

## 学力問題を考える - 心理学的見地より

著者	田口 久美子
雑誌名	長崎外大論叢
号	12
ページ	197-206
発行年	2008-12-30
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1165/00000187/">http://id.nii.ac.jp/1165/00000187/</a>



# 学力問題を考える－心理学的見地より

田口 久美子

## “Gakuryoku”issue from the point of psychology

TAGUCHI Kumiko

### Abstract

In this study the, "gakuryoku" issue in Japan is discussed. Why the Japanese word "gakuryoku" is used because, it contains many meanings, in some cases, it means scholastic level, and in other cases, an ability to communicate to each other. The purpose of this study is to consider the "gakuryoku" issue from a psychology background, especially in the context of psychological statistics and perceptual development theories. As a result, two points were indicated. First, bias on an arithmetic mean may orient people or society to an incorrect understanding for children or educational methods. Secondly, some famous psychologists' theories (ex. Piaget and Vygotsky) should be viewed in tandem — together more in spite of their theoretical differences to consider the Japanese educational crisis.

### 1. はじめに

現代の教育は、改革の波が押し寄せ、たいへん混沌とした状況を呈している。とりわけ1990年代以降現代にまで至る学校教育における改革や変化（注1）は、戦後の教育の改革や変化の中でも、変化の質ならびに規模において、特筆すべきものであろう。

1990年代以降の教育改革や教育における変化の推移や概要および評価などについては、優れた著作や論文の成果に譲るとして、本稿では、1990年代以降、すなわち「新学力観」以降とりざたされている学力問題を心理学理論や手法から考察し、教育上の示唆を得ることを目的とする。

こんにち、あまたの教育問題の中で学力について取り上げる理由は、まず第1に、学力が、子どもの人格的な発達過程における重要な要素であるという点から、第2に、学力に関する種々の「テスト」や調査が混在し、「学力」に関する

言説が「自由」に世間を闊歩し、子どもを含め人々や社会に多大な影響を与えていることが背景にある。また、学力問題を、心理学的見地から考察する理由については、学力についての「自由」な言説に、心理学が、理論や手法の点から様々な影響をもたらし、ときに、「誤った」学力観、教育観の流布への「貢献」が散見されるからである。

以上の目的にそって、本稿の構成を下記の通りとする。まず、1において、本稿の趣旨（目的）をのべ、2において、日本における学力問題を概観した後、学力「低下」の問題を心理学的手法という点から考察し、3において、ピアジェやヴィゴツキーの発達理論に照らし、学力を高めることに関する考察を行う。論考の締めくくりとして、4において、学力問題にかんしての、心理学の役割について言及する。

## 2. 日本における「学力」問題～学力「低下」に注目して

### (1) 日本における「学力」問題の概要

昨今、学力の「低下」についての議論や改革がかまびすしい。これは、21世紀への突入前後あたりから、まず、大学生の「学力低下」という形で問題になり（西村、1999）、2000年にOECDにより行われた国際的な学力調査（PISA；Program for International Student Assessment）での、日本の「不振」（注2）が話題になるという経過をたどった。のみならず、実質的に日本の学校教育に大きな影響力を及ぼす1998年学習指導要領の一部改訂（2003；注3）という背景も忘れてはならない。

いわば、1998年の、学習内容の削減を特徴とする学習指導要領改訂によって喚起された学力「低下」の「不安」が、大学生の学力低下や国際的なレベルでの学力低下という「タイムリー」な情報によって、拍車をかけられた形で増大していくということになったのである。

結果的に、学習指導要領は、2003年「一部改訂」という形で、限定的ではあるが、学習内容の量的・質的拡大を容認し、1989年に中学校で認めた「習熟の程度に応じた指導」を小学校にまで広げた。

ほんらい、1998年学習指導要領改訂は、1989年改訂に関わる「新学力観」を踏襲しての、「ゆとり」のなかで、基礎・基本を徹底し、自ら考え自ら学ぶという「生きる力」の育成をはかることを大前提としていたが、わずか数年で修正を余儀なくされてしまい、2003年での学習指導要領一部改訂という経緯をたどったわけである。

それに先んじて、「21世紀新生プラン」「確かな学力向上のための2002アピール～学びのすすめ」などの能力主義的政策（注4）が21世紀に入り、次々に展開されていき、2003年学習指導要領一部改訂の布石となっていたこと

は周知の通りである。

上記以外にも、都市部を中心に拡大を見せられている学校選択制や公立の中高一貫校の設立、2007年からの全国学力テストの再開など、21世紀にはいつてから、学力「低下」や「格差」に関わる教育上の現象が次々に生じている。

こうしてみると、とりわけ1989年の学習指導要領改訂以降の学校教育は、理念上は「基礎・基本」や一人ひとりの学力の保障を標榜しながらも、実質的な教育政策ないし学校教育の実情は、学力「格差」を拡大する方向に向かっており、本来の目的である、学力「低下」に歯止めをかけているとは言い難い（注5）状況が続いている。

### (2) 「学力」の定義について

教育を語る文脈において、「学力」概念は多義的であり、ある時は、「学力」テストで測られる、いわば、認知的文脈における能力をさし、またある時は、「だれにでも分かち伝えることのできる能力」（中内、1976）と、その「能力」の、社会的文脈における特徴を前面に押し出す定義もある。このように、「学力」問題においては、概念の「多義」性が、「学力」問題に関する議論に曖昧さを残す要因ともなり、議論の混乱を増幅させている場合がある。

こうした事態を防ぐためには、まず、「学力」の規定が必要であるのはいうまでもないことだが、同時に、「学力」概念の規定は、当該事象そのものが、論文の目的ともなるべき、大問題でもあり、本稿の目的をはるかに越えている。したがって、本稿では、「学力」概念の規定に関しては割愛し、「学力」概念については、本稿で取り上げる「学力」に関する論文や著書における「学力」概念の規定に準じながら、論を進めることにしたい。

### (3) 学力「低下」問題を、心理学的視点から考える

#### ①学力「低下」の根拠について～平均値偏重による“歪み”について

集団での「学力」テストにおいては、通常、平均値で結果が公表されることが多い。最近発表された平成20年の全国学力テストの結果の中にも、子どもや生徒たちの県ごとの平均値(正答率)が盛り込まれた(注6)。他の多くの学力テストや、国際的な学力調査も、結果を平均値で捉え、クラスごと、学校ごと、国ごとの比較を、平均値で出すことが多い。これは、さまざまな「学力」テストに関わらず、およそ、「平均値」によって値を表出する調査やテストすべてに通底していえることである。このように、「平均値」そのものは、学校をはじめ、さまざまな社会において採用されている指標であるが、平均値の科学的意味を考えるにあたっては、“心理学的”文脈と大いに関係がある。

こうした調査では確かに、県や国などの、当該調査における「独立」変数、いわば、カテゴリー別の、およそその平均的な値を知ることができるという意味においては、有効である。つまり、県ごと、あるいは国ごとの学力テストの点数により、その「集団」の平均的なデータを把握出来るのである。だがしかし、平均値においては、それ以上の意味(有効性)を期待することは難しい。なぜならば、平均値( $\bar{X}$ )はあくまで、「素データの総和÷標本数」の指標にとどまるからである。

それでは、こうした、全国学力テストやPISAなどの、いくつかのカテゴリー(国・県など)を有する、大人数を対象にした学力テストにおいて、重要なのは、いかなる指標であろうか。

たとえば、福田(2006)は、PISA2000、PISA2003の総合読解力得点を分析し、日本は、低学力層が拡大していることを指摘し、日本の

学力分布の二極分化を示唆している。つまり、日本では高学力層も、高学力(たとえばフィンランド)の国と遜色ないか、やや少ないレベルで存在するのだが、より多い低学力層の子どもが、トータルの平均値を下げているという。

このように、大きなカテゴリー(国・県など)ごとの平均値(点)は、一人ひとりを包含する集団の「実体」を科学的に表すものではなく、より細かな指標に沿っての分布を丹念に掘り起こしていくこととあわせてこそ、平均値は、科学的な実体としての意味をもつ。

行動変容や学力テスト、意識調査に至るまで、心理学(統計学)的手法においては、従来、小集団(カテゴリー)の「差異」を、カテゴリーごとの平均値によって証明するという手法がよくとられてきた。たしかに、こうした「科学的な統計学的手法は、「分布」上の問題などのハードルをクリアできた場合にのみ、有意な「差」が証明される。しかしながら、よしんば、科学的に「差」が証明されたとしても、カテゴリーごとの平均点(差異)のみにばかり目を向けていては、一人ひとりの心理的内実や心理的実体の本質を深く捉えることは難しい。学力テストの分析における平均値の偏重は、心理学的手法という点からも、さまざまな問題を包摂しているといえるだろう。

とりわけ、教育の文脈において数値や平均値のみが、教育のプロセスから離れて語られることは、科学的な「子ども像」「教育実体の把握」につながらないばかりか、人格発達における学力の序列による悪影響もはかりしれない。百歩譲って全国一斉学力テストの実施を自明のものとするとしても(注7)、その結果は、教育内容を高め、子どもの学力(とりわけ低学力層)の向上に資するために運用されるべきである。平均値に偏った分析は、これを保障しない。

#### ②学力はほんとうに「低下」しているのか～「部

分」と「全体」の視点から

すでにみたように、PISAにおける日本の学力の「低迷」は、すべての子どもに共通していえることではない。同様に、日本の子どもがPISAあるいはその他の国際的な「学力」調査のすべての領域で「低迷」しているわけではなく、上位を維持している領域もある(福田、2006)。たとえば、PISAでは、読解力は2000年から2003年にかけて8位から14位とたしかに低迷しているものの、数学的リテラシーでは1位(2000)と6位(2003)、科学的リテラシーではともに2位と健闘している。また、TIMSS(国際数学・理科教育動向調査)においても、3位(1995)、4位(1999)、4位(2003)と、健闘している。

こうしてみると、ある事象における、狭い局面での評価(たとえば、PISA2000, 2003での読解力での低さ)が、様々な局面を本来含み込んだ事象(学力全体)における評価として一般化され、広く社会に波及するということがわかる。

世界的な学力調査に関して言えば、確かに低迷している領域もないわけではないが、数学や科学などの理数系の領域に関しては、学力はきわめて良好であり、総合的に考えても、日本の学力は、「低い」と早急に判断する理由は見あたらないと思われる。

翻って心理学の歴史をひもとけば、人間の心(行動)を、要素に分解してしまう要素主義的心理学にたいし、ドイツを中心にゲシュタルト心理学派がおこり、「全体は、部分の総和以上である」との視点に立ち、知覚の分野を中心に研究が進められていった経緯がある。これは、人間の心(行動)を細かく要素に「分解」し、「刺激」と「行動」(反応)との結合により人間の行動を説明しようとする行動主義的心理学に対する異議申し立てでもあった。

学力の総体(全体)とは何かについての議論は現段階でも未解決であるが、いずれにしても、

学力の一領域(部分)のみで、学力の総体(全体)を代表させることは、「部分」から「全体」を切り離しているにもかかわらず、「部分」=「全体」との錯覚をもたらすような評価を行うことになり、ゲシュタルト心理学に照らしても、正当ではない。

とりわけ、当該事象が、学力のような、子ども(人間)の人格形成に深く関わる事柄に関しては、「部分」に詳細な分析を行いつつ、「部分」と「部分」との連関や、「部分」と「全体」との連関を把握しつつ、「全体」をしっかりとみずえ、学力を正しくとらえ、現行の教育の実体の吟味や改善にいかしていく必要がある。

### 3. 学力を高める～ピアジェやヴィゴツキーの発達理論に照らして

学力を高めること、このテーマは、教育者にとって重要な問題であると同時に、子どもにとっても、人格形成に関わる重要な問題である。ここでは、学力を高めるといふ、教育上の重要な問題を、ピアジェ(注8)とヴィゴツキー(注9)の理論に照らしながら、考察してみたい。ピアジェ・ヴィゴツキーともに、20世紀を代表する発達(教育)心理学者であるが、前者は、「新学力観」以降の現代の学校教育における「自ら学び自ら考える」という理念との関わりから、後者は、「自ら学び自ら考える」という理念と対極にある「協同学習」との関わりからとりあげるものである。

#### (1) ピアジェの発達理論から学力問題を考える

##### ①ピアジェの認知発達理論と最近の学習指導要領との関係

ピアジェの発達理論の特徴のひとつは、子どもを、「みずから環境に働きかけ、知能を高めていく存在」ととらえる点である。たとえば、ピアジェ(1970)は、「主体は客体に働きかけ」(p.8)、「主体と客体との相互作用」(p.10)に認

識の起源を求める。ピアジェが、生物学的立場に立ち、子どもの発達（知能の高次化）を「適応」ととらえたことからすれば、こうした子ども観・発達観は、納得がいく。

したがって、ピアジェの理論では、子どもが外界に積極的に働きかけ、自らの既存の知的枠組み（構造）を、いかにして「変化」させていくかということが問題となってくる。ピアジェは、むしろ、子どもの周囲の教育的環境を無視したわけでは毛頭なかったが、子どもの認知発達の記述の枠組みにおいては、子どもが、外界に働きかけた結果、認知的枠組み（構造）がいかにして高まるのか、そのプロセスを記述しようとしたのである。

こうして、ピアジェが、発達の記述において、子どもと周囲の大人との教育的関わりを、「排除」したことは、子どもの発達を多面的に記述するという文脈においては問題が残ったが、個々の子どもの教育的環境の多様性という「個別性」を排除したことで、ピアジェの研究の成果の妥当性を高める結果となっている。

さて、ピアジェによる知能（認知）の高まりは、同化と調節というふたつの心理的機能を駆使しながら進んでいく。同化とは、「シエム（注10）をもちいて、環境をとりこむ」ことであり、すでに獲得した枠組みを用いて、環境に適応する事態を指す。たとえば、乳児がなにかを「つかむ」シエムを獲得した場合、「つかむ」シエムを駆使し、ボールや人形をつかむなどしながら、環境に適応していくわけである。

一方、「調節」とは、従来の「シエム」では環境に適応出来なくなった場合に、既存のシエムを修正したり新たなシエムをつくることである。たとえば、より小さなもの（鈴、小さなブロック）をつかもうとしても、従来の「つかむ」シエムでは適応出来ない。したがって、「つかむ」シエムから、指を複雑に操作し、「つまむ」シエムへと高めていかなければならないのである。

先に述べたとおり、このような、「同化」や「調節」という適応のプロセスにおいて、ピアジェは、子どもと周囲の人々の教育的関わりを記述することなく、もっぱら、「みずから環境に働きかける」ことをとおし、主体が環境に適応しながら、シエムや知能を高めていくとする考えを貫いている。

こうしてみると、「自ら学ぶ意欲」（新学力観）、「自ら考え、自ら学ぶ力」（生きる力）という、最近十数年来の学校教育のあり方は、ピアジェの発達理論と近似していることがわかる。確かに、1998年改訂の学習指導要領総則（「新学力観」に関連）において、「学校の教育活動を進めるに当たっては、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図る」（下線部は筆者）ことが、教育課程編成の一般方針の冒頭に記されていることから、当該学習要領の編成背景として、生物学的適応の理念をかいま見ることができ、ピアジェの理論の影響をみてとることができる。

自ら学び自ら考えるという「生きる力」の育成に言及した1998年改訂においては、前回の改訂での「社会の変化に主体的に対応できる能力」というような、「適応」に直接くみする表現は減ったものの、「生きる力」、すなわち、自ら学び自ら考えるという理念そのものに、「適応」的な考え方は、踏襲されているようにみえる。

## ②ピアジェの発達理論における知能の高次化と自発性・積極性

ピアジェの発達理論において、知能（認識）が発達する（高まる）ということは、同化と調節がほどよく繰り返される（均衡）プロセスであるといえる。「同化」ばかりでは、知能は停滞し、かといって、調節が頻繁に行われるのでは、既知の知能や知識を十分に社会で活用（同化）できているとはいえず、知能は十分な高まりに達しないであろう。

すでにみたようにピアジェの理論では、知能の低い段階から高い段階へと「飛躍」つまり、調節するのは、子ども自身の積極的な外界との関わりを契機とする。つまり、自ら学び自ら考え自ら調べ、課題に向かっていき、自ら調べたことや体験したことを総合し、子どもの「前の考え方(知識)ではうまく説明出来ず、あらたな考え方(知識)が必要」とのプロセスを経て、より高次の知能に達するのである。

繰り返しになるが、ピアジェは、自己の発達理論に、周囲の教育的働きかけによる影響や効果を積極的には取り入れていないのだが、それは、彼が教育による影響を無視したというよりも、彼の研究目的からはずれていたというべきであろう。純粹に人間の「能力」として抽出しようとする心性を考えたとき、子どもの積極的に環境に関わる姿勢と、スキーマ(思考の構造)の変化を取り出したと思われる。

そうであるならば、1989年、1998年の学習指導要領改訂で、ピアジェの考え方が、深く影を落としていることには、より一層の慎重さをもって検討しなければならない。ピアジェが主張したかったことは、子どもは決して、受動的ではなく、物を叩いたり、ひもを引っ張ったり、上から落としたりと、物に自発的に関わりながら、知能を獲得しているということである。つまり、ピアジェのいう「積極的、自発的関わり」とは、もっぱら「モノ」との関わりにおける自発性・積極性なのである。

一方、「自ら学ぶ意欲」「自ら考え自ら学ぶ力」においては、「新学力観」において、教師の役割を「指導」から「支援」へと変更したことからも明らかであるように、他者とともにではなく、「ひとりで」「児童・生徒が独力で」との意味合いが強い。学習指導要領での「自ら」は、純粹にモノとの関わりという文脈ではなく、人と人との関わりという文脈において意味をなすものであり、いわば、協同を前提としないとい

う意味における「自ら」なのである。

一見、ピアジェの理論を踏襲しているかに見える「新学力観」や「生きる力」を標榜する学習指導要領であるが、子どもと子ども(大人)との交流を基盤に据える学校教育という文脈に立てば、ピアジェの発達理論は、その理念をそのまま保ったまま、学校教育にスライドさせるようなものではないことは、明らかである。

## (2) ヴィゴツキーの理論より学力問題を考える ① 知能の高次化とヴィゴツキーによる発達の最近接領域

ピアジェは、子どもの外界との関わりを通しての知能の構造の高次化ならびに、知能の源泉に言及し、知能の発生に言及した。

他方、ピアジェと比較検討されるヴィゴツキーは、知能(発達)が、いかにして高まるのか、そのプロセスについて、子どもと周囲との社会的関わりから言及した。彼によれば、子どもがすでに到達している水準(発達の昨日)と、子どもが単独では到達し得ないが、教師や仲間との関わりの中で到達しうる水準(発達の明日)にまたがる領域を、発達の最近接領域と呼び、発達の最近接領域に働きかけることが教育において重要であることを指摘している(ヴィゴツキー、1934)。

ピアジェが、モノ(外界)との自発的・積極的な関わりにより、同化や調節をとおし知能の高次化をはかることを、子どもの心的構造や機能の側面から言及しているのにたいし、ヴィゴツキーは、子どもと仲間や教師などの周囲の人々との関わりをとおし、知能が、「心理間知能から心理内知能へ」と転化しながら高まる(中村、1998)プロセスを論述しているといえる。

ピアジェとヴィゴツキーは、幼児の「自己中心性」その他をめぐり、心理学の歴史に残る論争を交わした経緯があり、両者は子どもの思考のプロセスにおいて、対立的な論者として捉え

られがちである。では、次に、子どもの発達における両理論の新たな布置について、考察を試みてみたい。というのは、これらのすぐれた発達理論のある局面における「矛盾」が、両理論の統合による子どもの発達への新たな視点の産出を妨げているとすれば、教育や子どもの問題を考える上で、たいへんな損失であるからである。また、そうした損失が許されないほど、現代の教育の危機は大きいといえる。

### (3) 学力を高める～子どもの主体性と社会的関わりとのつむぎあいを通して

従来より、遺伝と環境をめぐる議論が、教育学や教育心理学においてさかに行われてきた。その議論は、歴史的に、発達を規定する要因について、遺伝（環境）に軍配をあげるのか、それとも両者が発達に関わるのかという構図（注10）で行われてきた。

ピアジェは、この「古くて新しい議論」にたいし、子ども（人間）の主体性というキーワードを入れ込むことで、遺伝-環境要因論が陥りやすい、子ども「不在」の考え方に風穴を開けた。いわば、子どもは、「遺伝」や「環境」の影響をうける「受け身」的な存在なのであるという、「古典」的な考えにたいし、子どもの主体性こそが、「環境」に作用する源であるとの考えを示したのである。「環境」さえ用意すれば、子どもは伸びるといふ、単純な行動主義的な考え方から一歩進み、子どもが環境を生かすことができるのは、子どもの「主体性」「能動性」にほかならないとしたことで、行動主義的発達観の陥りやすい、「環境万能説」を、退けようとしたのである。

むろん、ピアジェは発達において、遺伝や環境の要因を重視していることは間違いがない。なぜならば、すでに述べたように、ピアジェの発達論は、「適応」という生物学的メカニズムに大きく依拠しているからである。

たしかに、目の前に豊かな「環境」（物理的な）が用意されていることは、大変重要なことであるが、それだけで、子どもが積極的に学習に参加したり興味を持つとは限らない。豊かな物理的・对人的環境があり、なおかつ、子ども自身が周囲の物理的環境に「能動」（「自動」的ではなく）的に関わり、疑問を持ったり調べてみたいという要求をもった時に、初めて学習意欲が喚起されるのであろう。

その際に重要なのは、当該物理的環境（たとえば新しい学習内容）に対する子ども自身の認知の内容であると思われる。「難しそうだけどやってみよう」「おもしろそうだからやってみよう」などのような「能動」的な気持ちの表れは、当該物理的環境に対する認知内容と深く関連があることは、心理学的に確かめられている（波多野・稲垣、1971）。従来の学習によって形成された認知レベルと当該物理的環境（新たな学習内容）とのギャップの差が大きすぎれば、知的好奇心は喚起されない（例：ちんぷんかんぷんで、何がわからないのか自分でもわからない）し、小さすぎても学習意欲は喚起されない（こんなわかっているから、つまらない、という風に）。

ヴィゴツキーの言葉を使えば、当該学習内容が発達の最近接領域に横たわるときこそ、学習はおおいに促進されることが期待される。だが、とりわけ、自己の認知基準と新たな学習内容（ヴィゴツキー的には、発達の昨日と明日）とのへだたりが、発達の最近接領域の範囲内にあり、子どもが「能動」的に学習活動に取り組むことを可能にするのは、ヴィゴツキーが指摘するように、周囲の大人（教師）や仲間たちの励ましがあればこそであろう。子どもの「能動性」や「自発性」は、逆説的なようであるが、社会との関わりの中でこそ喚起されるのである。

個々の子どもの認識の高次化においては、子どもが純粹に、「能動」的に環境と関わるプロセスにおいて、個々の子どもの認識の高次化



が可能せしめられ(ピアジェ)、個々の子どもの環境との積極的な関わりの背景として、子ども・仲間や教師という社会的な関わり(ヴィゴツキー)が想定される。ピアジェの理論とヴィゴツキーの理論を対立的にではなく、統合的に捉えることで、子どもの学力の高まり、ひいては、子どもの人格発達に資する教育のあり方に新たな方向性を見いだすことが出来るのではないだろうか。

#### 4. おわりに

現代の学校教育において、学力問題の占める比重は大きく、今まで見てきたように、学力問題は、心理学的理論や心理学的手法と大いに関連がある。心理学とは、人間の意識・行動に関する科学であるから、人格形成に重要な影響を及ぼす学力の問題が、心理学との関連で論証されるのは、至極当然のことである。

全国一斉学力テストの結果の公開を市町村教育委員会に迫り、公開の有無に応じて、教育予算にまで序列をつけようとする、昨今の常軌を逸した教育行政(たとえば、大阪府知事の発言; 2008年9月11日付朝日新聞)を目の当たりにし、本来の学力とは何か、また、真に豊かな人格形成をはぐくむ学力形成について、あらためて、深く問わなければならない時期にきている。

心理学も、人間や子どもの心や意識を科学的に追究する立場から、学力にかんし、真に科学的な論証を提示していく必要がある。

今回の論考をとおり、まず、大規模な学力テストでの平均値の一人歩きは、客観的で具体的な事実を反映せず、誤った子ども像に寄与しかねないことや、科学的根拠から離れた教育を導きかねないことを示し、平均値による論証を方法論的に準用する心理学の立場から、警鐘を鳴らした。

また、学力を高めるというテーマに対し、20世紀を代表する心理学者であるピアジェと

ヴィゴツキーをとりあげ、両者の知能(発達)理論の差異に言及した上で、卓越した見解の相互的すりあわせを、理論的背景の決定的差異という理由で放擲するのではなく、ふたつの優れた洞察の統合による、学力問題への新たな視点について、言及した。

今後、さらに学力についての心理学的アプローチを続け、学力をとおしての人格形成に資する心理学的研究につなげていきたいと考える。

#### <注>

注1:たとえば、1989(1998)年に改訂された学習指導要領は、1992(2002)年より全面实施され、2005年に教育基本法の改正を機に、教育に関連する法案も次々に改正された。

注2:読解力が7位という結果を受けての、カギ括弧つきの不振という表現をとったのは、後述するように、トップレベルをおさめた領域もあったからである。

注3:後述するように、1998年の学習指導要領改訂後、次の正式改訂を待たずに一部改訂が行われ、学習指導要領を越えて教えることができることや、小学校での習熟の程度に応じた指導などが盛り込まれた。

注4:代表的なものに、「スーパーサイエンスハイスクール」がある。これは、国内の高等学校を対象とし、理系のエリート育成をにらみ、一校につき複数年度にわたり、莫大な研究助成金を拠出するプロジェクトである。平均3~4年にわたり、1校につき1年間でおおよそ1500万円、3年間で約4500万、平成14年度から19年度までの6年間で、総計75億円もの巨大な拠出となっている(文部科学省ホームページ [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/17/04/05040501.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/17/04/05040501.htm) ほかより試算)。

注5:たとえば、習熟度別授業などの、いわゆるトラッキングは、子ども全体の平均的学力の上昇につながらないことが指摘されている(佐

藤、2004)。

注6：文部科学省は、2008年8月29日、全国一斉学力調査の結果を公表し、国私立・公立間の格差や都道府県別の格差などが示唆され(同年8月30日付朝日新聞)、大阪府(同年9月3日、9月11日付朝日新聞)、秋田県(同年9月9日付朝日新聞)の知事から、市町村別の結果の開示が要請されたとの報道があった。この点に関し文部科学省は、競争や序列化を防ぐ観点から、開示しないよう通達を出している(同年8月30日付朝日新聞)ものの、鈴木文部科学大臣は、9月9日の会見で、市町村別教育委員会による自主公表を歓迎する旨を示唆している(同年9月1日朝日新聞)。

注7：2007年から再開された超学校6年生及び中学校3年生を対象とした全国一斉学力テストの実施には、1カ年につき約60億円の経費が投入されており、与党自民党からも、実施への疑問の声が挙がっている(2008年8月31日付朝日新聞「社説」)。

注8：ピアジェ(Piaget, Jean 1894～1980) スイスのニューシャテル出身。幼少時より生物(学)に関し旺盛な知的好奇心を抱き、ニューシャテル大学では生物学を修める。子ども時代より宗教(哲学)と自然科学との「矛盾」に葛藤していた彼は、その後心理学を通してその葛藤を越えるべく、同時に、「認識は生得的である」との認識論に対し、認識の発生(起源)を探る発生的認識論の系譜を打ち立てた。

注9：ヴィゴツキー(Vygotsky, Lev Semenovitch 1896～1934) ソビエトの心理学者。モスクワ大学で学ぶ。若くして38歳で没するが、わずかな期間に、多くの心理学的業績を残した。彼の功績は、数多くあるが、なかでも、人間の意識の発達を、歴史的・文化的に明らかにしようとした点であり、たとえば、言語による、子ども(人間)の高次の心理機能の発達などについて言及している。

注10：シエムとは、ピアジェの理論における重要な概念であり、同化や調節によって均衡化された行為や知能の枠組みのことである(ピアジェ、1970)

注11：遺伝に重きを置く考え方を「遺伝説」、環境に重きを置く考え方を「環境説」、両者の相対的な折衷説を「輻輳説」、両者の相互作用的関わりに重きを置く考え方を、「相互作用説」と呼び、区別をしている。

### <文献>

- 福田誠治 2006『競争やめたら世界一 フィンランド教育の成功』朝日新聞社
- 波多野誼余夫・稲垣佳世子 1971『発達と教育における内発的動機づけ』明治図書
- J.ピアジェ 1970 Piaget's theory. P.H. Mussen(Ed.). Carmichael's manual of child psychology(3rd ed): Vol.1. New York: John Wiley & Sons. 中垣啓(訳)2007『ピアジェに学ぶ認知発達の科学』北大路書房
- 中村和夫 1998『ヴィゴツキーの発達論 文化-歴史的理論の形成と展開』東京大学出版会
- 中内敏夫 1976『増補 学力と評価の理論』国土社
- 西村和雄 1999「少数科目入試がもたらしたもの」『分数ができない大学生』東洋経済新報社 p.1
- 佐藤学 2004『習熟度別授業の何が問題か』岩波ブックレット No.612 岩波書店
- ヴィゴツキー, L.S., 柴田義松 1962『思考と言語』明治図書

taguchi@tc.nagasaki-gaigo.ac.jp

