

「新しい学力観」批判

駒林邦男*

(1993年6月2日受理)

表題で言う「新しい学力観」(含、「新」観点別評価論)とは、「学習指導要録」についての文部省初中局長「通知」(1991年3月20日付)が言う「新学習指導要領が目指す学力観」のことである。「国が、教師に形成させ、子どもたちに身につけさせようとする」、国の意図・理念の視点からの学力(以下、{|学力|}と略記)観、「政策」としての学力観である。

拙論ではまず、①新{|学力|}観の基本特質とその問題点を摘記し、論述する。次に、②学校知の学びの出来・不出来が、それを学ぶ意欲を規定している事実、および「学校知学力」の非ヴァナキューラー性について論述し、③新{|学力|}観の現実的効果を論述する。終わりに、④どのような質の授業実践が、子どもたちが学ぶ意欲を育てるのを援助し得るかについて、筆者のこれまでの授業研究の経験に基づいて略述する。

なお、拙論は[駒林, 1992E]の論述をより精確にし、これに新たな論点についての議論を加えたものである。

I. 「新しい学力観」の基本的特質

「新」という冠がいつもついている{|学力|}観は、何を「目指す」か。

平成元年版・学習指導要領の「総則 教育課程編成の一般方針」の最初の項には、小・中・高校共通の次の文言が書かれている。ここには、学習指導要領の学力観が示されている。

「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・基本的な内容の指導を徹底し、個性を生かす教育の充実に努めなければならない。」

この文言から、{|学力|}観は次の四つの構成要素からなっていることが分かる。

- ①「自ら学ぶ意欲」を育てる。
- ②「社会の変化に主体的に対応できる能力」を育てる。
- ③「基礎的・基本的な内容」を「徹底」的に「指導」し、この「内容」を子どもたちの身につけさせる。
- ④「個性」を「生かす」。

しかし、指導要領の文面だけでは、{|学力|}の上記の諸要素がお互い、どのようなつながり

* 岩手大学教育学部

方で結合しているのか、その論理構造ははっきり見えてこない。①-②と③-④とが教育関係官庁の常套語である「とともに」という接続語で連結されている。この語の日常的意味は「並列」、「併存」である。①-②と③-④とは併存・独立的関係に置かれているとでもいうのか。①-②は、「③に基づいて」という関係に在るのではないか。もしそうだとすると、「基礎的・基本的な内容」が「徹底」的に「指導」されるならば、それに基づいて「自ら学ぶ意欲」が育っていくのであろうか。

また、「基礎的・基本的な内容」の「徹底的」「指導」と「個性を生かす教育の充実」とは、両立可能か。抽象的言説のレベルであれば何とでも言えよう。しかし、今日の学校の現実的制約条件の中で両立に「努め」ることを教師に強制するならば、教師は、「忠ナラント欲スレバ孝ナラズ、孝ナラント欲スレバ忠ナラズ」の「二重拘束」的状況に追いやられてしまうのではないか（駒林，1992A，1992B，1992F）参照。

一般的に言って、国が（教師を介して）子どもたちに教え学ばせようと企図した「基礎的・基本的な内容」が、どのような性質・どのような内容のものであり、どのくらいの量になっていて、どんな教え方で学ばせられているか——これらのことから独立して、③以外（特に①）の「学力」の構成要素はうまく形成されるのであろうか。国が支持したこの教育理念＝政策としての「学力」観を、現在の制約された学校教育の諸条件・関係の中に置いてみたとき一体、どういうことになるか。疑問が多々、出てくる。

1. 制度化された知を「基礎的・基本的な内容」とする「学力」観

学習指導要領「総則」が言う「基礎的・基本的な内容」とは、学校知*の中の制度化された知**の部分（＝学校知の制度化・公定化部分）のことである。この「基礎的・基本的な内容」が、学校知の基本骨格をなす。これが、拙論の出発的命題である。

*「学校知」の詳細は〔駒林，1991D〕を参照。「教科・教育内容」および「教材」に相当する。同じく「学校知」という用語でも、私の使い方と、日本教育学会第51回大会・シンポジウム「学校知革新の可能性を探る」での佐伯氏の次の使い方とは異なる。佐伯氏は言う。

「筆者は、学校知というものを、学校という制度の中で特殊化された認知活動の様式といった意味で使い、教師や子どもが知らず知らずのうちに非日常的な、学校の中でしか通用しない考え方、語り方、ふるまい方を身につけてしまっている、ということをやきほりするために用いることばとする。」「そもそも〔この学校知〕という言葉で——引用者〕問題にしているのは、（教師が、あるいは子どもが）もっている〕ないしは〕伝達する〕対象としての〕知識〕ではない。あえて言い替えるならば、〕知の営み〕（認知活動、知的実践）の様式を問題にしているのである。」「もちろん、学校という制度にしばられた教えることになっていること」（カリキュラム）の偏狭さや、日常生活や社会との関連のない知識の教え込みを批判したり、あるいは、（学校で身につけるべきとされる）現代科学の基礎がしっかり身につけていないことを批判するといった、教育学の伝統的な問題設定は、そのような結果が学校をとりまく知の営みの歪みによって生じたものとみなす限りにおいて、ここでいう学校知の問題と大いに関係はあるのだが、教えるべき知識内容の問題、あるいは、その教え方の問題として考えるわけではないとする点で、アプローチの仕方は根本的に異なっている。」（〔佐伯，1993〕p.24）。

駒林の「学校知」という言葉の使い方は、佐伯氏の言う「教育学の伝統的な問題設定」の立場である。駒林は、佐伯氏の言う「知の営み」とその「歪み」の問題を、学校知の学びの特異性という文脈の中で議論する。

佐伯氏の、「学校知」＝学校に特有な「知の営み」論では、狭い限定範囲外では、何をどう教えるかの問題と何をどう学んでいるかの問題が切り離され、前者の問題は独立した検討の対象から外されている。このことにより、政策としての学力観である新「学力」観の核心部分も検討の対象から外されている。

なお、板倉氏は同じシンポジウムで、「和製英語」に過ぎない「学校知」という言葉を「撤回」せよと主張しながらも「伝統的な問題設定」に立つて言う（「学校知」は、[school knowledge]の訳であり、「和製英語」ではない——駒林）。「現行の教育内容ではとてもすべての生徒に納得させないと考えるから、現行の教育内容、教育方法をどのように変えたらいいか、具体的な内容を《授業書》というものにまとめているのである。」（〔板倉，1993〕p.29）。

＊ ＊ 「制度化された知」とは、京極純一氏の言う「制度化された情報」である。即ち「定型として公定」され、それを学ぶ者には「規範として強制」される知である。「この定型に同調しない場合、（これを学ばされた者は）何らかの制裁」を受ける。制度化された知の「教習・使用の場面は権力の場面、支配と服従の場面」（〔京極，1984〕）である。

学校知の骨格をなす「基礎的・基本的な内容」の基本性質は公定性である。「基礎的・基本的な内容」は文部大臣の教科監督権に「基づいて」告示され、官報に公示された指導要領によって組立てられている。この基本骨格を具体的に肉づけするのが指導要領の「解説」書たる、各教科・道徳・特別活動についての文部省著作「指導書」である。それらをさらに教材レベルに具体化したのが、検定に合格した教科書である。

小・中学校学習指導要領（平成元年版）の「第1章 総則」には、「各学校においては・・・児童（生徒）の人間としての調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び児童（生徒）の心身の発達段階や特性を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとする」とある。しかし、そうは書いてあっても「各学校」は自由に教育課程を編成出来るわけではない。上記の「第1章 総則」からの引用の「・・・」のところには、「法令及びこの章以下に示すところに従い」と書かれている。ここで言う「法令」のうち、事実上、最も強い効力を持っているのは教育関係憲法諸条項、教育基本法、それらの立法精神ではなく、文部省令の学校教育法施行規則である。学校教育法の「教科に関する事項は・・・監督庁（〔当分の間、文部大臣〕）がこれを定める」（第20、38、43、106条）という規定を受けて、省令の「第二節教科」には、「（小・中・高校の）教育課程については、この節に定めるもののほか、教育課程の基準として文部大臣が別に公示する学習指導要領によるものとする」とある（いつの間にか、法律たる学校教育法でいう「教科」が、省令では「教育課程」と書き換えられていることに注意）。そして、小・中学校の場合、学習指導要領の「第1章総則」には「（指導要領の）第2章以下に示す各教科、道徳及び特別活動の内容に関する事項は特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱わなければならない」と書かれている。つまり、文部省告示たる学習指導要領が「各学校」の「教育課程」編成の実質的な拘束的な基準となっているのである。

個々の教師・学校による学校知の開発は、このように、その制度化・公定化部分によって法的に枠づけられている。学校知の制度化・公定化部分の記述の多くは、一般的・抽象的であるけれども、部分的には、学校知の制度化部分の縛りが強い。例えば、「杉」の字は6年間で教えても教えずともよい。が、「陸」（「ヘイ、きざはし」；〔「きざはし」は、天子の宮殿の段階〕）という、それだけでは使われることはない文字ではあるのに、6年でこの文字を必ず教えずなくてはならない。6年生には、社会で「天皇についての理解と敬愛の念を深めるよう」に必ず教えずなくてはならない。「道徳」では、1年から中学3年までの9年間にわたって「先

生（教師）を敬愛」することを必ず教えずにはならない。

漢字を教えたり面積の単位について知らせること等々と並んで、天皇に「敬愛の念」を抱かせたり、先生を「敬愛」させたり、「国旗を掲揚するとともに、国歌を斉唱」することによって「国家」への「所属感を深め」（社会科「指導書」）させたりすることまでも、「基礎的・基本的内容」の中に、つまり「学力」の中に組み込まれている*。

*「敬愛（の念）」のような感情は、宇佐美寛氏が指摘しているように、「ある事実の認識があるからこそ、生じるものである。」「教育がめざすべきことは、子どもが事実を正確に、子どもに可能な程度で詳しく知るようにすることなのである。その結果、子どもがどのような感情を持つことになろうとも、それは子どもの自由である。」（〔宇佐美, 1973〕 p.190）。

「新しい」と称する「学力」観はどのような「事実」に基づいて「敬愛の念」を持たせようとしているか。「小学校指導書 社会科編」は、「天皇の地位」については「象徴」という地位について教えればよいことにしている。憲法第一条の後段には「この地位は、主権の存する日本国民の総意の基く」という、憲法の魂たる言葉が在るという「事実」には、子どもたちの目をむけさせなくともよいことになっている。感情それ自体を教えようとする、このような教え方は、「国家」・「国旗」の公定化・強制と並んで、かつての天皇制教育のもとでの、《知育と徳育（感情）との「二律」化》（〔羽仁, 1984〕）⇨《認識と感情の引き離し》に通じる道である。この道は「事実認識の内容よりも、心情、態度の方を優先させ目標とする感傷主義」（宇佐美）であり、戦前の学校教育の根底に在って学校知の基礎可能性を貶値し、そのイデオロギー性を強化せしめた、いつか来た道である（このことについては、〔駒林, 1991D〕参照）。

この点で、「新しい」と称する「学力」観は新しくはない。

2. 自ら学ぶ意欲を制度化された知に閉じ込め、「知識・理解」に対するその優位性を強調する「学力」観：「観点別」評価の恣意性——教師の「満足」感による評価

新指導要領とセットになっている新「指導要録」の評価論には、「学力」観が局所的に一層拡大した形で投与されている。

新「指導要録」は教科の学習状況の「観点別」評価において「意欲」を新たに加えた。「新しい学力観に立つことが明確になるように、従来の観点の並べ方を逆転」させた（〔高岡, 1992〕）。「関心・意欲・態度」が「知識・理解」「技能・表現」「思考・判断」等を追い越して、筆頭のランクに押し上げられた。そして、「知識・理解」は最下位に落とされた。

「関心・意欲・態度」、とりわけ「自ら学ぶ意欲」は、後述するように極めて大切である。だが、そうかといって新「指導要録」のように、「関心・意欲・態度」を「知識・理解」から切り離して上位に据え、独立・別個の評価対象としてよいか。この切り離し・上位化は、何を意味するのであろうか。

直接的には、新「指導要録」の「通知」・学校5日制の導入を機に、学習指導要領が言う「基礎的・基本的内容」を解釈し直し、その「中核」に、「自ら学ぶ意欲」等々の「資質、能力」を据え、このことによって、「新しい」学力観——その実は、三十数年前の、広岡亮蔵氏の学力論によって代表される「態度主義的」学力観*——を樹立（復活）させるためである。この点でも、「新しい」「学力」観は新しくはない。

*学力の中心に「態度」を置く広岡氏の「態度主義」的学力論（〔広岡, 1958〕）について、また、鈴木秀一・

藤岡信勝氏、坂本忠芳氏による「態度主義」的学力論批判については〔鈴木・藤岡，1975〕〔坂元，1976A，1976B〕を参照。

高岡浩二氏，「文部省・社会の変化に対応した学校運営等に関する調査研究協力者会議・審議のまとめ」は言う。〔下線，（ ）内は引用者の補足である〕。

「（新「指導要録」においては）新しい学力観に立つことが明確になるように観点の並べ方を従前とは逆転させている。」「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（す）必要がある。」「新しい学力観に立つ学習指導は，（「指導する必要がある一定の知識や技能」ではなく）子供が自ら考え主体的に判断し，表現できる資質や能力の育成を基礎的・基本的な内容の中核をなすものととらえ，子供が自らの力によって（この「基礎的・基本的な内容の中核」を）獲得することを基本とする必要がある。」「基礎的・基本的な内容は弾力性や多様性のあるものとしてとらえることが不可欠である。したがって，それは，子供の主体的な学習活動を中心に展開されることが不可欠である。」（〔高岡，1992〕）

「これからの教育においては，基礎・基本は，新しい学力観に立つてとらえられた新学習指導要領に示している目標および内容の全体である（る）。」「学校教育における基礎・基本あるいは基礎的・基本的な内容については，これまでさまざまな議論がなされてきた。これまでは，教育する側に立ち，学校において指導する必要がある一定の知識や技能を中心としたものであるととらえる考え方が強かった。なかには，読み書き算の力であるととらえる考え方もあった。これまでの教育においては，教育の成果として知識や技能を共通的に身に付けさせることが重視され，基礎・基本についてもこのような教育とのかかわりでもとらえられてきたことによるものと考えられる。」「これからの教育においては，自ら学ぶ意欲と思考力，判断力，表現力などの能力の育成を学力の基本とする新しい学力観にたって教育を進めることが肝要である。」「基礎・基本については，子どもの側にたち，子どもたちが身に付ける必要がある資質や能力として，とらえる必要がある。基礎・基本をこのようにとらえたとき，それは，関心・意欲・態度，思考力，判断力，表現力などの能力，技能，知識・理解などの資質や能力を指している。なかでも，子どもたちの自己実現に生きて働く関心・意欲・態度や思考力，判断力，表現力などの能力は，これからの教育においてその中核をなすものである。」（〔高岡，1993〕）

「今日，学校週5日制の問題が課題になっきているが，これは，社会の変化に対応してこれからの時代に生きる子供の望ましい人間形成を図るという観点に立って，学校，家庭及び地域社会の教育全体の在り方を見直す中においてとらえるべき課題であると考ええる。今後の学校教育においては，自ら学ぶ意欲と主体的に考え判断し行動できる能力の伸長を基礎的・基本的な内容の中核をなすものととらえ，子供が自らの力によってそれらを獲得し自己実現に役立つものとして身に付けるよう指導することが大切である。」（〔文部省・社会の変化に対応した学校運営等に関する調査研究協力者会議，1992〕）。

以下，私見を挟みながら上に引用した高岡氏らの見解を外挿し，新「学力」観の問題点を指摘する。

①「新しい学力観に立ってとらえられた新学習指導要領に示している目標および内容の全体」とは何か。「解釈改憲」をもじって言えば「解釈改【指導要領】」ではないか。指導要領がもともと孕んでいた諸矛盾を一層、拡大するものではないか。「新しい学力観に立ってとらえられない」、「新学習指導要領に示している目標および内容の全体」の従来までのとらえ方を、新「学力」論者はハッキリ示すべきであろう。

②「基礎的・基本的な内容」の「中核」は「自ら学ぶ意欲と思考力、判断力、表現力などの能力」であるという「基礎的・基本的な内容」の上記のとらえ方は、私のそれと明らかに異なっている。「基礎的・基本的な内容」が学校知の制度化・公定化部分としてではなく、つまり、教えるべき一定の知識・技能の内容（「教科・教育内容」）としてではなく、その到達度を確定できない「自ら学ぶ意欲」等の「資質、能力」として理解されている（このような「基礎的・基本的な内容」を方向目標として設定し、これを相対評価の対象とすることは可能である。だが、このような「内容」を、絶対評価の対象、まして、到達度評価の対象とすることはできない）。

それだけではない。指導要領「総則」で言う「基礎的・基本的な内容」からもズレている。拙論の冒頭部分で述べたように、「総則」では、「基礎的・基本的な内容の指導の徹底」と「自ら学ぶ意欲の育成」は「とともに」という並列の関係を示す接続語で結ばれていた。もし、「自ら学ぶ意欲」が「基礎的・基本的な内容」の「中核」であるのだとしたら、前者は後者の中に包摂されているのであるから、「とともに」という関係は両者の間には成り立ち得ない。また、上記で引用したように、学習指導要領「総則」には、「（指導要領の）第2章以下に示す各教科、道徳及び特別活動の内容に関する事項は特に示す場合を除き、いずれの学校においても取り扱わなければならない」と書かれていたのだが、「自ら学ぶ意欲」は「いずれの学校においても取り扱わなければならない」ものともいうのか。「自ら学ぶ意欲」は「取り扱われるべきもの」か。語用論的におかしな日本語である。指導要領「総則」で言う「基礎的・基本的な内容」は、「基礎的・基本的な」教科・教育内容、教材（つまり、学校知の制度化・公定化部分）を指すと考えるのが普通の日本語の使い方であろう。

なお、学習指導要領が言う「基礎的・基本的な内容」と「基礎・基本」とが、「あるいは」で置き換えられ同類化・等値化されている。しかし、両者は区別されるべきである。例えば、臨時教育審議会第1次答申（1985）は「基礎・基本」について次のように言う。

「現世代が次世代に対し・・・生涯にわたり主体的に学習していく上で必要な能力や人格形成の基礎・基本をしっかりと教えることは、いささかもおろそかにしてはならないことである。豊かで、多様な個性は基礎・基本の土台の上にはじめて築きあげられるものである。・・・学校においては、徳育、知育、体育についてさらに基礎・基本の徹底が図られなくてはならない。」

ここでの「基礎・基本」は、生涯教育全体の「土台」として位置づけられた学校教育全体を示す言葉である。それは、学習指導要領「総則」が言う「基礎的・基本的な内容」とは、明らかに、カテゴリー（意味範囲）を異にする。「基礎的・基本的な内容」は学校教育全体のサブ・カテゴリーである。だから、それは「基礎・基本」のサブ²・カテゴリーである。

③学校知の骨格（制度化部分）は、部分的には、かなり細かい所まで公定され、学校知の教師による開発の選択領域は狭められているのに、上記の高岡氏の言説では、「基礎的・基本的

な内容は、弾力性や多様性のあるものとしてとらえることが不可欠である」とされている。どちらが本当なのか。後者なら大歓迎である。しかしながら、前述の通り、本当なのは前者である。

④「子供の側に立ち」、「子供の主体的な学習活動を中心」に学習指導を本気になって展開すれば、子どもの学びは学校知の制度化部分はもちろん、学校知総体の枠をも超える事態が起こるであろう。しかし、この枠からはみ出した部分は切り捨てられよう。枠からはみ出した「関心・意欲・態度」も切り捨てられよう。

なぜか。新「指導要録」の「通知」には、「この欄（観点別学習状況の欄）には、指導要領に示す各教科の目標に照らして、その実現の状況を観点ごとに評価し、A、B、C*の記号により記入すること」とあるのである。「知識、技能、理解」だけではない。「関心・意欲・態度」さえ、教えの「観点」から「絶対」評価される。これは、J. M. アトキンの言う「目標に準拠した評価」(goal-referenced evaluation)、「工学的アプローチ」の評価である。「子供の側に立つ」ともし本気で言うのであれば当然採られるべき「羅生門的アプローチ」の「目標から自由な評価」(goal-free evaluation [アトキン, 1975])ではない。つまり、{|学力| 観は、「関心・意欲・態度」をさえ、制度化された知の言わば聖域に閉じ込め、囲いこんでしまおうとする学力観であり、評価論である。

*絶対評価である〔A、B、C〕による評価の基準は次のとおり。〔A〕——「十分満足できると判断されるもの」、〔B〕——「おおむね満足できると判断されるもの」、〔C〕——「努力を要すると判断されるもの」。

なお、新指導要録では、「観点別学習状況」とは別に、各教科についての学年別（第3学年以上）「評定」の欄が設けられている。この欄には、「第3学年以上の各教科の学習の状況について、各教科別に小学校学習指導要領に示す目標に照らして、学級または学年における位置付けを評価して記入」することになっている。「各教科の評定は3段階で表し、3段階の表示は、3、2、1とすること。その表示は、小学校学習指導要領に示す目標に照らして、学級または学年において、〈普通の程度のもの〉を2とし、〈2より優れた程度のもの〉を3、〈2よりはなほだしく劣る程度のもの〉を1とすること。「この場合、あらかじめ各段階ごとに一定の比率を定めて、児童をそれに機械的に割り振ることのないよう留意すること」とは言われているけれども、この「評定」は、やはり相対評価である。

以下、生活科を例にとってこのことを検討する。この教科には、{|学力| 観の問題点が露骨に表れているからである。

学習指導要領では、「生活科」の総括目標が、統辞論的におかしく、分かりにくい次の文章で表されている。

「具体的な活動や体験を通して、自分と身近な社会や自然とのかかわりに関心をもち(?)、自分自身や自分の生活について考えさせるとともに、その過程において生活上必要な習慣や技能を身に付けさせ、自立への基礎を養う。」

生活科1～2学年の「目標」は、次の通りである。

「(1) 自分と学校、家庭、近所などの人々及び公共物とのかかわりに関心をもち、集団や社会の一員として自分の役割や行動の仕方について考え、適切に行動できるようにす

る。(2) 自分と身近な動物や植物などの自然とのかかわりに関心をもち、自然を大切にしたり、自分たちの遊びや生活を工夫したりすることができるようにする。(3) 身近な社会や自然を観察したり、動植物を育てたり、遊びや生活に使うものを作ったりなどして活動の楽しさを味わい、それを言葉、絵、動作、劇化などにより表現できるようにする。」

一人ひとりの子どもが、どの程度「関心をも」ったか、「考え」たか、「大切にし」たか、「工夫し」たか、「活動の楽しさを味わ」ったか——子どもたちのこれらの心の動きの「実現の状況」を、どうやって「A、B、C」で評価するのか（特に、「活動の楽しさを味わ」ったかどうかについて）。上記「目標」のほとんどは到達目標ではなく、方向目標である。方向目標に関して、絶対評価が可能か。これらのことの「実現の状況」について、教師が「十分満足」と「判断」すれば「A」、「おおむね満足」と「判断」すれば「B」という具合に評定されることになっている。だが、この「判断」について多くの人を納得さ、得る基準を設定できるのか。文部省初中教育局長「通知」は「各観点ごとに学年ごとの評価規準を設定するなど工夫すること」と注意を促しているのだけれども、果して、うまく「評価規準を設定」できるか。設定したとしても、それは恣意的「規準」になってしまうのがオチで、結局のところ、教師の恣意的判断になってしまうのではないか。このような仕方の評価は、教師の〔満足〕感による評価なのではないのか。

「各教科の目標に照らして」の評価は、工学的アプローチの「目標に準拠した評価」であった。が、小学1～2年生にもなれば、子どもの関心は「身近な」ことだけではなく、国の内外にまで広がっている。金丸問題は子どもにとって「身近な」ことか。「エイズって、どうしてなるの？」と2年生の孫に聞かれて困ったが、彼の身近かにエイズ患者は居ない。もし子どもたちが「身近」ではないことに関心をもったら、その評価をどうするのか。評価の対象から外してしまうのか。

一般に、「各教科の目標」の枠内にはない何かのことに子どもたちが「気付き」、そのことに「関心・意欲」を持ち、「思考・表現」したり、「工夫」をこらしたとしたら、そのことの評価はどうなるのか。「教科の目標」から外れているからといって、「C」にしてしまうのか。生活科がいくら「教科」だからといって、国語や算数並みに評価してよいものか。「道徳」の評価は「指導要録」にも「通知表」にも記載されない。生活科もこれに準じてよいのではないか。「目標から自由な評価」の方が適切なのではないか。

なお、生活科の評価を恣意的な、教師の満足感による評価にしないためにも、(ペーパー・テストで「関心・意欲・態度」などを評価するのはおかしいと思いながらも)一部の教師が市販のテスト・ブックを利用するようになるであろう。私の調べたところ、市販のテスト・ブックの全てが、「新指導要領準拠 観点別評価」といった類のことを表紙に刷り込んでいる。評価の「観点」は、版で押したように「関心・意欲・態度」「思考・表現」「気付き(環境、自分)」である。

次の問題(2年用)は某社のテスト・ブックから採ったものである。各問題について、「関心・意欲・態度」「思考・表現」「気付き(環境、自分)」の中のどの「観点」から出題されたものを試みに当てて見ることによって、「観点別」評価の不自然さ・恣意性をはっきりさせることができる(正答は「問題a」の評価観点——「気付き」、「問題b」の評価観点——「関心・意欲・態度」、「問題c」の評価観点——「思考・表現」)。

問題 a : 「雨の日のようすに, ○をつけましょう。」(説明付きの 4 枚のカラー写真——蝶が飛び回っている写真, 蝶が葉の下でじっとしている写真, クモの巣が光っている写真, クモの巣がよく見えない写真——が添えてある)。

問題 b : 「あなたがいままでやったせわに, ○をつけましょう。」(説明付きの 4 つの色刷りの絵——植物に水やりをしている絵, 肥料をやっている絵, 草取りをしている絵, 添え木を立てている絵——が添えてある)。

問題 c : 「カタツムリのかいかたで, よいこと 3 つに○をつけましょう。」(説明付きの 6 つの色刷りの絵が添えてある。[説明文——「すみかがかわいたら, ときどきしめらせようね。」「すみかはよく日にあたるところにおこうね。」「えさは, あまらなくらいに, ときどき, やるんだよ。」「すみかが, かわいても, そっとしておきます。」「すみかは, あまり日にあたらないようなばしょにおこうね。」「えさは, まあるくらいたくさんやるよ。』)。

「観点ごとの目標分析を念頭に置いた授業」を提唱する梶田毅一氏は, タイラーに仮託して言う。「無理は承知で, 評価しなくちゃいけない。評価するのに難しい部分があっても, ねがいとかねらいとして大事であれば必ず評価しなきゃいけない」(〔梶田, 1993〕 p.133。傍点は引用者)。果してそうか。デスクワークとして「観点ごとの目標分析を念頭に置いた授業」を構想することは可能であろう。だが, 実際の授業でこのようなことは出来ないであろうし, やるべきでもない。「関心・意欲・態度」「思考・表現」「気付き」といった「観点」別評価の技法が精緻になり, その精緻になった「観点ごとの目標分析」を常に「念頭に置い」て実際に授業をしたら, 学びは寸断され, 「生きもの」と言われる授業から生気が奪い取られてしまうであろう。ここでは価値の転倒が生じ, 「観点」に「照らし」て学びの結果だけではなく, 学びの過程そのものも断片化されてしまうであろう。

「気付き」もしないで「思考」することがあるだろうか? 「思考」する中で新しいことに「気付く」くこともあろう。「関心」があるから「気付く」くこともあろうし, 「関心」がなくても何気なく「気付く」くこともあろう。「気付く」いて「思考」し, 「思考」の中で益々「関心・意欲」が高まり, 「ワカッタ!」, 「ソウダ! コレニ, チガイナイ」と真实性の感覚をもって直観的, 納得的に「気付く」くことだって多いのだ。

「観点別」評価(特に, 「態度・意欲・関心」という「観点」)には, どうしてもある種の胡散臭さ・不自然さ・恣意性がつきまとはざるを得ない。

⑤「関心・意欲・態度」を「知識・理解」等から切り離し, その上で, 独立した評価(「絶対評価」)の対象としている。宇佐美寛氏は言う。

「学習者自身は学習をなんだと思ひ, どう意味づけているのか。言いかえれば, なぜ, 学習を有意義だと思っているのか。学習をどう解釈して, どのような文化単位と結びつけているのか。また言いかえれば, 学習者自身がこの学習行為を何とみなしているのか。所謂 [興味] [関心] は, 実はこのような学習者自身の認識の問題である。」(〔宇佐美, 1983〕 p.144)

宇佐美氏がここで述べていることは、「関心・意欲・態度」についてもその通り当てはまる。「意欲」は、「興味」「関心」と同様、「学習者自身の認識の問題である」。

「知識・理解」と「意欲」を分離し、これらを併列させること、まして、両者について重要性を比較することは、“category mistake”である。知識は知らせる（伝える）ことができる。しかし、意欲そのものを知らせる（伝える）ことはできない。まして、「徹底的な指導」などではしない。学ぶ意欲は、確かに、学びの基盤である。それにもかかわらず、「知らせること」を通して間接的に意欲を持った状態にさせることが可能なだけなのである（子どもは、自ら学ぶ意欲の必要性について「知ら」されたとして、必ず意欲ある状態になるわけでないのは、勿論である。逆の場合さえ多い）。

次のような「新」(珍?) 見解さえある。「学ぼうとする力としての関心・意欲・態度がまずあって、学んでいく過程で思考・判断と技能・表現があり、そのうえで学んだ結果として知識・理解が得られる」(〔梶原, 1991〕, p.5. 〔内海, 1992〕より重引。下線, 引用者)。

「知識・理解」, 「思考・判断」, 「技能・表現」, 「関心・意欲・態度」をこのように機械的・段階的に関係づけるのはヘリクツ以外の何者でもない。それどころか、内海和雄氏の心配は当たっている。*

* 「本来<関心・意欲・態度>とは<知識・理解><技能・表現>を具体的に身に着ける(達成する)過程で、いろいろ試行錯誤し、あるいは子どもたちの話し合い、教え合いを通して身に着く(形成される)ものです。表現を変えれば、<できる・わかる>過程で<もっとがんばる>意欲がでてくるのです。しかし、指導要録ではこれが逆で、<できる・わかる>はあまり問わずに、<やる気があるかどうか>だけを重視するものです。これでは、たとえ計算はできなくても<やる気>があるからよいではないか、あるいは<やる気>がないから計算ができないのだというようになり、いずれにしても、<落ちこぼれ(し)>の合理化になります。」(〔内海, 1993〕 p.11. 下線, 引用者)。

学校知の学びに限らず学び一般の意欲(また、関心、態度)は、状況的認知の心理学の知見によれば(〔上野, 1992A, 1992B〕), 当の本人がその中で学び活動を行っている社会的状況(学びの対象, 学びをめぐる人間関係, ささまざまな認知的道具などの社会的資源)と本人とのダイナミックな相互作用関係の関数である。それらは、心臓とか脳のように体や頭のどこかに在る、属身的なものではない。意欲は非属身的なもの、状況的なものである。同じ子どもがある授業では意欲的になるし、別の授業では少しも意欲を示さないということを、私たちはよく知っている。学びの対象や状況を当の本人が「関係アリ」(relevant)と認識すれば——ギブソンの生態学主義の用語で言えば、学びの状況が当の本人にとって豊かな<affordance>(「生体の活動を誘発し、方向づける性質」)を持つものとして知覚されるならば(〔佐伯, 1990〕 p.11)——, 何も他人から動機づけられなくても学ぶ意欲は湧き出てくる。逆の場合には、逆になる。

II. 「学校知学力」と、学校知を「自ら学ぶ意欲」

1. 勉強の出来・不出来と学校知を学ぶ意欲

久富善之氏は関東四都県、小・中学校の小4年～中2年の892人の児童生徒について、勉強

の得意さ別の「授業中」実感を含む「子どもの学校意識調査」を行った（1987年、実施）。調査によって明らかにされた事実データ（例えば、〔表1〕）に拠って、氏は述べている（〔久富、1988〕 p.144.下線、引用者）。

子どもたちが学校をどのようなものとして体験しているかについて学校段階や学年の差が各所に見い出されるけれども、実はもっと大きな差が系統的にみられるのは、子どもたちの『学業成績』段階別である。勉強『得意』の子どもが学校の諸活動により多くの楽しみや積極的関係を見い出せている割合が高いのに対して、勉強『不得意』の子どもたちが、極端な失意と無為として学校を体験している。その傾向は学校で『楽しい』ことでは教科から教科外に強くおよび、学校の『好き・嫌い』、学校に来る『理由』、『授業中』とはどんな時間から『進学希望』の諸項目につらぬかれている。

〔表1〕「勉強の得意さ」別（「5」と「1」*）「授業中」実感（〔久富、1988〕より）

	5	1		5	1
1. 勉強するための時間	83%	49%**	8. 友達と学び合う時間	31%	15%
2. 自分の知識が広がっていく時間	50%	8%	9. 友達がライバルになる時間	33%	5%
3. 力を発揮する時間	44%	18%	10. 先生にみとめてもらう時間	6%	5%
4. そこにいないではならぬ時間	8%	31%	11. 先生が注意して見張っている時間	0	5%
5. 静かにしてなくてはならぬ時間	6%	18%	12. 退屈な時間	11%	49%
6. わからぬまま黙っている時間	0	13%	13. むだにすぎっていく時間	3%	13%
7. どんどん進みおいていかれる時間	0	18%	14. その他	6%	0

* 「5」は「勉強がとても得意」、「1」は「勉強がまったく得意でない」。

**引用者が四捨五入した。「<」は、20%以上の差。

久富氏は別の調査（千葉県柏市、1983）の結果に基づき、「学校での学業上の不成功」が「学校と学校における自分とに対する否定的評価」を発生させ、この「否定的評価」が既に8、9歳の早い段階から「否定的自己像」＝「自己否定感」形成へと転化していることを示している（〔久富、1985〕第三章）。

久富氏が指摘したこの傾向（勉強「得意」・「不得意」による学校体験の分化と、勉強「不得意」児童生徒における自己否定感の蓄積）は、私たちが1989年、岩手県南部のかつての純農村地域の胆沢町で行った調査でも、高校段階で、形を変えて見いだされた。〔表2〕～〔表4〕のA高校・B高校間に見られるような「高校間格差による授業実感の分化と、否定的自己認識の深まりと拡がり」である（A高校は、1990年度の第1志望者率は43%の普通科「底辺」校、B高校は第1志望者率が98%の進学校。詳細は、〔駒林、1991C〕参照）。

〔表2〕「あなたにとって、授業中とはどういう時間ですか。次にあげる中から、あなたの気持ちに合うものを三つまで選んで、○をつけてください。」(14項目中*3選択)

*〔表1〕と同じ内容の14項目

	A高校	B高校
知識が拡大する時間	23%	65%
そこに居るだけの時間	41%	19%

〔表3〕「今あなたの一番の悩み・心配ごとは何ですか。あなたの気持ちに合うものを一つ選んで、○をつけてください。」(14項目中1選択)

	A高校	B高校
授業についていけない	4%	6%
成績がよくない	13%	42%
何をやるにも自信が出てこない	25%	4%

〔表4〕「≪自分には、まだ気づかない能力があるはずだ≫と、思いますか。」

	A高校	B高校
そう思う	27%	53%
思わない	13%	15%
わからない	61%	32%

〔「なにをやるにも自信がでてこない」生徒がA高校では25%〕(〔表3〕)という事態が、〔表4〕に示されているような、自分の能力・可能性についての否定的自己認識(過小自己評価)と結びついていることは、ほぼ間違いない。そして、この否定的自己認識(過小自己評価)が学校での勉強の出来・不出来、十五歳選抜点でのスライスハムのような輪切り選抜の結果と直接、結びついていることも間違いない。さらに、この否定的自己像・否定的自己認識(過小自己評価)は、学校の「点取り競争社会」化のもとでの脱落に伴って生じた無力感の表現であろう。

ここに、学校知を学ぶ意欲の減衰の根源がある。

教えられている学校知が「わからない」「できない」ために否定的自己像・否定的自己認識(過小自己評価)を持たせられてしまった子どもたちが、どうして、「自ら学ぶ意欲」を出すことができようか。出てくるわけがない*。

*〔学力〕観のように、「基礎的・基本的内容」の「中核」に「自ら学ぶ意欲」等の資質を据えたとしても、事態はまったく変わらない。却って悪化しよう。なぜか。「自ら学ぶ意欲」等の資質の「獲得」の成否は、子どもたち「自らの力」の不足に帰せられるからである。

2. 「学校知学力」の非ヴァナキュラー性

現在、学校での学びの駆動源は、多くの子どもたちにとっては受験である。彼らは、高校受験のため、大学受験のために勉強している。多くの子どもたちのところで、学校で教えられ学ばせられている学校知と、その学ばせられの成果である学力(「学校知学力」)*は、自分の日々の生活、自分固有の関心・興味と直接は関係ナイという実感が出来上がっている。「学校知学力」

が役に立つのは受験の時、卒業証書取得の時、留年回避の時だけだという実感が出来上がっている。

*ここで言う「学校知学力」とは、教えられた学校知（特に、その公定化・制度化部分）をどれだけ、どれほど正確に、どれほどの強さの意欲をもって学び得たか——その量の多少・正確さ・強さのうち、指導要領が示す「目標に照らして」「観点別」に点数に換算されたり、様々の評語・記号をもって表示されたりした何ものかとしての学力である。

勝田守一氏は、かつて、「学力をなによりも人間的能力の基礎的な部分と考えなくてはなるまい」と、在るべき学力への願いをこめて書いた。しかしながら、子どもたちが苦勞して獲得した「学校知学力」は、氏の願いに逆らって、「自己を解放していく面」も「自己確立のために環境を変革していくという面」（〔勝田，1964〕p.70）も有していない。私が「学校知・学校知学力〔離れ〕」と呼ぶ事態（〔駒林，1991C〕）が、多数層の高校生に潜行的に浸透し、一部の高校では顕在的に現出している*。

*上掲〔表3〕にそのデータの一部を引用しておいたアンケート項目（{今のあなたの一番の悩み・心配ごとは何ですか}）において、「成績がよくない」を選択したA高校は13%に過ぎなかった（B高校は42%。なお、平均選択率は、小学校5～6年生：25%⇒中学生：42%⇒高校生：21%である。中学3年生だけを取り出して高校生と較べれば、51%⇒21%であり、A高校生との比較では51%⇒13%と急落である）。ここには、高校受験が終わり、受験という駆動源が消滅した非進学高校生のところでの、学校生活における「学校知学力」＝「成績」の相対的比重の著しい低下が鮮烈に示されている。

同じ調査の別の質問「学校の先生に、何に力を入れてほしいと思いますか（8選択肢中1選択）で、「教科書に書いてあることを、しっかり教える」を選択した児童、生徒は次の通りであった。小学校5～6年生：22%⇒中学生：23%⇒高校生：9%。A高校生はたった5%である。「教科書に書いてあることよりも、実際の生活に役立つことを教える」の選択率は、小学校5～6年生：17%⇒中学生：12%高校生：31%。A高校生は25%（なお、A高校生の場合、この質問での第1位は「特にない」——36%である）。

「学校知学力」は、即時達成的・非手段価値（consummatory worth, anti-instrumental worth）は微量にしか含んでいない。高い偏差値、入りたい学校の入学許可通知書、学歴等々と「交換」されたときに初めて、「学校知学力」それらを獲得した本人にとって「価値」（value）あるもの、役に立つものとなる。「学校知学力」は当の本人にとって「自立的」な学力ではない。他人による評価に依存した「依存学力」である。「日常の必要を満足」させようとさせまいと、「自分固有の能力・欲望・関心にかかわ」るものであろうとあるまいと、一向に「関係ナイ」学力である。それは「交換という考え」に強く「動機づけられた」学力である（このような非ヴァナキュラーな*学力であってもかまわない、仕方ないという学力観をこそ「受験勉強的」学力観と呼ぶべきであろう）。

それを「獲得」した当の本人にとっての「学校知学力」の基本特性は非ヴァナキュラー性（特に、交換性）**である。

*「ヴァナキュラーな性質」についての詳細は〔イリイチ，1982〕参照。

イリイチの用語法では、「vernacular」という形容詞は次の意味を持っている。「自家産・自家製の」「交換という考えに動機づけられていない」「日常の必要を満足させてくれる」「自立的な」「自分固有の能力・欲望・

関心にかかわる。

**「学校知学力」の非ヴァナキュラー性という特性を「定理」とすれば、「系」に当たるのは「受験手段性・交換性」「依存性」「学校課題」性である（「学校知学力」のこれらの特性については、[駒林, 1992C, 1992D, 1993A, 1993B] 参照）。

「学校知学力」の特性が非ヴァナキュラー性である以上、論理必然的に、次のような事態が招き寄せられる。入りたい高校はあるけれども、自分が一生懸命やれば入学できるという効力感と客観的可能性（経済的事情を含む家庭の事情、本人の一定水準の「学校知学力」など）を持たない「落ちこぼれ」などと呼ばれている一群の子どもたちの場合、また、「学校知学力」は低くても容易に入れる高校が身近にある場合*には、学校知を学ぶ意欲が盛り上がってくることは減多にないし、盛り上げるのも難しくなる——という事態である。

*1990年から1991年にかけて駒林が行った岩手の教師の学習指導意識に関するアンケート調査によると、「授業に遅れがち」な中学生（「単元が終わった時や学期末のテストでいつも、50%未満の点数しか取れない生徒」）の比率（「遅れがち率」）は〔表5〕の通りである（詳細は、[駒林, 1991A] 参照）。

〔表5〕岩手県3地域の「遅れがち率」

	県北・農山村	盛岡市	県南・農村	平均
20%以上	68.2%	60.0%	60.3%	64.3%
30%以上	44.7%	29.2%	19.0%	34.9%
40%以上	22.7%	0	1.7%	12.2%

〔「遅れがち率」20%以上〕と判断した県北・農山村地域の中学教師は、「遅れがち率」が多いわけをどう考えているか（複数回答）。上位3位は次の通りである。

「子どもの学習意欲が少なく家庭学習の時間が不足」93.3%⇒「地域の文化的刺激が乏しい」51.1%
⇒「自分の指導技術未熟」50.0%

県北・農山村地域の中学教師が、アンケート調査の当該質問項目の自由記述欄に次のように書いていた。

・「学習に対する意欲がない子供を、学習させること（高校には必ず入れる）。自ら進んで家庭学習（予習、復習）している子供は3割にも満たない状況」（数学担当）。

・「中学校での学習は実際には高校入試に直接結びついてくる。高校の多い地域では競争も激しく、生徒は<<勉強しなければならない>>という気持ちをもっているようだ。だが、地域に高校が1校しかなく希望さえすれば入学できるような高校であると学習への意欲を高めることは難しい。また全体的にそのような（「学習意欲に乏しい」）雰囲気があると、意欲の高い生徒にかなりマイナスである」（英語担当）。

一方では学校の受験競争的在り方に異議を唱えながら、他方では誰でも入れるような高校が地域に在ることに困惑せざるを得ない——このようなアンビヴァレントな（両面感情的な）状況に置かれているのが、日本の農山村地域の少なからざる教師なのである。孔子は「之ヲ如何セン、之ヲ如何セント曰ハザル者ハ、吾レ之ヲ如何トモスルコトナキノミ」と「論語」の中で嘆いていた。が、上の「自由記述」には、孔子が匙を投げてしまうような子どもたちにも何とかして学習意欲を持たせようと日々悪戦苦闘し、この苦闘の中で、久富善之氏の言う「学歴・学力競争」（[久富, 1993] 3章「競走の秩序化と日常としての管理主義」）に否応なく巻き込

まれていく教師の姿が表れている。

Ⅲ. 新「学力」観の現実的効果

——「自ら学ぶ意欲」重視の名のもとに、「学習の遅れがちの子」を放置し、
「学校知学力」格差を拡大させる「学力」観——

既に、2500年も昔、孔子が言ったように、自ら学ぶ意欲は学びの基盤である（因みに、上記の『論語』「衛霊公第十五」から引用した孔子の言葉「之ヲ如何セン」を、徂徠は『論語徴』の中でまことに明快に「問ヲ貴ブナリ」と釈している〔小林, 1992〕p.270）。自ら学ぶ意欲の重視は新「学力」観の専売特許ではない。2500年も昔から言われてきていることなのだ。ここでもまた、新「学力」観は「新」ではない。

自ら学ぶ意欲は、学校知の学びに止まらず、子どもの学び全般の鼓舞的基盤である。自ら学ぶ意欲の育成は「教育の最も重要な目的である。」（Рубинштейн）*。今日の学校教育の基底的問題は、この鼓舞的基盤の脆弱化である。学校知を教えられている広範な子どもたちの中での独立達成的に学ぼうとする意欲の減衰——中江藤樹が「翁問答序」で言う「心に問ふべき、たくはえ」の貧弱化、二宮尊徳が「二宮翁夜話」で言う「胸中の温気」（〔福住, 1991〕p.70）の冷却化、小林秀雄が「本居宣長補記」（新潮文庫版「本居宣長」、下、所収）で言う「独学」**の気風の衰退——である。

問うべき事態の本質は、学校知を学ぶ意欲の減衰をもたらしたものは何か、である。

* 「まさに何が、どのような観念的内容が人間にとって鼓舞する力を獲得するかという問題は、第1級の意義を持っている。・・・然るべき観念を然るべく鼓舞する力に育成することこそが、教育の最も重要な目的である。」（〔Рубинштейн, 1957〕pp.265～266）。

** 小林秀雄の次の文章は、学びの核心を的確に衝いている（〔小林, 1992〕p.270）。

「先生の問いに正しく答えるとは、先生が予め隠して置いた答えを見付け出す事が出ない。藤樹に言わせれば、そういう事はやりやっていて活発融通の心を失って了ったのが《今時はやる俗学》なのであった。取戻さなければならないのは問いの発明であって、正しい答えなどではない。今日の学問に必要なのは師友ではない。師友を頼まず、独り《自反》し、新たな問いを心中に蓄える人である。そういう所から彼は《独学》という事をやかましく言った。」（下線、引用者）。

現在、多数層の子どもたちの中に浸透している、学校知を学ぶ意欲の減退という基盤的問題事態は、直接的には、学校知の肥大化・過密化・難解、これに伴う指導テンポの加速化による理解度の低減化、社会・基底的には、昭和30年代後半からの「点取り」競争社会への学校の性格転換——これらのことの総括的結果である。

前・学習指導要領時代でも「教えることが多すぎ」で、「ていねいに教えていけば、来年の10月まではかかる」（4年生の教科書なら5年生になった10月までかかる）などと言われていることがまんざら誇張ではないような状況であった*。新学習指導要領によって教材の過密化・難解化は一層、進むであろう**。その上、学校5日制である。学習塾の普及度が低い地域（例えば、岩手県***）では、「学習の遅れがち」の子どもたちの数はさらに増大することが予想される*
***。

* [表6-1, 2] が示すように、1958 (昭和33) 年版⇨1968 (昭和43) 年版の「指導要領」改定では、特に、教材過多、その難解化がいちじるしかった。

〔表6-1〕算数

内 容	1958	1968
九 九	小3 ⇨ 小2	
不 等 号	中1 ⇨ 小2	
関 数	中1 ⇨ 小3	
図形の合同	中1 ⇨ 小4	
集 合	高1 ⇨ 小4	
文 字 式	中1 ⇨ 小5	
負 の 数	中1 ⇨ 小6	
確 率	高1 ⇨ 小6	

〔表6-2〕国語 (漢字数)

学年	1958 ⇨	1968 ⇨	1989 ⇨	増 減*
1	46	76	80	+ 34(+ 4)
2	105	145	160	+ 55(+15)
3	187	195	200	+ 13(+ 5)
4	205	195	200	- 5(+ 5)
5	194	195	185	- 9(-10)
6	144	190	181	+ 37(- 9)
計	881	996	1,006	+125(+10)

* [1989] - [1958]。() 内は、[1989] - [1968]。

なお、国立教育研究所科学教育センター長のS氏は、「義務教育のカリキュラムは、子どもが全員、全部わかるはずだというようにできてないんですか?」という質問に、次のように述べている。「全員がわかるカリキュラムなんてどこにもないでしょう。あたりまえのことです。日本のカリキュラムは、一応、履修すべき内容であり、修得すべき内容ではない。大体、3割くらいわかればよいのです」(NHK「義務教育はこれでよいか」1991/11/13. 放映) ([NHK教育プロジェクト, 1992] p.87, 参照)。

** 「算数」では、例えば、「簡単な3桁の数」: 2年→1年, 「時計の分読み」: 2年→1年, 「ml」: 6年→2年 (2年生までに、m, cm, mm, ml, l, といった記号や量の多少を操れなくてはならない), 「a, ha」: 6年→4年, 「最大公約数・最小公倍数」: 中学1年→5年, 「角すい, 円すいの体積, 表面積」: 中学1年→6年。

⊕ 1年生が、1～2学期に習う文字 (漢字を除く)

清音45字 濁音20字 半濁音5字 撥音1字 計71字
特殊音節 (長音, 拗音, 拗長音, 促音) カタカナ (読みだけ)

*** 1985年の岩手県の小・中学生合算の通塾率は6.9%であり、全国で最も低率である。最高は東京の38.6%である。

**** 神奈川県の小学校教師・佐々木勝男氏は、ある座談会で語っている。「この三月で新学習指導要領下での一年目が過ぎるわけですが、・・・教えきれないほどの超過密さに、ベテランの教師でさえ悲鳴をあげている。・・・一方、子どもたちは、学び切れない内容のつめこみで学校嫌いが増え、親は不安になり塾産業に頼る傾向が強くなった」。

坂元忠芳氏の「一番困難な学年、差がつくのは何年生ですか」という質問に、佐々木氏は答えている。「掛け算の九九にしても、二年生いっぱいかけていたのが二学期一杯で終わらねばならない。十数年前に落ちこぼれ問題が言われた時は、四年生に集中していたが、今回は二年生になった。」(梅原他, 1993)。

「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これまでの学習指導を、根本的に見直(す)必要がある」という {学力} 観; 「基礎的・基本的内容の中核」たる「自ら学ぶ意欲」等々の「資質, 能力」を「子供が自分の力によって」獲得することを強調する {学力} 観——このような新 {学力} 観の現実的効果は、地域によってその発現の態様・強さは異なるに

せよ、①「詰め込み教育」への授業の一層の傾斜、その直接的帰結としての②「学習の遅れがちな」子ども層（特に、生活困難層の通塾できない子どもたち）の放置・拡大、これらのことによる③学校知を学ぶ意欲の減衰の促進、④学校と塾の二重教育構造＝「ダブル・スクール状況」の拡大的浸透、総じて、⑤「社会の階層秩序を固定化・拡大・再生産」〔長谷川、1992〕する現代学校教育の機能の強化と、その教育学的帰結としての「学校知学力」の格差の一層の広がり——これらのことに、一層、拍車をかけることである。

なぜか？

何よりもまず、子どもの「3割」程度しか「修得」できないことにしている過密・難解な「基礎的・基本的な内容」が、そのまま固定されているからである。さらに、「高校の学区を一つの単位として『一流進学校』から『底辺校』まで、学校の数ほどあるといわれる細かなランク・ヒエラルキーが存在し、それ自身が社会的感情の階統として人々の意識を価値づけている」（〔久富、1983〕 pp.219～220）という「序列化」「格差」「競争」と、人々の意識の内面ににおけるそれらの価値化の教育現実・意識は依然として強固であり、今後、益々強固化される情勢にあるからである。

日本の子どもの「学校知学力」水準の高さは、ダブル・スクール状況と決して無関係ではない。1980年代初頭には既に中学生の4人の1人近くが学習塾に通っていた（文部省の1981年の調べ）。

〔表7〕は文部省、総務庁の全国規模調査がとらえた通塾率である。現在では、「小学校高学年でいまや五割に近づきつつあり、中学生では五割を確実に越えている（大都市圏ではすでに7割前後）。日本の小・中学生にとって、しだいに《学習塾に行くのがあたりまえ——行かないほうがおかしい》という事態になりつつあると言ってよい」（〔久富、1993〕 p.181）*。もし、新「学力」観が教育現場にそのまま定着するならば、学習塾はますます活況を呈し、[学校では「自ら学ぶ意欲」の「指導」、塾では知識の詰め込み]という分業体制になりかねぬであろう。

〔表7〕文部省・総務庁調査に見る小・中学生の通塾率（〔久富、1993〕より）

	小学生：（ ）内5～6年生	中学生
1976年調査（文部省）	12.6% (19.7%)	38.0%
1985年調査（文部省）	16.5% (22.3%)	44.5%
1990年調査（総務庁）	—	54.3%

*なお、久富氏らが1991年春、東京都内で行った調査（「学習塾に関する中学生アンケート」回答者2,055名）によれば通塾率は中学1年生——53.3%、2年生——67.1%、3年生——74.2%、平均——65.1%である。

また、1987年に氏らが行った別の調査（「通塾者にとっての〔塾と学校〕アンケート」；埼玉県内京浜東北線沿線の小4年～中3年の通塾者対象。回答者1,525名）では、「塾に来るようになって、良かったことはどんなことですか」とたずね、該当項目にいくつでも○をつけてもらった結果は、次の通りであった。「良かったことは、とくにない」は7.5%とわずかで、9割以上がさまざまなプラス効果を指摘している。とりわけ、

「学校の勉強がよくわかるようになった」が57.7%と過半数におよんでいる。「これは、今日の学校における知育が塾によってかなりの程度支えられている事実をハッキリ示している」(〔久富, 1993〕: 8章)。

結びにかえて——学ぶ意欲を育てる授業実践

「自ら学ぶ意欲」の重要性だけを抽象的な言説のレベルでどれほど強調し、それを「基礎的・基本的内容」の「中核」に据えようと、(ア)学習指導要領による学校知の公定化・制度化部分の縛りを緩和しないでおき、(イ)過密・難解な「基礎的・基本的内容」には手を付けずにおき、さらには、(拙論では触れなかったが)(ウ)制度的空間である学校という特異な文化状況の中での学びの特異性*は温存しておく——このような制約条件下では、自ら学ぶ意欲を学校が育てるのは至極、困難となろう(従って、「個性を生かす」どころか、個性の発揮を妨げてしまうであろう)。精々よくて、「自ら学ぶ意欲」の内実は過剰適応の「{自ら}学ぶ意欲」となってしまうか、受験のときの点数を上げるためだけの「学校知を学ぶ意欲」となってしまうであろう。

確固として現在する教育現実の「環境アセスメント」を怠る新{学力}論者の主観的意図は別として、彼らは、マルクスが『ドイツ・イデオロギー』の序文で言う「感心な男」**になりかねぬのである。

*「制度的空間である学校という特異な文化状況の中での学びの特異性」として、次の性質を列挙できよう。「迂回性」「交換性(受験手段性)」「人工性・断片性」(「学校知の学びに特有の時間・空間の枠組み」|状況無き<状況>性|〔駒林, 1993A, 1993B〕参照。

**「あるときひとりの感心な男が、人々が水におぼれるのはただかれらが重力の思想にとりつかれているからだと思像した。もしかれらが、この観念を迷信的な観念だとか宗教的な観念だとか宣言でもして頭におかくなれば、かれらはどんな水難にも平気でいられるであろう、と。一生涯かれはこの幻想とたたかった。」(〔マルクス, エンゲルス, 1956〕p.16)。

学校知を学ぶ意欲の問題は学校内・授業内的問題として孤立して在るのではない。この問題は、現代日本社会の基底部から発出している、社会的に条件づけられた問題である。しかし、以下では、内的局面に限定して議論を進める。

どのような質の授業実践が、学校知を学ぶ意欲が育っていくのを援助できるか。

私の授業経験(例えば,〔駒林, 1982, 1988〕)に基づく管見では、次の諸条件が子どもにとっての学校知を学ぶ意欲の源泉である。

- ①学び方が面白く、教えられた学校知がわかる。
- ②ただ受動的に「わかる」のではなく、知的波瀾をくぐり抜けてわかっていき、新しい疑問がでてくる。
- ③その結果として、自分が、学びの<origin>*になる。

*<origin>とは、他人によって動かされるのではなく、学びの「起源」が自分の中にあり、自分が立てた目標を追求して学びを進める人間である。<pawn>——チェスの「歩」のことで、比喩的には他人の意思で引き回される「手先」のような人間——に対する言葉(〔R. ド・シャーム, 1980〕pp.6~7)。

制約された学校の現実的条件・関係の中、特に、学校知の公定化・制度化部分の縛りの中でも、学習指導要領におけるその記述の一般性・抽象性を逆手にとって、学校知を学ぶこれらの意欲の源泉に係わって、教師がなすべきことは多い。

学校知が「教科書に記載されている知識」と大差ないことが多い。小→中→高校と学校階段を上るにつれて教科書の冊数と頁数は増大し、それらに記載されている学校知（「教科書学校知」）の総量は大量化していく。しかし、教えられ、学ばせられている学校知＝教科書学校知のこの大量化は、《自分の知的世界が拡大し、自分の認識が広がっていく》という実感を伴ってはいない*。この大量化は、多数層の子どもたちのところでは、自分の知的世界を拡大していく有効な認識手段として機能することのない、精々よくて断片化された、干からびた知識の孤島群の増殖に止まっている。「学校知学力」は、昭和30年代から言い続けられてきたように、「生きて、働く力」になっていない。

だから、学ぶ意欲の源泉に係わる上記の三条件を確保するためには、「教科書学校知」の組み換え（整理・統合、構造化）がどうしても必要である。勿論、学校知の組み換えだけでは足りない。この組み換えは、教え・学び活動の様式の改善とセットにして行われなければならない。

* [表2] にその一部のデータを引用しておいた「授業中実感」調査の結果では、岩手県胆沢町内小学校5～6年生、中学生、高校生の「知識が拡大する時間」の平均選択率は〔40%⇒41%⇒41%〕であり、ほとんど変動していない（[駒林, 1991C] 参照）。

教科書学校知の組み換えと教え・学び活動の様式の改善との二つを結びつける中心的課題は、大量の「教科書学校知」の注入を中心的な環とする一斉授業の伝統的構造（[駒林, 1992B]）のタガを少しでも緩め、出来るだけ「個に応じた指導」*を可能にすることである。このことなくして、学校知を学ぶ意欲を鼓舞し、それが育っていくのを援助することはできない。伝統的構造の「一斉<検挙・取締り>授業」（[駒林, 1983] Ⅲ章）が、大量の「教科書学校知」を「お仕着せ」のように子どもたちに押しつけ・詰め込み・注入し、このことによって学力の「剝落」（[芦田, 1987]）・学力の「転落」（[太田, 1955]）・「理解のドロップアウト」（[佐伯他, 1988]）・「落ちこぼし」（[駒林, 1977]）を不可避ならしめているからである。「四十人四十色」の子どもたちを「四十把ひとからげ」に取り扱い、子どもたちの個人差と到る所で構造摩擦を惹き起しているからである。そして、とどの詰まりは、子どもたちの学ぶ意欲を削いでいるからである。

*新学習指導要領「総則 教育課程編成一般方針」は言う。「各教科等の指導に当たっては、学習内容を確実に身に付けることができるよう、児童の実態等に応じ、個に応じた指導など指導方法の工夫改善に努めること」（小学校）、「各教科等の指導に当たっては、学習内容を確実に身に付けることができるよう、生徒の実態等に応じ、学習内容の習熟の程度に応じた指導など個に応じた指導方法の工夫改善に努めること」（中学校）、「各教科・科目の指導に当たっては、生徒の学習内容の習熟の程度などに応じて弾力的な学級の編成を工夫するなど、個に応じた指導方法の工夫改善に努めること」（高校）。

これらの文言を読んでわかることは、「個に応じた指導」は「個性を生かす教育」のコロラリーとして位置づけられているのではなく、「基礎的・基本的な内容の指導の徹底」のための指導方法上の概念として位置づけられている、ということである。この位置づけ自体は適切である。私がここで言う「個に応じた指導」も、組み換えられた学校知の教え・学びの方法上の概念である。

ただし、それは、中村雄二郎氏の用語法を借用して言えば（[中村, 1984] p.90）、個々の子どもたちの「差

異」に^{ちが}応じる指導ではなく、個々の子どもたちの「差異」に^{ちが}応じる指導である（〔駒林、1987〕p.41～42、参照）。「個に応じる指導」の実現においては、教師の前には様々の障害が待ち受けている。上記、岩手の教師の学習指導意識調査によれば、〔個人差に応じる指導の障害ワースト5〕は次のものである（〔駒林、1991A〕）。

{クラス・サイズが大きすぎる} × {教えることが多すぎ、授業の進度を速めなければならない} × {指導技術が未熟である} × {学校生活が過密ダイヤのスケジュールで、子どもも教師も忙しすぎる} × {学校予算が不足である}

「個に応じる指導」の問題、その障害・困難の問題は、単に指導方法上の問題に止まらない。この問題は、制度的、政策的、行財政的、そして教育学的な複合的問題である。今日の学校教育が抱えこまされている諸矛盾の結節点である。

〔残した問題〕

拙論では、「新 {学力} 観」は政策としての学力観であった。一般に、政策によって現実がトータルに規定されることは決してない。新 {学力} 観によって現実の実践が統御される範囲は、むしろ狭小であろう。

最近、「新しい学力観に立つ〇〇科授業の実践」といった類の、時流に乗った研究が数多く出版、発表されている。これらの研究の中には、授業実践における新 {学力} 観の受容形態の一端が表れている。これらの研究の分析によって、新 {学力} 観がどのように教育現実に適応させられているか、どのように換骨奪胎させられているかが明らかにされよう。そして、この解明によって、新 {学力} 観そのものに内在する諸矛盾とその空疎性が逆照されるであろう。

引用・参考文献

- 1) 芦田恵之助(野地潤家他編集)『芦田恵之助国語教育全集 7』, 明治図書, 1987.
- 2) 板倉聖宣「学校知革新の可能性を探る」に参加して, 『教育学研究』, Vol.60, No.1, 1993.
- 3) 上野直樹「状況的認知」, 『児童心理学の進歩1991年版』, 金子書房, 1992A.
- 4) 同「状況的認知と学校の言語ゲーム」, 『教育学研究』, Vol.59, No.1, 1992B.
- 5) 宇佐美寛『思考指導の論理』, 明治図書, 1973.
- 6) 同『授業の理論をどう作るか』, 明治図書, 1983.
- 7) 内海和雄『子どもと教師を励ます評価』, 日本標準, 1992.
- 8) 同「新通知表における<新学力・評価観>の問題点と教師の問題」, 『わが子は中学生』誌, 1993年8月号.
- 9) 梅原利雄他「座談会 新学力観のねらいと本質」, 『教育』誌, 1993年6月号, 1993.
- 10) 大田 堯「公教育と大衆の学力」, 『思想』誌, 1955年9月号(大田『学力とはなにか』, 国土社, 1990).
- 11) 梶田毅一「<新しい学力観>を考える」, 人間教育研究協議会編『学力観の転換』, 金子書房, 1993.
- 12) 梶原康史編『小・中学校指導要録 全文と改訂の解説』, 明治図書, 1991.
- 13) 勝田守一『能力と発達と学習』, 国土社, 1964.
- 14) 京極純一「知識と情報」 「入試科目の場合」, 『UP』, No.138~139, 1984.
- 15) 久富善之『現代教育の社会過程分析』, 労働旬報社, 1985.
- 16) 同「学校社会の性格転換」, 藤岡貞彦他編著『現代企業社会と生涯学習』, 大月書店, 1988.
- 17) 同『競争の教育』, 労働旬報社, 1993.
- 18) 小林秀雄『本居宣長』, 新潮文庫, 下, 1992.
- 19) 駒林邦男『“落ちこぼし”をどうするか』, 明治図書, 1977.

- 20) 同「カリキュラム開発・研究 分数のかけ算(第5学年)」,『地域と大学研究紀要』, No.4, 1982.
- 21) 同『一斉授業をどうするか』, 明治図書, 1983.
- 22) 同「子どもは授業で何を学んでいるか」,『岩波講座 教育方法 3』, 岩波書店, 1987.
- 23) 同他「修正FIACSによる授業分析結果の検討——授業・「分数のかけ算」児童感想文に見る授業批評との対比において」,『岩手大学教育学部附属教育工学センター教育工学研究』, No.10, 1988.
- 24) 同『'91 岩手の教師の学習指導意識』, 平成2年度特定研究成果報告書, ジロー印刷企画, 1991A.
- 25) 同「子どもにとって“学校”とは何か」(1),『岩手大学教育学部研究年報』, Vol.50, No2, 1991 B.
- 26) 同「子どもにとって“学校”とは何か」(2)『岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』, No.1, 1991C.
- 27) 同「学校知, その基本性質」,『岩手大学教育学部研究年報』, Vol.51, No.2, 1991D.
- 28) 同「[基礎・基本]の徹底と[個性]重視は両立するか」,『学校教育研究』, No.7, 1992A.
- 29) 同「教科教育研究の今日的課題, 方法」,『岩手大学教育学部研究年報』, Vol.52, No1, 1992 B.
- 30) 同「学校知の学び(学校的認知)と日常的認知」,『岩手大学教育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要』, No2, 1992 C.
- 31) 同「<学力>観の問い直しと『腕の中の技術と生活学力』復刻刊行の意義」,「腕の中の技術と生活学力」(復刻版), 川口印刷工業KK, 1992D.
- 32) 同「学習指導要領の学力観」,『教育』誌, 1992年10月号, 1992E.
- 33) 「教科教育研究の今日的課題」,『教科教育学の創造への道標』, 東洋館出版社, 1992F.
- 34) 同「<新>学力観についての覚書」,『信濃教育』, 第1276号, 1993A.
- 35) 同『教育学授業ノート(現代日本の学校・子ども・授業を, どう理解するか)』, 川口印刷工業KK, 1993B(近刊).
- 36) 佐伯胖他「小学校算数における理解のドロップアウト」, 昭和62年度特定研究成果報告書, 1988.
- 37) 同「子どもの納得世界を探る——算数学習の場合」, 同他『すぐれた授業とはなにか』, 東大出版会, 1989.
- 38) 同編著『アクティブ・マインド』, 東大出版会, 1990.
- 39) 同「学びの場としての学校」, 同編著『学校の再生をめざして 2』, 東大出版会, 1992.
- 40) 同「納得による文化的実践への参加——正統的周辺参加による学習——」,『教育学研究』, Vol.60, No.1, 1993.
- 41) 坂元忠芳「今日の学力論争の理論的前提をめぐって(上)(下)」,『科学と思想』誌, 第20~21号, 1976A.
- 42) 同『子どもの能力と学力』, 青木書店, 1976B.
- 43) 鈴木秀一, 藤岡信勝「今日の学力論における二, 三の問題」,『科学と思想』誌, 第16号, 1975.
- 44) 高岡浩二「子供を中心にした学校の創造を目指して」, 文部省『初等教育資料』, 平成4年6月号, 1992.
- 45) 同「基礎・基本と個性重視の教育」,『新しい学力観読本』, 教育開発研究所, 1993.
- 46) 中村雄二郎『術語集』, 岩波新書, 1984.
- 47) NHK教育プロジェクト『公立学校はこれでよいか』, 日本放送出版協会, 1992.
- 48) 長谷川裕「生活困難層の子ども・青年の学校体験」,『教育』誌, 1899年2月号.
- 49) 羽仁五郎『歴史教育批判——児童の歴史観とその表現』(復刻版), 岩波書店, 1984.
- 50) 広岡亮蔵「どんな学力を・どんな基礎学力を」,『現代学力体系I・学力と基礎学力』, 明治図書, 1958.
- 51) 福住正兄筆記, 佐々木信太郎校訂『二宮翁夜話』, 岩波文庫, 1991.
- 52) 文部省・社会の変化に対応した新しい学校運営等に関する調査研究協力者「社会の変化に対応した

- 新しい学校運営等の在り方について (審議のまとめ)」、1992.
- 53) アトキン J. M. 「カリキュラム開発における教授学習過程と評価」, 文部省『カリキュラム開発の課題』, 大蔵省印刷局, 1976.
- 54) イリイチ (玉野井訳) 『シャドウ・ワーク』, 岩波書店, 1982.
- 55) マルクス・エンゲルス (古在訳) 『ドイツ・イデオロギー』, 岩波文庫, 1956.
- 56) R. ド・シャーム (佐伯訳) 『やる気を育てる教室』, 金子書房, 1980.
- 57) Рубинштейн С. Л., Быть и Сознание, ИздаАН, 1957 (寺沢訳『存在と意識』, 青木書店, 1961).