

【提案1】

解放と参加の教育と学び

—学力論の新たな地平をめざして—

橋 迫 和 幸

はじめに

2007年から開始された全国一斉学力テストは、2004年末に相次いで発表された2つの国際学力調査（TIMSS2003およびPISA2003）の結果、わが国の子どもたちの学力が低下しつつあるのではないかと懸念されたことが、一つの契機となっている。それは、国際学力調査の結果が国の教育政策を左右するほどに重大な問題として受け止められたとことを意味するといえよう。

しかし、2004年はまた、国連・子どもの権利委員会の日本の教育に対する第2回所見が公表された年でもあった。1998年に発表された同委員会の第1回所見では、わが国の子どもたちが「高度に競争的な教育制度によるストレス」によって「発達障害（developmental disorders）」に陥っていることへの懸念が表明されていた⁽¹⁾。それから6年後に発表された第2回所見でも、「教育制度の過度に競争的な性格」によって子どもたちの最大限可能なまでの発達が阻害されていることが重ねて指摘され、問題があまり改善されていないことへの懸念が表明されている⁽²⁾。

「発達障害」、つまり子どもたちがきちんと発達していないことが国際機関で指摘されたというのは、きわめて重大なことである。にもかかわらず、国連・子どもの権利委員会の所見に対するわが国政府の反応は、国際学力調査の結果、なかでもPISA得点の低下に対する反応に比べれば、きわめて鈍いものであった。全国一斉学力テストに象徴される文部科学省の学力政策は、この意味でもいびつなものといわざるをえないだろう。

日本の教育の過度に競争的な特質は、具体的には受験に収斂する学力競争に集約的に現れて

いる。2007年以來の全国一斉学力テストは、すでに幾重にも行なわれている都道府県や地域ごとの学力テストに加えて、子どもたちを一層、学力競争に駆り立てるものにほかならない。こうして、国連・子どもの権利委員会によって懸念が表明された日本の教育の深刻な問題は、真剣に受け止められるどころか、ますますその懸念を深める方向に向かっているように見える。

学力形成は、本来、子どもたちが人間らしく生き、みずからの人生を主体的に切り拓いていく力を身につけるのを援助するために、保障されるべきはずのものである。しかし、全国一斉学力テストを中心としていま展開されている事態は、学力向上の名のもとに子どもたちを道具とするものにほかならない。一斉学力テストの成績を市町村別、学校別に公表するかどうかの論議でも、子どもたちが置き去りにされているのは、そのことを象徴するものといえよう。これでは、子どもたちに本当の学力を保障できないばかりか、日本の教育が直面している問題の解決に資することも、とうてい望めないだろう。

1 学力論をめぐる問題

(1) 「活用力＝要素」論か「活用力＝媒介」論か

PISA得点の低下を契機とする今回の学力論議では、「活用力」学力をどう向上させるかに焦点が当てられている。そのことは、2008年に改訂告示された新学習指導要領、その学習指導要領改訂に至る中央教育審議会（中教審）での審議の過程、そして2007年から開始された全国一斉学力テストでも強調されている。しかし、そのキー・ワードともいえるべき「活用力」学力

のとらえ方自体をめぐって問題が指摘されている。

例えば、梅原利夫は今回の学習指導要領改訂における学力のとらえ方を分析して、今回改訂の目玉の一つとされている「活用力」の位置づけが、これまでの中教審等における審議の過程と改訂学習指導要領とは微妙に異なっていることを指摘している⁽³⁾。それによると、これまでの審議の過程では、活用力は基礎的知識・技能の習得を探究学習へと発展させる媒介として位置づけられていた。すなわち、中教審の「審議経過報告」(06.2.13)では、「基礎的・基本的な知識・技能の育成(いわゆる習得型の教育)と、自ら学び自ら考える力の育成(いわゆる探究型の教育)とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することが必要である」とし、「習得と探究との間に、知識・技能を活用するという過程を位置付け重視」するという考えが示されていた⁽⁴⁾。また、中教審の最終答申(08.1.17)では、教科指導のなかで「観察・実験やレポートの作成、論述」などの「知識・技能を活用する学習活動を充実させる」ことが、「総合的な学習の時間における課題解決的な学習や探求的な活動も充実する」ことにつながるという考えが示されている⁽⁵⁾。

このように、中教審における審議の過程では、活用は習得から探求への発展を媒介するものとしてとらえられていた(媒介論「習得-活用-探求」)。

ところが、最終的に2008年改訂学習指導要領(08.3.28)では、活用力が、習得(基礎的知識・技能)と態度(意欲・態度)と並ぶ学力の要素として位置づけられている、と梅原はいう。すなわち、改訂学習指導要領では「総則」において、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かす教育の充実に努めなければならない」と記述されている。これは、いわば活用を習得、態度と並ぶ学力の要素として位置づける考えである(要素論「習得-活用-

態度」)。

このような改訂学習指導要領における「活用」のとらえ方は、2007年から開始された全国一斉学力テストにも反映し、A問題は習得を問う問題、B問題は活用を問う問題、そして質問紙調査は意欲・態度を問う問題というように、要素論に立って構成されている。

このように分析する梅原は、中教審の中心メンバーの一人として学習指導要領改訂方針の策定にかかわった安彦忠彦の議論に注目している。安彦は、ここでの区分にしたがえば、明らかに媒介論に立って活用力をとらえ、学力形成の最終的な目的は態度形成ではなく「活用・応用能力」の育成を重視する立場だと梅原はいう⁽⁶⁾。事実、安彦は、習得型の学習成果を探究型の学習に結びつけるために「活用力」の学習が考え出されたのだと指摘し、「この意味で『探究型』の学習に結びつく『活用力』を育てることが主眼でなければならない⁽⁷⁾」と強調している。それゆえ、安彦によれば、習得型学習、活用型学習、探究型学習の3つの局面のうち中心的なねらいは活用型学習ではなく、活用型学習によって「質の向上が期待される『探究型』学習の成立と、その成果たる『思考力等』を中心とした『活用・応用能力』の育成⁽⁸⁾」にある。

では、活用力を習得(基礎的知識・技能)と並ぶ学力要素の一つと見るか、それとも習得から探求への発展を媒介するものと見るかには、どのような違いがあるのだろうか。それは、習得された知識・技能の活用を、学校の枠内に限定するのか、それとも学校の枠を越えて実生活にまで広げるのかという違いに帰するように思われる。言い換えれば、それは探求活動を学校の枠内で追求するのか、実生活にまで広げて追求するのかという違いに帰着するといってもよいだろう。さらにいえば、それは、子どもたちの学力形成のプロセスを学校の枠内に閉じ込めるのか、それとも学校の外に向かって解放するのかという問題でもある。

どちらの方向を目指すかは、PISA型学力がどのようにして獲得されると考えるかによって左右される。この点で、PISA得点の低下が一つの発端となった全国一斉学力テストとその結

果を受けての動向は、学力形成を学校の枠内に閉じこめたまま活用力の獲得をめざすものであり、そこから一斉学力テストが測定しようとしている能力と PISA 型学力との乖離が生じているように思われる。それはまた、PISA 得点の低下をめぐる広く国民の間で議論を深めるのではなく、特定の立場からその意味を解釈し、それを政策に一方的に反映させてきたという問題でもある。この問題を考えるときに想起されるのが、勝田守一の学力概念規定である。

(2) 勝田の学力概念規定の含意

よく知られているように、勝田は学力を「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⁽⁹⁾」と定義している。勝田がこの概念規定を発表したのは、ちょうど文部省の1961年から1964年にわたる全国一斉学力テストが行なわれていた時期であったが、このときの全国学力テストも、今回のそれと同様、子どもとは関わりのない次元での議論によって進められたものであった。勝田の学力概念規定はそうした学力政策に対する批判を含んでなされたものである。

勝田はこのように学力概念を規定するねらいについて、「教育の内実を、むしろ教師や学校や自由な科学研究者たちの手に保留するために、『学力』概念できるだけ狭く限定しようとした⁽¹⁰⁾」と述べている。

ここに示されているのは、学力概念を、学校がすべての子どもたちに学力を保障する責務を果たしているかどうかを明らかにするためのメルクマールとしての意味をもつものとして、言い換えれば、学校が本当に国民のものとして機能しているかどうかをだれもがチェックする指標を与えるものとして、規定することである。

こうして、今日から見れば狭すぎるともいえる勝田の学力概念規定は、学校教育の目的や使命の決定を学校以外の社会的勢力の手に委ねるのではなく、父母と子ども、そして父母の願いと子どもの想いを託された教師や学校の「手に保留する」ためであったことが、重要な点なのである。

したがって、勝田の定義をめぐるのは、狭く限定するその規定のしかたより、勝田が学力概念を厳密にとらえようとしたそのねらいこそ、留意すべきであろう。このような勝田の姿勢を今日の時点でとらえ直すなら、歴史的な転換期を迎えている今日の時代に求められる学力とは何かを子どもの視点からとらえることをこそ、なによりも大切なこととして受けとめるべきではないだろうか。

PISA 調査は、新しい時代にふさわしい学力は何かを明らかにしようとするものにほかならない。とすれば、わが国の子どもの PISA 得点が低下しつつあるという事実は、わが国の教育が新しい時代にふさわしい学力を形成し得ていない問題としてとらえることが必要であろう。

2 PISA が提起するもの

(1) 一斉学力テストは PISA 型学力を測定しているか

今回の全国一斉学力テストが開始されたのは、PISA 調査が回を重ねるごとに、わが国の子どもの成績が低下の傾向にあることが明らかになったことが、一つのきっかけとなっている。しかし、いま一斉学力テストを中心に進められている学力向上策で、PISA がめざすような学力の向上を達成することは可能なのだろうか。

PISA 調査が測定しようとしているのは、義務教育終了段階の子どもたちが社会に参入する準備をどれだけ身につけているかということである。そうした能力は学校だけで育成されるのではなく、学校を中心としながらも、より広く社会での活動に子どもたちがどれだけ参加してきたかによって規定される。言い換えれば、PISA 調査では、子どもたちがどれだけ豊かな社会参加を保障されているかが、問われているのである。

ところが、今回の全国一斉学力テストは、活用力・応用力の習得状況を問うと称しながら、その実、学校教育の枠内で既習の知識をどれだけ応用しうるかを問うものに矮小化されているのではないか。一斉学力テストの結果を踏まえ

て各地でテスト得点を高めるための取り組みがなされているが、これによってますます本来の「活用力」の育成は遠のいてしまうのではないかと懸念される。

(2) PISAは何をねらいとするか

PISAが新しい学力のあり方を模索するねらいは、産業社会の時代が終わり知識社会が到来しようとしている時代にふさわしい人間的能力のあり方を明らかにすることである。しかも、それはたんに産業構造の転換に対応する新しい人材の育成のためではなく、そうした時代において人びとが幸福な人生を送れるようにするにはどのような能力を身につけることが求められるかという観点から、問題をとらえようとしたものである。

PISA調査を実施しているOECDは、これからの時代にふさわしい学力としてのキー・コンピテンシーの標準化をめざすプロジェクトに取り組んでいるが、このプロジェクトが問いとして掲げているのは、「私たちは、読み、書き、計算する力と別に、どんな能力(コンピテンシー)を身につければ、人生の成功や幸福を得ることができ、社会の挑戦に応えられるのか? ⁽¹¹⁾」という問題である。

それは言い換えれば、これからの時代においては、どのような能力の獲得を、どのようにして人びとに保障することが、教育の任務として求められるかを問うことにほかならない。それはたんに学校の役割を見直すのに止まらず、社会の人間形成機能を根本からとらえ直すという射程で問題をとらえるものである。それゆえ、PISAが提起する学力を子どもたちに身につけさせるためには、社会との関係を含めて、これまでの学校のあり方が根本から変えられなければならないだろう。

(3) PISA型学力はどこで育てられるか

OECDのDeSeCoプロジェクトが、これからの時代において人がよりよく生きるのに必要な能力として明らかにした「キー・コンピテンシー」は、「自律的に活動する力」、「道具を相互作用的に用いる力」、「異質な集団で交流する力」と

いう3つのカテゴリーからなるものとして定式化されている。これらはいずれも、学校で習得することがある程度までは可能かもしれないが、わが国の場合、そのためだけにでもこれまでの学校のありようを根底から見直すことが欠かせないだろう。

それだけでなく、これらのコンピテンシーは、学校で獲得される基礎的能力を基盤としつつも、学校の外の世界で子どもたちがさまざまな参加をとおして豊かな生活をいとなむなかでこそ、より確かに獲得されるのではないだろうか。DeSeCoプロジェクトが、コンピテンシーは「学校だけでなく、家庭や職場、地域を含めた日常生活の世界の中で生まれ、この力を身につけることによって人生の幸福や円滑な社会生活を私たちが得られるのではないか」という指摘をも行なっているのは、そのことを示すものといえよう⁽¹²⁾。

例えば、キー・コンピテンシーの3つのカテゴリーのうち、「道具を相互作用的に用いる」(use tools interactively)能力は、「周囲と効果的に相互作用するために道具を用いる」(use a wide range of tools for interacting effectively with the environment)能力とも表現されている。これは「道具を使って周囲と効果的に相互作用する」能力と訳すこともできよう。ここで道具というのは言語や情報技術のことであるが、要するに「道具を相互作用的に用いる力」とは、これらの道具を効果的に使用することによって、周りの人びとを含む、自己を取り巻く世界と適切に交流しうる能力ということである。とすれば、この能力を獲得するには、これらの道具を学校で効果的に習得すること以上に、そうした道具を使いたくなるような世界(周囲)と積極的に交流しようと子どもが動機づけられているかどうか、それが大切だということになるのではないか。

このように考えるなら、わが国の子どもたちのPISA得点が徐々に低下しつつあるという事実は、日本の学校教育が硬直化しているという問題だけでなく、子どもたちの社会生活が貧弱化しているという問題をも示唆するものといえよう。その意味で、PISA型学力を測定すると

称する全国一斉学力テストの成績を高めるために子どもたちがますます学校の枠内に閉じ込められ、そこでの学力競争に囲い込まれようとしている今日の事態は、全く逆の方向を向くものといわなければならない。旧来の競争的教育の枠組みはそのまま、PISA 型学力という新しい中身を追求しようとする今日の学力向上政策は、ますます子どもたちに対する抑圧を強め、疎外された学力へと子どもたちを駆り立てていくのではないかと懸念をぬぐえない。

国連・子どもの権利委員会が指摘するように、わが国の子どもたちはただでさえ過度に競争的な教育のもとで「発達障害」に追いやられている。このうえ、現実生活から隔離されたテスト体制教育のもとでの競争に駆り立てられれば、子どもたちの発達の歪みはますます深刻になるのではないかと危惧される。

3 知識社会が拓くもの

(1) 知識社会に求められる学力と学び

PISA 調査は知識社会という新しい時代にふさわしい人間の能力は何かを明らかにしようとするものである。とすれば、いまわが国の学力形成をめぐる求められるのは、PISA 得点を高めるために学校の枠組みのなかでの特別の訓練に子どもたちを駆り立てることではなく、PISA 調査の結果を手がかりにしながら、知識社会に向けてわが国の子どもたちの学力形成をどのように展望するかを考えることではないだろうか。

知識社会とは何かについては一義的な概念規定が定まっているわけではなく、さまざまとらえ方がある。なかには企業の生き残りの観点からこれをとらえる議論もあるが、ここでは、「脱工業化社会つまり知識社会とは、人間が存在欲求という幸福を追求できる社会である¹¹³⁾」(傍点-引用者)という神野直彦のとらえ方に注目したい。

神野のこの考えにもとづけば、子どもが学ぶのは、何かに“なる”ため、何かの役に立つ人材に“なる”ためではなく、その子その子で“ある”ことそれ自体が充足され、より充実さ

せられるためだということになる。言い換えれば、子どもがみずからの存在を他の何かのために役立つものへと仕立てることに「学び」の意味があるのでなければ、その役立つ力の所有を証明するものとして「学力」があるのでもない、ということである。

そうではなく、学ぶことによって、いま、ここにいる自分という存在が自己自身によってますます深く受容され、自己の存在を世界に向かって発展させるとともに、自己の奥深くにある可能性が新たに発見されるような“学び”——そうした学びこそが意義のある学びであり、そうした学びによって獲得される学力こそが、知識社会にふさわしい学力だということになるであろう。

(2) 知識社会における教育のあり方

このような知識社会において、教育は初めて、産業や統治など何らかの教育以外の目的のための手段であることを終え、人間形成それ自体を目的とすることができる可能性が開かれる。教育が社会の奴隷の地位から解放され、みずからの主人となるのである。そうした教育においては、人びとの学習活動もまた、たんに生きるための手段であることから、生きることそのものに転換するだろう。PISA 調査はまさにそうした知識社会の時代にふさわしい学力のあり方を模索しようとするものにほかならない。

このような時代において、わが国の教育でも、そのような方向で学力政策の転換を図ることが求められているのではないだろうか。

とすれば、一斉学力テストを中心とする今日の学力向上策はまったく筋違いの方向をめざすものであり、これでは子どもたちの疎外状況はますます深まるばかりであろう。それはまた、日本の社会や産業の衰退をも招く恐れがあるといっても過言ではないだろう。

以上のように、教育にとって知識社会の到来は、教育の本来あるべき姿をようやく実現する時代の到来を告げるものとして、積極的に受け止められるべきである。そして、そうした時代にふさわしい学びと学力のあり方を模索することが、これからの教育にとって重要な課題に

なってくるだろう。

4 「銀行預金型教育」から「課題提起型教育」へ

(1) パウロ・フレイレの思想に学ぶ

では、今日のわが国の子どもたちが置かれている状況を打開し、知識社会という新しい時代にふさわしい教育を実現する道は、どこに見出されるだろうか。ここでは、パウロ・フレイレの概念を手がかりに、「銀行預金型教育」から「課題提起型教育」への転換という方向で考えてみたい⁽¹⁴⁾。

フレイレのいう「銀行預金型教育」とは、子どもが教師から既存の知識を一方的に注入されるだけで、みずから問題に立ち向かって知識を切り拓くことを許されないような教育のあり方を指すものである。それに対して「課題提起型教育」とは、教師と子どもが対話しつつ、まだ解明されていない問題に協同で立ち向かうことをとおして、新たな知の地平を切り拓くような教育のあり方を指すものである。そこでは教師と子どもが協同して課題に挑戦し、それをおしてともに成長するような関係が結ばれる。それは必ずしも学校という枠内での教師と生徒の関係に限定されるものではなく、一般に大人と子どもが協同して未来の創造に立ち向かうことをとおして、現実を切り拓くとともに人間としての成長を獲得するような社会のあり方として、構想することができるだろう。

2008年改訂学習指導要領で打ち出された「活用型学力」(安彦のいう「活用・応用能力」)は、たんに、詰め込まれた知識や技能を、あらかじめ設定された問題に応用するだけの能力ではないはずである。そうではなく、解決策がまだ解明されていない課題に満ちた現実の生活世界のなかで、何が問題かをみずから見出し、それをみずからの目的のために解決する能力——それこそが本当の「活用力」であろう。

とすれば、学校の枠内において、子どもの要求とはかかわりのないところで決定された内容を一方的に注入され、しかもそれを、他から与えられた問題、したがって子ども自身にとって

はなんの切実さも感じられない問題に応用する訓練をいくら重ねたところで、そうした「活用力」が身につくとは思われない。

要するに、基礎知識とともに応用のしかたまでもが銀行預金のように注入されたのでは、これからの時代に求められる学力は身につかないのではないかということである。そうではなく、子どもが現実の世界で出会う問題、それを解くことが子どもにとって切実な要求であるような問題を、さまざまな道具を効果的に組み合わせたり、他者との交流のなかで知恵を出し合ったりしながら、協同して解いていく経験のなかでこそ、本物の「活用・応用能力」も身につけていこう。そのためには、子どもが一方的に教えられるだけの存在としてではなく、みずから生活する生活者として現実を生きること、そして大人に支えられながら、あるいは大人と協同して、現実に向かうこと——そのようなあり方が求められる。

(2) 解放と参加の教育

パウロ・フレイレの「銀行預金型教育」から「課題提起型教育」へという考えは、『被抑圧者の教育学』という著書のなかで提言されたものである。フレイレがこのような考えを打ち出すに至ったのは、ブラジルという社会で虐げられた人びとの学習運動(社会教育運動)を指導するなかにおいてであった。

このように、ブラジルという社会での、社会教育を舞台とする大人たちの学習運動から着想されたこの考えを、わが国の学校、わが国の子どもたちに、直接適用することはできないだろう。しかし、今日のわが国の子どもたちは、みずからの要求とは無関係にテスト体制に駆り立てられ、その体制を維持するための規範や規律にがんじがらめにされているという意味で、まぎれもなく「被抑圧者」である。そして、フレイレがかかわった学習運動が自己解放の運動であったのとは反対に、わが国の子どもたちは強いられた学習によってますます疎外され閉ざされた状況に追いやられている。

このように考えるなら、わが国の子どもたちを解放し、本当の意味での生きる力としての学

力を保障するには、これまでの「銀行預金型教育」を根底からくつがえし、子どもたちが真に学ぶに値する学びを保障されるような「課題提起型教育」の実現をめざすことが求められているといえよう。そのためには、学校のありようを根本から転換すると同時に、学校を地域に開き、学校と地域が同じ地平に立って子どもたちに社会参加と豊かな生活経験を保障する道を探ることが、課題とされなければならないだろう。

5 問いに向けて開かれた学びの構築

以上の考察から導き出される課題は、学習と生活の結合をいかに深めていくか、学びの内容と過程にかかわって人と人との関係をどう深めていくかということである。ここに含意されているのは、学校で学んでいることをもとに日常生活をとらえ直すことによって、そこに貫かれている現代社会の課題を見出す、あるいは日常生活に目を向け、そこに潜んでいる問題を発見することによって、学校で学ぶ意味をとらえ直す——そのような学びを確立することが課題となるのではないかということである。

(1) 「持続する問い」

ここで、本山明が総合学習について、「〈体験→問い→調査・学習→発表・発信→持続する問い〉という学びのサイクル⁽¹⁵⁾」という考えを提起していることに注目しておきたい。

今日では教科学習の源泉であるはずの生活現実そのものが学校から疎外されていることから、学校には各教科の学習を束ね結合する環が失われている。本山の提起から導き出されるのは、そうした今日の教科学習の歪んだありようをただす可能性をもち、またそれを一つの使命ともするものとして、総合学習を構成するという課題である。

本山の「学びのサイクル」は、教科学習と総合学習の両者を貫くものとして構想されたものであるが、それは「持続する問い」で完結するのではなく、「持続する問い」が新たな体験を呼び起こす契機となって、循環していくものにとらえられよう。さらに、「学びのサイクル」

は、体験と問いが相互に響きあい高めあう関係、あるいは体験から生み出された問いがさらにより深い問題意識にもとづいた体験へと高められていく「螺旋的循環」をなすものであろう。それは、教科学習であれ総合学習であれ、学びは自己完結的なものではなく、絶えず次なる問いへと開かれたものであることが大切であることを意味する。

(2) 具体的な文脈に即した学び

勝田守一が計測可能性に焦点をあてて学力概念を規定しようとしたことはすでに触れたが、勝田は学力概念を、たんに過去の学習の結果としてだけでなく、「学習能力」を含めてとらえていた。すなわち、勝田は「はかられた能力は、その土台となっている能力がすでに発達していることを前提とすることができる」だけでなく、「はかられる能力が、さらに発達を必要とする能力の可能性を推測させることができる」（傍点-原著者）ことを学力の要件としている⁽¹⁶⁾。勝田のこのとらえ方にしたがえば、学力として測定されるのは、組織された教育内容を学習することによって形成された能力だけでなく、さらに新たな学習への可能性と志向性をも含むものなのである。

ここで勝田のいう「学習能力」、言い換えれば「発達を必要とする能力の可能性」は、本山のいう「持続する問い」によって導かれ現実化するものといえよう。それは総合学習に限ったことではなく、教科学習においても、既存の答えを見つけることで満足するのではなく、絶えず未来をみつめて世界と自己を問い続けるような「持続する問い」を喚起する学習のあり方を実現することが、求められているということである。

PISAが掲げるような人間的・市民的リテラシーを子どもたちに育むには、現実生活から切り離された脱文脈的な状況のなかで機械的に知識を注入しスキルを訓練するのではなく、現実生活と直接かわり、具体的な文脈に即しながら、みずからの必要に応じて知識を獲得しスキルを身につけるような学びのあり方を実現することが必要だということになる。子どもが、直

接手でふれることのできる世界と向き合い、そのなかからそれを解決することが自分にとって切実な要求であるような問いに出会うこと、そして競争志向の疎外された学習に代わって、自己の可能性への信頼と未来への希望を抱き、生きる意欲とめあてをもって、確かな足どりで人生に船出するのを励ますような学びの実現に取り組むこと——そうした学びと学力が、これからの課題として求められているとってよいのではないだろうか。

おわりに

以上に論じたことは理想論にすぎるかもしれない。しかし、わが国の子どもたちが「発達障害」に陥って人間らしく育ちそびれているという、国連・子どもの権利委員会によって指摘された状況を、いつまでも放置することは許されない。子どもたちが「発達障害」に陥っているという事実は、まさにわが国の教育が子どもを道具とし手段とするような状況から抜けきれていない結果にほかならない。それは、47年教育基本法が掲げ、06年法にも受け継がれた「人格の完成」(第1条)という教育の目的が、いまだに実現されていないことを物語るものである。

06年教育基本法は47年法の理念を葬り去り、子どもとその教育を道具とし手段とする傾向を一層強めている。しかし、知識社会という新しい時代に向けて、社会や産業のための手段としての教育ではなく、人間の存在それ自体にかかわるものとしての教育の実現が求められている今日、わが国の教育もその方向をめざさなければならない。そのためには、教えら学びへの転換という根源的な変革に立ち向かうことが重大な課題となるだろう。そのさい、佐藤学が提起し、また実践的にも取り組んでいる「学びの共同体」という理念が、大きな可能性と有効性を内包しているように思われる⁽¹⁷⁾。

いずれにせよ、われわれはこれからどのような学びと学力のあり方をめざすのか、それが日本の社会と教育の将来を左右するほど決定的に重要な問題として問われている。

注

- (1) 国連・子どもの権利委員会の総括所見：日本(第1回)1998年(Concluding observations of the Committee on the Rights of the Child: Japan. 05/06/98.)パラ22。引用の訳文は外務省仮訳による。
- (2) 国連・子どもの権利委員会の総括所見：日本(第2回)2004年(Concluding observations of the Committee on the Rights of the Child: Japan. 26/02/2004.)パラ49。引用の訳文は、福田・世取山訳による。
- (3) 梅原利夫「活用学力の二つの筋道と学習指導要領体制」、『教育』(国土社)2008年10月号。
- (4) 中央教育審議会(初等中等教育分科会教育課程部会)「審議経過報告」2006年2月13日。
- (5) 中央教育審議会(初等中等教育分科会教育課程部会)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」2008年1月17日。
- (6) 梅原、前掲論文。
- (7) 安彦忠彦「いま、なぜ『活用力』なのか」, 安彦編『活用力を育てる授業の考え方と実践』明治図書, 2008年, 5ページ。
- (8) 同, 9ページ。
- (9) 勝田守一「紙上パネル・学力とはなにか」1962年, 『勝田守一著作集』第4巻(国土社, 1972年)所収, 374ページ。
- (10) 勝田守一「学力とは何か」1967年, 『勝田守一著作集』第4巻(国土社, 1972年)所収, 392ページ。
- (11) ドミニク・S・ライチェン, ローラ・H・サルガニク編著(立田慶裕監訳)『キー・コンピテンシー——国際標準の学力をめざして』明石書店, 2006年, 9ページ。
- (12) 同上。
- (13) 神野直彦『教育再生の条件——経済学的考察』岩波書店, 2007年, 18ページ。
- (14) パウロ・フレイレ(小沢有作他訳)『被抑圧者の教育学』亜紀書房, 1979年。
- (15) 本山明「総合学習を軸に学力を豊かに

現代・世界への関心を生む友だちといっしょの研究はたのしい」, 岩川直樹・汐見稔幸 辺 『「学力」を問う』草土文化, 2001年, 所収, 58ページ。

- (16) 勝田守一 「紙上パネル・学力とはなにか」 1962年, 前掲『著作集』第4巻, 369ページ。

- (17) 教育から学びへの転換, そして「学びの共同体」の取り組みについては, 佐藤学の著作, 『学び その死と再生』太郎次郎社, 1995年, 『学校の挑戦 学びの共同体を創る』小学館, 2006年などを参照。

(宮崎大学)