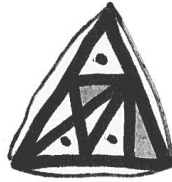


大学生と学力・リテラシー



松下 佳代

京都大学・高等教育研究開発推進センター

□ 学力は、大学で獲得すべき力たりうるか？

世紀末学力論争

世紀末の「大学生の学力低下」論に火をつけたのは、一九九九年に刊行された『分数ができない大学生』（岡部他、一九九九）だった。

新学力観以降、学力の低下を嘆く声がくすぶっていたところに、九八・九九年に学習指導要領改訂が行われて、「総合的な学習の時間」が導入され教育内容が三割削減されることになった。そのことへの不満・不安が一気に吹き出た

のが、「世紀末学力論争」だった。学力低下論争は、戦後、何度か繰り広げられてきた。しかし、これまでの学力低下論争は、初等・中等教育段階の子どもが対象で、大学生が狙上にはのぼることはほとんどなかった。それに対し、世紀末学力論争では、大学生の学力低下が問題になったこと、そして、大学教育に携わっている数学者や経済学者が論者の一角をしめていたことが大きな特徴だった。

数年のうちに、「大学生の学力低下」論は沈静化した。今年は、九九年に改訂、二〇〇三年から実施された学習指導要領で高校教育を受けてきた学生たちの入学年である。

いわゆる「二〇〇六年問題」だ。二、三年前までは、それに向けての入試やカリキュラムの対策が議論されたが、すでに対策が終わったからか、今では議論されることもあまりなくなった。

大学での「学力」の語られ方

私に与えられたテーマは「大学生と学力・リテラシー」である。だが、そもそも、「学力」は、大学生が大学で獲得すべき力を表す概念たりうるのだろうか。

いわゆる「一流大学」の学生の中に、小学校の四則演算が正答できない者がかなりの割合でまじっていた。『分数ができない大学生』では、このことが大学生の学力低下を



まつした・かよ ●一九六〇年、福岡県生まれ ●主な著書・論文に「大学カリキュラム論」京都大学高等教育研究開発推進センター編『大学教育学』（培風館、二〇〇三年）、「学生による授

業評価——改善と説明責任』『日本物理学会誌』（六〇巻四号、二〇〇五年）、「活動と物語」鹿毛雅治編『教育心理学の新しい私たち』（誠信書房、二〇〇五年）、「習熟とは何か——熟達化研究の視点から」梅原・小寺編著『習熟度別授業で学力は育つか』（明石書店、二〇〇五年）。

示すデータとして上げられている。

実は、ここには大学での学力の扱われ方が端的にあらわれている。大学で学力が語られるのは、たいていの場合、〈大学入学までに獲得した力〉としてであって、〈大学で獲得すべき力〉として語られることは、あまりない。だから、大学において学力が話題になるのは、入試、カリキュラムにおける高校との接続、リメディアル教育などにほぼ限られることになる。

unlearn ≡ 学び直す

さらにいえば、学力が話題になるときも、学力がそのまま、大学での学習の前提をなす力として扱われることは多くない。学力はむしろ、unlearnを必要とするものとみなされている。

“unlearn”のun-は、「否定」ではなく「逆」「反対」の意味である。鶴見俊輔は、ハーバード大学の学生時代に、ヘレン・ケラーから、“I learned many things, and I had to unlearn many things.”という言葉を聞いたという。「一度編んだセーターをほどく、ほどこいた同じ糸を使って自分の必要にあわせて別のものを編む」（鶴見、一九九四、五頁）、それと同じように、過去に学んだことをいったんほどこいて、必要にあわせて学び直すこと。それが、unlearnである。

unlearn はまた、インド出身のポストコロニアル批評家、ガヤトリ・スピヴァク の概念としても知られている。

あらゆることに關して自分が学び知ってきたことは自らの特権のおかげであり、またその知識自体が特権であると認めること。そのことと同時に、それが自らの損失でもあると認識し、特権によって自分が失ったものも多くあることを知ること、その知の特権を自分で解体し、いわば『学び捨てる (unlearn) 』こと (本橋、二〇〇五、一五七頁)

このなかでは、unlearn に「学び捨てる」という訳語があらわれているが、「学び捨てる」のは、なぜ自分が性や人種、社会的地位などに関する偏見を身につけてきたかの歴史や状況を学び直すためであって、鶴見の考え方と大きな違いはない。そこで、本稿では、unlearn を「学びほく」と訳すことにしよう。

unlearnすべきものとしての学力

多くの大学教師にとって、高校までに身につけた学力(そこに含まれる知識や、それに付随する学習観、学習スタイルなど)は、unlearnを必要とするものと考えられている。いわゆる「高学力」の学生であっても、「低

学力」の学生であっても、事情は大して変わらない。

例えば、上野千鶴子(上野、二〇〇二)は、講義内容の要約はうまいが自分が考えたこと・感じたことを書くことができない現任校の東大の学生の場合も、「どうせおまえなんか」と言われ続け自分でもそう思いこんでいる前任校の「偏差値四流校」の学生の場合も、「ゼロのスタートラインに立たせる」のがひと仕事だったと語っている。「ゼロのスタートラインに立たせる」、つまり、unlearnである。

冒頭で取り上げた「大学生の学力低下」論でも、知識量の低下を嘆くものがある一方で、身につけている学力がunlearnすべきものでしかないことを問題にするものも少なくなかった。例えば、数学者の上野健爾(大野・上野、二〇〇一)は、学生たちが、受験勉強のなかで「一つの問題が完全にわかるまでじっくり考えるのではなく、複数の問題で部分点をとってトータルで合格点に達すればよい」という態度を身につけてしまっていることを指摘し、それが大学で求められる学習にとって致命的であることを論じている。

unlearnは、過去に学んだことをいったんほどいて必要にあわせて学び直すことだから、学力がまったく無価値であるというわけではない。しかし、高校までに身につけた学

力の延長線上に、大学で獲得すべき力があるのではないのである。

学力というのは曖昧な概念であり、たえず再定義が行われている。私の以上の議論に対して、それは「旧い学力」「学んだ力」のことであって、「新しい学力」「学ぶ力」や「学ぼうとする力」にはあてはまらない、「新しい学力」ならば「大学で獲得すべき力」として考えられるのではないか、という批判が返ってくるかもしれない。

しかし、私はそのようには考えない。学力という概念は、一定の標準的な教育内容が想定されていてそれが身についたかどうかを論じるための概念である。「学んだ力」としての学力はいうまでもなく、「学ぶ力」や「学ぼうとする力」としての学力も、「学んだ力」としての学力と付随して獲得されるものである以上、その制約からは逃れられない。

したがって、学力という概念は、もともと、大学のよう

に、個々の教員によって教育内容が異なり、しかもそれがたえず創り変えられているところにはなじまない概念なのである。大学教育で「学力」という言葉が違和感なく使われるところをあげるとすれば、それは、通常科学的な内容やスキルが教えられている範囲、いいかえれば、複数の教

員間で同じ教科書が使われ同じ試験ができるような範囲に限定されるだろう。

Ⅲ 企業社会にとつての学力の価値

学力へのまなざし

学力が大学で獲得すべき力とみなされていなのは、大学内部に限ったことではない。企業社会でも、事情は同じである。

例えば、経団連が一九九六年に出した提言『創造的な人材の育成に向けて——求められる教育改革と企業の行動』は、従来の学校教育を、「定められた目標を効率的に達成するために、平均的に質の高い人材、組織との協調を優先するような人材が育てられてきた」「与えられた問題を解くためにより多くの知識を吸収し、……いろいろな科目で万遍なく良い点をとるための指導が行われてきた」として批判する。

この提言が批判しているのは、標準的で順応的な人間像であり、知識の多さや学力の高さは、そうした人間の特性とみなされているがために否定されている(本田、二〇〇五)。

学力が 学力が有効だった時代
しかし、かつては、
学力が有効だった時代もある。近代型能力主
義期（一九六〇年代以降）に分けて考えれば、学力が有効だったのは前者の時期である。

（八〇年代）とポスト近代型能力主義期（九〇年代以降）に分けて考えれば、学力が有効だったのは前者の時期である。

岩田（一九八二）は、かつて、能力を、①特定の活動領域においてすでに顕在化された「実力」、②潜在的ではあるが特定の活動領域と結びついている「素質」、③潜在的能力であるとともに未分化な一般的可能性を意味する「能力」の三つに分類し、その上で、日本の経営組織では、③の「能力」が重視される傾向にあると分析した。

乾（一九九〇）によれば、六〇～七〇年代には、労働の場において、③の「一般的抽象的能力」のインデックス（指標）として学力が使われるようになり、それによって、「学力偏差値的な一元的尺度」が企業社会と学校教育を貫いて支配することになった。つまり、学力は、潜在的で未分化であるがためにそのままでは把握しにくい「一般的抽象的

表1 能力の分類

	特定の	一般的
顕在的	実力	——
潜在的	素質	能力

能力」を、目に見える形で示すものとして、企業社会において有効性を発揮したのである。

もっとも、ここでの学力とは、大学卒業時の学力（大学で獲得された学力）ではなく、大学入学時の学力（大学入試で測られる学力）である。入学がほぼ卒業を保証する日本の大学では、それは学歴によって示されることになる。

では、なぜ、学力≡学歴が、企業社会の求める「一般的抽象的能力」の指標たりえたのだろうか。日本の企業は、入社時に、新入社員が特定の知識や技能を身につけていることを期待しているわけではなかった。代わりに、期待するのは、「一般的な学力とか、従順で素直な性格とか、『やる気』とか、総じて高校でどの科目にもまあいい成績をとるような、あるいはいい大学に入れるような、前向きな性格みたいなもの」（熊沢、一九九三、一〇〇頁）であった。なぜなら、企業が日本の経営の中核の人材に求めるのは、フレキシビリティの発揮——仕事の範囲、仕事の量、ポスト、赴任地などの変動に積極的に適応できること——だったからである。そして、そのような企業社会においてフレキシビリティに富む人材と、学校においてどの科目でも総合的に成績が高く、性格的にも協調性・適応性に富む人材とは見事にマッチしていた。

仕事に必要な特定の知識・技能は、就職後のOJTで獲得させる。だから、入社してくる人材は、OJTによって仕事に必要な知識・技能を身につけられるだけの「訓練可能性(trainability)」をもっていれば、それでよかった。学力Ⅱ学歴は、そうした訓練可能性の指標でもあったのだ。

こうしてみると、経団連が一九九六年に出した「創造的人材」提言で批判する学校教育の本身は、実は、企業社会の方がかつて学校教育に対して要請していたものだった、ということがわかる。提言の内容は、学校教育批判という形をとっているが、企業社会の側の学校教育への要請の変化を示しているにすぎないのである。

Ⅲ 企業社会が求める能力の変化

エンプロイヤビリティと コンピテンシー

では、ポスト近代型能力期において、企業社会が求める能力はどう変化したのだろうか。

学力が、企業社会の求める一般的抽象的能力、訓練可能性、フレキシビリティの指標として有効性を発揮していたのは、終身雇用制の守られた日本の経営のもとにおいて、

であった。しかし、九〇年代以降、当の日本的経営そのものが大きく転換することになる。この転換を示す代表的な提言が、日経連が一九九五年に出した『新時代の「日本的経営」』である。日経連は、このなかで、これからの雇用形態は、①長期蓄積能力活用型グループ、②高度専門能力活用型グループ、③雇用柔軟型グループ、の三つに大別されるとした。わかりやすいいえば、①は従来どおり終身雇用制のエリートサラリーマン型、②は年俸制のスペシャリスト型、③は時給制のパートタイマー・フリーター型である。いちばん雇用が安定していて平均賃金も高いのは①だが、終身雇用制の崩壊によって①は減り、③の割合が増加している。とくに若年層ではそうだ。

日本的経営がこのように転換したことによって、企業社会が求める能力も変化した。新たに要請されるようになった能力を表すキーワードが、エンプロイヤビリティ(employability)とコンピテンシー(competency)である。

(a) エンプロイヤビリティ

日経連は、一九九九年に『エンプロイヤビリティの確立をめざして——「従業員自律・企業支援型」の人材育成を』という報告書を出した。エンプロイヤビリティとは、「雇

用されうる能力」を意味する。「労働移動(転職)を可能にする能力」と「当該企業の中で発揮され、継続的に雇用されることを可能にする能力」をあわせた概念である。かつてのフレキシビリティが、企業の「内」で発揮されるものとしてとらえられていたのに対し、エンプロイヤビリティは、企業の「内」でも「外」でも発揮できるフレキシビリティとしてとらえられていることに注目したい。

また、かつては、仕事に必要な特定の知識・技能はOJTによって身につけられたのに対し、この報告書では、それを「企業・従業員相互依存型」とし、今後は「従業員自律・企業支援型」に変化させることが重要であると提唱している。つまり、「企業による支援、および仕事を通じて身につけた能力」と「自助努力により身につけた能力」の合成として、エンプロイヤビリティはとらえられている。いいかえれば、企業によるOJTだけでなく、自助努力によるOff-JTを通じて、たえず自らの能力開発を行い、自己責任において雇用を確保していくことが、これからの労働者には求められるのである。

(b) コンピテンシー

一方、コンピテンシーとは、へ特定の職務を遂行し、高

い水準の業績を上げることができる個人の特性」のことである。

コンピテンシーという概念は、一九七〇年代前半にアメリカ国務省における外交官の選考方法の見直しのなかで開発された。当時、外交官の選考は、外交官に必要なされる知識や技能についての筆記試験によって行われていたのだが、その得点と職務上の成功とは相関関係が低かったことから、別の選考方法が必要となった。そのなかで作られたのがコンピテンシーという概念である。日本では、多くの企業で成果主義が導入された一九九〇年代後半から、企業の採用・育成・処遇において用いられるようになってきている。

コンピテンシーの主な特徴は、行動として顕在化し測定できる、成果や業績と直接的に関連する、といった点にある。かつての企業社会が重視したのが、「一般的」で「潜在的」な能力だったのに対し、コンピテンシーは、「特定の」で、行動として「顕在化」する特性と考えられている。しかし、コンピテンシーで注目されているのは顕在的な次元のみではない。スペンサー&スペンサー(二〇〇一)は、コンピテンシーの構造を「氷山モデル」によって表している。それによると、顕在部分(水面上)に知識とスキル、

潜在部分（水面下）に性格的・身体的特性、動機、そして、その中間（潜在部分だが水面に近いところ）には態度・価値観・自己概念が位置づけられている。そして、業績を規定しているものとして重要なのは、顕在部分より、むしろ潜在部分の態度・価値観・自己概念や、性格的・身体的特性、動機のほうだという。特定の職務においてすぐれた業績を上げる個人のもつ、すぐれて潜在的な特性が、コンピテンシーなのである。

このコンピテンシーの考え方は、個人の特性を心の内面まで丸ごと含みこんでいる点で、現在、教育政策のキーワードともなっている「人間力」に近い。ちなみに、E・Q（心の知能指数）の提唱者、D・ゴールマンは、コンピテンシー概念を創出したD・マクレランドの弟子にあたる。

このように、エンプロイヤビリティとコンピテンシーはどちらも、日本では九〇年代以降に新たに要請されるようになった能力を表す概念である。エンプロイヤビリティは、雇用流動化の下での企業と労働者の関係に、コンピテンシーは成果・業績と能力の關係に、それぞれ強調点がおかれているが、両者は相補的な關係にあるということができる。

ここまで述べてきたことを表2に整理しておこう。

表2 企業社会が求める能力の変化

	近代型能力主義期	ポスト近代型能力主義期
時期	1960～80年代	1990年代以降
経営のあり方	日本的経営 （終身雇用）	新しい時代の「日本的経営」 （雇用の三類型）
企業の求める力	一般的抽象的能力の指標としての学力（＝学歴） 企業内でのフレキシビリティ	業績に直結する能力としてのコンピテンシー エンプロイヤビリティ（＝企業の内・外でのフレキシビリティ）
企業の人事政策 （能力開発）	企業・従業員相互依存型 （OJT主体）	従業員自律・企業支援型 （OJTとOffJT）

大学教育にとっての レリバンス

エンプロイヤビリティやコンピテンシーを高めることは、近年、大学教育の課題としても論じられるようになってきた。

小方(二〇〇一)は、「コンピテンシーは大学教育を変えるか」と問いを立てた上で、「コンピテンシー項目の具体的な行動指標をみていくと、大学教育を通じて獲得できるものが少なくない(八五頁)と述べる。コンピテンシー開発に対して「大学教育で獲得可能な能力」として彼が着目するのは、知の運用能力である。これまで大学は、コンピテンシーの顕在部分の知識・スキルに焦点をあて、その「幅」と「深さ」を問題にしてきたが、コンピテンシーという概念は、それにもう一つの知の構成軸として「運用」という軸を加えた。知識の運用のプロセスを重視することは、「課題の発見―解決方法の案出―実行―結果の検証」という、仕事のサイクル全体を自分で行う(八七頁)ことに通じるという。

一方、現在、多くの大学で、キャリアデザインに力を入れていくが、そこでの目標や内容は、「たえず自らの能力開発を行い、自己責任において雇用を確保していく」という、エンプロイヤビリティの考え方にも適合するものだと

いえよう。

大学生の就職率の低下を背景に、学生の関心が就職活動に向かい、また、各大学が就職率を上げることを経営戦略として重視するなかで、大学教育においてコンピテンシーやエンプロイヤビリティが注目されるのは、いわば当然のなりゆきだろう。

確かに、コンピテンシーやエンプロイヤビリティの基礎となる力は大学で獲得させることができるだろうし、また、大学で獲得させるべき力に部分的には含まれるかもしれない。しかし、コンピテンシーやエンプロイヤビリティが、大学で獲得させるべき力を代表する概念かと問われれば、「それは違う」といわざるをえない。それは次のような理由による。まず第一に、コンピテンシーやエンプロイヤビリティでは、企業社会への「適応」は考えられているが、それへの批判的意識を養うことはほとんど考えられていない。また、大学生が将来帰属する社会には、企業社会以外の職業社会、市民社会や地域社会、家庭なども含まれるはずなのに、もっぱら企業社会しか想定されていない。そこにみられるのは経済的価値の突出である。

私がりテンシー概念に期待するのは、このようなコンピテンシー、エンプロイヤビリティの概念を相対化すること

である。

四 大学生のためのリテラシー

リテラシーの構図

リテラシーとは、もともと「読み書きの能力」のことをさす。が、最近ではさまざまな「リテラシー」が氾濫している。「リ」の部分の意味内容に着目すれば、次のように分類できるだろう。

- (a) 技術（何を使うリテラシーか）
（例）メディア・リテラシー、コンピュータ・リテラシー
- (b) 領域（何についてのリテラシーか）
（例）数学的リテラシー、科学的リテラシー
- (c) 性質（どんなリテラシーか）
（例）機能的リテラシー、批判的リテラシー
- (d) 主体（誰のためのリテラシーか）
（例）市民的リテラシー、消費者リテラシー

とりあえず、(a)～(d)の視点で分類してみたが、これらは相互に無関係というわけではない。例えば、メディア・リ

テラシーは、市民のための批判的リテラシーという性格を強くもっている。

いずれにしても、リテラシーの根本的な機能は、「外化された記号体系によって世界との関係性を構築する」

（山内、二〇〇三、一三二頁）という点にあるのであって、この点を見落としてはならない。その背後には、社会・文化、科学・技術という要因が横たわっている。例えば、西欧社会の一般の人びとにとって、文字のリテラシーは、聖書や免罪符というキリスト教文化と、活版印刷術という技術を背景にして生まれたものであった。それはまた、黙読という活動もちこみ、聴覚的世界像と文字的世界像を分断することで、活動・認識主体としての人間自身をも変容させることになった。なにしろ、中世までは誰も黙読ができず、写本の際も文字を声に

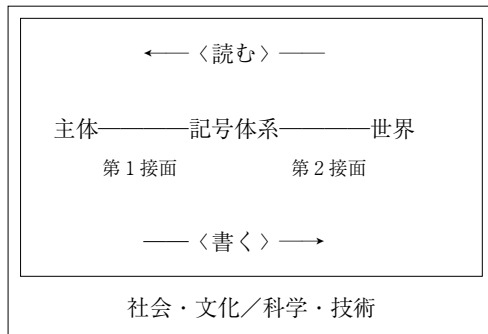


図1 リテラシーの構図

出しながら書き写していたのであるから(マクルーハン、一九八六)。

「外化された記号体系によって世界との関係性を構築する」というとき、そこには二つの接面があることにも注意していただきたい。私たちは、文字のような記号体系を「読む・書く」とともに(第一接面)、それによって世界を「読む・書く」のである(第二接面)。「文字を読む」と「世界を読む」を区別したのは、パウロ・フレイレだった。彼は、「文字を読む」ことは、自らの置かれた状況を対象化・意識化して批判的に読むという意味での「世界を読む」ことと不可分の関係にあるべきだと考え、南アメリカの国々での成人識字教育においてそれを実践したのである(Freire Macedo, 1987)。

PISAのリテラシー概念

教育関係者のあいだで「リテラシー」という語が最近とみに関心を集めたしたのは、OECD/PISAによる、十五歳児(義務教育修了段階)を対象に実施している、生徒のリテラシーの国際的な評価のためのプログラムである(PISAは、Programme for International Student Assessmentの略)。

主体(生徒)——記号体系 $\left(\begin{matrix} \text{日常言語} \\ \text{数学言語} \\ \text{科学言語} \end{matrix} \right)$ ——世界(問題)

PISAでは、リテラシーを「多様な状況において問題を設定し、解決し、解釈する際に、その教科領域の知識や技能を効果的に活用してものごとを分析、推論、コミュニケーションする生徒の力」(OECD、二〇〇四、二〇頁)と定義している。そして、読解リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーの三つの領域について、二〇〇〇年、二〇〇三年、二〇〇六年の三回にわたって調査を行っている(PISA 2003から「問題解決」も追加)。

PISAのリテラシーの定義は、先ほど述べたリテラシーの概念とずいぶん違って見えるかもしれない。しかし、上図のように表せば、その共通性が見えてくるだろう。ここでの「読む・書く」は、問題を設定し、解決し、解釈することであり、そのために、ものごとを分析、推論、コミュニケーションすることである。

リテラシーの両義性

PISAのリテラシーは、十五歳児を対象にしており、領域も限定されているが、大学生のためのリテラシーの問題を考える上でよい素材となる。それは、リテラシーの両義性という

問題である。

PISAは、経済成長、途上国援助、貿易自由化を目的とするOECDの手によって、各国の教育制度・政策の評価データを得るために開発されたものである。PISA2003には四十一の国・地域が参加し、共通問題での調査が実施されている。いいかえれば、PISAのリテラシーは、高度に産業化・情報化・グローバル化した社会において要請されるグローバルなリテラシーなのである。したがってそこには、岩川(二〇〇五)のいうように、「多様な民族的・文化的な背景が交錯するグローバルな状況のなかで、個人が自分の人生をつくり、市民として政治的・社会的に参加する力量を示す」と同時に、「グローバルな競争システムのなかで、人的資本の量と質への関心が増大し、労働市場がこれまで以上に柔軟で広範な社会的スキルや情動的スキルをそなえた労働力を要求するようになったことに対応する」(二三九頁)という両義性がみられる。

このPISAリテラシーのもつ両義性は、実は、リテラシー研究において自覚化されてきた「リテラシーの両義性」の一特殊とみることができる。六〇年代の経済的観点を強調した「機能的リテラシー」からフレイレの「批判的リテラシー」へと続く流れを受けて出されたユネスコの「ペ

ルセポリス宣言」(一九七五年)は、リテラシーの両義性について次のように述べている。

リテラシーが、個人を、彼のあずかり知らぬところで形造られた秩序に同化していくことによって疎外してしまうことは、経験が示しているところである。「中略」

それとは反対に、リテラシーをとおして、批判的な意識と創造的な想像力を育て、それによって、あらゆる個人を、彼の運命に影響する決定のすべてに、一個の責任主体として参加せしめることもできるのである。(日本社会教育学会、一九九一、一八七頁)

リテラシーを身につけることによって、既成の秩序に同化し適応していくという面(機能的・適応的側面)と、自覚することなく巻き込まれていた世界を意識化することで新しい世界を創造していくことができるようになるという面(批判的側面)。リテラシーにつきまとうこの両義性のグローバル社会版が、PISAリテラシーの両義性なのである。

大学生のための リテラシー

このリテラシーの両義性を私たちはどう生きていけばよいのだろうか。また、こうしたリテラシーと、コンピテンシーやエンプロイアビリティはどんな関係にあると考えられるだろうか。

PISAのリテラシー概念は、実は、コンピテンシー概念を包含している。例えば、数学的リテラシーは、「内容」「文脈」「能力(competencies)」の三つの構成要素からなると考えられており、コンピテンシーは、リテラシーの一構成要素とされている(国府、二〇〇四)。また、「数学化サイクル」として具体化されているその「能力」の本身は、小方(二〇〇二)のいう知の運用能力、「課題の発見―解決方法の案出―実行―結果の検証という、仕事のサイクル」とびったり重なっている。いいかえれば、企業社会の求めるコンピテンシーとは、へ経済的観点を強調した機能的リテラシーということができる。

多くの大学生が、卒業後は企業社会に身を置くことになることを考えれば、私たちはそのようなリテラシー(コンピテンシー)の教育を無視することはできない。ただし、その場合も、本田(二〇〇五)の言うように、「専門性」という「鎧」を身につけることで、自分の心の内面まで丸こ

と企業社会に取り込まれないようにする、といった対抗措置をとることが必要になるだろう。

それと同時に、大学教育ならではのリテラシー教育として、これまで以上にリテラシーの批判的側面が強調されるべきだと思う。ここでいう「批判」とは、「社会や制度や技術がさまざまなかたちで押しつけてくる意味から少し距離をとり、それを相対化し、自由になる。また、少しは自分自身で意味をつくりだす創造的契機を見つけだす」(石田、二〇〇三、vi頁)ことである。

批判的リテラシーのための素材は日常生活の中にも転がっている。例えば、私は、全学共通科目(教科科目)の授業の中で、カップヌードルのCM「No Border」を見せている。赤の広場の前の白いまっすぐなBorder(カップヌードルの列)が、警備員を振り切って押し寄せる子どもたちによって消されていくこのCMは、BGMで流れるミスチルの歌とあいまって、なかなか感動的だ。「だけど」と私は問う。グローバル化したファーストフード産業によって、ローカルな食文化が壊されてもいる。「No Border」はそのようなグローバルイゼーションの皮肉としても読みとれるのではないかと。

ここでやっていることは、メディア・リテラシー教育の

範疇に含まれるものだろう。もつとも、メディア・リテラシー教育も、イギリスやカナダなどでは小学校から実践されているのに対して、日本の初等・中等教育ではきわめて貧困である。したがって、大学でやる価値は十分ある。

だが、このような批判的リテラシーの教育は、メディア・リテラシー教育に限らずもっと広い範囲でも行えるはずだ。日常生活やWeb上で出会う知、大学で教えられる知に対して、へ誰が、どういう目的で、作り出したものなのかへその知によつて逆に覆い隠されているものは何かへそれを自分はどうのようなポジションから学んできた(学んでいる)のかへそれとは違ったように考えることはできないかへを考えさせる。一で述べた *unlearn* もそのような営みの中に位置づけることができるだろう。

それが教師の側からの啓蒙や学生の側の独りよがり終わらないためには、そのような活動を、互いに話し、聞き、読み、書くなかで、共感したり、反発したりしながら、積み重ねていくコミュニティが必要になる。大学はまだ、そのようなコミュニティとなりうる可能性を残していると信じていたい。

四 おわりに

本稿では、学力、リテラシー、そして、コンピテンシーやエンプロイアビリティまで、現在、大学生をめぐる語られている能力概念を取り上げ、それぞれがもつ意味内容や社会的・歴史的背景、および概念間の関係を検討してきた。とりわけ、学力やリテラシーはきわめて多義的で曖昧さを含んだ概念であり、本稿で示した見取り図はまだ試論の域を出ない。今後、さらに検討を深めるとともに、その具体的なすがたを明らかにしていきたい。

〈文献〉

- Freire, P. & Macedo, D. (1987) *Literacy : Reading the word and the world*. Routledge and Kegan Paul.
本田由紀(二〇〇五)『多元化する「能力」と日本社会』N T T 出版。
乾彰夫(一九九〇)『日本の教育と企業社会』大月書店。
石田英敬(二〇〇三)『記号の知／メディアの知』東京大学出版会。
岩川直樹(二〇〇五)『教育における「力」の脱構築』久富

善之・田中孝彦編著『希望をつむぐ学力』明石書店。

岩田龍子(一九八二)『学歴主義の発展構造』日本評論社。

国立教育政策研究所(二〇〇四)『PISA二〇〇三年調査
評価の枠組み』ぎょうせい。

熊沢誠(一九九三)『働きの者たち泣き笑顔』有斐閣。

マクルーハン、M.(一九八六)『グーテンベルクの銀河系』
(森常治訳)みずす書房。

本橋哲也(二〇〇五)『ポストコロニアリズム』岩波新書。

日本社会教育学会編(一九九二)『国際識字一〇年と日本の
識字問題』東洋館出版社。

OECD(2004) *Learning for tomorrow's world: First results
from PISA2003*.

小方直幸(二〇〇一)「コンピテンシーは大学教育を変える
か」『高等教育研究』第四集、七一〜九一頁。

岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄(一九九九)『分数ができな
い大学生』東洋経済新報社。

大野晋・上野健爾(二〇〇二)『学力があぶない』石波書店。

スペンサー、L. M. & スペンサー、S. M.(二〇〇一)『コ
ンピテンシー・マネジメントの展開』(梅津祐良・成田攻

・横山哲夫訳)生産性出版。

鶴見俊輔(一九九四)『Unthinkをめくって——日米比較精

神史』京都精華大学出版会編『リベリズムの苦悶』阿吽
社。

上野千鶴子(二〇〇二)『サヨナラ、学校化社会』太郎次郎
社。

山内祐平(二〇〇三)『デジタル社会のリテラシー』岩波書
店。

