

学力低下論争のゆくえ

森 敏昭

1. 学力低下論争

日本の教育界は今、学力低下論争で揺れている。この論争の発端は、岡部・戸瀬・西村らが指摘した大学生の学力低下問題である。彼らは、国公私立の大学生を対象にして、小中学校レベルの数学（算数）のテストを実施した。その結果、大学生の学力低下の惨憺（さんたん）たる実態が明らかになった（詳細は東洋経済新報社から刊行された『分数ができない大学生』『小数ができない大学生』を参照のこと）。西村らはさらに、こうした大学生の学力低下の原因を、大学に入学する以前の初等・中等教育の問題に求め、文部省の「ゆとり教育」路線は学力低下に拍車をかけると批判した。かくして国論を二分する「学力低下」論争の火ぶたが切って落とされたのである。

では、小中高の児童・生徒の学力は本当に低下しているのだろうか。不思議なことに、論争が白熱している割には、この点に関する確たる証拠はないようである。しいてあげるならば、IEA（国際教育到達度評価学会）が世界各国の加盟機関と共同で1995年に実施した第3回国際数学・理科教育調査の調査結果であろう。それによると、児童・生徒の数学・理科の学力は確かに低下傾向にある。

しかし、国際比較をすれば、我が国の児童・生徒の学力は、シンガポールや韓国について今なお高い水準を保っている。したがって、この調査結果を「学力低下」の証拠とみなすのは早計であり、「我が国の小・中学校段階の児童・生徒の学力は、全体としておおむね良

好である」という文部科学省のいささか楽観的すぎるコメントも、あながち的はずれではない。ただし、この調査結果の中には、安閑と構えてはられないデータが含まれていることに注意すべきである。

2. 「勉強離れ」としての学力低下

上述のIEAの調査によると、我が国の児童・生徒の「数学（算数）・理科嫌い」と、数学（算数）・理科の成績に対する自己評価がきわめて低い。例えば、算数の好き嫌いに関する調査項目に対して、「大好き」または「好き」と答えた小学4年生の割合を見てみると、我が国はオランダに次いで2番目に少ない。また、自分の算数の成績に関する自己評価の調査項目に対して、「大変よい」または「よい」と答えた小学4年生の割合を見てみると、我が国は香港に次いで2番目に少ない。つまり、我が国の児童・生徒は、世界のトップ・クラスの成績を維持しているにもかかわらず、数学（算数）・理科が「嫌い」であり、自分の数学（算数）・理科の成績に対して「自信がもてない」のである。要するにこの調査結果は、今の学校が、嫌いな勉強を強いられ、無能感と無力感にさいなまれる場所へと変質していることを明確に示しているのである。

ではなぜ我が国の児童・生徒は、嫌いな数学（算数）や理科の学習において、世界のトップ・クラスの成績を維持し続けているのだろうか。その理由は、おそらく「よい成績→一流大学→魅力ある職業」という学歴信仰

の存在であろう。この学歴信仰を原動力にして、欧米諸国が2世紀以上をかけて達成した近代化を、我が国はわずか1世紀の間に達成することができたのである。しかし、その学歴信仰が、日本経済のバブルの崩壊とともに、今や音を立てて崩れ始めた。要するに、まじめに勉強して、一流大学に入って、一流企業に入ったところで、安定したよい生活が保証されているわけではないことが、今の児童・生徒たちには見えてしまったのである。そうなると、かつては効果的であった「ちゃんと勉強しないと、いい大学には入れないよ」という殺し文句も、今では何の効力もない。学歴信仰が崩壊した今の児童・生徒にとって、テストでよい点を取ることは、バラ色の未来を保証する「打ち出の小槌(こづち)」ではなくなくなってしまったのである。

では、学歴信仰という歯止めを失った日本の児童・生徒の学力は、このまま長期低落傾向への道をひた走るのであろうか。このまま何の改革も行わずに座視していれば、おそらくそれが必然のシナリオであろう。また、たとえ「ゆとり教育」から「基礎学力重視」へと路線を切り替え、教科内容3割減ではなく3割増のカリキュラムを導入したとしても、学力の長期低落傾向に歯止めがかかることはないであろう。なぜなら児童・生徒の心は、すでに学校から離れているからである。したがって、学力低下に歯止めをかける方法は1つしか残されていない。それは、学校を「勉強」ではなく「真の学び」が営まれる場所として蘇(よみがえ)らせることである。そして、児童・生徒の心を再び学校へと呼び戻すことである。

3. 2つの学力観

ところで、学力低下論争は決して新しい論争ではない。そのことは学習指導要領の改訂の歴史に振り返ってみれば自ずから明らかである。戦後の日本の教育界は、対立する2つ

の学力観の間を、あたかも振り子のように揺れ動いてきた。その一方の極(第1の学力観)は、社会科と自由研究を設けた昭和22年の学習指導要領の背景になっている、生きて働く「自己教育力」重視の学力観である。この第1の学力観に基づく教育改革に対しては、基礎学力の低下を危惧(きぐ)する批判の声が常につきまとった。例えば昭和20年代には「学力低下」批判の声が渦巻き、「基礎学力の防衛」として「読み・書き・算」の重要性が説かれた。こうした基礎学力重視の第2の学力観が、系統主義と道徳の時間の創設を特徴とする昭和33年の学習指導要領の改訂を導いたのである。この系統学習重視の路線は昭和43年の改訂でさらに強化されたが、今度は一転して「知識偏重」「詰め込み教育」批判の声が上がり、「ゆとりの時間」を設けた昭和52年の改訂、新学力観を掲げ生活科を設けた平成元年の改訂、さらには「総合的な学習の時間」を設けた今回の改訂を導いた。そして今回の改訂に対しては、またもや「学力崩壊」「ゆとり教育亡国論」などの批判が噴出した。

このように上記の2つの学力観は、AかBかというように、常に排他的な対立関係として論議されてきた。しかし、両者は本当に相対立する関係にあるのだろうか。決してそうではなく、むしろ相補的な関係にあると捉(と)らえるべきではないだろうか。もしそうだとすれば、これからの学校教育に求められているのは、何よりもまず2つの学力観の排他的対立を超克し、両者を有機的に統合した第3の学力観に基づいて教育改革を行うことである。そして、学校を「真の学び」がなされる場所として蘇らせることである。

では、その第3の学力観とは、いったいどのような学力観なのであろうか。また、「真の学び」とは、いったいどのような学びなのであろうか。そのことについては次回以降で詳しく検討することにする。

(もり・としあき=広島大学大学院教授)