

教育課程の課題に関する一考察 ——学力論の視点から——

浅井 丈三*

A Study on the Subjects of Designing Curriculum From the Viewpoints of the Theory of 'Scholastic Ability'

Tomomi ASAI

要 旨

戦後の新教育の「学力低下」問題を契機として、「基礎学力」ないし「学力」問題はこれまでいくたびかくりかえし議論されてきた。にもかかわらず、今日においてもなお、「学力とは何か」について明確な答えが出されているとは言えないだろう。しかし、学力問題をめぐる多様な議論は、戦前までの教育内容の国家統制に対して、戦後獲得された教育研究の自由を反映するものとして、そこには混乱と同時に子どもたちのための真の「学力」形成の可能性をみるべきである。あれやこれやの学力の規定に先立って、教育内容の自主研究と編成のための教育研究の自由の確保の貴重さを自覚し、その遺産としての学力論争をより発展させることを通じて、今日の教育課程の課題を考察する。

キーワード：学力低下，学力論争，知識基盤社会，PISA 型学力

はじめに

学力をめぐる議論は今も活発に行われているが、本研究では先に戦後日本における学力問題の展開を五つの時期に区分して明らかにする。次に2008（平成20）年3月幼稚園・小学校・中学校の学習指導要領が改訂され、2009（平成21）年3月には高等学校の学習指導要領も改

*助教 教授学

訂されて、新しい教育課程が実施に移されることになった今日、21世紀を担う子どもたちに求められている「学力」を検討する。

一般に、学力は「計画的な学習によって達成された能力、とくに認識の能力のこと」（岩波小辞典「教育」）と定義される。現代においては、この「計画的な学習」の場の多くは学校であり、学力は学校教育を通じて獲得した能力と考えていいだろう。しかし「学力とは何か」という問いは「人生とは何か」、「生きるとは何か」という問いに匹敵する重要極まりない問いかけである。これはそれぞれの人の社会観や世界観に強く影響される事柄だけにすべての人が納得できる答えは出にくい、子どもたちがどのような考え方や知識を身につけ、どのような人間になっていくのか、という問題は国家、社会ひいては世界の行方を左右することにもなるだけに、教育課程の今日の一課題としてだけでなく、人がよりよく人間として生きるために問い続ける永遠の課題とも言える。

1. 学力論争

(1) 第一期 学力をめぐる論争の発端は、第二次世界大戦後の1950（昭和25）年前後の「新教育」の是非をめぐる論争のなかであった。戦後新教育は「民主主義」の理念の実現を標榜して推進されたが、読む力・書く力・計算する力のいわゆる「読・書・算」能力の低下という厳然たる事実が、理念のかけにかくれていた「基礎学力」の問題を明るみに出し、あらためて新教育の特質に対して検討が加えられることとなった。しかし、新教育体制下の「読・書・算」能力の低下の事実を否定し、あるいは認めたとしても、そのことがただちに「基礎学力」の低下とはいえない、むしろ問題解決能力や生活処理能力こそが基礎学力であり「新しい学力」であると主張する新教育論者の反批判は、「学力低下」問題を「基礎学力」の概念、性格、構造をめぐる論争へと導いていった。

「読・書・算」能力＝基礎学力ととらえるのかどうか、基礎学力を新しい観点からとらえなおす必要があるのかどうか、基礎学力の性格、構造をどのように把握すべきなのか等をめぐる基礎学力論争がこの頃戦後文教政策の転換時点を背景にして展開されたのである。

戦前の山形県で生活綴り方教育を実践していた国分一太郎は、おもに小学生における「学力低下」の実態を報告しているが、そこで国分は、実力とか学力というのは、単に「読・書・算」の力のようなものだけを意味せず、まず「読・書・算」の力をつけなければこの複雑な世の中では、広い、あるいは高い意味の実力・学力＝実践力・生活力もつくはずがないとして「読・書・算」能力の形成こそ、民主主義的教育の最低綱領でなければならないという立場を鮮明に

した¹。

一方、教育心理学を専門とし、戦後初の学習指導要領の作成者であった青木誠四郎は、「読・書・算」を強調する考え方は知識そのものの理解ができ、知識そのものの操作ができることを学力とした過去の「知識主義」の学力観であり、新しい学力観では「読・書・算」は「用具」にすぎないのであって、「生活の理解力」と「生活態度」をこそ向上させる必要がある、学習の指導が、知識そのものより生活のための知識を目指し、学力についても生活についての知識にその中心をおいて考えるべきであるとした。学習の目的は、ただ単に知的に学ぶというに止まらず、これによって生活態度が形成されなくてはならないとし、学力を生活に対する理解力として考えた。しかし国分は学習指導の結果として、新しい意味での学力がついているかということには疑問を投げかけ、児童の自発活動を重んじるあまりに、学習の目標を見失う傾向、あるいは、計算や、文字、言葉についての訓練を怠る傾向があることを指摘して、指導法の重要性を説いている²。

このように「新教育」の是非をめぐる争われた学力問題は、「基礎学力」とは「読・書・算」のみであるのか、それとも各教科はそれぞれ基本的なもの、要素的なものを基礎的な学力としてもっているのかという問題や、基礎学力は知識であるのか、それとも能力、態度のようなものを含むものであるのかといった問題などを提起したのである。

(2) 第二期 次に学力が問題とされたのは、1958（昭和33）年の学習指導要領の改訂で学習指導要領の国家基準化がなされて、1960年代にはその線に沿って文部省による「全国一斉学力テスト」が実施という状況のなかであった。この時期の学力論議は、教科の研究・実践と結びつきつつ、学力の内部構造の究明に向かって展開された。

民間教育研究団体の教育科学研究会の委員長でもある勝田守一が同研究会機関誌『教育』の中で「学力論」を提起している（1962年7月号）³。この提起において勝田は、学力をその計測可能性という点から限定的にとらえ、学校教育の固有の課題と任務を明確化しようとした。勝田の規定は、「計測されたものが、学力ではなくて、成果が計測可能なように組織された教育内容を学習して到達した能力だと考えられるから、計測に意味があるのだ」という、難解な表現で記述されていた。これは子どもの学習成果を教育内容の区切りごとに測定できるように組織化する必要を説き、結果として子どもについた能力を学力として捉えたものである。文部省は1961年度から1964年度にわたり国・公・私立のすべてを通じて中学校2,3年生全員を対象とする学力テストを実施しているが、勝田の提起はこの学力テストを実践内部から捉えなおそうとしたところに意義がある。

勝田の「学力論」を要約するとポイントは次のように捉えられる⁴。

- ①「学力」ということばを、私企業や目先の政策の要求に従属させて、そのたびに混乱を引き起こしたり、誤ったプログラミングを氾濫させたりすることを恐れるから、むしろ、「学力」概念をできるだけ明確に狭くすることで、その弊を防衛したいと考える。
- ②社会と文化の進歩を一方で見すえ、他方で、子どもが自己の進路を決定できる年齢に達するまでに、どのような進路を選んでも、そこで、必要な学習の能力を発揮できるその最低の条件をみたすように、学習の内容を決定することが必要である。
- ③学力というものを狭く規定しながら、他方では、子どもがおかれている現実の状況や環境について教師が認識と洞察とをもち、それを踏まえて、子どもたちの学習意欲を育てていく努力は必要である。
- ④教育内容を組織するには、厳密な分析的方法と、分析的にはまだ明らかでない内容を統制的に全体化していく方法とを、統一することが必要である。

この勝田「学力論」のねらいは、学力形成におけるカリキュラムの自主編成の重視であって、教育目標の構造化・系統化を促して教科教育研究を前進させることにあった。

名古屋大学の広岡亮蔵は当時の一方の「学力論」の代表である。広岡は学力の中核に「態度」を据え、「生きた発展的な学力」を重視する「学力論」を展開した。「広岡モデル」と言われる広岡の学力モデルは『別冊現代教育科学』の第1号（明治図書出版、1964年）にある⁵。この中で広岡は、まず今後の望ましい学力の姿について、「技術革新が進行する将来社会こそ、すべての子どもに高い学力を、調和のとれた科学的な学力を、しかも生きた発展的な学力を」という形でまとめている。戦後の経験教育における学力は経験現実の具体問題をとらえて、問題事態のよいありかたを解決していく能力であるが、これでは主体的な知識を重んじるのあまり、知識の抽象性（概念）、知識の客観性（文化遺産）、知識の体系性（論理系統）の面が弱まってしまったとする。現実に着し主体に密着したきりの知識は、なるほど一応は問題解決の生きた力となりうるが、広く深い意味での問題解決力になりうるかどうか、かなり疑わしい。事態のなかに埋まって働く人よりは、事態をよく眺めつつ働く人の方が、より大きく働ける人である。いったんは、事態のざわめきから身をはなし（抽象性）、事態を客観的にとらえ（客観性）、その脈絡を読み取る（体系性）ことで知識の裏づけが出来て、かえって広く深い問題解決ができるようになるとしている。他方、経験教育の批判として登場してきた科学主義教育は、経験教育をほとんど全面否定する立場をとったため、経験教育がもつ積極面－実感された知識、その主体的な把持、行為的な知性などを押し流してしまったとする。知識は、いったん実体性をもつことによって、かえって大きな機能となることができる。広岡は「生きた発展

的な学力」を、習得した知識（技術）が、内的には主体化されて身についたものとなり、外的には応用力ないし適用力を帯びたものになっていると規定した。せっかくの高い科学的な学力も、それが固定したものとして習得されているなら、将来を期待することができない。時代の進歩とともに歩み、たえず自己更新をはかっていく学力をつけることが重要であるとしたのである。

そして広岡はこの論文のなかで「高い科学的な学力、しかも生きた発展的な学力」をつぎのような層構造で示している。

主体（学習者）が環境に対して

- | | |
|----------------------|----------|
| ①外層…要素的な知識および技能 | ①と②を合わせて |
| ②中層…関係的な理解および総合的な技術 | 知識（技術）層 |
| ③内層…思考態度、操作態度、感受表現態度 | ③態度層 |

この知識層と態度層の二重層でもって学力構造をとらえることは、正しい学力をとりだすために不可欠の重要事であるとした。すなわち、こどもの学力をみるときに、思考態度の抜けた結果主義の知識が、決して珍しくはない。態度とは、知識・技術・表現における学習者の反応の傾向性で、一般的な能動作用である。学習者の能動能力が発動して環境とぶつかったときに、両者の交接域に知識が成立する。従って態度は、知識の岩が背後にあって、知識を成り立たせ、知識を支えている力であり、また生来不変のものではなく、環境とのぶつかりにおいて、たえずみずからを更新していく可変能力であるとしている。

この広岡モデルは、戦後初期の学力論争をバランスよく整理した点において、また教師たちが自主的に持っていた望ましい学力像をうまく説明した点において、説得力ある提起となっている⁶。しかし、結局のところ「態度主義」に陥るのではないかという批判が加えられ、「科学」や「芸術」の持つ陶冶力を過小評価して、「科学」や「芸術」にとって外在的で、すなわち非合理的な「態度（単なる心構え）」を学習主体に直接的に持ち込むことになるのではないかと危惧された。

(3) 第三期 こうした学力論争の流れのなかで、1970年代から80年代には、学力を「成果が計測可能なもの」として捉えることから、点数や偏差値を重視した「受験学力」、「偏差値学力」の考え方が生まれ、受験競争の過熱化、「落ちこぼれ」という学力格差、そこから派生する青少年の非行など様々な問題を引き起こす要因として取り上げられるようになり、学力低下に歯止めをかけるための思考力や学習意欲の維持向上が教育政策の喫緊の課題として、従来の学力観に対する修正と見直しが行われた。

1975（昭和50）年から開始された鈴木秀一・藤岡信勝と坂元忠芳の「学力論争」は、「学力という問い」を深めるための貴重な材料を提起した。この論争のひとつの焦点は、勝田守一の学力規定、とりわけその「計測可能」性の規定をどう読むかにあった。

鈴木秀一・藤岡信勝は『季刊 科学と思想』の第16号（新日本出版、1975年）において、勝田守一の学力規定が、「成果が計測可能のように」教育内容を組織することによって、教育内容を研究する出発点から、「思考力」などの具体的計測にかからない心理特性を学力のカテゴリーから排除し、対象的に客体化できる科学的概念や法則、技術によって学力の中身をつくりあげていこうとする画期的な提案であったとする⁷。そしてこの勝田と同じ問題意識を引き継いだと思われる中内敏夫の「モノの世界に処する心の力のうち、だれにでもわかち伝えることのできる部分」として学力をとらえようとする姿勢を魅力あるものとして、鈴木・藤岡は学力を「成果が計測可能でだれにでもわかち伝えることができるよう組織された教育内容を、学習して到達した能力」と規定している。

ここには三つの契機があるとする。

- ①「計測可能」という基準によって「態度」や「思考力」を学力の概念から排除し、学力に科学や技術などによる内容的表現を与えること。
- ②教育内容を「だれにでもわかち伝えることのできるよう組織」する課題を教育学と教育実践に課すこと。
- ③学力を学校において、教師の働きかけをもとに子どもが学習して獲得する能力として限定すること。それは教科において形成される能力で、訓育と陶冶という学校教育の二つの機能のうち陶冶の側面を中心的に担うものである。

一方、勝田の「計測可能」概念について坂元忠芳は『季刊 科学と思想』の第19号（新日本出版、1976年）のなかで、関連するが明らかに異なる二つの内容を含意しているという⁸。それは（1）ある能力の習得が必然的にすべての子どもに可能であることが、経験的に確かめられた学習内容の合理的配列を前提とすること、（2）その配列を前提として、さらに、その習得、つまりは学習の到達度が純粋に数量化できるという知的・技術的操作に限られること。しかも勝田が、「計測可能な」ということにこのような二つの意味を与え、ある場合には、第一の意味を強調し、ある場合には、第一と第二の意味を同時に含んで強調していることはその後の学力研究に一つの重要な方向性を提起することになったとする。それは（1）まず何よりも、勝田が、学力を合理的に組織された教育内容を前提にし、その習得と結びつけて捉えようとしたこと、しかし、さらに（2）そのようなことを前提としてもそこで習得された能力はきわめて複雑であり、そのなかには第二の意味で測定可能なものと測定不可能なものとの構造化さ

れており、その構造を同時に明らかにしなければならないという理論的、実践的課題を同時に示したとしている。そしてこのことは、勝田が学習内容の組織化を前提としながら学力の構造を「学習の能力」、「現実に対する基本的な知識」、「知識や記号を操作して、より高い概念を構成する能力」、「問題を解決する直観的な把握力」、「基本的技術や技能」などの諸能力の相互連関において追求しようとしていたことからわかる。さらに坂元は、勝田の方法は、学力を測定可能なものに限るということは、とりあえず学力を人格から区別するところからはじまるとして、それは、いったん両者を区別しながら、あらためてその関係を教育的に追求することである。そしてその場合、現実の実践では両者を切り離すことはできないことが前提とされていると指摘している。

また坂元は鈴木秀一・藤岡信勝の学力問題の核心をそらすものであるという批判に対して『子どもの能力と学力』（青木書店、1976年）で、70年代からの学習意欲の衰退、受験学力が作り出した人格と学力の乖離、子どもの生活意識と学習の乖離、すなわち、「生きること」と「わかること」の分裂ともいべき現象に対して有効に対処し得ないことが一層明確になったがゆえに、勝田が必ずしも展開せず、今後の課題として意識されるにとどまった人格と学力の関係を学力研究として引き受ける方法が求められたのであると反論している⁹。

いずれにしてもこの時期に、かつての「基礎学力」低下問題にも類似した問題状況が、いわゆる「受験・偏差値」体制の状況下で現われ、あらためて「学力」のあり方・捉え方という根源的な問題とその回復・向上のための方法論的問題が自覚化されて、その解決の方途が探られていたわけである。

(4) 第四期 1980年代に入って一斉授業・教師主導による知識の詰め込み教育の弊害が様々な病理現象となって現れたことによって、文部省は受験のための学力に替わる「新しい学力観」を提唱し、80年代後半には、学校生活や教育内容にゆとりをもたせる方向に舵を切ることになった。そうした教育の方向転換を具体的に示したのが、1989（平成元）年に告示された学習指導要領の改訂であり、この「新しい学力観」の問題とは、直接には1991（平成3）年3月の文部省初等中等教育局通知にある、指導要録の記載変更がきっかけとなり、いわゆる「知識・理解」重視から子どもたちの教科に対する「関心・意欲・態度」重視への評価・評定方法上の転換を指している。日本の戦後教育史のなかでは、初めての評価観、学力観の一大転換である。

国際社会に対応できる日本人の育成を目指す臨時教育審議会が1985（昭和60）年から1987（昭和62）年にかけての答申で、中央集権的で画一的な教育行政を批判して、個性重視の原則と開かれた教育と学校改善などの改革を提言し、これを受けて教育課程審議会が1987（昭和

62) 年の答申の基本方針として①心豊かな人間の育成, ②自己教育力の育成, ③基礎・基本の重視と個性教育の推進, ④文化と伝統の尊重と国際理解の推進という4項目を示した。さらに教育課程審議会はこのような教育を進めるに当たっては、「子どもたちが人間, 自然, 社会, 文化などに進んでかかわり, 自ら考え, 主体的に判断し, 表現したり行動したりする学習活動を中核に捉え, その学習活動を支援することを基本にしなければならない。即ち, これからの教育は, 子どもの側に立ち, 子どもたちが自ら考え, 主体的に判断し, 表現したり行動したりすることができる資質や能力の育成を重視する教育へと, 教育の基調の転換を図る必要がある」としている。学力観の転換としての「新しい学力観に立つ学力の育成」が教育の主要な課題にあがってきたのである。そして, このような教育を実現するためには, 「子どもたちの内発的な学習意欲を喚起し, 自ら学ぶ意欲や, 思考力, 判断力, 表現力などを学力の基本とする学力観に立って教育を進めることが肝要である」として, 学校における教師の指導観や子どもの学習観の転換が求められた。さらに, それまでの評価観も改められて, 指導と一体をなす評価へと改善を図る必要から, 指導要録では各教科の評価の観点を, 従来の計測可能な「知識の量と理解力」重視から, 基本的には「関心・意欲・態度」, 「思考・判断」, 「技能・表現」及び「知識・理解」の4点により示して, 子どもたちの教科に対する「関心・意欲・態度」を重視する新しい学力観に立つ学力の育成をこれらの観点から捉えることになる。また, 「指導から支援へ」という別のスローガンも出現し, 教師の指導性を抑え, 何よりも子どもに寄り添い, その「心」を理解することが大切であるとする考え方が流布するようになった。このような評価観・学力観の大転換が学校現場で「無理やりに九九を覚えさせる必要はない」, 「できないのも立派な個性である」といった形で, 基礎的な学習事項の習得をないがしろにするような風潮がひろがり, 結果的には学力形成を困難にすると, 学力概念の明確化が求められた。

(5) 第五期 1990年代の学力論争は, 主に学習論の場で対抗が展開された。90年代の日本はいわゆるバブル経済が崩壊して厳しい経済環境の中に置かれる事になり, そこで1996(平成8)年に出された第15期中央教育審議会第一次答申(「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」)では, 「生きる力」の育成という教育課程の基本的目標が提示された。この「生きる力」を支える新たな学力のとらえ方として, 具体的には, (1) 主体的思考力, 問題発見・解決能力, (2) 「豊かな人間性に支えられた心の発達」, (3) 知識偏重の「偏差値的学力」から「総合的学力」へ, という三点を指摘することができる。この答申を踏まえて1998(平成10)年学習指導要領が改訂され, 変化の激しい社会を担う子どもたちに必要な力は, 基礎・基本を確実に身につけ, いかに社会が変化しようと, 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、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性、たくましく生きるための健康や体力などの「生きる力」であるとした。これは、これまでの学校教育の「基調の転換」を図るという大改革で、「自ら学び、自ら考える」という学校における「学び方」の転換であるだけでなく、企業の多国籍化や情報化が著しく進み、大競争時代の到来といわれるなど日本の経済や政治構造全体が大きな変革を余儀なくされている中で、それに呼応する学校教育の構造的改革の一環として打ち出されたものである。

この改革の要点は①完全学校週5日制の実施とそのための教育内容の厳選、②教育の多様化・個性化、選択性の拡大、③「総合的な学習の時間」の設定による体験的な学習や問題解決的な学習の実践である。しかし、学力概念が不明確、教育内容の削減は学力低下を招く、「知の総合化と主体化」により、「生きる力」につながる「学び」を創り出そうとした総合的な学習は過去の這い廻る経験主義の再来が予想され、学力形成に結びつかないなどの厳しい批判を受けることになった。

この批判はさらに1999（平成11）年春ごろから2002（平成14）年夏ごろまで続いたいわゆる「学力低下論争」を噴出させ、そこでは理数系の研究者、教育社会学者、大学受験界という三つの方面から高校生・大学生の学力低下が指摘され、「ゆとり教育」の教育改革路線に対して、警鐘が鳴らされたのである¹⁰。

この学力低下論争の初期においては、西村和雄、戸瀬信之ら大学の理数系の研究者が「今の大学生はこんなことも知らない、できない」という、大学生に対するテスト結果をはじめ、今の大学生の学力低下の実態を紹介して、文部省の「ゆとり教育」と大学側の入試の軟化と教養教育の崩壊が、こうした傾向をますます加速するものと指摘していた。

受験界からは、「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、内発的動機づけより「よい点をとってほめられる」、「高い学歴を求める」といった外発的な動機の方がはるかに現実的な学習動機として有効であるとか、受験という価値観の崩壊には歯止めが必要といった指摘がされた。

教育社会学者の荻谷剛彦の問題提起の出発点は、「過度の受験戦争が我が国の教育をゆがめている」という常識の再検討で、高校生の学習時間がかなり減少しているという調査結果から子どもの学習離れを示し、文部省が「生きる力」を一面的に捉え基礎学力を軽視していることで社会全体として勉強軽視、知識軽視の風潮を生んだこと、親の職業や学歴といった社会階層が勉強しようとする努力にも影響を与えて教育における階層間の格差の拡大をもたらしてきたとしている¹¹。

一方、批判されていた文部省（2001（平成13）年からは「文部科学省」）は寺脇研を一つの窓口として、その考え方を紹介してきたが、2002（平成14）年4月からの改訂学習指導要領実施直前の1月に当時の遠山文部科学大臣による緊急アピール「学びのすすめ」で、「心の教育」の充実と「確かな学力」の向上とが教育改革の特に重要なポイントであることを示して、繰り返し指導や体験的・問題解決的な学習の充実による学力向上を主張し、ゆとり路線の部分修正を余儀なくされた。また、2002（平成14）年の12月には、この年の1月～2月に全国の小中学校（国公立）で実施された文部科学省の全国学力・学習意欲調査（「教育課程実施状況調査」）結果を公表した。それによると算数・数学で基本的な学力の低下が目立ち、社会も低下傾向にあり、英語と理科では学年によるばらつきがあるとし、国語だけは向上しているが、学習意欲では学年が上がるごとに「勉強嫌い」が増えることがあった。この時点で、『学力低下という問題が存在しない』という、文部科学省がそれ以前に言っていた見解は通用しなくなったのである。

2. 知識基盤社会における学力とは何か

学力低下論争がひとまず沈静化した2004（平成16）年12月に、2003（平成15）年実施の経済協力開発機構（OECD）による国際学力比較調査 PISA と国際教育到達度評価学会（IEA）による TIMSS の結果が相次いで公表されると、日本の教育界に新たな衝撃が走った。この調査結果からは、学力が低下傾向にあることを、文部科学省も認めざるを得ない状況になった。特に「読解力」の順位が2000（平成12）年実施の第1回調査より大幅に低下し、「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」の結果も低下していたのである。TIMSS でも参加国が増加しているとはいえ日本の理科と数学の学力も順位の推移から、1位、2位の地位を占めていたところに比べると低下していると言わざるを得ない。文部科学省はこれを機に、学習指導要領の抜本的見直しに着手し、また同時に1964（昭和39）年以来43年ぶりの「全国一斉学力テスト（全国学力・学習状況調査）」を実施することにした。

また PISA 調査は、高校1年生を対象として、読解・科学的・数学的・問題解決リテラシーの各領域で「知識や技能を実生活の場面で活用する力（リテラシー）」を捉えようとするものであることから、そこで問われた学力が「PISA 型学力」と呼ばれ、日本の高校生たちの成績不振傾向とも重なって、これからの社会において求められ、学校教育がめざすべき「学力」として議論を呼び起こしたのである¹²。

まず学習指導要領について検討すると、2005（平成17）年2月の中央教育審議会答申（「わ

が国の高等教育の将来像)で「生きる力」をはぐくむという理念がますます重要になっているとして、『知識基盤社会』の時代と「生きる力』についての記述がなされたことに注目する。そこにおいて、21世紀は、新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す、いわゆる「知識基盤社会」の時代であるとした。「知識基盤社会」の特質としては、例えば、①知識には国境がなく、グローバル化が一層進む、②知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれる、③知識の進歩は旧来のパラダイムの転換を伴うことが多く、幅広い知識と柔軟な思考力に基づく判断が一層重要になる、④性別や年齢を問わず参画することが促進される、などをあげている。そして、これを受けて2008(平成20)年に、21世紀の社会を「知識基盤社会」と明確に規定した上で新たな学力政策を基礎づけている新学習指導要領が公表された。

この新学習指導要領には子どもたちに「生きる力」をはぐくむことを目標とすること、その中身として、「基礎的・基本的な知識・技能」、「思考力、判断力、表現力その他の能力」と「主体的に学習に取り組む態度」を育てるべきことが示され、そして最後に、「個性を生かす教育」に努めるべきことが示されている。これらを見ると、何もかもすべてを含んでいる網羅主義のようではあるが、問題は、これらの相互関係の望ましいつくり方である。それは基本的には、最終のねらいが「生きる力」の育成にあることとして、そのためには、まず「基礎的・基本的な知識及び技能」の習得・定着に努めること、「思考力、判断力、表現力その他の能力」の育成にも力を入れること、そして「主体的な学習態度・学習意欲」を育てること、の三点に意を用いて具体的に力を入れることであり、その結果、最低基準を超える部分については、子どもたちの意欲に従って、最大限に個性を生かす教育を工夫することが望まれているのである。しかし、新学習指導要領は「公共的徳」の危機を唱えるあまり、グローバル・スタンダードとってよい市民性(citizenship)の教育、すなわち、個人が社会の中の自ら引き受ける立場に対応しつつ、高度に組織された工業的、民主的社会で自らにゆだねられる義務と責任を果たすことについての教育を置き去りにしている観がある。「科学技術立国」の基礎として理数教育の充実を主要政策のひとつとしているが、その各教科においても徳育を行うことが要求されている。この場合教科書に徳育がどのような内容で織り込まれることになるのかと不安視されている¹³。またそれが学校現場において、どう具体化されるのかも危惧される。

一方、OECDのPISA調査において提示された「コンピテンス」と「リテラシー」の概念が、21世紀の社会における「学力」あるいは「基礎学力」の概念を検討するうえで、果たした役割は大きい。旧来の学校の枠内に閉ざされ、社会との関係も切断された「基礎学力」の概念の狭さを打ち砕く画期的な提案であること、およびこの概念が21世紀の社会において有効

な学力モデルを提供したことの意義については、いくら強調しても強調しすぎることはない。PISA 調査委員会は、国際学力調査を企画し実施するにあたって、21 世紀の社会を高度知識社会と規定し、現在の子どもが成人となる 2020 年において OECD 加盟 30 カ国における労働市場全体に占める生産労働者の割合は、多いところでも 10%、少ないところでは 4%程度に減少する見通しを立て、高度知識社会においては生産主義の社会とは異なり、モノやモノの生産が市場経済の中心になるのではなく、知識や情報や対人サービスが市場経済の中心を構成するとしている¹⁴。

この「コンピテンス」と「リテラシー」の概念についても検討する必要がある。「リテラシー」(literacy) という語は、読み書きの基礎能力を表し、通常「識字能力・識字」とこれまで翻訳されてきた。しかし現在議論されている「リテラシー」は、識字能力の範疇を拡大し、特定の分野に関する知識や能力の意味(コンピューター・リテラシーやメディア・リテラシーなど)を表すように、包括的な内容を指す言葉へと拡大している。PISA 調査においては、21 世紀の高度知識社会において要請される能力を「コンピテンス」として定義し、その「コンピテンス」の基本要素となる知的能力を「読解リテラシー」、「科学的リテラシー」、「数学的リテラシー」として基礎学力の再定義を行い、その「リテラシー」を問題解決状況における知識の活用能力を意味するものと規定している。元々この「リテラシー」という概念は教育概念として登場し、19 世紀末に制度化された公教育の追求すべき共通教養を意味していたが、それ以前に、literacy に該当する語は literature であり、近年になるまでこの言葉は、読書を通じて形成される優れた教養を意味している。したがって、「リテラシー」の意味は、人々が保有すべき「共通教養」と理解できる。「識字能力」としての狭義の意味は、後に加えられたのである¹⁵。

日本では、「PISA 型学力」を 21 世紀教育の達成目標として設定する議論もみられるが、「PISA 型学力」は北欧型の福祉国家にみられるように、学校教育終了後、すべての人々が生涯学習へと直結する学習社会の建設と結びついている。従って、日本のように生涯学習も制度がまだ未整備で、生涯学習がかえって学習機会の格差拡大を助長するような国においては、「PISA 型学力」それだけでは実のある教育的効果は得られないのではないか。

3. 教育課程の課題

小学校から中学・高等学校までの膨大な時間の授業での学習を通して、子どもたちは社会人になるための教養や技能としての学力を身につけていく。しかし一方で、学習過程においてつまづきを覚えることで、学習から離れ学力が低いと語られるようになる学業不振の子どもたち

にとっては、学力面だけでなく、学校は居づらい場所となっている。それは「学びからの逃走」と表現されている通り、学習という行為自体を忌避させ、アイデンティティ形成、そしてその後の展望にまで大きな影を落とすことにもなる。PISA 調査や TIMSS 等の結果をみれば、日本での学校間差や地域格差は拡大し、また「教育特区（教育関連の構造改革特別区域）」に始まる「教育課程特例校制度（2008 年度から）」の普及や中等教育学校の増加などの現状をみると、公教育の場がすべての子どもたちの学習に開かれた機会の平等性の保障を喪失し始めている。そこで、授業における学習過程の質を高めることで学力をつけるにはどのようなことが求められ、教育の平等はいかにして教室において可能となるのか、すなわち、学習の質を保証し学力をつけるための授業のあり方を早急に検討することが教育課程の課題の一つである。

しかし「学力低下」の問題は、子ども自身の学力の問題であると同時に、その学力を支える学校の機能、それらを方向づける地方教育委員会や国の政策や財政というマクロ的な動きと切り離して考えることがこれまで以上に難しくなっている。それだけ、生徒個人の能力や努力の問題や教師の熱意や力量に依存するだけでなく、制度的なマクロなサポートを必要とする構造となってきたからである¹⁶。

東京大学大学院の秋田喜代美は、「学力は、成果の質を子どもたちに問う議論である」として、学力は、教育の質の向上によって高められることが想定され、その場合に、どのような方向性を授業等で学校がめざすのかという「教育の方向性の質」、それを支えるためにどのような構造やシステムを学習において作り出すのかという「構造の質」、そしてその教育の過程を具体的にどのように捉えるのかという「過程の質」、そして成果としてどのような状況にあるのかという「成果の質」という四つのセットの連動で捉えることができるとしている¹⁷。

まず「教育の方向性の質」では、OECD が提唱する三つのコンピテンシー、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）、②多様な社会グループにおける人間関係の形成能力（自己と他者との相互関係）、③自律的に行動する能力（個人の自律性と主体性）が、社会に出て行く学校卒業の出口に求められているとして、①だけでなく、他者との協調の中で計画実行していく②や③の力を含む教育が、学級という集団で、授業や生活により公的に教育する学校という制度的な場でこそ、行われることが期待されているとする。

「構造の質」に関しては、日本の教育改革の特徴に、質の時代に関係なく進められる量化主義授業観とハイピッチ改革があるとする。授業時数の増加、幼小中高の教育課程の一貫性という形で学習重視による学校教育の長期間化が進められ、さらに学力を育てる方法、教育成果を問う方法として、成果の数量化、教える側の講習時間の規定、少人数学級などすべて目に見え

る形で顕著にとられるようになり、しかも学校という教育実践主体の場が納得し、理解し、わがものとして研究し実践できる時間の保障は考慮されていないハイピッチ改革であると指摘する。

「教育過程の質」については、PISA 調査の実施により、学力下位層や格差等の散らばりや、無答の多さが抱える問題がクローズアップされ、また行政が「PISA 型」と命名したことで、熟考・評価という読解過程の重要性が焦点化され、そして教科国語を越えての言語力の育成が学習指導要領全体で行われるようになったことは大きな効用である。しかし、教育市場において、スキルの取り出し志向が学習の単純化、パターン化を導いてきている。学習をより試験対策という特定の成果のみへ急ぐポイントのみの学習、シンプルな暗記主義やスキル主義、早わかりへの道を子どもたちが手にする参考図書や問題集の中で助長しているとする。

これまでの日本の教育、とりわけ学力に関する議論で教育の質の向上を考える際には、知識社会にむけてめざす「方向性の質」の議論、どのようにそのシステムを制度的に量で保証するかという「構造の質」の議論、また成果はどのようにあるのかという「成果の質」の議論が、秋田の指摘のように、テスト成果のみをもとにしてなされてきてはいないか。どのような学習としての授業過程が求められるのかという「教育過程の質」の議論は、それを実践に即して十分に語る一人一人の教師の言葉や談話の構造をもたずにこれまでできていたのではないか。学力を形成し向上させる授業は誰もがめざしているところである。しかしその具体的手立てとしての「実践過程の質」に大きな違いが出ている。どのような授業をめざすかというビジョンには、教師個人の授業観だけではなく、ビジョンを語りだし、学校でめざす像を作りだすのに、授業実践の表象を語る一人一人の教師の談話が大きく関与しているのである¹⁸。

教育過程の質を捉える際には、教師が専門的に培ってきた子どもたちの学習過程を捉える見識としての感性とその言葉がきわめて重要である。よく教師は「子どもたちが生き生きしている」、「目が輝いている」、「じっくり取り組んでいる」などと語るが、これは授業過程での瞬間における子どもたちの学習過程の質を、非言語的側面から直観的に的確に捉えた言葉である。そしてこの場面の判断は多くの教師で一致する。授業においてこのような時間を生きる姿がどれだけ多く子どもたちに、より長くできる授業を創るのか、その積み重ねの中でしか実際の授業の質を高めていくことはできない。どこまでも子どもたちの学習の質を捉えて高める授業を行い、それを可視化して語ることが今日先ず求められている具体的な改善策ではないか。

おわりに

21世紀を切り拓く力とは、どのような学力か。その力量を形成するためには、子どもたちは何を学び、どのようなカリキュラムが必要なのか。このように、本来はこれまでの計測可能な「学校知」としての学力に加えて、未来を見すえた熟考すべき「新しい時代の学力」を論じる必要があったが、そこが空白状態に陥ったまま論争が進んだために、結局はやみくも的な暗記力や記号操作的な理解力、単純で薄っぺらな知識や技能の習得といったこれまでの認知主義的な学力観がまた復活している。社会現象としての「検定ブーム」など、覚えて「できる」ことが第一であり、考えて「わかる」ことは、ないがしろにされているのが現状である。また、教える内容を増やしたり、難しくしたりすれば、そして授業時間を増やしたりすれば学力が向上するのではないかという、狭い経験主義的な錯覚に陥っていることや、学力は競争させればさせるほど向上するという、経済活動における成果主義的な学力「競争」が依然学校現場に見受けられる。新学習指導要領の全面実施を目前に控えている今こそ、改めて「学力とは何か」と問い、「学力の質」の検討を継続しつつも、学力向上のための授業のあり方の検討を今後の課題としたい。

注

- 1 国分一太郎, 1949年, 『新教育と学力低下』, 原書房, 山内乾史・原清治編, 2010, 『論集 日本の学力問題 上巻 学力論の変遷』, 日本図書センター, pp.21-52 参照。
- 2 青木誠四郎, 1949年, 『新教育と学力低下』, 原書房, 同上書, pp.5-20 参照。
- 3 白井嘉一, 2010, 『教育実践学と教育方法論』, 日本標準, p.116 参照。
- 4 白井嘉一, 同上書, pp.116-117 参照。
- 5 広岡亮蔵, 1964年, 『学力, 基礎学力とはなにか』, 前掲書 1, pp.94-119 参照。
- 6 田中耕治, 2008, 『教育評価』, 岩波書店, p.101。
- 7 鈴木秀一・藤岡信勝, 1975年, 『今日の学力論における二, 三の問題 - 坂元忠芳氏の学力論批判』, 前掲書 1, pp.161-185 参照。
- 8 坂元忠芳, 1976年, 『今日の学力論争の理論的前提をめぐって - 鈴木・藤岡論文への反論』, 前掲書 1, pp.186-213 参照。
- 9 佐貫浩, 2009, 『学力と自由主義 - 「自己責任」から「共に生きる」学力へ』, 大月書店, p.178 参照。
- 10 市川伸一, 2009, 「学力概念と指導・評価」, 東京大学・学校教育高度化センター編 『基礎学力を問う - 21世紀日本の教育への展望』, 東京大学出版会, p.166。
- 11 荻谷剛彦, 2003, 『なぜ教育論争は不毛なのか - 学力論争をこえて』, 中央公論新社, p.45。
- 12 山崎準二, 2009, 『教育課程』, 学文社, p.17。
- 13 佐藤学, 2009, 「学力問題の構図と基礎学力の概念」, 前掲書 10, p.17。

- 14 佐藤学, 同上書, p.14 参照。
- 15 青木秀雄, 2009, 「現代的教育課程とカリキュラム」, 鯨井俊彦・青木秀雄・林幹夫『現代教育課程入門』, 明星大学出版部, pp.241-242。
- 16 秋田喜代美, 2009, 「質の時代における学力形成」, 前掲書 10, pp.195-233 参照。
- 17 秋田喜代美, 2009, p.196。
- 18 秋田喜代美, 2009, p.212。

参考文献

- 市川伸一, 2002, 『学力低下論争』, 筑摩書房。
- 尾木直樹, 2002, 『「学力低下」をどうみるか』, 日本放送出版協会。
- 加藤幸次編, 2010, 『教育課程編成論』, 玉川大学出版部。
- 門脇厚司, 2010, 『社会力を育てる—新しい「学び」の構想』, 岩波書店。
- 荻谷剛彦, 2003, 『なぜ教育論争は不毛なのか—学力論争を超えて』, 中央公論新社。
- 荻谷剛彦, 2008, 『学力と階層』, 朝日新聞出版。
- 荻谷剛彦, 2009, 『教育と平等』, 中央公論新社。
- 荻谷剛彦・志水宏吉編, 2004, 『学力の社会学—調査が示す学力の変化と学習の課題』, 岩波書店。
- 荻谷剛彦・山口二郎, 2008, 『格差社会と教育改革』, 岩波書店。
- 窪田眞二監修・学校教育課題研究会編著, 2010, 『平成 23 年度 教育課題便覧』, 学陽書房。
- 佐藤学, 1996, 『教育方法学』, 岩波書店。
- 佐藤学, 2000, 『「学び」から逃走する子どもたち』, 岩波書店。
- 志水宏吉, 2005, 『学力を育てる』, 岩波書店。
- 志水宏吉, 2009, 『全国学力テスト—その功罪を問う』, 岩波書店。
- 中央教育審議会, 1996, 『21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第 1 次答申)』, 文部省。
- 中央教育審議会, 1997, 『21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について (第 2 次答申)』, 文部省。
- 中央教育審議会, 2003, 『初等中等教育における当面の教育課程及び指導の充実・改善方策について (答申)』, 文部科学省。
- 中央教育審議会, 2005, 『新しい時代の義務教育を創造する (答申)』, 文部科学省。
- 中央教育審議会, 2005, 『わが国の高等教育の将来像 (答申)』, 文部科学省。
- 中央教育審議会教育課程部会, 2006, 『審議経過報告』, 文部科学省。
- 中央教育審議会, 2008, 「幼稚園, 小学校, 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 (答申)」, 文部科学省。
- 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, 2006, 『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。
- 中井浩一編, 2003, 『論争・学力崩壊 2003』, 中央公論新社。
- 原田信之編著, 2007, 『確かな学力と豊かな学力—各国教育改革の実態と学力モデル—』, ミネルヴァ書房。
- 広田照幸監修 山内乾史・原清治編著, 2006, 『学力問題・ゆとり教育』(「リーディングス 日本の教育と社会」第 1 期第 1 卷), 日本図書センター。
- 無藤隆・嶋野道弘編, 2008, 『確かな学力の育成』, ぎょうせい。

教育課程の課題に関する一考察

文部省，1998，『小学校学習指導要領』。

文部省，1998，『中学校学習指導要領』。

文部科学省，2008，『小学校学習指導要領』。

文部科学省，2008，『中学校学習指導要領』。

文部科学省，2009，『高等学校学習指導要領』

山内乾史・原清治編著，2005，『学力論争とはなんだったのか』，ミネルヴァ書房。

山内乾史・原清治編著，2010，『論集 日本の学力問題 下巻 学力研究の最前線』，日本図書センター。