

学力問題へ生涯学習論からアプローチ

池田 秀男
(安田女子大学)

1. 生涯学習論から学力問題へアプローチ

今日の児童生徒学生の学力の低下や変質については、かなり以前から指摘されてきたことであるが、それが学校教育の現場や教育の研究者だけでなく、教育行政や一般の保護者などまで巻き込んで全国的に議論されるようになったきっかけは、新しい学習指導要領への転換によって学習内容が3割削減されると、それに連動して学力の低下が一般化し、その制約を大きくうける公立学校とそうでない私立学校の間に学力格差が拡大されるのではないかというような問題に起因しているように見える。

この場合、議論は学校の教育内容と授業時間の削減が学校教育によって達成される児童生徒の基礎学力の低下やそれにつながる大学教育の機能不全をもたらし、ひいては国民の教育の達成水準や学問研究の基盤の崩壊にもつながる恐れがあるというものである。学力の低下は国力の低下を招く恐れがあるというのである。その中心にあるのは、教育内容や授業時間の量的な削減や単純化が学校で身に付ける基礎学力の低下を招くという直線的ないし「短絡的」な議論である。これに対して、今日の学力問題としてそうした発想とは異なるもう1つ別の問題意識から提起されている議論がある。それは今日の児童・生徒・学生の学力の質の変化に焦点化された議論である。その中心にあるのは、学歴社会の弊害や受験体制の強化による学校教育における知識偏重と、子どもから大人になる過程における生活や労働体験の一般的な希薄

化によって、今日の若者は「インフォメーションはリッチだが、アクションはブアだ」⁽¹⁾といわれるような能力開発の偏りや欠損をもたらしているというものである。この場合には学力問題は、学力開発に関わる教育システムの機能的偏りやそれにかかわる今日の生活様式の変化に基づく生活や社会に内在する「教育力」の喪失や衰弱をめぐる議論されている。これらへの対策として指摘されているのは、学歴偏重や受験体制の是正策と学校や教室を越えた学習経験の基盤の拡充及びそれらを実現可能にする家庭や地域社会の教育力の再生に向けた取り組みである。

今日の学力問題に対するこれら2つのアプローチは、いずれも今日施策化されている生涯学習政策と関連をもっているが、これまでのところ相対的な意味で「システム・ワイド(system-wide)」の議論枠組を欠いており、その結果、議論は生涯学習の理論枠組から見ると、両方とも部分的局所的にしか展開されておらず、折角の問題提起が今日の学力問題の構造的な解決策に到達することをはばんでいるように思える。

この関連で、生涯学習の研究において今日の学力問題の議論に加わるとすれば、いま必要なのは、これまでの学校中心の考え方の限界や問題の反省の上に、学校教育の構造的な再生を可能とし、かつ新しい時代と社会の要請に対応する新しい理論枠組、すなわち「生涯学習」システムを議論の枠組として位置づけ、これに基づいて、今日の学力問題をどう捉え、その解決に向けて何をどう見直すべきかの構造的な再整理と新しい枠組に立脚したアプローチの貢献の可能性を明示することであろう。

このような問題意識のもとに今日の学力論争を見ると、それらは大同小異はあっても、全体として伝統的な学校中心の教育枠組や固定観念ないしその部分的な修正に基づく枠組の中での議論に終始しており、生涯各時期の学習や生活各領域の学習に対して一貫して通用するような「学力」概念はまだ形成されておらず、今日の生涯学習の概念枠組において、いま議論の俎上へのせられている「学力」とは生涯学習の理論では何であり、何と呼ばばよいのか—この問題から検討を始めなければならないような状態にあるといっておくであろう。

このような考えのもとに、この小論ではまず最初に、生涯学習の理論から見た場合のいわゆる「学力」とは何かを限定した上で、一方で、生涯学習の

入力にかかわる「学習力」からその学習過程によって開発される出力にかかわる「学習成果」としての学力までの学習活動の展開過程を段階的に明らかにし、他方で、生涯学習の理論枠組から、教室授業に閉ざされない生活各領域における多元的な学習を通して開発される学力の構造と、それを実現するための研究課題へのアプローチを試みることにした。

なお、我が国では今日でも生涯学習と生涯教育及び社会教育などとの区別が必ずしも明確に確立されていないところがあるが、ここでは1990年代以降特に先進的な生涯学習政策や研究を展開している国際社会や欧米諸国で今や確立されているといってもよいと思われる「生涯学習の理論枠組(the framework of lifelong learning)」を前提として議論を進める⁽²⁾。したがって、この理論枠組の確立の有無を基準として生涯学習以前のパラダイムと以後のパラダイムを区別することによって、他と異なる生涯学習論独自の視座や貢献の可能性を明らかにする。

2. 生涯学習論における「学力」の概念と開発の理論枠組

「学力」という言葉はいろいろな意味で使用されているので、その意味を一義的に確定することは困難である。しかし今日の教育問題として「学力」について議論する場合には、小・中・高校や大学など学校教育段階によってその内容や力点の違いはあっても、共通に学習指導要領やカリキュラムに基づく学校教育の枠組の中で学習して身につけた能力や達成した知識・技能を意味するものとして使用されているといってもよからう。その点で、これまでは学習概念と共に学力概念も教育問題の議論の文脈では、今から思うと、学校教育の枠組内に閉ざして考えられる傾向があった⁽³⁾。このことは平成14年1月に文部科学省が提示した「確かな学力の向上のための2002アピールー学習のすすめー」においても同様である。その場合には、学力は特に学校教育を通して身に付け達成すべき基礎・基本や能力水準を意味する。すなわち、学校教育では、学力はその設定された教育目標を達成した程度を示し、その達成の状況は学力テストによって測定されるので、この意味の学力はテストで測定された諸能力の水準を意味する。この関連で学力問題は学力の測定結

果や評価方法の改善や工夫などと一体化して議論される傾向がある。

これに対して生涯学習は、そのようにして学校教育で達成される基礎・基本をいわば前提とし、それとの関係で学校外や学校後の教育における学習及び教育システム以外の人生・生活・地域・労働などにおける体験学習を含むので、その学習を通して身に付ける力は多元的複合的である。それだけではなく、生涯学習においては一定の学力を基礎として新たな知識や技能や価値を学習していくので、学力は入力と出力の両方の文脈で語られることになる。前者の場合の学習への着手・始動する能力は学校で達成された「学力」すなわち「基礎学力」と重なり合うが、それを基に新しく学ぶ力、すなわち学習能力をも意味しているので、学校教育の枠組に閉ざされた学力とは意味を異にする。学校教育の成功なしには生涯学習は成立しないといわれるのは、この文脈に置いてである。この関連でこの場合の学ぶ力は、読み書き計算の能力にかかわる学習の結果としての「基礎学力(basics)」と区別して、生涯学習活動の「基礎(foundations)」と呼ばれ、その「基礎」として自ら意欲的に学ぶ能力や習慣、創造的に学習に取り組む力や学習を計画発展させる技能などが考えられ、これらの態度や能力の段階的な開発が生涯学習推進の「基礎作業(groundworks)」として位置づけられている⁽⁴⁾。

これは生涯学習の入力面における「学力」の特徴である。これに対して生涯学習の出力面における「学力」は一般に学力と呼ばないで「学習成果(learning outcomes)」と名づけている⁽⁵⁾。その産出には、学校教育や社会教育などの教育システムにおける組織的な学習だけでなく、家庭や地域や職場などにおける生活や労働ベースの経験からのインフォーマルな学習が大きく寄与する。今日の生涯学習は、このようなフォーマル、ノンフォーマル及びインフォーマルな3つの学習パターンを含むものとして概念化されている。それらの学習には断片的一時的なものから安定的継続的なものまで、また趣味的なものや生活技能的なものから高度専門的知的なものまで含まれる。したがってそれらの多様な学習を通して身につける力は、学力テストによって一義的に測定される学校教育で身に付ける能力とは、その性格を異にし、かつ学習成果の役割も学校教育のそれとは異なる。前者は上級の学校や社会へ参入するための準備の達成を意味するが、後者はライフサイクルの新たなステージや経済社会の変化への創造的適応能力の獲得を意味している。

これらの点に注意するなら、いま学校教育関係者の間で論議されている学力論は生涯学習論にはなじみ難いところがある。さらにカリキュラムの3割削減という同一の政策についても、学校教育の枠組内では「詰め込み教育」からの脱出という教育技術的説明がなされるが、生涯学習論の枠組ではそれと同時に新たな知識基盤社会への移行に伴う「知識獲得 (knowledge acquisitions)」型教育から「能力開発 (competence development)」型学習への転換の必要性からの説明がなされる。これは単なる説明変数のとり方を越えたパラダイムの違いを意味している。この関連で今日の学力論争に生涯学習論から積極的に参加できるテーマとしては、今日の学校週5日制の完全実施や学習指導要領の改訂や学校教育機能の達成状況が、今日の政策課題としての生涯学習の推進に対して、どんな意味があり、もしそれらがこれに対して負の機能を内在しているとすれば、生涯学習政策や生涯学習論はそれらにどのような対応策を講ずることができるかを明確にすることであろう。

今までのところ、生涯学習の研究と実践から学力問題にそのように問題を焦点化した構造的な議論は展開されていないように思われる。しかし今日の学力問題は、従来の伝統的なパラダイムでは解決への道が見出せないから、生涯学習論のパラダイムへの転換が提唱され、その方向における学校教育の再生策や新たな学力の向上策が推進されてきたのである。このことに着目すると、今日の学力問題への生涯学習論からの本格的なアプローチは必要不可欠であり、かつ遅きに失したきらいがある。このような問題意識のもとに、学習内容や授業時間の削減によって児童生徒の学力が低下するのではないかという懸念や学校教育の機能不全による学力低下をはじめ、学級崩壊や不登校者や中途退学者や勉強ぎらいの増大などについて、生涯学習論からアプローチしようとする場合の最初の課題は、これまでの学校中心の理論枠組と生涯学習のそれはどんな違いがあり、その違いがここでの学力問題の解明と解決にどのようにかわりうるかを明示することであろう。

学校教育中心の伝統的な教育システムから生涯学習システムへのパラダイムの転換を必然化した理由は、ユネスコやOECDや臨時教育審議会での検討の中で明らかにされてきたように、大略3つに整理できる。第一の理由は、学校中心の教育システムの行き詰まりであり、第2の理由は「生活の質」を重視する人びとの価値観の変化と社会の成熟化に伴う新たな学習需要への対

応の必要性であり、第3の理由は産業社会から知識社会への移行による技術革新に対応するための職業能力の継続的な更新と向上への学習要求の一般化である。これらの教育、生活及び経済の必要性や社会的要請には、伝統的な教育システムの部分の充実・修正や「細切れ的 (piecemeal)」な改善では対応することができず、「システム・ワイド (system-wide)」の再編成や構造改革を必要不可欠とするという共通認識のもとに、これまでのシステムにとって代る「代案 (alternative)」として生涯学習政策は導入・施策化されてきた。その発展の過程で生涯にわたる社会教育の振興や整備が重視されたり、従来の学校教育や社会教育を再編する戦略として生涯教育やリカレント教育が強調された。しかし我が国で生涯教育から生涯学習への政策転換を図った1990年代以降、政策の先進国やEU及びユネスコやOECDなどの国際社会はこぞって政策の指導概念を「教育」から「学習」へ転換し、かつ一方で教育システム内の学習とシステム外の学習の両方の学習パターンを傘下に収め、他方で人生最初の段階から最終段階の高齢期までの学習を射程とする政策概念を確立してきた。これら2つのうち後者の学習論の支柱となっているのは、生涯発達や発達課題にかかわるライフサイクル論やジェロントロジ及びアンドラゴジやエルダゴジなどの所説であり、前者の学習論を支えているのは、各種の体験学習に関する最近の研究成果や学習サイクル論の知見である。特に、これまで概念的知識の学習に偏っていた「知的砂漠 (deserts)」のような教室授業中心から、実状況に内在する「オアシス (oases)」としての体験学習への学習観の拡大や、成人期の学習における人生・生活及び労働経験からの学習のウェイトと重要性に着目したインフォーマルな学習に対する支援とその成果のフォーマルな学習と同価値的な評価に関する最近の研究の成果は、今後の生涯学習政策の充実に向けて一大新局面を切り開くほどの重要性を秘めているように思われる⁶⁾。

それらの結果、生涯学習の見方や考え方は、伝統的な教育観とはその拡がりや奥行きの違いだけでなく、その理論枠組そのものを一新してきている。そのために今日では生涯教育の概念は、個人の好みや歴史的な概念としてはともかく、今日的な公的行政や政策用語としては姿を消しているのである。このことの確認は重要である。というのは、生涯学習と生涯教育あるいは社会教育を相互交換的ないし同義語的に用いる場合には、今日的な生涯学習の概

念や理論枠組での議論を深めることはできないからである。これは単なる名称の問題や関心の対象の問題ではなく、議論の前提認識と理論枠組の確立にかかわる問題である。このことをはっきりと自覚するなら、同じ学力問題を議論する場合でも、伝統的な教育学の理論枠組と生涯学習のそれはどこがどう異なり、両者の限界や可能性は何であるかが明らかとなるものと思われる。そして後者においては、研究戦略として、一方でライフワイドの位置づけや検討が進められ、他方でライフロングの展望の中でその位置づけの適切さや接続関係が分析され、それらの結果に基づいて対策や提言が公式化されることになる。この関連で、いま議論を呼んでいる授業内容や授業時数の3割削減やそれに伴う学力低下への危惧の問題は、それらに対する学校教育システムの枠組内あるいはそれ以前のカリキュラムや教育方法技術レベルの論議にとどまるなら、短期的な対症療法的対策としてはともかく、問題の根本的な解決への方策は見出せないであろう。というのは、そのような議論と取り組みの反省と限界の自覚の上に、我われは新旧パラダイムの転換と生涯学習振興体制の導入を支持・推進してきたのであり、そのことは今日の教育問題や教育改革を語る場合の前提認識とすべきものだからである。

それにもかかわらず、学力問題にかかわる現実の論議は全くといってよいほど伝統的パラダイムがうまく機能していた時代の教育観と対応策の徹底や強化に終始し、生涯学習の視点や構造的重要性には、せいぜいこれからの時代の急激な変化を見越し、これに対応するために問題を自ら発見し解決する能力の形成や、生涯学習時代に対応するための基礎・基本の在り方や自ら意欲的に学び考える力の開発などを通して語るにとどまっている。それらは仮に新しい時代の要請への対応を意識していても、伝統的な学校教育の理論枠組内で提言されているのが特徴である。既して繰り返し強調してきたように、いま必要なのはその理論枠組そのものの限界や機能不全について反省し、その刷新と転換を図ることによって新しい展望を切り開くことである。

この関連で、同一の問題や対策も伝統的な枠組の中で「自己完結的」に考える場合と、生涯学習という新しい理論枠組に基づいて考え対策を講じる場合とでは、その構造的な位置づけや必要な対策は大きく異なることに注意しておく必要がある。例えば、今日の教育問題をめぐって学校と家庭と地域社会の連携と協力の重要性が語られ、そのための施策が推進されつつある。それ

自体大切なことであり結構なことである。しかしこの施策を学校中心の理論枠組に基づいて推進するのと、生涯学習のそれとでは、取り組まれるべき課題や対策は展望を大きく異にする。後者においては、青少年期の課題は、一方でその後のライフステージにおける学習の支援策や充実策との関係で施策化され、他方で学校外の家庭や地域や職場における学習基盤の整備計画との関連で企画・実施に移される。しかしいま推進されている学校教育改革や学力向上への対策からは、そうした政策視点と具体的な構造的改革の計画が見えてこないところがあり、地域ベースの社会教育事業や生涯学習推進事業は今世紀に入って以後むしろ希薄化しているのではないかという懸念が地域社会に広がっているように思われる。これでは生涯学習政策は名目にすぎず、現実の問題を検討する理論枠組となっていないといつてよからう。それだけではない。これでは、今日の学校週5日制への転換やカリキュラム削減計画や学校と家庭と地域社会の連携の強調などの本来の意味や価値は理解されないであろう。というのは、伝統的教育の理論枠組から考えると、社会経済の高度化や複雑化に対応するためには学校教育の延長と拡大は必要不可欠で、これを前提とした学校における基礎学力の徹底や効果的な記憶術も含め詰め込みは、学校教育の疑うべからざる当然の責任である。これは教育内容の拡大と授業時数の延長などに力点をおく「学校教育拡大論」である。この拡大路線こそ学校を中心とする伝統的な教育システムを基礎づけるパラダイムであった。そして教育問題が発生したり、社会的需要が増大したりすると、そうした考え方のもとにいろいろの改善策や新たな政策が補足されてきた。しかし教育問題がそうした学校教育の拡大論そのものに内在化し、その枠組内の改善や部分的な追加策では対応できなくなってくると同時に、教育が責任を果たすべき経済社会そのものが構造的に変化してしまい、従来の教育システムだけでは対応することが出来なくなってくると、既存の枠組を前提とする教育改革や取り組みの存在価値に疑問が提出される。その結果、これまで長い間通用してきた考え方や対応策について枠組も含めた構造的な変革への道が選択された。このようにして到達した「明日の学校」の新しい理論枠組が生涯学習のそれである。その端的な特徴は「学校縮小論」である。これは我が国の学校教育の130年の歴史の中で初めて採用された政策指針であり、この一大変革を推進しながら21世紀の在るべき本来の学校教育の再生と学

力の向上を達成することが、今日の政策課題となっているのである。したがって、学校週5日制への移行やカリキュラムの3割削減計画や総合学習の導入などの新しい試みの意味は、こうしたパラダイムの転換と新しい理論枠組によってはじめて「正しく」理解されるのである。

ところが、今日の我が国の教育内容や授業時数の削減計画は、児童生徒の学力ひいては大学生の学力の低下をもたらすのではないかという懸念が表明され、その計画の再検討や基礎学力の徹底のための一種の「教条主義的」な反復練習や訓練主義さえも強調する議論が展開されているのである。この意見にもこの部分だけを考えると、ある種の合理性を含んでいるように見えるが、今日の教育改革はそうした部分的な手直しや改善を越えて、学校教育や社会教育やそれ以外の学習も含む生涯学習の新しい理論枠組に基づいて計画・実施すべきものであって、その新しい視点と枠組の基での改革の意味とその成功の可能性を見据えた順序立った議論を深めなければ当初の意図さえ正しく理解されず、したがってそれを成功に導く議論と政策の展開は期待されないように思われる。

3. 生涯学習論から期待される学力の構造と実現への課題

生涯学習の出力について学校教育でいう「学力」の考え方がなじみ難いことについては、さきに述べた通りである。そこで生涯学習を通して身に付ける能力は一般に「学習成果」と呼ばれている。両者の基本的な違いは、学校教育で言う「学力」は基本的に学習指導要領や学校教育の目標とする知識や技能や態度への到達、すなわち学業の達成にかかわるのに対して、生涯学習を通して身に付けることを期待されているのは、変化する個人のライフサイクルと個人を取り巻く社会環境に創造的に適応しながら、社会に参加し人間として期待される義務と責任を遂行できる能力である⁷⁾。これは一般に「機能的識字性 (functional literacy)」と呼ばれているもので、その内容とレベルは当該個人の生きる時代と所属する社会によって異なり、流動的である⁸⁾。

この方面の先行の取り組みとして、アメリカの「成人学力水準研究 (Adult Performance Study)」がある。これはA P Lスタディと略称される研究で、

成人が当該社会の中で生きるために必要な能力を実証的に明らかにし、それに基づいて成人教育の中心的位置を占める「成人基礎教育(adult basic education)」のプログラム開発を合理化しようとするものである。このためにAPLスタディでは、まず第1に当該社会の中で成人が成功裡に社会生活を行うのに必要な能力の広がり水準を実証的に明らかにし、つぎにこれとの関係で現実の成人が達成している能力水準を調査する。そして第1の調査測定の結果から明らかになる機能的識字性と第2の調査測定の結果から明らかになる成人の現実の到達水準との間のギャップを、成人教育によって埋めることが意図されているのである。

この研究目的を達成するために、この研究プロジェクトでは、まず日常生活にかかわる知識の領域を職業生活、消費生活、健康管理、地域資源及び政治と行政などの諸領域に区分し、それぞれの領域ごとに必要な基礎的技能として読み・書き・計算・コミュニケーション技能、問題解決及び対人関係処理技能などに次元化し、前者を横軸とし、後者を縦軸とするAPLマトリックスを構成する。つぎに、このマトリックスの各構成要素のミニマム・レベルを確定し、それぞれの要素ごとに成人の到達水準を測定して、現実の成人のどの領域の能力がどんな水準にあるかを同一視する。そのさい使用される基準は、APL1(最低限の生活遂行に必要な技能に欠ける者で、日常生活の遂行が困難な水準にあるもの)、APL2(日常生活を適切に処理できる水準にあるもの)、及びAPL3(現代社会の日常生活から見て必要以上の水準にあるもの)などである⁹⁾。これはいわば成人の学力の絶対的評価を意味する。

これは1975年のアメリカ合衆国教育省による『成人の機能的能力(Adult Functional Competency)』という報告書によるものであるが、このような調査測定の結果によるとアメリカ成人の約4人に1人は現在の生活に必要な能力に欠けていることが指摘され、そのための成人を対象とする大規模な基礎教育事業が推進されてきた。しかし1995年以降の最新の『国際成人識字調査(The International Adult Literacy Survey)』によると、アメリカも含め経済の発達した7カ国で成人の約3人に1人は、3つの側面から測定した5段階の熟達尺度のレベル1及びレベル2に該当している。これは同調査を実施したOECDの報告書では、こんなに多くの成人が今日の労働市場に入っていくのに必要な読解力や計算力あるいは雇用に必要な技能や資格をもって

いないということだと述べられている⁹⁹⁾。

このような今日の成人が個人として、あるいは職業人や社会人として生活の充実や就業の維持、改善や社会参加しながら生きていく力をどの程度身に付けているかは、個人にとっても社会にとっても決定的に重要である。というのは、そのことなしには個人の人間としての生活も社会の維持・発展もありえないからである。その上、今日では一度身に付けた知識や技術や価値も耐用期間が短くなっており、分野によっては5～6年に1度は本格的なリフレッシュとアプグレイディングを必要不可欠とするような状況にある。そのために必要な生涯にわたる学習課題は、生涯学習における現代的課題の政策プランが示すように、個人、家庭、地域社会、職場や企業、国、国際社会、地球といったさまざまな領域にわたり、かついずれの領域においても複雑化・高度化・流動化してきている。

これらの学習課題への対応は、一方で学校や大学や社会教育など教育システムとして定型化された学習機会だけでは限界があり、他方で生活や労働に付随する経験からの学習には独自の開発機能が内在しているので、教育システムの垣根を越えた関係機関の協働による学習支援システムづくりが推進されている。この中には学校教育と学校外及び後の教育の協働も当然含む。

このような生涯にわたって生活する力を万人にどうやって保証するか—この問題は成人の学力にかかわる基本的問題であるが、簡単な答えはない。それにもかかわらず、今日の学力問題に関する論議を生涯学習の理論枠組から深化発展させるために重要と思われる5つの課題をとりあげ、小論の結びとする。

① 「学力」は、これまで学校教育で身に付けた能力や学業の到達度や達成状況に焦点化して概念化されてきたが、生涯学習時代には学校教育で達成される基礎学力から人生の最終段階に至る過程で身に付ける多彩な能力までを発展的構造的に捉えることのできる「学力」概念が必要である。これによって子どもの学力と大人や老人の学力などを一貫した概念枠組の中に位置づけ、各時期の学力の特徴を構造化し、その接続や発展への支援サービスを組織化するのに役立てる。このために「機能的識字性」の概念とそれに基づいてこれまで調査研究されてきた成果は参考になるように思われる¹⁰⁰⁾。これに対して、例えばOECDが近年進めてきている児童生徒の学習到達度調査や

国際成人識字調査の結果から学べるものは多い。その特徴は、これまでの学力調査が成人基礎教育の成果も含め、学校教育や成人教育の枠組内で実施されていたのに対して、両者の接続関係と同時に教育活動以外の学習の成果も含めた生涯学習の枠組で調査測定し、かつ当該学力の経済社会的文脈における機能的関連性も分析していることである。

② これまで学校卒業後の教育や学習は一部の恵まれた人びとの「特権」として見られていたが、今やすべての人びとに必要かつ保証すべき「権利」として見做されるようになってきた。こうした思想の浸透とそのことを必要とし、また可能とする社会へと移行する中で、今や基礎学力から生涯にわたる学習によって身に付ける高度な知力までをすべての人に実現することが期待されている。

この関連で、これまでは学校教育や社会教育及び多彩な体験学習の成果を見越した一貫性のある学習デザインや学習プログラムは希薄であったが、今や青少年期の学業の達成にかかわりなく、生涯を通して誰でも学習を継続でき、その学習を通してそれぞれの能力や可能性を最大限に開花し達成することが期待されている。そのための人生初期の学習から成人期の学習に至るまでのシームレスの学習支援システムを提言したのが、1998年10月にユネスコ主催の世界高等教育会議で採択された「21世紀に向けた世界高等教育宣言—ビジョンと行動」⁴⁴⁾である。

生涯学習を取り巻くこのような状況の変化の中で、我が国の放送大学と同じように関心と熱意があれば誰でもアクセスしエントリーできる大学がある。その大学では、教育課程で達成すべき目標と最終的に身に付けるべき学習の成果及びそれに到達するまでの学習の進め方と同時に、その成果をレポートや論文にまとめて発表することにより、学習成果の自己評価とコース評価を修了するまでの学習過程全体をあらかじめ段階的に明示したシラバスも公開されている。これには、学習課題の発見や文献の所在、資料の収集・整理や読解技能や論文作成の技法などに関する指導も含まれる。

これは学習プログラム開発やシラバス作りに関わることであるが、学習を通して身に付けることを期待されている学力を構造的に視覚化するのに役立つところが大きい⁴⁵⁾。

③ 人生初期の教育で達成した学力やその水準は、後続の学習への意欲や

自信や学習能力の発展に対して大きな影響力をもつ。初期の達成水準が高いほど後続の学習の達成水準も高くなる傾向がある。これは教育や学習の「雪だるま効果 (snow ball effects)」と呼ばれる現象だが、初期の学業の「失敗」や「低学力」という名辞はその後の当人の学習活動にマイナスのラベリング効果があることも明らかにされている。この点で各段階で測定される学力は慎重な取り扱いを要求するだけでなく、その過程で産出される教育の失敗者や挫折者及び勉強ざらいなどの増大は、不登校や中途退学の問題も含め、単なる学力低下を越えたマイナスの学力形成ないし学力剥奪の問題としても検討を必要とする。

これらの問題は、第一、第二の失敗は第三、第四の機会で再起を可能とし、どこからでもいつでもやり直しがきく仕組の整備によって万人の生きる力を開発・支援することを目的とする生涯学習においては、特に重い意味を内包している。その実現には、国の内外にわたる多様なパターンの教育や学習支援環境の活用が役立つといわれており、教育や国の垣根を越えた連携も検討する価値があるように思われる。

④ 今日の生涯学習の支援の対象には、学習機会の整備と提供からそれを利用した学習成果の適切な評価と活用までが含まれる。このことに関連して、これまでは評価と活用支援がフォーマルな学習成果に偏っていたことの反省に立って、特に社会教育セクターと生活及び労働体験を通して身に付ける力をフォーマルなセクターでの学力と対等の価値をもつものとして評価し活用する仕組みが先進諸国の生涯学習では実現されつつある。これまで教育の面では最も保守的といわれてきたフランスも、EUとの協働の中で、伝統的な教育の中心を占めてきた学校教育や大学教育以外の人生と労働経験から身につけた能力をフォーマルな教育プログラム内部で評価するプログラムを具体化している¹⁴⁾。学校卒業後の生涯にわたる学習過程においては、多くの成人にとってノンフォーマル及びインフォーマルな学習のウェイトが大きく、地域社会ベース及びインフォーマルな学習と大学など専門的教育機関との間の垣根を越えた「学びの道」を創出・整備する上で、学んだ時期や場所にかわりなく、何をどれだけ身に付けているかを正當に評価・活用することは重要な政策課題となっている¹⁵⁾。

これはCAT (単位の累積と転換) やAPEL (生活や労働体験に基づく

学習成果の認定)などの研究開発にかかわり、その開発と施策化は、これまで学歴社会の中で無意識のうちに抑圧されてきた多くの学習者にとって心理的バリエーを除去したり、教育負担の軽減に資すると同時に人間能力開発の社会的基盤整備に貢献することが期待されている。これは今日の学力問題が学校教育における学力やその評価の在り方を越えて、生涯学習の理論枠組に基づく新たな評価システムづくりなしには展望が開けないことを示唆するものである。

⑤ いま世界で最も包括的先端的な生涯学習政策として「欧州生涯学習圏の実現 (Making A European Area of Lifelong Learning A Reality)」を目指したEUの政策プランがある。その冒頭には「1年の計画ならコーンを作り、10年の計画なら樹を植え、生涯の計画なら人を教育訓練せよ。(When planning for a year, plant corn. When planning for a decade, plant tree. When planning for life, train and educate people.)」という中国の諺が掲げられている⁹⁸。

学校教育の枠組の中では、学力の高低や多少はその目的からして死活問題であり、年間教育計画や年度計画などに照らしてその到達度が検討される。その期間の長さのとり方は授業の前後の比較や月間目標や年間到達目標との関係で多様であるが、長くてもせいぜい同一の学校段階を単位とするくらいで、一般に短いサイクルで把握されるのが普通である。これに対して生涯学習の枠組では、その名が示唆するように、生涯全段階と生活全領域での学習成果を見越して、息の長い基準に基づいて与えられた時点での学力を構造的に議論するのが理論的特徴である。そして人びとが生涯にわたる生活や労働に必要な生きた知識や技能や価値が、与えられた学習を通していかに開発され、その開発された力によっていかに豊かな人生や生活を送ることが可能かという「生活関連性」と「ライフロング」の展望のもとで俎上にのせられるのが普通である。この視点と展望を欠いたのでは、内実の伴う「生きる力」としての学力論は議論することはできないように思われる。

こうした両者の視座と理論枠組の違いから、同じ学力問題への対応においてもそのアプローチの仕方は異なる。生涯学習は、原理上、教室における概念的知識だけでなく、教室を越えた多様な体験を通して生きた知識の習得を得意とし、実状況のもとで自ら学び自ら考える力を身につけ、一人ひとりの

個人に応じた力を伸ばし、人生社会いたるところで多様な学習資源を活用して学ぶ習慣を身につけ、かつ身につけた知識や思考を日常的に現実の中で試行したり検証したりすることを可能とし、充実感や緊張感を伴った学習を展開するのに好都合である。

これらのことを勘案すれば、学校教育で開発される学力と生涯学習で伸びる能力の間には、仮りに同じ学力という言葉を使用する場合でも、かなりの構造的な差異が存在することが予想される。そのことを前提とすれば、学力問題の検討に当って、児童生徒の学力に関する各種の調査測定と同時に、学校卒業後の成人の学力に関する調査測定の結果はともに重要であり、これらに基づいて議論の客観的な裏付けと同時に、学力の向上や低下の原因究明と問題への対策は合理化することが可能となるのだといえるであろう。この関連で我が国ではこれまで特に成人の「学力」についての調査測定の蓄積がないだけでなく、この問題に対して消極的な考え方が一般的であったが、今後は生涯にわたって生きる力の実態の把握とその充実策の開発のために、世界各地で進められている「機能的識字水準」を参考にした研究開発を進展させることが必要不可欠である。

(注)

- (1) 池田秀男「教育の生涯化計画」麻生誠・池田秀男編『教育革新と教育計画』第一法規出版, 1984, pp.178-201.
- (2) Norman Longworth and W.Keith Davies, Lifelong Learning:New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century, Kogan Page, 1996. 参照。
- (3) 池田秀男「生涯学習まちづくりの構想と課題」『生涯学習論集』第4集, 安田女子大学生涯学習研究所, 2001, pp.1-3.
- (4) このような考え方を早い時期に公式化したものとしてK. マンハイム(池田秀男訳)『自由・権力・民主的計画』復刊, 未来社, 2000, pp.412-442 参照。
- (5) Project Literacy Victoria, Outcome Measurement for A Community Literacy Program, British Columbia, 2001, p.5, 及び Terry O'Banion, How Firm a Foundation:Learning Research, Outcome Measures, and Learning Organizations, Terry O'Banion, The Learning College for the 21st Century, AACC, 1997, pp.81-103. 参照。

- (6) Morris T. Keeton. ed., Perspectives On Experiential Learning; Prelude to A Global Conversation About Learning, The 1994 International Experiential Learning Conference, Washington D. C., 1994, pp. 7-12.
- (7) 宮坂広作「生涯教育論と学力問題」『講座・日本の学力』17巻(学力の思想), 日本標準, 1979, pp. 211-236.
- (8) 池田秀男「生涯教育における基礎教育」『教育社会学研究』第35集(『生涯教育と人間の発達』) 日本教育社会学会, 1980, pp. 36-46.
- (9) 池田秀男「社会教育の内容」伊藤俊夫他編『新社会教育事典』第一法規, 1983, pp. 280-285.
- (10) OECD (嶺井正也訳)『学力低下と教育改革』アドバンテージサーバー, 2000, p. 17.
- (11) OECD, The International Adult Literacy Survey, 1995.
- (12) World Conference on Higher Education, World Declaration on Higher Education for Twenty-First Century: Vision and Action, UNESCO, 1998.
- (13) 例えば Birbeck College, University of London, Centre for Extra-Mural Studies の 2001-2002 年度 Course Code: F78K01 参照。
- (14) Barry James, New Approach to Lifelong Learning Urged in EU, Herald Tribune, February 12, 2002.
- (15) 池田秀男「学びの道(Learning Pathways)を創る一累積加算的評価システムの研究」『生涯学習論集』第3集, 安田女子大学生涯学習研究所, 2000, pp. 1-11.
- (16) EU, Making A European Area of Lifelong Learning A Reality, 2001.