

学力形成の課題と子どもの学ぶ意欲

田代高章*

(2006年2月6日受理)

Takaaki TASHIRO

A Practical Perspective toward Children's Achievement and Children's Motivation in Learning

はじめに

2002年度実施の学習指導要領を支えてきた教育改革の方向性としての「ゆとり」教育は、一部の研究者による大学生の学力低下の主張に端を発して、高・中・小の子どもたちの学力低下を招くのではないかという論争に発展した。そのことを受けて、文部科学大臣も改訂学習指導要領の実施直前の2002（平成14）年1月に確かな学力向上のための緊急アピール「学びのすすめ」を発表するとともに、2003（平成15）年の中央教育審議会の答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」が出され、同年末の学習指導要領の一部改正により、文部行政がすすめる教育改革の方向性は「ゆとり」教育から、「確かな学力」の育成へと、その重点がシフトしたといわれる。それら、「ゆとり」から「確かな学力」の育成への動きは、さらに、2003年にOECDが行った学習到達度調査（PISA）、およびIEAが行った算数・数学、理科の教育動向調査（TIMSS）の発表と相まって、日本の子どもたちの学力が国際的に見て低下しているとのセンセーショナルな報道もあり、さらに拍車がかかってきている。

そのような動きの中で、当初、「自ら学び、自ら考え、問題を解決する資質や能力」を中心とす

る「生きる力」を育むためにすすめられた教育改革の意味は何かが改めて問い直されている。とくに、訓練主義的なドリル学習が強調されたり、「生きる力」の育成にとって大きな役割を果たすともいわれた「総合的な学習の時間」についての見直しがいわれ、主要教科を中心に徹底した基礎・基本の習得がうたわれたりする中で、子どもの「学び」をめぐる今、何が学校教育の課題なのか、どのような方向性が求められるのかが、問い直されているのではなからうか。「確かな学力」といっても、1996（平成8）年の中央教育審議会「二十一世紀を展望した我が国の教育の在り方について：第一次答申」で批判の対象としてきた「知識を一方的に教え込む」教育への回帰を意味するものではあるまい。また、同答申以来、「生きる力」の中核をなすであろう「子供たちが、自ら学び、自ら考える」教育の重視といったスタンスを放棄するものでもなからう。

今日の教育現実の中で、子どもたちの「学力」をめぐる議論の中での本質は何か、一体何こそが問われなければならないのか、「学力論争」を超えて、子どもたちの「学び」を成立させる課題について考えてみたい。

*岩手大学教育学部

1. 今日の子どもの学力についての理解

(1) 「確かな学力」の形成に向けての系譜

わが国では戦後、子どもの「学力」をめぐる様々な議論が積み重ねられてきた。特に、「学力」とは何かといった、「学力」の構造をめぐる論争は、学力の構成要素として何が考えられるのか、また、学力に子どもの学ぶ意欲や関心や態度といった主観的条件までも含めて考えるのかどうか、などといった形で、教育学研究者を中心に議論されてきた¹⁾。しかし、1998（平成10）年の学習指導要領改訂をめぐる議論が高まりをみせた「学力論争」は、これまでの論争とやや趣を変えて、教育学研究者のみならず、世論全体の動きとして高まりを見せた点に特徴がある。それは、とくに「学力低下」をめぐる論争ともいべきものであった²⁾。

この2000年前後に、いわばブームのように沸き起った「学力低下」をめぐる論争には大きく二つの理由があると考えられる。

一つは、1998年改訂の学習指導要領の趣旨が「ゆとりの中で生きる力を育む」といわれたように、「ゆとり」教育に対する大学人のみならず世論をも巻き込んで不安がかき立てられたことである³⁾。すなわち、今日の子どもの状況の分析として、1996年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」では、「塾や自宅での勉強にかなりの時間をとられ、睡眠時間が必ずしも十分ではない」といった子どもたちの状況、あるいは、「過度の受験競争は子供たちの生活を多忙なものとし、心の〔ゆとり〕を奪う、大きな原因となっている」などとし、子どもたちが、時間的ゆとりと精神的ゆとりを失っている現状を改善すべきとして、「ゆとり」教育の必要性を述べている。しかし、その後の2000年のIEAの国際数学・理科調査（TIMSS）やOECDの学習到達度調査（PISA）といった国際比較調査に見られるように、また、国内での2001（平成13）年の小中学校教育課程実施状況調査の結果に見られるように、子どもたちの学習時間は

決して多い方ではなく、むしろ家庭での学習習慣が確立されていない状況が明らかにされた。

このことは、今の子どもたちが必ずしも学校以外で勉強に追われて時間的にも精神的にもゆとりを失っているとはいえない状況がうかがえ、中央教育審議会が主張したような、ゆとり教育を推進するための理由が、根拠不足であることを明らかにしている。

しかし、ゆとり教育が批判されたのは、そのことよりも、むしろ、ゆとりを生み出すための「完全学校週五日制」とあいまった、授業時数の削減であり、これまでよりおよそ3割程度の教育内容のカットを伴う、いわゆる教育内容の厳選という事態である。授業時数が減らされ、教科書も薄くなるという状況において、高校受験、大学受験への対処も含めて、本当に子どもたちの学力は保障されるのかという懸念である。

学力低下のもう一つの理由は、先にも挙げた、IEAやOECDが行った国際学力比較の調査結果において、日本の子どもたちの平均点の順位が下がったという指摘である。また、わが国における研究者の調査結果からも、学力低下の事実が認められるという指摘である。このことにより、教育内容と授業時数を削減する新しい教育課程改革に疑義が出されることとなったのである。

(2) 「基礎・基本」についての文科省の理解の曖昧さ

「2002年アピール 学びのすすめ」より、2003（平成15）年10月の中央教育審議会答申および同年12月の学習指導要領の一部改正を経て、今日では「確かな学力」の形成が声高に叫ばれるが、実際のところ、その意味するところはきわめて曖昧である。

特に、「基礎・基本の徹底」という言葉が様々な文科省関係の文書に頻出するものの、この「基礎・基本」のとらえ方がはっきりしないのである。

ここでは、さまざまな学力論争それ自体には深入りせず、まず、「学力」の中身について、教育行政側のとらえ方の微妙な変化と、その曖昧さを明らかにしておきたい。

まず、「学力」をめぐる論争は多岐にわたると同時に、それを語る語り手によって多様な解釈が可能であり、「学力」という用語自体が、ある意味、実体の乏しい言葉であるということである。したがって、また、「学力」という言葉を定義づけるという試みもさほど重要とも思われないのである。

例えば、国が示す教育内容の基準たる学習指導要領において、「学力」という言葉は見あたらない。似たような表現として見受けられるのは、「基礎的・基本的な内容の確実な定着を図り」という言葉である。「確かな学力を形成するため」とか「基礎学力の獲得を目指して」などという表現は見あたらない。ある意味、「学力」という概念が曖昧であるがゆえに、あえて「学力」という言葉を避けたということであろうか。

しかしながら、学習指導要領のもととなる審議会の答申では「学力」という用語は頻出のキーワードである。例えば、2003（平成15）の学習指導要領の一部改正の基となる中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」では、「確かな学力」とは、「知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や、自分で課題を見付け、自ら学び、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等までを含めたものであり」と明確に規定する。単なる「学力」ではなく、「確かな学力」という表現が、果たして「学力」それ自体と同じなのかどうか一見するとわかりにくいのが、学校や教師に、子どもに学力を確実に身に付けさせよという強いメッセージの現れであって、いわゆる「学力」と「確かな学力」との間に相違はないというのが正しい理解であろうか。

この「学力≒確かな学力」について、平成16年度版『文部科学白書』によれば、上述の2003年の中教審の答申と同じ表現をとっている。

この「確かな学力」という表現が強調され始めたのは、2002（平成14）年1月に出版された、確かな学力向上のための緊急アピール「学びのすすめ」からであり、その流れを受けて先の2003年の

中教審答申へとつながっていくのである。この「学びのすすめ」が契機となって、それまでの「ゆとり」教育から、重点が「確かな学力」の育成へとシフトしたといわれるのである。

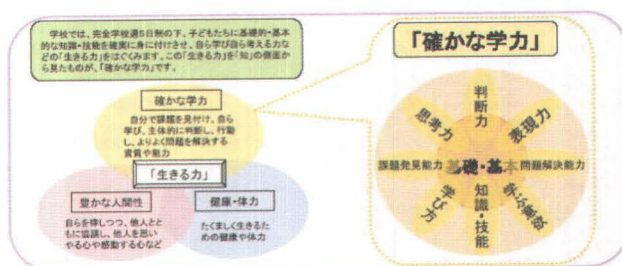
この流れの中で、総合的な学習の時間の見直し論や、基礎・基本の徹底をめぐる、計算練習や漢字の書き取りなどのドリル学習が脚光を浴び、他方、知識の量的な詰め込みに回帰するかの動きも見られた。このあたりの変化を反映しつつ、文科省も「学力」の概念規定自体に変化はないが、「学力」の中に示す各要素の重要度の置き方が微妙に異なっている。

例えば、2001（平成13）年11月発行の教師向け文科省のパンフレット「新しい学習指導要領のねらいの実現に向けて」では、「学力」とは、「知識・技能は重要であるが、知識の量のみではなく、学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力などまで含めて学力ととらえる必要がある。」とする。また、2003（平成15）年10月発行の「新学習指導要領のねらいの実現に向けて」では、「知識・技能はもちろん、学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力などを含めた学力を子どもたちに身に付けさせることが必要」とする。いずれも、基礎・基本との関係は不明であるが、学力を「知識・技能」に限定しないことでは一致する。

ところが、「確かな学力」を説明する図においては、表現が多少異なってくる。

2003（平成15）10月の中教審答申の前に発行された、2003年3月の文科省発行のパンフレット「[確かな学力]を育む[わかる授業]の創意工夫例」の中では、その見開きの2～3頁で、「確かな学力」構造図が掲載されている（図1）。

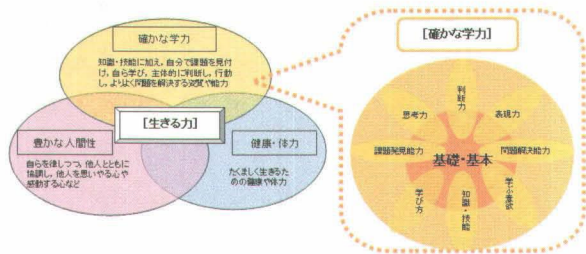
図1：文科省パンフレット（2003年3月）における「生きる力」と「確かな学力」の関係図



ここには、「確かな学力」の説明として「自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力」と表現されており、「知識や技能に加え」という文言が表記されていない。むしろ、この図に示される「確かな学力」としての概念規定は、実は、平成10年の改訂時の小学校・中学校の学習指導要領の「総則」に明記されている「総合的な学習の時間」の基本的なねらいと同じものである。

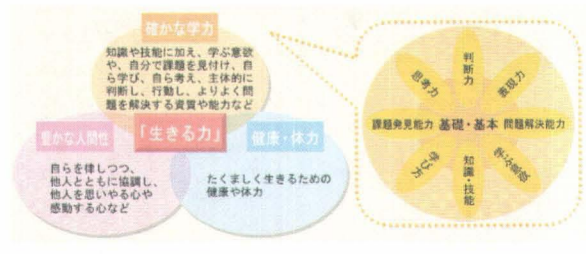
ところが、2003（平成15）年の中央教育審議会答申「初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について」の「答申の概要」における「生きる力」との関係図、および、それを受けて作成されたであろう文科省の2003年10月のパンフレットでは、前の図1と同じでありながら、「確かな学力」の表記に「知識・技能に加え」という文言が加わっている（図2）。

図2：中央教育審議会（2003年10月）における「生きる力」と「確かな学力」の関係図



さらに、2004年5月に発行された文科省のパンフレット『「確かな学力」と『豊かな心』を子どもたちにはぐくむために』では、図3に示すように、「確かな学力」に、「知識や技能に加え、学ぶ意欲や」という表現、すなわち、あらたに「学ぶ意欲」という文言が追加されている。

図3：文科省パンフレット（2004年5月）における「生きる力」と「確かな学力」の関係図



同じ図を使いながら、「確かな学力」の表記を一貫させていないことにさほどの意味を持たせていないのかもしれない。しかし、読み方によっては、当初、「生きる力」を育むための教育改革の柱となる「自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力」を強調しながら、世論や研究者の間での学力低下論争を反映してか、「知識や技能」の習得の重要性を喚起する意味を込めて、表記上の修正を試みたとも読みうる。さらに、最終的には図3のように、「学ぶ意欲」を付け加えることで、単なる量としての知識の詰め込みに回帰する傾向に歯止めをかけ、後に見る国際調査の結果の分析に伺える、学習意欲の喚起の重要性を認識させようとの意図のあらわれとも読めるのである。

最初から、「確かな学力」の概念である「知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や、自分で課題を見付け、自ら学び、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等までを含めたもの」と図でも明記すればすむものが、なにゆえ表記において微妙に変化するのか、文科省自体の揺れ動きを反映するような感はぬぐえない。

それにもまして、内容が不明確なのが、「基礎・基本」の理解である。

文科省のホームページ上、「確かな学力」の項での「よくある質問と回答」では、「Q.『確かな学力』とはどのような力ですか。A. これからの子どもたちには、基礎的・基本的な『知識や技能』はもちろんですが、これに加えて、『学ぶ意欲』や『思考力・判断力・表現力など』を含めた幅広い学力を育てることが必要です。これを『確かな学力』といいます。（下線部筆者）」と明記している。

これを見る限り、文科省の文書にしばしば見られる表現としての「基礎・基本の徹底」にいう「基礎・基本」とは、基礎的・基本的な知識・技能のことを意味するとも考えられる。

これは、各教科に含まれる知識・技能こそが、「基礎・基本」であると読めるのである。

これに対して、2003（平成15）の学習指導要領の一部改正にあたって、同年12月26日に出された文部科学事務次官通知「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について」では、「学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容の確実な定着を図るとともに…」という表現がみられ、「基礎・基本」とは、学習指導要領に明記された各教科・領域の学習内容を指すとも読みとれる。

また、先に示した一連の図では、「確かな学力」のイメージ図が出されているが、この一連の図によれば、「確かな学力」の8つの構成要素を、「思考力」「判断力」「表現力」「問題解決能力」「学ぶ意欲」「知識・技能」「学び方」「課題発見能力」のすべてに中核としての「基礎・基本」が含まれており、それが、外周に向かって延びるという構造をもっている。この図に忠実に従えば、「知識・技能」に「基礎・基本」的なものとそうでないものがあり、「学ぶ意欲」「思考力」「判断力」「問題解決力」などについても、「基礎・基本」的なものと、そうでないもの（発展的なもの？）があるということになる。そのような二層構造的なものとして理解すればよいのであろうか。もっとも、平成16年度版『文部科学白書』に同様の「生きる力」の概念図が掲載されているが（同白書134頁）、「確かな学力」のイメージ図はここでは掲載されていない。とはいえ、文科省の文書に様々に現われる「生きる力」と「確かな学力」の関係図に従う限り、「基礎・基本」とは、「知識・技能」や「思考力・判断力など」や「学ぶ意欲」も含めた、学力内容全体の基礎的・基本的部分ということになる。

このように見ると、少なくとも、文科省の理解では、「基礎・基本」は、①単純に「知識・技能」という理解、②各教科内容の基礎的・基本的内容＝学習指導要領に示す内容、③知識・技能のみならず、思考力や学ぶ意欲などもふくめての学力全体の中の基礎的・基本的部分、という三つの解釈が成り立つのである。

さらに、「基礎・基本」とは、④読み書き算（3R's）のことであるという考えも成り立つ。

①については、これを推し進めれば、「基礎・基本」の徹底とは、各教科の「知識・技能」の習得であり、「学ぶ意欲、思考力、判断力、問題解決能力など」は、「応用・発展」であり、「総合的な学習の時間」でつけるべき力であるという理解になりうる。

また②については、「基礎・基本」は最低基準である学習指導要領に示す内容であり、「応用・発展」は、学習指導要領を超える内容であり、それは、発展的学習によって、「わかる」、あるいは、「できる」子どもたちに指導することができる、という理解になる。

③については、同心円型の層的な理解であるが、例えば、「学ぶ意欲」の中に「基礎・基本」と「応用・発展」があることになり、それをいかに考えるかは難しい。「問題解決能力」にも「基礎・基本」と「応用・発展」があることになるが、どこで、その「基礎・基本」とそれ以外の境界を考えればよいのかはかなり困難かと思われる。

④については、これを強調すれば、百マス計算や漢字書き取りに典型的なドリル学習こそが、「基礎・基本」の徹底に不可欠ということになる。

この中で、どのような考えが、文科省のいう「基礎・基本」なのか、どうもはっきり見えてこない。

このような中で、フレーズとして「基礎・基本」の徹底といっても、各学校や教師たちは、自分なりに勝手に「基礎・基本」を解釈して、子どもたちに「学力」を獲得させるしかないのである。

おそらく、教育現場が「学力」や、子どもに習得させるべき「基礎・基本」の理解について混乱するのも、ある意味当然といえるであろう。

私自身は、「学力」を定義することにあまり意味があるとも思われないが、あえて規定するとすれば、「学力」には、広義と狭義があり、狭義には、あくまで測定可能なものとして、学校で学ぶ内容の到達度としての知識・技能としか表現できないのではないかと考えている。広義には、知識や技能はもちろん、学習意欲、思考力・判断力・問題解決能力など、知識を獲得する前提として、あるいは、知識を獲得するプロセスにおいて駆使

され活用される力も含みうると考える。

しかし、戦後以来の学力論争において、「学力」の定義を確定することが試みられてきたが、未だ確定できず、それよりもむしろ、教育実践的には、抽象的とはいえ「学力」や「生きる力」を子どもに付けさせるという場合に、もっと考えなければならぬ課題があると思われる。

2. 国際学力調査から伺える学力形成の課題

そこで、次に、子どもたちの「学力」をめぐる議論を超えて、いったい、何が問われるべきか。

「学力」論争を超えて問われるべき本質について考えてみる必要がある。

この点を考える際に、「学力」の実態把握の資料として、しばしば引き合いに出されるのが、国際学力調査の結果である。今日、特に取り上げられるのが、IEA（国際教育到達度学会）が行った「国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）」（以下、「TIMSS調査」とする）とOECD（経済協力開発機構）が行った「生徒の学習到達度調査（PISA）」（以下、「PISA調査」とする）の二つである。しかし、この調査は、単なる「学力」の実体を超えての問題をも提起している。

まずは、この国際調査についてであるが、この両者の調査は、対象と項目と内容において違いがある。PISA調査は、16歳相当の高校一年生を対象とし、項目は「読解力」、「数学的リテラシー」、「科学的リテラシー」、「問題解決力」の四つである。その調査内容については、知識や技能等を実生活から様々な場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価するものである⁴⁾。それに対して、TIMSS調査は、小学校4年生、中学校2年生を対象とし、項目は、算数・数学および理科である。その調査内容については、学校のカリキュラムで学んだ知識や技能等がどの程度習得されているかを評価するものである⁵⁾。

最近の結果は、2003年度調査であり、PISA調査はこれまでに2回実施され、TIMSS調査

は、4回（但し、第3回調査は1995年の他に、1999年に第3回追調査が行われており、それを含まると全5回となる）の実施となる。

この二つの国際調査は、その調査内容からうかがえるように、PISAが主に理解を前提に生活場面にも活用できる力の程度を測定しようとするのに対して、TIMSS調査は、知識・技能の習得の程度を測定しようとするものであり、この違いは意識されなければならない。

その結果について、2003年のPISA調査では、「読解力」の平均点の順位は、前回調査（2000）の8位から14位へ、「数学的リテラシー」は、前回の1位から6位へ、「科学的リテラシー」は前回の2位から2位へ、新たな項目である「問題解決能力」は、4位という結果を残した。この2003年のPISA調査の結果では、「読解力」と「数学的リテラシー」の順位が下がったことをもって、日本の子どもたちの国語力や数学力が低下していると騒がれたのである。

また、2003年のTIMSS調査でも、算数（小4）では、前回調査（1995）と同じ3位であったが、数学（中2）では前回（1995）の3位から5位へ、理科では小学校（小4）の場合、前回（1995）の2位から3位へ、中学校（中2）の場合、前回（1995）の3位から6位へと、いずれも平均点の順位を下げている。このことをもって、自然科学系の数学・理科の学力が低下したといわれたのである。

しかしながら、この調査結果の安易な分析のされ方には、二つの大きな問題があると言われる。一つは、この二つの2003年の調査結果は、いずれも平成14年実施の現行指導要領以前の、旧学習指導要領下に学んだ子どもたちの結果であり、この調査から現行学習指導要領の問題点へと結びつけることはできないという点である⁶⁾。

もう一つは、PISAとTIMSSとでは、調査内容が異なっており、PISAでは、記述式をもとに理解力や応用力を問うており、これは、文科省がいう学力の中の思考力・判断力・問題解決力などの、いわば測定困難な学力ともいえるべきも

のであり、一方、TIMSSでは、いわゆる測定可能な学力として理解されてきた知識・技能の習得に焦点化したものである。つまり、文科省の「学力」規定、すなわち、「知識・技能は重要であるが、知識の量のみではなく、学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力などまで含めて学力ととらえる」という理解からすれば、PISAはまさに、後半の「思考力、判断力、表現力など」に該当し、TIMSSは前半の「知識・技能」に該当するものであり、両者の性質が異なるともいえるのである。

この調査結果から、まず、PISAとTIMSSの結果が、直接に平成10年改訂、平成14年実施の学習指導要領のさらなる改訂の根拠となるべきものではないこと。また、短絡的に、結果としての技能成果を求めるドリル学習などの反復練習の必要性や、知識重視の教育への回帰の必要性が証明されるものでもないことである。

これらの国際調査は、一部の教科の、学力の一部についてその習得の度合いを示すものでしかないということである。

むしろ、この調査から注目すべきは次の点である。それは、2003年度のPISAとTIMSSの質問紙調査の結果である。

この結果によれば、PISAでは、数学への興味・関心について、興味があると答えたわが国の生徒の割合は32.5%であるのに対して、OECD平均は53.1%であり、数学に自信がないと答えたわが国の生徒の割合は、52.5%であるのに対して、OECD平均は42.0%と、国際平均からすれば、数学に学習意欲をもてない生徒、ないし、数学に自信をもてない生徒が国際平均に比してかなり多いということを示している。TIMSSでも、算数・数学、理科について、勉強が楽しいと思う生徒の割合、および勉強に自信が持てるという児童・生徒の割合は、いずれも国際平均を下回っている。

この質問紙調査結果をもって、文科省は、算数・数学、理科についての学習意欲の低さを問題にしている。確かに、子どもたちの学習において、子どもの学習意欲の引き出す授業のあり方は大きな

課題の一つである⁷⁾。

また、平成16年の1～2月に小学校5年生から中学校3年生までの約45万人の児童・生徒に行った平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査の結果についても、その質問紙調査では、勉強が大切だ・好きだ・授業がわかると答えた児童・生徒の割合は、前回調査(2001)と比較して増加傾向にあると、国立教育政策研究所では分析している⁸⁾。しかし、小学校5年生と中学校2年生との比較では、上記三つの質問では、いずれも、中学校に進むにつれて、大きく割合がダウンしていることがわかる。つまり、小学校段階では、勉強が大切、好き、わかると実感しているも、中学校ではそう思わなくなる生徒が増えるという実態が浮き彫りになる。

このことは、学習意欲の問題もさることながら、学習内容と方法において、小学校から中学校へと内容が高度になるにつれ、子どもたちにわかる喜び、わかる楽しさ、できる喜び、できる楽しさをどれだけ実感させる授業ができていくかが問われることになる。つまり、授業の質のあり方が問題となるのである。

このような状況を踏まえ、次に、子どもの学習意欲の問題、そこからの教育実践上の課題について論じてみたいと思う。

3. 学力調査を超えて浮かび上がる教育課題は何か

(1) 子どもの学習意欲をどう考えるか

子どもの学習意欲をどう引き出すか。この問題は、学習についての「動機づけ」の問題でもある。

これについては、最近の動機づけ理論の研究の成果に見られるように、アメリカの心理学者デシ(Deci,E.)の指摘が参考になる⁹⁾。彼とライアン(Ryan,R.)による自己決定理論(self-determination theory)によれば、人間の基本的な欲求として、「有能感(competence)」、「自律性(自己決定感)(autonomy)」、「関係性(relatedness)」を挙げる¹⁰⁾。

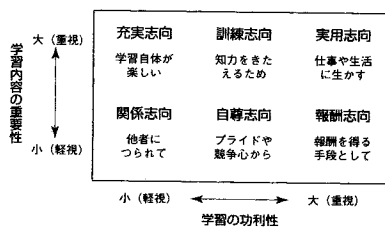
ここに、「有能感」とは、周囲の対象や環境と効果的に相互作用し、自分の行為や可能性に自信

をもてるという感覚をいう。また、「自律性」は、自分自身の興味関心に基づき、他者や外部の強制によらずに、自分の意思で決定し行動できているという感覚にかかわる用語である。最後の「関係性」とは、他者を世話したり、他者から世話をされたり、他者や自分が所属する共同体の人々に受容され、関わりをもちながら存在しえているという意識を持つことにかかわる用語である。

つまり、それぞれ、自分に自信を持つこと、自分自身が決めていると実感できること、他者や仲間から支えられてできるようになることの三つの条件が満たされる場合に、人は意欲的になるということであるといえる¹¹⁾。

このようなデシらの動機づけ理論にも依拠しながら、学習動機の内容を構造的に説明しようとする試みとして、例えば、市川伸一は、「学習内容の重要性」を縦軸に、「学習の功利性」を横軸に、縦二段、横三段の計六つの学習動機より構成される「学習動機の二要因モデル」を提示する(図4)¹²⁾。

図4：学習動機の二要因モデル(市川2001)



市川の学習動機についての理解は、内発的動機づけと外発的動機づけの両者の関わりを含めて、説明しやすくするために、賞罰の意識の大小と、学習内容の重要性の大小とを組み合わせて、そこに、内発、外発にかかわる6つの学習動機を配列したものである。

デシが提起する人間の基本的欲求の3つの次元、「有能感」「自律性」「関係性」と、市川の主張する6つの構成要素は必ずしも対応するものではない。

しかし、市川のモデルにおける「学習内容の重要性」に着目しつつ、デシの考え方を基に、学習意欲を喚起するための次元を捉え直すと、次のよ

うな観点でまとめることもできる。

すなわち、学習内容のおもしろさや興味の度合いが学習意欲の喚起に影響するという「内容の次元」、自分自身で学習活動を展開する過程で、自分でもやればできる、自分もまんざらではないという自尊感情と自信に支えられて学習意欲が高まるという「自己の次元」、周囲の友人や教師に支えられ励まされることを通じて、あるいは、教師との信頼関係に支えられて学習意欲が高まるという「関係の次元」の三つである。

デシのいう「有能感」と「自律性(自己決定感)」は、特に子ども自身の内面的意識に関わる部分として、ともに「自己の次元」に含めて考えることができる。また、知識・技能に関わる客観的な文化対象の内容が学習意欲向上の成否を決定づけるという意味で、学習内容の質を問うものとして「内容の次元」を考えることができる。さらに、周囲の人間的な関わりが情意面に影響を与えながら学習意欲の強弱に関わるという意味で「関係の次元」を考えることができる。

このように考えた場合、子どもの学習に関してみると、学校での子どもの学習が、学習対象の知的好奇心をくすぐるようなおもしろさや興味のもてる内容である場合に、子どもが目を輝かして授業に意欲的に取り組むようになるのは、学習意欲の「内容の次元」の問題となる。また、簡単な問いであっても正解を出せたという小さな自信、理解できたときの喜びの積み重ねがさらなる自信へとつながり、次の課題へも積極的に取り組もうとするようになるのは、学習意欲の「自己の次元」であるといえる。さらに、教師に誉められ、仲間から支えられ、協力し合って理解できたことが喜びや自信につながり、さらなる学習意欲を高めることができるようになるのは、学習意欲の「関係の次元」であるといえる。

これですべての人間(子ども)の行動を説明できるわけではないかもしれないが、学習活動を意欲的に行うかどうかの判断の一つの枠組みとして「内容の次元」「自己の次元」「関係の次元」を考えるのは有効と思われる。

子どもの学力形成を考える場合、学力の概念規定も教育目標の設定において意味を持ちうるが、それよりもむしろ、PISAやTIMSSの調査からすれば、いかにして、子どもを主体的に学習活動へと誘うか、すなわち、どのようにして子どもの学習意欲を引き出しうるか、そのために教師は、いかなる点に留意すればよいかを考えることも必要となる。

(2) 「学習意欲」からみえる教育実践上の課題は何か
学習意欲を引き出すための教師の指導のあり方を、先に述べた、「内容の次元」「自己の次元」「関係の次元」の三つの観点から考えてみたい。

まず、「内容に次元」からすれば、いかに、教師が、子どもたちに興味をそそる、知的好奇心をくすぐる、魅力ある教材・教具を開発するかが問われることになる。例えば理科教育における板倉聖宣による仮説実験授業における「授業書」を使う授業は、子どもたちに仮説を立てさせ、討論を経た後、実験によって検証するという過程を踏むが、この具体物を提示しての実験が子どもの興味関心を引き出す役割を果たす¹³⁾。また、高校数学の授業における関数を理解するためのブラックボックスの教具や、折り紙やコマを使つての微分積分の理解など、具体的教材の活用により、数学の本質を理解し、数学が好きになる授業を組織した仲本正夫の実践記録などは、具体的な教材・教具が、理解を促し、子どもたちの学ぶ意欲を引き出しうるかの参考になる¹⁴⁾。

このように、教材開発により、教師が伝えたい教育内容に即して、いかに子どもにとっておもしろく、疑問や探求心を引き出すような、魅力ある教材・教具を開発するかが求められることになる。

次に、「自己の次元」からすれば、いかに、子どもの自尊感情を大切に、子どもの自己肯定感を育む関わりをするかが問われることになる。その際に、必要となるのが、教師の肯定的評価活動である。子どもの否定的側面の中にいかに、子どもの潜在的可能性を信じ、肯定的に評価できるかが求められる。まちがった答えを出す子どもにも、

教師が寄り添い、味方して、その子どもなりのがんばりを誉めて、どのように考えるべきかの方向性を示すことが求められる。また、肯定的評価を通じて、子ども一人ひとりに自信を持たせることが必要になる。自分でもやればできるという思いが、小さな自信となり、次の学習活動の原動力になるということである。百マス計算の産みの親といわれる岸本裕史は、百マスの意義は、単なる反復練習という習熟による計算力の向上をめざし、「できる」ことをめざすのみならず「わかる」という契機をを授業で保障しつつ、反復練習が位置づけられるという。そして、反復練習により「できる」ようになることが、子どもたちの自信につながり、数学への学ぶ意欲も引き出されるとする¹⁵⁾。

最後に、「関係の次元」からすれば、支え合い、学び合う仲間や、信頼できる教師の支えが、学ぶ意欲を引き出すことになる。その点では、学級を、子どもたちが相互に助け合い、協力し合う集団へと変えていく、学習集団づくりの思想が参考になる¹⁶⁾。また、そのようなお互いを認め合い、励まし合える仲間の存在は、学級の関係づくりが基礎となる。その意味で、関係性の次元として、学習意欲を喚起するためには、子どもたちが相互に信頼し、連帯感に結ばれた教師の学級づくりが土台になる。ここでは、子ども相互の関係のみならず、教師と子どもの信頼関係も必要になる。そのためには、子どもに対し、一方的、抑圧的に振る舞う教師ではなく、子どもの声に耳を傾け、子どもと対話しつつ、意思疎通的コミュニケーションを図ろうとする教師のあり方が求められる。子どもを受容し、共感しつつ、対話し、合意と納得を創りだしていく教師の子ども観と指導観が問われることになろう。子どもに好かれ、魅力ある教師のもとでは、子どもの学ぶ意欲も高まることになる。

おわりに

以上のような、学ぶ意欲を考える際の、三つの次元は、個々に切り離して考えるのではなく、統一的に把握されるべきものであろう。例えば、驚

くような、疑問や興味の湧く教材を提示し、子どもを肯定的に誉め、あるいは子どもの到達目標を明示し、その活動の方向性を示すことができるような、子どもとよく遊び、子どもの声を聴き、お互いのがんばりを認め合い、励まし合える学級で学ぶのであれば、子どもの学習意欲は高まり、子どもにとって意味のある学習が成立しやすくなることになる。子どもの声に耳を傾けず、子どもと遊ぶこともなく、子どもと対話もない教師では、いかにおもしろい教材を持ち込んで授業を展開しようと、その子どもがいかにかその教科がもともと好きであったとしても、果たして、学ぶ意欲に満ちあふれた授業が成立するであろうか。

子どもの学力形成は、今日の課題ではあるが、そのためには、まず、子どもの立場にたつて、いかに子どもの学習意欲を引き出すかが大きな課題であり、その前提には、教師と子どものコミュニケーション的な関係の成立が求められる。その意味で、学習意欲を引き出す授業づくりは、学級を中心とした子どもとのコミュニケーション的な関係づくりを基盤とするものである。

もちろん、子どもの学力形成は、学習意欲だけではなく、学習の内容、すなわち、教育の質としての内容論も問題とされねばならない。とくに、よくいわれる「わかる」と「できる」と「使える」の関係、すなわち、理解と習熟と応用の関係といった問題も含む。さらに、教科と総合的学習の質的な異同をどのように考えるかの問題もある。さらに、子どもの様々な場面での授業参加が、子どもの自尊感情を高め、民主的な関係を学ぶ場にもなりうる点についても深く論ずることはできなかった。それらは、今後の課題としたい。

一注一

1) 戦後の学力論争は多岐にわたるが、古くは、例えば、学力低下の有無について、久保舜一『算数学力』（東京大学出版会、1951年）があり、学力構造をめぐっては、廣岡亮蔵『基礎学力』（金子書房、1953年）勝田守一『能力と発達と学習』（国土社、1964年）、中内敏夫『学力と評

価の理論』（国土社、1971年）、大田堯『学力とは何か』（国土社、1969年）などがあり、学力論争を整理したものに、木下繁弥「学力論争の展開」『戦後日本の教育改革6 教育課程総論編』（東京大学出版会 1971年）などがある。

2) 例えば、市川伸一『学力低下論争』筑摩書房、2002年、荻谷剛彦『調査報告「学力低下」の実態』岩波書店、2002年、尾木直樹『「学力低下」をどうみるか』日本放送出版協会、2002年、和田秀樹『学力崩壊』PHP研究所、2003年、中井浩一『論争・学力崩壊 2003』中央公論新社、2003年 などがある。

3) もともとは、大学生の学力低下が、ゆとり教育批判と学力論争の契機となったといわれる。例えば、岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄『分数ができない大学生』東洋経済新報社、1999年、戸瀬信之・西村和雄『大学生の学力を診断する』岩波書店、2001年などを参照。

4) その詳細は、国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』（ぎょうせい、2002年）、国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能②』（ぎょうせい、2004年）を参照。

5) 国立教育政策研究所編『数学教育・理科教育の国際比較 ー第3回国際数学・理科教育調査の第2段階調査報告書』（ぎょうせい、2001年）を参照。

6) この指摘はすでに佐藤学にみられる（「劣化する学校教育をどう改革するか」『世界』2005年5月号、116頁）、またPISAの結果を分析する論文の中にもいくつか見られる。例えば、小林大祐「PISAのリテラシー概念をめぐる短章」『季刊 人間と教育』47号（旬報社、2005年9月、6頁）を参照。

7) このPISA調査とTIMSS調査の結果は文部科学省により詳細に分析され、それをもとに指導資料が作成されている。文部科学省『小学校算数・中学校数学・高等学校数学指導資料』（東洋館出版社、2006年）および、文部科学省『小学校理科・中学校理科・高等学校理科指導資料』（東洋館出版社、2006年）である。

文部科学省のホームページでも紹介されているが、PISAとTIMSSの両方の調査結果の特徴をつかむのに適した資料である。

- 8) この調査結果の詳細は、国立教育政策研究所のホームページより閲覧できる。
- 9) デシの自己決定論の意義とその教育実践における教師の指導の課題の指摘は、次の拙論を参照のこと。田代高章「子どもの『自己決定』の諸相とその教育方法論的考察 -E.Deciの自己決定論を中心に-」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第40巻、第一部（1995年、199-204頁）。同論文では、デシとライアンの実験にも触れながら、とくに、制御的な外発的報酬と情報提供的な外発的報酬が子どもの自己決定や自律を促進するかについてについて、情報提供的な外発的報酬の有効性について紹介し、教師の子どもへの指導のあり方について論じた。
- 10) Edward L. Deci , Richard M. Ryan (Ed.) “Handbook of Self-determination Research” University of Rochester Press 2004 pp.6-8
- 11) 動機づけ理論の近年の動きをまとめた概説書に、上淵寿『動機づけ研究の最前線』北大路書房 2004年、桜井茂男『学習意欲の心理学』誠信書房1997年、市川伸一『学ぶ意欲の心理学』PHP 研究所 2001年などがあり、本論では、それらの文献も参照した。
- 12) 市川伸一『学ぶ意欲の心理学』PHP 研究所 2001年、46-50頁参照。
- 13) 仮説実験授業に関する文献は多くあるが、例えば、板倉聖宣『仮説実験授業のABC 第4版』仮説社、1997年、板倉聖宣・上廻昭『仮説実験授業入門』明治図書、1989年などがある。
- 14) 仲本正夫の実践記録については、『学力への挑戦』（労働旬報社、1979年）が有名であるが、最近も、これまでの実践をまとめた成果として『新・学力への挑戦』（かもがわ出版、2005年）が出版されている。
- 15) 岸本裕史『見える学力、見えない学力』大月書店、1994年参照。また、岸本裕史の実践の今日的な意義について、田中耕治編『時代を拓い

た教師たち』（日本標準、2005年）の「岸本裕史と学力の基礎」（141-152頁）を参照のこと。

- 16) 学習の個別化による、敵対的競争化と序列化に対して、子どもたちが、集団として相互に関わり、学び合う関係を重視する実践を紹介したものとして、柴田義松編『授業改革を目指す学習集団の実践』の小学校低学年編、小学校高学年編、中学校編がある（いずれも明治図書、2005年）。また、豊田ひさき『学力保障と学習集団づくり』の小学校低学年編、小学校中学年編、小学校高学年編（いずれも明治図書、2004年）も学び合い、助け合う学習集団を意識した授業実践を紹介している。もちろん、このような学習集団は、子どもたち一人ひとりの個性を大切にしながら、その良さを学習する集団として認め合い、一人ひとりの学びを保障しようとするところに意義がある。その意味で、個人思考と集団思考をうまく取り入れながら、授業の中で、学力形成と人格発達を統一的に保障しようとするところ、すなわち、授業における陶冶と訓育の統一的保障が目ざされているところに特徴がある。