



Title	学力格差研究における規範的前提に関する一考察
Author(s)	数実, 浩佑
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2021, 47, p. 143-163
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/79073
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

学力格差研究における規範的前提に関する一考察一

数 実 浩 佑

目 次

1. 問題設定
2. 何の平等か—なぜ学力は重要なのか
3. なぜ平等でなければならないか—何のために学力格差の克服を目指すのか
4. 結論

学力格差研究における規範的前提に関する一考察

数 実 浩 佑

1. 問題設定

教育格差を克服すること、そのなかでも義務教育段階における学力格差を克服することは、現代の日本社会における最も重要な課題のひとつである。この課題を解決するために、学力格差に関する数多くの実証的研究が進められている。

しかしここで立ち止まって考えてみたい。なぜ学力格差の克服は重要な社会的課題なのだろうか。学力格差を放置することはなぜ許されないのだろうか。

「なぜ学力にこだわるのか」、「学力以外にも大事なものはあるのではないか」というように、「学力」への疑念をもつ人は、学力格差の問題をそれほど重要な問題だとは認識しないかもしれない。実際のところ、非認知能力やキー・コンピテンシーといった新しい能力論が盛んに議論されている現状において、知識・スキルベースの学力、いわゆる従来型の学力の意義はどの程度あるのだろうか。

くわえて、『格差は望ましくない』という平等主義的な前提が、すべての人の議論の出発点として共有されているわけではない（広田 2007, p.7）。このことをふまえると、なぜ学力の「格差」が問題なのかに関する考察も求められる。公正の実現や社会的不平等の解消に重きを置く人にとっては、格差は「悪い」とする主張は自明なものだろう。しかし、なぜ・いかなる意味で格差は「悪い」といえるのか、そこにはどのような価値判断が含まれているのかを検討することは、「格差はあってもよい」という主張に反論するためにも、あるいは「いかなる格差もあってはならない」というナイーブな見方を反省するためにも、きわめて重要な作業である。

もっとも、学力格差を重要視する論者も、「最も大切なのは学力だ」「すべての格差はあってはならない」といったプリミティブな考えをしているわけではない。しかし、「いかなる学力格差が存在するか」という問いに関連する実証分析の研究動向に比べれば、「なぜ学力が重要なのか」「なぜ格差はあってはならないか」、といった規範的な問いについては、あいまいなままにしてきた側面があることを否めない¹⁾。

そこで本稿では、平等の概念的 analysis における中心課題である 1) 何の平等か、2) なぜ平等でなければならないのかという 2 つの問い（Sen 訳書 1999）にそって、学力格差研究における規範的前提を明らかにしていく。この作業を通して、学力格差を克服するこ

との重要性を示していくと同時に、学力は数ある教育的価値のなかのひとつであり、学力格差を克服することがわれわれの最終的なゴールではないことも確認する。

2. 何の平等か—なぜ学力は重要なのか

2-1. 学力の定義

近年の日本の教育界では「学力」がひとつのキーワードとなっている。その始まりは、高等教育の大衆化や入試制度の多様化により基礎学力を欠いた大学生が増えているとする議論にすぎなかったが、いわゆる「ゆとり教育」に対する批判や、国際学力調査において日本の成績が低下しているという指摘を受けて、社会全体に対する危機意識へと広がっていった（近藤 2015, p.125）。

しかし学力という用語が日常生活においても使用されている一方で、学力の定義は論者によって様々であり、一義的な定義を下すことは難しい。そこで学力研究において、ペーパーテストで測定される学力を能力シグナルとして捉えるという方針が採用された（荻谷・志水編 2004）。つまり、学習の成果を可視化するひとつの適切な手段としてペーパーテストを用い、そのスコアを学習の成果の指標として位置づけた。その目的は、学習成果の指標としてのスコアの分布をみることによって、「実施された政策が、どのような成果をもたらし、いかなる意図せざる副作用を生み出したか」（荻谷・志水編 2004, p.8）という実態把握を通して政策評価につなげること、あるいは「誰の学力が、なぜ、どのように低下したのか」（荻谷・志水 2004, p.10）という教育機会の不平等の問題を検討することなどにあった。

このようなアプローチによって、論者の立場の違いを主張するだけの水掛け論に陥りがちな学力論争（「学力とは何か」「どのような学力を身につけさせるべきか」といった議論）から距離を置き、学力に関する実証的研究（制度や政策のアセスメント、教育機会の不平等の実態把握）に力を割くことが可能となった。それ以降、「学力とは何か」という問題には立ち入らず、ペーパーテストで測定された点数という「狭義の学力」に絞るという方針は、それ以降の学力研究においても主要な方針となっている（川口 2011、須藤 2013、中西 2017）。

なぜ数ある「学力」のうち、ペーパーテストで測られる「狭義の学力」に絞るかということ、思考力や学習意欲といった数値化しにくい「能力」に比べて計測しやすいからである²⁾。また「学力」の指標は、「学びの経験」の指標でもある。学校における学びの経験から子どもたちが排除されていないかどうかをチェックするために、「狭義の学力」をもってして判断することは、ひとつのアプローチとしては間違っていないだろう。

こうした「狭義の学力」は、学校教育法における学力の3要素—①基礎的・基本的な知識・技能（A 学力）、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力など（B 学力）、③主体的に学習に取り組む態度（C 学力）（須藤 2017, p.122）—

のうち、「A 学力」にあたるものとして理解することができる。以降では、「学力」を「ペーパーテストで測られた点数」「基礎的・基本的な知識・技能（A 学力）」を意味する言葉として扱う。明示する必要がある場合は、このような学力を「点数学力」と呼ぶ。

2-2. 点数学力はなぜ必要か

ただし学力を「ペーパーテストで測られた点数」、「A 学力」というように、限定してとらえたとしても、あるいはそれが「学びの経験」を得られているかどうかを判断する指標としての側面を有しているとしても、点数学力それ自体がどのような意義をもっているかを検討する作業が必要である。そこでこの「学力」が、個人にとってどのような意味をもつかについて、以下の3つの観点から整理していきたい。

第1に、学力は人生の豊かさに関わる。「学校で学ぶ知識は社会に出てからは役に立たない」というように、何かと批判の対象にあげられることの多い学校の知識であるが、ここでは、学校で学ぶ知識はそれ自体重要なものであるし、個人にとって生涯にわたって「役に立つ」ものであるという認識のうえに立ちたい。矢野 (2001) は、学校の知識が役に立たないという言説に反論し、次のように述べる。

学校の知識は断片的だとしばしば批判される。確かにそうかもしれないが、その断片がなかなか大切なのである。社会の知識は、複雑かつ多様でおおのに個性的である。しかし、社会の知識も、専門の知識も、それほど大げさなものではない。社会で必要とされる知識は、断片的な学校の知識を手がかりにしながら、ほんの少しの現実の状況に即して組み替えれば十分である (矢野 2001, p.112)。

筆者なりの説明もくわえておこう。「学力」を仮に、「読み・書き・計算」の力としてとらえるならば、そのような力はいかなる意味があるのだろうか。「読み」とは、先行世代が蓄えてきた豊かな知性・教養・文化に触れ、既知の世界から未知の世界へと移行するための力。「書き」とは、自己を表現し、他者に発信していくことを通して、世界をより良いものに書き換えていくための力。「計算」とは、言語では表現し切れない緻密な論理を積み重ね、合理的な思考と推論を行うための力。このように定義することができるならば、果たしてそれを「役に立たない」として捨て去ることができるだろうか。

学校で身に付けられる知識やスキルは、子どもが大人になるうえでの土台となるものであり、子どもたち生き方の幅を広げ、より良い社会を築くうえで有益なものである。それは「役に立つ」という功利的な基準を越えて、人々の人生を豊かにしてくれるものである。このことを積極的に裏付けていくことは難しい。かといってそれを否定する強力な根拠を見出すことも難しい。そうであれば「学校で学ぶ知識は社会に出てからは役に立たない」という一見もつともらしいが根拠に乏しい主張によって、その意義を全面否定してはならない。

第2に、学力は進路形成に関わる。中学校での成績は高校への進路に、高校での成績は大学への進路に大きな影響を与えるように、学力は生徒の選抜機能としての働きをもつ。言い換えると、学力は学歴を規定する主要因であり、個人が社会移動を果たすための資源となる。特に高校のタイプやランクによるトラッキングの果たす役割が大きく、どの高校に入るかによって卒業後の進路はほとんど決まってしまう現代の日本社会では、中卒時点での学力が重要な意味をもつ（荒牧 2010, p.3-4）。もっとも学歴獲得の階層差のメカニズムは複雑であり、親の教育期待をはじめとする出身階層の直接効果の方が学力要因を経由した影響よりも大きいと指摘されている（豊永 2020）。とはいえ、「ペーパーテストで測定される『学力』が、進学や就職に大きな影響力を持ち続けている以上、学力のないまま学校を離れる子どもたちは、社会で困難な位置に立たされることになる」（若槻 2015, p.134）という側面を見逃してはならないだろう。

第3に、学力は学校適応に関わる。久富 (1993) は、小中学校において主要5教科の学力が低い子どもは、学校の諸活動において失意のうちに時間を過ごしてしまう傾向があることを指摘した。その傾向は高校段階でも変わらず、古田 (2012) は、高校間の階層多様性に着目し、学校内で学力の相対的位置が低ければ、学校不適応を起こしやすいことを明らかにしている。また池田 (2000) は、同和地区の学力の実態調査を通して、自己概念や自尊感情に学力が密接に関係していることを示している。

日々の授業についていけないことに焦りを感じる子ども、授業についていこうとする意欲さえ失い授業中に居眠りをしてしまう子どもがいる。「学びの経験」が奪われている子どもが、学校に居心地の悪さを感じ、そのことが自尊感情や学校適応に悪影響を与えることは十分考えられる。『『できない』『わからない』『けなされた』が積み重なれば、いやおうなく無力感がつのる』（志水 2020, p.76-77）。ひいては、その無力感は不就学や長期欠席、高校中退など、より深刻な問題につながりうる。子どもにとって学力は、単に知識があるかないかということを超えて、学校になじめるか、自信をもって学校生活を過ごせるかということにかかわってくるのである。

2-3. 点数学力への批判と応答

以上、学力の意義について、教育を受ける子どもの視点から3点にまとめた。もちろん学力は学校教育におけるすべてではない。しかし、十分な学力が身につけられないことが、学校（今）においても、社会（将来）に出てからも、困難な状況につながってしまうという現実を過小評価してはならない。教育の問題は「子どもたちを社会へと向かい入れようとするわれわれ大人たちの責任」（Arendt 訳書 1994）として受け止めるべきものであり、「勉強できないのもその子の個性」「勉強以外の個性を伸ばしてあげればよい」といった聞こえのよい言葉によって、その責任を放棄してはならないのである。

ただし、仮にこの主張が受け入れられたとしても、学力の中身については議論が分かれるだろう。つまり、これからの時代に求められるのは、知識・スキルベースの学力で

はなく、思考力や問題解決能力といった新しい能力であるといった批判が想定される。

実際、ペーパーテストで測定される学力を伝統的な学力観あるいは知識編重の学力と位置づけ、「新しい学力観」が必要であるとする議論はこれまでさまざまなものがあげられる。たとえば、1989年の学習指導要領改訂において提起された「新学力観」、そしてそれを引き継ぐかたちで生まれた「生きる力」は、「知識の詰め込みによる受動的な学習ではなく、児童生徒の意欲や興味・関心を高める教育」（荻谷 2002, p.57）を目指すものとしてあげられる。さらには「社会化」ではなく「個性化」に重きを置く進歩主義教育の立場からの批判や、近年では、OECD が提起するキー・コンピテンシーや、教育経済学者を中心としてその重要性が認識されつつある非認知能力、アクティブラーニングによる「主体的・対話的で深い学び」なども教育現場においても注目を集めている。それ以外にも、「コミュニケーション能力」、「問題解決能力」、「協調性」、「主体性」といった言葉で語られる人格的な要素をはじめ、「21 世紀型能力」、「キャリア発達に関わる諸能力」、「社会人基礎力」等々、「新しい能力観」には枚挙にいとまがない（中村 2018）。

これらの「新しい能力観」に対する筆者の見解は次の通りである。それぞれの「新しい能力観」はどれも子どもたちに育成すべき能力として重要なものである。しかし知識やスキルを意味する基礎・基本としての学力をないがしろにし、これらの「新しい能力観」をこれまでの学力観にとって変えようとするのであれば、それはきわめて問題である。そのように考える根拠を次の 2 点に求めたい。

第 1 に、これまでの学力観に変わる「新しい学力観」を学校教育の主軸に据えろとしたとき、それをどのようにして教えていくことができるかという問題がある。教育社会学者の荻谷剛彦は、「生きる力」をはじめとする学校教育の改革について次のような見解を述べている。

「生きる力」の教育を行いうる教師をどのように（再）養成できるのか。「学校の先生たちがちゃんとやってくれる」ようにするには、どのような準備を提供できるのか。こうした問題ひとつ取ってみても、準備不足の否めない早急な改革が、思わぬ結果をもたらしかねないことは容易に予想がつく（荻谷 2002, p.183）。

今から約 20 年も前の主張であるが、アクティブラーニングの導入によって「実践上の課題—教室で実践できるのか」「運用上の課題—適切に運用できるのか」といった課題（小針 2018）が浮かびあがっていることを鑑みれば、この主張はいまだに重要な含意を含んでいる。学校教育の理想を提示するのはもちろん重要なことではあるが、それを実際に動かすことができるかという現実的・技術的な側面にも注意を払わなければならないのである。

とはいえ、上記の問題は技術的な問題であり、将来的にはペーパーテストで判断するような従来型の学力観は次第に消失していくという意見もあるかもしれない。このよう

な意見に対してここで指摘したいのは、子どもたちの興味・関心・意欲を引き出すためにも、主体的・対話的で深い学びに導くためにも、かれらの個性を伸ばすためにも、「読み・書き・計算」をはじめとする「基礎・基本」としての学力は必要になってくるということである。ここでも荻谷を引用しておこう。

今回の調査と別の地域（四地点）で行った学校現場へのヒアリング調査によれば、調べ学習の時に、一体何をしたいのかかわからないまま過ごしてしまう子どもがいるという。（中略）体験を通じて意欲が高まり、自ら学ぶ力も伸びていくはずだとされているのだが、意欲が高まる手前で、体験的な学習に積極的に関わろうとしない子どもがでてきてしまうのである。しかも、そうした子どもたちは、知識や理解の点で基礎的な学力を十分身につけていない子どもであり、生まれ育つ家庭環境の面でハンディを負った子どもである（荻谷ほか 2002, p.49-50）。

興味・関心・意欲や主体的な学びを重視するカリキュラムに参加するためには、一定の知識、スキル、理解度が求められる。『知っている』（知識を有する）からこそ、自分自身と現象や対象との関係性や、現象間の因果関係などに目を向けたり、批判的な思考や熟慮が可能になる」（小針 2018, p.229）あるいは「知識の獲得を表現するだけに見えるテストでも、解答にいたるまでのプロセスには、何らかの思考力が作動しているという見方も可能である」（荻谷・志水 2004, p.6）という側面を看過してはならない³⁾。さらにいえば、点数学力の意義をむやみに過小評価しないために、「いま人々が渴望しているのは、『新しい能力を求めなければならない』という議論それ自体である」（中村 2018, p.217）という主張を頭に入れておくことも有益だろう。

3. なぜ平等でなければならないか—何のために学力格差の克服を目指すのか

3-1. メリトクラシー社会を目指すという目的とその陥穽

続いて「なぜ学力（の獲得可能性）は平等でなければならないか」、つまり、「なぜ学力格差の克服を目指す必要があるのか」という問いについて検討していきたい。なお本稿において、学力格差という用語は、義務教育段階における「学力の集団差」（志水 2020）、たとえば、家庭の社会経済的背景、ジェンダー、エスニシティといった集団による学力の違いを意味する言葉として扱う。そしてこの学力の集団差を解消することを、学力格差の「克服」と定義しておこう。

「学校での学力形成を支えている原理は、メリトクラシー（能力主義）である」（小玉 2013, p.142）。この理解をもとに、「なぜ学力格差の克服を目指す必要があるのか」という問いに答えるならば、1)「教育の拡大によって属性主義社会からメリトクラシー社会に至った」という見方は幻想であり、能力（学力）は属性（家庭背景）に大きく規定さ

れているという意味でメリトクラシー社会は達成されていない、2) メリトクラシー社会に達するために学力格差を解消しなければならない、という回答を提示することができる。「生まれ」や「属性」といった個人の力で解消できない環境要因によって、教育機会が制限されることは、不平等ないし不公正だというわけである（耳塚 2014）。

ここには、メリトクラシーは達成されていないという事実判断にくわえて、「(属性主義やペアレントクラシーに比べて) メリトクラシーがよいものである」という価値判断がある。日本の学力格差研究を先導してきた教育社会学者の志水宏吉は、近代の学校教育制度に込められた理念のひとつとして、「能力主義の夢」を次のように語っている。

近代の基本原理である能力主義（メリトクラシー）の価値が今一度見直されなければならない。公教育は、格差社会の荒波を泳ぎ切るだけの力（＝学力）をそこで学べる一人ひとりの子どもたちに獲得させる必要がある。「できない」状況にある子どもたちを「できる」ようにさせるのが、学校教育の第一の使命である（志水 2016a, p47）。

現代における教育の平等論を語るうえで外せない政治哲学者、ブリッグハウスとスウィフトが定式化した「メリトクラティック・コンセプション」にも触れておきたい。メリトクラティック・コンセプションとは、「ある個人の教育達成の見通しは、その個人の才能と努力の関数であってよいが、しかし、彼もしくは彼女の社会階層的な背景によって影響を受けてはならない」（Brighouse and Swift 2008, p. 447）という命題である。この命題は、教育格差に関する実証研究、特に計量研究の領域において、自覚的にせよ無自覚的にせよ、まず受け入れられる規範的前提だと思われる。

しかしながら、メリトクラシーという用語は本来、それが社会の理想的状態であるものとしてではなく、むしろその問題点を指摘するものとして生まれてきた（Young 訳書 1982）。実際、メリトクラシー社会が良いものであるという価値判断に懐疑の目を向けるものは多い（たとえば、黒崎 1995、西口 2009、山口 2020）。

その批判の根底にあるのは、1) メリトクラシー社会（人々を序列化し、“貢献度合”によって人々を評価し、人間の尊厳を侵犯する社会）はよい社会ではない、2) 学力格差研究はメリトクラシーという不平等構造を温存し、生存保障を条件的かつ選別的なものとしてしまう、という問題意識である。「メリトクラシーは、一方で人びとの生涯の見通しを社会的偶発性のくびきから解放しつつ、もう一方で、生来のめぐり合わせとしての才能という別種の偶発性へと縛りつける」（児玉 2015, pp.43）というメリトクラシーが抱える問題、すなわち、「属性」から自由となったとしても、「能力」による不自由が待ち受けているという問題がとがめられているのである。

一方で、メリトクラシーを前提とする論者も、それを無批判に良いものとして受け入れられているわけではない。たとえば志水は、公教育に託された4つの理念、①能力主義、②平等主義、③統合主義、④民主主義のうち、能力主義のウェイトが残りの3つの要素

に比べて突出していることを懸念し、「問題は、いかにメリトクラシーの原理を相対化し、平等主義・統合主義・民主主義の理念の中にあるエッセンスを公教育の中に蘇らせることができるか」(志水 2016b, p.74-75)と述べ、その実現に向けた方策についても提言している(志水 2020)。メリトクラティック・コンセプションを定式化しているブリッグハウスとスイフトも、それを制約する価値があることを明示している⁴⁾。

筆者の立場も述べておこう。私は、メリトクラシーを批判する論者が指摘するように、メリトクラシーが生存保障を傷つけることの暴力性や「できるように強いる社会」(星加 2013)の息苦しさには危機感を覚える。しかし、現実的なことを考えたとき、メリトクラシーの原理を完全に抜き去って社会を設計するという発想には懐疑的である。すべての人の生存保障を達成することは最優先の課題であると筆者も考えるが、メリトクラシーを完全に廃棄することでその目的が達成されるだろうか。メリトクラシーを否定する論者が提示するオルタナティブな構想は、理念的には興味深いが、実現可能性についても十分に検討されているだろうか。メリトクラシーを「必要悪」として受け入れ、それが暴走しないように制御しようという方向性に可能性はないのだろうか⁵⁾。

以上のような考えから、メリトクラシーの貫徹を目指すか／廃棄するかという二者択一の視点にとどまっていたは、おそらく問題は解決しない、必要なのは、「社会と教育を支配するメリトクラシーと折り合いをつけつつ、メリトクラシーを乗り越える社会と教育を希求する」(高田 2019, p.28) ことにあるという立場につきたい。

とはいえ、「メリトクラシーと折り合いをつける」作業は簡単ではない。この方向性は、社会の統合・選抜原理をどのように設定するかという、きわめて重要かつ難解な問題が待ち受けている。安直な回答を提示することは避けなければならないし、みつかるべくもないが、本稿では、教育哲学者の小玉重夫が提示する「複数性のシナリオ」の議論を援用しながら、このアボリアを抜け出すための手がかりを探っていく。

3-2. 複数性のシナリオ

小玉は、「近代的メリトクラシーの社会統合機能に対する限界の認識が顕在化している」(小玉 2013, p.147) という認識をもとに、その社会的課題に対する解決策を3つに分けて整理している。

そこではまず、第1のシナリオ「メリトクラシーの社会統合機能の限界を克服し、それを維持していこうとする『包含のシナリオ』」、第2のシナリオ「社会の全体成員をメリトクラシーに包含することはできないという認識をもとに、メリトクラシーから排除される層が存在することを念頭においた社会統合の手だてを講じようとする『包含と排除のシナリオ』」の2つが提示される。前者のシナリオは、「すべての子に学力を身に着けさせることによって包摂を測ろうとするシナリオ」、後者のシナリオは、「すべての子に十分な学力を身につけさせるのが難しいことを鑑みて、規範意識の強化や道德教育の充実によって包摂を測ろうとするシナリオ」として説明することができる。本田 (2020)

の言葉を借りれば、第1のシナリオを「垂直的序列化」、第2のシナリオを「水平的画一化」に重なるものとして理解することもできるだろう。

学力格差を縮小していくことによってすべての子どもを包摂しようというアプローチは、第1のシナリオに近く、「新自由主義」、「新保守主義」と呼ばれる改革の路線は第2のシナリオに親和的である。学力と社会的平等の関係で考えようとするとき、第1と第2のシナリオは鋭く対立するようにみえる。しかし小玉は、第1のシナリオにも問題点があることを指摘する。それは第1のシナリオに立つとしても、「結果的にメリトクラシーに包含されない層が残り、包含される層とされない層との間の『包含』と『排除』の分断、差別がもたらされる可能性は否定できない」（小玉 2013, p.150）からである。

学力格差の克服が目指されることによって、出身階層やエスニシティの違いによる学力の集団差が縮小されることになったとしても、「できる子」と「できない子」の差、つまり学力の個人差がなくなるわけではない。第1のシナリオ（学力格差の縮小）が目指されることによって、結果的に排除される層（「できない」とされる層）のスティグマがかえって強くなるという可能性も十分にある。「支援はした。それでも低学力にいとすれば、それは環境の問題ではなく、個人の努力不足の問題だ（自己責任だ）」というわけである。いわゆる、アクティベーションにともなう排除の問題である（仁平 2019）。

この第1と第2のシナリオの二項対立図式を乗り換えるために小玉が提案するのが、第3のシナリオ＝「複数性のシナリオ」である。この複数性のシナリオとは、「異質な他者へと開かれたネットワーク型の公共性に対応するカリキュラムを考えようとするもの」（小玉 2013, p.151）であり、意見の異なる「他者」同士がつくっているのが社会であるという認識をもとに、「物事を批判的に判断したり、意見の違いを突き合わせ問題を解決したりしていく『政治的センス』」（小玉 2013, p.168）を涵養することを通して、すべての人々を社会に包含していこうとする構想である。言い換えれば、役に立つ—立たないという有用性の規準を排し、多種多様なパースペクティブが失われていない公共的空間（齋藤 2000）を社会に位置づけようとする構想である⁶⁾。

その実現のために既存の学力という概念を組みかえていくことが必要となってくる。具体的には、「学力をメリトクラティックな基準、つまりできること、有能であることの基準からのみとらえる見方を、いったんは相対化する必要性がある」（小玉 2013, p.152）。ここでキーワードとなるのが「市民化された学力」という概念である。

3-3. 「能力」と「耐性」

それでは「市民化された学力」とは具体的にはどのようなものだろうか。それを理解するには、すべての子どもに知識・スキルを伝達することによって教育機会の平等を実現する、言い換えれば、すべての子どもを「できる」存在に成長させていくという点にのみ回収されない学校の機能に着目することが必要である。小玉は次のように述べる。

学校というのは、個人に能力を伝達していくということに還元されない機能を持っていて、それは、集団やある社会関係に備わっている政治文化、民主主義の文化を伝えていく、批判的に継承していくという機能ではないか（小玉 2013, p.131）

既存の文化を批判的に継承していくこと、これを可能にするものとして小玉が提案するのが「市民化された学力」である。その概念について、小玉は次のように説明する。

「有能な者たち」のための教育は、特定の専門家による独占へと閉ざされている教育である。そこでは、知ることと習熟すること、知ることとできることを結びつけようとする。これに対して、「無能な者たち」のための教育は、誰にでも開かれている教育である。そこでは、知ることと考えることを結びつけ、それによって知の独占性を開放しようとする。たとえば、医者にならなくても医療問題を考えること、大工にならなくても建築問題を考えること、プロのサッカー選手にならなくてもサッカーについて考え批評すること、そして官僚にならなくても行政について考え批評すること。つまり、職業と結びついた専門的知識や技能を、市民化された批評的知識へと組みかえていく（小玉 2013, p.157）。

これまでの学力観では、知識やスキルを身に着けることによって「わかること・できること」を目指すことに重点が置かれていた。そしてすべての子に「有能」となるチャンスを与えることによって、平等な社会の実現が目指されてきた。しかし小玉は「考えること」に着目し、「できない人間、無能な人間にも可能な、『誰にでも備わっている能力』（田崎 2007）を重視し、「わからないこと・できないこと」を軸としたもうひとつの教育あり方を構想するのである。将来の職業や社会的地位に直ちに結びつく従来のメリトクラティックな学力（＝できることをよしとする能力観）ではなく、既存の文化や現状の社会的・政治的問題を批評し、問い直す、すべての人々に開かれた知識（＝ノン・メリトクラティックな学力）を「市民化された学力」と呼ぶのである。この「市民化された学力」を教育の場で育むことを通して、異質な他者へと開かれた公共性を社会のなかに確保し、すべての人を社会に包含しようとするのが「複数性のシナリオ」である。

「個人に能力を伝達していく」という点に回収されない学校の機能の必要性、そしてそれに応えるために「批評し、問い直す」ための力を育成する必要があるという主張は必ずしも真新しい主張ではないし、一見、「新しい学力観」において提起された、思考力や自ら考える力といったものと共通するようにもみえる。しかし小玉の提示する「市民化された学力」の独自性は、「有能であることに価値がある」という見方から距離を置き、知ることと考えることを結びつけることによって、すべての人々がそれへのアクセスを可能とするところにある（できることと違って、考えることは誰にでも開かれている）。

有能さを基準とする能力観から距離を置くことの重要性を理解し、「市民化された学力」

の含意を正確に読み取るために、これに類似する議論をいくつか参照しておきたい。まず押さえておきたいのは、共生に不可欠な資質・能力としての「葛藤を引き受ける力」（平沢 2014）という考え方である。平沢はこの力について、哲学者の鷲田清一の議論に着目する。

わたしたちは社会の難しい問題に直面するとすぐに白黒つけたがる。わかりやすい答え、明確な答えを性急に求める。しかし、学術の問題でも政治・経済の問題でも、あるいは身の回りの人づきあいの問題でも、じぶんの生き方の問題でも、重要な問題ほど答えはすぐに出てこない。そういう問題には、二つの対立する答えがともに成り立つことがあるし、答えがでない場合もあるし、また問題じたいが脈絡によって別ようにも立てられることがある。・・・そのようななかでもっとも重要なことは、わかることよりもわからないことを知ること、わからないけれどこれは大事ということを知ること、そしてわからないものにわからないままに的確に対処できるということである。複雑性がますます堆積するなかで、この無呼吸の潜水のような過程をどれほど先までいけるかという、思考の耐性こそがいま求められている（鷲田 2013, p.114）。

わからないものに出会ったときに、安易な理解に結びつけるのではなく、そこから逃げ出すのでもなく、そのわからなさを維持したままでそれに向き合うこと、いうなれば、割り切らないことの重要性が、平易な言葉で説かれている。

あるいは「わかりあえないことから」（平田 2012）をキーワードに異文化間のコミュニケーションのあり方を探る平田オリザの主張も、上記のアイデアに重なるところがある。さらには、精神科医の十川幸司が述べる「不快に耐える力」もこれにつけくわえることができる。「不快とは避けるべきものでもなく、管理するものでもなく、思考すべきものである。不快を思考し、不快に耐える力が、個人の成熟を示すなら、社会の成熟もこれと同じ尺度で計ることができる」（十川 2010, p.111）というわけである。

「市民化された学力」「葛藤を引き受ける力」「わかりあえないことから」「不快に耐える力」、言葉は違えどそこに共通しているのは、「わかること・できること」をよしとする価値観から距離を置き、「わからないこと・できないこと」という側面に価値を見出すという視点である。本稿では、メリトクラティックな価値観にのっとりないこれらの価値を、「能力」に対置して「耐性」を呼ぶことにしたい。

以上を鑑みたとき、点数学力がもつ限界がみえてくる。ペーパーテストによって測定される学力は、基本的に、「今まで知らなかった知識やスキルを身に着けていくこと」「『わからない』を『わかる』に変えていくこと」、すなわち、「有能である」ことを目指すという価値観にのっとりしている。「学力ではなくて『〇〇力』が大事だ」と言うロジック、たとえば、キー・コンピテンシー、問題解決能力、コミュニケーション能力、自ら学ぶ力といった「新しい能力観」も「できることが良いことである」という前提がある点で、

点数学力が抱える限界を乗り越えることができていない。

どのような学力観・能力観に依拠するにせよ、「できない人」を「できる人」に変えていこうとするアプローチでは、その社会における「有能さ」の基準に入れない人々は排除されてしまうという問題、つまり、メリトクラシーが根源的に抱える問題を克服することはできない。この限界を乗り越えるためには、いかにしてすべての人々を「できる」ようにしていくかという方向のみではなく、「できない・わからない」という側面に共生への道筋を探るという発想が求められるのである。

ここに多文化共生社会を実現していくための糸口があると筆者は考える。様々な価値観が混淆する現代の多文化社会においては、「異質な他者」との出会いは必然的に増える。自分とは異なる価値観・文化・思想をただちに理解することはできない。時間をかけても理解できない部分は完全にはなくなってしまうかもしれない。このとき、「異質な他者」との接触にともなう、情動的な「不快」を受け止める耐性がなければ、「異質な他者」を遠ざける、あるいは攻撃するといったかたちで、社会から排除してしまうことだろう。その意味で、多文化共生社会の実現のためには、「わからない」という感情にいかに粘り強く向き合うことができるかが決定的に重要である。それを可能にするのは、知識やスキルが豊富な「有能な人」たちではなく、未知への「耐性」を有する人たちである。

3-4. メリトクラティックな学力の必要性

これまでメリトクラティックな学力に対して「市民化された学力」をはじめとするノン・メリトクラティックな学力の重要性を説明してきた。そして前者を「能力」、後者を「耐性」という言葉で表した。それではメリトクラティックな学力および能力観は廃棄されていくべきものなのだろうか。学力格差を克服することは二次的な問題であり、「市民化された学力」あるいは「葛藤を引き受ける力」といった「耐性」の育成のみに目を向ければよいのだろうか。

そうではない。あくまでメリトクラティックな学力とノン・メリトクラティックな学力の両面が必要なのである。そのことは、市民化された学力の重要性を説く小玉自身も次のように述べている。

もちろんこのことは、メリトクラティックな学力観の否定を意味しない。むしろ、メリトクラティックな学力観が抑圧に転化しないためにこそ、そしてまた、逆にメリトクラティックな学力を「平等」の名のもとに抑圧しないためにも、メリトクラティックな学力と市民化された学力のそれぞれに固有の位相を見極め、両者の区別と共存の可能性を追求していくことが不可欠なのである（小玉 2013, p.158）。

さらにいえば、メリトクラシー原理を抜きにして、「教育」という営みを存続させることができるのかという根本的な問題もある。教育という営為を「どこまで行っても、教

育者から被教育者／学習者への一方向性を免れないものであり、“よりよい方向に変化させる”という価値的な側面を不可避免的に含むものである」(橋本 2018)と理解するのであれば、メリトクラティックな価値観を抜きにした教育は不可能とさえいえる。

メリトクラティックな学力、すなわち、ペーパーテストで測定される従来型の学力の必要性について、さらに踏み込んで考えてみたい。ここでは次の2つの論点をあげる。第1に、市民化された学力を育むためにも、基礎レベルの学力が必要になってくるといふ論点について。この問題について、広田 (2017) が「市民化された学力」について次のような意見を述べている。

従来型の学力というのは、実は政治を考えると、重要、ベースとなっている部分がある。つまり、現実の政治というのは複雑で、言葉を通して事象を理解するというのは政治の学習できわめて重要な部分になる。そうすると、現実の政治のダイナミックの動きを知る前に、社会の仕組みに関する根本的な知識が必要で、その前には文字を通して世界を理解することがちゃんとできなければならない。政治の学習がただいたずらに体験の重要性を強調するようなことになってしまったりすると、知識のない政治的な、アクティブな市民がでてくることになる。そうになると判断もなにもない気合や情念だけがあるみたいな、そういうことになるのではないか (広田 2017, p.34)。

政治的な問題に限らず、ひとつの答えが出てこない問題を考え、議論や対話をしようとするのであれば、それを考えるための知識は当然必要となってくるし、議論の水準を高めようとするならば、その知識量や論理的思考力も比例して求められてくる。その点を抜きにして議論を進めようとするれば、「何でもあり」の意見が飛び交い、「考え方は人それぞれですね」というような、実りのない結論に終わってしまうだろう。「葛藤を引き受ける」ことにとどまるのではなく、「葛藤を乗り越える」ことを目指そうとするのであれば、やはりメリトクラティックな価値にのっとった、知識・スキルベースの学力はある程度必要となってくるのである。

第2に、知識を伝達するといった目的で行われる伝統的な授業においても、ノン・メリトクラティックな学力を育む余地は大いにあるという論点について。「市民化された学力」を学校でいかにして育むかということについて、小玉が注目するのが「みなさんはこれについてどのように考えますか」(What do you think about it?)という問いである。教育哲学者のビースタは、このような教師の問いを「中断のペタゴジー」(pedagogy of interruption)とよび、この中断のペタゴジーにおいては「教師は与える過程であることを止め、問いを発する過程へ、難問を発する過程へと転化する」(Biesta 2006)という。教師は「知識の伝達者」としての役割から離れ、その知識を無批判に受け入れることを「中断」させることによって、いまそこで学んでいることがいかなる意味をもっているのかを子どもたちに考える契機を与える役割を担う。それが「市民化された学力」を育む

ためにきわめて重要であるというわけである。このような「中断のペタゴジー」を可能にするようなカリキュラム構造を学校に組み込むために、教科横断的な総合学習や教科外活動（特別活動）が利用されるべきだと小玉は主張する。

総合学習や教科外活動の再評価に向けて、この指摘はきわめて示唆的である。しかしながら、「中断のペタゴジー」は総合学習や教科外活動に限らず、国語や算数といった通常の授業においても活用される可能性をもっている。日々の学習のなかでも「どこでつまづいているのだろうか」「他の解き方はないのだろうか」「この公式はなぜ成り立つのだろうか」といった問いを子どもたちの頭の中に引き起こさせることを通して、「それまで気に留めなかった固定観念に問いがあることに気づかせ、別のリアルな見方や考え方を考えるきっかけ」（佐藤 2019, p.110）を与えることは可能である。

「中断のペタゴジー」の要は、「わかる・できる」といった状態をいったん括弧に入れ、自分自身が気づいていない「わからない・できない」側面に目を向けさせようとするところにある。その意味で、メリトクラティックな学力観を相対化するための有益な視点を提供している。しかしそもそも、わかろうとしなければわからないということはでてこない。できるようになろうとしなければ、できないという経験は得られない。重要なのは、わかることやできることを目指そうとするなかででてくる「わからなさ」「できなさ」に向き合う「耐性」をいかにして育むかということにある。

「わかること・できること」を目指す中で、「わからないこと・できないこと」に出会うことで、子どもは「他者（＝異質なものの、理解できないもの、自分とは違うもの）」に向き合う契機を得ることができる。このような教育の役割は、ただ知識を伝達していると思われてきた伝統的な学力観による教育実践のなかにおいても、意識的か、無意識的かという問題はあるにせよ、担われてきたはずである。学校教育の役割は、未知（わからなかったもの）を既知（わかるもの）に変えていくことの中に意義があるのではない。未知（＝他者）に出会う契機を与えること、そして、未知を未知のまま受け止める「耐性」を育むことの意義を潜在的に有しているのである。

学力の指標は「学びの経験」の指標でもあることを先に述べた。その意味で低学力にある子どもは、単に知識やスキルにアクセスできないだけでなく、「学びの経験」、すなわち、「未知（＝他者）に出会う契機」や「未知を未知のまま受け止める『耐性』を養う機会」も失っているのである。ここに学力格差が、個人の人生の豊かさという私的な問題を超えて、公共的な問題を有していることを見出せる。

4. 結論

以上の議論をふまえたうえで、何のために学力格差の克服を目指すのか、つまり、学力格差研究の背後にどのような目的意識があるのかという問いについて改めて考えてみたい。その際、「あるべき平等」と「許容できない不平等」という二つの視点（志賀

2016) からまとめてみたい。

まず「許容できない不平等」という視点からは、「学力格差が問題であるのは、家庭背景やジェンダー、エスニシティといった属性によって、教育機会に違いが出てくるのは不正だから」という主張が導かれる。その背後にあるのは、公正 (fairness) の理念、すなわち、当事者が自発的選択とは相容れない恣意的な影響によって不利益を被ったり利益を得たりするのは、道徳的に間違っているとする理念である (Wolff 1998, p.106-107)。この公正の理念を教育の場に確保するためにも、学力格差は克服すべき社会問題として扱われなければならない。言い換えるならば、属性主義やペアレントクラシーではなく、メリトクラシーの原理を教育の場に確保する必要がある。

ただしメリトクラシー原理を確立することがただちに平等な社会につながるわけではない。メリトクラシーの原理は、「勝ち組」と「負け組」が生まれる、「できることが良く、できないことが悪い」とされる価値観を内在している点で、根本的な問題をはらんでいるからである。このように、「あるべき平等」という視点からみれば、メリトクラシーの実質化 (= 公正の実現) に限定されない価値を、学力格差克服の根拠として設定する必要性がみえてくる。この問題を考えるうえで、「平等主義のエートス」を提唱した政治哲学者のジョナサン・ウルフ (Wolff 1998) が、平等を追求するためには、公正 (fairness) のみならず、尊重 (respect) の理念が確保されなければならないと述べていることが示唆を与えてくれる。

学力格差の問題の文脈で求められる尊重の理念とは何だろうか。それは人々を能力によって判断・序列化することを拒否し、「わからない・できない」という側面に意義を認めようとするノン・メリトクラティックな価値観である。そこで重要となってくるのが、本稿で紹介した、「市民化された学力」や「葛藤に向き合う力」を育成することによって、「できることが良い」とされる価値観を相対化し、異質で多様な者同士が共生する公共的空間を築く、つまり「複数性のシナリオ」(小玉 2013) を目指するという方向である。社会における多くの人々が「葛藤に向き合う力」を養うこと、そして人々が「他者 (= 異質なものの、理解できないものの、自分とは違うものの)」に出会うとき、それから逃避するでもなく、破壊するでもなく、違いを豊かさに変えていくこと、それが筆者のイメージする、「あるべき平等」の社会像 = 共生社会である。その実現に向けて、教育の場において、「能力」と同時に「耐性」を子どもたちに育んでいく必要がある。

ここで「能力」の育成に目を向けずに、「市民化された学力」をはじめとする「耐性」の育成に注力すればよいのではないかという反論が予想される。しかしすでに述べたように、メリトクラティックな学力 (= 「能力」) とノン・メリトクラティックな学力 (= 「耐性」) は相反するものではなく、互いに補いあうべきものである。そしてメリトクラティックな学力を追求するなかに、ノン・メリトクラティックな学力が育まれる契機があることも忘れてはならない。

以上より、学力の重要性およびその格差を克服していくことの重要性は、さまざまな

能力観が提起されている現代社会においても、それを依然として失っていない。学力格差を克服していくことがただちに、すべての人を包摂し、すべての人が対等な関係を築く共生社会に結びつくわけではない。学力格差の問題に取り組む者は、学力（能力）以外にも大切な教育的価値はほかにも数多くあること、メリトクラシー社会が排除の側面を有していることを見逃してはならない。その意味で、学力格差の克服を進めていくことは、共生社会を目指すための十分条件ではない。けれども、そのほかの競合する価値とのトレードオフに気を配りつつ、学力格差を是正していくプロセスは、「許容できない不平等」を解消することに貢献する。そしてそのプロセスは、「あるべき平等」に近づくための必要条件であることは間違いないのである。

注

- 1) もちろん、規範的な問いを扱う教育学や政治哲学の領域に目を向ければ、学力論や平等論についての豊富な研究蓄積がある。そのため正確に言えば、学力格差に関する実証研究が、規範理論を扱う研究とほとんど接合されていないところに問題があるといってよいだろう。この問題意識は、「学力格差」研究に限らず、あらゆる「格差」研究にあてはまる。
- 2) ただし実際は、学力の正確な測定は容易ではない（川口 2020）。
- 3) 実証的にも、「第一の学力（知識や技能といったペーパーテストで測定しやすい能力）」と「第二の学力（文章読解力、論述力、討論力、批判的思考力、問題追及力など、ペーパーテストでは測りにくい重要な能力）」の相関係数は 0.8 前後ときわめて高い（須藤 2013）、ペーパーテストの点数は「プレゼンテーション力」「リーダーシップ」「自己表現」といった要素に影響を与える（岡部 2008）というような知見が存在する。
- 4) 具体的には、「不利層危害の異議」と「親の自由からの異議」の 2 つをあげている（Brighouse and Swift 2008）。田原（2014）も参照されたい。
- 5) もっとも、メリトクラシーを必要悪として受け入れることの是非や、教育と生存権の関係については、理論的にも実証的にも慎重な分析・考察が求められる。稿を改めて検討したい。
- 6) この方向性は、垂直的序列化と水平的画一化へのオルタナティブとして提示する、水平的多様化—「一元的な上下（垂直的序列化）とも均質性（水平的画一化）とも異なり、互いに質的に異なる様々な存在が、顕著な優劣なく併存している状態」（本田 2020, p.215）—を主張する本田の議論ときわめて類似している点も興味深い。

参考文献

- 荒牧草平 (2010), 「教育達成における階層差発生過程のモデル化」『九州大学大学院教育学研究紀要』第 13 号, 1-15 頁
- Arendt, H. (1958), *The Crisis in Education, Between Past and Future*, The Viking Press.

- (=1994, 引田隆也・齋藤純一訳「教育の危機」『過去と未来の間』みすず書房) .
- Biesta, G., J. (2006), *Beyond Learning-Democratic Education for a Human Future*, Paradigm.
- Brighouse, Harry and Swift, Adam, 2008, Putting educational equality in its place, *Education and Finance Policy*, 3(4), pp. 444-466.
- 橋本憲幸 (2018),『教育と他者—非対称性の倫理に向けて—』春風社
- 平田オリザ (2012),『わかりあえないことから—コミュニケーション能力とは何か』講談社
- 平沢安政 (2014),「未来共生学の可能性と課題」『未来共生学』Vol. 1, 51-79 頁
- 広田照幸 (2007),「教育社会学はいかに格差—不平等と闘えるのか?」『教育社会学研究』第 80 集, 7-22 頁
- 広田照之 (2017),「コメント『教育の歴史の視点から』」『日本の公教育システムの再構築—教育の公正の視点から』日本学術会議「公正原理を重視する公教育システムの再構築」分科会公開シンポジウム
- 本田由紀 (2020),『教育は何を評価してきたのか』岩波書店
- 星加良司 (2013),「社会モデルの分岐点—実践性は諸刃の剣?」川越敏司ほか編『障害学のリハビリテーション: 障害学モデル その射程と限界』生活書院
- 古田和久 (2012),「高校生の学校適応と社会文化的背景—学校の階層多様性に着目して—」『教育社会学研究』第 90 集, 123-144 頁
- 池田寛 (2000),『学力と自己概念: 人権教育・解放教育の新たなパラダイム』解放出版社。
- 荻谷剛彦 (2002),『教育改革の幻想』筑摩書房
- 荻谷剛彦・清水陸美・志水宏吉・諸田裕子 (2002),『調査報告「学力低下」の実態』岩波書店
- 荻谷剛彦・志水宏吉編 (2004),『学力の社会学』岩波書店
- 川口俊明 (2011),「日本の学力研究の現状と課題」『日本労働研究雑誌』No.614, 6-15 頁
- 川口俊明 (2020),『全国学力テストはなぜ失敗したのか: 学力調査を科学する』岩波書店
- 小針誠 (2018),『アクティブラーニング—学校教育の理想と現実—』講談社現代新書
- 小玉重夫 (2013),『学力幻想』筑摩書房
- 児島博紀 (2015),「ロールズのメリトクラシー批判—機会の平等論の展開に向けて—」『教育学研究』第 82 巻 1 号, 36-47 頁
- 近藤博之 (2015),「学力と意欲の階層差」近藤博之・岩井八郎『教育の社会学』放送大学教育振興会
- 久富善之 (1993),『競争の教育—なぜ受験競争はかくも激化するのか』労働旬報社
- 黒崎勲 (1995),『現代日本の教育と能力主義—共通教育から新しい多様化へ』岩波書店
- 耳塚寛明 (2014),「学力格差の社会学」耳塚寛明編『教育格差の社会学』
- 中西啓喜 (2017),『学力格差拡大の社会学的研究—小中学生への追跡的学力調査結果が示すもの』東信堂
- 仁平典宏 (2019),「教育社会学 アクティベーション的転回とその外部」下司晶ほか編『教

育研究の新章』世織書房

西口正文 (2009),『教育的理性という呪縛』近代文藝社

岡部悟志 (2008),「家庭環境と能力形成の過程」『社会学評論』57 卷 3 号, 514-531 頁

齋藤純一 (2000),『公共性』岩波書店

佐藤邦政 (2019),『善い学びとはなにか：＜問いほぐし＞と＜知の正義＞の教育哲学』新曜社

志賀信夫 (2016),『貧困理論の再検討：相対的貧困から社会的排除へ』法律文化社

志水宏吉 (2016a),「格差社会と教育における公正」河森正人・栗本英世・志水宏吉『共生学が創る世界』大阪大学出版会

志水宏吉 (2016b),「教育格差と教育政策—公教育の再生に向けて—」佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人『教育の再定義』岩波書店

志水宏吉 (2020),『学力格差を克服する』筑摩書房

須藤康介 (2013),『学校の教育効果と階層』東洋館出版社

須藤康介 (2017),『教育問題の「常識」を問い直す—いじめ・不登校から家族・学歴まで—』明星大学出版部

Sen Amartya (1992), *Inequality Reexamined*, Oxford University Press. (=1999,『不平等の再検討—潜在能力と自由』岩波書店)

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

田原宏人 (2014),「分配論からみた教育の在り方—回顧的展望—」『教育社会学研究』第 94 集, 91-112 頁

田崎英明 (2007),『無能な者たちの共同体』未来社

十川幸司 (2003),『精神分析』岩波書店

豊永耕平 (2020),「学歴獲得の階層差生成メカニズムの研究動向：社会階層の 1 次効果・2 次効果と進路選択研究の根本問題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』Vol. 59, 115-124 頁

若槻健 (2015),「『排除』に対抗する学校」『教育社会学研究』第 96 集, 131-152 頁

鷺田清一 (2013),『パラレルな知性』晶文社

Wolff Jonathan (1998), Fairness, Respect, and the Egalitarian Ethos, *Philosophy and Public Affairs* 27, pp.97-122.

山口毅 (2020),「生存保障への教育社会学的アプローチの失敗—逸脱の政治パースペクティブによる規範的考察—」『教育社会学会』第 106 集, 99-120 頁

矢野眞和 (2001),『教育社会の設計』東京大学出版会

Young, M. (1958), *The Rise of the Meritocracy 1870-2033: An Essay on Education and Equality*, Thames and Hudson. (=1982, 窪田鎮夫・山元卯一郎訳『メリトクラシー』至誠堂選書)

On Normative Assumptions in the Study of the Academic Achievement Gap

Kosuke KAZUMI

Closing the academic achievement gap is an extremely important issue. However, some people doubt the assertion that academic achievement is an important educational good. Similarly, the egalitarian ethos affirming that disparities are undesirable is not shared by all people. Therefore, we must carefully consider the normative question: "Why should the academic achievement gap be overcome?" This paper clarifies the normative assumptions in the study regarding the academic achievement gap along two central questions in the conceptual analysis of equality: 1) Equality of what? and 2) Why equality?

In this paper, the term "academic achievement" refers to scores on written tests, as well as basic knowledge and skills. The term "academic achievement gap" refers to group differences in academic achievement at the compulsory education level (e.g., differences in academic achievement by group, such as family socioeconomic background, gender, and ethnicity).

First, Section 1 gives introduction. In section 2, I examine the question: "Equality of what?" or "Why does academic achievement matter?" I argue that academic achievement is an important educational good for all children. In section 3, I examine the question: "Why equality?" or "What is the purpose of overcoming the academic achievement gap?" I confirm that overcoming the academic achievement gap is an important issue. It misses, however, the problem of meritocracy principle. To solve this problem, I focus on the ideas of education philosopher Shigeo Kodama, such as the "plurality scenario" and "citizenized academic ability" as a clue for how to overcome the problem of the meritocracy principle.

In section 4, I conclude this paper by answering the question: "Why should the academic achievement gap be overcome?" Here, I focus on "fairness" and "respect," as suggested by political philosopher Jonathan Wolff. The conclusions of this paper can be summarized as follows: Although progress in overcoming the academic achievement gap is not a sufficient condition for a "good society," the process of overcoming the academic achievement gap is to eliminate "unacceptable inequalities". Thus, it is a necessary condition for bringing us closer to a "good society".