

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可能である。
- 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

では、学年進行に沿って配列された同一の問題を、すべての児童が解けるところまで解答している。表Ⅱ・1 に示したのは、このうち当該学年までの問題についての正答率（1年生は1年生の問題、3年生は1年生から3年生まで、6年生はすべての問題）である。例外はあるのだが、当該学年までに学校で履修したはずの内容に関する定着度を表すと考えられる。

全体としてみると、2002年の正答率は77.2%、1982年の正答率は84.4%であり、7.3%ポイントの低下がみられる。82年時点ではおよそ8割5分の正答率を示す、基礎的学力を問う問題であったが、2002年時点では正答率が8割を切るようになった。達成度の低下が大きいのは3年生、2年生、5年生であり、1年生と6年生では相対的に低下幅が小さくなっている。

表Ⅱ・2は、児童の学年ごとに、各学年あてに配置された問題の正答率を示した。たとえば2002年のデータで、1年生の行の3年項目の数値は3.3%である。これは、3年生で履修することになっている問題の、現在の1年生の正答率が3.3%であったことを意味する。表から以下のことがわかる。

- ①（2002年調査）当該学年において履修したはずの問題の正答率は、5割から8割程度である。
- ②（2002年調査）当該学年までに履修したはずの問題の正答率は、これより高く、およそ7割から9割である。このことは、低学年において履修した内容についての定着率が、学年の上昇によって上がることを意味する。
- ③（2002年調査）上級学年において履修することになっている問題ではあっても、正答している児童がいる。ただし、この比率は1割から2割程度である。
- ④ 2002年と1982年を比較してみると、一つのセルを除くすべてのセルに関して、1982年の正答率が2002年を上回っている。例外的なひとつのセルは、1年生が6年生の問題をどれだけ正答したかを示すセルである。正答率の低下幅は、0.1%ポイント（1年生の5年項目における正答率）から17.5%ポイント（3年生の3年項目における正答率）である。低下幅は多様だが、一般的な学力の低下傾向が現れているとみてよい。

次に、設問ごとの正答率に着目して、上記の傾向を確認してみよう。表Ⅱ・3は、6年生に関して、領域ごとに、低下した設問数等を示したものである。「得点低下数欄」は、わずかであれ正答率が低下した設問数、「↓ 低下」欄は3%ポイント以上低下、「↑ 上昇」欄は3%ポイント以上上昇、「→ 横ばい」欄は±3%ポイント未満の設問数をそれぞれ表す。

- ①全領域についてみると、129問中109問、すなわち84.5%の問題について正答率が低下した。このうち3%ポイント以上の低下をみたのは62問、48.1%とおおよそ半数である。横ばいの問題49.6%とほぼ拮抗している。3%ポイント以上の上昇をみたのは、3問、2.3%に過ぎない。
- ②学年別にみると、1～2年では「横ばい」が「低下」を上回るものの、3～4年では両者が等しくなり、5～6年では「低下」が「横ばい」を上回るようになる。より上級学年において、低下傾向を示す設問が多くなっている。
- ③領域別にみると差がみられる。「低下」問題が相対的に少ないのは「量と測定」と「図形」領域、逆に「低下」が多いのは、「計算」と「数量関係」領域である。「計算」領域の3分の2、「数量関係」の5分の4が3%ポイント以上の正答率の低下をみた設問である。「量と測定」「図形」領域は、相対的に「低下」が少ないだけであって、わずかであっても正答率が低下した設問は7割から9割に及んでいるし、また3%ポイント以上の「上昇」をみた設問も皆無に近い。

以上の結果は、1982年から2002年の間に、小学校児童の算数の学力が低下したことを、一致して示している。

## 2) 教育内容の取り扱いの影響

そもそも、上記でみた学力の低下傾向は、事実だろうか。また事実だとすれば、それはどんな要因に起因するものだろうか。

学力の変動をもたらすと考えられる要因を概念的に区分してみると、①学校教育要因（制度、組織、内容、方法と、それらに関わる教員の資質など）、②児童生徒要因（学校における学習行動、構え、家庭における学習行動、学校外学習）に大別可能であり、またそれらは③社会的要因（たとえば消費社会化や情報化社会など）の広範な影響のもとにある。こうして、かりに学力低下がみられた場合、それがなぜ生じたのかを説明するのは困難な作業となる。方法的にも、ひとつの調査によって諸要因の影響力の大きさを識別することは不可能である。今回の調査では、上記のうち、学校教育要因の中の、ある要素—教育内容に関わる行政—の影響に限定して検討することを試みる。

じつのところ、1982年調査の対象となった児童が受けた算数の授業と、2002年調査の児童が受けた算数の授業とが、まったく同じであったと仮定することはできない。この間に、教員の教授行為に大きな変化をもたらした要素は、①教育内容それ自体の変化（削減や学年配当の変化、取り扱いの変化など）と、② pedagogy の変化（新学力観に代表される、教育観、子ども観、指導（支援）方法、評価方法などの総体的変化）に大別できる。

このうち、前者の教育の内容に限定してみると、第一に、いわゆる移行措置期間（2000年～2002年）における学習内容の減少と、第二に、指導要領自体に記述はあってもその取り扱いに変化（簡素化）がみられたケースに分かれる。後者は、指導要領自体のレベルでは同じく学習することになってはいても、教科書において大幅に説明が簡略化されたり説明方法に変更のあったケースである。

①教育内容それ自体の変化は、いうまでもなく、国によって行政的に決定されてもたらされたものである。また、教員が教授過程においてもちいる② pedagogy も、すべてではないにせよ、教育行政の強い影響を受けて変化する。それゆえ、今回の分析の企ては、学力低下における教育行政に起因する部分の一部を明らかにしようとしたものといいかえてよい。

本来、教育内容それ自体の変化と pedagogy の変化は、相互に密接不可分な過程であって、学力低下への影響も区分して抽出することは難しい。pedagogy の変化は子どもたちに伝達される知識の選択や、伝達過程そのものを変える。逆に、教育内容の質と範囲の変化は、pedagogy にも変化をもたらすだろう。ここでは、方法的な制約から、文書化されたレベルでの教育内容の変化に焦点づけて、それに関わる設問の正答率に注目することによって、分析的に教育内容の変動が学力に与えた影響を抽出することにする。pedagogy に関しては、セクションVで扱うこととするが、1982年調査ではデータを欠くため、本セクションでは時系列的な変化を分析することはできない。学力の時系列的比較は、この意味で、「過去」の学力調査の問題意識とその帰結としての調査の設計に制約されるという宿命を免れない。

既存の学力調査においては、教育内容それ自身の変化が学力に与えた影響が必ずしも検討されていない。そこで次に、移行措置期間において学習が省略された可能性のある事項と、教科書における説明が簡略化されたり説明方法に変更がみられた事項に注目することによって、再度、学力低下傾向がみられるか否かを検討することにしよう。

## i 設問の分類

まずは、上記の観点から、学力測定に用いた設問の分類を行おう。次のように分類した(表Ⅱ-4)。

- ①「移行措置対象設問」 学習指導要領の特例として文部省告示によって、平成12年度～13年度の間省略するものとされた事項に関わる設問。129問中16問。
- ②「簡素化」 指導要領に存在し、また移行措置対象設問ではないものの中で、1982年度時点に比べて教科書における説明が簡素化され、ないしは例題が存在しなくなった設問。ただし、2002年調査の対象となった児童が使った教科書は総じて簡素化されている。ここで「簡素化」として分類したのは、例題が存在しなくなった、あるいは説明されている要素が明確に少なくなったなど、格段に簡素化された設問である。15問。
- ③「不変」 移行措置対象設問ではなく、かつ簡素化された設問でもない設問。98問。

## ii 設問カテゴリ別にみた正答率の検討

①「移行措置対象設問」と②「簡素化」設問は、それぞれ少数であるため、別個に正答率を算出しても信頼性が低い。そこで、両者をあわせて「取り扱いに変化のあった設問」としてまとめることにしよう。なお、Ⅲ以降の、学力分析においては、全設問から「移行措置対象設問」を省いて正答率を算出したデータを用いている。

表Ⅱ-5は、児童のいまの学年に関する設問に限定して、上記のカテゴリ別に正答率を示したものである。なお、1982年の正答率は、全設問に対する正答率のみを示す。(2002年の各設問カテゴリにあわせて1982年の正答率を算出した結果をみても、ほとんど数値に差異がなかったためである。このことは、1982年時点での児童にとって、その後簡素化されたり移行措置対象となった事項の設問の難易度が、不変事項の難易度と差がなかったことを、示す。したがって、たとえ全設問を対象としたものであっても、1982年児童の正答率を過小評価することにはならない。)

- ① 全設問について、全学年のデータをみると、1982年に75.2%の正答率であったものが、2002年には64.5%と、10.7%の低下をみた。
- ② 先に示した表Ⅱ-1(当該学年までのすべての設問の正答率)と比較すると、低下率(パーセントポイント)はやや大きくなっている。学年の上昇によって過去に履修した内容の定着率が、わずかではあれ高まることの反映と考えられる。
- ③ 不変設問における低下幅をみると、8.0%である。もっとも大きいのは5年生(14.2%)、これに6年生と3年生が続く。逆に低下幅の小さいのは1年生と2年生である。1年生、2年生では移行措置と簡素化の影響が大きく、それを除くと正答率の低下はわずかであることを示す。
- ④ 不変設問と、全設問の低下率の差異は、全体として2.7%、全低下幅10.7%のおよそ2割強に相当する。これがもっとも大きいのは2年生で(低下率の差異は6.1%)、全低下幅9.3%の66%程度にあたる。

これらの数値から、先に示した要因ごとの学力低下への寄与を、推測してみよう。ただし、これは今回の学力調査の設問で測定した限りの推測であることにとくに留意が必要である。

第一に、学力の低下幅は全体として1割強、低下幅の大きな学年では2割弱程度、小さな学年では数%である。これは、すべての要因が複合的に作用した結果である。第二に、学力低下のうち、およそ2割強が教育内容自体の変化に起因する部分であると推定され、残る8割弱がその他の要因—すなわち学校教育要因の内 pedagogy による低下、児童生徒要因や社会的要因に起因す

る低下だということになる。

### iii 設問に着目した教育内容自体の変化の影響

いま述べたように、学力低下の全体的な大きさに比して、教育内容それ自体の変化に起因すると考えられる部分はそれほど大きなものではない。もちろん、1982年以降の pedagogy の変化の影響はここでは抽出されていないことを考えると、教育課程行政が学力低下に及ぼした影響が小さいなどと結論づけることは、けっしてできない。とはいえ、全体としての学力低下幅1割に対して2割強が教育内容の変化に起因するという推測値はいかにも小さい。

しかしながら、この数値が、全設問に関する正答率の変化をもとに算出されたことに注意する必要がある。つまり、教育内容自体の変化の影響が、「薄められて」出ているからである。たとえば学力調査の設問に占める、簡素化された事項に関わる設問の数が減少するほど、教育内容が変化したことの影響は小さく出てくることになる。

そこで、取り扱いに変化のあった設問に注目し、その正答率がどう変化したのかをじかにみてみることにしよう。

まずは、移行措置の対象となって取り扱いが省略された可能性のある設問に注目してみよう(表Ⅱ-6)。全部で129問中、移行措置対象の設問数は16問であった。この16問について1982年と2002年の正答率を比較してみると、すべての設問で正答率が低下していることがわかる。その低下幅は、最大81.0%から最低4.9%である。4.9%の低下幅の設問は例外的であり、50%以上の低下幅の設問が5問、20%以上50%未満が9問を数え、劇的に低下をみた設問が大半を占めるといってよい。このことの意味しているのは、「学校で教えなくてよい」ことにすれば、「修得しない」子どもが増えるということである。

より重要なのは、簡素化設問である。両年度ともに指導要領では扱う事項となつてはいるものの、教科書における説明が簡素化されたり、あるいは例題が削除された事項に関わる設問である。表Ⅱ-7によれば、全体で15問中13問で、正答率の低下がみられる。低下幅は最大13.8%であるが、低下した設問すべてが3%以上の低下であり、うち11問が5%以上の低下をみた。表には、簡素化された例を加えた。

このことを、参考までに、国語に関してもみておこう(表Ⅱ-8)。例示したのは、国語6年生の敬語に関する正答率の変化である。1982年調査の対象児童が使った教科書ではこの事項に3頁が割かれていたのに対して、2002年の児童が使っている代表的教科書では2頁に過ぎない。その分説明と例文が削減された。その帰結は最低で7%、最高で18%という正答率の低下にはっきり現れている。

教育内容の取り扱いの変化は、ストレートに子どもたちの学力に影響を与える。教育内容を削減し、また教科書の説明をわかりやすく(することを意図して)簡素化することによって、子どもたちの学力はその分高まるわけではない。むしろ基礎学力の定着を妨げる効果をもたらしたことをこの結果は明示している。この低下幅は、教育内容の変更の影響力のみを社会的要因などの影響から区別して取り出す作業を経ていないために傍証でしかないが、それでも、教育内容の取り扱いの変化が影響しているとみてよいだろう。

### 3) 小括

ここまでの作業から得られた知見とインプリケーションを整理しておこう。

1. 当該学年までの教育内容についての総合的な正答率、当該学年の設問についての正答率のいずれについても、算数の学力は低下した。設問ごとの正答率をみても、学力低下傾向は確認できる。
2. 学力低下の背景要因は、①学校教育要因、②児童生徒要因、③社会的要因に区別する必要がある。さらに、学校要因のうち、教育の内容と方法に関わる要因に関しても、①教育内容それ自体の変化（削減や学年配当の変化、取り扱いの変化など）と、② pedagogy の変化（新学力観に代表される、教育観、子ども観、指導（支援）方法、評価方法などの総体の変化）に区別できる。今回は、上記のなかの①教育内容それ自体の変化に焦点づけて、その学力低下への寄与を検討した。
3. 取り扱いが変化した事項について、設問ごとに正答率の変化をみた。簡素化された設問において正答率が低下する傾向が確認できた。
4. 教育内容の削減といったとき、内容そのものが削除されあるいは上級学年へと送られた事項に注目するだけでは不十分である。説明が簡素化されたり、理解や定着のための例題、問題が削除された領域に関しても、学力低下がみられる。子どもの学力が、内容領域相互の関連の中で蓄積的に形成されるものだとすれば、説明の簡素化が及ぼす影響は、簡素化された事項にとどまらずより拡大することになる。

ところで、ここまでの報告では、子どもの学力を分析する際に、主として設問ごとの正答率と平均値に着目してきた。もうひとつの重要な指標である「散らばり」に分析を加えなかったのは、1982年調査における素データを私たちが利用できなかったことに由来する。しかしながら、散らばりは、平均的な水準と同様、あるいはそれ以上に重要な、学力現象にほかならない。そこで、この限界を補うために、次のセクションでは、「学習遅滞」と「学習速進」の角度からデータを切り取ってみることにしよう。

（耳塚 寛明）

### Ⅲ 「学習遅滞」と「学習速進」

学力低下の議論は、それが「水準」低下の指摘にとどまる限り十分ではない。平均正答率に代表される「水準問題」に加えて「格差問題」の視点が不可欠である。近年指摘される学力の「二こぶらくだ」現象は後者の視点である。90年代はじめまで、海外の観察者が日本の学力の美德として賞賛したのは、平均的水準が高いのみならず一否それ以上に、低位層の底上げによって学力格差が小さいことだった。ここでは、次のように「学習遅滞」と「学習速進」を定義づけ、抽出することによって「格差問題」に検討を加えることにしよう。

そもそも、82年調査の目的は、児童の学年進行にともなった学力の進展状況や学習遅滞（1学年以上習得が遅れている）の実態についての基礎研究資料を得ることにあつた。「学習遅滞」への着目は、在籍している学年より以前の学年までの履修内容—より基礎的な学力であり、上級学年、上級学校における学習をかなりの程度規定する—の定着度によって児童の学力実態を把握することを意味する。すなわち、在籍している学年の学習内容についての定着度の低さのなかでも、基礎的な学習内容の定着度の低さに起因する部分について知ることができるのである（特に、本報告で使用する算数の学力は、積み上げの学習とされており、遅滞の分析が非常に重要である）。と