法を重視すべきである」と記述されている⁽²⁰⁾。ここに、内容には触れず意欲・方法を強調した方針が提示されている。

この意欲主義を 87 年臨教審第三次答申は、第二章「初等中等教育の改革」の第一節「教科書制度の改革」において次のように引き継いでいる⁽²¹⁾。教科書の「内容が画一的、網羅的で、個性的な教育を阻害している、共通の内容が簡潔に整理されている反面、“知識の伝達”に主眼が置かれ、思考力・創造力の伸長や学習意欲を高める配慮に欠けている」、「児童・生徒の思考力・創造力を伸ばすとともに、学習意欲を高めて豊かな授業ができるようにする観点から、教科書の質の向上を図る」。この「意欲>知識（内容）」の図式は、「教師が指導のために使用する教材としての性格よりも児童・生徒が使用する学習材としての性格を重視する⁽²²⁾」という今後の教科書の在り方に関する指摘にも示されている。

その意欲主義の図式を 87 年臨教審第四次答申（8 月）も受け継いで、「初等中等教育の充実と改革」の冒頭で「自らが主体的に学習する意思・態度を育てる」という観点から初等中等教育を改革する必要性を明示している⁽²³⁾。そしてそのために必要な「教育内容の改善」点を「(1) 徳育の充実」「(2) 基礎・基本の徹底と個性の伸長」として纏めて、それぞれ次の記述をしている⁽²⁴⁾。(1)「人間としての「生き方」の教育を重視する」、「特設「道徳」の内容の見直し・重点化、適切な道徳教育用補助教材の使用の奨励」、(2)「生涯にわたる“人間形成の基礎を培うために”必要な基礎的・基本的な内容の修得の徹底、自己教育力の育成を図る。このため学校段階ごとに、その教育内容の重点化と精選を図り、その際、創造力・思考力・判断力・表現力の育成、我が国の伝統・文化の理解と日本人としての自覚の寛容、体力の増進と健康教育の充実などを重視する」。以上のように第四次答申も第一次答申同様に、まず「徳育の充実」次に知育・体育を掲げて、「徳育>知育」の図式も確認されている。

以上のように第二次答申では、「基礎的・基本的な内容の修得の徹底」を強調する見解と、学習の内容ではなく「学習の方法」を意欲とともに強調する見解とが併せて出されていたが、第三次答申は後者の見解を引き継ぎ、「基礎・基本」の知識に意欲を先行させる意欲主義を明確に打ち出して、それは第四次答申に受け継がれている。この推移の中で確認しておきたいのは、臨教審による「基礎・基本」の用語の使用法である。第一に、臨教審のその用語は、竹内が指摘するように第一次答申の段階ですでに道徳色に

染めつけられている⁽²⁵⁾。第二に、臨教審は「基礎」の用語を初等教育で用いる場合、第四次答申でも「読・書・算」に限定している⁽²⁶⁾。「基礎・基本」は「読・書・算」以外の教科の知識を含むのか明示されておらず、また、民間の教育研究団体によってすでに蓄積されてきていた⁽²⁷⁾、児童生徒が使用できるように翻訳された一般的知識等の教科の知識は「基礎・基本」に含まれていない、少なくとも「基礎・基本」から程遠い位置にある。以上の臨教審による「基礎・基本」の用語の使用法を踏まえれば、第三次答申で登場する意欲主義（「意欲>知識（内容）」）における教科の知識の軽視は、さらに確認されてよい。

2. 87 年教課審答申以降の意欲主義の推移

続けて 87 年教課審答申（12 月）に眼を向けて、知識理解に意欲を先行させる意欲主義の臨教審以降の推移について考察してみよう。

知識理解と直結させない考え方において意欲主義と同根である方法主義は、臨教審第二次答申においてすでに示されていたが、方法主義について竹内は、87 年教課審答申において微妙ながら見られるとして次の指摘をしている⁽²⁸⁾。「「自ら学ぶ目標を定め、何をどのように学ぶかという主体的な学習の仕方を身につけさせること」が前面に押し出され、「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること」がそれにつづく形となって」、内容から方法への「微妙な力点移動」が、決定的ではないながら出てきた。事実、同答申は「(1) 教育課程の基準の改善のねらい」を次の順序で提示している⁽²⁹⁾。①「豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成を図ること」、②「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重視すること」、③「国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること」、④「国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること」。その②の中で、「自ら学ぶ目標を定め、何をどのように学ぶかという主体的な学習の仕方を身につけさせる」、③の中で、初等中等教育においては「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」さらには「人間形成を図る上で必要な基礎的・基本的な内容を明確にしつつ」と記述されている。後者の「基礎的・基本的な内容」は、「人間形成の基礎を培うために必要な基礎

的・基本的な内容」という臨教審第二次答申に酷似する記述で、道徳色を臭わせている。

この答申の後に 89 年指導要領、91 年指導要録（3 月）、同年 4 月に中教審答申「新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について」が出された。竹内によれば、87 年教課審答申で示された「方法＞内容」の微妙な力点移動は、その 91 年中教審答申で決定的となった。後期中等教育と銘打たれた同答申は「その範囲をはるかにこえて、学校教育全体の改革について言及」しているとして、竹内は次の答申箇所注目している⁽³⁰⁾。「これからは、全員が同じ教育内容を受けるような形式的な平等ではなく、個性に応じてそれぞれ異なるものを目指す実質的な平等を実現していくことは、ますます重要になる」。この箇所を前に竹内は、この提言が「すべての学校段階にたいして行われているもの」として、「臨教審答申以来の教育政策のコンテクストからみるかぎり、「同じ内容」とは「一定の知識・技能をさすもの」といってよいでしょう」として、次のように続けている⁽³¹⁾。「そうだとすると、この提言は、高校段階だけではなく、すべての学校段階において共通の基礎的・基本的な内容を教えることを否定するものといえるでしょう」。ここに竹内は、臨教審以来の「基礎的・基本的な内容の修得の徹底」が否定され、「方法＞内容」の力点移動が決定的となったとしている。

この力点移動は教育の多様化政策の観点からの指摘であるが、学習指導の在り方の観点からも指摘できるであろうか。91 年指導要録「直後から文部省関係者によって声高に主張されはじめた「新しい学力観」について⁽³²⁾、同要録改訂の主査であった奥田真丈は次の指摘をしている⁽³³⁾。「新しい学力観」では「基礎・基本というものを内容のレベルでとらえるのではなく、ねらいとか目標のレベルでとらえるべきではないか」。この考え方を竹内は、内容を否定して「主体的な学習の仕方」を強調する方法主義であると指摘する⁽³⁴⁾。それは文部省資料「小学校教育課程運営改善講座資料」（1992 年）に次のように明確に示されている⁽³⁵⁾。「これからの教育においては、これまでの知識や技能を共通的に身に付けさせることを重視して進められてきた学習指導を“根本的に見直し”、“子供が自ら考え主体的に判断し”、表現できる資質や能力の育成を重視する学習指導へと転換を図る必要がある」、「基礎的基本的な内容については、これまで教育する側に立ち、指導する

必要がある一定の知識・技能を中心としたものであるととらえる考え方が強かったが、これからは、子どもの側に立ち、子どもが身に付ける必要がある資質と能力としてとらえる必要がある」。こうしてここに、「知識・技能を軽視または否定して、それにかえて主体的な学習の仕方の育成を強調する」「新しい学力観」への転換が明示され、「知識・理解」「表現・技能」と「関心・意欲・態度」・「思考・判断」とを切り離し、後者が「学力または「学力の中核」とされた⁽³⁶⁾。

この方法主義・意欲主義の「新しい学力観」は、91 年指導要録にそのまま反映されている。同要録では国語・社会・算数・理科において評価項目は四つ用意されて、第一評価項目が「関心・意欲・態度」、第四評価項目が「知識・理解」となり、1980 年版指導要録の順番を“逆転させる形”となっている⁽³⁷⁾。この点について竹内は上記文部省資料を引いて、次の指摘をしている⁽³⁸⁾。「文部省が、新学習指導要領〔89 年指導要領〕ならびに新指導要録の説明会において、「評定」にさいしては「関心・意欲・態度」「思考・判断」を「技能・表現（又は技能）」「知識・理解」よりも重視すべきであるとしているのも注目に値する。この「新しい評価の考え方」について奥田は、結果重視から過程重視という理屈を立てて、これからは「学習のスタートからのプロセスが大事」であると説明して、次のように述べている⁽³⁹⁾。「今までの基礎・基本は、どちらかという知識内容としての基礎的・基本的事項としてのとらえ方が多く見られてきた。今後は、基礎・基本をもっと弾力的にとらえて、学習意欲まで含めての考察が必要になってきたのだと思う」。ここに「基礎・基本」は、意欲を含む新たな形式で捉え直されている。

以上のように臨教審第二次答申で登場した意欲主義は、91 年指導要録として具体化されて、教育現場に定着していくことになった。「関心・意欲・態度」を第一評価項目とする方針転換は、挙手回数で意欲を評価する教師の出現等⁽⁴⁰⁾、教育的に望ましいとはいえない問題を孕んでいる。挙手回数という明示的でない評価方法を採用した場合にも、「関心・意欲・態度」というかくれた評価基準に過剰に順応しなければならなくなっている」というように⁽⁴¹⁾、「新しい学力観」は同様に問題となる。潜在的カリキュラムの問題として論じることが改めて必要となるこの点については、最後に少しく触れることにする。

[Ⅱ] 教育課程行政における意欲主義の拡張— 96 年中 教審答申における「生きる力」の登場—

本章では、91 年指導要録以降における意欲主義の経過に着目して、「生きる力」を鍵用語として「総合的な学習の時間」を提言した 96 年中教審答申から 98 年指導要領までの教育課程行政を考察する。

臨教審第二次答申ですでに提示されていた、知識理解に意欲を先行させるその意欲主義は、91 年指導要録以後どのように推移したのだろうか。文部省の上記資料（1992 年）では「明らかに基礎・基本としての知識・技能が軽視または否定されており、それに代わるものとして「主体的な学び方学習」に取り組む資質・能力が対置されて」いたが⁽⁴²⁾、この意欲主義は、続けて竹内によれば、「1990 年代の教育課程改訂において「生きる力の育成」として引き取られ、さらに教育基本法改正案の「教育の目標」へとふくれあがってくる」。この指摘をして竹内は、96 年中教審答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」の「今後における教育の在り方の基本的な方向」における次の箇所に着目する⁽⁴³⁾。

我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、(a) 自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、(b) また自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた ((a) (b) の記号挿入は引用者)。

これに次の文章が続いている。「たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐんでいくことが重要であると考えた」⁽⁴⁴⁾。

この箇所を注目して竹内は、同答申の次の点に注目しなければならぬとしている⁽⁴⁵⁾。(1)「基礎的・基本的な知識・技能」という文言が切り捨てられている、(2)「[生きる力]の育成を基本とし、知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す」とされている。そして竹内は、同答申では (a) と (b) とが「生きる力」としてコインの裏表となっている点にも注意を促して、「生きる力」が「新しい学力観」に「心の教育」を加算した図式（「生

きる力」＝「新しい学力観」＋「心の教育」）として打ち出されていると指摘している⁽⁴⁶⁾。

この図式は、同答申の「教育内容の厳選と基礎・基本の徹底」の箇所にも確認できる⁽⁴⁷⁾。まず「これまでの知識の習得に偏りがちであった教育から、自ら学び、自ら考える力など「生きる力」を育成する教育へとその基調を転換していく」必要性が指摘され、意欲主義の「新しい学力観」が確認されている。次に同答申は以下を項目のひとつとして、「育成すべき資質・能力」六項目を掲げている。

「他人を思いやる心、生命や人権を尊重する心、自然や美しいものに感動する心、正義感、公德心、ボランティア精神、郷土や国を愛する心、世界の平和、国際親善に努める心など豊かな人間性を育てるとともに、自分の生き方を主体的に考える態度を育てること」。臨教審以降の教育課程行政で随時提示されてきた「国を愛する心」の教育が⁽⁴⁸⁾、このように「生きる力」に収められている。以上のように、「生きる力」は「新しい学力観＋心の教育」の図式で提示されている。

この答申の「生きる力」を 98 年教課審答申は、「総合的な学習の時間」の創設の趣旨において「自ら学び自ら考える力などの「生きる力」は全人的な力である」として、「教育課程の基準の改善のねらい」の四項目の第一項目として「生きる力」の「心の教育」の側面、第二項目として「新しい学力観」の側面をそれぞれ次のように提示している⁽⁴⁹⁾。「①豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること」、「②自ら学び、自ら考える力を育成すること」。前者については、「我が国や郷土の歴史や文化・伝統に対する理解を深め、これらを愛する心を育成すること」、後者については、これからの学校教育では「自ら学び自ら考える力を育成することを重視した教育を行うこと」としている⁽⁵⁰⁾。

この答申を踏まえて 98 年指導要領は、「総則」冒頭の「教育課程編成の一般方針」で、「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、[---] 自ら学び自ら考える力の育成を図る」として、「総合的な学習の時間」の「ねらい」として次の二項目を提示している⁽⁵¹⁾。これは、96 年中教審答申の上記 (a) の文章を詳述する形となっている。

(A) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的

に判断し、よりよく問題を解決する資質と能力を育てること。

(B) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。

この記述にも知識理解の保障に関する記述はなく、「生きる力」が含む「新しい学力観」が反映されている。

他方、「生きる力」が含む「心の教育」について 98 年指導要領は、「教育課程編成の一般方針」の第一項目で「生きる力」の育成を学校の教育活動の目標として提示した後、第二項目で次のように記している⁽⁵²⁾。「学校における道徳教育は、学校の教育活動全体を通じて行うものである、道徳の時間をはじめとして各教科、特別活動及び総合的な学習の時間のそれぞれの特質に応じて適切な指導を行わなければならない」。その上で社会科第六学年の目標として「国を愛する心情」、道徳の中・高学年の目標として「国を愛する心」が掲げられている⁽⁵³⁾。この「心の教育」を 98 年指導要領は、89 年指導要領の「道徳の時間はもとより⁽⁵⁴⁾」の記述を「道徳の時間をはじめとして」と書き直すことで、一層強調して打ち出している。

以上のように 96 年中教審答申で提示された、意欲主義の「新しい学力観」に「心の教育」を加えた「生きる力」は、98 年教課審答申を通して 98 年指導要領に具現されて、教育現場の指針となるに至っている。

【Ⅲ】 教育課程行政における意欲主義のその後の展開— 02 年中教審答申から 08 年指導要領まで—

本章では、まず 02 年中教審答申における「基礎・基本」の扱い方、次に 03 年・05 年・08 年中教審答申における意欲主義の扱い方に着目して、02 年中教審答申以降の教育課程行政の展開を考察する。

1. 「基礎的・基本的な知識」学習の態度主義化— 02 年中教審答申—

2000 年代の教育課程行政は、「国家にとって教育とは一つの統治行為だということである」と宣言した「21 世紀日本の構想」懇談会の報告書（2000 年 1 月）にはじまった⁽⁵⁵⁾。続く教育改革国民会議報告（2000 年 12 月）に次の三点をまず確認してみよう⁽⁵⁶⁾。(1)「学校は道徳教

育を教えることをためらわない」と宣言して、小学校に「道徳」、中学校に「人間科」、高校に「人生科」等の教科を設けることを提言している。(2) 個々の資質・才能を生かすために「これまでの一律的な教育を改める必要がある。基礎的・基本的な知識を確実に身に付けさせると“ともに”、それぞれが持って生まれた才能を発見し伸ばし、考える力を養う学習を可能にすべきである」、「基礎学力の定着を図るために、少人数教育を実施する。習熟度別学習を推進」する、(3)「教育を提供する立場ではなく、教育を受ける側の立場に立った、学級編成、授業方法、地域との連携を促進する」。以上のように「基礎的・基本的な知識」の中身は明示せず、「心の教育」が、道徳の教科化の提案を含めて大きく強調されている。

この 2000 年前後は、文部省新学力テスト（97）や PISA 学力調査（00）の結果等が報告される中、「学力低下論」が「1999 年春ごろからわき起こった」時期であった⁽⁵⁷⁾。この状況の中、98 年指導要領の完全実施直前の 2002 年 1 月、文部科学省は「確かな学力の向上のための 2002 アピール「学びのすすめ」」を発表した。「学習指導要領は最低基準であり、理解の進んでいる子どもは、発展的な学習で力をより伸ばす」という新たな政策方針を打ち出したこの「学びのすすめ」は、「学ぶことの楽しさを体験させ、学習意欲を高める」という意欲主義に関わる項目の“前に”、「きめ細かな指導で、基礎・基本や自ら学び自ら考える力を身に付ける」という項目を掲げて、それを次のように説明している⁽⁵⁸⁾。「少人数授業・習熟度別指導など、個に応じたきめ細かな指導の実施を推進し、基礎・基本の確かな定着や自ら考える力の育成を図る」。ここでも「基礎・基本」の用語が、臨教審の「読・書・算の基礎」の意味、同様に臨教審の道徳色の強い意味、あるいは教科の基礎・基本いずれを意味しているのか特定はできないが、まず「基礎・基本」次に「自ら学び自ら考える力」が課題として掲げられている。

この“逆転”は、意欲主義の「新しい学力観」の“修正”を意味するのであろうか。「学びのすすめ」の直後に出された 02 年中教審答申「新しい時代の教養教育の在り方について」も同様に「学ぶ意欲や態度を育てる」の項目の“前に”「確かな基礎学力を育てる」の項目を打ち出している⁽⁵⁹⁾。この逆転について竹内は「重要な問題が隠されている」として、同答申の「確かな基礎学力を育てる」

の項目冒頭の次の箇所に着目している⁽⁶⁰⁾。

多様な個性の基盤には、基礎的・基本的な知識・技能が不可欠である。子どもの個性や自主性の重要性を強調する余り、基礎的・基本的な知識・技能を繰り返し教える指導をも「一方的に教え込む」ものとして、好ましくないとする見解も一部にある。しかし、“学習に必要な忍耐力”を身に付けつつ、基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ、それを基盤として、さらなる自主的学習につなげることによって初めて、多様な個性も伸ばすことができるものである。各学校は、すべての児童生徒が、「読み、書き、計算」をはじめとする基本的な事項を確実に習得し、学習する習慣や“物事に粘り強く取り組む態度”、論理的・科学的にものを考える力や態度を身に付けることができるよう、全力を注いで指導する必要がある。

このように「基礎的・基本的な知識・技能」の学習目的を「学習に必要な忍耐力」「物事に粘り強く取り組む態度」と設定すれば、「基礎・基本」の学習を「自ら学び自ら考える力」の“前に”置いたとしても、意欲主義は修正されたことにはならない。むしろ、その学習目的を知識理解ではなく「学習に必要な忍耐力」とすることで、「基礎・基本」の学習でさえも「心の教育」の場に変換させられている。このように 02 年中教審答申は意欲主義の政策方針に沿うように、学力低下論を背景とした「基礎・基本」の保障問題を独自の手法で回収している。

2. 「新しい学力観」の修正版の一時的提示ー 03 年・05

年・08 年中教審答申ー

続けて 03 年中教審答申「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」を見てみよう。同答申は「確かな学力」の用語を掲げて、それを「知識や技能に加え、思考力・判断力・表現力などまでも含むもので、学ぶ意欲を重視した、これからの子どもたちに求められる学力」と規定した⁽⁶¹⁾。「新学習指導要領の基本的ねらいである、基礎・基本を徹底し、自ら学び自ら考える力などを育成することにより、「確かな学力」を育み」というように、同答申は「基礎・基本」と「自ら学び自ら考える力」とを併記して、さらには「基礎・基本」を「学習指導要領に示されている共通に指導すべき基礎的・基本

的な内容」としている⁽⁶²⁾。これは、「基礎」を「読・書・算」に限定する臨教審の見解とも、「基礎・基本」を道徳主義的にも使用する臨教審の見解とも異なり、広く教科の知識を指している。

さらに 03 年中教審答申には次のように意欲主義の修正も見られる⁽⁶³⁾。

・言うまでもなく、知識や技能と思考力・判断力・表現力や学び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。

・知識や技能を剥落（はくらく）させることなく自分の身に付いたものとする、それを実生活で生きて働く力とする、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、知識や技能と生活の結び付きや、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]の育成に当たった重要な視点であろう。

ここに知識を後退させて意欲を強調する意欲主義は修正され、両者を結びつけて捉える、現代の教育心理学説から見ても適切な見解が明示されている⁽⁶⁴⁾。

その後の教育課程行政は、03 年中教審答申による「新しい学力観」の修正版の方を引き継いで展開されたのだろうか。05 年中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」の次の箇所に着目してみよう⁽⁶⁵⁾。

・基礎的・基本的な知識・技能の育成（いわゆる習得型の教育）と、自ら学び自ら考える力の育成（いわゆる探求型の教育）とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することが必要である。

・基礎的・基本的な知識・技能を徹底して身に付けさせ、それを“活用”しながら自ら学び自ら考える力などの「確かな学力」を育成し、「生きる力」をはぐくむという基本的な考え方は、今後も引き続き重要である。

このように知識の活用の記述を出している同答申は、08 年指導要領「総則」における知識の活用につながるもの

が、ここには“ある微妙な問題”がかくされている。

同答申の次の箇所を、知識と思考力等との関係に留意して見てみよう⁽⁶⁶⁾。

学力調査の調査内容に関しては、知識・技能を実生活の様々な場面などに活用する“ために”に必要な思考力・判断力・表現力などを含めた幅広い学力を対象とすることが重要である。

ここには、(1) 知識を「活用」しながら自ら学び自ら考える力を育成するとする上述の見解とは異なる、(2) 知識を活用する“ために”思考力を育成するというもうひとつの見解が提示されている。

この両者の表現は微妙であるが、両者の中身は大きく異なる。知識を活用する“中で”思考力を育成するとする(1)の見解とは異なり、(2)の見解は拙稿で報告したように、思考力の育成を目的とした記述で、思考力を鍛錬すれば知識は自ずと活用できるようになるという形式陶冶論を反映させている⁽⁶⁷⁾。したがってその後の教育課程行政が(1)ではなく(2)の見解を前面に押し出していれば、知識理解に思考力や「自ら考える力」を先行させる方法主義・意欲主義が従来通り維持され、03年中教審答申が提示した「新しい学力観」の修正版は退けられて、「新しい学力観」は修正されないままとなる。

この問題意識で、08年中教審答申「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等の改善について」を見てみよう。同答申には次のように両方の見解が記述されている⁽⁶⁸⁾。

(1) に対応する記述箇所

・知識・技能を活用する学習活動やこれらの成果を踏まえた探究活動“を通して”、思考力・判断力・表現力等がはぐくまれる。

・基礎的・基本的な知識・技能の習得とこれらを活用する思考力、判断力、表現力等をいわば“車の両輪”として相互に関連させながら伸ばしていくことが求められている。

(2) に対応する記述箇所

・基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれらを活用して課題を見だし、解決する“ための”思考力、判断力、表現力等が必要である。

・基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決する“ために”必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ [----]。

・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。

このように08年指導要領直前の08年中教審答申では、03年・05年中教審答申同様に、現在の教育心理学の見解に適合する(1)の見解も併せて明示されていた。

この(2)の見解を08年指導要領は選択したのである。その「総則」の次の箇所を見てみよう⁽⁶⁹⁾。

学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決する“ために必要な”思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。

以上のように03年中教審答申から08年中教審答申において、知識理解と「自ら学び自ら考える力」とを併せて捉える見解、すなわち意欲主義の「新しい学力観」を修正する見解が提示されていながら、08年指導要領は、知識理解と思考力とを併せて捉えない点で意欲主義と同根である方法主義を採用している。このように意欲主義の「新しい学力観」の修正版は、08年指導要領直前の08年中教審答申で寸止めされるかたちとなっている。

【おわりに】小論の総括—意欲の次にくる評価項目—

以上小論は竹内に随時依拠しつつ、85年臨教審第一次答申から08年指導要領までの教育課程行政を、知識理解に関心・意欲・態度を先行させる意欲主義の展開過程として次のように描出してきた。(1)86年臨教審第二次答申で登場した意欲主義は、同第三次答申で明確化されて、87年教課審答申・89年指導要領に継承され、91年指導要録において教育現場の指針となった。(2)同要録直後から「新しい学力観」として定式化された意欲主義は、96年中教審答申において「心の教育」を加算した「生きる力」にヴァージョンアップして、新たな様式で98年指導要領に引き継がれた。(3)「生きる力」の中に保存された意欲

主義は、03・05・08 年中教審答申においてその修正版が提示されているが、08 年指導要領に継承された。知識・技能を「活用」しながら自ら学び自ら考える力を育成するという見解のように、意欲主義に付随する方法主義をも修正する見解は、08 年指導要領の直前で止められて、教育現場の指針とされるには至らなかった。

以上小論の課題に関わって、最後に四点指摘しておきたい。第一に、意欲・思考力と知識との本来の関係について、具体的に示しておきたい。思考力と知識との関係を教育心理学者の宇野忍は渡辺万次郎の事例を引いて解説している。その事例の概要は次の通りである⁽⁷⁰⁾。(1) 私は幼児を、みやこぐさの花を見に近郊に伴った。(2) その名を聞かれたが答えず、幼児にその花を持ち帰り「おうちでそれによく似た花を見出すようにと指導した」。(3) 幼児はみやこぐさの花とえんどうの花との類似を見出し、前者にも「お豆はなるのか」と尋ねた。(4) 再度近郊に伴い、幼児が「そこに小さなお豆を見出した時、そこには自分の推理の当たった喜びがあった」。(5) 「秋が来た。庭には萩の花が咲いた。彼らが萩にも豆のなることを予測した」。以上において幼児は宇野が説明するように、「「エンドウとミヤコグサは似ている」「エンドウの花には豆がなる」という知識をもっており」、それらの知識を活用して「これ〔みやこぐさ〕にもお豆はなるのか」と自ら未知を思考している⁽⁷¹⁾。この事例はまた、(5) の場面に最も示されているように、知識を活用する“中で”意欲も育まれることも証左している。以上のように知識の活用と思考力・意欲との関係は表裏の関係にある。

このことは、裏を返せば、意欲を知識理解に先行させる意欲主義は誤謬であるということである。上述のように91 年指導要録は意欲を評価項目の筆頭に知識理解を末尾に位置づけたが、当時の指導要録改善調査協力者会議の委員は、築山崇によれば次のように指摘していた⁽⁷²⁾。「関心・意欲・態度」を「前提にして思考を深め、判断力を培い、その一方で技能や表現力を養い、その結果として知識・理解に至ると考えてよい」。第一章で取り上げた奥田と一致するこの見解について、築山は「関心・意欲・態度」が「知識・理解」等と並立する観点ではなく、「順序性をもって」とらえられている」と批判している⁽⁷³⁾。単純に考えても、ある教科の知識を理解していない児童生徒がその教科に意欲など持てるはずはない。こうした「自

明」の事実に留意すれば、意欲主義の「新しい学力観」の誤謬は本来容易にわかるはずである⁽⁷⁴⁾。

第二に、「基礎・基本」と呼ばれる知識に対するある種の通念について、留意を促しておきたい。臨教審は「基礎」を「読・書・算」に限定する見解を提示していたが、「読・書・算」は一般通念として、“考えながら覚えるもの”ではなく、“覚えるもの”とされていると思われる。例えば小学二年の九九について宇野は自身の経験を振り返りつつ次のように指摘している。九九は「小学校で暗記しなければならない最たるものである。その意味するところもわからず、ただ唱えさせられ、できないと叱られる。このように、かけ算九九は機械的学習になりがちで、そのすべてを覚えることは難行苦行になりがちと思われる⁽⁷⁵⁾。このように九九をはじめ「読・書・算」は機械的暗記の対象であるという通念がわれわれに浸透している場合、02 年中教審答申のように、「基本的な知識・技能を“繰り返し”教える指導」という訓練主義的指導観が発生して、「物事に粘り強く取り組む態度」「忍耐力」が「読・書・算」の学習目的されることになる。

こうした訓練主義的・態度主義的「基礎・基本」観の対象化を促すために、“考えながら覚える”「読・書・算」の学習事例を提示しておきたい。0 の段を含めて九九の授業内容を筆者は、先行事例を踏まえて⁽⁷⁶⁾、「1 あたりいくつ」を探す発問を軸にして構想した⁽⁷⁷⁾。かけられる数の「2」「3」「8」「0」を身の回りから探す発問を前に、児童は次のようなモノを探して発言した。

- ・「2」：象1頭あたりキバ2つ、鼻1つあたり穴2つ。
- ・「3」：象の足1本あたり爪3つ、ズボン1本あたり穴3つ、三角定規1つあたり辺3つ。
- ・「8」：タコ1匹あたり足8本、クモ1匹あたり足8本、方位磁針1つあたり方位8つ。
- ・「0」：ヒト1人あたりシッポ0本、円1つあたり角0こ、タコ1匹あたり骨0本、人1人あたり毛皮0枚。

こうした事例を児童は、教師が用意した「2」「3」「8」「0」それぞれの事例にも援助されつつ、見つけ出した。

これは、細谷純の説明を借りれば、“事実”を“事例”に昇格させる思考である⁽⁷⁸⁾。鼻の穴は2つであることも、人間にシッポがないことも、児童は授業前の段階で事実として知っているが、「1 あたりいくつ」を表す「2」の事例、

「0」の事例にはなっていない。「1あたり2つのモノを探そう」「1あたり0個のモノを探そう」という発問の下、そうした事実を「鼻1つあたり穴2つ」「ヒト1人あたりシッポ0本」と言い換えている。これによって児童はそうした既知の事実を「2」の事例、「0」の事例に昇格させているわけである。このように「2」「3」「8」「0」の事例を探した後、例えば「3×2」と「2×3」の意味の相違を問う発問においても、「3×2」を「2×3」にしたら「歩行者用の信号」になると児童は思考した。以上の授業内容と実践とは、かけ算九九でも“考えながら覚える”学習が十分に可能であることを証左している⁽⁷⁹⁾。

第三に、意欲主義・方法主義と教育の多様化政策との関係についてである。臨教審第一次答申は「我が国の教育の根深い病弊」である画一性を打破する理念として「個性重視の原則」を掲げて、「児童・生徒が個性に応じ適切な教育を受けられる」学級編成、後期中等教育の多様化等を課題として挙げている⁽⁸⁰⁾。こうした多様化政策は次の理由によって、意欲主義・方法主義と親和的關係にある。これからの授業において重要なのは「自ら学ぶ意欲」や「主体的な学習の仕方」であるとされれば、児童生徒が身につけるべきは授業内容ではなく意欲・方法なのであるから、授業内容が質的あるいは量的に異なる学習編成を推進しやすくなる。それぞれの学級で異なる内容の授業を行う政策を、意欲主義・方法主義は、授業で習得すべきものは内容（知識）でなく意欲・方法であるという理屈で正当化できる。89年指導要領は学習内容の学年指定を緩和しているが⁽⁸¹⁾、こうした習熟度別学習の導入策が、意欲主義・方法主義と併せて出されていることは、両者が相互に「支えあう」関係にあることを踏まえて、確認されていてよい。これは、意欲主義・方法主義と後期中等教育の多様化との関係においても同様である。

第四に、意欲の次にくる評価項目の問題である。これは、「生きる力」が内包している「心の教育」が道徳教育の教科化によって前面に押し出されてくることに関わる問題である。小中学校の「道徳」が2018年度にも教科化されるのに向けて、文部科学省は指導要領改訂案を2015年2月4日に発表した。教科化に際して「最も大きく変わるのは、子どもの道徳性がどのくらい身についたかが評価されるようになること」である⁽⁸²⁾。この評価の問題について08年指導要領は「総則」で「児童のよい点や進

歩の状況などを積極的に評価する」、「道徳」で「道徳の時間に関して数値などによる評価は行わないものとする」としていた⁽⁸³⁾。この考え方は引き続き維持すべきとして、「道徳教育の充実に関する懇談会」報告書（2013年）は次のように指摘している⁽⁸⁴⁾。「指導要録の「行動の記録」の欄をより効果的に活用する方策など、道徳教育の目標や内容を踏まえながら、その特性を生かした多様な評価の方法について検討すべきである」。このように道徳の教科化に伴って、「行動の記録」欄の効果的活用が求められている。したがって、「数値などによる評価は行わない」点は2015年3月告示の一部改正学習指導要領（以下、新指導要領）にも引き継がれているものの⁽⁸⁵⁾、道徳の評価が教員に一層要求されることになる。

その新指導要領の内容を、08年指導要領との比較においていくつか確認しておこう。新指導要領は「総則」で道徳を「特別の教科」（「道徳科」）とした上で、08年指導要領の次の諸点を改訂している⁽⁸⁶⁾。(1)08年指導要領第三章「道徳」に記載していた「指導計画の作成と内容の取扱い」の一部内容を新指導要領は「総則」に移して、「道徳教育推進教師」の設置を改めて求めている。(2)新指導要領は「総則」で、道徳教育における各学年の留意事項を記載して、5・6年のそれには「我が国と郷土を愛する」ことを含めている。(3)新指導要領は第三章「道徳」で、「(A)自分自身との関わり」「(B)人との関わり」「(C)集団や社会との関わり」「(D)生命や自然、崇高なものとの関わり」の四つの内容それぞれについて、「徳目を明示する形式」で記述している。例えば(A)では「正直・誠実」が、(C)では「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」が全学年の徳目として明示されている。(4)08年指導要領の1・2年の「郷土と文化と生活に親しみ、愛着をもつ」の項目に、新指導要領は「我が国や」を加えて、3年生以上だった愛国心教育を前倒ししている⁽⁸⁷⁾。これは、(C)の「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」の徳目の下に置かれている項目である。

以上のように「正直・誠実」「国や郷土を愛する態度」等の諸徳目を前面に押し出している「道徳科」において、教員は「国の定めた基準で検定された教科書を使って授業し、子どもの内面を評価することが、事実上義務づけられる」⁽⁸⁸⁾。また「こうした項目に沿った評価が導入されると、教員が習慣的に「愛国心が無い」と断定したり、教員

が求める愛国心を持っているように子どもが振る舞ったりする恐れもある」⁽⁸⁹⁾。これは、内面評価を一層求める「道徳科」に必然的に伴う問題である。

この評価の問題は、“意欲”よりも人格色の強い“誠実”等が評価項目とされるとき児童生徒の内面はどのようになるかという問題を想定して、大きく留意されていてよい。意欲同様に誠実も“それ自体”は人間として大切な要素である。しかしそのことと意欲・誠実を“評価する”こととは別の問題である。91年指導要録は意欲を評価項目の筆頭に格上げしたが、これについて竹内は「教科・教科外にわたって子どもの人格的側面を全面的に評価するようになってきている」と批判して、「これまで以上に子どもの忠誠競争に駆り立てる」ことになる点を懸念している⁽⁹⁰⁾。例えば挙手回数が意欲の評価対象とされれば、児童生徒は分からない場合にも挙手しなければならないという心の習慣、その場合当てられないように教師の振る舞いを絶えず注視する心の習慣が、知らず知らずに身につかかねない。教師と児童生徒双方にそのつもりはなくても、教師は意欲を児童生徒に要求することになり、児童生徒は意欲を“見せなければならなくなる”。これは、良識的な教育学・心理学から見た場合、負の潜在的カリキュラムである。

この点は、誠実・誠意などの一層人格色の強い項目が評価項目となった場合も同様である。この誠意を評価項目とする実践は大学で行われている。本学の『大学での学びの入門』では「グループでのプレゼンテーション能力評価シート（例）」を掲載して、「質疑応答」の評価において「質問を正確に理解しており、応答が的を射ている。応答は誠意を持ったものとなっており、やりとりが建設的である」が「よくできました（A）」とされている⁽⁹¹⁾。これを踏まえて本学部の新生セミナー（授業科目）のプレゼンテーションの評価項目では、「質問を正確に理解し、応答が的確である。誠意をもって応答し、やりとりが建設的である」が「A」評価とされていた⁽⁹²⁾。教育学・心理学的観点からこの項目削除の指摘があった“後にも”、同項目が評価項目とされていたという事実は、同項目を評価項目として肯定する教育学・心理学がスタンダードになっていることを示している。それを肯定しない教育学・心理学は、誠意を評価項目としたときの問題点を考慮する。その場合、教師と学生双方にそのつもりはなくても、教師は誠意を学生に要求することになり、学生は誠意を“見せなけ

ればならなくなる”。これも、上述の意欲同様に内面統制に直結する、負の潜在的カリキュラムである。

このように評価の問題は、教育学・心理学の在り方に本来直結する。「発達」「教授学習過程」「教育評価」「パーソナリティ」という教育心理学の四領域では教育心理学者は「これらの行動を研究対象として、これらの行動はいかにして生じるのか、これらの行動をよりよいものにするためにはいかなる援助が必要か、といった問題の解決に従事している」、このように宇野は述べた後、「教師や学習者の個人的行動傾向が教育の対象になるのかという問題」について慎重な思考を持つ必要性を促している⁽⁹³⁾。内向的な学習者が外向的になるように「援助」というような権利が教師にあるのか⁽⁹⁴⁾、そうした問題に教員養成学部の教員がためらわない場合、同学部の学生が教員となったときその教室で、「ためらわない」その習慣は再現されかねない。同様の事態は、同学部の教員が誠意の評価をためらわない場合にも、想定されておいてよい。以上の問題は潜在的カリキュラムの問題として、文部科学省による『心のノート』の作成・配布（2002年）、愛国心通知表（2002年）等の問題を改めて振り返りつつ⁽⁹⁵⁾、それぞれの専門分野で学的責任において問われておいてよい。

【註】

（凡例：以下、(1)『小学校学習指導要領（2008年3月告示）』（東京書籍 2008年）は『08年指導要領』、その他の小学校学習指導要領は98年指導要領のように略記する。(2) 2008年告示以外の指導要領については「学習指導要領データベース（http://www.nier.go.jp/yoshioka/cofs_new/）を参照している。その参照箇所は、98年指導要領の第一章「総則」の場合、データベースアドレスに続く「h10e/chap1.htm」のみを表記し、他の場合も同様とし、入手日（2011年7月11日）は省略する。

(3) 文部科学省のWEBサイトから引用した02年中教審答申については、「http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toshin/」に続く「020203/020203a.htm」のみを記載し、03年・05年中教審答申についても同様とする）。

(1) 58年指導要領（s33e/chap1.htm）、77年指導要領（s52e/index.htm）。

(2) 斎藤貴男『教育改革と新自由主義』寺子屋新書、

- 2004年、118頁。
- (3) 平原春好「学習指導要領」『新教育学事典』第一法規、1990年、364頁、斎藤、前掲、120頁。
- (4) 同上、120頁、竹内常一『子どもの自分くずしと自分づくり』東京大学出版会、1987年、185頁。
- (5) 89年指導要領 (h01e/index.htm)、98年指導要領 (h10e/index.htm)。
- (6) 平原、前掲、364頁。
- (7) 89年指導要領 (h01e/chap1.htm)。
- (8) 竹内常一『日本の学校のゆくえ』太郎次郎社、1993年、151頁、高岡浩二「新しい学力観」『初等教育資料』1991年4月号(諏訪哲二『プロ教師の見た教育改革』筑摩書房、2003年、15頁)。
- (9) 斎藤、前掲、120頁。
- (10) 諏訪、前掲、15頁。
- (11) 永山彦三郎『現場から見た教育改革』筑摩書房、2002年、31頁。
- (12) 斎藤、前掲、121頁。
- (13) 98年指導要領 (h10e/chap1.htm)。
- (14) 『08年指導要領』、110頁。
- (15) 世取山洋介「新自由主義教育政策を基礎づける理論の展開とその全体像」世取山洋介(他)『新自由主義教育政策—その理論・実態と対抗軸—』大月書店、2008年、36頁。
- (16) 『臨教審と教育改革(2)—「第1次答申」をめぐる—』ぎょうせい、1985年、134-137頁。
- (17) 同上、139、141頁。
- (18) 『臨教審と教育改革(3)—「第2次答申」と教育活性化への課題—』ぎょうせい、1986年、154-155頁。
- (19) 同上、155、156頁。
- (20) 同上、155、156頁。
- (21) 『臨教審と教育改革(4)—「第3次答申」と開かれた学校への施策—』ぎょうせい、1987年、140頁。
- (22) 同上、141頁。
- (23) 『臨教審と教育改革(5)—「第4次答申(最終答申)」をめぐる—』ぎょうせい、1987年、123頁。
- (24) 同上、123頁。
- (25) 竹内常一「『教育改革』と学習指導要領の改訂」竹内常一(他)『2008年版学習指導要領を読む視点』白澤社、2008年、16頁。臨教審答申の「基礎的・基本的な内容」の用語が「『基礎的・基本的な知識・技能』というよりも『徳育の充実』が色濃くつきまとう『基礎的・基本的な内容』であったといわなければならない」、この認識は2008年時点でのものであって、『日本の学校のゆくえ』(太郎次郎社1993年)における臨教審答申分析時にはなかったと思われる。したがって、「基礎的・基本的な内容」に関する臨教審の記述を取り上げた箇所(同上、146-148頁)、「基礎的・基本的な内容」の用語の道徳主義的使用法については触れられていないと思われる。
- (26) 前掲『臨教審と教育改革(5)』、114、123頁。
- (27) 極地方式研究会『極地方式の授業71』評論社、1973年、板倉聖宣・上廻昭『仮説実験授業入門』明治図書、1975年。
- (28) 竹内、前掲『日本の学校のゆくえ』、147-148、181頁。
- (29) 87年教課審答申「幼稚園、小学校、中学校及び高等学校の教育課程の基準の改善について」『初等教育資料』1988年2月号、70-71頁。
- (30) 竹内、前掲『日本の学校のゆくえ』、149-150頁。
- (31) 同上、150-151頁。
- (32) 同上、151頁。
- (33) 奥田真丈(他)『新しい学力観と評価観—絶対評価の考え方—』小学館、1992年、52頁。
- (34) 竹内、前掲『日本の学校のゆくえ』、156頁。
- (35) 同上、157、181頁、竹内常一『いまなぜ教育基本法か』桜井書店、2006年、55-56頁。
- (36) 竹内、前掲『日本の学校のゆくえ』157頁。
- (37) 田中耕二(編)『小学校新指導要録改訂のポイント』日本標準、2010年、154-155頁。
- (38) 竹内、前掲『日本の学校のゆくえ』、113頁。
- (39) 奥田、前掲、14-17、26頁。
- (40) 永山、前掲、44頁。「新しい学力観」導入による評価方法の変容について片上宗二は、知識理解の軽視に次のように懸念を示している。「新しい学力観」導入以降の「社会科におけるこれまでの「関心・態度」の評価研究を見ると、それが情意面にかかわることから、ペーパーテストは、その評価方法から除かれる傾向にある」(「評価は「関心・意欲・態度」

- を育成しうる授業との関係で」『現代教育科学』(第422号) 明治図書、1992年1月号、42-43頁。
- (41) 竹内、前掲『日本の学校のゆくえ』、118頁。
- (42) 竹内、前掲『いまなぜ教育基本法か』、56頁。
- (43) 同上、56-57頁、96年中教審答申 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/96071.htm (2011年5月27日入手)) の第一部 (3)。
- (44) 同上。
- (45) 竹内、前掲『いまなぜ教育基本法か』、57頁。
- (46) 同上、57頁。
- (47) 前掲、96年中教審答申、第二部第一章 [2]。
- (48) 前掲『臨教審と教育改革 (2)』、137頁、『臨教審と教育改革(3)』、153頁、『臨教審と教育改革 (5)』、11頁、87年教課審答申(『初等教育資料』)、97頁、89年指導要領第三章「道徳」(h01e/chap3.htm)。
- (49) 98年教課審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」『初等教育資料』1998年9月号、83頁。
- (50) 同上、83-84頁。
- (51) 98年指導要領 (h10e/chap1.htm)。
- (52) 同上。
- (53) 98年指導要領 (h10e/chap2-2.htm)、98年指導要領 (h10e/chap3.htm)。
- (54) 89年指導要領 (h01e/chap1.htm)。
- (55) 「21世紀日本の構想」懇談会『日本のフロンティアは日本の中にある—自治と協治で築く新世紀—』講談社、2000年、165頁。
- (56) 教育改革国民会議報告 (2000年12月: <http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html> (2011年10月30日入手))。
- (57) 市川伸一「教育論争としての「学力低下論争」とその影響」『現代教育科学』第588号、明治図書、2005年9月、8頁。
- (58) 「確かな学力の向上のための2002アピール—「学びのすすめ」—」『教育委員会月報』2002年3月号、8-9頁。
- (59) 02年中教審答申 (020203/020203a.htm (2011年10月30日入手)) の第三章第一節 (2)。
- (60) 竹内、前掲『いまなぜ教育基本法か』、73頁、前掲、02年中教審答申・第三章第一節 (2)。
- (61) 03年中教審答申 (f_03100701.htm (2011年5月29日入手))。
- (62) 同上、第1章1 (3)。
- (63) 同上、第1章2 (2)。
- (64) この点は教育心理学者の指摘に確認できる。(1) 市川伸一は、「自ら考える力が大切」というとき、内的リソースとして知識が不可欠なこと」などが「十分に考慮されていたらどうか」と「新しい学力観」を批判している(『学力低下論争』筑摩書房、2002年、232頁)。(2) 荒井龍弥は、「自らが使用可能となるように自然科学法則・概念を学習しなければ、関心や意欲は高まったり、広がったりするはずがない」と指摘して、「新しい学力観」を批判している(「学習援助のストラテジー」宇野忍(編)『授業に学び授業を創る教育心理学』(第2版)中央法規、2002年、186頁)。(3) 「学校では、むしろ科学的な態度やものの考え方を身に付けさせるべきだ」という主張は「態度主義」として教育界では根強く信奉されている考え方である、このように工藤与志文は指摘して、「新しい学力観」に注意を促している(「問題解決と知識体系」同上、81頁)。
- (65) 05年中教審答申 (05102601.htm (2011年5月27日入手)) 第2部第1章 (2)。
- (66) 同上。
- (67) 拙稿「新学習指導要領の新自由主義的性格—知識の活用の記述をめぐる問題—」(東北教育学会第72回大会 (2015年3月7日) 当日配布資料) 2-4頁。
- (68) 08年中教審答申(『初等教育資料』(第832号) 東洋館出版社、2008年3月)、71、72、78、79、81頁。
- (69) 『08年指導要領』、13頁。
- (70) 渡辺万次郎「科学技術と理科教育」『理科の教育』1959年 (Vol.8-11.)、7頁。
- (71) 宇野忍「私の総合学習論 (1)」『わかる授業の創造』2001年 (Vol.6-1.)、46-47頁。
- (72) 築山崇「意欲」天野正輝(編)『教育課程重要用語300の基礎知識』明治図書、1999年、55頁。
- (73) 同上。
- (74) 「「知識・理解」を離れて、科学的態度も科学的思考もないのである。ただし「知識・理解」の中味が

問題だ」(左巻建男「必要なのは本当の基礎・基本の知識理解である」前掲『現代教育科学』(第422号)、21頁)、こうした「自明」なことを指摘しなければならないのが、「新しい学力観」の問題状況である。

(75) 宇野忍「学習と記憶について」前掲『授業に学び授業を創る教育心理学』、122頁。

(76) 同上、123-125頁。

(77) 拙稿「 $0 \times 2 = 0$ 」の授業内容の構想と実践」極地方式研究会『デポ』136号、2013年5月、81-89頁。

(78) 高橋金三郎・細谷純(編)『極地方式入門』国土社、1990年、68頁。

(79) 九九同様に漢字も機械的暗記の対象とみなされていないであろうか。筆者の小学校の高学年時の漢字学習を紹介しておこう。(1) 児童に手を空中に高く挙げさせて、教師が黒板に漢字を一画ずつ書くのに合わせて、空中に一画ずつ書かせる。(2) 担任教師が六年生の夏休みの宿題として課したのは、“漢字一万字”であった。(1)の「エアーカンジ」には、漢字を“考えながら覚える”という漢字学習観は見られず、(2)には、「学習に必要な忍耐力」「物事に粘り強く取り組む態度」(02年中教審答申)の鍛錬を期待する学習観が反映されている。この(2)は、漢字を暗記の対象と見なす(1)に由来して発生する。

以上の漢字学習には教師の専門職性を微塵も見出せないが、「読・書・算」の授業において教師が専門職性を身につけていくには、「読・書・算」を機械的暗記の対象とする通念がまずは疑問視されなければならない(そのためには、“考えながら覚える”「読・書・算」の授業を先事例に学ぼうとする“意欲”が必要となる)。その後追求の対象が、意欲・方法に学習目的を置く「教育」となっては疑問視は意味をなさない。“考えさせないで覚えさせる”知識偏重教育批判の後には、“教師が考えさせて児童生徒が覚える”知識理解教育が追求されなければならない。筆者は、児童が日常的知識を持ちだして教科の知識を理解・活用する漢字学習プラン(火偏・サンズイ偏)を構想・実践したが(実践日:2014年1月31日、2月7日、2015年3月10・11日)、知識理解教育としてのこの漢字学習については別稿にて報告したい。

(80) 前掲『臨教審と教育改革(2)』、134、141、144頁。

(81) 89年指導要領(h01e/chap1.htm)、竹内、前掲『日本の学校のゆくえ』、106-107頁。「学年の目標を2学年まとめて示した教科については、学校において教育効果を高めるために必要がある場合には、当該学年間において、当該教科の内容について“学年別の順序によらない”ことができる」。この規定は、77年指導要領(s52e/chap1.htm)にはなく、89年指導要領で新たな加えられた項目である。

(82) 朝日新聞朝刊(2015年2月5日)。

(83) 前掲『小学要領』、17、106頁。

(84) 道徳教育の充実に関する懇談会『今後の道徳教育の改善・充実方策について—新しい時代を、人としてより良く生きる力を育てるために—』(2013年12月26日)、13頁(文部科学省HPよりPDF入手)。

(85) 「一部改正学習指導要領」(2015年3月告示)、97-98頁(文部科学省HPよりPDF入手)。

(86) 同上、1-6、91-98頁、前掲『小学要領』、13-17、102-106頁。

(87) 前掲「一部改正学習指導要領」、95頁。この点は、指導要領改定案の段階と同様で(朝日新聞朝刊2015年2月5日)、変更は加えられていない。

(88) 朝日新聞朝刊(2014年12月1日)。

(89) 朝日新聞朝刊(2015年2月5日)。

(90) 竹内、前掲『日本の学校のゆくえ』、111、113頁。

(91) 『(愛媛大学版)大学での学びの入門』2013年(初版2007年)、48頁。これは2014年度版(48頁)、2015年度版(50頁)も同様となっている。

(92) 「平成21年度教育学部新入生セミナープレゼンテーション評価シート」。2011年度もこの評価シートによる評価実施が該当教員に依頼されている。

(93) 宇野(編)、前掲、4-5、26頁。

(94) 同上、26頁。

(95) 三宅晶子『「心のノート」を考える』岩波書店、2003年、西原博史『教育基本法「改正」—私たちは何を選択するのか—』岩波書店、2004年、59頁。

【付記】本研究は科学研究費補助事業(基盤研究(C):課題番号23531014(2011-2013年度))の助成を受けている。