琉球大学学術リポジトリ

「学力低下」問題と学力形成

メタデータ	言語:
	出版者: 琉球大学教育学部
	公開日: 2007-07-19
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 藤原, 幸男, Fujiwara, Yukio
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12000/1069

「学力低下」問題と学力形成

藤 原 幸 男*

Problem on "Down of Academic Achievment" and Improvement of Academic Achievment

Yukio FUJIWARA

はじめに

学力をめぐって、教育学者は1990年代初めから新学力観における「学力の質」、「学習意欲の低下」などを指摘してきたが、世間的にはさほど注目を浴びなかった。ところが、1999年にはいり『分数ができない大学生』(東洋経済新報社、1999年6月)の刊行などをきっかけとして、学習指導要領における教科内容の3割削減が重大な問題として認識され、「学力低下」問題が社会問題となった。2001年に入ってから「学力低下」批判の声は大きくなり、2002年1月に、文部科学省は「ゆとり教育」政策の変更ともとれる「学びのすすめ」アピールを出した。このアピールの方向で各都道府県教育委員会は動き、具体的な方策が学校現場に下りてきている。

この間の動きをみると、「学力低下」論争には次のようなさまざまな要素が含まれ、問題の複雑さを痛感する。

① 「学力低下」批判者のあいだの力関係によって、学力論のありようが左右されている。「大学生の学力低下」の提起を契機に「新学習指導要領の実施中止」を訴えてきたグループは、一枚岩ではない。(1) 新学習指導要領の導入後しばらくは、大勢としては「詰め込み教育肯定」論者の主張が大きな潮流をなし、「詰め込み教育」復活の先導的兆候も感じられた。だが、このグループの一部は、詰め込みでない知育の徹底を論じていて、傾聴に値する重要な指摘も含まれている。この立場から学力形成を論じている人たちが発言をし、学力論の発展の芽がみられる。また、このグループに一定の距離を取る、詰め込み教育警戒の立場からの学力論も提起され、詰め込み教育の問題性も意識化されつつある。

② 「学力低下」批判の論者の多くはマスコミを最大限に活用し、「問題の深刻さ」を世間に見えるように仕向けてきた。本来であれば学会誌などで学術的に議論されるべき論文を、あえて『論座』『世界』『中央公論』などの総合雑誌に発表し、また啓蒙的な出版活動を積極的に展開し、結果的に、「学力低下」論争を煽り立ててきたといわざるをえない。それを受けて、新聞・テレビでも活発な報道が行われ、国民的な関心事となった。その結果文部科学省は、学習指導要領は最低基準であり、それ以上のレベルにある者には発展的学習を認めるという方針に転換した。「できない子」への学力対応から、「できない子」と「できる子」の両方をにらんで教育内容と学力形成を考える方向へと転換した。こうして、「学力低下」論争の舞台に変更が生じてきている。

③ 学習指導要領における教科内容の3割削減は、学習塾の必要性、公立学校と私立学校の格差を浮き彫りにし、親の公立学校不信と学力不安を強めた。この動きに対して、文部科学省の「学びのすすめ」の方向づけもあって各都道府県教育委員会の一部では、各学校の平日補習強化と並んで、

*教育学教室 (Dept. of Education, College of Education)。本論文は、日本教育学会第61回大会(於・福岡教育大学、2002年8月31日)公開シンポジウム「学力問題を考える——なにが問題であり、何をなすべきか」における提案原稿「教育内容と教授・学習過程の質が問題ではないか」に、その後の動きを加えて大幅加筆したものである。

土曜スクールなどでの学力補習と発展的学習強化へとのりだし、不安解消に努めつつある。このことが自治体の経済力による教育格差を生んでいる。自治体の奮闘が親の公立学校不信と学力不安を解消することになるかどうかは、しばらく見守る必要がある。

④　「学力低下」論争は、世間の目（支持率）を気にする内閣の教育政策に直結している。「学びのすすめ」アピールでの補習強化、自律的学校経営の政策の下での学校評価・教員評価などの動きが急速にすすんでいる。このような動きの中に「学力低下」論争が巻き込まれ、「学力低下」の指摘それ自体が政治的意味をもつ。今年4月から学校完全週５日制が実施されたが、現職教員の口から平日の過密さで疲弊している声を聞き、「ゆとり」欠如の深刻さを感じている者としては、たとえその兆候が感じられたにしても「学力低下」を言いづらくなっている。(2) しかし新聞・総合雑誌で、諸学力調査での学力低下の兆候が報告され、世間は「やはり学力は落ちている」と見つつある。こうしたなかで、学力形成の具体策を考えなければならない状況にある。

「学力低下」問題はいろいろな要因が絡んでいて、複雑である。大局的に見れば、日本だけでなく、先進諸国が抱える世界的な問題である。学力についての本質論議をし、英知を結集して解決にあたるべきであろう。

1　学力の測定について

学力の定義はさまざまであるが、一般的・概括的にいえば、学校の教育課程にもとづいた教科学習・総合学習などの学習を通して形成された力であるといえよう。それは、知識・理解・技能だけでなく、思考力、判断力、表現力、関心・意欲の現われとしての追求力などを含む。さらには、自ら学ぶ力、自己評価力、学習参加の力、共同の力、社会参加の力や、斎藤孝がいうような、まねる力、段取り力、コメント力なども含む。学校でのさまざまな実践をとおして、これらの力が形成されている。

だが、これらすべてを測定することは不可能である。私たちは学力の一部をテストで測定している。テストでは、知識・理解・技能、思考力、判断力、表現、を軸として教科の学習到達度を問う問題を作成し、学習到達度を答案から読み取り、最終的に点数化する。そのことによって学力が形成されたかどうか、を判断することができる。そこで測定された学習到達度は学力の一部に過ぎないのだが、数字に現わされると、歴史的、国際的・国内的に比較可能となる。さまざまな実際上の問題を捨象し、数字が一人歩きし、それでもって学力の上昇・下降を判断することになることを忘れてはならない。

過去の学力調査との比較になると、同一問題で比較せざるを得ず、いきおい基礎的な問題に限定されてしまう。また、学力観が変わると、新しい学力観を基準にして過去の問題と比較することはできない。このような限界があることをおさえておかなければならない。

自ら学ぶ力、自己評価力、学習参加の力、共同の力、社会参加の力や、まねる力、段取り力、コメント力などは、最近はポートフォリオなどによって評価がされ、学級の子どもの学習に長期間伴走してきた者であればある程度把握が可能であるが、それは主観性をまぬがれず、一般化して述べることには困難がつきまとう。

こうして、「学力低下」問題にあっては、「学力低下」の実態を学力調査で判断することになるが、そこには上記のような限界があることをふまえておかなければならない。

2　学力調査から見た学力の実態

近年、「学力低下」批判が高まる中で、国内外の学力調査のデータを取り上げて「学力低下」の当否を論じる傾向にある。独自な学力調査も実施され始めている。どの調査も立場によって解釈に差異がある。文部科学省サイドは楽観的な見方で、「学力低下」批判者はやや悲観的な見方をしている。どの立場で論じているかに注視する必要があるだろう。

(1)　国際学力調査から見た学力実態

国際学力調査は、国の社会・文化・制度のちがいのために比較上の困難さがある。ヨーロッパ・

アメリカなどにも、南の国の貧困な人々が数多く移民として流入し、学力格差が拡大している。そのためにアメリカなどの先進諸国では、トップは非常に優秀にもかかわらず平均すると中程度以下に位置する。また、それらの国の多くは州ごとに教育制度・政策が異なり、日本のように学習指導要領が国全体で実施され、教育水準が比較的均等な国と比べると学力は下がる。国際学力調査は国力の競争になり、数値上学力が低位にある国にとっては学力向上政策の根拠になり、国をあげての加熱状態になる。[3]

上記のような比較上の困難さを内包しているが、国際学力調査の調査手法・手続きは厳格・精密で、調査の精度は高く信頼できる。しかも調査内容は多岐にわたり、生徒の学力だけでなく、生徒の学習意識・態度、教師の指導、カリキュラムと学校環境も調査して、学力実態に多面的にせまる工夫をしている。

かつて須藤敏昭は国際数学・理科教育調査をもとに、日本の子どもの測定可能な学力は、①平均値が世界の最高水準にあるとともに分散が小さい、②知識・中心で剥落しやすい学力である、③学ぶ喜びを伴わない、という日本型高学力の特質を持つと指摘した。[4] 第３回（1995年）、第３回２段階（1999年）をへて、若干低下傾向にあるが、この特質は基本的に変わっていないといってよい。[5]

まず①学力水準は、相対的に順位が下がっているものの、高得点で、同一問題の平均正答率には変化がない。②学力格差は、小学校から中学校に進むにつれて標準偏差（学力差）が大きくなっている（第３回算数・数学）という指摘があるが[6]、中学２年数学は上位10％に33％、上位50％に89％の生徒が属し、成績は良好である（第３回２段階）。③学習意欲は、数学・理科が好きと答えた生徒がいっそう少なくなり、国際的に最も低い位置にある。また学校外の数学・理科の勉強・宿題時間は、ますます減少している。

ＯＥＣＤの「生徒の学習到達度調査」（ＰＩＳＡ）（2000年）が話題になっているが、ＯＥＣＤの調査は、ＩＥＡ国際数学・理科教育調査が知識の有無、知識操作などを学習した内容にもとづいて回答するのに対して、15歳（高校１年）を対象にして、将来の成人としての実生活に関係する事柄への対処などの知力を調査する点で、ユニークなものである。この調査は読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーを調査したが、日本は読解力８位、数学的リテラシー１位、科学的リテラシー２位で、優秀だとされた。

しかし、日本は全員高１を調査対象とし、定時制、通信制、別科、高専、特殊学校は除外されている。第10学年（高１）だけで見ると、読解力は15位、数学的リテラシーは７位、科学的リテラシーは６位である。しかも全般的に無答率が高い。「宿題や自分の勉強をする時間」が三か国中最低であり、家庭で勉強する時間が短い。文部科学省はＰＩＳＡ調査を取り上げて国際的に日本の子どもの学力は最上位にあるとしたが、第10学年（高１）だけで見ると、そのように言い切れない状況にあることは否定できない。とくに読解力の低さに注目しておく必要がある。[7]

(2) 国内学力調査から見た学力実態

国内調査は、学習指導要領の内容を学習して到達したか否かを調査している。文部省の「教育課程実施状況に関する総合的調査」（小学校1995～96年、中学校1996～97年実施）によれば、小学校国語、社会、理科、中学校国語は「全体として実現状況は良好」、小学校算数、中学校社会（３年生）、数学（２年生、３年生）、理科（３年生）、外国語（１年生、２年生）は「全体として実現状況はおおむね良好」である。「良好」は70％以上、「おおむね良好」は60％以上の「平均通過率」である。前回（1981～83年）と比べて正答率は、小学校では小学校算数６年で若干の低下があるものの全体的に向上が見られ、中学校では国語以外は下降傾向にある。[8]

「おおむね良好」とされた小学校算数を問題別にみると、「平均通過率」が50％に達していない項目は全問題の約19％に上り、「はたして『おおむね良好』との評価が妥当するのだろうか」という疑問が残る。[9] 前回との同一問題の比較では、小学校算数の従来の伝統的な問題（小数・分数の計算など）では概して低下していて[10]、相対的に低下の傾向がみられる。共通問題の数が多い中学校理科でみると、上昇は３問、低下は９問で、

低下傾向のほうが優勢である。[11] 学力格差は、中学校国語では70～80点に大きな山があって、おおむね良好だが、中学校数学ではなだらかな台地形の分布で、学力格差が幅広く広がっていて、「おおむね良好」の影に巨大な学力格差が隠されていることを示している（資料１）。[12]

1989年の大阪大学グループの学力調査を活用して2001年11月に実施した苅谷剛彦らの学力調査では、小中学生の国語と算数・数学の学力低下の実態が明瞭にでている（資料２）。[13] 小学校５年国語78.9⇒70.9、算数80.6⇒68.3、中学校国語71.4⇒67.0、数学69.6⇒63.9と平均点が下がっている。学力の分散は、小学校算数でピークが90点台から80点台に下がり、50点未満は7.2％から18.0％に増えている。中学校数学では、同じく低いほうが増えているが、80点台と30点台に山ができ「ふたコブらくだ」の形状を示している。学校現場での学力の２極分化の実感がそのまま表れている。通塾者・非通塾者別の平均点の比較では、通塾者のほうが高く、差が拡大の傾向にあり、得点が塾によって下支えされている。しかし、通塾者も1989年よりも平均点は低くなっている。

小学校５年生を対象におこなった1982年国立教育研究所調査を、2002年関東地方の公立小学校の子どもにそのまま再度実施した耳塚寛明らの学力調査の結果（資料3）によれば、当該学年までの正答率をみると、1982年の正答率84.2％にたいして、2002年の正答率は77.2％へと7.2％低下した。全設問に関する低下幅は10.7％だが、移行措置対象設問、教科書簡素化設問を除くと、算数の平均正答率は1982年75.2％から2002年67.2％へと8.0％低下にまで減少する。教科書における取り扱いに変化のあった設問をみると、明確に簡素化された15問中13問で、正答率の低下が見られ、低下した設問のうち11問が５％以上の低下であった。こうして、耳塚らは、「教育内容を削減し、また教科書の説明をわかりやすく（することを意図して）簡素化することによって、子どもたちの学力はその分高まるわけではな」く、「むしろ基礎学力の定着を妨げる効果をもたらした」と述べている。[14]

耳塚らは、「ある学年の児童が得た得点が１学年下の児童の平均得点を下回る」場合を、「学習遅滞」としてデータ分析したところ、学年の進行にともなって「遅滞」発生率がおおむね上昇している（資料３）。このことは「上級学年ほど、基礎的学習内容が定着しない子どもが蓄積的に増加していくことを物語る」という。1982年当時の平均正答率を規準として「学習遅滞」を計算すると、その発生率は３割強から４割程度に格段に上昇する。「いまの子どもが82年の教室にいたとしたら、３割から４割の確率で学習遅滞というレッテルを貼られることになる」という。これに対して「ある学年の児童が得た得点が１学年下の児童の平均得点を上回る」「学習速進」を見ると、３年生までは５％以内で、４～５年になると速進発生率は２割まで上がる。この分極化は、どの学年をとっても82年よりも2002年のほうが大きくなっている。耳塚らによれば、「時系列的に変化の大きかったのは速進ではなく学習遅滞の発生率だった」ことからすると、「学力の分極化の程度が大きくなったのは、学力速進層が増加することによってではなく、学習遅滞層が増加することによってもたらされたものである」としている。[15]

(3) これらの結果をどうみるか

学力調査の性格も規模・精度もちがうので、短絡的に結論づけることはできないが、国際学力調査でも学力低下の兆候は見られる。国内学力調査では、「教育課程実施状況に関する総合的調査」（小学校1995～96年、中学校1996～97年実施）でも、最近の苅谷グループ調査・耳塚グループ調査でも明瞭に低下の傾向が出ている。これらの調査から、次のようにみることができるだろう。

① 全般的な学力低下が進行している。

文部科学省の学力調査では学力水準は「おおむね良好」としているが、本田由紀は、2001年秋以降に公表されたデータ（ベネッセ調査、苅谷グループの調査）を見ても、「『やや低下』を物語る数値が見出される」と述べている。[16] 時間的距離をどの程度に取るかによって学力低下の幅は異なるが、苅谷・耳塚らの調査を重ね合わせると、80年代以降、全般的な学力低下が進行しているといってよい。時間的距離を長くとれば「低下」の幅は大きくなる。

② 学力格差が拡大している。

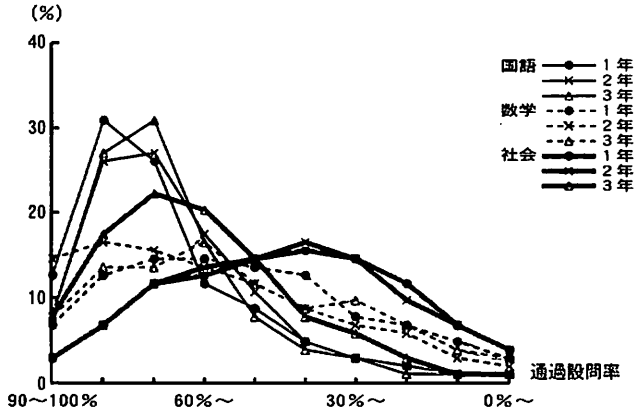
多くの学力調査で学力格差の拡大が指摘されている。とくに耳塚らの調査で、学習遅滞の増加によって格差が拡大しているという指摘は重要である。それは多くの現場教師の実感にも合致している。

③　学習塾に通うことにより学力の補充を行い、学力の下支えをしている可能性が大きい。しかし、通塾者でも以前と比べると学力は低下している。

④　学習嫌い（学習からの逃避）は増えているし、80年代以降、学校外の学習時間は減少しつづけている。（資料４）

資料１　（久冨善之「日本の子どもの学力から――『学校知識の魅力よ、よみがえれ』」、『現代と教育』第48号、2000年１月、56頁）

図１　中学校３教科（学年別）の「通過設問数」割合別・生徒分布



出典：文部省（新）学力調査（教育課程実施に関する総合的調査研究）〔1993～94年度〕から

資料２（苅谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子「『学力低下』の実態に迫る」、『講座』2002年６月号46～47頁）

表１　平均点の比較　単位：「点」

	89年	01年	変化		89年	01年	変化
「小 国」	78.9	70.9	−8.0	「中 国」	71.4	67.0	−4.4
「小 算」	80.6	68.3	−12.3	「中 数」	69.6	63.9	−5.7

（点数の算出の仕方）例えば「小国」で31問中20問正解の場合は、単純に１問を１点とし、31点満点中20点。100点満点に換算するために、それに100をかけ、64.5点とする。

図１　小学校算数の得点分布の変化

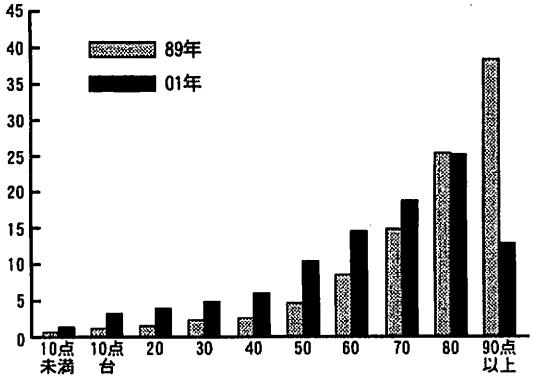
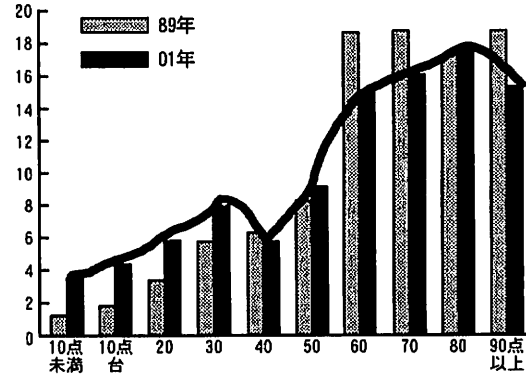


図２　中学校数学の得点分布の変化



資料３（耳塚寛明・金子真理子・諸田裕子・山田哲也「関東地方小学生6200人学力調査、先鋭化する学力の２極分化」、『論座』2002年11月号、214頁、218頁。）

表１　当該学年までの合計正答率（%）

	１年	２年	３年	４年	５年	６年	全体
2002	81.0	73.3	73.5	77.9	76.8	79.9	77.2
1982	85.6	81.7	84.9	84.4	84.5	85.5	84.4
差（2002－1982）	－4.6	－8.4	－11.4	－6.5	－7.7	－5.6	－7.2

（算数　児童の学年別）

図１　学習遅滞発生率（算数）

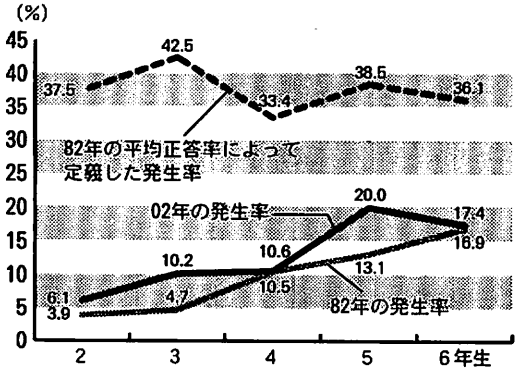
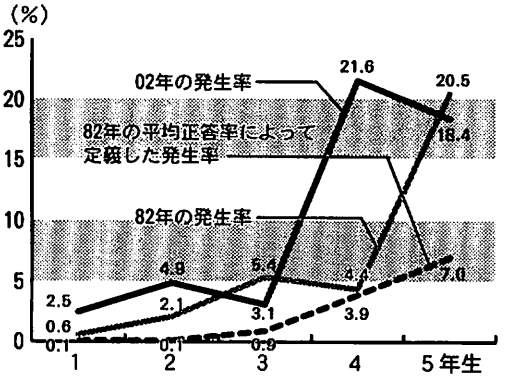
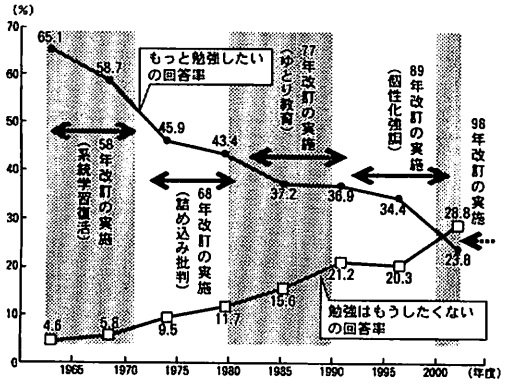


図２　学習速進発生率（算数）



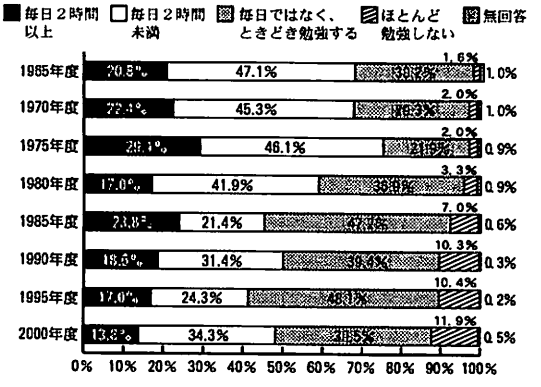
資料４（門脇厚司編『学校の社会力』朝日新聞社、2002年、74頁。苅谷剛彦『教育改革の幻想』筑摩新書、2002年120頁

図１　学習指導要領の変遷と学習意欲



（藤沢市教育委員会「学習意識調査」により作成）

図２　中学３年生の帰宅後の勉強時間



（藤沢市教育文化センターの調査による）

3　学力低下と「学びのすすめ」

2002年１月に文部科学省から「学びのすすめ」アピールが出され、放課後の時間を活用した補習や朝自習、宿題などによる家庭学習の充実が政策として打ち出された。これを受けて各都道府県および市町村教育委員会は、補習の指導・助言に取り組み始めた。2002年４月以降の完全学校週５日制実施にさいして、補習を中心とした土曜スクールの開講を実施する学校が多くなっている。新聞・テレビはその様子を報道してきた。

とはいえ、全体からみれば一部にすぎず、「一連の学力対策事業やアピールは、指導要領という基本構造に対する薬味ないしは飾りにすぎない」ともいえる。[17] しかし、いまや学校はさまざまなかたちで評価にさらされ、目に見える成果をあげることをよぎなくされていることからすると、放課後の時間を活用した補習や朝自習、宿題などによる家庭学習の充実などの取り組みは過熱化する恐れが大きい。さきに学力の全般的低下を指摘したが、それはこれまでの状態が続くことを前提としている。学力低下が単に繰り返し練習の不足によるものなら、2002年４月以降実施された学力テストでは、得点は回復する可能性がある。繰り返し練習では獲得できない内容については、さほどの回復は見込めないだろう。

ただ、「学びのすすめ」では、理解のすすんでいる子どもには発展的学習を推奨しており、学力格差はいっそう拡大する可能性がある。しかも、学習指導要領と教科書が「最低基準なら、教科書を速めに終え、児童・生徒の理解度を無視してでも発展学習に入る教師が熱心で責任感のある教師とされかねない」[18] 状況もある。

さらに学校５日制のもとで平日の授業時数上乗せが増え、教師も子どもも学校に長時間拘束され、時間的ゆとりがなくなっている。その上に補習も組み込むとなると時間的に窮屈になる。時間的なゆとりのなさのために教師の教材研究不足、子どもの集中力不足が生じてきている。[19] 教科嫌いが減少するとは思えない。

4　教育内容と教授・学習過程の充実・質的向上が学力形成のカギ

学力が教育内容の客体的側面と子どもの主体的側面からなり、学校での教育課程にもとづいた学習をとおして獲得した力だとすると、学力の問題点は教育内容、教授・学習過程、子ども主体の３側面から検討しなければならない。

(1)　現代社会に生きる主権者の視点からの教育内容の充実・質的向上が不可欠

一つには、学力低下批判を受けて、学習指導要領は最低基準だと強調され、発展的学習で教師の力量が問われているのだから、教科の本質の視点から教育内容を厳選し直し、構造化することが重要である。授業時数は減少していても、特定教科・特定学年の本質的に重要な内容はさほど多くなく、それに絞り込めば可能なはずである。

1977年学習指導要領改訂以降「ゆとり教育」が推進されてきたが、その本質は知育の縮小である。[20] 1977年改訂では、小学校高学年から中学校にかけての知的教科の授業時数の削減が大きい。授業時数を超える大幅な教育内容削減が主張されてきたが、学習指導要領の教育内容項目の整理・統合にすぎず、かえって過密になった。1998年改訂でも３割削減と言われたが、授業時数削減にほぼ見合う量の教育内容削減にすぎず、じっくりと充実した学習ができるゆとりはあまりない。

しかも重要であっても難しい内容は削除または上学年に移行し、関連が切断され、知育の劣化を招いた。「ゆとり教育」進行・知育縮小のあいだも科学技術の発展は止まっていないし、知識に対する現代社会の要請はますます高まっている。

教育内容の高度化への要請は1960年代の「教育内容の現代化」で終了したわけではない。科学的な知識はいまも重視されており、現代社会において市民生活を営む上で不可欠になっている。これらを核として現代的な教養が学力として形成されているとすれば、市民生活を営む主権者を育てるという視点から教育内容を精選し、それを確実に習得させることが重要な課題になる。学校は生涯学習体系の中に霧消するのではなく、科学的知識と、科学の方法論に依拠した学び方を軸として、

その固有な存在価値を訴え、学校の役割を再認識させる必要がある。[21]

(2) 学習における解釈過程の充実と質的向上が重要

二つには、学習における解釈過程の充実と質的向上である。知識社会にふさわしい本質的な教育内容を選りだしても、詰め込むかたちで教えるのでは、学習は楽しくならないし、子どもに力はつかない。新学力観の浸透のもとで詰め込みは減少している。指導の後退という点で弱さを抱えていたが、知識の詰め込みという授業様式は確実に減少し、考えさせる授業の方向に授業改善はすすんでいる。

ＩＥＡ第３回国際数学・理科教育調査では、「教師の指導」について質問紙調査をしている。わが国の中学校数学教師は、生徒が数学ができるようになるための重要事項として、「創造的に考えることができること」をあげている者が80％（国際平均66％）と多く、「数学の授業で生徒に指導すること」として、「解法がすぐには明らかではない問題に取り組むこと」をあげている者が41％（国際平均18％）と多い。後者については、1995年と比べると、18％も増加している。このようにみると、わが国の中学校数学教師は考えさせる授業を意識して、問題解決活動を実践していることがわかる。中学校理科も同様の傾向にある。[22] その成果が得点にあらわれているのかもしれない。

しかし、教師は詰め込んでいなくても、子どもは詰め込む形で学んでいるという実態がある。とくに1990年代以降、学習を暗記とする学習意識が強まり、「ごまかし勉強」という形の学習方略に変質している。1990年代以降受験参考書が要点整理を前面に押し出し、「ゆとり教育」の主張のもとで教育界において学習への過保護が進行したこともあって、頭を使って意味を理解せずに要領よくまとめられた参考書を丸暗記し、試験に出そうな数学の問題の解き方などを知識として丸暗記してテストでよい点を取る「ごまかし勉強生成システム」が蔓延し、学校における学習を変質させている。丸暗記の作業はつらいので、できるだけ学習から逃避する。こうして、テストの点は良いが教科嫌いという子どもが大量発生しているのである。[23]

このような中にあって、教科学習では豊かな教材を用意し、教える内容を子どもの解釈をくぐって主体のなかに内面化させなければならない。解釈とは「学習内容」に関する学習者自身の豊かな「イメージ」「関連の広がり」「意味づけ」の構築であり、それを媒介にして「思考力・判断力」「関心・意欲・態度」を育てることが重要になる。[24] このような学びのメカニズムを踏まえて構築された教授・学習過程をへて獲得された知識・技能こそが、学力に値する。学習過程において、「学習内容」に関する学習者自身の豊かな「イメージ」「関連の広がり」「意味づけ」を構築させ、学習を充実させ、質的に向上させることが重要になる。

5　学力における諸能力の相互関連と、教科学習と総合学習の還流

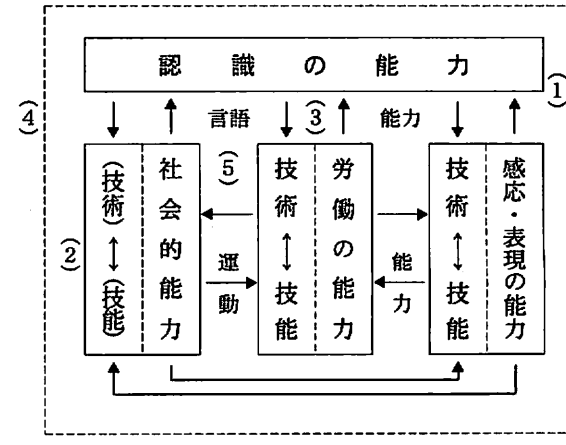
認識能力を中心に学力をとらえるにしても、認識能力と他の能力の関係をどれだけ豊かにもつかによって、学力の質が決まる。その意味では、学力における諸能力の相互関連という視点が重要になる。

かつて勝田守一は人間の能力モデルを提示し、そのなかに学力を位置づけた。そこでは、言語能力と運動能力を基礎として、その上に社会的能力、労働能力、感応・表現能力、認識能力の４能力を位置づけ、４能力の相互関連のなかで人間能力が発揮されるとした（資料５）。[25] 勝田は認識能力を軸に学力をとらえたが、このようにとらえると、学習過程では、他の能力との関連において認識能力が十全に発揮されるように組織することが重要である。

たとえば、社会的能力、労働能力との関連において、共同学習・プロジェクト学習と、本物の現実的課題へのとりくみが重要になる。感応・表現能力との関連では、「知ること」と「味わうこと」の結合、「表現する学び」が重要になる。

ところで、学力を身につけるのは、子ども自身である。「頭の中に間借りしている学力」（東井義雄）ではなく、子どもの生き方や将来展望と結び

資料５（勝田守一『能力と発達と学習』国土社、1964年。）



(1) 認識の能力は他の三つに対して、特殊な位置に立つことを示したつもりである。

(2) 社会的能力を技術・技能とするのは、多分に比喩的である。それでカッコに入れた。

(3) 矢印は相互に影響しあい滲透しあっていることを示す。

(4) 点線の囲みは、全体が体制化していることを示す。

(5) 言語能力・運動能力は全体制を支える。

ついた学力が重要である。そのためには、学習への参加・共同によって主体的意味を創出すること、「学校知識が＜生活、労働、自然、社会、文化＞のそれぞれの文脈でもつ意味を、子どもたちの生きる意味と通わせる」こと[26]が求められる。この点では、教科学習における知識と生活の結合、知識と生きる意味の結合が重要になる。

ところで学習嫌いは、教科の授業がおもしろくないことだけから生じるのではない。むしろ、日常化された学校生活のなかで生じた倦怠・マンネリと消費社会のなかで生じた消費欲求の魔力から、教科の授業に興味・関心がもてないことのほうが大きい。そうだとすれば、子どもを覚醒し、自己をとりまくモノ・コトのなかから切実さを感じ取らせることが重要になる。

現代的課題のなかから自分にとって切実な課題を見つけ、その解決にせまる総合学習は学習の質を根底から変える可能性を持つ。総合学習によって学びの主体的意味をもてば、それは教科学習にも影響を与える。また教科学習の充実が総合学習へと発展していく。こうして、教科学習と総合学習の還流を生み出し、教科学習で育つ力と総合学習で育つ力を区別しながら、両者の関連において学力を全体的にとらえ、育てることが重要になる。

しかし、総合学習は教科学習以上に時間的ゆとりと高度な力量を教師に要求する。子どもは簡単には切実さを感じないものだし、テーマへの追求の過程で挫折を体験したり、インターネットで調べたことをそのまま貼り付けてそれですましたりする。総合学習では、教師の強力なサポートによって、テーマ追求に徹底的にこだわり、テーマと結びつけて学ぶ力・学び方を身につけることが重要になる。そうすると、教科学習で獲得した認識と方法が問われる。教科学習での参加・共同を発展させて、地域に出かけて総合的に学ぶとりくみも必要になる。これまで以上に教科学習との関連・還流を生成させていかなければならない。

総合学習を稔りあるものにするためには、学校内の諸委員会を整理・統合したり諸会議を時間的に減らしたり、学級規模を縮小したりして、学校週５日制下の多忙な学校生活を改善して教師の時間的余裕を確保し、学校と地域の連携の下で教師間、教師・父母・地域間の共同をひきだす学校づくりを意識的に展開することが必要である。

注

(1) 田中耕治は「今回の学力問題においては、『学力低下』という点では一致していても、その論者たちの立論の根拠や改革の構想には多様なものがあり、すべてを肯定するというわけにはいかないものもある」とし、「単純な対立構図から今回の学力問題を解くことには明らかな限界があり、論点に即したていねいな分析が求められている」と述べている（田中耕治「『学力低下』論の多様性をふまえ、学力論へつなぐ」、

岩川直樹・汐見稔幸編『「学力」を問う』草土文化、2001年、141～142頁。）

(2)　日本の小・中・高校生の学力低下について、久冨善之は２年前に「私自身は、いろんな兆候から『低下しているのではないか』という予測を持っていますが、もう一方で『学力低下キャンペーンに与したくない』という気持ちも強くあります」と述べている（「日本の子どもの学力から――『学校知識の魅力よ、よみがえれ』」、『現代と教育』第48号、2000年１月、53～54頁）が、同感である。親・教師・子どもに与える影響の大きさを考えると、その兆候が見られたとしても、学力低下の指摘は躊躇せざるをえない。

(3)　「ニッポンの学力、国際通知表に一喜一憂」、『朝日新聞』2002年７月21日付。

(4)　須藤敏昭「『日本型高学力』をどうみるか」、『講座・現代社会と教育、④、知と学び』大月書店、1993年。

(5)　国立教育政策研究所編『数学教育・理科教育の国際比較－第３回国際数学・理科教育調査の第２段階調査報告書－』ぎょうせい、2001年。

(6)　長崎栄三・瀬沼花子「ＩＥＡ調査に見るわが国の算数・数学の学力」、『国立教育研究所紀要』第129集、2000年８月、66～67頁。

(7)　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）』ぎょうせい、2002年。

(8)　堀井啓幸「文部省『教育課程実施状況調査、国研『国際算数（数学）・理科教育調査』――子どもの学力、何を問題にしなければならないか」、『総合教育技術』1999年11月号。

(9)　田中耕治「学力調査に対する重層的な分析を」、『現代教育科学』1998年３月号、13～14頁。

(10)　『教育課程実施状況に関する総合的調査研究・調査報告書（小学校）、算数』東洋館出版社、1998年、34頁。

(11)　苅谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま新書、2002年、29～30頁。

(12)　久冨善之、前掲 (1)、55～57頁。

(13)　苅谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子「『学力低下』の実態に迫る」、『論座』2002年６月号。同論文は、加筆されて苅谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子『調査報告「学力低下」実態』岩波ブックレット、2002年10月に収録されている。市川伸一は、苅谷グループの調査結果を取り上げて、「12年前と比較して、『ダウンした』とされる問題が圧倒的に多い。ここで用いている問題は、国語と算数（数学）のきわめて基本的な問題であり、基礎学力が大幅に落ち込み、しかも格差が大きくなっているといわざるを得ない結果となっている」と述べている（市川伸一『学力低下論争』ちくま新書、2002年、167～168頁。）

(14)　耳塚寛明・金子真理子・諸田裕子・山田哲也「関東地方小学生6200人学力調査、先鋭化する学力の２極分化」、『論座』2002年11月号、217頁。この調査結果は、『朝日新聞』2002年９月23日付で「算数の学力大幅ダウン」として第一面に報道された。

(15)　同上、218～219頁。

(16)　本田由紀「『学力低下』をめぐって私たちはなにをなすべきか」、長尾彰夫・志水宏吉・野口克海・宮田彰・堀家由妃代『「学力低下」批判』アドバンテージサーバー、2002年、28頁。

(17)　耳塚寛明・金子真理子・諸田裕子・山田哲也、前掲 (13)、213頁。

(18)　尾木直樹「『自信喪失日本』の波に反転する教育界」、『教員養成セミナー』2002年11月号、18頁。

(19)　「特集、やっぱりヘンだぞ『新学習指導要領』『学校五日制』」、『現代と教育』第58号、桐書房、2002年７月。「特集、激変１学期」、『季刊人間と教育』第35号、旬報社、2002年９月を参照。

(20)　広岡亮蔵は1977年学習指導要領改訂の検討において、1968・69年学習指導要領における「科学志向」からの＜発展＞なのか、それとも「科学志向」を＜捨て去り＞にして「人間志向」に変換するかは重要な岐路だとし、「もし捨て去りであるならば、ムード的な浅い人間志向に低落することになろう」（広岡亮蔵「科学志向から人間志向へ」、『現代教育科学』1977年１月臨時増刊号、41頁）、そして、「人間性の核心はなるほど心情であろう。だが、この心情の行く手を照らす灯火は知性である。知性は、心情にたいして、その向うべき方向を探求し、広い地平を切り拓き、遠い展望を繰り広げる。だから知

性を裏打ちとしつつ心情を形成するときに、深みのあるほんものの人間育成を実現することができよう。時計の針がすこし振り過ぎてはいないだろうか」（広岡亮蔵「心情に傾いた人間形成」、『現代教育科学』1977年８月臨時増刊号、８頁）と述べた。

(21) 苅谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま新書、2002年、157～163頁を参照。

(22) 国立教育政策研究所編『数学教育・理科教育の国際比較――第３回国際数学・理科教育調査の第２段階調査報告書――』ぎょうせい、2001年、62～66頁、および128～132頁。J. W. Stigler and J. Hiebert, The Teaching Gap, The Free Press, 1999、および浪川幸彦「学力低下問題の本質は何か？」、『日本教育学会第61回大会発表要旨集録』、2002年８月20日を参照。

(23) 藤澤伸介『ごまかし勉強（上）』新曜社、2002年。

(24) 庄司他人男「学びのメカニズムと学力論争」、『福島学院短期大学研究紀要』第33集、2002年。

(25) 勝田守一『能力と発達と学習』国土社、1964年。

(26) 久冨善之、前掲 (1)、63頁。