

〈巻頭論文〉

学力問題を哲学する

— 陰山英男著『本当の学力をつける本』を読む —

筑波大学・茨城大学名誉教授

茨城教育実践学会会長

高久清吉

はじめに

「学力問題を哲学する」——何か奇矯と思われるような言葉を使ったのは、カントの「哲学(Philosophie)」ではなく「哲学する(Philosophieren)」という言葉が念頭にあったからである。この場合、「哲学する」とは筋道の通った、体系的な知的活動そのものであり、「哲学」とは、この知的活動の「結果」または「所産」として導き出される内容の体系である。カントは知的活動の「過程」そのものにこそ哲学の本質があるとして、特に、「哲学する」という言葉を使い、これを重視しているのである。

この語を借りて、「学力問題を哲学する」と言ったのであるが、要するに、「学力問題を哲学的に考える」ということである。「哲学的に考える」とは、根本的なものを踏まえながら、筋道立てて考えるといった程度のことであって、何か殊更高遠な考え方をするといったものではない。

私が今、「学力問題を哲学的に考える」必要と重要さを痛感するのは、現行の矮小化された学力論議について、強い不満や危機感をもっているからである。「矮小化」とは「小さくこぢんまりとしたものにする」と、「上辺だけの軽薄なものにする」とである。教育界では、昔から、いろいろな問題について、この矮小化が容易に行われてきている。今、この矮小化現象が典型的に現れているのが、学力問題についての論議である。

「内容が減った」、「授業時数が減った」——そこで、「学力低下」が声高に唱えられている。「読み書き計算」の反復徹底によって「本当の学力」が付いた、あるいは付くと思込まれている。これらはいずれも学力問題の矮小化である。

もちろん、「内容が減った」、「授業時数が減った」は決して小さな問題ではない。いや、重大な問題である。「読み書き計算」の力が学力を成り立たせる基礎的な要件であることは明白である。しかし、どんなに重要不可欠であっても、これらは学力を問題とする視点の一つである。学力問題は、これら視点を含め、もっと広い全体的な視点から考えられ、扱われなければならない。

全体的な視点から学力を考えるとするなら、何よりもまず、「学力とは何か」の問いにはっきり答えようとする学力観の確認が、全視点をくぐるかなめとなる。「学力観の転換」ということが、直接・間接に、現在の学力論議の前提となっているとするなら、尚更である。ところが、このかなめをしっかりと踏まえてかからないで、「学力低下」だ、「学力重視」だと論じている。ここに、現在の学力論議の矮小化がある。

学力観の確認を特に現在の学力論議のかなめに据えるのは、「学力観の転換」が新学習指導要領のバックボーンとなっているからである。したがって、「学力低下」や「学力重視」の問題は、新学習指導要領の根幹にかかわる問題である。本当に「学力低下」が避けられないとすれば、新学習指導要領の方針転換や路線変更も不可避となるからである。

このような状況の中で、教育関係者はそれぞれに、学力についてもっと立ち入って考え、自分自身の見解や判断を確立する必要がある。あえて言えば、「学力についての哲学」をもつ必要がある。特に、マスコミの論調が大きく影響しているように思われる現状からすれば、この必要を一層強く感じる。このような考えもあって、本稿には「学力問題を哲学する」とのテーマを挙げ

たのである。

その本稿での考察の前半は、陰山英男教諭の著書『本当の学力をつける本』（文芸春秋2002）の内容を手がかりとして進められることになる。ここで、あえてこの本を取り上げるのは、学力論としては、その根本的な点で重大な欠陥があるにもかかわらず、これが、現在、我が国の教育界で広く普及しているからである。陰山教諭の「読み書き計算」の反復徹底を図る実践については、もちろん、承知していたが、これについての論評を行ったことはない。実際にそれを見たことがないからである。しかし、陰山氏が著書を公刊して以来、私はその所説について、かなり厳しい論評を行ってきている。報道によれば、彼は公募への応募により、新年度から広島県のある小学校校長に就するとのことであるが、そのようなことは私の関心事ではない。私の論評はあくまでも、その著書によって世に問われた学力論そのものについてであって、その実践や活動についてではない。

### 1 「哲学のない教育実践」

「哲学のある教育実践」は私の教育論のキーワードである。2000年出版の拙著（教育出版）はこの語を書名としたが、この何十年來、私の論説の中には、この語がしばしば出てくる。この語を使い出した直接のきっかけは、「哲学をもたない教師の考えや実践がどうなるか」を論じたヘルバルト（J.F.Herbert 1776-1841）の主張にある。この「哲学のない教育実践」を逆にして、「哲学のある教育実践」という言葉を使い出したのである。

私が好んで引用するヘルバルトの主張は次のようなものである。

「哲学がなくて教育の仕事にたずさわる人たちは、取り扱いの仕方について、ほんのわずかな改善をしたぐらいのことで、なにか広大な改革でも成し遂げたかのようにまったく簡単に思い込んでいたりする。毎日の忙しさや、さまざまな問題、事柄への対応に振り回される日常の緒経験が、そこにいる人間の視野をはなはだ強力に狭めてしまう教育の実践界ほど、普遍的理念を踏まえて哲学的に考えることが必要な所はない。」（『最初の教育学講義』1804）

この主張について、私は拙著『哲学のある教育実践』の中で次のような解説を行った。

「哲学をもたないで教育の実践の仕事に従事している教師たちに共通して認められる欠点は、本質と現象、全体と部分、本と末、重と軽との間の区別がはっきりせず、これらを簡単に混同してしまうことである。したがって、教育の取り扱い上のほんのちょっとした改善と、教育の根幹にかかわるような重大な改革との区別がつかないで、前者がうまくいったりすると、これを後者と混同していい気になったりする。

もともと、教育の現場は多忙を極める所であり、毎日毎日、次から次へと迫ってくるさまざまな問題や事柄への対応に追まわられる形となるから、いつのまにか教師のものの見方や考え方は強力に狭められてしまい、現象に振り回されて本末軽重の見分けもできなくなってしまう。このことは他のどんな世界よりも教育界において顕著である。それゆえ、教育の現場にとって何よりも必要なのは、『普遍的理念』、つまり、教育の本質的・原理的なものをしっかりと踏まえ、これに基づく哲学的な考え方を展開していくことである。」（112頁）

陰山教諭の著書を読んだとき、以上のようなヘルバルトの主張がすぐ念頭に浮かんだのである。それはなぜか。

おそらく、陰山教諭の実践や主張に接したもののだけれども、真っ先に考えるのは、「読み書き計算の力」と「学力」との関係であろう。両者をイコールと見ているのか、イコールでないとしたら、読み書き計算の力は、学力全体の中のどこにどんな形で位置づけられるのかという問題である。ところが、この重要問題について、陰山教諭ははっきりとは述べていない。「『読み書き計

算の反復練習』を基本とした学力作り」という言い方や、反復練習を「基礎鍛練」と呼ぶ言い方がされているところを見ると、「読み書き計算の力」イコール「学力」とはとらえていないようである。しかし、読み書き計算の力を基本とした学力とはどのようなものか、この学力の全体像は明確に示されていない。

そこで、私は、哲学をもたない教育実践家、言い換えれば、本質と現象とか、全体と部分とかの間の区別と関連づけによって、全体を筋道立ててすっきりととらえることのできない教育実践家は、「取り扱いの仕方について、ほんのわずかな改善をしたぐらいのことで、何か広大な改革でも成し遂げたかのようにまったく簡単に思い込んだりする」というヘルバルトの言葉を想起するのである。

もちろん、「読み書き計算」の反復徹底が「ほんのわずかな改善」に過ぎないとは思わないし、その成果が単純な「思い込み」とも考えない。十年間の取り組みに基づいて語る反復徹底の方法と成果には、十分な説得力がある。

しかし、これはあくまでも陰山教諭や山口小学校の実践である。当然のことであるが、これに倣って、この種の実践に取り組んだ学校が、同様の成果に至るとは限らない。いや、このような学校の中には、二年目以降の「マンネリ化」を訴えるものが少なくない。「読み書き計算の反復練習で学力は驚異的に伸びる！」(本の帯)という理由や根拠が、もっと筋道立てて客観的に述べられていないから、見方によっては、方法上の「わずかな改善をしたぐらいのことで、何か広大な改革でも成し遂げたかのように」な思い込みをしているのではないかとも見られなくはないのである。

しかし、陰山教諭に対して客観的・体系的な考察や論述を求めるのは無理なのかも知れない。それは、ヘルバルトが言うような「普遍的理念を踏まえて哲学的に考える」ことを望むのが無理と思われるからである。これは実践家には難しいとか不慣れだなどといった理由によってではない。もちろん、能力的に無理などといった理由によってではない。筋道の立った体系的考察の眼目である「理念」を大切にするという意識と態度が望めないようだからである。

陰山教諭はその著書の中で、再三、「理念」を排除している。ただし、彼がいう「理念」は、ヘルバルトのいう「普遍的理念」などではなさそうである。その著書の中で、「理念」について否定的な記述が行われているのは次の二箇所である。一つは、「学校現場に根本的な影響を与えるのは、理念ではなく、教育条件なのです。そういうわけで、新学力観は最終的には現場には定着していくのは困難ではないかと、醒めた見方しかできなかったのです。」(177頁) もう一つは、「結局一番問題だったのは、教育を理念や思いだけで語ることにあったのではないかということです。いろいろな実践の提案がありますが、それはどういう意味を持つのか、実証的な研究がなされないため、学力低下に結びつく『新学力観』が十年も生きながらえたのです。」(195頁)

前後の記述から見ると、「理念」という語を使うとき、陰山教諭の念頭には「新学力観」があるようである。そして、これは「どこかで提起されたこと」が「トップダウン」で降りたものだから、「新学力観」という「理念」は無力、無用のものと見なされている。

それでは、陰山教諭は学力を問題とすると、「新学力観」に代わる、どのような「理念」を掲げるのであろうか。それについての記述はない。いや、上に引用したような記述内容からすれば、陰山教諭は理念の必要性や重要性は考えていないと思われる。しかし、理念なしで教育や学力について、筋道の立った、まとまった形で考えたり、論じたりすることができるのであろうか。カント流に言えば、確かに、事実と結び付かない理念は空虚である。しかし、理念に支えられない実践や事実は盲目である。

教育の現場人や現場出身者が教育を論じるとき、何よりも実践や事実を拠り所とするのは当然

であり、正当である。けれども、理念や理論を退けることによって、実践や事実の重みを増大しようとするのは狭い見である。実は、私も教育現場の出である。駆け出しから八年半、二十歳代のほとんどを小学校教諭として過ごした。実践のただ中において、実践を支え、方向づける理念や理論が不可欠であること、これらの支えのない実践の空しさや頼りなさを骨身にしみる形で痛感した。結局、実践の拠り所である理念や理論を渴望するあまり、三十歳近くになって退職し、進学した。もちろん、大学教師や研究者への転身を図ったのではない。また、現場に戻るという一念だけであった。大学人になったのは、結果としてたまたま、そうなたただけであって、当初から念頭にあったことではない。

このような私自身の体験からしても、本当に実践を大切に人は、それを支える理念を大切にすることはあらずであって、理念との対比や対立によって実践の重みを主張しようとするのは、本当に実践を大切にしているのではないと私は思っている。

陰山教諭による「理念」の軽視または排除と直結しているのが、「学力とは何か」という、学力論の最も本能的な吟味が欠落しているということである。ここに、陰山氏の思考と論述の決定的な弱点がある。

前に触れたように、陰山氏の実践と主張に接したもののだれもがすぐにいづく疑問は、「読み書き計算の力と学力との関係をどうとらえているのか」という問題であろう。私自身も真っ先にこのことを考えたのである。「読み書き計算の力」が重要であるのは言うまでもない。だからと言って、「読み書き計算の力」そのものが「本当の学力」であるとも考えられない。一体、陰山氏はこの点についてどう考えているのであろうか。とりわけ、「本当の学力」とは何かの問いにどう答えているのだろうか。何よりも先に、この答えを知りたいと思ったのである。

その陰山氏が著書を出した。しかも、その著書には『本当の学力をつける本』という書名が付けられているのである。私はこの本に飛び付いた。私が一番知りたいことにこの本は答えてくれるはずだと思ったからである。

ところが、私の期待は見事に外れたのである。『本当の学力をつける本』と銘打った本の中で、「本当の学力とは何か」について、真正面から説明したところはどこにもない。「何が本当の学力か」という見出しの付いた箇所（175頁）でも、「何が本当の学力か」のはっきりした答えはないのである。私は驚き、不思議に思った。「本当の学力をつける」というのなら、何よりもまず、「私は、本当の学力は……である」と考える」という明確な定義が先行しなければならないはずである。それが筋道立てて考える、論述するということの常識であり、常道である。それなのに、この本では、その定義がまったく行われていないのである。

まさか陰山氏は、「読み書き計算の力が本当の学力である。それは自明のことであって、今更説明の必要はない」。——このように考えているのではないと思うが、とにかく、この一番重要な所が分からないのである。

以上のような最も根本的な一点において、私はこの本について大きな失望を感じるとともに、学力論全体を踏まえて、陰山氏の実践を再検討すべきではないとも考えているのである。

ところで、陰山教諭によって、「本当の学力とは何か」がまともに問われていないことを大きくクローズアップしたが、これは次のような理由による。それは“*What*”と“*How*”という二つの問いが結び付くところに、教育の理論と実践との生きたつながりを引き起こすかぎがあると私の独自の考え方である。

“*What*”（何か）は言葉や事柄の「意味」をはっきりさせようとする問いである。“*How*”（いかに、どのようにして）は実践の「方法」をはっきりさせようとする問いである。そうすると、実践にたずさわる現場人にとって、直接に問題となるのは実践の方法であるから、現場人に

とって“How”が最も重要な問いと見なされるのは当然である。

しかし、ここで考えなければならないのは、“How”の問いと吟味を大切にするとはどういうことなのかということである。我々の領分は“How”である。“What”は学者や行政の領分であって、我々の領分外である。だから、“What”の吟味は他に委せて、我々現場人は“How”の吟味だけに専念すればよい。——もし、こんな考えであったとしたら、それは“How”の問いと吟味を本当に大切にしていることにはならない。いや、大変粗末にしていることになる。

“How”の吟味が正しく、徹底して行われるためには、この吟味は“What”の答えに基づいていなければならない。「学力」とは何か、「自主性」とは何か、この「何か」の答えが前提にあって初めて、学力をどのようにして高めるか、自主性をいかにして育てるかの実践方法の吟味は正しく、首尾一貫して行われることになる。“What”の吟味と答えに支えられない“How”の吟味は、不徹底であったり、時には見当違いであったりもする。したがって、本当に“How”の吟味を大切にせる現場人は、決して“What”の問いと吟味をおろそかにしないのである。

このような私の考えは、教育現場からスタートし、その現場との長い、濃密なかかわりの中で芽生え、育ち、根を下ろしてきたものである。そして、こうした考え方のゆえに、「本当の学力」とは何かの吟味と、この学力をどのようにして育てるかの方法の吟味とのつながりがほとんど見えない陰山教諭の考え方を問題としたわけである。

## 2 「新学力観」批判の批判

「本当の学力」という大看板を掲げながら、「本当の学力」とは何かの概念規定を行わないという陰山教諭の考え方や記述の仕方の弱点は、同じく、彼の考えにおいて、非常に重要な位置を占める「新学力観」についてもはっきりと示されている。「新学力観」批判は陰山氏の主張を貫いている。したがって、「新学力観」という語は、彼にとってキーワード的なもの、またはキーワードの一つであり、その著書中でも再三使われているのである。

ところが、この「新学力観」とは何かのとらえ方がはなはだ不徹底なのである。陰山氏は「新学力観」が「今回の指導要領の改訂の基本的な支柱」になっているとしているが、その新学力観について、次のように述べている。

「新学力観というのは89年の指導要領改訂で登場した考え方で、ここ10数年来現場に影響を与え続けました。子どもの学習を知識・理解から、意欲・関心・態度を重点におくというものです。2002年の新指導要領で言葉は『ゆとり教育』と変わりましたが、基本的には『新学力観』で提示された思想の集大成だと考えてよいでしょう。」(175頁)

このように、陰山氏は「新学力観」を過去完了的にとらえるのではなく、「ゆとり教育」は「新学力観で提示された思想の集大成」であり、したがって、その新学力観が、「今日の指導要領の改訂の基本的な支柱」になっているというように現在完了的にとらえている。それは当然である。

しかし、そうであるのなら、新学力観は、今、どんな学力を目指しているのか、この点をまともにはっきりと説明しなければならないであろう。平成8年の第15期中教審第1次答申以来、関係審議会などの諸答申では、これからの教育が目指すべき学力について、かなり丁寧な説明が繰り返されている。陰山氏は、それらの学力論についてどう考えるのか、とりわけ、「読み書き計算」を格別に重視する自身の立場からして、新学習指導要領が目指す学力の基盤と目される「基礎的・基本的な内容を確実に身に付ける」ことをどう受け止めるのか、これらの点に言及しないで、「知識・理解から、意欲・関心・態度を重点におく」といった程度の言葉で新学力観を特徴づけるだけでは、到底、この学力観の核心をつく批判にはならないであろう。

事実、陰山氏の新学力観批判は、この学力観の本質的な性格そのものに対する批判というよりも、その付随的な性格をとらえた批判、または誤解された新学力観への批判といった内容のものがほとんどである。

このような批判の代表的なものを取り上げよう。その著書の中で陰山氏は次のように述べている。

「(新学力観では) 子どもの考え方や個性を尊重することが第一とされ、子どものいやがることはさせるべきではないとされたのです。そして、宿題なども教師が決めて出すのではなく、子どもたちが自主的に選んだものを中心にすべきだという考え方がもてはやされました。

その結果、きちんと指導することで実績をあげてきたベテラン教師が戸惑いました。『今までの指導ではだめだ。子どもたちの自主的な学習を支援しなさい』ということがあちこちで語られるようになり、戸惑いは時に自信喪失につながる場合もあったのです。」(12頁)

これが新学力観の核心をついた批判と言えるだろうか。何かこの学力観を拡大解釈して、それを批判しているようにも思われる。

「子どもの考え方や個性を尊重する」ことが新しい学力観の要件であることに間違いはない。しかし、「子どものいやがることはさせるべきでない」、「宿題も子どもたちが選んだものを中心にすべきである」となると、これは「子どもの考え方や個性の尊重」を、このようにまで解釈する人もあるということであって、だれもがこのように考えるというのではない。例えば、私は「子どもの考え方や個性の尊重」という新学力観の要件に賛成であるが、だからと言って、「子どものいやがることはさせるべきでない」とか、「宿題も子どもたちが選んだものを中心にすべきである」とまでは考えない。そこまでいくと、これは誤解である。この誤解された内容に対する批判と、新学力観そのものに対する批判とを混同してはならない。

同様に、私は「自主的な学習」は新しい学力観の要件だと見なすのであるが、「『指導』ではだめだ。『支援』しなさい」とは考えない。「指導」と「支援」とを両立不可能の対立物のようにとらえ、二者択一的に割り切るのは誤解である。実際の学習では「指導」も「支援」も必要である。

このように見てくると、先程引用した陰山氏による「新学力観」批判は、正確に言えば、誤解された新学力観についての批判であって、新学力観そのものへの批判ではない。

ここで、新学力観と学習内容の削減との関係について触れておく。

陰山氏の学力論でどうしても見落とせないのは、「学習内容の大幅な削減と変更」に対する大きな危機感である。彼は次のように述べている。「そもそも私が山口小学校の実践を世に問おうという考えを持ったのは、この学習内容の大幅な削減と変更を知ったからです。これが実施されてしまえば、今私たちがやっている実践は吹き飛んでしまうという危機感にかられてのことでした。」(150頁)

この削減によって、陰山氏は、従来から言われている「学力は今以上に低下する」し、「新学力観に規定されるところの学力」もまた「あやうい」と見ている。(146～7頁)

このように、学習内容の削減によって、学力低下は避けられないとするのは、陰山氏に限ったことではない。現在、一般的な見方、考え方となっている。こうして、いつのまにか、「内容の削減が学力低下の張本人」というイメージが一般化してきているようである。このような風潮は、学力問題への考え方を矮小化することにもなりかねないので、このことについてもっと冷静に考える必要がある。

第一に、学習内容の削減を問題とするとき、この削減そのものが問題だというのか、それとも、削減の仕方、在り方が問題だというのか、この点をまずもって確認してかかる必要がある。

削減そのものが問題だというのなら、削減を止めなければならない、あるいは、内容を増やさ

なければならないということになる。しかし、それでは、この何十年來の一貫した「内容精選」の主張や取り組みは間違っていたのかということになる。昭和40年代から、「内容精選」は学校教育の改善・改革の重要課題の一つであって、学習指導要領の改訂のたびに大きく取り上げられてきた。現在、「学力低下」や「内容削減」を問題とするマスコミは、何年前までは、こぞって「学力偏重」や「内容の過剰」を批判し、内容削減を主張していたのである。

ところで、現在行われている削減への批判は、正確に言えば、「削減そのもの」ではなく、「削減の仕方・在り方」を問題にしているのだと思う。陰山氏も学習内容の「大幅削減と変更」を指摘しているのである。「削減の仕方」が問題であるのなら、それは、これからの実践を通し、事実在即して、どうすれば、より適切で効果的な削減となるか、前向きな姿勢で改善を図るべきである。このような意味での学習指導要領の見直しなら、それは当然あってしかるべきである。

新学習指導要領は完全学校週五日制の実施ともからんで、削減問題に思い切って取り組んだ。「厳選」という旗じるしを掲げて大なたを振ったものであるから、さまざまなきしみも生じているようである。方策上の問題は一気に解決というわけにはいかないのが常であるのだから、実践や事実を踏まえ改善を重ねていくべきであろう。

第二に、「内容の削減」を批判することと、「新しい学力観」を批判することとを混同してはならない。「内容の削減」を退けるゆえに、「新しい学力観」を槍玉に挙げるとすれば、それは両者の混同ということである。

確かに、新学力観では、知識の量を学力の目安とする学力観を退けるから、新学力観と内容の削減とがまったく無関係とは言えないかも知れない。しかし、この両者は必然的に連動するものではない。内容の削減は方策上の問題であり、これと学力観そのものとは別の次元の問題である。したがって、もし内容を削減するから、新しい学力観には反対だというのであれば、それは筋が通らない。

### 3 「学力」とは何か

『本当の学力をつける本』の著者が、「本当の学力とは何か」をはっきりさせていないという不思議を指摘することから本論を始めた。しかし、「何か」の吟味の欠落は陰山氏に限ったことではない。今、「学力」論議がこれほど活発であるのに、「学力とは何か」の議論はあまり聞かれない。したがって、現在、「学力」の定義についての明確な共通理解という土台のない所で、学力論議が盛んに行われているのである。「学力」の意味についてのコンセンサスが定着している時期ならともかく、現在のように、学力観の転換が唱えられる時期、したがって、同じ「学力」と言いながら、その意味するものが必ずしも同一とは限らない、この時期に、定義の確認を抜きにした学力論議は生産的でない。

例えば、周知のように、ある大新聞は近年、文部科学省は「ゆとり教育から学力重視への方針転換」を行ったと繰り返し報道している。このような言い方だと、「ゆとり教育」では「学力重視」にならないということになるが、そうではない。平成8年の中教審第1次答申をはじめ関係審議会の諸答申では、「ゆとり」によって、新しい学力観に基づく学力の向上を図ることが強調されている。つまり、「ゆとり」を通しての「学力重視」が目指されているのである。

この「学力重視」と、「方針転換」によって目指す「学力重視」とはどこがどう違うのか。ゆとり教育の学力重視が新学力観に基づく学力だとすると、その方針転換による学力重視とは、古い学力観に基づく学力ということになるのか。つまり、方針転換による学力重視とは、新学力観から旧学力観に戻ることを目指すことになるのか。「学力」についての明確な説明がないものだから、この点がはっきりしないのである。その違いを明確にしないで、「学力重視への方針転換」

を報じるだけでは生産的でないばかりか、無責任とも言えるだろう。

「何か」についての吟味不在の指摘はこの程度にして、これから、私自身による「何か」についての吟味へと進んでいく。

「学力とは何か」に対する私の答えは次のようなものである。

「学力とは、基礎的・基本的な内容の習得と、自ら学び自ら考える力などが相乗作用的に結び付いたものである。」

この定義について、おそらく、だれもが、新学習指導要領が目指す学力と似たようなものと思うだろう。同じであり、違うところもあるのであるが、とにかく、私は新学習指導要領関係の文書を拠り所にして、この定義を行ったのではない。私の専攻のドイツ教授学の学習論や学力論に基づいて行った定義である。

学習は「学ばれるもの」(学習内容)と「学ぶもの」(学習者)との二要素から成る。これに対応し、「学力」を成り立たせる二要素として、「学習内容の習得」と「学習者の能力や方法などの向上」とが挙げられる。

学習や学力の二要素であるから、このそれぞれが基礎的・基本的なものであるのは当然である。学習者が身に付けるべき能力や方法などの基礎的・基本的なものと言えば、「自ら学び自ら考える力など」が挙げられる。そこで、私は、学力は「基礎的・基本的内容の習得」と、「自ら学び自ら考える力など」の二要素から成り立つととらえている。

ところで、新学習指導要領が目指す学力についてである。当然のことであるが、審議会答申など関係の諸文書では、ほとんど同じ定義が挙げられている。ここでは、平成14年1月、文部科学省が出した「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」から引用しよう。「新しい学習指導要領は……基礎・基本を確実に定着し、それを基に、自ら学び自ら考える力など、21世紀に通用する『生きる力』の育成を目指しています。」

このように、新学習指導要領が目指す学力でも、私が挙げるのと同じ二要素を学力の構成要素として掲げている。違いは、これら二要素の関係の在り方についての表現である。関係諸文書を注意して見ると、学力の二要素の関係の在り方については大同小異の表現がなされている。

例えば、すぐ前で引用した「2002アピール」では、「基礎・基本を確実に定着し、それを基に、自ら学び自ら考える力など……」となっている。平成10年6月の教育課程審議会「審議のまとめ」では、「当然のことながら、自ら学び自ら考える力を育成する基盤として、一定の基礎的・基本的な知識や技能を身に付けていること……」、平成12年12月の「評価」に関する教育課程審議会答申では、「学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身に付けることはもとより、それにとどまることなく、自ら学び自ら考える力などの『生きる力』……」という表現になっている(下線は筆者)。

「～を基に～」、「～を基盤として～」、「～はもとより、それにとどまることなく」など、多少、表現に違いはあっても、学力の二要素を「基礎」(基盤)とその展開という様式で関係づけている根本においては同じである。

このような構造的な関係づけは妥当である。しかし、私はこのような関係づけをさらに前進させて、「相乗作用的結び付き」という独自の関係づけをしているのである。「相乗作用」とは、「二つ以上の要因が組み合わさって、単独のときの作用の和よりも強力な作用を発揮する現象」である。したがって、学力の二要素が相乗作用を引き起こすような形で結び付くと、「基礎・基本」と「自ら学び自ら考える力など」とは、それぞれが単独であるよりも、その作用がもっと強く効果的となる。例えば、「読み書き計算」の力と、「調べる、読む、考える、まとめる、発表する」などの力は、相乗作用的に結び付くことによって、それぞれが本当に機能して生きること



なる。

私が「学力の二要素」を分け、特に、この「二要素の関係の在り方」を重く見て、「相乗作用的結び付き」という独自の主張をするようになった手がかりは、ドイツ教授学の次のような理論である。

ここでは、昔から、学習のねらいとして、「内容の習得」と「学習の能力・方法などの育成」との二つが挙げられている。前者が「実質陶冶」(Materiale Bildung)または「内容陶冶」、後者が「形式陶冶」(Formale Bildung)と呼ばれている。ドイツの教授学が特に重視したのは、この二つのねらいの関係である。そこで、この関係の在り方として、例えば、「弁証法的統合」が挙げられ、これによって、新しい教授理論の提唱が行われたりもしている。「弁証法的統合」というのは、「内容の習得」と「能力・方法などの習得」とを対立する二つにとどめておかないで、より高い次元で統一することにより、この二つのそれぞれをより深く生かそうとするのである。

このような試みなどを参照しながら、私は、「相乗作用的関係」という関係の在り方を打ち出したのである。

#### 4 学力をどのようにして高めるか

##### －「学習の過程を大切にする」－

これまで、学力に関する“What”の吟味を行ってきた。この吟味から導き出される“How”の吟味の中心問題は、「どうすれば、学力の二要素の『相乗作用的な結び付き』を効果的に引き起こすことができるか」ということである。その答えとして、私は「学習の過程を大切にすること」を挙げるのであるが、それはなぜか。また、「大切にすべき学習の過程」とはどんな過程なのか。

「相乗作用的な結び付き」は結び付くべき要素が、それぞれに他と関係なく別々に学ばれるところでは生まれにくい。特に、「自ら学び自ら考える」などの能力や方法などは、内容の習得とは無関係に、ただそれ自体として形式的に教え込まれたり、訓練されるべきものではない。あくまでも、内容を学んでいく過程の中でこそ学ばれるべきものである。このように、内容習得と能力・方法習得とが相互に結び付き、表裏のような連関の中で同時に学ばれていくのがあるべき姿である。私はこれを二つの習得の「同時性」または「表裏性」と呼んでいる。

この「同時性」または「表裏性」は、もちろん、ひとりでに生じるのではない。これを可能とし、効果的とする方法上のキーポイントは、「学習の過程を大切にすること」である。これが過程重視のいちばん大きな理由である。

それでは、大切にしなければならない学習の過程とはどんな過程なのか。

この問題で私が真っ先に考えるのは、昭和20年代の「学習過程の重視」である(この時期、私は小学校教師として、実際に、このような授業に取り組んでいた)。「自ら学び自ら考える力」とか「よりよく問題を解決する力」など、「学ぶ能力や方法など」を育てることが重く見られるところでは、必ず「学習の過程」が大切にされる。昭和20年代の新教育時代には、「自主性」や「問題解決の力」を育てることが特に強く主張されたから、当時は、「プロセス重視」(「学習過程の重視」)が授業改革の合い言葉となったのである。

しかし、この過程の重視では、子どもの自己活動ばかりに目が向けられ、「学習過程＝子どもの自己活動の過程」と思い込まれた。「児童中心」への教育の大転換の中で、子どもの自発活動を最大限助長し、発揮させることが教育活動の直接の中心課題と考えられていたから、重視すべき学習の過程を子どもの自己活動の過程と同一視することになんの疑問も示されなかった。この

ため、学習の過程を構成する、もう一つの不可欠の要素——内容の習得という要素がすっかり後退してしまったのである。

このような偏った過程重視の結果、昭和20年代後半になると、内容習得の不徹底、とりわけ「基礎学力の低下」や「系統的知識の欠如」など、「学力低下」が批判されるようになったのである。

この点は、昭和20年代と同様、学習の自主性や問題解決の力などを重視する新学力観に基づく指導に当たって、特に銘記しなければならないことである。なかでも「総合的な学習の時間」は、「偏ったプロセス重視」の二の舞を演じることがないように厳に自戒しなければならない。

「学習」や「学力」と同じく、「学習の過程」もまた、「学習者」と「学習内容」の二要素から成り立つ。「学習者」の面では、子どもの活発な自己活動が、「学習内容」の面では、その効果的な習得が学習の過程を構成する要件となる。学習者の活発な自己活動によって、目指す内容の習得がさらに効果的となるような形で、上の二つの要件が結合した過程、言い換えれば、活発な自己活動と効果的な内容習得とが相乗作用的に合一するような過程こそが、「大切にしなければならない過程」である。私はこのような過程を次のように表現している。——「活発な自己活動を通して、『あたかも初めて見つけ出した（考え出した、創り出した）かのようにして』、目指す内容が習得されるような過程。」

このような「大切にしなければならない過程」を端的に表現すれば、「自発的な内容習得の過程」である。これが「学習過程の原型」または「基本」である。

もちろん、この原型（基本）は学習のねらいや内容に応じ、さまざまな程度や形の自発的な内容習得の過程へと多様化される。例えば、総合的な学習では体験的・問題解決的・発見的な学習過程となる場合が多いだろうし、読み書き計算の学習となると、反復のドリル学習の過程が主となるだろう。ただし、この場合でも、「自発的な内容習得の過程」という基本性格が失われてはならない。

おわりに

「確実に定着した基礎・基本を基にした、自ら学び自ら考える力などの生きる力」——これが目指す学力であるとする新学習指導要領の学力観そのものについて、その本質をつく真正面からの批判はほとんど行われていないようである。したがって、新学力観に代わって、どのような学力観を提示しようとするかの主張も行われていないようである。それでは、まともな批判とは言えない。内容の削減や授業時間数の縮減に対する批判は方策についての批判であって、これと学力観そのものに対する批判とを混同してはならない。両者は無関係とは言えないが、本来は次元を異にするものである。

私は、基本的には、新学習指導要領の拠り所となっている、新学力観に賛成である。ただし、この実現は生易しいものではないと見ている。この学力観の実現を目指す上での難しい課題の代表的なものは、「自ら学び自ら考える力」など、「学ぶ能力や方法など」を育てる指導方法が、我が国の教育界では、理論的にも実践的にも、まだこなし切られていないことである。「内容」を習得させる指導方法なら、かなりの程度までこなされて定着しているが、「能力・方法など」を育てる方法となると、まだ定着というまでには至っていない。

この二つの指導方法を、私は「教科書のある方法」と「教科書のない方法」とも言い換えている。「教科書のある方法」なら、すっかりなじんでいるが、「教科書のない方法」にはまだなじんでいない。我が国の教育界において、「教科書のない方法」による授業とまともに取り組んだのは、昭和22年、社会科が誕生してからのしばらくの間と、昭和33年に発足した特設の道徳の時間

である。そして、今回の「総合的な学習の時間」が三回目である。前二回では、この方法をこなすどころか、持て余したと私は見ている。今度が本当に「三度目の正直」となるかどうか、期待と不安の二つの思いで見守っているのである。

ところで、ドイツ教授学では、前述のように、この「能力・方法など」の指導を「形式陶冶」と呼び、これが長い間、教授・学習の中心問題の一つとして吟味が重ねられてきている。したがって、理論、実践の両面で吟味結果の相当の蓄積がある。そのドイツ教授学が教えているのは、学習の能力や方法などの指導（「形式陶冶」）と、内容習得の指導（「実質陶冶」）とを「あれか、これか」対立的にとらえないで、双方がより一層効果的となるような形で結び付けていくことである。このことを私は、内容習得と能力・方法習得の「同時性」または「表裏性」と呼び、これを実現する方法上のキーポイントとして、「学習の過程を大切にすること」を挙げている。

とにかく、新しい学力観を実現していくためには、「自ら学び自ら考える力」、「よりよく問題を解決する力」、「学び方や考え方」などを身に付けさせる方法の吟味が、理論・実践の両面にわたって積み重ねられなければならないし、これら能力や方法などがどれだけ身に付いたかを評価する技術も磨かれなければならない。

これは教育界における新しい挑戦である。このような挑戦的な努力によって成果が見えてこない、関係審議会の諸答申が繰り返してきた「学力を評価する基準の転換」、すなわち、「学力については、知識の量のみでとらえるのではなく、……自ら学び自ら考える力などの『生きる力』がはぐくまれているかどうかによってとらえる必要がある」といった言葉は、絵空事のようなものとなるかも知れない。つまり、新しい学力観は「絵にかいた餅」となるかも知れない。

#### 注

本稿は、2003年1月22日、沖縄県名護市で開かれた「沖縄・国頭こだまの会」の教育実践理論研究会で行った講演「新学習指導要領の主体的な展開－特に学力問題への対応について－」の内容を基にしてまとめたものである。