

表1-7 算数・数学の平均得点と通塾・非通塾の関係

単位：「点」

	89年			01年			差の差	89年と01年の差		
	通塾	非通塾	差	通塾	非通塾	差		通塾同士	非通塾同士	
算数	数と計算(概念)	85.1	80.0	-5.1	75.9	74.4	-1.5	-3.6	-9.2	-5.6
	数と計算(計算)	89.5	84.5	-5.0	81.0	76.5	-4.5	-0.5	-8.5	-8.0
	量と測定	77.6	69.3	-8.3	58.4	55.5	-2.9	-5.4	-19.2	-13.8
	図形	82.5	77.8	-4.7	68.5	64.3	-4.2	-0.5	-14.0	-13.5
	数量関係	85.3	79.5	-5.8	65.4	62.0	-3.4	-2.4	-19.9	-17.5
数学	正負の数	82.4	71.6	-10.8	81.6	66.3	-15.3	4.5	-0.8	-5.3
	文字と式	73.7	59.7	-14.0	71.3	51.5	-19.8	5.8	-2.4	-8.2
	方程式	80.8	65.2	-15.6	75.5	53.0	-22.5	6.9	-5.3	-12.2
	数量関係	66.8	53.9	-12.9	65.8	49.3	-16.5	3.6	-1.0	-4.6
	図形	68.6	54.3	-14.3	70.4	52.4	-18.0	3.7	1.8	-1.9

である。小学校では非通塾より通塾の方が平均得点が低下している。原因は不明だが、たとえ塾に行っている、現在の小学生は、領域を問わず、十年前に塾に行っていなかった子どもの平均点に及ばない。つまり、小学生の場合、塾に行っている、今回調査した算数すべての領域で、十二年前に比べ十分な学力が維持できていないのである。塾に行っていない子どもの学力の落ち込み以上に、塾に行っている子どもにも大きな学力の低下が生じているために、通塾の有無による格差が縮小したのだ。

これに対し、中学数学の場合、いずれの領域でも通塾と非通塾の平均得点の差は広がっている。領域別で低下の幅が大きかった〈数と式〉の領域では、〈正負の数〉四・五点→〈文字と式〉五・八点→〈方程式〉六・九点と、学習段階が進むにつれて、差が広がる傾向にある。

また、通塾グループ同士を比べると、〈図形〉では差が小さいものの、他の領域では、四点～十三点の平均得点の低下が確認される。通塾グループの低下は一～六点以内であり、非通塾グループ同士の低下のおよそ半分に抑えられている。とくに、非通塾者の平均点の低下は、〈文字と式〉では八点、〈方程式〉では十二点になり、抽象性が高まり数学的な要素が強まるこうした領域で、この間、公立学校での教育だけに頼っていた生徒の学力低下が著しいことが伺える。

5. 国語の学力はどう変化したか

(1) 「長文読解」「文法」の低下

すでに全体の分析のところで示したように、国語においても八九年調査と〇一年調査では、設問ごとの正答率が全般的に低下していた。それでは、一体、どのような国語の力が

落ちたのか。表1-8、表1-9は、小学校と中学校それぞれについて出題内容別に見た国語の結果をまとめたものである。

表1-8 国語の学力の変化【小学校】

	長文読解		漢字		文法		文章構成	
	89年	01年	89年	01年	89年	01年	89年	01年
平均点	65.79	56.62	82.13	78.90	83.06	74.67	37.38	32.43
標準偏差	23.25	23.96	21.38	24.23	14.73	19.25	48.40	46.84

平均点については、単位：「点」

表1-9 国語の学力の変化【中学校】

	長文読解		漢字		文法		文章構成		語彙	
	89年	01年	89年	01年	89年	01年	89年	01年	89年	01年
平均点	61.39	56.99	68.74	66.59	84.46	76.15	48.59	50.36	75.16	72.02
標準偏差	22.45	24.22	21.13	20.70	19.77	24.35	49.99	50.02	29.10	28.85

平均点については、単位：「点」

八九年と〇一年の調査時点の学習指導要領によれば、国語の領域は、〈理解〉、〈表現〉、〈言語事項〉の二領域一事項となっている。今回の調査では、表現の領域については出題していないが、〈理解〉、〈言語事項〉の領域から基本的な内容を出題している。これらは、いわば他の教科について学習をすすめるうえでも基礎となる言語能力だと見なすこともできる。

表1-8、表1-9からは、出題内容となったすべての領域で低下が起きていること、なかでも、「長文読解」と「文法」の低下の幅が大きい。これは小五、中二に共通してあらわれた特徴である。

ここでは、特に低下幅の大きかった小学国語に焦点をあて詳しく見よう。表1-10は、個別の設問ごとに見た場合に、正答率が十ポイント以上低下していた項目を、表1-11は、設問ごとの正答率がこの十二

年間で低いままの項目（五十%未満）を示す。表1-10、表1-11からは、「指示語」の二問と「主語・述語」の二問とが、前回調査時点でも正答率が低かった上に、さらにこの十二年間で正答率が十六ポイント以上低下していることがわかる。表での「接続詞」「指示語」「段落構成」は「長

表1-10 正答率が10ポイント以上低下した項目
(小学校国語)

	89年	01年	差
接続詞	82.2	70.7	-11.5
指示語	47.0	30.6	-16.4
指示語	68.8	56.2	-12.6
漢字・書き	81.2	70.4	-10.8
漢字・読み	85.0	67.9	-17.1
複合語	95.8	82.6	-13.2
主語・述語	33.3	15.9	-17.4
主語・述語	65.3	44.6	-20.7

単位：%

表1-11 正答率が50%未満の項目
(小学校国語)

	89年	01年
指示語	47.0	30.6
段落構成	32.4	27.5
主語・述語	33.3	15.9
文章構成力	37.4	32.4

単位：%

文読解」に、また、「複合語」「主語・述語」は「文法」に含まれる設問である。

「主語・述語」については、三題出題されている。これらの問題では、与えられた文章から主語と述語の両方を正しく抜き出した場合のみを正解としている。とくに低下幅の大きかった問題は、「わたしは、先生に教えてもらった本を買った」という複文からの抜き出しである。しかもこの設問は、八九年調査においても正答率が三三・三%と低かった（今回は一五・九%）。数字は示さないが、誤答の中でも、述語に他の成分を含める解答が最も多いという傾向は見逃すことができない。複文になったとたんに、正答率がこれほどまでに低下するという事は、「主語・述語」についての知識を活用できる程度には理解ができていないことを示していると思われる。

（2）「長文読解」の出題例と正答率

ここで、「長文読解」について、実際の出題内容を示そう（次頁）。「長文読解」領域には、正答率の低下幅が大きかった「接続詞」「指示語」の設問と、前回調査に引き続き今回の調査においても正答率が五十%未満の「段落構成」の設問が含まれている。解答方法は、選択肢があらかじめ与えられており、決して難易度の高い設問形式ではない。また、実際の問題文を見ると、各段落の冒頭に「それでは」「また」といった接続詞が明記してあり、決して読みとりづらい文章の構造とはなっていない。

まず、「接続詞」についてみてみよう。問題文中の段落番号⑥内の空欄②が設問箇所である。提示された選択肢は、「また」「たとえば」「しかし」「そこで」の四つである。補充すべき接続詞の後続の文の内容が、先行する文の具体的な例示になっていることを読みとれば、「たとえば」を選択できる。しかし、児童の解答は前回調査と比較してみると、「また」と「そこで」を選択する割合が増えている。書かれた内容とその前後の文との関係において読みとる力が定着していない。

次に、「指示語」について検討しよう。問題文中の波線箇所①「それ」と②「このように」が「指示語」についての設問である。例えば、特に正答率の低い①「それ」について誤答傾向をみると、「一つのもの」を選択した割合は三一・五%、「一つ一つのもの」は二一・四%となっている。この設問の正答率三〇・六%と同様の割合で誤答が選択されている。「直前の内容を受ける」という指示語の機能について正しく理解していれば、選択肢が与えられていることによっても容易に解答できる設問内容である。にもかかわらず、正答率はそれぞれわずかに三〇・六%と五六・二%であった。特に①「それ」は、前回の調査でも正答率は低かったが、今回それがさらに低下した。文章を論理的に読みすすめ、内容を正しく把握する力が十分獲得されていないことがうかがえる。この点は、「長文読解」に含まれる「段落構成」（文章を大きく分けると二つの話にまとめられるが、その二つ目の話が

長文読解問題文(小学校国語)

□ 1 つぎの文章を読んで、あとの(1)から(5)の問題に答えなさい。

□ 1 もし、ものに名前がなかったとしたら、どうでしょう。「つくえ」と言う代わりに、「本」を読んだり字を書いたりする「言」とも言わなければならないでしょう。ところが、ここで使った「本」も「字」も「言」も、もの名前ですね。もし、こういう、もの名前が全部なかったとしたら、どんなに不便なことでしょう。

□ 2 ですから、わたしたち人間は、一つのものに、それぞれ名前をつけています。新しいものを考え出したり、はじめて作ったりすれば、すぐ、それに名前をつけます。

□ 3 それでは、どういうふうにして、ものに名前をつけてきたのでしょうか。

□ 4 みなさんは海にいる「ひとで」というものを知っていますね。「ひとで」は、ちよと人間の手を広げたような形をしています。□ ① 「ひとで」と言われたのです。

「かごとむし」という虫がいます。頭の形が、むかし、さむらいがかぶったかぶとの形にしているから、そう言われたのです。「こうもりがぞ」は、動物のこうもりが、はねを広げたときのように見えるので、こういう名前をつけたのです。② このように、もの形によってつけた名前がたくさんあります。

□ 5 また、もの色によつてつけた名前もあります。「からすがい」というのは、目からの色からすのように黒いので、このような名前がついたのです。

□ 6 ものには、音をたてるものがあります。そこで、その音をもとにしてつけた名前もありません。□ ③ 「赤ちゃんのおもちゃの「がらがら」は、ふるとがらがら音をたてるからです。「みんなせみ」「つくくぼし」などのせみの名前も、鳴き音をもとにしてつけたものです。「かっこう」という鳥の名前も、その鳴き声からつけられたのでしょうか。

どこから始まるのかを問う設問内容)の正答率が低いまま(表1-11参照)であることにも如実に表れている。

八九年の調査以後、九二年と今回の指導要領の改訂を通じて、国語科では、「文章を正しく読みとり理解する」指導よりも、「自分の考えを持ち、それを自分の言葉で表現する」こと、そして「コミュニケーション能力」「伝え合う力」を重視した指導へと重点を移してきた。たしかに、自分の考えを持ち、間違いをおそれず自分の言葉で表現できる能力を身につけることは重要である。しかし、自分の考えを他者に理解してもらう力は、共通の言葉のルールをある程度きちんと身につけて始めて発揮可能となる。しかも、基礎的な読みの力が身につけていなければ、理科や社会など他の教科の学習や「調べ学習」などを進める上でも、困難をきたすだろう。

今回の調査では、国語の授業の変化が低下をもたらしている、とまではいえない。だが、「新しい学力観」的な指導方針の転換によって、「正しく読みとる」ための言葉の基本的なルールや知識、つまり、文法や指示語や接続語、段落構成についての指導がおろそかになったとすれば、「長文読解」や「文法」の基礎学力の低下にますます拍車がかかるだろう。

6. 公立学校の役割—改革の十年を経て問われるもの

以上見たように、今回の調査の基本的な分析から浮かび上がってくる事実は、小学生、中学生の基礎学力の低下である。しかも、学力格差が拡大していること、塾によって学習の補充を得られない子どもたちの間で学力の低下が一段と進んでいることは、出題された内容が、基本的なものだけに限定されただけに、見過ごすことのできない事実である。

たしかに、限られた地域の、限られた数の子どもたちを対象とした調査の結果であり、これだけをもって、日本全体の教育を語ることには慎重でなければならない。しかし、それでも、こうした実態調査はこれまでまったくといってよいほど欠如していた。学力調査が行われても、せいぜいが平均点を見るくらいの分析にとどまっていた。しかも、文科省が、多大な税金を投入して全国規模で調査を実施しているとはいえ、そこには調査の設計上、塾の影響などを取り除いた学力の変化をとらえることはできない。その点で、今回の調査から得られる基本的な事実は、教育改革の影響下にある公立学校の役割を考え直すうえで、つぎのような貴重な論点を示す。

第一に、十年間続いた学習指導要領のもとでの教育が、基礎的な学力の定着に十分ではなかったことを指摘したい。子どもの意欲や、興味関心を大切にしようと、指導より「支援」を重視してきた「新しい学力観」のもとでの教育は、少なくとも今回の調査で見ると、基礎学力の定着という面で問題がなかったとはいえない。