

近年の学力問題研究をめぐる動向

前馬優策

1 学力問題とは

「日本には学力問題がありますか？」

こういった問いに対して、「否」と答える人はいるだろうか。おそらく、「どんな学力問題がありますか？」と尋ねてみても、かなりの人がその人なりの回答をひねり出してくれるはずである。

しかしながら、そもそも「学力問題」とはいったい何であろうか。佐藤学によれば、「学力問題」には三つの位相があるという。一つ目に、「学力低下」の実態と対応に関する「問題」。二つ目に、「学力格差」の実態と対応に関する「問題」。三つ目に、「学力の質」の実態と対応に関する「問題」である（東京大学学校教育高度化センター編、2009、6頁）。この3つの位相の問題が整理されることなく論じられるために、「学力問題」に関する議論は袋小路に入ってしまうことも少なくない。「学力問題」を論じる際には、学力の「何が」問題なのかを整理することが不可欠なのである。

本稿では、それらをふまえたうえで、近年の学力問題研究の動向のブックレビューを行う。ここでは、「近年」を過去5年（2006年～2010年）として、その間に出版された書籍についてその動向をみていく。なお、心理学分野の研究、学力向上の「メソッド」についての研究、学力評価の問題を扱うことができている。本稿がカバーする範囲にはある種の偏りがあることをあらかじめ断っておきたい。

2 「学力調査の時代」

1999年から繰り返げられた学力低下論争によって、日本の子どもたちの「学力」に大きな注目が集まった（市川、2002／山内・原、2005）。「学力低下論争は、学習離れの実態や、『ゆとり教育』の副作用、勉強や受験の意義という『現実』をふまえた議論の大切さを教えてくれたものだと思っている」（市川、2002、219頁）とあるように、論争そのものが価値のあるものだったとも言える。

その後、学力「低下」の問題は、学力「格差」の問題にも関心が向けられるようになり、実証的なデータによって議論が繰り返げられる（苅谷、2001／苅谷他、2002）。「学力調査の時代」（苅谷・志水編、2004）に入ったのである。それら一連の研究で指摘された重要なポイントは、社会階層間に存在する「学力格差」の問題であった。この学力「格差」問題は、日本社会における「格差ブーム」にも乗り、一般にも浸透していった。しかし、「低下」や「格差」の問題をめぐる議論は盛んであった一方で、「質」の問題はどちらかと言えば目立って語られることは少なかった（東京大学学校教育高度化センター編、2009）。

ただ、この間、出版レベルで言えば、「学力問題」を包括的に扱った著作として田中耕治編（2008）、東京大学学校教育高度化センター編（2009）、耳塚・牧野編（2007）、「未来への学力と日本の教育」シリーズ全10巻（2005～2009、明石書店）や、主要な論文を集めたものとして、

山内・原編（2006）、山内・原編（2010）などが数多く出版されており、多方面にわたる関心の高さがうかがえる。これらのなかでも、学力低下や格差の問題は必ず語られているが、PISAや全国学力・学習状況調査をどうとらえるかということも重要な論点として提示されている。「学力調査の時代」に本格的に突入した今、われわれはどのように学力問題を受け止めればよいのだろうか。

3 学力の「低下」と「格差」をめぐる問題

さて、本稿の対象期間である2006年は、翌年（2007）に、「2度目の」PISAショックを引き起こした調査が実施された年でもある。PISAとは、15歳児を対象とし、OECDによって2000年度から3年に1度実施されている国際的な学習到達度テストのことである。高学力を自負してきた日本にとって、2003年と2006年の2度にわたる「順位」の低下は、日本の子どもの学力実態に対して危機感をもたらすに十分であった。また、これ以降、日本における学力問題は、PISAの結果を通じて、グローバルな競争のなかへと収斂されていったように見える。

その結果、PISAで好成績を修めたフィンランドの教育の関連本が矢継ぎ早に出版されることとなった。そこでは、フィンランドの少人数指導や、特定の知識に偏重せず知識の活用を重視するような教育のあり方、卓越した教員養成システムなどが紹介されている。本稿で詳しく紹介することはできないが、フィンランドの教育から学ぶべき点はあるだろう。

ただ、2006年のPISAにおける問題は、学力の「低下」というよりもむしろ、「PISA型学力」という新たな学力が身につけていないことを強調するものであった。PISA2006における日本の子どものつまづきについては、福田（2008）

が整理している。それは、「日本の子どもたちは、公式など結論を指示された設問に応じることが上手で、身の回りの具体的なことがらに科学的思考を適用することにはどちらかというと下手」というものである（福田、2008、44頁）。その傾向は、PISA2000の「読解力」でも同様であったというから、国際的にみた日本の子どもの学力の特徴であると言えよう。

また、一般には学力が大きく低下したと語られたが、2006年に中心的に検討された科学的リテラシーにおいてPISA2003とPISA2006の結果を比較すると、同一問題については変化がなかったという。それではなぜ「低下した」かのように見えるのか。それは、「日本の子どもたちの苦しいプロセスである『科学的な疑問を認識する』とか『現象を科学的に説明する』を詳しく調査されたから」（福田、2008、32頁）である。ただ、科学的リテラシーにおいては、上位グループであるものの、得点のばらつきが大きいことが示されており、これは他の上位国とは異なる特徴である（田中耕治編、2008）。

その後のPISA2009においては、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーともに、「順位」の上昇がみられ、日本の学力水準の「低下」は止まったと報道された。また、PISA報告書には、家庭の社会経済的背景の影響はフィンランドやカナダとともに小さかったという分析もある（国立教育政策研究所編、2010）。PISAでは非常にさまざまなことが明らかにされており、ここで紹介できるのはごく一部である。「順位」ばかりを追いかけるのではなく、さまざまな問題を見極めなければならない。

このように、PISAでは国際的な「順位」の「低下」に主に焦点があたり、「PISA型学力」「PISA型読解力」が強調されるようになってきた。その一方で、「格差」については何が明らかになってきたのだろうか。

先述のように、社会階層間の学力格差の存在が実証的に明らかにされたのであるが、より家庭に踏み込んだ大規模な調査がなされるようになり、家庭環境(学校外教育費支出や世帯所得)と学力の相関がはっきりと示されるようになった(耳塚・牧野編、2007)。耳塚は、親の富と願望が子どもの学力を規定しているという意味で、日本社会がペアレントクラシーへの道を歩んでいると指摘する(耳塚・牧野編、2007、19頁)。こういった状況を受けて、高校の授業料無償化を筆頭に、家庭の経済状況が子どもに及ぼす影響を小さくしていこうとする動きがでてきた。それらは小さな進歩であるが、依然として日本では、個々の家庭の教育費負担が大きすぎるという問題もある(小林雅之、2008)。

また、学力問題の枠に収まりきるものではないが、近年大きな注目を集めているのが、「子どもの貧困」の問題である。「子どもの貧困」についてさまざまに語られるが、貧困状態の子どもたちは、学びの土台そのものが切り崩され、ライフチャンスとしての学力をそもそも獲得できていないのである。そういった厳しい状況におかれた子どもたちに対して、従来の個人主義的な学力観を転換し、関係性のなかでエンパワメントを目指すべきだという示唆がなされている(岩川・伊田編、2007)。その他にも、数多くの「告発的」著作が見られる。たとえば、高校でドロップアウトし、貧困のサイクルへと組み込まれてしまう生徒たちには、多くの場合「学業不振」が見られたというエピソードは、「貧困と学力」を語るうえで象徴的である(青砥、2009)。

さらに、貧困状態ではなくとも、かつてに比べ、子どもの生活環境全体が崩れ、生活全般にわたって子どもたちの状況が落ち込んでしまっていることや(瀧井、2008)、脳科学の分野か

らは、グローバル化の影響を受けて夜型生活化した社会のなかで、子どもたちの睡眠時間が減少し、明らかに脳機能が低下していることが指摘されている(小泉編、2010)。

上記のように考えると、学力問題は、生活の問題であり、福祉的な問題でもあると言える。「学力格差はもはや教育問題ではない。格差が社会的競争のルールや社会構造自体に由来するからである。学力格差を緩和するためには、その基盤として所得格差の緩和や雇用を促進する政策を必要とする」(耳塚・牧野編、2007、21頁)と言われるように、福祉問題、再配分の問題として学力問題を捉えることが、根本的な解決へと近づく道である。

かつて、日本の学力格差は「都鄙(とひ)格差」という言葉で語られていた。すなわち、資源の集まりやすい都市部の学力は高く、資源が行きわたりにくい地方部の学力は低かったのである。しかしながら、文部科学省によって2007年から実施された全国学力・学習状況調査の分析によって、「都鄙格差」の縮小という結論が導かれている(荻谷、2008/志水、2009/志水、2010)。そのなかでも象徴的なものは、秋田の躍進と大阪の低迷である(志水、2009)。

センセーショナルに報道された順位ばかりに目が行きがちであるが、荻谷(2008)は、公教育費の配分が都道府県の学力格差を縮小したことをデータから見出した。現在は、都道府県の格差が縮小し、それぞれの内部での経済格差による学力格差の方が大きくなったのである。都鄙格差の縮小は、戦後日本の教育における地域的な再配分機能によって成し遂げられたものである。それにより、むしろ都市部における生活不安定層の低学力が問題となっているのである。こうした状況をふまえ、志水は、「都鄙格差」から「つながり格差」へという仮説を立てている。全国学力・学習状況調査の分析から、都道

府県単位の平均点に影響を与えるものとして、経済的諸要因に加えて「離婚率」「持ち家率」「不登校率」などが浮かび上がったのである。志水はこれらを「つながり」と捉え、この「つながり」が保たれていて生活困難層のセーフティネットとして機能している地域と、「つながり」が失われている地域が生まれていると主張する(志水、2010)。つまり、都市部では、生活基盤が不安定な子どもたちを取り巻く「つながり」が弱体化し、かれらのセーフティネットがなくなっているのではないかというわけだ。

全国学力・学習状況調査の分析結果は、生活困難層のセーフティネットが機能していないことをうかがわせるものであった。しかし、調査データの分析は十分になされているとは言えない。さらなる活用によって、有益な知見を得る可能性は高まるはずであるが。

4 学力「格差」を解決するために

わたしたちは今、学力「格差」に対抗するために何ができるのだろうか。その解答の一つが「学校」である。学力問題を考えるうえで、学校が組織として実践を推進していくことが、以前にも増して重視されている(志水編、2009/河村・粕谷、2007/田中博之、2009/河村・粕谷、2010)。教育のパッケージ化が進行し、さまざまなプログラムが導入されるようになってきたが、それを学校としてどのように取り込み、機能させるかということこそ、求められているのである(河村・粕谷、2010)。

学校が組織として機能するためには、的確な実態把握、共通認識づくり、見通しをもった実践、教職員の連携の維持、地域・保護者との連携、管理職のリーダーシップなどが「ポイント」となる(河村・粕谷、2007/河村・粕谷、2010)。また、志水編(2009)は、すべての人

をエンパワメントする学校を「力のある学校」と定義したうえで、その特徴について八つを指摘している。その八つとは、①気持ちのそろった教職員集団、②戦略的で柔軟な学校運営、③豊かなつながりを生み出す生徒指導、④すべての子どもの学びを支える学習指導、⑤ともに育つ地域・校種間連携、⑥双方向的な家庭とのかわり、⑦安心して学べる学校環境、⑧前向きで活動的な学校文化である。このなかでも特に重要な要素が、気持ちのそろった教職員集団である。教職員集団がバラバラであれば、学校が組織としてうまく機能するのは不可能だからだ。

上記の学校づくりに共通するのは、教師の同僚性をどう高めるかという問題である。それについて、「学びの共同体」の提唱者である佐藤は、「まず教師自身が『教える専門家』から『学びの専門家』への脱皮を遂げなければならない」と述べる(佐藤、2006、278頁)。研修においても、「よい授業」を求めるのではなく、「どこで学びが成立していたのか」という観点を重視すべきだとする。そういった「学びの共同体」である学校でなされる「協働する学び」は、低学力を克服する鍵でもある。佐藤によれば、低学力の克服は「下から積み上がるのではなく、上から引き上げられる」(佐藤、2006、68頁)からだ。いずれにしろ、従来の授業のあり方を変えなければ何も変わらないというスタンスをとるのである。

こういった(それぞれが独立した世界観を持っている)一連の研究をあえて一つにまとめるならば、「学校をどう変革していくか」という問いで括れるだろうか。「子どもたちの学力保障・向上」「格差の縮小」を考えるうえで、学校全体のデザインをどうするかという問題を避けることはできないのである。

しかしながら、「学校の力」への期待は、と

きに学校への過剰な要求として受け取られることがある。もちろんそうであってはならないが、それぞれの学校が現在持ちうる「資源」を有効に活用し、変革していくことこそが重要である。そのためには、「何ができて、何ができないのか」をうまく整理しながら、できることに注力することが必要である。

たとえば、現役中学校教員による『格差を越える中学校』では、基礎学力獲得を保障する「しくみ」づくりが大切であると述べられる。また、中学校では「荒れ」の克服が大きな課題であるが、学校を改革していくためには、一人の教師「だけ」が頑張るのではなく、教員集団の中に改革の資源を探り、チームワークをつくっていかなければならない。そのチームワークのカギは「方向（方針）の一致」「情報の共有」「すぐれた面の承認（賞賛の文化）」である（小林光彦、2008）。

さらに、福岡の金川の教育改革の実践は、学力保障に対して地域全体で取り組むことの必要性を教えてくれる。金川では、最大の課題を「セルフエスティームと学力の逆転現象」ととらえ、その解決のカギに「自己効力感」を設定したのである。授業においては、従来、学力低位の子ばかりに注目してきた授業検証のあり方を見直した。学力中位・高位の子どもにも「柱の子」（検証軸となる子）を設定したうえで、学力低位の子どもにとって身近な自己効力感を持ったモデルとして学力中位・高位層を鍛え、価値づけたのである。また、学校と家庭の評価傾向を一致させるために、学校と保護者の協働による教育活動を行っている。「重要な他者からの肯定的評価活動」を通じて、自己効力感の獲得を目指したのであった（『金川の教育改革』編集委員会編、2006）。

5 いま必要な「学力」とは

ここまで、学力の「質」についてはあまり触れてこなかった。「学力とは何か」を問わずに「低下」や「格差」を論じると、数値化できる学力のみに焦点をあてているという批判を呼び込むことになる。もちろん、これまで紹介した論者が、数値化できる学力のみを学力であると捉えているわけではないのだが。

先述のように、生活不安定層の子どもたちは「土台」をもたないがゆえに学力を獲得することができていなかった。そうした子どもたちに対して、従来のような個人主義的な学力を身につけさせるのではいけないという主張がある。それは、学力が数値で計測され、平均値の向上が目指される風潮について警鐘を鳴らす立場でもある。そこでは、貧困問題と学力問題を捉えなおすうえで、学力論の言説が「学びの土台となるからだや他者とのかかわりの回復から出発し、それをシティズンシップの成熟につなぐようなヴィジョン」を（岩川・伊田編、2007、37頁）もつ必要性が述べられる。また、佐貫（2009）は、新自由主義的な風潮のもとで学力が「自己責任」として処理されてしまうことを危惧し、新たな学力像を提起する。そこでは、他者との関係性や主体的な参加が重い意味を持つのである。

学力観の転換はたしかに魅力的であるが、一方で、グローバルな競争のなかで必要とされる〈新しい能力〉を重視しなければならないとする立場もある。〈新しい能力〉とは、キー・コンピテンシー、PISAリテラシー、エンプロイヤビリティ、就職基礎能力、社会人基礎力、学力力などの名前と呼ばれるようなものである。

この「日本における〈新しい能力〉をめぐる理論と実践は、『活用』や『PISA型読解力』をキーワードに、グローバル・メリトクラシーを

生き抜く個人の『学力』を育成すべく、学校学習、特に教科学習の認知過程の総合化、高度化を目指す動きと、子どもたちの関係の傷つきをケアし豊かな『学び』を保障すべく、個性主義的で、子どもたちの生活実感から遊離した学校学習の、競争的で無機質な文脈を問い直す動きとに分裂しがちである(松下編、2010、165頁)。そして、その動きはそれぞれが依拠している現場の実態の差異と関係しており、それによって、グローバルな競争に生き残るための「能力」の獲得者と、そうではない者とのあいだに埋めがたい溝が生まれる可能性もあるのである。

そうした〈新しい能力〉の曖昧性を指摘する本田は、日本のキャリア教育は進路に関する責任を若者に投げ出しているのではないかと危惧を述べたうえで、「柔軟で汎用性の高い能力が過剰に称揚されることに対しては、あくまで警戒が必要だ」(本田、2009、192頁)と主張する。それは、望ましい人間像をどれほど高く掲げても、「どうすればそのような人間像が育成されるのか、とくに教育という制度の枠内で具体的にいかなる方法が可能なのかについて、現段階でほとんど何も明らかになっていない」(本田、2009、192頁)からである。そういった状況に対する対抗手段は、「柔軟な専門性」を教育に組み込むことである。そのためには、「特定の専門分野の学習を端緒・入り口・足場として、隣接する分野、より広い分野に応用・発展・展開してゆく可能性を組み込んだ教育過程のデザイン」(本田、2009、193頁)が必要である。これらが想定しているのは後期中等教育以上であるが、義務教育段階の関係者にとっても有益な視点を提供してくれるだろう。

松下編(2010)は、本田の問題提起に対する一つの解答である。〈新しい能力〉という概念は、「扱い方を間違えば、容易に負の価値に転化してしまう厄介な代物である」(松下編、2010、

36頁)からこそ、引き続き議論がなされるべき問題である。

その〈新しい能力〉について、現在のところ、小中学校などの教育現場でもっとも身近なものは「PISAリテラシー」かもしれない。いや、「PISA型学力」「PISA型読解力」といった方がより身近であろうか。PISAでは、単なる知識の量を問うのではなく、知識を応用したりテキストを読み解いたりしながら自分の意見を組み立てることが求められる。「活用」や「応用」といった言葉で表されることも多いが、それらの側面は、「新しい学力観」、「生きる力」、「確かな学力」において常に意識されてきたものである。そう考えると、PISA型学力はそれらの延長線上に位置づけることができる。2007年から始まった全国学力・学習状況調査でも、基礎基本を問うような「A問題」と、活用力を問うような「B問題」の2種類の問題が作成された。この「B問題」は、PISAの影響を色濃く受けている(志水、2009/田中耕治編、2008)。

しかしながら、「B問題」もPISAの本質を十分に反映できているとは言い難く、たとえば2007年調査の問題では「数学科における読解活動に矮小化されている」(田中耕治編、2008、121頁)という批判もある。そもそも、「PISAリテラシー」は、キー・コンピテンシーのうちの「道具を相互作用的に用いる能力の一部を測定可能な程度までに具現化したものである」にもかかわらず、日本にはその一部が「ある種の屈折を経て移入されている」(松下編、2010、23頁)という状況があるのだ。また、PISAのリテラシー概念には、機能的側面と批判的側面という二つの契機が内在している。日本においては「応用力」「活用力」「批判的読み」というキーワードが使われているが、そこには社会のあり方を問い直す視座(批判的側面)が取り入れられていないという批判もある(田中耕治編、

2008/松下編、2010)。

つまり、「PISA」という新しい言葉が使われるようになったが、従来の「活用」「読解力」という枠組みにおいてPISAを理解しているがゆえに、その本質を批判的に検討することができていないのである。

なぜ、このようなことが起こってしまうのか。それは、われわれの学力観が、いまだに「基礎基本か」「活用か」といった二者択一・二項対立的な学力観から脱却できていないからなのかもしれない。市川伸一は次のように述べる。「1980年代以降、さまざまな教育問題のあおりを受けて経験主義の方向に強く振れた教育改革が、学力低下論からの批判を受け、大きく揺らいだ。さらに、今回の国際学力比較調査の結果が、わが国の教育に大きなショックとなったのも確かだが、単なる揺り戻しになるのか、それとも、第三の道が開けるのかの正念場となるだろう。少なくとも、PISAは学問的知識とその応用の統合を模索する姿勢が見られる」(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、2006、68頁)。

この「第三の道」を開くためには、大学入試などの制度も変わらねばならない。「日本という国は、勉強を進路選択から切り離し、単に受験の成果とだけ結び付けてしまったために、受験をしないなら勉強をしないという、壮大な無気力空間を構築してしまった」(河本、2009、174頁)という指摘は筆者自身にとっても耳の痛いものである。入試制度の変革とともに、意味・意義を感じられるような「学び」のあり方を問い直していくことは急務である。

「学力」の捉え方は国や地域によっても異なる(原田編、2007/佐藤他編、2010)。今後わたしたちは、どのような学力をどのように測定するのか、そして、見出された結果にどのように対処するのか、それらと正面から向き合あつ

ていく必要があるだろう。

文献

- 青砥恭(2009)『ドキュメント 高校中退』筑摩書房
- 福田誠治(2008)『全国学力テストとPISA2006』アドバンテージサーバー
- 原田信之編(2007)『確かな学力と豊かな学力』ミネルヴァ書房
- 本田由紀(2009)『教育の職業的意義』筑摩書房
- 岩川直樹・伊田広行編(2007)『貧困と学力』明石書店
- 市川伸一(2002)『学力低下論争』筑摩書房
- 「金川の教育改革」編集委員会(編)(2006)『就学前からの学力保障』解放出版社
- 苅谷剛彦(2001)『階層化日本と教育危機』有信堂
- 苅谷剛彦(2008)『学力と階層』朝日新聞出版
- 苅谷剛彦・志水宏吉・清水陸美・諸田裕子(2002)『調査報告「学力低下」の実態』岩波ブックレット
- 苅谷剛彦・志水宏吉編(2004)『学力の社会学』岩波書店
- 河本敏浩(2009)『名ばかり大学生』光文社
- 河村茂雄・粕谷貴志(2007)『公立学校の挑戦【中学校】』図書文化社
- 河村茂雄・粕谷貴志(2010)『公立学校の挑戦【小学校】』図書文化社
- 小林雅之(2008)『進学格差』筑摩書房
- 小林光彦(2008)『格差を越える中学校』解放出版社
- 小泉英明編(2010)『脳科学と学習・教育』明石書店
- 国立教育政策研究所編(2010)『生きるための知識と技能4』明石書店
- 松下佳代編(2010)『〈新しい能力〉は教育を変えるか』ミネルヴァ書房
- 耳塚寛明・牧野カツコ(編)(2007)『学力とトランジションの危機』金子書房
- 佐貫浩(2009)『学力と新自由主義』大月書店
- 佐藤学(2006)『学校の挑戦』小学館
- 佐藤学・澤野由紀子・北村友人編(2010)『揺れる世界の学力マップ』明石書店
- 志水宏吉(2009)『全国学力テスト その功罪を問う』岩波ブックレット
- 志水宏吉(2010)『学校にできること』角川選書
- 志水宏吉編(2009)『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会
- 瀧井宏臣(2008)『「教育七五三」の現場から』祥伝

社

- 田中博之 (2009) 『子どもの総合学力を育てる』 ミネルヴァ書房
- 田中耕治編 (2008) 『新しい学力テストを読み解く』 日本標準
- 田中耕治・井ノ口淳三 編 (2008) 『学力を育てる教育学』 八千代出版
- 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 (2006) 『日本の教育と基礎学力』 明石書店
- 東京大学学校教育高度化センター編 (2009) 『基礎学力を問う』 東京大学出版会
- 山内乾史・原清治 (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 (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巻、日本図書センター
- 山内乾史・原清治編著 (2010) 『論集 日本の学力問題 上下巻』 日本図書センター

編集部から—191号特集論文の訂正について

『部落解放研究』第191号(2011年3月)掲載の北崎豊二さんの特集論文「森秀次と融和運動」の本文中、引用箇所にて誤りがありました。

お詫びいたしますとともに、65頁の左段の下から9行目について、右記のとおり訂正させていただきます(下線部が訂正箇所)。

【誤】

体又氣に伴はざるも、不動の信念内体を鞭撻し

↓

【正】

体又氣に伴はざるも、不動の信念肉体を鞭撻し