

## 現代学力観の検討

### — 「リテラシー」と「PISA型学力」の位相 —

#### Common Standards and Learning Abilities in the Contemporary School

#### — On the Phase of Literacy and PISA —

寺西 和子<sup>1</sup>

### 抄 録

21世紀をむかえ、義務教育段階の学校で形成すべき学力のあり方が模索されている。しかし、「狭い基礎学力」をさす「読み書き計算」の習熟、「PISA型学力」「リテラシー」論等と近年の学力論をめぐる問題は混迷している。一方、「次期学習指導要領」の改訂も進んでいる。「現実の複雑な状況や問題を学習問題として積極的に読み解く力」を育てようとする「リテラシー」学力も「活用」として位置づけられようとしている。本稿では、従来の「教科主義か、経験主義か」という「二項対立的」議論を廃し、すべての子どもに共通に形成されるべき「基礎学力」とはなにか、ということに言及しながら「基礎学力」概念、及び「教育内容」の質的検討を経て現代の学力構造論の解明を試みた。

キーワード：基礎学力 PISA 調査 リテラシー 「教科横断的」学力 <習得—探究—活用>

## 1. 学力論の問題の所在

21世紀をむかえ、我が国では、「グローバル化社会」「少子・高齢化社会」の進行のもと、社会の急激な変化の中、明治期からの近代公教育制度成立以来の中央集権的施策を転換をしようと、大きな教育改革がつつぎと進行している。

そして教育は、人生の前半の学校教育期間で「完了」するのではなく、その人の生涯に渡って、人生の各ステージで必要に応じて学び続けることが求められる「生涯学習社会」の時代を向かえている。

こうした社会を取り巻く教育改革の中で、次世代を担う子ども達にどのような学力を形成していくのか、そのために必要な「基礎学力はなにか」という課題を抱えて、学校教育の目的や教育課程の編成についても議論が重ねられ、目まぐるしい動きを見せている<sup>1)</sup>。

平成10年の学習指導要領をふり返ってみても、「完全週5日制」のもとで、「生きる力」を育てることをかけ、「自ら学び、自ら考える力」を育てることと「総合的な学習の時間」を設け、平成14年4月には現行の「学習指導要領」が実施された。ただ、思い返せば、「現学習指導要領」の実施に先立つ平成14年の1月には、「確かな学力」向上のためのアピールとして「学びのすすめ」が文部科学大臣から出され、軌を一にして、「狭い基礎学力」の「読み書き計算」の反復練習を推奨する各種のドリルが、書店でベストセラーになるという一見、「奇異」な社会現象がみられたのは周知の通りである。

平成19年4月には、43年ぶりに全国一斉学力調査が小学校6年生、中学校3年生をすべての児童・生徒を対象にして、国語と算数(数学)についての悉皆調査として実施されたこの事実は、「学力」をめぐる動きに大きな楔を打ちこんだものととらえられる<sup>2)</sup>。

こうした社会的な背景のもと、中央教育審議会教育課程部会は中間報告(平成17年8月)を出し、現在、第4期

1 Kazuko TERANISHI 千里金蘭大学生生活科学部児童学科 (受理日：2007年11月8日)

教育課程審議会のもと、現在（平成19年）、「次期学習指導要領」の改訂への動きを急速に進めている。その内容の特色としては、義務教育段階での「学力」を「習得」「探究」「活用」という3側面からとらえ、それらの充実を明確に位置づけて、提言しているところにある。

つまり、「基礎的学力」として確実に「習得」しなければならないものと、また同時に、子ども達の「探究する力」「学習力」の育成も重視され、これまで、二者択一の形でとらえられる傾向にあった議論に終止符を打ち、両者共にその重要性が確認されているところである。

しかも、そうした学力と同時に、今回の「PISA 型学力」でも問われた「リテラシー」(literacy)にかかわる現実社会や現実問題の「活用」に関わる学力も、形成すべき対象としようとしているところにその特徴がある。

こうした教育改革の方向性を考える時、これまでのように、「詰め込み型か、ゆとりか」「子ども中心か、教科中心か」というような対立軸に基づいて時計の振り子が両極端に左右に揺れ動くような「二項対立の学力論争」の不毛さから脱しようとしている<sup>3)</sup>。

「グローバル化社会」や「生涯学習社会」を前提にして、単純な「パラダイムシフト」という構図ではなく、両者を包括的にとらえようとする学力観の立場にたっており、そうでないと今日の「真の学力」の向上は図れないという姿勢がうかがわれる。このようにして、日本の学力論は新しい局面に入ったといえる。

## 2. 学力構造の検討

日本では、先に述べたように、歴史的にふり返ると「学力」が問題にされて議論される時、「教科主義の学力か、子ども中心主義の学力か」というように議論が両極端に二極分解される傾向にあり、どちらか一方へシフトしてきた歴史があったことは先述の通りである。

現在は、学力論の特徴として、2003年のPISA調査の結果を受け、「リテラシー」や「PISA 型学力」論の文脈に位置づく「真正の学び」(authentic learning)を特徴とする「機能的な学力観」に関心が集中してきている。<sup>4)</sup>

そして、学力論は、知識(knowledge)の量に依拠した「内容知」重視に対して、学習者の思考の働き(thinking)、活動(performance)や「学び方」という「方法知」に力点が置かれて論じられてきているところに特徴がある。

そして、「リテラシー」が学力のすべてであるような議論も展開されている。しかし、冷静にこれらの学

表-1 学力論の構造

基礎 ・基本	習得	狭い基礎学力(読み書き計算) 3R's 機械的の反復練習。積み上げ型、ドリル 正確さ・早さ、流暢さ (達成・到達度評価)	習熟	教科カリ キュラム (分化)
		各教科固有の基礎・基本 (教科学習) 基本的概念・知識・法則・公式 学び方・方法(実験法・調べ方等) 生成的・転移、課題追究学習	習熟 と 探究	
	応用	探究	問題解決学習 (総合的学習・教科学習) 問題解決学習・課題追究学習・テーマ学習 プロジェクト学習(問題発見・情報活 用力、構成力、表現力等)	学び方・ 学習力
活用		活用・「リテラシー」 (総合的学習・「教科横断的」学習) 文脈的思考(context) 身体知 リアルな状況で生きて働く知識 PISA 型学力(読解力、科学的リテラシー、 問題解決的リテラシー、数学的リテラシー) 「クロスカリキュラム」 「知の総合化」 key competence(OECD)	真正の学 び (authentic learning)	融合・ クロスカ リキュラ ム (統合)

力論議をとらえ、「リテラシー」や「PISA 型学力」は、全体の学力構造からみるとどのように位置づけるのか、という検討を加える必要があろう。

つまり、混迷する学力論争をどのような視点と軸で整理していくか、というメタ的視点が今日求められており、これらを総括的にとらえる思考が要請されているといえる。

そこで、学力構造を上記の表に整理した。

さて、上記の表-1は、今日、求められている「学力」を包括的にとらえたものである。

その構造は、大きく3つに整理される。

- ①「読み・書き・計算」を中心とした「狭い基礎学力」
  - ②「各教科の基礎的基本的知識や探究方法」にかかわる「学習力」
  - ③「総合的学習」や「教科横断的学習」による「探究・活用力」
- の3者である。

求められる学力をこうした「表」にすることによって全体が見えてくる。

ところで、「狭い基礎学力」「各教科の知識や探究方法」そして「教科横断的」な学力は、それぞれどのような関係にあるのであろうか。

これらの「習得」「探究」「活用」という各学力は、ザブトンのように、機械的に、上に積み上げ的に形成されるものでなく、三位一体的に、互いに絡み合いながら螺旋的に高められる（深められる）べきものと考えられる。

## 2-1. 「基礎学力」の「基礎」とは

さて、子どもに形成させたい学力は、いつの時代においても、その時代をたくましく生き抜き、豊かで新しい社会や時代を創造していくことのできる力である。学校教育で、とりわけ義務教育段階で問題になるのが、教育における「基礎学力」の「基礎」(basics)という概念である。

そして、もう一つは、「基礎学力」形成のための「教育内容」の根拠をどこに求めるのかという点である。

そこで、まず第一の「基礎学力」について考えてみよう。

つい最近も、「基礎学力」形成と唱じて、機械的な反復練習を中心にしたドリルによる「読み書き計算」の定着の喧伝が、衆目を集めたのは、周知の通りである。そうした学力は限定された「狭い基礎学力」といえるものであるが、それが「基礎学力」のすべてであるかのような社会的錯覚現象に陥ってしまいがちになった。

しかし、21世紀をむかえて、「生涯学習社会」を視野に入れ、学校教育における「基礎学力」について考えが変化してきており、拡張してきていることを忘れてはならない。

一般に「基礎」には、下記のような意味が内包されると考える。

- ①すべての人々に共通 (common) で本質的 (essentials) であるという考え方において、「基礎」(minimum essentials)
- ②ある教科、その背後の科学 (science) や学問 (discipline) や文化 (fine culture)、芸術 (art) を学び、探究していく際の、基になる土台やツールとしての知識や概念や方法や技芸等という意味での「基礎」
- ③一人ひとりの子どもが現実社会を「賢く」生きていくための共通の能力や基礎的教養としての「基礎」という意味である。

さて、「基礎学力」を重視する背景には、本来、「基礎」を学べば、それだけにとどまらず、他のことにも「転移する」(transfer)「発展する」とか、何かを生み出す可能性を持つという「生成的」(generative)な意味がある。

こうしたことから教科学習においても、その教科の中で、基本となる「知識や概念や方法」を「基礎」として学ばせるという考えが根底に受け継がれてきたのである。

そして、これまでも①ある教科や学問において、「転移性」や「発展性」を内包する知識や概念 (key concept) の獲得がめざされてきた。近年の傾向では、②「学び方」や「学習力」という探究的学びを継続させていく方法論 (learn how to learn) の獲得にかかわる「機能的学力」の獲得が「基礎学力」と重視されてきている。

しかし、最近では、こうした「基礎」についての考え方においても、PISA 調査による「リテラシー」の登場により変化が見られる。「リテラシー」概念とのかかわりについては後に論術する。

## 2-2. 「各教科」学力から「教科横断」学力・「知の総合化」へ

さて、「学力」は、これまで、各教科の知識を記憶し、どれくらい所持しているかという「記憶力」に関心もたれてきた。学校の教育課程編成を振りかえってみても、戦後、今日まで、各教科を基礎にした「教科並列カリキュラム」が主流であった。つまり「各教科を基礎にした」(subject-based approach) 学力の形成が求められていたのである。そうしたことから、良い意味でも、悪い意味でも「教科主義」の伝統が強く浸透し、学校現場に染みみている<sup>5)</sup>。

ところが、平成10年の学習指導要領の改訂で「総合的な学習の時間」が設けられ、カリキュラムにおける「分化と統合」が正面にすえられた。というのも、現代的社会において生きていく上で欠かせない重要な社会的課題として、「環境」「国際」「福祉」「情報」「地域」等々、そして、「キャリア教育」「経済教育」等のテーマの重要性がいわれ、それらのテーマは、特定の一つの教科だけで解決できる問題ではない。そこで、問題解決や課題探究の際に、自らの経験や体験活動とリンクさせながら、複数教科に渡って思考を巡らし、問題解決を行う「教科横断的アプローチ (cross-curricular approach)」が要請されるようになったのである。すなわち、既習の諸知識を経験と関連づけて、総動員して総合化して問題解決にあたる思考である「活用」が注目され、義務教育段階のカリキュラムに、今回初めてフォーマルに位置づけられてきたのである。

こうした事柄を背景にして、「総合的な学習」が学校教育の教育課程(平成14年)に取り入れられたのである。つまり、「クロスカリキュラム (cross-curricular approach)」や「知の総合化 (synthesis of knowledge)」からのアプローチの採用である。

ここで、「クロスカリキュラム」について例をあげて理解を深めておこう<sup>6)</sup>。

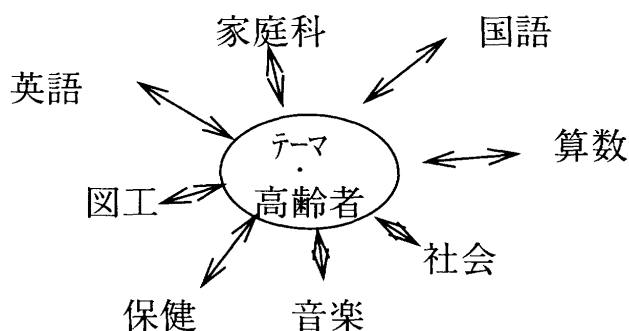
たとえば、「高齢者の福祉」という「テーマ探究学習」の総合的学習でも、社会科からは高齢者福祉政策の推移、介護保険制度の実態等。数学 人口動態(年代別人口、病気をもつ高齢者、働く高齢者等々)、テーマに応じてグラフや表の作成、(非連続テキスト)。家庭科 お年寄りに優しい調理、栄養バランス、着脱の簡単な衣類をデザインし、裁縫する。国語 調べたことをメモにとる。レポートにまとめる。音楽 ホームでのお年寄りとの交流で唱歌を披露する。保健 高齢者の健康・体調等について学ぶ等々。

こうした「教科横断的」な学力を育てようとする「クロスカリキュラム」は英国のNCC(ナショナル・カリキュラム)で、すでの実施されてきているところである。そこでのテーマは、「環境問題」や「キャリア教育」や「国際化」等の現代的社会課題に関するもので、我が国と共通する<sup>7)</sup>。

また、こうした「教科横断的」な学力は、「各教科に基礎をおく」学力とは異なっている。各教科の学びでは整理され整然とした知識構造を対象にしている。一方、「教科横断的」学力は、「各教科」(text)のように単独の「閉ざされた一つの教科の構造」の中で学ぶのではなく、複雑に絡み合い交錯した諸事実や事象を、つまり「複雑さのまま、丸ごと価値対立や利害等が絡み合ったままの現実」を対象にして分析し、思考する学力という性質をもつ。即ち、こうした学力は現実社会の状況自体が複雑に交錯する文脈(context)を対象にした学びや現実を読み解く学力であり、「次期学習指導要領」での「活用」と呼ばれる学力や「リテラシー」と通じるものである。

図

### 「クロスカリキュラム」 教科横断的学力



ホームでのお年寄りとの交流で唱歌を披露する。保健 高齢者の健康・体調等について学ぶ等々。

### 3. 「リテラシー」と PISA 調査

これから考察しようとする「リテラシー (literacy)」は、背後には1980年第後半からの欧米の学力観の文脈を受け継ぐもので、そこには「真正 (本物) の学び (authentic learning)」という学力観の流れが伏在する<sup>8)</sup>。

#### 3-1. 「リテラシー」概念の拡張

もともと、「リテラシー」とは「読み書き計算」(3R's)を所有する力をさし、「識字力」として日常生活を送る上での最低限の学力として考えられてきた。しかし、「リテラシー」概念は近年、広がりを見せている。知識の量や計算力だけにとどまらず、「現実の問題を読み解く力」としての思考、解釈、推論力まで含みこむまでなっている。

こうした点について、日本教育学会での特集号の巻頭には、「読み書き能力は、公教育が万人に保証すべき『共通教養』と位置づけられてきた。「識字率」の拡充は国際的にみても重要な教育課題であり、それは、文化習得に重要な能力であると同時に文化創造、既存の価値からの解放の重要な手段でもある。」とされ、とらえなおされてきていることから理解できる<sup>9)</sup>。

そして、グローバル化社会を背景にして、「リテラシー」重視の学力観は複雑で変化の激しい現実社会に「賢く」生きるための学力、「真正 (本物) の学び (authentic learning)」として、その教育内容を学校教育へ直接に取り入れる方向に進んできている。

こうした「リテラシー」は、足立によると次のように定義されている<sup>10)</sup>。

- ①生徒が自分の経験から立ち上がる内容 (状況に埋め込まれた知)
- ②メタ言語によって意味を明示する (明白な指導)
- ③その内容が存在する枠組みを検証し (批判的構成)
- ④他の文脈 (context) に転移させる

(アンダーラインは筆者)

すなわち、現代社会においては、「既存の学問体系を批判的に構成し、学習者が自分にとって意味あることを学習内容として、デザインする」力が求められてきているのである。

上述のように現代の「生涯学習社会」に求められる学力の特徴として、「リテラシー」概念は拡張されてきている。

つまり、「グローバル化社会」「情報化社会」や「少子・高齢化社会」では、多様なコミュニケーション様式の広がりや予想され、「メタ的」「批判的」に学ぶ力や諸知識を使いこなす能力が必要とされているのである。リテラシーとは「現代社会の中で、読むことの現実をふまえて、非連続テキスト (図・表・グラフ等) を取り入れて、読むことを構成的にとらえ、読み手の『批判思考 (critical thinking)』の表明する力」といわれる。しかし、断っておきたいことは、その場合、「批判的思考」とは、ただ、対象のみを「批判する」「反対する」ということではなく、学ぼうとする対象についても、そして、自分自身についても (自己批判、ふり返り、内省を含む) 「評価する」「吟味する」「検証する」対象としてとらえる内省的思考行為をも含み、そのことを重視することを確認しておきたい。このようにして、「リテラシー」概念を、「読み書き計算」という狭い「識字」概念から現実の社会での問題解決思考過程に近づけようとして、社会に有能に生きていくために「現実把握、判断力、推論力」という思考力にまで変化、拡大させてきているのが今日の特徴である。

#### 3-2. 「PISA 型学力」観

OECD は、PISA 調査 (Program for International Student Assessment) として、こうした「リテラシー」にかかわる全世界的な調査として、2000年より32か国の子どもたちを対象にして実施されている。2003年の PISA 調査の「読解力」では、世界60か国が参加した。フィンランドは1位であったが、「読解力」の点数が、我が国では8位から14位へ低下したことを受け、我が国のマスメディアは「学力低下」キャンペーンをはったことは周知の通りである。

ところで、こうした PISA 調査でいう各種の「リテラシー」とはどういうものであろうか<sup>11)</sup>。

表-2 PISA 型リテラシー

<p>* 「読解力リテラシー」                  自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発達させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力。(連続型テキスト 非連続型テキスト)</p> <p>* 「科学的リテラシー」                  疑問を認識し、新しい知識を獲得し、科学的な事象を説明し、科学が関連する諸問題について証拠に基づいた結論を導き出すための科学的知識とその活用、及び、科学の特徴的な諸側面を人間の知識と探求の一形態として理解すること、及び、科学と技術が我々の物質的、知的、文化的環境を「いかに形作っているかを認識すること、並びに思慮深い一市民」として、科学的な考えを持ち、科学が関連する諸問題に、自ら進んで関わること。</p> <p>* 「数学的リテラシー」                  数学が世界で果たす役割を見つけ、理解し、現在及び、将来の個人の生活、職業生活、友人や家族や親族との社会生活、建設的で関心を持った思慮深い市民として生活において確実な数学的根拠にもとづき判断を行い、数学に携わる能力。</p>
--

PISA 調査でのこうした各種の「リテラシー」について、本稿では、「読解力リテラシー」を特に視野に入れて、検討を加えておこう。

2003年の「PISA 調査」での「読解力リテラシー」では「落書き」についての意見が求められた。「落書き」の課題では、それをめぐる2人の生徒の見解の違いを紹介して取りあげている。それは「芸術か、単なる経済的浪費か」と分かれる2人の解答者の考えについて、根拠をあげながら、自らの意見を展開し記述・論述するということが求められている。PISA 調査の課題文では、「連続型テキスト」とともに「非連続型テキスト」が採用されている。以上のように PISA 調査問題は、その解決過程を現実の思考過程に基礎づけようとしているところにその特徴をもつ。

しかし、一方、我が国で行われてきた「読解力」指導はどうであったのだろうか。いわゆる「国語科」で行われてきた「読みとり」とは基本的に異なるものである。我が国では、物語文の「読み取り」の特色として、「心情の読み取りの絶対化」傾向にあり、登場人物や書き手の心情に深く迫ろうと追究し、解釈し、深く入り込んでいくというスタイルが主流であるという特徴をもつ。しかし、PISA 調査で問われる「読解力リテラシー」は、①まず、全体を大きく、ざっくりととらえ、②自分の経験との関わりで分析し、③「根拠」をあげながら、④提起された課題を読み解き評価する力として要請されているのである。

こうした「読解力リテラシー」では、「なんでも感じたことを言ってごらん」という「主観主義の克服」をめざし、「細部」にこだわる解釈よりも「全体」を大きくとらえ、「本質」をつかむ力を要請しているといえよう。

なぜなら、問題や課題となる現実には、深く複雑に諸条件が絡み合っていたり、価値対立が内在しているからである。それらを解きほぐしながら、分析し、推論し、根拠を持って論理的に解釈し、読み解く力を目的としている。

そして、そこでは、自らの考えを「記述し」「表現する」力を介して「読解力」を把握しようとしているのである。しかも「記述力」、つまり「言語化」「文章化」する力が重要な意味をもつ。

こうした上記のような「読解力リテラシー」の指導は、これまで我が国では、正面に据えられてこなかった。が、今後の学校教育の課題として取り上げられ考えられるようになってくると考える。

しかし、一方、PISA 調査には限界や問題点もある。

その点について、次に検討を加えておこう。

第一に、PISA 調査の問題は、欧米の文化や価値を暗黙的に前提にしたテキストから構成されているという点で

ある。従って、「東洋」の文化を内在させる「我が国」では、テキストの「問題」は、日本の子どもにとって親密性、親和性が薄いのではないかという点である。「日常生活」のコンテキストの中で問題を構成するという「リテラシー」学力の本来の趣旨からすると、ある種の解離性を有しているという問題点を含む。

第二には、「内容」上の問題である。それは、「現実社会での問題解決力」を前提にしている。しかし、我が国ではこれまで重視されてきたのは、テスト時の教育内容として「科学性」「学問性」をいつも正面に据えた知識を問うという「習慣」をもつ「学校文化」の背景があり、その点が異なる。

PISA 調査問題は、ある意味で「新しいプラグマティズム」ともいえるのかもしれない。つまり、「科学性」「学問性」「客観性」の放棄とまで言わないにしても、「軽視」の方向へ動こうとしているのは事実である。この点についてはそれでよいのか、という吟味も、今後、今日の「リテラシー」論の隆盛の中で検討してみる必要があると考える。

というのも、従来の我が国の学力論においては、教科とその背後にある学問や諸科学の系統性、体系性を前提にして、子ども達にそれらの主要な概念や知識や方法論の獲得を目的として論じられてきた歴史が事実として、根深くある。

「教育内容」「教材の価値」との関わりで、この点をもう少し検討を試みよう。

### 3-3. 「教育内容」におけるの価値の問題

従来、「教育内容」は、「教えるべき価値」「学ぶべき価値」を前提として厳しく吟味されてきた。「教育内容」の真実性、客観性、系統性（体系性）という価値を重要視してきた。「教育内容」については、これまで「科学性（science）」「学問性（disciplines）」「文化遺産（fine arts）」に根ざすものであることが前提であった。

しかし、PISA 調査での内容は、「日常生活文化」のコンテキストで構成されている。PISA 調査で、好成績をとったフィンランドの教科書がしばしば、例に出される。そこでは「生活性」を中心として「教育内容」が構成されているという。しかし、「日常生活文化」で教科書の内容を構成することをどう評価するのか、という疑問が提起される。「テキスト（text）」の「科学性」「真実性」に対して、現実文脈での「コンテキスト（context）」が重視されているのである。こうしたことから、当然、予想される問題として「科学性（science）」はどう位置づけられているのか、という点である。

換言すれば、これまでの「文化遺産の伝達・継承」（それは、「教え込み」「詰め込み」を当然、意味するものではない。「自ら学び、自ら考える」という「能動性」「自主性」を基礎におくものである。）をどう考えていくのかという問題を抱えている。

この点について、「子ども中心主義」の教育の潮流の中では、我が国でも子どもの「日常生活概念」や「素朴概念」に目が向けられてきた歴史はあったが、それはあくまでも、「科学的概念」「客観的知識」へ到達するための「入り口」であり、それは、「変容されるべき概念」としてとらえられてきたのである。

PISA 調査（2003年）で1位になったフィンランドの教育が取りざたされ、教科書の内容が「日常生活文化」で構成されていると報告され紹介されているが、こうした「内容知」のあり様を考える時、人口520万人ほどの北欧の小さな国をモデルにしてとらえ、1億2000万人を越える我が国の教育のあり様を安易にアナロジーで語ることに限界があるということも心しておくべきであろう。

以上の観点からも、日常生活や現実社会の問題を学習課題に取り入れる方向性とこれまでの「教育内容」との齟齬についても考慮すべき点があるということがいえる。

### 3-4. 「基礎学力」としての「活用」

最後に「基礎学力」における「活用」について検討を加える。

こうした「リテラシー」概念が、広く「現実を批判的に読み解く力」として「PISA 調査」学力に位置づけられていることは、今日注目すべき点である。それはすでに述べてきたように、「リテラシー」概念は、文字の「読み書き計算力」から、「現実社会を読み解く力」にまで拡大されてきていることが今日的な特徴である。また、「リテラシー」学力は、教育課程審議会のいう学力の「活用」という働きに関係するものでもある。文部科学省では、

「活用」にかかわる学力を「次期学習指導要領」の改訂では、義務教育段階の学校教育に取り入れようとしている。

そもそも、学力論を論ずる時、「基礎」と「応用」という概念があるが、こうした「リテラシー」概念は、分類すれば、どちらかと言えば、「基礎学力」に対して、本来「応用的」学力概念である。

上記の PISA 調査で計られている「リテラシー」学力はその性質から考えると「応用」的性格を有する学力である。しかし、今日それを「基礎学力」として学校教育に取り入れようとしている。教育課程審議会の中間報告では、「義務教育の学力」として〈習得－探究－活用〉の力を、学校教育において、すべての子どもにとっての「共通教養」という意味での「共通」の「基礎学力」として位置づけようとしている。

というのも、学校段階だけでなく「生涯学習社会」を視野に入れた学びへ転換しようとしてきていることから、「活用」が重視されてきており、それは、一つの教科を越えて新しい問題や状況で、すでに既習の知識や学びを「利用する」「適用する」「使用する」という意味合いが強い。

そこでの「活用」とは、ある一つの教科 (text) 内での「基礎－応用」関係にとどまらず、現実文脈での問題解決を図るという点で、「教科横断的」「融合的」性格をもつものである。その過程で既存の知識は生かされ、足りない知識は新たに補充・補完され、また既存の知識も新しく光りをあてられる。それぞれ学んだ知識が問題解決や社会を読み解き、問題解決にあたらうとする時に生かされる活動を「活用」とよんでいるのである。

こうした動きは、「基礎学力」論の「基礎」概念を変容させ、拡大させるものであり、当然、基礎学力とは、「読み書き計算」をさすだけでなく、さらに、それらの習熟・定着だけを意味するものにとどまるものではなくて、いるという事実である。

「応用的」な性格をもつ学力である「リテラシー」や「活用」を「基礎学力」としている積極的に取り入れようとする動きの中で「基礎」の意味がぶれ始め、「基礎」概念が、これまでの「学問」や「教科」の「基礎」(土台) という意味に対して、子ども達が「生きていく上」での「基礎」という概念へ変化してきているのである。つまり、「基礎」の意味が学問や科学の「基礎」という概念から、全員に共通の「必修」(essential) や「共通 (common)」として考えられ、「共通教養 (common culture)」の意味を色濃く含有するようになってきているといえる。

#### 4. 結語 —— 今後の課題

上述してきたように、「グローバル化社会」「生涯学習社会」の中で、「基礎学力」の概念は拡張し、〈習得－探究－活用〉と包括的にとらえられて、学校で形成されるべきものとして考えられるようになってきた。

そうした学力を形成するカリキュラムのあり方という点からも、「各教科」だけでなく、「教科横断的学習」「総合的学習」の重要性が一層明確になってきている。こうしたことから、とくに、PISA 調査での「リテラシー」学力、「次期学習指導要領」改定での「活用」に関わる学力をカリキュラムの中にどう位置づけていくのかという点に目を向ける必要がある。

今後の課題としては、大きな改革が行われる場合には、まず第一に、その担い手である教師の意識改革と力量形成が不可欠である。次に、「活用」という思考活動をカリキュラム構成や教材づくりにどう位置づけるか、さらには、「教材づくり」や「実践づくり」を通して、どのように具体化していくかという点が明確にされなければならないであろう。

具体化にあたってのカリキュラム編成や教師の指導法の検討、そして「実践づくり」なしには、実現は不可能であることは指摘するまでもない。

#### 引用文献

- 1) 本稿では「学力」の質や中身について論じようとしているが、そもそも「学力」とはなにか、英語で定義しようとしても適切なものがない。比較的近い語彙として、Achievement (米国)、Standards (米・英国) があるが、日本での定義としては、「学力とは、公的組織的という学校教育機関で育てようとしている力や知識や



方法や態度」と言えよう。

- 2) 第3期中央教育審議会の初等中等教育教育課程部会は「新しい時代の義務教育を創造する」(平成17年10月)中間報告を出す。(平成19年11月7日教育課程審議会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」)
- 3) これまでの学力論議は大きく二つに分かれてきた経緯がある。「実質陶冶か、形式陶冶か」そして、近年では、「実体的学力か、機能的学力か」のどちらを重視するのか、「内容知か、方法知か」「学びの結果重視か、過程重視か」「系統的科学的知識か、生きて働く知識か」等の対立基軸があった。
- 4) 日本カリキュラム学会 第18回大会 シンポジウム。
- 5) 寺西和子「カリキュラム統合の再検討—相互関係的視点から学習経験の統合をめざして—」『カリキュラム研究』 vol. 7. 1998. 93-104頁。
- 6) 寺西和子「イギリスの『クロスカリキュラム』の検討—社会的性格と構成論から—」愛知教育大学研究報告第47輯.1998. 21-29. 英国のNCCのクロスカリキュラムについて、「内容の関連・統合」と「方法・経験の統合化」の軸にして分析・検討した。 Keith Morriossn, Implementing Cross Curricular Themes. David Fulton Publisher. 1994.
- 7) 寺西和子「中学校・高等学校の総合的学習の充実をどうはかるか」中等教育資料 文部科学省 平成15年8月号において、「知の総合化」について論述している。
- 8) 寺西和子著『総合的な学習の評価—ポートフォリオ評価の可能性—』 明治図書 2001.17-18頁。次の2文献を引用ながら (Grant Wiggins and Jay Mctighe, Understanding by Design. ASCD. 1998., Fred M. Newman & G.G. Wehlage, Five Standards of Authentic Instruction in Educational Leadership. April. vol.50. No.7. 1993. 8-12.) 「本物(真正)の学び」について次のように述べている。「子どもは学校へくる以前に、その学習は長期的持続性を持ち、かなり形成されている。学校は教育に子どもが近づけるようにすることで、家庭と家庭文化、学校と学校文化に橋渡しをすることが重要である。そこで求められている「学力」として、生活や現実世界と子どもが学ぶことが深く関連づけられているところに特徴がある。たとえば、「書く」という行為についても「抽象的な世界の中から取り出して」学ぶのではなく、かつての「生活綴り方教育」で、現実の生活や意味ある状況で、子どもが感じたり、考えたことを問題解決していくために作文や感想文や手紙等を「書く」という能力を育ててきたように「意味ある文脈や状況」を重視している。①「真正の学び」においては生徒は意味の構成と知識を創造する。②生徒は意味を構成するような問いをもって探究を行うという特徴をもつ。
- 9) 佐藤学「リテラシーの概念とその再定義」『教育学研究』第70巻 第3号 日本教育学会 2003年9月 7頁。佐藤学「リテラシー問題をどうとらえるか」『リテラシーと授業改善』 日本教育方法学会編 図書文化 2007。
- 10) 足立幸子「読解力を高める教育課程の創造的展開」『初等教育資料』 平成18年6月号 文部科学省 3頁。 E. D. ハーシュ(中村訳) 『教養が国をつくる』 TBSブリタニカ 1989。
- 11) OECD『PISA 2006年調査 評価の枠組み— OECD 生徒の学習到達度調査』国立教育政策研究所 監訳 2007。 PISA (Program for International Student Assessment), Assessing Scientific Reading and Mathematical Literacy, A Framework for PISA. 2006. 雑誌『指導と評価』(図書文化) 2005年5月号、6月号等を中心としながら、PISA 学力についてシリーズで取り扱っている。
- 12) Dominique Simone Rychen, Key Competences for the Knowledge Society. DeSeCo's Strategy Paper to the OECD. 2003。「高度知識経済社会」を前提にして、「キーコンピテンス (key competence) として、複雑な (complex) と相互依存的 (interdependence) な社会において自律的に活動でき、「道具」(tool) を相互の関連づけて活用できる、社会的の異文化をもつ人々と関わっていくことができる有能な能力」の必要性を強調している。

(平成19年10月30日 提出)