

# 「テスト収斂システム」という仮説

## ーテスト、受験、学力テストの分析ー

教育学研究科  
金馬 国晴

はじめに ー「テストのため」ではない学びをー

人はどうして学ぶのか。中・高生あたりとその親は、そうきかされたら、テストで多くの点を取り、高校や大学に合格するため、と答えるだろうか。何点以上を取ったらごほうびに何か買ってもらえる、といった動機も含めて、テスト目的のバリエーションといえる。

私は国立大の教員養成学部で10年以上勤めてきたが、学生たちをみる限り、学ぶこととは、期末テストやレポートを乗り切り「こなす」ことと思われている。そのせいか、私の教員採用試験講座を受ける4年生たちにきく限り、単位が取れるたびにほぼ全てを忘れてきた者が多い。学生たちの過半数は、教員志望者であっても、学ぶことが好きとは言えないようだ。

私はこうした「テストのため」との勉強観を、根本的に問い直したいと考えている。

とはいえ、今どきの学生や子ども、親の個々人に、責任を帰したいわけではない。テスト観や勉強観、学び観などは、時代によって変動する社会というものの影響を受けて、形成され変化してきたからである。その社会というものは何か。本稿は仮説的に、「テスト収斂システム」と呼べる理論を提案し、そう捉えることで新たに拓ける視野をかいま見ることが目的とする。さらに、これを克服していく方向性のいくつかを指し示したい。

### 1 システムという見方と「テスト収斂」

社会をシステムと言い換える見方がある。とくに社会学では、T. パーソンズ、N. ルーマン、彼ら他の論を集大成したJ. ハーバマスによるシステムと生活世界を対比する論（後述）などが知られる。また、Y. エンゲストロームが活動について、I. ウォーラーステインが世界史について、K. V. ウォルフレンが日本社会について、システムをキーワードとして論じている。近年、

ドネラ・H. メドウズらの提唱したシステム思考というものも、国内外の各界で流行をみせており、ワークショップも開かれている。

本稿では、これらのうちの複数を活用していくが、メドウズの定義で言えば、「システムとは、何かを達成するように一貫性を持って組織されている、相互につながっている一連の構成要素」（メドウズ2015、32）である<sup>1)</sup>。いいかえるなら、互いにつながり合う要素がまとまりある形として成すネットワーク、となろう。文脈に応じて、系、体系、制度、方式、機構、組織といった多様な言葉に該当するという（Wikipedia, 最終編集2016年6月）。

教育学では、ルーマンの理論を活用した教育論や論集（例えば石戸・今井2011）、広田照幸・宮寺晃夫編（2014）などが出され始めた。ルーマンの論の要点でもあるが「システムがシステムの中に埋め込まれており、それがさらに別のシステムに埋め込まれている」（メドウズ2015、33）点が注目できる。教育もある種のシステムで、複数のシステムが絡むのであって、政治、経済など他のサブシステムとの関係も論じざるを得なくなる。かつてたとえば、元中学教師の丸木政臣（和光学園）もいう。

「企業における効率主義は、利潤のために当然のことながら省力化、システム化を推進するが、教育においても形を決めて、簡便に注入するというシステム化が顕著である。もともと人間的なかわり合いこそが生命である教育の場で、もっとも機械的で非人間的なシステム化がはかられるのだから、そこから教育破壊が生じてくるのは当然の結果といわなくてはならない。」（丸木2007、282）

この場合のシステム化とは、「固定化」（海後監修1950）、あるいは「形式化」とも呼びかえられる変化である。その問題性は、テストという一要素にすぎないものに端的にあらわれ、教育する目的をテストに奪われこれに収斂されることにより、教育実践ほかが固定的、形

式的、一面的なものへと変質させられることにある。そうして、教育の計画（指導案、年間指導計画、学習指導要領など）もまた、教育外の政治・経済の要求に服従していく形にもなり、硬直化・画一化し、実践がもつはずの柔軟さや融通、臨機応変さなどを失わせ、疎外されるのである。

以上のこうした教育と政治・経済というシステム間の関係を念頭に、私は「テスト収斂システム」（または「テスト収束システム」や「テスト集約システム」）と呼べるものの存在を仮定し、仮説として論じてみたい。

テストに「収斂」される、と表現したいのは、テストという一つの要素に過ぎないものに、あらゆる人もあらゆるものも一方向的に強く収斂され、いわば総動員し合う事態を強調したいからである。全てがもっぱらテストのために焦点づけられて考えられ・動かされ・作り替えられる。関わる人全てがテストのより高い点数をめざし、互いの中で競争し合う。その基準というのはあくまで一つの尺度の上での点数の違いにすぎないのである。その尺度に向けて、子どもも保護者も教師や学校を突き上げ合い、共々テスト自体に自ら支配されようともがく。こうした事態を「自発的服従」とも呼べる。

こうして、「テストの結果がひとたび点数の形で数値化されると、どのようにして点数がつけられているのかを考えることなく、数値が一人歩きし、さまざまな判定・決定に使われ」（日本テスト学会 2010、1）る。（本稿の中では、この日本テスト学会による本を何度か引用・活用していく）。テストの数値は道具でしかないはずが、目的とされて「一人歩き」をし始めることで、あらゆる層の人間たちを操って互いの競争へと掻き立て合う「テスト収斂システム」というものが立ち現れる、と見るのである。本稿では、このひとり歩きという事態に注目する。システムには完全性や全体性があり、それを「維持するために能動的な一連のメカニズム」があって、自己組織化も自己修復もされるのだ（メドウズ 2015、34）。

また、テストは、システムの見方を強調すると、教育と政治・経済の接点として捉えられる。とりわけ全国学力・学習状況調査（2007年～、以下、全国学テ）をめぐる問題の多くは、政治システムと経済システムに関わる地点で発生する。政治システムは、権力、支配―従属、管理、秩序といった論理を重視する。経済システムは貨幣、資本、利潤、市場、競争、効率、格差などを重視する。それらの要素と教育の価値とが対立するわけだ。

戦後の民主教育は、しばしば教育と政治や経済とを対立的に見て、教育の自律性、固有性を対置してきた（勝田守一、1970ほか）。それらの論は近年、非難もされたが、システム（化）を批判する側面もあった、と積極的に捉え直せる。政治・経済を“システム”として捉え直すことにより、我々が抵抗すべき標的が新たに再設定できる、という道具としての有効性を探究していきたい。

というのは、教育にとって対立すべき標的が政治や経済、いわば政府・文科省や財界という捉えはいったんいいが、その上で、彼らが操り人形（「システムの奴隷」と呼ぼう）で、その操り手は政治・経済システムと見立てるのである。イメージとしては人間たちが作ったはずの悪役ロボット、フランケンシュタインや、ゴジラ、近世のホップズがいうリバイアサンのような怪物であり、原発や人工知能も、そうしたシステムになりうる。

このようにして、教育の場や時間などが、政治（国家権力による教育の統制。政府・文科省、首相・政権党、それらの審議会を含む）や経済（大企業・財界の教育要求。日経連・日本経団連、経済同友会の提言など）の論理に従属させられると捉えられ、またそれらの影響下からズレたり、逆に影響を与えたり、との展望が立つ。

ただし、現場も、学テなどに反対しきれていない限り、このシステムに関与しているといわざるをえない。批判ばかりではなく対案を示せ、と言われるが、日本の教育と社会を発展させない人材ばかりが育っているなら、システムのコントロールに一点共闘的に組む連携を模索し、提案・実行することが、今後は不可欠となると見たい。

## 2 テストをめぐるシステム＝体制の3つと各要素

この「テスト収斂システム」のさらにサブのシステムは、体制などと言い換えつつ、これまで言われてきたように分けて考えられる。すなわち、「テスト体制」「受験体制」「学力テスト体制」の3つである。それぞれの体制＝システムに絡む数々の要素とそれらの間のつながり、機能あるいは目的を論じよう。

### A) 日常化している「テスト体制」

まず特に、中学・高校の定期テスト（教師作成テスト、クラスルームテスト、教室テスト。日本テスト学会 2010、49）自体が、要素として日常化している。他方で、小学校では、単元ごとの市販テスト、つまり業者が作成する

テスト用紙が絡んでくる<sup>2)</sup>。テストによる教育支配とは、そもそも明治近代化の学制改革から続いてきたことだ。

勉強はテストのため、と思う子には、数字が全てになってしまう、高い点をとれるか、低い点をとらなくて済むかに関心が向く。これが「テスト収斂」における初期状態だが、それでは数ヶ月ごとのテストができれば済むために、その直前まで勉強しない、または諦めて全く勉強しないことになる。そうであるなら、知識・技能自体には価値が見出されなくなり、知識の丸暗記に陥って、子どもたち、そして教師にさえ、生活、体験、経験に引きつける時間や余裕も失われてくる。

近年、何人かの先生から、実体験や実験、討論、時間をかけた行事などを、管理職や同僚にさえ邪魔されると聞いた。これでは「学習の抽象化」という方向に引きずり込まれることになる。

## B) テスト体制が強化された「受験体制」

逆に今後、大学入試が論文、面接重視が変わっていくにしたがって、アクティブ・ラーニングなるものが盛んになるかもしれないものの、あくまで入試に対応できる限りの形式的なものにとどまる懸念もある。

高校入試、大学入試、私立・国立幼・小・中学入試の激化が、「受験体制」という特殊なしくみをなしている、とよく言われてきた。それは全てを入試の当日に向けて、テストの合否や点数・評定へと、日常の授業も学校生活も、さらには放課後や家庭での生活をも全てが収斂されていく体制、などと定義することができる。

合格如何やテストの点数が、いわば自己目的化するわけだ。たとえば、受験に向けた数値である偏差値の意味を、学生に質問してみると、説明できる者がほぼいない<sup>3)</sup>。何かもわからぬ数値に、支配されてきたわけだ。

何より効率が最優先にされ、テストに出るなら勉強し、出ないならば「捨て」られる。知識・技能自体にも、学習自体にも価値が感じられなくなる。テストが目的化することによる「学習の手段化」といえる。

以上の二つの体制に共通している問題点は、テストの結果としての成績、すなわちそれを表す数値、記号への「収斂」にある。勉強はそれを多く稼ぐ手段でしかなくなる。点取り競争が学ぶ動機を占領し、全てが犠牲にされてしまう。国連「子どもの権利委員会」も、日本政府に対する勧告ほかで「高度に競争的な教育制度」と日本の

教育システムを表し、「ストレス及びその結果として余暇、運動、休息の時間が欠如している」問題を、1998・2004・2010年と続けて指摘してきたところである。

こうして、点数や成績をめぐる競争が、いわば弱肉強食的に強められ、「自己責任」論も浸透していく<sup>4)</sup>。

以上の体制のもとで生じるような諸問題を、様々な要素間の関係を示すキーワードにして列挙してみよう。

a) 「剥落」(剥がれ落ちるように忘れる)・・・テストの紙に答えが書けるのかを最終目標にすえてしまえば、実生活で活用できず(しようともせず)に、テストが終われば忘れることも無理はない。大田堯(1969)らが指摘してきたように、学力の日本的な特徴といえる。受験に関してさえ、入試当日が終わると忘れてしまう。とはいえ入試は、入学後にこそ必要な知識・技能を出題しているはずではないか。技術者、看護師など専門職の資格試験のその後も、剥落が見られるのなら恐ろしい。

b) 「浅漬け」・・・「剥落」してしまう要因は、小テストや、小学校の単元テスト、中・高校の定期テストに、一夜漬けでも合格すればよい、との思考回路にもあろう。これでは、試験や入試の突破に向けた断片的な知識の記憶と、パターンに当てはめマニュアルどおりに処理をするドリル・問題集中心の学習と授業、いわば「浅漬け」の対策勉強で済まされてしまう。

実力テストや入試に至ってさえ、いわば「数ヶ月漬け」といえることが容認・奨励されてはいないだろうか。実力はなくともまぐれ合格がねらわれたりもする。

c) 「最大瞬間学力」・・・こうして、試験の日や入試の当日に、詰め込んだ知識・技能を吐き出して、答えが書ける偶然・運がねらわれる。中学・高校の「テスト期間」のような時季にだけ、台風が来たかのように学力を高め、テストの日時にピークを合わせられればよい。テストが終わった瞬間に、嘘のようにカラッと忘れていいのだ。

d) 受験「総動員」体制・・・さらには、生徒や親の、受験に使える内容だけを勉強したい・させたい、テストや教科書通りに授業をしてほしい、それらに沿わない授業や科目はやめてほしいといった声に応じて、効率的なカリキュラムに組み換えられることさえ起こる。その方向で、クレームをつけてくる親もいるという。全国各地の高校で発覚した未履修問題(2006年度)や、特別進学(特進)クラス、公立高校さえ入試に合わせたコース分け(私立文系、国立理系など)などは、受験科目にないならば、

科目自体をも軽視し教えない、という最終段階ともいえる。

以上のように、テストという紙の束が、数値データに要約され、比較されるにすぎないというのに、あたかも高い数値の獲得が最重要な目標、目的であるかのように、子どもや大人のあらゆる行為と価値観とを支配してしまうわけだ。勉強するのは「テストのため」「試験や受験を乗り切れればいい」と言う子や親がいても、「それだけではない」と言える教師がどれだけいるだろうか。これでは、学習や知識・技能そのものに価値や目的が置かれることなく、まさに「テスト収斂システム」のもとで、上述のように学習や知識が抽象化し、さらに手段化していくに任せることになる。

### C) 以上の2体制におおいかぶさる「学力テスト体制」

さらに「学力テスト体制」(以下、学テ体制)は深刻なものである。以上のような日常的なテストや受験に向けた体制が、全国学力・学習状況調査(先述)や自治体による同様のテストなどにより、回数を増やし強化・確立されてしまったシステムであり、独自の異様さも加わる。

学力テストや学力調査は、以上と比べてみた場合、極めて特殊なテストである。日本テスト学会の著も、「学力調査の場合には『誰がどういう解答を書いたのか』という情報は重要ではありません。」(日本テスト学会2010、42)と言い切っている。

一人一人の子のためといえず、集団としての「傾向」を把握するためのテストなのである。そもそも、全国規模や自治体による学力テストは、戦後初期に登場し、当初は新教育というものの検証や批判を主な目的として始まった。この延長線上で、四国の二県が意図的に高順位を上げた戦後初期の全国学テが、文部省の主導によって行われていた。当時も近年の学力調査も、あくまで調査(アセスメント)であるにもかかわらず、学校や自治体間で競争をさせる方へと引き込まれていった。すなわち、個々の子どもの学業成績を高めるよりも、子ども達を集団として括った集計値をもって、自治体や学校どうしが順位と変動を競い、争わされる。競争であるゆえに、うちの学校・自治体だけがいい点・順位を、ということで、過去問、問題集、練習、不正までもが流行・横行している(教科研2012・2014)。部活の試合であるまいし、自治体や学校の名誉欲、または制裁逃れのために、子ども

もが選手のように使われていることになる<sup>5)</sup>。

「学力テスト体制」は、「テスト収斂システム」が政治や経済のシステムとさらに絡んで複雑化した複合的なシステムといえる。日本の子どもはすでに、PISA(生徒の学習到達度調査、2000～)、TIMSS(国際数学・理科教育動向調査、1995～)などの国際調査をみる限り、トップレベルの学力を持つ。にもかかわらず、まだ満足しない財界や政府が、さらに無理やり競争を焚き付けている面もある。学テは、わざわざ社会問題を作り出すトラブル製造機としてシステム化している、とも言える。

### 3 テスト収斂のシステム性 —学力テストを例に

#### 1) 学力テスト体制における国家とその統制

以上に政・財・官界が関与している点が見逃せない。ここで、学テ体制について詳説し、その実態や機能をさらに列挙しておきたい。山本由美の端的な定義によるならば、学テ体制とは、教育への市場原理の導入と、

「国家が決定した教育内容にかかわるスタンダードの達成率に基づく、学校間・自治体間の競争の国家による組織を内容とし、エリートと非エリートの早期選別を目的にした、徹底した国家統制の仕組み」(山本2009、11。下線は引用者)

である。以下では、山本によるこの定義が含んだ各要素を詳しく考察していこう。

まず「学校間・自治体間の競争」としては、今や小・中学校のホームページや通信に、全国学テの成績が載せられて、多くの地方の教育委員会も、その上下や変化に一喜一憂している事態が想起される。

上位をとった自治体が話題を呼んで、その秘密が本にまとめられている(秋田県については阿部2009、福井県については太田2009、両県ほかについては志水2014)。逆に下位の自治体は、危機感をもって動揺し、過去問・ドリル、補習・個別指導、家庭勉強、長期休みの短縮に、部活や行事のスリム化、家庭での過ごし方の管理など、対策を強めてきている(大阪府、沖縄県など多数)。

こうした事態を批判するかのように、テスト学会の著はずばり書く。「アセスメントにおいて、受検者がそのテストのために競争心を燃やしては、調査にはならないのです。学力調査が始まってから急に学力が伸びたなどのことがあったなら、それはすでにその調査が失敗

だったといえます。」(日本テスト学会 2010、62)

学テ対策が盛んになった以上、すでに調査自体のデータは歪み、エビデンスとしての意義はないのである。

「競争の国家による組織」に関しては、このような競争が、自発的なものに見え、民間委託されはしても、全国学テは文科省、すなわち国家が企画・実施主体のテストである事実が見逃せない。「学校現場は子どもが主人公、今回の学力テストは文科省が主人公」(犬山市立北小 2008、の校長)との対比が言い得ている。犬山市は唯一、全国学テを拒否していた自治体だが、後に参加を決めた。教育委員会ほか自治体レベルの学力テストも、全国学テの高得点を狙う目的であれば、国家による組織化の補完でしかない。全国学テの各校ごとの結果公表にしても、首長つまり政治家が言い出したことだし(秋田県知事、静岡県知事、大阪府知事・大阪市長など)、公表を求める地方議員も現われた。理由は説明責任というものである。対して、文科省や教育委員会のほとんどは、できる限りで慎重な態度をとっているのが現状だ。

かつその背景には、財界による人材要求が控えている。文科省も含め、学テや国際的な PISA などに振り回される事態とは、競争信仰ともいえる「経済支配」による。

それらの学テは、教育に政治や経済が、いわば「土足で踏み込んでくる侵入口」ともいえるだろう。普通のテストや入試も、そこへの道筋の一つになりえる。

こうして「徹底した国家統制」ということで、こうして全国学テが、いわば“教育目的奪取”をし、学校や教師が作る計画やその実践も、保護者や子どもの経験や想いをも「総動員」されていくわけである。

## 2) 目標・内容への無批判と方法面の偏重

以上のように、山本の「学テ体制」という概念は、国家や財界など支配層による教育支配を強調している。対して私の「テスト収斂システム」では、政治、経済のシステム自体による教育支配を強調したい。というのもそもそも、定期テストなどの日常的なテストも、教員が個々で自由に作れるものでなく、受験を意識するならとくに、依拠するものは学習指導要領や検定された教科書なのである。それどころか、小学校の単元テストや、一部自治体の学力テストに至っては、一企業たる教育関連の業者が作っており、案外大きな問題を含む。こうしたことが、「テスト収斂システム」を自分たちで作ら上げ、自分たちを自ら縛る、という事態を招いていると見るのである。

そもそも学習指導要領(以下、指導要領)は「ナショナルスタンダード(国家基準)」というものであり、あらゆる学校、学級、子どもの学力水準を一定以上に保つには必要なものだ。問題点は、指導要領の記述というより、あり方、あるいは働き(作用、機能)の方にある。

とくに学テが果たす機能で問題なのは、先生方に、出題される指導要領の内容やその目標(ねらい)が適切かも考えず、点数がとれる限りで「うまく」効率的に教えるという意味の方法に全力を注がせるようになる点であろう。方法のみに注力するうち、指導要領の作成者、かつ全国学テの実施者たる文部省=文科省が、教育主体へとせり上がってしまう。それを政治システムの台頭による教育支配と見るのである。これは確かに、いわゆるカリキュラム・ポリティクスというもので、各教科や領域の授業・単元につき、その目的・目標・内容を定める主導権を誰が握るのか、という視点である。だが、その主導権を、人間でもない無生物のシステムが握ってしまい(物象化といえる)、自己運動(ひとり歩き)すると見るのである。山本さえ以下のような表現をとる。

「全国学テ結果というピンポイントの非常に限定的な評価が『学力』として独り歩きし国民に共有される時、学校の教育内容が硬直化し、日本の学校や教師たちがこれまで積み上げてきた教育的な価値がなし崩しにされる危険性がある。」(山本 2009、46)

文科省はここ数十年間、指導要領を弾力化、大綱化してきたはずである。にもかかわらず、全国学テや自治体ごとの学テ、あるいは受験という別の存在が、現場の方から「自発的服従」を調達する道具となり、教科の目標・内容を、そして方法をも画一的に規定し、収斂させるよう機能してきたし、もっとそうなるのではないか。

とはいえ逆に、内容が決められていたにしても、方法(発問、展開、まとめ方、子どもとの関係・・・)の方は、現場の教師の方から、良くも悪くも研究・改革できるものでもあるはずだ。だが、各校の公開授業・校内研究のテーマもまた、すでに方法に限定されがちだという(民研 2014a の石井論文 12-30)。保護者や子どもも、教師に対して教え方のうまさばかりを求めるならば、指導要領の内容自体に疑問を持つなど思ってもみなくなろう。

こうなると、多くの教員が、教える内容は教科書任せで、方法の効率化のみを図り、マニュアルを自ら求める方向へと引きずり込まれ、収斂してしまわないか。若手教師にその傾向が強いとみきくが、すでに子ども時代、

受験体制のもとで育ったからかもしれない。ここに指導要領以外に、各校や自治体で作成される、授業の形式、生活などを規定したスタンダードというものとの問題も絡む。

以上のように、一言で言えば、「テスト収斂システム」が教員を引きずる問題性は、方法のみに関心を向け、内容・目標自体やその（テスト後にも及ぶ）定着・活用への関心を、教師、子ども、保護者から奪ってしまい、指導要領やそのもとで作られた教科書、テストや入試やその問題などに、自発的に服従させるようになる事態にある。

### 3) PISA とその批判 — 国際的なシステム問題

さらに国際的にみれば、「テスト収斂システム」という仮説により、PISA による教育支配を問題視することをも可能となる。今や世界の著名な教育学者たちが、PISA の責任者「アンドレアス・シュライヒャー博士への公開書簡」(2014) を発し、賛同署名を集めている<sup>6)</sup>。先進国の各国が、テスト準備に国を挙げて、政策や資金、時間と労力を費やしていること(民研編 2014b ほか) を問題視したものである。日本も教育行政が、全国学テの B 問題、言語活動の充実、アクティブ・ラーニングなど、PISA で順位を上げるためかのような政策転換を断行してきた。こうした改革とともに PISA 自体をも問題視する世論が日本に一部現われてきたが、今後は世界の冠たる学者たちによる批判が後押しとなる。

公開書簡では、責任が OECD の経済団体としての性格や正統性、法的根拠のなさや、それに従う各国の政府・行政、対策・テストを実施する多国籍営利企業といったエージェントに求められている。それに対して、私の言う「テスト収斂システム」との説は、敵をそれら一つ一つだけでなく、システムというひとまとまりのモノ(いわば物象化した社会関係の全体)に見出すことで、日本における学テの点数・順位競争も、この世界的な体制(システム)に自ら進んで組み込まれたものと見て、一体的に批判ができる。こうして、政官財の「システムの奴隷」に、倫理的・理論的な思考を促すことも展望できるのではない。だが実際、したたかなシステムをコントロールするには、我々教育関係者こそ加勢する必要がある。公開書簡が、PISA の中断より前に、「評価の方法や基準を作る際、公教育の経済的側面をこえて、生徒や教師の健康、人間的発達、福祉、幸福に関連する役割を担う国の機関や国際機関を含めること」、例として「国連機関と同時に、教師や親、学校管理職の団体など」の参加を

求めている点に注目したい。それは、システムの暴走に加担する方向では決してなく、教育の側、いわば「生活世界」の側から抵抗線を張り、共同で政治・経済システムをコントロールしていく方向性である。敵は個人や機関というよりも、あらゆるそれらが収斂させられているシステム全体に求められ、それだけに、あらゆる対立層との共同関係の構築が具体的に求められたのである。

### 4 克服の方向性 — 活用は単なる応用か、「抵抗線」はどこにあるのか？

以上のようなシステムの支配に抵抗するすべ(ハーバマスがいう「抵抗線」)は、教育の内側にも発見することができないか。その一つを、平成 20 年版学習指導要領から強調されてきた「活用」のニュアンスをめぐる綱引きのうちに見出してみたい。

#### 1) テストに出る範囲に限った活用力—対策の成果

全国学テの B 問題自体に可能性を見出す意見も聞かれる。知識・技能を「活用」するような、複数の様々な資料を読んだり、自分の意見や考えた過程を文章で書いたりする問題群であり、モデルは先述の PISA にある。

だがこれはあくまでペーパーテストに過ぎない。従来の、国語の読解、算数の文章題のような「応用問題」に近いといえる。ドリルで訓練ができ、先述のようにながりの自治体で実際、事前の訓練が行われているわけだ。

近年の PISA で、日本は国といえるの中では、世界一か 2 位へとランクアップした<sup>7)</sup>。だが実際、日本の中学生の「活用力」が最高と思えるだろうか。ここ数年の各校、各教育委員会による全国学テの「B 問題対策」の成果といえないか。それでは、ペーパーテストにできた範囲の「問題に回答できた」だけであり、いざ現実問題に直面した場合、実際に判断・行動できるかとは別である。問題解決で言う問題が、ドリルやテストの問題を指すのであれば、「活用」とは言えまい。これでは、「テスト収斂システム」を、現場の内部から自発的に強化し、実践を「形式化」する事態をかえって招く。今こそ現実の生活や社会の問題を解決するような授業への改革が望まれる。

学生たちを見ている限りでも、大半は、教室で学んだ知識が、日常生活や活動に活かせると思った瞬間も、知識を活用した経験も、ほとんど無いかのようだ。たとえば、ペーパーテストや問題集を前にしたときだけ、高校

までに覚えた知識を思い出すらしい。単位が取ればいいと思い、テストに出ないと勉強をしない傾向も見られる。その表れといえようか、読書時間がゼロという大学生が4割という調査結果が出され、話題となった(全国大学生協連「学生生活実態調査」2013秋)。だが私や一部同僚の実感としてはそれ以上であり、講義やゼミ・卒研で読まれる本しか読まず、それ以外にはゼロか数冊しか読まずに卒業していく学生が過半数以上と感じる。

他方で、日常生活に活かせ、自分が関心あることに活用できるから学びが楽しい、といった学生がいるにはいて、学生間の「意欲格差」が大きく開いている。

## 2) 意欲や社会的無関心の低さから、現実問題に向き合う活用力へ 一新学力観の両義性

このように、テスト回答マシンを育てるような現状は、社会問題への関心や、社会や組織への帰属意識を薄くする結果も招いていると考える<sup>8)</sup>。今年2016年から実施された18歳選挙権にも関わる大問題である。

そもそも、全国学テやPISAに付属した学習状況アンケートでは、学習意欲の関連項目が、依然、低空飛行を続けている。新学力観(1991年〜)が推進されて25年も経つにもかかわらず、である。すでにその一環たる推薦やAO入試で、話す・語る(面接)、書く(小論文)ことが重視されてきたし、今後の入試改革で、人物評価とも称し、一層重視させられていく。

だが、新学力観にもよって、合格のための訓練が徹底されているならば、逆効果となっている可能性がある。つまりは、ホンネを隠す、自分を取り繕う、他者向きの自分をつくり上げるといった訓練がされてはいないか。これでは処世術ぐらいしか身につかない。

それより深刻なケースは、ホンネが無い子や学生である。自分の考え、したいこと、なりたい像がない。親や教師に合わせてきたので考えたことも無いという。またはホンネが前から押し殺され過ぎ、ときに持つてはいけないかのように思わされてきた例だ。青年期や社会人になり、精神を病む例の原因の一つでもあろう。<sup>9)</sup>

逆に、社会問題に意見が持てる学生がいるが、テストに出るかは関係無く、講義で聞く以上の情報を、テレビやネット、本などからキャッチできる感性、アンテナをもっている子だ。彼らの生育歴をたどってみると、理想の「活用力」がイメージできてくる。例えば、先生が教えたか否かにかかわらず、現実の問題を発見し、共同で

活動しながら解決をめざし、その過程で必要な知識・技能を「活用」していく力がある。その中でこそ、知識・技能が「剥落」せずにしっかり習得でき、「自分なりに」マスターしていけるまでに「活用」、そして探究もしていった、知識の質をも再編成していけるのだ。

ここで言う「活用」する活動というものは、自分なりの意見を持って主張し、ときに自ら仲間を探して共同する活動とまとめられる。こうした理想は空想ではない。近年、香港、台湾、中国、アラブ諸国、アメリカ、ヨーロッパなど、世界中の学生が事実、討論やデモ、スピーチ、SNSなどを使って社会を動かした。他方で、日本の若者の多くがそう動かないし、そうも思っていない裏には、「テスト収斂システム」による支配があると思われる。逆に、SEALDsの学生たちはこうした世界に連なり動いたが、受験競争から無縁か自ら離れたか、反発を感じた子ども時代を送った若者が目立つのである。

それら「反システム運動」(ウォーラストイン他1989)とも呼べる克服の方向性は、大きく言えば、政治・経済の繁栄を「結果としては」望むとしても、政治・経済を、数値としての成長や固定的な支配-従属としてでなく、人々が幸せを感じる方向へと使いこなし、政治・経済のシステムをも「活用」するような試みとまとめられよう。

## 3) 励ましたい子ども像・社会人像をイメージする

以上で考えてきたことを、理想の子ども像の形で書き直して示してみる。学力に代わって論じられ始めた資質・能力(コンピテンシー)(国研2016など)の論じ方につき、中教審を方向づけた検討会の座長、安彦忠彦は苦言を呈して、人格論が深められなかった(安彦2014)という。そこであえて、望ましい子ども像を描いてみるのだ。

- ・テストに出る出ないに関係なく、周りが止めても、自分の生活関心から、やりたい学びを続ける子。
- ・受験に使わない科目や、総合的な学習、実技教科などにも、生活に活用するためなどから、全力を注ぐ子。
- ・保護者や教師が反対しても、自分が学びたい高校・大学・学部に行きたがる子。(今でも芸術系に見られる。)
- ・学校で扱った内容以上の自由勉強を、独自に進める子。(自学ノート、自由研究、日記、工作など)
- ・保護者、教師、学校に、理由の説明無しには従わない子。「自分」の生活感、必要感などをもっている子。

ポイントは、「テスト収斂」からズレて、自らの生活関心や活用の必要を感じ、自ら学ぶことを実際にするか、といえよう。そうしたイメージなどを出し合う対話・コミュニケーションこそ「抵抗線」づくりになる。

さらに、優れた社会人の特徴もいえば、様々な人と語り合った感覚からして、以下のような人が注目できる。

すなわち、教える者や上の者を乗り越える人。誰も考えつかないことを考えつく人。考えついたことを実行し試行錯誤してみる人。自分の根拠を持って反論する人。反論するだけでなく、対案を見つけて思考・実践する人、頼るべき人を自分で見つけて助言を得られる人……。

これらは経済界が言う「社会人基礎力」「人間力」にも重なってくる。とはいえ、財界の求めるグローバル人材とは異なる面として、加えて「村を捨てる学力」ではない「村を育てる学力」（東井 1957）というものを改めて強調したい。徳水博志による石巻・雄勝の震災復興教育が、今日的なその再提起とみることができる。<sup>10)</sup>

以上のような子ども像、社会人像は、各人の内面世界（いわゆる「自分」）や人々とのコミュニケーションが織りなす身近な世界（地域など）から発信する姿を豊かにイメージ化したものといえる。それらの世界はハーバマス（1981）のいう「生活世界」と捉え直せ、システムに対して「抵抗線」を引くもう一つの社会像として期待ができる。だが、この「生活世界」は概して、システムによって「植民地化」されていると、ハーバマスも批判者もいう。確かに「テスト収斂システム」でいっても、学校や家庭の生活のただ中で、子どもや保護者、教師がテストに操られ、右往左往させられ、互いの対立やすれ違いに苦しむ場面がしばしば見られる。

だが上記のように、テストやそれに関わる内容・教科目からズレ、逆に使いこなすような子ども、社会人を励まし、その場面を増やしていくことで、「テスト収斂システム」自体を崩す風穴を空けられないだろうか。

## 5 学習指導要領の改訂に際して—内容も方法でも現場主導で

最後に改めて、学習指導要領について論じておきたい。これまでの指導要領は、主に各教科・領域のねらいと内容を規定してきた。だが現在検討されている改訂では、資質・能力（コンピテンシー）という大きな目的から規定する形が論議されている。この中に先に見た「活用」

の力も含まれてくるのである。

さらに、方法までも規定する指導要領に、前回平成20年改訂からなっていたし、今回の改訂により、一層そうなるという。前回の習得、活用、探究、今回のアクティブ・ラーニングである。これらにあたる方法はすでに、活動や経験、〇〇学習、学びの共同体などということで、文科省・教育委員会とは異なる民間側から多彩に追究されてきた。それらの成果を生かすことなく、行政側から言われて方法まで合わせられるようでは、実践が「形式化」し、容易にテストに収斂させられてしまう。

システムとの関係では、教育を、誰がというより何が握るかに注目することが、本稿オリジナルの視点といえる。教育の詳細を決めるのは、現場の人の意図でさえなく、政治・経済システムになりかわりかねない。そのシステムが官僚、教育委員会関係者や管理職などを操り、教育の目的、目標・内容を、政治や経済の論理に従わせ天下り的に規定させてきたのが日本の戦後史といえる。対して、人間らしい、伸び伸び・生き活きとした、楽しい、やりがいのある教育を、といった普通の市民、人間としての発想から、授業や学級、学校を構想していくこと自体が、システムからのズレる余地を空けることになる。

そもそも指導要領の改訂は、時代や教育・学問が激変する中、それに合わせる至難の業である。現場での検証とそのフィードバックが不可欠ではないか。指導要領の規準性を強調し過ぎると、現場から新たな内容に挑戦する意欲を削ぎ、改訂に資する例を貧しくすることにならないか。それでは指導要領が、いつまで経っても激しい社会変動に追い付けまい。

現場発の「自主編成」が必要である（柴田監修 2007、民研編 2014aなどに集成）。現場から方法も、内容、目標をも自主編成し、具体的に自主編成した教材・内容・単元などを、一部であれ活用していいのか、付け加えや差し替えができるか。このことがテスト収斂というシステムに風穴を空け、組み直すことにもつながっていく。

今でも自由に組める裁量が学校ごとにあり「自主編成」の余地が大きい総合的な学習、生活科、特別活動は足掛かりとなる。それらは活動を中心としているからこそ、方法としても自由に、連続的に発展するものにしていくし、様々な内容が組み込め、溶かし込める。

これに関わり、全国学テのデータのうちにも注目できる部分がある。総合的な学習に積極的な学校ほど全国学

テの平均正答率が高く、児童・生徒は家でもよく勉強するとの結果が出たのである（「総合学習の再評価 探究活動、学力に好影響」読売新聞 2014年5月8日付け朝刊、ほか）。それらの学校の教師たちには、テストの無い総合的な学習を通じて、各教科にも応用できるような自主編成力が養われてきたものと考えられないか。「特別の教科」化された道徳をめぐる、教科書通りか、討論やワークショップがどれだけ入れられるかという綱引きが始まっていくだろう。

現場からの自主編成とそれらを実践した結果とに基づいて、指導要領を改訂していくサイクルが求められる。その先行事例が生活科、総合的な学習といえようが、教育行政は、それらが現場の教師の側から忌避されている事態を、深刻に受け止めるべきではないか。

#### おわりに 一論点の再構成と克服の方向性一

システムという見方を活かした本稿を通じて、何らかの視野が拓けただろうか。改めて「テスト収斂システム」に焦点付けて、論点を再構成して整理をし、その克服の方向性のいくつかをまとめて、本稿を終えたい。

1) 学校内外の教育・活動・生活などを、テストに収斂させないこと。テスト以外の目的、目標・内容で学ぶ場面や、そう自ら学べる子ども・学生を増やすこと。

2) テストを手段、道具にとどめること。学習すること自体の方をまっとうに、教育の目的として捉えたい。テストのために学ぶのではなく、よりよい学習や生活をめざして、テストでチェックをするに過ぎないはずである。そこで、ハイ・ステイクスなテスト（テスト結果が個人の将来の教育機会や職業機会に大きく影響するような強い利害関係や重大な結果をもたらすもの）を増やさない。

さらには、子どもと共にや子ども同士が、こうした「そもそも論」を話せる機会を豊富に設けるべきである。

3) 我々教師・研究者の側もまたシステムに加担しかねないことを自覚して、テストや受験、学力テストの奴隷にならないため、逆にそれらを使いこなすような自主性、主体性を、私たちと次の世代とに養っていくこと。

4) 究極的には、人間と人間の対話・コミュニケーション、活動や行為が創る生活世界の側を豊かに膨らませ、

（政治、経済の浸透・侵入・植民地化といえる）学テ強制のシステムに風穴を空けること、そして生活世界が「システム化」された部分からでも、システムを押し返していくこと、さらにはシステム全体をコントロールし、組み直し、生活世界のために「活用」していくような事実、実践・活動を産み出すこと、などが課題になるだろう。

5) その第一歩として、システムからズレ、コントロールできるような子どもや社会人の姿を励ますこと、そうした生活世界の側の人々を育てることこそ、学校と教育の新しいミッションではないか。そのためにも、教師と子ども同士に、地域の人や専門家を加えた協同で学ぶ活動を、対話とネットワークで成り立つ生活世界といえるような確かな一社会へと発展させたいものである。

6) 「テスト収斂」からの脱し方とともに、脱した後の理想の教育と社会をも、イメージする研究もいる。近年の中教審などの文書も、2030年像などを示してはいるが、「テスト収斂システム」からの脱却まではめざしていない。たとえば全国学テを停止するか、抽出調査に切り換えるべきである。そうでもしなければ、政治・経済のマイナス面を超える教育と社会が描けない。

学力テストをめぐる問題は、行政側とその周辺に帰せられるが、批判の照準は、彼らの思想や主義に定めぬ方が建設的と考える。権力者たちが「システムの奴隷」に自ら成り下がっている無思想な「無責任の体系」（丸山真男）こそ問題視すべきなのである。

以上にあげてみたような克服の方向性もまた仮説である。以上の理論を道具として活用し（使いこなし）つつ、お上に任せず、様々な立場の人々が共同して、思い、考え、動くこと、実践することこそ展望である。

そうした視野も持ちながら、教師と子ども、保護者や市民も、テストの意味と問題点を考え、広く議論を試みるのが不可欠であろう。何のために学ぶのか、一つ一つの内容は何のためなのか（レリバンス=意義。本田 2015 ほか）。活用するためといっても何のためか。たとえば、働くため、生きるため、または学問の発展のため、さらにはよりよい社会をつくるため、などである。

子どもたち一人一人に即して、テストの意義や必要性を様々な観をもって考察していく時間と場などが、現場の教師や保護者、市民に保障されるべきだと思う。その上で指導要領改訂がされるべきだし、まずは自発的に、現場や地域から、対話の場を作っていくべきだ。<sup>11)</sup>

註

- 1) 本稿では、メドウズ (2015) ほかシステム思考の論じ方である図示はせずに、課題として残したい。
- 2) 手作りのテストならば、経済の関与が少なくなる。
- 3) つまり正規分布曲線というものが描けない。
- 4) この点に、新自由主義の政策などとの連関も見える (佐貫 2012、民研編 2014b など) が他日に検討したい。とはいえ、切磋琢磨であれば否定することもなかろう。
- 5) 今や当の文科省も、スポーツ選手出身の馳文科大臣が主導して、学テ準備を問題視したことがある。
- 6) 民研の 2014b ほかで各国の分析もされている。
- 7) 科学的リテラシー、数学的リテラシー、読解リテラシーの各テストに対して、日本より上位の国はシンガポールくらいで、他には上海、香港などの都市が多い。
- 8) もう一つ、行事軽視による共同やリーダーの経験不足などの影響もある、という仮説が私にはある。
- 9) 新学力観 (新しい学力観) の問題については、目下、学生たちにインタビュー調査を行ってもらっている。
- 10) 徳水実践については、日本生活教育連盟 (日生連) の『生活教育』誌上の連載「雄勝だより」などを参照。
- 11) 例えば私は、更新講習で、自身の学力観を書き、周りの参加者と語り合う機会を設けてきたし、単元習作ワークショップという会を開いてきている。

引用・参考文献

愛知県犬山市立犬山北小学校編 2008 『学びの学校づくり —学力テスト不参加校 犬山北小学校の改革への挑戦!』 小学館

安彦忠彦 2014 『「コンピテンシー・ベース」を超える授業づくり』 図書文化

阿部昇 2009 『頭がいい子の生活習慣—なぜ秋田の学力は全国トップなのか?』 ソフトバンク・クリエイティブ

石戸教嗣、今井重孝編著 2011 『システムとしての教育を探る』 勁草書房

ウォーラスティン, I. ほか 1989 『反システム運動』 (邦訳 太田仁樹 1992、大村書店)

太田あや 2009 『ネコの目で見守る子育て —学力・体力

テスト日本一! 福井県の教育のヒミツ』 小学館

大田堯 1969 『学力とはなにか』 国土社

尾木直樹 2009 『「全国学力テスト」はなぜダメなのか』 岩波書店

海後宗臣監修・東大カリキュラム研究会 1950 『日本カリキュラムの検討』 明治図書

勝田守一 1970 『教育と教育学』 岩波書店

教科研 (教育科学研究会) 編 2012・2014 『教育』 2012 年 12 月号特集 「「学力向上」の陥穽」・2014 年 10 月号特集 「「学力テスト体制」黒書」——編 2014 『学力と学校を問い直す』 かもがわ出版

国研 (国立教育政策研究所) 編 2016 『資質・能力 [理論編]』 東洋館出版社

佐貫浩 2012 『危機のなかの教育—新自由主義をこえる』 新日本出版社

柴田義松監修 2007 『子どもと教師でつくる教育課程試案』 日本標準

志水宏吉 2014 『「つながり格差」が学力格差を生む』 亜紀書房

東井義雄 1957 『村を育てる学力』 明治図書

奈須正裕、久野弘幸、齋藤一弥編著 2014 『知識基盤社会を生き抜く子どもを育てる—コンピテンシー・ベースの授業づくり』 ぎょうせい

日本テスト学会編 2010 『見直そう、テストを支える基本の技術と教育』 金子書房

ハーバマス, Y. 1981 『コミュニケーション的行為の理論』 (邦訳上・河上倫逸 1985、中・藤沢賢一郎 1986、下・丸山高司 1987、未来社)

広田照幸、宮寺晃夫編 2014 『教育システムと社会』 世織書房

本田由紀 2015 「カリキュラムの社会的意義」、東京大学教育学部カリキュラム・イノベーション研究所編『カリキュラム・イノベーション』 東京大学出版会

丸木政臣 2007 『丸木政臣教育著作選集第 1 巻 教師・教育論』 澤田出版

民研 (民主教育研究所) 編 2014a 『民主教育研究所年報』 2013 (第 14 号)、特集 子どもとつくる教育課程——編 2014b 『季刊人間と教育』 84 号、特集 「PISA グローバル化する学力競争」

メドウズ, D.H. 2008 『世界はシステムで動く』 (邦訳 枝廣淳子 2015 英治出版)

山本由美 2009 『学力テスト体制とは何か』 花伝社