

90年代におけるカリキュラムと学力

本田 由紀

はじめに

筆者に与えられた課題は、「カリキュラムと学力」をめぐって1990年代を振り返ることである。周知の通りこのテーマは、特に90年代末以降、激しい議論の的となっている。文部（科学）省（以下「文部省」と統一表記）はそうした動きに応じて政策的力点を刻々と変化させているだけでなく、2002年初頭に全国学力テストを実施し、その結果を今後の教育課程政策に反映させるとしている。そのため、本稿を脱稿した2001年11月末から掲載誌刊行までの間に、世論や政策が大きく転換している可能性もある。このように混沌とした状況下で、かつ限られた紙幅で、総括的な論考を執筆することは、筆者にとって厳しい課題であった。しかし同時に、日々新しい情報が追加されるなかで、自らのこれまでの研究とつきあわせつつ、近い過去と現在を理解しようとすることは、刺激的な試みでもあった。以下本稿では、まず第1節で90年代の教育課程政策を概括する。第2節では、90年代末に勃発した「学力低下」論争と「学力」の現実を整理する。第3節では、以上の2節でみた90年代の動向から引き出される理論的含意について仮説を提示する。

1. 教育課程政策の推移

周知のように、90年代の教育課程政策の中心となってきたのは、2度にわたる学習指導要領改訂である。すなわち、1987年12月に出された教育課程審議会答申に基づく前回の改訂と、1998年7月に出された教課審答申に基づく今回改訂である。両改訂は

「ゆとり教育」と一括されることも多いが、両者の間には理念や施策をめぐって屈折もみられるため、両改訂間の連続性と変化を以下の3つの観点から改めて整理しておくことにする。

(1) 理念——「新学力観」と「生きる力」

87年と98年の教育課程審議会答申は、「教育課程の基準の改善のねらい」として、冒頭でそれぞれ次の4点ずつを列挙している。

[1987年答申]

- ① 豊かな心を持ち、たくましく生きる人間の育成を図ること
- ② 自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視すること
- ③ 国民として必要とされる基礎的・基本的な内容を重視し、個性を生かす教育の充実を図ること
- ④ 国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成を重視すること

[1998年答申]

- ① 豊かな人間性や社会性、国際社会に生きる日本人としての自覚を育成すること
- ② 自ら学び、自ら考える力を育成すること
- ③ ゆとりのある教育活動を展開する中で、基礎・基本の確実な定着をはかり、個性を生かす教育を充実すること
- ④ 各学校が創意工夫を生かし特色のある教育、特色のある学校づくりを進めると

両者に共通する言葉を機械的に取り出すと、「豊かな」「国際」「自ら学ぶ（び）」「基礎（的）・基本（的）」「個性を生かす教育の（を）充実」となる。これらについては両改訂の方針が連続しているといっていいただろう。なお、「豊かな」「基礎的・基本的」「個性」は1976年教課審答申の「ねらい」にもみられるが、同答申では「個性」は「個性や能力に応じた教育」と表現されていた。87年・98年答申の新しい点は、「個性」を生かすようになったことに加え、「国際」性や「自ら学ぶ」ことが強調され始めたことにある。

また両答申の違いをみると、87年の「ねらい」の特徴は、1つには「たくましく」「意欲」「社会の変化に主体的に対応できる」という自主的・自発的な学習の称揚であり、もう1つは「我が国の文化と伝統を尊重する態度」などの国家主義的言辞であ

る。この87年答申とそれに続く学習指導要録や学習指導要領の交付の過程で注目されたのは前者の点であり、それはやがて「新学力観」として広く流布することになった。「新学力観」とは、知識の詰め込みよりも子どもの自発的な活動や体験を重視し、「指導ではなく支援」を重んじる教育理念と教育方法を意味する。その具体化が、学習指導要録の観点別評価項目の筆頭に「知識・技能」に代えて「意欲・関心・態度」が位置づけられたことと、小学校低学年の生活科の新設であった。自発的な学習の重要性は、生涯学習との関連で、1983年の第13期中教審審議経過報告や1985年の臨教審第1次答申でも提唱されていたが、87年答申ではそれが具体的な施策として登場したのである。教育現場でどの程度この「新学力観」が受容され、それに即した授業が実施されているかについて、体系的なデータはほとんどないが、その影響力が相当なものであったことは、断片的な資料からうかがい知ることができる（鈴木 2001, ベネッセ教育研究所 1998, 1999）。

それに対して98年答申の「ねらい」に特徴的なのは、第1に87年の①と④が98年では①に統合され、新しい④が付け加わったことである。また第2に「ゆとりのある教育活動」、第3に「人間性や社会性」、「自ら考える力」という言葉が現れたことである。

この第1の点である④「特色ある学校づくり」は、直接的には同答申の目玉の1つである「総合的な学習の時間」や、中学・高校における選択科目の幅の拡大に対応したものであり、より長期的にみれば80年代の臨教審以来の自由化・地方分権化の方向性が、約10年を経て実現に移されつつあることを意味している。そして第2と第3の点は、第15期中央教育審議会が96年の第一次答申で打ち出した、『ゆとり』の中で『生きる力』をはぐくむ」というスローガンに含まれる2つのキーワードを、それぞれ直接引き継いでいる。「ゆとり」は1976年の教課審答申でも、授業時間数削減の背景理念として掲げられていたが、今回改訂における「ゆとり」の提唱には、2002年4月から全面实施される学校週5日制を理念的に正当化するという、新しい切実な役割が課せられている。

また「生きる力」とは、中教審第一次答申によれば「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人と共に協調し、他人を思いやる力や感動する心など、豊かな人間性」を意味している。この定義に「自ら」「自分で」という言葉が頻出することからもわかるように、87年答申と同様の自主性・自発性を中心的要素としている。しかしそうした個人主義的な能動性に加えて、他

者との協調性、「社会性」や情動的な「人間性」までもが強調されたことが、「生きる力」の特徴である。すなわち「生きる力」は「新学力観」よりもいっそう広範囲な情意的側面を政策的関心の対象としており、教育の名のもとでの子どもの「心」への介入が強化される傾向にある。

(2) 学校週5日制と授業時間

先述のように、90年代の教育がもっとも確実に変化した点の1つに、学校週5日制の段階的導入（1992年9月より第2土曜休日化、1995年4月から隔週5日制開始）と、2002年4月からの全面実施があげられる。今回の学習指導要領改訂にとって、この学校週5日制に対応した教育課程を編成することが最大の課題であった。

学校週5日制は、「労働者の週休2日制に付随して起こってきた問題であり、教職員の要求や使用者側の都合に基づくものである」（市川 1995, 309頁）。にもかかわらず、日教組も文部省も、その導入の必要性を「教職員のため」ではなく「子どものため」という面から理由づけており、市川はその欺瞞性を批判している（前掲書, 309-325頁）。確かに欺瞞的ではあるが、公務員を含む労働者の間で週休2日制が普及するなかで、多忙感の強い学校教職員に対してもそれを保障すること自体には一定の合理性があるだろう。また、学校週5日制を「子どものため」とする見方は、1995年の経済同友会『学校から「合校」へ』、1999年の社会経済生産性本部『責任・選択・連帯の教育改革』、2001年の21世紀日本の構想懇談会報告書などに通底する学校スリム化への要求にも支えられている。しかし問題は、休日化した土曜日が子どもにとってマイナスに働くことを防ぐための具体的な施策（たとえば文部省の「全国子どもプラン」）が、現状ではいかにも不十分・不徹底なことである。同様に確実なのは、塾などの教育産業が被る恩恵の大きさである。

こうした懸念をはらみながらも実施が決定された学校週5日制は、当然ながら学校の授業時間数を明らかに減少させる結果となった。図1（109頁）には、過去4回の教育課程改訂に伴う各教科の小学校6年間の授業時間数の変化を示した。総授業時間数は、68年改訂を基準とすると1割以上減少した。特にいわゆる主要教科の合計時間数は、76年には282時間の減少であったが98年には511時間減と大きく削減されたために、マスコミや「学力低下」論者の批判の的となった。ただし、この主要教科に98年に新設される「総合的な学習の時間」430時間を加えると、減少は81時間に抑えられる。それゆえ、「総合的な学習の時間」が、既存の教科と異なるとはいえ、広義の「知的」な学習であると解釈するならば、今回改訂は学校週5日制が知的教科の授業

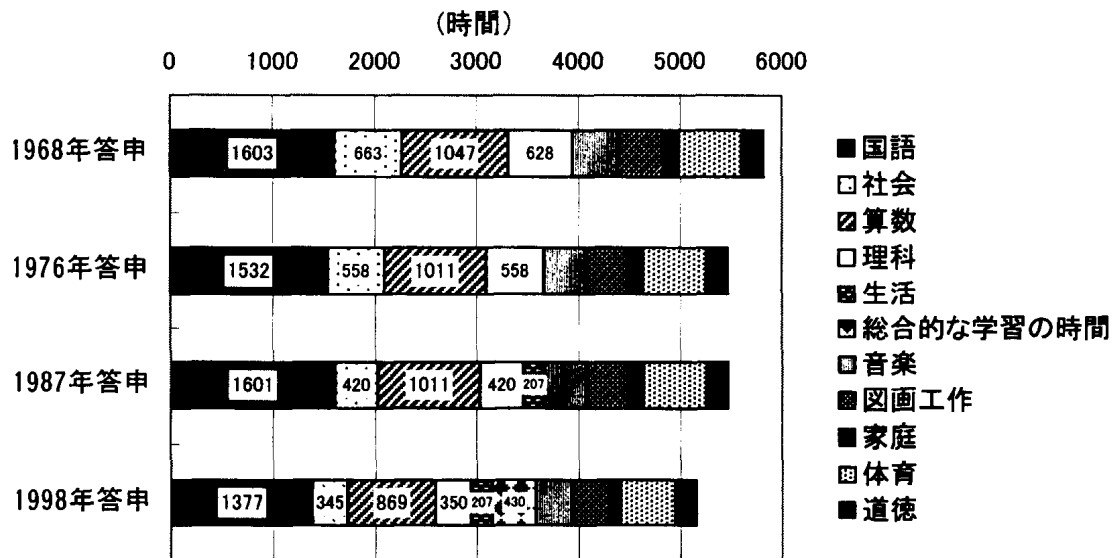


図1 各教科の年間標準時間数の推移（小学校6年間の合計）

（注）1単位時間を45分とする。特別活動の授業時間数は省略。

時間に与える衝撃を最小限にすべく努めていたことになる。この「総合的な学習の時間」の性格については、改めて次項で述べる。

(3) 教育内容——削減と「総合的な学習の時間」

前節でみた授業時間数の変化は、学習指導要領の内容にも直接に影響を与えた。小中学校の算数・数学を例にとると、前回改訂に際しては前々回と比べてほとんど変化はなく、むしろ一部に高度化が生じていた（沖津 1994）。しかも図1にみられるように、前回改訂では算数の時間数はやや増加すらしていたのである。このように授業時間や教科内容に変化がないままで導入された「新学力観」は、教育理念や教育方法という面に特化することになり、その結果、逆説的に、すべての授業がその適用対象となりうるようになった。

それに対して今回の改訂では、いわゆる教科内容の「3割削減」が断行された。やはり算数・数学についてみると、前回の指導要領の半数近くの内容が、今回では学年配当が1～2学年上昇している。なかには不等号のように、小学2年から中学1年へと5学年上昇した事項もある。マスコミは、円周率に3を使用、台形の面積を求める公式の削除、3けた同士のかけ算の削除などについて大きく報道した。

仮に学校週5日制という現実的な制約が存在しなかったとしても、科学技術の高度化や、知識の威信をめぐる諸集団間の葛藤により、教育内容は常に膨張する傾向をは

らんでいるため、その危険に抗して最低限必要なレベルへと教育内容を厳選することは必要である。しかし今回の削減については、「精選」ではなく「間引きと先送り」（日教組カリキュラム委員会編 2000, 9 頁）にすぎないという批判が当てはまると言わざるをえない。

このような教科内容削減と並ぶ今回改訂のもう 1 つの重要な変革点が、「総合的な学習の時間」である。これは、戦後新教育の生活体験学習や、日教組が提唱し続けている「総合学習」、前回改訂以来の「生活科」など、これまでは一時的・断片的に行われてきた実践が、教育課程全体の中に本格的に位置づけられたものといえる。この「総合的な学習の時間」は、今回改訂に導入されるに際し、多義的な性格や役割を担っていた。

その第 1 は、「今日、国際理解教育、情報教育、環境教育などを行う社会的要請が強まってきているが、これらはいずれの教科等にもかかわる内容をもった教育であり、そうした観点からも、横断的・総合的な指導を推進していく必要性は高まっているといえる」という中教審第一次答申の文言から読みとれるように、現代の多様な新しい教育課題に対して一括的に対処するための「苦肉の策」（市川 2000, 348 頁）という面である。これは、教育の内容に関する幅の拡大・柔軟化・自由化を意味している。内容をめぐる中央集権的コントロールが放棄されているため、学習指導要領での内容指定や教科書も存在しない。

第 2 は、生徒の自発性を尊重した「体験的な学習、問題解決的な学習」（小学校学習指導要領）という、前回改定以来強調され続けている教育方法面での特徴である。しかしこの点は、各教科についても同様に重要とされているため、「総合的な学習の時間」のみの固有の特徴とはいえない。一般的には後者の特徴がクローズアップされがちだが、政策的背景としては前者の意味合いの方が大きいと思われる。

ただ実際には、その内容に関する中央からのコントロールの放棄が、達成水準に関するコントロールの実質的な放棄をも伴っていることから、次節で述べる「学力低下」論者をはじめとして批判を呼ぶ結果となった。一方、教育現場では、体験的な学習を「総合的な学習の時間」に限定し、他の教科は伝統的な「基礎学力」重視の授業に戻すような動きも現れている（荻谷他 2001）。また、「総合的な学習の時間」の内容が文部省の例示に従って画一化し、体験学習も形骸化しているという指摘もある（小佐野 2001）。しかし逆に、「総合的な学習の時間」と同様の教育実践を経験した子どもが、その後の学力や進学傾向などの点で優秀な結果を示したという報告もある（加藤他 2001）。このように、「総合的な学習の時間」については、その背景だけで

なく実態や機能も、現状では混沌としている。

2. 「学力低下」論争

前節でみた教育課程政策に沿って展開してきた「カリキュラムと学力」に対して、90年代末の「学力低下」論争は激しいクレームを突き付け、その広がり大きさは、「カリキュラムと学力」のあり方に方向転換を迫る結果となった。本節ではその経緯を振り返る。

(1) 展開の過程と主な議論

図2（112頁）には、「新（新しい）学力観」「生きる力」「学力低下」という3つのキーワードが主要全国紙4紙の記事見出しに登場した回数を、1994年以降の各年別に示した。ここに明らかなように、「学力低下」が新聞で取り上げられる回数は、99年から2000年にかけて飛躍的に増加した。しかも99年を前後半に分けると、前半の51件に対し後半192件と、後半の増加が著しい。99年後半以降に「学力低下」がにわかに脚光を浴びた契機となったのは、同年6月に出版された西村和雄他編『分数ができない大学生』（東洋経済新報社）が、大学生の学力不足を指摘したことであった。その当初は、大学生の「学力低下」の原因は「小学校の教育に責任があるのではなく、数学を大学入試科目からはずしていることにある」¹⁾と明言されていたにもかかわらず、議論は今回改訂の学習指導要領およびその背景としての「ゆとり教育」全般に対する批判へと拡大されていった。

それに伴い「学力低下」は新聞だけでなく多くの雑誌でも取り上げられ、一種のキャンペーンとして繰り返されることになった。しかし、そのキャンペーンの先鋒となり、繰り返し「学力低下」を告発した論者は、人数的にはそれほど多くない。主な論者には、先述の大学生の学力調査を行った西村和雄・戸瀬信之・岡部恒治ら日本数学会のメンバー、文部官僚として教育政策批判を行ったことで注目された大森不二雄、教育学からは佐藤学、教育社会学からは荻谷剛彦が挙げられる²⁾。これらの論者はしばしば共同で著作物や提言を発表しており、共通する主張も多いが、強調点や改革案に相違もみられる。

西村らは、上記の本に続いて『小数ができない大学生』『算数ができない大学生』『教育が危ない』シリーズ、岩波ブックレット『学力低下と新指導要領』などを相次いで出版する他、新学習指導要領の実施中止を求める署名運動を行い、通産省の外郭団体地球産業文化研究所から2000年10月に「学力の崩壊を食い止めるための、教育政

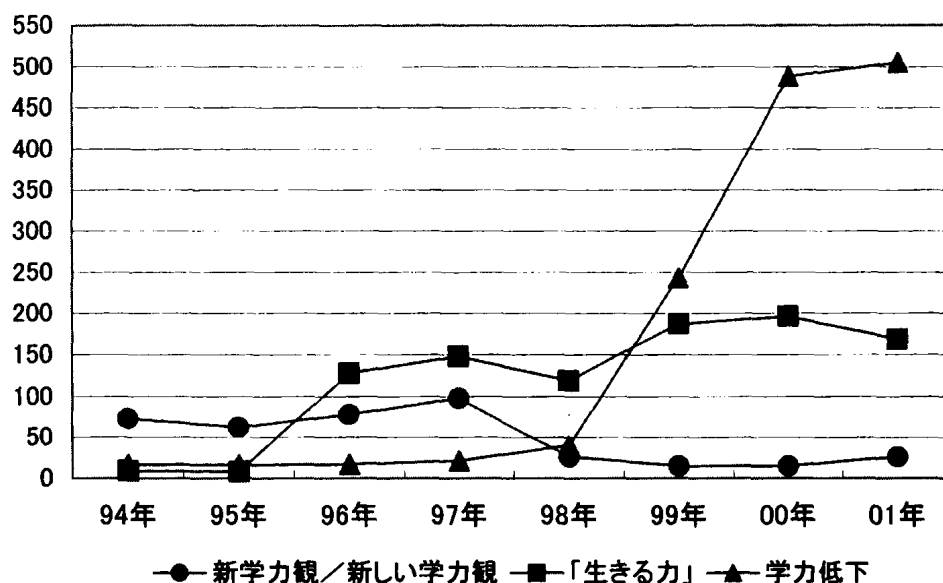


図2 全国4紙の記事見出しにおけるキーワード登場回数

(注) 日経 goo ビジネスデータベース・全国紙検索(<http://nikkei.goo.ne.jp/ppv/nkg-chg-title-search.cgi>)の結果による。全国紙4紙とは朝日、毎日、読売、産経をさす。01年は11月末日時点まで。

策に関する緊急提言書」を提出するなど、もっとも精力的に「ゆとり教育」と「学力低下」を批判する活動を展開している。主な改革提言は、新学習指導要領の実施中止、少人数クラス編成や習熟度別クラス編成による基礎学力の向上、高校や大学入試における基礎教科の必修化などである。

また大森（2000）は、やはり「ゆとり教育」が「勉強否定論」を蔓延させ子どもの間に「目標の喪失」をもたらしたことを批判し、「知育」「勤勉」「知性」「向上心」の回復と、「選択の自由、競争原理、自己責任」の原理に基づく教育改革を提唱している。

他方で佐藤学（1998, 2000ab）は、「学びからの逃走」という表現で、いわゆる「学力」だけでなく教養全般の解体を告発し、加えて社会階層の二分化をも指摘している。対策として佐藤が主張するのは、地域を地盤として学校を「学びの共同体」として再構築することであり、大森に顕著な新自由主義とは対立する、参加型の教育改革を強調している。

そして荻谷（2001）は、「学力低下」論者の中で、階層間格差が拡大する危険性にもっとも力点をおいている。社会のなかに「努力の不平等」としての「インセンティブ・ディバイド」が広がり、上層は私学へと「ブライト・フライト」し、下層は政治的な「セルフ・エスティーム高揚」策に飲み込まれているとする。対策としては、

「下に手厚く」を原則とすると同時に進度の速い子どものニーズにも応える教育を公立学校でも行うことと、青年期の移動可能性を高めることにより、〈よりましな不平等〉に導くことを提案している。

(2) 「学力」の現実⁽³⁾

では、実際の「学力」はどのような状態にあるのか。「学力」が実際に「低下」しているかどうかを検証するためには、①同じ内容の「学力」調査を、②学年や地域などの特性が同じで、③母集団を代表しうる大規模な対象に対し、④複数時点で実施したデータが必要である。しかし、これらの条件をすべて満たすデータは、現時点では日本に存在しないため、学力低下の主張者も、それを否定する者も、条件を部分的に満たす様々な散発的データを各自の論拠としている。多くの論者が引用しているデータは、次の5つに大別できる。すなわち、A. 学力調査、B. 学力低下に関する意見調査、C. 学習時間調査、D. 授業の理解度および科目の好き嫌い調査、E. 科学・教養などに関する意識調査、である。

このなかでAは、客観的証拠としてもっとも重要だが、複数時点間の比較が可能なものは多くない。そのなかで、複数時点間の比較ができる主なデータとして、①文部省による「教育課程実施状況に関する総合的調査研究」、②国立教育研究所による「理数調査」、③国際到達度評価学会が実施した「国際数学・理科教育調査」、④澤田利夫・東京理科大教授らによる「学力低下の実態とその対策に関する実証的究」があげられる。

これらのデータが示す「学力」の実態を一言で言い表すならば、「やや低下しているといえる場合もある」となろう。たとえば①の1996年中学理科の結果については、「共通問題19問中、正答率の低下した問題は8問、上昇した問題は3問、変化なしが8問と、低下した問題のほうが目立つ」（荻谷 2000）と指摘されている。また②では、中学の数学・理科および高校の数学について、89年と95年の間で平均正答率が5ポイント程度低下している。③では、1999年時点でも日本の中学生は38カ国中数学は5位、理科は4位と好成績を維持している。そして④では、小学校算数の平均正答率は82年68.9%→2000年57.5%と低下しているが、中学校数学は83年66.0%→2000年69.5%と低下傾向はみられない。

このようにAの諸データは、主に理数系の科目の、いわゆる「知識・技能」に関する「学力」が、「やや低下しているといえる場合もある」ことを示している。しかし、学力低下を主張する人々の論調は、そうしたデータの実態よりもはるかに危機感

の強いものであり、その際に論拠とされているのが、上記B～Eに含まれる諸データである。すなわち、Bでは大学関係者や学校教員などの多くが学生や生徒の学力低下を感じていること、Cでは子どもの学校外での勉強時間が大きく減少し階層間格差も拡大していることが示されている。Dでは授業理解度の「7・5・3」現象や教科嫌いが証明され、Eでは日本の子どもや大人の科学離れや読書離れが指摘されている。「学力低下」論争では、「学力」そのもの以上に、学習をめぐる意識や行動に関するこれらの問題状況が強調されている。

ここで注意すべきは、学力低下の主張者はこれらのデータに基づいて教育課程政策を批判しているが、文部省や審議会委員等も、少なくとも上記Dに関しては同様の問題意識を示してきたことである。文部省は、子どもの学習意欲や理解度・満足度の低下をもって、「ゆとり」や「生きる力」の必要性を説いてきた。ただAに属するデータで把握できる「学力」については、文部省側は学力低下論者よりも楽観的な認識を示してきた点で異なる。すなわち、「知識・技能」と、「学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力」のいずれの問題性をより重視し、その対策のために何が必要と考えるかによって、意見が対立している。

ともあれ、90年代に入って児童生徒の学習への動機づけや学校生活へのコミットメントが階層間格差を伴いつつ進行していることは、多くのデータが一致して示している。「学力低下」論者は、その主因を「ゆとり教育」に見いだしているが、それよりもずっと重要なのは、教育システムと外部の社会システムとの関係の変化であると筆者は考える。これについては改めて第3節で論じよう。

(3) 論争の総括と帰結

「学力低下」論争が開始してすでに2年以上が経過しているため、この論争をめぐるメタ言説も現れている。一方には、今回の論争を、体験学習・対・基礎学力という、戦後日本で繰り返されてきた振り子の揺れのひとつとする見方もある。汐見(2001)は、今回の論争を、1950年代初、60年代初、70年代後半に続く4度目の論争であるとし、「時代の大きな変化の予感のなかで、それまでと同じ知的能力を育てるだけでいいのかという無意識に近い問いが社会に生じ、それが学力をめぐる議論という形で析出されてくる」(同)と、一般的な傾向を指摘している。

しかし今回の論争には、これまでの論争とは異なる特徴もみられる。それは1つには、『文部省、自民党、保守、右』VS『日教組、社会党・共産党、革新、左』の対立の構図」(中井 2001, 3頁)が終焉したことである。「小・中・高の教育現場の問

題が中心であり、論争に参加する学者たちは主に教育学関係者だった」(同) 従来の論争に対し、今回は経済学者や教育学者、精神科医などがオピニオン・リーダーであったため、総合雑誌などが主な意見発表の場となり、いわゆる教育界だけでなく国民全体に向かって問題が提起された(田中(耕) 2001)。こうした経過は、一方では「ジャーナリズムの扇情的な表現も手伝って事象の一面のみが強調される」(同, 72頁) 結果を招いたが、他方では「イデオロギー対立のもとでタブーとされてきた現実を露わにし、リアルな議論を指向する傾向」(中井 2001, 13頁) が生まれるというプラスの結果をも伴っていた。

第2は、論争に対して、文部省や審議会の代表がすばやく反応したことである(田中(耕) 2001)。文部省の大臣官房政策課長である寺脇研や、第15期中教審会長であった有馬朗人は、「学力低下」論者と繰り返し対談し、反論や説得に努めている(寺脇・荻谷 1999, 寺脇 2000, 有馬・荻谷 2000, 和田・寺脇 2000)。しかしこうした文部省等の対応は、結果的に、「文部省の政策には十分な根拠がないこと」「政策の中身がリアルでなく、先の見通しや戦略も展望も持っていないということ」(中井 2001, 13-14頁) を露呈した。のみならず、有馬は政策の見直しの必要性さえ表明するにいたった(有馬 2001)。

今回の「学力低下」論争は、これらの特徴のゆえに、いくつかの具体的な帰結をもたらした。まず何よりも、教育課程政策に路線変更が生じた。その1つは、学習指導要領の「最低基準」としての性格の強調である。この点は、99年10月に寺脇研が荻谷剛彦との対談(寺脇・荻谷 1999)の中で言及して以来、学習指導要領に含まれない高次の学習を容認する文部省の公式見解として定着した⁽⁴⁾。2001年1月には5日付読売新聞による「『ゆとり教育』抜本見直し」報道、19日付日本教育新聞におけるその否定、24日には文部省小野次官が都道府県教育長協議会の場で読売報道を否定しながらも「ゆとり」が「ゆるみ」につながりやすいことを批判する発言をするなど、政策側の動揺を示す一連の出来事に注目が集まった。その後文部省は、「学力向上」路線への変更をいっそう進め、2001年9月に発表された概算要求には、「学力向上フロンティア事業」(全国1,000校程度の小・中学校を学力向上フロンティアスクールとして指定) およびスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクールとスーパー・サイエンス・ハイスクールの指定なども盛り込まれている。

また「学力低下」論争がもたらしたもう1つの政策的帰結は、学力の実態についてのデータ収集体制が制度化されたことである。2000年12月の教課審答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」では、指導要録の絶対評価化と

並んで、「全国かつ総合的な学力調査」の実施が打ち出されている。2001年から設置された国立教育政策研究所の教育課程研究センターが、教育課程に関して恒常的に調査研究を行う一環として、2002年1月から2月にかけてこの全国学力調査を実施することになっている。

こうした政策的帰結だけでなく、今回の「学力低下」論争は社会的にも大きな影響を及ぼした。すなわち、「学力低下」論争による「ゆとり教育」批判は、今回改訂の学習指導要領により公立学校における学力低下が進むことに対する一部の社会成員の不安と恐怖感を煽り、公立離れを煽ったことは疑いえない。今回の「学力低下」論争は、それが本来意図していたか否かにかかわらず、私立学校と教育産業に好餌を与える結果になった⁽⁵⁾。こうした帰結がもし本来の意図に反するものであればいっそう、「学力低下」論者はそのような帰結が生じる可能性に対して、より自覚的であるべきだったと考える。

3. 理論的含意

(1) 外部の社会システムの変化

前2節でみた90年代の状況は、日本の教育システムが外部社会とのかかわり方をどのように変化させたのか、あるいはさせなかったのかという理論的観点に照らしてみると、何を示唆しているのだろうか。

すでに述べたように、「学力」の現実としては、学習への動機づけが階層格差を伴いつつ低下していることが観察される。これは、教育システムに対する経済システムからの人材需要の後退を主因として、家族システムの教育アスピレーションが階層的分節を明確化させる形で減退していることを意味していると考えられる。

80年代までの日本においては、新規学卒者に対する経済システムからの人材需要は、景気動向に伴う変動はあったとしても、全体としては需要超過で推移してきた。そうした経済システムからの需要は、厳密に人材の中身＝質＝職業能力を指定した需要ではなく、とにかく安価で柔軟性に富む若年労働力を確保するという量的な性格が強かったといえる。

しかし、バブル崩壊後の90年代における景気低迷は、経済競争の激化とあいまって、日本企業の雇用管理にも大きな影響を及ぼした。主な変化のひとつは長期雇用対象者の縮減であり、それは一方では早期退職制度などによる既存の従業員の放出、他方では新規採用の抑制という形で表面化している。この新規採用の抑制は新規学卒者を殊に直撃しており、高校や大学の新卒者の就職率は90年代に劇的に低下し、無業者

の比率が急増している。すなわち、人の流れという点で従来ほとんど間隙なく接していた教育システムと経済システムの間には、かつてなく大きな地割れが生じている。そしてこうした経済システムからの吸引力の低下は、家族システムの教育アスピレーションにも強い影響を及ぼしている。

高度成長期における「開かれた競争」(久富 1993, 36頁)のもとでは、相対的に下位の階層の家族も教育による上昇移動の志向を共有していた。それはオイルショック後の「閉じられた競争」(同, 38頁)下では、競争の敗者が顕在化しながらも、競争から下りることが必ずしも競争からの解放を意味しないという閉塞的状况のなかで、徐々に変質を遂げてきたと考えられる。そして90年代に入り、家族システムが上述の経済システムの失調を目の当たりにしたとき、競争を通じて得られる報酬の期待は大きな打撃を受けるとともに、競争から下りることへの心理的抵抗は明確に小さくなった。こうしたなかでも、上位の階層に含まれる家族システムは、競争に勝ち残る蓋然性がいまだ高いことから教育アスピレーションを保持し、いっそうの戦略的行動に出るようになっている。しかし下位の階層においては、教育競争に対してもはやしられたまなざしが向けられている(中村 2000)。

以上のことをイメージ的に図示するならば図3(118頁)のようになるだろう⁶⁾。

(2) 教育システムそのものの存在様態は変化したか？

それでは教育システム自体のあり方については、どのように理解できるだろうか。

筆者はこれまで、80年代末頃までの状況を射程として、日本の教育システムの閉鎖性を指摘してきた。その論拠は、1つには「制度化」の結果として自明視され固定化した教育内容であり、もう1つは「学力」に対する「人格」などの抽象的な意味付与である(沖津 1994, 1995)。学習指導要領に規定される教育内容は、改訂を経るに従って安定化し、いわゆる「学校算数」などの教科イメージが固着化するにいたった。他方では、特に1970年代以降、学力の低さを子どもの人格的なゆがみや非行と結びつける教育言説が顕著に増加し、「人格と学力の統一」が提唱されるようになった。この両側面は相補的である。教育内容の硬直性は、教育システムからのアウトプット(卒業者の能力)と外部の諸社会システム(中でも企業社会)のニーズとの間に齟齬を招く可能性を含んでいたが、そのアウトプットとしての「学力」に対する解釈の抽象性・柔軟性により、そうした齟齬は大きく問題化しなかった。そしてこのような「学力」解釈の融通無碍さは、その具体的内実としての教育内容が、社会成員の意識の中で所与のものとして括弧に入れられていたからこそ成立しえた。こうして、

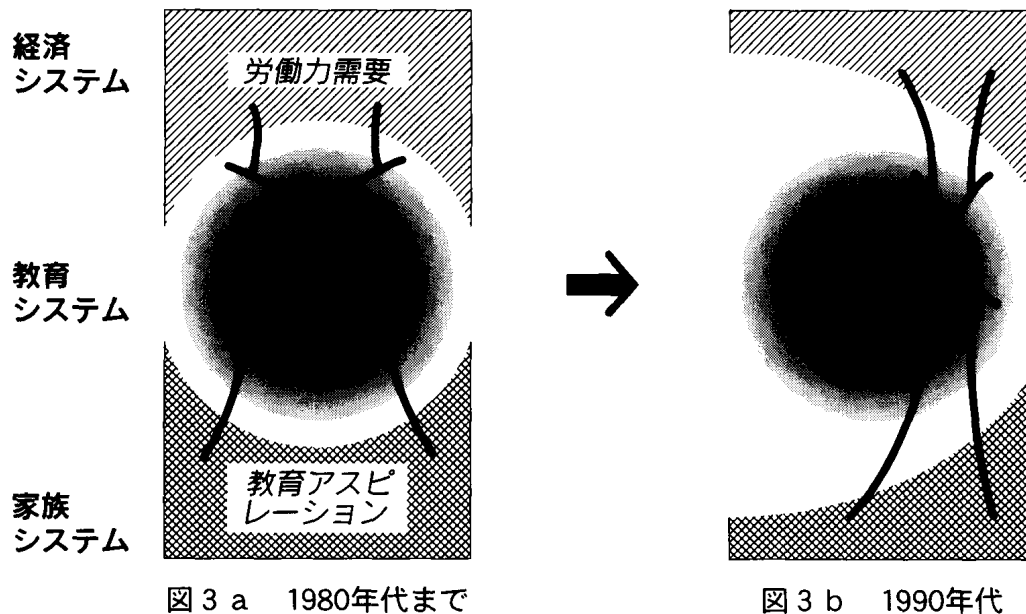


図3 教育システム・経済システム・家族システム間の関係の変化

「学力」解釈図式を外部社会との間の摩擦を防ぐワックスとして、教育システム本体の核としての教育内容は固く閉じるという状態が成立するにいたった。

先の図3と関連づけるならば、図3 aのように教育システムは1980年代までにおいて経済システムおよび家族システムと密着した関係にありながらも、その実態は、教育システムを通過する家族システムの意図が経済システムの意図と直結していたにすぎない。教育システムは家族と経済にいわば蹂躪されながらも、それら外部システムの関心が教育システム本体の作動（教育システムが何を教育しているか）には直接向かっていなかったため、むしろその陰でいっそう硬直化・閉鎖化する余地をも手にしていたといえる。

では、90年代についてはいかなる理解が成り立つだろうか。教育システム自身の存在様態の指標としては、教育政策と教育言説——本稿に即せば教育課程政策と「学力低下」論争——に注目する必要がある。確かに、教育内容の元締めとしての学習指導要領に対しては、今回改訂で大きな変化が生じ、実質的な削減が行われるとともに「総合的な学習の時間」という新領域が少なからぬ比重で導入された。さらに、これまでは約10年ごとの改訂が慣例化していた学習指導要領を必要に即して随時改訂するという新しい体制が成立した。チェックのための客観的データを収集するしくみも具体化された。

このような変化の後景には、臨教審以後、文部省が従来の「生産・供給者寄り」の

態度から「消費者寄り」の態度へと方針を転換したことがある（市川 1995, 18-19頁）。長年対立的関係にあった日教組との間にも1995年以降協調路線がしかれ、一時期は文部省への強力な批判者が存在しない「翼賛体制」（同, 21頁）すら成立した。「学力低下」論は新たな批判を突き付けたが、文部省はその「消費者寄り」の態度を貫徹することにより、この批判をも取り込んで路線を再調整しようとしている。

こうした文部省の行動様式の転換とそれに基づく教育課程政策の変化は、確かに教育内容の「制度」性を剥奪し、ニーズに即した可変性を高める方向への動きである。では、教育システムは閉鎖的でなくなったのか。それについて筆者は、90年代の教育課程政策と「学力低下」論は、少なくとも現段階では教育システムの閉鎖性の根幹をゆるがすものではなく、表層的なレベルの変化にとどまっていると考える。その根拠は次の諸点にある。

第1に、今回改訂における教育内容の変化は主に量的なものであり、従来の教科内容の質的・根本的再検討ではない。「新学力観」や「生きる力」は教育内容というよりも理念や方法をめぐる概念であり、また「総合的な学習の時間」も性格や機能が曖昧である。第2に、「生きる力」や「関心・意欲・態度」の強調は今回改訂でいっそう進んでいる。教育内容の具体的検討ではなく、それを情意面に拡大してとらえたり、抽象的で過剰な意味を付与する体質に変化はない。第3に、教育課程改訂の過程は依然として密室のままである。そして第4に、こうした教育政策を批判する「学力低下」論者の主張には、「要素的な知識観・学力観」＝「〈知識〉というものを『個々のことがらを知っていること』だ」ととらえ、それをよりたくさん知っていることが『学力の高さ』とイメージされるという傾向が強いということ」（久富 2001, 103頁）が根強い。それは教育内容の「制度化」に連なる「学力」の中身の自明視と量的多寡のみの意識化である。「学力低下」論者の中で、教育内容の根本的な代案を強く打ち出した者はいないのである。

これらの事実は、教育システムが依然として閉鎖性・硬直性の核となる部分を維持していることを示していると筆者は解釈する⁷⁾。教育システムは、「制度化」された「要素的な知識観」と、抽象的な「生きる力」を両極とする直線軸という二次元の世界に包絡されたままである。文部省が「消費者寄り」へと態度を転換したとしても、「消費者」そのものが旧来の「制度化」され抽象化された学力観を保持しているかぎり、教育システムの閉鎖性は維持される。そのとき、この閉鎖性を、外部に対するレリバランスを保ったうえでの自律性という、より「健全な」あり方へといかにして変えていくかということが、追求されるべき実践的課題となる。すでに外部のシステムが

教育システムから離れはじめ、特に教育システムの日々の営みにおいてクライアントとして現前している子どもたちが学習への意欲を失いつつある今、従来は閑却されてきた教育内容のレリバンスが、教育システムにとってほとんど唯一ともいえる存続の方途となると考える。すでに大幅に予定の紙数を超えている本稿には、教育内容のレリバンスをいかにして向上させるかについて議論を展開する余地はない⁽⁸⁾。ただ、90年代の大きな変化のなかでも変わらないものが存続していること、そしてその変わらないものを明るみに出し、そこから脱却することが、今後の教育システムの設計にとって不可欠であるということを、最後に改めて強調しておきたい。

〈注〉

- (1) 西村和雄「大学生の学力低下 対策を」(1999年8月1日、日本経済新聞朝刊)。
- (2) これら以外の論者に、精神科医の和田秀樹、国語学者の大野晋、数学者の上野健爾、元大蔵官僚の榊原英資、教育心理学者の市川伸一らがあげられる。
- (3) 本項は本田(2001)に基づく。具体的なデータなど詳しい点はそちらを参照されたい。
- (4) 「新しい学習指導要領のねらいの実現に向けて」(<http://www.mext.go.jp/bmenu/shuppan/sonota/010801.htm>)を参照。
- (5) 「お父さんの教科書より、お姉さんの教科書より、キミたちの教科書は薄い。」(2000年秋日能研ポスター)、「全寮制の秀明は『ゆとり教育』を行いません 『ゆとり教育』とは子どもの学力を低下させ、日本を三流国家に落とす教育のこと」(2001年6月21日新聞朝刊全面広告)などを参照。
- (6) 教育・経済・家族の相互関係を図示した分析の先例として、山村(1989)がある。
- (7) 一方には「規制緩和と実質的な公教育の縮小」を基調とする新自由主義・新保守主義を、「本格的多国籍企業家への転換という経済戦略」に基づくとする見方もある(乾 1997)。これは、教育システムの経済システムへの従属論である。しかし、そうした経済側の要求は、たかだか「個性的・独創的な能力をもった人材」の必要性という漠然とした要請に終わっている。他方で、「総合的な学習の時間」などの「ソフトなカリキュラム」の導入を、新中間層に有利な教育戦略と位置づける議論もある(田中(統) 2001)。これは、教育システムの階層システムへの従属論である。しかし、階層間格差の広がりや固定化は、経済的パイの拡大が行き詰まるなかで、個々の家族がもつ諸資源の再生産効果が顕在化したことが主因であり、

教育システム自体が階層格差をつくりだしたわけではない。

(8) いくつかの具体的な提案は、本田（沖津）（2000）を参照されたい。

〈引用文献〉

- 有馬朗人 2001, 「理科と数学の時間は減らし過ぎだ」『論座』9月号, 朝日新聞社, 39-51頁。
- 有馬朗人・荻谷剛彦 2000, 「学力低下の危機」『論座』3-4月号, 朝日新聞社, 68-85頁。
- ベネッセ教育研究所 1998, 『第1回学習指導基本調査報告書中学校版』研究所報 Vol. 16。
- ベネッセ教育研究所 1999, 『第2回学習指導基本調査報告書中学校版』研究所報 Vol. 18。
- 本田（沖津）由紀 2000, 「教育内容の『レリバンス』問題と教育評価」長尾彰夫・浜田寿美男編『教育評価を考える』ミネルヴァ書房, 153-185頁。
- 本田由紀 2001, 「『学力』は低下したのか」「学力低下」問題研究委員会報告書』国民教育文化総合研究所, 9-18頁。
- 市川昭午 1995, 『臨教審以後の教育政策』教育開発研究所。
- 市川昭午 2000, 『未来形の教育』教育開発研究所。
- 乾彰夫 1997, 「企業社会の再編と教育の競争構造」『講座現代日本3』大月書店, 266-334頁。
- 加藤幸次・高浦勝義編著 2001, 『学力低下論批判』黎明書房。
- 荻谷剛彦 2000, 「『学力』の問題」『高等教育研究紀要』第18号, 93-115頁。
- 荻谷剛彦 2001, 『階層化日本と教育危機』有信堂。
- 荻谷剛彦・諸田裕子・金子真理子・清水睦美 2001, 「[生きる力]はいかに伝えられたか」第53回日本教育社会学会大会発表資料。
- 久富善之 1993, 『競争の教育』労働旬報社。
- 久富善之 2001, 「『要素的知識観』から豊かな学力イメージの形成へ」『子どものしあわせ』6月臨時増刊号, 草土文化, 101-107頁。
- 小佐野正樹 2001, 「『総合的な学習の時間』の画一化がすでに始まっている」『論座』9月号, 朝日新聞社, 52-57頁。
- 中井浩一 2001, 「論争の背後にあるもの」「中央公論」編集部・中井浩一編『論争・学力崩壊』中央公論新社, 3-18頁。

- 中村高康 2000, 「高学歴志向の趨勢」近藤博之編『日本の階層システム3 戦後日本の教育社会』東京大学出版会, 151-173頁。
- 日教組カリキュラム委員会編 2000, 『新学習指導要領 ここが問題。さてどうする。』アドバンテージサーバー。
- 沖津由紀 1994, 「教育内容の制度化過程」『教育社会学研究』第54集, 85-106頁。
- 沖津由紀 1995, 「『学力』をめぐる教育言説の変貌」『日本労働研究機構紀要』No. 9, 17-34頁。
- 大森不二雄 2000, 「『ゆとり教育』亡国論」PHP 研究所。
- 佐藤学 1998, 「『学び』から逃走する子どもたち」『世界』1月号, 岩波書店, 63-72頁。
- 佐藤学 2000 a, 「子どもたちは何故『学び』から逃走するか」『世界』5月号, 岩波書店, 77-86頁。
- 佐藤学 2000 b, 『教育改革をデザインする』岩波書店。
- 汐見稔幸 2001, 「『学力』を超える」『子どものしあわせ』6月臨時増刊号, 草土文化, 132-143頁。
- 鈴木一郎 2001, 「この十年間に, 学校現場では何が失われたのか」『小学校がたいへん!』別冊宝島 Real 013, 宝島社, 180-187頁。
- 田中耕治 2001, 「『学力低下』論の多様性をふまえ学力論へつなぐ」『子どものしあわせ』6月臨時増刊号, 草土文化, 70-81頁。
- 田中統治 2001, 「カリキュラムによる知識の伝達と配分」柴野昌山編『文化伝達の社会学』世界思想社, 199-219頁。
- 寺脇研 2000, 「わが文部省の弁明」『中央公論』8月号, 中央公論新社, 260-264頁。
- 寺脇研・荻谷剛彦 1999, 「徹底討論 子供の学力は低下しているか」『論座』10月号, 朝日新聞社, 12-33頁。
- 和田秀樹・寺脇研 2000, 『どうする学力低下』PHP 研究所。
- 山村賢明 1989, 「現代日本の家族と教育」『教育社会学研究』第44集, 5-27頁。

ABSTRACT**The Curriculum and Educational Attainment in 1990s Japan****HONDA, Yuki**

(Institute of Social Science, University of Tokyo)

7-3-1 Hongo, Bunkyo-ku, Tokyo, 113-0033 Japan

Email: yuki@iss.u-tokyo.ac.jp

This paper aims to review the trends in the school curriculum and educational attainment in 1990s Japan. The first section outlines the curriculum policy. The 1987 Curriculum Council Report placed emphasis on a "Renewed View on Academic Achievement," while the amount of teaching time for each subject and the level of educational content was maintained. In contrast, the Curriculum Council Report in 1998 determined to drastically reduce teaching time and the content of subjects in anticipation of the start of the "five-day" school week system in 2002. At the same time it introduced a new "Time for Comprehensive Learning" into the school curriculum, the purpose of which is to cope simultaneously with the emerging social need for a variety of new knowledge and for renovated teaching methods. The reality of its actual implementation and its effects, however, remain uncertain and unforeseeable.

The second section examines the debate on the "decline of educational attainment" which began at the end of the decade, and the actual situation of educational attainment. The proponents of this argument, which was triggered by data on the strikingly low level of mathematical ability among university students, shared their opposition to the recent curriculum policy of the Ministry of Education. As the result of this debate, not only did the Ministry shift its emphasis from the "Full Scope Education" to the improvement of educational attainment, but the social tendency of "bright-flight" to private schools has been accelerated. With regard to the actual situation of educational attainment, the available data imply that "in some cases it seems to be declining slightly." A far more distinctive tendency is that the willingness of students to study is deteriorating, to differing extents according to their families' socio-economic status.

The third section presents a theoretical hypothesis based on an examination of the two sections above. The decline of willingness to study among students reflects the end of the inter-system relation which was characterized by close links between the family system and the economic system via the educational system. On the other hand the educational system itself, as reflected in policies and discourses, maintains its conventional closed-ness and stiffness, the symptoms of which are the "institutionalization" of educational content and the abstracted interpretation of educational attainment. We conclude that it is crucial for the betterment of the educational system to break out of this closed-ness and to improve the relevance of educational content.