The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	学力保障について
Author(s)	志水, 宏吉
Citation	教育文化学年報. 2020, 15, p. 13-21
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/75909
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

学力保障について

志水 宏吉

私は, この 20 年ほど, 学力問題, とりわけ学力格差をどう克服するかという問題について考えてきた。この論文では, その問いに対する解答を見いだすための大きな鍵となる「学力保障」という概念について改めて検討を加える。1 節では, 学力保障という考え方の概略について述べ, 続く 2 節では, 学力保障の考え方の特徴を, 「学力向上」というより一般的な考え方との対比という視点から論じる。そして最後の 3 節では, 学力保障概念の意義を, すべての子どもの教育権保障という観点から整理する。

1. 学力保障の考え方

まず, 「保障」という概念について解説しておこう。

最近では「学力保障」という語がかなり用いられるようになってきたが, もともとはそれほど一般的な言葉ではなかった。「保障」という単語を使う, より一般的な言葉に「社会保障」や「安全保障」がある。社会保障とは, すべての人々が, 憲法で謳われている「健康で文化的な最低限の生活」を送るための手立て・仕組みのことである。また安全保障とは, すべての人々の生活を, 脅威が及ばない安全な状態に保つための工夫や機構のことである。これらの言葉にこめられている「保障」の意味は, 「本来あるべき状態を保つ」「それを阻害する要因から対象を守る」ということある。

では, 「学力保障」とは何か？　私なりに表現すると, 次のようになる。すなわち, 「すべての子どもがもつ, 確かな学力を獲得する権利を実現させること」。教育学が教えるように, すべての人間は豊かなポテンシャルを持っている。しかしながら, さまざまな環境的要因によって, そのポテンシャルを十分に開花させることができない人々が存在することもまた事実である。例えば, 複雑な家庭環境のもとに育つ子どもたちは, 適切な自尊感情や周囲への信頼感を得ることができず, その結果として低学力に陥るケースが多い。そうした状況を許すことはできない, 教育・学校の力でそれを何とかしてみようというのが, 学力保障の基本的な考え方である。

「保障」とよく似た言葉に, 「保証」と「補償」がある。いずれも, 教育の世界では比較的よく使う言葉である。

まず「保障」と「保証」は, 文字面は似ているが内容的には「似て非なる」ものである。

「保つ」「守る」というニュアンスが強い「保障」に対して,「保証」は「約束」「請け負う」という意味を持つ。教育の世界では,近年「教育の質保証」という言葉が頻繁に使われる。「この大学,あるいは〇〇学部を出たら,△△という力がつく」ことを社会に向かって約束し,多くの受験生に来てもらおうというのである。そのために,しっかりとカリキュラムやシラバスをつくり込み,教育方法を工夫することが今日の大学人には期待されている。

「学力保証」ではなく,「学力保障」なのは,教育の結果がまだ見えないからである。たとえば,牛乳の品質は賞味期限によって保証されうるが,子どもたちの学力の質を予め請け負うことは,教師たちにはできない。それは,卒業するとき,あるいは大人になってから,はじめて「この子はしっかりと力をつけた!」と評価・判断しうるものである(それを言うなら,「大学の質保証」も実は同じで,いくらカリキュラムを整備しても,どのような大学生が育つかは全く別問題なのだが)。

次に,「保障」と「補償」について。教育界では,以前から「補償教育」という語が使われてきた。補償教育とは,1960 年代のアメリカにうまれた概念で,教育的に恵まれない家庭の子どもに対して,その置かれた環境の劣悪さに比例して教育サービスを傾斜的に配分し,ハンディキャップを埋め合わせようとするものである。「ハンディを埋める」ことを旨とするこの種のアプローチは,根本的にはあまりうまくいかないというのが教育関係者の実感である。端的に言うなら,「学力補償」は後ろ向きであり,「学力保障」は前向きである,と私は思う。

いささか私の思い入れが強く入ってしまうかもしれないが,3 つの言葉は,次のように整理することができるかもしれない。すなわち,「学力保証」は「カラ手形」,「学力補償」は「ツケ払い」であるのに対して,「学力保障」は「積み立て預金」のようなものであると。

学力保障は,関西の教育現場で発展してきた考え方である。より正確に述べると,それは関西の学校現場を中心に蓄積されてきた同和教育の流れのなかで展開されてきた考え方であり,教育実践の体系である。同和教育と聞いても,ピンと来ない読者の方々も多いかもしれない。それは,部落差別という日本固有の歴史的課題を克服するために教育現場で生み出されたものである。

1969 年の同和対策事業特別措置法の制定により,同和対策の対象となるべく,全国の被差別部落のなかで名乗りをあげた所が「同和地区」となった。地区指定を受けた地域は,大小とりまぜて全国で 4000 以上にのぼる。その多くは西日本に位置する。かつて被差別部落の人々の数は 100〜300 万人と推定されることもあったが,同和対策の法律が 2002 年度をもって失効したことに伴い,今では推定する手立てさえ公式にはなくなっている(志水 2018)。

私は,以前同和教育の特徴を,以下の 4 点に整理したことがある(志水 1997)。

① 「集団主義」あるいは「集団づくり」の原則

② カリキュラム面での「部落問題学習」の蓄積

③　「解放の学力」の概念

④　「部落解放運動」という地域に根ざす社会運動との連帯

このうち,「学力保障」の考え方は,③の「解放の学力」概念と密接な関連のもとに発展してきた。

「同和教育における学力保障は,部落差別に淵源し,学校の差別的教育構造によって増幅される,いわゆる＜低学力＞の克服と,自らの社会的立場の自覚とを結合・統一して,部落の子どもたちをして＜解放の主体＞として育成することを長年の目的として追求されてきた。(中略)　人間の解放と連帯の創造を課題に,真の学力の達成と保障を追求するものである。」(部落解放・人権研究所, 2001, 170 頁)

上の引用は,2001 年に出版された『部落問題・人権事典』の「学力保障」の項目からの引用である。そこでは,低学力の克服と社会的立場の自覚の二本柱が学力保障の内実であることが謳われている。そして,上の引用の末尾に出てくる「真の学力」が,「解放の学力」と呼びならわされてきたものである。「解放の学力」とは,「差別を見抜き,差別に負けず,差別とたたかう」子どもの育成を目的とする,「部落解放の自覚」「集団主義の思想」「科学的・芸術的認識」の三者からなる学力のことである(中村 1969)。具体的には,「差別を見抜く力」や「仲間とかかわる力」,あるいは「みずみずしい感性・人権感覚」や「感応・表現能力」や「労働の能力」などがその内実をなすと考えられていた(部落解放・人権研究所　2001, 154 頁)。

ここに,部落差別に苦しむ A さんという人がいるとしよう。A さんが必要とする真の学力(＝解放の学力)とは,2 つの要素から成り立つ。一つは,通常の意味での学力(＝点数学力)である。そして今一つが,自らが置かれた被差別の立場を自覚し,差別に立ち向かう主体として自らを形成することである。両者が統一されることによって,「解放の学力」が成立する。

今風の言葉で言うなら,次のようにパラフレーズすることができるかもしれない。前者は,いわゆる「点数」で示される「認知能力」であり,そして後者が,現在の教育界で注目を集めている,数値化することが難しい「非認知能力」であると。通常「非認知能力」の中身として例示されるのは,意欲,協調性,粘り強さ,忍耐力,計画性,自制心,創造性,コミュニケーション能力などであるが,同和教育で大切にされてきた「解放の主体」として必要な「非認知能力」は,「差別を見抜く力」であったり,「仲間とかかわる力」であったりした。

上の引用は,同和教育が「解放教育」とも称されることも多かった,その高揚期における学力論を示したものである。それは,当事者である「同和地区(被差別部落)出身の子どもたち」を念頭においており,その他の子どもたちの学力全般を指示するものではなかった。

関西の教育現場では,今日でも同和教育の伝統が息づいている。ただし,2002 年度に同和対策法が打ち切られる前後から,その名称は「人権教育」という言葉に置き換えられ,部落問

題にとどまらないさまざまな人権問題の克服を目指す教育の一環としての位置づけを有するようになっている。

上に見たように, そもそも学力保障とは, 子どもたちに確かな認知能力と豊かな人間性（＝非認知能力）の両方を獲得させようとする教育的営みだ, とされてはいた。しかしながら, 実際の教育現場では, 主として前者の側面に関心が集中したことは否めない。同和教育が勃興した 1970 年代から 80 年代にかけての同和地区の「しんどい」子どもたちの中心的課題は, 高校進学であった。低学力にあえぐ子どもたちに, 何とか確かな基礎学力を獲得し, 高校進学を果たしてもらいたい。教師たちや地域の保護者たちの願いはそこにあった。学力保障の延長線上にある「進路保障」という言葉も, そうした流れのなかから生じたものである。

私もこれまで, 学力保障の意味を,「しんどい層の学力水準を下支えする」という限定された意味合いで用いることが多かった。その方が, 議論を展開しやすかったからである。とはいえ, 学力保障という考え方にこめられていたもう一つの側面, すなわち「非認知能力」あるいは「人間性」の涵養という側面を無視することはできない。同和教育の「こだわり」は, そこにあったのだから。

2. 学力保障と学力向上

次に,「学力保障」と一般に言われる「学力向上」の違いという問題について検討を加えておきたい。

まず, 学力向上である。これは, 学力の問題を論じる際にきわめてよく出てくる言葉である。全国学力・学習状況調査が定着する過程のなかで, 各学校や各地域が競い合う構図が強まった。結果として, 各地で「学力向上運動」が展開され, ある学校なり地域なりの「平均点」の上昇が目指されている。学力向上は, いわば平均点の世界である。上位層が伸びてもいいし, 全員が伸びてもいいし, その他の特定の人たちが伸びてもいい。ともかく全体の平均点の伸びが問題なのであり, 逆に誰が伸びたかという問いはほとんど問題にされない。

それに対して, 学力保障のメインの対象は, 上に述べたように「しんどい層」である。「しんどい」という語は, 関西の教育界で非常によく使われる言葉である。「家庭や地域にさまざまな課題があり, それが子どもの学校生活上の課題（勉強ができないとか, 仲間から孤立しているとか）につながっている」時, 教師はその子を「しんどい子」と呼ぶ。そういう子どもたちの学力を一定の水準まで引き上げることを, 現在の関西では「学力保障」のメインの目的と考えることが一般的である。この時, 集団自体の平均点はさほど問題とされない。重要なのは, できるだけ多くの子どもたちの「通過率」を高めることである。「通過率」は学校現場でよく使う言葉であり,「ある基準点を超える子どもたちの比率」を表す。通過率が 100％になるということは, 全員がハードルを飛び越えられるということであり, それが望ましい姿だとされる。そこでは, 楽々とハードルを越えることができる層が放っておかれる

という事態が生じることもままある。

学力格差の克服という問題を考える際に, 私が採りたいのが学力保障の観点である。逆に言うと, 学力向上の視点は採用しない。

具体的に述べよう。そもそも格差の克服といったときに, どのような事態を想像すべきだろうか。学力向上の視点を採るなら, 格差の克服とは, 当然「平均値を縮める, なくす」ということになるだろう。例えば, あるクラスのあるテストで,「できる層」の平均点が 70 点,「できない層」の平均点が 40 点あったとしよう。平均点の格差は 30 点である。次のテストでその差が 20 点になれば, 常識的な意味で格差は縮小されたということになる。しかし, 果たしてその考えでよいだろうか。私は, それでは十分ではないと考える。なぜなら,「できない層」の点数が上がることは大事だが,「できる層」の点数が上がることも同じく大事だからである。すなわち,「できない層」の点数が 50 点に上がっても,「できる層」の点数が 70 点のままであれば,「できる層」の学力を伸ばせていないことになる。それではダメなのである。

それに対して,「学力保障」の観点からすると, 次のように考えることができる。上と同じ設定（「できる層」の平均点が 70 点,「できない層」のそれが 40 点）で考えてみる。「全員がしっかりがんばろう」と目標を立て, 勉強をした。その結果, 次のテストで,「できる層」は平均で 85 点,「できない層」も平均で 50 点をとったとする。差は 35 点（！）と拡大しているわけだが, それで全く問題ないと, 私は考える。なぜなら,「できない層」の学力水準を確かに底上げすることができたからである。それに加えて,「できる層」の点数も大幅アップという意図せざる結果をうむことになった。要するに, 私にとっての「格差の克服」とは,「平均値の差を縮めること」ではなく,「下位層の学力を下支えすること」である。

こうした視点から, 学校の力を実証的なレベルで検証しようとしたのが, 欧米の「効果のある学校」（effective schools）研究である。2000 年代初頭に実施された調査結果にもとづいて, 私たちは, 日本においても低学力層の下支えに成功している「効果のある学校」の存在を見いだすことができた（志水 2005）。それ以降いくつかの研究によって, 日本の「効果のある学校」にはどのような特徴があるかという問いに対する一定の解答を示すことができた。その最大の成果と言えるものが,「力のある学校」のスクールバスモデルである（志水 2009）。

学力保障と学力向上の差異というテーマに再び戻りたい。

教育社会学の基本用語に,「公正」（equity）と「卓越性」（excellence）というものがある。この 2 つの概念は, ある教育システムのパフォーマンスを評価する際に用いるものである。

まず, 公正とは,「すべての子どもに十分な教育機会を提供し, 適切な教育達成を保障できているか」という, 教育の平等（equality）にかかわる概念である。一方卓越性とは,「すべての子どものポテンシャルを最大限に伸ばすことができているか」という, 教育の質（quality）にかかわる概念である（志水・鈴木 2012）。

この定義から明らかなように, 公正には, 「教育機会をそろえる」という入り口の側面と「教育達成を保障する」という出口の側面の両方があると考えることができる。同じように卓越性には,「すべての子どもを伸ばす」という水準向上の側面と「トップ層を特に伸ばす」というエリート養成の側面という二側面があると想定できる。

この 2 つの概念と, 学力保障・学力向上という 2 つの考え方との関連は明白であろう。すなわち, 公正の原理を大切に考えるのが学力保障であり, 卓越性の基準を重視するのが学力向上である。どちらが原理的に優っているという話ではない。両方の基準を高い水準で満たしているのが, 優れた教育システムということになろう。ただし, 教育段階別に見た場合の, 優先順位というものを考えることができる。すなわち, 小中学校などの義務教育機関においては, やはり公正原理の方が優先されるべきであろう。誰一人, 積み残したり, 落ちこぼしたりすることがあってはならない。しかし大学等の高等教育機関になると, 話は別である。そこでは当然, 卓越性の基準が上回るべきである。なぜなら, 大学という場所は, 「最高学府」としての社会的地位をそもそも有しているからである。そこは, 社会を引っ張っていく人々を育成する社会的使命を有している。

私がこれまで調査研究を進めてきたのは, 小学校と中学校という義務教育機関である。「学力格差」が社会的に問題視されているのは, 主として初等教育と呼ばれるその学校段階であり, その解決・改善がなければ, よりよい日本社会の未来を構想することができないからである。

3. 教育権の保障に向けて

この 20 年間というもの, 新自由主義的改革への傾斜が日本の教育界で進んでいる。新自由主義的改革の先駆けとなったのは, 1980 年代半ばのイギリスのサッチャー保守党政権, アメリカのレーガン共和党政権であった。このアングロサクソン系の両国が, 今日にいたるまで新自由主義的改革の先導役を果たしている。

サッチャー・レーガンの同時代の政治家だったのが, 2019 年に 101 歳で亡くなった中曽根康弘元首相である。中曽根氏は, 1985 年から 1987 年まで「戦後教育の総決算」をスローガンとする「臨時教育審議会」(以下, 「臨教審」) を主宰したことで知られている。臨教審は, 新自由主義的な傾きを濃厚に持つものであったが, その路線に沿って日本の教育が改革され始めたのは, 1990 年代後半以降のことであった。サッチャー・レーガンから 10 年ほどのタイムラグを経て, 日本にも新自由主義的改革の波が押し寄せることになった。その改革のレトリックは, 「個性重視」「教育の多様化」など口当たりのよいものであったが, その内実は, 教育の現場に競争原理や成果主義を導入しようとするものであった。

新自由主義は, 今日の世界の教育のトレンドとなっている (志水・鈴木 2012)。その根本の誘因は, 各国政府の財政状況の逼迫である。戦後ある時期までのイギリスや北欧諸国では, 社会保障制度の充実を目指す「大きな政府」が基本的スタンスであった。しかし, 福祉国

家論にもとづく政治のあり方では財政負担が大きすぎて, いずれの国でもそれがもたなくなった。代わりに主流となったのが,「選択と自己責任」を旨とし,「小さな政府」を標榜する新自由主義的な政治・経済運営のあり方である。日本も例外ではない。

教育の問題を考える際に, 何よりも公正の原理を大事にしたいと思っている私のようなものには, なぜ新自由主義的な政策がこれほど人々に「受ける」のか, 納得のいかないことも多い。しかしながら, 全国学テしかり, 学校選択制しかり, 2000 年代に入り, 新自由主義的な色彩を帯びた教育政策は着実に日本社会にも根を下ろしてきているように思われる。それは, そうした政策オプションをよしとする人々が増えている, 言葉を換えるなら, 新自由主義的発想に適合的なメンタリティをもつ人たちが増加しているからに他ならないと思われる。

「ペアレントクラシー」という言葉がある（ブラウン 1996)。「家庭の富と保護者の教育的願望」が子どもの人生を左右する社会状態を表す言葉である。近代以前の社会は,「アリストクラシー」という言葉で表現される。人々の「身分や家柄が彼らの人生を決めていた」社会のことである。近代になり, 社会は「メリトクラシー」の時代を迎えることになった。メリトクラシーとは,「能力と努力によって, 個人の人生が切り拓かれていく」社会のことである。その中心に, 学校教育制度が来ることは, 誰の目にも明らかである。以上を図式化すると, 以下のようになる。

近代以前		近代以降		これから？
アリストクラシー	⇒	メリトクラシー	⇒	ペアレントクラシー
＜身分と家柄＞		＜能力と努力＞		＜親の富と願望＞

現代でも基本的にはメリトクラシーの世の中だと言うことができるが, 最近は生まれ育った家庭で子どもの「能力」に格差が生じるような状況が生じているし, 家庭の違いが「努力ができる子」と「努力ができない子」の違いを産んでいるといった現状も見られる。格差社会化の進行がメリトクラシーの変質を導き, ペアレントクラシー社会への移行の兆しが見られるというわけである。なおかつ日本の場合は, 家庭における母親のプレゼンスが高く, 父親の影は総体的に薄い（伊佐 2019)。いわば,「マザロクラシー」(motherocracy）とも呼べる状況が現出しているとみることもできるのである。

私は数年前に,「教育は誰のものか－格差社会のなかの『学校選び』」というタイトルの論文を書いた（志水 2015)。その論文の中心的主張は, 現代の日本社会は, 積極的に「教育を選ぶ層」と消極的に「教育を受ける層」へと二極分化しているのではないかというものである。この 2 つの層は, いわゆる学力の「2 こぶラクダ」の 2 つのこぶに大まかに対応していると見ることもできる。このまま手をこまねいているだけでは事態は決して改善しない。それどころか, 新自由主義的政策を推進する国や地方の政策担当者と,「自らの子どもに少し

でも有利な教育を」と考える「教育を選ぶ層」との利害の一致は,「教育を受ける層」の実質的な教育機会の削減をもたらしかねない。

憲法第二十六条では,「すべて国民は,法律の定めるところにより,その能力に応じて,ひとしく教育を受ける権利を有する」と規定されている。問題は,日本の教育が本当にすべての子どもたちの「教育を受ける権利」を十分に保障することができているかという点である。教育社会学におけるさまざまな研究が明らかにしてきたように,日本の学校システムは,その理念とはうらはらに,種々の社会集団を排除する機能を果たしてきた（志水他 2014)。その社会集団とは,例えば同和地区の子どもたちであり,障害のある子どもたちであり,外国にルーツをもつ子どもたちであり,貧困家庭の子どもたちである。

学校を排除の場から,包摂の場に転換させること。それが私たちの願いである。その際に,「学力保障」といった理念は必ずや重要な導きの糸となってくれるだろう。

高田によると,近年政府は,「学力保障」という語を使うようになってきているということである（高田 2019)。以前であれば,考えられないことである。なぜならば,学力問題を考える際に政府が一貫して採用してきた用語は「学力向上」であり,教育現場発の「学力保障」という言葉はほぼ一切使用されてこなかったからである。高田によると,その転換点となったのは 2014 年に閣議決定された,子どもの貧困対策に関する「大綱」である。そのなかで,教育支援の第一の課題として,「学校教育による学力保障」が挙げられた（高田 2019, 3 頁)。それ以降,各種の政府文書のなかにも「学力保障」という文言が散見されるようになってきている。

しかしながら,そこで言う「学力保障」とは,きわめて限定された意味での「学力保障」,すなわち,「テストの点数をあげること」を指すものとして使用されていることに注意しなければならない。前節で見たような,同和教育発の「学力保障」の豊かなニュアンスはそこにはない。ただ,全く使わないよりは,ずっとマシである。一人ひとりの子どもの「教育を受ける権利」の内実をしっかりと考えようという機運の盛り上がりを,その言葉は含意しているはずだから。

私が学力保障という語にこだわるのは,まず何よりも「教育的に不利な環境のもとにある子どもたち」の学力の下支えが大事だと考えるからである。その場合の学力の,第一の意味はテストで測られる「点数学力」である。というのも,それが学校の「成績」につながり,ひいては「高校進学」や高校卒業」,そして「大学進学」等のパスポートとなるからである。

とはいえ,話はそこにとどまるものではない。下位層の点数学力を引き上げれば終わり,というわけではないのである。問題は,一人ひとりの（＝すべての）子どもの「教育を受ける権利」を十分に保障することである。中位・上位層の子どもたちの学力をも視野に収めなければならない。

その際に,ここでは詳しく述べることはできないが,同和教育実践のなかで生まれた「解放の学力」の概念が大いに参考になるだろう。もともとそれは,被差別の地位におしこまれていた子どもたちの「解放」を目指して考案されたものであるが,この考え方はすべての子

ども,そして大人に適用できるのではないか,と私は考えている。「おかしいことはおかしいと言える力」「周囲の仲間や大人と確かなコミュニケーションを築ける力」「身のまわりの社会をよりよいものに変えていこうとする志向性や行動力」などは,複雑な現代社会に生きるすべての人に必要な力である。「学力保障」という理念には,そこまでが含まれるべきである。そして,それを実現する場が「学校」である。

私は,学校という存在に依然として大きな希望を抱いている。

〈参考文献〉

部落解放・人権研究所,2001,『部落問題・人権事典』解放出版社

伊佐夏実編著, 2019,『学力を支える家族と教育戦略－就学前後における大都市圏での追跡調査』明石書店

中村拡三, 1969,「解放の学力－その輪郭と展望」解放教育研究会編『解放教育の実践』明治図書

志水宏吉, 2018,「同和教育の変容と今日的意義」日本教育学会『教育学研究』第 85 巻第 4 号

志水宏吉, 2015,「教育は誰のものか－格差社会のなかの『学校選び』」日本教育学会『教育学研究』第 82 巻第 4 号

志水宏吉, 2009,『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会

志水宏吉, 2005,『学力を育てる』岩波新書

志水宏吉, 1997,「学校文化の変革と解放教育」解放教育研究所編『解放教育のアイデンティティ』明治図書

志水宏吉・高田一宏・堀家由妃代・山本晃輔 2014「マイノリティと教育」日本教育社会学会『教育社会学研究』第 95 巻

高田一宏 2019『ウェルビーイングを実現する学校－教育と福祉の橋渡しを考える』大阪大学出版会

フィリップ・ブラウン, 2005,「文化資本と社会的排除—教育・雇用・労働市場における最近の傾向に関するいくつかの考察—」A・H・ハルゼー他編, 住田正樹他編訳,『教育社会学—第三のソリューション—』九州大学出版会, pp.597-622.