

「学力問題」の脱構築と今後の課題に関する一考察

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2009-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 名越, 清家 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10098/1892

「学力問題」の脱構築と今後の課題に関する一考察

名 越 清 家

(2008年9月30日受付)

序論—研究の目的と分析枠組

先行研究をできる限り踏まえながら、「学力低下論議・論争」を基軸とした「学力問題」に関する近年の「言説」動向を検討し、「学力問題」が何故「学力低下論議・論争」として展開されてきたのか、それは必然性を伴うものであったのか、それとも、意図的に仕組まれたものであったのか、そもそも「学力低下」とは何を指すのか、「学力低下」は「絶対的・客観的事実」として存在してきたのか、それとも、社会的に構築された「構築物」なのか、もし、「構築物」であるとするなら、それはどのように「構築」されてきたのか、そして、「学力低下論議・論争」は結果的に何をもたらしたのか、そのことは、今後の社会にとって、また、教育、特に学校教育にとってどのように意味づけられるのか、本稿は、そのような問題意識の下に、「学力論議・論争」における重要な論点を取り上げ、「社会構築主義」的視座から再検討した上で、今後のあるべき「学力論議」への視座を素描することを研究目的としている。分析の枠組は、これまでの「学力低下論議・論争」を基軸とした「学力論議・論争」に関わる言説を「研究主題」に即してできる限り蒐集し、それぞれの言説の論拠となった「調査データ」を含めて批判的に再検討した上で、それらを踏まえた今後の課題を提案する構成になっている。

尚、最初に断っておかなければならないことは、この小論は、「社会構築主義」（「社会構成主義」ともいう）の視点を基底に据えてはいるが、文字通りの「社会構築主義」的論文を目指したものではない。研究の目的をできる限り達成するためには、そのような「パラダイム」にできるだけ依拠することが合理的であると考えたためである。「社会構築主義」は、問題とされる社会状態が客観的にみても本当に問題があるといえるのかどうか、その状態を引き起こした原因がどこにあるのかを確定することに主眼を置くのではなく、クレーム申し立てをしている人々がどのようにして当の問題を問題として取り上げるようになったのか、そのときのクレームを申し立てられた人々や社会はどのような反応をしたのかといった人々の社会的活動の記述に研究の対象を変えるとということであった（平英美・中河伸俊『構築主義の社会学』2000年）。そのような定義

づけに従っていうならば、本稿はそのようなことに徹しているわけではなく、前半部分の「問題とされる社会状態が客観的にみてみても本当に問題があるといえるのかどうか、その状態を引き起こした原因がどこにあるのかを確定すること」にも主眼を置いている。敢えて、「社会構築主義」的視座からも考察しようと試みたのは、「客観的・絶対的事実としての『学力低下』がみられ、そのことが国の存亡に関わる」といった定式化や「ディスコース」(言説的なやりとり)に対して素朴な疑問を抱き、その真偽を追究したかったからである。

I. 「学力問題」の脱構築への助走

— 「学力論議・論争」の基本的特徴に関する再吟味を基軸として—

「学力問題」は、「教育実践」論を展開していく場合、どうしても避けて通れない問題領域である。いうまでもなく、子どもの学力をどのように捉え、どのように高めていくか、という課題は、「教育実践」論の中核に位置し続けてきたからである。ここでは、「学力問題」の脱構築へ向けて、先ず、最近の「学力低下論」を基軸とした「学力論議・論争」の基本的特徴と問題点について考察することから始めたい。ここで論じる「基本的特徴」とは、「論議・論争」の内容ではなく、主に形式的側面に焦点を当てたものである。

「学力問題」が人々の関心を集めて議論の対象となり、1つの「カタチ」として「学力論争」として括られることがある。しかし、多くの場合は、それぞれの立場や視点から独自の解釈や主張が展開されており、必ずしも、「論争」と呼べるほどにそれぞれの立場が厳しく対峙して議論が展開され、深められてきたわけではない。結論から先に言えば、最近の「学力論議」は真の「学力論争」になっていないというのが筆者の判断である。

しかし、厳密にみれば「学力論争」とはいえなくても、「学力」をめぐる様々な立場からの主張内容が異なり、ときには対立する状況を「学力論争」として「緩く」定義づけることは許されよう。今回の学力をめぐる論議が、必ずしも「学力論争」という「舞台・土俵」上でのみ論じられているように思われないので、この小論では、全体を鳥瞰するときは、「学力論議・論争」という表現を用いている。

ところで、「学力問題」が多くの人々の議論の対象になるときは、「基本的には社会の大きな転換期だったという事実」があり、「社会のあり方が急速に変化していくという直感が、目指す人間像の転換と学力のイメージの変更の必要性を人々に意識させて論争を起こしてきた」(汐見稔幸『学力を問う』)ということは確かであろう。そのような社会の変容を強く意識しない、単なる「学力低下論」(たとえば、「最近の生徒・学生は文章が書けない、誤字が多い」などの指摘)も存在してきたが、文部行政当局、研究者、評論家、産業界、マスコミなどの幅広い層に渡って論議が展開される場合は、社会像(国際社会像・国家像・産業社会像・地域社会像や情報化社会・知識基盤社会・グローバル化社会・ポスト・モダン社会などと表現されるような一般的・文化

的社会像)・学校像・教師像・一般的人間像・子ども像などのどれかと関連付けて論じられ、主張されることが多いことは事実である。

最近展開されている「学力」をめぐる論議も、それぞれの立場から独自の主張がなされているが、それが本格的な「学力論争」に発展していかないのは、汐見が指摘したような条件が十分に満たされていないこと、「学力」の定義が曖昧なまま論じられていること、それが論じられている文脈が異なっていること、主張の根拠としているデータが必ずしも十分とはいえないこと、などが考えられる。同じ「舞台・土俵」で論議している場合もないわけではないが、多くの場合、「本格的な論争」となる基本的条件を欠いているように思われる。これらの諸点については、この小論全体を通して検討していきたい。

また、最近の「学力論議・論争」は、「学力低下」をキー・ワードとして展開されており、そこに参戦する論者の立場は従来になく多様であると捉えられている。そのような特徴の内実については、『論争・学力崩壊』(中井浩一)や『学力低下論争』(市川伸一)の中でも触れられている。これまでの教育界でみられてきた「学力(低下)論争」と最近のそれとの違いを中井と市川は、それぞれ次のように指摘している。

中井は、「これまでの文部省の政策、学習指導要領に反対するのは、おもに日教組や『革新系』の学者や文化人であった。つまり『文部省、自民党、保守、右』vs『日教組、社会党、共産党、革新、左』の対立の構図のなかで議論されるのが常であった」と指摘し、市川は、そのような特徴づけに賛同した上で、「今回の学力低下論争は、いわゆる『教育学者』や現場の教員よりも、大学の理数系研究者や受験界から論争の火の手が上がり、イデオロギー色を(少なくとも見かけ上は)離れて、広範な論者を巻き込んで展開されたというのが大きな特徴だ」と述べている。従来の「教育・学力論争」をこのように単純化してよいのかという疑問は残るが、かなり古い過去に遡っての比較であれば、大枠においては否定できない見方であろう。

最近の「論議・論争」にみられる形式的・表面的な傾向をそのように特徴付けることには異論がないとしても、そこにはもう少し掘り下げなければならない課題があるように思われる。それは、今回の「論議・論争」が、「広範な論者を巻き込んで展開されたのが大きな特徴だ」と指摘されているが、文字通り「広範な論者を巻き込んだ」本格的なものであったのかどうか、という問題である。

まず問題にしたいのは、「学力問題」に最も近いところに位置する「教育学者」(主に教育方法学・教育課程研究者)や「現場の教師」が何故「論争」に本格的に参戦しないのかという問題である。厳密に言えば、当事者の意識・反応は十人十色であり、加藤幸次らのグループのようにかなり積極的に参戦している場合も見られるが(加藤幸次他編『学力低下論批判』)、これまでの関連文献を検討してみると、ある一定の傾向が浮かび上がってくる。

長年にわたって「教育現場」に足を踏み入れ、学校を拠点として教師たちとの協同的実践研究を積み上げてきた教育方法学者の寺岡英男(福井大学教授)は、「学力論の批判的検討と学びの

改革」(2002年) という論文の中で、次のように述べている。

寺岡は、「学力論議」が混乱した状況にあるのは、「現行教育課程を作成するに当たって基本的な視点として出された『これからの学校教育においては、これまでの知識を教え込むことになりがちであった教育から、自ら学び自ら考える教育へと基調の転換を図る』』ということの捉え方をめぐって生じている」と認識した上で、「『基調を転換する』』のであるから、『知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育』から『自ら学び自ら考える教育』への移行が基本的に問われるべきにも拘わらず、多くがこれまでの基調の枠内、もしくは単純な延長上のものに留まっているのである。そこでは本来求められるべき課題をどう受け止めるかではなく、論点のすり替えがなされている」と、「論議・論争」における基本的視座の問題性を指摘している。更に、そのような視点から、『ゆとり』批判』・『学力低下』論の立場からの『基礎学力』論』・「論点をすり替える側の貧困な授業観」などの小テーマを掲げ、これまでの「学力低下論者」の主張や論争自体のあり方を批判的に吟味している。そして、「科学リテラシーと授業改善」(2007年)などの論文を通して、現在必要とされている「基調の転換」に向けた自身の「学力論」や「授業改善」策を展開している。一見すると、「学力論争」に参入しているようにも見えるが、軸足は明らかに「基調の転換」を具現化するための方策の方にあることは明白である。

また、岩川直樹(埼玉大学教授)は、『学力』はそもそも価値観や立場性から無縁ではない。学校が『なに』を『どう』学ぶべきところなのかという問い自体が、すでに文化的・社会的・政治的な価値判断の問題である」という認識を基底に据えながら、今回の「学力論議・論争」を次のように特徴づけている。

「この間のマスメディアを中心とした『学力』言説は、『学力』そのものが誰にとってどのような意味を持つかということとは不問に付しながら、それが『低下』することが『国』全体の存亡に係わるという乱暴な論調を作り出している。問題がより深刻なのは、そうした論調が、旧来の『保守的』『進歩的』という区別を超えて、ほとんど一様なアクセントやトーンで語られていることだろう。声高な言説が一様に『国』の危機を問題にし、それ以外の声を発することがまるではばかれることのように沈黙させられるとき、人はその時代の空気を疑うべきだ」(岩川直樹「声を紡ぎ合い織成し合うために」岩川直樹他編『学力を問う』)

岩川のこのような言説も、前出の寺岡とは少し違う視点から今回の「論議・論争」自体への懐疑を示すものとなっている。そして、『学力』ということばの舞台も、それが特定の立場からの演説台として利用されるばかりではなく、異なる価値や立場の交差する闘技場になるためには、いっそう多様な声がそこに登場することが必要になるだろう」と述べ、今回のそれが重大な偏りをもっていることを暗に示唆している。

紙数の関係からこれ以上事例を取り上げることはできないが、他にも、佐藤学(東京大学大学院教授)、汐見稔幸(白梅学園大学教授)、松下佳代(京都大学教授)、須田勝彦(北海道大学教授)などが、「新たな枠組みの再構築の立場」(寺岡英男)から、今回の「学力論争」を超えた議

論と実践を展開している。

教育方法・教育課程論を専門とする長尾彰夫（大阪教育大学教授）は、「国民教育文化総合研究所」の報告書の「座談会」の部分で、「学力問題」について次のように述べている。

「学力低下問題については、今年の夏、金沢であった教育総研の夏季研のパネル討論でもあったのですが、かなりつくられた論争ではないかということ。学力低下が現場の実感として出てきたというよりは、大学の研究者を中心にかなり政策的な背景、つまり新しい学習指導要領に対する批判ということを中心にしながら現在の学力低下が言われるようになった。その点ではかなり政策的に作られてきた学力低下論ではないかなということ私なんかは改めて感じているわけです」

長尾のこのような見解には、明らかに、最近の「学力低下論」は、「意図的に作られた戦略的なもの」であり、「真の学力論」から外れた、取るに足らないものだという認識が伝わってくる。更には、教育学者と学校現場の教員が協同的に積み上げてきた努力と成果から見れば、このような本質から外れた（本質を見ていない）「学力論争」には真摯に参戦する価値はないのではないか、という教育学者の自負のようなものまで伝わってくる、といえは深読みし過ぎであろうか。

このように、「学力」問題に最も近いところに位置すると思われる研究者の多くが、ニュアンスの違い・スタンスの違いはあるものの、「学力論争」に正面から向き合う「カタチ」で参戦しているようには思われないのである。

また、これまでの「学力論議」や「学力論争」の特徴として無視できないのは、教育実践の直接的な担い手である高校以下の教師の意見がそこにあまり反映されていない点である。「学力」に関わる教師の実践的報告や「学力低下に関する教師の意識」調査はそれなりに見られるが、「論議・論争」の中核に位置づけられているようには見えない。そのような現状が、教育現場から遊離した「空中戦」的「学力論争」を生み出す一因となっているのであれば、「論議・論争」は実効力を伴わない単なる机上論争に終わりがねない。たとえそれが教育施策として制度化されたとしても、教師集団内部において真の共通理解と積極的支持が得られないものであれば、形式だけが先行し、実りある成果はあまり期待できないであろう。

また、「学力の低下が現場の実感」なのかという問題については、確かに教師調査などを通してその存在が明らかにされてはいるが、「新しい学力」観を基軸として日々努力をし、成果を上げていると自負している教師たちからみれば、「現場の実感」から出てきたという指摘には同意できないであろう。「生活科」や「総合的な学習」については、導入当初から、「余計なもの」が入ってきたという意見・認識が教師集団の内部に一定の割合で存在してきた。そのような教師たちからみれば、「学習指導要領」の改訂などの教育改革が「学力低下」を招いたのだと納得し、学校外部の「学力低下」論に共鳴し、さらにそのような認識・評価を増幅させていることは、「仮説的」ではあるが、十分予想できるのではなかろうか。

次に、過去の「論議・論争」と比較して気付くことは、経済同友会というような産業界からの積極的な発言が見られないことである。それは、現在の「学力低下」論が何がしかの真実を言い当てているとしても、現下の産業界に直接的な打撃を与えていないということ、また、産業界で求められている「能力」が「学力低下」論の中で主に論じられているような「旧来型の学力」ではなく、「追究的で創造的な学力・能力」や「自主性・自立性を基盤とした協同的能力」であることによるのではないか。

「経済同友会」の「教育問題委員会」(委員長・浦野光人)が2007年3月に出した提言書を見てみよう(『教育の視点から大学を変えるー日本のイノベーションを担う人材育成に向けてー』)。

先ず、「はじめ」の部分で、「これから日本が、21世紀のグローバル社会の中で自らの活力を維持し、それを基盤として国際的な責務を果たしていくためには、既存の枠組みを凌駕する新基軸を打ち出し、新たな価値や解を創出する、『イノベーション「革新」』を原動力に新たな成長を目指すことが重要である」と述べ、「中でも、イノベーションの推進における最も重要な要素は『人』に他ならない」として、「イノベーションの担い手となる人材の育成という観点から、思い切った教育改革を断行しなければならない」と主張している。

そして、「これからの社会で求められる力」については、「社会の中で自らの能力を活かし、挑戦するための基盤となる力や意欲など、人としての価値を含む本質的な要素こそ重視したい」とした上で、「これからの新しい教育の中で培うことを期待するのは、以下のような多様な力である」として、次のような9項目を挙げている。項目を列挙しただけでは内容が分りにくいので、少し長くなるが全文を紹介しておきたい。

- 【高い倫理観】 社会において、人と人、人と自然とのかかわりの中で生きていくうえでの基礎となる価値観。
- 【志】 人生を通じて何を実現するのか、より具体的には、どのような分野で自らの能力を発揮し、それを通じて世の中にどう貢献していくのかという意志と自律心。
- 【熱意・意欲】 自らの志を追求し、新しいことや変化、困難に挑戦する姿勢。
- 【課題発見・解決力】 社会全般、または特定の分野の俯瞰や、日々の暮らしに対する観察などを通じて、自ら新しい課題を発見する力。「解のない問題」にも粘り強く取り組み、自分で考え、解決する方法を追求する力。
- 【問題解決の方法論】 事実分析、論理的思考、仮説検証等、問題を解決するために必要な一連のスキルと、試行錯誤や挫折に耐える強さ。
- 【協働力】 自分の考え・認識を他者に的確かつ効果的に伝えるとともに、相手の考え、意見に耳を傾け、尊重すること。対話を通じて理解・納得を得、協業関係を構築する力。
- 【既存のものへの批判力】 既存の制度や仕組み、情報等を鵜呑みにせず、独自の視点から検証することで、新しい解答を導き出す力。
- 【国際性】 国際社会と日本との関わりや、異文化・多様な価値観を理解し、尊重する姿勢。語学力を含む、幅広い人々と対話する能力。
- 【人それぞれの個性・特性・才能】 他者とは異なる自分の個性や特性、得意分野を見出し、追求する力。同時に他者の個性や独自性を評価し、それを尊重する力。

以上のような諸能力は、この提言書のタイトル『教育の視点から大学を変える』からも分るように、主に「教育改革を牽引する大学の使命」として主張されている。しかし、この提言書が自ら「こうした能力、資質の醸成は、人が生まれ、成長していくすべての過程を通じ、家庭・学校・社会など幅広いステークホルダーが参加することで、初めて達成される」ものであり、「これから求められる教育改革においては、幼児教育から初等中等教育、高等教育まで、すべての段階についてそのミッションと達成すべき目標を問い直し、それぞれの課程間に効果的な相互連携を築きあげることが必要になるだろう」と指摘しているように、大学段階に限定されたものではない。

この提言書に見られる能力観・学力観の中核は、要約していえば、「自ら問題を発見する力」・「その問題を科学的・批判的・協同的に解決する力」ということになる。このような能力観・学力観は、教育界においてこれまで課題とされてきた「生きる力」や「新しい学力観」の内実と極めて類似している。『「既存の解」が存在しない時代に直面する日本」というような社会認識の下に展開されている能力観・学力観と、教育病理を踏まえた子どもや学校教育の現実からも出発している「生きる力」や「新しい学力観」の目指す「カタチ」が類似し、同方向を目指しているように解読できることは、今後の学校教育にとって望ましいことのように思われる。なぜなら、これまで、「経済界の現実主義・功利主義・個別化された競争的能力主義」対「教育界の理想主義・ロマン主義・幻想的な平等主義」といった「ステレオタイプ」な対立図式で教育問題・学力問題を論じる傾向が強かったために、真の教育改革が実現しにくかった歴史的現実があるからである。

このように、評価は別にしても、高度経済成長期における「人的能力政策」への積極的関与など、社会の変動期において「教育問題」に対しても積極的に発言してきた「経済団体」の「学力低下論」に対する沈黙は、必ずしも実証的に明らかにされたわけではないが、そのような「論争」の「非生産性」を見抜いてのことではなかったのか、というのが筆者の推測である。

ただ、産業界から全く反応がなかったわけではない。たとえば、経済産業省所管の財団法人「地球産業文化研究所」が発表した「教育政策に関する緊急提言」(2000年10月)の内容は、「我が国の産業・経済を支えてきた日本の教育制度は、過去においては世界の手本とされてきたが、現状では、『点数のできない大学生』と言われる程に日本の学力レベルは急速に低下してきている。一刻も早く、この学力レベルを回復させなければ、産業・経済総体としての我が国の国際競争力は急速に失われてしまう」というようなものであった。これは一研究所の見解であり、『「点数のできない大学生』と言われる程に日本の学力は低下」というようなことが、これまでの教育システムとどのように構造的に関連してきたかを根源的に問わないまま、あるいは実証的に明らかにされないまま主張されている。とても「研究所」の提言とは思えない「軽い」ものであった。したがって、価値判断は別にして、かつての経済諸団体の「教育への提言」とは重みが違い、経済界の一部の提言にすぎないとみなすこともできよう。

以上のことから明らかなように、今回の「論争」は、「広範な人びとを巻き込んだ」とは必ずしもいえない。更に言えば、子ども・青年（小学生から大学院生）や一般市民・親の声なども殆ど反映されていない。子ども・青年の声を直接「論争」に反映させることは難しいかもしれないが、「学ぶ主体としての子どもたち・若者たちが『学力』の世界で何を感じ、何に反発を持ち、何を求めているのか—そのことを探り、ときに彼らが自らを表現する道をとともに探ることが、私たち大人が真に学力を論議することなのではないか」と考え、今回の「学力論議・論争」には、「そうした方向での学力論議が見えてこない」と主張する研究者も存在する（汐見稔幸「私たちが『学力』を語り合おう」）。

「広範に」という表現は、元来、相対的な表現であり、市川伸一もそのような認識の下に使ったのであろうが、そのような「表現」が内包する「社会的効果・影響」を考慮すると、より慎重に吟味せざるを得ないのである。

II. 「学力論議・論争」にみられる論点の構図

—「学力低下」論としての「クレーム申し立て」の論理—

1. 問題の所在としての基本的構図

前節では、「学力論議・論争」の形式的側面に焦点を当てた基本的特徴とその問題点について述べてきたが、ここでは、「論議・論争」の内容に踏み込んで「学力低下論」としての「クレーム申し立て」の論理について検討してみたい。

今日の「学力問題」の伏線は、1994年の物理3学会（「日本物理教育学会」「日本物理学会」「応用物理学会」）による「理科離れの阻止」に関する共同声明あたりにあった（田中耕治『「学力低下」論の多様性をふまえて学力論へつなぐ』2001年）ということだが、これまでに公表された諸文献によれば、「論議・論争」は、1999年から2002年頃の間特に集中していることが分かる。そして、2001年3月には、『論争・学力崩壊』（「中央公論」編集部・中井浩一編）、2002年8月には、『学力低下論争』（市川伸一）というすでに紹介した2冊の本が出版され、その間の「論議・論争」を集約し、整理している。特に、後者の市川伸一は、教育心理学という視点に立ちつつも、それにとらわれずに、幅広い情報を集約しながら、「議論・論争」を的確に整理し、自らの主張も織り込みながら目配りの行き届いたバランスのよい総括をしている。中井や市川が著したこれらの著作は、「議論・論争」の全体的構図（鳥瞰図的構図）を客観的に明らかにしているので、このような問題を議論し、深めていく上で非常に参考になる。

ここでは、それらの文献をふまえ、かつ、その後には出版された著書・論文等を視野に収めながら、筆者なりの「論議・論争」に関する内容の吟味と総括を試み、「クレーム申し立て」人の特定とその人々の論理について検討してみたい。

先ず、今回の「学力論議・論争」の基本的構図を、なるべく枝葉の部分を切り落として整理す

ることから始めてみたい。

「学習内容が理解できない子どもの、いわゆる『落ちこぼれ』問題への憂慮」「生きて働かない断片的『知』としての『学校知』、特に『受験学力』への懐疑」「受動的学習姿勢の蔓延による『指示待ち生徒』の増加に対する不満」「『いじめ→自殺事件』『学齢期における子どもの自殺の流行現象』等にみられる子どものストレス状態と『生きる力』の弱さへの危惧」「『学ぶこと』と『生きること』の乖離による『学習意欲の低下や喪失』傾向への危惧」「『非行の低年齢化』と『学校内非行の増加』(=『校内暴力』などに象徴される『荒れた学校』の増加)に対する憂慮」「『生涯学習社会』の進展による『学校教育体系』の見直し=『生涯学習体系』への移行に対する社会的要請」「情報化社会の進展による『仮想現実』の蔓延がもたらす子どもの病理問題への危惧」「テレビなどの『メディア接触』の早期化・長時間化・長期間化による直接体験の減少と『イメージ人間』(イメージに支配されやすい人間)の増加」など、我が国の教育界においては、様々な問題が教育課題として取り上げられ、論議され、ときには「教育問題」の枠を超えて「社会問題」として論じられてきた。このような社会的・教育的背景の複合状況の中で、少しずつそれらの改善に取り組む試みが関連分野でなされてきたが、「直接体験」を重視した「新しい学力観」「『ゆとり』の中で『生きる力』を」といった言葉をキー・ワードとする国レベルの教育改革が進められてきた。特に教育界において注目されたのが、先にも紹介した1998年10月に出された「教育課程審議会答申」の中に書かれた次の一文である。それは、「これまでの学校教育においては、これまでの知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、自ら学び考える教育へと、その基調の転換を図る」というものであった。またそれと共に、「実生活との関連を図った体験的な学習や問題解決的な学習にじっくりとゆとりを持って取り組むことが重要である」とも指摘した。そして、そのような「基調の転換」を実現していくための中心的な時間として「総合的な学習の時間」が構想されたのである。

そのような「基調の転換」を基本的に支持する教育学者たちの間では、そのことを真に実現するためには、「子ども自身の、構想し、追究し、共有し、振り返り、また組み立ててまた取り組んでいくという、探究とコミュニケーションを核とする省察的な学び」の展開が必要である、というように受け止められた(柳沢昌一・寺岡英男・佐藤学など)。寺岡によれば、このような「基調の転換」は、「教室における子どもの学習経験のあり方、カリキュラムの構成と評価のあり方、教室における教師と子どもとのコミュニケーションのあり方、そこで授業と学習が行われる学校の空間と時間の構成のとらえ直し」を要請しているのだという(寺岡・前掲論文)。

また一方で、そのような教育改革を実現していくためには、教員の資質の向上が不可欠であるという認識の下に、これまで、「教育職員養成審議会」「日本教育大学協会」「国立大学協会教員養成特別委員会」「教員養成大学・学部のある方に関する調査研究協力者会議」等において様々な議論が展開されてきた。その中でも中心に位置し、実際の改革に直接的に影響を及ぼしたのは、1997年に文部大臣から「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」という諮問を受けて

議論した3次にわたる「教員養成審議会答申」(1997-1999年)であった。そこでは、「これからの時代に求められる学校教育を実現するためには、教員の資質能力の向上がその重要な前提になる」として、様々な改善方策が提言された。このような問題についての詳しい考察は他論文に譲るが、先に挙げた「基調の転換」を実りあるものとするための教員養成改革の提案であった。

ところが、長年にわたる様々な教育課題を克服することを企図して生み出されてきたこのような教育改革・教員養成改革の成果が科学的・実証的に検証される前に、いわゆる「学力低下論」としての「クレーム申し立て」が声高に登場し、このような改革路線に異議申し立てをし始めたのである。

たとえば、すでに紹介した地球産業文化研究所・地球産業文化委員会が出した「学力の崩壊を食い止めるための、教育改革に関する緊急提案書」は、2002年度に予定されている「学習指導要領」実施の前面中止を求めた。また、岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編著『分数のできない大学生-21世紀の日本が危ない』(1999年)、同編著『小数のできない大学生-国立大学も学力崩壊』

(2000年)などの本も出版され、改革路線に対する異議申し立てが社会の前面に現れてきた。その他にも、刈谷剛彦『教育改革の幻想』、和田秀樹『学力崩壊-「ゆとり教育」が子どもをダメにする』、西村和雄編著『教育が危ない1 学力低下が国を滅ぼす』、などが著わされ、それぞれの著書のタイトルを見れば一目瞭然のごとく、「崩壊」「幻想」「危ない」「滅ぼす」「ダメにする」、等々の誇大とも思えるような言葉が氾濫し、「改革路線」に対する「クレーム申し立て」がなされた。

そのような一連の「学力低下論」や「教育改革批判」が功を奏したのか、文部科学省は、2002年に全国一斉学力テストを実施すると共に、「新学習指導要領」の完全実施の直前に、「確かな学力の向上のための2002アピール」を発表し、学力の「基礎・基本」を確実に定着させることを強く要請した。この「学びのすすめ」の全文を紹介することはできないが、「別紙」では、新「学習指導要領」の「ねらい」と「方策」を次のように述べている。

「新しい学習指導要領は、個に応じた指導の充実に努めることにより、基礎・基本を確実に定着し、それを基に、自ら学び自ら考える力など、21世紀に通用する「生きる力」の育成を目指しています。そのような新しい学習のねらいとする児童生徒の確かな学力の向上のために、次の五つの方策を実施することが大切です。

1. きめ細かな指導で、基礎・基本や自ら学び自ら考える力を身に付ける
2. 発展的な学習で、一人ひとりの個性等に応じて子どもの力をより伸ばす
3. 学ぶことの楽しさを体験させ、学習意欲を高める
4. 学びの機会を充実し、学ぶ習慣を身に付ける
5. 確かな学力の向上のための特色ある学校づくりを推進する

上記の内容が指し示す方向は、「きめ細かな指導」による「基礎・基本」の確かな定着と「自ら学び自ら考える力」を身につけることの両立である。しかし、このような「両立論」や「バラ

ンス論」は、一見すると、反論の余地のない正当な論理のように思われるが、「基礎・基本」と「自ら学び自ら考える」の「関係性」はそう単純ではない。その「関連構造」を明らかにしないで、両方が重要だと指摘しても本質的な解決には至らない。最も危惧される点は、「基礎・基本」は「ペーパー・テストで測られる能力」であり、「自ら学び自ら考える」はそのようなものでは測れない、と判断された場合、どうしても前者の方に軸足が移り、「基礎・基本」だけが一人歩きし、これまで批判されてきた「生きて働かない断片化した『学校知』」になりかねないことである。「学力低下論」が声高に叫ばれ、「教育改革路線」に対する反対論ないしは修正論が強まる中での「アピール」という性格から、このような「常識的な両立論・バランス論」に対しても、慎重な見極めが必要になると思われる。そのような省察的な吟味なしには、「発展的な学習で、一人ひとりの個性に応じて子どもの力を伸ばす」といわれても具体的な展開が構想できないし、「学ぶことの楽しさを体験させ、学習意欲を高める」と主張されても、「基礎・基本」を繰り返し徹底的に指導する方向性の中では、具体的にイメージしにくい。ましてや、「確かな学力向上のための特色ある学校づくりの推進」という言説にいたっては、「絵にも描けない餅」のようなものでしかなくなる可能性がある。現代社会における「確かな学力」とは何か、「基礎・基本」と主体的な興味・関心や意欲に基づいた「追究的・問題解決的能力」の具体的な「関連構造」とは何か、といった問に対する答えが曖昧なままで議論を進めても、すべてが砂上の楼閣に過ぎないことは明白である。

さらに、このような「学びのすすめ」が出された後、「学習指導要領」の改訂をめぐる論議が具体化されていったが、2007年に中央教育審議会から『幼稚園、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善について』という答申が出された。それによると、「教科の授業時数」が教科や学年によって異なるが、平均すると週に1コマ分ぐらい増加した。「総合的な学習の時間」については、小学校の場合についてみると、各学年において35単位時間（週1コマ相当）程度縮減し、第3学年から第6学年を通じて年間70単位時間（週2コマ相当）となっている。「答申」は、そのように縮減した理由について、『総合的な学習の時間』については、体験的な学習活動、教科等を横断した課題解決的な学習や探究活動に取り組むことは今後も重要であるため、一定の授業時数を確保する必要がある。しかしながら、これまで『総合的な学習の時間』で行われることが期待されていた教科の知識・技能を活用する学習活動を各教科の中でも充実することや高学年において外国語活動を設けること」などからそのように設定したと述べている。

教育問題の克服を課題として構想され実行されてきた「教育改革」と、「学力低下論」を基軸とした「教育改革」に対する「クレーム申し立て」、そして、そのような「クレーム申し立て」を受けて「改革路線」を修正してきたこれまでの大枠的な構図を素描してきた。「学力低下論」や「学力論の研究動向」などは、すでに紹介した市川伸一の『学力低下論争』や日本方法学会編の『学力観の再検討と授業改革』(教育方法30)や『確かな学力と指導法の探究』(教育方法33)ですでにかなり詳細に検討されており、これまでの論議は十分紹介されてきているように思われる。

したがって、ここでは、改めてその全貌を紹介することは避け、この小論のテーマである『『教育実践』論と『学力問題』』に関連のある問題にのみ焦点化して、「クレイム申し立て」がこれまでの教育改革にどのように対峙し、また影響を与えてきたのかという問題を重要と思われる幾つかの点に絞って検討してみたい。

2. 「ゆとり路線」に対する「クレイム申し立て」

「学力低下論」が「学力低下」の主な原因として問題にしてきたのは、「新学習指導要領」(小・中学校版が1998年12月、高校版は、1999年3月実施)の基本的理念である「ゆとりの中で生きる力を育む」と、新たに設けられた「総合的な学習の時間」であった。

「ゆとり路線」については、教科内容の3割程度の一律削減というかたちで具現化されたが、それに対しては関連する各方面から強い懸念・批判・不満等が示された。また、後者の「総合的な学習の時間」については、最初からその「時間」の導入そのものに反対する立場や、その学習時間が目指すものに対して賛成であったとしても、現実にはその成果がみられないばかりか、極めて不確実ものになっているという批判・不満などがみられる。今日の「学力低下論」は、「学力低下」がこのような「改革路線」の過ちに起因しているとの見方を中心に展開されてきた。

そこで、ここでは先ず、前者の「教科内容の3割程度の一律的削減」についての基本的な問題点について検討しておきたい。

「一律削減」については、あまりにも画一的・形式的であり、そこには、「教科の論理」「学習課程の論理」「子どもの発達の論理」などが十分に考慮されていないように思われる、というのが筆者の基本的立場である。教育行政当局からすれば、そのようなことはある程度認識しているが、そのようなことを考慮していたら「削減」はできない、ということであろうか。その辺の事情を市川伸一は、次のように指摘している。

「この『一律削減』を『芸がない』と批判するのはやさしいが、では、だれもが納得できるやり方でメリハリをつけた削減をすることができたかという、それも難しい。『私ならこうする』とはだれでもいえるが、必ずどこから反対は出てくる。最終的には、当時の教育課程審議会は教科中立的な立場をとって、『とにかく、ゆとりをもたせる』ことを優先したものと見ることができる」(「学力低下論の源流」市川『学力低下論争』)

このような指摘は的を得ているようにも思われるが、「『私ならこうする』とはだれでもいえる」とは思わないし、「必ずどこから反対は出てくる」可能性は確かに高いことも予想されるが、やはり、正論としては、先にあげたような「論理」にしたがって、慎重に吟味し、説得力のある「カタチ」を打ち出すべきであった。そのような意味から言えば、「教科内容の3割削減は、教科内容とその系統性の厳密な検討からの精選ではなく、時間削減が先行し、それにあわせて教科内容の再配分・削減をしている」という柴田義松の指摘は的を得ているように思われる(柴田『新学習指導要領の読み方』)。しかし、あえて言えば、「削減」に対する賛否はともかく、「教

育課程」の研究者である「専門家」としての柴田自身やその領域に所属する専門家集団が、関連する諸分野の要請にも配視しながら「教科内容とその系統性の厳密な検討」を踏まえて積極的な提言をすべきであった。「学力論議」が混乱し、迷走するのを防ぐためにも、「教育方法学会」等に所属する専門家たちの「学力」に関する研究の深化と積極的発言がこれまで以上に期待される状況が現出しているといえよう。

とにかく、「ゆとり路線」が「学力低下」を招いたのだという「クレーム申し立て」に対する強力で具体的な「対抗言説」が構築されない中で、「ゆとり路線」の見直しが進化したといえよう。

3. 『生きる力』・『総合的な学習の時間』に対する「クレーム申し立て」

「学力」をめぐる「論議・論争」が、「学力低下」に対する言説を基軸としてとして展開される中で、絶えず問題にされてきたのが、「新学習指導要領」で示された「生きる力」と新設された「総合的な学習の時間」であった。これらについては、それぞれの主張の中に「キー・ワード」のごとく組み込まれ、様々に論じられてきた。しかし、必ずしもそのような用語の深い理解を踏まえていないのではないかと推測されるものも混在しているように思われる。そこで、共通理解の下に「問題の所在」を明らかにし、より議論を深めていくためにも、敢えて、まず、2つの事柄についての基本的な説明から始めたい。

論議の対象となってきた「生きる力」という用語が初めて教育界に登場したのは、周知のように、1996年7月に出された第15期の中央教育審議会の第1次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」であった。その内容は、次のようなものである。

「我々はこれからの子供たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人と共に協調し他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を『生きる力』と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた」

「答申」は、このような「生きる力」の定義がより正確に理解されることを考慮したのか、更に次のような説明を加えている。「生きる力」という言葉が一人歩きして本来の意味を見失っている現状も散見されるので、確認しておくためにも必要と思われる部分だけを紹介しておきたい。

『生きる力』は、全人的な力であり、幅広く様々な観点から敷衍することができる」とした上で、「まず、『生きる力』は、これからの変化の激しい社会において、いかなる場面でも他人と協調しつつ自律的に社会生活を送っていくために必要となる人間としての実践的な力である。それは、紙の上での知識だけではなく、生きていくための『知恵』とも言うべきものであり、我々の文化や社会についての知識を基礎にしつつ、社会生活において実際に生かされるものでなけれ

ばならない」とし、さらに、『生きる力』は、単に過去の知識を記憶していることではなく、初めて遭遇するような場面でも、自分の課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力である。これからの情報化の進展に伴ってますます必要になる、あふれる情報の中から、自分に本当に必要な情報を選択し、主体的に自らの考えを築き上げていく力などは、この『生きる力』の重要な要素である。また、『生きる力』は、理性的な判断力や合理的な精神だけでなく、美しいものや自然に感動する心といった柔らかな感性を含むものである。さらに、良い行いに感銘し、間違った行いを憎むといった正義感や公正さを重んじる心、生命を大切に、人権を尊重する心などの基本的な倫理観や、他人を思いやる心の優しさ、相手の立場になって考えたり、共感することのできる温かい心、ボランティアなどの社会貢献の精神も、『生きる力』を形作る大切な柱である」と説明している。

先に紹介したような「生きる力」の内実を、「生きる力」という言葉の定義とみなすならば、定義というにはあまりにも多義的で、定義という概念枠を超えているように思われる。そのような形式的な問題点はあるにしても、この定義には、情報化社会の進展に伴う変化の激しい価値の多様化した社会、それとも関連する「知識基盤社会」といわれるような「知識・情報」の「社会的決定力」がマキシマムに達するような社会などを生きていくうえで必要とされるような「主体的」で「積極的」な意欲・能力・学力・態度・感性・精神・健康などが網羅的に配置されており、さらに、「それらをバランスよくはぐくんでいくことが重要である」とまで主張されれば、そのことに反対する論者はまずいないと考えるのが普通であろう。市川伸一によって「教育改革路線に反対」という「クレーム申し立て」の1人として位置づけられた(市川・前掲書、16頁)刈谷剛彦ですら、この「生きる力」の内実に対しては支持しているのである。

「クレーム申し立て」人の中には、『生きる力』というような曖昧な目標よりも、確実な基礎学力の向上こそが重要などという主張も見られるが、詳細に解説すれば、「我々の文化や社会の知識を基礎にしつつ」とか、「単に過去の知識を記憶していることではなく」と表現しているように、文化や社会に関する基礎知識の重視や、「過去の知識の記憶」でも、それが無用であると主張しているのではなく、「単なる記憶」に留まって断片化することのないように注意を喚起しているように読み取れるのである。「生きて働く知恵」と表現されているように、そこには応用力や問題解決力に結びつく「生きて働く実践知」としての「基礎学力」が構想されているとみてよいであろう。また、知識・情報をただ鵜呑みにするような受動的・無批判的知識の獲得を否定し、情報化社会における「メディア・リテラシー」の重要性にも言及している。

「基礎的学力」とは何か、という基本的で重要な問題を、子どもの発達段階を踏まえてもっと徹底的に追究し、「構造化」し、具体的に明らかにしていくことの必要性を感じるが、「生きる力」という定義が、その文脈に即して丁寧に解説すれば、一般的に考えられている「基礎的な学力」を重視しているとみてよいであろう。どう甘くみても、軽視していないことは確かである。

このようにみえてくると、「生きる力」という教育の目標に反対、ないしは軽視する立場をとる

「学力低下論者」たちの多くは、その内容を十分吟味しないで批判ないしは拒否している可能性が高いように思われる。事実、これまでの「学力論議、論争」においては、このような教育目標に対する本質的な議論が十分になされてこなかったように思われる。

「学力低下論者」たちの「クレーム申し立て」の矛先は、「生きる力」の内実に向けられるよりは、そのような「生きる力」を実現することを主な狙いとして設けられた「総合的な学習の時間」と、そのことによって「教科の時間」数が削減されたことに向けられたというように総括するのが妥当のように思われる。

Ⅲ. 「社会問題」としての「学力低下」問題—「学力低下論」の脱構築

1999年ごろから始まった今回の「学力論議・論争」は、これまで見てきたように、主に「学力低下」をめぐって展開されてきた。それは、「教育問題」という枠組みを超えて「社会問題」として論じられてきたといってもよいであろう。したがって、「社会問題」という視角から「学力低下」問題を再吟味することも必要となる。そこで、そのような考察を進める前に、「社会問題」とは何か、ということについて少し触れておきたい。

「社会問題」の定義を3つに分類した中河伸俊によれば、それらは、「機能主義的定義」(氏の著書の中では「機能による社会問題の定義」)、「規範主義的定義」(同、「規範による社会問題の定義」)、「構築主義的定義」(同、「クレーム申し立てによる定義」)の3つに分類される(中河『社会問題の社会学—構築主義アプローチの新展開』1999年)。詳しくは、氏の著書を参照してもらうしかないが、後の論理展開に必要な「構築主義的定義」に絞って要点のみを紹介しておきたい。

「構築主義的定義」とは、スペクターとキッセが彼らの共著である『社会問題の構築—ラベリング理論を越えて』(M. スペクター・J. I. キッセ、村上直之・他訳、1997年)の中で提案されたもので、中河の理解に従えば、その提案の中身を一言で表現すると、社会問題研究の対象を「問題とされる状態」から「問題をめぐる活動」へとシフトしよう、ということである。人びとが社会問題について「クレーム」(要請・要求・主張・請求・表明などが文脈によって当てられる<中河>)を申し立て、それに対して他の人びとがさまざまなリアクションをする。「社会問題」を観察するということは、「そうした人びとのやりとり」に目を向けることであり、「構築主義者」は、「社会問題についてのクレーム申し立て」について、「人が何らかの社会的な場で実際に、くまずい、不都合な、悪い、困った、やっかいな、容認しがたい、もしくは、ほうっておけない出来事や行動や状態があり、そのことについて社会的な解決の試みがなされるべきだ」と主張したり、要請したり、要求したり、苦情を言ったり、告発したり、呼びかけたりすることを指す、ということである。その申し立てした人の数や属性、申し立ての内容の如何に係わらず、そうした「申し立て」を含むあらゆる活動を「社会問題」についての社会学的研究の対象にしよう、というのが「構築主義アプローチ」の提案であるという(中河、24頁)。

これまでも、ここで定義づけている「構築主義的」視角を基本的視座として問題を考察してきたわけであるが、ここでは、改めて、「学力低下論議・論争」を「社会問題」として位置づけ、「構築主義的パラダイム」の視座から総括し、そのような「(クレイム)申し立て」がどのような「カタチ」で展開し、どのような結果をもたらしたのか、という問題の脱構築(=解剖)をしてみたい。そのような視座から「学力低下」論を再検討する意図は、「学力低下」が「社会的事実」としてどのような「リアリティー」をもって展開し、存在しているのか、それは、現実に行われてきた教育改革を打ち砕くほどの根源的で本質的な「困った問題」なのか、それは、日本の将来が「崩壊」「危ない」「ダメになる」ほどの重大な「困った問題」なのか、さらに、「学力低下」論が「クレイム申し立て」として声高に主張されることによって生み出される「世論」が教育界や社会全体にどのような影響をもたらしてきたのか、といった問題をできる限り客観的に、かつ冷静に脱構築してみたいということである。

1. 「学力低下」論の総括と脱構築

(1) 「学力低下」論における「3つの源流」説の再検討

「学力低下」論の内容等については、これまでも、「学力低下」論にみられる「クレイム申し立て」の論理を検討する文脈の中で触れてきた。ここでは、「論議・論争」の総括と脱構築という視座から、これまで展開されてきた典型的な主張に絞って検討しておきたい。

市川伸一は、「学力低下」論には、3つの源流があると指摘している。「学力低下」論らしきものを蒐集し類型化してみると、この「3つの源流」説には筆者なりに同意できるが、「源流」という言葉の意味を少し拡大してみると、「もう1つの源流」があるように思われる。ここでは、まず、市川説の要点を紹介することから始めてみたい。

市川の指摘する「3つの源流」とは、筆者なりに要約すると、(1)大学生の理数系の学力、特に数学の学力が低下している、という大学教員からの指摘、(2)「受験=悪玉論」が大学受験生の意欲を減退させ、学力低下を招いている、というような「受験界」からの指摘、(3)調査結果に基づいた「高校生の学習時間がかなり減少している」という大学教員からの指摘、である。筆者は、これらに加えて、(4)として、国際的な学力テスト(「PISA」や「TIMSS」)の結果に基づいた教育ジャーナリズム等からの指摘、を挙げておきたい。

まず(1)の問題からみていこう。「大学生の理数系の学力、特に数学の学力の低下」を1つの「源流」として捉えているが、さらに、その源を辿ると、かなり以前から指摘されてきた子どもの「理数離れ」問題が見えてくる。そして、その「理数離れ」と「理数系教科の授業時数の縮減」を憂慮してきた理数系の大学教員と数学を重要な「分析用具」と考える社会科学系(主に経済学)の大学教師たちが、大学生の数学的な学力の現状に強い関心を示してきたことが、根強い「地核」となり、ここでいう「源流」を生み出したとみてよいであろう。これまでも、「女子

大生亡国論」「『生物』学の基礎が分らない医学生」「文章がかけない・誤字が多い大学生」「ポリティカル・アパシーの蔓延」など、「近頃の大学生は、〇〇が低下」しているというような指摘は単発的に繰り返されてきたが、「泡沫」のごとく消えていった。そのような現象からみると、今回の「大学生の学力低下論」は、「地核」としての「マグマ」が一気に噴出した観があり、これまでの現象とは明らかに異っている。問題は、これらの「低下」言説が主張する学力低下の実態、原因論が妥当なものかどうか、を多角的な観点から再検討することであろう。

問題は大きく2つに分けられる。1つ目は、大学生における「学力低下の実態」論と、2つ目は、「学力低下の原因」論である。前者の「実態」論については、主に基礎教育を担当している理系の大学教員を中心として、幾つかの「ペーパー・テストの結果」に基づいた「学力低下」論や教育現場の体験的「実感」論などが展開されている（この点については、市川伸一『学力低下論争』で検討されているので省略する）。しかし、「テスト結果」に基づいたといっても、いずれも範囲の限られた単発の調査であり、高校以下の全国規模の「学力テスト」に比べると、「大学生の学力低下」が実証的に明らかにされたといえるようなものではない。比較するに値する過去の大規模な調査が存在しないので、今そのような調査を実施したとしても、ペーパー・テストで測られるような「大学生の学力低下」を科学的・実証的に明らかにすることはできない。したがって、それぞれの主張に何らかの根拠があり、一部に「学力低下」が認められたとしても、そのことを、「将来の日本がダメになる」式の大袈裟な結論に結びつけるのはかなり無理があるように思われる。ましてや、そのことによって、これまでの教育改革、特に、『ゆとり』の中で『生きる力を』といった理念や、それらの実現のために設けられた「総合的な学習の時間」を否定する根拠にはなりにくい。現状を生み出している原因の構造はもっと多次元的で複雑なものが想定されるからである。

「大学生の学力低下」の原因論については、当初、そのような問題を提起した論者たちは、必ずしも、これまでの教育改革を厳しく批判するような立場に立ったものではなかったようである。たとえば、よく引き合いに出される『分数ができない大学生』（岡部恒治他編1999年）では、編者らの基本的立場を表明している「はじめ」の部分で、「私たちの目的は、我が国の教育を蝕んでいる問題のひとつを明確にして、解決策を見出していこうとするもので、問題の責任所在を追及する性質のものではありません」と述べている。事実、この著書における批判の主な矛先は、大学入試で数学を除外してしまった大学自身に向けられている。しかし、このメッセージ性の強い『分数ができない大学生』という言説がその後一人歩きし、先にも紹介した「教育政策に対する緊急提言」（地球産業文化研究所）の中に「現状では、『分数のできない大学生』と言われる程に日本の学力レベルは急激に低下してきている。一刻も早く、この学力レベルを回復させなければ、産業・経済総体としての我が国の国際競争力は急速に失われてしまう」というような文脈に取り込まれ、「教育改革路線」に反対する際の「キー・コンセプト」のような役割を果たしてしまっている。それは、この提言に留まらず、マスメディア全般にも取り込まれ、教育関係者のみなら

ず、一般の人びとの価値判断にも少なからぬ影響を及ぼしてきたように思われる。かつて、『デモシカ教師』(永井道雄他)という本が出版され、程度の差はあれ、「デモシカ」ではない教師までもがそのように見られ、あるいは、「みられているのではないか」という思いに囚われて萎縮したという歴史的事実を考えると、教育書のタイトルには特に慎重な配慮が求められる。

このようにみえてくると、「大学生の学力低下」と近年の「教育改革路線」を安易に結びつけて後者の方向性を否定する見解については、今後更に十分な吟味が必要となろう。

次に、市川が第2の源流として挙げた「受験界」からの「クレイム申し立て」について、筆者の立場から再検討してみたい。市川は、精神科医で受験技術に関する本を多く著してきた和田秀樹の著書『受験勉強は子どもを救う—最近の医学が解き明かす「勉強」の効用』を、「教育界では常識ともされていた『受験=悪玉論』を正面から批判した教育評論としての意味は大きい」と評価している。さらに、「それまで、正面から受験勉強の肯定的価値をいってのけた教育学者、心理学者、学校教師はまずいなかった。いかに受験勉強を緩和するかという立場に立つことが教育関係者の『良識』であるかのようなふしがあった」と指摘し、市川自身も「受験勉強を一方的に悪いものとする風潮には疑問をもって一人である」と自らを位置づけている。「受験勉強を一方的に悪いものとする風潮」は確かに存在してきたように思われ、その点については筆者も同感であるが、「それまで、正面から受験勉強の肯定的価値をいってのけた教育学者、心理学者、学校教師はまずいなかった」という指摘については、そのまま単純に鵜呑みにし、評価することはできない。「正面から」という意味合いにもよるが、いわゆる「受験校」の教師でなくても、「受験勉強の肯定的価値」を生徒や親に対して語ってきた教師は、経験的にみても少なからず存在してきたといえよう。教育界が「受験(勉強)=悪玉論」一色に塗りつぶされてきたとしたら、これまでの「受験体制」はもっと違ったものとして存在してきたはずである。

市川が教育社会学者を教育学者のカテゴリーに位置づけているかどうかは別にして、教育社会学者の田中一生は、かつて、「受験体制が生徒に弊害をもたらす」という多くの指摘に対して、「生徒自身の意味付与による解釈手順に従えば、生徒の反応には様々なヴァリエーションが見受けられ、また、それぞれが固有性を持って多様性を示しているにもかかわらず、研究者が自身の枠組みによって十把ひとからげに捉え、一律に受動的解釈を加えているために、生徒の反応のなかに受験体制に対する能動性や創造性の要素が全く見えなくなってきた」(田中「教育社会学の新しい展開に向けて」1990年)と指摘した。また、同じく教育社会学者の新堀通也は、「入試の効用」について、「現代教育をゆがめる最大の元兇の1つと考えられている入試が、果たして徹底な必要悪であるのか。そのように断罪してしまうのは、あまりにも短絡的である」とし、「現行のままの入試」(1970年代—筆者・注)にさえ、次のような「教育的機能と効果」があると指摘した。

「今日の青少年にとって、入試はほとんど唯一の具体的目標である。入試に合格するためには一意専心、長期にわたって努力しなければならぬ。試験場では誰の助けも借りず、ただ1人で答案用紙に立ち向かわねばならぬ。失敗しても誰もうらむわけにはいかず、結局、自らの力不足、努力不足を責め、自らその苦痛を乗り越えねばならぬ。こうした努力、自助、責任の態度を養うものは、今のところほとんど入試しかない」(新堀「学歴社会から学習社会へ」麻生誠他編『学歴効用論』1977年)

新堀は、また、「家庭でも学校でも保護されつづけ、甘やかされつづけた子供にとって、入試はほとんど唯一の試練の機会」であり、「ある意味で子供の『生きがい』になり、生きた目標と真剣勝負の場を与えている」としているが、当時の入試を無条件で肯定していたわけでも、不可避の制度と考えたわけでもなかった。入試の改善を行うとともに、「入試以外に現行入試がはたしているプラスの機能を果たすものを用意する必要がある」と付言している。紙数の関係から省略するが、他にも「受験勉強」や「受験競争」の効用に言及した教育社会学者は存在してきた(竹内洋・他)。

しかし、教育社会学者たちの言説に欠けているのは、ここで論議しているような「学力論」からの厳密な検討であった。専門外ということもあろうが、いわゆる狭義の「受験勉強」によって獲得される「受験学力」と社会において真に求められている「学力」との関連が厳しく追究されることはなかったといつてよいであろう。

では、和田秀樹は、そのような「関連性」に踏み込んだ上で「学力低下」問題を批判しているのであろうか。氏の著書である『受験勉強が子どもを救う』や『学力崩壊—「ゆとり教育」が子どもをダメにする』(PHP 研究所)、そして、寺脇研(当時、文部省大臣官房政策課長)との対談を収録した『どうする学力低下—激論・日本の教育のどこが問題か』(PHP 研究所)を通してみても、そのような「関連性」に深く言及した箇所はないように思われる。

市川伸一は、『子どもたちが勉強しなくなった』という現状認識のもとに、受験界を代表する形で和田秀樹氏が学力低下の指摘を積極的におこなった」と判断することによって、「学力低下論の1つの源流」と位置づけた。そのことに誤りはないと思われるが、子どもたちがなぜ勉強(受験勉強)を以前よりあまりしなくなったのか、それは「受験圧力の弱まり」だけの問題なのか。また、そこで問題とされている「学力低下」とは、筆者が問題としている「変動する社会の中で真に求められている真の能力(学力)」にとってどのような意味をもつのか。あるいは、どのように「連続」していくのか。「学力低下」に関する和田秀樹の認識枠組を徹底していしているものは、学校教育体系に閉じられた「学校知」に限定されているように思われ、氏の認識枠組自体を問い直す必要も感じられる。このようにみても、「受験界からの学力低下論」は1つの源流としての「リアリティー」を認めることができるとしても、真の「教育実践」論に繋げていくだけの内実には欠けているように思われる。現状の論議に留まっている限り、「受験産業」の自己保身に過ぎないという批判を論破することはできないであろう。

次に、「学習時間の減少」などと「学力低下」を関連させて論じる「クレーム申し立て」の「源流」について検討してみよう。市川の判断によれば、その「源」となる論者は、高校生に対して行った調査に基づいて発言してきた教育社会学者の荻谷剛彦である。

荻谷は、「高校生が、帰宅後に学校外でどれだけ勉強しているか。学校外での学習時間は、その捉え方によってさまざまな意味合いをもつ、優れて社会学的な指標といえる」(荻谷剛彦『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ』2001)という認識の下に、「学校外の学習時間」が時代によってどのように変化してきたか、社会階層と学習時間の関係はどのようになっているか、さらには、その関係が時代によってどのように変化してきたか、といったことに着目し、日本の教育と社会階層の関連性について精力的に研究し、発言してきた。

ここでは、紙数の関係から、ここでいう「源流」に係わることに焦点化して氏の主張を検討してみたい。

荻谷は、1979年と1997年に実施した2つの県の同じ高校の2年生を対象とした調査結果から、学校外での「1日あたりの学習時間は、平均97分から72分へと減少」し、その内訳として、「1日1～3時間勉強する生徒が減少し、『全然勉強しない』という生徒22%～35%へと増大」していることを明らかにした。このような変化は、どの高校生にも同じように生じているわけではなく、親の職業や学歴といった社会階層の違いによって生じていると分析している。具体的に言えば、「職業については専門職・管理職の父親、学歴別には大卒の両親をもつことが、学習時間の減少を極力抑える。それに対し、マニュアル職や中卒の場合には、子どもの学習時間の減少が大きくなっている」(荻谷、前掲書)ということである。端的に言えば、「高校生の勉強時間がかなり減少」しており、かつ「階層間で二極分化の拡大傾向」がみられるということである。そのような現象が「学力低下」にどのように関連するかについては、「実際にはゆとり政策のなかで、家庭や地域での学習は増えず、テレビ等にまわっている。その結果、学力の分極化傾向を生み、全体的には低下が起こっている」、と指摘している。そして、「二極分化の拡大傾向」を生じさせているのは、社会階層差による「文化資本」の違いであり、特に、「低階層」において「勉強しようとする努力」に悪影響が出ていることを重大視している。そのように認識するがゆえに、このまま「ゆとり」政策を続けていくと、「格差の拡大再生産」につながり、結果として「平均点」という視点からみた「学力低下」が進むのではないかと危惧しているのである。

ところで、「子どもの学習に向けた努力」の階層差は、戦前はもとより戦後のある時期までは今以上に大きかったのではないかという一般的な疑問に対しては、次のような仮説を立てて検証し、これまで紹介してきたような主張を展開してきた。重要な部分なので、少し長くなるが、筆者なりに整理して紹介しておこう。

①「作業仮説に至るまでの『仮説的』論理」

「経済的な制約や親の職業を継ぐ必要などの家庭の事情が、子どもの教育達成を規定する度合いが強く、かつ

その影響が明白だった時代には、出身階層に由来するそれらの制約を見越して、子どもの学習に向けた努力に階層差が現れていたとしても不思議ではない」

「しかし、そうした外在的な制約が弱まり、同時に、学校や社会において誰もが学歴取得競争に参加することが奨励されるようになると、努力の階層差は縮小して言ったのではないか。受験競争が多くの子どもたちを巻き込み、学校がどの生徒にも受験勉強を促す事態が生じると、もともとあった家族の影響は、それ以前に比べ縮小していったと考えられる」

「このような状態が、高度成長期を経て、受験の大衆化が一層拡大した共通一次試験のころ（1970年代後半）に出現していたとすれば、本章での分析にとっての問題は、その時点とそれ以後とで、どのような変化が生じたかである」

②「追究課題の設定」

「その後受験競争が緩和したとすれば、受験プレッシャーが弱まることで、誰もが同じように努力しなくなったのか。それとも、何らかの差異が生じたのか。生じたとすれば、誰が努力をしなくなったのかという問題を提出できるのである」

③「作業仮説」

「高校生の学習時間の階層差は拡大している」

荻谷は、これまでみてきた『階層化日本と教育危機』以外にも、『教育改革の幻想』(2002年)や『学力』の階層差は拡大したか(荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』2004年)などで精力的に「学力の階層差」の現状とそれが孕む問題性について指摘してきた。そして、先にも指摘したように、それまでの学校教育における「ゆとり」政策に対して批判的立場をとってきたのである。

ところで、このような荻谷の解釈と主張は、今後の「教育実践」論にとってどのような意味をもつのか。そのことを追究していく前提として、その「解釈と主張」に対する筆者の考えを述べておきたい。

これまでみてきた刈谷の「学力低下論」に関わる問題関心と分析枠組は、端的に言えば、「塾にも行かず（行けず）、家でもほとんど勉強しない生徒の増加と、それが帰結する学力の低下という問題」であり、そうした生徒に着目する理由として、学校外の「学習時間がまったくない生徒の学業達成は、学校での授業を通じた学習だけに依拠していると仮定することができる」ので、「教育改革が上手くいかない場合に、そのマイナスの影響を最も受けやすい子どもに注目することによって、改革の問題点を把握できる」(刈谷、前出、『学力』の階層差は拡大したか)ということである。そして、これまでみてきたように、学校外でほとんど勉強しない生徒には、階層差（家庭的背景・環境の差としての劣化）が見られ、「ゆとり路線」を基調にした教育改革路線は、「学力格差の拡大再生産」をもたらし、全体としての「学力低下」をもたらす可能性が強いので好ましくないという立場をとってきたのである。

刈谷自身も十分認識しているように、家庭的背景・環境が学校における児童・生徒の学業成績に何らかの影響を及ぼしていること自体、わが国に限らず、研究的にも、経験的にも、常識的な

教育言説として語られてきた。刈谷は、その様な認識を踏まえながら、質問紙調査の実施やその結果の重回帰分析などを通して「格差の拡大再生産」を実証的に明らかにしようと企図し、その研究成果等を踏まえて、近年の「教育改革路線」を批判的に論じてきた。

では、「教育改革の幻想」とまで言い切る刈谷の「検証と批判・主張」に問題はないのであろうか。次に、「教育実践」論への視座の獲得に関わり合う範囲に限定して検討してみたい。

刈谷らが明らかにしてきた「学力格差問題」(前出・刈谷他編『学力の社会学』所収)については、すでに、耳塚寛明が、「これらの知見は、現時点で我が国における学力の社会学的研究の嚆矢として位置づけられるべきもの」と評価しつつも、次のような問題点を指摘している。誤解を避けるために、少し長くなるが、原文に近い形で紹介しておきたい。

第一に、学力とそれを規定する諸要因との関連は、なお仮説的に提示されているにとどまる。具体的には、家庭的背景(階層変数)や個人の学習行動(努力)、校外学習機会の利用状況、学校や教員の授業タイプ等の要因が学力と相関することが示されているが、重回帰分析における決定係数の小ささや、分析に使われている変数の質の点で、十分に分析されているとは言いがたい。

第二に、家庭的背景に関して、子どもに対する自計式質問紙調査によって得られた、父母の学歴と文化的環境に関わるいくつかの質問項目もっぱら依存している。データの信頼性に問題が残り、かつ家庭的背景のうち非常に限定された側面のみが観察されているに過ぎない。少なくとも、保護者調査によって得られた、家計所得や教育費投資等を含んだ情報が不可欠である。

第三に、調査対象エリアの問題がある。地域的背景によって、学力格差の程度とその規定要因との関係は異なる可能性がある。とくに、私立中学の存在と地位は、子どもの学力形成に対する家庭的背景(階層変数)の作用に、無視できぬ影響を与えるだろう。対象エリアを拡大して、学力形成の地域的多様性に注目する必要がある。

(耳塚寛明「小学校学力格差に挑む―だれが学力を獲得するのか」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第80集、2007年所収)

以上のような耳塚の指摘のうち、「重回帰分析における決定係数の小ささ」や「分析に使われている変数の質」の問題、「調査対象エリア」の偏りの問題などは、厳密に吟味すればその通りであり異論はない。特に、地方に在住する筆者にとっては「調査対象エリア」の偏りという問題は以前から問題視しており、今後の研究課題として妥当な指摘のように思われる。

判断が難しいのは、「第二」に挙げられた「家庭的背景」(階層変数)の調査方法の問題である。ここでの指摘も妥当なものではあるが、耳塚自身も認めているように、保護者を対象とした「親の学歴・職業・収入」などの調査は、「個人情報保護」などから実施することが非常に困難な状況にある。地域差はみられたが、筆者の知る限りでも、40年前ごろにはもうそのような状況にあった。それ以後さらに調査が難しくなっているのが現状であろう。実施できたとしても「回収率が低い」という指摘もその通りである。それでも耳塚は断念せずに、「今後、調査研究課題に対する社会的コンセンサスを得るとともに、個人情報保護の体制と研究倫理を整え、調査対象者の同意を確保する仕組みづくりが求められている」と提言している。

そのような提言に異論はないが、実現はかなり困難な状況にあるというのが筆者の判断である。したがって、このような研究が発展的に進められていく社会的必要性が高いのであれば（筆者は、研究的にはその必要性をある程度認めるが、社会的には、このような「格差言説」が社会に浸透していくことの弊害の方も危惧するので、ある程度曖昧な部分を残しておいた方がよい、というアイロニカルな立場であるが）、異なる研究方法によって問題を追究していく必要がある。そこで、異なる研究方法の1つを仮説的ではあるが素描してみたい。

特に目新しい研究方法ではないが、学校現場に入り込み、教師と協同して「エスノグラフィー」的に事例研究を積み上げていく方法である。当該校の教師は、研究者との協同の下に、子どもとの日々の実践的関わりを通して、また、父母との直接的、または間接的関わりを通して、子どもの家庭的背景を把握することに努めて、必要な情報を集約していくことが必要となる。そこには、当然のことながら、子どもに対する教育的配慮を前提とした慎重な「個人情報保護」の姿勢が強く求められる。そのことが成功するための基本的条件として、「児童・生徒とその親」との良好な信頼関係の構築が不可欠であることは指摘するまでもないことである。このような方法には、家庭的背景（文化資本）に恵まれない児童・生徒の実態がより具体的に明らかにされる可能性があり、現実在即したより適切な教育実践論が構築される可能性が期待できるように思われる。

質問紙調査でなければ明らかにできない領域・側面があるのは事実ではあるが、現実を深く掘り下げてより有効な教育実践に結び付けていくには当然限界がある。これまで指摘してきた問題の外に、測定尺度として操作的に構成される項目には、質問紙法における質的・量的制約を受けざるを得ず、この小論で考察しようとしている「学力問題」に係わる家庭的背景を十全に明らかにすることはできないと考えた方がよいであろう。

また、研究者の「善意思」とは違う次元で、「親の低学歴・低収入＝学習意欲のない子・学習しない子・勉強のできない子→ダメな子」的な図式が出来上がり、かつて、「母子家庭の子＝問題の多い子」という偏見や差別がもたらした「母子の苦悩」のような現象を招来しかねない。市川伸一は、「学力低下問題」についてPTAの集会ときこのようなデータを引き合いに出したら、講演後、ある母親から「ショックでした。母親が中卒だとやっぱりダメなんですね」と言われたという。市川は、「こういう調査結果は、進学や就職における差別的な扱いを招くことになりかねない」と危惧しているが、歴史的にみれば、単なる危惧・杞憂とは言い切れないであろう。経済学者が「経済的格差の拡大」を指摘するのは同列には論じられない難しさがそこには存在するのではなかろうか。刈谷は、これまで教育学や教育社会学者がそのような「格差問題」に踏み込んでこなかった認識不足や怠慢を批判してきたが、「社会問題」という次元・視点からみると、単なる認識不足や怠慢ではない、それなりの正当な理由から「あえて深く踏み込まない研究的構え」もあったように思われる。

質問紙調査はすでに実施され、「学力格差の拡大傾向」が指摘されているが、調査データは、多くの場合「逆読み」もできる。調査者の操作的な「文化的階層グループ」別に「学習意欲・学

習行動・学力」のあらわれ方を概観しても、上位層が限りなく100%に近く、下位層が限りなく0%に近いわけではない。紙数の関係から幾つかの項目に絞ってみよう。

中学生の方に差がより顕著に見られるということなので、中学校のデータに注目して検討してみたい。

先ず、表1の「学習意欲」として括られた項目をみてみよう。「出された宿題はきちんとやる」という事柄については、「階層カテゴリー」の「上位」層でも約3割の中学生は、「きちんとやらない」と答えており、「下位」層でも約2人のうち1人は「きちんとやっている」と答えている。「嫌いな科目でも頑張る」では、「上位」層の生徒の4割を超える生徒が頑張っていないし、「下位」層の約3人に1人は頑張っていると答えている。「家の人に言われなくても自分から進んで勉強する」については、「上位」層にもかわらず、約6割の生徒が自分から進んで勉強していないし、「下位」層でありながら約4人に1人は、親にいわれなくても自分から進んで勉強していると答えている。同様の観点から、「学習行動」として括られた「家庭学習」についてだけみると、「上位」層でも「家庭学習」をしない生徒が約3割程度いるし、「下位」層でも約4割の生徒がしていると答えている。

紙数の関係からデータの一部についてのみ検討したが、全体を概観して分かるように、それぞれの項目(事柄)の妥当性の問題は残るとしても、「階層による格差」の存在は確かに解読できる。その限りにおいて、優れた知見を提供してくれているといえよう。しかし、一方で、「学力格差」を生み出している背景は一次元的ではなくかなり錯綜していることが推測される。そのことを厳密に解読するためには、いわゆる「社会学的想像力」を働かせながら、多角的な視点からなるべく実証的に明らかにしていく必要がある。

これまでみてきたことから明らかなように、荻谷の指摘・主張もまた、量的な側面としての「学力水準」や「学習時間」等であった。そのような側面における「格差の拡大」がたとえ一定の「リアリティー」をもつものとして存在しているとしても、何故、「生きる力」を基底に据えた「新しい学力」の育成を目指す「教育政策」に反対し、それらを「教育改革の幻想」とまで論断するのか。すでに紹介したように、氏は、「学校外でほとんど勉強しない生徒には、階層差(家庭的背景・環境の差としての劣化)がみられ、『ゆとり路線』を基調にした教育改革路線は、『学力格差の拡大再生産』をもたらす、全体としての『学力低下』をもたらす可能性が強いので好ましくない」という立場をとっているが、そこでは、「学力の質」がほとんど考慮されていない。次節で詳しく検討するが、もしそのような「格差の拡大」が見られるのであれば、それ故にこそ、学校後の社会に発展的に繋がっていくような真の「生きる力」を培っていく「新しい学力」観に基づいた教育実践が求められるという立場も考えられるのである。仮説的ではあるが、教科の時間を数時間増やしたとしても、「学びの質」や子どもの生活世界の変容等を考慮に入れなければ、「これからの社会に求められる学力」が確実に身につくとも考えにくい。また、荻谷が重視する「家庭での学習」時間の縮小や「学習時間ゼロ状態」と「学校における授業時数の増加」要求との「関

表1 学習意欲・学習行動・学力（文化的階層グループ別）

（単位：％）

		小学校			中学校			
		上位	中位	下位	上位	中位	下位	
学習意欲	家庭での勉強の仕方	出された宿題はきちんとやる	93.2	90.5	82.2	71.7	67.2	55.9
		授業で習ったことについて自分で詳しく調べる	30.6	21.4	14.2	19.3	15.0	8.0
		嫌いな科目の勉強でも頑張る	74.1	69.4	54.0	55.2	45.7	34.0
		家の人に言われなくても自分から進んで勉強する	60.3	53.1	41.5	42.9	32.1	24.5
	受けた授業	教科書や黒板を使って先生が教えてくれる授業	83.2	76.9	67.7	83.5	79.3	71.0
		ドリルや小テストをする授業	57.9	48.1	35.6	47.6	39.4	31.1
		自分たちで調べる授業	57.6	43.0	32.6	52.9	45.3	32.1
		自分たちの考えを発表したり意見を言いあう授業	59.1	43.9	38.0	41.6	29.1	24.1
	成績観	勉強はおもしろい	55.9	39.8	33.2	35.3	25.1	15.8
		成績が下がっても気にならない	41.2	44.5	50.4	23.9	27.2	35.7
		勉強は将来役に立つ	86.2	78.3	69.7	77.1	62.3	57.0
		人よりいい成績をとりたいと思う	69.4	65.6	64.7	81.4	77.5	63.8
学習行動	家庭学習		11.8	16.9	19.9	31.4	42.9	57.5
	読書(漫画・雑誌を除く)	「しない」	31.2	44.2	59.9	43.1	60.7	67.9
	勉強日数(週あたり)	「ほぼ毎日」+「週4,5日」 する	65.3	65.0	58.2	36.7	28.6	18.4
		「ほとんどしない」	11.5	16.6	27.0	26.9	38.6	56.8
	家庭での学習時間(平均時間)		51.2分	38.8分	35.3分	38.9分	27.3分	20.7分
	読書時間(平均時間)		40.2分	25.8分	19.9分	36.8分	24.5分	19.2分
	学校の宿題(家庭での勉強内容)	「しない」	0.9	1.5	3.9	21.0	31.6	41.7
	学校の復習(家庭での勉強内容)	「しない」	36.2	45.1	59.3	46.7	57.8	70.0
	学校の予習(家庭での勉強内容)	「しない」	51.2	59.1	68.5	64.8	69.8	81.1
	「先生が黒板に書いたことはしっかりとノートにとる」(授業中の態度)	「とても」	47.4	42.4	32.0	70.6	63.6	52.1
		「まあ」	43.8	46.0	48.7	23.4	28.9	35.4
	「授業でわからないことを後で先生に質問する」(授業への取り組み)	「とても」+「まあ」の合計	91.2	88.4	80.7	94.0	92.5	87.5
		「とても」	13.5	8.3	8.3	14.1	9.9	6.6
	「テストで間違えた問題はしっかりとやり直す」(授業への取り組み)	「まあ」	28.5	26.4	19.9	26.6	21.4	20.8
		「とても」+「まあ」の合計	42.0	34.7	28.2	40.7	31.3	27.4
	「テストで間違えた問題はしっかりとやり直す」(授業への取り組み)	「とても」	38.5	30.6	27.9	13.9	8.7	5.4
「まあ」		35.0	35.6	34.7	31.1	26.1	18.6	
	「とても」+「まあ」の合計	73.5	66.2	62.6	45.0	34.8	24.0	
学習の成果	学力テスト(2教科合計得点の平均点)	147点	145点	132点	140点	134点	117点	
	算数・数学のテスト(平均点)	75点	74点	67点	69点	65点	55点	
	国語のテスト(平均点)	72点	71点	65点	71点	69点	62点	

* 「学習意欲」の数値は「とても」または「まあ」と答えた者の割合

(荻谷剛彦他編『学力の社会学』2007年より引用)

連言説」は、素朴な議論としては理解できないわけではないが、その関連構造を「学習の質」や「学習内容の定着」といった問題を両者の「相互作用的」ないしは「相互構成的」な観点から多様に分析していくのでなければ問題の本質は見えてこない。そのような事が明確にされなければ、これからの社会が求めている「学力・能力」に即した効果的な改善とはならないのではなからうか。「学校での学び」と「家庭での学び」の変容とそこにおける課題を見定めた上で、両者における「関連のサイクル」がどのような構造をもちながら発展していくことが望ましいのかを明らかにしないで、一方的に「ゆとり路線」を批判するのでは説得力に欠けるように思われる。

かつて佐藤学は、『授業を変える 学校が変わる—総合学習からカリキュラムの創造へ』(小学館2000年)という著書の最終章で、「学校改革の挑戦—小・中学校の実践」について検討した。そこでは、小学校3校と中学校2校が取り上げられている。これまで中学校を中心に見てきたので、ここで取り上げられている中学校に絞って、「総合学習」がどのように位置づけられ、どのように評価されているのかを簡単に紹介しておきたい。そのことによって、「改革路線」が単なる「幻想」なのか、あるいは「可能性」を秘めたものなのかという問題を検討していく上での示唆を得られると考えたからである。少し長くなるが、以下、学校の実名を伏せて、「総合学習」に特に関係の深い部分のみを筆者の言を交えながら紹介する。

この学校の「カリキュラムと授業が、中学生の学びを中心に組織され、学びのコミュニケーションと共同性の発展に即してダイナミックに展開していること」や「その学びの実現のために、教師たちが教科や教室の壁を越えて授業を創造し学び合う連帯を築き合っていること」、さらに、「この実践の創造と研究が大学の研究者との密接な協力を基盤として展開していること」を根拠として、「21世紀のわが国の中学校は、この中学校の実践と研究の中に準備されている」という最大級の評価をしている。

また、様々な教育病理を抱えている「中学校が陥っている現実と照らし合わせる」と、同校の実践は、「日本全国の中学校が陥った現実に対する果敢な挑戦である」とし、「中学校とはどういう場所なのか。中学校の教育は何を中心に組織されるべきなのか」等々の「真摯な探索の軌跡が、生徒たちの生き方と地域の未来を問う『総合学習』を生み出し、教科学習の領域においても探究し創造し表現し合う学び」を生み出したのではないかと述べている。

これまでのわが国の学校の学びは、「学びが座学として組織され、単なる脳のシナプスの結合」とみなされて「モノや道具や人に媒介されない学びとして認識されてきたこと」や「学びが個人主義的に認識されてきたこと」、さらに、「所定の知識や技能を習得し定着する『獲得』の側面だけが重視され、『表現』や『共有』や『反省』の側面は軽視されてきた」ことなどの欠陥を持ってきた」が、この中学校の「総合学習」はそのような欠陥を見事に克服していると評価し、具体的な「総合学習」の事例を挙げている。紙数の関係から、具体的な事例は同書を参照してもらうしかないが、最後の部分で、「総合学習における学びの創造は、日常の教科学習の改革と結合して学校教育全体の改革へと発展することができる。同校の総合学習の実践は、教科学習を含む学び全般の改革的取り組みとして認識すべきだろう」と結んでいる。

これまでのわが国における「学び」の定式化については、もう少し多様に展開されてきたと思われるので、やや「ステレオタイプ化された括りと荒さ」を感じるが、佐藤の前述のような事例

分析からは、「総合学習」的な学びが内包する漸進的な可能性を十分感じ取ることができるのではなかろうか。このような事例からも、「学力問題」は、順位の「高低」や「変動」に一喜一憂するのではなく、「学力の質」を厳しく問いつつ、慎重に論議し、追究していくべき課題であることが分かる。これまで検討してきた「学力低下」論者たちの全てがそのような視点を全く欠いているとは言い切れないとしても、「学力の質」を組み込みながら厳しく追究してきたとはいえないだろう。

(2) 「学力テスト」の国際比較に基づいた「クレーム申し立て」の再検討

「学力低下」論の「源流」として、「学力調査」の国際比較に基づいた言説を挙げることができよう。それらの言説をできる限り公正に吟味していくためには、ここでの論議に関連すると思われる範囲において、そのような調査の概要を押さえておきたい。

① 「2つの国際的学力調査」の概要と調査結果の国際比較

「国際教育到達度評価学会」(International Association for the Evaluation of Educational Achievement：略称 IEA) の「TIMSS」(Trends in International Mathematics and Science Study) と「経済協力開発機構」(OECD) の「PISA」(Programme for International Student Assessment) の2つの調査が実施され、「学力論議」や「教育評価論議」の国際比較が行われる文脈においてその調査結果が必ず取り上げられてきた。

特に、2003年に実施された「IEA」の国際共同研究調査の1つである「国際数学・理科調査の2003年調査」(略称：TIMSS 2003) の結果をまとめた2冊の報告書「TIMSS 2003 International Mathematics Report」・「TIMSS 2003 International Science Report」と2000年・2003年・2006年に実施された OECD の通称「PISA 2000」・「PISA 2003」・「PISA 2006」の結果をまとめた3冊の報告書が注目されてきた。

前者の「TIMSS 2003」の調査目的は、「初等中等教育段階における児童・生徒の算数・数学および理科の教育到達度 (educational achievement) を国際的な尺度によって測定し、児童・生徒の学習環境条件等の諸要因との関係を参加国間におけるそれらの違いを利用して組織的に研究することにある」(『算数・数学教育の国際比較—国際数学・理科教育動向調査の2003年調査報告書—』2005年) ということであった。この調査は、1995年の第1段階調査、1999年の第2段階調査に続く第3段階調査として23か国を対象に実施され、わが国では、国立教育政策研究所がこれに参加し調査を実施した。わが国における調査対象学年は、小学校4年生約4,500名 (150校対象)、中学校2年生約4,900名 (146校対象) であった。

この調査結果をまとめた「報告書」(国立教育政策研究所・編) 中の「算数・数学に関する分析結果」の概要は、以下の通りである。

「算数・数学の到達度に関する国際比較」(TIMSS 2003)

- ・ 小学校4年の算数の得点については、わが国は参加25か国・地域中、シンガポール、香港の次に高い。台湾とは有意差はなく、ベルギー、オランダ以下のすべての国より有意に高い。1995年の調査と比較した場合、わが国の算数の得点には有意差はない。
- ・ 中学校2年の数学の得点については、わが国は参加46か国・地域中、シンガポール、韓国、香港、台湾の次に高く、ベルギー以下のすべての国より有意に高い。1995年および1999年の調査と比較した場合、わが国の数学の得点は前回および前々回より有意に低くなっている。また、同一問題(79題)の平均正答率は、前回よりも有意に低くなっている。
- ・ 算数・数学の得点がある一定の水準に達した児童・生徒の割合については、わが国は国際的にみて小学校4年および中学校2年ともに、625点に達した割合は高く、一方、400点未満はほとんどいない。
- ・ 小学校4年の算数問題については、わが国の正答率が国際平均値を10ポイント以上上回る問題は158題中114題であり、7割を超える。
- ・ 中学校2年の数学問題については、わが国の正答率が国際平均を10ポイント以上上回る問題は194題中169題であり、8割を超える。

(『算数・数学教育の国際比較—国際数学・理科教育動向調査の2003年調査報告書』国立教育政策研究所・編、P.vii～P.viii)

後者の「PISA」調査の概要については、「2003年調査の序文」に次のようなことが書かれている。少し長くなるが、後の議論に関連のある重要な部分のみを紹介しておきたい。

「OECDによる『生徒の学習到達度調査』(PISA)は、15歳の生徒すなわち義務教育修了段階にある生徒が、今日の社会が直面する課題に対してどの程度の準備ができているかを測定する、OECD加盟国の共同作業である」

「カリキュラムにおける現在の変化を反映した知識・技能を評価するため、学校を基本とするアプローチの範囲を超え、日常生活で直面する課題に対する知識の活用の仕方までを対象とする、幅広いアプローチを採用している」

「これらの技能は、生徒が学校で学んだことを学校外の環境において適用し、また、彼らの選択や意思決定を評価することによって、生涯を通じて学習を継続することのできる能力を反映したものである」

「変化している世界にうまく適応するために必要な新しい知識と技能が、生涯を通じて継続的に取得されるという生涯学習のダイナミックなモデルに基づいている」

「15歳の生徒が将来必要となるであろう事柄に焦点を当て、学んだことを用いて彼らができることは何かを評価しようとするものである」

「国のカリキュラムの共通部分をよく調べているが、それによって限定されてはいない。このため、PISA調査では生徒の知識を評価する一方で、熟考する能力や知識や経験を現実世界の課題に応用する能力もみる」

「生徒、学校、及び国の読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーに関するデータを示すとともに、家庭や学校における生徒の技能の発達に影響する要因を洞察し、それらがどのように作用するのか、そして、それが政策決定にとってどのような意味をもつのかを検討する」また、「2003調査」では、新たに「教科横断的な能力として問題解決能力を新たに評価するための枠組み」として加えた。

(『PISA 2003年調査・評価の枠組み』国立教育政策研究所・監訳、2005年、P.3～P.4)

PISA 調査の概要は以上のとおりであるが、「PISA 2003年調査」で評価される4つの領域の定義も、ここでの議論に欠かせないものなので、紹介しておきたい。

「読解力」とは、「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」であり、「数学的リテラシー」とは、「数学が果たす役割を見つけ、理解し、現在及び将来の個人の生活、職業生活、友人や家族や親族との社会生活、建設的で関心を持った思慮深い市民としての生活において確実な数学的根拠に基づき判断を行い、数学に携わる能力」であり、「科学的リテラシー」とは、「自然界及び人間の活動によって起こる自然界の変化について理解し、意思決定するために、科学的知識を使用し、課題を明確にし、証拠に基づく結論を導き出す能力」である。そして、「2003年調査」から新たに加わった「問題解決能力」とは、「問題解決の道筋が瞬時には明白ではなく、応用可能と思われるリテラシー領域あるいはカリキュラム領域が数学、科学、または読解のうちの単一の領域だけには存在していない、現実の領域横断的な状況に直面した場合に、認知プロセスを用いて、問題に対処し、解決することができる能力」と定義づけられている。

これら4つの定義からも示唆されるように、この調査は、「学習内容の定着度を示す基礎学力やいわゆる応用問題を解く力といった従来の学力を超えた、これからの社会生活をおくる上で必要な力がどの程度身についているのかを、データで示そうとする試みである」(前掲報告書・日本語版解説)ということである。ここでいう「これからの社会生活をおくる上で必要な力」とは、前出の「2003年調査の序文」のところで紹介したように、「生徒が学校で学んだことを学校外の環境において適用し、また、彼らの選択や意思決定を評価することによって、生涯を通じて学習を継続することのできる能力」ということであり、明らかに、生徒の実生活への適用能力の育成とともに、変動社会を見据えた「生涯学習体系への移行」を強く意識したものとなっている。

では、以上のような「評価の枠組み」に基づいて実施された「2003年調査」の結果はどのようなものであったのか。紙数の関係から、ここでの議論に関連のありそうな結果についてのみ紹介しておきたい。「TIMSS 2003」調査については「算数・数学の国際比較」の結果をみてきたので、ここでも、「PISA 2003」の「算数・数学の国際比較」(PISAでは「数学的リテラシー」の国際比較)の結果の概要をみていく。

「数学的リテラシーの枠組み」

「数学的リテラシーの定義」についてはすでに紹介したので、ここでは、「数学的リテラシーの3つ側面」について先ず紹介しておきたい。

1つ目の側面は、「数学的な内容」(包括的アイデア)である。PISA 2003年調査から「包括的アイデア」と呼ばれ、「実生活で見られるような数学的概念のまとまり」とされ、「それらは、数学的に考察する前の事象や場面によって、あるいは数学的カリキュラムの内容のいくつかを結びつける概念によって構成される」と考えられている。それは、次のような4領域から成り立っている。

「量」……相対的な大きさの理解、数のパターンを見つけること、量、及び、(数えることや測定のように)量として捉えることが可能な実世界の対象の特性を数を用いて表すこと。数を理解し処理すること。また重要なのは、「量的推論」である。「量的推論」とは、数感覚、数を表現すること、演算の意味の理解、暗算や見積もりに関わることである。伝統的な数学カリキュラムの内容においては「数」と最も関連している。

「空間と形」……ものの形の構成を分析するとき、対象の性質や相対的な位置を理解するとともにそれらの形が異なる表現や異なる次元で表されても認識でき、類似点や相違点を探すこと。伝統的な数学カリキュラムの内容においては、「幾何」と最も関連している。

「変化と関係」…変数間の関数的な関係と依存関係とともに変化の数学的關係を明らかにすること。数学的關係とは、方程式や不等式の形をとることが多いが、等しい、割り切れる、含む、などのより一般的な関係も含む。伝統的な数学カリキュラムの内容においては「代数」と最も関連している。

「不確実性」……確率的・統計的な現象や関係であり、これらは、今日の情報化社会においてますます関連してくる。伝統的な数学カリキュラムの内容においては「統計や確立」と最も関連している。

以上が「包括的アイディア」の4領域であるが、PISA 2000年調査においては、数学的リテラシーは中心分野ではなく問題数も限られていたため、「空間と形」「変化と関係」の2領域に焦点が当てられたが、PISA 2003年調査においては、数学的リテラシーが中心分野であったため4領域すべてについて問題を開発し調査を行ったということである。したがって、この2つの時期における経年比較については、そのことを考慮した慎重な判断が求められる。

2つ目の側面は、「数学的プロセス」(能力クラスター)である。生徒は実世界の文脈に基づく問題に取り組み、数学的探求が行えるように問題の特徴を見つけ出し、関連する数学的な能力を活発に使い、問題を解決する。そのためには、多段階の「数学化」のプロセスに携わらなければならない。そのような「プロセス」には、思考と推論、論証、コミュニケーション、モデル化、問題設定と問題解決、表現、記号による式や公式を用い演算を行うこと、テクノロジーを含む道具を用いること、の8つの能力が関わっている。それらの能力は一般には同時に機能し複雑に絡み合っているが、ある「数学的リテラシー」の問題に取り組むときにはこの中の1つか2つの能力が特に顕著に係わってくる。これら8つの能力を含む認知的活動は、次のような3種類の「能力クラスター」によって説明されている。それぞれにおいて、8つの能力がすべて関わっていると想定されている。それらの3つとは、次のようなものである。

「再現クラスター」……数学的事実についての知識、ありふれた問題の表現の知識、等しいものの認識、身近な数学的对象や性質を思い出すこと、決まりきった手順を行うこと、アルゴリズムや技術的な技能をそのまま適用すること、見慣れた標準形式の記号や公式を使うこと、簡単な計算を行うことである。

「関連付けクラスター」…「再現クラスター」の上に位置づくもので、やや見慣れた場面、または、見慣れた場面から拡張され、発展された場面において、手順がそれほど決まりきっていない問題を解く能力のことである。

「熟考クラスター」……「関連付けクラスター」のさらに上に位置づくもので、洞察、反省的思考、関連する数学を見つけ出す創造性、解を生み出すために関連する知識を結びつける能力であ

る。典型的な問題は、より多くの要素を含んでおり、結果の一般化や説明や正当化を要求する。

3つ目の側面は、「数学が用いられる状況」である。実生活で生徒が遭遇するような状況を問題にする。それは、「数学的リテラシー」を「真正に評価」するためである。つまり学校の教科書に頻繁に見られる数学を練習することではなく、様々な状況において数学を用いて問題を解決できるかをみるためである。問題は筆記形式で一連の問に答えるようになっており、生徒が遭遇し、場面を分析し処理する際に、数学的な知識や理解や技能を活用できるようなものとなっている。

ここでいう「状況」とは、生徒との「距離」及び「数学の記号や構造が現れる程度」によって次のように分類されている。

「私的」・・・生徒の日々の活動に直接関係する文脈、「教育的」・・・生徒の学校生活に現れるような文脈、「職業的」・・・職業の場面に現れるような文脈、「公共的」・・・生徒が生活する地域社会における文脈、「科学的」・・・より抽象的な文脈で、技術的な過程、理論的な場面、明らかに数学的な問題についての理解に関連する。ここには、数学の授業でよく直面するような数学そのものである「数学内的」文脈も含まれている。

以上、後の議論に必要と思われる部分に焦点を当てながら「PISA」調査の概要を「2003年調査」における「評価の枠組み」を中心にしてみてきた。最後に、「TIMSS」調査と同様に、「数学リテラシー」に関する調査結果の国際比較について、調査担当者自身の分析の概要を紹介しておきたい。先にも紹介したように、「2000年調査」では、「空間と形」と「変化と関係」の2領域に焦点が当てられていたので、ここでは、それらの2領域に限定してみたい。

「『数学的リテラシー』に関する調査結果の国際比較」(PISA 2003)

1. 「空間と形」領域の国際比較

表2は、「空間と形」領域について、7つの習熟度レベル別（その内訳は、「レベル6・・・669点以上」、「レベル5・・・607点以上669点未満」、「レベル4・・・545点以上607点未満」、「レベル3・・・483点以上545点未満」、「レベル2・・・421点以上483点未満」、「レベル1・・・358点以上421点未満」、「レベル1未満・・・358点未満」）に各国の生徒の割合を示したものである。国名は「レベル6」の生徒が多い順に並べてある。

「レベル6」の生徒の割合が最も多いのは韓国で16%である。次に香港（15.6%）、日本（14.3%）であり、日本は、OECD加盟国の中では2位であり、全体でも3位となっている。因みに、先進国といわれる国を見ると、ドイツは6%、フランスは5.1%、イタリアは3.3%、アメリカは2.3%となっている。

「レベル1未満」の生徒が最も少ないのは、フィンランドで2.5%である。わが国の割合は4.2%であり、フィンランド、マカオ、香港に次いで4番目に低い。ドイツ、イタリア、アメリカでは10%を超えている。

「レベル5」以上の生徒の割合が最も多いのは香港で、36%である。日本は32%で2番目に多い。

全体的にみると、フィンランドは下位の習熟度レベルにいる生徒の割合が最も少なく、香港は上位の習熟度レベルにいる生徒の割合が最も多く、下位の習熟度レベルにいる生徒の割合も少ない。日本は上位の習熟度レベルにいる生徒が多く、下位のレベルにいる生徒が少ない。つまり、日本の生徒は「空間と形」領域においては高いレベルにいる、ということである。

表2 習熟度レベル別の生徒の割合(「空間と形」領域)

国名	習熟度レベル						
	レベル1未満 (358点未満)	レベル1 (358点以上 421点未満)	レベル2 (421点以上 483点未満)	レベル3 (483点以上 545点未満)	レベル4 (545点以上 607点未満)	レベル5 (607点以上 669点未満)	レベル6 (669点以上)
	割合(標準 % 誤差)	割合(標準 % 誤差)	割合(標準 % 誤差)	割合(標準 % 誤差)	割合(標準 % 誤差)	割合(標準 % 誤差)	割合(標準 % 誤差)
OECD 加盟国							
韓国	4.8 (0.5)	8.4 (0.6)	14.7 (0.9)	19.7 (0.9)	19.9 (1.0)	16.5 (0.8)	16.0 (1.3)
日本	4.2 (0.7)	7.4 (0.8)	13.9 (0.7)	20.0 (0.8)	21.9 (1.0)	18.2 (0.9)	14.3 (1.2)
チェコ	8.1 (0.9)	10.6 (0.7)	17.0 (0.7)	19.3 (0.7)	18.9 (0.8)	14.4 (0.8)	11.7 (0.8)
スイス	5.4 (0.5)	8.6 (0.5)	15.7 (0.8)	21.4 (0.9)	21.4 (0.9)	15.9 (0.7)	11.7 (1.1)
ベルギー	6.6 (0.5)	10.4 (0.5)	16.7 (0.5)	20.3 (0.7)	20.0 (0.9)	15.7 (0.8)	10.2 (0.5)
オーストリア	8.0 (0.7)	12.0 (0.8)	18.6 (0.8)	21.4 (0.7)	19.1 (0.9)	12.3 (0.9)	8.5 (0.7)
ニュージーランド	5.8 (0.5)	10.8 (0.7)	18.1 (0.8)	21.8 (0.8)	20.7 (0.9)	14.4 (0.7)	8.5 (0.5)
スロバキア	10.2 (0.9)	13.4 (0.8)	19.0 (0.8)	20.2 (0.8)	17.4 (0.8)	11.6 (0.7)	8.2 (0.7)
フィンランド	2.5 (0.3)	7.3 (0.5)	17.0 (0.7)	25.5 (0.8)	24.6 (0.8)	15.2 (0.6)	7.9 (0.6)
オーストラリア	6.1 (0.5)	10.8 (0.6)	18.4 (0.5)	23.0 (0.7)	21.2 (0.7)	13.2 (0.6)	7.3 (0.5)
オランダ	3.7 (0.7)	10.1 (0.8)	18.6 (1.1)	24.9 (1.2)	21.9 (1.1)	14.6 (0.8)	6.2 (0.6)
ドイツ	11.1 (0.8)	13.3 (1.0)	18.6 (0.9)	21.2 (0.9)	18.4 (0.8)	11.4 (0.7)	6.0 (0.4)
デンマーク	7.1 (0.6)	11.2 (0.7)	19.5 (0.7)	23.8 (0.8)	20.0 (0.7)	12.5 (0.7)	5.9 (0.5)
カナダ	4.7 (0.4)	10.7 (0.6)	20.4 (0.6)	25.0 (0.5)	21.4 (0.5)	12.1 (0.5)	5.6 (0.4)
フランス	7.7 (0.8)	12.0 (0.7)	19.6 (0.9)	23.4 (1.1)	20.0 (0.8)	12.0 (0.8)	5.1 (0.5)
ポーランド	10.7 (0.8)	14.9 (0.7)	22.0 (0.9)	22.1 (0.9)	16.4 (0.7)	8.8 (0.5)	5.0 (0.5)
ハンガリー	13.1 (1.0)	17.3 (0.8)	21.8 (0.8)	20.5 (0.7)	14.8 (0.9)	8.0 (0.7)	4.5 (0.6)
スウェーデン	7.9 (0.6)	13.4 (0.6)	22.1 (0.8)	24.2 (1.0)	18.2 (0.8)	10.0 (0.6)	4.2 (0.4)
ルクセンブルク	9.5 (0.5)	15.6 (0.6)	23.0 (0.9)	22.6 (1.1)	17.1 (0.7)	8.5 (0.8)	3.6 (0.4)
アイスランド	6.5 (0.6)	12.1 (0.7)	21.6 (0.8)	26.0 (1.1)	20.5 (0.8)	10.0 (0.6)	3.3 (0.4)
ノルウェー	11.5 (0.6)	16.1 (0.6)	22.2 (0.9)	22.3 (0.8)	16.4 (0.7)	8.2 (0.5)	3.3 (0.3)
イタリア	15.1 (1.0)	16.8 (0.9)	22.0 (0.7)	21.1 (0.7)	14.5 (0.6)	7.2 (0.5)	3.3 (0.3)
アメリカ	12.1 (0.8)	18.2 (1.1)	24.7 (1.1)	22.0 (0.9)	14.2 (0.7)	6.5 (0.5)	2.3 (0.3)
トルコ	28.6 (1.9)	26.0 (1.2)	22.3 (1.2)	12.7 (1.1)	5.8 (1.0)	2.5 (0.7)	2.1 (0.9)
アイルランド	10.7 (0.8)	16.9 (1.1)	25.4 (0.9)	23.0 (1.0)	15.4 (0.8)	6.8 (0.6)	1.8 (0.2)
スペイン	10.1 (0.8)	16.7 (0.8)	25.5 (0.8)	24.7 (0.8)	15.3 (0.8)	6.0 (0.5)	1.6 (0.3)
ボルトガル	16.4 (1.4)	21.5 (0.8)	26.0 (1.0)	20.2 (1.0)	10.9 (0.7)	4.1 (0.4)	0.9 (0.2)
ギリシャ	21.3 (1.2)	21.7 (1.0)	24.4 (1.0)	18.7 (0.9)	9.6 (0.7)	3.6 (0.5)	0.8 (0.3)
メキシコ	39.1 (1.6)	27.8 (0.8)	20.6 (0.9)	9.4 (0.7)	2.5 (0.4)	0.5 (0.1)	0.0 (0.0)
OECD 平均	10.6 (0.2)	14.2 (0.2)	20.4 (0.1)	21.5 (0.2)	17.2 (0.1)	10.4 (0.1)	5.8 (0.1)
OECD 非加盟国							
香港	4.1 (0.7)	7.0 (0.9)	13.2 (1.2)	18.7 (0.9)	21.5 (1.1)	19.9 (0.9)	15.6 (1.0)
リヒテンシュタイン	5.7 (1.4)	8.1 (1.7)	14.9 (2.8)	21.5 (3.5)	23.2 (4.2)	16.5 (2.6)	10.1 (1.8)
マカオ	4.0 (0.7)	9.8 (1.5)	17.6 (2.0)	24.5 (2.0)	23.2 (1.7)	13.7 (1.3)	7.2 (0.9)
ロシア	14.9 (1.0)	16.5 (0.8)	21.9 (0.9)	20.4 (0.8)	14.2 (0.9)	7.7 (0.7)	4.3 (0.6)
ラトビア	10.7 (0.9)	15.1 (1.0)	22.4 (0.9)	23.3 (1.1)	16.8 (0.9)	8.2 (0.7)	3.5 (0.5)
セルビア・モンテネグロ	21.8 (1.3)	24.4 (1.0)	24.5 (0.8)	16.9 (1.0)	8.6 (0.9)	2.8 (0.5)	0.9 (0.2)
タイ	23.4 (1.2)	26.8 (0.9)	24.7 (1.1)	15.4 (0.9)	7.0 (0.6)	2.2 (0.4)	0.5 (0.2)
ウルグアイ	29.3 (1.2)	23.3 (0.9)	22.9 (0.9)	15.2 (0.8)	6.7 (0.5)	2.2 (0.4)	0.4 (0.1)
ブラジル	54.8 (1.7)	22.7 (1.1)	13.6 (0.9)	6.2 (0.8)	2.0 (0.4)	0.6 (0.2)	0.1 (0.1)
インドネシア	49.7 (1.7)	25.9 (1.2)	15.5 (1.0)	6.6 (0.7)	1.8 (0.4)	0.4 (0.1)	0.1 (0.0)
チュニジア	49.7 (1.3)	26.0 (1.1)	15.5 (0.7)	6.3 (0.5)	2.1 (0.4)	0.5 (0.1)	0.0

(国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』2006年から引用)

次に、「空間と形」領域における得点の国別経年変化をみてみよう（同報告書73頁の表を参照）。「2000年調査」における日本の平均得点は565点であり、「2003年調査」では553点である。「2003年調査」の平均得点は12点下がっているが、統計的に有意な差とはなっていない。

2. 「変化と関係」領域の国際比較

「変化と関係」領域についても7つの習熟度レベル別に各国の割合を表に示しており、並べ方の形式も同じであるが、紙数の関係から表は省略して結果についてのみ紹介したい。

「レベル6」の生徒の割合が最も多いのはベルギーで、日本は11.3%で3番目に多い。「レベル1未満」の生徒の割合が最も少ないのはオランダであり、日本は6.4%である。先進国と比較してみると、フランスとは同じ割合であるが、ドイツ(9.5)、アメリカ(10.4)、イタリア(18.2)の割合より低い。

「レベル5」以上の生徒の割合が最も多いのはオランダの30.5%であり、日本は27.7%で6番目に多い。上位の割合を先進国に限定してみると、日本は、カナダに次いでその割合が2番目に多くなっている。

次に、「変化と関係」領域における得点の国別経年変化をみてみよう（同報告書74頁の表を参照）。「2000年調査」における日本の平均得点は、536点であり、「2003年調査」でも536点で、両調査の間に平均得点の差は全くみられない。

以上、二つの「調査」を概観してきたが、そこで明らかにされたように、それらは異なった特徴をもっている。端的にいえば、「TIMSS」は、それぞれの国の学校カリキュラムの習得状況を測定すること目的とし、参加国の学校カリキュラムに共通する内容に焦点を当てた調査であり、「PISA」は、学校カリキュラムの枠を超えた学校外の生活場面で学んだ能力までも射程に入れており、多様な状況において知識や技能を適切に活用できる能力の測定を目的としている。特に、「PISA」の内容は、先に指摘した「生涯学習体系への移行」の他に、「情報化社会」や「世界経済のグローバル化」の進展などを見据え、そのような社会の有能な担い手としての能力が重視されたものとなっている。このような観点は特に目新しいものではないが、そのような視点から、国際的共同研究を通して、より適切な「評価の枠組み」を構築していこうとする試みはこれまではないものであり、その成熟度に対する判断は別にしても、評価されるべき調査活動といえよう。「成熟度に対する判断は別」といったのは、すでにこれまでも「PISA」におけるテスト問題に対する批判的吟味がなされており、遠藤貴広らによって具体的な問題点も指摘されてきているからである。

「PISA」は、これまで観てきたことから明らかなように、「学力テスト」問題としてはそれなりに熟慮されており、今後の発展・成熟も期待される試みである。しかし、当然のことながら、教育評価全体からみれば、「ペーパーテスト」という形式がもつ限界を克服することはできない。つまり、「ペーパーテストで測られる学力」に過ぎないという評価がどうしても付きまとうのである。筆者もその限界がもつ意味については十分考慮すべきだという認識をもっている。

これまで、とりあえず2つの国際的学力テストの目的と結果、特徴と限界などについて概観してきたが、次に、本題である「学力低下論」の文脈にそれらを位置づけて考察してみたい。

②「2つの国際学力調査」と「学力低下論」

2つの国際的学力調査の結果から、わが国の子どもの学力は低下しているといえるのであろうか。ここでは、そのような視点から総括を試みたい。「学力低下論」は主に算数・数学の分野で問題とされてきたので、ここでもその分野に絞って検討してみよう。

現在最も注目されている「PISA 2003」における数学の結果をみると、すでに紹介したように、「空間と形」領域において、最も高いレベルの「レベル6」の割合が日本は14.3%で、OECD加盟国の中では2位であり、全体でも3位になっている。この事実を「学力低下論者」はどのように評価するのであろうか。すでに指摘したが、先進国といわれる国々と比較すると、その割合はかなり高い。特に低いイタリア(3.3%)やアメリカ(2.3%)と比較すると、イタリアの約4倍、アメリカの約6倍になっている。一方、「レベル1未満」は4.2%で4番目に低いのに比べて、ドイツ、イタリア、アメリカでは10%を超えている。このように、日本は上位の習熟度レベルにいる生徒が多く、下位のレベルにいる生徒が少ないことから、全体として、この領域においては高いレベルにあるということになる。また、この領域における得点の国別経年変化をみても、「2000年調査」と「2003年調査」の間には日本の変化に有意差はみられない。

次に、同様の観点から「変化と関係」領域についてみると、「レベル6」の生徒の割合は、日本は11.3%で3番目に多い。一方、「レベル1未満」の生徒の割合は6.4%で、これも先進諸国と比較してみると、ドイツ(9.5)、アメリカ(10.4)、イタリア(18.2)より低く、最も割合の高いイタリアの約3分の1となっている。因みに、「レベル5」以上の生徒の割合を先進諸国に限定してみると、日本はカナダに次いでその割合が2番目となっている。また、この領域における得点の国別経年変化をみると、日本においては、「2000年調査」と「2003年調査」の得点は同点であり全く差はみられない。

経年比較が可能なのはこれらの2領域に限られるが、少なくとも、「PISA」の結果を見る限り、「学力低下論者」が声高に指摘するような数学分野における「低下現象」はみられない。「2003年調査」における「数学的リテラシー」の得点の平均値は、前回の「2000年調査」の1位から6位に後退しているが、それは、先に紹介したように「2003年調査」から「量」と「不確実性」の2領域が新たに加わったことの影響が出たということであろう。この点については、認知心理学や教育心理学の立場から「教育評価」論を研究している村山航が、「今回の調査で日本の得点が下がったように見えるのは、日本の『苦手領域』が調査として加えられたからだと解釈できる」と指摘している。1つの仮説に過ぎないかもしれないが、少なくとも、「低下論」とは別の次元で今後検討されるべき課題となる。

村山も筆者とほぼ同様の観点から、「今回の結果から『数学の学力が低下した』と結論づけることは短絡的であり、確実にはいえないことである」と結論づけている。

一方、「TIMSS」の結果からは何がいえるのか。先に紹介したように、小学校4年生の算数の得点については、参加国の中で3番目に高く、「1995年調査」に比べても有意な差はない。しか

し、中学2年の数学の得点については、参加45カ国中5番目に高いが、1999年の前回よりも有意に低くなっている。因みに、1966年の調査では1位だったので、「TIMSS」で見ると、中学生の「TIMSS」型学力テストで測られる数学の「学力」は低下してきたとみてよいであろう。ただ、その時点で1位であったのは、他の国に比べて出題範囲に対応した「履修率」が高かったという解釈が専門家の間では定説になっているようである。その後、各国が「履修範囲」を広げていく状況の中で「順位」が下がっていったものと考えられる。しかし、「2003年調査報告書」(国立教育成策研究所、前掲書)によれば、前回との同一問題(79題)の平均正答率は、前回よりも有意に低くなっていると指摘している。したがって、国際的にみれば依然として高い水準を維持しているものの、自国内だけで比較してみると「低下傾向」は否定できないということであろう。ここではデータを示すことはできないが、このような「低下傾向」については、成績の「上位層」には変化はないが、「下位層」に低下傾向が見られ、全体の平均点を下げているという分析もみられる。このような「低下傾向」については文部科学省も認めているようであるが、それが「想定内」なのか、あるいは「想定外」であったのかが問われると同時に、「TIMSS」型テストと「PISA」型テストの内容や形式の異同についても厳密な検討がなされる必要があるように思われる。

「PISA」の「評価の枠組み」についてはこの小論でも詳しく紹介してきたのでここでは省略するが、従来の枠組みを確かに超えており、回答形式も記述式が多く取り入れられている。「学校知」という枠組みを超えて、時代の変化に即応した社会的「活用能力」の習得を志向して作成された「PISA」の「学力テスト」において、他国に比べて日本は高い水準にあり、経年比較でも優れた差がみられないという事実は、たとえ「社会的に構成されたもの」であったとしても、「テストの結果に基づいた評価」という文脈においては、「低下傾向はみられない」と評価できるのではなかろうか。

ただ、国際的学力調査は、熟慮されたとはいえ、個別の社会・文化的背景や条件をほとんど捨象した「ペーパーテスト」としての「学力テスト」、その結果として抽象的・数量的に明示化された「得点」、そして、その「得点」を「脱文脈化」された1次元の基準で比較する「順位」という「相対的な位置づけ」を表わすに過ぎない観点からのものである。したがって、「得点」の変化や「順位」の変動から「学力問題」の本質を深く論議できるのか、という疑問をどうしても払拭できない。通俗的表現ではあるが、「得点や順位の変動に一喜一憂するな」という言説は、それなりに的を得ている部分もあると思われるのはそのためであろう。

社会学の視点から国際比較教育研究を行ってきた恒吉僚子は、「数字によって明確にランクづけされた国別の順番はわかりやすく、また、貿易競争相手と自国の競争力を比較する議論とも結びつけながら危機感をあおる素材となりやすく、日本でも幾度となくマスコミに引用されてきた。しかし、実際には、国別順位と競争力を重ね合わせて国際学力テストの結果を理解することは多くの課題を含むことが指摘されてきた」と述べ、そのような単純化された議論に警鐘を鳴らしてきた外国人研究者の言説を幾つか紹介している。それによれば、「国際学力テストの点数を

経済競争力と結びつけて考えることは実は根拠のないことであること (Robinson 1999)、テストの比較からは学力獲得のプロセスを理解するために不可欠な『どのように?』(How?) の問いが抜け落ちることへの批判 (Broadfoot 1999)、カリキュラム内容もシステムも異なる国を単純に比較してしまうことの過ち (Berliner and Biddle 1995) など」がみられるという (恒吉「国際比較の中の日本型学力一求められる学力育成システム再編の理念」2006年)。このような指摘は、傾聴に値するものであり、基本的には筆者も同じような認識をもっている。特に、「学力テスト」の点数や順位を過大に評価し、あたかも「学力テストの結果」と「学校教育」と「産業・経済」が直線で結ばれているように解釈することには懐疑的にならざるを得ない。特に、変動社会におけるそのような定式化は幻想に近いものとなると考えたほうが妥当であろう。「国際学力テスト」の点数が低いことが国家的課題となったり、社会問題化したアメリカやドイツのような国々は、いずれも、世界的にみれば経済大国である。恒吉も指摘しているように、「アメリカの算数・数学は学力低下論の批判の的となってから何十年と経っているが、他方では世界的な数学者を輩出し、科学技術の世界の中心である」という事実が単純な「直線」論の間違いを証明しているといつてよいであろう。しかし、このように結論づけたからといって、算数・数学や「算数・数学」教育の社会的・経済的存在意義が否定されたり、軽視されたりすることにはならない。むしろその意義が一層大きくなることが予想される「知識基盤型社会」においては、初等教育 (幼児教育も含む) から高等教育に至る過程における算数・数学の「連続性」の問題、さらには、「学校教育」と「学校後」の社会的・職業的生活との「連続性」の問題などが多角的・構造的に解明されていくことが強く求められているといえよう。

このようにみてくると、「学力テスト」の結果は、そこに内包されている「今後の教育実践に生かすべき示唆」をそれぞれの国や地域の社会的・文化的状況や個々の学校の状況に即して解釈し、それを教育実践の改善やそれを支える教育行政の施策にどのように生かしていけるのか、という観点から利用できるものがあれば、利用していくというスタンスで対応することが要請されているように思われる。そのことは改めて指摘するまでもない「学力テスト」の本来の姿であり、初歩的で基本的な原理である。したがって、「得点」や「順位」が不動だから何も改善する必要がないとか、それらが「低下」したから「国が減ぶ」とか「国の将来が危ない」といった単純で大袈裟な言説にはたいしては厳しい批判的吟味が必要となる。重要なのは、社会的に構築された「それらの言説実践」(クレイム申し立て) を冷静に脱構築し、何が問題なのかを見極めながら、「反省的実践性」を基底に据えた教育実践における不断の改善を積み上げていくことであろう。その意味からいえば、「学力低下論争」をも含む「学力論議・論争」に終焉はない。さらにいえば、変動する社会においては、変わらずに求められる学力もあれば、その変容の内容に応じて、求められる学力の質や形も変化することはこれまでの歴史を概観するまでもなく十分あり得ることである。「基礎・基本としての学力」も「応用的な学力」もそれ自体単独で存在しているわけではなく、「社会的相互作用」を通して社会的に構成され、構築されてきた「創造物」であり「構

築物」であるからである。そのようなことから、「学力論議」は開かれた形で発展的に展開され続けることが求められているといえよう。

IV. 「学力低下論議・論争」に対する脱構築の総括と今後の課題

これまでも、「学力低下論議・論争」の基本的内容・形式・論点などについてかなり詳しく紹介し、「脱構築」的な視点もそれなりに組み込みながら考察してきたつもりである。ここでは、論理的必然に導かれたとはいえ議論が拡散した部分もあるので、すでに指摘したことも含めて問題を整理し、なるべく簡潔に総括する。そして、それらを踏まえながら、あるべき「教育実践」論への視座について素描してみたい。

「学力低下論議・論争」を基軸とした「学力問題」の脱構築的な分析から何が明らかとなったのか。まず、「学力問題」と関わる全体的な構図を整理することから始めたい。すでに指摘したことと重複する部分も出てくるが、そのような作業を進める上で最小限必要と思われることに限定するつもりである。

まず最初に確認しておきたいのは、近年の我が国における教育改革をもたらした背景である。すでに指摘したことを少し敷衍しながら整理すると、①学ぶ内容が多過ぎて教えるスピードが速くなり、その結果として学習内容が理解できない子どもが増加したという、いわゆる「落ちこぼれ」問題への憂慮（この問題は教師の「落ちこぼし」としても語られた）、②生きて働かない「断片的な知」としての「学校知」、特に、「受験学力」への懐疑、③受動的学習姿勢の蔓延による「指示待ち生徒」の増加に対する教師たちの不満（この問題は、「指示待ち人間」の増加問題として企業や官庁の職場組織における上司からも語られた）、④学校を舞台とした「いじめ→自殺事件」や「学齢期の子どもの自殺の流行現象」等にみられる子どものストレス状態と「生きる力」の弱さへの危惧（このような問題は、子どもの人間関係の弱まりや歪みの問題としても語られた）、⑤「学ぶこと」と「生きること」の乖離による「学ぶことの有意義感の低下」と、そのことに起因する「学習意欲の低下や喪失」傾向に対する危惧（このことは、学校における生徒の「無気力」や「学びからの逃走」などとして語られた）、⑥「登校拒否・不登校」といった学校に登校できない生徒や、登校しても教室に入れない「保健室登校」などの増加に対する危惧、⑦「生徒非行の低年齢化」と「学校内非行の増加」（校内暴力などに象徴される「荒れた学校」の増加）に対する憂慮、⑧「生涯学習社会」の進展による「学校教育体系の見直し」＝「生涯学習体系」への移行に対する社会的要請、⑨テレビなどの「メディア接触」の早期化・長時間化・長期間化による直接体験の減少と、そのことに起因する「イメージ人間」（イメージに支配されやすい人間）の増加に対する危惧（このような問題は、学校教育における「直接体験の重視」の根拠としても語られた）、⑩情報化社会の進展による「教育というフィルター」を通さない情報の氾濫や「バーチャル・リアリティー」（仮想現実）の蔓延がもたらす子どもへの悪影響にたいする危惧（このよう

な問題は、「メディア・リテラシー」教育の必要性の理由・根拠としても語られた)、⑪生徒の「活字離れ」「理数離れ」傾向に対する危惧、⑫教室での授業が成立しにくい「学習秩序」の揺らぎに対する危惧、などが教育問題として取り上げられ、問題によっては、教育問題の枠を超えて「社会問題」として議論されてきた。

そのような教育的・社会的背景のなかで、我が国の教育改革が立案され遂行されてきたという事実を先ず押さえておく必要がある。なぜなら、このような基本的・前提的・背景的な条件を理解・認識した上での「クレーム申し立て」であるのか否かが、「社会問題」化している「学力低下問題」の脱構築にとって重要であると認識しているからである。

これまで紹介し、検討してきた「学力低下論者」の「クレーム申し立て」の多くは、このような背景に無知であるのか、あるいは意図的に避けてきたのか、あるいは少しだけ理解しているのか、とにかく、全体を通していえることは、これまで指摘してきたような背景を踏まえた慎重に熟慮された結果としての「クレーム申し立て」のようには解読できなかった。

これまで検討してきた「学力低下論者」の「クレーム申し立て」は、ニュアンスの違いはあっても、大雑把に括れば、「学力テスト」の結果や個人的体験、また見聞した事柄などを基にして「学力低下」論を展開し、これまでの我が国における教育改革に対して「クレーム申し立て」をしてきたとってよいであろう。そして、そのような「クレーム申し立て」の正当性や重大性を誇示するような「学力崩壊」「教育が危ない」「国を滅ぼす」「子どもをダメにする」等々の誇大で扇動的な言葉が氾濫してきた。たとえそれらの言葉が大衆消費社会における出版・販売戦略の常套手段であり、著者（論者）たちの意図するところとは違った形で表現されたとしても、著者（論者）たちの責任は重いように思われる。なぜなら、そのような言葉の氾濫は、「学力問題」を安易に「イメージ」化し、問題の本質への追究を遠ざけてしまう可能性が高まるからである。「大衆受け」を狙ったものとも解釈できるが、「大袈裟に騒ぎ過ぎ」というメッセージも同時に発信してしまう可能性が皆無ではないからである。したがって、そのような言説を鵜呑みにして「クレーム申し立て」の無批判的賛同者・支持者となるか、そのような言説の発信者や言説それ自体に対して「ある種の胡散臭さ」を感じて初めから遠ざかる、といった両極端な立場を生み、結果として、仮説的ではあるが、広範な人々による真摯な議論の展開を阻害するように機能してきたとも考えられるのである。そのような基本的構図が、本稿の最初の段階で提起した、今回の「学力論議・論争」が広範な人々を巻き込んで展開された真の「論争」には至らなかった理由の1つであると総括できるのではなからうか。

次に、「クレーム申し立て」人としての「学力低下論者」たちは「学力低下論」をどのような問題として取り上げようとしてきたのか、また、「学力低下論争」なるものはどのように構築されてきたのか、その「クレーム」を申し立てられた当該集団（教育行政当局や学校）はどのような反応をしたのか、というような問題に係わる全体的構図の脱構築を総括してみたい。このような問題の大部分はすでに検討済みではあるが、まだ触れていない点も含めて明確にしておきたい。

先ず、「学力低下論」の「4つの源流」に即して整理してみると、「学力低下論」は、全てではないが、「理数系の学力低下」を基軸として展開されてきたということを確認しておきたい。

「読解力」といった「国語力」に深く関わった学力もある程度は問題とされてきたが、外国語・社会科・音楽・美術・保健体育・家庭といった教科の学力は全くといっていいほど「論争」の対象にならなかった。当然のことながら、学校のカリキュラムは、それぞれの学問分野のディシプリンと子どもの発達段階を「教育の論理」によって統合され構築された複数の「教科」によって編成されている。その他にも、「道徳教育」(最近では「教科」として位置づけるべきだという主張・議論もみられる)や「総合的な学習の時間」を中心にして「平和教育」・『いのち』の教育』といった個別テーマを重要な教育実践的課題として掲げている学校もみられる。このようにみえてくると、「学力問題」は、本来、少なくとも、学校教育全体、カリキュラム全体を視野に納めながら、多角的・総合的に検討されるべきものであるといえる。しかし、今回の「学力論議・論争」は、一部の教科についても少し論じられてはいるものの、全体として「学力低下=理数系学力の低下」に収斂しているところに特徴があり、そのことが「論議・論争」の広がりや深まりに限界を生じさせてきたように思われる。受験界からの「クレイム申し立て」についてはすでにある程度の脱構築的分析をしたので、この「まとめ」の部分では、「理数系の学力低下」論に絞って総括してみたい。

では、何故理数系、特に算数・数学の学力に焦点が当てられ、議論がそこに集中していったのか。そのことについては、これまで詳しくみてきたように、最初に「学力低下」を問題としたのが「大学の理数系研究者」や「数学を重要な分析用具とする社会科学系の研究者(主に経済学者)」であったからだと説明できよう。そのことは、ここで改めて指摘するまでもない通説となっている。これまで検討してきたように、算数・数学の国際的学力テストの結果に多少の変動はあるが、全体として、また先進諸国と比べてみてもかなり高水準にあるにも拘わらず、何故「学力崩壊」とか「学力低下が国を滅ぼす」などという大袈裟な言辭が弄されてきたのであろうか。すでに指摘してきたが、「理数教科の時数削減」と「理数科離れ」が強く連動していると考えている(そのような「関連」認識の妥当性の真偽は別にして)理数系を中心にした大学教員たちが、これまで述べてきたように、「新しい学力観」、「生きる力」、「総合的な学習の時間」といったこれまでの教育改革において重視されてきた事柄の内実に深く踏み込まないで(これまでの関連文献を検討する限りにおいてはそのように判断せざるを得なかった)、「学力テスト」の結果などを踏まえた経験的・実感的な「学力低下」論を盾に、矛先をそれまでの「教育改革」に向けてきたという構図が見て取れる。矛先を教育改革の立案者たちに向けているわけではないという認識も一部に見られるが、全体の流れ・文脈はそのような構図になっているとみてよいであろう。

最後に、近年における教育改革の歴史的・社会的背景や公教育の原理にまで踏み込んだ上での「クレイム申し立て」とは思えないこのような理数系の教科を中心とした「学力低下論」の台頭が、これまでの教育改革にどのような変更をもたらしたのか、また、「学力論議・論争」なるも

のがその過程においてどのような役割を果たしたのか、あるいは、どのような課題を残したのか、という問題について総括をしておきたい。

「教育改革にどのような変更をもたらしたのか」という点については、これもすでに指摘したように、一連の「学力低下論」やそれに基づく「教育改革批判」が功を奏したのか、文部科学省は、全国一生活学力テストを実施するとともに、「新学習指導要領」の完全実施の直前に、「確かな学力向上のための2002アピール」を発表し、学力の「基礎・基本」を確実に定着させることを強く要請する、という対応を示した。しかし、その「学びのすすめ」の「別紙」の部分に示された新「学習指導要領」の「ねらい」と「方策」を読む限り、「きめ細かな指導で、基礎基本」とか「学ぶ習慣を身につける」といった文言以外は特に目新しいものはなく、これまでの教育改革の理念を大きく変更するようなものにはなっていない。この2つの文言も、「現場の教師」にとっては特に目新しいものではなく、多くの教師が実践目標として掲げてきたものであろう。問題とされるは理念の変更ではなく、これまでみてきたような「総合的な学習の時間」の縮減と「教科の授業時数」の増加という、制度的変更であろう。制度的変更の内容についてはすでに検討したのでここでは省略するが、「理念」と「制度」の関連についての考察が残されているので少し触れておきたい。

まず、「理念」として語られていることの重要な部分を「中央教育審議会・答申」(2007年)の中から抽出してみよう。この「答申」は、今回の制度的変更の理由・主旨を、『総合的な学習の時間』については、体験的な学習活動、教科等を横断した問題解決的な学習に取り組むことは今後も重要であるため、一定の授業時数を確保する必要がある。しかしながら、これまで『総合学習的な時間』で行われることが期待されていた教科の知識・技能を活用する学習活動を各教科の中でも充実することや高学年において外国語活動を設けること」と述べている。ここにみられるのは、「新しい学力観」を基底とした「総合的な学習」理念の継続と徹底である。少なくとも、「理念」における後退は見られないといってよいであろう。しかし、これまでみてきたように「制度」のレベルにおいては、「総合的な学習の時間」の縮減と「教科時数」の増加という変更がある。

後者の変更は、「学力低下論者」たちから出た「クレーム申し立て」が功を奏した結果であることは明白であり、そのことはこれまでも指摘してきた。問題なのは、両者の関連構造であり、そのことがどのように議論された上での「変更」であったのか、ということである。他のところでも指摘したように、「基礎・基本」の着実な定着と「自ら学び自ら考える」という二つのことを両立・統合させる教育実践のあり方を明確にしないまま、授業時数の変更を「カタチ」だけ行っても成果はあまり期待できない。新しい学力観やそれを基軸とした「総合的な学習」の理念を各教科の中にも取り入れていくという改革実践は、見方を変えれば、「学力低下論者」(受験界からなどのクレーム申し立ても含む)が望むような「学力」向上に繋がるのか。たぶん繋がらないというのが筆者の判断である。一方、教科の枠の中では取り上げにくい学習テーマを設定し、教

科の枠を超えて追究し合う「総合的な学習の時間」(現実社会の学びの多くは学校的な教科の枠を超えている)の縮減は、本来の主旨を実現できるのか。「クレイム申し立て」があったから、それらに対応して安易で形式的な「両立論」や「バランス論」に走ったのであれば、改革の趣旨は実現されないどころか、中途半端に終わる可能性が高いと考えられる。

今後の課題については、すでに幾つかの問題領域において具体的に指摘してきた。それらを踏まえて最後にいえる基本的に重要なことは、次のようなことである。

近年の「学力低下論議・論争」を基軸とした「学力論議」は、一部のメディア関係者と大学教員たちが協同的な「カタチ」で主導して創られた「構成物」・「構築物」という側面をもっている。それはそれとして様々な問題提起をしたという意味で評価されようが、本来参戦が必要とされる広範な人びとを巻き込んだ真の「学力論議・論争」ではなかった。従って、それらを出発点として、これから「真の意味」での広範な人々を巻き込んだ本格的で冷静な論議・論争を着実に積み上げていくことが第一の課題となる。

第二の課題は、変容するこれからの社会における「基礎・基本」となる学力とは何か。その議論を、それぞれの学問領域における「教科の論理」(教科を発展的に学んでいく上での基礎・基本)、子どもの発達段階に即した「教育の論理」・「学習の論理」からみた「基礎・基本」、産業化社会や情報化社会の発展による「知識基盤型社会」における「基礎・基本」、といった幾つかの重要な次元や領域における徹底した検討の必要性とそれらに基づく共通理解・共通認識の形成である。

「応用的な学力」についても、同様な文脈においてこれまで以上に多角的・多次的に検討していく必要がある。特に、これまで不十分であった変容する社会が求める「学力」(「基礎・基本的な学力」と「応用的・発展的な学力」)と学校教育の内容(「カリキュラム」・「教科の内容」・「学んで身についた実際の学力」など)との関連性に関する議論と共通理解については、今後一層の進展が求められるであろう。国際的にみると、1997年に OECD の下で、DeSeCo (Definition and Selection of Competences) プロジェクトが編成され、「国際標準の学力」をめざして「キー・コンピテンシー」(Key Competences) と称する概念が提出され、すでにそれなりの議論が開始されている。OECD は、この「キー・コンピテンシー」の選別についての情報収集と、青年や成人の「コンピテンシー」水準を測定する国際調査の強化のために妥当な概念枠組みを提供するという目的でこのプロジェクトを立ち上げたとされているが、それは、PISA と関連づけられ、多彩な学問領域の専門家が政策に関連した枠組みを生むために政策担当者とその関係者との協議によって進められた。このプロジェクトを通じて、グローバルな経済と文化という世界的な課題が認識され、重要なコンピテンシーの選択に必要な情報を得るための共通した価値が認められたという (D. S. Rychen & L. H. Salganik: The Definition Selection of Key Competencies: Executive Summary. 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』参照)。

このような検討と議論が必要な理由は、同書の中に次のように書かれている。

「なぜ今日コンピテンシーが重要なのか」

「グローバル化と近代化は、次第に多様化し相互につながった世界を生み出している。この世界を理解して正常に働くようにするために、個人は、たとえば、変化するテクノロジーをマスターしたり、大量の利用可能な情報を理解する必要がある。また、個人は、環境の持続性と経済成長とのバランスや、繁栄と社会的公正のバランスをとるといったように、社会としても集団的な挑戦に直面している。こうした背景の中で、個人がその目標を実現のために必要なコンピテンシーは一層複雑化し、ある狭く定義された技能をマスターする以上のものを要求するようになってきた。(前掲書、202頁)

このような背景の下に提案された「キー・コンピテンシー」は、人生の成功 (successful life) と良好な社会 (well-functioning society) に貢献するものとして構想され、人間の権利や持続可能な社会、そして民主的な過程を尊重する普遍的な価値を表現するものとして考えられたということである。

国際的レベルのこのような動向を、日本の社会・文化状況を踏まえながら「学力問題」とどのように関連づけ、意味付けるのかは、これからの重要な課題の1つとなろう。

一方、わが国固有の近年における動向としては、2006年4月に出された経済産業省『社会人基礎力に関する緊急調査』や、すでに紹介した2007年3月に出された社団法人・経済同友会の提案書『教育の視点から大学を変えるー日本のイノベーションを担う人材養成に向けてー』などがあり、「学校後」の社会人として求められる「学力・能力・態度」などを提案している。2つの報告書とも、独自に実施した調査に基づいて提案している。後者の経済同友会の提案についてはすでに検討したので、ここでは前者の経済産業省から提案された「社会人基礎力の12の能力要素」に限定して紹介しておきたい。そのことで、我が国における「新しい学力観」・「生きる力」や2つの教育界以外の「学力・能力観」と「PISA型学力」・「キー・コンピテンシー」の三者の関係がみえやすくなるからである。

「社会人基礎力の12の要素」については、先ず、「前に踏み出す力」(アクション)、「考え抜く力」(シンキング)、「チームで働く力」(チームワーク)の3つに分類されている。それぞれの下位分類として12の「能力要素」が挙げられ、それぞれに対応した「内容」が書かれ、それぞれの内容に即した事例も挙げられている。事例を省略してそれらを箇条書きに整理してみると、次のようになる。

- I. 「前に踏み出す力」—①「物事に進んで取り組む力」(主体性)、②「他人に働きかけ巻き込む力」(働きかけ力)、③目的を設定して確実に行動する力 (実行力)
 - II. 「考え抜く力」—①「現状を分析し目的や課題を明らかにする力」(課題発見力)、②課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力 (計画力)、③新しい価値を生み出す力 (創造力)
 - III. 「チームで働く力」—①「自分の意見をわかりやすく伝える力」(発信力)、②「相手の意見を丁寧に聞く力」(傾聴力)、③「意見の違いや立場の違いを理解する力」(柔軟性)、④「自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力」(状況把握力)、⑤社会のルールや人との約束を守る力 (規律性) ⑥「ストレスの発生源に対応する力 (ストレスコントロール力)
- (経済産業省『社会人基礎力に関する緊急調査』2006年より作成)

「社会人基礎力」として挙げられた内容を概観していえることは、表現こそ違っているが、こ

れまでみてきた「新しい学力観」や「生きる力」と共通している部分が多い。大雑把に言えば、両者を通底している価値観はほぼ同じとみてよいのではなかろうか。少なくとも、目指す方向に矛盾はないように思われる。また、先に取り上げた「経済同友会」の提案とも同様の志向性を内包している。さらに、誤解を恐れずにいえば、「PISA 型学力」や「キー・コンピテンシー」も、「グローバル化」に強調点がみられるなど、問題とされている次元や領域に少し違いが見られるが、やはりその基底に存在している価値観や志向性には共通したものがみられるといえよう。このようにみえてくると、「学力低下論者」の主張する「学力テストにおける「点数」や「順位」の低下によって『国が減びる』」式の定式化が、「学力論議」の本道から外れた議論であることが理解されよう。我が国と国際社会の変容を見据えた真の「学力論議」はこれから本格的に始めなければならないのである。

第三の課題は、第二の課題と関連させながら、そもそも競争的な状況を創り出し易い国際的な「学力テスト」への参加などは必要なのかといった問いも含んだ「学力評価」のあり方をこれまで以上に多角的・多面的観点から追究し、その成果を共有しながら、さらに高次の「学力論議」を拓いてしていくことが期待される。近年の「学力論議」の文脈においても「教育評価」をどうするのかという議論は世界的なレベルにおいてすでに展開されており、「PISA」調査などとも関わりをもつ「真性の評価」(authentic assessment) 論などが提案され、ある程度実践されてきている。我が国においても、田中耕治や遠藤貴広らによって精力的に研究され、紹介されてきているが、特に、「真性の評価」論は新しい評価法として近年注目を浴びてきた「ポートフォリオ評価」の理論的裏づけともなっており、これからの「学力論議」を深め発展させていくことへの貢献が大いに期待される。とりあえず、3つの課題を挙げてきたが、これらに尽きるわけではない。また、「学力論議に終わりはない」ということだけは確認しておきたい。

引用・参考文献

- 平秀美・中河伸俊『構築主義の社会学』世界思想社、2000年15頁
- 汐見稔幸「私たちが『学力』を語り合おう」岩川直樹他編『学力を問う—だれにとっての だれが語る「学力か」』草土文化、2001年、6頁
- 中井浩一・「中央公論」編集部編『論争・学力崩壊』中公新書ラクレ、2001年、3頁
- 市川伸一『学力低下論争』ちくま新書、2002年、13頁
- 加藤幸次他編『学力低下論批判』黎明書房、2001年
- 寺岡英男「学力論議の批判的検討と学びの改革」福井大学教育地域科学部紀要、2002年、1頁
- 寺岡英男「科学リテラシーと授業改善」日本教育方法学会編『教育方法36』2007年
- 岩川直樹「声を紡ぎ合い織成し合うために」岩川直樹他編『学力を問う』草土文化、2001年、219-220頁
- 社団法人・経済同友会編『教育の視点から大学を変える—日本のイノベーションを担う人材育成に向けて—』2007年、2-3頁
- 田中耕治『学力低下』論の多様性を踏まえ学力論へつなぐ』前掲書・岩川直樹他編『学力を問う』2001年、138頁
- 財団法人・地球産業文化研究所編『教育政策に関する緊急提言』2000年10月

- 岡部恒治他編『分数ができない大学生—21世紀の日本が危ない』東洋経済新報社、1999年
- 岡部恒治他編『少数ができない大学生』東洋経済新報社、2000年
- 和田秀樹『受験勉強は子どもを救う—最近の医学が解き明かす「勉強」の効用』
- 和田秀樹『学力崩「ゆとり教育」が子どもをダメにする』PHP 研究所
- 苅谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま新書2002年
- 中央教育審議会・答申『幼稚園、小学校、中学校、高等学校お呼び特別支援学校の学習指導要領の改善について』
2007年
- 田中一生『教育社会学の新しい展開に向けて』日本教育社会学会編『教育社会学研究』第47集118頁
- 苅谷剛彦『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂、2001年
- 新堀通也『学歴社会から学習社会へ』麻生誠他編『学歴効用論』1977年
- 苅谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』岩波書店、2004年
- 耳塚寛明「小学校 学力格差に挑む—だれが学力を獲得するのか」日本教育社会学会編『教育社会学研究』
第80集、2007年、24-25頁
- 佐藤 学『授業を変える 学校が変わる—総合学習からカリキュラムの創造へ』小学館、2000年、194-203頁
- 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能—OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA)』2004年
- 国立教育政策研究所編『算数・数学の国際比較—国際数学・理科教育動向調査の2003年調査報告書』2005年
- 国立教育政策研究所監訳『PISA2003年調査・評価の枠組み』2005年、3-4頁
- 村山 航「PISA をいかに読み解くか」21世紀 COE プログラム・東京大学大学院教育学研究科・基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力—危機の構図と改革への展望』明石書店2006年、75頁
- 恒吉遼子「国際比較の中の日本型学力—求められる学力育成システム再編の理念」前出『日本の教育と基礎学力』、
93頁
- 経済産業省編『社会人基礎力に関する緊急調査』2006年
- 田中耕治編著『新しい学力テストを読み解く』日本標準、2008年