

公教育に於ける学力を巡る考察： 学力形成と学校図書館のクロスロード

Consideration over scholastic ability in public education: Crossroads which aimed at the ability of learning and school library

枝 元 益 祐

〈要約〉

子どもを取り巻く学習課題を大別すると、客観的な学力として測定可能な学力と PISA 型読解力やコンピテンシーなどのように思考能力に傾注する学力観⁽¹⁾とに分けることができる。

上記のような学力観を巡っては、現在の（知識伝達型の）学校教育では後者を避ける傾向にあることが散見される。例えば、教員用の指導書などはその典型例だといえる。そこで本研究に於いては、そういった指導や学力観を否定するのはなく、デュアルの関係で必要になるもう 1 つの学力観として PISA 調査に引き付けながら読解的リテラシーやコンピテンシーなどのように「可視化できない」学力をどのように「可視化」するのかという議論に即しながら、そこに学校図書館がどのように関連し得るのかに着眼したい。

〈キーワード〉：公教育、学校図書館、学力、PISA 型読解力、読解的リテラシー

〈Summary〉

When the study topic which surrounds the child is roughly classified, it can divide with into measurable scholastic ability and the scholastic ability view which concentrates to thought ability like PISA type reading solution power or literacy and competency as an objective scholastic ability.

As description above centering on scholastic ability view, with school training of present (knowledge transmission type) being in the tendency which avoids latter is appeared. For example, you can say that the instructional guideline for teacher and the like for the teacher is the typical example. Then at the time of this researching, there are no times when such guidance and scholastic ability view are denied, while pulling to PISA investigation, as one which in connection with dual relationships becomes necessary scholastic ability view already like reading solution literacy and

competency with investigation how “it visualizes” the scholastic ability which “it cannot visualize” that while conforming to the learning action, whether the school library how can be related there we would like to pay attention.

〈Keyword〉：Public education, school library, scholastic ability, PISA type reading solution, reading solution literacy

0. 研究目的及び問題の所在

本研究の目的は、公教育に於ける学力の在り方を、子どもの主体的な学びとその拡張性という観点から明らかにすることにある。その際の着眼点としてコンピテンシーや情報リテラシーなどの諸能力を踏まえた学校図書館活動を念頭に置きつつ、その活動内やそこでの関係性の中で生成する知の在り方を再構築することを試みる。

現代の教育に於ける学力観を巡っては様々な議論の潮流がある。例えば、如何に効果的に知識を子どもたちに伝達するのかという教授法の研究開発の中であって、その伝達内容となる知識の質と量を以て学力と位置付ける場合もある。

その際の学力観を捕捉する尺度として、駒林邦男⁽²⁾は「学校知」という概念を用いて説明している。ここで駒林邦男がいう「学校知」とは、「子どもの「活動としての知」（子どもの認知活動）ではない。また、教師が実際に子どもたちに教え（伝え）た知識＝情報でもない」とした上で、「学校知」を、「教師が教えようと意図した知識・技能であり、学校が編成する教育課程・個々の授業の学習指導案に盛り込まれた目標・内容である。また、教師が準備した資料・教材・教具として子どもたちの前に現れるものであり、教科書もそうである」と定義し、学校知の学びの特長を以下の4つの側面で捉えている。第1に迂回性、第2に基礎可能性、第3に人工性・断片性、そして第4に交換性（受験手段性）という諸側面を挙げながら、人工的に造られた学校という特有の時間と空間の中で、子どもたちが日常の現実世界と切り離された内容を学んでいるということを強調している。そして、本来的には学力とはヴァナキュラー性⁽³⁾が必要であることも同時に強調している。

このことは、ジェルピ（Gelpi, E）が、「学習とは人間生活の定められた時間と空間でのみ行われるものではない、という事実である。労働の場、家族や情操生活、余暇、政治、文化、宗教体験、地域生活、市の立つ場、つまり全環境がわれわれの学習の意義のある場の装置である」⁽⁴⁾であると主張した生涯学習の理念と底通していることが窺える。

ここまでの議論を整理すると、所謂、学力を捉える際には、学校生活に於いてのみ通用する学力だけではなく、更に包括的な概念として捉える必要があることが必然的に導かれることになる。

子どもの学力を形成する学びの構造に於いて、私教育のように即効果を測ることのできるアプローチに沿って合理的な教授法に基づく研究の潮流があることが指摘できる。また一方でPISA型読解力に端的に現れているように、思考力や判断力、取り分け、根拠を提示しながら考察するプロセスに関するメタ認知的な学びへの視座も存在する。これは臨時教育審議会で提示された「自己教育力」や中央教育審議会で提示された『生きる力』に内包される「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」とその内実について符合する部分が窺える。

こういった公教育に於ける学力観は、私教育的な側面も内包しつつ、即効果を発揮しないかも知れない範囲⁽⁵⁾も教育活動の対象となるのは周知の通りであろう。

PISA型読解力や読解的リテラシーの内実は客観的な知識の伝達というアプローチとはその性質を異にするはずである。こういった動向に沿うと学校図書館での学びの在り方のように知識伝達ではない学びの内実へのアプローチがその重要性を発揮することになる。

そこで本研究に於いては、公教育に於ける学力を巡る議論を整理した後に、思考能力や読解的リテラシーなどと学校図書館との関連を明らかにすることを目的にする。というのは、今後の教育課題としての学力観には、既存の学力観の範疇では捉え切ることのできない部分があるという認識に基づいて、特に学校図書館での学習活動に於いては、PISA型読解力のような思考力などのメタ認知に沿った読解力育成の具体的な方略の提示はなされていないという特質が窺えるからである。そこで、学校図書館がこういった教育課題にどのように応え得るのかという問題意識が根底にある。

上記の認識に立脚して本研究に於いては以下のように、まず公教育に於ける学力を巡る議論を整理する。ここでは例えば、Spencer, L. M. & Spencer, S. M.⁽⁶⁾や梶田叡一⁽⁷⁾などが提示した「氷山の一角モデル」に見るように明示的な学力を支える「潜在的」な、或いは、「見えない学力」をも内包したものととして公教育が目指す学力観として位置付ける。次に、その学力観と学校図書館での学習活動との関連に着眼することで、教育課題としての学力観に於ける学校図書館の有効性を浮き彫りにする。そして、学校図書館の在り方を巡る議論の系譜に上記の問題意識を位置付けることで、新しい学校図書館像を提示する。

1. 公教育に於ける学力を巡る潮流

学力を巡る議論を鳥瞰すると、測定可能な知識の質と量を以て学力とする潮流と、それらをも内包した可視化できない部分も含めることの必要性を強調するものがあることがわかる。1999年に始まる学力低下論争や2003年のPISA調査の結果が引き起こした

所謂「PISA ショック」などを受けて、「ゆとり教育」から「学力向上」への方針転換が今日的な教育施策として色濃く醸し出されていることは周知の事実である。

そして、文部科学省は、「確かな学力」観という学力モデルにより、「習得」（基礎・基本的な知識・技能の確実な定着）と「探究」（自ら学び考える力の育成）を「活用」（知識・技能を生活場面で活用する力の育成）によって結び付けるという学力形成の在り方をその方法論として提示している。こういった一連の教育課題を取り巻くアジェンダを踏まえ、ここでは戦後に提示された主要な学力モデルを検討することで公教育が目的とする学力に着眼することを試みる。

1. 1 戦後の教育課題としての学力観

戦後直ぐの教育課題としての学力観に視座を転じると、幾つかの潮流があることがわかる。まず、青木誠四郎によって、戦後の新教育が目指すのは「生活の理解力」と「生活態度」といった新しい学力であるとの提唱、及び、それまでの教育観に対する反論⁽⁸⁾がなされた。

この「生活態度」及び「生活の理解力」というコーパスから、「読み・書き・算」、或いは、国民的共通教養としての「基礎学力」と、新教育が目指す「問題解決学力」との関係認識へと議論が展開していったことは、戦後の教育課題としての学力観を論じる際の源泉として広く認知されている。

そして、青木誠四郎の学力観を踏まえながら、学力のモデルを明示⁽⁹⁾した広岡亮蔵は、教育課題としての学力観のモデルを、「高い科学的な学力を、しかも生きた発展的な学力」という形態で具現化すると共に、「知識層」（外層と中層に分化）と「態度層」の二層で学力を構造化して捉え、知識層を支えるものとして態度層を位置付ける学力モデルを下図のように提起している。

この広岡亮蔵の学力モデル⁽¹⁰⁾は、学習者を取り巻く環境との関係性の中から態度や知識が生成する点に特徴があり、この学力観の中核には「感受表現態度」とそれを支える「操作的な態度」、及び、「思考態度」がある。これらが二層化された内の「態度層」を構成するが、換言すると、経験や内面的な学習ニーズの存在を前提としているということができる。これと関連する形態で「態度層」の外側に技術と知識などによって構成される「知識層」が措定されている。そしてこの構造は、学習者のみならず



広岡亮蔵「学力、基礎学力とはなにか：高い学力、生きた学力」『現代教育科学』1964年2月臨時増刊号、1964、pp.5-32、p.24.

ず、多くの教師が持っている内面的な問題意識に応え、伝達可能な知識やスキル⁽¹¹⁾のみに傾注しない学力観を提示しているということができる。

上記のように戦後の教育課題としての学力観を概観したが、青木誠四郎、及び、広岡亮蔵が提示した学力観に共通していることは、生活活動の中に位置付けられた学力であるということである。こういった内面的な態度や認識の在り方への眼差しは、いずれも戦後教育改革の潮流であった経験主義教育の影響があると考えられることができる。換言すると、知識伝達型教育モデルでのアプローチとは異なる学力観が提示されているということができる。このことは学習者を「白紙」の状態と見做し、故に、如何に合理的に知識を伝達するのかという教授法研究の潮流とは異なった学力観へのアプローチとして捉える必要がある。

尤もこの経験主義的な潮流が1960年代以降、「行き過ぎた児童中心主義」や「学力低下」を招いたとして批判の対象⁽¹²⁾とされたのは周知の事実であるが、以下では上記の学力観の系譜が現代の教育課題としてどのように捉え直すことができるのかを概観することで、既に過ぎ去った過去の学力を巡る議論ではなく、今正に、そして今後の教育課題としての学力観と同一の構造であることに着眼する。

1. 2 現代の教育課題としての学力観

現代社会に対応した教育課題としての学力観⁽¹³⁾は、所謂「新しい学力観」として、個性重視、及び、教育システムの弾力的多様化の方向性を示した臨時教育審議会答申を背景に、1989年の学習指導要領、1991年の指導要録などによって提起された。

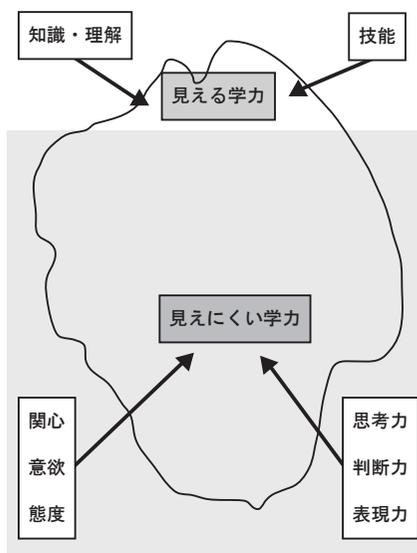
このような学力観を巡る議論の中、文部省が1993年に提示した『小学校教育課程一般指導資料：新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』に於いて、「これからの教育においては、これまでの知識や技能を共通的に身につけさせることを重視して進められてきた学習指導を根本的に見直し、子供たちが進んで課題を見付け、自ら考え、主体的に判断したり、表現したりして、解決することができる資質や能力を重視する学習指導への転換を図ることが必要である⁽¹⁴⁾と謳われている。このように、情報化社会、国際化社会への対応をモチーフとする「新しい学力観」に於いて、社会がどのように変化しても自らが主体的に対応していけるような、「自己教育力の育成⁽¹⁵⁾」を基軸としながら、評価の観点に於いて、「関心・意欲・態度」を最上位に位置付け、他方で「知識・理解」を軽視する学力構造を提示することで教育全体のパラダイム転換を図ろうとしたことは広く認知されている。

上記のような学力観を巡る議論に対して、梶田叡一は、学力を水に浮かんでいる氷山に喩え、水面の上に表出している部分を「見える学力」（例えば、「知識・理解」「技能）」とし、水面下の隠れた部分を「見えにくい学力」（例えば、思考力・判断力・表現力）

「関心・意欲・態度」)として学力に於ける「冰山の一角モデル」⁽¹⁶⁾を提示している。

この水面に浮かぶ氷山の喩えによって、僅かに水面から「見える学力」を「見えにくい学力」が、その水面下で膨大な質量として支えているということを図のような構造で提示している。

このことは、「知識・理解」や「技能」といった客観的に可視化して測定できる部分の学力と、「関心・意欲・態度」や「思考力・判断力・表現力」といった単純には測定不可能な内面的な要素を含む学力観を念頭にしていることを示唆している。

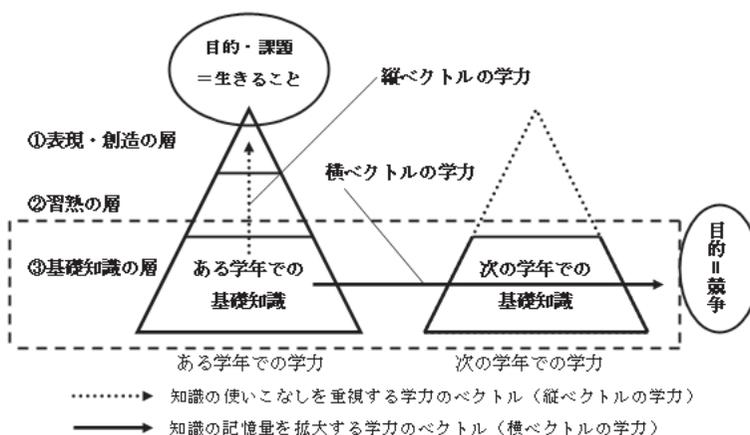


梶田叡一『教育における評価の理論Ⅰ 学力観・評価観の転換』金子書房、1994、pp.73-74、p.86。を基に作成した。

同時に、このことは先に見た、「生活態度」を学力の中核に据えた青木誠四郎や、同様に「感受表現態度」や「思考態度」といった内面の問題を学力の中核に据えた広岡亮蔵などが示した学力モデルと、客観的には可視化できない部分に焦点を当てているという意味に於いて同一の認識に立脚しているということができる。

こうして梶田叡一は、「一人一人の内面にあるその子に固有の実感・納得・本音の世界を大事にし、その形成・深化をはかり、そうした基盤の上に『知識・理解・技能』といった見える形での学力も形成していこう」⁽¹⁷⁾とする学力観を提示するのである。

更に、佐貫浩が提示する学力論⁽¹⁸⁾⁽¹⁹⁾は、教科教育に於ける研究に伴う学力研究や教育実践研究の蓄積という水平次元と垂直次元の拡張を前提に学力が醸成されるような構造として、下図のような学力モデルを提起している。



佐貫浩『学力と新自由主義：「自己責任」から「共に生きる」学力へ』大月書店、2009、p.110。

佐貫浩によるこの学力モデルは、学力を「基礎知識の層」「習熟の層」「表現・創造の層」の三層構造で捉えることにより、競争を目的とし「基礎知識の層」に於ける知識の記憶量の拡大に向かう受験学力（「横ベクトルの学力」）ではなく、自分たちにとって切実な生活課題への取り組みを通じて知識の実践的な活用へと向かう意味に於いて、『生きる力』と関連のある学力（「横ベクトルの学力」）を形成する道筋を示すものであることに着眼する必要がある。

佐貫浩の学力論に於いて、これら3つの層の循環関係が強調されるが、基本的には「表現・創造の層」への着目に主眼がある。佐貫浩は文部科学省中央教育審議会答申（1996年）による『生きる力』⁽²⁰⁾を掲げる2008年版学習指導要領に対して、「学習論において『活用』という段階を、『基礎知識の獲得』を主たる課題とする学習の段階とは別のものとして設定する必要があるのではないか」という点に関しては、検討すべき論点を含んでいるとし、「日本の学校教育の中で、『活用』ということを意識的に追求した授業はいつたいどれだけあるのだろうか」と問題を提起⁽²¹⁾している。そして、「とくに、中学、高校へと学年が展開していくなかでは、本格的な自分の問題意識に基づいて調べ、分析し、まとめ、発表・討論し、作品化するという丁寧で独自の時間をとった応用的学習の時間をカリキュラムと学習の中に明確に位置づけることが不可欠になっているのではないか」⁽²²⁾と主張している。

この佐貫浩の学校教育に於ける『活用』への着眼は、梶田叡一の「見えにくい学力」やスペンサー（Spencer）ら⁽²³⁾の「潜在的な学力」の捉え方とその着眼点が底通しているということができる。

また、佐藤学は状況論の認識に立脚して、「学力」という概念が、日常的な教育実践に浸透することで、「いま・ここ」に生起する個別・具体的な学びの経験の意味や価値を破砕する機能を果たしているという側面を強調している。このことは教育活動の当事者間、或いは、教育を構造化する為の「関係性」への着眼であり、更にそれらを含んだ社会文化的な「状況」への着眼であることを強調している。「学力」という概念は、「学校で教える内容についての『学び』による到達（achievement）」⁽²⁴⁾と限定的且つ客観的に規定された特定の尺度で「学習の結果」を評定するときのみ使用し、日常的な教育現場に於ける実践活動の文脈に於いては有効ではなく、寧ろ、関係性構築や状況の創出の方に重きを置くべきであるという主張⁽²⁵⁾であると考えられる。

佐藤学は、社会的構成主義の学習観に依拠しながら、学校での学びを、教育内容（対象）との対話（認知的・文化的実践）、教室内外の他者との対話（対人的・社会的実践）、そして、自分自身との対話（実存的・倫理的実践）の3つの過程が一体になったものへと再構築するモデルの主張を展開している。そしてそれは、「学びの共同体」というビジョンを共有し、グループの学習の導入などによって、個々人に於ける学習の結果の保障（「学

力」の保障)よりも、授業への参加や、そこでの対象、他者との対話関係の成立と充実それ自体(「学び」の保障)を重視する取り組みとして具体化されていった⁽²⁶⁾。

このような学びの在り方の捉え方は、正に公教育としての教育的アプローチであるといえる。というのは、このことは私教育の性質と比較すると明確になるからである。そこで以下では、私教育的な性質の観点から公教育に於ける学力観へと議論を展開することを試みる。

1. 3 教育課題としての学力観に於ける公教育への眼差し

私教育の性質を概観すると、市場原理に則り、その効果が即見える形で測定可能な教育的アプローチを採用する傾向が窺える。例えば、如何に合理的に学力(この場合、偏差値などの客観的に測定可能なものを指す)を伸ばすのかというニーズに応える学習塾や予備校などで提供される商品⁽²⁷⁾としての教育サービスを挙げることができる。こういった知識伝達型教育は、その特性として教育者も学習者も提供される教育内容や目的が明示的な故に理解・把握し易く、更には教育効果も知識伝達による定着度を測定することで客観化し易いことから、教育活動そのものに安定性を齎すといえることができる。

ところが公教育にあっては、教育基本法に「教育の目的」は「人格の完成」にあるとされるように、明示的に客観化できるとは限らない範囲も内包していることは自明である。この明示的に客観化できない範囲とは、広岡亮蔵が提示した「態度層」や梶田叡一の「見えにくい学力」などが捉えようとした内面的な活動やこの内面に対するアプローチであるといえることができる。

勿論、公教育にあっては学習権に基づき学力の保障という教育課題があるが、個人の能力や学力を直接的に対象とした私教育とは異なった教育観がある。それは市場原理に基づいた受益者負担による商品としてのサービス提供ではなく、公共性に基づいた公金投入による公的な教育活動であるといえることができる。

このことは可視化された知識を伝達することを目的とする狭義の「教育(Education)」と地域社会の教育力に着眼した場合に不可欠になるより広義の教育活動としての「形成(Formation)」の2つの側面で教育活動を捉えようとした相庭和彦の指摘と符合する。

相庭和彦は、その著書『生涯学習から地域教育改革へ』⁽²⁸⁾に於いて、地域教育改革という観点から、「目的意識的働きかけ」と「無目的意識的働きかけ」の2種類の作用が人間を形成していくことを指摘した。そして前者の「目的意識的働きかけ」を外側から適応される制度としての狭義の教育として捉え、後者の「無目的意識的働きかけ」を社会そのものが保有する人格形成的作用という意味合いに於ける広義の教育(形成)として教育理解に1つの視座を提起すると同時に、「無目的意識的教育的教育」の重要性を説いている。

このことは「人格の完成」や人間形成、人格形成といった直接的且つ客観的には伝達

できない部分も内包した教育活動を如何に考えていくのかが課題となっていることに鑑みれば、目的意識的教育活動をのみ、その念頭に置いた教育活動の捉え方では、現代の教育課題としての学力観に応えることができないことと同様の構造であるということが出来る。

例えば、臨時教育審議会による「自己教育力」や中央教育審議会による『生きる力』などといった教育課題としての学力観は、思考力や判断力、根拠に基づく考察のプロセスを重視するなどのメタ認知的な側面を帯びている。こういった側面は客観的に測定することで可視化し難いものであり、長い時間をかけて醸成され結晶化されるということができる。

このことはレイブとウェンガー (Lave & Wenger)⁽²⁹⁾による状況的学習論や、エンゲストローム (Engeström)⁽³⁰⁾による拡張学習理論など近年の学習論で、学習を全人格的なものと見做すべきことが主張され、逆に、知識とスキルに限定することの方が問題視されてきたという系譜と符合する。キャッテルとホーン (Cattell & Horn) が提示した流動性知と結晶性知に擬えるならば、公教育は結晶性知の範囲も内包しているということができる。同様に、広岡亮蔵の学力観モデルに於いては「態度層」であり、梶田叡一の「氷山の一角モデル」に於いては、水面下の隠れた部分の「見えにくい学力」(「例えば、思考力・判断力・表現力」「関心・意欲・態度」)として捉える構造、及び、佐貫浩による学力モデルでは、「習熟の層」や「表現・創造の層」といった、競争を目的とし「基礎知識の層」に於ける知識の記憶量の拡大に向かう受験学力(「横ベクトルの学力」)ではなく、自分たちにとって切実な生活課題への取り組みを通じて知識の実践的な活用へと向かう、『生きる力』と真に結びついた学力(「横ベクトルの学力」)であると整理することができる。そしてそういった学びを生成させる磁場として佐藤学は、対話に基づく関係性に着眼し、「学びの共同体」への参加という経験からの学びに立脚した教育観を提示していると考えられることができる。

1. 4 公教育に於ける PISA 型読解力への眼差し

前節では教育課題としての学力をどのように捉えるのかという議論を整理しつつ、その中に公教育が内包している学力観を導き位置付けた。以下では、この学力観を PISA 型読解で求められる能力に引き付けながら公教育に於ける学力に関する考察を深化させることを試みる。

立田慶裕⁽³¹⁾によると、個人がその人生を巧く生き、社会が良好に機能する上で鍵となる重要なコンピテンシー(キー・コンピテンシー)として、「道具を相互作用的に用いる」、「異種混交の集団で交流する」、「自律的に行動する」の3つのコンピテンシーを選択し、その中心に「省察・熟考 (reflectivity)」を位置付けている。これは、心理社会的な条

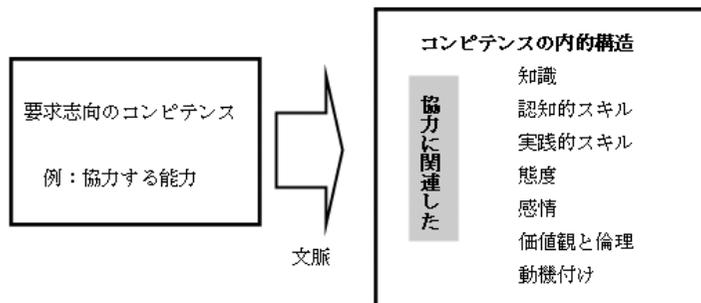
件が流動化する中で特定の文脈に於いて複雑な要求に巧く対応する能力であると説明されると同時に、「道具を相互作用的に用いる」能力として位置付けられている。

また、スタンバーグ (Sternberg) ⁽³²⁾ は、知能の捉え方を、サクセスフル知能理論 (theory of successful intelligence) として展開している。Sternberg によれば、伝統的な知能研究で扱われてきた対象の知能とは、所謂、学校教育に於ける秀才的な知能、即ち、実際の生活活動では必ずしも発揮されるとは限らない不活性な知能 (inert intelligence) であり、不十分であるという認識の前提に立脚してその知能論を展開している。それによると、人間がその人生の重要な目標を達成する為の知能を、Sternberg は Successful Intelligence と概念規定して、これを支える3つの柱として以下の3種類の知能を挙げると同時に、これら3種類の知能がバランスよく作用することの重要性を強調している。

- ①分析的知能 (analytical intelligence)：物事の本質や状況を的確に分析し判断したり、問題を適切に把握する能力であり、問題解決や意志決定に役立つ。解決方策を発見したり、アイデアの質を判断するのに必要である。
- ②創造的知能 (creative intelligence)：適応すべき課題や状況に直面したときに、独創的な着想で行動の指針を見出す能力であり、その問題を新たに捉え直す能力でもある。
- ③実践的知能 (practical intelligence)：分析的知能や創造的知能を日常生活に於いて具体的にどのように活用していくのかを判断し、その方法を見出す能力であり、日常的な賢さと言い換えることができるような知能のことである。

現代的なコンピテンシー概念を巡っては、DeSeCo により「ある特定の文脈に於ける複雑な要求 (demands) に対し、心理社会的な前提条件 (認知的側面・非認知的側面の両方を含む) の結

集 (mobilization) を通じてうまく対応する能力⁽³³⁾と定義されている。この特徴は、「コンピテンシのホリスティック・モデル」、「内的構造と文脈依存性をもったコンピテンシ



Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds). *Key competencies: For a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber. 2003. ライチェン, D. S.・サルガニク, L. H. 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店、2006、pp.44.

への機能的アプローチ)」というフレーズ⁽³⁴⁾に集約されている。

上記の図に示されるように、DeSeCoのコンピテンシ・モデルは要求、文脈、内的構造をもった構成要素という3つからなる。ここでコンピテンシをもっているというのは、「単に構成要素となるリソースをもっているということではなく、そうしたリソースを、複雑な状況のもとでそれにふさわしいときに、適切に『結集し』、『統制する(orchestrate)』ことができるということをも意味する」⁽³⁵⁾と説明されている。

OECD(経済協力開発機構)により2000年から実施されているPISA調査⁽³⁶⁾(Programme for International Student Assessment:「生徒の学習到達度調査」)では、学校教育に於けるキー・コンピテンシーを重視し、その能力測定を試みている。これは、「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈中で複雑な課題に対応することができる力」であり、具体的には以下の3つの構成要素が提示されている。

- ①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力
- ②多様な社会グループに於ける人間関係形成能力
- ③自立的に行動する能力

これらを受けて特に重要な位置を占める問題解決能力は「問題の状況が、①現実のものであり、②解決の道筋がすぐには明らかではなく、③1つのリテラシー領域に限定されない場合に、問題に対処し解決する能力」であると規定されている。

DeSeCoのコンピテンシー概念は、内的構造の構成要素が、知識・スキルなどの認知的要素だけでなく、態度、感情、価値観と倫理、動機付けなど情意的・社会的要素をも含意しており、「氷山の一角モデル」で梶田叡一が提示した「見える学力」と「見えにくい学力」の2つの構造で学力を捉えようとする構成要素と符合する部分があるといえることができる。

このようなコンピテンシー概念の根幹を成すのがキー・コンピテンシーとして措定されている。これは、「個人の人生の成功(quality of life)」と「うまく機能する社会」に資するようなコンピテンシーであり、人生の様々な局面に於いてレリバンスをもち、すべての個人にとって重要であると見做されるコンピテンシーと位置付けられている。

キー・コンピテンシーとは、つまり、道具を介して対象世界と対話し、異質な他者とかかわりあい、自分をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む能力だと捉えることができる。それは、学力も含めた能力概念を個人の内部から、個人が対象世界や道具、他者と出会う関係性という個人の外部に位置付けることを意味している。

そこでの能力は、他者との関係性の中や社会的文脈などの状況の中で生成するもので

OECD-DeSeCo のキー・コンピテンシー

道具を相互作用的に用いる	A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる B 知識や情報を相互作用的に用いる C テクノロジーを相互作用的に用いる
異質な人々からなる集団で相互にかわりあう	A 他者とよい関係を築く B チームを組んで協同し仕事をする C 対立を調整し、解決する
自律的に行動する	A 大きな展望の中で行動する B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する C 権利、利害、限界、ニーズを擁護し主張する

あると同時に、個人に還元され所有されるものである。

以上のように学力論の系譜を辿ると、大きく2つの側面で捉えることができる。客観的で可視化できる領域、それ故に、他者による知識伝達により開発可能な性質を帯びているということと同時にその他方で、客観性に欠き可視化できない領域、それ故に、学習者個人の内面に根差した主体性やその内面に対する支援を必要とする領域があるということである。そして公教育に於ける学力観は、これら両者を内包しながら人間形成へと方向付いているということである。このことを踏まえ次章では、学校図書館活動に於ける学力形成に視点を移しながら読解的リテラシーなどの能力観に関して更に考察を深化させたい。

2. 学校図書館に於ける学力形成

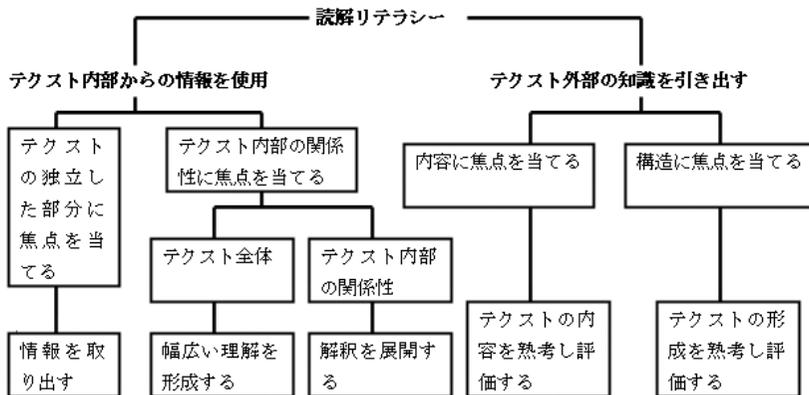
学校図書館に於いて、戦後の『学校図書館の手引き』、学校図書館法の制定によって、学校図書館の読書センターの役割は学校全体の教育機能の一部として強化されたはずだった。しかし、実際には情報収集・処理に関する技能の指導は軽視されてしまった。このことも、今日の知識情報基盤社会に於ける児童・生徒の情報活用能力、読解的リテラシーを考える上で注目したい。藤井囿彦が提示した「学校図書館運営の問題点」の認識に従うとその原因として、日本の国語科教育が伝統的に、文学鑑賞、読解指導が中心となっていた為、読書教育が都度主義的で後手に回ってしまい、学校教育に於けるその重要性が明確に意識化され難かったことや、同時に図書館利用教育が学校教育で軽視されてしまい、学校図書館に於ける情報収集・処理といった情報活用能力の指導内容の検討も置き去りにされてしまったことが重なったこと⁽³⁷⁾などが挙げられる。以下では、内面に根差した学力観に関して学校図書館がどのように関連するのかについて言及していくこととしたい。

2. 1 読解的リテラシーへの眼差し

2006年に最終報告書の邦訳が出版されてから、日本に於いても DeSeCo のキー・コンピテンシーが広く認知されるようになるが、教育界に於いては、同じ OECD の PISA リテラシーの方が、直接的に学力と結び付いた形態で認知されているように思われる。

本来、PISA リテラシーは、DeSeCo キー・コンピテンシーの中の「道具を相互作用的に用いる」能力の一部を測定可能な程度にまで具体化したものである。この「道具」には、言語・シンボル・テキスト、知識・情報などが含まれており、そうした「道具」を使って、対象世界と対話する能力が PISA の読解的リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーという3つの領域として設定されている。そこには、認知的要素と併せて非認知的要素（情意的・社会的要素）など所謂、メタ認知的要素も含まれているが、以下では、この中でも特にスコアが低評価であり、それ故に、現代的な教育的課題として学力向上方針を導く契機になった読解的リテラシーに焦点を当てる。

OECD による“*Reading for change*” (2002) の邦訳に相当する『PISA2003年調査評価の枠組み』⁽³⁸⁾、及び、これに続く『PISA2006年調査評価の枠組み』⁽³⁹⁾に於いては読解的リテラシーを以下のように図示⁽⁴⁰⁾している。



PISA の読解的リテラシーとは、(学習者が)「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為に、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」であり、次のように大きく3つの側面に分けることができると説明⁽⁴¹⁾されている。

- ①情報の取り出し：「テキストに書かれている情報を正確に取り出すこと」
- ②テキストの解釈：「書かれた情報がどのような意味を持つのかを理解したり推論したりすること」

③熟考と評価：「テキストに書かれていることを生徒の知識や考え方や経験と結びつけること」

下部構造も含め換言すると即ち、①情報を取り出す、②幅広い理解を形成する、③解釈を展開する、④テキストの内容を熟考し評価する、⑤テキストの形式を熟考し評価する、と整理することができる。これらの内、取り分け④及び⑤の2つの側面は、「テキスト外部からの知識を引き出す」ものと位置付けられており、読み手が世界に関する自らの知識・経験や他の様々な情報を基に、テキストの中に書かれた主張内容の妥当性を評価することや、書き手の目的を達成する為に採用されたテキストの形式は有効かどうかを判断することなどが含まれる。ということは、テキストの内容と形式の両面から「批判的」に読み解いていくことがPISAでは重視されているのである。

PISA型読解的リテラシー、及び、Sternbergが提示したtheory of successful intelligenceに於ける実践的知能で示される文脈を理解した課題への対応力は、日本の教育課題としては、中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（1996年）で提示された『生きる力』を構成する要素である「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力」として現れている。同様に、情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進に関する調査研究協力者会議が提示した第1次報告書である「体系的な情報教育の実施に向けて」（1997年）に於いては、「情報活用能力（情報リテラシー）」の構成要素として「情報活用の実践力」が強調され、そこでは「課題や目的に応じて情報手段を適切に活用することを含めて、必要な情報を主体的に収集・判断・表現・処理・創造し、受け手の状況などを踏まえて発信・伝達できる能力」⁽⁴²⁾と説明されている。

「PISA型読解力」を紹介してきた有元秀文は、その具体的中身として、「クリティカル・リーディング」（批判的読み）の重要性を指摘する。PISAでは、与えられた文章の意味内容を正確に読み取って再現することだけでなく、「文章をよく理解した上で、文章がよいか悪いかをよく検討して評価する」⁽⁴³⁾という観点に基づく「批判的読み」に重点が置かれている。

そしてこのことを学校図書館に引きつけているのが、文部省初等中等教育局による『変わる学校図書館』（1999年）に於いて再度強調された「学習情報センター」としての機能である。ここでは「必要な情報を収集・選択・活用できる機能」と説明されている。

こういった一連の能力観は、新学習指導要領に於ける知識・技能の「活用」の問題として現れているといえることができる。

更にPISAでの読解的リテラシーでの道具の利用や異種混合に於ける協同などは、能

動的且つ主体的な学習者の活動に於いて中心的役割を果たす「省察」に重きが置かれていると同時に、協同的人間関係や学習する為の状況に埋め込まれた知識の重要性という観点から学校図書館の知の在り方を巡る課題でもあると考えることができる。

上記のように、キー・コンピテンシー：国際標準の学力、及び、PISA 型読解的リテラシーに焦点を当て、これらと公教育との関連の中で学校図書館の課題としても設定されるものであることを確認してきた。このことを踏まえ、次節では読書活動としての学力観にアプローチすることを試みる。

2. 2 内面世界を綴る能力としての学力観に関する議論

子どもの生活世界に関する言説を辿ると、明治33年（1900）に成立する「国語科」の目的や時間割を具体的に論じた佐々木吉三郎の『国語教授撮要』が注目に値する。ここでは、国語科の目的が「大人の実用にあらず、子供の実用なり」という見出しの節（第12章第5節）を設けて以下のように説明⁽⁴⁴⁾されている。

成程、子供にはよく分かるまいけれども、其れが他日の実用になるのではないかと、此の論者は、「米穀の相場を問い合はす文」だとか、「不在中の留守を頼む文」だとか、「膳椀を借りに遣はす文」だとか、「雇人の周旋を頼む文」だとか、大分大人めいた材料を持つて来るのであります、けれども、ソんなことは決して適当な文題ではない、「ボール遊びに友を誘ふ文」だとか、「鳥籠を借りに遣る文」だとかいふのこそ、子供の実際生活に入用でもあり、又、十分其れに就いて思想もあり、想像も出来る筈であります。……(中略)……茲が私が何時でも言ふ発達段階に相応する、教育的教授の精神のある所で、吾々は、決して子供に向かつて、オ爺さんや、オ婆さんの道を解かないのであります。マア、子供の実際生活を御覧なさい、彼等は紙鳶を揚げます、歌碑を遊びます……(中略)……彼等の実用は大人のソレとは同じものではありません、吾々は、まるで違つた社会に生活をして居る彼れ等子供等に向かつて、彼の殺風景な、乾燥無味な文題を掲げ来つて、児童を苦しめる程、意地悪なものになりたくないであります。

上記の佐々木吉三郎の言説に「子供の実際生活」とあるように、ここでは、「子ども」の「大人」とは異なる独自の生活世界を措定していることが窺える。この言説に従えば、大人の生活が経済的社会的活動によって成り立っており、その生活活動の中に現れる表現として「米穀の相場を問い合はす文」や「雇人の周旋を頼む文」などの文章があると捉えられている。一方、子どもの生活世界は遊びによって成り立っており、そこに現れる表現として「ボール遊びに友を誘ふ文」や「鳥籠を借りに遣る文」などの、子どもの

「実際生活に入用」な状況を文章化することで現れると捉えられている。であるから教員は教育活動の際に、この子どもの生活世界に「即した題材を選ぶ」ことの有用性が指摘されている。

また子どもが文章を書く際に、その生活世界のみならず、「実感のたしかなるもの」、特に「実際にその事に遭遇したもの」を選ぶべきことが芦田恵之助によって強調⁽⁴⁵⁾されている。そこでは、遠足等の体験したことや、他教科での学習事項に関する実験や調べ物などの活動を通して、そこで子どもの精神世界で感じたことをそのまま書くことが求められている。「綴り方とは精神生活を文字によつて書きあらはす作業」⁽⁴⁶⁾と芦田恵之助が表現したように、子どもの精神世界という内面の現れは、生活の中から生成すると捉えていると考えることができる。この子どもの精神世界に関して外在的な規範としての「型」と内在的な感情の具現化としての「情」について以下のような言及⁽⁴⁷⁾がある。

私用文をさらに仔細に見ると、実用を主とするものと、情を表はすを主とするところがある・・・(中略)・・・余は近頃書簡文の型について利用すべきものであるとの考えを持つて来た。型にはめて書けば、用件も落ちず、労力の経済にもなる。たゞ恐るゝのは日用文の数種が型に詰め得るものであるといふことから、その全部も亦これに依ることが出来るといふことである。

同様に、鈴木三重吉も生活綴り方に関して、子どもの生活世界に基づく精神世界の具現化としての書かれた文章の特性に着眼し以下の2つの点について言及⁽⁴⁸⁾している。

- ①「内的及び外面的のすべての事象を自由に表現する能力を開発する事」
- ②「その一面に於て間接に感情の教養といふ、或成果を得るのが主眼だと思ひます」

ここで、書かれるべき対象として、「外面」と共に「内面」が見出されている。即ち、これらの大正期の実践では、「実感」「精神生活」や「情」「内面」といった、「子ども」の奥行きが、先験的なものとして捉えられていることが指摘できる。

大正末期には、指導者が訂正し見本となる作文を提示する形式を採用する所謂『赤い鳥』型の実践とは異なる活動が現れてくる。「生命主義」や「生活教育」を根底にする実践活動である。それは、「子ども」が書く「生活」そのものを対象とした生活世界と精神世界に基づく内面の双方を含んだものであると措定されている。そして、それは「情」のような静的なものではなく、向上が目指される動的なものと捉えられている。このことは、峰地光重の以下のような言及⁽⁴⁹⁾に端的に表れている。

私は児童の純粋な要求といふのは、児童の生活の向上だと思ふのである。児童に目覚めた教育は、向上するその児童の生活と共に、発展する動的のものでなくてはならない。

その動きを「内省」という形で促進し、「生活」もよき方向に導く教育が目指されることが把握できる。こういった生活綴り方運動の目的に関して田上新吉は以下のように言及⁽⁵⁰⁾している。

綴り方教授の目的は、現在の子供を対象として、その自ら向上進展しつつある子供の生活を、子供自らが内省し、整理し、表現するやうな態度と能力とを養ひ、之によつて其の子供の個を、自ら理想に基づいて更に改造進転せしむるにある。

生活綴り方運動は、その内省・省察を促す契機であると考えられることができる。その典型的な例として、滑川道夫⁽⁵¹⁾によって、「生活」と「表現」を結合させていく一事例として取り上げられている田中豊田郎の『生活創造綴り方の教育』⁽⁵²⁾は、「表現する毎に、自己を内省する態度は、錬磨される」⁽⁵³⁾、「吾々は、よりよき表現をしよう、より高き、より深き表現をしようとする時、よりよき生活、より深き生活、より純な生活、をしなければならぬ」⁽⁵⁴⁾というように、書くという行為と「生活」の向上とを連動させていることがわかる。これは、見たものや感じたものを有りの儘に書き表して、自らそれを読むことで、生活や内面を整理し改善していくという省察活動を意味しており、更にそこに綴られた内容は、子どもの生活世界に根底を置いた精神世界の表出であると考えられることができる。換言すると、子どもにより書かれたり、語られたりする内容は子ども自身の内面の有り様を映し出しているといふことができるということである。このことに関して田中豊田郎は以下のように言及⁽⁵⁵⁾している。

綴り方の内容は子供の生活の中に求めなければならないものである。では、子供はどんな生活して居るかといふ問題に逢着する・・・(中略)・・・私は暫く子供の作品によつて、子供の住む世界を知り、子供の叫びが如何なる処にあるかを知り、以て綴り方の内容の在り家を訪ねてみようと思ふ。

子どもによって書かれたものを通じて、子どもの生活や内面といった大人から不可知の部分をつかえ、更にその中に子どもの内面的な生活世界そのものを見出そうとする試みが把握できる。このような一連の活動は、書かれるべき「子ども」の生活や内面を、「大人」が先駆的には決められないブラックボックスとしてつかえ、その上で、正にその可視

化できない部分を可視化することの重要性を醸し出すと同時に、その必要性に焦点を当てているということができる。

こういった可視化できない部分である、子どもの思考力や判断力、そして態度などといった広岡亮蔵の学力の「三層モデル」や梶田叡一の「冰山の一角モデル」、更には、キー・コンピテンシーやPISA型読解力とその理念を低通させる活動が連綿と続いていることを指摘することができる。

そして既に述べたように、こういった「可視化できない」学力、及び、それらに対応した諸能力を「可視化する」為の1つの方策として、ここに学校図書館が参画することにより一層の学びの拡張性があることも指摘した。

子どもの生活世界を基底とした精神世界の表出に引き付けて言及すれば、これを支えるものは、教科教育に範囲を超えてより有機的な資料や学校図書館司書教諭、或いは、学校司書のファシリテーションによって更に拡張することが筆者らの実施しているフィールドワークにより実証⁽⁵⁶⁾されている。

2. 3 内面世界へのアプローチと構成主義的教育観との関連

一定の定義や外在的規範を知識として伝達することが可能であることは既に学力論を巡る議論の系譜を辿ることで指摘してきた通りである。

具体的な事例としては、学校教育の教育課程構成上の柱の1つとして存在する道徳教育を挙げることができる。学校教育に於いて必要とされ伝達される知識体系として、先に「学校知」に関して言及したが、この伝達構造の関係性⁽⁵⁷⁾に着眼する教育学の領域がある。例えば、高橋勝はその著書『経験のメタモルフォーゼ：〈自己変成〉の教育人間学』（勁草書房、2007）に於いて、学校教育で展開される教育活動の中で人間形成を巡る関係性に着眼し、「教師－生徒」という関係⁽⁵⁸⁾にはアポリア（*aporia*）が存在することを指摘している。ここでは、社会構造主義的な観点に従った外在的規範の提示では知識の伝達は可能ではあるが、その知識が認識として内面化にまでは至らない場合があることが焦点化されている。

このことは以下に示すように人間性を措定する際に構成主義的に当事者にとって外在的規範に着眼するのか、或いは、構成主義的に社会を構成する当事者の内在的規範に着眼するのかというそれぞれの捉え方を端的に記した2つの書物に現れている。

1つは、タルコット・パーソンズ（Parsons, Talcott.）著、富永健一ほか訳『人間の条件パラダイム：行為理論と人間の条件第四部』（勁草書房、2002）である。ここでは構造機能主義社会学に従って、人間を「社会という鋳型にはめ込まれ、個性や独自性を奪われ、画一化された存在」として捉えると同時に、「人間は社会化によって既成社会の中に組み込まれてしまう存在」として描かれる。つまりこのような観点からは、社

会構造として存在している社会規範が人間を形成し、どのような規範を身に付けるのかによって人間が条件付けられていくと捉えられていることがわかる。

もう1つは、ハンナ・アーレント (Arendt, Hannah.) 著、志水速雄訳『人間の条件』(中央公論社、1973)である。ここでは「人間の条件から生まれた人間の永続的な一般的能力」を措定し、人間の活動的生活から社会が構成されていると捉えている。これは社会構成主義的アプローチで人間を捉えようとするもので、人間の活動が社会規範を構成すると考えるものである。こういった社会構成主義的アプローチにあっては、学習者にとっては外在的な規範を教育者が提示・伝達するのではなく、学習者自身が必要とする規範を内在的に発達させることが焦点化される。その際に教育者はこの発達を支援する役割を果たすことになる。

社会構成主義の共通のコンセンサスは、人間の知識はすべて構成されるものであると捉え、子どもたちの学習活動への積極的な参加を強調することにある。これは、教育活動に於ける「教師中心」から「子ども中心」へ、そして「教え」から「学び」へと方向付けるものである。教育に於ける社会構成主義は、学習主体である子どもたち自身が、ある学習対象について、画一的ではなく、それぞれ異なった理解への道筋を組み立てるような側面を強調する。同時に、学習者である子どもたちの中に既に存在している概念や経験を前提に教育活動を展開するという学習支援の方向性を示している。ここでの教育者の役割は、子どもがある学習に伴う対象範囲に於ける事実や考えを見つけるのを支援することにある。

例えば、知識伝達型教育として道徳教育を展開しても、その道徳性が学習者の内面世界に根差したものになるとは限らない。ここでは社会構成主義的アプローチのように内面世界への接近が不可欠である。同様の構造が学校図書館での学習活動にも当て嵌まると考えることができる。

子どもの読書サポーターズ会議によると、学校図書館の学習・情報センター機能には、「児童・生徒の自発的、主体的な学習活動を支援」すること、及び、「情報の収集・選択・活用能力を育成」することが挙げられている。これは、「教室での授業で学んだことを確かめ、広げ、深める、資料を集めて、読み取り、自分の考えをまとめて発表するなど、児童・生徒の主体的な学習活動を支援する」⁽⁵⁹⁾ことであると説明されている。このような内面に根差したキー・コンピテンシーやPISA型読解的リテラシー、或いは、可視化できない学力観と符号する領域に関しては、知識伝達構造に依存した学びの関係性だけでは十全にその効果を発揮し得るとは言い難いと考えられる必要がある。

2. 4 学校図書館と学力形成に関する考察

こういった意味に於いて、学校図書館での学習活動を措定する際には社会構成主義的

なアプローチが有効であるということができる。

『学力向上のための読書活動：「学校図書館活用ハンドブック」』（2009年度文部科学省委託事業「学力調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」）が刊行され、今日的な教育課題である学力向上の取組みの中に読書活動がどのように位置付くのかという観点も社会的な関心事として再認識する必要性に関しての言及がある。このハンドブックでは、学力向上と読書との関連について、「学力の向上は、日本の学校教育にとって喫緊の課題」であるとの認識に立脚し、数学の解を求めるような明確な知識や技能と対比する形式で、「読書や学校図書館の活用は、学力向上にとってあまり意味がないように思える」と言及し、その性質の相違に着眼点を移行している。その中で PISA 型学力や新学習指導要領などの今日的な学力観を念頭に置いて、「関心や意欲を育て、学び方を身につけるには、学校図書館は最適」な学びの活動磁場であることを強調すると同時に、一方で、「どこの学校にもあるこの学校図書館が、十分に活用されていないのは残念」であると学校教育に於ける学校図書館活動の現状に言及している。

初等中等教育に於ける学校教育内での読み聞かせや朝の10分間読書、読書ボランティアの浸透などにより、読書活動が子どもたちの学習環境に馴染みつつある傾向にあることは、例えば、全国 SLA による学校読書調査などに於いて示される通り、社会全体の「読書離れ」「活字離れ」という現実に対応するものであり、その効果は読書冊数の増加や不読者数の減少として把握することができる。しかし、内面に根差した読書習慣の形成にまで至っているのかという判断には、学校教育終了後の継続的な実態把握が不可欠であるが、このことは世論調査で示されるように社会全体としては不読者層が増加しており、出版不況が書籍の流通にも影響を与えていることから、学校教育での取り組みが学力観として内面にまで形成されているとは限らないことを現していると考えるのが妥当することを示唆している。

このハンドブックに於いて、「読書や学校図書館の活用は、学力向上にとってあまり意味がないように思える」との言及がなされているが、教育効果が即効的に数値化して測定可能な教科教育にあっては教育者主導による学校知の伝達が有効であるのは事実であり、これを否定するものではない。しかし読書による学力形成などのように客観的にその教育効果を測定することのできない分野にあっては、社会構成主義的な方法論でもって学習者の内面世界へアプローチすることの有効性も同時に強調する必要があると考える。というのは、学校図書館に於いてより重要となる知の在り方は、テストで客観的に測定することができるような、“状況から切り離された”知識ではなく、協働的人間関係や学習する為の状況に埋め込まれた知識であるということができる。このことは、学力を捉える際の「氷山の一角モデル」に擬えると、客観的に測定可能な「可視化された学力」とそれを支える「可視化できない学力」として捉えることができる。

それ故、長い醸成期間を経て結晶化されていくものである。そしてその為の支援は学習者の内面に蓄積された生活経験に対するアプローチであるので、生活課題に即した問題解決中心的な学習スタイルとなる。

上記のような学習活動を展開する為には、出来る限り多く、本、Web サイトや文章、図表・グラフなどの画像情報など、あらゆる読解資料を読んで、読んだことについての対話が重要になる。文章教材だけでなく、写真・絵・ポスターなどの非連続型テキストも意図的に教材にすることで、「読む」学習だけでなく、「読む、書く、話し合う」活動が融合した学習として学びが拡張するといえることができる。こういった学習活動の拠点としての学校図書館との関連は非常に重要になる。

本研究のまとめ

日本に於ける学力観を巡る読解力は、PISA 型読解力に対応する為の読書教育という側面が色濃く醸し出されている。そこでは、国語科の読解指導と対比される形態で、子どもたち自身の省察に基づくユニークな読み解き方や解釈を重視すると同時に、教材となる文章に書かれていることを根拠として、何故そのような解釈をするのかの理由を必ず付け加えることが求められる。

このことは、アメリカ学校図書館員協会（AASL）編『21世紀を生きる学習者のための活動基準』⁽⁶⁰⁾に於いても端的に示されている。ここでは「共通の信条」として、以下の項目が強調されている。

- ・「読むことは世界に開かれた窓である」：読むことは、学びや人間的成長や娯楽の基礎となるスキルである。(写真、ビデオ、印刷物など) あらゆる表現形式やあらゆる文脈のテキストを読んでもどの程度理解できるかは、学業や人生で成功するための重要な指標となる。読むことは生涯学習のスキルであって、ただ読んで理解するだけでなく、新しく理解したことを解釈し発展させるものである。
- ・「学びは社会的文脈の中で行われる」：学びは他者と分かち合い、学び合う機会を通して促進される。児童生徒は、直接顔を合わせたりテクノロジーを用いたりしながら、他者と知識を分かち合い、学び合うスキルを高めることが必要である。
- ・「学びのスキルを高めるには、学校図書館がなくてはならない」：学校図書館では、温かく刺激的で安全な環境のもとで、学びに必要なリソースやツールを物理的にも知的にも公平に利用できる。スクールライブラリアンは、いろいろな人たちと

協働して、21世紀に欠かせない学びのスキルを活用する授業と学びの方策と実践を提供する。

上記のような活動の中核は学力論の系譜で述べてきた内在的規範に基づいた可視化できない領域であると位置付けることができる。そしてこういった学習活動を根底で支えるのが学習主体へのファシリテートであり、社会的文脈や文化的文脈の状況に埋め込まれた学習であるということがきる。こういった学力観を私教育のように即効果が発揮され同時に客観的に測定可能な部分をも内包した能力として公教育に於ける学力観を明らかにしてきた。

本論稿に於いては、学力論の系譜に焦点を当てたが、ここに学校図書館での活動からの視点を加えることで、学習活動全般に関わるメタ認知的な学力としての側面が教科の枠組みを超えて拡張する必要があることが導かれることになる。

このことは、如何に文脈を読み解くのか、或いは、如何に自ら主体的に学習の過程を形成するのかという次の学習プロセスへの眼差しが浮き彫りになる。ここにこそ、学校図書館の活動が関連する部分であるということがきる。

注

- (1) PISA 調査の手法に従えば、客観化も測定も可能な分野・領域もあるが、教室での活動や教科書、及び、その指導書の対応範囲を超えているということがきる。
- (2) 駒林邦男「学校知、その基本的性質」『岩手大学教育学部研究年報』第51巻第2号、1992、pp.97-109.
- (3) つまり、「日常の生活を満足させるような」学び、「固有の能力・欲望・関心にかかわる」学び、「自立的で非市場的な」学び、換言すると受験手段の為に交換するような知識の在り方などを否定した、非ヴァナキュラー性の存在についても言及している。
- (4) ジェルビ著、前平泰志（翻訳）『生涯教育：抑圧と解放の弁証法』（現代社会科学叢書）東京創元社、1983、p.35.
- (5) 例えば、キャッテルとホーン（Cattell & Horn）が、知識を一枚岩のようなものではなく、流動性知能（fluid intelligence）と結晶性知能（crystallized intelligence）という性質の異なる2つの側面に分けて説明していることが相当する。流動性知能は基本的な情報処理過程（例えば記憶、課題解決など）に関係する知能であり、結晶性知能は文化的知識（例えば言語、社会的知能など）に関係する知能であるとしている。この流動性知能は心身の発達に従って青年期頃までに発達のピークを迎えその後衰退するのに対して、結晶性知能は高齢期まで更に緩やかに発達するとされている。この結晶性知能は、文化受容や過去の学習経験によって確立された判断力や習慣を基にしており、言語に関する知識や運用能力、経験を通して獲得される一般的知識を捉える概念である。つまり、流動性知能が個々人の持って生まれた知的能力として、情報処理能力や記憶力、思考能力など心身の成長に即して発達し、やがて遁滅していくと捉えられている。結晶性知能は、日常生活、或いは、広い意味での教育的活動を通して個人が社会によって文化化（acculturation）された結果を反映しており、集合的知能（collective intelligence）として特徴

- 付けられている。(Horn, J. L., & Cattell, R. B. Age differences in fluid and crystallized intelligence. *Acta Psychologica*, 26, pp.107-129. 1967.)
- (6) Spencer, L. M. & Spencer, S. M. *Competence at work: Models for a superior Performance*. John Wiley & Sons. 1993.(スペンサー, L. M・スペンサー, S. M, 梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳『コンピテンシー・マネジメントの展開：導入・構築・展開』生産性出版、2001.)
- (7) 梶田叡一『教育における評価の理論Ⅰ 学力観・評価観の転換』金子書房、1994.
- (8) 青木誠四郎編『新教育と学力低下』原書房、1950.
- (9) 広岡亮蔵「学力、基礎学力とはなにか：高い学力、生きた学力」『現代教育科学』1964年2月臨時増刊号、1964、pp.5-32.
- (10) 広岡亮蔵の学力モデルに於いて、態度層は、学力の中心に捉えられると共に、知識層を支え、その転移や発展を促す主体の傾向性として捉えられている。その結果、子どもの学習上の躓きが生じた時、教科内容や教材の問い直しではなく、学習者の心構えへの直接的な介入を呼び込むことになると思われ、批判されたという経緯があることに留意が必要である。
- (11) 例えば、勝田守一は「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」という限定的な学力規定を提起している。(勝田守一「学力とは何か」『教育』第12巻第7号、1962、pp.10-15. p.13.)
- (12) こういった批判の象徴的契機として所謂「スプートニク・ショック」に言及が及ぶことが多いが、この構造は日本にあっては、2003年の「PISA ショック」と類似の構造であることに留意が必要である。というのは、戦後以降、経験主義と系統主義とがまるで振り子のように、振れ戻しを繰り返しながらその度に、経験や自主性を重視するのか、或いは、系統的知識体系や外在的な規範を重視するのかという教育課題として措定されているという社会的事実を念頭に置く必要があるということである。
- (13) ここに於いては、1984年の臨時教育審議会から1990年代の中央教育審議会、取り分け、1996年の「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について(第1次答申)」にかけての教育改革プログラムの系譜の中に於いて、現代の教育課題を措定することとする。というのは、今日の教育課題の展開に鑑みると、その政策的形成過程、及び、関連諸法規の立法過程の発端がここにあるからである。
- (14) 文部省『小学校教育課程一般指導資料：新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』東洋館出版社、1993、p.9.
- (15) 「自己教育力」への着眼は、ここに於いて、はじめて提示されたものではなく、そもそも臨時教育審議会第2次答申にまで遡ることができる。同様に、ここに挙げた「情報社会」「国際社会」への対応は、「生涯学習体系への移行」と共に、この臨時教育審議会第2次答申に於いて提唱・強調され、その後の教育課題として措定されていることを付記しておく。
- (16) 梶田叡一『教育における評価の理論Ⅰ 学力観・評価観の転換』金子書房、1994、p.86.
- (17) 梶田叡一『教育における評価の理論Ⅰ 学力観・評価観の転換』金子書房、1994、pp.73-74.
- (18) 佐貫浩『学校と人間形成：学力・カリキュラム・市民形成』法政大学出版局、2005.
- (19) 佐貫浩『学力と新自由主義：「自己責任」から「共に生きる」学力へ』大月書店、2009.
- (20) 学力観としての『生きる力』が提示されたのが、1996年の中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」であることを付記しておく。
- (21) 佐貫浩『学力と新自由主義：「自己責任」から「共に生きる」学力へ』大月書店、2009、p.58.
- (22) 佐貫浩『学力と新自由主義：「自己責任」から「共に生きる」学力へ』大月書店、2009、p.61.

- (23) Spencer, L. M. & Spencer, S. M. *Competence at work: Models for a superior Performance*. John Wiley & Sons. 1993.(スペンサー, L. M・スペンサー, S. M, 梅津祐良・成田攻・横山哲夫訳『コンピテンシー・マネジメントの展開：導入・構築・展開』生産性出版、2001.) p.11. を参照されたい。
- (24) 佐藤学『学力を問い直す』岩波書店、2001、p.16.
- (25) このことは丁度、Gepli が教育とは「限られた時間と空間のみで完結するものではない」とし、学校教育に於いて提供される Formal Education 以外に、生活世界全体の中での Informal な Formation にこそ生涯学習の要があると位置付けたことと理念上共通しているといえることができる。
- (26) 佐藤学「学校再生の哲学：学びに共同体と活動システム」田中智志編著『グローバルな学びへ：協同と刷新の教育』東信堂、2008、pp.41-70.
- (27) ここでいう私教育とは、学校教育法第1条で規定される学校以外の教育活動を意味するものとする。同時に市場原理に基づく商品としての教育とは、例えば、酒や紫煙が嗜好品として扱われ課税対象とされるように、受益者負担の原理の如く、可視的な受益としての教育サービスの提供を意味する。故にその商品としてのサービス提供には消費税が課せられている。一方、公教育にあっては、必需品として米穀や食塩を国が備蓄し更には、政府調整価格として税金を加え市場に提供することで守るように、公共性に基づく教育活動として公金による運用、若しくは、補助をする。このことは、直接的に個人に利益が発生するわけではなく、国益としての教育活動であるといえることができる。
- (28) 相庭和彦『生涯学習から地域教育改革へ』明石書店、1999、264p.
- (29) Lave, J. & Wenger, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, 1991. (レイブ, J.・ウエンガー, E.・佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習：正統的周辺参加』産業図書、1993.)
- (30) Engeström, Y. *Training for change: New approach to instruction and learning in working life*. International Labour Office, 1994.
- (31) Rychen, Dominique S. & Salganik, Laura H. *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishes, 2003.(ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク (立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店、2006.)
- (32) Sternberg, R. J. *Successful Intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon & Schuster, 1996.
- (33) Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds). *Key competencies: For a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber. 2003. (ライチェン, D. S.・サルガニク, L. H. 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店、2006、p.43.)
- (34) Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds). *Key competencies: For a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber. 2003. (ライチェン, D. S.・サルガニク, L. H. 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店、2006、pp.44-47.)
- (35) Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Eds). *Key competencies: For a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber. 2003. (ライチェン, D. S.・サルガニク, L. H. 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店、2006、pp.45.)
- (36) OECD では、現在 PISA の成果を受けて、“大学版 PISA”とも呼ばれる AHELO (Assessment

- of Higher Education Learning Outcomes : 「高等教育における学習成果の評価」) や16~65歳を対象とするPIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies : 「国際成人力調査」) の計画が進捗している。また既に日本に於いても参加して予備調査が実施されている。
- (37) 藤井罔彦「学校図書館運営の問題点」『読書科学』33巻4号(通巻130号)、1989、pp.130-131.
- (38) OECD. *Reading for change*. OECD, 2002, p.31. 国立教育政策研究所監修『PISA2003年調査評価の枠組み : OECD生徒の学習到達度調査』ぎょうせい、2004、181p.
- (39) 国立教育政策研究所監修『PISA2006年度調査評価の枠組み : OECD生徒の学習到達度調査』ぎょうせい、2007、177p.
- (40) OECD. *Reading for change*. OECD, 2002, p.31. 国立教育政策研究所監修『PISA2003年調査評価の枠組み : OECD生徒の学習到達度調査』ぎょうせい、2004、p.97. 及び、『PISA2006年度調査評価の枠組み』p.44「読解力の5つのプロセス」並びに、p.51「読解力の枠組みとプロセスの下位尺度との関係」を基に作成した。
- (41) OECD. *Measuring student knowledge and skills: The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. OECD, 2000. 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技術』ぎょうせい、2002、p.30.
- (42) 初等中等教育における情報教育の推進に関する調査研究協力者会議「体系的な情報教育の実施に向けて」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/002/toushin/971001.htm (2011-8-31)
- (43) 有元秀文『必ず「PISA型読解力」が育つ7つの授業改革』明治図書出版、2008、p.17.
- (44) 佐々木吉三郎『国語教授撮要』育成会、1902、pp.493-494.
- (45) 芦田恵之助『綴り方教授法』育英書院、1915。→『教育の名著7 : 綴り方教授法・綴り方教授に関する教師の修養』玉川大学出版部、1973、pp.1-224、p.26.
- (46) 芦田恵之助『綴り方教授』目黒書店、1913、p.20.
- (47) 芦田恵之助『綴り方教授法』育英書院、1915。→『教育の名著7 : 綴り方教授法・綴り方教授に関する教師の修養』玉川大学出版部、1973、pp.1-224、p.27.
- (48) 鈴木三重吉 1919「綴方の研究(一)」『赤い鳥』3(5) pp.74-77、p.74.
- (49) 峰地光重『文化中心綴方新教授法』教育研究会、1922、p.9.
- (50) 田上新吉『生命の綴方教授』目黒書店、1921→1976井上敏夫〔ほか〕編『近代国語教育論大系8 : 大正期Ⅴ』光村図書、1976、pp.7-245、p.94.
- (51) 滑川道夫『日本作文綴方教育史2大正篇』国土社、1978.
- (52) 田中豊田郎『生活創造綴方の教育』目黒書店、1924.
- (53) 田中豊田郎『生活創造綴方の教育』目黒書店、1924、p.35.
- (54) 田中豊田郎『生活創造綴方の教育』目黒書店、1924、p.37.
- (55) 田中豊田郎『生活創造綴方の教育』目黒書店、1924、pp.57-59.
- (56) ここでは紙面の関係上、割愛せざるを得ないので別の機会に譲りたい。また概略に関しては、川瀬綾子・枝元益祐「ブッククラブを活用した教科教育の拡張に関する実践」『日本学校図書館学会平成22年度研究発表大会発表予稿集』を参照されたい。
- (57) 例えば、今野喜清編著『学校知を組みかえる : 新しい“学び”のための授業をめざして』(早稲田教育叢書)学文社、2002、や、ジェフ・ウィッティ著、久富善之ほか訳『学校知識カリキュラムの教育社会学 : イギリス教育制度改革についての批判的検討』明石書店、2009、などは、既存の学校知のみに頼る教育観の限界を指摘している。

- (58) 同様のスタンスは、西平直著『教育人間学のために』東京大学出版会、2005、にも見ることができる。この第1章にはカマラとアマラの逸話を巡って、教育者であるシング牧師の視点から語られてきたストーリーを、被教育者であるカマラとアマラの視点から捉え直すことで、社会構成主義的アプローチの重要性を強調している。
- (59) 子どもの読書サポーターズ会議. (http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/meeting/_icsFiles/afieldfile/2009/05/08/1236373_1.pdf)
- (60) アメリカ・スクール・ライブラリアン協会 (AASL) 編、渡辺信一・平久江祐司・柳勝文監訳、全国 SLA 海外資料委員会訳『21世紀を生きる学習者のための活動基準』(シリーズ 学習者のエンパワーメント 第1巻) 全国学校図書館協議会、2010.

(えだもと ますひろ。2011年8月31日受理)