

日本の基礎学力ー「危機」の構造と克服の展望

金子元久* 佐藤 学* 汐見稔幸* 荻谷剛彦* 秋田喜代美†

2003年3月16日

於：東京国際交流館

1 自閉化する学力ー基礎学力、 「危機」の構造と克服の展望

金子：今日は『日本の基礎学力ー「危機」の構造と克服の展望』というテーマで、まず4人の先生方からお話しいただいて、その後会場の先生方からいろいろとご意見をいただきたいと思います。まずは汐見先生をお願いします。

汐見：東京大学の教育学部の中では、どちらかというと、人間学とか、哲学であるとか、そういう学問をベースにおいたセクションに在籍しております、教育学コースの汐見と申します。わたくしの話は、後で実証的なデータをもとに話してくださる話とは少し趣を変えまして、学力問題の思想といえますか、学力問題の哲学といえますか、そういう角度から今回の基礎学力問題について少し思っているところを報告させて頂きたいと思っております。

1.1 学習する理由

わたくしは、個人的な事柄から話させて頂きます。学力問題については大学で教育学を学び始めたときから強い関心はあったのですが、この基礎学力問題が今後相当深刻な争点、イシューになっていくであろうということを直接感じましたのは、大変卑近な話ではありますが、自分の子供の教育にかかわったときからです。いろいろあります。

例えば、真ん中の息子が小学校に入ったときに、息子の性格もあると思いますが、小学校からもらって帰ってくる、漢字のドリルの宿題であるとか、計算のドリルの宿題をやることを大変嫌がったわけです。小学校1年生の時に、1行ずつ、7、8コずつ漢字を書いてくる宿題がよく出たのですが、2、3文字書くのに1時間以上かけるようなことをしょっちゅうしておりました。その様子を見て、どうしておまえは漢字を書きたくないのだと聞いたときに、その息子から返ってきた答えを今でも忘れられません。「なんで知っている漢字書くんだよ」と言うわけです。わたくしはその答えを聞いたときに、少し不意をうたれたような思いがあります。わたくしどもが子供の頃には、何で知っている漢字を書くんだよというような問いはあまりしなかったのではないかな。一生懸命書けば忘れなくなるという、暗黙の何か規範みたいなものがありました。そうやってコツコツ努力する人間が偉いのであるというような暗黙の人間像のようなものがあって、ドリルをするということに対してそれほど強い拒否感というものをもたなかったと思うのですが、息子の世代になりますとそれは通用しない。計算もやらないのです。なぜできる計算をやらなければいけないの、と言ってなかなかしなかったのです。わたくしは、漢字を何度も書いておけば忘れなくなるから、今やっておいたら得なのだとか、いろいろ言ったのですが、忘れたら書けばいいじゃん、ということで、これもなかなかやらない。結局、息子はそういうプリントについてはあまり家にもって帰らないで、学校の机の中にクシャクシャと丸めて置いておくというスタイルを貫きました。

* 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

1.2 教育内容の意義

このときから漢字を書くとか、計算を間違いなくできるようにするとかいうことを学校でやるのが一番大事な学習である、という私たちの常識はもう通用しなくなっているという思いを大変強くもちました。そのときから、学校で学ぶ教育内容、それから、そこで採用されている学力スタイル、教育スタイルというのは子供によってある形で支持されなければ維持されない。しかし、例えば、子供は計算を一生懸命して、間違いなくできるようになるということが何故必要であるのか、何故大事であるのかというのは子供なりに考えているわけです。現在では家庭の中で、例えば、親が筆算で一生懸命計算する姿というのは見ることはないわけでありまして。家計簿つけるにしても、およそ計算機が何かでやるのがあたりまえで、最近ではコンピューターでやっている人もたくさんいるわけです。一生懸命筆算で計算するということにどういう意味があるかということを読得することは非常に難しいのです。漢字もそうです。ワープロでどんどん書ける時代に筆順であるとか、書き方を丁寧に覚えていかなければいけないのかどうか。これも考えてみれば大きな問いになってくるわけでありまして。

学力というのは、私たちが次の世代に対してこういうことを学んでほしい、それが、先行している世代である私たちの期待であり、それはおまえたちのためでもあるのだという、そういう内容を、ある規範的な形で組替えて、順番に教えていくという、そういうものだと思うのです。それが、次の世代によって必ずしも同意されていない。そういうことがもう始まっているということをわたくしは強く感じました。おそらく、同じような問題がどこの家庭でも、学校でも生じてくるわけで、反復練習をするというようなことについて、例えば、ゲーム化するとか、とても興味深い学習形態を編み出して、そういう形でやらずに個人作業としてこれを課す限り、だんだんやらなくなるのではないか、そういうことをそのときに強く感じた覚えがあります。

1.3 学習における実用性と象徴性の論理の崩壊

その問題を少し広げますと、学校で何かを学べといったときに、そうだというふうに子供たちが共感し、

同意するには、その学習内容とか、あるいは学習を通じて得られる能力であるとか、成功であるとかそういうものが、確かに自分にとってもプラスになるのだという、ある合意がどこかで調達されていなければいけないということを強く感じるようになったわけです。そう考えますと、例えば、私たちにとっても、中学校以降で計算の練習をしたような、数学だとか、連立方程式であるとか、三角関数であるとか、そういうものは入学試験に出るということで勉強した以外に、あまり動機づけることがなくなってきていること、これは認めざるを得ないのではないかと思います。実際、私たちは社会に出て、連立方程式を使わなければ生活できないということはまずないわけで、漢字の書き取りもそうなのです。読めれば苦労しないわけで、ワープロで打てば書いてしまいます。そう考えますと、基礎学力というのは、いわゆる3R'sというような内容だけを想定するのではなくて、時代によってその中身を発展的に考え直していかなければいけない。こういう問題が1つ出てくるわけです。

もし知識をたくさん手に入れることが、学校で学ぶ非常に大事な中身であると無前提で考えていきますと、コンピューターがどんどん生活の隅々まで入る時代では、それもまた、あまり子供を説得できる理由ではなくなくなってくると考えられるわけです。すでに持ち運びのできるコンピューターで、インターネットも簡単にできる時代に入りつつありますから、例えば、鎌倉幕府が何年にできたかということ覚えておく必要が子供たちはあまり感じない。コンピューターをみればわかっていることを、何故わざわざ覚えなければならないのか、となっていくわけです。そうしますと、何故このことを学ばなければいけないのかということや次の世代に説明するのに、こういう知識が必要である、ああいう知識も必要であるという実用性の論理、こういう操作能力が必要である、こういう知識を身に付けておけば必ず役に立つのだという、そういう実用性の論理で迫っていくということは、どうもこの基礎学力の危機といわれている現状を上手に克服する方法としては、不十分ではないかというふうにならざるを得ないわけでありまして。そこで、日本の学校教育の中で、子供たちに何故こういうことを学べというふうに要求してきたかという、その理由付けをあらためて考えてみますと、これは2つのやり方でやってきたということや認めざるを得ないのではないかと。1つは、今言っ

た実用性であります。もう1つは学校で学んで、一定の得点能力をもつということのもつ、記号性というのでしょうか、象徴性というのでしょうか。それが学歴であるというような形で本人にはね返ってくるわけですが、ある点数をとれる、理科系も文科系もそれなりの点数をとれるということが、様々な社会での記号になって、それがまた本人にはね返ってくる。そういう論理で子供たちを学習に向かわせていた。この2つが今、両方とも崩壊しつつある。

知識を覚えたり、計算をコツコツやるということは、間違いなく機械に取って代わっていかれるわけですから、子供たちを説得する理由にはならない。高い点数をとってそれなりに名の通った学校に入ったとしても、それに見合うだけの見返りがあるとは限らない。そういう意味では一部を除けば、大学に入るために必死になって勉強するという動機づけも崩壊しつつある。それをもう1度、別な形で組み立て直すとしても限界があるというふうに考えます。子供たちをもう1度、今言った実用性とか、記号性、象徴性の論理ではなくて、それでもやはり、知識を覚えるであるとか、計算の仕方を覚えるということは大事なのだというふうに説得していくためには、別の論理が必要になってきているのではないかと。それでわたくしは、いくつかのことを考えざるを得ないというふうに思ってきたわけです。わたくしのメモのところにそのことを少し書いておいたのです。少し読ませて頂きます。

1.4 学力としての「対話力」

人間はなぜ知識を求めるのか、理由は多様にありえるだろうが、根本には知識をもつことによって、その相手とのコミュニケーションを深めたいという動機があるのだと思う。知識をもつことは、その知識の対象世界をより細やかに分節化し、意味の軽重を与えることで起伏化し、より自分に近いものとしたり、見え方を根本的に変えたりする。われわれは木の名前を知ることによって、あるいはその木の生態をより深く知ることによって、木や森とより深く対話できるようになる。社会についての知識、地球についての知識、自分についての知識などを所有するのも、社会、地球、自分などとより深く対話することができるようになるためであろう。同時に知識をもつことが他者との対話をより深いものにするきっかけになる。「朋あり遠方

より来る…」というのは、その朋と新しい知識を交換しながら、問いを深めたり、世界観を吟味したりする楽しみと大事さの意義を訴えている。戦後の教育は知識を所有することを、自己、他者、世界とより深くコミュニケーション（対話）するためだということをほとんど強調してこなかった。現実の教育は、他者と対話することよりも競争することを励ますということの色濃くもっていた。社会が、規範化された知識の所有量を競争の貨幣とする性格を弱めるにつれ、子どもたち、若者たちは、そうした競争から逃避しだしたが、勉学の意義の中で最も大切であると思われる自己、他者、世界とより深く楽しく対話する力を鍛えるという側面が替わって登場していつている様子はない。その原因は、競争的な教育の中で、対話を求めるパースナリティの育ちが抑圧されてきたためと思われる。最近はやりの言葉を借りると、対話を求めるパースナリティや能力のことを、仮に社会力とよぶこともできよう（私は対話力というほうがよいかと思っているのですが）。社会力（対話力）の育ちが長く抑圧されてきたことが、今日の学力「危機」の根本にあるのだと思う。幼い頃から、他者の喜びを自分の喜びのように感じ、他者の苦しみを自分の苦しみのように苦しむ性向を鍛えるよりも、そしてまた、自己が興味をもつ対象に関心を自己のペースで定位し続けるよりも、当面の目標を競争的に追いかけることに教育の方向が向いている限り、学力は「危機」であり続けるであろう。

今日の日本の学力「危機」の克服の展望は、学びの新しい追及、動機付けをどのようにしてつくり出すことができるかにかかっていると考える。幼い頃からの自尊心の形成など、ルソーがピチエ（エミールという本の中で提出したキーワードで、「共感、共苦する能力」と考えています）ということばをキーワードに市民形成を追求したのと同質の試み、努力が今求められていると思う。

要するに、学ぶということが、自分、他者、そして自分の周りの世界ととにかく深く対話するのである。そのことが自分を豊かにするだけではなくて、世界のある種の平和な秩序にもたらすのである。そのことが、幼い頃からわかるような学びのシステムというものを構築していく以外に、子供たちを実用性と象徴性・記号性という論理で、学習の世界に追いやるということはあまり通用しないのではないかと、というのがわたくしの考えであります。そのためにどうしたらよいかと

ということについては、最近わたくしは幼児教育に関わっていますから、その世界からいくつか提案はあるのですが、とにかく、学力の成果を、何々がどれくらい覚えているであるとか、それから、後からその知識を再現できるようなところに重点を置くのではなく、対話をするという場面で発揮できる能力、つまり、例えば、表現能力であったり、1つのことに徹底して、熱中して、それをみんなの前で披露できる能力であったり、そういう対話能力というものをベースに考えない限り、この基礎学力の危機という現実に対して有効に切り込めないのではないかと漠然としています。これがわたくしの提案であります。また、他の論者とのつながり、重なりと異同について、時間があれば後に発言したいと思います。最初の発言は以上で終わります。

2 社会学的視点からの考察：分裂する学力観の罅

金子：それでは苅谷先生、お願いします。

苅谷：苅谷です。多分、わたくしの与えられた役割は、先ほどのシュルマン先生のお話であると、記憶、驚き、反省、学習の中の、おそらく反省、リフレクションの部分でわたくしに与えられた課題ではないかと思います。いつもこのような議論をするときには、データを用いて話をするということにしておりますので、今回もそれを踏襲させて頂いて、少し新しい分析の結果を紹介しながら、わたくしの問題提起をしたいと思います。お配りしたレジュメに、最初に「0. もしも…」とありますが、これは時間の関係でとばします。後でまた、時間があれば議論したいと思います。最初に「分裂する基礎学力（観？）」書きましたが、今回のシンポジウムのタイトルに「危機」という言葉が入っておりまして、カギカッコがついているわけですが、この危機というものをどうとらえるかという1つの問題提起として、最初にここからお話をさせて頂こうと思っています。

2.1 理念と実施過程の分裂

今の汐見先生のお話の中でも、そのねらい自体、非常に共感します。確かに新しい学習の動機づけという

ものが今、我々の社会で必要になっている。そしてまた、それをどうやって実現するかということをめぐるいろいろな試みがなされなければならない。そこで目指されている事柄、これは多分にも、言葉は全然違いますが、いわゆるこれまでのペーパーテストが測定できるようなタイプの学力から、もう少し違う、文部科学省の言葉を使えば、「生きる力」的な学力へと、そういう転換がなされようとしているのであると思います。しかし、この間、我々は過去数年間にわたって学力の問題を議論してきましたが、議論が深まれば深まるほど、わたくしの目からみてもこの2つがどんどん分裂していくということを認めざるを得ません。そもそもこの2つは全く別なものなのか、それとも何らかの関係をもつのか、あるいは何らかの関係をもつとしたら、それをどうやってつなげていけばよいのか。まさにそのところが問題になっているわけですし、全く一方的に知識が無用であるとか、あるいは一方的に知識だけでよいとか、対話の能力だけでよい、そういう問題ではないのではないかと思います。

そして、こういう問題を考えるときの、2分法とわたくしがいっています、分裂というものはある意味では、我々が教育改革をめぐるというスタンスをとるのかということの姿勢にも関係してくるのではないかと思います。わたくしたちの同僚で、今日はいらっしゃっていませんが、市川伸一先生という方が、ある本の中で、東大の先生たちをおもしろおかしく、学力論争についてどういう布置状況にあるかというのを、2次元の座標軸をとって、そこで位置づけていました。それをみると私は最もコンサーバティブな立場に立っているようです。そのときの1つの軸が学力低下を憂うか、憂わないかという軸で、もう1つは教育改革に対して、基本的にはそれに賛同しているかどうかという軸なのです。わたしはこの2つを分けてしまうことはあまりよろしくないのではないかと考えています。といいますのも、どんなに理念が正しくても、それがどう実施されるかということを含めてでなければ改革にはならない。その部分で、生きる力かペーパーテストかという2分法がある意味では、そのまま教育学部の理念は正しい、だけど実行に問題がある、とそういう分裂と重なり合っているのではないかとこのように、私はみております。このことをどうやって調査研究とかのデータに結びつけて考えるかということも1つの課題にしたわけです。

2.2 調べ学習における問題点

2.2.1 自分で学び自分で考える力の育成

そこで今日注目したいと思ったのが、新学力観以来いろいろいわれていて、そしてまた、今回新しい指導要領のもとで総合的な学習の時間が導入され、そこで特に強調されておりますような、自分で学び、自分で考えていく、そういう力を育成していくための教育のあり方、あるいは実際の方法についての問題です。これもまた、そうした能力が必要であることについては誰も異論がないわけです。昨日までの2日間の国際会議、これはあまりオープンになっていませんでしたが、そこでいろいろな国の研究者が言っていたことも、やはり、21世紀型の社会の中では、そういった力が必要である、これに対してはおそらく誰も異論はない。ただ、そこに向かってそれをどう実現するのかという方法については、おそらくどの国をみても確実な方法がないということも共通しているということだと思います。そういった意味で、現状においてそうした学習の仕方、つまり、子供たちが自分で調べたり、自分たちでチームをつくって活動したりする、そういう教育をすれば、その体験自体がそのままその力を育成することになるということに対して、一体そこにどのような問題点があるのかということについていくつかデータを使ってご紹介したいと思います。

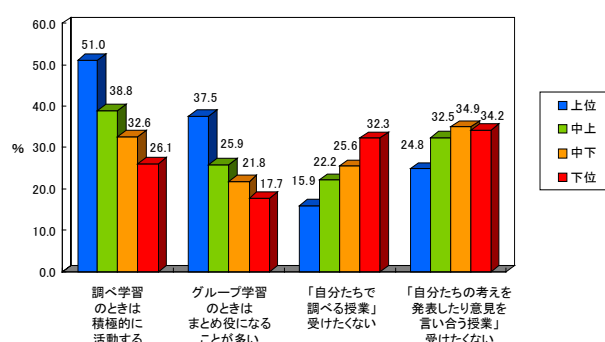
これからご紹介するデータは既に何度か、いろいろな雑誌や本などでご紹介しているデータですので、あまりデータ自体や調査の詳しいご紹介はしませんが、参考として一番最後に、レジュメの下に書いてあります。

2.2.2 調べ学習への関与とペーパーテストの成績との関係

最初に新学力観型授業への関与ということについて調査の結果を1つお示しします。これは調べ学習のとき積極的に自分は活動しますか、という質問に対して肯定的に答えた人たちを集計したものです。この調査では実際に算数と数学、それから、国語のテストをやっています。そのテストの正答率を100点満点に換算して計算し直しました。そして、国語と算数の総合点を使ってちょうど子供たちが4分の1になるようにグル

ープを分けて、そのグループごとに、こういう調べ学習のときには積極的に活動するかどうかという問いへの回答の分布をみたものです。青いのは国語と算数、これは中学校ですから数学ですが、その成績の上位4分の1のグループの子供たちがこういう活動に積極的に参加している、活動していると答えた結果です。見事な相関関係があります。つまり、ペーパーテストの学力といわれているものの点数が低い子供は、こういう活動に積極的ではないということです。グループ学習のときは、まとめ役になるかどうか、これについてもほぼ同じような結果です。ここでもまた、ペーパーテストの得点と見事な相関関係がある。これは実際の活動への関わりを示した結果ですが、次は自分たちで調べたりする授業は受けたいか、受けたくないかという生徒たちの希望を聞いています。受けたくないというような回答をみますと、ペーパーテストの成績の悪い子供ほど、こういう勉強はあまり好きではないと答えているわけです。最後に自分たちの考えを発表したり、意見を言い合う授業、これは先ほどの汐見先生の対話ということの授業であるのかもしれませんが、ここにもやはり、ペーパーテストの点数との相関が出てしま

新学力観型授業への関与(成績別・中2)

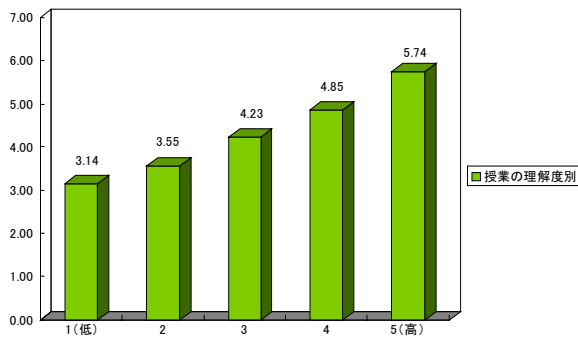


2.2.3 調べ学習への関与と授業の理解度との関係

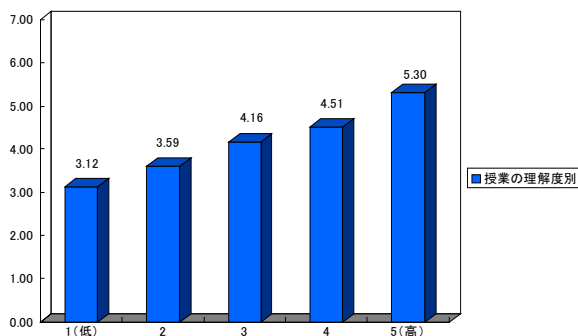
これはペーパーテストの得点を使ったものですが、次に子供たちにいろいろな科目、小学校の場合でしたら、国語・算数・理科・社会ですが、こういった科目をどれくらい理解していますか、ということについて5段階で評価してもらっています。その5段階の評価別に授業への関わりをみました。ここでは、先ほどお示した調べ学習とか、グループ学習というものの両

方の活動について、それぞれ4点法でできていますので、それを合計した得点、つまり、2点から8点までの得点を示す。得点が高いほど、こういった学習により関わっているとみなせるわけですが、それへの得点の平均を授業への理解度別に示してみました。これが小学校の結果です。授業の理解度が高い子供ほど、活動への関わりが強い。ここでの授業の理解というのは、先ほども言いました、国語・算数・理科・社会、こういう授業のいわゆる教科別の系統学習などを中心とした従来型の授業かもしれませんが、そういうものへの理解度とこういった新学力観型とよばれる学習の関わり方との相関がある。中学校も同じようにあります。ここでもきれいな相関が出てきます。これはいずれも統計的に有意な差があります。

新学力観的授業への関与と授業の理解度(小5)



新学力観的授業への関与と授業の理解度(中2)



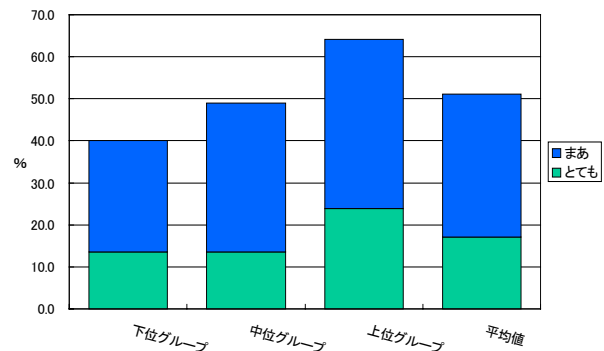
このように、いわばペーパーテストの学力というものとは生きる力的な学力というのが、決して無関係ではないということが難しい問題なわけです。だからといってペーパーテストの学力を高めれば自動的に生きる力が付くということではありません。逆に生きる力が付けばペーパーテストの学力が高まるということ

でもないかもしれません。この2つを分裂させずにどう考えていくのかというのがこのデータから出てくる問題です。

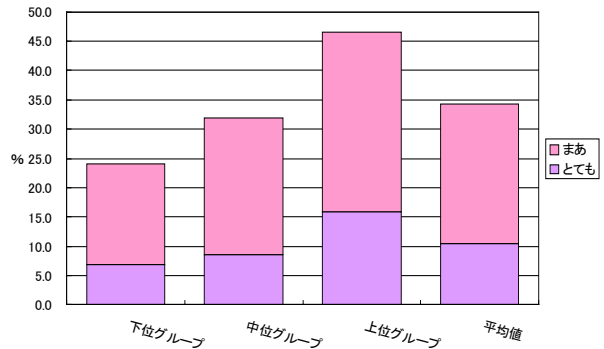
2.2.4 調べ学習への関与と家庭の文化的階層との関係

それだけではありません。これは以前に発表したものなので、簡単に済ませますが、ここでは子供たちの家庭の文化的な階層というものを3つのグループに分けて示しました。これはすでに発表していますのであまり詳しく言いませんが、単に授業の理解度や成績との関係があるだけではなくて、どういう家庭環境に育っているかということがこうした学習への関わりに関係していると思うのです。これも同じような結果が出ております。中学校についても同じような結果が出てきます。これもまた同じです。

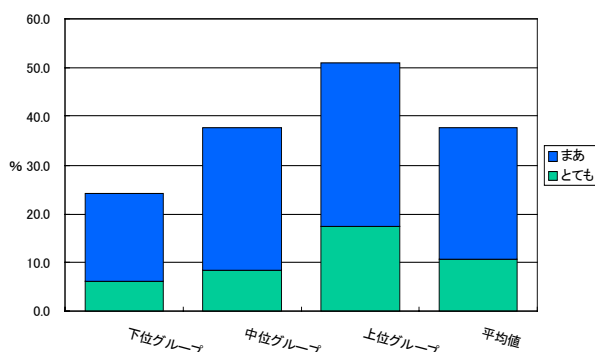
小学生 調べ学習に積極的



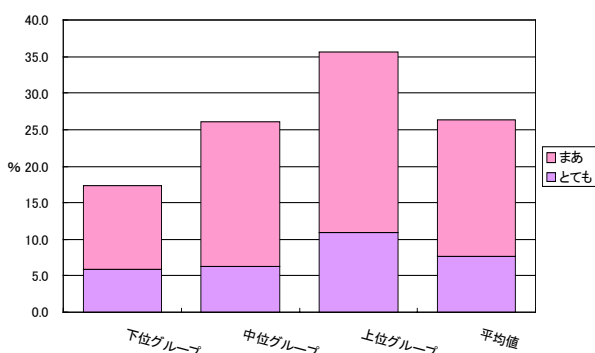
小学生 グループ学習まとめ役



中学生 調べ学習に積極的



中学生 グループ学習まとめ役



2.2.5 改革を実現する際の問題

こうやってみていきますと、非常に望ましいゴールがあって、教育改革としてはこういうことをやりたいと、我々はこういう新しい学力を身に付けるべきであるということについては誰も異論はないわけですが、それを実際に実現する段となるといろいろな問題が起きてくる。

1つの問題は、いわゆる伝統的な学力と新しい学力とをどう関係付けるかということの問題が、最初に示したグラフです。もう1つの問題は、そうした教育がうまくいかない場合に、誰にそのしわよせがいくのかという問題です。最近わたくしは、非常に強くこういう問題についていろいろな場面で発言していますが、残念ながら今だかつて文部科学省などの教育改革の正式のテーブルにおいては議題にすらのぼらない。つまり、階層差とか、不平等化ということはほとんど問題にならない。そういう問題です。いわばこういう体験学習的なものやっていると、どの子供の学びの意欲も高まるという前提でこれをやってきたはずなのです。

が、実際のところ、これをやってきた結果をみていきますと、どうもそうはうまくいかない。そしてそのしわよせが、どういう家庭に生まれ育つかということと結びついて出てきてしまうというのが、この結果です。

2.2.6 調べ学習への関与を規定する要因

次のこれは新しい分析なのですが、重回帰分析というので、そういった新学力観的な授業に関わる関わり方が、何によって規定されているのかということを試しに分析をしてみました。これは先ほどの2つの学習活動への関わり、2点から8点の得点を示すものを、被説明変数、つまり、統計的に説明する対象におきまして、ここであげていますような、男の子か女の子かどうか、それから家庭環境の文化階層が、上位か中位か下位か、その場合、中位と比較するために下位と上位というのを入れています。お父さんが大卒か否か、塾に行っているか否か、ペーパーテストの得点、国語、算数の得点、それぞれ100点満点です。それを入れて、最後に授業の理解度を5段階で入れてみました。ここで一番右端に星印がいくつかありますが、あれは数が多いほど統計的に意味がある。そういう影響力をもっている数字ということです。何もついていないのは、あまり統計的な意味がないということです。

新学力観的授業への関与(重回帰分析・小5)

	非標準化係数	標準誤差	標準化係数
(定数)	2.387	0.278	***
男子ダミー	-0.249	0.110	-0.077 *
文化階層下位	-0.099	0.124	-0.029
文化階層上位	0.475	0.128	0.135 ***
父・大卒	0.166	0.116	0.047
通塾	0.019	0.114	0.005
国語得点	0.008	0.004	0.099 *
算数得点	-0.008	0.004	-0.090 +
授業理解度	0.635	0.062	0.363 ***

N=821、修正済みR二乗値=.190

まずおわかり頂きたいのは中位と下位との間にはそれほど差がないのですが、文化階層の上位層がすぐれてこうした活動に積極的に関わっているということが出てきます。これは通塾ですとか、そういうことを統計的にコントロールした上でも出てきます。これはちょっとおもしろいのですが、星は1つですけれども、国語の点数は若干、こういった活動にポジティブな影響を及ぼしています。ところが算数はあまり有意では

ないのですが、ややネガティブな結果が出てきます。しかしこれは、非常にニグリジブルかもしれません。ただ、一番大きい影響を示しますのが、授業の理解度なのですね。先ほど単純な平均点を示しましたが、こういったいろいろな要因を合わせてみても、他のいろいろな教科の授業をどれくらい理解しているかということが、こういうことの活動への関わりを支えている、あるいは促している。そういう基盤になっている可能性があるのではないかと。基盤になっているという言い方をしたとたんにすぐに、1つの前提でもってペーパーテストと生きる力をつないでしまっているかもしれませんから、この言葉は少し気をつけて使わなければいけないのかもしれません。しかし、ここからは少なくとも何らかの関係がみえてくるわけです。

次に中学校2年生についてやりました。中学校の場合には、少し見にくいかもしれませんが、最初の左側のモデル1というのは、小学校と同じような分析でモデル2の方は小学校時代の成績、これは自己評価ですが、子供自身が自分の成績がどれくらいであったかということの評価してもらっているのですが、その得点を入れてみました。そうしますと、現在の中学校の時点における授業の理解度と並んで、小学校時代の成績が影響するということがわかりました。同じように中学校の場合も、文化階層の上位グループの子供、この子供たちはやはり、こういった活動に積極的であるということがわかっています。小学校も中学校もそうですが、塾に行っているかどうかについては、こういった学習についてはあまり関係がない。ただ塾に行っているかどうかはいろいろな成績であるとか、そういうことには関係していますから、間接的な影響はあるのかもしれません。

新学力観的授業への関与(重回帰分析・中2)

	モデル1			モデル2		
	非標準化係数	標準化係数	標準化係数	非標準化係数	標準化係数	標準化係数
(定数)	2.701	0.224	***	2.383	0.233	***
男子ダミー	0.063	0.102	0.019	0.021	0.101	0.006
文化階層下位	-0.220	0.118	-0.082 +	-0.190	0.117	-0.053
文化階層上位	0.415	0.116	0.116 ***	0.405	0.115	0.114 ***
父・大卒	-0.111	0.104	-0.033	-0.119	0.103	-0.035
通塾	-0.028	0.104	-0.009	-0.005	0.103	-0.002
国語得点	0.001	0.004	0.007	-0.002	0.004	-0.022
数学得点	0.004	0.003	0.059	0.004	0.003	0.057
授業理解度	0.374	0.060	0.226 ***	0.316	0.061	0.191 ***
小学校時代の成績				0.300	0.068	0.139 ***

N=1097, 修正済みR二乗値=106

N=1097, 修正済みR二乗値=121

ここで言いたいことは何かというと、小学校の成績、

小学校の勉強がどれくらいわかっているかということ。これは一応、成績といい、そして点数化していますが、小学校時代の授業の理解度をここでは反映しているとみれば、やはりある部分の基礎はあるだろうということです。そのことをどう考えながら、我々はこの2分法を克服するかということが、課題になってくると思います。

2.2.7 家庭環境と授業理解度の影響の大きさ

3番目の最後に書いてある、授業の理解度の影響は家庭の文化的環境によって違うのかどうか。この分析は複雑になってしまったので、今回はご紹介していませんが、今までやった1次分析の結果では、どうも家庭の環境によって授業の理解度の影響の強さが違うようです。階層の低い子供たちの方が授業の理解度の影響を強く受けていそうな傾向が出てきていますが、これはまだ断定的にいえるだけのしっかりした結果ではないので、今日は省いてしまいました。そういう可能性もあるのではないかとということで、クエスチョンマークをつけています。

2.3 問題提起

最後に問題提起ということなのですが、こういう議論をした場合に誰もが理念とか理想として掲げられる目標、ここで我々が基礎学力の基礎の中身として21世紀型の学力は何であるのかということについての、求めるものについてのコンセンサスというのは非常に得やすいわけです。しかし、それをどう実現するのか、しかもそれを教室のレベルで実現する話と、それから、制度として実現する話、この制度として実現する話も国のレベルで実現する話と都道府県や市町村のレベルで実現する話は多分違うのだと思います。そういった意味で、理念というものと実行過程というものをどうやって合わせて考えていくのかという視点をもたない限りは、この2分法から逃れる具体的な手立ては出てこない。もちろん、1人1人の先生方が自分の授業の中で工夫する、こういうやり方については、この後、秋田先生や佐藤先生がお話になるのかもしれませんが、あるいは先生方ご自身がいろいろと、ご自分たちの実践の経験でご存知であるのかもしれない。わたくしはこれについては素人ですから、何ともいえない

わけなのですが、しかし、少なくともそうした教室レベルを超えて学校全体、あるいは市町村のレベルや県のレベル、国全体でこうした2分法を何とか克服しようと思ったときにどういう手立てがあるのかということについては、1人1人の実践の工夫というものを越えたレベルの問題を、我々は抱えていると思います。

そのとき、今日の分析で1つ出てくるのは授業の理解度というのが、どれくらい決め手になるのかということです。ここでいう授業の理解度も子供が主観的に答えているものですから、先ほどもお示したように、点数の影響よりも授業の理解度の方が大きかったりするわけですね。ということはもしかすると、子供たちが授業に対して何らかのポジティブな感情を抱いて自分ではわかっているのだと思うことが、ある意味では、そういう活動に対して関わりを高めることになっているのかもしれない。ただ、どんなに意識が高まっても実際に、それは何らかの得たものがついていかなければ、これはどこかで破綻してしまいます。そういった意味で、先ほどのシュルマン先生のお話も大変興味深かったわけですね。誰が凡庸で誰がエクセレントなのかというお話をしたときにアンダーエスティメイト、過小評価する人というのが実は、エクセレントになる人であるというお話でした。しかし、教育の世界では逆のことをいわれているわけです。いかに自尊心を高めるかということが、子供たちの学習活動への関わりを高めるかというふうになりますから、へたに高めてしまうとこれはオーバーエスティメイトするようになってしまうわけです。このところにもまた1つのジレンマがあると思います。そういった意味で、どういったサブスタンシャルな、実態としてしっかりと把握できるような力をつけながら、なおかつ、それが子供たちの実際の理解力であるとか、自分の理解力に対する自己評価であるとか、さらにはセルフエスティミtainなものに結びついていくのか、空っぽの自己評価だけでは駄目なわけですから、何らかの実態を伴ったものにする場合に、そこにある基礎というものは何であるのかということが問題になってくるのではないかと思います。

そういった意味を含めてトータルで考えますと、わたくしが今日のシンポジウムで1つ論点としてあげたいのは、理念と実行過程との分裂というものを克服する上でどうやったら、こうした学力の2分法というものを前提において基礎的なものと発展的なものとの関

係をつけていくのか、それを授業レベルのみならず、制度や組織のレベルでも論じていけたらと思っております。ちょうど時間となりましたので、次に変わります。

3 学力育成に向けて学校は何をできるのか

金子：続いて秋田先生よろしくお願ひいたします。

秋田：学校教育開発学コースの秋田です。わたくしは一般的にみればあまり学力の論争にタッチしてこなかった研究者ではないかというふうに自分を位置付けているわけですが、今日は危機の構造と克服ということで、先ほど、シュルマン先生のお話にも、最初は、「いいないないバア」で驚いて、ショックを受けていくものが段々自分でコントロールしていくようになっていくという話がございましたが、いわゆる教育の危機というものをどうやって、われわれが好機というふうにつくりかえていくことができるのだろうか。わたくしの場合は、今日は調査等の研究ではなくて、少し考えを話していきたいと思います。



3.1 学力に関する2つの危機

学力の危機ということ考えたときに、わたくしは2つの危機があるというふう実感しております。1つは当然のことながら、生徒の学力が低下しているということであったり、それから、荻谷先生たちも指摘になったように学習意欲の低下であったり、それから、実際に家庭学習の時間の減少や、学習としての自

己感が過小評価されているというような事態があるわけではあります。しかし、それだけではなくて学力論争の危機というのがもう一方で2次的に起こっているのではないかというふうに私は思うわけです。実際に事態が起こっているということ。そして、わたくしは実は、荻谷先生たちのものではありませんが、学力調査でいろいろなものを学校の現場でうかがうときに、低下しているという実態だけを出されて、それで学校はどうするのか、そこに危機というか、危機感だけをあおって、本当に具体的にどうするのかというような声を聞くわけではあります。確かな学力のための教育改革の理念は正しいかもしれないが、その実践、運用をどうするのかということ、荻谷先生が提言されましたが、理念そのものが正しいのであろうか、本当に明確に示唆してくれているのであろうか、そこら辺も国のレベルでも非常にあいまいであるなというようなところは、例えば、確かな学力のためのアピール、「学びのすすめ」というものが新しい学習指導要領の後に出てくるわけですから、そういったところに、国の中のビジョンそのものにも疑わしい点を考えるわけではあります。

わたくしは学力論争という2次的な危機が引き起こすものをジェローム・ブルーナという人がこういうことをいっているのに非常に深く共感します。過去10年間に吹きあれた教育論争において、学校での指導と学習との密接な関係に対してほとんど注意が払われていないことに驚くとともに失望する。これらの論争は学力やその基準、スタンダードというものにいつも注意が集中して、現に教室で教師と児童、生徒が成していること、すなわち教師の指導と児童・生徒の学習とを、たいてい見過ごして、学力という問題であったり、それからあるべき論というのが論じられているのではないかと。これはアメリカの教育学者であります、日本の場合にも非常に大きくあてはまる。先ほど、荻谷先生はどういうふうに運用していくのかというのでしょうか、実践していくのかという形で指摘されたと思うのですが、わたくしもまさに、学力論争に巻き込まれたくないなという思いは、こういうブルーナを始め、教室に関わる人間から見ると学校に直接うかがって実際に一緒に授業をつくったり、学校づくりをさせて頂いている立場から見ると、その論争が危機にならないで好機になるためにどうしたらよいのであろうかと思うわけではあります。

2つの危機(1次的危機、2次的危機)

- 1 生徒の学力の低下
学ぼうとするという行動の低下(学習意欲、学習時間の減少、学習者としての自己感の提言)
- 2 「学力論争」の危機
学習指導要領の改訂(内容、時数の低減)
確かな学力の向上のための2002アピール
「学びのすすめ」

「学力論争」が引き起こす危機

- 「過去10年間に吹きあれた教育論争において、学校での指導と学習との密接な関係に対してほとんど注意が払われていないことには驚くと共に失望する。これらの論争は学力や基準に注意が集中し、現に教室で教師と児童・生徒がなしていること、すなわち教師の指導と児童・生徒の学習とをたいていみすごしている」(J. ブルーナー, 1996)

3.2 理念は正しいのか

本当に理念はよいのであろうか。様々なもの、例えば、一番シンプルなもの、例えば、文部科学省が2002年に出した「学びのすすめ」というのをみますと、きめ細かな指導で基礎、基本や自ら学び、自ら考える力を身に付けるということが書かれているわけではあります。しかし、例えば、きめ細かな指導ということが荻谷先生の言われる実践面というのと非常に近いと思いますが、きめ細かな指導イコール少人数・習熟度別授業というふうに結びついたり、それから、この表現では基礎、基本や自ら学び、自ら考える力、というふうに並べてあるんですね。しかし、本当は自ら学び、自ら考えていく中で基礎、基本というのは身に付くわけではあります。むしろ、ベーシックにドリルをやるものと、それから、発展的な学習でというふうな2番に書いてあるのですが、発展的なものというような基本的なものと、基礎とその応用というような考え方で本当に確かな学力は

身に付くのかということがあるわけです。例えば、わたくしはある県で学力向上の学校というのを複数みせて頂くことができました。1つの学校では非常にいいねいにドリルをしながらそういう学力をつけていく。私はそれが悪いというふうには思っていない。しかしもう一方で例えば、1万という数字を実感させるために先生方もやっていたらいいんですけど、それを1円玉にして数えてみようとか、それから、これは静岡の実践ですけど、自動車の工業ということを社会科で教えていくというようなときに核になる概念を言語で教えるのではなく、自分たちが自ら自動車工場を見るだけでなく自動車を作ってみようとかやっていく。大変時間がかかるけど、その中でこそ自動車工業の抱えている現代の問題ですとか、時間がないので具体的実践は詳しくお話できませんが、そういうものを得ていったりするということがあるわけです。果たして本当に、基礎、基本と自ら学び、自ら考える力、荻谷先生もおっしゃっていましたが、その2つがこのように並列して対峙されるものであるのかどうか。

また3番の学ぶことの楽しさを体験させ学習意欲を高める、先ほどの荻谷先生のお話によればそういうことを享受できるのは、学力、家庭環境であったり、階層の高い子供たちであるというようなこともあるわけで、楽しさは意欲を高めるだけでよいのか。また、学びの機会を充実し、学ぶ習慣を身に付けさせると書いてあると、学ぶ習慣のためのスキル訓練というふうなものになっている。確かな学力の向上のための特色ある学校づくりといって、本当に何か特色というものをづくり出さねばいけないというような形ではたらかけている。この5つがどう具体的に構造化されているのか、本当にわかるのであろうか。

3.3 教育改革における結果と過程の転倒

今日いらっしゃっていただけない。実はナショナルレベルのものというのはあいまい、多様で、多義的にとれる。それはナショナルなものでは大変重要なものですが、しかし、いかようにもとれるところに大変大きな問題点というのがあるのではないかとこのように思います。実際に、この教育改革の後、何が起きているか。先生方は実感されていることで申し上げるほどのことはないかもしれません。職場の多忙化で、あれもこれも、生徒の学習や授業に関わる中心業務というのが共有化されていく。シュルマン先生がおっしゃっていましたが、学習を軸にして一緒に共有していくべきであるのに、むしろ中心的な業務の授業は分業化して個々にやり、むしろ周辺的な管理・運営の会議が増えに増えて、そこが一緒に情報をもつというようことが起きている。むしろ授業も基礎・基本というところが非常に単純化してとらえられたり、断片化し、そして定型化されてくるのではないか、新しい総合的な学習もある意味での定型化を生んできていないだろうか。わたくしは学校における危機ということとして、そこがいろいろな問題を起しているように思うのです。それは結果と過程が転倒するというのは、学力評価というものによってそこそこよければ本当によいのかという問題になるわけですし、授業1つ1つをみていっても、ある種のものを教えるために過程を急いでしまうということが、多くの授業で見られます。こういう学力の評価論争や、学力論争やそれから、先生方が一番実感されているのは評価基準表などでもないでしょうか。わたくしは大変よいものであると思っております。自分でつくっていかれた方には大

「学びのすすめ」(文部科学省、2002)

- 1 きめ細かな指導で、基礎・基本や自ら学び自ら考える力を身につける
- 2 発展的な学習で、一人一人の個性等に応じて子どもの力をより伸ばす
- 3 学ぶことの楽しさを体験させ、学習意欲を高める
- 4 学びの機会を充実し学ぶ習慣を身に付けさせる
- 5 確かな学力の向上のための特色ある学校づくりを推進する

学校における危機

- 1 職場の多忙化 あれもこれもの忙しさ
 周辺的な管理運営 共有化
 生徒の学習に関わる中心業務 分業化
- 2 授業 単純化、断片化、定型化
 結果と過程の転倒
 invisible process から visible productへ
 具体的な間の喪失

変よいものであると思いますが、それが上から降ってきた人たちにとっては結果と過程が転倒しておりまして、それによってむしろ縛られていくという可能性もあるというふうに思います。

3.4 目に見えない「プロセス」の大切さ

どんな改革が起こっていても、常に起こりやすいことですし、そして、わたくしは教育というのは本来目に見えないプロセスというのでしょうか、インビジブルなプロセスの中に非常に重要な意味というのがたくさんあると思うのです。複雑な意味がある。しかしながら、ビジブルプロダクトというか、学力という結果のために実際には力点がおかれている。そして、具体的な様々な時間であったり、空間であったり、そういうものが喪失していくというようなところに実際に危機が起こっているのではないかと思います。わたくしの好きな詩人である長田弘という人が、「一人称で語る権利」という本の中で書いています。今の時代、様々な意味で、言葉でわかってしまった気になることというのでしょうか。先ほど汐見先生が記号化という問題をあげられましたが、学力というのを言語で教えていく。言語でわかった気になってしまったら、そこで深まらないし、具体的な経験が起らない。むしろ、具体的な言葉のわからなさ、長田さんがあげているのは、例えば、「平和」という言葉であったり、「環境」という言葉を、何か言葉でいつてわかるのではなく、そこで様々なわからなさを一緒に問いをもって共有していくというようなことによって初めて平和や環境というのが実感できるのではないかと。しかし、そういうものが新しい改革によって喪失してきているのではないかと。先生方も実感されているでしょうし、国立教育政策研究所の調査によっても、改革に不満をもつ先生の比率が9割というふうに、スピードが速すぎるというようなことがいわれているわけです。

教育や学習指導というのは文化的な営みである。（「適応が求められている事柄に対して歴史的に展開して得られる答えである。」）これはガリモアという人のいっている言葉ですが、「文化的というのは安定的日常性を達成することに向かう人間の協働的な努力を通じて長い時間をかけてつくりあげられる。文化的営みにおける変化はゆるやかに漸進的になされ、現存する日常性の上に打ち立てられる」といっています。ま

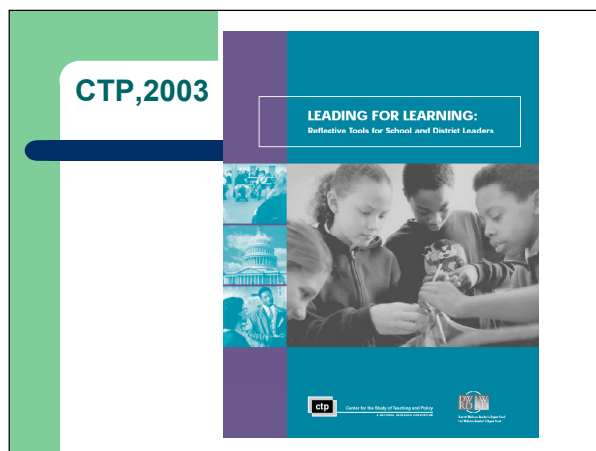
さにその教育改革という、ある意味で新しい危機が起こっているのですが、それを自分たちが文化的な営みとしての学習指導の中に実際にどうやって日常性の中に入れていけるのか、そこが問われているところであろうと思います。

文化的営みとしての学習指導

- 「文化的営みというのは、適応が求められている事柄に対して歴史的に展開して得られる答えである。文化的は安定的日常性を達成することに向かう人間の協働的な努力を通じて長い時間をかけて作り上げられる。文化的営みにおける変化はゆるやかに、漸進的になされ、現存する日常性の上に打ち立てられる。」(ガリモア)

3.5 学習における3つの層

このCOEのプロジェクトで、わたくしはこれから学校機能分析というところで、また一緒に研究をさせて頂いていこうと思っているのですが、新たな学びというのでしょうか、そういう営みを考えていくときに3つの層で学習を考えていくことが大事であろうと思います。実はこれはシュルマン先生の話と重なってしまったというか、やはり同じことであると思います。スライドでは英語で書いてあるのですが、これはあるアメリカのレポートから取りました。一番上が生徒の学び、そして、2番目が専門家としての教師の学び、そして、一番下がさらにそういう者たちのコミュニティというのでしょうか、そういう専門家たちの集団の学び、システムとしての学びという、この3つの層が本当に一貫した形でうまく学習というものがそれぞれの次元で成り立っていくということがこれから必要になってくるのではないかと。子供に新しい学びが必要ですよといわれながらあまりに忙しいために先生たちはあるものを出していくというのではなくて、それを一緒にどうやって学んでいけるようにしていくのかということが問われているのではないかと思います。



3.6 これからの教育で問われるべきこと

これは先月出たアメリカのレポートです。東大のように、ワシントン大学を中心にしてスタンフォードなどの4つの大学がネットワークをつくって、先生たちと大学が共同で研究をしていて、子供たちの学習を深めるために何ができるのかということを実践から一緒に学び、そして原則を出していくことをしています。アメリカは日本の比ではなく低学力ということがいわれているわけですが、そこで実際に行なわれようとしていることというのが、こういう冊子になって出ているわけです。そこではこれから問われなければいけないであろうという5つのことがいわれています。1つは学びの質というのでしょうか、今でも新しい学習というのがベイシックな基礎・基本の学力というのと新しい学力というのがあるかどうかはわかりませんが、どういう学習なのか、学習のところにポイントをあてて考える。それから、学習環境というものです。文化的な営みというのは必ず道具というものを伴うわけで、その学習環境です。それが、どうあったらよいのか。そして、専門家としての教師たちのコミュニティがどうあったらよいのか、そこで校長のリーダーシップや、それから、行政のリーダーシップはどうあったらよいのか、そして、その3つがうまく一貫した形でビジョンをもてるようになるにはどうしたらよいのか。それがこれから問われているのではないかなというようにレポートを出しています。われわれも実際に新しい学力というもののビジョンを、こういうことを一緒に探求しながら考えていくことが必要であろうというふうに思っております。



3.7 危機克服から好機活用へ

最後のシートなのですが、危機克服から好機活用へということで、自立性を獲得していくためにはどうしたらよいのか、国が出しているビジョンというのは非常に大きいわけですが、それを具体化していくにはやはり実践を通してそれぞれの形で学校の授業であったり、学校のあり方であったり、教育行政であったり、その実践的なモデルというのでしょうか、具体の現実として起こっているものをみんなで共有しながら、それからまたビジョンを出していくということが必要ではないかというふうに思います。大変失礼な言い方かもしれませんが、わたくしがおもしろいと思ったのは、佐藤先生が例えば、総合的学習、イベント主義はダメなのですねというふうに言ったのを横で聞いていたのです。それが何年か経つといろいろな学校で指導主事の先生がみんな「イベントはダメ」と言うようになって、それではイベントではないというのはどうい

うことですかと聞かれたとたんに、ウーンと言う。それは単に理念の伝達にすぎない。そこでものを考えるとか、シュルマン先生が言われるように自分で考えていく、経験から学んでいくというものとは違うのではないかというふうに思います。むしろ、中心を共有化していく、今までのものから焦点化を転換していくというのでしょうか。例えば、教室の中で、荻谷先生が言われたように、いわゆる階層の高い子供たちが積極的に授業に参加するような授業が今までつくられていたとする。そういう子供たちも参加するけれども多様な声が出てくるように焦点化を転換するということです。学校の先生方が忙しいといっていた周辺の業務が中心になっていたところ、もっとお互いに授業を検討し合うというようなところを焦点にしていくというようなことですね。

例えば、教育行政でも、わたくしも関わらせていただいています、教育センターで研修をしています。やはり、今まで講義型が多かったと思います。例えば、いくつかの市で行なわれているのは、センターが研修経費を出してくださって、あるいくつかの学校を拠点にしながら校内研究を開いて、他の学校と一緒に研修をしていくというスタイルというのがいくつか出てきております。そういうものというのは焦点化の転換を図っていくということで達成されていくのではないかと思います。それはシュルマン先生がラーニングとおっしゃいましたが、やはり学習を軸にして具体的な子供や具体的な先生方の言葉というものをつくり出していくということが、実際に教育改革を動かしていくときに大事なことなのではないかと思います。

今日、学校教育目標を変えた学校は4割前後あるということがお茶大の耳塚先生のご報告にありました。多くが生きる力の育成、心の教育の充実、基礎学力の定着、学力の向上というようなことを学校目標に変えられたというふうにうかがいました。そういう大きな、あいまいなことばでよいのか、もう一度、自分たちの学校を自分たちの言葉で、自分たちの学習をとらえていく言葉を先生たちであったり、行政の方がそれぞれつくっていくということが新しい学力の回復のために必要なのではないかと、それは足跡をつけて一応やったという授業から学びの地図をもてるような学習に変えていくために必要なことではないかというふうに思っています。そのためには、先ほどとの対比になります、硬直化しやすい学校を柔軟性、複雑性、多様性と

重視していくというようなことになるのではないかと思います。そして、目に見えるようにする。そのためには、先生方や子供たちの支援のための人的、道具的、経済的な資本というようなものを地域の行政であったり、大学であったり、様々なところが共同しながらやっていくということが必要であると思います。

危機克服から好機活用へ

- 1 「自律性の獲得」のための実践的ビジョンの創出
中心 共有化 「焦点化の転換」
学習を軸にした「具体的言語の創出」
足跡を付ける学習から学びの地図をもてる学習へ
- 2 柔軟性 複雑性 多様性の重視
making learning visible 学びの質の検討
- 3 教師支援のための人的・道具的・経済的資本の開発と利用

あと30秒くらいしか時間がないので十分にお話できませんが、シュルマン先生もツールというのですか、アーティファクトという形で言われていましたが、例えば、授業の指導案1つでも、自分たちの学校でそれをどうやったら自分たちの学校の学びのプロセスに合うだろうかというのを一緒に検討している学校があります。そういうところでは、自分たちが日頃使っていた書式を改めて変えていくのですね。それによって新たな驚きが起こってくる。また、振り返りのときにも、先ほどビデオという例が出ていましたが、例えば、ビデオだけではなくてそこに実際に記録をとるためのカードというようなものを道具として入れてみる。道具をいろいろ使ってみるによってショックを受けるというのでしょうか、そして、記録をする道具を使うことによって驚きが起こり、振り返りが起き、自分の批判が起きるというようなことが実際に日本の学校でもたくさん起こってきているわけです。こういうことが、これから危機を克服していき、そして、まさに好機というのでしょうか、自立的に先生たちがやっていくために、そして、行政の方や私たちもそれと一緒にやっていくために必要なことなのではないかなと思います。以上で私のレポートは終わりにさせていただきます。早口であったのですが、ご清聴ありがとうございました。

4 学びの危機としての学力問題

金子：最後に佐藤学先生をお願いします。

佐藤：こんにちは。今日、わたくしは3人の報告を受けながら、もう少し大きな視点からものを考えてみたいというふうに思っています。

4.1 学びの危機としての3つの問題

まず第1点であります、タイトルとして、学びの危機としての学力問題とつけさせて頂きたいのですが、これは2つの意味をはらんでいます。1つは学力問題の本質は学びの危機にあるのではないかと、これは非常に常識的に考えられることであります。それと同時に学力問題がまた学びの危機を引き起こしているのではないかとという問題ですね。ここでは2重の意味をかけております。

4.1.1 学びからの逃走

わたくしは現在の危機の問題を3つの問題で考えています。まず第1点は、この10年来繰り返し強調してきたことです。学びからの逃走が基本的で、本質的な問題であるのではないかとということです。

4.1.2 大人の社会における教養の衰退

第2点目は、小中学校の国際学力調査等々を比較してみますと、みなさんご存知のようにIEA調査、あるいはOECD諸国でしたらPISA調査、比較してみますと、日本の小中学校の子供たちは未だにトップレベルでの学力は維持しているわけです。しかし、はたして、高校生の段階、それから、20歳の段階、あるいは30歳の段階というふうにもっていったときにどうなのかと。これについてはまだ限られた調査しかございませんが、限られた調査の範囲内でいうことでそのことが示していることは、日本の教育を形成している、一応「学力」といいますが、実は上にいくほど危機的である。OECD諸国が科学的知識と、あるいは科学的教養に関して14か国の先進諸国について調べたデータはよく知られているところでありますが、これは科学的知識においても、科学的教養においてもOECD14か国の中で日本は最低であったわけです。

あるいはアメリカのあるデータによりますと、アメリカの子供たちの学力は日本よりはるかに劣っておりますけれども、これを26歳の段階でとるとまた違った結果が出るのではないかという推定と同時にその根拠が挙げられます。

現在、生涯学習の社会も考えますと、教育のある種の到達点というのはかなり高まっているわけです。例えば、スイスの場合、30歳のレベルでのある種の教育の水準というのを設定しまして、それまでに向けてどのような教育が行なわれるべきかということが検討されています。そうしますと、現在起こっている事態を単に狭い範囲にとどめるのではなくて、一般市民における教養、あるいは学校を終えた後での学習というものを含めた中で検討する必要があるのではないかとことです。現在の限られたデータではありますが、その点から言いますと、市民レベルにおける、つまり、子供の危機よりももしかすると大人の社会における教養の衰退のほうがはるかに深刻なのではないか、ということもいえるのではないかと思います。

4.1.3 差異の拡大再生産

3つ目は、先ほど荻谷先生が指摘されたことの繰り返しになりますが、実は学力の低下にしろ、学びからの逃走にしろ、全ての階層に起こっていることではなくて、明らかにここに階層差が作動しているということです。あるいは家庭の文化資本というものが非常に力をもつようになっている。親の教育歴、あるいは家庭を取り巻く文化的環境というものがきわめて決定的な力を作動するようなことが起こっている。それに対して学校教育はいつてみれば太刀打ちできていない。あるいはその差異、階層的な教養の差異、知的能力の差異をむしろ拡大再生産していくような機能をもち始めているのです。これは階層差だけの問題だけではなくて、性差の問題もみていく必要があります。学びからの逃走でみてみますと、明らかに女性の方が深刻に作用しています。学びからの逃走は、男の子の方は現われが早いですが、女の子の方は現われが遅いですね。しかし、1度離れた女の子は2度と戻ってきません。これは高校の、いわゆる、底辺校等々を経験すればすぐにわかることであります。このような新しい差異の拡大再生産が学力というものを通して起こっている。この3つで私は考えています。

4.2 「東アジア型教育」の終焉

4.2.1 東アジア諸国における学びからの逃走

中でも中心的問題は学びからの逃走と言いました。この学びからの逃走がある種、東アジア型教育というふうに名づけましたが、東アジアの国々においてきわめて特徴的に起こっているということに注意して頂きたい。I E Aの調査で1995年と1999年の調査がごさいます。その調査をみてみますと、例えば、シンガポール、香港、韓国、台湾、日本というのは中学2年生の、中学段階での調査ですけれども、学力成績においては1位から5位を独占していますが、校外での学習時間をみますと、世界平均が大体3時間であるのに対して、日本は1.7時間、台湾は2.0時間、韓国は1.6時間になっていますね。比較している約40か国の中では最低です。しかも、校外で学習する生徒は、日本は59%、台湾55%、韓国50%、この世界平均は80%ですから、いかに学習しない子供たちが多くなっているかということを示しているわけです。日本でいいますと、これは99年です。95年の段階では2.3時間です。わずか4年の間に0.6時間もポイントダウンさせているわけです。台湾は95年の調査に入ってはおりませんから比較不可能ですが、韓国も日本よりもっと激しく落としています。シンガポールに関してみますと、まだ3.5時間で学校外での学習時間は相対的に高い地位にありますけれども、これも95年と比較してみますと、わずか4年間で1.1時間も落としています。何故これら東アジア型の教育が、国々で共通して、他の国から全く違った傾向として、学びからの逃走が激しく進んでいるのかということですね。これはみておく必要があるというふうに思うのです。

4.2.2 経済発展・産業構造の転換との関係

これまで、I E Aのテストは1964年、81年、95年、99年というふうに行なわれましたが、それぞれのデータの中の様々な項目で考えると、意外に単純な事実がわかってきます。つまり、学習へのインセンティブ、つまり、意欲といったらよいでしょうか。これは経済発展の伸び率とかなり高いレベルで相関しています。これは教育の投資がある種の効果をもつというあたりまえのことですが、G N Pの伸び率が高い段階の国々は学習へのインセンティブが強くはたらくということ

です。このことでみますと、東アジアの国々の際立った特徴は圧縮された経済発展を遂げたところであります。戦後をみてみますと、冷戦構造というのはある種、どの国に対しても平等な社会であったというふうにいまさらながら思うわけでありますが、どの国もG N Pの伸び率というのは1年ごとに4%から5%です。アメリカは大体3%でした。しかし、東アジアの国々は保護貿易やあるいは核の傘があるためにあまり軍事費を注がなくて済んだ、あるいは東アジアの地域で2つの大きな戦争があった。この戦争の特需がありまして、経済と教育に多大な投資をすることができたわけであります。その伸び率は10%を超えています。高いレベルですね。

日本でいいますと、1970年から1985年の間にG N Pが450%伸びているわけです。韓国や台湾にいたってはもっと激しいですね。例えば、1970年の韓国のいわゆるG D P、国民総生産、1人あたりの総生産はわずか数百ドルでした。現在は1万ドルです。日本も急速な発展を遂げた、あるいは韓国や台湾においてはもっと急速であったわけです。圧縮された近代化を遂げた。この構造はある種の教育にとっては非常にありがたい構造をもっております。つまり、教育におけるある種の投資効果、努力の投資効果というのは親よりも高い社会的地位に就けるとか、それから親よりも高い教育歴を受けることができるという、学校は成功の場所ですね。しかも、東アジアの国々は平等の機会、平等の原則、きわめて効率的、中央集権的な教育のシステムを導入しました。いわば受験競争というシステムですが、このシステムによってある段階までは非常に教育発展を遂げたわけです。ですから、教師の尊敬度は高いし、学習への意欲も高い、しかし、おわかりになると思いますが、ピークに達するとストップします。学校は成功の場所ではなくて多くの子供たちにとっては失敗の場所になります。

この転換は大体1970年代の終わり頃に発生したといわれてよいと思います。この構造転換により、一挙に東アジア型の教育はその成功の秘密から産業と教育のきわめてうまくリンクした形になります。様々な問題を含んでいるにせよです。これはきわめて深刻な事態に突入したといわれてよいというふうに思います。しかも、これは産業主義の社会からいわばポスト産業主義の社会への移行と重なっています。産業主義の社会でいいますと、労働市場というのはピラミッド構造を

もちます。おわかりになりますか、よろしいですね。これと学歴社会のピラミッド構造というのはうまく相互に作用し機能していきます。しかし、グローバリゼーションによるポスト産業主義の社会、つまり、モノの大量生産・大量消費から文化や知識や情報や対人サービスの交流と流通とそれらの創造というふうなものが市場の中心を占めるようになりますと、この構造は大きく変わってくるわけであります。つまり、グローバリゼーションによってもはや単純労働は日本の外に出でしまいますから、中国の工場の賃金は日本の40分の1です。日本のカメラ、テレビのブラウン管のほとんどはメキシコで7分の1の賃金でつくられています。そうしますと、国内における労働市場の単純労働部門がほとんどなくなってしまいますね。そうしますと、社会そのものはいわば高いレベルでの教養を要求してくるわけです。これは日本だけに起こっている現象ではなくて、先進諸国すべてに起こっている現象であります。

私はピラミッド型からちょうちん型へといっているのですが、下が狭まってくるような労働市場のつくられる形です。このダメージを最も典型的に表しているのが、若年労働市場の崩壊です。1992年に高卒の求人数は165万人でした。今年をご存知でしょうか。15万人です。つまり、この10年間の間に若年労働者、つまり高卒の求人は市場から90%が消えてしまったわけです。より高度なレベルにおける、より創造的なレベルにおけるという需要というのは常にありますけれども、単純な労働の部門、パートタイムですね、こちらが増えてくるということです。ですから、世界の先進諸国等々をみてみますと、教育内容のレベルダウンしている国は1つありません。これは新しいレベルアップをしていかないと、しかもそれをすべての子供たちに保証していかないと、子供たちが社会参加する道を失ってしまうわけですね。さらにいいますと、基礎学力重視を中心に掲げている国は1つありません。なぜなら、ベーシックスキルズがいくらできても、そこに起きる労働市場の需要はないのです。つまり、社会の構造自体が大きく転換しているわけです。

こういう大きな、ドラスティックな社会経済、あるいは産業構造の大きな転換点が現在の学力問題の裏側にある、つまり、向こう側にある、あるいは基盤にある大きな問題であるというふうに理解しています。

4.3 検討すべき問題

4.3.1 習熟度別指導の問題

以上のように考えたときに、いくつかの問題を検討しなければなりません。わたくしは4月から12月までアメリカにいました。12月まで8か月アメリカに行って、また日本に帰ってきたわけですが、帰ってきて学校を訪問しながら非常に驚いたことがあります。まず習熟度別がワァーと広がっていったのです。2つ目はあちこちでテストとドリルばかりやっているのです。ここで注目して頂きたいのは学力問題、様々なデータで議論していますが、ここのポリティクスです。それは単に生徒の学力がどういう傾向を示しているか、どういふ変化を示したかだけであります。それが何故、学校レベルにおいては全部が習熟度別に流れていくのかということです。それから、何故、学校の教師たちはテスト、ドリルに入っていくのか。この構造のメカニズムを検討しないと、我々がいくら力を込めたとしても、もしかすると、全く誤ったことをやっているかもしれないわけです。

基本的に、習熟度別に関しては60年代、70年代に世界各国でカリキュラム研究者、教育行政等々を含めて、様々な実験や研究が行なわれました。結論から言います。はっきりとした成功を確証するようなデータは1つありません。むしろ学力格差につながるということが懸念されているわけです。さらに学びは、現在は先ほどのような社会構造の大きな変化に伴って量から質への時代に転換しているのです。つまり、イクオリティと同時にクオリティを求めなければいけないわけです。しかし、世界の教室も大きく転換しています。黒板、教科書、教卓があって前列に並んでいるのです。30、40人の教室です。これが東アジアの国の基本的な特徴であります。欧米諸国ではグループ学習、共同が中心になっていますね。それから、さらにいうと、カナダ、先日荻谷先生とフィンランドに行ってきたのですが、フィンランド、アメリカでも優秀な学校の多くは複式学級になってきています。学年制をもっとゆるやかにするわけです。質の高い学びをやるためにはどうしてもそうならなければいけない。というように、学校の機構、構造というものが大きく転換していく中で、同じデータをみても、そういう変化も可能なわけです。つまり、ある種の学力の調査なり、変化という

ものが事実として数字で出てきたときに、それがどのような学校の、あるいは機構の構造の転換をつくり出すのかということをやはり慎重に検討する必要があるということです。さらに言うと、日本では何故そうなるのかという問題を検討する必要があるということです。これが第1点です。

4.3.2 基礎学力の概念の見直し

さらに我々はこういう大きな転換点にある現在の学力問題を考える場合に、学力の概念、あるいは我々が基礎学力といっている概念を検討する必要があるということです。我々は基礎学力というとき、教師たちは特にそうですが、学校という場所では狭くとらえられがちです。ベシックススキルズ、3 R's とこういうふうに簡単につながってしまう。多分、英語の場合、基礎学力ということ定義するには、もちろん、ベシックススキルズという概念もあるわけでしょうけれども、もう1つ学校が基準とする、例えば、米国の連合政府の教育局が基準としているある基準があります。「ファンクショナル・リテラシー」という概念ですね。このファンクショナル・リテラシーというのは1930年代に最初に使われ始めまして、50年代に再定義されていますし、70年代にも再定義されています。1930年代に再定義されたファンクショナル・リテラシーの基準は小学校4年生程度の教養ということです。それから、1950年代には中学卒業程度の教養です。現在は高校卒業程度の教養となっています。これは社会で職業に参加できる基礎になる教養ということの意味合いですが、それを考えますと現在我々が基礎学力といっているものを狭くとらえてよいのかという問題が出てきます。しかも、特定の教科に限定してよいのかという問題が出てきます。生涯学習の社会、しかも知識が高度化し、複合化し、しかも企業形態というものが、人的資本、その人の知識や能力が基本になっていくような新しい社会ですね。ということを想定しますと、わたくしは日本の教育の普及率から考えまして高校段階までの教養をむしろ基礎学力というふうに定義し直すことも含めて、考え直す必要があるのではないのかというふうに考えるわけです。

そこに出しましたが、コアコンピタンスという考え方です。コアコンピタンスという考え方は昨今の、特に経営学で、非常に強いわれています。特に、ポス

ト産業主義の社会における企業形態における、いわば、資本の考え方です。この考え方というのは、つまり、その企業がどれだけの資本金をもっているかであるとか、どれだけの設備をもっているかであるとか、そういうふうなことにしておくのではなくて、そこで働く人々がどのような能力、他の企業と違ってどういう能力を知的に、それから、その人と関わっている全てのリソースとして持っているかということです。それから、学習の環境を含めてもっているかということも、その企業体のコアコンピタンスというふうにいわれているわけです。今年はフィンランドに行ってきましたし、一昨年はそこにいる秋田先生と北イタリアを訪問してきました。このフィンランドと北イタリアをいう2つの国は、この数年来きわめて経済的に発展した地域であります。そこで共通することに驚いたのですが、フィンランドの企業体は、今90%以上が中小企業です。北イタリアもそうですね。グローバルイゼーションの社会というのは一見すると大企業が支配するような社会にみえますけれども、もう一方で知的、創造的な知識や技能というものがあつた種の中小企業体を活性化させていてですね、そういう社会でもあるわけです。

4.3.3 個人を超えた「能力」の評価

等々考えてみますと、我々は能力というものに対して、旧来の能力の見方をもう1度見直してみる必要があるのではないのかということでもあります。提案したいのはこういうことです。これまでの教育の評価は個人でした。子供個人の評価、教師の個人の評価です。しかし、我々はもっと多様な能力を、多様な個性をもった教師たちが学校の場合においてどのような環境をつくらしているのか、どういう知的リソースをつくらしているのか、どういうファンクションをもっているのか。これを評価するような方法をもつ必要があるということです。それらがどのような学びをどのように達成させているのか、あるいはそれを失敗させているのかというふうなものです。全て個人を単位にした評価情報だけで物事を考えるのではなくて、関係や場ももっている知的リソースも含めて考えることです。こういう発想を学習の評価、学校の評価というもの、あるいは教師の評価も含めてですが、取り入れる必要がある。そういう方法論は実際には行なっていないと思うのです。

4.4 学校改革の戦略

さて、最後に言いたいと思います。学力論議栄えて学びが廃れる、これは是非とも避けたいことです。逆ですね。学びを豊かにしてその結果として学力向上を計るという、全く当たり前の話をしているわけですが、そういうロジック、あるいはそういう戦略に今立ち戻る必要があると思います。ご存知のように、わたくしは学校改革をどんどん進めてきました、関わってきました、参加してきました。考えてみると、学力向上のために学校改革したことはないのです。結果として学力が向上するという、こういう関わり合いです。では何のためにやっていたのか、それは以下の目的のためにやってきました。すべての子供が学び、成長する学校をつくることです。全ての教師がそこで学び、成長する学校をつくることです。全ての親が参加し学び合える学校をつくることです。全ての市民が信頼のおける学校をつくることです。もちろん、こういう学校をつくることはそんなに簡単にできることはありません。非常に多くの労力と時間がかかることです。

経験的に言いますと、これまで1,500校関わりましたが、1つの学校の学びが全ての子供たちの学びを保証できる、しかも質の高い学びを保証するためには、最低、全ての教師が授業を開き合い、それぞれの授業を検討する。シュルマン先生がおっしゃっていましたが、日本の教師たちが始めたすばらしい方法です。このすばらしい方法は、1時間の授業につき2時間検討して、最低1つの学校の中で100回積み上げないと学校は変わりません。ではどうしたらそういうことができるかといいますと本気で考えなければいけないというふうに考えています。そのためには学校は外からは変わりませんので内側から、現在の学校の機構、あるいは教育委員会は何が協力できるのか、教育研究者が、何が協力できるのかというような、そして、子供たちは何ができるのか、親たちは何ができるのか、そういう戦略、方略をもつ必要があるというふうに考えます。これまで、教育委員会は学校に対してそのようなサポートをしてきたでしょうか。教育研究者はそのようなサポートをしてきたでしょうか。特にわれわれCOEの一員として考えるのは、一番期待が大きいのは教師です。期待されるのは教師です。あと教員以外にできることはたくさんあります。

そして、多分われわれが一番すべきことはこの取り組みを通して子供から学び、教師から学び、校長から学び、また教育委員会からも学び、また信頼に足りうるような研究者にもなり、さらに現在の状況を変えうるような新しい知識、新しい議論の仕方というようなものを創造していきたいというふうに考えています。どうもありがとうございました。

5 会場からの質問

金子： どうもありがとうございました。4人の先生方、それぞれ大変おもしろい内容をお話し頂いたと思います。今4人の先生のお話を聞いておりまして、私自身は、専門は高等教育ですので、こういうことはあまり普段考えないのですが、いろいろな事を学び直すと同時に、やはり、学者といいますのは、かなり特殊な1つのスタンスがあり、学者のいうことは1つの見方であって、全部ではないであろうということもわたくしは感じます。

是非、今日ご参加の先生方の立場からご質問なり、ご意見をうかがいたいと思いますけれどもいかがでしょうか。あと50分位ですが、今日ご参加の皆さんのご意見、ご質問を是非お話し頂きたいと思います。どの先生の、どの部分に質問があるのか、あるいは全体にどのようなコメントがあるのかということでも結構ですので、是非積極的にご発言ください。如何でしょうか。どうぞご遠慮なく。

5.1 基礎学力の定義について

質問者A： 4人の先生方に是非お聞かせ頂きたいのですが、今教育をめぐって様々な学力論争をなされておりまして、その中で学力であるとか、基礎学力であるとか、生きる力であるとか、基礎・基本であるとか、様々な用語が飛び交っております。それぞれについてお聞かせ頂きたいのですが、今回はぜひテーマになっております「基礎学力」を4人の先生方はどのように定義なさっているのか、お聞かせ頂いてわたくし自身整理して帰りたいと思います。是非よろしくお願いいたします。

金子： ありがとうございます。最初にご質問を何人かの先生方から頂きたいと思うのですが、いかがでしょ

うか。

5.2 「学び」という用語について

質問者B：意見はいろいろありますが、まずは質問です。今日、最初に気づいたことなのですが、通訳してくださった先生が初めにラーニングを「学習」と訳された。その後、これは「学び」の方がよいのではないかということをおっしゃっていたので、おやっと思いました。その後、教育学部の先生方からしきりに「学び、学び」という言葉が、飛び交っているのので、「学習」といわないで「学び」ということについて、先ほども用語の定義のことがありましたが、「学び」という概念がまだはっきりと定義されていないように思います。学びというのをどなたが言い出したのか、まあそれはどなたが言い出してもよいのですが、今、用語化している学びというのは、以前はどういう日本語でいついたのかということをおうかがいしたいのですが。ついでながら、以前東大駒場の教養学部の「知」のどうのこうのということで、知というものが非常にいわれまして、そのときにわたくしは似た質問をしたのですが、家に帰っていろいろな国語辞典をみても「知」というところは、最近では出ていると思いますが、当時は出ていなかったのです。10年前、いえ5年くらい前の話ですが、「知」というのはどこにも出ていないのですね。ごく最近のものは出ていると思うのですが、ちょっと似た感じをもちましたので、学びというのは多分、用語化されていて、「学ぶ」という動詞はあるけれども、「学び」という名詞はもしかしたら国語辞典にはまだ登場してないかもしれないので、教育の世界の用語ではあると思いますが、是非ご教授いただきたいと思います。少しピントが外れた質問かもしれませんが。

5.3 「対話」の持つ可能性

質問者C：大変関心をもつてうかがいたものが汐見先生、それから、佐藤先生のお話をうかがいながら大変共感する部分が多かったということを思います。佐藤先生につきましては本校にも来て頂きながらいろいろとご指導頂いておりますが、汐見先生のお話の中で、今後の教育の子供たちに対してといいますか、我々自身が基本的に考えなくてはいけないこととして「対話」

という概念を非常に強く出されていらっしゃいました。この対話というもののもっている可能性といいますか、今までの教育課程に従った伝達型の学習形態が基本的であったと思うのですが、将来的にも役に立つ、ここでやっておけば後で役に立つよと、そういうとらえ方から、いやそうではないと、基本的にその中にある、現時点のレベルの中での高まりあいといいますか、そういう可能性を秘めるものが対話ではないか、あるいは人間性の回復といいますか、それを含めた対話ではないかということをお聞かせ頂いたわけであります。佐藤先生がよくおっしゃっている話の中で、授業を公開しようではないかと、100時間、いやもっともつとというお話もありますが、あと1時間の授業、後で引き受ける2時間、一体それは何であるのか。まさにそれは多分対話であろう、その対話のもっている可能性といいますか、概念の深さといいますか、そこら辺のことを少しお話し頂けると大変ありがたいというふうに思います。お願いいたします。

金子：ありがとうございました。他にもうお1人か、お2人いかがでしょうか。

5.4 「学力が身に付いた」とは

質問者D：4人の先生方のお話をお聞きして大変共感する部分がありました。教育行政にいますと、ここで皆さんと話をしていると大変共感するのですが、教育委員会内の行政の方と話をしたり、また保護者や地域の方と話をすると、学力というものについての捉え方がずいぶん差があるなということを感じます。これを子供を軸にしながら、保護者や地域の方が理解し、そして、学校の先生方を勇気付けたいというのが我々の願いです。そこで質問なのですが、学力の定義と表裏一体になるかと思うのですが、今後考えているときに、何をもちて学力が身に付いたと我々は考えていけばいいのか、それを考えていくのは皆さんと共にかもしれませんが、その辺のご示唆をいただくと大変ありがたいと思います。今、学校は少人数指導とか、テストをやるとか、手法が自己目的化していくところが多々あります。その辺をからめて是非先生方の考えをお聞きできたらありがたいと思います。よろしく願いいたします。

金子：ありがとうございます。もう1人こちらの方。

5.5 習熟度別・少人数指導の効果について

質問者E：最後の佐藤先生のお話の中で、習熟度別の指導が実はそれほど効果について確証がもてるものではないというお話があったのですが、これは行政の関係者からみると、「えーっ」という感じの話ではないかなと思いましたので、その点をおうかがいしたいと思います。わたし自身も行政の場にいまして、効果があると思いつつ、一方で先ほど先生がご指摘になった格差が一層広がるのではないかなという懸念と、もう1つ、本来学校がもっている共同学習というあり方の中で培われる力を実は否定する仕組みではないかなという懸念はあると思います。ただ実際に習熟度、あるいは少人数の指導というのは特に現場から非常に評価が高い、もっとやってくれというふうにいわれていますし、また一般に家庭保護者の方からももっとやってくれという声が非常に高いものです。それは単に先生方から見たときに、これは私個人の考えですが、先生が、楽ができるということだけではなくて、おそらく先ほど汐見先生とか秋田先生がおっしゃっていたような対話あるいは教師と先生の教育という営みの中での人間対人間の関わりというものがもしかしたら、そういった少人数の中で培われるという可能性があるのかなというふうに私個人は思っています。そこで、先ほど佐藤先生がおっしゃった主旨についてもう少し詳しく教えて頂ければありがたいということと、今わたしが申し上げたような観点で他の3人の先生方から何かご意見頂けたらありがたいと思います。よろしくお願いします。

5.6 質問内容のまとめ

金子：ありがとうございます。それでは時間の関係もありますので、この辺でご質問を区切らせて頂きます。多分、いくつかの質問はそれぞれの特定の先生の発表に関わっていたと思いますが、ただ、一般的なご質問もいろいろあったと思いますので、それぞれの先生にご自分の考えられたところで結構ですので、ご質問それぞれについてお答え頂きたいと思います。

もう1回整理しますと、1つの問題は用語の問題といますか、これは非常に重要な問題で基礎的な概念といますか、学力、基礎学力、あるいは基礎的なスキル、あるいはわたくしどものセンターの名前にしております基礎学力、これは英語で言いますと、“Core

Academic Competence”というふうに書いておりますけれども、こういった用語は、何が何を意味していて、我々は実は何を狙っているのか、これは非常に重要な問題であると思います。これが1つのご質問でした。

同時にこれはどの概念を使えば、何ををもって目的が達せられたというふうに考えるのか、これも非常に重要な問題でありまして、教育というのは夢を語るだけではなくて、実際に何か成し遂げなければいけないわけでありましょうから、何ををもって学力が達成されたのか、これも非常に重要な問題であったと思います。その概念の問題とそれを、いってみれば達成がどのようにできるのかという問題です。あるいはどう測れるのかということにもなるかと思えます。

それから、もう1つ、これはラーニングと学びと、多分これは学校でやる学習と自立的な学習、それから、様々なその態度、その中で子供がどのようにそれに関わるのかという問題に関わる問題であったと思います。このような、学びの問題というのがもう1つの問題としてありました。

それから、4番目の問題は、教育の中では対話というものは重要である。それはどのような意味で重要であるのかというご質問であったと思います。これは特に汐見先生が最後に、今までの学習のモチベーションというものが欠けている、これを回復できるのは対話ではないかというふうにおっしゃっているわけですが、どういうふうにして今欠けつつある子供の意欲というものをどこから回復するような糸口を見つけるのかという意味では非常に重要な問題であろうと思います。

これに関わりまして最後に、具体的に、制度的には習熟度別の学習、あるいは少人数の学級、こういったものは実はこういった意味でも重要なのではないかと、それは佐藤先生、あまり効果はないのではないかなというふうにおっしゃいましたけれども、それはどのような真意であったのかということであったと思います。それぞれのポイントについて、それぞれの先生から少しずつお答えいただければというふうに思います。まず、汐見先生からお願いいたします。

6 汐見教授の回答

6.1 対話型の学力について

6.1.1 人に相談する能力

汐見：大変大事なご質問がたくさん出たような感じが致します。それぞれ関連していると思いますので、関連付けて簡単にお話しさせていただきます。わたくしの最初の話提供は、学力観を転換しなければいけないのではないかということだったわけですが、それでは端的にいうと、対話型の学力ということが構想できないのかという提案であったわけですが、その場合、私に対話とっているのは、まだ十分熟していないのですが、少なくとも3つくらいの内容を少し考えていたわけですが。例えば、具体的なことで申しますと、ある小学校でこんなことがありました。入学した1年生がしばらくして、ある子供が家に帰ってきて、お母さんにこう言いました。「お母さん、どうしてわたしを幼稚園にやってくれなかったの。」その子は保育園からいった子なのです。今日、恥をかいた、先生にしかられた、と言うのです。どうしたかという、テストというものがあつた。その保育園ではわからなかったらいつでも相談するのよ、と教えられた。いつも何かあつたら集まってワイワイガヤガヤするというのが、その保育園で訓練された態度であつたのです。学校でペーパーテストを受けたときにわからなかったの、当然隣の子と相談しようとした。そうすると、何しているの、自分でやるのよ、と言われて先生に叱られたというわけです。幼稚園から来た子は全部自分でやっていた、と言うのです。私たち恥かいたというふうに言ったという笑い話があります。

そのとき、わたくしは、これは大変なことであるというふうに思いました。わからないときに一番大事なことはまず人に相談する能力ではないかと思います。あるいは人に上手に知恵を貸してやるというか、そこで問われているのは、個人の才能として何かを解くよりはわからないときに上手に他者の力を借りたり、他者に力を貸すという方がむしろ社会に出たときに生きる基礎力となるわけです。そのときにあの子は上手に人の力を借りているということが評価されないとしたら、それは基礎学力としてきわめておかしいものではないかということです。

例えば、私は幼児の子と関わっていますが、幼児の中には人ができたらとても喜ぶ子がいるのです。何々ちゃんてすごく上手なんだよ、と言います。逆に、何々ちゃんがこんなこと叱られてぼくも悲しかったという子もいるわけです。これは人間が社会を形成していくときの基礎能力であると思っています。先ほどのルソーのピチエというのはそういう意味で人の喜びを共感し、人の悲しみを同じように悲しむ能力、それを岩波文庫などでは「憐憫の情」などと変な訳をしていますけれども、共感共苦の能力です。実は競争させられるとなりますと、人ができたときに素直に、すごい何々ちゃん、と思うのではなくて、それができない自分が悔しいとか、自分の能力を卑下してしまう。つまり、自意識の方に戻っていつてしまうと、そのことによって共感し、共苦しながら社会というものを底辺で最も強く支えていくという力を身に付けなければいけないのが削いでいかれてしまう。それで自意識が高くなってしまうという、そういう学力形成のあり方というのは根本的に考え直さなければ、いくら基礎学力とか何とかいっても私はむなしいだろうと思っているわけです。そういう、人ができたとき一緒に喜んだり、人がわからないとき、一緒に悩んでやるというそういう力がまず基礎学力のベースではないか、それが対話型の学力の1つのイメージなのです。

6.1.2 対話型学力の観点から見た習熟度別指導

それから、習熟度別と関連していいと思いますけれども、私も習熟度別クラス編成というのはかなり疑問があります。実はわたくしは長く塾の教師をアルバイトとしてやっていたことがあるのですが、そのときに成績の違う者同士が一緒のクラスにいるという方がおもしろい授業ができるという体験をしてきました。わたしの場合、数学に限った例ですが、必ずグループを組ませます。一次関数をやるぞといったときに一次関数というのはこういうものであるということをおる程度説明します。説明した後、それがわかったかどうかということはいくつかの例題を解かせるのですが、そのときにグループでさせます。そのグループの中で、わかった者はわからない者に教え合いするわけです。わたくしには聞かないというのがルールです。グループの中で相談してやります。グループが全員わかるまで皆でワイワイしてやる。その間、わたくしはグルグルまわ

るだけで、わからない場合、個人的には聞いてよいぞということでやります。そして、あまりにもわからないグループが多すぎると、わたしの説明が悪かったのだ、ということでもう一遍戻ってやります。それから、かなりできる人でもうグループができてしまって時間を持て余している人にはドンドンこれやれ、これやれと先にプリントをさせるわけです。そういうやり方をしていると、グループを勝手につくらせると成績の大体似た者同士がつくられてしまうという問題があるのですが、大体4、5人ぐらいだとなかなかおもしろいグループができます。このときはむしろ成績が違った方がおもしろいのです。そういう人に説明する能力であるとか、人に上手に説明を受ける能力というのは私たちが教えるよりも子供はすごくわかるのですね。それが例えば、学力ではないか、そのときに同じ成績の者同士でやっていたら、かえってつまらないですね。そういうやり方はもっと多様にあると思うのですが、どうしてそういう方法を開発しないで、すぐ習熟度別というような安易な方向にいつてしまうのか、それが疑問です。そういう意味で、対話型の学力というのはそういうことを含んでいます。

6.1.3 万葉集の解釈の授業例

それから、私の関わった中学生の国語の授業で、例えば、万葉集をやるときに、「今から万葉学会を始めます」と先生が言って、万葉集のある歌をどう解釈するかということのある程度説明した後、グループで学習させます。そして、その解釈についてグループごとに発表し合い、それをまた持ち帰ってということを繰り返していつて、最終的に出てきたところをみんなで、文章で書き合ったということをやっている授業があります。中学3年生くらいになりますと、その解釈のレベルは本当の学者の学会の水準にまでいくのではないかと、というくらいのもものがたくさん出てきます。そういう自分の思ったことを素直に出しながら先生の解釈などというものはどうでもよくて、一生懸命自分で考えていくということ、それを他者に説得的に示すというようなことがやれると、子供というのはすごい能力を発揮する。それまでに知識がたくさんあるかないかということはほとんど関係ないわけです。それまでの知識の既有的量があまり関係なくなるような、そこでおもしろい議論ができ、対話ができるというのが1つ

の学力ではないかと。

6.1.4 対話型学力の拡がり

さらに私は、対話と言ったときに例として出したのは、例えば、森と対話できるとか、田んぼと対話できるとか、歴史と対話できるとか、そういう何かに興味をもって、あるいは川に興味をもってどんな魚が生活しているかと調べまわって、要するにいろいろな知識をもった子がいて、その子が川といろいろなことを対話できるという、そういう自然との対話の能力であるとか、最終的に宇宙と対話するということまで考えた、そういうものを含んで対話型学力ということを考えているわけです。熟していないのですけれども、そういうことを考えるとその基礎学力といった場合に、従来の3R'sというのではなくなるであろう。それも大事かもしれませんが、例えば、ちょっとしたことを相談するとか、わかったことを人に上手に伝えることができるとか、上手にグループを組織できるとか、そういうことも当然入ってくるということです。まだわたくし自身が熟していないので、これこそが基礎学力であるとはなかなかいえませんが、従来の3R's的な基礎学力から脱皮しなければいけないことだけはいえるのではないかと思います。

6.2 学力の比較について

それから、何をもって身に付いたといえるのかということなのですが、先ほどの佐藤先生の話に全く共感しておりまして、自分の書いたものの中でずっといつているのですが、学力を比較するということは厳密にはできないのではないかと、昔に比べて落ちているとか何とかということは比較するということは厳密にはできないのではないかとということを何度も書いているのですね。もし学力を比べるとしたら、学力というのは学校の中で、何点とれたかということが最終的な目標ではないはずなのですね。学校で学んだことが社会に出たとき、その後、生きていくときにどう生きてはたらいてくるかということが目的なわけです。そうであるとしたら、例えば、中学1年で習ったことが、その人が20歳になったとき、30歳になったときにどう生活しているのかということを測らなければ学力を測ったことにはならないという気がするわけです。そうする

と、1960年代に中1だった人、1970年頃に中1だった人、1988年に中1だった人がその後、10年後に学んだことをどういうふうになさして生きているのかというようなことをもし測る方法があるのであれば、やはり昔の子供の方がよく定着しているよねとか、そのようなことがいえるかもしれませんが、そうでない限り、そのときの授業の上手・下手みたいなことは評価され、比べられるかもしれませんが、あまり厳密に比べたことにならないのではないかと、わたくしは先ほど、もう家の息子なんかは計算するということに重き意味をもっていないということを言いましたね。それは周りをみても計算している人をみたことがないからですね。計算機があるのになぜ覚えなければいけないと思ったら、学校で計算を勉強してもその後、一生懸命覚えようという社会的な動機が弱いわけです。それで、20年前の子供と比べたら多分計算力が落ちているであろうとしか思えないわけですね。確かに落ちていると思うのです。落ちているから今の子供は、学力はないと言えるのかということ、そんなに単純なことではないと思うのですね。

そういう意味で私は今のやっているような学力調査で学力を測ることができることは思わないほうがよい。それよりも、社会に出たときに社会的ないろいろな問題にどれだけ関心をもっているのかとか、自然との発見にどれだけ知識を求めようとしているのかというOECDのやっている調査の方がむしろ学力の調査としては真っ当なのではないかというふうに個人的には思っているということです。

6.3 「学び」について

学びというのは、佐藤先生たちが提案して広がったと思うのですが、これは勉強というのが本来変な言葉であるという理由で出たのだと思いますね。元々勉強には学習するという意味はないわけですね。強いて勉めるという意味しかないわけです。わたくしは強いて勉めなければいけないこともあるから、勉学という言葉もときどき使いますが。今は競争だという何かで尻を叩いて強いて勉めさせるという時代ではない。それは東アジア型の教育の典型であるという佐藤先生の問題提起があって、それにみんな共感して勉強に替わる言葉を探して中で出会ったのが学習といってもよいのでしょうかけれども、昔から日本語で学ぶと

いう言葉があるわけですから、それでこれを名詞化したというふうに考えています。

7 荻谷教授の回答

金子：それでは荻谷先生よろしくお願いいたします。

7.1 学力の定義と学力調査の意義

荻谷：一番苦手の質問がきてしまいました。4人中で、わたくしは教育学者ではないので、こういうことをちゃんと考えていません。わたくしはずっと学力の問題を「学力」という言葉を使わずに論じようと言ってきました。というのは日本語の「学力」の中にはいろいろな意味が込められてしまって、どう定義するのかという問題がすぐ出てしまうからです。「スキル」といったり、「ナレッジ」といっている限りはコンテンツのことが問題になりますが、「学力」といったとたんにそこにはいろいろな意味が関わってきます。もちろん、そういった意味が重要でないといっているわけではなくて、先ほどわたくしは自分のプレゼンテーションの中でもお話をしましたが、こういった問題を教室のレベルや1人1人の子供のレベルで考えるのとは違うレベルで問題とせざるを得ない。やはり、そういう文脈というものも他方であるのではないかと思います。それは制度とか組織の問題です。

OECDのいろいろな国々で行なわれている調査などもそうなのですが、何故こういうことが行なわれるようになったかということの1つの理由がやはり、われわれが税金というリソースを使ってパブリックスクールというものを運営しているということに尽きると思います。これが全くの民間の営みであって、個々人の1人1人の営みであればおそらくそういったことを数値で評価する必要は全くないでしょうし、お互いにそれぞれがどういうふうに学んだかということについてお互いが自分で評価すればよいのではないかと思います。しかし、公立の小中学校の先生方が65万人いて、そして、何兆円もお金を使って運営されている公立学校という場で、しかも日本の場合には非常に中央集権化していますから、学習指導要領というものがあって、その下で検定教科書があると、わたくしは学力という言葉を使う替わりに指導要領に書かれている

内容がどれだけ定着しているのかを調べましょうということについて、ペーパーテストでできる限りのことはやってみようと、そのことが確かに20年後に意義があるのかなのかということは汐見先生がおっしゃる通りで本当にそれがわかればよいわけです。しかし、20年待っている間にももしかしたらパブリックスクール、つまり公立学校の果たす役割というものが、どれだけきちんとできているのか、税金に見合ったものなのかどうかということが点検できなくなってしまう。少なくともそういった意味での納税者の1人1人に対して公立学校が果たす役割というものを明示する必要というものがあるであろうということが、わたくしが制度レベルということで再三いっていることです。

ですから、一見対立しているようにみえるかもしれませんが、全然対立しているわけではなくて個々の、1人1人の問題というものを考える立場と、それから、それをナショナルレベルで考える場合の問題点というものをどういうふうにもう調整というか、どういう形で議論をかみ合わせていくかということが問題なのであって、その2つを全く切り離したまま論じても無駄であると思います。ただ一方で私が今お話している視点も教育学の議論からすると、きわめて非教育学的な教育的な議論かもしれません、お金の話をしておりますし。それから、指導要領というのはそれ自体、評判が悪いですから、そういう文脈を越えた議論というものが今まで日本の教育委員会はしてきたわけですが、しかし、厳然としてこういった公立学校の制度がある以上、それに対してやはり何らかの見解なり、見解をもつための資料なり、データなり、情報なり、エビデンス、先ほどのシュルマン先生の話でいえば、まさにエビデンス、その部分もやはり必要なことだと思います。

その限りで、このCOEでおそらく、いわゆる今まで使われてきた段階レベルの学力調査が違うものも開発していこうということを我々今やろうとしていますから、そういうことで汐見先生がおっしゃったような対話とか、そういうものも含めた何らかの力というものもこれから議論していけるのかもしれません。ただそれはわたくしの専門外であるので、わたくし自身はそういった議論には極力、専門外であやふやなことは言わないようにつとめていますので、申し上げないようにします。従って、わたしは学びという言葉は使いません。学習で一貫しております。それから、学力と

は使いませんが、省略して言うときには学力という言葉を使ってしまおうのですが、わたくしが言っている意味は国が定義した制度として税金をかけてやっている内容がどれだけ個々の子供たちに身に付いているかどうかということ調べることを意味ということで学力という言葉を使っています。ですから、基礎学力は何かということに対して概念的には答えられないし、定義はできないのですが、少なくとも公立学校で、税金で運営されている学校で子供たちのかなりの割合がしっかり身に付く、そして、それが何らかの社会のコンセンサスにおいて、少なくとも、いろいろな意見があるにしても現状において学習指導要領というものが存在すること自体はそういったコンセンサスを我々は前提にしているわけです。そしてそこに税金を使って学校を運営していることについても少なくともコンセンサスを前提にしているわけです。ですから、そこでコンセンサスとして得られた内容がどこまで定着するのか。私は少なくともきわめて限定的な意味でそのことを指して基礎学力とよびたいと思います。ですから、これは学問的な定義ではありません。あくまでも制度のパフォーマンスをみる上での操作的な定義です。ですから、教育学的な意味はいささかも含まれていません。それを含めて頂くのは他の方々の役割です。

7.2 習熟度別について

ただ1点、習熟度別についてはすこし佐藤先生と私とは見解が違います。これはわたくしの意見というのではなくて、少なくとも社会学の研究の中でいわれている習熟度別についての効果について、今まで日本ではあまりありませんから、アメリカの研究の例ですが、アメリカの社会学者で、何年か前にアメリカの社会学会の会長をやった方で教育研究をやっている、ノートルダム大学の先生ですけれども、ハリナンという人がいるのですが、彼女がアメリカで行なわれてきたトラッキングとか、アビリティ・グルーピングのいろいろな研究をレビューしました。そして、そこでどういう問題点があり、どういうメリットがあるのかということと比較考量しました。そこでわかったことは、これは当たり前といえば当たり前なのですが、1つの答えはないということです。よいか悪いか単純にはいえないということです。当然ながら使われる学年の段階によっても、どういう教科で、どういう使い方、どうい

う目的で使うのかによっても効果は全然違います。悪い習熟度別もあればよい習熟度別もある。これは何もいっていないに等しい答えであるのですが、ただその中で、それがいかなる条件の下でならばより弊害を少なく、よりメリットを大きくすることができるかということを目指した研究が進められています。おそらく、アメリカの場合にはトラッキングという言葉が使われていますが、トラッキングは小学校とか早い段階から進んでしまっただけでその弊害が指摘されたために今、デトラッキング、すなわちトラッキングをなくす運動というのが始まっています。この10年くらいそういったことをやってきたわけですが、逆に今度はデトラッキングを進めてきたことの弊害が研究で問題になっています。ですから、そこには単純な答えはないと思います。ただそれを最初から習熟度別という手段を封じてしまっただけでやることで本当に今の日本の教育が、活路があるのかどうかについては、私は少し疑問をもっています。

こないだ佐藤先生と一緒にフィンランドに行きましたが、1クラス16人くらいなのですね、そういうところで授業をやっているだけで習熟度はいらなくなるのかもしれない。しかし、日本の学校は中学校いくと30数人、高校にいったら30人の後半ですね。そういうところで授業をやるのと全然リソースが違います。ただ一方は500万人の国民の国家で、日本人は1億2,000万人もいますから、全然リソースが違うわけですが、そういういろいろな教育の他の条件と絡み合う中で、1つの方法として習熟度別ということに対してそれを禁じ手にする必要はないのではないかと思います。ただ始まったばかりですから、これに対して一体どういう弊害があり、どういう問題点があるのかということをもっとリサーチベースで、クリティカルにバリデーションしていきながら改善するしかない。残念ながらわたくしは社会学者なので、プロスペクティブなことは言えません。あくまで、いつも反省的なことしか言えませんから、そういう意味では将来の展望で元気になるホープというものを皆さんに提供できないのですが、しかし、現実をみながら、改善すべき点については、やはり、そういった研究というものが1つは役に立つのではないかと思います。以上です。

8 秋田助教授の回答

金子：ありがとうございます。それでは秋田先生お願いいたします。

8.1 学力のとらえ方

秋田：まず学力という問題ですけれども、どうとらえるのかというよりは私は子供の視点というのでしょうか、発達心理学がもともとの考えでやっていますので、学力というものを多様な視点から、例えば、ベイシックスキルズでみるのがいけないのかというと、それからこれから求められないのかというと、わたしは、それはそれでやはり、必要な視点の1つではないかと思っています。ただし、それから、アカデミックなベイシックスキルズとか、基礎・基本といわれる場合には、今の教科とかなり結びついているわけですよ、その教科がどれだけできるかという概念になります。例えば、ここのセンターが出しているようなものやOECDが出しているものというのはコアコンピタンスという考え方をもう少し教科とぴったり一致したものではなくて、もう少し将来の生涯学習社会を考えたときの教科を共通にしたり、それから、教科をまたがったりするかもしれないけれども、これから生きていくために必要な力というものを測るというか、育てることが必要ではないかというような視点からとらえていると思うのです。これは多様な視点からみるということがきわめて重要でありまして、1つの次元から子供の能力というのをみていくということが最も恐ろしくて、多様な軸から何が起きているのかということをもっと問うていくということに、学力の問題の意義が1つあるのではないかと思います。

心理学ではベイシック・アビリティというのとコンピタンスというのを分けています。それはレジメの方に少しだけ書きましたが、アビリティというものは例えば、テストができた、すなわちエイブルですが、そういう現在今みえている力をアビリティというわけですが、それに対してホワイトという人がいっているものですが、コンピタンスというのは潜在的な可能性ですね。教育や他者に開かれて他者から引き出されて出てくる可能性です。よく例でいうのは、赤ちゃんというのは、アビリティは低いのです。しかしながら、コンピタンスは多様なコンピタンスをもっていて、それは

どういう環境で、どういう関わりをするかということによって引き出されてくるものは非常に豊かなものがあるわけです。そういうものの見方というのでしょうか、そういうものが学力の場合もそうであると思うのですが、アビリティでみるのか、コンピタンスでみるのかというときにわれわれはコンピタンスでみていきたいというふうに思います。

荻谷先生は学力というものを語らないとおっしゃったのですが、わたしは基本的に学習ということによって子供のことをみていきたいというふうに思っています。学力というのは一時的には次の学習をみる1つの手立てとして非常に有効ですけれども、それは次の教育の可能性のために常に開かれていかなければならないものであるというふうに思っています。やはり、ベシックスキルズは学力と関わっていると同時に、学んだ力という、過去のことを指すことが多いのに対してむしろ、コンピタンスというのはこれからの学びの力というのでしょうか、意欲とか、学ぶ可能性の力を測ろうとしたり、探ろうとしているのであれば、そこが大きな違いではないだろうか、先ほど荻谷先生も言われたように、そういうものを私たちが新しい理念の下にもう1度みでみることで、子供の可能性というのも考えることができるのではないかと。

例えば、よくいわれるのは、心理学では転移という概念を使います。転移というのは1つのところで教わったものが他に利用できるということです。それを信じて学校の先生方は授業をやっているのであると思うのです。教えることがその後、どれだけ役に立つか、しかしながら、そうそう役に立たないということも一般的にはいわれているのは事実ではあります。しかし、それは学力観、見方が違うのではないかといえます。例えば、我々がテストをして、やっぱり身に付いているとか、身に付いていないとか、大人が利用してほしい観点でみているわけですね。ところが、実は子供はその学習をして、学んだものを自分の必要なところで、自分の使い方で似たもののところでは利用できているかもしれない。それを我々は見落としている可能性があるのではないかと、そういうこともいわれているわけです。学力というのを私たちはどう定義するかといえ、多様な形の定義を模索しながら、むしろ子供の可能性というのはどのようにすればみていくことができるのかということが子供にとってはありがたいのです。大人が決めたある1つの次元における意味で、今の子

供は学力が下がっているとか、どこが弱いとかいう見方ではなくて、みてくれるということが重要なことではないかというふうに思っています。

そのコンピタンスというのは先ほど言われたように、汐見先生がお話になった対話ということともつながってくるというふうに思います。その対話力というのでしょうか、どういうふうに関わるかというのもこれからもたらされてくる必要な力であろうと思うのですが、私は学校教育における、その対話という概念の誤解というのが結構あるのではないかと思っています。対話というのは話し合いであったり、元気にグループ活動しているのが対話であるという発想、グループ学習ですね。それは違うのではないかと思います。最近とてもすてきな授業をいくつかみせていただきました。それに共通するのは、例えば、対話というのは本当に学習する対象に対して対話ができているのか、例えば、国語の授業で、あるものを学ぶというときに、黙っていて会話がないのです。でもテキストとの対話はある。1人1人が本当に学ぼうとしてそこにはテキストとの対話がある。そういう対話があつてこそ、初めてそこで話し合いをしたときに友達との対話も成り立っていくのです。ところが、そういうテキストとの対話なく話し合っているものであったり、そういうものを対話としてとらえていく誤解というのが、学校の中でないだろうか、そういうことを思ったりします。

8.2 「学習」と「学び」

次の指摘の学習という概念というところは佐藤先生が詳しく話されると思うのですが、政治的な意味合いが強いとか、教育を変えていくときのポリティクスといえるのではないのでしょうか。今の学習と学びはどう違うのでしょうかというように、やはり言語が変わると見方が変わります。私は学習というのは非常に安定感があって、学びの方が動いている感じがしていてこれからを学ぼうというプロセスを表す概念であると個人的には思っています。動名詞というのは常に動いていく概念です。私自身は学びの様子として、「あっ、子供が学びだしたな」と感じたりします。授業をみても授業にいらけれども学びだしていない子供というのがいるわけです。学びだしているなとか、勉強しているけれども学び込んできているなというのでしょうか、状況として本当に深くそれに集中してきている

などか、やり切ったなというような、そういう様々なものが動名詞型の言語であるからこそとらえることができるのではないかと考えています。今までの学習という考え方の中で、そういうものがとらえられたであろうかと思うわけです。そういう意味で学びという言葉を好んで使っている、私なりに使っております。

8.3 習熟度別について

時間がありませんのですみません。最後に習熟度別ですが、私は、少し佐藤先生とは違って荻谷先生と似ているかもしれません。心理学の研究の中でも習熟度別の効果というのはアメリカでたくさん研究があります。あと効果があるというものはつきりしていません。ただ私が1つ言えるのは今やはり、実際に習熟度別にして効果がある学校はどうしてあるのかと考えてみたときに、1つは子供が安心していられる。今まで能力が低いと言われて落ち着けなかった子供が例えば、よくわからないという言葉が言えるような環境がつけられるという関係であったり、そういう参加ができるとか、先生と対話ができるということであったり、先生がより1人1人の子供の誤りというようなものに気を配れるようになる。そういうところが、それぞれの違いがよくみえるというところに、私は習熟度別にしていったときの少人数であるとか、居心地のよさであったり、教師の見方が変わるとか、そういうことが1つ意味を生んでいるのであろうと思います。だから習熟度別がよいというのではなくて、そこの様々な要因というのが習熟度別というような言葉の中に含まれているのではないかとことです。それを1つの習熟度別がよいというようなメソッドというのでしょうか、やり方にしないで、やはり、荻谷先生が言っていたように実証して、どういう習熟度が効果があるのかとか、逆に言えば、効果のないのは何かというようなことをきちっとみていくことが必要であるのではないかと思います。また、基本的に異質なものであるというのが対話しやすいという、次元のことがありますので、やはり、そういう異質の中で安心していれるような学習集団をいかにつくるかということを議論するのが一番必要なことかなというふうに思います。以上で終わります。

金子：それでは佐藤先生お願いいたします。

9 佐藤教授の回答

9.1 「学び」とは何なのか

佐藤：かいつまんでやります。まず先ほどお話があったように「学び」という言葉の言い出しっぺです。10年くらい前でしょうか、最初に学びという言葉を使い出しました。そうすると、新聞も雑誌も全部そのようになってきて、あれよあれよという間に文部省もそうになってきたというのが驚きです。そんなふうにしていう意図でやったわけではありません。

わかりやすいといいますと、明治の最初の時期から「ラーニング」というのは「学習」と翻訳されてきたのですが、その学習という言葉がついぞ定着しなかったのです。もちろん、専門書だとか、行政用語では学習といつてきましたけれども、子供たちや、教師たちでさえ、普段「学習」という言葉は使わなくて、「勉強、勉強」といつてきたわけですね。この状況を転換する必要があるというのが一番大きな意味でした。勉強の文化とラーニングの文化というのは違うのではないかとことです。その意味で先ほど秋田先生も言ったようにラーニングという言葉は活動形ですので、やはり、活動形がみえるような形で学びという、日本語の活動形を使ったわけです。ですから、ぼくにとっては同じラーニングでも学びと学習は違いありません。学びがこれで、学習と違うなどといわれると余計おかしくなってくると思います。つまり、同じことを指しているわけです。

学びとは何なのかということなのですが、学びの伝統についていうと、個々の文献を調べてみますと、1つはコミュニケーション、先ほどは対話というキーワードになっていますが、対話としての学びの伝統と、それからもう1つ、修養としての学びの伝統がありますよね。ですから、ぼくのもっている学びのイメージというのは、1つは対話、例えば、教育内容との対話、それから、自分と他者との対話、教師を含めたそれを理解する他者、そういう対話です。それから、自己との対話、それによって絶えず意味の世界が構成されていくことです。絶えず更新されて広がっていくという、そういうふうなイメージであります。勉強と学びとの違いというのは、これまでの東アジア型の学びというのはある種、出会いと対話が非常に限られているわけですね。教科書の知識をただ覚えるとか、あるいは技

能を修得するという、マスターするといった方がよいと思うですね。そういう出会いと対話をより豊かにするのが学びの経験を豊かにすることというふうに考えています。

もともと勉強に学習の意味がなかったというのは汐見先生がおっしゃったとおりで、これは明治20年代くらいから定着するわけです。もともと勉強という言葉の意味は無理をすることです。もともと無理があることという意味ですから、つまり、ある種の日本の近代の学校が提供してきた学習、まさに学習は、無理があったということに対するある批判の言葉であった。どういう無理かということ、教育内容のことをいってみれば、欧米の文化を基本にカリキュラムを組織しましたから、日本の教育の伝統との間に齟齬があるわけです。それから、明治20年代くらいになりますと、中等学校での競争がスタートするわけですね。大体明治20年か30年くらいから、今で言う、何千題というようなドリル問題が出てくるということがありまして、そういうのを指しておそらく勉強とよんだと思うんですね。もともと無理があるといっているのが、無理が通ってそのまま、そっちが表舞台に出てしまったような、そういうふうに勉強という言葉を理解しています。

「知」という言葉が出ましたが、ぼくも「知」という言葉は警戒して使った方がよいと思っています。今教育界や教師たちがよく「知」といっているのはナレッジです。それはむしろ知識といったほうがよい。最初に知と翻訳したのは多分間違いないと思いますが、20年くらい前であると思うのですが、フーコーというフランスの哲学者の、フランス語でいうとサボワールです。そのサボワールを翻訳するときにナレッジとかノウとかと少し意味が違うので、知という形をあてたのだと思うんですね。それがいつの間にかどんどん広がったというのが実際であると思います。

9.2 「学力」の定義

元に戻ります。まず学力ですけれども、わたくしはあまり話を難しくすることはないと思います。学力というのは元々、アチーブメントの翻訳です。ですから、アチーブメントという事柄に限定して定義した方がよいであろうと思うわけです。アチーブメントというのはわかりやすいと思いますと、教育内容の到達のレベル、あるいは理解のレベルを示すといったらよいのでしょ

うか、達成のレベルですね。ですから、これはテストで測定されます。テストで測定されないアチーブメントというのはありえません。学力という、力という内容をここにくっつけているからいろいろな議論が出てくるわけで、つまり、測れない学力があるとか、そういうことを言い出すわけで、そういうふうにすればするほど議論は混乱しますので、むしろアチーブメントとして使った方がよいのではないかとというのがぼくの提案です。ただし、測定したものが力をもつというのは、これは社会的ファンクションです。これはまた別の意味で議論した方がよいということです。力の方に関しては、ぼくの本をお読みください。『学力を問い直す』の中で学力というのは貨幣であると定義しています。つまり、ソーシャル・ファンクションとして貨幣と同じように機能するということですね。しかし、学習や教育を議論するときにはきちんと測定できるアチーブメントとして限定した方が、混乱が起こらないというふうに思っております。

従って、ぼくは学力調査に賛成です。ここで重要であるのはなぜ調査をするかということです。それは学校の教育の機能を改善するためですね。それから、先ほどありましたように教師が責任を果たしているかどうかということを絶えず自己評価する必要があります。ぼくは教師の責任、公的責任というのは授業にあるとは考えていません、子供たちの学習に責任をもっていると思います。すなわち学びですね。教師が自らの責任を教室において子供たちの学びの実現において、ある教育内容の理解というものに到達しているのかどうかは絶えずチェックすべきです。それは荻谷先生がおっしゃった通り、教育は公共的な責任の名において行なわれているからです。そのチェック機能を自らもたない、あるいは学校ももたないというのはまずいと思います。そういう意味でテストはやるべきである。しかし、テストのために教育をするのは、これは本末転倒です。やはり、テストは学びの結果であって、教師の責任はテストにありません。学びの経験をより高いものに、より質の深いものに、より全ての子供たちのものにするのが教師の責任であると思います。

9.3 習熟度別指導について

習熟度についてだけ最後に言います。先ほど言ったことをもう1度言いますと、習熟度別指導が効果的で

あるということを実証する確かな証拠はないと言ったのです。様々な調査が行なわれていますが、どういことかとわかりやすくいいます。その前に、何故習熟度別が一挙に普及したか、これをむしろ問題にしたい。それは、日本の教育は悪平等であるということですね。習熟度を入れることはタブーを越えることであるという宣伝がいっぱいやられました。ご存知でしょう。しかし、考えてみてください。日本ほど習熟度別やっているところはないですよ。塾は全部習熟度別です。高校は全て輪切りです。こんな国はないのです。高校の分け方はアメリカのトラッキングなんて代物ではありません。この事実からスタートしない限り、日本は悪平等な国ではないという議論を信じません。アメリカにしろ、ヨーロッパのどのような国にしろ、トラッキングを入れている国にしろ、これほど能力で分けている学校教育をやっている、全部入れますと学校教育だけではありませんが、そういう国はないわけです。その事実をまずは前提にしながら議論しなければいけないということです。それから、習熟度別の問題に関してはこのように思います。例え、それがあある種の学力の向上をもたらしたとしても学校の目的は学力の向上だけにあるわけではないわけです。学校の中心目的、特に公立学校の目的は民主主義の実現にあるわけです。民主主義の実現というのは多様な人々が多様な能力をもった人々と共に生活し、ともに学び合い、可能な限りすべての子供の持つ学習の権利を保障するということです。そのためにどういう方法を採用のかということが出てくるのであって、最初から学校の目標は学力の向上であるというのではない。我々の勤めているところは工場じゃないんですから。人が生きている場所なのです。しかも、未来の社会を準備する場所です。この前提が必要だと思います。それから、習熟度別が効果的である場合と効果的でない場合があります。これは、わかりやすいいいますと、マスターする内容と理解する内容、これは違うでしょう。それから、授業が一斉授業の場合と、それから小グループによる共同学習を基本にしているのとは全然違ってきます。日本の授業形態は一斉授業が多いのと同時に、実は個人学習の時間が多いのです。中間形態の共同学習が少ないのです。ただこの学習形態がどうであるかによって有効性が決定的に違ってきます。そういうコンテキスト、それから、先ほどやったように教室の規模ですね。これによって変わってきます。なおどんなふうに行った

としても、どうしても援助を必要としているような子供たちが必ず数人はいます。それに対する、きちんと責任のあるケアは必要です。そういうのを混乱させない議論をすることが大事であると思います。

あと、最後に1点だけ。ぼくが習熟度別に基本的に反対な理由を理論的に言います。習熟度別を支えた理論があります。それは学習の進度は時間の関数であるというものです。キャノンという人が立てた原理であるのですが、つまり、できない子は時間をかければできるのであるという議論です。それからもう1つは、学習はステップを追うことによって可能であるということです。習熟度別はこの2つが前提になっているわけですね。これは有効な部分とそうでない部分があるということをお願いしたい。現在の教育内容というのはかなり高度化していますから、それが必ずしも当てはまらないものの方がむしろ多いのではないかというのがぼくの議論です。

10 総 括

10.1 なぜ学力問題は起こったのか

金子：はい、ありがとうございます。これから議論すべき問題がいろいろあると思いますが、今日の話を簡単に振りかえって考えてみますと、先生方の議論とご質問にポイントが3つあったと思うのですが、1つはなぜ学力問題というのは起こっているのかということであつたろうと思います。汐見先生は勉強するといひますか、将来のために努力するということをもはや実用性の観点から子供に説得できない、こういった昔式の、今までのパターンで子供に勉強を説得することができなくなっているのであるということをおっしゃいました。佐藤先生は学びからの逃走が起こっている、これは単に子供だけの問題ではなくてむしろ経済的な構造とか、社会的な構造からきているのであるというようなお話もあつたと思います。それから、何人かの先生が指摘されていたのは、新しい社会の中で、これまでの教科的な学習とは違った新しい能力が必要とされている、これもまた事実ではないかということであつたと思います。今までの学習はもう強制できない、もう一方で新しい能力が必要となっている。これは、我々が基礎学力の問題を問題とせざるを得ない重

要な背景であるということであると思います。

問われるといったお話であったと思います。

10.2 教育政策の問題

第2の点は、そうした新しい状況に教育政策は立ち向かおうとしているわけですし、文部科学省の教育改革はそういったことが問題意識になっていたと思うわけですが、それがどのように成功しているのか、あるいはどのような問題を生じているのかということです。これを秋田先生は第2の問題、すなわち第1の問題という副次的な学力問題に対処しようとして、その対処しようとした新しい政策が新しい問題をつくり出してしまっているのではないかというようなお話があったと思います。それは1つには文部科学省の政策が新しい課題のうちのどれをどう解決しようとしているかということが必ずしも論理的に整理されていないのではないか。これは様々な理由があると思いますけれども、そういった点があるのではないかということです。さらにその中で、学校や教師も非常に大きな戸惑いを感じている。それが学校の現実ではないのかというのが秋田先生のお話でした。

もう1つの問題は新しい学力観の指導の中で、何が現実に学校の中で起こっているのかと、データでみるとどういことがいえるのかというのが荻谷先生のお話でした。現実に学力その他のデータをみると1ついえるのは、これまでの伝統的な学力観に替えて新しい授業の形態をすると、これまでの伝統的な学力観では必ずしもついていけなかった子供たちが新しい能力をつくるのではないか、ゆとりのある教育をすれば今まで落ちこぼれていた子が落ちこぼれなくなるのではないかといった論理があったかのようにみえますけれども、実際はそうではない。伝統的な知識、学力、授業への参加をやっている子供の方がむしろ新しい授業についていっている。これは実は少なくともゆとり教育の狙いの1つは必ずしも実現されていないのではないか。同時に新しいゆとりのある教育の課程の中では子供の階層差といいますか、家庭でそういったゆとり教育の問題点を補完できるような家庭の子供はその中でむしろ利益を得ているかもしれないけれども、そうでない子供は実は得ていないのではないか、階層の問題が実は絡まっているのではないかといったご指摘もあったと思います。そういった意味での新しい学力観、何を目指しているのかということがあらためて

10.3 これから何が必要か

第3のポイントはそういった現状からこれから何が必要であるのかと、これから進むときにどういった問題を考えていかなければいけないかということであったと思いますが、第1の点は新しく必要とされている学力というものは何であるのか、これは言葉の定義の問題として出てきました。これは様々な言葉があったわけで、基礎学力ですとか、コンピタンスとか、様々な学力観がありました。これはやはり、新しく何が目的とされているのかと、その理念を考える上で非常に重要なことであると思います。ただ同時に佐藤先生がおっしゃるように何かやはりきちんと学習されている、アチーブメントしてとらえられるべき問題、これもやはりコアとして、一種の中心的部分として忘れることができないということもまた指摘されていたところであると思います。同時にそれは単に理念として語られるだけではなくて、何が達成されてなければいけないのかという目標が具体的に定義されている、あるいはさらにそれは測定されているということはやはり、非常に重要であるといったご指摘があったというふうに思います。これに関連しまして授業の形態、新しいどのような授業の形態がこれから望ましいのか、どういったところに展望があるのかというお話がありました。1つは例えば、フィンランドなどでは非常に少人数教育で、それが効果をあげているのではないか。

もう1つ大きな問題は習熟度別の学級が、意味があるのかどうかという問題です。これ自体はいろいろな問題があるようですが、ただここで汐見先生がおっしゃっていましたが、対話といいますか、教師と子供との対話、子供同士の対話がどのような形で意味のあるものであるのか、そういった環境はどうしてできていくのかといった点で考えればやはり、少人数教育、あるいは習熟度別教育というののもまた違う意味をもってくるのかもしれません。その前にシュルマン先生のお話でソクラテス型の教育という言葉が出ていましたが、これは基本的には教師と生徒が対話する、対話の中で子供が発展していく、子供といいますか生徒が発達していくという考え方ではありますが、そういったものは非常に重要で、そういった意味では対話というのはやはり重要であるというご指摘は汐見先生だけでは

なかったように思います。

こういったいろいろな点が指摘されていたわけですが、例えば、わたくしが感じますのは習熟度別の学級の件はわたくしどもの間でもいろいろと多少意見の違いがあったようであります。しかし、これ自体が理論的にどれが正しいのかということは、わたくしはどちらといえる問題ではない。これは先生方皆さんご指摘されていました。具体的にどのような形で行なわれるのか、あるいはそれをどのような形で評価するかということによって違ってくるのであると思います。ご質問からそういう話が出たのは非常におもしろいことです。実はこれまでの日本の初等中等教育は文部科学省がある程度形態を決めていてそれに従うという形でできてきたわけです。今、日本で非常に大きな問題が起こっているのと同時に、私は非常に大きな希望が生じていると思えますのは、様々な地域でいろいろな取り組みがすでに行なわれ始めていることです。習熟度別の授業もいろいろな形ですでに行なわれていると思います。そういったことがいろいろと行なわれて、そこから新しい可能性ができていて、それをいかにそこから学んでいくかということが我々にとって今問われているということであろうと思います。

シュルマン先生は基本的には子供の学習問題であるけれども、同時に学校や行政がいかに学んでいくかという問題であるというふうにおっしゃっていました。それは真にその通りで、しかも様々な試みがすでに行なわれ始めているのであれば、ここからいかに学んでいくかということがまさに今問われているのではないかと思います。しかも学ぶのはただ単にいろいろなことをやるだけではなくて、やはり、そこから客観的に何を汲み取るのかということを経験的に考えていかなければいけない、そのためのメカニズムが必要なのではないかと考えた次第です。

今日のこのシンポジウムは、ここにありますように、危機克服の展望ということでしたけれども、わたくしども研究者は、必ずしも展望がどこにあるかということを経験的に申し上げることができないわけです。しかし、今日、わたしどもはこう考える、それから、ご参加の先生方がどう考えるかということを経験的に交換することができました。さらにこれから可能になってくるのは、様々なところで行なわれた経験がどのような意味をもつのか、それをわたくしども研究者と実践をされている方々との間で話し合って、そこから、経

験から学ぶといえますか、学校ないし教育全体が学んでいく過程ができてくれば非常によいと思います。そういった意味で、今回のシンポジウムはその出発点となれば、わたくし自身は非常にありがたいと思います。多少遅れてしまいましたが、これで締めさせていただきます。発表された4人の先生方に拍手をして終わらせて頂きたいと思います。ありがとうございました。