

「学力の崩壊」論を検証する—初等・中等教育を中心に—

古 庄 高

学力低下と教育の諸問題

子どもや若者の学力について活発な議論がなされるようになったのは、理数系の研究者たちが大学生の学力低下に気づいてさまざまな調査を行い、それらの結果を公表したことがひとつのきっかけになっています。なかでも1999年に公刊された『分数のできない大学生』（岡部・戸瀬・西村編、東洋経済新報社）は、多くの大学教育関係者の実感と合致する内容であっただけに、大きな影響を与えたように思われます。ちょうど新しい学習指導要領が告示された時期（小・中学校版が1998年12月、高校版が1999年3月告示）と重なっていたこともあり、その後、教育改革のあり方をめぐって激しい論争が展開されました。詰め込み教育、受験教育といった批判に應えるかたちで、旧文部省は80年代から「ゆとり教育」「個性化教育」を推進してきましたが、新学習指導要領はこの考え方を引き継いで、さらに教育内容の三割削減、学校の週五日制、「総合的な学習の時間」の新設などを柱にしています。その「ゆとり教育」路線と学力低下論とが、真正面から対立する図式になっています。

しかしここで注意を要するのは、「ゆとり路線」対「学力低下批判」という単純な二項対立の図式にしてしまうと、現在の教育問題の本質が捉えきれないということです。つまり、一方で文部科学省が「生きる力」や「新しい学力観」や「自ら学び、自ら考える」学習を重視する教育を主張し、他方でそれを批判する学力低下論者が、科学技術立国として国際競争力を維持するうえで欠かすことのできない高度な学力を身につけさせるために、受験教育の必要性や教育内容および授業時間数の確保を主張するのであれば、教育問題の中で学力問題だけに焦点が当てられることになり、両者の議論はすれ違いが多くなってしまいます。ところが80年代以降の子どもや教育は、けっして学力だけが問題なのではありません。80年代の中頃から、子どもや学校の様子が急速に変わってきているのです。また「学力」概念そのものが普遍的な概念ではなく、歴史や社会の文脈に依存しています。したがって、その都度、論者によってさまざまな意味で用いられますので、それが混乱の一因にもなっています。

まず社会構造の変化とともに、学校での子どもたちの様子が変わってきました。授業中の私語が多くなり、生徒が教師の指示に従わなくなりました。社会全体に権威を軽んじる傾向が目につくようになりました。「怠学」や勉強嫌いが増え、「校内暴力」「いじめ」「不登校」「学級崩壊」といった学校病理現象が次々とマスコミをにぎわせています。これらの病理現象を全体としてみれば、勤勉・努力・まじめ・忍耐といった生産主義の価値観が崩壊したことがわかります。もはや一斉授業による知識の一方的な教授、暗記を中心とする詰め込み教育ではうまくいかないことは明らかだと思われれます。子どもたちは勉強を忌避し、学習から逃走するばかりです。授業や学校が内部から崩れてきたと言ってもよいでしょう。学校外での学習時間が著し

く減少し、「教科嫌い」「学習離れ」が進んでいることは、多くの調査結果によって示されています。読書量も細るばかりです。その上この傾向は、旧文部省が「ゆとり教育」路線を進めるようになった80年代以後も改善されていないところに、問題の根の深さが感じられます。本来は詰め込み教育や偏差値教育の弊害を是正し、思考力や表現力や創造性を高めるために始められた「ゆとり教育」路線でしたが、学習離れをくい止めることはできていないのです。教育内容を削減し、意欲・関心・態度を評価する「新しい学力観」に転換し、「生きる力」を重視する教育改革は、自発的な学習意欲を喚起し自主的・積極的に学習に取り組む姿勢を育てることにおいて、あまり成果を上げることができていないわけです。

関心も意欲も理解力も異なる多くの生徒に対して、一斉に同じ内容を同じ時間内で教えることには、もともと無理があります。以前はそれぞれが我慢して、自分の欲求を抑えることができたので無理が通りましたが、個人の欲望追求を肯定する消費社会に生まれ育った今の子どもには、その無理がききません。ですから「授業時間や宿題を多くし、受験勉強をさせて圧力をかける」というやり方、つまり単に30年前の状態に戻すだけで、学力低下や学習離れの問題を解決することはできません。他方、「内容を削減すれば、全員が百点をとることができる」というやり方、つまり過度の詰め込み教育に対抗する「ゆとり教育」路線も、意欲や関心を高めることができていないわけですから、新しい視点が必要だと考えます。

動機づけへの配慮

「人間の行動を理解するためには、その行動の目的に注目する」というのが、アドラー心理学の基本的な考え方です。この目的論的な観点から、学習離れや学習意欲の低下を考えてみましょう。豊かな社会が実現した今日では、貧困からの脱出、学歴による社会的上昇、国や産業の発展などの目標は、あまり強力な動機づけにはなりません。個人の目標と社会の目標とが、以前のように簡単にはつながらないのです。言い換えれば、自我が社会に広がりにくいのです。「社会や国のために勉強する」という論理が、現在どこまで通用するか疑問です。これらの外発的な動機づけ、つまり外からの圧力・社会からの強制力による学習への動機づけは、その有効性を著しく減じたように思われます。

衣食住の満たされた生活では、一般に、力強く行動に駆り立てるような動機や目的は影をひそめます。あることを目標にガムシャラに頑張るといふより、むしろ行動の内面において、複数の動機や目的が混在した状態にあると言えるでしょう。行動の目的は多様化し、あいまいになるとともに、その時の気分や感情に左右されやすいのです。「何のために勉強するのか」というときの学習動機も、外発的な動機だけでは、学習を持続し深く掘り下げていくことができにくくなっています。このように考えれば、学習離れや勉強嫌いをくい止め、学習意欲を高めるためには、外発的な動機づけばかりでなく、内発的な動機づけに対する配慮も欠かせません。

しかし最初から内発的な学習動機だけを頼りにすることは、現実的ではありません。報酬や競争といった外発的な動機が教育的に好ましくないからといって、最初からそれを強く否定してしまうと、意欲そのものが消失する怖れがあります。最初は報酬や競争であっても、うまく

内発的な動機に移っていくことができれば、学力向上や人間的成長につながることでしょう。無理のないかたちで、望ましい動機が、内面的に育てられていけばよいのです。市川伸一は学習動機を「関係志向」「自尊志向」「報酬志向」という三つの外発的動機と、「充実志向」「訓練志向」「実用志向」という三つの内発的動機とに分類整理しています。(市川伸一「心理学からみた科学教育の課題」『科学』、Vol. 70、No. 10、1999. p. 885-889.) 現代の社会では、幼児期、児童期を通じて、学習動機や行動目的についての配慮が必要ですし、それが健全なかたちで育成されなければなりません。学習でも行動でも、困難な事態が生じるのは、誤った目標を目指しているところに原因があるのではないのでしょうか。たとえば、報酬や競争を目的とした行動や学習は、別に否定されるべきではありません。しかし報酬や競争を目的にして、いつまでも地道な努力、社会的に承認される努力を続けられるのでしょうか。続けられるのであれば、問題ありません。競争を目的に学習を継続するためには、親の価値観や家庭の教育力によるサポートが必要とされるでしょう。親の学歴や職業といった社会階層が、学習意欲の格差や学校外での学習時間の格差を助長する結果になっているのは、このあたりの心理学的な側面を反映しているのではないかと思います。(荻谷剛彦「学力の危機と教育改革」、『中央公論』編集部・中井浩一編『論争・学力崩壊』、中央公論社、2001、p. 62-82.)

ですが、報酬や競争目的の学習はやがて息切れして、努力を放棄することになりかねません。あるいは社会的に認められない方法で、報酬や競争の目的を達成しようとするでしょう。それが問題行動です。そうでない場合は、目的が自分の中で変更され、内発的な動機づけに移っていきます。行動や学習そのものの「価値や楽しさや充実感」に気づいて、それらを目的とすることで努力を続けることができるのです。一般に利己的・排他的な目的は、それ自体が間違っているというよりも、社会の福利に矛盾するがゆえに、困難な事態をまねきやすいのです。「子どもが何を目的にして行動(学習)しているのか」ということに、現代の教育は敏感でなければなりません。行動の目的は、当人は自覚していないことが多いので、子ども自身に彼の目的に目を向けさせ、行動の目的が矛盾や困難な状況をひき起こしているのであれば、目的のもち方を変えていくように指導することが、教育の大事な役割であると思います。

行動の動機や目的は、その人の「人生や世界に対する態度・構え」を反映しています。実存のあり方の表われです。その意味で学力や学習の問題は、人間がそれぞれの人生の歩みにおいて直面するさまざまな課題を解決し、自分なりの人生の意味や目標を追求する「行動の線」「ライフスタイル」(A. アドラー)と、不可分の関係にあります。ですから学習は、人生の課題解決や目標追求という生の文脈の中に位置づけられなければなりません。とりわけ教育の内容が実用的価値を離れて抽象的で高度になればなるほど、つまり教養的な内容に比重が移れば移るほど、学習者の関心のあり方や生活課題との関連性、学習の見通しや将来の自己との関わりが、絶えず検証されなければなりません。学習離れや勉強嫌いが進行する現在、制度改革を含めた教育内容と教育方法の抜本的改革が必要ですが、そのためには子どもたちの学習動機についての理解と指導が不可欠です。

他者・社会への関心と動機づけ

先に述べたように思考、感情、欲求など精神の活動はすべて、人間の目指す目的によって規定され、条件づけられ、方向づけられます。そして人間の行動は、究極的には未来の安全と適応に向けられているものの、日常生活においては、アドラーが「優越性の追求」「完全への努力」「克服の努力」などと呼んだ目的を追求するのです。ですが他方、目標設定は、個人の内部で完結しているわけではありません。「優越性の追求」「完全・克服への努力」などと呼んだ「生の力」と並んで、アドラーはそれらの努力を規定し方向づけることのできる認識能力として「共同体感覚 social interest」の概念を導入しました。

共同体感覚によって「成長・優越・克服への努力」が、実りある有用な側へ、すなわち人類全体の利益と一致する方向へ向けられるならば、学習の意義をあいまいにしてしまう困難なアノミー状況を乗り越えて、確かな学習動機と目的をもつことができるでしょう。共同体感覚が、他者と自己との共同性を自覚させ、学習や行動の「個人を超えた意義」を理解可能にするからです。そして共同体感覚の育成こそ、教育の目的なのだと考えます。他者や社会に対する関心を育て、共同体への所属や貢献が、自己の肯定や優越性の追求と一致することができたときにはじめて、自発的な学習意欲や知的好奇心などの「学ぶ力としての学力」も着実な育ちをみせるのではないのでしょうか。

裏を返せば、学習離れは、単に子どもの「困った現象」なのではありません。現代の希薄化した人間関係、アノミー化した社会状況に根ざしているであり、大人も含めた「社会全体の学習離れ」と言えます。つまり、政治や社会や文化の現在のあり方が総体として、学習への動機づけを困難にしているわけです。社会的な存在である人間が、孤立と分断に苦しんでいることのひとつの表われです。私生活をエンジョイすることで人生をやり過ごしている姿なのです。

知識や技能を学ぶことに意義をみつけることができないのは、それが自分にとっても社会にとってもどう役に立つのかが実感しにくいからなのかもしれませんが、その原因としていくつかのことが考えられます。第一に、「その知識や技能が本当に学ぶに値するのか」ということが問われます。実用的な価値、訓練的な価値、発見や探求につながる楽しさの価値などについての検討が必要です。ややもすると「教科のエゴ」によって学習内容は自己肥大化しますから、学習内容の価値について吟味されなければなりません。第二に、その学習内容を学ぶことで学習者自身が成長し、視野の広がりや課題解決能力の高まりを実感できるのでなければ、意欲は長続きしません。学習による学力向上が実感できれば自己有能感が高まり、自信にもつながります。そして第三に、「個人の学習が、同時に他者とのかわりを豊かなもの・深いものにする」という側面に、もっと注目する必要があります。学習はつい「個人の内面的なプロセス」だと思われてしまいがちですが、科学や芸術が社会的な営みであることを忘れてはいけないと思います。知識や技能を伝える教育の場においても、それらの社会的な意味や側面をおろそかにしてはならないでしょう。むしろ「学習の社会的な意味」こそ、第一の学習内容の価値を決定し、第二の自己優越性の追求を左右するのだと考えられます。

学習や行動が個人の内部で完結するのではなく、他者との協力や連帯と深く関わっていることを、幼い時期からの教育で気づかせ、共同社会との関わりを育てなければなりません。そのための改革と努力とが問われているのだと思います。学習離れや勉強嫌いの問題は、ここに至って人間形成全体および社会全体にかかわる問題であることが明らかになりました。教育を人材養成や産業の発展の面からだけ捉える時代ではなくなったのです。行動や学習の意義を、改めて自己および他者とのかかわりにおいて捉えなおす作業ができない限り、我々は人生の目標を見いだせないままに、現代の巨大なシステムの中に個を埋没させて生きるしかありません。学習は、他者や自然とのかかわりの中で、共同的な営みとして掘り下げられるとき、さらに自発的な意欲や関心を開いていくのだと思います。