

小学校における新学力型の授業は効果があるのか

——高校生の問題解決的態度に注目して——

早野 綾子（東京大学教育学部）

■要約

- ◎小学校高学年の国語の授業において、旧学力型授業のほうが新学力型授業より問題解決的態度の定着には必要である。
- ◎小学校高学年の算数の授業においては、新学力型授業を受けた高校生ほど問題解決的態度を身につけている。
- ◎新学力型授業は、問題解決能力のような、“新学力”育成を目的としていたはずであるが、上記から、小学校高学年の国語に関しては、新学力型授業が、問題解決的態度の定着に必ずしも寄与しているとはいえない。

1 問題関心～新学力型の授業で、“新学力”は身につくのか

私は小学校時代、教科を問わず、いわゆる新学力型の授業を受けていた。そこで私が強く感じていたことは、「国語がつまらない」ということであった。

私が小学校で受けた国語の授業は、大半がディスカッション形式のものであった。教材が物語文であれば登場人物の気持ちや感想を、説明文であれば意見を述べるのが求められたが、文中の漢字や語彙がよくわからないうまま強引に進められている感があった。また、ディスカッションでは、どんな意見も受け入れられたが、先生は模範的な発言のみ黒板に書きとめ、そこには明らかに「解答」が存在した。そして一度そのような模範的な発言が登場すると、皆がそれを肯定するだけになり、ディスカッションは成立していなかった。

あのような新学力型の授業は、果たして効

果があったのだろうか。私は、今回の調査を通して、小学校における新学力型の授業を評価したいと考えた。

小学校における授業形態を評価する先行研究としては、荻谷剛彦らによる学力調査がある。荻谷ほか（2002）は、小学校時代の授業経験の違いを、中学生の学力調査の結果から評価している。

しかし、新学力型の授業の是非を問うためには、まず、新学力型授業によって目的としていた能力が育成されたかをはかる必要があるのではないだろうか。このような観点から、本稿では、小学校における授業形態について考えていきたい。

2 本稿において注目する能力

今回の調査対象は、都立高校の2年生である。2007年度の高校2年生は、2001年度、旧学習指導要領（平成元年度改訂）の最終年に小学校5年生として過ごし、2002年度、現行

学習指導要領全面実施の初年度に小学校6年生になっている。

ここでは、調査対象の高校生は、小学校5・6年生において、現行学習指導要領に規定されている目的に基づいた新学力型の授業を受けたと考えることにする。その根拠は、2001年はPISAショックや、平成10年告示の学習指導要領への批判の只中にあり、旧学習指導要領（平成元年度改訂）よりは、「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』（2002年1月）以降の、現行学習指導要領に近い気運の中にあっただと考えられるからである。

これを踏まえた上で、文部科学省ホームページに掲載されている、現行学習指導要領の「これからの時代に求められる力とは？」に注目すると、ここでは、「生きる力」「確かな学力」などが挙げられている¹。本稿では、このうち、「確かな学力」の中で、

「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、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたもの」

と表現されている「問題解決する資質や能力」に焦点をあてていきたい。つまり、新学力型授業の目的として、「問題解決能力」に注目し、それを高校生が現在身につけているかによって、小学校の授業形態を評価していく。ただし、今回の調査は質問紙調査であるため、問題解決能力そのものではなく、問題解決的態度を問うことにする。

3 仮説の提示～小学校で受けた新学力型の授業で、問題解決的態度は身についたのか

先述したように、私は新学力型授業の効果に対して懐疑的であり、新学力型授業が必ずしも“新学力”の育成に寄与していないので

はないかと考えている。そこで次のような仮説を設定し、それが本当に検証されるか否か見ることにした。

●理論仮説1

小学校の国語の授業において、新学力型の授業を受けた高校生ほど、問題解決的態度を身につけている。

●作業仮説1

小学校5・6年生の国語の授業において、「自分たちで調べたり意見を言い合ったりすること」があった高校生ほど、問題解決的態度を身につけている。

●理論仮説2

小学校の算数の授業において、新学力型の授業を受けた高校生ほど、問題解決的態度を身につけている。

●作業仮説2

小学校5・6年生の算数の授業において、「自分たちで調べたり意見を言い合ったりすること」があった高校生ほど、問題解決的態度を身につけている。

以下では、上記の仮説を検証していく。

4 仮説検証の前に～小学校で受けた授業の形態と高校グループの関係について

今回の調査対象校は都立高校であるため、回答者の大半は公立小学校出身であると考えられる。したがって、3節において提示した仮説は、小学校において受けた授業の形態が、現在の高校グループに影響されないことを前提としている。仮説の検証に入る前に、小学校で受けた授業の形態と現在の高校グループのクロス表を作成し、上記の前提が成り立つか否かを確認したい。

4.1 小学校で受けた国語の授業形態と高校グループの関係

小学校において受けた国語の授業形態を表す質問項目としては、Q17AとQ17Bを用いた。ここでは、小学校5・6年生の国語の授業において「問題をくり返し解いたり知識を暗記したりすること」(Q17A)が、「かなりあった」「まああった」と答えた場合、「旧学力型授業があった」とし、小学校5・6年生の国語の授業において「自分たちで調べたり意見を言い合ったりすること」(Q17B)が「かなりあった」「まああった」という回答の場合、「新学力型授業があった」とした。

また、高校グループは、四年制大学進学率の高い順から4校をαグループ、それ以外をβグループとした(以下すべて同様)。

以上のように変数を設定し、小学校5・6年生の国語の授業において、旧学力型授業があったか否か、新学力型授業があったか否か

のそれぞれを、高校グループとクロスさせた。その結果が表5-1、2である。

表5-1によれば、「国語の旧学力型授業」と「高校グループ」の間には、危険率0.1%で有意な差が見られ、仮説の前提は成立しなかった($p=0.000$)。詳細を確認しておく、国語の旧学力型授業があったと回答したのは、αグループで50.4%、βグループで64.6%と、βグループのほうが14.2ポイント上回った。表5-2からは、危険率10%で帰無仮説は棄却されず、「国語の新学力型授業」と「高校グループ」の間には、関係があるとは言えなかった。

つづいて、旧学力型授業の有無、新学力型授業の有無によって、小学校における国語の授業形態を4つに分類した。

-
- 1 詳細は下記URLを参照されたい。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/korekara.htm, 2008.3.1

表5-1 「国語の旧学力型授業」×「高校グループ」

		国語の旧学力型授業		合計	N
		あった	なかった		
高校グループ	αグループ (%)	50.4	49.6	100.0	736
	βグループ (%)	64.6	35.4	100.0	791
	合計 (%)	57.8	42.2	100.0	1,527
危険率0.1%で有意 $p=0.000$					

表5-2 「国語の新学力型授業」×「高校グループ」

		国語の新学力型授業		合計	N
		あった	なかった		
高校グループ	αグループ (%)	70.0	30.0	100.0	737
	βグループ (%)	67.1	32.9	100.0	791
	合計 (%)	68.5	31.5	100.0	1,528
有意差なし $p=0.225$					

ここでは、旧学力型授業・新学力型授業ともにあったと回答した場合を「両方あった」、ともになかった場合を「両方なかった」、旧学力型授業はあったが、新学力型授業はなかったと回答した場合を「旧学力型だけあった」、旧学力型授業はなかったが新学力型授業はあったという場合を「新学力型だけあった」とした(表5-3)。

4つに分類した小学校における国語の授業形態と、高校グループのクロス表は、以下のような結果になった。

表5-4によれば、「国語の授業形態」と「高校グループ」の間には危険率0.1%で有意な差が見られる(p=0.000)。

このことは、「小学校において受けた国語の授業形態は、高校グループに左右されない」という仮説の前提が成り立たないことを意味している。逆に言えば、小学校においてどのような形態の国語の授業を受けたかが、将来的に進学できる高校のグループに影響すると

いうことになる。

表5-4の詳細を確認すると、 α グループの高校生の中で、「旧学力型だけあった」のは9.4%、 β グループの高校生の中では10.6%とほぼ差がない。同様に α グループの高校生のうち、「両方なかった」のは20.7%、 β グループの高校生のうちでは22.3%とこれもポイント差がほとんどない。

これに対し、「両方あった」と回答した高校生は、 α グループでは41.1%、 β グループでは54.0%と、 β グループのほうが13ポイント近く上回っている。また、「新学力型だけあった」と答えた高校生は、 α グループでは28.8%、 β グループでは13.1%と、 α グループのほうが15.7ポイント上回っている。

ここから、仮説の前提が成立しないことが言えるとともに、小学校で新学力型に特化した国語の授業を受けると、 α グループの高校に入りやすくなるということが考えられる。

表5-3 小学校における授業形態(国語・算数)の4類型

	旧学力型あり	旧学力型なし
新学力型あり	両方あった	新学力型だけあった
新学力型なし	旧学力型だけあった	両方なかった

表5-4 「国語の授業形態」×「高校グループ」

Q17A・B×高校グループ

		国語の授業形態				合計	N
		両方あった	旧だけあった	新だけあった	両方なかった		
高校グループ	α グループ (%)	41.1	9.4	28.8	20.7	100.0	735
	β グループ (%)	54.0	10.6	13.1	22.3	100.0	791
	合計 (%)	47.8	10.0	20.7	21.5	100.0	1,526

危険率0.1%で有意 p=0.000

4.2 小学校で受けた算数の授業形態と高校グループの関係

小学校において受けた算数の授業形態を表す質問項目には、Q17CとQ17Dを用いた。そして、国語と同様に、Q17Cで「かなりあった」「まああった」と回答した場合「旧学力型授業があった」とし、Q17Dで「かなりあった」「まああった」と答えた場合、「新学力型授業があった」とした。

このような変数設定のもと、小学校5・6年生の算数の授業において、旧学力型授業があったか否か、新学力型授業があったか否かを、各々高校グループとクロスさせた。その結果が表5-5、6である。

表5-5では、危険率10%で帰無仮説は棄却されず、算数の旧学力型授業の有無と、高校グループの間に関係があるとは言えなかった ($p=0.864$)。それに対し表5-6の算数の新学力型授業の有無と、高校グループの間には危険率0.1%で有意な差が見られた。詳細

を確認すると、算数の新学力型授業があったと回答したのは、 α グループでは28.8%、 β グループでは40.8%であり、 β グループのほうが12.0ポイント上回った。

つづいて、算数においても、旧学力型授業の有無・新学力型の有無によって4類型を作成し、高校グループとクロスさせた。4類型とは、国語と同様、旧学力型授業・新学力型授業ともにあった場合を「両方あった」、ともになかった場合を「両方なかった」、旧学力型授業はあったが、新学力型授業はなかったと回答した場合を「旧学力型だけあった」、旧学力型授業はなかったが新学力型授業はあったという場合を「新学力型だけあった」としたものである(表5-3)。

表5-7から、「算数の授業形態」と「高校グループ」の間には、危険率0.1%で有意な差が見られる ($p=0.000$)。この結果もやはり、「小学校において受けた算数の授業形態は、高校グループに影響されない」という仮

表5-5 「算数の旧学力型授業」×「高校グループ」

		算数の旧学力型授業		合計	N
		あった	なかった		
高校グループ	α グループ (%)	70.6	29.4	100.0	735
	β グループ (%)	71.0	29.0	100.0	790
	合計 (%)	70.8	29.2	100.0	1,525
有意差なし $p=0.864$					

表5-6 「算数の新学力型授業」×「高校グループ」

		算数の新学力型授業		合計	N
		あった	なかった		
高校グループ	α グループ (%)	28.8	71.2	100.0	735
	β グループ (%)	40.8	59.2	100.0	791
	合計 (%)	35.1	64.9	100.0	1,526
危険率0.1%で有意 $p=0.000$					

表5-7 「算数の授業形態」×「高校グループ」

Q17C・D×高校グループ

		算数の授業形態				合計	N
		両方あった	旧だけあった	新だけあった	両方なかった		
高校グループ	αグループ (%)	25.2	45.5	3.7	25.6	100.0	734
	βグループ (%)	38.2	32.8	2.5	26.5	100.0	790
	合計 (%)	32.0	38.9	3.1	26.0	100.0	1,524
							危険率0.1%で有意 p=0.000

説の前提を覆すものである。

算数の授業においては、「新学力型だけあった」高校生は、αグループでは3.7%、βグループでは2.5%と、ほぼ差が見られない。同様に、「両方なかった」高校生は、αグループで25.6%、βグループで26.5%とポイント差はほとんどない。

だが、「両方あった」高校生は、αグループでは25.2%、βグループでは38.2%と、13.0ポイントもβグループが上回っている。また、「旧学力型だけあった」高校生は、αグループでは45.5%、βグループでは32.8%と、αグループが13ポイント近く上回っている。

以上のことは、小学校の算数の授業においては、旧学力型に特化した授業を多く受けると、αグループの高校に進学しやすくなるということを意味している。

4.1・4.2より、国語・算数いずれの場合も、「小学校で受けた授業の形態は高校グループに影響されない」という仮説の前提は成り立たなかった。したがって、以降の分析は、高校グループ別に行っていく。

5 仮説検証～高校生の問題解決的態度と小学校で受けた授業の形態の関係について

ここでは、新学力型の授業によって、問題解決的態度は育成されたのかを見るために、高校生の問題解決的態度の有無と、小学校で受けた授業の形態をクロスさせた。

問題解決的態度については、本稿では、

OECD（経済協力開発機構）によるPISA（生徒の学習到達度調査）の2003年調査の定義に準じて設定する。

PISA2003年調査において、問題解決能力は、

「問題の状況が

- 第1に、現実のものであり、
 - 第2に、解決の道筋がすぐには明らかではなく、
 - 第3に、1つのリテラシー領域内には限定されない場合に、
- 問題に対処し解決する能力」

と定義されている（国立教育政策研究所編2004: 206）。

今回は、質問紙調査であることを考慮しつつ、PISAの定義を参照して、問題解決的態度を、

- ① 日常的な問題を解決しようとする態度
- ② 論理的に問題を解決しようとする態度
- ③ 領域横断的に問題を解決しようとする態度

の3つの要素から成るものと設定した。

これらの3つに対応するように作成された質問項目が、Q33A「自分が取り組んでいることで、思うような結果が出ないときは、その原因を考え、対策をとる」（①に対応）、Q33B「すじみちを立てて物事を考える」（②に対応）、Q33C「今までに習ったことを組み合わせて疑問を解決しようとする」（③に

対応)である。

Q33A・Q33B・Q33Cそれぞれに関して、「とてもあてはまる」を1点、「まああてはまる」を2点、「あまりあてはまらない」を3点、「まったくあてはまらない」を4点となるように回答の得点化を行った。その上で、3つの質問項目に対する回答を合計し、3点から6点を「問題解決的態度がある」、7点から12点を「問題解決的態度がない」とした²。

5.1 理論仮説1の検証～問題解決的態度の有無と小学校での国語の授業形態の関係

小学校における国語の新学力型の授業は、高校生の問題解決的態度の有無に影響しているのだろうか。理論仮説1を検証するために、作業仮説1の分析をする。なお、先述したように、分析は高校グループごとに行う。

独立変数を小学校での国語の授業形態、従属変数を問題解決的態度、統制変数を高校グループとするクロス表を作成した。その結果が表5-8である。

表5-8から、高校グループが α グループである場合、国語の授業形態と問題解決的態度

の間には、危険率5%で有意な差が見られ、 β グループである場合には危険率0.1%で有意な差が見られた(α グループ $p=0.035$ 、 β グループ $p=0.000$)。

また高校グループ別に詳細を見ると、 β グループにおいて問題解決的態度がある高校生は、国語の授業形態が「両方あった」と回答した中の43.7%、「旧学力型だけあった」中の43.4%、「新学力型だけあった」中の31.4%、「両方なかった」中の21.8%となっている。ここから、 β グループにおいては、小学校において旧学力型の授業を受けた生徒ほど、問題解決的態度を身につけていると言える。したがって、 β グループでは、問題解決的態度の育成に必要なのは、新学力型の授業よりも旧学力型の授業ということになり、作業仮説1は検証されない。

つづいて、 α グループに注目すると、 α グループで問題解決的態度がある高校生は、国語の授業形態が「両方あった」と回答した中の58.1%、「旧学力型だけあった」中の55.9%、「新学力型だけあった」中の52.7%、「両方な

2 Cronbachのアルファは0.815。

表5-8 「問題解決的態度」×「国語の授業形態」×「高校グループ」

高校グループ		問題解決的態度		合計	N	
		ある	なし			
α グループ	国語の授業形態	両方あった (%)	58.1	41.9	100.0	301
		旧だけあった (%)	55.9	44.1	100.0	68
		新だけあった (%)	52.7	47.3	100.0	207
		両方なかった (%)	43.7	56.3	100.0	151
		合計 (%)	53.4	46.6	100.0	727
危険率5%で有意 $p=0.035$						
β グループ	国語の授業形態	両方あった (%)	43.7	56.3	100.0	412
		旧だけあった (%)	43.4	56.6	100.0	83
		新だけあった (%)	31.4	68.6	100.0	102
		両方なかった (%)	21.8	78.2	100.0	170
		合計 (%)	37.2	62.8	100.0	767
危険率0.1%で有意 $p=0.000$						

かった」中の43.7%となっている。「旧学力型だけあった」場合と「新学力型だけあった」場合との間にポイント差はほとんどないが、前者が後者を上回っており、やはり作業仮説1は検証されない。

以上をまとめると、 α グループ・ β グループともに、小学校での国語の授業に関しては、新学力型の授業よりも、旧学力型の授業のほうが問題解決的態度の定着には必要だということになる。すなわち作業仮説1は検証されず、理論仮説1は成り立たない。

このことは、小学校における新学力型に特化した国語の授業が、問題解決的態度の育成に必ずしも有効ではないということを示しているのではないだろうか。

5.2 理論仮説2の検証～問題解決的態度の有無と小学校での算数の授業形態の関係

つづいて、小学校での算数の新学力型の授業が問題解決的態度の定着に寄与しているのかを検証するため、作業仮説2を分析していく。

独立変数を小学校での算数の授業形態、従

属変数を問題解決的態度、統制変数を高校グループとするクロス表を作成した。結果は表5-9のようになった。

表5-9から、高校グループが α グループである場合、算数の授業形態と問題解決的態度の間には、危険率1%で有意な差が見られ、 β グループである場合には危険率0.1%で有意な差が見られた(α グループ $p=0.009$ 、 β グループ $p=0.000$)。

ここでも高校グループごとに詳細を確認したい。まず α グループにおいて問題解決的態度がある高校生は、算数の授業形態が「両方あった」と回答した中の58.6%、「旧学力型だけあった」中の53.2%、「新学力型だけあった」中の74.1%、「両方なかった」中の45.2%となっている。「新学力型だけあった」場合が、「両方あった」「旧学力型だけあった」を大きく上回っており、小学校の算数の授業で、新学力型の授業を受けた高校生ほど、問題解決的態度があると言える。したがって、 α グループにおいて作業仮説2は検証される。

つづいて、 β グループに着目すると、 β グループにおいて問題解決的態度がある高校生は、算数の授業形態が「両方あった」と回答

表5-9 「問題解決的態度」×「算数の授業形態」×「高校グループ」

高校グループ		問題解決的態度		合計	N	
		ある	なし			
α グループ	算数の授業形態	両方あった (%)	58.6	41.4	100.0	181
		旧だけあった (%)	53.2	46.8	100.0	331
		新だけあった (%)	74.1	25.9	100.0	27
		両方なかった (%)	45.2	54.8	100.0	186
		合計 (%)	53.2	46.8	100.0	725
危険率1%で有意 $p=0.009$						
β グループ	算数の授業形態	両方あった (%)	46.0	54.0	100.0	289
		旧だけあった (%)	36.2	63.8	100.0	254
		新だけあった (%)	40.0	60.0	100.0	20
		両方なかった (%)	25.1	74.9	100.0	203
		合計 (%)	37.1	62.9	100.0	766
危険率0.1%で有意 $p=0.000$						

した中の46.0%、「旧学力型だけあった」中の36.2%、「新学力型だけあった」中の40.0%、「両方なかった」中の25.1%となっている。「旧学力型だけあった」場合と「新学力型だけあった」場合との間のポイント差は小さいが、後者が前者を上回っており、作業仮説2の傾向は支持される。

以上から、 α グループ・ β グループともに、小学校における算数の授業では、問題解決的態度の定着には、旧学力型の授業よりも、新学力型の授業が必要だということになり、作業仮説2は検証され、したがって理論仮説2は検証される。

5.1・5.2より、問題解決的態度の定着に必要なのは、小学校の国語の授業に関しては旧学力型の授業であり、算数の授業に関しては新学力型の授業であった。したがって、理論仮説2は検証されたが、理論仮説1は検証されなかった。

6 考察

これまで行ってきた分析を、ここで一旦整理しておきたい。本稿では、新学力型授業によって、新学力型授業が本来目的としていた能力・態度が身につくのか、という問題関心から、高校生の問題解決的態度に注目し、それによって小学校における授業形態の評価を試みてきた。

そしてまず、小学校における授業形態は現在の高校グループに影響されないという、仮説の前提を4節で確認したが、この前提は成立せず、国語では新学力型、算数では旧学力型の授業を受けるほど α グループの高校に入りやすいという傾向が見られた。

つづいて、5節において、小学校の授業形態と高校生の問題解決的態度の関係について高校グループごとに分析したところ、算数では新学力型授業を受けるほど問題解決的態度が身につくが、国語では旧学力型授業のほうが、新学力型授業より問題解決的態度の定着には必要であるという結果になった。

図5-1 4節・5節の整理

① 4節 4.1・4.2より
(国語の新学力型授業) → (α グループ)
(算数の旧学力型授業) → (α グループ)
② 5節 5.1・5.2より
(国語の旧学力型授業) → (問題解決的態度)
(算数の新学力型授業) → (問題解決的態度)

まとめると、図5-1のようになる。

上記の結果を踏まえ、考察を行っていききたい。

6.1 “新学力”は正しく評価されているのか

まず、4節・5節を整理した図5-1の①・②からわかるように、 α グループの高校に入るために必要な授業形態と、問題解決的態度を身につけるために求められる授業形態が、まったく逆であることに注目したい。ここから考えられることは、入試において評価される能力と、新学力観が目的としていた能力との間には、ズレがあるのではないかということである。

小牧薫(1999)によれば、高校入試制度の大変化が起こったのは、1993年1月の文部省高校教育改革推進会議の第三次報告を受けた文部事務次官通知以後のことである。通知では、多様な入学選抜の実施や受験機会の複数化、推薦入学の積極活用などとともに、知識の量や程度を問う出題に偏ることなく、論述式の解答を求める出題や思考力・分析力を問う問題を増やす等、中学校の新しい教育課程(平成元年度改訂旧学習指導要領)で重視されるべき能力が適切に反映されるよう工夫することが言われた。

このように、新学力観導入にともなって、高校入試も変化を遂げてきたようではあるが、今回の分析によれば、高校入試によって、いわゆる“新学力”は必ずしも評価されていないようだ。

先述したように、現在の高校2年生は、旧学習指導要領（平成元年度改訂）・現行学習指導要領の下で小学校・中学校時代を過ごし、新学力観導入以後に義務教育を受けている。このように“新学力”育成を目的に教育を施した児童・生徒に対しては、新学力を評価するのが首尾一貫したやり方のはずである。今回の結果からは、新学力観型の教育と、高校入試の制度・内容との矛盾が垣間見えるのではなかろうか。

6.2 新学力型に特化した授業は“新学力”の育成にとって有効なのか

つづいて、本稿の問題関心であった、新学力型授業によって、新学力は身につくのか、ということ考察したい。

図5-1 ②からわかる通り、小学校の算数の授業に関しては、新学力型授業を受けた高校生のほうが、新学力型授業のなかった高校生よりも、問題解決的態度を身につけている。したがって、算数に関しては、新学力型授業は新学力の育成に効果があると考えられよう。

それに対し、小学校の国語の授業に関しては、旧学力型授業を受けた高校生ほど問題解決的態度を身につけている。この結果から、国語においては、問題解決的態度育成を目的とした授業としては、新学力型の授業の効果には疑問が生じる。“新学力”を目指して新学力型授業を進めるとすれば、目的と手段にズレがあると言わざるを得ないだろう。

6.3 終わりに

最後に、再び表5-8、9に注目したい。

表5-8を見ると、 α グループで問題解決的態度がある高校生は、（小学校の国語の授業において）「両方あった」場合が58.1%、「旧学力型だけあった」場合が55.9%と、ほぼ差がない。 β グループでも同様に、問題解

決的態度がある高校生は、「両方あった」場合に43.7%、「旧学力型だけあった」場合に43.4%である。したがって、問題解決的態度の定着を促進するには、単に旧学力型授業に特化すればよいというだけでなく、新旧両方の学力型授業を展開するという選択肢もあるようだ。

また、表5-9を見ると、 β グループで問題解決的態度がある高校生は、（小学校の算数の授業において）「両方あった」場合に46.0%、「新学力型だけあった」場合に40.0%と、前者が後者を6.0ポイント上回っている。算数において、旧学力型授業の意義を捨てきれないということである。

以上を踏まえると、問題解決的態度の定着には、単に新旧どちらを進めればよいということではなく、そういった二元論的な考えから脱却した方策を考えるべきだということかもしれない。

平成20年2月15日、平成23年度より全面施行される新しい学習指導要領の改訂案が文部科学省より公表された。同省のホームページの「新しい学習指導要領」によれば、「自ら課題を見つけ、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」といった、現行学習指導要領の理念は引き継ぎ、それを実現するための具体的な手立てを確立することを主眼に置いている³。

このような理念を維持し、目的とするならば、その達成のために、新学力、旧学力という枠から離れて方法を考えること、そればかりでなく、目的とした能力を正しく評価する制度をつくることが求められるだろう。

3 詳細は下記URLを参照されたい。
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm, 2008.3.1

<引用文献>

- 荻谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子、2002、『調査報告「学力低下」の実態』岩波書店。
国立教育政策研究所編、2004、『生きるための知識と技能2』ぎょうせい。
小牧薫、1999、「『新学力観』をもとにした高校入試制度の改変」『歴史地理教育』歴史教育者協議会、59: 32-7。