

準備委員会企画シンポジウム

I. 義務教育と基礎学力について

企画・司会 東 洋(東京大学)
 話題提供者 藤 永 保(お茶の水女子大学)
 " 波多野 誼余夫(独協大学)
 " 佐 伯 胖(東京大学)
 " 駒 林 邦 男(岩手大学)
 " 細 谷 純(東北大学)

企画の趣旨

臨時教育審議会の中間報告案でも基礎基本ということがうたわれているし、米国でもベーシックに帰れということが叫ばれ、基礎を大切にというのが1980年代の教育論議の中心的なテーマになってきているかの観がある。何事も基礎が大切といった常識のレベルで考える時、それは確かにもっともにきこえる。だが、学力に関して何が基礎基本かということは、かならずしも自明のことではない。そして、そのとらえ方によっては、基礎基本に帰れというスローガンが、目的や個人とのレlevanceを度外視してのドリル主義や、古く固定的な教科観や、「誰でもこれだけは」をよりどころにした画一主義や、復古的な学校観に、俗耳に入りやすいよりどころをあたえることにもなりかねない。

一般的にでも、それぞれの教科領域にかかわってでも、学力の基礎が何かということは、決して容易に答えられるものではなく、また決定的に答えられるものでもない。教科内容の構造(これだけでも内容科学の専門研究者の間での大まかな一致さえもみられることは稀なのだが)にばかりでなく、教え方の方略にも、目標の置き方にも、学習のスタイルにも、学習者の既有知識の内容や構造にも、意欲や動機の在り方にもよるからである。

だがこの困難や複雑さは「だから何とでもいえる」というのにとどまる怠慢を正当化するものではない。今、教育心理学には、学力の基礎については是非とも検討を深めるべき責任がかかっていると思う。受験を意識したトリヴィアリズムが初等教育にまではいりこみ、内容の精選はともすれば内容の浅化におわり、学力格差がひろがっているという実態が、「どこをおさえたらよいのか」という問いを避けられないものにする。一方、最近の心理学における研究の蓄積は教科内容にかかわった知識獲得、問題解決、熟練などの機制についてある程度の洞察

をあたえるものとなり、たとえば20年前ブルーナーらが認知論的な立場から構造の重要性を説いて注目された頃にくらべても、ずっと精密な議論を展開できるようになっているからである。

一方、基礎基本の重視をいう流れとは若干方向を異にしながら、上述の臨時教育審議会の一部にもまた世間一般にも、義務教育の制度や考え方を、画一的で非能率であり、かつ教育を受ける側の能動的な選択権を制約するものだと批判する声もたかまっている。当然反論もはげしく、これもひとつの大きな争点となってきている。現在の論議は政策的な水準のもので教育心理学者がとりあげる問題とは離れているように見えるが、義務教育がどうなるか、またどのような在り方をするかは、これからのわが国の子どもの心理的発達環境に決定的なかわりを持つ。賛否はとにかくとして、一定の年齢から一定の年齢まで、誰でもが同じようなカリキュラムでの教育をうけるという制度の持つ教育心理学的な意味は考えておかなければならない。さらに、義務教育擁護論のひとつの大きな論拠が共通の基礎基本修得の必要性におかれていることから、基礎学力の論議とも不可分な側面をもつ。

そこでこの機会に学習、思考、知的発達および学習指導の過程についてそれぞれの立場から指導的な立場で活発な研究をおこなっている人々に、基礎学力について掘り下げた討論をお願いし、基礎学力と義務教育の問題について教育心理学的にどのような見方ができるかを吟味しようというのが企画の主旨である。(大会論文集)

東洋パネルの提案

このような趣旨のもとにパネルメンバーに提案していただいた。要旨は次のとおりである。

「知的」—「発達」を考える

藤 永 保

1. 「知性」概念への反省 かつて超一流大学を経て超一流官庁に勤めるエリート官僚の家族に対する暴力問題で相談を受けたことがある。こういうケースは格別珍

しいものではないが心理学の伝統的解釈によると、上の問題はもっぱらパーソナリティの欠陥に由来し知性とはかわりがないことがらとみなされてきた。しかし当人の自己洞察力や共感能力の欠如、自己中心性や脱中心化の不能などに視点を移すならばこれはむしろ知性の欠陥であるといえるだろう。その背景には、西欧世界伝来の知能と人格との二分化という能力心理学的発想が潜み、これが易々として上の二分化を許容していることは明らかであろう。さらにこうした二分化が知性についても人格についてもその内容をきわめて貧しいものになっていることをみのがしてはならない。基礎学力の問題も義務教育の問題も、つきつめてみれば、すべての子どもにとって望ましい知識獲得のあり方と技能、及びそのための教授法の可否という問題に帰着するように思われる。しかし、現状ではこれについて「よみ・かき・そろばん」への機械的習熟という程度以上の基本的合意もなければそれを超える発想もないといえすぎであろうか。このような根本的発想の貧困に加えて、科学制度以来の知識検査への盲目的信仰も相乗的に作用し、現状では各種の試験制度そのものが一方的に教育の過程を支配し、その様相はほとんど極限に達している。企業における昇進制度でさえ、管理能力や事務適性に対して妥当であるか否かを問わず単なる一般的知識度をテストし、その得点によってほぼ左右される有様である。テストの妥当性よりも、採点の客観性といった外在的基準のみに比重がかかり、それがまた単純な知識偏重をますます強化している。大学を筆頭とする各種入試の欠陥が声高に指摘されるにもかかわらず、是正の方向さえほとんどみいだされないのは、1つにはそれが我々のもつ文化型の一端をなしているからである。この際に、根本問題としての知性概念についての再検討を行うことはあながち無駄ではあるまい。

2. 知能及び知能テスト 現代心理学の知能概念を具体的に表現しているのは知能テストに他ならないが、これについて、創造性の研究者 Taylor は、現行知能テストは西欧的知性観の産物であり、基礎的技能をできるだけたくさん貯蔵してできるだけ速くとりだす能力を測っているにすぎない、もし東洋人が知能検査を創りだしたとしたら、そこには成熟した判断力といった人格の要素を入れたことであろうという意味の批判を行っている。上述のように、現在の我々は知能テスト以上の知識優先主義者であり、上の批判に賛同する資格はほとんどないが、しかし、Taylor のいうように、こうした知性観が一種の能力心理学的発想に立ち、全人格的背景から切り離された「純粹」知性の測定を促したことは理解しえよう。その観念がまた、現行知能テストのもつ文化的偏り

への批判に対して Jensen や Eysenck のように脳波測定といった culture free test 完成への情熱をかきたてるのであろう。しかし、culture free test の発想はすでに結晶性と流動性知能の異質性を認めることにほぼ等しく、かくては知能または IQ こすすべての知的業績の一元的基础であるという信念——under, overachiever などを想起して欲しい——を危くするものに他ならない。このように、伝統的知能概念には、その本質規定そのものにすでに破綻が目立ち始めているのだが、それ以外にもいくつかの偏りを指摘しうるだろう。いい古されたことであるが、知能テストは集束的思考能力を測り創造性にみられる拡散的思考様式を考慮していたいというのもその1つである。筆者個人の主観では、このことは1つには、これまた Aristoteles 以来の西欧世界の固定観念をなす論理・演繹的思考への過大な信仰が根をなしているように観測される。古い思考心理学に対する尖鋭な批判者であった Piaget の体系にも、こうした信念が根強いことはそれを裏づける。また認知研究は伝統的な認識論の問題意識を受けて発展してきたために、その関心は物の世界の認識——物理的パラメーターの把握という方向に偏り、人の世界や社会の対人的因子を無視するものとなった。近年 social cognition の名のもとによりやくそうした偏りが気づかれつつあるが、両者に同一の機制を仮定してよいかどうかには大きな問題が残されている。さらに IQ 概念につきまとう強固な生得性や遺伝優位の信仰は現代の知性観そのものを大きくゆがめているといわねばならない。

3. 「発達」概念への反省 人格心理学の領域でも、Rokeach のように open-closed mind はまた情報処理の様式の別名に他ならないとするものがある。たしかに、彼のいうように、知識と信念とは必ずしも分けることができない。知識は一個の信念となることにより、生きて働き始めることを忘れてはならないであろう。しかし、こうした万能力心理学的反省の他に、狭義の知性の領域においても、なお従来みすごされているいくつかの能力がある。たとえば、直観といったものは発明・発見につきものであるにもかかわらず、その解明はほとんど進んでいない。想像力といったものも同様である。そうして、直観による思考様式は、碁のようなゲームの遂行において一流の専門棋士ではむしろ日常的であることが注目される。碁における一級の思考様式は、論理・演繹的ではなく、直観・発見的である。さらに興味深いのは、超一級の棋士はほぼ5～6歳以前に石を握った人々だという点である。筆者の主観では、論理という便利な思考の用具が使いうるようになると、より早発性の直観的能力は使われなくなり、かくて衰えていくように思われる。

しかし、論理的思考の成熟しないうちに高度のゲームに挑むことは、別種の能力を極限にまで高め、論理の及ばぬ飛躍を可能にするのであろう。このように考えるなら、安易に「発達」と呼ばれる概念についてもまた反省を要することが分る。現在の発達概念は進化論-社会ダーウィニズムの影響下に展開されたために、成熟説に典型的にみられるように、予定調和的・単調増大的進化観を背景にもっている。Binet の知能の尺度化という発想そのものが、能力は年齢に比例して増大するという単純進化説の所産であった。この観念がまた、知識蓄積型知性観に1つの拍車をかけたことを忘れてはならない。発達概念についても、単調増大的・単線型発達観への反省が必要であり、多様で複数の発達路線を考えることが根本問題の解決へとつながっていくのではなかろうか。

基礎学力と基礎的下位技能

波多野 諄余夫

基礎学力＝読み・書き・算数といった短絡的なとらえ方にかぎらず、通常の「基礎」の考え方では、ただそれが(将来)広い範囲にわたって社会的に意味のある活動やその獲得を助ける、と想定されているのみで、この「活動」の内容についてはほとんど検討されなかった。このため、社会や学習観の変化・変異によって、基礎学力がどう変わるのか、ないしは変わらないのか、明らかでなかった。子どもが将来どのような社会的活動の荷い手になってほしいと願うかによって、当然「基礎学力」も異なるはずであり、読み・書き・算数が価値的中性であるとは思われない。また、学習観が内発的動機づけにもとづく理解を重視するようになれば、「学ぶことは楽しい」「ただ問題が速く解けるよりも、なぜかわかった方がおもしろいし、役にも立つ」といったメタ認知的信念こそがより重要な「基礎」と考えられるかも知れない。

一方、課題分析や矯正教育 (remedial teaching) などの研究分野では、むしろ目標となる活動(たとえば、この型の課題が解ける)を定め、その獲得や手際のよい遂行にとってどのような下位技能がクリティカルであるかが検討されてきた。クリティカルというのは単に(理論上)目標となる活動にとってそれが必要とされるばかりでなく、実際にその下位技能について(扱っている学習者の集団で)相当の個人差があり、しかもこの下位技能での分散が目標となる活動における分散のかなりの部分を説明する(さらに、この下位技能を訓練により改善すると、目標となる活動にも改善が認められる)、という意味である。こうした活動ごとのクリティカルな下位技能(これを基礎的下位技能とよんでおこう)がはっきり識別されていけば、いずれは基礎学力についての議論

も、もっと「かみあった」ものになると思われる。

そこで、私が最近行った研究例を2つ紹介してみたい。

第1は、読解能力と語の命名速度の関係についてである(注1)。文章を読んでその内容を理解するという活動は、社会的に意味のあるものとみなしえよう。一方、語の命名速度は、それ自体としては価値があるとは思われない。しかし、私どもの実験した小学5年生については、語の呈示から発音されるまでの潜時と、「教研式全国標準新読書力診断検査」の第4部(これは、時間制限なしで実施された)でのテスト得点とは一貫して有意な負の相関があり、とくに漢字で書かれた語の命名速度との相関は、芝舌語い検査の得点の影響を partial out したときにもなお、有意であった。これは、漢字で書かれた語の命名速度(これはさらに漢字の再認識速度、心内辞書で漢字語を検査する速度などに分けられよう)が、読解の「ひとつの」基礎的下位技能であること、つまりこの下位技能がかなりの程度習熟していないと、(より高次の処理を行うための資源が残されていないことになるため)読解が困難になる、と考えられる。(ちなみに、語の命名速度と読解との相関は、英語をはじめとするいくつかの言語で見出されている。ただし、この相関がいかに説明されるべきかについては議論があり、正書法の異なる言語についての知見が必要とされている。)

第2の例は、くり下りのある減算と、1桁の加算の速度(および10への補数を求める速度)の関係についてである(注2)。減算のくり下りの処理については、J. S. Brown たちが指摘したように、さまざまな「体系的」誤り (bugs) が認められる。Brown たちによると、これは、くり下りの手続の規則が一部欠けていたり、他の似たものを取りかえられているために生ずる、とされる。しかし、私たちが調べたかぎりでは、小学3年生では、正しい手続をまったく使えない子はきわめて稀であった。buggy algorithms は正しい手続と「共存」している場合がほとんどである。にもかかわらず、多数の多桁減算の問題を実質的に時間制限なしで与えるとそこに bugs が認められるが、これは1桁同士の数の加算などのような、単純な計算下位技能に習熟していない場合に多く生ずることがわかった。おそらく、下位技能に習熟していない子どもは、くり下りの正しい手続よりも「楽な」buggy algorithms を選ぶのではないかと私たちは考えている。

ここで注意しなければならないのは、こうした研究結果から、「下位技能をとり出して(あるいは、あらかじめ)訓練しておくことが必要だ」などという結論は出てこない、ということである。たしかに、クリティカルな

下位技能の識別には、それを直接訓練したときに目標となる活動にも改善がみられるかの検討がもっとも好ましい(藤永たちがかつて提唱した「実験教育法」とも相通ずると思う)。

しかし、教育的には決して好ましいとは思われない。なぜなら、子どもにとって意味のあるのは、目標となっている活動の方であって、その下位技能ではないからだ。下位技能のとり出し訓練というのは、(それをゲームとして楽しませる、などの工夫にはそれなりの評価はできるものの)、教育技術としては「つたない」ものだといわなくてはなるまい。

注 1 G. Hatano, K. Kuhara-Kojima H. Saito : *Text comprehension and naming latency for words written in kana and kanji: what are poor readers poor at?* Paper to be presented at AERA meeting in San Francisco, 1986.

注 2 G. Hatano and Y. Suga : *A longitudinal study of subtraction bugs: An alternative view.* Paper to be presented at AERA meeting in San Francisco, 1986.

「基礎教育と基礎学力について」

佐伯 胖

佐伯は、従来の学力観が、いかに抽象的で形式的なシンボルをたくみに使用できるか、ということであった点を反省し、シンボルのもう1つの側面である、リアリティの回復こそが、これから必要な学力観ではないかと述べた。人間がシンボルを使いはじめたころは、たとえばトークンの使用の場合に見られるように、シンボルは常に現実的な意味を背負っていた。それが文字になり、貨幣になって、アルファベットのような文字になり、ついには、コンピュータの命令のような「符号」になっていった。人間の文化の歴史は、そういう、シンボルの抽象化の歴史であり、学校教育がそれを支えてきた。しかし、落ちこぼれていく子どもたちは、そういう「実感の喪失」への警告ではないだろうか。

これからの基礎学力は、ものごとの実感を大切に、納得したり、味わったり、具体的な例を考えたりするという能力を大切にする必要があるのではないか。直感とか、「当たり前」と思う常識性を大切に、ものごとを具体的にリアルに想像できる能力こそが大切ではないだろうか。能率的に作業をこなすだけでなく、じっくり味わいながら、いろいろな観点を結びつけながら考えていくことが大切だと思われる。「答」を出すだけでなく、ものごとの意味や意義を考え、人びとと協力しあい、他

人の立場に立って、イマジネーションできる能力が、これから本当に必要な時代である。とりわけ、社会全体がコンピュータ化していくとき、人間がそれを正しく使いこなすには、人間の「非・コンピュータ的」能力を十分のばす教育が、コンピュータをつかいこなすために必要となる。

今までは、技術の進歩が社会の進歩であった。基礎学力もそのためのものと考えられていた。しかし、これからは、意味と理解の時代である。なっとくし、味わいながら、人間的なセンスをみがく時代であるべきだろう。学習理論も、教授理論も、その方向へと転換しなければならないと思われる。

「基礎学力と義務教育」(提案の要旨)

駒林 邦男

0. 「何が、どの児童・生徒にとっても *compulsory* な(=必須な)基礎学力なのか?」、「学習者個人の志や価値観(感)、さらには学習能力・適性にレヴェラントであるような『基礎・基本』を果たして義務教育 *compulsory education* という制度の枠の中での教えにおいて、一人ひとりの子どもにどこまで用意してやるのが可能なのか?」という、反対方向の問いを含む問題について、次の3つの論点から考えを述べたい。

・義務教育の中で制度的に形成されている学力(以下、「学力」)は、どのような性質の技能・能力であるのか?

・「学力」は「将来の社会にとって最低限必要な基礎・基本」(中教審・教育内容等小委員会『審議経過報告』1983, 11) だといえるものなのか?

・「学力」は、それを身につけることを「強制・強促」*されている学習者にとってどのような意味をもち、また、かれらの学びに何をひきおこしているか?

(**compulsory education* は、明治期から昭和初期まで「強促」教育、「強制」教育と解されていた。)

1. 「学力」とは、学習指導要領に準拠して作成され、国の検定をパスして児童・生徒の手に届けられる教科書に記載されている知識(京極 純一氏のいう「制度性をもった知識」。以下、「制度化された知」)を教えられて身につけた、特殊な学校的な能力である。この能力には次の、制度化された知の諸性質がそのまま写されている。

・「定型として公定され、(それを学ぶものには)規範として強制」(京極)される。

・「この定型に同調しない場合、(学習者は)何らかの制裁をうけるにいたる」。

・こんにちの学校の現実的諸関係の中では、I. イリイチのいう“vernacular”な知(「交換という考えに動機づけられていない」知、「固有の能力・欲望・関心に

かわる」知)との対抗関係にある。

2. 学校用語としての「基礎・基本」は、通常、次の2つの意味で使われている。

・minimum essentials としての基礎・基本(「ミニマム＝基礎・基本」)

・レンガ積み建物の土台の如きものとしての基礎・基本(「土台＝基礎・基本」)

しかしながら、

ア. 仲本 正夫『学力への挑戦』(労働旬報社)などの教育実践が示すように、先行学年(学校)段階での「学力」は、後行学年(学校)段階での学習にとっての堅固な土台を自動的に築くものとはいいがたい。教育(授業)の目標・方法の改変に応じ、また、学習者の特性に応じて何が「土台＝基礎・基本」となるかは変動する。

イ. 「主権在民」というときの「民」たるにふさわしい国民的教養の基礎を「九年の普通教育」の中で児童・生徒が身につけるための「義務教育」(教育基本法 第四条)の必須性を否定はできないにせよ、しかし、制度化された知が「ミニマム＝基礎・基本」としての国民的教養の基礎を保障するものとは、必ずしも、いえない。

ウ. 「学力に関して何が基礎・基本か?」とか、「基礎学力とは何か?」というときに問題にされるべき「基礎」は、自律的な学びの鼓舞的基盤であると考えたほうが生産的であろう(「基礎学力」を問うのではなく、「学力の基礎」を問うべきであろう)。

3. おおくの生徒たちにとって、「学力」は学歴など

と交換するうえでの道具的価値 instrumental value をもってはいても、即時達成的価値 consummatory worth をもっていない。「学力」の役立ち方は「交換価値」としてのそれであり、「使用価値」としての役立ち方ではない(「学力」本性は「変換学力」である)。かくして、「学力」交換の見通しをもたない生徒たちにとっての勉強は、支払われざる shadow work となる。

「基礎学力の重視」の各分の下に、制度化された知の学校カリキュラム化が今よりもっと硬直的、画一的に行われるならば、既にこんにち大量現象化しつつある、生徒たちの学校・カリキュラム・授業そして「学力」からの逃走の傾向はさらに加速化されるであろう。また、教えのカリキュラムが今以上に学習者の自律的な学びのカリキュラムを圧倒・併呑し、その結果として、学びの疎外がさらに拡がる懸念がある。

これに引きつづいて細谷純氏から、自らの認識や理解がどのような経験を契機として進むかについての臨場感豊かな例示と、それに依拠して「一事が万事」的な一般化をささえる範例の性質についての議論が述べられた。

次いでフロアーの永野重史氏から人間の活動について固定的に基礎と応用というような分類をして基礎から構築していくという発想の妥当性についての疑問が出されそれをきっかけとしてのパネルメンバーの討論がおこなわれた。

Ⅱ. 幼児の知的教育はいかにあるべきか

企画・司会 角 尾 稔(東京学芸大学)
 話題提供者 祐 宗 省 三(広島大学)
 “ 宮 本 美沙子(日本女子大学)
 “ 松 原 達 哉(筑波大学)
 “ 津 守 真(愛育養護学校)
 指定討論者 南 館 忠 智(上越教育大学)
 “ 大 橋 和 子(前奈良女子大附幼)

企画主旨の説明

まず角尾稔氏から、現場の知的教育のあるべき内容方法を、教育心理学の立場から明らかにすべきである、教育の内容方法を固定化するのとは望ましくないと知らないが、せめて現実に行われているさまざまな教育に関して、その長短得失を明らかにするなど、一歩前進のための提言を求めたい。

祐宗 省三

幼稚園児に実施した1泊2日の合宿から子どもが「点火式」の状況を思い出して模倣し桐の小枝を2本しきりにこすって火を作ろうとしていたことや、先生方の薪のくべ方を模倣してカマドの火を起こした子どものことなどいくつかの例があげられた。そして、子どもたちは直接学習・観察学習から多くのことを習得している。幼児教育の現場には、知育とか知的教育は、小～中学校での教科学習のように思っている人がいるが「子どもたちは、何をいつどのように知るべきなのか」を中心に考えるべきだ。知育とか知的教育とか知的発達などの用語の論議よりも、実体の論議の方が、ずっと重要ではなからうか。「何を」は知識、技能、態度であり、換言すれば、保育内容ということになろう。さらに生活の中での課題解決や、ある事態を適切に認知することなどもそこに含まれ