

長野県における学力問題（下） ——今日の学力問題の現状と課題——

小林 洋文*

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）

〔前号⁴⁵⁾の続き〕

ここで、改めて二、三（前号）で述べて来た
「態度主義」学力論及び「民主教育」学力論に共
通する弱点と考えられる点を整理してみると、次
のようにまとめることができます。と思います。

①「すべての子どもに確かな学力を」という学
力保障の実践を積極的に展開できない。

②到達目標と到達度評価の発想、視点が出て来
ない。

③「豊かな人間性の育成」「真の学力」重視の
名のもとに、結果的に学力形成の課題が軽視され
がちになる。

④学力形成と人格形成の課題の相対的な区別が
無自覚になる傾向がある。

⑤学力概念と他の諸能力概念との混同、混乱。

⑥つまり、「学力」の概念規定の曖昧さと混乱
がある。

⑦学力論は教育論の一環ではあるが、相対的に
独自の論理構造を持つ。にもかかわらず、両者を
混同して論ずる傾向に陥りがちになる。

⑧学力評価と教育評価を混同している。これは
学歴社会の病理として最も深刻な事実である。
「学力よりも人格を」というスローガンはそうい

う視点から厳しく批判されなければならない。

⑨学力問題、学力保障の問題を独自の課題とし
て相対的に重視して取り組むことに対して、結果
的に消極的である。

⑩学力問題をイデオロギー論争に逸らす傾向に
進みがちである。

⑪受験準備のための学習、進学指導の過小評価
の傾向もある。

⑫「学力」観の問題と「学力」概念の規定問題
を峻別しないで、混同して議論する傾向がみられ
る。

四. 勝田守一の「学力」の概念規定の今日的意
義

これまで、広すぎる概念規定による①「学力」
概念の混乱 ②「態度主義」の問題点 ③民主教
育論の立場の学力論の弱点について批判的に検討
してきたのですが、それでは、それらの学力論を
どう乗り越えて行けば学力問題の展望が開けてく
るのでしょうか。このことを理論的にも運動論的
にも真剣に摸索した結果、やはり勝田守一の学力
論、「学力」の概念規定とそれに続く学力論の系
譜（到達度評価の理論など）が今のところ今日の
学力問題の展望を切り拓く可能性を一番持ってい
るのではないかと私は改めて考えるようになりました。

そこで以下に、勝田の指摘がいかに先駆的であ
ったか、そしてそれがおよそ30年も前に書かれた

*〒380 長野市三輪8-49-7 長野県短期大学

ものであるにもかかわらず、今日もなお驚くほど新鮮な響きをもっており、学力問題の解決にいかにも有効な理論であるかということを見て行きたいと思います。

「学力」概念の混乱を先駆的に指摘

先ず勝田の論文そのものから重要な論点であると思われる部分を紹介することにします。〔引用文であることを示す括弧をここでは省略してありますが、以下(1)～(4)は原文のまま引用。〕

- (1)ことばがひとり歩きをして、その中みは、人びとによっててんでに考えられるという現象が教育の方では、眼にあまるようです。(これを悪用しているのは権力側ですが、その責任は私たちにもあります)⁴⁶⁾。
- (2)「学力」の向上という、ことばとしては、だれにでも通りのよい題目をかかげて、そのために手を打ってみても、それは向上したのか、しないのか、眼に見えてこれをとらえることができませんと、さて、環境や施設が悪い、あげくのはては子ども自身に力がないのだ、というようなことになってしまいがちです⁴⁷⁾。
- (3-1) だから「学力」とはなにか、ということを取りあげるにしても、もともと私たちが、その内容を方法や手続きにまで具体化できる概念を構成しておかないと、予期通りに「向上」したのか、しないのか、それは予期を必然的なものとしているのか、どうか、わからないままに議論をすることになります⁴⁸⁾。
- (3-2) 私は、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、計測や測定に関しているということを前提しているからです⁴⁹⁾。
- (4)そこで、ここでは、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。というのは、「学力の本質」を、大上段に人類の進歩と子どもの発達のための学習の内容の方向と水準についてとらえるということになりますと、一そのこと自体は、重要なことですが、一それを短い文章でまとめようとすれば結局、抽象的なものになってしまう、大方、シンポジウム参加者諸氏も、そのかぎりでは、賛成だ(あるいは反対だ)ということに終わってしまって、シンポジウムそのものの効果さえ疑わしいものになるだろうと考えたからです⁵⁰⁾。

- (5)子どもの学力を、生活をきりひらき、社会を進歩させる力としてとらえなければならぬといわれています。私もそう思いますが、そういういい方だけでは、生活をきりひらき、社会を進歩させる力がどうして育てられるかを、明らかにすることはできません。人間が学習しうる諸能力を分析し、学習の段階を明確に順序づけながら、学習の内容を組織立てる努力が、私たちの求める学力というものを明らかにしてくれるでしょう。言語の能力、現実に対応する基本的な知識、知識や記号を操作して、より高い概念を構成する能力、問題を解決する直観的な把握力、それに基本的技術や技能が、相互に関係しながら、しかも明確に区別された上で、組織されるという仕事を通すことなしに、私たちが大まかな学力概念をふりまわしても、うるところはあまりないと考えます⁵¹⁾。
- (6)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とをもち、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⁵²⁾。

- (7)「学力」などという概念にいたっては、全く常識的な使用によって、その意味は自在に膨張したり収縮したりしているのだから始末が悪い⁵³⁾。

- (8)〔私が「実力」と「学力」を分けて考える意図は〕一つには、社会での常識的な使用の意味をまず尊重し、それを分析して、有効な「使用的定義」に近い仕方での社会的有効性に即した説明を試みるということであり、もう一つは、その過程で、知能とか、才能とか、実力とか、学識とか、教養とかいう諸概念と「学力」との概念規定上の相違と関係とを少しでも明らかにしたいと考えるからである。

こうしてみると、「学力」という概念の分析には、二つの側面があることになる。一つは、いわば社会的ないし社会学的というべき側面、二つには、心理的ないし心理学的（さらに生理学的という側面をも含む）といわれるものである⁵⁴⁾。

- (9)学校の「学力」というものが、言語、しかも文字言語、さらにはより抽象的記号の操作を要求する算数・数学を主として考えられてきたことはだれも否定しないだろう。〔しかし〕こういうとらえ方が「学力」概念を不幸にしたことは言うまでもない。しかし、さらばといて、音楽や図工の成績を学力にいれていいと考えたり、体育の技能を「学力」でかぞえたりするのは概念上の混乱を避けがたいものにする。さらにまた、戦後の「新教育」で要求された「指導性」とか「協調性」とか「寛容」とかよぶたぐいの能力あるいは性格ともいふべきものまで「学力」とよぶのも躊躇しないわけにはいかない⁵⁵⁾。

- (10)〔学校では〕生活に必要な技術あるいは技能、さらに感情の質、個人と集団との緊張と同化

の過程で生ずる性格、これらの発達や変容を引き受けなければならないことは忘れてはいけない。しかし、それらをもすべて学力とよぶことが問題を混乱させるのである。

やはり学校は、言語シンボル操作の能力を、実質的な対象認識に即して発達させていく諸教科を中心に教授が行なわれ、学習が組織される場所だということ、そして、それらは、アチーブメント、ないしは、アティンメントとして、その成功度が測定できるという特性を具えた内容にできるだけ限定すべきだと私は主張したい⁵⁶⁾。

- (11)しかし、くれぐれも注意したいことはこのような「学力」の内容は、現在では、文部省の「学習指導要領」に縛られているし、大学では、教授たちの伝統的観念や主観的判断に少なからず影響されている。それが、企業にとって好ましい人物や能力、または、かれらのいう「実力」とどれだけの相関関係を示すかは依然として問題だ。だから絶えず、「社会の要請」という形で「学力」の内容を決定するはずの「学習内容」の改定が求められるだろう。とくに日本のように後進的資本主義が、絶えず「追いつけ」「追いこせ」を目標にし、今後は部分的に追いこしたトタンに追いこされまいとする不安定な状況が続けるかぎり、幕末の実学思想から今日に至るまでの「学力」概念の不確定は、今後も長く続き、絶えまない論議をくりかえすことだろう⁵⁷⁾。

- (12)この題目〔「学力とは何か」〕で、私に要求されたことは、私のひそかな推測によれば、決して「学力」の単なる定義ではなからうと考える。ということは、かりに定義が完璧であったとしても、そのような形式的な規定では、生きた子どもたち、つまり人間の発達やそれを方向づけ促進する教育の営みにとっては、あまり意味がないからである⁵⁸⁾。

以上の紹介からも明かなように勝田は、第一に「学力」の概念を科学的（学問的）に規定することの重要性を繰り返し強調しています。第二に、学力概念を他の諸概念から区別すること、例えば「実力」との区別、音楽や図工の成績・体育の技能などとの区別、言語能力、運動能力、感応・表現の能力、労働の能力、社会的能力などとの区別など、一貫して「認識の能力としての学力」を他の人間的諸能力と区別することを前提にして、概念規定の努力をしていることが分かります⁵⁹⁾。

今までにも繰り返し指摘してきましたが、学力問題を話し合う場合の最大の障害は「学力」概念の混乱であることが長野県の学力論議の渦中で経験的に分かってきました。こうした状況の中で、「学力」の概念を学問的にきちんと規定することの意義を他の誰よりも深く考察している勝田の「学力」規定の今日的意義はとても大きいと思います。

ただ、先の引用文の(12)に示したように、「学力」の単なる定義や形式的な概念規定ではあまり意味がない、と勝田がわざわざ断っていることの意図を十分深く汲み取ることが重要だと思うのです。含蓄のある勝田のこの言葉を正確に理解するか否かは、学力論の入り口における致命的と言ってよいほどの決定的な分岐点になります。（しかし、残念ながらいきなりこの時点で誤解に基づくすれ違い論争に陥ってしまうのが実情です）。

計測可能な範囲に限定することの積極的な意義では次に、「学力」の概念を限定しないで（「限定しない」ということは、実はつまり規定しないということと同義なのです。しかし、この点の理解がさっぱり広がらないのです）、無限定に広げて行くことの学力論上の弊害を、勝田はどう考えていたのでしょうか。今度はそれを見て行きたいと思います。

ご承知のように、勝田は「学力」を、「計測さ

れたものが、学力なのではなくて、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」⁶⁰⁾と規定しました。

これに対しては、「計測可能な範囲に限定するのは狭すぎる」、その他、多くは誤解に基づくと考えられる批判が跡を絶ちません。「学力」を計測可能な範囲に限定することの積極的意義を、勝田は次のように考えています。〔ここでも引用文であることを示す括弧は省略します。〕

(13)しかし、じつは、私が学力を計測可能という方向から規定しようとしたのは、計測ができるということの意味内容を重視したのであって、能力というものは、必ずしも数量であらわされるとは限らないということを認めた上でのことです。とくにペーパー・テストだけによっては不可能でしょう。しかし私たちは、数値をもって計測の結果をあらわせないからといって、能力を評価することができないとは考えません⁶¹⁾。

(14)私が学力というものを狭くとったのは、学校ではそれだけをめざしてやればよいということをしているのではないことはわかってもらえると思います。そこで先の価値観や性格の形成や学習の態度の問題に一言触れておかなければなりません。それらはすべて、学校の教育にはかわりのあるものです。これをはっきりいえば、知的な側面は、学力という概念の中になんか明確に含められる可能性をもちますが、学校は知的な側面だけを育てることにつぎません⁶²⁾。

(15)やはり学校は、言語シンボル操作の能力を、実質的な対象認識に即して発達させていく諸教科を中心に教授が行なわれ、学習が組織される場だということ、そして、それらは、アチーブメント、ないしは、アテインメントとして、その成功度が測定できるという特性を

具えた内容にできるだけ限定すべきだと私は主張したい⁶³⁾。

(16)私は「学力」を測定可能にするには知的・合理技術的な教科内容に限ってとらえようとして、それだけが、人間の発達にとって重要だと言ったわけではないということである。「学力」をいまのようにたとい限定してもらってさえも、その内容は依然として不確定であろうことは、今後も続くにちがいない。そこに、教師たちの人間把握の問題がある⁶⁴⁾。

(17)測定も不可能な概念規定もあいまいな「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⁶⁵⁾。

このように勝田は計測可能な範囲に「学力」概念を限定することの意義を極めて用意周到に論理展開しているにもかかわらず、それでもなお計測可能な範囲と不可能な範囲を仕切る境界線を固定的、不変的なものと捉えて、勝田は「学力」概念を狭い範囲に閉じ込めているとして反対する意見が根強くあります。しかし、このような考え方に對しては勝田は次のように述べています。

「現在では、測られる学力というものもいくつかの段階に分けて考えることが必要です。…私の前のいい方では、計測可能と不可能とを絶対的に分けてしまっているようにとられる恐れがありました。…絶対確実な計測結果が得られるはずもないし、絶対的確実な数値が出なくて、すべて無意味だというわけでもなくて、相対的な意味を認めていいわけです。…かなり確実に、私の要求するような条件をみたすように計測が可能な範囲でとらえられるもの。…この範囲は、まじめに努力すれば、広がっていく可能性があるし、拡げるこ

とが必要で」⁶⁶⁾。

当然のことながら、勝田は、このように「学力」の範囲は教育学研究の発展とともにどこまでも拡大して行く可能性があるし又積極的に拡大して行く努力が必要だと考えていたのです（この点は案外見落とされているのではないのでしょうか）。

「学力」概念から除外された計測できないものの価値と位置付けについて

「学力」をこのように規定すると、必ず「それでは計測不可能なものとして除外されたものをどう考えるのか？」という反論が予想されます。この疑問は勝田も予測していたようで、次のように言っています。

(18)学力というのは、そこでなによりも、次のようにいうことができます。まず、それ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だ、ということです。私が計測可能ということを固執すると、おそらく前にことわっているにもかかわらず、反論が予想されます。人間の能力は数量的な計測であらわされるものではない、そのような見方は全く人間の能力を死んだものとしてみるやり方だと。音楽や図画の能力をどうして計測して、点数であらわしうるかと。私は、もし音楽や図画の能力がどうしてもはかれないものなら、しばらく学力概念から除外したいとさえ考えています。学力から除外するのは、それが価値のないものだということを意味しません。ある意味で、数値であらわされる学力よりももっと価値ある、いや優劣のつけ難い能力だと私は考えています⁶⁷⁾。

(19)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⁶⁸⁾。

このように述べています。しかし、それでもなお、これらの学力論が発表された1960年代以降30年間にわたって、勝田の学力論は必ずしも受け入れられて来たわけではありません。戦前の日本を代表する唯物論哲学者である戸坂潤が佐渡の友人を訪ねた折りに「おけさほど唯物論はひろがらず」⁶⁹⁾という言葉の色紙に書き残していますが、そのひそみに倣えば「態度主義や真の学力論ほど勝田学力論はひろがらず」というのが私の偽らざる感想です。

その他の理論的検討課題

報告は以上ですが、なおこの他にも理論的な検討を要する課題があります。時間がありませんので、箇条書きに述べるにとどめさせていただきます。

- (1)人間的諸能力の発達において「認識の能力」が果たしている役割の解明（勝田守一『能力と発達と学習』国土社、1964年）
- (2)学習指導と生活指導、及び学力形成と人格形成の区別と統一の問題。
- (3)大学生の学習意欲の低下。
- (4)学習意欲論を発展させる。
- (5)大学進学率と所得格差の関係。
- (6)岸本裕史氏の「学力形成の3つの源泉論」の発展。

= {（言語×生活×意欲）×授業×人間関係}

- (7)学力論と評価論の関係。
- (8)学力重視の思想と人間的価値の評価とは峻別。
- (9)認識論としての学力論研究

①哲学的認識論 …認識論としての弁証法（ヘーゲル、レーニン）

②心理学的認識論…発生的認識論（J. ピア

ジェ）

③教育学的認識論…発達の=教育的認識（堀尾輝久）

(10)発達論としての学力形成論

(11)制度論としての学力論（坂元忠芳）

(12)社会教育学的学力論

(13)学力と教育内容（学習指導要領）の関係。

(14)運動論，実践論，理論研究—学力論の，レベルによる相対的区別。

- (15)学力問題での教育運動の基本方針は、①原理や“観”からではなく、事実から出発すること。
②現状認識での一致から先ず努力を始めること。
③学力保障の一点で協力・共同の取り組みをすること。

与えられた時間をだいたいオーバーしてしまいました。以上で私の報告と問題提起を終わります。〔時間の関係で、最後に勝田学力論について述べた部分については十分言及することができませんでしたので、その後雑誌『教育』（国土社）1992年5月号に掲載された拙論「勝田守一の『学力』の概念規定—その今日の意義を考える—」を併せてお読みいただけたら幸いです。ちなみに、目次は次の通りです。〕

- 一. 広すぎる規定による「学力」の概念の混乱
- 二. 「学力」の概念が広がりやすい二、三の理由
- 三. 勝田守一の「学力」規定の生まれる理論的前提

(1)学校の基本的任務はなにか

(2)認識の能力の位置づけ

四. 「計測可能」な範囲に概念を限定することの積極的意義

〔報告終了後の質疑討論での私の発言〕

中間発言

（吉田和子先生，岩辺泰史先生，三上和夫先生

の質問に対して)

(1)岩辺先生が「真の学力、生きる力になる学力とは何か」を議論することは非常に大事なことではないかと言われました。私もそうだと思います。その議論が無意味だとは全然思いません。ただそういう論の立て方をすると、議論が必ずと言ってよいほど堂々巡りになって、具体的な事実、例えば子どもの置かれている学習状況や学力の実態などの話になかなか進んで行きません。そういう議論に終始することによって、しばしば問題が違う方向にそらされてしまうことが多かったのです。真の学力とは何かを問うことも学力論の重要な一部には違いありませんが、いつもその議論で終わってしまって、学力問題を学力問題としてきちんと事実に基づいて論議することがなかなかできない。

例えばある高校の先生が、学力問題を考える市民集会（長野県の教育を考える会主催）で次のように発言されました。「東大、京大、早大、慶大に入れる学力をつけさせるだけなら簡単なことだ。我々はそうではなくて、真の学力、生きる力をつけさせようと頑張っている。真の学力をつけさせようとすれば、大学の進学率は落ちていく。だから長野県下は正常だとも言える」。こういう脈絡の中で「真の学力論」が主張されると、実践的にも運動論的にもまずいと思うのです。そういう状況がいつまでも続く中で、私は「真の学力と受験学力」という問題の立て方そのものが生産的ではない、と経験を通して考えるようになったのです。

(2)次に、岩辺先生が「計測可能な範囲に学力の概念を狭く限定していけば、削ぎ落とされていく部分がいっぱい出てきてしまう」と言われました。吉田先生も「学力観がやせ細っていく恐れがある。学力概念が広げられてきたのには、それだけの社会的変化の背景がある。その背景を見落として狭く限定していくのは、おかしい」と言われますけれども、結論から先に言いますと、だからといっ

て学力の概念規定を広げれば問題が解決されるというものではない、ということです。

(3)岩辺先生が、子どもの学力観、学習観が非常に歪んでいると言われました。事実そういう実態があるわけですが、この問題も学力概念を広げることによって解決されるとは考えられませんか。

(4)学力論が学力論として引き受けるべき課題は自ずから限定されているのではないのでしょうか。学力論と称してあらゆる課題をしょい込もうとすることは間違っていると思います。

(5)先ほどの休憩中に三上さんから、この研究集会に来ておられる方の中には、学力概念を狭く限定するなんて考えている人は一人もいないということを言われまして、驚きました。又ここに参加されている皆さんは、学力について科学的・理論的に考える立場、イデオロギーとして考える立場、それから私のように運動や実践に結び付けて考える立場の三つの層に分かれていて、お互いに歩み寄ることはないだろうとも言われまして、驚いています。三つの層があるとして、そのどれにたいしても深い分析をしておかなければ今日の学力論としては不十分だろうと思うのです。

(6)学力概念を狭く限定する一つの理論的根拠として今日私は勝田先生の学力論を紹介しました。しかし、勝田の学力論が絶対正しいという前提が先ずあって、今日の学力論を展開しているわけではありません。この間の私の試行錯誤の経過はまさに逆で、現実目の前に起きている長野県の学力問題と格闘するなかで、いろいろな人の学力論を改めてむさぼり読んで、有効な理論はすべて取り込んでいこうとしました。そういう中で、やはり勝田の学力論が一番納得がいったのです。ですから、吉田先生が言われるように「勝田理論をバイブルにしている」などということでは全くないのです。

吉田先生は勝田論文をまだ読んでおられないと

ということです、私がなぜ一番納得がいったかを理解していただくために、著作の一部を紹介します。

①先ほど三上さんが「評価の手続き的合理性」という言い方をされましたが、勝田先生の学力規定の性格をそういう見方で位置付けてもいいかも知れません。

「私は、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、計測や測定に関しているということを前提しているからです」⁷⁰⁾。

②狭く絞り込んでいった場合に、そこからこぼれ落ちていく部分はどうなるのか。学力はますます痩せ細るばかりではないかという疑問に対しては、「学力から除外するのは、それが価値のないものだということを意味しません。ある意味で、数値であらわされる学力よりももっと価値ある、いや優劣のつけ難い能力だと私は考えています」⁷¹⁾と勝田先生は述べています。したがって、狭く限定することによって教育実践の課題から次々と価値あるものを削ぎ落としていくなどということにはなるはずがないのです。勝田理論に依拠すると学力の中身が痩せ細っていくというのは、とんでもない誤解です。

③三上さんが、教科研には太田（堯）派の広い学力論と勝田派の狭い学力論があると言われました。そういう分け方もできるかも知れません。ただ、勝田先生は「一定の制限的な条件を前提して計測数値が意味をもつ」⁷²⁾から、その条件として範囲を狭く限定しましたが、その範囲は研究の進展とともにできるだけ広げる努力が必要だと考えていたわけで、決して固定的に狭く捉えようとしていたわけではないのです。

「現在では、測られる学力というものもいくつかの段階に分けて考える必要があります。…私の前のいい方では、計測可能と不可能とを絶対的に

分けてしまっているようにとられる恐れがありました。…絶対的・確実な数値が出なくては、すべて無意味だというわけでもなく、相対的な意味を認めていいわけです。〔計測可能な〕範囲は遠山さんがいうように、現在では恐らく、極めて狭いでしょう。教科でいえば、算数（数学）・国語の一部に、またその他の知的教科の一部に、かぎられるかも知れません。しかし、この範囲は、まじめに努力すれば、広がっていく可能性があるし、拡げることが必要です。』⁷³⁾。

最後に感想になりますが、落ち研の岸本先生や藤原先生のご発言がここでずいぶん感情的に批判されて、驚いています（この間の双方の事情を知らないので余計）。しかし、誰の発言であろうと正しいことは正しいと認め合うことが大事だと思います。

最終発言

堀尾輝久先生に対して、三点にわたってどうしてもおたずねしておきたいと思います。

私たちの長野県では、80年代に「人間性重視」の名のもとに三層構造の学力論（広岡亮蔵氏の学力モデル）が県下の小中学校の大半の教師が加入している信濃教育会によって唱道されてきましたが、結果的には今日の学力問題の解決に一向につながらなかったという、この厳然たる事実。これをどう考えられますか？

第二に、学力問題での教育運動では、できるだけ多くの人々が共有できるかたちで「学力」概念を規定しないことには、どうしても運動は広がらない。「受験学力」とか「真の学力」という概念を振り回すと、県民の多数の協力共同の関係は望めなくなります。ちなみに、長野高教組の「学力問題における5つの提言」は「受験学力」とか「真の学力」という言葉をどこにも使っていません。

併せて、「学力とは何か」の追究は、理論研究

と教育実践と教育運動の三つのレベルでそれぞれ分けて考えないと混乱が生ずるのではないかと思います。理論的なレベルでは学力概念を狭く限定したとしても、教育実践のレベルで生徒に獲得させたい内容は「学力」に尽きるわけではなく、そこから除外されたから諸々の能力や無限の価値が当然含まれるわけですから。

三つ目に、学力論としてすべての教育問題を請け負おうとすることは間違いではないですか。授業論、評価論、生活指導論、その他色々な教育論の中の一つとしての学力論としてはどういう課題を担うべきか、そう考えるべきだと思うのです。

以上です。

〔注〕

- 45) 『長野県短期大学紀要』第50号, 55-67頁, 1994年12月。
- 46) 勝田守一「学力とはなにか（一）」, 『教育』1962年7月号（『勝田守一著作集』第4巻, 365ページ）
- 47) 同著作集, 365-366ページ。
- 48) 同著作集, 366ページ。
- 49) 同著作集, 366-367ページ。
- 50) 同著作集, 366ページ。
- 51) 同著作集, 373ページ。
- 52) 同著作集, 379ページ。
- 53) 勝田守一「学力とは何か（二）」, 『教育と医学』

- 1967年10月号（『勝田守一著作集』第4巻, 380-381ページ）
- 54) 同著作集, 381ページ。
- 55) 同著作集, 387-388ページ。
- 56) 同著作集, 388-389ページ。
- 57) 同著作集, 391ページ。
- 58) 同著作集, 380ページ。
- 59) 勝田守一『能力と発達と学習』（国土社, 1964年）, 特に第1章の6「能力の諸因子」, 同7「学力とはなにか」53-73ページ。（本書は著作集第6巻に収められている）
- 60) 前掲（注46）の著作集, 374ページ。
- 61) 同著作集, 371ページ。
- 62) 同著作集, 378ページ。
- 63) 前掲（注53）の著作集, 389ページ。
- 64) 同著作集, 392ページ。
- 65) 同著作集, 392ページ。
- 66) 前掲（注46）の著作集, 374ページ。
- 67) 同著作集, 370ページ。
- 68) 前掲（注53）の著作集, 392ページ。
- 69) 『戸坂潤全集』（勁草書房, 1967年）第5巻, 口絵
- 70) 前掲（注46）の著作集, 366-367ページ。
- 71) 同著作集, 370ページ。
- 72) 同著作集, 374ページ。
- 73) 同著作集, 374ページ。

（1995年9月28日, 当日の報告録音テープより記録）