

学力問題を考える : 高校教師の視点から

著者	西尾 理
雑誌名	埼玉学園大学紀要. 経済経営学部篇
巻	16
ページ	109-118
発行年	2016-12-01
URL	http://id.nii.ac.jp/1354/00000450/

学力問題を考える

— 高校教師の視点から —

Thinking about the Issue of Achievement

From the Viewpoint of High School Teachers

西 尾 理

NISHIO, Osamu

1. はじめに

本稿で課題とするのは、学力そのものではない。戦後日本の学校教育において、学力が何を、どう課題としてきたのかを授業方法論の変遷やその社会的背景等を追うことによって、学力として問題となってきたことを明らかにしようとするのである。それを現場教師の、高校教師の視点から論じてみる試みである¹⁾。

2. 学力をどう定義するか

手元の国語辞典によると、「学習上・学問上の能力・実力」とある²⁾。世間一般では、読み・書き・計算力であろう。現今では、この学力を基礎学力と呼ぶ場合が多い。実は、決定的な定義がない。専門家の間でも様々な主張があり、論争になってきた。

例えば、教育心理学者の永野重史は、次のように定義している。「(1) 人間の知的能力には生まれつき、一人一人決まったものがある。その能力は知能検査で測定することがで

きる。(2) 人間が学校などで学習すると、知能とは別の「学力」が身につくが、この学力も、標準学力検査でかなり正確に測ることができる。(3) 学力は知能と違って、適切な指導や本人の努力によって改善することができる。しかし改善の上限は、学習者の知能によって、およそのところ決まっている。(4) (学力が標準学力検査で測定できるものとみなす考え方の背景にある仮定として) 学力検査は、個人がもっている学力をつねに正確に測定することができる³⁾。この学力の定義は、学力の定義そのものというより、知能との対比から学力の測り方を説明したものに過ぎない。その後の説明では、学力の分類((1) 経験領域による分類と(2) 知能概念による分類)に論を展開してしまっている。

教育学者の安彦忠彦は、次のように定義する。「(1) 学力は能力の一部である。(2) 学力には教育課程という客観的対応物がある。(3) 学力は意図的・計画的・組織的に育てられた文化的能力である⁴⁾。しかしこれも「能力」と「学力」の差異を明確にするためのも

キーワード：学力、学力低下、学力論争

Key words : achievement, decline in achievement, achievement debate

のであった⁵⁾。

教育学者の中内敏夫は、次のように定義する。「学力」と私たちのよんでいるものは、この能力の一種である。…まず第1に、これに一定の規則に従って数字（または記号）をわりあてたものを学業成績とも呼ぶ点にあらわれているように、それは、学問や芸術など文化の伝達というかたちで、個体から個体へわち伝えることができるものとされている能力である。第2に、この能力は、伝達される文化の内容が今日では科学文化や言語といった認識の学問の方法であることから当然に、認識の一種だとすべきだろう。また第3に、その伝達が世俗化された学校教育の形式をとって行われることからして、認識における現実的で実的な部門を担当している能力とみななければならない⁶⁾。この学力の定義は、学校というものを社会全体に位置づけ、その広い視野に立って定義したものと言えよう。

このように、学力には、教育心理学者、教育学者の中で共通項としての明確な定義がない。そのためであろうが、管見する限り、学力に関する論考には、学力を定義しないまま論じられている場合が多いのである⁷⁾。

教育社会学者の荻谷剛彦は、学力の定義をはっきり定義していない。「ここでは「学力」は何かといった定義の問題に踏み込むことを避けるために、学習指導要領に提示された学習内容がどれだけ定着しているかを示す学習到達度に注目する」⁸⁾と言っているだけである。

高校教師であった諏訪哲二は、学力を次のように定義づける。「学力とは学ぶ力ではなく、学んで身につけた知的能力のことである。学校で教えていることとつながる知的能力のことである。社会や生産に直接役立つ知的能力のことではない。要するに、学力とは生徒

（小学生から高校生ぐらいまでの」が身につけている知的能力なのである。世の中で知的能力の高い人を「あの人は学力が高い」とは言わない。学力は産業や行政や研究にすぐに通用する知的能力ではない。学校教育でいう知的能力のことである⁹⁾。

現場の、特に諏訪と同じ高校教師の立場から言えば、諏訪の定義が一番、じっくりくるといわねばならない。そこで次のように学力を定義づけたい。「学力とは、①学校教育において、②あらかじめ計画され、③組織された教育内容を生徒が教えられ、学習し、自らが学ぶ過程で、④生徒が獲得した能力」である¹⁰⁾。

①について、学力とは、学校という非常に限定された中での能力である。だから学力は、人間の持つ能力の一部に過ぎない。②について、学校で定められた（学習指導要領で明記された）カリキュラムである。とりわけ教科書に顕現された内容である。③について、簡潔に言えば生徒が授業を受け、自ら勉強する過程である¹¹⁾。④について、カリキュラムの目標にどれだけ到達したかによって、学校教育の場において評価される。したがって、カリキュラムの目標は計測可能なものでなければならなくなる。そのため、試験等によって評定されるものとならざるを得ない。欧米に学力という用語がなく、achievement（到達度）という用語が日本の学力に相当するものであるが、achievement（到達度）の方が、上記の定義の内容をよく表わした用語だといえるだろう。

佐藤学の述べているように学力という言葉は欧米になく、アチーブメントなのである。すなわち「学校で教える内容」についての「学びによる到達」を意味し、通常それはテスト

で測定されるものに直結したものでなければならぬであろう¹²⁾。また中垣啓がいうように、「混乱をさけるために、学力概念から「教育目標としての学力」という概念を排除し、学力とは、教授目標の到達度としての能力¹³⁾と簡潔に規定した方が良いだろう。

また当然のことながら学力は、固定的なものではない。時代とともに学力といわれる要素も変化する。内容でいえば、例えば、英語の学力は、1980年代までは、英単語を覚える、英語を読む、書く、英文法を理解する、構文を理解する学力と見られていたが、1990年代以降、オーラル・コミュニケーションが導入されると、ヒアリング、コミュニケーション、プレゼンテーションの学力が重視され、リーディングの特に古典的エッセイや文学を読む学力の重要性は減退していった。また授業方法でいえば、体験学習と系統学習では求められる学力の軽重が違ってくる。

3. 学力をめぐる混乱

上記のように、学力を定義したのには理由がある。学力を学校教育という制約の中で考えていかなければ、学力をめぐる混乱し、現場の教師にとっては不毛な論争に終始しかねないからである。では、今までどういう混乱が生じてきたのだろうか。それは、以下のような混乱である。

①学力という用語自体が日本独自のものであるにもかかわらず、学力をpowerと見立ててachievement（到達度）との考えが見過ごされてきたことが多かったこと。

②そのため、学力を知能や能力一般と区別せずに定義づけてしまうことがあったこと¹⁴⁾。

③学力を生徒の“今”の学力だけを規定するのではなく、“今”の学力を規定する要因と

なった生活環境等の“過去”の身につけた能力（＝学力）や、学力を身に付けてどういうスキルを駆使しうるかとか、どういう人間（＝人材、例えばグローバル人材等）に成れるか、もしくは成ってほしいかという“未来”の身につけた能力（＝学力）を包含すること。

④学力を能力一般と見立てて、学校外の生活能力一般と混同すること。俗世間的には、学力が高い、頭が良いという見立てになる。プロボクシング選手が、プロサッカーの選手と同じサッカーの能力を発揮できるとは誰も思わないであろうが、学力は、万能な能力と見間違えることが多々ある。現場の高校教師の実感として、生徒の学力とは、①暗記力：客観試験は、結局どれだけ暗記したかが問われる。②抽象化への適応力：実物に代わる記号の操作力。③役割遂行力：学校は集団生活である。その中で、委員会や行事、部活などにおいて、いかに役割を担って行動できるか。④意欲・動機・姿勢（態度）：学校への志向の程度で、上記、①、②、③を支えるものである。

こうした混乱の主な理由は、戦後日本の授業方法を巡る論争に内在したものであると考えられる。

4. 学力を巡る論争

(1) 戦後初期の新教育をめぐる論争

発端は、戦後初期の1940年代末から50年代初頭に議論された経験主義（プラグマティズム）に基づく新教育運動とそれに対する批判から始まった¹⁵⁾。いわゆる、新教育によって、学力が低下したのではないかという批判である¹⁶⁾。この場合の学力とは、世間一般で言えば、読み・書き・計算であり¹⁷⁾、さらに進学率の上昇によって、学力が、いわゆる高校や

大学に合格できる学力として認知された。これが戦後の新教育による学力低下論争である。

そこで、新教育を推進してきた論者たちは、学力の定義を従来とは異なる形で行ってきた。その特徴を端的に言えば、従来の“知識注入型”や“訓練型”の教育方法を批判する過程の中で定義付けられていった。例えば、馬場四郎は、新教育の教育実践の事例を紹介しながら経験主義の児童中心主義の教育の中で子供たちが学ぶ思考過程や身に付けるスキルこそ学力だと論じている¹⁸⁾。

これに対して藤岡信勝は、新教育を推進する論者たちの学力を態度と思考力であったと批判する。そして、勝田守一の学力の定義「計測可能な到達度によってあらわされる学習によって発達した能力」を採用する¹⁹⁾。

広岡亮蔵は、こうした態度主義の問題解決学習と知識主義の系統学習のあいだに、二者択一の単純な対立が続いたことから、両者を層構造として定義付けた²⁰⁾。こうして、戦後初期の学力を巡る論争は、学力低下論争から学力の定義への論争にシフトし、その定義が複雑な、抽象度の高い論議となってしまった。現場教師から見れば、普段の授業の過程の中で、個々の生徒たちの学力を判断する糧には至らなかったのではないかと考えられる。

その後、1958年の学習指導要領の改訂は、新教育が系統学習に転換する嚆矢となり、高度経済成長の時代となると高校や大学への進学率も高まり、進学によって人生を切り開くという考え方が一般化していった。そうなるに学力は、高校や大学の入学試験に合格できる力ということになっていった。新教育は、これには応えていけなかったのは事実であろう²¹⁾。

（2）新学力観をめぐる論争

さてアメリカは、スプートニクショック以降、教育方法を一変させた。経験よりも科学教育の重要性が叫ばれ、カリキュラムについても根本から考え直さなければならないという意識が高まった。当時の代表的論者であったブルーナーは次のように述べている。「…（幾何学や物理学などの）学問分野の基礎的概念は、それらの概念が数学的表現をとらないで、子どもが自分自身であつかえる材料を通じて勉強されるという条件があれば、7歳から10歳までの子どもも完全に理解できるものなのである²²⁾」。その影響は日本にも及び、日本も系統学習に舵を切った。学習する量の増加のみならず、質にも及んだ²³⁾。さらに、例えば算数の九九の学習は、小学校3年から2年へ。分数に至っては、小学校4年から3年に降りてきた²⁴⁾。

こうした傾向が1980年代まで続いた結果、児童・生徒の小学校、中学校、高等学校でのカリキュラムの達成度が、いわゆる7・5・3²⁵⁾といわれる状況に陥り、特に中学校、高等学校では校内暴力が頻発した。不登校、怠学の問題も持ち上がった。

そこで登場してきたのが、新学力観である。新学力観とは、臨時教育審議会答申や1987年の教育課程審議会答申で提起され、1989年改定の学習指導要領に採用された学力観のことで、新学力観では従来の知識・理解のみを測る学力観から児童・生徒の興味・関心、思考力や問題解決能力などを重視し、生徒の個性を重視する学力観である。そのため学習内容については、体験的な学習や問題解決学習などの授業方法が見直され、それに伴い教師の役割も、旧来の指導から支援・援助の姿勢への転換が唱えられた。授業内容も約3割が削

除され、ゆとりをもって上記のような授業を行ない、生徒の興味・関心や思考力、判断力を醸成するとした。この新学力観による授業は、ある意味、新教育の復権とみることもできよう。

しかし、この学習指導要領に対して、子どもの学力低下を心配する立場から批判が起こった。

きっかけは、西村和雄、岡部恒治、戸瀬信之等の経済学者から出た批判である。『分数ができない大学生』（東洋経済新報社、1999年）から始まって、学力低下批判をベースにした新学習指導要領批判を展開している。彼らの主張は、要するに、これまでの学習指導要領による「ゆとり教育」によって、小・中の基礎・基本が身につかず、高校においては、選択制が大幅に導入されたために、理科系において、化学をやらず、物理だけの工学部生とか生物を学ばないで医学部に入学した学生とかが出てしまっているということである。特に経済学者である。3者は数学の基礎を学ばないで経済学を勉強する大学生に対して危機感を持っているとした²⁶⁾。

これらの学力低下批判は、当時、大きな潮流となったが、この批判には首肯できない前提が存在した。

まず第1に、学力低下した学生をどうして入学させたのかということである。20年以上前から、私立大学の経済学部のほとんどは、数学を必修にしている大学はなかった。国立文系も数ⅡBまでであった。近代経済学に必要な関数や微積分の学習が全くないか、十分だったとは思えない。今まで、どのように大学では経済を教えていたのだろうか。1980年代以降、その私大入試にあわせて、東京近郊の私立高校は、カリキュラムを組んできた経

緯がある。つまり、数学など学ばず、国語、英語、社会（主に日本史、世界史）に絞って、勉強させてきたということである²⁷⁾。それなのに、マスコミの偏差値信仰に惑わされて（良い学生が集まらないという危機感から）、国公立も入試科目を減らしてきたのではなかったのだろうか。

第2に、大学での教育はどうなっているのかということである。30年前に言われていたことは、たとえば、国際数学・理科教育調査を行うと日本の生徒の学力はトップクラスなのに、なぜ大学に入学すると欧米の大学生に勝てないのかということであった。そのときの主張は、日本の小・中・高が詰め込み教育だけで創造性を育てる教育をしてこなかったからだと言われてきた。現在においても、佐藤学は、国際数学・理科教育調査の結果から学力の質が問題だと言う²⁸⁾。しかしこの場合でも決して、大学教育が問われることはなかったのである。少子化により、大学も大衆化の時代を迎えた。その影響はトップの大学も相対的に影響を受けている。中野重人は言う。「分数や小数ができない大学生は、どんな入試で入ったかが問われなければならない。それは、まず大学がきちんとしなければならないことである。そして、入学を認めた学生を育てることは、大学の責務なのである。大衆化された大学にあって、このことは基本的に重要なことである」²⁹⁾。

第3に、彼らの調査した学生（京大、埼玉大、慶応の経済）の出身校のどのくらいが公立の小、中、高だったかということである。私立の中高一貫高、私立の進学校、慶応の場合で言えば、自らの付属高出身者もかなりいたのではないだろうか。公立出身者でも一度も進学塾に行かず上記のトップ大学に入っ

たとは思えない。戸瀬は言う。「日本で唯一レベル低下を免れている学校があるとしたら中高一貫教育の私立トップ校です。英語や数学に公立の倍以上の時間をかけている」³⁰⁾。ということは、彼らの調査で分数ができなかったのは、全て公立高校の生徒なのだろうか。

第4に、そもそもいわゆる「分数ができない大学生」は、旧学習指導要領育ちの学生であって、新学力観の学習指導要領で育った学生ではないということである。ということは、従来の授業方法で育った学生であったということになるので、この学力低下批判は説得力を持たないということになるだろう。

ただ別の観点からの批判は、新学習指導要領による「ゆとり教育」がかえって、階層格差を広げてしまい、今また新学習指導要領によって、その階層格差がますます広がることを危惧するという批判である。これは、荻谷剛彦が主張している。荻谷の主張は、データを駆使して、実証的な根拠をもとに、今の教育改革の理想論に対して警告を発している³¹⁾。荻谷の主張は、生徒の勉強に対する意欲にも格差が出ていることまで言及しているが、長年、困難校に所属している筆者には、実感としてよくわかる。高校の場合でいえば、カリキュラムの多様化が図られ、生徒の学びの多様化を行ったが、学力格差は広がってしまった。アメリカでも10年前、多様化教育によって、かえって階層格差が広がってしまい、その失敗を認めているという³²⁾。

ただその格差は、学習指導要領が「多様化」や「ゆとり」を盛り込んできたからなのだろうか。高校では、生徒のレベルに合わせて、教科書が多様に作られてきた。経験的にいえばその格差は実態としてすでにあり、学習指導要領や多様化が後追いしてきたのではない

かとも考えられる。

振り返ってみると、こうした新学力観を巡る学力低下論争は的外れの感があるのだが、その根底にあるのは、またしても授業方法を巡る論争に帰着するのである。いわゆる問題解決型の授業を導入すればするほど系統学習に比べて学習すべき知識の量は減少すると結果的には考えられ、そのことに危機感を抱いた特に自然科学系の学者が声をあげたということであろう。

5. “新教育” 定着のために

以上、戦後の学力論争を概観してきたが、この論争は、新教育（体験型、問題解決型）と系統学習の授業方法における論争の一環であり、中心であった。新教育が定着する際の障壁は学力低下の課題であった。そこで推進してきた側は、その授業方法に沿った学力を定義付けし、それを教育課程に盛り込み、そのための評価を導入した。

例えば中野重人は、過去の学力論争は抽象的で、それが教育課程の次元まで降りてこなかったからであると述べて³³⁾、新しい学力観は、教育課程の中にしっかりと根付かせて、評価も観点別評価を取り入れるので定着すると見ているのである³⁴⁾。また寺西和子は、総合的学習で育てようとする学力を明示している³⁵⁾。そして、学校現場に観点別評価が導入された。それはいわゆる態度主義を含めた学力を評価に入れなかったことが前回の敗北の原因だとしたことによるものなのかもしれないが、このことが現場の負担を増し、さまざまな喜悲劇を生むことになった³⁶⁾。

さて、こうした理不尽な学力低下批判によって、新学力観による教育改革は中途半端なものになり、次の学習指導要領では、従来

の学力向上が唱えられ、授業内容の増加、授業確保のための長期休業の削減、2学期制の導入などが盛んに行われたが、学習指導要領に組み込まれた観点別評価は残ったのである。

6. 海外からの学力観の転換

現場からは、学力向上のスローガンが舌の根も乾かないうちに新しい学力の在り方が提示されたという印象である。それがコンピテンシーである。

コンピテンシーとは、職業上の実力や人生における成功に直結するような、社会的スキルや動機、人格特性も含めた包括的な能力を指す。それは「何を知っているか」ではなく、実際の問題状況で「何ができるか」を問うものである³⁷⁾。

コンピテンシーが提示された背景は、グローバル化した世界において、変化の激しい予測のつかない知識基盤社会 (knowledge based society) が到来する中で、新しい経済や社会への転換が進んでいて³⁸⁾、知識 (アイデア) や人材をめぐる国際競争力が加速される中、OECDは、グローバル化する経済や労働市場に適した、国際標準能力の尺度を示そうとした³⁹⁾。

そこで、こうしたグローバル化した社会に対応するために、学校における学びと実践の問い直しが求められているのだという⁴⁰⁾。知識の量や技能の速さよりも、持っている知識や技能を使う「思考力」や「応用力」こそが義務教育で身に着けるべき能力、すなわち学力とみなすので、学力観の転換がはかられるべきだとする⁴¹⁾。

そのためコンピテンシーは、知識だけではなく、技能、さらに態度を含む人間の全体的な能力を捉えることになる⁴²⁾。コンピテン

シーが着目するのは、水面部分に位置する「態度・自己概念・価値観」、あるいは水面下の「性格・動機」⁴³⁾などの測定しにくい非認知的能力も含むのである⁴⁴⁾。

そして、OECDは、DeSeCo (コンピテンシーの定義と選択) プロジェクトによって提案されたキー・コンピテンシーを提出する。キー・コンピテンシーとは、ある具体的な状況の下で、文脈に応じて活用するもので、思慮深く思考しながら行為し、複雑なニーズや課題に応える能力だという。コンピテンシーには、3つのカテゴリーがあり、それは、第1に、相互作用的に道具を用いる。道具とは、言語・シンボル・テキスト、知識や情報、技術である。第2に、異質な集団で交流する能力で、他人と良い関係をつくったり、協力したり、争いを処理し、解決する能力である。第3に、自律的に活動する能力で、大きな展望の中で活動する、人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する、自らの権利、利害、限界やニーズを表明する能力である。この3つのカテゴリーは、単なる能力の羅列ではなく、相互に関係しあっているのだという⁴⁵⁾。

このキー・コンピテンシーの概念は、新しい学力、能力として世界的スタンダードとしての存在感を強めていったが、それに寄与したのが国際学習到達度調査、いわゆるPISAであった。PISA結果の分析を通して、各国の教育制度、政策が「評価」され、OECDが直接的、間接的に各国の教育実践に影響を及ぼすようになった⁴⁶⁾。

PISAが調査する3つのカテゴリーは、第1のカテゴリーは、読解リテラシーで、自らの目的を達成し、知識と可能性を発展させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、活用し、深く考える能力である。第

2のカテゴリーは、数学リテラシーで、数学が世界で果たす役割を知り、理解するとともに、社会に対して建設的で関心を寄せる思慮深い市民として、自らの生活に見合った方法として数学を活用し、応用し、より根拠のある判断を行う能力である。第3のカテゴリーは、科学的リテラシーで、自然の世界及び人間活動を通してその世界に加えられる変化についての理解と意思決定を助けるために、科学的知識を活用し、科学的な疑問を明らかにし、証拠に基づく結論を導く能力である。それとともに、さらに問題解決能力を挙げている⁴⁷⁾。

この潮流に合わせて、EU諸国の多くが「キー・コンピテンシー」、アメリカが「21世紀型スキル」、イギリスでは「キースキルと思考スキル」、オーストラリアは「汎用的能力」として、21世紀に求められる資質・能力を定義し、カリキュラムを開発する動きが展開している⁴⁸⁾。このように、共通項としての「学力の世界標準」を作り上げるような流れが定着してきているのである⁴⁹⁾。

これは、全教科を通じて育成する「教科横断的コンピテンシーであり⁵⁰⁾、授業方法も教えることから学ぶことへとパラダイムを転換する学びのイノベーションが推進されるのだという⁵¹⁾。

日本でも、次期学習指導要領では、内容ベースから資質・能力（コンピテンシー）ベースへと、カリキュラムの重点をシフトすることが議論の焦点となっている⁵²⁾。ただ、それ以前の2007年から始まった「全国学力・学習状況調査」で「確かな学力」観の下での「学力向上」政策の特徴として、「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」を活用する力が重視されて

いる⁵³⁾。文部科学省は、早い段階からこうした学力観の転換の世界的潮流を見据えてきたのだという。高田喜久司は、過去の中教審の答申や学習指導要領の分析を通して、キー・コンピテンシーの概念は、日本では先取りされていて、OECDの関係者が日本の教育方法、学力と教育評価は、21世紀に必要な能力であると高く評価したという⁵⁴⁾。それは、すなわち1990年代から始まった新学力観の流れなのであろう。

7. おわりに

誤解を恐れずにいえば、戦後の学力論争の焦点は、態度主義の問題であった。態度を学力に組み込むかべきかどうかで論争されてきた。そこで、態度を包含した学力モデルが作成され、紆余曲折の後、その学力が評価に組み込まれていった。キー・コンピテンシーも煎じ詰めれば、そこに文化的背景、時代背景、精緻さ等の違いがあるにせよ、この態度を学力の中に組み込み、評価の対象にしたことは共通している。今後日本では、従来の新学力観と海外からのキー・コンピテンシーのふたつの潮流がひとつになり、現場に流れ込んでくるという構図になるのであろう。果たして、この学力観が現場にとってどういう影響を与えるのだろうか。筆者は、影響の重要な要素は、評価だと考えている。評価の問題を現場からどう考えていくのかが今後の課題となる。

(注)

- 1) 筆者が高等学校の教員なので、教育学で論じられていることと現場で課題とされていることのギャップを明らかにしていきたい。
- 2) 金田一京助、佐伯梅友、大石初太郎編『新選国

学力問題を考える

- 語辞典 改定新版』(小学館、1972年)
- 3) 永野重史『子どもの学力とは何か』(岩波書店、1997年) pp.9~10.
 - 4) 安彦忠彦『新学力観と基礎学力』(明治図書、1996年) p.10.
 - 5) 安彦、前掲、p.10.
 - 6) 中内敏夫『学力とは何か』(岩波新書、1983年) pp.4~5.
 - 7) 中内敏夫は、教育心理学者が、学力の定義を避けたまま研究を進めようとしたと指摘している(中内、前掲、pp.110~111.)。
 - 8) 荻谷剛彦『教育改革の幻想』(ちくま新書、2002年) p.28.
 - 9) 諏訪哲二『学力とは何か』(洋泉社、2008年) p.7.
 - 10) この定義は、藤岡信勝の「学力の問題を教育内容と指導過程の文脈に投げ返すことによって、もはや学力とは何かと抽象的に問うことはやめようという志向が半分以上の動機として含まれている」と同様の定義づけである(藤岡信勝「『わかる力』は学力かー学力論をめぐる態度主義批判」(山内乾史・原清治編著『論集 日本の学力問題 上巻 学力論の変遷』日本図書センター、2010年、p.159.)。
 - 11) 授業方法による生徒の学び方、探求する仕方からの違いについてを考慮していないことについては、筆者の一連の論考から理解してもらえらるであろう。例えば、拙論「近代公教育としての学校が教育方法に与える影響についての一考察」(『埼玉学園大学紀要経営学部編第14号』2015年)、同「近代公教育としての学校が教育方法に与える影響についての一考察(2)ー学級に焦点を当ててー」(『埼玉学園大学紀要経営学部編第15号』)他。
 - 12) 佐藤学『学力を問い直すー学びのカリキュラムへー』(岩波ブックレット、2001年) p.15~16.
 - 13) 中垣啓「学力のとらえ方ー教育学の立場からー」(『講座日本の学力9』日本標準、1979年) p.177.
 - 14) 特に教育心理学が心理学説を援用して学力の定義を行う場合である。例えば、鈴木秀一・藤岡信勝「今日の学力論における二、三の問題ー坂本忠芳氏の学力論批判」(山内乾史・原清治編著『論集 日本の学力問題 上巻 学力論の変遷』日本図書センター、2010年) p.175.
 - 15) 山内乾史・原清治編著『論集 日本の学力問題 上巻 学力論の変遷』日本図書センター、2010年、p.5、藤岡信勝「わが国における学力論争の歴史と今日の問題」(『講座 日本の学力3』(日本標準、1979年)
 - 16) 国分一太郎「よみ・かき・計算能力の低下」(山内乾史・原清治編著『論集 日本の学力問題 上巻 学力論の変遷』日本図書センター、2010年)。例えば、高校初期社会科といわれる授業も、受験圧力によって初期社会科の初志を次第に形骸化する圧力として働いていったという(黒澤英典、和井田清司、若菜俊文、宇田川宏『高校初期社会科の研究「一般社会」「時事問題」の実践を中心として』(学文社、1998年) p.58.
 - 17) 藤岡もその学力とは、戦前の天皇制教育のもとで授けられた読・書・算などの初歩的な内容であったことはいうまでもないと述べている(藤岡、前掲(1979)、p.21.)。
 - 18) 馬場四郎「単元学習の基本問題」山内乾史・原清治編著『論集 日本の学力問題 上巻 学力論の変遷』日本図書センター、2010年)
 - 19) 勝田の学力論は、単に教育学や心理学の知見を採用するだけではなく、当時、置かれていた庶民の状況、変化する社会の需要、職業の変遷、学校の相対化など広い視野に立って学力を限定的に規定していることがわかる(勝田守一「人間の能力をどうとらえるか」山内乾史・原清治編著『論集 日本の学力問題 上巻 学力論の変遷』日本図書センター、2010年)
 - 20) 広岡亮蔵「学力、基礎学力とは何かー高い学力、生きた学力」山内乾史・原清治編著『論集 日本の学力問題 上巻 学力論の変遷』日本図書センター、2010年、同「現代の学力とは何か」(『現代教育科学』(明治図書、1972年4月)、「どんな学力を形成するか」(『現代教育科学』(明治図書、1976年5月号)等。ただし広岡の学力の層構造の定義は、大枠の趣旨は変わらないものの細部の改定が状況によって行われてきたという感が否めない。
 - 21) 新教育を唱える論者の所属する大学等が、新教育による学力のある生徒を受け入れてきたのであ

- ろうか。結局、ペーパーテストという、客観性という制約から系統学習に強い学力のある生徒を受け入れてきたのではなかったのか。言葉では、新教育でつけた学力のある生徒をと言いながら、結果的に、行動では系統学習でつけた学力のある生徒を受け入れるという“2重基準”を庶民は見抜いてきたということであろう。
- 22) ブルーナー『教育の過程』（岩波書店、1963年）p.55.
- 23) 例えば、小学校4年で学習するかけ算が1958年の教科書だと2ケタであるが、1970年の教科書だと4ケタに及んでいる。
- 24) ピアジェによれば、抽象思考は、形式操作の段階（12歳から15歳）からのはずだが…。
- 25) 安場鶴之助『ふつうの「鈍才」たちにもと教師のくり言』（評伝社、1988年）p.15.
- 26) 例えば「大学生の頭がどんどんわるくなる」、「日本の教育は世界の孤児になる」（以上、「中央公論」編集部・中井浩一編『論争・学力崩壊』中公新書ラクレ、2001年）や西村和雄編『学力低下と新指導要領』（岩波ブックレット、2001年）に要約されている。
- 27) 小川洋『なぜ公立高校はダメになったのか－教育崩壊の真実－』（亜紀書房、2000年）p.116～124.
- 28) 佐藤学『学びから逃走する子どもたち』（岩波ブックレット、2000年）pp.18-22.
- 29) 中野重人『学力低下論とゆとり教育－どちらが“出来ない子”に心痛める教育か－』（明治図書、2002年）p.19.
- 30) 中井編、前掲書、p.61.
- 31) 例えば、荻谷剛彦『階層化日本と教育危機－不平等再生産から意欲格差社会へ－』（有信堂、2001年）、同『「学歴社会」という神話』（日本放送出版協会、2001年）、同『教育改革の幻想』（ちくま新書、2002年）
- 32) 佐藤学『「個性化・特色化」幻想を斬る－学びと教への再構築をめざして－』（つぶすな都立高校！連続シンポジウム（第一回講演）都高教第8支部教研委員会、1996年）
- 33) 中野、前掲書、p.65.
- 34) 中野、前掲書、pp.67-68.
- 35) 寺西和子『総合的学習理論とカリキュラムづくり』（明治図書、2000年）pp.30～36.
- 36) 評価の問題については、別に論じる予定である。
- 37) 石井英真『今求められる学力と学びとは－コンピテンシーベースのカリキュラムの光と影－』（日本標準、2015年）p.2.
- 38) 松尾知明『知識社会とコンピテンシー概念を考える－OECD国際教育指標（INES）事業における理論的展開を中心に－』（『教育学研究』第83巻第2号、2016年）p.16.
- 39) 坂井誠亮「キー・コンピテンシー」（日本学校教育学会編『これからの学校教育を担う教師を目指す 思考力・実践力アップのための基本的な考え方とキーワード』（学事出版、2016年）p.114.
- 40) 黒田友紀「21世紀型学力・コンピテンシーの開発と育成をめぐる問題」（『学校教育研究』第31号、2016年）p.8.
- 41) 福田誠治『全国学力テストとPISA－いま学力が変わる－』（アドバンテージジャーナル、2007年）p.17.
- 42) 松尾、前掲論文、p.16.
- 43) 小方直幸「コンピテンシーは大学教育を変えるか」（山内乾史・原清治編著『論集 日本の学力問題 下巻 学力研究の最前線』日本図書センター、2010年）p.82.
- 44) 坂井、前掲書、p.114.
- 45) 松尾、前掲論文、p.21.
- 46) 黒田、前掲論文、p.9.
- 47) 松尾、前掲論文、pp.22～23.
- 48) 黒田友紀「21世紀型能力と学びの共同体」（日本学校教育学会編『これからの学校教育を担う教師を目指す 思考力・実践力アップのための基本的な考え方とキーワード』（学事出版、2016年）p.144.
- 49) 福田、前掲書、p.22.
- 50) 福田、前掲書、p.17.
- 51) 松尾、前掲論文、p.16.
- 52) 石井、前掲書、p.2.
- 53) 石井、前掲書、pp.4～5.
- 54) 高田善久司「21世紀型能力・学力」と学びの探求」（『学校教育学研究』第30号、2015年）p.21.