



宮崎大学学術情報リポジトリ

University of Miyazaki Academic Repository

子どもに生きる意欲とめあてを育む学力の形成：
新しい学力論の構築に向けて

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育文化学部 公開日: 2008-04-07 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 橋迫, 和幸 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/10458/1509

子どもに生きる意欲とめあてを育む学力の形成^① —新しい学力論の構築に向けて—

橋迫 和幸

**For Developing Children's Academic Competence to Empower Them
to Live with a Will and in Hopes**

Kazuyuki HASHISAKO

はじめに

このところ盛んに行なわれている学力論議は、わが国の子どもたちの「学力低下」への懸念が一つの重要な契機となっている。とりわけ2002年度から実施されている新学習指導要領によって教科内容が3割も削減されたことが学力低下論議に拍車をかけているが、さらに遡れば、「分数ができない大学生」というセンセーショナルな言説に代表される動向が、今回の学力論議の火付け役であった^②。

だが、もちろん今日の学力論議をめぐっては、学力低下だけが問題なのではない。子どもたちの荒れや育ちそびれが様相を変えながらもますます深刻化している今日の事態を見れば、旧来の学力はすでに子どもたちの人間的な成長にとって重要な要素として機能しえなくなっているといわなければならない。だから学力について論ずるには、それが「低下」しているかどうかだけではなく、これまで子どもたちに身につけさせることが目指されてきた学力は本当に子どもたちの成長・発達を支えてきたのか、21世紀に向けた教育の展望を描くのに、「学びから逃走する子どもたち^③」を旧来の学力に引き戻すことでよいのか、それが問われているというべきであろう。

「旧来の学力」という言い方にはあいまいなところがある。実際、教育政策上はすでに1989年の学習指導要領改訂、さらには1990年の指導要録改訂以来、「新しい学力」観の構築がめざされてきた。関心や意欲、態度を重視する「新しい学力」観は確かに、知識の量や記憶再生能力を重視する旧来の学力観に対して、新しい時代にふさわしい学力観を提起しようとするものであったことは間違いない。しかし実際には、「新しい学力」観は関心・意欲・態度といった情意的側面を知的側面から切り離して優先した結果、子どもたちに基礎的知識・理解をきちんと身につけさせることに失敗したといわざるをえない。ここでは詳論できないが、今日の子どもの荒れや問題行動の背景にも、「新しい学力」観の名のもとでむしろ子どもたちに学力の獲得を保障する取り組みがないがしろにされてきたという事情があることは否定できないだろう。こうして1990年代に主流となってきた「新しい学力」が結局は子どもたちのものになら

なかったとすれば、21世紀を迎えた今日においては、さらにそれとは異なった観点で学力観（学力概念）を深めることが求められているといえよう。いわば「新しい学力」もすでに旧学力観に属するものであり、その向こうに本当の意味での新しい学力観を構築することが課題となっているのである。

このような意味での新しい学力観の構築が重要な課題であることは、2004年末に相次いで発表された二つの国際学力調査（IEAのTIMSS2003およびOECDのPIISA2003）によって鋭く提起されていることである。とくに2000年に第1回の調査を行ない、今回の発表が第2回目となるPIISA調査が対象としている「リテラシー⁶⁾」概念は、たんに学校の教室とせいぜいその延長線上での学習で身につけられる学力を超えて、もっと広い意味で学力をとらえようとする包括的な概念である。周知のとおり、このPIISAの第2回調査（2003年実施）の結果によって、わが国の子どもたちの成績が第1回調査（2000年実施）に比べて下がっていることが明らかにされたことが、深刻な問題として受け止められている。例えば文部科学大臣はPIISA2003が発表された当日（2004年12月7日）の記者会見で、調査の結果を受けて、わが国の子どもたちの学力は「低下傾向にあることをはっきり認識すべきだ」と発言し、「総合的な学力向上策を講じる」という構想を表明している（文部科学省ホームページ）。また、2005年1月19日に開かれた臨時全国都道府県・指定都市教育委員会指導主事会議で、国際学力調査の結果分析をもとに、学習指導要領全体の見直しと全国学力調査の実施の方針が表明された。このうち前者については、2005年2月15日に開かれた第3期中央教育審議会第47回総会で、「学習指導要領全体の見直し」が諮問事項の一つとして示された（文部科学省ホームページ）。後者については、2006年度から実施すべくすでに概算要求がなされている。文部科学省の学力向上策は国際学力調査の結果が発表される以前からすでに課題とされていたことで、文部科学大臣が2004年11月に示した教育改革試案「甦れ、日本！」にも5つの改革案の一つとして掲げられている。それが「学力向上—世界のトップへ」とより挑戦的な傾向を強め、「競争意識の涵養、全国学力テスト実施」として具体化されるに至ったのは、国際学力調査の結果が影響しているとみて間違いない。

このようにみると、わが国における学力論議の動向は、国際学力調査の結果を受けて冷静に問題の把握に努めるというよりは、政策が先行して再び旧来の学力競争に子どもたちを巻き込みそうな様相を深めている。だが、これからの時代に求められる学力の内実をじっくり検討することもなく、いたずらにセンセーショナルに世論を煽り立てるだけでは、かえって問題解決から遠のくばかりであろう。むしろ大切なことは、国際学力調査の結果に一喜一憂して性急に対策を立てることではなく、問題を掘り下げ、これからの時代にふさわしい学力とは何かについての論議を深めることではないだろうか。IEAとPIISAの調査結果に示されたわが国の子どもたちの学力をめぐる問題をどうとらえ、それを教育改革にどう反映させるべきかについては別の機会に論じた⁶⁾。ここでは、調査が示す実際の結果よりも、とくにPIISA調査が提起するリテラシー概念に着目しながら、これからの時代にふさわしい学力とは何か、それを育むためにはどのような条件が必要かについて、考察することとする。

1 子どもの人間的成長にふさわしい学力とは何か

(1) 学力論議をめぐる立場を明確に

今日の「学力」論はさまざまな立場から展開されており、収斂していく先もいまだ明確とはいえない。それは、そもそも学力概念が曖昧で、学力とは何かをめぐって多様な解釈が成り立つことと無関係ではない。だから同じく学力について論じる場合でも、人間の能力のどのような側面を取り上げ、どのような観点から論ずるかによって、その意味するところも異なることになる。たとえば「分数ができない大学生」が問題とされたのは、それが現代日本の若者たちの人間的な能力の衰退を示唆するものとして危惧されたというよりは、経済発展やそれに寄与する科学技術の発展を担う人材の質的な低下への懸念から論じられたという側面が強い。このように学力概念は論者の立場によってとらえ方が異なる以上、学力とは何か、学力をどうとらえるべきかを明確にしないままでは、不毛な議論に終始するだけでなく、問題の本質を見失うことにもなりかねない。

ふりかえれば、1989年改訂の学習指導要領、そして1990年に改訂された新指導要録で「新しい学力」観が提起されたのは、新しい時代にふさわしい学力のあり方を提示しようとするものであった。このとき提起された関心・意欲・態度を重視する考えには、確かに新しい時代にふさわしい学力のありかたを展望しようとするねらいがあったといえよう。しかし、実際には全体的な学力構造についての十分な論議を経ないままに一面的な学力観が現場に押しつけられた結果、知識・理解や思考力などが軽視され、授業がわからなくても関心を持って意欲的に学習に取り組む態度が大切なのだという乱暴な議論が現れたりもした。こうして、せっかく大切な問題が提起されながら、自由な論議を抜きに上から現場へ押しつけがなされたことから不毛な議論に終始したのが、「新学力観」をめぐる状況だったといっていよう。

学力をどうとらえるかは、来るべき時代の社会をどう描き、その社会の担い手としてどのような人間の育成をめざすのかと深くかかわる問題である。したがって具体的な学力観が社会からの要請の変化に応じて時代とともに変遷するのは当然のことである。その意味で、学力観が流動的であるのは、やむをえないことというよりは、むしろ学力の本質ともいえるかもしれない。その限りでは、学力とは何か絶えず問い直されること自体は必ずしも否定すべきことではない。しかし、学力観が社会からの要請に応じて変化するとき、具体的に何を指して社会というかは、重要な問題である。大きく時代が転換するとき、政界や産業界だけでなく、一般民衆もまた新しい課題に直面しており、それが学力のあり方に反映させられるべきであるが、これまでは必ずしもそうではなかった。

汐見稔幸によれば、戦後わが国で学力論議が盛んになった時期はこれまでに3回あり、学力低下論をきっかけとする今回の論議は4回目にあたるという。すなわち、1回目は戦後新教育の発足当初における経験主義教育の導入を契機として、2回目は高度経済成長政策が開始された1960年代初めに文部省が全国一斉学力テストを行なったことを契機として、そして3回目は1970年代後半に「4本足のニワトリ」を描く子どもが登場したことを契機として、学力論議が起こったというのである⁶⁾。

勝田守一の学力定義が発表されたのは、ここでいう第2回目の学力論議の時期にあたる1962年のことであった。よく知られているように勝田は学力を、「成果が計測可能なように組織された教育内容を、学習して到達した能力⁷⁾」という意味に厳密に限定してとらえることを提案している。勝田がこのような学力の概念規定を展開したのは文部省の「全国一斉学力テスト」が背景となっている⁸⁾が、このような概念規定を行なった意図について勝田は次のように述べている。

(前略) 私は、教育の内実を、むしろ教師や学校や自由な科学研究者たちの手に保留するために、「学力」概念をできるだけ狭く限定しようとしたのである。(中略) 測定も不可能な概念規定もあいまいな「学力」ということばを、私企業や目先の政策の要求に従属させて、そのたびに混乱をひき起こしたり、誤ったプログラミングを氾濫させたりすることを恐れるから、むしろ「学力」概念をできるだけ明確に狭くすることで、その弊を防衛したいと考える。⁽⁹⁾

学校における学習によって形成される能力で、しかも計測可能なものに学力を限定しようとする勝田の概念規定はあまりに狭すぎ、学校の任務を過少評価するようにみえるかもしれない。しかし勝田の学力定義には、学校が子どもたちに共通に身につけさせるべき能力を明確にし、しかも客観的に計測が可能であるものに学力を限定することによって、いわば学校がすべての子どもたちに学力を保障する責務を果たしているかどうかを明らかにするためのメルクマールとしての意味を持たせようとするところにねらいがあると見てよいだろう。これまで学校教育はそのときどきの優勢な社会的勢力によってその目的や内容を規定されてきたが、それは必ずしも国民が望む方向に添ったものでもなければ、子どもを幸福にするものでもなかった。このような事実を考えると、勝田が提案するように学力概念を狭く限定してとらえることは、学校が本当に国民のものとして機能しているかどうかをだれもがチェックしうる指標を与えるものといえ⁽¹⁰⁾、この点に勝田の学力規定の積極的な意味があると考えられる。それはまた他方で、学校教育の目的や使命の決定を学校以外の社会的勢力の恣意に委ねるのではなく、父母と子ども、そして父母の願いと子どもの想いを託された教師や学校の「手に保留する」ためなのである。確かに今日では、勝田の提起する狭く限定された定義では学力問題を正しくとらえることはできないかもしれない。しかし学力問題は必ずしも子どもの発達上の危機という問題であるだけでなく、政界や財界の求める人材養成の観点から取り上げられて危機感がおおられるという面もある。そのことを考えれば、勝田の定義をめぐって、その狭く限定する規定のしかたより、勝田が学力概念を厳密にとらえようとしたそのねらいにこそ、私たちはあらためて注意を喚起しておくべきではないだろうか。

(2) 生活と結びついた学力の探究

では、今日の学力論議のなかで問題の本質を見失わず、21世紀に生きる子どもたちにとって人間として生きていく支えとなるような学力を保障するためには、どのような学力像を描いたらよいのだろうか。

学力の概念をどの範囲でとらえるかにはさまざまな議論があるにせよ、学力が学校での学習をもとにして形成される能力である点には異論はないだろう。そして今日の学力低下がもし子どもの発達上の問題としてとらえられるとすれば、それは学校での学習が子どもたちにとって意味を持ちえなくなっていることを物語るものともいえる。

このような観点から久富善之は、今日、学校知識が子どもたちを惹きつけていないとすれば何が問題なのかを考察している。久富によれば、これまで子どもたちが学校での学習に取り組んできたのは、学校で学ぶ内容が次のような点で子どもたちを惹きつける力を持っていたからではないかという。すなわち、①生活の役に立つこと(日常生活を支える学力)、②職業技術の基礎を与えること(労働能力としての学力)、③世界認識を広げ自己理解を深めること(教

養としての学力)、④社会的地位の獲得・向上の手段として有効であること(競争の手段としての学力)、そして⑤学問の世界に誘うこと(アカデミズムの基盤としての学力)——の5点である⁽⁴¹⁾。そして、これら5点のうち、①～③の3つの点がもっとも大切ではないかと久富はいう⁽⁴²⁾。

わが国の学校教育は高度経済成長政策が展開される1960年代から競争的な様相を強めてきたが、それは学力が競争の手段としての役割を肥大化させられていった過程でもあった。その結果、④の側面が①～③の側面を圧倒し、学力の本質的な側面であるはずの①～③の側面が子どもたちから疎外され⁽⁴³⁾、学習する意味が見失われているのが今日の状況だと久富はいう。IEA(国際教育到達度評価学会)の国際数学・理科教育調査(1995年, 2003年)⁽⁴⁴⁾やOECD(経済協力開発機構)の生徒の学習到達度調査(2000年, 2003年)⁽⁴⁵⁾など一連の国際学力調査によって明らかにされたようなわが国の子どもたちの学力をめぐる問題や学習離れの実態は、このような状況を反映したものにほかならない。

では、このような学力の歪み、学習からの疎外という問題状況に、私たちはどのように対峙したらよいのだろうか。学力が競争の具とされることによって生じている問題はさまざまであるが、そのなかでもとくに重要な問題の一つは、学力が生活から切り離されていること、そしてもう一つは、学力を獲得することが他者との関係をよそよそしいものにしていないだろうか。例えば芹沢俊介は、今日の学校教育では子どもたちが生活経験にもとづく具体的な事実即して全身で対象と切り結びながら考える機会を奪われていること、その結果、子どもたちが生活知から疎外されていることが、今日の学力問題の本質だという⁽⁴⁶⁾。

上記の第1の問題は、学校における学力形成の過程と生活現実との関係をどう回復していくかという課題を提起する。この点については、上杉賢二の次のような指摘を傾聴する必要がある。上杉は、「学校で学ぶことが実生活とは無縁な状態のままでよいか」を問い、「生活と学習の限らない乖離」の克服を目指して、次のようにのべている。

そのためには(生活と学習の乖離を克服するためには——引用者注)、生活と学習のあいだを往復する学びのモデルが必要である。すなわち、生活者の視点から問題を発見し、学習によって解決方法を発見し、再び生活にもどすという循環である。この学習モデルによって、生活と学習の距離を縮める、あるいは、生活者としての視点から学ぶ。自分の頭で考える第一の条件は、この点にある。学習指導要領でいう「生きる力」も、こうした視点からとらえ直す必要がある。⁽⁴⁷⁾

このような生活と学習の間を往復する「学びのモデル」によってどのような学力の内実が獲得されるのかについてはさらに掘り下げた検討が必要だろう。しかし、少なくとも今日の疎外された学力に代わって、子どもたちが現実の生活のなかで前向きに生きるのを支え励ます学力の獲得を保障する観点として、この上杉の見解は大切な指摘を含んでいる。

他方、上記の第2の問題については、人と人との関係を生きる力として学力をとらえようとする岩川直樹の次のような指摘が注目に値する。

これまで「学力」は、「労働力」と同じく、具体的な関係から切り離された個人の所有する実体と見なされてきた。しかし、学ぶ力としての学力は、教える側と学ぶ側の関係のなか

で成立し、関係のなかで育まれるものであるとともに、新たな関係のなかに生かされ、その関係を豊かにするためにこそ用いられるべきものだ。その意味での学力概念は、〈所有としての学力〉に対して〈関係を生きる学力〉と呼ぶことができる。⁽¹⁸⁾

本来、人が一人前の人間になるために獲得しなければならない能力は、もともと生活と結びついたものであり、生活のなかで獲得されるものであった。そして、生活のために生活のなかで獲得される能力は、当然、生活は人と人との結びつきにおいてこそ成り立つという生活の本質を刻印されていたはずである。学校における学力の形成は生活のなかに埋め込まれた能力の形成過程を意図的に組織したものであるとすれば、学力が生活に由来し再び生活に帰って行くべきものであること、そして人と人との結び付きを疎外するものではなく、逆に深めるはずのものであることは、共通に合意されるのではないだろうか。

とはいえ、こうした学力形成を実現するためには、とりわけて特別な対策が必要というわけではない。久富が指摘するように、競争の手段としての学力の支配を克服し、日常生活を支える学力、労働能力としての学力、そして世界認識を広げ自己理解を深める教養としての学力を子どもたちに取り戻すためには、「等身大の学校、あたりまえの学校、学校知識が〈生活、労働、自然、社会、文化〉のそれぞれの文脈でもつ意味を、子どもたちの生きる意味と通わせるようにしていねいに学習・教育を進めていく学校、を一つひとつ取りもどしていく以外にない⁽¹⁹⁾」のかもしれない。

これまでもそうであったように、今日の学力論議でも、子どもたちの人間的な成長・発達を保障する学力とは何かという観点から論じる議論ばかりがなされているわけではない。教育は世代の交代をとおして社会を更新し、人類と民族の持続を維持することを一面の本質とするものである以上、教育が国民統合という政治的要請や、既存の価値や行動様式の伝達という社会的要請、さらには産業に必要な人材の養成という経済的要請を無視することはできない。しかし、そのような観点で絶えず時代の変遷に即応した教育を構想しつつ、そのなかで、一人ひとりの子どもたちがかけがえのない存在として尊重され、幸せな人生を送るのに必要な能力の獲得が保障されるような教育のありかたを、いかに構築するか。このような観点から学力像を模索し、そうした学力を子どもたちに身につけさせるのにふさわしい学校教育のありかたを実現することが求められている。そうした「あたりまえの学校」、言い換えれば、子どもたちが手段ではなく目的とされる学校をていねいに再建し再創造していくこと——それこそが、激動する時代にあつて人間らしさを見失わず、生きる意欲とめあてをもって、たくましくかつ誠実に生きていく力を子どもたちに育成するために、私たちが取り組まなければならない課題である。

(3) 社会参加とリテラシー

生活知とむすびついた学力、生活に由来し再び生活に帰っていくような学力の育成こそがこれから求められる学力の内実として重視されなければならないという観点は、OECDのPISAが調査の対象としているリテラシー概念によってより明確に提起されている。PISAは、それが明らかにしようとする課題を、次のように表現している。

生徒たちは未来の課題に立ち向かう準備が十分にできているだろうか。彼（女）らは自分たちの考えを有効に分析し、推論し、それをコミュニケーションすることができるだろうか。彼

(女)らは生涯にわたって学びつづける力を身に養っているだろうか。これらは親たち、生徒たち、公衆、そして教育システムを運用する人びとが求める問いである。⁽²⁰⁾

PISAのねらいを示したこの一節は、上に引用した部分につづけて、その目的をさらに次のように謳っている。

主用工業国の15歳の若者たちを対象として3年ごとに行なわれるPISA調査は、これらの問いにいくつかの解答を与えてくれる。PISA調査は、義務教育終了まぎわの生徒たちが、十全な社会参加に不可欠なある種の知識とスキルをどの程度まで獲得しているかを評価するものなのである。⁽²¹⁾

このようなPISAのねらいで大切なのは、それがたんに過去の学習経験の成果を測定するのではなく、その学習経験が未来に向けてどう開かれているかを評価しようとしていることである。すなわち、義務教育を終えようとしている段階の若者たちが「未来の課題に立ち向かう」(to meet the challenges of the future) 準備が充分にできているかどうかが重要なこととされており、しかもその未来の課題に立ち向かうのは「十全な社会参加」(full participation in society) のためなのである。このことは、PISA調査のねらいについての次のような記述にも示されている。

PISA2003年調査は読解力、数学的リテラシー及び科学的リテラシーの各領域について、ただ単に学校のカリキュラムの内容を習得したか否かというだけではなく、成人後の生活に必要なとされる重要な知識・技能をどれだけ習得しているかをみるものである。⁽²²⁾

PISA調査についてもう一つ注目すべき点は、未来の課題に立ち向かい、社会参加を果たすのに必要な知識やスキルを義務教育終了後も引き続き習得しようとする意欲や態度が若者たちに充分身につけているかどうかを評価しようとしていることである。すなわち、PISA調査は「変化している社会にうまく適応するために必要な新しい知識と技能が、生涯を通じて継続的に取得されるという生涯学習のダイナミックなモデルに基づいて」おり、「15歳の生徒が将来必要となるであろう事柄に焦点を当て、学んだことを用いて彼らができることは何かを評価しようとする」ものである⁽²³⁾。そのため、PISAは生徒が知識をどの程度もっているかだけでなく、「熟考する能力や知識や経験を現実世界の課題に応用する能力」をも評価することをねらいとしており、「こうした知識と技能を意味する幅広い概念」を表すものとして「リテラシー」という用語を用いている⁽²⁴⁾。

したがって、PISAのいうリテラシーとは一種の応用力には違いないが、しかしそれは、現実から切り離されて教科の枠内で組み立てられた未知の問題に既習の知識とスキルを適用しうる力などではなく、生活現実に内在し、しかも自分にとってそれを解決することが切実な課題であるような問題に既存の知識とスキルを適用しうる能力である。したがってまた、リテラシーをたんなる識字(読み書き能力)というような意味でとらえたのでは、PISA調査の意義をとらえそこなうことになる。

このことをもう少し踏み込んで考えてみよう。周知のとおりPISAはリテラシーを「読解

リテラシー」(Reading Literacy), 「数学的リテラシー」(Mathematical Literacy)および「科学的リテラシー」(Scientific Literacy)の3つの分野に区分して調査している。2003年調査からは新たに「問題解決能力」が調査対象に加えられたが、これは「問題解決の筋道が瞬時には明白でなく、応用可能と思われるリテラシー領域あるいはカリキュラム領域が数学、科学、または読解のうち単一の領域だけには存在していない、現実の領域横断的な状況に直面した場合に、認知プロセスを用いて、問題に対処し、解決することができる能力⁽²⁵⁾」である。いわば読解、数学、科学の各リテラシー分野のいずれかに分類できない領域横断的な問題を読み解くリテラシーが「問題解決能力」であり、これら3分野と問題解決能力の側面を貫くものとして、リテラシー概念がとらえられている。

とすれば、読解の分野についても、たんなる読解力ではなく「読解リテラシー」として特別の意味が与えられていることに注意が払われなければならない。PISAでは「読解リテラシー」は次のように定義されている。

読解リテラシーとは、自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発展させ、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、熟考する能力である。⁽²⁶⁾

通常用いられる「読解力」と区別して「読解リテラシー」という用語を用いる意図は、次のように説明されている。

PISA調査では、「読解(Reading)」ではなく「読解リテラシー(Reading Literacy)」という用語を使用している。これは「読解」が通常単に解読したり声に出して読むといった意味で理解される傾向にあるのに対し、本調査では、ある範囲の状況の中で様々な目的で行なわれる読解の応用力をより広く、またより深く測定することに焦点をあてているからである。したがって、その社会で役割を果たすのに必要な最低レベルの技能という意味で用いられることの多い「識字(literacy)」ではなく、むしろ将来それぞれのコミュニティに積極的に参加することを期待されている生徒たちの手段あるいは道具として捉えているのである。⁽²⁷⁾

ここから読み取れるのは次のことである。すなわち、「読解リテラシー」とはたんに、身につけた読み書き能力を応用して何かを読み解くだけの能力ではない。それは、みずからの目的を達成するため、あるいはみずからの必要に応じて、書かれた情報源からの確に知識や情報を獲得し、それをもとに自分の意見や考えを構築することができる能力、そして、それによって主体的に社会に参加することができ、さらにはそれらの活動をとおして人間的成長を達成することができる能力である。ここで大切なことは、自分の目的を達成するのに有効であること、社会参加を支えるものであること、これらを通じて人間的成長が促されることである。

このような「読解リテラシー」を含めて、PISAのリテラシー概念を岩川直樹が「参加的・文脈的・包括的⁽²⁸⁾」と特徴づけているのは、まさにその本質を鋭くとらえたものといえよう。しかしこうなると、これはもはや学力と呼ぶこと自体不適切であり、「それが含意する生徒の人間的・市民的成熟は、『新しい学力』と言うよりも、むしろ『学力+ α 』として理解するほうが適切な概念だと言える⁽²⁹⁾」と岩川はいう。

前節の終わりで、一人ひとり子どもたちがかけがえのない存在として尊重され、幸せな人

生を送るのに必要な能力の獲得が保障されるような教育のありかたを構築すること、そしてそのような観点から新たな学力像を模索し、それにふさわしい学校教育のありかたを実現することが求められているとのべた。自己実現と社会参加を統一的に追求するなかで人間としての持続的な成長を支え促す能力というPISAの「リテラシー」の考えは、まさにそうした学力像の構築に大きな示唆を与えるものである。

2 子どもたちの問題意識を喚起する学びの構築

以上に検討したような生きる意欲とめあてを育む学力を形成するためには、どのような学びを構築したらよいのだろうか。先に指摘した2つの課題から、学びの過程や指導の方法にかかわる課題を導き出すとすれば、ひとつは、学習と生活との結合をいかに深めていくか、そしてもうひとつは、学びの内容と過程にかかわって、人と人との関係をどう深めていくかが、課題として指摘されるだろう。それはまた、PISAの提起するリテラシーを子どもたちに育むことである。そしてそのためには、今日の時点で考えれば、「総合的な学習の時間」(総合学習⁽⁹⁾)がこれら2つの課題を統一的に実現し、社会参加のための力としてのリテラシーを育てる重要な契機になりうると考えられる。

(1) 教科学習と総合学習の有機的な結合

第15期中央教育審議会(中教審)第1次答申(1996年)では、新しい時代の教育目的として「生きる力」の育成が掲げられ、そのための具体的な手だての一つとして「総合的な学習の時間」の新設が打ち出された。今日の学校では、学校で教えられることが生活現実から遊離し、しかも各教科が必ずしも相互に関連づけられないまま教えられる結果、子どもたちが学習に意義を見出せなくなっている。そのような現状に対する反省に立って、子どもたちに生活現実を見すえさせ、また各教科の学習を相互に結びつけることによって、「生きる力」を育むことが課題とされたのは、大切な問題提起であった。子どもたちをめぐるさまざまな問題状況をかえりみても、子どもたちの生きる力が育っていない、あるいは衰退しているのではないかという懸念が各方面で指摘される状況にあって、「生きる力」の育成を追求しようという問題提起は時宜にかなったものでもあった。

しかし他方で、中教審のいう「生きる力」は、国際的経済競争に勝ち抜くための力として産業界から求められている「問題解決能力」、そして既存の秩序に無批判に服従する規範意識を備えた「豊かな人間性」というニュアンスが色濃く、必ずしも子どもたちの現状をめぐる国民の多くが憂慮している問題の解決をめざすものとはいえない。また「総合的な学習の時間」は、既存の教科学習の内容と授業時間を削減して捻出され、しかも縮小された教科の内容は相変わらず学習指導要領によって細かに規制されている。さらに、本来、各学校の自由に委ねられるべき「総合的な学習の時間」の具体的な内容も、上からの指導によって、事実上、一方的に定められている。こうした事情から、「生きる力」の育成というねらいにせよ「総合的な学習の時間」の内容にせよ、どちらも子どもたちの人間らしい成長を約束するものとして現場に受け止められているとはいいたいがたいのが実情ではないだろうか。本来、「生きる力」と「総合的な学習の時間」のどちらも、個別具体的な状況に即してその内実が定められるべき性質のものであって、中央から一律に規定されることにはなじまないものである。

このような問題を内包しつつ、しかし「生きる力」の育成というねらい、そして「総合的な学習の時間」という教育方法の導入は、21世紀に向けて子どもたちに育成すべき新しい学力形成を実現するための重要な契機であることは間違いない。国際学力調査によって示された日本の子どもたちの学力低下傾向をきっかけに、学習指導要領の全面的見直し、全国学力テストの実施と教育の競争的システムの強化と並んで、総合学習の廃止が取り沙汰されている。しかし、国際学力調査、とくにPISAの結果から示唆される課題は、学校のありようを根本から見直すことであって、ようやく動きだした総合学習を葬り去ることではない⁽⁴¹⁾。

ところで、学習を生活と結びつけるというのは、学習を卑近な日常生活の用に閉じ込めることではない。学校で学んでいることをもとに日常生活をとらえ直すことによって、そこに貫かれている現代社会の諸問題を見出す。あるいは日常生活に目を向け、そこに潜んでいる問題を発見することによって、学校で学ぶ意味をとらえ直す。政治や経済をはじめとする現代社会の諸問題は決して日常生活とは別の世界にあるのではなく、日常世界を貫いて私たちの行動を規定し、生き方を方向づけ、あるいは疎外状況を引き起こしている。そうした日常世界に潜む現代社会の諸問題をとらえ、それに立ち向かうことによって、社会のありようととも自己の人間としてのありようを改変しようとする問題意識を育むこと——それが、とりわけ今日において求められる学びの意味であろう。学習を生活と結びつけるとは、そういう意味である。そして教科学習がもともとは生活現実から出発したものでありながら、そこからほかに遠く隔たっているのが現状であるとすれば、教科の学習と生活現実とを有機的に結びつけ、教科学習を活性化する役割を期待されているものこそ、総合学習にほかならない。本山明は、教科学習と総合学習とが有機的に結合されて相互に発展しあう関係を求め、「〈体験→問い→調査・学習→発表・発信→持続する問い〉という学びのサイクルが、教科と『総合的な学習の時間』を通じて形成されていけたら⁽⁴²⁾」という期待を表明している。

ここで本山が、体験から始まる「学びのサイクル」の最後の環を「持続する問い」としていることに注目しておきたい。ここには、教科学習と総合学習との有機的な結合は、たんに既存の知識を効率よく習得するために求められるのではなく、常に問い続ける姿勢を生み出すためにこそ必要なのだという考えが示されている。

では、その問いとは何か。それは生活のなかに見出されるとしても、決して日常生活に埋没するような身辺的なことからへの問いではない。そうではなく、先に指摘したように、日常生活の具体的な相とおしてこそ見えてくる現代社会の諸問題を見すえるということである。だから総合学習のなかで調べ学習や体験学習を行なう場合、どのような観点で対象に迫らせるか、その指導のあり方が重要なカギとなる。この点について本山が次のように述べていることに注意を払う必要がある。すなわち本山は、「人類的にたいせつなテーマ追究のなかでこそ、子どもたちは意欲的になれるし、学びの意味を見出すことかできる」のであり、「戦争、平和、南北問題、地域環境、弱者切り捨て、介護、健康、男女差別……などのおとなにとって結論が出せない現代的な課題を、子どもとおとなが横並びになり追究することが必要」（「……」は原著者）だという⁽⁴³⁾。

今日、学校で教えられる教科は、その対象の性質に応じて分節的に組織されたものであり、それらはどこかで再び総合され統合されなければならない。そして従来は、教科学習の目的や内容をたえず生活現実にも照らして吟味するという作業が、その役割を果たしてきた。しかし、いまや教科学習の源泉であるはずの生活現実そのものが学校から疎外されていることから、各

教科を束ね有機的に結合する環が失われているのが、今日の学校教育の実情ではないだろうか。総合学習はそうした今日の教科学習の歪んだありようをただす可能性をもち、またそれを一つの使命とするものといってよいだろう。このような総合学習の理念に立ってその内実を構築するとともに、そこからひるがえって教科学習の内実を見直し、より豊かな教科学習のあり方の実現をめざすこと——それが、今日にふさわしい学力を形成するための一つの重要な課題だと考えられる。それは言い換えれば、志摩陽伍がいうように「教科学習と総合学習の二者択一の把握の非生産性を克服して来るべき世紀の人類の課題に迫るような「共通教養」のあり方を探るといふ課題なのである⁶⁴⁾。

(2) “持続する問い”を喚起する学びの構築

すでにふれたように、本山は教科学習と総合学習の両者をとおして、体験に始まり「持続する問い」に至る「学びのサイクル」の形成を課題として掲げている。このサイクルはもちろん「持続する問い」で完結するのではなく、「持続する問い」が新たな体験を呼び起こす契機となって循環していくものであろう。しかし「持続する問い」をもって再び開始される体験は、もはや最初のそれとは異なる、より次元の高いものであるに違いない。こうして本山が考える「学びのサイクル」は、体験と問いとが相互に響きあい高めあう関係、あるいは体験から生み出された問いがさらにより深い問題意識にもとづいた体験へと高められていく「螺旋的循環」としてとらえることができる。

ここには、学びというものが教科学習であれ総合学習であれ自己完結的なものではなく、絶えず次なる問いへと開かれたものであることが大切であることが示されている。今日の学力問題をめぐっては、学力の低下という問題だけでなく、学校で獲得した学力が生きて働く能力として人格に定着しないうちはげ落ちてしまう、いわゆる「学力の剥落」という問題も指摘されている。この「学力の剥落」という問題は、学校での学習が子どもたちにとって切実な要求にもとづくものとして展開されていないことによる面があるだろう。すなわち、学習対象が生活現実から遊離した内容からなり、したがって学ぶ意味を見出せないため、学ぶことが苦役としてしか受けとめられていないことが、学力の定着を妨げているという問題である。しかしそれだけでなく、学ぶ目的の不明確さともかかわって、学びが現実に対する問題意識を喚起するものとなっていない今日の学習のありようもまた、学力の剥落の一因と考えられる。

この問題をめぐって、勝田守一が「学習能力」を含めて学力概念をとらえていたことを想起したい。すでにふれたように、勝田は学力を「成果が計測可能なように組織された教育内容を、学習して到達した能力」と定義している。この定義では学習して到達した成果、つまりは過去の学習の結果のみがとらえられているようにみえるかもしれないが、決してそうではない。勝田は計測可能性に焦点をあてながら、①「はかられた能力は、その土台となっている能力がすでに発達していることを前提することができる」という点とともに、②「はかられるある能力が、さらに発達を必要とする能力の可能性を推測させることができる」(傍点は原著者)という点を、学力概念の要件としている⁶⁵⁾。つまり、学力として測定されるのは、組織された教育内容を学習することによって形成される能力だけでなく、さらに新たな学習への可能性と志向性をも含むものなのである。勝田は「もともと、学力の内容は、それぞれの領域で、さらに発達を約束する学習能力をふくんでいるということを必要⁶⁶⁾」とするのべている。このことに示されているように、学力は決してたんなる過去の実績だけを意味するものではなく、未来へ

の可能性をも内に含んだものなのである。

もとより、本山のいう「持続する問い」と勝田の言う「学習能力」とは、それぞれ異なった文脈で論じられたものであり、両者は同じものを指すわけではない。しかし「持続する問い」を持ちつづけそれを追究することは、勝田のいう「学習能力」としての学力があってはじめて可能となろう。逆に勝田のいう「学習能力」、言い換えれば「発達を必要とする能力の可能性」は、「持続する問い」によって導かれ現実化されるものということができよう。このような意味で、絶えず新たな問いに向かって開かれた学びを学校のなかでどう実現していくか、それがいま問われているのではないだろうか。そのような学びは決して教師がすでに答えをもっている問いを追究する学びではない。それは、子どもにとってだけでなく教師にとっても、未知の世界に向かって開かれたものであるはずである。しかも、それは総合学習についてだけいえることではなく、教科学習についてもいえることなのではないか。というより、既存の科学や技術、芸術、文化を内容とする教科学習においても、既存の答えをみつけることで満足するのではなく、絶えず未来をみつめて世界と自己を問い続けるような「持続する問い」を喚起する学習のあり方を実現することが求められているのである。

そして実は、PISAのいう「リテラシー」とは、まさにこのような「持続する問い」を内包し、それによって自己発展する学力を指すものとしてとらえてよいだろう。言い換えれば、PISAのいう「リテラシー」はたんに基礎と対比される応用を指すのではなく⁽³⁷⁾、基礎そのもののうちに組み込まれた能力なのである。したがって、このようなリテラシーを育てるためには、学習過程そのものが現実との結びつきを豊かに内包したものでなければならない。この点で、岩川の次のような指摘が示唆的である。

人間の学びは、脱文脈的・記号操作的・認知主義的なものから始めなければならないのではなく、むしろ、その出発点において文脈的・参加的・包括的であることが人間的・市民的成熟の土台を形成する。その意味では、基礎こそ深いのだという発想の転換が必要なのだと言っていいたい。⁽³⁸⁾

こうして、PISAが掲げるような人間的・市民のリテラシーを子どもたちに育てるには、現実生活から切り離された脱文脈的な状況のなかで機械的に知識を注入しスキルを訓練するのではなく、現実生活と直接にかかわり、具体的な文脈に即しながらみずからの必要に応じて知識を獲得しスキルを身につけるような学びのあり方を実現することこそが求められる。しかし、それは決して具体的現実から直接学べばよく、教科を学ぶ必要がないということではない。大事なことは、子どもが直接手でふれることのできる世界と向き合い、そのなかから、それを解決することが自分にとって切実な要求であるような問いに出会うことである。教科の学習も、このような観点に立って再構成されることが求められる。

おわりに

第15期中教審第1次答申が打ち出した「生きる力」にせよ「総合的な学習の時間」にせよ、それらは多分に政治的・経済的な思惑にもとづく教育改革の課題として提起された面があることは否定できない。実際、子どもたちに生きる力を育成するという課題にしる、子どもたちを

生活現実に向きあわせることをめざす総合学習にしる、いずれもすでに戦後教育におけるさまざまな問題の解決や時代の変遷に伴って登場した課題への対応として、民間教育運動のなかで模索され提起されてきたものである。しかし中教審答申は、これらの新しい課題を提起するに当たって、そうした民間教育運動における蓄積を一顧だにしていない。中教審答申はさらに、政界や財界からの要求にもとづく教育改革の課題を、あたかも国民共通の課題であるかのように装っている。こうした経過からすれば、教師たちのなかに「生きる力」に対しても「総合的な学習の時間」に対しても懐疑的な姿勢を示す向きがあったのは無理からぬことといえよう。

第15期中教審第1次答申（1996年）から2002年施行の新学習指導要領を経て今日に至る教育改革路線に対する懐疑は、子どもたちに寄り添った教育実践を展開しようとする立場からだけ表明されたのではなかった。一方には、旧来の教育観、学力観に固執し、その観点から学力低下への危惧を表明する向きがあった。他方、学校現場では、教師の創意工夫が求められる「総合的な学習の時間」が新設されても、教育課程をみずから編成する道を閉ざされてききために経験もノウハウも持ちあわせていないことから、これに対する積極的な姿勢が示されなかったという事情もある。加えて、文部科学省が「総合的な学習の時間」を捻出するために教科の内容を3割も削減しておきながら、学習指導要領の範囲を超えた「発展的学習」を可能とする方針を打ち出したことが、現場に不信感を呼び起こしていることも指摘しなければならない。

こうした経過を振り返ると、「生きる力」や「総合的な学習の時間」はまことに不幸な出発をしたというほかはない。しかし、もっぱら受験のための手段に墮してしまった学力や学びのありように、これからもさらに固執することはもはや許されない。それはたんに政治や経済の動向、あるいは国際的状況が、それを許さないからというだけではない。競争の手段としてしか子どもたちを動機づけえなくなった旧来の学力観、学習観では、学習から疎外される子どもたちをさらに生み出し続けるだけであろう。そうした競争志向の疎外された学習に代わって、子どもたちが自己の可能性への信頼と未来への希望を抱き、生きる意欲とめあてをもって確かな足どりで人生に船出するのを励ますような学びの実現に取り組まなければならない。「生きる力」を育てるための総合学習はそのためのもっとも重要な契機であり、それを具体化することが私たちに課されているのである。

注

- (1) 本稿は、『平成15年度学部重点経費研究報告書 授業研究の方法に関する共同研究』（2004年3月、宮崎大学教育文化学部）収録の拙稿「子どもに生きる意欲とめあてを育む学力の形成」をベースとし、これに加筆したものである。
- (2) 田中耕治は、最近の学力問題に関する文献の整理にもとづいて、1999年の初めが今日の学力問題の起点だと指摘しながら、「今日の学力問題の伏線は、1994年4月の物理3学会……による『理科離れの阻止』に関する共同声明あたりにあったと考えてよいだろう」と指摘している。田中耕治『『学力低下』論の多様性をふまえ学力論へつなぐ』岩川直樹・汐見稔幸編『『学力』を問う』草土文化、2001年、所収、138 ページ。なお、『分数ができない大学生』（西村和雄ほか編、東洋経済新報社刊）は、1999年に出版されたものである。
- (3) 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。
- (4) PISAが調査の対象とするのは、Reading Literacy, Mathematical Literacy, Scientific Literacy である。

- (5) 拙稿「日本の子どもの学力問題とその背景—学力低下は本当か—」「学力観の点換と教育改革の課題—新しい時代の学力はどうあるべきか—」いずれも『宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要』第14号、2006年刊に収録の予定。
- (6) 汐見稔幸「戦後の学力論に学び冷静な議論を 『学力』を超える」岩川・汐見編、前掲書、所収、205-206ページ。なお、汐見にとっては1990年代に登場した「新学力観」をめぐる論議はそもそも学力論議ではないのか、もし学力論議だとすれば、4回のどこに位置づけられるのかは、明確でない。
- (7) 勝田守一「誌上パネル・学力とは何か」(1962年)『勝田守一著作集』第4巻、国土社、1972年、所収、374ページ。
- (8) 勝田は次のようにのべている。「じっさいに、わたしにこういう課題(学力概念を規定するという課題——引用者注)が出されたことすらが、『学力』テストという大問題とかかかわっているのだと考えます」。勝田、前掲論文、前掲著作集第4巻、所収、367ページ。
- (9) 勝田守一「学力とは何か」(1967年)、前掲著作集第4巻、所収、392ページ。
- (10) 勝田は次のようにのべている。「このように学力を測るのは、もともと、学習の指導の方法や条件の適否を検証するためです」。勝田「誌上パネル・学力とは何か」前掲著作集第4巻、371ページ。
- (11) 久富善之「日本の子どもの学力の現状から 『学校知識の魅力よ、よみがえれ』」『現代と教育』Vol.48、2000年、桐書房、60-61ページ。括弧内は引用者が解釈したもの。
- (12) これら3つが「学校知識が子どもたちにとってもつもつとも本質的な魅力であり、内容的な意味といえるかもしれません」と久富は述べている。同上、61ページ。
- (13) 同上。
- (14) 1995年に行なわれたIEA(国際教育到達度評価学会)による第3回国際数学・理科教育調査によれば、わが国の子どもたちはトップレベルの成績を収めながら、数学と理科について、「好き」「勉強が楽しい」「生活の中で大切」など、教科に対する関心や意欲の点ではいずれも最低レベルとなっている。
- (15) 2000年に行なわれたOECD(経済協力開発機構)による第1回生徒の学習到達度調査(PISA2000)によれば、わが国の子どもたちは学校以外での学習時間が世界でも最低レベルに位置している。なお、わが国の子どもたちの学習からの疎外状況については、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、参照。
- (16) 芹沢は今日の学力のありようをめぐって、次のような問題点を指摘している。「・子どもたちは身体感覚で考えることを奪われている。すなわち、身体的思考の場からの疎外／・子どもたちは、なぜこうなるのだらうという疑問にまきこまれる機会を奪われている。すなわち、考える行為の、思考過程からの疎外／これらの原因であるとともに結果でもある学校知の支配／・子どもたちは、生活知を一方的に価値のないものとして奪われている。すなわち、生活知からの疎外」。そして、「これが学力問題という姿をとって起こっている子ども問題のポイントではないか」とのべている。芹沢俊介「学校知と生活知をむすぶために 知の組み替えに向けて子どもたちが身体で表した希望」岩川・汐見編、前掲書、所収、103ページ。
- (17) 上杉賢二「総合的学習・教科学習の二分法ではなく 生活と学習の再融合」岩川・汐見編、前掲書、所収、174ページ。
- (18) 岩川直樹「関係を生きる学力 他者に出会いに行く学び」岩川・汐見編、前掲書、所収、186-187ページ。
- (19) 久富善之、前掲論文、前掲誌、63ページ。
- (20) この部分を含むPISAのねらいは、OECDのウェブ・サイト(<http://www.pisa.oecd.org>)のトップ・ページに掲げられている。なお、ここでは岩川直樹の訳を引用した。岩川直樹「誤読／誤用されるPISA報告 人生をつくり、社会に参加する力が問われている」『世界』2005年5月号、岩波書店。

- (21) OECDのウェブ・サイト (<http://www.pisa.oecd.org>) より。
- (22) 国立教育政策研究所監訳『PISA2003年調査 評価の枠組み—OECD学習到達度調査—』ぎょうせい, 2004年, 005ページ。
- (23) 同上, 003ページ。
- (24) 同上。
- (25) 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能 2 OECD学習到達度調査 (PISA) 2003年調査国際結果報告書』ぎょうせい, 2004年, 019ページ。
- (26) 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能 OECD学習到達度調査 (PISA) 2000年調査結果報告書』ぎょうせい, 2002年, 013ページ。
- (27) 同上。なお、マスコミ報道などでは一般に「読解力」という訳語が用いられている。3年ごとに行なわれるPISA調査はその都度、調査の力点が変わり、2004年末に発表された2003年調査 (PISA2003) では「数学的リテラシー」の調査に力点が置かれた。にもかかわらず、わが国の子どもたちの成績は第1回調査 (2000年) に比べてとくに「読解リテラシー」得点が低下したことが明らかになったのを受けて、マスコミは「読解力の低下」という表現でセンセーショナルに報道している。例えば2004年12月8日付け『朝日新聞』には「日本『読解力』低下14位」という見出しが付けられている。ただし、「読解力」という訳語はマスコミだけが用いているのではない。PISAの日本における実施本部となり、国際調査結果報告書を編集した国立教育政策研究所も、同報告書で Reading Literacy に「読解力」という訳語をあてている。例えば第1回報告書の日本版『生きるための知識と技能 OECD学習到達度調査 (PISA) 2000年調査国際結果報告書』(2002年) では、「読解リテラシー」にわざわざ「本報告書では定義等の個所以外では読解力と呼ぶこととする」という注意書きを付している。同書, 004ページ。この姿勢は第2回調査の国際結果報告書でも変わらず、「読解力」という訳語が踏襲されている。しかし、これまでの論述から明らかなおり、Reading Literacy を「読解力」と訳したのでは、誤解を招く恐れがありはしないだろうか。PISAでは数学的リテラシー、科学的リテラシーとあわせて「読解リテラシー」という表現を用い、従来の読解力との違いをわざわざ際立たせようとしているのに、これを「読解力」と訳したのでは、その意図が充分汲み取られない恐れがあろう。
- (28) 岩川直樹「誤読／誤用されるPISA報告 人生をつくり、社会に参加する力が問われている」、前掲誌, 124ページ。
- (29) 同上。
- (30) 「総合的な学習の時間」と「総合学習」とは出自も経緯も異なるので、両者を単純に同一視することはできないが、少なくとも「総合的な学習の時間」を「総合学習」として組織することは可能である。ここで用いる「総合学習」という用語には、このような願望を込めて「総合的な学習の時間」を指す言葉として用いることにする。拙稿「総合学習の展開と教育課程の創造—『総合的な学習の時間』から『総合学習』へ—」『宮崎大学教育文化学部紀要 (教育科学)』第8巻, 2003年, 所収, 参照。
- (31) 岩川は、PISA調査の結果を「学力低下」や「学力格差拡大」の傾向を示す指標として用いることには異論がないとしつつ、「そこから教師や学校の条件を改善することなく、『競い合う教育のシステムの強化』、『全国学力テストの実施』、『総合学習の廃止』という教育政策が立てられるのだとすれば、そこには明らかに問題のすり替えがある」という。なぜなら、それは「人生をつくり社会に参加する力を問題にした調査結果が、いつのまにかいわゆる学校知的学力と同一視され、後者の意味での競争・測定・公表を正当化する手段にされているから」である。岩川直樹「誤読／誤用されるPISA報告 人生をつくり、社会に参加する力が問われている」前掲誌, 122 ページ。
- (32) 本山明「総合学習を軸に学力を豊かに 現代・世界への関心を生む友だちといっしょの研究はたのしい」岩川・汐見編, 前掲書, 所収, 58ページ。
- (33) 同上, 64-65ページ。

- (34) 志摩陽伍「今日の学力問題に寄せて」『教育』2001年2月号, 国土社, 21ページ。
- (35) 勝田守一, 前掲「誌上パネル・学力とは何か」前掲著作集第4巻, 所収, 369ページ。
- (36) 同上, 372ページ。
- (37) P I S Aの「リテラシー」をたんなる「応用」の意味でとらえることの問題点については, 岩川論文『世界』2005年5月号, 125ページ, 参照。岩川は, リテラシーを「基礎そのもの」ととらえるほうがいいと述べている。
- (38) 岩川直樹「誤読／誤用されるP I S A報告 人生をつくり, 社会に参加する力が問われている」, 前掲誌, 126ページ。

(2005年9月30日受理)