

神戸大学 大学教育推進機構 大学教育研究

第 20 号 (2011 年度) 2011 年 9 月 30 日発行 : 21-32

大学生に求められる学力とは何か (その 1)

山内 乾史

大学生に求められる学力とは何か（その1）

山内 乾史（神戸大学 大学教育推進機構）

はじめに

求められる学力とは何か。この問いに答えることは、一見簡単なようで、実は非常に難しい。おそらくこの問いへの答えには、「豊かな学力」、「本当の学力」、「確かな学力」、「生きた学力」などが考えられるであろう。しかし、「貧しい学力」、「偽物の学力」、「不確かな学力」、「死んだ学力」などを身につけさせようとする教師、親などいないし、子どもたちも望むはずがない。教育関係者は皆「豊か」で、「本当」で、「確か」で、「生きた」学力を身につけさせたいと考えているのである。問題は、何をもって「豊か」で、「本当」で、「確か」で、「生きた」学力といえるのかである。その回答は十人十色であろう。言い換えるならば、実のところ、われわれは「学力」について（あるいは「求められる学力」について）共通理解を有していないのである。学力とは何かを論じる前に、「共通理解がない」ということを「共通理解」としておかねばならない。

それでは、共通理解がないにも関わらず展開される学力論争とは何か？この問題について考えていこう。

第1節 「求められる学力」とは何か？

求められる学力とは何か。「はじめに」に書いたように、「豊かな学力」、「本当の学力」、「確かな学力」、「生きた学力」ということになるであろう。しかし、このような答えを導き出すだけでは何も解決されてはいないのである。

そこで、抽象的な形容詞ではなく、具体的な「学力」の中身を考える必要がある。例えば、「ある数式を解くことができること」を学力の中身と考えることも回答の一つであり得る。この場合は、学力はペーパー・テスト等を通じて「計量可能なもの」ということになる。これはシンプルな定義である。

この「計量可能な学力」を「どうでもいい」とか「不要である」とかたづける議論は、さすがに少ない。しかし、これだけが重要な学力ではないとする考え方は数多い。一つには「計量不可能な学力」、すなわち、意欲、関心、態度をも学力として考えていくという考え方がある。すなわち「学ぼうとする力」である。問題があり、正解があつて、その正解を早く正確に導出することだけが学力ではない。世の中には正解がない問題が沢山存在する。それらの問題に自分の力で取り組み、回答を作り出そうと創意工夫を發揮することも一つの学力であり、学校において身につけるべき学力であるという考え方

である。

そもそも、学力の定義について論じる以前に「学校とは何か」という論議がある。もちろん、学力形成は学校の重要な役割である。しかし、それにとどまらず、学校は人間形成の場でもある。この人間形成をも学力に含めて考える立場があるのである。すなわち、学校とは「自律的に学習する能を持った人間」を育成する場所である、という考え方から、「生涯にわたり自律的に学習する力」、課題解決能力を学力とする見方も根強いのである。

学力論争とは、学力についての共通理解の上に立脚するものではなく、共通理解がないうまに行われたものであり、果てしなき不毛な神学論争のようにもみえる。しかし、ここで冷静に考えてみれば、われわれ日本人は他の同国人と多くのものを共有しているという前提に立って物事を考え、生活する傾向にあるのではないか。多民族国家化が日本よりはるかに進んだ諸国では、ひとびとは他の同国人とあまり多くのものを共有していないという前提に立っている。われわれは逆なのではないだろうか。学力論争もそうである。確かにかなり多くの人が、長期にわたり教育を受けた経験を有する。しかし、われわれはその受けた教育経験をどのように消化するかについては、まったく多様なのではないだろうか。しかし、その多様な教育経験をあたかも万人が共有しているように錯覚しているのではないだろうか。実は各人は、自己の教育経験にのみ立脚したひとりよがりの教育論、学力論を他者に強要しているのではないだろうか。学力論争に限らず、教育の世界には「～するべきである（ない）」という「べき論」が多く見られる。それらの中には、個人的な教育経験・教育論を、他人のバックグラウンドに配慮することなく、押しつけるようなものも少なくない。教育論でも、学力論争でも、こういった「べき論」からの脱却がまず求められるところである。

第2節 それでは、そもそも教育とは何か？

それでは、そもそも学力・学校以前に教育とは何か？辞典によっては「教えること」と書いてあるものも見受けられるが、もちろん、これでは何も説明したことにならない。

まず、「教える」という営みと「育てる」という営みを区別する必要がある。「教える」という営みは、知識・技術の伝達等、あるものを持つ者が持たざる者にそれを伝える営みである。この営みは、その知識・技術の内容によっては、多人数一斉授業方式でも可能である。すなわち効率的な形態において、展開することが可能である。これに対して、「育てる」という営みは、個別的なものでしかあり得ない。何か伝えるべきものがあってそれを伝えるということではなく、伝えるべきものがあるとしても、それを伝え

られた相手がどう受容し、消化していくのかを考えねばならない。いうならば「育てる」は成長につながる営みである。どのようなバックグラウンドを持ち、何を考え、何を望んでいるのか等、さまざまな対象者個人についての情報を持ち、それをもとにどのようなプログラムで育成を図るのかを考えねばならない。したがって「育てる」営みには、効率的な多人数一斉授業方式はなじまず、個別的な指導にならざるを得ない。

別の言い方をすれば、前者の「教える」営みは形式的平等の考え方に基づくのに対して、後者の「育てる」営みは実質的平等の考え方に基づく。よってたつ教育哲学において大きな差異があるということである。

また「教える」という営みはその成果が目に見えやすい。教えたことを習得しているかどうかを計測するのは比較的たやすい。計測の指標も手法もかなり開発されている。しかし、「育てる」という営みはその成果が目に見えにくい。先述のように、内面的な成長をその概念に含んでいるために、計測の指標も手法も十分には開発されていないのである。

ただ、「育てる」営みを切り捨てることはできない。禅の言葉に「啐啄同時」という言葉がある。雛鳥が卵から孵るときに自力で中から殻をつつく（啐）だけでは外に出られない。親鳥が外からつついて、殻をつつき、かみ砕いてやらないといけない（啄）。しかし、そのタイミングが早すぎると雛は死んでしまう。また遅すぎても雛の成長に悪影響を及ぼす。ちょうど良いタイミングを見計らって、つついてやる必要がある、ということである。

啐啄同時が意味するのは、成長しようとする相手に適切なタイミングを見計らって教える必要があるということである。教師といえば、とかく「教える」存在であり、「教える」ことが仕事であるかのように錯覚しがちである。しかし、教えること、それ自体が目的なのではなく、「育てる」ために「教える」のであるとすれば、何をどのようなタイミングで「教える」のかということについて、もう少し研究が必要なのではないだろうか。有効なサポートを生徒・学生に提供するためには、生徒・学生の成長過程を把握していなければならない。

野村克也氏の著書に「教えないコーチが名コーチだ」とメジャーリーグでは言われていることが紹介されている。選手が何かやろうとする前に、あれこれとコーチングするのではなく、とりあえず、教えないでやらせてみる。そうすると、すべてにおいてうまくいくわけはなく、必ず何かの失敗をする。その失敗を受けて、失敗の原因を分析し、次に向けて修正する。しかしそれでもうまくいかない。その試行錯誤の過程で、タイミングを見計らって「こうやってみたらどうだ？」とアドバイスをするのである。

野村氏が野球に関して強調しているように、何ごとにも、失敗してもそこに何かを「感

じ取り、気づき」、失敗に学ぶこと、それが大事なのである。それが自立的に学ぶということでもある。「失敗させないために教える」のではなく、「失敗させることを通じて育てる」のである。「教えない」ことも「育てる」ことにつながるがあり得るのであり、「教える」ことが成長を妨げることもあり得るのだ。教えずぎることは、時として、自律性を損ない、「指示待ち」の自分で考えようとしないう人間を生み出すことにつながるのである。これは先述の教育の目的に反することである。

近年、専門職の教育を中心に早期に臨床体験をもたせるプログラムの試行が目立つ。こういったプログラムも上記の「教える」から「育てる」への流れをくむものであると言えよう。つまり、従来のように、まず理論を習得してから現場を経験するというのではなく、ある程度の失敗なら（致命的な失敗はまずいが）恐れずに、現場を経験させ、現場はいかに頭の中で考えている理論とは異なるか、頭で理解できているということと実際にできると言うこととの間にどれほどの距離があるかなどを実体験させ、自己の足らないところ、課題を認識させ、これから先の学習目標を具体化させるのである。一種のエンパワーメントである。

「いい教育とは何か」という問いには、それこそ、答える人の数だけ回答があるだろう。しかし、教育を受けた時点で、あるいはあとで振り返って「自分の成長につながった」、「自分が育った」と実感できる教育という要素は必ず含まれるだろう。「自分が育つ」ということは、結局何か。それは困難にも立ち向かえる自信を育てること、希望を育むことであろう。もちろん、途方もない夢を持つ場合には、それを適切なものに修正していくような教育も必要であろう。ここでは、単にある数式が解けるかどうか、ある漢字が書けるかどうかといった知識の有無ではなく、生きていくことにつながる智恵と意欲、モチベーションが問題になっているのである。もちろん、基礎的な知識を欠いては、意欲やモチベーションだけあっても話にならない。しかし、知識だけがあっても意欲やモチベーションがない人間を育てるのも、立派な教育とは言えない。ゆとり教育は、ある人々からは従来不十分と言われてきた意欲・モチベーションを高めようとする教育として賞賛されたのに対し、別の人々からは基礎的な知識の欠落につながる教育として非難されてきたわけである。筆者は「どちらが大切か」ということではなく、両方とも大切であり、両者のいずれかが欠けては教育たり得ないと考え。ただ両者のバランスをいかにしてはかるかという、大きな問題がある。

はっきり言えることは、夢や希望を育てるところか、踏みじりに、奪い去っていくような営みは教育と呼ぶに値しないということである。実現不可能な夢を追い求めている場合には、現実目覚めさせ、修正させることは必要であろう。しかし、その場合でも、どこかにヒューマンな暖かさが必要である。すなわち、学生、生徒や児童へのいたわり、

敬意である。これがあってこそ、人間関係も成立する。人間関係が成立すれば、仮に厳しい叱責があったとしても（どのように叱責するかも重要ではあるが）、叱責を受けた側は逆恨みするようなことはないであろう。不本意な進路や夢の修正を求めるときには特に、この種のいたわりや敬意が必要である。自分の思い通りにならない教え子を脅したり、怒鳴りつけたりして萎縮させ、無理強いするようなことがあったとすれば論外である。そのような「指導」は相手の人格へのいたわりも敬意もなく、ただ単に夢を踏みにじるだけの行為である。「教育」のめざすところとは真逆であろう。ちなみに、上述したことから当然推測できるとおり、叱責は感情任せではいけない。自己の単なるストレス発散にしてはいけない。当たり前のことだが、筆者自身が学生、生徒、児童だったときに、再三そういう場面に遭遇した。なぜ叱られているのかが理解できないようでは叱る意味はない。

第3節 学校とは何か？

さて、この「教える」と「育てる」の差異は、学校に適用すれば、(先述のように)「狭義の学力形成」と「広義の学力形成」に対応する。あるいは「狭義の学力形成」と「人間形成」に対応する。学校の役割が学力形成と人間形成とであるとすれば、まさしく「教える」営みと「育てる」営みはそれぞれに対応することになるのである。

現在、幼稚園から大学、大学院、さらに語学学校など各種学校まで、個別指導を「売り」に掲げる機関が多い。個別指導は成長につながるということであろう。

しかし、教育計画論の観点からいうと、「教える」営みと「育てる」営みとをどのようにミックスして教育を展開するのかということが問題になる。矢野眞和氏の指摘するとおり、教育論には「精神論」、「制度論」、「資源論」の三つの観点が重要である。先の「べき論」は、善し悪しは別として「精神論」の流れに与するものである。制度論は、ハードウェアとしての制度について論じるものであり、資源論はそのハードウェアに投入することのできる人的、物的、金銭的資源等ソフトウェアについて論じるものである。矢野氏は日本では、ともすれば教育論議は、資源論→制度論→資源論の方向になりがちで「べき論」も横行するし、裏付けを欠いた無責任な空理空論も横行すると指摘する。

学問的には、精神論、制度論についてはそれぞれ教育哲学、教育行政学において熱心に論じられてきたわけであるが、資源論については、教育計画論が各種資源、つまりソフトウェアの投入について考察する学問領域と言える。

この教育計画論において軸となる概念が「効率性」と「平等性」である。先の「教える」と「育てる」という二つの概念についていえば、既に述べたように「教える」が形式的平等を前提にして効率性を追求し得る（追求せずともいい）のに対して、「育てる」

の方は実質的平等をとことん必要とするため、かなり非効率にならざるを得ない。資源論の立場から「教える」という営みと「育てる」という営みを、いかにしてミックスするかについては、様々に議論されてきた。一方の極端には、かつての大学の講義に見られた 1000 人、2000 人の学生を一つの教室に詰め込んで行われるマンモス講義、マスプロ教育がある。これは「教える」営みの効率性をかなり追求したものである。なるほど効率性は高いが、「育てる」という営みからはほど遠い。逆に今日、多数の機関で見られる少人数教育は「育てる」という営みをかなり追求しているが、効率性は低い。古くて新しい問題であると言えよう。

ただ、学力論との関係から述べれば、狭義の学力（計量可能な学力）は「教える」という営みと親和的であり、かつての大学の講義のように、効率性を追求することも可能であろう。しかし、広義の学力・人間形成は「育てる」という営みと親和的であり、手間暇かけて教育が行われることになる。

当然のことながら、資源が乏しくなると効率性を重視する議論が起きてきて、「育てる」営みは疎外される。逆に資源にゆとりができてくると「育てる」営みが広がっていく。

「求められる学力」と「学校の目的」との関係は、資源論の観点からは以上のように整理される。

教師にとっては、ここ数年の間に求められる教師像が大きく変化しているが、その変化の最たるものが「教える」教師から「育てる」教師への変化であろう。かつては仮に人間性の面で問題があったとしても、学力をしっかりと身につけさせ、希望する進学先や就職先へと生徒を送り込むのが有能な教師であった。しかし、現在はそういった「教えた」結果が評価の軸になっているのではなく、「育てる」プロセスが評価の軸になっているのである。クラスの秩序維持をいかにしてはかるか、そしてそのために教師はどのように振る舞うべきか。これらの問題に日夜呻吟しながら、試行錯誤を果てしなく繰り返すのである。

なぜ果てしなく繰り返すのか？「教える」行為は、ある程度標準化が可能である。何を教えるか、どう教えるかについて教科教育法や教育学の諸理論で様々に検討されている。いわば「教える」行為はマニュアル化に、ある程度はなじむのである。しかし、先述の啐啄同時のような「育てる」行為はマニュアル化されにくい。

第4節 学力調査の流行

ここ数年、いくつかの新しい学力調査が実施されている。古くから行われている IEA（国際教育到達度評価学会）による TIMSS に加えて、OECD 加盟国の PISA（学習到達度

調査)が始まった。2000年から3年おきに3領域に関して行われているこの調査では、2006年にフィンランドが各領域で上位を占め、北欧教育ブームを巻き起こした。その後2009年に65の国・地域が参加して行われた最新のPISAでは上海が各領域とも1位を占めた。TIMSSとPISAとでは様々な点で違いがあり、前者は旧来の学力観に基づくテスト、後者は新しい学力観に基づくテストと言われている。また、参加している国においても大きな違いがある。個々の国のランクも両テスト間では大きな違いがあり、例えば、フィンランドは前者の試験においてはさほど上位に来ていない。

表 5-2 TIMSS2007 の結果 (小学校 4 年生)

算数			理科		
1	香港	607	1	シンガポール	587
2	シンガポール	599	2	台湾	557
3	台湾	576	3	香港	554
4	日本	568	4	日本	548
5	カザフスタン	549	5	ロシア	546
6	ロシア	544	6	ラトビア	542
7	イングランド	541	7	イングランド	542
8	ラトビア	537	8	アメリカ	539
9	オランダ	535	9	ハンガリー	536
10	リトアニア	530	10	イタリア	535

いずれにせよ、ドイツで「PISA ショック」が叫ばれたように、こういった学力調査が行われ、個々の参加国の教育政策が見直されるきっかけになったり、ある国の教育政策が賞賛的になったりするなどの現象が見られる。「(表面的な)学力テストの結果に一喜一憂している」と苦々しく見る人もいれば、国際的に学力・学力政策に関する共通理解が高まり、また世界の関心も高まっていると肯定的に評価する人もいる。

表 5-3 TIMSS2007 の結果 (中学校 2 年生)

数学			理科		
1	台湾	598	1	シンガポール	567
2	韓国	597	2	台湾	561
3	シンガポール	593	3	日本	554
4	香港	572	4	韓国	553
5	日本	570	5	イングランド	542
6	ハンガリー	517	6	ハンガリー	539
7	イングランド	513	7	チェコ	539
8	ロシア	512	8	スロベニア	538
9	アメリカ	508	9	香港	530
10	リトアニア	506	10	ロシア	530

また、日本国内においても、学力低下に対する厳しい批判を受けて、2007 年より毎年、全国学力・学習状況調査が小学校 6 年生、中学校 3 年生を対象に行われている。日本の教育に責任を負う文部科学省が子どもたちの学力、学習実態に関するデータを蓄積しておらず、正確に把握していないことが冷静かつ客観的な建設的学力論の妨げになっているとの批判を受けてのことである。当初は悉皆調査だったが 2011 年からは約 30% の抽出調査に変更された。文部科学省レベルでは、都道府県単位で結果が公表されている。それ以上の細かい実態（例えば市町村別統計）を公表するかどうかは各自治体の判断にゆだねられている。

表 5-4 PISA2009 の結果

数学的リテラシー		読解力		科学的リテラシー	
1	上海 600	1	上海 556	1	上海 575
2	シンガポール 562	2	韓国 539	2	フィンランド 554
3	香港 555	3	フィンランド 536	3	香港 549
4	韓国 546	4	香港 533	4	シンガポール 542
5	台湾 543	5	シンガポール 526	5	日本 539
6	フィンランド 541	6	カナダ 524	6	韓国 538
7	リヒテンシュタイン 536	7	ニュージーランド ^o 521	7	ニュージーランド ^o 532
8	スイス 534	8	日本 520	8	カナダ 529
9	日本 529	9	オーストリア 515	9	エストニア 528
10	カナダ 527	10	オランダ 508	10	オーストリア 527

表 5-5 2010 年全国学力・学習状況調査の結果

小学校		中学校	
1	秋田県 44.8	1	福井県 68.3
2	福井県 42.5	2	秋田県 67.6
3	青森県 42.3	3	富山県 66.1
4	京都府 42.0	4	岐阜県 65.1
5	広島県 41.8	5	石川県 65.0
6	鳥取県 41.7	6	群馬県 64.4
7	東京都 41.4	7	静岡県 64.3
8	石川県 41.3	7	香川県 64.3
9	富山県 41.2	9	青森県 63.9
10	岩手県 41.1	10	鳥取県 63.7
10	香川県 41.1		

なお、かつては 1950 年代から 1960 年代にかけて全国的な学力調査が行われた。これについては山内乾史・原清治監修（2011～2012）を参照されたい。

いずれにせよ、こういった学力テストが、ただ単に学力を巡る国際(国内)競争をおおるだけのものに終わらず、子どもたちの学力実態、学習実態を的確に把握し、客観的な学習指導に関するデータを提供するならば、学力に関する冷静な建設的議論も生まれて来るであろう。

第5節 社会人基礎力など

もう一つ、新しく求められるようになった学力として、社会人基礎力や人間力と言われる学力がある。これらは若年就労問題が深刻化するようになって提起され始めた、就職するために必要な力を表している。

こと、大学生に限っては、かつては大学は学問をするところで、新たに何かの学力を身につける場所ではないという考え方も広く見られた。すなわち学力を習得する場所は高等学校以下であるということである。

学校の目的は学力形成、人間形成であると先に述べたが、究極的には「社会に出るための準備をする」場所とも言える。もちろん、その準備とは職業的準備に限定されないのだが、職業教育や、職業世界で必要とされる汎用的能力(ジェネリック・スキル)の育成などを通じて「社会に出るための準備をする」ことへの要請は、今日の若年就労状況を受けて、大いに高まっている。

表 5-6 社会人基礎力(経済産業省) (児美川(2011)より)

前に踏み出す力	主体性、働きかけ力、実行力
考え抜く力	課題発見力、計画力、創造力
チームで働く力	発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力

ただ、誤解のないように述べておくならば、これらの議論が言わんとするのは、大学なり学校なりが職業準備に大きく傾斜するべきということではなく、日々の教育の上でもう少し、意図的に職業的能力、ジェネリック・スキルを養えるような、体系的なカリキュラムづくりを職業教育の面から押してほしいということである。例えば、プレゼンテーション能力やコミュニケーション能力の育成と言っても、それに特化した科目を一つ立てるということではなく、既存の教科の内部で、その教科の知識・技術・スキルを身につけながらも、その教育方法に工夫を加えて、職業的能力、ジェネリック・スキルをも身につけられるようにすべきだということである。現在、大学において盛んに行われている CP(Curriculum Policy)作成の試みはその具体的現れであると言えよう。

表 5-7 就職基礎能力(雇用労働省) (児美川(2011)より)

コミュニケーション能力	意思疎通、協調性、自己表現能力
職業人意識	責任感、向上心・探求心、職業意識・職業観
基礎学力	読み書き、計算・整数・数学的思考力、社会人常識
ビジネスマナー	ビジネスマナー
資格取得	情報技術関係、経理・財務関係、語学力関係

要するに「求められる学力とは何か」という問いに対する一律の答えはないということである。「教育」も、「学校」も、「学力」も論じる人の数だけ定義がある。われわれは自分で考えるほど、認識を他者と共有していないのである。そして、そのこと自体を認識し、他者と共有することによってこそ、実りある学力論も展開されることになるのである。(続く)

参考文献

- 石原慎太郎(1969)『スパルタ教育—強い子どもに育てる本』光文社
- 岩川直樹・汐見稔幸編著(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
- 梅田正己(2001)『「市民の時代」の教育を求めて』高文研
- 加藤幸次・高浦勝義編著(2011)『学力低下論批判』黎明書房
- 小堀桂一郎編(2002)『「ゆとり教育」が国を滅ぼす—現代版「学問のすすめ」』小学館
- 小松夏樹(2002)『ドキュメント ゆとり教育崩壊』中央公論社
- 児美川孝一郎(2011)『若者はなぜ「就職」できなくなったのか—生き抜くために知っておくべきこと』日本図書センター
- 斎藤貴男(2000)『機会不平等』文藝春秋
- 寺脇研(2001)「ミスター文部省 寺脇研が疑問・批判に答える」『論座』第 68 号、朝日新聞社、70 頁～77 頁
- 中曽根康弘・石原慎太郎(2001)『永遠なれ、日本』PHP 研究所
- 野村克也(2011)『私が野球から学んだ人生で最も大切な 101 のこと』海竜社
- 三浦朱門(2004)『「学校秀才」が国を滅ぼす』大和書房
- 矢野眞和(2011)『「習慣病」になったニッポンの大学—18 歳主義・卒業主義・親負担主

義からの解放』日本図書センター

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

山内乾史・原清治編著(2006)『学力問題・ゆとり教育(リーディングス「日本の教育と社会」第I期第1巻)』日本図書センター

山内乾史編著(2008)『教育から職業へのトランジションー若者の就労と進路職業選択の教育社会学ー』東信堂

山内乾史・原清治編著(2010)『論集 日本の学力問題全2巻』日本図書センター

山内乾史・原清治監修(2011~2012)『戦後日本学力調査資料集全24巻』日本図書センター