

子どもの研究 (17)

— 学力の問題 —

高 田 熱 美

はじめに

学力ということばがある。学力の向上といい、学力低下といわれ、学力テスト、学力検査なるものがある。そもそも学力とはなにか。学力はいかにして形成されるものであるか。この稿は、子どもの学力について、このような問いを進め、その意味を明らかにするものである。

1 学

学力とは何かを問うとき、学力が学と力との合成であるからには、まず学への問いから始めることが先行するであろう。

学は、その義においては、学ぶこと、さらに学ぶことによってえられた学問および教養である。「あの人は学がある」というのは学問や教養があるということである。また、学は特定の原理を基に組織された知識の体系をさすこともある。物理学、化学、遺伝学、心理学、社会学、言語学などは、いずれもある原理の上に打建てられている。そのほか、学には学ぶ場としての学校の意味がある。

子どもにとって、学ぶということには広い意味がある。また、学ぶ場も広い。

子どもは生活のなかですべてを学ぶ。生活そのものが学びの場になっている。これは生活が学びを子どもに要求していることを意味している。ここでは、子どもはまず何かをすることを学ぶ。たとえば、衣服を着る、あいさつをする、ハシを使う、自転車に乗る、電話をかける、電子機器を操作するなどである。次に、子どもは知ることを学ぶ。計算をする、文字を読む、地理や歴史を知る、法律や憲法の条文を知っているなどがそうである。さらに、子どもは、たんに行うことや知ることを越えて理解することを学ぶ。地理や歴史を知ることと理解することとは同じではない。憲法の条文を知っていることとそれを理解していることもそうである。あるいは、電子機器を操作することとそれを理解することは同義ではない。微積分を使うこととそれを理解していることの間には微妙なズレがある。

チンパンジーでも訓練すれば、電子機器の簡単な操作はできるであろうが、その構造を理解することはない。楽譜を理解するとは、ミミラシドシラなどと音符を読むだけでなく、これから曲を理解することである。したがって、理解することは、行うことや知ることよりも高次の学びである。

学校教育においても、このように「する」こと、「知る」こと、「分かる」こと、すなわち行為と知識と理解とを学びの内容にしている¹⁾。もっとも、なにを行い、いかなることを知り、理解するかは社会ないし歴史的現実が関与する。そのなかでも、学校は理解を学びの中心においている。学校における学びの対象は、近代以降、社会全体に広がってきた学問的知の体系であって、学校はそのような知識の理解に照準を合わせている。それゆえ、学校の学びは、地域社会ないし生活のなかで子どもたちが学ぶものとは異なっている。子どもたちが地域生活で学ぶものは、現実のなかの経験的知である。

そもそも、学校は学問的知の学びを目的としていることにおいて抽象的な時間空間を構成している。つまり、学校は人為的的制度である。人為的とは、意図および計画性を前提としており、子どもを人間の働きが錯綜する現実から引き

離す力をもっている。したがって、学校における学びは限定されたものである。それゆえ、学校の教育は当初から限界のもとにある。かくして、いわば、生きることを学ぶ、学ぶことを学ぶ、創造することを学ぶ、自己を学ぶといったことの学びは学校教育の及び得ないところにある。自己の生き方にかかわる学びは、学校のみならず社会全体の教育を越えている。これは、他者の教育的働きかけを越えて、自己自身による学びに収斂するようになにかである。

2 力

『字統』によれば、力は、すき（農機具）、ちから、つとめる、はげむ、とある。これは、さらに義を広げて、運動の働き（風の働きが強い）、勢い・気力（力がぬける）、労力・努力（力をつくす）、能力（自分の力が及ばない）、効能（金の力で地位につく）、学殖（力のある学者）などを意味することになる。

このことから、学力と称するときの力は、気力、労力、能力に関わっている。すなわち、これらは、学ぶ気力、学ぶ意欲や勢い、学びにおいて忍耐し、努め、励むこととしての労力、学びにおいてあることができること、ものごとをなしとげることとしての能力である。

能力は気力や労力と違って、多義的である。それは分析可能性が高い。たとえば、能力には運動能力がある。敏捷である、筋力がある、走る力・投げる力がある、瞬発力・持久力がある、といったことはすべて運動能力を構成している。また、計算能力、言語能力、歌唱力、会話能力などともいう。あるいは、機械に強いということは、機械を操作し、その仕組みを理解する能力があるということであろう。

能力が分析可能であるということは、学びにおいて能力に見合った学びがあるということ、したがってそれぞれの能力があるということであろう。学校教

育における学びは理解することを中心に行っているが、この理解においてもそれぞれの能力が対応しているのである。それゆえ、ある子どもには算数の能力があり、ある子どもには理科や国語の能力があるといえる。すべての面で能力を発揮する子どももいないわけではないが、それはきわめて少ない。

小学生のころには全面的な能力が見られても、中学生にもなると能力は分化する。もちろん、この能力には素質も関係しているのであるが、能力のすべてが素質によるわけではない。能力は学びにもよる。人間は素質か教育かといった択一的問いを拒むのであって、そうであるのは、本来人間が自由であるからである。人間は素質か教育かという問いを越えて、自ら学ぶ存在である。能力は素質と教育と自らの学びとの統合によるものである。

学校における学びは理解することを第一義としながら能力を形成する。数学の能力、国語の能力、外国語の能力などが理解することを基本とした学びのなかで形成される。もちろん、理解による能力の形成とはいえ、能力とはたんに理解することにとどまらない。たとえば、数学の能力とは、教科書の内容が理解できるとかテストに良い成績をとるということに尽きない。数学の能力があるということは、それが実際に活用できるということである。国語や物理や化学の能力においても同様である。能力は現実の状況において自由に活動して、問題を発見して、それを解くということである。このことは、コメニウスやロック、ルソーやペスタロッチたちがくりかえし語ってきたことであった。換言すれば、能力とは、状況のなかで真と偽を判断して、正しい方向へ歩むことができるということである。この点で、能力は融通無碍、自由自在であって、予見困難もしくは不可能な状況において働く「判断力」である²⁾。

かくして、理解することによって得られる能力が行き着くところは、このような判断力である。判断力に至らない理解は、現実には力を欠いた画餅というべきである。

3 学 力

学力ということについて、国語辞典はそれぞれ次のような解釈を下している。

「それまでに習い覚えまた体験した知識によって養われた力」(岩波)、「勉強して身につけた力」「学問を理解し応用する力」(三省堂)、「学問を積んだ程度、学問によって習得体験した力量、学問の力、学習の結果として表される能力・成績」(新潮社)

これらによれば、学力は学問を基底にしており、それは学問の成果である知識や理論を学んでいること、そしてそれが能力として形成されていることを意味している。したがって、学校教育において問われている学力とは学問の成果としての知識や理論を学んでいることを第一義とする。それゆえ、学力には技術や技能ないし技量は含まれてはいない。これらは、身体や情操の発達にかかわるものであって、間接的には学力の形成に連なるものであるとしても、直接の関わりはないのである。たとえば、体育、技術、音楽、美術などの教科において、学校教育が目指していることは体力や運動機能、美的情操の育成である。このことが、学力の育成に資することが大きいとしても、これらの教科の目標は学力そのものではないのである。

学校教育において学力はいかにして育成されるのであるか。ここでは、教えられたことが児童・生徒に学ばれているということが第一の原理となる。このことは自明のことでありながら第一の原理であるのは、教えることと学ぶこととの間に乖離があるからである。それゆえ、教えられたことが学ばれているか否かが確かめられることになる。それが評価である。学力テスト、学力検査といったものは、そうした評価のひとつである。これらの評価が思わしくないとき、教える者は教えたことが学ばれていないと見ることになる。もっとも、テストの成績が良くないことからすぐさま学力が低下したと見るわけではない。テストによる評価と学力とは同義ではないからである。学力は教えられたこと

がたんに学ばれていること以上を意味している。

学力は、教えられたことが学ばれているにとどまらず、それがその人の身につき内在化しているということである。これは、学ばれたことがそれを求める状況のなかで活用できること、いわば実践的判断として働くことを意味する。学力とは、学問を学ぶことによってえられた判断力である。たとえば、ピタゴラスの定理を学んだということは、たんに紙にある試験問題を解くだけではなく、墓石の対角線の長さをも明らかにできるということである。三角関数を学ぶということは、樹木の高さをも測ることができるということである。文章を学ぶということは、現実の状況に応じて文が書けるということである。

とはいえ、広義にみるならば、学力は教えられたことを学んでえられた判断力にとどまらない。状況は予測困難なものであることから、状況はさらなる判断力の育成を求めている。したがって、学問を学ぶことから形成された判断力すなわち判断能力を超えて、日々、常に学ぶことができる、いわば学ぶ能力が求められている。

学ぶことには限界がない。それは限りなく前進する。学ぶことからさらに新たな学びが生まれる。学ぶことは、人間がもっている無限の動因である。それゆえ、学力には学ぶことができるとの意味がある。それは学びの持続性を意味している。学力は、学んだ結果得られた能力のみならず学ぶことができるという能力をも意味する。ここには、結果および現在進行ないし未来志向性が含まれている。

かくして、学力は、学問の成果から得られた判断力に加えて、学ぶ能力、そして学び続ける能力の有機的統合であるということができる。

4 学力を超えたもの

学力には評価可能な面がある。学力は能力であるからである。そのため、学

力のあるものは客観的な方法でテストされることができる。また、それができない場合には現実の具体的状況において能力を見ることができる。したがって、学力は学ぶ対象および具体的状況において分節され、多様化する。

およそ、子どもの学力を問うとき、そこでは社会が要求している基本ないし平均的水準に学力が達しているか否かが問われている。このため、子どもの特殊かつ個性的な能力は等閑に付せられる。児童・生徒の特殊な能力は、現在の一斉授業のもとでは形成されることが困難であり、評価の対象にもなり難いのである。

特殊な能力に創造力がある。創造力は学力そのものではない。学力は形成されうるものであるが創造力はそれができないからである。創造力は学力の延長ではない。知識を覚え、その成り立ちを理解し、それを活用できる判断力は、知識を発見し、美しいものを表現し、世界を変革するといった働きに連続しているわけではない。

創造力は、ある特殊な能力の跳躍である。跳躍であるということは、教育によって形成される学力を超えているということである。たとえば、教育は、数学を教え、理解させ、数学的能力を形成することができるとしても、数学の創造者を形成することはない。また、教育は秀才を育てることができるとしても、天才を育てることはできないのである。

創造力は、今まで学んできたことを超えること、ときには、それを批判し、否定することさえ可とする。それは、社会一般が要求する学力の批判的転換である。それゆえ、創造力は一般的知をこえており、それは孤独ないし独自の状況において発現する。したがって、創造力は、生の全エネルギーをある一点に向けて集中する。これは全人間的活動、精神の実存である。創造力が教育によって形成されうる地平を超えている所以である。

創造力はひとつの生き方の問題である。創造力は生きることの充溢さと不可分である。日々学び、生きることを学び、学ぶことを学ぶといった生き方にお

いて、突如として創造力は生成する。これは形成されるのではない。もちろん、創造力が、具体的状況のなかで発現するとき、それはどのような構造を持っているのかを見ることはできるであろう。ちなみに、ウェルトハイマーが『生産的思考』において明らかにしたのは、そのような試みであった³⁾。しかし、このことから創造力の形成が方法化されたわけではない。創造力の生成、発現が教育の地平でありうるとすれば、それはひとつの恵み、僥倖というべきであろう。それゆえ、教育はひたすら学力の育成に尽くすのである。長い歳月をかけた教え—学びの過程で、人は、いつの日か子どものなかに創造力が芽生えることもあると信じ、祈るのである。

5 学力の形成

学力ということが、すべての子どもたちに問題になるわけではなかった。未開社会、開発途上国、あるいは近代以前の子どもたちには学力が問われることなどなかったのである。これらの子どもにとって、読書算の能力が求められるとしても、それは特殊な技術であって学力ではない。この技術は生活に役立つ何かをするためのものであって、出来事を理解するためのものではないからである。

学力は、学問が発達し、近代産業がその成果を学んで興り、そのことがさらに学問の知識を要求するような社会ないし国家のなかで問われるようになったのである。近代化された国家およびその社会が学力の向上を望み、その形成を試みるのである。したがって、学力は、学校教育制度が成立して、それが義務化され、国民に普及している社会において問題とされる。学力の国際比較がなされるのは、このような教育環境にある児童・生徒についてであり、アフガニスタンやバングラディッシュなどの子どもが比較の対象になりえないのは当然のことである。

学問は新しい知の発見を進め、社会にその成果を伝え、社会を持続的に発展させる。それに呼応して、学校教育は子どもたちにそれを学ばせる。今日では、学問の発展がおびただしい知を産出しており、このことが学校教育に大きな影響を及ぼしている。教えねばならない知識の内容が増大するからである。知識の量だけではなく発見によって知のパラダイムが転換する。たとえば、周知のように遺伝学はワトソンとクリックの発見によって飛躍的な進歩をとげたのであったが、これは子どもへ新しい知を示すことになったのである。あるいは、情報工学、動物行動学、化石人類学、歴史学、心理学などにおいてもそうである。さらに、国際的交流の拡大によって、社会は子どもたちに外国語を学ぶことを求めている。

こうして、学校は高度に発展してきた学問の成果及び変容する社会文化が求める知識を子どもに学ばせようとする。これは現代文明社会の要求なのである。この高い水準の要求を達成するためには、学習期間の延長が不可欠である。現実はその反映して、高等教育が拡大している。しかしながら、学習期間の延長だけでは現代社会の要求に応えることは不可能である。なぜなら、知の高度化と量産化は際限なく続くからである。これに対応するには、生涯を学習期間に当てても足りないのであって、所詮、命に限りのある人間にはなすべがないのである。したがって、教育がなすべきことは、子どもが知識を理解し、身につけること、すなわち知識を内在化することである。そのためには、知識を精選し、構造化して教えるほかはない。ちなみに、ホワイトヘッドは『教育の目的』のなかで知識を精選し、徹底して教えることを説いたものであった⁴⁾。

現代の文明社会では、大量に産出される知識をいかに精選し、構造化して子どもに教えるかが重要な課題となっている。これは社会の要求である。ところが、わが国においては特異な社会的圧力があって、それが知識の精選、構造化、内面化を拒み、課題の実現を阻害している。それは受験戦争である。

進学受験のための学習は、社会が要求する一定の技術ないし能力を達成する

ためのものではない。進学のための受験は熾烈な競争を生んでいるが、児童・生徒はそれに勝つために学ぶのである。ちなみに、これは自動車の運転免許を取るために学ぶこととは違っている。免許は学習者が一定の知識や技術のレベルに到達したとき与えられるのである。

受験勉強は目標とする大学に入るまで続けられる。現在のように、少子化現象のため大学への進学希望者がすべて入学できることになっても受験競争は変わることはない。わが国の大学はピラミッド型の位階制をなしており、生徒は頂点の大学を目指してしのぎを削るからである。当然のことながら、試験の内容は受験生が一定のレベルに達しているか否かを試すものではなく、選抜ないし選別のために作られることになりやすい。したがって、その内容は次第に広く、しかも高度なものになっていく。そのため、生徒は精選されたものを徹底して学ぶというのではなく、試験に出る可能性の高い知識を学ぶことになる。

このような学びは、知識が身につくこと、すなわち知識に自己が同一化しないため能力としての学力を形成しがたい。ゆえに、これは学びの消耗である。教育の徒労といってもよい。

かくして、学力の形成には現代の受験システムを変えねばならないことになる。これは、学校教育ではなく社会政治に関わる問題である。受験競争は、大学の位階制によるものであり、その位階制は政治、経済、官僚組織、教育などの領域に根を下ろしている学閥による。強力な学閥を形成している大学を出ることは、有利な職業を手に入れ、社会的な地位を上昇させることにもなる。そのことを念頭において、生徒やその保護者たちは大学を選択する。そのために、特定の大学を目指して受験生が殺到して、偏差値が考案され、大学のランクが定められる。

受験競争の激しさはこのような社会の力学から生まれているのであり、それゆえ、この力学が崩れなければ学力の育成は容易ではないことになる。こうした状況のなかで、学校教育は可能な限り学力の育成を試みる。その根本となる

ものは、精選されたものを徹底して教えることである。

この場合、学ぶ者はそれぞれ独自の能力をもっており、またそれらの能力にも差がある。したがって、精選されたものとはいえ、徹底して学ぶためには学ぶ者に見合った方法とゆとりある時間が必要になる。このため、現在の一斉授業方式は個別学習方式へ道を譲ることになる。この学習は、児童・生徒にその能力に応じた方法と学ぶための時間を用意する。しかも、学習の評価において達成感を喚起する。もちろん、学びにおいて達成感を生み出すには、安易ではなく困難な課題が望ましい。難しい課題に立ち向かい、努力してそれを克服したとき、子どもは達成の喜びを得ることができる。このことは、さらに新たな課題に挑戦しようという気分を喚起し、それは、学ぶ意欲を育成する。

努力しなければ学べないような課題、つまり達成感を喚起する課題とは考えさせる課題である。考えさせる課題とは、「なにか」「なぜか」という問いを触発する課題である。この問いは「どうして」と問うことと同義ではない。「どうして」という問いは、あるものの仕組み、たとえば機器、人体の臓器、植物の発芽などの仕組みに集中して、そこから最小の単位、いわば半導体、細胞、成長ホルモンなどを取り出し、それらの間の連鎖、因果関係を見出そうとする。ここでは、原因・結果の関係が重要なのである。

現代においては、このような分析ないし合理的知は必要不可欠であるが、同時に、現代はそれ以上の知を求めている。それは、なぜかくあるのか、それは何であるのかという、より究極的な問いを起す知である。たとえば、この機器はどうしてこう機能するのかと問い、その機器の仕組みを知ったあと、さらに問いを進めてなぜこのような機器が可能であるのか、それを可能にしているのは何であるのかと問う知である。このような問いはついにはものの原理、電子や陽子などの性質と運動にまでいたるであろう。

かつて、ギュスドルフが、大学教育の本質は回答の教育ではなく問いの教育であると語ったことがあったが⁵⁾、問いの教育は、高等学校の生徒にも小学校

の児童にも貫徹されるものである。もっとも、歴史的に見れば、大学と小学校とは非連続である。大学は、すでに十二世紀ヨーロッパに生まれていたものであり、それはエリートたちが学問を学ぶためにあった。これに対して、小学校は十九世紀に労働者大衆のために生まれたのであり、これは読書算という生活に要する技術を学ぶところであった。とはいえ、現在においては、大学は大衆にも解放されている。制度においては大学と小学校とは連続している。のみならず、人間性の形成という地平において、大学とひとしく問いの教育を児童・生徒にも求められるのである。この点で、小学と大学との違いは相対的なものであって、小学においては方法の問題として回答の教育が問いの教育に先行しているというだけのことである。

理念においては、大学も小学も問いの教育を目標にしている。これについて、ジョン・デューイはたえざる探求を学習の本質と見て、経験の連続性を唱え、問題解決学習を進めたのであったが、これは正鵠を得ていたのであった。その思想の根本を問えば、プラグマティズムという特殊な原理にたどり着くとはいえ、学びは探求であり、その探求は更なる探求を呼び起こす問いである。

個別的学習においては、精選されたものが徹底して教えられる可能性が高い。ここでは、問いかけることによって問うことを学ぶ。これは、問いの問い、すなわち学びの学びへと展開するのである。このプロセスにおいて、児童・生徒は学び、学びの達成感をえるのである。

現代の学校教育は個別的学習を広めるだけの余裕はない。児童・生徒、一人ひとりの能力に応じた教育をするだけの外的条件は整われてはいない。このため、これに代わるものとして習熟度別のクラス編成が現れる。児童・生徒に能力の違いがあるのであれば、それに応じた問いを発し、それについて児童・生徒が考え、そこからさらに新たな問いを生み出し、学ぶことの喜びを覚えるようにするためには、能力ないし習熟度別のクラス編成がひとつの方法であることは明らかである。もちろん、この場合、児童・生徒の能力はそれぞれ多様で

あることから教科ごとに習熟度は異なるはずである。したがって、習熟度別クラスは教科に応じて編成される。この方法は、個別学習に一步近づいており、一斉授業の弱点を補完するのである。

現在の学校教育は一斉授業を一般化している。この方式は学力の平均かつ同質的形成を目的としている。したがって、突出した学力、つまり秀でた能力の形成には消極的である。この社会的背景には、現代の義務としての学校教育が大衆の学力の平均的向上を目的として成立したという事情がある。学力の平等化が目的であったのである。それだけに、学校教育は、その枠を越えて、優れた能力のある児童・生徒の学びをも教育の射程に入れねばならないのである。

もっとも、学校教育は天才を教育するところではない。また、それを望んでできるものでもない。天才は並外れた能力の持ち主であり、これは遺伝とも環境によるとも定かでない。要するに、天才は教育のそとにあるものである。天才の能力は、たんなる遺伝や環境を超えて、その人の努力、生活のあり方、さらにはその時代の歴史社会的要求とも関わっている。したがって、これは運命的出来事でもある。

学校教育ができることは消極的である。すなわち、並外れた能力のある児童生徒を疎外せずに、その能力が生育しうるような場を用意することである。このためには、普通の児童生徒以上に、個別学習が進められ、学年制や一般のカリキュラムを越えた学びが求められる。これによって、すべての児童生徒がそれ相応の学力を身につけることになる。

む す び

学力は、学問の体系を学ぶことによって得られた理解ないし判断力である。判断力は能力のひとつである。したがって、学力は、運動能力、美術や音楽における感受性、技術家庭における技能、あるいは道徳における責任や義務の意

識、人格の統一性、自己の成熟などと同義ではない。とはいえ、学力が、理解し判断する能力であるからには、これは人格の統合、いわば自立と不可分な関係にある。それゆえ、学力の育成に関しては、つねに何のための学力であるかが問われる。学力が向かう方向が問われ、学力が人格のなかへ収斂することが求められる。そもそも、学力は人格の自由な意志や人格的成熟のなかに根を下ろすことによって豊かになるのである。学力は人間の全面的発達と分離しては生育しない。精神が幼いままの状態で学力が身につくことはない。

学校教育は、それが成立した根拠から見ても、学力の育成を第一の目的にしていたわけではなかった。近代国家が形成された時点においては、産業を興す技術としての読書算、国民を国家に統合するための道徳、兵士を養成するための身体能力などが学校教育のなかでは重んじられていた。知的能力としての学力が軽視されたわけではなかったが、それは国家を強化するための方便であって、学校教育は判断力としての学力の育成を眼目としていたわけではない。児童生徒の知的能力は判断力にはならず、むしろ国家道徳のなかへ吸収されたのであった。

わが国においては、第二次世界大戦後、国家主義教育が後退して教育を受ける機会が平等に与えられ、経済の発展により家計が潤うようになった。そのため、多くの人びとが高等教育を受けることになったが、このとき学力ということが鮮明に浮かび上がったのである。学校教育は、ここで本来の姿を取り戻して、学力の形成を教育の主要目標とするのである。

しかしながら、現在の学校教育においても、判断力としての学力が形成される段階には至ってはいない。現在、学力の低下が問題とされるとき、それがいかなる意味のものであるかも明らかにされてはいない。学力は低下してはいないという見方もあるからである。学力をどのように見るか、どの視点ないし基準でとらえるかによって、学力の低下の意味も多様になる。それゆえ、まず学力の意味を明らかにし、そのあと学力を形成する方法が問われねばならないの

であった。

ここで明らかになったことは、学力の中核が判断力であるということである。次には、学力を形成する方法が求められる。このためには、学力の形成を阻害し、その低下を招いている現実的要因を問うことが不可欠であった。

現実においては、学校で教えられたことを学んでいない児童生徒が大勢いるということであった。教えたことが学びになっていないということは、そこに教育がなかったことと同じである。その理由は、限られた時間のなかであまりにも多くのことを教えられるためであった。このため、児童生徒は、これらを覚えることも理解することもできずに、時を費やしてきたのであった。そして、次の時間には新しい課題が課せられるのである。こうして、児童生徒は学校でほとんど何も学ばないまま過ごすことになる。

このような状況に対処する方策は、教育方法の原理から導かれるものであった。それは、基本的なことを徹底して教えて、分からせるということであった。徹底して分かるということは、自分で課題に取り組み、自分で学ぶことから導かれる。それゆえ、教える者は児童生徒が自分で学べるだけの時間を十分に与えねばならないのであった。もちろん、この時間は一人ひとり違っている。なぜなら、学びには個人差があり、それぞれ学びに達する時間は違うからである。

現代の学校教育には、そのような時間を設ける余裕はない。それどころか、大量の知識をすべての子どもに速く教えようと専念してきたのである。これを進めてきた力は、学校を設立した国家およびその社会であったが、これは画一的教育に傾斜して、ほとんどの子どもの学びを損なってきたのである。とりわけ、ここでは優れた子どもの学びが看過されてきたのである。

そのうえ、熾烈な受験戦争があって、判断する能力としての学力の形成を阻害しているのであった。受験は選抜のためのテストになってしまって、それに勝ち抜くことが目標とされる限り、学力の形成が後退するのは当然の成り行きであった。受験にパスするための学びは、外圧による学びであって、本来の学

びからは遠い。それで、ここには学ぶ喜びも生まれがたいのである。したがって、さらなる学びが生み出されることもないのである。学ぶことを学ぶというのが学びの究極的あり方であったのであるが。

教育の評価に関していえば、社会が要求する評価と子どものための評価が区別される。子どものための評価こそが教育的評価である。この評価は、子どもに達成感を与え、より以上の学びへ子どもをいざなうのである。そして、この学びは子どもの心身のすべて、いわば身をもって学ぶということにおいて、子どもの人間性の発現にかかわっている。

学力の向上は、かくして、子ども一人ひとりの時が認められ、学びが子どもの全面的発達のなかに定位されるとき可能になる。すなわち、学力の形成は、体育、音楽、美術、技術、道徳などをふくんだ人間性の教育をその地平としているのである。このことは、学校が子どもの家庭や地域を教育の地平においていることをも意味する。学力の形成が学校教育の基本的課題であって、しかも、その学力が判断力であるからには、このようなことが立言できるのである。

注

- 1) Olivier Reboul, Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement. PUF, 1980, 『学ぶとは何か』石堂常代・梅木洋訳、勁草書房、1984, pp.1-3.
- 2) 同上. p.279
- 3) M. Wertheimer. Productive Thinking, 1945. 『生産的思考』矢田部達郎訳、岩波書店. 1952.
- 4) A. N. Whitehead, The Aims of Education and Other Essays, Williams & Norgate Limited, London. 1929. P. 2
- 5) G. Gusdorf, L'Universite en question, 1964. 『問われている大学』片山寿昭・郡定也訳 法律文化社, 1971. p.87.