

# 自己指導能力を育む生徒指導の再考(1)

～学習指導要領の変遷にみる学校教育が探究する「学び」～

河 口 陽 子

## Abstract

In a recent educational direction, one of the important aims in school education is to progress in students' abilities to think, learn and solve problems for themselves, or "the Zest for Living". In the background there are increasing needs to survive in the varied social conditions and to free students from cramming system of education. However, now not a few students can't find out the meaning of learning and think, learn and solve problems of their own volition, then they fall away from learning or school.

In this investigation my objective is to study what kind of learning have been searched in school education, focusing on change in the Course of Study as trends of educational policy after the Ad Hoc Council on Education. As a result, it have been identified that now enhancing the quality of learning in students, especially promoting students' understanding of meaning deeply with the self-regulated learning is needed. The next challenge is to find learning process from the cognitive view of self-regulated learning.

Key words : learning, reflection, self-guidance ability, self-regulated learning, student guidance, understanding of meaning deeply

## I. はじめに～問題の所在

生徒指導は、「一人一人の児童生徒の個性の伸長を図りながら、同時に社会的な資質や能力・態度を育成し、さらに将来において社会的に自己実現ができるような資質・態度を形成していくための指導、援助であり、個々の児童生徒の自己指導能力の育成を目指す」(文科省、2010) 活動である(生徒

指導の積極的意義)。

ところが、実情としての生徒指導は、校則指導—子どもの問題行動への対応—(生徒指導の消極的意義)に比重が置かれ、管理・統制的で、また表面的、その場しのぎ的な取り組みになる傾向があるという調査結果が報告されている(秦、2003)。これは、生徒指導において、本来の目的と学校現場の実践とが乖離している実態を示すとともに、その内実の深刻な問題状況を指摘するものであった。例えば、「服装の乱れは心の乱れ」だからしっかり管理すべきだと考えている教師や子どもの規範意識涵養のために有効だとして熱心に校則指導を行っている教師が、一方でその規定は厳しすぎる、いや不必要だとさえ思っている。状況によっては違反を見逃すこともある。認識と行動とのズレだけでなく、認識レベルに葛藤を抱え込むことによって価値(信念)そのものがゆらぎ、指導実践までも混乱している教師の姿が浮き彫りにされた。また子どもたちは、学校の校則や指導のあり様を「納得できない」と思いながらも、「先生に怒られるのがイヤだから」先生の前では守っている「ふり」をし、目の届かないところではルール違反を厭わない。教師も子どもも、「生徒指導」について、あるいは「校則指導」について明確な意味づけをしないまま、無意味ささえ感じながらやり過ごしている生徒指導は、その意義自体宙に浮いた、極めて危ういものになってしまっている。一体なぜ、こうした問題状況が生じるのか。

『生徒指導提要』も述べるように、どのような行動が望ましくまた問題とされるのかについて、知識や情報を伝達しさえすれば子どもたちがそれに従って行動するようになるわけではない。教科学習の場合と同じように、伝えられた内容を子ども自身が理解し、身につけ、応用しようとしめない限り、それが行動に移されることはない(文科省、2010)。また、これを教師に当てはめれば、生徒指導やそれにかかわる情報を、どのような「学習」を通してどのように「理解」するかが、後の行為選択—例えば、どのような生徒指導観をもち、どのような実践を行なうか—を左右するといえる。学習し理解することは、簡単に言えば、獲得した情報を既存の知識とうまく統合させ、

「意味」のネットワークをつくっていくことである（梅本他、2002）。とすれば、先の生徒指導の問題は、まさに子ども、教師、学校において意味形成を伴う学習がうまくいっていない状況といえるだろう。

ここでもう一度、生徒指導の意義に立ち返ってみる。生徒指導がめざすのは、子どもたちの「自己指導能力」の育成である。自己指導能力とは、「自らの生活にかかわって発生する問題や課題を主体的に発見し、自らの力で適切な解決法やとるべき進路を選択し、責任をもってそれら进行处理する能力」（佐藤、1993）、すなわち、主体的、自律的、問題解決的に学ぶ力である。ということは、学ぶ力を育もうとしている生徒指導において、子どものみならず、学校も、教師も、うまく学べていない現状があるということであり、これは、学校教育が抱える大変深刻な問題だと考える。

そこで本研究は、意味形成を射程に入れた学びの視点から、生徒指導を再考することをめざす。本稿では、その第一段階として、今、学校教育という社会的枠組みのなかでどのような「学び」が探究されているかを検討する。自己指導的な学び、主体的、自律的、問題解決的な学び、生徒指導が掲げるそれらは、一体どのような学びなのだろうか。ここでは、臨時教育審議会以降の教育政策、特に学習指導要領の変遷を軸に、そこで提示されている「学び」について考察していく。

## Ⅱ. 学びの質的転換をめざした教育政策の動向～臨時教育審議会からゆとり教育まで

### 1. 「新しい学力観」の提唱～1989年改訂学習指導要領

#### (1) 学びのスタイルの転換～「教育」から「学習」へ

我が国の学校教育が希求する学びを簡潔に言い表すならば、それは、子どもたちの「自発的」、「主体的」、「自律的」学習である。この基本的な考え方が、教育政策レベルで本格的に動き始めたのは、1984年に発足した臨時教育審議会以降のことだ。

臨教審では、特に、高度経済成長期からの学歴偏重主義、それを一つの背景に生じてきた受験競争の激化、校内暴力等の問題行動の深刻化、不登校やいじめの増加といった、さまざまな教育の「荒れ」問題を克服すべく、戦後教育の抜本的な見直しが議論された。そこで提唱されたのが「新しい学力観」であり、「教育から学習へ」と学校教育における学びのスタイルそのものを変えていく必要性であった。

この審議会の答申を受けて改訂された学習指導要領では、「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ともに、基礎的・基本的内容の指導を徹底し、個性を活かす教育の充実に努めなければならない」（文部省、1989）として、従来の受験学力に替わる「新しい学力」—「自ら学ぶ意欲や態度」、社会変化への主体的な対応に不可欠な「思考力」や「判断力」、「問題解決能力」、「表現力」等の重要性が強調された。そして、「これまでの教育は、基礎・基本として知識や技能を中心にとらえる傾向がみられた。……学習指導要領に示された各教科等の「内容」だけがそれとしてとらえられ、そのため、一定の知識や技能の教え込みにつながりがちな傾向がみられた」（文部省、1993）という反省から、これまでの「教え込み、つめ込み主義的」な教師主導の「教育」から、新しい学力観に立つ「子どもたちが、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」（文部省、1993）「自発的」、「主体的」、「問題解決的」な「学習」へと学びのスタイルの質的転換が方向づけられた。さらに、そうした子どもの学習の原動力は「自ら学ぶ意欲」であり、彼ら自身が学ぶことの楽しさや達成感を実感することによって育まれるとして、それを促進する「体験的（経験的）」な活動を重視した各教科内容の改善も強調された（文部省、1989）。

## （2）「新しい学力観」の意義

ところで、我が国の教育政策の動向を振り返ってみると、ここで示された学力や学習スタイルが、言葉としては、必ずしも「新しい」ものでないこと

に気づく。例えば、1947年の小学校学習指導要領には、J. デューイの経験主義教育の影響を受けて、「体験（経験）学習」や「問題解決学習」が当時新設された自由研究に導入され、「子ども一人ひとりの興味と能力に応じて自発的な活動を促す」教育実践が求められている（文部省、1947）。また、1968年の改訂では、アメリカの教育の現代化運動を受けて「基礎的・基本的内容の重視」と「正しい判断力や創造性の育成」が重点化され、「探究学習」や「発見学習」が強調された（文部省、1968）。さらに77年の改訂においては、基礎的・基本的内容を重視するとともに「子どもの個性や能力に応じて」、「自ら考え正しく判断できる力」の育成がめざされている（文部省、1977）。

実のところ、臨教審の前後で、使用されている文言はあまり変化していない。ならば、それらが伝える意味も変わらず同じなのか。審議会以降の教育政策で示される学びの「新しさ」とは、一体何だろう。これは政策研究的にも重要な問題であり、緻密な検証が必要だが、ここでは、本稿の目的にかかわる二つの点に絞って簡単な考察を述べておきたい。

一つは、使われている文言とその含意についてである。アメリカの影響を受けて進められてきた戦後の教育政策の流れのなかで、「民主主義社会を形成する国民の育成」という目的は変わらない。だからこそ、「個性を活かす」、「主体的」、「自発的」、「自ら考え、判断する」など、教育の理念や方向性を語るための文言は、時代が移っても「民主主義」を象徴するものが使われている。しかし、アウトカムに直結する実際の教育実践や方法には、それを求める社会の背景的要因が反映してくる。臨教審以前の学歴偏重社会における学校教育では、学力は、学校で教えられる知識・技能をより多く獲得する力と捉えられ、特に数量的に測定しやすい各教科内容のそれが重視された。そして学校は、子どもたちにより成果＝学力を向上させ、受験に成功し、より高い学歴を得させるための有効な方法として、物量主義的な「教え込み」、「つめ込み」型の学習スタイルを教育実践に採り込んでいくことになる。むしろ、学校教育に対して、社会が積極的にそれを求めたとと言ってもいい。そ

うした戦後の歴史的・社会的特質を背景に、審議会以前の学校教育は、教育の民主的理念が表層的なスローガンに形骸化し、本来の意義と実践とが乖離した歪な構造のなかで行なわれてきた。臨教審がめざしたのはまさにその歪みを是正することであり、改めて教育の理念を深く精緻に問い、その意義に根ざした教育実践をつくりあげていくことだったといえる。確かな意味をともなった理念と実践、それが以前と違う「新しさ」と捉えることができる。

もう一つは、学びのスタイルやその具体的な学習過程に直接かかわる重要なキーワード—「学力」と「基礎・基本の内容の徹底」—についてである。先に言及したように、「学力」は、「新しい学力観」として「自ら学ぶ力」と再定義された。教育の理念をもう一度問い直し、それを具現化していくために、「子どもたちは何を学び、どのような力を身につける必要があるのか」を再吟味することを通して導き出された新たな意義である。またそれによって、「基礎・基本の内容を徹底」することの意味も変わった。従来のように、教科内容を中心とした知識・技能を習得することのみを目的化せず、習得したその知識や技能を活用して、自発的、主体的に考え、学び、問題解決していくこと。すなわち、「基礎・基本の内容の徹底」は、自ら学ぶための基盤づくりという新しい位置づけを与えられたのである。

## 2. 「生きる力」＝自ら学ぶ実践力を育む～1998年改訂学習指導要領

### (1) 生きるための「自ら学び、自ら考える力」

近年グローバル化の広がりとともに、絶えず流動し更新されていく、より高度で複合的な知識・情報・文化によって経済が構成されるポスト産業主義と呼ばれる社会が到来。積極的に世界とかがわりながら、主体的に学び、直面する新しい事象、多様な問題に柔軟に対応し、また解決する実践力がますます求められるようになってきている。

先に見てきたように、我が国では、臨時教育審議会において「新しい学力観」が提唱され、まさにこの「自ら学ぶ力」の育成をめざした学校教育が推進されてきた。実はその成果を問うため、1997年、文部省により「新学力テ

スト」(教育課程実施状況に関する総合的調査研究)が実施され(全国の小学5年生から中学3年生までの児童・生徒8万人を対象)、同年9月に結果が公表された。それによると、学校、学年を問わず、すべての教科の学習内容に関する「関心・意欲・態度」や「知識・理解」は良好だが、「思考力・表現力」の定着度は低いと評価されている(結果講評より)<sup>(1)</sup>。但し、この調査結果に対しては、「文部省が推進してきた『新しい学力観』による改革は破たんしたと言わざるを得ない。…教科内容の質の改善や、学習環境や条件の整備を伴わないスローガンだけの普及にとどまっている」(佐藤、1997)といった厳しい指摘も少なくなかった。

こうした社会的状況と学校教育の現状を踏まえ、第15期中央教育審議会(1996～1997年)において、臨教審の基本方針を継承しつつ、それを具現化するための環境条件整備等を含むより具体的な方策や実践が議論された。それを受けて改訂されたのが1998年の学習指導要領であり、いわゆる「ゆとり教育」の始まりである。この学習指導要領が掲げる大目標は、「生きる力」の育成である。「生きる力」とは、主権者として、主体的に考え、判断し、責任をもって選択・決定することが求められるこの民主主義社会を生きる力であり、また多様な価値観や急速な変化への柔軟な対応が迫られる今日の社会を生きる力のことを意味する。そのための不可欠な力として「自ら課題を見つけ、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」、すなわち「自ら学び、自ら考える力」が重点化され、それを支える「基礎・基本的な知識・技能」、「豊かな人間性」、「健やかな体」とともに調和的に育成されることによって「生きる力」が育まれるという基本理念が示された(文科省、1998)。

## (2) 自ら学び、自ら考える実践力の育成～総合的な学習の時間の新設

さて、「自ら学び・自ら考える力」は、1989年学習指導要領の「新しい学力」観を踏襲するものであり、「基礎・基本の知識・技能」、「自ら学ぶ意欲・態度(興味・関心)」、「思考力・判断力」、「表現力」のトータルなバラ

ンスの上に培われるという基本的な考え方も継承している。但し、先にも述べたように、1998年の学習指導要領は、「思考力・判断力」と「表現力」の育成がうまくいっていないなどの反省を踏まえ、89年のそれをより実践的に発展させたものになっている。その代表選手が、「総合的な学習の時間」の新設である。ここではそれについて概観しながら、98年の学習指導要領がどのような学びを探究しているのか、「自ら学び、自ら考える力」をどのように捉えているかを改めて考えてみよう。

「総合的な学習の時間」は、各学校が「地域や学校、児童の実態等」に応じて、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」として新たに必修教科に加えられたものである。例えば、小学校3・4年では年間105単位時間、5・6年では110単位時間と、国語や算数に次いで多い授業時数が充てられており、1998年の学習指導要領における意義の大きさが伺える。「総合的な学習の時間」がめざすのは、「自ら課題を見つけ、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」〈実践力〉を育成することであり、まさにそのプロセスをもって展開される問題解決や探究活動を子どもたちが実際に行なっていくという学習方法が採られる。そのなかで彼らは、各教科等で習得した知識や技能を横断的、総合的に関連づけ、活用しながら、興味・関心の喚起、問題・課題の設定の仕方、情報収集の仕方、観察の仕方、調査の仕方、情報整理の仕方、討論の仕方、発表の仕方など、「学び方」、「問題解撤の仕方」そのものを体験的、経験的に学んでゆく。つまり、「自ら学ぶ意欲・態度」、「基礎・基本的な知識・技能」、「思考力・判断力」、「表現力」のトータルかつ実践的な育成・定着が促進されるのである。

### (3) 1998年学習指導要領がめざす「学び」～「総合的な学習の時間」の特色から

以上の「総合的な学習の時間」の特色から、本学習指導要領が探究する学びの二つの要点を見出すことができる。



①「基礎・基本的な知識・技能」を関連づけ活用すること。

1989年の学習指導要領との大きな違いは、「自ら学ぶ意欲・態度」、「基礎・基本的な知識・技能」、「思考力・判断力」、「表現力」、「問題解決能力」などの要素を関連づけ、「自ら学び自ら考える」学びのより具体的で実践的なプロセスを示したこと。さらに「総合的な学習の時間」など、そのプロセスを基底に据えた活動を実践レベルで整備したことだ。特に「基礎・基本」については、日常的な経験や各教科の学習等で獲得した既存の知識・技能と捉え、それらを活用してつぎの学習や問題解決を行なうという、学習の基盤としての意義や位置づけが明示された。つまり、それぞれの学習活動で得た知識や技能を関連づけ、横断的・総合的に活用することまたその力が、「自ら学び、自ら考える」学びを支える要点だといえる。

②自らの学習過程を自律的にマネジメントすること。

「総合的な学習の時間」のねらいの一つは、先述したように、「学び方を学ぶ」ことである。「自ら学び、自ら考える」プロセスのなかで何をどのようにやっていくか、基本的なスタイルややり方を身につけ、たとえ初めて経験するような問題に直面しても、そのプロセスを自律的に機能させ柔軟に対応することができる。それを「自ら学び、自ら考える力」と捉えるのである。そしてもう一つ、この「自律的」には、自らの学びのやり方や成果を、評価し改善し、つぎのよりよい学びへ繋げていくことも含まれる。学習指導要領には明らかには述べられていないが、例えば「総合的な学習の時間」における学習のプロセスには、基本的に、学習の「成果を発表」し、他者と「討議」し、それを踏まえて自分の感想や意見を記述し「振り返る」という活動が行なわれる。これは、まさに「評価・改善」のプロセスであり、「主体的」、「自発的」だけでなく、「自律的」に学びをマネジメントできることが「自ら学び、自ら考える」学びの要点といえる。

### Ⅲ. 「確かな学力」の育成をめざして

#### 1. 2008年改訂学習指導要領

2007年、教育基本法が戦後の制定以来はじめて改正され、同時に学校教育法も改正された。臨時教育審議会以降の教育政策において、「新しい学力観」から「自ら学び、自ら考える力」へと繋ぎながら探究してきた学びについての基本理念が、この改正に際し、我が国の教育の根本として明示されることになった。知・徳・体のバランス（教育基本法第2条第1項）とともに、基礎的・基本的な知識・技能、思考力・判断力・表現力等及び学習意欲を重視し（学校教育法第30条第2項）、学校教育においてはこれらを調和的にはぐくむことが必要である旨が法律上規定されたのである。現行の学習指導要領は、これを踏まえ、1998年の「生きる力」の理念を継承しながら、2008年に改訂告示されたものである。ここでは、「生きる力」を支える確かな学力、豊かな心、健やかな体の調和のとれた育成が主要課題として掲げられ、特に「確かな学力」の確立が重点化された（文科省2008）。ただし、現行の学習指導要領は、理念は踏襲しつつも、「確かな学力」育成のための環境条件整備に関して、従来とは大きく異なる方策を採る。これまで、「週五日制」、ゆとりのための「学校のスリム化」と徐々に削減してきた必修教科の教育内容や授業時数を、増加する方向へと舵をきったことは特筆すべきことといえる。

#### 2. 「確かな学力」の背景～PISA 調査と全国学力・学習状況調査に注目して

さて、ここで、「確かな学力」とはどのようなものかを検討する前に、国内外で行なわれた二つの調査について言及しておきたい。というのも、学習指導要領改訂の基本方針には、これらの結果ならびに基底におかれている学びの理念が大きくかかわっているからである。

### (1) PISA 調査にみる「学び」

我が国の教育政策に大きな影響を与えているものの一つは、OECD（経済協力開発機構）が2000年から実施している国際的な『生徒の学習到達度調査』（PISA：Programme for International Student Assessment）である。これは、3年ごとにOECD加盟国と調査参加国における義務教育終了段階の15歳児を対象に行なわれているもので、数学的リテラシー、読解力、科学的リテラシーに関しての到達度が調査される。ちなみに、これらのリテラシーについては、それぞれつぎのように定義される<sup>2)</sup>。

#### 〈数学的リテラシー〉

様々な文脈の中で定式化し、数学を適用し、解釈する個人の能力であり、数学的に推測し、数学的な概念・手順・事実・ツールを使って事象を記述し、説明し、予測する力を含む。

#### 〈読解力〉

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である。

#### 〈科学的リテラシー〉 個々人の次の能力に注目する。

- 疑問を認識し、新しい知識を獲得し、科学的な事象を説明し、科学が関連する諸問題について証拠に基づいた結論を導き出すための科学的知識とその活用。
- 科学の特徴的な諸側面を人間の知識と探究の一形態として理解すること。
- 科学とテクノロジーが我々の物質的、知的、文化的環境をいかに形作っているかを認識すること。
- 思慮深い一市民として、科学的な考えを持ち、科学が関連する諸問題に自ら進んで関わること。

PISA 調査の最大の特徴は、基本的・基礎的な知識・技能とともにそれらを「活用する力」、「思考プロセスの習得」、「概念の理解」、分野の様々な状況のなかでそれらを「生かす力」が問われるところにある。そして、2006年

調査の結果は、OECD加盟30か国中、数学的リテラシー6位、読解力12位、科学的リテラシー3位で、2000年および2003年調査とも同様に、「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報告された。

## (2) 全国学力・学習状況調査にみる「学び」

もう一つ学習指導要領改訂の背景として踏まえておかなければならないのは、国内すべての小学校6年生と中学校3年生を対象に実施された『全国学力・学習状況調査』である。この調査は、先のPISA調査を受けてその国内版的な位置づけで開発されたもので、実施要領、調査内容等多くの部分で類似性が高い。例えば、学力調査は、国語、算数・数学、理科(2012年度より追加)について行なわれ、さらにそれぞれ、主として「知識」に関するA問題と主として「活用」に関するB問題とが準備されている。A問題では、「身につけておかなければ後の学年等の学習内容に影響を及ぼす、また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」が問われ、一方B問題は、「知識・技能等を実生活の様々な場面に活用する力、また様々な課題解決のための構想を立て実践し評価・改善する力」にかかわる内容で構成されている<sup>9)</sup>。現行の学習指導要領の基本方針等について第16期中央教育審議会(2005~2008年)が審議していたちょうど2007年に第1回めの調査が実施され、つぎのような結果が報告された。

小学校国語A：平均正答率81.7%。相当数の児童が学習内容をおおむね理解している。

国語B：平均正答率63.0%。活用する力に課題あり。

小学校算数A：平均正答率82.1%。相当数の児童が学習内容をおおむね理解している。

算数B：平均正答率63.6%。活用する力に課題あり。

中学校国語A：平均正答率82.2%。相当数の生徒が学習内容をおおむね理解している。

国語B：平均正答率。更に身につけさせる必要あり。

中学校数学A：平均正答率72.8%。基礎的・基本的な知識・技能を更に身につけさせる必要あり。

数学B：平均正答率61.2%。知識・技能を活用する力に課題あり。

以上、小学校と中学校の両段階で、国語、算数・数学いずれの教科においても、「活用する力」の定着不足が指摘されたのである。

国際的な『PISA 調査』や『全国学力・学習状況調査』等のこうした結果を受けて、現行の学習指導要領は、特に「確かな学力」の確立を重点課題とすることを基本方針として改訂された。そこには、「確かな学力を育成するためには、基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させること、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ことの双方が重要であり、これらのバランスを重視する必要がある」と述べられている（文科省、2008）。「確かな学力」の確立は、1998年学習指導要領の「自ら学び、自ら考える力」を踏襲しながら、特に「活用する力」＝実践力の確実な定着をめざしたスローガンと捉えることができるだろう。

### 3. 「確かな学力」とはなにか

#### (1) 「確かな学力」の二つの要点

ただ、先にも言及したように、現行の学習指導要領は、学びの基本理念は従前を継承しながらも、その実現方法においては大きく変更された。自発的、主体的学習を促すゆとりを確保するためのスリム化の方向性が、必修教科—主に国語、社会、算数・数学、理科、外国語の教育内容および授業時数を増加させる方向へと転換されたことは、今日までも賛否を分けた議論がつづく重要な問題である。特に、それが、ゆとり教育の学力低下問題とも絡んで、臨教審以前の知識・技能の物量主義的「教え込み」、「つめ込み」への回帰ではないかとする批判の声も多い。はたして、「確かな学力」はどのような学びを探究しているのか、この方策転換の意図も含めて、改めて検討し

直す必要がある。そこで、もう一度『全国学力・学習状況調査』に注目し、調査内容の趣旨および結果分析の仕方から、それが求める学びのあり様を再考察してみた。すると、つぎの二つの特徴を見出すことができた。

一つは、学びにおいて、単に知識・技能を「知っている」、「記憶している」状態ではなく、意味のレベルで深く精緻に「理解する」ことを重視している点である。

学力調査の内容をみると、A問題では「常に活用できるようになっていることが望ましい」知識・技能が、B問題では知識・技能等を「実生活の様々な場面に活用する」力が問われている。また、結果「活用する力」に課題ありとし、その分析において具体的に何が「できていない」としているかをみると、例えばつぎの点が指摘されている<sup>(4)</sup>。

#### 〈小学校国語〉

- 文章内容を要約し、資料から必要な事柄を取り出し条件に即して書き換える。
- 文章内容と資料の情報とを関係づけて、正しく読み取る。

#### 〈小学校算数〉

- 計算の工夫を理解し、計算方法を説明する。
- 必要な情報を取り出し、面積を比較し、説明する。
- 判断の根拠を明確にして、説明する。

#### 〈中学校国語〉

- 複数の資料から得た情報を整理して、伝えたい事柄や自分の考えを明確にして書く。
- 論理の展開を読み取り、収集した情報を的確に整理し、目的に応じて活用する。

#### 〈中学校数学〉

- 文字式、方程式が表わす意味を理解する。
- 数量の関係を理想化し、また実際のデータを単純化して数学的に表現する。

- 見通しをもって説明を構想する。
- 見通しをもって試行を繰り返し条件に合う式をつくる。
- 証明の誤りを振り返り、その評価に基づいて証明を改善する。

学校段階ならびに教科も異なるが、以上の分析結果に一つの共通点を見出すことができる。それは、ある事柄について、もとの形を別の形に「変換する」作業が、評価の観点となっていることだ。「要約する」、「説明する」、「整理する」、「理想化、単純化する」など、いずれも、もとの文章や数字などの情報を、目的に応じて自分の言葉で表現し直すことができるかどうかが問われ、またそれが「活用する力」があるかどうかの主な判定基準となっている。そして重要なことは、そうした「変換」作業には意味理解が不可欠ということである。得た情報内容をそのまま表面的、断片的に記憶しているだけでは、同じ状況で同じ形にしか再現できない。それが一体何を意味していて、その意味は既存の知識と同じなのか、違うのか、またどのようにかわるのか、意味レベルでその関係性を構造化する＝意味づけることができはじめて行為レベルに移し変える、すなわち「活用する」ことができる。したがって、学力調査では、意味のネットワークを正しく形成する深い理解を伴う学びが求められていると捉えることができる。

もう一つは、自らの問題解決＝学習を客観的に「振り返り」、「評価し」、「改善する」、より高次な学習能力を重視している点である。これについては、1998年の学習指導要領で新設された「総合的な学習の時間」の検討を通して、自律的な学習を探究する方向性が伺える旨述べたところだが、本学力調査ではそれが明確に提示されている。さらに、結果分析において「見通しをもって」、「構想する」と指摘されているように、行き当たりばったりの試行錯誤的な問題解決ではなく、それを論理的な「洞察」や「推測」に基づいて行なうことができるかどうか問われている。これもまた、問題解決＝学習過程の自律的マネジメントの一局面であり、従前よりもその重要性が具体的かつ実践的に示されたといえる。そして、自らの学習を自律的にマネジメントするためには、何よりも直接的な学習の内容についてだけでなく学習過程そのものを省察するための「深い意味理解」が不可欠となる。

## (2) 「確かな学力」の育成～学びの質の充実をめざす方策

以上の考察から、今、学校教育がめざすのは、学びの「質」の向上であることが明らかになった。改めて整理すると、その質の問題には二つの視点からアプローチされていた。一つは、学習を通して獲得されてゆく「理解」の水準の問題である。単純な暗記によって学習内容を断片的に記憶するといった表面的な理解ではなく、その意味や概念あるいは基本的なパターンや原理などの本質的な部分で、相互にまた既存の知識と関連づけながら意味のネットワークとして統合していく、そうした深い意味理解を伴う学びの重要性だ。そしてもう一つは、学習や理解における認知過程のレベルの問題である。自らの学習内容の理解の精度や水準、学習や問題解決の過程そのものを省察（reflection）し、評価、改善していくより高次な認知過程を伴う自己調整的学習の重要性である。

では改めて、「確かな学力」とは何か。現行の学習指導要領は、以上の方向性を踏まえ、もちろん臨教審以降の基本理念を踏襲しながらそれを提示するに至っている。とすれば、「確かな学力」は「より質の高い学びができる確かな力」と捉えることができる。つまり、「確かな学力」の育成は、深く精緻な意味理解を伴う学習を、主体的、自律的（自己調整的）に実践できる力を育み、その確実な定着を図ることをめざしているといえる。そして学習指導要領では、そのためのさまざまな方策や実践的な取り組みが示されている。なかでも特に改訂に伴い新たに規定、あるいは修正されたつぎの四つの方策に注目してみよう。

### ①授業時数の増加による基礎的・基本的な技術・技能の確実な習得

学習内容および授業時数の増加は、先にも言及したように、これまでの基本方針からの重大な方向転換であった。学習指導要領はこれについて、「授業時数の増加の程度ほどには指導内容を増加させず」、基礎的・基本的な知識・技能の「確実な習得」を図ることを可能とするものと述べる。さらにこれを前提としつつ、各学校で使用される各種教材の質・量両面での充実が強調され、従前の「教材等の精選を図る」旨の規定も削除された。特に、主た



る教材である教科書に関しては、2008年1月の中央教育審議会の答申において、「子どもが学習内容について十分に理解を深め、基礎的・基本的な知識・技能を確実に身に付けるとともに、それらを活用する力をはぐくむように、繰り返し学習や知識・技能を活用する学習、発展的な学習に自ら取り組み、知識・技能の定着や思考を深めることを促すような工夫が凝らされた読み応えのある教科書が提供される」ことの重要性が提言されている。深い思考や意味理解を伴う学習が行なわれるためには、十分な時間と豊かな教材が不可欠である。質の高い学びがしっかりとできる環境条件の整備を併せた実際的な方策が示されたといえる。

## ②観察、記録、要約、説明、レポート作成、論述など知識・技能の活用を図る学習の充実

2005年10月の中央教育審議会答申は、基礎的・基本的知識・技能を習得する学習活動（習得型）と教科等の枠を超えた横断的・総合的な課題について習得した知識・技能を相互に関連づけながら解決する探究活動（探究型）とは対立的・二者択一的に捉えられるべきものでなく、両方を総合的に行なっていくことが必要であると提言している。しかし、総合的な学習の時間の取り組み方についても同様だが、実践の問題として、「習得型」と「探究型」をどのように関係づけ、総合的、調和的に行なうのか、非常に曖昧であった。そこで、本学習指導要領では、「習得型」と「探究型」とをつなぐものとして「活用力」を位置づけ、学習活動の動的な流れを重視することを示した。つまり、教科等での基礎的・基本的な知識・技能の確実な習得を図りつつ、観察・実験を記録しレポートを作成したり、文章や資料を要約、整理し、既存の知識や経験と照らしながら自分の考えを論述する—習得した知識・技能を「変換」し自分の言葉で表現する—活動を通して活用力を高めるとともに、知識・技能の深い意味理解を伴う「確実な定着」を促進させる。そしてより主体的、自律的な学習や探究活動へと発展させていく、といった具体的な学習方略が提示されたといえる。

### ③見通しを立てたり、振り返ったりする学習の重視

PISA 調査や学力調査において、例えば「与えられた課題が科学的に調査可能かどうか」という問いの正答率が低いといった結果が示唆するように、必ずしも論理的な洞察や推測によって学習の見通しを立てるなどの力が十分に身につけていない現状が見出された。そこで現行の学習指導要領は、改めて「教育課程実施上の配慮事項」において、事前に学習の見通しを立て、事後に振り返ることを学習活動のなかに計画的に取り入れる旨を明記した。例えば、授業において、導入で当該授業での学習の見通しについての理解を促し、また、まとめとして学習した内容や学習そのものを振り返る取り組みを充実させたり、家庭での自学等においてもそうした取り組み方を促し習慣化を図る（文科省、2008）など、主体的、自律的な学習のし方を身につけるための方略が示されている。

### ④学習活動の基盤となる言語に関する能力の育成

現行の学習指導要領で最も重点化された方策の一つである。「知識・技能を習得するのも、これらを活用し課題を解決するために思考し、判断し、表現するのもすべて言語によって行われるものであり、これらの学習活動の基盤となるのは、言語に関する能力である」（文科省、2008年）とし、その育成をめざし各教科において言語活動を充実することが明示された。さらに具体的な取り組みとして、「抽象的な概念を表す語句を理解する」、「数量や図形などに関する基本的な概念を理解する」、また、「数学的な表現を用いて、根拠を明らかにし筋道立てて説明し伝え合う」、「観察、実験の結果を分析し解釈する」、「科学的な概念を使用して考えたり説明したりする」といった概念理解ならびに「分析」、「解釈」、「説明」等その活用を重視する学習活動が例示されている。「言語」活動への焦点化は、まさに言語に付与される「意味」、言語によって伝達される「意味」への注目であり、それが学習の基盤に据えられたということは、概念や意味の理解を伴う質の高い学びへの方向性が、実践的な形で示されるようになってきたと見なすことができる。

#### Ⅳ. おわりに

臨時教育審議会以降、学校教育は、現代社会を生き抜く力として、子どもたちの主体的、自発的、問題解決的な学びを探究しつづけている。そしてそれは、学習指導要領の改訂を重ねながら、「新しい学力〈観〉」から「〈確かな〉学力」へと、スローガンから実践力の育成をめざしたより具体的な方策の探索へと前進しつつあった。またそのなかで、「主体的、自発的、問題解決的に学ぶとはどのように学ぶことなのか」、学習過程そのものにも関心が向けられるようになってきた。本稿でも特に焦点化して考察したように、深い精緻な意味理解を伴う学習と、自分の学習を自分でマネジメントしていく自己調整的な学習が、今、学びの要点として注目され、環境条件整備も含め言語活動の充実など実践的な学習方略も検討されてきている。

しかし、そうした教育政策レベルの提言や学習指導要領の規定が、学びの最前線である学校現場を、めざす方向へ動かしているかと問われれば、必ずしもそうでないと言わざるを得ない現状が少なからずある。例えば、本稿が最初に提起した生徒指導における問題状況もそうである。ただ、誤認してならないのは、決してすべての学校、教師、子どものなかでそうした問題が生じているわけではないということだ。問題の有無あるいはその質や深刻度には、学校間、教師間、子ども間でさまざまな「差」がある。問題の本質は、なぜそうした「差」が生じるのかということだ。そしてその「差」を生じさせる主要因の一つが、「学び～どのような学びをしているか～」の違いにあると推察される。

生徒指導にかかわらず、今、学校教育において探究しなければならないのは、子どもの学びだけではない。彼らの主体的、自発的、問題解決的に学ぶ力＝現代を生きるための自己指導能力を育てていくためには、それを支援する教師、学校の学びを問い直すとともに、学校組織としてそうした個人レベル、組織レベルの学習の相互作用を包括したよりトータルな視点からアプローチしていく必要がある。本稿で明らかにした学びの要点―深い意味理

解を伴う学習と自らの取り組みを省察し改善していく自己調整学習 — は、そのための重要な手がかりとなると考える。

次稿以降では、この二つ学びの要点に注目しながら、学校組織における学びを考察するための理論的枠組みを構築していきたい。そのための基礎段階として、次稿は、主に認知レベルで学習・理解のプロセスやメカニズムの解明に貢献した先行研究の知見を参照しながら、よりミクロな個人レベルの学習過程を理論的に考察することを課題とする。

### 註

- (1) 1997年、文部省実施の「教育課程実施状況に関する総合的調査研究」を参照のこと。
- (2) 2013年12月、文部科学省国立教育政策研究所『OECD生徒の学習到達度調査～2012年調査国際結果の要約～』を参照のこと。
- (3) 2007年10月、文部科学省国立教育政策研究所「平成19年度全国学力・学習状況調査～調査結果のポイント～」を参照のこと。
- (4) 上掲資料、参照のこと。

### 参考文献

- 秋田喜代美 (2010) 「認知心理学は学習・教育の実践と研究に何をもたらしたか」, 市川伸一 (編) 『現代の認知心理学 5 — 発達と学習 —』, 北大路書房.
- 岩城孝次 (2001) 「校則・生徒心得とその守らせ方」, 学校教育研究所 (編) 『生徒指導の現代的課題』, 学校図書.
- 梅本堯夫 (2002) 梅本堯夫 (監修), 落合正行・土居道栄 (編), 『認知発達心理学 — 表象と知識の起源と発達』, 培風館.
- 佐藤学 (1997) 「教育を読む」, 山陽新聞朝刊 10月27日版.
- 三宮真知子編 (2008) 『メタ認知 — 学習力を支える高次認知機能』, 北大路書房.
- 秦政春 (2003) 『改訂版生徒指導』, 放送大学教育振興会.
- 文部省 (1947) 『小学校学習指導要領 (昭和22年)』, 大蔵省印刷局.
- 文部省 (1968) 『中学校学習指導要領 (昭和43年)』, 大蔵省印刷局.
- 文部省 (1977) 『中学校学習指導要領 (昭和52年)』, 大蔵省印刷局.
- 文部省 (1981) 『生徒指導の手引き (改訂版)』, 大蔵省印刷局.
- 文部省 (1989) 『小学校指導書 — 教育課程一般編 —』, ぎょうせい.
- 文部省 (1989) 『中学校学習指導要領 (平成元年)』, ぎょうせい.

文部省（1993）『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』，ぎょうせい．

文部科学省（1998）『中学校学習指導要領解説—総則編—（平成11年）』，ぎょうせい．

文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説—総則編—（平成20年）』，ぎょうせい．

文部科学省（2010）『生徒指導提要』，ぎょうせい．