

# 特集：「学力問題」を考える 「ゆとり教育」とは何であったか

平 沢 茂

(文教大学教育学部)

## Special Issue on the Problem of Academic Achievement in Japan; What is the Non-cramming Education?

HIRASAWA SHIGERU

(Faculty of Education, Bunkyo University)

### 要 旨

現下の学力低下論は「学力とは何か」「全ての子どもに共通に修得させるべき学力とは何か」という基本的な問いを欠いたまま進行し、「学力低下」がお題目として唱えられるという危険な現象を生んだ。本稿では、こうした事情を踏まえ、第一に国際学力調査は我々にどのような課題を提示したのかを探った。その上で、「ゆとり教育」の目指すところこそ、今、世界がスタンダードとする学力につながるものであったはずであったこと、また、それが我が国では忘れられつつある生涯教育(現代の日本で言われる生涯学習ではない)から導かれたものであったことを論証する。

学校週五日制が完全実施され、現行「学習指導要領」が公示されたときから、学力低下を危惧する声がマスメディアにあふれかえった。文部科学省は、その声に押されるように、いわゆる「ゆとり教育」を微妙に方向転換する姿勢を見せ始めた。

「学習指導要領」の最低基準化、夏期休業や放課後を利用する補習の実施、休日となった土曜日の授業時間の確保、等々。「朝令朝改」という言葉を多くの教育関係者から聞いたのもこのころのことである。

その後、後述する国際学力調査の結果が公表されるに至って、学力低下論者は「言わぬことではない」とばかりの論調で「ゆとり教育」を攻撃する論陣を張っている。あちこちの学校で、夏期休業等の短縮や2学期制の導入などが始まり、もはや「ゆとり教育」は気

息奄々といった有様である。

### 1. お題目としての「学力低下」

これについて筆者は、冒頭に述べた学力低下論噴出の時点で、既にあらかたのことは論じておいた(注1)。また、この論考を踏まえて、本紀要第12号には、今求められる学力とは何かについて、考察を進めた(注2)。

これらで共通して述べたのは次のことである。すなわち、現下の学力低下論の最大の問題は、主題である「学力」概念があいまいなままに放置されていることである。また、全ての子どもが共通に修得すべき学力とは何かについても整理された論争が少ないことである。その結果、「学力低下」は、まさに意味のないお題目のように巷に氾濫し、ある意味では民心を誤誘導している。

かつてヒトラーは「アーリア人は世界で最も優秀な人種である」という根拠のないお題目でドイツ人を誤誘導した。「大衆を信じ込ませるには大きな嘘の方が効果がある」と公言したヒトラーらしい扇動である。毛沢東による「造反有理」という根拠のあいまいなお題目もまた、紅衛兵を誤誘導し、多数の悲惨な殺傷事件を生んだ。

「学力低下」もまた、これらと同類のお題目として機能している。このお題目の流布によって、多くの人々の胸中に次のような根拠のない不安が宿るようになった。「今のままでは日本人の学力は地に落ち、国際社会から取り残されてしまう」「今の学校の授業だけでは、入試突破は難しい」等々。

こうした不安をかき立てた原因は、つまるところ「学力とは何か」「すべての子どもが共通に修得すべき学力とは何か」という根本的な議論が欠けていることである。全く議論されていないというわけではない。ただ、マスメディアはそれをほとんど取り上げないから、多くの人にはそれが届いていない。

こうして今や日本は「学力低下不安列島」となり、かつて日本中を大騒動に巻き込んだ「学テ（学力テスト）」が、「学力調査」と名を変えて、来年度から拡大実施される見通しとなった。授業時間拡大を図る子どもたちの学校滞在時間の延長、「学習指導要領」の見直し、地域運営学校（コミュニティ・スクール）企業による公立学校の運営など、学校を混乱させかねない政策は目白押しである。

## 2. 国際学力調査とは何か

「学力とは何か」「全ての子どもが共通に修得すべき学力とは何か」。この2つの議論が欠けていると筆者は繰り返し述べてきた。それが嘘でない証拠は、「学力低下」を声高に叫ぶ人々が、いわゆる国際学力調査についてほとんど何も知っていない、という事実を挙げれば事足りるであろう。紙数の関係も

あり、これらに関する詳細は他誌（注3）に譲るとして、国際学力調査における結果の何が問題なのかを考えておこう。

国際学力調査と称されるものには、次の2つのものがある。

### (1) TIMSS 2003

IEA（国際教育到達度評価学会 = International Association for the Evaluation of Educational Achievement）が2003年に実施した調査で、Trends in International Mathematics and Science Studyがその正式名称である。名称から判然とするように、数学と理科との学力に関する調査である。日本では「国際数学・理科教育動向調査の2003年調査」と呼ばれる。IEAによる調査はこれまで5回が行われた（注4）。第2回目までは、数学（日本で言う算数を含む）だけの調査で、第3回目からは理科が含まれている。

### (2) PISA

OECD（経済協力開発機構 = Organization for Economic Cooperation and Development）によるProgramme for International Student Assessmentのことで、2003年に行われた調査は、2000年調査に続く2回目の調査に当たる。日本では「生徒の学習到達度調査」と呼ばれる。2000年調査は読解力中心の調査で、2003年調査は数学的思考力、科学的思考力、読解力、問題解決能力の調査であった。次回2006年調査では、科学的思考力が調査されることとなっている。

さて、以上2つの調査で日本の子どもたちの学力は大騒ぎするほど低かったのか。詳細は先に上げた注3の文献をお読みいただくとして、この結果からなぜ学力低下が声高に叫ばれるのか理解できない。むしろ、筆者などはよく頑張っていると言いたいくらいだ。

この点について、加藤幸次氏が興味深いことを書いている。

「実に不思議なことに、学力低下といって

騒いでいるのは大人、特に、五十歳以上の“老齡”に近い人々である。(中略)明らかに、学力低下の問題は世代間闘争の様相を帯びている」(注5)。

加藤氏は、学力低下が必ずしも実態のある論ではないとの見解を示しており、この点、筆者もほとんど同じ認識に立っている。

### 3. 国際学力調査が指摘する我が国の教育課題

細かく言えば、PISAの2003年調査における読解力の結果は、考えさせられる課題を含んでいる。しかし、その課題は、授業時数を増やしたり、「総合的な学習の時間」を否定したりすることによって解決できる問題ではない。「総合的な学習の時間」について言うなら、内容としてはよりいっそう重視すべきとの結論が出なければならないはずだ。

PISAで問われたのは、単に文脈・論旨を読みとるだけではなく、「自分はどうか考えるかを自分の言葉で述べること」であった。「総合的な学習の時間」は、本来、こういう学力を育てようとの認識で設けられた時間であり、PISAの結果をとやかく言うなら、「総合的な学習の時間」をなくすなど、もってのほかと言うしかない。「総合的な学習の時間」について今ここで深入りは避けなければならないものの、次の点だけは言うておかなければならない。

PISAの全ての領域の調査結果で最上位グループに位置付いたフィンランドの教育課程は基本的に日本で言う「総合的な学習の時間」に類する内容で構成されている。

日本における「総合的な学習の時間」が、まだ十分な成果を上げていないのは、教師の「総合的な学習の時間」を指導する力が育っていないためである。

「総合的な学習の時間」を否定するのではなく、より効果的に進める仕掛けを考えることこそが、日本における教育課程の喫緊の課

題であると言ってよい。

TIMSSについても、ほぼ同じことが指摘できる。理数科の学力が低下したと騒ぎ回る人が多いのは、これまで繰り返し述べてきたとおりである。その根拠は、はっきり言っていないのである。これらの点についても、どうか注3の文献を熟読していただきたい。

### 4. 「ゆとり教育」が担うもの

いわゆる「ゆとり教育」のゆとりとは何であったか。それは「考えるゆとり」にはかならない。PISAの読解力調査の目的が「自分で考える力」を試そうとすることにつながる発想である。詰め込まれた知識を子どもが暗唱することに汲々とするような教育ではなく、知識そのものをじっくりと考えるゆとりを持った教育、それが「ゆとり教育」の根幹であったはずである。

日本の教師の口癖は「分かった？」である。それに対して、ヨーロッパの教師の口癖は「君はどう思うの?」「あなたはどうか考えるの?」であると言われる。PISAが調査したのはまさにこれであった。

では「ゆとり教育」はいったい、いつ、いかなる理由で生まれ出たのか。その根元は実に40年前に提起されていた。40年前と言っても学校教育関係者の多くは「はて、いったい?」と首を傾げるだけだろう。

40年前、世界の教育関係者に衝撃を与えたのが、生涯教育論である。生涯学習論ではない。ラングラン(Lengrand, P.)の生涯教育論である。ラングランがユネスコの国際会議でこれからの教育の在り方を生涯教育という概念で提起したのは、ちょうど40年前、1965年のことであった。日本でも、国の行政関係機関が出した1970年前後の文書を調べてみればそのことは一目瞭然である。各省庁がこぞって生涯教育関連施策を打ち出している。

この会議に出席し、ラングランの基調講演を聴いた故・波多野完治氏は、帰国後、ラン

グランの問題提起に「大きな衝撃を受けた」と語っている。帰国後、波多野氏は直ちにラングランの基調講演を日本語に翻訳した。この翻訳は、文部省の手によって今は懐かしい謄写版印刷され、国の機関に配布された。その結果、各省庁が生涯教育関連行政の先陣争いを演じたのである（このとき、文部省は、一部教育関係者の間にお門違いの反対論があったため、出遅れた）。

帰国後の波多野氏は、それまで専門としていた教育心理学分野の著作から遠ざかった。生涯教育を広く紹介すること、これを教育政策の柱とすべきだと説くこと、その2つが波多野氏のライフワークとなったことを知る人は多い。

波多野氏はなぜそれほどまでに衝撃を受けたのか。ラングランの生涯教育論が学校教育の在り方を根本から覆す発想に基づいていたからである（その具体的内容については次節で述べることとする）。前述したように、学校教育関係者は、しばしば生涯教育論を自分たちとは無縁だと考えがちである。それがいかに大きな誤りであるかに気づく機会も少ない。しかし、生涯教育論は、学校教育の在り方を根幹から問い直し、覆す理論であった。「学び方学習」という今日の「ゆとり教育」につながる概念が重視されるようになったのはこのような動きに連なっているのである。

ともあれ、文部省の出遅れに対し、他省庁はこの理念の重要性に気づいていた。中央教育審議会ではなく、総理大臣直属の臨時教育審議会が設けられ、生涯教育（生涯学習体系の創造）をキーワードとする答申が出されたことはまだ記憶に新しい。筆者は、臨時教育審議会の全ての答申に諸手を上げて賛成しているのではない。ことに、教育への市場原理、競争原理の安易な導入には、反対である。しかし、生涯学習体系を教育行政の根幹に据える発想は新しい時代の教育制度の指針としてきわめて重要だと考える。

## 5. ラングランの生涯教育論の衝撃

ラングランの生涯教育論については、何度も書いてきたので、ここで再びそれを書くにはためらいがある。現に、先に挙げた2つの学力に関する拙文でも、生涯教育論をあえて表に出さなかった。しかし、「ゆとり教育」の由来が忘れられようとしている今、もう一度、これを取り上げておかななくてはならないと考えるようになった。

まず、今まで拙論では紹介しなかった部分から引用しよう。

「一般にいう教育とくにせまい意味での教育には、その機能のひとつとして過去の遺産を伝えるという明白な伝統的機能がある。（中略）しかしこの共通の遺産が、価値と意味と真の影響力とをもつものには、それが、現代人がいま受けている挑戦のすべてに満足に対処するために行なわなければならない労苦や企てや闘争に没頭している人々、これらの人は常に成長しているのであるが、このような人々の生きた経験と統合されなければならない。教育の第二の機能は、人が工夫するのを助けること、人に想像力をつけること、危機に立ち向わせること、あらゆる種類の探求を行なわせること、信念や態度や知識は常に不確かなものであるということを受入れさせることである。」（注6）

原文がフランス語で、その英訳を翻訳したためもあってか、ややもたついた訳文になっているとはいえ、趣旨は明白だ。つまり、知識は詰め込まれ、暗唱されるべきものではないということである。知識は、様々な人生の課題に立ち向かう人々の生きた経験と統合されてはじめて意味を持つものとなるとの指摘である。この指摘自体はけっして目新しいと言うほどのものではない。この指摘は、いわゆる経験学習の系譜に属するもので、コメニウス（Comenius, J.A.）、ペスタロッチ（Pestalozzi, J.H.）、デューイ（Dewey, J.）らの主張はみなこれであった。では何が衝撃であっ

たのか。

1つは、主張された時期である。1965年と言えば、アメリカ合衆国がスプートニク・ショックを克服するために打ち出した「教育の現代化」が、世界の教育を席卷していた頃だったということである。周知のように教育の現代化は、経験学習 - 系統学習対立の構図を描いていたアメリカ合衆国の教育の流れを、強引に系統学習の方向へ向かわせる運動であった。立て役者であったブルーナー（Bruner, J.S.）の主張は知識の詰め込みを主張したのではない。しかし、当時の教育界の受け取り方はそうではなかった。それは、ブルーナーの主張が難解であったことに一因があったことは間違いない。ともあれ、アメリカ合衆国のこうした動きは、世界各国に大きな刺激となりつつあった。まさにそのときに、そうした動きと真っ向から対立する主張が出されたのだ。

衝撃のもう1つの理由は、先の引用文の後半の表現にある。「教育の第二の機能は、人が工夫するのを助けること、人に想像力をつけること、危機に立ち向わせること、あらゆる種類の探求を行なわせること、信念や態度や知識は常に不確かなものであるということを受入れさせることである」。ラングラン以前にここまで明確に言い切った先人はいなかったと言ってよい。ことに最後の部分「信念や態度や知識は常に不確かなものであるということを受入れさせること」は、当時の心ある教育関係者にとって衝撃でなかったはずはないのだ。なぜなら、学校教育が知識を確かなものとして子どもたちに受け入れさせていたことは間違いのない事実だからである。

信念や態度、知識は不断に確かめられることが必要だとラングランの指摘の重要性はもはや言うまでもあるまい。教師もまた、子供とともに真理の探求者であれとの指摘は果たして十分にこの国の学校教育に根付いたのであろうか。ラングランは、教師に関して次のように述べている。

「今日養成され雇用されている教師は、想像や創意工夫に関して全く熱意が欠けている。これらの教師は、小・中・高のどの段階で教鞭をとるにしても、明らかに対等の会話に従事する地位には決していない。教師は、児童生徒とは同等であるとして自分自身を認めることはしてはならない。教師は、教員免許の試験に合格することによって、服従の地位から権限のある地位へ昇るのである。こういう観点からみると、現代の世界では、教師ほど、一個の人間に与えられる権限が集中している者はいない。教師は、師であり、創造者であり、年齢と知識の特権をもっているのである。教師は常に公正である。教師はつまり、判事であり彼の判決は上訴されることがなく、そしてまた刑の執行人でもある。教師は、叱責し罰を加え、かつ賞を与える。しかし、われわれは、人間が成人し、自分の真の能力を獲得するようになるのは、このようなやり方によってではないということをよく知っている（注7）」

このような状況は、日本でも特に小学校では、ずいぶん改善されてはきたように思っている。しかし、ごく最近、東京都教委の事業に関わって、東京都立高等学校3校の授業を連続で見える機会を得て、筆者は、波多野氏とは別の意味で衝撃を受けた。中堅クラスの高校での授業の惨状について、今ここで詳述する余裕はない。結論だけ言ってしまうと、まさにラングランが指摘する光景が最も好ましくない形で展開されていた。教師は、教科書を解説するだけ、教科書の記述を自明・当然のこととして、教師はただそれを子どもに伝えるだけである。生徒の姿勢など余のことについてはここでは触れない。以前にも書いたように、大学入試のありようからすれば、高校教師の姿勢ばかりを責めるわけにはいかない。結局、この国の学力観は、ラングランの問題提起から40年を経てなお、この有様である。ラングランの次の指摘はこれまで何度も紹介してきたことではあるものの、今一度拙

論のまとめの意味で引用させていただこう。

「伝統的教育は、権威 あらゆる種類の権威の手中にあると強力な道具である。権威が望むものは、素直で従順な民衆であり、生産者であれ、市民であれ、社会のさまざまな構造の要素であれ、かれらに割り当てられた位置と役割とおとなしく疑問ももたずに受け入れるような民衆である。かれらに代って他人に考えてもらい、決定してもらおうよう仕付けられており、何をなし・何をしてはならないか、何を語り・秘密を守るのか、何を愛し・何を憎むのか、何を受け入れ・何を拒むのかをかれらに告げる指導者・補導者、天下りの人の命令に同意するように仕付けられているイエス・マンである。(中略)

もしこれが、われわれが目指している人間のタイプ 自分自身の魂を持たず、その考え、趣味、決定などを外から押しつけられる人 であるなら、現在の状況に実質的な変化をもたらす根拠はない。」(注8)

現代の世界における人類は、かつてない重い課題を背負いつつある。環境学者・生態学者が説く2030年人類終末説は、いよいよ現実味を帯びつつある。危機に立つ人類が自らの運命を自らの手で切り開くためには、教育は一人一人の人間が「工夫するのを助けること、想像力をつけること、危機に立ち向わせること、あらゆる種類の探求を行なわせること」に注力しなければならない。

## 6. 根幹を見据えた教育改革を

根拠薄弱な学力低下論に振り回されて、この国では、再び学力調査が開始されようとしている。教育における競争原理の導入は、時に悲劇的な結果をもたらすことがある。競争原理を導入したサッチャー政権時のイギリスの教育界で何が起きていたか、伝えられていない負の部分について、注意深い検証が必要なのである。種々の条件によって勝ち組になれなかった学校で何が起きたのかは、ほと

んど伝えられることがない。ここを見過ごしたままの競争原理の導入は、危険きわまりない。自治体によっては、学力試験の結果を校名入りで公表するようなどころも出てきている。こうした自治体では、イギリスで起きたことを十分に知っておく必要がある。

ちなみに、先に挙げたフィンランドでも学力調査を実施している。ただし、学校ごとの結果は当該校にのみ知らされる。誤った競争原理で公教育を崩壊させず、各学校には努力目標を提示する、見事な工夫である。

現下の学力低下論、それに押されたかのような拙速といわざるを得ない教育改革論、いずれも筆者を不安にさせる動向である。

今必要なことは、外枠や学校運営に関する改革ではなく、学校で育てるべき学力とは何かを明らかにし、それに沿った教育課程・指導法を開発することである。その上で、そうした教育課程や指導法を理解し、実践できる教員の養成、学校制度のあり方を総合的に検討することだろう。

(注1) 拙稿「学力低下論の正体」『学校経営』2000年12月号、第一法規、pp.16～23

(注2) 拙稿「学力論争の根源的課題」『教育研究所紀要』第12号、文教大学附属教育研究所、2004年、pp.33～36

(注3) 『指導と評価』第61号、図書文化、2005年6月

(注4) 第3回目は2段階の調査が行われているので、2003年の調査は第4回目になる。ただし、2003年調査からは実施回を表示せず、調査年を表記することとなった。

(注5) 加藤幸次「PISAとTIMSSの結果をどうとらえるか」注3の文献、p.25

(注6) ラングラン(波多野完治訳)『生涯教育入門』全日本社会教育連合会、1976年、p.33

(注7) 同上、p.36

(注8) ラングラン(波多野完治監訳)『生涯教育入門/第二部』全日本社会教育連合会、pp.62-63