

## 「学力」という問題設定

田中節雄\*

On the Academic Abilities as Educational Objects

Setsuo TANAKA

### 序 問題意識

1998年、小中学校の学習指導要領が改訂された。学習指導要領の改訂内容がマスメディアなどから少しずつ公表されるようになると、「学力低下」を危惧する意見が出され始め、実際に改訂が確定すると教育学関係者を始めとしてマスメディアや大学関係者などからも一斉に強い批判の声が上がることになった。2000年前後に学力低下批判は全国的に盛り上がり、「ゆとり教育によって学力は低下するのではないか」という不安が支配的になった。そのような社会全体の学力低下批判に対して、文部科学省は「生きる力の育成を教育の基本的課題とする」という改訂の基本理念を譲ることはなく、「学力低下」の懸念に対しては「低下しない」と応答した。

しかし、社会全体の学力低下批判に対して抗し切れなかったのか、文部科学省は、結局、2008年に学習指導要領を改訂することになった。総合的な学習の時間は減少し、1998年改訂で削減された各教科の学習内容および授業時間数の増加が打ち出された。マスメディアは一斉に「ゆとり教育から学力重視に文部科学省は教育政策の舵を大きく切った」と報じた。

2000年前後の頃、社会全体の「学力低下」批判に対して、文科省は「新指導要領でも学力は低下しない」と反論した。この反論は、学力低下論と根本的に対立する立場からの主張のように一見すると思えるが実はそうではない。学力の低下を危惧する立場も、逆に「学力は低下していない」と反論する文科省の立場も、実は「学力の向上こそが教育の最大の課題である」という理念を議論の共通の前提としている。その点で、両者が教育について論じる際の土台は共通なのである。

本論文は、学力低下論者も学力低下論批判論者も共に前提としている、この「学力の向上こそが教育の最大の課題である」という理念そのものについて批判的に検討することを課題とする。

---

\* 人間関係学部 人間関係学科

## 1. 学力主義

学力向上を教育の最大課題とする価値観は、現在の日本社会に住むほとんどすべての人間が共有しているものでもある。社会人になる前に子どもたちが身に付けるべき資質能力は多様であるが、その中で「学力」は日本に公教育が成立した明治以来、とびぬけて重視されてきた資質能力であったし、現在においてもその状況は変わっていない。このような価値観をここでは「学力主義」と呼ぶことにしたい。

### (1) 学力主義における「学力」の意味

学力主義の立場から「学力が低下した」「学力を向上させよう」などと言うとき、「学力」とは「学校の授業で身に付けることになっている知的能力で、実際に子どもが身につけたもの」である。より具体的に言えば「国語、数学、理科、社会など教科の学習内容を習得し、問題を与えられた時に記憶した公式を当てはめて正解を導出する能力」のことである。各教科の学習内容をより具体的に示すと次のようなものである。

国語：文章読解に必要な知識

数学：数学の知識

理科：自然に関する知識

社会：地理・歴史・政治・経済・思想などに関する知識

教科の違いに応じて学習の内容は当然異なっているが、「教科書に記載されている語句、概念、命題、公式の記憶と応用」という点では共通性を持っている。

なお、学校の授業で身に付けるものでも、音楽や美術といった教科で育成されるべき芸術的能力や体育で育成されるべき運動能力などは普通「学力」に入らない。また、道徳的資質なども学力に入らない。これらの能力・資質を学力とみなす立場も成り立つが、マスメディアを初めとして一般的に「学力が高い・低い」というときに問題となっているのは、明らかに上記の国語その他の教科に関する知的能力であるから、学力主義を俎上に載せる本稿でも、学力と言うとき想定されているのは国語その他の知的能力に限定することにする。

記憶した知識の量や公式を応用する能力などを測る方法は主として「筆記試験」であり、その試験の点数を指標として、私たちは学力の高さを判断している。従って、学力とは言い換えれば「筆記試験で測定された知的能力」のことである。学校で通常実施されている筆記試験の実態から考えると、私たちが通常「学力」について論じる場合、その学力の実質的意味内容は「記憶された知識の量」と「正解が必ず一つあるような問題を、記憶した解法を適用することによって解く能力」と言ってよい。

学力を「学校の授業で身につけることになっている知的能力」に限定したとしても、そこには「記憶した知識量」などだけでなく、「学習意欲」「表現力」「思考力」など「筆記試験で測定することが難しい力」も含めるべきだ、という考え方もある（1989年学習指導要領の「新学力観」など）。最近ではOECDのPISA（生徒の学習到達度調査）の結果が公表されたことをきっかけに、マスメディアなどでも学力の意味を広く解する場合がでてきた。そのこと自体は極めて重要なことであり、本稿の問題意識もまたそのような学力観転換の流れに竿を差そうとするものである。しかし、PISAも含めて、一般に実施されてい

## 「学力」という問題設定

る学力テストは基本的には「記憶した知識量」「記憶した解法を当てはめることによって唯一の正解を導き出す力」を測定するようなテストであるし、また私たちが「学力」を問題にして学力低下を嘆いたり学力向上を喜んだりするのは、まさにそのような学力を測定する学力テストの結果に対してのことである。そのような学力観の転換こそ私たちの課題であると私も考えているからこそ、その課題を明確に把握するために、ここでは「学力」のなかに「筆記試験で測定することが難しい力」を入れないことにする。

### (2) 学力低下がなぜ問題なのか

学力主義の立場に立つと学力低下は大問題ということになるのだが、その理由は何なのか。なぜ、学力低下が大問題なのだろうか。それは、「学力の高い優秀な人材が養成されない」と、日本の産業競争力が低下し、国際競争に敗れるから」である。学力低下を憂える論者は例えば次のように主張する。

トップレベルと言われている大学の学生についても、学力低下が深刻になっているのです。文系大学生の落ち込みは、全体のレベルの低下を意味しているのです。資源がなく、技術力だけで発展してきた日本の将来にとって、これは由々しき事態なのです。(岡部恒治他 1999 : p. ii)

戦後日本の高度な科学技術、経済成長は高水準の教育によって支えられていました。今の学生たちが社会の中核になっていく十年後、二十年後の日本を考えると、日本は今まさに、再び上昇できるかこのまま下降の一途をたどるのかという岐路に立っているとします。(「中央公論」編集部・中井浩一 2001 : p. 61)

学力低下が問題なのは、それが「日本社会全体の発展——より具体的には経済的発展——にとって障害となる」からである。明治以来、自然資源の少ない中で高い技術力によって日本社会は経済的に発展してきた。その高い技術力を支えたのはまさに学校教育であり、学校教育によって培われた国民の高い学力であった。子どもたちの学力低下は国民の技術力の低下をもたらし、国民の技術力の低下は国家社会の経済的発展の停滞をもたらす。そのような事態が想定されるからこそ、学力低下は大問題となるのである。

以上の理屈において、関心の焦点になるのはあくまでも「国家社会の発展がもたらされるか否か」である。その点が重要だ。言い換えると、学力の低下が問題なのは「その学力を身につけた本人にとって何か支障があるから」ではない。「学びの当事者である子ども」にとって学力低下がどのような意味を持つか、という点は関心の焦点になってはいないのだ。学びを行っている個々の子どもたちのありようよりも、子どもたちの学力の総和がもたらすところの「国家社会の発展 (= 経済力)」こそが問題とされているのである。

### (3) 学力低下に対する対策は何か

それでは、「学力低下」が問題であるとしたら、その学力低下を食い止める(学力を回復する)方策としてどのようなものが求められるのだろうか。それは容易に推測されることであるが、「学習内容の増大」である。学習内容を増大させる方法の一つは「教科の学

習内容を増やす(=記憶すべき知識の量を増やす)」ことであり、もう一つの方法は「授業時数を増やす」ことである。

実際、2000年前後の時期、学力低下論者は、1998年改訂で削減された学習内容と授業時数を増やすことを要求した。そして、マスメディアを初めとして全国的に広まった「学力低下」批判の声に押し切られたかのように、文科省も結局、2008年の学指導要領改訂では授業時数と学習内容をいずれも大幅に増やし、総合的な学習の時間を削減した。マスメディアは一斉に「ゆとり教育から学力重視へ、文科省は方針を転換」と報じた。改訂の際、文科省は「生きる力の育成を基本理念とすることは不変」と、「方針を転換していない」ことを懸命に訴えたが、学力低下批判派の主張に譲歩したことは否定できないだろう。「学力がさらに低下していいのか」という批判の声に対して、「学力よりも生きる力の方が大切だ」と言い切ることが文科省にはできなかったのだ。「生きる力」という教育の基本理念を「学力」より重要なものとして押し出すことができなかったのである。学力主義がいかに強く日本社会を支配しているか、をよく表しているのではないか。

## 2. 学力主義の問題点

「学力主義」とは「社会人になる前に子どもたちが身に付けるべき多様な資質能力の中で“学力”という資質をとりわけ重視する考え方」であるが、この学力主義には重大な問題が含まれている。

### (1) 「知識の詰め込み(=理解を伴わない単なる記憶)になっている学習」に対する批判的視点の欠落

『分数ができない大学生』によると、日本の大学生の少なからぬ部分が小中高校で教えられたはずの算数数学の知識を身に付けていない。分数の足し算ができない大学生もいる。学力の高い慶応大学の学生の中にさえ、中学高校の基本的問題が解けないものがある。著者の考えでは「だから、大学生の学力低下を防ぐために小中高校の数学の授業内容を増やさなければならない」ということになる。(岡部恒治他 1999)

しかし、この本に紹介された調査結果から我々が読み取るべきは「小中学校の算数数学ができなかったような低学力の者が大学生になっている」ということではなく、「中学高校の数学は数年経つと忘れてしまうような方法でしか学ばなかった」ということではないか。私は勤務する私立女子大学で数百人の学生に同じ問題を解かせてきた。だが、彼女たちもやはり中学高校で学んだはずの数学の問題が解けない。しかし、大学生の今、中学高校の数学の基本的問題が解けないからといって、彼女たちは中学生や高校生の当ても解けなかったわけではない。かつては解けた問題が今では解けない、かつては記憶していた知識が今は失われてしまった、ということなのだ。高校受験、大学受験が終わると、それまで必死に記憶した知識がたちまち失われてしまう。多くの学生がそういう経験をし、知識の喪失に愕然とした思いを味わっているのだ。

知識が失われ、解法を忘れてしまった原因はいくつもあるが、その中でとりわけ重大な原因は、学習が「知識の詰め込み」になっていることである。その典型的な例が中学校数学の「二次方程式の一般解の公式」である。解の公式を導き出す過程には「 $x$ の2次方程

## 「学力」という問題設定

式の解は $X^2=a$ の形に変形することによって求められる」「 $(x^2+bx)$ の形はある定数を加えることによって「 $(x+c)^2$ 」の形に変形できる」など、数学的に重要な考え方が組み込まれている。その考え方およびその考え方による具体的な手続きを生徒が理解したことを確かめながら、丁寧に時間をかけて公式を導出すること。そのプロセスが非常に重要である。しかし、大多数の授業ではそのような丁寧な作業は行われていない。公式を導き出すプロセスで生徒が確実に理解したかどうかをきめ細かく確認するよりも、最終的に得られた、あの複雑な公式を闇雲に暗記することを子どもたちに求めてしまいがちである。そのような授業で記憶された知識は、受験が終わればたちまち記憶から消えてしまうとしても、それは無理からぬことだろう。

学習が「知識の詰め込み」になってしまう原因はいくつかある。教師の授業技術の未熟さも一つの要因ではあろう。しかし、何よりも最大の原因は、子どもが十分理解したことを確認しながら学習を進めていくため必要な「時間的余裕がない」ことではないか。取り扱うべき学習の内容が多すぎる。だからといって全ての子どもが十分に理解するまで待っているのは教えるべき内容をすべて扱えなくなってしまう。要するに、与えられた時間内ではすべての子どもの理解を確認するような丁寧な授業を教師がしたくてもできない、というのが学校の現実なのだ。そのような現実のさらに背後には「受験に支配された学習」という現実がある。要するに、学習内容を子どもたちが十分に理解するだけの時間その他の条件が実際には確保されていない中で、現実の学校の授業は日々実施されているのである。そのような学校の現実を視野に入れることなく、「学力低下を止めるためには学習内容を増やせばよい」という短絡的な判断から学習内容を増やすならば、「知識の詰め込み」はますます進むことになる。

学力主義者（である私たち）は「学力を低下させないためには学習すべき知識の量を増やせばよい。増やさなければならぬ」とすぐに考える。その思考回路においては、自覚するにせよしないにせよ、「知識の詰め込み」になってしまっている学習の現実を直視する姿勢とそのあり方に対する批判的な眼差しが欠落していると言わざるをえないのである。

「大学生なのに中学高校の数学ができない」のは、彼らが学んだ算数の学習内容が少なかったからではなく、大量の数学的知識・技能を「理解」する過程を犠牲にして無理やり詰め込まれたためである。学力主義はその点の認識を妨げるように作用してしまうのだ。

### (2) 「喜びとしての学び」という視点の欠落

現実の学校における学びはほとんどの場合「学ぶ意味も感じられず、学ぶ楽しさも味わうことのない、言わば「知識蓄積労働」になってしまっている。学びとは大多数の子どもたちにとって一つの苦役であり労働であり責苦である。それなのに、学力主義に囚われている私たちは学びのそのような現実に対する批判的な姿勢が弱い。それどころか、「学校の勉強とはそういうものだ」と多くの大人は自らの経験を振り返って諦めているのが実情である。

しかし、そもそも学びとは「分からないことが分かるようになること」である。分からないことが分かるようになることは、人間にとって端的に一つの喜びであると言っている。そのような喜びを学校の授業において与えられれば、その教科の授業は子どもにとっ

て興味を掻き立てるものになり、子どもはその教科が好きになるであろうし、学ぶという活動そのものに関心を持ち、自ら学びたいという欲求を育てていこう。現在の日本の学校教育において——下は小学校から上は大学まですべての学校段階で共通に——悲惨なほどに不足しているのがこの「学びに対する欲求」「自ら学びたいと感じる欲望」なのだ。

「学び」を一つの喜びとして子どもが受け止めるような授業において最も重要な要素は、子どもがその授業のなかで「分からないことが分かった」「疑問が氷解した」「謎が解けた」といった感覚を味わうことである。そしてそのような感覚を味わわせるために教師がなすべきなのは、子どもに「謎」「疑問」を持たせること、そして、その謎や疑問を子ども自らが解いていくという経験をさせることである。子ども自身が「疑問」を持ち「謎」を感じている事柄があって初めて、教師がその疑問に答えを与え、謎を解いてやった時に——あるいは授業の中で子ども自身が答えを発見した時に——、子どもは「分かった!!」「そうか!!」「そういうことか!!」という「発見の喜び」を味わうことができるのである。

しかし、実際の学校の授業では、そのような「発見の喜び」「分かる快感」を味わわせることよりも、とにかく「知識を与える」ことに関心が強く向けられる。知識を与えたことを実証するテストで高い得点を取ることが目標とされる。テストの得点はまさに「学習の成果」であり、「教育の効果」に他ならない、と思われている。教師は「この授業の中で子どもたちはこの学習に喜びを感じているか」「この授業を通して子どもたちは学びが好きになったか」と自らに問うことは甚だ稀であり、通常何よりも真っ先に関心が向くのは「学習の結果としてどれだけの知識が身についたか」という問題である。まさに教師こそ学力主義に支配された世界に深く深く住み着いている存在である。

PISAの成績が社会に広く公表され、文科省の全国学力テストが復活することによって、日本の子供たちの「学習意欲の低さ」と「学んだ知識を応用する力の低さ」に人々の関心が寄せられるようになった。学習意欲への関心は喜びとしての学びに通じるものであって大いに歓迎すべきことである。しかし、マスメディアを初めとして日本の社会全体が学習意欲の低さを本気で克服すべき問題としているかどうか、それは疑問だ。

子どもたちの学習意欲の低さを「解決に向けて真剣に取り組むべき問題」と捉えるのであれば、学習意欲がなぜ低いのか、まずその原因の探求がなされるべきである。そして、探究がなされれば、不可避的に「学習内容の過多」「詰め込み型学習」といった現在の学校のあり方が問題として浮上して来ざるを得ない。しかし、PISAや全国学力テストの結果から学習意欲の低さを指摘するメディアの議論もそのような問題に言及することはほとんどない。単に「学習意欲が低い」という一つの表面的な事実を嘆くだけである。子どもたちにとって学びが人間的喜びの活動になっていないことについて、真に深刻な問題として捉えていないと言わざるを得ない。

### (3) 「学力」以上に重要な資質への視点の欠落

学力主義の立場からは「学力の形成」こそが子どもにとって、子どもの教育に携わる教師にとって、そして学校にとって、何よりも重要な課題である。しかし、子どもが大人になる前に、学校生活の中で育てるべき資質はもちろん、「学力」以外にもある。しかも学力よりもっと重要なものもある。

現代日本社会の在り方、社会が抱えている問題、そしてその社会の中で生きていくなか

## 「学力」という問題設定

で私たちが直面している問題などを視野にいれると、子どもが身に付けるべき能力資質として学力以上に重要なものは数多くあるが、ここでは次の3つを挙げておこう。

### ①自分の頭で考える力

大きくは国家社会の問題から小さくは友人関係の問題まで、人は生活の中で絶え間なく意思決定を迫られている。その際、判断を他人（親、教師、友人、職場上司、マスメディアなど）にゆだねるのでなく、自らが思考し意思決定する力を身に付けていることが民主主義社会（＝国民主権国家）の構成員である私たちには極めて重要である。

### ②正解のない問題を考える力

学校で行われている教科の学習では、基本的に「正解が必ずある」ような知識を学ぶ。そして解答を求められる問題は基本的に「正解」が必ず存在し、それも「ただ一つ」の正解である。しかし、実生活の中で私たちが会おう問題のほとんどは「正解」がない。あったとしても容易に探し出せない。しかし、だからといってその問題を回避するわけにもいかない。そのような問題である。そのような「正解のない問題」について考え、それなりの答え——いわば「大体正しそうな答え」——を探す力は人間にとって非常に重要である。

### ③自分らしい生き方を探す力

近代社会は「教育」「職業」「結婚」といった人間の幸不幸を左右する重要な事柄に関して、基本的に個人の選択の自由が認められた社会である（もっとも、その自由の権利を大多数の人々が実際に行使できるようになったのは、法律、慣習、社会心理、経済状況などの条件が整った1980年代以降とっていいが）。その生き方の選択の自由を活用するには、自由を活用する能力（知識と行動力）の育成が不可欠である。

以上挙げてきた「自分の頭で考える力」「正解のない問題を考える力」「自分らしい生き方を探す力」——これらの力は、現代の日本社会を生きていく人間が身に付けるべきものとして学力以上に重要な資質であると私は考えるが、同時に、これまでの学校教育のなかでその重要性が十分に認識されず、したがってその資質形成は極めて未熟なままにとどまっているようなものでもある。そのような従来の日本の教育のあり方に対する根本的な批判的な眼差しが学力主義には欠落している。「ゆとり教育」を批判し、「学力低下」を憂え、学習内容の増大を訴えた学力低下論者が上記の資質の重要性に目が向かないのは当然とも言えるが、学力低下論を批判している側も、この点に関してはほとんど同様なのである。

「学力低下」を実証したいというような努力も必要だろう。けれども、それだけの努力をそのような調査や研究に注ぐのであれば、そのエネルギーを現代の子どもたちが学習に意欲的に立ち向かう新しい動機付けのありようを探ることに向けるほうがよほど生産的ではないか。（加藤幸次・高浦勝義 2001：p.11）

ここで指摘されていることには同意できる。しかし「意欲的に立ち向かう」べきものとして設定されている「学習」の中身そのものを根本的に見直す視点が欠落している点で、この学力低下論批判は学力低下論と同じ問題を孕んでいると言わざるを得ないのである。

自らを「もう一つの学力低下論者」と位置づけている市川伸一も場合も同様である。彼は単なる知識の記憶としての学力に対して「測りにくい力」「学ぶ力としての学力」の低

下こそが問題であるという。その点は同意できるが、やはり、彼の場合も「人間が身につけるべき能力」のわずかな部分しか視野に入っていないのである。(市川伸一 2002 : pp. 222-248)

#### (4) 「学びが子どもたちの生にとってどんな意味があるか」という視点の欠落

子どもが学校で学ぶのは学力を身に付けるためであり、学校は子どもの学力を向上させることを第一の目的とするべきである、と学力主義は考える。そこに決定的に欠けているのは「学ぶ側の子ども(の生)にとって、その学びにはどんな意味があるのか」という問いあるいは視点である。一つの生、一回限りの生を生きる存在としての子どもにとって、学校での学びという時間はいったいどんな意味があるのか、という問いが学力主義には抜け落ちている。

実は「子どもの生にとって学校教育を受けることはどんな意味があるのか」という問いは、近代公教育の出発点からそもそも欠落していた問いであるともいえる。教育の世界では「教育の目的は人格の完成である」「教育は文化遺産の伝達のために必要である」など、教育の本質についてはいろいろな表現で語られてきたが、いずれにせよ、そのような本質規定の後、直ちに「したがって、子どもの生にとっても学校教育は必要なものであり、意味があるはずだ」という結論が導かれる。「表明されている教育の目的」が正しいとしても、その建前とは別に、現実の問題として「実際に教育を受けている一人一人の子どもにとって、その生にとって、今学んでいることが本当に意味あるものなのだろうか」という問いが発せられることがそもそもなかったのだ。「教育の目的が人格の完成である」という教育の目的規定が正しいとしても——正しいとしたらなおさら——現実の学校で行われている教育はその目的を実現するようなものになっているのか。学校で毎日毎日行われている授業が子どもたちの人格の完成をもたらすようなものになっているのか。そのような問いが発せられてもいいのだが、そのようなことは一般的になかったし、今もほとんどない。「人格の完成を目的として行われているのが教育なのだから、その教育はなされるべきであるし、その教育は子どもたちにとって意味があることは言うまでもない」という訳で、教育の世界では「学校教育は子どもたちにとって本当に意味があるのか」という問いがそもそも立たないような思考の筋立てになっているのだ。

「学ぶ側の子ども(の生)にとって学びにはどんな意味があるか」という視点で考えてみると、「学力向上・学力低下」とは別の問題が見えてくる。「子どもが生きていく上でそもそもどんな学力が必要なのか」「子どもが生きていく上で、今学校で学んでいる知識や技能は本当に必要なのか。欠けているものが何かあるのではないか」という問いも生まれてくる。しかし、そのような問いが学力主義にはない。学びは子どもたちの生にとってどんな意味があるのか、あるいは「学びは子どもたちの生を豊かにしているか」という問題意識が学力主義には根本的に欠落しているのだ。

\*

以上、ここまで学力主義の問題点を4つ挙げて論じてきた。このような問題を孕んでいる学力主義から私たちは脱却するべきであるが、それは容易なことではない。私たちは何故このような学力主義から抜け出すことができないのか。それは学力主義という教育観のさらに奥に一つの根本的な教育認識があるからだ。その根本的な教育認識と不可避的に結

びついたものとして学力主義があるからだ。そのため、私たちが学力主義を乗り越えようとしたら、教育について私たちが思考しようとする直ちにその思考を方向付け拘束するようなものとして存在しているその教育認識を批判の対象とすることが必要となってくるのだ。その教育認識とは、一言で言えば「教育の目的は国家の経済的発展と政治的強化に寄与する人材の育成である」という教育の捉え方である。

この教育認識は明治期に日本国家が近代公教育制度を確立して以来、第二次大戦後の教育改革を経た後も維持され続け、現在に至るまで、私たちが教育について思考する際の頑強な土台となり続けている。この教育認識は私たち日本人が教育について何か考えようとするときに常にその思考の根本的な枠組みとなり、しかもこの社会に生きる私たち自身がそのことに何ら疑いを持たず自明のこととして受け入れてきたという意味で、まさにそれは教育の「近代イデオロギー」（近代教育イデオロギー）と呼ぶことができる。この近代教育イデオロギーが教育について私たちが思考するときの基本的な枠組みになっていることが学力主義からの脱却を妨げているのである。学力主義からの脱却を図るにはそれが近代教育イデオロギーとどのようにかかわっているのか、を見ていく必要がある。

### 3. 近代教育イデオロギーの産物としての学力主義

#### (1) 近代教育イデオロギーとは

まず、近代教育イデオロギーとはどのようなものなのかを明らかにしておこう。

近代教育イデオロギーとは、以下のような見方を構成要素とする教育の原理的な認識である

①国家の経済的発展と政治的強化——とりわけ前者——に寄与する人材の育成が学校教育の最優先課題である。近代日本は資本制国家である限りにおいて、国家の経済的発展と政治的強化とは同時に「資本制経済システムの維持発展とそのための政治体制の強化」でもある。

②国家の教育のあり方を考える際、国家の構成員である国民一人一人の生の豊かさそのものは直接には関心の対象とならない。国民一人一人は、彼らが所属している国家という団体の「取替え可能構成員」であり、国家という団体を存続発展させるための「燃料」あるいは「資源」である。言わば超巨大な機械の「消耗部品」のようなものである。関心の直接的対象は何よりも国家という団体の存続発展であり、国家発展に必要な人材の育成である。

③人材育成の基本理念は「幅広い教養と高度な専門的知識を持ち、自律的判断力を備えた少数の優秀なエリートの選抜」と「勤勉で従順で基礎的な学力のある大多数の大衆の確保」である。国家が経済的に発展するためにはその両者の育成が必要である。言い換えると、すべての子どもに「自律的判断力などエリートに期待される資質」を身に付けさせる必要はない。

④少数のエリートを選抜する際の基準には「学力」を使う（能力主義的選抜）。選抜が学力以外の属性に左右されないように機会均等の仕組みを作り、学校はその選抜の仕組みの中心を担う機関となる。

以上を圧縮して表現するならば、近代教育イデオロギーとは「学校教育の最優先課題は

国家の経済的発展と政治的強化に必要な人材の育成である」とする教育観である。

このような教育観が「近代教育イデオロギー」と呼ばれるべきであるのは、まさにそのような教育の見方が、あらゆる近代国家において——当然明治以降の日本国家においても——、社会全体に広く行き渡っているからである。しかも、単に国家統治者やその周辺の人間だけでなく、国民全体さらには教育の対象である子どもたちにまでこの教育観が浸透しているからである。「イデオロギー」とは、その時代、その社会に生きている人々が自明のこととして疑うことなく信じ込んでいるものの見方・考え方を批判的に捉えなおすための概念であるとするならば、まさに、以上のような教育の見方は「近代教育イデオロギー」と呼ぶにふさわしいものであると私には思える。

例えば、「大学生の学力低下・不勉強」がメディアで報じられる。すると、国家統治者や大企業経営者、あるいは大学教師や教育関連業界の人々は当然ながら嘆いたり憂えたりする。しかし、それだけでなく、「学力が低下している。不勉強だ」と非難の対象になっている大学生自身が、国家統治者らと同じように「こんなことでこれからの日本は大丈夫か？」と「国家の将来」を心配してしまうのだ（これは筆者が教えている学生から度々発せられる言葉だ）。自分自身を振り返れば「高校時代にそれほど勉強をせず、明確な目的もないまま高学歴志向の流れに流されて大学まで来てしまった」大学生である。そんな大学生が、自分の生の充実に結びついているとは言えない教育システムの方を批判するのではなく、まるで自らが国家統治者になったかのように、周囲の、自分と同じような大学生の「低学力・不勉強」の実状を嘆き、国家の将来を憂えてしまうのだ。「国家の経済発展に寄与する人材育成が教育の課題だ」という教育観はそれほどまでに日本人の心理の奥深くに根付いているということである。「近代教育イデオロギー」と呼ぶ所以である。

## (2) 近代教育イデオロギーと学力主義

以上のように、近代教育イデオロギーは、統治者はもちろんのこと、国民の大多数の心の奥深くに浸透した教育の見方である。このイデオロギーが国民大多数の中に浸透するには、明治以来の国家統治者の努力と苦勞そしてそれなりの時間がかかったが、とにかく今、私たちは近代教育イデオロギーが支配する世界に生きているのだ。そしてその結果、学校教育の役割の中心は知識の付与であり、学校の活動の中心は知識の習得であると、誰もが思い込むようになった。

近代教育イデオロギーの中で「学力」は二重の意味で極めて重要な役割を担わされている。第一に、何よりも、教育活動で育成されるべき能力資質の中で最も重要なものが「学力」なのである。学校の授業の大半はこの「学力」を身につけさせ向上させるために行われている。それと比較したら「芸術的能力」「運動能力」あるいは「道徳的資質」などの育成のために費やされる時間などわずかなものでしかない。そして、一般大衆については「基礎学力」の養成が、少数のエリート予備軍については「高度な学力」の養成が、教育に課された最重要課題であった。第二に、少数エリートを選抜する際の最重要基準として「学力」は機能してきた。親の職業、出身階層、居住地域などの属性の影響を可能な限り排除して、「学力」という能力資質による選抜がなされるように、選抜制度がいかに工夫されてきたかは入試制度の歴史を辿れば明らかである。

学力がこの二重の役割を担うことによって、学校で教える教師も、学校で学ぶ子ども

## 「学力」という問題設定

も、周囲の親や一般の人々も、学力という人間の一つの資質に対して今私たちが目にしてきているように巨大な価値を与えることになってしまったのである。学力の向上が、学校について考える際の人々の共通で最大の関心事となったのである。こうして、「学力主義」は近代教育イデオロギーから生み出される必然的産物であることが分かる。そして、学力主義がこのように近代教育イデオロギーの必然的付随物であるとするならば、先に示した「学力主義の問題点」は近代教育イデオロギーのやはり必然的な随伴結果とみなさざるを得ない。

〈国家の経済的発展は至上命題である〉

⇒ 〈自然資源の乏しい日本が経済的に発展するには人材育成が不可欠である〉

⇒ 〈子どもたちの学力水準が低下すると人材育成ができなくなる〉

このような図式が私たち日本人の心の奥深くに強固に根づいてしまっているのだ。したがって、学力主義から脱却するためには、まずこの図式を崩さなければならない。

実は、学力主義のもたらす弊害に気づき学力主義に対して批判的な眼差しを向ける議論が近代公教育開始以来なかったわけではない。特に、第二次大戦後、教育制度の民主的改革で枠組みが整い、1960年代の高度経済成長によって家庭の経済状況が改善された結果、高校大学進学希望者が急激に増大した。それは必然的に従来一部の学校と子どもたちだけが経験していた「受験中心教育」を一挙に大衆に拡散させることになった。高度経済成長が終了するまでは、国家統治者は学力主義の弊害を深刻に受け止めるに至らなかったが、1970年代に入って、産業界は学力主義の弊害に気づき、その改善を国家統治者に要求するにいたった。それが1971年の中央教育審議会答申である。そこでは、「将来のエリート予備軍が受験競争で疲弊してエリートとして必要な資質が育たない」という教育の現状認識が示されていて、学力主義の弊害を深刻に受け止めるようになったことが分かる。もちろん、学力主義の弊害と言っても、あくまでも、「少数の優秀なエリートの養成がなされているか」という問題意識から視えてきた弊害である。その意味では、1970年代に入って国家統治者は学力主義の弊害に気付いたものの、近代教育イデオロギーという枠組みの維持は大前提となっていた。そして、そのような認識の延長線上に、1987年臨教審答申の「個性化」、1996年中教審答申の「生きる力」の提唱なども位置付けることができる。

しかし、近代教育イデオロギーを前提としている限り、端的に学力主義を乗り越えることはできない。学力主義は近代教育イデオロギーの一つの必然的産物だからである。あるいは、その本質的な構成要素だからである。近代教育イデオロギーを手放すことなく、同時に、他方では学力主義の弊害を何とか避けようとしても——産業界とその影響下にある国家統治者はそうしようとしているのであるが——それはまさに自己矛盾を起こしてしまうのだ。したがって、学力主義の問題を認識し、学力主義からの脱却の道を求めるならば、出発点として近代教育イデオロギーからの脱却が追求されなければならない。

学力主義に対する批判的な眼差しは産業界からのものだけではない。「学校の勉強はできるが道徳的に未熟な子どもたちが増えた」「受験勉強の負担で子どもが重苦しい生活をしている」など、学力主義の弊害に目を向けた批判的な指摘が1970年代にマスメディア

や教育関係者からなされている。

しかし、それらの学力主義批判の声は大きな変革の力となることはなく、結局、21世紀に入った現在に至るまで、日本人の基本的な教育認識は近代教育イデオロギーに支配されたままであり、学力主義の強力な呪縛力は厳として存続しているのである。

#### 4. おわりに

学力主義がもたらす子どもの人間形成上の問題は今や明らかだ。ほとんどの人はそれに気づいている。しかし、学力主義の弊害に気づいてその問題点を嘆くだけでは学力主義を克服することはできない。今わたしたちに必要なのは、学力主義を不可避的に要請してしまう近代教育イデオロギーの根本的批判であり、そこからの脱却である。「教育の最重要課題は国家の経済的発展に寄与する人材の育成である」とする教育観からの脱却——それこそが私たちにとって喫緊の課題である。

もっとも、特定のイデオロギーからの脱却とは所詮「ものの見方」の転換でしかなく、ものの見方が変わったからといって、現実の教育のあり方——例えば知識の詰め込みとなっている授業のあり方——が変わるわけではない。そもそも、仮に「近代教育イデオロギーは好ましくないから放棄するべきだ」と考えたとしても、それを実現するには、その教育観に基づく教育のシステムによって成り立っているようなこの日本国家のあり方——その経済システム、政治システム——が変革されることが必要なのだ。

しかし、だからと言って「イデオロギーから脱却しても意味がない」という訳ではない。学力主義の弊害に気づいたとしても、近代教育イデオロギーの内部に閉じ込められている限り、その弊害を克服することは見果てぬ夢でしかない。弊害をどんなに嘆いても、その弊害をもたらす原因である学力主義および学力主義を構成要素とする近代教育イデオロギーを自明の大原理としている限り、弊害を根本的に克服する道筋は見えてこない。近代教育イデオロギーをまさに「イデオロギー」と捉え、そこからの脱却を模索したときに始めて、学力主義の弊害を現実に克服する道も開けてくるはずである。

今こそ、私たちは近代教育イデオロギーからの脱却を最大の課題としなければならない。

#### 参考文献

1. 岡部恒治他（1999）『分数ができない大学生——二十一世紀の日本が危ない』東洋経済新報社
2. 和田秀樹（1999）『学力崩壊——「ゆとり教育」が子どもをダメにする』PHP研究所
3. 加藤幸次・高浦勝義（2001）『学力低下論批判』黎明書房
4. 大野晋・上野健爾（2001）『学力があぶない』岩波新書
5. 岩川直樹・汐見稔幸（2001）『「学力」を問う——だれにとってのだれが語る「学力」か』草土文化
6. 「中央公論」編集部・中井浩一編（2001）『論争・学力崩壊』中央公論社
7. 中野重人（2002）『学力低下論とゆとり教育』明治図書
8. 市川伸一（2002）『学力低下論争』筑摩書房
9. 山内乾史・原清治（2005）『学力論争とはなんだったのか』ミネルヴァ書房