

# 「学力問題」論争は何を論じ、何を論じ得なかったか

## What is the most important issue of the controversy on literacy of Japanese students?

碓 井 岑 夫

(平成18年 8 月21日受理 最終原稿平成18年 9 月21日受理)

1990年代末から2000年代初頭にかけて、多様な論者が参加した「学力問題」論争が大きく社会問題化した。小論は、先行する諸研究に学びながらこれらの論争の特徴を整理・分析し、かつ、それがもたらした論争とその枠組みに限界があったことを明らかにした。また、その指摘を通じて「学力」とはなにかを考え、なにが論じつくされずに残った課題かを併せ考えた。このことによって、今後の学校教育および教育実践が志向すべきいくつかの課題を考察した。

キーワード：学力、学力低下、学習のレリバンス、PISA調査、教育実践

### 1 過剰な論争の光と陰—課題と方法

大型書店のベストセラー・コーナーに、学力低下を論ずる書物が平積みされていた状況が消えてから1年近くが経ったが、文部科学省や教育関係者のみならず国民の間に広く社会問題化した「学力低下」問題論争とはそもそも何であったのか。

1990年代末以来、経済学、数学、物理学、医学など「学力問題」などに関心を持たなかった研究者や経済団体、シンク・タンク、政党などが教育改革政策論議とセットにして「学力低下」を論じ、そのしんがりに教育研究者がついて回るような今回の「学力問題」論争の構図は、戦後の数度にわたる学力論争史でも例のないことであった。西村和雄他『分数ができない大学生』、同『小数ができない大学生』の書名に象徴されるセンセーショナルな書物が「ゆとり教育」や新学習指導要領への批判と二重写しとなって次々と出版され、さらに2004年に公表された学力実態に関する国際調査結果によって、「学力低下」問題は加速度的に社会問題として広がった。しかも、文科省が従来経験してこなかった角度から政策批判を受けたため、自らの教育政策の無謬性に固執して、その対応に右往左往して「火に油を注ぐ」形になってしまった。

そして、2002年初頭に、文科省「確かな学力の向上のための2002アピール『学びのすすめ』」が出され、さらに、2003年10月、中央教育審議会（以下、中教審と略す）「初等中等教育における当面の教育課題及び指導の充実・改善方策について」が答申されるやいなや、各学校現場では「ゆとり教育」を象徴する総合的な学習から基礎・基本の習得へとばかりにドリル学習・ドリルプリントへと雪崩現象が起こり、書店の店頭でも同様な事態が生じた。校内研修のテー

碓 井 岑 夫

マでもこのシフトは間違いなく起こっており、最近では総合的な学習をテーマとする研修などは皆無に近い。こうした状況は「教育問題におけるモラルパニック」<sup>1)</sup>と呼ぶにふさわしいような状況であった。いまや「学力問題」が教育改革のメインテーマであるかのような状況があるが、あの一連の論争は何を論じ合ったのであろうか。

すでに「『もう、学力低下論争は終わった』ということにしなければいけない」(荻谷剛彦)、あるいは「学力論争は終わった」(原乾史)とその終息が宣言されている。

「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2005について」(2005年6月 閣議決定)と中教審「新しい時代の義務教育を創造する」答申(2005年10月)は、全国規模の到達度・理解度調査の実施を提言し<sup>2)</sup>、文科省は、それを受けて2007年4月に「全国学力・学習状況調査」として小学校6年生、中学校3年生を対象とする悉皆調査を実施することを公表している。

義務教育課程実施状況調査や国際的な学力調査などによって、日本の中学生の「学力」調査結果はある程度明らかになり、「ゆとり教育」対「学力向上教育」の構図の論争には決着がついたかのように見えるが、これらの問題を「論争」仕立てにするだけでよかったのか、むしろ、論争されずに残されたところに大きな問題があったのではないか。この問いは、当然のことながら、それらが「論争」と呼ぶにふさわしいものであったかどうか、また、学力問題を考える際に重要なテーマであるべき何を論じ得なかったか、という問い返しを含んでいる<sup>3)</sup>。

小論では、「学力問題」論争を筆者の視点で整理しつつ、何が論じられ、何が論じられなかったかを明らかにすることによって、「学力」の構造とそれを展開するための視点を考えたい。とりわけ、何が論じられなかったかを論ずることは、筆者の構想する「学力」のイメージと教育実践的な課題を提起することになる。

## 2 「学力問題」論争と「学力」論争

筆者が、標題で「学力問題」論争と称したのにはいくつかの理由があり、今回の論争の特徴と問題点もそこにある。

第1は、「学力」論争と「学力低下」問題論争あるいは「学力問題」論争とを意図的に区別したいからである。今回の論争は、なんらかの学力規定にもとづく理論的・実践的な論議よりも、新自由主義などを基盤にした教育政策批判や格差社会論から学力格差をリンクさせた批判などの社会的広がりをもっていることが特徴である。たしかに、学校教育が現代の重要な社会的機能の1つであり、両者は密接な関係があることは論を俟たないが、「学力」論争を周辺に広げて「学力問題」論争化することは、議論の錯綜を招きかねない。昨今現象している状況はそれを象徴しており、それゆえに、あえて「学力問題」論争と位置づけたのである。筆者は、「学力」概念は社会的・歴史的であると考えがゆえに、それが周辺諸科学と関連をもつことは不可避であると思う。しかし、それをイデオロギー的に政策批判とのみ関連させて論ずることには、教育の本質論から同意できない。

荻谷剛彦らが、「学力は、戦後の日本の教育界が生んだ、最大のジャーゴン(専門用語)」と

「学力問題」論争は何を論じ、何を論じ得なかったか

いってよいだろう」<sup>4)</sup>というように、戦後の数度の学力論争は多義にわたったがその度に内容の深まりをもたらし、教育実践の展開を促す役割を果たした。今回の「学力問題」論争は、そうした教育実践への橋頭堡を築かずに終息してしまう脆さがある。

第2は、文科省の義務教育課程実施状況調査をはじめとして国際的な学力比較調査が、わが国の児童生徒の「学力低下」を量的に論証したかどうかが問われたが、そこでは「学力」規定の論議が希薄であったために事実の読み方と解釈にズレが生じたことから論争が始まったのである。例えば、PISA調査が「リテラシー」の用語を限定的に使用し<sup>5)</sup>、そのもとで調査と分析をしているように、そのコンテキストに即した結果の読み取りが必要なのである。つまり、学力概念の提起の仕方によって、種々の学力調査の結果は読み方が異なり、「学力低下」が実態としてあったかどうかは未決の論争になる危険性を当初から孕んでいた。その意味では、田中耕治が「論争自体は学力水準が低下したか否かを表層的に問うという展開に終始することになった。しかし、学力の質や構造を等閑視して、このように学力水準の高低のみが関心の的になる場合には、いきおいその教育的な解決策は短絡的なものになる」<sup>6)</sup>と指摘していることは重要である。また、PISA調査の背後にある社会観・学力観から問題構成のプリンスプルに言及して、その誤用・誤読の危険性を指摘する岩川直樹の論文「教育における『力』の脱構築」(久富・田中編 註6)も参考になる。

今回の論争にあって「学力低下」があったかどうかが必争点になっていたが、上述の趣旨から言えば結論はいかようにも導き出せるので、論争が大掛かりにされたのに比較して、その結果が貧しいものになる危険性がある。極論すれば、点数が「下がった」ものを「上げればいい」という彌縫策になりかねない。すでに始まっている学校現場での基礎・基本の習得型学習やドリル学習、教え込み・詰め込み主義教育の増加はその象徴的な例ではないだろうか。

第3は、論争が財政構造改革や教育改革政策などを背景にしたために、学力問題が学校教育の枠を超えた社会的な広がりをもった論争となった。とくに、経済開発協力機構(OECD)のPISA2003調査、国際教育到達度評価学会(IEA)のTIMSS2003調査<sup>7)</sup>など、国際的な学力調査結果が公表されたこととも関連して、グローバリゼーションという社会動向は、学力調査結果を経済的な「国際競争」という潜在的な視点でとらえることによる論争にしたてた面があった。地球産業文化研究所の「学力の崩壊をくい止めるための、教育政策に関する緊急提言」(2000)<sup>8)</sup>は、国際競争力の視点を前面に出した学力低下批判であったが、日本経済団体連合会「21世紀を生き抜く次世代育成のための提言」(2004)などは、地方分権化の流れのなかで教育の多様化と自由化を求め、学校・教員レベルの学校改革と授業改革を提言している。また、経済同友会「教育の『現場力』強化に向けて」(2005)では、「こうした『政策』と『実状』の不一致は、改革の理念や必然性が教育現場に十分根付いていないことや、文部科学省の主導によるトップダウン型の改革の限界を示しているのではないだろうか」(p2)とまで書いている。その意味では、財界の諸提言は「学力低下」論争後の改革を見すえて、学校の教育目標設定と実践、教師の意欲と能力を高めるための「評価」や免許制度改革まで提言している。

国際競争力の視点が前面に出ると、「学力低下が国を滅ぼす」のようなキャッチコピーが広

碓 井 岑 夫

がり、逆に、教育や学力の本質を問い返す議論の影を薄くさせる結果になった。かつて高度経済成長政策を進めた時期に、「人的能力＝労働力」ととらえる人間観が横行し、学校教育はあたかも人材配分機構になったことを思い返すのは筆者だけであろうか。

第4は、今回の学力低下論争の火付け役となった西村らの一連の著作は、大学生の学力実態の一部を分析することによって、学校5日制、教育内容の3割削減、ゆとり教育を体現した2002年新教育課程・新学習指導要領への警告と批判が中心にあるが、学力の本質と構造やその形成過程を問題にしていない。それは、「数学的学力＝計算力」を前提にして、大学生の学力実態を調査と数値で示したが、本来、その前提そのものを問い直すことが不可欠であった。彼らにそれを求めることは的外れのそしりを免れないが、論争の枠組みが早々に決まってしまったことは不幸なことであった。

視点を変えれば、学力を体現している当事者である児童・生徒に最も身近にいる学校教員以外の分野からの問題提起に始まったことが社会問題化した要因である。たしかに、西村らの問題提起は大学生の「学力低下」論から始まり、必要に迫られたとはいえ大学教員が学生の学力実態と向き合い始めたことは大きな意味があった。それが、さらに大学改革や教育改革に発展していくことが望まれる。しかし、学力調査の対象であった児童・生徒に関わる現場教員が、当事者の生活や意識の変化と重ね合わせながら現代的な「学力」の質を論じる場面が少なかったのである。当事者が、学力問題を教育の課題としてとらえ、日々の実践的な内容・方法としてとらえ直すことが論争の深化に寄与することになる。

このように書いてくると、筆者は学力問題が論争的な社会問題化したことを否定的にとらえているかのような誤解を生むかもしれないが、立場はまったく逆で肯定的にとらえている。学校教育にしても学力にしても、それらは本来社会的なものであって、それを成り立たせている社会と無縁には存在しない。しかし、教育や学力に関する社会的な要請がすなわちその内実を意味するものではないところに問題の複雑さがあり、また、教育学や教育実践の理論的課題がある。いわば、教育学はそれを多面的に解き明かそうとする学問であるといっても良いだろう。社会の未来を担う子どもの「学力」の現状や課題が少しでも明らかになることは、子育て・教育という「未来設計」のしごとに国民が広く関わることであり、社会制作への参加という主権者として望ましいことである。ただし、そこには社会的・歴史的な背景と結びついた「学力」論議が不可欠であり、「学力＝読・書・算」能力といった古典的な学力観だけにとらわれた「学力低下」の是非を論争する状況に反対なのである。

### 3 学力論争の構図と特徴

筆者の学力問題への関心は、1960年代後半から始まっている。その後いくつかの論文を書いたが、近年の論争との関連で言えば以下の「学力の土台づくりと学習観の転換」（『現代と教育』No17 1991.3）、「現代の学習と学力論争—岸本裕史氏の学力論を中心に—」（『和歌山大学教育実践研究指導センター研究紀要』No.2 1993.3）、「現代の学校と新学力観（Ⅱ）—新

「学力問題」論争は何を論じ、何を論じ得なかったか

学力観を軸に一」（『和歌山大学教育学部紀要』1995. 3）、「学力問題の深層を考える」（和歌山県国民教育研究所『月報』2000. 7）などを書いた。それらに時には触れながら論を進めてゆく。

この間の「学力問題」論争を整理したものはすでにいくつかの先行研究があるので、まず、その簡単な紹介と整理の方法と着眼点の特徴を述べよう。

第1は、中井浩一編『論争・学力崩壊2003』（中央公論社、2003）である。前著『論争・学力崩壊』（2001）に続くものであるが、論争の経過を「ヒートアップする論争」「『ゆとり』教育は是か非か」「大学改革」「現場の混乱と、さまざまな再生案」と柱立てして、代表的な論文を紹介しているが、教育学者などが書いた学力論や実践論はほとんど収録されていない。もっともオーソドックスな構成であり、教育学以外の分野の読者にとっては「何が論じられたか」を簡便に知ることができるが、あくまでも一般啓蒙書の域を出ない。新書の制約もあって、現代の人間発達にとって「学力」の意味や構造を問おうとする諸論が収録されていないのが問題であり、学力論争の理解を深めるためには限界がある。敢えて言えば、「学力問題」論争の理解を皮相的、形式的なものにする危険性がある。

筆者は、「学力問題の深層を考える」（2000. 7）のなかで、次のように書いたことがある。すでに、西村らの初期の書物が発行されていたが、大学生の学力低下問題に触れた箇所である。こうした視点が中井編の著作からは出てこないと思われる。

大学生の学力低下が起こっているとすれば、同じような状況が高校、中学校、小学校でも起こっていると考えなければならない。なぜなら、今日の大学教育が大学生の学力実態を根本的に変えるほどの力を発揮していると考えられないからである。専門教育への分化は間違いないが学力の不均衡を生み出し、専門教育・研究に不要な学力は目立って「剥落」現象を起こしている。この「剥落」現象こそ、彼らの学力形成のプロセスや習得後の維持構造の問題をあからさまにしている。記憶中心の正答主義や知識の非構造的な収納が、時間とともに知識の劣化を起し、忘れるという剥落現象が生じるのである。

学力調査結果に一喜一憂するのではなく、その結果から読みとれないあるいは表れないところで進行していると思われる人格発達の歪み・跛行の実態を考えなければならない。つまり、彼らの人格の全体像と学力実態との関係を見ておかないと、現代の子ども・青年の学力問題どころか実像にも迫り得ないのである。学力の階層化・二極化が言われているだけに、彼らの学習がどのような心的深層を包み込んでいるのかという人格形成の過程を学力問題は視野に入れておかなければならない。（「学力問題の深層を考える」）

第2は、山内乾史・原清治『学力論争とはなんだったのか』（ミネルヴァ書房、2005.1）である。山内は、学力問題論争の全体像を見渡して、「学力低下論、ゆとり教育論の類型」として、次のマトリックスを使っている。

|           | 国家・社会の観点から                  | 児童・生徒の観点から                    |
|-----------|-----------------------------|-------------------------------|
| ゆとり教育に肯定的 | タイプ1<br>教育過剰論、新自由主義教論       | タイプ3<br>児童中心主義的教育論、体験型・参加型学習論 |
| ゆとり教育に否定的 | タイプ2<br>国際競争力低下論、学習意欲論・階層化論 | タイプ4<br>学習権論、吹きこぼれ論           |

碓 井 岑 夫

紙幅の関係で、それぞれのタイプにどのような学力論が分類されているかを紹介することはできない。今回の論争を「学力低下論vsゆとり教育論」のカテゴリーでとらえれば、このマトリックス自体はわかりやすい1つの方法である。しかし、タイプの分類が上記の構図に縛られているために、そもそも「ゆとり教育」や「学力」概念を教育学的に論じているわけではないので、自ずと分類と分析に限界が生じる。例えば、「学力論」を考えると、「国家・社会」と「児童・生徒」が対概念として成立するかどうかの基本的な問題点がある。また、論争の実態を把握する方法としても明瞭である反面、論争が論じ得なかった課題がないかのような誤解や浅薄な理解を生む危険性がある。また、「引用・参考文献一覧」が付されているが、戦後学力論史を考えると見過ごせない財界、シンク・タンク、政党などの諸提言がほとんど入っていないのが問題である。

原らは、「『ゆとり教育』を施すことで、いじめや不登校は本当に減ったのでしょうか。実際には減っていないのです。これでは文科省が受験戦争からの脱却をめざして考えた、ゆとり教育という特効薬は効き目がなかったということになります。」(山内・原 前掲書 p105)と述べているが、その事実認識は間違いないだろうか。

本来の「ゆとり教育」は、子どもの「学び」の質一つまり、「学力」の質を変えて行こうとするものであったはずであり、その検証に十分な時間的・物理的なゆとりのなかで学校現場の実践が展開されただろうか。むしろ、「ゆとり教育」が検証に値するほどの時間と学校現場に教育実践を展開するだけの余裕が与えられないまま、文科省による教育課程政策の検証抜きの軌道修正に学校現場は振り回されてきたと考える。「ゆとり教育」という呼称はともかくとして、学校5日制のもとで教育内容の精選や授業時数の削減、総合的な学習の時間だけが批判の対象となったのは不幸なことであった。それゆえに、「ゆとり教育」の理解の仕方によっては、学習論や授業論、指導論、そして新たな学力論が前面に出てくる必然性があったにもかかわらず、また、教育改革の大きな動きを生み出すはずであったにもかかわらず、こうした論争の整理はゆとり教育を「未発の契機」に終息させることになったのではないか。

この終息が今後学校現場に何をもたらすかが問題である。筆者は、15年前の論文で、以下のように書いたことがある。

低学年の教室で、教師がワークやドリルの用紙を持ってきただけで、鉛筆を取り出して待ちかまえる子、逆に、それを拒否して泣き叫ぶ子など、楽しいはずの学校生活が子どもにとっては競争と比較の試練の場になっている。一人一人の子どもの背後に父母や家族があり、子どもの表情を生み出している父母の願いや苦悩が見えるようである。早くから競争を意識させられている子どもの気持ちを思いはかれるゆとりが、学校や教師から失われているのである。

学力論でいえば、ほんとうの学力とはなにか、現代の社会と学校に求められる学力を考える、といった議論よりも、テストや入試に現れる「学力」をどう高めるかに追われている。地域や父母の中にもそういう視点で学校や教師の実践を評価する傾向が強まっている。子どもの親たちが、企業のなかで自らが競わされている論理でわが子を見ることを強いられているのだ。(「学力の土台づくりと学習観の転換」)

「学力問題」論争は何を論じ、何を論じ得なかったか

これに続けて、教師や父母のなかに競争的な学力ではなく仲間と協力・協同しながら学びの力を着けていこうとする動きがあることを紹介したのだが、今回の学力論争後の学校現場にこうした実践が期待できるだろうか。上述したような学校現場での授業規律・生活規律の維持とドリル学習の復活の動向は、15年前の杞憂を再生することになるのではないかな。

計算力や漢字力をわかりやすく形成するための「ドリル学習」へのシフトが、「百マス計算」「漢字ドリル」「計算ドリル」として学校現場を席卷している状況はすでに述べたが、その実践的効果を全国に知らしめたのは「学力の基礎をきたえどの子も伸ばす研究会」（略称・学力研）とかつての研究仲間であった蔭山英男（現立命館小学校副校長・立命館大学教授）である。筆者は、学力研代表である岸本裕史の教育実践の卓越した部分や組織力の優れた部分を評価しつつ、その学力論について以下のように書いた。

「（岸本氏の私註）3つの基礎的能力　生きる力としての基礎的能力には大別して3つあります。第1は、基礎的な体力・運動能力です。第2は、感応表現能力です。第3は、基礎学力です。読み書き計算を機軸とした能力です。認識の発達の上で、なくてはならない能力です。・・・今日、基礎学力の有無は、生きていく上で決定的な条件となっています。」をあげていることも正しい。

問題は、これら3つの相互関係や基礎学力と生き方・思想・価値観とどういう関係にあるのか、意欲や感情との関係、総じて基礎学力と人格の形成という基本問題の構図の描き方にある。

岸本氏は、この点で人格論の全体構造を説明していないし、「3つの基礎的能力」の外延をぼかすことによって人格発達と学力の関係の説明を回避している。（「現代の学習と学力論争—岸本裕史氏の学力論を中心に—」1993）

最近の学力研は、学校現場の「基礎的・基本的な知識と技能の定着」の要求を受けて、「百マス計算」に代表される基礎学力の習得とその授業技術と教室における授業規律を重視している。したがって、上記の岸本「学力」論への問題指摘は今日でもなお有効であると思う。

第3は、久田敏彦「習熟度別学習をめぐる動向と課題」<sup>9)</sup>である。この論文は、学力論争の整理を意図したものではないが、習熟度別学習論の検討を通じて結果的には論争の整理をしているので言及する。

久田は、今回の論争を習熟度別学習との関連で概括して、「結論からいえば、今日の代表的な『学力』論議は、『学力』とは何かを問わず、しかも『学び』とは何かを問わないで、習熟度別学習はこぞって提唱するという特徴である」（p48）と述べている。当然、西村らの課題提起は「単純な『計算力』を数学の『学力』として自明視し、調査時点での大学生の計算力の実態を明らかにしているとはいえ、『低下』する以前の『学力』実態データとの比較もせずに『学力』の『低下』を論じているという問題がある」（p49）と批判する。

階層分化の視点から学力問題を論じた荻谷剛彦は、『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）などで、出身階層による学習時間、通塾率などの差異を明らかにして、結果的に、ゆとり教育が学力格差を拡大することを論じた。原らのマトリックスでは、

碓 井 岑 夫

荻谷の議論はどこに位置づくか明確ではないが、久田は、荻谷のしごとを実証的態度などで一定評価しつつも、「学力」概念をめぐる論議に意図的に与しないことを、「かえって『読み・書き・算』の習熟を『基礎学力』とか『確かな学力』として暗黙のうちに規定してしまう」(p49)と批判的に述べている。

また、原のマトリックスでは対照的な「タイプ2」の西村らの論述と「タイプ3」の加藤幸次・高浦勝義編『学力低下論批判—子どもが“生きる”学力とは何か』(黎明書房 2001)とも、以下のように批判される。「対照的な2つの『学力低下』論も、これに対抗する『学力低下』論批判も、ともに『学力』概念の探求に赴いていないことは明らかであろう。今日の『学力』論議は、『学力』とは何かの論議ではないのである。」(p50)と述べている。

#### 4 学力論争から考えるべき課題

第1の課題は、学力のとらえ方である。「学力」をめぐる定義は学力論の数ほどある。したがって、「学力」を定義すること自体は大きな意味があると思えないが、筆者の「学力」の定義をとりあえず示しておこう。

学力とは、個別の成長しつつある人間が、ある時点でもっている諸能力の一部であって、学校教育を通じて獲得された知識と技術のレベルである、と<sup>10)</sup>。この定義自体は何ほどの特徴を持っているわけではない。諸能力を統合する人格—自己意識をもとに形成される自分らしき—形成において、「学力」を支える意思・意欲と感情・情動、それに潜在する「学習する能力」が生き方の方向を決定づける。もちろん、学力は測定された結果としてある時期の水準を示すが、それは能力の一部であるから、将来的に異なったスケールによって変成する可能性があると考えべきである。ある水準が、意志的な生き方によって使われ方や使い方が変わるので、異なった意味合いを持ち異なった成果を生むことになる。われわれが、「受験学力」や「学校知」の脆さやはかなさを人生においてしばしば実感するのはこのためである。

「変成の可能性」という視座に立つと、学力の形成過程を現代社会の状況と子ども・青年の人格発達、彼らの生き方や学習への要求、学校における彼らの学習と集団のあり方と教師の指導性、諸科学・芸術の展開と教材編成などの視点から再検討することが重要である。また、学力習得の過程で付随的に形成される「意欲・関心・態度」などの情意的側面は測定・評価の対象から除外する。たしかに、情意の形成は付随的であるかのように現象するが、人格発達の全体からすると立場は逆転し、知識、情報、技術は情意によってコントロールされ、その意味さえも変わることがある。比喩的にいえば、主知主義から主意主義への転換が起こる。しかしこの転換は、学力に象徴される「知」の位置や価値を低くするものではなく、むしろ個人における「知」のあり方が情意的側面を規定するという相互関係の重要性を示しているのである。

第2は 学力の属性を通して教育実践の課題を考えたい。この間の「学力問題」論争は、いくつかの学力調査結果の読み取りをめぐる論争に過ぎなかった。いささか戯画化すると、調査結果から「上がったか、下がったか」「それは誰の責任か」のやり取りであり、大々的な仕掛

「学力問題」論争は何を論じ、何を論じ得なかったか

けに比べてその内実乏しく、いくつかの私立学校と予備校、受験産業が一人勝ちする結末となった。そして、学校改革の中心となるべき子ども・青年の「学びの質」や「知のあり方」へと展開すべき課題が、学力問題論争の終息と共にフェードアウトしていくことだけは止めなければいけない。

学力一習得した知識と技術のレベルが、ある学習活動の結果であるとすれば、学習の質的な転換が学力の主体における内実を変えることになる。それは、一人ひとり子ども・青年の学習という視点に立つと、彼らの個別の関心と努力の結果と見ることができるが、その学習の内容や方法という視点に立つと、学習内容は人類の凝縮された文化遺産であるから本来的に社会性・協同性を帯びており、また、方法において学校教育は学習の共同化・集団化を前提にしている。学力は、「生きる」ための価値や理念を実現する手段であって、競争的に習得する目的や結果ではない。

とすれば、本来の「学力」は社会的であり、将来的にその結実を社会に還元する努力を求めている。「学力の社会性」とも言うべき性格を自覚・意識せずに習得するレベルは、人格の核心に根を下ろした知識・技術にならないために、学ぶことへの知的な興味やおもしろさが育たない。あるいは、習得したレベルが学校教育の競争や評価の対象から離れたり成人になると、急速に学力が「剥落」する現象を引き起こしており、PISA調査やIEA調査の結果は如実にこの事実を示している。例えば、PISA調査は、「科学的リテラシー」に関連して環境問題を取り上げているが、日本の中学生は知識や情報を持っていながら日常生活を通して「環境問題」を考えることは少ない。あるいは、以前の中学・高校生対象のIEA調査でも、数学・理科学力調査の結果は国際的にも高得点であったが、成人層の科学への関心—国家の科学技術政策や予算配分、日常生活における論理的、科学的な思考や判断—は極端に低いものであった。

第3は、いくつかの調査で明らかになった現代の中学生の学力実態である。PISA調査、TIMSS調査でも明らかになったように、日本の中学生の学力は比較的に高得点であるにもかかわらず、教科への関心や学習満足度が低くなっているのは、「知」のあり方に関係すると考える。すなわち、習得した知識や技術が自分の将来設計や生き方と結びついていないので、当面のテストではがんばれるが、意欲や関心を高める結果にならない。こうした状況は、早くから「学びからの逃走」や「知の崩壊」として指摘されていたように、この実態は得点の上下やランキング以上に深刻な問題であり、彼らの社会性や生き方を左右することになる。この問題を、久富善之は、知のレリバンス（relevance）の回復という視点で論じている<sup>11)</sup>。すなわち、「数学学習への『興味・関心や楽しみ』が著しく低く、『道具的（何かに役に立つという）動機づけ』も低い。そして、数学学習に関する肯定的な『自己概念』がとても低く、数学学習に自主的にいろんな工夫をしてとりくむ『学習での記憶方略』『記憶での精緻化方略』『学習での制御方略』といったどの領域でも最低の状態である」と実態を紹介している。

また、佐貫浩が「学習への参加」と「参加による学習」を分け論じて、後者の学習論との関連で「知識の使いこなしを重視する学力ベクトル」を主張している点で注目する<sup>12)</sup>。学習を通じて獲得された知識とは学力であり、それを「使いこなす」主体の側の意思と意欲が重要な

碓 井 岑 夫

である。

学力がある時期の学習活動の結果として習得された知識や技術のレベルであるが、それはある時期の測定結果にすぎず、将来にわたって固定的なものではない。むしろ上述の「変成の可能性」を考えれば、学力は未来進行形の潜在的な力という側面を秘めている。だが、潜在的な力がある時点で測ることはできない。とすれば、学習主体がこうした特性に気づけるような学習指導や知のあり方、学力形成の過程で主体的な知や学びの協同化、集団化を構想しなければならないのではないか。旧稿からの引用が重なるが、学習の質を変えていく試みを多様に展開していかなければ、下記のような状況はさらに深刻になるであろう。

現代社会の閉塞感が子ども・青年の成長・発達過程を覆っていることは間違いない。過剰なほどの情報がありながら、獲得すべき情報を主体的に判断できない、あるいは、そうした主体に育っていないことへの焦りと苛立ちが子ども・青年の各世代に蔓延しているのではないか。こうした状況から、彼らが将来への見通しをもったり、夢を描くことなど不可能に近い。当然の結果として、学習への意欲や関心は低いままで、「学力」形成への圧力は高まるばかりであり、この矛盾が教室で「新しい荒れ」を生み、「できない」「分からない」自分に苛立ち、その弱みを突かれると「キレ」てしまうのではないか。ひとつの人格のなかで「学力」の不安定性が顕著になっている。（「学力の土台づくりと学習観の転換」）

この意味では、文部省『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』（1993）のなかには今日なお読み取るべき内容も含まれていた。同書は、「新しい学力観に立つ学習指導では、子供が自ら考え、主体的に判断し、表現できる資質や能力を基礎・基本の中核をなすものとしてとらえるとともに、それら子供たちが自ら獲得するようにする必要がある。したがって、それは、子供たちのよさを生かした主体的な学習活動を中心に展開されることが不可欠である、このことは教師の指導観や子供の学習観の転換が求められているということである」（p10）と書いていた。この転換がなぜできなかったかの検証をせずに、「学力問題」論争を終らせてはならない。

また、PISA調査の結果から近く予定されている教育課程、学習指導要領改定で国語の理解力やコミュニケーション能力の向上が重視されると言われているが、コミュニケーション能力を対人関係のスキルにしてしまうことは誤りである。学力として習得した知識や技術は、諸科学の一部でありそれらは本来的に人間と人間を繋ぎうる普遍性を備えているがゆえに、科学を媒介とする人間相互のコミュニケーションが可能なのである。

## 5 小括

「学力低下」問題論争に決着がついて、その波は消え去ったかのように見える。だが、マスコミ・出版の世界でブームが去ったからといって、この論争に決着がついたとは思えない。むしろ、大仕掛けな「論争」であったがゆえに、論争で論じつくされなかった事柄に、教育学や教育実践の多くの課題が残されたまま埋もれている。論争では、「ゆとり教育」が諸悪の根源

「学力問題」論争は何を論じ、何を論じ得なかったか

のようにバッシングされたが、本来の「ゆとり教育」は対極にあるかのように言われた「基礎・基本の習得」となれば矛盾もしないし、本来は一人ひとりの子どもの「学び」のあり方と質や構造を変え、それを支える教師の指導性を高めようとする試みであった。取り組むべき課題は多く残されていると思う。

最後に、小論の資料収集などの点で、本学附属図書館の司書・故辻田やよいさんにご教示いただいたことを記し、その夭折を惜しみ哀悼の意を表する。

---

#### 註

- 1) 松浦善満「今日の『学力論議』の特徴とモラルパニック」(『関西教育学会紀要』No.30)
- 2) 同答申は、「各教科の到達目標を明確にし、その確実な習得のための指導を充実していく上で、子どもたちの学習の到達度・理解度を把握し検証することは極めて重要である。客観的なデータを得ることにより、指導方法の改善に向けた手がかりを得ることが可能になり、子どもたちの学習に還元できることとなる。このような観点から、子どもたちの学習到達度・理解度についての全国的な学力調査を実施することが適当である。」と述べている。これを受けて、文科省・全国的な学力調査の実施方法等に関する専門家検討会議が組織され、「全国的な学力調査の実施方法等について」(報告)(2006.4.25)をまとめている。予定されている調査では、学力調査のほか質問紙調査が予定されており、とくに後者で「児童生徒の関心や意欲など、国語及び算数・数学に関する調査を補完して学力を把握する内容や、児童生徒の授業での取組方や学習方法など、国語及び算数・数学に関する調査では把握が困難な内容について、質問紙を用いることにより把握する必要がある」(p9)と述べていることに注目したい。これは従来の学力調査になかった観点であり、「相関関係を検証することにより学力の規定要因を分析する視点」を明らかにすることは重要であろう。
- 3) 「なにを論じ得なかったか」の課題は、学力低下論争そのものからはみ出たか、論者が意図的に外したかは別にして、「学力」概念の規定だけでなく、その目標と形成過程を考える上で欠かせない。なお、欠落を問題視する発想において、斉藤貴男「語っているのはだれか、語られていないことは何か」(田中・久富『希望をつむぐ学力』2005)は、同論争とマスコミ・ジャーナリズムとの関係を論じていて示唆的である。マスコミが報道するデータとその背後にある「学力」観の狭さやその形成過程に見落とすことができない社会格差の問題がほとんど無視されていた状況を検討している。しかし、これとてもマスコミ論調への批判であって、教育的な検討ではない。
- 4) 荻谷剛彦・清水宏吉編『学力の社会学』p.3 2004)
- 5) 例えば、PISA調査では、「数学的リテラシー」を「数学が世界で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、建設的に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もとづき判断を行い、数学に携わる能力」と定義している。これは、数学的な知識体系を順次的に学習し、習得するという従来の「数学的な学力」観とは異質である。したがって、「既存のカリキュラムの習得状況を測定するのではない」(田中耕治)と理解しなければ

碓 井 岑 夫

ばならない。こうした学力観の再吟味を含んで、今後の社会状況や人間の生き方を考えるなかで「数学的リテラシー」とは何かを問う必要がある。岩川直樹もまた、「そこ（PISA－私註）に前提される参加的・文脈的・包括的な『生徒の力（the capacity of student）』は、日本の学力調査が前提にする『学力』とは明らかに異質なものである」（p233）と指摘している。なお、松下佳代「学力・学習・評価」（『教育』2005年5月号）で紹介している「PA学習」の実践は上記の問題を考える上で参考になる。

これに関連して岩川が、現代の教育状況のなかで教育が「力」の概念として4つの特徴を伴って変成される、という。すなわち、「1つめは、『力』の発現が関係から孤立した個体の問題に還元されるような傾向、2つめは、『力』の養成が脱文脈的なスキル習得を自己目的化するようになる傾向、3つめは、『力』の評価がもっぱら外在的指標に基づいた数量的なものになる傾向、そして最後は、あらゆる人間的なものとみえ、あらゆる人間的なゆたかさが、上記の3つの意味での個体還元的・スキル主義的・数量評価的な『〇〇力』に転化されていく傾向である」（p223）と分析している点は重視すべきである。

- 6) 田中耕治「学力調査に見る日本の子どもたちの学力実態」p.105 （久富・田中編『希望をつむぐ学力』2005）
- 7) IEA（国際教育到達度評価学会）が実施したTrends in International Mathematics and Science Study（国際数学・理科教育動向調査）の2003年調査。小学校4年生、中学校2年生を対象に、学校カリキュラムで習得した知識や技能がどの程度かを評価する調査。
- 8) 地球産業文化研究所「グローバル市場競争時代における教育・人材育成のあり方研究委員会報告書」の付属文書。
- 9) 大阪教育文化センター『おおさかの子どもと教育』No.46 2005.3
- 10) 『新版 学校教育辞典』（教育出版 2003）は、「学力の論じ方には二つある。『学力とは何か』という論じ方と、『学力と何であるべきか』という論じ方である。前者は『学力概念』を問題にし、後者は『学力観』を問題にしている」（安彦忠彦）。また、佐藤学は、「ちなみに『学力』の意味が拡張したり混乱したりするのは、『achievement』を『力』として見ているからです。『学力』という翻訳語の漢字の意味が事態をややこしくしています。つまり、『achievement』の実体ではなく機能を見て『力』と認識しているのです」（p16）（佐藤『学力を問い直す－学びのカリキュラムへー』2001）と指摘して、「『学力』を『学校で教える内容』の『achievement』（＝学びによる到達）」と定義している。
- 11) 久富善之「学力問題の社会的性格－子ども・若者たちは学校知識のレリバンス回復を求めている」（久富・田中前掲書 所収）

なお、「学習のレリバンス」については、本田由紀が、なぜ、これに着目するかを3つ理由から説明している。すなわち、第1は、教育達成（「学力」や学歴）の説明モデルを拡張する必要性である。第2は、近年の日本の「学力低下」に関する議論や政策文書の中で、日本の子どもたちの「学習意欲」の低下がきわめて問題視されるようになってきていることにある。第3は、国際的な教育政策の動向としての生涯学習の成立条件という関心にもとづいている。（本田「学ぶことの意味－『学習レリバンス』構造のジェンダー差異」 荻谷・清水 前掲書 p.77－p.79）

とくに、筆者が目指したいのは「学習レリバンス」を「現在のレリバンス」と「将来的レリバンス」に分類して、調査結果では現在の学習に感じる「おもしろさ」という現在のレリバンスよりも、「将来

「学力問題」論争は何を論じ、何を論じ得なかったか

役に立つ」という将来的レリバンスの方が高いという結果である。中学生にとっては、高校受験という当面の「将来的レリバンス」があるかも知れないが、学習内容の意味・価値づけによっては自分の将来設計や生き方につながる判断力を育てることになることである。本文で書いた「未来進行形の学力」はここに繋がるのである。

12) 佐貫浩「参加の学習論と学力論の交錯」（『教育』2006年5月号）