

学力問題と基礎・基本 ― 初等教育の原点を求めて ―

岩 間 浩

はじめに

学校の週 5 日制完全実施に伴う教科内容の 3 割削減と「ゆとり教育」の実施などを巡る、近年の学力論争では、児童・生徒に基礎基本を徹底して教える要望が強く出された。これを契機に、基礎基本を教えることは何を意味するのかについて考察を深めたい。筆者は、初等教育専攻でこれまで教育学および教育心理学領域を担当してきた経験から、教育における基礎基本の本質について追ってみたいと考えるに至った。

そこでこの論文では、学力論争の経過をまず描写し、それを通して学力とは何であり、基礎学力とは何であるかの問題に焦点を当て、教育における基礎基本の本質究明の試みを行なう。

最初に、学力論争の経過を記し、次に、国際学力調査結果及びその PISA で好結果を出しているフィンランドの教育と学力観を検討する。そしてこれらを踏まえて、学力とは何か、教育における基礎基本とは何かについて論及する。その結果、学力は習得型学力と応用型学力があり、これらを総合・構造的に把握すること、さらに、学力における基礎・基本の概念は、これら両者の根底に人間性に根ざす領域があることを示す。

A. 学力論争の経過過程について

ここでは、学力問題がクローズアップされた時点、その後の文部（科学）省の対応、国際学力調査の結果及びフィンランドの教育の順で述べる。

(1) 学力（低下）論争の発生

現在の学力論争のきっかけは、1999（平成 11）年に遡る。この年の前半に、朝日新聞社が大学生の学力低下現象を盛んに新聞・雑誌で取り上げたことが、この論争の発火点になった。特に、3 月 26 日発売の『週刊朝日』は、「東大、京大生も『学力崩壊』」と題する記事を掲載した。東京大学工学部学生の数学基礎学力が長期にわたっ

て凋落傾向を示しているという。このことを「学力低下」ではなく「学力崩壊」としたところに、ジャーナリズム特有のセンセーショナルな扱いがうかがわれる。かつてのジャーナリズムが盛んに「詰め込み教育」の弊害を報道していたことからすると、異例のことであった。

続いて、これに呼応するかのよう、この年の6月に、理数系の学者たちによる、『分数ができない大学生』（東洋経済新報社）が、やはりセンセーショナルなタイトルをつけて、発行された。少数科目入試による数学の入試科目からの削減傾向や、教養部廃止と大学のカリキュラム大綱化による文科系大学・学部での理数科目受講生の減少傾向などに危機感を持った理数系の大学教員による意見表明の書であった。

しかし当初こそは、上記の理数科目の大学における削減傾向への抗議の形で始まった理数系大学人の警鐘は、大学生の学力低下を招いたのは、小・中・高等学校で実施されていた「ゆとり教育」に原因の多くがあるとして、「ゆとり教育」批判へと転じるのは、自然の成り行きであって、それが2002（平成14）年度実施を目指す新学習指導要領反対へのキャンペーンまで発展した。

特に、2001年4月3日に、2002年度から使用される小中学校の教科書に関する文部科学省の検定結果が公表されると、理数系関係者を中心に強い反発が起こった。このときの教科書は、学習内容の大幅削減の新学習指導要領の方針に沿って編集されたもので、従来なら、政治問題で厳しくチェックされる社会科が教科書検定の中心にあるところ、今回は、理数系の教科書の内容削減が集中的に行なわれたからである。

一方、教育学者たちからは、2001年に加藤幸次・高浦勝義編著『学力低下論批判』（黎明書房）などが出版され、学力低下論への批判がなされた。また、教育心理学者・市川伸一は、学力低下は認めるが、総合的学習の導入を支持する立場からの2002年に『学力低下論争』（ちくま書房）を著している。

このような経過を経て、学力問題は、大学レベルから義務教育諸学校の教育のあり方まで広がっていったのである。

（2）文部（科学）省の対応

このようにして、新聞・雑誌や書籍で学力問題（学力低下問題）が盛んに取り上げられるようになると、学力問題が社会問題化していった。その結果、これまで一貫し

て「ゆとり教育」を推進してきた文部（科学）省は、世論に押される形で、方向転換を余儀なくされた。

その最初の兆候が、『読売新聞』2001年1月5日付け朝刊一面トップ記事の『「ゆとり教育」抜本見直し』というスクープ記事であった。文部省において50年ぶりに省庁が改編され、「文部科学省」が誕生する一日前のことであった。そして新学習指導要領に基づく教科書内容を削減した検定結果が公表される4ヶ月前のことであった。この記事に関わった小林夏樹によると、2002年度から導入される小、中学校の新学習指導要領が、学校週5日制の完全実施に伴い、授業時間数と内容を3割程度減らし、学習内容を厳選した「ゆとり教育」の実施を求めている最中、学力低下問題がクローズアップされ、「ゆとり教育」がこうした傾向に拍車をかけかねない懸念する声が高まったため、文部省は、「ゆとり教育」の指針となる「基礎学力向上への戦略」をまとめ、具体的な指導方法や授業内容について学校現場に例示することにした（小林 27頁）。

この端的な表れとして、これまで学習指導要領が、授業の「基準」であるとしていたのを、「授業の最低基準」と規定し直し、新学習指導要領の範囲を超えた高度な授業を容認するようになったことがある。そして、当時、町村信孝文部科学大臣の下で、文部科学次官であった小野元之氏は、新学習指導要領において、基礎学力向上重視の意思を固めるに至った（小林 41-46頁）。続いて2001年4月に小泉内閣政権が誕生し、遠山敦子氏が文部科学大臣に就任すると、この新文相は学力向上に言及するようになり、翌年1月には、児童・生徒が確かな学力を身につけることを目指す「学問のすすめ」（確かな学力の向上のための2002アピール）を公表し、ここに、文部科学省の「ゆとり教育」方策が学力向上策へとシフトしていく。2004年12月に発表されたTIMSSとPISAの国際学力調査結果が出されると、前の調査に比較して日本は順位を落としたと大きく報道され（PISAショック）、2005年1月、当時の中山成彬文部科学大臣は、「ゆとり教育路線」は誤りで、生徒は互いに切磋琢磨して競い合うことが必要であるなどの趣旨の発言をし、教育現場での競争意識を高めるべく「全国学力テスト」の導入を中央教育審議会に諮問するに至り、また、「総合的学習の時間」や学校五日制などの見直しを示唆するに至った。そして、2008（平成20）年3月改訂の新学習指導要領では、「生きる力」という課題は継承しつつも、それと並んで「基

礎的・基本的な知識・技能の習得」及び「確かな学力」の確立が方針として掲げられるに至った。ゆとり教育推進の文部（科学）省のスポークスマンの役割を果たしていた寺脇研氏の発言は次第に陰を薄くしていったのである。

(3) 国際学力比較結果への反応

学力問題が議論されている最中に、国内の学力問題に別の要素を投げかける視点が浮上した。それは、IEA の TIMSS や OECD の PISA といった、国際学力比較の結果である。これらの要素が学力問題に絡み合い、学力問題が複雑化すると共に深化していく。以下にこれらの国際学力比較調査結果について挙げる。

(a) IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) の TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) 結果

長年、学力の国際比較に取り組んできた、国立教育政策研究所の三宅征夫氏らは、「国際教育到達度評価学会」(IEA) の「第 3 回国際数学・理科教育調査—第 2 段階調査—」(TIMSS-R) の国際比較結果を、小学生 (4 年生) 算数の第 3 回 TIMSS (1995 年)、4 回 (1964,1981,1995, 1999 年) に渡る中学生 (2 年生) の数学の成績との国際比較、4 回 (1970,1983,1995,1999 年) に渡る中学生 (2 年生) の理科の得点に関する国際比較を分析し、日本の児童・生徒の数学・理科の学力は低下しているわけではないことを示した (加藤・高橋 10-38 頁)。

IEA は、1950 年代の中ごろからハンプルクのユネスコ教育研究所を中心に始まり、1960 年に正式に設立された会で、現在はオランダのアムステルダムに本部がある。世界各国が教育情報を交換し、お互いに自国の教育政策や実践を向上させることを目的としている。特に IEA による「国際数学・理科教育調査」は教育到達度を実証的に提示することで、各国の教育改革の導火線の役割を果たしてきた。第 3 回調査が TIMSS と呼ばれるのは、「第 3 回」の Third の T が使用されたためで、その後、調査を継続することを明確にするために「動向 (Trend)」の略称に変更され、TIMSS の呼称が使われている (田中 32-33 頁)。

2003 年度実施の TIMSS2003 では、学力を「内容領域」(数、代数、測定などの学校で学ぶ領域) と「認知領域」(知る、用いる、解く、推論) という二次元として捉

えている（田中 37 頁）。

この第 3 回国際数学・理科教育調査結果などの分析によると、数学に関しては、日本は韓国、台湾、シンガポール、香港などと共に国際的な上位ランキング高位（5 番以内）をキープしており、「同一問題の平均正答率は、わが国も、国際的にも 4 年間（1995-1999）で変わらない」「わが国の中学生の数学の正答率は 40 年前と変わらない」「わが国は一定の水準に達した生徒の割合も高い」「わが国の生徒は考える問題の正答率もよい」であるが、「数学好きが減」り、「学校外での学習時間が減少し、テレビやビデオを見る時間が増加」する傾向にある（加藤・高橋 14-18 頁）としている。理科の学力に関しても、「国際比較しても、経年比較しても、（わが国の）学力低下は見当たらない。また、学力の分布を見ると、全参加者の学力下位者 20%の中に、わが国の中学生はわずか 4%しか属していない。この値は参加国中もっとも少ない値である」と証言されている。ただし、学力の上位者 10%の中に属する生徒が 18%と学力上位国のなかにあってはその割合がやや少ない」点、及び「理科嫌いが参加国中最も多かった」点が指摘されている（加藤・高橋 26 頁）。

このように、数学と理科の 2003 年時点に限って言えば、理科嫌いの問題はあるものの、IEA の国際比較では日本の小・中学校の児童・生徒の学力は国内で報道されている学力低下には当たらないと言えよう。しかし、1970 年に日本人中学生の理科の順位が 1 位、1981 年の数学の順位が 1 位であった頃と比べると、2003 年には理科で 6 位、数学で 5 位に下降傾向にあることが言える。だがこれらにおいて平均点数に変化がなく、参加国の数が増加していることから、学力が落ちたということを言い切ることはできない。

2008 年 12 月に発表された TIMSS2007 の結果によると、小学 4 年生の算数で 4 位、理科で 4 位、中学 2 年生の数学で 5 位、理科で 3 位で、小学 4 年生の算数・理科で平均点が上昇し、中学 2 年生の数学で横ばいであった。順位では小学 4 年生の算数と理科が 3 位から 4 位へと下がったが、参加国と地域数が 25 から 36 に増えたため相対的に変動はない。中学 2 年生の理科では前回の 6 位から 3 位に上昇している。この結果からすると、日本の義務教育における理数系の成績レベルは国際的にトップレベルを維持しているといえよう。この調査結果を見る限り、理数系学者の学力低下論は、何年にもわたる客観的調査の結果からではなく、大学受験科目や大学カリキュラムか

らの理数科目減少という危機意識から生じたものと言えなくもない。

ただ、同時に行なわれた意識調査では、「勉強が楽しい」とした回答が、中学2年生で数学40%、理科59%で、国際平均の67%、78%を大きく下回り、小学生段階では7割程度が肯定的反応であるのに、中学生段階では国際的に最低レベルになっており、問題を残した。

(b) PISA (Programme for International Student Assessment) の調査結果

ところで、1961年発足の、わが国も加入している先進工業国の経済協力機構OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) は、経済成長に果たす教育の役割を重視して、「成人として生活をしていくうえで必要な広い知識・技能をどれだけ身につけているか」を計ることを目的に、義務教育修了時の各国の15歳児童を対象に、PISA (Programme for International Student Assessment) を実施している。現在ではOECD参加国以外の多くの国の学力をも調査している。PISAでは、TIMSSが数学・理科といった特定の学力を調査対象とするのとは違い、「読解リテラシー」「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」分野を対象に、2000年、2003年、2006年と3年おきに国際調査が行なってきた。なお、2003年にはこの分野に加えて「問題解決能力」分野が加えられた。

「読解リテラシー」調査では、わが国の生徒の成績がPISA2000年で8位であったものが、PISA2003では14位まで低下し、得点低下率が参加国中で最大であり、低下率が統計学的に有意であったことから、「読解力低下」がセンセーショナルに報道され、「PISAショック」と言われた。PISA2006では15位と横ばいである。日本で「学力低下」と騒がれるときは、概ね「読み書き・そろばん」的な基礎学力にあるに対し、PISA調査では、たとえば読解能力については、教科横断的で問題解決的な読む力であり、国語のいわゆる「読解力」とは異なる上、物語文や説明文といった連続型テキストではなく、図やグラフなどの「非連続テキスト」が使用され、日本の生徒は論述形式の問題の無答率が高く、正答率が低いという結果が示された(田中42頁)。また、全体的に得点の分散が拡大し、特に中位層の生徒が下位層に移行しており、学力格差の広がり傾向がある(田中52頁)。

一方、数学リテラシーの方は、2001年で1位であったものが、2003年の調査では

6位に下がっている。しかし、後者の調査では、前回になかった2領域が加わっており、この結果から「数学の学力が低下したと結論づけることは短絡的であり、確実には言えない」（基礎学力研究開発センター 75-76 頁）。ただし、2003 年の調査では、高得点の生徒と低得点の生徒の間の分散値が主要国の中でもっとも大きく、同じ傾向が読解力リテラシーと科学的リテラシーにも言える。

また、学習意欲や学習方法に関する質問において、日本の「数学に関する興味・関心」については、参加 40 か国中最下位であった。しかし、（日本の生徒が）有効な学習スキルを身につけていないにもかかわらず、数学リテラシーの得点が、成績上位国の韓国やフィンランドと共に、参加国の 1 位グループに入っている上、成績が高いとは言えないチュニジアの中学生が「数学に関する興味・関心」でトップであることから、意欲や学習スキルに関する質問は、回答するときの「比較基準」が国によって異なっている可能性があり、この種の国際比較は非常に難しい（基礎学力研究開発センター 80-81 頁）。

PISA の学力テストの問題として、2003 年の日本人生徒の正答率が「サイコロ」の問題では 80%であったのに、「スケートボード」に関する問題では OECD 加盟国の平均より 10 ポイント近く低いなど、問題自体に含まれる文化的バイアス（偏り）があることが指摘されている（基礎学力研究開発センター 97-98 頁）。また、PISA においては、日常的な問題解決を目指す場面での複合的な能力の活用力を測ろうとしているので、この種の学力が低下したといっても何が原因かを特定することが難しい、という弱点を持っている（基礎学力研究開発センター 86 頁）。なお、TIMSS にしても PISA にしても、成績上位国は、フィンランド、シンガポール、香港、台湾、韓国、日本などの、国自体が面積的に小規模の国であること、経済大国であり、また教育に熱心なアメリカやドイツ、フランス、イギリスなどが上位に加わっていないことがある。これらの国は、母国語が違う異国からの移民や出稼ぎ労働者を多く抱え、テスト問題にスムーズに答えられない子どもたちが多いハンデを背負っていることを考慮してテスト結果を見る必要がある。さらに、日本は、人口 1 億人を越える国としては最も高い得点を維持しているものであり、国際テストでのわずかな順位の降下に一喜一憂すること、まして下降の原因探しが高じて的と思われるところをバッシングするような状況があるとすれば、それは異常と思われる。

いずれにしても、学力とは何かという問題に対して、PISA では知識・技能に関する習得を測るのではなく、むしろ日常生活の中での知識・技能・経験の活用能力を測ることに重点を置いているのであり、これからの日本の児童・生徒の学力向上政策を立てる上で、PISA の結果は大きなインパクトを教育界に与えている。PISA では、これまでの伝統的な「学力」(academic achievement)ではなく、「リテラシー」(literacy)という(読み書きなどの)識字能力の意味を持つ言葉を使用しており、また、言い換えれば、社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力、多様な社会グループにおける人間関係形成力、そして自立的に行動する能力という主要能力(キー・コンピテンシー:key competency)を計っているのである。この点で、日本の学力低下論で「分数が出来ない大学生」という学力観とは異なる学力観を PISA 調査はベースにしているのである。中でも、PISA テストで最高位を占めるフィンランドの教育がにわかに注目を浴びている。そこで以下に、学力について考察する上で参考になるフィンランドの教育のあり方に焦点を当てる。

(4) フィンランドの教育

フィンランドの領土は、約 33 万 8000 平方キロで、37 万 8 千平方キロの日本よりやや小さめの土地に、人口わずかに 520 万人と、日本の 1/23 の人口のみが住んでいる。IT 先進国であり、また童画ムーミンを生んだ国として親しまれ、最近では、世界各地の紛争解決に尽力し、2008 年度ノーベル平和賞に輝いたマルッティ・アハティサリ前大統領を生んでいる。

北緯 60 ～ 70 度にわたる南北に長細い国土の 3 分の 1 は北極圏に位置する、アイスランドに次ぐ世界最北端の国であり、国土の 68% が日本のように森林に覆われており、10% が湖沼と河川、8% が耕作地である。

フィンランドはロシアとスウェーデンの二つの強国に長年支配され、1917 年、ロシア革命時によりやく独立を達成したが、第二次大戦でソ連と戦って破れ、国土の 12% を失い、85,000 人の死者、22 万人の負傷者を出し、また、ソ連に多大な賠償金を支払わねばならなかった。戦後は対ソ友好かつ政治的中立路線を維持していたが、ソ連の崩壊後に大不況に陥っている。1970 年代以降はスカンジナビア諸国と共に福祉国家の道を歩み、かつ EU 加盟国である。戦後、国土も疲弊し、総人口の 7% も失

って復興の道は決して平坦ではなく、資源といえば森林に農漁産物くらいしかないために、国を復興するためには教育による人的資源を高める他なく、1960年代から教育改革が始まり、日本やアメリカを含め各国の教育制度・方法に学び、1990年代に大胆な教育改革を断行し、教育立国政策により、国際競争力ではアメリカを押さえて1位にランクされ、また、世界の中でもっとも汚職が少ない国と言われている。まさに、人的資源を基礎にした経済の発展と民主主義の定着というOECDの理想を実行した優等生である。

以下に、フィンランドにおける教育の特徴である、競争より協働、平等性を重視する教育（落ちこぼれをださない教育）、質の高い教師養成システム、実践能力を養う教育、について順に記そう。

（a）競争より協働

フィンランドの教育について詳しい人々の報告によると、この国の教育は一様に、学校で「協働の原理」が貫かれていることが指摘されている。フィンランド科学アカデミー外国会員でもある中嶋博・早稲田大学名誉教授は、PISA2003においてフィンランドが学力世界1位になったのみならず、学力段階の最低部分該当者がわずか1.1%と少なく、学力格差が極めて少ないことに触れ、フィンランドの教育が、デューイ、ペーターゼン、ヴィゴツキーの理論をベースにした社会構成主義学習理論を採用し、「助け合い学習として花開いた」こと、そして、キーワードである collaboration（協働）の理念を前面に出し、競争に代わる学力向上の方途になっていることを指摘している（中嶋 2007 年、23-24 頁）。

フィンランドは日本と同じ 6・3 制 9 年間一貫の基礎学校があり、その後、3 年間の普通科高校と職業学校に別れ、前者は大学、後者は専門大学へと接続する。大学についてはランキングというものがほとんどない。生徒は基礎学校が終わる 16 歳で初めて入学試験を体験する。1970 年代の学校改革で、西洋に伝統的な 11 歳で進学組みと就職組みに分ける分岐型教育制度が廃止されたからである。それゆえ、児童期と思春期の子どもは入学試験のストレスを体験しない。「フィンランドでは、90 年代に規制緩和を行った際に、教師の力を強めて、教育から成果主義や点数管理を一切排除しました。評価は、教師が日常的に生徒を見て決めます。知識そのものを暗記させるよ

りも知的好奇心や構造的な学び方を教え、義務教育が終わる 16 歳まで、他人と比べる競争はさせません」とフィンランドの教育に詳しい福田誠治・都留文科大学教授は述べている (Fole April 2008 10 頁)。同じく先の中嶋博氏は、「日本のように苦しいのを我慢して叩き込むのではなく、わかったときの楽しさ、遊びとしての学びが子どもに根付いています。根底にあるのはコラボレーション。つまり競争ではなく、助け合いや協働によって、学力が向上するのです」(Vole April 2008 11 頁)と説明している。授業形態でも協力を促すグループ活動が通常であり、グループの参加者は互いに教えあいながら学んでいく。

なお、高校進学入試では、「中学校で勉強してきたことの成果＝成績で、高校入学の可否が決まる。しかも、学校の成績はペーパーテストだけではなく、まさに日々の学習の積み重ねの成果によって点数化されていく。そのため、日本のような進学塾や予備校などは存在しない」(増田 14 頁)という。

(b) 落ちこぼれを出さない平等性重視の教育

2005 年から 5 回にわたってフィンランドを訪問し、のべ 30 か所にのぼる学校現場や教育関係機関を取材した益田ユリヤ氏によると、フィンランドの学校が「平等の教育」という目標をかかげ、すべての子どもたちが教育を受ける権利を手厚く保護しており、フィンランドの子どもたちのみでなく、難民や移民として暮らす外国人の子どもたちにも平等な教育を受ける義務と権利が保障されている (増田 4 頁)。そして、国及び地方教育当局は法律にのっとって、すべてのものが能力と必要に応じた教育を平等に受けられる機会を保障している (佐藤 39 頁)。

欧米の学校で行なわれ、日本でも最近導入されつつある能力別・習熟度別学級編成は、フィンランドで 1985 年に完全に廃止された。「フィンランドの教育研究者たちは、1970 年代と 1980 年代の各国の教育実践結果報告を研究し、習熟度別編成は「できる子」にとりたててよい影響を与えず、「できない子」にとっては何らプラスにならないと分析し、習熟度別編成を止めるべきだと判断した。しかも、フィンランドには、福祉国家の思想が根付いており、平等と共存の思想が国民的合意になっている。教育研究者は、授業と教育学を欧米社会に広く見られていた習熟度別編成方式から、混合クラス方式、フィンランドの教育学でいう「異質生徒集団」方式に取り替えたのであ

る」(福田 16 頁)。

では、能力がばらばらである児童・生徒に対してどのように対処するかというと、まず一クラスを少人数にすることである。クラスの定員は地方の自治体が決めるが、一般に一クラスの生徒数は 24 人までで、外国語では、このクラスが半分になる(福田 23 頁)。

それでも個人差があるところをどう対処するかが、個人によって起こる問題は質が違いため、教師は一律にせず、すべて個人レベルで対応し、解決する姿勢をとっている」(Fole April 2008 5 頁)。そして、おちこぼれを出さないボトムアップの教育は徹底され、「特定の科目に遅れが生じた場合には、遅進児を 2～5 人の小グループで、時には一人でも、週 1～2 回(場合によっては 3 回)資格を持った特別補助教員が特別授業を行なう。また、早朝 1 校時と放課後のアクティビティの時間も遅進児向けの補習に当てられる」(福田 59-60 頁)。日本の学校では、補習授業が行なわれることがあるが、それを担任教師が行なうのが通常で、教師にとって補習授業が負担となったり、自分だけがそれを行なうことに躊躇することがある。そこで授業に遅れる子どもを出さないという確固とした自治体なり国の方針が確立され、システムとして機能させることが、補習授業を実りあるものにすると言えよう。

フィンランドのこのボトムアップ方策が有効であることは、PISA の得点分布を見れば歴然としている。読解力を例に取れば、社会生活をするにきわめて困難な「レベル 1 未満」が非常に少なく、世界の平均よりも上という「レベル 3」以上にほとんどの生徒がいる(福田 57 頁)のである。

(c) 質の高い教師養成と教師支援システム

国際連合の、教育科学文化機関であるユネスコ(United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization)及び国際労働機関・ILO(International Labor Organization)の特別政府間会議で 1966 年に採択された「教員の地位に関する勧告」を受けて、わが国は 1971 年に「中央教育審議会答申」第 2 章第 9 節において、教員が専門職として自主的な研修を受けること、及び「高い専門性と管理指導上の責任」に対応する十分な給料が与えられるよう、給与体系を改めることを提案された。この勧告を受けて(大勢の教師の給与アップが日本の経済が好調になったことによって可

能となったこともあって)、給与体系の方は3年後に、世界的に稀な「人確法」(学校教育水準の維持向上のための義務教育諸学校の教育職員の人材確保に関する特別措置法)によって、教師の給料は一般公務員の給料水準に比して常に高くなければならない(第3条)との、格別な優遇措置が施されるに至った。これによって、教員を志す者が増え、採用試験倍率が急増し、結果、わが国に優秀な教員が確保されるようになった。まさに日本は、ユネスコの「教師の地位に関する勧告」を実行に移したのであって、教師は、聖職者、法律家、医師、学者、高度専門技師などと共に、専門職であるとするユネスコの優等生となった。

ところで、日本は研修面でも教育センター等を活用して充実していったが、フィンランドでは、1975年の改革によって、欧州各国に先駆けて、小学校を含む全教師に修士号が必要とするに至った。したがって教員になるには、学部と修士課程を合わせて、最低でも5年間の専門的な学習期間を要することになる。教育実習期間はのべ半年間と長い。このことによって、もともと教育専門家としての教員への信頼性が増し、また教員の責任性と共に自立性も確立されるに至った。その上、フィンランドでは、もともと教師という職業は医師と共にもっとも尊敬される人気の高い職業であり、大学の教育学部は高校の卒業時に優秀な成績を収めた者しか応募できず、ヘルシンキ大学修士課程におけるクラス担任養成コースの倍率は13倍(2007年度)という狭き門である(Fole April 2008 7頁)。

専門職とは、他の人に代えがたい専門能力を持つと共に、仕事に対する責任性が高く、それに伴う高い自律性が保障され、かつそれを保障する十分な給料が与えられる職業である。給料の面ではフィンランドの教師は、日本の「人確法」のような保障と高い給料は期待されないかもしれないが、自立性が日本の教師よりはるかに保障されている。たとえば、ソビエト崩壊後の大不況の際に、若い首相と教育大臣の下で、大胆な教育改革が行なわれ、国が定めるカリキュラムを約三分の一の量に削減し、教科選定や指導内容、授業の組み立て方などを現場の教師に権限委譲した(Fole April 2008 9頁)。従って国家の定める指導要領的なコア・カリキュラムは、最低授業日数などの「国民として習得すべきこと」の基準を示すのみで、各地方自治体は、実情に即した時間数やカリキュラムを決定し、さらにそれをどういう教育内容にするか、どう実践していくかは、各学校に、また教師一人ひとりに任されている。教科書検定は

1992年に廃止され、教科書の採択権は教師一人ひとりにある（増田 11 頁）。

その上、プロフェッショナルな仕事がそうであるように、教師に自由な時間が与えられている。ある中学校の国語の教師は週に 24 時間（1 時間は 45 分）教え、決して少ないとは言えないが、教える生徒数は少ない。8 時に授業が始まり、間に 15 分ずつの休憩を取り、昼休みは職員室というより休憩室でくつろぐ。そして、最後の 6 時間終了して間もない 14 時 25 分には学校を出て、買い物をして自宅に帰り、帰宅した子どもの相手をしたり、夕食の支度をしたりして過ごす（増田 94-102 頁）。勤務時間は一応 16 時までであるが、16 時になると、学校には誰もいなくなる（一般企業も 8 時から 16 時まで）。中嶋氏によると、教員は現在 75 日の休暇をとることができる（地理・公民科資料 5 頁）。こうした状態は、教師の本務は授業であり、授業以外の負担はできる限り少なくするという原則が生きている（福田 39 頁）からである。

さらに、学校や教師がストレスフルにならないための「生徒サービス」というチームが各学校に作られている。このチームには、校長（副校長）、スクールカウンセラー、スクールサイコロジスト、スクールナース、ガイダンスカウンセラー、担任や特別クラスの教師がメンバーとして加わって、子どもたちの問題に対処している（増田 78-79 頁）。この組織作りは法律で決められており、重大な問題について担任教師が一人で背負わず、より専門知識や経験のある教師に相談することができるので、安心して授業に打ち込むことができる（Fole 6-7 頁）。また、放課後のクラブ活動は、学校の施設を使うが、社会教育の仕事として、学校の教師ではなく、別の専門のインストラクターが当たるのであり、ここでも教師の負担を軽減して、授業に専念できる環境を保障するフィンランドの教育システムが働いている。十分に授業の準備をし、体力・気力とも充実して授業に当たれる（福田 40 頁）条件を完備したのが、フィンランドの教育システムである。

このように、フィンランドでは、教師が皆修士号を持つことで専門性を高め、同時に教師の専門性に応じて自主性もしくは決定権が確立され、自由な時間が保障されているのである。

（d）実践能力を養う教育

先に OECD の PISA について述べたときに、PISA は児童・生徒の実践能力である

コンピテンスを調べるという意味について述べた。これがさらに各種リテラシーという学力に分類される。フィンランドにおいては、このコンピテンスは生涯かけて獲得していくものであるとする、未来型の能力と解釈されている。まさにコンピテンスはフィンランド型の、広くかつ未来志向型の学力であると言える。この「21 世紀に正常に機能する社会」で生きる人々が備えるべき能力であるコンピテンスは、「他者とうまくかわること」「協力すること」「紛争を処理し、解決すること」「大きな展望、あるいは文脈のなかで行動すること」などの考え方や態度を含んだ「能力」である（佐藤 24 頁）。

もともとコンピテンスは、「広い意味での知性、すなわち、あることを知るだけでなく、どうしてかを知る能力」とか、「環境に適応することと環境を変える行動」を指していたが、それが、物事を「実際にうまくできる」とことと解釈されるようになった。うまくいくとは、達成感や満足感を得ることにつながり、コンピテンスを発達させるには、集団の中で意義を認められ、満足感を得ながら学ぶことが重視され、教えあい、助け合いながら学ぶことが当然のことになった（福田 46 頁）。それゆえ、複雑な現実社会の中で、課題を探索的に解決していく能力の育成が求められ、実践されているのがフィンランドである。

このような実践力は、教科横断的に育成されることが有効になる。そこで、フィンランドでは日本の「総合的学習の時間」のようなものはないが、学校は複数の教科をつなげて、時間割を柔軟に組み直し、様々な方法で時間割編成を実行してよいことになっている。教科横断的なテーマとして、国際理解教育、消費者教育、交通教育、家庭教育、情報教育、メディア教育、環境教育、企業家教育などであり（福田 51-52 頁）、日本の総合学習におけるテーマに類似している。

そのほかにもフィンランドでは、学校も社会も読書教育に力を入れ、図書館が多くて充実していること、家庭でも、親による子どもへの読み聞かせが習慣になっているなど、コンピテンスの読解リテラシーを高める努力が学校、地域社会、家庭で自然に行なわれている。

フィンランドにおける PISA 学力世界 1 位に影響を受けた日本では、学校において、「PISA 型読解力の育成」を意識した実践が広がりつつあり（日本教育新聞 2008 年 9 月 1 日）、最近復活した「全国学力テスト」（学力・学習状況調査）では、学習の「活用能力」を調べる問題が取り入れられるようになっている。また、児童・生徒の生活

習慣や学習に対する意欲も同時に調べ、それを平均正答率との相関関係を調査しようとしている。

フィンランドの教育は、これまで述べてきたように、福祉国家の政策の下、競争より協働を、落ちこぼれない平等な教育を、質の高い教師養成と教師支援システムを、そして実践的な活用能力を備えた子どもの育成を心がけてきた。これはまさに PISA の学力観に一致する教育であるといえる。フィンランドが PISA の国際学力調査で最高位であることで、学力とは何かを考える上でフィンランドの教育と学力観は無視し得ない状況になっている。次に、日本における学力（低下）論争や、国際学力調査結果を踏まえて、学力とは、そしてその基礎・基本とは何であるかに迫ろうと思う。

B. 学力の本質と基礎・基本

「学力」は通常“academic achievement”と同義に使用され、「体力」(physical strength)や「意志力」(power of will)などと区別される、主として知的な学業によって獲得される力であると言える。この力は後天的に獲得される意味があるから、「学習」に関する教育心理学的定義の「経験による比較的永続的な行動変容」の概念を使うと、学力は「学習によって獲得された能力」ということになる。achievement には、「達成」という意味がある。

ところで意外なことであるが、教育学上、学力の用語が登場したのは、第二次大戦終了後のことであった（新井 10 頁）。これは、大戦後に教育心理学的な「学力検査」が盛んになったことと無縁ではあるまい。知能検査の発展と共に、学力検査が開発され、知能と学力との相関などが調べられるようになったからである。

ところで、学力が学校や家庭で学習の結果獲得される力であるなら、理数科目や国語、社会科のみならず、保健体育や美術教育や道徳科・家庭科・特別活動、しつけなど、学校や家庭で行なう一切の教育活動によって獲得されるものも学力に入るのではないかという問いが生じる。そこで、学力の分類及び構造ということが必要になる。以下に、教育心理学的に検討された学力の分類と構造を示す。

(a) 学力の分類と構造

まず、学力を「知的学力」「技能的学力」「態度的学力」に分けることができる。

知的学力、または認知的能力では、知識と理解力と思考力が含まれる。知識は、記憶されたもの、理解力は、関係の把握、思考力は、問題を解決する能力である。そしてこれらは一般に、ペーパーテストで計ることが可能である。

技能的学力は、言語的技能と計算的技能、実験・観察などの理科的能力、体育的能力、そして芸術的能力が含まれる。これも実際に児童・生徒に文を書かせたり読ませたり、計算をさせたり、実験させたり、表現させたりすることによって、ある程度測ったり、評価することができる。

態度的学力、または情意的能力は、態度、興味・関心、意欲、習慣、鑑賞などが含まれる。これに探求力、批判力、創造力を加えることもできる。こうした学力は、簡単に測ったりすることができない、学習者の内的領域（主観領域）の学力である。

もう一つの分類は、学力を内容やスキルの習得能力と、獲得された知識・技能の実践的活用能力とに分けるものである。前者は、知識・技能の記憶や練習の積み重ねで得られ、その結果は成果として比較的に測定可能な能力である。一方実践的応用面の学力は、たえず新たな場面に直面し、そこで発生する問題を解決しうる能力である。

さらに、最近では、自ら観察し、体得して得られるもので、分析したり言葉で説明しえない「暗黙知」(tacit knowing) が実践的学力として注目されている。平成 20 年 1 月 17 日に出された中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」の「基礎・基本的な知識・技能の習得」において、「形式知のみでなく、いわゆる暗黙知も重視すべきである」と暗黙知への喚起を促している。

学力を狭義と広義に分けることがある。その場合、狭義の学力とは、主に知的・認知的学力と技能的学力、及び内容やスキルの習得能力が当てはまり、広義の学力では、これらのほかに態度的・情意的学力及び実践的活用能力を含む学力である。

では、学力（低下）論争での、こうした分類とのかかわりはどうであろうか。

（b）学力（低下）論争と学力観

1999 年に大学の理数関係者から始まった学力低下論争における「学力」とは、その書のタイトル『分数ができない大学生』や、四則計算の重要性の強調（120-122 頁）、「高校へ進学してくる生徒の基礎的な知識・技能（たとえば、数学の計算力、日

本語・英語の語彙など）が著しく低下した」というような論調（142頁）、そして、学力論争の火付け人の一人・西村和雄氏が持ち出す、日本の芸能における学習法「守・破・離」、すなわち、修練においては徹底的に型を学んで初めて、型から抜け出し、独自の芸風を作ることができるという論調などから、この段階での「学力」は、応用以前の基礎的な知識や計算力を指しているといえる。この段階の学力をつけるには、ひたすら繰り返し計算し、字を覚え、数式を記憶するのであり、単調な繰り返しの耐える態度、すなわち、しいて学ぶ「勉強」型の学習が強調される。これは狭義の学力と言える。

これに対して、PISA 型「学力」は、すでに見てきたように、日常生活における活用能力を示していることが明らかである。この学力においては、日常生活における問題解決能力を身につけることが問題であり、このためには、一教科に留まることなく、教科横断的に問題に取り組む総合的学習方法が取られる。

日本の教育界は、それほど間をおかず、学力低下ショックと PISA ショックを経験したのであるが、これらによって生じた「学力論争」は、初めから「学力」の定義の仕方において、まるで正反対の方向を向いており、決してかみ合わない論争であったといえる。

「論争」という限りは、立場の異なる同士において合意された、共通のキーワードの定義があることが前提条件であるが、今回ではそれがなかった。ということは、初めから問題を主観的・センセイショナル（感情的）に取り上げたこと、すなわち冷静な対処ではなかったことを露呈している。いわく「学力崩壊」「分数ができない大学生」「ゆとり教育の崩壊」「学力問題のウソ」「学力低下は錯覚である」等々。そして、危機感をあおるような結果になっている。

これらの論争を見ていると、日本人児童・生徒は勉強型学力も落ちた、応用型学力も落ちた、となる。しかし冷静に見れば、依然として日本の児童・生徒の学力は多少は落ちたといっても、国際的にもトップクラスを維持しているのではないか。アメリカ、イギリス、フランス、ドイツなどはトップクラスではない状態にあるのである。

このような吟味から、学力とはさまざまなレベルの学力が対立して存在するのではなくそれらの総合力であり、構造化されたものであることが明らかである。なぜなら学力のあり方を対立的に捉える限り、論争は常にすれ違いに終わり、感情論に終始す

るからである。そうではなくて、実は、獲得型の学力も応用型の学力も相互に関連しつつ、または構造化されて広い意味の学力を形成しているのではないか。そう考えると、学力論争では、ただ獲得型か応用型かの強調点が違うのみであることが浮かび上がってくるのである。

（c）学力における基礎・基本

このようにして、学力の構造論を採用する筆者は、学力の応用機能部分を、学力ピラミッドの中・上層部に想定し、下層に習得型学力を据える。だがこれで終わるのではなく、この基底部のもう一つの学力を想定し、学力の基礎・基本を支える根底を問おうとする。

日本がその応用型学力の高さにおいて手本としているフィンランドにおいてさえ、2007年と2008年、2年続けて青少年の学校における銃の乱射・大量殺人事件という衝撃的な出来事が起こっていることにつけても、応用型学力養成のみでは充分ではないことが示唆される。

やはりどのような教育や学習においても、人間性という水脈に触れるのでなければ、根のない草木となるのではないかと思う。日本の「教育基本法」では、改正後においても、教育の目的として「教育は、人格の完成をめざし……」という人間性の育成を示す文が維持されている。

では各教科や総合学習がはたして、人間性のレベルに裊差することができるのであろうか。「徳は教えられるのであろうか」。もしこの水脈へと下るのでなければ、教育はただドリル的訓練の繰り返し、または応用の継続のみで終わるのではないか。ただ計算ができる、コンピュータが操れるとしても、人間性が育成されていなければ、いかにこの種の学力が高かろうと、いや、高ければ高いほど、その力が悪用されたときの被害は甚大になる。

筆者はここで、著名な数学者・岡潔（おかきよし：1901-1978）の、フランスの大数学者アンリ・ポアンカレ（J. Henri Poincaré, 1854-1912）の「数学の本質は調和の精神である」を受け継いだ「数学の役割は調和の精神を教えること」（岡潔『春宵十話』161頁）という言葉に共鳴する者である。ここで想起されるのが、古代ギリシャの植民地・南イタリア・クロトンにおいて塾的な学校を開いた、紀元前6世紀の

哲学者・数学者のピタゴラス (Pythagoras) の教育思想である。彼は、教育の目的は精神の内的面的調和であるとし、弟子たちに音楽や数学や天文学を授けた。これらは精神に調和をもたらすと彼が考えたからである。また、彼は、各数字には、たとえば、1 は点またはエーテル、2 は線または本源的物質、3 は平面または無限のときの流れ、4 は立体または必然性や渾沌を示し、この四つの神的本質は、ただ一つの神である等 (福島 7 頁)、もっとも基本的なものに深遠な哲理が宿るとした。この教育思想を受け継いだ古代ギリシャの哲学者プラトン (Platon, BC.427-347) は、教育の目的は、人間性の円満な調和的発達であるとし、アテナイに開いたアカデメイア (Akadēmeia) 学園において、算数学、幾何学、天文学、和声学、哲学を授け、これらを通じて、学生たちは、真善美のアイデアの世界を直観するとした。

降って、近代教育学の基礎を築いた、スイスのペスタロッチ (J. H. Pestalozzi, 1746-1827) は、教育の目的は知性と意志 (心情) と技能との調和的発達であるとし、初等教育段階の子どもは、知的陶冶、身体的陶冶、道徳・宗教的陶冶において、抽象的概念の学習に進む以前に、経験的事象に関する直観を通して学習すべきであるとした。その学ぶべき直観の形式における知的陶冶では、基礎として、語、形、数を、身体的陶冶では、基礎的動作を、道徳・宗教的陶冶では、親の子に対する愛、そこから発する感謝と従順の感情を基礎として挙げている。そして、これらの無味乾燥なくらかえしによる習得ではなく、基礎陶冶が人間性の調和的発達を通して、静かな英知の境涯へ導く方途であるとしている。

ペスタロッチの後継者の一人であり、幼稚園の創設者であるフレーベル (F. Froebel, 1782-1852) は、万物に宿る永遠の法・神性の連続的発展・育成を教育の目的にし、幼児の遊びに創造的意味を認め、そのために遊具・恩物 (Gaben) を考案した。恩物は、宇宙万物の法則を象徴的に表現するものとして、毛糸のボールや木製の球、立方体、円柱のような単純な形態を持つものであった。ここに若いときに結晶学を学び、結晶に宇宙法則が示されていることを直観したフレーベルの考えが顕れている。

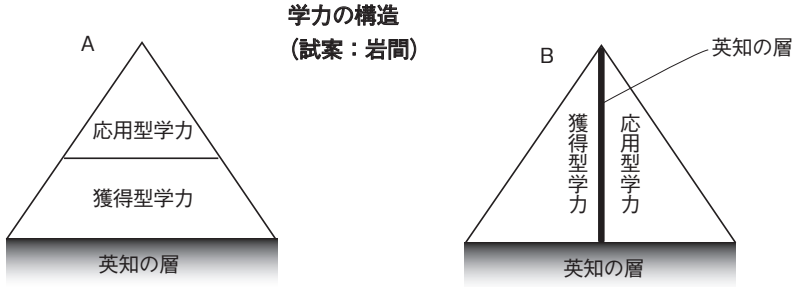
現代ドイツの代表的教育学者・シュプラランガー (E. Spranger, 1882-1963) は、「(教育学上の) 基礎 (Elemente) ということは、歴史的に見てペスタロッチの基礎概念と切り離せないものであり、この語とゲーテの**根源現象** (Urphänomene)⁽¹⁾ という語がまったく同じ意味に使われ、シュプラランガーにあっては常に、意味ある要素ない

しは基礎 (Sinnelemente) と表現されている (岩間 61 頁)。そして、「あらゆる了解は、もっとも単純なものから、すなわち基礎的な意味連関から生ずる。そしてそのように了解されたもののみが、魂の中でいつまでも実り豊かに働き続けるのである」 (Spranger s.79) としている。このように「基礎」ということは、教育学上、深い意味が与えられてきたのである。

これらの先達から思い致すことは、古来伝えられてきた深遠な言葉「単純なものに真理が宿る」という精神についてである。シュプラランガーはこれを「**偉大な真理はすべて単純である**」 (Alle großen Wahrheiten sind einfach) と表現している (Spranger s.87)。基礎・基本を教えるということは、むしろ基本的な知識・概念や動作や作法の習得を意味すると共に、その応用力を育成することをも意味するが、同時に、これらを超えて、人間性 (英知または「般若の知恵」⁽²⁾) という水脈に触れる次元へと児童・生徒を誘うことも意味するのである。幼い者であろうとも、いや、幼い者であるからこそ、人として単純な事象を通して、深遠な意味を無意識的に感得することを、われわれは経験的に知っている。初等教育にたずさわる者は、基礎・基本が単にやさしいレベルにあるという意識だけではなく、人間性というスピリチュアルなレベルの深い次元を秘めていることを認識した上で、教育にいそしんでほしいと念願する者である。

具体的に示せば、「である」は単なる be 動詞を超えて「存在」を、円は「完全性」を、立つことは「自立性」を、歩くことは「自由性」を、話すことは「自己表現」または他者との「交流」を、食べることは「支え」と「感謝」を、家族は「愛情」を、メロディとリズムは「調和」を、結晶は「法則性」を、一枚の葉は「いのち」を、木の根は「根源性」を、血流の流れは「循環性」を、天体は「悠久性」を、それぞれ示唆している。教師は児童・生徒に文法を教え、計算を教え、書くことを教えるが、それらを通して人間性の深みへと彼らを導くことができるのである。このレベルでは教師は説明することから離れ、児童・生徒と共に雲を見つめ、波の音を聞き、草のにおいをかぎ、ただひたすら自然を見聴き、感じるにゆだねるのである。沈黙の中に子どもらと共に佇むのである。沈黙の中のある偉大な存在 (Something Great) が開示するものを教師は子どもらと共に受け取るのである。ひるがえって、これを人生のあり方に当てはめれば、「日々の営みの中にこそ真理が宿る」と置き換えることができよう。「一日一生」という言葉には深い真理が宿っている。平凡なことの繰り返しの中

にこそかけがえのない時といのちが刻まれている。一日を一生のごとく感謝し充実して生きていくのではないか。



おわりに

この論文では、今日、教育界に巻き起こった学力問題を契機として、学力の本質を考察し、学力には獲得型の学力と応用・実践型の学力があることを示すと共に、それらは総合的・構造的に捉えられるべきものであることを示した。構造的に学力をとらえれば、いわゆる「読み・書き・計算」という学力の基礎とされるものそのものも深い意味を有してくる。そして、学力における基礎・基本には、これらの両者が含まれると共に、人間性という水脈に触れるような深遠な層（英知の層）があることを指摘した。基礎・基本の教育に将来たずさわる学生諸君が、「単純なものには真理が宿る」という箴言を胸に、教壇に立たれんことをねがってやまない。

注

- (1) 自然科学者でもあったゲーテは動植物を観察・研究し、もっとも単純な法則が動植物の生命の中に存在していることを主張した。ペスタロッチやシュプランガーは、さまざまな複雑な自然現象・人間の生活現象の中に単純な法則性や原理が存在するとしている。
- (2) 仏教で（迷いを離れ）「ものごとの本質を見抜く深い知恵」を指す。

参考文献

新井郁男「学力とは」新井郁男編著『子どもの学力読本』教育調査研究所、平成13年、10-13頁

市川伸一『学力低下論争』ちくま書房（ちくま新書 359）2007（初 2002）年

岩間浩「範例教授法における基礎的なもの—E. シュプラングァーの基礎陶冶論の研究—」『芝浦工業短期大学紀要』第 4 号（1974 年）55-63 頁

岡 潔『春宵十話』光文社（光文社文庫）、2008 年（初版：毎日新聞社 1963 年）

岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄『分数ができない大学生』東洋経済新報社、1999 年

加藤幸次・高浦勝義編著『学力低下論批判』黎明書房、2002（初 2001）年

基礎学力研究開発センター（21 世紀 COE プログラム：東京大学大学院教育学研究科）『日本の教育と基礎学力』明石書店、2006 年

小松夏樹『ドキュメントゆとり教育崩壊』中央公論新社（中公新書ラクレ）、2002 年

佐藤隆『フィンランドに学ぶべきは「学力」なのか！』かもがわ出版（かもがわブックレット 169）2008 年

Spranger, E. *Pedagogische Perspektiven*. Heidelberg, 1950 (4 Aufl. 1964) (村田昇・片山光宏 訳『教育学的展望』東信堂、1987 年、110 頁参照)

田中耕治編著『新しい学力テストを読み解く』(株)日本標準、2008 年

『地歴・公民資料』No.63（2006 年 1 月）「日本の教育基本法は学力世界一のフィンランドにも影響を与えている—中嶋博・早稲田大学名誉教授に聞く—」1-6 頁

中嶋博「フィンランドにおける読解力向上の取り組み」『兵庫教育』No.679（2007 年 9 月号）20-25 頁

中嶋博「フィンランドの教育に学ぶ—平等と卓越の保持—」『検証・共通一次・センター試験』大学教育出版、2008 年、144-154 頁

日本教育新聞「PISA 型読解力の育成」平成 20 年 9 月 1 日

日本経済新聞「PISA 型読解力の育成」『日本教育新聞』平成 20 年 9 月 1 日

福島政雄『西洋教育小史』福村出版、1969 年

福田誠治（編集：国民教育文化研究所）『競争しなくても世界一：フィンランドの教育』（株）アドバンテージサーバー、2007（初 2005）年

Fole April, 2008（「日本の議論をひっくり返す驚きのフィンランド流教育」）

増田ユリヤ『教育立国フィンランド流教師の育て方』岩波書店、2008 年