

学びの空洞化と今日の学力論

黒川 哲也*・海野 勇三**

Vacated learning and the Contemporary theory of learning ability

by

Tetsuya KUROKAWA*・Yuzo UNNO**

(Received November 19, 1993)

キー・ワード；学びの空洞化 「学校知」 「批判的学び方学習」
「教育と生活の結合」

1.はじめに

戦後わが国における学力論争の展開は、大きくいって4つの時期に区分することができる。¹⁾

①1950年前後の戦後新教育期において、「基礎学力」とは何かが集中的に議論された時期（「基礎学力」「態度主義学力」）

②1958年の学習指導要領改訂・法的拘束化、それに伴う1961年全国一斉学力調査（いわゆる「学テ」）が行われた時期

③1970年代半ば、藤岡信勝・鈴木秀一と坂元忠芳との間で「学力とは何か」について論争された時期

④1980年代半ば以降、不登校児の増加、とめどない受験競争といった社会的背景（「公教育の危機」）のもとで、学校の持つ社会的機能、ないしは学校そのものの問い直しの動向と結びついて学校での学習のあり方が「学校知」批判という形で噴出する時期

以上の四つに区分される各時期において、学力をめぐる論議は、その時々々の教育実践・研究のあり方を問い、その後の実践・研究の方向を指し示すという役割を果たしてきた。つまり、以上の各時期を通じて、その時々々の社会からの要請に対して学校教育がどのように応えるのかという問題が、学校教育において形成すべき国民的な教養の基礎とはどのようなものなのか、そしてそれはどのようにして形成していけば良いのかという問題として論じられてきたのであり、それが学力論争として展開されてきているのである。

さて、②・③の時期に当たる1950年代後半以降においては、科学的知識・技術、あるい

*山口大学大学院教育学研究科・**山口大学教育学部

は芸術的形象という、いわゆる人類の文化的遺産の継承が学校教育の基本的任務と考えられてきた。したがって、そこで形成されるべき学力は、科学的な知識や技能・習熟、芸術的形象といったもので捉えられ、その形成は科学的知識、技術、芸術的形象の系統的教授によって行うものと考えられてきている。

ところが、今日の学力をめぐる論議は、学力とは何か、学力をどのように形成するのかという問題を論ずる基本的な構図に対する根本的な変更を迫るものとなっている。

そこで本小論においては、1980年代半ば以降、活発に論議されている今日の学力論の展開を、学びの空洞化といわれる現象との関わりで整理し、その特徴を探ることを目的とする。

2.今日の学力論の背景

今日の学力論は、「公教育の危機」といわれる学校教育をめぐる問題状況を背景とし、その克服を課題として展開されている。そして、そこで最も深刻な問題として捉えられているのが、学びの空洞化といわれる現象である。したがって、今日の学力論の特徴を探ろうとする場合、「公教育の危機」といわれる状況の構図を、学びの空洞化現象とのかわり整理しておく必要があるだろう。

(1) 学校への過剰期待と現場の対応

1980年代は、学校教育をめぐる、「おちこぼれ（おちこぼされ）」の増加・蔓延化、登校拒否・不登校、高校の中途退学、「いじめ」、などのさまざまな問題が噴出した時期であった。それは、学校教育が担っている、学力の保障と民主的人格の形成という課題の遂行が、危機的状況に陥っていることの現れであった。ところが、問題の本質は、こうした問題が、特殊な子どもだけのものではなく、日々学校に通う大多数の子どもたちにも、多かれ少なかれ共通するところにあった。「学校がおもしろくない」「教師が嫌いだ」といった不満を多くの子どもが抱えながら、かろうじて学校へ通っていたのである。

しかし、こうした問題の責任を、子どもたちに求めることはできない。子どもたちは、自ら「おちこぼれ」たのではなく、学校・教師、あるいは学習内容の難化・過密化を推し進める教育政策によって「おちこぼされ」たのであり、学校へ行きたくないのではなく、「行かなければいけないのはわかっているけど、行けない」のであった。

こうした問題の背景には、受験競争の激化と地域・家庭の教育力の衰退・喪失に伴う親の学校に対する期待の増大があった。親が、子どもの将来のためにできるだけのことをしてやりたいと願うのは当然のことである。つまり、学歴社会においては、子どもたちにより高い学歴を身につけさせることが、学卒後のより豊かな生活を保障すると考えられるのであるから、親たちは、受験競争を戦い抜くための「学力」の形成を学校に期待することになる。また、地域共同体の崩壊、核家族化・家族関係の変化によって、地域・家庭の教育力が衰退していく中で、それまでは地域や家庭において行われるのが当然と考えられていた、躰にかかわる問題までもが学校に期待されるようになったのである。

子どもの教育にかかわるほとんどすべての問題が期待されることになった学校においては、受験のための授業と、校則や生活点検などによる管理主義的な生活指導が現実的な対応として行われることになる。こうして、子どもたちは、授業においては受験のためにど

れだけ知識を覚えたかということ＝「学力」という抽象的な基準によって序列化され、授業以外では校則によって生活の隅々まで管理されることになる。子どもたちにとって学校は、「抑圧の場」であり、学ぶ喜びや自らの成長・発達を実感できる場ではなくなってしまったのである。しかも、多くの学校においては、現実には、学校教育自身の変質を背景として起こってきた危機的状況に対して、受験のための授業と管理主義的な生活指導をより強化していく方向がとられたため、学校に内在する矛盾はさらに深刻化していったのである。

受験のために行われる授業は、子どもたちの学びの本来の意味を変質させて行くことになる。つまり、子どもたちの学びは、本来的には、子どもたち自らの内発的な動機にもとづき（たとえそれが教師によって提示された課題であったとしても）、仲間との共同によって進められるものであり、学ぶ喜びや自らの成長・発達の確かな手ごたえを与えてくれるものである。ところが、受験のための授業においては、子どもたちにとって学びは、「受験」という外発的な動機にもとづき、仲間との敵対的な関係において、自らを疲弊させ、すり減らすものとして実感されるのである。

以下、このような学びの空洞化現象を支えるメカニズムについてみていく。

（２）「学力」の商品化・私的所有化

さて、受験競争は、1975年以降の「閉じられた競争」期²⁾に入り、一方では、ほとんどすべての子どもたちを巻き込みながら、しかし他方で、その窓口が「計画進学率」の設定などによって政策的に閉ざされることにより、一層激しさを増していった。受験競争の難化、低年齢化、全面化の進行である。こうした状況においては、「学力」の形成を学校教育だけに期待することはできなくなる。塾や予備校などの受験産業にも「学力」形成の重要な機関として、大きな期待がかけられることになる。これは、これまで学校教育の中心的課題とされてきた学力の形成が、受験ということに限って言えば、塾や予備校という場において市場の論理によって行われる、という事態の発生を意味している。つまり、「学力」が、ひとつの商品として売買されることになったのである。受験産業による教育サービスの購入→「学力」の獲得→高学歴の獲得→将来の保障という構図の中で、親たちにとって、子どもの教育に関する出費は、「投資」として捉えられることになる。

「学力」の商品化の論理は、また、「学力」の私的所有を内在させている。つまり、受験産業によって与えられる「学力」は、子どもが受けた教育サービスの違いによってさまざまである。学校教育においては、「学力」の高低だけでなく多様な基準によって編成された学級を前提として、学びは集団的に進められ、その成果を学級全体で共有することを目指すのに対して、例えば塾などでは、「学力」の高低によって能力別クラス編成が行われ、それぞれのレベルに合わせて指導が行われる。しかも、それぞれのクラスごとに、クラス間移動（「学力」ランクの移動を意味する）を含んだ競争が常時行われている。こうした中では、たとえ同じクラスで学んでいたとしても、子どもたちの学びも、その成果もクラス全体の共同のものとなることはない。隣に座っている子どもよりも一点でも良い点を取ることが、自分が現在のクラスに止まる、あるいは上位のクラスへ移動するためには必要なのである。したがって、そこで子どもたちに獲得される「学力」は、仲間と交流し共有すべきものではなく、自分一人が持っているものでなければならなくなるのである。

(3) 受験競争と階層分化

親・子ども、あるいは学校・教師を巻き込んで、受験競争がここまで激しさを増すのはなぜであろうか。この問題に対して、看過することのできない指摘がなされている。それは、学校教育が社会的な階層秩序を固定化している、あるいは拡大・再生産しているという指摘である。

学校が、社会的階層の上昇のためのひとつの手段となっていることは、否定できない事実である。ところが、受験競争が激化し、「学力」の商品化・私的所有が進行する中で、子どもたちは、それぞれの家庭の社会的階層に応じて異なったスタートラインから競争に参加することになる。つまり、今日の受験競争においては、いかに早く受験競争にとってよりよい環境に子どもを投げ入れることができるか、ということが勝負の分かれ目となっている。したがって、受験競争にとっては、家庭が子どもの教育にどれだけ「投資」できるか、が決定的に重要なファクターとして働いているのである。ここでは、教育を受ける権利の機会均等の原則は通用しないのである。

(4) 能力主義価値の一元的支配

さて、このように受験競争が激化する最大の要因は、受験競争の結果生み出された序列が、社会的・経済的な序列と直結しているということである。

わが国の企業においては、特定の技能資格や熟練に応じて労働内容が割り振られるのではなく、OJT (On the Job Training) によってさまざまな職能を身につけ、どんな労働にも適応することが求められるのであり、うまく適応できた者だけが昇進して行けるのである。したがって、労働者に求められるのは、特定の技能資格や熟練ではなく、どんな労働内容にも適応できる一般的・潜在的能力である。

これに対して、受験競争において争奪戦が繰り広げられる「学力」は、教科書に書いてあることをできるだけ多量に記憶し、それらを正確に再生することができる能力である。つまり「学力」とは、ある特定の課題を解決する場合に有効に働くように組織立って獲得された能力ではなく、より一般的・抽象的な能力である。「学力」のこのような性格は、「学力」が、企業の労働者採用にあたって非常に有効な基準となることを示している。

こうして受験競争は、企業における昇進競争に直結するものとなる。そこでは、学校における受験競争と企業における昇進競争を貫く「競争メカニズムの一元化」がもたらされることになる。³⁾

競争メカニズムが、学校・社会を貫いて一元化されている状況では、「子どもに将来豊かな生活を送ってほしい」という親の願いや、それに応えようとする学校・教師の努力、そして何よりも、子どもたちの夢や希望は、ゆがめられ、「『能力主義』価値の一元的支配」⁴⁾に搦め捕られて行くことになる。受験競争からの離脱は、それから自由になることを意味せず、落後者の位置に甘んずることを意味する。⁵⁾したがって、子どもたちは能力主義価値による自己、あるいは他者の評価に囚われ続けることになってしまうのである。

教育を受ける機会の平等だけでなく、何よりも結果の平等を目指し、子どもたちの現在と将来の生活を切り開く力としての学力を形成しようとしてきた戦後教育実践にとって、こうした状況に立ち向かい、克服して行くことが重要な課題となってくるのである。

(5) 学校批判論の限界性

受験のための授業が子どもたちから学ぶ喜びを奪い、管理主義的な指導が子どもたちの学校からの疎外を一層深刻なものとする中で、その原因を学校という制度が本来的に持つ性格に求める学校批判論が、さまざまな立場から主張されることになる。

しかし、それらは、学校の持つ公共性を切り捨てることにつながる「脱学校論」や、知識の伝達、あるいはその逆に人格形成に学校の機能を限定していこうとするものである。つまり、さまざまに主張される学校批判論は、総じて学校批判論自身が批判の対象に据えた現実の学校制度の枠内にとどまり、その機能の一部を特化させようとするものであったり、逆に学校制度の現実を無視したものである。したがって、これらは、今日の学校の抱える危機的状況を本質的に打開し得るものではないといえる。

我々に今求められているのは、子どもたちにとって「抑圧の場」である学校を、学ぶ喜びや自らの成長・発達を実感できる場につくりかえていくことであり、今日の学力論は、授業において子どもたちに何が学ばれるべきなのか、それはどのような学び方をくぐらなければならないのかという問題をあらためて問うものとなるのである。

(6) 文部省「新学力観」の登場

今日の学力論の背景となっている学歴競争の激化や、登校拒否・不登校や「いじめ」問題などに対する社会的な関心の高まりは、教育政策・行政を担当する文部省にとっても無視することのできない問題である。これらの問題に対する文部省の対策は、1989年改訂の学習指導要領及びそれに伴って改訂された指導要録に表されているが、今回の改訂において最も注目されるのが、「新学力観」である。

「新学力観」においては、学力の構造が、これまでの「知識・理解」を中心とするのではなく、「関心・意欲・態度」を中核に据えたものとなっているところに特徴がある。

これは、指導要録に先立って改訂された新指導要領において、「基礎・基本」の内容の捉え方が変化していることにも表れている。つまり、これまでの基礎・基本は、「知識・技能」を中心に捉えられてきたが、新指導要領においては、「知識を生産する手法、あるいは知識を自分で開拓して身につけていくような手法、あるいは事象の考察の仕方を身につけたり、学習の仕方を身につけたり」することだ、と捉えられているのである。⁶¹

ここで注目しなければならないのは、一方で、基礎・基本を「知識を生産する手法」、あるいは「学習の仕方」としながら、他方では、学習内容の低学年への下降が行われていることである。しかもここに、学校週五日制の問題が絡んでくる。これは新指導要領の最大の自己矛盾である。つまり、「知識を生産する手法」や「学習の仕方」を身につけるためには、子どもたちの発達に応じた課題を、仲間と共に、自由な活動を通して学びとって行くことが不可欠である。ところが、新学習指導要領においては、学習内容は難化・過密化し、学校週五日制によって、子どもたちに与えられる時間はなお一層減少することになるの。しかも、「個に応じた指導」は、子どもたちの学びの共同化の論理を持ち合わせていないために、子どもたちの学びは個別化され、分断されることになる。

このように見てくると、「新学力観」が、今日の学びの空洞化と言う現象に対して、その克服の課題を、学校で教え伝えられる内容と、その教授—学習過程のあり方の問題に焦点化して捉えたことは評価できるとしても、それが、学習内容難化・過密化と、学びの個別化・分断化とが併せて主張されるかぎり、それは今日の学びの空洞化といわれる状況を進行させはしても、克服するものとはなり得ないといえるのである。

3. 「学校知」の批判・組み替えと学びの共同化

ここまで学びの空洞化という現象を、受験競争とのかかわりで述べてきた。学びの空洞化という現象は、確かに受験競争に伴う必然的帰結として顕在化してくるが、それは、受験競争に直接の原因を持っているというよりも、授業において子どもたちに学びとられる中身そのものの持つ性質、あるいはそれらの教え・学びの様式の持っている性質に原因を持っているといえる。したがって、学びの空洞化という現象の克服に向かつては、駒林氏が指摘しているように、「学校知」の組み替えと「学校知」の教え学びの様式の改善が課題化されることになる。⁷⁾問題は、組み替え、改善していくその方法である。

(1) 「学校知」の組み替えとその教え学びの様式の改善

1) 「学校知」とその教え学びの基本的性質とその組み替え・改善

駒林邦男氏は、「学校知」を「学校の授業で教師が教え（伝え）ようと意図し、計画し、準備した知識＝情報」（下線は駒林）に限定し、「子どもの『活動としての知』（子どもの認知活動）」や、「教師が実際に子どもたちに教え（伝え）た知識＝情報」とは区別する。

駒林氏のいう「学校知」は、《カリキュラムの三つのレベル》（①教え・学びのレベル、②学校・教師の計画・意図のレベル、③政策のレベル）のうち、「カリキュラム₂」「カリキュラム₃」に対応する。「カリキュラム₂」「カリキュラム₃」は、それぞれ具体的には、学校が編成する教育課程や指導計画であり、『学習指導要領』である。また、『学習指導要領』や教科書に記載されている知識は、「『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』情報（知）、『この定型に同調しない場合、（学習者は）何らかの制裁を受けることになる情報（知）』としての「制度化された知」⁸⁾である。

さて、このような「学校知」は、基礎性、公定性、イデオロギー性という三つの基本的性質を持つ。⁹⁾つまり、「学校知」は、人間の能力の発達の基礎の要素を含んで構成されており（基礎性）、国家によって「定型として公定され」た「制度化された知」によって枠づけられ（公定性）、したがって、支配的社会階層のイデオロギーが浸透した知である（イデオロギー性）と特徴づけることができる。

駒林氏は、以上のように特徴づけられる「学校知」の組み替えを課題化する。その課題とは、「制度化された知とヴァナキュラーな知との接続の問題」である。¹⁰⁾つまり、「一方では、子どもの外部で組織された知の子どもにおけるヴァナキュラー化を可能にするように、学校で教える知をどう組み替えるか」、そして、「他方では、学校で教える知によって、子どもの既存のヴァナキュラーな知をどう組み替え、高めるか」¹¹⁾という問題である。

次に、「学校知」の教え・学びが持つ「迂回性」「交換性（非-ヴァナキュラー性）」という特質が問題とされ、その改善が課題とされる。「学校知」の学びの「迂回性」という性質は、「学校知」が主として言語によって表現された概念や観念であり、それが教室という特殊な時空間において学ばれることによって、概念や観念の社会的・日常的文脈から切り離されているために生じてくる。また、「学校知」の学びの「交換性（非-ヴァナキュラー性）」は、「学校知」の基礎性と、その学びの迂回性から派生してくるものであ

る。つまり、「いつかは自分の役に立つかもしれないけれども日々の生活とは直接は結びつかない」「制度化された知」が、社会的・日常的な文脈から切り離され、「具体性、固有性を奪われて抽象化され」ることにより、入学・卒業といった学びの本来の価値とは異なる価値へと交換されることになるのである¹²⁾

こうした「学校知」の教え—学びの様式の改善は、一斉授業による伝統的な「学校知」の教え学びの様式=一人の教師から複数の学習者に対して同じ時間、同じ教科内容・教材・教授行為によって働きかけるという様式から脱却し、「個に応じた指導法」を開発することが課題である、とされる。

2) 隠れたカリキュラムと学びの空洞化

さらに、駒林氏は、「子どもは授業で何を学ぶか」を問題にし、「カリキュラム₂」や「カリキュラム₃」とは区別される「カリキュラム₁」において問題となる、隠れたカリキュラム（ヒドゥン・カリキュラム）を次のように規定する。つまり、隠れたカリキュラムとは、「表のカリキュラム（「カリキュラム₂」, 「カリキュラム₃」）の中や教師の教え活動の中では表立って述べられ、語られることはないけれども暗黙裡に伝えられ、子どもたちが、自覚的あるいは無自覚的に、教師のメタ・コミュニケーション等々から学びとってしまったところの黙示的な規範・価値・信念、また、メタ認知的知識（メタ・学習的知識を含む）、解釈方法・解釈性向である」。¹³⁾

隠れたカリキュラムが、学びの空洞化に対して与える影響は極めて大きい。つまり、上述の「学校知」やその教え学びの持つ諸性質は、「カリキュラム₂」や「カリキュラム₃」のレベルにおいて、教師あるいは支配的社会階層によって明示的に子どもに伝えられるのではなく、すべて「カリキュラム₁」のレベルにおいて、隠れたカリキュラムを通して伝えられるからである。そして、隠れたカリキュラムの学びの空洞化に対する最も重要な影響は、それが子どもたちに学びに対する無力感を学習させてしまうことである。子どもにとって切実な課題に結びついて行かない「学校知」が、それを学ぶことが拒否できないほど脅迫的に捉えられ、一斉授業によって「おしきせ」的に伝達されるなかで、子どもたちは、勉強しても何の役にも立たない、役に立つとすればそれは学歴を得るためだと感じ、わからない、できない子どもは、早くから自分の能力に見切りをつけ、「わかりたい、できたい」とも思わなくなっていくのである。¹⁴⁾

3) 「学校知」の組み替えと学びの共同化

以上のように、駒林氏においては、学習の空洞化という、最も深刻な、これまで考えられてきた学校教育の役割を揺さぶるような状況は、

- ①人間的能力の発達の基礎の要素を含んで構成されており、国家によって「定型として公定され」た「制度化された知」によって枠づけられ、したがって、支配的社会階層のイデオロギーが浸透した知として特徴づけられる「学校知」を、
- ②社会的・日常的な文脈から切り離された形で学ぶことによって、学びはその本来の価値とは異なる価値へと交換されている。
- ③しかも、隠れたカリキュラムによって、「学校知」やその教え—学びの様式の持つ諸性質や、自己の能力に対する見切りや、学びに対する無力感を学習し、「わかりたい、できたい」とも思わなくなっている状況

として捉えられることになる。

駒林氏が、「学校知」の組み替えとその教え—学びの様式の改善という課題を提示することによって創出しようとしている授業像は以下のようなものであろう。つまりそれは、「学校知」とヴァナキュラーな知を接続することによって、子どもたちに学ばれる知識を社会的・日常的文脈のなかに据え直し、また「学校知」をヴァナキュラー化することによってその学びに具体性と固有性を取り戻す。これは教師の指導を個別化していくことによってより強化される。そして以上のような授業における学びは、交換性という性質を弱めていく。

駒林氏の授業像を、以上のように捉えることができるとすれば、そこには二つ疑問が残る。第一には、駒林氏は、「学校知」の組み替えを「制度化された知とヴァナキュラーな知との接続の問題」として捉えていることである。この問題は、駒林氏自身によって、ヴァナキュラーな知の短調増加的拡大によって解決するものとは考えられてはいない。まさに、「教育と生活の結合」「教育と科学の結合」の今日的な意味での統一という問題として把握されているのである。¹⁵⁾ ところで、「教育と生活の結合」という教育原則が目指したのは、子どもたちを取り巻く実生活に内在するさまざまな矛盾に学校教育が、それを自らの課題として取り組むことで生活の中の矛盾を反映した子どもたちの内面を変革し、さらには子どもたちの実生活や、学校で教えられる科学や文化そのものの質を問い直して行くことであった。したがって、今日的な意味において「教育と生活の結合」の問題は、何よりも、子どもたちを取り巻くわが国の社会の質を問い直して行くことを目指さなければならないし、それは必然的に人類全体が抱える課題へとつながって行くものでなければならないのである。このような意味において、駒林氏の言う「ヴァナキュラーな知」は、学びの空洞化を克服し、未来を生きる子どもたちに必要とされる学力の形成という課題に対しては、不十分であるといえよう。

第二に、駒林氏は、「学校知」の教え—学びの様式を「個に応じた指導法」の開発によって改善しようとしているが、もう一方で子どもたちの学びの共同化・共有化については何も論じられていないことである。今日言われている学習の空洞化という状況は、そこで身につけられた学力が、自分の生き方につながっていくようなものとして学び取られていないということであるが、それは学習される内容が子どもたちの現実の課題と結びついていないということだけでなく、学力競争の激化のなかで、子ども同士の関係が敵対的なものとなり、学びの共同化・共有化が困難になっていることでもあるのである。確かに、一斉授業においては、子どもたちの学びとりは画一的なものとなっており、その意味で子ども一人ひとりの個性的な学びとりを保障することは重要な問題である。しかしながら、子どもたちの学びにとって、その共同化・共有化は、自らの生き方を確かにつかみ取って行くためには欠くことのできない本質的要件なのである。したがって、学びの空洞化を克服しようとする授業の構想は、学びの共同化・共有化の論理に貫かれていなければならないのである。

以上に見てきたように、駒林氏の「学校知」批判、「学校知」の教え—学びの様式の改善という主張は、学びの空洞化の発生のメカニズムを明らかにした点で、非常に意義深いものである。しかし、駒林氏による学びの空洞化克服のための提起は、「教育と生活の結合」という教育原則の把握の不十分さと、子どもたちの学びの共同化の論理を内在していないがために不十分なものとなっているといえよう。

(2) 「批判的学び方学習」と「新しい知」の形成

1) 「なにを」から「どのように」への教育方法の転換

竹内常一氏は、「ユネスコを中心とする国際教育運動と子どもの権利条約によって提言されている」授業・学習観を、学校・社会を貫く「価値の一元的支配」を乗り越え、学習の空洞化を克服するものとして提起しているが、そこには、「教育と生活の結合」という教育原則の眼目、つまり、子どもたちを取り巻く生活に内在する矛盾を、教育の課題として捉え、それに取り組むことで子どもたちの内面を変革し、子どもたちの生活や、学校で教えられる科学や文化の質を問い直していこうという志向性が位置づいているのである。

竹内氏は、子どもの権利条約において最も注目値するのは、「子どもの社会参加権と学習権の統一的把握」だとする。それは、両者を相互媒介的に発展させていくことを目指すという意味においては、「一九五〇～六〇年代に力説された『実生活と学習との結合』原則と基本的に一致するものである」。¹⁶⁾ また、1985年のユネスコ「学習権宣言」において学習とは、「個人および集団の生活現実ないしは権利状況という文脈から世界（テキスト）を読み開き、それに変わるいまひとつの世界（テキスト）をつくりだしていくこと」である。そうすると学習とは、「そのテキスト（世界）を手がかりにして、個人および集団の生活現実と権利状況という文脈のなかに隠されていたテキスト（世界）を紡ぎだしていくということでもある」。したがって、「教育・授業は、なによりもまず、子どもの学習権・社会参加権に応えるもの、子どもの社会参加と学習を中心とするものでなければならない」¹⁷⁾のである。

国際教育運動においては、(1)問題提起的・課題中心的な教育方法、(2)グローバルなパースペクティブ（見とおし）をもった教育方法、(3)対話・討論による学習方法、(4)想像的かつ創造的な学習方法、(5)参加と社会的活動による学習方法、といった教育方法の改革と、それを通じて、(1)なにを教えるかではなく、どのように考えるかを教えること、(2)分析的で批判的な能力を発達させること、(3)自由な討論を受け入れ、それに参加し、集団のなかで学び働く能力を発達させること、(4)創造的想像力を発達させること、(5)人類的な課題の解決に対する社会的責任および恵まれない集団との連帯を発達させることの追求が求められている。

これをうけて、竹内氏は、国際教育運動が追求する教育方法の改革を、「なにを教えるかではなくて、個人および集団の権利の側からする学び方を教えること、つまり、分析的で批判的、創造的で共同的な学び方を獲得していく『批判的学び方学習』であるといってい

いだらう」¹⁸⁾と捉えている。

さて、ここで問題となるのは、竹内氏が、一元的能力主義に対するさまざまな批判を受けて提起された多元的な新能力主義の学習観を「機能主義的学び方学習」¹⁹⁾と特徴づけたことと、国際教育運動において提唱されるとする「批判的学び方学習」の違いである。

竹内氏は、「機能主義的学び方学習」においては、それと結びつく特定の「学習の対象や内容、学習主体の問題意識や生活文脈」がないとした。あるとすれば、それは「学校・企業・国家という権力的文脈」²⁰⁾である。これに対して、「批判的学び方学習」が結びつくのは「個人および集団の生活現実ないしは権利状況という文脈」²¹⁾である。また、「批判的学び方学習」においては、「分析的で批判的、創造的で共同的な学び方」を獲得していくことになるが、「機能主義的学び方学習」においてはいかなる学び方を獲得していく

ことになるのだろうか。それは「『特定の学習の仕方の学習』」²²⁾であり、道徳的で現状肯定的、受容的で敵対的な学び方と特徴づけられるようなものであろう。

以上のように、「批判的学び方学習」は、「個人および集団の生活現実ないし権利状況という文脈」に結びついており、そこでは「分析的で批判的、創造的で共同的な学び方」を獲得していく。これに対して「機能主義的学び方学習」は、「学校・企業・国家という権力的文脈」に結びついており、道徳的で現状肯定的、受容的で敵対的な学び方を獲得していくことになる。

しかし、両者の相違はこれだけではない。学習にとって最も重要な学習の対象、内容においても両者は決定的に異なるのである。「批判的学び方学習」においては、学習の対象・内容は、「人権の国際的な拡張、人権・平和・軍縮・環境・開発などの人類的課題の解決、国際的連帯の確立などについての知識・技能・態度・思想・価値観」²³⁾である。これに対して、「機能主義的学び方学習」においては、その学習の対象・内容は、駒林氏の言うところの「制度化された知」である。学習の対象・内容における両者の違いは、一方は学習を通じて自らの生き方を人類的な課題へとつないでいくことができるのに対して、他方は学ばば学ぶほど自らの生き方を支配的な秩序のなかに埋もらせてしまうという決定的な相違となって現れる。

以上のように見てくると、国際教育運動のなかで結実してきた「批判的学び方学習」が今日の学びの空洞化という状況を克服していくために非常に有効であることがわかる。

2) 「批判的学び方学習」の実践的展開

以上のような「批判的学び方学習」を中心とする授業において形成される学力とはどのようなものであろうか。

吉田和子氏は、東京都立第四商業高校の現場教師である。吉田氏は、「資格取得を至上とした『数量・スピード・画一性』と『注入・暗記』に支配され」、「授業が教師・生徒たちにとって『苦役』化し、学びの空洞化が深く進行してしまっているといっている現場状況下」²⁴⁾において、「現実の生活に根ざして、既成の知識に疑いのまなざしをもってこだわりつづけるなかで、自前の言葉（思考）を育むことのできる自己教育主体としての生徒たちを、授業のなかでどう育てるのか」という実践課題意識を背景にして、三年生の「商業法規」の授業を自主編成・実践している。²⁵⁾ここでは、「商業法規」の実践を素材にして、吉田氏が授業のなかで生徒たちに育てようとしている学力とは何かを探ってみたい。

吉田氏にとって、「商業法規」の授業を自主編成していく時の工夫の力点は、「現実生活に視点をすえた内容のしぼりこみと、授業展開の基軸が対話・討論というところ」²⁶⁾にある。「商業法規」の授業においては、「商業」が取り払われ、「家族法・労働法・憲法を軸にした内容に変え」²⁷⁾られている。それは、「男は仕事・女は家庭」という性別役割分担意識が根強く、「卒業後の生活イメージを描くことができず、行きあたりばったりである」²⁸⁾生徒たちに、「生徒たちが卒業後所属する家族集団・職業集団・地域集団のなかで、いま何が問題になっているのか、その問題を日本や世界の人たちはどう考えようとしているのか、そしてそれを自分自身の問題としてどのように考えるのか」²⁹⁾という問題を突きつけるものである。

また、対話・討論を軸にした授業展開を通じて、生徒たちに、「自分の学習要求を討論

を通じて共同学習課題」³⁰⁾化するという「学習内容の選択権」や、「学習方法の自己決定権」³¹⁾が保障されることによって、「苦役」としてではなく、真に自らの生き方を豊かにするような学習活動が展開されていったのである。

吉田氏はこの授業を通じて生徒たちに何をつかませ、どんなちからを育てようとしたのであろうか。それは一言でいえば、自らの感性・経験知、具体的な生活の事実にこだわりながら、真理・常識といわれるものに批判的に迫っていきける「人間的なかしこさ」とそれを支える批判的な学習の仕方だといえよう。つまり、こういった授業における学習は、科学的な知識や技能を獲得するための過程ではなく、言い換えれば、知識・技能を獲得するための手段ではなく、まさに「自前の言葉（思考）」を育む過程であり、自らの生き方を豊かにしていく過程なのである。

しかし、慎重に検討しなければならないのは、吉田氏が「疑う知性」³²⁾や「人間的なかしこさ」をいくら重視したとしても、その形成は、吉田氏自身が授業に先立って設定した学習内容を抜きにはなし遂げられないのである。吉田氏が、生徒たちにとってリアリティを欠いた課題を提示したとすれば、生徒たちはこれ程までに「かしこさ」を身につけることはなかったであろう。つまり、子どもたちに真の学びを保障するためには、子どもたちにとって学びがいのある、リアルな課題設定（学習内容の組織化）と学習過程における自治の保障が二つの不可欠の契機として切り離しがたく結びついていなければならないのである。こうした学習過程を通して、はじめて、「新しい知」の形成が現実のものとなるのである。

4.まとめ

今日の学力をめぐる議論は、公教育の危機といわれる学校教育をめぐるさまざまな問題状況、その中でも、学校の授業における学習が、子どもたち自らの生き方を確かにしていくものとなっていない状況、学習から疎外された状況＝学びの空洞化という状況を背景として巻き起こってきた。それは国家によって「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」、「この定型に同調しない場合、何らかの制裁を受けることになる」知としての「制度化された知」（「学校知」「制度知」）と、その教え—学びの非日常性、交換性という性質によって基礎づけられていた。つまり、「学校知」が、人間の能力の発達の基礎の要素を含んで構成され、また、学校教育が子どもたちの将来への準備教育としての性格を有しているために、「学校知」とその教え—学びの過程は、非日常的なものにならざるを得ない。そして、まさにそのために、「学校知」の学びは学び本来の価値を失い、学歴などの別の価値へと交換される。

これに対して、1950年代以降論じられてきた、学力とは何か、学力をどのように形成するのかという問題の基本的構図も、科学的に系統化された知識・技能を順次学んでいくという意味で、「学校知」の教え—学びと同様の性格を持っていた。そのため、学習の空洞化の克服の方向を指し示し得るものとはならなかった。こうした状況において、今日、学力の新しい形態が求められているのである。

それは、学力とは何かという問題が、学校を支える国内の社会状況が劇的に変化し、また、平和・人権・環境といった人類的な課題が累積されている世界的な状況において、今日的な国民的教養像を再構築していく課題として問われていることを意味している。それ

は、これまで正しいと考えられてきた、科学の系統的教授という学力形成の方法が、再吟味にかけられることをも意味している。学習のあり方そのものが学力の質を決定する重要な契機として学力概念のなかへ含みこまれようとしている今日、何を、どのように学んでいけば今日求められている学力を身につけることができるのかが、教育学の最重要テーマとなってくるであろう。

ところが、これまでの学力をめぐる論議においては、学力の中身と考えられてきた知識・技能・芸術的形象といったものと、学力形成の過程で子どもたちに獲得される諸能力とが相対するものとして捉えられる傾向があった。しかし、今日の学びの空洞化という状況を克服していくためには、それらを止揚したものとして学力を捉え直していかなければならない。

そのとき、今日の学力論は、学力の能力としての側面に力点を置いて論じられる傾向があり、いつでも不可知論的世界へ転げ落ちる危険性と隣合わせであることを忘れてはならない。学び方それ自体が学力の重要な契機としてその概念に含まれるとしても、それは決して学力のもう一方の契機である学習される対象・内容を軽視することになってはならないのである。

この問題は、読み・書き・算という基礎学力が今日求められる新しい学力において、どのように位置づけるのかという問題を内に含んでいる。吉田氏が言うように、「学校教育一二年間の、子ども・生徒の認識の発達を視野に入れた学力構造」³³⁾ が明らかにされなければならない。

今日学力を論じることは、否定的状況を呈している学校とそれを支える社会に対する批判に支えられており、新たな学校像・社会像の創出へと結びついている。そこでは、子どもたちの学習は、「制度化された知」として子どもたちに突きつけられる科学・文化に、そして現実の世界に対して批判的にかかわっていくことを求められている。これは、竹内氏が言うように、戦後教育学において「教育と生活との結合」原則として自覚されてきた問題である。したがって、「教育と生活との結合」あるいは、学校教育における「科学と生活の結合」という原則・課題の今日的なあり方の追求が求められているのである。

これは授業だけでなく、すべての学校教育に貫かれなければならない課題であり、教師と子ども、そして地域の父母・住民との対話・共同によって支えられたとき、はじめて現実的な見通しをつかむことができるであろう。

【引用文献】

- 1) 山根俊喜「戦後学力論の問題」天野正輝・窪島務・橋本伸也編著『現代学校論—いま学校に問われているもの』晃洋書房、1993年、55頁。太田政男「学力問題の新段階」教育科学研究会『現代社会と教育』編集委員会編『現代社会と教育4 知と学び』大月書店、1993年、8～9頁。山根氏は戦後学力論争において、今日の学力論を「1980年代」のものとしている。しかし、1980年代の学力論は、前半と後半で論点を異にしている。つまり、前半は1970年代半ばの藤岡一坂元論争の論点を引き取った形で学力が論じられたのであり、これに対して後半は、社会的な階層の分化と学校教育との関係の問題が指摘され、その克服を重要な課題として内に含み込みながら学力が論じられてきているのである。しかも、それは1980年代に限られたものではなく、今日ますます活発に論議されている。

- 2) 久富善之『競争の教育』労働旬報社、1993年、20～40頁。久富氏は、わが国の戦後教育史を「競争激化への道」という観点から見ると、「抑制された競争」期（～1959年）、「開かれた競争」期（1960年～1974年）、「閉じられた競争」期（1975年～1990年）という三つの時期に区分することができるとし、それぞれの時期の特徴を論じている。
- 3) 金子勝「『高度成長』と国民生活」歴史学研究会・日本史研究会編『日本歴史12 現代2』東京大学出版会、1985年、71頁。
- 4) 久富、前掲『競争の教育』、67頁。
- 5) 同上書、75～76頁。
- 6) 奥田真丈・高岡浩二・島津忍・中西朗『絶対評価の考え方』小学館、1992年、30頁、島津発言。
- 7) 駒林邦男「教科教育研究の今日的課題」真野宮雄・蛭谷米司・佐島群巳編『教科教育学の創造への道標—研究方法論の検討—』東洋館出版社、1993年、138頁。
- 8) 駒林邦男「学校知、その基本的性質」『岩手大学教育学部年報』第51巻、第2号、1992年、98頁。
- 9) 同上、99頁。
- 10) 駒林邦男「『学力』とはなにか—研究ノオト（2）—」『岩手大学教育学部附属教育工学センター教育工学研究』第11号、1989年、17頁。「ヴァナキュラー」とは、ここでは「自家産、自家製の」「日常の必要を満足させる」「固有の能力・欲望・関心にかかわる」「官僚的な管理をまぬがれている」「交換という考えに動機づけられていない」という意味で用いられている。
- 11) 同上、18頁。
- 12) 駒林、前掲論文「学校知、その基本的性質」、105頁。
- 13) 駒林邦男「子どもは授業で何を学ぶか」『岩手大学教育学部研究年報』第46巻第2号 1986年、89頁。
- 14) 同上、93頁。
- 15) 同上、95頁。
- 16) 竹内常一「学習を中心とする授業の創造」『高校生のひろば』7号、労働旬報社、1993年、3月、16頁。
- 17) 同上、17頁。
- 18) 同上。
- 19) 竹内常一「新しい学習観の創造」『生活指導』No. 452、明治図書、1993年2月号、67頁。ここでの多元的能力主義とは、「学力」だけによる競争を、多様な能力による競争へと転換していこうとするものである。しかし、それは、部活動やボランティア活動といった教科外、あるいは学校外における子どもたちの活動までも受験のための道具としていく危険性をはらんでいるものであり、その危険性は現実のものとなっている。だが、多元的能力主義の本質的な問題点は、「学力」による競争を通しての差別・選別の教育を隠蔽するところにある。これは、高校の多様化の一層の進展にともない、子どもたちに分相応主義を植えつける可能性を内在している。
- 20) 竹内、前掲論文「学習を中心とする授業の創造」、15頁。
- 21) 同上、17頁。
- 22) 同上、14頁。

- 23) 同上、17～18頁。
- 24) 吉田和子「見えないものが見えてくる授業」『高校生のひろば』7号、労働旬報社、1993年3月、51頁。
- 25) 吉田和子「『現代生活』を読む授業—学校知をこえる授業づくり」教育科学研究会『現代社会と教育』編集委員会編『現代社会と教育4 知と学び』大月書店、1993年、147頁。
- 26) 同上、148頁。
- 27) 同上、147頁。
- 28) 同上、146頁。
- 29) 同上、147頁。
- 30) 同上、155頁。
- 31) 同上、173頁。
- 32) 吉田、前掲論文「見えないものが見えてくる授業」、53頁。
- 33) 吉田和子「高校実践課題と学力問題」『教育』No.547、1992年4月号、60頁。