

「学力」とはなにか

—研究ノート(1)—

駒林邦男*

(1988年9月7日受理)

この「研究ノート」では、次の項目について論じる。

I. 「学力」規定をめぐる論争

0. 勝田、藤岡、坂元、三氏の「学力」規定。それらの意味論的、統辞論混乱
1. 論争における対立点
2. 藤岡「学力」論の特異性。その源泉としての「学力問題」の把握の仕方
3. 「学力問題」の現段階の新しい性質——学力の鼓舞的基盤の脆弱化

II. 「学力」の語用論的問題

1. 「学力」、「学業成績」、「学習能力」
2. 『「学習者」の構造の理論的モデル』と「学力」(宇佐美氏のメタ「学力論」)

(以上、第1報)

3. “intellectual disposition”と「学力」(佐伯氏の「学力」論)
4. 「学力」論から学習・授業理論へ

III. 「制度としての学力」

1. 制度化された知、ヴァナキュラーな知
2. 「制度としての学力」の諸特性
3. ヒドゥン・カリキュラム——もう一つの「学力」

これらの項目について論じることによって、「学力」についての私自身の観念を少しでも明晰なものとしたい。

宇佐美寛氏は「研究の論理」の中で、「研究とは何か。……今までだれも言わなかった新しいことを自ら主張するのが研究だ。」と言う(宇佐美, 1987, p. 318)。また、氏は『国語科授業批判』の中で言う。「およそ学問の業績というものは、古い業績に対する批判である。古いものを批判するからこそ、新しいものであり得るのである。批判という性質を持たないものは、学問の業績とはいえない。」(同, 1986B, p. 3)。拙論においては、「新しい主張」と「批判」とが不足である。だから、「研究ノート」とした。

I. 「学力」規定をめぐる論争

「学力」という言葉で指し示すことは、論者によってまちまちである。「学力」は意味論的に安定していない。後述のように(II. 「学力」の語用論的問題)、語用論的範囲でも同様である。粗雑な概念をしか乗せ得ない「学力」という言葉は不要だとの有力な主張もある。

「学力」論者は、何を、どんな観点から「学力」と呼ぶべきであるとしているか。どのように「学力」について論じているか。次の三氏の「学力」規定を取り上げる。

・勝田守一氏の「学力」規定（誌上パネル・勝田他「学力とはなにか」での勝田氏の「問題提起」と「意見をよんで」、『教育』、1962年7月号。この論文は勝田、1972年に所収。同『能力と発達と学習』、国土社、1964）。

・日本の子どもたちの「学力問題」についての認識を勝田氏と基本的に同じくする坂元忠芳氏の「学力」規定（坂元忠芳「能力と学力」、『国民教育』、第15号、1973。この論文は、同『子どもの能力と学力』、青木書店、1976年に所収）。

・勝田氏の「学力」規定を独特の仕方^①で解釈してこの規定を自分たちの「学力」規定にそのまま取り入れた藤岡信勝氏*の「学力」規定（鈴木・藤岡「今日の学力論における二、三の問題」、『科学と思想』、第16号、1975。なお、補足的に、藤岡氏の次の二つの論稿を取りあげる。藤岡、1975、同、1976）。

* 論文「今日の学力論における二、三の問題」（1975）は、鈴木秀一氏と藤岡信勝氏の共著である。しかし、この「ノオト」で対象とするのは、殆ど、藤岡氏の分担箇所である。それで、以下では、この論文の著者を「藤岡氏」とする。

0. 勝田、坂元、藤岡、三氏の「学力」規定。それらの意味論的、統辞論的混乱

勝田氏の「学力」規定

「学力」とは「計測可能な到達度によってあらわされる学習によって発達した能力である。」しかし、「計測されたものが、学力なのではなくて、（学力とは——引用者）成果が計測可能なように組織された教育内容を、学習して到達した能力だと考えられる。」「学力の内容は、それが、それぞれの領域で、さらに発達を約束する学習能力をふくんでいるということが必要」とする。〔文章①〕（勝田、1972、p. 370, 372, 374）。

「学力をなによりも人間的能力（すなわち、「生産の技術に関する能力」、「人間の諸関係を統制したり調整したり変革したりする社会的能力」、「自然と社会についての認識の能力」、「世界の状況に感応しこれを表現する能力」——引用者）の発達の基礎的な部分と考えなくてはなるまい。……私は『学力』というものを、……学校で育てられる認識の能力を主軸にとらえる。」「学力の中には学習能力、学習可能性が重要な要因として含まれている……。」〔文章②〕（勝田、1964、p. 46~50、p. 70、73）。

坂元氏の「学力」規定

「学力は、なによりも結果として習得される知識・技能・習熟としてあらわれる。しかし学力の構造はもっと複雑である。それは、能力そのものの中身とかかかわっている。能力はたしかに、活動の結果習得される知識・技能・習熟などにあらわれるが、しかしそれは能力そのものではない。能力はこれらの結果の習得に、異なる速度・進度・個性を与える内面的過程をもった個人的特質である。」「認識能力、すなわち『わかる力』としての学力についても同じことがいえる。結果としてあらわれる学力は、なによりも『わかる』ことの内面的な活動の過程にかかわって、しかも、その結果、子どもに習得される未来の可能性——未知のものを『わかる』とする能力や意欲、さらに現実にそれを適用しようとする能力にかかわって形成される。」「教師は、……知識・技能の子どもにおける定着度を点検し、できるかぎり、客観的にそれを

評定しようとする。しかしこのことは、学力そのものから、思考力など、それとしては、数量的・段階的に測定できない、またきわめて測定しがたい部分を排除することを意味しない。それは、結果としての課題の解決にしかあらわれないものであるが、『わかる』力としての学力をささえる内面の力である。『わかる力』をささえる努力や意欲についても同様である。それはいうまでもなく数量的・段階的に測定できないものである。しかしこれこそ『わかる力』を推進する原動力である。教育はまさにこのような力に働きかけることをとおして、客観的に定着する学力そのものを太らせていく。〔文章③〕(坂元, 1976, p. 112~115 下線引用者)。

藤岡氏の「学力」規定

「学力」とは「成果が計測可能でだれにでもわかち伝えることができるよう組織された教育内容を、学習して到達した能力(である)。ここには三つの契機がある。第一に、『計測可能』という基準によって『態度』や『思考力』を学力の概念から排除し、学力に科学や技術などによる内容的表現を与えること、第二に、教育内容を『だれにでもわかち伝えることができるよう組織』する課題を教育学と教育実践に課すこと、第三に、学力を学校において、教師の働きかけのもとに子どもが学習して獲得する能力に限定すること。それは教科において形成される能力で、訓育と陶冶という学校教育の二つの機能のうち陶冶の側面を中心的に担うものである。」「学力の内実をなす(ものは、)教育内容(である。)」〔文章④〕(鈴木・藤岡, 1975, p. 94~95, p. 99)。

これら三氏の「学力」規定には、統辞論的、意味論混乱がある。

〔文章①〕の第一文の「計測可能な」という修飾語を受けるのは「到達度」なのか「能力」なのか、それとも、いずれもが受けるのか。また、「計測可能な到達度によってあらわされる」を受けるのは「学習」なのか、それとも「能力」なのか。〔文章①〕だけからでは不明であるが、前後の脈絡から推定すれば、「計測可能な到達度によってあらわされる」も「学習によって発達した」も「能力」にかかるのであろう。

また、〔文章①〕の第二文(そしてまた、〔文章④〕)でいう「成果」とは何の「成果」のことなのか。勝田氏が、上記「誌パネル」の「問題提起」のところで、「私は、子どもの学習の効果が計測可能なような手続きを容易できる範囲でまず学力というものを規定しようというのです。」と述べていることから推定すると(勝田, 1972, p. 366~367. 下線引用者)、「成果」とは『教育内容の教授-学習の成果』のこのようである。

〔文章①〕の第二文(そしてまた、〔文章④〕)でいう「……教育内容を、学習して到達した能力」も理解できない。「……教育内容を、学習して獲得した能力」ならわかる。しかし、「……到達した……」ではわからない。どこまで、何まで、また、何に向かって「到達した能力」のことを「学力」と呼んでいるのか。

〔文章④〕の「計測可能」という修飾語は「教育内容」にかかるのか、「学習して到達した能力」にかかるのか。両方にかかるのか。藤岡氏は書いている。「この定義(=勝田氏の「学力」規定。〔文章①〕)の眼目は『成果が計測可能なように組織された教育内容』ということである。」(鈴木・藤岡, 1975, p. 94)。藤岡氏は別の論稿の中で書いている。「われわれの規定によれば、『成果が計測可能でだれにでもわかち伝えることができるよう組織された教育内容』でないようなものは、子どもが習得しているかどうかを問う以前に学力とみなされる資格を失なう。」(藤岡, 1975. 下線引用者)。

引用したこれらの文をみると、「計測可能」をうける言葉は「教育内容」以外にない。しか

し、藤岡氏が、既に引用しておいたように、自分たちの「学力」規定には「三つの契機がある」といい、その第一に「『計測可能』という基準によって『態度』や『思考力』を学力の概念から排除」することを挙げているのを見ると、「計測可能」は、「学習して到達した能力」にもかかると思われてくる。このように、「計測可能」を受けるのは、大体的場合は「教育内容」であり、希には「学習して到達した能力」である。要するに、統辞論的に混乱している。

〔文章①、②〕でいう「学習して到達した（学習によって発達した）能力」、「発達を約束する学習能力」、「学力の中に（含まれている）学習能力」、「人間的能力」、「認識の能力」（下線、傍点引用者）——これらの「能力」が指し示すものはいずれの場合にも同じであるのか。そうとは考えられない。「到達した」や「学習によって発達した」やによって修飾された「能力」は ability としての能力（=今、即刻なし得ると意味の能力。既に学びとられた知識・技能。ロシア語の“умение”に当たる）なのであろう。しかし、「発達を約束する学習能力」、「人間的能力」は ability としての能力ではあるまい。それらは〔文章②〕でいう「学習可能性」であろう。換言すれば、capability としての能力（=現在の発達段階においては今即刻にはなし得ないけれども、今以降の学習によってなし得るようにする、将来可能性という意味の能力。ロシア語の“способность”に当たる）なのであろう。〔文章①、②〕については、このように理解できる。

〔文章④〕の「能力」はどうか。藤岡氏は、そうは明言していないにせよ、文脈からいって、ability としての能力として「能力」を使用しているとしか考えられない。つまり、「結果として習得された知識・技能・習熟」を「能力」という言葉で表わしているのである*。それにもかかわらず、藤岡氏は、勝田氏の「学力」規定を自分たちの「学力」規定の中にそっくり取り込んでいる。勝田氏の「能力」の、いま指摘した意味論的混乱（あるいは、微妙な使い分け）には全く言及することなく、「能力」を ability としての能力だけに限定しているのである。

* 次の文章は、この指摘の一つの論拠である。

「坂元氏とわれわれは、テスト主義を批判しようという問題意識を明らかに共有している。ところが、批判の方向はまるで正反対である。坂元氏は、教育可能性をとらえようとする既習テストである故をもって各種テストを批判する。学力はなおのことこのベースにまきこまれやすいから一そう危険だという。これに対しわれわれは、勝田氏の規定を援用した論理に従って、既習のテストでないようなテストはしてはいけない、むしろ成果が計測可能のように教育内容を組織せよと主張するのだ。」
「坂元氏は既習テストに反対し、『能力・適性』を教育可能性の概念としてとらえよと主張したのであるが、これも話は全く逆である。知能テストにせよあれこれの適性テストにせよ既習テストの方がはるかに害が少ない。『能力・適性』テストが『教育可能性』をあらわすようになれば、その成績の低い者は『教育不可能性』の烙印を押されることになるという、おそらく坂元氏自身は予期も望みもしなかった帰結が導かれる。」（鈴木・藤岡、1975、p. 98, 99. 傍点原文、下線引用者）。

〔文章③〕にも、意味論的混乱がある。「思考力など」（=「思考力」、「努力」、「意欲」）は「学力」を構成するものなのかどうか、必ずしもはっきりしない。〔文章③〕の後段では、「思考力など、それとしては、数量的・段階的に測定できない、またきわめて測定しがたい部分」は「学力そのものから」から「排除」されていない。だが、これに続いてすぐ、「思考力など」は『『わかる』力としての学力をささえる内面の力』（傍点引用者）だとされている。こ

れでは「思考力など」と『わかる』力としての「学力」との関係は、支えるものと支えられるものとの関係になる。だから、両者は関連はするのだけれども別物だということになってしまう。

1. 論争における対立点

次の五つの主張は、三氏の「学力」論に大筋において共通するものである。(しかし、どの主張に重点を置くか、これら諸主張をどのように関連づけて秩序あるひとまとまりの「学力」論を組み立てるか——これらの点については、論者の間には相違がある。)

①学力は学校的概念である。

②今日の日本において子どもたちに期待される学力の内容は、彼らが、「主権在民」というときの「民」たるにふさわしい人間(=「平和的な国家及び社会の形成者」。教育基本法第一条)として発達・成長していくのに必要な読み書き算と、社会・自然についての基礎的知識、技術である。

③教育(教科)内容が、教師の教育実践の質を介して間接的に、子どもの学力の内実を制約する。そして、教育(教科)の現実的内容は、当該社会の社会的、文化的発展段階によって、また、社会的支配層のイデオロギー・国家の教育政策・教育行政によって、直接的に制約されている。

④学力は、習得された知識・技能・習熟として表われる。表われとしての学力は、各種の学力テストによって計測可能である。

⑤学力は、学校での学習によって獲得された認識能力を主軸とする能力である。これらの主張は他の多くの「学力」論者によっても支持されている*。

* 例えば、中内敏夫氏、木下繁弥氏の「学力」規定(中内『学力とは何か』、岩波新書、1983。木下、「学力」、『教育学大事典 1』、第一法規、1978)。

坂本氏、藤岡氏は共に、勝田「学力」規定(〔文章①〕)を積極的に評価する。しかし、両氏の「学力」論は、次の二つの問題点をめぐって正面から対立している。

(i) 「学力」を『能力』の問題につなげて(鈴木・藤岡、1975, p. 95)「学力」を規定すべきかどうか。もっと具体的に言えば、「学力の中に『わかる力』や『思考力』を導入」(同, p. 95)することは「態度主義」なのかどうか。「『成果が計測可能なように』教育内容を組織することによって、教育内容を研究する出発点から、『思考力』などの具体的計測にかからない心理特性を学力のカテゴリーから排除」(鈴木・藤岡、1975, p. 94)してしまうかどうか。

(ii) 子どもの「学力と子どもの生活」・「学力問題と社会問題」(坂元)を結びつけて「学力」論を展開させる必要があるかどうか。より具体的に言えば、「学力」を「生きる力」と結びつけるべきかどうか。「子どものなかに『わかる力』と『生きる力』を……むすびつけてつくりだす」(坂元、1976, p. 117) ことが必要かどうか。

両氏の「学力」論の間には、他にもいくつかの対立点がある。勝田「学力」規定の解釈(「計測」の解釈を含め)をめぐる対立、ルビンシュテインの能力論の学力研究上の意義についての対立、そして、学力研究の方向についての対立等である。しかし、以下、上記二つの対立点を取り上げる。

(1) 藤岡氏による、「認識能力=わかる力としての『学力』」論批判

藤岡氏による坂元「学力」論批判は要するにこうである。

① 「学力の中に『わかる力』や『思考力』を導入しようとする坂元氏の構想は、結果的には『態度主義』(鈴木・藤岡, 1975, p. 95)の構想である。坂元氏の「学力」規定論は、「結局学力の規定を能力のそれに解消する論である。」(同, p. 96)。「数量的・段階的に測定できない、またきわめて測定し難い部分」まで学力に含みこませることは「かくされた態度主義」であり、「結局学力に基本的に二つの層を認める広岡氏の発想*と極めて類似している。」(藤岡, 1975, p. 31~32)。「われわれの学力規定には、学力の問題を教育内容と指導過程の文脈に投げ返すことによって、もはや学力とは何かと抽象的に問うことはやめようという志向が半分以上の動機として含まれている。『わかる授業』が切実に求められているとき『わかる力』という似て非なる学力論が流通しつつある現在、そうした視点がとりわけ重要な意味をもっているように思われる。」(同, p. 41)。

* 藤岡氏は、広岡亮蔵氏の学力論(例えば、広岡, 1958)や山口康助氏の学力論(山口康助他, 1966)を「態度主義」の典型的なものとして批判する。それは「形成すべき学力の中心を人類が歴史的に蓄積してきた自然と社会に関する科学的認識の成果や技術、芸術に求めず、文化遺産の内容とかわりない『態度』や『思考力』を学力の中核にすることによって、事実上教育内容の科学性を否定していく立場」(鈴木・藤岡, 1975, p. 93. 下線引用者)である。

② 坂元氏が「学力」の中に『わかる力』を導入し、それが『意欲』と結びついているとしていたことの真の動機は、「学力問題に地域と子どもの生活破壊など社会問題を読みこむ媒介環だったのだ。だが、『学習の意欲』は学習そのものをわかるように組織することを中心としてしか形成されないということが坂元氏にはどうしても理解できない。……教科における学力の形成は固有の論理をもっており、これを地域の問題に転嫁したり、二つの問題を混同したりすることは決定的な間違いを導く。」(同, 1975, p. 104. 傍点原文)。

藤岡氏は主張する。「子どもの誤りの中に生活破壊という社会問題をよみこんで慨嘆したり、生き生きした生活の回復がなければ学習意欲を組織できないと考えたりすることは、かえって問題の解決をおくらせるものとなるのである。」(同, p. 105)。「生き生きした生活のなかにいれば子どもの学習意欲が自然とわきあがり、わかることの基礎が形成されるという坂元氏の主張ほど、『わかる』ということに対する俗流的、経験主義的な認識論の見地を暴露したものはない。」(藤岡, 1975)。

(2) 坂元氏の「反論」

藤岡氏の批判に対して、坂元氏は、「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』, 第20, 21号, 1976. この論文は、同『子どもの能力と学力』, 青木書店, 1976に所収)の中で詳細な「反論」を加えている。

① 鈴木・藤岡氏の「態度主義」学力論批判は「ほぼ正鵠を射た指摘であるといえる*。」「確かに学力論における『態度主義』は教育内容の科学性(教育内容を科学の成果にしたがって編成するという原則)を否定する反科学としてあらわれる。」「学力論における『態度主義』はもともと教育内容における反科学性が、そのよって立つ能力論の反科学性と結びついて生みだされたものである。したがって、……思考能力を学力のなかに位置づけること自体が反科学主義なのではなくて、『態度主義』の学力論の場合は、その位置づけが心理学の観点からみて、ま

さに非科学的であり、しかもそれが教育内容の反科学性をおおいかくすという役割をはたしていることが問題なのである。……このことは態度と学力の関係についても同様に言えることである。つまり、この点を押えなければ、学力の構造を思考力を含めた認識能力の構造として心理学的に明らかにすることも、さらに、学力を態度、ひろくは人格の形成と関連して、問題にすることも『態度主義』の危険をもつということになってしまう。」「学力論における『態度主義』が反科学主義であることを批判することが全く正しいとしても——その点においては私は全く賛成であり、いくら批判してもしすぎるということはないと思われる——逆に、教育内容の科学性の貫徹の主張が、学力から思考力を排除し、また、学力から態度を全く切りはなすことを意味するだろうか。鈴木・藤岡論文は、全く自然に、そう主張するのだが、それはそれほど自明のことだろうか。」(坂元, 1976, p. 180~183)。「教科における『態度主義』批判の方向は、実は教科内容を科学で一貫させようとする理論と実践自体のなかに、科学的知識習得と態度形成の内的関連を、子どもの諸能力の内的構造の問題として明らかにしなければならない、という大きな課題を含まざるをえない(い)のである。」(同, p. 190)。

* 藤岡氏の「態度主義」の上記の規定について、「態度主義」批判の論議を仔細に迎った坂元氏は、こう指摘している(傍点原文)。「『態度主義』の学力論が文化遺産の内容とかわりのない『態度』や『思考力』を『学力』の中心においているというのは不正確な記述である。……『態度主義』は非科学的にゆがめられた教育内容の習得と結びついて身につけられる『態度』や『思考力』を『学力』の中核にすえる立場である。」(同, p. 197)。

② 「学力と子どもの生活」・「学力問題と社会問題」の関係という論点に関する坂元氏の詳細な「反論」の筋道をたどるのに最小限必要な文章を、以下、摘記する(傍点原文、下線引用者)。

「鈴木・藤岡論文は、一貫して私が、学力と社会の問題を論じる際に問題を『拡散』させ、学力問題の核心をそらすものであるとし、ある場合にはそのような私の考え方は、今日『もっとも危険な考え方』であると最上級のことばさえ使って強く批判している。ところで、鈴木・藤岡論文のいう学力研究における『拡散志向』とは一体何を指すのか。それは一口でいえば、私が今日子どもがわからなくなっている原因に、学校における非系統的教科書による断片的な知識のつめこみばかりでなく、子どもがその年齢にふさわしい能動的な活動を一貫してすることができなくなっていることをあげ、おおくの子どもが『わからなく』なっている事態の基底をも問題にしていることである。」(坂元, 1976, p. 200)。

「授業でわからない子どもがでる問題は授業で解決しなければならないという主張はそれとしてはもっともな主張である。それをぬきにして算数がわからない問題はなによりも算数の教育内容や教育方法の問題であり、これを遊びや労働を組織することを通じて解決することができるなどということは、はじめから問題にならない。……問題はそんなところにあるのではない。問題は私が学力と子どもの生活意識の内面のかかわりを子どもの全生活・全活動の現実のなかで追求することが、教科学習をめぐる民間教育運動の努力を軽視し、問題をずらしているかどうかということなのである。鈴木・藤岡両氏は、それはまさに問題ずらし、問題拡散だというのだが、しかし、この論法の問題性は、今日学力問題を教科の学習のレベルだけでなく、同時に子どもの全生活にかかわる社会問題としてもみななければならないとい

う、現代日本の深刻な、教育現実へのリアルな眼を逆に私たちがもたなければならぬことを一層意識させてくれる。一口にいえば、鈴木・藤岡論文には、……学力問題を社会問題としてもとらえようとする観点が全く抜けおちているのである。そこには学力問題に対するリアリズムの欠如がある。」(同, p. 201~202)。

「学力問題が子どもの全生活の問題と深く結びついている例は数多く指摘されている。それは地域・家庭生活の経済的・文化的格差と差別、さらにマスコミや児童文化のあり方が子どもの学力形成に決定的影響を与えている例である。学力の遅滞や学習意欲の衰退が就学前の生活習慣、生活リズムの欠如と結びついていること、……また学力のゆがみが、遊びや労働などの欠如による諸能力の未発達と深く結びついていること、……また学力の形成が、テレビによるゆがんだイメージによって否定的な影響をうけていること、(これらのこと)は明らかである。これらは生活のなかでつくり出される感覚-運動的能力や想像力や直観力などが教授-学習過程における学力形成にとって不可欠の土台であり、それをしっかり支えていることを典型的に物語るものである。」(同, p. 204~205)。

「知識獲得の場合にその知識獲得に固有の認識能力が発達するが、この認識能力は、それをおおしての全能力の発達と結びついており、教育内容の系統的習得による科学的知識の獲得にのみ結びついていない。したがってそこで発達する認識能力の基底には、子どもの生活と諸活動によってつくり出される諸能力が常に存在し、知識習得の際に働くのである。そしてこのような諸能力が基底に存在しているからこそ、教授-学習の展開がそのときの教科の質だけでなく、学習の主体である一人ひとりの子どもの人格にふくまれる諸能力の働きによって大きく左右されることがおこるのである。したがって生活と活動のゆがみや衰弱による諸能力の欠落やゆがみは教授-学習の流れをも大きく変えることになるのである。……鈴木・藤岡論文では、授業でわからない子どもは授業で解決せねばならず、授業でしか解決しえないとのべて、このような子どもの学力形成と生活との関係についての追求の道をとぎしてしまふ。そのうえ、鈴木・藤岡論文は『教科における学力の形成は固有の論理をもっており、これを地域の問題に転嫁したり、二つの問題を混同することは決定的なまちがいに導く』とのべ、私が両者を混同していると強く批判する。しかし、私は、子どもの生活のたてなおしが学力形成にどのように内面的にかかわるかを問題にしたのであって、地域における子どもの生活がたてなおされれば学力問題のすべてまたは主要な問題点は解決するなどといったことは一度もない。」(同, p. 205~207)。

(3) 勝田氏の「学力」規定の前提

同じ言葉であっても、解釈コードが異なればその解釈内容は違ってくる。勝田氏の「学力」規定〔文章①〕を共に高く評価する藤岡氏と坂元氏の対立は、勝田「学力」規定の解釈コードの違いに由来する。そして、解釈コードのこの違いは、直接的には、1960年代から1970年代にかけての日本の子どもの学力をめぐるどんな現実的事態を問題にして「学力」論を組み立てるかについての両者の立場の相違から、もたらされたものである。

勝田氏の〔文章①〕が書かれたのは1962年であった。氏の「学力」の解釈コード自体、教育(学力)をめぐる当時の社会情勢によって制約されていた。教育(特に学力)をめぐる当時の社会情勢を、『解説教育六法』の「近代教育法制史年表」(三省堂, 1988)から摘記する(下線引用者)。

・1958/10/ 1 文部省, 小学校・中学校学習指導要領, 官報に公示, 国家基準性強化。

- ・ 1961/ 4/ 1 小学校新学習指導要領全面实施。
- ・ 1961/ 4/27 文部省, 「昭和三六年度全国中学校一せい学力調査実施要綱」通達。(「全国一せい学力テスト」は1966年まで実施)。
- ・ 1961/10/26 文部省, 中学2・3年全員に対し全国一せい学力調査実施。日教組学テ反対の早朝集会統一行動。
- ・ 1962/ 4/ 1 中学校新学習指導要領全面实施。
- ・ 1963/ 1/14 経済審議会, 「経済発展における人的能力開発の課題と対策」答申, 3~5%のハイタレント「能力主義」教育強調。
- ・ 1968/ 7/11 文部省, 1971年度からの小学校学習指導要領告示。
- ・ 1969/ 4/14 文部省, 1972年度実施の中学校学習指導要領告示。
- ・ 1971/ 6/ 2 全国教育研究所連盟「義務教育改善に関する意見調査」発表, 半数の子どもが授業についていけないと問題化
- ・ 1971/ 6/11 中教審「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について」最終答申。

勝田氏の「学力」規定〔文章①〕にとって特に重要な意味をもった社会情勢は、1961年の文部省、都道府県教育委員会、市町村教育委員会による全国一せい学力調査の計画・実施であった。

勝田氏は、1962年の「誌上パネル」で、この「学力」規定について次のように述べていた。

「私はごく小さな範囲で『学力』を規定することからはじめようと思います。子どもの学習の効果が計測可能なような手続きを用意できる範囲でまず学力というものを規定しようというのです。いまここで、学力が問題になっているのは、計測や測定に關しているということをも前提しているからです。実際に、私にこういう課題が出されたことすらが、『学力』テストという大問題にかかわってのことだと考えます。いましばらく、あの強行(『全国一せい学力テスト』の強行のこと。引用者)が『独占の教育支配』の一貫だという理由をあげることは控えておきます。そこで問題になるのは、あれで測られる『学力』がどういふものか、ということは、逆にあの方法で点数や順位数(百分比でもよろしい)であらわされるものか、ということが問題になるということです。……そこで問題になるのは、その測り方(方法)であり、もう一つはそれと関連して、測られるものの内容の組織です。」(勝田, 1972, p. 366~367。下線, 傍点引用者)。

ここには、勝田氏の「学力」規定の「前提」がはっきり示されている。当時の大きな社会問題であった「全国一せい学力テスト」に当面どう対抗するかということを頭において、氏は「学力」を規定しているのである。5年後の別の論文「学力とは何か(二)」(『教育と医学』, 慶応通信, 1967年10月号。のち、勝田, 1972に収録)の中で、氏はこのような「前提」, 「限定」を設けた「意図」を次のように述べている。

「私は、教育の内実を、むしろ教師や学校や自由な科学研究者たちの手に保留するために、『学力』概念をできるだけ狭く限定しようとしたのである。もちろんそれだけが私の意図ではない。測定も不可能な概念規定もあいまいなような『学力』ということばを私企業や目先の政策の要求に従属させて、そのたびに混乱をひき起こしたり、誤ったプログラミングを氾濫させたりすることを恐れるから、むしろ、『学力』概念をできるだけ明確に狭くすることで、その弊を防衛したいと考える。

知性の発達や学習の効果に、情動的要因を含む全人間の状況が影響していることを、明敏で愛情の深い人間ならだれでも洞察している。こういう洞察のもとで、はじめていわゆる『学力』を含んだ人間諸能力の発達の基礎が築かれなくてはならない。『学力』はそのほんの一部である。*」（勝田，1972，p.392。下線，傍点引用者）。

* なお、この文中、下線で強調した「いわゆる『学力』」は、上記の意図によって「限定」された学力である。このような、「目標と指導尺度がある程度設定可能であり、また将来の発達可能性を含めて、その測定が可能なものに内容を限られた学力を、勝田氏は、わざわざ「『学力』（アチーブメント）」と表記しているのである（勝田，1972，p.390～391）。

勝田氏は、1962年の論文の末尾の近くで、「誌上パネル」での遠山啓氏の「意見」——「（学力をめぐる）議論が易者的になるのを防ぐためには、学力の定義の中から『生活を切り開いていく』などというコトバを一切しりぞけなければならない。がんらい『生活』というコトバがはいってくると、もう厳密な議論はできなくなる。『生活』というコトバは多義的であって、スローガン用には適していても学問用には不向きである。」——に言及して、こう発言している。

「『生活』という概念は遠山さんがいわれるように、それ自体は多義です。これに学力概念を短絡させると収しゅうがつかなくなって、いろいろに議論が紛糾します。しかし、私は学力というものを以上のようにせまく規定しながら、他方では、子どもがおかれている現実の状況や環境（これを生活とかりによびます）について教師が認識と洞察をもち、それをふまえて、子どもたちの学習意欲を育てていく努力は必要だと考えます。そこに、学習の目的の意識化と深化を発達に応じて導くためです。ここに生活指導の意味があります。しかし、そのばあいにも、教育内容の組織への努力を前提します。そして、教育内容を組織するには、厳密な分析的方法と、分析的にはまだ明らかでない内容を、統制的に全体化していく方法を、統一することが必要です。」（勝田，1972，p.379。下線引用者）。

この発言は、子どもの学力の問題を子どもの「生活」の問題と関連させて研究することの必要性を、勝田氏が重視していたことを示す。

しかし、藤岡氏は、坂元氏とはちがって、この発言の重要性を無視した、いや、意識的に否定した。勝田氏の「学力」論の中から、上記の「前提」、「意図」によって「できるだけ狭く限定」された「学力」規定〔文章④〕の中の「（教授-学習の）成果が計測可能なように組織された教育内容」という句だけを分離し、これを勝田氏の「学力」規定の「眼目」、「珠玉」とであると解釈したのである。

2. 藤岡「学力」論の特異性、その源泉としての「学力問題」の把握の仕方

この解釈が、藤岡氏の特異な「学力」論の中核をなす。何が氏の「学力」論の特異な内容か。次の言葉が、これを端的に示している。

(1) 「学力」規定の特異性

「『成果が計測可能なように組織された教育内容』が学力の中味だとすることと、『測定された結果が学力だ』というのとは、天と地ほどへだたった根本的に別のことがらである。」（鈴木・藤岡，1975，p.99。藤岡氏の主張は、引用者が強調した下線部分である。）「学力研究の方向性をわかつことになる重大な第三の局面は、学力を個人の心理的特性の研究として位置づけるか、それとも個人の能力や特性をさし当たり捨象した客体的なものとして学力を研究するか、

という対立である。」(同, p. 101. 藤岡氏の主張は下線部分である。)
 「主観の側の心理機能は……, こうして規定された学力の中味 (=客体的な教育内容の中味——引用者) に対象化されてとりこまれている……。」(同, p. 102)

藤岡氏の「学力」規定によれば、「学力」とは「成果が……」という修飾句がついているとはいえ、とにかく「能力」のことであった。そして、この「能力」は「学力」であり、「学力」とは「教育内容」であった。つまり、「能力」=「学力」=「教育内容」という等式が成立している。普通の理解では、能力とか学力というものは、それらをどう規定しようと人間の内部にあるものはずである。ところが、その内部的なものが、「教育内容」という外部的なものに「対象化」されてしまっている。藤岡氏の「学力」規定の特異性は、内部的なものとしての「能力」を「対象化」、外在化されたものとして捉えていることにある。

このような「能力」(=「学力」)論は、一見、はなはだ奇異なものに感じられよう。しかし、必ずしも、そう奇異なものではない。例えば、マルクスの次の言葉——「産業の歴史と産業の生成しおわたた対象的存在とが、人間的な本質諸力(「人間の能力」と読め——引用者)の開かれた書物である。」(マルクス, 1968, p. 141)——やレオンチェフの能力論* (Леонтьев, 1959, 1960)は、藤岡氏の「能力」論と一定範囲で類縁性をもっているのである。

* レオンチェフは、人間の活動の産物としての対象的存在の中には能力も含めた人間的なものが対象化されており(心理的なものの、物=対象への第1次的化身)、この対象化された人間的なものは、その後、個人によるその獲得=収奪(присвоение)によって再び、第2次的に化身し(対象化されたものの個人の内部への化身)、個人の内的達成物となる、つまり個人の能力となるという能力論を展開している。詳しくは拙著を参照されたい(駒林, 1975, 第IV章。同, 1983)。

なお、藤岡論文では、レオンチェフと対立するルビンシュテインの能力論が否定的に扱われている。このことは、氏の「能力」論とレオンチェフの能力論との類縁性の傍証となろう。

しかし、この類縁性は、能力の対象化(「第1次的化身」)ということまでである。レオンチェフや、彼と同じヴィゴツキー学派のダヴィドフは、この「対象化」の側面からのみ能力論にアプローチするのではない。個人の能力を、彼が属する人類の「種属的能力」(родовая способность)との関連の中でだけ問題にするのではない。むしろ、対象化された「種属的能力」の個人による「獲得=収奪活動」という側面に傾斜をかけて能力論にアプローチしているのである*。

* 「教育および教授=学習の過程において、それぞれの個々の人間は、それぞれの歴史的段階の社会の中で作りだされた思考の手段、方法を獲得=収奪し、自分自身の活動の形式に転化する。個々の人間が思考の普遍カテゴリーをより完全により深く獲得=収奪すればする程、個々の人間の思考活動はいっそう生産的、論理的になる。心理学が研究するのは、論理学によって研究されるところの種属的活動のカテゴリー、方法、手段の個人による獲得=収奪の過程の特定の側面である。」(Давыдов, 1972, p. 333~334. 下線原文)。

「(子どもの)『獲得=収奪』(活動)そのものは、すぐれてアクティブな、創造的な、そして独自のな子どもの活動である。この活動は、目的志向的な教授-学習のシステムが設けた『教会法規集』の枠組みをしばしば抜け出る。社会的経験のシステムの子どもの獲得=収奪の真の『心理学的秩序』にとって『教会法規集』がレレヴァントでない限り、子どもはこの抜け出しを行なうのである。」

(Давыдов и Маркова, 1978, p. 304. なお, 駒林, 1988参照)。

ところが、藤岡氏の「能力」論の場合、「対象化」の側面からのアプローチだけである。この相違は重要である。レオンチエフ、ダヴィドフのように、「獲得=収奪」を主軸にして能力の問題にアプローチしようとする場合、個人の活動（实际的、認識的活動）の問題が能力論の重要な論点となる。ところが、「獲得=収奪」という主軸を外して「対象化」の側面だけから能力の問題にアプローチするならば、個々の人間の活動（子どもの学習活動）の問題は、自分の占むべき場所を能力論（「学力」論）の脈絡の中に見出すことができなくなる。

これまでの論述を外挿して次のようにいうことができる。

「主観の側の心理機能は客体的な教育内容の展開の中にとりこまれている。」とか、「学力の中味は教育内容である。」といった藤岡氏の「学力」論は、ルビンシュテインのいう「人間の能力の社会的被決定性に関する正しい命題の、機械論的な理解による歪曲」（Рубинштейн, 1960）の「学力」論版である。

(2) 特異性の源泉としての「学力問題」の把握の仕方

藤岡氏の「学力」論のこのような特異性の源泉は何か。

藤岡氏は述べている。「あらゆる研究は『定義』（または『規定』）から始まるのではなく、『問題』から始まる。学力に関する一般的論説も、それが現実の教育実践にとって何ほどかの意味をもちえるためには、その議論の背景となっている問題状況について鋭い自覚をもっていなければならない。」（藤岡, 1976. 下線引用者）。

藤岡氏の「学力」論の特異性は、主に、「議論の背景となっている（学力をめぐる）問題状況」の「自覚」の内容に基づいている。氏は、「（学力をめぐる）問題状況」をどう把握したか。氏の論文が書かれた1975年前後の学校教育をめぐる情勢はどのようなものであったか。

一方では、悪名高き、「偽似現代化」の『学習指導要領』（1968年版）の否定的影響が歴然と現われてきていた。授業の「落ちこぼし構造」（駒林, 1977Bの三, 参照）が作動し、詰めこみ教育が強化され、授業のわからない子どもたちが大量的に造出され、所謂「落ちこぼれ」が社会的に問題化した時であった。「落ちこぼれ七・五・三」などということが言われ、また、学年数を5%に掛ければその学年での「落ちこぼれ率」を算出できるなどといわれた（中学1年なら、 $5\% \times 7 = 35\%$ ）。また、「ゆとりと充実」の旗幟を掲げた『学習指導要領』が告示されたのは、1977年のことであった。しかし、1970年代後半の学校教育の現場では、1960年代後半には既にその萌しをみせていた教育「荒廃」が教室にジワジワ浸出し、拡っていた。1960年代以降の高度経済成長にともなう日本列島の、「南北朝内乱期の大きな転換」にも比すべき構造的社会的変化（網野, 1980, p. 171）、とりわけ「労働力『商品化』の全般化」（久富, 1983）と日本社会の「学校化社会」化は、「地域の崩壊」を、そして「〈子ども時代〉の生存構造の変容」をもたらした（小沢, 1982, p. 52. なお, 久富, 1985参照）。坂元氏の表現によれば、「多くの子どもが『わからなく』になっている事態の基底」（坂元, 1976, p. 187）そのものをも問題にしなければならなくなっていたのである。

他方、『学習指導要領』に対抗して、「科学的概念の形成とそれに支えられた技術、それらの必然的に生み出す科学的世界観」の形成をめざす民間教育研究諸団体の「自主的教育課程編成」運動の成果が蓄積され、教育実践に影響を与えつつあった（鈴木・藤岡, 1975, p. 92）。

「教科研国語部会のかん文字指導体系、科学教育の分野での仮説実験授業のテキスト、および

その他の教科を含む指導体系や授業書のすぐれたものが、いずれも水道方式と同じように教育内容の各ステップが、計測可能な明確な論理によって構成され、それ自体が評価問題の役割をもはたせる」ようになるまでに至ったのである（同、p. 100）。

藤岡氏は、学力についての自分の規定が「現実の教育実践にとって何ほどの意味をもち」得るようにするために（藤岡、1975）、こうした子どもをめぐる教育情勢の中のどの「問題状況」を卓越的に取り上げ、どう課題化したか。氏の論文「『学力』規定と教育実践はどうかかわるか」（藤岡、1976）の中には、この問いへの回答が直接、示されている。

「戦後、学力問題が広汎な国民に鋭く意識された時期が三回あった。それは、……(三)一九七〇年代のはじめから今日にいたるまで、授業でわからない子がたくさんいるという実態が明るみに出され、『わかる授業』が国民的要求のスローガンとなっている時期。

……今経過しつつある第三の時期の特徴は、何よりも端的に教育内容と授業の問題が組上のぼり、日本の教師たちにその具体的な解決が期待されていることである。」（傍点原文、下線引用者）。

補足説明的に、氏は書いている。「われわれの学力規定（上記の〔文章④〕）の第一の実践的意味は、子どもがわからないとき、その原因と子どものアタマの悪さや教師の指導技術に求めるのではなく、何よりも教育内容の欠陥に見出していくという立場を、徹底して貫ぬいていくという立場である。」「われわれがここで主張したいのは、今日、『わからない子』の問題として指摘されている事例の圧倒的多くは、まだ『だれにでもわかちつたえることができる』ほど教育内容が科学的に組織されていないために、実は教育内容にこそ原因のあることが見失われているのではないだろうか、ということである。」「民主的学力論は、なるほど『わからない子』が生まれる原因をその子の能力のせいになどしていない。そればかりか、能力主義的政策を批判してきた功績は十分に認められる。しかし、個々の教育内容で具体的に『わからない子』の解決が問題になっているときに、その原因を一般的に子どもの生活のせいにしたり、子どもの学習意欲の不在に求めたりすることは、結局のところ子どもの側に原因を求めることにゆきつき、教育内容の改造をおくらせるという役割をはたさざるをえない。」（藤岡、1976。下線原文）。

坂元氏も、「授業でわからない子がたくさんいるという実態」と、この実態を克服するための「教育内容と授業の（改善の）問題」を重視する。「教育内容を科学的に組織」することの必要性を決して否定しない。しかし、坂元氏と藤岡氏との一致はここまでである。坂元氏は、「学力」という「能力」の主軸である「認識能力」の「発達の基底にある問題」（坂元、1976、p. 213）、「多くの子どもが『わからな』くなっている事態の基底」（同、p. 200）に在る社会的問題と結びつけながら、「認識能力、すなわち『わかる力』としての学力」（同、p. 114）を子どもにどう獲得させるかという脈絡の中で「学力」論を展開する。

坂元氏は、次のように、藤岡氏の「学力」論に反論した。「鈴木・藤岡論文は、子どもの生活の変化からくる認識能力とその他の諸能力の問題点を、学力の形成に直接かかわるものとしてではなく、全く外在的なものとして扱っている。それは、……鈴木・藤岡論文が学力の概念を学校で教えらるる教育内容の展開の論理構造としてのみみるだけでその習得によって子どもの人格の中に発達し、定着していく主体の認識能力の固有の構造としてみることができず、したがって当然、そのような認識能力の発達の基底にある問題をみることができない……。」（同、p. 213）。

3. 「学力問題」の現段階的新しい性質——学力の鼓舞的基盤の脆弱化

私は、坂元氏のこの主張に賛成である。私自身の「学力」論の骨子を示す中で、その理由を述べる。

「学力」は、次の二つの側面からなる。

- (i) 学校の教科内容・教材の学習活動の中で獲得された知識・技能・習熟（「学力」の結果的側面）
- (ii) この学習活動の中で発揮され、形成されていく学習能力*（「学力」の活動的・能力的側面）

* ここでいう「学習能力」（обучаемость）については、次のⅡで説明する。

なお、藤岡氏は、「能力」、「思考力」、「態度」は「計測可能」ではないということを前提として議論を進めていた。しかし、佐伯胖氏が指摘するように、「ある概念について、原理的に測定可能なものと不可能なものとをあらかじめ区分したうえで議論をすすめるのはまったくナンセンスである。… …どんな概念についても、何らかの尺度上に位置づけて『測定』することはできる。しかし問題は、そのような『測定』の結果が、その概念そのものの意味をどの程度深めることになるかについては、測定と離れてその概念そのものの意味を明確にしておかねば何ともいいようがない……のである。」（佐伯，1982，p. 11. 傍点原文）。ちなみに、カルムイコワは『学習能力の基礎としての生産的思考』の中で「生産的思考の経済性指数」、「実際の思考の経済性指数」を測定している（Калмыкова，1981）。なお、ソビエト心理学における「能力」、「思考」の測定に関しては、Крутецкий，1968. Зак，1984. を参照）。

「学力」のこれら二つの側面は抽象的、概念的に分離されたものである。これらは、実際は切り離しがたく結びついている。教科の基本的事実、概念、法則を獲得する学習活動から切り離されたところで学習能力が形成されていくのではない。特に、獲得された知識・技能・習熟の状態如何によって、「学力」の第二の側面はいちじるしい制約を受ける。教えられた知識・技能・習熟が、（ガルペリンなどの知的行為の多段階形成論の用語法によれば）どの程度の「一般性」、「圧縮性」、「自動性」をもって獲得されているか、また、どのような「行為の水準」で獲得されているかによって、学習能力の形成・発達へのそれら知識・技能・習熟の寄与の度合いはいちじるしく異なってくるのである（Гальперин，1965. Талызина，1969, 1975. なお、駒林，1977. 第七章，参照）。また、学習活動そのものが一定の学習能力を自分の出発的前提としていることは、論をまたない。

しかしながら、獲得された知識・技能・習熟が学習能力の発達、形成を自動的に惹起するのではない。「もともと、人間の真の発達はすべて能力の生成または発達である。」（Рубинштейн，1959，p. 129. 下線原文）。「人間の発達は、『経験』の集積、知識・技能・習熟の獲得とは区別されなくてはならないのである（Рубинштейн，1960）。このことを無視して、知識・技能・習熟の集積過程と能力・学習能力の発達過程との同一視を土台として構築された「学力」論は、ソビエト教育学の歴史から学んで言えば（“СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА”，1956，No. 8, No. 9. なお、駒林，1975，第Ⅰ章，参照），「子どものいない」学力論である。

上記のように規定された「学力」は、子どもの学習活動を鼓舞する学習意欲・学習興味など、人格の情動-意志的領域の学力の鼓舞的基盤によって支えられている。この鼓舞的基盤が脆弱であれば、たとえ「対象的に客体化できる科学的概念や法則、技術」を内容として「教育内

容」が編成されたとしても（鈴木・藤岡，1975，p. 94），「学力」の第一の側面においても，第二の側面においても，「成果」を上げることはできないであろう。「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，第一級の意義をもっている。……然るべき観念を然るべき鼓舞する力に育成する¹」ことが，教育のもっとも重要な目的である。」（Rubinshteyn, 1957, p. 265～266. 傍点引用者）

「学力」について論じる際，このルビンシュテインの思想は重要である。学力の鼓舞的基盤を問題にすることは，今日の段階で特に重要である。なぜか。

戦後40年間，節目々々で論じられてきた「学力」問題は，1970年代後半から新しい局面にはいる。子どもの学びの疎外の全般化と，このことに起因する学校・授業・カリキュラムからの子どもたちの逃走という学校教育の危機的脈絡の中で，新しい性質の問題性を付加される（このことについては，駒林，1983，1986，1987B参照）。この新しい問題性は，学力の「結果的側面」の欠落・剝落によって授業についていけない子どもたちが大量的に造出されているということそれ自体にあるのではない。地殻変動的な子どもの生存構造の変容と，これに荷重された「現代学校の能力主義的・管理主義的性格」（久富，1988，p. 139*）のゆえに，学力の鼓舞的基盤そのものが脆弱化してきていることにある。「わからない，できない」だけではない。「わかりたい，できたい」とも欲しない子どもたちが，久富氏のいう「十五歳選抜点」（久富，1981）を境界に激増する。この，鼓舞的基盤そのものの脆弱化を基礎とした低「学力」児童生徒層の拡大に，今日の学力問題の性質の新鮮さがある。

学力の鼓舞的基盤を問題にする点で，私の問題認識は，上記の坂元氏の問題認識と基本的に合致している。また，「学力」の一側面として「活動的・能力的側面」を取り出す「学力」論は，不可避的に人格の情動-意志的領域にまで論が及ぶ。能力と人格の情動-意志的領域とは，全一体としての人格の中で分かち難く結びついているからである。この点でも基本的に，私の「学力」研究の問題意識，研究方向は坂元氏のそれと一致している。

* 久富氏は，この論文の中で，現代学校のこの性格を，「子ども・青年の学校体験の分析を通じて」（久富，1988，p. 163）実証している。

Ⅱ 「学力」の語用論的問題

宇佐美寛氏，佐伯伸氏は述べている。

「『学力』をどう定義しようとも，それだけでは何ら意義のあることではないし，どうでもいいことなのである。」「『学力とは何か』という問いは無意味である。『何を“学力”と呼びたいか』という問いが，意味があるだけである。そしてこの問いには何とでも答えたいように答えればいい。」（宇佐美，1978B，p. 133，139）。

「『学力』というものの実在性をはっきり否定してみたらどうかと提案したい。学力なるモノが子どもの中に備わっている実在のようなものと考えたら，たちまち，それはどのような側面があるかとか，どのような要素を含んでいるかとかの一般的概念による特徴づけにばかり関心が向く。その結果，態度リスト，目標リストなどの諸項目が個別的な知識内容と独立に設定され，結局のところ，実体のないことばかりがやたらに増える結果となる。」（佐伯，1982，p. 12～13）。

これらの主張（特に、宇佐美氏のそれ）は、「学力」という言葉の使用自体についての合意が未だ成立していないことを示す、重要な主張である。「学力」という言葉は、語用論*的にも不安定なのである。

* 宇佐美氏は、「記号とそれを使用する者との関係」を研究する記号論の一分野である“pragmatics”は『行為論』あるいは『記号行為論』という訳語の方が的確であるという。しかし、私も宇佐美氏にならって、以下では「慣用に従」って「語用論」ということにする（宇佐美、1986、p.104）。

1. 「学力」、「学業成績」、「学習能力」

「学力」論者は、なぜ、教育学の重要な概念として「学力」を使用しているのか。「学力」概念は、はたして、なくてはならぬ必要なものなのか。

私の知っている外国語の範囲では、「学力」に相当する言葉はない。この言葉を強いて英訳すると、“academic achievement”あるいは“achievement”（『学術用語集 心理学編』、1986）、つまり「学業成績」である。ロシア語では、“academic achievement”に相当する“успеваемость”*である。（なお、この“успеваемость”=「学業成績」と、「学校での教授-学習への、可能性としての『能力』」を表わす“обучаемость”**=「学習能力」とを合わせたものが、上で提示した私の「学力」概念の内容であった）。

このように、ロシア語では、「学力」を使用していない。ソビエトの教育学者は、「学業成績」と「学習能力」とを別々に用い、「学力」概念を必要とはしていないのである。しかし、このために、ソビエト教育学の理論的水準が低くなっているとは思えない。確かに、最近のソビエトの教育学者の研究は、スターリン批判（1956）後数年の、二度目の「探求の時代」と比べ、著しく理論的水準が低い（このことについては、別の機会に、専門的に考究する予定である）。最近における歴史・文学の文野における「ペレストロイカ」と比較して、教育学における「ペレストロイカ」は遅々として進んでいない（例えば“СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА”（『ソビエト教育学』誌）1987、No.5所収の無署名巻頭論文「ペレストロイカと現代教育学の諸問題」と、同誌、1956、No.8所収の無署名巻頭論文「子どもを全面的に、深く研究せよ」や同誌、1956、No.9所収の無署名巻頭論文「スターリン個人崇拜の諸結果を克服せよ」とを読み比べよ）。しかし、現在のソビエト教育学の理論的水準の低さ、また、つまらなさの原因は別のところにある。「学力」概念が無いことによるのではない。

同じことは、わが国の教育学者についても言える。「学力」という言葉を用いるかどうかと、教育学研究の理論的水準の高低とは無関係なのである。宇佐美氏が述べるように、「……『学力』概念に盛る内容を決めたならば、同時に『学力』でないものを示すためにはどのような概念が必要になるのかを明らかにしなければならない。また、それらの諸概念と『学力』概念とがどう異なり、どう関係しているのかという概念システムを明らかにしなければならない」のである（宇佐美、1978B、p.139）。「学力」を使うかどうかそれ自体が争点なのではない。「学力」にかかわって、「概念相互の関係が整合的で明確な概念システム」（同、p.135）をどう構成するかが問題だ、というのである。氏の論旨をたどる。

* “успеваемость”は、『岩波ロシア語辞典』では「(学業などの) 進歩の程度」である。“ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ 4”（『教育学百科』、1968）では、「生徒が教授要目（『学習指導

要領』にあたる。引用者)の要求にしたがって習得した知識・技能・習熟の完全さ・深さ・自覚性の程度・強固さの段階を特徴づけるもの。外的には、評点によって表わされる。」と規定されている。「*успеваемость*」は、概念上は、可能性としての「能力」をその外延内に含んでいない。

**メンチンスカヤは、「学習能力」を次のように規定している(傍点原文)。「『学習能力』という言葉でわれわれが理解しているのは、より短い期間に、より高い習得水準へと到達する能力のことである。人間の生活において重要な役割をはたしているこの『学習能力』という特性は、人格のダイナミックな側面を反映するものである。『学習能力』の中には、人間の思考の潜勢的可能性、自分の認識活動を組織したり一定の課題にこの認識活動を方向づける人間の技能が、発揮される。」(Менчинская, 1959, p. 180)。

また、カルムイコワは、「学習能力」を次のように規定している。「『知識・科学の基本の習得への一般的な知的能力』としての学習能力とは、その他の諸条件(知識の最小必要量とか、学習への積極的態度など)が存在し、これらの条件が相対的に等しい場合において、学習活動の生産性・学習活動をマスターする容易さがそれによって左右されるところの人間の思考活動の諸特性のアンサンブルのことである。」(Калмыкова, 1975, p. 17)。

2. 『学習者』の構造の理論的モデルと「学力」(宇佐美氏のメタ「学力論」)

宇佐美氏は、勝田氏をはじめとする、中内敏夫(1971)、藤岡など各氏の「学力」概念の規定の仕方について、それらの、「概念システムの網目(ネットワーク)」から外れた「学力」規定の「不毛」性、「空虚」性を、次のように指摘する(傍点原文)。

「勝田氏の『学力』の定義は、氏が『学力』と呼びたいものを示しただけである。この『学力』定義だけでは教授・学習過程について語ることは不可能である。他の概念との関連が明らかにされなければならないのである。氏はある種の『能力』のみを『学力』と呼んだ。それでは、学習者の他の諸状態・事象をそれぞれ何と呼び、相互がどのような関係にあるとみなすのか。例えば『計測不可能な』能力を何と呼ぶのか。『学力』をのぼすための働きかけは、この種の能力をのぼすことにどう影響するのか。『学力』と『態度』・『知識』とはどう違い、どう関係しているのか。『学習して到達した能力』を『学力』だというのなら、『これから学習するための能力』を何と呼ぶのか、そして、両者はどう違い、どう働きかけあっているのか。これらの問いが答えられなければならない。答えられないとしたらば、概念システムが成り立っていないからである。いいかえれば、十分に明確な理論が無いからである。概念システム(理論)を問題にしないで、その網目の一つにすぎない『学力』の定義を論じているのは実に不毛なことである。」(宇佐美, 1978B, p. 134)。

「どのような用語でどのような概念を作ろうと、それ自体ではかまわないのである。概念相互の関係が整合的で明確な概念システムが大事なのである。システムを見ないでその一部分である一つ概念(『学力』)の内容の批判・評価はできない。……

私が諸論者に要求しているのは、『学力』の概念ではなく、『学習』の理論なのである。……『学習』の一般理論が無いのに、どうして『学力』概念を論ずることができるのだろうか。」(同, p. 135~136)。

「……私の言いたいことは(こうである。)……まず『学習』とは何かを論ずべきなのであり、『学力』という概念がもし必要なだったら、その『学習』論の中に位置づけて定義すべきなのである。」(同, p. 143)。

宇佐美氏の「学習」論、「学習者」論は、「記号活動としての学習」論(宇佐美, 1978, 1978

B, 1983)である。氏は、「学習」を、情報(=記号)を受け既有的情報の蓄積構造(既有的情報組織)との関連で解釈し、情報の蓄積構造(情報組織)に組み入れることによって蓄積構造(情報組織)そのものを組み換えることであると説明する(1978, p.192など)。そして、次のように、「学習」、特に「学習者個人の構造」の「理論モデル」(「学習者というものは一般にいてどのような質のものなのかを示す概念」。宇佐美, 1983, p.101)を示す。

「学習者とは情報(=記号。引用者)の蓄積構造である。ある種の情報はことばのかたちで表現しやすく、他の情報はことばの表現になりにくい。いずれにせよ、ことばがわかるのは、それがどのような直接経験と結びつくかが明らかになることである。このような、ことば一経験の連続の構造をなして情報は蓄積されている。学習者に与えられた情報は、この蓄積構造の中のある部分に組みこまれ他の情報と関連づけられる。基底の直接経験の層の情報にまで結びつく。これが情報を『解釈した』ということであり、『解釈内容を得た』ということである。ある情報は、すでにある情報の蓄積構造に組みこまれることによって、この蓄積構造を作り変えることになる。また、その情報も解釈され新たな関連の脈絡に位置づけられたのであり(つまり解釈内容になったのであり)、変えられたことになる。

体育・芸術の学習も、また学校外で受け取る様々な刺激も、こうして統一的な情報の解釈・蓄積の構造において説明できることになる。

教授・学習の理論がなすべきは、『学力とは何か』を論ずることではなく、第一に、例えば右のように、学習に関わる諸概念を統一的に説明できるような『学習者』の構造の理論モデルを作ることである。第二に、個々の『学習者』について右の構造のどの部分がどのように望ましくない状態になっているか、したがって、どのような情報を与えることによってその部分が望ましく作り変えられるかを明らかにすることである。」(宇佐美, 1978B, p.144 下線引用者。なお、同, 1983, p.102 参照)。

宇佐美氏は、このような『学習者』の構造の理論モデルを使って、「学力低下」と言われているような「学習者の情報の蓄積構造のある質」を次のように説明する。

「直接経験の層の情報は貧弱であり、また、ことばで間接経験する類の情報の量が少なく、蓄積された情報相互の関係を分析・整理するようなメタ言語が少ない。前者は、いわゆる生活経験の乏しきであり、後者は読書・作文の量の少なさに起因する。『ことば一経験』という情報の蓄積構造において、下層の生みの経験がやせ細り、より上方の抽象的なことばの層も貧弱になっている。逆に、テレビを中心とする映像との結びつきに頼る抽象度の低いことばの層(中間層)が占める量的割合が大きくなっている。蓄積構造の中での『ことば \leftrightarrow 経験』の思考の往復運動は振幅の小さいものになる。頼るべき自らの直接経験も乏しいし、頭の中で抽象度高く飛躍する思考も不得手だということになる。望ましい構造は、もっと上下の層が豊富であり、情報相互の関連(往復運動)の距離が長くなければならない。だから、不足な情報を得る機会を保障してやらなければならない。」(宇佐美, 1978B, p.146)。

このように、『学習者』の構造の理論モデルを作ることによって、個々の子どもの学習の具体的な事態の診断と治療が可能になる、と宇佐美氏は主張する。それだけではない。私もその一人である「学力」論者の言う「興味」、「意欲」、「やる気」、「態度」も、そして「知識」も、これら全ての学習にかかわる諸概念が、この「学習」の理論によって統一的、整合的に説明し得るようになる、と主張する。例えば、

「ふつう『態度』と言われるものは、解釈された情報の関連の方向のことである。日の丸

の旗（という情報）を解釈して、どのような方向で、蓄積されている情報と結びつけて組み込むかが日の丸の旗に対する態度である。知識とは情報の解釈内容のことである。だから、知識を持つことは何らかの態度を持つことであり、またその逆に、何かを知ることなしに、ある態度を持つということもあり得ない。高く見えていたとび箱が、勢よくふみ切るとべば、とべるものであり、こわいものではないという（非言語的な）知識を得ることがそのとび箱に対するある態度を得ることなのである。だからある情報解釈の過程のある観点から見ると知識なのであり、他の観点から見ると態度なのである。ちょうどあるものを観点を変えて呼ぶと『心臓』といたり、『筋肉組織』といたりするのと同様である。『学力』とは知識であり態度でもあるある状態のある質のことなのである。だから、『学力は態度を含まない。』などという表現は、……カテゴリーまちがいで意味をなさない。」（同、p.147～148）。

藤岡氏との論争の中で坂元氏が特に強調した「多くの子どもが『わからない』くなっている事態の基底」（坂元、1976、p.114）にある社会問題（この場合は、家庭問題）は、宇佐美氏の「『学習者』の構造の理論モデル」ではどのように説明されるか。

「家族の人間関係が険悪で争いが絶えないという状況では、子どもは学習に『やる気』が出ない。彼の情報（の蓄積）構造の中で家庭の問題の情報のみが増し、しかもその解決のために自分に何が出来るかについての情報は乏しく系統をなさない。このような構造においては、生活の見通しが学習内容の情報を意味づけることができなから、学習内容は子どもの情報構造の中で他の部分と広く結びつき一般的な意義を持つことができず、増殖性のない孤立した貧弱な部分にとどまらざるを得ない。『やる気』がないと言われている事態を、このように情報構造内の分裂、相互関係の乏しさ、混乱などに置きかえて説明すべきである。これによって、何を知らせて情報構造をどう変化させればよいかが見えやすくなる。これに対し、『やる気』を単に気の問題としているかぎり、働きかけの方法が見出せないのである。気の問題は実は情報の問題、つまり知識の問題なのである。」（宇佐美、1978、p.192。下線引用者）。

「学力」概念について、宇佐美氏は、結論的に次のように言う。「学習者がどんな構造なのかを論じないで『学力』……だけを論ずることがナンセンスであることがわかる。言い換えれば、『学力』論は、現実の事態に具体的に対処するだけの概念構造を持っていない。」（宇佐美、1983、p.162。下線引用者。なお、この下線部分の指摘の具体例の一つは、同、p.163～164参照）。「『学力』を論じている諸氏に対して、『まとめ』の意味で次のような提案をしておきたい。

- ① 学習を、特に学習者個人の構造の形で理論モデル化して示してもらいたい。
- ② 右のモデルを使って、学習による望ましい（あるいは望ましくない）状態だと論者が思うものを分析し、なぜその状態が学習者個人にとって望ましいのかという根拠を明らかにしてもらいたい。……
- ③ モデル作りの段階とそれを使って主張を行なう段階とを区別しよう。……
- ④ ①～③に答えるならば、『学力』という粗雑な概念は不要になるので廃棄しよう。」（宇佐美、1978B、p.148。下線引用者）。

この、宇佐美氏の提案が書物の上でなされてからでも、既に十年は経つ。しかしながら、「提案」に対する「学力」論者の応答はない。その理由は何であったか。何であり続けているのか。

先ず考えられるのは、次の理由である。

「学力」論者は「学力」について論じる。一方、宇佐美氏は、この「学力」についての論じ方について論じる。それは、メタ「学力論」、「『学力』論」論である。このように、両者の間には、「学力」を論じる際に採られる観点に相違がある。これが、第一の理由であろう。

この相違の基^{もと}には、「学力」を論じる論者の意図の相違があるのではないか。

勝田、坂元、藤岡、三氏（そして、藤岡氏との共著者である鈴木氏）についていえば、意図が明確に表わされている。これら各氏の「学力」論は共に、1960年代末から1970年代中頃に実行されつつあった教育政策（具体的には、学校の教育課程に関する国家基準性の強化、全国一せい学力テストの強行、そして「中教審」路線）への対抗^{たいこう}という意図に基づくものである——この意図は各氏において、異なる形で記述されているにせよ*——。このような意図の脈絡の中に、「『学力』とは、学習指導要領に示された目標への到達度である。」という公定の「学力」規定への対抗は位置づけられていたのである。

しかし、宇佐美氏の場合、「学力」論者各氏のような政策批判的意図は文章には表わされていない。

* 勝田氏の「意図」は、既に引用しておいた。坂元氏については、坂元、1976、p.86～91 を、鈴木・藤岡論文については、鈴木・藤岡、1975、p.91～92 を参照。

「学力」論者の一人である私についていえば、宇佐美氏の提案に回答しなかったのは、氏の「記号活動としての学習」論についての私の理解の不足による。

私の番=当面の課題は、宇佐美氏の「『学習者』の構造の理論モデル」を次の論点について検討することである。

① この「『学習者』の構造の理論モデル」を使って、個々の学習者間の、「学習能力」（“обучаемость”）の差異をどう説明するか。あるいは、説明できるのかどうか*。

② ルビンシュテインは、上記のように、人間の「(能力の)発達」と、「『経験』の集積」（“обучение” 教授=学習）とを「区別」していた。つまり、「発達」と「教授=学習」との区別である。また、ピアジェも、「社会的伝達」としての「学習」（“apprentissage”）と、「均衡への運動」である「発達」を区別している（ピアジェの「学習」理論については、坂元昂、1965 参照）。このような「区別」を、宇佐美氏の「モデル」は、ピアジェの意味において「同化」できるか。あるいは、「モデル」の「調節」を必要とするか。

* 例えば、7 kmを7,000,000mに換算することを教材として、「km→mの下げ換算」という学習項目についての「情報」を伝えたとする。一郎も雄介も、この学習項目に直接、対応する一連の評価問題に正答した（例えば、9 km→? m。28km→? mなど）。

だが、次のような類の問題——

「ガロワ国という国では、長さの単位は、cmやmやkmではなくて、 Γ とか Π という単位を使っています。1 Γ = 3 Π です。

面積は日本やアメリカと同じやり方で求めます。たてが1 Γ で、よこが5 Γ の長方形の面積は、1 Γ × 5 Γ = 5 Γ^2 です。答えは、『5平方ガパチョ』と読みます。

では、たてが6 Γ で、よこが8 Γ の長方形の面積は、何平方ベロ (Π^2) でしょうか。」

このような問題では、一郎はまったく正答できなかった、雄介は全問正解であったとしよう。このような場合、二人の「学力」は違うと言ったらよいか、同じだと言ったらよいか。私の「学力」規定

によれば、「『学力』の結果的側面」は同じである、しかし、「『学力』の活動的・能力的側面」は同じでない、だから、二人の「学力」は違う、と言うことになる。つまり、私の「学力」規定は、「学習能力」概念を必須としているのである。

しかし、宇佐美氏の「モデル」に拠れば、「学習能力」概念は必要でなく、「情報の蓄積構造そのものの組み換え」ということで説明できるのかもしれない（あるいは「蓄積された情報相互の関係を分析・整理するメタ言語」の相違ということで説明できるのかも知れない）。だが、そうであるとしても、この「組み換え」における一郎と雄介の差異をどのように説明するか。この疑問との関連において、私には、知的「能力の核心」である「知的活動の一般化の質」(РУБНИШТЕЙН, 1960. 駒林 1979 参照) というソビエト能力心理学理論の再検討が必要となる。(成辰の年・1988.8.29)

引用文献

- 1) 網野善彦『日本中世の民衆像』, 岩波新書, 1989。
- 2) 宇佐美寛『教授方法論批判』, 明治図書, 1978。
- 3) 同『授業にとって“理論”とは何か』, 明治図書, 1978B。
- 4) 同『授業の理論をどう作るか』, 明治図書, 1983。
- 5) 同「〈論理〉をきたえる(3)」, 『現代教育科学』, 1986年12月号。
- 6) 同『国語科授業批判』, 明治図書, 1986B。
- 7) 同『教育において“思考”とは何か』, 明治図書, 1987。
- 8) 小沢有作「学校化社会と青少年の疎外」, 『ジュリストNo.26 総合特集』, 1982。
- 9) 勝田守一『能力と発達と学習』, 国土社, 1964。
- 10) 同『勝田守一著作集 4』, 国土社, 1972。
- 11) 木下繁弥「学力」, 『教育学大事典』, 第一法規, 1978。
- 12) 久富善之「現代学校と生活」, 『教育』, 1981年9月号。
- 13) 同「生活・地域の変貌と教育」, 『科学と思想』, 1983年4月号。
- 14) 同『現代教育の社会過程分析』, 労働旬報社, 1985。
- 15) 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。
- 16) 駒林邦男『現代ソビエトの教授・学習諸理論』, 明治図書, 1975。
- 17) 同『思考の形成と制御』, 明治図書, 1977。
- 18) 同『“落ちこぼし”をどうするか』, 明治図書, 1977B。
- 19) 同「学習能力の問題」, 『講座 日本の学力 3 能力・学力・人格』, 日本標準, 1979。
- 20) 同「ヴィゴツキー学派」, 波多野・依田『児童心理学ハンドブック』, 金子書房, 1983。
- 21) 同『一斉授業をどうするか』, 明治図書, 1983B。
- 22) 同『学校をつまづきをどうするか』, 明治図書, 1986。
- 23) 同「子どもは授業で何を学んでいるか」, 『講座教育の方法 3』, 岩波書店, 1987。
- 24) 同「ヴィゴツキー発達理論についての堀尾輝久氏の解釈の批判」, 『岩手大学教育学部付属教育工学センター教育工学研究』, No.10, 1988。
- 25) 佐伯胖『学力と思考』, 第一法規, 1982。
- 26) 坂元昂「ピアジェの学習心理学」, 『ピアジェの発達心理学』, 国土社, 1965。
- 27) 坂元忠芳『能力と学力』, 青木書店, 1976。
- 28) 鈴木秀一, 藤岡信勝「今日における学力論の二, 三の問題」, 『科学と思想』, 1975年4月号。
- 29) 中内敏夫『学力とは何か』, 岩波新書, 1983。
- 30) 広岡亮蔵「どんな学力を, どんな基礎学力を」, 『現代学力大系 1』, 明治図書, 1958。

- 31) 藤岡信勝『『わかる力』は学力か——学力論をめぐる態度主義批判』、『現代教育科学』, 明治図書, 1975年8月号。
- 32) 同『『学力』規定と教育実践はどうかかわるか』、『現代教育科学』, 明治図書, 1976年8月号。
- 33) 文部省, 日本心理学会『文部省学術用語集 心理学編』, 日本学術振興会, 1986。
- 34) 山口康助他『教科における思考と構造』, 東洋館出版社, 1966。
- 35) マルクス К. (城塚訳)『経済学・哲学草稿』, 岩波文庫, 1968。
- 36) Всестроенне и глубоко изучать ребенка. “СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА”, 1956, № 8.
- 37) Гальперин П. Я., Основные результаты исследований по проблеме “Формирование умственных действий и понятия”, изд. МГУ., 1965.
- 38) Давыдов В. В., Виды обобщения в обучении——Логико-психологические проблемы построения учебных предметов, изд. “ПЕДАГОГИКА”, 1972.
- 39) Давыдов В. В. и Маркова А. К., Развитие мышления в школьном возрасте. В кн. “ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ В ПСИХОЛОГИИ”, изд. “НАУКА”, 1978.
- 40) Зак З. И., Развитие теоретического мышления у младших школьников, изд. “ПЕДАГОГИКА”, 1984.
- 41) Калмыкова З. И., Методика диагностики обучаемости школьников. В сб. “ПРОБЛЕМЫ ДИАГНОСТИКИ УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ”, изд. “ПЕДАГОГИКА”, 1975.
- 42) Она же., Психологические принципы развивающего обучения, изд. “ПЕДАГОГИКА”, 1979.
- 43) Она же., Продуктивное мышление как основа обучаемости, изд. “ПЕДАГОГИКА”, 1981.
- 44) Она же., Проблема преодоления неуспеваемости глазами психолога, изд. “ЗНАНИЕ”, 1982.
- 45) Крутецкий В. А., Психология математических способностей школьников, изд. “ПРОСВЕЩЕНИЕ”, 1968.
- 46) Леонтьев А. Н., Об историческом подходе в изучении психики человека. В кн. “ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА В СССР”, том 1, изд. АПН РСФСР, 1959.
- 47) Он же., О Формировании способностей. “ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ”, 1960, № 1.
- 48) Менчинская Н. А., Психология усвоения знаний в школе, изд. АПН РСФСР, 1959.
- 49) Перестройка и проблемы современной педагогики. “СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА”, 1987, № 5.
- 50) Преодолеть последствия культа личности в педагогике. “СОВЕТСКАЯ ПЕДАГОГИКА”, 1956, № 9.
- 51) Рубинштейн С. Л., Бытие и сознание, изд. АН СССР, 1957.
- 52) Он же., Принципы и пути развития психологии, изд. СССР, 1959.
- 53) Он же., Проблема способностей и вопросы психологической теории. “ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ”, 1960, № 3.
- 54) Талызина Н. Ф., Теоретические проблемы программированного обучения, изд. “ПРОСВЕЩЕНИЕ”, 1969.
- 55) Она же., Управление процессом усвоения знаний, изд. МГУ, 1975.
- 56) “ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ 4”, изд. “СОВЕТСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ”, 1968.