

2005年度第2回人間文化学会研究会発表要旨

「学力」を巡って — 学校現場的視点から —

中 西 仁

はじめに

ここ数年間、「学力低下」をキーワードに、子どもたちの「学力」の現状についての様々な主張・論争が喧しい。子ども・保護者と並ぶ当事者である学校現場の教師は、方針が揺れ動く教育行政(教育改革)にとまどいながら日々の教育活動に追われ、「学力」低下論争においては蚊帳の外に置かれてきた。筆者は、2005年3月まで約20年間中学校現場で社会科教師をしてきた。本論文では、今回の「学力」低下論争を中学校現場の教師という視点から捉え直したいと考えている。

「学力」とは知識・技能・態度を含む幅広い概念であり、これまで何度も「学力とは何か」を巡って論争が行われたが、一定のコンセンサスを獲た「学力」概念は確立していない。今回の「学力」低下論争は、「学力とは何か」という原理原則的な論争ではなく、「テスト結果などの数値にはっきりあらわれる学力が低下したか」という論争である。学校現場においては、学習指導要録に示された「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」などの観点に分けて学力を捉えるが、今回の「学力」低下論争における「学力」とは、客観テストで点数化しやすい「知識・理解」の学力、言い換えれば「読み・書き・計算」等の教科の基礎学力であるといっても差し支えない。このことをはっきりさせた上で論を進めたい。

1. 「学力」低下論争のはじまり

今回の「学力」低下論争のきっかけとなったのは、『分数が出来ない大学生』（西村等1998）である。同書は、小学校程度の分数の計算テストで満点をとれない者が、いわゆる難関私大の学生達の中にも一定程度存在する、という実態を伝えたものである。長い経済不況に苦しむ日本社会に於いて、同書の問題提起は、深刻な危機的状況かつ社会問題であると捉えられた。

ほぼ時を同じくして、現行の学習指導要領が文部科学省より現行の学習指導要領が告示された。現行の学習指導要領は「生きる力」をキーワードに、戦後の数次にわたって改訂されてきた学習指導要領の中でもかなりはっきりと経験主義的なスタンスをとる。主な改訂として、「学校週5日制」「総合的な学習の時間」創設、「各教科の内容一律3割カット」があげられる。例えば、円周率を3.14ではなく3として計算してもよい、といった内容は、現行の学習指導要領の改訂の方向を端的に示しているとしてあまりにも有名である。

『分数が出来ない大学生』に於いて、大学生の基礎学力の危機的状況が大きく取り上げられる中、初中等教育において基礎的な学習内容・教科学習の授業時間の大幅削減を取り決めた学習指導要領が発表され、「学力」低下を危機的状況であると憂慮する声が相乗効果的に高まり、以降「学力」低下論争は百花斉放の様相を呈するようになった。

2. 「学力」低下を巡って

さて子どもたちの「学力」は本当に低下したのであるか。「教育論議の多くは居酒屋論議である」という言葉が示しているように、「学力」低下について印象論で語る論者は数多くいるが、実証性に乏しい。

そもそも「学力」低下は論証することが可能かどうかさえも怪しいことを付け加えておきたい。例えば、経験主義を重んじる論者と系統主義を重んじる論者では学力観が全く違い、「学力」低下というテーマでも論点がかみ合うことは難しい。焦点を「読み・書き・計算」といった基礎学力に

絞り込み、客観テストの結果の比較で「学力」低下の実態を計るという方法も、一見客観的・科学的に見えるが、実際はどれくらい正確に「学力」が測れるかというテスト問題の質の問題があったり、小学生などではテスト時のコンディションなどによってテストの平均点が左右されるといった難点がある。すなわち「学力」低下論争とは、社会のムードを反映して起こった現象的側面を持っていることを指摘したい。

以上述べてきたような限界を認めた上で、ここではデータに依拠してできるだけ実証的に「学力」低下の実態を論じようとしている論者として志水宏吉・苅谷剛彦・佐藤学の3者をあげ、それぞれの主張を見ていきたい。

(1) 志水宏吉の議論

志水(2005)は、1989年に大阪府下の小中学校十数校ずつを対象に実施された教科の基礎的な内容を問う学力調査「阪大調査」の結果と、2001年に同じ対象校でほぼ同じ内容で実施された「東大関西調査」の比較により

- ① 子どもの基礎学力は確実に低下している。
- ② その低下は、家庭生活の変化、特に家庭学習離れと関連している。
- ③ 「できる子」と「できない子」への分極化傾向がみられる。
- ④ 二極分化は、家庭環境と密接に結びついている。
- ⑤ 「学力」低下や二極分化を克服している学校がある。

の5つの事が言えるとしている。「学力」低下の実態を平均点の低下のみで捉えるのではなく、二極分化すなわち「できない子」の増加によるものであるという構造的なとらえ方をしている点が特徴的である。志水によれば、「できない子」の増加は家庭環境と密接に結びついているという。

(2) 苅谷剛彦の議論

家庭環境と「学力」の相関関係を、「階層化」と「インセンティブ・ディバイド(意欲格差)」という視点から指摘するのは苅谷剛彦である。

苅谷によれば、現代日本の家庭には社会的・文化的階層差が存在し、階

層の格差が子どもたちの学習意欲の格差を生むと主張する。

荻谷(2001)は、子どもの家庭の社会階層差をはかる視点として、

- 父親の学歴(4大, 短大・高専, 高卒, 中卒)
- 母親の学歴(4大, 短大・高専, 高卒, 中卒)
- 父親の職業(管理, 専門技術, 事務, 自営, 販売・農林漁業・サービス, 技能・労務・運輸・通信)

をあげた上で、これらの観点から各家庭の社会階層を上位・中位・下位に分け、学校外での学習時間や、「落第しない程度の成績でよい」「今の成績に満足している」「授業がきっかけとなってもっと詳しいことを知りたくなる」という問いに対する回答の実態を分析している。この研究は、1979年と1997年の2度の調査を比較検討しているが、1979年時点よりも1997年時点の方が、上位と下位との学習に対する意欲格差は開いてきている。つまり「社会階層が下位の家庭の子どもほど勉強に対するやる気を失っている」のである。

荻谷(2004)は、子どもの家庭の文化的階層差をはかる観点として、

- 家の人はテレビでニュース番組を見る
- 家の人が手作りのおかしをつくってくれる
- 小さいときに、家の人に絵本を読んでもらったことがある
- 家の人に博物館や美術館に連れて行ってもらったことがある
- 家にはコンピュータがある

をあげた上で、これらの観点から各家庭の文化的階層を上位・中位・下位に分けた場合、例えば家庭学習の時間・読書時間などについて上位と下位では相当な格差があると論じる。加えて、例えば「自分たちの考えを発表したり意見を言い合う授業」という現行学習指導要領のすすめるスタイル授業に於いても、上位と下位では相当な意欲格差が存在することにも注目している。上にあげた5つの観点がクリアできる家庭とは社会階層においても上位に位置する家庭である場合が多いであろう。

(3) 佐藤学の議論

佐藤学は、多くの子どもたちが「勉強嫌い」になっている現象を「学びからの逃走」という言葉で端的に表し、階層や学習内容の減少・質的变化だけでは説明できない厭学的で倦怠的なムードが子ども社会を覆っているとする。

佐藤(2000)及び(2001)は、「学力」低下を巡って以下の4点をあげる。

- ① 大人の「学力低下」の方が深刻である。
- ② 子どもたちの大半が学年を追うに従って勉強嫌いとなり、勉強をしなくなる「学びからの逃走」が深刻化している。
- ③ 「学びからの逃走」と「学力低下」は、社会的に低い階級と階層ほど激しく作用。男子より女子において強く作用している。
- ④ 「大学生の学力低下」は年々深刻化している。

以上の3者の議論に共通して言えることは、「できる子」と「できない子」の2つのグループがはっきりと分化しつつあること。「できる子」と「できない子」の分化の背景には、子どもの家庭の階層分化が存在すること。「できない子」の増加が「学力」低下問題の中核であること、の3点である。学校現場においても、例えば筆者が中学校教員となった1980年代後半と比べて、子どもの家庭基盤の弱体化・低「学力」生徒の増加は、改めて指摘するまでもない程顕著になってきており、3者の議論は妥当性があると感じる。

3. 「学力」向上の取り組み

「学力」低下論争の激化と、それに続く現行学習指導要領批判・教育行政批判・学校批判を受けて、文部科学省・地方教育行政・学校現場は「学力」向上に向けてさまざまな取り組みを始めた。今現在多くの取り組みが行われているが、主なものを紹介したい。

(1) 文部科学省の取り組み

文部科学省は、新しい学力観である「生きる力」の中核とは「確かな学力」に他ならず、「確かな学力」をつけるために、

- 少人数授業，習熟度別指導の充実
- 学習指導要領は最低基準であり，学校や子どもの実態の応じてさらに発展的な学習も可能
- 各学校が特色ある学校づくりをすすめる
- 放課後の補足的な学習，朝の読書，適切な宿題などのすすめ
- 学力向上フロンティア事業の推進

等を主な内容とする「確かな学力の向上のための2002アピール「学びのすすめ」」を，2002年発表した。

学力向上フロンティア事業とは，2002年から2004年にかけて全国に1600余りの小中学校を指定して、

- ①個に応じた指導(発展的な学習，補足的な学習)の教材開発
- ②個に応じた指導のための指導方法・指導体制の工夫改善
- ③学力の評価を生かした指導の改善

を進めるといふものである。1600余りの指定校はさまざまな「学力」をもつ子どもたちが学び、「学力」の二極化が進む公立学校であり，その点からこの事業が「学力」向上にたいするボトムアップ的な性格を持つことがわかる。

(2) 品川区の取り組み

「学力」低下論争が活発化した時期に，積極的な動きを示したのが，東京都品川区である。品川区の取り組みは「プラン21」と名付けられ、

- ①従来の学区の枠を取り外し区内の小中学校から子どもの入学する学校を選択できる学校選択制
- ②学校選択制にリンクする形で，校長のリーダーシップのもとに各学校がすすめる特色ある学校づくりと，各学校に対する「外部評価者制

度」「学力定着度制度」の公表

③小中一貫教育の推進。小学校6年中学校3年の6-3-2制から、4-3-2制への移行

④小学校からの英語教育

⑤社会の一員としての義務と責任をはたすことができる市民の育成をねらった市民科の創設

⑥個々の「学力」に応じた個別指導「ステップアップ学習」

等の内容を持つ。品川区の取り組みは、公立学校の復権を目指した取り組みであり、必ずしも「学力」低下への対応を前面に押し出しているわけではない。しかし東京都の都市部における公立学校の復権とは、高学歴指向の保護者達の目を公立学校に向かせることであり、「学力」向上が大きなポイントであることは言うまでもない。

品川区と同じような動きは全国各地の地方教育行政に広がっている。

(3)学校現場での取り組み

「学力」低下論争に最もストレートに影響を受けているのが、子ども・保護者そして学校現場である。学校現場は、現行学習指導要領の改訂の際には、「総合的な学習の時間」のカリキュラム開発など新しい課題に多大な労力を費やしながら取り組んできた。しかしながら、それとほぼ時を同じくして、「学力」低下論争がおこり、それに伴う保護者・地域住民・マスコミ・一部有識者による学校批判・教師批判が激化した。そして文部科学省の方針転換とも言える「2002アピール」が発表され、学校現場は大きく混乱することになった。その中で、学校現場にブームともいえる受け入れられ方をされたのが、齋藤孝の「声に出して読みたい日本語」・陰山英男の「百マス計算」などの、「いつでも、どこでも、だれでも可能」な学びの形がはっきりした「型学習」とでもいうべき学習スタイルである。

陰山英男の主張は、百マス計算にとどまらず、例えば音読のすすめや漢字の書き取りの徹底など基礎学力の補充、味噌汁・米飯・納豆などの朝食

4

2002

2001 2004

1987

1994

X

1960

X

1993

X

京都市の同和教育に於いては、伝統的に「進路保障」こそが同和教育の要であると認識されていた。「進路保障」とは端的に言えば、被差別部落の生徒と一般地域の生徒の高校進学率の格差を縮めることである。例えば特別措置法による施策がはじまるまで被差別部落の生徒の高校進学率は、一般地域の生徒の50%程度であった。

高等学校への進学率を上げるためには、何より個々の被差別部落の生徒の受験学力つまり教科の基礎学力の向上が要求され、「学力」保障の取り組みが宮々と取り組まれてきた。1993年当時、X中学校に於いては、

- 学年会における教科担任と学級担任の個々の被差別部落の生徒の学力実態・生活実態の点検と情報交換
- 教科会での学習指導法検討
- 地域の学習施設における夜間の補習学習(週4・5回、2時間程度)
- 定期テスト前・高校受験前の放課後補習
- 夏休みの補習
- 高校進学対策の勉強合宿
- 毎日の問題集指導

等の取り組みが行われていた。

②「学力」の「裾野」を広げる取り組み

1980年代後半から、「学力」向上は単に「学力」補完的な取り組みだけでは望めず、「社会経験の拡大」や「部落問題への認識の深化(による部落民としてのアイデンティティ強化)」や「家庭の教育力の向上」が「裾野」(バックグラウンド)となって、学力が伸びるとの主張がなされ、「裾野」を広げるためにもさまざまな取り組みが行われた。

1993年当時のX中学校の取り組みを振り返れば、「社会経験の拡大」のためには、大学見学・北アルプス登山(夏休み3泊4日)・スキー(冬休み3泊4日)など、「部落問題への認識の深化」には、人権学習・社会科における同和問題指導・自らの地域の解放運動・地域改善の歴史を知る啓発集会など、「家庭の教育力向上」には、日常的な家庭訪問・保護者会などをあげ

ることができる。

以上のような取り組みは、X中学校に限られるものではなく、小学校段階でもっと徹底して行われていた。また、こういった取り組みは、同和施策事業が実施されていた京都市内の十数地区の被差別部落を校区に含むすべての小・中学校で行われてきた。被差別部落にある公立の乳児保育所・幼児保育所での取り組みも含めれば、被差別部落の子どもたち及びその家庭は子どもが0歳～15歳の期間、絶えず「学力」向上の取り組みのシャワーをあびてきたのである。

陰山(2002)は、徹底した反復練習と家庭の教育力向上によって「学力」が向上すると主張する。志水(2005)は、家庭のちょっとした努力・工夫で文化的階層が向上し、ひいては子どもの「学力」が向上すると主張する。

京都市の同和教育の現場では、「学力」低下論争が起こる前から、各学校現場で個々の教員が多大な労力を傾け、時には生々しい蹉跌に立ちつくしながら、何とか「学力テストにおける一般地区生徒との格差是正」といった数字に表れる成果をあげるために、陰山(2002)や志水(2005)の主張と重なるような取り組みを、手を変え品を変え行ってきたが、格差が解消したといえるまでの成果は上がらなかった。外川(2002)によれば、1983年～2000年の約20年間、中学校3年生の5教科(国・社・数・理・英)の学力テストにおける京都市の被差別部落の生徒達の平均点は、一貫して京都市の一般地区の生徒達の平均点の80%前後である。

おわりに

京都市の「学力」保障の取り組みの結果から言えるのは、「低学力」の生徒の学力や、さまざまな事情により社会的・文化的に低位に位置せざるをえない家庭の教育力は、短期間で小手先の取り組みでは向上しないという現実である。学校における「学力」向上の取り組みには大きな限界があり、劇的な「学力」向上ははじめから望むことはできないのは厳然たる事実である。

教育行政・学校現場でのさまざまな「学力」向上の取り組みがマスコミで取り上げられ、現在やや「学力」低下論争はトーンダウンしているが、「低学力」生徒の学力の劇的な向上が困難である以上、「学力」低下論争の再燃の可能性は否定できない。教育行政や学校は、「こんな取り組みが「学力」向上に効果的でした」という口当たりのよいアナウンスはほどほどにして、学校教育における「学力」向上の限界を、機会あるごとに保護者や社会に知らしめることこそが、社会的責任ではないだろうか。そうでなければ、いっそう激しい教師批判・「低学力」の子ども批判が起こるのは必然であろう。

引用・参考文献及びHP

- 西村和雄他編 1998年『分数が出来ない大学生』東洋経済新報社
志水宏吉 2005年『学力を育てる』岩波書店
苅谷剛彦 2001年『階層化日本と教育危機』有信堂
——— 2004年「「学力」の階層差は拡大したか」『学力の社会学』岩波書店所
収
佐藤 学 2000年『「学び」から逃走する子どもたち』岩波書店
——— 2001年『学力を問い直す』岩波書店
品川区教育委員会 2005年『品川区小中一貫教育要領』講談社
陰山英男 2002年『本当の学力をつける本』文藝春秋社
外川正明 2002年『教育不平等』解放出版社
文部科学省 <http://www.mext.go.jp/>