東京学芸大学リポジトリ
Tokyo Gakugei University Repository

学力低下論争で等閑視されていたものは何か？：学力・能力観についての学生への意識調査を手がかりに

メタデータ	言語: Japanese
	出版者:
	公開日: 2011-06-15
	キーワード (Ja):
	キーワード (En):
	作成者: 腰越,滋
	メールアドレス:
	所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/108080

東京学芸大学紀要　総合教育科学系Ⅰ　62: 81－95，2011.

学力低下論争で等閑視されていたものは何か？

―― 学力・能力観についての学生への意識調査を手がかりに ――

腰　越　　滋*

学校教育学分野

（2010年9月27日受理）

1．問題設定および課題意識

1990年代末から2000年代初頭にかけて展開された学力低下論争は，メディアの喧伝もあって瞬く間に人口に膾炙した。

その論争の火種の一つになったものとして想起されるのが，国際学力調査と呼ばれるテストの結果であろう。こうした国際学力調査としては，具体的にはPISA（*Programme for International Student Assessment*：国際的な生徒の学習到達度調査）とTIMSS（*Trends in International Mathematics and Science Study*：国際理数教育調査）が挙げられるが，両者の得点低下即ち順位低落に危機意識が持たれ，論争が沸き起こったわけである。

PISAは，OECD（経済協力開発機構）が2000年に開始した，15歳児（日本では高１生）を対象とした国際的な生徒の学習到達度調査であり，知識や技能等を実生活の様々な場面で直面する課題に，どの程度活用できるかを評価する記述式中心のテストである。他方TIMSSは，IEA（国際教育到達度評価学会）が，学校で学んだ知識や技能の修得・定着の状況を検証することを中核課題とし，1964年から数学・理科分野で実施してきた国際到達度調査であり，カリキュラムで得た知識・技能等がどの程度習得されているかを評価する選択肢中心のテストである。前者は，簡略に言えば「社会に出てから必要なコミュニケーションの基礎となる力」，即ちコンピテンシーを測っていると言われ，対して後者は，学習到達度つまりアチーブメントを測っていると言われている。

にも拘わらず，メディアの喧伝は両者の順位や得点の低落を，「学力は低下したのか？」という論争の中に押し込め，「学力低下論争」と一括りにした議論を惹起させた。実際のところ，両方のテストは違う側面の能力を測っているものであるはずなのに，である。

また，よく調べてみると，PISAやTIMSSの得点低下や順位低落の問題の背後には，教科・科目への関心の喪失，延いては学習意欲の減衰の問題があったり，或いは日本社会で等閑視されがちな社会的公正概念の問題があったりするることに気付かされる[1]。しかし，これも学力低下論争の流れの中では，管見の限りでは前面に出て採り上げられたとは言えず，専ら児童・生徒延いては大学生の学力低下の論争に，一般大衆を巻き込む形で，議論が展開されていったように見受けられる。

だが，そもそも「学力低下論争」での学力とは何だったのか。PISAやTIMSSの結果が一緒くたにされて学力低下と捉えられてきた実情を勘案すると，学力と括られる言葉は思いのほか多義的で，論者によって思念される意味が異なるのではなかろうか。

そう考えたとき，学力概念がどれだけ分節化して峻別されているかを調べてみる必要を感じた。学力が混沌として思念されているからこそ，学力低下論争も錯綜した議論になっていった側面ははないのか。

そこで，PISAで求められるコンピテンシーを測定するものに近いコンピテンシー型のテストと言われる公立中高一貫教育校の適性検査問題と，アチーブメントテストの典型である全国学力調査A問題を用意し，両者の異同がどのように認識されているかを質問紙調査によって調べてみることにした。予測としては，学力の多義性を反映して，コンピテンシーとアチーブメン

＊　東京学芸大学（184-8501　小金井市貫井北町 4-1-1）

トの峻別は一般にはかなり難しいと考えられる。そこで，教育問題が講義で採り上げられることの多い学芸大学の学生を，敢えて被調査者にして，まずは調査を実施してみた。そうすることで，二つの能力概念を峻別できる学生も一定数期待し，そうでない学生との違いなどについても考察してみることにした。

そして本稿では，調査の結果を踏まえつつ，「学力」の多義性について考察を深め，入学者選抜試験の中で診断される際の「学力」に関しても言及していきたい。

２．調査データについて

先の課題意識に基づき，「入学者選抜試験に関する意識調査」と題するアンケート調査を，東京学芸大学の学部生を対象に実施してみることにした。本学は国立大学であり，学生たちはその殆どが大学入試センター試験と，前・後期の試験を突破してきた者たちである。また大学入学までに様々な選抜試験を通過してきていることから，入学試験の形式というものに，どのような認識を持っているかについて，率直に尋ねてみようと考えた。

２．１　目的・対象・方法

目的：入学者選抜試験について，それまでの学校段階において，数々の選抜を通過してきた大学生が，どのような認識枠組みを持っているのかを探る。

対象：東京学芸大学の学部生281名と大学院生10名。

方法：手続き・被調査者と，調査内容とに分けて，下記に言及しておく。

まず手続きと被調査者についてであるが，有意抽出による質問紙によるアンケート調査方式を採用した。具体的には，筆者が担当した2009年度前期（火曜１限）の教育社会学の受講者と，同時間帯に開講されていた日本教育史の受講者とを，主たるアンケート対象者（被調査者）として予め想定しておき，同一講義日（2009年７月14日）にアンケート調査を実施した。よって当該日に出席していた学生（274名）からのデータ採取となった。その他には，筆者が担当する学部演習（2009年度前期学校社会学特講）の学部生（７名）と，大学院演習（2009年度前期学校社会学特講）の大学院生（10名）にも被調査者[2]として協力を仰いだ。

続いて調査内容についてだが，フェイスシートで性別（F1）・専攻（F2）・学年（F3）・教職希望（F5）などを尋ねた後に，アンケート調査とは別刷りで用意した二つの入学試験問題A・Bを見てもらい，それらを比較しながら，難易や選好度や望ましさといった印象を尋ねた。尋ね方としては，Q１では「現在のあなたからみて，（AとBの）どちらが難しそうだと感じますか？」と，現在の立場から感じる難易度を問うた。続いてQ２では，「あなたが中学受験生だとしたら，どちらの問題で受験したいですか？」と，中学受験生と仮定した時の選好度を尋ねた。そしてQ３では，「あなたが受験生の親だとしたら，どちらの問題が望ましいと思いますか？」と，入学試験問題の形式としての望ましさを問うた。

さらにQ４とQ５では，アチーブメントとコンピテンシーに対して持たれているイメージを探るべく，５段階の評定尺度（リッカート法）の質問項目を，Q４で７つ，Q５で５つの併せて12項目を用意し，質問項目ごとに一つの評定尺度を，被調査者に選択してもらった。

そのほか，Q６では各学校段階での得意だった科目を，Q７では小中高の各学校段階での好きだった科目を回答してもらった。

２．２　回答概況 ―フェイスシート部分より―

F1. からF5. までの回答概況を，まずは紹介しておこう。

＊性別（F1）

無回答１名を除いて有効パーセントで見ると，男性32.1%，女性67.9%であった（図表１）。

図表１　性別

	度数（人）	%（有効）
男性	93	32.1
女性	197	67.9
合計	290	100

＊類（F2-1）

本学は教育学部の単科大学ではあるが，類と呼ばれる区切りで課程ごとに分けられている。その内訳を図表２に示す。（無回答３名は欠損値として処理）。図表２の上から，A類からD類が教育系，N類からL類が教養系，その他は大学院生である[3]。

図表２　類

	度数（人）	%（有効）
A類（初等教育教員養成課程）	63	21.9
B類（中等教育教員養成課程）	18	6.3
C類（障害児教育教員養成課程）	4	1.4

D類（養護教育教員養成課程）	12	4.2
N類（人間福祉課程）	62	21.5
K類（国際理解教育課程）	61	21.2
F類（環境教育課程）	26	9.0
J類（情報教育課程）	17	5.9
G類（芸術文化課程）	10	3.5
L類（生涯学習課程）	5	1.7
その他（修士課程9，博士課程1）	10	3.5
合計	288	100

＊学年（F3）

学年については，無回答の２名を除き，以下のような内訳となった（図表３）。その他は大学院生10名のはずであるが，留年中の学部生で「その他」に回答している者がいるため，以下のようになったものと思われる。

図表３　学年

	度数（人）	%（有効）
１年生	1	.3
２年生	37	12.8
３年生	153	52.9
４年生	86	29.8
その他	12	4.2
合計	289	100

＊取得予定免許種別（F4）

回答者291名が，各種教員免許をどの程度取得予定であるかを多重回答形式で尋ねたところ，下記の結果を得た（図表４）。教育系のみならず教養系にも履修を認めた全学開放の教職に関する学部講義科目のクラスの二つにおいてサンプリングを行ったため，教養系の履修者が大半を占め（図表２を参照），中学校と高等学校の教員免許取得予定者が多くなっている。「その他[4]」には，例えば司書教諭などが含まれる。

図表４　取得予定免許

	度数（人）	%
幼稚園教諭免許	33	11.3
小学校教諭免許	85	29.2
中学校教諭免許	181	62.2
高等学校教諭免許	179	61.5
特別支援学校教諭免許	14	4.8
その他免許	25	8.6

＊教職就職志望度（F5）

無回答の３名を除き，内訳は図表５の通りである。半数弱が教職への就職希望をもっている（49.3%）。教養系の履修学生が多いクラスのため，４割強（40.6%）が希望していない群となっている。

図表５　教職就職志望度

	度数（人）	%（有効）
希望している	84	29.2
やや希望している	58	20.1
どちらとも言えない	29	10.1
余り希望していない	22	7.6
希望していない	95	33.0
合計	288	100

２．３　クロス集計による分析

先の２.１項の「方法」で言及したように，本調査の一つの中心は形式の異なる問題を見せ，その印象を問うたＱ１からＱ３にある。異なる形式の問題Ａ・問題Ｂであるが，出典は下記に示す通りであり，出題の一部をA3両面に印刷して，別刷りの調査票に挟んで配布し，被調査者に回答してもらった。

問題Ａ：全国学力調査　中学・国語Ａ　Ｑ３より（2009年４月22日朝日新聞掲載）

問題Ｂ：小石川中等教育学校　平成21年度入学試験適性検査Ⅱ

（http://www.koishikawachuto-e.metro.tokyo.jp/KOISHIKAWA%20HP/pdf/21tekisei_2.pdf，2010.9.25）

ここから自明のように，問題Ａは学習到達度を問うアチーブメント・テスト（achievement test）であり，中三対象のものである。国際学力調査で言えば，TIMSSに近い型である。これに対して問題Ｂは，どちらかといえばPISA型に近い問題形式であり，しかも対象は中学入試問題であるから，（中学入学前の）小六用ということになる。

これを念頭に置き，まずはクロス集計を行った。結果のうち，有意差の出た組み合わせの中から，主だったものを紹介しておく。

２．３．１　Q1（現在の立場からの問題Ａ・Ｂの難易度比較）×F1（性別）

図表６　Q1×F1

			F1 sex		合計
			男性	女性	
Q1 現在の立場からの問題Ａ・Ｂの難易度比較	問題Ａが難しい	度数	32	34	66
		総和の％	11.0%	11.7%	22.8%
		調整済み残差	3.3	−3.3	
	問題Ｂが難しい	度数	47	146	193
		総和の％	16.2%	50.3%	66.6%
		調整済み残差	−4.0	4.0	
	どちらとも言えない	度数	14	17	31
		総和の％	4.8%	5.9%	10.7%
		調整済み残差	1.7	−1.7	
合計		度数	93	197	290
		総和の％	32.1%	67.9%	100%

***$p < .001$

図表６からは，現在の立場から考えると，度数的には男女ともに小六用の問題Ｂの方を，中三用の問題Ａよりも「難しい」と回答する傾向が確認され，0.1％水準有意となっている。特に残差分析から，この傾向は女性に際立っていることが窺われる。無論解釈は慎重でなければならないが，入学試験問題とはいえ，三学年下の問題Ｂの方が難解と受け取られているということは，無視しえない。

２．３．２　Q1（現在の立場からの問題Ａ・Ｂの難易度比較）×Q2（中学受験生だとして問題Ａ･Ｂどちらで受験？）

図表７　Q1×Q2

			Q2 中学受験生だとして問題Ａ・Ｂどちらで受験？			合計
			問題Ａで受験したい	問題Ｂで受験したい	どちらとも言えない	
Q1 現在の立場からの問題Ａ・Ｂの難易度比較	問題Ａが難しい	度数	9	53	4	66
		総和の％	3.1%	18.3%	1.4%	22.8%
		調整済み残差	−6.4	7.7	−1.7	
	問題Ｂが難しい	度数	120	48	25	193
		総和の％	41.4%	16.6%	8.6%	66.6%
		調整済み残差	6.7	−7.3	.7	
	どちらとも言えない	度数	11	14	6	31
		総和の％	3.8%	4.8%	2.1%	10.7%
		調整済み残差	−1.5	.7	1.3	
合計		度数	140	115	35	290
		総和の％	48.3%	39.7%	12.1%	100%

***$p < .001$

ここでは，現在の立場での問題Ａ・Ｂの難易度（Q1）と，仮に中学受験生だったらＡ・Ｂどちらで受験したいか？（Q2）を，クロスで見てみたところ，0.1％水準有意となった。現在の立場で難しいと感じる問題を，（受験生の立場だったら）避けているに過ぎないという読み方もあろう。つまり，「問題Ａが難しいと思う者は問題Ｂで受験したいと答えているに過ぎない」という見方が，まずは成り立つわけである。

だが，人数の散らばりで言えば，「現在の立場では小六用の問題Bが難しいと思い，自分が中学受験生なら中三用の問題Aで受験したい」と考える回答者が最も多くなっていることも否定できず（120人），全体の41.4％を占める。

筆者としては，小六用の問題Bを難しく感じ，受験するなら中三用だが問題Aで受けたいとする考えに，敢えて注目したい。というのは，Q1からQ3のそれぞれの問の後に，選択理由を尋ねる自由記述[5]の問を用意したところ，その内容に次のようなものが認められるからである。

「問題Bは色々なことが入り混じっているように見え，いつもの勉強から飛躍しているような気がするから，問題Aで受けたい」（ID：17）。

「問題Aは公立の小学校などで行われている国語のテストに似ていて解きやすいから（問題Aで受験したい）」（ID：41）。

「これまで良く解いてきた形式だから（問題Aで受験したい）」（ID：54）。

「選択肢が設定されており，答えを自分で考える労力が減る問題だから（問題Aで受験したい）」（ID：72）。

これら４つの回答は，Q2でそのような選択をした理由を尋ねた自由記述（Q2-a）からの抜粋である。回答者の回答からは，馴染みのある形式Aの方が易しいと感じられるようであり，三学年上の出題であっても，受験するなら問題Aを選好してしまうという，知識の文脈に即したテスト思考[6]なるものが看取されると言えよう。

２．３．３　Q2（中学受験生だとして問題A·Bどちらで受験？）×Q3（親だとして問題A·Bどちらで受験させたい？）

図表８　Q2×Q3

			Q3 親だとして問題A・Bどちらで受験させたい？			合計
			問題Aが望ましい	問題Bが望ましい	どちらとも言えない	
Q2 中学受験生だとして問題A・Bどちらで受験？	問題Aで受験したい	度数	32	54	54	140
		総和の％	11.1%	18.7%	18.7%	48.4%
		調整済み残差	2.3	−2.1	.4	
	問題Bで受験したい	度数	17	61	37	115
		総和の％	5.9%	21.1%	12.8%	39.8%
		調整済み残差	−1.0	2.2	−1.5	
	どちらとも言えない	度数	2	15	17	34
		総和の％	.7%	5.2%	5.9%	11.8%
		調整済み残差	−1.9	−.1	1.6	
合計		度数	51	130	108	289
		総和の％	17.6%	45.0%	37.4%	100%

*p<.05

図表８からは，Q3で「どちらとも言えない」を選択する者が全体の37.4％を占めるので，解釈には留保が必要ではある。だが，Q2で問題Aと問題Bのどちらを選択した者であっても，Q3では問題Bが望ましいと答える者の人数が多く，５％水準有意となっている。

要するに，自分が中学受験生だったなら問題Aで受験したいが（Q2），自分が（中学）受験生の親だったら，子供に問題Bで受験させたい（Q3）と回答する者が，一定数認められるということである。問題Bは難しいと感じられても，解答に際しては熟考を促されるであろうことが，回答者にも看取されており，仮にそうした考えさせる問題で選抜されるなら，将来役に立つばかりか，そのような学校なら良い教育が行われるに違いないと考えられているかのようである。実際にQ3の選択肢を選んだ理由を問うた問（Q3-a）では，以下のような記述が見られた。

「問題Aよりも問題Bのような試験をする学校のほうが，子どもに考える力を与えてくれるような教育をしてくれそうだから（Bの方が望ましい）」。（ID：30）（ほぼ同内容で，ID：147）。

「自分が解きやすいと思ったのは問題Aだが，『問題解決のための能力』や，『課題解決型学習』が今後重

要になってくると思うし，そのような力を必要とするのは問題Bではないかと思うから，（Bの方が望ましい）」（ID：129）。

ID：129の方は，コンピテンシーの概念をある程度把捉したかのような回答ではある。反面，少数ではあるが，問題Aを選好した者に，下記のような割り切った考えも見られる。

「問題の質は低いし，周りと差がつきにくい問題だとは思うが，簡単な問題の方が点を取りやすいから（問題Aの方が望ましい）」（ID：66）。

「問題Bは考える能力が問われて良いが，学校で勉強することと異なっているため，受験勉強を行うことが子どもに大きな負担になると考えるから（問題Aの方が望ましい）」（ID：70）。

２．４　因子分析からクラスター分析へ

２．４．１　「アチーブメント」や「コンピテンシー」についてのイメージに関しての因子分析

２.１で既述したように，本調査では「アチーブメント」や「コンピテンシー」についてのイメージを被調査者に問うたQ4とQ5があり，これらは５段階の評定尺度（リッカート法）の合計12の質問項目で構成されている。この部分から，日本語の「学力」についても考えてみたい。というのは，日本語の「学力」は，「アチーブメント」や「コンピテンシー」を包摂するかのような多義的で複雑な概念が含まれていると考えられるからである。

佐藤 学（2009，pp.11-13）は，「学力」あるいは「基礎学力」の概念の曖昧さを二つの要因から説明している。一つは「学力」と日本語でいうとき，そこには英語のachievementとは異なる，それ以上の意味が含意されており，人により多種多様な学力観が語られてきたという。曰く，「『テストでは測定できない学力がある』『見える学力と見えない学力がある』『学力は学習の結果だけではなく学習する能力も意味している』『学力は生きる力である』『学力は知識や技能だけでなく関心や意欲や態度も含んでいる』などなど」（*Ibid*., 12）。

もう一つの曖昧さの要因は，「学力」の多様性と検証不能性にあるという。佐藤自身は，「『学力』は『テストで測定された学校の教育内容の学習の到達度』であり，それ以上でもそれ以下でもない」（*Ibid*., 12-13）としている。だが，巷では学力は論者の定義の仕方によっていくらでも成立しており，それらは検証不能であるため，結局のところ，「学力の概念は人それぞれの『見かた』を示したに過ぎない」（*Ibid*., 12）のだという。

この指摘に従うなら，本調査からも「アチーブメント」や「コンピテンシー」の概念の混同が見られると予測し，以下に分析を進める。

まずQ4とQ5の計12項目について，平均値，標準偏差を算出した[7]。天井効果とフロア効果は認められなかったので，12項目全てを採用することにした。

続いて，この12項目について主因子法による因子分析を行った。固有値の変化に鑑み，３因子構造が妥当と考えた。そこで再度３因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。その結果，十分な因子負荷量を示さなかった４項目（Q5-2r，Q5-1r，Q5-3r，Q5-5r）を分析から除外し，再度主因子法・Promax回転による因子分析を行った。Promax回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を以下に示す（図表９）。なお，回転前の３因子で８項目の全分散を説明する割合は81.26％であった。

図表９　Q4＆Q5の因子分析結果（Promax回転後の因子パターン）

項目内容		Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ
Q4-4	アチーブメントは日本社会に浸透	.943	-.047	-.038
Q4-3	アチーブメントは日本の高校で浸透	.894	.010	.082
Q4-2	アチーブメントは日本の小中学校で浸透	.876	.071	-.048
Q4-6	コンピテンシーは日本の高校で浸透	-.071	.943	-.022
Q4-5	コンピテンシーは日本の小中学校で浸透	.012	.859	.000
Q4-7	コンピテンシーは日本社会に浸透	.120	.753	.040
Q4-1r	アチーブメントとコンピテンシーの意味は同じ	.028	-.184	.589
Q5-4	日本では入職後コンピテンシーが重視される	-.050	.231	.486
因子間相関		Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ
Ⅰ		－	.447	.380
Ⅱ		.447	－	.013
Ⅲ		.380	.013	－

第１因子は３項目で構成されており，アチーブメントが日本の小中学校（Q4-2），高校（Q4-3），社会（Q4-4）で浸透しているかの各項目で高い因子負荷量を示していたため，「アチーブメント浸透度」因子とした。

第２因子も３項目で構成されており，今度はコンピテンシーが日本の小中学校（Q4-5），高校（Q4-6），社会（Q4-7）で浸透しているかの各項目で高い因子負

荷量を示していたため，「コンピテンシー浸透度」因子とした。

第３因子は２項目で構成されており，「二つの言葉（アチーブメントとコンピテンシー）の意味あいは同じである」（Q4-1r），「日本社会では，就職してからコンピテンシーが重要視されている」（Q5-4）の項目が，高い因子負荷量を示している。よって，「コンピテンシー認識度」因子と命名した。

２．４．２　下位尺度間の関連

Q4とQ5の計12項目から得られた３つの下位尺度に相当する項目の平均値を算出し，「アチーブメント浸透度」下位尺度得点（平均2.899，SD1.15），「コンピテンシー浸透度」下位尺度得点（平均2.41，SD0.88），「コンピテンシー認識度」下位尺度得点（平均3.64，SD0.71）とした。内的整合性を検討するために各下位尺度のα係数を算出したところ，「アチーブメント浸透度」で$\alpha = .934$,「コンピテンシー浸透度」で$\alpha = .901$と，十分な値が得られた。だが，「コンピテンシー認識度」では$\alpha = .402$と不十分な値[8]に留まった。

Q4・Q5の下位尺度間相関を以下の図表10に示す。3つの下位尺度のうち，「アチーブメント浸透度」と「コンピテンシー浸透度」，「アチーブメント浸透度」と「コンピテンシー認識度」の二つの組み合わせでは正の相関を示し，１％水準有意となっている。これに対して，「コンピテンシー浸透度」と「コンピテンシー認識度」は，弱い正の相関はあるものの，統計的有意性をもたない。

解釈が難しいところだが，Q4とQ5の質問文に戻って考えてみると，アチーブメントが学校や社会で浸透していると考える回答者と，コンピテンシーが学校や社会で浸透していると考える回答者とは，遠く離れた位相にいるわけではなくて，アチーブメントとコンピテンシーという双方の能力観を，ある程度は受容していることが窺えると言えよう。

２．４．３　クラスター分析による検討

ここでは，２.４.１～２.４.２の過程で得られた３因子の下位尺度（「アチーブメント浸透度」・「コンピテンシー浸透度」・「コンピテンシー認識度」）やそれらの下位尺度得点を利用して，クラスター分析を実行してみた。

まずQ4Q5の12項目から得られた３つの下位尺度得点を利用して，グループ内平均連結法によるクラスター分析を実行し，４つのクラスターを得た。第１クラスターには65名，第２クラスターには119名，第３クラスターには49名，第４クラスターには33名の調査対象が含まれていた。χ^2検定を行ったところ，有意な人数比率の偏りが見られた（χ^2=62.962, $df = 3$, $p < .001$）。

次に，得られた４つのクラスターを独立変数に，「アチーブメント浸透度」・「コンピテンシー浸透度」・「コンピテンシー認識度」を従属変数として分散分析を行った。その結果，「アチーブメント浸透度」・「コンピテンシー浸透度」・「コンピテンシー認識度」の何れにおいても有意な群間差がみられた（アチーブメント浸透度：F (3,262) = 341.96，コンピテンシー浸透度：F (3,262) = 205.30，コンピテンシー認識度：F (3,262) = 26.58，何れも $p < .001$）。図表11に４群の各得点を示す。

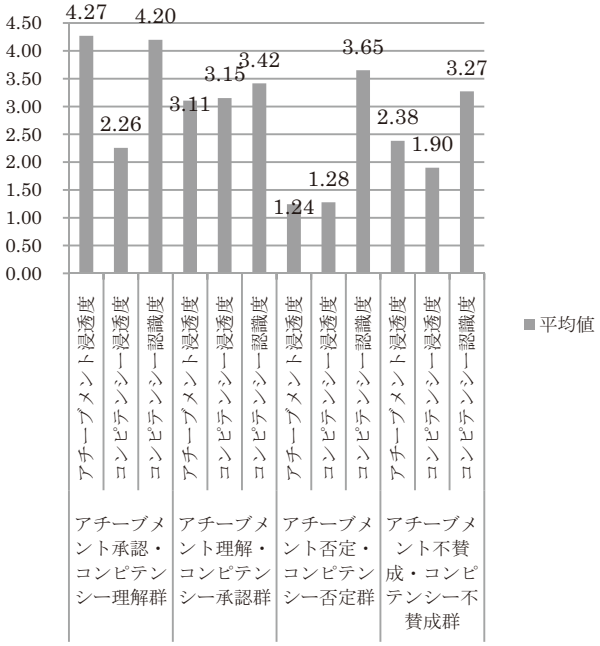
TukeyのHSD法（５％水準）による多重比較を行ったところ，第１クラスターは，アチーブメント浸透度とコンピテンシー認識度が最も高く，コンピテンシー浸透度は二番目に高い値を示した。次に第２クラスターは，コンピテンシー浸透度が最も高く，アチーブメント浸透度は二番目，コンピテンシー認識度は三番目となっている。さらに第３クラスターは，コンピテンシー認識度こそ二番目であるが，アチーブメント浸透度とコンピテンシー浸透度は最も低い。そして最後に，第４クラスターはアチーブメント浸透度・コンピテンシー浸透度が三番目であり，コンピテンシー認識度は最も低い。

「コンピテンシー認識度」因子の内的整合性が低いこと（注８を参照）を鑑みると，この因子を含めて考えることには留保が必要だが，他の２因子を中心に，一応の意味解釈をつけてみよう。なお，試みに以下

図表10　学力概念の下位尺度相関と平均，SD，α係数

	アチーブメント浸透度	コンピテンシー浸透度	コンピテンシー認識度	平均	ＳＤ	α
アチーブメント浸透度	－	.471**	.246**	2.90	1.15	0.93
コンピテンシー浸透度	.471**	－	0.04	2.41	0.88	0.90
コンピテンシー認識度	.246**	0.04	－	3.64	0.71	0.40

** $p < .01$



図表11.　4群の「アチーブメントとコンピテンシーの理解度」得点

に提示する4つのクラスター名の命名に際しての用語であるが，「承認」＞「理解」＞「不賛成」＞「否定」の順に，ポジティブからネガティブになるような含意で使用することにする。

第1クラスターは，アチーブメント浸透「強く同意」，コンピテンシー浸透「まぁ同意」，コンピテンシーの理解識別は十分ということで，①「アチーブメント承認・コンピテンシー理解」群とした。このグループは，日本の現状はアチーブメント社会だと強く認識しているものの，実社会でのコンピテンシー型能力観の浸透を無視しているわけではなく，寧ろそれらを理解して，現実対応した適応戦略を考えているかのようである。

次に第2クラスターは，　アチーブメント浸透「やや同意」，コンピテンシー浸透「強く同意」[9] ということで，②「アチーブメント理解・コンピテンシー承認」群とした。このグループは，コンピテンシーへの共鳴が強いせいか，日本の学校や社会がアチーブメント志向が強いという認識を，第1群ほどには持っていない。昨今の能力観の揺らぎに対して，柔軟な反応をみせているグループとも解される。

さらに第3クラスターは，アチーブメント浸透，コンピテンシー浸透ともに強く不同意ということで，③「アチーブメント否定・コンピテンシー否定」群とした。このグループは，第三因子の「コンピテンシー認識度」が4群中2番目であり，一見すると能力観への関心が高いかにみえるが，先に述べた内的整合性（α係数）の低さにより，ここの部分の解釈を保留にする。すると，第一因子・第二因子の平均スコアの低さから，能力観に対する関心が薄いか，若しくはアチーブメントやコンピテンシーといった能力観の揺らぎに否定的なグループと考えてよさそうだ。

最後に第4クラスターは，アチーブメント浸透，コンピテンシー浸透ともにやや不同意ということで，④「アチーブメント不賛成・コンピテンシー不賛成」群とした。このグループは第2群と第3群の間に入るグループのようで，ある意味で能力観に対する意識が最も曖昧とも解される。

２．４．４　クラスター（群）ごとの回答の特徴

では，4つのクラスターに命名した各群に属する学生たちは，どのような特徴をもっているのであろうか。フェイスシート項目を中心に，4つのクラスターとのクロス集計を行い，関係性を検討してみよう。

図表12は，4つのクラスターと性別（F1. sex）とのクロスをとってみたものである。統計的有意性は認められないものの，図表6で小六用の（適性検査）問題Bの方を，中三用の（学力試験）問題Aよりも「難しい」と回答する傾向が確認され，この傾向が特に女性に顕著であったことから，この背景要因を探るべく，試行してみた。

残差分析から最小限言えることは，女性に多く認められる回答傾向は，第1クラスターの「アチーブメント承認・コンピテンシー理解」群のみになっているということである。学校や社会でのアチーブメントの浸透を承認しつつも，他方で実社会でのコンピテンシー型能力観の浸透も無視せず，寧ろ双方を理解した上で現実対応した適応戦略を考えているのが，このクラスターの特徴だと先述した。だとすれば，図表6での性別による回答傾向の偏りにも説明をつけられる余地が生まれる。つまり，アチーブメントとコンピテンシーの形式の違いをより鋭敏に峻別しているのは女性回答者に多い傾向が窺われ，彼女たちは自らも数え切れないくらい解答してきたであろう，慣れたアチーブメント型テストは対応がたやすいので易しいと感じ，不慣れなコンピテンシー型の適性試験は，警戒感もあって難しいと感じるのではないか，というわけである。

この他，F5.教職希望，F3.課程・専攻（選修）から合成した「教育系or教養系（F3g）」など，フェイスシート項目を様々に変えて分析してみたが，有意差のある結果は導出されなかった。

但し，F1.性別を層に入れ，「教育系or教養系（F3g）」

図表12　4群（クラスター）×性別（F1.sex）のクロス表

			CLU4_1　アチーブメントとコンピテンシーへの理解度				合計
			アチーブメント承認・コンピテンシー理解	アチーブメント理解・コンピテンシー承認	アチーブメント否定・コンピテンシー否定	アチーブメント不賛成・コンピテンシー不賛成	
F1 sex	男性	度数	17	38	16	11	82
		総和の％	6.4%	14.3%	6.0%	4.1%	30.8%
		調整済み残差	−.9	.4	.3	.3	
	女性	度数	48	81	33	22	184
		総和の％	18.0%	30.5%	12.4%	8.3%	69.2%
		調整済み残差	.9	−.4	−.3	−.3	
合計		度数	65	119	49	33	266
		総和の％	24.4%	44.7%	18.4%	12.4%	100%

$\chi^2(3) = .908$, n.s

と4クラスターとで3重クロスをとってみると，男性では非有意であるにも拘わらず，女性のみ5％水準有意[10]となった。そこで女性のみの結果を図表13に示そう。

図表13より考えられることは，女子学生では教員免許が卒業要件となっている教育系と，そうではない教養系とでは，おぼろではあるが，コンピテンシーについての理解の程度に違いが見られるのではないかということである。即ち教育系女子学生は，第2・第4クラスターに回答が集まる傾向にあるのに対して，教養系女子学生では第1・第3クラスターに回答が集まる傾向が認められる。

「コンピテンシー浸透度」因子の平均値順位は，図表11に示されるように，第2＞第1＞第4＞第3の各クラスターの順である。よって，「コンピテンシー浸透度」が教育系女子学生に明白に高いとするならば，教育系女子学生の回答は第2・第1クラスターに集まり，他方教養系女子学生の回答は第3・第4クラスターに集まるのが自然であろう。だが，図表13のデータはそうなっていない。

図表13　性別（F1.sex）×4群（クラスター）×「教育系or教養系（F3g）」のクロス表　（女性の結果のみ）

			CLU4_1　アチーブメントとコンピテンシーへの理解度				合計
			アチーブメント承認・コンピテンシー理解	アチーブメント理解・コンピテンシー承認	アチーブメント否定・コンピテンシー否定	アチーブメント不賛成・コンピテンシー不賛成	
教育系or教養系	教育系学部生	度数	11	33	8	9	61
		総和の％	6.0%	18.1%	4.4%	4.9%	33.5%
		調整済み残差	−1.7	2.0	−1.2	.8	
	教養系学部生	度数	32	46	24	13	115
		総和の％	17.6%	25.3%	13.2%	7.1%	63.2%
		調整済み残差	.8	−1.4	1.3	−.4	
	修士院生	度数	4	1	0	0	5
		総和の％	2.2%	.5%	.0%	.0%	2.7%
		調整済み残差	2.8	−1.1	−1.1	−.8	
	博士院生	度数	0	0	1	0	1
		総和の％	.0%	.0%	.5%	.0%	.5%
		調整済み残差	−.6	−.9	2.1	−.4	
合計		度数	47	80	33	22	182
		総和の％	25.8%	44.0%	18.1%	12.1%	100%

$\chi2(9) = .311$, * $p = .041 < .05$

これは何故か。恐らくクロス表自体の有意性に留保が要ること（注10を参照）もさることながら，4群から成るクラスターが「コンピテンシー浸透度」だけではなく，「アチーブメント浸透度」との兼ね合いでグループ化されている，ということが考えられるのではあるまいか。つまり，ここで考えられる解釈としては，教育系女子学生の方が，より精確に能力観の峻別ができているがために，結果的に第1クラスターにカテゴライズされる学生が幾分減ったのではないかということである。というのは，「アチーブメント浸透度」因子は学校や社会でアチーブメントが貫徹されていると思うか？云々と尋ねる問（図表9を参照）から構成されていたため，能力観の揺らぎの現状をよく理解している被調査者ほど，「現代日本の現状は，そこまでメリトクラシーが貫徹されているわけではあるまい」と考え，結果的に第1クラスターにカテゴライズされなくなった者も認められるのではないかと，推測できるからである。

したがって図表13では，教育系女子学生の回答は，第2・第4クラスターに集まり，教養系女子学生の回答は第1・第3クラスターに回答が集まる傾向をみせる結果になったものと考えられる。

加えて，本稿では紹介していないが，図表13の男性版では有意差が認められず，回答の散らばりにも傾向性を認めにくい。ここから推論すると，少なくとも本調査のデータからでは，男性回答者は女性回答者より，能力観の峻別に関して鋭敏ではない可能性が窺われる。或いはこのことも，図表6の性別による回答傾向の差に影響を与えているのかもしれない。つまり，能力観の峻別が未分化な男性被調査者は，問題Aと問題Bの難易の識別にさほど敏感に反応しえなかったと考えることができるのではあるまいか。

3．まとめと考察

3．1　まとめ

これまでの議論を踏まえながら，調査から分かった点，推論できる点を箇条書きの形で挙げておこう。

①アチーブメント型のテスト形式A（全国学力調査A中三国語）と，コンピテンシー型のテスト形式B（公立中高一貫教育校入試問題の適性検査）とを比較してもらい，難易度の印象を問うと，小六用の問題でありながら後者のBの方を難解と受け止める者が多く，その傾向は女子学生に，より顕著である。（図表6より）

②人数の散らばりから，小六用のテスト形式Bを難しく感じ，寧ろ受験するなら中三用だがテスト形式Aで受けたいとする回答者が最頻となっている。ここからは，学年差を超えてでも馴染みのある形式Aを選好するテスト思考が看取される。（図表7より）

③自分が中学受験生だったならテスト形式Aで受験したいが，自分が受験生の親だったら，子供にテスト形式Bで受験させたいと回答する者が，一定数認められる。この背景には，より手の込んだテスト形式Bで選抜を行う学校の方が，入学後の教育がより丁寧に行われるのではないかと，選択者たちに考えられている節が窺える。（図表8より）

④アチーブメントが学校や社会で浸透していると考える者と，コンピテンシーが学校や社会で浸透していると考える者とは，考えがかけ離れているわけではなく，アチーブメントとコンピテンシーという双方の能力観を，ある程度は受容していることが窺える。（主に図表9～10より）

⑤クラスター分析の結果，4つのクラスターが抽出され，女性に多く認められる回答傾向は，第1クラスターの「アチーブメント承認・コンピテンシー理解」群のみになっている。ここから，アチーブメントとコンピテンシーの形式の違いをより鋭敏に峻別しているのは女性回答者に多く含まれ，彼女たちは慣れたアチーブメント型テストは対応がたやすいので易しいと感じ，不慣れなコンピテンシー型の適性試験は，警戒感もあって難しいと感じる傾向があると考えられる。（主に図表11～12より）

⑥4つのクラスターへの分化に関して，男性の分化は非有意だが，女性のそれは5%水準有意である。女性の場合，教育系学生は，第2・第4クラスターに回答が集まる傾向にあるのに対して，教養系学生では第1・第3クラスターに回答が集まる傾向が認められる。ここからアチーブメントやコンピテンシーといった能力観の峻別に敏感な女子学生と，能力観の峻別が未分化な無頓着な男子学生との意識の差が認められる。（主に図表13より）

我々としては，女子学生がテスト形式Aをより選好し，テスト形式Bに難度や苦手意識を感じるという図表6の背後にある謎を追ってきた形になるが，1つの解答としては，アチーブメントやコンピテンシーといった多様な能力観の態様に，女子学生の方が敏感に反応しているからではないかという点にたどり着いた。逆に言えば，男子学生は能力観の峻別が相対的には未分化であると考えることができるのかもしれない。

３．２　考察

本稿では，学力という用語が多様な意味を含み込んでいるにも拘わらず，それぞれの立場の論者が違う学力概念をもっていることが，学力低下論争をはじめ，学力を巡る様々な議論が収束しない様相を呈しているのではないかという問題意識のもと，学芸大学の学生への調査を実施し，学力観の把捉のされ方の一端をアンケート調査によって調べてきた。教職関連科目を含む筆者の講義受講者という限られた被調査者が対象となっていたため，一般の大学生と比較して，学力に関する議論は，かなり耳目に触れていると思われる。にも拘わらず，調査結果の示唆するところは，能力の内実を十分に峻別しえているとは必ずしも言えないという結果となった。特に女子学生よりも男子学生に能力観の内実の分化を理解していない者が含まれる傾向が認められ，アチーブメントとコンピテンシーとが混沌とした中で捉えられている態様が，４つのクラスター，特に第３・第４クラスターの存在によって，明らかになったと考えられる。

しかし，考えてみると，学力を巡る論争は古くて新しい問題であり，今日のアチーブメントからコンピテンシーへと展開する能力観の変遷に，教育に関係する全ての人たちが理解し，適切に対応しえているかと問われれば疑問が残る。加えて，新しい能力観であるホリスティックなどといった概念も出てきており，その中で教育現場は混乱をきたしていると推論することは，あながち誤りとは言えまい。

その証左として，多様化する大学入試と，その対応に苦慮する高校側の関係などが，まずは想起されよう。ポスト・マス時代の高等教育機関としては，多様な能力をもった学生を受け入れる手立てとして，多様な入試形態が採られてきたことは論をまたない。しかし，それに適応していかねばならぬ高校の進路指導部側の苦労は並大抵ではなく，「AO入試や推薦入試の形態が複雑化しすぎていて対応に苦慮しているので，アチーブメント型の学力選抜を中心に制度を単純化してほしい」といった，現職高校教諭の声もきかれる[11]。

加えて，本稿では詳述できなかったが，公立中高一貫教育校入試問題の適性検査は，小六卒業段階の児童が受検するものでありながら，その難易度は，場合によっては中三の生徒対象の全国学力調査Aをも凌駕するかの如くである。実際に本稿で紹介したアンケート結果をみても，大学生になるまでに数々の選抜を乗り越えてきたであろう本学の被調査者ですら，中三用のテスト形式Aよりも小六用のテスト形式Bの方が難しいと回答する傾向が看取されている。公立中高一貫教育校が，パブリック・セクターであることを勘案すると，教育投資を潤沢に行える経済資本・社会関係資本・文化資本が相対的に豊かな上層階層の子弟に有利になるのではないかという疑念が想起され，看過できない問題を含んでいるように思われる。特に都心部や大都市圏での人気校には，国立・私立の中高一貫校を巡る競争と何ら変わらぬ競争が見られ，国立・私立中高一貫校との併願も珍しくなく，ペアレントクラシーの問題とも相俟って，格差化を助長するのではないかという懸念が持たれる。

中学を「受験」する場合，国立・私立はこの字をあてるが，公立の場合，敢えて「受検」と書くことがあると漏れ聞く。この含意は，義務教育段階であるため，競争的要素よりも教育的配慮を含み込んで「受検」と表記するのだと理解される。しかし，競争が激甚な大都市圏の公立中高一貫教育校の場合，国立・私立中高一貫校との併願がなされており，完全な「受験」競争が展開されているのが実態である。有名中学受験塾では，公立中高一貫教育校の適性試験への対策講座なども展開されるようになっており，ペアレントクラシーとも言うべき「親力」の違いによって，中学入学段階で子どもの学力格差が益々助長される危険性を孕んでいるのだ。

筆者としては，こうした問題の根本に，やはり学力を巡る能力観の混乱があると考える。「学力」の多義性[12]については，多くの論者が指摘するところではあるが，こうした問題を踏まえてか，教育学者の佐藤 学なども，学力を文字通り「achievement」の意味に限定して使うことを提唱しており，「テストで測定された学校の教育内容の学習の到達度」と考えるべきことを謳っている（佐藤 *op.cit.*，pp.12–13.）。

こうした学力概念の混乱は，公立中高一貫教育校の入学者選抜に留まらず，大学入学者選抜においても顕著に見られると思われ，個性化・多様化の中，入学者選抜基準の指標（メルクマール）を失った無規範な選抜の体（てい）をなさないオープン・アドミッションの大学も散見されるに至っているのではあるまいか。必要なことは，いたずらに個性化・多様化を謳うばかりではなく，それぞれの学校段階でそれぞれの学校が，スクール・ミッションに基づいた選抜基準を定め，どのような能力を「学力」として診ていくのかを定めていくことであろう。というのは，それがないままに多様化だけが入学者選抜において推進されることは，個性化の進展などではなく，選抜のアノミー化を招来し，延いてはそれを強化するに過ぎないからである。

4．課題と展望

本稿では，「学力」概念の混乱，特にアチーブメントとコンピテンシーの混同が見られることが学力低下論争や入試の多様化を巡る問題に関わっているのではないかとの課題意識のもと，まずは学生対象の調査を試行し，その分析の一端を紹介してきたが，課題も山積する。

まず，被調査者が教育系大学の本学に限られている点が大きい。学力観や能力観の混乱や混同をより詳細に捉えるには，多様なインフォーマントが必要であり，母集団を大学生以外にもとって，データを採取する必要がある。

次に，テスト形式Aとテスト形式Bに何を取り上げるのかにも課題が残る。Aがアチーブメント型，Bがコンピテンシー型とはいっても，本稿での調査で採り上げた問題が的確だったとは言えず，例えば私立中高一貫校の入試問題などをも採り上げてみるのも興味深いと言えるだろう。また，この他にホリスティック型の問題形式があるとすれば，どれがその典型になるのかも案出される必要がある。

調査を巡る課題は，他にも山積しており，検討に検討を重ねなければならないが，より大きな課題としては，能力概念が多岐にわたり現況では混乱をきたしている状況を確認しえたとして，その後，どうするのかという問題が挙げられよう。本稿での議論の流れに即して言えば，例えば入学者選抜としては，どのような場合にどのような問題形式が適しているのかを提案していくことが，想起される。

先に，「それぞれの学校段階でそれぞれの学校が，スクール・ミッションに基づいた選抜基準を定め，どのような能力を『学力』として診ていくのかを定めていくことであろう」とは述べた。だがしかし，それが出来ないほどに能力概念は複雑で，顧客として入学者を集めねばならぬ事情も相俟って，私学の高等教育機関などでは受験者のアカデミック・スキルズのレディネス状況を診るのとはおおよそ関係のない基準で，半ばオープンアドミッションのような形で入学者集めを行う学校も現出している。

そうした困難で混沌とした状況下で，能力観のグラデーションを描き出し，それぞれを区分けした上で，当該の学校ではどのような「学力」が求められていて，その場合に「適した選抜形式の試験はこれ」というガイドラインのようなものを示していくことが，究極的には求められるだろう。具体的には，各学校に育てたい人材の萌芽たる資質をもった入学者のイメージを具現化してもらい，それに基づいてアチーブメント型の試験，コンピテンシー型の試験などを，提案できるようになる，そのガイドライン作りが希求されていると考えられよう。

無論多様な人間の能力を，診断しきることなどは不可能だが，入学者選抜のアノミー化をこれ以上進展させないためにも，まずは学力概念の混乱を整理し，能力観のグラデーションを描き出す作業は，喫緊の課題とも言えるのである。

引用・参考文献

腰越滋，2005，「能力観の転換と高大接続 ― ミネソタ州を事例として」荒井・橋本 編著『高校と大学の接続　入試選抜から教育接続へ』玉川大学出版部，pp.139-155.（第Ⅱ部・第6章所収）。

松下佳代，2007，「教育評価としての問題点」教育科学研究会編，『教育 No.739（2007年8月号）』，第57巻8月号，pp. 41-48.

Rychen, D.S. and Salganik, L.H., 2003, Key Ccmpetencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society,:Hogrefe & Huber Publishers.（＝2006，立田慶裕 監訳，『キー・コンピテンシー －国際標準の学力を目指して－』明石書店。）

田中昌弥，2007「PISA型リテラシー，コンピテンシーと日本の学力概念」教育科学研究会 編『教育 No.739（2007年8月号）』，第57巻8月号，pp. 33-40.

佐藤学，2009，「学力問題の構図と基礎学力の概念」，東京大学学校教育高度化センター 編『基礎学力を問う　21世紀日本の教育への展望』東京大学出版会，第1章（改革論争のポリティクス），pp.1-32.

山村賢明 他，1983，『受験体制をめぐる意識と行動～現代の学校文化に関する実証的研究～』，伊藤忠記念財団。

山内乾史・原清治 編著，2010a，『論集　日本の学力問題　上巻　学力論の変遷』，日本図書センター。

山内乾史・原清治 編著，2010b，『論集　日本の学力問題　下巻　学力研究の最前線』，日本図書センター。

山崎雄介，2008「『学力』をめぐる政策と学力テスト ―― 一九九〇年代後半以降の動向とPISAショック ――」教育科学研究会 編『教育 No.745（2008年2月号）』，第58巻2月号，pp.82-89.

注

1　教員免許更新講習講習のため，筆者が図らずも用意することになった教材で言及している。詳細は下記のサイトを参照されたい。

・最近の学校を巡る三者（子ども・教師・保護者）の状況変化 http://menkyogakugei.jp/sozai/dljirei/index.html，2010.9.25

2　学部演習（2009年度前期学校社会学特講）の学部生（7名）と，大学院演習（2009年度前期学校社会学特講）の大学院生（10名）に関しては，プリテストの意味合いもあったが，本調査にも変更を加えなかったため，同一のデータセットにして分析に含めることにした。

3　専攻・選修（F2-2）については，煩瑣に過ぎると判断し，本稿では表記を割愛してある。

4　盲・ろう・養護学校教諭免許状は，平成19年度以降，特別支援学校教諭免許状に一本化されている。だが，養護教育教員養成課程のD類学生以外は，このことを熟知しておらず，本来選択すべき「特別支援学校教諭」を選択せずに「その他」を選択し，養護教諭と記入している者も数名見られた。したがって，図表4．取得予定免許の「その他」の度数は留保が必要であり，参考程度と理解されたい。

5　自由記述の抜粋については，末尾に回答者番号をIDで（　）で示し，文意を損ねないように加筆修正してある。また必要に応じて，筆者が下線などを加筆した。

6　解答欄が広いと沢山文字の入った選択肢が選好され，狭いとその逆の選択肢が選好されるという子どもたちの思考パターンなどを指す。詳しくは山村（1983）の研究報告などを参照。

7　基本的には，当初の質問紙のままの「そう思わない：1」から「そう思う：5」までの5件尺度で，解析を進めた。だが，項目分析から因子分析へと分析を進める際，因子項目での符号の反転などが見られたため，意味などをも勘案し，下記の5項目の数値を，値の再割り当てにより，「そう思わない：5」から「そう思う：1」までに反転させ，反転項目とした。

Q4-1（アチーブメントとコンピテンシーの）二つの言葉の意味あいは同じである。→Q4-1rに。

Q5-1 日本社会では，アチーブメントテスト（従来からの学力到達度テスト）による入学者選抜に信頼がおかれている。→Q5-1rに。

Q5-2 日本社会では，偏差値の高い大学を卒業した方が将来の高収入が保証される。→Q5-2rに。

Q5-3 日本社会では，就職してから「アチーブメント」が重要視されている。→Q5-3rに。

Q5-5 日本社会では，学校時代に身につけたことが重要視されている。→Q5-5rに。

8　「コンピテンシー認識度」下位尺度を構成する2項目に関しては，内的整合性があるとは言い難く，その解釈は参考程度とし，留保しておく必要があろう。

9　尤も第三因子の「コンピテンシー認識度」は，やや不十分であるが，注8に述べたように，この部分の解釈は参考に留めた。

10　ただし，期待度数5未満のセルが8つあるので，解釈には留保が必要である。

11　筆者が関わっている科学研究費補助金研究の調査などから明らかになってきた知見である。さしあたり下記などを参照されたい。

・尾中文哉・腰越滋・中島 英博　2010,「ユニバーサルアクセス時代の日本における大学入学者選抜の方向性について ― 制度比較調査と高3担任調査にもとづいて ―」,『日本教育社会学会 第62回大会　発表要旨集録』，関西大学，pp.400-405.

12　例えば山内・原 編著（2010a，2010b）などが最新のリーディングスとして挙げられる。