

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

同時に、マスメディアで喧伝されていた「落ちこぼれ」が、実際には、どの学年でどのくらい発生し、また、どのような学習内容について、さらに、どのような児童（性別と知能指数）に生起しているのかを科学的に実証することもめざされていたのである。

私たちは、こうした20年前の調査分析とは異なる問題関心からではあるが、「学習遅滞」へ着目することによって、先行する学力研究（教育学、教育心理学、教育社会学）の上に接続可能かつより広い視点からの考察・議論を展開したいと考えている。

1) 「学習遅滞」と「学習速進」の定義について

さて、本節で指標とする「学習遅滞」と「学習速進」は、82年調査報告書と同一の手続きによって取り出している。

①学習遅滞：「ある学年の児童が得た得点が、1学年下の児童の平均得点を下回ることがあった」場合を1年遅滞した状態とみなす。

②学習速進：ある学年の児童が得た得点が、1学年上の児童の平均得点を上回ることがあった場合を1年速進した状態と見なす。

ここで、「平均得点」として、2002年調査については「移行措置対象設問」を省いた設問の合計正答率を用い、また1982年調査については全得点を100%換算した数値を使っている。なお、本節で用いるデータは、算数の学力調査データである。2時点間の発生率比較を検討する前に、2002年調査について全設問の平均正答率を確認しておこう（表Ⅲ-1）。これらの数値を使用して「遅滞」と「速進」の定義を行った。

以下では、まず、「学習遅滞」・「学習速進」発生率の82-02年比較によって、学力現象を概観する。次に、それらの発生率は、親学歴や勉強時間によって、どのように異なっているのか検討する。

2) 「学習遅滞」「学習速進」発生率の比較（82-02年）

図Ⅲ-1、図Ⅲ-2は、この手続きにしたがって各学年の「学習遅滞」と「学習速進」の発生率を算出したグラフである。定義上、1年生には学習遅滞が、また6年生には学習速進は存在しない。図Ⅲ-1をみると、2年生の6.1%から5年生の20.0%、6年生の17.4%へと、学年の進行にともなって「遅滞」発生率が上昇している。これは、上級学年ほど、基礎的学習内容が定着しない子どもが蓄積的に増加していくことを物語る。2割弱の6年生は5年生の平均を下回る学力のまま小学校を卒業していく。なおこの数値は、2002年データから採取した平均値を基準とした場合であって、1982年当時の平均学力水準を基準として「学習遅滞」を定義し直してやると、その発生率は3割強から4割程度に格段に上昇してしまう（図Ⅲ-1の破線）。想像上の意味しかないが、いまの子どもたちが1982年の教室にいたとしたら、3割から4割の確率で学習遅滞というレッテルを貼られることになる。また、各学年別に「遅滞」発生率を比較してみると、学年によって2時点間の差は異なるものの（2年生は2.2%ポイント、3年生は5.5%ポイント、4年生で0.1%ポイント、5年生で6.9%ポイント、6年生で0.5%ポイント）、全ての学年で、2002年調査の数値が大きい（ただし4年生と6年生については有意な差はない）。

他方、学習の進んだ「速進」の発生率（図Ⅲ-2）は、3年生までは遅滞と比較してずっと小さく5%以内にとどまる。低学年で1年上の学年の平均水準をこえた学力を持つ子どもはごく少数派である。ところが4、5年生になると速進発生率は2割程度まで跳ね上がる。遅滞発生率が

学年の上昇とともに高まることをあわせて考えると、学力の分極化は小学校高学年で進むとみてよい。1982年と比較すると、速進発生率は、4年生を除いて大きな変化はみられない。

ここで、「遅滞」と「速進」の発生率を合計した結果を見よう（表Ⅲ-2）。両者の合計は、学力が上位あるいは下位に偏って、それぞれ速進、遅滞に分類される層の大きさを示す。すなわち学力の分極化の程度を示す指標と考えてよい。遅速合計比率は、両年度とも学年の上昇とともに高くなる点で共通している。このことは、学年を追って学力の分極化が進行することを示す。しかしこの分極化の程度は、どの学年をとっても1982年と比べて2002年のほうが大きくなっている。全体（2年から5年）について言えば、82年は16.2%に対し02年は23.7%となる。学年別に見ても、例えば、4年生の82年が14.9%なのに対して02年は32.2%、5年生は82年が33.6%なのに対して02年が38.4%となり、いずれの学年も合計%は02年の方が高くなっている。学力遅滞層と速進層の分化が、この間より鋭いものへと変化したのである。しかも、図Ⅲ-1及び図Ⅲ-2によって確認したように、時系列的に変化の大きかったのは速進ではなく学習遅滞の発生率であり、2002年の数値が大きくなる傾向にあった。とすれば、学力の分極化の程度が大きくなったのは、学習速進層が増加することによってではなく、学習遅滞層が増加することによってもたらされたものであった。

3) 誰が「学習遅滞」なのか？

では、一体、どのような児童が「学習遅滞」となり、「学習速進」となるのだろうか。データを検討してみると、学習の遅滞と速進は、家庭学習の頻度と時間、通塾状況と密接に関係していることがわかる（表Ⅲ-3）。表Ⅲ-3は、5、6年生児童を対象に実施した「小学生の生活と学習についてのアンケート」調査から、「性別」「家庭学習の頻度（あなたは、家で週のうち何日ぐらい勉強しますか）」「家庭学習時間（あなたは学校のある日について、だいたいどのくらいしていますか）」「通塾（塾でなっている）」「親学歴（お父さんは大学を出ている、お母さんは短大・大学を出ている）」についてたずねた結果による。表は、いずれの項目についても、右に行くほど発生率が高まる傾向がわかるようにならべてある。5年生についてみると、「遅滞」発生率がより高いのは、男子（23.4%）>女子（16.6%）、非（非短大）大卒（約3割）>大卒（約1割）、非通塾（21.6%）>通塾（14.4%）、勉強をほとんどしない（34.2%）>毎日する（11.5%）、勉強時間ゼロ時間（40.5%）>30分まで（17.2%）、2時間まで（6.7%）となる。6年生の「遅滞」発生率についても、性別について、女子（18.0%）>男子（16.8%）となる以外は、5年生において「遅滞」がより高く発生している要因との関連の仕方は同様の傾向を示す。「速進」発生率がより高いのは—5年生のみ算出可能—、男子>女子、大卒>非大（非短大）卒、通塾>非通塾、毎日勉強>ほとんどしない、勉強時間2時間まで>勉強ゼロ時間である。つまり、家庭的背景としての親学歴（社会階層）が高いほど、また、学習時間が長いほど、学習習慣が身についているほど、「遅滞」の発生率は押さえられており、「速進」発生率が高まる。

学力とそれらの要因との関連は次節で詳細に検討する。本節では、「遅滞」「速進」各層の発生率における父母学歴構成比率を検討することによって、家庭的背景（社会階層）と学力現象の密接な関連を確認しておこう。表Ⅲ-4は、家庭的背景の代表的指標として父母の学歴を設定し、学習遅滞層および速進層における構成比率を算出したものである。5年生（親学歴についての有効回答数514名、遅滞層106名、速進層101名）及び6年生（親学歴についての有効回答数476名、遅滞層79名、遅滞層のみ算出可）の結果を示す。表はきわめてクリアーな結果を示してい

る。5年生の場合、学習遅滞層のうち高学歴家庭の比率は2割強（母高学歴の場合）から3割弱（父高学歴の場合）に過ぎず、残りの7割から8割は相対的に低い学歴層で占められる。逆に、学習速進層の7割から8割は、高学歴家庭の子どもたちが占めている。6年生（遅滞層のみ算出可）では、各学歴層の比率が近づくものの、高学歴家庭の比率は3割強から4割で、残りの6割前後を低学歴家庭が占める結果となっている。

4) 小括

冒頭で設定した「格差問題」への答えはつぎのようにまとめられる。すなわち、

- ①「学習遅滞」「学習速進」によって学力現象を検討した場合、2002年は、明らかに1982年よりも「学力低下」かつ「学力の分極化」として特徴づけられる。
- ②しかも、この「学力の分極化」は、「学習遅滞層」の増加による分極化の進行であった。
- ③そして、増加している「遅滞層」は、単なる“低学力”なのではなく、家庭的背景（社会階層）や学習習慣（勉強頻度や勉強時間）と密接な関連をもっている。

学力問題において議論しなければならないのは、「水準問題」のみならず「格差問題」でもある点を再度強調しておきたい。平均点の低下／上昇へと私たちの目はむきがちであるが、格差がどのようにかつどのような児童生徒集団に生起しているのか、そしてそうした格差の背景を弁別する（したがって、教育制度の何をどのように変更すべきなのか、しない方がいいのか）視点を持つことが必要である。ここまでの検討は、かつて日本の学力が保持してきたふたつの美德—平均的水準が高いのみならず、低位層の底上げによって格差も小さい—のいずれをも、私たちが失いつつあることを教えている。しかも、学力の分極化は、家庭的背景（社会階層）とも密接に関わって生じている。高学歴家庭の子どもたちは学習速進層に相対的に多く、遅滞層に少ないという事実は、子どもたちの学力格差が、単なる「学力」の格差にとどまるものではなく、「社会的に作られた格差」である可能性を示唆している。この意味で、学力問題や教育政策は、教育学的ないし心理学的対象から、広く社会学的検討を要する対象として位置づけられなければならないのである。

ただひとつ留意しておかなければならない点がある。というのは、ここでは、学習遅滞者に分類された者たちの学力が、その後、回復して追いつくのか否かについては検討していないのである。高学年における「学習遅滞」発生率の高さは、より基礎的な学習内容を理解しないままの児童が、中学校のクラスに一定程度存在する可能性を示唆するものである（この意味で、中学校の学習指導の困難さは想像に難くない）。確かに、本報告の第Ⅱ節において指摘したように、当該学年では定着しなかった学習内容であっても、学年進行にともなって定着をみる児童が少なからず存在はする。したがって、高学年児童の中で「学習遅滞」となっている児童がずっと遅滞のままではないかもしれない。他の児童生徒よりも定着のスピードが遅いだけであって時間がたてば（＝上級学年で別の知識を身につけることを通じて）定着する可能性がある。とすれば、その「定着の遅さ」が、そのまま「低学力の児童生徒」として評価され—そして実質的にも、理解が遅いために、より高度な学習についていけなくなり、時間がたてば理解できる程度を越えてしまう—結果的に選抜されてしまうことになる。しかも本節の分析結果が明らかにしたように、そうした「遅滞者」が相対的に低学歴家庭の子弟に偏っているとすれば、教育選抜によってより低い地位におかれる児童生徒は、低学力の結果ではなく、定着が遅いことによるだけかもしれない。しかも、定着が遅いことによる選抜は、同時に、社会階層による選抜でもある。こうした可能性を検討す

るためには、学習遅滞層の学力について追跡的に検討する必要がある。

さらに、この点も指摘しておきたい。「遅滞」「速進」という指標の重要性は、どの学年の（より基礎的かどうか）学習内容を理解していないことによって学力低下が生起するのかを教えてくれる点にある。それは、児童が現在在籍している学年の学習内容の理解を妨げる知識／理解しやすい知識が教育課程上のどこにあるのかを知らせる指標である（ちなみに、5年生児童の中で1年生遅滞者＝4年生児童の平均点未満の5年生児童たちは、そうではない児童と比較した場合、1年生問題で10%ポイント、2年生問題で20%ポイント、3年生問題で30%ポイントと、出題学年段階が上昇するにつれ、格差が拡大している）。平均点の低下／上昇という指標から切り取られた学力現象をより詳細に把握することが可能となる。「遅滞者」と「速進者」そして、「遅滞者」のなかでも家庭的背景によって正答率が大きく異なる設問を検討することによって、学習内容つまり私たちが「学力」としてとらえている知識に混入している階層性を検討することが今後の課題である。

（諸田 裕子）

IV 学力の規定要因－社会階層と個人の努力

学力の形成を規定する要因は何だろうか。何が学力の格差を生み出すのか。日本の教育界では、児童の学力は努力の量によって決まるという側面が強調されてきた。しかし、国内外の多くの社会学者が論じるように、児童の学力は、努力だけによって決まるのではなく、家庭の経済・文化的背景が大きく影響する側面をももつ。その可能性はすでに前節でみたとおりである。学力水準が低下し格差も拡大した。しかもそれが家庭的背景による格差と密接に関わっている以上、私たちが注視しなければならないのは、学力形成をめぐる、社会階層と個人の努力の力学にほかならない。にもかかわらず、学力の規定要因としての努力と階層の関係を実証的に解明した研究はわずかしかない。

これまでの諸研究を振り返ると、第一に、国内外の教育社会学的研究では、学歴面での教育達成のみならず、学力や成績において、出身階層の影響があることが定説になっている（荻谷 1995）。実際、高学歴階層の子どもは低学歴階層の子どもに比べて、高い学業達成を得るチャンスが高い。第二に、メリットとは能力と努力という二つの構成要素からなるというメリットクラシーの定式があるが（ヤング 1958, 竹内 1995）、日本でのメリットクラシーの議論では、生得的な能力よりも努力に比重がかけられている一方で（竹内 1995, 荻谷 1995）、学業達成への努力の影響はなかば前提となっている。第三に、一見、個人意思によると見られる努力の発動においても、社会階層の影響が及んでおり、このような努力の階層差を媒介として、学力の階層差が拡大する兆候が示唆されている（荻谷 2000）。しかし、努力、社会階層、学力の関係のモデルを、相互の関係を統制しつつ実証的に解明した研究は、管見するところ見あたらない。

同じ努力をしている児童たちの間でも、学力の階層差は残るのか。努力量の多寡によって、学力の階層差の現れ方は異なるのか。たとえば、どれくらいの努力をすれば、学力の階層差をカバーできるのだろうか。本報告では、こうした問題を解きほぐしながら、社会階層・努力・学力の