

思考力・判断力・表現力等の学力伸び悩みの構図 ～中学校社会科を手がかりに考える～

澁澤文隆

帝京大学大学院教職研究科

1 問題の所在

学校教育法第30条第2項は、生涯学習を考慮しての学力の重要な3つの要素について、①基礎的・基本的な知識・技能、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主体的に学習に取り組む態度、を提示し規定している。

ただし、②の思考力・判断力・表現力等については、「OECD（経済協力開発機構）のPISA調査など各種の調査から、我が国の児童生徒については、例えば①思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題」があることが指摘されている⁽¹⁾。また、全国学力・学習状況調査においては、実施されたすべての年において基礎的・基本的な知識・技能に関する学力を問う「習得」中心のAテストに比較して、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・表現力等に関する学力を問う「活用」中心のBテストの結果が芳しくなく、思考力・判断力・表現力等に関する学力向上が今日の教育的課題の一つとなっている⁽²⁾。ただし、思考力・判断力・表現力等に関する学力向上については、今日に始まったわけではなく、少なくとも「新しい学力観」をキーワードに教育課程、学習指導要領の改訂に取り組んだ平成元年版以来、文部省は思考力、判断力、表現力などに関する学習指導の必要性、充実を強調し、それらの学力向上に努めるよう要請してきた⁽³⁾。すなわち、平成元年版の「新しい学力観」は、“変化の時代＝生涯学習の時代”に的確に対応する学力をはぐくむ観点から、「知識偏重の教育を改め」「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの育成を重視す

る」教育を推進することを要請するものであった。この学力観は、その後「生きる力」「確かな学力」に引き継がれ、今日に至っている。したがって、学習指導要領の上では、思考力・判断力・表現力等の指導の充実、学力向上が要請されてから既に20年以上が経過しているといえるのである。

このように長期にわたって繰り返し指導の充実、学力向上が要請されてきたにもかかわらず、全国学力・学習状況調査では相変わらず「習得」中心のAテストに比べて「活用」中心のBテストの結果が芳しくないという状況が継続しているということは、新しい学力観以来の要請は実質的には功を奏しておらず、いわば掛け声倒れに終わってしまっていることを意味している。換言すれば、思考力・判断力・表現力等に関する学習指導の充実、学力向上は、この間、対策らしい対策がほとんど施されず放置の状態にあったということである。このことは、現行学習指導要領下においても思考力・判断力・表現力等に関する学習指導の充実、学力向上が引き続き要請されているが、こうした要請の繰り返しでは掛け声倒れになる恐れがあるということである。

ところで、実は、昭和30年代の全国学力テストの実施を伝える新聞記事⁽⁴⁾の中に、昭和29年に国立教育研究所が実施した調査（全国の小・中学校158校の最終学年の児童生徒を対象に国語、算数・数学、社会、理科の4教科で実施）に触れた記事がみられた。その記事では「科学的な説明をするものや文章を読んで問題に答える文章読解の問題ではめだって成績が悪かった。…このような応用問題や論理的な力が弱いのは、今の教育方法のどこかに欠点があるとみられる」という指摘がみられる。昭和29（1954）年といえば、日本が占領下の教育からの脱却をめざ

し、経験主義の教育から系統主義の教育に方向転換を図ろうとしていた時期である。そうした時期の調査で、既に「応用問題や論理的な力が弱い」といった指摘がなされていたのである。この指摘は、今日のように「思考力・判断力・表現力等」といった文言は使用していないが、「活用」のBテストの学力に問題があるという指摘と通じるものがあり、ほぼ共通の基盤の上に立っての指摘と見做すことができる。このように振り返ると、思考力・判断力・表現力等に関する学力向上を図る教育の推進という課題は、今日に始まったことではなく、むしろ日本の義務教育の一貫した課題となっており、この状況を打破するためには本腰を入れて抜本的な対策に取り組んでいく必要があるということができよう。換言すると、前述の新聞記事が指摘する通り、日本の学校教育には「活用」に関する学力が伸び悩む構造的な欠陥があり、それを明らかにして対策を立てない限り効果的な学習指導を推進することができず、引き続き思考力・判断力・表現力等の学力の伸び悩み状態から脱却することができないのではないかということである。

そこで、本稿では、学習指導要領が改訂を繰り返す、積み重ねてきたにもかかわらず、今なおそれらの学力向上が実現していないことに着目し、一方で学習指導要領が示す「内容」「内容の取扱い」自体に「思考力・判断力・表現力等」を効果的にはぐくむ授業づくりを阻む問題が潜んでいるのではないかと、また、他方で実際に指導に当たる教員に「思考力・判断力・表現力等」を具体化したり意欲的に取り組んだりする能力、態度に関する問題が潜んでいるのではないかと考え、学習内容の構成といった教育課程上の課題と、学習指導を担当する教員の授業力上の課題の大きく二つの側面からアプローチし、その構図を明らかにすることをめざすこととした。

「思考力・判断力・表現力等」の学力向上に関しての実践研究では、前向き、建設的な研究は数こそ少ないがそれなりに見られる。しかし、それらの学力が伸び悩んでいるその原因や要因、それも断片的ではなく全体像を究明することをめざした研究は皆無に等しい。そのこともあって、本稿では、OECD

(経済協力開発機構)のPISA調査で好成績を収めているフィンランドの国語科の教育を文献を手がかりに学び、比較・検討し、日本の学校教育の構造的な課題を明らかにすることとした。

2 学習指導要領レベルの問題

文部科学省は平成20年版学習指導要領の「改訂の基本的な考え方」として、「基礎的・基本的な知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成との両方が必要」として、「それぞれの力をバランスよくのばしていくために、教科等の授業時数を増加し、教育内容を改善します」⁽⁵⁾と述べている。しかし、実際に学習指導要領に準拠して編集された教科書は、基礎的・基本的な知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成との両方がバランスよく学習指導できるように編集されているのだろうか。ここでは中学校社会科の歴史的分野、地理的分野の教科書を手がかりに検討することとする。

(1) 「習得」の学習が席卷

結論から言えば、中学校社会科の教科書は、学習内容が「知識・理解」中心、「習得」の学習重視の構成になっており、「活用」の学習、「思考・判断・表現」に関する能力をはぐくむ学習指導が二の次になるような構成、位置付けになっている。このため、「習得」の学習と「活用」の学習は、両方をバランスよく学習指導する環境条件にはなく、「習得」の学習偏重のかたちで学習指導が展開されている、と考える。

それは、歴史的分野の教科書の目次や年間指導計画表をみれば一目瞭然である。具体的には、歴史教科書の目次をみると、日本の通史の学習ができるよう、縄文・弥生時代から奈良、平安といった天皇・貴族の政治の時代を経て、中世の武士の時代、さらに江戸時代を中心とする近世、そして明治、昭和といった近代、現代の時代というように、古い時代から新しい時代へと順に学習できるよう配列、ページ配分した構成になっている。この構成は、教科書(会社、編集者)が通史の豊富な学習内容を歴史的

分野に配分された授業時数 (130単位時間)⁽⁶⁾で割り出し、配分した答えである。そのため、実質的には、通史の学習を達成するためには教科書の内容を一通りこなす必要があることを意味している。したがって、各学校では、担当教師の方針や思いと共に教科書の指導書に示されている指導計画等を踏まえて、どの時代に何時間ぐらい配当するかといった授業時数の割り振りを検討し、何月頃にどんな時代を取り上げ、終了するかを一覧できる、学習の積み重ねというよりも計画的に教科書を消化することに重点を置いたスケジュール表のような様相の年間指導計画を作成している。なお、その際、現行指導要領では言語活動の充実が要請されていることから、読み取り、解釈、説明、論述等の活動を適宜付加した年間指導計画も散見されたりしている。

ところで、学習指導要領の歴史的分野の「内容」は、大項目、中項目を古い時代から順に現代に至るまで配列し、各項目を構成する主な歴史的事象に関して「理解させる」よう提示している。これは日本の歴史を通史的に取り扱うよう要請していることを意味している。もちろん歴史的事象を「理解させる」ためには、因果関係等に着目して資料を読み取ったり、調べ活動、話し合い活動を適宜取り入れたることになる。その点に関しては、「内容の取扱い」に示されているが、全体的には主な歴史的事象を通して各時代の特色や移り変わりを「理解させる」ことをめざした項目構成、示し方になっている⁽⁷⁾。

歴史教科書はそれに準拠するかたちで編集されており、例えばTo社の教科書では鎌倉時代に4時間を配当し、「武士の成長」「武家政権の成立」「武士と民衆の生活」「鎌倉時代の文化と宗教」といった4つの主題を設定している。そして、それぞれの主題に見開き2ページを割り振り、それを基に鎌倉時代に関する学習内容を分類、整理し、記述している。換言すれば、教科書は見開き2ページごとにそれぞれの主題の基に鎌倉時代の主な歴史的事象を記述し、それを1単位時間で取り扱うことを原則とするような構成を採っている。日本の通史を基本にしている中学校の歴史学習では、古い時代から新しい時代に向かって、いわば空白の部分を次々と塗りつぶ

していくようなかたちで歴史的事象を取り上げ、学習を積み重ねて各時代の特色や移り変わりなどを理解させるようにしているのだ。したがって、歴史学習の指導に当たっては、教科書を最初から最後まで一通り教え残しがないようにすることが重要であり、そのためには見開き2ページを1単位時間で学習指導するといったペースを守って順次、消化していくことになる。なお、こうした編集、構成の工夫、配慮は、ほぼ各社共通となっている。

裏を返すと、空白の部分を次々と塗りつぶしていくように取り扱うということは、各見開き2ページは、歴史の流れ等を踏まえて構成され、通史的な前後の脈絡といった点では関連するものの、各主題はそれぞれが独自の学習内容から構成されており、内容的な重複はほとんど見られないことを意味している。例えば、鎌倉時代の「武士の成長」「武家政権の成立」「武士と民衆の生活」「鎌倉時代の文化と宗教」といった各主題のページの記述内容をみると、いずれも鎌倉時代に関する歴史的事象を取り上げているものの、「武士の成長」では貴族の支配下で武士がどのようにして誕生、台頭したかを中心に取り上げ、「武家政権の成立」では源頼朝が中心になって独特の主従関係の下で東国に武家政権が成立したことを取り上げるなど、各主題のページ間に内容的な重複はほとんど見られない。したがって、教科書見開き2ページを次々と消化していくということは、毎時間、新しい内容に入っていくことを意味している。すなわち、前時、本時、次時に学習内容的な継続性はなく、各時間において、それぞれの主題の基に、前時や次時とは異なる歴史的事象を取り上げ、それらを通して各時代の特色や移り変わりを理解させるようにしているのである。歴史教科書は、そうした主題、ページに席卷されるかたち (特設ページやまとめのページが若干みられる) で構成されている⁽⁸⁾。換言すれば、通史の学習は、配当された授業時数に比して学習内容がたとえ基礎的な内容に限っても豊富なため、毎時間新しい内容に入る学習を繰り返し、次々と消化していくように進めていかないと最後まで到達せず、通史の学習として成立しないということである。

ところで、以上のように空白の部分を埋めるようなかたちで毎時間新しい学習内容を取りあげている歴史の授業を、改めて「習得」、「活用」のどちらの学習に属するのか、問い直してみるとどうなるか。そうした授業の場合は、通史の学習だから必然的に各授業ごとに出会う新しい学習内容を「理解すること」と、その成果を「知識として身に付ける」ことが主目標になることから、「習得」型の学習に属することは自明であろう。そして、教科書をみれば明らかのように、実際の歴史の授業はそうした学習の繰り返しであり、そうした授業が席卷している。このことは、換言すれば、学習指導要領は「習得」型の学習と「活用」型の学習とのバランスをとるよう要請しているが、実際には基礎的な内容に限っても学習内容が豊富なために「習得」型の学習に追われており、「活用」型の学習の場を設定することは困難な状況にあるといえる。

なお、豊富な学習内容という点では他の分野も同様である。すなわち、地理的分野は日本の地理だけではなく世界の地理も学習指導の対象になっているし、公民的分野は社会単元、経済単元、政治単元といった大学ではそれぞれが学部になっているような領域をコンパクトにまとめて学習する構成になっている⁽⁷⁾。それだけに、両分野とも、歴史的分野に負けず劣らず学習内容が豊富であり、歴史的分野と同様に、毎時間新しい学習内容を取り上げるといった様相になっている。それは、授業が「習得」型の学習に追われ、「習得」型の学習に席卷されているため、「活用」型の学習の場を設定することが困難な状況にあることを意味している。そして、3分野が共にそうした状況にあるということは、学習内容と授業時数との関係に無理があるからであり、学習指導要領レベルの見直し、調整が必要となっているといえよう。換言すれば「習得」型の学習と「活用」型の学習のバランスをとるためには、「習得」型の学習に追われないよう、学習内容を厳選するか或いは授業時数をたっぷり増やすなどして、「習得」型の学習に見合う「活用」型の学習の場を設定できるようにする必要があるということである。現行の学習指導要領では、「基礎的・基本的な知識・技能」

をはぐくむ学習と「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」をはぐくむ学習とのバランスをとるよう要請しており、また、思考力・判断力・表現力等の学力向上をめざして活用の学習の場を設定するために授業時数を増加したと述べている⁽⁹⁾。しかし、後述するように、実際の授業では基礎的な知識を習得するために話し合いや調べ活動などを取り入れるかたちになっており、習得した知識・技能を活用して思考力・判断力・表現力等の学力をはぐくむといったかたちとは逆になっている。また、知識基盤社会への対応ということで現行学習指導要領は授業時数の増加以上に学習内容を増やしたため、より一層「習得」型の学習が席卷する状況となっている。裏を返すと、「活用」型の学習の場を充実、確保するためには、「習得」型の学習の消化に追われないよう「習得」型の学習内容を大きく厳選するとか、家庭の学習の充実を図って「習得」型の学習の一部をそれに委ねるとかといった抜本的な改善が必要となるだろう。なお、社会科における以上のような問題点は、他教科でも多かれ少なかれ抱えていることであろう。こうした点を考慮すると、「活用」型の学習を通してはぐくむ学力が向上しないのは、「習得」型の学習に圧倒され、それに追従することを余儀なくされるような学習指導要領の「内容」の示し方に一因があるといえることができる。

(2) 場当たりの「活用」の学習

各主題の基での見開き2ページの内容は、例えば「武家政権の成立」のページならば、本文には源頼朝が中心になって鎌倉に幕府を開き、「御恩」と「奉公」に根差した主従関係を基に東国に武家社会を築いたこと、また、やがて執権政治に移行したことを記述している。そして、資料は、現在の鎌倉の航空写真、幕府のしくみの図や頼朝像、源氏将軍家と北条氏の系図が掲載されている。

このように教科書の見開き2ページは、基本的に、本文と資料（写真、図版、文書等）から構成されており、本文は主題にかかわる歴史的事象を分かりやすくひも解き、要領よく説明した文（重要用語

はゴシックで表示)となっている。そして、そのページに添付されている資料は、その本文に対応、関連するものが厳選され、掲載されている。換言すれば、資料の多くは、主題の下で記述されている歴史的事象の理解を助け、本文を補足したり本文が確かであることを実証したりする役割、位置付けで添えられている⁽¹⁰⁾。

そして、担当教師は、その見開き2ページの記述内容を1単位時間でいかに的確に理解させるか、そのためにどんな発問や課題を設定し、どんな学習活動を取り入れるか、などといった授業づくりに腐心する。さらに、ゴールでは生徒にその学習成果を知識化するように求める。

ところで、そうした歴史の教科書や授業を、学習の計画性、系統性、継続性といった点に留意して見直してみると、計画性、系統性が認められるのは、古い時代から現代に至るまでを次々と塗りつぶしていくように、あるいはより新しい時代の出来事を付加していくように学習を積み重ねている、といった通史の内容(知識・理解)に関する面だけである。ただし、通史の学習をめざして計画的、系統的にほぼ毎時間新しい内容に入っているということは、各授業に学習内容上の重複がほとんどみられず、むしろ学習内容の上では1時間1時間が分断されており、継続性は認められないということを意味している。それは換言すれば、毎時間が一過性の学習になっているということである。すなわち、「習得型」の学習とはいうものの、授業での取扱いはいずれも1回限りとなっており、1回では知識といえども定着化を図ることは困難であるから、生徒が予習や復習を行ったり、定期テストで総復習をしたりするなどの自学自習をしないと、習得するのは困難な状態になっているといえる。

一方、グラフや写真の読み取りや話し合ったり考えたりするといった学習活動は、取り上げた歴史的事象に左右されているものの、それを理解させるために適宜取り入れられており、学習活動としては繰り返されている。すなわち、ほぼ毎時間写真や図版といった資料の読み取りを行ったり、何らかのかたちで多少なりとも話し合ったり調べたりしており、

その点に着目すると継続性が認められるということである。ただし、計画性、系統性といった点に留意してそうしたグラフや写真の読み取り、話し合ったり考えたりするといった学習活動をチェックすると、取り上げた歴史的事象を理解させる学習内容に大きく左右されており、系統的、段階的な継続とはなっていないし、むしろ場当たり的となっている。すなわち、取り上げる資料や導入される諸活動は、各主題の基に記述された歴史的事象を理解するために用意された写真や図版等の資料であり、また、話し合ったり考えたりする活動も、歴史的事象を理解するために設定された学習課題を解決するための活動である。そのため、この資料の読み取りを行った次はこうした資料をこのように読み取らせるなどといった計画的で継続的な資料の読み取りの学習にはなっていない。換言すれば、歴史的事象の理解が優先され、その都合で読み取る資料が選択されたり、話し合ったり考えたりする活動が取り入れられたりするなど、補完的、二次的な位置付けになっているということである。その結果、それらの学習活動はどうしても場当たり的となり、繰り返されているものの計画性、系統性は認められない。

裏を返すと、機会は多くても、二次的、場当たり的な学習指導では、効果的に学力を高めることはできないということである。この点は、教科書の記述内容を比較してみるとよくわかる。ここでは、地理的分野の日本の諸地域学習を例にして検討してみよう。

最初に学習する九州地方と最後に学習する北海道地方の教科書の記述内容を“難易度”といった点に留意して比較してみよう。本文の内容や表現は、九州地方と北海道地方とでは特色が異なるので、当然、記述内容も異なる。しかし、説明の仕方や表現、使っている用語などを難易度といった点から比較すると、いずれも平易な文章であり、ほとんど差は認められない。それどころか、そこに掲載されている資料に着目してみると、例えば、気温と降水量のグラフや人口、産業の分布図などは、場所は異なるがどちらの地方にも全く同種の資料が掲載されている⁽¹¹⁾。このことは、日本の諸地域学習では、各地

方の特色を定番化された資料を使用してほぼ定番化した活動によって導き出し、理解させていることを意味している。

それは、換言すると、「知識・理解」に関する学習は、取り扱う地方ごとに特色が異なっていることから、いわば空白の部分を次々と塗りつぶしていくようなかたちで各地方の地理的事象を取り上げ、特色を明らかにする学習を積み重ねている。しかし、資料活用の「技能」や「思考・判断・表現」といった観点から見ると、各地方の学習はほぼパターン化、定番化しており同レベルの同じような活動を繰り返し行っているということになる。

もし「技能」や「思考・判断・表現」の学力をはぐくむ学習を系統性に留意して構成するとすれば、単純に同レベルの学習を繰り返すのではなく、例えば最初は易しいグラフの読み取り、取り組みやすい学習課題の設定から、学習が進むにつれて難しい資料の読み取り、頑張らないと解決困難な学習問題の設定など、漸次、学力向上に留意して内容的な高度化が図られることになるだろう。それは結果的には、最初と最後で難易度にそれなりの差が生じることを意味している。それにもかかわらず、実際の教科書では、九州地方と北海道地方で同種の資料が使用されているなど、ほとんど難易度に差がない。このことは、実質的に日本の諸地域学習は、各地方の特色を導き出し理解すること（「知識・理解」の内容）を主眼としており、「技能」、「思考・判断・表現」に関する学習は自立しておらず、そのプロセスの活動として位置付けられていることを意味している。しかも、各地方の特色を導き出すプロセスは定番化しているため、必然的にグラフの読み取りや調べ話し合ったりする活動も単なる繰り返しの学習に陥っている。これでは「知識・理解」に関する学力は向上しても「技能」、「思考・判断・表現」に関する学力は、いわば馴れ親しみ抵抗感がなくなることによって止まって向上には至らず、伸び悩むのが当然の帰結であるといえよう。

裏を返すと、「技能」、「思考・判断・表現」に関する学力向上を図るためには自立し、これらの学力を主役に据えた授業、換言すれば習得した知識を活

用する位置付けでの授業が計画的、系統的に推進できるよう、教科・分野カリキュラムの編成を工夫する必要があるということである。そして、それは継続的な学習指導の上に成り立つことから、漸次複雑化・高度化が図られグレードアップするような内容となり、結果的には難易度が高まるようになるものと考えられる。換言すれば、単に場当たりの場数を踏むような学習の繰り返しでは、馴れ親しみ習熟することには効果があっても、学力向上にはあまり結び付かないということである。

では、「活用」型の学習を計画性、系統性に留意して工夫改善し、「思考・判断・表現」に関する学力向上を図るためには、どんな工夫改善が必要か。PISA調査等から、この点に留意して成果を上げている国としてフィンランドが挙げられる。そこで、以下、北川達夫氏の著作に基づいて、フィンランドの国語教育におけるコミュニケーション能力の育成を例に工夫改善のポイントを見ていくことにしよう⁽¹²⁾。

(3) フィンランドの異文化コミュニケーション能力育成にみる知見

1) 育成する能力、目標の明確化

フィンランドの国語教育は、先ず育てたいコミュニケーション能力とは？と問いかけ、めざすコミュニケーション能力の意味内容を明確化している。すなわち、仲良しグループの、いわば“あうんの呼吸”でわかり合ってしまうようなコミュニケーション能力ではなく、異なる環境、文化の下で育った人々の間で議論や話し合いが成立する、そうした異文化の下でも能力を発揮できるコミュニケーション能力（以下、異文化コミュニケーション能力と略す）をはぐくむことを目標としている。

国際交流、国際会議の場では、相手がどんな立場や視点からどんな論理を築いて主張してくるか、それに対して自分はどんな立場や視点からどんな論理をもって主張、対応するか。それぞれの立場や視点、主張を勘案し合意形成をめざすためにはどんな手続き、調整が必要か。これらの点を考慮すると、異文化コミュニケーション能力は、単に話し合いの場を繰り返し設定し、“話し合い”に慣れ、抵抗感がな

くなればよいというものではないことは自明だろう。また、一朝一夕にはぐくめないことから、計画的に、段階を踏まえて学習を積み重ねていく必要があることも自明であろう。実際には、フィンランドでは、この能力を、コミュニケーションにかかわる発想力、論理力、表現力、批判的思考力の上に成り立つ総合力としてとらえ、計画的、系統的、継続的に学習を積み重ねている。

2) ルールの習得、「批判的思考力」の学習

異文化の下での議論や話し合いになればなるほどルールを守ることが大切である。このため、異文化コミュニケーション能力に関するゴール目の学習では、グループによる話し合いの場を設定し、ルールに基づいて主張、反論を交わす話し合い学習を、メンバーを固定しないで繰り返し行い、ルールを体得させている。その際、自分の意見は筋道立ててわかりやすく端的に述べるよう努める一方、相手に対してはどんな立場、視点から述べているのかを聞き取り、理解を深めるようにするといった点に留意して取り組ませている。

では、自分の意見をわかりやすく述べたり、相手の立場、意見を的確にとらえるといった能力をはぐくむためには、どんな学習の場を設けると効果的か。フィンランドでは、ルール習得のための話し合いの前に「批判的思考力」をはぐくむ学習を位置付け、「本当にそうなのか？」という問いかけを基に、グループで次のような作文を仕上げる作業的な学習に取り組ませている。

- a 最初に、与えられたテーマに対してどんな筋書きにするか、メンバー全員で検討し、それを踏まえて代表者が作文を書く。
- b 次に、その作文に対して、各メンバーが「良い箇所」「修正を検討した方がよい箇所」(以下、「悪い箇所」と略す)を、それぞれ10か所ずつ指摘する。それを集計し、「悪い箇所」を中心に、全員で書き直しの作業に取り組み、総意で作文を書き上げる。
- c その作文を他のグループに読んでもらい、他のグループから「良い箇所」「悪い箇所」をそれ

ぞれ10か所ずつ指摘してもらう。

- d その指摘に基づいて、再度、グループのメンバー全員で書き直しの作業に取り組み、吟味を重ね、完成した作文を提出する。

このグループでの作文を書く作業でポイントとなるのは、①「良い箇所」「悪い箇所」を1、2か所ではなく、10か所も指摘すること、②1人ではなく、“協働”で書き上げること、の大きく2点である。そして、“協働”で「指摘」と「吟味」の作業を繰り返し、“完成度の高い作文”を書きあげる。その成果として各メンバーに批判的思考力と同時に作文力をはぐくむことができるという。

なお、こうした作業を円滑、効果的に展開するためには「悪い箇所」の修正に対応できる「表現力」が必要となる。また、どこにどのような「良い箇所」「悪い箇所」があるか、それを見出したり、その「悪い箇所」をどのように直せば良くなったといえるか、筋道を立てて考えることができる「論理力」がはぐくまれている必要がある。さらに、どこが「良い箇所」か「悪い箇所」かを見出したり、その修正の仕方を思いついたりする、いわば「発想力」がはぐくまれている必要もある。

実は、フィンランドでは、異文化コミュニケーション能力の基礎として「発想力」「論理力」「表現力」をはぐくむ学習の場を関連付けて計画的に設定している。

3) 基礎としての「発想力」「論理力」の学習

コミュニケーションでは、自分が「言いたいこと」を思いつくこと、すなわちコミュニケーション能力にかかわる「発想力」が大切になってくる。そこで、フィンランドの国語の授業では、小学校3、4年生になると、白紙のノートの真ん中にテーマ(用語)を書き、その周囲に、そのテーマにかかわって最初に思いついたことを書き、次にそのことからさらに思い浮かんだことを書くというように、次々と思い浮かんだことを連想、連鎖させ、いわば木の枝を放射状に伸ばしていく、フィンランドでは「カルタ」と呼んでいる活動を徹底して行っている。日本では、この手法を、ウェビングとかメンタルマップ、

シンキングマップなどと呼んでおり、イギリス人のトニー・ブザンが考案したものである。この手法を、フィンランドでは①自由な発想を伸ばす、②テーマとの関連付けが必要なため、無秩序、短絡的な発想にならない、その結果③人間の脳の働きを最も効率よく引き出すことができる、といった理由から重視している。なお、「カルタ」づくりは、最初は「自動車」、「テレビ」といった身近なテーマ（用語）を取り上げ、次に「私」をテーマに自己紹介の全体像を明らかにするといった比較的複雑なものに取り組ませるなど、難易度を高める工夫をしている。また、一人ではなくグループや学級といった単位で取り組ませたりもする。さらに、カルタは、全体的な枠組みや構造が把握できたり、展開の方向が見えたりすることから、単に発想力をはぐくむ手法としてだけでなく、分析力や創造力を磨き伸ばす道具としても活用されている。

一方、「カルタ」の学習では、子どもが答えたら、「ミクシ？」（どうしてそういう言葉を思いついたり、感じたりしたのか？）という問いかけを必ず行い、理由をしっかりと言わせるようにしている。この問いかけによって、子どもは筋道を考える習慣を身に付け、結果として「論理力」をはぐくむことになるからである。なお、この問いかけに対する答えは、①正解かどうかよりも、理由をしっかりと説明できたかどうかを重視する、②理由は1つだけではなく、複数挙げさせるようにしている、ということである。異文化の下での話し合いでは理由なしでは相手に理解されないし、また、複数の理由となると簡単には思い付かず、頑張ってひねり出すことになるからである。そうした頑張る営みが能力の伸長を促す上で効果的である。なお、「ミクシ？」の問いかけは、カルタづくりの場だけでなく、例えば童話や物語のような原因—結果の関係を読み取る際にも行われるなど、様々な学習の場で多用されている。換言すれば、フィンランドでは、「発想力」と同様、「論理力」をはぐくむ学習も早い学年段階から意図的に行われているということである。

4) 基礎としての「表現力」の学習

自分が言いたいことを相手に伝えるためには、相手にわかってもらえるような言葉を選び、文章化するという「表現力」をはぐくむことが大切になってくる。フィンランドの国語教育では、作文を「表現力」をはぐくむ学習の基礎と位置付けているものの、自由に書いたり書き放しでは作文の練習にはならないと考えており、作文を様々な制限の下で書いたり、一度書いた作文を何度も吟味し書き直して完成させたりするといった活動を重視している。すなわち、「的確な文章表現」を鍛える初歩的な作文指導として、最初に10～20の用語を提示し、「これらの用語をすべて使い、できるだけ短い文を書こう！」といった学習の場を設定している。なお、提示した用語は、例えば「遊ぶ」という用語の場合、「遊ばない」「遊びたい」「遊ぼう」などと変えて使ってもよい、といったルールになっている。実は、文を短くするためには、提示した用語をできるだけ関連付ける必要があり、「できるだけ短い文」を書くよう求めるだけで、筋の通った文を端的に書く練習になるのだという。次の段階では、基本的な作文の構成、書き方を身に付けた方が自分の意見・主張をわかりやすく効果的に書くことができるということから、作文用のフォーマットを起承転結や5W1Hなどを踏まえて作成し、子どもに提示する。そして、そのフォーマットに基づいて作文を書くといった学習に取り組ませている。

小学校の高学年になると、これまでコミュニケーション能力の基礎として磨き伸ばしてきた「発想力」「論理力」「表現力」を関連付けて発揮する力（筆者はこれを“論理的表現力”と呼びたい）をはぐくむために、換言すれば自分の思いを的確に反映させた意見・主張を生み出す表現力を鍛えるために、自分の思い付きを筋道をしっかりと考えて文章化する作業に取り組ませている。その代表的な学習活動が「ショートストーリーを創作しよう！」という取り組みである。この初期段階では、例えば、新聞紙上から人物写真を探し、その人の年齢や性格、仕事等を想像しながら「カルタ」の作業に取り組み、自分なりに人物像を思い描く。そして、それに基づいて

文章化するといった創作に挑戦させている。また、子どもにとって身近な物語を取り上げ、登場人物や時代、場面のいずれかを变えて書き直したり、物語の続きを原因—結果を踏まえて書き加えるなどといったかたちで創作する作文に取り組ませている。さらに次の段階では、5W1Hを踏まえてテーマを設定し、「カルタ」の作業を通して全体的な枠組みを把握し、自分なりの発想を膨らませてストーリーを考え、作文用フォーマットに照らして文章化するという学習に取り組ませている。なお、次の「批判的思考力」を磨き伸ばす段階では、こうして書き上げた作文を、ひとまずの完成品として位置付け、批判に基づいて吟味し、修文を繰り返して完成品にしていくといった学習に取り組むことになる。(「批判的思考力」の項を参照)

5) 学びたい三つのポイント

以上、長い引用になったが、このフィンランドの国語教育における異文化コミュニケーション能力をはぐくむ教育から学ぶ点は大きく次の3点であると考えられる。

- ① コミュニケーション能力のうち、国語科が担当するのは“異文化の下でのコミュニケーション能力”であることを明確化し、それをはぐくむことを主目標に、教育内容を系統的、計画的に編成している。
 - ② そのために、異文化コミュニケーション能力はどんな能力から構成されているのか?を問い、ひも解き、「発想力」と「論理力」を基礎に「表現力」をはぐくみ、さらに「論理的表現力」(仮)、そして「批判的思考力」をはぐくむ学習に取り組み、最後に「ルールを習得」する活動を行ってゴールに到達するといった構図を明らかにし、それに基づいて系統的、計画的に学習を積み重ねている。
 - ③ その際、それぞれの能力をはぐくむためにはどんな学習活動が有効か、理解目標ではなく能力目標の達成をめざし、学習の内容と方法を一体化したいわゆる“メソッド”を開発し、導入している。
- 裏を返すと、このフィルターをかけて日本の「思考力・判断力・表現力等」をはぐくむ学習指導を見

直すと、次のような問題点が指摘できよう。

- a 「思考力」「判断力」「表現力」等の能力を“総合力”として認識していないため、例えば「思考力」はどんな能力の要素から構成されているのか、「思考力」はどんな能力をはぐくむ学習からスタートし、どんな学習をどのように積み重ねていけば効果的にはぐくむことができるのか?といった問いがほとんど発せられておらず、「思考力」の枠組み、構図をとらえる作業、分析が不十分となっている。
- b 換言すれば、このため小学校でも中学校、高校でも、「思考力」等の用語の意味内容が抽象的な状態のままオウム返式的に使用されており、したがってどの学校段階でも「思考力」の学力向上に結び付くいわゆる“メソッド”の開発に着手するまでに至っておらず、いきなり「思考力」を「思考力」のまま取り扱うような手探り状態の学習指導が繰り返されている。
- c 具体的には、例えば数多く調べたり、話し合ったりする活動の場を設定するものの、それらは既に児童生徒が所持している「思考力」を使つての実践がめだち、“はぐくむ”というよりも「考える」ことに“慣れる”、“抵抗感をなくす”営みを繰り返しているにとどまり、段階性を踏まえて「思考力」の伸長を図っていくような計画的、系統的な実践になっていない。

6) 育成する思考力の具体化と段階性

5)の①に関しては、わが国でも、例えば「思考力」をひも解き、数学科は“数理的な思考力”、社会科は“多面的・多角的な思考力”、理科は“科学的な思考力”というように、各教科の特質に応じて、はぐくむ「思考力」を明確化する営みは行われている⁽¹³⁾。しかし、それでは、例えば社会科では“多面的・多角的な思考力”をどのようにしてはぐくむのか。社会的事象は視点や立場が異なると違ってみえてくる。このため、特に“公正さ”に留意し、“公正な判断力”をはぐくむことが重要である。その際に必要不可欠なプロセスが様々な視点や立場に立って思考し検討する場であり、それを具現化できる“多面

的・多角的な思考力”を身に付けることがポイントになる。しかし、一口に“多面的・多角的な思考力”といっても、それはどんな学習をどう積み重ねればはぐくむことができるのか。単に、集団で調べたり、話し合ったりする場を多く設定すればよいのか。いろいろな立場の人がいることを、また、いろんな視点があることを理解するためにはどんな学習が必要か、自分の意見を持たずに話し合いの場に参加する児童生徒が、自分らしく考え、自分らしい意見・主張を持つことができるようになるためにはどうすればよいのか、さらに、個性を発揮し自分らしい意見・主張を持った児童生徒が集まる話し合いに参加し、多面的・多角的な意見交換の場を通して自分の意見・主張を磨き上げていくにはどうしたらよいか、それでも同世代の児童生徒だけで様々な視点や立場に立って考えるのには限界があるのではないのか、では世代の違う人たちの視点や立場の異なる人たちの意見・主張を聞いたり学んだりするのはどんな学習・トレーニングの場を設定すればよいのか、そもそも社会にはどんな視点や立場の人々がいるのか、そうした様々な視点や立場の人々の意見・主張を拡散せず、合意に向けて集約、調整していくにはどうしたらよいか等々、ゴールの“多面的・多角的な思考力”に到達するためには様々な学習段階を通して様々な能力をはぐくむ必要があり、また、それに対応した学習活動の場が必要である。そのため、“多面的・多角的な思考力”を織り成す能力の構成要素をどのように明確化し、それらを効果的・効率的にはぐくんでいくためにはどんな学習の場を設定し、それらをどのような系統立てで学習を積み重ねていけばよいのか。少なくとも計画的、系統的に学習指導を展開していかないと、なかなかゴールには到達しない、“多面的・多角的な思考力”とはそうした一朝一夕にははぐくむことができない学力なのである。

しかし、実際には、既述の通り、日本ではそもそも「思考力」や「判断力」「表現力」に関する学力は、それぞれどんな構成要素の能力から成り立っているのか、などといった問いかけがほとんど発せられてこなかった。このため、「自ら学ぶ意欲や思考力、

判断力、表現力などの育成を重視する」といった要請は、平成元年版学習指導要領の改訂以後、改訂の度に繰り返されてきたが、そのフレーズ以上にはひも解かれず、そのままセットで「総則（教育課程一般）」や各教科の「第3指導計画の作成と内容の取扱い」の項などで多用されてきた。それは換言すれば、抽象的な用語が抽象的な用語のままの状態でおウム返しされるかたちで使われてきたことを意味している⁽¹⁴⁾。このため、具体化が進まず、場当たりに調べたり話し合ったりする場を設定し、それを単に繰り返すといった対応に止まってしまったきらいがあったのだろう。

なお、平成20年版の改訂では、「思考力・判断力・表現力等」の学力に関して言語活動の充実と関連付け、何とかこれまでのオウム返しから脱却しようとする動きがみられる。すなわち、中教審答申は、言語活動の充実に留意した「思考力・判断力・表現力等」をはぐくむ学習活動として「①体験から感じ取ったことを表現する」「②事実を正確に理解し伝達する」「③概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする」「④情報を分析・評価し、論述する」「⑤課題について、構想を立て実践し、評価・改善する」「⑥互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる」の6点を例示し、各教科で取り組むよう要請した。それを受けて、文科省は現行学習指導要領の「総則」で、「思考力・判断力・表現力等」を効果的に育成するためには言語活動の充実が必要であるとして、各教科において、発達の段階に応じて記録、要約、説明、論述などの言語活動を行うよう明記した。さらに、指導要録の改訂では、従前の「思考・判断」の観点を「思考・判断・表現」に改め、思考力・判断力・表現力を別々の学力としてではなく、「考えたことを言語などで表現する力」ととらえ、むしろ関連する力として一体的に伸ばしていくよう要請した⁽¹⁵⁾。

しかし、フィンランドの異文化コミュニケーション能力の育成と比較すると、その①、②の検討が不十分、不明確であるため、教育課程レベル、教科レベルの違いを差し引いても、日本の改訂は“場数を増やして抵抗感をなくし、慣れ親しませるようにし

てはぐくむ”といった姿勢が垣間見え、計画性、系統性といった視点が欠けているように感じられる。なお、この点は、“言語活動の充実”においてもみられる。すなわち、改訂は、“言語活動の充実”を「発達段階」や「教科の特質、目的」に応じて具体化するよう要請しているにとどまっている。確かに全教科等で丸丸と取り組むことは意義深いし、それによってある程度の効果は期待できよう。しかし、効果、効率等を考慮すると、言語に関する諸活動をどんな順序でどのようにスパイラルにはぐくむかといった系統性の観点からの提言も合わせて行うべきだったのではないかと考える。

7) 能力をはぐくむメソッドの開発

5) の③は①、②が明確化していないと成り立たない。すなわち、“メソッド”とは、「○○の能力をはぐくむためには△△の学習活動が有効である」といった関係で開発される“△△の学習活動”に該当するものである。このことは、裏を返すと、“○○の能力”が抽象的な用語に止まっていたはず、△△の学習活動が思い浮かぶ程度には具体化している必要があるということである。フィンランドの国語科の異文化コミュニケーション能力に関しては、その目標、枠組みが明確になっているから、その諸能力をはぐくむ“メソッド”の開発も進んでおり、効果的な学習指導が展開されている。例えば、作文に関する学習場面を見てみると、日本では、書く場を設定し、1人で書いて、一通り書いたら完成、そのまま提出する、というのが一般的であろう。そして、提出後は、それをそのまま掲示したり、先生や仲間が読んで感想を書いたり、赤字で訂正箇所を示したりする程度で終了してしまっている。それに対して、フィンランドでは完成度の高いものにするために、作文を協同作業にしておき、一通り書いてもそれで完成ではなく、繰り返し吟味の作業を行っている。グループのメンバーが修正すべき箇所を指摘し合う。それも、様々な角度から一所懸命読んで、修正すべき点をしっかり指摘することを促すため、1、2ではなく、10か所の指摘をノルマとして課している。そして、それらの指摘に基づいてみ

んなで検討し、書き直す。それを他のグループにも読んでもらい、同様に指摘し合い、さらに修文する。どちらの方が作文力を鍛え伸ばす活動になっているか、自明であろう。

日本でも、幾つかの用語を指定し、それを含めて文を書くよう求める活動は時々行われている、フィンランドでは筋の通った端的な文を書くためのトレーニングとして、10～20もの用語を列挙し、それらの用語のすべてを使ってできるだけ短い文を書かせるといった場を設定している。また、批判的に見たり考えたりするために、「本当にそうなのか？」といった再考を促す問いかけをして、文章を吟味する活動を行っている。

日本でも一問一答式をはじめ問答法を取り入れた授業はしばしば実践されている。その際、日本では、多くの場合、子どもが答えると「なるほど!」「よく思いついたね!」と、発言した児童生徒に配慮し、相槌、好感をもって受け入れる一方、なぜそう思い、答えたのか、その理由を問うことはあまりしない。だから子どもは単に思いついたことを気楽に発言する。それに対してフィンランドでは、答えたり発言したりすると、その後、「ミクシ?」という問い返しが必ずあり、なぜそう思うのか、その理由を答えることを求める。それも一つではなく、複数の理由を挙げるよう求める。どちらの方が、関連、筋道を意識し考え、論理力をはぐくむ活動として機能しているか、自明であろう。

このように、フィンランドでは、めざす能力をはぐくむために、単にそれに関連する活動の場を用意するだけではなく、チャレンジする場となるよう工夫しており、周到に能力を鍛え伸ばす活動を展開している。身に付けている能力を使って単に書く、話す、作るのでは、せいぜい身に付けている能力を使う、使うことに慣れる、発揮するといった“維持”にとどまり、磨く、伸ばすといった“はぐくむ”営み、すなわち“成長”“向上”には結び付かないからである。能力を“はぐくむ”ためには、頭をひねって、英知を結集して、新たなもの、より良いもの生み出す、そうした創意工夫する、吟味する、切り開く、開発するといった営みにチャレンジする必要が

あり、チャレンジすることが効果的だからである。

こうした点を踏まえると、日本の学校の最大の関心事は知識をたくさん身に付けることにあり、知識・理解に関する目標の達成をめざして、いかに体系立てて学習し、知識として詰め込むかといった学習指導には大いに工夫、努力しており、成果が認められる。しかしその反面で、「思考力」「判断力」「表現力」などの能力をはぐくむ目標は二の次になっており、“メソッド”を言及、検討するまでに至っていない。その結果、これらに関する学習は、既得の能力を使って活動する場を設けるにとどまり、チャレンジし磨き伸ばす場の設定を見失い、怠っているといえよう。これでは、「知識・理解」以外の学力向上は望めないし、伸び悩むのは当然の帰結といえよう。

3 学校、教員の指導上の問題

少なくとも「新しい学力観」の平成元年版学習指導要領以降、文科省（当時文部省）は、「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの育成を重視する」学習指導の推進を要請し続けてきた。それにも拘らず、20年後の現行学習指導要領においても、同様の要請を繰り返し行っている。このことは、裏を返すと、この20年間、学校や教師はこの要請に対して本気で取り組まず、むしろ放置してきたきらいがあることを意味している。そこで、ここでは学校、教員がこうした要請を放置してきた背景について言及することとする。

(1) 受験至上主義が席卷する中等教育

「新しい学力観」に立った学習指導を当時の文部省が要請した背景には、臨教審答申が提起した生涯学習社会の到来に対応した教育の推進があった⁽¹⁶⁾。その課題に立脚し、“変化の時代＝生涯学習の時代”といった認識に基づいて学校観、指導観等の転換を図り、社会の変化に的確に対応した教育を推進する必要があったのである。しかし、学校や教員がそうした現代社会の教育的要請をほとんど見て見ぬ振りをして放置することができたのは、それよりも強固

な要請、当面する課題に対応する必要があったからである。その強固な要請とは、言うまでもなく進学問題への対応、すなわち受験至上主義に立脚し受験指導を最優先した詰め込み教育の推進であった。この受験至上主義の下では、「学習指導要領が改訂されても、入試が変わらなければ、授業は変わらないし変えるわけにはいかない」といった旨の発言がまかり通る風潮があり、それを生徒や保護者も支持、要請していた。だから改訂の趣旨に対して見て見ぬ振りができたし、要請を放置することができたのである⁽¹⁷⁾。

では、中学校や高校の進学校で受験至上主義が蔓延してしまったのはなぜか。受験競争の過熱化は、欧米ではあまり目立たない現象である。韓国や中国、華人が多く住むシンガポールをはじめとする東南アジアでは、今も儒教思想が人々の価値観の基底となっており、その影響もあって学歴重視による受験競争が過熱化している⁽¹⁸⁾。それは日本でも底流になっており、終身雇用制と相まって“学歴社会”が受験競争を過熱化させる主因になっているといえよう。

すなわち、1960年代以降高度経済成長の波が押し寄せ、農村から都市へ人口移動が目立つようになり、第一次産業人口が急速に減少する一方、第二次、第三次産業人口が急増し、多くがサラリーマン家庭となっていった。そうした中で、立身出世には学歴が必要、学閥が昇進にも影響するなど、学歴社会が露顕した。その影響で進学熱が高まり、所得が増え家計に余裕ができた家庭が増加したこともあって、受験競争が過熱化し、子どもは塾・予備校に通ったり、家庭教師を雇ったりするようになった。そうした中で工業化社会に対応した人材育成が展開され、受験地獄などと言った用語も使われるようになった⁽¹⁹⁾。

契約制、年俸制を採る欧米ではキャリアアップを図るためには資格の取得や優れた業績、経験が必要であり、このため、経験を積んでから転職することが一般化している。また、中途退職して資格取得をめざして大学等に入学したりする動きもみられたりするため、多様な世代の人が大学等に通学してお

り、受験競争だけが際立ったりすることはあまりない。それに対して、高度経済成長期の日本の雇用社会では、終身雇用制、年功序列制が採られ、一般化していた。このため、最初で最後の就職機会となる社会人の入口をより一層有利に展開する必要があった。また、同期の仲間等との競争に打ち勝って立身出世するためには有力な学閥に属していることも大切な要素となった。こうした点を考慮すると、できるだけ名門の高校、大学を卒業していることが大切である。現実には、一流企業には名門の高校、大学を卒業している人が多く就職しているし、大企業の役員等には一流大学の卒業生が多い。終身雇用、年功序列下の日本では、学歴が立身出世を大きく左右している。逆に、中途退職して資格取得してもそれほど立身出世の道が拓けるわけではないことから、日本の大学はほぼ同年代の学生が通う場所となっている。それは裏を返すと、中学校、高校を卒業する時期が一斉に進学する時期になることから、受験競争が激化することを意味している。その結果、中学校や高校のいわゆる進学校では、より就職に有利な高校、大学に進学することを生徒も保護者も願い、それを実現する受験指導を要請する動きがめだつこととなった。また、学校や教師の教育力、指導力等の評価は、卒業生の進学実績が最も有力な指標となっていた。その結果、生徒も保護者も、学校も教師も、受験至上主義の下で受験指導に奔走するようになる一方、学習指導要領の改訂の趣旨や現代の教育的要請を放置したり無視したりする風潮が蔓延することとなった⁽²⁰⁾。

(2) 入試が促す知識詰め込み教育

では、受験指導が知識詰め込み教育を促しているのはなぜか。それは、入試問題が知識偏重になっており、知っていれば解けるが知らないと解けない問題のオンパレードになっているからである。では、なぜそうになってしまうのか。それには、次のような日本の入試事情があり、テスト問題がそれらの条件を充たすように作成されているといった背景がある。

A 多数の受験生を点数差で序列化するのが入試の使命→ペーパーテストによる入試が最適→知識を

問う問題はペーパーテストに馴染むが、思考力、判断力などを問う問題は馴染まない→知識を問う問題が入試を席卷

B 短期間で採点、合否判定が可能な入試であること→○×や記号の選択、単語の記入など客観式のテストが最適

C 公正、公平な採点が可能なテスト問題であること→採点者によって採点基準がブレる可能性がある論述式テストは不適

日本の高校、大学の入学試験は、いちどきに多数の生徒が受験する一方で、その結果の発表はわずか数日という短期間に行うことが要請されている。この要請に応えるということになると、入試の主役はどうしてもペーパーテストになる。そして、そのペーパーテストという方式で作問ということになると、それに馴染む問題ということで作問には自ずから制約、限界が出てくる。

また、入試では不正はあってはならず、特にテストの答案の採点では、採点者によって得点に差が生じるといった恣意的な採点にならないよう努める必要があり、公正さ、公平性を保持できる作問が要請されている。

さらに、受験生を長い間、合否がわからない不安定な状態に置くのは望ましくなく、合格発表は速やかに行うことが要請されている。この要請に応えるためには、最も時間を要する採点業務の効率化、短縮化が必要であり、それに対応できる作問の工夫が必要である。

これらの要請に応えるということになると、テスト問題は、机の上には筆記用具以外に何も置かないで問題を解かせること、そして○×で正誤を判断したり、幾つかの選択肢から一つ選んだり、単語、用語を記述するなど、採点者によって齟齬が生じる可能性がほとんどなく、また、瞬時に正誤が判断できるといったスピーディーな採点が可能な、客観式問題によって構成されることになる。それは換言すれば、知識を問う問題が多くなることを意味している。逆に、自分の考えを長文で記述するような論述式の問題は、採点に時間がかかるし、採点者によって異なる採点になる可能性があることなどから、避

ける傾向がみられるということである。

以上の点を考慮すると、受験学力の主役は知識であり、入試対策としては知識を中心に覚える勉強をしっかりと行うことが効果的であることがわかる。さらに、その知識も○×や多肢選択、用語の記述といった客観式のテストで答えるという点を考慮すると、知っているかどうか、その詳しさが合否を左右することがわかる。すなわち、受験生を知識で優劣をつけるとすれば、どこまで正確に詳しく知っているか、知識の正確さと詳細さの程度で差をつけるしかないということである。その結果、受験至上主義の下では、受験対策＝ペーパーテスト対策であり、ペーパーテストで出題される可能性が高い知識の量を重視し、知識詰め込み教育に奔走することになる。

裏を返すと、たとえ「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力」のように生涯学習社会で必要とする学力であっても、ペーパーテストに馴染まず、ペーパーテストで出題される可能性が低ければ、入試ではほとんど問われることがない学力とみなすことができる。そうした学力を何も無理して頑張って指導する必要はないので入試対策から除外しよう。受験至上主義の下では、こんな構図で学習内容の軽重が判別され、取捨選択が行われている。その結果、ペーパーテストに馴染む「知識」を偏重する一方、「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力」のようなペーパーテストに馴染みにくい学力は受験対策の対象から除外されることになる。

なお、そのように詳細さを競うことになると、その学習成果は枝葉末節な知識のオンパレードということになる。換言すると、それは基礎的知識と違って日常生活ではほとんど使用されることのない知識であることを意味しており、多くの人にとっては入試が終了すれば自然に忘却される宿命にある知識となっている。それだけに多くの人にとって入試にしか役に立たない知識詰め込み教育に特化した受験勉強は、本来の学校教育から見ると大きく変形、歪曲化しており、そうした受験勉強を強要する入試や入試問題の在り方が問われている⁽¹⁷⁾⁽²⁰⁾。

(3) 「主体的な学習」指導が不得意な教師

1) 学習指導要領が変わっても変わらない授業

受験至上主義下の学校では、“入試が変われば授業も変わるが、入試が変わらなければたとえ学習指導要領や教科書が変わっても、授業は変わらない”などといった意見が大手を振ってささやかれている。しかし、では入試が変われば本当に授業は変わるのだろうか？実は、1996（平成8）年度の高校入試は、新しい学力観に基づく教育を中学校第1～3学年の3年間しっかり受けた生徒が受験した年であり、入試問題が注目された。そうした中で、社会科では宮城県や大阪府が新しい学力観に立ったテスト問題を出題し、話題となった⁽²¹⁾。しかし、それらの府県でも、タテマエとは別に、ホンネ的な受験勉強は従来通りであったため、入試問題との間に齟齬が生じてしまった。その結果、受験生も学校や塾の先生も戸惑い、「せっかく努力した入試勉強が役に立たない」などから、新傾向の入試問題に不満や苦情が殺到した。そして、そうした騒動の下で明らかになったことがある。その一つに、“学習指導要領が改訂されても、入試が変わらなければ授業は変わらない”と実しやかにささやかれていたが、それは入試が変わるはずがないと見込んでの発言であった、ということがある。すなわち、実際には入試が変わったならそれに対応できない、入試が変わっても授業を変えることができない教師が相当数いることが明らかになったのである。そこで、以下、中学校社会科教員を念頭に、いわば教師の授業改善力について検討することにしよう。

2) 学力低下の内実

平成元年版で提示された“新しい学力観”は、“知識偏重の教育を改め、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの育成を重視する”というものであった。しかし、この学力観は、次の平成10年版学習指導要領の改訂と相まってあまり評価されなかった。なぜか。それは、学力低下をもたらすと揶揄されたからである。では、この学力観の下で、なぜ学力が低下したのか。

新しい学力観は、「知識偏重の教育を改める」こ

と「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの育成を重視する」ことの2本柱から構成されていた。そして、前者の「知識偏重の教育を改める」ことは、学習指導要領が、生涯学習や学校週5日制を視野に入れて各教科の授業時数を縮減すると共に内容を厳選して告示したため、いやが上にも実現する運びとなった。すなわち、学習指導要領は、学習内容の適正化を図る観点から、授業時数の縮減以上に基礎・基本の内容を精選し、学習内容の削減を提示した。このため、これまで指導し慣れてきた内容の一部が割愛されたり、簡略化されたりした。これを受けて各教科の主にベテランの先生方から、「○○を教えずによいのか?」といった疑問が呈され、学力低下を案ずる声が上がった⁽²²⁾。しかし、教科書等は、そうした疑問や抵抗感を抱きつつも、生涯学習や学校週5日制に伴う授業時数縮減との関係もあり、いやが上にも学習内容を厳選する方向で編集された。その結果、「知識偏重の教育を改める」という1本目の柱は、一部で従前の指導内容に固執する側面が見られながらも、“子どもたちの身に付ける知識が減少する”といったかたちで実現した。

そして、想定では、知識偏重の“偏重”を是正することで生み出された時間的余裕は、生涯学習対応の「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力」等の学習指導に振り向けられ、その学習指導の充実が図られるはずであった。しかし、結論から言えば、この柱に関する学習指導は、現場の教師を大いに戸惑わせる結果となり、ほとんど達成できなかった。その結果、「知識偏重の教育を改める」という1本目の柱だけが達成される一方、伸長を図ったはずの2本目の柱の学力は伸び悩み、未達成となった。換言すれば、マイナスはあったがプラスはなかったことから、全体としてマイナスになり、学力が低下してしまったということである。

では、2本目の柱は、どんな点で教師を戸惑わせ、なぜ学力向上が図れなかったのか、具体的に見てみよう。まず「自ら学ぶ意欲」については、そもそも「意欲」は育成するもの、育成できるものなのか、たとえ育成できたとしてもそれをどう評価するのか、「知識」と違って、「自ら学ぶ意欲」はその学力

観が曖昧模糊としていたため、どう具現化したらよいのかが分からず、戸惑いが先行した。それは、特に評価場面で露顕した。すなわち、例えば「挙手は学習意欲の表れ」だとして、授業中の各児童生徒の挙手の回数をチェックしたり、「宿題をやってくるかどうかは意欲の表れ」だとして、その状況をチェックをしたりするなどの実践が行われたりしたのである⁽²³⁾。しかし、実際には、挙手は、意欲というよりも積極的かどうかの表れであり、むしろ“性格”の反映といった側面の方が強いのではない。宿題をやってくるかどうかは几帳面さや真面目さの反映であり、意欲の側面はそれほど強くないのではない。いずれにしてもそれらは“性格”として既に児童生徒が身に付けているものであり、学習指導を通してはぐくんだものではないのではない。こうした“性格”と学力を混同してとらえるほどに学力としての意味内容が不明確であった。このため、「自ら学ぶ意欲」は具体化の壁を乗り越えることができず、学力向上には遠く及ばない状態に止まってしまったのである。

「思考力、判断力、表現力」に関する学習指導では、特に講義式の授業からの脱却、主体的な学習への適応要請が、教師を困惑させた。すなわち、これらの学力は、「知識・理解」の学習指導と違って“聞いて学ぶ”の受身的な学習ではなく、“為して学ぶ”の生徒が主役となって学習を進めないとはぐくむことが困難な学力である。それは受験至上主義の下で知識詰め込み教育を推進してきた教師からみると、いたずらに時間を要し授業の進度に遅れを生じさせる効率の悪い授業に映り、本気で取り組むべき授業形態ではないと思えてしまった。このため、調べ学習、話し合い学習といった生徒が主役で振る舞う授業のイメージが思い浮かばず、そうした授業で教師は何をすればよいのか、傍観者的に眺めていけばよいのか、教師が注意、指示、発言をしてはいけないのか等々、教師の存在を無視、否定するような授業に戸惑う姿が目立ったのである。また、トップダウンからボトムアップへの転換に戸惑い、生徒の目の高さに立った適切な課題の設定や効果的な作業的、体験的な学習の指導方法が思い浮かばず、対応に苦

慮することとなった。その影響で生徒も話し合いや調べ活動に乗り切れず、「時間の浪費だ」「わかりにくく疲れる」「面倒くさい」「早く答えを教えて！」などといった声を挙げるようになったりした。このように、受験至上主義が蔓延し、知識詰め込み教育に奔走せざるを得ない中学校、高等学校においては、「思考力、判断力、表現力などの育成」に関する学習指導は最初から逃げ腰で見て見ぬ振りをするような対応がめだったのである。その結果、中学校、高等学校においては“充実”どころか学習指導としてほとんど成立しておらず、2本目の柱の学力については、引き続き低迷状態にとどまってしまったのである。

3) 「主体的な学習」に対応できない教師

記述の通り、中学校、高等学校の社会科教師のように教師主導型で講義式の授業に馴れ親しんできた教師にとっては、生徒が主体的に学習する必要がある「自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力」に関する学習指導には戸惑いがあり、不得手、不得意意識がみられる。しかし、それは教師の人生を振り返ってみれば無理のない現象であることがわかる。

日本だけでなく世界的にみても、義務教育のような学校教育は、年齢に応じて学年、学級を編成し、1人の教師が多数の子どもを対象に、同一の内容を同時に学習指導する場合が多くみられる。その時の授業形態は、一般に、講義式の一斉教授である⁽²⁴⁾。なぜならば、その授業形態が最も効率的だからである。具体的に考えてみよう。例えば、中学校社会科の場合、既述のように、ほとんど毎時間新しい学習内容を取り上げ、その理解を図るためには教師による説明を必要とし、また、学習内容が豊富でその消化に追われている。こうした教科の場合は、教師が授業の中心になって、教師の指導、指示の下に子どもがそれに対応するといった教師主導型で講義式の一斉教授が効率的、効果的である。そのため、戦後に限らず、明治以降日本の学校教育ではこの授業形態が広く採用され、実践されてきた。そして、戦後に限ってみれば、1958（昭和33）年の学習指導要領改訂以降、系統主義の基づく学習指導が広く展開さ

れ、また、1960年代から特に受験競争が激化して知識詰め込み教育が席卷するようになると、この授業形態が一般化し、定着した。

このことは、教師主導型の講義式の一斉教授が約50年間にわたって繰り返されてきたことを意味している。換言すれば、今日、学校で教師となって児童生徒の学習指導に携わっている先生方は、いずれもその洗礼を受けているということである。すなわち、子どもの頃に高校受験、大学受験をめざして受験勉強に励み、教師主導型の講義式の授業を身をもって体験してきた、名実ともに知識詰め込み教育の申し子であるということである。その上、教師になってからも受験至上主義の下で受験指導に携わり、今日に至っている。それは、子どもの時代は生徒として、大人になってからは教師として、一貫して教師主導型の講義式の一斉教授に慣れ親しみ、どっぷり知識詰め込み教育に浸ってきたことを意味している。

そのことは、自動車教習所の「実技」の学習風景に例えると、教える教師が運転席に座り、学ぶ生徒が助手席に座る、そして、生徒は運転する先生の姿を眺めて自動車の運転技能を学ぶ、こんな授業風景に慣れ親しんできたということである。そして、それは知識詰め込みの授業だから通用してきた指導法であった。裏を返すと、「思考力、判断力、表現力」等に関する学力をはぐくむ授業では、そうした“眺めて学ぶ”方法はむしろ非効率であり、通用しない。実際の自動車教習所がそうであるように、運転席には運転技能等を学ぶ生徒が座り、指導する先生は助手席に座るといった“為して学ぶ”方法を採らないと、効果的な学習は成立しないということである。思考力や判断力等をはぐくむためには、生徒自身が考え、判断するような活動の場を設定することが必須であり、それには学ぶ本人が運転席に座り、実際にハンドルを握って操作にチャレンジする必要があるということである。

なお、実際の自動車教習所の実技用自動車には、運転席だけでなく助手席にもブレーキペダルがついているなど、特別な装備がみられる。このことは、一方で、指導の先生は必ず助手席に座り、運転席に

座って運転している生徒を注視しており、けっして生徒を放置、放任していないことを意味している。それだから、生徒は安心、安全に練習に打ち込めるし、運転に精一杯チャレンジし励むことができるのである。

ところで、今日の学校の先生方の多くは、既述の通り、子どもの頃から、また大人になっても教師主導型の講義式、一斉の授業に馴れ親しみ、教師が主役の授業を常態として受け入れ実践してきた方々である。このことは、裏を返すと、自動車教習所の「実技」の学習風景にみられるような生徒が主役になる学習指導には不慣れであり、不得意としていることを意味している。だから、運転席ならばいざしらず、助手席に座っての授業風景などなかなか思い浮かばないし、運転席に座っている児童生徒にどう対応したらよいか、逆に助手席に座っている自分に何ができるか、戸惑いが先行し、どう具体化したらよいか、教習用自動車の助手席のブレーキのような効果的な具体策が出てこないのは無理もないことなのである。

このように現状を直視すると、受験至上主義の申し子である先生方に、ないものねだりしても仕方がない。換言すれば、「思考力・判断力・表現力等」の学力をはぐくむ教育を充実し推進するためには、学校の先生方に生徒の主体性を促し学ぶ生徒が主役となる授業づくりに関する研修の機会を提供し、受験至上主義にどっぷり浸かった体を洗い流すような充実した研修に取り組んでもらう必要があるということである。こうした研修抜きにしてこれまでのように「思考力・判断力・表現力等」をはぐくむ学習指導の“重視”、“充実”を要請しても、先生方はいわば“頭では理解しても身体がついていかない”状態から脱却できず、実質的には対応困難で逃避することになるだろう。換言すれば、“喉元過ぎれば熱さを忘れる”であり、特に入試が変わったわけでもないでこれまで通りの受験対策に効果的な授業を継続すればよいと割り切り、そうした面倒な授業改善の要請に対してみて見ぬ振りをするといった状態を継続せざるを得ないということである。こうして振り返ると、全国学力テストのBテスト、すなわち活用、応用に関連する学力が低いのは受験至上主義

と深くかかわっており、その下での受験勉強の取り組みが、「思考力・判断力・表現力等」の軽視を促し、具体化を躊躇させている。換言すると、この要請への本格的な取り組みを促すためには受験至上主義にメスを入れる必要があるし、その下で育った教員の研修を充実させる必要があるということである⁽²⁵⁾。

4 結語

以上のように日本の学校教育の現状を直視すると、文部科学省は学習指導要領を通じて「基礎的な知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」の三つの学力の要素のバランスに留意した教育の推進を要請している。しかし、一方で、例えば中学校社会科の学習指導要領の「内容」「内容の取扱い」をみると、実質的には毎時間新しい学習内容を取り上げ、「知識・理解」を主目標に、それを達成するために「技能」や「思考・判断・表現等」に関する学習を行うといった「習得型」本位の学習を促すような構成、示し方になっている。このため、主たる教材である社会科教科書も「知識・理解」を主目標にした記述、構成に席卷されており、資料等はそれに大きく左右された選択、掲載となっている。このことは、「知識・理解」に関する内容は系統的に学習されているが、「技能」や「思考・判断・表現等」に関する学習は「知識・理解」に左右され、それに追従するかたちで場当たり的な取扱いになっていることを意味している。なお、そうした学習となる背景には、「思考力」「判断力」「表現力」などの学力の構成要素の分析やそれを計画的、系統的にはぐくむための学習内容、学習方法の分析、開発が遅れていることが影響していると考ええる。

他方で、終身雇用制、年功序列の日本では学歴が立身出世等に影響力を発揮しており、受験競争を煽っている。このため、中学校や高校の進学校には受験至上主義が蔓延している。また、教師はそうした環境下で生まれ育っており、自身が知識詰め込み教育にどっぷり浸かっている。換言すれば、教師主導型の講義式の一斉教授により「知識・理解」に関

する学力をはぐくむ学習指導は得意だが、生徒の主体性を促し“為して学ぶ”学習指導が要請される「思考力・判断力・表現力等」をはぐくむ学習指導には不慣れであり、不得意としている。

「思考力・判断力・表現力等」の学力が伸び悩んでいる背景には、以上のような活用（探究型を含む）型の学習指導が軌道に乗りにくい構造的な問題が認められる。換言すれば、「思考力・判断力・表現力等」の学力向上を実現するためには小手先の工夫、要請ではなく、抜本的な見直し、改善が必要であるということである。すなわち、学習指導要領・教科書の構造改革、「思考力・判断力・表現力等」に関する学力観・指導観・評価観の再構築、発想の転換を迫る教員研修の充実、受験至上主義を揺さぶる入試改革等々について、教育界が挙げてそれぞれの視点、立場から取り組み、それらの課題解決に努めることが肝要である。換言すれば、いまこそ旧態依然とした学校教育観から脱却し、“変化の時代＝生涯学習の時代”に的確に対応した教育改革を希求し、それを実現するためには教育問題を国民的課題として認識して英知を結集し、傍観者ではなく当事者意識を持って参画していくような教育思潮を築く必要があるということである。変化の時代は、今日の知識がたちまち陳腐化する一方、新しい知識が次々と生み出される時代である。そうした時代において、まだ知識を主役にした知識詰め込み教育を継続、推進していくのか。社会は、創造力や問題解決能力、そしてそれを支える思考力・判断力・表現力等を主役にした教育への転換を要請しているのではないか。こうした点を踏まると、今日の教育課題は政治的な決断を必要とする課題ということもできよう。

註

- (1) 国立教育政策研究所「OECD生徒の学習到達度調査—2009年調査国際比較結果の要約—」2013年、2月
- (2) 多くの指摘がみられるが、代表的な論文としては、角屋重樹「義務教育の新教育課程の中間点検と今後の課題」『教育展望』教育調査研究所、2011年5月号が挙げられよう。
- (3) 教育課程審議会答申（昭和62年12月）は「これからの学校教育は、生涯学習の基礎を培うものとして、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重視する必要がある。そのためには、児童生徒の発達段階に応じて必要な知識や技能を身に付けさせることを通して、思考力、判断力、表現力などの能力の育成を学校教育の基本に据えなければならない」と述べている。それを受けて、平成元年版中学校学習指導要領の「第1章 総則」の第1の1では、「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」と示し、また、それに伴う指導要録の改善に関する協力者会議の「審議のまとめ」（平成3年3月）において「自ら学ぶ意欲の育成や思考力、判断力、表現力などの能力の育成を重視すること」と換言され、それ以降この文言が多用され、定着した。
- (4) 朝日新聞1956年9月28日朝刊
- (5) 文部科学省ホームページの「新学習指導要領・生きる力」の「改訂の基本的な考え方」に、その要点が明示されている。
- (6) 平成20年版中学校学習指導要領「社会」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の(2)には「各分野に配当する授業時数は、地理的分野120単位時間、歴史的分野130単位時間、公民的分野100単位時間とすること」と明示されている。
- (7) 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』日本文教出版、2008年
- (8) 例えば、2012（平成24）年度用歴史的分野の教科書では、To社は習得型の通史に関するテーマ数が89（ $\times 2 = 178$ 頁分）、活用型の特設テーマが14（ $\times 2 = 28$ 頁分）、復習型のまとめが22頁分、Te社は習得型の通史に関するテーマ数が87（ $\times 2 = 174$ 頁分）、活用型の特設テーマが7（ $\times 2 = 14$ 頁分）、復習型のまとめが12頁分といった配分であり、ほぼ同じ傾向がみられる。
- (9) 中教審答申（平成20年1月）は、授業時数の増加について「つまづきやすい内容の繰り返し学

習や観察・実験レポートの作成、論述などの学習活動の充実」を目的に授業時数を増加すると述べている。

- (10) Te社の教科書の場合、「武士の成長」のテーマでは“白河上皇を警備する武官の絵図”や“天皇、源氏、平氏の系図”で武士の成長を理解させ、「武家政権の成立」では“現在の鎌倉市の航空写真”で鎌倉幕府の地理的条件を、源氏將軍家と北条氏の系図で執権政治をとらえさせている。「武士と民衆の生活」では、“武士の館の絵図”で武士の生活を、「鎌倉時代の文化と生活」では“東大寺南大門と金剛力士像の写真”で鎌倉文化の特色を、“一遍の踊念仏の絵図”で鎌倉仏教の一端をとらえさせている。このように資料は本文に合わせて提示されており、各頁に写真や絵図などが繰り返し出てきている。
- (11)「気温と降水量のグラフ」は、地理的分野の教科書4社のいずれにおいても、各地方で繰り返し出てきており、また、社会地図帳にも掲載されている。
- (12) 北川達夫著『図解フィンランドメソッド入門』経済界、2005年
- (13) 現行中学校学習指導要領の教科目標をみると、社会科では「多面的・多角的に考察し」、数学科では「事象を数理的に考察し」、理科では「科学的な見方や考え方を養う」と明示されており、各教科の「思考力」に関する学習指導の方向性が特色付けられている。
- (14) 思考力、判断力、表現力の表記の変化に着目すると、改正学校教育法第30条第2項では「思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ」というように、新しい学力観等での表記と同様に、「、」で表現している。しかし、それを受けての文科省のいわゆる学力の3つの要素の中では「思考力・判断力・表現力等」と「・」を使用した表記に変わり、また、中教審答申の改訂の7つの基本方針のうちの(4)でも「思考力・判断力・表現力等の育成」といった表記が使われている。語と語の区切りを示す「、」ではなく、語と語の連結・関連性を意識し「対」の要

素の強い「・」記号にしたのは、註(15)との関連から領けよう。

- (15) 中教審の初等中等教育分科会・教育課程部会は「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」において、「各教科の内容等に即して思考・判断したことを、その内容を表現する活動と一体的に評価する観点を設定する」として、従前の「思考・判断」の観点を「思考・判断・表現」にすることを提言している。
- (16) 臨教審の答申に対応するかたちで、文部省『我が国の文教施策』(昭和63年版)の第1部、第2章に生涯学習における学校の役割が論ぜられている。
- (17) 毎日新聞社教育取材班による「教育の森」(1965～1969年の長期連載)が、当時の受験をめぐる実状、思い等について語ったレポートとしてよく知られている。
- (18) 欧米からみると、日本、韓国、中国、台湾、香港、シンガポールは儒教文化圏として括られ、工業化や受験競争など共通項がみられるという。古くから科擧の制度があり、それに合格することが立身出世の道であった。そして、1人が出世すれば家族、一族が恩恵に預かれることから、受験を家族、一族が支援する伝統があるという。そうしたことが背景となって、この文化圏では今日でも学歴重視と相まって激しい受験競争が展開されているという。
- (19) 高橋 勝『文化変容のなかの子ども一経験・他者・関係性』東信堂、2011年は、社会と学校、大人と子どもの関係や変容について広い視野からとらえており、進学・受験の問題も社会・文化変容と関連付けて大観するかたちで論じている。
- (20) R.P.ドーア『学歴社会 新しい文明病』岩波書店、1979年は、学歴という証明書の取得に奔走するあまり、人間陶冶といった学校教育の本来の姿が歪められていることを指摘した。
- (21) 1996年の全国の高校入試問題を新しい学力観を踏まえて“覚えているだけでは解けない問題”“学習の過程を重視した問題”といった視点か

ら類型化し、社会科の新しい傾向の入試問題をまとめたものに澁澤文隆編『新学力観に立つ社会科の高校入試問題と授業改善』明治図書、1997年がある。

などを手がかりに、本腰を入れた研修への参画が必須であるとする。

- (22)「新しい学力観」から「生きる力」がキーワードとなった平成10年版学習指導要領は、完全学校週5日制への対応が要請されたため、授業時数の縮減、学習内容の厳選が一層推進された。これを受けて「今の子どもたちはペーパーテストでの点数が昔より低下している」といった見解を契機に学力低下論争が展開された。それを整理してまとめた本に市川伸一『学力低下論争』ちくま新書、2002年がある。
- (23) 文科省のホームページの現行学習指導要領に係わる「学習評価に関するQ & A」のQ17には、関心・意欲・態度に関する評価の留意点として、「提出物を出したか出さないとか、授業中に挙手したとかしないとか、何回挙手したかといった一面的で表面的な姿のみで評価することは適切でない。」といった記述がみられる。このことは、裏を返せば今なおそうした評価が行われていることを意味している。ましてや平成元年版の学習指導要領の当時は推して知るべしである。
- (24) 一斉教授による講義法の普及に関する記述は多数みられるが、例えば大森照夫著『新社会科教育基本用語辞典』明治図書、1986年には、「学校教育は古くは、ひとりの教育者が、ひとりの被教育者を教える一対一の個別教授が一般的であった。…しかし、産業革命後、特に19世紀後半から各国が義務教育を実施して以来、就学児童の数は増し、もはや従来方式では教育が不可能となり、年齢による学年制を基礎とする学級という集団を編成して、同一内容を同時に一斉に教授することが教育の基本型となった」と記述されている。
- (25) 受験至上主義の下で教師主導型の一斉教授にどっぷり浸ってきた教師が通り一遍の研修で意識改革を図ることは困難であろう。「初任者研修」「10年経験者研修」そして「免許状更新講習」