

せる話題になることを願っての問題提起である。

いずれにせよ、20世紀においては、国家の一員として社会に立派に適應しうる人材を育成するために学校が主導的役割を果たしてきた。ここでは、学習はどうしても受動的、労役的にならざるを得なかった。これに対し、21世紀においては人類としての個々人がどれだけ自己実現が可能かという視点が生まれ、教育に対する決定的な発想の転換がなされる可能性がある、と、筆者は考えている。そこでは学校は一つの教育資源に過ぎず、創造性の育成が今以上に重視され、能動的な学習が展開していくことが想定される。

現在指摘されているさまざまな教育の問題は、いずれも20世紀に存在した教育界の矛盾の結果として吹き出したものに過ぎない。それらにとらわれることなく、時代の変化を見据えながら考えていかないと、新しい教育はみえてこないであろう。これまでの日本の教育界は、教育心理学の成果をあまり活用してこなかったように思えるが、学問の成果が現実の教育に生かされることを願ってやまない。

## 学力格差をみる

耳塚 寛明

### 1. 誰が学力を獲得するのかという問い

小学生に漢字の読みのテストをする。1年生(3学期)でも、「草」という漢字をほとんどの子どもが読める(91%)。しかし「弟」を読める1年生は9%だけで、2年生になって91%が読めるようになる。「草」は1年生で教えられるのだが、「弟」は2年生にならないと教科書に出てこないからである。当たり前の結果だといわれるかもしれないが、私は感銘を受ける。学校の機能不全が至るところで四六時中叫ばれている。にもかかわらず、学校で教えれば誰でも漢字を読めるようになり、教えなければ読めない。学校の教育力は偉大である。

ところがその偉大さは高学年になるに従ってかげりを見せる。「乱れる」は6年生で教えられる。しかしこれを読める6年生は79%にとどまり、2割は読めない。逆に、5年生でも読める者が43%いる。なぜ、学校で教えれば読めるようになり、教えなければ読めないという法則が乱れるのか。「教わっていても読めない」子どもと、「学校で教わってなくても読める」子どもの、どこに違いがあるのだろうか。誰が学力を獲得するのか。

近代以降の社会は、程度の差こそあれ「メリトクラシー」(meritocracy)を理念として人材の選抜を行ってきた。社会学者マイケル・ヤングの定義に従えば、「メリット=IQ+Effort」である。高貴な血ではなく、生まれ・身分・社会階級でもなく、あるいは豊富な富でもない、

能力に努力を加えたメリットをもった者たちが成功し、人々を支配する社会をメリトクラシーと呼ぶ。

メリトクラシーは、人類が到達すべき最終的な理想社会ではない。地位や名誉、権力や富が不平等に配分される「業績主義的不平等社会」に過ぎないからである。しかし「生まれ」が人々の人生を束縛する身分社会と比べれば、相対的に優位に立つ。生まれがものをいう身分社会からメリトクラシーへのシフトは、近代社会を成り立たせる上で政治的にも経済的にも不可欠の過程だった。メリトクラシーは、人々に機会を保証することを通して民主主義の進展に寄与するし、同時に身分にかかわらず効率的な人的資源の調達が可能となるため、経済発展にも貢献するからである。

メリトクラシクな社会では、人々の選抜は主として学校教育と職業世界における「業績」に基づいて行われる。学歴と学力は、学校教育における代表的業績指標であり、学校教育は学歴・学力獲得競争を通じて人々を生まれの束縛から解放して社会的上昇移動を可能とさせる競技場だった。

社会学者による「学力現象」への関心は、学力低下論に代表される学力の「水準問題」から学力「格差問題」へとシフトした。誰が学力を獲得するのか。この問いは、日本社会がメリトクラシーであるのか、また機会が開かれた社会であるのかを検証する上で、中核に位置づけられるべき問いである。

### 2. 家庭の所得水準は学力に影響するか

この意味での学力の社会学的研究は、わが国では決して蓄積のある分野ではなかった。子どもを取り巻く家庭的環境の中の、どんな要素が学力形成に影響を与えているのかは、必ずしも明確ではない。とりわけ、家庭の経済力や教育費支出の実態をつぶさに捉えて、子どもの学力との関連を明らかにする作業はほとんど行われてこなかった。それらは、保護者を対象とした調査によって初めて得ることのできる情報であり、かつ、そうしたプライベートな側面にも質問が及ぶ保護者調査は、実施困難だったためである。

私は、お茶の水女子大学21世紀COEプログラム(「誕生から死までの人間発達科学」)に参加する中で、この問題に取り組む機会を得た。私たちがJELS(Japan Education Longitudinal Study)と名づけた大規模調査は、関東地方にある人口約25万人の中都市ほかをフィールドとして、小学校3・6年生、中学校3年生、高校3年生8千人強とその保護者を対象に、2003年から2004年にかけて実施された。ここでは調査結果のうち、関東地方中都市の小学校6年生の算数学力にしぼってデータを報告する。

家庭の経済的・文化的環境として、父親の職業、母親

の学歴などの要因を設定した上で、子どもの学力の規定要因分析を行った。多変量解析の結果、子どもの算数学力を規定する要因のベスト・スリーは、①学校外教育費支出(学習塾、けいこごと、通信教育などに支出する教育費、調査対象となった子ども1人の1カ月支出額)、②保護者学歴期待(どの段階までの学歴を子どもに期待するか)、③世帯所得(家族全体の税込み年収)だった。保護者の学歴期待が高いほど子どもの学力が高い傾向は、容易に予測できる。学校外教育費支出や世帯所得といった家計変数も学力に影響を与えるだろうことは予測していたが、相関は予想をはるかに上回った。

Figure 1, Figure 2 は、学校外教育費支出別および世帯所得階層別の、子どもの算数学力の平均値を示したものである。Figure 1 によれば、学校外教育費支出が月1万円未満だと44点、1～3万円は50点、3～5万円は66

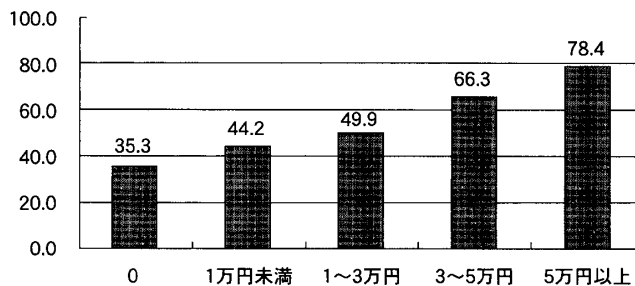


Figure 1 学校外教育費支出別算数学力平均値 (JELS, 2003)

点、5万円以上だと78点だった。学校外教育費支出が高いほど学力が高まる傾向が明瞭である。さらに Figure 2 によれば、年収700万円未満だと学力平均値は40点前後だが、所得の増加とともに学力も上昇し、年収1,000万円以上だと65点を超える。家計水準が高い家庭の子どもほど

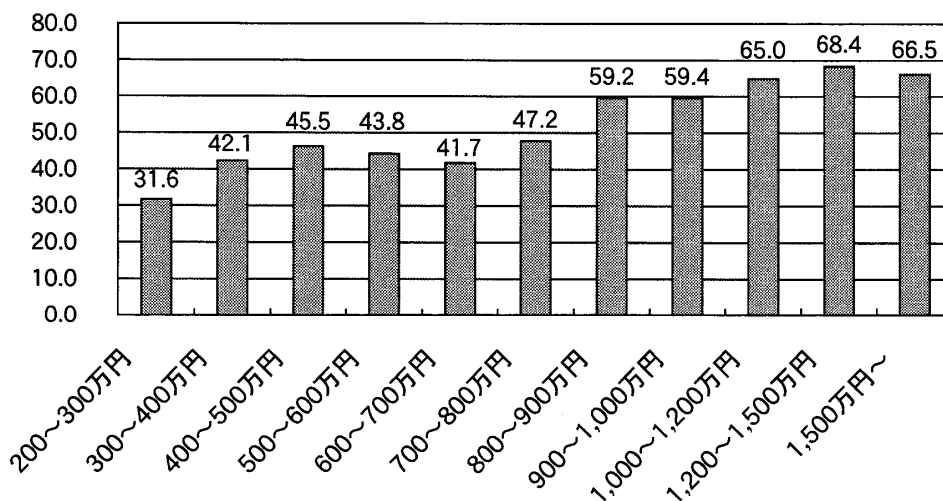


Figure 2 世帯所得別算数学力平均値 (JELS, 2003)

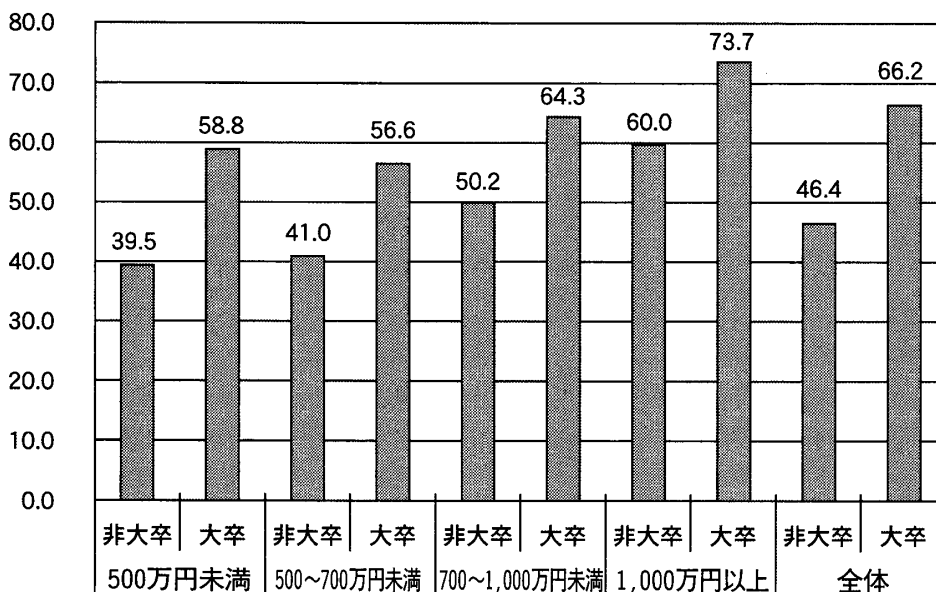


Figure 3 母学歴別世帯所得別算数学力平均値 (JELS, 2003)

高学力であることがはっきりとわかる。

Figure 1 と Figure 2 は、実は変数間の見かけの関連を示しているだけであって、統計的には疑似相関の可能性が残る。複雑になるのでデータをこれ以上示さないが、そうした疑似相関等の可能性を統計的に排除した上で、なお経済変数(所得や学校外教育費支出)が子どもの学力を規定していた事実が浮かび上がった。

そのことは、家庭の経済のみが学力を決定づけているということの意味しているわけではない。第1に、親学歴も学力に影響を与えている。Figure 3 は、母学歴別・世帯所得別に子どもの学力をみたものである。母学歴は家庭の文化的環境を示す指標である。どの所得階層においても、母親が非大卒の場合に比べて大卒の場合に学力が優位にある。統計的には世帯所得の効果が母学歴を上回るが、家庭の文化的環境もまた経済変数と並んで子どもの学力を左右する独自の影響力をもっている。

### 3. ペアレントクラシーの到来

イギリスの社会学者フィリップ・ブラウンは、市場化された社会においては、「業績」をベースとする教育選抜が「ペアレントクラシー」(parentocracy)へと変質することを指摘した(ブラウン, 2005)。人々の選抜は「能力+努力=業績」というメリトクラシー方程式ではなく、「富+願望=選抜」というペアレントクラシー方程式に沿って行われる。選抜は業績ではなく、富を背景とした親の願望が形づくる選抜次第だということである。

翻って日本社会はどうか。誰が学力を獲得するのか——多変量解析によるその答えは、すでに述べたように第1に家庭の学校外教育費支出、第2に保護者の学歴期待、第3に世帯所得だった。親の富(学校外教育費支出、世帯所得)と願望(学歴期待)が子どもの学力を規定しているという意味で、先に挙げたブラウンの方程式がぴったり当てはまる。日本社会もまたペアレントクラシーへの道を歩んでいるのだといって間違いはない。

これらの知見は、現在進められつつある教育改革と諸施策のあり方を考える上でいくつかのインプリケーションをもつ。

たとえば、第1に、「早寝早起き朝ご飯」論に対して。最近、家庭での生活習慣が学力の基礎だとして「早寝早起き朝ご飯」の重要性を訴える著名教育者が目立つ。朝食をとれば学力は上がるのか。今回のデータを使って確認してみたところ、同じ所得の場合は食事を大切にする家の子どもの高学力を示すものの、高所得層ほど食事を大切にしているために、生活習慣と学力が見かけ上関連している可能性が強い。家庭での生活習慣の確立は学力に独自の効果をもつとはいえ、世帯所得の効果にははるかに及ばない。生活習慣の確立を教育者が訴えるのは、

実践的言説として有意義であり誤りとはいえない。だが、政策的優先順位は所得格差そのものの縮小やその学力への影響を小さくすることにおかれねばならない。政治・行政がそこに言及せずして、家庭でのしつけの重要性だけを強調するとすれば、家庭に責任を転嫁すること等しい。

第2に、安倍晋三政権が掲げる「再チャレンジ可能な社会」の建設について。一度の失敗がその後の人生を左右してしまう社会に比べれば、たしかに再チャレンジ可能な仕組みをもった社会の方が望ましい。しかし私たちのデータによれば、学力格差に関する限り、問題は「再チャレンジ」以前の段階に存在する。子どもたちがそもそもスタートラインの異なる競争に放り込まれていることが、再チャレンジ以前に問題にされねばならない。敗者復活の機会はこの問題の解決にはならない。

第3に、学校選択制をはじめとする教育への市場原理の導入は、家庭的背景による子どもの学力の差異や地位達成機会の格差を広げる帰結を招くだろう。親の選択がますますものをいうからである。教育バウチャー制を導入すれば競争を始める学校が現れるだろうが、しかし競争が日本社会全体としての学校の質的向上を帰結する保証はない。バウチャーをもって移動しようとする親たちの多くは高学歴ホワイトカラー層である。彼らのニーズに応えることが学校の生き残りを意味するとすれば、バウチャー制が誰に利するものとなるかは自明である。不人気の学校に取り残された、非移動者たちの教育の質はどうなるのか。バウチャーがもたらす学校間格差の拡大は、家庭的背景による学力格差の拡大でもある。

そもそもバウチャーは、教育の「公益性」を忘れた政策にほかならない。教育が国の政治・経済生活に必要な有能な市民と生産的な労働者を社会に供給していることを看過している。バウチャーは、より良い製品を購入するのと同じように、人々に学校を選ばせる。別の劣った製品を買った人々がどうなるかに関心を寄せる消費者がいないように、親は自分の子どもの教育の質だけに関心をもつ。選択できない人々がどうなるかは無関係である。彼らにとって教育は「私的財」に過ぎない。教育の公益性を忘れた市場化政策の導入は、長期的にみて社会解体的ですらある。

### 4. 何をなすべきか：政策課題

現代日本の社会は不平等な社会である。しかし、人々は結果が不平等であるだけではこれを不満には思わない。メリトクラティックな社会では、人々が能力と努力を平等に競えるよう、「機会の均等」化が社会を維持する前提となる。だからこそ人々は、平等な競争の結果としての不平等を、正当な不平等として黙受できる。ところがベ

アレントクラシーは、平等な競争という前提が保証されない社会にはかならない。一見能力と努力の帰結であるかのように業績主義の衣をまとった学力の背後に、不平等の本質をみなければならない。

学力格差は、もはや教育問題ではない。格差が社会的競争のルールや社会構造自体に由来するからである。学力格差を緩和するためには、所得格差の緩和や雇用を促進する政策を必要とする。

とはいえ教育界にもなすべきことがある。第1に、教育行政は、地域や学校間にみられる教育格差の実態と大きさを点検して、格差是正に必要な資源(人・モノ・財源)を投入する政策を講じるべきである。国と地方のいずれのレベルにおいても、教育行政が突きつけられた喫緊の課題といってよい。現在でも、地域社会の経済的・文化的環境(保護者=住民の所得水準や学歴レベルに関わる)に起因する、低い学力水準に悩む学校は少なくない。不利な環境におかれた学校における学力向上策を、学校管理職と教員に委ねるだけでは、行政の責任放棄に等しい。そもそも行政は、どの学校にどんな学力上の問題が所在するのかを、データをもって確実に把握しているのか。それを検証した上で、必要な資源を必要な地域と学校に投入して支援する政策がほしい。2007年4月に実施される文科省全国一斉学力テストは、これを実行する好機である。巨額の公費を投入した学力調査の結果が、学校を序列化して競争へとむち打つ手段としてだけ使われるとしたら悲しい。それは無益を超えて有害である。教育行政は一般に、単純で機械的な資源配分だけで成り立ってきた。そこに「政策」を導入できるかどうか。文科省の、そして分権化の時代を迎えた地方教育行政の真価が問われる。

第2に、個々の学校と教員の課題である。行政による条件整備だけでは学力格差に挑むことはできない。究極のところ、教育の成果は、子どもを指導し家庭を支援する学校現場に依存する。学力低位層に焦点づけた、「ていねいな底上げ」指導が必要である。文化的環境に恵まれず、また学校外教育にお金をかける余裕のない(あるいはその意思の乏しい)家庭の子どもたちが、ハンディキャップを背負ったレースで勝利する機会があるとすれば、そこには学校による支援が不可欠だろう。

### 引用・参考文献

- ブラウン, フィリップ (2005). 文化資本と社会的排除  
A. H. ハルゼー他(編)(住田他編訳), 教育社会学 第三のソリューション 九州大学出版会  
荻谷剛彦・志水宏吉(編) (2004). 学力の社会学 岩波書店

お茶の水女子大学 (2004~2007). 青少年期から成人期への移行についての追跡的研究 JELS, 1~10. (一部を Web 上で公開している。http://www.li.ocha.ac.jp/hss/edusci/mimizuka/JELS\_HP/index.htm を参照。)

### 自分力・関係力・実現力を育てる21世紀の学校とは 田中 博之

#### はじめに

私のライフワークは、すべての子どもたちに21世紀型学力としての生きる力を育てる学校教育を創造することである。それは、学力世界一となったフィンランドの国策でもあり、学力先進国であるカナダや、急激に学力を回復してきたイギリスの教育技能省の未来ビジョンである。

すでに、わが国の文部科学省は、今を遡ること10年ほど前に、第15期中央教育審議会の答申で、基礎学力の徹底と生きる力の育成をともに実現する教育課程の創造という、今日の学力先進国が主張し始めていることを打ち出していたのである。まさに先見の明であるといえるだろう。

その根拠として、ようやく最近になって、それに追隨する動きが出始めた。たとえば、韓国は言うに及ばず、中国やシンガポールでさえ、総合的な学習を、それぞれ、「総合課程」、および、「ニューベーシックスプロジェクト」と呼んで、新しい教育を始めている。

イギリスは、2002年から初等・中等学校で、「市民科」という必修教科において総合的な学習を「教科に格上げ」したし、オーストラリアのクイーンズランド州でも総合的なプロジェクト学習の大規模な教育実験が行われている。やや学力低下が問題になっているドイツやオーストリアでも、年間2回程度の「プロジェクトウィーク」において、環境教育や国際理解教育に積極的に取り組んでいる。

このような21世紀型学力としての問題解決力やプロジェクト遂行力の育成と、そのためのカリキュラム改訂は、今や世界的潮流としてますます大きくなっている。

#### 1. 諸外国の21世紀型学力の定義

では、海外では、この21世紀型学力をどのように定義して、国の教育政策に反映させているのだろうか。このように、子どもに身につけさせたい力を伝統的な教科学力だけに限定せずに、「生きる力」という21世紀社会に対応できる力として幅広く捉えていこうとする動きは、日本に限ったことではない。

もちろん、21世紀型学力を育てる教育課程として「総合的な学習の時間」という名称を使っているのは日本だ