

学力問題をめぐる言説の構造

—教育社会学的な学力論のインパクト—

上越教育大学 藤田 武志

1. はじめに

1999年に端を発したいわゆる「学力論争」は、これまでの教育論争と少し違っていたと言われる（「中央公論編集部他編 2001, 市川 2002）。その理由の1つは、論争をはじめに牽引していったのが「教育学者」ではなく、理数系の研究者や受験界、文部官僚、教育研究の辺境に位置する教育社会学（天野 1990, 菊池 1999）などであったことである。

その後「教育学者」も参加し、広範な論者を巻き込んだ論争では、教育の文脈における論点だけでなく、社会的な文脈における論点もさまざまに提出された。そのため、岩木（2004）はこの論争について、単なる教育論争にとどまらない、「現代社会と子どもをどうみるか、社会階層のあり方や教育機会の均等をどう考えるか、新自由主義的な行政改革をどう考えるか、など社会観・歴史観をめぐる論争」という特徴をもつものであったと指摘している。また、そのなかでも教育社会学の立場の論者については、善か悪かといった従来の対立図式を越えて「新たな対立軸を示そうとする一群」（中井編 2003）として評価する向きもある。

では、単なる教育論争を超えた、社会観・歴史観をめぐる論争であるとはどういうことなのだろうか。従来の対立図式ではない、新たな対立軸とはどのようなものなのだろうか。論争は結局のところ、学力に関する私たちの議論に、どのような新しい地平を切り拓いたのだろうか。

学力問題が、旧学力か新学力かといった単純な議論に陥ったり、学力テスト対策や、習熟度別学習の導入といった現実的対応の問題として矮小化されたりしがちな現在、上記のような観点から学力問題をめぐる言説を振り返り、そこから今後への示唆を汲み取る作業を行うことが不可欠だろう。そこで本稿では、学力問題を考えていくための示唆を得るべく、学力をめぐる論争の構造を探り、そのなかで特に教育社会学的な学力論がどのようなインパクトを持ち得たのかについて考察する。

2. 学力論争の経緯と現状

学力をめぐる論争については、「中央公論」編集部他編(2001)、市川(2002)、中井編(2003)、岩木(2004)、山内他(2005)などがこれまでの経緯を整理している。それらに基づいて、学力論争の経緯を簡単に振り返っておきたい。

市川(2002)によれば、学力論争には、1999年に端を発する3つの源流があるという。第一は、大学生の数学力の低下を指摘したものであり、その主張は岡部他編(1999)によって代表される。第二は、大学受験からみた学力低下傾向を指摘したものであり、和田(1999)などがその中心である。第三は、学習時間の減少とその階層差を指摘したものであり、荻谷(1999)に主張の骨子が示されている。いずれも、さまざまなデータを示しながら学力をめぐる危機を訴え、当時の文部省の政策に対する批判を行っている。

その後、文部官僚の寺脇研が論争に加わり、学力低下や文部省批判に対する反論を提出する一方、文部省を批判する論者が増え始め、「攻める『学力低下』論者と守りの文部省といった図式」(中井 2003)が構成されていった。そして、2000年から2001年にかけては、『世界』『論座』『中央公論』といった論壇誌がこぞって学力問題の特集を組んでおり、学力低下が社会問題化していったことが分かる。さらに、単に論陣を張るのみならず、上記の第一と第二の論者が接近して、「2002年度からの新指導要領の中止を求める国民会議」を結成し、「教育2002年問題を防ぐ署名運動」の呼びかけも始まった。

その一方で、2001年には、遅ればせながら学力低下論に対する批判が本格

的に開始された。たとえば、岩川他編（2001）や加藤他編（2001）などがそれである。前者の編者の一人である汐見は、学力低下を問題視しているのは論争の仕掛け人である大学の教員と一部の評論家、それに財界関係のグループという二者だけであると指摘し、学力低下か否かを検討することは学力論議の要ではなく、子どもや親、教師の学力をめぐる声をどう実現するかを考えていくべきであると主張している。

そのような学力低下論批判の登場にもかかわらず、2001年になって小泉内閣が誕生し遠山文部科学大臣が就任すると、文部科学省サイドも次第に「学力向上」をうたうようになっていった。たとえば、能力の高い子どもをさらに伸ばすための施策を中心とした「学力向上フロンティアプラン」を次年度予算に向けて打ち出すとともに、2002年1月には緊急アピール「学びのすずめ」を出し、「確かな学力」と「学力向上」を前面に押し出したのである。

2002年12月には文科省の全国学力・学習意欲調査の結果が公表され、「算数・数学で基本的な学力の低下が目立つ」（中井編 2003）にもかかわらず、「全体としてみればおおむね良好」とした文科省は批判を浴びた。しかし、続く2003年には文科省の学力重視への転換が具体化し始める。すなわち、中教審答申を受けて、実施間もない学習指導要領が一部改訂され、「歯止め規定」も廃止され、発展的な事項の学習や習熟度別学級による学力向上対策などが奨励されていくのである。さらに、2004年度末に発表された2つの国際学力比較調査（国際教育到達度評価学会〈IEA〉のTIMSS2003と経済協力開発機構〈OECD〉のPISA2003）の結果は新聞やテレビでも大々的に報道され、学力重視路線は決定的なものとなった。

そして、実際の教育政策は新自由主義的な方向に進んでおり、佐藤(2006)によれば、それは次のような現実をもたらしているという。すなわち、①受験産業の復活、②教育費負担の増大と格差拡大、③ドリル学習の普及、④習熟度別指導の普及、⑤非常勤・臨時採用教師の氾濫、⑥官僚統制の強化（学力テスト、数値目標による評価と競争など）、⑦総合学習への批判、である。

もう1つそれに加えるならば、受験産業にとどまらない、学力重視の商業化が挙げられよう。すなわち、学力論争後、学力をめぐる特集は論壇誌のみ

ならず、女性誌にも組まれるようになり、学力向上のハウツー本も飛ぶように売れるようになる（本田 2005）。さらに最近では、『プレジデントファミリー』（プレジデント社）、『日経キッズプラス』（日経ホーム出版社）、『AERAウィズキッズ』（朝日新聞社）、『edu』（小学館）など、学力を伸ばす家庭環境づくりや子どもへの働きかけなどを主たる特集とする、小学生をもつ父親を対象とした雑誌が次々と創刊されるに至っているのである。

3. 学力問題をめぐる言説の整理

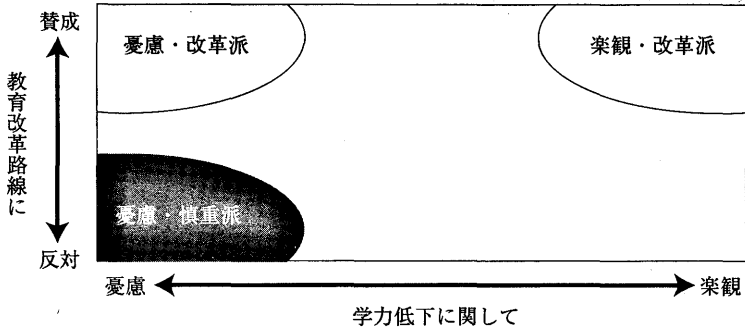
(1) 先行研究における言説の類型化

上記で概観した学力問題をめぐる言説は、どう整理することができるだろうか。そのなかに教育社会学的な見方はどう位置づくのだろうか。その点を考察するために、まずはこれまでにいくつか提出された、論争の類型を検討してみよう。

第一に、学力論争のさなかに提出されたのが市川による「二次元内での三極構造」という整理である（市川 2002, 2006）。すなわち、①「学力低下」について憂慮しているか楽観しているか、②教育改革路線に賛成しているか反対しているかという2つの軸を用い、論者を「憂慮・改革派」、「憂慮・慎重派」、「楽観・改革派」という3つのグループに分けるのである（図1）。しかし、中井が指摘するように（中井編 2003）、次のような事態を図1では説明できない。すなわち、「楽観・改革派」とされる寺脇研と、「憂慮・慎重派」に分類される和田秀樹が、ほとんどの点において主張が一致したり（たとえば、和田・寺脇 2000）、「憂慮・慎重派」の荻谷剛彦と「憂慮・改革派」に属する佐藤学が共同してアピールを提出（佐藤・荻谷・池上 2000）したりする事態である。

同じことは山内他（2005）の提出した図式にも当てはまる。すなわち、ゆとり教育に肯定的か否定的かという軸と、国家・社会の観点から考えているか、児童・生徒の観点から考えているかという2つの軸によって、言説を4つのタイプに分けた図式である（表1）。

図1 学力低下論争の構図(市川 2006, p.54)



このような不都合は、ゆとり教育の是非などの「教育の文脈」でこの論争をとらえようとしたところに起因していると考えられる。この論争は、「狭義の教育論争ではなかった」(中井編 2003) ののである。つまり、「学力問題の本質は、『ゆとり教育か否か』にあるのではな」(佐藤 2006) く、上述のように、この論争は「社会観・歴史観をめぐる論争」(岩木 2004) だったのである。それゆえ、教育改革路線に反対するという「教育の文脈」における主張が同じであったとしても、その根拠となる社会観が異なっている場合、市川や山内他の類型では、その違いを説明できないのである。

そこで第二に、社会観に関わる視点を導入して論争を整理した岩木と佐藤の主張を検討しよう。まず岩木(2004)であるが、論者を3つに分類することを主張している。すなわち、①「近代能力主義派」：現代社会を科学技術

表1 山内他による言説の類型(山内他 2005, p.21)

| | 国家・社会の観点から | 児童・生徒の観点から |
|-----------|--------------------------------|----------------------------------|
| ゆとり教育に肯定的 | タイプ1 教育過剰論 新自由主義的教育論 | タイプ3 児童中心主義的教育論 体験型・参加型学習論 |
| ゆとり教育に否定的 | タイプ2 国際競争力低下論 学習意欲論・階層化論 | タイプ4 学習権論 吹きこぼれ論 |

の重要な「近代社会」ととらえ、「ゆとり改革」以前の系統的カリキュラムと系統的学習指導への復帰を主張したグループ、②「ゆとり改革派」：現代社会を情報産業・サービス産業などのウェイトの大きい「成熟社会」ととらえ、児童、生徒、学生の興味・関心や体験にそくして、成熟社会に生きるために必要な能力をやしなうことが必要だと主張したグループ、③「脱近代能力主義派」：現代社会を国際的競争の激しい「知識社会」ととらえ、「ゆとり改革」のなかの学校の自主性・自律性をたかめる施策については評価し、それを全国共通テストや学校選択制などをテコにして、個別学校が学力向上を競う体制づくりにつなげることを主張するグループ、の3つである。

岩木は、①と③のグループは、「メリットクラシーが教育と社会の基本原則である点では、共通して」いるものの、前者は「大きな国家」派で、後者は「小さな国家」派というように、両者は「国家の位置づけかた」によって分かれているという。しかし、②のグループが国家をどう位置づけているのかは明確に述べられておらず、三者を共通の枠組みで説明していないために、分かりにくいものになっている。

次に佐藤(2006)は、学力に関する議論の立場を、①学力水準の低下を問題にする立場と、②学力格差の拡大を問題にする立場の2つに大別している。さらに前者については、(ア)日本経済の国際競争力の低下の危機として認識する人々と、(イ)市民社会の危機として認識する人々の2つに分け、後者については、(ウ)平等な競争主義(自由競争によるエリート主義)の危機として認識する人々と、(エ)民主的な平等主義(社会民主主義的な平等主義)の危機として認識する人々の2つに分けている。この4類型は明快ではあるが、実際に論者を当てはめてみると、2つに収斂してしまうのではないだろうか。というのも、①の「水準の低下」と②の「格差の拡大」は、必ずしも排他的な主張ではないからである。そのため、佐藤自身は上記の類型に具体的な論者を割り当ててはいないが、たとえば、現在の教育改革の動向を批判する藤田英典(藤田 2005)などの論者について考えてみると、①の(イ)と②の(エ)の両方に属してしまうことになると思われるのである。

(2) 言説の新たな整理

では、先行研究に示されたもの以外にどのような整理が可能なのだろうか。教育社会学的な学力論の位置づけが明確になるように考察してみよう。

第一に、社会的な不平等を考慮するか否かという観点である。教育社会学的な学力論では、どんな環境の家庭に育つかは子ども自身は選択できないにもかかわらず、その家庭の経済的・文化的な背景が子どもの学業達成に大きな影響を及ぼすような社会的な不平等（階層化）を是正すべきだと指摘している。それに対し、新自由主義的な改革を志向する論者や、「ゆとり教育」に賛同する論者には、社会的な不平等の是正といった視点は希薄である。

第二に、教育を個人の責任としてとらえるか、社会の責任としてとらえるかという観点である。前者は、個別化や自由化、市場化といったキーワードで語られる新自由主義的な教育改革路線に代表される主張である。それに対し、教育社会学的な学力論では、「下に手厚い」指導の充実やセーフティネットの構築など、学力の問題に対して社会的に取り組む必要性が主張されるのである。

これらの軸は、いずれも社会をどう構想するかという点と密接に関わっている。1つめの軸は、どんな社会を目指すのか、すなわち、社会的な不平等の存在を是認／黙認する社会と、完全な平等は無理としても少なくとも「〈よりましたな不平等〉」（佐藤他 2000）を目指す社会のいずれを志向するのかという問題である。そして2つめの軸は、社会をどのようなやり方でつくりあげるか、すなわち、規制緩和のもとで「強い個人」が競争するというやり方が、多様な個人が尊重されながら共同的に生活する仕組みを社会的につくっていくやり方かという問題である。

このような対立軸によってとらえるならば、たとえば、総合的な学習の時間の導入に批判的な教育社会学者がいた場合、それは「狭義的教育問題」として「総合的な学習の時間」に反対しているのではなく、総合的な学習の時間の導入によって、「目指すべきではない社会が到来する危険性が高まること」に反対していると考えられる。それゆえ、その危険性を回避する仕組みや資源をともなって総合的な学習の時間が導入されるのであれば、必ずしも

反対するとは限らないだろう。

2つの軸を組み合わせることによって、4つの類型が得られる(図2)。まず、社会的不平等を考慮せず、個人の責任として教育をとらえるところには、自由化・個人化を基調とする新自由主義的な学力論が属する。それに対し、社会的不平等はとくに考慮しないものの、社会の責任として教育をとらえるものとしては、いわゆる「子ども中心主義的」な学力論が当てはまるだろう。というのも、この立場に立つ学力論では、新自由主義的な学力を批判し、「他者との関係や場のなかで成立する」(岩川 2005) ようなものとして学力を提示するが、階層化への視線は必ずしも明示的ではないからである。

次に、社会的不平等を考慮するものの、個人の責任として教育をとらえるところには、家庭環境の影響力は視野に入れつつも、学力向上に向けた各個人や各家庭の自助努力の必要性を強調するような言説が当てはまる。それを便宜上「自助主義的学力論」と呼ぶことにしよう。この範疇に該当するものとしては、たとえば、上述した、相次いで創刊された父親向けの教育雑誌は、格差社会のなかで個々の家庭はどう努力すべきかを具体的に示そうとするものだと言えるだろうし、陰山英男などの主張も挙げられよう。また、三浦の指摘した「下流社会」(三浦 2005) はもともと社会的な問題として階層を扱っているが、一般向けの雑誌などでは、下流社会から脱出するにはどんな努力が必要かというように、個人の問題として受け取っている場合も見られ、このような俗流「下流社会」言説もこの類型に含まれるだろう。それらに対し、社会的不平等を考慮しつつ、教育を社会の責任としてとらえる「社会民

図2 学力問題をめぐる言説の4類型

| | | | |
|-----------------|------------|-------------|------------------|
| | | 個人の責任としての教育 | |
| 社会的不平等を 考慮する | 自助主義的学力論 | 新自由主義的学力論 | 社会的不平等を 考慮しない |
| | 社会民主主義的学力論 | 子ども中心主義的学力論 | |
| | | 社会の責任としての教育 | |

主義的学力論」と呼べるところには、佐藤学の学力論や、教育社会学的な学力論などが位置すると言えるだろう。

もちろん図2とは異なった類型化も可能だろうし、文脈によっては先行研究で提案された分類のほうが有効である場合もあるだろう。しかしこの類型化によって、少なくとも、教育社会学的な学力論が何を問題にし、錯綜した学力論争においてどう位置づけるかは明確になるのではないだろうか。

4. 教育社会学的な学力論の展開

学力論争が一段落した後、教育社会学的な学力論は新たな方向に踏み出している。その1つが、学力の内容に踏み込んだ「ハイパー・メリトクラシー論」(本田 2005)である。

近代社会では、身分などの属性ではなく、能力と努力の関数としての業績に応じて社会的地位の配分を行うメリトクラシーを編成原理としている。その業績とは、標準化された知識内容の習得度や知的操作の速度など、いわゆる「基礎学力」としての能力(=近代型能力)であった。しかし本田によれば、それは「旧来のメリトクラシー」なのであり、近年では、「新しいメリトクラシー」(=ハイパー・メリトクラシー)が支配的になってきているという。

本田は、現代の社会について、標準化・規格化された産業社会の発展型・完成型として出現した、情報化と消費化をメルクマールとする「ポスト近代社会」であるとする。そのような社会では、「生きる力」に象徴されるような、個々人に応じて多様であり、かつ意欲などの情動的な部分をも含む能力(=ポスト近代型能力)が要求されるという(表2)。

旧来のメリトクラシーのもとでは、受験勉強に代表されるような「努力」によって、比較的多くの者が一定の「近代型能力」を身につけることが可能であった。それに対し、ハイパー・メリトクラシーのもとで要求される「ポスト近代型能力」は、個性や創造性、ネットワーク形成力など、必ずしも努力による詰め込みにはなじまないものであり、生来の性質や家庭環境の影響

表2 近代型能力とポスト近代型能力の特徴の比較対象（本田 2005, p.22）

| 「近代型能力」 | 「ポスト近代型能力」 |
|---|--|
| 「基礎学力」 標準性 知識量, 知的操作の速度 共通尺度で比較可能 順応性 協調性, 同質性 | 「生きる力」 多様性・新奇性 意欲, 創造性 個別性, 個性 能動性 ネットワーク形成力, 交渉力 |

力がより大きいという。

とはいえ本田は、旧来のメリトクラシーにハイパー・メリトクラシーが取って代わってしまったと考えているわけではなく、旧来のメリトクラシーのうえにハイパー・メリトクラシーが付け加わりつつあるのが現状だという。そのため、現代の人々は、知的能力など人間の能力の一部分を評価される旧来のメリトクラシーに加え、人間の全人格にも及ぶさまざまな側面が評価のまなざしにさらされるハイパー・メリトクラシーにも対応していかねばならないというのである。それゆえ、現代人は以前よりも苛烈な重圧を受けているのであり、その重圧は、恵まれない家庭環境にある者に対してとくに厳しいと主張している。

これらの指摘は、次の3つの意味で重要である。第一に、「生きる力」のようないわゆる「新学力」についても、それが社会的地位配分の指標に用いられてしまうということである¹⁰。第二に、いわゆる「旧学力」体制における受験競争や詰め込み学習といった重圧からの脱却を目指して導入された「新学力」は、意図せざる結果として、より全体的に、より微細に評価するというもう1つ別の重圧をもたらしてしまっているということである。第三に、階層格差問題を、今まで以上に難しい問題にしまったということである。

本田は、「近代型能力」に代わる新しい能力として「ポスト近代型能力」が求められ始めたこととらえているが、しかし、別のとらえ方も可能なのではないだろうか。

表2に示した「ポスト近代型能力」を見てみると、ブルデューらが指摘し

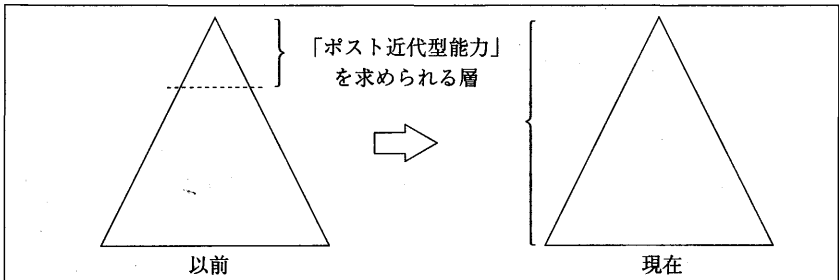
たような、多種多様な会話や出会いに際して、自然に振る舞いながら自信を持ってコミュニケーションしたり、学校だけでは身につけられないさまざまな知識を利用して新たなものを作りあげたりなど、豊かな文化資本のもとで長期間にわたって過ごすことで身体化していく能力と重なって見える（ブルデュー&パスロン 1991）。もしそうだとすれば、これらの能力は新しく求められるようになった能力なのではなく、階層の高い人々には以前から求められていたものだったと言えるだろう⁽²⁾。

実際、日本の経済界においても、たとえば1963年に経済審議会から提出された「経済発展における人的能力開発の課題と対策」では、一般の労働者と「ハイタレント」の人々を分け、ハイタレントには次のような能力を要求している。すなわち、「創造的知的能力」、「不屈の闘志」、「社会的責任感」、「指導力と協調性」である（「戦後日本教育史料集成」編集委員会 1983）。

つまり、以前はごく一部の人が身につけているものとされ、それゆえ、ごく一部のみにだけ求められていた能力が、現在ではその区分を失ってすべての人に求められるようになったと考えられるのである（図3）⁽³⁾。

そう考えるならば、先に指摘した3点に加え、私たちはさらに次の3つのことに留意しなければならないだろう。1つは、子どもたちに対する過剰な要求である。しつけの衰退という「物語」が「完璧な両親」を求めるようになるのと同様（広田 1999）、私たちは学力をめぐる「物語」をもとに「完璧な子ども」を求めてしまっていないだろうか。もう1つは、子どもたちに要求する能力に関する倒錯である。私たちは、子どもたちに不足している能

図3 「ポスト近代型能力」を求められる層の拡大



力をつけさせようとしていると考えているが、実のところ、要求するから不足しているように見えたり、あるいは、要求水準が上昇したから不足しているように見えたりしているのではないか⁽⁴⁾。そして最後に、教育の無限責任化である。学力がついたかどうかを「全面的に教育に帰責させる」（今井 2005）ことによって、すべてを教育問題とし、かえって行き場をなくしてしまっていないだろうか。

以上のように、学力の問題は、子どもではなくすぐれて大人の側の問題であり、社会の側の問題なのである。

5. おわりに

学力低下という不安は、「現実が見えないという大人の側の混迷が子供の側に投射されて生じる現象」（今井 2005）である。そのような状況のもとでは、メディアなどによって不安をあおられると、人々は精神的混乱（＝モラル・パニック）を起こしやすくなる。モラル・パニックのなかでは、確かな根拠のない情報も、メディアで繰り返し伝達されることによって、あたかも確実な事実であるかのように受け取られていく。そのようにしてつくられた「情動的事実」を通し、「権力はますます情動的次元を操作することで作動している」（酒井 2006）のである。実際、今回の学力論争の末、1980年代に政策の既定路線となった新自由主義の方向に、「約二〇年のまわり道」をして教育政策も肩を並べ始めた（岩木 2004）。

学力をめぐるさまざまな情報が錯綜するなかで、「情動的事実」によって操作されないためには、本稿の知見を踏まえれば、少なくとも次の3つのことが重要だろう⁽⁵⁾。第一に、狭義の教育論争の範疇でのみ議論するのではなく、それぞれの主張の向こう側にどのような社会像が描かれているのかを踏まえた検討を行うことである。第二に、現前する状況や問題からのみ主張を組み立てるのではなく、主張の内容を歴史的・社会的に相対化することによって絶えず問い直していくことである。そして第三に、いずれの場合においても、確実な根拠のある「経験的事実」を踏まえた議論を行うことである。

広田 (2005a) の言うように、私たちは、望ましい教育の姿に照らして今の教育は不十分であると語りがちである。つまり、今の学校や教師に「ない」ものを憂えて、それを満たす「別の教育」をスクラップ・アンド・ビルド方式で持ち出すのである。しかし、そのようなスタンスでは、今の教育に「ある」もの、たとえば、これまでの日本の学校の学力達成の高さを支えてきたものなどをきちんと検討しないまま、教育の基盤を掘り崩していきかねない。そこで、これから必要とされることを最後にもう一つ挙げるならば、教育社会学的研究のなかで行われてきた「力のある学校」に関する一連の研究のように (鍋島 2003, 志水 2003, 2005), 学力の階層格差が縮小している学校では何が行われており、その仕組みはどのようなものかなど、実際の学校のなかで効果を発揮していることを地道に明らかにしていく研究ではないだろうか。そしてその結果は、「教育関係者」ではない人々にも十分に分かるように示していくことが求められるだろう。

〈注〉

- (1) この点について、今井 (2005) は、教育哲学の立場から、「学力をつけさせる」ということを追求した場合、それは伝達される教育内容が子供に『能力』を装備することにつながるということを前提にするわけですが、まさにこの『能力』が選抜に利用されるというジレンマに学力論は苦しんでいる」と指摘している。
- (2) ブルデューらは、学校で獲得される能力に基づくメリトクラシーという大義名分の陰で、実際には、文化資本によって獲得される能力によって社会的選別が行われていることを暴き出した。現代のハイパー・メリトクラシーのもとでは、陰に隠れていたものが堂々と前面に登場したことになる。
- (3) これは、広田 (1999) による「しつけ」に関する指摘と同型的である。
- (4) この点に関連して、広田 (2005b) は次のような指摘をしている。すなわち、「個人の身体の場合、当然持つべき「〇〇力」とかいうのを想定して、それを目標にするとかいう議論もよくなされる。実際には、〇〇力として何が評価される個人的特質になるかは、社会的な諸関係が決めるわけですが (現代日本では視力はさほど評価されない、とか)、「〇〇力」として教育学的に論じられると、まるで教育される側のみの問題であるかのように、感じられてしまいます。「子どもの社会力が喪失している」(門脇厚司) と

いうふうな感じですね。「〇〇力」というのは、将来予想される社会関係の中で必要だと社会が定義する力能を、現時点の個人の身体レベルにワーブさせるマジックワードではないかと思います。」

- (5) ここで指摘した以外には、語らないことによって、知らないうちに一定の方向に向かうことを是認してしまう危険性に注意することも挙げられるだろう。たとえば、山内他(2005)は、学力論争のなかでは、マイノリティの学力や、多文化状況におけるマジョリティに関わる学力については語られなかったことを指摘している

〈引用・参考文献〉

- 天野郁夫 1990, 「辺境性と境界人性」『教育社会学研究』第47集, 東洋館出版社。
- 市川伸一 2002, 『学力低下論争』筑摩書房。
- 市川伸一 2006, 「学力論争における国際学力比較調査の役割」21世紀COE 東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター, 『日本の教育と基礎学力-危機の構図と改革への展望』明石書店。
- 市川伸一・和田秀樹 1999, 『学力危機 —受験と教育をめぐる徹底対論—』河出書房新社。
- 今井康雄 2005, 「『基礎学力』—教育哲学の視点から—」東京大学基礎学力研究開発センターワーキングペーパー (<http://www.p.u-tokyo.ac.jp/coe/workingpaper/Vol.16.pdf>)。
- 岩川直樹 2005, 「教育における「力」の脱構築 —〈自己実現〉から〈応答可能性〉へ—」久富善之・田中孝彦編『希望をつむぐ学力』明石書店。
- 岩川直樹・汐見稔幸編 2001, 『「学力」を問う —だれにとってのだれが語る「学力」か』草土文化。
- 岩木秀夫 2004, 『ゆとり教育から個性浪費社会へ』筑摩書房。
- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編 1999, 『分数ができない大学生』東洋経済新報社。
- 加藤幸次・高浦勝義編 2001, 『学力低下論批判 —子どもが「生きる」学力とは何か』黎明書房。
- 荻谷剛彦 1999, 「学力の危機と教育改革 —大衆教育社会の中のエリート—」『中央公論』1999年8月号, 中央公論新社。
- 荻谷剛彦 2003, 『なぜ教育論争は不毛なのか —学力論争を超えて—』中央公論新社。
- 菊池城司 1999, 「教育社会学の日本的展開」『教育社会学研究』第64集, 東洋館出版社。
- 斉藤貴男 2005, 「語っているのはだれか, 語られていないことは何か —学

力低下論争とマスコミ・ジャーナリズム―久富善之・田中孝彦編『希望をつむぐ学力』明石書店。

酒井隆史 2006, 「経験的事実から情動的事実へ ―コントロール社会の一指標―」財団法人塩事業センター『知の Web マガジン en』2006年5月号 (<http://www.shiojigyo.com/en/column/0605/main.cfm>)

佐藤学 2006, 「転換期の教育危機と学力問題 ―学力論議と学校の変容」21世紀 COE 東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター, 『日本の教育と基礎学力―危機の構図と改革への展望』明石書店。

佐藤学・荻谷剛彦・池上岳彦 2000, 『世界』2000年11月号, 岩波書店。

志水宏吉 2003, 『公立小学校の挑戦 ―「力のある学校」とはなにか―』岩波書店。

志水宏吉 2005, 『学力を育てる』岩波書店。

「戦後日本教育史料集成」編集委員会1983, 『戦後日本教育史料集成 第七巻』三一書房。

「中央公論」編集部・中井浩一編 2001, 『論争・学力崩壊』中央公論新社。

中井浩一編 2003, 『論争・学力崩壊2003』中央公論新社。

鍋島祥郎 2003, 『効果のある学校 ―学力不平等を乗り越える教育―』解放出版社。

西村和雄編 2001, 『学力低下と新指導要領』岩波書店。

ピエール・ブルデュー&ジャン=クロード・パスロン 1991, 『再生産 ―教育・社会・文化』(宮島喬訳) 藤原書店。

広田照幸 1999, 『日本人のしつけは衰退したか ―「教育する家族」のゆくえ―』講談社。

広田照幸 2005a, 『教育不信と教育依存の時代』紀伊國屋書店。

広田照幸 2005b, 「イデオロギーとしての基礎学力」東京大学基礎学力研究開発センターワーキングペーパー (<http://www.p.u-tokyo.ac.jp/coe/workingpaper/Vol.16.pdf>)。

藤田英典 2005, 『義務教育を問いなおす』筑摩書房。

本田由紀 2005, 『多元化する『能力』と日本社会 ―ハイパーメリトクラシー化のなかで―』NTT 出版。

三浦展 2005, 『下流社会 ―新たな階層集団の出現』光文社。

山内乾史・原清治 2005, 『学力論争とはなんだったのか』ミネルヴァ書房。

和田秀樹 1999, 『学力崩壊 ―「ゆとり教育」が子どもをダメにする』PHP 研究所。

和田秀樹・寺脇研 2000, 『どうする学力低下 ―激論 日本の教育のどこが問題か』PHP 研究所。

[キーワード]

学力論争, 言説構造, 教育社会学, ハイパー・メリトクラシー