

長野県における学力問題 (上) ——今日の学力問題の現状と課題——

小林 洋文

はじめに

私は、「長野県における学力問題」の論議に自分で考えていた以上に深く入り込んでしまっている当事者だと思いますが、今日は、全く個人的な立場で、教育学研究者として思い切った問題提起をかなり率直にさせていただきたいと思えます¹⁾。

第I部は、この間の「長野県における学力問題」の論議の経過と特徴点について報告したいと思います。

第II部は、「学力とはなにか」の理論的考察です。長野県における学力論議は、県経営者協会や自民党県議団との激しい論戦もさることながら、我々の内部における論争もかなりシビアに行われています。内部論争はいったいどういう見解の相違によるものなのか、そのことを真剣に考えながら今日の報告を準備しました。

ところで、先程常任委員会から「発題」²⁾がありました。問題の渦中にいる当事者からみると、いかにも評論家的だなあ、という感想をもちました。生意気な言い方ですみませんが、いつも後追い研究では駄目ではないかと私は思っています。

第I部 長野県における学力問題

一. 問題の経過と論議の特徴点

論議の発端は、1989年11月、長野県高校長会(会長・西村誠長野高校長)から、①長野県の高校生の大学進学率が低い。②現役合格率も低い。③家庭学習時間が減少している。④現行12通学区制(1973年までは四大学区制)も原因の一つではないか。⑤問題の背景に、教職員組合の活動の在り方の問題があるのではないかという内容の、異例の問題提起が地元の「信濃毎日新聞」を通じて広く県民に向けてされてからでした³⁾。

当初は、言わば「上から」大学進学率、一部進学校のトップクラスの生徒たちの学力低下を中心として問題提起がなされたわけですが⁴⁾、これに対して私たちは、“すべての子どもに確かな学力を”というスローガンを対置して、学力問題の立て方そのものの重大な問題点を衝きながら「下から」大きく切り返していきました⁵⁾。

論議のその後の経過について詳しく触れている時間的余裕はありませんので、別にいくつかの資料をご覧ください⁶⁾。ただ、長野高教組の対応の仕方は論議の重要な焦点になっていますので、ここでは高教組がまとめた「どの子にも豊かな学力を保障するための5つの提言」の内容を紹介しておかなければなりません。〔紙幅の関係でここでは割愛〕

長野県の学力論議の特徴の第一点は、このように一部の教育関係者・企業家・政治家たちの「上」からの問題提起に対して父母・県民・教職員組合・子どもたちが「下」からの意見を、連日のように

*〒380 長野市三輪8-49-7 長野県短期大学

*Nagano Prefectural College, 49-7 Miwa 8-chome, Nagano 380, Japan.

新聞やテレビ、出版物、市民集会等で活発に主張し続けて、しかも議論の展開をある程度リードしているところにあります。

第二に、当初は進学校のいわばエリートの学力問題であったのですが、確かにその問題も大事であるけれども、それと同時に進学しない生徒も含めてすべての高校生、すべての小中学生の学力を保障していくという考え方を論議の基本に据えるべきではないのか、という具合に論議が急速に発展し広がっていったという点です。

第三に、これは皆さんの間で一番意見が分かれている問題ですが、「どの子にも確かな基礎学力を保障すると同時に、『受験一辺倒の教育』を戒めながら、大学進学指導も重視して取り組む」（高教組「5つの提言」第2項）という方針を立てたことです。

第四に、学力向上の取り組みというと、他県では必ずと言っていいほど高校の予備校化、受験指導体制の強化の方向に突き進んで行くわけですが、長野県では受験一辺倒の教育に偏向しないように注意すべきだという健全な声が圧倒的多数を占めているということです。

第五に、「全人教育」を標榜している長野県教育委員会が、約90校ある公立高校のうち23校だけを「学力向上推進校」に指定して予算をつけたのですが、県民の批判を浴びて予算配分の対象校を広げてきていることです。

第六に、学力問題を仕掛けて来た県経営者協会や自民党県議団は、当初から現行12通学区制を元の4通学区（大学区制）に戻せ、競争原理を強化することによって生徒達の学習意欲を喚起せよと一貫して主張しています⁷⁾。しかし、多くの県民は決して今以上に競争を激しくして学力問題を解決する方向に賛成してはいません。

第七として、すべての子どもに確かな学力を保障していこうという点では校長・教頭と教職員の間にも根本的な矛盾はないはずだ、県教委と教職員

組合の間にも根本矛盾はないはずだという考え方に立って、各界各層が協力共同して取り組んで行くという合意形成にかなり努力していることです。〔高教組は「5つの提言」第3項で共同の精神を強く打ち出しています。ただ最近になって県教委が1970年代に組合との間に取り交わしたいくつかの「確認書」の見直しを迫り、厳しい対立も生まれています。例えば1971年に県教委と高教組が結んだ確認書の中で、教研集会は研修扱いとすることが認められて参加者は出張扱い、旅費も支給されるという措置がとられてきましたが、県教委はこの確認書の破棄を持ち出してきました。学力論議の中で、教師の資質向上、研修の必要性が強調されているのに、それとは逆行するような動きです。〕

二. いくつかの理論的＝論争的研究課題

学力論議の中で、理論的に突っ込んで研究する必要があると思われるテーマもこの間たくさん出ています⁸⁾。

(1)「大学進学指導も重視して取り組む」ということは、結局「受験学力」も保障していくということになるのではないか。そうだとすればその「受験学力」とはどういう学力か。又それとよく対比して言われる「真の学力」とはどういう学力か。両者は重なる部分があるのか、ないのか⁹⁾。

(2)そもそも「学力」とはなにか。長野においても、教師間での最大の論争点はこれなのです。

(3)学力形成と人格形成の統一ということがしきりに強調されるが、どうすることで「統一」は可能なのか¹⁰⁾。

(4)「民主的」人格の形成を過度に強調する傾向が一部に見られるが、そうした偏向は文部省や信濃教育会の「態度主義」の学力論と同じ弱点、即ち主観的にはどうあれ基礎学力の形成という課題を結果的に軽視することになりかねないのではないか。私は勝田守一の学力論に改めて立ち返る必

要があると思っています。

(5)私たちの学力向上の取り組みが結果的に競争心を煽ることにつながってはいけないことは言うまでもありませんが、これまで私は「競争原理」を否定しつつも、なお敢えて「教育における競争」を全面否定することは現実的でないし、「全面」否定は誤りであると語ってきました¹¹⁾。しかし、はたしてそう言っているだけで済む問題なのか、検討してみる必要があると思っています。最近教科研が、雑誌『教育』などで特に重視して取り上げている「学力競争」の激化という問題¹²⁾を、社会学の視点にも学びながら慎重に検討しておく必要があることを、この報告を準備する過程で、又この会場へ来て改めて強く感じています。

(6)学力水準と通学区制は因果関係があるのか、ないのかという問題。県経営者協会や自民党県議団は、通学区域を広げれば学力は向上するという前提で議論しています。しかし、両者の関係はそれほど単純ではありません¹³⁾。

(7)「学力問題」で揺れている県は全国どこでも、大学進学のための学力向上が議論の焦点になっています¹⁴⁾。長野県も御多分に洩れず当初はそうだったのですが、教育困難校、職業高校、定時制、通信制、“地域高校”¹⁵⁾の低学力問題は、より深刻です。又、長野県下の小中学校は広岡亮蔵氏や上田薫氏の「態度主義」学力論の影響が強く、その分長野県固有の困難を抱えているとも言えます。そういう事情の下で私たちは、エリートの学力向上に問題を矮小化せずに、「すべての子どもに確かな学力を」という姿勢を大事にしながら取り組みを進めているわけです。しかし、「そんなことが実現できる訳がないじゃないか。冗談じゃないよ。」という反応もあります。「すべての子どもに確かな学力を」という願いは、はたして見果てぬ夢なのでしょうか。

(8)教育困難校の先生から、「学力問題も重要だ

ということは分かっているつもりだが、我々にとっては生徒指導・生活指導問題のほうがよほど切実だ。」という声をよく聞きます。しかし、学力問題と生活指導問題ははたして対立する関係、あるいは無関係なのでしょう。実は落ちこぼれたりつまずいたりして勉強がつまらなくなった結果、問題行動に走るケースが多い。実は両者はそういう関係にあるというのが実態なのではないでしょうか。学力問題を解決することががやがて生活指導上の問題解決につながっているという関係について、もっと研究を深める必要があります。

(9)長野県下では小中高校ともに、到達目標を設定して到達度で評価する実践・研究が官民ともに皆無に近い状況にあります。到達度評価の研究と実践の大幅な立ち遅れは長野県の大きな弱点です。

(10)学習意欲の衰退、勉強嫌いの最大の原因が文部省の「学習指導要領」の詰め込みにあるという指摘が改めて繰り返されていますが、学習指導要領の本格的な批判的研究は意外と少ないのが実情です。長野では、民間教育研究団体の教師たちが父母と共同で、新学習指導要領を乗り越えるために『子どもが危ない』という本を自費出版した実績があります(1989年)。全国的にも数少ない珍しい例だと思いますが、この研究をさらに発展させる必要があると思っています。

(11)学力低下の要因は「組合の力が強くて、管理職の指導性が発揮できない体制になっているからだ」として、校長・教頭の権限強化、教頭の複数化、職員会議の諮問機関化、指導主事の学校訪問の自由化等々の、角を矯めて牛を殺すような意見が県経営者協会、自民党、退職校長会などから強く打ち出されています。しかし、民主的な学校づくり、民主的な学校運営が保障されて、学校を全体としていきいきとよみがえらせる中でこそ、子どももいきいきと学び、学力も向上していくのではないのでしょうか

(12)学力論議の主人公はあくまでも子どもたちで

すから、子どもの意見に耳を傾けながら論議をすすめていくことが大切であることを私たちは意識的に重視しているつもりです。しかし、子ども不在の学力論議という批判もあります。

(13)①すべての子どもに確かな学力を保障する。②大学進学指導も重視して取り組む。③どの子どもにも豊かな人格形成を。これらの3つの課題を実践的に統一しながらやり抜いて行こう、というのが私たちの方針です。しかし、これらの3つの課題を統一して実践的にも成功している例はまだ全国どこにもない訳ですから、私たちの試みは実験的挑戦です。しかし、そんなことが可能かという極めて懐疑的な見方が多いことも承知しています。

(14)学力問題を重視して取り組むべきだと主張すると、すぐに「学力だけがすべてではない」とか、「学力だけで人を評価するのか」といった反論が帰ってきます。理屈から言うと学力評価と人物評価を混同している訳ですが、現実には両者を峻別することはなかなか難しい問題です。

(15)学力の発達・向上の問題を社会的文脈の中に位置付けて考えることの今日的な重要性についての研究です。親の階層、経済的格差、地域による民力格差など環境の違いに起因する学力格差は広く知られている事実です。本人の与かり知らない環境格差や能力主義の教育政策などが相俟つ中で、「学力競争」が、学校毎、通学区毎、都道府県毎、そして全国的規模で展開されるという事実を、社会的にマクロに捉えることの重要性です¹⁶⁾。

しかしながら、認識能力の発達過程としてミクロに捉える視点を欠落させてもならないのです。つまり、社会的視点と発達＝教育的視点とを統一的に追究する視点が不可欠で、どちらか一方の視点を一面的に強調したり、欠落させたのでは、今日の学力問題を正確に捉えることはできないということだと思ふのです。

(16)長野県の大学進学率が低いのは、県内に四年制大学が3つしかないことも深く関わっている

のではないのでしょうか。長野県内の四年制大学の収容力（3大学の入学定員の総数の対県人口比）は、全国で下から2, 3番目だという事実は看過できません¹⁷⁾。

(17)長野県の義務教育学校の教師の大部分が会員になっている信濃教育会は、ここ20数年間専ら広岡亮蔵・上田薫両氏の「態度主義」の学力論をベースにして学力研究を進めて来ました。ここに来て、その弱点が顕在化したとも考えられます。「態度主義」の問題点の研究を改めて深める必要があります¹⁸⁾。

(18)ところで、少し大胆過ぎるかもしれませんが、民間教育研究団体、教職員組合、あるいは進歩的・民主的と目されている研究者や教師の中にも態度主義的な学力論が根強く存在しているのではないかということを、今日は後半の第II部で率直に問題提起してみたいと思います。

(19)信州大学付属長野小学校、伊那小学校など県下各地域の拠点校が中心になって、犬や鳩や蛇を飼ったりして「教科書を子どもが創る学校」とマスコミなどを通じて高く評価されている「総合学習」は、他方でどの子どもにも学力をしっかりと保障するという面から見ると、どうも問題がありそうだという指摘があります。研究課題の1つです¹⁹⁾。

三. 「学力問題」を我々はどう受け止めたか

長野県の学力問題も所詮全国47都道府県間の「学力競争」（進学競争）レベルの問題にすぎないという有力な見方がありますが、我々は、目の前にいる子どもたちの学習意欲の衰退、家庭学習時間の大幅な減少、学力低下、「落ちこぼれ」といった深刻な実態をまのあたりにして、上からの単なる「攻撃」としてだけ受け止める一面的な捉え方を自覚的にしてきませんでした。確かに、「高教組攻撃」といったすぐれて政治的な問題という性格も確かに濃厚でしたし、「全国競争に乗

り遅れるな」式の単純な危機感で立ち上がった向きもなくはないのですが、我々父母・教職員はそうした非教育的な政治問題としての側面があることを事実として認めつつも、他方でまさに深刻な、文字通り「学力問題」であることを非常に重視してこの問題を受け止めようとしたのです²⁰⁾。空しく政治的に決着のつけられる問題として終わるのか、それとも教育問題、なかんずく学力問題として取り組むべき教育の課題とすることができるかは、主体の側の問題としては、私たちの運動と実践がどれだけ高揚するかにかかっている、と私などは考えました。学力問題は、「攻撃」の有無、あるいは私たちが問題として自覚的に認識する、しないにかかわらず、あるいは各人の学力観の相違なども全く無関係に、客観的に存在しているのです。

長野高教組の「5つの提言」をさらに踏み込んで解説した高教組委員長、書記次長の個人署名論文²¹⁾の見解に私も賛成です。しかし、教科研常任委員会をはじめ多くの皆さんが、「やはり長野も学力競争に乗かってしまったのか。重大な選択をしたもんだ。」と心配してくださっていますので、謙虚に傾聴しなければいけないとも思っています。

当然のことながら、こういう方針を選択をするに当たって、私たちは、皆で大いに学習会をして慎重に検討してきました。例えば、熊本県や富山県の高校の異常な大学受験体制を克明にルポした熊本日日新聞社政経部編著『大号令！「現役合格」——高校教育を問う』（1990年、社会思想社）や北日本新聞社編『幻の繁栄と選別教育の二十年——富山県の場合』（1984年、勁草書房）を大量に取り寄せて学習した結果、我々は熊本や富山のような体制を追うようなことは絶対にしてはならないという結論を当然のごとく確認し合ったことは言うまでもありません。

ただ、「長野をはじめ各県で、一般論として

『学力低下』と言われ攻撃がかけられているわけだけでも、本当にそうなのか。学力問題は学力問題なのか。学力の中身の問題じゃなくて、他の県に比べて低くなったという、いわば競争の問題です²²⁾。」という指摘がありますが、学力問題を他の問題にすり替えずにまさに学力問題とさせる努力を我々のほうがしなければならぬと思うのです。あるいは又、「学習内容が既成の学習内容を前提としたものだけであれば、主観的な意図はともかく、客観的には“庶民の子どもにも平等に受験戦線に立たせよ”的な対応に陥ってしまうおそれがある²³⁾。」という警告もあります。我々の意図が客観的に、結果としてどう出るかはやってみないと分からないという部分もありますから難しい問題ですが、どうもお互いに論議が噛み合っていないという感じがします。さらに、基礎学力の保障と大学進学指導の両者をともに重視するという実践方針を「学力づくりにおける戦術」と見なす教育学者もいますが²⁴⁾、単なる「戦術」などといういわば方便としての位置付け方は運動論としても正しくないと思います。しかし、それはともかくとして「問題は、そのようなてだてを具体的に実践していく際に、この2つのことがらを、どのように、学校における『新しい知』の組みかえとして具体化するか、ということ²⁵⁾」。

しかし、他方で「これまで良心的な教師の一部には、“受験は本来の高校教育とは違う”と受験のデータや情報には直接タッチせず、受験産業にまかせきりにする傾向がありました。しかし、それでは生徒の不安を鎮め切れず、結局受験産業に生徒の未来をゆだねてしまう心配があります。（中略）そういった観点から私は、長野高教組の受験を正面に据えたとりくみに賛意を表します²⁶⁾。」という研究者もいます。

ではここで、長野県における学力問題にたいする我々の対応の仕方の基本的な原則のようなものを、改めて14項目に整理しておきたいと思います。

(1)熊本、富山などの受験一辺倒の体制はとらない。この点での意見の相違は全くありません。

(2)教育観、学力観の一致を取り組みの出発点とするのではなくて、子どもの事実、学力の実態から出発すべきだということを、かなり意識的に強調してきました。受験にかんするデータは「真の学力」ではない。「受験学力」だから無視すればいいんだという有力な意見が当初あったわけですが、やはり教育原理からではなく事実から出発することが正しいのではないかということです。(小林の言う「事実」とは一体なにを指すんだ、というような反論もあったくらいです²⁷⁾)

(3)「受験学力」と「真の学力」の関係をめぐる論争は厄介で意見が別れるので、そういう言葉(概念)は意識して運動の中には持ち込まないという慎重な配慮も一部ではしていたのではないのでしょうか。高教組の「5つの提言」には一切「受験学力」という言葉は登場してきません。[しかしその後、民間研究団体で研究者がしきりにこの概念について議論をするようになって以降は、現場に明らかに戸惑いが見られたことは、今後の教訓とすべきです²⁸⁾。]

(4)学力形成と人格形成を二元論を前提にして対立的に捉えたりえて両者を統一しようという考え方(例えば「学力よりも人間性」)は依然として根強いのですが、そういう立場に立つ限り、学力問題の取り組みは必ず壁にぶつかるのではないのでしょうか²⁹⁾。

(5)「今日の学力問題」は「学力競争」という視点を抜きにしては考えられないということが教科研を中心としてかなり強調されているわけですが、競争原理を乗り越えるかたちでの「今日における学力保障の取り組み」は、はたして可能か否か。不可能だという見地に立つ限り、学力問題はついに学力問題とはなりえないのではないのでしょうか³⁰⁾。

(6)学校における「子どもの人権」保障の中核的

問題は子どもの学習権を保障することです。取り組みを前進させるためには、それくらいの位置付けが必要ではないでしょうか³¹⁾。

(7)主観的意図はともかく客観的には前例のない「危険な道」を長野は選択したのではないかという指摘があるわけですが、長野は学力問題において「新しい道」を切り拓いたと言われるような運動を我々はやりたいと思います。

(8)今日の学力問題は学力問題ではなくて実は競争の問題にすぎないのだという指摘もあるわけですが、あくまでも学力問題として取り組む努力を続けたい。学力問題を学力問題として取り組むことが今日においてもなお可能であることを実践的に追求する意義は大きいと思います。

(9)昨今、「学力」の概念が非常に混乱しています。勝田守一先生の学力論に学ぶ今日的意義は非常に大きいのではないのでしょうか。勝田先生の学力論を継承発展させる努力を続けているのは、刺激的な言い方をすれば教科研よりもむしろ全国到達度評価研究会や「落ち研」の岸本裕史先生や藤原義隆先生のグループではないのでしょうか³²⁾。

(10)先程の須藤さんの「発題」によると、『「学力」という言葉を使うのをやめよう」なんていうことが教科研常任委員会の人達の間で言われているようですが、驚きました。そんなことで「学力」概念の混乱が解決されるはずがありません。「学力」という言葉が手垢にまみれて概念が混乱している責任は、「学力」という言葉自体にはちっともないはずで。最近、「学力」という言葉の代わりに「知」とか「学校知」という言葉で言い換えているようですが、概念規定をはっきりさせていないから混乱が生じているのです³³⁾。

(11)学力保障の一点で各界各層が協力共同しているという基本姿勢を堅持していることです(高教組「5つの提言」第3項³⁴⁾)。

(12)長野県公立高校長会の問題提起を高教組は当初はねつけていましたが、ある時点からはむしろ

積極的に主導権を握る方向に運動方針を切り換えて、「5つの提言」を打ち出すことで学力論議をリードすることができました。「5つの提言」を基本方針としたからこそ、ともかく学力論議の受け皿ができて、子どもの学力について皆で考えることができるようになったのです。学力論議を可能にしたという意味で、この「提言」の役割は大きかったと思います。

(13)「大学進学指導も重視して取り組む」ことが、あたかもこれまで長野高教組が重視してきた平和教育や人権教育、環境教育と矛盾対立することになるかのように捉える向きもあるようですが、そうではありませんし、そうであってはならないでしょう。さらに、私は勝田先生の「計測可能な学力概念」の立場に個人的には立つものですが、その立場は平和教育などを軽視することにつながるのではないかと受け止める方もおられるようですが、理解に苦しみます。初歩的な誤解と言っているでしょう³⁵⁾。

(14)又、「進学指導も重視」の方針は激しい受験競争を招くことになって、自由と自治の精神、のびのびとした気風を重んじてきた長野県の高校教育の古くからの良き伝統を失うことになること心配する人もいますが、当然そうであってはならないと思っています。

以上で第I部の報告を終わります。

第II部 「学力」とはなにか

はじめに

むしろ第II部の理論的考察が本日の報告の主題です。

昨年秋の教科研全国委員会の合宿研究会のまとめをしてくださった佐藤隆さんが、——小林報告では、「受験学力」と「真の学力」を対立的に捉える傾向が一般に強く、両者の概念についての理解も人によってまちまちなので、そういう概念を教育運動の中に持ち込まないように配慮している

ということだが、そうは言ってもやはり「学力とはなにか」の理論的究明は必要ではないか——と書いています³⁵⁾。それは全くその通りでありまして、運動に持ち込むなということと概念規定を理論的に研究することとは、矛盾することではありません。

「学力とはなにか」をめぐる論争は長野の民主勢力内部でも実に熾烈です。良心的な教師、父母、研究者の間でも鋭い対立があります。先日もある県教組幹部から激しい批判を浴びましたが、対立の根っこを掘り下げていくと、そこにはやはり学力概念の見解の相違があるわけです。そういうことが先日の教科研の合宿以降いっそうはっきり分かって来ましたので、今日は真っ正面から取り上げて考えてみたいと思います。

一. 「学力」の概念の混乱

——広すぎる規定（その1）

官民、左右を問わず一般的傾向として、学力概念を無制限に広げ過ぎて規定しているのではないかと私は思います。子どもにつけたい学力の中身と考えられるものならあれもこれもすべて取り込んで、それを「学力」と称する傾向は極めて一般的です。

態度主義の学力論やそれを丸ごとコピーした信濃教育会の学力モデルなどに典型的に見られるように、人間性こそ学力の一番重要な要素だとして望ましいと考えられる人間的価値（「関心・意欲・態度」、あるいは「ものの考え方、感じ方・行い方」などという言葉で概括的に表現されることが多い）を次々と学力の要素として導入して行くことによって、学力概念は際限なく広げられて行く。これでは概念の規定は無いに等しいのです。学力の概念が混乱していると私が主張する所以です。

長野県では今でも「全人教育」ということが強調されます。戦前からの人格主義教育の伝統を受け継いでいるのかもしれませんが。1985年にNHK

長野放送局が県下の100軒の家庭に「あなたは、教育においてどれを一番重視してほしいと考えていますか？①人間性優先②学力・能力重視③わからない」という質問をしたことがあります。結果は、①人間性優先88軒②学力・能力重視10軒③わからない2軒でした。圧倒的多数の父母、県民のみなさんは人間性重視の教育を望んでいます（もっとも、人間性と学力・能力の2者択一を求める質問方法自体が無茶ですが）。今回の学力論議のなかでも、「人間教育を重視している“教育県長野”が受験競争などに走るのはとても悲しい」という声も聞かれます。

先日も無着成恭さんが長野県PTA連合会研究大会で1,500人の参加者を前に「点数主義は子どもをだめにする」という趣旨の講演をして、大好評だったようです。無着さんは講演の最後をこう結んでいます。「学力というものを主要5科目だとして、点数の多い人が学力があるという考え方をするならば、明らかに今の日本は異常です。今の日本は、お金の換算したり点数に換算したりして人間を評価しているけれども、そういう比べ方は間違いなんです。そういうことをやっている限り、必ず日本は地球を破壊する方向に行くでしょう。数字で表されるというのはごく一部分だけであって多くの所は数字で表すことができない。数字で表すことができないものまでも数字で表そうとしている現象が、今起きています。だから長野県が今、大学への合格率が悪くなったのは、非常に喜ばしいことになる。なるほど、長野県は教育県だから国立大学には入らないんだ。そういう思想と哲学をもたなかったならば、教育は成り立ちません³⁶⁾。民間教育研究サークルで熱心に活動している年配の先生から「無着さんの話に感動した」という年賀状をいただきましたが、私はちょっと意外な思いで複雑な感情に駆られました。「学力」もできるだけ幅広く人間性を大事にしたかたちで捉えたいという考え方が、このような

教育風土のなかで自然に育む育まれてきたことはむしろ当然でしょう。もちろん私も、教育論としてはとても大事な観点だと思います。しかし、学力論としてはどうなのでしょう。こう考えたからといって学力問題が真に解決されるという保障はどこにもないのです。これは肝心な点だと思います。学力論の立場からは。

太田政男さんが「学力をめぐる状況を見る場合の大きな問題点として、私は①競争激化の問題②受験と格差の進行③評価の狭さの問題——などが重要だと感じています³⁷⁾。」と新聞紙上で述べていますが、「評価が狭すぎる」という場合の「評価」の意味内容がどういうことを指すかによっては、多いに議論の余地があるように思います。また太田さんは前回の教科研の合宿の時に『計測可能』という学力概念を金科玉条にするなという発言をされて私は非常に強く印象に残ったのですが、そうしますと、太田さんも学力の概念はできるだけ広げて捉えるほうが望ましいというお考えなのでしょうか？

小川太郎、川合章、太田堯といった著名な教育学研究者も皆広く学力を捉える努力をしています。その点で、学力の概念を厳密に限定し、しかながら将来的には概念は発展し広がっていくだろうし広げる努力を積極的にしなければならぬことを展望していた勝田守一は、後で述べるようにむしろまったく例外的な存在だったということができません。

二、「態度主義」の学力論

—広すぎる規定（その2）

広すぎる概念規定としては、文部省「学習指導要領」に表れている学力論や「態度主義」として私たちが批判し続けている広岡亮蔵氏が初めに理論化した学力モデル論、そしてその広岡モデルをそっくりそのままコピーしてきた信濃教育会の学力モデルなどが代表的な例です。

広岡氏は戦後の学力論を総括して、1950年代までは「経験的学力」、60年代は「科学的学力」、70年代の今は「人間的学力」が重視されなければいけないと言っています³⁸⁾。70年代末の前回の学習指導要領改正時に、文部省は「人間性育成の重視」ということをしきりに強調したことはまだ記憶に新しいところです。

信濃教育会はこの改正を受けて80年代初頭に「現代の学力観はいわゆる“受験学力”に偏り過ぎてしまっている。豊かな人間性をはぐくむことと重なり合う学力こそ本物として、『批判されながらも従来通用してきている底の浅い学力観をいまこそ改めるとき』」として、「『人間性育成の学力』の三側面と三層構造」試案を新聞発表したのですが、なんとそれはまさに広岡氏の態度主義の学力モデルそのものだったのです³⁹⁾。

「態度主義」の学力観のどこが問題点なのかと言いますと、学力を外層・中層・内層と捉えて、「これまで幅を利かしてきた学力観はとかく外層的な部分にだけとどまり、『断片的な知識・技術、丸暗記に偏る受験学力の傾向が強かった』などと説明して、外層（基本的知識・理解）を結果的には軽視する傾向が強いということです。

内層（「態度」「ものの考え方・感じ方・行い方」）こそ人間性育成重視の「真の学力」であることを強調しています。その極端な例としては、小学校6年生の算数の授業における線対称の指導案があります。授業の到達目標は線対称そのものの理解にあるのではなく、私達の身の回りにあるものは木の葉から神社仏閣の形に至るまですべて線対称になっていることに気付かせ、これはとても人間の力でできることではないこと、すなわち人間の力を超えたもの（創造主）にたいする畏敬の念を抱かせること、そこまで理解できて初めて「真の学力」に達したことになる。これが線対称の授業の到達目標だということです⁴⁰⁾。

長野県の学力問題をめぐる論議を通して、内層

の態度形成を偏重する「態度主義」学力論は、広すぎる概念規定（正確に言えば、際限なく規定を広げるということは、即ち規定しないことと同義であり、「広すぎる規定」という表現は形容矛盾であるが）としての典型的な弱点を孕んでいることが改めて明らかになってきました。以下の8つに整理してみました。

(1)単なる知識、断片的な丸暗記、受験学力にすぎない、などという批判に走るあまり、外層の基本的・基礎的な知識や技能の教授＝学習を軽視して、結果的に、どの子にも確かな基礎学力を保障するという課題がないがしろにされ、学力低下と指摘される事態を招いている。（外層＝基本的知識の軽視）

(2)人間性重視、態度形成重視、個性尊重という名のもとに、計測することも到達度で評価することも不可能に近い内容＝内層偏重に陥っている。到達目標という視点が希薄な長野県の学校現場では、到達しているか否かはあまり問題にはならならしく、官制研修会においては“落ちこぼれ”という言葉はまったく使われないと聞きます。その子なりきの理解度、到達度も「個性」として尊重するというのであれば、そもそも“落ちこぼれ”というような概念は初めから成立しえない訳です。（到達度評価の視点の欠落）

(3)人間性育成という触れ込みの内層偏重の学力論は、先程ご紹介しました算数の線対称の授業のような非合理的、反科学的な傾向さえ生むようになっています。最近の長野県の授業研究は、教育内容、教材の研究が非常に欠けてきたと指摘されますが、外層軽視・内層偏重の学力論とも無関係ではないでしょう。（教育内容の科学性）

(4)いくら言葉として「人間性育成重視」の学力観だと言っても、それは内層の極端なまでの偏重につながるだけのことであって、実際に子ども豊かな人格形成につながる保障は理論的にも実践的にもどこにもないのです。

(5)「人間性育成の学力観」を強調するあまり、人間性育成と学力形成の課題の区別が曖昧になり、結果として学力保障のための固有の実践的課題の追求が弱くなる。

(6)「態度主義」学力論の3層構造の学力モデルには認識過程の具体的分析が欠けているために、このモデルは実践的には有効性がほとんどないのです。

(7)後で触れる予定の勝田守一の学力論に対して、例えば著名な教育学者で現在信濃教育会付属教育研究所長をしている上田薫先生は「一部の学者の説くところ、すなわち測定可能なものを学力であるという類いの妄説が、現在学力の正しい把握を不可能にしているといつてよいのである。そこでは、学力は明らかに人間離れしたものに堕してしまっている⁴¹⁾。」と批判していますが、これこそまったく的外れな批判と言わなければなりません。(しかし、これと同じような意見は民間教育研究団体の内部でさえかなり強い。学力を「測定」や「評価」とつなげて考える教育学的重要性にたいする無理解はほとんど絶望的と言ってよいほど蔓延しています。)

(8)「学力」の概念としてあれもこれも際限なく取り込んでいるため、「学力」の概念規定をすることがほとんど無意味なほど「学力」の概念が混乱してしまっています。「学力」概念は広ければ広いほど有効だと主張する人々は、今にして思えば、学校で教授=学習する事柄の100%、否ひょっとしたら教えない=教えられない「something」までもそれが子どもにとって望ましい「力」だと考えられるものならばそれさえも漏れなく「学力」と見なす学力観に立っているのではないだろうか。)

三. 民主的な教師・研究者・民間教育研究団体などにおける「受験学力」と「真の学力」の区別強調論——広すぎる規定(その3)

さて、次は極めて刺激的な問題提起になりますが、民主的な教師、研究者、民間教育研究団体などにしばしば見られる「真の学力」の強調、「受験学力」の全面批判の論調は、「学力」概念を広げすぎている「態度主義」学力論とある部分では共通する弱点を孕んでいないか、つまりそれは「学力」概念を広げすぎで概念規定が混乱している結果ではないか、ということなのです。

家本芳郎さん(全生研)が1カ月半ほど前に地元の信濃毎日新聞に「学力、親は広い観点でとらえよ」という評論を書いておられます⁴²⁾。[当日は全文紹介したが、ここでは省略]これは家本先生の包容力に富んだ温かい教育観がにじみ出ている立派な教育論だと思います。しかし、これは教育論ではあるけれども学力論と捉えて読んではいけません。なぜなら、学力をここまで広げてとると混乱してしまいます。学力なんてなくても人柄が良ければいいじゃないかということになると、学力論としては成立しなくなります。こういう論調からは、すべての子どもに確かな学力をという実践的な課題は明確になってきません。学力と人間性、あるいは学力と能力を混同しています。ここからは学力の評価というような観点はまったく生まれようがありません。

つい最近、坂本光男さんが『学力ってなあに? どうすれば伸びるの?』(1991年、労働旬報社)という本を出されました。一般には受験学力と呼んでいるものを坂本さんは「受験知」と称して「ほんとうの学力」と「受験知」を截然と機械的に分け、両者の対照表を掲げています。「ほんとうの学力」は①知力・感性と行動・生活が結び合う。②共同で学びつつ価値を獲得する。③すじ道がわかり、見とおしをもつ。④“とりえ”を拡大し、可能性をひらく、というのです。これに対して「受験知」は①知識をつめこむだけ。②個人の競争だけ。③現象や結果をみるだけ。④個性をみず平均点をみるだけ、だと言っています。このよ

うな受験知は「体制側の知」であって「ほんとうの知」ではないので、受験は「あくまで学力とかかわりのない対策として区別して取り組み」というのです。「ほんとうの学力」の構造を明らかにしていくうえで両者をパターン化して対比してみるとは研究上の有効な一つの方法かもしれませんが、現実の進学指導の場面においても、受験勉強は「必要悪」でしかないという指導はいかなるものでしょうか。

教科研も70年代半ばから「学力と人格の統一」とか「生きる力としての学力」「自立のための学力」ということを言い続けています。「生きる力」とはなにか？ 坂元先生も最近「対話的学力」ということを言うておられますが、いずれにしても教科研としての「学力」の概念は私にははっきりとは伝わってきません。

敬愛する恩師である林竹二先生は、「成績は仮象にすぎない」と言われて学校のテストや「成績」を無視されるような論調が特に晩年目立ちました。著書『若く美しくなったスクラテス』（田畑書店）では「ほんとうの知識」という言葉を使われてドクサの吟味を説かれていますし、先生の著書の中で私の最も好きな一冊である『田中正造の生涯』（講談社新書）においては、「正造の場合は、一つのことを理解する、あるいは理解できるようになるのは、理解できなかったときの自分と別の自分になることであった」という味わい深い件があります。「学ぶということは、変わることだ」という先生の持論がここではこういう表現をとっています。しかし先生の教育論の中において、残念ながらついぞまとまった形での学力論は展開されずじまいでありましたので、これ以上のことは今のところ言えません。

「受験学力」という言葉を研究論文で正面に据えて取り上げた比較的早い段階のものに、佐藤興文さんの「『受験学力』の構造」があります⁴³⁾。この論文は長野県の学力論議の中でも話題になっ

たことがありますし、先日の教科研の全国委員会でも二杉さんが言及していました。「評価を予想して学習があり、評価の内容が学習の内容を左右する」、「テストのために学習があり、テストに出るか出ないかが学習の動因となり、テストにおいてのみはじめて学習の価値が実現する」として、学習における評価は学習の手段にすぎないのにあたかも目的ようになっていて、学習・学力と評価の関係に「異常な状態が現れている。」と、受験勉強の弊害を指摘しています。確かに5段階相対評価体制下の受験勉強を問題にしている限りでは正しい「受験学力」の批判になっているわけですが、ここで言われている「評価」という言葉は（論文の書かれた時代的制約で）すべて相対評価を意味しているのであって、決して「到達度評価」を意味していないということは、この論文を評価する場合に念頭に置いておかなければならない点だと思います。

全教（全日本教職員組合協議会）1990年度全国教育研究集会の基調報告では「受験のための『学力』も、主権者としての学力と無関係ではありませんが、受験競争の激化によって、その乖離は年々大きくなっています」と述べられていますが、長野の3教組（県教組、高教組、私教連）が最近発表した学力問題の「統一見解」（1991. 9. 24）では「無関係ではありませんが」という部分が欠落しています。両者の間には極めて微妙な違いがあることに私は直観的に気づき、すこし神経質になっています。

以上、やや大胆な批判をしましたが、民主教育の立場に立つ学力論も「態度主義」学力論に共通する弱点を持ってはいないかということ述べたつもりです⁴⁴⁾。

〔注〕

- 1) 本稿は、1992年1月5日、東京・神田パンセで開かれた第21回教育科学研究会（教科研）中間研究集会における報告をほぼ発表通りに記録した

- ものである。なお、雑誌『教育』1992年4月号（「長野県における学力問題」）、同5月号（「勝田守一の『学力』の概念規定」）に掲載された拙論は、本報告を整理して書き改めたものである。
- 2) 『教育』1992年4月号。
 - 3) 西村忠彦「信州教育における学力問題」（『動きはじめた信州教育』1991年、鳥影社所収）に真意が率直に語られている。
 - 4) 教育問題研究会編『しっかりしてくださいよ信州教育』1991年、銀河書房など。
 - 5) 拙著『すべての子どもに学力を——長野県の学力問題を考える』（1991年、ほおずき書籍）は、その思いを強くしてまとめたものである。雑誌『教育』1990年10月号の座談会「長野県の学力問題と教育運動」（3教組の中澤憲一・傳田紀昭・松沢秀紀各委員長など出席）、山口光昭高教組委員長（当時）の「教育は父母・県民とともに——長野県の学力問題を通して——」（前掲『動きはじめた信州教育』所収）なども同じ願いに立っている。
 - 6) 信濃毎日新聞「だいじょうぶ？学力」（1990. 8. 30～1991. 12. 31、全44回連載）など。
 - 7) 社団法人・長野県経営者協会「学力低下原因とその改善提言——長野県高校教育の現状を憂う——」（1991年1月）。「自由民主党県議団要望書」（1990年12月、『しっかりしてくださいよ信州教育』所収）
 - 8) インタビュー/県短大教授・小林洋文氏に聞く「『学力問題』の現段階と理論的課題」（信州の教育と自治研究所『まほろば』第10号、1991年7月所収）
 - 9) 拙論「入試制度と『受験学力』（『教育目標・評価学会紀要』第4号、1994年10月）は、このテーマについてのその後の考察。
 - 10) 報告のあとの質疑でも出された質問だったが、その場しのぎの答えしかできなかった。
 - 11) 前掲拙著『すべての子どもに学力を』56～59ページなど。
 - 12) 雑誌『教育』1991年2月号特集「競争——その教育支配に立ち向かう」、同1993年1月号特集「学力競争列島 日本」、乾彰夫「現代の産業社会と競争——競争構造の一元性と多元性」（教育科学研究会『現代社会と教育』第1巻、1993年、大月書店所収）、久富善之『競争の教育』（1993年、労働旬報社）、児美川孝一郎「学力論の今日的課題——第21回中間研究集会に寄せて——」（『教育』1992年4月号）、同「『業者テスト問題』の社会的背景」（『教育』1993年4月号）、同「新しい『多様化』政策と学力」（民主教育研究所編『季刊・人間と教育』第2号、1994年6月、労働旬報社所収）など参照。
 - 13) 園田哲『高校学区制と大学進学率は結びつのか』（1991年、信州の教育と自治研究所）、同『再び、「高校学区制と大学進学率は結びつのか」を考える』（1992年、同）。
 - 14) 青森、高知、鹿児島、沖縄県など。
 - 15) 長野県独特の、農山村部（過疎地）に在る高校の呼称。
 - 16) 前掲（注12）参照。
 - 17) 「まほろばニュース」（信州の教育と自治研究所発行）第76、77号（1993年4、5月）の拙論参照。
 - 18) 馬島直樹「長野県における小中学生の学力低下の背景——信濃教育会の体質と学力観」（前掲『まほろば』第10号）
 - 19) しかし、「高く評価されてよい」という主張もある。（森透「大学に入れる学力、大学で生きる学力」『高校のひろば』第13号、1993年所収）。
 - 20) さまざまなデータがある。ここを論議の出発点とすべきだというのが私の持論である・
 - 21) 前掲（注5）の山口光昭論文、近藤東書記次長「新たな学校づくりへ共同を」（『赤旗』1991. 10. 13）
 - 22) 太田政男『高校のひろば』第2号（1991年）の座談会「学力競争と学校の役割」
 - 23) 前掲『高校のひろば』第2号の汐見稔幸「大学進学と高校生の学力」
 - 24) 同『高校のひろば』第2号の坂元忠芳「最近の学力問題について」
 - 25) 同上
 - 26) 小島昌夫「赤旗」1991. 10. 26、27付けインタビュー。
 - 27) 長野県立箕輪工業高校の基礎学力補充講座の取り組みをまとめた久保田諒「春雷をよぶ声」

- (1985年、民衆社)は、「個々の教師の“考え”から出発するのではなく、生徒の現実＝事実から出発するという見地こそ、教師集団が主観を超えて認識と実践をさせていく大前提である。」(133ページ)というすぐれた視点があったことを想起する。
- 28) 前掲(注9)参照。
- 29) 中内敏夫氏、稲葉宏雄氏の研究に注目したい。
- 30) 前掲(注12)参照。
- 31) 稲葉宏雄氏の学校教育の課題と使命についての見解は明快である。(「到達度評価の理論と実践が提起したもの」『教育』1991年8月号所収)
- 32) 全国到達度評価研究会と「落ち研」を同列に論じるのは適当でないかもしれなかった。「習熟」概念のとらえ方の違いを論じた松下佳代「三つの習熟概念」(『教育』1994年2月号)は興味深かい。
- 33) 教科研『現代社会と教育』第4巻「知と学び」(1993年、大月書店)にもその傾向がはっきりと現れている。
- 34) 到達度評価研究会の「基本的学力」「発展的学力」という考え方が示唆的である。
- 35) 「教科研ニュース」No.102, 1991.12.25
- 36) 「長野県PTA新聞」第152号(1991.11.25)
- 37) 「赤旗」1991.9.3/5
- 38) 広岡亮蔵『現代の学力問題』(1978年、明治図書)
- 39) 「信濃毎日新聞」1980.8.11
- 40) 信濃教育会『豊かな人間性を育てる学力のとらえとその実践』(1983年)
- 41) 上田薫『学力と授業』(1982年、黎明書房)48ページ。
- 42) 「信濃毎日新聞」1991.11.18
- 43) 『国学院大学教育学研究室紀要』第3号(1968年)
- 44) この後、弱点と思われる点を18項目にわたってまとめて報告したが、紙幅の関係でここでは割愛する。『教育』1992年5月号の拙論を参照されたい。