

短大生に必要な「基礎学力」とはなにか — 一人格形成の視点からの学力論を —

森下 博*

要約

2007年度のテーマは「ゼミ学生と考える『基礎学力』の養成」だった。本学でつけたい基礎学力とは実習・卒論に耐えうる「基礎学力」と限定し、基礎学力の定義は避けたのである。また、学生に「基礎学力」養成のために特別な時間を確保し、ドリルなどによる習得の方法はとらなかった。

然るにまた、なぜ今回「学力」の問題をとりあげたのか。それは今年3月に出された学習指導要領が特定の「学力」観に基づいて、教育内容だけでなく、基礎基本の習得のためとして方法論まで提示していたからである。それだけではない、子どもたちの能力差を是認した上で、学力と人格を全く切り離した形で学力を論じているのである。

今回の学習指導要領は、参考にしたはずの OECD の PISA 調査の視点からしても、異質な内容である。短大生に必要な「学力」とは何かを、学習指導要領の学力観と対比しながら今回の小論を整理したつもりである。子どもたちの学習離れと学習の質が問われている現在、「基礎学力とは読み、書き、算である」という常識を見直し、学力と学びへ新たな発想を模索したところである。

キーワード： 学習指導要領 OECD と PISA 調査 基礎学力

2008年10月3日受理（理論）

はじめに

今回の論文のテーマは「短大生に必要な基礎学力とはなにか」である。しかし、最終的に、この小論テーマの「基礎学力」の部分で「学ぶ力の基礎」と修正した。2007年度紀要7号における私のテーマは「ゼミ学生と考える基礎学力の養成」だった。テーマが「基礎学力の養成」であれば、当然「基礎学力」の定義や内容に加えて養成の方法についても言及しないわけにはいかないはずである。

さらに、「基礎学力」の定義以前に、そもそも「学力」とはなにかの問題も避けて通ることはできない。従って、本学でつけたい「基礎学力」とは「実習・卒論に耐えうる基礎学力である」と極めて限定的な解釈にとどめ、いわゆる一般的な「基礎学力」の定義¹に言及することは避けたのである。

然るに、今回テーマの一部を修正した理由は、「学力」

観を論ずる上で「基礎学力」から連想する「読み書き算」という常識をどうしても見直す必要があったからである。「学力（基礎学力）」についての一般的な定義はこれまでも多くの研究者・実践家によってなされてきた。しかし、今も決め手になる定義などはない。それどころかこれまでの「学力」観への見直しが迫られる時代がやってきているのである。

教育基本法「改正」の2年後に出された「改訂」学習指導要領（以下「改訂」）が2008年3月に告示された。「改訂」内容を読んで改めて「学力」とはなにかを考察する必要に迫られた。その理由は、国や文科省が「学力」を規定したり、一定の学習方法（以下、指導観）を示すこと自体が違法行為であることはいままでもないが、先に述べたように文科省が「改訂」のなかで、「学力」の再定義をし、その指導観にまで言及しているからである。

*大阪健康福祉短期大学
〒590-0014 堺市堺区田出井町2-8
大阪健康福祉短期大学 子ども福祉学科
E-mail: h.morishita@kenko-fukushi.ac.jp

文科省の「改訂」についての批判的検討を避けては通れないもう一つの理由は、文科省が OECD の PISA 調査²を今回の「改訂」の根拠にしていることである。国際的な教育改革の流れや PISA 調査のそもそもの目的や調査内容から見ても、文部省の「学力」観や指導観が異質なものであり、多くの問題点をもっているからである。

そして、この小論を通じて、文科省の「改訂」で示されている「学力」観の誤りと私たちの中にある「基礎学力は読み、書き、算」という常識の見直しと 21 世紀に必要な「学ぶ力の基礎」とはなにかを明らかにできればと願うものである。また、本学の森下ゼミ学生（以下、「ゼミ生」）が、昨年度の基礎ゼミ（1年生）の段階で、一般に大学生が苦手とする論文（卒論と同条件）を全員がなぜ仕上げることができたのか。また、その力は彼らのどこにあったのかを考察することによって、「短大生に必要な基礎学力とはなにか」とするテーマに迫りたいと考える。

一、今、なぜ「学力」を問題にしなければならないのか

1. 文科省が示した「学力」の基準

2008年1月、中央教育審議会は改訂学習指導要領等の改善についての報告を文科大臣に行った。その答申を受けて、同年3月文科省は「改訂」として官報で告示した。その「改訂」内容には、「学力」についての基本方針が示されている。「改訂」には、学力を(1)基礎・基本的な知識、(2)思考力、判断力、表現力・活用力、(3)態度という三つの要素として提示している。

①基礎・基本②活用力③態度（学習意欲）が果して「学力」と言えるものかどうかも疑問である。従来から、文科省は人格形成とは切り離された「学力」観を展開してきた。加えて、今回の「改訂」では「学力」の三つの要素がそれぞれ分離されているだけでなく、相互の関連が基礎・基本から活用力へと段階論的に論じられている。また、「生きる力」という概念が、これまでのような漠然としたものではなく「実社会・実生活に生きる力」として、より明確な「実社会への適応」概念として再登場しているという解説さえある。

子どもたちの「学力」低下や勉強嫌いが広がっている実態については中教審や文科省も十分把握しているはずである。然るに、今回の「改訂」が示す「学力」観や指導観が果たして、この実態の改善につながる「改訂」になっているだろうか。

子どもたちを主権者として生きていくに必要な「学力」や指導法を論じる際に大切なことは、実社会や実生活に適応するという視点ではなく、子どもたちのもっている学習や生活の要求をこそ土台に、自分たちにとって望ましい未来を切り拓いていくに必要なものはなにかという視点ではないだろうか。また、学ぶ喜びを実感できる学びの形態はどんなものかを子ども参加で創造することではないだろうか。

この点が「改訂」の「学力」観に根本的に欠けている点である。

2. 学力調査の結果から読み取れる「学力」問題の本質

「学力」とは何か、学力の実態はどうなっているのかという問に対して、興味深い「学力」調査結果の紹介とその分析がある。それは佐藤学著『学力を問い直す』³である。例えば、「学力」の定義について、日本のように、「学力」の多様な意味で使っている国は欧米諸国にはなく、日本でいわれる「学力」の意味は存在しないと述べている。日本の教育の特異な現象であるという前提の上に、「学力」の実態はどうなっているのかという問題を投げかけている。この部分でも、子どもの「学力低下」を説得的に実証する調査データはないと断った上で、2つの現在の信頼できる調査結果から「学力」の危機の特徴を分析している。

彼が用いた調査は、日本の学力を国際的に比較した国際教育到達度評価学会（IEA）の調査⁴結果<第1回1964年>、<第2回1981年>、<第3回1995年>および第3回の追跡調査<1999年>と文部省と国立教育研究所による『教育課程の実施状況』の調査データ（1985年、1997年）である。これら調査結果から確かに把握しうる「学力」の危機として、彼は次の6点を指摘している。

第一点は、日本の小学校と中学校の学力は、国際比較で見ると、かつてより低下する傾向は示しているが、今の世界のトップレベルを維持している。

第二点は、一般市民の「科学的教養」や「科学に対する関心」は、先進諸国（14カ国）の中で最下位。小中学生の「学力低下」よりも大人の教養の衰退の方がはるかに深刻である。

第三点は、日本の小中学生の学力は、得点では世界のトップレベルにあり、基礎的な内容に関して高得点をとっているが、創造的な思考や発展的な思考、自分の考えを表現する能力においては世界の平均レベルか

それ以下である。日本の小中学生の学力は、19世紀型の基礎学力において強く、21世紀型の想像的思考において弱い特徴を示している。

第四点は、子どもたちの大半が学年を追うに従って勉強嫌いになり勉強をしなくなる「学びからの逃走」が深刻化している。数々の調査データは、子どもたちを襲っている「学びからの逃走」の方が「学力低下」よりもはるかに深刻である。第五点は、「学びからの逃走」と「学力低下」は社会的に低い階級と階層ほど激しく作用している。また、男女で言えば、男子よりも女子において強く作用している。学力の危機は、文化資本において階級と階層の二極分解をいっそう促進する危険がある。

第六点は、「大学生の学力低下」は、多くの大学人が指摘してきたとおり、年々深刻化している。「大学生の学力低下」は、前記の五つの側面をもつ学力の危機の結果で、直接的には、大学における入試科目の削減と教職教育の解体、および、高校における選択科目の拡大の結果として理解する必要がある。

私が注目したのは、第三点目に指摘されていた日本の小中学生の「学力」は、19世紀型の基礎学力において強く、21世紀型の創造的思考において弱い特徴を示している点と第四点の子どもたちが勉強嫌いになり勉強をしなくなる「学びからの逃走」の指摘である。ここに、今日の「学力」問題の本質があるのではないだろうか。

3. 読み、書き、算は、果たして基礎学力と言えるか

「基礎学力」とは何かと問われれば、大半の人は「読み、書き、算である」と答えて疑問すら持たなかった。しかし、この点が問われなければならない時代がやってきている。近代国家の誕生と共に、その必要性から学校制度や義務教育の広がり条件が生まれた。また日本の場合、家族制度の誕生とともに旧民法にも示されたように家父長制が浸透し、家族の構成が確立した。しかし、その家族制度も教育制度と同様に、時代の進展とともに強力な国家の形成と戦争遂行への大きな下支えとなったことは否定できない事実である。

近代において欧米列強と肩をならべるために教育制度をはじめ諸制度が大きな役割を果たした。また、敗戦後の新憲法下でも民主教育制度の破壊と引き換えに、高度成長による経済大国化を実現した。その歪が今日に教育問題となって顕在化しており、文科省がす

ずめる教育改革がその歪に答えるものになっているかどうか問われている。

然るに、文科省が今回「告示」した「改訂」内容は、「学力」問題の本質からずれているだけでなく、世界の教育改革の流れからみても、異質で時代錯誤的な内容となっている。

文科省は、「学力」について、「知識・技能」だけでなく「関心・意欲・態度」を含む「生きる力」を新しい「学力」として再定義している。小学校の算数の「指導計画の作成と内容の取り扱い」⁵では、「基礎的な能力の習熟や維持を図るために、適宜練習の機会を設けて計画的に指導すること…適切な反復による学習指導をすすめること」と細かい指摘がなされている。また、基礎的・基本的な知識について、中央教育審議会答申がいう「反復」による教え込みと訓練による「習得」を強調している。その一方で、活用力については、思考力、判断力、表現力を育成するため…言葉、数、式、図、表、グラフを用い考えたり、説明したり、互いに自分の考えを表現し伝え合ったりするなど、基礎的・基本的な知識の習得とは切り離された学習活動が提示されている。

このように基礎的・基本的な知識の習得と活用力を分離してしまうと、基礎的・基本的な知識の習得が、「学ぶ喜び」から切り離された機械的反復練習に矮小化され、「学力」の内容が大変貧しいものになってしまう。それだけではない。活用力と切り離されて獲得した内容が果して「学力」と呼べるのかどうかということでもある。

また、全日本教職員組合（全教）は、この点について「知識と活用の機械的分離を、…『できる子』には豊かな学習内容を保障するが『出来ない子』には、勉強が苦しみに思えるような機械的訓練でよい、ということになるのではないのでしょうか。改訂指導要領の学力観は、教育内容や指導方法にまで格差を持ち込むものといえるでしょう。」⁶と述べている。

文科省の「改訂」にいう「学力」観や指導観の問題点が明らかになるにつれ、「基礎学力」を単に「読み、書き、算」であり、繰り返し練習で定着させるのという従来の常識について、問い直す必要があるように考える。今日の「学力」問題の本質に迫るためには、基礎は繰り返し練習でとか、基礎から難易度へという、大人の中にある概念についても今一度、子どもたちの「学力低下」や「学びからの逃避」という実態を踏ま

えて検討する必要がある。次の項で、日本の『学力低下』の背景、識者の「基礎学力」についてのコメント、PISAの学力調査の目的などを資料として、文科省の「学力」観や「指導」観の問題点を整理し、テーマという人格形成に必要な「学力」とは何かに迫ってみたい。

二、「学力」問題の本質からずれている文科省の「改訂」内容

1. 大学生の「学力低下」問題の背景

「分数ができない大学生」「小数ができない大学生」「理系学生も学力崩壊—算数のできない大学生」など、大学生の学力低下問題は、かつて大きな話題になった。その現象は今日になっても改善されたわけでもなく、年々問題は深刻の度を増しているのではないかと思われる。この話題の発端は、佐藤学によると、西村和雄（京都大学）と戸瀬信之（慶應義塾大学）による大学生の数学学力調査（1998年）の結果が「トップレベルの大学の学生の10人のうち二人が小学校の分数計算ができない」⁷からだという。また、佐藤は、この学力低下の背景について、次のように分析している。背景の第一は「少子化による受験生の獲得競争の中で、各大学は受験科目を削減する傾向を強めてきました。その結果、私立大学の文系受験生の2割しか理科と数学を受験科目として選択しておらず、逆に、理系受験生の2割程度しか社会科の科目を選択していないという現実があります。」として、大学生の「学力問題」は、「学力」低下というよりも「学力」の偏り、あるいは「教養の解体」である⁸と指摘している。

背景の第二は、「大学・短大の進学率は、1970年代半ば以降は35%前後の横這い状況が続けていましたが、1986年に再び上昇へ転じ、1998年には48%（男子47%、女子49%）に達しています。しかも、大学受験は、一部の有名大学を除けば、大学受験を体験しなくても入学できる状況が拡大しています」⁹大学の大衆化を挙げている。

背景の第三は、学校5日制に伴う授業時間数の削減、高校の教育課程ではすべての教科で「選択履修」を推進してきた当時の文部省の教育政策を挙げている。

2. 有名大学学長・総長が高校生に期待する基礎学力

「基礎学力を考える」¹⁰という大学トップインタビューがインターネットに掲載されていた。東大・京大など全国11の有名大学の学長・総長のコメントで

ある。

膨大なコメントの量の中から「基礎学力とは」のコメントに限って抜粋した。高校生に期待する「基礎学力」とは何かという問に対するコメントはかなりのばらつきが見られた。

「難しい問題」、「基礎学力というものをどう捉えるか、どういう結果があれば基礎学力が身についたと判断できるのかは難しい問題」との答えが複数みられた。また、「基礎学力とは、まず最低限昔の人の言っていた『読み、書き、ソロバン』に当たるもの」、「私は突き詰めれば、それは読み、書き、話すこと。算数では九九、国語では漢字の書き順、とめ、はねなど」、「小学生で九九、漢字でいえば、1006の漢字について小学校卒業までに文章の中で読めて使えるように」、「高校時代にもそういう読み、書き、ソロバンに当たるものがあります」として、それぞれの学年や専門分野によって、「読み、書き、ソロバンに当たるもの」を挙げている。このように「読み、書き、ソロバン」を「基礎学力」と同義語として扱っている場合もある。

中には「基礎を固めるという意味では、ある程度、知識を詰め込んだり、機械的に訓練したりする期間も必要」と、今回の「改訂」にいう基礎基本の徹底と同趣旨のコメントもあったが、それだけではない。

一番多かったのは、「基礎学力」を国語力だというコメントである。例えば、「基礎学力とは自国の言葉を正確に理解し、使う力」、「自分の生まれた国の文化や社会、歴史についてよく学び、あわせて豊かな日本語を身につけること」、「日本語能力、コミュニケーション能力など、日本語能力、読み書きの力、読書が一番」、「読書の習慣を小さい頃から、漢字、語彙を増やし、自分の感情を豊かに表現する力」、「高校までに基礎力の裏づけとなる『基礎学力』を。教科でいえば『数学』と『国語』」、「書いたり、話したりといった言葉を発する能力、言語化する力、一言でいえば言語力」、「世界史を例にとれば、教科書に書かれているような重要な事件や出来事、人物、時代、地域などは基礎知識として最低限覚えておく。その背景、道筋をたどり、視野を広げて、自分の考え方に栄養を与えたい」、「国語力、文章表現力、数学力それにグローバル化時代に備えた語学力」などである。

以上のように、高校生に望む「基礎学力」について、いくつかの共通する特徴があることは分かったが、それぞれの学長が所属する大学や専門分野によって種々

雑多であるというのが正直な感想である。しかし、その中で、私が非常に注目したのはコメントがあった。それは、それぞれの学問領域の垣根を低く、言い換えれば専門分野だけという狭い視野からではなく、専門外の分野への興味を持つというコメントであった。なぜ、このコメントに注目したのか。やや飛躍した言い回しで恐縮ではあるが、文科省の「改訂」にいう19世紀型の「学力」観にはない、ずいぶん幅広く柔軟な21世紀型の「学力」観を読み取ることができるからである。具体的には、次のような内容である。

「専門性に結びつく学術基礎に加えて、自分が専門にしようと考えている学問以外の『学問のなりわい』について学ぶことで、教養と総合的な力とが身につく、ひいては豊かな人間性が養われていくのです。できるだけ幅広く学んでおくほうがいいでしょう。読み、書き、話すという観点からいえば、学校で習う勉強だけでなく本や新聞を読むことにも積極的になってほしい」。

また、別の学長は「これからの社会を担う若者が直面し、解決していかなければならない問題や課題は、どれも複雑で、これまでのように一面的な知識や、一つの狭い領域の学問・研究で解決できるものではありません。地球温暖化、森林破壊、核拡散、地域紛争、生命科学の発達と生命倫理の問題など、その解決には複数の分野にまたがる知識や、それを基にした深い理解、幅広い視点や柔軟な思考が求められます。しかもそれらの中には、文系と理系とが融合した領域をカバーしなければならないものも少なくありません。本学ではこれまで、学部間の垣根を低くし、専門以外についても自由に学べたり、副専攻として深めることのできる制度を用意してきました」。

「21世紀は知識基盤社会などといわれ、知的な営みによって生み出されるもの、『知』がとりわけ重要な価値を持ってくると考えられています。しかもその知は、20世紀を通じてやや細分化されすぎたきらいのある学問・研究を融合し、再構築するところから生まれます。…大学においても、今や、文系・理系の区別や、これまでの専門分野の区分を超えた、いわゆる異分野融合型の学問・研究の割合が増えています」。

以上、何人かの学長が異分野融合型の学問・研究の必要性についてコメントをしている。私は一の2で、今日の「学力」問題の本質について、「日本の小中学生の『学力』は、19世紀型の基礎学力において強く、

21世紀型の創造的思考において弱い」、「子どもたちが勉強嫌いになり勉強をしなくなる『学びからの逃走』」ではないかと述べた。とすれば、これら学長のコメントは「学力」問題を考える上で重要であり、文科省の「学力」観とは明らかに異なる見解であると考えられる。

今一つ注目したコメントは「『基礎学力』について考えるとき、もう一つ考えておかなければならないことがあります。それが学ぶ意欲です。学んだ結果の『学力』と、学ぶ意欲とは不可分であると思っています」である。「基礎学力」と学ぶ意欲とを「不可分である」として、コメントされているからである。

「学力」の問題を人格形成の課題とは決して切り離して考えることはできないというのが、この小論の基本であり、テーマでもつながる重要な観点である。

3. PISA 学力調査からも疑問視される文科省の「学力」観

文科省が「改訂」の根拠としてする OECD の PISA 学力調査について、文科相の学力観の問題点を知るためにも、若干触れておかなければならない。

雑誌「教育」編集長の佐藤広美が、『なぜ、フィンランドの子どもたちは『学力』が高いか』（教育科学研究会編、国土社）の冒頭に、次のようなことを書いている。「2004年の暮れに、経済協力開発機構(OECD)は、第二回目の(2003年)の『国際学力比較調査』(PISA)を発表した。日本は、『読解リテラシー』が八位から一四位に、『数学リテラシー』が一位から六位に低下した。新聞各紙は、日本の学力が世界のトップから転落したと報じた。あわてた中山成彬文部科学相は、『授業時間数を増やす』『競争を強化する』とのべ、学習指導要領の見直しを表明した。本書で、中嶋博(フィンランド科学アカデミー外国会員)氏は、こうした見直しは、PISAで好成績を示したフィンランドの教育改革とまったく逆方向であるとし、PISAが測定しようとしたのは二一世紀に求められるリテラシーであって、旧来の『学力』ではないとのべた。教育政策は悪循環をまねくだけだと指摘する、注目すべき意見であろう」

フィンランドは OECD による PISA 調査で世界のトップレベルの好成績をおさめている。田中孝彦¹¹によると、この調査は、義務教育終了段階の15歳児のもつ知識・技能を実生活で直面する課題にどの程度活用できるかを評価しようとする試みだとしている。同時に、調査結果は生徒間、学校間、家庭間の学力格差

が、他の国に比べてきわめて少ないとか、授業時間数が少なく、学級規模が小さいという結果も出ている。また、その好成績の要因は、福祉社会的諸施設が好成績の背景にあるといくつかの分析をしている。

文部省は全国一斉学力テストを、義務教育の小6年生、中3年生を対象にしている点や競争や教え込み、機械的繰り返練習などを「改訂」の基本としている点で、中嶋博がいう「PISA で好成績を示したフィンランドの教育改革とまったく逆方向」と指摘を受ける所以である。

また、田中昌弥は、PISA 調査について評価できる点はあるとしながらも、「そもそも OECD が PISA 調査の目的は持続可能な発展を支える人材を確保する教育を実現するためのデータ収集にある」として、次のように、文部省のはしゃぎぶりを批判し、注意を喚起している。

それは、「『PISA 対策』を錦の御旗にする日本に対して、実施主体である OECD 自身がその限界を指摘していることは十分承知しておくべきことである。また、OECD の知識基盤社会構想と、それに向けての教育が、本当に人々や子どもの幸福につながるのか、OECD は従来の学力観の枠を超えて全面的に人間をとらえようとしているが、それは人間の能力を経済成長のために総動員する構想だ¹²と、OECD の PISA 調査のもつ限界についても厳しく指摘していることを忘れてはならない。

4. 19世紀型に逆戻りする文科省の「学力」観

今回の「改訂」の土台になっている中央教育審議会答申は、今回の学習指導要領改訂を2007年4月に実施した「全国一斉学力テスト」の結果に基づいて打ち出したと説明している。しかし、「全国一斉学力テスト」問題には、すでに「基礎に関する問題」と「活用に関する問題」の二つに分けて出題されていたのである。従って、実施の前から「知識はまずまずだが、活用に難有り」という結果が想定されていたと批判されてもしかたがない。

梅原利夫も、「知識はまずまずだが、活用に難有り」という結論ありきで、日本の教育改革の都合上 OECD の PISA の結果を都合よく利用したに過ぎない」と同様の指摘をしている。また、「PISA のいうリテラシーを『学力』と言い直している点や本来『読解リテラシー』というべき語を、何の注釈もなく『読

解力』として使っている」と文科省のご都合主義を批判している。

さらに、『答申』では、中教審で初めて使用(1996年)した『生きる力』概念を、OECD の『この主要能力(キーコンピテンシー)という考え方を先取りしていたと言ってもよい』とまで、自画自賛している。以上のように、概念上いくつかの飛躍や言い直しを経て、『生きる力』や『活用の力』の提起がまるで国際教育の流れと合致しているかのように印象付けようとしている。¹³と批判しているのである。答申や文部省の「改訂」が、OECD の PISA 調査を尊重し、その流れをリードしてきたと強調しても、学校現場では受け入れがたい多くの問題点を含むものである。田中昌弥によれば、次の問題点¹⁴が指摘されている。

「基礎的・基本的な知識及び技能」と「活用」との区分のまま全国一斉学力テストを学校現場に押し付けられれば、理解の過程に時間と労力をかける余裕のないまま、正答率をあげるためにドリル的訓練へと走らざるを得ない状況になる。この状況のまま「習得」を強調すれば、「学力」は記号操作のレベルへとますます矮小化され、PISA でも指摘された、学習の意味の実感に乏しいという日本の子どもの状況はさらに深刻化することが懸念される。に加えて、現実の文脈から切り離された「基礎」や「基本」をまず習得させるという発想では、子どもが生活や経験を通して探究・学習し、そのなかで基礎や基本を実感しながら身につけていく過程がなければ、OECD がめざす能力観とはかけ離れた、これまでの受験知への傾斜を批判されてきた日本の学力問題が克服されないことになる。加えて、ますます学力の質を低下させ、勉強嫌いをつくることになりかねない。

以上のように、文科省が PISA 学力調査で1位になることを念頭に、基礎基本の習熟をドリルによって全国一斉に推進するという「改訂」方針は、19世紀型の「学力」観へ逆戻りする政策ではないだろうか。

また、一の2で、OECD の PISA 調査の限界について触れたが、その調査が21世紀の人間のあり方をめぐって、「学力」観を含む人間の捉え直しの試みの一つであることには違いがない。

「基礎学力」を含む「学力」のあり方が問われているとき、単純に「基礎学力」とは読み、書き、算であり、その習熟は繰り返し練習によるという従来の概念を大胆に見直し、学習権宣言や子どもの権利条約など

の理念を踏まえ、人間にとって学ぶことの意味について改めて考察する必要であるのではないだろうか。

三. 子どもの生きる喜び、学ぶ楽しさへの要求に沿った「学力」観を

1. 具体性のある知識習得の過程こそ、本質的な理解につながる

文科省の「改訂」にいう「学力」とは、「習得」「活用」「意欲」であった。理数教育の時間数増加について、文科省は「算数・数学や理科の授業時間数を増加して、繰り返し学習、観察・実験やレポートの作成、論述などを行う時間を確保し、数学や科学に対する関心や学習意欲を高めること」と、説明している。

理科教育の専門家によると、子どもの認識が指導要領に言われるような習得・活用という単純な構成で「学力」がつくものではない点を具体的に示している。今期の「改訂」で、小学校3年生に新しく位置づけられた「A. 物質・エネルギー」領域の「物の重さ」（質量保存の法則）の指導で、「体重計の上でさまざまなポーズ（直立、しゃがむ、片足で立つなど）をとり、重さが変わるかどうかを考える経験や、同じ重さの粘土を固まりにしたときとばらばらにちぎったときとで重さがかわるかどうかを考える経験、さらにレンガを縦向きに置いたり、横向きに置いたら、上皿てんびんの皿がはみ出したりしたときで重さが変わるかどうかを考える経験など、多様な事象を通じて具体的に学ばれた基本的な知識は言葉の背景にある経験や実感を伴って子ども自身のものとなっていくのではないのでしょうか。」¹⁵と述べている。

このように基礎的・基本的な知識・技能を文脈と切り離して繰り返し学んだり、獲得させたい知識・技能を個別に要素的に学んでいくのではなく、具体性のある知識習得の過程こそ充実させていくことが本質的な理解につながる。しごく当然な理屈ではないかと考える。

2. 幼児教育の視点からの知的発達

具体性のある知識習得の過程こそ、本質的な理解につながると述べたが、幼児教育の知的な発達においても同様である。「知的好奇心を育てる保育」によると、保育の中での知的な発達が形成される条件は、何かやりたいことがはっきりしていることが基本にある。そのために行動に移したところ、障害にぶつかった。で

もやりたいことを達成するために、何とかそれを克服して達成する。つまりその克服の過程こそ「工夫」が生まれるのである、という。

「物事を暗記し、習熟する作業は、おそらく単調な過程を保持して、もっと高度な思考を支えるための練習として有効に違いありません。…それが幼児期に必要か、まして幼児期の知的発達の中心を占めるのかといえ、それは相当に違うことでしょう。考えるという働きは、小さい子どもの場合には、まず興味を持ち、どうしてだろうと不思議に思ったり、何かをやろうとして行き詰ったり、どうしたらようのかと工夫するといったときによく出てきます。そこで初めて子どもは頭をフル回転させざるを得なくなります。何より興味を持つことが子どものエネルギーを活性化させるだけでなく、しっかりした一つの焦点を与えるからです。」¹⁶

「知的教育を、文字の読み書きをすると同じだと見なすのは、二重の意味で錯誤を犯していることになります。一つは、知性の育ちという大きな流れを見逃し、至るところで生じるはずの知的な働きを損なっているということです。もう一つは、文字の読み書きを、その一文字一文字が読める・書けるということだけに注目するという問題です。まず、文字の読み書きがどんな知的発達の一部の事柄なのかを検討しなくてはならないでしょう。」¹⁷

以上の引用は、保育だけでなく、前述して、理科教育の場合の認識とも共通するものである。また、「フィンランドの教育の歴史と現在」と題するインタビューの中で、中嶋博がIEA結果で日本と韓国の成績が突出していることを取り上げ、次のように述べている。「そのこと（両国の成績が突出していたこと）が問題について、なんらかの犠牲において、というのが人格ということですよ。人格形成において欠けるんじゃないか、両国とも塾教育ですよ。…（略）…それから詰め込み教育、無理をして叩き込む。そういうことで人格形成において欠陥があるんじゃないか。むしろ批判的な能力と忍耐とか思いやりということが本当の意味において学力というものを形成するんじゃないだろうか。…（略）…さまざまな困難を抱えている現代社会で、それらを解決するのにふさわしい知識や技能や態度を教育のなかでどうやって子どもたちに身につけていくのか、真剣に考えなければならぬんです。」と述べている。文科省の「改訂」内容にいう「学力」

とはずい分異なったものと言える。

3. 少年問題から見た人格と学力

荒れの背景には学力問題がと言われるが、果たしてそうだろうか。勉強がわからないということは子どもたちにとって苦痛に違いないし、荒れの要素かもしれない。しかし、それ以上に問題なのは人格から分離して学力を競争の道具にしてこなかったか問われなければならない。

堺市のある中学校での実践であるが、ある学年の荒れがひどく、お手上げ状態の中で、学年の教師集団が一致してとりくんだ中心点は学力回復の問題ではなく、子どもたちにまず安心できる環境をつくることであつた。このなかで、教職員と子どもたちの信頼関係を築いていくなかで、次第に生徒が落ち着きを見せはじめ、学習への意欲や態度に変化が生まれ生徒の自主的なとりくみがはじまったのである。

寝屋川の少年事件の教訓は、大人たちは子どもの人間関係よりも学力に関心を奪われてしまったことにある。競争がなぜ問題になるのか？競争社会のなかで育った親たちが、なんとか現実を生き抜いて欲しいという願いから、ねじれた、歪んだ、子どもの見方が、子どもたちを追い込む子育てになっていなかったか。子育てで一番大事なことは、決して能力を育てることではない。子育てとは心を育てること。そして、心を育てるということは、さまざまな関係を育てること。つまり、親と子の関係、兄弟の関係、友達の関係、大自然の関係などいろいろの関係を育みながら、子どもたちは人とかかわる力を豊かにしていくなかで、さまざまな能力（学力）が結果として身につけてくる。以上の少年事件の教訓は「学力」の位置づけが、人格の形成、人間関係づくりを抜きにしては考えられないことを示している。

4. 学生の願いに沿った課題は、高いハードルをも突破する力に

昨年11人の「ゼミ生」全員が1年間をかけて、卒論に必要な最低基準である8000字以上の条件をクリアして完成させたというのは先に述べたとおりである。¹

1年生の基礎ゼミで「論文を書く」という課題を出したため、他のゼミとの関係で「なぜ、森下ゼミだけ？」という疑問が「ゼミ生」の中に生じ、その点では非常

にやりにくい条件のもとでのとりくみであつた。しかし、そんななかでなぜ「ゼミ生」全員が書き上げたことができたのか、その力はどこにあつたのだろうか。わたしが最初に「論文を書こう」と提案したことは事実だし、ゼミ担当教員として、学生をていねいに個別指導したことは言うまでもない。しかし、それだけで書けるものではない。学生自身の中にある力を発揮しなければ、とても論文を仕上げることはできないはずである。

総括的に言えることは、第一に自分たちで論文を「書く」と決めたこと。2つ目は、「大学生の基礎学力の低下」という問題提起が、彼ら自身の中にある「勉強が苦手だ」という思いと重なつたこと。3つ目は、グループから個別への段階を踏んだこと。4つ目は「論文術」²⁶にあつた書き方のマニュアルが非常に学生に分かりやすかつたことなどを要因としてあげることができる。

さらに彼らの論文をもう少し詳しく読むと、それだけではないことがわかる。上記4点に加えて、テーマ設定が自分の学力向上の要求と一致したこと。また、とりくみの過程でその都度、達成感や見通しが持てていたこと。そして、何よりも調べる過程で新たな発見があり、感動や興味が生まれたことなどが挙げられる。これらの要因は「学力」や「学び」をどう捉えるか、という「短大生に必要な『基礎学力』とは何か」というこの論文のテーマとも深く関わっているように思われる。

論文を書き上げる力に必要な要因は、読み、書き、算という基礎学力の力が主要な要因ではなく、学生自らの課題と結びつき、学生同士の絡み合いと共同、そして、とりくみの過程での発見のよるこびや目標への進展ぶりが意識できたことである。つまり、人間的な学ぶ喜びが実感できる、つまり人格形成と矛盾しない学びをとおしたからこそ完成できたのではないか。

漢字をテーマに取り組んだ学生は、「大学生の学力低下」に対する意識はあつたが、「だからといって、自分の学力向上については全く考えてなかつた」¹⁸と述べ、当初は自分自身の問題とて意識していなかつたことが分かる。しかし、ゼミでの話し合いの結果「自分の苦手とする分野を一人ひとり決めて、取り組むことになった。…私は漢字を選んだ。」¹⁹と、自身のなかにある苦手な「漢字」を意識し、テーマを選択していることが分かる。それだけではない。学生のテーマ

選択の理由を読むと、彼ら自身の中にある学力向上への願いを読み取ることができる。

たとえば、作文や論文をテーマに選んだ学生の理由について「論文のことを本格的に勉強するのは、初めてである。小学校・中学校では作文を、高校では小論文を学んだりするが、論文は学校で学んだ事はない。論文をテーマに選んだのは、論文を詳しく知りたいと思ったからだ」²⁰と書いている。また、「漢字」を選択した別の学生は「短大に入り気づいたことが一つある。それは、レポートや論文、実習ノートを書くとき漢字は必要だと思った。今回、私がこの漢字に取り組んだのは、苦手な漢字をどのようにしていたら、うまく覚えることができるか、小学生は楽しく覚えることはできないのか、調べようと思ったからだ」²¹と、今まで見向きもしなかった苦手な漢字を今の自分の中に受け入れ、改善の方法を探ろうとしていることがテーマ設定の理由の中から読み取れる。

また、「日本語の決まり」をテーマにした学生は「私は日本語・ひらがなを選んだ。まず、一つめの理由は、普段使っている日本語・ひらがなのなかにも間違っただけの使い方があるのではないかということに興味をもったからである。もう一つの理由は苦手な日本語をどのようにしていたら、うまく使えることができるのか調べようと思ったからだ。何よりも、実習が多いこの大学で、実習ノートの書き方などが厳しいと聞いている。だから、この際、できるだけ正しい日本語を使えるようにしたいと考えた」²²と、この論文を仕上げる過程で自分自身を変えていこうという意図が表れている。また、「敬語」をテーマにした学生は「なぜ私が敬語について調べようと思ったかということこれから先、社会に出ると敬語というのはついてくるもので場面によって、ちゃんと使い分けられるようになりたいからだ」²³と述べ、「社会で人と話すとき、敬語で話せないと恥ずかしい思いをするし、コミュニケーションをうまくとることもできないと思う」など、単に論文を仕上げるということだけが目的ではなく、自らの要求として論文に取り組もうとしていることが伺える。まさに、学生自身の要求として課題を設定した事が論文を完成の大きな要因となっている。

と同時に、完成できたもう1つの大きな要因は、論文作成の過程で新たな発見や学びがあったことがあげられる。

先に紹介した「漢字」をテーマとした学生は次のよ

うに書いている。「本当に漢字といえども、奥が深く難しい。自分の漢字が苦手になったルーツを探ってくると、今まで心の奥底に詰まっていた何かが出てきたとき、今まで見えてなかったものがたくさん見えるようになってきた。例えば小学生の時、漢字をどのように私が教えられていたか。それと、これから先どのように苦手な漢字を克服していくか。そんなことを考えながら、この論文を書いた」²⁴と、課題を調べている間に思わぬ発見をしたり、過去の自分を再発見していることが、次へのモチベーションにつながっている。また、「漢字」をテーマに選んだ別の学生は「この論文をして思ったことだが、まず漢字についてこれだけ書いたのは、初めてだ。でも、漢字を使うだけでこんなにも見かたが変わることに気がついた。漢字がどれだけ必要なものかわかった気がする。私はこれから、この論文をしたので、ひらがなをあまり書かず、漢字を書こうと思う。わからない所があると、携帯で変換するのではなく、辞書も引いて見ようと思う」²⁵と、書かれている。また、「論文」をテーマに選んだ学生は「一年かけて調べてわかったことは『論文術』²⁶がわたしにとって一番分かりやすく、卒論を書く時には『論文術』の示す原則に従って書けばよい論文が書けることに確信をもった」²⁷など、とりくみの中で、学生がいろいろな発見をしていることが分かる。

論文を完成させるのに時間のかかった学生は「論文を書くのは、すごく疲れた。最初は全然やる気が出なかったし面倒くさいなって思ってたけど、最終的にやっていったらパソコン打つのは嫌いではないので楽しくなった。そして、この論文が完成した。大変だったけど資料集めとかもしたし、達成感を味わうことが出来た」²⁸。また、別の学生は「私も長い文章を書くのは得意ではない。しかし、この論文を書いたので自信が少しついた。つまり、私にも書けたということは論文を書けない人はいないということだ」²⁹と、達成感とともに完成させたという自信と誇りのようなものを読み取ることができる。

この達成感や論文作成によって、自分の中に自信や誇りを持ち、自己発見に至った学生達の中に、その後の学習態度にわずかながらも変化を見ることができた。たとえば、「漢字」に取り組んだ学生だが、1年生当初は実習ノートにもひらがなが多く、読みづらくて、よく実習担当教員から指導を受けていた。ところが、後期の実習ノートを実習担当教員から見せて

もらったところ、明らかに最初の頃のノート記述とは違って、多くの漢字を使って書かれていることを発見した。実は、この学生の論文作成中に、他大学の講義感想文集の中からひらがなばかりで書かれたひとりの学生の感想文を紹介した。よほど、読みづらかったのか、その後、自分自身の書くスタイルを微調整していたのである。

それだけではない。この学生が2年生になってからの夏休みが近づいた頃、講義の空コマを利用して「卒論の資料」を見に、図書室に一人向かって行った姿を目撃した、1年生のときは全く別人のような場面であった。

以上は論文を完成させただけでなく、その後も変化を見た学生を紹介した。

昨年は、本学でつけたい基礎学力とは何かとの間に、「実習・卒論に耐える基礎学力」であると限定的に規定した。では、論文が書けた11名のゼミ学生がいわゆる「基礎学力」が備わっていたのか、それとも、この一年間で「基礎学力」が身についたかと問われれば、答えづらいところである。はっきり言えることは、論文がかけたからといって、「基礎学力」という点から見れば、入学前とそれほど大きな違いはないと言える。それは、「漢字」ととりくんだ学生自身が、自分の論文の「おわりに」の部分で次のように述べている点からもわかる。

「私は、今まで漢字というと顔を背けて来た。でも、この大学のゼミで行なったこの漢字の研究、これは決して無駄にはならないだろう。確かに、今漢字テストをしたからといって、4月に比べて大きく変化しているとは思えない。きっと今漢字ドリルをしてもたくさん間違いがあるだろう。…略…」

従って、論文を完成させたからといって、入学当初の「学力」に変化があったかといえば、決して一般的にいわれている「学力」がついたとは言えない。

では一体何が変わったのか。今の「学力」のレベルでも論文は書けるということは間違いのないことである。また、実習においても担当教員や実習先から厳しい指導を受けながら、殆どの学生が無実習を終えているのである。確かに指導にはかなり手がかかっていることは事実である。しかし、論文を書き終え、実習も終了している事実からいけば、少なくとも、「実習・卒論に耐える基礎学力」は身につけているという事になる。では、「基礎学力（学力）」とはなにかという

事になる。

大阪健康福祉短期大学において「短大生に必要な基礎学力とはなにか」と聞かれれば、それは、入学時に大学が提示した4つのアドミッションポリシー³⁰を認め、入学試験をクリアできる力であるということになる。

短大生にとって最大に必要な力は、学ぶ意欲や自己に対する自信や達成感の有無ではないか。つまり、学びへの構えを持っているかどうかである。

ゼミ生全員が「なぜ仕上げることができたのか」、「その力は彼らのどこにあったのか」の結論は、学びの中で発見した感動や面白さ、新たな課題の発見と自らの中に湧き出してくるとりくみへの意欲。その中で気づいた自己発見やその都度の達成感と見通しへの確信などを実感できる力ではなかったかと考える。その力こそが「学ぶ力」ではないだろうか。したがって、こうした一連の「学ぶ力」を「学力」と考えるならば、「短大生に必要な基礎学力とはなにか」との本論のテーマを「短大生に必要な『学ぶ力』の基礎とはなにか」と修正しなければならない。この方が、文科省が学習指導要領のなかで示す「学力」観や指導観のおしつけを糺し、子どもたちの学習離れを改善し、「短大生に必要な『学ぶ力』の基礎とはなにか」を混乱なく議論ができるのではないだろうか。

また、こうした「学ぶ力」の基礎には、先に述べたように、自分たちで論文を「書く」と決めたこと、テーマを自分自身の要求と結びつけられること、グループから個別へと段階を大切にしたことや作業過程が明確で共通認識があったことなど、学生の生活実態から出発し、それぞれの学生の知的水準に応じた成長発達への要求を基本に、学ぶ喜びや達成感や感動体験など民主的人格の形成と切り離さない「学び」を通じて獲得される力ではないだろうか。

二-2で紹介した各大学の学長のコメントの中で、専門分野の垣根を越えた学びの重要性を指摘していた。また、少年問題についての最大の教訓は「学力」競争より、社会性の育ちこそ重視すべきだと指摘している。幼児教育においても、子どもの関心や遊びを基本とする知的行動こそ中心であって、その発達を超えた文字や数量の習熟には疑問をなげかけていることなどを紹介してきた。

人間にとって生きる喜びや学ぶ楽しさを中心に据えた「学ぶ力」を根本にすえることなく、今日の教育改

革や「学力」の問題を論じることはできない。

おわりに

文科省は、2006年12月に教育基本法を「改正」した。「改正」後、初の学習指導要領の「改訂」である。「学力」問題を正面に据え、PISAの学力調査1位を目指し、国際競争を勝ち抜く意気込みを示した。それどころか、国家が学力を3つの要素に分け、できない子どもには基礎の強制を伴う機械的訓練、できる子には活用力育成の発展学習を用意するなど、競争と格差をいっそう広げる19世紀型の教育改革の推進に拘っている。これらの政策は、「改訂」で参考にしたはずのOECDのPISA調査がめざす「学力」観とも質を異にするものであり、日本の抱える教育問題を解決する方向ではなく、旧態然とした「学力」観を踏襲するものであった。

昨年度「ゼミ生」が、論文作成にとりくんで明らかになったことは、いわゆる読み書き算の「基礎学力」に欠けていることが、論文の完成にとって決定的な要因ではないということである。それよりも重要なことは学ぶ力の基礎を学生と共にていねいに積み重ねていくことの方が決定的である。言い換えれば、本学の学生にとって、必要な学びの基礎とは、漢字がかけない、敬語が使えないといういわゆる「基礎学力」の克服の課題より、学生の生活実態から出発し、それぞれの学生の成長発達への要求を基本にした、学ぶ喜びや達成感や感動体験など民主的人格の形成と切り離さない「学び」を実現することではないか。

以上が繰り返しになるが、小論の結論部分である。「学力」問題は学びの質と深く関わっている。今後に残された課題として、日本が抱えている学力低下よりも深刻とされる「勉強離れ」の問題を「勉強から学びへ」と発想を転換させること。その点で、非常に参考になったのは佐藤学の次のような問題提起である。

彼は、「学力」の危機の根底には、日本社会全体における教養の解体があると言う。子どもの「学力低下」よりも一般市民である大人の「教養の解体」のほうが、はるかに深刻であるとも指摘している。また、「子どもたちは<勉強>の世界から離別し、<学び>の世界を求めてさまよっています。」³¹とも指摘している。彼は、子どもたちが「学び」の世界へと向かうために、教育条件改善のために、40人学級の定員改善や高校入試の廃止などを求めつつ、授業のあり方にも触れて

いる。「もはや教科書と黒板を中心に一斉授業を行っているのは、地球上の一角（東アジアの国々）に見られるだけ」として、「小学校でも中学校でも高校でも、いくつかのテーブルを中心に組織され、本質的なテーマを中心に深く協同的に探究し学び合う場所へ」³²と、世界の教室の変化を紹介している。

また、文科省が「学力低下」克服の切り札として推進している「習熟度別」についても、ブルーム理論³³に基づく個別化学習を推進したアメリカの失敗例をあげ、「黒人の子どもたちを低学力から救ったのは、習熟度別のプログラムや指導法ではなく、子どもたちが学ぶ教室の教師であり友達だった」³⁴としている。つまり、学びを豊かにするためには、教室の子ども相互の学び合う関わりを豊かにする必要があること。また、大学人のなすべき事として、教養教育を充実させる必要性と共に、日本社会の教養が解体の危機に瀕しているこの根本問題を解決する道は、「『学力低下』の当事者である学生と連帯すること」によって、開かれるとしている。

ある研究者が日本の学校の授業における支配的体質について、「教科書の内容を要約して伝達し、それがどれほど子どもの中で歩留まりしているのかをテストし、テストの結果で子どもを選り分ける」³⁵と述べていることを紹介している。教員にとっては確かに耳の痛い話である。

今回のテーマは、まさに「学力」そのものの定義にも関わる問題であり、また「指導」観の問題でもあった。「学力低下」よりも問題だと言われる勉強離れの現象も、実は「勉強から学びへ」の転換の問題であり、まさに「学力」観そのものの問題でもあった。

今日、大学でもFD・授業改善が叫ばれているなかで、今後「学力」問題と同時に、「指導」観の問題についても、「学びを学生参加」で考えるという大胆な発想の転換が必要であると考える。

(注)

- 1 森下博、2007年、「ゼミ学生と考える基礎学力の要請」、『大阪健康福祉短期大学紀要「創発」』 p 54、大阪健康福祉短期大学
2. 出典：フリー百科事典『ウィキペディア(Wikipedia)』 2008. 11. 4.

PISA (Programme for International Student Assessment) とは、OECD による国際的な生徒の学習到達度調査のこと。日本では国際学習到達度調査とも言われる。頭字語から PISA と呼ぶ。OECD 加盟国の多くで義務教育の修了段階にある 15 歳の生徒を対象に、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシー、問題解決を調査するもの。国際比較により教育方法を改善し標準化する観点から、生徒の成績を研究することを目的としている。

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development)

とは、「経済協力開発機構」の略で、本部はフランスのパリに置かれている。我が国は 1964 年に OECD 加盟国となった。現在、OECD の加盟国は以下の 30 か国となっている。

3. 佐藤学、2001 年、『学力を問い直す』、p.23 - 25 岩波ブックレット No.548
 4. IEA (国際教育到達度評価学会) The International Association for the Evaluation of Educational Achievement 1960 年(昭和 35 年)に創設された国際学術研究団体(法人)
 5. 全国教育課程検討委員会、2008 年、「<総論>改訂学習指導要領の徹底批判と一つひとつの学校からの教育課程づくりを」、『徹底批判改訂学習指導要領一職場討議資料』p.6、全日本教職員組合(全教)
 6. 同掲載 p.7
 7. 佐藤学、2000 年、『「学び」からの逃避する子どもたち』、p.15、岩波ブックレット No.524 2000 年
 8. 同掲載 p.16
 8. 同掲載 p.16
 - 10 『学力と大学』、2008 年、<http://www4.kanken.or.jp/university/index01.php> 学長と基礎学力(42000 字 = 105 枚)
- 京都大学総長尾池 和夫氏、上智大学学長石澤 良昭氏、一橋大学学長杉山 武彦、東北大学総長井上 明久、同志社大学学長八田 英二、筑波大学学長岩崎 洋一、立命館大学学長川口 清史、中央大学総長学長 永井 和之、早稲田大学総長白井 克彦、東京大学総長小宮山 宏、名古屋大学総長平野 眞一
11. 田中孝彦、2006 年、『問われるフィンランドの教育への関心の質』、「いま、なぜ「道徳」「学力」か？」p.3-4、クレスコ 89 号
 12. 田中昌弥、2008 年、『改訂学習指導要領と OECD の

- 能力観を超えて』、
p.21、クレスコ 89 号、全日本教職員組合
13. 田中昌弥、2008 年、『改訂学習指導要領と OECD の能力観を超えて』、
p.20、クレスコ 89 号、全日本教職員組合
 14. 同掲載、P.20
 15. 吉永紀子、2008 年、『「理数教育の充実」の意味—理科を例として』、「学習指導要領を読む視点」p.111-112、白澤社発行
 16. 無籛隆、「知的好奇心を育てる保育」p.98、フレーベル館
 17. 同掲載、p.100
 18. 森下ゼミ論文集、藤田真史 p.1 19. 同論文集、伊藤美波 p.26
 20. 同論文集、高橋奈緒子 p.6 21. 同論文集、伊藤 P.26
22. 同論文集、宮城光 p.32 23. 同論文集、友田聖絵 p.39 24. 同論文集、藤田 p.5
 25. 同論文集、伊藤 p.30-31
 26. 小笠原喜康、2002 年、『大学生のためのレポート・論文術』、講談社現代新書
 27. 同論文集、高橋 p.11
 28. 同論文集、奥貞美奈 p.25
 29. 同論文集、西田早希 p.66
 30. 大阪健康福祉短期大学のアドミッションポリシー
1. 基本方針(略) 2. 求める学生像<子ども福祉学科>①人間が好きで、いろいろな人とかかわりたい。②誰かのために、自分をいかしたい。③人間のくらしや社会に興味がある。④介護に関心や意欲があり、利用者から学び、成長したい。
 31. 佐藤学、2001 年、『学力を問い直す』、p.57 - 58、岩波ブックレット No.548
 32. 同掲載 p.59
 33. ブルームの考え方は、教育内容を「認知」「情動」「運動—生理」の 3 つの領域に分け、1 年から 12 年までの学年の教育内容を細かく分けて「到達目標」のかたちに分類し(教育目標の分類学)、その「到達目標」のかたちに学習の進度に応じて細分し、そのカリキュラムを学習過程で「形成的に評価」して、すべての子どもが教育内容を完全に個別化された指導を実現しようというもの(『学力を問い直す』p.52 - 53)
 34. 同掲載 p.53
 35. 子どもの人間形成と教師 田中孝彦著 新日本出版社 p.56

What is basic Learning Ability Required of the Students in Junior Colleges? -In Support of the Discussions on Academic Ability from the Viewpoint of Character Formation-

Hiroshi Morishita*

Abstract

“A study conducted with the students in the seminar concerning how to cultivate basic learning ability” was the subject of my 2007 treatise, in which I qualified “basic learning ability” desired in our college as the one which could make the students up to practical training and graduation thesis, but I did not make a detailed definition of it. Therefore, I’ve neither secured special time only for cultivating it nor adopted such a method as cultivating it through drills.

Why did I take the subject of “academic ability” this time again in this thesis? It’s because the Education Ministry’s guidelines for school published in March 2008, based on its biased views of academic ability, not only prescribed educational contents but also laid out the methods for acquiring basic learning ability. In addition, taking the gap of academic abilities among the students for granted, they argued the issue of academic ability separating it completely from character formation.

They are nonconforming to the viewpoints of the PISA research by OECD which they should have drawn upon.

This treatise intends to argue what academic ability for the students in junior colleges is in contrast with the one asserted in the guidelines. When the issues of “detachment from learning of the students” and quality of learning are widely discussed, I think we have to review an assumption that “basic learning ability is reading, writing, and arithmetic,” and I’ve tried a new approach toward academic ability and learning itself.

Keywords : The Education Ministry’s guidelines for school, OECD and PISA research, basic learning ability

*Osaka College of Social Health and Welfare
Contact Address:
〒590-0014 2-8 Tadei-cho, Sakai-Ku, Sakai City, Osaka
Osaka College of Social Health and Welfare
Department of Care and Welfare
E-mail: h.morishita@kenko-fukushi.ac.jp