

学業達成の構造と変容（3）

— 関東調査に見る階層・学校・学習指導 —

○耳塚寛明（お茶の水女子大学） ○金子真理子（東京学芸大学） 荻谷剛彦（東京大学）
志水宏吉（東京大学） 清水陸美（東京理科大学） ○諸田裕子（お茶の水女子大学大学院）
○山田哲也（一橋大学大学院）

I 問題と調査の概要

1) 問題

現在の教育政策のベクトルは、それ以前との連続性を有しつつも、1980年代の臨時教育審議会における審議と答申によって、基本的な骨格が明確になった。このベクトルを一言で表現するならば、「ゆとり教育」と「自由化・地方分権化」を車輪の両輪とする教育改革だといっている。

本報告では、現在の教育政策のベクトルの妥当性を、「学力」調査(関東調査)の結果をもとに検討することを最終的な目的とする。児童生徒の学業達成は、教育システムにおける基本的なアウトプットのひとつであり、ことに現下の「ゆとり教育」および「自由化・地方分権化」路線が直接・間接的に影響する重要な成果指標である。

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。今春から導入された完全学校5日制と新教育課程に対する世論の不安は、この先行した学力低下論を下敷きにしていっそう大きなものとなった。

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ょうぶ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「関東調査」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。

さらに、関東調査は、後に述べるように(2)調査の概要⑤) 児童質問紙調査および担任教員調査を実施したことによって、児童の学習行動、家庭的背景と関わらせて学力分析を行うことや、学習指導の状況(授業タイプ)と学力の関連を明らかにできるなどの利点を持っている。

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。

本報告は、以下に述べる「関東調査」のデータを用いて、まずは学力の時系列的な比較を行うと同時に、学力形成に関わる社会階層、学校教育と学習指導の相互関連を社会学的に解きほぐす作業を行う。

2) 調査の概要

「関東調査」は、国立教育研究所(当時、天野清代表)

が、昭和 57 年 2 月～3 月（1982 年調査）に実施した、国語、算数に関する「学力到達テスト」をもとに、東京大学大学院教育学研究科附属学校臨床総合教育研究センターが平成 14 年 2 月～3 月に実施したものである。なお、1982 年調査の既刊最終報告書は、次のものである。

天野清・黒須俊夫『小学生の国語・算数の学力』秋山書店、1992 年

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子ども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 [略]

(耳塚 寛明)

II 学力低下とその検討

このセクションでは、算数について調査結果の概要を示しながら、1982 年調査と 2002 年調査の結果を比較する。さらに、その変化がどんな要因に起因するものであるのかに関して、仮説的な考察を行う。国語に関しては、調査実施の条件の違いから、時系列的な比較はできない。

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 (省略) 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。

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 年生問題の数値は 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。

表Ⅱ-2 学年別正答率(%) 各学年別に、1年生問題～6年生問題の正答率を示す

	1年生問題			2年生問題			3年生問題			4年生問題			5年生問題			6年生問題		
	2002	1982	差	2002	1982	差	2002	1982	差	2002	1982	差	2002	1982	差	2002	1982	差
1年	81.0	85.6	▲4.7	23.2	30.9	▲7.7	3.3	8.2	▲4.9	0.3	0.7	▲0.5	0.1	0.2	▲0.1	0.1	0.0	0.0
2年	86.4	90.3	▲4.0	63.9	73.2	▲9.3	16.3	24.7	▲8.4	2.4	5.4	▲3.0	0.8	1.1	▲0.4	0.9	1.2	▲0.4
3年	86.1	91.4	▲5.3	76.3	84.8	▲8.5	60.9	78.5	▲17.5	11.1	21.9	▲10.8	4.0	5.4	▲1.4	4.7	7.4	▲2.8
4年	89.7	93.5	▲3.7	85.1	88.9	▲3.7	79.2	83.4	▲4.1	64.0	72.0	▲8.0	17.2	19.9	▲2.7	11.3	14.0	▲2.7
5年	91.6	94.2	▲2.7	89.7	92.0	▲2.3	84.4	88.8	▲4.4	70.7	80.2	▲9.5	51.3	67.5	▲16.2	21.4	34.2	▲12.8
6年	93.2	95.8	▲2.5	92.1	93.7	▲1.6	88.9	90.9	▲2.0	78.0	84.6	▲6.6	67.1	73.5	▲6.4	64.0	74.5	▲10.5
全体	87.8	91.8	▲3.9	70.6	77.2	▲6.6	54.4	62.4	▲8.0	37.4	44.1	▲6.8	22.8	27.9	▲5.1	16.3	21.9	▲5.6

注) 差は、2002-1982。ptXc3

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年生問題における正答率)から17.5%ポイント(3年生の3年生問題における正答率)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(省略)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) なぜ学力低下か

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。

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。第一に、いわゆる移行措置(1999年～)期間における学習内容の減少と、第二に、指導要領の相違から、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事項が存在する。既存の学力調査においては、それらの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。(以下、要旨集録では省略) (耳塚 寛明)

Ⅲ 社会階層・努力・学力—努力の効用分析—

1) 問題設定

Ⅲ節では、努力量を統制したときの学力の階層差や、階層を統制したときの努力による学力差などを解きほぐすことによって、社会階層・努力・学力の関係のモデルを提示するとともに、特に父非大卒階層出身の児童の努力の効用について検討する。

はじめに、教育達成と出身階層との関係を主題としてきた教育社会学における議論を整理し、課題を明確化しよう。第一に、国内外の研究では、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は定説になっている(荻谷 1995)。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)、日本でのメリトクラシーの議論では、生得的な能力よりも努力に大きな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、個人意思によると思わ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、社会階層、努力、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。学力に対する出身階層の影響は、努力の量を統制したときにはどのように現れるのか？一方、学力に対する努力の影響は、社会階層を統制したときにはどのように残るのか？また、努力の階層差は通塾か否かを統制した場合も根強いのだろうか？

本節では、以上の課題を解きほぐしながら、社会階層・努力・学力の関係のモデルを提示することを目的とする。分析にあたっては、関東調査の6学年の算数の学力調査（有効回答数954名）と児童対象質問紙調査のマッチングデータを使用する。

児童の「社会階層」（以下では「階層」と記）の指標としては、児童対象質問紙調査（有効回答数933名）のうち、「お父さんは大学を出ている」という質問項目（有効回答数476名）を用いる。児童の「努力の量」をあらわす指標としては、「家で勉強する時間」という質問項目（有効回答数917名）で代用する。児童の学力の指標としては、当該学年（6学年）までのすべての算数の問題の平均正答率（総合C2%）を用いる。

2) 分析1—階層による学力差、努力による学力差、階層による努力差

第一に、階層による学力差は、父大卒の児童の平均正答率が83.6%だったのに対し、父非大卒の児童の平均正答率は75.9%と7.7%ポイントの差があり、階層が高いほうが学力が高い。

第二に、学習時間による児童の平均正答率の差は次のようになる。家での勉強時間が「15分まで」の児童73.3%、「30分まで」80.1%、「1時間まで」83.1%、「1時間以上」86.8%となっており、学習時間が長い（＝努力の量が多い）ほど学力が高い。

第三に、階層による努力の差をみると、父大卒階層の児童の平均学習時間は50.0分であるのに対し、父非大卒階層の児童では31.5分と、階層が高いほうが学習時間が18.5分も長い。

3) 分析2—階層による学力差（努力量統制）、努力による学力差（階層統制）

表Ⅲ-1 階層による学力差（努力量統制）

学習時間	父学歴	平均正答率*
15分まで	父大卒 (59)	78.9
	父非大卒 (48)	66.5
	合計 (107)	73.4
30分まで	父大卒 (69)	83.6
	父非大卒 (50)	78.1
	合計 (119)	81.3
1時間まで	父大卒 (108)	83.3
	父非大卒 (57)	80.8
	合計 (165)	82.5
1時間以上	父大卒 (62)	88.9
	父非大卒 (15)	84.7
	合計 (77)	88.1
全体	父大卒 (298)	83.7
	父非大卒 (170)	76.3
	合計 (468)	81.0

*当該学年までの総合的正答率 (paac2)

「30分まで」5.5%、「1時間まで」2.5%、「1時間以上」4.2%ポイントで、努力で統制しても学力の階層差は残るが、努力をしていないグループに強く残り、努力

をしているグループでは差が小さくなる。

クロス表で見ても、学習時間が「1時間まで」と「1時間以上」のグループでは有意差が消える。したがって、階層による学力差は、努力をしていない層に影響が強く、努力をしている層には影響が弱い特定型 (elaboration) である。

表Ⅲ-2 努力による学力差（階層統制）

父学歴	学習時間	平均正答率*
父大卒	15分まで (59)	78.9
	30分まで (69)	83.6
	1時間まで (108)	83.3
	1時間以上 (62)	88.9
合計 (298)		83.7
父非大卒	15分まで (48)	66.5
	30分まで (50)	78.1
	1時間まで (57)	80.8
	1時間以上 (15)	84.7
合計 (170)		76.3
全体	15分まで (107)	73.4
	30分まで (119)	81.3
	1時間まで (165)	82.5
	1時間以上 (77)	88.1
合計 (468)		81.0

*当該学年までの総合的正答率 (paac2)

第五に、階層を統制したときの努力による学力差をみると（表Ⅲ-2）、学習時間が「15分まで」と「1時間以上」のグループの%ポイントの差は、父大卒階層では10ポイントだったのに対し、父非大卒階層では18.2ポイント

差となっており、父大卒階層より非大卒階層のほうが努力による学力差が大きく現れている。

データは省略するが、相関係数を見ても、父非大卒階層のほうが学習時間と学力の相関が強い。父大卒の子どものほうが、努力が少なくても一定の学力が保証されており、努力による学力差が小さいといえる。

4) モデル：階層・努力・学力の関係

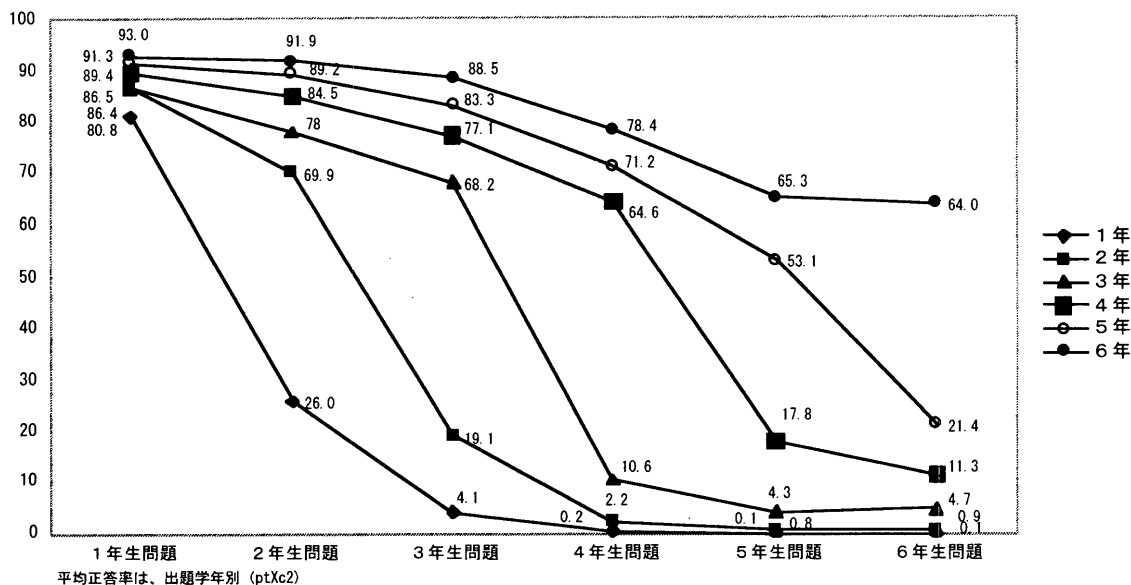
以上の分析結果をモデル化すると図Ⅲ-1（図は省略）のようになる。基礎学力を測る学力テストにおいて、学力の階層差は残るものの、努力をしている児童たちの間ではその階層差は小さくなる。一方で、学力に対する父非大卒階層の児童の努力の効用は、大卒階層の児童より大きい。さらに、データは省略するが、学習時間が極端に長く父大卒階層に偏っている受験塾通塾者を除外した上で同じ分析をすると、この傾向はいつそう強く現れる。

この結果をブルデュー流に解釈すれば、高い教育達成のためには、低階層の児童はより多くの学校的努力を媒介とする必要があるともいえる。こうした現実自体が解決すべき課題ではあるが、現段階では、学業達成の階層差を縮小するには、努力の階層差を縮める働きかけが有効である。そのような学校のあり方を問うていく必要がある。（金子 真理子）

IV over-grade under-grade 分析

本節では、まず、学年別出題学年別の平均正答率の分布（算数テスト）を概観し、次に、児童の出題学年別の設問への解答状況から、over-grade（より上級の学年で習得することが期待されている事項をすでに修得している）、under-grade（当該学年で修得することが期待されている事項についていまだ修得していない）のように、児童を分類して分析対象として取り出す。その上で、当該学年に至るまでの学習内容の定着の仕方（前学年まで

図IV-1 算数 出題学年別平均正答率（児童の学年別）



の学習内容について定着しているのか/いないのか、学習時間、親学歴等の観点から、各タイプの児童の特徴を描き出していく。

1) 学年別出題学年別の平均正答率の分布 (図IV-1)

図IV-1によれば、まず、上級の学年に進むにつれて、下位学年において修得することが期待された事項の正答率が高まる傾向 (例えば、4年生児童の4年生問題についての正答率<5年生児童の4年生問題についての正答率) が、一般に見られる。このことは、学校の授業で習ったその学年では学力の定着を見なかった児童ではあっても、その後学力の定着に至るケースが存在することを示している。また、自分の在籍する学年を1学年越えた上級学年の設問についての平均正答率を見ると、20%前後の正答率ではあるが、上級学年の学習内容について正答できる児童が必ずどの学年にも存在することがわかる。

2) 児童の学力タイプ~over-grade/under-grade~

前項の結果をふまえ、over-grade、under-grade という2つのタイプの児童を操作的に定義し取り出した。

①under-grade (以下では、5年生児童の under-grade タイプを「UG5」とする)

図IV-2は、5年生のデータを使用し、当該学年問題 (5年生問題) の正答率と前学年までの全設問 (1~4年生問題全て) の正答率の2つを指標として、このタイプに含まれる児童の類型化を試みた結果である。

各類型は、i) catch-up 可能性型…当該学年問題の正答率は低いが、前学年までの問題についての正答率の高さから、進級によって定着に至る可能性を持つ、ii) 滞留型…当該学年問題及び前学年までの正答率のいずれもが低い、iii) 剥落型…当該学年問題の正答率は高いが、前学年までの正答率は低い (知識の剥落)、iv) 順調型…当該学年問題及び前学年までの問題のいずれの正答率も高い、という特徴を持つ。i及びiiが「UG5」に分類される児童である。

②over-grade (以下では、5年生児童の over-grade タ

イプを「OG5」、そうでない児童を「非OG5」とする)

表IV-1 (表は省略) によれば、OG5タイプの児童は、225名 (5年生の算数受験者 1069名の21%) 存在する。5年生問題の正答率を比較すると、OG5が75.5%に対し非OG5は50%以下である。前学年 (4年生まで) までの問題についての正答率、当該学年までの問題についての正答率、いずれにおいても2つのグループの差は10%~20%ポイントとなっている。

図IV-2 under-grade 分析概念図 (数値は5年生児童)

		当該学年問題の正答率	
		+ (N=327)	- (N=290)
問前 題学 の年 正 答 率 の	+	iv 順調型 98.8%	i catch-up可能性型 33.8%
	-	iii 剥落型 0.0%	ii 滞留型 21.0%

*当該学年問題の正答率 (pt5c2)

*前学年までの問題の正答率 (pmac2)

3) 学習時間、通塾、親学歴

表IV-2 (表は省略) に、各タイプの平均学習時間、親学歴、通塾との関連をまとめた。「UG5」の児童 (i及びii) が、平均学習時間24分であるのに対し、順調型 (iv) は61分と差は大きい。「UG5」へ分類される児童は、通塾者のうち9.7%、非通塾者のうち17%、順調型へ分類されるのは、通塾者のうち41.2%、非通塾者では23.9%にとどまっている。また、親学歴との関連では、「UG5」へ分類される児童は、父大卒10.4% - 非大卒21.8%に対し、順調型に分類される児童は、父大卒43.8% - 非大卒18.6%となっている。次にOG5タイプを見てみると、平均学習時間は73分と長く (5年生児童の平均は40分)、通塾者のうち35.6%、非通塾者のうち9.7%が、また、親学歴との関連では、父大卒34.1%、父非大卒10.9%がこのタイプへ分類される。

4) 議論

学力とは、長期的な学力の定着過程の中のある一瞬を

切り取ったものであり、その切り取り方は多くの場合、指導要領に規定された学年を物差しとしている。しかしながら、上級学年に至って下級学年の事項を修得する児童が存在する事実は、低学力が単に学力定着の速度の相対的な遅さを意味する可能性を示している。だとすれば、ある一時点で切り取られた学力に基づく児童の評価や分類は、修得のスピードの遅速を測定しているだけであって、スピードの速い特定の児童グループを高い地位に置き、そうでないものを低い地位に置くことによって教育選抜を成立させていることになる。(諸田 裕子)

V. 学習指導と学力

V節では学力到達テスト、児童アンケート調査、担任教員調査のデータを対照し、1) 教師の学習指導の型、2) 子どもの学業達成、3) 父母の学歴階層の関係を検討する。

1) 各学級の学力達成に見られる差異

はじめに各学級の学業達成の違いを概略しよう。算数テスト(1)(2)の両方を実施した204学級で、当該学年向けに設定された問題の平均正答率は36.1%から91.2%まで幅広い分布を示していた。同じ指標を用いて学校別、学年別に各学級の学業達成状況を見ると、学校間格差や学年ごとの違いが認められるだけでなく、同一の学校や学年に属する学級間の差も大きく(データは省略)、学習指導が学業達成に及ぼす影響の存在を示唆している。

2) 学習指導と学業達成

そこで次に担任教員調査の結果から学習指導を類型化し、学習指導のタイプと学業達成との関連を検討した。

まず、教員調査のデータを用いて、担任が重視している授業と評価のあり方に関する質問項目への回答から、1) 新学力観に適合的な授業・評価を重視する教員、2) 伝統的な授業・評価を重視する教員、3) 際立った特徴がみられない教員という三類型を設定した。バーンステインに依拠し、1)を「見えない<教育>志向型」、2)を「見える<教育>志向型」、3)を両者の「混在型」と呼ぶことにする(Bernstein 1977=1985)。

これらの各類型ごとに学級の学業達成の度合いを比較したものが表V-1(省略)である。見えない<教育>志向型では平均正答率の高い学級が、見える<教育>志向型では中位の学級が高い比率で存在し、混在型の担任がいる学級では知識の伝達・獲得が首尾良く果たされている学級とそうでない学級に二極化する傾向がみられる。平均正答率の他に、成績上位者が学級に占める割合や成績分布の変動係数についても概ね同じ傾向を示していた。この結果は、子どもの学業達成に対して、見える<教育>志向型、見えない<教育>志向型の学習指導が異なる効果を持つ(成績下位者の出現を抑制する/学業達成の水準を上げる)ことを予想させるものである。ただし、どのタイプの学習指導についても、学業達成の水準が低い学級がかなりの割合で存在しており、特定の学習指導方法が必ず同一の結果をもたらすわけではない。

そこで学習指導の效果に影響を及ぼす要因の一つとして、以下では父母の学歴について分析を加えたい。

3) 父母学歴による学習指導の效果の違い

様々な論者が指摘するように、子どもが属する社会階層によって学習指導が学業達成に及ぼす効果は異なってくる。社会階層の違いが学習指導の效果に及ぼす影響を探るため、児童アンケート調査で母親の学歴が短大・大学卒業以上であると回答した児童とそうでない児童を分け、学習指導の類型ごとに当該学年あて問題の平均正答率を算出した(表V-2: 父学歴の比較データは省略)。

表V-2 学習指導タイプ別平均正答率(全体・学歴別)

5. 6年生全体(「正答率の平均*」の数値は%)				
学習指導タイプ	正答率の平均	標準偏差	N	見えない<教育>と見える<教育>の平均の差**
見えない<教育>志向型	62.1	26.01	284	-0.6
見える<教育>志向型	62.7	25.69	251	
混合型	58.2	26.97	277	
合計	61.0	26.29	812	
母親学歴 短大卒・大卒以上のグループ				
学習指導タイプ	正答率の平均	標準偏差	N	見えない<教育>と見える<教育>の平均の差
見えない<教育>志向型	72.9	21.16	126	+6.2
見える<教育>志向型	66.7	23.93	129	
混合型	62.2	25.82	138	
合計	67.1	24.13	393	
母親学歴 非短大卒・非大卒のグループ				
学習指導タイプ	正答率の平均	標準偏差	N	見えない<教育>と見える<教育>の平均の差
見えない<教育>志向型	53.5	26.36	158	-4.9
見える<教育>志向型	58.4	26.86	122	
混合型	54.2	27.57	139	
合計	55.2	26.93	419	

児童アンケート調査のうち、父母学歴について回答した学校のみを対象にしている。

* 正答率の平均は、当該学年向けの問題の正答率 (gpc2)

** 見えない<教育>と見える<教育>の平均の差は、前者から後者を引いた値

全体の平均値を見ると、混合型が若干低いほか、見える<教育>志向型の学級と見えない<教育>志向型の違いは殆どない。ところが母親学歴別に異なるタイプの学習指導を受ける子どもの平均値を比較すると、母親が短大・大学を卒業したグループでは見えない<教育>志向型が、そうでないグループでは見える<教育>志向型の担任の下で学ぶ子どもが良好な成績を示している。

先に検討したように、見えない<教育>を基調とする「ゆとり教育」路線は、クラスの学力達成の水準を高める可能性がある。だがここで得られたデータは、こうした「水準の上昇」が、学力の階層差がこれまで以上に広がるなかで生じる危険性を指摘している。学校教育に何か可能かを考えるためには、子どもの属性の違いによって、学習指導がこれらの学力達成に異なる影響をもたらすことに留意しなければならない。

学習指導と努力の関係をはじめとする調査結果のさらなる分析や、それを踏まえた考察については省略し、当日に報告することにした。(山田 哲也)

<参考文献・一部図表は省略し、報告資料に添付する>