

生涯学習と学力低下問題

菊 池 龍三郎
(茨城大学)

1. 生涯学習にとっての学力低下問題

数学・理科の内容の30%削減を柱とする新指導要領や学校5日制の完全実施の段階になって、文部科学省が「ゆとり教育」の名のもとに十数年来押し進めてきた一連の教育改革に対する批判が、にわかに噴き出してきている。それは特に「新しい学力観」という言葉で言い表される「学力」の実態への懸念という形で表面化しており、収束するどころか拡大の様相すら呈している。「ゆとり教育は日本の子どもたちをダメにする」、「分数ができない大学生—21世紀の日本が危ない」、「理科が危ない」、「学びを忘れ、日本が沈む」、「日本教育の武装解除」等々のセンセーショナルな表現にはじまり、あげくは現役の文部官僚による『ゆとり教育亡国論』と題する告発本まで出現するありさまである。学力低下は資源小国・教育大国日本の存立の基盤を危うくするとして、日本の将来と関わらせて論じられることが多いのも特徴的なことである。これほどまでに学力問題が国民的な関心を集めているのは、ひとつには、長引く不況で国民全体が自信喪失状態のところ、理解の範囲を超える青少年の有り様への大人たちの不満や戸惑いなども重なって、余計に先行きへの不安感をかき立てられるためでもあろう。しかし、研究者たちによる新学習指導要領の実施差し止めを求める訴訟などが出されたことも学力低下の主張を“実証的に”裏付ける証拠と受け止められており、「学力の低下はすでに始まっており新学習指導要領の完全実施はこの傾向に拍車をかけるとの仮説

4 特集 学力問題と生涯学習

は、もはや国民的確信になりつつあるように見える」⁽¹⁾とさえ評されるほどである。

しかし、この学力低下問題をめぐる論議は、生涯学習に関わる者にとってもいくつかの点で看過できない問題を含んでいる。学力低下の「元凶」とされる新学力観は、この十数年来文部科学省が推進してきた教育改革の眼目であった。そこでは、専ら「自ら学び自ら考える力」(とその延長で語られる「生きる力」)が強調されてきた。

われわれが生涯学習の側からまず確認しておくべきことは、この新学力観は、そのまま生涯学習論に含まれる学びや学力の捉え方ではなかったかということである。M. ノールズ等の「自律的学习」(「自己決定学習」)(self-directed Learning)等を引き合いにするまでもなく、一般に生涯学習の考え方は新学力観と同種の学力観を当然のこととして含んでいたと考える。端的に言えば、新学力観は生涯学習の考え方と同じ文脈に属する言葉であり概念だと理解すべきだということである。したがって、われわれが現在の学力低下論に不用意に与することは、一方では生涯学習の原理を当然のこととしながら、他方でそこに含まれる自己教育の思想や学力観を結果的に否定するという自己矛盾を犯すことでもあると言いたいのである。

従ってわれわれは、まず第1に、生涯学習論の中に前提として含まれる学力観と、政策として提起されている新学力観の関係を吟味しておく必要がある。

第2に、生涯学習の観点から学力問題を論ずるときに避けて通れない問題がある。それは、新学力観にはこれまでとは異なるある種の新しい知識観が前提されているのではないかという問題の検討である。

第3に、しかしその一方でわれわれは、学力低下批判論が列挙する低下の証拠が国民の間で相当に説得力を持っているという事実から目を逸らすこともできないのである。そこで、これを生涯学習の問題に置き換えたとき、どういう現実的な対応が必要であり、あるいは可能かを検討しなければならないのである。

第4に、学力低下問題と生涯学習という問題の立て方は、何よりも生涯学習が続けるのに必要な学習能力—生涯学習能力—とは何かという基本問題を含んでいる。本稿ではこれについては取り上げることはできないが、本特集に

含まれる諸論文の全体が、生涯学習の側からの学力問題に対するわれわれの考え方の全体的な見取り図を示していると言ってもよいと考える。

2. 学力低下批判論がいう「学力低下」とは何か

低下したと難じられ危惧されている「学力」とは何か。とりわけ新学力観とは何かという肝心のことが曖昧なまま語られ、問題にされているため議論は錯綜しがちである。その原因のひとつは、今年になって文部科学省が、新指導要領の実施を目前にして急に「確かな学力の向上のための 2002 アピール：学びのすすめ」等一連の通達を出したことにによる。これは文部科学省自身がいつの間にか重心を「ゆとり」「生きる力」から「確かな学力」に移行させたのであって、これは文科省自身の自信のなさの表れでしかないと受け取られたためでもある。しかし錯綜しているかに見えても、マスメディアなどで流布される批判論がいう「学力」という言葉の意味については、案外とコンセンサスができていて、そこには、「学力」イコール「知識量」という定義が見え隠れするとの指摘もある。⁽²⁾ 実際、大方の学力低下論は、学力とは知識の量との図式を基調に展開されていると言える。

(1) 「学力低下」と「新しい学力観」

まず差し当たっては、以後の論述のために、文部科学省関係の審議会答申に即して新学力観がどのように定義されてきたかを追ってみる。

平成 10 年 6 月の教育課程審議会・審議のまとめでは、「学力については、中央教育審議会第 1 次答申にも指摘しているとおり、これを単なる知識の量と捉えるのではなく、自ら学び自ら考える力などの[生きる力]を身に付けているかどうかによって捉えるべきである」と考える。ただし、当然のことながら、自ら学び自ら考える力を育成する基盤として、一定の基礎的・基本的な知識や技能等を身に付けていることが不可欠であり、・・・とされている。

これを受けた平成 12 年の教育課程審議会答申でも、「新しい学力」は、「知識の量のみでとらえるのではなく、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を実に身に付けることはもとより、それにとどまることなく、自ら学び

自ら考える力などの『生きる力』がはぐくまれているかどうかによってとらえる必要がある。」と、同じ文脈で語られている。

共通して、学力は単なる「知識の量」ではないと言い切っており、その上で、学力とは一定の「基礎・基本」が確実に習得され、「自ら学び自ら考える力」などの「生きる力」が育まれていることだと強調する。「基礎・基本」と新しい学力との間には、少なくとも基礎的な知識をしっかりと身につけさせれば、豊かで生きた学力に発展するという量から質への弁証法的な発展が暗黙裡に前提されている。これは上記の答申に共通する思想である。問題は、量から質への発展を学校教育の枠組みの中だけで完結、あるいは達成されるものとするか、もっと生涯学習的なパースペクティブで考えるかである。臨時教育審議会以降、わが国は政策としては国民誰もが生涯にわたって学ぶことに価値を置く生涯学習社会への転換を図ってきた。大事なことは、新学力観もまた、わが国がこれからは生涯学習体系に移行するという背景の中で語られていることである。上記の答申が掲げる新学力観は、そうした生涯学習体系への移行という文脈の中で、したがって学校教育という時間的・空間的枠組を超えて捉えられるべきものなのである。

しかし、学力低下を批判する多くの論者にほぼ共通するのは、学校教育、特に小・中学校という限られたスパンの中で学力を論じていることである。したがって、その意味でも諸答申に盛られた文部科学省の公式見解は、学校教育というスパンで学力を論ずる学力低下を批判する論者たちを納得させられるものではあり得ない。彼らにとって新学力観は、学校は児童・生徒を怠惰にし、「遊びは学校で勉強は塾で」という誤まった観念をつくり出しているとしか見えないのである。批判者達は、学力低下とそれを引き起こしていると思われている新学力観を、より根底的には、これを米国の教育が失敗した「児童中心主義」の過ちと二重写しに見るのである⁽³⁾。その意味では、確かにこれまでのところ批判論の方がはるかに優勢である。というのは、学力低下はないと批判論に反駁しようとしても、現実の子ども達の状態から「新しい学力」が定着しつつあるとの実感や確信を得ることが難しそうに見えるからである。

(2) 新しい学力観の特質―「機能的な学力観」の何が問題か

学力低下批判の大合唱の中での加藤幸次・高浦勝義氏等による『学力低下論批判』は、新学力観を擁護する立場からの反批判である。現在の批判論一色の状況を、ベトナム戦争後の自信喪失や経済不振を背景として米国で起こったかの「基本に返れ」(バック・トゥ・ザ・ベイシックス)運動やイギリス病への苛立ちを背景に生じた同種の動きと同じく、「時代の狂気」に支配された一種の政治的プロパガンダと決めつけている。そして低下論者が挙げる“低下の事実”をひとつひとつ事実に基づいて反駁し、学力低下批判論に疑問を投げかけている⁽⁴⁾。

生涯学習的な観点から見た学力問題という問題関心からすると、たとえば市川伸一氏が、各教科・科目も、道徳や特別活動も、総合学習の時間の内容もすべて基礎・基本であり、したがって基礎・基本と新しい学力の二層構造があるわけではないと強調していることは示唆的である。これは基礎・基本はある特定領域の特定の知識群を指すとする通説を排し、学校で学ぶことはすべて、生涯学習的なパースペクティブのもとでは基礎・基本であると捉え直そうとしているのである。その当然の帰結として氏は、「基礎・基本は先に」、「基礎・基本は反復」という伝統的な基礎・基本の学び方にも異議を唱えている⁽⁵⁾。

一方、学力問題で積極的に発言している安彦忠彦氏も学力観を多角的に整理分析している。まず「知識」は、「知る対象」と「知り方(知る過程)」の両方を含むものであって、新学力観はもっぱら後者の方の「知り方」だけを重視するが、安彦氏に言わせれば、それだけが重要なのではない。重要なことは両者は「不可分一体のもの」でありながらも「区別は可能」なことである。知識について言えば、知る対象である「実体」(知識、技能、価値などの文化内容)と、知る「機能」(認識力、理解力、思考力、適用力、応用力、判断力、実践力)とは不可分の関係にあるのであって、片方だけに一元化することはできない。しかしわれわれ生涯学習の立場からすると、このように区別はできるとするところが重要なのである。

安彦氏は、現在の学力低下論争を「実体」概念としての学力観と「機能的」な学力観の間の対立であり論争であると捉えている。問題なのは論争において双方が学力を自分の方にのみ一元化して論じ、その学力観に立って学力低

下を主張、あるいは反駁しているため、二者択一的できわめて一面的な論争に終始していると批判的に見ている⁽⁶⁾。

氏は、新しい学力観の基本にある学力観を、前述の2つの見方のうちの「機能的な学力概念」であると捉え、「やっと日本の社会も本気になって、そのようなものを求めるようになったかと思う」と評価している。問題は、これをどのような手順、どのような考え方、どのような方法で育てるかであり、一面的な機能主義の考え方で育てることには賛成できないとする。例えば「考える力」「表現する力」などの機能的な学力を質の良いものにするためには、単なる思いつきやひらめきを大切に扱うだけでなく、やはりきちんとした言語や論理をもとにして、あるいは一定の技能を身につけた上で展開させなければ、低レベルのものになってしまうと危惧する。氏は、具体的な提案として、「実体概念」としての学力を小学校3年ぐらいまでの技能と感覚（これを氏は「基礎」と呼ぶ）に絞り込み、さらに機能的学力を育てるために「中学校までの基本的な概念と方法」（これを氏は「基本」と呼ぶ）を今まで以上に精選することが必要であるとする。つまり、実体的な学力の基礎があってこそ機能的な学力は発現するのであって、一方だけが正しいという二者択一ではないのである。特に小学校低学年までは、「実体的学力」は「機能的学力」を支える基礎として不可欠であると強調するのである⁽⁷⁾。

(3) 新しい学力観のルーツとしての社会教育

安彦氏は新学力観を支える柱を次のように整理している。

- ①「自己教育力」を核とする。
- ②「思考力・判断力・表現力・選択力・情報処理能力」を重視する。
- ③「関心・意欲・態度」の観点を重視する。

①②③のどれもが学力のエネルギーや機能面を重視する言葉ばかりである。しかしこの考え方自体は、特に昭和20年代以降しばしばわが国の教育界に登場したものであって決して新しいものではない。強いて新しいと言えるのは、このうちの①「自己教育力」だと安彦氏は言う。

なぜならば、この概念の出所が社会教育だからであり、さらに「社会教育的概念」によって新しい学力を括ったところに、時代が戦争直後の昭和20年代とは根本的に異なる時代であることが窺われるとしている。自己教育力

は、これまでは学校教育を終えて社会に出た特に青年や成人に育てるべき能力と考えられてきたものである。それが学校教育の改革を象徴的に表す鍵となる概念になった。ではなぜ社会教育の用語・概念が学校教育改革の鍵概念として使われたのか。

安彦氏によれば、学校教育においては、これと類似した用語・概念として、例えば「自己学習能力」という言葉・概念がある。それは「自己教育力」と極めて近い用語・概念であった。しかし、この用語・概念には、最初から学校教育を終えて社会に出た青年や成人に対して育てるべき能力といった時間的なパースペクティブは含まれてはいなかった。それで本来社会教育を出所とする「自己教育力」という用語・概念を使うようになったと見ているのである。

安彦氏は、このことを現代の学校教育が生涯学習時代に入って、生涯学習の一機関となったことの象徴的な表れだと述べている。言い換えれば、学校教育も、社会教育と対置される形で独立的に扱われる時代ではなくなり、生涯学習の中の非常に重要な時期の基礎となる教育を構成する要素として位置づけられる時代と社会になってきたためであると見ているのである⁽⁸⁾。

学力低下問題のポイントのひとつは、新教育観の中心概念である「自己教育力」が、いわば学習に必要なエネルギーや機能面のみを意味し、逆に、学力の実体的な構成要素を含んでいないことである。ここで生涯学習にとって、新しい問題が見えてくることになる。すなわち、これまでは学校教育の場で学力の基礎を育成してきた。ここでは機能的な学力よりもむしろ実体的な学力が中心であった。そしてその後は、社会教育の場で、誰もが「自己教育」で学ぶという構図であった。しかし、新しい学力観のもとでは、学校教育の段階で「自己教育力」を育てておき、その後は自ら学ぶという構図で生涯学習は描かれる。「学力低下問題と生涯学習」というテーマが問いかけているのは、そうした構図が含む危うさ、つまり学校教育の段階で「自己教育力」を身につけられなかった場合、大量の生涯学習不適応者を生み出しかねないという危険性なのである。

(4) 社会教育における「自己教育」思想と「自己決定学習」

しかし安彦氏の指摘で重要なポイントは、学力低下をもたらしたと批判さ

れる新学力観の中核をなす「自己教育力」が、社会教育にルーツがあるとしていることである。

確かに、社会教育史研究の分野では、「自己教育」という用語・概念は、特別な意味合いを持ってきたように思われる。例えば戦前ファシズム期の「教化」体制下にあっては、抵抗的な教育実践・教育運動の中に「自己教育」の原型を求めようとしたり、戦後では公害問題が深刻化する中で、学習を媒介にしながら国・企業に対して反公害運動を展開していった住民運動の中に、お仕着せの「自己」ではなく、自律的な教育の主体としての「自己」の萌芽を見いだそうとしてきたりもした。つまり、自己教育の思想と実践の歴史において「自己」は、多くの場合、ある時は支配的な教化体制に対する対抗軸として、またある時には国・行政、企業、権威主義的な地域共同体、あるいは抑圧的な組織・集団に対する対抗的・自律的な教育主体として設定され追求されてきた。

しかし最近の社会教育分野での「自己教育」に関する研究課題で注目すべきことは、生涯学習理論における、例えば M. ノールズ等による「自己決定学習 (self-directed Learning)」との関連を具体的な学習場面の問題に即して明らかにしようとする試みが見られることである。たとえばその一例を津田英二氏にみることができる。

津田氏は、わが国における自己教育の思想・実践が蓄えてきた「自己」の意味の広がりや深まりを整理した上で、さらにそれに社会学的・哲学的知見を加えて、新たな生涯学習理論における「自己決定学習」理論の仮説を組み立てようと試みている。その際の基本的な前提は3つである。第一は自己決定の内実を規定するのは学習集団の性質であるということ、第二は、多様な「自己」の展開を肯定する立場に立つならば、必然的に他者による「支援」なしには自己決定はありえないということ、第三は、自己決定と学習との関係を、学習の場において自己決定を行なうように仕向けるレベル→学習によって自己決定能力を発達させるレベル→自己決定能力を生かして認識を変容させるレベルの3段階で捉えていることである。そして、これら3つのレベルにわたって、自己決定の媒介者としての「学習集団」ー自己決定「支援」学習集団ーの構造と枠組みを、①自己決定のための材料を集めてくる過程と、②決定を下す過程の2つの観点から明らかにしようとする試みている⁽⁹⁾。

このように、自ら学ぶ営みとしての「自己教育」、自ら学ぶ力としての「自己教育力」が社会教育や生涯学習にルーツを持つ概念であることは確かであろう。そして「自己教育」も「自己教育力」も、今や生涯学習理論の「自己決定学習」において、新たな枠組みと広がりを持って構想されつつあると考えられる。

3. 生涯学習の知識観－実体論的な知識観から機能的な知識観へ

第2の問題は知識観についてである。学力低下問題を知識量の多寡やその習得の程度が十分かといった問題として捉えてしまうと本質を見失うことになる。ここで問われているのは、むしろ知識の在り方の問題である。「新しい学力観」が訴えようとしているのは、見方を変えれば、新しい知識観の主張でもあったと考えられるからである。

深刻化する交通問題と大気汚染問題を例に考えてみる。誰もが車の排気ガスが環境悪化の主要な原因と知りつつも、車がもたらす利便さを手放すことはできない。車は増え、渋滞による排気ガスで大気汚染は進む。運転者のイライラとストレスも高じる。その中で筆者が関心を持っているのは、国土交通省が「社会実験」の名で行っている、いわゆる「パーク・アンド・ライド」(P&R)の試みである。街の出入り口に駐車場を用意して出勤時にはそこに駐車し(パーク)、公共交通機関か予め用意された車に相乗りして(ライド)勤務場所に向かう。退勤の時には集まってその逆の形で帰路に就く。すでに世田谷や鎌倉や松江などで期間を限って試験的に実施されている。

この実験が興味深いのは、ここには、これからの社会で個人や個人の学習に何が求められているかの思想が内包されているからである。誰もが利便さの享受を少しずつ我慢する。それだけでむしろ全体の車の流れが良くなり、イライラもエネルギーの浪費も少なくなり、大気汚染の悪化を少しはくい止めることができるかもしれないし、税金をもっと別のことに使えるという公共的な観点からの発想がある。それを非現実的だと笑うことはたやすい。大事なことは、この思想を理解するためには新しい知性が必要だということだ

ある⁽¹⁰⁾。

われわれはとかく知識をモノと捉えがちである。実体論的知識観を拭いきれないでいる。だからこそ新しい学力観は、その前提として、知識をモノとして捉える知識観から、機能として捉える知識観への転換をも主張しているはずなのである。そして繰り返し言えば、それは生涯学習の学力観、知識観でもある。

4. 学力低下と生涯学習

第3の問題は、学力低下批判に対してどう対応すべきかという問題である。今回の改訂で指導要領が全体として穴だらけになってしまい体系的・系統的な学力を身につけさせることが難しくなった等々、批判論が低下の証拠として挙げる数々の事実は今や国民の間で相当に説得力を持ってきていると考える⁽¹¹⁾。そこで緊急の対応策として多くの学校では、空き時間やすき間時間の活用、あるいは土曜日課の実質的な復活や総合学習の活用による授業時間数の実質補填等によって埋め合わせようとしている。しかし学力低下批判論の立場からすれば、当然これは弥縫策に過ぎないとの批判がなされるはずである。

こうした学習指導要領の軽量化に原因を求める学力低下批判に対しては、いずれ次期指導要領に向けた改訂作業においてどう補正するか判断がなされるであろう。当然そこでは、学校教育の役割は何をどこまでかという原則的な問題が改めて議論される必要がある。

しかし、新学力観を支持する立場で言えば、学校教育には学力低下問題に対して従来とは異なる対応が求められているはずである。なぜならこの問題は、単にどの教科のどの内容が欠けているとか、指導時間数が少ないとかの内容レベルの話ではすまないからである。ただし内容だけの問題ではないと言うと、すぐに「指導の工夫」によって学力低下に対処しようと考えやすい。もちろん指導の工夫は必要である。しかしこれからの学校教育には、むしろ生涯学習の観点に立って教育課程を編成する工夫こそが求められるはずである。

例えば新井郁男氏は、「生涯教育の観点から見た学校教育課程の改善に関する基礎的総合的研究」（1976 年、国立教育研究所）の調査結果などが、生涯学習の観点からは特に「学習指導の改善」が重要であると提言していることを取り上げて、それだけでは不十分だとしている。一例を挙げれば、前記の調査研究の中の「国語」の説明的文章の読解において、言葉の微妙な意味・用法の違いを知る力、論旨の展開から考えて段落を適当に分ける力、表現から筆者の気持ちを探求する力などが不十分であるということから、「ことばや文章の構成に注意して読ませる必要がある」という指導上の改善視点が具体的な提言として引き出されている。しかし新井氏は、文章の読解力を養うには単に文章の読解の方法を指導するだけでは不十分であるとする。その上で例の B. パーンステインの言語社会学的研究の仮説に従って、子どもの言語生活そのものを変えなくては十分な読解力は身につかないと注意を喚起する。なぜなら「ことばの微妙な意味・用法の違いを知る力」を養うには、微妙な意味をもたせた「ことばを使う生活経験」が必要だからであり、これが生涯学習的な観点から教育課程を編成することの具体的な意味であるとしている⁽¹²⁾。このことは、これからの学校や教師に対しては、児童・生徒の日常生活環境をひとりひとりに合った学習環境としてどのように再設計してやり、彼らの生涯にわたって自ら学ぶ力をどう身につけさせるかの課題を投げかけていると考える。

学力低下問題に関する学校教育と生涯学習の関わりとしてはさらに 2 点あげることができる。第 1 に、所定の学校教育期間内に身につけることができなかった基礎的な学力の習得は、普通、補習教育、補完教育、永続教育など学校教育の枠内で後追い学習で埋め合わせることとして考えられてきている。例えば大学教育などでは、入学者の学力の多様化に対応して、補習教育、接続教育への取り組みを迫られている。これは大学自身が自らの教育のために行う取り組みである。しかし高校教育や大学教育に進まない人々についてはどう救済するかの問題が残る。これは社会教育の側が受け持つべき課題と考えたとすれば、どういう枠組みと内容で対応すべきか、学力低下への懸念が高まるにつれ検討の必要は増々大きくなると考える。

5. 生涯学習能力としてのメディア・リテラシー

最後にもう1点、学力低下問題を少し別の観点から見ておきたい。繰り返すまでもなく、現在の学力低下批判は、学校教育が特に「読み・書き・算」面での基礎的な学力の習得に完全に失敗しているとして、これに批判の矛先を向けている。その現代の「読み・書き・算」のどれにも関係する能力として、メディア・リテラシーをあげることができる。学力低下を批判する人々も低下していないと反批判する人々も、これからの生涯学習能力としてメディア・リテラシーがきわめて重要だとすることでは共通している。しかし、生涯学習の学力としてのメディア・リテラシーという観点からの本格的な研究はまだ十分ではないと見てよい。一つには批判者たちの関心が主として伝統的な「読み・書き・算」の問題に集中していること、加えてメディア・リテラシーが生涯学習に不可欠な基礎的能力であるにしても問題範囲が広すぎることで、さらにメディア・リテラシーが伝統的な「読み・書き・算」に対してどのように位置づけられるのがまだ明らかになっていないからである。

メディア・リテラシーに関しては、例えば「生涯学習社会におけるメディア・リテラシーに関する総合的研究」では、「情報にアクセスし、情報をクリティカルに読み解き、そして情報を発信する能力」と定義されている。この研究は、企業に働く女性を対象とした調査の結果から、情報技術の活用において必要となる能力として、①情報機器を操作する能力、②「Eメール」というツールの特性を理解して適切に「メール」を読み書きする能力、③リアル・コミュニケーションと「Eメール」によるコミュニケーションを適切に使い分ける能力、④職業生活とプライベートな生活との境界を自分自身で律する能力、⑤アクセスした情報を自分自身で分析し、選び取る能力、⑥便利さの裏に潜む危険や問題を自分自身で感知し、自分を守るための判断や対策を適切に行う能力、の6項目を抽出している。一見してこれが女性だけに限られる能力でないことは明らかである。この研究ではさらに、情報機器を操作する能力の獲得を規定する要因仮説として6つ挙げている。そこで注目されるのは、学習者が学習意欲・関心を持つことの重要性の他に、身近に情報

機器が備わっていることや、身近にリテラシーが高く情報機器活用をサポートしてくれる人材がいることなど、学習環境の充実の重要性を指摘していることである⁽¹³⁾。今後の課題は、これを学校教育及び社会教育の役割分担の問題と関わらせながらどう具体化するかである。

(注および参考文献)

- (1) 中嶋哲彦「新指導要領で可能になる教育課程の自主編成」、『論座』2002年5月号、朝日新聞社、18～19頁
- (2) 大木道則「学力低下について」(「論点」, 読売新聞, 平成14年5月3日号)
- (3) 荻谷剛彦「米国の子ども中心教育の失政を日本で繰り返すな」、『論座』, 2001年1月号、朝日新聞社、108～111頁
- (4) 加藤幸次・高浦勝義編著『学力低下論批判』, 2001年、黎明書房
- (5) 市川伸一「基礎・基本をめぐって」, 加藤・高浦編著上掲書、第Ⅱ部第1章、106～107頁
- (6) 安彦忠彦『新学力観と基礎学力—何が問われているか』, 1996年、明治図書、16～27頁
- (7) 安彦忠彦 上掲書 28～30頁
- (8) 安彦忠彦 上掲書 138頁
- (9) 津田英二「自己決定を支える学習集団に関する理論的考察」、『日本社会教育学会紀要』NO. 33, 1997年6月、75～84頁
- (10) 菊池龍三郎「人はなぜ学ぶ必要があるのか(2)—生涯学習が求める新しい知性」, 日本放射線技師会雑誌, 第48巻第4号(第580号), 2001年4月、日本放射線技師会
- (11) 例えば西村和雄編『学力低下が国を滅ぼす』, 2001年、日本経済新聞社など。
- (12) 新井郁男「生涯学習と学校教育改革」, 日本生涯教育学会年報第22号『生涯学習と教育改革の時代』, 2001年、8～11頁。
- (13) 国立教育政策研究所『生涯学習社会におけるメディア・リテラシーに関する総合的研究』, 2002年3月