

岸本裕史のライフヒストリー研究(III)

—— 幼児教育と「見えない学力」の模索へ ——

The Life-historical Approach to Hiroshi KISHIMOTO(III)

深澤英雄 船越 勝
Hideo FUKAZAWA Masaru FUNAGOSHI
(教職大学院) (教育学教室)

2019年10月28日受理

要旨

兵庫県の小学校教諭である岸本裕史は、「百ます計算」などの読み・書き・計算の習熟を徹底して追究するための教材の開発と授業の創造を行うことを通して、戦後の教育実践史において、基礎学力論を発展させた人物である。しかし、こうした岸本の教育実践の教育的価値は、必ずしも教育方法学や教育実践学の研究のなかにきちんと位置付けられている訳ではない。そこで、本研究では、こうした岸本の教育実践研究上の成果が、彼のライフヒストリーのなかでどのように生成されてきたのかを明らかにすることを目的とする。本稿は、本研究の第3報であり、5期に区分した岸本のライフヒストリーのうち、最後の第5期を取り扱う。

キーワード：岸本裕史、読み・書き・算、基礎学力、見える学力見えない学力、習熟

I 問題の所在

岸本裕史は、百ます計算などの教材の開発と習熟を重視した学力の基礎を鍛える教育方法の提起で、戦後の教育実践研究に大きな貢献をした実践家であり、研究者である。しかし、では岸本裕史は、いかにして岸本裕史になったのか。この問いに対して、教師のライフヒストリー研究の方法論にもとづいてアプローチしようというのが、我々の基本的な問題意識である。既に我々は、岸本のライフヒストリーを5期に分けて、第1期から第4期までは2度に分けて検討を重ねてきた¹⁾。

こうした成果を踏まえた上で、本稿の課題は、岸本のライフヒストリーの第5期の検討が中心的な課題となる。具体的には、第4期の岸本実践運動期から第5期の幼児教育拡充期への展開の解明であり、年代的に言うと、1990年の退職から亡くなった2006年までを指している。

ところで、この1990年代から2000年代前半とはどういう時期なのであろうか。それは、第一に、1989年の学習指導要領の改訂と生活科の新設などいわゆる「ゆとり教育」の始まり、1991年の指導要録の改訂とそれに伴う新学力観の提起、1998年の学習指導要領の改訂に伴う「総合的な学習の時間」の新設など「ゆとり教育」の本格的導入と、それに対する『分数ができない大学生』の出版など、「学力低下」論争が展開された頃であり、教育をめぐる言説が「学力論の季節」へと転

回した時期である。それは、1980年代は、校内暴力、いじめ、登校拒否など、いわゆる生徒指導の議論が中心の時期だったことを思えば、大きな変化であった。

第二に、1989年の学習指導要領の改訂と軌を一にして、幼稚園教育要領が改訂され、自由保育と環境による保育が提唱され、設定保育が批判されるなど、幼児教育のあり方が本格的に議論されるようになった時期でもある。

第三に、上記の事柄と連動し、指導が援助や支援という言葉に代えられ、教師の指導性が教育や教育学をめぐる言説のなかで大きく後退していった時期である。

そして、最後に、1991年にバブルが崩壊し、「失われた10年」「20年」と言われる状況が生み出されるとともに、それへの打開策として、本格的に新自由主義政策が導入され、社会階層論的には、「勝ち組」「負け組」といわれるような階層分化が急激に進行した時期でもあった。それに対応して、労働組合運動の再編が行われるなど、社会運動としても大きな変化が生まれた。

これは、教育実践論と教育運動論の大きな転回が行われた時期ということが出来るが、それが岸本のライフヒストリーの第5期なのである。では、こうした時代状況に、岸本はどのように向き合おうとしていたのか。また、この時期を岸本裕史は、教師として、人間としてどのように生きたのであろうか。(船越)

II 岸本裕史における幼児教育への転回

ー第5期を中心にー

1. 幼児教育への早くからの着目

岸本は小学校教師退職後、小学館を中心に「幼児教育」分野での発言が多く見られることから、その頃から幼児教育に対して関心と興味をもったと思われる。しかし、私たちは、ライフヒストリー研究を通じて、岸本実践の初期から「幼児教育」の課題を意識しながら岸本実践が誕生してきたことを明らかにしてきた²⁾。

岸本は、最初の著書『どの子ども伸びるー教師と親でつくる教育ー』の第二章低学力児の生成要因の中で述べている。「小学校における6年間の成績評定変動値」「幼児及び現在の家庭教育状況調査」などを元に説明している³⁾。「入学後の早いテンポの授業と、むずかしい教材についていけず、学習から脱落していく事実上の学内不就学児は、上の学年に進むほど増えています。ところが一方で、よい成績をずっと取っている子もいます。この違いは、単に住居の広さや、所得の多少だけに起因するとはいえません。生まれてから、年齢に達するまで、そして現在の生活環境や教育そのものが、こどもの知的発達を大きく左右していると考えられます。低学力児を生み出す根拠は、現代の貧困にあります。(中略)物質的なうわべの華やかさの裏にある多忙と過労に象徴されている現代の貧困こそ、できない子を大量に生み出す絶対的な基盤であり、土台と申せましょう。」「教育は、父母と教師による共同の、そして、国民共同の大事業です。教師任せは、必ず教師不信に陥ります。教師と父母が共に手をたずさえて、次の日本を担うべき子どもたちの発達と成長のため力を尽くすことが、いまほど大事なときはありません。」と言う。

岸本との座談会の中で東上高志は「もともと岸本さんの発想は、神戸市内の同じ小学校に二十数年間勤務されていて、教えた子が親になり、その子を教えるという『世代継承教育』を体験されるなかで、小学校低学年の学力が一生を決めている、と思うようになり、卒業生の人生航路を何回もかなり大がかりに追跡調査されたら、小学校低学年の学力が、中学、高校とほとんどかわらない位置にあって、大学進学を決定していた。いっばう、学習指導要領がほぼ10年おきに改訂されるたび、学習の量がふえ、しかもそれが、どんどん低学年に持ちこまれ、落ちこぼれを必然的につくりだすようになってきた。こうした状況はかえなければならぬが、教育という仕事は、状況が変わるのを待っているわけにはいかない。そこで、提起されたのが『見える学力、見えない学力』だった。これが発行以来100万部ちかく出たというのは、見える学力、すなわち子どもの生活と家庭でやらなければならない学習方法があるのではないか。端的に言ってそれは『反復練習』

だ、という提起になったわけですね。ところが日本の教育の状況は、ますます深刻になる。この場合は公立学校の教育といかえた方がいいわけですが、よく出来る生徒を中心に私立学校志向がぐんと高まる。もともと岸本さんは公立派だから、いてもたってもいられない。それでは、ということで『幼児期に学力の土台を』になるわけです。『入学前にこれだけは』というフレーズはその端的なあらわれです。」と述べている⁴⁾。岸本の問題意識は、子どもたちが、確かな学力を身につけ自立していくには、入学前、入学後、特に低学年の間の教育が重要であると考えていた。教え子の姿や35歳で結婚した岸本が自分の我が子の成長に関わる中で、幼児期に学力の基礎をつけないといけないという思いが強かったと思われる。(深澤)

2. 幼児教育論の本格的な展開

岸本は1983年に『幼児に学力の基礎を』⁵⁾、1987年に『学ぶ力と伸びる力』を発行している。総合幼児教育研究会という幼稚園・保育園の研究団体から発行された⁶⁾。『見える学力、見えない学力』発行以降、幼児教育・家庭教育に関わる著書や講演が多くなった。また家庭塾連絡会の実践をまとめた『どの子ども伸びる家庭塾』⁷⁾も発行している。教科研の活動においては、1982年の湯河原大会から政治と教育分科会から言語と教育分科会への変更から学んだことでより「幼児教育」への関心を寄せていく。『幼児に学力の土台を』⁸⁾『家庭でのばす 見えない学力』⁹⁾『もうすぐ1年生 学力はどこまで必要か』は言語と教育分科会で関わりのある汐見稔幸らと執筆している¹⁰⁾。

退職後に次々と幼児教育・家庭教育の本を出版していく。『確実に学力をつける家庭学習法(勉強習慣の育て方)』¹¹⁾『家庭でできる学力づくり 小1年生』¹²⁾『遊びでのばす見えない学力』¹³⁾『お父さんのための子育て講座』¹⁴⁾などである。亡くなるまでの16年間の間に学校教育関係を除いて、幼児・家庭教育向けの著作、監修、共著、プリント類もいれると100冊近くを手掛けた。(深澤)

3. 岸本の幼児教育論の具体的内容

(1)岸本の幼児教育論の展開の背景

1990年代に入ってから岸本の幼児教育論としての代表的著作である岸本裕史著『幼児期に学力の土台を』(たかの書房、1991年)を見てみよう。

岸本は、1989年の学習指導要領の改訂に対する評価として、子どもたちの低学力化と厳しい批判を展開する。具体的には、学習時間が減ったのに、教育内容の高度化している。だから、子どもたちは、短い時間で高度な内容を要領よく学習しないといけなくなり、「落ちこぼれ」「落ちこぼし」を生むことになる。また、この学習指導要領の目玉政策として新設された生活科や

前回の学習指導要領の改訂で生まれたゆとりの時間に対して批判を行い、これらは必ず子どもたちの低学力化を導き出すと議論を展開した。

日本社会は、周知の通り、1960年代の高度経済成長を経て、1970年代には会社に就職して生きていくという企業社会化を遂げていた。こうした企業社会のなかでは、岸本は庶民の子どもも「早教育」が必要だという。これは、竹内常一が、企業社会化する以前の日本社会では、学校から落ちこぼれても、たとえば、米が作れる知恵と力があれば、学校なんか自分が生きていく上で、何の意味もない存在だと批判し、相対化した生き方ができたが、企業社会化して以降は、「学校から落ちこぼれると人生からも落ちこぼれる」という強迫観念が成立したと指摘したが¹⁵⁾、こうした竹内の分析と一致したリアルな日本社会と教育の意味づけの変貌を岸本もとらえている。

また、岸本は、こうした庶民の子どもの教育や学習の機会の必要性を主張する立場から、近世の寺子屋教育から学ぶことも提起していた。(船越)

(2)岸本の幼児教育論の主張

では、岸本はどのような内容を幼児教育論として展開していたのか¹⁶⁾。それは、第一に、学力の土台としての言語能力である。具体的には、親が子どもに対して行う濃密な話しかけが大切だとした。なぜなら、それが子どもの語彙量の多さや知識量の豊かさを保障することにつながるからである。また、同様の問題意識から、親が子どもに絵本や本の読み聞かせや語り聞かせを行うことも重視した。それに対して、テレビの長時間視聴へは厳しい批判を展開したのも、こうした立場からすれば、うなずけるところである。

第二は、しつけは深部の学力だとした。具体的には、子どもの粘り強さを育てることを重視した。そのために、岸本は、しつけの大切さを主張し、挨拶のしつけ、後始末のしつけ、生活習慣のしつけ、仕事のしつけという4つのしつけを展開したが、これらのしつけが子どもの計画性・持久力・構想力・責任感・強調心を育てていくのだとした。

また、しつけの要として、朝起きた時に最初に手にするものをきちんと整理整頓させることが大切だとし、しつけの3つの原則として、①無限の愛情を湛え、やさしさとほほえみを持ってしつける、②子ども自身にやらせる、③三か月間は必ず継続して続けるを主張した。

第三は、遊びは活力の源ということである。具体的には、まず戸外での遊びでどろんこまみれになることの大切さを解いた。そのために、土・水・風・緑・3人以上の集団という5つの要素が重要だとした。こうした主張の背景には、大脳新皮質と旧皮質を鍛えるという考え方があり、それは当時大きな影響力を持って

いたソビエト心理学や大脳生理学の知見の導入や、同時期に、日本の子どもの体力低下を具体的な調査を元に警鐘を鳴らしていた正木健男の「子どもの体力」論があった。

次に、岸本は、まねして遊ぶことも大切だと述べた。それは、子どもたちの想像力と創造力を育むことにつながるからである。さらに、室内遊びも子どもたちの巧緻性を育てて行く上で重要だと考えた。それは、以前から子どもの「手が虫歯になっている」などと、子どもの手先の不器用さが大きな問題になっていたからである。最後に、豊かな先行体験が大事だとした。それは、子どもたちの学びに先立っての予備的・準備的な経験の意味を岸本が重視していたからである。

このような主張を踏まえた上で、岸本は、就学前の教育の原則として、入学前の9か条なるものを展開する。すなわち、①静筋を発達させる、②鉛筆を正しく持つ、③相手の目を見て聞く、④必要なことを話す力、⑤5までと10までの数、⑥文字に関心を持たせる、⑦上下左右の識別、⑧指先の訓練、⑨あとかたづけが大好きに、というものである。

次に、『幼児期に学力の土台を』と並んで、岸本の代表的な幼児教育論として、『もうすぐ1年生 学力はどこまで必要か』(岸本・汐見・宍戸著、大月書店、1992年)を見てみることにしよう。岸本は、まず教育をめぐる現状として、「落ちこぼれるのも個性のうち」という1991年の指導要録の改訂と軌を一にして展開された新学力観路線への厳しい批判を行っている。具体的には、新学力観路線は、「二瘤駱駝」と言われたりするが、子どもたちの学力分布の双極化を生み出してしまふ。また、そのために、中流階層以上の子どもを中心に、私学志向を強めることとなり、結果として、教育の民営化を追求することにつながり、公立学校の危機をもたらすことになるという。

それに対して、岸本は庶民の子どもを想定しながら、そんなことをしなくても、誰でも賢くなれるのだという。それは、「学力の差は、練習量の差」だからと考えるからである。岸本は、それゆえ、就学前に字が読めることの大切さを説き、本好きと学力の関係や言葉と学力の関係を強調した。

具体的には、第一に、粘り強さが学力と人格の基礎だということである。そのために、勉強を生活習慣にする粘り強さがポイントだとし、幼児期からのしつけが生きてくると述べた。第二に、生活体験の豊かさが学力の土台だということである。そのために、直接体験や追体験の意義を岸本は強調した。こうした議論を踏まえた上で、岸本は、就学前の5つの課題として、①左右、上下をしっかりとわからせる、②5までの数は即座にわかるように、③名札や読み聞かせで工夫する、④読み聞かせから、一人読みへ(ほめちぎることによる情動的発達の意義)、⑤右回し、左回しの書き方(姿勢

と鉛筆を正しく持つことの重要性)を提起した。

岸本のこうした主張の背景には、第一に、長年の教育実践経験や「落ち研」などの研究活動のなかで、学力は小学校入学以前に決着がついている事実の発見があった。また、岸本が全国委員を務めるなど、積極的に関わっていた教科研(教育科学研究会)の活動で、1982年の湯河原大会から永らく関わっていた政治と教育分科会から言語と教育分科会へと所属を変更し、そこから学んだこともあったのではないだろうか。さらにいえば、国際的には、アメリカのアフーマティブ・アクション(積極的差別是正措置)で、人種差別などの解消のための施策として、幼児期の教育の重要性が指摘されていたこととも重なってくる。

しかし、こうした岸本の主張は、既に見て来たように、『見える学力、見えない学力』(大月書店、1981年)における見えない学力の主張、具体的には、読書、言葉、遊び、しつけの4つの要素の強調と大きくは変わらないとも言え、どこまで新しい展開だったのかという点では疑問も残るところである。(船越)

4. 新幼稚園教育要領の自由保育論への岸本の立場と岸本幼児教育論の特質

先に見たように、岸本は、新学習指導要領によって新設された生活科に対しては、低学力化をもたらずと批判的であった。したがって、生活科と教育(保育)思想的にも、カリキュラム論的にも接続が想定されている新幼稚園教育要領の自由保育論に対しては、批判的であった。それは、庶民の子どもを低学力にしないためには、「学力の差は、練習量の差」であるという長年の実践的積み重ねのなかで紡ぎ出してきた岸本の教師としての確信に基づいているからである。

自由保育論における遊びの重視や環境による保育という主張については、先に見て来たように、岸本の主張と重なるところはある。しかし、岸本の主張は、そうした取り組みにも、粘り強く取り組むことを何よりも大切にしている。また、そうした取り組みを通して、入学前の9か条で示されたような、①静筋を発達させる、②鉛筆を正しく持つ、③相手の目を見て聞く、④必要なことを話す力、⑤5までと10までの数、⑥文字に関心を持たせる、⑦上下左右の識別、⑧指先の訓練、⑨あとかたづけが大好きに、等のような事柄が「できる」ことを重視する教育論であり、明確に育てるべき資質・能力を想定している教育論なのである。それに対して、新幼稚園教育要領の自由保育論は、設定保育批判に見られるように、教師の目的意識的な取り組みに対しては批判的である。根本的な教育(保育)指導が異なっているのである。

新幼稚園教育要領が環境による保育や自由保育の幼児教育独自の主張を、小学校の生活科を中心に接続させていく、つまり、小学校の幼児教育化を志向したの

に対して、岸本は、小学校で自らが確かめてきた学力の基礎と人格を育てる取り組みを幼児教育へも拡充していく、つまり、ベクトルは全くの反対で、小学校教育の幼児教育への拡張化を志向したといえるのではないかと。

こうした点に、岸本幼児教育論の特質があるが、それは何より、幼児教育の独自性を自由保育論の立場から追求した新幼稚園教育要領と、庶民の子どもを低学力化の危機から救うとした岸本の立場の違いが、これらのベクトルの向きの違いを生んでいるのだといえることができる。(船越)

III 岸本学力論と認知心理学研究

1. 教育科学研究会における岸本学力論の発達論的検討

岸本の著作をめぐる、座談会が『教育』紙上で2度行われた。一度目は、『どの子も伸びる—教師と親でつくる教育』『同一家庭篇』『同一教師篇』出版後の1977年7月¹⁷⁾。二度目は、『見える学力、見えない学力』が注目を浴びた、1982年2月だった¹⁸⁾。岸本の学力論は「受験競争をより激化させた」「基礎学力の形成の発達の意味が見えない」「習熟(できる)を重視し、理解(わかる)ことへの軽視がある」「機械的な反復で本当に学力がつくのか」などの批判がされてきた。この2つの対談を素材に、岸本が考えていた「発達論」について論じる。一度目の座談会で岸本の提案を受けて、田代は「発達上の問題というのは、自我の形成といえますか。それを中心にした言語能力の問題。それから言語能力を軸とする学力の問題というふうに、貫かれた形が出ているように思うんです。そういう、非常に困った欠陥の部分のカバーするという意味では、岸本先生のお話は非常におもしろくおもしろい、私はほぼ全面的に賛成したわけです。(中略)誤解されるおそれが非常にあるのではないかと。一種の「訓練主義」じゃないかと。先生の授業の中では必ず子どもの創意工夫を先生が吸収するということがありますね。それを軸にして生徒の集団づくりにはいっている。」と言う。岸本は、1982年の座談会でこう言っている。「子どもの実生活なり体験に根づくような有機的な教え方をきちんとやっていく。反復と再生はちょっと違いますね。反復は機械的な繰り返しであり、再生は一種のクリエイティブな仕事です。イメージを思い浮かべながらやらなければならぬから。反復、そして再生的な学習を両方相まって私なりの言葉で言えば、きちんと有機的な刻み込んでいくような授業のあり方、そういう問題意識をもって、試行錯誤的に対応していったわけです。そういうなかでもって試行錯誤的に対応していったわけです。」

堀尾は、座談会の中でこう述べている。「『見える学力、見えない学力』で展開している議論は前著にくら

べて発展してきているという面、これはひとつ大事なことだろうと思うのです。それが教科研でいえば学力と人格の問題として、とりわけ70年代に入って議論されてきた筋と重なっているだろうと思うんですね。それを岸本さんは、見える・見えないという形で整理して、学力と人格問題・人間形成の問題を、広く家庭での文化的な環境、あるいは日常生活の質というようなものをつなげながら、学校で見えている学力というのは全体の一部でしかない、それだけにはたらしかけてもほんとうは空しいんだという議論の筋が、この本にははっきりと見えていると思うんですね。」(深澤)

2. 認知心理学研究からの岸本学力論研究

(1) 習熟概念の段階説と平行説

岸本裕史の教育実践論の大きな特質には、習熟概念の提起と復興があると先に指摘した。では、そもそも習熟とは何か。たとえば、中内敏夫氏は、学力論における態度主義を批判しつつ、習熟を次のように述べている¹⁹⁾。すなわち、「科学的概念や各種の芸術的形象、そして方法や知識などの到達目標の内容をなしているものが学習主体によって十分こなされた形態、つまりその習熟レベルがそれである」と指摘している。そして、態度主義のように、「人格価値を認識価値と並置させず後者の側から一元的にとらえていくと、人格価値に属するものを到達目標の形(その一種)で表すことができる」とした。

教育学研究や教育実践研究において、ともすれば学校現場での教師の教育実践の方法としてとらえられていた習熟を、こうした中内氏の議論は、初めて研究的な文脈に位置付け直したと言うことで、大きな意義を持つ。

さて、このような中内氏の習熟概念は、先の引用にも典型的に表れているように、認識的なものが高められ、人格的なものに統合され、一元化していくという意味で、田中耕治の整理によると²⁰⁾、段階説と言われている。しかし、このような段階説的に習熟をとらえると、どこまで認識形成の指導をすれば習熟形成に転化するのかが不明確になりやすく、ある種の段階論的な実践に陥ってしまう。むしろ、認識形成の指導をしながら、それを習熟へ転化させていく指導を同時並行的に展開していくことが大切である。こうした立場を主張したのが稲葉宏雄で、並行説と呼ばれている²¹⁾。

筆者の立場から言うと、習熟が認識を前提にしているという点では、段階説は否定できない。しかし、指導論の立場に立つと、段階説では、習熟形成の課題はずいぶん先に遠のいてしまうことになる。こうした議論のズレは、いわば段階説は習熟とは何かを問題にしているのに対して、並行説は習熟形成論を問題にしているところから生まれている。したがって、新しい習熟論の展開は、両者の統合の必要性を確認するところ

から出発するのである。(船越)

(2) 松下佳代による「3つの習熟概念」の提起

こうした習熟研究に新しい提起を行ったのが、松下佳代である²²⁾。松下は、認知心理学研究の成果に学びながらも、習熟を〈定型的熟達化を指向する習熟〉、〈適応的熟達化を指向する習熟〉、〈実践共同体における正統的周辺参加から十全的参加への移行としての熟達化を指向する習熟〉の3つに整理した。この提起は、先にも述べたように、主には教育実践のなかで用いられてきた教師の日常言語としての習熟を、3つの異なったいわばモデルに整理をしたと言うことで、これまでの習熟研究を大きく前進させたといえることができる。

では、この3つの習熟概念の内容を簡単に見てみよう。第一の習熟である〈定型的熟達化を指向する習熟〉は、松下によると、「対象が技能領域に限定されていること、何よりも速さと正確さが重視されていること、計算問題のような定型的な問題の反復練習が指導の中心を占める」ことなどに、その特徴がある。その結果、「子どもが自ら概念的知識を再構成する機会を逃してしまう」のではないかということが危惧されている。

第二の習熟である〈適応的熟達化を指向する習熟〉は、「対象が概念的知識を要する領域にまで広げられていること、自動化以外の習熟の側面にも目が向けられていること、反復練習に代わる指導方法が提案されている」ことなどが特徴になってくる。ここでは、より速くより「わかり直し」の方が重視されていくことになるのである。

第三の習熟は、松下の主張を整理すると、〈実践共同体における正統的周辺参加から十全的参加への移行としての熟達化を指向する習熟〉となる。これは、「前近代的教育制度と思われてきた徒弟制を効果的な学習のモデルとして見直すことによってつくられた理論に見られる習熟概念」なのである。

(3) 松下の提起をどう評価するか

松下は、この論文のなかで、自らは認知心理学研究や数教協(数学教育協議会)の立場に立って、岸本の習熟論を〈定型的熟達化を指向する習熟〉と位置付け、批判した。しかし、私たちの立場は、確かに岸本の実践には〈定型的熟達化を指向する習熟〉と見られるようなところがあるが、後に岸本と陰山との違いを論ずるところでも述べるように、岸本の習熟論には、習熟形成に認識や理解の指導をつないでいこうとする志向があり、「反復再生的学習」という際の再生的側面を重視して、むしろ「できる」を通した「わかり直し」を大切にしているのであって、単純な〈定型的熟達化を指向する習熟〉とはいうことができない。それはたとえば、算数で言えば、岸本はタイトルを使用したり、大きな数を数える時に、米粒を黒い紙に糊で貼らせる

実践をしたり、計算では数教協が強調する作問をしたりしていたし、漢字で言えば、成り立ちを知ったり、熟語を調べたり、さらに、覚えて書けるようになった漢字を短文作りや作文で意図的に使ったりしていたのである。だから、むしろ〈適応的熟達化を指向する習熟〉と見なした方がいいのではないか。

また、岸本が習熟形成にこだわるのは、庶民の子どもに学力の基礎、さらにいえば、確かな学力を保障していこうということにとどまらず、自立した人格に育てて行くという志向性があった。それは、彼の「見えない学力」論に明確である。だとするのであれば、究極的には、岸本の習熟論は第三の習熟である、〈実践共同体における正統的周辺参加から十全的参加への移行としての熟達化を指向する習熟〉を志向しているということができるのではないか。これは、松下が岸本の習熟論を、主には「見える学力」を中心に検討したことから来ている。しかし、90年代以降、岸本の学力論は、後に検討するように、さらに「見えない学力」の重要性を強調するようになってきており、その点を適切に習熟研究においても位置付けておく必要がある。(船越)

IV 岸本裕史における「見えない学力」論の発展

1. 1990年代における「見えない学力」論の展開

岸本裕史は、1990年代に入ってから、第3期や第4期と比較して、大きな変貌を遂げる。それは、見える学力よりも、見えない学力の方に力点が置かれるようになるという変化である。たとえば、1990年代に入ってから以降、は、『家庭でのばす「見えない学力」』(小学館、1992年)、『遊びでのばす「見えない学力」』(小学館、1993年)、『どの子ども伸びる見えない学力』(小学館、2004年)等の見えない学力をテーマとした著作をいくつか出版している。

しかし、「見えない学力」を構成するものとしては、3要素として、やはり言語能力、根気、先行体験が掲げられており、第4期までの主張を大きく変わっているわけではないのである。それは、100万冊を超える大ベストセラーになった『見える学力、見えない学力』を今日の段階に合わせてリライトした『見える学力、見えない学力 改訂新装版』(大月書店、1994年)も、社会運動が大きく後退したという1990年代の社会情勢に合わせて、家庭塾が家庭教育に変更された以外は、構成、内容は、初版とほぼ同じというところにも表れている。(船越)

2. 1990年代の「見えない学力」論の特徴

—第3期、第4期と比較して—

では、1990年代以降の「見えない学力」論の特徴は、どのような点にあるのか。名著『見える学力、見えない学力』の続編を銘打った、21世紀に入ってから出版

された『続見える学力、見えない学力』(大月書店、2002年)を見てみよう。この著作の構成は、以下のようになっている。

序 21世紀の学力劣化政策の危険さ 17-24

I 読み書き計算の発達の意義 57-178

II いま、求められる〈見えない学力〉とは 179-234

量的に言うと、見える学力の方にページが割かれている。しかし、内容的に重要なのは、見えない学力論の方にある。(船越)

3. 非認知的能力の視点からの検討

こうした見えない学力論への注目の広がり背景には、認知心理学研究における非認知能力の視点への着目がある。ここでいう非認知能力とは、人間の諸能力の内、認知的能力以外の側面を指しているが、具体的には、目標に向かって頑張る力、他の人とうまく関わる力、感情をコントロールする力等々、IQ等で測れない内面の力を指す。言い換えれば、認知能力が、IQ、言語に関するもの、算数に関するもの、科学に関するものなどを意味するのに対して、非認知能力は、学習意欲、努力や忍耐、自己の理解・表現・調整、他者理解、感情の理解・表現、コミュニケーションなどを示しているのである。

2017年改訂の新学習指導要領、新幼稚園教育要領との関係でいうと、非認知的能力は、目標の達成まで粘り強く頑張る力のことを指し、こうした非認知能力は、子ども主体の遊びで育つとされている。つまり、「頑張ればできる」を積み重ねることが大切にされており、これは岸本の年来の主張と重なるところが非常に多い。

こうした非認知能力への着目は、たとえば、アメリカのジェームズ・ヘックマンが、就学前の乳幼児期が重要だとした上で、その根拠として、「ペリー就学前プロジェクト」が紹介されている。具体的には、低所得層アフリカ系アメリカ人3~4歳児で、教育上「高リスク」児の123名が対象だという。そして、就学前教育プログラムへ参加することによって、認知能力のみならず、非認知能力が高まることで、将来の所得向上や生活保護受給率の低下など長期的効果が表れたとの結果が報告されている。また、こうした研究を、中室牧子は、その著『「学力」の経済学』(Discover, 2015年)のなかで、確かなデータ(エヴィデンス)にもとづく研究に裏打ちされたものだと評価しているのも、近年の動向を典型的に示している²³⁾。(船越)

V 岸本裕史の教育実践が提起していたもの

—私たちはどう受け止めたらいのか

1. 熟達者研究から

—習熟概念の発展

では、遅れてきた私たちは、岸本のライフヒストリ—研究で検討してきたものを基礎に、岸本がその生涯

をかけて教育実践と教育運動を通して明らかにしてきたものをどのように発展させていったらいいのか。

第一は、習熟概念のとらえ方をめぐって、マイスター(meister)への成長としての習熟という視点である²⁴⁾。岸本は、確かな学力としての習熟だけでなく、「見えない学力」論を媒介にして、自立した人格としての習熟を志向していた。それは、先には熟達者としての習熟として検討していたが、ここではそれをマイスターとしての習熟という概念で見たい。

マイスターとは、元々はドイツの職人のなかの親方のことを指す。親方であるということは、専門的な技術において卓越した存在であるということである。いわば、「技術的熟達者」としての存在を意味している。と同時に、単に技術面だけでなく、それは人格面においても、尊敬に値する存在でないと、職人集団を率いることはできないのである。こうしたマイスターの特性は、英語のマスターやイタリア語やスペイン語のマイエストロ(maestro)も共通している。(船越)

2. 政治的リテラシーとシティズンシップ論

こうした岸本のマイスターへの成長としての習熟概念のとらえ方は、自立した人格の人間像と関わって、筆者は政治的リテラシーやシティズンシップ論と接合していくと考えている。それは、岸本の習熟論が、岸本裕史が長くこだわってきた庶民の基礎学力保障とその政治性・階層性への志向から読み取れる。とりわけ、岸本が教育科学研究会の政治と教育部会で能力主義の教育政策の批判的検討をしてきたことや、部落問題研究所や同和教育の授業と教材研究会の取り組みを通して、部落問題との関わりを深めてきたことがこうした志向を強めさせてきた。

こうした点から、岸本の習熟論としてのマイスター論は、政治的リテラシーを持った主体像となり、シティズンシップ論への射程の中に入ってくるのである²⁵⁾。(船越)

3. 岸本裕史と陰山英男の間にあるもの

—両者の違いをどう見るか

「岸本実践と陰山実践は、どこがどう違うんですか？」とよく尋ねられる。陰山英男は2000年10月31日NHKの「クローズアップ現代」で実践が放映され、一躍全国的に注目を浴びた。その前に広島で行われた全国教研での発表をきっかけに朝日新聞が陰山の当時勤務していた山口小学校(兵庫県朝来町)取材し2000年3月に報道していた。

陰山は岸本裕史が代表を務めていた、落ち研(学力の基礎を鍛え落ちこぼれをなくす研究会 現「学力研」の前身)の会員として実践研究を行っていた。陰山英男の陰山ラボのプロフィールには、「1987年神戸にて、生涯の師 岸本裕史に出会う」とある。

岸本は、雑誌『教育』に陰山実践紹介として「真のゆとりは学力の基礎の徹底した錬磨から」を書いた。陰山は「基礎学力がもたらした生きる力」を書いている²⁶⁾。1990年代には、岸本の論考はこの論文以降雑誌『教育』の場からは見られない。

書籍としては、『やっぱり「読み・書き・計算」で学力再生』²⁷⁾を岸本、陰山の共著で出している。岸本は陰山との細かな実践的な手法の違いについては、論評していない。ここでは、3点について2人の実践的な違いを指摘する。

(1)岸本百ます計算と陰山百ます計算

百ます計算の生みの親は岸本裕史と言われるが、「ます」の中に、答えを書くというものは、以前からあった。どの教科書にも「かけ算九九の表」は掲載されている。その表は、1から9まで順番に左から右へ・上から下に並んでいる。百ますがブームになった時に「ます計算は前からあった、岸本・陰山が発明したものではない。」という発言があった。確かに朝日新聞大阪版の昭和38年3月27日の教育欄に64ますの計算方法が紹介されている。2から9までの数字がランダムに並んで計算するようになっている。岸本実践における百ますと同じ発想である。百ます計算の原型は昭和38年よりも、もっと前からあった。明治26年の尋常算術の中にある。上の欄に九六四五一七二八、右欄に三四五九六七二八と書いてあり、掛け図にして、空欄を教師が棒で指して答えさせたようである。

岸本の工夫は、1から9だけでなく0も入れて、百問にした。また、かけ算だけでなく、たし算百ます、また、上のますの0から9の問題を10~19と10をつけて、ひき算にも拡大した。「どの子も伸びる 家庭篇」では、わり算や、割合などの問題にもます計算を応用した。しかし、わり算や割合の実践は広がりを見せなかった。ます計算でわり算・割合を行うことは難しかったからだと考えられる。

岸本が担任した木村君が「先生、九九の表使ってやったらええねん。数字を入れかえたら、なんぼでも問題が作れるやん。」「そのやり方というのは、ノートに縦横11ずつのますめを作り、その最上欄と左端に赤鉛筆で数字を0から9まで入れるのです。こどもは後には11の枠と呼んでいましたが、左端の欄に任意の順序で数を書くと、最上欄にはそれと同じ順序で記入するのです。」という百ます計算誕生にもあるように、上部、左部の0から9までの問題は、数字を変えて実践を行っていた²⁸⁾。

岸本実践をもとに結成された研究会である「落ち研」でも、実践的工夫が施された。100ますでなく、ますの段を減らした50ますや10ます計算の実践報告もあった。また、左ききの子のために、右側に問題を書く、短期記憶の苦手な子のために、50問が終わった間にもう一

度上部と同じ問題を入れるという工夫などである。

陰山氏は百ます計算をどう実践しているのか。『陰山メソッド 徹底反復百ます計算』小学館の内容は「百ます計算 たし算14枚 ひき算14枚 かけ算14枚 わり算14枚がんばりグラフ 解答」となっている。14枚はすべて同じ問題である。1ページに百ます計算は上下に2種類ある。プリントは、たし算・ひき算・かけ算・わり算の4種類のプリントしかない。陰山は「2週間同じ問題を繰り返していると、前回の経験が頭の中に残っていてどんどんタイムがよくなり、劇的に計算力が向上します」と述べている。同じプリントなので、途中からは子ども達は、答えを覚えてしまっている。陰山はそれが意義があると言う。コピーする必要がないように、14種類すべて同じ問題を解くのが「陰山メソッド」だそうだ。(深澤)

(2)受験競争を煽る

岸本、陰山とも「受験競争」を煽ると批判されている。

岸本は、こう言う「基礎学力は、大学進学がお目当てではなく、もっと広い意味合いを持つ力なのです。たしかでゆたかな基礎学力は、その人の人生を、たしかで、ゆたかなものにしていく土台となる力なのです。」とある²⁹⁾。しかし、読書についての記述で「毎日のように本に親しんできた子は、そうでない子に比べて、各段に言語能力がまっさっています。その上に、受験学習をつめてやり抜いた者が銘柄大学に行っています。大学へ進むことだけが人生の目標ではありませんが・・・。」と書くので、誤解されやすい。

陰山は、「小学校は予備校ではありません。大学入試の結果が、自分たちの教育の有効性を証明するものにならないのは当然です。しかし、基礎学力がその後の学習に大きく影響することを証明する客観的な事実やデータはそれくらいしかありません」というが、「私が4年連続担任した50人の卒業生(1993年卒業)のうち、2割くらいの子が難関と呼ばれる大学に合格していたのです」と論じている³⁰⁾。4年間連続して受け持った子が、〇〇大学に多く入ったことを述べているが、3年生から6年生までの4年間を担任した結果としている。陰山は山口小学校で学校ぐるみ実践で登場していた。1年生2年生という最も学力の基礎を身につける学年は、他の教師が担任していた。また、大学までには、中学校・高校の教師の指導があったはずである。(深澤)

(3)漢字指導の差異

岸本の漢字指導は、反復再生的学習である。岸本は、「私は『教えること』と『育てること』を実際の授業のなかでどう統一していくか、ということ重視しているのです。たとえば『西』という字を二年生で習います。『西』という字の上の『一』は鳥の胴体を表わ

し、『ル』は足、『口』は巣をあらわしているわけですね。鳥は東が白みかけたら虫を求めて東へ行く、夕方になると西のねぐらに戻ってくる。夕方になると鳥が向かっていく方向が西だから、これがニシという字。巣の中へ入ったら鳥は必ず足を曲げて眠る、だから西という字は下が必ず曲がっている、というふうに、『西』という字をひとつ教えるときにも有機的に教える、いままでの既習の知識と関連づけながら、わかるように教えるという有機性。(中略) 合わせて今度は育てるということ、それを一回二回教えるだけでなしに、実際に書いてみる。なんべんも書いてみるということ。同時にそれを活用しなければなりませんから、文章のなかで使う、あるいはそれをいろいろなことと結合して使ったことをみんなの前で発表させる。そういうなかから創意工夫を発揮させて子どもたちにやらせていくというふうに、実生活に適用していくこと」と述べている³¹⁾。

陰山は、前述の『本当の学力をつける本』の中でこう述べている。「ともかくこうした漢字を、ごく普通に使って文章を書くということは、文章の内容を豊かにし、表現力を高めることになりまますから有効ではないでしょうか。では、漢字はどのように学習したらいいでしょうか。私は、一学年分をまとめて集中的に学習してしまうことを勧めます。ちょうど私たちが英語を学習する時、英単語を先行的に暗記してしまうのと同じ考え方です。(中略) 学校の教材の進度にかかわらずどんどん進めていけばいいのです」³²⁾。

「漢字の学習のポイント ・新出漢字は短期間で覚え、復習に十分な時間をとりましょう・漢字の早期修得は、他の教科の読解の基礎を早く作ることになりまます。・習得率の悪い漢字をピックアップして集中的に練習させましょう。・習得しやすい漢字と習得しにくい漢字の指導に軽重をつけて教えましょう。・漢字は要素ごとに分け、要素単位でまとめて覚えると覚えやすくなります。・熟語からの連想学習で漢字の意味を学び、推理力、類推力を育てましょう。」³³⁾と覚えることに重点をおいている。後年、「陰山メソッド」のキーワードは「徹底反復」と言われる。陰山は「読み書き計算」を徹底反復させることが目的化している。岸本は「反復・再生的」と言う。陰山が岸本の理論・実践を学び自分なりに実践は発展させていったことは、実践家として当然のことである。実践の細かな内容については、差異は見られるが、すべての子どもに確かな学力をつけさせたいという思いは、2人に共通したものがあつたと思う。しかし、学力づくりの内容と方法にはそれぞれの特徴が出ている。

陰山は、岸本のいう「反復・再生的」の「反復」の部分より特化して実践していった。2人とも「学力の基礎」をつけることが「大学進学」が「お目当て」ではないといいながら、「大学進学」について論評する

ことで、批判を浴びたことについては、根っここのころでつながっている考えがあるのかもしれない。(深澤)

4. 1990年代以降の岸本の教育運動論

—社会的階層分化をどう見ていたのか

1990年代の岸本の習熟論や見えない学力論を中心とした教育実践を検討してきたが、では、学力研を中心とした岸本の教育(研究)運動論は、どのような展開を見せたのか。

そもそも第5期としての1990年代とは、どのような時期だったのか。それは、1980年代に、いわゆる臨調・臨教審路線による改革が施行されたが、それは早すぎる新自由主義政策の導入として、「未完の改革」として終わることとなった。こうした1980年代の臨調・臨教審路線として立ち現れた新自由主義改革は「早産」の結果となったが、1991年のバブル崩壊から本格的な新自由主義改革へ展開していくことになる。とりわけ、渡辺治氏たちの見解によれば、画期としての1994年の細川連立政権の位置づけが大きな転換点となったとされている³⁴⁾。

具体的には、日経連の「新時代の日本的経営」(1995年)により、終身雇用が保障される「長期蓄積能力活用型グループ」、高度な専門職があてはまる「高度専門能力活用型グループ」、パート、アルバイト、派遣社員などの非正規職員が対象となる「雇用柔軟型グループ」に雇用形態が3分岐され、非正規雇用が増加していく方向性を政策的にリードした。こうしたなかで、「勝ち組」と「負け組」の格差が拡大し、国民みんなが中流と思われていた国民総中流論が幻想であることが明確になった。そのなかで、階層分化が進展していく中流層よりも上の層をどうとらえ、どのように運動を展開していくのかが、社会運動論としても問われることになってきたのである。(船越)

(1)岸本の小学館との接近

1991年3月に岸本は小学校教師を退職した。1990年代前半は、第4期と同様に雑誌『教育』や『月刊どの子ども伸びる』に積極的に論考を発表している。

雑誌『教育』では、岸本と同じ研究会の雨越康子が1991年の教科研大会「言語と教育」分科会で「読み・書きの力をどのようにつけていくか」についてレポート発表を行っている³⁵⁾12月号には雨越康子が「基礎学力とことばの教育」³⁶⁾と題してレポート報告をまとめて投稿している。次年度1992年以降、岸本や落ち研メンバーは、言語と教育分科会での発表・発言を行っていない。

『月刊どの子ども伸びる』では、1990年4月号から1991年3月号まで「すべての子どもに学力の基礎を」という連載があり、岸本は4月号に『「毎日プリント」の勸

め』を書いている。連載では、岸本が代表委員を務める「落ち研」のメンバーが執筆している³⁷⁾。

1991年4月号から『落ち研』のメンバーが投稿しているが、岸本は「どの子ども伸びる」の編集委員として、執筆依頼の役割を果たしている。1992年の4月号での「若い先生におくる 連絡帳は親への最高の贈り物」を最後に「どの子ども伸びる」には岸本は登場しない³⁸⁾。『月刊どの子ども伸びる』の編集からも降りた。しかし、部落問題研究所とのつながりは無くなってわけではなく、「家庭塾」関連の書籍と岸本裕史・藤原義隆編著『基礎学力アップ毎日プリント』の出版は続けていた。

「岸本裕史のライフヒストリー研究(II)」の3、「見える学力」から「見えない学力」へのシフトチェンジ—日本社会の階層分化の進行と教育運動の新しい展開との関わりで述べたように、岸本は急速に大手出版社の一つである小学館との結びつきを強めていく。

確井は「岸本氏は、全国規模の教育情報産業＝小学館と結びついて、氏の教育論・学力論の影響が全国的に広がっている。最近著『家庭でのばす 見えない学力』(小学館)のオビには、『見える学力』だけでは、落ちこぼれる!『見えない学力』なら本物の思考力・応用力がつく!」と書いてある。さらに、同書には、「お子さんに必要なのは『見えない学力』。『見えない学力』とは、本来もっている知りたいという力です。それは、あたかも地中にしっかりと張った根のように、子どもの長く続く学習生活をのりきるための基礎体力となります」と説明がつけられている。「基礎体力」なるキャッチフレーズは、子どもを持つ親には効き目であろう。いまや「見える学力の岸本」から「見えない学力の岸本」へとみごとに、変身したかのようである。」岸本が「なぜ、最近『見えない学力』を強調するのであろうか」というのは、「岸本氏一流の現代の学校と教育状況への「読み」が隠されているように見えるという。」「最近『見えない学力』にシフトを移したとしても、本質は変わっていない。むしろ、状況を先読みしてシフトする岸本氏のしたたかさに、われわれは驚くのである。」と言う³⁹⁾。

当時の小学館の岸本担当の編集者に聞くと、岸本の小学館への登用は、小学館側からの要請であった。『見える学力 見えない学力』を読んだ小学館関係者が推薦した。岸本が意図していたかどうかは、確認できないが、その後、小学館から出版する内容は「見えない学力」についてがほとんどである。(深澤)

(2)小学館への接近をどう見るか

では、こうした岸本の小学校への接近をどう見たら良いのか。よく知られているように、小学館という出版社の階層的位置、すなわち、小学館の本の読者層と「国民文庫」や部落問題研究所出版部の階層的位置、すなわち、大月書店や部落問題研究所出版部の読者層

の社会階層論的傾向の違いは、ある程度指摘できるように思われる。すなわち、小学館は、経済的には比較的豊かな層が多い、塾に通わず等の教育の市場化に親近的だということである。それに対して、「国民文庫」他は、経済的には困難な層が少なくないし、階層的には教育運動や市民運動に親近的だということである。

ここから、2つの出版社の読者層の教育をめぐる基本戦略の違いが推察される。小学館の読者層は、学力は塾に、しつけは家庭で強化という路線を選択するという可能性が高い。したがって、1990年代の岸本は、今まで以上に見えない学力と幼児教育にシフトを動かしていく。しかし、他方で岸本は、従来通り、部落問題研究所との連携や家庭塾の取り組みも進めていった。すなわち、岸本は階層的には中から少し上をターゲットにした運動と、中から下をターゲットにした運動という2つにウィングを広げたとと言える。

こうした岸本の対応に対して、以上のような社会学的階層研究からの教育運動論の評価は、次のような3つの可能性が想定される。第一は、岸本の小学館への接近だけを取り上げて評価するもので、それは「民主教育の裏切り者」ということになる。第二は、小学館への接近そのものを肯定的にとらえるもので、それは、バブル崩壊以降の階層分化に対応した新しい教育運動を組織化したというものである。言い換えれば、それは教育運動の新しい展開として、ウィングを広げたと評価である。第三は、階層的な中流層の分化への対応か、それとも中流階層の家族の教育の外注化を志向する層と家族の教育力の維持を志向する層の分化への対応かというものである。

我々は、先に岸本の教育の民営化への危機意識というものを見てきたが、だとするのであれば、岸本の基本的な問題意識は、第二から第三への対応が中心となっていると考えるのがいかがであろうか。(船越)

5. 岸本裕史の教育実践論の全体像の回復と継承の仕方

ー今後の課題

これまでの岸本裕史に関する研究は、百ます計算などの教材とそれをを用いた学力の基礎を習熟させる方法に評価する側も批判する側も共に傾斜していた。しかし、これまでの岸本のライフヒストリー研究で明らかにしてきたように、岸本が教師として、教育研究運動の組織者としてこだわってきたのは、決してそれだけではない。いや、もっと後半で豊かな内容を包含していたということが出来る。

私たちが目ざしたのは、こうした岸本の教育実践や教育運動のトータルな姿を回復させることであるとともに、それをどのように継承していくかということである。(船越)

(1)民営化への危惧～庶民の子の学力低下～

岸本の教育実践の肝を2点指摘する。

岸本が民営化への危惧を文として書いた最初が、1987年「勉強これですきになる」の「臨教審路線の本命は小学校の民営化」である⁴⁰⁾。岸本はまえがきでこう述べている、「臨教審答申が出れば、やがて各府県に2、3校程度、中高6年一貫教育をする公私立校をつくることになるもようです。さらに英語を教えることを目玉にした無学区制の知育重点?の企業立小学校も設立されるでしょう。これは公然たる差別教育の実施宣言です。貧しい庶民の子は、難度の高い大学へなど入るに及ばぬ、ということなのでしょう。このままなりゆきにまかせていると、庶民の子は、歯止めのないまま、年ごとにいっそう学力が低下していきます。そういう子どもたちは、本が読めない、漢字が書けない、計算も頼りないという、いたまじいばかりの低学力青年に転落していくおそれが濃厚にあります。そして、日本は、いまアメリカがそうであるように、低学力大国＝犯罪大国になる可能性があるのです。これでは、21世紀の日本の姿は、暗く哀しいものとなります。中略

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もなります。今の大人よりも低い学力の若者が、社会の大部分を占めるようになれば、老後の安定など、はかないものでしかありません。平和や民主主義を守ることもできなくなります。」

その後、1992年に雑誌『教育』に「公教育の内実化の鍵としての学力の基礎」⁴¹⁾では、民営化への基盤の加速的な熟成過程が進んでいると説く。亡くなる2年前に「わが子の未来を決める 読み・書き・計算」の中では、よりはっきりと「公立校崩壊の兆し」で危機感を述べている。(深澤)

(2)平和への希求

21世紀になって書かれた岸本の文にはいっそうの危機感が伺われる。

「どの人も生きていくことを謳歌し合える21世紀を創り上げていきたいです。それには、深い愛情と豊かな知性が求められます。その源としての教養は、確かな学力を土壌として培われます。自分は、何をこそしなければならぬかを考えたり、探し求めたりする力は、一定の学力の形成を通じて発達します。無学力・低学力のままでは、その探索は非常に難しい課題となります。」⁴²⁾

学力研9条の会での講演では、次のように述べている。「今、95%の鈍才と5%のエリートを育てたいという方向に行っている。当該学年の児童数は120万だとすると6万人をエリートにする政策が進んでいる。

その子らは、ずっとエリートだけが与えられる勉強をさせる。出来ない子はできないままにしてい。貧しい家の子はみんな低学力でいいという流れになっている。そうではなく、一番土台になる「読み書き計算」の勉強ができるのと読み取る力がつく。新聞記事や雑誌が普通に読める力がないと2歳のころに、国の政治や経済や思想などをある程度自分で分かる、読み取る力をつけることができない。」岸本は、9月中旬になり体調を崩し入院した。9月中旬以降の講演はキャンセルとなったので、この9月2日の講演が生涯で最後の講演となった⁴³⁾。

岸本は、最初の著書『どの子も伸びる』で「人間には、ただ一度きりの人生しかありません。親は、わが子の一生を見届けたいという思いを持っています。しかし、わが子の一生を見届けるといことは、その死に立ちあうことを意味します。親にとっても、こどもにとっても、それは人生でもっとも不幸なことです。世界で、たった一つしかない命を持って生まれた子に、親はいつの日にか別れなくてはなりません。親は別れる日のための、いま子育てをしているのです。こどもに自立する力をつけるために、いま教育をしているのです。中略 今の親と教師、それに社会に最も欠けているものは、このこどもを尊敬するという思想性ではないでしょう。この思想性の有無が、真の教育ママと、似非教育ママをわかつ分水嶺なのです。親が子どもを尊敬するとき、こどもはそれに応えようと、せいっぱい努力します。子どもをおとしめ、卑しめるいまの社会や政治の動きに、心の底から対決できるのは、この思想性において他にありません。

こどもを尊敬する親には至福感がある。

こどもを尊敬する教師には充足感がある。

こどもを尊敬する国には未来がある。」⁴⁴⁾

民営化への危惧～庶民の子の学力低下と平和への希求は、岸本の根底にある共通した課題である。「岸本裕史のライフヒストリー研究 I」⁴⁵⁾で報告したように、岸本は、父親を戦争で亡くし、母親と2人の妹とで戦中戦後生活した。兵庫県立神戸第二中学校(現 兵庫県立兵庫高校)に入学するも、私立三田中学校に疎開のために転校した。学資が続かず中学校を4年で卒業。大学には進学できず、職を転々とした。助教諭として教師になる。勉強したいという思いは持ちつつも、時代や家庭の状況で進学できなかった思いがある。幼児の頃の母親が行ってくれた絵本の読み聞かせや雑誌の乱読により身についた読書能力が教師になって、勉学に目覚めた時に大いに役立つ経験が基礎学力の教育的価値への強い信念をつくり上げた。どういう職業を選択するかは分からないが、「すべての子どもたちの確かな学力」を保障することが生きる力になることが岸本は体験的に理解した。とりわけ家庭的に恵まれない子への学力保障に関心を持った。庶民の子が安心して学べ

る公教育を守ることの重要性を感じていた岸本は、社会の動きの中で「民営化」の方向が見えた時にすどく批判を行った。国民共通の最低教養として、中学卒なみの学力はどの子にもきちんをつけることこそ、将来個性的な人間になるための前提条件となると考えていた。

父親を戦争で失ったことで人生が変わってしまった岸本の原体験から、戦争のない豊かで平和な国であるべきであり、そのために基礎学力を獲得し、社会や経済の動きを捉え「だまされぬ力」を庶民の子に身につけてほしいという願いが岸本にあった。(深澤)

注

- 1) 船越勝・深澤英雄 「岸本裕史のライフヒストリー研究 (I)ー 基礎学力形成の教育実践の「定型」の成立過程を中心にー」 『和歌山大学教育学部紀要ー教育科学ー』第68集第2巻、2018年、深澤英雄・船越勝「岸本裕史のライフヒストリー研究(II)ー「見える学力見えない学力」という枠組みのライフヒストリー上の位置ー」 『和歌山大学教育学部紀要ー教育科学ー』第69集、2019年
- 2) 同上。
- 3) 岸本裕史著『どの子も伸びるー教師と親でつくる教育ー』 部落問題研究所、1977年8月、P34～54参照。
- 4) 東上高志「座談会 幼児期の教育を考える」『部落』549号、部落問題研究所、1992年、P12。
- 5) 岸本裕史著『幼児に学力の基礎を』 ささら書房、1983年
- 6) 岸本裕史著『学ぶ力と伸びる力』創教出版、1987年参照。
- 7) 岸本裕史・東上高志著『どの子も伸びる家庭塾』 部落問題研究所、1989年参照
- 8) 岸本裕史著『幼児期に学力の土台を』 たかの書房 1991年参照。
- 9) 岸本裕史著『家庭でのばす 見えない学力』 小学館 1992年参照。
- 10) 岸本・汐見・穴戸著『もうすぐ1年生 学力はどこまで必要か』 大月書店、1992年参照
- 11) 岸本裕史著『確実に学力をつける家庭学習法(勉強習慣の育て方)』 企画室 1993年6月
- 12) 岸本裕史・藤原義隆著『家庭でできる学力づくり 小1年生』 たかの書房 1993年9月
- 13) 岸本裕史著『遊びでのばす見えない学力』 小学館 1993年11月
- 14) 岸本裕史著『お父さんのための子育て講座』 たかの書房 1994年7月
- 15) 竹内常一著『日本の学校の行方』 太郎次郎社、1992年参照。
- 16) 同時期の幼児期の学力に関する著作としては、管見によれば、次のようなものが刊行されている。八木英二著『子どもの遊びと学力の世界ー就学への接続ー』(京都・法政出版、1990年)、秋葉英則著『幼児期に知力を育むーかしこさと優しさを求めてー』(草土文化、1992年)、汐見稔幸著『このままでいいのか超早期教育』(大月書店、1993年)等を参照のこと。
- 17) 岸本裕史他「座談会 今日の基礎学力問題をめぐって」『教育』345号 1977年7月参照。
- 18) 岸本裕史他「座談会 学力と人格形成ー「見える学力、見えない学力」をめぐってー」『教育』国土社、408号 1982年参照。

- 19) 中内敏夫著『増補 学力と評価の理論』国土社、1976年参照。
- 20) 田中耕治著『学力評価論入門』法政出版、1996年参照。
- 21) 稲葉宏雄著『学力問題と到達度評価(下)』あゆみ出版、1984年参照。
- 22) 松下佳代「3つの習熟概念」『教育』571号、国土社、1994年参照。
- 23) 中室牧子著『「学力」の経済学』Discover、2015年参照。
- 24) こうした岸本のマイスターとしての成長に政治的リテラシーやシティズンシップ論を交叉させるアプローチに対しては、いわゆる解放教育の「解放の学力論」との違いの問題を想起させる。しかし、これは、城丸章夫と中村拡三との間の論争でも問われたように、底辺とは誰のことか、底辺に依拠するのかどうということかをめぐる争点の検討が必要である。その点で、岸本は旧同和地区の住民のみに焦点を置いていたわけではないことは明記しておく必要がある。
- 25) B.クリック著・添田青志・金田耕一訳『デモクラシー』岩波書店、2004年、ライト他編『18才が政治を変える』現代人文社、2008年参照。
- 26) 岸本裕史「真のゆとりは学力の基礎の徹底した錬磨から」『教育』666号、P100～、2001年参照。
- 27) 岸本裕史・陰山英男著『やっぱり「読み書き計算」で学力再生』小学館、2001年、P69参照。
- 28) 岸本裕史著『どの子ども伸びる—教師と親でつくる教育—』部落問題研究所、1977年、P34-54参照。
- 29) 岸本裕史『見える学力、見えない学力』大月書店、1981年、P20、P54。
- 30) 陰山英男著『本当の学力をつける本』文藝春秋、2002年、P14、P12。
- 31) 岸本裕史他「座談会 今日の基礎学力問題をめぐって」『教育』345号、国土社、1977年参照。
- 32) 陰山英男著『本当の学力をつける本』P14、P12。
- 33) 同上。
- 34) 渡辺治・後藤道夫編『講座現代日本4 日本社会の対抗と構想』(大月書店、1994年)、渡辺治著『安倍政権と日本政治新段階—新自由主義・軍事大国化・改憲にどう対抗するか—』(旬報社、2013年)などを参照されたい。
- 35) 雨越康子「分科会報告 7 言語と教育」『教育』1991年11月増刊号 542号、P112～参照。
- 36) 雨越康子「基礎学力とことばの教育」『教育』1991年12月 543号、P24参照。
- 37) 岸本裕史「すべての子どもに学力の基礎を『毎日プリント』の勧め」『月刊どの子ども伸びる』1990年4月 156号、P94～95参照。
- 38) 岸本裕史「若い先生におくる 連絡帳は親への最高の贈り物」『月刊どの子ども伸びる』1992年4月 181号、P32、33参照。
- 39) 碓井岑夫「現代の学習と学力論争—岸本裕史氏の学力論を中心に—」京都教育センター編『季刊教育運動』1993年3月参照。
- 40) 岸本裕史著『勉強これですきになる』部落問題研究所 1987年参照。
- 41) 岸本裕史「公教育の内実化の鍵としての学力の基礎」『教育』国土社 54号、1992年参照。
- 42) 岸本裕史著『わが子の未来を決める 読み・書き・計算』角川書店、2004年参照。
- 43) 岸本裕史著『戦争と新聞記事と私』学力研9条の会講演録(前田昌彦編集)2006年9月2日参照。
- 44) 岸本裕史著『どの子ども伸びる—教師と親でつくる教育—』P34-54参照。
- 45) 船越勝・深澤英雄「岸本裕史のライフヒストリー研究(I)」、深澤英雄・船越勝「岸本裕史のライフヒストリー(II)」参照。