

## I 問題と調査の概要

### 1) 問題

学力低下をめぐる議論は、いま、転機を迎えているように見える。文部科学省の一連の政策とコメントに、学力重視への基本的な「路線転換」の兆しが見られるからである。

学校週5日制が完全実施され、新学習指導要領が導入されたのは、わずか半年前のことに過ぎない。新しい学力観に立った、「教育」から「支援」への転換、知識偏重の詰め込み教育から生きる力を育てる支援への転換、子どもの生活にゆとりを取り戻す—それらが盛り込まれた教育改革の基本的方向が提示されたとき、メディアは拍手をもって歓迎した。新要領は「ゆとり教育路線」の総決算になるはずだった。

ところが、2000年前後から状況は一変する。高等教育関係者によって口火が切られた学力低下への危惧がまたたくまにメディアを席卷し、広く保護者の不安を煽った。学力低下批判に直面した文科省は、その不安に対処するために次々に手を打ってきた。従前は学習内容の「上限」だった指導要領を「最低基準」として定義し直し、また指導要領をこえる教科書の記述を認める答申を先頃発表した。教科書を越えた指導、たとえば「台形の面積」などは、発展的学習の事例集の中で復活をみた。文科省の来年度予算（概算要求）は、さながら学力向上事業のラッシュである。学力向上フロンティア事業をはじめ学習指導カウンセラーの派遣など、子どもの学力低下への不安を払拭するための対策が目白押しである。当初多発された「学力は低下しない、していない」との強弁は、いつのまにか「学びのすすめ」へと変わった。基本的路線転換が文科省によって宣言されることなく、他方で次々に実質的な路線転換政策が発表されるという事態は異常だが、こうした経緯をみると、もはや文科省は、ゆとり教育一辺倒から大きく舵を切って学力重視へと路線転換を行ったとみてよいのだろう。

だからといって、安心して、学力低下に関する検討と議論を終焉させてよいわけではない。

第一に、文科省による路線転換は学校のすべてを変えたわけではない。小中学校教育の現場では、この4月から導入された指導要領にもとづく学習指導が、法的拘束力のもとになお実践されている。制度的にいえば、一連の学力対策事業やアピールは、指導要領という基本構造に対する薬味ないしは飾りに過ぎない。いま学校現場は、新学力観・ゆとり教育を基本理念とする「旧い」新指導要領の骨組みの中で、学力対策にしゃにむに努めなければならないという、奇妙な二重構造の中におかれているのである。

第二に、元来、教育政策の基本的ベクトルは、将来社会の予見に加えて、徹底的な現状の「診断」に基づいて策定されなければならない。80年代以降のゆとり教育路線は結局のところなにをもたらしたのか、新学力観はここ10年ほどで子どもの学力をどう変えたのか。揺れ動くメディアや世論への対応として教育政策が立案されることほど危険なことはない。わが国の教育行政は、時勢に敏感なあまり科学的診断を軽視する不幸な伝統があり、今回の路線変更もおそらく例外ではない。この意味で文科省自身が今年初頭に実施した、小中学生約50万人を対象とした学力調査は瞠目すべき事業である（この稿の執筆時点で、残念ながらその結果は公表されていない）。

ところで、周知のように、児童生徒の学力の現状に関しては、90年代後葉以降いわゆる「学力低下」論が出現して世論を沸騰させ、教育政策の一部に影響を与えることにもなった。しかしながら、児童生徒の学力低下が事実として認定し得るか否かを検討してみると、必ずしもそこには

じゅうぶんな実証的知見が存在するわけではない。

第一に学力低下論者が提出している論拠の中で、学力低下に関する意見調査、授業の理解度などの主観的な指標に基づくデータ、学習時間調査に依拠する部分が大きいこと、第二に学力低下を直接示し得る学力調査に依拠した知見が乏しいことがその理由である。この結果として、本田(2002)は、諸データが示す「学力」の実態を一言で言えば「主に理数系の科目の、いわゆる『知識・技能』に関する学力が『やや低下しているといえる場合もある』」と結論づけている。学力低下論が沸騰したのは、十分な実証的根拠に基づくというよりは、主として高等教育に従事する者たちの危機感に基づく一種のキャンペーンが世論の不安と合致したことによるといったほうがよい。

このような結論が引き出された主要な理由は、学力の適切な時系列的比較を可能とするデータが、そもそも乏しい点にある。本田は、学力が実際に低下したことを検証するためには、少なくとも、①同じ内容の学力調査を、②学年や地域などの特性が同じで、③母集団を代表する大規模な対象に対し、④複数時点で実施したデータであることが不可欠であることを指摘している。そして、この条件を満たす調査は、文部省による「教育課程実施状況に関する総合的調査研究」など、たった4本に過ぎないと断定している。本報告が依拠するデータ(後述)は、これら4つの条件を満たすものであり、学力の適切な時系列的比較を可能とするデータと言い得る。

学校教育と選抜、教育機会というテーマは、今日、量的に学校社会学研究の中核をなすだけでなく、多くの教育社会学研究者に共通した、中核的関心事となっている。にもかかわらず、教育選抜において中心的役割を担う、「学力」ないし「学業達成」それ自身について、考察の直接的な対象とし、ないしは実証的なレベルでこれを分析対象とした研究は、まことに乏しいといわなければならない。学力あるいは学業達成は、通常、「学業成績の自己評価」や「授業の理解度」等の、学業達成とは次元を異にする代理的変数によって、擬似的に分析に投入されてきたに過ぎない。

しかしながら、1950年代の、きわめて初期のわが国の教育社会学研究には、学力の文化的偏りに着目した研究がたしかに存在し、数は少ないものの実証的なレベルでの研究も皆無ではない。それらの研究は、学力への階級性の混入という問題関心を持ちつつも、他方で技術機能主義的関心(高等教育機会を閉ざされた下層階級に埋もれた才能の発掘!)にも晒されていた。ふたつの問題関心は、選抜以前の選抜を告発するのか(学力への階級性の混入)、それとも閉ざされた機会を問題に据えるのかという点において、根本的な矛盾があったはずである。にもかかわらず、その後60年代以降、数少ない例外を除いて、availableな学力データの欠如によって、私たちはこの根本的な矛盾から出発するブレーク・スルーの契機を失ったままだった。

私たちの研究は、まだ緒に就いたばかりであり、このような意味での学力の社会学的研究を行うものであると主張するには至っていない。ただ、学力そのものをわが国の教育社会学研究の土俵にあげて、再度研究対象とすることの意義を確認しておきたい。

## 2) 調査の概要

私たちが分析の対象とするのは、関東地方の12都市の公立小学校17校における学力調査である。調査は本年2月から3月に実施し、小学校1年生から6年生の児童7998人が対象となった(分析の対象は算数および国語の学力調査を受検した6228人)。この調査は、当時の国立教育研究所(天野清現中央大学教授代表)が、1982年度(2~3月)に、同じく関東地方の17都市の

公立小学校児童 5307 人を対象とした調査を、再度行ったものである。今回は算数の結果を中心に報告する。

比較の対象として国研 1982 年度調査を選んだのは次の理由による。第一に、小学校全学年にわたる基礎学力が丹念に測定されていること。設問は、計算、量と測定、図形、数量関係の領域にわたって合計 129 問におよぶ。児童は 1 年から 6 年までの問題が順に並んだ調査票を与えられ、すべての問題をやり終えるか、やれる問題を全部やりおえるまで時間が与えられた。1982 年の算数の正答率はどの領域でも 83 ～ 89 % であり、基礎学力を測定するテストとしてすぐれた調査のひとつである。さらに、児童のいまの学年だけでなく、かつて学習した事項やこれから学習するはずの事項の修得状況を見ることができ特徴もある。第二に、調査の規模が十分に大きく時系列的な比較に耐えること。第三に現時点で 1982 年調査とほぼ同じサンプル構成がとれること。調査実施条件の厳しさから（長い時間を必要とする）、前回の対象校すべてから協力が得られたわけではないが、十分比較に耐えるサンプル構成であると考えている。第四に、調査結果が詳細な信頼性の高いレポートして公刊されていること（天野清・黒須俊夫『小学生の国語・算数の学力』秋山書店、1992 年）。

調査の詳細は、次のとおりである。

#### ①調査の対象

〔1982 年調査〕 関東地方の人口 10 万人台都市の公立小学校に在籍する 1 学年から 6 学年の児童を母集団とし、そこから抽出された約 5000 人の児童を対象に実施された。結果として、17 都市、公立小学校 30 校、134 学級、児童 5307 人（分析対象は 5082 人）が対象となった。

〔2002 年調査〕 1982 年調査と、同一の学校に調査を依頼した。調査対象は 12 都市、公立小学校 17 校、242 学級、児童 7998 人（内、分析対象は算数の到達テスト(1)(2)をとともに受験した 6228 人）である。

#### ②学力到達テスト

〔1982 年調査〕 国語、算数 2 教科について、第 1 学年から第 6 学年まで共通に実施できる次の構成をもつ「学力到達テスト」が作成された。

国語 ①漢字の読み・書き、②表記・文法、③語彙、④読解

算数 ①計算、②量と測定、③図形、④数量関係

作成にあたっては、児童の基礎学力の進展、学習遅滞児の状況の把握に調査の趣旨があったため、各学年のテストは、①その学年での基本的な代表的な学習事項であること、②その学年で、学校の教科書に基づいて必ず実際に学習した事項であることという考え方に基づいて、作成されている。そのため、過去 5 年間にわたって光村図書の国語の教科書が継続して使用されている学校が対象となった。

〔2002 年調査〕 1982 年調査のテスト項目をそのまま用いた。ただし算数の一部で指導要領の改訂により学年配置が変わった問題があったため、問題の順序を移動した。

#### ③調査の方法

〔1982 年調査〕 どの学年の児童にも、同じ問題用紙を配布し、またテストの実施にあたっては、次のことが口頭で説明された。

i) 問題用紙に印刷されている順序に従って、1 年の問題から順次答えていくこと。

ii) 自分の学年より上の学年の未学習の問題であっても、わかるかもしれないから試み、わかる限り答えていくこと。

〔2002 年調査〕 すべて上記の方法を踏襲した。

#### ④管理職・担任教員・児童質問紙調査

2002 年調査のみ、学校の属性、担任教員の学習指導状況、児童の学習行動、家庭的背景等を明らかにするために、管理職、担任教員、児童を対象とした質問紙調査をそれぞれ実施した。

#### ⑤学習到達テスト等の性格

i) 国語は特定の教科書に記載された既習の文章が出題されているため、時系列比較を行うことはできないが、現在の時点での学力の分布を明らかにするために利用することはできる。

算数に関しては、使用教科書上の制約はなく、また 1982 年調査の正答率がどの領域でも約 83 ～ 89 % (第 6 学年) であることから、基礎学力を測定するためのテストとして利用可能であり、かつ基礎学力に関する時系列比較が可能である。

ii) どの児童に対しても同一のテスト問題の解答を課していることから、①当該学年で学習する事項だけでなく、②当該学年に至る学年において学習した事項や、③まだ学校では学習していない事項についても解答状況を知ることができる。

iii) 児童質問紙調査を、5, 6 年生を対象に独自に実施したことにより、児童の学習行動、家庭的背景と関わらせて、学力を分析することができる。

iv) 担任教員調査を実施したことにより、学習指導の状況、とりわけ授業のタイプと関連づけて、当該学級の児童の学力分布を分析することができる。

なお、本調査研究に対して、日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究 B:「小・中・高校生の学力低下の実態把握と改善方策に関する研究」、平成 12・14 年度、市川伸一代表)を得た。

### 3) 本報告のスコープ

①学力は低下したか 基礎学力を測る設問は、今日のようなゆとり教育の強調や新学力観とは無縁な 1982 年時点において、選択されたものである。それらの設問は、学年配当に若干の変化があるものの 2002 年時点での指導要領(92 年改訂)にすべて含まれている。しかし、いわゆる移行措置や教科書の簡素化などにより取り扱いに微妙な変化がみられるものも含んでいる。全体としての学力低下の状況を検討した上で、そうした教育課程行政の影響を見ることにする。

②学習遅滞と学習速進 1 学年以上修得が遅れている児童を「学習遅滞」、逆に 1 学年以上修得が速い児童を「学習速進」層として取り出し、両者が時系列的にどう変化したかをみることによって「学力の分極化」の状況を検討する。

③学力の規定要因 学力に対する家庭的背景(社会階層)の影響はどの程度大きいのか、それは個人の努力とどう関わって学力を規定するのだろうか。

④努力・学力の格差構造と教育方法 家族的背景が学力形成に及ぼす影響力は、学校教育の力によって緩和することができるのだろうか。担任教師の教授方法(ペダゴジー)のスタイルと、学力・努力の階層差との関連を検討する。

(耳塚 寛明)

## II 学力低下とその検討

### 1) 学力は低下したか

まず、複数の指標を用いて、学力が低下したのか否かを検討しよう。

表 II・1 は、当該学年までの総合的な正答率を、児童の学年別に示したものである。今回の調査