

現代の学校と学力論 (I)

— 岸本裕史氏の学力論をめぐって —

A Controversy on Literacy in Japan Today:
A Critical Comment on Kishimoto's 3Rs' theory

碓井 岑 夫 (教育学教室) ・松浦 善 満 (教育実践教室)

Mineo USUI, Yoshimitsu MATSUURA

概要

現代日本の学校教育において、学力問題は大きな論争点のひとつである。それには、学力の概念規定から内容、方法、運動にいたる広範な課題が含まれるが、小論は、学力形成の重要性を「読書算＝学力の基礎」のシエマで提唱している岸本裕史氏の学力論と運動の検討を課題としている。氏の学力論に関する著作は膨大な量にのぼり、父母や教師に与える影響もおおきい。岸本氏の「学力」論を、1) 社会歴史的視野から 2) 学力論の論理構造そのものと 3) 教育運動論的側面から 分析検討して、その理論と方法が一定の有効性をもたらつつも、学校社会の学力競争を激化させる危険性を指摘した。そして、その弱点を克服するための今後の課題を明らかにした。

キーワード：学校 基礎学力 習熟

1. 課題の設定

近年、学校教育と「学力」をめぐり論議が、さまざまな形態をとって起こっている。例えば、長野県、熊本県などで起こった「学力」論争は、県内の高校の大学進学率にことよせた大学受験教育のあり方が焦点となり、そして、全国では20をこえる府県で、「大学進学率向上対策事業」などと銘うった補助金制度が発足しているという。また、到達度評価学会の設立も「学力」規定に課題を提起している。教育実践的には、指導要録の改訂と新学習指導要領の実施が、いわゆる「新学力」観なるものを導きだし、それは「関心・意欲・態度」が「知識・理解」「技術・表現」に優先する学力観として提起されている。また、生活科の本格実施が始まるや、こうした学力観を裏づけるような指導がなされているようである。

このような「学力」論議のなかで、岸本裕史氏は、「読み書き算＝学力の基礎」と規定して学力づくりの理論と実践の運動を展開している。後にも指摘するように、氏の問題提起は歴史的に古く、かつ、大きな影響力をもっている。それ故、その学力論を検討しておくことは重要な今日的課題であろう。

岸本氏の時代状況をとらえるアンテナの感度の良さとその「本質」をわかりやすく具体

的に提起する大衆性、さらには、批判や疑問を巧みにわがものにする柔軟さには、優れたものがある。

たとえば、1960年代末に、子どもの学力問題が家庭の経済・文化格差と関連していることを示唆し、1968年の学習指導要領の改訂が多くの「わからない」子を生み出す危険性を指摘している。これらは、もちろん岸本氏だけの独自の分析ではなかったが、状況の本質を見抜く力は鋭いものがある。また、それらを「仮性低学力児」や「就学前後の6年制一貫教育」、「学習統一線づくり」、「華麗なる貧しさ」など巧みなネーミングによって、本質をわかりやすく具体的に説明しようとする。思えば、われわれが「6年制一貫教育」ということばを聞くと、中学・高校のそれと思いこみがちであるが、岸本氏は、それを就学前へと発想を転換させ、しかも、就学前の家庭のあり方の重要性を喚起することばとして使用する。たしかに、どんな親子関係であっても、就学前の6年間はそれなりに一貫している。もちろん、氏の用語の巧みさのなかには、いささか独断や誤りに近いものがないわけではないが、問題状況を具体的にわかりやすく説明しようとする視点は重要であろう。

あるいは、氏は兵庫教育大付属小の「記号科」の問題点について早くから指摘しており、最近になって坂元忠芳氏の紹介⁽¹⁾によって、その全貌が明らかになってきた。しかも、「記号科」は“生活科”に対応するものとされ、低学年の国語と算数を統合するものとして位置づけられていた」（坂元「記号科」の意図するものとその実際について」教育1992.10）となれば、学力論争の新たな視点が必要になってくる。

したがって、氏の学力論を論ずる角度が難しい。氏の論点はかなり限定されているにもかかわらず、膨大な著作量とその普及度はもはや教育ブーム的となり影響力も大きい。たとえば、氏の主要著書である『見える学力 見えない学力』は、1992年11月で49刷を数え、氏の編集するドリル・ワーク類もたいへん売れていると聞く。岸本「学力」論への批判は少なくないし、実は、この小論もそれを意図している。にもかかわらず、氏の学力観と学力獲得の手だて・手段・方法論を「下支え」する「見えない」力は大きい⁽²⁾。それだけに、氏の学力論がはたす功罪を明らかにしておく必要がある。以下の3つの視角から考えよう。

1つは、現代社会における学校機能および学校論と学力論との関係を、歴史的にかつ現状から分析する。氏が学力問題に触発されてから、20年以上になる。その間に、日本の社会の競争原理が変貌し、学校機能とそのもとの教育問題も多様化した。学校における新学力観の登場、学校5日制にともなう学校行事の削減と自治活動の衰退が進行しているなかで基礎学力論の重視がもっている意味、地域や家庭の「学校」化現象下の家庭と学校の関係、登校拒否・不登校や高校中退者の増大のなかで、子どものまなざしから現代の学校と知のあり方を問う、など。

2つは、岸本氏の学力論の論理を構造的に分析する。とくに、基礎学力の形成の発達の意味、「見えない」学力との関係、習熟（できる）と理解（わかる）の関係、氏の読書強調の論理と子どもの生活体験・経験、見えない学力としての子どもの獲得語彙数に象徴されることば主義の問題、など。また、岸本「学力」論が、結果として軽視してしまう自己表現と認識の問題、「学校」観の堅さ、子どもの学びの個別性や個性のことなども、現代の学力問題として十分視野に収めておかねばならないだろう。

3つは、学力論の教育運動的側面を分析する。「学習統一戦線づくり」は、現代社会を変革しうるか。学力の基礎をきたえ落ちこぼれをなくす研究会（落ち研）代表委員、教育

士、学力コンサルタント、家庭塾運動など、岸本氏の活動は間違いなく一つの運動になっている。したがって、その基礎学力論がどのような運動的效果をもたらしているかは、吟味しなければならない。また、「見えない」親たちの岸本「学力」論の読み方、受けとめ方も分析の必要がある。

2. 著作とその活動

岸本氏の初出版は、『どの子ども伸びる一親と教師でつくる教育』（1976）である。同書は、同一学校26年間の教師生活のまとめである。氏の当時の問題関心の所在を知るために、目次を掲げておく。1. 教育は教育たり得ているか 2. 低学力児の生成要因 3. 学習統一戦線づくり 4. 魅力ある授業 5. 学力の基礎の徹底的錬磨 6. 親と協力共同 7. 親なればこそなし得る基礎的知育 8. 就学前後の6年制一貫教育。

ここに、氏の20余年にわたる学力論の原型が出されている。ちなみに、氏が学力へ強い関心をもちはじめたのは、1969年である（『教育』座談会 1982.2）といわれる。

氏の主要著作は、以下のものであろう。

- ①「どの子ども伸びる一親と教師でつくる教育」（1976）
- ②「どの子ども伸びる 教師編」（1976）
- ③「どの子ども伸びる 家庭編」（1977）
- ④「見える学力 見えない学力」（1981）
- ⑤「落ちこぼれを出さない実践」（1981）
- ⑥「すべての子どもに確かな学力を」（1982-86）
- ⑦「幼児期に学力の土台を」（1992）
- ⑧「学ぶ力と伸びる力ー学力の土台は幼児期に」（1990）
- ⑨「家庭でできる学力アップ大作戦」（全10巻）（1991）
- ⑩「講座・岸本裕史の教育方法」（全4巻）（1984）
- ⑪「勉強、これですきになる」（1987）
- ⑫「学力のおくれをとりもどす」（1982）
- ⑬「幼児に学力の基礎を」（1982）
- ⑭「もうすぐ1年生 学力はどこまで必要か」（1992）

このほか、共著書、ワーク・ドリル類の編著書は数多い。氏は、自らを教育士（学力コンサルタント）と称し、落ち研代表、教科研全国委員、その他の民間教育運動団体、に所属する。

3. 岸本氏の学力論の歴史的構造

3-1

氏の学力への関心は、1971年の改訂学習指導要領の全面実施による学校の変化によって強化される。一言でいえば、学校の学習について行けない子どもが大量に生まれて、その結果、学校が教育の場になりえていないという危機感である。こうした状況に、定年まで勤めても「10年あまり」しか残されていないことを思い、自らの教師経験で獲得した実践

指針を書くことになったのである。

そして、『どの子ども伸びる一親と教師でつくる教育』が、1976年に公刊される。同書の冒頭部分から

「確かに、いまの教科書は、大量の落ちこぼれを、意図的に作るようにしかけがしてあるようです。以前なら、小1年では、ひらかなの読み書きは、9月頃までかけて、ゆっくり教えていっていました。いまは、4月9日の入学式から、わずか1カ月で一応習得させてしまうようになっています。入学前に字を知らなかった子どもなら、とても習得できないような早いピッチで教えこむようになっています。保育所や幼稚園で、字などは小学校へあがってから習うものです、幼児に教えておく必要はありません、のびのびと遊ばせることが、幼児にとっては大切なことと言われ、額面通りに信用して、字を教えないままに入学させた子は、ほとんど成績が下位で、落ちこぼれていく子になっています。」

(① P.9)

氏によれば、学習内容が1～1.5年分ほど難しくなった。この1970年代は、「低学力化傾向の普遍化、全国化」した時期である。そのなかで、「低学力児は、現代の貧困という土壌の中から、これらの欠陥家庭一知的栄養の不足家庭から多く生成されます」(② p. 53)「小学校入学時に、ひらかなのあまり読めなかった子、せいぜい自分の名前しか読めなかった子が、入学当初からの高速授業の中で、どれほど不利になっているかを示す統計があります」(① p.39)という実態を、岸本氏は指摘する。

多くの教師が実感していたことかも知れないが、70年代初頭に家庭の経済状況と学力問題の相関性を指摘していたことは評価しなければならない。今日の階層間格差と教育の問題に通づる課題の提起であった。岸本氏の著作『どの子ども伸びる』(1976)、『見える学力、見えない学力』(1981)は、1970年代はじめの、改訂学習指導要領の全面实施、中教審「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本施策について」、全国教育研究所連盟調査報告(教室の多くの子どもが落ちこぼれているとの調査結果が公表され、「落ちこぼれ」が社会問題化)などの諸矛盾の具体的現れを指摘し、その改善策の1つを提起したものであった。したがって、同書の評価は、岸本「学力」論の構造全体に関わり、しかも、その提言が運動的側面をもっているがゆえにむずかしい。

しかも、この70年代に社会構造的には競争激化の質的变化がはじまり、学校では「閉じられた競争」が始まる時期に相当する。久富善之氏によれば、この「閉じられた競争」は、「その参加者相互の関係を著しく敵対化し、激しい競争を一層激化させ」、しかも、「ほとんど全ての国民諸層の子弟を学校での進学競争に巻き込んだ結果、今度はそれに参入しないという選択が難しくなっている」(久富「学力競争のなかの子どもたち」『作文と教育』1992.5)状況なのである。こうしたなかで、岸本氏の学力論が強調されたことの意味を考えねばならない。いわば、基礎学力の形成のための方法や習熟が、3分間に**題の問題が解けるようになったという事実のみならず、「閉じられた」競争のなかの基礎学力獲得であり、それが競争主義に親も子も追い込む危険性をもっているのである。

千石保氏によれば、1977年前後が、日本の青年の『まじめの崩壊』(1991)のはじまりである。同氏は、「倫理が欠けた学歴社会」を論じて、日米の子ども・青年の行動様式を比較している。「日本ではそうではない。遅れた子に時間を割く余裕がない。塾へ行かなければならないし、もし、自分自身の勉強をやっておかねばならない。『ひとの面倒を見る

ひまがあったら、自分のことをすべき』なのである。道徳の時間には、こっそり、数学の本を机の下に出して勉強していたほうが勝ちなのである」(p.209)千石氏の著書全体には、調査のリアリズムと相反する社会的な視点が欠けた観念的な思考枠組みの印象があるが、学校の競争主義が子ども・青年像を変化させた事実の指摘はまちがいない。

要するに、岸本「学力」論が、主観的意図とは別に「閉じられた」競争の出発点を用意し、子どもの意識を変える結果につながったのではないか。なるほど、岸本氏は、複数の子どもを対象にした家庭塾のすすめや、子どもから見えやすい努力と到達点の設定と相互評価、あるいは、幼児期のしつけ・体験活動の重要性の指摘など、主観的には、競争主義の危険性を避けるための提言をしているが、ドリル・ワーク類で習得させられる「読み書き算」的学力は、「学力」概念を狭く、堅いものにしてしまい、その結果、定式化された知識体系としての「学校知」⁽³⁾の獲得競争の原理に子どもを組みこむことになってはいないだろうか。

3-2

氏の学力論の主張は、「見える学力 見えない学力」(1981)を分水嶺として教師から親にシフトされたのではないか⁽⁴⁾。なぜ、そうなのか。岸本氏が、その理由を書いているわけではないが、『どの子ども伸びる 教師編』(1976)『どの子ども伸びる 家庭編』(1977)の2著とその後の出版物の傾向をみると、シフトが起きていることが明かである。「学力」形成のためのドリル・ワーク類が販売数を伸ばしていること背景に、「みえない」親たちの支持や期待が渦まき、それが学校教師を動かしている側面があるのではないか。たしかに、計算や漢字のドリルは、親もチェックしやすく、そのうえ、結果が即時的であるから、親にとってはおおきな魅力である。子どもの努力の跡が可視的で、しかも、習熟訓練によって達成度が向上すれば、親たちがわが子に「学力」がついたと思ひこんでも不思議ではない。

かれらの現代学校への不信を「第3の教育」(学習塾だけでなく、家庭学習用ドリル・ワーク類も含めてよいだろう)でカバーするしたたかさを、氏の学力主張が助長することにつながっている。その結果、前述したような学校における競争の激化に、子どもを追いついでいるのではないかと同時に、氏も限定しているはずの「基礎学力」概念が絶対化され、さらに、本来、学力に含まれるべき感応・表現・技術能力などが抜け落ちて、肥大化した「基礎学力=学力」像が形作られる。

例えば、以下の論述に驚かない親は少ないだろう。⁽⁵⁾

「(テレビの)長時間視聴児と、短時間視聴児の学力差は、平均して1レベルです。同じ親から生まれ、似たような環境や教師のもとで教育を受けたとして、日に30分までの子と、日に3時間以上見ている子とでは、5段階評価ではほぼ1レベルの差となってきます。この差は、18歳までの教育費で最低百万円のちがいとなって現れてきます。……安物買いの銭失いという諺があります。安直な文化になじんだ子は、人格も安直になります。学力も薄っぺらなものではしかありません。」(⑤ P.134)

「幼稚園や保育所のように、ちゃんと読み書きを教わっていた子ならなんとか大丈夫でしょう。また、家庭で、親が手間ひまかけていねいに指導してもらった子なら、あんまり苦労しなくても、教室の勉強についていけるでしょう。しかし、共働きのために、連日

帰宅が遅くなって、子どもに字を教えることができなかつた家庭の子は、入学早々から落ちこぼれていきます。」(⑦ P.9)

「81年からは、中学校にもゆとりの時間が設けられます。英語は現行週4時間が3時間に減ります。高校や大学入試が易しくなるという保障はありません。できない子が激増する可能性があります。現に、いままであまりなかつた中学校1年の非行がうんと増加してきました。移行措置ということで、小中学校の学科の授業が減らされたために、いっそうわからなくなってしまうと非行化しているのです。一方、有名大学への入試をめざす私立中では、……ゆとりの時間は大いに『知育』に活用しているわけです。……1987年春の大学入試では、『銘柄大学』の合格者は、私立中高及び大学付属高出身者で占めることすら予想されます。」(④ P.10)

「小学校で、特に落ちこぼれている子が多くて、学力差がひどいのは算数です。算数のできない子には、文章題で式を立てるところまではちゃんとできるが、演算になるとよくまちがって得点がよくない子と、計算はいちおうできるが、文章題になるとさっぱりだめな子と、両方ともまるでだめという3つ場合があります」(③ p.24)

岸本氏の憂慮を裏づけるかのように、小学校時代の基礎学力の未形成が、学童期のみならず青年期にいたっても大きな影を落としていることは、しばしば指摘されている。

最近でも、松尾光喜氏が、高校教育実践のなかで、数学担当の教師の話を紹介している。「うちの生徒は、足し算、引き算は理解できているが、かけ算、割り算になるとその意味が理解できない生徒が多い。小学校2年でつまづいているケースがほとんどである」と。また、問題行動をおこした生徒に、小学校時代をふりかえらせた文章も紹介している。「……そして次は3年生のことをはなします。また勉強がむずかしくなり、授業中にはおしゃべりばかりつづいた。先生がいくら注意しても、うるさく、よくとなりのクラスの男の先生が僕たちのクラスをしかりにきた。……生涯、忘れもしません。4年2組の僕は、一生に1度、国語のテストで百点満点をとったことをおぼえています。……」と。松尾氏は、多くの生徒が「小学校2、3年のころから学習につまづいてきた生い立ちを書く」ことを指摘し、詰め込み学習指導要領の問題を明らかにしている。(松尾光喜「中退問題通じて高校生が訴えているもの」『教育』1992.6)

また、東京・江戸川区の福祉事務所のケースワーカーを中心にした「中ブラ族=中卒ブラブラ族」生徒の学力づくりによる進路保障の取り組みもある。例えば、宮武正明氏は、「崩れゆく家庭・地域と子どもたち」(『教育』1988.11)のなかで、「子どもたちは7名、いずれも成績はオール1に近く、学校はさぼりがちな、非行すれすれの子どもたちであったが、この勉強会には入試前日までいずれの子どもも休まず通いつづけた」と書いている。

このように低学力と問題行動の関係、階層間格差と学力の問題を指摘する研究者・実践家などは、岸本氏以外にも数多い。とすると、「学力」形成が人格形成にいかなる影響をおよぼすかという大きな問題にぶつかってしまう。この問題は、現在のところ経験的な挿話があちこちに出ているにとどまり、この関係を十分に科学的に解明したものはないのではないか。

3-3

こうして岸本氏の主張は、「学習統一戦線づくり」というある種の政治的意図を含んだ国民教育運動の構想へと発展する。氏の臨教審答申や新学習指導要領への批判は、明快ではあるがいささか独断的な部分もある。だが、その基本認識はまちがっていないと思われる。次のように述べている。

「いままた、エライ人たちが一斉に同じことをいい始めました。『知育偏重をなくそう』『つめこみ教育をなくそう』『ゆとりのある教育を』『ひとりひとりを生かす個性尊重の教育を』——美しい言葉には毒があります。国民的合意とか、ナショナルコンセンサスといった耳ざわりのよい言葉には、日本的ファシズムのにおいがします。……低学力の放置はファシズムの温床となります。日本の教師の心ある取り組みによって、低学力の子どもたちがうんと減るということは、日本を再びあの悲惨なファシズム国家にしないための、1つの有力な実践的保障になると信じています。」(⑩-4 p.5)

「いまの教育は、知育偏重だと、さながら諸悪の根源みたいにいわれます。ほんとうにそうなのでしょうか。きっと、知育が聞いたら、ゲラゲラ笑い出すにちがいありません。『何が知育偏重よ。知育なんて、いつしてくれているんかね』とあざ笑うでしょう。さいきんは教材もふえてきています。けれど授業時間は減らされています。行事が毎年加えられて、ますます学科を教える時間が足りません。……『みなさん、分かりましたか』『ハイ』と、よく理解していない子は置いてけぼりにして、前へ前へ進めていく授業が日常化しています。」(⑤ p.63)

たしかに、現代の学校が「知育偏重」であるとはいえない。むしろ、実態は些末な知識を記憶させ、詰め込むという意味では「知識主義教育偏重」と言ったほうがよい。その点では、岸本氏の指摘は正しいだろう。だが、氏の「知育」論は狭く、しかも、誤解をされやすいのではないか。つまり、現代の学校の「知育不在」を批判するなかで、読み書き算を中核とした「基礎学力」論を展開すると、あたかもそのことが知育であるかのような誤解を生みやすい。本来の知育は、もっと総合的で人格形成の根幹に影響を及ぼすダイナミックなものであるはずである。

そこで岸本氏は、こうした現状を打開するためには、すべての国民の子弟が学力の基礎を形成することが不可欠であり、そのために、教育統一戦線づくりが必要であるという。

3-4

だが、こうした意図は、ひとり歩きする危険性を含んでいる。つまり、「基礎学力」獲得の教育が、現代の学校の競争主義をいっそう激化させ、「学校知」への全幅の信頼、教師主導の堅い学校観、その結果、「子どもからの視点」が欠落する危険性である。

氏の多くの著作の中で、最初の『どの子ども伸びる一親と教師でつくる教育』(1976)を除くと、子どもが登場することが意外に少ない。かりに登場したとしても、教師や親の視点から子どもが描かれていて、子ども自身が自己を表現しているところが少ない。これは、岸本氏の教育実践と理論の大きな特徴であり、弱点でもある。多くの著作のターゲットが親へ転換したことを指摘したように、子どもの視点から現代の学校を問いなおすこと、学校の管理のなかであえいでいる子どもの姿への共感的な教師の視点、などが弱いのは、氏

の学力論が習熟を基本にした訓練であることに起因する。

数年来、問題になっている管理的・競争的「学校」に受け入れられない子どもの増加、不登校、いじめ問題、など学校が「不安と抑圧要因としての学力競争」（村山士郎「激動する世界と交流研運動」『現代と教育』1992.5）の場になっていることが、氏の学力論のなかでどのような視野に入っているのだろうか。

また、氏の学校行事軽視・不要論も問題が多い。氏は、「小学校では、行事にかかる時間とエネルギーは膨大である。年間70時間と定められている特活・行事は、運動会・音楽会・発育測定・展覧会だけで費やされてしまう。その他の特活・行事は、容赦なく学科の授業を削り取って実施される。ただでさえ学習内容が難化し、知的教科とされる国算社理英が2割も減っているなかで、さらに行事に奪われ、子どもたちの学力は惨憺たる状況に陥っている」（『教育』1992.4）と述べている。あるいは、「九月はご承知のとおり、年間最大の騒音公害発生月間です。『気をつけー』、『前へならえ』、『ヨーイ、ドン』、『2対1、赤の勝ち』、『ばんざーい』、『右向け右、かけ足っー！』とやっています。あれは将来過労死を頂点とする超過密労働に耐えうる従順な労働力づくりのためにやっているのですね。」（⑭ p.26）と書くことは、現状の運動会の問題点を克服することではなく、学校教育における体育や集団的活動の意義をも否定すると誤解されかねない。

こうした実態と本来の学校行事のあり方とのずれもはなはだしいが、だからといって学校行事の軽視ないし全廃へと結論づけることはどうだろうか。氏の主張が、子どもの自主的・自治的活動を軽視する結果となり、そのことが学力形成の過程と質そのものを貧しいものにしかねない。たしかに、現在の学校では、基礎学力の習得と学校行事とが相矛盾するかのような状況はあるが、だからといって、学校行事を一方的に廃止・軽減することは、子どもの自主活動や自治的活動の教育的意味を否定することにつながりかねない。むしろ、学校行事などの質を変えることによって、学力形成の広がりや質の深まりを追求することのほうが必要である。

こうしたなかで学校5日制が進行している。これを学力論とのかかわりで学校現場から、岩辺泰史氏は以下のような危険性として指摘している。「教えることの量を増やされ、日数・授業時数は減らされる中で、学校の教師たちが、どういうところに授業の中心をおこうとするのかということです。ともすれば、『学力』への絞り込みー反復練習、鍛錬主義的な、『学力』の技術的な身につけ方、情報操作の知識・技能の習得ーにウェイトをかけていくことになるのではないのでしょうか。現在でも子どもたちは、『学ぶ』ということについての喜び・意欲を喪失しつつある中で、『学校』というところで自分が成長していく尺度が、いっそう一本化されていきます。漢字・九九・計算などの鍛錬を繰り返す、その『到達度』を評価するというやり方を繰り返していくならば、子どもたちには、『正しく』『より早く』『より多く』『よりきれい』答をだすという、先生の評価基準に合わせた価値尺度が強いられてきます。そのすべてに応じられない子どもたちは、ますますはげしく自分を否定せざるを得ない状況に追い込まれていくことになると思います。」（岩辺「『5日制』の中でどんな学校をつくるか」『子どもと生きる』1992.7/8）

3-5

岸本氏の著作活動の目標が、教師から母親にシフトしたと同時に、幼児教育に重点がお

かれていることも注目すべきである。小学生を対象にしたドリル・ワークブック類は多いが、その練習方法や内容はほとんど変化がないままである。だが、幼児教育については、生活経験や言語能力の重要性を強調した「見えない学力」部分を拡大して、就学前の親子関係を問題にする。「しつけの第1は基本的な生活習慣、しつけの第2は対人関係、しつけの第3は労働のしつけ、しつけの第4は復習を必ずすること」(③ p.149)といわれて、それを完全にできる親子はいない。それができないがゆえにもっと簡便な方法はないかと探し、小学校に入ってからでは遅いのかと迷いつつ、子育てに悩むのである。そんなときに、「ねばり強さが学力と人格の基礎」、「保育者の課題は見えない学力の部分」といわれて、自信をもってわが生活を語れる父母が、現代日本の社会でどのくらいいるだろうか。両方ともテマとヒマがかかるわけで、勢い、結果が可視的なドリル・ワーク類に走らざるをえないのが親たちの姿である。子どもに手伝いをさせるよりも、宿題やワーク類をさせることによって、親も子もひとときの安心感にひたっているのが現状である。だが、こうしたことも子どもの立場からみれば、学校も地域も「学力」競争のスペースになっているがゆえに、競争から脱落することの恐れと限らない練習に追い込まれて、心理的な抑圧の材料となる。

4. 基礎学力論の構造

4-1

岸本氏が読み書き算を学力の基礎として位置づけ、その習熟と理解を強調していることは基本的な点で正しい。基礎学力とはなにか、という基本問題はここでは問わず、「基礎学力=読み書き算」⁽⁶⁾という岸本シマを前提に論をすすめる。読み書き算の重要性は、古今東西を問わず強調されてきており、また、それらが学校教育のなかで基本教科・道教科・用具教科と呼ばれてきたことも理由がある。その意味で、次のことは正しい。

「読み書き計算の力は、基礎的学力の核心です。しかもそれは計測可能な見える学力です。」(③ P.184)あるいは、「学力の形成に当たっては、つねに理解(わかる)と習熟(できる)を統一的に考えなければなりません。」(③ p.186)

また、生きる力の基礎として、

「3つの基礎的能力 生きる力としての基礎的能力には大別して3つあります。第1は、基礎的な体力・運動能力です。第2は、感応表現能力です。第3は、基礎学力です。読み書き計算を機軸とした能力です。認識の発達の上で、なくてはならない能力です。……今日、基礎学力の有無は、生きていく上で決定的な条件となっています。」(④ P.18-19)をあげていることも正しい。

問題は、これら3つの相互関係や基礎学力が生き方・思想・価値観とどういう関係にあるのか、意欲や感情との関係、総じて基礎学力と人格の形成という基本問題の構図の描き方であろう。岸本氏は、この点で人格論の全体構造を説明していないし、「3つの基礎的能力」の外延をぼかすことによって人格発達と学力の関係の説明を回避している。

なお、基礎学力論については、大田堯氏は、次のように説明している。「いわゆる基礎学力というものを、私流に理解して申し上げますと、言葉や数という象徴・シンボルをつかって、世界の事象を表現してみたり、あるいはまた、それを読み取ったりする能力とい

うものが、読み書きの基礎能力、読み書きのあり方だと思うんです」（『子どもと教育』1992.8）

岸本氏の「学力」論が、文字どおり読み書き算の技術の習得を意味しているのに対して、大田氏のそれは、それらを駆使して世界の事象を認識・表現することに力点が置かれている。いわば、基礎学力の定着・習熟をつうじて、事象の認識や変革を意図し、自分を客観化できるような人格と能力の結合を構想している。（大田『なぜ学校へ行くのか』参照）岸本氏が、基礎学力の形成と人格発達とのかかわりを十分展開していないのは、限定的な「学力」規定がこうした問題意識を弱くさせるのである。と同時に、問題としては意識されていても、両者の関係を明示してしまうと、岸本学力論を「下支え」する父母の支持を失ってしまうことへの配慮もあるのではないか。

4-2

岸本氏は、基礎学力（読み書き計算）の形成の意義を、次のように仮説している。少し長いが、そのまま引用しておこう。

読み書き計算

1) 発達の意義

- ① 分析と総合の能力を高める
- ② 世界を認識する過程
- ③ 徳育的機能
- ④ 抽象的思考の世界への離陸の準備
- ⑤ 自己教育力の基盤の形成
- ⑥ 自立と連帯への営み

2) 実践的意義

読み書き計算の力を、どの子にもきちんとつけていくのは、そんなに困難な仕事ではありません。適切な教材と、少しの時間と、わずかな根気さえあれば、どんな教師にもできる容易な実践なのです。キャッチフレーズ風にいえば「いつでも、どこでも、だれでも」できる実践なのです。やるほどに、子どもたちはめきめきと力をつけていきます。

これには当の子ども自身がびっくりします。それ以上に驚くのが担任の教師です。それは、確かに己の指導の結果です。子どもに力をつけたというところが、これほどはっきり見える実践は、そう多くはありません。この実績は、教師にやる意欲とやれる自信をよみがえらせます。教育者自身が教育されるのです。

3) 運動的意義

塾にやらなくてもいいように、ちゃんとした学力を学校でつけてほしいという親の願いに、教師が実績をもって応えない限り、教師不信＝教組不信＝民主教育不信をぬぐうことはできません。「教師に勤務評定を」「能力主義的 給与査定を」「親にも教師を選択する権利を」といった扇動に乗せられる土壌がここにあるのです。親の側の学力に対する思いには、切迫したものがああります。……

もし、「読み書き計算の力をどの子にもきちんとつけること」「落ちこぼれといじめと非行を一掃すること」を、その市、または都道府県ぐるみで、たとえば、教職員

組合の主導の下、諸団体が連合し、統一的に推進していくならば、それは、必ずやすべての人々の強力な賛意と支持を受け、大河の流れにも似た国民的大運動に発展していく公算が大きくなります。(⑩ p.16-42)

これが、岸本学力論の全体構図である。「発達の意義」は、当初①③⑤を述べていたが(座談会「学力と人格形成—『見える学力 見えない学力』をめぐって—」『教育』1982.2)、その後の氏の論理の展開のなかで広がっていった。なお、上記の引用の2)、3)は、本来ここに位置づくものではない。

基礎学力の形成過程と①から⑥までが関係することはまちがいなかろうが、過大な期待や意味づけは誤解されかねない。運動的には、つねに意義の「拡大」が求められるのが宿命であるが、限定したほうがよいだろう。なぜなら、教育学理論としてもこれらの相互関係は十分に解明されていないからである。ところが、岸本氏の著作のなかには、こうした「拡大」的意味付けが少なくない。そのために、「読み書き算=基礎学力」のシエマの絶対化が助長され、いっそう競争的、管理的に子どもを見る見方が広がるのである。

4-3

そこで、岸本氏は基礎学力の重要性の提起とその「習熟」プロセスの1方法論として、自らの学力論を限定したほうがよい、と我々は考える。しかも、それが有効性をもつ発達段階と範囲—例えば、小学校低学年から中学年段階までの計算技能と漢字の習得—を限定したほうがよいだろう。

「低学力の子は、入学以来、勉強のことで、およそ成功感なり成就感などは、1度も経験したことがないのです。……低学力の子どもを立ち直らせる決め手はただひとつしかありません。それは、きわめて困難な取り組みではありますが、見える学力を子ども自身の努力によって、急速に向上させていくことです。計算練習は、その点、努力にほぼ比例して、ぐんぐん力がついていきます。正答率なり、速度を計測することによって、その成果ははっきりとつかめます。……当然のことですが、勉強でよい成績をとるようになります。」

(③ p,183-184)

「子どもが小学校に入学すると、そういった家庭とは別の文化体系の下に置かれるということになります。いままでの遅れを取り戻す可能性が出てくるのです。可能性を現実化する必要条件は、書き言葉の習得を中心とした授業を進めることです。話し合いに重きをおくような授業は、とかく騒がしくなり、集中力も育ちません。留意すべきことは、教師はできるだけ簡潔に話をし、できるだけ子どもに書く活動をさせることです。書くことに授業時間の半ばを当てるべきです。教材の内容とか価値にあまりこだわることはありません。書くことを重視した授業は、子どもの書き言葉の力を高めます。日一日と力を伸ばします。その足跡はノートにしっかりと刻まれています。どの力がついて、まだ何が足りないかは、テストと合わせてみれば一目瞭然です。授業に集中させ、教師の指示に従って学習活動をやらせることが、落ちこぼれを作らない決定的な条件です。そのカギは、書く勉強を徹底することです。書く仕事の比重をぐんと高めることにあります。」(⑤ p.158-161)

計算力、漢字の読み書き能力の習得が、子どもの学習意欲を高め、持続力を作り出すことがあることは間違いなかろう。これらのちからの獲得過程は、子どもの目と心で確かめ

られるがゆえに、彼らを励ますことができる。だが、氏が主張する「書く」ことの重視は、子どもの自己表現や事実認識を確かなものにするための「書く」ことではなく、正字法にちかいドリルなのである。したがって、こうした方法を中心にした授業は、先生から言われた漢字が書けたといった成就感を子どもに味合わせることはできるが、知識にもとづく世界の広がりを実感させることは少ないのではないか。漢字を書くちからと自分の意見や経験を表現するちからは同じでないことは、多くの教師が経験的に知っている。

後に述べるように、岸本氏は、習熟・ドリルだけを主張しているのではない。ここでは、もう少し、氏の習熟論の論調を見ておこう。

「人間の発達において、最小の努力で最大の効果をもたらす時期があります。臨界的段階とも、クリティカル・ポイントともいわれています。7才から9才にかけてが、学力の基礎である読み書き計算の技術的、操作的能力を格段に飛躍させる上で、最適の時期です。毎日20分から30分ほどのわずかな努力をつづけることによって、生涯のどの時よりも、それらの能力を伸ばすことができるのです。この決定的な局面を逸してはなりません。」

(⑤ p.242)

ここにも、氏の学力論の焦点が小学校低学年から中学年に当てられていることを見ることができる。先の引用の論述にしたがえば、学力論が限りない「努力と継続」の習熟論に傾斜してゆくことになる。氏は、次のようにも述べている。「知っただけ、分かっただけでは、学力がついたとはいえません。定着させるためには、必ず書くという操作を経なければなりません。基礎基本になる事項は、習得から習熟へ向けて、くり返しくりかえし練習することです。やや難度の高い問題にもとりくみ、思考活動をうんと強めることも大切です。これらを毎日継続していくことによってのみ、確かな学力が身に備わってくるのです。頭がすこしよいとか、悪いとかいうことと、学力の高低とは、あまり関係がありません。」(⑩ p.235-236)と。

習熟の具体的な方法として、岸本氏が推賞する「反射的な練習方法として、最も能率的なやり方は、百マスを用いるやり方です」については、亀谷義富氏が、「解決策が安直であることです。……習熟の重視というお題目で高尚なことをやっている気になれることです。実態は、非科学的な単なるしごきですが」と批判している。(亀谷義富「岸本裕史の算数学力論と方法論をぶった切る」『研究と実践』No.78 1990.12)そして、同氏は、百マスが2次元座標の認識を必要とし、しかも、左上を始点にする座標は小学校では扱わない、ことから科学的でないとして批判する。また、百マス計算の練習を手抜きする方法を子どもが考えだしたことまで紹介している。

4-4

だが、学力形成の過程には、理解と習熟という大きな問題がある。その重要性は、岸本氏ももちろん早くから気づいている。だから、「学力の形成に当たっては、つねに理解(わかる)と習熟(できる)を統一的に考えなければなりません」(③ p.186)ことを強調し、「見えない学力」の基盤を重視することになる。

「習熟の前提としての理解

それまでの2年生では、算数でいつもてこずっていたのが、この l と dl を教えるときでした。……教え方にいたらなさもあったと思いますが。所詮、教室の中だけにかざられた

勉強でした。言ってみれば、頭一辺倒、論理中心の勉強だったのでしょう。砂場での授業は、全身を使っての勉強となりました。汗だくの勉強です。からだを使い、五感を総動員しての勉強なんです。だからこそ、なじみのない l や dl が、短時間で理解できたのでしょ
う。」(⑩ p.159)

岸本氏は、自分への批判についての対応も機敏で、もしかすると自らの学力論のウィークポイントをいちばん知っているのかもしれない。論旨は、ときには限定され、ときには拡大して、微妙に揺れる。氏の論述を引用しよう。

「学力というのは、狭い意味でのドリルだけやっても、あまり伸びないようです。塾へ行ってのテスト中心の勉強だけでは、本当ののびやかな学力にはならないようです。数などの操作技能は伸びるでしょうけれど、すてきな発想とか、知的探求心などは、読書に負うところが大きいと思います。そういった知的向上心を持った子は、大学へ行っ
てからよく伸びますね。社会人になってからも、いい仕事をしているようです。ただ与えられたことだけをこつこつやっている子は、それだけ真面目にやってるから、確かな学力はつきますが、飛躍的に伸びるとなると、少し弱いようです。」(⑨ P.82-83)

「抽象レベルの思考や、概念の操作を主とした能力が学力として主に評価されています。左半球にある言語中枢の機能の水準が入試で計測されます。一般的には、言語能力の高い者は、学力も高いといえます。しかし、そのことは、生きる力がたくましいということ
を意味しているわけではありません。……適応能力と創造力を合わせもった力動的な実践能力が、自らの運命を切り開く力となっていくのです。広い意味の学力だと申せましょう。」(⑤ p.144-145 傍点筆者)

「見える学力が、いまや見えない学力を土壌として、はっきり姿を表してきたのです。見える学力は見えない学力の豊かさに基本的には規定されます。しかし、ひとたび見える学力がその相対的独自性、能動性をもって顕在化し、子どもの意識の内面に登場してくれば、それは、見えない学力=文化的基盤を、子ども自身が豊かにしてゆく方向に歩み始めるよう
になります。」(③ p.190)

氏は、言語的文化環境を強調して読書の重要性を指摘するが、就学前後の子どもの発達段階における言葉の習得と生活体験・経験との関係を経験的に明かにしているにすぎない。むしろ、子どもの言語・生活体験の重要性を早くから指摘していた近藤薫樹氏のしごと
(『考える子考えない子』1971 童心社)から学ばねばならないものを多くもっている。つまり、これらの重視によって学校知を相対化する可能性があるはずである。あるいは、人格形成を子どもの日常生活の質や家庭文化の問題として、新しく問題提起したという指摘
(『教育』1982.2 座談会・堀尾発言)は、その後展開できているだろうか。

また、文字の習得が認識の基礎として強調されるが、本来の「表現と認識」との過程を考えると文字の習得だけでよいのだろうか。見ること、考えること、書くこと、と文字習得との関係を深めなければならない。とりわけ、氏にあっては、「書くこと」が正書法的
になっているのは、認識と表現との相互関係を深めるという点でおおいに問題である。岸本氏は、若い教師時代に生活綴方に取り組んでおられたと聞かすが、この方法は、「いつでも、だれでも」実践するわけにいかない。したがって、岸本「学力」論からはみでること
になったと考えられる。

4-5

「表現と認識」の問題は、習熟と理解の問題に関わっている。すなわち、次に述べるように、習熟の過程では「わかりなおす」段階が重要な意味をもっており、「表現と認識」の相互の交流・作用の過程にそれが含まれているからである。

習熟論については、松下佳代氏が「習熟の概念と指導」（関西教育学会紀要 第16号）で認知心理学の成果をふまえ、かつ、歴史的な検討も加えており参考になった。「習熟のための指導形態は反復練習であり、それはいったん理解させたあとはひたすら練習させることで習熟をはかるという段階論をとっていた。こうしたとらえ方は今日でもなお一般的であり、岸本裕史の実践をはじめ読・書・算の習熟をめざす教育実践のなかにも多くみられる。」(p.124)と指摘している。同氏は、中内敏夫氏、山口修平氏の習熟論を批判しつつ、「熟達化」概念で整理しようとする。

氏は、「熟達化のプロセスにそった習熟の指導」として、(1)点検のための援助の必要性 (2)概念的知識の再構成の条件 をあげ、次のように説明している。「概念的知識の再構成とは、いったん授業の中で教師や他の子ども自身の手で再構成されることである。いいかえれば、『わかる』から『できる』を通じて『わかりなおし』に行くことである」(p.127)と。

もう少し松下氏の諸論から学びたい。氏は、「習熟」のタイプを定型的熟達化と適応的熟達化に分類し、前者が岸本式で「定型的」な問題をひたすら速く正確に解けるように練習するのに対し、後者は数教協式で、「概念的知識にもとずいて手続きの意味を理解し、問題の違いにあわせて解決の仕方を変えながら（「適応」させながら）柔軟な問題解決を行えるようにする」（「習熟のプロセス（その2）」『数学教室』1991.1）。そこから岸本「学力」論が広がってゆく「教育学的な説得力」と見えるものを紹介しつつ、以下のように批判する。

岸本氏の「計算練習が学習態度面で『自己教育運動』の基礎をつくる」という主張を、「計算練習が自分の能力に自信を失っている『仮性の疑似低学力児』には有効だとしても、それをあらゆる学年のすべての子どもにあてはめることは賛成できない」と述べ、「能力面で『自己教育運動』の基礎をつくる」という主張にも、「岸本式の中でカリキュラムに系統性があるのは、計算の領域だけだ。そして、そこでの系統性の基準は、〈低次の手続き—高次の概念〉ではなく、計算する数の〈桁数の小—大〉でしかない。つまり、あくまでも定型的な熟達化の枠内での系統性にすぎない」(p.69)と批判する。そして、「『わかる』から『できる』を通じて『わかりなおし』に行く」方法を検討しているが、ここでは省略する。

前述の「表現と認識」の問題は、こうした「熟達化」のプロセスと関連がある。本来、事実や現実を書くことによって、自分の認識を確かめなおし、時には、修正をしてゆくのであるが、漢字の正書法的な「書く」練習には「わかりなおす」過程がほとんどないために、認識を深め、そのことがまた表現を高めるという相互作用が起こらない。また、教室内でこの方法をとった場合は、鑑賞や批正といった相互学習や集団的な学びがこころうるが、ドリルやワークは単なる量的な競争になってしまう。

5. 教育運動としての基礎学力論

5-1

すべての国民が、基礎学力を中核として国民的基礎教養を身につけ、すぐれた主権者になることは望ましい。中内敏夫氏は、「学力とは権力にだまされない力」と喝破したことがある。これは、日本の社会・教育構造の実態を見抜いた名言だと思う。

岸本氏の学力論の背景にある運動論に共通するものがある。

「いままた、エライ人たちが一斉に同じことをいい始めました。『知育偏重をなくそう』『つめこみ教育をなくそう』『ゆとりのある教育を』『ひとりひとりを生かす個性尊重の教育を』——美しい言葉には毒があります。国民的合意とか、ナショナルコンセンサスといった耳ざわりのよい言葉には、日本的ファシズムのにおいがします。……低学力の放置はファシズムの温床となります。日本の教師の心ある取り組みによって、低学力の子どもたちがうんと減るということは、日本を再びあの悲惨なファシズム国家にしないための、1つの有力な実践的保障になると信じています。」(⑩-4 p.5)

「庶民の子にたしかな学力をつけていくことは、その子らに、自分の未来を切り拓く力の土台を築いてやることです。それは、日本の未来と民族の命運を大きく左右する力となります。……今を生きる教師は、すべての子にたしかな学力をつけることを、何にもまして緊要な実践課題とすべきです。」(⑪ p.6)

これらのいささか粗っぽい論述の背景に、日本の教育政策のみならず政治・文化のありようへの鋭い歴史的反省と批判を読みとることができる。氏自身の苦い被教育体験もうかがえる。そして、日本の「ファシズム国家」化を防ぐために、基礎学力づくりを教育運動的に展開しなければならない、というのである。たしかに、日本の支配層は、民衆が知識や学力を習得することに警戒的であって、ことあるごとに、学校教育が「知育偏重」であると批判を繰り返してきた。それは、真理にもとづく知的能力が人々をつなぎ、彼らの存在基盤を危うくさせることを、彼らが熟知していたからである。岸本氏の論述の大きな意図は、こうした歴史への反省を求めるものであろう。

5-2

「すべての子にたしかな学力をつける」ことを否定する教師も親もいない。その意味で、上記の指摘も分析や用語の粗さを除けば、基本的には間違いなからう。だが、そこから組織され、実践される教育活動が学校の子ども管理を強化し、家庭を際限のない競争に追い込むことの危険性も見逃すことはできない。たとえば、岸本氏が、学校の先生たちにこう語りかけていると知った共働きの親たちはどう考えるだろうか。

「見えない学力は、一般に家庭の文化的水準と先行体験の積として量化できます。親の文化水準×子どもの経験の質とってよいでしょう。見えない学力の乏しい子は、就学時からすでに著しい遅れを呈しています。家庭での乏しい会話、テレビづけでお話し聞かずに幼時の暮らし、充実した遊びの経験も少なく、しつけもぬかっていた子どもは、一朝一夕には学力は好転しません。よくするためには、教師の話すことばの質、教師の勧める読書、友達との多彩な遊びのための配慮、やらなければならないことは、おしまいまでやり

きらせていくというしつけ、これらの教師主導による見えない学力の涵養が、日常的になされなければなりません。あわせて、子育てに関する諸種の措置を、親に直接要請していくことも欠かせられないことです。」(④ P.112)

また、家庭でのしつけや学習態度の形成の必要性も承知していながら、思うようにいかないのが一般の家庭である。「学校で与えられる文化は、基本的には言語文化であり、文字文化です。それは、字面が読めただけでは理解できません。書かれている文章の中身を、ありありと臨場感をもって思い浮かべなければ理解できない文化なのです。それは、文字—イメージ—文字という複雑な思考過程を必要とする言語文化なのです。テレビ漬けで育った子どもは、文字をイメージに変換するのを、ひどくいやがるようになります。めんどうだからです。」(⑧ P.29) ことはうなづきながら同意できても、次のことはどうだろうか。学力競争から早くも離脱するか、親や家庭の犠牲にたつて競争に参加するかの決断を迫られるのではないか。

「読む力は、新たな学力を獲得する前提条件であり、読む力ぬきでは、いっさいの学力は獲得することができません。それは学力の上限を規定します。書く力は、獲得した学力を定着させる主要な手段で、それは学力の下限を規定します。高い学力をもっている子は、幅広く多彩な読書と、書くことを主とした反復的・再生的な家庭学習を、毎日欠かさずきっちり継続している子です。それは日に1時間の勉強と、それとほぼ同じ時間の読書を意味します。」(⑧ p.58)

「学力の面での遅れを取り戻す上での必要条件の第2は、家庭学習を毎日やらせることです。

正常な水準の学力にたつするための、第3の必要条件は読書です。」(⑤ p.158) 「学力を獲得するためには、いま1つ、意欲なり、集中力といった情念もいります。実際の場面を想起し、それと類比しながら、具体的に思考する能力も必要です。これらは、非言語的文化としてのしつけなり、遊びの中で築かれる能力であり、態度でもあるのです。非言語的文化に浴することが豊かであった子は、総じて情感に満ちた明るく快活な子になります。子ども仲間で信望もあり、毎日、生き生きと、子どもなりに充実した生活を送っているものです。」(③ p166)

しかも、3-2で指摘したように『見える学力 見えない学力』(1976)以来、基礎学力運動の焦点が家庭塾をふくむ親たちに向けられているだけに、その影響力と親たちの受けとめ方が問題になる。「これら、思考を組み立てる際のカギになることばを使い分ける能力は、けっして一夜漬けの教育では身につけません。生まれてから後の、主として家庭の中で交わされることばによって、徐々に子どもの血肉となって身についていくものです。」(③ p.175-176) ということばが親たちをいっそう緊張させる。

敵対的競争ではないといいつつも、現代の学校で岸本式「基礎学力の充実」方策をとることは、競争を激化させる論理となる危険性をはらむ。読み書き算という結果が分かりやすく、しかも、それが進路と結びついているだけに注意が必要であろう。

岩辺氏は、こう批判する。「一部には、『早教育』の必要を説き、『家庭塾』的なものをすすめる声もありますが、それでは、子どもたちがもっとも人間的にのびやかに解放されるべき放課後の時間にまで『学校』的な方法と価値を持ち込むことになります。教師と父母・地域の共同というのは、そういうものではないだろうと思うのです。」(同前)

ここには、単に学力づくり運動の方途をめぐる意見の相違にとどまらない、国民教育の構想をどう描くことが現代的な課題にマッチするか、というより根本的な問題がある。その相違を論ずるのが小論の意図ではないので言及しないが、国民の教育要求のなかに依拠して、学校教育を構想するかという重大な意見の相違⁷⁾があることを指摘しておかねばならない。

5-3

岸本氏の学力論にふれた父母たちは、結果が可視的で子どもの努力の跡がそれなりに確認できる計算ドリルの手軽さと、「習熟の前提としての理解」が必要とする見えない学力部分の広がりとの間に立って戸惑うのではないか。見えない学力部分の重要性がわかって、どういう方法で、だれが、家庭でおこなうのかがつかめないか、あるいは、そのたいへんさに息が続かないのである。その結果、安易なドリル・ワーク類に流れる危険性をもっている。

「算数のかなめは計算です。計算をとろとろしていたら、さっぱりできん子になります。そのわかっている家の子はシコシコと鍛えられていく。すると、同じ勉強を30分しても全然ちがってきます。5年生でいいますとね、漢字の練習をさせるでしょ。よくできる子は30分間に800字、普通の子はだいたい200字、落ちこぼれてしまった子は30字しか書けません。これだけの差になるんです。頭の差とはちがうんです。練習の量で差がつくんです。」

(14 P.29) あるいは、「ただ学力ということをつまびらかにすると、小さいときから本をよく読み、文字になじんだ子がすぐれていますね。これは高学力の子に共通の特徴でしたね。」(14 P.33) こう書かれると、親たちは、算数ドリル・ワーク類を買い与えたり、急に本読みに追い立てることになりかねない。岸本氏の論調は、具体的でわかりやすく見えるが、反面、「算数のかなめは計算」や「狭い意味の学力は、……文字になじんだ子がすぐれている」など粗雑であるが、父母が取り込まれやすい論述も少なくない。

40年ちかい小学校教師の経験をもち、多数の著作がある岸本氏の論述だけに影響力は大きい。

5-4

岸本氏への批判は少なくない。なかには、中傷・やっかみの類がないわけではないが、教育研究の問題として批判すべきは的確に批判すべきである。最近、読んだ本に、次のようなことが間接的に紹介されていた。我々は、こうした批判の仕方には賛成ではないが、批判の一つの角度として紹介しておく。

「奈良サ連協では、岸本論文に次のような見解を掲げている。岸本論文は、『情勢の分析が一面的である』『世界は私たちのとりくみによって動いていく、世界を動かしているのは各国の国民だという確信がないのであろう。だから、国内情勢にかかわる部分でも、攻撃の側面のみが強調され……展望が見えてこない』とし、学力論議の前提となる部分においても……『確かな学力をつけるためには庶民の子は塾がよいをしなければならなくなつた』とか『塾通いできない貧困層や家族関係の不安定な家庭の子はますます低学力に突き落とされていった』という断定が平然と行われる、この神経が同じ教師として理解できない。……教師が学力問題を論じるからには『「実践の事実を具体的に語る』ことだと

『「もっと生産的な議論をしたいものだ」と結んでいる。」（坪井「学力と生きる力」『土とあぶら』 no.3）

こうした批判は、岸本氏個人には一定の意味をもつかもしいないが、教育運動としての基礎学力論そのものへの批判になりえない。⁽⁸⁾

むしろ、坂元忠芳氏の次の指摘を深めることの方が重要である。「たとえ、学力を『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で、だれにでも分ち伝えうる能力の部分』（到達度評価研究会）として、相対的に狭く定義し、その到達度を、学習によって保障する考え方を支持する場合でも、人間の分別の力をつける学力を、広く人間的交流と対話のなかに位置づけなければ、現在の学力論を、運動的にも実践的にも発展させることはできないように私には思われる」（坂元「学力形成における新しい矛盾について」『文化評論』1992.8）

あるいは、「岸本裕史さんの近著『勉強これで好きになる』を一読して、文化獲得の主体としての子どもの発達の問題、学力低下をもたらす社会と人間の状況の問題、総じて岸本さんの「学力観」には、人間の視点が不足しているのではないかという思いがした。」（早川典宏「人間らしい生活を望む声」現代と教育 1987.11）「私は岸本氏の学力論に全面的に共鳴しながら、しかし、義務教育で求められる学力を、基礎学力の錬磨と定着という見える学力に限定して考える論にはいささかの疑問が残る。つまり、基礎学力を定着させれば、その学力の土台にこの矛盾に満ちた複雑な社会を生きぬく認識と実践力がつくのかという疑問である。」（井沼一「学力と人格の教育をこそ」同前）といった批判や疑問をこそ提起し、学力論争や教育実践としての課題を明らかにする論議を深めるべきである。

6. 論点の整理と今後の課題—むすびにかえて

小論は、岸本氏の著作そのものに語らしめるスタイルをとったが、問題のたてかたにおいて私なりの工夫と正負の評価を込めたつもりである。

結論として、以下の点を整理しておきたい。

第1は、岸本氏の学力論とその運動をもっと多面的・構造的に分析しなければならないことである。氏の主張は、「読み書き算＝学力の基礎」として、その理解と習熟を強調した一見単純な理論にみえ、多くの著作もそのバリエーションと読み取れる部分が少なくないが、問題提起の重要性とそれが運動的な広がりをもっているがゆえに、多面的で構造的な分析と評価が求められている。とりわけ、氏の著作が父母の間に大きな影響力をもち、かつ、今日の学校の「学力競争」原理を下支えしていると考えられるだけに、その実態や基盤を明らかにしなければならない。しかも、それが岸本「学力」論の必然的な結果であるのか、あるいは、たまたま今日の教授学校に利用されているにすぎないのか、の相違はその評価に直接に関わる。

岸本氏が、1970年代のはじめに子どもの学力と家庭の経済・文化水準など関係をいち早く指摘し、その格差を埋めるために公教育がなにをなすべきかを模索したこと、さらに、それを教育運動として構想したことは重要な意義をもっていた。だが、それも日本の社会・学校が構造的変化をとげるなかで、歴史的意味と役割が変わってしまった。「管理と競争」

原理が、社会のみならず学校を支配しはじめるや、氏の主張が「学力」競争を下から支える「見えない」親たちを生みだし、競争をいっそう激化させる結果になっている。

第2は、岸本学力論が、基礎学力の重視という点では積極的な意味をもちながらも、他方では、それを習得させる方法や手段が子どもと父母を「学力」競争に巻き込み、あるいは、「学校」観や「学力」観において固定したイメージを作りあげた問題である。

現代の学校が、「管理と競争」によって子ども・青年を追い立てる場になっていて、いわゆる「できる」子にも「できない」子にとっても、「学習が苦役」になっている点では共通するような状況がある。こうしたなかで、「学校知」の象徴のような読み書き算を機械的に教え込み練習させることは、彼らを「閉じられた競争」へ導くことになる。また、その結果、学校そのもののイメージを「教師主導型の学校」に固定化し、堅いものにしてしまう危険性をはらんでいる。さらに、「基礎学力＝学力」観が子どもに刷り込まれ、彼らの学習観や学習意欲を貧しいものにしかねない側面もっている。それらは、子どもに一定の成就感・達成感といったつかのまの喜びを味合わせることでできても、真理や真実を学び自分の世界を広げることの喜びにつながらない。

第3は、「読み書き算＝学力」論の積極的側面を評価しつつ、それを習熟論として展開し、さらに、子どもの自己表現の視点を加えることによって「学力」論そのものを見直すことが必要である。

氏が主張するように、小学校低・中学年段階で「読み書き算」学力の形成が重要な課題であることは否定できない。しかし、その学力形成のプロセスと方法については多くの課題を残している。習熟論に限っていえば、松下氏が提案する「わかりなおし」過程は、習得した知識・技能の熟達化というタテの発展と、それらに関係づけ再構成するというヨコの広がりを実現し、「読み書き算」学力そのものを深化させる意味もっている。

また、理解と習熟の過程に、子どもからの視点が不可欠である。「書き」は、単に視写や正書にとどまらず、自己表現へと発展するものでなければならないだろう。子どもが習得した学力を使って、自然や社会との関係・事実を見て、考え、綴ることは、彼らの人格形成と「基礎学力」との接点をつくるうえで重要な意味をもつはずである。また、このことは子どもの「学校・学力」観を広げ、早さと効率だけの学習から、自由な興味や意欲に支えられた主体的学習、仲間と楽しみ学び合う共同学習への転換を可能にする。

第4は、岸本氏の学力論批判の視点を内在的なものにしてゆくことの必要性である。氏の教育をめぐる状況認識と学力論は密接に結びついたものであるが、その学力論批判の多くが外在的であり、学力論論争にとって必ずしも生産的ではない。むしろ、氏の「読み書き算＝学力」論とその運動的側面を論議の中心にすべきではないか。

氏は、かつて、学習指導要領の改訂によって大量の「落ちこぼれ」が誕生することを予知して、父母国民の「学習統一戦線づくり」を主張した。今日の広範な基礎学力習得のための諸活動も、その延長線上にあると見ることができ、それゆえ、こうした主張と実践が現代の学校改革に寄与しうるのかどうか、が問われている。その場合、岸本氏の問題提起には、「子どもからの視点」で現代の学校を見直すこと、教材論の軽薄さないし欠如、そして、学校改革のための教職員集団の協力・共同の問題が不在であることが決定的である。

岸本氏の学力論に限定した議論のため、学校改革の全体像については論究できなかったことを断っておきたい。これらは次回の課題にしたい。

最後に、資料の借用・紹介などで、同僚の梅田修氏にお世話になったことを記して謝意を表したい。

註

- (1) 坂元忠芳「学力形成をめぐる新しい矛盾について—文部省『新学力観』を中心に—」(『文化評論』1992.8), 坂元忠芳「“記号科”の意図するものとその実際について」(『教育』1992.10)を参照。
- (2) この点に関して、竹内常一氏の次の論述が示唆的である。「70年代の学習指導要領が「基礎・基本」と「ゆとりと充実」をうたえぼうたうほど、親たちの下からの能力主義を肥大化させ、親たちを学力競争・忠誠競争に走らせることになったといえます。その結果、はげしい偏差値競争、生徒の生活を包括的に支配する校則、人権蹂躪そのものである体罰が日本の学校の「生理」になったのです。そして、そうなればなるほど、学校は非行・いじめ・不登校・高校中退などの「病理」にさらされることになったのです。」(p.17) (竹内常一『いま、学校になにが問われているか』明治図書1992)
- (3) 「学校知」そのものが多義的であるが、「定式化された知、図式化された知であり、本当には考えてもいず理解もしていないが後で試験を受ける場合には思いだしやすい、といったような知のあり方」(宮崎清孝)「“学校知”の基本的性質は公定性・規範性・制裁性・イデオロギー性である。その学びの特質は交換性・迂回性である」(駒林邦男)(『教育学研究』vol.59 no.1)なお、駒林邦男「学習指導要領の学力観」(『教育』1992.10)が参考になる。
- (4) 岸本氏の著作のシフトに関連して、岩辺氏が同じような指摘をしている。氏は、岸本『幼児期に学力の土台を』の書評で、「70年代に書かれた『どの子も伸びる』3部作は、この点で警鐘の書でした。子どもたちをファシズムに奪われてなるものかという姿勢が熱く伝わってきました。しかし、この本をふくめて、最近の岸本さん論文は批判が後退し、対策が全面に出ています。子育て・教育の協同化の視点が消え、個人的・家庭内解決を説くことに終始しているように、私には思われます。」(『現代と教育』vol.23 1992.10)
- (5) 「座談会・幼児期の教育を考える」(『部落』1992.5)に出席した保育園保育者や学童保育関係者が、「この本を読みだしてショックを受けました」「親は少しでも早く文字を覚えさせるのがいいんだ、ととっちゃって、やっぱり焦るだろう思います」と発言している。
- (6) 基礎学力とはなにか、これ自体が今日なお論争的課題である。これに関連して、最近、学力の規定を「幅広学力」とか「真の学力」「狭い学力」と表現されているが、両者に構造の相違があることが伝わりにくくなっている。例えば、岸本氏に近い立場にある藤原義隆氏は、次のように書いている。
「真の学力」論者の主張は、だいたい、これと似た「生活と集団と労働の中で学ぶ」という、いわば「幅広学力論」が多いように思います。わたしは、決してこういう能

力はどちらでもいいと否定はしません。しかし、教育論と学力論をごっちゃにしてはならないと思うのです。……「幅広学力論」は境界線が定かではなく、とめどもなく広がるという特徴を持ちやすいものです。したがって、“他人に親切にするのも学力のうち”ということになり、文部省のいう「新学力観」に近づくというより重なってしまうのではないかと危惧しています。「幅広学力論」の最大の弱点は、態度主義的評価を包み込むということです。（藤原義隆『現場からの学力論』P.166 あゆみ 1992.8）

- (7) 最近、藤原・岩辺論争なるものが、京都教育センター『季刊 教育運動』（No.96 1992.12）誌上で展開されている。直接には、文部省が進めている「新学力観」をめぐる評価と克服の方向をめぐる論争になっているが、その背景に、国民教育のあり方、とりわけ現代の学校の役割についての考え方に相違があると思われる。より、直接的には父母の教育要求がどこにあり、学校はそれにどのように応えるべきか、これに関連して、子どもが「学習」することの意味と内容をどのように構成するか、の立場の違いといえる。
- (8) 岸本氏の「学力論」については、東海、近畿の民間教育研究運動の中で、様々な議論がすすめられてきている。大阪教育サークル連絡協議会機関誌「土とあぶらの中の教育」（No.3 1992.5）を参照のこと。