

基礎学力の形成－研究と実践の展望

International Seminar on CORE ACADEMIC COMPETENCES:
Building Agenda for Research and Action

Lee Shulman* 欧 用生† Sophie Ernst‡ Albert Tuijnman§
Dominique Simone Rychen** 金子元久†† 佐藤 学†† 藤田英典††
市川伸一†† 荻谷剛彦†† 秋田喜代美‡‡ 恒吉僚子‡‡

2003年3月14日～15日

於：神田一ツ橋 学術総合センター

1. 開会の辞

1.1 佐藤教授挨拶

佐藤：皆さんおはようございます。ようこそお越し下さいました。海外からおいで下さった方々に、とくにお礼を申し上げます。それから、このシンポジウムに参加をして下さっている方々にも歓迎の意を表明したいと存じます。簡単にこのプロジェクトについてご説明いたします。

本プロジェクトは文部科学省の21世紀COEの1つとして選定されたもので、「学力の低下」や「学力の問題」についての研究を進めるものです。これは我々に非常に大きな機会を提供するものといえます。といいますのは、このプロジェクトを通して、我々は他の国々の研究者と協力して研究を行うことが可能となりますし、さらに新しい可能性として、教師、政策立案者、地方の教育委員会、そしてまた国のレベルの政策立案

者との間で密接な協力関係を結ぶことができるからです。学校改革、教育政策等についての議論に、このプロジェクトは大きく貢献することになると思います。そのような趣旨で行われるシンポジウムとしては今回が最初のもので、こうしたシンポジウムを開催できることを喜んでおります。

社会的、そして文化的な文脈において、コアとなる学力は一体どのようなものであるのかということについてシンポジウムが行われるわけです。ご存知のように日本は長年にわたり、いろいろな科目において非常に高いスコアをあげてまいりました。1964年に行われた最初の調査以来、日本の児童・生徒は非常に高い点数をあげてきているわけです。しかし、最近、私が『「学び」から逃走する子どもたち』という本でも書きましたように、小学校、中学校、高等学校の子どもたちが学校教育から逃避するという傾向が出てきているのです。およそ中学生の40%、また高校生50%近くが家に帰ってきてから勉強しない、と答えております。新しい若者文化が見られるようになってきているわけです。国際的な調査のスコアでは、日本はまだ高いレベルではありますが、何故、小学校、中学校の生徒がそれほど勉強しなくなったのかは、非常に重要な問題だといえます。

これは日本の社会が大きく変化してきたことの結果であると考えられています。例えば、1992年における

* カーネギー財団理事長

† 台湾師範大学元学長

‡ フランス国立教育研究所教授

§ スtockホルム大学国際教育研究所所長

** スイス連邦統計局プログラム・マネージャー

†† 東京大学大学院教育学研究科教授

‡‡ 東京大学大学院教育学研究科助教授

高卒の労働市場をみると、165万人の卒業生が仕事を得ていたのですが、今年は産業界の需要が非常に減って15万人になりました。この10年間で高卒の労働需要の90%が消失したことがわかります。そういう意味で日本の子どもたちは新しい社会に参画をするという希望が持たなくなっているといえます。これは先進国にみられる典型的な現象です。先進国は工業社会から脱工業化社会に移っており、要求されるスキルや学力が大きく変わってきています。しかし、そもそもこのような劇的な変化についての認識すらしっかりしておりません。我々は学校における学力についてよく議論しますが、この問題には社会的、文化的な文脈、それから若者と子どもの文化といった大変複雑かつ多くの要因が絡んでいるのです。

私どもの「基礎学力研究開発センター」においては、PISAのテストスコアなどに注目していますが、それだけをみていれば良いとも考えておりません。やはりこの問題の背景にある社会的構造を明確にしていかなければなりません。今日のシンポジウムのメインテーマもそういうところにあるのですが、私どもとしてはこの重要な問題についての研究が今後も続くことを期待しております。また、国際的な研究者、研究機関との協力と、教育者だけでなく政策立案に携わる人々との共同活動も進めていきたいと考えています。

それでは、お二人の教授を紹介いたします。お一人目の藤田先生は社会学者で、基礎学力研究開発センターの設立のために大変ご協力下さった方です。スタンフォード大学で博士号をお取りになり、文部科学省教育改革のリーダー、また日本における民主運動のリーダーでもいらっしゃいます。もうお一人は金子元久教授です。このプロジェクトのチーフディレクターをして頂いており、シカゴ大学で博士号をお取りになりました。その後、広島大学、東京大学へと移られ、この基礎学力研究開発センターの設立の中心となって下さいました。また、金子先生は日本における高等教育機関、大学改革にもリーダーとして携わってこられ、日本と様々な国との比較研究もされています。

それでは藤田先生、ご挨拶をよろしくお願いします。

1.2 藤田教授挨拶

藤田：おはようございます。最初に皆さんのご参加をご歓迎申し上げます。とくに、外国からおいでの方々

に対しては心から深甚な感謝を申し上げます。

1980年代以降、学校教育、そして教育の文化が見直され、批判もされてきました。このシンポジウムでは、今どのように学校教育を考え直すべきか。変わりつつある社会のニーズ、あるいは社会の懸念にどう答えていくのかについて議論しようとしております。

社会の変化とは、IT革命や科学技術が様々な分野で発達し、知識社会、知識主導の経済、経済のグローバル化さらには世界的に経済的な競争が激しくなったということです。またアイデンティティの問題があります。これは国民あるいは民族としてのアイデンティティを含みます。それだけではなく、社会の中には暴力であるとか、犯罪の問題があります。とくに青少年の犯罪、非行が多くの人々の関心となっています。学校教育はこれらの問題に対応するだろうと期待され、多くの国々においても様々な教育改革、政策の改革が行われてきました。

最近の教育改革には、3つの重要な傾向があると思います。1つは基礎学力基準を上げるというもので、まさにこのシンポジウムの中心テーマです。2番目は規制緩和、地方分権ということで、教育のなかに市場、経済の原理を組みこんでいくことです。そして3番目はモラル教育、市民教育です。

これまでの教育改革には大きな矛盾がありました。大きな矛盾の1つは、一方で効率中心への変化を目指し、他方で学校システムの多様化を目指すというものです。前者のほうは、子ども中心、進歩を中心とする教育からとにかく学力を上げようという効率中心への変化ということです。ただし、その方法については、さまざまな異論が出ており、まさに百家争鳴であります。例えば、総合教育の時間、自主教育、参加型教育を目指すという方法が提案されることもあれば、逆にシステムティックな学習、あるいは繰り返し教育、テストによる知識のスタンダード化、イギリスやアメリカにおいてはテストをもう一度見直してそれを中心に教育を再構築しようとする動きもあります。前者は学校システムをより多様化させる、つまりリベラルな考えを取り入れようということです。しかしこうした傾向は他方で、教育の機会、教育の開放性を逆に損なわせていると思います。

また道徳教育や価値教育、あるいは市民教育ということが盛んにいわれていますが、イギリスにおいてはとくにこの市民教育が中心となっており、教育時間の

およそ5%が市民教育に使われています。日本においても、文部科学省は市民社会に対するサービスというものの、つまり奉仕活動やボランティア活動を義務化することを決めました。

このようにトレンドをみていきますと、本当に深刻な疑問が投げかけられているのがわかります。それは、国家がどの程度介入するべきかをもう一度見直さなければいけないということです。また、国は一体どこまで教育をコントロールするべきか、という問題に加え、社会的強者やエリートあるいは恵まれた人たちがプライオリティを与えられているという問題があります。これは日本の教育の歴史を考えていく場合に大きな問題であると思います。

学校制度が子どもの人生や学習能力の発達において、どのような影響をもつのかということをもう一度見直し、必要であればそれを再設計しなければなりません。教育の文化、実践というものもずいぶん変わってきていると思います。これはこの教育改革や、社会の変化に応じたものです。このような傾向、変化をうけて、私たちはもう一度、何が議論の根拠となり、一体何が教育政策のベースとなるのかということを考えなければなりません。

研究が重要であることはいまでもありませんが、現在進行している改革は、非常に急速に進められており、こうしたことを深く考えられることなく政策が実施されているのが実際です。このままにしておくと、将来の教育に大きな影響を残してしまうことになるかもしれません。このシンポジウムは非常によいスタートラインだと思います。これをきっかけに私どもはきちんとした研究のトレンドをここからスタートすることによって、研究をベースにした改革が行われるように祈念してやみません。私はこのシンポジウムが1つのスタートラインであり、将来の研究協力、教育の開発、教育研究の発展に寄与することを望みます。

どうもありがとうございました。

1.3 金子教授挨拶

佐藤：金子教授、挨拶をお願いいたします。

金子：皆さんおはようございます。そして今日をご参加いただきありがとうございます。とくに海外のゲストの方、歓迎申し上げます。参加していただき喜んでおります。この国際シンポジウムの目的についてお話

をしたいと思います。

よく認識されていることですが、知識社会が台頭してきたことにより、人間の能力というのはダイナミックな社会を維持していく上で非常に重要な要素となっております。必要な能力というのは、基礎的な学力であって、それが様々な知識やスキルの基礎となるわけです。そういった学力というのは、伝統的な学業成績と関係があるとともに、他の多くの新しい要素を抱えていると思います。現在、多くの社会において「学校は子どもの教育で失敗している」といわれております。社会はますます豊かになっておりますが、若者は将来の目的を探せずにいます。そして、勉強するモチベーションを失いつつあります。さらに、社会の多様性が広がってきているために、理想的な公的な教育を、社会や個人の教育の基礎とすることが難しくなっているわけです。

今後、どのような基礎学力が必要とされるのでしょうか。学校は何故、困難に直面しているのでしょうか。学校管理者や教師、政策担当者たちは学校のパフォーマンスをあげるために何ができるのでしょうか。社会的なメカニズムとして、どのような改革を促進し、そして学力を向上させるためにどのような努力、貢献ができるのでしょうか。こういった疑問に答えるために、この基礎学力研究開発センターが設立されたわけです。このセンターは、政府の資金を得て21世紀COEの1つとしてスタートしました。少なくとも5年間にわたって活動を続け、できるだけ多くのことを成し遂げていきたいと考えております。私の方針としてはできるだけ早く、できるだけ多くのことに関与したいということです。また研究者だけではなく、教師や管理者といった教育を実践する人たちに关与してもらいたいと思っております。そうしたことから次の月曜日には、各都道府県から教育関係者をよんで会議を行うことにもなっております。

またセンターのもう1つの目的として、国際的なフォーラムを研究者のために提供しようということがあります。現在、非常に指導的な立場にあるエキスパートを海外から招こうとしております。それによって、基礎学力問題についての研究者ネットワークをつくっていききたいと考えています。今日の国際シンポジウムもそういった目的の一環として行われています。

今日はこのようにすばらしい専門家の方に世界から集まっていだいております。参加者からどのように

して、活動を組織していくべきかについて、多くの意見、多くの洞察が得られるのではないかと考えております。とくに今後の方向性、今後私どもが行っていく研究、行動の枠組みをつくりたいと考えています。そういう期待をもって挨拶を終わりたいと思います。

佐藤：ありがとうございました。今日は2つのセッションが行われます。1つは基調講演です。このシンポジウムのメインの課題について話をさせていただきます。その後、昼食をとり、第2のセッションを開催いたします。基礎学力の問題と政策について発表をして頂くことになっています。それでは、スピーチをお願いする前に、ご参加頂いている方々の自己紹介に入りたいと思います。それでは、みなさん、よろしくお願いいたします。

1.4 パネラーの自己紹介

Dominique Simone Rychen氏：ドミニク・ライチェンと申します。スイスから参りました。スイスの連邦統計局で活動しております。ここ4～5年OECDでDESECOというプログラムの活動をしています。統計局では、理論中心の研究活動に加わっています。

Albert Tuijnman氏：アルバート・タイネマンと申します。オランダ人ですが、スウェーデン、ストックホルムで活動しています。現在、ストックホルム大学の国際教育研究所に勤めております。また1992年からOECDで活動いたしました。OECDの教育資料をつくっております。比較研究に関心を持っております。

Sophie Ernst氏：ソフィ・アンストと申します。私は哲学の教師で、小学校の教師の教育を研究しております。フランスのいろいろな地域、とくに貧しい地域における教師の教育について、フィールドワークを中心に研究してまいりました。どのようなことが教えられ、どういう学習が行われているのか。どういう問題があるのかということを研究することが重要だと思っています。今回、日本に来ることができたことを大変喜んでおります。学校なども見せていただきたいと思います。

苅谷：苅谷剛彦と申します。私は社会階層と教育、最近では日本における学力の低下について研究しております。日本の学校教育改革にも関わっており、おそらくここにいる先生方の中では、学力問題に最も批判的な立場をとっている1人だと思います。ありがとう

ございました。

市川：市川伸一です。最近、私は日本の政府の委員会に参加させて頂いております。これは教育改革について議論をしている委員会ですが、一番関心を持っているのは、それぞれの子どもたちの学習、それから認知面での問題点です。この分野についていくつか研究をしていきたいと思っており、とくに学習意欲、学習戦略、日本の子どもたちの学習能力についての研究をしたいと考えております。

秋田：秋田喜代美と申します。私は教育心理学、それから教師教育が専門です。研究のために1週間に2回、小学校に行きデータ収集をしております。また行った調査の分析をもとに先生方のための教育ツールを開発するという事もやっております。私も政府の教育改革委員会メンバーの1人で、主にカリキュラムを、幼稚園から小学校にいたるまでの繋ぎ方について研究しています。幼稚園と小学校のカリキュラムの開発もしております。

欧氏：おはようございます。私はヨンセン・オウと申します。24年前ですが、東京大学で勉強いたしました。私の先生は稲垣先生でした。また、小学校と中学校の教師の経験もあります。現在は台北教員養成学校の教授をしております。

Lee Shulman氏：私はリー・シュルマンと申します。教育心理学の教授で、ミシガン州立大学の医学部で教授をしておりました。82年からスタンフォード大学で心理学の教授、92年からはカーネギー財団の理事長をしております。後ほど、カーネギー財団の活動についてはお話いたします。ありがとうございました。

佐藤：皆様方、大変すばらしい背景をお持ちで大変感銘を受けております。今後の2日間にわたる議論が実り多いものであることを祈ります。

2. 基調講演

2.1 問題の所在とセンターのねらい¹

佐藤：それでは最初の基調講演のスピーカーである金子先生、お願いいたします。

¹ 補足資料・Kaneko 1 参照のこと

はじめに

金子：少しプログラムとは異なるのですが、まずシンポジウムのタイトルについてご説明申し上げます。タイトルにCORE ACADEMIC COMPETENCES-Building Agenda for Research and Actionというものを付けましたのは、このシンポジウムにおいて、本プロジェクトは今後5年間で何をなすべきか。どういう問題を取り上げていくべきなのか。そしてどのような分析結果を出すことを目標とするのか。こうした点について、皆様方からそのご意見をいただきましたかったからです。まずは私が考えていることを簡単に話し、その上でコメントをいただきたいと思います。

昨今、先進工業国では、基礎的な学力について非常に大きな懸念が生まれてきております。OECDのPIISAプロジェクトが大きな注目をあびているのも、基礎学力に対する社会的な懸念が大きいことを示していると思います。

私自身の専門分野は高等教育です。いつも、先進国における大きな問題は、高等教育についてであるという印象を受けていたのですが、今や基礎学力の方が注目を集めているようです。

何故、基礎教育が重要な問題になっているのか。その背後にある要因は何か。この問題を解決するために何をしなければならないのか。分析的な側面でいくと、何を明らかにしなければならないのか。こうしたことを、私のプレゼンテーションでお話したいと考えております。

基礎学力問題の背景

何故、基礎学力が大きな問題になっているのか。時間がないので、詳しくはお話することができないと思いますが、私の論文を読んで頂ければ、詳しくわかると思います。その紹介の後で、どのような観点を念頭に置いて、学力について議論していくべきなのかについての私の意見を述べさせていただきます。

最初にお話したいのは、基礎学力の問題には大きく分けて2つの要因があるということです。1つは生徒側の問題です。「近代社会において良い教育を受ける」ということは、良い仕事を得る上で非常に重要でありました。良い教育を受けることは、ミドルクラスの地位を確保するためには非常に重要でありました。良い

学校で良い教育を受けると、良い仕事に就ける。そうであれば、親は子どもに対して良い学校に行くようにプレッシャーをかけるようになります。それは当然のことです。子どももそれを受け入れるようになっていました。こうしたことは、近代社会といっても伝統的な社会でみられたことです。しかしながら最近になって、そのメカニズムが機能しなくなってきました。そして、職業のイメージも明確ではなくなり、伝統的な職場というものも重要ではなくなってきました。ミドルクラスの両親も増えてきましたから、会社に勤めても結局は事務的な仕事をする親をみると、子どもは「あんなことは面白くないからやりたくない」と思うようになります。今までとは違う状況が生まれつつあるのです。これが先進各国における現状の重要な点であると思います。

他方で私たちは、新しい時代のニーズに答えなければなりません。これが2つ目の問題です。知識社会、グローバル化が進むにあたり、新しい能力、行動能力が必要になってきました。国家全体、そして個人としても経済的な成功のためには知識が重要になります。また、グローバル化が進み企業も個人も、国家によって守られるということではなく、競争にさらされるようになったわけです。そうすると、経済的な競争力というのは、とくに先進国においては非常に高度な知識によって、確保していかなければならないということになります。知識というのは、学力と結びついているわけで、各国政府はこの学力の低下というものについて危機感をもっております。伝統的学力の低下も非常に大きな危機感をもたらしますが、それと同時に新しい時代の新しい能力やスキルが必要ということもその危機感の要因となっています。これは伝統的な科目について学習するだけではなく、より広い意味での能力が必要になることを意味します。そのような能力、技術、技能が、急速に変化している社会の基盤になっているわけです。私たちは、こうした新しい能力やスキルをも身につけることができる新しいメカニズムをつくっていかねばなりません。新しい若者の能力を開発するためのメカニズムが必要になるということです。

現在の先進国の教育は、従来の伝統的な学問の学力が低下しているということ、そしてそれと同時に新しい社会に必要な技術や知識を取得していかなければならないという2つの問題に直面しています。そして私たちは、コアとなる学力が育まれていくためのメカニ

ズムをつくることが求められているわけです。

日本の事例

ここで日本の例をとりあげたいと思います。スライドをご覧ください（補足資料・Kaneko 1 図表1）。ここに示したのは、先ほど申しました、2つの重要な要因が学力問題の背後にあるということです。1つは社会的な、あるいは社会制度の持つ力の後退です。すなわち、やる気を起こさせる、やる気を強化させるための社会の装置が、多くの先進諸国において侵食されてきていると思うのです。それと同時に、知識社会、グローバリゼーションというコンテキストの中で新しい問題があるわけです。明らかに労働市場は変化しておりますし、仕事で必要とされる能力も変化してきています。そして、それはとりもなおさず、新しいコンピテンスが必要であるということになります。学力問題を議論する際は、この両方の問題をみていかなければならないと思います。

日本はこうした意味で興味深い事例であります。日本は、学生の能力、学力という点では一番最近の調査を含めて、国際的に大変高いレベルのスコアをあげています。にもかかわらず、いわゆる学習危機というのが日本では起こっていると考えられております。何故それほど深刻に学習の危機について考えられているのでしょうか。日本は基本的に、いわゆるコア・アカデミック・コンピテンスがいかに重要か認識しております。日本の教育制度について、我々日本人は非常に批判的です。しかし、コア・アカデミック・コンピテンスというものが侵食され始めますと、日本の人々は非常に急速に、激しくこれに反応しました。

日本の国民の反応は、私がお話した2つの要因のなかで起きていることだと思います。日本のケースについてこれ以上詳しくお話するつもりはありませんが、1つだけ申し上げたいことがあります。それは130年くらい前のことですが、日本が、初等教育に異常ともいえるほど過大に投資をし、明治維新から40年くらいですべての国民が初等教育を受けるという体制ができあがったということです。これは非常に重要なことです。しかし、工業化が進むと、一部の産業界においては、他の産業界よりも生産性が高まるというような現象が出てきました。そして、学歴というものが良い労働条件、良い会社に勤められる、というようなことに使わ

れるようになりました。そういう事態になると、人々はより良い学校に入る、よりレベルが高い有名な学校に入るという競争をするようになり、教育システムと労働市場の間につながりができました。良い学校を出るほど、良い仕事につけるという状況が発生したわけです。資本主義の国ではよく見られる現象ですが、日本においてはそれがとくに顕著です。これはある意味では、正常なことではありません。

イギリスの社会学者であるドーアが、このような状況を「デプロマティ・デジーズ」と呼びました。要するに「学歴病」とよんだのです。確かに社会的な病理であるかもしれません。しかしながらこのメカニズムは異常に安上がりのメカニズムとして機能しました。すなわち、学生たちに勉強をさせる、そのモチベーションを与えたのです。小学校、中学校において、そしてまた高校においても一生懸命勉強するというモチベーションを与えました。日本の社会にとっては、とても重要なシステムだったのです。とにかく、子どもは一生懸命勉強しなければいけないということが人々の共通意識になったのです。一生懸命やれば将来、良い地位につくことができる。これは当然のことであると考えられたのです。そこで教育改革が行われる場合には、このあまりにも過剰な競争を緩和する、ということが掲げられていきました。しかしこの政策の結果、若者たちは社会が豊かになったことも重なって、やる気を失くしていった、つまり基礎学力の育成というのが侵食されたということです。

これは今年の研究ですが、日本人の参加者の方はご存知だと思います（補足資料・Kaneko 1 図表2）。左側の方は1995年の数字、右が2000年の数字です。このオレンジの色が1日3時間以上勉強している学生の比率、ピンクが2時間以上、そして1時間、これが30分、白は全く家では勉強しない人の比率です。5年間というわずかな時間の間に、2時間以上勉強する学生の比率が劇的に減っています。家で全然勉強しないという学生の比率もこの5年間に急速に増えました。これは、高校生の統計です。こちらは中学校のケースですが（補足資料・Kaneko 1 図表3）、同じような傾向があります。こちらは小学校ですが（補足資料・Kaneko 1 図表4）、やはり似たような傾向があります。勉強しない子どもの数が増えています。

この3つを比べてみると次のことが指摘できます。小学校から中学校に進学すると、そのときは勉強しよ

うという傾向があるのですが、高校に行くとその数が減るということです。これは非常にはっきりとした傾向です。日本は明らかに子どもたちに勉強させる、とくに自宅学習の時間をもたせようというメカニズムを失いつつあるのです。このような変化、あるいは行動の変化というのが学力にどれくらい影響を与えているのか、というのが私たちの議論の中心です。すでに研究も蓄積されつつあり、明日、荻谷先生のほうから発表されることになっています。とりあえずこのような傾向があるということは、覚えておいていただきたいと思います。

学力問題打開をめぐる諸問題

日本の社会は、子どもたちに勉強させるということを促すメカニズムを失いつつあり、これは小中高すべてにおいてみられるのです。このために、非常にはっきりとした教育の危機が生まれています。基礎学力研究開発センターはそうした問題に取り組むために設置されました。私たちは何ができるでしょうか。佐藤先生、藤田先生もおっしゃいましたが、研究者たちは大きな役割を演じなければなりません。

子どもたちのやる気がなくなっているということは、社会に深く根ざされつつあります。政府の直接的な政策で、てこ入れできるというのではなく、むしろ市民の参加型イニシアティブというものが必要になると思います。そうすることによって、大きな変化がもたらされるのではないかと思います。

また、この学習の危機への対応としては、過去の改革の流れを逆戻しにするというのが当然でてくる考え方であり、伝統的な教育を復活させようという声もあります。しかし、実際にそれを実施するのは難しいと思います。というのは、知識の性質が変わったからです。基礎学力、社会において必要な知識というのは、学科知識によって育成されると考えられてきました。そういうコンセンサスがあった時代には、学科知識を身につけることを受け入れるのに全く問題はなかったわけです。ところが知識社会が登場したことによって、学科知識以外に必要なものが出てきました。より具体的な知識というものが必要になり、その多様性が問題になったのです。様々なニーズに対応できるような潜在能力を育てるということになると、それは学科知識だけでは不十分である、ということになるわけです。

ですから、「必要な能力とは何か」という議論が教育界で起こったわけです。

参加型学習によって能力が身につくという意見もありましたし、また多様な知識、能力獲得の必要性を唱える提案もあります。そのようなニーズがあるということはわかるのですが、実際にどのようにすれば良いのかということになると、明確な答えができません。また、学校の役割は何かという議論もあります。社会学者の研究によりますと、公的な権威や専門家に対する社会的な尊敬の念というのが薄れてきているということで、その中には先生も含まれるわけです。そういうこともあり、教育訓練という学校の機能というものが失われつつあるのです。

また、公教育をどのように捉えるかという問題もあります。近代国家というものは公教育を保証しなければならないと考えられています。親には子どもを学校に行かせる権利と義務があると考えられています。しかしながら、個人の志向が非常に多様化するにつれ、それを尊重しなければいけないという考えも出てきました。また学校教育は効率的ではないのではないか、という疑問が生じてきて、公教育への予算を増加するような政策への支持が失われつつあります。

こうした問題によって混迷を打開する政策が策定、実施されていないのが現状です。

3つの研究課題

そのような観点から、研究として3つの課題が設定されます。

1つは明らかに基礎学力の定義です。伝統的な学習到達度というのは教科の知識でした。いまやこれだけでは、十分とはいえません。ところが、多くの人たちが新しいタイプの能力、あるいはスキルが必要だといっているのはおりましたが、誰もきちんと定義をした者がいません。一体、子どもが将来どのような能力を必要とするのか、ということは誰にもわからないわけです。もちろん、皆が子どもを教育したいという希望は述べていますが、はっきりとしたことはわからない。基礎学力が何であり、それをどのように育てれば良いのかという疑問が依然としてあるわけです。

2つめの課題は計測の問題です。私たちはこの学力を測らなければなりません。新しいタイプの知識を育てるとしても、これを計測できなければ、効果的では

ないと思います。しかし、伝統的な教科的知識であれば計測できますが、新しいタイプの能力は現段階では計測できないわけです。そうすると、どうしても伝統的な学科知識が重要視されることになってしまいます。これはもちろん伝統的な学科知識の計測をやっている、当面は効率が良いように思いますが、長い目でみれば社会のためにはなりません。

そして3番目は社会がどのように公教育を支援し、コントロールすればよいのかということです。国家の関与、学校教育に対する関与が、大きく変わってきました。多くのいろんな選択肢があって、ディスカッションされております。とくにアメリカ、あるいはイギリスにおきましても、市場の力、あるいは擬似市場メカニズムというのが、学校にもあてはめられています。しかもこの2か国だけではありません。それ以外にも様々な公教育が実践されています。市場志向とはいえないかもしれませんが、様々なアプローチが公教育に適用されていますので、私たちはそれを無視することはできないと思います。様々なアプローチを比較して、その効果、利点、欠点を比較する必要があると思います。非常にはっきりとした課題ですが、システムティックな研究はまだ行われておりません。

これら3つの課題は非常に重要な意味をもっていると思います。検討していただき、皆さんからのコメントを是非うかがいたいと思います。

佐藤：ありがとうございました。金子先生はこのプロジェクトに精通していらっしゃると思いますので、本当にすばらしいプレゼンテーションをしていただきました。多くの問題、そして現在の課題についてお話下さいました。

2.2 教育改革に何が必要か²

佐藤：次はリー・シュルマン博士です。リー・シュルマン氏はシカゴ大学で博士号をとられ、ミシガン州立大学で19年教鞭をとられました。その後、スタンフォード大学で16年間仕事をなさいましてから現在お勤めになっているカーネギー財団に移ったわけです。非常に長い年月にわたって研究活動をなさってきましたが、彼の専門は教師教育、教師政策、そして、高等教育機関におけるプロフェッショナル教育ということになり

ます。では、スピーチをお願いします。

はじめに

Lee Shulman氏：このシンポジウムは、もちろん基礎学力の問題を議論しようという場ではありますが、同時に新しいセンターの設立のお祝いということにもなると思います。新しいセンターは、5年の期限付きというのですが、それ以上に研究活動を続けていただければ、と思っております。私が現在仕事をしているカーネギー財団は1905年に設立されましたので、2005年には100周年を迎えます。ぜひ、このセンターも100周年を迎えてください。そして、100周年を迎えるときは、是非私も招いていただければと思います。

このシンポジウムの論点は幅広いものにわたっています。学校改革というのは、非常に幅広いテーマですので、様々な事象と関連があります。そして既に様々なペーパーが出ていると思います。定量的なペーパーもあれば、質的調査によるペーパーもあります。またマクロ的な研究もあれば、個別のケースを取り上げたものもあります。私はそうした多様な形で研究が蓄積されることは良いことだと思います。というのは、私たちが直面している問題というのは、1つのやり方や1つの戦略で解決できる問題ではないからです。現在直面している問題は、非常に高いレベルの理論、実践によって取り組んでいかなくてはならないのです。私たちはあらゆるツール、持てるツールのすべてを活用して問題に取り組まなくてはなりません。

私は以下のようなトピックについてお話したいと思います。まず、簡単にカーネギー財団の仕事についてお話したいと思います。それは、私が今日お話したいと考えていることを示すためのよいガイダンスとなるからです。そして、どのような能力がすべての職業において必要とされるか、ということについてお話しします。その後、学校にみられる共通の特徴について話し、それが教師の学習にどのようにつながるのか、ということについてお話しします。そして、教師の学習と学校の改革の相互作用モデルについてお話したいと思います。というのは、学校の改革をはじめるには、教師がどのように仕事をして、実践から学び続けていくかということが不可欠だからです。また、教師がどのように学ぶかということを考えるには、社会、コミュニティの力というものも必要になるわけです。それが

² 補足資料・Shulman参照のこと

学校改革の成否を決めることになるでしょう。こうしたことについて、理論的な側面も含めつつお話ししたいと思います。1990年代はじめの5～6年、私は学校の改革で失敗したことがあります。そうした個人的な失敗の経験からお話ししたいと思います。そして時間があれば、私たちが今、取り組んでいるプロジェクトについて話をしたいと思います。時間がなければ、12月にアメリカで発表された資料がありますし、ウェブサイトにも出されていますので、そちらをみていただきたいと思います。しかし、いずれにしても新しいセンタ－の研究者たちに対するアドバイスは最後に必ず述べたいと思います。

カーネギー財団の研究活動

カーネギー財団というのは独立した研究センターとして、1905年に設立されました。独立したというのは文字どおりです。カーネギー財団は全く資金を受けておりません。どのような政府の組織からもお金は受けておりません。完全に独立しています。政府は変わるかもしれない。大統領、上院議員も変わるかもしれない。しかし、私たちの研究活動に影響を与えるのは市場の力、株式市場ということになります。ダウが上がったり下がったりしているわけですが、現在、私たちは非常に失望している状況です。私はお金を失って貧乏になるかもしれないが、それでも独立性は保たれているということになります。

カーネギー財団は教育や学習について様々な研究を行っていますが、1つ主要な研究として行っていることに、いかに人々が職業のために準備をしているかということがあります。職業、プロフェッショナルな専門職についている人、弁護士ですとか、エンジニア、教師、そして、今は素晴らしい研究を聖職者についても行っております。例えば、牧師、ユダヤ教の指導者、伝導師といった人たち、そして近々、医学、看護という人たちの研究も行います。それぞれ比較可能な形で行われます。各フィールドでユニークな点は何であるのかということと、何が類似点としてあげられるのかということ明らかにしようとしています。これについてはまた後で述べたいと思います。この研究は質問紙調査、ケーススタディ、参与観察等を組み合わせて行っております。

アメリカにおけるPh.D. 取得のためのトレーニング

に関しての研究も行っております。具体的には、数学、文学、化学、歴史、教育、そして神経科学の専門分野を対象としております。

またCASTL、これはCarnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learningの略ですが、そうした研究活動も行っています。こうした研究についてはカーネギー財団のホームページをご覧ください。常にアップデートもしておりますし、研究内容とか、その他の出版物の記事なども載せられております。20人のシニア・スカラ－がこの財団のスタッフとしてホームページを作成しておりますので、見て頂ければと思います。

プロフェッションの能力

では、そのプロフェッションの能力というのは、普遍的にいったらどういったものなのでしょうか。ここで、断っておかなければならないことがあります。私はシカゴ大学でベンジャミン・ブルームのもとで学びましたので、リストをつくるのが好きなのです。買い物に行くときでさえリストをつくるのです。したがって、以下のお話も、リストをもとにすすめていきます。ちなみに妻のジュリーは私とは違ってケースをつくる。これは学者の異なる2つのアプローチであると思います。

このリスト（補足資料・Shulman 図表2）に書かれていることは、すべての職業の人たちが共有すべきであると考えられる能力です。これは真実で一般的であり、そして非常に具体的でもあると考えております。

先ほど法学、工学、教育、聖職学、看護学、医学の分野について研究していると述べましたが、これらすべての職業に共通する特徴としては、その職業に就く人たちは社会に貢献する義務を学ばなくてはならないということです。弁護士の中には「そんなコミットメントはもっていない」という人がいるかもしれません。こうした例は失敗といえるでしょう。最初の特徴として重要なのは、社会に貢献するコミットメントなのです。それは社会との契約のようなものです。この契約というのは、就いている職業において、自治とか独立を得るかわりに果たさなければならないコミットメントということになります。

そして第2に、これもすべての職業についていえることですが、プロフェッションの職業に就く人は、子

どもや社会に対して深い理解をしなければならないということです。偶然に学んだこと、システムティックに学んだこと、そして知識を構築していく「ナレッジ・ビルディング」、こうしたことが重要になります。そして自分の専門分野に限定した理解では不十分です。自分の専門分野だけでなく、もっと全体的な理解を目指すことが必要になります。だからこそ、プロフェッションの職に就く人たちは、実践を始めたときに、ただ知識を蓄えるだけでなく、さらに知識を拡大していく努力を続けなければならないということになります。

3つ目の特徴というのは、モラル的なコミットメントをして理解するだけでは足りないということです。実践のスキルも持つ必要があります。外科医であれば、何かをするとき、そのやり方を知っている必要があります。そして、教師は教師としての具体的なスキルを必要とする。しかし、スキルだけでは盲目になってしまうかもしれません。スキルだけではなく、目的を持ち、意図をもち、スキルを用いた行動が必要になるというわけです。

以上、3つの特徴を述べました。社会への貢献、深い理解、そして実践のためのスキルです。それだけでは十分ではありません。というのは、その3つが備わっていたとしても、そしてベストを尽くしたとしても、常にうまくいくとは限らないからです。ほとんどのケースにおいて、実は自分が意図したようにいかない場合が多いのです。教師、医師、あるいは弁護士、エンジニアであっても、世界は予見不可能な、不安定な、不透明な場所です。ですから、改善を目的とした批判的思考、そういった批判的な分析ができる人の手助けが必要ということになります。常にそのパフォーマンスに関して鏡を提供し、そうしたことにより、自分自身の反省を促してくれる。そういった人が必要なのです。もし、そうしたことがなければ、そのプロフェッション、職業は完全であるとはいえません。振りかえって批判的思考をしてみるということが重要です。私は非常に経験のある医師などに関して、彼らのパフォーマンス、実践をビデオテープで何年もみてきました。ベルリン大学で、医師のビデオを撮りました。それは、患者を診察しているところでしたが、それを400人の人の前でみせたわけです。この人は内科医として、スイスで最も有名な医師の1人でした。それをみて、「私はこんなことをやっていたのか」と自らのビデオをみていったのです。彼はそれまでに40年間も教師として医

学生を教えてきた人ですが、自らを学ぶ、自らをみる、鏡でみるという機会が実際に与えられなければ、自分自身のことに気付くということは難しいと思います。そしてそうしなければ、卓越することはできません。それは職業をもつ人たちの義務であると思います。

5つめ、これは不確定性と、制約のもとにおける判断とデザイン能力ということです。現実世界の制約のもと、例えば、資源がないといった制約もあるでしょう。何らかの設計に加わった場合、非常に重要な問題としてあげられるのは、不透明性、不確定性です。あるいは予見ができないという要素です。こうした中で、判断し、デザインしていくという能力が必要になっていきます。

教育改革に必要な要素

さて、これまですべての職業に適用できる原則ということでお話してきましたが、次に教育機関、教育改革に焦点を絞ってお話したいと思います。

教育機関の将来、教育機関の特徴はどのようなものでしょうか。成功につながる改革とはどのようなものでしょうか。

まず改革のために必要なのは、コミュニティが改革の実践にかかわっているということです。うまく改革が行われている学区に行きますと、そこに入るとすぐに、コミュニティが改革の実践に関わっていることがわかります。

第2に、改革には知識の共有、すなわちなリッジベースが必要ということがあります。どのような人、機関であっても、同じ知識と、それを理解するコミュニティが必要になります。実践だけでは十分ではないのです。

第3に共通の理想とされるビジョンも必要です。そのビジョンを実現するほど長く生きられないことがわかっていたとしても、それに向けて、例えば世界や1人1人の生徒が、改革が成功したときにどうなっているか、というビジョンを共有することが必要です。そのビジョンは実践とも理解とも違います。宗教の信仰あるいは政治のイデオロギーのようなものでしょう。教育関係者にとっては、ジョン・デューイが唱えたようなもの、あるいはブルーナが唱えたような、そしてあるいはその他の哲学者が教育について唱えたビジョンかもしれません。そうしたビジョンを共有するとい

うことが重要です。

第4に必要なのは、モチベーション、動機づけ、インセンティブです。というのは、たとえビジョンを共有する人たちがいる、知識を共有する人たちがいる、実践に関わるコミュニティがあったとしても、インセンティブがなければ誰も仕事をしないでしょう。現実をみて下さい。改革というのは常に一定の困難な状況のもとで行われるわけです。もし、障害がなければ、改革はそもそも必要ないのです。学校は、ファッションやロックミュージックの流行のように一夜にして簡単に変わるものではありません。ですから、インセンティブというのが必要となるのです。

それと同時にあと2つのことが必要です。改革を実施していくためには、自己反省を促すメカニズムが必要です。改革の努力はイデオロギーによって牽引されますが、そのイデオロギーを追求することにより、実践の場で問題が生じることがあります。したがって、やはり批判をし合う、反省をし合う、改革を改革していくという意識、そういったものが必要となります。医学においても反省をする能力といわれることがありますが、医師や看護婦というのは常に定期的に自らの活動を批判するわけです。そして、患者が死亡した場合には一体何が起こったのか、次はどうしたらよいのかということを検証する、ということをやっています。そのような自己批判的な、自己反省的なメカニズムというのが重要です。

また、改革をサポートする1つのコミュニティといったような社会的組織が必要となります。その社会的な組織というのは、あらゆる努力を支持していく、サポートしていくようなものでなければなりません。それはこのような図で表されることができるようなものです(補足資料・Shulman 図表4)。まず、実践コミュニティ、共通の理解や知識、すなわちノリッジベースが必要です。そして、共有された責務、支援、動機、あるいはビジョン、イデオロギーといったものが必要です。そして、それらを省察できる機会が提供する組織が必要です。日本でも優秀な学校はそうであると思いますが、学校の先生は定期的に自らの活動を反省し、そこから学習するというをやっております。組織的な構造、そして反省の機会を与えるような体制が必要なのです。それが、いわゆるコミュニティといったような組織的な構造の中で実践されていく必要があります。

100年前と比べると学校は、違いというより共通点が増えてきていると思います。学校というのは非常に安定的で保守的な制度、組織です。以上のような要素がないと改革は進みません。そして、この改革の概念の中心にあるのが先生方の活動だといえるわけです。学校改革の中で先生が学ぶべきものは何でしょうか。私の答えに驚かれることはないと思いますが、改革において効果をあげる先生方というのは、意志をもって意図的に、しっかりと自分の活動を進めていく人、それからまた理解の深い人です。私がこれまで行ってきた教育学に関する研究ですが、まさにそれが中心的なテーマであったわけです。数学、歴史、文学、何を教えるにしても、先生自らが、自分がやっていることを定期的に反省し、認識をする、分析する先生が重要なものであって、そういうことができない人は価値のある先生とはいえないと思います。さらに先生方はビジョンとモチベーションそして、自らを反省する能力をもっている人でなければなりません。そして、また他の人々と協力をすることができる人でなければなりません。1つのコミュニティ、集まりの中で指導力を発揮していくという能力も必要です。また、先生方の教育のためのプログラムをみると、常に自らの理解を改善する機会がその中に入っているかどうか、そして、それがどこで行われるかというのは、重要なことだということがわかります。

ところで、ビジョンは誰でもすぐに持てるものなのでしょうか。それとも、これは教えられなければならないものなのでしょうか。私は、これもやはり教えられなければならないものだと思います。先生方を教育する教員教育は、非常にすばらしい業績を上げている先生方を研究することによって、可能になるものだと思います。まさに優れた先生はすばらしいビジョンを持っている先生で、そうしたビジョンを伝えることが重要なのだと思います。また、きちんとモチベーションを持っていて、コミュニティのメンバーとして指導力を発揮し、協力をしていくことができる先生こそが優れた先生です。

こういう1つ1つの要素は互いに相互作用します。モチベーションとビジョンを持った先生方というのは、先生の集まり全体に対しても影響を与えることになりますし、その逆もあるわけです。ロバート・モーティンという、2週間前に亡くなった89才の非常に優れた社会学者がおりましたが、かつて「私たちは制度をつ

くる組織を開発する。そして、組織が逆に制度をつくっているのである」とおっしゃいました。私たちは制度のつくり手であると同時に、制度によってつくられるという存在でもあるわけです。このことを、次の図で説明したいと思います(補足資料・Shulman 図表1)。これは、今の議論をリニアなモデルという形で表現をしたものです。教師のコミュニティ、集团的ビジョン、知的なベース、知識ベース、実践コミュニティとあるわけですが、学習についての反省を制度化する、それから個人の役割を制度の中で活用していくという両方の点で意味があります。しかし、先生方個人も制度も、もっと大きな社会、あるいは政治的な組織の一部であるということを忘れてはいけません。もっと大きな文化というセッティングの中の一部なのです。

それだけではありません。やはり、大きな社会が外側にかける円として必要になります。モチベーションやインセンティブということを考えると、社会はベンチャー・キャピタルを提供しなければなりません。財政的、あるいは経済的なリソースというものはお金の面においても、それからまた資源の上においても、このような活動を実施するためには不可欠です。ベンチャー・キャピタルを提供する社会であるならば、制度の改革は促進することができます。それから、モラルの面での資本も必要です。マスコミやテレビや映画や大衆文化等いろいろありますが、そういう中で学校改革、学校教育を支えるような文化ができあがっていきます。道徳的な、ベンチャー的な資本がなくなると社会全体が非常に脆弱化していきます。

その一方で忘れてならないのは民主主義の重要さです。私たちは一個人ですが、個人としても制度に影響を与えることができるわけです。ただ単に受身の存在ではありません。投票をすることもできるし、また抗議デモをすることもできます。成功するときも失敗するときもあります。前回の選挙では私の投票はうまくいきませんでした。しかし、民主主義は重要です。

それからまた、ノリッジベース、知識ベース、カリキュラム資本というべきものですが、それも重要です。学校の改革を進めていくためには様々なカリキュラムあるいは教材が必要です。先生方が開発できないものもたくさんあります。このカリキュラム資本というものがないと、改革は進まないのです。もちろんカリキュラム資本があればよいというわけではありません。技術的なカリキュラム資本というだけではなく、専門

能力に、すなわち先生に投資をするという意味での資本も必要だと思います。

いわゆる「テーブル・オブ・ラーニング」という学習とはどのようなものかということについて表をつくりましたが(補足資料・Shulman 図表3)、時間がないのでこれは詳しくお話しません。12月にチェンジマガジンという雑誌で解説いたしましたし、ウェブサイトにものっております。そちらをご覧くださいと思います。

もう1つ私が問いかけたいのは次のようなことです。何故、人は学ばなければならないのかということです。というのは、こうした問いは先生にとって重要だからです。もちろんこれは、私が学生に対して期待するものです。学生には理解、それから実生活で行動していくような能力をもって欲しい。モチベーションやインスピレーションをもって賢明な行動をして欲しいのです。それからビジョンをもって欲しい。なんでも良いというわけではありません。慈悲深い、民主的で、人に対して思いやりのある、また人や社会に対してコミットメントをもっているようなビジョンを持って欲しいのです。それと同時に自ら、また自分の社会について反省をする、批判的な目をもってみる人間に育って欲しいと思うのです。どんな専門職であってもそういう能力が要求され、学生に対しても要求され、そしてそれは先生にも要求されるものです。

基礎学力研究開発センターへのアドバイス

何千マイルも旅行してきて、新しい基礎学力研究開発センターのお祝いをするだけでは申し訳ありません。私はまだ若い人間ですが、せっかくですからアドバイスを最後にさせていただきたいと思います。

まず考えていただきたいのは建築デザインの基準です。ギリシャのある建築家が「新しい建物のデザイン、あるいは新しい庭の設計、寺やモニュメントの設計について何をもってよしとするのか」といっています。これは、同じように研究や、あるいは研究活動や学校についても問うべきことではないかと思います。学校的设计についても考えられることと思います。

まず第1の基準は商品価値があるかどうか、ということです。つまり、誰かに役に立つかどうかということです。したがってどんな研究活動であっても、どんなデザイン、設計であっても、誰かの役に立つのか、

商品価値があるのかどうか、ということをまず考える。それが第1の基準であると思います。

第2は堅固さです。安定的であるか、きちんと立っていることができるような建築物であるか。研究活動でもそうです。どんなものでも主張をすれば良いというものではありません。何かの主張をするためには、きちんとした根拠がなければなりません。そしてまた、研究活動が同僚の研究者によって批判を受けた場合、その批判にきちんと答えられるかどうか、その意味での堅固さというものが重要であります。しかし、それだけで十分であるというわけではなく、それと同時に喜びがなければなりません。研究活動をみた場合に、とても大きな喜びを与えてくれるものであるか、楽しいものであるか、ということを基準に考えてほしいと思います。もちろん、この新しいセンターについては、お金や時間が許す以上の研究課題があると思います。いつも役に立つ堅固なものだけを追究してほしいと思います。楽しいもの、エキサイティングなものについても研究をしていただきたい。それを皆様方への提言の1つとして、申し上げたいと思います。やることはたくさんあります。ですから、おもしろくないものは、おやりにならないほうが良いと思います。

先日、スタンフォード大学時代の同僚、組織論の権威であるジェームス・マーチと話をしました。研究についてのモデルの役割について議論していたのですが、そのときに彼が「モデルについて判断基準は3つある」といいました。

1つは真理であるかどうか、真実であるかどうかということです。その他のものがすべて同じであるとすれば、間違ったモデルよりも正しいモデルが重要となります。それは当然であるとおっしゃるかもしれませんが、しかし、この真理、真実に3つの側面があります。論理的に合理性があるかどうかというのが第1。第2は実際にそれを証明するような証拠があるかどうか、ということです。実証できても意味がないものもあります。逆に、意味があってもそれを支える証拠がない場合もあるわけです。3つ目の側面は、間違っている可能性があるかどうか、ということです。つまり、モデルが絶対に間違える余地がないということであれば、正しいという可能性も高くなります。

2つ目の基準は美しさです。美しいかどうかということが非常に重要で、この美についても3つの側面があります。新しいものがそこから生み出されるかどう

か、ということがまず美の第1の基準です。第2は簡潔性です。ある種のエlegantな側面があるかどうか、非常に端的、かつ美しいかということです。モデルは非常にシンプルなものの方が良く、複雑になると美しくなくなると思います。3つ目の美の側面というのは、驚きです。良いアイディアというのは、何らかの程度の驚きの側面がなければならないと思います。すべて完全に予想可能であるということになると、全く面白味がないと思います。やはりモデルは、最初にはみえなかった新しいものがみえてきた、というものを提供するようなものでなければなりません。

ではその真実性と美、その他に一体何が必要なのでしょう。もうこれで十分と思われるかもしれませんが。社会科学、学校教育、学校改革、教員の教育についてのモデルについてもいえると思いますが、3つ目に必要な側面として、その基準というのは正義であると思います。私たちはモデルをつくる。教育制度をつくる。より良い社会づくりに貢献をしたいからです。したがって、モデルをつくるとしたら、そのモデルというのは真実であり、美しくあり、それと同時に正義についてしっかりと考えるようなもの、世界をより人間的なもの、公正なもの、平等なものにする要素を持っているものでなければならない。そうあってほしいと思うのです。

以上の3つの基準はダイナミックな緊張関係にあります。いくつかの対立というか、矛盾があります。それは不可避で、またそこに元々あるものです。現実の問題に対応するためにモデルをつくる。そのモデルは正義を実現するようなものかもしれないが、真実性や美はないということであるならば、社会科学においてそのモデルを追究する価値はないと思います。あるいは、正しさと美はあるけれども、正義はないということになると、それも追究する価値のあるものとはいえません。したがって、この3つのすべてが重要となるのです。学校教育に関する調査研究活動にしても、まず有意義であること、価値があること、そして証拠がきちんとあること、美しく、楽しいものであること、そして正義と美徳の備わったものであるようにすることを心掛けてほしいと思います。

2週間前にワシントンDCでの、プロテスタントの聖職者の会議上、墓地について議論しました。そこでは、アフリカ系アメリカ人で、プロテスタントの聖職者が1867年に行った調査というか、研究なのですが、

それに、聖職には4つの特性が必要であると書いてある、ということが話題になりました。私は、その4つそれぞれが、教育者、あるいは研究者にも必要であると思いました。それはすべてHで始まる言葉です。

まず第1がオネスティ、誠実さです。研究をするときにはデータをねじ曲げて自分の欲する形にしてしまっ
てはいけません。測定をするなり、研究をするなり、
そういった研究の成果というのは、誠実にそのまま発表
しなければならないということです。したがって、
この誠実さというのは、第1に重要な学者の特性です。
自分は優秀でありたいけれども、誠実であるならば必
ずしも100%自分の望むような優秀性を持つことはで
きない、と認識しなければならないことにもつながり
ます。すなわち、自分の活動とか、自分の理論、ある
いは自分のやっていることについて謙虚でなければなら
ないということです。英語では「謙虚」はヒュミニ
ティと言います。オネスティとヒュミニティ、誠実さ
と謙虚さをもっていると気が滅入ることがあります。
例えば、Ph. D. の論文を書いているときに経験してらっ
しゃるのではないかと思います、誠実に自分の研究
をみて、そして謙虚な気持ちでそれをみてみたら、気
が滅入るということはよくあると思います。しかし、
そういう状況で必要なのは次のHであります。つまり、
ユーモアですね。自分の状況、自分自身についてあまり
深刻に考えずに、笑うことができるということが必要
なのです。神様はこんなところに私をおいた。すべての
世界、世の中の問題を解決せよ、とっているわけでは
ないということです。私はユーモアのセンスのない物理
学者も心理学者も信用しません。社会学者もそうです。
では4つ目は为什么呢。それはホープ、希望です。希望
を持つことによって私たちの努力は先に進みます。学
校改革について学習をすると、過去のことから学ぼう
とすると、もう希望は持てないということで改革する
意欲もなくなってしまうことがあります。しかし過去に
失敗ばかりあったとしても、未来に希望を持つことが
重要なのです。

したがって、この基礎学力研究開発センターにおき
ましては、まずきちんと誠実さをもって研究活動をし
ていていただきたい。そして、謙虚さとそれからユー
モアをもって、また希望を放棄することなく研究を
続けていていただきたいと思います。

佐藤：どうもありがとうございました。大変啓発的な
スピーチであったと思います。シュルマン氏は教育心

理学者でいらっしゃいますが、新しい行動科学のビジ
ョン、実践的な認識論について講義をして下さいまし
た。また専門家としての認識論、これは教育心理学だ
けでなく、社会学、あるいは倫理学とも関係があると思
います。シュルマン氏のスピーチの中に、私たちの
センターにとって、贈り物と考えられる部分が随分多
くあったと思います。非常にはっきりとした、レベル
の高い助言をいただきました。そして、私にとりまし
ても大きな希望となっています。輝ける未来があるよ
うな気がしました。どうもありがとうございました。
ここで、最初のセッションをおしまいにしたいと思います。
非常に意味のあるエキサイティングなディスカッ
ションがもてたと思います。2人のキーノートスピー
カーの方、ありがとうございました。

3. 学力問題と政策

3.1 台湾における教育改革

佐藤：続いて、「改革と政策」のセッションに入りたい
と思います。ここでは、欧先生がお話して下さいまし
ます。欧先生は私の大学院時代の親友です。30年後の再会
ということになります。セッションを始める前に、若干
のコメントを司会である私からしたいと思います。

欧先生は台湾で研究活動をしていらっしゃいます。
台湾と日本は共通の問題をもっています。そしてそれ
は東アジア共通の問題であり、いわば東アジアスタイル
の危機であるともいえると思います。東アジアとい
うのは韓国、日本、台湾、香港、そしてシンガポール、
これは私の定義です。

冷戦の時代には、世界のほとんどの国々は、GNP
の伸び率が4%から5%でした。しかし、この東アジ
アにおいては非常に急速に工業化が進み、GNPも
11%、12%の成長を示しました。東アジアの国々は共
通のバックグラウンドを有していて、また近代化のプロ
セスも非常に似ております。いわゆる、複雑な近代化
を遂げたところなのです。

この間、学校教育、学習へのインセンティブは非常
に高いものでした。そのため、テストではとても高い
成績をとり、PISAのテストあるいはIEAのテ
ストでも、日本や台湾はいつもトップクラスでした。し
かし、この東アジアにおいては、最近学生が勉強しな

くなったということで、学習が崩壊しているということがいわれております。いわゆる教育における社会的な契約というものが崩壊しつつあるのです。非常に深刻な事態になっています。そして複合的な近代化のプロセスを経た後、多くの共通の政策が実施されるようになりました。教育改革が行われたわけです。

しかし、何故こんなに多くの共通点があるのか不思議に思います。植民地主義、いわゆるこの日本の教育改革というのが、新植民地主義としてこれらの国々を席卷しているのではないかと思います。欧先生はどのように大変興味深い地域における教育改革、とくにカリキュラムの改革についてお話をくださると思います。

それでは、欧用生教授をご紹介したいと思います。教授は「ナショナル・タイペイ・ティーチャーズ・カレッジ」の先生で、かつてこの大学の学長をしていらっしゃいました。初めて選挙によってその職に選ばれた方でいらっしゃいます。現在は台北にあるカリキュラムの研究所にお勤めで、教育改革の政策、とくにカリキュラムの面での研究で、ご活躍なさっています。それでは欧先生、よろしくお願いいたします。

はじめに

欧氏：このような重要な会議にお招き下さいまして、非常に光栄に思っております。私は1972年から79年まで東京大学で勉強しました。そのときに佐藤先生も大学に在籍しておられ、非常に優秀な友達でありましたが、今は世界的に有名なカリキュラム研究者になりました。私も去年の8月から今年の1月まで東大に戻り、日本の教育改革について資料を収集し、報告書を作成する予定です。帰る前に佐藤先生から今日のシンポジウムに参加するように誘われました。台湾では学力は論じられているのか。論じられているとすれば、具体的な論点は何か。カリキュラム政策について学力論はどのような意味をもっているか、というテーマを佐藤先生からいただきました。私はずっと以前よりカリキュラムを専攻していて、とくにカリキュラム政策とカリキュラム社会学についての関心がありました。それから、カリキュラム政策にも各々のレベルで、例えば、国のカリキュラム政策であるとか、地方のカリキュラム政策、それから現場の学校レベルの問題と、いろいろ研究をしてきました。

今日は主に3つのことをお話しします。1998年に台湾

では新しく、いわゆる9年一貫カリキュラムが草案として出されました。まず、この中で能力をどういうふうに考えられているかについて説明したいと思います。

台湾は1990年代に入ってから、激しい学力論が展開されています。世界の競争の中で、台湾の子どもはどういうふうに勝ち抜くか、そのために必要な学力は何であるか。そうした学力論はカリキュラム政策の中にどのように反映されているか。学校の先生、親、政策担当者はどのようにすれば理想が実現すると論じているのか。その議論の中では、何が論じられて、何が無視されているか。議論する第2の部分はこうした問題です。

最後に、試案として、改革の議論の際に何を考えるべきかということについて触れたいと思います。以下、そのような順に沿って、話を進めていきます。

1990年代の教育改革における能力観

台湾は1990年代から教育改革が急激に進みました。その教育改革は台湾にとっては画期的な改革です。それは例えば、90年代に入ってから、いわゆる「解放と卓越」に向かってすべての法令、制度が改革されました。教師法は教師の権利と義務がうたわれておりますが、うたわれる教師法は閉鎖的なものから開放的なものになり、それから1996年に教科書は全部、国定から検定制に踏み切りました。

さらに重要なことは1998年に9年一貫カリキュラム案が公表されました。その9年一貫カリキュラムは非常に大きな変貌をもたらそうとしています。その中の主なこととして、すべての教科をなくし、7つの領域だけを残すということがあります。非常に大きく統合してすべての教科を7つの領域にしているわけですから、インティグレーションは非常に強調されているのですが、その中で一番重要であるのは、いわゆるコンピテン스가その統合の重要な基礎になっていることです。つまり、先ほど申し上げたように、21世紀に台湾の子どもは何をもって世界の中で競争するか、いろいろな議論をした後、いわゆる十大基本能力というのが制定されました。

これは3つのカテゴリーに分けられるのですが、1から4までは人と人との関係、5から7は人の環境との関係、8から10までは人と自然との関係というようになっています。そのような3カテゴリーの10の基本

能力が示されたわけですが、このような能力に沿ってカリキュラムをつくるわけです。そして教師もこの能力によって授業を行い、それから、最後に評価されるわけであります。

台湾における5つの学力論争

この十大能力については、その内容、性格、そしてどのように実際の教室で教えるのか、という観点で激しい論争が起きました。これは日本の学力低下と同じような形で、小・中学校の現場ばかりではなく、新聞、雑誌、テレビ、そして、衆議院でも論議しているわけです。学力論争は今、最終段階に入ったといえますが、様々な資料を収集し、彼らは何を論じているか、そこにはどのような問題点があるかということを整理しました。能力観について、その概念や内容、性格、応用、それから実施状況等を整理すれば、論争には5つの焦点があることがわかります。

第一にパラダイムの論争です。つまり、能力とは何であるか、能力の内容とは何であるべきかという論争です。それは、3つのパラダイムの論争といえます。1つは行動主義的な能力観です。2つ目が相互作用主義的能力観です。それから、最近ようやく出てきたのは、荻谷先生が日本でいつもおっしゃっているような社会階層という観点からの批判的な能力観です。パラダイム論争の中心となっているのは、行動主義的な能力観です。現在の事態において、また現在の台湾の中で、子どもは何を勉強すべきなのか。どのような学力を身に付けなければならないのか。そのような論議が非常に多く、主流となっていますが、ようやく最近になって、もっと広い視野から学力について論じられるようになりました。その中でとくに、批判的学力論が盛んになってきたわけです。

2番目として、ネイティブ・コンピテンスとスクール・オートノミーとの関係の問題があります。すなわち、この2つがどのように調和するかということが論議の焦点となっています。また、一連の教育改革の中で、理想とされているのはディレギュレーション、すなわち規制緩和です。規制緩和、地方分権が盛んに行われています。多くの論点は、地方の中に配分されるものは権利ではなく、責任だけだということです。また、規制緩和は実質的な緩和ではないという論議が多くなされております。国がコンピテンスをコントロー

ルの道具とし、実質的な権力をもっているわけですから、地方は自治になっても意味がないということです。

3番目は、能力が公的なものか私的財産のようなものかという論点です。一部では、能力は公的なものがあり、どういう能力が必要であるかは、少数の専門家が決めるのではなく、より多くの市民たちによって論じられるべきだという意見があります。他方で、私的財産だとする意見もあります。台湾でも今、教育の私事化の傾向が確認でき、能力に関しては自己責任であるという指摘も多くみられるようになりました。

4番目というのはエクセレンスか社会正義かという問題です。各学校の条件は当然ながら同じではなく、生徒も、先生も、そして校長の能力も異なっています。とりわけ地区によってその差異が大きいために、学校がカリキュラムを組むときには、その地域格差を反映させます。そうすると、良い地域の学校はますます良くなり、悪い地域の学校はますます悪くなるということが起きます。こうしたとき、エクセレンスの追求と社会正義の追求のどちらを優先するべきか、ということが議論の焦点になります。

5番目は、日本ではいわゆる、ゆとり教育が提唱されていますが、台湾でも同じように提唱されているハッピーラーニングをめぐる議論です。ハッピーラーニングとは、生徒がクラスルームの中でリラックスするように配慮し、教師もリラックスしながら教育するべきだというものであり、教科書を使わず、生活能力を身に付けることを重視するというものです。ハッピーラーニングは、たしかに聞こえがいいものですが、それがハッピーコラプション、つまり学力低下を引き起こすのではないかという懸念も示されています。

何を考えるべきか

では、最後に何を考えるべきかについて、とくにカリキュラム改革に焦点を置きつつ、述べたいと思います。

カリキュラムの改革の方法には2つあります。1つは佐藤教授も議論しているものですが「階段型カリキュラム」、いま1つは、「登山型カリキュラム」です。台湾では、長い間、階段型カリキュラムを組んできました。すなわち、目標があり、目標に沿って教育内容を選択、組織化する。そしてその実施状況を確認するために評価を行う。そのようなカリキュラムを組んで

いました。

しかしながら現在、登山型カリキュラムが検討されています。例えば、教師は学生にあるテーマを与え、生徒はそれについて学習し、発表していくのです。この方法は、生徒のイニシアティブや表現力を高めますが、台湾ではほとんど用いられることがありませんでした。こうしたカリキュラムをもっと促進するべきだという意見もあります。

政府は、カリキュラム改革を試みており、私もその検討メンバーの1人です。そこで、次のような意見を出す機会がありました。皆さんの意見をうかがいたいと思います。

1つは、ナショナルスタンダードやナショナルカリキュラムといったものよりも「共通のプロセス」というものを考えることが必要ではないか、ということです。日本でも最近、教育の公共性について、盛んに論じられておりますが「公共」とはいったい何を指すのでしょうか。そうした問いについて検討することが必要だと思います。私は、「公共」というのは同じことを勉強するのではなく、あるものの背景にある共通の原理や共通のプロセスを学ぶことなのではないかと考えています。

2番目はデモクラシーという価値がカリキュラム改革では重要だということです。異なる背景の出身の人たちが議論に参加することが重要ではないかということとを提案しました。

3番目は、カリキュラム改革には慎重な議論を多く重ねることが重要だということです。コンピテンシーとは何でしょうか。親、カリキュラム研究者、教育学者、そして生徒を加えて、新しい時代に何が必要であるかということを皆で考えて、議論し、それからコンセンサスをつくり、それに内容を求める。そのようなプロセスが必要ではないかと私は思います。台湾ではカリキュラム改革に最も大きな影響を与えるのは、日本のように財界ではなく、政治家です。政治家たちが国会で提案すれば、そのまま教育の政策に反映します。しかしながら彼らの関心は公共性ではなくて、政治的な利益なのです。そうした事態は避けなければなりません。

4番目は、平等の問題です。台湾では漢民族が大半を占めておりますが、他に11の民族がおります。漢民族の利益ばかりではなく、こうした他民族のことも踏まえたカリキュラム改革が重要となります。また、ジ

エンダーや地域間格差の問題もあります。過去の台湾の教科書ではこれらの差が顕著にあらわれており、その点を是正する必要があります。また文化資本、社会資本、経済資本といった概念もとりにいれる必要があると思います。

さて、カリキュラム改革を行うにあたっては、多くの大きな問題に直面することになります。私もこれまでに幾つかの論文で指摘してきました。改革には多くの危険がつきものであり、そうした点に十分注意する必要があります。佐藤先生、荻谷先生、藤田先生、市川先生をはじめ、日本では学力について盛んに議論しています。日本と台湾は、ある程度、似た状況にあると私は考えております。

本日は非常によい機会をいただき、世界各国の専門家の方と学力の問題について論じることができていることを非常に嬉しく思います。いろいろ教えていただきたいこともあります。どうぞよろしくお願いいたします。

どうもありがとうございました。

佐藤：とてもすばらしいスピーチだったと思います。

台湾と日本は、急速に近代化、経済成長を遂げたという点で、非常によく似ております。この背景には、社会の移動性が高かったことが挙げられるのではないかと思います。学校は、生徒の学習意欲を高める機能を果たしてきました。上昇志向がある者にとって、学校は非常にいい場所だったわけです。しかし、冷戦時代が終結、世界の経済がグローバル化し、GNPの急成長が止まってしまい、学校政策、カリキュラムの政策の議論そのものが変わってしまいました。

私たちはこれまで、ダイコトノミーの議論を行ってきました。中央集権か地方で分権するのか、あるいは教師中心か子ども中心か、知識中心か経験中心か、目標達成重視かプロセス重視か、といったことです。このような議論は、グローバル化に伴って、さらに深刻になりました。例えば台北、韓国、あるいは日本におきまして、最近の15年間の主要な教育政策というのはネオリベラリズムでありました。このネオリベラリズムにおいては教育の地方分権が推進されていたわけですが、同時に国の中央的な支配も強まった部分も見受けられます。カリキュラムの内容であるとか、あるいは教師の評価においてです。

このようなダイコトノミーをどのように克服するのか、このパラドキシカルな状態をどのように克服するのかということは大変難しい問題です。私は、欧先生

のスピーチに、この問題を解く、ダイコトノミーを超えた議論を展開するヒントを見出すことができるのではないかと思います。

複雑な問題の議論が続いておりますので、ここで15分間コーヒープレイクをとりたいと思います。その後でまた、この議論を続けたいと思います。どうもありがとうございました。

3.2 教育パニックと改革における3つの罣

佐藤：午後の第二のセッションに入ります。ここでは、お2人の討論者をご紹介します。最初の方は秋田喜代美助教授です。2人目は市川伸一教授です。お2人とも基礎学力研究開発センターに籍をおく先生です。それでは最初に秋田先生、よろしくお願いいたします。

秋田：欧先生はスピーチの中で、台湾や中国、韓国、日本が、非常に類似した教育観やシステムを共有していること、また教育のグローバリゼーションに関しても非常に重要なポイントをご指摘いただいたと思っています。非常に重要であると考えられることの1つは、最後におっしゃった、教育改革、あるいはカリキュラム改革には危険がつきものであるという部分だと思います。

教育改革の実施には4つのレベルがあります。国家行政というナショナルレベル、ローカルなレベル、学校や教師のレベル、そして親や一般の人々のレベルです。それらすべてのレベルにおいて、カリキュラムはいろいろな形の影響を受けるわけです。一般的にナショナルなカリキュラム改革が起こると、トップダウンという形で改革が進むと思われがちです。しかし、実際に起こるのはトップダウンだけではありません。ボトムアップの改革もありますし、反動やジレンマ、葛藤が起こるということもあります。実際、そのような力学の中で、日本は教育改革のパニックを起こしていると思います。

例えば国家レベルの学力調査、国立教育政策研究所が行っているものをみますと学力テストでの点数は若干下がってはいるものの、「4－5%以内で低下はしているが、それほど低下はしていない」という形で評価されています。すなわち、とくに問題はないとされているのです。しかしながら、同時に教師が教育改革にどの程度混乱しているのか調べた調査、これは6,000名の教師や校長に、国立教育政策研究所が調査をした

ものですが、それによりますと、多くの教師は「もっと現実を踏まえた改革にして欲しい」という不満を述べています。学校に合ったカリキュラム改革というものをしたいという教師の比率は97%、そして、改革のペースが速すぎて余裕をなくしていると回答する教師も多くいます。本来、カリキュラム改革というのは、子どもや教師の新たな教育、学習というものを生み出すべきものであるにもかかわらず、むしろそこにパニックというものが起こってきていることが指摘できるのではないかと思います。以下では、このようなパニックを起こしてしまう「教育改革の罣」について、3点お話ししたいと思います。

1点目は、能力観についてです。欧先生も能力観のお話をされました。行動主義か、相互作用主義か、トラディショナルな学力観と新しい学力観の関係はどうみればいいのか、という議論があるわけです。日本では、国家レベルにおいて新しい学力観がより重視され、そうした文脈の改革案が学校においてきています。しかし、現場の先生たちが新しい学力観を重視した改革案を施行しようとしても、実は子どもや親がトラディショナルな学力を重視しているということがあるのです。その1つの例として、これは藤沢先生という方のご指摘ですが、家庭で学習するための参考書の類をみると非常に暗記的な、ポイントのみのいわゆるベシックスな概念だけを覚えていくだけの学習観、そういうトラディショナルな本しか市販の書店に売られていない、という問題があります。それから、アフタースクールとしての塾の問題がありますが、そうしたところでもトラディショナルな学力観が中心とした授業が提供されています。そうすると教育カリキュラムというものを新しい方向に施行していったとしても、そこに困難な問題が生じてしまうということが起きてしまうのです。新しい学力観による教育改革が、外の声によって実現できなくなるというダイナミックな動きがあるのです。ただし、教育改革というのも、実はその都度の世論に大きく左右されて策定されているのだと思います。新しい学力観とトラディショナルな学力観と、その拮抗が常に起こっています。

第2点に評価の問題があります。例えば新しい学力観によるカリキュラムが実施されても、その評価の難しさゆえにトラディショナルな学力観への志向が強まるということがあります。アメリカの教育改革者のデボラ・マイヤー氏が、「行政と学校と保護者の間に信頼

がないときほど、標準化されたテストによって教育改革を行なう傾向がある」ということをいっていますが、今の日本の状態と台湾もそのあたりで共通性があると思います。これまでの日本の学校では、評価は教師たちが授業研究の中で自ら開発していくといった伝統がありました。にもかかわらず、現在は大きな標準化されたテストを導入しようとしており、そのことが現場でのパニックを起こす原因になっていると思います。欧先生にうかがいたいのは、学力や一連の学習プロセス、授業デザインの評価をどのようにおこなっているのかということです。評価は、今後の日本にとって必要なものとなっているのですが、十分に開発されていないのが現状です。評価の研究者が開発しているものと現場で行われているものが一元化できていないという問題があり、同時に現場の方がむしろ抑圧されている、という問題があります。

さて、以上2つの罨についてお話してきました。1つ目は能力観というものが揺れ動くということ、2番目はその学力の結果としてのテストの評価と授業研究とをどのように繋ぐべきであるのかがみえていないという問題です。むしろ、学力評価の問題があるがゆえに、新しい学力や問題解決型の授業をやっていた教師が、より結果志向に変わってきているということが、日本で起きてきていると思います。そのあたりを、今日おみえの海外の方と議論できたらと思っております。

最後に3番目ですが、教師のカリキュラム開発力の問題です。これまでの日本では、ナショナルカリキュラムの影響力が非常に強かったといえます。そのため、教師自身がカリキュラムを開発するという専門性を、今まで養成されてきませんでした。学校を基盤としたカリキュラムの開発の必要性が謳われながらも、現場では教師の自律性、資質が養成されていないがゆえに混乱しているということがあるわけです。台湾や他の諸外国では、どのように行なわれているのでしょうか。先ほど、欧先生がカリキュラム作成にあたっては慎重さが要だということをおっしゃいました。午前中、シュルマン先生も、教師はクリティカルな目をもつことが必要だとおっしゃっていました。欧先生のお話をうかがいながら、日本の場合にはカリキュラムをデザインする教師の資質をどのように養成するかが大きな課題として残っていると感じました。

各国によって、学力問題の状況は大きく異なると思います。文化によって、どの点が、どのようにうまく

いかないのか、ということは異なっていると思います。今後、様々な国の事情に学びつつ、議論を深めることができたかと考えております。少し時間が長くなってしまいましたが、以上です。

3.3 日本の生徒の学力の変化と「人間力」³

佐藤：次の討論者は、市川教授です。

市川：私は教育心理学を専攻しておりますので、シュルマンさんの同僚ということになるかもしれません。それでは、始めさせていただきます。

日本の生徒の学力と学習行動

日本では1999年の春頃から、学力低下をめぐって非常に大きな論争が起きました。日本の子どもたちの学力、とりわけ初めは大学生の学力が相当低下しているということが言われました。小学校で習うような計算ができない大学生がたくさんいる。さらに学力低下論争というのは研究者の間だけではなく、一般の人たち、またマスコミを巻き込んで、かなり激しく行なわれました。

その学力低下の論争が起きたときに一番問題になったことがあります。それは果たして学力とは何を指すのかということです。論争が起きた当時、これは私がまとめた図です（補足資料・Ichikawa 図表1）。しかし、この内容は必ずしも私のオリジナルではありません。多くの研究者が学力というのを捉えるときにこのような論じ方をしているものです。まず学力の中に「学んだ力としての学力」があります。学んだ結果、どのような力が身に付いたかという意味での学力です。また、日本では「学ぶ力としての学力」ということがいわれます。学習を進めるためにはどのような力が必要かという意味での力です。さらに、測りやすい力と測りにくい力があります。学んだ力としての学力の中でも、測りやすい力が普通いわれる学力で、知識あるいは狭い意味での技能です。こういうものは、ペーパーテストで簡単に測ることができます。元々、学力が低下しているというときには、まずこの学力について言われました。

しかしながら、測りにくい力としての学力もいろいろ

³ 補足資料・Ichikawa参照のこと

ろあります。そこにいくつか挙げましたが、リーディング、ライティング、メイキングディスカッション、クリティカルシンキング、また問題解決力、問題追究の力というものです。結果として身に付くもの、しかしながらペーパーテストではなかなか簡単に測ることのできないものです。学ぶ力としての学力はどれも測りにくいものです。意欲、知的好奇心、学習計画力、学習方法、学習の集中力、また学習行動の持続力、コミュニケーション力、理解力などは、測りにくいものですが、学力の基礎として、非常に大切なものです。学力低下の論争の中で、測りやすい知識が低下しているという指摘がなされました。それに対して、日本の文部科学省は、これから育てたいのは、むしろ測りにくい力としての学力のようなものであるという反論をしてきました。では、測りにくい力としての学力は、この10年間で向上したのでしょうか。このような力こそ、低下しているのではないかという指摘も多く見られます。

日本の子どもたちが使う参考書、普段の学習の仕方、これが随分変わってきています。私たちが、20年前、30年前にとっていたような学習行動とは随分違っています。子どもたちは、できるだけ学習は早く済ませて、もっと多くの楽しいことをやりたいと思いがちです。おそらくこれはどこの国でもそうではないかと思います。普通の学校で行っているような教科の学習、あるいはスポーツを始めとした様々な活動、こういうものになかなか興味を示してくれなくなった。社会も豊かになって、コツコツ勉強するというところに、それほど価値がおかれなくなったということもあると思います。また、子どもたちは非常に経済的に豊かになっています。子どもたちを楽しませるような娯楽的な遊びというものが、生活の中にもたくさん見受けられます。子どもたちは、ついついそちらに目を奪われています。とくに、学習意欲の低下というのはどの論者も認めている非常に深刻な問題です。

藤沢市の調査から

東京近辺に藤沢市という町があります。日本では典型的な町といってよいと思います。そこで、1965年から2000年にわたって学習に関する調査をしています。調査の対象は中学3年生です。これは、「もっとたくさん勉強したいと思いますか」という質問の回答状況で

す(補足資料・Ichikawa 図表2)。一番上は1965年です。黒いところが65%になっていますが、これはもっと勉強したいという子どもたちです。1970年、1975年ときて一番下は2000年です。2000年になると、もっと勉強したいという子どもたちは4%しかありません。代わって、もう勉強はしたくないという子どもたちはこのグレーのところです。やはり、35年の間に、勉強はもうしたくないという子どもたちは増えています。一方で家での学習時間は非常に減っています。減っているのに、もうそれ以上勉強したくないというのは、もう勉強というものに嫌気がさしている、とみるしかないのではないかと思います。

同じ藤沢市のデータで、「あなたは学校の勉強についていく自信がありますか」という質問への回答状況です(補足資料・Ichikawa 図表3)。1965年は、約40%の子どもたちが十分あると答えています。2000年では20%です。学校の授業についていく自信はどんどんなくなっています。それでも、日本の子どもたちは、国際学力調査によると結構よい成績をとっています。何故だろうかということを疑問に感じる人も多いと思います。1つには日本には学校以外にも強力な教育機関があります。いわゆる塾です。どれくらいの子どもが塾に行っているのでしょうか。

これは「学校以外で習っているものに○をつけてください」という質問への回答の中で、塾だけを集めたものです(補足資料・Ichikawa 図表4)。1965年では37%の中学3年生が塾に行っていますが、急激に増えて最近では、大体70%の子どもたちが塾に行っています。文部省の政策の中で、あまり子どもたちには勉強を押し付けられないようにということが、この20年にわたって言われてきました。学校の出す宿題の量は、少なくなっています。子どもたちにはのびのびと勉強して欲しいというのが文部省の方針でした。しかし、それによって勉強する子どもはどんどん減っている。

受験のプレッシャーも日本では小さくなっています。これは子どもの数が少なくなっているからです。これには良い面もあると思います。私たちが子どもの頃ですと、受験のプレッシャーというのが非常に大きかった。それによって何のために勉強するかわからなくても、とにかく試験があれば勉強するというのが日本の子どもたちの姿であるといわれていました。しかし、そうした勉強のプレッシャーが減ってしまったときに、結局子どもたちは勉強しなくなっている。学校の

授業についていけなくなっている。一応、高校の入試というのはあります。するとこのように塾に行って、なんとか学校の勉強を補おうとする。しかしながらそれは一時的な動機によって学習しているものですから、また高校に入ると、勉強はしなくなります。一部の子どもたちは大学を受けますから、そうした子どもは、受験が近くなれば試験のために勉強する。しかし、また大学に入れば勉強しなくなる。これが日本の教育の問題として指摘され続けてきたわけです。

学習の動機づけの難しい時代

心理学の中では、よく内発的動機づけ（イントリンシック・モチベーション）ということと外発的動機づけ（エクストリンシック・モチベーション）ということが言われます。この2つの考え方は教育心理学の中でも、繰り返し出てきたものです。歴史的には、エクストリンシック・モチベーションの重要性が先に言われました。子どもたちはなかなか勉強してくれない。勉強させるために、外から賞罰を与える。褒めたり叱ったりするということで勉強をさせようとする。テストもそのための道具として使われてきました。

1970年くらいになりますと、それは教育的ではない、ということが言われるようになります。すると、今度は内発的動機づけということがいわれるようになります。この考え方に基づけば、子どもたちは本来、学びたがっている。したがって、楽しい授業、面白い授業を教師が準備すれば、子どもたちはついてくるはずである、という考え方に立っていました。しかし、最近の日本では外発的動機づけも内発的動機づけも学校ではうまく機能しなくなっているのではないかと思います。つまり、子どもたちは経済的にも豊かになって、外からの圧力ではなかなか勉強しなくなっている。大学にも入ろうと思えばどこかには入れる。一方、楽しいことが生活の中にたくさんあるという状態で、いくら楽しい授業を工夫しても、なかなか内発的な興味を示してくれないのです。

それではどのようにしたら良いのでしょうか。私の考えでは、もちろん内発的な動機づけは生徒にとって大切です。しかし、それだけで子どもたちを引っ張っていく、ということには限界もあります。私は、あらためて実用的（practical）な動機づけ、学ぶことがどのように自分の将来にとって、役に立つのか、意味が

あるのかということを見せる学習も取り入れなくてはいけないと思います。

人間力ー社会に生きる市民として

最近、私が関わっている政府の委員会があります。その委員会のテーマは何かといいますと、「人間力（human competence）」といわれるものです。これまでの学力という概念だけでは、子どもたちの学びを捉えるときに狭くなりすぎる。しかしながら、あまり広く捉えようと、かえって混乱が生じる。そうした理由で「人間力」という言葉を新しく用いているわけです。このhuman competenceという考え方について、今回のシンポジウムのテーマにも関係あると思いますので、少しだけ紹介させていただきます（補足資料・Ichikawa 図表5）。

これはまだ私の個人的な考えです。その委員会で認められたというわけではありませんが、かなりこのような考え方に沿った報告書が出されることになっています。まず、一体、教育によって何をを目指すのかということ考えたときに、社会の中で生活している市民ということを考えます。それがこの外の円になります。一般の市民は一体何をしているかというときに、まず1つは生涯学習ということがあります。自分の仕事のためということもありますし、趣味のためということもあります。次に職業生活を挙げました。私たち市民はなんらかの仕事をもって生活しているということです。そしていま1つは、市民生活ということを挙げました。実際に社会で活動している大人の姿というものを考えて、教育というものをそれに至る1つのプロセスとして考えます。

そのときに、中の円にあるのは子どもの学習活動ですが、1つは教科の学習、academic studiesということになります。それから、職業生活の基礎として、職業理解ということを挙げました。職業理解とは、職業訓練ではありません。1つの職業に就くための特定のスキルを学ぶものではありません。世の中にはどんな職業があるのか、一体どんなやりがいがあるのか、その職業に就く為にはどんな学習をする必要があるのかということを広く学ぶことです。それから、市民生活の基礎としての社会参加ということがあります。社会でのいろいろな問題について知ること、ボランティアな

どもここに含まれるかもしれませんが、実際に大人と一緒に社会的な活動をすることです。私たちの委員会の目的は、人間力ということを細かく決めて、それを日本全体に普及させようということではありません。むしろ、人間力という新しい言葉を使うことによって、教育のイメージがどういうふうに広がっていくか、そのことの方が大事であると思っています。

実際にこの人間力という概念を用いて考えてみたときに、日本の学校ではあまり扱われてこなかったテーマがいろいろあがってきます。例えば、生涯学習の基礎としては、学習スキルを身に付けることが大切です。日本では学習指導要領の中で、内容は細かく規定されていますが、どのように学ぶかということは、全く生徒任せになっています。そのために、なかなか学習が進められないという子もたくさんいます。学習スキルをもっと、表に出して教える必要があるのではないかと思います。それから、コミュニケーションスキル、これは多くの職業の中で必要なものです。ソーシャルスキルや協同的な問題解決も実際の仕事に就くと必要になってくることだと思います。さらに職業理解に直接関わるものとして、職業を見学すること、その中で何か職業体験をしてくるというようなことがあります。

一方、市民生活の基礎としての学習で大切なことに、批判的思考(critical thinking)があります。これは、メディアが溢れている中で、メディアに振り回されずに自分の考えをしっかりと持つこと、メディアの情報を吟味しながら取り入れるというようなメディアリテラシーにも結びつきます。メディアリテラシーというのは、最近では情報を発信していくための力としても重要視されています。また、日本の学校では、これまで政策的な問題を直接生徒に教えたり、話題にしたりすることがありませんでした。しかしこういう社会政策に対する理解も、次第に行なわれつつあるところです。それを投票行動に結びつけることです。日本の若い人たちの投票率はどんどん下がっています。つまり、自分たちで政治をつくっていくという意識が薄れていつてしまっています。また、社会参加をする上で必要な福祉や人権といった知識を獲得することも重要です。地域活動に参加するということも、日本ではここ最近になって随分言われるようになりました。また、グローバルな問題として、環境問題やエネルギー問題についても理解しておく必要があります。

また、社会の負の側面、暗い側面についても子どもたちに教えておく必要があります。犯罪や非行がどれくらいあるのか。そのためには私たちはどのような対処をしなくてはいけないか。悪徳勧誘やカルト教団と呼ばれる宗教団体はどのようなものか。社会の中で自立し、たくましく生きていくための学力というのが、これから一層望まれるのであらうと思います。

地域が担う学習環境

最後に大事なことは、以上のような学習のどの部分をどの程度国が管理し、学校は何を引き受けるのかということです。あまり、細かい部分まで国が管理するというのは決して好ましくないと思います。また、学校にこれらのことを全部やってもらおうとするのはやはり無理があります。おそらく日本の教育の中でこれまであまり強い影響力を持たなかったものの活躍が、今後期待されるようになると思います。例えば、市民団体、NPOです。こうした団体が何らかの形で教育に関わる、それを支援するためのしくみというのを、私は自治体を中心になってつくってくれば良いと思っています。全く自由にやるというのでは、バラバラなものになってしまいます。ですからオーガナイズするのは、地方自治体に任せても良いと思います。そして学校も、そうした組織の1つとして、これまでの教育よりは広く子どもたちの社会生活を見据えてカリキュラムをつくるよう心がけていけば良いと思います。台湾のお話を聞いていて、私は日本と台湾は共有する部分が多いと思いました。とくに、これまでの受験を中心としたモチベーションから、どこかで脱皮しないといけないという事情は同じだと思います。しかしながら、あまり議論を広げすぎると、コア・コンピテンスというものが見えなくなってしまう。そのジレンマをもちながら、同じ方向に向かって歩いているという印象を強くもちました。以上です。

3.4 ディスカッション(1)

佐藤：ありがとうございました。それでは、最初の欧先生のスピーチに戻ります。欧先生は、政策と現実の相反するところ、どのように折り合いをつけるかということをお考えかと思います。この折り合い、対立への対応というのは、アジア諸国でよく見受けられると

思います。概念そのものが明確ではない、政策立案や哲学も明確ではないというところがあり、現実の政策では妥協が行なわれるということがしばしばあるかと思っています。では、議論を始めたいと思います。

Lee Shulman氏：議論に出ましたダイコトノミーという概念を用いてハッピーラーニング、すなわちゆとり教育について考えますと、その逆であるアンハッピーラーニングというのがあるはずです。この10年間、台湾において、また日本でもそうでないかと思いますが、ゆとり教育を実施してきたといえます。それとアンハッピーラーニングな教育学とはどのように相対立するものなのでしょう。アンハッピーな、楽しくない、面白くない学習というのは、誰も良いとは思わないと思うのです。

私は何が問題かまだわからないのですが、能力が問題なのでしょう。それとも他のものが問題なのでしょう。将来を志向した進歩的な教育というものを考えた場合に、アンハッピーとハッピーとをどのように対比することができるのでしょうか。ゆとり教育をハッピーラーニングと表現するのは、日本ではあまり適切ではないのかもしれませんが、ゆとり教育がハッピーな学習環境であるならば、それと相対立するものはアンハッピーな、楽しくない教育の現場であると思います。そんなものを誰が弁護することができるでしょうか。

スウェーデンではアンハッピーな学習環境、あるいはアンハッピーな教育というものは誰も支持しないと思います。台湾や日本の親は、それについてどう考えているのでしょうか。すなわち、アンハッピーな学習、教育というものを支持する人が一般市民の中にいるのですか。何故そんなことができるのでしょうか。たしかに私も、子どもたちは非常に努力をして学ばなければならないと思います。しかし、その逆にフランスでは、ハッピーとはいいいませんが、勉強したいから勉強するというものでなければならないと考えられています。これは18世紀からいわれてきました。スウェーデンや北欧の地域において、ハッピーな教育がどういうものかわかりませんが、長年教師と活動してきた者として、非常に多くのアンハッピーな、面白くない教え方をみてきました。モチベーションのある先生に対し、そうではない先生と随分差が出てくるわけです。モチベーションの強い先生に「何故、そういう教え方をするのでですか？」と聞きますと、「10年、20年先のことを

考えたときに、自分の同僚の先生のように子どもをどなり、毎年同じこと、面白くないことを教えて、子どもも面白くない思いをする。そんな思いをさせ、そういう活動をしていることはとても考えられないから、自分たちはハッピーな教育をしようとしている。しかし、そういう中で子どもたちは一生懸命努力をするということが減ってきた」といいました。しかしながら、やはり学習は楽しいものでなければならないと私は思います。

ハッピーな、あるいはアンハッピーな教育、最近の日本の状況をみていると、そういった問題があると思うのですが、どのように思われますか。ハッピーかアンハッピーかというのは、とても難しい問題です。けれども、誰もアンハッピーな勉強や学習はしたくないということは確かだと思います。

台湾にハッピーポリシーがあるかどうかわかりませんが、私の理解ではハッピーな政策の逆は、教師が一方的に指導して、試験のために勉強させるようなことだと思います。佐藤先生がおっしゃったように、それこそが東アジアのモデルではないかと思います。東アジア、とくに日本の先生方は、それを反対しているわけですね。少なくとも概念的にはそうだと思うのですが。荻谷先生は、それに対してどうお考えでしょうか？
荻谷：アンハッピーな学習も支持されるような部分があるかもしれません。しかし、ハッピーかアンハッピーかという教授法を対比するというのはあまり意味がないと思います。

子どもたちが、学校で何でも好きなことができるという環境を作ることもできます。しかし、私たちはやはり、基礎学力をつけるような教育をしていかなければなりません。もちろん、どのように基礎学力をつける教育をするのか、という教え方の問題かもしれませんが。しかしながら最高の教え方を選んだとしても、1つのクラスには約40人いるわけですから、1人2人ハッピーではないという生徒が出てくるということもあり得るわけです。そうすると、これは一般的な話かもしれませんが、誰が一番アンハッピーなのかということが問題になります。

明日、発表させていただくのですが、ハッピーかアンハッピーかは社会的背景に密接なつながりをもっているというのが私見です。ディスカッションを一般化しすぎるのは良くないと思います。どういう子どもに焦点をおく議論をするのか、ある教授法によって誰が

一番マイナスな影響を受けるのかということを考えなければならぬと思います。

それから、もう1つは資源の問題があります。お金や資源が豊富ならば、ほとんどの子どもたちをハッピーにすることができるでしょう。例えば、今の予算の10倍の予算があるならば、障害をもった子どもたちについても健常児童と同じような教育ができるようになるかもしれません。平均的に中学校では30人とか、35人の子どもたちがいるわけですから、そういう現状の中で先生はどうやって子どもたちを教えていったらいいのか。1週間くらい前に訪ねたフィンランドの学校では、子どもが16人しかいませんでした。とても楽しそうに勉強しているようにみえました。それも先生方が1人1人の子どもにもっと目を配ってやることができるからだと思います。しかし、日本ではそうはいかない。予算の制約、制約された状況が、先生の能力やカリキュラムの開発にいろいろな障害を与えていると思います。そういう状況を現実的な目で考える必要があるでしょう。したがって、ハッピーかアンハッピーかというようなダイコトノミーは、あまり良いアプローチではないと思います。

Lee Shulman氏：私は真剣に考えているのですが、一番良いダイコトノミーの治療法というものがあるならば、さらに軸を1つ加えて2×2に増やすことであると思います。可能性が4つあるとしたらどうか、と考えるのです。

例を出させていただくと、「楽しい学習」「楽しい無知」「苦しい学習」「苦しい無知」というものがあつたとします。「苦しい無知」を選ぶのはフランスのMarquis de Sadeぐらいでしょう。考えなければならぬのは、「楽しい無知」が一体どういう意味を持つかということです。実はこれに関しましては、実証的な研究が行なわれています。アメリカの教育社会学の研究ですが、テストで良い点をとるということではなく、何年間の通学が経済的あるいは職業的あるいは社会的な成功につながるかという分析をしているのです。楽しい学習よりは効果は下がりますが、楽しい無知というものもある意味で成功に影響を与えるかもしれないと思うのです。このようにダイコトノミーのみでなく、他の要因も含めて考える必要があると思います。

それから、もう1つの考え方として、喜びと苦しみという問題、それから努力するかしないか。そのような対比もあるわけです。これについても調査結果があ

ります。努力をして結果が出た場合の方が、努力をせずに結果を得た場合よりも、その喜びを高く評価する、という知見が先行研究で出されています。社会学の問題であるのに、心理学的な調査の結果に言及して申し訳なく思いますが、努力をしてかつ喜びがあり、結果が出るような学習をするということであつたならば、その方がずっと良いといえるでしょう。逆に苦しく、努力をせずに悪い結果しか得られないということが最も悪い結果だといえます。そのような組み合わせを考慮して分析をすると、とても興味深い結果が出るのではないかと思います。

金子：東アジアのコンテキストに議論を戻したいと思います。

東アジアの諸国においては、教育に力を入れてきたと思います。しかしながら、例えば、大学入学の競争が激化しているといったことを背景に、教育というのは非常に痛みの伴うものであると一般的に考えられるようになってきました。政治的な課題の1つとして、このような痛みの伴う教育制度を変えなければいけないということが、議論されるようになってきたわけです。日本だけではなく韓国や台湾でもそうですが、政府は非常に積極的にこの状況を改善しようとしているのです。もっと楽しい、ジョイフルな学習ということが提唱されるようになりました。

伝統的な痛みの伴う学習は、政策のいかに問わず、国民の中でうけなくなっていると思います。社会が豊かになってきているからです。その意味では従来の痛みの伴う学習というのは、効力を失ってきています。何よりもジョイフルな学習、楽しい学習が功を奏したら、それにこしたことはありません。しかしながら、ジョイフルな学習方法というのはまだ根を下ろしていないわけです。ですから、我々は不完全な2つの学習方法の真ん中に立たされている、という感じがあると思います。私たちはある意味で、不安定感というか、危機感を感じているわけです。台湾、韓国、日本というのはもちろん、学力ということに関しては、今は大変誇りをもっているような状況ですけれども、今のような状況がこのまま続くとは限らないと考えられています。

佐藤：私の友人の1人がフロアにいますので、紹介したいと思います。ポール・スタンディッシュ教授です。ポール・スタンディッシュ先生はイギリスの教育哲学の先生です。コメントをお願いします。

Standish氏：ご紹介ありがとうございます。

私は市川先生のご発言に衝撃を受けました。親がどれくらい塾に子どもを通わせているかということを紹介されたわけですが、それは、いわゆるアンハッピーな塾の教育によって公立教育が補完されているということです。イギリスでは、この20年間、どの政党の主要な政治家もハッピーな教育ということはいいわけです。多くの親、大人たちはどうも教育が楽しいということ、つまり、60年代、70年代の子ども中心の教育に幻想をもっているのでしょうか。学校での教育がハッピーであるという幻想は、見直さなければならぬのかもしれないかもしれません。

秋田先生のスピーチも非常に面白いものであったと思います。秋田先生のお話の中で、いわゆるダイコトノミーのお話がありました。このダイコトノミーですが、一方で伝統的な学習、痛みを伴う学習と結び付けられることが多い「効率に価値を置くもの」というものがあります。そしてその逆にコンピテンスというものが位置づけられています。イギリスでは、他の西洋社会と同じで、新しくコンピテンスに焦点をあてるという改革をこの10～15年間に試みてきました。そこで明らかになったのは、こうした改革は、アカンタビリティと深くリンクしているということ、そしてそれは効率性への価値の付与につながるものだということです。

また、先ほどから伝統的な教育について議論していますが、もし伝統的な教育が良いのであれば塾は必要なかったのだと思います。塾は伝統に対する批判のあらわれではないのでしょうか。もっと多様な教育方法を模索するようになったのではないのでしょうか。多様な教育方法が開発されても、その評価はテストといったもので容易にできるものではないのですが。

佐藤：欧先生、コメントはございますか。

欧氏：活発な論議が展開されており、非常にハッピーなことと思います。私の知っている限りでは、台湾のハッピーラーニングは日本のゆとり教育と若干異なっているような気がします。私の知っている限りでは、文科省による日本のゆとり教育というのは、日本の子どもは、成績が良く、勉強時間も多いため、少しゆとりをもたせるようにし、ハッピーな学習をしようという文脈ではないかと思います。台湾のハッピーラーニングはそうではなく、もっと知識を与える目的で、多くの知識を勉強するために、学習方法を少し楽しもうという文脈であると私は思います。最近、台湾の大

統領と話をしましたが、子どもへの負担が重いので、それを少し減らそうという話が出ました。中国語では「勉強」は強いるという意味です。台湾での学習は、子どもに強いて学習させるという意味になっていました。佐藤先生のお話の中に、勉強の世界から学習社会への移行ということがありました。ハッピーラーニングというのは、学習方法をもっと子ども中心のものにするというような進歩主義的なイデオロギーをもっていますが、目的としては多くの知識を勉強させたいという国の政策なのです。

いま1つ、哲学者のハーバーマスはinterestには3つの異なるレベルがあるといっています。テクニカルなもの、ポリティカルなもの、そしてクリティカルなものです。これをハッピーラーニングに繋げて解釈すれば、ハッピーラーニングというのは、しばしばテクニカルな側面が強調されますが、これは良くないです。しかしながら台湾では、ほとんどの教師がハッピーラーニングというとすぐにテクニカルな部分に気をとられてしまっており、政府はそのために学力が落ちるのではないかと心配しています。このハッピーラーニングがもっと3番目のクリティカルな側面が強調されるものになれば良いのですが。

市川：ハッピーな学習とアンハッピーな学習の問題はなかなか解決のつかない、教育の本質的な問題であると私は思っています。というのは、子どもがハッピーに学ぶというのはどういう場合か。私は3つあると思います。

まず1つは学んでいることそれ自体がおもしろい場合です。2つ目は自分の伸びが実感できる、自分がどんなスキルをつけたか、どんな知識をつけたかがはっきりと実感できる場合です。3番目は自分が学んだことが何の役に立つのかははっきりとわかっている場合です。ところがこの3つはなかなか学校教育の中では、すぐに達成できないこともあります。学校で習っていることの多くは実際に役に立つのが10年後であったりします。小学校で学んだ知識がいつ役に立つのかというのは、そのときにはなかなかみえてきません。そして、一種のトレーニングとして学ばなくてはいけないこともたくさんあります。

日本では、子どもの頃は辛いことにも耐えるというのが、1つの訓練として非常に尊ばれていました。これは東アジアの教育の特徴かもしれません。一種のトレーニングかもしれません。しかし、トレーニングで

も、良くできる子どもにとっては非常にハッピーであるといえます。皆よりも良くできる人には楽しいけれども、ついていけない子どもにとっては非常に辛い。しかも最近は競争状態やテストの牽引力も弱くなり、良くできない子どもに残されたのはハッピーではない環境のみです。楽しくない。何の役に立つのかもわからない。それを学習していかなくてはいけない。これが日本の子どもたちがおかれてきたアンハッピーな学習ということになると思います。

それにも全く意義がなかったわけではないかもしれませんが。そこで得られた力、一種の忍耐力というものが、成長し、会社で働くようになり、嫌な仕事があった場合でも成し遂げるという力となっていたのかもしれませんが。しかし、こういうやり方では、今の日本の子どもたちは勉強しなくなっている。

一体何のためになるのかということが学習者に変えやすい学習環境がつけられる必要があると思います。例えば中学校で英語を習います。ところが、昔は日本の環境の中では英語でコミュニケーションすることがほとんどありませんでした。周りに外国人もいない、インターネットもありません。今でしたら、例えば、インターネットを使えば、非常に低いコストで、すぐにでも実際のコミュニケーションをしながら、英語を学ぶという環境ができます。一体何のために学んでいるのか。決してテストのためだけではない、受験のためではないということ、どのように活用されるのかということが、見えやすい環境をつくることは、以前に比べて容易になっていると思います。

もう1つ、塾についてコメントしたいと思います。先ほどのコメントの中で、塾はアンハッピーな教育というお話もありました。これは今の日本では、必ずしもそうともいえなくなっているという寂しい状況があります。20年前でしたら、その頃の子どもたちは競争のためだけに、塾で勉強に駆り立てられていました。夜の9時や10時まで、テストのために勉強する。これは確かにアンハッピーであったと思います。ところが、この10年ほどで学校の先生がきちんと勉強を教えなくなるという傾向が出てきました。そのために塾の勉強の方がずっとよくわかる。楽しい。力がつく、という塾も出てきているということです。これも、私は非常にアンハッピーな状況であると思います。おっしゃるように、わかりやすい授業をする。それから学習スキルを身に付けることができる教え方をする。こういう

ことは本来、公教育としてやるべきことであったと私も思います。ところが今、そういうことを丁寧にやっているのは塾であるという事実は否めません。学校はそのようなことから手を引いてしまって、非常に表面的なハッピーラーニングがよい教育であると思われている場合も、日本ではあるのです。ですから改めて学校での学習を長い目でみて、ハッピーにするにはどうするかという非常に難しい問題を、日本は今抱えていると思います。

苅谷：いろいろな視点が提供されて少し混乱があると思います。重要なのは、何故こういうハッピーラーニングがそれほど重要なのか、とくに東アジアで問題になっているのかということです。

東アジアの諸国のテストの成績が良かったのは事実です。国際的比較において、成績は非常に良かった。一方で、学校の教育に対する満足度はいつも最悪でした。これは1つの深刻な問題であると思います。

ハッピーラーニングというのは抽象的な言葉であり、非常に馬鹿げた言葉であると思います。私たちは、学習というのが、良いか悪いか、効果的かそうでないかということしか考えません。何故そうなのでしょう。何故こんな曖昧な言葉が教育政策を決定しているのでしょうか。多くの国民がこの言葉に心を奪われています。これが問題です。学習がハッピーかアンハッピーか、そんなことは問題ではないのです。時には楽しいし、時には楽しくないのです。しかし何故ゆとりの教育のような曖昧な教育改革が進められているのか。これはとても重要だと思います。とくに日本ではそういう傾向が強いです。明日、私はプレゼンテーションをしますが、中にはとても英語や外国語に訳せないものがたくさんあります。この曖昧な教育改革が中央集権化の中で強制的に入ってきたのか、それとも地方分権の中で出てきたのかというのは重要な問題です。

繰り返しになりますが、ハッピーかアンハッピーかということ、この対立はあまり意味がないと思います。それよりも例えば、統計から考えれば、もう少しきちんとした調査や指標を作成することが必要であると思います。

Albert Tuijnman氏：欧先生は、学校の目的は同じである、そして変わっていない、ただ新しい方法が生まれてきたのであるとおっしゃいました。しかしスウェーデンの事情は異なります。この10年間、学校の目的が根本的に変わりました。根本的な改革が起こっていま

す。この改革は、グローバル化が1つの推進力になっておきています。グローバル化の中で学校も変わらざるを得ない、世界の変化の一環として学校も変わったということです。私は学校の目的でも変わる部分があると思います。もちろん読み書きの力や計算というような変わらない目的もありますが、それ以外の部分は変わることもあるのではないのでしょうか。このことはとても重要であると思います。

例えば、日本の社会が10年前、あるいは15年前にこの学校の教育は変わらなければならないと思った。それから10年が経ちました。やはり変化は起こったのですが、しかし再度大きな課題に直面したのです。この課題は過去のものとは大きく異なります。日本は、I E AやP I S Aといった国際テストにおいて1964年においても2000年においても非常に高いスコアを示しています。こうした中で、日本で問題となるのは、おそらくこの脱近代化の時代において、何故、どのように、どういう方向に日本が進んでいくのかということです。それは学校で子どもたちがハッピーかどうかということとは無関係ではないと思います。

子どもたちは15年前も、そして今も塾に行っています。何故塾に行くのかというのは、ハッピーラーニングなのかアンハッピーラーニングなのかとか、そういう理由ではありません。大学の入試が変わらないからです。ですから、これに注目すると見誤ってしまうと思います。少なくとも、非常に選抜的な大学入試があるということ、それに合格しようと思えば、どうしても塾に行かなければいけないという話なのです。

学校の目的は変わったのでしょうか。私は変わったのだと思います。そして、可能であればもっと楽しい学習ができれば良いと思います。今後、学力というものは国際的に注目され続けていくと思います。

子どもたちは楽しく学んで、それと同時にある程度のスタンダードを達成できている。では、何故不安なのでしょう。これは根本的な疑問であり、かつ哲学的な疑問であります。

Sophie Ernst氏：すべての問いに回答するということはできませんが、フランスについていうならば、私の年代の人と今の子どもとは随分違っています。私たちの時代はアンハッピーではありませんでした。例えば、独裁的な教育がされていたというわけではありませんが、選択肢はありませんでした。何が良いかということとは先生あるいは親が決め、私たちは従順に勉強した

わけです。従順で、教師が面白くなくても一生懸命勉強するような子どもたちが良いとされ、社会において高く評価されたわけです。しかしながらこういった良い子どもというのは試験の成績も良く、視野が狭くないということが条件でしたが、社会に出てから良い仕事に就くことができました。そうした道をたどる人が良い市民というふうに考えられました。全体としてみると、それで矛盾はなかったわけです。

しかし、今の時代は1つの矛盾が感じられるようになりました。例えば、私の娘は学校において何時間も先生のいうことを素直に聞くことを期待されています。フランスはカトリックが伝統ですから、学校の文化はアメリカや北欧と比べると日本に近いと思います。何世紀にもわたって、自分が欲しいものは何かということ子どもが発言することは良いことではないと考えられてきたわけです。いわれたことを一生懸命勉強するのが良いこととされてきました。子どもは従順でなければならないと考えられてきたのです。いわれたことを真面目にやるということが、期待されてきたわけです。先生に反抗することは、良くないことだと考えられてきました。

ところが、今、フランスでは失業が高まっていますし、競争も高まっています。市民は、社会的な価値をもっているわけですが、競争が非常に激しくなってきたということもあって、私は親として娘に対して「こうしろ、ああしろ」というのが良いのか疑問に思うようになってきました。ですから、昔と比べると随分状況は変わってきたと思います。時には従順であるべきであるし、時には抵抗すべきである。私が子どもの頃はいつも先生がおっしゃることは正しかったわけです。しかし、今は親も、先生は正しいことをいうこともある、大統領だって正しいことをいうこともあるし、そうでないこともあるのだ、という視点をもつようになりました。昔と違って今はそういう意味で、先生や親、社会的地位の高い人たちがいうことをすべて鵜呑みにすることはできない時代になったわけです。日本の場合どうか分かりませんが、フランスは随分違ってきたと思います。

佐藤：ありがとうございました。大変複雑な哲学的、文化的な混乱というものについての議論をしたような感じがいたします。あと5分くらいしか残っていませんが、お2人のディスカスタントとそれから、スピーカーの方に今のディスカッションについて、一言ずつ

最後に発言をしていただきたいと思います。

秋田：問題の1つに、教師のことがあると考えております。ハッピーラーニングが、教師にとってのハッピーラーニングになる場合もあれば、そうではない場合もあります。教師は学ぶことなく、アンハッピーな教育を提供し続ける。そうしたこともあります。

同時に今日では、日本の教師が高齢化しているという問題が一方であるわけです。そうした全体の学校のシステム、教師と生徒とそれから社会情勢を考えたときに、教師が段々高齢化し、提供される教育がマンネリ化していく中で、国家として新しいハッピーラーニングの必要性を強く感じているのではないのでしょうか。それは今までいわれてきていない側面だと思います。子どもだけではなく、教師の問題も考えなければならないし、同時に学校を社会全体のシステムとして考えなければならないと思います。また、評価についても生徒の学力の評価だけではなく、学校の質や、学習の質の評価が、あわせてなされることが必要だと思います。

市川：今日論じられた問題は、決して学校をどうするかということだけでは解決できない問題であると思います。とくに、市民生活とか、職業生活ということも考えた場合、学校のできることに限界もあります。ハッピーラーニングという言葉が出ましたが、それは学校のハッピーラーニングということよりもむしろ、子どもを取り巻く環境がどれだけハッピーかということを含め、トータルに考える必要があると思います。とくに日本の子どもたちは、家庭や地域における役割というのをあまりもっていないということがいわれています。例えば、地域の活動に参加することは非常に少ないです。家で何らかの役割をもつ、あるいは家で何か手伝いをするというようなこと、これは世界的なデータでみても日本の子どもたちは少ないのです。つまり、学校の勉強以外のことにあまり関与せずに生活しているのです。地域の子どもの役割というのは最近、ますます小さくなっています。これは教育界の中でも非常に重要視されている問題ですし、子どもとしても学校だけで適応するというのではなくて、地域の中の様々な場所に関わることが重要です。その中で、自分にとってハッピーな活動ができるところを探っていくような、そういう環境を社会全体として考えていく。学校はその1つであるという考えが必要だと思っています。

欧氏：皆さんのコメントは、私に大きな示唆を与えてくれました。とりわけ、秋田先生と市川先生の指摘は極めて大きい意味を持つと思います。ありがとうございます。最後に2つほどコメントをしたいと思います。

まず能力、学力についてですが、ハッピーラーニングとアンハッピーラーニングというようなダイコトノミーから脱却する政策をどのように模索するかは、皆さんの努力を待つしかないのではないかと思います。

次に、秋田先生と市川先生がおっしゃったように、誰のための知識、誰のためのカリキュラム、誰のための能力、誰が成功するか、そういうことを議論することが必要だと非常に感じます。しかし、改革の中に落とし穴がたくさんありまして、それをどのように見極め、その落とし穴を排除するかという点については、更なる努力が必要だと感じます。どうもありがとうございました。

佐藤：本日は、朝から大変すばらしいエキサイティングなディスカッションができたと思います。教育に関する研究において、様々な問題があることがわかりました。教育改革というのは非常にエキサイティングな問題ですが、まだ我々の議論は緒についたばかりだと思います。いろいろな側面をみていく必要があるでしょう。例えば、ハッピーかアンハッピーか、意味のある学習なのかそうでないのか、ということが挙げられます。学校における成績、あるいは能力とは何かということにつきましても分野横断的に考える必要があると思います。この議論は明日も続けていきたいと思っています。

ありがとうございました。

4. 基礎学力研究の国際的動向

4.1 OECDにおけるコンピテンスの定義

佐藤：皆さんおはようございます。2日目のセッションを開始したいと思います。午前中は、「国際的な比較」という観点からの議論を行います。午後に行なわれますセッション3は「改革の見通し」という点から議論をしたいと思います。

昨日のディスカッションは大変興味深いものだったと思います。今日も同じように大変エキサイティングな、また楽しい議論をすることができるのではないかと

と思います。

それでは、午前のセッションを開始いたします。昨日議論しましたように、私たちは何が基礎学力であるのかということを明確にしていかなければなりません。これは非常に広範な概念で、昨今の経済、文化のグローバル化に伴い、また工業化が各国で進んでいるという状況の中で、この概念についての議論は盛んになっています。労働市場にとってのコアコンピテンスというのは何であるのか。教育や学術的な研究の分野では、何を取り上げるべきかという議論が行なわれているわけです。

今日は、まずドミニク・シモーヌ・ライチェン氏にお話しをしていただきます。彼女はスイス連邦統計局で活動しておられ、OECDにおける研究のプログラムマネージャーでもあります。ライチェン氏のプレゼンテーションは大変エキサイティングになると期待しております。一方で非常に哲学的、他方で社会学的な視点のペーパーを書いていただいております。ですから、プレゼンテーションは大変すばらしく、私たちのディスカッションがさらにエキサイティングで、高度なものになるということを予想しております。ではお願いいたします。

学際・国際的視野からみたコンピテンス

Dominique Simone Rychen氏：皆さん、おはようございます。最初に、この会議によんでいただきましたことにお礼を申し上げます。この会議に参加し、いろいろ皆さんと意見を交換することをとても楽しみにして参りました。

今日はOECDのDESECOというプロジェクトにおける国際比較の研究成果を皆さんにご紹介したいと思います。まず、OECDの研究がいかに始まったのかについて説明いたします。

人生の成功、そして社会の活動のために、様々な能力の中でもどのような能力が鍵となるのか、どのような基準が必要となるのかということを考えることがOECDのプロジェクトのスタートでありました。これは能力の定義と選別ということであり、理論的、概念的な基礎研究であります。強調しておきたいのは、私が加わったこのプロジェクトは、OECDの他のプロジェクトとは異なっていて、理論を中心としたプロジェクトだということです。

このプロジェクトの意図について、いまいち説明を加えておきたいと思います。私は統計局のほうの仕事をしていますが、これは実証研究ではなく、理論研究です。DESECOというのはいわゆるアカウンタビリティの文脈の中で行なわれているプロジェクトであり、言い換えれば教育効果に関する関心に応えようという方針で行なわれています。また、教育の適切性、質という政策課題の議論にも結びつくことができるようにという方針を持っています。このプロジェクトはPIISAをはじめとする調査の補完的な意味合いをもっています。また、DESECOが学校や学習到達度、あるいは仕事のスキルというようなものだけでなく、幅広い視野をもつものだということも重要です。つまり私たちは、生涯にわたる教育を視野にいれており、労働市場にとっての経済的効果のみを考えるわけではありません。それからもう1つ重要な点として、何が計測可能であるのかという制約にも縛られないことが挙げられます。したがって、このプロジェクトの成果は非常に幅広く使用できると考えています。全体的な基準をつくらうというものです。そのような目的から、基礎的な能力を定義し、選別しようとしています。

DESECOのプログラムは、4年間の研究プログラムとして考案されております。様々な分野の専門家の参加を得ております。哲学者、心理学者、経済学者なども入っております。こうした専門化集団が基礎的な能力を選別しております。またOECD諸国のビジネス界、労働組合、あるいは医療といった様々な分野の情報を得ております。様々な国の状況の中で、何が一番必要であるのかということを検討しているわけです。そしてまた2つの国際的なシンポジウムを開いております。ですから今日提示したい結論は、このような研究者、専門家、そして国内、国際的なレベルで、重要な役割を果たしている人たちの共同作業の結果であるということです。

この研究活動の重要な成果は、コンピテンスの定義ということです。定義にあたっての最初の私たちにとってのチャレンジは、いろいろな言葉が使われていたということです。スタンダードという言葉も使われていたし、なによりも非常に曖昧な使われ方をしている言葉が多かったというのが問題でした。そこで、コンピテンスとは何であるのか、ということを定義づけようとしたわけです。

この定義についてDESECOのプロジェクトの共

通理解として設定したのは、ダイナミックかつ全体的なコンセプトにするということです。どういうことかと言いますと、要求、個人の資質、コンテキスト、これら3つを結びつけて考えようということです。これがまさにDESECOのコンピテンスモデルの重要な特徴であります。コンピテンスというのは、複雑な要求に応える能力であると定義されます。この近代的な生活の中で生じる複雑な要求に応える能力ということです。それと同時に、これが単に知識や認知能力だけではないということも強調なくてはなりません。姿勢や価値観、動機、やる気、感情なども入ってくるわけです。このような知的な能力というのは、状況に応じて、効果的に活用されなければいけません。また、コンピテンスはスキル、すなわち技能と同意ではないということも指摘しておきたいと思います。

こうした定義を終え、次の課題となったのは、コンピテンスの中で鍵となるのは何か、ということを考えなければならないということでした。DESECOにおいてこれは重要な能力と定義づけられております。何が重要な能力かということですが、まず「重要な能力」を、価値ある成果に対して貢献できるようなもの、例えば個人のレベルであれば人生の成功、社会の機能向上、あるいは社会の質の向上に貢献できる能力と考えました。私たちは、例えば収入が増えるとか、あるいは経済的に成果があがるとか、そういうことに貢献できる能力だけが重要なものではないと考えております。つまり、もっと全般的に個人レベルの人生の成功、社会への貢献ができるような能力が重要なものと定義しました。

そうすると、人生の成功とは何であるか、社会への貢献とは何か、という疑問が出てくるわけであります。社会は多様な側面をもっておりますが、DESECOでは国際的な合意、例えば世界人権宣言であるとかリオデジャネイロ宣言を重要な能力について議論する際に参照することにしました。そして、複雑な社会の要求に応えるために、グローバル化に対応するために、知識は重要であるけれども、抽象的な考え方も必要である、ということを考えてきました。しかもそれだけでも十分とはいえないということで、とにかく非常に高いレベルでの知的な複合性、複雑性というものが必要であると考えたわけです。つまり、批判的な能力も養わなければならないし、全体的に、統合的にアプローチできる能力も必要であると考えました。

3つのコンピテンスカテゴリー

以上のことを考慮しつつ、DESECOでは、鍵となるコンピテンスとして次の3つのカテゴリーを定義しました。1つは自律的に行動すること、2つ目はツールを相互作用的に用いること、3つめは多様なグループの中で役割を果たすことです。以下、これら3つについて各々説明していきます。

1つめは「自律的に行動する」ということです。その焦点は個人のアイデンティティ、自意識の構築ということです。自分の権利を行使できるということと、また責任を果たすことができるということの意味しており、孤立して行動するというものではありません。これは、3つ目のカテゴリーを補完するものです。個人が自分の行動に責任をもつ、自分の目標を達成することに責任をもつということです。責任ある市民となり、職場や家庭でもそのように振舞うということです。そして目標を設定し、そのように行動することができるということです。自分のおかれた状況を意識することも重要です。その状況において自分はどのように行動すれば良いのかを理解できることが重要です。

2番目のカテゴリーですが、「ツールを相互作用的に用いる」ということです。ツールとは社会的、認知的、物理的ツールのことを指し、単に技術的なツールにとどまりません。そのためには、まずそのツールに精通していることが重要です。日常生活の中で、新しい相互作用の形式が可能であるということを認識しているということも重要です。このツールは、情報の伝達や問題の解決といったことに必要であるだけでなく、積極的に世界と対話するためにも必要なのです。ことばや文章を用いるということがこのカテゴリーの具体例として挙げられますが、重要なのは「相互作用的に用いる」という部分であります。知識や情報を相互作用的に使うということ、情報を発見し、それをもとに決定ができるということが重要です。そして、コンピューターといった新しい技術も相互作用的に使うということも重要です。

3番目は、「社会の多様なグループの中で活躍する」ということです。これは、最初のカテゴリーの「自律的に行動する」ということと関係しています。異なるものとの相互作用ということです。まず、私たちは多様な社会に組み込まれていること、多様な社会に生きていることを認識しなければなりません。多様性に対

応していかなければいけません。同じ言語を使わない、違う歴史や文化をもっている人と、きちんと対応していかなければならないということです。このカテゴリーの能力は、社会資本を形成する上で重要な意味を持ちます。まとめていうならば、他の人とよい関係を築くことができるということ。よい関係をつくってそれを維持するという。それから協力することができ、チームワークを大事にするということ。意見の対立をコントロールし、建設的にそれを解決するということです。対立というのは人間関係ではつきものであるという認識にたつて、解決を目指すことができる能力ともいえると思います。

残された課題

さて、以上の議論に基づいて、ある程度の方向性が見出せたと思います。しかし私たちは新しい疑問にも出会うことになりました。どのようにそうした能力を育成すればよいのか。そしてどのようにその能力を計測し、どのように評価すればよいのかという疑問です。そして、学校のカリキュラムにどうそれを生かすのかということ。しかし、それについての答えは出ておりません。

すべての人たちのキー・コンピテンスに対して、私たちが力を尽くすということ、これは社会的にも正当なことであると思います。そのための投資は必要です。そして個人がそうしたコンピテンスを伸ばすことができるような環境をつくらなければなりません。これらのコンピテンスがきちんと使えるような、それを失うのではなく、使えるような環境をつくっていなければならないと思います。そして、学校というのは、相変わらず重要な機関であると位置付けられています。ただし、生涯学習の文脈の中では他の機関も必要です。どのような機関や教育方法がキー・コンピテンスを伸ばすために最も適切かについて検討する研究が必要とされています。

また、評価ですが、現段階でいえることは非常に困難である、ということです。コンピテンスをどう評価すればよいのかということが明確になっていません。というのは、キー・コンピテンスは複数あるからです。非常に重要な点は、この複数あるコンピテンスをどのように配置して考えるのかということです。コンピテンスは、認知的、そして非認知的能力を含めた総合的

なものであると思います。複数のコンピテンスをきちんと配列することにより、配置図をつくるということも重要です。それからいま1つ指摘しておきたいのは、これらのコンピテンスを評価する際には、単に経済的な成功だけでなく、人生の他の成功の側面、それから社会の改善の側面ということとリンクさせて考えなければならないということです。

こうした作業はまさに学際的であり、政策志向の研究であります。実証的研究も求められますし、理論的な研究も求められます。重要なのは研究者、政策決定者、そしてその実践者との間の対話、意見の交換を促進することであると思います。

DESECOはキー・コンピテンスに関しての共通理解、対話を可能とするような枠組みを作成してきました。これはPISAや、その他の研究を補完するものであります。これまで測ることができなかったもの、これを補完しようという試みでもあります。DESECOのストラテジーペーパーは、長期的な研究を考えておりまして、おそらくOECDにおける長期的な、国際的なレベルの研究に非常に重要な意味をもつのではないかと考えています。そして生涯学習における能力および技能の開発という視点をもってあります。

最後にジャック・グディという人類学者の言葉を引用したいと思います。彼もこのプロジェクトに参加しているのですが、非常に懐疑的な人です。そして最近のレポートでは、能力の定義について次のように述べています。「評価できないのであれば、能力を定義することはできない」。

ありがとうございました。

4.2 リテラシー測定手法の開発状況

佐藤：次のスピーカーはアルバート・タイネマン氏です。タイネマン氏はPh. D. をストックホルム大学でとりになりました。ストックホルム大学の国際教育研究所でお仕事をなさっております。教育分析、そして生涯教育ということに関して非常に多くの書物やレポートをお書きになっている方です。

ではお願いいたします。

はじめに

Albert Tuijnman氏：ありがとうございます。私もま

ず、東京大学にお礼を申し上げたいと思います。とくに金子教授、お招きいただきましてありがとうございます。非常に光栄に思っております。日本を訪れるのは初めてです。そして最後でないことを祈っております。皆さんも仲間としてぜひストックホルム大学にお越しください。今後、数か月あるいは数年の間に、ぜひ訪れて頂ければと思います。

あまり時間はないのですが、わりと実践的な形で、一部、現在継続しております調査についてお話をしたいと思います。Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL調査)と呼ばれるものです。成人識字、生涯スキルに関する国際調査ですが、調査の背景、分析枠組みについてお話し、もし時間があればこれに加えて、この概念面および方法面での課題についてもお話ができればと思います。

調査の背景

まず背景からですが、10年程さかのぼる必要があります。1990年代の初頭ということですが、国際教育到達度評価学会 (IEA) が10歳と14歳の子どもに対して識字調査を行ないました。同時にIEAは、いわゆるTIMSS、「第3回国際数学・理科教育調査」を実施しております。これらIEAの調査はカリキュラムベースのものでありましたが、当時、これらを補完する新しい調査が必要であるということが既に指摘されておりました。すなわち、スキルや能力を測るための新しい方法が必要であるというわけです。そして成人に向けた調査についても必要であると指摘されました。

1992年に、ユネスコやOECD関係者、そして一部の政府関係者とこのことについて議論いたしました。当時は成人のスキルに関する国際的な調査は行なわれていませんでした。可能であったにもかかわらず、それがなされていなかったわけです。

では、何故多くの国が、多くの資源を投資してこのプログラムを開発しようとしたのでしょうか。その主な理由は、次のようなものだと思います。

ユネスコの統計においては、例えば日本ですが、成人の識字率をみますと数字は100%です。すなわち、日本人は全員識字できるということになるわけです。そしてここに概念的な問題があります。といいますのは、この見方は、識字対非識字の2分でしかないのです。学校で数年間学び、そこで非常にシンプルな文章を読

んだり、名前を書いたりということを学べば、それで識字できるとされるわけです。しかし、識字というのは連続した能力であって、識字対非識字の2つに区別できるものではないと考えられるようになりました。こうした文脈において、正確に、連続変数として識字率を測ろうという調査がデザインされたのです。それがIALS調査と呼ばれるものです。

全体で22か国がこの調査に参加しました。94年、96年、98年に3回行なわれました。成人調査は、例えば学校の子どものようにある一箇所ですべて調査することはできないので、世帯調査を行ないました。これは、当時初めて行なわれたタイプの調査となります。日本でも調査が行なわれました。国立教育政策研究所の澤野由紀子氏が調査担当でした。2000年の6月にレポートが出ています。成人識字率調査の最終報告という形で出されました。

この調査が行われたのには、いま1つ理由があります。1990年代の初頭に、成人教育に関しての比較可能なデータベースが欲しいという要求がありました。その頃、生涯学習ということがいわれ始めましたが、国際的に比較できるようなデータがなかったのです。成人はどの程度学習のプロジェクトに関わっているのか、どの程度学び、どのようなペースで学び、それはどの程度効果的なのか、といったことを測るデータがなかったわけです。ですから、90年代のこのプロジェクトはリサーチ志向のものでしたが、その一方で、政策とも絡んでいたわけです。生涯学習をサポートする政策のためのフレームワークを発展させたいという意図があったわけです。

調査の方法

こうした経過を踏まえた上で、新しい調査プログラム (ALL調査) が新たに開発されました。成人に対する調査を更に拡大しようとしたのです。成人にも識字率以外の主要な能力が多く存在しているわけです。能力、スキル等、対象をさらに広げて調査するということになりました。それも世帯調査で行ないました。

ところが、世帯調査というアプローチには限界があります。それは、長くても1時間20分くらいしかテスト時間がとれないということです。成人に対して長く家の中でテストを受けてほしいとお願いするわけにはいかないのです。1時間20分のテストしか行なえない。

そこで、ある程度選択的にならざるを得ませんでした。よく吟味したうえで、①散文のリテラシー、②ドキュメントのリテラシー、また③数量的思考能力、④問題解決能力といったものに焦点をあてて調査を行なうことになりました。散文の識字率というのはいわゆる識字率ですが、ドキュメントリテラシーというのは新しいタイプのリテラシーで、例えば、地図、グラフ、表を読む能力であり、様々な国の文化を包含したものです。また、数量的思考能力や問題解決能力といった新しい領域のコンピテンシーも計測しました。

残念ながら、以上の枠組みを詳細に話す時間はありませんが、付け加えておきたいのは、直接こういった4つの領域を測るというだけでなく、成人の教育活動への参加率をも測ろうとしましたということです。これはただ単に、公の制度化された成人教育のプログラムだけではなく、インフォーマルな学習の機会、家庭、コミュニティ、職場における学習機会などへの参加率も査定しようとしたわけです。また、情報、通信技術への親しみ度や利用についても明らかにしようしました。経済のナリッジベース化という流れを踏まえ、どのような成人がこういった技術に通じているか、それをどういうふうに使っているかということを知る必要があるわけです。多くの方法論がありまして、それがこの調査の基礎となっています。非常に重要なのは、概念的な枠組み、そしてテストの青写真です。これは、ウェブサイトに公表されていますので、ご覧下さい。もし関心があれば、そこで分析枠組みや様々な概念の定義、問題解決へのアプローチ、そして世帯調査の方法等の様々な情報を引き出していただくことができます。

また私たちは、調査の開発において、ドミニク氏たちのDESECOの事務局とも、緊密に協力をしました。私たちが行なった実践的な決定というのは、4つの認知の領域に限定しようということです。それプラス、ICT（情報通信技術）に関する成人能力の領域ということです。これはもちろん制約をもつものです。しかし、これまでの調査でカバーされていたよりもより多くの領域を盛り込むことができました。

1992年から2003年まで調査が行なわれました。一貫した目的があるとすれば、R&Dを主要な能力に対して行なおうということです。これは計測という観点からだけではなく、概念化という試みも行なってきたということです。

この作業は非常に国際的なものであり、部門別の専門家、フォーカスグループをつくりました。様々な国の専門家が、また様々な分野からの専門家が集まることによって、テスト項目を最後のアセスメントの段階において、社会的に、文化的に、また言語的にもヘテロニアスなものにしようとしたわけです。当然ながら、こうした調査には主要な能力を国際的に比較することが可能なのか、という問題があるわけです。しかしながら、私はできるというふうに考えております。文化を越えて評価することは可能であると思います。もちろん違う考えをもつ人もいます。実際にそれができるか否かという議論は現在でも続いています。私の考え方としては、それは可能であると思います。

現在、数か国によって、データ収集が行なわれています。まずアメリカ、カナダ、バミューダ、中南米では、チリ、コスタリカ、メキシコと協力しています。ヨーロッパでは、ベルギー、イタリア、オランダ、ノルウェー、スイスと協力しています。アジアはオーストラリア、韓国でも調査、データ収集を行なっています。

調査の意味

何故このようなプロジェクトを行なうのかと、多くの人が聞きます。なぜ比較可能なフレームワークをつくるのか。例えば特定の国の中で行えば良いではないかといわれます。この問いに対する答えは次のようなものだと考えています。

この仕事は非常に難しく、また膨大なコストがかかります。したがって、様々な国の専門家と協力すること、専門性を共有することに非常にメリットがあるのです。クリティカル・マスができるということ、規模の経済ということも期待できます。そしてもっと重要なことは次のことです。例えばオランダ、スウェーデン、ベルギー、あるいはOECDのどの国でもよいのですが、移民の人口が多い国では、世帯の能力評価を行なおうとすると、そのテスト項目は非常に文化的に幅広いものを包含しているものでなくてはならないということです。調査が、例えばカナダだけで行なわれたとしても、より幅広い国際的な仕事になるのです。

またもう1つの疑問として、何故ライフスキルの調査をするのか、成人の生涯スキルの調査をするのかといった疑問もあると思います。ライフスキルというの

は、生涯教育の政策戦略につながると思います。そして当初に決断を行なったわけですが、学習できるスキル、能力に焦点をあてようということです。例えば知性とか、そういったものではなく、学ぶことのできるものに焦点をあてようとしたわけです。つまり、ライフスパンを通じて意味のあるスキルです。10歳や14歳の子どもたちのみに焦点を当てるのではなく、生涯をとおしてどのようにスキルやコンピテンスを開発できるのかについて考えてみようとしているわけです。

これもDESECOの仕事と関連するのですが、ライフスキルというのは人生の成功ともつながっているわけです。人生の成功というのを定義しようとしているわけではないものの、DESECOの事務局と協力してその定義にも取り組んでおります。ライフスキルというのは1つのモジュールであって、労働力のモジュール、例えば雇用、労働の参加のモジュールと考えています。それと同時に、経済的な成功あるいは労働市場の結果を計測する方法であるとも考えています。さらに付け加えますと、ALLの調査は、生活の質、幸福のモジュールという別のモジュールを考えようとしています。主要な能力やスキルを、労働市場の成功だけではなく、より計測が難しく、定義が難しいけれども重要な分野、例えば生活の質、そういったものにも結びつけようとしたわけです。いくつか、こういった調査の項目についてお見せしたいと思っているのですが、なかなか時間がなくて今日はカバーできないと思います。先ほども申しましたが、ホームページにすべて項目のサンプルが載っておりますので、もし関心があればダウンロードしてみていただくことができます。

ALL調査が最も重視したのは、問題解決の能力です。4つのプロジェクトを想定し、それに対してどのように対処するのかということを見ました。第1にスポーツフェスティバルのオーガナイズ、第2に外国人研究者訪問のオーガナイズ、第3に自転車購入のプロジェクト、そして第4にアパートを探し、実際に引越しの準備をするというプロジェクトです。まずゴールを定義し、状況を分析、問題の解決を計画し、それを実施する。そして結果を評価するというのが問題解決の理想のモデルとなります。

もう1つ、94、96、98年のIALS調査から得られた結果の大きなメッセージとして人的資本の定義ということがあると思います。7、8、9年前までは、O

ECDの文脈の中では、人的資本というのは、教育達成あるいは教育を受けた年数と同義でした。人的資本を計測するには、その達成した教育のレベルをみるという必要があったわけです。しかし、これはスキルやコンピテンスという文脈で捉える人的資本と非常に異なっているわけです。IALSの仕事の1つとして、そうした人的資本を再定義しようという動きがありました。90年代には、新しい関心が社会資本の計測に対してもあてられるようになりました。社会資本は国によって違うのかどうかという問題も出てきました。そして、私たちはALL調査の一環としてモジュールを作成しました。社会資本モジュールというものですが、それを用いて社会資本が様々な国にどれくらい存在しているのかをみようとしてしました。私たちの目標としては、さらに様々なスキル領域、能力領域とその人的資本、または社会資本との関係を探ろうということです。

調査対象は、IALSと同じように成人全体を設定しました。すなわち、16歳から65歳を調査対象としたわけです。インタビューはその回答者の家庭で行ないました。調査は非常にコストがかかったということになります。というのは、100~300人くらいのインタビューをトレーニングして、彼らに国中をまわってもらって、1人1人の回答者の家を訪れてもらい、1時間20分、そこで質問したのです。非常にコストのかかるやり方でしたが、これしかこういった形の情報を得るやり方は他になかったと思います。調査の設計ですが、おおよそ1時間くらいのテストを先ほど申しました4つの領域について行ないます。①散文のリテラシー、②ドキュメントのリテラシー、③数量的思考能力、④問題解決能力、この4つです。その後、バックグラウンドの質問を30分から35分くらい答えてもらいます。例えば、ICT、社会資本、人的資本などについてのバックグラウンドの情報をそこから得ることになります。

ただし、大きな問題がありました。4つの領域に絞って調査をしたにもかかわらず、より多くの質問項目を必要としたということです。そして、それを1時間のテストに盛り込まなければならなかったということです。私たちは、Balanced Incomplete Block DesignやMatrix Designと呼ばれるものを作成しました。例えば読み書きの能力ということに関しては、75のテスト項目がありましたが、実際にはそれらの中の15項目についてしかテストしません。スパイラル型の設計とな

っており、サンプルのサイズが重要になってくるわけです。しかし、サンプルサイズを大きくしようとすればもちろん、コストはかかってくるわけです。完全なケースの最低限必要な数はパイロット調査では1,300人でした。主要なデータ収集では、5,400のケース、つまり5,400人の被験者が必要となります。これは莫大な費用が必要となるわけです。現在は一部の国がパイロット調査を終えました。そして第2陣としての調査が今年の8月から12月までに行なわれます。メインの調査は2004年の9月から2005年の3月に行うことになります。IALS調査から10年たったのデータ収集ということになります。したがって、1994年から2005年の間の変化もわかることになります。

こうした国際調査によって得られる比較可能なデータを用いれば、単独のスキルの分析、そしてスキル間の相互作用もみることができます。当然、すぐにその実態が明確になるというものではありません。しかし、例えば問題解決能力と数量的思考能力の関係はどうであるのか、そこに相関関係があるのかどうか、その相関関係は安定しているのかどうか、といった、これまで分からなかったことが明らかになる手がかりが得られるのです。すなわち、この新しいデータ分析によって、これまで明らかにされてこなかった様々なことが、今後、2、3年の間に明らかになってくるのではないかと楽しみにしています。

最後に、調査に対する批判についてお話しておきたいと思います。すなわち、我々の調査には、人間のコンピテンスは普遍的なものとして捉えることが可能なのか、文化を越えて、国を越えて、言語を越えて、普遍的なものとして捉えることが可能なのか、という問題があるということです。

世界で多くの学者は、それは不可能であるといっています。人間の能力は非常にローカル化されており、独特なものである。村によっても違う。したがって、グローバルなアプローチを用いて能力評価は難しいであろうというのが大勢の意見です。そうした考え方に一部共感もできますが、私は違った考え方をしています。つまり、普遍的な能力というのは存在すると思います。そして、調査は十分可能だと思います。国際比較を行なうことによって、その能力というのは何であるのか、普遍的な能力というのは何なのか、こういった要素をその能力はもっているのか、子どもや成人がいかにその能力を培っていくことができるのかといっ

たことを理解できると思うのです。

おわりに

多くの知見がすでにIALSから得られています。このような調査が重要であるということが、そうした知見をみればわかります。そしてさらに調査を行なう必要があると思いますし、政策のためにもこうした調査は必要ということがわかります。IALSの最初の調査報告は1995年の12月に発表されました。1996年の1月にOECD各国の教育省の大臣がパリに集まり、次のOECDに対する指示について話し合いました。そして、全体的な政策の枠組みとして生涯学習を設定するということになったわけです。それ以降、EUは96年を生涯学習年にすると決定しました。そして長期的な、経済的、社会的なEUの開発のために生涯学習が政策立案にとって不可欠な部分であるという合意をしたわけです。

しかし、その一方で課題も多く残っています。DESCOのフレームワークは、多くの異なる領域を考える必要があるということを語ってくれています。認知的な部分だけではなく、非認知の部分も考慮する必要があるということがわかっています。また、非常に時間面でも効果的な計測方法を作成するための研究が蓄積される必要があります。これは、成人の能力を計測する調査にはとくに重要なことです。しかも、その方法が、時間的に効率が良いことと同時に、信頼に足る、有効なもので必要もあります。

少し時間を超過してしまったと思います。今日は本当にお招きいただきありがとうございます。簡単ではありましたが、国際的なレベルでの計測状況についてお話をさせていただきました。

4.3 クロスナショナルな視点と現場の視点

佐藤：ありがとうございました。討論者は恒吉僚子先生です。恒吉先生は、プリンストン大学でPh.D.をおとりになりまして、現在は東京大学の教員であります。そして、本センターのメンバーでもあります。

恒吉：大変素晴らしいプレゼンテーションをいただきまして、ありがとうございました。時間が限られておりますので、具体的な質問については皆さんの方から出して頂ければと思います。私の方からは、昨日も提

示され、おそらく今後も出てくると考えられる問題について取り上げさせていただきたいと思います。

最初に、議論を通じて明らかになってきたのは、私たちが認知的スキルの話だけをしているわけではないということです。様々な、例えば意欲や価値、そしてまた人と人とのコミュニケーションといったようなものを含めた能力について、われわれは議論しているということがわかってきたと思います。現在、東アジアの地域において、新しい能力がどのようなものかという議論が行なわれているわけであります。また明らかになったことに、私たちは個人的なレベルで何がよいのかという議論のみをしているだけではなく、むしろ社会的、グローバルレベルで議論もしなければならぬ、ということがあります。更に、子どもにだけ焦点をあてるということではなく、成人についても考えなければいけないということ、ダイコトノミーというところから離れた議論をする必要があるということも明らかになりました。確かに、ハッピーあるいはアンハッピーというような言葉の使い方をするよりは、ハピネスにも様々なレベルがあるということを指摘した方が一般の人にもわかりやすいでしょうし、それからまた、政策立案者にとってもわかりやすいでしょう。教師の方々にも、ハピネスということがわかってもらえるのではないかと思います。

さて、私たちの議論は、比較という観点から進めています。そこで、議論の助けになればと思い、これから2つの点を申し上げたいと思います。まず第1は、ナショナルからクロスナショナルという移行についてです。すなわち国内的な話から国際的な話に移すということについてです。それから第2点目として、国全体というところからそれぞれの地域、あるいは教室、現場ということを考えるということが必要であるという点についてです。

最初にお話したいのは、ナショナルからクロスナショナルという移行についてであります。昨日もお話に出ましたが、日本は外からみたときと中からみたときとは、まるで違う国のように見えるということがしばしばあります。他の国においては、国際的なテストの結果をみますと、日本は非常にうまくいっているように見えるわけです。80年代に私はアメリカにおりまして、その当時、アメリカ国内においては、「教育の危機」というのがありました。カーネギー財団でも調査を行っていたと思います。そのときに、日本は成

功例としてみられていたわけです。しかし、日本の国内をみますと、受験戦争が社会的な病理というような議論もあったわけであります。そして1990年代末になると、荻谷先生の方からもお話しがあると思いますが、いわゆる学力問題が日本でも議論されるようになりました。昨日、欧先生がお話になった台湾のハッピーポリシーに近い政策が問題になっているのです。このような会議で、いろいろな国の方々が集まって議論するときに考えるべきことは、グローバル化した、そして多様化が進んでいる世界において、すなわちクロスナショナルな視点から、何を達成目標としているのかということを実感することだと思います。日本はこの意味においては1つのテストケースであると思います。何故かといいますと、この10年間で、とくにいわゆるアンハッピーな教育からハッピーな教育、ゆとり教育へと政策シフトさせてきたからです。日本について非常に批判的な目を向けていた人たちというのは、日本の制度というのはリスクがない、そしてまた非常に厳しい構造ができあがっており、教師がミスを犯すという余地がないようにできているというふうにいっていました。しかし、今、新しい学力、あるいはゆとり教育が行なわれることによって、自主的な学習、体験学習が行われるようになりました。この政策について批判する人もいます。すなわち、学業を疎かにしている。あるいは格差が拡大しているという人もいます。あるいは現場の教師はゆとり教育についていけないというような批判もあります。こうした状況にある現在、必要なのは、クロスナショナルな視点から、問題を見直すことだと思うわけです。

第2は、レベルを国からクラスルームの、いわゆる現場におろしたとき、議論はどのような方向へ向かうのか、ということです。こうした議論を展開する際には、もう1つ新しい問題が発生します。それは地域によって、また学校間において、そして先生の間で格差が出てくるということです。例えば、現在の教育改革は市場原理に基づくものとの主張されているわけであります。日本は長い間、中央集権的な授業が行なわれてまいりました。とくに小学校のレベルにおいては、子どもたち、あるいは親は学校を選ぶことはできませんでした。また、小学校のレベルの習熟度別クラス分けというのは行なわれませんでした。しかし、こうした状況は、市場原理に基づいた改革によって変わってまいりました。日本の小学校においてすら、今は、学

校を選択できるようにするとか、習熟度別にクラスを編成するとか、そして第三者評価ということがいわれるようになり、こういったようなプレッシャーがすべての教師にかかるようになってきているわけです。しかし、それぞれの学校や教師が受けるプレッシャーというのは異なっており、そのため、ゆとり教育の一環である総合学習の時間の使い方は、クラスによって大きく異なっているのです。

また、新しい学力について、どんなことが現場で行なわれているかということも問題にしなくてはなりません。明らかになっているのは、小学校と中学校の間で違いが出てきているということです。すなわち、小学校に比べて中学校は、この新しい学力という考え方を受け入れていないのです。学科を教えるのに忙しい。そして、先生方はそれぞれの学科で教えることがたくさんあって、ゆとり教育などできないという考え方をしています。子どもたちの習熟度の格差も大きい。したがって、伝統的な学力を身に付けさせるための授業に力を入れなければならない。新しい学力をつけさせるために力を入れることができないというような現状なのです。したがって、伝統的な学力と同時に新しい学力を教えるということが理想的なわけですが、それができない現状があるというのが、データから明らかとなっています。

また、新しい学力の構造化という問題があります。例えば、相対的に新しい学力を対象とした総合学習時間が根付いている小学校では次のような現象がおきています。政府は、総合的学習の時間というものを出したとき、これは新しい学力を測るという、あるいはそれを促進するものであり、21世紀に必要な技能を身に付ける場だと設定しましたが、同時に国際理解の教育を導入することができる、ということにしました。具体的には、学校において、言語、英会話というようなものを導入することができるということになったわけであり、国際理解というのは、非常に広範な概念をもっているものです。しかしながら、実際に現場でどういうことが起こっているかといいますと、小学校の30%が国際理解というものを英語教育というふうに考えるようになっていたということがわかります。中でも、効用が見えやすい英会話教育を導入する学校が非常に多く現れたのです。しかし、こういう英会話教育の導入というのは、クラスの運営をより構造化していく結果に繋がります。先生方が新しい学力を子ども

たちにつけさせようとするためには、非常に苦労しているのですが、小学校のレベルでも大部分の学校が、学科の延長として総合学習を捉えていると答えています。台湾でもそうだと思いますが、日本のクラスの構造というのは、非常にタイトなものであったと思います。これを壊そうというのが、今の日本の潮流です。しかしながら、実際に構造が崩れてきているかという、そうではないという現状がみえてくるわけです。つまり、国の概念、あるいは抽象的な概念で述べられていることと、現場の教室での実態は違うということがみえてくるわけです。

最後に、社会における格差をどう考えていくのか、どう対応していくのかというのが、問題だと思います。社会において、いわゆる昔の伝統的な学力というのは、しばしば不平等と関連して考えられてきました。例えば、地域格差とか、それから、社会階層による格差、あるいは人種間の格差というようなものが問題であるといわれてきたのです。70年代くらいから、日本はいわゆる社会階層のない社会であると一般の人は考えるようになってきました。人種的にもとくに格差はない、あるいは均質であるとみられてきたわけです。それについてはまた荏谷先生の方からお話があるかと思いますが、コンピテンスというものが子どもたちの人生や家族の生活にどのような影響を与えるのかということを考える際には、一体誰を対象にしているのかということを見なければいけないと思います。例えば、都会の子どもたちあるいは中産階級の子どもたちのことを考えているのか。これは同じことかもしれませんが、いろいろ異なる方法で議論されなければならないと思います。この問題は、この会議の後でも出てくる問題でしょう。

それから、付け加えておきたいのは評価についてです。今、日本の学校においては、この評価という点で大きな混乱が起きています。とくに総合的学習の時間ということになると、どのように評価をすればいいのかわからないという混乱が生じています。様々な基準が作成され、試みられていますが、まだ曖昧な段階に留まっています。教師の方々はどのようにして良いのかわからないという状況におかれています。先生方は何を特定しなければならないのか、何を評価するのかということすらわからない。スローガンはわかるけれども、具体的な評価ということになるとわからない。そういう問題が発生しているわけです。

皆様方にこのような疑問を呈して、後のディスカッションに役立ていただければと思います。

ありがとうございました。

4.4 ディスカッション(2)

佐藤：ディスカッションの時間が短くなってしまいましたが、どうぞ活発な議論をお願いいたします。ご遠慮なく、ご質問、あるいはコメントをお願いします。金子先生どうぞ。

金子：国際比較の話、とくに2つの国際的な試みが行なわれています。これまで計測できなかった学力の計測をしようとするものです。1つはDESECO、いま1つはALLということで、大変野心的な試みであると思います。

この2つには重要な特徴があります。1つは国際的であるということ、いま1つはこれまで計測されなかったものに焦点をおくということです。お2人ともそうした計測されなかったものを国際比較する試み、ということでお話をされたと思います。

ただ1つお聞きしたいことがあるのですが、なぜ比較しなければいけないのでしょうか。非常に微妙な能力です。それをなぜ国際的に比較しなければいけないのでしょうか。単に学術的な関心だけではないと思うのです。もちろん学術的関心というのもあると思いますが、もしそれが唯一の理由であるならば、このような大規模な調査をしても意味がないと思います。政治的な力をはじめ、このような調査を後押しするような力が何かあるのでしょうか。もしあるのだしたらそれは何でしょうか。非常に曖昧な質問で申し訳ないのですが、ぜひこれについてコメントいただきたいと思います。

Albert Tuijnman氏：この質問にはいろいろな側面があったと思います。まず、何故比較をするのかということです。そして、国際的に共通なスキルやコンピテンスを定義づけるということはできるのかということです。皆さんは東京にいて、私はストックホルムに住んでおりますけれども、スキルでもコンピテンスでも、我々がこの近代社会で生きていくために必要な共通なものがあるのかということです。私は、答えはイエスであると思うのです。知識社会において、共通に必要ななんらかのスキル、コンピテンスがあると思います。

では、研究者はこうした共通のスキルやコンピテン

ス、例えばチームワークについて、2週間ほど集まって共通の枠組みや定義をつくることができるのでしょうか。日本の文脈におけるチームワークと、スウェーデンにおけるそれとを同じように扱うことができるのでしょうか。私は、そうしたことをするために比較という作業が必要なのだと思います。

比較というのは科学的な1つのプロセスです。つまり能力を選別し、そして定義をするということに必要です。もし目的が計測ということであるならば、まずはっきりとした定義をしなければならない。一体、何を測るのかということをはっきりとわかっていなければ、計測はできないわけです。日本だけではなく、すべての近代的教育システムにおいては、校長先生や教師、そして政策決定者が、この新しい学力の問題に直面しています。どこでも同じ状況なのです。例えばチームワークとか、問題解決であるとか、あるいは企業家精神であるとか、多くの項目がリストにあがっていますが、どの国も、そしてどの教育システムにおいてもどのようにこうした曖昧なものを計測できるのか、戦略をたてているところはありません。しかしながら将来のことを考えれば、こういう問題に取り組むことは必要なことです。だからこそ、こういう国際的で学際的なチームをつくる意味があるのです。社会学者、経済学者とか、各国の様々な専門家が参加することによって、そういう研究の意味は高まると思うわけです。文化を越えて、言語を越えて、こういう計測の難しさに共通に取り組んでいくということは意味のあることであると思います。

国際的な比較研究が必要な理由はたくさんあると思いますが、とりあえず以上のことを申し上げておきたいと思います。

Dominique Simone Rychen氏：私の方からも、一言申し上げておきたいと思います。

たしかに、社会の文脈によって、必要なスキルやコンピテンスというものにはばらつきがあります。これは明らかなことです。しかしながら同時に、現在、グローバル化が起きています。均一化が起こっているということです。そして経済学者の方は、グローバル化という非常に強い圧力により普遍的なコンピテンスというものが形成されていくということを述べています。私たちはそうした背景から、主要な能力の共通の枠組みというものをつくろうとしたわけです。そこでは、能力の配置表の作成、すなわち主要能力を相対的にみ

るといった試みや実証研究に向けての主要能力の具体性についての議論などが行われているわけです。

私たちが提供しております枠組みは、ディスカッションの叩き台になることを目的として作られたものです。21世紀における主要な能力というのはどのようなものなのか。共通の活動というのは絶対あるはずですが、こうした共通の活動の特質に関する議論は、今後の研究のベースになるわけです。非常に複雑ではありますが、取り組んでいかなければならないことだと思います。

Lee Shulman氏：最初に言いたいことは、素晴らしい議論が展開されているということです。3人ともとても素晴らしいプレゼンテーションをなさった。コンピテンスの研究に関しては、本当に大きな課題があるようです。そうした中で、本当に素晴らしい成果が出ていることに感心致しました。以下、2つの点について指摘させていただきたいと思います。

1点目について。例えば実際のクラスで何が起きているのかについて、国際比較を通じて確認したうえで、いくつかの必要なコンピテンスを羅列してらっしゃいます。しかし、その羅列において、コンテキストについては何の記述もないわけです。数学的な能力、数学的な概念、そして科学のコンセプトも必要であるといった記述がなされています。もちろん、例えば自転車を買うということにおいても、そのような能力がないとできません。そうした意味で、こうした能力は普遍性のあるものとして提示されているわけです。ところが学校の教育というのは、当然コンテキストというのがとても重要な意味をもつわけです。そうしたことから、ドメインの特異性ということを考慮した議論が必要なのではないかと思います。

2点目について。何故、国際的比較、あるいは国際的な理解というものが必要なのかということです。東京で地下鉄に乗りますと、この地下鉄を設計したエンジニアは、同じエンジニアとしての期待のもとで訓練されたのであるというふうに思います。同じというのは、ロンドンでも、パリでも同じであるということです。ところが、医療ということになると違います。医療の能力というのは、どうでしょうか。あるいは食肉処理業というのはどうでしょうか。下水管の専門家は、どうでしょうか。助産婦のコンテキストにおいては、どうでしょうか、ということになるわけです。つまり、エンジニアリングの問題解決、トラック運転者、バス

運転手、あるいはチェックインカウンターの問題解決というのは、何であるのかということですね。みんな違うわけです。各領域の特異性について考慮しなければいけないということです。人々が働いている、彼らが関わっている職業の各領域において、こういう1つの能力というのはどういう意味をもつのかということです。理論的な研究をされるというのは良いと思いますが、もう1つ、各領域に特異的な能力の定義というものが必要になってくると思います。つまり主要なスキルやコンピテンスというものが、コンテキストにおいて大きく異なってくるということが、絶対あると思うのです。ですから、まずは各領域についての調査が必要であると思います。おそらく最初は全く極端に異なる世界をみていると思われるかもしれませんが、そのうち徐々にその間が収束してくるのではないかと、つまりコアがみえてくるのではないかとというふうに思います。それはとても必要なことではないかと思います。

佐藤：アンストさん、何かありますか。

Sophie Ernst氏：ありがとうございます。私は、私たちが実際に何をやっているかということを経営的に比較するというのは素晴らしいことであると思います。限界はあったとしても、そういう作業は常に心が向けられることだと思います。

私が懸念しているのはその点でもあるわけです。すなわち、私たちには寛容であることとか、忍耐といったものが必要であると思います。というのは、私たちは完璧ではないわけです。1つの社会の中においても、あるいは小さなグループの中においても、やはり違いは存在するわけです。私たちはあらゆる意味で、同じスケールのレベルにあることはありません。そして例えば、チームワークにしても、チームの1人のみがマネージする能力があったほうが良いという場合もあります。いろいろな可能性があったほうが良いわけです。

私も過去には、完璧であることを目指していました。しかしながら、徐々にわかってきたのは、私たちはみんな違う。そして完璧な者は1人もいないということは素晴らしいということです。私たちはそれぞれ異なったクオリティをもっているわけです。非常に消極的な人もいます。問題解決はあまりできないけれども、詩を書く能力に長けている人ですとか、1つの非常に狭いフィールドで問題解決能力はあるけれども、すべてのフィールドではできない人、というののもいるでしょう。そういったところで、そのスキルのレベルの違い

人たちが一緒に集まってグループをつくることによって最終的には非常に効果があがって成功できるということもあるわけです。人生の成功というのは、社会の中で十分に受け入れられ、そして貢献することができることだといえると思います。自身のスキルを使って、適した仕事をする。あるいは自分に合った生活をおくる。自分がベストであることのできる場所を埋めることができる。1人1人がみんな違う。だからこそ人生はすばらしい。そういったことを考慮しなければならないと思います。

苅谷：私は、計測の問題が重要であると思います。ライフスキルを計測しようとする際、やはり、それを言語化することが重要であると思います。しかし、一部のライフスキルというのは、必ずしも言語化できないものがあります。例えば、非常に腕の良い大工のような職人にスキルやコンピテンスのことを聞いたとしても、彼は非常に良いものをもっているのですが、それが何かということを説明はできないと思います。そのような形で、プロフェッショナルな職をもつ人たちで、非常に高いライフスキルをもつ人たちでも、必ずしもそのスキルを言語化できないということは多々あると思います。それが言いたいことの第1点です。

第2点は金子教授の質問に戻りますが、ライフスキルの国際比較調査は重要であると考えます。というのは、私たちはそれぞれ、異なる学校システムを持っています。しかしながら、それでもテスト結果をみますと、韓国と日本のPISAのテスト結果は非常に良いという同じ結果が得られるわけです。また私と佐藤教授は先日、フィンランドへ訪問調査に行ってきましたが、フィンランドの教育も、日本とは全く異なるものでした。こうしたことからいえるのは、私たちは学校システム、そして教室レベルのペタゴジーと学習の結果との関係がまだわかっていないということです。そこに何らかの相関はあるのでしょうか。比較調査というのは、こうしたことを明らかにするために必要な作業だといえます。

私たちは制度をつくり、そして制度は私たちを作ります。これを国際的なレベルのアジェンダとして考えれば、多くの人たち、とくにアジア諸国の人たちは、先進国である西洋の文化を真似ることが唯一のやり方であると考えがちです。文化をグローバル化するためには、これが唯一のやり方である。西洋文化を国際的な標準として、それを学ばなくてはならないというこ

とを考えます。ですから、イギリス、アメリカ、スウェーデンといった西洋の教育学を学びつつ、台湾や日本は同じようなペタゴジーの理想をもつことになるわけです。異なる社会的文脈があるにもかかわらず、同じものを求めるわけです。そしてその結果、困難に直面しています。そういうことを踏まえたと、社会の文脈に応じて、異なるアプローチがあるということを確認するためにも、国際比較調査、成人のライフスキルの比較というのは重要であると思います。

佐藤：今日は、ダンディ大学の、そして現在は東京大学の客員教授でありますStandish先生がいらっしゃっておりますので、ご意見をお聞きしたいと思います。

Standish氏：反省的な、そして内省的な実践に関して、指摘させていただきたく思います。すなわち、私たちが何をやっているかということを常に反省することは重要であると思います。私たちは日常のことにとらわれがちですが、それを常に確認する必要があると思います。フローネシス (Phronesis)、これは実践的な英知というギリシャ語の意味ですが、これが重要であると思います。人間は正しいことを、正しい時期に、正しい環境の中で通常行ないがちであるということです。通常、と申しましたのは、常にはないということをお願いからです。そうした意味で、常に実践していることを反省しなければならないということを念頭に置いておくことが必要だと思います。

佐藤：金子教授はどうでしょうか。

金子：国際比較の問題に戻りたいと思います。

固有性、具体性の中にも普遍性とか一般性があるのではないか、というお話でしたが、私はそういった一般化の罫にとらわれてはならないと思います。何故、国際比較の必然性といった疑問を呈しているかと申しますと、確かに分析的には、それは非常に重要であると思います。エキサイティングなことであると思います。国際的というのは非常にエキサイティングです。国際比較は重要であり、様々なスキルやコンピテンスを計測することによって問題を明らかにし、私たちの違いに対する認識を高めてくれることにも繋がります。

しかし国際的なトレンド、社会的、経済的な文脈からとらえるとどうなるのでしょうか。例えば、社会スキルの一部が、国際的な文化に即したものであるかどうかという問いです。私は、社会的スキルが文化につながっているかどうかといったことは大きな問題ではないと思います。問題は、国際的な競争や経済的、社会

的活動のグローバル化が進む中で、非常にローカルな文脈から生まれていた社会的スキルが国際的な文脈の中で捉えられるようになったということです。社会的スキルは、これまでは個々の組織ですとか、ローカルな社会につながったものとして考えられてきました。例えば、日本の文化、あるいは行動パターン、一部の組織に固有のもの、それはクローズされた社会に繋がったものであれば、良かったわけです。しかしながら今、システムはオープンになり、多くの分野でグローバル化が起きています。そして、知識の側面のみでなく、行動の面でも競争が始まっているわけです。いかに効果的に、効率的に仕事をできるのか、という競争が起きています。そして他の国と競争できるかどうかというところで、しのぎを削られているのです。

申し上げたいのは、単なる従来の学力あるいはその延長上の議論だけでなく、生活、人生の様々な要素を含んだ議論をする必要があるということです。そして効率性や政治の側面も考慮しなければならなくなっています。私たちは、そうしたグローバル化といったトレンドの中にいるということを自覚しなければならないと思うわけです。

佐藤：司会者として、議論を更に展開するためにコメントしたいと思います。

基本的に、私は少し懐疑的なのです。何が主要なコンピテンスであるのかということを定義することに対しては懐疑的です。何が主要なコンピテンスなのかということを定義するのは非常に難しいわけです。ある前提に基づかなければならない場合もありますし、理論ですとか、あるいは考え方で裏打ちすることが難しいこともあります。また、議論として社会に受け入れられないこともあるでしょう。しかし、さらに議論を進めるために3つの点を指摘したいと思います。

まず第1に、21世紀の鍵となるコンピテンスは何であるかということを議論していても、現実的には教師たちは伝統的な概念にとらわれた議論をしがちだということです。先生方というのは、いわゆる3Rと呼ばれるような基礎学力が一番大事であるという考えを持ち続けているのです。興味深いことですが、OECDの辞書によりますと、識字という概念は17世紀に生まれてきたということです。識字であるか、非識字であるかの違いは、理解力、読書力、シェイクスピアの脚本を読むことができるか、理解することができるかということを基準に考えられていました。単純なものが

読めるか、ということの意味したのではないのです。非常に高いレベルの文学が理解できるかどうかということが問われていたわけです。

したがって、そのような限定的な概念、基礎学力というものの概念を社会的な文脈の中で考え直し、拡大するということが必要なのではないかと思います。これが2点目です。いわゆる主要なコンピテンスというものを、社会的な文脈の中で考え直すということです。キー・コンピテンスというのは、社会的につくられ、組織化されるものです。私たちは、しっかりとこの概念化を進めていかなければならない。学校の改革、あるいは教室の改革にあたっても、その概念化が必要であると思います。

3点目ですが、理論的な問題です。どのようにして、キー・コンピテンスを理論的に裏づけするのでしょうか。どのようにして先生方や政策担当者、研究者や経済界のリーダーの間でキー・コンピテンスを定義するプロセスを正当化していくのでしょうか。そもそもキー・コンピテンスとは何かという、その定義を行うシステムすらないと思うのです。

以上、私の意見を述べさせていただきましたけれども、1時半から午後のセッションをはじめたいと思います。時間通りにお戻りください。

5. 改革のためのパースペクティブ

5.1 フランスの宗教教育改革からの示唆

佐藤：それでは午後のセッションを始めたいと思います。非常に複雑で多様な問題を議論しなければならないわけですが、私が最初に出した問いに対する答えは出せると思います。すなわち国際会議、このような会議を日本で行なう意味は何であるかということですが、もちろん答えの1つは対話を進めるということであり、すべてのことについて合意が形成されるかどうかは別として、主要なコンピテンスについて様々な方の意見をうかがっているわけです。

午後は教育改革、価値観に関する教育、そして具体的な文脈における改革の問題点についての発表をしていただけたと思います。このセッションのタイトルは「改革のためのパースペクティブ」です。最初にソフィ・アンストさんに、歴史的あるいは社会学的な視点

から、フランスの事例をご紹介くださることになっています。アンスト先生はより大きな価値教育、宗教教育の改革ということについてお話をしてくださるわけですが、この価値観というのも鍵となる新しい能力の1つかと思います。

最初にアンスト先生にお話しをしていただいた後、教育社会学の専門家である荻谷先生にお話しをうかがいます。現在の教育改革について最も批判的な方のお1人でいらっしゃいますから、これまで2日間にあった議論以上に興味深いお話しをうかがえると思います。

それからコメンテーターは藤田先生です。教育学部の元学部長で、社会学者でいらっしゃいます。改革委員会のメンバーでもいらっしゃいます。もちろん、藤田先生が日本政府側の代表というわけではなく、むしろその逆であると思いますけれども、日本における教育改革では非常に重要な方です。

事例としての宗教教育改革

Sophie Ernst氏：まずお礼を申し上げたいと思います。非常に親切なおもてなしを受けました。

私は改革についてのフランスで起きたことについてお話をしたいと思います。今、フランスでは、イラクの戦争の問題が紛糾しておりますが、そうした中で、希望ということに焦点をあてたいと思います。つまり、希望という面から、フランスにおける教育改革の話をしたいと思います。お話しするのは、宗教に関する教育の改革です。

20年近く、私たちはコンピテンス、新しいスキル、近代的な能力に関して改革を試みてきました。そのような改革はすべて、いかに教えるかという教育方法に焦点があたってきました。中身についての改革というのはほとんどなく、常に、知識の蓄積に焦点が当てられてきました。しかしながら同時に、学校システムはあまりにも、中身がありすぎるのではないか。学ぶことが多すぎるのではないか。また学校や自宅で学習する時間も長すぎるのではないかという批判がなされてきたわけです。そして、それについて何らかの改革が必要であると叫ばれてきました。そして、もともと左よりの前の教育大臣が内容に関する改革を打ち出したわけです。一方で政府は右よりのものになっており、現在はシラク政権となっておりますが、この政府も同じ改革を推し進めようとしてきました。このようなこ

とは、フランスにおいては例外です。改革は2年ごとに行なっているわけですが、初めて幅広いコンセンサスが教育省、そして、人々、また、両親の間でできあがったのです。

そのコンセンサスとは、フランスの非宗教学校における宗教教育に関するものです。これはフランス特有のものかもしれません。いかにそれがフランスに特有なものか、その背景についてお話ししたいと思います。

この話は、フランスに特有なものです。しかしながら、皆さんの国においても同じような問題があるかもしれません。というのは、この中に普遍的な問題が含まれているからです。すなわち、普遍性をどのように扱うか。一方で、多様性をどう扱うか。多くの移民を抱えている国はその普遍性や多様性についてどう取り組むか。そして、グローバル化された世界をどう取り扱うか。そうした問題に直面していると考えられるわけです。そしてまた、今からお話しすることには標準化という問題が絡んでいます。宗教を教えるというのは伝統的なものですが、その新しい方法を模索している、というものだからです。私たちが直面しなければならないことに取り組んでいる1つの事例として、聞いて頂ければと思います。

知識としての宗教

laïcitéとかlaïqueという言葉が出てきますが、これらは古い歴史からきています。18世紀にフランス革命が起こりました。その際に、カトリック教会は保守派に属しており、すなわち革命に反対していたわけです。したがって共和制の人々とカトリック教会の間で対立が生じました。民主主義を望む人たちとカトリック教会の間で対立があったということになります。

そして共和派は19世紀の終わりである1880年に、共和派の学校システムというのを発表しました。その前から学校というのはありましたが、それを共和制の方法に改めようとしたのです。例えば小学校は義務教育とし、無償のlaïqueとなりました。laïqueというのは、以上の対立の中で、教育と宗教を徹底して分離したことを意味しています。この分離の基礎となるコンセプトについては、いくつか特徴があります。例えばプライベートなスペースとパブリックなスペースでは状況が異なっています。プライベートな場では、政治、政治的信念、宗教の信仰といったものを個人で尊重する

ことができます。公共の場でない限り、何をやっても構いません。しかし同時に公の場所では、人々に対し、宗教の信仰や政治的な信念を強要してはならないということがあります。例えば、クリントン前大統領がスキャンダルで批判されていたとき、フランス人は仕事に全く関係のないことでその職についていることを批判することは全く意味がないことであると捉えていました。そのようにフランス人は、プライベートの場と公の場というのはしっかりと切り分けて考えているのです。このような考え方が教育制度にも取り入れられたわけです。すなわち学校は公の場所であり、プライバシーの領域とは分ける、ということが強調されるようになったのです。

それと同時に、公の場に適切なものとそうでないものが分けられることになりました。前者は、合理的なものであり、科学的に実証できるようなもの、信頼に足るものです。そして、後者は合理的ではないもの、信仰、価値観といったものであり、公の場に持ち込まない限り、何を選択しても自由ということが強調されました。学校でもこのような原則に基づいて教育が行なわれました。これは自由に基づいたビジョンであって、ある意味、共存のために必要な方法でした。フランスは、伝統的にホスピタリティの国ではないかもしれませんが、寛容であることがlaïcitéによって守られてきたのです。私の家族はポーランド、すなわちカトリックの国から来たユダヤ人です。フランスにきたのは、laïque、つまり非宗教学校がユダヤ人も受け入れたからです。フランスではイスラム教徒だから、ユダヤ人だから、カトリックだからといって学校から排除されることはなかったわけです。アングロサクソンのような形の寛容性はなかったかもしれませんが、学校ではそういうことは関係ないという原則を強いていたわけです。彼らは宗教について学校で話すことは意味がないという原則を持っていたわけです。そしてそれが多くのビジョンのもとになりました。

しかしながら、昨今、宗教に関する教育ではなく、社会的な知識として宗教に関する教育は必要ではないかという議論が起きました。宗教的な信念を生徒に押し付けようというのではなく、知識としての宗教です。10年前までは考えられないことでした。ところが今は、観光の発展や移民の増加などによって、様々な宗教に対する関心も強まっています。とくにフランスではアラブ系の若い人たちが増えており、フランスの

人たちは、ますますアラブの世界について、あるいはユダヤの世界について知りたいと思うようになっていきます。あるいは仏教ですとか、他の宗教について知りたいと思うようになったわけです。10年前は、教師たちはそのような情報を提供することができませんでした。しかし、今はそれが可能です。多くの生徒たちが、イスラムですとか、ユダヤなどの情報を得ています。そしてそうした試みを支援する必要があります。高いレベルの教育を提供することができるよう、教科書といったツールも必要になるでしょう。また、教師たちが改革を自ら実行し、生徒もそれを意味があることと感ずることができるような環境が重要です。

移民の問題

先ほども申しましたが、フランスにはアラブの諸国からの多くの移民がきています。とくに若い男子がアフリカの北部からきています。彼らは非常に貧困であって、またアイデンティティの危機を抱えています。アメリカの、例えば都市の黒人の人たちもそうかもしれませんが、アイデンティティの危機に直面しています。そしてカリカチュアのような偽宗教のようなものが存在しています。このためフランスでは、宗教的でないほうが良いと思われるわけですが、同時に宗教に関しては、典型的な宗教のほうが、過激あるいは狂信的なイスラム原理主義よりは良いと考えるわけです。そうした背景から、宗教に関する教育について考えられるようになってきました。例えばアラブの宗教についての教育を受ければ、若いアラブ人たちはそれによって自分たちの国を誇りに思うことができる。また、自らのオリジンを感じることができる。自らに対する尊敬も高めることができるわけです。狂信的な考え方を発展させなくても済むわけです。

またカトリックに関しても、伝統的なカトリックの信仰というのが、段々と薄れてきています。カトリックのバックグラウンドを失いつつあるということがいえるでしょう。それは文化自体を失うことと同じです。そうなれば、文章を理解することができないし、その国の歴史もわからなくなってしまうでしょう。カトリック教会のことがわからなければ、文化自体が失われてしまうことになりかねません。ですから、実際にカトリックの教えを実行しているというわけではありませんが、無神論者であっても、私たちは歴史を理解す

るためにカトリックを理解する必要があるわけです。カトリックの内容を知ることによって全体的なコンテンツを理解することが求められているわけです。

まとめ

以上の議論をまとめますと、改革の重要な目的の1つは、人々がすべての国を理解することができるようにするということです。宗教が文明を理解する鍵になるからです。ある価値観に関する世界的な調査によれば、価値観というのは地域によって異なっており、その地域の宗教によって形作られるということです。すなわち、宗教というのは価値観の理解の基礎になるわけです。例えば、歴史、その国の状況、政策、社会、芸術、そして音楽等、その国の価値観を理解する上で宗教が非常に役に立つわけです。

ですからこの改革は宗教を以前のように教えるというものではありません。宗教的な事実を、学校において合理的な思考に基づいて教えるのです。それが今の改革です。ですから信仰をベースとした宗教教育ではなく、合理的な宗教についての説明ということになります。そして、生徒に対し、文化の基礎となる価値観について教えようとしているわけです。

フランスで現在起きている改革について、十分お話しできたかわかりません。どのように、教師のトレーニングを進めてきたかということもお話ししたかったのですが、残念ながら時間となりました。原則として、この中身に対する改革、新しい能力というのは、多様性を満たし、様々な文化に対処していこうというものであることを最後に強調しておきたいと思います。

5.2 教育改革がもたらしたもの⁴

佐藤：ありがとうございました。現在フランスで進行中の改革についてのお話をいただきまして、大変刺激を受けました。荻谷先生のお話しにもつながっていくのであらうと思います。

教育改革の目標

荻谷：日本の教育改革について、その改革の結果、ど

のような状況が生まれてきているかということについてお話ししたいと思います。まず私の視点からみた教育改革の特質について簡単にお話した上で、調査結果からいえることをお伝えします。そして最後に、今後の議論、この2日間にわたって行なってきた議論を継続するためのベースになるような指摘を提示したいと思います。

まず日本における教育改革についてお話しいたします。私は、日本の教育改革の目標は3つあったと考えています。

第1は、子どもの興味に沿った指導というものです。改革が行なわれる前、日本における教育というのは、知識ベース、つまり知識の伝達が最も重要であるというふうに考えられたわけであります。子どもたちの興味というようなものは、教育の現場では、ほぼ無視されてまいりました。そして、非常にプレッシャーの高い、例えば入学試験に受かるかどうかということが重視されるということがあったわけであります。そうした状況を打破しようとするのが第1の目的です。

第2の目的は、1番目と関連しているのですが、生徒、学生に対するプレッシャーを低めるということで、日本語でゆとり教育といわれるものが導入されました。5日制などはこの目的で導入された例として考えることができます。このゆとり教育の定義ですが、日本の文部科学省のインターネットのウェブページをみますと、次のように書かれています。すなわち「自由で柔軟性のある、そして居心地のよい学校生活を実現する」。これがゆとり教育といわれているわけです。ハッピーラーニングと似たような表現かもしれませんが、居心地のよい学校生活というのが、目標の1つになっているわけです。ということは生徒に対する要求は低くなる、つまり、カリキュラムの内容も薄くなるということです。

第3の目的は体験学習ということです。これについては、昨日今日と、さんざん議論されているところがありますが、これが改革の主要な要素ということになりました。これは日本の政府が、すべての学校教師に対して、少なくとも1週間に2～3時間の体験学習を取り入れるよう要求したわけです。これは義務づけられたカリキュラムです。例えば、外国語のクラス、あるいは社会科、数学というような、そういう教科に関するものでなく、総合的な学習の時間、これもどう翻訳してよいかわからないのですが、いわゆる体験学習

⁴ 補足資料・Kariya参照のこと

が1週間に2～3時間行なわれなければならないという事になったわけです。

改革の影響

このような改革が実施された結果、どういうことが起こったのでしょうか。私どもが行なった調査の結果に、この教育改革ゆえの帰結がすべてあらわれているとは申しませんけれども、少なくとも教育改革によって、日本の子どもたちがこの10年間直面してきた問題が解決されていないということが示されています。以下では、この調査結果についてお話しします。

私と私の同僚は、2001年に調査を実施しました。これは、我々東京大学の基礎学力研究開発センターのプログラムの一環なのですが、政府から資金を得て、研究をしているところです。そしてまた、学力に関しての変化を見るためのデータを探しました。10年前はこのような調査が必要になると考えておらず、学力調査をしていなかったため、比較可能な様々なデータ入手しなかったのです。探した結果、2つ利用可能な調査があったのですが、そのうちの1つについて、今日はお話をさせていただきたいと思います。それは、大阪大学の先生方が行なったものです。子どもの活動と、それから国語と数学について1989年に調査を行なっています。私どもが「そのデータを使わせてください」とお願いをいたしましたら、「どうぞ」ということでいただきました。そこで、私どもはそれと全く同じアンケートを使いまして、数学と国語についてのアンケートを実施いたしました。細かいことについてお話することはできませんが、10年前に使われたアンケートと同じ言葉使いでアンケートをしたわけです。さらに私どもは、10年前に行われた調査を、同じ学校を対象に実施することにしました。11の中学校と16の小学校におきまして、5年生の子どもたちと中学2年生の子どもたちにテストを実施いたしました。繰り返しになりますが、この27の学校は1989年にこの調査に参加したのと同じ学校であります。

ところで、1989年の結果が得られるというのは、実は重要なことであります。何故かといいますと、カリキュラムの改革が行なわれたのは1992年であったからです。そして、昨年、2002年に再びカリキュラムが改正されました。したがって1989年のデータと今回の調査のデータを比較することによって、カリキュラムが

変わる前後を比較することができるのです。

こちらは、小学校の子どもについての比較データです（補足資料・Kariya 図表1）。赤いラインは2001年の結果、ブルーは89年の結果です。一番上のところをみていただきますと、90点から100点をとった人たちは、40%から13%へと大きく減ったことがわかります。つまり、最も優秀な生徒の数が、非常に大きく減りました。

これが中学校のテスト結果です（補足資料・Kariya 図表2）。全体的に成績が下がったということが分かります。こちらは少しスケールが違い、グラフの形も違いますが、同じように低い点数の人たちが増えた。そして最も高い点数をとった子どもの数が減っています。これは単純な点数の分布の事実ですが、新しいカリキュラムに変わってから変化が起きていることが想像できるわけです。もちろんカリキュラムが変わったためであるとはっきりと言明することはできませんが、1992年にカリキュラムの変更があつてから、こういう事態が発生してきたということは事実です。一般的な分布の変化だけではなく、学力とカリキュラムの影響と捉えることができます。

ここで少し塾についてお話したいと思います。昨日も議論に出てきましたが、日本では、学校だけが教育機関ではなく、学校の後で塾に行く子どもが多い。学校教育を補足するものとして機能しているということをお話いたしました。塾に通っている子どもと、通っていない子どもの間に差があるかということもこの調査では確かめました。データをご覧になるとおわかりになりますように、1989年、2001年ともに、塾に行っている子どもの方の成績が高かった（補足資料・Kariya 図表3）。しかし、このブルーのグラフをよく見ていただきますと、1989年においてその違いはほとんどないということにお気づき頂けると思います。ほとんど無視できるようなレベルです。しかし、2001年の赤い方をみますと、塾に行っていない子どもの成績はかなり下がっていることがわかります。それからまた、ブルーと赤の差をみますと、非常に大きな差がついていることがわかります。ブルーと赤のギャップが非常に大きくなったということがわかるわけです。これはどういうことを意味しているのかということ、2001年の時点で、子どもたちは塾の助けなくしては89年の時点よりも悪い成績をとっているということです。

国語の場合には、子どもたちは漫画などをよく読み、

あるいはビデオゲームをよくやりますから、言語的なスキルというのは、何も学校で習わなくても高くなるかもしれないと思います。しかし、数学、算数ということになりますと、学校で習わない限り、身に付けることはできないわけです。学校もしくは塾で習うというものである。そうした教科で生徒の間のギャップ、格差があらわれるということは、やはり、学校教育がおかしいということ、塾に行っていない子どもたちに対してきちんとした教育をしていないということを示しているのではないかと考えられるのです。

単純な比較なのですが、回帰分析を行ってみました。その結果がこれです(補足資料・Kariya 図表4)。中学校の数学のテストの回帰分析です。いくつかの変数を用いました。この回帰分析についてお話する前に、少し付け加えておかなければならないことがあるのですが、それは、塾に行くかどうかは、親の所得あるいは親の教育に対する関心度によってかなり決まるところがあるということです。まず、子どもたちの教育に非常に高い関心をもっている親であるならば、子どもたちを塾に通わせるケースが多いと考えられます。そして、塾の費用というのは、もちろん塾によって違いますけれども、月に3万円くらいでしょうか。そのくらいかかります。ですから貧しい家庭では、3万円を出して子どもを塾にやることは難しいということになります。では、回帰分析についてお話しします。

学校の方では、子どもたちの社会経済的な背景について質問されるのを嫌がります。また子ども本人にも、あなたのお父さんはどこの会社に勤めていて、どこの大学を出ていて、いくらお給料をもらっているかなどということは聞くことはできません。しかし、生活習慣についての質問をすることはできます。例えば家にパソコンがありますかとか、あるいは親がコンサートや博物館、またその他の文化的な催し物に、連れていってくれることが多いですか、というような質問もできるでしょう。あるいは、小さい時にお父さん、お母さんは本をたくさん読んでくれましたかというような質問もできるでしょう。このような活動は、ある意味で、文化資本とか社会的背景というものを調べる上で間接的な変数として使うことができると思います。

そこで、そのような変数を用いてサンプルを3つのグループに分けました。すなわち、家族のバックグラウンドとして、ロー、ミドル、ハイ、いうように分けたのです。そしてダミー変数としました。それぞれの

グループには、調査した生徒の3分の1ずつを入れました。それから、父親の教育もダミー変数として用いました。1週間に何日塾に通ったかという日数、それから学校から帰って1週間に何日宿題をするか、あるいは勉強するかという数値も使いました。それから学習のやる気、つまりモチベーションということなのですが、モチベーションが高いか、低いかにによって学習のレベルが決まってくると思いますので、これも変数として取り入れました。それから、最後の変数はとても興味深いものであると思うのですが、小学校のときにどのような勉強したかということを知りました。伝統的な勉強の仕方であったか、あるいは子どもを中心とした新しい手法の勉強の仕方をしたのかということを知りたいわけであります。それも変数として加えました。

塾に通った頻度の変数は、偏回帰係数5.5という影響を及ぼしています。それから家族の背景という変数、これも大きな有意な影響を与えています。それから、父親の教育も有意な影響を与えています。それからとても興味深いことでありますが、後ほどまたこの問題については議論をしていただきたいのですが、最後の2つの変数の影響です。子どもたちが小学校のときにより伝統的な方法で教育を受けたことは、成績にプラスの影響を与えています。逆に、子ども中心の教育を受けた場合には、負の効果が出ています。マイナス2.5という数字ですね。

また、1989年と2001年のそれぞれについて回帰分析をしてみました(補足資料・Kariya 図表5)。残念ながら家庭的な背景の効果についてみることはできなかったのですが、子どもの日常についてみるということは試みました。ここにあげたのは、朝御飯を毎日食べるかどうか、それから毎日次の日の予習をするかどうかという、そういう行動変数をあげてみました。これはやはり、家庭の背景に関連する変数であると思います。89年の偏回帰係数は7.1という数字が出ております。これが2001年では11.0に増えました。これは朝食を食べているという行動変数であります。この間に何か変化が起きていることがうかがえます。それからもう1つ、宿題に割く時間も家庭的な背景と関係がある変数であり、これについても正の影響が確認できるわけです。

さらに、21世紀の子どもたちの能力ということを考え、ゆとり教育や体験学習、子ども中心の教育といっ

たものを取りいれたとき、その効果についても家族の社会経済的な背景、家庭的な背景に非常に大きく影響されるという結果もあります（補足資料・Kariya 図表6、7）。

また、従来の伝統的な学力とそれから新しい形の学習形態の間では相関関係があるということもわかっています。算数と国語の点数が低ければ低いほど、体験学習への参加のレベルが低いということになります。そして「体験学習を受けたいですか」という質問に対しても、数学、算数、国語の点数が低い子どもたちは、否定的な回答をするという結果が出ているのです。

問いの提示

少し時間が超過してしましまして申し訳ありませんが、ここからは私の結論であります。答えはわからないのですが、問いをあげておきました。

改革の理想というのは、必ずしも思い通りに実施されるとは限らない。少なくともその可能性があるというのが、私どもの調査結果から示唆されているわけがあります。度々申し上げましたとおり、これは改革そのものが原因であるのかということとはわかりません。しかしながら、改革というのは子どもたちの学習意欲を高める、新しい活動に参加させるための意欲を高めるということを目標にしているわけですが、必ずしもそうなってはいない。新しい学力というのがついているとは思えないという結果が出ているわけですが、では、それは何故なのか、という問いが出てきます。

また、別の視点からの問いを立てることも可能です。子ども中心の教育によって一番マイナスの影響を受けているのは子どもだと考えられるのですが、それは何故なのか。子ども中心の教育が、何故子どものためになっていないのか。伝統的な学習方法の方が良いのか。こうした問いを提示することはできると思います。

第3に、一体、誰がこの問題を見えなくしたのか。日本におきましては、先ほど申し上げましたとおり、アンケートで、家族の背景について調査することはできませんでした。政府もそのような調査をすることを拒みます。したがって、全国のサンプルとしては、子どもの成績と家庭の背景というものを結びつける調査というのは全然行なわれていないわけでありまして。ずっと、そのような調査というのは、排除されてきまし

た。何故かという、日本は平等主義の国である、したがって、そのようなことはやってはならないと考えられてきたからであります。しかし、本当に日本は平等主義の国でしょうか。私はそうは思いません。一体、何故なのか、そして誰が、このような教育の不平等というものを隠してきたのかということをお問わなくてはならないと思います。先生かもしれませんし、あるいは政治家かもしれない。誰であるかはわかりません。

それから、最後の問いは、本当に平等主義なのか。日本の教育制度というのは、極めて平等主義だと言われています。同じテキストブックを与え、同じ時間数の授業を提供する。あるいは、平等に子どもたちを扱ってきたといわれています。しかし教育の結果をみれば、そうではないことがわかります。明らかに格差が出ているわけです。では一体どうしたらよいのか。このような事実直面し、我々は何をなすべきか、という問いが出てきます。

ありがとうございました。

佐藤：少し遅れておりますけれども、ここで休憩をとったほうが良いと思います。15分間休憩をとりまして、3時から再開したいと思います。

5.3 報告の要約と疑問点

佐藤：議論を再開します。それでは藤田先生、コメントをお願いいたします。

藤田：私の方から2つのプレゼンテーションに関してコメントをしたいと思います。まず、ソフィ・アンストさん、それからもう1つは、荻谷先生の報告についてお話をしたいと思います。

まず、ソフィ先生のご報告についてです。最初に、フランスの公共空間や学校における政教分離のコンセプトについて解説されたあと、公立学校において宗教的事実の教育が導入されていることをご説明されました。そして、はたしてこれは政教分離の原則から外れているのか、という問いを提起されました。ソフィ先生によれば、これは新しいことであり、決して古いものへの回帰ではないという見解です。それから、新しい宗教教育においては、宗教上の事実や特徴、伝統に関する知識、そして、理解に強調点がおかれていて、決して宗教の布教とか、そういうことを目的にはしていないとおっしゃいました。

つぎに、この変化の背景と目的についてお話されま

した。これには3つあったと思います。第一に、ポスト植民地時代のフランスにおける社会統合、とくにイスラム少数民族の統合についてお話されました。第二に、キリスト教に関する無知に立ち向かって、ヨーロッパの歴史、文化、そして文明の理解を進めるということをお話されました。第三に、このグローバル化、あるいは多様化の時代にあたって、外国の文化、文明に対する理解を進めなければいけないということをお話されました。

最後に、教育上の困難と課題について触れられ、これらは近代の新しい学力の問題と考えるべきであると結論されました。非常に示唆に富んだプレゼンテーションであったと思います。

以下、3点質問をしたいと思います。

第一に、特別に宗教教育の時間がとられているのか。もしそうであれば何時間くらいなのか。例えば日本では、道徳の時間とか、あるいは総合学習の時間などがあります。また、社会、倫理社会というような科目においても宗教について学習します。ソフィ先生から、この点について明確なご説明をいただきたいと思います。

第二に、現在、市民教育の重要性が多くの国々、例えばイギリスなどにおいて強調されております。そしてまた、日本においては道徳教育、そして、社会奉仕などが強調されておりますけれども、フランスの宗教教育は、このような動きとどのように違うのかということをお伺いしたい。

第三に、フランスの新しい政策と関連して、ナショナルアイデンティティを育てることと同じように、宗教、徳目の重要性を主張している声、党派はあるのかということをお尋ねしたいと思います。

以上が、ソフィ先生への具体的な質問です。

つぎに荏谷先生のご発表についてです。

まず、日本の現在の教育改革について、紹介されました。そして、それは子ども中心の教育改革であると説明されました。そして、ゆとり教育について、これは自由で、柔軟で、快適なスクールライフという特徴があるというふうにおっしゃいました。いわゆるハッピーラーニングがこれにあたるということです。そして、学校5日制の導入と、授業数ならびに伝統的な教科内容が大幅に削減されたということ、総合学習の時間が始まったということを紹介されました。また、生徒の選択肢を増やし、個人の意思の尊重の原則が導入

されたと説明されました。

そして要約するに、理想主義的教育の思想に基づく三つの改革が実施されたけれども、しっかりした研究に基づいた信頼できる政策評価が行なわれていないと批判してらっしゃいます。一つ目は興味に合った指導、二つ目は生徒の負担軽減、三つ目は学ぶ意欲を高めるための体験学習、これが改革の特徴であると紹介されました。そして、1989年と2001年に行なわれました実証研究の調査の結果を紹介され、三つの主なポイントを指摘されました。

第一に、生徒の学力の低下、そして、意欲の低下、また、勉強に臨む姿勢が弱体化したということです。

第二に、塾に通うということが非常に重要になってきており、学習はその家庭の社会・経済的なバックグラウンドと関連しているということです。

第三に、学力と学習プロセスへの参加における格差が広がっていて、それは家庭の社会・経済的バックグラウンドと関係があり、しかも子ども中心の学習経験によってそれが拡大されているという指摘をされました。

これらをふまえて、理想化された子ども中心の教育改革が失敗したという批判をされました。非常に刺激的なご発表であったと思います。とてもはっきりとした論点の指摘をされたと思います。そして、教科学習とくに数学の学習は、とても重要であるとも述べられました。

私からは三つの質問があります。

第一は、この試験のタイプと、教え方や学び方との間には、正の関係があるのかという問題です。もしあるのであれば、学力の格差が家庭の社会・経済的な状況に応じて広がっているということ、この教え方、学び方と関連付けてどのように論じられるでしょうか。社会・経済的な家庭のバックグラウンドに関係しているものとそうでないものがあるように思うのです。

第二は、学校のランクを重要視する日本において、生徒たちは、どのように、どのような側面を評価されるべきと考えるかという問題です。

第三に、伝統的な知識ベースの教科や教え方と関連させて、創造性、有能感、勉強意欲というような能力をどう考えるのかという問題です。

私は、荏谷先生の姿勢を支持しておりますので、それほどわからないということはないのですが、しかしながら、実際に現在の教育改革に対する批判という点

で、もういちど整理をしてお話をいたしました。

さて、これからのディスカッションのために、2本の報告ならびに昨日からの議論も踏まえまして、次のような提案をしたいと思います。

まず1つは、このようにグローバル化、また知識ベースの社会が広がるにつれ、何が新しい学力と考えるべきなのかということです。それには、ソフィ先生がおっしゃったように宗教、そして文化理解、あるいは寛容の精神というのを含むべきなのでしょうか。もしそうであるならば、それをどのように教え、評価すればよいのでしょうか。それは協力、コミュニケーション、そして、倫理的責任という技能、あるいは姿勢というようなものを含むべきなのでしょうか。これはシュルマン先生が昨日指摘された点です。もしそうであるならば、それをどのようにやればよいのか。また、どのように評価するべきなのか。

次に市民教育、道徳教育、そして、社会奉仕活動はどのように扱えばよいのか、最近の日本の教育改革の議論の中で大変強調されていますが、それはどのように扱うべきであるのか。また、創造性、批判能力など、これもやはり、今の教育改革の動きの中で強調されていますが、それをどのように扱えばよいのかということです。

改革論者は、これらの側面を強調しようとしています。これこそが新しい基礎学力の重要な部分であるといっています。いわゆる、伝統的な教科知識、これは標準テストで測ることができますが、これは、本当に重要なものであるのか。あるいは、新基礎学力として、こういうことを教えれば十分であるのか。そして現在、スタンダードテストが広がりつつあるという、この動向をどう考えるのか。例えば、PISAとかTIMSSなども含めて、そういう広がりがあるわけですが、それをどのように教育政策の議論の中で扱うべきなのかということです。

それから、リサーチベースの教授と学習に関する調査の重要性です。伝統的な教科ベースの教授や学習と進歩的な教授や学習のスタイルの関係を、どのように明らかにしていくのかということが重要であります。総合的で、状況に埋め込まれた学習、あるいは文脈化された教育、知識というものが、この進歩的なスタイルでは強調されております。そしてまた、この学習の共同体というのはどのようなもので、何故重要であるのかということです。シュルマン先生が大変すばらし

いチャートを紹介されましたし、また佐藤先生も、その重要性を強調されました。そして、この会議ということではないですけれども、いろいろなシンポジウム、会議でも、強調され、提案されています。私もそれに同調する1人であります。学習の共同体というのは重要であると、私自身も思っております。

ごく簡単に私の考えをご紹介します。この20年、30年くらい、教育の政策の議論、あるいは教育改革の議論においては、三つの原則が強調されてきました。効率と平等と自己実現の三つです。これはダニエル・ベルが30年前に、あるいはジョン・メイナード・ケインズが100年、あるいは70年か80年ほど前でしょうか、それぐらい前に主張したものです。ダニエル・ベルは、この3つの価値観の矛盾について議論しました。20世紀の末から21世紀の初めにかけて、多くの改革論者や進歩的な教育の研究者が、効率や平等よりも自己実現の重要性を強調するようになりました。

しかし、私の考えはこうです。私たちは、学習空間や学校制度の枠組みの原則と、日々の実践や活動の原則つまり自己実現の原則というものを区別する必要があります。日々の実践や活動を導く原則というのは、学校制度の枠組みを導く原則とは異なるのです。

私は、学校制度を組織化する原則、学習空間の枠組みの原則には、三つの主なものがあると思います。「効率」と「平等」と「共生」です。これらの価値は、制度的に保証することが可能であります。自己実現という価値をも制度によって保証しようとすると差別的なものになってしまう危険性があります。学校や教育システムの中で、一人一人の個性を伸ばすことを考えることは必要ですが、制度として保証することが本当には好ましいことなのかどうか考え直す必要があるのではないのでしょうか。繰り返し強調しますが、制度の原則と日々の実践における原則は異なるものであり、混同しないようにすることが必要ではないかと思います。

ありがとうございました。

5.4 ディスカッション(3)

佐藤：ありがとうございました。ソフィ先生、簡単に藤田教授が提起されたご質問にお答え頂けますか。

Sophie Ernst氏：質問に関連して、簡単に付け加えさせていただきますと思います。

知識を教えるということはインテレクチュアルなこと

でありまして、今回の改革は認知的スキルを教えるということが強調されたここ20年間にわたる政策に対する反応であると思います。すなわち、これまでの政策に対する批判であったわけです。

フランスでは伝統的なインテレクチュアルな教育方法がありまして、60年代から続いているものです。インテレクチュアルに偏りすぎている方法かもしれませんが、それもそれほど悪くはなかったと思います。ところが、今回の改革で宗教に関しての知識を身に付けるということをいれたことから状況は変わってきました。その教え方の改革の必要性が考慮され始め、より生徒を関与させる方法が期待されるようになったわけです。

また、宗教の教育は1人の教師のみによって完全なものができるというものではありません。これは学際的なものでなくてはならない。教師たちはお互いに協力する必要があるものです。フランスでは教師が協力して取り組む、ということではなかったのですが、これからは多くの教師が学校の改革に同じ信念をもって取り組むということが重要になるわけです。教師のコミュニティがビジョンを持ち、希望を持ち、信念を持つ。そうしなければ成功しないでしょう。宗教は、哲学、歴史、言語の先生にとって非常に興味深いテーマであるとは思いますが。しかしだからといって、今の時点で彼らに対して、義務としてこれをやれとか、あれをやれということではできないわけです。今回の改革によって教師たちに期待されていることは、自ら協力をして教育に取り組んでいくことです。

新しいフリータイムということで、子どもたちが一緒にになって作業を行なうような時間というものも導入されています。ただ単に子どもたちが一緒にになってリサーチするという意味ではなく、子どもたちのイニシアティブのもとで、教師が情報を提供しつつ、子ども個人が活動するという教育方法が導入されています。私たちが推し進めようとしているのは、こうした教育です。こういう方法を通じて、状況を改善しようとしているのです。

佐藤：ありがとうございます。荻谷先生、簡単にどうぞ。

荻谷：時間が少ないですので簡単にコメントをします。藤田先生の3つの質問に対してお答えいたしますが、それを私の発表のサマリーにさせていただきたいと思っています。

このシンポジウム、2日間で基礎学力に関する議論

を共有してきました。新しい世紀にむけて、またグローバルな社会において、こうした議論の共有は重要であると思います。

しかし1つ申し上げておきたいのは、基礎学力を獲得するという目的、目標に到達するには、多様な方法があるということです。そして、どの方法がベストなのかということは、誰もわからないわけです。したがって藤田先生の質問、すなわちテストのスコアをあげるためにどういった教育のスタイルが適切であるのか、あるいは、創造性を上げるために適切であるのか、といった問いに対する答えは、私にはわかりません。わかっているのは、答えが1つではないということです。子ども時代の経験、例えばグループ活動とか、1人での勉強、こういった活動は、その成人になってから必要な能力と似通っています。しかしながらこの2つの活動の間に連続性が必ずしもあるわけではありません。

例えば、今日、私たちは様々な国からここに集まってきており、素晴らしい研究者の方が揃っています。皆さん、非常に批判的で、クリエイティブだと思います。しかし、皆さんの子ども時代、学校での経験はどうでしょうか。外国からいらっしゃった皆さんと私たちが受けてきた教育方法というのは異なっているでしょう。そして日本人の研究者の中でも、例えば恒吉先生はアメリカで教育を受けています。そうした方法の違いがあるにもかかわらず、何らかの共通する能力というのを、私たちは共有していると思います。おそらく職業から、あるいは成人してから、日常生活から、あるいは家族との生活から学んだでしょう。

したがって、学校で学んだことと、成人になってから必要なスキルや能力との間、そして成人になってから学んだこととの間につながりがあるかどうかかわからないわけです。おそらく私たちのほとんどが、良い教育の機会をもち、そして偉大な先生に出会ってきたと思います。しかし、私たちがクリエイティブで、クリティカルであることは幸運であると思います。すべての人が同じスキルをもっているわけではないからです。すべての人が同じチャンスに恵まれたわけではないわけです。

問題は、今後、いかにしてそうしてスキル、能力を教育で提供していくのかということです。しかし、その答えを私は知らないのです。

佐藤：ありがとうございます。ディスカッションはすべての人に参加していただきたいと思うのですが、

残念ながら時間が非常に限られております。そこで、海外からのゲストの方にそれぞれ3分から5分位、お話をいただきたいと思います。

藤田：その前に少しだけ、発言させていただいてよろしいでしょうか。私がした質問の背景について簡単にコメントさせていただきたいと思います。

日本では、この2002年の4月から週休2日制、学校の週5日制が始まりました。そして新しい指導要領での教育が始まり、総合学習の時間が導入されました。また、教科の評価も、相対的なものから絶対的なものへと変わったわけです。しかも絶対的な評価というのは伝統的な教科についても、知識ベースではなく、意欲ですとか、関心ですとか、そういった要素も考慮しつつ評価することが求められています。教師たちは、子どもたちが何回ほど手を上げたかとか、そういうことを基準に、可能な限り客観的に評価をすることを求められています。馬鹿げたことだと思います。このチェック項目のリストは非常に長いものですが、今、ここに多くの人は共通のことを考えていると思います。すなわち、こういった要素を基礎学力として評価すべきなのかということです。いろいろな考えがあると思います。ただ1つ言えることは、意欲や社会活動に対するコミットの程度などを評価されるものに加えた場合、基礎学力として評価されるものは、これまでのものとは全く違うものになるということです。

いずれにしても能力、知識といったものを考える場合、次の3つの関係を考えなければならないと思います。新しい時代を生きるにあたって基礎となる能力、社会によって必要性が異なると考えられる能力、そして伝統的な教科ベースの知識、の3つです。これら3つの要因の関係というのは非常に複雑なものです。しかしながらはっきりと明確にそういった関係を位置付けることをしなければ、教育改革というものは、非常に奇妙な、醜い状況を引き起こしてしまうと考えられるのです。

佐藤：ありがとうございます。それでは、タイネマン先生、よろしくお願いします。

Albert Tuijnman氏：簡単に申し上げたいと思います。きわめて興味深い2日間であったと思いますし、私たち全員がそのように思っているでしょう。私たちは非常に大きな問題について議論してきました。今後、どのような研究をしていくか、という観点から少しお話をしたいと思います。

基礎学力は下がったということであるならば、その原因について様々な要素を考えることができます。学生の特徴、家庭の変化もその原因として捉えることができるでしょう。そして様々な調査結果から、勉強時間の変化が最も重要な原因の1つであることが示されています。日本で勉強時間が減少しているのであれば、基礎学力は下がると思われますが、ただし、その関係についても明らかになっているわけではないのです。

1つ指摘できるのは、例えば先ほどの荻谷先生のご発表にあった1989年と2001年のテストのすべての項目について、難易度を確かめなければならないということです。もしかしたら、同じ項目でも、カリキュラムの中の相対的難易度が高くなっているかもしれません。すなわち、カリキュラムが変わったために難易度が高まったということがわかるかもしれません。そうしたことを確かめる方法も開発されていますので、試みてもいいかと思います。

基礎学力問題というのは非常に難しいけれども、重要な問題であると思います。東京大学にセンターが設置されたということは素晴らしいことだと思います。それは、研究活動の視点からみても、政策の視点からみても重要なことであると思います。

それからもう1つ明らかなことがあると思います。この研究分野というのは、非常に広範です。極めて多くの研究者が関与しても、そしてその研究者人生のすべてをつぎ込んだとしても、すべてのことができるというわけではありません。したがってプライオリティを設定するということが必要であると思います。研究者のバックグラウンド等を考えて、どの分野で一番大きな貢献ができるのかということを考える必要があるでしょう。それから、基礎学力研究開発センターのように調査ユニット、あるいは研究ユニットというようなものがつくられた場合、学際的な手法を用いて、学力問題にアプローチすることが好ましいのではないかと思います。

また、こういったようなものを測定する前に重要であるのは、概念を明確にするということであると思います。学力とか能力というのは、一体どのような意味をもつものか、あるいはもたせようとしているのかというコンセンサスをつくる必要があります。

皆さん方は非常に大きな研究のアジェンダを目の前にしていらっしゃるわけです。この研究活動から何が出てくるか。とても楽しみにしております。

佐藤：今のご意見を元気付けとしてうかがっておきたいと思います。ありがとうございます。大変重要な点についてご指摘を頂いたと思います。ありがとうございました。ドミニク先生、お願いいたします。

Dominique Simone Rychen氏：私たちは、ほぼ5年間、いわゆる能力の概念化の努力をしてきました。コンピテンスを問題にすると、枠組みの中にどのような能力を入れるのか、ということを考えてきました。文化的なコンピテンス、社会的なコンピテンス、自然科学的なコンピテンス等、いろいろと調査することはできるのですが、非常に多くのことが明らかになっていないのです。したがって、まずは能力とは何かという概念化、これが非常に重要ではないかと思います。それはおそらく、この枠組みの中で一番重要な部分であるといえるのではないかと思います。また、鍵となるコンピテンスについても議論してきましたが、すべての人にとって重要なコンピテンスというのは存在していると思います。それは、ただ単なる知的な能力だけではなく、もっと広範なものです。その能力については、社会をより良くしていくということを最終的な目標とした上で特定していかなければならないということがわかってきたと思います。

人生において成功する、社会において成功するということに関しても、更なる議論と定義が必要であると思います。私たちのプロジェクトというのは、実際には小さなプロジェクトから始まりまして、他の研究者の方々、あるいは専門家の方々が蓄積した研究をベースに行っているわけです。そういう意味においては、お互いに既に行なわれてきた調査、あるいは研究活動をもとにしてさらに前進すべきであると思います。お互いに学び合うこと、今日のように情報を収集し合うこと、交換し合うこと、そしてお互いに批判的な目をもって、いろいろな研究活動を評価していくことが重要であると思います。コア・アカデミック・コンピテンスの定義、これがうまくいきますようにとお祈りしたいと思います。

佐藤：ありがとうございます。この会議では、様々な情報を得ることができたと思います。

最初は、私も基礎学力問題は、非常によくわからないといえますか、謎に満ちたものであると思いました。基本的な能力と、それから最も重要なコンピテンスの違いは何であるのかと、少し躊躇するところもありました。しかし、皆さんと議論しているうちに、徐々に

様々なことがわかってきたと思います。

1つ思いましたのは、基礎学力、鍵となる能力というのは、各国の様々な背景、歴史、文化、言語に非常に密接なつながりを持っているということです。まずは各国で議論を重ね、そして様々な国の人、文化や背景が異なる人がこうした会議のような場で意見交換するというのが、理解を深める上で重要なのだと思いました。

では、シュルマン先生、お願いします。

Lee Shulman氏：最初に歴史的なお話をさせていただきたいと思います。40年前であります、非常にひどい危機がシカゴで発生いたしました。私の故郷ですが、それはたくさんの警察官が実際にテレビ、その他家電製品を休暇のときに盗んでいたということです。サラリーが安すぎるということで、盗みをはたらいていたということなのです。そこで、警察当局の大改革が行なわれました。これは、犯罪学、ノースウェスタン大学のオーランド・オールソン教授の指導のもとで行われました。教授は、シカゴ警察はひどい状況であるということで、大規模な改革を試みました。そして警察当局の改革が始まって1年半経ちましてから、統計を発表いたしました。それはシカゴにおける、改革以後の犯罪発生率の統計です。この統計をみてわかりましたのは、犯罪が50%増加したということなのです。改革を実施した後に、50%増加したということがわかったのです。何故か。改革の1つの努力というのは、犯罪率の統計を改善するというにであったためであります。かつては、きちんと統計が取られていなかったために犯罪率が低かった。しかし改革がなされたら、すなわち統計が改革されてから犯罪率が高まったということでありまして。つまり努力とデータの間には非常に曖昧なデリケートな関係があるのです。私は、おそらく基礎学力研究開発センターの皆さんもそういう立場に立たされてしまうと思います。ただし、データを信じすぎるのも良いとは言えません。1つのものを信じすぎることは、あまり良いことではない。その点も認識しておく必要があると思います。

また、伝統的な教育、つまり科目の教育についても指摘させてください。私たちは伝統的な、医学部における教育、教師の教育というものに取り組んできました。現在、そうした伝統的といわれる改革というのは、過去の改革によってもたらされたものだということは忘れてはならないと思います。そして改革は理論に基

づいてなされるわけですが、理論というのは不完全なものだということも、忘れてはならないと思います。また同時に、批判家というのは、問題がみえればその問題を指摘する、すなわちうまくいっていることを評価するということはしないということも認識しておくべきです。

改革を最も強く推し進めるのは、データではなく、ビジョンです。何を実現できるかということについてのビジョン、大きなビジョンを持てれば持てるほど、改革は進みます。そういう意味でデータは、改革を進めるための敵であると同時に、極端な改革が推し進められることに対する防護壁になるということにもなるわけであります。

私が皆さんに申し上げたいのは、データによって夢を壊すということはしてほしくありませんが、夢によってビジョンが曖昧になることは防いでいただきたいということです。データに声を持たせて良い方向へ進むよう、努めていただきたいと思います。

ありがとうございました。

佐藤：欧先生、お願いします。

欧氏：ハッピーラーニングの時間を与えてくださいますして、ありがとうございました。私は、このシンポジウムで大変多くのことを学びました。台湾でハッピーラーニングのための政策をつくるにあたっては、より理論的、実証的な研究を取り入れたいと思います。今回のシンポジウムに参加できたこと、大変嬉しく思いました。どうもありがとうございました。

佐藤：日本と台湾、そして、その他の東アジアの国々は共通の部分が随分あると思いますので、是非これからも、意見交換を続けていければ、と思います。

ボール先生、何か一言ありますか。

Standish氏：お招きくださいますして、ありがとうございました。非常に刺激的なディスカッションであったと思います。今後もこのようなシンポジウムにぜひ参加させていただきたいと思います。

佐藤：それでは金子先生が、この2日間のまとめをしてくださいます。よろしくお願いいたします。

6. 総 括⁵

金子：ありがとうございます。少し、スケジュールが遅れておりますけれども、もう少しご辛抱ください。10分ほど延長したいと思います。この2日間をまとめる榮譽を得たことをとてもうれしく思います。

3つの分野がディスカッションされたのではないかと思います。1つは定義と計測方法について、2番目は学校やカリキュラム、教育方法について、3番目はシステム、政策について、すなわち政治的な側面ということです。私たちは非常に柔軟な形で、こういう3つの領域についての議論を進めてきましたが、私たちの話し合った基本的なテーマについてまとめておきたいと思います。

1つは定義と計測方法についてです。もうすでに基礎学力の定義についての研究は試みられており、それを社会的スキルにまで延長しようということが試みられています。ドミニク先生がおっしゃったように、例えば、DESECOのプロジェクトなどがこれにあたります。大変興味深いプロジェクトではないかと思いました。タイネマン先生がお話された、ALL調査というプロジェクトもはじまっております。体系的な、組織化された研究であって、参考になる部分が多いと思います。

まず、定義に関してですが、知識には、その内容や意味というものが伴います。アンスト先生は、そのことについて宗教教育を例に取り上げてお話しして下さいました。宗教というのは社会的な背景あるいは価値観と深く結びついています。こうした知識が持つ内容を考慮した上で、定義に関しての議論をしなければならないということは、非常に重要なことだと思います。

そして計測の問題、すなわち技術的な問題についてお話しすると、計測方法というのが、とても重要な問題となっています。社会、そして、日常生活のスキルということになりますと、それをどのように計測するのかということの問題が生じてきます。成人の識字ということについてはタイネマン先生の方からお話がありましたが、あまり詳しい議論が展開できなかったと思います。しかし、明らかに非常に重要な点であると思います。より学術的なディスカッションを深めていくべきではないでしょうか。ディスカッションを深め

⁵ 補足資料・Kaneko 2参照のこと

ることができなかったのは、残念であったと思います。

ただし、計測方法には非常に政治的な意味があるということは認識しておく必要があると思います。何故政府は、こういう計測を求めるのか。OECDは何故PISAのプロジェクトを進めるのかということなのですが、政府の政策では、当然ながら学力をどのように評価するのかということが重要になってくるわけです。学力の評価というのは、様々な領域で重要になってきますが、政府にとっても非常に重要であるわけですから。より効率的な教育制度をつくるために重要であるということです。しかし、政府のいう効率性というのは、私たちの考える効率性とは違うのかもしれませんが。私たちの定義と政府の定義とは違うのかもしれませんが。いずれにしても、この測定というのは、政治的な側面をもっておりますので、そのことは認識しておくべきです。それと同時に、私たちはこの測定ということを避けることはできないという話をしました。新しいコンセプト、新しい学力のコンセプトを提案するのであれば、何らかの形でそれを計測しなければなりません。そうでなければ、新しい学力、技能の定義というのは単なる言葉遊びにとどまってしまうのです。

第2は、学校あるいはカリキュラム、教育方法についてですが、楽しい議論が行なわれました。ダイコトノミーというのがあるということで、ハッピー対アンハッピー、構造化された教育対子ども中心の教育など、いろいろな組み合わせがあったわけです。おそらく多くの場所で、伝統的な教え方には何らかの不足、不満があると考えられています。そして、いろいろなところで何とか改革しようという努力が試みられているわけでありまして。ただ、この新しい教授法というのがどういうものかということがまだイメージがわかりませんが、多分これ1つということではないのではないのでしょうか。いくつかのものを組み合わせることになると思いますが、是非このような議論の意味も考え続ける必要があるのではないかと思います。

次に、荻谷先生が指摘されました、学校というのは中立ではありえないということについて触れておきたいと思います。子ども中心の教育というのは、バックグラウンドに恵まれた子どもたちにプラスの影響を与えるということです。これはとても重要な点であると思います。ただ、それをいうためにはもっときちんとした分析が必要ですし、また国際的な比較が必要であると思います。タイネマン先生からも国際比較の重要

性について指摘がありました。例えば、PISAの結果などがありますけれども、何らかの証拠が必要であります。単に平均値だけでなく、学力の格差が、国によってどのように出ているのか。それがその国の教育政策あるいは学校制度とどう結びついているのか、ということをはっきりさせる必要があると思います。さらに、文化的な問題ももっと絡んでいるのではないかと思います。つまり、文化的問題が学校改革に影響を与えている可能性があると思います。今回は、これについて十分話し合う時間がありませんでした。

そして、おそらくこれが最も重要な分野ではないかと思うのですが、学校のダイナミクスについてです。先生、生徒、両親がどう関わるのか、とくに新しい教育のコンセプトが導入された場合に関わり方はどう変わるのか、ということです。秋田先生、恒吉先生が度々おっしゃいましたけれども、最近の教育改革の影響で、現場には混乱があるということです。先生も生徒も親も、それぞれ自分の視点から異なった行動をとっているとのことでした。そして、そのため、政策の目標というのはほとんど達成されていないということで、これが最も重要な側面ではないかと思います。この問題は、シュルマン先生のご発表に関係があるのではないかと思います。学校の改革、そして教師の能力の開発が非常に重要だということです。こういう開発のアプローチというのは、非常に未来志向の議論だという点で重要ではないかと思います。とくに日本人参加者は現状に大変批判的です。私たちが本当に建設的であろうとすれば、こうしたことについて、もっと議論を進めるべきであると思います。

3番目の領域である教育改革についてお話ししたいと思います。

今回のシンポジウムでは、欧先生がハッピーラーニングアプローチを提唱されました。これは東アジア諸国の共通点としてあげることが出来るのではないかと、という指摘も出されました。確かに、このハッピーラーニングアプローチというのは、曖昧であるにもかかわらず、この10～20年間の、日本の教育改革の1つのはっきりとした傾向であったということは明らかかなようであります。政府がより積極的にハッピーアプローチを導入するようになったということです。そしてその逆がイギリスのケースであります。多分アメリカも、ある程度イギリスに似たところがあるのではないかと思います。そうしたことをみるためにも、国際比較が

大事かと思うのですが、これについても議論を深めることはできませんでした。

そして2番目の点として、公教育についてお話しします。公教育は社会のすべての人のためのものです。この前提をどのように維持することができるのか。今、社会がどんどん多様性を増しています。またグローバル化に伴って、ますます教育というのは開かれたものになってきているわけです。そうすると、アンスト先生の宗教教育の話と繋がるのですが、公教育をそうした社会変化に基づいてどの程度変えていくのか、変えていかなければならないのかということを議論しなければならないと思います。これは非常に重要、かつ基本的な疑問です。また何人かが、国の政策の違いを指摘されました。とくに学校の自立、自治性の違いについて指摘されました。日本の場合は、政府の権力が強すぎるという批判がありますが、これにつきましても、いくつかのパターンあるいは国による違いというものがあるようです。将来的にもっと議論を深めたいと思います。

3番目は、市場原理の導入と効率性の強調についてです。政府がいわゆる市場の効率性というものを教育にも導入しようとしています。財政難というものがその背景にあるかと思います。この問題は重要であり、社会学者というよりは経済学者である私にとって非常に大きな問題です。しかし、この点についての私の意見は、まだまとまっておりません。いずれの機会にお話したいと思います。

最後に、我々に与えられた助言を振り返ってみたいと思います。

そのうちの1つは研究の役割についてです。今回のシンポジウムでも、多くの人たちが教育改革を批判されました。私もそうした批判は、研究者の重要かつ基本的な役割ではないかと思います。しかしながら、同時に、中央政府は唯一の責任者ということではないのです。教育システムを作り上げるために、多くの社会的な組織がサポートをしているのです。社会は教育を支えるべきですし、またそういう中で研究者も重要な役割を担う必要があると思います。ただし、その際には、どのように関わっていけばいいのかという問題があります。この問題は今後、更に議論を深めていく必要があると思います。シュルマン先生もおっしゃっていたようにビジョンが必要なのです。私たちはビジョンを持ちつつ、批判し、そして教育改革に関わってい

くことが求められていると思います。

また国際比較という方法についての議論も非常に興味深かったと思います。私たちは基礎学力の問題を議論するために集まったのですが、東アジアの文脈を説明するというのが非常に困難であるということが印象的でした。東アジアの文脈は非常に難しい。理解するのが難しいものです。こういう場で学力を議論するにあたり、日本の研究者は非常に特異な位置にいるということを改めて感じました。アンスト先生がおっしゃったように、状況は国によって違います。しかし違いうからこそ、国際的な比較が重要なアプローチになっていると思います。

今後、より深く、よりシステムティックに議論を続けていくためには、既に存在しているプロジェクトをふまえつつ、更なるネットワークを形成することが重要であると思います。私たちにとって重要なのは、国際的なネットワークをどのようにつくり、そして、どのような形で、そのネットワークを活用していくのかを考えることだと思います。ありがとうございました。また皆さんとご連絡をとり続けていきたいと思います。

佐藤：最後になりましたが、日本で、そして他の多くの国々で変化が起きております。教育部門が新しい役割を担いつつあるということが指摘できるかと思いません。非常に多様で、グローバルに変化する社会におきましては、基礎能力、学力に関する議論から様々なアイデアやジレンマが生じるのは当然のことだと思います。そういった状況がこのシンポジウムでもみられました。しかしながら、幸運なことに、私たちは様々なアプローチ、様々な考えについて意見交換できたわけであります。

海外の方、本当に、はるばるこちらにお越しいただき、2日間参加して頂いてありがとうございました。とてもお疲れになっていると思いますけれども、無事にお帰りください。そして、フロアの方にもお礼を申し上げたいと思います。辛抱強く聞いてくださいました。基礎学力に関して様々なアイデアを持ち帰って頂ければと思います。そして、とくに事務を担当してくださったスタッフ、学生の方にお礼を申し上げたいと思います。皆さんのお手伝いがなければこのシンポジウムを開催することができなかったと思います。ありがとうございました。そして、通訳の方もありがとうございました。通訳がなければコミュニケーションができなかったと思います。ありがとうございました。

もし参加者とまだお話がしたいということであれば、
ロビーのソファに移動して議論を続けて下さい。

ありがとうございました。

補足資料・Kaneko 1

CORE ACADEMIC COMPETENCES: The Issue and Agenda for Research and Action

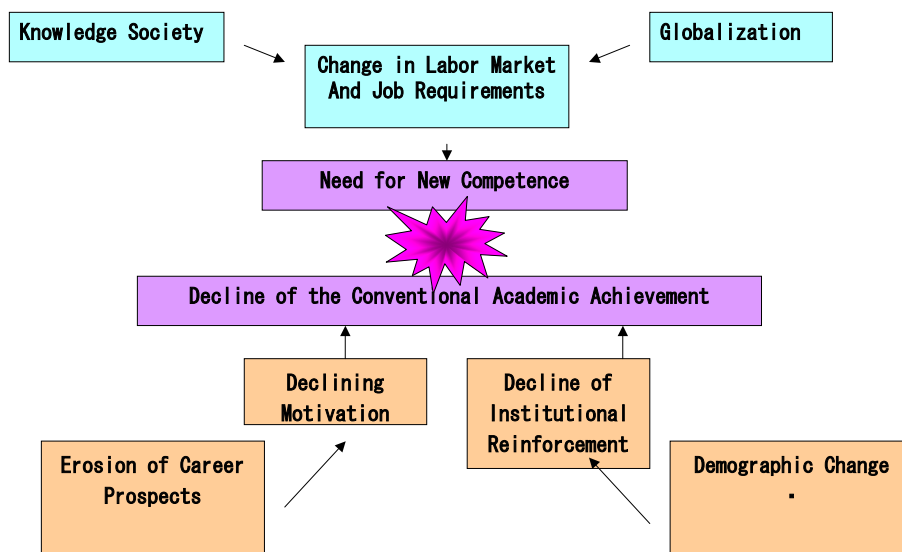


Motohisa KANEKO
The University of Tokyo

14 March 2003

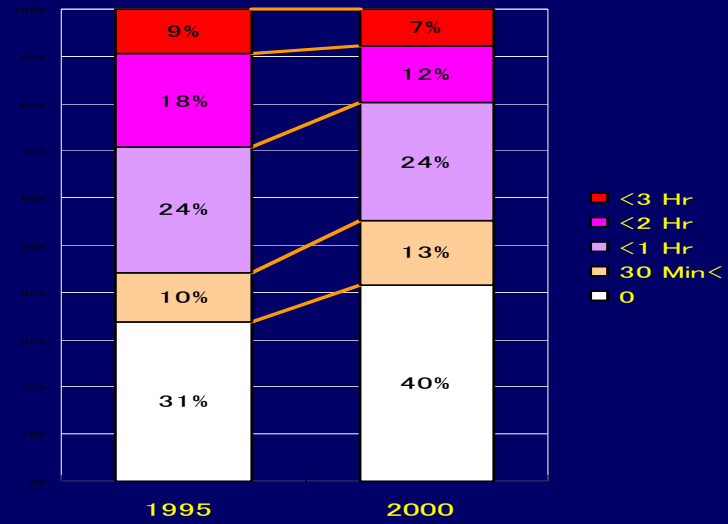
図表1

Why Core Academic Competence is the Issue



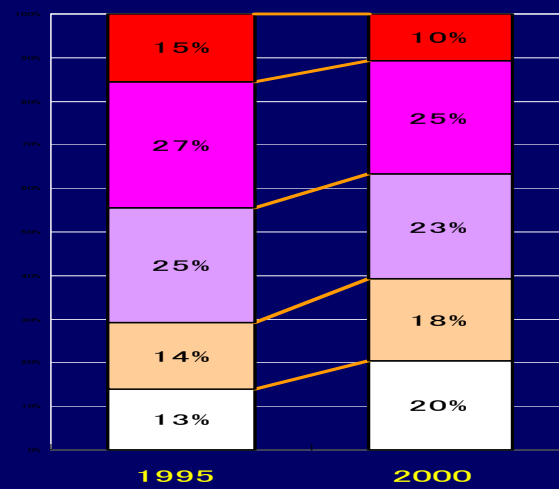
図表2

Seniro High School



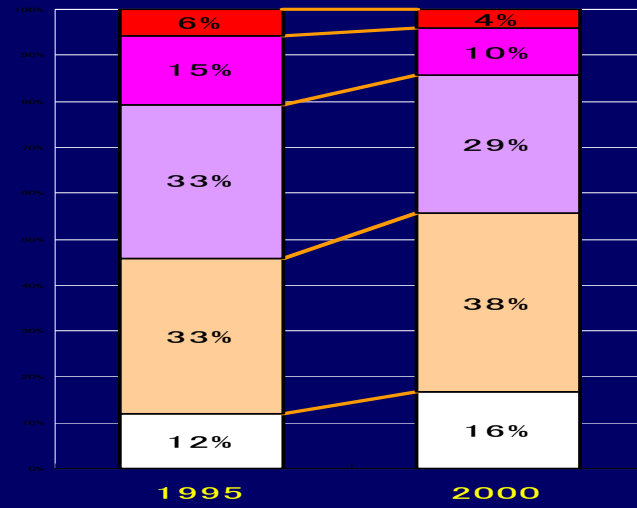
図表3

Junior High School



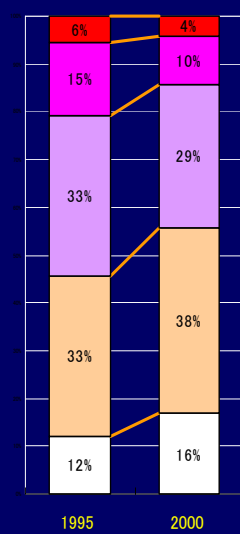
图表4

Primary School

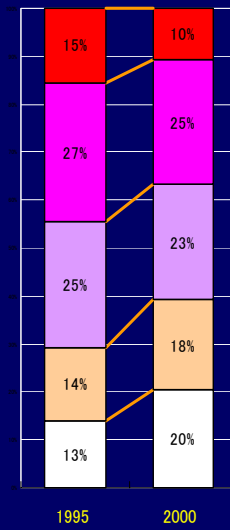


图表5

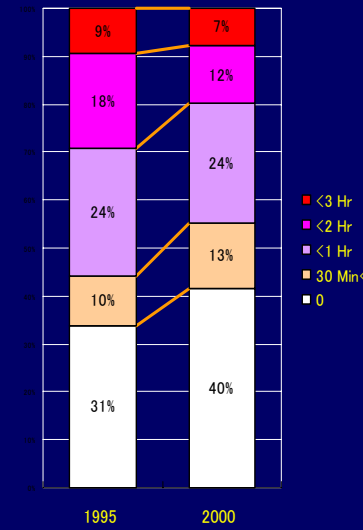
Primary School



Junior High School



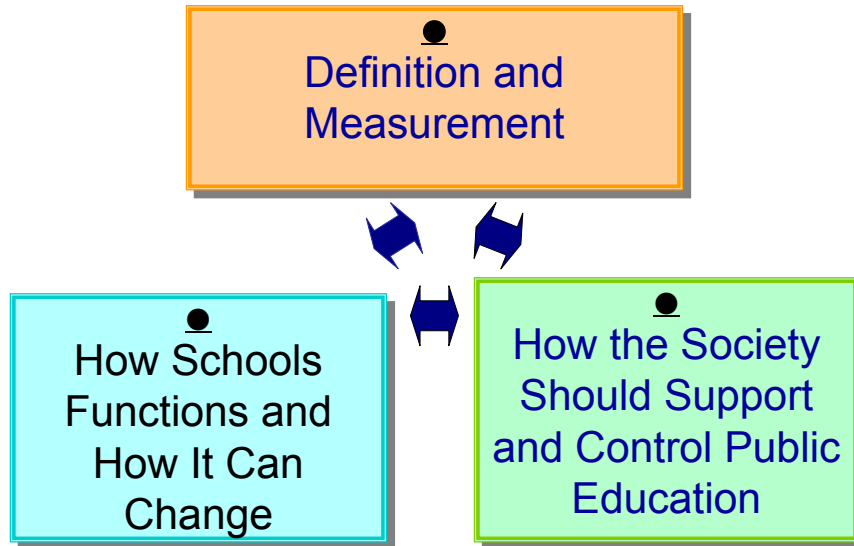
Seniro High School



■ <3 Hr
 ■ <2 Hr
 ■ <1 Hr
 ■ 30 Min
 ■ 0

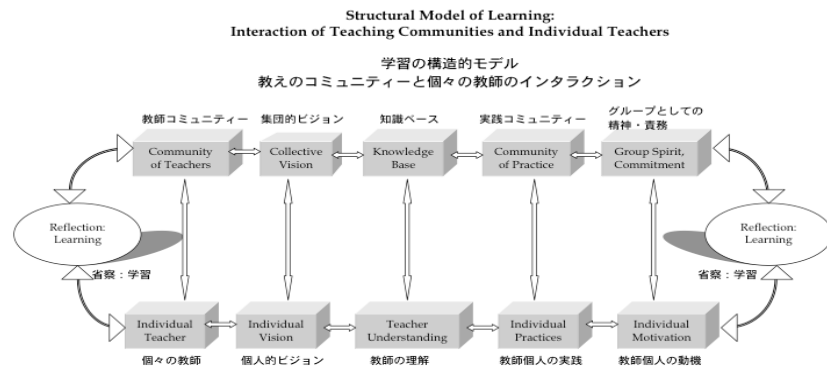
図表6

Three Areas of Research



補足資料・Shulman

図表1



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

図表2

Law, Engineering, Teaching, Clergy, Nursing, Medicine
法学、工学、教育、聖職学、看護学、医学

Commitment to Serve the Society
社会に貢献する責務

Deep Understanding of Content, Theory, Children and Society
教授内容、理論、子供、社会に関する深い理解

Practical Skills of Performance and Action
行動と実行のための実践的技能

Critical Analysis of Practice for the Sake of Improvement
改善のための実践の批判的分析

Judgment and Design under Uncertainty and Constraints
不確実性と制約の下における判断とデザイン

Learning from Experience Alone and in Professional Community
個人として、また職業的コミュニティの中で、経験から学ぶ



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

図表3

A Table of Learning

Engagement and Motivation
従事と動機

Knowledge and Understanding
知識と理解

Performance and Action
行動と実行

Reflection and Critique
省察と批判

Judgment and Design
判断とデザイン

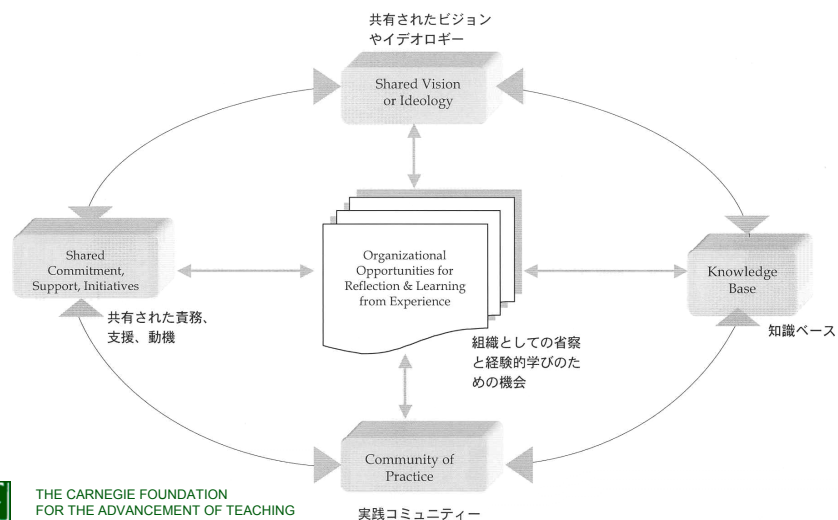
Commitment and Identity
責務とアイデンティティー



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

図表4

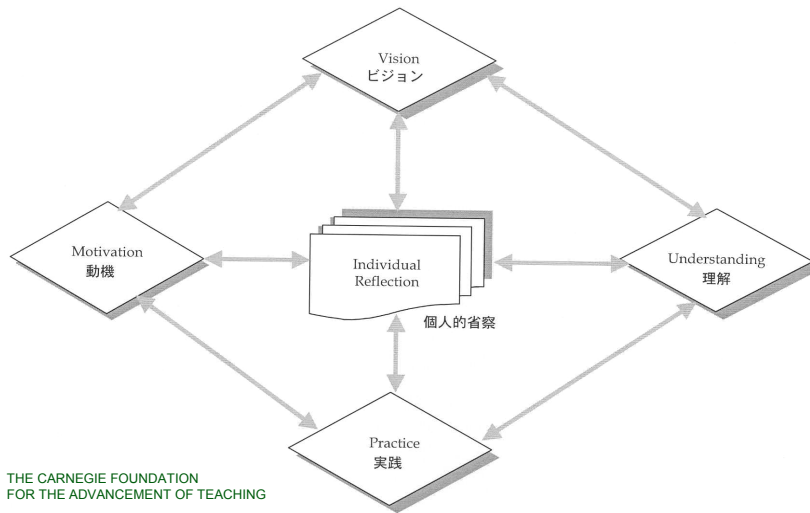
Community Level of Analysis
コミュニティーレベルの分析



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

図表5

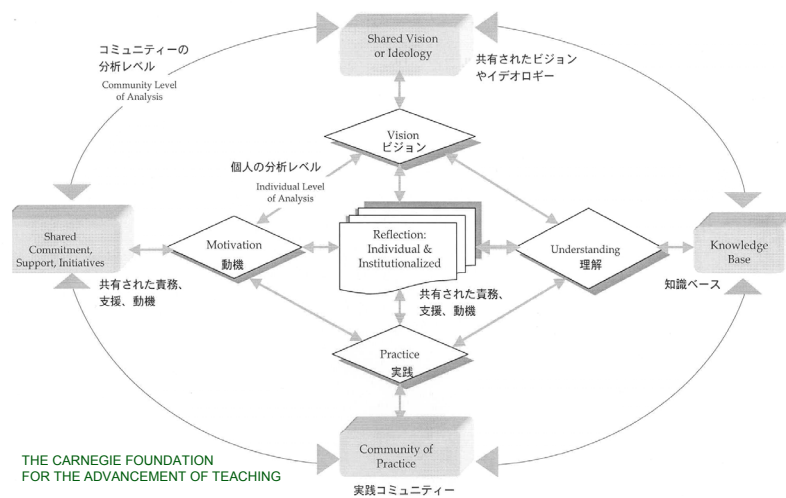
Individual Level of Analysis
個人レベルの分析



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

図表6

Learning Communities at the Individual and Institutional Level
個人と組織レベルにおける学習コミュニティ



THE CARNEGIE FOUNDATION
FOR THE ADVANCEMENT OF TEACHING

補足資料・Ichikawa

図表1

学力をどうとらえるか

	測りやすい力	測りにくい力
学んだ力	知識 (狭義の) 技能	読解力, 論述力 討論力, 批判的思考力 問題解決力, 追究力
学ぶ力		学習意欲, 知的好奇心 学習計画力, 学習方法 集中力, 持続力 (教わる, 教え合う, 学び合うときの) コミュニケーション力

図表2

(出典：市川伸一編2003『学力から人間力へ』教育出版 14頁)

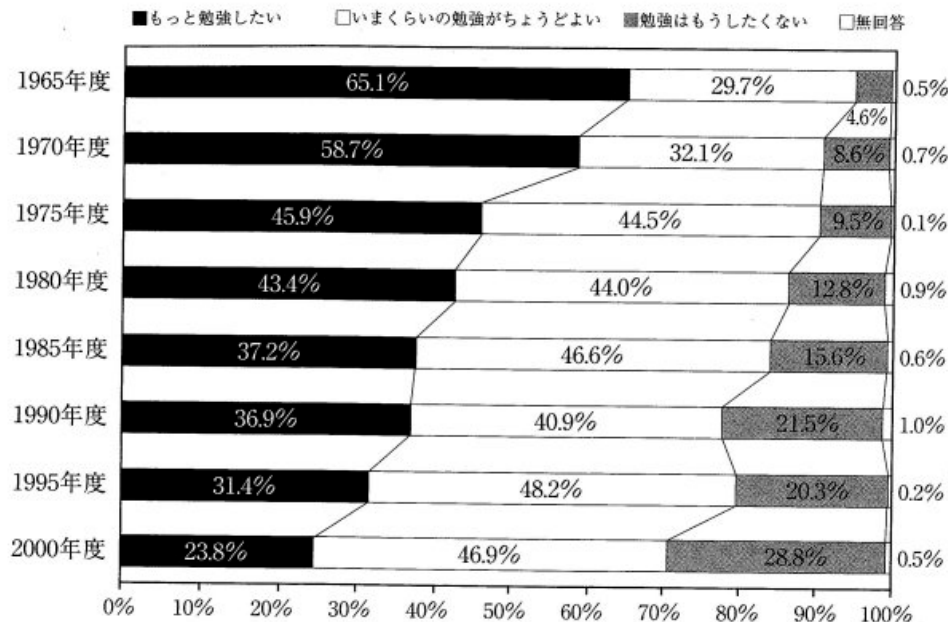


図2-1 「もっと、たくさん勉強したいと思いますか？」に対する回答

図表 3

(出典：市川伸一編2003『学力から人間力へ』教育出版 15頁)

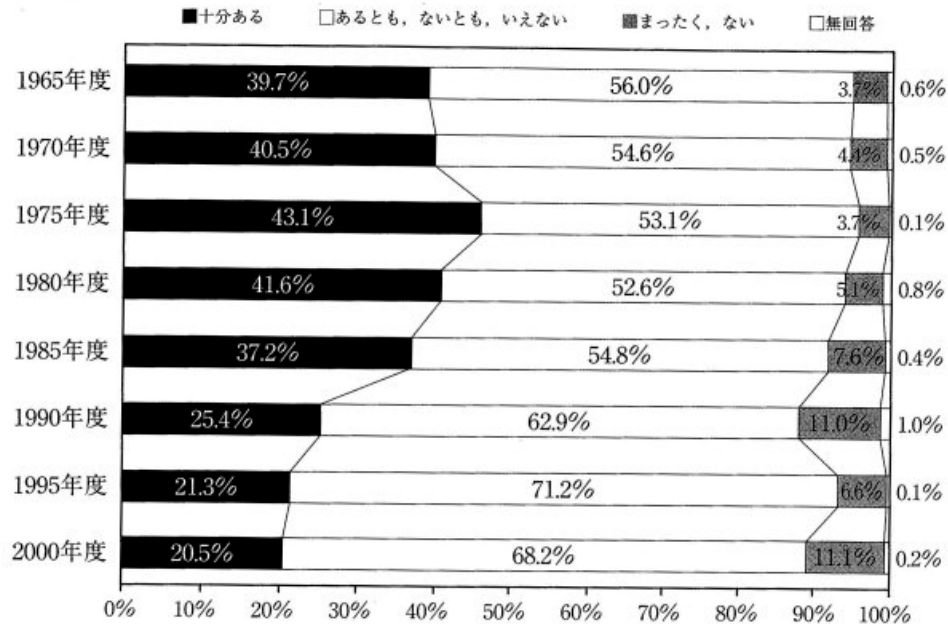


図 2-3 「学校の勉強についていく自信がありますか」に対する回答

図表 4

(出典：市川伸一編2003『学力から人間力へ』教育出版 15頁)

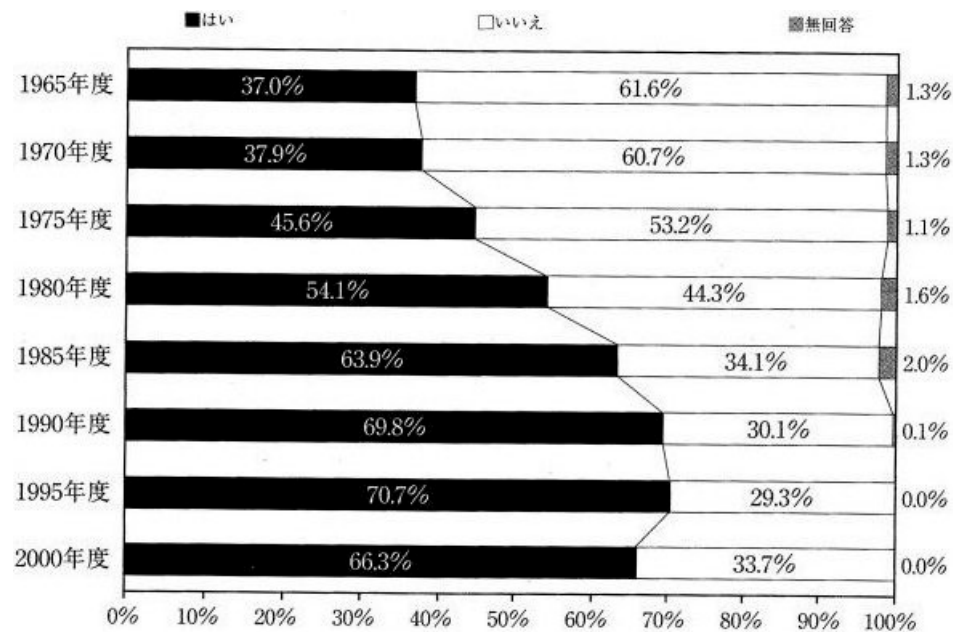
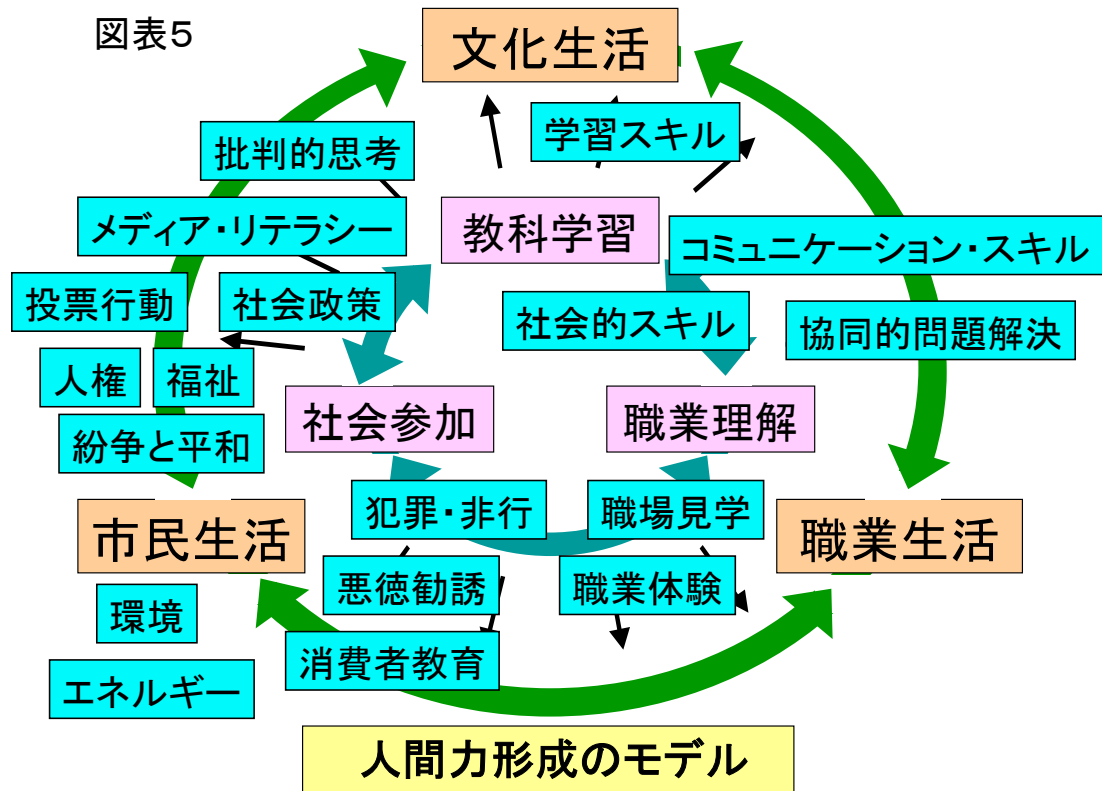


図 2-4 学習塾に行っている生徒の割合

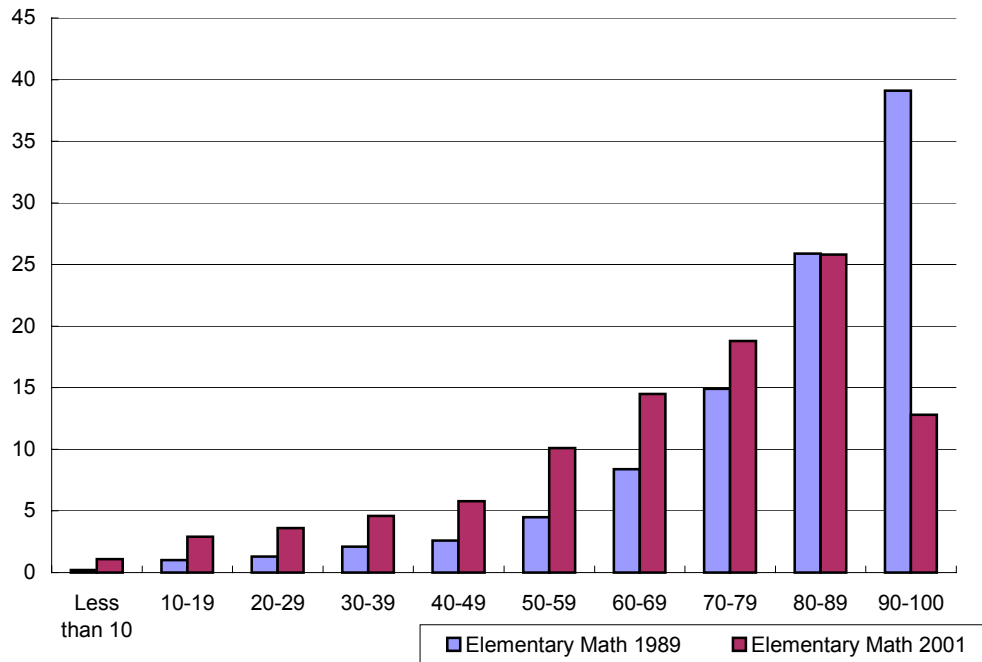
図表5



補足資料・Kariya

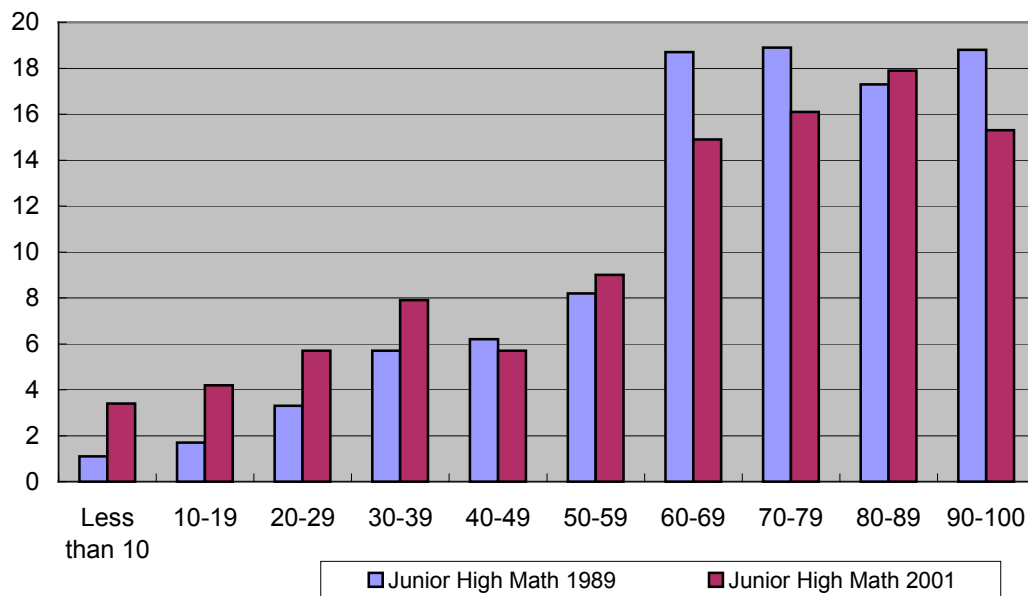
图表 1

Figure1. Math Scores of Elementary School Students in 1989 and in 2001



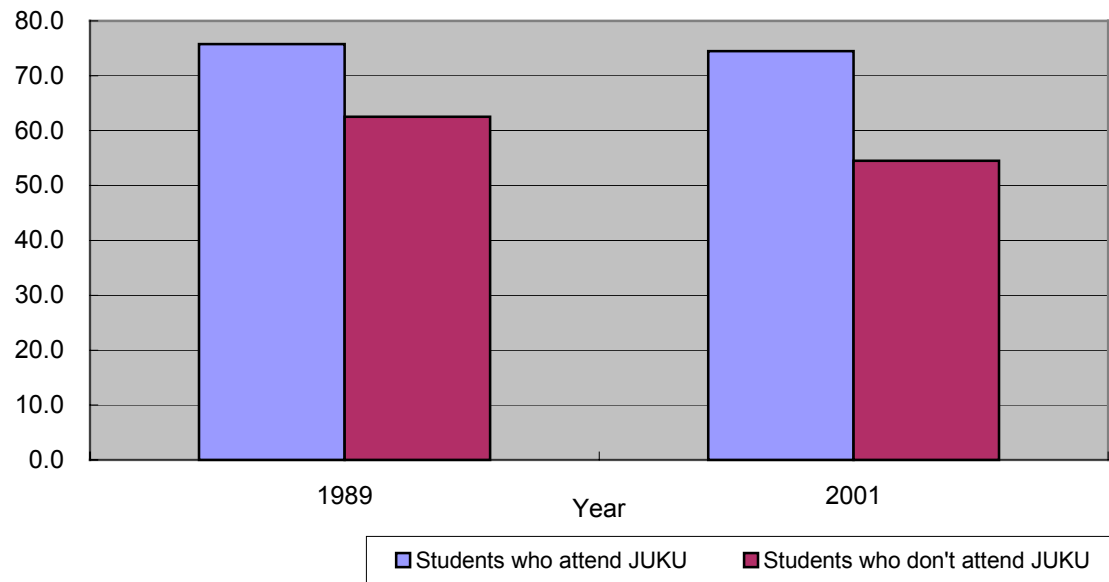
图表 2

Figure2. Math Scores of Junior High School Students in 1989 and in 2001



図表 3

Figure 3 Math Scores of Junior High School Students who attend JUKU or NOT



図表 4

Table 1. Regression Analysis for Junior High Math Scores

	B	S.E.	Beta	t	p.
Constant	40.646	1.616		25.156	0.000
Male Dummy	-0.350	1.137	-0.007	-0.308	0.758
Family-MID	4.331	1.394	0.085	3.107	0.002
Family-HIGH	6.313	1.443	0.124	4.376	0.000
Father Higher Education dummy	6.333	1.224	0.128	5.176	0.000
# of JUKU Days	5.479	0.418	0.319	13.116	0.000
# of Days/week Studying after school	0.941	0.307	0.080	3.062	0.002
Learning Motivation	4.137	0.649	0.167	6.379	0.000
Traditional Learning in EM School	2.365	0.573	0.098	4.130	0.000
Child-Centered Learning in EM School	-2.506	0.569	-0.105	-4.400	0.000

图表 5

Table 2 Regression Analysis for Math Score in 1989 with Daily Life Cumstoms

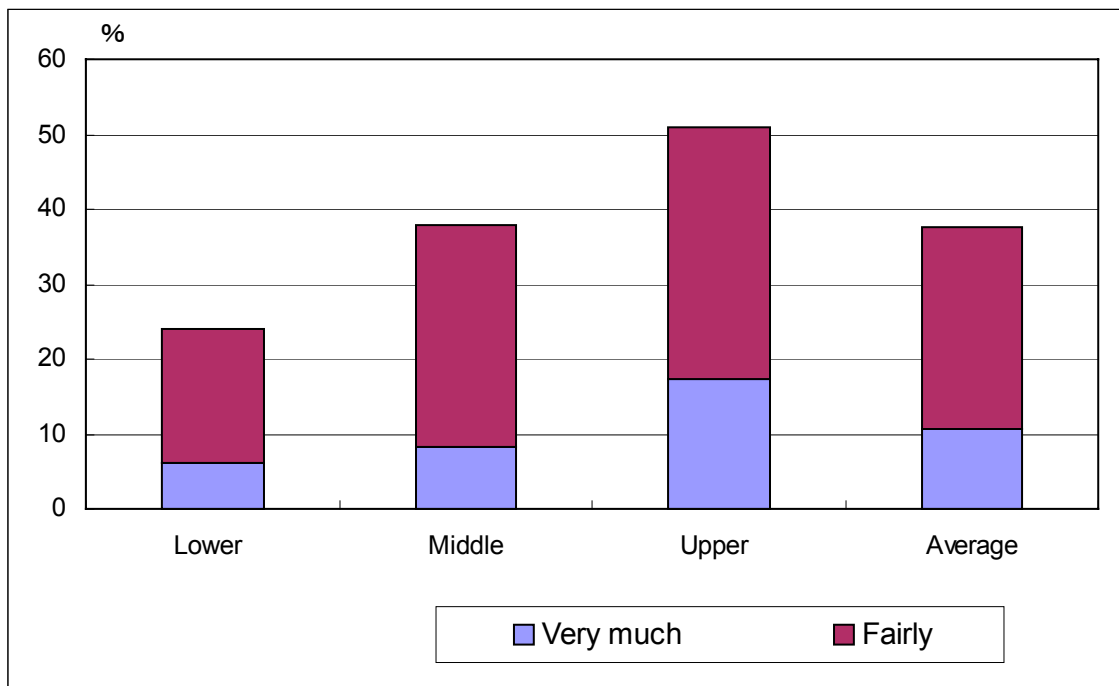
Result for 1989 Math Score	B	S.E.	Beta	T value	Sig.
Constant		1.968		19.828	0
JUKU	12.264	0.871	0.284	14.082	0
Homework	7.638	0.708	0.231	10.783	0
Male	0.606	0.887	0.014	0.683	0.494
Breakfast	7.139	1.314	0.11	5.433	0
Prepare for School	0.126	0.933	0.003	0.135	0.893

Table 3 Regression Analysis for Math Score in 2001 with Daily Life Cumstoms

Result for 2001 Math Score	B	S.E.	Beta	T value	Sig.
Constant	32.854	2.23		14.73	0
JUKU	18.225	1.292	0.374	14.108	0
Homework	6.408	0.891	0.199	7.195	0
Male	-1.594	1.273	-0.033	-1.252	0.211
Breakfast	11.089	1.702	0.172	6.515	0
Prepare for School	1.387	1.387	0.028	1	0.317

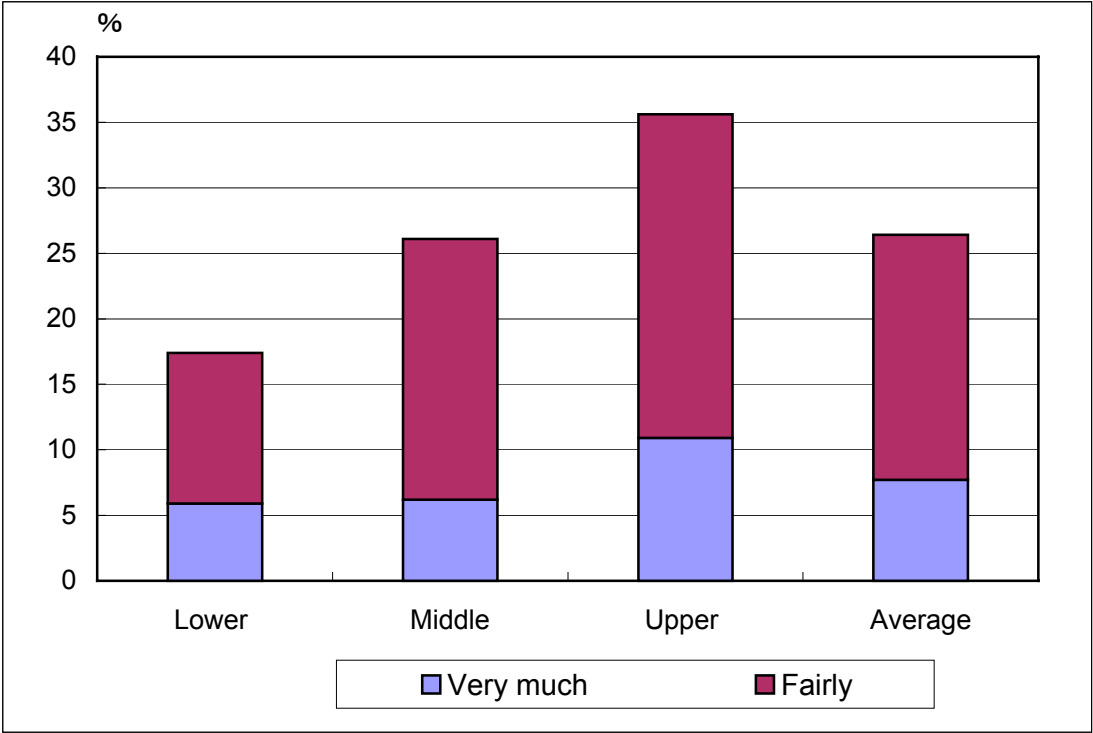
图表 6

Figure 4 "I am active in classes where students search for knowledge themselves"



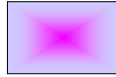
图表 7

Figure 5 "I often become a leader of group-work learning"



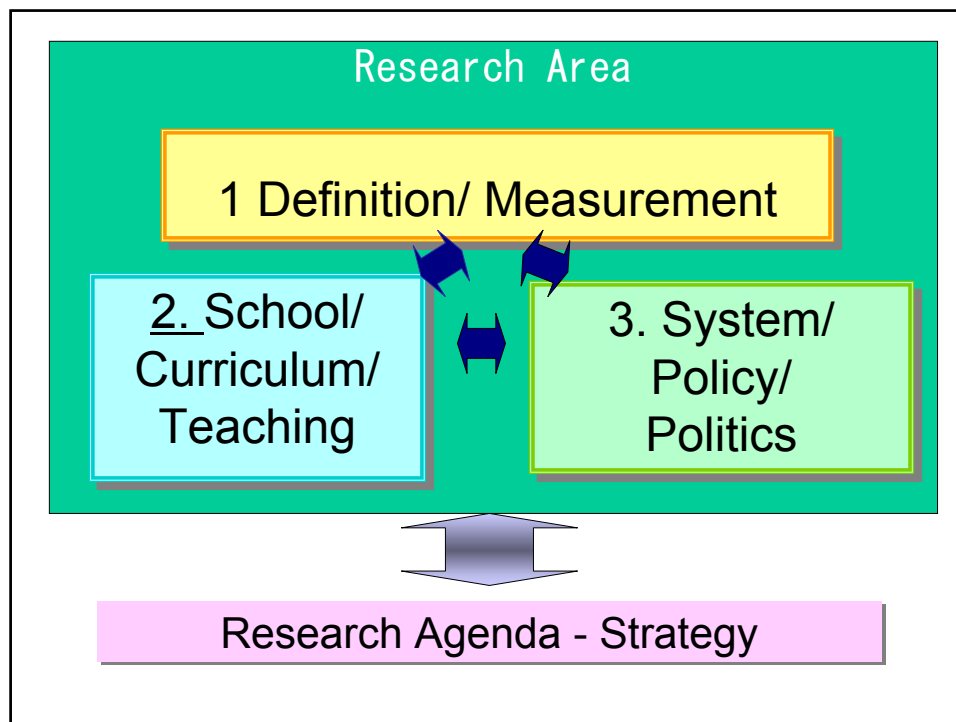
補足資料・Kaneko 2

CORE ACADEMIC COMPETENCES:
The Issue and
Agenda for Research and Action



CONCLUDING REMARKS

Motohisa KANEKO
The University of Tokyo
15 March 2003



1

Concept/ Measurement

1–1 Concept of Competences

- Extension to Social/Life Skill
 - DeSeCo (Rychen)
- Extension to adults
 - International Adult Literacy (Tuijnman)

1-2 Measurement

- Technical Problemes
 - Problems in Measurement of Social/Life Skill
- Politics of measurement
 - Why governments want to measure?
 - Evaluation and Control
- New Concepts of Competence and instruments to measure

1.3 Generic – Specific

- Can Knowledge/Competence formed without meaning?
- Religion (Ernst)
- Content (Shulman)

2 School/ Curriculum/ Teaching

2-1 Dichotomy in Orientation

- Unhappy - Happy
– (Lo)
- Structured – Child-Centered
(Tsuneyoshi)
- Subject - Child Centered

2-2 Differentiation/Focus

- School Reforms are not neutral
- Child-Centered Teaching favors high achiever with better backgrounds (Kariya)
- International Comparison (Tuijnman)
- Cultural Diversity (Tsuneyoshi)

2.3 Dynamics of School

- Teachers, students, parents
 - Confusion caused by reforms
 - (Akita, Tsuneyoshi)
- School Reform and Teacher Development
 - School – Teaching Community
 - Individual Teachers

3

System/ Policy/ Politics

3–1 Educational Reforms

- Happy Learning Approach (Lo)
 - Commonality among East Asian Counties
 - Rigorous – Happy Approach
- British Case
 - Reverse

3.2 Public Education

- Public Education under Globalization, Diversification
 - Concept of “laïque” (Ernst)
- Public Education and School Autonomy -

3.3 Marketization Efficiency

- Research
Agenda–
Strategy

The Role of Research

- Criticism of Educational Reforms
- Contribution – How?
- Vision (Shulman)

International Comparison

- East Asian Context
 - Modernization and Post-modernization
 - Pattern of Discourse
- International Comparison

Research Network

- Existing Frameworks
 - OECD – PISA
 - DeSeCo
 - IAL
- What is necessary in addition?

Thank You
We Keep in Touch

