

# 目 次

## 【2005年4月20日 研究会記録】

「基礎学力」－教育哲学の視点から	今井 康雄 ……………	1
才能のプーリング・自己所有権・ケイパビリティ －「基礎学力」概念の《編み直し》のために	川本 隆史 ……………	13
イデオロギーとしての基礎学力	広田 照幸 ……………	20

## 【2005年5月11日 研究会記録】

基礎学力－科学論の立場から	金森 修 ……………	27
質疑応答(1) ……………		38
国際学力調査PISAにおける基礎学力の概念	南風原朝和 ……………	44
質疑応答(2) ……………		51

※このワーキングペーパーは、2005年4月20日および5月11日に開催した研究会（テーマ：「基礎学力」の再検討）の記録です。

## 執筆者・質疑応答発言者一覧

(五十音順)

市川伸一	東京大学大学院教育学研究科教授
今井康雄	東京大学大学院教育学研究科助教授
金森修	東京大学大学院教育学研究科教授
金子元久	東京大学大学院教育学研究科教授
苅谷剛彦	東京大学大学院教育学研究科教授
川本隆史	東京大学大学院教育学研究科教授
佐藤学	東京大学大学院教育学研究科教授
南風原朝和	東京大学大学院教育学研究科教授
広田照幸	東京大学大学院教育学研究科教授

※質疑応答発言者については、基礎学力研究開発センター関係者のみ掲載してあります。

---

# 「基礎学力」－教育哲学の視点から

今井康雄

今井です。よろしくお願いします。「基礎学力－教育哲学の視点から」というお題をいただいて、いただいたお題を一つだけ変えたのは「基礎学力」を括弧に入れたことです。これは基礎学力というものをなかなかまともには相手にできないということで括弧に入れたという感じがあります。実際には、「基礎」にたどりつく前の「学力」のところで話が終わってしまいそうなので、この点ご容赦願えればと思います。

ともかくこの題で何か話さないと言われて、あらためて考えてみますと、「学力」というのを議論の触媒代わりに使ったことはあったのですが、「学力」という視点から教育のことを考えたことがこれまでなかったのです。いざ論じようとするとはやはり大変な対象だと感じました。しかし何か話さなければならぬということで、広田さんのレジュメを見たら「苦し紛れ」という言葉があって、これ、ぴったりだと思っていたのです。そんな状態ですが、一応レジュメを用意してきました。

どういう構成になっているかという、最初にⅠの「教育哲学における「学力」論議」のところで、教育哲学において学力がいったいどのように議論されてきたかを、簡単に私の印象みたいな形でまとめます。Ⅱの「学力論争の二つの波」のところが非常に長くて、戦後の学力論争を私なりにまとめるとどうなるかというのがずっとあります。そして最後にⅢの「「学力」概念の位置」のところで、学力概念をどう位置づけられるかについてⅡの議論を参考にしながら考える、そういう構成になっています。ポイントを小さくした所は読みにくいかもしれませんが引用です。大部分引用で、このレジュメは私の心覚えのための資料整理みたいなところもあります。

## Ⅰ. 教育哲学における「学力」論議

最初に、「教育哲学の視点から」というのがお題にもありますので、教育哲学という領域でいったい学力がどういうふうに議論されてきたかということを考えて、振り返ってみました。これは非常に便宜的な言い方ですけれども、狭義の教育哲学、広義の教育哲学と名前をつけて分けてみました。「教育哲学会」という50年近い歴史のある学会がありまして、その中での議論を一応狭義の教育哲学と呼んでみようというのが一つ。私もこの学会の会員でありまして、ここともう一つ「教育思想史学会」というのが大体私の主な活動のフィールドになってきたわけですが、その教育哲学会の議論です。もう一つ広義の教育哲学といったのは、たとえば、今私の所属しているのは東京大学の教育学コースですが、以前は「教育史・教育哲学教室」と呼ばれていました。この系統の教育哲学というのは、実は面白いことに上に述べた教育哲学会とはほとんど無関係にずっと研究活動をしてきたわけですが、これは理論的教育学とっていいのか、教育学の理論的な部分とっていいのか、ともかくそういう意味で使われる「教育哲学」があります。この二つの系統はけっこう学力の議論に対して対照的なところがあって、つまり先ほど言った狭義の教育哲学は振り返ってみると非常に学力に対して冷淡です。それに対して、広い意味での、特に東大系の教育哲学の議論では学力は中心的なテーマになってきた。そういう対照があります。

### 1. 狭義の「教育哲学」

冷淡とはどういうことかという、例えば最初に挙げた宇佐美寛の議論です。

「学力とは何か」という問いは無意味である。「何を『学力』と呼びたいか」という問いが、意味があ

るだけである。そしてこの問いには何とでも答えたいように答えればよい」[宇佐美 1978: 139]。

もっともこれだけ引用するのはフェアではなくて、この引用に続けて宇佐美は、何を学力と名づけてもいいのだけれども、そう名づけた以上は学力ではないものは何かということを考えなくてはいけないと言っています。だから学力にどういう意味を盛り込むかではなくて、学力にまつわるさまざまな概念のネットワークを作るのが実は重要である、学力と学習の関係とか教授の関係とか、そういうネットワークを作ることが大事だと、そういう主張になります。

次は、実は2002年に教育哲学会で「学力」論の問題圏」というテーマでシンポジウムが開かれまして、その中の松下良平と加賀裕郎の議論です。最近の議論ということになります。まず松下はこう言います。

「学力は学習する側から見た私財としての側面と、国家の側から見た国家に有為な財としての側面とが均衡を保つところに成立する能力である。その意味で学力論を貫いているのは、国家主義と個人主義の言語にほかならない」[松下 2002: 20]。「子どもたちの身体や感性が学力論の枠組みを拒否しつつある」[24]。

これはひょっとすると後の広田さんの議論とも関係するかもしれませんが、学力に関してのイデオロギー批判的な視点だと言ってもいいでしょう。次に加賀の議論へいきますと、

「学力とは何か」が問いとして成り立ちえたのは、論争する諸派に特定の社会的、思想的脈絡が不問の前提として共有されてきたからである」[加賀 2002: 30]。

「特定の社会的、思想的脈絡」というのは、私なりに補うと、科学が真理を表象するとか真理が人を自由にするといった近代的な信念ということになりますが、この加賀の主張によればそういう共有されてきた信念がもうなくなってしまって、「学力とは何か」という問いが成り立ち得なくなっている。これは思想史的な批判になっていると思います。

こういうふうに、狭義の教育哲学では学力に対して非常に冷淡ないし批判的な議論が主流であったと言えるのではないかと。私自身学力についてあまり考えてこなかったと申しましたが、これはこういう狭義の教育哲学の議論に影響されていた面があるかもしれない。

## 2. 広義の「教育哲学」

ところが広義の「教育哲学」、理論的な教育学においては、「学力」は中心的テーマの一つであり、「学力論争」と言われるようなものを作ってきた。この学力論争には、私は戦後大きく二つの波があるのではないかと思います。言ってみれば「敗戦後」の波と「冷戦後」の波です。戦後すぐと90年代。ここに学力論争の大きな二つの波がある。特に最初の波のところでは、東大系や東京教育大系の、広い意味での教育哲学がその中で非常に大きな役割を果たしたと言えると思います。

## II. 学力論争の二つの波：敗戦後／冷戦後

### 1. 敗戦直後の「学力低下」論

まず最初の波ですけれども、敗戦直後に「学力低下」ということが言われまして、これは今の冷戦後の学力論争と非常に似ているのです。読み書きとか計算の成績が戦前に比べて落ちているという調査報告が出て、学力低下への懸念が高まって、なぜ学力が低下したのか、子供に読み書きを中心とした基本的な部分を教え込まないで、子供の生活を重視するとか自主性を重視するとかと主張した新教育がまずあったのではないかと。この新教育批判が展開されました。他方で、いや学力の定義が違う、新教育は新しい学力を育てているのだ、という新教育擁護論も主張されて、ほとんど現在と構図が変わらないような学力論争が展開されました。

### 2. 〈生活と科学〉の構図

この「学力低下」をめぐる論議は、では「学力」とは何なのかという考察を促しました。「学力」の概念をめぐるそうした考察は、大体1960年代の前半に、これは私の言葉ですけれども、新教育の流れをくむ〈生活〉派と新教育批判の流れをくむ〈科学〉派の対立的共存に至って安定を見る。つまり「学力」あるいは教育課程の基盤を〈生活〉に置くか、それとも〈科学〉に置くか、この二つの大きな考え方が対立して、それが拮抗するかたちでがっぷり四つに組んで安定したという感じになるのではないかと思います。その〈生活〉派

を代表するのが広岡亮蔵であり、〈科学〉派を代表するのが勝田守一です。

さらに1970年代に入ると、勝田の代表していた〈科学〉派の中で原理主義的な方向と折衷主義的な方向が分れて、〈科学〉派の中に入れ子的に〈科学〉派と〈生活〉派が分離する。これが「態度主義論争」と言われるものです。これは〈生活と科学〉という構図の根強さを示しているものではないかと思えます。〈科学〉一元論ではなかなか突き進めない、どうしても〈生活〉と〈科学〉に枝分かれしていってしまうというパターンを見ることができます。

### (1) 広岡亮蔵の学力論

まず広岡亮蔵の学力論を見てみます[下線は引用者、以下同じ]。

「なるほど知識・技能が学力の端的な指標であり、測定可能であり、しかも直接に手を下して形成する能力であることは確かである。[...] しかし子どもの学力をみるときに、知識と思考態度とは必ずしも相伴うものではなく、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。[...] だから思考態度を学力構造のなかに積極的に位置づけて、知識と態度との相伴をはかることは、大いに大切であるとおもわれる」[広岡 1964: 25]。

このように、「思考態度」の抜けた結果主義の知識というのは学力として不毛だと主張しているのですが、ただ、引用の最初のところで言っているように、やはり測定可能・形成可能な知識とか技能というのが「学力の端的な指標」だということで、もちろん結果としての知識を全く無視するわけでもない。しかし、どちらかと言えば「思考態度」の不可欠性に重点を置く、そういう主張です。

### (2) 勝田守一の学力論

それに対して勝田守一は次のように言います。

「学力というのは、そこでなによりも、次のようにいことができます。まず、それは計測可能な到達度によってあらわされる学習によって発達した能力だ、ということです」[勝田 1972 (1965): 350]。

「計測されたものが、学力なのではなくて、成果が測定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ことです」[350]。

勝田の学力論は、測定可能性ということを非常に重視して、しかも教育課程として組織された教育内容を教えて、その結果として出てきた能力を学力と呼ぼう、ということで、態度とはいったん切り離して、認知的な部分に学力の概念をできるだけ限定しようという立場がここで出てきます。ただ勝田も、態度とか意欲を全く無視しているかというところではありません。

「私は学力というものを以上のようにせまく規定しながら、他方では、子どもがおかれている現実の状況や環境（これを生活とかりによびます）について教師が認識と洞察をもち、それをふまえて、子どもたちの学習意欲を育てていく努力は必要だと考えます」[勝田 1972 (1965): 378]。

ここにありますように、「生活」という側面も重視すべきである、それがまた上で述べたような意味での学力を強くすることにもつながると述べているわけです。

だから広岡も勝田も、一方で科学的な内容を教えるということが学力の基盤であると言いながら、しかし態度あるいは生活も大事、学習意欲も大事というわけで、〈生活〉と〈科学〉のどちらに重点を置くかという違いだと言ってもいいかもしれませんが、ともかくそのどちらに重点を置くのかという大きな対立軸が出てきています。

### (3) 「態度主義論争」

さらに、勝田に影響を受けた人々の間で、「態度主義論争」と言われる論争が起こってきます。これはあとから参照します佐伯胖が言っているのですけれども[佐伯 1982: 8]、勝田が強調した「計測可能性」という概念があいまいだったことがこの内部対立の遠因になっているようです。対立の一方の代表、「態度」を「学力」に包摂しようという〈科学〉派内〈生活〉派の代表として坂元忠芳がいる。引用しますと、

「結果としてあらわれる学力は [...] 未知のものを「わかれろ」とする能力や意欲、さらに現実にそれを適用しようとする能力とかかわって形成される」[坂元 1973: 22f. ]。

こういう「「わかれろ」とする能力や意欲」のような態度的なものがどうしたって学力の基盤にある、それを育てなくては行けない、というのです。そして、勝

田も実は学力のそうした側面を取り出そうとしていたのだと、自分の見解を勝田の学力論によって根拠づけています。

「勝田は、学習内容の合理的組織化によって到達しうる学力のうち、基本的な知識や技術・技能やある種の特異な能力などと、測定困難または不可能なものとを区別しながら、その相互の連関を明らかにすることを課題としていたのである。[...]勝田はこのようにしていったん分離した学力と学習目的、価値観、またそれと切り離せない態度・学習意欲との関係をあらためて問題にし、教育実践におけるこれらの結合を追求しているのである」[坂元1976a: 489f. ]。

これに対して、こういう坂元の主張を「態度主義」と言って批判したのが藤岡信勝でした。彼も勝田、それからすぐ後に触れます中内の学力論を参照しています。

「われわれはこれら [勝田、中内] の成果に学んで、われわれの学力規定を、／「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」／／としたいと思う。[...]われわれの規定によれば、「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」でないようなものは、子どもが習得しているかどうかを問う以前に学力とみなされる資格を失う」[藤岡 1975: 36f. ]。

この両者の対立から微妙に距離をとったところに中内敏夫の学力論があって、これは態度に当たる部分を「習熟」という概念でとらえていこうという試みだったと言ってもいいでしょう。この中内の定義もけっこうよく引用されたり、影響を与えたりしたもので、「学力は、モノゴトに処する能力のうちだれにでも分かち伝えうる部分である」[中内 1976: 54]、また「学力は、範疇・知識・習熟の三要素からなる」[59] と言っていきます。この「分かち伝えうる」ということ、教育課程として組織されていて伝達可能であるということ、これがけっこう、やはり「学力」ということを考える場合に重視されている、〈生活〉派と〈科学〉派の対立を越えて、また〈科学〉派内の立場の違いを越えて一貫して重視されているということがよく分かっていただけではないかと思えます。このことについては後でルーマンの論と関連づけてもう一度考えてみたいと思います。

#### (4) 「学力」批判

もう一つ、「学力」そのものに対する批判もあって、これは先ほどの松下の論にちょっとつながっていくとか重なるような、学力に対するイデオロギー批判的な態度・主張です。

「いわゆるパス・ポートとしての学力、つまりてっとり早く、問と答をつなぐ技術、簡単にいえば暗記術のようなもので、問と答とを安直につなぐ仕方、やり方が、教育過程をのりとするということがおこっているのである」[大田 1969: 162]。

ここに挙げたのは大田堯の論ですけれども、「問と答をつなぐ技術」としての「学力」が現実には教育全体を規定していてこれは非常にまずい、というわけで、これは「学力」概念の実質的機能に対する批判です。しかし、「学力」そのものを全否定するかということではなくて、やはり望ましい学力というものを大田も構想しています。

「学力というのは、文化と遺伝形質、人間の歴史的社会的経験と生理的成熟との相互関係のもとで形成されるひとまとまりのダイナミックな（発達しつづける）創造的な適応システムのことをいうのである。このことからしても原因も可能性も見通すことなしにただ一定の問題に対する解答、アチーブ（到達点）の成績だけで学力の判定をすることがまことに一面的なものであるかは明らかであろう。学力は個々の子どもに内在する実体ではなくて、生きた過程として理解されなくてはならない」[大田 1969: 151]。

こういうふうには、理念としての「学力」を立てて、そしてそれに対置されるのが、「アチーブ（到達点）の成績」として測られるような「学力」ということになります。勝田は「計測可能性」ということを強調したわけですが、逆に、点数として指標化される学力というようなものは本当の意味での学力ではない、そういう主張もかなり強固なものとして教育学の中にあっただと言えらると思います。

### 3. 50—70年代の学力論のまとめ

以上を簡単にまとめますと、まず、子供が導き入れられるべき現実というものをどう見るかが論点としてあって、それについての見解が〈生活〉派對〈科学〉

派というかたちで拮抗しつつ安定した構図に落ち着くことで学力論も安定を見いだした、と言えるだろう。これは私の思弁的な仮説ですけれども、学力論争の出発点にある「学力低下」という不安は、こうした意味での現実が見えないという大人の側の混迷が子供の側に投射されて生じる現象として解釈できるのかもしれないと思います。というのは、敗戦後、これから来る現実がいったいどうなるのかというのが分からなくなったわけです。戦前までの強固な国家主義みたいな現実が雲散霧消して、将来いったいどういう社会にわれわれが生きるのか、混迷状態に陥った。そこでいったいどこに、どういう現実子供を導き入れていいのかも分からなくなってきたという不安が子供に投射されるかたちで「学力低下」ということが言われるようになったのではないかと。冷戦後もそうです。90年代以降、われわれも今、いったい将来子供はどのような現実の中で生きることになるのかというのが分からなくなっているわけで、それが「学力低下」というかたちで子供の側に投射されているという可能性もあるのではないかと、そう思います。

次に第二点ですけれども、学力論は学力による選抜という現実と取り組まざるを得ない。その取り組みは「学力」の領域から選抜をできる限り排除するという方向に向かう。これは大田の批判が非常に典型的ですけれども、勝田の議論も、やはり文部省がやった学力テストに対する批判として、しかしその測定というもの全部を排除するわけにいかないから、選抜と序列化のための点数化をどうやって避けるかというモチーフをもって提起されたものだとされます。つまり点数評価を教育の側に取り戻す、そのことによって一面的な選抜機能から学力を何とか救い出すというモチーフがあったと思われるのです。ここにも学力の領域から選抜というものをできるだけ排除するという方向が認められる。

ここにちょっとジレンマがあるという感じがするのです。これがまとめの三点目になりますが、とにかくこれまで見た全員が〈学力とはこれこれの能力である〉と、そう定義しているわけです。とすれば、学力をつけさせるということを追求した場合、それは伝達される教育内容が子供に「能力」を装備することにつながるということを前提にするわけですけれども、まさにこの「能力」が選抜に利用されるというジレンマに学力論は苦しんでいる。それが「学力」に対するアンビ

バレンスを生む。一方で非常に望ましく追求すべきものでありながら、他方で点数化が不可避であって批判しなくてはいけないものという、これは大田の議論に典型的かもしれませんが、「学力」という概念そのものに対する非常に愛憎並存したアンビバレンスが教育学の中に醸成されてもいったいということです。

#### 4. 節目としての佐伯胖『学力と思考』(1982)

「学力」についての戦後の議論をずっと見ていくと、佐伯胖の『学力と思考』という1982年に出た本が一つ節目になっているように私には思えます。それはどういうことかということ、『学力と思考』における佐伯の学力論は、〈生活と科学〉という現実構想の枠内で安定を見いだしてきた70年代までの学力論とは非常に異質である。佐伯の学力論というのは、〈科学〉であれ〈生活〉であれ、教育の外部に想定された現実を出発点にするのではなくて、子供の認知プロセスから出発して学力論を組み直そうとしたものだからです。

これも私の思弁的な仮説ですけれども、この背後に〈科学〉とか〈生活〉が現実としての信憑性を失いつつあるという事態を見ることができないのではないかと。それまでは〈科学〉が現実を表象してくれている、真理を表象してくれている、だからそれを学ぶことによって子供は自分が生きるべき現実がどのようなものであるかということを理解できるだろう、という信念、あるいは労働を中心とした〈生活〉が子供の背後にあって、そこから出てくる問題を解決するのが学校の教育課程が最終的に目指すべき目標だという信念、そういう信念があってこれが相当受け入れられていた。ところが、そういう〈科学〉とか〈生活〉が現実としての信憑性をだんだん失いつつあるのではないかと、ということです。そのことを認めた上で、さてでは「学力」というものをどう考えたらいいかという議論に佐伯のこの本はなっているのではないかと思います。

##### (1) 認知プロセスの重要性

この本はいろいろな影響力を持ったものだと思いますし、実際非常に面白いことを言っているのです。

「認識能力」なるものを想定することはとうてい認められないのである。子どもの頭の中にあること

は、ああいふことやこういふことについて「知っている」「わかっている」「できる」というような知的性向であり、そこには別段、能力というような一般的な「力」が宿っているわけではないのである」[佐伯 1982: 17]。

ここで佐伯は、「能力というような一般的な「力」が宿っているわけではない」と言っていますが、私たちがこれまで見てきたところでも、全部、「能力」ということが、つまり「学力」は一つの能力だということが、自明のこのようにずっと語られてきている。ところが、そういう「能力」という一般的な「力」が頭の中に宿っているわけではないと言っている。どういうことかということ、「能力」と言われてきたものが決して一般的にあるものではなくて、何かができるとか知っているということは、その「何か」、つまり課題とか状況に依存したものである、状況依存的なものだという基本的なアイデアがここにある。これが一つ、これまでの学力論に対する大きな批判点になっているわけです。

もう一つ、これまでの学力論というのは科学を教えるとは言ってきたけれども、ずいぶん抽象的なレベルでそれを言ってきたのではないかという批判があります。

「従来の教科内容の研究が、科学として確立した知識の構造化にはたいへん力を入れてきたが、それらを認識していく理解のプロセス、特に、子供がもつ既存のスキーマとのかかわりに関する研究はきわめて遅れているといえよう」[佐伯 1982: 21]。

これは科学というものを教えればそれで子供に学力がつくというナイーブな考え方に対する批判になっていて、それに対して認知プロセスというのを重視する考え方になっている。

## (2) 「納得」「真実性感覚」の重要性

その認知プロセスを重視するときに佐伯が非常に重視するのは「納得」とか「真実性感覚」というものです。

「「ほんとうだ！」という真実性感覚の重要性、むしろ「ほんとうかな？」と問いつづけるプロセスの重要性といったほうがよいが、そのような認識過程が意義化と納得にとって不可欠であること、いや、むしろ意義化と納得の真の中心のプロセスであることを明らかにしていきたい」[佐伯 1982: 108]。

これに対して、そういう「納得」とか「真実性感覚」を避けてしまう、素通りしてしまうやり方があって、これを彼は厳しく批判します。

「意義化を避ける方略が「枠組み」の設定」だとすれば、「納得を避ける方略」は「一切の知識を「やり方」の集合とみなし、その「やり方」そのものの根拠をあえて問わない考え方である」[佐伯 1982: 89]。「手順の徹底というのは、一見するとものごとをスムーズに運ぶための最良の策のように見えるが、実は、納得を回避しているかぎり、結果的には遠まわりをしていることになっていることが多いのである」[91]。

こういうふうに、教育内容を手続きに解消してしまうやり方に対して彼は非常に厳しいのです。

私がこれを出したのは、その後の学力論が、一方で佐伯のこの認知プロセスを重視するという方向を受け継ぎながら、他方で、まさに佐伯がここで批判しているような方向に行ってしまうのではないかと、一般的な「力」が存在しているわけではないとか、あるいは納得が重要だとかという考え方をじゅうぶんに生かしていないのではないかとという印象があるものから、ここに挙げてみました。

## (3) 「四本足のニワトリ」をめぐる論争

この佐伯の立場の独自性というか、それまでの学力論と非常に違うというのをよく示している面白い議論があって、それは「四本足のニワトリ」を巡る論争です。これは中学生にでしたか、あるいは小学生にでしたか忘れてしまったのですけれども、どなたかがニワトリの絵を描かせたら四本足のあるニワトリを多くの子供が描いたというので非常にショックを受けて、これはどうなっているのだと、そういう議論があったわけです。それについてここに挙げました三人の解釈が実に対照的なのです。これがそれぞれの学力論の性格を明瞭に示していて面白いと思うのです。

まず坂元の議論を挙げました。ここでは地域に起っている子供の能力のゆがみや子供の生活における直接的体験の減少が根底にある、というような枠組みで問題が捉えられていて〈生活〉派の面目躍如といったところがあります。

「地域におこっている子どもの認識能力とその他の諸能力の衰弱やゆがみの問題に対して学校教育は

どうたちむかうか。この問題はまさに現代における最大の教育的課題の一つである。学力の形成と生活のたてなおしとの関連も、この課題のなかに位置づけられている。そのような観点からみればニワトリの四本足の問題も藤岡氏とは全く違った見方でとらえることができる。／例えば箕田源二郎氏は、四本足のニワトリの問題から出発して、子どもたちが現在、発達のごく初めの時期から直接的な体験の世界が非常に少なくなり、それに対して間接的な「映像」「画像」による体験の世界が優先していることをあげ、それは子どもの発達にとってゆゆしい事態だと述べている。ここでは四本足のニワトリの問題は、現実をありのままに感覚する能力の衰弱の問題として箕田氏によってとりあげられている」[坂元 1976b: 187]。

次にここで坂元が対置している藤岡の議論では、生活体験がどうしたといったことは何ら問題ではない、脊椎動物の進化という科学的な知識を教えるのが重要なのだと言っていて、これを見ると〈生活〉派と〈科学〉派の対比が大変よく出ています。

「一度でもこういう [進化史という] 観点から魚のひれを観察したり、ニワトリの足や羽のことを考えたりすることがあれば、決して二本か四本かと迷うことなどなくなるだろう。悲しむべき点は、四本足のニワトリを描く人がこんなにもいるということなのではない。ニワトリの足が二本か四本かという事実に基づく知識そのものは、肉屋になるのでもない限り、極端に言えばどうでもよいことである。[...] ニワトリの足の数を知っているというようなことは学力には入らない。そうではなくて、脊椎動物の進化についての前記の知識こそが学力というに値する」[藤岡 1975: 39]。

では佐伯はどう言っているかということ、まず〈生活〉派に対する批判です。

「「現物に触れない」で「映像」にたよることが、子どもたちにどのような意味で歪んだ認識を与えうるかは、個別的に注意深く調べなければ何ともわからないことで、ニワトリの話がその証拠としてあげられるかについてはさらに疑問である。四本足のニワトリ問題も、現物をみたことがあるか否かの話で説明できるかどうかは疑問である」[佐伯 1982: 18]。  
「認知心理学的にいうならば、「映像」や「絵」を通じた情報が「現物」より劣るとか、認識力を弱める

とかの議論を、それによって獲得すべき知識の内容を離れて一般的に断定するのはまったくのナンセンスである」[20]。

ここには、生活のリアリティというようなものが直接に学力とか思考を支えているわけではなくて、「現物」も「映像」や「絵」と認知プロセスにとっては等価である、そういう見出しが出ていってよいと思います。次に〈科学〉派に対してはどうかというと、これも非常に鮮やかです。

「四本足のニワトリ問題を認知心理学的に解釈して一番ありそうなことというのは、ロッシェRosch, E.らの実験的研究で知られているような「典型による概念理解」の表れではないかと思われる。／すなわち、ニワトリやイヌ、ウマなどはすべて「家畜」の典型例である。鳥類という意識よりもさきに「家畜」という意識が生じる。そして、家畜の典型はイヌやネコであり、それらはみな四本足であることから、うっかりして、四本足のニワトリを描いてしまう、というものである。あるいは、鳥類という分類概念そのものがアヤフヤで、ペンギンやダチョウは鳥類に入らないとか、ニワトリは“家畜”であってトリではないとかの概念をもっているかである。そのような、子どもの概念形成そのものを十分に考慮することがなければ、単純に鳥類の進化論的位置づけを教えるといっても、そう簡単にはいきまい」[19]。

科学的な真理を教える、などと言っても、子供自身の概念がどうなっているかということも考慮しなければ子供の認識世界を変えることはできないだろう、ということで、ここでも科学が学力との直接的なつながりを解かれているということが分ります。

## 5. 1990年代以降の「学力低下」論

### (1) 「現実」の不透明化

この「四本足のニワトリ」をめぐる議論、とくにそこで佐伯の議論に象徴的に見られるように、〈生活と科学〉という現実構想の枠組みがどうも信憑性を失っていった。もしわれわれが今の議論を聞いて坂元や藤岡以上に佐伯の議論に説得力を感じるとすればそう言っていいたいと思います。とすれば、ではどういうふうな「学力」というものを考えていったらいいの

か。佐伯は子供の認知プロセスに注目すべきだという方向を出したわけです。それは、〈生活〉とか〈科学〉が子供がこれから入っていく現実だと果たして言うていいのか、十分なものなのかという疑惑が出てきて、現実の安定した構想が難しくなってきた、安定しなくなってきたということに対する一つの対応だったという解釈ができるのではないかと思います。

こういう現実というのが分かりにくくなってきたというのは、特に90年代以降は非常に顕著であって、そこで先ほどの図式で言えば、やはり冷戦以後は、大人にとっても現実が分かりにくくなってきた、不透明化してきたということの一つの表れとして90年代以降の学力低下論があるかもしれない。確かに現実是不透明化してきていて、〈生活〉と〈科学〉の両方とも、我こそは現実なりと言えりほどの信憑性を持たなくなってきたということがある。

## (2) 学力論の場の移動：〈「力」の強化〉という方策

これに伴って、学力論のフィールドが移動してきたのではないか。その移動の方向は佐伯の示した方向でもあるわけですが、それとは違った方向へ、方向性は同じだけれども違った方向というのは変ですが、佐伯が踏み出した方向へ向ったのだけれども、移動の運動がやがてそこから逸れていったという印象があるのです。それは、学力論が、どうやって子供を現実へと橋渡しするかという議論ではなくて、子供の「力」を強化するという方向へ行っているのではないか、という印象があるからです。これは学力低下の元凶だと言われている新学力論のほうもそうだし、逆にそういうふうに元凶だと言って学力低下を批判する側も、実は同じように〈「力」の強化〉という方策へ行っているのではないかと感じる。それは佐伯が強く批判した方向なのだけれども、そちらの方向へ行っている。

例えば新学力観推進派・ゆとり教育派のほうは、「楽しさ」とか「充実感」を重視するという方向に向いました。「新しい学力観」を高く掲げた文部省の指導書を読んでみましょう。

「自ら学ぶ意欲や社会の変化に主体的に対応できる能力」が、これからの教育において「育成すべき中心的な学力」であり、「これからの教育においては、これまでの知識や技能を共通的に身に付けさせることを重視して進められてきた学習指導の在り方を根

本的に見直し、子供たちが進んで課題を見付け、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、解決することができる資質や能力の育成を重視する学習指導へと転換を図る必要がある」〔文部省 1993: 7〕。「これからの学習指導においては、子供たちが自分で考え、判断したり、試みたりする場や機会を多くするようにして、その楽しさや充実感を味わえるようにする必要がある。そして、たとえ実現できなかったり、不十分であったりしても、自分で考え、自分のよさを発揮しながら、よりよいものに高めていこうとすることの素晴らしさや、快さに子供一人一人が気付くようにすることが期待される。このような学習活動を通して、子供たち本来の自らよりよく生きようとする自己実現の意欲や態度が目覚めるようにする必要がある」〔31〕。

このように、何を教えるかということよりも、むしろ、よりよく生きようとする力とか、そういう力を強める。そのために楽しさとか充実感を味わわせるという方策になっている。

他方で、そういう軟弱な学力観を批判して「習熟」とか「訓練」を重視する側にも、やはり同じような傾向が見られます。次に引用しているのは、そういう鍛練派の傾向を批判している松下佳代の議論です。

「百ます計算の意義として主張されてきたのは、「計算力」だけではない。「集中力」「持続力」「自己肯定感」などの「学力の基礎」を形成することが、「計算力」という「基礎学力」の形成以上に重視されてきた。さらに最近では、脳科学（ブレインイメージング研究）の成果が、理論的裏づけとして用いられている。／〔引用〕脳も、手足の筋肉とまったく同じです。計算問題を解き続けると、脳のいろいろな場所が活発に働くようになります。すると脳のいろいろな場所がきたえられます。たくましい脳になると、脳をうまく使うことができ、いろいろな、もっとむずかしい問題を解くときも、じょうずに解けるようになるのです（川島隆太『自分の脳を自分で育てる』p. 21）〔引用終〕／この考え方は、まさに、新しいかたちの形式陶冶説である」〔松下 2004: 22〕。

ここでは脳科学の川島隆太の本からの引用がありますが、そこではもう心を通り越して脳の働きを活発にする、脳のを強くするというかたちで、〈「力」の強化〉という方策が出てきている。これを見ると、両方、新学力派もそれを批判している側も同じように〈「力」

の強化)という方策に向っているのではないかと思われるのです。その帰結が、教育の心理学化と教育の無限責任なのではないかというのが私の見立てです。これについてももう少しあとに説明します。

### Ⅲ. 「学力」概念の位置

#### 1. 「学力」: 教育システムとその外部との二重の接点

以上の議論を下敷きにして、「学力」という概念がいったいどういう位置を持っているのかを考えてみます。一言で言うと、「学力」というのは教育システムとその外部との二重の意味での接点になっているのではないかと。一つには、「学力」というのは、伝達されるべき現実、教育内容と言ってもいいのですが、それを指し示す概念だと言えるだろう。前も言いましたように、学力低下論の最初の波というのは伝達されるべき現実として〈生活〉と〈科学〉を見いだすことで収束に向かった。現実が見えないという状況が「学力低下」という不安の背後にあったとすると、教育がターゲットとすべき現実が特定されることで学力論の腰も定まってきたというわけです。

ところが、90年代以降の第二の波は、伝達されるべき現実を新たに構想するのではなくて、もっぱら子供の側に目を向けて、子供の中に「力」を、どのような現実にも即応できる「力」を育てようとしている。先ほどの文部省の指導書の中に、「社会の変化に主体的に対応できる能力」という非常に象徴的な言葉が出ていますけれども、現実がどのようなものであれ、それに即応できる力を育成・強化することをもって、現実構想を回避するという方向に学力論はどうも向かっている。大人の側で現実というのはおよそこういうものであろうと構想して、それを子供に伝えるというのではなくて、現実が僕らも分からないけれども、とにかくどんな現実の中にポカッと浮上しようとも大丈夫なように力をつけてあげましょうと、そういう方向に向かっていると思われる。

二重の接点という場合の外部とのもう一つの接点は、社会、とりわけ経済システムが学校に求める成果というのが「学力」のもう一つの意味で、これは成績とか能力という言葉で表され、言い換えられる。そして、

先ほども言いましたように、学力論はこの意味での外部、具体的には、これこれの能力を子供につけてほしい、といった形で表れる外部の存在を、学力に対するアンビバレンスとして知覚するわけです。

90年代以降は上に述べた〈「力」の強化〉という方策によってこのアンビバレンスは解消されてしまう、つまり学力向上というスローガンに対しては、もうほとんど誰もそれを批判しなくなって、冒頭で見たような狭義の教育哲学の斜に構えた見方を除けば有力な批判はなくなるわけですが、それは同時に学力論が完全に外部からの成果要求に順応したことを意味する。たとえば最近よく話題になるPISA調査です。これは今の社会が学校に何を求めているかを率直に表明したものであるとして重要だと思います。PISA調査はハッキリと学校のカリキュラムとは切り離して現代社会に要求されるリテラシーや問題解決能力を測定すると言っているわけで、そこで出題されている問題を見ると現代社会において伶俐であるとはどういうことか、クレーバーであるとはどういうことかがよく分ります。ともかくこの調査は、「外部」の要求をイデオロギ的な曇りなしに表明してくれているという点で高く評価すべきだと私は思っています。ところが、教育の世界では、このPISA調査の設問や何かを非常に「教育的」と感じて、学校教育の指針にしようというような見方さえあるらしい。これは私には唾然とするような事態ですが、しかし同時に非常に兆候的な事態だとも思う。それは、先ほども言ったように、学力をめぐる議論が完全に外部からの成果要求に順応したことを象徴的に示しているからです。その代価が教育の心理学化と無限責任であるということになるのですが、これについてはまた説明します。

#### 2. 教育のコードと選抜のコード

こういう事態をどういうふうに理解したらいいかということで、ニクラス・ルーマンの議論を参照してみたいと思うのです。教育のコードと選抜のコードという枠組みです。これはこれまで議論してきた学力論の状況を整合的に捉えるうえで非常に示唆的ではないかと思って、長いのですがここにも引用してきました。読んでみますと、

「この〔伝達を試みるがそれがうまくいくかどうかはあらかじめ知りえない、という〕パラドックス

を解消するもう一つの[とにかく伝達を試みてる、という試行錯誤と並ぶ]やり方は、「伝達可能」と「伝達不能」を区別することである。この区別は、テーマに即して特殊化することも[このテーマは伝達可能か否か]、生徒に即して特殊化することも[この生徒に対して伝達可能か否か]、ともに可能である。ヨッヘン・カーデの非常に説得的な提案に従えば、この区別は同時に教育システムのコードとしても役立つ」[Luhmann 2002: 59f.=2004: 70f.]。

つまり伝達可能か伝達不能かをあらかじめ決定しておくことによって、教育に不可避免的に付随するパラドクシカルな、出たところ勝負的な事態を処理することができる。この伝達可能／不能という区別が教育システムのコードになっている、言い換えれば「教育」というコミュニケーションを産出する規則になっていると、そう言っているわけです。その下の下線の所にいきますと、

「この「伝達可能／不能という」コードは、予見に立脚することはできず、点数評価と試験によって確認される結果を事後的に参照する。しかし、この「伝達可能／不能という」コードは選抜手続きのコードと同一ではなく、したがってまた、成績の優劣による生徒の特徴づけに依拠してはいない。このコードの準拠点は伝達という作動である」[Luhmann 2002: 59f.=2004: 70f.]。

先ほど見た戦後の学力論で、学力が教育学の中で問題になる場合に、カリキュラム論と一緒にあって、分かち伝えられるものとそうでないものを分けるということが一つのポイントになっていたことを思い出していただけるでしょう。ここの部分はそれと非常によく整合しています。何が伝達可能で何が伝達不能であるかを分けることが、戦後の学力論でも学力に関わる領域を区切るための決定的な規準になっていたわけです。もう少し読んでみますと、

「教育と選抜が、言い換えれば学習内容と点数評価が、互いに区別されるようになると、そのどちらに着目するかをめぐって両者は競合関係に入る。この結果出てくる教育関係者の典型的反応は、教育の「本来の」意味が点数評価によってないがしろにされてしまうことを憂慮する、というものである」[Luhmann 2002: 72=2004: 82]。

ここではただちに大田堯の「学力」批判が思い出されるでしょう。これは私が学力論のアンビバレンスと

呼んだ事態でもあります。ともあれ、こういうふうには、教育のコードが伝達可能／伝達不能であって、それとはまた別に選抜のコードというのが出てくるというわけです。次のところでその選抜のコードが議論されています。

「このようにして確立された選抜制度の最も重要なシステム効果として、より良い／より劣るという図式によって全体システムの二次的コード化を可能にするということがある。教育そのものは、伝達可能／伝達不能というコードによってのみ評価され、そこからは教育の成果を評価するための手がかりは出てこない。そこで、伝達が成功したか否かを確認しようとする事後の手続きが、一次的コード化を補完することになるのである」[Luhmann 2002: 73=2004: 87]。

ここのところはちょっと分かりにくいかもしれませんが、これまでの議論に即してもう少し解釈を加えて、それを「考察と提案」に結びつけてみたいと思います。

### 3. 考察と提案

ザッと見てきたこのルーマンの〈教育コード／選抜コード〉という枠組みは学力論を整理するのにかなり有効ではないかと思っています。70年代までの学力論を見ると、〈教育コード／選抜コード〉という枠組みでかなりよく説明することができる。つまり学力論というのは、カリキュラム論を組み込むかたちで展開され、伝達可能な領域を区切ることの不可欠性が了解されていた。ただしそこでは伝達可能な領域を区切ってそれを学力と名づけさえすればおのずと能力という成果が生じるかのような根拠のない信念が支配していて、そういう一種の根拠のない信念が教育学のなかで共有されていた。だから〈学力とはこれこれの能力である〉という形式でいつも「学力」が定義されてきたわけです。それからまた、あの学力論のアンビバレンスについて言えば、それは確かに外部の存在の知覚という役割を果たしていたけれども、能力という成果を希求しながら他方で能力を選抜コードへの包摂から守ろうとしていたわけで、自家撞着的な努力であったと言えないと思います。

では90年代以降の学力論はどういうふうに見えるかというと、〈教育コード／選抜コード〉という枠組みから見たときに、90年代以降の学力論は、〈「力」の強化〉

という方策を選択することによって、伝達可能／不能という教育のコードを放棄したと言える。だから「学力」へのあのアンビバレンスも消えてなくなる。同時に、伝達などという面倒な問題とも手を切って、教育を心の問題に還元することも可能になる。実際、教育の問題を「力」の座として想定された心の問題に還元するという傾向が現在顕著に現れているわけです。これが教育の心理学化と私が言った事態です。

二番目に、この90年代以降の学力論は、表面的には非常に「教育的」な、「やる気を育てる」とか「力を伸ばす」といった美辞麗句にもかかわらず、実質的には教育を全面的に選抜のコードに従属させ、しかも伝達可能／不能という教育コードを手放してしまったために、選抜の結果を、つまりより良い学力／より劣る学力を全面的に教育に帰責させるという結果を招いている。これが教育の無限責任ということです。どこまでが教育の責任の範囲かということが分からなくなって、「学力低下」と呼ばれるものは全部教育の責任である、学校の責任である、そういう「責任とれ！」状態を招くことになる。

学力概念をもう少し限定する必要があるのではないか。学力はどうしても「力」というメタファーを振り払えない。これは佐藤学さんが「力」というメタファーをやめてアチーブメント一本でいけばいいのではないかと提案しているわけですがけれども〔佐藤 2001: 16, 28f.〕、学「力」という日本語をあててしまった以上、ちょっとそれは難しいのではないかという感じを私は持っています。とすれば、「学力」を、外部とりわけ経済システムから、教育システムとりわけ学校に対して向けられ、選抜コードによってその成否が図られる成果要求として、この意味に限定して理解すべきではないだろうか。このように理解した場合に、「学力」とは何かとか「基礎学力」とは何かというのは、教育システムに対してではなく経済システム等々に対して問われるべき問いになります。それは外部から学校に対してその都度いかなる成果が要求されているかの分析、これは言葉が過ぎるかもしれませんが一種の「顧客要求分析」ですね、それによって答えられる問いとなる。外部が学校に何を成果として求めているのか、その求められる成果が「学力」なのだと、そしてそれは選抜コードによって測定されるのだと、あっさり考えてしまったらどうか。

では、教育システムはそれにどうやって対応するか

ということですが、外部からの成果要求・学力要求に対して、学校はその求められている「力」の育成・強化というかたちで条件反射的に反応するべきではないだろう、また反応できると考えるべきでもないだろうと思います。教育システムが自らに向かって問うべき問いは、「何が伝達可能か」「何を伝達すべきか」ではないだろうか。学校の成果は「学力」によって評価され、その「学力」は選抜コードに組み込まれざるをえないわけですが、学校が責任を負うのは教育システムが「伝達可能」と見なした部分についてのみである。伝達の成功・不成功と「力」として要求される学力との間には、常にギャップが残る。また、学校が伝達によって生み出そうとするエネルギーつまり現実態は、学力にはどうも限定されえない広がりを持つのであって、ここにもまたギャップが残る。このようにして、教育コードを作動させることによって、ともかく現在の、「教育的」美辞麗句のほめ殺しの椀飯振舞の陰で選抜コードへの全面的な従属が進むという状態を断ち切ることが必要だろうと思います。

ところが、その教育コードを働かせようとしても、現状では、伝達可能／不能を区別する対象となる肝心の現実とは何かについてのコンセプトが欠けているわけで、〈生活〉と〈科学〉がもはや信憑性を失っているとすれば、それに代わる構想、それではいったい何を現実として子供に伝えるかのかという、その現実構想が求められているのではないかというのが一応私のまとめになります。以上です。

## 文 献

- 藤岡信勝：「「わかる力」は学力か ― 学力論をめぐる態度主義批判」、『現代教育科学』, 第216号, 1975, 24-42頁.
- 広岡亮蔵：「学力、基礎学力とは何か ― 高い学力、生きた学力」、『別冊現代教育科学』, 第1号, 1964, 5-32頁.
- 加賀裕郎：「学力論への反本質主義的接近」、『教育哲学研究』, 第85号, 2002, 26-30頁.
- 勝田守一：「学力とはなにか」(一), 『人間形成と教育』=『勝田守一著作集』, 第4巻, 国土社, 1972(1965), 365-379頁.
- Luhmann, Niklas: *Erziehungssystem der Gesellschaft*, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2002=『社会の教育

- システム』, 村上淳一訳, 東京大学出版会, 2004.
- 松下佳代:「百ます計算で何が獲得され、何が獲得されないか」, 『教育』, 第701号, 2004, 20-22頁.
- 松下良平:「学力論の言語と視線 — 情報消費社会の中での破綻」, 『教育哲学研究』, 第85号, 2002, 20-25頁.
- 文部省:『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』, 東洋館出版, 1993.
- 中内敏夫:『増補・学力と評価の理論』, 国土社, 1976.
- 大田堯:『学力とはなにか』, 国土社, 1969.
- 佐伯胖:『学力と思考』 = 『教育学大全集』, 第16巻, 第一法規, 1982.
- 坂元忠芳:「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」上, 『科学と思想』, 第20号, 1976a, 83-105頁.
- 坂元忠芳:「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」下, 『科学と思想』, 第20号, 1976b, 168-187頁.
- 佐藤学:『学力を問い直す — 学びのカリキュラムへ』, 岩波書店, 2001.
- 宇佐美寛:『授業にとって「理論」とは何か』, 明治図書, 1978.

# 才能のプーリング・自己所有権・ケイパビリティ

## —「基礎学力」概念の《編み直し》のために

川本隆史

### 0 はじめに — 「再検討」から《編み直し》へ

2番バッターを仰せつかった私ですから「つなぎ役」に徹する覚悟しております。どんな小細工(送りバント、盗塁を助ける空振り……あれこれ)を弄してでも、クリーンヒットで出た今井さんを進塁させ、次の広田さんのタイムリーを期待いたしましょう。

確かポスターには、教育思想史および社会思想史の観点から「基礎学力」概念の再検討を行う……と予告されていました。しかし私の能力と時間の限界を鑑みるならば、思想史というアプローチだと上滑りしてしまう恐れなきにしもあらず。最晩年のミシェル・フーコーが「もし、哲学が、すでに知っていることを正当と認めさせるかわりに、今とは違ったやり方で考えることが、どのように、どこまで可能なのかを知ろうと企てないのなら、哲学とは何だろうか？」(『快樂の活用』序文)と反問したことを想起します。「学力」なるものについて「今とは違ったやり方で考える」ための基礎訓練から取りかかりたい。そこで私が守備範囲としてきた現代の社会正義論から、「基礎学力」に何らかの関連性を有する(と思われる)論点を三つ選んで、話題提供することにしました。ジョン・ロールズの「才能のプーリング」論、ロバート・ノージックの「自己所有権」、アマルティア・センの「ケイパビリティ」(生き方の幅)の三つです。

しかも根っからのへそ曲がり者ですので、「再検討」という土俵そのものにも大人しく乗っかけることができません。通常科学でもなされうる「再検討」ではなく、《編み直し=unthinking》という姿勢をもって「基礎学力」問題に向き合いたいと思います。《unthinking》という動名詞は、社会科学の「19世紀パラダイム」の限界を克服しようとするイマニュエル・ウォーラース

テインの書名に使われたものです(Wallerstein, I., 1991. *Unthinking Social Science: The Limits of Nineteenth Century Paradigms*, Polity Press. [『脱=社会科学——一九世紀パラダイムの限界』本多健吉・高橋章監訳、藤原書店、一九九三年])。Unthinkという動詞は、シェイクスピアにも用例のある由緒あるものだそうで、unは「否定」ではなくて「戻す」とか「振りほどく」という反復行為を表す接頭語です。

敬愛する鶴見俊輔さんがハーヴァード大学の学生時代に聴いたヘレン・ケラーの講演で、彼女が“I learned many things, and I had to unlearn many things”と語ったといます。ケラーさんが学んだラドクリフ女子大学の講義は、耳が聞こえて、本が読めて、しゃべれる人が対象で、概念の組み立てもそうになっている。しかしそこを卒業した彼女は、「自分の身の丈に合わせて概念をたちなおさなければならなかった。この「概念をたちなおす」、つまり“learn and unlearn”というのは、一度編んだセーターをほどく、ほどいた同じ糸を使って自分の必要にあわせて別のものを編む、そんな感覚ですね」と(鶴見俊輔「Unthinkをめぐる——日米比較精神史」、京都精華大学出版会編『リベラリズムの苦悶——イマニュエル・ウォーラーステインが語る混沌の未来』阿吽社、1994年所収)。鶴見さんは来日したウォーラーステインを囲むシンポジウムの基調講演でそうしたunlearnやunthinkの大切さを力説されています。「基礎学力」概念の再検討に取りかかる前に、unlearnおよびunthinkという営みに注目したいのです。鶴見さんの講演記録から引用します。

「明治初期の人間は、ヨーロッパ渡りの学問を身につける時にも、江戸時代後期の寺子屋の教養を巧みに生かしてunthinkしながら、thinkとunthinkを並行的にくり返し考えます。[……]明治半ばになると、それまでの欧米の学び方と違って、政府が大学を作

って、そこでみんな勉強することとなります。政府のお金の後押しで、欧米の学問を身につけるようになるわけです。そうすると、それまでの幕藩体制の政府に逆らって、自分の首をかけて、欧米の学問を勉強するという洋学とは、変わってきます。[……] 渡辺崋山、高野長英といった人たちにとっては、unthinkということがあったんですね。Think and unthink. Thinkがいいんだけど、thinkだけになっちゃうと困るし、thinkよりもっと機械的なlearnになると大変困るんです。小学校で成績が一番の人は、先生が何を教えようとしているのかパッとわかる人です。そうすると一番になれるんだろうと思います。小学校で一番、中学校で一番、高等学校でも一番、大学でもというのは、そうとう困るんですね。learn, learn, learn and learnなんです。Unlearnするすべをどこでも習ったことがない。こういう人が政府の首脳に座に着くと、困ったことになります。」「鶴見、前掲書：13-15]

鶴見さんの別の文章でも、ウォーラーズテイン流のunthinkがセーターの比喻を用いて巧みに説明されています。

「完成した体系を作って他の学問をそこに混ぜるというんじゃないくて、体系のある部分がまちがいだとして、そのまちがいに対する共感をくぐっていくという仕方を得る洞察力が大切だと思う。いま、マルクス主義がつまづいたから、マルクスがだめだなんていわないようにしたいと思っている。ウォーラーズテインのいうアンシンク unthink ですね。マルクスのしたことをアンシンクすることが必要だと思う。セーターをほどいて同じ材料で次のセーターを編むんです。ウォーラーズテインのおもしろいところは、五百年を考えたでしょう。マルクスは五百年を考えていないわけだから、五百年の中にマルクスのいったことを入れるとアンシンクせざるをえないでしょ。そこにいまの状態をもってくると、決定論ではもたない、というふうにしてプリゴジン（散逸構造理論を創始した化学者）の理論を入れてきますね。その方法はいいんじゃないかと思えますよ。」「鶴見『期待と回想』上巻、晶文社、1997年：310]

「学力低下」も叫ばれているし、こゝらで「基礎学力」概念を見直しましょう、というのでなく、その概念を私たちがほんとうに必要とすることがらに即して

《編み直す》こと。そこから始めたいのです。

## 1 「生来の才能・能力の分配状態」はそのままで正当化されるか——ロールズと「才能のプーリング論」

ロールズから入ります。三つの引用文を用意しました。まず最初は、「生来の資産」(natural assets)の分配状態(あるいは「分布」distribution)は道徳の観点からすれば恣意的で根拠がない(morally arbitrary)という『正義論』の一節です。つまり、自分ひとりの努力でこの能力を獲得したとか、あるいは自分で選んでこういう金持ちの親のもとに生まれついたというわけではないのですから、どういう能力を有しどういう環境に生れ落ちるかは、恣意的・無根拠だと言わざるを得ません。くじの巡り合わせみたいなもので、その結果自体は正当化できないというのです。

「所得や富の分配が歴史的・社会的幸運によって決定されるのを認める理由がないのと同様、生来の資産の分配(the distribution of natural assets)によって決定されるのを容認する理由もない。[さらに言えば、少なくともある種の家族形態が存在する限りにおいては、公正な機会という原理を完全に実施することはできない。(改訂版での加筆)] 生来の力量(natural capacities)がどの程度まで発達して実を結ぶかは、あらゆる種類の社会的諸条件や階級の諸態度によって影響を受ける。努力をし、試行し、その結果として通常の意味で当然の報いを受けたい(to be deserving)という意欲でさえ、それ自体、幸福な家族および社会的諸環境に依存する。」

[Rawls, J., *A Theory of Justice*, Harvard University Press. 1971, p. 74; revised edition, Harvard University Press. 1999, p. 64]

次に『正義論』のなかで「教育の価値と役割」に言及している、ほとんど唯一の箇所を抜書きしてきました。

「たとえば最も不遇な人の長期的期待を改善するために、格差原理は教育に諸資源を配分するであろう。[……] この決定を下す際に、教育の価値(the value of education)は、経済的効率性や社会[全体の]福祉という観点だけから評価されるべきではない。次のような教育の役割——すなわち、ある人

が自分の社会の文化を享受し、その社会の業務に参加できるようにし、それを通じて各個人に自分自身の真価 (his own worth) に関する確固とした感覚を与えるという役割 — も、効率や福祉より重要だと言わないまでも、少なくともそれらに劣らず重要なのである。[……] 格差原理は、事実上、生来の才能の分配を共通の資産と見なし、分配の状態がどうであれその分配がもたらす便益を分かち合おうとする一つの合意を表している、と私たちは考える。[格差原理は、事実上、生来の才能の分配をある面で共通の資産と見なし、この分配の相補性によって可能となるより大きな社会的・経済的便益を分かち合おうとする、一つの合意を表している。(改訂版での修正)] 天性によって恵まれた立場におかれた人びと (those who have been favored by nature) は誰であれ、敗れ去った人びと (those who have lost out) の状況を改善するという条件に基づいてのみ、彼らの幸運から利得を得ることが許される。」[Rawls 1971: 101; 1999: 86-87]

「格差原理」というのは、基本的な自由や権利をいっぱい平等に分配するという「正義の第一原理」を実施した後に発生する、社会的・経済的不平等を是正するための「第二原理」の後半部のことです。そうした不平等が社会のなかで「最も不遇な暮らし向きを強いられている人びと (the least advantaged)」の生活状態を最大限改善するものでなければならない、と命じるこの「格差原理」に従って、教育という制度が編成されます。「教育の価値 (the value of education) は、経済的効率性や社会〔全体の〕福祉という観点だけから評価されるべきではない」という命題は、しごく真っ当ではないでしょうか。

また初版で「格差原理は、事実上、生来の才能の分配を共通の資産と見なし、分配の状態がどうであれその分配がもたらす便益を分かち合おうとする一つの合意を表している」となっている引用部分を典拠にして、あるロールズ研究者は「才能のプーリング」という論文を発表しました (Kronman, A. T., “Talent Pooling”, in: Pennock, J. R. and J. W. Chapman (eds.), *Human Rights : Nomos XXIII*, New York University Press, 1981, pp. 58-79)。「才能のプーリング」と聞いて、皆さんはどんなイメージを抱かれるでしょうか。生まれつきの才能をプールしておき、そうした共同出資による稼ぎのなかから必要に応じて受け取る……といった

印象を持たれた方も少なくないと思います。注意していただきたいのはロールズが「生来の才能」そのものを「共通資産」と見なそうとしたのではなく、才能の分配・分布を「共通資産」と考えている点です。そのポイントを見落としてしまうと、「格差原理の適用によって、才能ある者は才能に恵まれず不遇な暮らしをしている人たちの奴隷になってしまうのではないか」といったノージックの難癖 (次節で検討します) も無理からぬものに聞こえるかも知れません。

ところで、この報告の準備段階で『正義論』を読み直した際、気になる発言を見つけました。慎重居士のロールズが、ついうっかり (?) 優生学の論議にはまり込んでいたのです。それが三番目の引用ですが、そのまま読み上げます。

「社会正義についての伝統的な関心事に議論を一貫して限定するため、優生学の諸問題を考察するつもりは私にない。だが私たちは、他者の才能を減らす諸政策を提案することは、一般に才能に恵まれない人びとの利益にはならないことを指摘しておくべきだろう。その代わりに格差原理を受け入れることによって、彼らは、より大きな能力 (the greater abilities) を共通の利益のために用いられる社会的資産と見なす。[……] それゆえ、原初状態において、契約当事者はその子孫のために最善の遺伝的素質 (the best genetic endowment) を確保してやりたいと望む。[……] こうして、ゆっくり時間をかけて社会は、少なくとも生来の能力の一般的水準を保持し、重大な諸欠陥の拡散を防止するための方策を講じるべきなのである (Thus over time a society is to take steps at least to preserve the general level of natural abilities and to prevent the diffusion of serious defects.)」[Rawls 1971: 107-108; 1999: 86-87]

三十年以上も前の文章であることを割り引いたとしても、首をかき上げたくる内容を含んでいます。そんなロールズの傾向に噛みついたノージックの本の紹介に移りましょう。なお「格差原理」と「才能のプーリング」をめぐる争点については、お配りした旧稿「教育の規範理論 — 黒崎勲『現代日本の教育と能力主義』の挑戦」(森田尚人ほか編『教育学年報 4 個性という幻想』、世織書房、1995年所収) に目を通していただければ幸いです。

## 2 身体と能力は個人の所有物か — ノージックと「自己所有権」 テーゼ

「才能のプーリング」を一つの論拠にして、恵まれた地位にある人から不遇な暮らし向きの人びとへの再分配（所得移転など）を求めたロールズに対して、全面攻撃をかけたのが、社会主義から自由至上主義へと改宗した前歴を有するロバート・ノージックです。彼は、『アナーキー・国家・ユートピア』（一九七四年〔嶋津格訳、木鐸社、一九八五／一九八九年〕）の第二部（「拡張国家」批判）において、生来の才能の分配を社会の共通資産と見なすロールズの社会正義論や福祉国家における強制的な再分配政策が「自己所有権」（self-ownership＝〈各人は自分の身体の正当な占有者であり、その身体に備わる能力を正しく行使して得た物財に対しても所有権を有する〉という規範的主張）の侵害を帰結すると非難しました。ノージック本人の言い分（「権原理論」）はこうです— 財の取得・交換の手続きにごまかしさえなければ、結果的な分配がたとえどんなに不平等であろうとも、各人は自分の財産に正当な権原＝資格（entitlement）を賦与されている、と。

「分析派マルクス主義」運動の中心人物の一人、ジェラルド・A・コーエンは、こうしたノージックの挑発を真剣に受けとめ、「自己所有権」の内在的批判と社会主義の教条（私的所有の廃絶を通じてこそ、平等が確保できる！）の再検討に着手し、自由と平等の両立を粘り強く探っています。その成果をまとめたものが『自己所有権・自由・平等』（松井暁・中村宗之訳、青木書店、二〇〇五年）です。ここで彼は、①「自己所有権」そのものは生活状態の不平等を含意しないことを指摘することにより、頭の堅い左派の無視・中傷からこの理念を救い出し、②かつ「自己所有権」が標準的なマルクス主義の搾取理論およびマルクスの共産主義社会のヴィジョンにおいても実は暗黙の価値前提におかれている点を明るみに出す、という両面作戦を採ります。しかも最終的には「自己所有権」を棄却しようとするのです。

ではこの権利主張のいったいどこがまずいのでしょうか。コーエンが指摘する第一の難点は、「自己所有権」が自己の外にある資源の所有権（world-ownership）の不平等を容認する分配原理と結びついた場合（ノー

ジックらリバタリアン右派）、結果的に生活状態の不平等の弁護を帰結するというものです。ただし逆に「自己所有が世界の共同所有と結びついた場合、不平等を生じさせる傾向は除去される」ものである以上、これは自己所有権に内在する欠陥を衝くものではありません。

第二に「自己所有権」は、その穏当な意味合いとは裏腹に、その強い規範性により、パレート最適や人間性の最小限の要件（困窮にあえぐ人びとを援助する責務）との衝突をもたらす可能性を免れません。自己所有するものを用いて生産したものすべてに対して各人は権原を有するという着想を、自由の擁護と取り違えるところ、そこに自己所有権の誤りやすさがあるのです。

第三に、大庭健さんが的確に言い当てたように、「自己所有権」は「コノ私」なるものが、まず没他者的・超システムの存在し、その「私」が、他者の干渉を受けずに「私に固有の」生を用益し、私自身を維持し強化していく云々、といった発想に陥る傾きを有しており、「一旦こうなると、コノ私の生の「かけがえなさ」とは、所有物の代替不可能性に還元され、「コノ私」は、所有物を排他的・独占的に用益して、自己を強化しようとする《私益》の主体であり《権力》主体となる」（『権力とはどんな力か — 続・自己組織システムの倫理学』勁草書房、一九九一年、二六七～二六八頁）ほかはありません。自己（とくに自分の身体）との関係を「所有」というタームでしか捉えようとしないう散臭さを「自己所有権」は隠し持っており、その点で「自己を無他者的に完結した存在であるかのように私念する、「property＝私有財」の主体＝近代有産市民の、コード内的な賠償ゲームの枠内での発想でしかない」（同書：二八四頁）というわけです。

大庭さんは《人格のかけがえのなさ》を「生を〈所有〉する主体の不可侵の権利」という思考回路から解放し、むしろ《害を加える／被る》相互行為の撤回不可能性に焦点を当てるべきことを説いていますが、私としては— ニーチェ＝フーコー流の「系譜学」を活用（乱用？）して— 《所有》（own）と《債務を負う・恩恵を被る》（owe）、《当為》（ought）との間にあった語源的つながりに留意しようと思います。

まさしく身体・能力の所有（own）を社会への責務関係（owe）から切断したところで、近代に特異な「自己所有権」の主張がころうじて成り立っている。そうし

た奇妙な事態を「今とは違ったやり方で考える」ことが肝要です。確かに「私は私の身体を所有する主体である」との主張が直観的な説得力を有していることは否めません（それは「もし私の身体が他人の思うままに操られるとしたら、果たしてこれを甘受できるか」という反実仮想によって支えられています）。けれども社会正義論もしくは社会倫理学が取り組むべき課題は、「私の身体や能力はそもそも〈私のモノ〉といえるのか」、「身体の自己所有こそが個人の自己決定の基盤であるのか」を思想史的かつ原理的に突き詰め、所有と固有（周知のように英語のpropertyは両方の意味を含み持っています）のつなぎ目を解きほぐすことにあると考えます。

そうした作業を進めるにあたっての足場としたいのが、江原由美子さんが掲げた「自己定義権」です。「権利という言葉でフェミニズムが語っているのは、どのような状況においても不可侵なものとして置かれた権利なのではなく、自分自身に対しても他の人々と同様の責任と思いやりを持ち、他の人々とともに自分自身のことも考慮して自分で判断することを、意味している」と解釈した彼女は、「自己決定権」に実質的な内容を賦与できる「自己定義権」（＝「社会的に共有された経験を表現する語彙と、他者の表現を尊重する人々の相互行為形式において確保される社会的成員としての権利」）を標榜されました（「自己決定権と自己定義権 — 脱植民地化としてのフェミニズム」、『岩波講座・社会科学の方法Ⅷ システムと生活世界』岩波書店、1993年所収〔江原『フェミニズムのパラドックス — 定着による拡散』勁草書房、2000年に再録〕。「自己所有権」ではなく「自己定義権」という視座から、能力（学力を含む）とその行使を分析していけるのではないのでしょうか。

ロールズのように「才能の分配状態は社会の共通資産だ」と見切ってしまうと、先ほど紹介したような優生学的な政策の罠に陥る危険性が避けられません。反対にノージック流の「自己所有権」だけで突っ張ろうとすると、個人と社会のつながりが切れてしまいます。そうしたアポリアの突破口を、私はセンに求めようとしたのです。

### 3 個人と社会の《間》で能力を再定義できないか — アマルティア・センと「生き方の幅」アプローチ

ロールズとノージックの論争を追いかけている過程で、インド出身の経済学者アマルティア・センの名前を知りました。本腰を入れてセンを勉強するようになったのは、以前この学部いらした佐伯胖さんの名著『「きめ方」の論理 — 社会的決定理論への招待』（東京大学出版会、1980年）のおかげです。ご存知のようにセンは「厚生経済学への貢献」によって1998年度のノーベル経済学賞を授与されました。厚生経済学を再構成しようとする彼の企ては、《暮らしよさ》（well-being）に対する「ケイパビリティ・アプローチ」として結実しています。これは、当人に何ができるか／何に成れるかに関する「ケイパビリティ」（生き方の幅）でもって、《暮らしよさ》を捉えようとするものです。その着想は、そもそも経済は人間の暮らしに対して何をしてくれるのかという素朴かつ根源的な問いかけを起点にしています。そこでセンは、主流派の経済学が財・サービスと効用との間に指定する「効用関数」にメスを入れました。財がインプットされると効用がアウトプットとして出てくる、一種のブラックボックスがこの関数です。

財・サービス → 効用関数 → 効用

これは余りにも単純粗略な描き方であって、私たちの日常生活の実感とも乖離している。そう考えたセンは、効用関数というブラックボックスを開いて二つの要素を取り出します。それが「特性・持ち味」（characteristic）と「生き方の実現」（functioning）です。

財・サービス → 特性・持ち味  
→ 生き方の実現 → 効用

例を挙げたほうが分かりやすいでしょう。自転車という「財」は、さまざまな特性を備えているから人間にとっての財（goods＝よい物）となります。ペダルをこいで車体を前進させる仕組みやブレーキ、ランプ、荷台などなど。そうした財のもつ「特性・持ち味」を

引き出すことで、歩くよりも「速く移動する」という生き方が実現され、その結果として「楽チン、快適」という効用を味わうことができるのです。

財やサービスが可能とする「生き方の実現」（あるいは「人間が実現できる生き方」）は多種多様であるものですから、ある人が選ぶことのできる生き方の選択肢を目いっぱい集めた集合を考えることができます。この「選択可能な生き方の集合」（何ができるか／何に成れるかの集合）を、「ケイパビリティ」と呼びます。「ケイパビリティ」には「潜在能力」という訳語が定着しつつありますが、誤解を生じやすい。「個人のケイパビリティを規定する要因の中には、個人の特性ばかりでなく社会の仕組みも含まれている」というセン自身の注記を加味して、ズバリ「生き方の幅」と訳したいところです。

従来の経済学は《暮らしよさ》を判定するのに、「生き方の幅」（＝その人がどんな生き方を自分で選べるか）という点からではなく、効用関数に投入される財貨の客観的な保有量（どれだけ多くのモノやカネを持っているか）あるいは効用関数から出てくる主観的な効用（結果としてどれほど心が満たされているか）のどちらか一方の情報で済ませてきました。《暮らしよさ》に対するこれまでの二つの接近法——すなわち、「富裕（モノの豊かさ）アプローチ」と「効用（心の満足度）アプローチ」——の限界を見極めたセンは、その代わりに《暮らしよさ》への「ケイパビリティ・アプローチ」を打ち出します（『福祉の経済学——財と潜在能力』岩波書店、一九八八年）。

教育政策のみならず社会正義論におけるホットな争点の一つである《平等》に関しても、センはユニークな路線を提起しています。まずロールズが主張する「社会的基本財」（自由、所得、地位、生きがいの基礎）の平等分配は「財＝モノ」の平等にとどまっており、モノを使う人が結果的にどんな生き方を実現できるかというところまで追究しようとしないう不徹底を衝きます。返す刀で、功利主義が求める平等も結果としての満足度（効用という心の反応）を等しくするだけだと難じ、そしてモノの平等でも心の満足度の平等でもない、「基本的なケイパビリティの平等」を構想しました（『合理的な愚か者』大庭健・川本隆史訳、勁草書房、一九八九年所収の「何の平等か？」）。これは、人間にとって欠くことのできない「ケイパビリティ」、つまり動けること、衣食住のニーズを満たせること、社会生

活にはりをもって参加できること……に関しては、可能なかぎり《平等》な分配を実現すべきだとするものです。

実は今回「基礎学力」概念の再検討について何か報告するよう依頼を受けたときに、真っ先に思い浮かんだのがセンの「基本的なケイパビリティ」でした。この用語を手がかりとして、「基礎学力」概念を個人と社会の《間》で捉え返し、鍛え直すことができるのではないかと考えたのです。直接お役に立つかどうか分かりませんが、二つの引用文をご参考に供することにしました。両方とも、ノーベル賞受賞後に出版された『自由としての開発』（*Development as Freedom*, Alfred A. Knopf, 2000 [『自由と経済開発』石塚雅彦訳、日本経済新聞社、2000年])から取っています。タイトルに示されているように、自由を拡大すること（具体的には各人の「生き方の幅」が広がること）こそ、開発が目指すべき主要な目的であるとともに開発を促進する有効な手段ともなるという持論を全面展開した本です。開発の目的にして手段でもある自由の《価値》を高く評価するセンは、自由の大切さを擁護し、その実現を社会の成員に公約（コミット）すべきだとしつつも、自由を社会制度の支えがなくとも成り立つ「自然権」に祭り上げはしません。それぞれの社会がどう編成されているかによって自由の実効性が左右されるという意味において、自由も社会の《所産》にほかならないことを強調するのです。社会的な価値かつ所産としての「個人の自由」——「個人の行為主体性と社会の制度編成との間には、深い相補関係がある。個人の自由が中核的価値を有することを認めるとともに、個人の自由の活動範囲に対して社会が強い影響力を及ぼすものであることを同時に承認すること、それが重要なのだ」（訳書iv頁——原文を参照して訳し変えてあります。以下同じ）。そうした自由論に基づいて、センは「人間開発」（社会の発展や個人の能力の開花を、GDPなどの経済の数値からだけでなく人間の暮らし全般にわたって評価しようとするもの）における基礎教育の重要性を訴えています。

「むしろ驚くべきなのは、一部の熱狂的な市場礼賛論者が、開発途上国に対して基礎教育さえも完全に自由市場に頼るよう勧めていること——それによってヨーロッパ、北アメリカ、日本、東アジアが過去において達成した識字能力の急速な拡大に決定的に重要だった教育の普及の過程そのものを途上国か

ら奪っていることである。[……]市場機構を超えることを支持する「公共財」擁護論は、基礎的なヘルスケアや基礎教育の機会などの基本的ケイパビリティの必要性に発する社会的配備・供給の主張を補ってくれる。」[Sen 1999: 129 (訳145～146頁)]

「人間開発とは何をする事なのだろうか。社会的諸機会の創出は、人間の諸ケイパビリティの拡大と生活の質とに直接の貢献をなす。ヘルスケア、教育、社会保障などの拡充は、生活の質とその開花に直接寄与する。[……]ヘルスケアと基礎教育は——そして概して人間開発も——きわめて労働集約的な性質を有しているため、労働コストが低い経済開発の初期段階では費用が安価で済む。」[Sen 1999: 144 (訳163頁)]

## おわりに — 「生き方の幅」アプローチから「リテラシー・アプローチ」へ

ここまでのお話はロールズ、ノージック、センの紹介に終始しており、現代日本の学力論との関連性をつけてきませんでした。そこで最期に、岩川直樹さんの論文「誤読／誤用されるPISA報告 — 人生をつくり、社会に参加する力が問われている」(『世界』2005年5月号、岩波書店)を引き合いに出して、まとめておきたいと思います。今回の学力低下論争の火つけ役を演じたかたちのPISAの報告書ですが、岩川さんによれば、そもそもPISAが想定する「文脈的・参加的・包括的な学力観」と日本の学力調査が体现している「脱文脈的・記号操作的・認知主義的な学力観」とは異質であることに注意せねばなりません。専門家ばかりの前では釈迦に説法ですけど、PISAの学力調査の方法は、「リテラシー・アプローチ」と呼ばれており、これは「多様な状況において問題を設定し、解決し、解釈する際に、その教科領域の知識や技能を効果的に活用してものごとを分析、推論、コミュニケーションする生徒の力」(つまり「リテラシー」)を調べようとするものだそうです。

PISAのいう「リテラシー」は次の三つに大別されています。

- ① 「**数学リテラシー**」＝「数学が世界のなかで果たしている役割を認識し理解する力であり、構築的・関与的・反省的市民 (constructive, concerned and reflective citizen) としての個人の人生の必要に合うような仕方、十分な根拠に基づいた判断を行い、数学を使用し、数学に携わる力」
- ② 「**読解リテラシー**」＝「自分の目標を達成し、知識や潜在能力を発達させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、活用し、反省する力」
- ③ 「**科学リテラシー**」＝「自然界と人間の活動によるその変化に関する理解を深め、そこでの意志決定に役立たせるために、科学的な問題を同定し、証拠に基づいた結論を導くなかで科学的知識を活用する力」

未確認ですが、「読解リテラシー」の説明にある「潜在能力」の原語は、capabilityではないかと思われま。アマルティア・センの「ケイパビリティ・アプローチ」が国連開発計画 (UNDP) のガイドラインにも採用されている事情を考え合わせると、PISAの「リテラシー・アプローチ」にセンが影響を及ぼしているというのは、それほど無理な推定ではありません。いずれにせよ岩川論文の副題にあるように「人生をつくり、社会に参加する力が問われている」のだとすれば、ロールズからセンにいたる社会正義論の進展と「学力」論争とは、深いところで関連しあっています。そのことを痛感せざるを得ないのです。

## イデオロギーとしての基礎学力

広田照幸

私は「イデオロギーとしての基礎学力」というテーマで話せと言われて、どうしようと思いつつも今日が来てしまいました。苦し紛れに話題提供ということで、三題噺のような話をしてみたいと思います。ちょっと明治の世界にワープして、それから中内敏夫さんの学力論に触れて、それから現在を考えてみようという作戦です。

そもそも「基礎学力」というものの自体がどうもよく分からない。「学力とは何か」というのはいろいろと議論されていますが、中味をみてもどうもよく分からない。「学力」を定義するにあたって、逆に「学力」でないものは何かと考えると、いろんなものがあります。体力とか人格みたいなものもありそうだし、経験とか生活知のようなものもありうる。あらゆるものが学力に対比できるような気がするんです。そうすると、学力なるものはいったい何なのだろう。70年代の学力論争の話は今井さんのお話で出てきましたけれども、要するに、学力の定義はいろいろある。

「基礎」というのがまたよく分からないです。基礎というのは次のステップのための、学びのための学びだみたいな議論があります。そうすると、基礎があって応用・発展があるという話なのか。それともある人たちにだけ必要な特殊や専門というのがあって、それに先だって万人が共通に持つべき共通なミニマムというふうなものなのか。それとも基礎というのは「必要」を意味していて、「基礎」じゃない学力は本来余計なものだという話になるのか。といった具合で、「基礎学力」って言ってもそれがいったい何なのか、私にはよくわかりません。

私が見た歴史史料だと明治4年ぐらいに早くも「学力」という言葉が使われていました。それは、現在の東京大学の前身に当たる学校で、入学者を選抜する時のものでした。学力によって選抜するとかと書いてありましたから、「学力」は昔から選抜とつながっている

のだなあと思います。ともかく学力というのはどうもよく分からない。

基礎学力のイデオロギー性についてはすでに汐見先生が論じられています。日本では簡単に「読み書き算」と考えがちですが、イギリスやドイツでは、社会的な認識能力など、多面的な能力を指している。「……以上のことは、実は読み書き計算力を身につけるということが、単純な学力問題ではなく、子どもと親の生活実践のあり方や文化的な階層の問題、支配の正当化の問題など複雑な問題と結びつくということをあらわしている」と書かれています（汐見稔幸『「教育」からの脱皮』ひとなる書房、2001年、112頁）。

定義自体はイデオロギー性を免れません。中身に何をを入れるかということでイデオロギー性を帯びてしまう。もう一つは基礎学力を問題にするという文脈自体がイデオロギー性を持っている。どういう社会的文脈の中で基礎学力が語られるのかという点でもイデオロギー性がある。そうすると、「定義のうえでも機能のうえでもイデオロギーがあることは確かだ」というところで話が終わると5分で終わってしまうんですが(笑)。

ではこの問題にどう迫るか。イデオロギーというのは凹凸や歪みのある鏡だと考えてみたらどうでしょうか。その鏡を見ている限りでは、自分の顔がゆがんでいるかどうか分かりませんよね。そうすると、別の鏡を入れて立ててみると歪みが分かるかもしれない。そこで、明治初めの史料という鏡を1枚入れよう、それから中内敏夫さんの理論も1枚入れよう。それで90年代の基礎学力論争とか学力論が持っている意味を考えてみよう、というのが今回の趣向です。

そういう意味では事例1が非常に重要なわけです。1881年の自由民権派のメディアが学校不要論を展開している中にこのようにあります。ちょっと読みます。

「彼の湯屋の三助が薪を竈下に入れ、酒屋の小僧が徳利を洗ふの類に於て、何らの文字を要するぞや、その

生涯に必要なものは文字と雖も無用なり、・・・今此の文字を要せざる社会に向かひて、文字を教へんと欲するは、却て余計な考にあらずや、然而して其の之を必要とするものに於ては、必ずや地方政府の勸奨を俟たずして文字を知るべきなり」（『東京経済雑誌』明治14年7月9日社説「東京府常置委員四大意見」、尾崎ムゲン「経済界の教育世論」本山幸彦編『明治期教育世論の研究 下』福村書店、1972年、267頁、から再引用）。政府が上から強力に、学校を造らせるようなことは無駄だ、やめろというわけです。これはずいぶん面白いのです。明治の自由民権派の主張に、現代の新自由主義の主張のトーンと同じものを感じてしまいます。

この議論の背景には、藩閥政府と自由民権運動の対立という構図があります。官立学校をどんどん造っていこうとする政府と私立学校を擁護する自由民権派との対立。干渉教育を進めようという政府と自由放任をよしとする民権派の対立。地方に教育費負担を負わせて学校教育のシステムを普及・拡大しようとする政府と、税負担の軽減・財政削減を求める民権派。上からの啓蒙で国民の創出を図ろうとする政府と分権的な名望家自治を目指そうとする民権派。民権派が勝っていたら日本の近代化は随分違った展開になったはずですが。

これのもうしばらく後のことですが、高等中学（旧制高校）ができますけれども、最初の議会のころに、民権派は「あんなお金の無駄はないから、つぶせ」とか言っていました。つぶされていたら、今ごろ日本の高等教育は大きく違っていたし、人材輩出のパターンも近代化の進展もずいぶん違ったものになっていたと思います。ともかく民権派は上から学校を造るのに批判的だった。この、「文字が要らない世界の者に文字を教えるのは無用だ」と主張されている例を皆さんはどう考えるかという問いかけをしてみたいです。私がこの史料から考えたことはいくつかあります。

第一に、「基礎学力」なるものは決して時代を超えて存在するわけではなく、歴史的で社会的な存在であるということははっきりしています。読み・書き・算は基礎学力だという考え方もそれが説得性を持つような社会のあり方自体も、ともに歴史的な産物です。明治の初めにも「生きる力」という言葉があったら、湯屋の三助には文字は要らないと、厳しい労働に耐える辛抱や忍耐こそが生きる力だという話になったでしょう。

換言すると、「基礎学力」の中身に定義を与えるのは

社会である。先程川本先生のお話で、「子どものニーズから」という話が出ましたが、むしろその時代その時代、社会の側が学力を定義するのではないか。

学力を社会が定義するといっても、「社会」のほうも複数の可能性がありました。文明開化、国民をつくりたいというのが政府の側だとすると、名望家自治で分権化された自治を作りたいというのが民権派の考え方でした。そうすると、社会の在り方にとって複数の社会構想がある限り、基礎学力の定義も複数あり得る。だから「基礎学力」はそれぞれの社会構想を反映してイデオロギーたらざるを得ない。これは現代でも同じです。

第二に、この例は「基礎学力」という言葉は使っていませんが、一般に考えると最低必要量以上に基礎学力は定義されるのではないかと、ということです。この例でいうと、大体就学児童の多くは、就学したとしても1・2年で大概やめていたのがこの時期です。だから、この時期に数年間の初等教育を普及するというのにはある意味で日常生活にとっては不要なものを一生懸命教えようとしたことを意味したように思えます。福沢諭吉が「実学」という言葉を使っていますが、福沢が「実学」として挙げた天文学とか数学とかは、当時の人々の日常生活の感覚では、全くの「虚学」でしかなかったと思います。

同じように、現代でも「基礎学力の必要性」とか「自分の頭で考える力」とか言われていますが、現代でも生きていくうえでの最低必要量というのはスポーツ新聞が読めれば大丈夫、ぐらいなんじゃないかと、私は思うんです。現代日本では、どうやって生きていくにせよ、それぐらいはまあ、ないと困るだろうと。でも、「基礎学力が必要だろう」という議論で想定されているのは、おそらくその最低必要量よりも超えたところまでいっているのではないかと思います。今後どういう経済になるかとか、これからの政治をどう考えるかといった議論をすると、そうしてもその時点での最低必要量を超えた教育を求めることになる。この点は、ちょっと伝わりにくいかもしれませんが、次の第三・第四点のことを指しています。

さて、第三に、この「湯屋の三助」の話は教育と経済的ニーズとの関係を考えるうえで非常に面白い。教育と経済との関連を即時的な経済ニーズでとらえると、この例のように、組織的・体系的な教育に対する不要論というのが登場してきがちのように思います。「そ

の時代のその生活」に即時的に適合した生活の仕方を考えると、しばしば、学校のカリキュラムの多くが不要に思えてしまいます。つまり、この場合は経済的ニーズで言えば文字は要らないということです。彼の日常生活の中で文字は要らない、労働の中で要らない。明治だけではなくて、戦前期の農村とかでは学校の勉強は一つも役に立たないとか不要だとかということは、しきりに言われていました。戦後になっても学校教育は役に立たない論とかは、「学歴批判」などの形でずっと続いているわけです。そういう意味で、学校教育は、社会の側のその時々々の短期的な経済ニーズとの間でいつもズレを伴ってきたのではないかと思います。

しかしながら、短期的ではそうだけれども、長期的にはやはりある種の効用というのはあるわけで、そうすると、教育と経済の関連というのは短期的な対応とは別に長期的なものを考えないといけないと私は思います。

湯屋の三助が40歳、50歳になっても三助をし続けていたわけではないし、酒屋の小僧がいつまでも小僧をし続けていたわけではないです。40歳、50歳になったときに、元の酒屋の小僧はどうなっていたかとか考えてみてください。そうすると、明治の社会はだんだん文字が必要な社会になってきて、どこかの時点で文字を知らないことが決定的に不利になってくるような状況が起きる。個人のレベルでも、酒屋の小僧から酒屋になろうと思ったら文字が要るようになったりするわけです。取引をしようと思ったら当然文字が必要になってくる。

そうすると、経済界は短期的なニーズに即応した学力を求めがちですけれども、個人にとっては小さいときに学ぶものは長期的な資産である。使い回しをしないといけない長期的な資産である。「いずれ役に立つ」というふうなものがあるとするならば、それは、労働市場の変化や技術が大きく変化したとしても、なおそれでも役に立つようなものでないと、長持ちする「基礎学力」ではないですね。そうすると、社会が必要な学力を定義するといったときに、では、どういう社会像でどういう時間軸で、「必要」を定義するのかというのが、非常に難しいと思います。

そうすると、長期的なものを考えないといけない。長期的な見通しに複数の可能性があるとする、ここでやはりイデオロギーの問題が入ってきます。短期的なニーズか長期的なニーズか、どういう長期的なニ

ーズを調整して個人に教育を考えようとするか。いろんな〈世界〉像に分かれていく。「必要な学力」なるものはイデオロギー的性格を帯びることになります。

第四に、政治の話です。なぜ学校が要らないと当時の民権派がいったのかというと、誰もが政治を担うという時代ではなかったんですね。彼らが目指したのは名望家自治で、要するにごく一部の人が政治を担えばいいと考えていたから、みんなが教育を通して文字を知る必要なんかなかったんです。この点をちょっと考えてみたい。

19世紀の終わりの時代は国民の創出という具体的な課題があったわけで、公教育の普及、すなわち「基礎学力をすべての子供に」という発想は、国家の統治主体としての国民の創出、という政治的課題と関わっていたと思います。公教育の組織化には、「国家の意思決定を左右する政治的主体の形成」という役割が、大きな意味をもっていたのではないかと思います。

1881年と2005年の違いを考えたときに、1881年は政治的主体は非常にごく一部分でした。1889年に帝国議会ができて議員の選挙法ができた時、有権者は全人口の1.1パーセントである。それが1945年までずっと拡大して行って、1946年の総選挙では48.7パーセント。要するに、先程紹介した史料はみんなが政治の主体でなくていい時代の話です。民権派の人たちは「湯屋の三助」に政治運動の担い手たる役割なんか期待していませんでした。その後、学校ができて、文字教育が広がって公民教育が広がって、そういう中で普通選挙ができて、それで現代に至っているということです。

「基礎学力」という時に、教育制度を通して、政治的主体を形成しているのだ、ということは、つい忘れられがちですが重要だと思います。特に、現代に至って、今度は国民国家の時代が終わりかけています。政治の単位を国家のレベルで考えるのではなくて、もう少し違う、リージョナルな単位とかグローバルな単位とかで政治的主体として何か判断したり考えたりしなければいけない、非常に流動的で難しい時代が来つつあります。

「基礎学力」をめぐる教育学の議論では、こうした「政治主体をどう作るのか」という問題の側面をきちんと組み入れておかないと、エリートが大衆をどう作るのかという議論に落ちていってしまうような気がします（たとえば、道徳主義的な価値注入論など）。

第5番目です。一つの事例からついでいろいろと展開

してしまうのですが、どうかご勘弁ください。ここに出てくるのは湯屋の三助とかにともかく教えようというのが明治政府であって、当人が望んでいなくても教えるというのが近代の学校の出発点でした。私が注目したいのは、「何を学ぶべきか」について、子どもの興味や関心などとは無縁な外在性についてです。もちろん、この時期に既に興味や関心がわくように教える、という教授法や理論はありました。しかし、それはあくまで、うまく教える技術であって、子どもの興味や関心がカリキュラムの編成を規定する、というわけではなかったでしょう。

確かに外的評価よりも内的評価で動いたほうが効率性は高いというのは——内的な動機付けがあるほうが効率が高いというのは——確かだと思います。しかし、重要なことは、学習動機が学習内容を特定するわけではない。興味や関心等、子どもの内面の側にあるものは、それをカリキュラム選択の尺度とすることはできません。編成の原理にはなりえないと思います。先程今井先生のお話で、認知のほうの話が膨らんできて……という話がありましたけれども、何を学ぶべきかといったものは、子どもの側を精査すればわかるというのではなくて、社会の側を考えてみないといけない。「基礎学力」の内包を子供の知的好奇心から定義できるわけではないだろうと思います。

ちょっと伝わりにくかったかもしれませんが、事例1からくどくどと私がいいなかったのは、個々人がおかれた具体的な歴史的・社会的連関から切り離された、抽象的な個人レベルでの「基礎学力」というイメージ、あるいは、発達モデルや学習モデルのような、教育学的な枠組みから内在的に「基礎学力」が定義されてしまうような議論の仕方に対して異を唱えたいということです。「基礎学力」について論じようと思ったら、社会的な定義、経済や政治のそれなりの要請が、教育目標や「カリキュラム編成」をめぐる過程の中に持ち込まれるところで基礎学力なるものが教育目標として期待されている。

その上で——教育学者にとってイヤな話をしますが——社会の経済的・政治的ニーズが、「何を基礎学力とみるか」というのを規定するとして、それを教育学的にかみ砕いて翻案して、経済・政治の色合いを見えなくして押し付けるイデオロギーが必要になる。それが教育学の役割ではないかと思うわけです。

たとえば、「基礎」とは「さらなる学びのための学び」

だとかというと、それ自体がいったい何を指しているのかというのは隠蔽できるわけです。ともかく、「君が次にいろんなことを学んだから、今これを学ぶ必要がある」と言ってしまうれば学びのニーズ、必要性というのは定義できるわけですから、そういうことができる。

あるいは、個人の身体の場合、当然持つべき「〇〇力」とかいうのを想定して、それを目標にするとかいう議論もよくなされる。実際には、〇〇力として何が評価される個人的特質になるかは、社会的な諸関係が決めるわけですが（現代日本では視力はさほど評価されない、とか）、「〇〇力」として教育学的に論じられると、まるで教育される側のみの問題であるかのように、感じられてしまいます。「子どもの社会力が喪失している」（門脇厚司）というふうな感じですね。「〇〇力」というのは、将来予想される社会関係の中で必要だと社会が定義する力能を、現時点の個人の身体レベルにワーブさせるマジックワードではないかと思えます。

要するに、「基礎学力」とは、徹底して社会的な諸関係の中で成り立っている理念です。ですから、それが置かれた社会的文脈をきちんと考える必要がある。レジュメには、民権運動が学校不要論を語っていたことを「歴史の皮肉」というふうに書きましたが、それと同じように、現代の学力論争もそれが置かれた社会的文脈をきちんと考えてないと危ないと思います。私なんかから見て非常にシンパシーを感じる人たちが、あとから見て何か困った歴史の役回りにならないように心から祈っております。（笑）

次にレジュメでは『学力論に寄せて』というので、中内敏夫さんの話を紹介して、それをもとに自分なりに議論をしてみます。今の話とけっこう重なります。学力はイデオロギーであるという点は中内さんが的確に指摘しています。そこではまず心理学者による学力の話が出てきます。そこでは学力の定義は回避され、中身は空っぽであるという点が指摘されています。

「学力と学力評価の研究は、まず心理学者によってはじめられた。対象の客観的な認識をめざす科学としての心理学にとって、学力という能力の解明は難問のひとつであった。学力を研究の対象にすえようとするれば、学力とはなにかの定義が必要になる。対象が定義

できなければ、その対象化もありえないからである。しかし、学力の定義を試みることは、科学としての心理学にとっては御法度だった。なぜかというに、学力の定義は、直ちに、定義するものの主観が研究手続きのなかに混ざってくることを意味すると考えられたからである。

そこで、学力を研究する心理学者たちは、この定義を避けたまま研究を進めようとした。学力テストを開発するばあいでも、測定しようとする学力を一応わかったものとし、いわば、それをカッコにいれておいて、その測定の道具の客観性や信頼性を手にいれようとしてきたのである。定義をするばあいには、そうしてつくられた道具の力をつかって定義をしようとした。「学力とは、学力テストによって測られた能力である」という操作主義的な定義はその一例である。しかし、この定義は、結局、定義を避けている。」(中内『学力とは何か』岩波書店、1983年、110頁)。

そういう場合、測定されたものが学力だというトートロジカルな話になるわけですが、その具体的な部分になってくると、学力テストはどう工夫しても何らかの取捨選択が必要なので、別の意味づけ・意義づけが持ち込まれる。たとえば、PISAのテストでは市民としての課題解決的な能力が重視されているとか、日本の学力テストは記憶力が重視されているとか、測ろうとすると常に何らかのバイアスが掛かってくる。

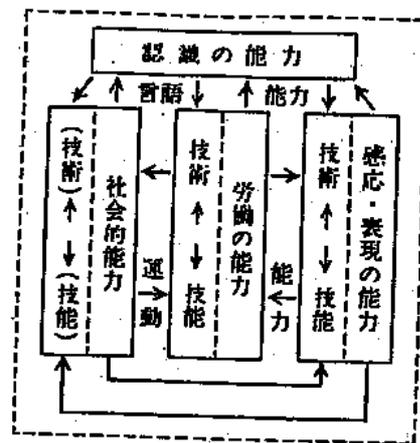
そういう、「測られるものが学力である」というのは別に、それだけではやはりうまくいかないの、理論としての学力モデルというのがこのかん、いろいろ作られてきました。これは今井先生のお話しにも出てきました。資料に図が描いてあります。図表1というのは中内さんのから採った広岡亮蔵さんの学力モデルです。図表2が勝田守一さんのモデルで、図表3は「人間力形成」というコンセプトで市川伸一先生が最近作られたモデルです。

図表1 広岡モデル



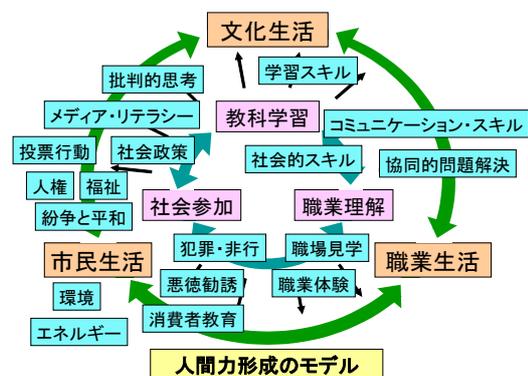
「学力・基礎学力とはなにか」『別冊 現代教育科学』第1号、1964より  
出典：中内（1983）

図表2 勝田モデル



(1) 認識の能力は他の3つに対して、特殊な位置に立つことを示す。(2) 社会的な能力を技術・技能とするのは、多分に比喩的である。それでカッコにいれてある。(3) 矢印は相互に影響しあい、浸透しあっていることを、点線の囲みは、全体が体制化していることを示す。(4) 言語能力・運営能力は全体体制を支える。  
出典：中内（1983）

図表3 人間力形成のモデル



出典：市川（2001）

測られる「学力」とは別に、こういう形の学力モデルなるもの、あるいは人間形成力のモデルみたいなものが、追求されることがある。その理由を中内さんが非常に分かりやすく書いています。「学力像はそれを意識していようがいまいが、教師たちが授業をまとまりのあるものとしてすすめていくうえで欠くことのできないものである。モデルとしての学力の研究は、この学力像を、非実証的で主観的だから学問的価値はないとして研究の枠組みの外側に追い出してしまわずに、教育の現場でいわれ、探られているその像の基礎構造をできるかぎり明るみに出そうとする」(中内、同上書、150頁)。

確かに、教育というのは、目の前でこれからやろうとすることに教育学的な意味付けをして初めて、相互行為が成り立つ活動です。ですから、あらかじめ全体像を体系的に意義付けるようなことが全くできなければ、組織的活動として正当性を持ちにくい。そこで「学力モデル」なるものがさまざまなかたちで作られてきているのではないかと思います。中内さん自身は相対評価論の由来と難点を考察したうえで、勝田さんの学力モデルを生かしつつ、それを発展的に継承した到達度評価の研究運動に期待を掛けて、教育学的な裏付けを持った絶対評価法を志向していると。1983年の本でしたが。

しかし、先程は子ども自身の学習要求がカリキュラムの中身を特定しない、という話をしました。それとまったく同様に、教育の現場で教師たちに言われて探られている「学力」像自身が、適切さや普遍的な妥当性を持っているのかということ、これもそうはいえませんが。単に間主観的に教員集団が思い込んでいる像なのかもしれないからです。特定の時代や集団が、固有に作りあげ、集団のメンバーに共有されたイデオロギーでしかない可能性がある。

そういうのは、一つには収斂しませんね。こうした学力モデルでは、因果の構造や諸範疇の指示内容がどうもはっきりしません。それはともかくとしても、大体この広岡モデルとか勝田モデルとか市川モデルとかを見てもらえば分かるように、全体としてはどうやっても素晴らしい人間ができるような気がするんですが、これと測定される学力との間にすごく距離があります。

というのは、実際には限定された時間の中でどういうカリキュラムを組むかという話になれば、こんな全方位的なモデルでは絶対カリキュラムが成り立たない

わけです。「ある部分をもっと増やせ」とか言う人たちがいろんな部分に常において、結局実際の教育は、何かを犠牲にして、何かを盛り込む、という選択をせざるをえません。

だから全体の学力モデルとして、例えば勝田モデルで言うと、社会的能力をもっと増やす必要があると言う人もいるかと思うと、労働の能力をもっと増やせと言う人もいるから学校教育の中で何が必要な学力かというのは、論理的な合意ではなく、現実的な妥協しかありえないように思います。

「基礎学力」というとき、限られた時間の中にいろんな要素をどう分配するかについては、特定の技術はともかく、理論統合的な学力モデルはともかく、現実的には必ず調停不能な対立をはらんでいる。それはカリキュラムのうえでのウエイトをめぐる争いになる。学力モデルで「基礎学力」を表現しようとするものの限界は、限られた時間の中で何かを捨てなければならぬ際の基準が導出できないということです。結局、学力モデルをいくらうまく作っても、現実には政治過程で、何かを捨てることになる。人生が300年とか500年とかあればものすごい長時間をかけて、いろんなことを全部学ぶなどとやれば、「何でもできますよ」という学習論が成り立つのかもしれないけれども、人間の人生は有限です。そうすると、速さ(進度)と分化(取捨選択)をめぐる、やはり学力モデルのような統一的な学力像では教育は組織できないということです。

それから、先程教育万能主義の話がありましたか、今井先生が言われているように「〇〇力を高める」という話をすると、学校がやるべきことの限定がなくなっていくのが気になります。「基礎」という時、学校がやるべきことと、学校ではあえてやらないこととの両方を、考えてみる必要があると思います。

時間が来ましたから、「終わりに」ですが、「基礎学力」なるものは、社会的・歴史的産物として、今の社会、これからあるべき社会について多様な評価や期待に沿って、さまざまに定義し得るわけです。それは、学問的に洗練させていけばどこか一つに収斂するものではなくて、未来のあるべき像とか、いろいろな価値の中でどれにウエイトをおいて考えるかといったことで、常に対立を含んだものである。そういう意味で一つに収斂しないイデオロギー間の闘いであるということが「基礎学力」ではないか。

現状について言うと、「学力論争」に欠けていた視点

というのはあるような気がしています。このかんの学力論争では、一つは教育学的な自己準拠的議論、「〇〇力が必要だ」という議論と、これからの日本は経済的に大変だという経済への寄与の議論との、二つの種類の議論が主であったような気がします。そこでは、政治のあり方やそこで選択肢などを視野に入れて、今の社会についての認識、あるべき社会についての議論を尽くした論争ではなかったのではないかと思います。

先程、PISA調査の話が出ました。PISA調査でいろいろな力を伸ばすという議論がありました。でも、日本でPISAの結果を民主主義の教育の危機だとかいう議論をだれかしているのかと考えてみると、あまりいいですね。そうすると、なんとというか、経済的な国際競争力という文脈の中でしか語られない学力論争だったように思えてしまいます。

図表4は、学力論争に欠落した点で、もっといろいろあるんでしょうけれども、語られたものが左側にある。右側は語られなかったもので、特に政治で統治主体の形成のための学力があまり議論されなかったのではないかと。あるいは、ポスト国民国家の可能性も学力論の中に全く排除されている。そうであるならば、学力をどう東大教育学部の方々が語ってみても、国力の伸張のための御用学問でとどまってしまうのかもしれないと、私はひそかに非常に心配をしております。

図表4 学力論争に欠落した視点

	語られたもの	語られざりし領域
経済	短期の有用性 国際競争力 階層分化	長期の効用 エコロジカルな持続性 国際的再分配
政治	「治安」に特化 国民国家を前提	統治主体の形成 ポスト国民国家の可能性

(ただし政治的観点薄い：経済の特化した「論争」)

国民国家の経済競争力の強化と政治的秩序の再強化という枠組みを超えた視点を、教育学者が学力研究において持ち得ているのかという疑問を抱きながら、私の報告を終わりにします。どうもありがとうございました。

#### 参考文献

- 波多野誼余夫・稲垣佳世子『知力と学力』岩波書店、1984年。  
 中内敏夫『学力とはなにか』岩波書店、1983年。  
 市川伸一編『学力から人間力へ』教育出版、2003年。  
 汐見稔幸『「教育」からの脱皮』ひとなる書房、2001年。

## 基礎学力—科学論の立場から

金森 修

金森です。どうぞよろしくお願ひいたします。皆さんすでにご存じかと思うのですが、私は教育学者ではありませんで、科学思想史をやっている人間なのです。ですから、教育学は本当にほぼ素人に近いのですが、ここに来て丸4年たちますので、そろそろ門前の小僧さんもいろいろとお経を覚えるぐらいのころでもありますし、今回ちょうど金子先生からこの機会をいただいたので、かなり読んでみたので、この問題に関して思うことを述べたいと思います。

今日の話は学力論ということで、この問題を「科学論の立場から」話してくれという要望をいただきました。或る意味では「こういう題名で話せ」と言われた途端に或る種のカナリゼーションができてしまっていて、やはりどうしても科学史とか科学思想史とかの立場から、学力なら学力というものを見るということになります。そうなりますと、やはり専門との関係上、どうしてもどちらかというと主知主義的なものの考え方でこの問題を切り取るということになりますので、皆さんにとっては、ひょっとすると非常に古臭い、あるいは古典的なものの考え方に聞こえるかもしれません。

話を始めるにあたって、実は最初に最も難しいことに触れなければなりません。つまりこういうことです。われわれの社会——いわゆるモダニズム以降の産業社会が、まだ基本的にはずっと続いているのか、それともそれがいろいろな意味でがたがた来ていて、社会の枠自身が、その産業社会から次のものにシフトせざるを得ないような状態にきているのか。つまり、現代は、産業社会とポスト産業社会のはざまの時期にいるのか、それとも今のところ、まだとにかく産業社会を突っ走っているのか、それとももう既にいろいろながたがたが来ているというふうに見えているところが、実はまさにそのものずばりがポスト産業社会の表れなのか。この問題は、実は非常に難しいというか、多分これが一番

難しいことなのだろうと思うのです。

ですから、そのことに関して、どういう判断をするかということによって、学力なら学力というものの見方にも、当然ながら関係してくるだろうと思う。そのこと自体をいろいろと議論してもいいのですが、そうすると主題がずれてしまいます。それに正直に言えば、いまのところ、私自身も、ポスト産業社会なるものが産業社会といったいどういう違いがあるのかということについて、どのくらいのことが言えるのかということ、実はまだ大したことは言えない。

なので、この「ポスト産業社会論」を主題的に論じるわけにはいきませんので、今日の話としては、学力というものを考えるときに、この問題、産業社会とポスト産業社会の移行関係、あるいは事実関係がどうなっているのかというのを一応括弧に入れて、ただし、現在では産業社会そのものずばりではなくて、やはりポスト産業社会的なものが発現し始めているという、つまり移行過程に入りつつあるという推定のもとに、その話を進めていきたいと思います。

ですから、このパワーポイントに書きましたように、両者は本性的に混ざっている状態。混ざっている状態に今は入りつつあるのではないか、という推定のもとに話をしてみたいということです。

とはいっても、まだわれわれの社会は、そう簡単に産業社会から抜け出すことはできないのです。例えばダイオキシンにしる、環境ホルモンにしる、地球温暖化にしる、それらはいずれも、地球環境問題で出てくるいろいろな危険性の因子なわけですけども、それに関して、どのようなことがいわれているのか。例えばダイオキシンというのは大変な猛毒で、云々のこととか、環境ホルモン問題も5、6年前、一時期非常にはやりました。

その後、いったい日本の言論界で何が起きているかといいますと、一種の中和作用といいますか、それが

起き始めている。例えば、ダイオキシンというのは、ベトナム戦争時に枯れ葉剤をまいたときに混ざっていた成分で、そのせいでそのあとベトナムの多くの地域で奇形児がたくさん出たとか、それは地球で最も猛烈な猛毒だとかというような話がありましたよね。また、環境ホルモン。そのせいでいろいろな貝とかがまともな生殖ができなくなったとか、そういう話。或る種の危機意識からその手の話がばーっと出てくると、日本社会というのはそのあとどうなるかという、必ずその中和作用が起こる。

つまり、ダイオキシンというのは、実はそれほど大した毒でもないのだとか、あるいはダイオキシン問題がことさらに起こっていたのは、結局は或る焼却炉のメーカーがその焼却炉をたくさん造ることによって金がもうかるから、結局その手の経済話なのだとか、そういうような話を流布することによって、危機意識を腰砕けにする。「ダイオキシンというのは、実はわれわれが思うほどに大したことはないのだよ」とか、そんな感じで。そういうかたちで、中和作用が起きている。環境ホルモンや地球温暖化にしても、同じことです。

つまり、われわれの産業社会が突っ走っている時に、若干それにマイナスの因子になるようなことを話題にした途端に、それが一時期話題になって皆で議論するということはあるのですが、そのあとで必ず一種の中和作用が起こりまして、「いや、実は大したことはないのだよ」という議論がなされるようになる。

私自身は、別にこれを統計学的に調べたわけではありませんので、例えば環境ホルモンが本当に危ないのか、それとも実は大したことはないのかという二つの見解の、どちらが正しいのかということに関しては、今ここで判断する資格はない。

ただ、議論のされ方として、実はこういう意味での中和作用が起きるとするのは、それこそ30年も40年も前の公害問題で宇井純さんがすでに言っていたことです。ですから、こういう中和作用のような流れが存在するというのを、私は知っている。逆に言うと、危機のあおりのあとで、「ダイオキシンは思ったほど危なくないのだよ」と言い出す人間がいたとしても、東大の生産技術研の人なんかがそうなわけですが、その種の本に対して、それをそのまま鵜呑みにはしない、というぐらいのセンシティブティビーは持っているつもりです。

ところで、事実として、例えば環境ホルモンは大し

たことはないとか、ダイオキシンもどうってことはないというたぐいの議論を書いた本は、今でもよく売れます。そういう本は、産業社会にとっては都合の良い話ですので、やはり非常に歓迎されるわけです。

ですから、われわれの社会ではまだ今のところ、産業社会がそう簡単に撤退しているというわけではない。少なくとも社会の一部では、今でもやはり産業社会が突っ走っている中にある。産業社会からころっとポスト産業社会にすぐに移るとするのは、言ってみれば幻想だということです。まず、それはやはり押さえておくべき必要があると思う。

そのようにして、やはり産業社会はそう簡単にはつぶれないということがある。今ここ数百年の間で、まあ、仮にこの「150年」と言っておきますけれども、この150年ぐらい突っ走っている産業社会的なパースティクティブといえますか、ものの考え方というものを、もし全く自明で実質上唯一可能な社会的選択として見なし続けるとすれば、一連のゆとり教育的な教育政策に対して、産業社会を維持するという利益関心に即した否定的な評価が出てくる。

つまり、子供の算数の学力とかの水準を下げるなどという施策を続けると、大学に入ってもどうしようもない。とにかく大学教育について行けないということが起こる。あるいは、小・中学校、高校の子供のころの教育水準が落ちると、当然大学の教育水準も落ちますから、そうすると、22歳で社会に出ていっても、「使い物にならん」みたいなかたちで、産業社会からブーイングが出てくるというのは、これはまるで当然ですよ。

ですから、私が読んだ中では、例えば西村さんとか戸瀬さんとか、和田秀樹とか榊原さんも何かそんなようなことを言っていますけれども、つまり彼らの議論というのは、議論自体が存立する基盤自体への内省がない、つまり、産業社会というのが今ひょっとすると瓦解し始めているのかもしれないという反省が全くないという限界を除けば、実に完全な一貫性をもっている。彼らのいいたいことに曖昧な点はない。つまり産業社会の中ではろくに分数も分からないような、小数もできないような大学生がいるのでは困るというのは、まるで当然な話ということになる。彼らの議論は、視野が狭く、歴史的意識も希薄だが、その分だけ非常に明快な一貫性がある。でも、それは或る意味では当たり前。だから、このあいだも学力調査を受けて、「やは

りゆとり教育では駄目だ」というような調子で騒いでいましたよね。これは或る意味では極めてよく分かる、ということです。

ただ、もしポスト産業社会の胎動を少なくとも肌で感じて、それに向けた社会構想のデッサンを作ろうと思うのであれば、現在まだ進行している最中の産業社会に内在する — つまり、仙人的なスタンスを採るのでもない限りわれわれはその中で生きていかななくてはいけないわけですから — と同時に、その産業社会のいろいろな限界を超越する方策も探すということになる。なので、議論が必ず非一貫的というか、論理的な整合性が壊れる場面が必ず出てくるだろうと思います。逆に言うと、そういう論理的な整合性を壊しながら、自分で一定の議論を作っていくということを覚悟しながら、思考を進めて行かなくてはならない。それ以外ではあり得ない、と思う。

ということで、まあ、これが一般的な序論のようなものです。話をもう少し具体的にしましょうか。まずは、例の「生きる力」について……。1996年以降の、第15期中教審第一次答申での「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」というやつですか、この中で出てきたのだそうですね。まず①として、自分で課題を見つけて、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を育てる。②は自らを律しつつ他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性を育てる。③はたくましく生きるための健康と体力を育てる、とこう来る。③についても本当は言いたいことはあるのですが、今日は、①と②に関して少しコメントしたいと思います。

まず、①なのですが、自分で課題を見つけて、自ら学び、自ら考える、つまり「主体的にやりましょう」という話です。先程冒頭で申し上げたように、私は非常に古典的で主知主義的な人間ですので、やはり、これにはどうしても引っ掛かるわけです。つまり内発的に子供にいろいろな興味を持たせて、それから「主体的にいろいろなことを学びましょう」と言うのと、もう少し外発的、といいますか「こういうものが大事なんだよ」ということで、より普通の意味での指導とか誘導とを一応分けて考える。一応分けて考えますと、少なくとも中学生ぐらいまでの知識における後者、つまり外発的に、世の中というのはこういう知識があるのだというように提示してみせる。そのような形での

後者の重要性というのは、認めざるを得ない。

つまり、人間の知識というものは、個別的な知識だけではなく、或るネットワークになっていますよね。それはなにも、これは子供が自分で自発的に興味を持つということが悪いと言っているのではないのです。ただ、子供が自発的に興味を持つという場合、どうしても、単発的あるいは非整合なそれぞれの好奇心に振り回されて、うまくいったとしても逸話的でポイント的な知識が獲得されるだけなわけです。基本的に、人間の知識というものは、そもそも網的な性格といいですか、構造を持っているわけですから、個人としての小学生や中学生が、その構造全体を少なくともラフなかたちで把握するというのは、事実上まず無理なのではないかと考えられます。

ですから、「自ら学び、自ら考える」と言われたら、それは別に「悪いことだ」とは言いませんが、ただし、それは基本的には高等教育の主題になるべきではないかと考えています。それを小学生や中学生の段階で求めるというのは、やはりおかしな話ではないかと正直、思います。

それから、若干論点がずれますが、「今はいろいろなコンピュータでぱっと調べれば、いくらでも情報なんか出てくるのだから、コンピュータで調べれば書いてあるようなことをいちいち覚え込む必要はない。暗記する必要などはない」というようなことを、文科省の或る役人が言ったということをどこかで読みました。

有名な科学哲学者のポパーが、確か『客観的知識』という本の中でだったと思いますが、世界1、世界2、世界3という概念を作っていた。いかにもポパーらしい、身もふたもない概念の作り方ですが……。ポパーに言わせると、まず世界1、つまりわれわれが接触している物質界があるわけです。それから、世界2、つまり精神界がある。ところが、人間にはもう一つ重要な特徴があって、それは人間にとっては世界3があることだと言うのです。

世界3というのは何かというと、図書館とか、コンピュータで言えばいろいろなデータベースとか、まさに外在化されて固定化された人間の知識の総体です。それが世界3であると。確かに世界3を持っているような生物というのは、多分、人間だけでしょう。だから、その意味で世界3というのは重要視するというのは、これは当然の話です。しかし、だからと言ってそれは、世界3が豊かな状態の場合においては、世界2

を乏しくしておいてもいいという話にはならないはず  
です。

つまり、例えば英語の初等の学習者が、OEDでも英和大辞典でも何でもいいですが、そういうのをどさっと持ってきて、英単語の必要な情報はこういう辞書のなかに全部あるのだから、何もその一つひとつを覚える必要はない、と言ったとしたら、それは笑える話ですよ。と、これはなかなか面白い冗談を考えついた、と一人にやにやしていたら、なんと加藤幸次・高浦勝義編『学力低下論批判』（黎明書房、2001）という本のなかで、加藤さんがこんなことを書いているのです。「改めて言うまでもなく、分数にしても、小数にしても重要なことは分数や小数の意味を理解することであって、計算は計算機の方が正確かつ迅速にしてくれるのである。子どもたちに分数や小数の不思議さやおもしろさを教えるべきであって、計算は計算機に任せべきである。同じことは『漢字や英単語』についてもいえる。漢字や英単語など識別できれば充分で、正確にスペルしなくてもよい時代にある。重要なことは相手に伝えたい内容をしっかり持つことである。正確に綴ることは電子辞典に譲るべきである。」（はしがき、p. 2）、と。加藤さんには悪いのですが、私には、これは冗談にしか聞こえないのです。

これはどういうことなのでしょうね。「正確にスペルしなくてもよい」と言いますがけれども、ほんの1文字でも違えば全く意味の違う単語なんていうのは、いちいち挙げるのも馬鹿らしいぐらいにいくらでもあるわけですよ。これはどう考えるつもりなのか。

確かに電子辞典は存在する。でも、例えば「STRUCTURE」と「STRICTURE」という二つの単語ではIとUしか違いません。それは構造と拘束というように、違う意味です。また「EVE」と「EWE」はVとWしか違わないわけです（イヴと雌の羊という意味です）。ちょっと違う文字を一つ入れれば、まるで違う意味の単語として出てきますよね。そうすると、まるで正確な把握はできるわけがないわけですから、この人の言っていることの意味が本当によく分からない。正確なスペルを知らなくても、英単語を、「英語の辞典を引ければ十分なんだ」という風についてだけ根拠がどこにあるのでしょうか。

確かに、加藤さんの言いたいことに寄り添って考えることはできます。世界3の中に外注してもよい知識というのはあるのです。先程私が言いましたように、

人間の世界の中には非常に複雑な世界3が既に存在しますから、その世界3の中にあるものを、自分が知らなくても、時に応じて外注して使ってもいい場合がある。例えば、鉛が溶ける温度は327度で、鉄が溶ける温度は1,535度だそうですね。それをわれわれ全員が知っている必要はないわけですね。

ただし、鉛と鉄という、一見外見をぱっと見たときには非常に似ているものが、随分溶け方が違うのだということ、これは、別に正確な融点の数字を知らなくても知っていた方がいいのではないのか。それから、鉄でさえ沸点がある。つまり2,862度という非常に高温になってしまうと、鉄のような固い金属でさえ蒸気になってしまうのだということを理解しておくのは、大事なことではないか、と思う。

つまり、何も327度とか1,535度というような具体的な数字を覚えておく必要はない。これは、加藤さんが言う通り、いろいろな原子の辞典を調べたり、インターネットを調べたりすれば、それでいいだけの話なのかもしれない。

だけど、もう1回言いますが、そういう327度とか1,535度という個別的な数字などは知らなくても、例えば鉛は鉄よりもはるかに早く溶けるのだというようなことを知っておくということは、全く無意味とは思えない。それどころか極めて有意味だと思いますし、しかも、このことを知っているという状態を考える場合、それは世界3への訪れ方を知っているのだという意味に限定する必要はいささかもない、ということです。つまり世界2の水準で、いちいち外部資料を参照などしなくても、誰かに「鉛と鉄はどっちが早く溶けますか」と言われたら、「鉛のほうが早く溶けます」と答えられるくらいの知識として、知っておく必要がある。

この場合、どの水準で知っているのか、というのが一つのポイントになる。子どもにとっても有意味な知識として留まり続けるためには、逆に、或る程度のボカシがあっても構わないと思うのです。その場合、ボカシという言葉で私が言いたいのは、なにもその子が327度という正確な数字として知らなくてもいい、という意味です。その意味でのボカシがあったとしても、それは有意味になりうる。繰り返しますが、その際、外見がそっくりに見える金属でも、種類が違えば、そもそも溶ける温度が違うということを知っているということ。それから、例えばこれは個別の事例ですが、「鉛と鉄だったら、どちらが早く溶けるのですか」と

言われたら「鉛のほうが早く溶けます」というぐらいのことをその水準で知っておくということは、小中学生にとっても有意義なのではないか。

一般に産業社会のなかでは、もちろん、鉛が鉄よりも早く溶けるという知識は有益なわけです。それでは、いま仮にわれわれは産業社会に住んでいるとして、われわれ全員にとって、その知識は有益であるかどうか。つまり、いま現在この部屋にいるわれわれは、実際に金属を溶かしたりとか、金属を延ばしたりとかというような、その種の作業に関わるかといわれれば、まず関わる機会はありませんよね。あえて言いますが、にもかかわらず、つまりわれわれ一人ひとりが、鉛とか鉄を実際に溶かしたり、引き延ばしたりする、あるいはそれをお鍋の形にしたりするというような作業に関わることはないということを前提にしたとしても、われわれ全員がこのぐらいのことは知っておいてもいいのではないのかと私は思う。

では、産業社会にいるのだから、それはそうなのかもしれないけれども、それが最初に言ったポスト産業社会に移行した場合には、そんな知識は必要なのか、という問いかけをたてることはできます。あえて言いますが、産業社会からポスト産業社会に行くときに、産業社会で必要とされていたものを抜け落とすかたちでポスト産業社会に行くのかと言うと、どうもそうではないのではないかと、思う。もっとも、ポスト産業社会の全体の社会構想が私自身まだ非常に臆気（おぼろげ）な段階に留まっているので、この判断は全然自信がないのですけれども、ただ、産業社会で必要とされていたいろいろな知識、例えば金属に関するいろいろなぼーっとした知識、それを全部抜け落とした形でポスト産業社会に移行していく、そんなものではないのではないかと、私個人は予想しているのです。

ですから、仮に今後、産業社会全体の枠組みがポスト産業社会に大枠でシフトしていったとしても、そのときにおいてさえ、子供にとっても、ましてや大人にとっても、例えばいろいろな金属というのは違う温度で溶けるという知識をもつ、とか、具体例で言うなら「鉛と鉄とでは、どちらが早く溶けますか」と言われれば「鉛のほうが早く溶けます」と答えられるぐらいのことは知っておくべきではないか。知っておいたほうがいいのではないかと、思うのです。

要するに、別に何も難しいことを要求しているわけでもなんでもなくて、概略的な理解というのでしょ

か、ものごとというのは、非常に大雑把にでも、まるで知らないよりはほんのちょっとでも知っておいたほうがいい、ということです。何も知らないよりは、ごく基礎的なことでも、ぼーっとでも知っていたほうがいい場合が必ずある、と私自身は考えているということです。

例えば、微積分の基礎を仮に半分以下程度の学生しか理解できないとしても、それでもかまわない。その場合、微積分の本当の基礎中の基礎でいいわけであって、その微積分の基礎中の基礎が「ああ、大体こういうことなのだ」ということが、半分以下の学生であっても、それだけの学生によって知られているということ。それは極めて重要なのだ、ということです。

もちろん、エンジニアとか、専門家になれば微積分なんていうのは、毎日嫌と言うほど使っているわけです。でも、われわれが仮にエンジニアではないとしても、あるいは事実上、それこそ大人になってから、微積分のことを実際に計算するなんていうことはあまりないとしても、にもかかわらず、他人たちの知識生産に対する臆気な把握として、つまりわれわれが大人になったときに、いったいエンジニアはどういうように考え、どういう道具を使いながら、いろいろな仕事をしているのかということをお臆気に把握するときの基礎としては、もちろん微積分の基礎の知識は極めて重要なわけですから、そういう意味で、この手のものを概略的に知るということは重要なのだ、ということです。

もしもこれを子供のころに一切触れずに、例えば30才とか40才になったときに、微積分という言葉をあまりに何回も聞くので、それでは自分で調べてみようと思ったときに、どれほど大変なことかということ、皆さんにも分かると思います。つまり、こういうことというのは、ごくごく基礎的なことでもいから、遅くとも高校ぐらいの頃までには少しでも触れておく必要がある。

「7・5・3」というのですか、3割ぐらいの学生しか高校になると付いていけないというふうに言いますけれども、人間の3割、3割の若者が微積分のことをとりあえずは分かっているということは、逆に言えば、きわめて重要なことなのだとは私と考えますが、どうでしょうか。——さて、以上が先程の「生きる力」のまずは第一項目、つまり自分で自発的にどうのこうのという話に対する、私なりの一種の反論でした。

その次に②に対する反論を言います。②に対する反

論というのは、②は何だったといいますと、要するに「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性を養いましょう」というやつです。いわば、そんなに「良いこと」に反論するというのは難しいように思うかもしれません。

でも、もしそれが、人間間の倫理とか、人間関係とか、コミュニケーション力だとか、知識よりもこういうことを重要視しましょうということであるとするなら、やはり私としては異論を唱えたいと思うわけです。何もコミュニケーション力が必要ではないと言っているわけではありません。私などは、若者の頃、コミュニケーション力がさっぱりなくて、それに外見もこの通りですから、女性にはさっぱりもてませんでした(笑い)。悲しく暗い青春の思い出です(笑い)。とにかく、あえて言えば、そんな人間関係がどうたらこうたらということよりも、例えば自然のことわり、自然の理というものを調べようなどと思うときには、それはまたまるで違う話になってくるのではないかと、ということです。

例えばニュートンとか、キャベンディッシュというのは、2人とも科学史に残るとても有名な科学者ですが、彼らなどは、大変内向的で非社会的で、多分ここにいたとしてもほとんど他人とまともなコミュニケーションができないようなタイプの人たちでした。だからといって、彼らが全く人間として価値がなかったのかというと、そんなことは、いえるわけがない。

もっと言えば、例えばこのページの一番下に書きましたウィットコウアーという人が「Born under Saturn」(土星の下に生まれて)という本を40年も前に書いている。これは有名な本なんです。昔のヒポクラテス学派の医学で、人間の性格類型を四つに分けて、多血質、胆汁質、粘液質とかいう名前を与えていましたが、その四つの内の一つに黒胆汁質というのがありました。黒胆汁質、つまりメランコリアというやつです。要するに陰気で非社会的、いつも悲しげな様子をしがちな人たち。楽し気でもなく、何かぶすつとした人たちがもつ体液、という意味ですよ。ですから、何となく陰気でぶすつとしていて、それこそコミュニケーション力もなくてというと、人間としてはあまり付き合いたくないという感じの人間に思えます。

ところが、奇妙なことか、不思議なことか、われわれ人類史の事実を見てみると、そういう気質の人たち、つまり非常にメランコリックで陰気で明るく

なくて、コミュニケーション力もないような、そういう人たちの中に、非常に優れた芸術家とか、非常に優れた科学者がどんどん出ているという事実があるんです。

もちろん、何も陰気だからいいというようなことを言っているのではない。でも、要するに、人間の文化というものは、陰気だから良くないというようなかたちで、そう簡単には言えない要素を含んでいるのだということです。

陰気で全くコミュニケーション力もなくて常に孤独癖があってという人が、単にそれだけではなくて、何か違うものをやはり押さえているのだということです。きつと違うものが、例えば芸術作品であったり、あるいはだれも理解できないような非常に難しい数学であったりするかもしれない。それはそれで、われわれの文化にとっては非常に重要なことですから、これは何もコミュニケーション力が劣っているからどうのこうのといったかたちで評価の対象にすべきではないと思うし、こういうものに対しては、「これは良くないのだ」、つまりコミュニケーション力を持っていないのは良くないというようなことを、そもそも子供に言うべきではない。言うべきでさえないと思います。

そもそも、括弧付きで「理系的な精神」の或る種の特徴がありまして、つまり産業社会の中でどうのこうのということから一応離れてみて、考えてみます。コミュニケーション力とか人間間の倫理的な関係は、あえて言えばいわゆる理系的な精神にとっては阻害要因にさえなるのだ。つまり、理系的な精神というのは、抽象的な概念の理解だとか、正確な記号の操作だとかということをするわけですが、その際に関係ないと思われるものをいかに上手に無視するかというのが大事になってくる。これは、非常に特殊な、しかし紛う方ない能力ですよ。

ですから、非常に狭い、或る種の「狭い強さ」を持っている。つまり、いろいろなことをちょっとずつ知っているというよりも、まさに先程と少し違う方向のことを言っていますけれども、或る種の視野の狭さが非常に重要なのだということになります。視野の狭い人間という描像。この場合、「視野の狭い」と言われると、これは良くないと思われるかもしれないが、やはりそれはそれで一つの力として出てくるということもある。

ですから、私が何が言いたいかというと、コミュニ

ケーション力がないとか、陰気だとか、それからいつも孤独でじっとしているとか、あるいは視野が狭いとか、つまり一見悪いように見える、そういういろいろな精神的な特性がありますね。それらも、そう簡単に、あるいはそう一概に、いいとか悪いとか言えるようなものではないということを私は言いたいということです。

それから、これは私が詳しいことではないので、むしろ皆さんにぜひ聞きたいのですが、例えば上野浩道さんの「知育とは何か」とか、関係する文献を何冊か読んでのことです。間違っていれば直してほしいのですが、どうも明治以降の日本の教育思想史を何冊か覗いてみると、何かといえば知育偏重は良くないというような、そんなことばかり言っているという印象がある。つまり何かがあると、「いや、人間の生活指導とか、徳育とか、訓育のほうがより大事なのであって、いろいろなことを知っているよりも、人間として善良なほうが大事なのである」とか、何かといえばそんなことばかり言っているという印象がある。正直に言わせて……。

確かに「智に働けば角が立つ」ということはあるわけで、われわれのような社会の中では、円滑な社会生活を遂行するためには、それこそ適当にぼーっとしているほうがいいのかも说不定。にもかかわらず、知性の十全の発達というのは、どうしても落とせない成分だ。自己批判も含めた批判的な思考、現存社会から少し離れて物事を見るという視点を持ち得るとするのは、やはり知性以外にはないわけです。ですから、知育の発達をできる限り円滑、かつ十全に進めるというのは、健全な社会にとっては必須の成立要件なのではないか、と思います。

ですから、何かといえば知育偏重ということで批判し続けるというのは、そのことによっていったい何が言いたいのか、と、私は問いかけてみたい。つまり知育の偏重を批判することによって、本当はいったい何が言いたいのか。子供にコミュニケーション力をつけたり、周りのいろいろな配慮をしたり、心優しい人間関係を作ったり云々……。それらも、もちろん悪くはありません。

だけど、そんなことだけで本当にいいのか、教育政策としては非常に一面的ではないのか。しかも、この知育批判というのは伝統的に、多少とも愚民政策的な文脈につながっていると考えていいと思います。です

から、何かといえば、知育偏重として、知性批判を繰り返すというのは、どこかおかしいのではないかと私ははっきりそう思います。

ここで少しの間だけ道草を食いますが、しばらく我慢して聞いていてください。アリストテレスの物理学の話します。アリストテレスの物理学は、運動を自然的な運動と強制的な運動というものに分ける。その前提としては、どんなものごとにも正しく決定された本性というものがあり、それからコスモスという調和のとれた存在があつて、どんなものにも自然な場所があるということです。

自然な場所にあるときには、それはじっとしているわけです。例えば土というものがある。例えば目の前にあるこのボールペン。これはアリストテレス風というのなら土なわけですが、この土はいま現在、土にとって自然な場所にあるので、動きません。土にとっての自然な場所というのは、下の方、いまでいうなら地面ということです。ただじっとしているわけです。このように土をそれにとって自然な場所に置いておけば、力が加わらない限りはじっとしているわけです。もしも、ここに軽い空気があったとしましょうか。空気の自然な場所は上ですから、空気をここに無理やり押さえ付けようとするすると、押さえ付けている限りは、空気はここに留まりますが、それをぱっと放して自由にすると、空気にとっての自然の場所は上ですので、上にさーっと返っていくということになります。以上、よろしいですか。

そうしますと、すべての運動というのは、均衡の破壊か秩序への回帰、そのどちらかである。均衡の破壊というのはどういうことかといいますと、今、土・ボールペンはここに自然の場所に土がじっとしているように、じっとしている。ところが、いまこうやって無理やり力を加えますね。そうすると、動きますよね。これで均衡の破壊が起きているわけです。あるいは、ここに空気があったとしますね。その空気は、今ここは下ですから、空気は本来下にいるのではなくて上にいるべきだ。そうすると、下にいるのを無理やり押さえ付けているのをぱっと放しますと、その空気は自然に回帰する。秩序に回帰する。つまり上に飛んでいきます。——それがアリストテレスの考え方。

そうなりますと、ものがじっとしているというのを説明する必要は全くなくて、何でじっとしているかという、それが本来の場所にあるからじっとしてい

れるのだということになります。それはどういうことを意味するのかといいますと、運動というものは必然的に一時的な状態で、自然に逆らっては何事も永続的に続くということはありません、ということになる。

例えば、何回も言いますが、このボールペンは土です。土は今、自然な状態ですからじっとしています。ところが、それに無理やり力を加えますと、こうやって動きますね。こうやって力を加えると動き続けますが、力を加えるのをやめたとしましょうか。そうしたらぱっと止まります。お分かりですね。ですから、本来ならば静止は全く説明する必要なくて、無理やり力を加えて強制されたときに限ってこうやって動いているのだということになるわけです。

これで日常的な経験の説明機構としては、よく分かると思うのです。あるいは非常に高いビルに行って、石を落とすと、石はもちろん下に落ちていきますね。それは石という土が下という自然の場所に回帰していると考えられるわけです。

ところが、これだと仮に日常的経験に限ったとしても、まずい場合があるのです。いいですか。例えば自然の場所に或るものが存在し、それが運動するのは力を加えられている限りにおいてだ、そして力を加えなくなると、それはぱっと止まる。この理屈はもう分かったと思うのですが、実はそれでは困ることがあります。アリストテレスの頃でさえ困ることがあります。何が困ると言いますと……。

ああ、運悪くチョークがないですね。この説明をするときには、私は授業ではチョークを使うのですが……。例えばいまチョークを持ったとしましょうか。チョークをぼんとはじいたとしましょうか。そうすると、どうなりますか。チョークをぼんとはじくと、チョークはひゅーんと飛んでいきますね。もしアリストテレスの考え方が正しいのであれば、チョークをはじく瞬間には、私とそのチョークは接触していますから、そこに力が加わりますけれども、チョークが離れた途端にすんと落ちるはずなわけです。分かりますね。

ところが、アリストテレスの時代でも、ものを投げたら、やはりものはすーっと飛ぶわけです。これは矛盾だ。ですから、それをアリストテレスはどうやって説明したと思いますか。自然な場所にあるとき、接触状態で強制的に力を加え続けないと、ものが動かないわけですね。ところが、ものを空中に投げると、アリストテレスの時代でもやはりぐーっとこう、ほぼ放

物線を描いて飛んでいきますよね。それをどうやって説明したのか。ここには黒板がないので、非常に説明しにくいのですが、こうやって説明したのです。ああ、黒板がないのは、ちょっとまずいですね(笑い)。チョークもなし、黒板もなし、か(笑い)。

今、空中にボールがあるとしてください。こちらから投げたのですよ。ボールがありますね。その瞬間から微少時間がたつと、このボールがこっち側に少しだけ動きますね。そうすると、さっきはそこにあったものが今度はここに来るのですから、そのものがなくなる分だけ、そこは何もない状態、つまり真空になるはずだ。そしてボールはこちら側に来たのですね。こっちに来ると、ここに本来あった空気が、空気の所にボールが来ますから、邪魔されて居場所がなくなる。ところで、真空というのは、アリストテレスにとっては非常にやっかいなもので、真空なんて存在してはいけないものだった。他方、ここにあった空気は居場所がなくなる。だから、居場所がなくなった空気が、一瞬前にボールがあって、下手をすると真空が生じてしまうかもしれない空隙に一挙に入っていく、というわけです。それは、事実上、このボールのすぐ後ろに、一瞬にしてさーっと入っていくということを意味する。そして一瞬にして入るということによって、それがボールに対する推進力として働く。このメカニズムが、その後も空中を跳び続けるボールに瞬間、瞬間に繰り返される。元あった場所が真空になり、そこに邪魔された空気が入り込み、という形で瞬間瞬間にボールが押され続けるのだ。——アリストテレスは概略、このように説明しています。この理論をアンティペリスタシスというのですが、そうやって説明したのです。もちろん間違いです。

何でこんなことになったのか。アリストテレスは史上希に見る天才の一人ですが、この天才にしてこんなことを間違った。何でこんなことになったのかというと、要するにアリストテレスには慣性の法則がなかったからです。慣性の法則がわれわれが普段平気で使っている動力学にとって、どれほど本質的なものなのかということがこのアリストテレスの例から極めてよく分かるということです。

慣性の法則を一応定立したのはガリレイだと言われています。慣性の法則は等速直線運動はずっと続くという話で、その一方で、静止しているのはもちろん静止し続けるわけです。では、ガリレイのころに、等速

直線運動そのものを、ガリレイは観察する機会があったのかどうか。文字通りの意味で言うなら、観察する機会はあるわけではないですよ。ガリレイのころでさえ、仮に非常につるつるのスケートリンクを造ったとしても、スケートリンクに何かをはじくと、それこそ20メートルぐらいすると止まってしまうわけです。

ですから、慣性の法則は直接の観察事実ではなく、また直接の観察事実から帰納的に推論されたものとも考えにくいということです。いいですか。観察事実ではないにもかかわらず、力学全体の基礎中の基礎をなす、きわめて重要な法則であるということです。これは観察事実ではない。でも例えば或る坂道を転がっては、反対側の坂道を或る程度登り、また元に戻ってくるというボールの図柄を考え、その両側の坂道がもつ傾斜を徐々に小さくしていくように考える。するとボールはゆっくり落ちていって、反対側をゆっくり登り、またゆっくり戻ってくる。この両側の坂の傾斜を無限小にする、といった手続きの思考実験などを踏みながら、ガリレイは慣性の法則を導出していくのです。ガリレイのことは実はあまり詳しくないので、若干史実から逸れた部分もあるかとは思いますが、本質的にはこんな感じだと思います。

いいですか、わざわざ道草に見える手順を踏んで、私がここでいったい何が言いたいのかといいますと、力学という物理学の中でも一番基礎中の基礎の学問の、しかもその基礎中の基礎である慣性の法則。それがですよ、それが直接の観察事実から導かれたのではないということを行っています。

ということは、いったいこれは何が言いたいのかといいますと、要するに人間の知識にとって、日常生活とか、日常的な経験で直接的にかかわることができるかできないかというように、人間にとって重要な知識なのか、重要な知識ではないのかということの基準にかかわるかどうかというのは、そう簡単には言えないということを私は言っているのです。お分かりでしょうか。

慣性の法則が物理学の猛烈に重要な法則であるにもかかわらず、それは感覚的に抽出された法則ではなくて、人間の中の或る種の思考実験、或る種の観念の力によって作り出された法則なのだということ、そういう性質を持っているのだということを強調しておきたい。

ということは、一部の論者が言う議論でこんなのが

ありますね。例えばいろいろな理科とか社会とかというのは日常生活で直接に触れるような物事に接している。たとえば水に触れて水がどういうふうに対応するかですとか、あるいは人間の社会ですから、どんな経済活動が行われているのかを見るとかいう意味で、直接的だ。ところが、それらに比べると抽象的な数学とか国語なんていうのは、人間の直接の経験に対して遠い距離の中にある知識だから、重要ではないみたいなことを言う人がいる。私が言いたいのは、そんなことはいえない、ということです。そんなに単純なことは言えない。

むしろ理科とか社会のような日常生活のいわば「picturesque」のものから一定の距離を取ること、一定の離脱、一定の迂回をすることが人間の知識にとって極めて必要な場合もあるのだということを言いたい。そういうふうに日常生活からぼんと離れてしまうという能力を支えるのは、いわゆる数学であり国語なのだということを私は言いたい。つまり、日常生活の中で或る程度直接に触れ合う知識のほうが大事なのだということを、そう簡単には言えないのだと私は言いたいということです。

あまりに「生きる力」ということを何回も読まされたので、あえて反発してこんな言葉を使っているわけですが、要するに人間の知識というやつは、直接的な生活とか日常経験からは離れたものを必ず含んでいるのだということです。つまり、「生きる力」どころか、言ってみれば「死の香り」ぶんぶんたるものでさえ、人間の知識の中にはあるのだと言いたいということです。

そのことを認識できるかどうかというのが、成人にとっての知識観の重要なメルクマールになるのではないかと。ましてやそれを無視して、直接的な経験とか実験とかを中心にした教育を行って、その根拠付けとして「生きる力」などという概念を使う。しかも子供にそうやって教えるわけです。という、これらの一連の流れは、人間の成熟した知識観にとっては、極めて有害なのだをあえて言っておきたい。

不思議なことに、例えば現代化運動ですか、私はあまり詳しくないのですけれども、現代化運動の場合にも遠山啓さんは、私が今言ったことと同じようなことを言っているようです。つまり子供の直接的な経験を過大視して、間接的な経験とか、過去から人類が築き上げてきたものを軽視している、と。これは私が今言

ったことと同じことです。

ところが、彼らの場合には、いわゆる「楽しい授業」というのでしょうか、楽しさというのに力点をどんどんずらしていくことになった。私に言わせると、楽しい授業というのは……(笑い)、これはいったい何が言いたいのがよく分からないところがあります。いまのいま、私の顔を見ていて皆さん楽しいですか(笑い)。私ならニコル・キッドマンの出てくる映画でも見ている方がよほど楽しい(笑い)。先程から私が散々言ってきたいわゆる理系的な知識の持っている存立様態、その存在様式とこの「楽しい」というのは、ずいぶん違うような気がする。楽しさなどというものは、日常的で、まさに「picturesque」なことですから、水がバーンとはじけたとか、色がぱっと変わったとか、そういうことを楽しいと言うのであれば、いったい適切な論点だといえるのか。楽しい授業なるものが、そもそも理科教育をやっている大物たちによって言われ続けている。この議論自体が、実は理科や知識一般の成り立ちを把握するにあたって、若干ミスリーディングなのではないか、と私は思います。

それから話がだんだん移ってきます。ああ、あまり時間がないですね。ごめんなさい。評価との関連で一言だけ。単なる知識量から視点を移して、自ら学び、考える力とか、読解力・表現力・判断力・思考力をつけるという話。確かに読解力・判断力・思考力は、重要ではないとは言えません。重要ではないと言わない。でもそれが評価軸ということになると、例えば子供の関心とか意欲とか態度を評価するというと、評価する側にどうしても恣意的な主観が入り込む。それに子ども側からも、妙な行動調整がでてこないとは言いきれない。つまり、表面的なやる気満々状態の演出などという事例のことです。

だから、私の考え方はけっこう古典的で、これは勝田守一さんとおっしゃるのですか、この方がおっしゃっていること、つまり「学力というのは、可能な限り客観的評定が可能なものに限定して、それに基づいて判定をするということに限るべきではないか。それがほぼ唯一公平な学力観ではないか」と勝田さんが既におっしゃっているそうですけれども、私も基本的にはこれに賛成だということなんです。

また、次の事例。「できないのも個性だ」というような物言いがときどき出てきますね。私はこれには非常に大きな違和感を抱く。先程、冒頭近辺で引き合いに

出した西村さんたちの議論と全く逆の構図です。つまり、西村さんたちの議論が、産業社会的な地平を全く自明のものとして実質的に唯一可能な社会構想にしているというのと、まるで反対でありまして、つまり今は、依然として産業社会的な成分が残り続けている、そして産業社会的な制度が今でも存続しているのに、それらを全くどうでもいようなものとして無視しているようなものです。

ですから、もし、この「できないのも個性」なんていう言葉を真に受けてしまった子供が、その後成人後にどうなるのか。成人した後に結局、その人間が単純下級労働の担い手になっていくのか。いったいそれでもいいのか、ということですよ。あるいはもっとシニカルに言えば、「できないのも個性だ」みたいなことを多くの子供にどんどん言いくるめて、それでその中の何人かが真に受けて、大人になって何をしているかという、単純下級労働をやっているわけです。確かに人間社会というのは、単純下級労働をやる人間も必要ですよ。だけど、それでは単純下級労働をやる人間も必要だから、子供に適当にこんなことを言っているということなのですか。言い換えるなら、単純下級労働者の再生産のために、この種の言葉が言われているのだから、それなりの機能を果たしているのだ、と考えるのか。

そこまでいくと、これはシニシズムの極致ですよ。確かに、「できないのも個性だ」と言っている人間はそれなりの善意をもってこういうようなことを言っているのかもしれませんが、私としては、社会的公正の観点から、これはきわめて有害な言葉ではないかと思っております。

では、駆け足で、総合的学習についても一言。総合的学習に関しては、私は評価したいと考えています。つまり、現段階では模索段階ではあるのですが、その時点時点でなされる学力調査等の影響で短兵急に後戻りして、教科教育と関連付ける云々という議論によって回収してしまうよりも、もし仮にこれが週3回ぐらいの一定の時間の限定があるのであれば、ポスト産業社会の素描が、模索的に社会のなかで試行を繰り返しているという現段階にあって、その事実の教育政策的発現と考えてもいいのではないかと思いますので、これには一定の評価をしておきたい。そう、考えています。

では、ここで、また最初の話に戻ります。あと、少

しだけでやめますが、もうだいぶ長いですから……。初等・中等教育が読み書きそろばん等の基礎の充実をするということで、それを産業社会の基盤と見るのか、それともより汎用的で、どんな社会でも基盤になるものなのかという問題を考えてみます。私としては、もしこれからわれわれの社会が、産業社会からポスト産業社会に順次移行していったとしても、小学校、中学生ぐらいまでの読み書きの能力がもつ機能が激減するとは考えにくい、と思う。つまり、初等・中等教育においては、不変・普遍をもって、あまり変えないことをもって良しとするというのが、説得的ではないかと思えます。

新学力観なるものが結局、どういう成人をたくさん育てたいのかということですよ。産業社会的な視点から見て能力を潜ませた人材として子どもを見るという姿勢の相関が、新学力観なのか、それとも、それ以外の見方があるのか。新学力観というやつが称揚している人間像、つまりコミュニケーション力があり、一定の人間関係の倫理の機微を知り、自ら主体的に判断して云々という人間像は、これは要するに理想的な成人のことですよ。新学力観は、その理想的な成人像を、不用意に小学生や中学生に外挿し過ぎているのではないか、と私は思います。

また、ポスト産業社会への移行問題について、少し補足しておきます。日本は、自ら自発的にポスト産業社会に移行するというのとは違うシナリオがあり得るということです。簡単に言うと、例えば中国等の台頭によって、その外在的な条件によって半ば強制的に産業社会の競争に負けるということです。中国などと比べますと、地理的資源、人的資源等に大きな違いがありすぎる。まだいまのところは、日本は多くの場面で産業の優等生役を巧みにこなしていますが、こんな状況がずっと続くとは考えない方が合理的だと思う。産業社会の競争にこれから徐々に負けていって、言ってみればイギリス化する可能性があるだろう。そのときに、もしイギリス化する中で、相変わらず産業社会的な視座しか持ち得ないとするなら、それはただの衰弱した二流国家になるだけでしょう。いまイギリス化という言葉を使いましたが、イギリスは確かに十九世紀的視点から見れば弱体化してはいるが、それでも現在でも重要な国ですよ。それは、彼らがヴィクトリア王朝期の繁栄とは違う意味での価値を、やはり発信している部分があるからです。われわれも、イギリス化

といっても、そういう意味でのイギリス化を実現すべきだ。外在的契機によってとはいえ、最終的には内発的決断によって、ね。さもなければ、繰り返しますが、ただの衰弱した二流国家になるだけです。ですから、そうならないためにも、新たな文化的価値を模索していく必要があるだろうと思っています。

ともあれ、子供の学習においては、古典的な意味での基盤的な学力は、単なる産業社会をむしろ超えた汎用性を持つと考えた方が、どうも正確なのではないだろうか、と思います。最後の方、駆け足になりましたので、説明不足ですが、もう時間ですので、このぐらいでやめます。ご静聴を感謝します。

## 質疑応答(1)

**金子**：はい、ありがとうございました。時間の制限でじゅうぶん展開していただけなかったところもあるのかもしれませんが。質問等、ご意見を伺っている中で、また補完していただければと思いますが、いかがですか。ご質問、ご意見。産業社会の側からのでも、ポストモダンの側からでもいいのですが。いかがですか。今井先生、いかがですか。

**今井**：単純なことで。総合的な学習の時間を評価すると言われた理由は何ですか。それまでの議論だとむしろ、こてんぱんにやるかと思ったのですけれども。

**金森**：ええ。総合的な学習に関しては、もちろん週に3時間という限定、つまり一定の限定があるのであれば、評価できる、と。私は最初に、いま現在のわれわれは、おそらく産業社会からポスト産業社会への、移行段階に入りつつあるだろうといたしましたよね。その事実の教育政策的な発現の一つが総合学習ではないか。

つまり、総合学習というのは、やはりポスト産業社会に向けての一つの模索だということです。だから、初めからすぐにうまくいくとは到底思えません。にもかかわらず、です。私の話というのは、下手をすると、産業社会からポスト産業社会に移行しつつあるとか言いながら、事実上は、非常に古典的な知育が大事なのだと言っているだけのように聞こえてしまうかもしれない(笑い)。ですからここで、総合学習なんて要らないと言ってしまえば、事実上は、何のことはない、西村さんたちと同じ、という話になる。だけど、そこはむしろ残して、とにかく様子を見るべきだと。

先程最後の方で、はしょってしまいましたが、高校ぐらいからで私は十分だと思いますけれども、いわゆる従来の教科とはどうしてもずれる幾つかの事例を教えていく必要があるのではないかと。例えば高齢化社会の福祉の話や、環境の話など。そういう話題は高校ぐらいからきちんと教科に組み込めばいい。ただ、その準備段階として、環境科学・エコロジー・高齢化社会・福祉社会論・コミュニティ論なんていうのは、中学校ぐらいの段階で、まさに総合学習の時間にやれるような主題として文科省なんかも言っていますよね。

だから、その中で、一種のラフな慣れといいますか、そういうものに対する慣れを子供たちに与えるためにも、小学校高学年から中学校ぐらいにかけて、やはり総合学習はトライアルとして位置付けていくべきではないかと思うわけです。

**金子**：いかがですか。

**金森**：どうぞ。

**質問者A**：では、質問、よろしいですか。実は私は大学が理系でして、理工学部で物理を勉強しておりました。大学院から教育のほうを勉強させていただいております。今日の金森先生のお話は非常に興味深く聞かせていただいたのです。5ページに理系精神が或る種の特性をもつというところで、「コミュニケーション力とか、人間関係の倫理性の規範的な教え込みは、理系精神にとっては、阻害要因である」と書いてあります。

もちろん金森先生も一概にそれを否定するわけではないと思うのですけれども、例えば今の時代ですと、やはり自分だけでは視野が狭いというので、一つのことと研究をしてというよりは、例えば磁性の研究をしてきたということが、超電導のものが発達して交差したりしたとか、とにかく失敗というところから何か生まれてきたりとか、どうも知識というものが複雑になっていくにつれて、いろいろな人とコミュニケーションを取っていききたいとかということも非常に大切になってくるのではないかと感じておりました。そういう点はいかが考えますか。

**金森**：今、おっしゃったことというのは、あくまでも例えば物理なら物理、物理と化学が関係ないところが結び付いたとか、そういうお話で。それは、私に言わせると「視野の狭さ」の枠内に入ります。つまり、自然科学の知識の中での問題なのです。このパワーポイントのなかで私が言っている、視野が広いとか狭いというのは、もう少し何と言ったらいいでしょう、知識論的というか、そんな感じのもの。確かに、視野が広い・狭いというのは、やはり少し不適切な言葉だったかもしれませんね。

要するに子供に対人関係、人間関係とか何とかというものが大事で、それが結局はいろいろなコミュニケーションになるのだから重視しましょうみたいなことを「新学力観」で言っていますよね。そういうものというのは、かえって、そういうものに背反する狭さをもっている精神はあり得るのだから、そういうものに対する邪魔になるのだということを言いたいわけです。

だから、確かに、コミュニケーション力があるというのは、それはいいことです。ただね、それが規範的に一律に称えられるようなものかどうかは、また別問題だということです。例えば、もう一度名前を出しますが、キャベンディッシュのことを考えてみてください。彼は、水素を発見した人ですよ。彼は、本当に極度の含羞癖や孤独癖の持ち主でした。本当に、極端な人嫌い、大金持ちで、水素を発見して、ほとんど一生の間、人とはまともに付き合わなかったという人です。多分、一人の人間の人生としてみれば、あまり面白くはなかったとは思いますが、でも、それは何も、キャベンディッシュを捕まえて「おまえ、もっとコミュニケーション力をつけなくては駄目だろう」みたいな、そういう話ではないだろうということです。つまり、それはそれで一つの生き方として、別にいいのではないかということが言いたいだけ。それだけです。

だから、「コミュニケーション力をつけましょう」なんていうのは、言ってみれば余計なお世話なんです。そう、余計なお世話。だから、逆に言うとそんなものは何も小学校・中学校で教える必要はなくて、むしろ小学校・中学校では、今までにわれわれの社会が蓄積してきた知識、人間が蓄積してきた重要なシステム、最低限の知識のネットワークを教えなさいと言っているだけです。

**質問者A**：しかし、年を取ると専門化してくるわけだから、逆に小・中の段階で、そういうコミュニケーション能力を着ける必要があるのではないのでしょうか。

**金森**：いや、いや、逆に言うと、大人になると、もしも今の時代でキャベンディッシュと同じ生き方をしようと思うと、それこそおっしゃる通り、めちゃくちゃ大変だろうと思うんです。大人になると、どうしてもコミュニケーション力はつけざるを得ませんから、だから、苦勞しながらつけていく、ということになる。でも、それは大人になってから頑張ればいいのであって、繰り返しますが、大人になって全員セールスマンになるわけでもないですから、子供のころは何もそん

なコミュニケーション力をつけるなんていうことを目標にすべきではない。目標にしなくてもよいと。こう思いますけど。

**質問者A**：すみません。ある意味で言えば、子供というのは、明日は科学者になるのかセールスマンになるのかというようなことは不確定なわけですから。

**金森**：そうですね。だから、絞り込んでいませんよ。全然絞り込んでなくて、逆に言うと、知識がなくてセールスマンはあり得ますけれども、知識があってもセールスマンになってもいいわけです。

私は全然教育学者ではないから、いろいろなしがらみがないから、勝手に好き勝手なことを言っているだけなんです。でもね、せっかくの機会ですから。一般に、教育政策がとても難しいものだという事はよく分かります。でも、もし仮に間違わなければならないとするなら、子供にできる限り高い水準の知識を与えるという方向に間違えるべきだ、と。私はそう思います。

**金子**：いかがですか。どうですか。

**質問者B**：先生のお話を聞いて、素朴に疑問として思ったのは、小学校・中学校の学習する内容と高等学校以降の学習する内容がかなり違うというか、「変える」という主張のように聞こえたのです。

**金森**：変えろと？

**質問者B**：目標とするものは、コミュニケーション能力でも小・中では教科書は要らないとおっしゃいましたよね。では、高等学校からは仮にコミュニケーション能力が必要になるとするならば、高校生になった途端に子供がいきなりコミュニケーション能力を発揮するとも素朴に思えないわけです。その基礎を小・中でどういうふうに、どこかで培わない限り、いきなり発揮できない。

**金森**：ああ、そういう意味ね。

**質問者B**：そういう意味でのスモールテストというか、連続性ということについて先生はどう考えますか。

**金森**：私は別に高校ですばっと切ったつもりはあまりなくて、先程は総合学習のことで、一応高校で切っただけなのです。それから、コミュニケーション力をどうしてもつけざるを得ないというのは、むしろ大学、あるいは大学以上の大人の社会でのことでしょう。

小・中学校のときというのは、逆に言うと、学校で何を教えるのかということについては私は問題にしているわけですから、何もコミュニケーション力なんていうもの

を学校で教えるものの一部として組み入れる必要はないと言っているのです。言ってみれば、子供同士は勝手にコミュニケーションをしているわけです。子供同士の最低限のコミュニケーションなんていうのは、言ってみれば、それこそわれわれの基礎生命力です。ですから、生きる力なんていうものに対して私が強い違和感を覚えるのは、生きる力は何も小・中学校の先生に教えてもらうようなものではない、と思うからです。生きる力？ 私は、私の祖先から、生きる力をもらったのです。言ってみればそういうことだと思うのです。

だから、そんなものを教えるということではなくて、教えるというものが持っている、より限定的な機能というものがあるだろう。限定的な機能があるのだったら、その限定的な機能だけをしっかりと押さえて、それをきちんとやれ、と。その限定的な機能の最大の機能は何かというと、私に言わせれば、それは知育だということなんです。その知育も先程言った個別的な知識ではなくて、ネットワークとして教えるということなんです。

ですから、繰り返しますが、ネットワークだけではなくて、どの程度の落としどころ、どの程度のラフさ加減で教えれば、その人間にとって一生使える知識になるのかというのが問題になる。例えば、先程の金属の融点の話でもそうですけれども、三百何十度で溶けますなんていう具体的な数字は、教えたってすぐに忘れてしまいます。それは忘れるのが当たり前なんです。でも、例えば鉛と鉄というのは、あるいは、錫やニッケルなどというのは、みんな似たような色をしています。「でも、みんな溶け方が違うのだよ」というような風に教える。これは忘れないだろうと思うのです。あるいはあえて言えば、「鉛と鉄はいったいどちらが先に溶けるのですか」と誰かに問われたときに、できれば「鉛のほうが先に溶ける」ぐらいのことは答えられるようにしておく。その方がいいとは思いますが、そういうことです。

**質問者B**：そうすると先生の発想の根本に、例えば私が子供のころの昭和20年代・30年代のころは、学校で学ぶ知識が、社会に行って学ぶ知識とニアリーイコールな時代であった。今は学校で学ぶ知識以上に社会でいわゆる状況的学習というか、そういうところで学習する知識量が相当ある。そういう状況にあるから、学校は先生の言う主知主義というか、知識をもっと中心に教えるという発想というふうにとらえていいですか。  
**金森**：状況的学習？

**質問者B**：昭和20年代・30年代みたいに、古い言い方だけれども、学校で学ぶ知識がその子の生活全体を学ぶ知識とかなり同じである。

**金森**：そうですかね。

**質問者B**：ええ。

**金森**：20年代・30年代……。

**質問者B**：だって、知識的には相当だと思うのです。例えば、図書館の整備状況だってかなり違いますよね。

**金森**：ああ、そういうことね。

**質問者B**：それから、テレビだとか、いろいろなところ……。

**金森**：つまり、ほかのところで学ばなかったということですね。

**質問者B**：そう、そう。学校だけで学べる知識イコールその子供の学校も含めた生活全体の知識というのを……。

**金森**：なるほどね。

**質問者B**：学校で学ぶ部分の比率という点では昔に比べたらはるかに小さいというか、違うわけですよね。

**金森**：今のほうが、学校で学ぶ知識よりもほかのものでいろいろ学べるということをおっしゃりたいのですか。

**質問者B**：そう。だから、極論すれば、高校がバイパス化して大検なんていうのがあります。高校なんて要らないというのが、そういう意見もあるわけですね。

**金森**：それはどういうご意見なのですか？つまり、今のほうが昔に比べてほかのいろいろな知識源があるわけだから……。

**質問者B**：そう。

**金森**：だから？

**質問者B**：そう。そういう立場に立ち、現にそれは先生がおっしゃっているコミュニケーション力だって、学校以外の所で着くのだと先生は言ってきましたよね。確かに私もそう思うのだけれども、そういう時代背景が違うから、そういう発想に立ったというふうに理解していいかということなんです。

**金森**：いや、いや。別にそれは……。

**質問者B**：時代に関係ないわけですか。

**金森**：時代って、例えば1960年代だったら高度成長期みたいに？

**質問者B**：ええ。

**金森**：高度成長期の時は、今、おっしゃるようにろくな図書館もひょっとして今よりもなかったかもしれない

い。インターネットもなかった。だけど、そう、その意味では学校で教えてもらうものがほとんどユニークソースに近かったのですよね。

**質問者B**：そうですね。

**金森**：今はそのうちのワン・オブ・ゼムになってしまっている。どうなのでしょう、ワン・オブ・ゼムになってはいるわけですが、少なくとも子供を毎日4、5時間縛り付けているわけですから、そのときにいったい何を教えるかということです。やはり前に言ったことに戻りますが、何を教えるかというときに、教えるべき内容、つまり優先順位があるとしますよね。その優先順位の高い方というのは、先程私が言ったものだという事です。別にそれは、社会状況がどうのこうのということではない。

**質問者B**：社会状況とのかかわりを見て、先生はそういう論を立てたのかなと思ったものですか。

**金森**：うん、まあ或る意味では……。

**質問者B**：社会状況が変わって、学校で学ぶ知識が子供の生活全体で学ぶ知識と仮に同じような社会状況だったら、その論理が成り立つかどうかというのは、少し……。

**金森**：いや、いや、そんなことはないと思います。

**質問者B**：そんなことはない？

**金森**：ええ。もしも、仮に子供にとってのユニークソースであったとしても、そこ、つまり学校で何を教えるかという、そこで知育をしっかりとやればいいのです。教える・教わるというのは、そういうことだと思います。

**質問者B**：はい。ありがとうございます。

**金子**：どうぞ。

**質問者C**：先生のお話を聞いていて、知識のネットワークは、たくさん持ってないよりは持っていたほうが良いということは分かるのです。先生はコミュニケーション力をどういうふうに考えられているのか、もっとお聞きしたいのですが、ものを伝え合うというのは、そういう表現ではないと思うのです。例えばネル・ノディングスあたりは、学校で学ぶことは国語とか社会とかそういうものだけではなくて、人をケアしたり、ケアされるということも学んでいるのだとこういうふうに言っているわけですよね。

**金森**：うーん。

**質問者C**：そうすると、コミュニケーション力を教えずにいいというわけにはいかないと思うのです。基

本態度でなくて、その中間をやはりいかにくはないと思うのです。

**金森**：ええ。いや、あの……。

**質問者C**：ぱっきり切られているから。

**金森**：いや、いや、ぱっきり切るということではなくて……。

**質問者C**：今、僕はそういうふうにとったのです、ぱっきり切っているように。

**金森**：いや、いや、ぱっきり切るというわけではないです。私がむしろ言いたかったのは、ごめんなさい、繰り返しになりますけれども、要するに、教えるというときには限定的な時間しかなくて、しかも限定的な資源があって、その条件のなかで頑張るわけです。そのときに、いいですか。そうですね、例えばケアなんてものは、まさに子供同士の中で、自然なやりとりのなかで身に付いていくものはずですよ。例えば、だれかが引っ繰り返ってひざ小僧に血が出たというときに、では、保健室に連れて行ってあげようか、なんていうことですよね。そういうものというのを、何も授業の中で一つの教科の一環として教えることはないだろうと言っているだけです。

だから、何も知育重視にしなさいということは、ほかの、人間関係や情動的な部分はどうでもいいのか、そういうことではない。つまり、そんなに極端なことを言っているつもりはないわけです。分かりますか。どこにポイントを置くべきかということをおし上げしているだけです。

**質問者C**：教科とか教えなければならないではなくて、そういうことも当然付随的に付いてくるという……。

**金森**：ええ。というか、例えばどうなのでしょうね、教科自身の古典的な教材の中にも或る種の付随的情報は与えられているのではないのでしょうか。例えば、社会なんかでそういうケア的なこととか、人に対する思いやりだとか、そういうものを全く抜いたかたちで何か教えたとしても、本当に伝わりますか。そういうものというのは、例えば自然に、教科の題材の中に反映されているのではないかと思います。

例えば奴隷というのが2000年前にはいて、それがあつた時から奴隷をやめるようになった、と教える。では、なぜ、奴隷をやめるようになったのか。昔の社会では、例えば大きな戦争で勝ったときに、その負けた方の地域に住んでいた普通の人を非常に多くかっさらってきて奴隷にした。戦争の勝ち負けがあつたからといって、

そんなことで、自分の良いように他の人たちをこき使っているのかどうかということが、当然ながら、奴隷解放なら奴隷解放という題材を知識として教えるときに、その含意は一緒にくっついてくるのだと思うのです。

もちろん、先程言ったように、そうでないものもあります。人間の知識のなかには端的に死の香りがするものもあるんです。ただ、死の香りがするものも、それは所々で使えるわけですから、人間はそういう知識を持っているという事実は事実なので、それはそれでいいということですね。

**金子：**いわゆる新学力観とか中教審のそういった新しい学力観みたいなものが出てくる背景には二つあると思うのです。

一つは、おっしゃるようなポスト産業社会で必要とされるような知識がどういうものであるかという議論が一つです。ただ、もう一つ、知識の構造自体に変化が起こっていて、それは端的に言うと、今は大学あるいはそれ以降の実践で使われる知識が非常に高度化してしまっていて、それが子供というか、学校の学習の過程でなぜそれが面白いのかということがなかなか理解できなくなってきた。したがって、それを教えるときにも、子供側のモチベーションがわかなくなっている。ほかにも社会的な理由もあると思いますけれども、学問の発展の程度が高くなってしまったために、学習のモチベーションがわきにくいという議論が一部にあるわけです。

例えば、数学の先生がおっしゃいますけれども、30年前、40年前ぐらいは、数学は大学に入ったときの数学の授業を受けると、数学の最先端でやっていることの意味が臍気ながら分かったのだそうです。しかし今ではそうはいかない。そういう意味で、どうやって高度な知的訓練に耐える意欲を作るのかというのが問題だと言われています。やはりそれも重要な一つの背景だと思うのですよね。そういったことについてはどう思っていますか。

**金森：**そのことについてどう思うか、それを私に言え、と?? (笑い)。

**金子：**それに対応しようという意図も、やはりあるのだろうと思うのです。

**金森：**ええ。確かにそれはそうかもしれませんね。ただ、そうですね、やはりそうですね、どちらかという私のスタンスは西村さんと和田さんに近いのかな。

どんどん材料の水準を低くして簡単にしたからといって、それでモチベーションが上がりますか。そういうものでもないでしょう。詰め込みという言葉がしょっちゅう使われますけども、詰め込みというのはわれわれの脳に対して非常に馬鹿げた概念だと思うのです。何か新しい知識を得たら、まるで小さいタンスみたいに、ほかの知識が得られなくなりますか。人間の脳はそういうものではない。人間の脳を空間的隠喩で述べるとするなら、それは小さなタンスというよりは、宇宙に近い。

だから、もし意欲をあげるにはどうしたらいいのか、ということであれば、私なら、それは教え方のスキルによって改善可能だという、平凡な答えしかできません。例えば同じ事を教えるにしても、イメージ的に教えてやるとか。つまり、先程僕は違う文脈で「ピクチャーレスク」は駄目だと言いましたけども、逆に言うと非常に味気のない知識でさえ、ピクチャーレスクに教えることだってできるわけです。ドストエフスキーという作家が19世紀に『罪と罰』という小説を書きました、と教えられても面白くもおかしくもない。でも、それが、若くて貧しい青年が、高齢でごうつくばりの高利貸しの老婆のことを考え、あんな婆さんを殺して金を奪ったとしても、その後良いことをするのなら別に悪くはないだろう、と考えて実際に殺してしまうという話だ、とかなんとか教えたら、エエッと興味もってくれる高校生は、必ずいるはずですよ。そう、高校生くらいがちょうど良いですね、この例なら。ですから、そういう意味でのスキルを上げることによって意欲を盛り上げるということも可能なはずですよ。

**質問者D：**今井先生のコメントに少しかぶるのですけれども、総合学習という所の「ポスト産業社会の模索」という所で、産業社会から今ポスト産業社会に移行しているのか分からないという状況で、可能性というか、知の多様性みたいな感じで模索している状態だと思うのですけれども、むしろその中で「総合学習が週3回などの一定の時間的限定の中で」という所が、よく分からないのですが…。

**金森：**いや、週3回というのは、文科省が週3回と一応決めていて、それに対して別に異議がないと言っているだけです。週の時間数そのものは、別に本質的なことではありません。週3回くらいなら、まあ、そのぐらいだったらいいのではないですかと。

**質問者D：**時間的限定というのは、それがないと何か

…。

**金森**：ああ、限定があるのはなぜかって？つまり、限定がないと、やはり教科教育に差し支えるのではないですか。だから、教科教育の時間をやはり或る程度確保するというところに気を遣うべきだ、と。これはさっきから申し上げている通りです。そういうこと言っているだけ。

だから、基本的には、80年代以降、約20年ぐらい進めているゆとり教育、ですか。どんどん水準を落としていってというのに対しては、やはり基本的には反対ですね。

**金子**：いかがですか。はい、どうぞ。

**質問者A**：度々すみません。先程から議題に挙がっておられましたコミュニケーション力というものが、なかば不必要な形で学校教育を席卷しているという話がありましたけれども、例えばそれは今の社会状況の中で、例えば核家族化であったりとか、地域教育力の低下であったりとか、家族の家庭の教育現場の低下であったりとか、その影響がある中で、果たして本当に今までのようにコミュニケーション能力が自然に育っていくのかというのはちょっと疑問に思っています。例えば兄弟がいなかったり、おじいちゃんと一緒に住んでいなかったりという子に対しては、ある程度学校が故意的にコミュニケーション能力をつけるようなプログラムを組んでいかないといけないような気がします。

**金森**：そのコミュニケーション能力を育むようなプログラムというのは、例えばどういうものがあるわけですか。

**質問者A**：例えば、先程挙がって来た例ですと、奴隷の話があると思うのですが、昔ちょっと前だと、戦争を知っているおじいさん、おばあさんがそういう地域の中にいたものが、どんどんとその数が減っていく中で、戦争経験を持っているおじいさんを学校へ連れてきて話をさせるような場を作ってあげたりとか。

**金森**：それがコミュニケーション能力を育むことなんですか？

**質問者A**：コミュニケーションを作る中で、例えば1945年8月6日に原爆が落ちたという知識を教え込むだけではなくて、そのおじいさんと対話をする中で例えば戦争について話をするとか、そういったことはあったほうが良いと…。

**金森**：おじいさんとほとんど話したこともないような子供たちのために、ということですか？

**質問者A**：そうです。というのは、今だと核家族化でおじいさん、おばあさんと接する機会が少なくなっていますし。

**金森**：コミュニケーション力などの場合、結局自分で何とかしていくだろうというふうに、私は先程言いましたけれども、それはみんなもちろん苦労しながらやっています。苦労しながらやっていますのだけれども、ごめんなさい、先程から何回も言っていますが、要するに教えるのに値するものというのを選べと。たくさんあるわけですから。その中で相対的に重要だと考えられるのは、いわゆる比較的伝統的な教科内容です。それがやはり教えるというものの対象としては一番適切だから、それをきちんと教えるべきだと。

今のおじいさんと呼んできてお話を聞かせるというのは、別に悪いこととは思いませんが、それは逆に言うと、教科の中に入り得るのではないですか。別にコミュニケーション力を育みましょうというような目標を立てなくても、教科の内容に入ると思います。つまり終戦前後あるいは終戦の前のいろんな社会状況に関しては、一種の生き証人としてしゃべってくれるわけですから。そう思うのですけれども。

**質問者A**：教科の中で戦争経験を語ってもらうかたちで呼んでしまうと、その時点でそういった先生になってしまいます。そうではなくて、例えば普通にゲームをしたりとか戯れる中で戦争の経験を話してもらうと、また別の効果があるのかと。

**金森**：そういう話。うん、それは確かに気持ちとしてはわかりますけれども、ただ、その分の時間があるのだったら…。もっと系統的に、限定された時間と限定された資源があるときに一番何を教えるべきかということ、先程から私は言っているんです。ほかのものはどうでもいいと言っているわけではないです。と思います、ごめんなさい。

**金子**：教育学者にとってはリフレッシュングな議論ではないでしょうか。ちょっと時間がありますので。またあとで議論を続けましょう。どうもありがとうございました。

**金森**：皆さん、どうもありがとうございました。

# 国際学力調査 P I S A における基礎学力の概念

南風原朝和

## 1. テーマについて

金子先生からいただいたお題は「国際学力調査における基礎学力の概念」というものでしたが、「国際学力調査」のあとに「P I S A」と入れて問題を限定させていただきました。その中でも「数学」に焦点を当ててお話ししたいと思います。

このテーマについて検討することの意義ないし必要性は、一つにはこのCOEの「基礎学力研究開発センター」が研究対象にしようとしている「基礎学力」というのが何なのかということが必ずしも明らかではないということがあります。その基礎学力というものを考えるうえで、その一つの検討材料としてP I S Aを用い、それが測っているものは何なのだろうかということを通して、それと相対するかたちで基礎を考えることができるのではないかとということです。

もう一つは、P I S Aの結果そのものについて、特に国のランキング等が公表されて、大いなる空騒ぎが起こっているということがあります。空騒ぎと言わざるを得ないのは、P I S Aが実際、何を測っているかということの議論がほとんどないまま、マスコミ等でいろいろな人がいろいろなことを言っているという状況があるからです。そういう意味で、この機会に、P I S Aそのものの中身をじっくりと見ておくことの意義があるのではないかとということです。

## 2. 「基礎」について

最初に「基礎」ということについてですけれども、基礎学力というときの「基礎」の意味が自明ではないということは、前回の今井さん、広田さんのご発表からもわかります。広田さんは、基礎という言葉自体の意味が、何に対する基礎なのか、たとえば応用とか発

展ではなくて基礎ということなのか、あるいは特殊とか専門とかではなくて万人の基礎ということなのか、あるいは本来的に不要な学力ではなく、どうしても必要な基礎なのかというようなことで、対立する概念との関係で基礎というものを検討されていました。

辞書的な意味を調べてみると、「基礎というのは、その上に建物を建てたり、大きな装置を設置したりするために据える土台である」と書かれています。つまり、「何かのため」の基礎なんですね。上に何かを建てるための礎であるということです。したがって何を建てるのか、どのような建物を建てるのかによって、それとの相対で、基礎というものが変わってくる、どのような基礎が必要なかが変わってくるわけです。

また、建物に関する知識や目標やイメージがなければ、何が基礎であるかの議論もできないということです。だから、だれもが基礎について議論ができるのではなくて、やはりそこに専門性が必要とされるということだと思います。基礎ということを経験することであれば、何のための基礎なのかという問いに明確に答えられなければならないだろうということです。

### 2.1 統計学の基礎学力の例

一つの例として、皆さんもユーザとしてお使いになる統計学の基礎学力というものを考えてみます。何でも自分のフィールドに引き付けてくるというのも一つの「生きる力」かもしれませんが、やはり、自分のフィールドでないと、基礎というものを考えても分からないわけです。他の分野を例にしても、多分、的はずれなことしか言えないだろうと思うのです。

統計学の中心的なテーマに確率とか多変量解析とかいうものがありますが、そういったものを数学的にきちんと理解して、自ら研究者としてそれを発展させていくためには、確率というのは基本的に積分で、多変

量解析というのは線形代数を基にした理論体系ですから、積分と線形代数はどうしても必要になってきます。したがって数学的に統計を研究していく数理統計学という建物というか目標のためには、積分とか線形代数の力がないと、もう話にならないわけです。それが必須の基礎ということになります。

一方、この学部で私が担当しているようなものは数学ではないわけで、統計を使って教育学、心理学、社会学の研究を行うことに目標をおいています。その中から統計学を研究する者が出てくることも期待しますが、ひとまずの目標というのは、統計を使って教育、心理、社会の研究をするということであり、ます。

そういう建物を建てる場合には、積分や線形代数から入るということは必要でなく、それよりも、教育なり、心理なり、社会なりの研究対象となる現象やリサーチクエストが、統計学的にはどういうふうに表示でき、構造化できるのかという、現象や問題を統計学の視点からとらえることを可能にするような、統計学の概念的な理解が必要です。言い換えれば、現実の研究課題や現実の実践に活用できるかたちでの、言わば現実に対して「活きる力」、つまり活用できる力を身につける必要があるということです。

実際、統計学を勉強しても、現実に「活きない力」しか身につけられないケースもあります。以前、あるところで入試データを一緒に分析したことがある統計学者が、当然積分や線形代数などはよく知っているわけですが、その先生が初めて、入試データの得点分布を見て、「テストの得点というのは正規分布じゃないんだ」とびっくりしているのです。私はむしろ、その先生が何で正規分布になると思ったのかということ自体が疑問だったのですが、ともかくテスト得点の分布が正規分布じゃないということで驚いているのです。得点の分布は、テストが易しければ満点に人が集中する偏った分布になりますし、逆に非常に難しければ、0点に集中して逆の形に偏った分布になります。正規分布になる保証は何もないのです。その先生には、ちょっと現実の分析は任せられないという気がしました。

こうやって考えてみると、たとえば統計学の基礎学力ということでも、そういう、現実に活用するうえでの基礎となってくると、それが議論できるためには統計学という学問を知っているだけではなくて、現実場

面で運用されるかたちを理解していないといけないということになり、実践的な経験が必要になってきます。このように、基礎を語ること自体の、そのための必要条件というのがあるのではないかと思います。もちろん、そういった必要条件を備えていても、たとえば私が語る統計学の基礎と渡部先生が言う統計学の基礎はまた違ってくる可能性があります。基礎というのは、目標に応じて相対的であるだけでなく、語る人に対してもまた相対的であるようです。

### 3. PISAについて

それを踏まえたうえでPISAの話に移りますが、PISAというのは“Programme for International Student Assessment”、つまり「国際生徒アセスメントプログラム」であり、この中には学力という言葉はありません。また、基礎という言葉もありません。ここでは、まず、PISAが測ろうとしているもの、これを測ると公言しているものは何かを紹介し、その後、それをどのような問題項目で測ろうとしているのかを見ていきたいと思えます。

#### 3.1 PISAが測ろうとしているもの

PISAが測ろうとしているもの、これはPISAが実際に測っているもの、というのとは区別して考えなければなりません。その両者は食い違うこともあるからです。その食い違いの程度が小さければ、それだけPISAはその目的を達成している、つまり妥当性が高いということになります。

PISAの狙いは、OECDから出されている大部の報告書に詳しく記述されています。それから、読みやすいものとしては、雑誌『世界』の2005年5月号に、岩川直樹氏の論文「誤読／誤用されるPISA報告—人生をつくり、社会に参加する力が問われている」があります（同号掲載の佐藤学氏の論文「劣化する学校教育をどう改革するか—上すべりの「学力低下」論はもうやめよう」も参考になります）。

それらによると、PISAが測ろうとしているものは、学校のカリキュラムをどれだけ習得したかではなく、「学んだ知識やスキルを現実世界に適用できる能力」であり、それを「リテラシー」と呼んでいます。

言い換えれば、知識やスキルが現実問題に活用できるかたちで習得されているか、すぐに使えるかたちで保持されているかということです。先ほど、統計学の基礎学力について述べたのと同様の、現実場面に「生きる力」、活用できる力を持っているかどうかをテストしたいということです。

PISAの数学では、測定に使用する問題を、(1) 取り扱う数学の領域をあらわす「内容」次元、(2) その内容に関してどういうことを遂行するのかという「プロセス」次元（あるいは「能力」次元）、そして、(3) どのような場面への適用力を問うかという「状況」次元の三つの次元で整理しています。内容次元には、「変化と関係」、「不確実性」などがあり、プロセス次元には、問題を解くために複数のアイデアを結びつける「対応付け」などがあります。そして、状況次元は、「私的場面」、「教育場面・職業場面」などに分かれています。それら三つの次元をクロスさせて、たとえば、「変化と関係」という数学的内容について、「私的場面」において、「対応付け」の能力を適用できるかどうかを問う項目などがあるわけです。

配布資料の最後のページにPISAの報告書から引用した表を入れてあります。表の上のほうに、数学・理科・読解という三つの柱が立っています。これらは一応、数学・理科・国語という教科に相当するわけですが、このほかにその教科を超えたものとして「問題解決」という第四の領域があります。

このうち数学に注目すると、最初の段に、「さまざまな状況において、数学的な問題を認識し、さらには形成する能力」を測るということが書かれています。これは、先ほど金森さんが紹介された中教審答申にある「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」というものに、かなり通じる部分があるように思います。

## 3.2 PISAとCOMPASS

表の二段目以降は、いま述べた三つの次元のそれぞれについての説明です。このうちのプロセス次元を、少し詳しく見てみましょう。ここには、先に挙げた「対応付け」のほか、簡単な計算を行うような「再生」、そしてより広範な数学的思考である「熟考」というものがあります。

これらは、このCOEのプロジェクトで市川さんを中心に開発が進んでいる算数・数学力診断テスト“COMPASS”におけるコンポーネント（学力の構成要素）にも似ています。しかし、PISAのプロセス次元（能力次元）はCOMPASSのコンポーネントのようなきめ細かさはなく、PISAのひとつひとつの問題項目は、これから実例を見ていただくとわかるように、COMPASSの観点からみると複数のコンポーネントからなる複合的な課題になっています。したがって、PISAの問題に正答すれば、それに含まれる複数のコンポーネントの遂行に成功したとみなすことができますが、逆に誤答した場合には、どのコンポーネントの遂行に失敗したのかというのは必ずしも明らかになりません。その意味では、PISAの問題には、COMPASSほどの診断力はないということになります。ただし、PISAの問題項目は自由記述式のものが多く、解答を詳しく見れば、正答・誤答だけでなく、より診断的な情報を汲み取ることができる可能性はあります。

PISAがこれだけ注目されているいま、そのPISAが何を測っているのかということ、COMPASSにおけるコンポーネントに照らして検討し、個々の問題がどういうコンポーネントを測り、どういうコンポーネントは測っていないのかということ、内容的に分析していくことも意味のある研究課題ではないかと思います。

## 3.3 PISAは基礎か応用か

PISAの数学では、現実に活用できる、そういう意味で「生きる力」を測ろうとしているわけですが、それは今日のテーマである基礎学力と呼べるものでしょうか。これは、「現実問題に活用できるかたちで基礎が構築されているかどうか」をアセスメントしていると考えれば、つまり、「現実場面における数学的問題の認識・形成・解決」という建物のための基礎を評価していると考えれば、基礎学力を問うているというとらえ方もできます。しかし、あくまでもそのような意味での基礎学力であり、現実問題から切り離し、それだけ取り出したかたちでの、たとえば計算力を単純な計算問題を解く力として取り出したような学力ではありません。PISAで測ろうとしているのはそういうものではなく、いま、まさにこの状況下で活用で

きる、そういう基礎的な知識やスキルを測ろうとしているということです。

では、その活用できるようなかたちで基礎が習得されているということをどう測るのかというと、これは測定の方法、方略の問題になりますけれども、PISAでは、それを測るために応用的な問題を使っています。つまり、活用できる力を持っているかどうかを、結果として実際に活用できたかどうかで見ているのです。そういう意味では応用的な問題であるので、応用問題かといえば応用問題です。しかし、何を測りたいのかというと、そういう場面で「生きる力」、活用できる基礎となる力が身についているかどうかを見ているということです。

さまざまな現実的な場面で数学の力が発揮できるかどうかを見るために、実際にいろいろな状況を問題文として用意することが必要になってきます。PISA数学の三つの次元のうちの状況次元には、先ほど挙げた「私的場面」、「教育場面・職場場面」のほか、「より広いコミュニティー場面」、さらには、具体的な場面を越えた抽象的な「科学的状況」というのも含まれており、多岐にわたる状況が問題文として呈示されています。

### 3.4 問題項目の例

それでは、実際にどのような問題項目があるのか、見てみましょう。このCOEの1月のシンポジウムの時に、村山航君がPISAの結果の概要を紹介してくれた時にも問題項目の紹介がありましたが、ここではいくつかの問題項目について、その質にまで踏み込んで検討してみたいと思います。

#### 【問題例1：インターネットでのチャットに関する問題】

(内容＝変化と関係、プロセス＝再生、状況＝私的)

マークさん（オーストラリアのシドニー在住）とハンスさん（ドイツのベルリン在住）は、インターネットの「チャット」を利用して、しばしば会話をしています。チャットするには二人が同時にインターネットにログインしなければなりません。

チャットに適した時間を探するため、マークさんは世

界の時刻が出ている表を調べ、次のことを見出しました。(時計の図：ベルリンが午前1時のとき、シドニーが午前10時)

マークさんとハンスさんは、学校に行かなければならないので、それぞれの現地時間の午前9時から午後4時半まではチャットができません。また、それぞれの現地時間の午後11時から午前7時までは就寝中なのでチャットできません。

マークさんとハンスさんがチャットするのによい時刻は何時ですか。表に現地時間を記入してください。

この問題は、インターネットでのチャットという場面を取り上げています。まず、これだけでも日本の学力調査とはだいぶ違って、何だろう、面白い、という感じがします。ここでは、時差のある二つの国にいる二人が、学校や就寝のためにチャットができない時間があり、そういう制約があるなかで、チャットができる時間を、それぞれの現地時間で答える問題で、けっこう大変です。これに答えるには、まずマークさんにとって大丈夫な時間を選び、それがハンスさんのところでは何時になっているかを見て、駄目なところを削って、削られた結果をまた自分のところへ戻して、それでやっとチャット可能な時間の範囲が確定するわけです。

これは、基本的には二つの数の間の関係の理解の問題ですが、それを時差という現実的な問題として表現し、さらに、チャットができる時間というように、その問題を解くことが実際に必要となる具体的な場面を呈示しています。現実場面への適用力を見るPISAの狙いをよくあらわす良問だと思います。

なお、私は「シドニー：午後4時半～午後6時、ベルリン：午前7時半～午前9時の範囲、または、シドニー：午前7時～午前8時、ベルリン：午後10時～午後11時の範囲」という答を出しましたが、採点基準では、たとえば「シドニー：午後5時、ベルリン：午前8時」というように、その範囲内のひとつの時刻を答えれば良いとのことで、苦勞して解いただけに、ちょっとカチンとききました。皆さんはどうでしょうか。チャットをして良い時間の範囲全体を示すのか、それとも、一例を挙げるだけで良いのかというのがあいまいで、そういう意味では作問技術としてちょっと問題が残ります。つまり、受験者の能力だけでなく、問題文

の解釈の仕方によって得点が左右されてしまう点で、妥当性の問題が指摘できるということです。その解釈の仕方に、もし国や文化による違いがあるとしたら、結果の国際比較という点でも問題になってきます。

-----  
【問題例 2：為替レートに関する問題】

(内容＝量、プロセス＝熟考、状況＝公共的)

シンガポール在住のメイリンさんは、交換留学生として3ヶ月間、南アフリカに留学する準備を進めています。彼女は、いくらかのシンガポールドル (SGD) を南アフリカ・ランド (ZAR) に両替する必要があります。

(シンガポール出発から戻るまでの) この3ヶ月の間に、為替レートは、1 SGDにつき4.2 ZARから4.0 ZARに変わりました。現在、為替レートが4.2 ZARではなく、4.0 ZARになったことは、メイリンさんが南アフリカ・ランドをシンガポールドルに両替するとき、彼女にとって好都合でしたか。答えの理由も記入してください。

-----  
この問題も現実場面での適用力を試す良問だと思いますが、日本円でなく、外国の通貨同士の両替というのは、ちょっと現実離れしていますね。国際調査で共通問題を使うという制約から仕方がないのかもしれませんが、より現実的にするには、それぞれの国の通貨の問題ににしても、問題の構造は変わらないのですから良いのではないかという気もします。国際比較という点からも、問題文に出てくるシンガポールや南アフリカの人たちにとってと、第三国にいる人にとってとは現実味が違ってくるという点は問題かもしれません。その点は、問題例 1 も同様ですね。

-----  
【問題例 3：大統領の支持率に関する問題】

(内容＝不確実性、プロセス＝関連付け、状況＝公共的)

ゼットランド国で、今回の選挙での大統領の支持率を調べるために世論調査が行われました。四つの新聞社が別々に全国的な世論調査を実施しました。四つの

新聞の世論調査の結果は次の通りでした。

新聞 1：36.5% (投票権をもつ市民500人を無作為に選び、1月6日に世論調査を実施した。)

新聞 2：41.0% (投票権をもつ市民500人を無作為に選び、1月20日に世論調査を実施した。)

新聞 3：39.0% (投票権をもつ市民1,000人を無作為に選び、1月20日に世論調査を実施した。)

新聞 4：44.5% (「電話投票」に応じた1,000人の読者に1月20日に世論調査を実施した。)

選挙が1月25日に行われるとすると、大統領の支持率を最も正確に予測しているのはどの新聞の結果ですか。答の説明として理由を二つ挙げてください。

-----  
新聞 1 は実施時期が早すぎ、新聞 1、2 はサンプルサイズが小さく、新聞 4 は無作為抽出をしていないので、正解は新聞 3 になるということです。PISA で重視されている「義務教育が終わって市民として社会に出る準備ができていくかどうか」ということと直接関係するような現実的な問題です。

しかし、この問題は、厳密に言うと答えられない問題です。調査方法だけから、どの調査の「結果」が最も正確かということを行い当てることはできないからです。新聞 3 の39.0パーセントというのが最も正確だというのは、本当の支持率が分からないのですから、その値が本当の支持率に最も近いのかは、本当は分からないのです。調査方法として、新聞 3 の方法が一番妥当だということは言えますけれども、一番妥当でない方法が、結果としては本当の支持率にぴったり一致したということだってありうるわけです。テーマとしては良いのですが、作問としては良いとは言えません。

-----  
【問題例 4：歩行に関する問題】

(内容＝変化と関係、プロセス＝再生、状況＝私的)

上の写真(省略)は、ある人が歩いた足跡を示しています。歩幅 P は「左右の足跡のカカトからカカトまで」の距離とします。

男性の場合、n と P のおよその関係は、公式  $n/P = 140$  で表わせます。ただし、n = 1 分間の歩数、P = 歩幅 (m)。

晴夫さんの歩数は1分間に70歩です。この公式を晴夫さんの歩行に当てはめると、晴夫さんの歩幅はどれくらいですか。どのように考えたのかも示してください。

-----

これは単純な比例の問題ですけれども、歩幅とピッチ（1分間の歩数）が比例するという話になっています。つまり、大股な人ほどササッと歩くというと、ちょっと逆のような感じがしますね。そこにおられる市川さんなんか、小股でササッと歩きますからね。だいたいこれは現実と違う感じがして、比例の問題なら、もう少しいい問題も考えることができたんじゃないかという感じがします。

以上みてきたように、大規模な国際調査としては、作問的には思ったよりもちょっと傷があるという感じがあります。今みたのは、日本で実施したバージョンですので、日本の側の問題かもしれませんけれども、調査の性質上、おおびらに予備調査をしたりすることもできない、たくさんの人に見せて検討してもらうこともしにくいという制約もあるのかもしれません。そういった問題点を含みつつも、やはりテーマとして面白い、大人が見てもトライしてみたくなるような問題です。最初のチャットの問題など、少なくとも、見ただけでうんざりするというような感じの問題ではない、興味をひく内容だということは言えると思います。

### 3.5 PISAの妥当性

最初に、PISAが測ろうとしているものはこれだという主張を紹介しました。それからいま、具体的な問題内容を見てきました。次に問題になるのは、その両者の間の整合性、すなわち、主張と測定内容が合っているかどうかという妥当性です。言い換えれば、PISAが測ろうとしている「現実に適用できる力」、「社会に参加する力」があれば正答できて、それがなければ正答できない問題内容になっているかどうかという問題です。

この点に関して、前回の研究会で少し話題になりましたが、もし短期間のコーチング、「テスト得点向上トレーニング」というコーチングによって、得点が顕著に上昇するということがあれば、その妥当性に関して

ちょっと疑問が出てくることになります。測ろうとしているもの以外に、この種のテストに対する「テスト慣れ」のようなものも測っていることになるからです。

このコーチングの問題もそうですが、妥当性の問題というのは、やはりデータで示していかないといけない部分があります。PISAで実際に何が測られているのか、得点が具体的に何を意味するのかということを知るためには、たとえば学校の教科のテストの成績とどういふふうにかかわっているのか、塾通いの有無や家庭のさまざまな状況、たとえばパソコンに触れる機会など、さまざまな外部変数とどう関係しているのかを見たいところです。PISA自身が調査している学習動機との関係を見ることは、そうしたことの一要因として位置づけることができます。

### 3.6 基礎学力に関する議論とPISAの結果について

最後に、この発表のテーマである「PISAにおける基礎学力の概念」について言えば、ここまで見てきたように、PISAは「基礎」という概念よりも、むしろ「応用」という概念に近いものです。しかし、基礎的な知識やスキルが、単独にそれとしてではなく、現実問題への応用を可能にするようなかたちで、すなわち「生きる力」として習得されているかを評価していると考えることもでき、その意味では、PISA特有のやり方で「基礎学力」を調べていると言うこともできます。

それでは、そのPISAの結果からどういう教訓とか指針が得られるのでしょうか。教育政策的な示唆は報告書にも書かれていますが、テストそのものの結果、すなわちどの問題ができてどの問題ができていないかという結果を、具体的に指導に生かそうと考えると、その問題内容というのが、先程COMPASSと対比して述べたように、さまざまな下位スキルないしはコンポーネントを含む複合的なものであることが、ややネックになります。たとえば、チャットというのを知り、時差というものを理解し、ある種の数学的変換ができ、その逆変換ができるというようなさまざまなコンポーネントを必要とする包括的なものであるために、これができていけばそういった下位コンポーネントがすべてできていると考えてよいけれども、それができていない場合は何が悪いのかが分からないという

問題です。そういう意味で、診断的な有用性には限界があります。

しかし、その一方で、問題が複合的、包括的、応用的であるために、「現実場面における数学的問題の認識・形成・解決」という建物がきちんと構築されつつあるかを、そのゴール地点で評価するには適していると言えるでしょう。もし、従来型の学力テストで単独で取り出して評価した基礎的な知識やスキルは高いのに、PISAの応用的な問題が解けない生徒がいるとしたら、その両者の結果をあわせることにより、その生徒に何が欠けているのかという診断的な評価をすることも可能になります。

現実には、PISAの結果の原因の特定について、非常に粗い議論が横行しています。いまの学校はこれこれが欠けているからこうなったのだ、ゆとり教育がどうのこうのというふうに、飛躍した議論が目につきます。もう少し、PISAの狙い、そして具体的な項目内容を、問題としての品質を含めてきちんとふまえ、根拠のある議論をしていきたいものです。

以上です。ありがとうございました。

## 質疑応答(2)

**市川**：今回は問題解決というのが初めて入っているのではないですか。そして、この成績で言えば、日本の子供はけっこう頑張っていると思うのです。だから、今回の結果で言えば、多少落ちたとはいえ、理科とか数学の成績はいい。いわゆる教科の学習を相当重点においているわりには、こういうPISAの少し応用的な問題についても、教科で得たことを生かすつつけっこう解いているというような気がしたのです。

ただ、一番言われているのは、読解力の低下で、これはもう、然もありませんかと思っっているのです。とにかく生活全体から、いわゆる読むということがどんどん減っているし、教科の学習の中でも教科書を読んだり、参考書を読んだりという活動がぐっと少なくなっている。

国語の中でも、どちらかというところの10年ぐらいの動向としては、話すことと聞くことが重視されている。読み書きを基盤にしたうえで「話す・聞く」という活動を重視するならいいのだけれども、そうではなくて、読み書きをおろそかにした状態であるにもかかわらず「話す・聞く」を重視しているところがある。もう少し読解力の低下というのは深刻に受け止めないといけないのではないかと気がします。

あと、応用的な理科や数学の問題。日本の子供たちは頑張っているとは思いますが、やはり日本の授業の中であまり明示的にそれを教えているわけではないです。そして、そうした力が、授業でついたのか、塾でついたのか。これが日本の場合はものすごく曖昧です。日本では、議論が「学校教育がどうだから」という話に集中しやすいです。それで出てくる提案が、授業時間数を増やそうとか。授業時間数を増やすよりも塾での時間数を増やしたほうが、もしかしたら上がるかもしれない。これは皮肉な言い方ですけども。言いたいのは、日本の場合、塾といった学校以外のファクターが絡んでいるということです。にもかかわらず、すぐ学校教育の中身とかの話に、例えば時間数の話に直結する議論に結びつけるのはまずいのではないかと思っています。

**金子**：今の点に関して言うと、面白いと思うのは、こういう従来型の、言ってみればPISAの分類で言えばコンテンツのところから従来の教科型の教育が教えることですよね。そうではない測り方をしたときに、コンテンツとプロセス…プロセスがもうちょっと基礎にあるところで、コンテンツは発展というか応用の分野みたいなものだと捉えると、塾は基本的にはコンテンツのところを教えているわけだから、比較的トレーニングが効かないはずなので、むしろ教育の内容がその部分に表れているのではないかというふうに一般的には思われますが…実はそうでもないかもしれない。

**市川**：塾もわりと千差万別だと思います。つまり、いわゆるコンテンツをどんどん教え込んでいくのがいいという塾ばかりではないと思うのです。丁寧な塾、これは丁寧な学校の先生もそうだと思うけれども、むしろ普段の学習の仕方であるとか、問題を解くときのストラテジーであるとか、そういうことをけっこう丁寧に教えるほうがむしろ長い目で見れば効果的と考えている塾もあります。

**金子**：それから、今何か私立の中学校の入試がかなりこれに近いパターンを取るようになってきているようですね。かなりコンテンツ型のものになっていて、これを塾で教えている所も相当あるみたいです。

**南風原**：それは集中してやれば、平均的にはスコアがあつというまに上がると思います。

**金子**：何か、やっぱり…。

**南風原**：日本の塾のノウハウは恐るべしですから。

**金子**：この問題、実は、パターンがないみたいでかなりあるのです。ある程度練習をすると効果が出てくるようです。

**南風原**：こういったものを作問しようと思えばいくらでもできますからね。

あと今言われた、コンテンツ、プロセス、シチュエーションの関係ですが、それぞれ別々というわけではなく、コンテンツ×プロセス×シチュエーションという組み合わせで問題が作られているわけです。だから、

例えばインターネットのチャットの問題は、内容としては「変化と関係」というコンテンツで、プロセスとして要求しているのは単純計算（「再生」）で、シチュエーションは「私的場面」だというふうになっているんです。

**金子：** 荊谷先生、いかがですか。

**荊谷：** うかがいたいのは、どうしてこういう問題のほうがより望ましいとわれわれは思うのか、という問題についてです。つまり、先程の金森さんの発言と重ね合わせると、シンガポールに住んでいる人の為替だって、ただのある程度、交換レートの違いだけの話です。抽象化したら、別に金額を入れる必要もなければ、お金である必要もない。その手続きができれば、それを知っている人は、ある場面では為替レートに使うし、ある場面では水の交換に使うかもしれない。

それは学校で教えることなのか。今の教育言説は明らかに、なるべくリアルな世界に近づけた教育が正しいという判断をどこかでしてしまっています。でも、それがいい悪いという問題ではないと思うんです。何で僕たちはそういうメンタリティーにこんなにもどっぷり漬かってしまったのか。僕は不思議でしょうがない。

こちらのほうが教育的に有効だとか、こちらのほうが動機づけられるということが明確ならば、それを目指してティーチングスキルも高めればいいのだけれども、そのことが本当にそうかどうかはまだわからない。

それから、もしかすると、「こんなことまで干渉されたくない」という人たちに対しては、ある意味では自由を侵している。私は絶対外国になんか行かないという人たちに対して、この問題を出すことは、外国に行けというメッセージをヒデユンカリキュラムとして伝えているわけです。あるいはインターネットでチャットすることはいいことだという、そういう価値観を伝えているわけです。そういう問題については、これまであまり議論されていないわけです。

**南風原：** それは、僕もこれが良いということは言うてはいなくて、課題としては面白い、見ただけでうんざりはしないということを言ったのです。

このスコアを上げることを教育の目標にすることの妥当性の問題については、いろいろと意見交換ができればと思います。

PISAは、義務教育を終えて社会に出るという一種のゴール地点を見ているわけです。今そこで「Aと

Bの関係」といったような抽象的なかたちで計算問題が出れば、それはできるけれども、為替の問題になるとできないということもあるし、チャットの問題が現実問題になってくると応用が利かないということもあるかもしれない。ゴールとして社会に出る力があるかどうかということのを査定しているという意味では、こういう問題には意味があると思うのです。

ただし、こういったことを教育すること、こういったことに焦点を当てて教育をするべきかどうかは別ですね。我々は、つまり伝統的な教育を受けてきた我々も、こういう問題は解けるわけですから。

**荊谷：** 我々は解けてしまう。解けているというのはどこかで学んでいるわけです。そのことを直接学校で学んでいなくても、どこかで学んでいる。学校で学んでいるのは計算です。それは学校以外のところで学んでいない。

教育の議論とするときにはいつも気をつけないといけないと僕が思っているのは、望ましいことのリストを作ろうと思えば無限のリストができる。しかし、金森さんが言ったように、有限の時間と資源の中で何を優先しなければいけないということを考えなければいけないときは、いろいろな思い込みを排除したかたちで議論しなければならないと思うのです。

ただ、あまりにもこういうPISA的なものをみんなが目指すようになり、こういうものこそが生きる学力だという言われ方をするようになったのはどうしてなのか。これは社会学的なクエスチョンです。学力観というものはある社会の関数としてできあがっていくものです。

そして、実はこうやって具体的にすればするほど、教えることのコストはかかるわけです。人々にとって役立つシチュエーションというのは多様だから、本当に役立てようと思ったら、本当に多様なことを用意しなければならない。

**南風原：** そうですね、だから、このかたちで査定するということのよし悪しと、これをこういうかたちで指導することのよし悪しは別ですね。たぶん、いろいろと文脈をつけての指導ということになると、文脈スペシフィックなものだと思ってしまって、本質的な理解が妨げられる可能性があります。今言われたように、たくさん状況を扱わなければならなくなって、それよりは本質をズバッとやったほうが効率的で良いということは十分あると思います。

荻谷：そのときの答えは一つではなくて、どの学校段階かとか、どういう知識の評価とか、そういうものによって多分その答えの組み合わせ方は違っているのでしょう。

でも、僕がすごく気になった90年代の日本の教育改革の議論は、そういう個別性を一切無視して、あたかもこういう問題を出すことがもう本当に望ましい教育のような議論を意識的にしすぎたのだと思います。その点について僕は否定的です。それに対しては批判的です。いいか悪いかは別にして。少なくとも、そういうところにどっぷりみんながつかってしまって、そういう見方しかできなかつたことは社会としては非常に危険だと思います。

金森：昔調べたことなので、よく覚えていないのだけれども、やはりアメリカの或る数学教育関係の人が、数学というと、例のお話でついつい抽象的で、普通の実生活から関係なくなるから、例えばこういう問題を作ったらどうだ、と。正確なところを忘れてしまったので、正確ではないかもしれないけれども、こんな感じですよ。例えば、或る男性が3人の女性を強姦しました。そのあとで2人の女性を強姦しました。さて、全員で何人の女性を強姦したのでしょうか。

要するに $3+2=5$ なのだけれども、単に $3+2=5$ ということを経験させるだけではなく、それと同時に、世の中には女性を無理やり暴力的に犯してしまう、そういう男がいるのだということを経験させる。こういうほうが、その $3+2=5$ と社会的な意識を同時に高めるからいいんだという議論があったのだと、こういうような感じだった。

僕はそれを読んだ時には、やはり、正直に言って非常に違和感があった。気持ち分かるが、ちょっと違うのではないかというのは、非常に感じた。さっき僕が言ったことは次のようなものでしたね。日常生活から遠いか何とかというのは、だから価値が低いとかそういう短絡的なことはいえない。また、日常生活の中でのいろんなやり取りの方が大事なのだということは、それはそれで一つの局面ではあるのだが、もっと広く見ればそんなことは全然言えないだろうという話…。

荻谷：科学史的に言えば、むしろ生活から離れているほうが価値が高い。

金森：そういうことです。

荻谷：そうそう。

金森：だから、むしろ16世紀から18世紀ぐらいにかけての科学者がやったことは、そういう非常に色彩豊かな日常生活からいかに離れるかということで、それを一生を懸けてやるわけですよ。だから、そっちのほうだって、やはり人間にもものすごく影響を与えているというのは確かだ、ということです。

金子：今、荻谷さんが言ったことだけれども、要するにPISAの調査、PISAが考えている中身というのは3つあるわけです。1つは教科というか、コンテンツとPISAが呼んでいるものです。具体的な計算とか、そういうことができるかどうか。2つめはその下の部分で、コンテンツを支える、何か一種のスキルみたいなもの。計算とかそういうのを…今の例えば為替だと、要するに比例計算できるかどうかという話です。そして3つめがプロセス。これは、応用というかコンテキストにつなげる能力です。一応、これら3つのディメンションがあって、南風原先生がおっしゃるように独自にテストをされているのではなくて、組み合わせでテストが出ているのだけれども、基本的にはこの3つのディメンションがあり、PISAの主張はこれ3つが大切だと言っているのですね。

そして、例えば、金森先生なんかの議論は、基本的にはこの教科の部分にもうちょっとちゃんと集中すればいいじゃないかということなんだと思われまふ。そもそも本来学校が必要とされているのはこの部分だと。ただ、なぜPISAのような考えが広まったのかということですけども、僕は大きくって二つあると思います。

1つはモチベーションの問題です。コンテンツの学習というのがどこから求められているかといえば、既存の学問体系からであるわけです。しかし、その議論は実はかなり硬直化していることも事実です。そして、教科体系も硬直化していて、それが子供のモチベーションをうまく作れないということは、やはり考えなければならない重要な1つの側面です。

もう1つは、学校で使っている教科をそのまま使う人はいないという問題意識が非常に強いことです。そして同時に、ある意味では逆説的だけれども民主的な発想があって、要するにメインストリームから落ちこぼれている人たちが相当いるわけですが、その人たちがどういう学力を持っているのかという問題は非常に重要だという感覚はかなりある。普通の教科ではない何かが必要で、それを教えることが必要だという議論

が出てきているのだと思うのです。OECDでPISAをやり始めた時の発想はやはりかなりその部分から生まれてきたのであって、通常の学校体系で進学コースに乗っている人が問題意識にあったのではない。むしろそこに乗っていない人たちがどういう能力を持っているかということが問題意識にあって、そういう人たちに教科を強制するのは非常に難しい。だから、教科ではない、なんらかの能力を測るべきだという議論が非常に多かったと思うわけです。

**苅谷**：メタ認知できる人にとっては、そこから或る種の仕組みを取り出してきて、いろいろと場面に応用できるようになる。だけど、文脈スペシフィックなものしかやらない人たち、社会的にはカルチュラルキャピタルの低い人たちは、なかなかメタ認知を持っていない人たちだったりするのです。そこはパラドシカルな関係で、日常的にすればするほど動機づけは高まるかもしれないけれども、そのことによって、メタ認知に届かない可能性がある。

そういう文脈依存的な問題はリアルであると同時に、ある特定の能力を持っていないと、そこから抽象的な仕組みを取り出すということは逆に難しい。むしろ抽象から入り、具体的に応用するというのは比較的簡単だと思う。ただし、そういう教育論的、あるいは教育学的とか学習論的な問題については、わからないのですが。

**市川**：いいですか。たぶんPISAは、数教協とか遠山啓さんが言っていたようなことを狙っているのだと思うのです。つまり、現実の問題があって、それを解決するために問題を単純化して、数式的な表現に直して、抽象的な操作で得た結果をもう一度現実世界に照らして、もとの問題の解を求める。

ところが、日本では、ほかの国でもそうかもしれないけれども、シンボル操作の部分はトレーニングとしていっぱいやっていた。定型的な問題や、ただの式の計算はそれなりにできる子供たちでも、それがちょっと現実的な問題に直面したときに、せつかく持っている知識を使えない。そのことが学校知批判ということで相当出てきたのだと思うのです。

だから、モチベーションの問題もあるけれども、パフォーマンスの問題としても、ようするに学校でやっているドリルなどはできるけれども、現実に近いような場面に問題に出したときにお手上げになる。せつかく持っている抽象的なシンボル操作の議論に落とせな

い。

だから、そこをテストでみてやろうと。ただ、こういう現実的な問題ばかり出して、それが解けるようになればいいのかというと、たぶんねらいはそうではない。むしろ、抽象的なシンボル操作はそれとして教えるけれども、そこで得たスキルがこういう問題に当たったときでも生かせるようなことを考えましよう。

**苅谷**：でも、そういうときの学習、ラーニングというプロセスのメカニズムなかで、どういう方法が最適か、どういう教え方をしたら良いかということ、教育心理学は解明してないのではないですか。

**市川**：みんなそれぞれイメージを持っていると思うのです。少なくとも、われわれは、こういう問題がテストに出るから、それを解けるようになる練習ばかりやっていたらいいとは思わない。

学習者は往々にして、テストにこれが出るのだったら、こればかりをやろうということを考えがちです。僕は、それはまずいと思うのです。こういうのに対応するために、むしろさつき南風原さんがちょっと出してきたのはコンポーネント。それはむしろ教科のもう少し抽象的なレベルでの学習を通じて、能力を育てて、それプラス現実の問題に生かすためのプラスアルファを導入するというのが良いのではないかと思うわけです。

**金子**：たぶん2つ考え方があって、金森先生が言っていたのは、コンテンツというか今までの教科体系をやっていたら、自然にこういう基礎ができあがり、それによって応用もできるといったような…オーソドックスな考え方ですね。

一方で、PISAの考え方は、教科だけを教えることによって応用ができるのか。その問題はインプリシットになっているので、それをちゃんとエクスプリシットに出してみよう、確かめよう。それがPISAの主張だと思います。

**金森**：僕が言ったのは……。今のことに関して、そんなに反論はないですよ。要は比率の問題だと思います。基本的には、だから抽象的なシンボル操作を、それこそ何回もやらせておいて、或る種の慣れを作っておいて、あとは時々そういう、つまり単なるしょうもない記号操作だと思っていたのが、それこそお金のやり取りのときにこういうふうに、これで使えるのだということ、一種のイラストレーションで出せば十分だと思うのです。そんな応用的なものばかりやらせる必要

はなくて。

つまり、応用問題なんか100題やらせる必要はなくて、やはり抽象的なシンボル操作が核になるわけだから、そちらでも伸ばせるわけでしょう。ただ、こっちにも伸ばせるんだよ、あっちでも伸ばせるんだよということを2、3個与えてやれば、そこでもう地平がば一つとできてしまうのではないかと思うのです。抽象的なシンボル操作の鍛錬が一つの基盤になっていることは、あくまでも揺るがない。

**金子**：ただ、思うのだけれども、PISA…ちょっと違和感があるのは、応用の部分でコンテキストが非常に強く出ていて、コンテキストに引っ掛けられないと答えられなくなっているし、そもそもコンテキストの作り方を相当無理があるのです。問題の作り方についても相当無理があると思わない？ちょっと引っ掛かる問題、例えば地震の確率を3分の2とか…だって、地震って確率事象じゃないですからね、基本的に。今の科学者の方って地震の確率なんて言わないですよね。

ところで、佐藤先生、どうですか。

**佐藤**：要するに、PISAは正確な言葉で言うと、コンテンツ・アンド・ストラクチャーが一つの次元であって、プロセス、シチュエーションと言っていますが、その三つが合わさったものとして、ものの理解、理解というよりも知識の活用ということに基盤を置いている。そういう構造になっている。

ただ、こういうPISAの設定の仕方は好意的に受け止めているのだけれども、その理由は日本の教科書の最大の特徴は、数学の問題が形式的操作でしか提示されていない。だから状況やコンテキストや問題解決状況がほとんどなくて…ですからほかの領域と知識が繋がらない。

例えば理科を見ると、理科の中学校までの教科書の中に、数式は2カ所しかない。そうすると、理科的な現象を数学的にみるということはほとんどやられていないわけで…。

**苅谷**：教科書に依存していないというのは、教師に依存していくということですね。つまりアメリカの教科書が厚いのは、教師に任せられないから教科書に書き込むけれども、日本の教科書は教師が優秀だから、それは教師が教えればよい。そういう考え方があるのかもしれない。よく教育学者が言うじゃないですか。教科書を教えるのではなくて、教科書で教えるのだと。  
**佐藤**：でも、教科書だけの問題ではないわけでしょう。

**苅谷**：言いたいのは、教師という存在をどう考えるかという変数がそこに入っているのではないか、ということですね。

**佐藤**：もちろん、そうです。いや、今問題にしているのはそうではなくて、要するに今議論になっているPISA的な能力と日常の学力がないという関係でしょう。ここで言っているのは。

そうすると、日本の教科教育の中で今変わっていかなければいけない方向というのは、明らかにやはりコンテンツをシチュエーションとか活用の側面と結び付けて形成ことは必要なわけです。そこにおいて、ある種の指標をPISAが提供していると受け取るべきだろうということ言っているのです。

**南風原**：これまで軽視されてきた一つのアセスメントの視点ということですか。

**佐藤**：この前も僕はヨーロッパをまわってきたのだけれども、学校を見て一番印象的なのは数学の授業、小学校から高校まで、今や計算機が全部入っている。電卓を使って授業が行われているというのがほとんどなのです。そうすると、従来考えられていた計算力のスキルの意味が変わってきているのではないかと思うわけです。日本ではまだ電卓が全然使わない。

**金森**：僕はまさにそれを、先程もその話をして…。ただ、今佐藤さんがおっしゃったことと反対のことを言ったの。

**佐藤**：反対のことを？

**金森**：そう、僕は、ね。聞いてほしかったな。

**佐藤**：電卓を入れるべきだと言っているわけではなくて、言っているのはやはり計算力のスキルというものの意味合い、明らかに環境は変わってきているということですね。それはどういう意味かと。

**金子**：簡潔すぎる整理かもしれないけれども、要するにアカデミックなコンテンツを教えればよいのではないかという議論に対して、そうではなくて、その基になるようなベーシックなプロセスとかシンボル操作、そういったものとか、それと状況に対するコンテンツみたいにワンセットで考えないと、モチベーションもできないだろうし、新しい状況に応用できないという考えが出てきている。これは、面白い問題だと思うのですけれども、ただ、私の専門の高等教育では今、そのような考え方の力が非常に大きい。むしろ金森さんの話だと高等教育は別というか、むしろ高等教育は専門的なほうに特化すべきだと。

**金森：**というか、そうではなくて、「新学力観」というのは、最後は言わなかったけれども、本当に発揮されるべきなのはむしろ高等教育での場面だと。

**金子：**それであれば、その議論に乗るかもしれないけど。

今アメリカの大学では、専門領域について、どういう専門領域でも作られる共通の能力があって、最終的にはその中から一種のコンポーネントを学習できればいい。そういう考え方も生まれてきています。むしろ大学でも、あまり専門科目自体に価値があるわけではないという人もけっこう出ているのです。

**金森：**多分、僕の知識観なのだろうと思うけど、先程の話だと教科教育、非常に古典的な教科教育を少なくとも中学校ぐらいまで重視してどうのこうのと言ったでしょう。それは既存の学問体系を反映させているだけだと金子さんはおっしゃったけれども、確かにその通りなのだけれども、ただ、その知識が動くときというのは、どういうふうに動くのかということがある。知識というものが動き始めるのは、上のほうで動き始める。下のほうは比較的動かない。上のほうで動き始めていて、その動きがそれほどたいしたことがない場合には、下は全然関係ない。その上のほうの動きが本当に大きな動きになったときに初めて、下がちょっと変わる。だけど、下は本当に事実上あまり変わらないというイメージ。僕のイメージだと。

だから、産業社会であろうが、ポスト産業社会であろうが、とにかく基礎的な知育というのはやはりあるはず。それは、さっきも言った最小限の人的資源と最小限の時間で、まずはぼんと教えてしまえということなわけ。

だから、新学力観が目標にしているような創造的で主体的などうのこうたらというのは、むしろ大学生だとか大学院生がそうなってほしいのであって、そういう意味では本当は高等教育論でやるべきことを小学校・中学校でやっているから変な話になるのだと。簡単に言うとそうです。

**金子：**前半の部分でただ一つ思うのは、先端的な学問が変わっているから、教科が変わる。変わらないと教科が変わらないというお話だけど、専門的な学問がどう変わっているかと、要するにどこか明確な方向に全体として変化していくというわけではなくて、ぐちゃぐちゃになっているとか…体系化が難しくなっているところに先端的な学問の特徴があって、それこそ

小宮山総長の理論もそうだけれども、とにかくマッピングがなくなってしまったと。だからこそ、実は教科が力を持ち得るのではないかと思うんですが。

**佐藤：**新学力観の問題は全く矛盾したことをやってしまったわけですね。つまり、教育内容はレベルダウンさせたでしょう。発展的なものをなくしたわけ。例えば算数でいうと台形は教えないのだという。三角形だけを教えて、平行四辺形止まりでしょう。それで創造的思考をやれというわけでしょう。矛盾しているんです。内容が創造的思考を阻むようにしながら、思考態度だけを創造的思考と。全部がそういう矛盾になる。ようするに、さっき言ったコンテンツ、プロセス、シチュエーションの関係が出てぐちゃぐちゃなのです。そこが一つ問うべき問題だと思います。

教科書を見ると、創造的思考も発展的なものもなくなりつつある。それでいてスローガンだけ創造的思考、主体的な学習となっているところに最大の矛盾がある。そういう意味では、今の議論を面白く聞いていたのだけれども、やはり知識のストラクチャー、あるいは状況コンテンツ。現実での意味の対応、その事柄内部における意味の構造。それが表現されるシンタクスの構造。これらが合わさって初めて知識が生きてくるわけです。そういう備え方ができるような知識の提供の仕方、学習のされ方がみられるかといったことの議論がやはり必要だと思う。そして、それをPISAがやっているかどうかというのも議論しなければならない。

明らかに新学力観は、そういうふうな構造を持った知識観にはなっていないで、極めて伝統的な知識観のもとで、装いだけが創造的思考、主体的学習ということになってしまったので、ぐちゃぐちゃになっている。

**荻谷：**コンテキストの提示が、本当に学習の動機付けを高めることなのですか。学校的なコンテキスト、学校的にしか作り出せないコンテキストのなかで効用といっても、しかも一教師の限られた能力のなかで創造したコンテキストの提示が、三十何人もの子供たちの学習の動機づけを高められるのですか。教師の力にかなり依存するわけでしょう。

**佐藤：**もちろん、そう。さまざまなデータがあるけれども、教材がどのようなものであるかよりも、教師の教養のほうがはるかに教育においては重要。だから、実際に測らないといけないのは子供の学力ではなくて、教師のやはり授業なのだと思うのです。

教師の学力と教養と、それも重要な問題です。アメリカでも、これは重要な問題として捉えられている。

**金森**：それはどンドン言うべきでしょ。

**佐藤**：それを言うと、教師を教育している教育学部の問題に…

**金森**：ああ、なるほど。大学教育の問題になっちゃう。つまり大学の教員は何をやっているんだ、と……。 (笑い)

**市川**：ちょっといいですか。まさにさっき出たコミュニケーションの話に戻りたいのですけれども、これは数学の学力のこととも関係あるので。

私、コミュニケーション力の育成を擁護する立場からいきますと、さっき金森さんが「天才科学者でもコミュニケーション力とか社会力とか、そういうのがほとんど付いていないような人がいっぱいいたではないか」という例を引き合いに出したけれども、私、抵抗があるのは、その人たちは要するに天才科学者だからコミュニケーション力がなくても、ちゃんと生活ができてきたのだろうと。

逆にその人たちがもし天才的な問題解決力とかを持っていなかったら、コミュニケーション力がない、ただの人になってしまうわけです。すると、学校教育でやるべきなのは、やはり何もみんな天才的な科学者になるわけでもないし、例えばすごく芸達者な人とか、天才画家とか天才音楽家とか、それはいわゆるコミュニケーション力がなくても、それなりのプロダクトを出して生きていける。そうではない人たちに、何を重視した教育を提供したいか。やはりコミュニケーション力というのは、前面に出すべきではないかという気がするのです。

**金森**：やはり、僕はそう思わないですね。

**市川**：そこがだいぶ違うんだね。

**金森**：コミュニケーション力なんていうものは、やはり生きているうちに、みんながそれこそ苦労しながら身につけていくものだ。逆に言うと。

**市川**：それがね…。

**金森**：そんなもの、ある種のちょっとした授業のお膳立てで、そんなに簡単にコミュニケーション力がつくのであれば…。

**市川**：知識を、学校の授業を使って、先生が全部手取り足取り教えてくれることこそ、おせっかいだということだって僕はあると思う。「おせっかい」ってすごくインパクトがある言葉だけど。先生が教えてくれるこ

となんて、何も私の知りたいことではない。それを何時間も使ってやるのなんて、おせっかいだ、と。

**金森**：それは変なんじゃない？ 知りたいことなんていうようなことをイメージできるというのは、やはりある程度知ってからであって、僕は一番最初に言ったでしょう、逸話的で単発的な知識なんていうものはある意味ではたいして意味がなくて、やはりネットワークを作らなくてははいけない。だから、そのネットワークというのは…。

**市川**：それすら、その授業を何も先生がやってくれなくてもいいよと。

**金森**：いやいや。だけど、一番有効な形でやはり教えないと…。だって、インターネットでネットワークを探そうと思っても、大変なことだし。

**市川**：今、ほかにそういう知識のネットワークを教えるコンテンツだって随分いろんなものが出ているでしょう。

**金森**：例えばどんなものがありますか。

**市川**：例えばある知識をあるキーワードから、そこからどういうふうにはかに知識が広がっていくかということ、いろんな仕方で表示してくれるコンテンツとか。むしろ、学校ではその使い方を教えてくれればいい。内容的なコンテンツはもうそこから獲得するからいいよと。だから、むしろ…。

**金森**：いや、僕はそこが違うんだな…。

**市川**：だから、違うでしょうけれども、違うけど聞いてください。

学校では、むしろコミュニケーション力を育てるためのシチュエーションを先生が作ることで重要なのではないかと。これは逆に、金森先生は自分でうまくそういうコミュニケーションのネットワークを作れたかもしれないけれども。

**金森**：いいや、散々苦労しましたよ。だけど、そんなのは散々苦労するのは個人的な逸話、個人的な人生の問題なのであって、そうではなくて、もっとそれこそオーバーに言えば人間が作ってきた知識というものの大体の性質は、まずは子供のころにポンと教えてもらうっていう方が、大事だっていうこと。人と人とのやり取りばかりを重視するなんて、大人になってから全員がセールスマンになるのなら話は別だけど。何もセールスマンみたいな人間ばかりをつくる必要はない。だから、そんなコミュニケーション教育で、ちょっとした冗談の言い方とか何とか、そんなのを教えてもら

うよりも…。

**市川**：そんなんじゃない。

**金森**：うん？そんなんじゃないの？

**市川**：そんなことが、学校でやるべきコミュニケーション力だといっているわけではないです。

**金森**：では、何を教えるのですか。

**市川**：例えば、今の数学の授業の中で、だれも解けないような問題をすらすら解いてみせる子は、何もどうやって解いたかなんて説明はできなくても、解いたということにその価値があります。天才数学者になるかもしれない。

ところが、だれも解けないような問題が解けたわけではない子供にとって重要なのは、簡単な問題を解いたのだけれども、自分はどうやってそれを考えて、どう解いたのかを説明することです。これはコミュニケーション能力ですよ。これを数学の力として育てるといことは学校でやるべきです。

**金森**：もう一回言ってください。その簡単な問題でもどうやって解いたかということをおんなの前で説明してみせる、それがコミュニケーション力ですか。

**市川**：それもコミュニケーション力です。

**金森**：それでは単に、コミュニケーション力という言葉の定義とその概念の内包の違いなのであって、それでは議論にならない。それがコミュニケーション力だと言うのですか。

**市川**：これはコミュニケーション力ですよ。数学の世界では。ほかの教科の世界でも、自分が考えたプロセスとか、自分が知り得たことを人に分かりやすく誤解のないように伝えること。これはもうコミュニケーション力です。学校で育てるのは、日常会話の中で冗談を言って笑わせるという、先生が想定しているようなコミュニケーション力ではなくて、まさにそういう少しフォーマルな場面できちっと説明することこそ…。

**金森**：でも、それは、数学的な推論の古典的な意味にそのまま合致しますから、コミュニケーションも何もないのではないですか。数学的な推論というのは、別に解答があるんだったら、どう解こうがその道筋はかまわない。それなりの論理的な構成があるわけですから、私はこれで解きましたと言っているだけの話で、私の語彙では、それはコミュニケーションなんて言わないです。それは、数学の肉体そのものですよ。

**市川**：そうですか。数学の解を書き下せるということと、そのプロセスを人に伝えるというコミュニケーシ

ョン力は違うのではないですか。

**金森**：人に伝えるのは、こうなりました、ああなりました、それゆえに、こうなりました。従って結論はこうです。これがそう。

**市川**：それではわからないですよ。

**金森**：いや、わかるのです。

**市川**：それは天才数学者ならわかる。

**金森**：いや、天才数学者じゃなくてもわかるのです、そんなこと。

**苅谷**：お二人の間にコミュニケーション力が欠けているから、こんな会話になる。(笑い)

**市川**：想定しているコミュニケーションがやはり違うのだと思うのです。

**金森**：ええ。だけど、市川さんの議論には納得できないな。

**佐藤**：ちょっとからむと、今の議論で僕は金森派だけれども、一般の教室のなかでの教師の意識というのは、どうコミュニケーション力を高めるかということから独立して議論されていますよね。

**市川**：僕らのセンスでは、コンテンツの中でスキルやコミュニケーション力を高めるかということが…

**佐藤**：学校でやるのはまさにそのことでしょう。

**市川**：そうです。

**佐藤**：じゃあ、ディスコースコミュニティを作ればいいわけで。数学的なディスコース、きちんとディスカッションができるということは非常に重要な数学的能力です。

**金森**：そうだよ。それは数学的なコミュニケーション、というか、肉体。さっきも言ったか……。

**佐藤**：だけどコミュニケーション力と言うから、おかしくなる。

**市川**：大事なことは、学校でやる限りは、数学の中でだけで閉じて、数学者コミュニティの中での数学力、数学コミュニケーションだけを取らせているのではないということです。

**佐藤**：もちろん、そうです。

**金森**：それはわかるような気がする。

**市川**：それがほかの教科にも通ずるし、社会に出てから例えば会社に入ってプレゼンテーションをするということにもつながってくる。

**佐藤**：だから、そのところは転移の理論なのだけど、そういうふうになんか転移の理論ということを考えていいのかしら。

市川：それが結びつくようにやりましょうという話なんです。安直には考えてないです。転移はなかなか起きない。それを転移できるように考えていくから、教育の議論になり得るわけですから。

金子：ただ、さまざまな能力から独立したかたちでコミュニケーションが大切だという議論が出てきたのは事実で、それは、ある意味でまだ社会的に、やはりそれこそポストインダストリアル・ソサエティーの話でなんですね。コミュニケーション力が非常に重要だと至る所で言っているし、成人の能力なんか、コミュニケーション力が一番足りないとか、そういう言説はいたるところで出てきているでしょう。それが何か、小学校でもコミュニケーション力を教えるべきだという議論に結びついてしまっていて、やはり非常に形式的なコミュニケーション能力論が出てきているのは事実だと思います。

それと市川先生が言っているコミュニケーションとは違うと思いますけれども…そういったものを何でも必要だと、何でも小学校からやらなければいけないという話になっているところに抵抗を感じる部分があるのも事実だと思いますけれども。

市川：小学校には小学校の段階での、そのときのコンテンツとそのときのスキルを考えたコミュニケーションを育てるというやり方があるわけです。何も金森先生が言う、本来だったら高校や高等教育でやるべきことをいきなり小学校段階にやれということではないのですよ。逆に小学校、中学校でそういうことに無頓着で、高等教育になったから、さあ大事ですよというわけではとてもいかないでしょう。

佐藤：もう少し言うと、新学力観が象徴的だと思うのだけれども、新しい形式陶冶説みたいなこと、それにコミュニケーション能力とか、創造的思考力というのが…

市川：誤解があったわけです。つまり、形式陶冶的にやっていればうまくいくだろうと…

佐藤：それがかなり現実を支配しているのでしょうか。

市川：そうです。

佐藤：だから、金森論が出てくるわけです。

金森：ちょっと確認させて。その場合の形式陶冶論というのは、抽象的に例えば数学の演算で訓練を積んでいけば、数学以外の他の場面でも的確な合理的推論が働かせられるようになる、という考え方のことね？

佐藤：コンテンツなしで……。

金森：落とせるということでしょう？

佐藤：それを形式陶冶されたものが転移して、社会に役立つという話。だから数学をやればコミュニケーション能力が育って……。そういう発想。

市川：だから、僕がさっき金森先生に反論したというのは、数学の世界でやっているような、例えば証明を書くことによって、じゃあ論理的な文章が日常生活でも書けるようになるのか。ダイレクトには結びつかないけれども、プラスに転ずることはできるわけです。そこには何か生かすためのプラスアルファの教育はやらなければいけない。

佐藤：ここで問いとしてあげられるのは、なぜ現在またフォーマルディシプリンが再燃してきているのか、ということです。それはたぶん、知識というものが安定せず流動的になっているため、なんらかの構造を求めているからだと思う。ただ、そうすると、ある部分ではどうしても形式的な陶冶だけのほうに傾斜してしまうところが出てくる。こうしたところから、保守的な考え方と形式陶冶におけるラディカリズムの考え方で、ようするに二律背反みたいな矛盾が起きてくる。非常に根が深い問題です。

戦略的に金森論というのは、もう一回ディスプリンに戻ろうよと。ディスプリンに戻ったところからもう一回新しいコミュニケーションのかたちとか、知識の形成や共有や創造の在り方などについて教育現場で考えようよと。今の分裂している状況には、これしか解のないような気がするのです。

金子：大変面白くなってきましたが、時間は30分までのつもりだったのだけど…

金森：それでは一言だけ。私は普段、こういう議論をしないから、皆さんにどの程度お役に立ったのかはわからないけど、私自身はとても愉しみました。遠来から来られた方々にもお礼を申し上げたい、と思います。どうも！

金子：大変面白いディスカッションの準備をしていただいたお二人に拍手をして……。 (拍手) どうもありがとうございました。





