

関東調査のダイジェスト

耳塚寛明・金子真理子・諸田裕子・山田哲也

1. はじめに

この調査は、関東地方の12都市の公立小学校17校において実施したものである。調査は2002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（国研）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。ここでは、算数の結果を中心に報告する。

比較の対象として私たちが国研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る特徴もある。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、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）。

私たちは1982年と同じ学力調査に加えて、管理職調査、担任教員調査、児童質問紙調査を独自に実施した。それらは、子どもたちの学習行動や通塾状況と家庭的背景、教員による学習指導の状況を知ることによって、学力問題の背景を明らかにするためである。ここでは、以下の4つのポイントについて考察を加える。

（1）学力は低下したか：本調査の問題は、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。ここでは、全体としての学力低下の状況を検討する。

（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、学力の階層差との関連を検討する。

2. 基礎学力は低下したか

この調査の特徴は、まずもって基礎学力水準を過去と比較できる点にある。表1は、当該学年までの合計正答率（算数）を、児童の学年別に示したものである。たとえば2年生なら、1年生と2年生に学習すべき設問に、何%正答したかを表す。

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

ト低下した。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。低下幅が大きいのは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。

	2002	1982	差(2002-1982)
1年	81.0	85.6	-4.6
2年	73.3	81.7	-8.4
3年	73.5	84.9	-11.4
4年	77.9	84.4	-6.5
5年	76.8	84.5	-7.7
6年	79.9	85.5	-5.6
全体	77.2	84.4	-7.2

(算数 児童の学年別)

表2は、最終学年である6年生について、設問ごとの正答率に着目して、低下傾向を確認したものである。「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。

今回の調査で6年生が解けてよいはずの設問は、1年から6年までのすべての設問129問である。その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ている。データは省略するが、設問領域別に分けてみると、「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」領域だった。「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。

ここまでのデータは、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。

3. 「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「ニコブラくだ」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。

「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」場合を1年遅滞した状態とみなす。

「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場合を1年速進した状態と見なす。

履修学年	設問数	得点低下 設問数	↓低下 3点以上	→横ばい ±3点未満	↑上昇 3点以上
1~2年	38	33	15	23	0
3~4年	48	43	23	23	2
5~6年	43	33	24	18	1
全体 (%)	129 (100.0)	109 (84.5)	62 (48.1)	64 (49.6)	3 (2.3)

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。図1、図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。遅滞発生率を1982年と比較すると、すべての学年で2002年の数値が大きい(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」の発生率は(図2)、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3)。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。遅滞合計比率は、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。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1と図2でみ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って、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

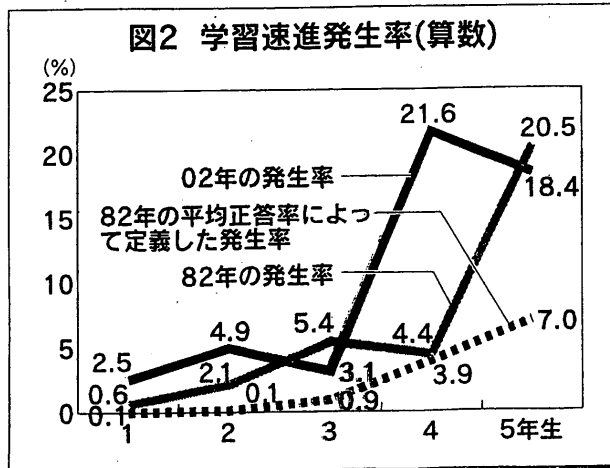
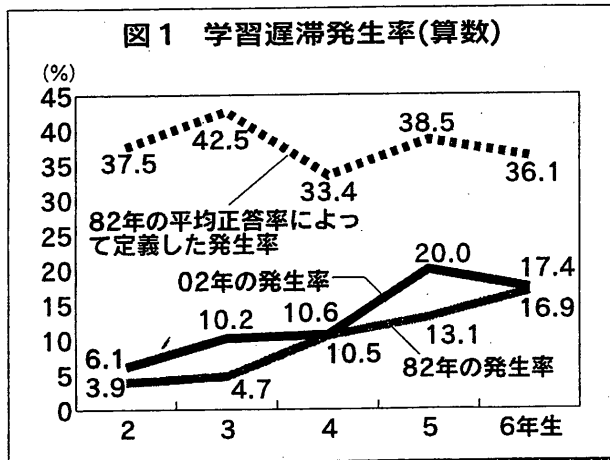


表3 「学習遅滞」と「学習速進」発生率の合計(%)

	2002年		1982年
2年生	11.0	>	6.0
3年生	13.3	>	10.1
4年生	32.2	>	14.9
5年生	38.4	>	33.6
全体	23.7	>	16.2

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ることが知られる。

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。そこで、学力と家庭的背景（社会階層）との関連をみておくことにしよう。

表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年生の結果を示す。

	全体 (514)	遅滞(106)	速進(101)
父大卒	51.9	28.3	80.2
父非大卒	48.1	71.7	19.8
	全体(500)	遅滞(105)	速進(101)
母短大・大卒	44.4	22.9	71.3
母非短大・大卒	55.6	77.1	28.7

* () 内は有効回答数

* 親学歴に関する質問への無回答、不明、非該当は除外

表はきわめてクリアーな結果を示している。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。

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。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。

4. 学校は階層差を小さくできるか

このように、学力と階層との間には密接な関連があることが見いだされたわけであるが、学校は、そうした学力の階層差を小さくする可能性を有しているのだろうか。この問題に対する示唆を得るために、担任教師に着目し、かれらの学習指導・評価の方法を教室場面の「ペダゴジー」(pedagogy)という観点から整理して、子どもたちの学力に与える影響を検討しよう。

ペダゴジーとは、イギリスの教育社会学者バジル・バーンステインの理論の中核をなす概念で、教育課程の編成から授業場面に至るまでの「教える営み」の総体を意味する。ペダゴジーには、大きく分けて「見える」と「見えない」ものがある。見えるペダゴジーは、いわゆる伝統的な学習指導・評価タイプを表し、学習内容や進度が厳格に定められたカリキュラム、教科書中心・教師主導型の授業、テスト結果等の明確な基準に基づく評価をその特徴とする。学習者が「なぜ、どの目標に向かって学習するのか」が可視化されている点が「見える」という名称のゆえんである。もうひとつは、教授者の意図や評価基準が容易には「見えない」ペダゴジーである。それは、教科横断的なカリキュラム、子ども中心主義的な授業、子どもの活動に現れた発達の多面的・包括的な評価によって特徴づけられる。

バーンステインによれば、見えるペダゴジーでは、学習の目的や内容、学業達成の度合いが可視化されているために、努力によって階級間の格差を越える可能性が残されているという。他方、見えないペダゴジーのもとでは、労働者階級の子どもたちほど学習活動を主導する原理を認識することが難しいため、子どもの居心地はよいが、階級間の学力格差がますます拡大するのだと説明される。

90年代以降の教育改革（ゆとり教育と新学力観）は、揺れ戻しが一部に見られるとはいえ、基

学級のベダゴジー志向	母学歴	正答率(%)	学習時間(分)
見える ベダゴジー志向型の 学級在籍者	母非短大・大卒	58.4	38.0
	母短大・大卒	66.7	57.9
	階層差	8.3	19.9
見えない ベダゴジー志向型の 学級在籍者	母非短大・大卒	53.4	33.8
	母短大・大卒	72.9	48.9
	階層差	19.5	15.1

*当該学年向け問題の平均正答率

本的には「見える」から「見えない」ベダゴジーへの移行を志向したものだといってよい。かつてパーンスティンは、日本に先駆けて同様の变化を経験した60年代イギリスの教育改革を振り返り、ベダゴジーの転換がミドル・クラスにより有利な結果をもたらしたと総括している。日本版ベダゴジーの転換はどうだったのか。

今回の調査では、普段心がけている授業のあり方や評価の際に重視する点を担任教師にたずねている。その回答結果を用いて、授業・評価タイプを「見えるベダゴジー志向型」「見えないベダゴジー志向型」「混在型」という三つの類型に区分した。ベダゴジー類型ごとに学力の階層差を比較したのが、表5である(混在型は表で省略)。

表から、算数の学力における階層差は、見えないベダゴジー志向型のクラスに在籍している児童のほうが大きいことがわかる。見えないベダゴジーのもとでの学力の階層差は、見えるベダゴジーの2倍以上となっている。努力の指標である学習時間を見ると、階層差は逆に見えるベダゴジーで大きいという結果が出ている。しかしこれは、見えるベダゴジーに在籍する児童のほうが高学歴者が多く、しかも学習時間がずば抜けて長い受験塾通塾者が多く含まれていることに起因する。受験塾通塾者を取り除いたデータを比較すると、学習時間においても見えるベダゴジーのほうが階層差が小さい。

さらにこの表で着目すべき点は、ベダゴジーの効果が高学歴層と低学歴層でまったく逆の効果を

及ぼしていることである。高学歴層では見えないベダゴジーのほうで平均点が高くなるのに対し、低学歴層では見えるベダゴジーのほうで平均点が高い。見えるベダゴジー志向型の学級で学力の階層差が小さいのは、このベダゴジーが低学歴層の学力をひきあげる効果をもつためだと思われる。

以上の検討から示唆されるのは、次の3点である。すなわち、第一に、子どもの学力形成には、教育内容のみならず、それが伝達される過程の様式=ベダゴジーがかかっている。この意味で、どんな知識が教えられただけが重要なわけではない。どう知識が伝達されるのかも学力を左右するのである。第二に、見えないベダゴジーは見えるベダゴジーに比べて、学力における子どもたちの階層差を拡大する可能性がある。すなわち見えないベダゴジーへの転換を基調とした教育改革は、学力の階層差を広げたおそれがある。第三に、階層差を縮めるには、見えるベダゴジーが有効かもしれない。

ただ最後の点については慎重な検討が必要となる。見えるベダゴジーの重視は、低階層の学力を底上げすることによって、学力格差を小さくする。それはたしかに、学力の「格差問題」を縮小する結果をもたらすかもしれないのだが、同時に「水準問題」を解決する手段とはなっていない。「見える」か「見えない」か、どちらのベダゴジーが望ましいのかという二分法的な問題の立て方自体が、誤謬を生んでしまうのかもしれない。

5. おわりに

すべての教育行政が念頭におくべき基本的な原則がある。それを一言で表現するならば、EQualityである。Equality（平等）とQuality（質）の合成であるこの言葉が意味しているのは、教育システムを運営し、維持していく上で、平等な教育と質の高い教育成果の双方が達成されなければならないという原則にほかならない。教育における卓説性の回復を通じてその国家的危機を脱しようとする80年代アメリカの教育改革が、最後に行き着いたのは、EQualityだった。卓越性を追求しなければグローバルな競争の中で生き残っては行けない、だが同時に平等も追求しなければ社会を維持することが困難となってしまうだろう。それはそのまま、いまの日本の教育システムにもあてはまる。

本調査における焦点は、EQualityの基準である。冒頭で確認したように、1982年から2002年にかけての小学生の算数の学力は低下傾向にある。この低下のある部分は、教科書の簡素化に代表される、教育内容の取り扱いに関わる行政施策が、引き起こした可能性がある。ゆとり教育や新学力観が教師たちの伝統的なペダゴジー（教授方法）をも変えたことを考えると、教育行政がもたらしたマイナスの貢献は、かなり大きなものであったと推測できる。これは、学力問題の検討の視点を、主としてQualityにおいた議論である。

だが私たちが提起したかった、より重要な問題は、Equalityの達成に関わっている。学習遅滞と速進の発生率の検討から、学力格差の拡大傾向が見えてきた。この学力格差は、家庭的背景（社会階層）と密接に関わる。

学力低下論という、その名が指し示すように、メディアと人々の関心は、Qualityに偏りがちである。文科省が矢継ぎ早に繰り出している学力対策事業の多くの焦点も、教育の質の回復に置かれている。だからこそ、Equalityの視点からの事実の観察と改革方策の提示が重要である。階層問題を忌避する日本社会の風潮は、人々の関心をこの問題からそらせ続けてきた。文科省にいたっては、教育における階層問題が日本社会にはまったく存

在しないという世界観に支配されているとしか、私たちに思えない。

学力の社会的格差が大きくなっていったとき、どのような日本社会の変貌が予想されるのか。そしてその隘路からどうしたら脱出できるのか。少なくとも言えることは、日本社会が教育のみならず総体として進んで行こうとしている階層化社会への道を遮断する手段として、教育は有効なはずだということである。教育の世界に階層問題はないことを装う教育行政は、この可能性を放棄し続けるだけでなく、階層化に教育を加担させ続けてしまうことになるだろう。