

授業による人間形成と学力の基礎・基本

庄 司 他、人男

はじめに

ヘルバルトの「教育的教授」(Erliehender Unterricht)の概念は、授業による人間形成の営みを理論化した先駆的なものといえよう。人間が生後に獲得する表象の総体である「表象圏」が、その人のあらゆる精神活動の「座」を占める、というのがその基本的な考え方であり、その過程で機能する中心的な原理が「類化」(Apperception)である。新しい表象は、個々人の既有的の表象との何らかの関わりにおいてのみ習得される、というものである。

デューイが教育を「経験の再構成」と捉えたことは周知のとおりであるが、従来は多くの場合その意味は誤解されてきた。しかし彼自身がいうように「経験」は「日常経験的な」(empirical)なものだけでなく「科学的な」(scientific)なものをも含む広い概念であることを踏まえるならば、その基本的な考え方はヘルバルトの理論に非常に近いことが明らかとなる。デューイが著『民

主義と教育』(一九二六)においてヘルバルトを高く評価したのも十分に肯けることである。

そして近年の認知諸科学は、このようなヘルバルトやデューイの理論の基本的部分を肯定し、さらにそれを発展させるものとして位置づけることができる。

筆者はこの点についてはすでに一応の解明を試みているので、本稿ではその要点を踏まえて、授業による人間形成のメカニズムを学力の面から、とりわけ学力の「基礎・基本」という面から、説明しようとするものである。

筆者が今このような問題を取り上げるのは、授業が学校教育の中核であるにもかかわらず、人間形成とは無関係であるとする考え方や、学力の向上を目指すことと人間形成とは矛盾するかのような考え方がさえ依然として根深くみられるからである。なるほど人間の価値は学力では計れない。しかし、だからといって学力の向上と人間形成とを切り離すのは、授業によるメカニズムに関する

基本的な誤解に基づくものといわざるをえない。

なお本稿は、長谷川栄筑波大学教授を代表者とする共同研究「基礎・基本に関する研究」(文部省委託)において筆者が担当した部分に若干の加筆をしたものである。

一、教育課程審議会「答申」と学力の「質的転換」

今回の教育課程審議会の「答申」(昭和六十二年一二月)では、前回の「答申」にもまして「自ら考え主体的に判断し行動する力」を育てる教育への「質的転換」が強調されている。そのような「力」の育成は、教育本来の姿からみれば当然のことなのであるが、今あらためてそれを力説しなければならぬところに、今日の教育問題の深刻さと、教育そのものの難しさがある。

「自ら考え主体的に判断し行動する力」とは、これを学習指導の問題として位置づけるならば、そのような「学力」(能力)にほかならない。まさに学力の「質的転換」が求められているのである。

それでは、これまではそのような「学力」は追求されてこなかったのかと言えば、決してそうではない。目指

しながらも実現できなかった、というのが実情であろう。ということは、今度こそ「質的転換」をしっかりとしなければまたもや実現できなくなる危険性は十分ある、ということである。このような観点から注目したいのは次のことである。

現行の学習指導要領における各教科の「目標」や学年(分野)の「目標」には、「……する態度を育てる」という表現が多い。後述するように、「態度」とは各人の判断や行動の「性向」ないし「傾向」とみることができ。そして、人間形成を目指す教育の営みは、より具体的には、そのような「性向」をより望ましい方向に変容させることにほかならない。したがって、「答申」に言う「自ら考え主体的に判断し行動する力」とは、そのような「性向」を支える「力」とみてよいであろう。そうだとすれば、学習指導要領においても「態度」が重視されていること自体は必ずしも誤りとは言えないであろう。それにもかかわらず、この点に関しては、いわゆる「態度主義」の学力観に立つものとして、これを批判的にみる向きも少なくない。

いずれにしても、この問題に関しては、これまでのところ一部の論者を除いては、「態度」を重視する側にも、

それを批判する側にも、「知識」「理解」「技能」などと「態度」との関係に関する明確な認識を欠いたまま、自説のみを主張するという傾向が顕著である。これでは「自ら考え主体的に判断し行動する力」をしっかりと育てる授業が実現しにくいのは当然であろう。

ところで、この種の問題は、実際の授業を分析するだけでは解決のための十分な手がかりを得ることは困難である。これを補うものとして示唆に富むのは近年の認知諸科学の成果である。したがって、ここではまず、その成果をも踏まえながら「知識」「理解」「技能」などが、「態度」とはどのように関わるのかについて検討する。そして、さらに「基礎・基本」の観点を導入することによって、上述のような学力の構造をよりダイナミックに、より具体的に把握しようと試みるものである。

二、知識・理解・技能と「態度」との関係

「学力」の条件として「計測可能性」を重視し、「学力」から「態度」を排除すべきであると主張する人々がある。その背景には、「態度」などという得体の知れないものを問題にするのは「易者の予言」を問題にするに

等しい、と論じた故勝田守一氏の影響がいまだにあるように思われる⁽³⁾。しかし、勝田氏がそれを主張した三〇年以上も前ならいざ知らず、今日では「計測可能」概念は佐伯胖氏などによってほぼ論破されており⁽⁴⁾、「態度」についても、「易者の予言」レベルで扱うのではなく、学問的な解明も可能になっていることは近年の認知諸科学の教えるところである。

予め簡潔に言えば、「態度」とは判断や行動の「性向」ないし「傾向」(disposition)とみることができ、それは一般に言われている「知識」「理解」「技能」などの「量」よりも、むしろ「質」に深く関わる。

ただしこの問題については、すでに言及したように、一応の考察を試みているので、ここでは要点だけを述べることにする。

その第一は、今日もお広く用いられている国語教育の三説法は、解釈学をその理論的根拠としているが、その解釈学が、近年では自然科学的分野をも含む全領域に通じる一般的方法として再評価されている、ということである。一言でいえば、「自然科学と人間科学は、どちらも意味理解に関わる解釈学の原理に基づいている以上、

両者に区別はない。」⁽⁵⁾ということである。そうだとすれば、解釈学では「体験・表現・理合（理解）」の循環が学習の基本的メカニズムとされるので、それは何も国語科などの精神科学的分野においてのみ妥当するものではない、ということになる。ただし今日の三説法は、この解釈学本来の理論からかなり逸脱している場合が少なくない。

「体験」においては、「知識」「理解」「技能」「態度」などは渾然一体をなしており、「理解」することは「追体験」することである。したがって、「理解」は、「態度」から切り離された「知識」のみを対象として成立し得るものではない。「態度」一面から切り離された「知識」は、機械的に記憶されることはできても、「理解」されることはできないのである。

それで第二は、「理解」することは「解釈」することだ、ということである。⁽⁶⁾「解釈」の対象となるのは教材であるが、それが「解釈」される際には、学習者がすでに持っている「体験」、つまり「情報」ないし「意味」が積極的にかかわってくる。それを発動させることなしに「解釈」は成立しえないのである。個々の学習者の中

では、それらの「情報」や「意味」は不可分・一体となつて、その人独自の「情報構造」ないし「意味構造」を構成している。実は、これが個々人の判断や行動の「性向」（態度）に強く影響するのである。「技能」についても同様である。「技能」も何らかの「知識」や「理解」を必ず伴うし、「技能」自体も大いに「意味」をもつからである。

教育（学習指導）とは、新しい「意味」を獲得することによって、個々人の「意味構造」をよりよいものに再構成することにはかならない。デューイのいう「経験の再構成」もこのことであろう。この「意味構造」があらゆる精神活動の根底にあるから、「知識」や「技能」や「態度」が相互に絡まり合うのである。逆にこの点を見落とすと、「態度」は全く得体の知れないものになってしまうのである。

ここから、いくつかの重要な帰結が得られる。その一つは、「意味」は、学習者自身が教材を「解釈」することによって生み出されるものであって、教師が学習者に言葉によって直接伝達しうる性質のものではない、ということである。⁽⁷⁾もう一つは、同じ教材が与えられても、学習者自身が生み出す「意味」には、個々人の多様な

「意味構造」がかかわるので、必ず違った部分が生じる、ということである。これが「理解」するということの実態なのである。だから、真の「理解」は個性的にならざるをえない。しかもこれらのことは、文学教材や芸術教材の場合だけでなく、理科や算数・数学の場合も本質的に異なるものではないのである。今日の教育界では、これらの点は無視されている場合が非常に多い。

したがって、学習者の「解釈」が活発に展開される授業ほど、学習者自身の「意味構造」との関わりも強くなり、それだけに「態度」への影響も大となる。事実、すぐれた授業では、「なるほど!」とか「そういうことか!」など、学習者の「解釈」の機会(余地)が、例外なしに多いのである。逆に、「解釈」の余地がほとんどなく、記憶力だけがものをいう学習においては、「意味構造」への関わりも薄く、したがって「態度」への影響も極めて弱いものにならざるをえない。

第三は、新しい教材を「理解」するということは、学習者の既有的「情報構造」ないし「意味構造」がそのままで広がることだ、ということである。佐伯胖氏は、「理解」することは「関連する世界が広がること」⁸⁾だと言う。

また、「理解」とは「解釈」でもあり、「解釈」は個々人の「情報構造」ないし「意味構造」の発動によってのみ成立する。だから、新しい教材を「理解」するということは、学習者の「情報構造」ないし「意味構造」が新しい教材にまで「広がる」ことにほかならない。このことは、あまりにも当然のこととして見逃されやすいが、意味するところは重要である。学習が成立するということを学習者(子ども)の側からみた姿が、まことに的確に表現されているからである。

その広がり方は、地理教材の場合は主として空間的に、歴史教材の場合は主として時間的に、数学や理科の場合は主として論理的に、などというように多様であろう。いずれにしても、このように「意味構造」が縦横に広がることによって、学習者の「関心」も広がり、「態度」の形成にも強く影響が及ぶのである。したがって、学習者自身のもっている「情報構造」や「意味構造」との関連なしに、一方的に与えられる「知識」の学習は、「態度」との回路も閉ざされた学習にならざるをえない。

記憶中心の学習が問題なのはこのためである。それは、覚えたことをすぐ忘れやすいとか、応用がききにくいとかいうレベルの問題としてのみ片付けられてはならない。

教育（人間形成）の根幹に関わる問題なのである。

第四点は、上述のような「理解」ないし「解釈」においては、「真実性感覚」がきわめて重要になる、ということである。「解釈」が成立するときには、「なるほど！」「そういうことか！」「うまくできてるな！」「すばらしいな！」など、ほとんどの場合なんらかの「感覚」が伴うからである。大脳生理学的にも、「感じなければ、『わからない』⁽¹⁰⁾、という。そして、そのことによって同時に、その人にとっての「意味」も生まれ、それまでの「意味構造」の全体も何らかの程度において再構成される。これが授業による人間形成の内実なのである。

ここからも明らかのように、「理解」するということは、説明の言葉（公式）や文章（定義）などをそのまま記憶することではなく、学習者自身がその「意味」に気づいたり、その良さを感じたりすることなのである。例えば、「基本的人権」という概念を「理解」することとは、その定義を記憶（暗記）することではなく、それが無視されることの深刻さに気づいたり、生きていく上でそれが本当に大切だと感じたりすることなのである。以上四点の考察を踏まえるならば、学習指導が目指す

ものは、さまざまな教材の学習を通して、学習者の「意味構造」をより豊かな、より確かな、より体系的なものに再構成することであり、さらにはそれによって、学習者の判断や行動の「性向」（態度）をより望ましい方向に変容すること、といえよう。そして、それを可能にするためには、学習者自身の「解釈」による真の「理解」が決定的に重要な役割を担うのである。この点が無視されると、詰め込み主義教育の根本的な誤りなども迷宮入りになってしまうのである。

三、「態度」の形成と学力の質

今日の学力問題に関して最も厳しく問われるべきは、「学力の質」であるという観点から、これまでは「知識」「理解」「技能」などと「態度」との関連を、主として学習者の「情報構造」ないし「意味構造」との関わりで考えてきた。

ところが、「知識」や「技能」は、「情報構造」や「意味構造」とはほとんど無関係に、機械的な反復練習や記憶によって習得させることもある程度は可能である。それどころか、一時的にはその方がかえって能率的でさえ

ありうる。しかしこれとは反対に、「態度」の方は個々人の「情報構造」ないし「意味構造」と無関係に、それだけを形成するということはほとんど不可能である。

「態度主義」学力論の代表的提唱者とみられる広岡亮蔵氏でさえ、この点を踏まえなために、「わかる力と生きる力の絡まり」を認めながらも「学力形成と人間形成」とを「分化」させる、という矛盾に陥ってしまうのである。しかも不思議なことに、広岡氏を厳しく批判する立場の理論も、この点に関しては全く同じなのである。つまり「戦後の経験主義における問題解決力即学力の考えに抗して、その後に登場してきたいくつかの学力説は、学力形成と人間形成とを分化させようとする点では、ほとんどみな共通している。」⁽¹⁾のである。これでは人間形成を本務とする学校教育の全体を一貫した視点で捉えることは到底できない。とりわけ「情意」や「態度」の面についてはまったく説明できず、前述のように、これを「易者の予言」と同一視せざるをえなくなるのである。

たしかに、「態度」は無意識のうちに形成されることも多いが、その場合も、無意識のうちに何かを学び、それによって「情報構造」や「意味構造」に何らかの変容が生じているのである。例えば、算数の楽しさを学びつ

づけることによって、本人が意識しなくとも算数の学習への意欲的な「能」も強化されるのであり、いろいろな計算方法の「知識」を自ら考えて「理解」する学習を積み重ねることによって、「自ら考える態度（傾向）」も身につくのである。望ましくない「態度」の場合も同様である。何も学ぶことなしに、「心情」や「態度」だけを形成することはできないのである。

また、例えば、理科で「生命を尊重する態度を育てる」（小学校学習指導要領）際に、発達の实情に応じた科学的な「知識」「理解」をしっかりと学習させることなしに、それとは無関係な情緒レベルの指導をしても、理科の学力が向上しないばかりか、真の「態度」も形成されないのである。

以上のような考え方に対しては、そのように「態度」が「知識」「理解」「技能」などの習得なしには形成できないとするならば、ことさら「態度」を問題にする必要はないではないか、という反論が出そうである。「易者の予言」的な「態度」排除論は論外であるが、上述の内容を踏まえたとしても、「態度」に着目する必要は大である。というのは、学習者の判断や行動の「傾向」（態度）にしっかりと目を向けなければ、彼ら

の「意味構造」の十分な把握は困難であり、したがってそれを学習指導の過程で効果的に生かすこともできにくいからである。教師が与えようとするいわゆる「知識」「理解」「技能」などを学習者の「意味構造」とどのように関わらせるかが、「自ら考え主体的に判断し行動する力（傾向）」を育成できるか否かの大きな鍵になるのである。学力の「質」が問われるのはこのためである。たしかに、「態度」には容易に把握（測定）できにくい面があることは事実であるが、このメカニズムを明確におさえておくならば、これまで教育界で蓄積してきた方法・技術の中にも、あらためて有効に活用できるものは決して少なくないであろう。

四、学力論の現状と基礎・基本

わが国ではこれまで多くの人々によって、さまざまな「基礎学力」論が展開されてきたが、「基礎・基本」という観点を明確に踏まえた学力論は意外に少ない。各教科の指導内容や教材については、その観点からの実践報告や出版物はかなり多いが、それとは対照的である。

その数少ない例の一つに、木下繁弥氏の論文「学力形

成の視点からみた基礎基本の「とらえ方」がある。氏は、わが国の代表的な学力論者の一人であるが、この論文においてさえ「基礎的」と「基本的」とを区別する論述をしてはいない。その理由は、

「基礎的」と「基本的」という語義の国語辞典的な解釈をあれこれ詮索したり、恣意的な理由づけによって「種わけ」を行ったりしても、何ら生産的なものは生まれてこない¹²⁾のである。

とみているためであろう。述べられていることはその通りであるが、しかし、そうでない方法もありうるし、より適切な方法で「種わけ」をすることができれば、それはむしろ必要であろう。なぜなら、木下氏も認めるように、ひと口に「基礎学力」といっても、それには読・書・算の能力だけでは捉えきれない種々の次元の学力を考慮せざるをえず、それらを学習者に習得させるには、「マクロ的」と「ミクロ的」の両極から検討しなければならない課題は数多いからである。

また、広岡亮蔵氏は「態度主義」の提唱者だけに、「態度」を核にして、その外側に「総括能力」を位置づけ、さらにその外側に「要素能力」を配置する同心円的

な学力構造論や、学力の三側面として「認知的側面」「技能的側面」「情意的側面」をあげる論を展開している。

ただし、それら三層（側面）間に「絡まり」があることに繰り返し言及するにもかかわらず、それらの相互関係についてはほとんど論じていない。というより、一方で学力の「情意的側面」をあげておきながら、他方で「学力形成は主として認知面に関わり、そして人格育成は主として情意面に関わる。認知と情意とは異なる働きである。」¹³と述べるようでは、三層の相互関係について何も論じえないのは当然であろう。

さらに、「基礎・基本」については、「基礎基本の指導をどうするか」というテーマで述べた論文においてさえ、「基礎」と「基本」との関係には全く論及していない。¹⁴このような観点から注目したいのは駒林邦男氏の「基礎学力」論である。氏は「基礎・基本」に直接論及してはいないが、その問題に発展しうる考察をしているからである。¹⁵

その第一は、永野重史氏の論を手がかりにしながら、基礎学力というときの「基礎」を「土台Ⅱ基礎学力」と「ミニマムⅡ基礎学力」の二通りに分類していることである。前者は「学力形成過程を考えて土台となるような

学力」のことであり、後者は「主権在民」というときの「民」たるに相応しい「国民的教養の基礎」である。ただし、これらは「ハッキリ二種類のものに分類することができないことが多い。」

第二は、小学校低学年・中学年程度の読・書・算は別として、はたして、それ以上の学年段階に、「建物の土台に匹敵する程堅固な、土台Ⅱ基礎学力というものが、あるのだろうか。」という問題提起である。その一つの論拠として、「数学だいきらい」な女子高校生に微積分を指導して感動を与えている仲本正夫氏の実践例をあげている。

第三は、基礎学力は、学力の「執行的側面」よりもむしろ「学習能力とか学習意欲とか学習への傾性といった、学力の鼓舞的・調整的側面とより多くかかわっているのではないか」、とみていることである。前者は主として「知識」「技能」にかかわる面、後者は主として「意欲」「態度」にかかわる面、とみてよいであろう。

以上の三氏の見解を手がかりとただだけでも、少なくとも次の二点は確認できよう。

一つは、小学校低学年・中学年程度までの初歩的な

読・書・算の学力は、基礎学力を支える基礎学力として相対的に区別して（除いて）考えた方が、かえって生産的な検討がしやすいのではないか、ということである。その主な理由は以下のとおりである。

①初歩の読・書・算の学力があらゆる学力の「基礎」であることに異論を唱える人はいないし、「基礎学力」がそれだけで十分だと考える人も、ほとんどいない。②それらは、いわゆる「用具教材」としての一面を強くもっており、他の基礎学力とはかなり性格を異にする面を持っている。③したがって、それらの学力の形成は、他の教科の場合とはかなり異なる指導方法が必要である。もちろん、このことは低・中学年の国語や算数の学習指導では、いわゆる「内容」面を排除して、「用具」として機械的に指導すればよい、ということの意味するものではない。

もう一つは、学問の系統がもっとも整然としているといわれる算数・数学教育においては、学力の「执行的側面」つまり「知識」や「技能」が「土台」基礎学力となる場合は多いが、それにしてもこれまでは、それにとらわれすぎず、もう一つの「鼓舞的側面」が軽視されすぎたのではないか、ということである。

まして他の多くの教科においては、むしろ「鼓舞的側面」の方が「土台」基礎学力」としての実質を担っている場合が多いのではなからうか。例えば、小学校高学年や中学校の国語・理科・社会科などにおいて、実際問題として多くの場合、特定の知識や技能（初歩の読・書・算は別として）が欠落していることよりも、学習への意欲や態度が欠落していることの方が、学習活動における障害としては、はるかに深刻だとみられるからである。

漢字や語句の「知識」が増えたからといって自動的に読書への意欲が高まるわけではないし、機械的に計算「技能」を高めても、それだけで身の回りの事象を数学的に処理する「態度」が形成されるわけではない。学習者の「意味構造」との関わりの強い学習が必要なのである。

今日、学力の「質的転換」が最も必要なのは、煎じ詰めれば、この「知識」「技能」と「意欲」「態度」とをいかに結合するか、に關してであろう。学力の国際比較において世界一を誇る日本の算数・数学の学力も、最大の弱点はこの点である。「数学をでき上がった動きのとれない知識、技能の寄せ集めとみる子どもの方が、数学は発展の過程にあり多様な見方や解決が可能なおらかな学問として学習していると考えているものは参加国の平

均より低くなっている。」⁽¹⁶⁾という状況だからである。

五、学力の質および構造と基礎・基本

ここで、これまでの考察を踏まえ、さらに「基礎・基本」の観点を導入して、学力の質および構造について具体的な検討に入ることとしたい。

はじめに、「基礎」と「基本」との区別および関係について、教育界の共通理解をもできるだけ踏まえながら、いくつかの点にまとめてみたい。

一つは、ある教科または単元でどうしても身につけるべき学力を「基本」と位置づけ、その「基本」を習得させるのに不可欠な学力を「基礎」と位置づけることができるのではないか、ということである。不可欠という意味には、「基礎」の助けがなければ「基本」が習得できないという場合と、「基本」は「基礎」を学習する結果としてのみ習得できるという場合、とに大別できよう。

前者は、かけ算の学習にはたし算の学力が不可欠であるというような場合であり、後者は、「自然を調べる態度」は具体的な自然（教材）を適切に「調べる」という学習の結果としてしか身につかない、というような場合であ

る。特に後者の場合は、学習の「質」が重要な鍵になる。どんな「調べ」方をして、望ましい「態度」が自動的に形成されるわけではないからである。

第二は、ある学年や単元で「基本」であったものが、その後の学年や単元では「基礎」に位置づけることが多いというように、「基礎」と「基本」との関係は固定的なものではなく、相対的なものにすぎないということである。しかし、だからと言って、「基礎」と「基本」を区別することが無意味だということには決してならない。

第三は、「基礎」と「基本」という関係は固定的ではないので、小・中・高という学校段階でも考えられるし、各教科や学年でも、さらには一単元または一時間の授業についても考えられる、ということである。つまり、小学校段階でどうしても習得させるべき「基本」的学力が何かは重要な問題でありうるし、いわんや中学校以後の教育に欠かせない「基礎」学力は何であるかも重大問題である。また、各教科や学年で「基本」的に習得させるべき学力は、学習指導要領の場合でいえば、そこに示されているような「目標」を達成することによって形成される。そして、それを習得するための「基礎」学力は、同じく学習指導要領で言えば各学年の指導「内容」の学

習によって形成される、とみることができよう。そこにおける「目標」と「内容」との関係は、観点を變えて学習者の学力の面からみれば、このように捉えることができよう。

このように観点を變えることによって見えてくるものは少なくない。次にこれらの点を、まずは各教科のレベルで検討してみたい。

六、「教科」レベルにおける基礎・基本

現行の中学校学習指導要領によれば、社会科の「目標」は、「広い視野にたつて、わが国の国土と歴史に対する理解を深め、公民としての基礎的教養を培い、／＼民主的・平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。」（斜線は引用者）となっている。論述の都合から前半と後半に分けたが、まず、この「目標」の前半と後半との関係に注目する必要がある。ここで習得すべき「学力」の内容を一言で言えば、後半の「公民的資質」である。このような「資質」は、何らかの「学力」を習得することによってのみ養われるものだからである。すなわち、実際の授業でなしうることは、前半にある

ような「国土と歴史に対する理解」や「公民としての基礎的教養」を得させることだけである。これらを習得させることなしに、「公民的資質」なるものをストレートに身につけることは不可能なのである。

ところでその前半部分の具体的内容は、地理・歴史・公民の各分野の「目標」に示されているような内容である。例えば、現行の学習指導要領「地理的分野」の(3)には、「日本や世界には大小様々な地域的まとまりがあり、それらが相互に関連しあっていることを理解させるとともに、国際社会における日本の役割を考えさせる。」となっている。「教科」のレベルでみた場合、これらの内容に関する学力を、学力の「基本」とみてよいであろう。

次に、この「基本」にあるように、国々が「相互に関連しあっている」ということをしっかりと「理解」させるには、当然それらの国々間の交通や貿易についても当然学習させなければならない。とすれば、「地理的分野」では、「交通・貿易」に関する一定の「知識」や「理解」は「基礎」学力として不可欠となる。ここに「基礎」と「基本」との関係をもつてみることができよう。

と同時に、「基本」を踏まえることによって「基礎」

の内容や範囲も自から明かとなる。貿易の品目や量（世界での順位）などを必要以上に詳細にとりあげて「知識」の量を競うことが無意味であることは、ここからも明らかである。あくまで「基本」は、国々が「相互に関連しあっていること」を「理解」させることにあるからである。

「基礎」と「基本」との関係を検討する積極的な意義はここにある。今日、この点に関する認識が教育界の共通理解になっていないことが、教材の精選を妨げる最大の原因になっているように思われる。

また、上記のような「目標」に関する「理解」が深まれば、テレビや新聞でそれらの国々のニュースをみたり、その国に旅行したりする場合に、「判断し行動」する「傾向」に何ほどかの変容が生じるのは当然であろう。人間形成としての教育（学習指導）の任務は、そのような変容をより望ましい方向に、より効果的に進めることにはかならない。

なお、この分野の授業では、小学校五年生で学習した地理的分野（日本）に関する「基本」的学力が、学校段階でみた場合の「基礎」学力として役立つことは言うまでもない。

次に、理科の場合について簡単に検討する。小学校学習指導要領によれば、その「目標」は、「観察、実験などを通して、自然を調べる能力と態度を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を図り、自然を愛する豊かな心情を培う。」となっている。

これを見ると、「知識」「理解」「能力」「心情」「態度」などの関係が混乱していることを指摘せざるをえない。これは単なる文章表現の問題ではなく、それらの学力が授業でどのように形成されるのかに関する重大問題なのである。「自然を調べる能力や態度」の中でも、とりわけ「態度」は、「観察や実験などを通」すだけでなく、「自然の事物・現象についての理解を図り」、「自然を調べる能力」を高める結果としてのみ効果的に形成されるのである。その点では、「心情」とほぼ同レベルにあると言えよう。

したがって、この「目標」は次のように整理し直した方が、学習のメカニズムの実態をより適切に把握できると考える。

観察や実験などを通して、自然の事物・現象についての理解を図り、それを調べる能力を育てるとともに、自然を調べる態度や自然を愛する豊かな心情を培う。

自然を観察したり、実験をしたりして自然の事物や現象について「理解」し、その過程で「自然を調べる能力」を養う授業のほかに、「態度」や「心情」だけを養う特別の授業はありえないのである。

このようにみてくると、「理科」では何が「基本」なのかが多少でも整理しやすくなり、そのため「基礎」も検討しやすくなるように思われる。少なくとも、網羅的にたくさんの内容を指導するよりも、精選された内容と教材でじっくり学習させる方が、「基本」を達成するにはより有効であることは明瞭であろう。

七、「単元」および「本時」における基礎・

基本

各教科の「目標」は各学年（分野）の「目標」に具体化され、その「目標」を達成するために各教科の「内容」が選択され、組織される。そして、その「内容」の各項目（内容の文節）に対応して、最適とみられる教材が選択され、一定のまとまりを持つように構成される。これが「単元」である。それでここでは前項との関わりで、中学校社会科の指導案例を手がかりに、「基礎・基本」

の問題をより具体的に考察する。「地理的分野」の単元「アジア」（十四時間）の指導案で、「本時」はその小単元「南アジア」の「②インドの農業」（二時間扱い）となっている。

まず、この単元で達成させるべき「目標」が四項目にわたって述べられている。その（3）には「世界の中におけるアジアの政治的・経済的位置を考えさせ、アジアの資源と産業について日本との関係において把握させ、地域の特色をとらえさせる。」とある。これらの「目標」は、言うまでもなく「地理的分野」全体の「目標」を踏まえて設定されるが、同時にそれは具体的な「指導内容」の学習を通してのみ達成される。したがってこの「目標」も、その「内容」に関する何らかの「知識」「理解」「能力」などを習得することによって、つまり、何らかの「学力」を形成することによって、のみ達成される。これらの学力がこの単元の「基本」とみてよいであろう。このような観点から上記の「目標」をみてみると、「基本」の捉え方にいささか曖昧さがあるように思われる。はじめに「……を考えさせ」とあるが、考えさせるだけで、何も「把握」させたり「とらえ」させたりしなくてもよいのだろうか。「把握させる」とこと「とらえさせ

る」こととは違ふのだろうか。少なくともアジアの「経済的位置」の方は、「アジアの資源と産業」や「アジア」地域の特色」を学習した後の方が「理解」しやすいのではないか、などである。なお、われわれは「把握させ」るとか「とらえ」させるとかいうことは、「理解」させることであると考ええる。

では、「アジアの資源と産業」や「地域の特色」として、どうしても「理解」させたいものは何か。これを、上記の「基本」に対する「基礎」とみてよいであろう。各小単元の指導内容がこれである。これら小単元の学習を通してでなければ、上記四項目の「単元目標」は達成されえないのである。ここから少なくとも、小単元相互の関係がきわめて重要な意味を持つことが明かとなる。そこがしっかりしていなければ、アジア全体の「特色」を生徒自身が「理解」する、ということではできないからである。

また、上記「基本」を「理解」させるためには、その「基礎」として、どうしても四地域をとりあげる必要があるのかどうか、代表的な地域をしぼって、そこにもっと時間をかけてはどうか、などの疑問も生じよう。「本時」の「指導過程」をみると、いっそうこの感を深くす

る。

次に、「本時」レベルの「基礎・基本」について検討する。これは同時に上の疑問に答えることにもなるし、本稿の鍵概念である「理解」するということとを授業場面に即して具体的に述べることにもなる。

「本時のねらい」は、「インドの農業」について「自然的条件の差異による明確な農業区分があること、歴史的・社会的条件の制約による遅れた技術・低い生産性と食料不足の問題をかかえていることを理解させる」ことである。これを「理解させる」ことによって形成される学力が「本時」の「基本」とみてよいであろう。

そして導入段階には、「本時の学習課題を把握させる。」とあり、より具体的には「インドの農業の特色と問題は何か」を「学習課題とすることを確認する。」とある。ここで重要なのは、「学習課題」を教師から一方的に通告し、「確認する」のではなく、生徒自身がそれをできるかぎり「理解」できるようにしなければならない、ということである。学力の「質的転換」が可能かどうかは、具体的にはまずはこの点にかかってくる。したがって、この「学習課題」について生徒自身による何がしかの

「解釈」がなければならぬ、ということになる。「作るものは日本とは違うんじゃないかな?」「日本のように機械は使えないから大変だろうな!」「インド象は役たつのかな?」など、いろいろありえよう。

いずれにしても、生徒のもっている「情報構造」ないし「意味構造」が、意識の前面に出ていなければ、「理解」に基づく学習は成立しない。前述のように「理解」とは「関連する世界が広がること」であるから、導入段階でも何らかの「広がる」元が生徒自身の方にもなければ、その後の「理解」は発展していかないのである。

この後の展開は、「課題解決の見通しを発表させ」、それについて「インドの農業の特色・問題について自然的・歴史的・社会的条件から多面的・多角的に考察させる。」ことになっている。わずか五〇分の授業で、はたしてこれだけの内容について生徒自身に「解釈」させることができるのだろうか。上に「疑問」と言ったのはこの点である。いずれにしても、ここで得られる学力が「本時」で目指す「基礎」学力ということになる。

最後に「インドの農業の特色と問題についてまとめさせる」ことになっている。この「まとめ」にかかわって重要なことは、やはり個々の生徒自身の「解釈」がどの

程度かかわった「まとめ」になっているか、である。教師だけが「解釈」をして黒板に「まとめ」た「知識」を生徒は「記憶」するだけになったのでは、いかに確実に「記憶」しても「理解」したことにはならない。

したがって、そのようにして得られた「知識」は、これらの「意味構造」へのインパクトはきわめて弱く、したがって「公民的資質」としての「判断や行動」の「性向」(態度)を向上させる力にもほとんどなり得ないであろう。

[注]

- (1) Dewey, J., How We Think, 1910, p. 156.
- (2) 撰稿「授業における人間形成のメカニズム」(一)(二)(三)(四)、福島大学教育学部論集(教育・心理部門)第三八号(一九八五)、四〇号(一九八六)、四一号(一九八七)、四三号(一九八八)。
- (3) 藤岡信勝「わが国における学力論争の歴史と今日の課題」日本標準『日本の学力3』一九七九年、頁四四―四五。
- (4) 佐伯胖『学力と思考』第一法規、一九八二年。
- (5) 丸山高司ほか編『知の理論の現在』世界思想社、一九八七年、頁二七九。
- (6) 宇佐美寛『思考指導の論理』明治図書、一九七三年、頁二二―二四。
- (7) 鈴木孝夫『ことばと文化』岩波書店、一九七三年、頁九二。
- (8) 佐伯胖『「わかる」ということの意味』岩波書店、一九八

三年、頁一六四。

- (9) 佐伯胖『学力と思考』、第一法規、一九八二年、頁一〇八。
(10) 品川嘉也『思考のメカニズム』P H P 研究所、一九八六年、頁一三七。
(11) 広岡亮蔵『現代の学力問題』明治図書、一九七九年、頁五七。

(12) 『授業研究』明治図書、一九八一年一月号、頁二六。

(13) 広岡亮蔵、前掲書、頁五七。

(14) 『授業研究』明治図書、一九八一年、一一号、頁五一―九。

(15) 『現代教育科学』明治図書、一九八〇年、頁三二―三七。

(16) 松原元一・柳瀬修『算数 よい授業わるい授業』国土社、一九八八年、頁三四。