

### 学習意欲と学力の構造：学力、生きる力、 学習の性格、学習の目的を考える

佐貫， 浩

---

(出版者 / Publisher)

法政大学キャリアデザイン学会

(雑誌名 / Journal or Publication Title)

生涯学習とキャリアデザイン / 生涯学習とキャリアデザイン

(巻 / Volume)

1

(開始ページ / Start Page)

39

(終了ページ / End Page)

64

(発行年 / Year)

2004-02

(URL)

<https://doi.org/10.15002/00002830>

# 学習意欲と学力の構造

## —学力、生きる力、学習の性格、学習の目的を考える—

法政大学キャリアデザイン学部教授 佐貫 浩

### (一) 問題関心と課題、方法

#### (1) 小論の課題

いま、子ども・青年の中で、学習という行為が、まっとうな形では成立しなくなっているのではないかということが指摘されてきている。「学力低下」論争が盛んに行われているが、果たして本当に学力が低下しているのかどうかには、まだ確証は得られてはいない。しかし、学習意欲が低下しているであろうことは、明確な証拠はなかなか挙げにくいものの、ほとんどの論者が、認めているように見える。そしてこの学習意欲の低下が、そのうちに学力の低下となって現れるのではないかという危惧が、多くの論者に共通しているように思われる。

その証拠としては、次のようなことが挙げられている。

- ①子どもの学校と塾以外の自主的な学習時間の大幅な減少<sup>1</sup>
- ②生徒の授業理解度、学習を苦役とする多くの子どもの証言<sup>2</sup>
- ③学級での学習が成立しない状況の拡大、その典型としての学級崩壊の広がり<sup>3</sup>
- ④教師自身の実感<sup>4</sup>
- ⑤学習競争での優位性が安定した将来の地位や生活における有利性として比例的に機能しなくなったことによる社会の側からの学習へのインセンティブの喪失<sup>5</sup>

断っておくが、いまの時点では、私は、この問題についてのこれらの状況証拠以上のものを示せるわけではない。またこの小論の目的が、何らかの方法で、学習意欲の衰退を実証するデータを示すことにあるわけでもない。今回の小論の目的は、今日の学習意欲の衰退というかなり支配的な言説を、事実であると仮定した上で、その説明原理を考察するというものである。それはある意味で砂上の楼閣になるかも知れないが、そもそもこういう性格の問題は、確定的で客観的な証拠というものはない。状況証拠的なものを総体として統一的に説明する「理論」を仮説として出し合う中から、状況と理論、実践と理論との対応をよりリアルで緻密なものにしていくことで、科学的な認識に接近していくことができる性格が強いものではないか。

その説明原理としてどういう仮説を設定するかによって、その仮説の構造に規定されて、学習意欲の衰退の様相が、違った形で説明され、したがって、衰退そのものの構造もまた違ったものとして認識される可能性がある。そしてその仮説が提起する予想が、事実に対するより有効な説明を与えることができるならば、それは仮説の一定の有効性を証明することにもなる。

#### (2) 学習意欲論への視角

最初に、私の「学習意欲の衰退」に対する視角を、箇条書き的に挙げておきたい。

第一に、本質的な意味での学習意欲の衰退は、ここ数年に始まったことではなく、1960年代から

の日本的な大衆的学力競争システムが、不可避に産みだしてきたものであるということである。したがってそれは、基本的には、そのシステムが起動しはじめると共に、学習意欲の衰退が進行しはじめたということの意味する。象徴的な言い方をすれば、1960-1980年代の日本の企業社会の興隆と一体化された日本の子ども達の高学力は、実は、一貫した学習意欲の空洞化を相伴って深化したものであるということである。

第二に、学習を子ども自身に「意欲」させるものは、一種類ではなく、私の仮説に従えば、三種類の意欲があり、その三種類の意欲がどういう構造をもって展開するかによって、1960年代以降の大衆的学力競争社会における子ども達の学習に向かう姿勢（「学習意欲」の現れ）の複雑な変化が、説明されると考える。

第三に、その三種類の学習意欲とは<a 学習が生きる課題や目的と直接つながることによって、学習への意欲が循環する学習意欲>、<b 文化や科学が分かることで循環する学習意欲>、<c 競争的な評価によって引き起こされる学習意欲>の三つである。そしていま述べた学習意欲の「空洞化」にもかかわらず、高学力をもたらした秘密は、何よりもこの<c 競争的学習意欲>のなせる作用によるということである。

第四に、この仮説は、単純に、学習意欲のaとbが本来のもので、cが否定されるべき学習意欲の構造であるという論理を提出するためのものではない。現代日本の大衆的学力競争社会においては、<c 競争的学習意欲>が、社会的及び学校的な圧力によって独特の形を取ることによって、深い人格的な歪みを生みだし、とりわけて青年期において、社会的、思想的な自己確立に支えられた強固な学習意欲の形成を困難にすることを指摘することに意図がある。

第五に、学習意欲は、学力を高める「外側」（学力にとっての外側）の要因として存在しているに止まらず、実は学力の性格それ自体に関わっている。そしてそれぞれの学習意欲の構造が、その意欲によって推進され、達成された学力自体の構造

に深く刻みこまれている。そのことは、象徴的な言い方をすれば、学習意欲の空洞化を伴って獲得された学力は、その中に本来の学力というものの性格からして空洞化ともいべき欠陥を抱えているということの意味している。したがってまた、今日の学力の歪みは、そのような学力を獲得させようとしてあおられた歪んだ「学習意欲」によって必然的に引き起こされた結果であるとも言うことができる。この関連を明らかにするためには、学力の構造を提示し、それが学習意欲とどのような関連を持っているかを明らかにする必要がある。

第六に、このような学習意欲論の検討の最も重要な結論は、教育改革は、①学習意欲の性格を組み替えることと、②学力認識の転換（したがってまた学力の組み替え）、③学力の組み替えを意図的に進める学習それ自体の性格の転換（学習の転換）、の三つを統一的に把握し、推進することなしには、成功しないということである。

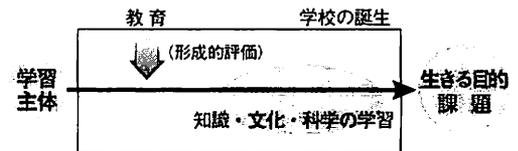
以上が、この小論に関する研究上の仮説であり、また方法意識である。

## (二) 学習意欲の基本構造

学習意欲の三つの形を最初に示しておこう。

(1) 原初的な学習行為における学習意欲の構造  
まずその一番原型としての、生きる課題と直接に関わって、意欲が循環する学習意欲の形を説明しよう。

<学習意欲の構図①>



この図のなかの中心の太線の矢印は、学習が成立するための最もオリジナルな原型を意味している。この構図は、人類社会がはじまって以来、文化として獲得されてきた技、技術、知識などが他者や子孫に伝達、継承されていく際の最も一般的な形である。

例示的に説明するならば、例えば、狩猟社会では、矢を射て獣を追いかけるということは、共同体の存続にとって無条件の課題であり、共同体に蓄積された文化を学び力や技を獲得することの目的、すなわち学習の目的は、生きるということそのものと直結している。同時にその学習は、他者と共に生きる共同体で、その共同体にとって不可欠な役割を担い、不可欠な位置を獲得すること、すなわち共同体への参加のためでもある<sup>6</sup>。その学習の成功は、その目的が実現されることであり、共同体が存続すること（獲物を獲得し食料を獲得すること）と個人の参加が実現されることである。ここではその目的は学習者自身にとっても自明のことであり、学習の達成はその目的の実現として実証され、その成果は、自己自身と他者である共同体のメンバーによって高く評価される。そのような学習は、その目的との直接の繋がりを持つことによって、学習者のなかに学習意欲を引き起こし、学習の成果に対する満足（積極的評価）をもたらす。そういう意欲の回路を〈a 生きる目的と直接結びついた学習意欲の回路〉と呼ぼう。

そういう学習では、基本的に学習の成果は、その学習の達成（力の獲得、すなわち発達）それ自体によって実証されるのではなく、その学習の成果を目的の達成と結びつけることによって、すなわち目的の実現によってはじめて実証される。ここでは学習それ自体は、価値的行為としては独立しておらず、生きるという目的の達成という中心的な課題を達成するための手段として、生きるという目的に組み込まれたものとなっている。

## (2) 学校というものの成立による学習と学習意欲の変容

ところがこの目的を達成するために、大量に蓄積された文化、科学を事前に学習しておかなければならないという時代がやってくる。そしてそのための知識や文化の伝達と学習の制度として学校が設立されるに至る。その最も発達した現実が今日であるといえよう。そのような学校の成立は、学習と学習意欲の構造を大きく変容させる。

まず、学習の目的が変化する。学習は子ども自身が意欲するからではなく、大人が子どもにとって必要であると考えたことで、制度化される。学校の目的は、子どもにとっての目的を実現する制度として出発したわけではない。また個々に学習する内容も、子ども自身が意欲するから学ぶという形で組織されたものではない。学習の一般的な法則、成長の一般的な法則、科学や文化それ自体の論理（獲得の順次性）等々によって、教育内容、教育課題が準備され、子どもに提供される。したがって、先に見た原初的な学習における意欲の構造が、成り立たなくなる。学習の目的は、子どもの学力の獲得、あるいは発達それ自体となる。

もちろん、そういう子どもにとって外在的な性格をもった学習が、子どもへの強制となり、嫌われる可能性があるゆえに、つねに学校は、そういう欠陥を克服するいくつかの努力をくり返してきた。

第一は、文化や科学それ自体の、真理を開き、人間の能力を高め、より豊かな認識や感動やを生み出すことができるという力を、子ども自身に豊に味わわせるということである。学習が、当初において一定の強制を含んでいても、それを獲得した結果によって、感動や発見の喜びや力の拡大によって自分が豊になるならば、学習はやがて子ども自身の要求となるだろう。また科学や文化は、それ自体のなかに、新しい探究と理解への要求を生み出す内的な論理を持っており、それが学習意欲を循環させはじめる。たとえば理科の学習で虫や星の世界に興味を持って、自分から虫や星に関する学習にのめり込んでいく子どもがいるように。そのような文化・科学が子どものなかに引き起こす学習意欲を最大限発動させることによる学習意欲の循環は、学校が子どものなかに引き起こすことができる学習意欲の中心であろう。このような学校の働きが機能するためには、文化・科学が子どもに深く理解され、子どもをその文化・科学の世界の面白さの中へ導き入れることが不可欠となる。こういう意欲の循環を〈b 文化・科学の力に依拠する学校的学習の意欲回路〉と呼ぼう。

第二は、学習の課題を、子ども自身が自らの内

的な要求として再把握するようにすることである。「生活と教育の結合」は、子ども自身の生活課題の中から学習課題を引き出し、引き出すことによって、その学習の必要性を子ども自身が自覚し、自らの生活意欲と学習とを結びつけようとしたものである。包括的な論理としての「生活と教育の結合」は、①生活課題を意識化させる教材、あるいは生活と結びついた教材の開発、②生活綴方などによる生活の意識化と生活課題への主体的取り組みへの姿勢の形成、③体育などにおける自己の成長要求の意識化による学習課題の意識的把握、④知識、科学等を生活において活用し具体化するための学習の発展（作品の創造、意見の形成、表現とプレゼンテーションのスキル、等々）、⑤学習の形態を教科の系統性にもとづいて展開するのではなく子どもの課題解決の筋道を軸として展開する課題学習や総合学習、⑥行事や文化的取り組みなどの形で子どもの活動を生活づくりとして展開し、それを成功させる努力の一環として学習を組み込むこと、⑦さらには一切の強制を取り払って子どもの個別の生活要求に沿って学習を展開させる自由学校の試み、など多様な形を取る。さらにそれらに加えて、⑧学習それ自体を、子どもの遊び、あるいはゲームとして展開するような方法がある。幼児段階にとっては、それが学習意欲を引き出す主要な方法であろう。各種のスポーツの学習にも、ゲームの要素が多く取り入れられている。これらの努力は、最初に図示した、〈生きる目的と直接結びついた意欲の回路〉に、学校での学習を接続しようとする努力であるということもできる。<sup>7</sup>

しかし、現実には、そのような学校の努力はなかなか成功しない。その理由はいくつか考えられるが、特に重要なものとして次の四点を挙げることができる。

第一は、科学・文化それ自体が持つ学習意欲を拡大再生産していく機能が、学習が分からないことによって眠り込まされていることである。すでに日本では、1970年代のはじめに、全国教育研究所連盟の調査などで、生徒のおよそ半分が授業から落ちこぼれているという教師の実感が一般的な

状況となっていた。校内暴力、学級崩壊などさらに深刻な問題を抱え、また学力格差の拡大がいわれる中ではその困難はもっと拡大していると予想される。しかし、文化・科学の学習意欲再生産機能の不全は、そういう一般的な落ちこぼれの割合以上にもっと多くの生徒において現実となっていると予想される。なぜなら、あとで見るように、単に知識を記憶するというような努力で一定の成績を確保したり、単に一定の法則や決まりを操作することで正解を出せるような「問題」を解けたとしても、そのような学習の多くは子どもにとっては苦役としての学習となっており、決して文化・科学の学習意欲再生産機能が働いている状態とは言えないと考えられるからである。

第二は、日本的な競争的学習の効率性の要請、あるいは圧力によって、「生活と教育の結合」の努力が困難になり、軽視されるようになってきているからである。あえてここで日本的という修飾語を付したのは、日本の場合その競争性が肥大化しているとでもいうべき状況があるからである。それは、15歳で、すべての子どもが、学力による順位化競争を避けることができないという、まさに大衆的学力競争システムの緊張の中に、思春期にある日本のすべての子どもを投げ込んでいるということに示されている。同時に、その順位化は、テストによって主に記憶と操作の学力を計ることで行われている。それは、後ほど検討するように、学力の性格を、知識を記憶することと一定の指示に従って知を効率的に操作することに収斂させる。学力競争が目前に迫り、受験学力を手っ取り早く向上させる圧力が高まるならば、先に列挙した「生活と教育の結合」の方法を採用することが次第に敬遠されていく。いわゆる詰め込みがくり返されると子ども自身考えることが苦手になり、極端な場合、子どもは、なぜそうなるのかのプロセスを自らたどる努力を放棄して、ただ正解を覚えることだけに学習を「省エネ」化する。そのようにして獲得される学力は、その学力の構造自体において、学習意欲の再生産ができないような構造を持たされる。

第三に、学力競争社会において学校が持たされる性格が、子ども（学習者）と、教育内容として提供される科学・文化との間に、独特の「よそよそしさ」を与えるという問題がある。たとえば、高度成長期以前の日本の農村地帯では、「村を育てる教育」という明確な意識を持って学校づくりが進められるということがあったが、高度成長のなかで、農村青年を労働力として都市に送り出すという性格を背負わされるなかで、教育は「村を捨てる学力」、「村を脱出する学力」としての性格を持たされるようになっていった。家庭・地域での生活課題や生活意識が、そのまま学校教育の学習とつながれるような状態から、家庭・地域での生活課題や生活意識それ自体が衰退するような生活の構造的転換が進行し、子ども達の日常性と学校での学習との断絶が進んでいった。その結果、学校文化としての科学や文化の学習が、子どもたちの日常性と切断された「よそよそしい」ものへと変化し、この「よそよそしさ」をどう克服するかという問題が、検討されなければならなくなったのである。このよそよそしさは、学校文化の階級性、支配性、階層性等々として、あるいは技術革新や文化財の豊富化による学校と家庭・社会の格差の構造的な変容の問題として、あるいはマスコミ文化の拡大による情報受容能力の変容と学校的学力とのミスマッチの問題等々として議論されてきたことである。この小論のなかでは、その問題を、主として受験学力の構造の問題の側面から分析する。

第四に、特に1980年代以降、学習にむかう姿勢自体を掘崩す生活の乱れ、非行、家庭崩壊、登校拒否、さらにはいじめ、校内暴力、学級崩壊等が多発し、そういうレベルでの人格的土台の建て直しと、子ども達が教室で学びあうという関係性の再建の課題が、子どもの学習意欲の再建にとって、非常に重要な意味を持つ状況が生まれてきた。それは一見すると、学習それ自体にとっては、その外的条件の問題であるかのように見えるが、決してそこに止まるものではない。学習が、単なる科学的知識を学習することに止まらず、子どもたち

が生き、生活している空間における統治主体としての能力をも育てるものであるとするならば、子ども同士の関係性の再建は、きわめて重要な学習課題そのものであるというべきだろう。しかもそれらの問題のなかでは、子ども達は、命をかけるほどに悩んですらいる。すなわち潜在的ではあれ、激しい学習要求を抱えている。そのような学習が学校の学習のなかで、どういう位置を占めているのかが、こんにちの学校的学習の性格、その歪みをあぶり出す重要な視点として、検討されなければならないだろう。

### (3) 学習意欲のバイパスと競争的学習意欲の形成

そういう学校的な学習意欲の回路の閉塞状況に対し、意欲のバイパスともいうべき別の回路が開かれる。

#### 1) 評価の分裂、配分的評価の肥大化、自己目的化

教育の営みにおいては、教師による評価が指導の過程で行われる。この評価は教育過程の中には無数に含まれている。この子はなぜ理解できないのか、このような課題を与えれば解けるだろうか、いまつまづいているのはここだろうか、等々。意識的な指導は、的確な子ども（学習者）の評価なしにはなし得ない。それは一般に形成的評価と呼ばれる。同時にその評価は、どのような指導をすればいいのか、自分の行っている指導は本当にこれで正しいか、というような教師の指導に対する自己評価も含んでいる。

しかし同時に、評価は私が「配分的評価」と呼ぶところの性格を併せ持っている。特定の能力について、他者と、あるいは規準と比較し、その能力の到達度や順位を明らかにし、それによって、入学を許可したり、資格を与えたりする判断基準として機能する評価である。この形成的評価と配分的評価は、異なったものとして存在しているわけではない。評価が利用される仕組み、あるいはその評価がどういう関係の中で利用されるかによって、評価は、この二様に分裂して機能する。

学力競争は、この配分的評価を競うこととして

組織される。実際には、その配分のための緻密化された評価が、いわゆる学力偏差値としてあたかも学習＝指導過程から独立して機能しているように見えるが、そういう偏差値ですら、形成的評価と表裏になったものである。よく偏差値が教育を破壊したかのような評価があるが（例えば、高校入試で偏差値の利用の追放が行政として取り組まれたことがあった）、それは厳密には正しくない。問題は、配分的評価が、次第にこの形成的評価から分離して、それ自体（正確には高い配分的評価の獲得）が学習の目的に転化してしまうという現象が起きることである。

子どもも親も、さらには学校の教師の指導も、この配分的評価を高めないと子どもの人生が実現できないという激しい競争のなかに置かれていく。先ほど指摘したように、学習過程それ自体から学習意欲を循環させる機能が衰退していくなかで、勉強が分からない、したがっておもしろくない、勉強したくないというふうに学習が苦役化していくにもかかわらず、高い配分的評価を獲得しなければ人間としての評価や未来が奪われていくという圧力が、子どもに迫っていく。その結果、勉強が分からなくても、面白くなくても、配分的評価を上げるために、すなわち競争があるから勉強に取り組むという状態が生まれる。本来の学習意欲、すなわち＜a 生きる目的と直接結びついた学習意欲の回路＞、＜b 文化・科学の力に依拠する学校的学習の意欲回路＞が断ち切られていくけれども、競争によって煽られる意欲によって学習に子どもが自ら向かうという状況——これを「学習意欲のバイパス」の形成と呼ぶことができよう——が生まれる。＜重荷あるいは苦役としての学習＞と＜競争に勝つための意欲＞とがセットになった今日に至る日本の子どもの学習を性格づける基本的特徴がここに成立する。このような意欲の回路を＜c 競争的学習意欲の回路＞と呼ぶことができる。

## 2) 受験学力の構造

そのような受験学力の問題点を最も的確に分析したのは、佐藤興文であった。佐藤の受験学力の

構造分析については、私は何回か紹介してきたので<sup>2)</sup>、ここでは以下の展開に必要な限りで、その基本枠組みを紹介しておく。

教育の過程に内在していた評価、したがってまた本来は学習を進めるためにあったはずの評価が、自己の進路を決定するという重さを持つことによって、評価自体が、むしろおのれのために学習を行わせるものへと転化する。すなわち「目的と手段との転倒」が起こる。そこでは、評価つまり認定された価値（偏差値など）が学習によって実現すべき価値そのものであるかのように現われ通用するようになる。しかし本来の学習では、実現されるべき価値は、文化や科学それ自体に内在された価値であり、本来の学習とは、その文化・科学の価値と学習者とを出会わせ結びつけることである。受験学習のなかでは、生徒をこの文化・科学の価値に向かわせるために、この転倒した関係が、むしろ利用されている。曰く「勉強しないといい学校に行けないよ」——そういって教師は生徒を勉強へと追い込む。ここでは、評価が学習者と学習内容とのあいだの必要な媒介物となり、ブリッジとして働く。しかしこの生徒と文化的価値を結びつけ「媒介」するかに見えた媒介項（評価）は、実際には、両者の関係を間接化し、阻害する。「生徒は、諸々の学習内容、例えば国語、理科、または音楽、絵画などにむかうが、それらとじかにかかわることを妨げられる。彼がそれら諸々の内容に触れようとするや、すでにそのあいだに他のものが介在し作用している」。「学習者と学習内容の間に、これと内的に結びつかず、むしろ外的な性格をもった一つの価値尺度が介入し、種々さまざまな内容の価値をすべて唯一の価値次元に還元するような作用を及ぼしている」。このような「価値換算作用」の結果、「そこに形成される学習『意欲』は、学習内容の内在的な価値そのものによるのではなく、換算され、いわば濾過された価値によってもたらされるもの」となり、「彼は内容そのものに触れるよりもはやく、抽象化された価値に捉えられ、そこに「価値の疎隔」が引き起こされる。そこで強調される学習への取り組みへの励ましは、「もの（内容）にじかに触れ、直接に全体として反応するという、いわば精神の直接性を弱め」るものとなり、「学習意欲を抜き出すかにみえるものが、意欲を削ぎとっている」<sup>3)</sup>。

### 3) 受験学力における「目的」の変化

人間の意欲のありようと関連して、受験学力の構造について補足しておこう。

第一に、学習する動機として競争それ自体を組み込むことが行われてきた。特に幼少期から競争に囲い込んで子どもに学習を強制することは、「学習意欲のバイパス」を肥大化させる。その結果、人間の行動意欲が、そもそも競争という状況でのみ励まされる人格構造が作られる。競争がなければ、個人にとっての目的は存在しないこととなる。競争から解除された時に、目的喪失、意欲喪失状況があらわになる。また競争が仕組みられない状況下では、主体的な学習意欲は空白となる。競争が迫らなければやる気がしないという受験生を襲う意欲の喪失は、このことと結びついている。

第二に、そのことは当然、自分の「内」からの目的を育てることを断念させることを意味する。むしろ、与えられた学習課題と取り組むために、関心が他に向くことを阻止するための管理に囲まれることになる。人間の能動性を生み出す最も核心は、自己自身の関心であり目的であり、それこそが学習意欲の内的根拠となるべきものであるが、それは、受験勉強への集中を妨げるいわば「雑念」として拒否・否定される。競争的学習のなかで出会う科学や文化は、競争のための負荷に過ぎず、何を学習するかは、競争のためのハードルとして他者によって設定された負荷（課題）として取り組まれる。学習は、意欲、関心、目的を核心とした個性を育てるものから、その反対物に転化する。

第三に、文化・科学との出会いが競争によって動機づけられることに加えて、その科学・文化の学習の価値は、その学力順位によって「実証」されることになる。加えて、記憶や機械的な操作訓練で試験にある程度対応できるという実際のテストの性格と、競争から脱落することへの恐れから、勉強が分からなくなるとますます機械的な学習、高い評価を獲得する以外の目的を喪失した学習、学習それ自体の内在的な意味を喪失した学習となり、「勉強」は文字どおりの苦役となる。文化や科学の獲得が豊かに人間の感動を生み出したり、生活を豊かにしたりするかたちで学習の価値を実証し、学習意欲を循環させる回路は眠り込まれる。

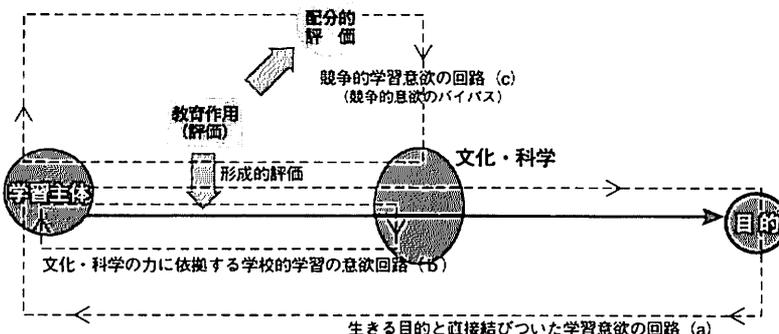
日本の学校教育が背負っている基本的な困難性がここにあるというべきだろう。日本のなかで子ども達の学習からの逃走、学習意欲の根底的な衰退が起こっているのは、非常に論理的、必然的な帰結というべきである。"

#### (4) 学習意欲の三つの循環回路

以上の展開をまとめると、次の<学習意欲の構図②>となる。

この図では、学習を成立させる意欲の三つのタイプが、示されている。<a 生きる目的と直接結びついた学習意欲の回路>、<b 文化・科学の力に依拠する学校的学習の意欲回路>、<c 競争的学習意欲の回路>、の三つである。この構図に即していえば、日本の学校教育の学習改革の基本は、<c 競争的学習意欲の回路>に依拠した競争

<学習意欲の構図②>



的学習、受験勉強的な学習を克服し、< b 文化・科学の力に依拠する学校的学習の意欲回路 >を回復すると共に、それに止まらず、< a 生きる目的と直接結びついた学習意欲の回路 >がつかがるような学びのあり方を開拓していくことだといえることができる。

### (5) 「学習意欲の二重性」の視点

学習意欲論を本格的に試みた重要な成果の一つに、坂元忠芳の「学習意欲論の試み」がある。坂元はその中で、「学習動機」は「背後で、学習を支えている社会的動機」、「直接表面に現れる認知的動機」、「彼をとりまく集団のなかでの役割的動機」などの多元的な性質を持つことを指摘しつつ、「学習意欲の二重性」という概念を提起する。

「学習意欲は、まず第一に、彼の活動を支配する目的—動機の体系のなかで、その学習がどのような意味を持っているかにかかわって働く意欲、第二に、個々の知識・技能の習得、認識の発達に関わって働く意欲、の二つを含んでいるのではないか。言葉をかえていえば、学習意欲は、当面する学習の対象そのものに直接かかわる層（それをかりに学習意欲にかかわる認知的側面とっておく）と、時には学習行為の背後にかくされている人格的な意味にかかわる層（いま仮に、学習意欲にかかわる人格的側面とっておく）の二重の内容を持っているのではないか、ということである。」<sup>12</sup>

重要なことは、坂元が、この学習意欲の「人格的側面」と「認知的側面」の「分化と統一」という視点を学習意欲論の方法として提起し、とりわけてその「統一」における困難と矛盾を、今日の学習意欲論が解明すべき核心的課題として提起していることである。展開をもう少したどろう。

「学習意欲にかかわる人格的側面は、このように背後にかくれる形で、認知的側面といったん分化しながら、実は、認知的側面の構造化が進むなかで、より高い段階で、再び認知的側面と内的に統一されていくのではないだろうか。それは認識の社会的意味が、子どもの学習活動のなかで、しだいに自覚さ

れ、学習活動の意味の認識と、当の学習対象の認識が結びついてくることによってまさに可能になる。こうして、何を学習するか、ということと、なぜ学習するか、ということが、指導において結びついてくる時点が自覚されてくる。／それは、明らかに学習と子どもの実生活との結合の発展のすじみちの問題である。……／子どものとりくむ学習が困難な場合でも、子どもが、それにうち克って、意志的に、それを持続するのは、このような、生活にたいする学習の「役立て」の思想が子どものなかにしだいに芽生えてくるからである。そしてこの思想は、誰にたいして役に立つのか、という内容—思想の方向性を含んで発展する。……／……ルソーが強調したように、子どもの年齢の段階にふさわしい、学習の「役立て」の思想を子どもに獲得させることが、どんなに、学習意欲の構造的発達にとって重要であるかは、今日、子どものなかに、真にそれが育てられていないことを見ても明らかである。／今日の生活破壊とつめこみ教育は、学習におけるそれ自体の楽しさ—その遊び的性格と認知的探究性とを子どもからうばっているばかりでなく、学習の人格的意味、彼と彼のまわりに生活している人々のために、その学習を役立て、実践化する機会を奪うことによって、学習意欲にかかわる原動力—推進力を破壊している。……／現実の生活のなかで、学習の持つ根源的性格—その人間解放における役立てと予見の思想—を取り戻さなければならない。」<sup>13</sup>

坂元の方法論に依拠して述べれば、当初は、学習意欲の「認知的側面」と「人格的側面」とが未分化な状態から、あるいは時には「人格的側面」の崩壊（たとえば家庭崩壊で、学習へ取り組む意欲がない、等）によって学習意欲が失われているような状況にたいし、さまざまな指導や援助を介して学習からは相対的に独立した生活過程の建て直しを進めつつ、しだいに学習それ自体が学習意欲を循環・展開させるような学習意欲の「認知的側面」がひらかれ、その学習が、より大きな人間としての目的や役割意識と再結合することによって、学習の困難をも突破する学習意欲の「人格的側面」が促進されていく。しかし、先に展開した三つの学習意欲に即して述べれば、< c 競争的学

学習意欲の回路>とは、<a 生きる目的と直接結びついた学習意欲の回路>の弱まり、あるいは学習意欲の「認知的側面」が切り開かれなままになっている状態に代置され、その強烈なインパクトによって子ども達を学習に向かわせる学習意欲の「人格的側面」をバックアップする機能をはたしつつ、実はその競争的性格ゆえに佐藤興文の指摘するような学習の空洞化を引き起こし、<b 文化・科学の力に依拠する学校的学習の意欲回路>の発動を妨げ、同時に二つの性格——ひとつには学習による「認識」発展によってそのなかに学習意欲の「人格的側面」が位置付くこと（学習と生活の結合）を困難にし、もう一つには生活意識を競争意識に置き換えたために生活意識の空洞化、したがってまた現実社会と子どもの生活意識の断絶を促進し、「人格的側面」の未発達を生み出すという性格——によって、学習意欲の「認知的側面」と「人格的側面」の高次の統一を困難にする作用を及ぼしているといえる。競争の論理によって学習に向かわせる人格の動員は、学習意欲の人格的側面を促進するかに見えて、じつは人格の発達に必要な人格の内からの世界への関わりと課題関心を衰退させ、坂元の強調する学習の「役立て」の思想を競争のための「役立て」へと矮小化し、結局学習意欲の人格的側面の極度の一面化、競争という場を取り去ったときの意欲の「人格的側面」の空白状態をもたらしているのである。すなわち競争的学習意欲は、学習意欲の「認知的側面」と「人格的側面」の統一を妨げるものとして機能しているのである。

大学生の学習意欲の喪失とは、この文脈に即していえば、学習意欲の「人格的側面」を、あまりにも「競争的学習意欲」に依拠しすぎることによって、本来ならば青年期の思想化された人生目的や役割意識によって支えられるはずの学習意欲の「人格的側面」を未発達なままにし、同時に受験のための苦役となってしまふことで、学習の認知的側面の豊かな展開によって、認識の側から人格的目的の意識化に接近する回路も閉ざされ、学習への意欲が途絶えてしまう状況であるということが

できよう。

次に、ではなぜそのような現象が引き起こされるのかについての、学力認識にかかわる側面を検討しよう。

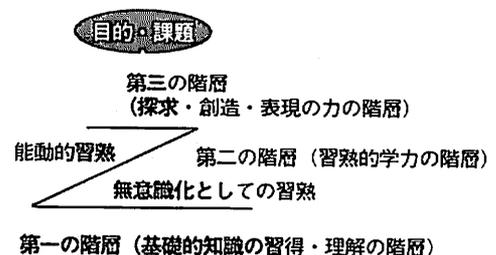
### (三) 学力の構造の検討

#### (1) 学力の全体性

学力というものは、全体的な構造を持つものとして把握する必要があると考えられる。そこでいう全体性とは、学力が人間の中で生きて働く力となって存在するために必要な学力のトータルな構造のことを意味する。それを仮説的に、三つの要素、あるいは三つの階層構造として把握してみたい。

第一の階層は、基礎的な知識、概念、法則や技能を獲得するという〔基礎的知識の習得・理解の階層〕である。第二の〔習熟的学力〕の階層は、その獲得した知識、概念、法則や技能を、多様な習熟（習熟概念については後で検討する）によって、自分が自由に使いこなせる力へと組み変えられた状態の学力を指す。この習熟は、①単に知識の記憶や計算力を強化するような〔無意識化としての習熟、受動的な習熟過程〕と、②知識や技能を課題・状況に適合させて使いこなせるような力へと組み替える〔能動的習熟過程〕とに区分できる。第三の階層は、それらの能動的な力量へと組み替えられた知識や概念や技能を使って、自分で設定した課題に取り組み、対象を分析し、自分の意見や見解をまとめ、作品を創造し、討論・表現していく段階に発揮される力で、〔探求・創造・表現の力の階層〕と呼ぶこととする。

#### <学力の全体性の構造>



この〈学力の全体性の構図〉の性格については、いくつかの補足説明が必要である。

第一に、この構図は、必ずしも学力の獲得の順序を意味するものではないという断りを最初しておく必要がある。課題に取り組む（第三の階層の発動）なかで、探究力を最大限に鍛えつつ、その課題解決の必要にしたがって必要な基礎知識を主体的に求めていく（第一の階層の発動）ような学習があり得る。逆に、体系的に獲得した知識（第一の階層）が、課題に立ち向かうなかで（第三の階層の発動）、吟味されなおし、重要な意味を持つものとして再把握され（第二の能動的習熟）、課題を解決する力として働くということもある。基礎的知識の獲得（第一の階層の発動）において、ただ受動的に理解・習得するのではなく、どんな課題を解決することができるのかを示す形で、すなわち知識や科学が能動的に機能を発揮している姿（それは第三の階層で、知識の意味が再把握される場での知識の存在形態であろう）において、理解・習得する方が、記憶も知識の意味の理解度も高まるであろう。知識を蓄える学習（第一の階層の学力の獲得）の意味は、将来その知識を使う必要が生じたときに分かるのであって、学校で行う学習は、その意味での基礎知識の習得に焦点化されるというような段階論的把握は、学力を矮小化し、学習を苦役化する道につながる。それにもかかわらず学力の全体構造を、第三の階層を焦点とする三角形で表そうとするのは、第三の能動化された学習への姿勢と課題把握に即して、第一、第二の階層の学力が統合され、能動化されるという特質をイメージ化するためである。

第二に、第三の階層の基本性格は、第一に、知識・科学を活用する目的が学習者自身から設定されていること、あるいは再設定されていること——たとえ当初、それらが教師から提起された課題や疑問であっても、その課題が子ども自身の課題や疑問に転化する事で、子ども自身の課題へと設定されなおしていること——、第二に、知識や技能を使って、自分で分析し、解明し、判断するという主体的な探求過程があること、第三に、自分の

意見、見解、あるいは思想等々が形成され、表現され、あるいは作品化されるプロセス（総括的に言えば創造の過程）があること、である。学習にこの性格が組み込まれることで、学習は真に能動的なものになる。知識の獲得に止まる学習は、本質的に受動的な学習なのである。

第三に、この第三の階層の学力が働く過程を主導するのは、学習者の課題解決への意欲、目的意識である。しかもそれにとどまらず、このレベルの意欲、目的が第一、第二の階層を含んで、全体的な学力の形成の意欲と意味を主導する。学習意欲という点で見ると、学習が、何かの役に立つということが意識され、証明されるのは、基本的にこの第三の階層の学力の発動状態においてであるということである。もちろん第一の階層においても、新しいことが分かるという意味での発見の感動は味わうことができるにしても、それはいわば受動的な感動に止まり、子ども自身の関心が能動的に自己展開し、この能動的関心によって学習が牽引されるような段階（すなわち第三の階層の学力の発動）のなかでこそ、感動は真に能動的なものへと発展するというべきだろう。

## （2）習熟について

学力の全体性のなかで重要な位置を占める習熟的学力について、性格規定をしておこう。

習熟とは、獲得した知識（文化・科学）を、課題解決に向けて利用・動員するために必要な基礎能力の形成過程をいう。そこには次のような要素が含まれていると考えられる。

- ① どう処理すべきかについてすでに既知である処理過程を、できるだけ迅速に正確に処理していく処理能力の形成・熟練（技や身体能力の獲得などを含む）
- ② その知識や技、技術がどういう仕方で適用可能であるかを判断するための知識、技、技術等に関する豊富で多面的な理解（再把握、知識の意味の深化）
- ③ 達成すべき課題対象（分析対象、創造の課題、

等々) それ自体への認識を深化させ、その課題を処理していく有効な筋道及びそれに必要な諸知識を選び取っていく試行錯誤の過程で獲得される諸能力。より厳密には、その過程で獲得されていく科学的で緻密な判断力、操作力、認識力、応用力、想像と創造の力。

この習熟過程を次のように二種類に区分することも可能であろう。第一は、①の過程であり、無意識化の過程としての習熟、第二は②と③の過程であり、能動的習熟と呼ぶことが出来る。例えば、かけ算の九九の習得や漢字の習得のように、その「知識」の活用を、できるだけその知識や法則等の論理過程を意識的にたどり直すことなく、そしてその意味では無意識に、あるいは自動的に処理できるようにする訓練である。そういう習熟を無意識化としての習熟と呼ぶことができる。もちろんその習熟を、かけ算の九九を繰り返し暗唱する形で習熟するような機械的な方法があり、また面白い本に熱中させることで、漢字が読めるための習熟を達成させるような方法(習熟自体がいわばむき出しの課題として設定され、それに意識的に取り組むという方法ではなく、楽しい本を読むなかで、その課題を「自然に」達成させるような方法)もある。したがって無意識化としての習熟の方法自体も、機械的なものにとどまらず、多様である。無意識化としての習熟は、いわばマニュアル化された処理過程についての習熟である。

能動的習熟は、その解決方法が学習者にとって未知である課題を処理するための基礎的諸能力の蓄積の過程である。具体的には、課題、目的に向けて知識や技を能動的な形に組み替え、同時にその過程のなかでそれを実際に働かせるために必要な諸力の基礎を獲得していく過程である。したがってそれは、認識や理解や操作能力を課題に適合するように組み替え、発達させ、深化させることを意味する。この習熟を「無意識化としての習熟」にたいして、自分が直面している新しい課題を意識化し、その意識化によって設定された課題に照らしてそれまでに獲得された諸知識や諸力量を吟

味し、組み替える過程であるという意味で、「意識化としての習熟」と呼ぶことも出来よう。したがって、この段階の習熟の過程は、第三の段階としての「探究・創造・表現の学力」の獲得・発動の過程と重なる。未解決の課題との取り組みをくり返す(いわばその探究的過程自体に習熟する)ことによってしかその習熟は達成されないからである。逆にいえば、「探究・創造・表現の学力」が機能している過程は、多様な形の能動的習熟過程をともなっている(あるいは習熟過程としても機能している)ということである。

いままでの習熟論との関連でいえば、私のいう「無意識化としての習熟」は「定型的熟達化(routing expertise)」としての習熟であり、「意識化としての習熟」は「適応的熟達化(adaptive expertise)」としての習熟、ということができる<sup>1)</sup>。

あえてここで、「無意識化としての習熟」と「意識化としての習熟」という呼び方をするのは、前者が、その操作過程を無意識化する、すなわち意識の下へと潜り込ませることで、他の重要な意識的取り組みの思考過程と並行して進めることを可能にし、したがって、その無意識の過程自体は新たな何事かを発見したり創造したりすることがないという性格を持ち、後者は、意識をつねに未知あるいは未解決の課題に焦点化し、その課題と既得の諸知識や諸能力とのギャップを埋める課題をつねに発見し背負い続けることで、獲得すべき諸能力を課題化し、必要な諸知識を「再把握」によって再発見していく努力を続けていく過程であるという、その過程における意識のありようの違いに着目するからである。

あわせて、二つの習熟過程が、学習者にとっての意味が異なっていることに注目する必要がある。前者は、それ自体では、早くできる、正確にできる、というような達成感を与えることができるだけであるが、後者は、その過程自体が、新しい課題を処理していくことの出来る能力の発達過程として、すなわちいままでどうして良いか分からなかった課題と取り組んで、解決できるようになり、新しい発見や質的に高い能力を獲得したという達

成感を伴うということである。同時に、その意識化を主導する課題が自己自身の解決すべき固有の課題、目的とリンクしている場合、その習熟過程は、自己実現のための学習過程として機能し、生きる目的や意欲と直接リンクした学習意欲のサイクルが働く。もちろんそのことは、無意識化としての習熟を否定することを意味するものではないが、それだけを取り出して課題化する方法が、「学習が有能感や自信を得るための手段とみなされ、学習それ自体が目的とはなっていない」、「関心・意欲・態度」を習熟そのもののなかに組み込んでいない<sup>15</sup>という性格を持ち、そのような習熟を学習方法の中心におくならば、点数に依拠して証明される達成感だけを求める学習になってしまう危険性が高いことをみななければならない。

いま「影山方式」などと呼ばれる「徹底反復訓練型学力」が、公立の学校で盛んに強調されている。もちろんある段階では、「百ます計算」のような集中的な訓練が有効なことも否定できない。しかし機械的な習熟訓練を繰り返すだけでは、学習の意味は明確にならないし、先に見たような創造的な学力の全体構造は形成されていかない。知識を使い、分析し、考え、自分の意見を作り、表現し、討論し、作品化するというような創造的な学力を発展させる過程を重視し、そういうプロセスに主導された学習過程の中で、無意識化と意識化の習熟を豊に展開することが、必要ではないか。それなくしては、知識を課題に応じて使いこなすことはできない。知識を能動化するプロセスとして習熟過程が欠かせないのである。また習熟の方法も、機械的な習熟に止まらず、より能動的な目的的活動（習熟自体が主要な目的となるのではない活動）の中で習熟が達成されるような方法を多く組み入れることが必要だろう。

習熟の必要性は否定し得ないことであり、論争の余地はない。機械的な習熟が必要か必要でないかで論争するというのも生産的ではない。学習の全体構造をしっかり踏まえて、その中に機械的な習熟も必要に応じて取り入れつつ、どうやって、全体性を持った学力を達成していくかを考えるこ

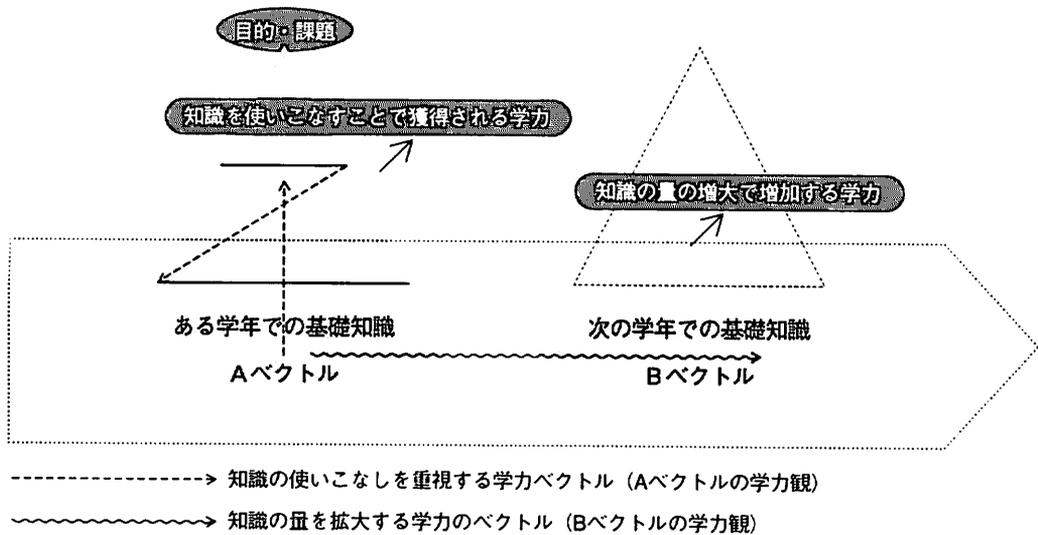
とこそ重要である。その際、機械的な習熟だけに一面的に依拠して学力をそれ以上に展開させない学習論は、批判の対象となるだろう。

習熟概念は、まだまだ、一般には狭く、主に無意識化としての習熟概念として使用されているのが現実である。たとえば、「反復練習によって意識的作用なしに遂行できるようになること」（労働旬報社『現代教育学事典』1988年発行）のように規定されて使用されていることも多いことを指摘しておこう。そういうこともあって、習熟派と反習熟派に別れるような奇妙で非生産的な論争に陥っているように思われる。スキルといわれる概念は、私のいう広い習熟概念に比較的近いものと思われるが、このような習熟の過程を意識的に把握し、学習論の中に全面的に位置づけていく努力が必要であることを痛感する。能動的な学習は、豊かな習熟過程に支えられなければ実現できない。豊かな学習の創造のためには、その中にどのような習熟過程が存在し、それをどう指導しているかを意識化し、教訓化し、学習計画の中に課題化しなければならない。

### (3) 学力の二つのベクトル

学力競争のなかで、なぜ学力が一面化するかについて、一つのメカニズムがある。それは、学力をどう把握するかに結びついている。学力をどう考えるかで、二つのベクトルがある。第一のものは、たんに知識を獲得するだけではなく、その知識を使って自分の課題を解き、思考を鍛え、自分の意見や考えを発展させる力を重視し、それら全体を学力として把握するもの〔Aベクトルの学力観〕であり、第二のものは、主に知識の量を学力（の量）と見なし、知識の増大によって学力を高めようとする学力観〔Bベクトルの学力観〕である。そのことと先に提起した学力の全体構造とを組み合わせた構図が次の図である。

ある学年で獲得すべき基礎的な知識量があるとすると、〔Aベクトルの学力観〕では、その知識を使って色々なことに挑戦し、調査、分析、表現、討論、作品の創造などの豊かな学習過程で思考力



や創造力、課題と学力とが結ばれた課題解決能力などが蓄積され、それが豊かな学力を形成すると考える。当然学習意欲は、そこで展開する学習課題が、子どもにとってどれだけ切実かつ興味あるものであるかに大きく依拠し、また自分の意見やすぐれた作品の創造などによって、自分の生活が主体化され、作り替えられ、また課題が解決されていくことの喜びに支えられていると考える。そしてそのような豊かな学習活動の蓄積によって獲得された思考力、判断力、創造性などが次の段階の基礎知識の理解や習得、その創造的活用力としてプラスに作用すると考える。

ところが〔Bベクトルの学力観〕では、知識の量が重視され、学力を高めるには、ある学年で獲得する知識量にとどまらず、その次の学年の基礎知識にまで拡大されたときに、より学力が高まったと判断する。学力を高めるために、知識の量を増やし、主に機械的習熟による記憶の定着（無意識化としての習熟）、操作能力の習熟等に重点が置かれていく。しかしそれは、日本のような各段階の学校の記憶量を競うことに重点が置かれた入学試験に勝ち抜いていく上では、かなりのリアリティーを持つ学力となるので、受験競争の圧力が高まれば高まるほど、このベクトルの学力が学校教育を支配するように作用する。それは結局、記憶量と操作力を競う学習となり、多くの子どもにと

っては記憶はできても意味があまり分からないまままで詰め込み、応用力が効かないものとなる。したがってまたそのような知識ははげ落ちやすいものとなり、時間が経てば忘れ去られてしまう。学習の喜びは、競争に勝つという報酬となり、競争によって学習意欲は刺激されるが、学習自体は〔苦役〕へと転化していく傾向が強い。これは先に検討した受験学力の構造につながる。先に述べた「学習が、何かの役に立つということが意識され、証明されるのは、基本的にこの第三の階層の学力の発動状態においてである」ということからすれば、このBベクトルの学力は、人格的学習意欲の発展を可能にする構造を欠いているといわなければならないのである。

日本の学力競争は、1960年代以来一貫してこの〔Bベクトルの学力観〕を肥大化させ、〔Aベクトルの学力観〕を衰退させてきたといわざるを得ない。それは、①追いつけ、追い越せ型の外国の高度の科学技術輸入に力点を置いた、いわゆる「後発型国家」の教育の特徴の継続、②小さいときから学力競争を強化し、小刻みに、ハードルを細かく埋め込み、競争の〔恐怖〕で子どもを学習に向かわせてきた過剰競争システム、③日本の入学試験が取り分けて知識の記憶量や単純な操作能力を評価するものになっており、その部分を競わせる効果を持っていること、④40人学級に見られるよ

うな、一方的な知識詰め込み型学習スタイル、④ 思考し、自分の意見を形成する自立的な学習主体、市民へと子どもを育てる思想の欠落による思考と表現の自由の制限された学習空間、等々の多重な圧力の結果であろう。これらの克服は、日本の学校教育の大きな課題である。

そのことと結びついて、「基礎学力」というものを、この学力の全体構造をもったものとして把握する必要があるということ強調しておきたい。「基礎学力」を獲得することを、図の第一の階層、底辺の台形部分、すなわち基礎的な知識を習得することとして把握することは非常に一面的である。いわゆる3R'sの習得を基礎学力と呼ぶこと自体は一定の限定の下で可能であるが、もしそのように規定された基礎学力を獲得することで、学力の基礎が獲得されるとして、学習をそこに焦点化するような仕方を正当化するならば、それはほとんどここでいうBベクトルの学力と同じ一面性を持つことになるだろう。基礎的知識の学習は、確かに学力の基礎として欠かせないが、それだけでは学力と呼ぶことのできる全体構造を欠いたものと把握すべきである。知識の獲得、特に知識の記憶と機械的な操作能力を学力と同一視するような考え方は、知識を獲得していれば、やがてそれが役立つ時が来て、その時学習の意味が分かるようになるというような考え方ともつながっている。確かに知識にそういう側面があることは否定できないが、重要なことは、その知識を使って考えるという思考も学力の重要な要素であり、その思考活動の中で発達する思考力、判断力、応用力、表現力などが獲得されることによって、以前に獲得された知識が、新たな状況のなかで、新たな意味を持ったものとして再発見されるのである。自分の主体的な関心や目的と知識とを結びつけ、学習の意味を、そういう課題や目的が実現されること、そして子ども自身が生きるということを学習によって主体化し、意識化し、それぞれの年齢に相応しく自己実現する学習の循環を回復することが必要であり、それは低学年においても同様に不可欠である。すなわち先に検討した学習が本来持って

いる学習意欲の循環を可能にする機能を実現するには、どのような年齢段階においても、自分を能動化する力量として学力を獲得することが不可欠であり、そういう循環を可能にする全体構造を持った学力が獲得目標に据えられなければならないのである。

さらにいえば、子どもはつねに生きており、知識の量が一定以上にならないとそれを活用して生きることなどできない、などということはない。どんな少ない知識でも、子どもの意識を切り開き、子どもの生き方を支えるような仕方で獲得させ、その知識を使って全力で考え、子どもの思考力や認識力を鍛えるような学習が必要であろう。そしてそういう仕方でこそ、全体構造を持った学力が形成され、発展していく。そしてそういう能動的な全体性を持った学力こそが、次の段階の学力を発展させるための基礎学力として機能することが出来るのである。知識を単なる道具として捉え、学力の獲得をその道具を獲得することとして把握し、その道具の獲得を機械的に訓練する様な仕方もまた同じ問題性を持っている。学力の三つの階層を、第一階層から第三階層へと学力獲得の時間的な段階を表すものとして理解することもまた、同様の誤りに陥りやすいことに注意すべきだろう。

佐藤学は、「リテラシーの概念とその再定義」という論文において、「『基礎学力』を『読み書き算(3R's)の『基礎技能(basic skills)の求める学力観やその『基礎技能』をドリルやテストによって定着させる教育は、『道具的イデオロギー』によるリテラシー教育の典型の一つ』と規定し、その理念に立ってアメリカで1970年代末に展開された「基礎に帰れ(back to basics)」の運動が失敗した原因を、第一に、「基礎的技能の形成は、学習者がその技能を応用し活用する機会と経験を豊富にすることによって達成しうる」という今日の学習心理学の視点を欠いたこと、第二に、「ポスト産業主義社会への移行」は、「産業主義の社会では多数を占めていた単純労働の消滅を意味」し、「3R'sに象徴される基礎技能の教育は、大量の単純労働者によって組織される産業主義社会の残滓であり、

ポスト産業主義の社会においては時代遅れの教育<sup>16)</sup>となったことを指摘している。日本においては、そのような道具主義的な学力観が、受験学力という形で、いまに至るまで、生き延び、蔓延し続けていると言えるのではないか。

なお補足すれば、文部相の提唱した「ゆとり」の学習方針、「総合学習」の方針は、新学力観という独特の学力観であり、批判されるべき論点を多くもっているが<sup>17)</sup>、学力の構造から見ると、私の描いた学力の全体性の構図の第一の層と第三の層を対立的に把握し、第一の層の位置づけを曖昧にし、第二の習熟段階をほとんど欠落させ、加えて第三の層の学習過程に対する豊かな指導の必要を曖昧にした点に大きな欠陥を持っていたというべきだろう。その反動であろうか、学力低下がいわれるなかで文科省は、第一の層と、第二の層の機械的習熟の強調へと揺れ戻しているように見える。

#### (4) 学習の総合化と総合学習

以上の構図から提起される学習の転換の課題をここで指摘しておこう。それは、学習の総合化という課題である。それは、学習を、学力の全体構造から見て、第三の階層を中心に展開するということである。第三の階層は、学習主体自身による「学習の総合化」の段階であるということが出来る。

総合化ということの意味は、自分で設定した学習課題に立ち向かい、今まで修得した諸知識や諸技能をその課題の達成のために利用し、組み替え、あるいはその必要にしたがって新たな知識や技を求め、自らの認識と行動、思想や価値意識に貫かれるべき真実を探求・発見し、表現し、作品を創造していくということにある。分節的にいえば、第一に諸領域の知識や技能を課題に向けて統合的に作用させる総合であり、第二に、自らの課題との取り組みと学習過程との統合であり、第三に、世界と自己とを学習を介して統合（参加）していく学習過程であるということができる。この総合化の段階を経ることによって、はじめて、知識や文化や技の獲得は、自らの生活課題との取り組みへと結合されるのであり、その時、学習意欲の<

b 分かることによる学校的学習の意欲回路>は、<a 生きること結合した学習意欲の回路>へと橋渡しされると考えることができる。すなわち「生活と教育の結合」が学習それ自体の構造に組み込まれて遂行されるのである。

日本の学校での学習は、先にも見たように、過度の競争的圧力の中で、この総合化の段階を欠落させたものとなっており、そのことが、学校の学習を、知識の記憶と操作能力の習熟に矮小化している。また「総合学習」の課題を、子どもの学習をこの第三段階へと展開させることとして把握するならば、それは必ずしも教科の枠の外か内かを問題とするものではない。総合学習という概念は、文科省の学習指導要領の中では、「総合」の時間で行われる教科を総合した学習、したがって教科を越えた学習というふうに普通理解されているが、教育学的に見れば、教科の枠の内・外にとらわれず（したがって当然教科内においても）、獲得した諸知識を自分の設定した課題を解くという形で統合的に働かせ、調査、分析、認識、表現、の過程を経て、作品化（作品の創造、意見の主張、論文等の作成）するにいたる一連の過程を組み込んだものと規定すべきであろう。したがってそれは、そこに働くより多様な学力要素への多様で個性的な指導と援助とを必要とする。課題の設定が子ども自身に任されるという点だけを取り出して、この学習の過程全体において教師が指導をしてはならない等という誤った方向が強調された<sup>18)</sup>ことは全くの間違いである。日本の場合、教科においてもこの総合化の段階についての子どもの経験も、教師の指導もほとんど無い——いわば教科学習が「閉じられ」ている——土台の上では、教師の指導体系も明確でない短時間の「総合」の時間の学習は、大きな困難に直面するだろう。教科においても学習を総合化の段階にどう進めるかを工夫し、生徒の総合化の力量を鍛える中でこそ、総合学習が展開可能になるだろう。そうでなければ、受験学習的な教科学習と、単なる調べ学習あるいは体験・聞き取り学習的な総合学習とがそれぞれ取り組まれて、後者は受験学力にあまり役立たないと

いうことで、次第に教科学習の補習時間へと転用されてしまうようなことにもなるのではないだろうか。

#### (四) 学習意欲論のための課題について

——社会的要因、発達の要因を組み込んで

##### (1) 小括

以上で、学習意欲の基本構図と学力の基本構図とを提起した。以下ではこの関連を改めて問うこととしたい。そのためにも、いままでの展開で示した両者の関連の基本的な性格を再度整理しておく。

- 1) 学習意欲には、<a 生きることと結合した学習意欲の回路>、<b 分かることによる学校的学習の意欲回路>、<c 競争的学習意欲の回路>、の三つの学習意欲が交錯しつつ機能している。
- 2) そもそも学校システムは<a 生きること結合した学習意欲の回路>を間接化、あるいは断絶するものとして働くが、<b 分かることによる学校的学習の意欲回路>を働かせること、そして「生活と教育の結合」の努力によって<a 生きること結合した学習意欲の回路>へ学習をつなげる努力によって、学校は、子どもの学習意欲の能動的な循環を達成しようとしてきた。
- 3) しかし、1960年代以降、高度成長の中で、将来の豊かな生活や高い社会的地位を保障する学校的学力の獲得競争が一般化し、<c 競争的学習意欲の回路>が一挙に強化されていった。しかし学習のスピード化や過度の競争的学習環境の中におかれたことを主要因として、<a><b>の意欲の循環が阻害され、学習へ子どもを向かわせる力はますます<c 競争的学習意欲の回路>に依存するようになっていった。
- 4) <c 競争的学習意欲の回路>の肥大化は、次第に学力それ自体に大きな変容をもたらした。一つは、テストによって評価される学力が速効的に求められることによる学力の一面化であり、もう一つは、学力順位評価が学習の目的それ自体に転化することによって、文化や科学それ自体の内在的な価値の習得が弱められるという形で、学習の疎外を引き起こす。
- 5) その両方の影響によって、学力が一面化し、学力の全体性を崩し、知識・科学が本来持っている豊かな人間形成的価値を実現する学力ベクトルを弱め、知識量と機械的な操作力を学力の中心とする学力ベクトルを促進する。その結果、獲得される学力が学習意欲の循環のサイクルを回転させる機能を剥奪され、学習は苦役となり、学校的学習は、<c 競争的学習意欲の回路>にますます依存するようになる。
- 6) したがって日本の1960年代以来の高学力は、一面で高度成長を背景として学校的学力競争がより良く生きるための競争の一環に組み込まれたことによる競争的学習意欲の高まりによって推進されたが、その過程は同時に学習が学習者に味わわせるべき科学・文化の内在的価値を実現しないものとなり、学習自体の学習意欲を再生産する機能の衰退を一貫して進行させた。
- 7) その結果、学習意欲の「認識的側面」が機能不全に陥り、一方、学習を支えるべき人格的な意欲が競争参加の意欲という歪んだ性格に一面化され、社会への参加を切り開く自己の責務や役割意識の発達によって学習がたくましく支えられるという真の人格的な目的の発達による支えを失っていった。そのため、学習意欲の認識的側面と人格的側面の新たな統一としての強固な学習意欲の形成が困難になっていった。そのため、日本の多くの青年においては、学習の営みと人格確立の過程とが分断されたままに止まっている。これらのことから、「学びからの逃走」は、競争的学習意欲による高学力の推進過程が不可避免的に生み出したもう一つの必然的な結果であったと言える。

8) とするならば、学習意欲の回復の筋道は、< b 分かることによる学校的学習の意欲回路>、< a 生きることと結合した学習意欲の回路>が正常に循環するように学習の性格を転換することを不可避とする。そしてそのためには、過度の競争的環境の下で一面化され矮小化された学力を、学習と生きること、学習と自己実現とがつながれるような学力の構造を持ったもの、すなわち「全体性を持った学力」へと組み替えることが不可欠である。学力及び学習の転換の取り組みと学習意欲の回復の取り組みとは、深く結びついた課題である。

しかし、以上に提示した構図は、本格的な学習意欲論を展開していくための、基礎的な枠組みの試論的な提示に止まっている。以下に、この学習意欲論を本格的に展開していくために検討が必要な課題の仮説的見取り図と、それに伴って必要になるであろう理論枠組み自体の組み替えの課題の予想を述べてみよう。そのことで、よりリアルな学習意欲の構図の形成への今後の見通しを探ってみたい。

## (2) 学習意欲論の今後の展開のために

学習意欲は、学習内在的な、あるいは学校内在的な側面と同時に、学校の外にある諸要因と深く結びついている。その最も明白で重要なものは、就職や将来の職業的自立への要求や希望と学習との関係である。そしてよく考えてみると、実は、競争的学習意欲は、現実には、職業選択、あるいは就職競争と深く結びついたものであることが分かる。そしてそれは、今日では学習意欲を成立させる社会的要因の中心をなしている。

また、良く知られているユネスコの学習権宣言(1985年)を見てみよう。そこには生活上の課題、政治的課題の存在こそが学習を必要とする根拠であり、主権者たるに当たって不可欠な学習が、重要な人間としての権利であることが明確に宣言されている。民衆が政治的に主体化される過程と彼らが学習意欲を発揮する過程とは相伴っている。しかしこの学習意欲は、多分、競争的学習意欲と

はほとんどリンクしないものであろう。

おそらくその他にも多様な社会的な関係が、学習意欲を喚起する機能を持っているであろう。職業の実際の遂行過程が、しばしば強い学習意欲を引き起こすことは、いうまでもない。趣味や遊びというような要素も学習意欲を生み出す。

また、少し触れたことではあるが、子どもたちにとっての学校の「よそよそしさ」という問題も、学校文化批判という視角から、さらに深く考えるべき問題である。学校で学習する文化や科学が、自分にとって価値あるものであると感じられるようにすることは、単にそれがわかるわからないという問題を越えて、今日の学校文化と子どもとの距離の問題として、従ってまた学校文化の組み替えの課題として、検討すべきものであろう。これらの要因のいくつかに触れ、学習意欲論の課題を把握しておきたい。

## 1) 競争的学習意欲の回路のもう一つの社会的意味——学歴・就職競争との関連

日本の高度成長を支えた労働力の供給は、主に学校から新規学卒労働力として提供される形を取った。そしてその際、そこで求められる学力として、一般的学習能力が求められることになった。それは、終身雇用の下での企業内教育による労働者の労働能力の再教育システムと対応したものであった<sup>19)</sup>。学校は人材配分機構としての役割を担い、企業社会に若年労働力を配分していくシステムとして機能しはじめた。進学率を学習意欲の一つのパロメーターでもないと把握すれば、1960年代から1975年までの高校及び大学進学率の急速な上昇は、確かに学習意欲の向上を示すものと考えられることもできる。ただし、それ以降の進学率の停滞は、むしろ政策としての進学率抑制政策による要素が強く、結果として、進学競争を、生き残り競争へと性格転換していった<sup>20)</sup>。したがって、この期間、学習意欲が「停滞」していたと見なすことはできない。

この問題の性格を明らかにするためには、この間の進学要求の高まりは、いかなる仕方と質にお

いて、子どもを学習に向かわせたものであったのかを検討しなければならない。

第一に、就職につながる学習競争を推進したその評価基準が、一般的学習能力におかれたという特徴を指摘できる。したがって学校における学習は、具体的な職業的能力の獲得に対して間接化される傾向を強くもった。そのことは、逆に、農業高校へ通う多くの生徒は、ほとんど農業には就職せず、一般的学習能力の中での学力順位の低位にある高校に学ぶものという評価を受けることになった。すなわち具体的な職業能力への目的意識と学習意欲との関連が間接化される学力イメージによって、学校は学習指導を展開してきたという特徴を指摘しうる。<sup>3)</sup>

第二に、1960年代に起こった大衆的学力競争の性格は、すべての子どもが、ランク化された学校選び競争において、自分の将来見通しをランク化されるような競争関門を15歳時に通過するというシステムの形成に大きな焦点があった。すなわち15歳時に組み込まれた競争の時点では、職業意識は非常に弱いと考えざるを得ない。あったとしてもそれが具体的学習内容との関連を持ち得ているわけではない。したがってこの競争意欲は、具体的な学習内容に対する学習要求という形で働いたと考えることはあまりできない。1950年時点では中卒で就職するものは45.2%を占めたが、60年には38.6%、75年には5.9%と急減した<sup>2)</sup>。しかも農村地域でも学校は、「村を育てる学力」から「村を捨てる学力」<sup>2)</sup>「村から脱出する学力」へと転換していくのである。

第三に、これに加えて、学力競争の早期化、一般化という事態を視野に入れておく必要がある。1980年代には都市部では、校内暴力の拡大などの影響を受けて、私立中学受験が拡大したため、競争的学習は、小学校段階にまで降り、また一部では「お受験」現象を引き起こし、幼児段階にも降りた。ここではほぼ完全に具体的な職業選択との関連は、子ども自身のなかで断ち切られている。

第四に、実は大学教育自体が、一部の学部（医学部や工学部、教育学部等）を除いて、具体的な

職業能力との関連をあまり持たない形で存在していたということも併わせて考えておく必要がある。それは、やはり、終身雇用の入り口における入社試験で、多くの場合に一般的学習能力を基準に評価を行ってきたということと関連している。そして大学内での学力の向上ではなく、どの大学に入ったか（どの大学の入試に受かったか）が、学歴競争の評価基準におかれるような意識まで拡大していった。

これらは、1960年代に始まった大衆的学力競争が、学習者が具体的な労働能力の獲得を意欲し、その意欲にしたがって獲得すべき知や科学や技についての具体的要求をより明確に抱くというようには作用しなかったということを示している。むしろ、一般的な競争社会化が推進され、ただ評価に合わせて自己の順位を高めることに参加するという、獲得すべき能力や学力の中身については受動的な性格を推進したと見なすことが出来るように思われる。すなわちより良い就職、職業を獲得する競争的学力の獲得は、具体的職業選択と結びついた具体的な労働能力の獲得への意欲を高めることはあまりなく、先に指摘したような「競争的学習意欲」を強化するという回路を通して、学習意欲を高めたのである。

もちろん、そうではあっても、1970年代前半までの学力競争は、高校進学率の急増、大学進学率の急増によって競争参加者の学歴を全体として高め、また雇用労働者人口の増大、全体としての所得の向上という成果を差別的にはあれほとんど全競争参加者に配分したのであり、そういう点で、競争参加の努力は報われていった。そういう大きなプラスの循環のなかに学力競争が位置づいていたがゆえに、学校はある意味で成功していたと評価されたのである。しかしそういう性格であったからこそ、それは競争の性格が変化するならば、ただちに大きな矛盾を露呈する弱点を抱えていたといわなければならない。

すなわち、第一に、1970年代半ばからの進学率抑制政策の中では、学力競争は生き残り競争へと質的に転換し、学力競争からの脱落者の割合を増

加させ、脱落者は、敗北者として、自信を喪失していくこととなった。大学・短大進学率は1976年に39%に到達したが、1990年は36%、大学・短大合格率（入学者総数÷志願者総数）は76年が71%で、90年は63%であった（『文部科学白書』による）。すなわち競争的学力システムは、次第に人間としての自信、尊厳、未来への希望などを剥奪するシステムとして機能しはじめたのである。<sup>21</sup>

第二に、80年代末のバブル崩壊、1990年代からの失業者の増大、フリーターの急増、いわゆる「雇用柔軟型」雇用（日経連の用語、短期契約・低賃金雇用）の戦略的な拡大<sup>22</sup>などに見られるような日本の雇用システムの解体・再編の過程で、従来の学校的学力競争の論理が、就職の論理との間で大きな亀裂を生み、学校的学力競争自体が有効に機能しなくなるほどの「混乱」に陥る中で、そもそもこのような学力競争の舞台に止まることの魅力が、特に学力底辺グループにとっては薄れてくる状況が生まれはじめている。それは、ともかくも子どもを学習へと向かわせていた競争的圧力が有効に機能しなくなることを意味している。いままでもともかくも子どもを学校に囲い込む力を辛くも維持していた競争システムの土手が決壊し、「学びからの逃走」がいわば学校という囲いを越えて街にあふれ出ることになる。また“挨拶がきちんとできて笑顔が美しい”というような「能力」がアルバイトの労働能力の評価基準として機能するような状況、さらには最低限であるとはいえ当面フリーターとして生きていけるような経済的条件が生み出されているような状況は、「学びからの逃走」の経済的基盤を一時的であれ、提供することとなる。

第三に、いわゆる学歴競争型の人材選抜は、一定の高度な労働能力獲得者に限定され、一般の労働力市場では、具体的労働能力をめぐって需要と供給がぶつかる様相が拡大し、その市場で成功するために、一般的学歴ではなく、具体的労働能力の獲得が青年に意欲されるようになる。IT技術、英会話、諸資格、等々。にわかに具体的労働能力の獲得と結びついた学習意欲の「高揚」（例えば資

格獲得ブーム）が現象することとなる。<sup>26</sup>

いま、「学びからの逃走」を前にして、そしてまた「学力低下」の危機がおられるなかで、教育内容の「充実」（＝教育内容削減を止めて増加させよ）、競争システムの多様化（競争の個性化、学力に応じた多様な競争を設定し、身にあった競争に挑戦させる戦略）が主張されている。しかしはたしてそういう方法で、この矛盾を克服できるのだろうか。また職業選びを意識化することで、学習を再度活性化させることが強調されているが、はたしてそれは有効に機能するのだろうか。少し課題風にテーマを設定するとすれば、「就職という目的の意識化を通して学習目的を意識化し、学習意欲を活性化する“戦略”は、有効か」という問いが、慎重に検討されなければならない。

なぜならば、いままでの学習意欲は、就職競争という競争の論理を学習過程にまで浸透させることによって喚起するものであったのである。その兩者をつなぐ競争の論理が、具体的学習内容を抽象化し、獲得される学力を一面化してきた。またその競争の評価に乗らない人間発達上の価値については、視野の外におき、学習課題のなかから排除してきた。そういう学力を一面化する機能を持った競争という媒介項自体が、学習意欲の阻害を引き起こしてきたとするならば、安易に、さらに競争的様相を強める職業選択をてこに学習意欲の再生をはかることができると考えることは安易にすぎるのではないか。

その点では、政府の提起する教育改革提言において、教育学的概念として「個性」が提起されていることを批判的に検討しなければならない。「個性の実現」という人間にとって本質的な要求を表わす文言を教育改革提言に組み込むことで、学校教育が人間疎外として働いていた性格を克服できるかのような印象が作られようとしているが、それは率直に言って幻想であるといわざるを得ない。この個性概念は、差異化された労働能力を個性として把握するものであって、目的意識や関心を核とした人間（子ども・青年）の側の存在の固有性の意識を成立させる個性概念とは異なっている。

労働者の労働能力を活用する側から見て有用性のある具体的で多様な労働能力を労働者の個性として求めるものであり、そういう有用な労働能力の所有をその労働者の個性として認定するものである<sup>5</sup>。その労働能力、学力の獲得が、子ども（学習者）の個性を、すなわち人間としての存在の固有性を、したがってまた自分の主体化、自己実現の課題とどう結びついているかの関係を組み込んだものでなければ、子どもを再び、自分の存在の実現と切り離され、差異化された能力を労働力商品として獲得する多様な競争に追い込むだけであろう。そこではまた自分が獲得すべき能力は、他者の要求に応える能力を磨く競争に勝ち抜くための学力へと抽象化され、再び文化や科学の価値の獲得への「直接性」（佐藤興文）が弱められるだろう。教育的概念という印象を与える個性という言葉を用いるがゆえに、競争の論理を介して労働能力の需要に沿って教育を行うという論理が、無制限に低年齢の教育にまで浸透し、その弊害は一層深くなるのではないかと案じられる。しかし子ども自身は、直感的に、この「個性」という概念の空々しさを、敏感に感じているにちがいない。幼いときから、自分に競争で勝利できる「個性」が本当にあるのだろうかという個性探しに追いやられる不安が子どもを脅かしつつある。

さらに、そもそも労働や職業というものがどういう性格において学習意欲を喚起しうるのか自体の検討の必要がある。労働・職業への目的意識は、第一に、労働自体が求める専門的知識や技能の獲得を意欲させるという面（労働対象についての知、専門的知への要求の意識化）と、第二に、自己の労働をとおして他者となつたり、その労働が自分の存在を社会的に定位させるという機能において生きる目的や意欲を引き出すという面（参加を実現する労働の価値）と、第三に、それが自分の生活を収入という点から支えるという魅力（経済的魅力）によって意欲される側面とがある。単純なアルバイト労働では、このなかの「専門的知への要求の意識化」や「参加を実現する労働の価値」が希薄化し、当面の「経済的魅力」においてのみ

意欲されるものとなろう。日経連の雇用戦略によって生み出される大量の「雇用柔軟型」の労働もまた同様の性格を持つのではないか。IT時代において拡大する単純作業としての「データ打ち込み労働」も同様の性格を背負わされるのではないか。こういう労働は、そもそも学習意欲の拡大の機能自体を極度に剥奪されたものとならざるを得ないのではないか。労働意欲が、学習者の能動性や創造性を高めることができる関係はごく一部のエリート労働者においてのみ許されるものとなるのだろうか。職業や労働がはたして学習意欲を引き起こしうるのかどうかということ自体が、労働の性格変容のなかで、問われてきている。学習意欲に対する職業・労働が及ぼす意味は、そういう面からも検討されなければならない。<sup>28</sup>

## 2) 政治と統治主体形成

もう一つの問題は、統治能力の形成という問題である。人間がより良く生きるという要求を達成する方法は、大きくいって二種類ある。第一の方法は、自己の労働能力を向上させるという方法である。多くの場合、現代の日本社会では、生きるためには、自己の労働能力を労働力市場で高く売るといふ形を取らなければならない。そこではより良く生きるためには、自己の労働能力を高める必要がある。それをいま「労働能力の形成」の方法と呼ぶ。しかし人は、もう一つの方法をも行使する。その第二の方法は、自己を自らの生きる場の統治主体へと高めることである。いまそれを「統治能力の形成」の方法と呼ぼう。<sup>29</sup>

考えてみたいことは、日本の学校での学習では、統治能力の形成が、学習意欲を支える重要な土台であるとの認識が非常に弱いことである。それは、①学習の課題が、教科の体系として与えられる側面が強く、生活者として生きる自らの統治能力上の課題や要求が、学習の中に位置づけられるという契機が非常に少ない。②受験での競争的学力は、主に「労働能力」への評価を基準としているために、「統治能力」の形成という課題が、次第に縮小される。③統治能力に関する能力は、「唯一の客

観的な正解」が提示できない問題の領域における思考能力が大きな役割を占めるが、日本の教室の学習空間は、そういう問題をほとんど位置づけていない。またこの学力のそういう性格上、テストの評価課題からははずされることが多い。④この統治能力の形成は、たんに知識を獲得するというだけでは達成されず、自分で論理を組み立て、討論し、公共的空間のなかで自己を民主主義の主体へと育てる中でこそ達成しうるが、そういう学力を育てる環境や教育上の方法意識は非常に弱い。⑤そのこととも関連して生活上の課題は、生活指導上の課題として、医学的・心理学的ケアの課題や、あるいは道徳的しつけの課題として把握され、教科的学習課題としての位置づけへ向かうことが少ない。⑥これらの背景には、政府が一貫して政治教育に消極的であり、あるいは抑圧的であることが影響している。⑦加えていままでの教育学が、そういう統治能力の形成の方法について、公教育の不可欠の課題と位置づけ、またその方法論を共通の教育的価値として位置づける努力が弱かったといわざるを得ない。<sup>31</sup>

そのような努力がなかったわけではない。平和教育や人権教育、環境教育の多くはそういう視角を持ったものであった。生活綴方教育は、自分の生活の中にある問題を意識化し、学習を自分の生活の意識化と新たな切り拓きへの挑戦へとつなげる方法であった。しかし競争の圧力の強まりは、そういう教育を切り捨てる方向で作用している。しかしこのような自己実現の課題の意識化によって、学習を生きる意欲と結びつける学習は、まさに学習意欲をその学習過程によって強力に循環させるものである。先にみた坂元忠芳の論理に即していうと、学習意欲の人格的側面を認識の側から意識化し促進する中心的な学力の領域が、この統治能力の分野ではないか。

ここでは子どもは、たんに未来の統治主体として、その能力を未来に備えて準備するのではなく、いま生きている生活のなかで統治主体へと意識化され、学習の意味をリアルに実感する。いま生きている生活のなかで、自治の力を育て、そこにお

いて引き起こされる人間関係、社会関係上の諸課題と取り組み、生きることの意味と充実感を達成させていかなければならない。<sup>31</sup>

紙数の関連もあり、ここでは問題の所在を提示するに止めるが、競争的な学習システムは、このような統治主体の形成という領域をその視野からオミットし、その領域において強力に生み出されるであろう学習意欲の問題を視野からはずしていることを指摘しておこう。今日学習意欲論を展開するためには、この領域を含まなければならない。世界の競争に勝てる学力が危機に瀕しているという言説は、青年が統治主体への形成を自己の課題として受け止めなくなっていることから来る学習意欲の深い衰退に、ほとんど関心を持っていない。この問題は、市民形成の教育の問題として、論じられるべき問題である。

### 3) 学校文化と子どもとの距離の問題

この問題は、先にも簡単に触れたように、学校が子どもにとって、構造的に、自己実現の場とは反対の機能、あるいはそれを妨げる機能を持って作用しているという性格の問題である。学習が基本的には自己実現というベクトルを持つことによって学習意欲を再生産するとすれば、そういう場の性格は、学習意欲を妨げる。その問題は、いくつかの視点から指摘されてきた。先に見たように、受験学力という形で知が性格付けられるということも、子どもにとって学校知とをよそよそしくする一つの構造が組み込まれることを意味する。

パブロ・フレイレが指摘するように、支配的政治・社会システムへ同化させるための教育が、必然的に銀行預金型教育を生みだし、学習者の生活の意識化を拒否した学びになることで、これまた学習者と知とがよそよそしい関係におかれる。<sup>32</sup>

またマイケル・W・アップルの指摘するように、「カリキュラムはいかなる時も、ある誰かの選択、ある集団の見方に基づく正統的知識つまり選択的伝統の中核的な部分を構成して」おり、カリキュラムに「[[正当な知識をめぐる両者の] 闘争という形で具体的に現れてくる政治過程または政治関係」

すなわち「公的知識をめぐるポリティックス（政治的相克）を見なければならぬ。そしてそのような性格を含んだカリキュラムとの出会いは、子どもを、多くの知識の受動的〔消費者〕の位置に置かれるものと、一部の能動的に〔創り出す〕者とならなければならない。」<sup>35</sup>

あるいはまた、刈谷剛彦の分析するように、子どもの階層格差が拡大するなかで、社会の文化的上層階層に適合する文化様式や価値意識、生活意識を標準として教育内容が提供されることによって、特に底辺階層の子どもは、学校文化との間に大きなミスマッチを最初から引き起こしているのである。<sup>36</sup>

これらのことを考えるならば、先に指摘したく**文化・科学の力に依拠する学校的学習の意欲**が成立するためには、そもそも、これらの知識のよそよそしさを打破し、親しいものへと組み替える過程が、不可欠となるだろう。そのことは次のような課題へと結びついていくだろう。

第一に、子どもにとって切実な課題、自分を主体化し、能動化していくために不可欠とする知識や科学を教育内容として生み出す教師と子どもとの共同の作業の必要。学校のカリキュラムを、学習する子どもにとって切実な意味のあるものへと組み替える仕事。

第二に、子ども自身の思いや生活のなかに、人間として取り組むべき課題、より良く生きるための課題を意識化し、子どもが、その自分自身の課題との取り組みの一環として学習を意味づけることが出来るような「意識化」の遂行<sup>37</sup>。それは子どもを意識的な学習要求主体へと成長させることを意味する。

第三に、それらの課題を実現するためにも、いま子ども達にとっては、自分の思いや生活が意味あるものとして学習のなかに位置付けていない現状を克服する必要がある。いわば子どもは、「自分外し」と「自信喪失」状況に追いやられている。それは学習においてと共に、その基盤における人間関係においてもである。学校という空間での生活全般において、彼らは自己の主体性を剥奪さ

れ、学校へのよそよそしさを深く身体と感情に染みこませているのである。そして学校の秩序への同化や仲間同士のあいだの同調圧力が、真の自分を一層押し隠すように作用している。一人ひとりの尊厳、一人ひとりの表現、そして他者への共感とコミュニケーションを通して、あるがままの自分を愛しく、またかけがえないものとして、より豊かに実現していくことが学校の何よりの目的であることを確信し合える関係を作り出せるかどうか、問われている。

第四に、以上のことを含んで、受動的な学習を能動的な学習へと組み替えること。それは先に指摘した学習の全体構造を実現するということを意味する。学力を学力の階層構造の第三の階層へと展開させることが、いま紹介したような教育と教育内容の「よそよそしさ」を子ども（学習者）自らが打破していくためにも不可欠であろう。

#### 4) 学習意欲論の発達論的考察の課題

最後に、発達論と学習意欲論との関連について課題を提示しておく。断っておくが、この小論は、今後の本格的な学習意欲論のための分析仮説の提示の意味を持つものである。そのため、問題の枠組みだけを提示しておきたいと考える。

1) そもそも、学習意欲は、それぞれの発達段階でどのような形態を取るのかが検討されなければならない。職業的目的意識は、小学生や中学生では、おそらくあこがれのような漠然としたものであって、それは学習内容への直接的な目的意識、あるいは意欲へと作用するようなものではないだろう。そうすると、労働能力を個性という形で把握し、その個性を育てる教育だといって学習コースを早期から多様化（差別化、格差化）することは、実は、学習者である子どもにとっては、決して自己実現とのリアリティーのある関連を作り得ないだろう。労働能力が個性の形成と現実的につながるのはどの発達段階であるのか、すなわち学習意欲と職業的選択意識とがリアルに

結ばれるのは、どういう発達段階であるのか、検討されなければならない。

- 2) 最初にも簡単に触れたことであるが、幼児や小学校低学年において、学習は遊びの意欲や興味に包摂されて意欲される段階がある。また少年期や思春期は、科学や文化それ自体の価値に触れることによって、学習意欲が急速に高まる可能性を持っている。青年期は、思想形成を介して、自己を世界の中に定位させる営みが始まる時期であり、学習への目的意識はそういう思想形成によって一層深く位置づけ直される。そういう発達段階を検討し、その段階に学習意欲を主導する意欲の「形態」が何であるかを見出すことが必要である。そして社会の諸要因が、それぞれの発達段階に主導的な意欲要因に作用する仕方を検討し、どういう環境と働きかけ、指導を行うべきかを見出すことが必要になる。<sup>34</sup>
- 3) 青年期における学習意欲にとっては、思想形成を欠くならば、職業選択は単なる生きる手段として位置づけられるかもしれない。今日の大学生の学習意欲の低下<sup>35</sup>は、競争的学習意欲を介して習得してきた学力の構造自体に組み込まれた欠陥の現れであるとともに、もう一方では、思想というものを介して世界の中に自己を定位できない困難と結びついている。それはいわば青年期の欠落ともいべき——それは受験学力競争に囲われて、競争という世界像しか描けなくさせられた結果でもあるが——困難であるともいえる。大学生の学習意欲を検討するとき、たんに職業意識の形成に止まらず、その土台としての世界への自己の定位の営みを積極的に位置づけなければならないだろう。<sup>36</sup>

## おわりに

いま、マスコミを動員して「低学力」論争が展開されている。そしてここ二年ほどの間に、学習指導要領の改訂による学習内容の「切り下げ」が学力低下の原因であるとの結論が下されたかの様

に、学習指導要領の「三割削減」が批判され、学習内容の「自由化」によって学力回復が可能であるかの様な雰囲気を作られている。また競争のゆるみが学習意欲の低下を引き起こしているかのように入れ、一層緻密な、それぞれの能力に応じたきめ細かな競争システムを制度化することが「個性発見」として推進されつつある。また学校現場には、学力テストによる学校評価システムが広がる中で、速効的な学力テスト対策として、機械的な習熟訓練ブームが引き起こされつつあるように思える。しかしそれは、学習意欲論の科学的、教育学的検討を欠落させた危険な動向であるといわざるを得ない。それらの方法によっては決して子ども達の中に進行しつつある「学びからの逃走」の流れを逆転することはできないのではないかと思う。いまその問題を学習意欲論として真正面から論じ合うことが必要になっている。教育学はその課題を解かなければならない。

## 注

- 1 荻谷剛彦「階層化日本と教育危機」有信堂、2001年、『教育改革の幻想』ちくま新書、2002年、参照。
- 2 荻谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま新書、2002年、27頁。授業が分かるもの（「よく分かる」、「だいたい分かる」）の合計の割合は、約44%という数字が示されている。生徒の証言として、山本哲士編『小さなテックシャたち』新曜社、1986年、参照。
- 3 初の全国調査を行った国立教育政策研究所調査によると、2000年度に「校内で学級崩壊があった」という解答が、校長で26%、教員で32.4%となっている。「朝日新聞」2001年10月2日付け。
- 4 すでに1971年の全国教育研究所連盟の全国調査「義務教育改善に関する意見調査」で、教師へのアンケートで、半数の子どもが授業についていけないという結果が出ていた。
- 5 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット、2000年、参照。佐藤はこの中で、学習意欲の低下を「ポスト産業主義社会への移行において若年労働力市場が解体されていること」による問題として論じている。
- 6 学習を共同体への参加として把握する試みの一つとしてジーン・レイブ&エティエンヌ・ウエンガー『状

況に埋め込まれた学習」産業図書、1997年、参照。

7 ここでいう生活は、人あるいは子どもが生きている世界の活動のすべてを含む概念である。たんに家庭、地域の生活に止まらず、生活者である子ども・青年が、意識においてつなぐことのできる課題が、その生活の課題となる。したがって、成長にしたがって、学校、社会、自治体、国、国家の政治、世界等々が、あるいはまた家庭での家族の中での生活から地域、学校生活、政治的生活の場、さらには労働の場での生活、等々が自己の生活の場として把握され、それにしたがって生活概念に具体的に対応する世界が拡大していく。

8 拙稿「『評価論』研究ノート」雑誌『進路教育』156号、2003年冬、全国進路指導研究会、参照。

9 拙著『知的探究の自由』教育史料出版会、2000年、参照。

10 佐藤興文『学力・評価・教育内容』青木教育叢書、1978年、『「受験学力」の構造』。この論文の初出は1968年。

11 学力競争が学習意欲を衰退せめているという論理に対しては、異なった主張も展開されている。その一人として、刈谷剛彦の主張を挙げることができる。刈谷は階層化という視点から精力的な学習と学力の社会的検討を展開しているが、学力競争という点では非常に楽観的であるように見える。そして刈谷は、「過度の受験競争」「受験地獄」「受験競争の弊害」という言説の虚構性を明らかにすることに力点を置く。確かに、この間の子どもの学習時間の低下を階層化の視点をとまって分析すると、底辺階層で大幅な学習時間の減少が進み、「ゆとり」方針が、そういう格差をより拡大するものであったことが解明される。「知識の詰め込み」の弊害をいう言説が、知識を獲得させる指導の放棄を生み、「ゆとり」は底辺階層の子どもがほとんど勉強しなくなっている状況に追い打ちをかける結果を生み、受験教育への反動が「過度の知識軽視を生み出してきた」という。確かに、「ゆとり」方針の背景にある認識批判として、それらは正当である。しかしそうであるとしても、受験学力に特別の性格が組み込まれているという点には全く分析視点が向けられない。受験という競争が作り出した評価視点が、逆に学力の性格へと遡及してその構造を組み替えていることにはほとんど無関心である。確かに2000年以降をとってみれば、大学入試の競争は全体としては緩んでいる。しかしエリートコースへの競争は、ほとんど変わりが無い。そしてそういう部分に、中高一貫校の設

置に見られるような一層早期からの学力競争が組み込まれつつある。そしてそういう学力競争に勝ち抜く学習戦略が、相変わらず流行している。受験競争がなくなったのではなく、早期段階へと浸透し、早くから受験学力の歪みを生みだし、落ちこぼれが生み出され、階層化の進行がそれを促進し、多くの子どもが早くから競争から脱落するようになってきているのである。学力の歪みを刻み込まれた上で、多くの子どもが競争圧力の及ばない底辺に投げ出されているともいうべき状況が生まれているのである。学校での学習の性格の基調は、依然として受験学力対応なのである。底辺階層の子どもは、そういうなかで、最初から学習嫌いになり、落ちこぼれていくのである。「受験の弊害」、「受験学力の歪み」「過度の受験競争」は依然として現実であり、決して思いこみではないというべきである。この論点は、今後の課題としてさらに展開していきたい。

12 坂元忠芳『学力の発達と人格の形成』青木書店、1979年、115頁。

13 同上、136-139頁

14 松下佳代「三つの習熟概念」、雑誌『教育』1994年2月号、国土社。

15 同上、11頁。

16 佐藤学「リテラシーの概念とその再定義」日本教育学会『教育学研究』70巻3号、2003年9月、4-8頁。

17 拙稿「教科審「中間まとめ」と今日の教育改革の視点」(雑誌『生活指導』1998年3・4月号)参照。

18 同上、参照。

19 乾彰夫『日本の教育と企業社会』大月書店、1990年。

20 久富善之『競争の教育』旬報社、1993年。

21 前出、乾彰夫『日本の教育と企業社会』。

22 文部省学校基本調査による。

23 東井義雄『村を育てる学力』(明治図書、1957年)に依拠した言葉。

24 久富善之『競争の教育』参照。

25 日経連「新時代の『日本の経営』」1985年。ここでは、労働力は、「長期蓄積能力活用型」、「高度専門能力活用型」、「雇用柔軟型」に区分され、後者二種類は、終身型雇用をはずされた短期雇用労働と位置づけられている。

26 拙著『新自由主義と教育改革——いまなぜ教育基本法「改正」なのか』旬報社、2003年、参照。

27 同上参照。

28 佐藤学は「リテラシーの概念とその再定義」(前

出)において、ポスト産業社会のリテラシーを「高度化し複合化し流動化する知識社会における基礎教養の教育であり、批判的で反省的な思考力とコミュニケーション能力の教育として再定義されるだろう」としている。労働の質の変化がこのような学力を必要としているという基本的認識には同意するが、果たしてポスト産業社会のパスベクティブがどのようなものか、単純ではないように思われる。果たして、「産業主義の社会では多数を占めていた単純労働の消滅」(佐藤)はリアリティーがあるのか。大量の「データ打ち込み労働」の出現は、どう把握されるのか。マニュアル化されたサービス労働の拡大はどう把握されるのか。発展途上国に物作りを依存して情報センターとして機能する「先進国」の労働構成を、そのまま一般化することにも問題があるのではないか。日経連の「新時代の『日本の経営』」の提示する労働の三類型においては、たとえば「雇用柔軟型」は「批判的で反省的な思考力とコミュニケーション能力」を求めるものと規定されるのだろうか。そういう問題を含んで、労働の変容によって求められる学力像がどう変化していくかを把握することが必要であろう。

29 ここではあえて、人間の能力を「労働能力」と「統治能力」とに二分した。労働能力は、広い意味でいえば、労働を組織し、結び合わせ、労使関係や労働者の権利を考え、労働の価値を把握し、労働の成果をどう分配するか、等々を含んで——したがって政治的統治能力をも含んで——理解することもできるが、ここでは、ものを作ったりサービスを提供したりするための技術的、技能的な、またそれを直接支える科学知識や文化的能力に限定したものとして使用する。(その意味での労働能力をここでは「」を付けて表す)。それに対して、「統治能力」は、生活し、生きている場において他者と関係を取り結び、協同を作り、また労働をめぐる権利や社会関係を把握し、自己統治主体、生きる場(集団、地域、自治体、国、世界)の統治主体、自治主体となっていくために必要な人間理解や社会・世界理解、政治的能力等々を意味する。もちろん表現とコミュニケーション能力などは、この両者に共通するもの、あるいは両者の土台となるものである。また「労働能力」は、単なる記憶に止まらず思考力を鍛え、自己の探究能力、創造能力へと展開していくならば、統治能力と深く相互浸透し合うものである。しかし日本の教育土壌の上では、前者が記憶主義的に獲得され、後者の領域が縮小しているために、両者は分

断された状態に置かれていると考えられる。労働能力と統治能力との関連については、労働能力自体の発展を視野におき、その相互浸透と統一的把握をも視野において、今後検討していくことを課題としたい。

30 拙稿「第8条(政治教育)」三上昭彦他編「今なぜ教育基本法の改正か」国土社、2003年、参照。

31 拙稿「『暴力の戦略』から『平和の戦略』へ」民主教育研究所第一委員会発行「暴力の文化を越えて平和の文化へ」2003年、参照。

32 バウロ・フレイレ「被抑圧者の教育学」亜紀書房、1979年。

33 マイケル・W・アップル「公的知識をめぐるポリティックス」(アップル、長尾彰夫ほか「カリキュラム・ポリティックス」東信堂、1994年。

34 刈谷剛彦、前出「階層化日本と教育危機」

35 拙稿「基礎的学力と学力について」雑誌「教育」2002年3月号、国土社、参照。

36 田中孝彦は、「生き方を問う子どもたち」(岩波書店、2003年)において、北海道の上の国の高校生への聞き取り調査に依拠して、高校生の内面に働く価値意識や思想を把握し、それが深いところで、目的意識や学習、受験への意欲や疑問とつながっていることを見いだしている。そしてその中で、「競争的価値観」への疑い、「地域」で就職する見通しの困難、一方での地域への強い愛着、現在と未来の生活への大きな不安を読みとり、そういう子どもを支える地域の協同をどう作れるかが、子どもを成長させる大きな力になるであろうことを指摘していた。高校生にとっては、その生きる意欲や見通しの形成にとって、それらの不安や疑問との格闘、意識化の知的営みは、思想化として把握されるのではないかと思われる。思想化は、青年期において、自己の未来と地域や社会の未来とを繋ぐ挑戦として、開始されるのではないだろうか。拙稿「『思想化』という判断の方法を育てる」(雑誌「教育」2004年1月号、国土社)参照。

37 大学生の学習意欲の低下、学力の低下が言われているが、これは、80年代からの一貫した傾向であったといえる。1982年の法政大学社会学部の調査によると経済学部生のうち、授業時間以外の学習時間に関して、「しない」26.3%、「1時間未満」30.8%となっている。90年代に行われたその他の学習時間調査でも、学校以外の学習時間調査で小学生から大学生で、一番学習時間が少ないのは一貫して大学生である。また学生援護会の調査による日米大学の大学生の自宅、図書館での

学習時間調査（「朝日新聞」1990年7月14日夕刊）に紹介された数値（％）は以下のとおりである。なお、日本で1970年以降で大学入試の関門が一番狭くなったのは、1990年（合格率63％）である（「文部科学白書」による）。

国別	なし	1時間	2時間	3時間	4時間	5時間	6時間	7時間
日本	35.7	34.3	18.1	7.4	2	1.5	0.5	0.4
米国	0.5	7.4	18.6	16	12.2	9.9	6.1	29.3

38 前出、坂元忠芳「学習意欲論の試み」はそういう課題への貴重な先行研究である。