

2 「確かな学力」考

田中耕治

はじめに

第二次世界大戦後の教育課程改革は、学力問題を中心として推移してきたといっても過言ではないでしょう。本章では、子どもの有能性と生命性から迫る教育課題に対して、主に有能性の立場からその課題の現実的な文脈を解明します。その中でも、次の二つの時期の学力問題は、教育課程行政を大きく転換させたという意味で重要な出来事でした。まず1950年代前後に当時の「新教育」の是非をめぐって争われた学力問題（「基礎学力論争」「問題解決学習論争」）とそこで実施された久保舜一調査(1951年)、日本教職員組合による調査(1953年)です。この結果、当時の文部省は経験主義的なカリキュラムから系統主義的なカリキュラムに大きく方向を転換することになりました。

次の学力問題のエポックとして、1970年代中頃に「落ちこぼれ・落ちこぼし」問題を契機として展開された学力論争とそこで実施された国民教育研究所(1975年)と国立教育研究所(1975年)の調査です。この結果、当時の文部省は系統主義的なカリキュラムの典型とされた「学問中心カリキュラム」を修正して、いわゆる「ゆとり教育」政策を推進するようになりました。周知のように、1999年から始まった「学力低下論争」は、まさしくこの「ゆとり教育」政策を主要なターゲットにして争われ、文部科学省は「ゆとり教育」政策による「新しい学力」観から「確かな学力」観へと軸足を移し、学習指導要領の改訂（2008年3月）、指導要録の改訂(2010年3月)に踏みきました。

このように第二次世界大戦後の教育の歩みを学力問題を軸にして眺望すると、およそ25年（四半世紀）周期で教育課程行政が大きく転換していることが理解できるでしょう。それでは、この度の「確かな学力」観を基軸にする学習指導要領改訂をめぐって、何がどのように問題となったのか、その結果文部科学省の教育課程をめぐる施策にどのような特徴が現れたのかをまずは具体的に確認してみましょう。

1 「学力低下論争」の推移

1999年3月26日付『週刊朝日』において、「東大、京大生も『学力崩壊』」というセンセーショナルな記事が掲載されました。日本を代表する難関大学の学生が、「学力不振」とか「学力低下」ではなく「学力崩壊」を起こしているというタイトルは衝撃的でした。その直

後に経済学者たちによる『分数ができない大学生』⁽¹⁾が刊行されることによって、大学生の学力が危機的な状況にあることが印象づけられることになります。第二次世界大戦後における学力問題の大きな第三波は、大学・短期大学の進学率がほぼ50%に達したなかで、大学生の学力問題として顕在化しました。

事の必然性として、大学生の学力低下問題は、その原因として学習指導要領における「ゆとり教育」政策にあるとの批判へと発展していきます。その危機感からか、教育現場ではいわゆる「読み書き算」の基礎学力向上をめざすドリル学習が盛んとなります⁽²⁾。このような「ゆとり教育」政策への批判的な状況に呼応するように、当時の遠山敦子文部科学相による「学びのすすめ」（2002月1月）というアピールが出され、2003年には学習指導要領の一部改訂（「確かな学力」の育成と「習熟度別指導」と「発展的な学習」を強調）が断行され、教育課程行政の転換を方向づけることになりました。

ところで、この度の学力問題においては、過去にはなかった新しいインパクトが加わっています。それが学力の国際比較調査とりわけPISAであり、PISAが採用した学力の活用力を意味する「リテラシー」概念が注目を受けることになりました。とくに注目された第2回PISA(2003年)の結果は、科学や数学の分野では国際的にトップ・クラスの成績であったが、読解力（reading literacy）では成績が芳しくなく、折からの「学力低下論争」と重なって、後述するように教育政策においても読解力重視が強調されることになりました⁽³⁾。

つまり、この度の学力問題においては、その当初いわゆる「読み書き算」の基礎学力が低下しているという指摘から出発したものの、PISAにおける「リテラシー」概念の影響を受けて、学力の発展的な様相を示す活用力を重視するという展開となっていたのです。この基礎学力とともに学力における活用力を重視するという考え方は、2007年4月から始まった「全国学力・学習状況調査」の問題構成が、A 問題（「知識」に関する問題－基礎的・基本的な内容）とB 問題（「活用」に関する問題－実生活を想定した場面で知識を活用して答えを出す内容）となっていることに象徴されています。そこで、「確かな学力」観を考察する前提として、まずはPISAのとりわけ「読解力」について検討してみましょう。

2 「PISA型読解力」の様相

2004年12月に、前年に実施されたPISA2003年の調査結果が報告されて、日本の生徒たちの「読解力(reading literacy)」（以後、PISA型読解力と略称）がOECD平均程度であることが明らかとなり、教育関係者にショックを与えることになりました。ちなみに、現在までの順位を列記してみると、PISA型読解力は8位(2000年実施)→14位(2003年実施)→15位(2006年実施)→8位(2009年実施)となります。

この結果に危機感を持った文部科学省は、2005年12月に「読解力向上に関するプログラム」

の策定と『読解力向上に関する指導資料』を作成しました。また、2006年6月に発足した「言語力育成協力者会議」ではPISA型読解力を意識した「言語力」の育成を強調して、学習指導要領の改訂作業に影響を与えることとなります。2007年4月から実施されるようになった「悉皆調査」としての「全国学力・学習状況調査」では、A問題（「知識」に関する問題－基礎的・基本的な内容）と、B問題（「活用」に関する問題－実生活を想定した場面で知識を活用して答えを出す内容）を区別し、B問題ではPISAと同類の問題を出題しました。そして、このような経緯を強く反映して、2008年3月28日に改訂学習指導要領が告示されることになりました。

2 - 1 PISA型読解力とは何か

（１） PISAの規定

PISA型読解力は、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力(Reading Literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goal to develop one's knowledge and potential and to participate in society)」と定義されています⁽⁴⁾。この場合の「書かれたテキスト」とは、「連続型テキスト」（物語、解説、記述、議論、指示、文書または記録、ハイパーテキスト）だけでなく、「非連続型テキスト」（図・グラフ、表・マトリックス、図、地図、書式、情報シート、宣伝・報告、バウチャー、証明書）も含まれているのが特徴です。たとえば、情報シート（時刻表やカタログなど）、宣伝・報告（招待状や召喚状など）、バウチャー（チケットや請求書など）もテキストとみなされていることは、PISA型読解力がいわゆる「教科書」の読解に限定されることなく、社会生活を営むにあたって必要とされている実用的で機能的な読解力を想定していることが理解できるでしょう。

また、読む行為のプロセスとして、①テキストの中の＜情報の取り出し＞、②書かれた情報から推論してテキストの意味を理解する＜テキストの解釈＞、③書かれた情報を自らの知識や経験に関連づける＜熟考・評価＞の三種類に分類されています。とりわけPISA型読解力の特徴をよく示しているのが、＜熟考・評価(reflect・evaluate)>です。＜熟考・評価＞するのは、テキストの内容とともに形式であって、読み手は外部の知識を使って、テキストへの賛否について根拠を明確にして批評するように求められます。ここには、リテラシー概念において、機能的リテラシー（日常生活を過ごすために必要とされる能力）のみならず批判的リテラシー（現状を変革するために必要とされる能力）が明示されるようになった歴史が映し出されています⁽⁵⁾。

さらにPISA型読解力を評価する際には、それが稼働する状況（situation）が規定されてい

ます。それは、「私的な用途」「公的な用途」「職業的な用途」「教育的な用途」です。この状況の規定はPISAに共通するものであって、「真正の評価(authentic assessment)」論が影響を与えていると考えてよいでしょう。すなわち、「真正の評価」論は、脱文脈化された標準テストを批判して、評価課題は受験する人々にとってリアルな性格を帯びているものでなくてはならず、まさしくこのような文脈においてこそ本物の能力が評価できると主張しました⁽⁶⁾。

(2) 文部科学省の受容

PISA型読解力の不振に危機感を持った文部科学省は、2005年12月に「読解力向上プログラム」を発表しています⁽⁷⁾。そこでは、PISA型読解力は「わが国の国語教育等で従来用いられてきた『読解』ないしは『読解力』という語の意味するところとは大きく異なる」として、傍線を付してその特徴を以下のように規定しています。

①テキストに書かれた「情報の取り出し」だけではなく、「理解・評価」(解釈・熟考)も含んでいること。

②テキストを単に「読む」だけではなく、テキストを利用したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりするなどの「活用」も含んでいること。

③テキストの「内容」だけではなく、構造・形式や表現法も、評価すべき対象となること。

④テキストには、文学的文章や説明的文章などの「連続型テキスト」だけではなく、図、グラフ、表などの「非連続型テキスト」も含んでいること。

この「だけではなく」と表現されている内容が従来の読解力の性格規定と考えてよいでしょう。そして、この「だけではなく」という表現には、従来の読解力指導を全否定するものではないことが意味されていると考えてよいと思います。さらに文部科学省は、「『読解力』向上に関する指導資料」(2005年12月)において、「改善の具体的な方向」を7つに分類して提示しています(カッコ内は必要に応じて解説を筆者が要約したもの)。

①テキストを理解・評価しながら読む力を高めること。

(ア) 目的に応じて理解し、解釈する能力の育成(何のためにそのテキストを読むのか、読むことによってどういうことを目指すのかを明確にすること)。

(イ) 評価しながら読む能力の育成(本文を絶対視するのではなく、テキストの内容や表現を批判的に読むことークリティカル・リーディング)。

(ウ) 課題に即応した読む能力の育成。

②テキストに基づいて自分の考えを書く力を高めること。

(ア) テキストを利用して自分の考えを表現する能力の育成。

(4) 日常的・実用的な言語活動に生かす能力の育成。

③様々な文章や資料を読む機会や、自分の意見を述べたり書いたりする機会を充実すること。

(7) 多様なテキストに対応した読む能力の育成（文学的文章だけでなく新聞や科学雑誌など幅広い読み物に親しませるとともに、たとえば「同じ作者の他の作品を読む」「同じシリーズの本を読む」などの工夫も必要）。

(4) 自分の感じたことや考えたことを簡潔に表現する能力の育成（授業のなかで、経験や心情だけでなく、論理的な意見を書かせる機会も必要）。

そして、読解力は、「国語だけではなく、各教科、総合的な学習の時間などの学校の教育活動全体」を通じて形成すべきことも強調されています⁽⁸⁾。

今回の文部科学省施策において責任ある立場にある有元秀文も、PISAの出題の特徴について、「読んだことについて『自分の意見を表現する』ことが求められる。テキストについて評価や批判が求められる。意見を書くときには『テキストに書かれたことを根拠にする』ことが求められる。テキストに書かれていない根拠を挙げると正答にならない。」と指摘しています。そして、国語科の授業改善の方向として、「(1)『教科書教材の精読』から『多様な文字資料の活用』へ(2)『教師主導の一斉授業』から『子ども主導の協同学習』へ(3)『教師と子どもの一問一答』から『子ども同士の討論』へ(4)『憶測による心情や内容の理解』から『推論による表現意図の解釈』へ(5)『教材の無批判な受容』から『教材の評価と批判』へ(6)『体験と感想を基にした表現』から『読解を根拠にした表現』へ」と転換すべきことを示唆しています⁽⁹⁾。やや二項対立的な図式が気になりますが、改善の方向は明確に示されていると考えてよいでしょう。

2 - 2 PISA型読解力の位置づけについて

ここでは「PISA型読解力はどのように位置づけられるべきか」について、二つの論点を提示してみたいと思います。

(1) PISA型読解力と学力モデル

PISAが提起したリテラシーとは、その上位概念であるコンピテンシー(competency)の一環として主張されたものです⁽¹⁰⁾。DeSeCo(Definition & Selection of Competencies)によれば、人生における成功を保証するキー・コンピテンシーとして、「(1) 相互作用的に道具を用いる、(2)異質な集団で交流する、(3)自律的に活動する」ことであるとされ、リテラシーは「(1) 相互作用的に道具を用いる」ことに位置づき、PISA型読解力はその内でも「言語、シンボ

ル、テキストを相互作用的に用いる」ことです。ここで「道具(tool)」とされているのは、単なる受動的なメディア装置ではなく、その人の周りの環境とその人が積極的な対話を行う装置の意味であり、PISA型読解力の性格規定でも触れたように、きわめて実用的で機能的な色彩が強い規定です。

したがって、リテラシーとはいわゆる「活用」型学力と理解されることになります。そして、PISA報告書においても、従来のIEA 調査が特定の学校カリキュラムの「習得」状況をはかるのとは異なり、PISAでは各国の生徒が将来生活していく上で必要とされる知識や技能をはかることであることが強調され、リテラシー＝「活用」型学力という理解を事実上助長しています。しかしながら、リテラシー＝「活用」型学力という理解はやや一面的であって、実際のところPISA型読解力それ自体を仔細に分析するとその理解の一面性が浮き上がってくることになります。筆者は今日のリテラシー概念を「社会的な自立をめざして、文化を読み解き、再構成する能力」と規定しています⁽¹¹⁾。その際に、戦後の学力研究の総括を踏まえて、このリテラシーを構成する三つの相(フェイズ)を析出しました。それは、学力の基本性として「『本』を読むこと」、学力の発展性として「『本』で世界を読むこと」、学力の総合性として「自分の『本』を創ること」です。ここで「本」と称したのは象徴的な意味であって、音楽や芸術を楽しむといった行為を含めた「文化」のことです。

「『本』を読むこと」とは、子どもたちが新しい文化の内容を「習得」する行為であって、その行為は静的で受動的で訓練的なものではなく、能動的でかつ主体的、さらには「本」の本質に迫る性格をもつものです。ただし、「『本』を読む」という行為が自己目的になると、「論語読みの論語知らず」になります。本来、「『本』を読む」という行為は、そこで習得した「本」の内容を「活用」することによって、自分たちの生きている世界(本物の世界＝authentic world)をより広く、より深く、ある場合には批判的に理解(思考・判断・表現)することです。このように「『本』で世界を読むこと」によって、「本」の「学び直し(知の洗練化)」や「まとめ直し(知のネットワーク化)」が実践されます。そして、「自分の『本』を創ること」とは、とりわけ「探究」的な営みを通じて学習対象であった「本」の内容を吟味・熟慮して、まさしく「生きて働く」装置に練り上げていく行為です。それは、今までの学習過程を総合する営みであるとともに、子どもたち自らが学習過程を自己点検、自己評価する行為でもあります。

以上のように、リテラシーを三つの相において把握するということは、PISAで採用されたリテラシー概念が「活用」の側面のみに限定して使用されることへの警告でもあります⁽¹²⁾。

「活用」のためには充実した「習得」が必要であり、そのような「習得」によってこそ「活用」は育成されていきます。もし、「活用」のみがひとり歩きし始めると、「習得」の軽視のみならず、「活用」が実体化した能力として扱われ、それが子どもたちの能力差として正当化されるおそれがあります。つまり、「習得」に裏づけられた「活用」もまた指導の対象と考えることが重要です。

PISA型読解力を分析した鶴田清司は、PISA型読解力と従来の読解力との異質性が強調されるあまり、「前者は後者の基礎の上に成り立っている」(傍点著者)という認識が軽視されることを批判しています⁽¹³⁾。そして、PISA型読解力のプロセスである〈情報の取り出し〉と〈テキストの解釈〉は、従来の読解力指導の範囲にあるものであって、その部分が「1990年代後半から広がった活動主義的授業と読解軽視の風潮」によって後退することで、PISAの調査結果に影響を与えたことを直視すべきであると指摘しています。その上で、〈熟考・評価〉という発展的・応用的なリテラシーを形成するための独自の指導のあり方を提案しています。それは、日本の教育実践において「応用」とされる学力の様相とPISAによって強調される「活用」とされる学力の様相の異同を明らかにすることでもあります。先のPISAの規定を踏まえると、「応用」と「活用」は重なりながら、「活用」は学力モデルにおいてメタ認知や批判性を含むことを示唆していると考えてよいでしょう。

(2) PISA型読解力と教育評価論

もちろん、PISA型読解力の特徴は〈熟考・評価〉という発展的・応用的なリテラシーを提起したことにあります。と同時に、そのように質の高い学力を評価対象とする調査項目を開発して、実際に採点が行われたことです。従来、このような大規模な学力調査においては、信頼性を担保するために客観テストが採用され、その結果として妥当性の程度は低くなっていました。このたびのPISA、それに影響を受けた「全国学力・学習状況調査」のB問題では、発展的・応用的な学力を評価するために「妥当性」の高い評価方法の開発と「信頼性」を担保する評価指標（ルーブリック）の設定が追求されることになりました。

このような評価のあり方には「真正の評価」論にもとづくパフォーマンス評価(performance assessment)の考え方が影響を与えています。パフォーマンス評価とは、「生徒が知識を実際の世界にどの程度うまく応用させているのかを測るもの」⁽¹⁴⁾であり、正誤法や多肢選択法に代表される客観テストのように「答を見つける」評価ではなく、豊かに学んだことを実際に「表現してみる」評価のことです。

ただし、ここで注意しておきたいのは、「真正の評価」論のオピニオン・リーダーであるウィギンズ(Wiggins,G.)が、たとえ応用・活用・総合を要求する課題であっても、「紙と鉛筆」で可能な自由記述式の評価方法は「プロンプト(prompt)」と規定し、彼の想定するパフォーマンス評価は実際の場面でその立場になって演じる方式に限定して使用していることです⁽¹⁵⁾。つまり、パフォーマンス評価と称されても、実際に採用される評価方法の種類や精度によって、パフォーマンスを把握するレベルに違いがあり、ウィギンズが強調するパフォーマンス課題は明らかに教育実践との統合によって現実化されるものであって、いわゆる規模の大きい一斉学力調査の課題には馴染まないし、その意味でパフォーマンスを深く評価するためには学力調査には明らかな限界があることを承知しておくべきでしょう。

この点を強調するのは、PISAの調査問題イコールPISA型読解力とする理解（ある意味で

の誤解)が一般化するとともに、教育現場ではPISA対策問題集の採用やそれを使用したPISA対策授業が横行し始めていることに危惧を持つからです。既述した文部科学省による『『読解力』向上に関する指導資料』(2005年12月)で示された「改善の具体的な方向」を見れば明らかなように、PISA型読解力を形成する教育実践には固有のダイナミズムが要求されるとともに、それを評価する方法としては「紙と鉛筆」で可能な自由記述式の評価方法のみならず多様なパフォーマンス評価の開発が急務となっています。

PISAが公表している数少ない調査問題のひとつである物語文「贈り物」を考察した山本茂喜は、最後の設問である「『贈り物』の最後の文が、このような文で終わるのは適切だと思いますか。最後の文が物語の内容とどのように関連しているのかを示して、あなたの答を説明してください」を分析しています⁽¹⁶⁾。ちなみに、この設問方法は2007年度「全国学力・学習状況調査」の中学校国語B問題(芥川龍之介「蜘蛛の糸」)において、この小説の最後尾の是非を問う設問となって影響を与えています。山本によれば、この問題文にある「物語の内容」は原文では「the story's meaning」であって、本来は「物語の趣旨」または「物語の目的」と訳した方が、想定された目的と最後の文との関連を明確にすることができると指摘しています。そして、欧米では物語の中心となる問題と結末における解決とを「ストーリーマップ」や「批評の道具(比喩法など)」などを使う実践によって関連づける読解方略が採られていると説明しています。したがって、この問題の評価指標——この場合は物語の「問題—解決」という基本構造にそって物語の主題を仮定し、それと「比喩」「象徴」というレトリックを結び付けてどの程度解釈しているか——も明確に設定しうるのはです。この山本の分析は、PISAが採用した問題の型をなぞる実践の無力を示すとともに、PISAが採用した問題の背後に存在するPISA型読解力の本質を把握することによって、それを実現する教育実践の展開の可能性と評価指標の設定のあり方を示唆しています。

以上、PISA型読解力の特徴と文部科学省の受容経過を踏まえながら、学力論と教育評価論の視角からPISA型読解力の位置づけを探ってきました。それでは、次にこの基礎作業を踏まえて、「確かな学力」観について考究してみたいと思います。

3 学力観の転換 —「新しい学力」観から「確かな学力」観へ

「ゆとり教育」政策の見直しは、学力観においては「新しい学力」観から「確かな学力」観への転換となりました。そこで、まず「新しい学力」観の特徴をよく示している、1989年改訂学習指導要領に関する解説文章を引用してみましましょう。「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、子供たちが進んで課題を見付け、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、解決することができる資質や能力を重視する学習指導への転換を図ること

が必要である。」⁽¹⁷⁾。

つまり、知識や技能を共通に身に付けさせることよりも、子どもたちの主体性、能動性、個性を尊重すると明記されています。そして、この1989年改訂学習指導要領にもとづいて作成された1991年改訂指導要録（評価の記録簿）では、評価の観点として「関心・意欲・態度」を筆頭にして「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の順番に4観点が示され、「知識・理解」という観点がもっとも下位に位置づけられました。この評価観点の順番が象徴するように、「新しい学力」観とは子どもたちに「知識・理解」を保障するよりも、「関心・意欲・態度」の方を重視する考え方でした。そして、先述したように1999年から開始された「学力低下論争」は、この「新しい学力」観に学力低下の原因を求めたのです。

そして、2008年改訂学習指導要領に関する中央教育審議会答申「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」（2008年1月17日）において、「ゆとり教育」政策の問題点が、次のように五点にわたって率直に指摘されています。①「ゆとり」か「詰め込み」かの「二項対立」があったこと、②「子どもの自主性を尊重する余り、教師が指導を躊躇する状況」があったこと、③基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれを活用する教科学習と探究活動を行う総合的な学習との「適切な役割分担と連携が必ずしも十分に図れていないこと」、④基礎的・基本的な知識・技能の習得や観察・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ためには、「現在の小・中学校の必修教科の授業時数は十分ではないということ」、⑤「家庭や地域の教育力が低下したことを踏まえた対応が十分ではなかったということ」。つまり、全体として、「ゆとり教育」政策では基礎的・基本的な知識・技能の習得やそれを活用する教科学習の軽視があったことを事実上認めたのです。

この「ゆとり教育」政策を支えていた「新しい学力」観に代って登場してきたのが、「確かな学力」観です。それでは、この「確かな学力」観の展開を政策文書に即して確認してみましょう。この「確かな学力」観が明確にされるのは、中央教育審議会答申「新しい時代の義務教育を創造する」（2005年10月26日）です。そこでは、「確かな学力」観に関して、「基礎的な知識・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（いわゆる探究型の教育）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」と記述され、「確かな学力」観は「習得型の教育」と「探究型の教育」を総合することによって育成されると明記されました。この提起をさらに発展させたのが、中央教育審議会・初等中等教育分科会教育課程部会「審議経過報告」（2006年2月13日）です。そこでは、「習得と探究との間に、知識・技能を活用するという過程を位置付け重視していくことで、知識・技能の習得と活用、活用型の思考や活動と探究型の思考や活動との関係を明確にし、子どもの発達などに応じて、これらを相乗的に育成することができるよう検討を進めている」と記述され、「習得型」と「探究型」を媒介する「活用型」が位置づけられます。

さらに、2008年改訂学習指導要領の根幹を規定し、中央教育審議会答申（2008年1月17日）の原文となった中央教育審議会・初等中等教育分科会教育課程部会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」（2007年9月28日）では、学力の重要な要素が「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」と提起されました。この提起は、改正学校教育法(2007年6月27日)の第30条（教育の目標）2項（「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、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、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない」）を根拠とするものです。まさしく、学力要素が法的に規程されたことになります。

なお、この学力要素の提起と「習得・活用・探究」との関係について、文部科学省ホームページのQ & A⁽¹⁸⁾では、「『基礎的・基本的な知識・技能』及び『思考力・判断力・表現力等』は子どもに身に付けさせるもの、『習得・活用・探究』はそのための学習活動の類型を示したものである」と整理されています。つまり、「確かな学力」観を構成する学力要素は、あくまでも「基礎的・基本的な知識・技能」及び「思考力・判断力・表現力等」であって、「習得・活用・探究」はこの学力要素を実現するための学習活動の類型なのです。そうすると、「新しい知識・技能を『習得』する学習活動において、既習の知識・技能を『活用』させる指導⁽¹⁹⁾」というように、「習得・活用・探究」は学力の質やレベルを指すのではなく、活動の類型としてその区別を截然とすることなく柔軟に使用してよいことになります。

以上、公的な文書から学力観の転換とりわけ「確かな学力」観の特徴を跡づけてみました。この作業を通じて、少なくとも次のような検討課題があがってくるでしょう。

- < 1 > 学力要素と学習活動の類型との関係をどのように理解すべきか。
- < 2 > 「基礎的・基本的な知識・技能の習得」とは、どうあるべきか。
- < 3 > 「基礎的・基本的な知識・技能の習得」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」の関係はどうあるべきか。
- < 4 > 「確かな学力」観において、「探究」はどのような位置を占めているのか。
- < 5 > 学力要素とされる「学習意欲」をどう理解すべきか。
- < 6 > 「習得、活用、探究」をどのように評価するのか。

4 「確かな学力」観の検討

- < 1 > 学力要素と学習活動の類型との関係をどのように理解すべきか。

学力モデルに該当する学力要素と学習活動を区別することに異論はないでしょう。しかし、子どもたちに獲得させたい能力としての学力要素として、「基礎的・基本的な知識・技能」

及び「思考力・判断力・表現力等」と並列されると違和感が生じます。なぜならば、たしかに「思考力・判断力・表現力等」は能力の種類や様相を示していますが、「基礎的・基本的な知識・技能」は教育内容の規定であって、能力の規定ではありません。他方、学力要素として「思考力・判断力・表現力等」があげられるにしても、たとえば「思考力」や「判断力」は「基礎的・基本的な知識・技能」を習得する場面では働かなくてもよいのかという問題も生じます。

このような「混乱」、正確には学力の要素を設定する際に「カテゴリー・ミス」が生まれるのは、当初は「習得、活用、探究」が学力の質を示す能力規定であったものが、学習活動の類型として規定されるようになったからであると言えます。つまり、「習得、活用、探究」とは、当初は、学力の基本性を示す「習得」、学力の発展性を示す「活用」、そして学力の総合性を示す「探究」であり、学力の「習得」と「活用」は主に教科学習で、「探究」は総合的な学習で保証されるものと考えられていたのではないのでしょうか。そうであれば、先に引用した「新しい知識・技能を『習得』する学習活動において、既習の知識・技能を『活用』させる指導」⁽²⁰⁾といわれる「活用」とは「適用」という意味であり、本来の「活用」とは「習得」した知識・技能を「わかり直す（知の洗練化）」「まとめ直す（知のネットワーク化）」という質的には高度なレベルを意味すると考えた方がよいでしょう。とくに最近の公的文書において、学力要素の「カテゴリー・ミス」とともに「習得、活用、探究」を学習活動の類型とする主張は、学力の基本性と発展性の区別と連関を行うという発想それ自体の後退とも考えられます。加えて、学力要素には学力の総合性を示す「探究」の位置づけがなく、それらはすべて「思考力・判断力・表現力等」に収束される活動と理解されているとすれば、後述するように総合的な学習で保証される「探究」は矮小化されると考えられます。

< 2 > 「基礎的・基本的な知識・技能の習得」とは、どうあるべきか。

次に、それでは「基礎的・基本的な知識・技能の習得」とは具体的にはどのように構想されるべきなのでしょう。先に指摘したように、「基礎的・基本的な知識・技能」は教育内容の規定であって、能力の規定ではありません。中央教育審議会答申（2008年1月17日）の中に能力の規定を探すと、とくに「読み・書き・算」については「反復（スパイラル）」による習得が強調されていることから、計算や漢字の読み書きが「自動化」「暗記」される状態を指しているものと考えられます。しかし、「読み・書き・算」であっても「反復」練習だけでは「習得」にはならず、まさしく「手続き的知識」が「概念的知識」と結合してこそ本物の「習得」となります。（なお、答申では「反復（スパイラル）」と表記されていますが、学習形態としての「反復（ドリルに相当）」とカリキュラム上で学年を越えて教育内容が高度化していく「スパイラル」とは概念上に相違があります⁽²¹⁾。）やや敷衍して言えば、「基礎的・基本的な知識・技能」に能力の規定を設定するとすれば、「暗記すること」「（ドリルを通して）自動化すること」と並行して（または前提として）、「概念的知識（わ

かること)と手続き的知識(できること)を結合すること」「科学的知識と生活的知識を結合すること」等があがってくるでしょう。

以上が能力規定の検討であるとすれば、「基礎的・基本的な知識・技能」の内容規定はどのように構想されているのでしょうか。同じく、中央教育審議会答申(2008年1月17日)では、それは「重点指導事項例」の設定として提示されています。「重点指導事項例」とは、「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」(整数、小数、分数の意味が分かり四則計算ができることなど)と「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」(物質は粒子からできていることについて理解することなど)の二種類があげられています。この「重点指導事項例」の視点は妥当性の高い提起であり、今後はそれらが2008年改訂学習指導要領にどのように具体的に貫徹しているのかを吟味すべきでしょう。

< 3 > 「基礎的・基本的な知識・技能の習得」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」の関係はどうあるべきか。

この点について、文部科学省ホームページのQ & A⁽²²⁾では「各教科では、基礎的・基本的な知識・技能を『習得』するとともに、観察・実験をしてその結果をもとにレポートを作成する、文章や資料を読んだ上で知識や経験に照らして自分の考えをまとめて論述するといったそれぞれの教科の知識・技能を『活用』する学習活動を行う」と説明されています。この場合、「習得」と「活用」の関係は、「反復」に重点を置いた「習得」であれば、その基礎的・基本的な知識・技能は実際のところ「活用」には転化できないということをまずは指摘しておきたいと思います。昨今の状況をみると、とりわけ「活用」のみがひとり歩きしている感を否めません。「活用」を裏づけ、「活用」に転化する「習得」のあり方——「概念的知識(わかること)と手続き的知識(できること)を結合すること」「科学的知識と生活的知識を結合すること」など——がまずは保証されなくてはならないのです。

もちろん、PISA型読解力の検討で明らかなように、「活用」には「習得」に還元されない固有の役割があり、「活用」とは「習得」した知識・技能を「わかり直す(知の洗練化)」「まとめ直す(知のネットワーク化)」という質的には高度なレベルを意味します。すなわち、情報過多や情報不足といった現実の世界に近い課題設定において、「習得」で身につけた知識・技能を使いこなすことによって「知の洗練化」をはかったり、「習得」で身につけている様々な知識・技能を総動員することによって「知のネットワーク化」が行われるのです。中央教育審議会答申(2008年1月17日)では、「思考力・判断力・表現力等」を育成するための不可欠の学習活動例として、「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」があげられています。これらの学習活動の重要性については誰も否定しませんが、敢えて言えば③と④が「活用」に固有な活動であって、①と②は「習得」の活動、⑤と⑥は「探究」の活動と区別してもよいでしょう。先に指摘したように、最近の公的文書においては、「習得、活用、探究」を学習活動の類型とすることによって、学力の基本性と発展性の区別と連関を行うという発想それ自体が後退しているとしたのは、このように「思考力・判断力・表現力等」の育成のために質の異なる学習活動を混在させているところにもよく現れています。

< 4 > 「確かな学力」観において、「探究」はどのような位置を占めているのか。

この点について、中央教育審議会答申（2008年1月17日）では、次のように説明しています。「本来、教科では、基礎的・基本的な知識・技能を習得しつつ、観察・実験をし、その結果をもとにレポートを作成する、文章や資料を読んだ上で、知識や経験に照らして自分の考えをまとめて論述する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行い、それを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活動へと発展させることが意図された。これらの学習活動は相互に関連し合っており、截然と分類されるものではないが、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」。この説明からも理解できるように、「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活動」は2008年改訂学習指導要領においても位置づけられています。

しかしながら、この説明の後半を読むと明らかなように、「活用」と「探究」によつて「思考力・判断力・表現力等」が育成されると指摘されていますが、「活用」には解消されない「探究」に固有な学習活動や「思考力・判断力・表現力等」が示されていません。知識・概念や技能の獲得をめざして「習得」や「活用」に重点を置く教科学習と異なって、「探究」に焦点づけられる総合的な学習は、課題（テーマ）学習を基本にして、その課題の追究のために「習得」や「活用」で身につけた様々な知識・概念や技能を統合するとともに、探究の方法それ自体も育成しようとするものです。公的文書において総合的な学習の存続・維持が語られていますが、時間数の減少と総合的な学習の固有性の軽視をみると、総合的な学習は学習指導要領上からは事実上後退したと判断できます。しかし、敢えて言えば「探究」を看過する「習得」「活用」では、それこそ「確かな学力」の形成は保証されないでしょう。

< 5 > 学力要素とされる「学習意欲」をどう理解すべきか。

学力の要素として「学習意欲」のような情意的な側面をいかに位置づけるかをめぐって、日本では学力論争が繰り返されてきました。その際に強調されたのは、学力要素に不用意に「学習意欲」を持ち込むと、「態度主義」に陥る危険があるという点でした。「態度主義」とは、「科学」や「芸術」のもつ陶冶力を過小評価して、「科学」や「芸術」にとって外在

的で、したがって非合理的な「態度」を子どもたちに直接にもち込む危険性を指す言葉です。そこには、「第1次米国教育使節団報告書」によって指摘された第二次世界大戦前の日本の教育を支配していた「超国家主義」や「軍国主義」を、「態度主義」が下支えしていたという痛恨の反省が込められていました。したがって、指導要録の観点として「関心・意欲・態度」が強調された時に、それが学力の質をより豊かにする提案であり、かつ態度主義になる危険を回避するために、あくまでも「知識・理解」「技能・表現」「思考・判断」に支えられ、それらが活用され、発展する様相として読み込むことが提案されたのです⁽²³⁾。

以上のことを念頭において、「確かな学力」の要素に位置づけられるようになった「学習意欲」について、中央教育審議会答申（2008年1月17日）を読むと、「学習意欲」はきわめて多義な文脈の中で使用されています。たとえば、家庭での学習習慣の確立、習熟度別・少人数指導などの個に応じた指導の重視、困難を抱えている学校への行政の支援などです。これらの取り組みが、「学習意欲」の向上に作用することにはなるでしょう。しかし、「確かな学力」の要素としての「学習意欲」は、教育内容のレリバンス（今の勉強が自分の生き方にどう関わっているのかという問い）の回復や学習過程に即した情意的側面として、限定して理解されるべきでしょう。そうでないと、「学習意欲」の欠如は子どもや子どもをめぐる家庭や地域の問題性のみに原因を求められたり、それゆえに「態度主義」を復活させる危険があるからです。

< 6 > 「習得、活用、探究」をどのように評価するのか。

「確かな学力」をいかに評価するのかについては、中央教育審議会答申（2008年1月17日）には具体的な提案はありません。この課題は、新学習指導要領に対応して提起された改訂指導要録(2010年3月)において提起されました。そこでは、目標に準拠した評価の継承と「観点」の変更が行われました。「観点」の変更とは「表現」の位置づけを高めたことであり、その評価方法として「パフォーマンス評価」を推奨するなど、明らかにPISAの影響を読み取ることができます。紙幅の関係で、指導要録それ自体の課題は稿を改めるとして、ここでは教育目標と評価方法の齟齬を防ぎ、評価結果によってカリキュラムの改善を促すためには、教育目標のレベル(学力の基本性、発展性、総合性)に合った評価方法をあらかじめ確定しておくことが大切である（「カリキュラム適合性」と呼称）こと。さらには、とりわけ学力の発展性や総合性を評価するためには、信頼性を高めるためのルーブリック（評価指標）が同時に開発される必要がある（「比較可能性」と呼称）ことを指摘しておきたいと思います。このようにして、評価方法と評価基準が開発されることによって、学習指導要領それ自体や授業の改善も可能になってくるのです⁽²⁴⁾。

以上、2008年改訂学習指導要領にあらわれた「確かな学力」の特徴と課題について考究し

てきました。それは、日本の学習指導要領の改訂史を通覧した場合には四半世紀ぶりに訪れた大きな改革であり、このたびはPISAに典型化されるようにグローバルな影響を受けた改革となりました。もちろん、PISAに全面的に依拠する必要はなく、とりわけ戦後日本の教師たちが蓄積してきた教育的遺産に学びながら、今回の学習指導要領がいかなる成果と課題を生み出すのかを、日本の教育現場に寄り添いつつ、さらに考究していきたいと思います。

■註

- (1) 西村和雄他 1999 『分数ができない大学生』東洋経済新報社。
- (2) 陰山英男 2002 『本当の学力をつける本』文藝春秋 参照。
- (3) 文部科学省「読解力向上に関するプログラム」策定と『読解力向上に関する指導資料』作成 2005年12月。
- (4) 国立教育政策研究所編 2004 『生きるための知識と技能－2003年調査国際結果報告書 2』ぎょうせい、国立教育政策研究所監訳 2005 『PISA2003年調査 評価の枠組み』ぎょうせい、国立教育政策研究所編 2007 『生きるための知識と技能－2006年調査国際結果報告書 3』ぎょうせい、国立教育政策研究所監訳 2007 『PISA2006年調査 評価の枠組み』ぎょうせい を参照。

なお、英文表記については、OECD, 2006 *PISA Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy A Framework for PISA 2006*, OECD Publishing. を参照した。なお、PISA2009では、「読解力」は「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考し、これに取り組む能力」と規定された(経済協力開発機構編著 2010 国立教育政策研究所監訳『PISA2009年調査 評価の枠組み』明石書店)。

- (5) 樋口とみ子 2008 「生きる力と学力」田中耕治・井ノ口淳三編著『学力を育てる教育学』八千代出版 参照。
- (6) 拙稿、田中耕治 2001 「オーセンティックアセスメントとはどのような評価方法か」『理科の教育』12月号 参照のこと。
- (7) 文部科学省 2006 『読解力向上に関する指導資料 PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向』東洋館出版社 参照。
- (8) 改訂学習指導要領（2008年3月28日告示）にPISA型読解力がいかに具体化されているのかについては、工藤文三編 2008 『新学習指導要領 全文とポイント解説』教育開発研究所 参照。
- (9) 有元秀文 2006 「『生きる力』につながるPISA型の読解力」『BERD』No.6 参照。
- (10) Rychen,D.S. & Salganik,L.H.(eds.), 2003 *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe Publishing. =2006 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー 国際標準の学力をめざして』明石書店 参照。
- (11) 田中耕治編著 2008 『新しい学力テストを読み解く－PISA/TIMSS/全国学力・学習状況調査/教育課程実施状況調査の分析とその課題』日本標準 参照のこと。
- (12) ドイツでも同様の指摘がある。Muller,G.N. & Steinbring,H. & Wittmann,E.C., 2002 *Jenseits von Pisa:*

Bildungsreform als Unterrichtsform, Kallmeyer.=2004 國本景亀・山本信也訳『算数・数学授業改善から教育改革へ』東洋館出版社 参照。

- (13) 鶴田清司 2008 『「読解力」を高める国語科授業の改革—PISA型読解力を中心に』明治図書 参照。
- (14) Collins,J.W. & O'Brien,N.P., 2003 *The Greenwood Dictionary of Education*, Greenwood Press.。
- (15) Wiggins,G. & McTighe,J., 2005 *Understanding by Design (2 ed)*, ASCD.。
- (16) 山本茂喜 2008 「文学的文章におけるCritical Readingについて—PISA型『読解力』における『熟考・評価』の方法」桑原隆編著『新しい時代のリテラシー』東洋館出版社 参照。
- (17) 文部省『小学校教育課程一般指導資料新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』1993年、p.9。
- (18) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new~cs/qa/0.1.htm, 2009/5/9。
- (19) 文部科学省教育課程課教育課程企画室長・神山弘 2009「新教育課程における活用とは何か」『指導と評価』4月号、p.7。
- (20) 前掲論文、[神山 2009]参照。
- (21) 梅原利夫 2008 「学力の『新展開』に内在する論理の不整合」『教育』3月号 参照。
- (22) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new~cs/qa/0.1.htm, 2009/5/9。
- (23) 片上宗二 1991「新指導要録の観点別評価を検討する」『社会科教育』8月号 参照。
- (24) 田中耕治編著 2010 『小学校新指導要録改訂のポイント』日本標準 参照。