

「学力低下」問題研究委員会報告書

2001年12月

国民教育文化総合研究所

まえがき

「学力低下」問題研究委員会は、2001年度日教組委託研究として、教育総研に設置された。周知のように、今日、「学力低下」問題は、マスコミを始め、多くの注目と関心を集めている。そして、学校現場において、日々、子ども達の「学力」形成に直接たずさわっている者にとって、「子ども達の学力がどうなっているのか」との問いかけは、避けることのできないものであることもまた、言うまでもない。本委員会は、こうしたなかにおいて、「学力低下」問題が、果して、いかなる課題を提起しているのか、その論点整理を行なうことを任務として設置された。

「学力低下」問題は、常に「学力とは何か」「学力はどうあるべきか」「子ども達は学力とどのように向きあっているのか」等々といった問題と深く結びついている。そして、こうした問題は、学校と教育の在り方を、根本的に問い直す、重大な問いかけともなっていくのである。

6ヶ月間を研究期間とする本委員会では、一方では「学力とは何か、どうあるべきか」といった根本的な問いかけを可能な限り視野に入れながらも、当面の「学力低下」問題を私たちがどのように受け止めていくのか、その交通整理により力点を置いて検討を行ってきた。問題の大きさ、重要さに対して、私たちの行ってきた検討の不十分さは、十分に自覚しているつもりであるが、このささやかな検討を一つの契機として、教育現場からの「学力」問題に対するより深い理解と実践が始まっていくことを願っている次第である。

2001年12月

「学力低下」問題研究委員会

「学力低下」問題研究委員会・報告書目次

第1部 「学力低下」問題の検討	1
1. 「学力低下」問題とは何か	1
2. 「学力低下」論争の構図	3
3. 「学力」をどうとらえるか	6
4. 「学力」は低下したのか	9
5. 学校現場では「学力低下」問題をどうとらえているか	19
6. 「学力低下」問題と受験・入試	23
7. 新学習指導要領と「学力低下」問題	24
8. いま、私たちに問われているのは何か	27
補 「学力低下」論争整理図・戦後学力問題史	30
第2部 教師対象アンケート調査の結果と分析	38
第3部 座談会「『学力低下』問題を語る」	61

研究委員会検討経過

第1回	2001年6月3日	研究委員会の課題の確認、進め方について論議。
第2回	6月29日	「東京大学学力問題プロジェクト」の学力調査の進捗状況について報告。「学力論争」についての報告。
第3回	8月8日	学力論の実証と言説についての報告。
第4回	8月23日	報告書の論点整理。
第5回	9月18、19日	アンケート結果の報告、報告書の骨子の検討。
第6回	10月9日	報告書素案の検討。
第7回	11月11日	座談会。
第8回	12月8日	報告書最終検討。

教育総研・「学力低下」問題研究委員会

委員長	長尾彰夫 (大阪教育大学)
幹事	志水宏吉 (東京大学)
研究委員	野口克海 (園田学園女子大学)
〃	本田由紀 (東京大学)
〃	宮田彰 (新潟県教組・小学校教員)
研究協力員	堀家由妃代 (東京大学大学院)
〃	渋谷恵 (筑波大学)
事務局	中家正實 (日教組教研部長)
〃	井村好延 (教育総研事務局長)
〃	本多るみ子 (教育総研事務局員)

第1部 「学力低下」問題の検討

1. 「学力低下」問題とは何か

(1) 「学力低下」論争とは

今、子どもたちの「学力低下」をめぐる問題が、大きな社会的関心を集めている。おりしも来たる2002年度から、わが国の学校は「完全週五日制」の時代を迎え、「総合的な学習の時間」などを柱とする新しい学習指導要領が導入される予定となっている。

各教科の配当時間が大幅に減少し、内容面でもおおむね3割が削減されたと喧伝された新学習指導要領に対して、「円周率を3としか教えない」「中学校の必修英単語は100個だけになってしまった」といった不安の声が、発表当初より各方面からあがった。時を同じくするように、主として理数系の大学関係者から、「分数ができない大学生」といった言葉で、近年の大学生の「学力低下」を憂える現状が次々と報告された。さらに、国際比較データなどをもとに、わが国の子どもたちの「勉強ざらい」「学習離れ」を指摘する議論が立ち起こってきた。

そうした動向が重なって、1999年以降、わが国の青少年の「学力低下」をめぐる大論争が、教育学者や現場の教職員のみならず、一般市民、さらには財界や教育行政までも巻き込んで、大規模に展開されるようになってきている。

(2) 学力論争の歴史

ただし、わが国の戦後の教育の歴史を振り返ってみるなら、「学力」をめぐる論争は、決して今回が初めてのものではないことがわかる。というよりもむしろ、「学力」の問題は、わが国の学校教育のあり方が転換点を迎えるたびごとに、人々の注目を集める論争的なテーマとなってきたのであった(巻末「年表」参照)。

たとえば、1950年代の初めには、戦後新教育が、「会議をうまく運営し、自分の意見を活発に述べることはできるが、しっかりとした手紙を書けず、県庁所在地を知らないような子どもを育てているのではないか」という父母らの素朴な疑問が提起され、それをもとに、「基礎学力の内容と位置づけをどのようなものとすればよいか」という基本的な問題が、問われることになった。

同様に、1960年代には、わが国の経済発展にともなって、学習指導要領の性格が法的拘束力をもつものに改められ、基礎的知識や技能を系統的に教授し、修得させることを重視する方針が採られるようになったことを背景に、改めて教育学の分野で、「学力の構造をどのように考えればよいか」という点についての検討が重ねられた。

また、1970年代になると、高校・大学進学率の上昇とともに、いわゆる「落ちこぼれ」問題が世間の注目を集めるようになり、同時に、「詰め込み教育」の弊害や「受験学力」の問題性が指摘された。そこで問われたのは、「わかる授業をいかにつくり、子どもたちに確かな学力をどう保障するか」と

ということであり、「受験学力の弊害をどう是正し、人間中心の立場からの学力をいかに形成するか」ということであった。

その結果、80年代を通じて、「教育の人間化」をうたった「ゆとり教育」が推進されることになった。さらに1990年代に入ると、「新しい学力」観が提示され、「関心・意欲・態度」といった側面を従来以上に強調した、新しい時代の変化に合致した「学力」の育成に関心が注がれるようになってきた。今回の指導要領の改訂のキーワードとなっている「生きる力」は、そのような学力観をさらにおしすすめたものと位置づけることができよう。

(3) 今回の論争の特徴

今回の「学力低下」問題の背景にあるのは、長期的にみるなら、80年代以降の「ゆとり教育」路線と呼ばれるもの、より限定して言うなら、90年代以降の「新しい学力・生きる力」観に即した教育改革の動向である。具体的な「論争」のなかみは、次節以降にゆずるとして、ここでは、今回の「学力低下」論争の特徴と呼べるものをまとめておくことにしたい。

まず第一の特徴は、上にも述べたように、それが、近年の学習指導要領の改訂を直接問題視する形で出てきているという点である。すなわち、子ども・大学生の「学力低下」が、学習指導要領を「やさしく」改訂したことの結果であると、批判的に論じられているのである。

そして、第二の特徴としてあげられるのは、それが、国民的ひろがりをもつ形で展開されているという点である。従来の学力論争では、口火を切るのはおおよそ教育学者であり、論議は教育界という限られた世界でなされることがもっぱらであった。しかし、今回の論戦の先陣をきっているのは、経済学者や数学者や精神科医、あるいは教育社会学者などであり、国民各層を巻き込んだ議論が展開されている。

第三に、上の点と関係して、従来の学力論争は、進歩主義的あるいは子ども中心主義的な視点からの問題提起（「学力は本来、～であるべきだ」）が中心を占める傾向があったのに対して、今回は、どちらから言うとも保守主義的なスタンスからの主張（「学力が低下するのは、～の点から困る」）が幅をきかせている。「建て前」的観点より、「ホンネ」の話が強調されている、とでも言おうか。文部科学省の政策自体が進歩主義・子ども中心主義に急速にシフトしていることが、こうした状況を生み出したということができるかもしれない。

第四に、それらの結果として、今回の「学力低下」論争に対しては、従来よりもずっとすばやい政策対応がなされようとしている。例えば、低下論の高まりに応じるかのように、文部科学省が「指導要領ミニマム論」を打ち出したのが、その如実なあらわれである。「学習指導要領は学校で教えるべき最低限の内容（ミニマム）を定めたものにすぎないのだから、それ以上の部分は各地域や個々の学校の創意工夫にゆだねる」というスタンスである。

来年度からの新指導要領の実施にともない、今後、「学力低下」問題に対する人々の関心はいっそう高まっていくものと思われる。

(志水)

2. 「学力低下」論争の構図

現在、「学力低下」について多くの人たちが様々な論陣を張っている。こうした多くの、様々な主張は、2002年からの新学習指導要領への批判を一つの契機としている。そして、教科内容が三割削減され、年間100時間を越えるような「総合的な学習の時間」が新設されるなかで、果たして子どもたちの「学力」は大丈夫なのか、といった心配、不安を共通的な基盤としている。そこから、「ゆとり教育」を示した1989年の学習指導要領以降の「新しい学力観」への改めての見直しを、あるいは、科学技術立国をめざしての21世紀への警鐘を、といったように、「学力低下」論は拡大していくことにもなっているのである。

こうした多様な視点と広がりを見ることができるとは、そこにはどのような立場と主張がみられるのか。その特徴をいくつかの「説」として、整理してみることにしよう。(尚、こうした整理については、30ページの「『学力低下』論争整理図」を合わせて参照していただきたい。)

(1) 「学力低下」は国を滅ぼす—国家危機説

『学力低下』問題の火付け役となったのは大学生の「学力低下」であった。そこでは、日本のトップクラスの大学生、しかも理工系の学生のなかにすら、分数や少数ができない、といったことがかなりセンセーショナルな形で話題とされたのである。それは、今後、科学技術立国をめざすわが国の国家的危機にもつながるとされるところから、「学力低下」が大きく取り上げられていったのである。西村和雄らによる『分数のできない大学生』（東洋経済新報社、1999年）はその代表的なものといえる。

(2) 「ゆとり教育」そのものに原因が—ゆとり教育見直し説

教育内容の三割削減、「総合的な学習の時間」の新設といったことは、1989年のいわゆる「ゆとり教育」を目指しての学習指導要領改訂の延長線上にあることは確かである。知識の量を競うのではなく、「ゆとり」のなかで、ものの見方、考え方をしっかりと身につけようとする新しい学力観もそうである。しかし、こうした「ゆとり教育」はまじめに勉強しようとすること自体を否定する危険性を持つのではないか。「学力低下」をある意味では必然化するような「ゆとり教育」そのものを見なおすべきでないか。こうしたところからの「学力低下」論が存在している。現役文部官僚、大森不二雄の「『ゆとり教育』亡国論」（PHP研究所、2000年）はこうした主張を代表するものとなっている。

(3) やっぱり基礎・基本の学力が大切だ—基礎学力防衛説

「学力低下」批判は、一方では「学力向上」の必要性を強調することになる。そしてそこからは、「学力向上」のためには、やはり基礎・基本が大切だ、基礎・基本が不十分だから「学力低下」がおこるのだとされていく。そうした場合、基礎・基本とは何かが厳密化されていくよりは、むしろ、ごく一般常識的なレベルでそうしたことが主張されていることも少なくないのだが、こういった主張の例としては、大野晋らの『学力があぶない』（岩波書店、2001年）などをあげておくことができよう。

(4) 社会階層を反映した学習意欲の低下が問題—社会階層拡大説

「学力低下」の原因の一つに学習意欲の低下があるのではないか。しかも、親の学歴や所得といった点での社会階層の「低い」とされる環境に置かれている子どもたちの方に、大きな学習意欲の低下が起こっているのではないか。もしそうだとすれば、「学力低下」は社会階層を一段と拡大することにもなっていく。こうした一種の仮説に立ちながら、今回の「学力問題」に、荻谷剛彦は精力的に発言してきている。『階層化日本と教育危機』（有信堂、2001年）は、荻谷のこうした主張をまとめたものとなっている。

(5) 今や子どもたちは「学ぶ」ことから逃走し始めた—学びからの逃走説

佐藤学は、今日のような形で「学力低下」が問題となる以前から、勉強に関心がなく、勉強しようと思わないような「学びからの逃走」現象が子どもたちのなかに広がってきていたという。そしてこうしたことの原因をさぐることによって、学校や教育のあり方を批判的に再検討、再構築していかなければならないという。「学力低下」問題を一つの契機としながら、今日の日本の教育のあり方を批判的に分析、検討していくことの必要性を強調している。こうした主張は、佐藤学「『学び』から逃走する子どもたち」（岩波ブックレットNo524、2000年）にまとめられている。

(6) 学力は本当に低下しているといえるのか—「学力低下論者」批判説

(1)から(5)までは、なんらかの形で「学力低下」を認め、前提としながら、その原因を検討したり、そこから引きおこされる危険性、問題点を指摘しようとするものであった。しかし、最近、「生きる力」こそが学力の中心となるべきだとしながら、「学力低下」論は、子どものいない、政治的プロパガンダではないかとしながら、「学力低下論」それ自体を批判しようとする主張もみられ始めている。加藤幸次・高浦勝義編著の『学力低下論批判』（黎明書房、2001年）は、こうした主張を集めたものとなっているが、しかし、今日の「学力低下」問題を構造的に分析し、そこからの本格的批判の展開とはなりえていない。

「学力低下」にかかわってのいくつかの「説」をみてきた。もちろん、現実に展開されている「学力低下」論争は、さらに複雑で錯綜している。整理してきた「説」にしても、相互に関連したり、重複したりもしている。「学力低下」の原因や背景を強調している「説」もあれば、「学力低下」がどういったことを引きおこすかに注目している「説」もある。

しかし、見てきたような「説」をとりあげ整理することによって、そこからまた、いくつかのことが見えてくるのである。以下、そのいくつかを指摘しておこう。

一つは、今日の「学力低下」論争にはいくつかの「説」（主張や立場）が見られるが、その多くは「学力低下」を批判し、学力が低下していくことの危険性、マイナス面を指摘することになっている。「学力低下論者」への批判も少しはあるが、その主張は「とりあえず言ってみただけ」といった程度であり、とうてい「学力低下肯定論」対「学力低下否定論」といった構図を画き出すものとはなっていない。その点で今日の「学力低下」論争は、「学力低下」を前提とし、それが批判の対象（良くないこと）としたうえでの論争となっている。

二つは、それ故に、今日の「学力低下」論争は、「学力低下」論者内、あるいは「学力低下」論間の論争となっている。そこからは、「学力低下」論争が広がれば広がるほど、深まれば深まるほど、「学力低下」はとんでもないもの、許しがたいものとされていくことになっていくのである。

三つは「学力低下」論争は、マスコミ等でしばしば取りあげられ、世間の注目を集めることになってきたのだが、その論争は、大学関係者や文部省関係者といった、いわば教育現場の「外側」の人々によって、火が付けられ、あおられ、広がってきている。「学力」が低下してきたのではないか、という「感じ」は教育現場にも確かにある。しかし、教育現場の教師達が、「子どもの学力が低下している、なんとかしなければ」ということから、今日の論争が始まったのではない。そのことは、多くの「説」をみれば明らかなことである。今日の論争は、教師と教育現場にとっては、やはり、「外側」から持ち込まれてきた外在的な論争なのである。

四つは、今日の論争が、教師と教育現場の「外側」からきたことによって、論争のおもむくところ、帰趨することについても、教師と教育現場は、受身的な立場におかれていく。自らが問題を発見し、提起してきた問題でないが故に、その解決の方向や方法もまた外在的なものにならざるをえないのである。「学力低下」論争が、学習指導要領改訂を1つの共通的な契機として展開されており、「学力低下」を防ごうとする新たな方策（新たな学力向上政策）が提唱されつつあるなかで、教師と教育現場に対して、今日の「学力低下」論争が外在的なものとなっている点は、論争の特徴としても押えておかなければならないのである。

五つは、論争が教師と教育現場にとって外在的なものであったとしても、だからといって、私たちはその論争に関係ないとして無視していいというのではない。また、「学力低下」があるとすれば、それは私たちの至らなさの結果であり、申しわけありません、御指示通りに、学力向上にむけ今後は努力いたしますと、平身低頭するべきでもなかるう。今日の「学力低下」論争のなかであって、私たち教師が教育現場の実際を踏まえ、いかなる「説」を主張していくべきなのか、が問われているのである。

いまだ「学力低下」論争の構図のなかに、私たちの主張する「説」を位置づけることはできていない。論争の渦中に、その一つの「説」として、私たちの主張を示せばそれでいいということではないとしても、今日の「学力低下」論争を見渡し、踏まえながら、それをいかに受け止め、何を主張し、どう対処していくのか、このことが私たちに問われ、求められていることはまちがいない。「学力低下」論争の構図の整理は、そうした私たちの作業を進めていく、一つの手がかりとして活用されていくべきものなのである。

(長尾)

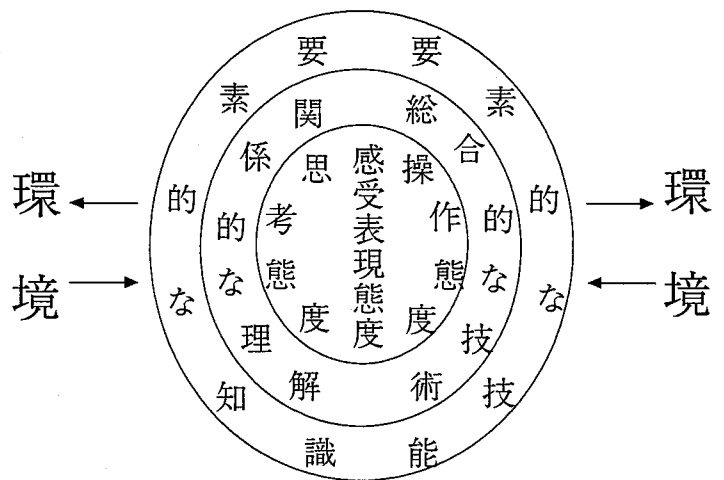
3. 「学力」をどうとらえるか？

(1) 独自の概念としての「学力」

そもそも「学力」とは、わが国に独特な考え方である。たとえば英語に訳そうと思っても、適当な訳語を見出すことは困難である。強いて言えば、academic achievement ということになるだろうが、「学業達成」という意味合いをもつこの言葉では、「学力」という語がもつ、多義的でふくらみをもつニュアンスを伝えることはむずかしい。「学力」を字義通りに解釈すれば、「学校での学習を通じて身につける力」ということになるのだが、そこにはこれまで、非常にさまざまな意味内容が織り込まれてきた。

戦後のわが国の教育学において、多種多様な学力観・学力像が提示されてきたのだが、下にあげる「広岡モデル」は、そのなかでも最も知られたもののひとつである(図1)。このモデルは、「学力」というものを、「要素的な知識・技能」「関係的な理解や総合的な技能」「思考・操作的・感受表現態度」の三層から構成されるものと捉えている。円の中心に「態度」というものが据えられていることは、広岡が、最終的に形成されるべき

図1 広岡亮蔵の「学力モデル」



「学力」は、個別的な知識・技能や理解・理解ではなくて、それらを主体的に使いこなすことのできる「能力」、換言すれば「態度」や「心のかまえ」といったもの、であると考えていたことを示している。

ところで、指導要録に記載される、子どもたちの教科学習の成果は、各教科で「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」という4つの観点においてなされることになっている。広岡の図式とも密接に関係しているこの4つの観点こそが、今日のわが国で認められている「学

力の構成要素」であるとみなしてよいであろう。4つのうちのどの要素をとりわけ重視するかによって、イメージされる学力の質は変わってくる。1991年の指導要録の改訂において、この4つの観点の順序が、「知識・理解」を先頭にするものから、「関心・意欲・態度」を先頭にする現行の形へと逆転されたことはよく知られたところである。

(2) 「基礎学力」とは

「学力」の問題を考える際の重要テーマのひとつが、「基礎学力をどう捉えるか」という問題である。アメリカの教育心理学者ブルームは、認知領域における教育目標を、知識・理解・応用・分析・総合・評価という形で、低次のものから高次のものへと構造化している。すなわち、知識を記憶し、再生することなしには、理解し、応用し、分析し（関係を見分け）、総合し（創造し）、評価する（基準にもとづいて判断する）ことはできないと議論するのである。このような観点からすると、当然「学力の基礎をなす部分」、すなわち「基礎学力」を想定することが可能となる。しかし、具体的に何を「基礎学力」とするかという点になると、多様な見方がありうる。

たとえば、いわゆる「読み書きそろばん」を基礎学力とみなす立場がある。その今日的バリエーションが、コンピューター・リテラシーや情報活用能力、あるいは外国語を用いてのコミュニケーション能力を重視する立場である。また、それぞれの教科について、「応用的な学習を可能にするような基本的知識や技能」を基礎学力と考える立場もある。さらには、「市民生活をするうえで必要最低限と思われる学力」を基礎学力とみなす立場もありうる。この場合は、義務教育の9年間で学ぶべきだとされる精選された学習内容が、基礎学力の内実をなすものと位置づけられよう。どのような観点からどのような基礎学力を構想するかという問題は、とりわけ現代社会における公立学校の存在意義を改めて問い直すうえで大きな重要性を有している。

(3) 「受験学力」をめぐる

「学力」を論じる際のもうひとつの重要テーマが、いわゆる「受験学力」をめぐる問題である。周知のように、大学入試を頂点とする、わが国の入学試験の競争的な性格は、人々の関心を「よりよい点数をとること」に偏向させ、授業や学習のなかみを要素的知識の詰め込みに終始させる弊害を生じさせてきた。そのために教育現場では、「学力」の問題を考える際に、「点数化できる部分」と「点数化できない部分」を対置したうえで、前者を「受験学力」という言葉で否定的に位置づけながらも、現実はおそらくそればかりを追求するという、倒錯した構図が支配的であった。教師にとっては「点数化できない部分」の方がずっと大切だが、入試があるためにそれを追い求めることができないというジレンマである。

子どもたちの意欲や関心を大切にしようという「新しい学力観」や、自ら学び考え、主体的に判断し行動する力を育もうとする「生きる力」といった考え方は、言うまでもなく、そうした偏りやひず

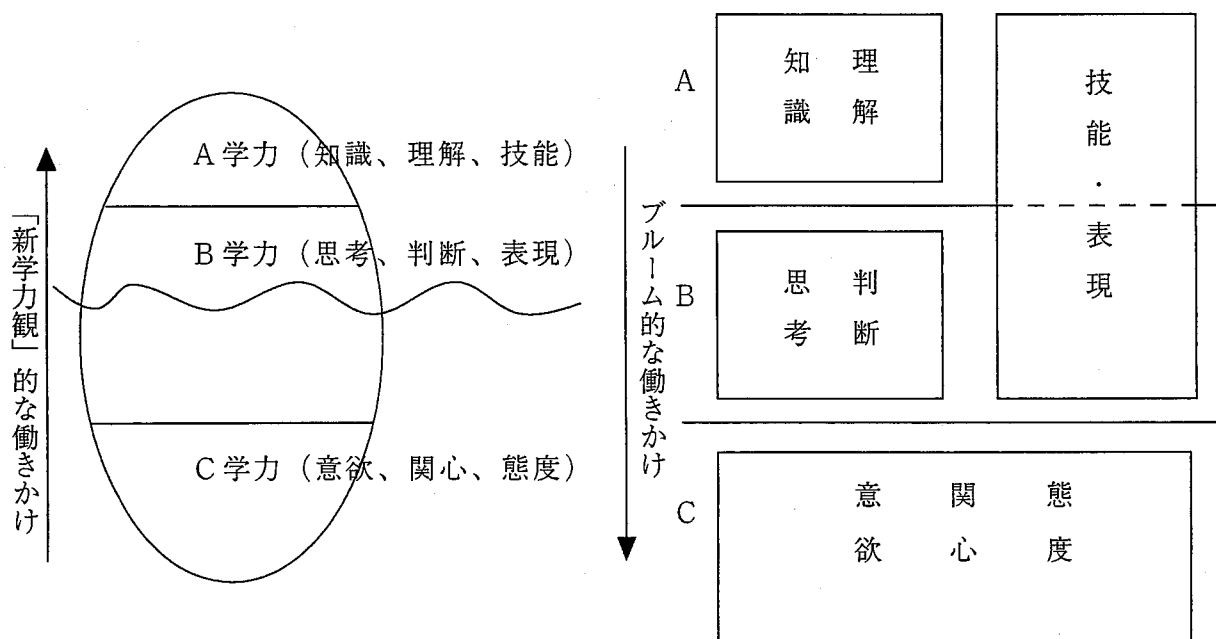
みを是正するために打ち出されたコンセプトである。そして、選択授業の増加や総合的な学習の時間の創設、あるいは「指導から支援へ」といった形に即した授業形態の変化といったものは、そのコンセプトを現実のものとするための具体的な手立てである。そこから実際にどのような成果がうまれるかを見守りたいと思うが、同時に忘れてはならないのは、従来の「受験体制」という外枠の変化である。子どもの数の減少や入試方法の多様化、あるいは若い世代の進学意欲の変化といった社会的要因が、そこにかかわってくるものと思われる。

(4) 学力の「冰山モデル」

上に述べたように、現在の改革路線は、理論的には正しい方向に向いていると思われるものの、「学力低下」論者が指摘するように、注意しないとそれは、有害な副作用を生むおそれが多分にある。すなわち、あまりに「新学力」的な側面が強調されると、子どもたちのたしかな学力の基盤が損なわれ、ひいては彼らから本当の「学び」を奪ってしまうということになりかねないのである。

ここで、われわれが考える「学力」のイメージを提示しておくことにしよう。図2がそれである。海に浮かぶ冰山をイメージしていただきたい。この冰山は、上から3つの部分に分けることができる。「海面に顔を出している部分」(A)と「海面をはさむ部分」(B)と「海面下にもぐっている部分」(C)の3つである。それぞれを、「A学力」「B学力」「C学力」と名づけるなら、先に述べた「点数化できる部分」には、「A学力」と「B学力」の上半分が、「点数化できない部分」には、「B学力」の下半分と「C学力」がそれに相当する。

図2 学力の「冰山モデル」



3つの部分と、指導要録の4つの要素との対応関係を示したものが、図の右側である。すなわち、

「A学力」には「知識・理解」の全体と「技能・表現」の「技能」部分が、「B学力」には「思考・判断」の全体と「技能・表現」のうちの「表現」部分が、そして「C学力」には「関心・意欲・態度」の全体が包含される。

図の左側の矢印が示すのは、子どもたちの「関心・意欲」に直接働きかけ、「思考・表現」の場を提供することによって、結果的に彼らの「知識理解」や「技能」レベルを引き上げようとする「新学力観」的な教師の働きかけの筋道である。他方、右側の矢印が示すのは、ブルーム的な意味での下位の目標から上位のそれへと高めていく結果として、子どもたちの「意欲・関心・態度」のレベルを向上させようという働きかけの筋道である。

両者の適度なバランスが子どもの成長には欠かせないと考えられるが、これまでは往々にして後者の働きかけのみが偏重され、結果として「A学力」のみが肥大するということがままあった。しかしながら、同時に注意しておかねばならないのは、今日の改革動向のもとで、あまりに前者の筋道が強調されすぎているくらいがあることである。そもそも「A学力」がやせ細っているところで、「B学力」が豊かに育つことなどありえず、また「C学力」がたしかな存在感をもつものにはなりえない。双方の働きかけは、いくまでも相補的であるべきである。つまり、「A学力」「B学力」「C学力」の三者は、ともに手をたずさえて進展していくべきものなのである。

(志水)

4. 「学力」は低下したのか

(1) データの現状

「学力」が実際に低下しているのかどうかを確かめるためには、次の条件を満たすデータが必要である。すなわち、①同じ内容の「学力」調査を、②学年や地域（全国調査がもっとも望ましい）などが同じで、③データとして信頼できるだけの多くの人数の児童生徒に対し、④いくつかの時期にわたって実施した結果である。しかし、これらの条件をすべて満たすデータは、これまで日本に存在しなかった。学力低下を主張する人々も、それに反論する人々も、これらの条件を部分的に満たす様々なデータを探し出したり、自ら調査を実施したりして、証拠としているのが現状である。

それらの多様なデータは、大きく次の5つに分類できる。すなわち、(a) 学力調査、(b) 学力低下に関する意見調査、(c) 学習時間調査、(d) 授業の理解度および科目の好き嫌い調査、(e) 科学・教養などに関する意識調査、である（表1）。

この中で(a)は、「学力」そのものを直接に調査しているため、もっとも重要である。しかし(a)でも、いくつかの時期の間で「学力」を比べることができるものは多くない。今回の学力低下論争の発端とも言える大学生の学力調査（表1(a) [5]。岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄編『分数ができない大学生』東洋経済新報社を参照）も、ある一時点のデータであり、昔と比べられるわけではない。

一時点のデータの場合、その調査によって「学力」に何かの問題が見つかったとしても、その問題がいつ起こったかわからないため、原因を調べる上で限界がある。また、この大学生データからは、むしろ大学入試科目の影響力の大きさが読みとれる。それは、初等中等教育の教育課程や教育方法などとは別の問題である。

(2) 「学力」調査が語るもの

表1の(a)の中で、いくつかの時点の間で「学力」を比べることができる主なデータとして、以下があげられる。

- [1] 文部省が実施した「教育課程実施状況に関する総合的調査研究」(1982～83年と1995～96年が比較可能)
- [2] 国立教育研究所が実施した「理数調査」(1989年・1992年・1995年が比較可能)
- [10] IEA(国際到達度評価学会)が実施した「国際数学・理科教育調査」(数学は1964年・1981年・1995年・1999年、理科は1970年・1983年・1995年・1999年が比較可能)
- [11] 澤田利夫・東京理科大教授らが実施した「学力低下の実態とその対策に関する実証的研究」(過去の様々な時点に実施された多様な調査と1998年が比較可能)

これらはいずれも、算数・数学と理科に関する調査である。これらのデータが示す「学力」の現状を、ひとことで言い表すならば、「やや低下しているといえる場合もある」となるだろうか。

表1 「学力低下」論争において言及される主な調査結果

種類	番号	調査実施主体	調査の名称	調査時期	調査対象	言及される主な結果
	[1]	文部省	教育課程実施状況調査	1982・83年、 1995・96年	小学校5・6年、 中学生	1983年と比べると小学校から中学校にかけて習得率が10%減、思考力や表現力の問題で正答率激減
	[2]	国立教育研究所	理数調査	1989・1992 ・1995年	中2、高2	1992年から95年にかけて数学と理科の平均正答率低下
	[3]	河合塾	全統基礎力テスト	毎年	高2	1990年→93年、95年→97年と数学の平均点低下(95年に問題が変化)
	[4]	埼玉県入間地区	算数数学科・学力調査	1959年～	小中学生	中学3年生の二次方程式が解ける率は1959年28%、1969年44%、1979年50%、1989年71%、1999年71%

(a)	学 力 調 査	[5]	西村和雄、 戸瀬伸之		1998年	経済系学部を中心とする文系学部生5,000人	偏差値トップクラスの私立大で一桁の四則計算を2割が間違え、二次方程式が解けた者は3割未満、偏差値中位大では13%		
		[6]	戸瀬信之、 西村和雄		1999・2000年	国立13大学17学部、私立4大学4学部の理工系学生4,000名	大学タイプ、入試タイプ、入学試験科目による成績の差		
		[7]	森正武		1981・1983・ 1990・1994年	東大工学部への進学を決めた2年生約700名	1983年から1990年にかけて数学力が52.8点→43.9点(60点満点)に低下		
		[8]	金井嘉彦		1991～1998年	一橋大学1・2年生のべ68,471人	調査語の84%は50%未満の正答率しか得られない		
		[9]	Z会	東大マスターコース在校生校内一斉テストなど	毎年	東大合格者	96年度東大入学者以降4年間三教科の平均点低下する中で国語の落ち込みが著しい		
		[10]	I E A	TIMSS、TIMSS-R	1995・1999年	世界38カ国の中学2年	数学は5位、参加国全生徒の下位25%に入った日本の生徒はほとんどいない、偏差値を修正すると学力は低下		
		[11]	澤田利夫		1982年・1994年・2000年	小6、中2に各2種類の問題をそれぞれ約700人ずつ	小6は82年→94年→2000年と分数・小数の計算の正答率低下、中2は低下せず		
		[12]	O E C D	生徒の学習到達度調査	2000年末	32カ国の15歳児26万5千人	日本の15歳児の数学的リテラシーは世界1位、科学的リテラシーは世界2位、読解リテラシーは世界8位だが、勉強時間や読書は世界最低レベル		
		(b)	学 力 低 下	[13]	日本経済新聞社		2000年末	全国496大学の学長	9割の大学で学力低下が感じられる
				[14]	日本経済新聞社		1999年末	「マNDER日経」読者	回答者の7割が「学生の学力水準が下がっていると思う」と回答

に 関 す る 意 見 調 査	[15]	日本数学会数 学基礎教育 ワーキンググ ループ		1995年	大学で数学教育 にあっている 100の組織	8割が大学生の数学学力の低下 を指摘。気づいた時期は最多が 80年代後半、続いて90年代前半
	[16]	大学入試セン ター	学生の学力 低下に関する 調査	1998年	国立大学部長	55%の学部長が学力が「低下」 「やや低下」と回答、低下の時 期は「センター試験の導入時」 が56%
(c) 学 習 時 間 調 査	[17]	東京都生活文 化局	大都市にお ける児童・ 生徒の生活 ・価値観に 関する調査	1977年から3 年間隔	都内の小3・小 5・中21約 2,000名とその 母親	92年→98年で家での勉強時間が 20分減少、その分テレビとゲー ムの時間が増加、家でまったく 勉強しない生徒が92年27%→98 年48%
	[18]	樋田大二郎他	高校生文化 と進路形成 の変容	1979年・1997 年	二県の公立高校 2年生	どの社会階層グループでも勉強 時間と学習意欲が減っている が、下位・中位グループで顕 著、下位グループでは学校を通 じた成功物語から降りることで 自己肯定感が高まる
	[19]	I E A	第三回国際 数学・理科 教育調査	1995年	中学1・2年	校外学習の時間が世界平均で3. 0時間なのに対し日本では2.3時 間、数学や理科を好きかどう か、生活に重要かどうかについ ての意識が調査国中最悪、テス ト成績は第三位だが思考力問題 は弱い、授業時間があまり長い と点数は下がる
	[20]	文部科学省	子どもの体 験活動等に 関する国際 比較調査	1999年	日・韓・米・英 ・独の小5と中 2計各国約800 ~2,000名	学校外での1日の学習時間の変 化
	[21]	藤沢市教育文 化センター	学習意識調 査	1965年から5 年間隔	市内の中学3年 生全員	学校外勉強時間の減少
	[22]	総務庁	子どもと家 庭に関する 国際比較調 査	1993年	日・韓・米の7 歳~15歳	韓・米と比べて学習時間が少な い

	[23]	岐阜県高等学校教育相談研究協議会		1988・98年	県内高校生	家庭でほとんど勉強しない生徒が98年37.6%→98年49.6%
解授度業調の査理	[24]	文部省	学校教育に関する意識調査	1998年2月	小3、小5、中2、高2合計8194人	授業が「よく」「だいたい」わかる生徒は小で68%、中2で44%、高で37%
	[25]	深谷昌志		1979年	東京・名古屋の中学生	授業がほぼわかる中学生は44%
科学・教養などに関する意識調査	[26]	OECD		1996年	先進17カ国の一般市民	他の先進国よりも科学技術の知識と興味をもつ市民が少ない
	[27]	ベネッセ教育研究所	第2回学習指導基本調査	1998年	小学校教師	「粘り強い思考力のある児童」「自己表現能力の高い児童」「やる気や自身をもつ児童」が数年前と比べて減少したとみる教師が増加したと見る教師よりも圧倒的に多い
	[28]	毎日新聞社	学校読書調査	55年以来毎年	中2、高2	中高いずれも3分の2が月に1冊も本を読まない、近年は毎年5ポイント近く読書離れ
	[29]	日本青少年研究所	中学生・高校生の日常生活に関する調査	1999年	日米中の小中高各1,000~1,500名	日本の子どもは給料の高い仕事につきたいが俸給になると責任が重くなるから嫌

たとえば[1]の1996年中学理科の結果については、「共通問題19問中、正答率の低下した問題は8問、上昇した問題は3問、変化なしが8問と、低下した問題のほうが目立つ」と指摘されている（荻谷剛彦『「学力」の問題』『高等教育研究紀要』第18号）。また[2]では、中学の数学・理科および高校の数学について、89年と95年の間で平均正答率が5ポイント程度低下している。[10]では、1999年時点でも日本の中学生は38カ国中数学は5位、理科は4位と好成績を維持している（表2）。[10]は素点を偏差値に換算して各国を比較しているため、偏差値の計算の仕方によっては日本の学力低下がみられるという説もある（岡部恒治「矛盾だらけの学力低下否定論」西村和雄編『学力低下が国を滅ぼす』日本経済新聞社、2001年）。そして[11]については、小学校算数の平均正答率は82年68.9→94年64.5→2000年57.5と低下しているが、中学校数学は83年66.0→95年71.3→2000年69.5と低下の傾向はみられない（図1）。

なお、一時点での調査ではあるが、OECDが2000年に実施した国際比較調査でも、日本の高校生

の数学的リテラシー、科学的リテラシー、読解リテラシーは世界のトップレベルにあるという結果が出ていることも注目される。

(3) 学習をめぐる意識や行動の問題

このように、(a)の諸データは、主に理数系の科目の、テストで測りやすいいわゆる「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」ことを示している。しかし、学力低下を主張する人々の議論の雰囲気は、そうしたデータの実態よりもはるかに危機感をかきたてるものであり、その際に根拠とされているのが、表1の(b)～(e)に含まれる様々なデータである。

すなわち、(b)では多くの大学教員などが学生の学力低下を感じていること、(c)では過去と比べて児童生徒の学校外での勉強時間が大きく減少し、階層格差も拡大していることが明らかにされている。(d)ではいわゆる授業理解度の「7・5・3」現象や児童生徒の科目嫌いが証明され、(e)では日本の子どもや大人の間で科学離れや読書離れが進んでいることが指摘されている。「学力」そのものだけでなく、むしろそれ以上に、学習をめぐる意識や行動に関するこれらの問題状況が強調されており、それが学力低下論争を増幅しているのである。

(4) 論者間の共通点と相違点

ここで注意すべきは、学力低下を主張する人々はこうした現実認識から前回と今回改訂の学習指導要領を批判しているが、それらの学習指導要領の改訂を実施してきた文部（科学）省や審議会委員等も、上記(c)～(e)に関しては共通の問題意識を持ってきたということである。文部（科学）省は、児童生徒の間での学習意欲や理解度・満足度の低下を指摘し、それだからこそ「ゆとり教育」「生きる力の教育」が必要であると主張してきた。

ただ、(a)に属する学力調査で把握できる計算技能や知識の記憶力などについては、文部（科学）省側は学力低下論者よりも楽観的な考え方を示してきた。A学力的な「知識・技能」と、C学力的な「学ぶ意欲、思考力、判断力、表現力」のどちらにより問題があると考え、それへの対策のために何が必要と考えるかによって、意見が入り乱れているのが現状である。

(5) 学力「低下」という言葉の落とし穴

最後に、次のことを指摘しておきたい。すなわち、学力が「低下」しているかどうかということと、「学力の現状に何らかの問題があるかどうか」ということとを、区別して考える必要があるということである。言い換えれば、「低下」という言葉を使うことには慎重でなければならない。なぜなら、「低下」という言葉を使ったとたんに、その言葉自体がもつ落とし穴に思考が巻き込まれ、ゆがめられる危険が大きいからである。

その落とし穴とは、まず第1に、「低下」という言葉は過去の方がすぐれていたことを暗に意味しており、過去を無条件に賛美する発想につながりがちだということである。また第2に、「低下」はレベルの高低を意味しており、質や内容の良し悪しや適切・不適切を問題にする視点をくもらせてしまいやすいということである。

これらの点に十分注意した上で「低下」という言葉を使うときにも、その「低下」が、誰にとって／いつ／何について／どの程度／なぜ生じたか、という具体的な細かい点についての関心を必ず伴っていないといけない。そのような関心を欠いた「低下」論議は、単にイメージ的・感情的に人々の危機感をあおるものにすぎない。今回の学力低下論は、これから実施される学習指導要領に対する先取りの恐怖を大きな原因としていたことはすでに述べた。それがふりまく「低下」のイメージに迷わされることなく、「学力の現状に何らかの問題があるかどうか」を冷静に考える必要がある。

(本田)

表 2 - 1 数学の成績 (中学校)

第1回 1964年 (昭和39年)	第2回 1981年 (昭和56年)	第3回TIMSS 1995年 (平成7年)	第3回TIMSS-R 1999年 (平成11年)
国/地域 (12) 平均総得点	国/地域 (20) 平均正答率	国/地域 (41) 平均得点*	国/地域 (38) 平均得点*
イスラエル 32.3点	日本 62.3%	シンガポール 643点	シンガポール 604点
日本 31.2	オランダ 57.4	韓国 607	韓国 587
ベルギー 30.4	ハンガリー 56.3	日本 605	台湾 585
西ドイツ 25.5	フランス 52.6	香港 588	香港 582
イギリス 23.8	ベルギー(フランク語圏) 52.4	ベルギー(フランク語圏) 565	日本 579
スコットランド 22.3	カナダ(アルタバスコ州) 51.8	チェコ 564	ベルギー(フランク語圏) 558
オランダ 21.4	スコットランド 50.8	スロバキア 547	オランダ 540
フランス 21.0	ベルギー(フランス語圏) 50.0	スイス 545	スロバキア 534
オーストラリア 18.9	香港 49.5	オランダ 541	ハンガリー 532
アメリカ合衆国 17.8	カナダ(オンタリオ州) 49.4	スロベニア 541	カナダ 531
フィンランド 16.1	イギリス 47.4	ブルガリア 540	スロベニア 530
スウェーデン 15.3	フィンランド 46.9	オーストリア 539	ロシア 526
	ニュージーランド 45.6	フランス 538	オーストラリア 525
	アメリカ合衆国 45.5	ハンガリー 537	フィンランド 520
	イスラエル 44.7	ロシア 535	チェコ 520
	タイ 42.3	オーストラリア 530	マレーシア 519
	スウェーデン 41.6	アイルランド 527	ブルガリア 511
	ルクセンブルク 37.6	カナダ 527	ラトビア 505
	ナイジェリア 33.9	ベルギー(フランス語圏) 526	アメリカ合衆国 502
	スワージーランド 31.6	タイ 522	イギリス 496
		イスラエル 522	ニュージーランド 491
		スウェーデン 519	リトアニア 482
		ドイツ 509	イタリア 479
		ニュージーランド 508	キプロス 476
		イギリス 506	ルーマニア 472
		ノルウェー 503	モルドバ 469
		デンマーク 502	タイ 467
		アメリカ合衆国 500	イスラエル 466
		スコットランド 498	チュニジア 448
		ラトビア 493	マケドニア 447
		スペイン 487	トルコ 429
		アイスランド 487	ヨルダン 428
		ギリシャ 484	イラン 422
		ルーマニア 482	インドネシア 403
		リトアニア 477	チリ 392
		キプロス 474	フィリピン 345
		ポルトガル 454	モロッコ 337
		イラン 428	南アフリカ 275
		クウェート 392	
		コロンビア 385	
		南アフリカ 354	

(中学校2年:70点満点)

(中学校1年)

(注) イングランドはイギリスとして示す。

(中学校2年)

*得点は、全生徒の平均値が500点、標準偏差が100点となるよう算出。

(中学校2年)
*得点は、全生徒(中1、中2)の平均値が500点、標準偏差が100点となるよう算出した上で、中学校2年生の得点を示したものである。

表2-2 理科の成績(中学校)

第1回 1970年(昭和45年)	第2回 1983年(昭和58年)	第3回TIMSS 1995年(平成7年)	第3回TIMSS-R 1999年(平成11年)
国/地域(18) 平均総得点	国/地域(26) 平均正答率	国/地域(41) 平均得点*	国/地域(38) 平均得点*
日本 31.2点	ハンガリー 72.2%	シンガポール 607点	台湾 569点
ハンガリー 29.1	日本 67.3	チェコ 574	シンガポール 568
オーストラリア 24.6	オランダ 65.8	日本 571	ハンガリー 552
ニュージーランド 24.2	カナダ(英語) 61.9	韓国 565	日本 550
西ドイツ 23.7	イスラエル 61.9	ブルガリア 565	韓国 549
スウェーデン 21.7	フィンランド 61.7	オランダ 560	オランダ 545
アメリカ合衆国 21.6	スウェーデン(8学年) 61.4	スロベニア 560	オーストラリア 540
スコットランド 21.4	ポーランド 60.4	オーストリア 558	チェコ 539
イギリス 21.3	カナダ(仏語) 60.2	ハンガリー 554	イギリス 538
ベルギー(フラン語圏) 21.2	韓国 60.2	イギリス 552	フィンランド 535
フィンランド 20.5	ノルウェー 59.8	ベルギー(フラン語圏) 550	スロバキア 535
イタリア 18.5	イタリア(9学年) 59.6	オーストラリア 545	ベルギー(フラン語圏) 535
オランダ 17.8	オーストラリア 59.5	スロバキア 544	スロベニア 533
タイ 15.6	中国 58.7	ロシア 538	カナダ 533
ベルギー(フランス語圏) 15.4	スウェーデン(7学年) 57.7	アイルランド 538	香港 530
チリ 9.2	イギリス 55.8	スウェーデン 525	ロシア 529
イラン 7.8	タイ 55.1	アメリカ合衆国 534	ブルガリア 518
インド 7.6	シンガポール 54.9	ドイツ 531	アメリカ合衆国 515
	アメリカ合衆国 54.8	カナダ 531	ニュージーランド 510
	香港 54.6	ノルウェー 527	ラトビア 503
	パプアニューギニア 54.5	ニュージーランド 525	イタリア 493
	イタリア(8学年) 52.4	タイ 525	マレーシア 492
	ガーナ 45.5	イスラエル 524	リトアニア 488
	ジンバブエ 41.3	香港 522	タイ 482
	ナイジェリア 40.8	スイス 522	ルーマニア 472
	フィリピン 38.2	スコットランド 517	イスラエル 468
		スペイン 517	キプロス 460
		フランス 498	モルドバ 459
		ギリシャ 497	マケドニア 458
		アイスランド 494	ヨルダン 450
		ルーマニア 486	イラン 448
		ラトビア 485	インドネシア 435
		ポルトガル 480	トルコ 433
		デンマーク 478	チュニジア 430
		リトアニア 476	チリ 420
		ベルギー(フランス語圏) 471	フィリピン 345
		イラン 470	モロッコ 323
		キプロス 463	南アフリカ 243
		クウェート 430	
		コロンビア 411	
		南アフリカ 326	

(中学校3年:80点満点)

(中学校3年)

(中学校2年)

*得点は、全生徒の平均値が500点、標準偏差が100点となるよう算出。

(中学校2年)
*得点は、全生徒(中1、中2)の平均値が500点、標準偏差が100点となるよう算出した上で、中学校2年生の得点を示したものである。

《表2-1・表2-2の見方》

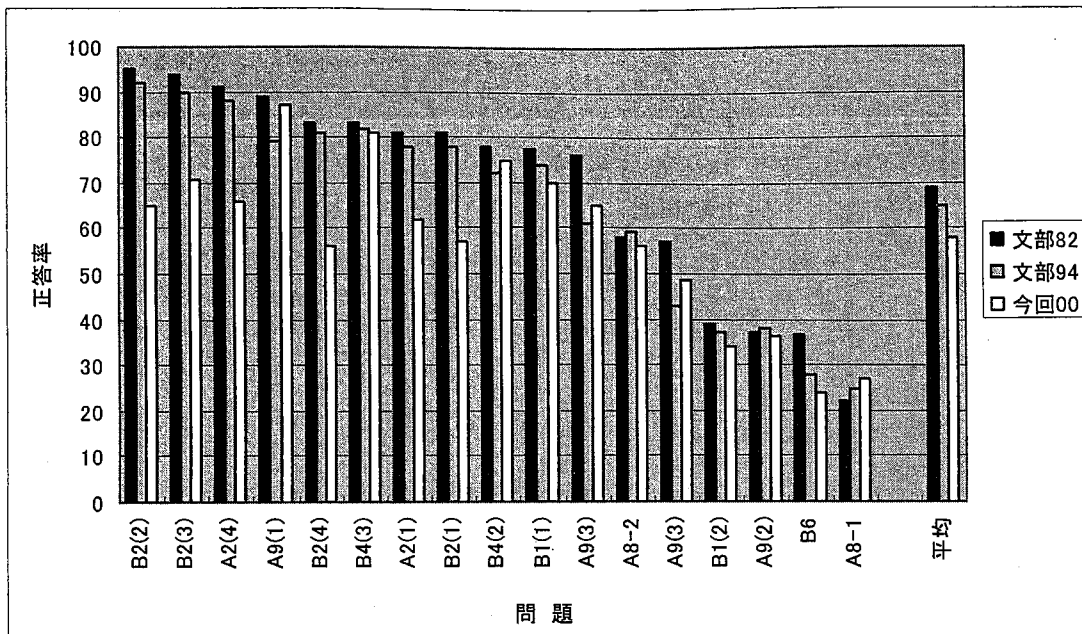
日本の順位は、たとえば表2-1の数学についてみると、1981年に1位であったものが、1995年に3位、1999年では5位と下がっているようにみえるかもしれない。だが、これは95年にはシンガポールと韓国、99年には台湾という、きわめて成績のよい国が新しく加わったためである。文部省はこれらの結果について、「日本の子どもの成績は戦後一貫してトップクラス」(『新しい学習指導要領のねらいの実現に向けて』http://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/010801/htm)と述べている。

またこの表は、64年の第1回については平均総得点、81年の第2回は平均正答率、95年の第3回以降は偏差値と、それぞれ指標が違っていることにも注意が必要だ。岡部(2001)は、95年と99年の両方に参加した国だけを取り出したり、得点が異常に高かったり低かったりする国を除いて計算したりするなどの操作を行うと、日本の得点ははっきりと下がっていると指摘している。

しかしやはり、大まかに見て日本は世界の中でかなり上位にあると言っていいだろう。

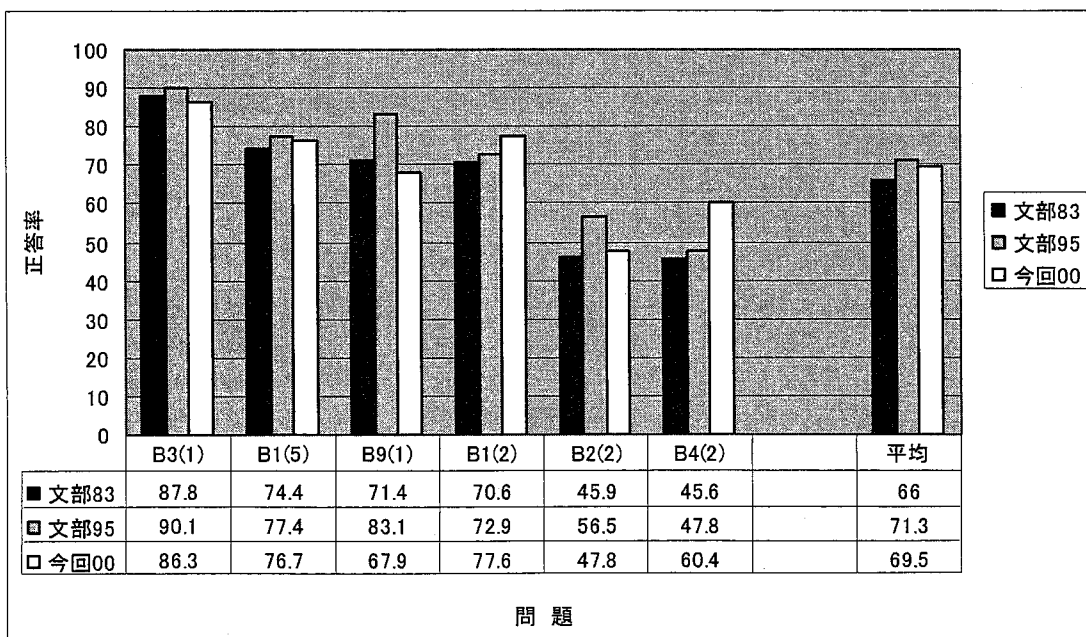
(注) イングランドはイギリスとして示す。

図1-1 文部達成度調査との比較／小学6年



≪図1-1・図1-2の見方≫
 図1-1は、82年、94年、2000年という3つの時点で、小学6年生に対して共通の問題を用いて実施された算数の「学力」調査の結果を示している。個々の問題別に正答率を示した上で、右端にそれらを平均した正答率を提示している。この平均正答率は、82年68.9%→94年64.5%→2000年57.5%と、約20年間で10ポイント以上も低下している。特に正答率の低下が激しいB2(2)～(4)は、いずれも分数同士のかけ算やわり算の計算である。
 しかし図1-2で中学2年生を対象とした同様の結果をみると、図の右端に示した平均正答率は、83年66.0%→95年71.3%→2000年69.5%と、低下のきざしはみられない。これらは正負の数を用いた計算や文字式である。
 このように、学年や問題内容によって正答率の変化は異なっている。確かに6年生の低下は大きいですが、それは「学力」全般の危機というよりも、分数関係の反復練習の減少など、個別の原因から生じるものではないだろうか。

図1-2 文部達成度調査との比較／中学2年



(本田)

5. 学校現場では「学力低下」問題をどうとらえているか

昨今、世間では、研究者が中心となり「学力低下」を指摘し、世論を徒に煽り、それに呼応するかのように親が不安感を持ち始めている。特に、2002年度から本格実施される完全学校5日制導入やそれに伴う授業時数の減少、さらに、総合学習という親から見れば得体の知れない授業の導入による「主要教科」の時数削減が不安感にさらに拍車をかけている。

一方、現場教職員は、増幅された不安感を抱える保護者によって、いいようのない不安感に苛まれている。子どもたちは、昔と比べて、よく学習するし、使える漢字も多いし、文字も丁寧、発言はよくするし、それに何より電子機器類の扱いにも長けている。それに、知識も豊富である。大人にとっては不必要だと思う知識と映る場合が多いかもしれないが、子ども同士のつきあいの中や楽しく生きるために必要な知識は実に豊富である。大人は「こんなこともできないのか」とか「こんなことも知らないのか」とよく言うが、必要がないから「できない」「知らない」のであって、大人の知らないことを子どもは実によく知っている。大人はその側面を見ようとせず、自らの知識や技能獲得の規準で子どもを見るため「何もできない子ども」「何も知らない子ども」が不安で仕方がなくなってくるのだろう。

現場教職員も保護者に「学力の方は大丈夫ですか」と問われると、何となく不安になって、胸を張って「大丈夫です」と言えないのが大多数なのではないか。

そこで、この何となくよく分からない「学力低下」問題について現場の教員は、どうとらえているのかアンケート調査をし、若干の分析を加えてみることにした。

以下がそのアンケート調査の結果と分析である。

なお、記述に関する詳細については、第3部をご覧ください。

<アンケート内容と結果および分析>

日教組総研（国民教育研究所）・「学力低下問題研究委員会」のアンケート調査結果

2001年9月調査

調査対象 新潟県内の公立学校に勤める小中高の教員
(県下14支部に小7中5高3人ずつ要請依頼)

調査数

	小学校教員	中学校教員	高等学校教員	合計
調査依頼数	98	70	42	210
回収数	113	66	67	246
回収率	115.3%	94.3%	159.5%	117.1%

<問1は全員の方にお聞きします>

問1、あなたは今の子どもたちが学力低下していると思いますか。いずれか1つに○を付けて下さい。
(10～20年のスパンで)

－結果－

	小学校教員 (実数) %	中学校教員 (実数) %	高校教員 (実数) %	合計 (実数) %
1, 明らかに学力低下している	18 15.9	23 34.8	27 40.3	68 27.4
2, どちらかといえば学力低下している	39 34.5	25 37.9	23 34.3	87 35.4
3, どちらともいえない	49 43.4	15 22.7	15 22.4	79 32.1
4, 学力低下はしていない	6 5.3	3 4.5	1 1.5	10 4.1
5, 学力はむしろ向上している	1 0.9	0 0	0 0	1 0.4
無回答	1 0.9	0 0	1 1.5	2 0.8
合計	113	66	67	246

問1についての分析

教員全体の約63%が学力低下を感じている。指導内容の削減によって要求水準が下がっているのだから、10～20年のスパンの中では以前と比べてできなくなってきたと感じるのはむしろ当たり前と考える。この数字がイコール学校で学力低下が深刻であるということにはならないのではないかと考える。

<問2、問3は、問1で1番2番を選択した方のみにお聞きします>

問2、学力低下したと思えることを具体的にお書き下さい。

－結果－

	小学校 (%)	中学校 (%)	高校 (%)	合計 (%)
A 学力(知識・理解・技能)	71(62.3)	62(74.7)	59(72.0)	192(68.8)
B 学力(思考・判断・表現)	26(22.8)	12(14.5)	17(20.7)	55(19.7)
C 学力(意欲・関心・態度)	17(14.9)	9(10.8)	6(7.3)	32(11.5)
合計	114	83	82	279

問2について

最も特筆すべきは、A学力の低下を指摘する数が圧倒的に多いことである。新しい学力観の導入により知識理解面の指導内容の大幅削減、ウエートの置かれ方、関心意欲態度面および思考判断面の重視からすると当然の結果ではないかと考える。新しい学力観が現場に浸透してきた結果なのか。

もう1点、特筆すべきことは、日本語に関する学力低下の指摘が大変高いことである。指導内容の削減がこのあたりに伺えるのかとも思われる。しかし、子どもたちの生活を考えたとき日常生活の中で文章を書かなければならない場面はあまりない。学校の授業がそのほとんどだといっても言い過ぎ

ではない。難しい文章を読む必要も徐々に少なくなっている。例えばテレビゲームのやり方をマスターしたいと思ったとき、少し前のように難解なマニュアルがあるわけではないし、平易な表記で漢字も少なくなってきた。大人社会でもそうだが、ある情報を得るとき文章の記載よりも今は、イラストやマンガ、図や表、中にはビデオの視覚で説明しているものも珍しくない。大人を含めた日常生活の反映かもしれない。

問3、学力低下の原因は何だと思えますか。具体的にお書き下さい。

－結果－

	小学校 (%)	中学校 (%)	高校 (%)	合計 (%)
主に子ども	42(40.0)	21(27.6)	18(24.3)	81(31.8)
主に教職員や学校	22(21.0)	18(23.7)	6(8.1)	46(18.0)
主に家庭	19(18.1)	14(18.4)	21(28.4)	54(21.2)
主に教育制度や社会情勢	22(21.0)	22(28.9)	18(24.3)	62(24.3)
主に他の校種	0 (0)	1 (1.3)	11(14.9)	12(4.7)
合 計	105	76	74	255

(問3別表：校種ごとの学力低下の原因指摘一覧表)

問3についての分析

問3の別表からは、学力低下の原因をそれぞれが自分たちではない他に見つけている傾向が伺える。小学校では「子どもたち」に(40%)、中学校では「教育制度・社会情勢」と「子どもたち」に(合わせて56%)、高校では「家庭」と「子どもたち」と「教育制度・社会情勢」に(合わせて77%)まんべんなく分かれている。特に高校は、小中学校が原因であるとするパーセンテージがかなり高いことも見逃せない。

<問4は、問1で5番を選択した方のみにお聞きします>

問4、学力が向上したと思うことを具体的にお書き下さい。

－結果－

<小学校>
 ・計算や漢字 ・テスト ・以前よりよく勉強している
 <中学校>
 ・情報活用能力
 <高等学校>
 ・パソコン操作能力は飛躍的

問4についての分析

学力が向上したことについては問1で5を選択した人のみに質問したので、指摘数が極端に少ない。全体的には子どもの学力は低下したと考えているが、その中でも向上した部分があると考えている人

の意見が吸い上げられなかったことが大変残念である。

<問5、問6は全員の方にお聞きします>

問5、「学力」とは何かあなたのお考えをお書き下さい。

—結果—

	小学校 (%)	中学校 (%)	高校 (%)	合計 (%)
A学力	50(32.9)	18(23.1)	15(23.1)	83(28.1)
B学力	27(17.8)	17(21.8)	13(20.0)	57(19.3)
C学力	25(16.4)	9(11.5)	13(20.0)	47(15.9)
A B C 複合	16(10.5)	12(15.4)	10(15.4)	38(12.9)
生きる力	24(15.8)	15(19.2)	9(13.8)	48(16.3)
その他	10(6.6)	7(9.0)	5(7.7)	22(7.5)
合 計	152	78	65	295

(問5別表:「学力とは何か」類型化一覧表)

問5についての分析

大変バラエターに富んだ指摘であった。学力とは何かという明確な指標がないまま現在に至っているということが、よく分かる。それぞれの教師がそれぞれの考えでそれぞれの指摘をした結果、このようなバラエターに富んだ結果になったのだと考える。

問6、あなたが日頃子どもたちの学力を高めるために努めていることを何点か具体的にお書き下さい。

—結果—

	小学校 (%)	中学校 (%)	高校 (%)	合計 (%)
A学力	67(35.6)	12(16.5)	18(28.6)	74(21.3)
B学力	17(9.0)	15(12.4)	9(14.3)	43(12.4)
C学力	39(20.7)	6(6.2)	6(9.5)	51(14.7)
授業改善	43(22.9)	41(42.3)	15(23.8)	99(28.4)
その他	22(11.7)	23(23.7)	15(23.8)	60(17.2)
合 計	188	97	63	348

(問6別表:「学力向上に努めていること」類型化一覧表)

問6についての分析

校種ごとに最も意見の分かれた設問であった。

校種ごとにそれぞれの反省の上で学力向上に努めているのではないかという分析ができる。小学校では、楽しい授業・子どもにうける授業に走りすぎてきた反省の上で、こつこつと継続しなければ定着しないA学力について向上させようという傾向が伺える。中学では、高校受験のための授業に走りすぎ、一斉画一的・知識注入的な側面を反省した上で、授業に潤いや楽しさを取り入れようと授業改

善が断然トップになったのではないかと考える。高校については輪切り弊害の中で「困難校」「進学校」などある程度受験学力差が少ない中でのアンケートであるので指摘がばらついたのでだろうと推測する。

(宮田)

6. 「学力低下」問題と受験・入試

(1) 「大学生の学力低下」をめぐって

高校受験、大学受験などの入試制度は、教科、学習項目、深度といった学習内容、また児童・生徒の学習に対する意欲や態度に影響を与えるものであり、学力のあり方に深く関わっている。1999年以降の「学力低下」をめぐる論争も、まず、受験・入試と「学力低下」との関係を問う形で始まった。

論争の端緒となったのは、京都大学教授西村和雄らによる大学生の「学力低下」問題の指摘と大学入試制度の批判である。西村らはその著書『分数ができない大学生』『小数ができない大学生』、また最近の議論のなかで、大学生の学力低下を指摘し、大学入試制度、高校における選択中心の教育課程、「ゆとり」教育のなかで削減された理数教育の問題点などを提示した。西村らが指摘する大学入試制度の問題点とは、(1) 入試科目数の削減、(2) 論文入試、推薦入試、AO入試などの導入による入試の多様化である。日本の大学入試制度では、各大学が出題教科、またその内容を決定しており、高校における課程を規定する大きな要因となっている。受験生の負担を減らし、受験者数を確保するため、1980年代より試験科目を減らす傾向が見られたが、1990年のセンター試験導入以降は、試験科目の細分化、選択の幅の拡大がさらに進められた。また論文や面接で評価するなど選抜の方法も多様化した。この結果、理数系科目を選択していない学生、大学での学習に必要な基礎的な能力を持たない学生が増加していると、大学生の学力低下を招いているとする。

ここで指摘されている問題は、大学生の学力一般の「低下」というより、学力の「細分化」「偏り」、また専攻分野との不適合といった点であり、大学入試制度の改革で克服できる部分が多い。具体的には、大学入試科目と出題内容の改善、すなわち大学側が必要とする内容を課すこと、各大学各学部のアドミッションポリシーを明確にし、これを事前に提示することなどが求められる。またセンター試験等の資格試験化なども検討される必要がある。

(2) 「受験・入試への対応」をめぐって

上で述べたように、1990年以降、日本の大学入試においては論文入試、推薦入試など多様な方法が導入されており、知識偏重のいわゆる「受験学力」では対応できない状況ともなっている。しかしながら、学習内容を精選した新しい学習指導要領が導入されることにより子どもたちの学力が低下する

のではないか、その結果、受験に対応できないのではないかという保護者の不安感が高まり、こうした保護者の声がメディアを通じて語られた。とりわけ学習指導要領に基づいて授業がなされる公立学校での「学力低下」が想定されるとして、公立学校は受験に不利、高校や大学の受験に対応できないといった公立学校に対する批判へもつながっている。新学習指導要領に従い授業時間数の縮減、教育内容の削減を進める公立学校と、これにしばられない私立学校、あるいは塾などの教育機関との学力格差、受験対応の差が問題とされたのである。

こうした「学力低下」への恐れ、公立学校への不信感の背景には、一定の知識の習得が重視されてきた従来の入試・受験制度、それに基づく「受験学力」としての学力観がある。わが国においては、高校や大学への進学率が高まり、受験競争が激化した1970年代より、テストや試験など標準的な評価方法によって測定が可能な相対学力、受験のための学力（「受験学力」）が重視され、これをもとに学校および個人の序列化が進められてきた。しかしながら、産業構造が変化し、知識社会への移行が進むなかで、企業においても、また大学や大学院などの高等教育機関においても、序列化のための学力ではなく、多様な情報から選択し自ら学ぶ力、考える力が求める動きが強まっている。大学入試については、すでに論文入試、推薦入試、AO入試など入試の多様化が進んでおり、旧来の学習観に基づくいわゆる「受験学力」だけが問われているわけではない。新学習指導要領に基づく学習では受験に対応できるだけの学力が身に付かないのではという親の不安感、またそれを背景にした「学力低下」、公私の学力格差に対する批判に対しては、入試・受験制度の改革の動向や、現在の社会において子どもたちが必要とする、また子どもたちに必要とされる学力のあり方とあわせて論じていくことが求められる。

しかしながら、大学入試における科目数の減少、論文入試など入試方法の多様化により、受験で求められる学力の「細分化」「選択化」の傾向が強まっていることは事実である。また生徒の側でも選択的・効率的に身につけることを求める傾向、入試に必要な教科、学習内容のみに力を入れ、それ以外の教科を学ぶインセンティブを失う傾向がみられる。受験に対応することのみが学習のモチベーションとなるのではなく、それぞれの子どもたちのキャリアプラン、ライフプランの観点からの学習、学力が考慮される必要がある。

(渋谷)

7. 新学習指導要領と「学力低下」問題

(1) 新学習指導要領が示されるまで

新学習指導要領が示されるまで、文部科学省は長きにわたって「学力低下」論とは逆の批判にさらされてきた。

「7・5・3と言われるように、小学校で3割、中学校で5割、高校で7割の子が授業についてい

けない過密な教育内容。」

「過度な受験競争が、不登校や荒れる子どもたちを生み出している。」

「知識偏重、知識注入の教育に偏りすぎ。」

「画一的な教育、みな同じ主義の教育、横並びの教育が、子どもの個性が伸びないようにしている。」

「偏差値というものさしだけで子どもを評価しすぎるため、心の教育がおろそかになっている。」

「子どもを受け身にする一斉授業、教え込み授業が、指示待ち族を生み出している。」

等々の批判である。

(2) 新学習指導要領の強調点

これに対して2000年4月に出された文部科学省の「新しい学習指導要領で学校は変わります。」という資料によれば、次のような点が強調されている。

- ・平成14年度から完全学校週5日制を実施し、豊かな体験を通して、子どもたちに「生きる力」をはぐくみ、健やかな成長を促します。
- ・ゆとりをもって学習できるよう授業時数を縮減します。
- ・教育内容を厳選し、基礎・基本を確実に身に付けるようにします。
- ・分かりやすい授業を展開し、個に応じた指導を充実します。
- ・新しい学習指導要領では、各学校が創意工夫を生かした特色ある教育を展開し、特色ある学校づくりができるよう、各学校の自由度を拡大します。
- ・「総合的な学習の時間」においては、知識を教え込む授業ではなく、①自ら学び、自ら考える力の育成②学び方や調べ方を身につけることをねらいとした授業が展開されます。
- ・道徳教育を充実し、思いやりの心など豊かな人間性や社会性をはぐくみます。

(3) 「学力低下」論と文部科学省の対応

この新学習指導要領に対して、今度は「学力が低下する」という批判が噴出してきたのは周知のとおりである。

学校週5日制が実施され、教える内容が3割削減され、教科書を使わない総合的な学習の時間が週3時間ほど設けられること等に対する批判である。

文部科学省は当初、「学力は低下しない」と論じていた。例えば、2000年10月11日付産経新聞では、時の大島文相が前大蔵省財務官の榊原氏の正論「ゆとり教育批判」の論文に対して回答し、新学習指導要領は「学力の実質化」をねらっており、「ゆとり」という言葉を誤解されていると真向から反論している。

ところが、2001年1月4日付の読売新聞では、文部科学省の小野事務次官が新学習指導要領の基本

的な考え方を見直すと宣言する記事が大きく報じられるなど、文部科学省の内部にも「学力低下」問題は広がりだした。

以来、文部科学省が機会あるごとに強調しているのは次のような言葉である。

「学習指導要領は最低の基準。進んでいる子どもには、授業でより高度な内容を扱うことが可能。」

「進んでいる子どものための指導資料を作成する。」

「習熟度別授業、少人数授業を基本的な教科で導入。」

「ゆとりはゆるみではありません。」

「総合的な学習の時間は“遊び”ではない。総合的な学習の時間と各教科等との有機的な連携にさらに意を用いるように。」

「ゆとりから基礎・基本へ。」

加えて、平成14年度の文部科学省が予定している新規事業には、学力向上フロンティア事業（全国1000校の小・中学校）、スーパーイングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（20校）スーパー・サイエンス・ハイスクール（20校）世界最高水準の国公私立大学「トップ30校」の育成のための重点投資を行うなど、あきらかに「学力低下」論の批判をかわすための予算が組まれている。

(4) 今後の検討課題

新学習指導要領は「学力低下」批判を受けて大きくゆらいでいるのが現実である。

新学習指導要領は2002年からスタートする。スタートの時点から揺れる新学習指導要領と「学力低下」問題について、私たちの立場で検討すべき課題を述べておきたい。

① 「学力低下」論は、学力の量的側面について「危機」を強調している。

各教科の配当時間が大幅に減少したことや、教える内容が3割削減されることなどである。この時間や量の問題は本当に「危機」なのか現場の実践の上で具体的な検証がいるのではないか。

② 新学習指導要領では、学びの質を変えることをねらいとしているのだが、自ら学ぶ意欲や学び方を身につけることと基礎・基本とが対立的にとらえられている傾向がないだろうか。

先に「学力」のモデルとして示した「A学力」すなわち「知識・理解・技能」と、「C学力」すなわち「関心・意欲・態度」の教育とを対立するものでなく、補い合いささえ合うものとして取り組まれることが必要である。

③ 習熟度別学習や少人数授業についても、「学力低下」批判をかわすためではなくて、実際に子どもたちの学習に効果があるのか、また、効果があるようにするにはどのような条件整備が必要なのかを具体的に検証していくことが求められている。

(野口)

8. いま、私たちに問われているのは何か……

(1) 「学力」に対する、問いかけを大切にしよう

この間の「学力低下」問題をきっかけにし、「学力とは何か」「学力の実際はどうなっているのか」という問いかけがなされるようになったことには重要な意味があろう。

「学力とは何か」、このことに対する答えは簡単ではない。また、「これが学力だ」といったことを単純に示すべきでもないだろう。むしろ私たちは、さまざまな場所で、多くの人々が「学力」について、ともに意見を交わし、考えていくことこそが大切にされなければならないと考えている。

その点で、最近の「学力低下」問題では、「学力」がすでに自明のものであるかのようにされ、しかもなんらかの指標（点数）で示された「学力」の高低をのみ論ずる傾向がみられる。私たちは、「学力低下」を問題にする場合、「学力とは何か」という問いかけと切り離してそれを論ずることは危険だと考えている。

(2) 「学力」をとらえる二つの視点

「学力とは何か」は簡単に答えられることではない。しかし私たちは、そこには二つの視点があると考えている。

一つは、「学力」をどの子にとっても共通的に必要なものとして、つまり一人ひとりの子どもたちが、成長し、市民社会の一員として生きていくために欠かすことのできないものとしてとらえる視点。もう一つは、それぞれの子どもの固有のニーズとして、つまり子どもたちが個別的で多様なものとして自ら求め、必要としていくような「学力」の視点である。

私たちは、「学力」とは、こうした二つの視点の創造的な緊張関係のなかから、その具体的な、姿が形づくられていくのだと考えている。

(3) 「学力」獲得のプロセスが大切

「学力」を上記したような二つの視点でとらえるならば、「学力」の実際は、なによりも日々の教育活動展開の場から創り出されていくことになる。それは「学力」がかたちづくられ、獲得されていく過程（プロセス）を大切にしていくことでもある。

「学力」は一面では、その獲得の結果や程度が、適切に判定され測定されていく必要がある。そうでなくては、子どもたちへの「学力」の確かな保障がなされたかどうかの評価ができないからである。と同時にそこでは一人ひとりの子どもたちが、どのようにして「学力」を獲得しているのか、その「学力」獲得のプロセスが、無視されてはならない。

「学力」獲得のプロセスがどうなっているのか、そのことに十分な注意を払わないまま、結果としての「学力低下」のみを取り上げようとする傾向に対しては問題のあることを指摘しておかねばならない。

(4) 「学力低下」を口実に利用すべきではない

「学力低下」批判は、2002年度から、全面実施となる新しい学習指導要領への批判を一つの契機としてなされている。特に新学習指導要領での教科内容の削減、「総合的な学習の時間」の新設が「学力」の低下をもたらすと批判がなされている。

私たちは、新学習指導要領での教科内容の削減が、各教科の基礎・基本を重視した「精選」になっておらず、これまでの教科内容の構成を前提にした「間引き」と「先送り」でしかないと考えている。また、教科での学習と無関係に、単なる活動や経験をのみ強調するような「総合的な学習の時間」は、危険であると考えている。私たちは、教科のあり方そのものを見直していくような、抜本的検討による教科内容の改革としての削減、そしてその教科と結びつきながら、子どもたちの現実的諸課題と「学力」を結びつけていくような総合学習の展開を求めている。そこにおいては、教科での「学力」と総合学習での「学力」は、対立したり矛盾したりするのではなく、ともに一つの「学力」として、子どもたちの自立的生活を創りあげていくことになるのである。

「学力低下」をあたかも一つの口実にするかのようにして、学習指導要領により多くの教科内容を盛り込もうとすることにわれわれは賛成できない。また、「総合的な学習の時間」は「学力低下」をもたらすとして、各教科での「学力」を総合し、新しい「学力」をめざしての総合学習を否定しようとすることにも賛成できない。

(5) 「学力」問題からの私たちの課題

子ども達の「学力」が低下してきたとされることの背景の一つに、学習することへの疑問や懐疑、学習への意味の喪失、それらからくる学習意欲の低下があるのでは、とされている。そして、そうした学習意欲の低下は、様々な社会的、生活的諸条件に、恵まれていない子ども達にとってより大きく見られるとの指摘もある。もしそうだとすれば、そこには私たちが受け止めなければならない、更に重要な課題がある。

私たちは、子どもが成長したとき、労働者、家庭人、有権者、消費者、科学技術の行使者、文化の享受者、地球市民等々として、自立的に、そして元気を失わないで生きていってほしいと願っている。そうしたことができるために、欠かすことができないものは何か、共通に身に付けるべきものは何か、それらを選び出し、子ども達によるその確かな獲得が目ざされていくべきなのである。そこには、たえずカリキュラムを見直し、子どもの教育達成を1つ1つ確認していくという私たちの重要な仕事がある。こうした仕事に取り組み、それを成功させることによって、子ども達は、学習への見直し、喜

び、学習の大切さを発見し、学習への意欲を持ち続け、より高い「学力」へと向うことができるのである。

学習意欲の低下、「学力」の低下が問題とされるなかで、私たちが受け止め、引き受けるべき課題が一段と明らかになってきているのである。

(6) 私たちの自立的な調査と研究が求められている

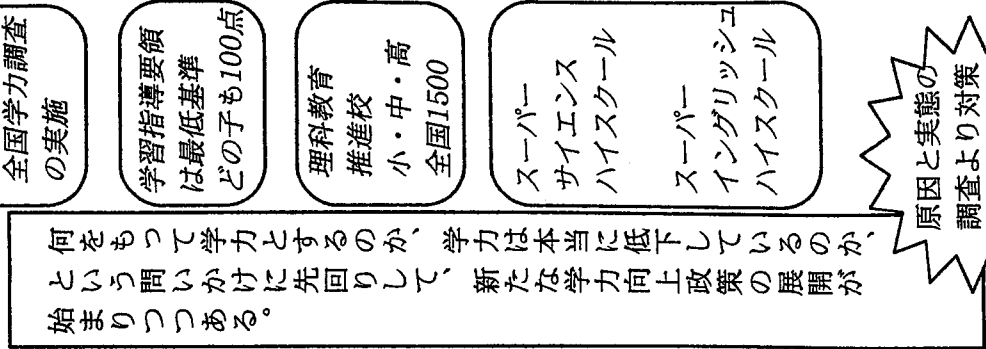
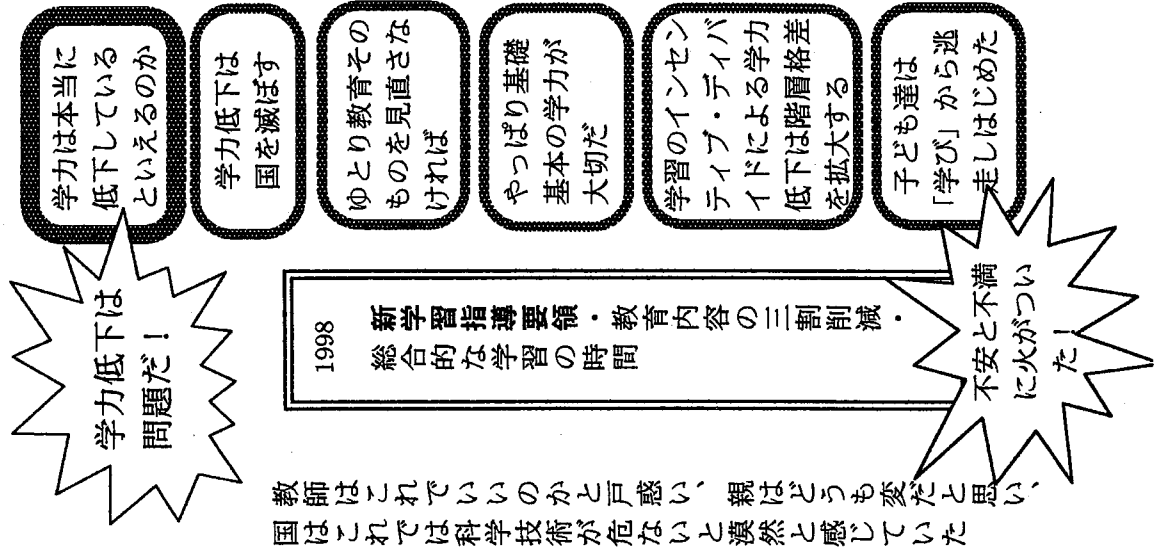
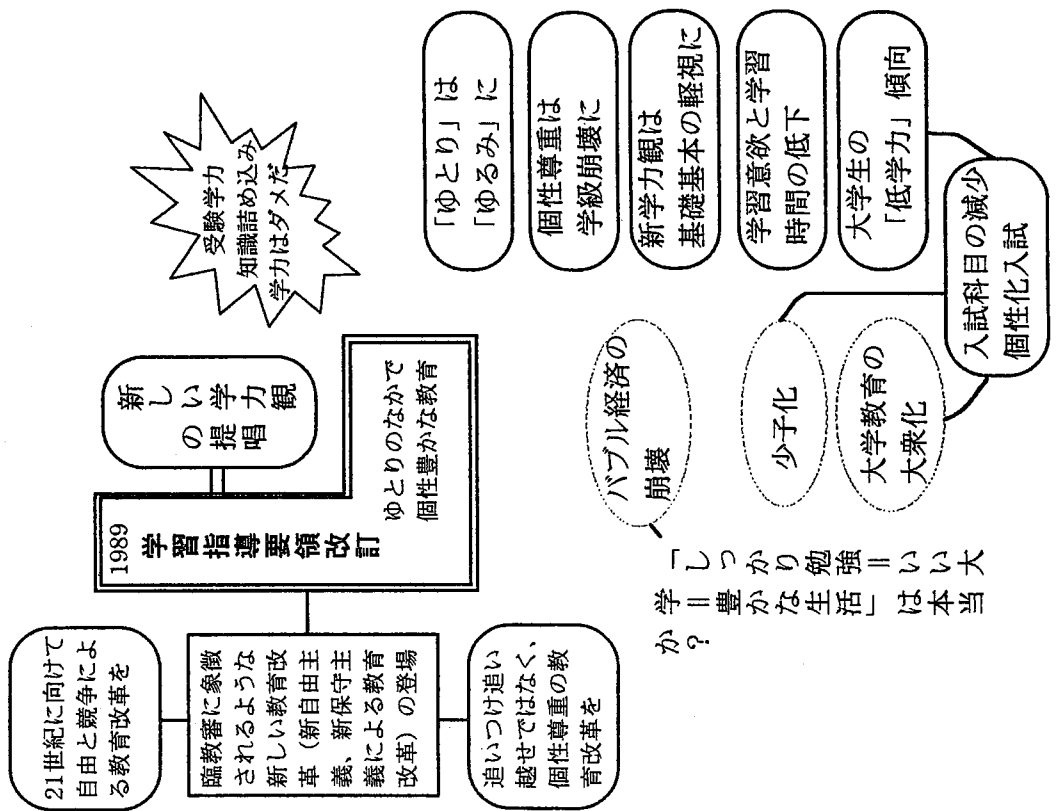
「学力低下」をあたかも口実にするかのようにして全国学力テスト（教育課程実施状況調査）が行なわれ、理科教育の推進（スーパーサイエンスハイスクールの設置等）がなされようとしている。

「学力低下」論議は、その実証的なデータや裏付けの不十分なまま、次々と新たな施策の実施に口実とはずみを与えていることは否定できない。

こうしたなかには、「学力低下」といわれている事態に対して、私たち自身が、「学力」の実態やその変化について、自立的に調査し、そこから私たちのめざす「学力」の具体的方向をより明らかにしていく必要がある。そのためには、学力問題についての「調査委員会」といったものを設置し、「学力」の実態とそのあり方について、さらに本格的な調査と研究がなされていくべきであろう。

(長尾)

＜「学力低下」論争整理図＞



何をもって学力とするのか、学力は本当に低下しているのか、という問いかけに先回りして、新たな学力向上政策の展開が始まりつつある。

<戦後学力問題史>

年	教育情勢と学力問題	主な学力調査	本・論文
1945	GHQ「日本教育制度二対スル管理政策」		
1946	問題解決学習		
1947	文部省「学習指導要領一般編(試案)」、 教育基本法、学校教育法公布、日教組結成		梅根悟『新教育への道』(誠文堂新光社)
1948	文部省「小学校学籍簿について」 子どもの学力にたいする保護者からの不安、不満の声	読み書き能力調査委員会による学童 の読み書き能力調査 梅津・高津らによる学年別国語学力 検査	
1949	第一期学力問題 新教育批判と基礎学力論争 文部省「中学校、高等学校生徒指導要録について」 新教育批判 経験主義批判(平湯) vs 新教育推進(馬場)(青木) 読み・書き・算の重要性 vs 読み・書き・算は生活力を育成 するための用具にすぎない		青木誠四郎『新教育と学力低下』(原書房) 平湯一仁「学力を低下させるもの」『6・3教室』 馬場四郎『単元学習の基本問題』七星閣
1950		文部省による国語・漢字テスト (~1951)	矢川徳光『新教育への批判』 「教育学研究」第18巻5号 シンポ「学力の問題」
1951	文部省「学習指導要領一般編(試案)」改訂 基礎学力論争 ・学力調査にもとづいた学力低下の指摘(久保) (日本教育学会) ・(勝田) vs (梅根) 論争 ・「基礎学力論」論争 新教育論者(海後) vs 新教育批判者(国分) 基礎学力とは、一般化され概括 vs 義務教育の一つの最低条件で された形で主体の能力として習 ある読み・書き・算こそ人類 得しておけば、あとはあらゆる 文化の宝庫を開く鍵 場において実践と結びつき、生 かすことのできる力である	久保舜一らによる算数調査 日本教育学会学力調査委員会による 国・数・社・理調査 国立教育研究所による国・算・数・ 社・理調査 国立教育研究所による国・算・数・ 社・理調査 日教組学力調査委員会による国・算 ・数調査	久保舜一『学力調査と知能検査』(東大出版会) 海後勝雄「基礎学習の性格と問題」 コア・カリキュラム連盟編『生活教育の構造と運営』 勝田守一「シンポ・社会科の再検討」『教育』No.3 久保舜一『算数学力 学力低下とその実験』 文部省『児童生徒の漢字を書く能力とその基準』(明治図書) 国分一太郎「基礎学力の防衛」『6・3教室』 広岡亮蔵『基礎学力』(金子書房)
1952			田崎仁『学力の評価』(日本文化科学社) 梅根悟『問題解決学習』(誠文堂新光社) 日本教育学会『中学生生徒の基礎学力』(東大出版会)
1953			
1954			

1955			日教組『算数・数学の学力調査』(大日本図書) 日教組『国語の学力調査』(大日本図書) 広岡亮蔵『学習形態 系統学習・問題解決学習』(明治図書) 大田堯『公教育と大衆の学力』『思想』 久保舜一『学力調査』(福村出版) 安丸一郎『基礎学力の問題』光風出版 城丸章夫『基礎学力論』『教育』No.77 東井義雄『村を育てる学力』(明治図書) 東井義雄『学力をのばす論理』(明治図書)
1956			
1957		文部省 小・中・高の全国抽出学力調査実施	
1958	文部省「小・中学校学習指導要領(官報告示)」 問題解決学習から系統学習へ		斉藤喜博『未来につながる学力』(麥書房) 東井義雄『学習のつまずきと学力』(明治図書) 永田時雄『都市の子どもと学力』 城丸章夫『現代日本教育論』(新評論) 遠山啓・銀林浩『水道方式による計算体系』(明治図書)
1959			
1960	文部省「高等学校新学習指導要領告示」 道徳教育、基礎学力→法的拘束性をもった基準へ		
1961	小学校、中学校の指導要録の改訂 '58年改訂小学校学習指導要領実施 第二期学力問題 系統学習、学力テストをめぐって	文部省 全国中学生一斉学力調査実施 (国・数・社・理・英)	
1962	'58年改訂中学校学習指導要領実施	文部省 全国小・中学生一斉学力調査実施	伊藤忠彦編『学力テスト 答案は白紙だった』(三一書房) 『教育』No.138 学力調査の分析 『教育学研究』第29巻第2号 学力調査の諸問題 『教育』No.144 勝田守一提案 学力とはなにか

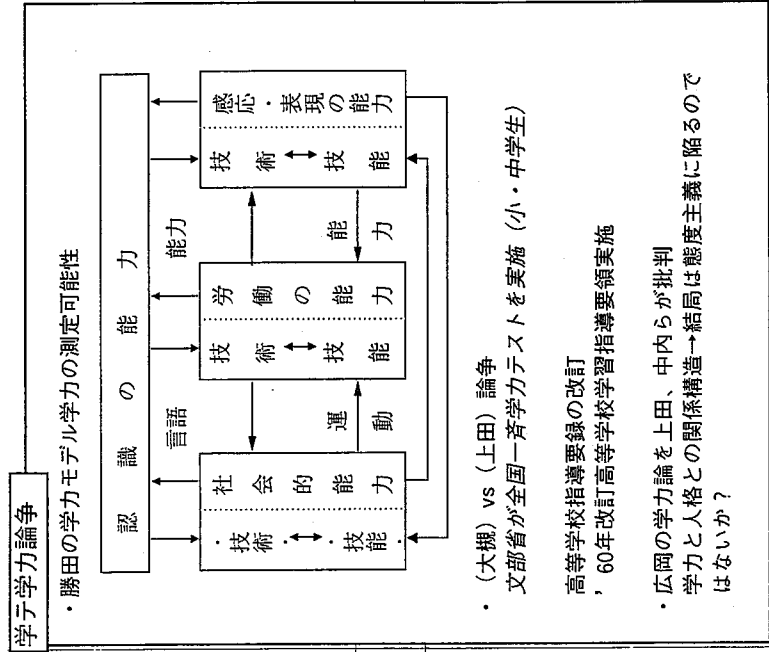


文部省「高等学校学習指導要領」(一般編)

・基礎学力問題の論点整理(城丸)

- ①基礎学力とは読み・書き・算のみであるのか、それとも各教科にも基礎的な学力があるのか
 - ②基礎学力は知識であるのか、それとも能力、態度のようなものを含むのか
 - ③基礎学力は知識一般を習得するための手段の獲得のことなのか、それとも知識一般の諸要素のことなのか
 - ④基礎学力は過去の文化遺産を獲得するためのものであるか、それとも現在の生活の用具にすぎないか
 - ⑤その獲得は社会の進歩改善に役立つものであるか
- 基礎学力は超階級の・超歴史のものであるのか、それとも階級的・歴史的に制約されたものであるか

<p>大田堯「日本の教育水準と学力問題」『朝日ジャーナル』 大槻健「社会科学教育における経験 態度 人格主義について」 『教育』No.146 上田薫「なにを知識不信というか 大槻健氏の論にこたえる」上、 下『教育』</p>		<p>大田堯「日本の教育水準と学力問題」『朝日ジャーナル』 大槻健「社会科学教育における経験 態度 人格主義について」 『教育』No.146 上田薫「なにを知識不信というか 大槻健氏の論にこたえる」上、 下『教育』</p>	
<p>広岡亮蔵『学習過程における態度の評価』（明治図書） 「知識を教えるとはどういうことか」『教育』 『現代教育学』臨増1号 誌上シンポジウム「学力、基礎学力とはなにか」 土田茂範『学力とのたたかい』（明治図書） 勝田守一『能力と発達と学習』（国土社） 勝田守一・中内敏夫『日本の学校』（岩波新書） 海老原治善・佐藤興文編『受験 能力と学力』（三一書房）</p>	<p>広岡亮蔵『学習過程における態度の評価』（明治図書） 「知識を教えるとはどういうことか」『教育』 『現代教育学』臨増1号 誌上シンポジウム「学力、基礎学力とはなにか」 土田茂範『学力とのたたかい』（明治図書） 勝田守一『能力と発達と学習』（国土社） 勝田守一・中内敏夫『日本の学校』（岩波新書） 海老原治善・佐藤興文編『受験 能力と学力』（三一書房）</p>	<p>広岡亮蔵『学習過程における態度の評価』（明治図書） 「知識を教えるとはどういうことか」『教育』 『現代教育学』臨増1号 誌上シンポジウム「学力、基礎学力とはなにか」 土田茂範『学力とのたたかい』（明治図書） 勝田守一『能力と発達と学習』（国土社） 勝田守一・中内敏夫『日本の学校』（岩波新書） 海老原治善・佐藤興文編『受験 能力と学力』（三一書房）</p>	<p>1963</p>
<p>板倉聖宣「教育課程の設定と学力調査」（日本教育心理学会発表） 佐伯正一「基礎学力論争」上、中、下『現代教育学』</p>	<p>板倉聖宣「教育課程の設定と学力調査」（日本教育心理学会発表） 佐伯正一「基礎学力論争」上、中、下『現代教育学』</p>	<p>板倉聖宣「教育課程の設定と学力調査」（日本教育心理学会発表） 佐伯正一「基礎学力論争」上、中、下『現代教育学』</p>	<p>1965</p>
<p>「教育」No.209 学力とは何か 中内敏夫「学力のモデルをどうつくるか」上、中、下『教育』 No.211 213</p>	<p>「教育」No.209 学力とは何か 中内敏夫「学力のモデルをどうつくるか」上、中、下『教育』 No.211 213</p>	<p>「教育」No.209 学力とは何か 中内敏夫「学力のモデルをどうつくるか」上、中、下『教育』 No.211 213</p>	<p>1966</p>
<p>「教育」No.209 学力とは何か 中内敏夫「学力のモデルをどうつくるか」上、中、下『教育』 No.211 213</p>	<p>「教育」No.209 学力とは何か 中内敏夫「学力のモデルをどうつくるか」上、中、下『教育』 No.211 213</p>	<p>「教育」No.209 学力とは何か 中内敏夫「学力のモデルをどうつくるか」上、中、下『教育』 No.211 213</p>	<p>1967</p>
<p>文部省「小学校学習指導要領官報告示」 文部省「中学校学習指導要領告示」 文部省「高等学校学習指導要領告示」 小学校、中学校の指導要領の改訂 '68年改訂小学校学習指導要領実施 落ちこぼれと受験学力</p>	<p>文部省「小学校学習指導要領官報告示」 文部省「中学校学習指導要領告示」 文部省「高等学校学習指導要領告示」 小学校、中学校の指導要領の改訂 '68年改訂小学校学習指導要領実施 落ちこぼれと受験学力</p>	<p>文部省「小学校学習指導要領官報告示」 文部省「中学校学習指導要領告示」 文部省「高等学校学習指導要領告示」 小学校、中学校の指導要領の改訂 '68年改訂小学校学習指導要領実施 落ちこぼれと受験学力</p>	<p>1968</p>
<p>文部省「小学校学習指導要領官報告示」 文部省「中学校学習指導要領告示」 文部省「高等学校学習指導要領告示」 小学校、中学校の指導要領の改訂 '68年改訂小学校学習指導要領実施 落ちこぼれと受験学力</p>	<p>文部省「小学校学習指導要領官報告示」 文部省「中学校学習指導要領告示」 文部省「高等学校学習指導要領告示」 小学校、中学校の指導要領の改訂 '68年改訂小学校学習指導要領実施 落ちこぼれと受験学力</p>	<p>文部省「小学校学習指導要領官報告示」 文部省「中学校学習指導要領告示」 文部省「高等学校学習指導要領告示」 小学校、中学校の指導要領の改訂 '68年改訂小学校学習指導要領実施 落ちこぼれと受験学力</p>	<p>1969</p>
<p>文部省「小学校学習指導要領官報告示」 文部省「中学校学習指導要領告示」 文部省「高等学校学習指導要領告示」 小学校、中学校の指導要領の改訂 '68年改訂小学校学習指導要領実施 落ちこぼれと受験学力</p>	<p>文部省「小学校学習指導要領官報告示」 文部省「中学校学習指導要領告示」 文部省「高等学校学習指導要領告示」 小学校、中学校の指導要領の改訂 '68年改訂小学校学習指導要領実施 落ちこぼれと受験学力</p>	<p>文部省「小学校学習指導要領官報告示」 文部省「中学校学習指導要領告示」 文部省「高等学校学習指導要領告示」 小学校、中学校の指導要領の改訂 '68年改訂小学校学習指導要領実施 落ちこぼれと受験学力</p>	<p>1970</p>
<p>文部省「小学校学習指導要領官報告示」 文部省「中学校学習指導要領告示」 文部省「高等学校学習指導要領告示」 小学校、中学校の指導要領の改訂 '68年改訂小学校学習指導要領実施 落ちこぼれと受験学力</p>	<p>文部省「小学校学習指導要領官報告示」 文部省「中学校学習指導要領告示」 文部省「高等学校学習指導要領告示」 小学校、中学校の指導要領の改訂 '68年改訂小学校学習指導要領実施 落ちこぼれと受験学力</p>	<p>文部省「小学校学習指導要領官報告示」 文部省「中学校学習指導要領告示」 文部省「高等学校学習指導要領告示」 小学校、中学校の指導要領の改訂 '68年改訂小学校学習指導要領実施 落ちこぼれと受験学力</p>	<p>1971</p>
<p>文部省「小学校学習指導要領官報告示」 文部省「中学校学習指導要領告示」 文部省「高等学校学習指導要領告示」 小学校、中学校の指導要領の改訂 '68年改訂小学校学習指導要領実施 落ちこぼれと受験学力</p>	<p>文部省「小学校学習指導要領官報告示」 文部省「中学校学習指導要領告示」 文部省「高等学校学習指導要領告示」 小学校、中学校の指導要領の改訂 '68年改訂小学校学習指導要領実施 落ちこぼれと受験学力</p>	<p>文部省「小学校学習指導要領官報告示」 文部省「中学校学習指導要領告示」 文部省「高等学校学習指導要領告示」 小学校、中学校の指導要領の改訂 '68年改訂小学校学習指導要領実施 落ちこぼれと受験学力</p>	<p>1971</p>



教育内容の高度化

能力に応じた
カリキュラム
の弾力的編成

全国教育研究所連盟「義務教育改善に関する意見調査」

1972	→落ちこぼれ問題 '69年改訂中学校学習指導要領実施 高等学校指導要領の改訂 '70年改訂高等学校学習指導要領実施 国研・IEAの国際理科テストで日本の小・中学生がトップ の成績を得たと発表 →受験学力論			
1973				
1974				
1975	第Ⅲ期学力問題 学力規定をめぐって 態度主義論争 (藤岡) vs (坂元) 論争 勝田の学力モデルの検討	国研による国・算・数・社・理・英 調査 日教組国民教育研究所による国・算 ・数調査	藤岡信勝「『わかる力』は学力か 学力論をめぐる態度主義批判」 『現代教育科学』 鈴木秀一・藤岡信勝「今日の学力論における二、三の問題」 『科学と思想』No16 木下繁弥「形成すべき学力の中心は何か」『現代教育科学』	
1976	日教組、民研「教育課程改善のための学力実態調査」発表 教育内容の3割削減、時 数の2割削減		坂元忠芳「今日の学力論争の理論的前提をめぐって 鈴木・藤岡論 文への反論」上、下『科学と思想』No19、20 藤岡信勝「『学力』規定と教育実践はどうかかわるか『現代教育 科学』	
1977	文部省「小・中学校新学習指導要領告示」 「ゆとり」と受験学力論争			
1978	文部省「高等学校新学習指導要領告示」		清水利信「学力構造の心理学」金子書房 日本教育方法学会編「学力の構造と評価のあり方」（明治図書） 『講座日本の学力』（日本標準） 坂元忠芳「学力の発達と人格の形成」（青木書店）	
1979				
1980	小学校、中学校の指導要領の改訂 '77年改訂小学校学習指導要領実施 高等学校指導要領の改訂	IEAによる数学調査（～1982）	岸本裕史「見える学力・見えない学力」（国民文庫）	
1981				
1982	'78年改訂高等学校学習指導要領実施	文部省 小学校抽出学力調査実施 国研による国・算調査 国立国語研究所による国語・漢字テ スト	中内敏夫「『学力』論争の回顧と展望」『教育』No408 佐伯胖「学力と思考」（第一法規） 現代教育実践文庫『教育とはなにか、学力とはなにか』（太郎次郎社） 村越邦男「子どもの学力と評価」（青木書店）	
1983	中内の学力論：十分に「わかる力」が「生きる力」である	文部省 中学校抽出学力調査実施 IEAによる理科調査	中内敏夫「学力とは何か」（岩波新書） 中内敏夫・遠藤豊編「学力モデルと授業の創造」（日本標準） 柳久雄「学力保障の視点と課題」明治図書 稲葉宏雄「学力問題と到達度評価 上、下」（あゆみ出版）	
1984	文部省 「学力調査」の結果公表			

臨教審発足 教育の自由化と個性重視論

1985	生活科(小1・2)、 選択教科(中)、 道徳教育重視	木下繁弥、安彦忠彦編『学力の形成と評価』 波多野諄余夫他『知力と学力』(岩波新書)
1986		田中耕治『学力論の展開』75年論争の検討』『大阪経大論集』
1987		安彦忠彦『戦後日本の教育』ミネルヴァ書房
1988		大森南『たしかな学力の保障と教育改革』(あずみの書房)
1989	文部省「小・中・高学習指導要領、幼稚園教育要領告示」	上田薫『学力と授業』黎明書房
1990	大学入試センター試験初の実施 中教審答申「生涯学習の基盤整備について」	吉田昇『生きた学力の形成』国土社
1991	小・中学習指導要領実施 新学力観 中教審答申「新しい時代に対応する教育諸制度の改革について」	小林洋文『すべての子どもに学力を』(ほおずき書籍)
1992	小学校、中学校の指導要録の改訂 学校教育法施行規制の一部改正(月1回の学校五日制スタート)	菊地良輔『「学力」の構図』(民衆社) 『今日の学力問題』『教育』
1993	第Ⅳ期学力問題 新学力観と総合学習 ・新学力観と学校五日制論争 高等学校指導要録の改訂 学校教育法施行規制の一部改正(単位制高校、調査書なしの高校入学者選抜、総合学科開設など)	文部省『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』(東洋館出版) 竹内常一『日本の学校のゆくえ』太郎次郎社 教育科学研究会編『現代社会と教育 知と学び』大槻書店 『学習論の再検討』『教育学研究』 田中耕治『学力モデル再考』『授業の探求』
1994	学校教育法施行規制の一部改正(次年度から月2回の学校五日制) 文部省 いじめ対策緊急会議を開き、アピールを発表	『現代教育科学』No446 新学力観は「知識」否定の学力観か 『教育』No571 習熟と学力 『教育』No574 シンポジウム「学力・学習」 『人間と教育』現代社会と学力・教養 西林克彦『間違いだらけの学習論』新曜社
1995	学校週五日制(月2回)スタート いじめ問題に関する調査・研究再び	駒林邦男『現代社会の学力』放送大学教育振興会
1996	・総合的学習と「生きる力」論争 科学技術基本計画(科学技術立国をめざして) 中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」 教課審発足 学習指導要領の改正を諮問	寺内義和『大きな学力』労働旬報社 村井淳志『学力から意味へ』草土出版 田中耕治『学力評価論入門』法政出版 堀尾輝久編『講座学校 学校の学び・人間の学び』柏書房 窪島務『現代学校と人格発達』地歴社 安彦忠彦『新学力観と基礎学力』明治図書

	<p>1997 文部省 教育改革プログラム策定 新学力テスト結果公表 表現力、応用力弱い 中教審第二次答申 飛び級、中高一貫教育など提言 教課審中間まとめ 完全学校週五日制に向け授業時数削減 高校中退2年連続増加 校内暴力年間1万件をこえ過去最高に</p>		<p>佐藤学「カリキュラムの批評」世織書房 安斎育郎ほか「理科難れの真相」 和田秀樹「受験勉強は子どもを救う」河出書房新社 「学力幻想をぶっとばせ」『ひと』</p>
	<p>1998 小・中学学習指導要領告示 学校教育法施行規制の一部改正 (中高一貫を選択的に導入)</p>	<p>澤田「学力低下の実態とその対策に 関する実証的研究」 IEAによる数学・理科調査</p>	<p>日本教育技術学会編『二十一世紀が求める「学力像」』明治図書 メトード研究会『学びのデイスコース』八千代出版 荻谷剛彦『変わるニッポンの大学』玉川大学 市川伸一vs和田秀樹『学力危機』河出書房新書 西村和雄他『分数ができない大学生』東洋経済新報社 和田秀樹『学力崩壊』PHP 西村和雄他『算数軽視が学力を崩壊させる』講談社 寺脇研、荻谷剛彦『子供の学力は低下しているか』『論座』 荻谷剛彦『学力の危機と教育改革』『中央公論』 和田秀樹『学力低下で国が減びる』『Voice』 ＜学力＞は本当に低下しているのか『総合教育技術』 大野晋、上野健爾『学力低下』をどうするか『世界』 和田秀樹、寺脇研『どうする学力低下』PHP 佐藤学 子どもたちはなぜ「学び」から逃走するか「学力低下 日本 の深い危機」『世界』 西村和雄他『小数ができない大学生』東洋経済新報社 関沢正躬『算数があふない』岩波ブックレット 大森不二雄『ゆとり教育亡国論』PHP 荻谷剛彦・有馬朗人『学力低下の危機 教育改革のどこに問題があっ たのか』『論座』 藤田英典『ゆとり』改革の功罪『中央公論』</p>
	<p>1999 第V期学力問題「学力低下」論争 ・「学力低下」論争 高等学校学習指導要領告示 寺脇研「学習指導要領は最低基準」 大学生の低学力説(和田ら) 学力による階層間格差拡大説(荻谷)</p>		
	<p>2000 中教審答申 教課審 教育改革国民会議 学校評議員(開かれた学校づくりのために) 文部省 中高一貫教育の推進について～500校の設置に向けて 不登校13万人突破 「心の教育」の整備 3年間で中学5000校にカウンセラールーム 21世紀ビジョン委員会 学力の基礎基本重視説(大野ら) 学びからの逃走説(佐藤) ゆとり教育の見直し説(大森)</p>		
	<p>2001 指導要録の様式通知 21世紀新生プラン レインボープラン、7つの重点戦略 教育改革関連6法の成立 不登校に関する実態調査 OECDの発表 日本はパフォーマンス上位国のひとつ</p>		<p>大野晋、上野健爾『学力があふない』岩波新書 中井浩一編『論争・学力崩壊』中公新書ラクレ 和田秀樹『教育が危ない 学力低下が国を滅ぼす』日本経済新聞社 和田秀樹『教育が危ない ゆとりを奪った「ゆとり教育」』日本経 済新聞社 和田秀樹『教育が危ない 「本当の生きる力」を与える教育とは』</p>

<p>日本経済新聞社 「学力低下論争」を乗り越える『教育と文化』 苅谷剛彦「日本は階層社会になる」『論座』 寺脇研「疑問・批判に答える」『論座』 岩川直樹・汐見稔幸「「学力」を問う」草土文化 苅谷剛彦「階層化日本と教育危機」玉川大学 加藤幸次・高浦勝義「学力低下論批判」黎明書房</p>		<p>2002 新学習指導要領 完全学校週五日制 全国学力テストの実施 (教育課程実施状況調査)</p>
---	--	--

(編者)

第2部 教師対象アンケート調査の結果と分析

1. はじめに

委員会での審議を進める過程で、私たちは、現場の教師たちが、今回の「学力低下」論争に対してどのような感触を有しているのかを知りたいと考えようになった。教師たちも、現代の子どもたちの学力の低下を肌で感じているのだろうか。あるいは、今回の論争はあくまでも現場の外側で仕組まれたものであり、教師たちは、子どもたちの学力について、特段の危機感を有しているわけでもないのだろうか。

そこで、委員会のメンバーの一人である宮田が、地元の新潟県で小・中・高校教師を対象としたアンケート調査を企画・実施した。調査対象は、県下14の教組支部を通じて集められた。有効回答総数は246名（小113，中66，高67）である。本報告書第1部の5節に掲載した文章は、その結果をもとに宮田が執筆したものである。結果に興味深いと感じた委員会では、さらに、大阪府で追調査を行なうことにした。この問題に対する見方には、地域差が大きくかかわっているだろうと予想されたからである。そこで、委員の一人である野口が主宰する「子ども教育広場」に加入する府下一円の学校の校長たちを通じて、新潟とほぼ同数の教師たちの回答が集められた。こちらの有効回答数は234名（小125，中73，高36）である。

この第2部では、まず2節で新潟調査の結果を整理したものを掲載したうえで、続く3節で大阪調査の結果と対照させながら、いくつかの量的な分析を行なうことにしたい。

なお、3節の分析は、2節の結果が出たのちに分析カテゴリーを一部修正して行ったものであるため、両者の数値に若干の相違があることを予めお断りしておく。

2. 新潟県での調査結果のまとめ

2001年9月調査

調査対象 新潟県内の公立学校に勤める小中高の教員
(県下14支部に小7中5高3人ずつ要請依頼)

調査数

	小学校教員	中学校教員	高等学校教員	合計
調査依頼数	98	70	42	210
回収数	113	66	67	246
回収率	115.3%	94.3%	159.5%	117.1%

<問1は全員の方にお聞きします>

問1、あなたは今の子どもたちが学力低下していると思いますか。いずれか1つに○を付けて下さい。

(10～20年のスパンで)

	小学校教員 (実数) %		中学校教員 (実数) %		高校教員 (実数) %		合計 (実数) %	
1, 明らかに学力低下している	18	15.9	23	34.8	27	40.3	68	27.4
2, どちらかといえば学力低下している	39	34.5	25	37.9	23	34.3	87	35.4
3, どちらともいえない	49	43.4	15	22.7	15	22.4	79	32.1
4, 学力低下はしていない	6	5.3	3	4.5	1	1.5	10	4.1
5, 学力はむしろ向上している	1	0.9	0	0	0	0	1	0.4
無回答	1	0.9	0	0	1	1.5	2	0.8
合計	113		66		67		246	

<問2, 問3は、問1で1番2番を選択した方のみにお聞きします>

問2、学力低下したと思えることを具体的にお書き下さい。

()内の数字は指摘数。数がないのは指摘数1。以下同じ。

<小学校>		
<u>意欲・関心・態度分野(C学力)</u>	<u>思考・判断・表現分野(B学力)</u>	<u>知識・理解・技能分野(A学力)</u>
<ul style="list-style-type: none"> ・学習に対する姿勢や意欲 (7) ・困難に立ち向かう力 (2) ・自ら考え学ぶ力 (2) ・集中力 (2) ・自立度 ・たくさんのことを覚えようとする意欲 ・努力する気持ちが希薄に ・何事にも時間がかかる <p style="text-align: center;"><u>17ポイント</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ・作文力 (7) ・応用力 (5) ・疑問を持ったたり予想をしたりする力 (3) ・自分で考える力 (3) ・算数の応用問題や数学的思考方 (3) ・表現力 (2) ・学習を生活に生かす力 ・実行能力・思考力 <p style="text-align: center;"><u>26ポイント</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <主に日本語に関する事柄> ・漢字 (14)・文章読解力 (7) ・語彙が少ない (3) ・音読 (3)・国語全般 (2) ・ひらがな <li style="text-align: center;"><u>小計30ポイント</u> <主に算数に関する事柄> ・計算 (12)・算数の基本 (6) ・九九 (3) <li style="text-align: center;"><u>小計21ポイント</u> <主に社会科に関する事柄> ・社会事象についての知識が少ない・社会の基礎知識 <li style="text-align: center;"><u>小計2ポイント</u> <教科全般に関わる事項> ・基礎学力 (5) ・聞く力 (2) ・九九や漢字など暗記すべきことが身に付かない (2) ・テストの点、学力検査 (2) ・繰り返しを要求される事項

		<ul style="list-style-type: none"> ・知識量の減少・話し合う力 ・各学年の習得すべき内容が定着していない <p>小計15ポイント</p> <p><その他></p> <ul style="list-style-type: none"> ・上下の差が広がった(2) ・コミュニケーション能力 <p>小計3ポイント</p> <p><u>71ポイント</u></p>
<p><中学校></p> <p><u>意欲・関心・態度分野</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習意欲(4) ・指示待ち ・作業能率の低下 ・家庭学習の取り組み ・自力で学習する力 ・集中力 <p><u>9ポイント</u></p>	<p><u>思考・判断・表現分野</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・考える力(5) ・作文力(2) ・話す力(2) ・課題解決力 ・追究する力 ・応用問題 <p><u>12ポイント</u></p>	<p><u>知識・理解・技能分野</u></p> <p><主に日本語に関する事柄></p> <ul style="list-style-type: none"> ・漢字力(9)・読みとる力(7) ・聞き取る力(4)・文章読解力(3)・日本語能力 ・試写する力・語彙 <p>小計26ポイント</p> <p><主に数学に関する事柄></p> <ul style="list-style-type: none"> ・計算力(8)・算数数学の基本(5)・数学全般 <p>小計14ポイント</p> <p><主に社会科に関する事柄></p> <ul style="list-style-type: none"> ・地理的な知識(2) <p><主に英語科に関する事柄></p> <ul style="list-style-type: none"> ・英語全般 <p><教科全般に関わる事項></p> <ul style="list-style-type: none"> ・定期テストや学力テストの平均点(4)・読み書き計算(3) ・基礎学力(2)・学習方法(2) ・生活経験に裏付けられた技能、知識(2) ・小学校での基礎・暗記力 ・理解力・すぐ忘れる・話し合う力・繰り返しを要すること <p>小計19ポイント</p> <p><u>62ポイント</u></p>
<p><高等学校></p> <p><u>意欲・関心・態度分野</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・学習意欲 ・集中力 ・持続力 ・考え抜く力 ・理解し解決しようとする態度 ・難しいことをすぐ止める 	<p><u>思考・判断・表現分野</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・作文力(7) ・思考力(5) ・知識の関連性(2) ・考える力 ・判断力 ・問題解決能力 	<p><u>知識・理解・技能分野</u></p> <p><主に日本語に関する事柄></p> <ul style="list-style-type: none"> ・漢字力(7)・読む力(3) ・日本語(2)・文章読解力(2) ・語彙不足(2) ・聞く力 <p>小計17ポイント</p>

<p><u>6ポイント</u></p>	<p><u>17ポイント</u></p>	<p><主に数学に関する事柄> ・計算力 (17)・数学 (2) <u>小計19ポイント</u></p> <p><主に社会科に関する事柄> ・歴史上の人物が漢字で書けない・世界の国名や都市名が分からない <u>小計2ポイント</u></p> <p><主に英語科に関する事柄> ・英単語 (4) ・英語の基礎的事項 <u>小計5ポイント</u></p> <p><主に音楽科に関する事柄> ・合唱</p> <p><教科全般に関わる事柄> ・基礎学力 (4) ・入試や定期テストの点数 (3) ・理解力 (2)・一般常識 (2) ・既習事項をすぐ忘れる ・継続性を必要とする事項 ・暗記力・中学での学習 <u>小計15ポイント</u> <u>59ポイント</u></p>
<p><小中高トータル> <u>意欲・関心・態度分野</u> <u>32ポイント</u></p>	<p><u>思考・判断・表現分野</u> <u>55ポイント</u></p>	<p><u>知識・理解・技能分野</u> <u>192ポイント</u></p>

問3、学力低下の原因は何だと思えますか。具体的にお書き下さい。

<p><小学校></p> <p><u>主に子どもに関わるもの</u> <u>42ポイント</u></p> <p>・努力や耐性の低下 (9) ・読書の不足 (5) ・集中力の低下 (4) ・話の聞き方が悪い (4) ・学習習慣の欠如 (2) ・ドリル的学習を嫌う傾向 (2) ・失敗を恐れる子の増加 ・疲労感を訴える子の増加 ・学習意欲の低下 ・やりたくないことはやらなくてもよいという意識 ・学びからの逃避 ・生活体験の不足 ・集団あそびの減少 ・自立度の低下 ・競争意識の低下 ・満足度の低下 ・知識量の低下 ・楽をする傾向 ・道徳性の低下 ・娯楽に時間をとりすぎ ・わがまま ・コミュニケーション不足</p> <p><u>主に教職員や学校に関わるもの</u> <u>22ポイント</u></p> <p>・総合学習 (3) ・生活科 (2) ・基礎基本の定着の時間がない (2) ・学校の価値の低</p>
--

- 下(2) ・教員や学校にゆとりがない ・学校教育の厳しさの欠如 ・学校行事や部活の多さ
・知識の定着場面の不足 ・無理に覚えなくてもいいという雰囲気 ・宿題の量が少なくなった
・失敗体験をさせない ・思考させる場面の不足 ・厳しくしつこく教える教師の減少
・低学年での指導 ・教師の力量不足 ・ドリル的学習の不足 ・教え込み過ぎ

主に家庭に関わるもの 19ポイント

- ・家庭学習時間、習慣の減少(6) ・学習以外のものに興味が行き過ぎる家庭環境(3)
・家庭の教育力の低下(3) ・テレビゲームなど受け身の遊びが中心(2) ・生活環境
・メディア ・生活経験の不足 ・子ども任せの家庭学習 ・学校への協力不足

主に教育制度や社会情勢に関わるもの 22ポイント

- ・学習内容の減少(4) ・現行の学習指導要領(3) ・個性重視の風潮(2)
・親も教師も知識より関心を重視する学力認識の変化 ・学習時間の減少
・ゆとりという名の甘え ・コンピュータ普及による書くことへの抵抗感
・ゆとり教育の陰で基礎学力がおざなりに ・夢の持てない社会 ・学習する動機や価値が見い
だしにくい社会(以前は、進学や就職のために学習していた) ・覚えることを軽視しすぎ
・A学力以外に重点を置きすぎ ・1クラスの人数の多さ ・学習内容の多さ
・努力や真面目を嫌う風潮 ・少子化

<中学校>

主に子どもに関わるもの 21ポイント

- ・集中力の低下(4) ・学習意欲の低下(3) ・学習習慣の欠如(2) ・遊びの変化(2)
・努力や耐性の低下(2) ・学ぶ動機の低下(2) ・話の聞き方が悪い(2)
・失敗経験の不足 ・情報収集能力の低下 ・読書不足
・やりたくないことはやらなくてもよいという意識

主に教職員や学校に関わるもの 18ポイント

- ・ドリル的な学習時間の減少(6) ・教員のゆとりがない(2) ・学習時間の減少(2)
・生徒指導等で教科指導がおざなりに(2) ・教員の指導力の低下
・問題解決型の従業の不足 ・遊び感覚の授業形態 ・楽しさのみを追求する授業
・生徒の自主性をのばせない ・できないことを放置してきたつけ

主に家庭に関わるもの 14ポイント

- ・家庭学習不足(6) ・しつけや教育力の低下(2) ・生活体験の不足(2)
・子育ての迷い ・テレビ、ビデオ ・生活力の低下 ・けじめのない生活の容認

主に教育制度や社会情勢に関わるもの 22ポイント

- ・学習内容の減少(3) ・学習時間の減少(3) ・新指導要領(2) ・情報化(2)
・好きなことだけがんばればよいという風潮とそれを厳しく指摘しない状況(2)
・ゆとりの名もとの生活科、総合 ・個性の名もとの学習規律の低下

- ・学力が全てという風潮が消滅 ・新教育課程の導入 ・知識理解の軽視
- ・少子化 ・価値観の多様化 ・高校入試制度 ・推薦入試制度 ・評価の曖昧さ

主に他の校種に関わるもの 1ポイント

- ・小学校の生活科

<高等学校>

主に子どもに関わるもの 18ポイント

- ・学習意欲や習慣の欠如（4） ・自主性の欠如（3） ・読書不足（2）
- ・あきらめの早さ（2）・遊びのマニュアル化 ・向上心の欠如 ・やる気の欠如
- ・興味関心の多様化 ・自主学習習慣の欠如 ・疑問の低下 ・学ぶ楽しさを知らない

主に教職員や学校に関わるもの 6ポイント

- ・ドリル的な学習の不足（3） ・宿題の減少（2） ・学習時間の不足

主に家庭に関わるもの 21ポイント

- ・家庭学習の不足（8） ・学習以外のものに興味が行き過ぎる家庭環境（7）
- ・家庭環境の複雑化や多様化（2） ・教育不熱心な親 ・幼児期の遊びの減少
- ・生活体験の不足 ・甘やかし

主に教育制度や社会情勢に関わるもの 18ポイント

- ・授業時数の減少（3） ・ゆとりの教育課程（3） ・指導要領の水準の低下（3）
- ・進学のための勉強しかしてこなかった（2） ・低学力の子が入学してくるから
- ・総合的な学習 ・学校5日制 ・詰め込み教育による受動的な姿勢
- ・学力の低い子どもが集中する高校制度 ・受験勉強優先による思考力の欠如
- ・我慢が必要でない社会環境

主に他の校種に関わるもの 11ポイント

- ・小中での宿題の量の低下（3） ・小学校のカリキュラム（2） ・小学校の生活科
- ・小中での学習内容の削減 ・小中でのゲーム的授業形態 ・小学校低学年の学力差
- ・小中での基礎学力の未定着 ・小中の基礎のない中での総合学習

	小学校 (%)	中学校 (%)	高校 (%)	合計 (%)
主に子ども	42(40.0)	21(27.6)	18(24.3)	81(31.8)
主に教職員や学校	22(21.0)	18(23.7)	6(8.1)	46(18.0)
主に家庭	19(18.1)	14(18.4)	21(28.4)	54(21.2)
主に教育制度や社会情勢	22(21.0)	22(28.9)	18(24.3)	62(24.3)
主に他の校種	0 (0)	1 (1.3)	11(14.9)	12(4.7)
合計	105	76	74	255

(問3別表：校種ごとの学力低下の原因指摘一覧表)

<問4は、問1で5番を選択した方のみにお聞きします>

問4、学力が向上したと思うことを具体的にお書き下さい。

<小学校>

・計算や漢字 ・テスト ・以前よりよく勉強している

<中学校>

・情報活用能力

<高等学校>

・パソコン操作能力は飛躍的

<問5、問6は全員の方にお聞きします>

問5、「学力」とは何かあなたのお考えをお書き下さい。

A学力（知識理解技能面） B学力（思考判断表現面） C学力（意欲態度面）とする

<小学校>

主にA学力とするもの 50ポイント

- ・読み書き計算（21） ・基礎基本（5） ・学び方（4） ・コミュニケーション能力（4）
- ・計算漢字 ・知識 ・やりたいことをやれる技術や知識 ・主要4教科 ・表現力
- ・読む ・基礎的な知識技能 ・学習内容を理解する力 ・新聞が読める
- ・買い物ができる ・教科書が理解できる ・テストの点がよい ・学べる力
- ・学んで得た力 ・学んでいける力 ・A学力

主にB学力とするもの 27ポイント

- ・課題解決能力（7） ・学習したことを生かす力（6） ・応用力（4） ・判断力（2）
- ・適応力 ・思考力 ・考えを深める力 ・解く力 ・話し合える力+追究する力
- ・知識を発展する力 ・考える力 ・表現力

主にC学力とするもの 25ポイント

- ・自分から学ぼうとする意欲や姿勢（10） ・自分の力で理解し解決する力（3）
- ・学ぶ力（3） ・学習意欲（3） ・実践力 ・学びたいと思う情熱 ・学習を続けていく力
- ・自分で選択する力 ・新しいことに感動を持って向かっていく力 ・自分から考える力

ABC複合型とするもの 16ポイント

- ・学ぶ力+学んだ力（2） ・読み書き計算+学ぶ意欲（2）
- ・書く話す聞ける計算する力（2） ・読む書く話す+理解力（2）
- ・読み書き計算+考える力 ・知識+問題解決力+表現力
- ・考えるための知識とそれを使って考える力
- ・調べる力+表現する力 ・知識+学ぶ力 ・知識+理解+技能+意欲態度
- ・知識+意欲+思考+判断力 ・知識+問題解決力+技能

生きる力を主とするもの 24ポイント

- ・生きる力（5）・生活できる知識技能（2）・生活力（2）・生きる力のもととなるもの
- ・今と将来を生きる力 ・生活に生きて働く力 ・市民として生活できる力
- ・自己の生活や未来を作り替えていく力 ・よりよく生きるための力
- ・生きていくために必要な力 ・生きていく上で意志決定するものになる力
- ・現代社会を生き抜く力 ・自分らしく生きるために必要な判断力や知識
- ・よりよく生活していく力 ・世の中で通用する力 ・将来にわたって生きて働く力
- ・生活を豊かにする手段 ・生活上必要な知識、技能

その他 10ポイント

- ・その学年の学習内容を学ぶために必要な力（5） ・文化を継承していける基本的な力
- ・社会人としての基礎基本 ・義務教育期に付けておかなければならない力
- ・学習指導要領の指導内容 ・先に進める身につけていて当たり前の事柄

<中学校>

主にA学力とするもの 18ポイント

- ・読み書き計算（6） ・表現力（2） ・基礎基本（2） ・基礎基本的な知識（2）
- ・知識を身につけていく力 ・学校知+生活知 ・A学力 ・読みとる力
- ・学んだ力 ・学ぶことができる力

主にB学力とするもの 17ポイント

- ・問題解決能力（6） ・応用力（3） ・論理的思考力（2） ・情報収集分析活用能力（2）
- ・コミュニケーション能力 ・活用する力 ・創造力

主にC学力とするもの 9ポイント

- ・学習意欲（4）・自ら学ぶ力（3）・自己学習能力 ・主体的に考え解決する力

ABC複合型とするもの 12ポイント

- ・基礎的な知識+考える意欲（3） ・知識+問題解決能力（2）
- ・知識+理解力+思考力+判断力+分析力+実践力 ・考える力+伝える力 ・知識+知恵
- ・新しいものを学ぶための知識と応用力 ・知識+技能+判断力 ・基礎学力+応用力
- ・知識理解+関心興味

生きる力を主とするもの 15ポイント

- ・生きていくために身につけるべき能力（4）・よりよく生きるための力（3）
- ・自立するための力（2） ・生活に必要な最低限の力 ・将来1人で生きていくための知識
- ・知識や経験を基礎にした生きる力 ・社会生活に適應できる力 ・生きていける力
- ・生きる力をめざす基礎基本

その他 7ポイント

- ・進路に必要な能力 ・公教育によって身につけた能力 ・人間関係を創る力

・学習によって身につけた能力 ・常識 ・吸収する力 ・学習を定着するための力

<高等学校>

主にA学力とするもの 15ポイント

・読み書き計算 (7) ・理解力 (2) ・ペーパー試験 ・豊富な知識 ・記憶力
 ・知識 ・知識と経験 ・場に応じた言葉使い

主にB学力とするもの 13ポイント

・考える力 (3) ・知的好奇心 (3) ・知識経験を生かした考える力 ・推理する力
 ・思考力 ・判断し行動する力 ・問題解決能力 ・創造力 ・知識を応用できる力

主にC学力とするもの 13ポイント

・自力で思考判断できる力 (2) ・課題解決に向け努力できる力 (2) ・学ぶ力 (2)
 ・自分で考えること (2) ・自ら考え学ぶ意欲 ・目標に対して自力で立ち向かう力
 ・向上しようとする意欲 ・粘り強く取り組む力 ・自分で能力を開拓する力

A B C複合型とするもの 10ポイント

・基礎学力+思考力 (2) ・知識+応用力 ・受験学力+問題解決能力
 ・思考力+判断力+言語理解能力 ・基礎基本+応用力 ・基礎基本+処理能力
 ・基礎学力+判断力 ・理解+発見 ・知識+解決力+意欲

生きる力を主とするもの 9ポイント

・生きる力 (2) ・生きていくための力 (2) ・生きる力に統合された知識
 ・生きていく上で必要な学問 ・生きるために学ぶ学問 ・生きていく上で必要な力
 ・よりよく生きるための問題解決能力

その他 5ポイント

・積み重ね ・家族の一員としての仕事を実行できる力 ・知能
 ・可能性を広げていく基礎 ・試験に対応できる能力知識

	小学校 (%)	中学校 (%)	高校 (%)	合計 (%)
A 学力	50(32.9)	18(23.1)	15(23.1)	83(28.1)
B 学力	27(17.8)	17(21.8)	13(20.0)	57(19.3)
C 学力	25(16.4)	9(11.5)	13(20.0)	47(15.9)
A B C 複合	16(10.5)	12(15.4)	10(15.4)	38(12.9)
生きる力	24(15.8)	15(19.2)	9(13.8)	48(16.3)
その他	10(6.6)	7(9.0)	5(7.7)	22(7.5)
合 計	152	78	65	295

(問5別表:「学力とは何か」類型化一覧表)

問6、あなたが日頃子どもたちの学力を高めるために努めていることを何点か具体的にお書き下さい。

<小学校>

主にA学力に関すること 67ポイント

- ・反復練習、ドリル練習（21） ・読み書き計算の重視（9） ・基礎基本の定着（7）
- ・読書（6） ・漢字練習（4） ・計算練習（4） ・話す環境の設定（4）
- ・読む機会書く機会を多く設定（3） ・読み聞かせ（2） ・音読の重視（2）
- ・読む書く聞く話す活動を重視（2） ・教え込むところは徹底的に
- ・言語能力の向上 ・A学力の徹底

主にB学力に関すること 17ポイント

- ・考える場の設定（6） ・問題解決能力の育成（3） ・応用問題の設定（2）
- ・自己表現できる場の設定 ・表現力の向上 ・総合的に考える力の育成
- ・多様な考えの重視 ・調査追究活動

主にC学力に関すること 39ポイント

- ・学習意欲の高揚（7） ・賞賛（4） ・しっかり聞く態度の育成（4） ・興味関心を喚起する工夫（3） ・主体的に学習できるような支援（3） ・学ぶ楽しさを感じ取れる授業（3） ・集中力の育成（2） ・目標意識の重視（2） ・興味関心を高める工夫（2）
- ・自己選択、自己決定能力の育成（2） ・へこたれない強い心
- ・最後までやり抜く気持ちの育成 ・自信を高める ・繰り返しの大切さの指導
- ・進歩成長を認め合うこと ・素直な気持ちを育てる指導 ・自学自習の能力向上

主に授業改善に関すること 43ポイント

- ・体験活動や調べ学習の重視（5） ・個別指導の徹底（4）
- ・スモールステップでの見取り評価指導（4） ・一人一人に対する見取りと支援（3）
- ・教材研究の重視（3） ・授業時間の確保充実（3） ・ノート作り指導（2）
- ・分かりやすい授業（2） ・ねらいを明確化した授業（2）
- ・楽しくおもしろい授業や経験を（2） ・実験や観察をしっかりやる（2）
- ・定期的なテスト ・学習内容を丁寧に説明 ・しっかりと見取り
- ・教師側の話す技術の向上 ・学習環境の整備 ・疑問を重視した授業展開
- ・児童自身に学習計画を ・家庭学習に頼らない授業 ・低位の子への補習
- ・満足感の持てる授業 ・討論会の設定

その他 22ポイント

- ・家庭学習の習慣付け（9） ・結果についての振り返り場面を（3） ・日記指導（2）
- ・学び方の習得（2） ・コミュニケーション能力の向上（2） ・教科書の重視（2）
- ・朝学習の充実（2） ・学級便りの活用 ・人と関わる活動 ・授業時間の確保
- ・新聞を読む活動 ・自己を見つめる機会の設定 ・生活のリズムを整える

- ・特活や総合の重視
- ・子ども達との関わりを大事に
- ・学習習慣の定着

<中学校>

主にA学力に関すること 12ポイント

- ・反復練習、ドリル練習（8）
- ・文章を書く機会の設定
- ・しっかり聞く力
- ・基礎基本の定着
- ・学習の仕方の育成

主にB学力に関すること 15ポイント

- ・表現力を高める（4）
- ・問題解決型授業への授業改善（3）
- ・考える場の確保（3）
- ・生徒の考えを重視した授業展開（2）
- ・自分の考えを持たせる指導（2）
- ・思考力と感性の育成

主にC学力に関すること 6ポイント

- ・学習意欲を高める授業（4）
- ・自力解決能力の育成
- ・賞賛

主に授業改善に関すること 41ポイント

- ・分かりやすい授業（6）
- ・個に応じた指導（4）
- ・楽しくおもしろい授業（4）
- ・ねらいを明確化した授業（3）
- ・発表機会を多く設定（2）
- ・意義や必要感を持たせる授業（2）
- ・視野を広げる工夫（2）
- ・教具の工夫
- ・調べ学習の導入
- ・小集団による教え合い学習
- ・教え込む授業と考えさせる授業のバランス
- ・体験学習
- ・討論授業
- ・教師自身楽しむ授業
- ・課題設定や学習形態の工夫
- ・授業の質の向上
- ・学習内容の重点化
- ・発表機会の設定
- ・具体物の提示
- ・疑問を持たせる工夫
- ・生徒の感性を大切に授業
- ・毎時間の自己評価活動
- ・俳句大会イラスト大会などの教科書以外の活動
- ・授業の改善
- ・知識の伝達のみで終始しない授業

その他 23ポイント

- ・定期的な学習確認テスト（7）
- ・人間関係の醸成（2）
- ・家庭学習の定着（2）
- ・朝学習の充実（2）
- ・小学校の内容からの補習
- ・学習習慣の定着
- ・生涯生かしていける内容かどうかの吟味
- ・児童理解
- ・広い視野の育成
- ・根気強さの育成
- ・生徒指導第一
- ・進路指導
- ・評価規準の明確化
- ・疑問を聞く習慣付け

<高等学校>

主にA学力に関すること 18ポイント

- ・基礎基本の繰り返し（10）
- ・基礎知識をしっかりと教え込む（3）
- ・読書指導（2）
- ・話をしっかり聞く
- ・読み書き計算
- ・確実な理解

主にB学力に関すること 9ポイント

- ・考えさせる授業（4）
- ・自己判断自己選択の機会を多く
- ・自分の考えを持つ
- ・思考力を高める指導
- ・生徒の発想を重要視
- ・作文指導

主にC学力に関すること 6ポイント

- ・学習の意義を(2) ・学習意欲を高める授業 ・授業に集中させる
- ・興味関心の喚起 ・励ます

主に授業改善に関すること 15ポイント

- ・日常生活と学習活動との結びつけ(8) ・実態に合わせた授業(2)
- ・発表の機会を多く・使う言葉を平易に ・関心を引きつける授業の工夫
- ・分かる楽しさを感じさせる工夫 ・中学の学習から

その他 15ポイント

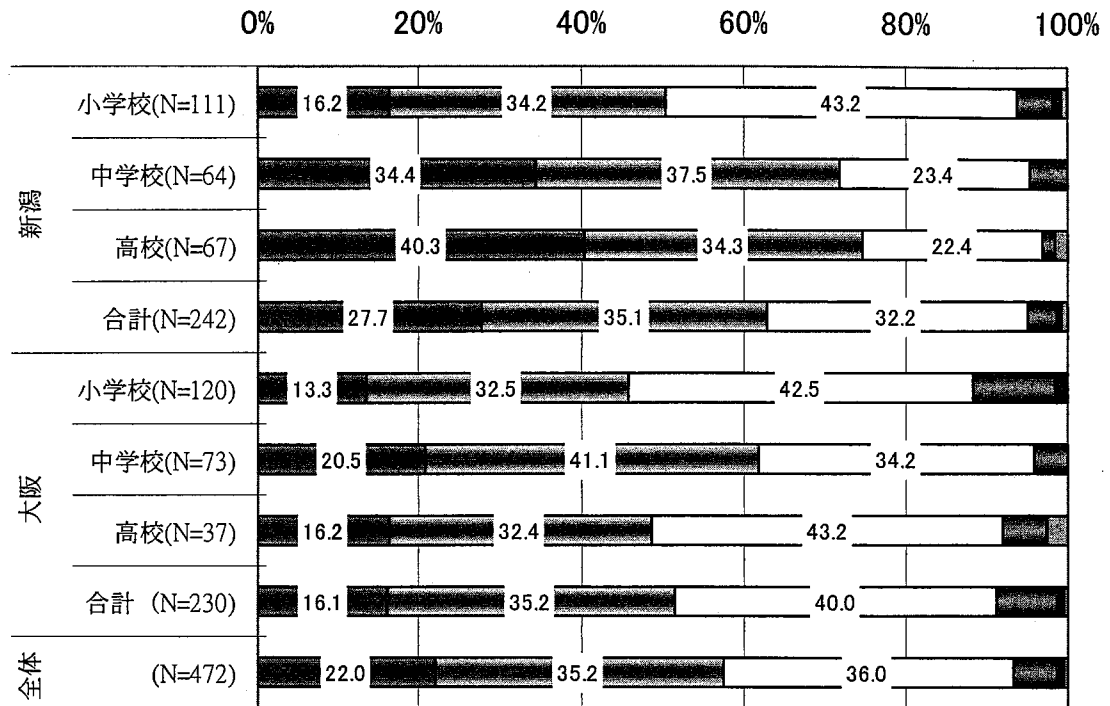
- ・自主学習の習慣付け(3) ・宿題(2) ・家庭学習(2) ・小テスト(2)
- ・居残り学習 ・予習 ・補習 ・質問に来やすい雰囲気作り
- ・生き方を考えさせる ・自主性に任せる指導ではだめきめ細かい指導を

	小学校 (%)	中学校 (%)	高校 (%)	合計 (%)
A学力	67(35.6)	12(16.5)	18(28.6)	74(21.3)
B学力	17(9.0)	15(12.4)	9(14.3)	43(12.4)
C学力	39(20.7)	6(6.2)	6(9.5)	51(14.7)
授業改善	43(22.9)	41(42.3)	15(23.8)	99(28.4)
その他	22(11.7)	23(23.7)	15(23.8)	60(17.2)
合 計	188	97	63	348

(問6別表:「学力向上に努めていること」類型化一覧表)

3. 量的分析—大阪との比較を軸に

図1 学力は低下したか（地域・学校段階別）



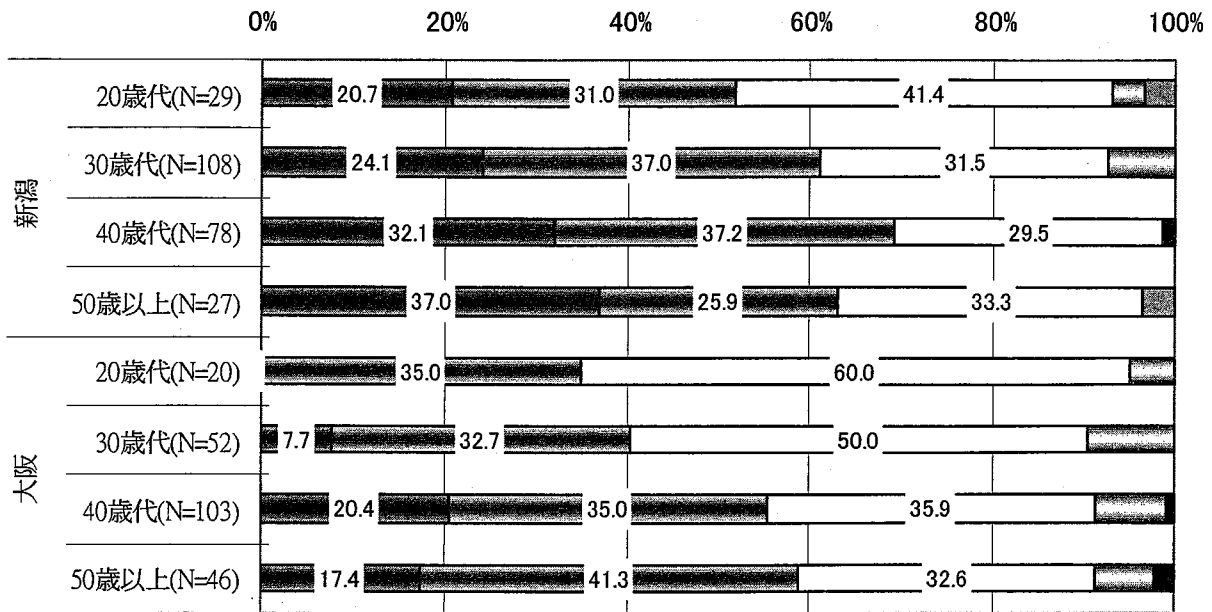
■ 明らかに低下 ■ どちらかといえば低下 □ どちらともいえない ■ 低下はない ■ むしろ向上 ■ 無回答

「あなたは今の子どもたちが学力低下していると思いますか」という問いに対して、調査対象の教師全体の22%が「明らかに低下した」、35%が「どちらかといえば低下した」と答えており、合わせると過半数に達する。それ以外のほとんどは「どちらともいえない」と答えており、「学力低下はない」あるいは「むしろ向上した」と答えた者は全体の6%にすぎない。

しかし、学力が低下したかどうかの認識には地域差がかなり大きい。新潟では「明らかに低下した」という回答が28%を占めているが、大阪では16%と少ない。新潟の教師の方が、大阪よりも、学力低下についての危機感が強いといえる。

また、それぞれの地域の内部では、回答者が所属する学校の学校段階による違いもみられる。新潟では、小学校<中学校<高校と、学校段階が高くなるほど学力低下への危機感が強くなっている。しかし大阪ではそのような傾向は明確ではなく、むしろ中学において低下の認識がやや強い。

図2 学力は低下したか（地域・年齢別）

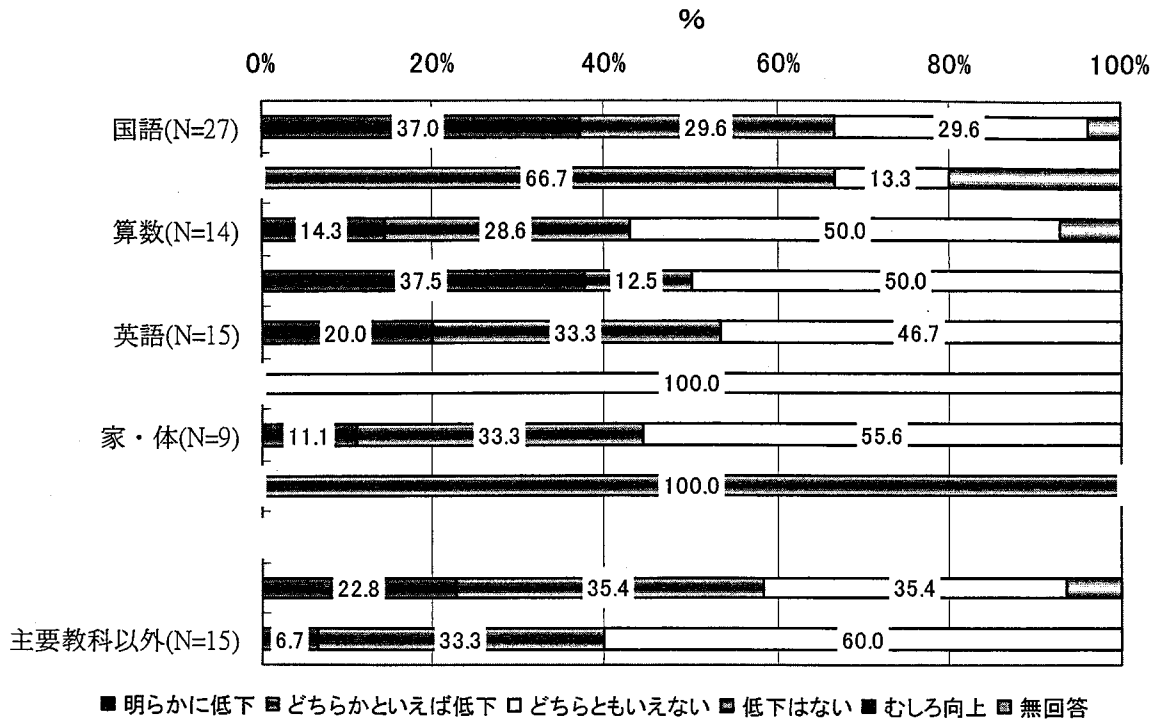


■ 明らかに低下 □ どちらかといえば低下 □ どちらともいえない ■ 低下はない ■ むしろ向上 ■ 無回答

同じ問いへの回答を、地域ごとに回答者の年齢別で見ると、新潟・大阪いずれの地域でも、教師の年齢が高くなるほど低下したという認識が強くなる傾向がみられる。

その理由は今回の調査からは確かめられないが、おそらく、年齢が高い教師は教職経験年数が長い
ため、過去と比べて現在の子どもの変化を感じやすいことによると考えられる。

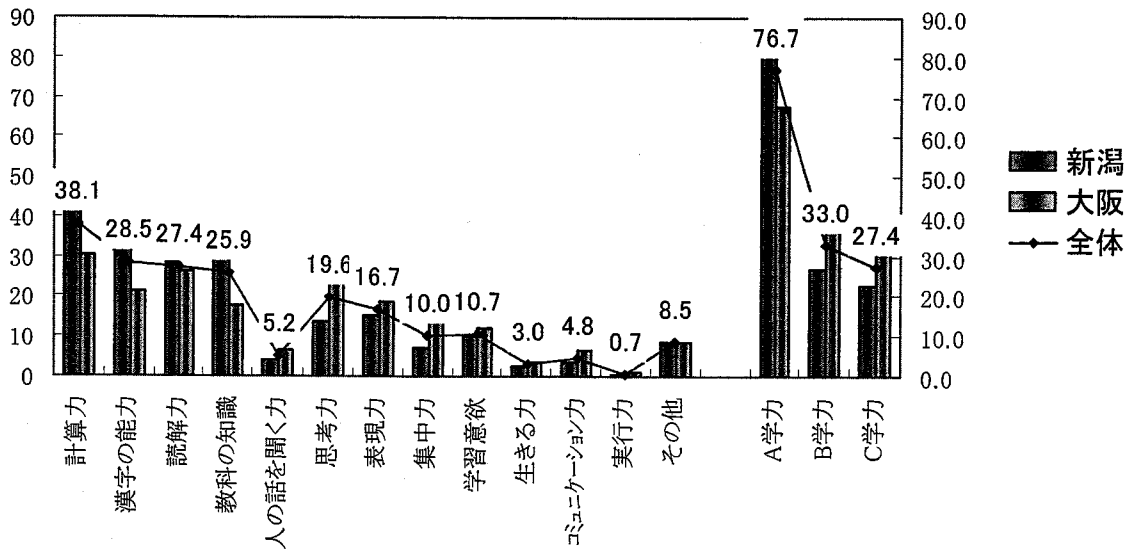
図3 学力は低下したか（担当教科別・大阪）



大阪調査では中学校・高校の教師に対して担当教科をたずねているので、学力が低下しているかどうかの認識を担当教科別にみることができる。教科別に分けるとそれぞれの回答者数が少なくなるためはっきりした傾向は読みとりにくいですが、「明らかに低下」という答えは国語と理科で多く、「どちらかといえば低下」まで合わせると国語と社会で多くなっている。

いわゆる「主要教科」とそれ以外に分けて集計すると、「主要教科」の方がそれ以外よりも学力低下の認識が強い。

図4 学力低下の内容（全体・地域別、複数回答）



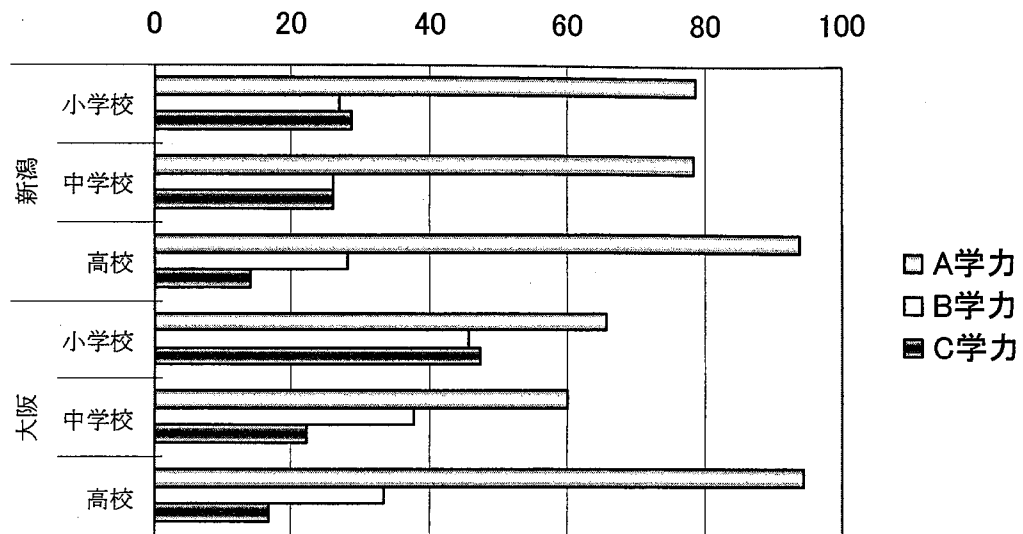
学力が「明らかに低下」ないし「どちらかといえば低下」と答えた教師に対して、「学力低下したと思えること」を自由に記述してもらった結果を、大きく分類して集計した結果が図4である。図の左側は個別の分類項目別の比率であり、右端の3つはそれをさらに「A学力」「B学力」「C学力」にまとめ直した結果である。

まず個別項目をみると、もっとも多くあげられているのは「計算力」であり、38%に達している。それに次いで「漢字の能力」、「読解力」、「教科の知識」なども30%弱の者があげている。それらよりは比率が下がるが、「思考力」や「表現力」も20%弱の者が指摘している。

これらを「A学力」「B学力」「C学力」にまとめ直すと、A学力関連の低下を指摘する比率がきわだって高く、80%に達している。それに対してB学力やC学力は3割前後にすぎない。ここから、教師にとって「学力低下」とはほぼA学力の低下を意味しているといえよう。

また、地域別にみると、全般的な傾向は両地域に共通しているが、新潟の方が大阪よりもA学力の低下を指摘する割合が相対的に高くなっており、逆にB学力とC学力については大阪の方が指摘する比率が高い。こうした結果からは、大都市圏と地方との間で、学力実態および学力観が異なっているということがうかがわれる。特に、後述するような、教師の学力観の相違が関係していると思われる。

図5 学力低下の内容（地域・学校段階別、複数回答）



同じ質問を、地域別・学校段階別にみた結果が図5である。いずれの地域・学校段階でもA学力が突出しているが、それは高校の教師においてより明確である。B学力・C学力は学校段階があがるほど指摘が少なくなる。このB学力・C学力に関しては、大阪の小学校ではきわだって指摘が多いことが特徴的であり、ここにはやはり大都市特有の社会環境と、教師の学力観の双方が関係していると推測される。

なお、低下した学力の内容を、教師の年齢別および担当教科別に検討してみたが、明確な傾向はみいだされなかった。

表1 学力低下の原因（全体・地域・学校段階別、複数回答）

		子ども (学習関連)	子ども (生活関連)	家庭・家族	学校・教師	社会状況
全体		23.7	32.2	25.2	40.0	24.4
新潟	小学校	26.8	30.4	26.8	48.2	23.2
	中学校	23.9	28.3	17.4	45.7	17.4
	高校	12.0	18.0	26.0	60.0	12.0
	合計	21.1	25.7	23.7	51.3	17.8
大阪	小学校	25.5	40.0	25.5	25.5	36.4
	中学校	31.1	33.3	28.9	24.4	33.3
	高校	22.2	61.1	27.8	27.8	22.2
	合計	27.1	40.7	27.1	25.4	33.1

続いて、やはり学力が「明らかに低下」ないし「どちらかといえば低下」と答えた教師に対して、学力低下の原因を自由記述で答えてもらった結果を分類・集計した結果が表1である。

全体では、「学校・教師」に原因をみる比率が40%ともっとも多く、それに次いで子どもの生活態度や意識などを原因とする「子ども（生活関連）」が32%となっているが、他の「子ども（学習関連）」、「家庭・家族」、「社会状況」のいずれも25%前後があげており、いずれかの項目への極端な集中はみられない。多様な要因が原因として考えられているようである。

これを地域別に見ると、項目によっては大きな差がみられる。大阪より新潟で原因として指摘されやすいのは「学校・教師」である（新潟51%、大阪25%）。逆に新潟より大阪で多く指摘されているのは「子ども（生活関連）」（大阪41%、新潟26%）および「社会状況」（大阪33%、新潟18%）である。これはおそらく、大都市と地方の間で、子どもや学校を取り巻く社会環境・生活環境の変化の大きさが異なることによると思われる。消費的・享乐的な刺激が増大していると推測される大阪では、学力低下の原因がそれらの要因に求められているのに対し、そのような変化の少ない新潟では、学校や教師など教育内部の要因（多くは「ゆとり教育」など）に見出されやすいと考えられる。

なお新潟では、学習関連であれ生活関連であれ、子ども自身の変化に原因を見出す比率が、低い学校段階ほど高い。すなわち、小学校において子どもの変化がもっとも強く感じられている。しかしそうした傾向は大阪では明確でなく、その背景はこの調査からだけではわからないが、やはり社会環境や、あるいは幼稚園教育の性質に由来するものではないかと思われる。

表2 学力の内容(地域・学校段階別、複数回答)

		計算力	漢字の能力	読解力	教科の知識	人の話を聞く力	思考力	表現力	集中力
全体		18.2	14.4	20.3	26.3	4.4	39.6	13.1	1.7
新潟	小学校	23.4	16.2	23.4	28.8	0.9	36.0	13.5	0.9
	中学校	17.2	14.1	20.3	29.7	1.6	39.1	17.2	0.0
	高校	14.9	13.4	19.4	31.3	6.0	43.3	3.0	4.5
	合計	19.4	14.9	21.5	29.8	2.5	38.8	11.6	1.7
大阪	小学校	24.2	19.2	25.8	25.8	8.3	40.8	17.5	3.3
	中学校	11.0	11.0	13.7	16.4	4.1	38.4	13.7	0.0
	高校	5.4	2.7	8.1	24.3	5.4	43.2	8.1	0.0
	合計	17.0	13.9	19.1	22.6	6.5	40.4	14.8	1.7

		学習意欲	生きる力	コミュニケーション力	実行力	その他	A学力	B学力	C学力
全体		16.5	31.4	4.9	9.1	9.3	43.0	45.6	53.4
新潟	小学校	18.9	26.1	5.4	6.3	4.5	50.5	43.2	53.2
	中学校	17.2	28.1	7.8	7.8	15.6	43.8	45.3	50.0
	高校	13.4	16.4	0.0	9.0	10.4	44.8	46.3	35.8
	合計	16.9	24.0	4.5	7.4	9.1	47.1	44.6	47.5
大阪	小学校	19.2	43.3	7.5	10.8	10.8	46.7	47.5	64.2
	中学校	12.3	39.7	2.7	12.3	4.1	28.8	45.2	60.3
	高校	13.5	24.3	2.7	8.1	16.2	32.4	45.9	43.2
	合計	16.1	39.1	5.2	10.9	9.6	38.7	46.5	59.6

表2は、回答者全体に対して、「学力」とは何かを自由に記述してもらった結果を、先の図4と同じ項目に分類し、集計したものである。やはりA学力～C学力にまとめ直した結果も示した。

全体的には、「思考力」がほぼ40%と最も多くあげられており、それに「生きる力」が31%で続いている。A～Cにくくり直すと、3つの中ではC学力に関する言及が53%とやや多いが、A学力・B学力も45%前後と、3つの間の比重はかなり均衡している。

地域による違いが大きいのは、「生きる力」であり、大阪では39%があげているのに対して新潟では24%である。文部科学省の掲げる理念の浸透の度合いが地域によって異なっていることがうかがえる。

この「生きる力」は、大阪の中でも特に小学校で浸透している。先に図5でも指摘した、大阪の小学校の特徴が、ここでも観察される。

しかし同時に気づくのは、大阪では学校段階が低いほど「計算力」、「漢字の能力」、「読解力」などA学力に含まれる要素があげられる比率も高く、同様の点は新潟でも見出されるということである。A～Cにまとめた結果の欄にみられるように、新潟・大阪の両地域において、中学校や高校よりも小学校の教師が、A学力とC学力の双方をよりしばしば指摘するという傾向がみられる。これは学校段階別に担う教育課題が異なることに由来するものと思われる。すなわち現代の小学校では、いわゆる「読み書き算」のような基礎的なスキル（A学力）と、子どもの生涯に渡る行動や意識全般をも左右することになると考える学習への態度（C学力）の両者を形成することが責務となっており、そうした振幅の大きい課題は小学校にとって大きな負担となっていることが推測される。

表3 学力向上の取り組み(地域・学校段階別、複数回答)

		A学力	B学力	C学力	その他授業改善	家庭への働きかけ
全体		39.0	26.9	30.5	33.7	6.1
新潟	小学校	52.3	20.7	35.1	27.0	9.9
	中学校	37.5	31.3	26.6	45.3	1.6
	高校	37.3	16.4	11.9	22.4	1.5
	合計	44.2	22.3	26.4	30.6	5.4
大阪	小学校	36.7	36.7	33.3	40.8	7.5
	中学校	38.4	21.9	35.6	34.2	8.2
	高校	13.5	35.1	37.8	29.7	2.7
	合計	33.5	31.7	34.8	37.0	7.0

続いて、回答者全員に対して「日頃子どもたちの学力を高めるために努めていること」をたずねた結果を大きく分類し、集計した結果を示したものが表3である。

全体では、「家庭への働きかけ」が少ないことを除いて、A～Cの各学力に関連する取り組みと「その他の授業改善」がいずれも30～40%で比率的にほぼ均衡している。

地域別に見ると、新潟でA学力に関する取り組みが多く、逆に大阪でB学力・C学力や授業改善の取り組みが多い。先に図4・図5や表2で指摘した点、すなわち新潟におけるA学力重視と大阪におけるB・C学力重視の傾向が、ここでもみいだされた。

これを学校段階別にみると、高校について、新潟と大阪の間で対照的な特徴がみられる。すなわち、新潟の高校ではA学力関連の取り組みが37%、B・C学力関連の取り組みは10%台であるのに対して、大阪の高校では逆にA学力関連の取り組みが10%台、B・C学力関連の取り組みがそれぞれ35%、38%となっている。回答者が在籍する高校の特性（たとえばランク）には大きな偏りがないはずなので、これはやはり地域の教育風土の反映ではないかと考えられる。すなわち、新潟では高校における受験学力向上志向がまだ相当に強いものと思われる。

表4 学力低下の内容と学力観との関係

単位：%

低下した学力	学力観					
	A学力		B学力		C学力	
	言及	言及せず	言及	言及せず	言及	言及せず
A学力	41.5	<u>58.5</u>	43.5	56.5	46.9	53.1
B学力	34.8	65.2	57.3	<u>42.7</u>	59.6	40.4
C学力	39.2	60.8	48.6	51.4	60.8	<u>39.2</u>

表5 学力低下の内容と学力向上の取り組みとの関係

単位：%

低下した学力	学力向上のとりくみ					
	A学力に関して		B学力に関して		C学力に関して	
	している	していない	している	していない	している	していない
A学力	44.9	<u>55.1</u>	20.8	79.2	24.2	75.8
B学力	48.3	51.7	37.1	<u>62.9</u>	30.3	69.7
C学力	36.5	63.5	32.4	67.6	32.4	<u>67.6</u>

ここまでは、今回の調査における個々の質問への回答結果を概観してきた。最後に、質問相互の関係の分析と、それに基づく一つの仮説を示しておきたい。表4と表5はそれぞれ、学力低下の内容に関する回答と、学力観および学力向上の取り組みに関する回答との関係を示している。

まず表4をみると、表の左側に「A学力」と書いてある行は、「A学力が低下した」と答えた者を選び出していることを意味する。そのすぐ右の数値41.5および58.5（下線つき）は、この人々の中で、改めて「学力とは何か」とたずねられた際に、A学力に分類される内容を答えた者が41.5%、答えていない者が58.5%であることを示す。言い換えれば、「A学力が低下した」と答えているにも関わらず、「学力」の構成要素としてA学力をイメージしない者が60%近くいることになる。同じような回答の矛盾が、B学力については43%、C学力については39%となっている（いずれも下線つきの数値）。

同様に表5からは、「A学力が低下した」と答えているにも関わらず、A学力関連の取り組みを行っていない者が55%（下線つき）存在することが読みとれる。同様の矛盾は、B学力については63%、C学力については68%に及んでいる（いずれも下線つきの数値）。特に表5からは、A～Cのいずれが低下したと答えた者も、取り組みとしてはA学力に関する事柄をもっとも多く実行していることがわかる。B学力・C学力については、直接それらを向上させる取り組みが、A学力に比べて困難であることがうかがえる。

以上はやや「意地の悪い」分析であり、質問によって回答が一貫しないことは今回の調査に限らず

アンケート調査ではしばしばみられることである。しかしそれでも、このような矛盾からは、「学力」とは何か、何が低下しているのか、それに対してどのような対策をとるべきかをめぐって、個々の教師の中でも考えがかなり混乱していることがうかがわれるのである。あるいは別の見方をすれば、教師の間ではA～Cのいずれかに学力観や取り組みが集中するというよりも、力点の置き方に分散がみられ、結果的にバランスがとれているとみなすこともできる。このことは、次の図6からも支持される。

図6 学力観の種類の分布

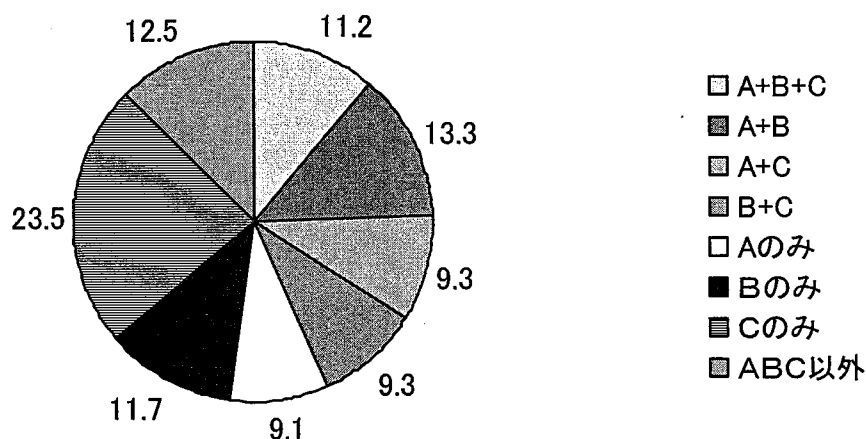


図6は、学力の内容に関する回答を、A～Cのすべての組み合わせ別に分類し直し、その分布をみたものである。「Cのみ」が24%とやや多いが、それ以外のすべての類型がすべて10%前後であり、比率的にみごとに均衡している。すなわち、教師の間には、このようにきわめて多様な学力観が存在するといえるのである。しかもそのうちでA・B・Cのうち2つないし3つを組み合わせた複合的な観点から学力をとらえている者が、合わせて43%に達している。

「学力」というものを考えるときに、A～Cの側面がそれぞれに重要であり、それらの間の適切なバランスに配慮した取り組みが必要であるということに疑義を唱える者は少ないであろう。今回の調査に見られる現状が、こうしたバランスの一つの形態であると考えられるにしても、それは結果的にそうになっているだけであって、教師の間に共通の了解や、一致した目標設定が成立しているとはいえないように思われる。現状が、「バランス」ではなく「混乱」の性格をもつことは否定できないのではないか。

こうした「混乱」期をくぐり抜けることで、教育現場の「学力」観が鍛えられ、精錬されてゆくことが望まれる。

第3部 座談会『学力低下』問題を語る

「学力低下」問題の特徴は

司会(長尾) 私たちの学力低下検討委員会もそろそろまとめの段階に入ってきました。少しの時間でしたがこれまで研究を行ってきました。また、学力調査に関するアンケートを新潟と大阪で取ってきましたが、データも集まっております。きょうはまとめということもありましてこれらをふまえての座談会をすることにいたします。

まず、きょうの座談会の大きな進め方ですが、最初に学力低下批判の特徴というか、現在、行われている学力低下批判はどのような特徴というか背景を持っているかということ。このことは報告書にも書いているわけですが、少しおさらい的に討論してもらおうということが1つ。

2つ目は、新潟と大阪で学力低下に対する教師の意識調査をやりました。データも整理していただきましたので、このデータから見えてくることを議論していただきたいと思っております。

3つ目は、1、2を踏まえて、さて、私たちはどういふうに学力低下批判を受けとめて、どんなことをこれから考えていけばいいのか、どういふうにしていけばいいのか、これもそれぞれ報告書の中では書いていただいているわけですが、改めて相互に意見交換したいと思っているわけです。

早速ですが1番目の柱、学力低下批判が、1990年代後半からさまざまな形で出てきたわけですが、その特徴というか、学力低下批判についての検討を通してどのような印象というか特徴を感じているか、そのあたりのことをまず、自己紹介も兼ねて各自一言ずつ言っていただくことにしたいのです。まず、私からひとこと言うと、学力低下問題については、今年の夏、金沢であった教育総研の夏季研のパネル討論でもあったのですが、かなりつくられた論争ではないかということ。学力低下が現場の実感として出てきたというよりは、大学の研究者を中心にかなり政策的な背景、つま

り新しい学習指導要領に対する批判ということを中心にしながらか現在の学力低下が言われるようになった。その点ではかなり政策的につくられてきた学力低下論ではないかなということをおんなんかは改めて感じているわけです。政策的につくられたポリティカルイシューという形で整理してみたこともあるんですが、何か現場からは遠いところから出てきて、それが現場に突きつけられてきているという印象を今回の学力論争には持っているんです。

志水さん、どうでしょうか。

志水 僕の場合は、この委員会に長尾先生から声をかけていただいて参加させていただいておりますが、それと前後して勤務している大学のほうでも学力問題を考えるというプロジェクトに参加し、独自の調査を行うということで活動しております。その辺を踏まえて最初に一言述べさせていただきます。

長尾さんがおっしゃったように今日の競争はつくられた論争、ポリティカルイシューである、現場から離れたところできり出されているのではないかと、ご指摘がありました。そういう側面はなくはないと思いますが、逆に現場のほうで学力の問題が全然課題視されていないか、というとそうではない。後に議論するように、我々の行った教師に対する意識調査からみても、今回の学力低下論争が実態のないつくられた議論であるという言い切りはできないのではないかとまずは考えます。

その上で、今感じる第一は、我々のレポートでもまとめたように、いろんな立場、いろんな論点からの学力低下論が提起されているということです。まずは大学生の学力低下が問題となって、その後、国際比較調査なんかが持ち出されて子どもの学力低下が問題とされはじめた。さらには、それとの関係で幾つかの調査、データを見てきて子どもの学習離れとか勉強嫌いとかが議論される。つまり論点がどんどん広がっているという印象を受けます。

今日の学力低下論争は、多様な論者が多様な立場に立って多様な利害関心からいろんなことを言ってい

る。その際に大事なことは、何について論じているのかをまずは明らかにすることではないでしょうか。2番目には、私は社会学者ですので、議論するときには、根拠といいますかデータがないと話をすべきではないと思います。

どういうデータが必要かについては自分の大学のほうで作業を進めていまして、今月には、その第1段階の調査がまさに実施されます。その調査の実施を図っていく段階で、現場の先生にお会いすることもあります。現場サイドの意見として強かったことは、学校の現状を考えると、伝統的な学力、数値化できる学力、それだけを学力として論じて、その結果、学力が低下したと言い切ってしまうというのはいかなるものか。それは、困るという声が現場サイドからは大きかったように思います。

すなわち現場は、文部省の方針に基づいて、今新しい試みを始めようとしている。それは、伝統的な点数中心の学力とは違う。学力低下を論じる際に、いわば伝統的な学力の部分と新しく発展させようとする学力とのバランスをよく考えてというか、相互の関係を見た上で学力を論じてほしい。そういう声が現場には強くて、私自身もそれはそのとおりで考えます。

要するにここで今何を言いたいかという、まず学力は何かというイメージをしっかり持つこと。さらにそれを踏まえた確かな根拠を持った上で議論する必要があるだろう、そういうことです。

司会 ありがとうございます。続いて、同じ教育社会学の立場からという形で参加していただいております本田さん、ごく簡単に自己紹介を兼ねてお願いします。

本田 ずっと学力ということを研究のテーマとしてきたんですが、先ほど志水さんのほうから、今回の低下論争はいろんな論点があって、なかなか一概にくくれないようなお話があったんですが、もう少し長期的な見方をしますと、臨教審がまず80年代半ばにありまして、そのショックから文部省が従来の「生産者・供給者寄り」と言われてきた政策態度から「消費者寄り」に態度を方針転換させたということがあります。具体的には、80年代後半から新学力観を提示し、新しい教育改革の路線を導入し始めたわけですね。市川昭午さんは、そういう「消費者寄り」の態度に基づいた教育改革路

線をとる文部省に対して、強力な批判者が既に存在しなくなる、ある種の「翼賛体制」の実現であると表現しています。少なくとも90年代前半から半ばにかけては、新しい教育改革に向けての路線は、一応大きな支持を受けて成立してきたと思います。今回の新しい学習指導要領もそうした翼賛体制の延長上として、さらにそれを進めるような方向で制定されたわけですね。それに対して文部省だけに任せておいていいのかというインテリゲンチヤルからの反発というか、寄り戻しとして今回の学力低下論争が始まってきたという面はあると思います。

インテリゲンチヤルたちがどういうことに基づいて話をしてきたかといいますと、その発端となったのは大学生の話です。そこから論争に火がついたようなことになりましたが、その後提出されたさまざまなデータを整理してみたんです。それは報告書のほうでも述べているんですが、内容を見ますと、学力テストで測れる能力を比べた結果では、そこから顕著な学力低下が既に起きているということを言い切るにはちょっと苦しいような状況ですね。学力低下の兆しのようなものはあります。少々危ないかもしれないと言えるかもしれないですが、既に何か恐ろしいことが起きているとはまだ言い切れない状況にある。

ただ、学力テスト以外のデータ、つまり意識調査ですとか勉強時間のデータを見ますと、そこには否定しがたい大きな変化が見て取れると思います。うがった見方をすると、これほど勉強しなくなっているにもかかわらず、学力調査の結果にそれほど大きな低下は生じていない。むしろ日本の子どもたちの能力が相当高いというような、変なねじれた見方もできるかもしれないと思ったりするほどなんです。

ですから問題は、学力そのものというよりも学習に対する子どもたちの取り組み方というか構えのようなものが大きく変化していることをとらえるべきだと思います。それは伝統的な学力観に基づいてそれを見た場合に、許せない状況になるわけですが、新学力観に基づいて見た場合、必ずしもそうとは言い切れないかもしれない。いずれにせよ、一番の課題は、いかにして子どもたちに魅力のある学校にしていけるか、ということが最も大事な問題ではないかと私自身は考えてい

るところです。

司会 渋谷さん、どうでしょうか。

渋谷 今回、委員会に入りまして、学力低下にかかわるいろいろな論争を見ていて思いますのは、何か変わってきているし子どもが変わってきているし、学力が変わってきている。子どもを囲む環境も変わってきている、そういう変化というものは確かにあると思うんです。そういった変化というものが学力低下であるとか学力崩壊であるとか、劣化という形である一方の方向にカテゴリ化されているという感じがしました。その中では以前あったものが崩れているという認識のもとに議論が進んでいると思うんです。こういった「低下」とか「崩壊」という言葉を使うことによって、むしろ変わってきている現状を見ずに済ませてしまっているのではないかと。実際一体何がどう変わってきているのか考えることなしに学力が低下しているという言い方でみんな納得しようとしている、そういった感じがいたしました。

もう1つですが、学力低下があるのかということをも具体的なデータに基づいて論議すべきだと。確かに本当にそうだと思うんですが、その一方でこういった具体的なデータを突き詰めていきますと、どうしてもはかれる学力ということになってしまう。いわゆる伝統的な学力観に基づいた知識の量を比較してそれを実証的に下がった上がったと論じることになってしまう。ある種のジレンマといいますか、はかれる学力とはかりにくい学力があるということ踏まえた上でそれをどのように学力低下という枠の中で実証していけるのか。

こうしたことは学力低下という問題を論じるに当たって非常に大きな問題なのではないかと感じています。

司会 この研究会に現場から参加していただいています宮田さん、どうでしょうか。

宮田 私、現場からということで参加させていただいたわけですが、学力低下問題を考えるときに、現場では今どういう状況にあるのか忘れてもらっては困るというのが1つあります。

ここ数年の流れで言いますと、教師も子どもも多忙化の中で学校生活を送っていたという現実がまずあり

ます。多忙化の中では、子どもも教師も疲れ果てて、その中でいじめですとか不登校ですとか、学級崩壊なども入ってきますが、さまざまな教育問題が発生してきました。学びからの逃走という傾向もある中で、ゆとり教育ですとか、完全学校5日制の実現ですとか学校のスリム化、行事の精選、そういったこと等々、さまざまな取り組みがなされてきたわけです。

授業面では、一斉画一授業からの脱却、知識注入型の授業ではもうやっていけないんじゃないかということで、教育行政に対して総合学習の導入みたいなことを働きかけてきました。今、実際に完全学校5日制が目の前に来ておりますし、2002年度からは総合学習、総合的な学習の時間、そういったものが本格的に実施されるということになっていて、現場サイドからするといい状況にあるとは思っています。ですが本格的な実施を目の前にして、今の学力低下問題が浮かび上がってきています。もろ手を挙げてゆとり教育に入っていくのに対して疑問符がつかざるを得ないところです。やはりゆとり教育は大事だという大前提のもとで学力低下問題について真摯に正面から向き合っていかなければならないのではないかと。それが現場サイドで求められている態度じゃないかなと思っております。

実際に現場では学力低下についてはどうなのかなということ私自身知りたかったので、新潟県で何百人かの先生方にアンケートを試みました。その結果については、また後でお話をする時間があると思いますが、その結果などをもとにこれからの展望を考えていかなければならないと思っております。

司会 教育課程審議会のメンバーでもあって、大阪の教育行政の中心におられた野口さんも、この研究会のメンバーとして参加していただいておりますが、どうでしょうか。いろいろ経歴も踏まえてご発言いただければと。

野口 野口です。2つのことを申し上げたいと思います。

1つは、学力低下論を唱える人たちは、意図する否とにかかわらず、結果として2002年から始まる総合的な学習つぶしの役割を果たしているということになると。もう一方、学力低下論者に反論する人たちも、素直に教科書で扱われる知識の量は減ります、授業の分量も減ります、だけど3割カットに余りある生きる力

を育てる取り組みをしますと、きちっと論戦をすべきだと思うんです。

2つ目は、子どもの学力の実態ですが、大阪に、約10万人を超える中学3年生が年間5、6回受験する業者テストがあります。その社長さんと話をしている、最近の中学3年生の業者テストの結果は、学力は落ちていますかと質問しました。答えは、今までの正常分配曲線が明確に二こぶラクダになってきた。できる子は以前よりもすごく勉強している。できない子はガタッとできませんので真ん中がへっこんだ二こぶラクダに明確になってきましたと。10万人の子どもの学力テストの数字ですが、私もこれは現場の先生たちからの感触を聞いておってそれが実態だろうと思うんです。

文部科学省の平成14年度の予算の概算要求を見ておりますと、その二こぶラクダの前のこぶに対する手厚い施策がみられます。学力論争を避けるようにというか、批判をかわすようにして、これだけエリート養成していますよという感じで、例えば世界水準の大学国公立30校に特別な予算とか、スーパーイングリッシュランゲージハイスクール全国20校とか、スーパーサイエンスハイスクール20校とか、学力向上フロンティア事業全国1000校の指定とか、前のこぶのところにはこれだけ手厚く学力向上施策を打っていますよという手厚い予算要求がなされています。しかし、後ろのこぶに対しては、少年法の厳罰化とか出席停止の要件を明確にするとかいうことが行われている。後ろのこぶの子どもに対しては厳罰主義でいいのか。この子どもたちが学校はおもしろいとか勉強は楽しいと思えるような施策をどう打つのか、ここのところを考えると不登校や少年事件、犯罪等の問題も含めて対策にはならない。この2点が学力低下論、この論争に対して最近思うところがあります。

司会 このメンバーでお手伝いをしてもらっております堀家さんは現役の大学院生です。大学生の学力低下を言われているわけですが、堀家さん、学生の立場としてあなた、学力は低下していると思います。

堀家 そう言われるとちょっと耳が痛いんですけど。感じるというよりは、ゼミの先生に以前よりもゼミの内容をやさしくしたとか、昔は1カ月で何冊も英文の本

を読むけれど、今回は1カ月で1冊にしておくと言われてたりしてます。

司会 先生はみんなそうやって脅かすのと違いますか。昔の学生に比べたらこのごろの学生はだめだとよくいわれるのはたしかです。

堀家 暗にそういうことは言われます。

私も今回このプロジェクトに参加させていただいて勉強を始めたばかりで何とも言えないんですが、どういう層がどういう目的で大学に来ているのかが大分違うというのもあると思うんです。

昔のことは難しくてわからないですけど、これまで50年ぐらいの学力論争を年表にまとめると今回言われて、見ていると今までの論争では主体がはっきりしていた。お父さん、お母さんが不安でどうなっているんやろと思ったりとか、戦後すぐですけど。落ちこぼれの問題でも現場の先生が困っているというふうに主体がはっきりしていると思うんです。今回はむしろ敵のほうに先があって主体のほうにぼんやりしている。宮田先生もおっしゃったように現場を見てほしい、子どもを見てほしいとおっしゃったんですが、それはそのとおりだと思っています。

司会 だれが論争をつくり出してきたか不明ということですか。

堀家 不明というか、今回は、学習指導要領たたき、そっちが先行している感じがしています。今まではもうちょっとお父さんお母さんとか現場の先生が発言していたけれども、そういうものがはっきりしていない。言い方がちょっとわかりにくいですけども、主体があいまいというかそんな感じかなと思って見えています。

司会 このメンバーではないんですが、参加していた日教組の中家さん、何かありましたら。

中家 この前の日教組の大会がありまして、大会で学力論争が出るかなと思っていたんですが、学力の問題については、出ませんでした。しかし、各県からの問い合わせでは、学力の来年1月から実施されます46万人を対象にする指導要領の到達度と申しますか、実態の調査ですがいわゆる「教育課程実施状況調査」ですが、それについての質問が多くありました。それが過去に日教組が反対運動にとりくんだ「全国一斉学力テスト」

と匹敵するのではないかというようなご意見が出てきたんです。最終的には、競争とあおったりする。調査ではないと納得はされましたが。ところで、学力について、本当に落ちているのかについては、やはり落ちているという方もいらっしゃる。しかし指導要領変わったんだし、5日制という中で新しい学力観に沿って学校現場は苦闘しているんだから、見える学力といえますか、はかれる学力というのは一定程度落ちるといことも考えられるというご意見もある。見えない学力、そういうものもちゃんと、考えてもらわないと学力低下論は論じられないんじゃないかというのが現場からの声ではないでしょうか。

学力低下についての教師の意識は

司会 私たちが研究会として学力低下問題を検討してきた、いろいろ問題は整理されてきたところはあると思うんです。1つは、学力とは何かという問題が問われているということとか、学力低下というけれども、本当に学力が低下しているのかどうか、この実態を押さえないかではないかという点。あるいは学力低下なのか学習意欲の低下なのかという点。それから学力の低下も一律に起こっているのではなくて、野口さんが言ったように学力格差となつての低下という問題があるのではないかとか、さまざま論点を整理してきたわけです。この委員会は、1つの方針を出すというよりは、むしろさまざま言われている現在の学力低下問題の論点を整理することが主要な任務でしたので、その点ではそれなりに整理はしてきたのではないかと思います。

ただ、1つ私たちがずっと気にしていたのは、学力低下ということがマスコミ、大学の先生が言うということの中で、それを現場のほうを受けて立つ形になっているわけです。教育現場で先生方が実際にこの学力低下問題をどういうふうにとらえているか、このことをつかまないといけないとずっと思っていたわけなんです。

座談会の2つ目の柱にはなるんですけども、私たちが学力低下問題に関する教師の意識を調査してみました。このことを踏まえて話題を幾つか出していきたい

と思うんです。

まず、宮田さんのほうから概要というか簡単にどれぐらいの対象、どういようなこと、形式的なことを紹介してもらえますか。

宮田 形式的なところということですので、まずは結果だけから申し上げたいと思います。

まず、新潟県内の小中高の教員に絞って調査依頼しました。小学校教員113、中学校教員66、高等学校教員67、合計246のサンプル数です。

「子どもたちが学力低下しているかどうか」をまず1つ目につけてみました。結果は、後で資料等で確認してもらいたいわけですが、63%の先生方が「学力低下を感じている」という結果になります。

それから、2つ目に聞いたことは、「学力低下したと思われることを具体的にお書きください」ということをつけてみました。その結果、学習に対する姿勢や意欲ですとか漢字力、作文力、文章読解力など、主に日本語に関する事柄ですが、計算力、算数の基本みたいな算数に関することですか、そういったところが多かったような気がします。

野口 新潟の宮田先生のを参考にしながら大阪でも調査してみました。対象の教員は、日教組の組合員とは限らずに校長さんを通じて協力していただける先生にお願いしました。小学校、中学、高校に依頼して、ほぼ新潟と同じような対象の人数の先生方から結果を回収することができたと思っております。

司会 私は、初め学力は低下したという意識は、それほど現場ではないんじゃないかと思っていたんですが、新潟も大阪も結構学力が低下したと現場では実感されているということが出てきているんです。これはどうなんでしょうか。現場は学力低下していると思ってるんですかね。

宮田 私のとらえは、この聞き方で「数年前と比べて」という1行があるんです。そうすると10から20年前に求められていた学力と今求められている学力には、当然格差がある。昔できていたことが今できなくて当たり前なのに、それが現場の先生にとっては学力低下ととらえられたのではないかと思っています。本文でも書きましたが、大人の求めている知識や技能と子どもたちが身につけている、または身につけようとしてい

る知識や技能に開きが生じてきているのではないかというのが私の持論です。

司会 このごろの子どもは変わってきたかとか、このごろの子どもはしつけができていないとか、このごろの子どもは言うこときかないと思うかといったら、大体ネガティブに答えるんじゃないですか、現場の教師は。

志水 結果について言うと、年齢層が高いほど低下だと言っている人が多くなっている。過去の経験に基づいて、実感レベルで昔できたことがこのごろの子どもはできないなという気持ちを持っている教師が思いのほか多いということ、この数字は物語っているのではないのでしょうか。

本田 そういう含みは多分あると思うんです。それに加えて宮田さんがおっしゃったように教育方針とか、教育改革方針が変わっているわけですから、それに伴って昔の分数計算の反復はやらなくなっているわけですから、ある程度できなくなるのは当然ですね。

司会 年齢が高くなるほど学力が低下したと思っている人が出てきているわけでしょ、データでは。またデータでは、国語とか数学とか理科とか主要教科といわれる読み書き算に関係する教科の教師のほうが学力低下したと言っている。

野口 教師の思っている学力観が私たちが整理してきたA学力、つまり知識・理解中心の学力にかなりこだわっているということのあらわれと違うかな。加えて私はおもしろいと思うのは、恐らく団塊の世代の先生が学力落ちたと意識が強い、30代、20代になってきたら、ここらの世代は学力イコール知識の量とは思っていないあらわれかな。

志水 この数字を見たら30代、20代は「どちらとも言えない」が多いんです。昔をよく知っている教師の方がある程度の確信を持って「低下している」と述べている。若い世代は「よくわからない」という回答が比較的多いと見たほうが良いと思います。

一般的に教師は基本的に学力の中身は多様であるけれども学力は低下している、という論調に傾いていることがここから読めると思います。

司会 低下している学力の中身ということになれば、我々が言っているA学力、読み書き算を中心にしたような知識、技能を中心にした学力ということになるわけ

でしょ。それは現在の分数ができない大学生とか少数ができない大学生とか象徴的に言われているように、基礎学力というか、我々が言うA学力、このことの危機として今言われている。

志水 そうですね。結果を先取りしてということになると思いますが、新潟と大阪を比べると新潟のほうがより危機感が高い。小・中・高を比べると、高校のほうが学力の低下はあると言っている。すなわち大阪よりも新潟のほうが、小学校よりも中学校、中学校よりも高校のほうが低学力が低下していると見ている。

司会 学力低下論に対する地域差とか年齢差とか学力のとらえ方の違いとか、こういうものもいろいろこのデータから読み取れると思うんです。この中で注目すべきところは、学力の低下の内容と学力観とか、学力低下と学力向上の取り組みとか、そういう点について教師の意識がかなりいろいろおもしろいことが出ていたと思うんです。その辺、本田さんのほうから紹介も兼ねて問題提起してもらえばと思います。

本田 重要な結果として「学力とは何ですか」と聞かれた場合に、A学力やB学力よりもC学力を挙げた人が最も多かった結果があるんです。表2ですが、A学力43%、B学力46%、C学力53%という結果が出ています。これを踏まえた上で表4とか表5で学力低下の内容と学力観との関係を見ると、学力の低下の内容と学力観の間にギャップがあることもできるんです。A学力が低下したと思っても、やはりC学力のことを考えずにはいられない人は結構いるという読み方もできると思うんです。つまりA学力が低下したと言っているながら、学力とは何ですかと言われてC学力を挙げている。A学力が低下したと思っていながらC学力に関して取り組んでいる人が出てくるということは、それは矛盾ではあるんですが、言いかえれば、そういう発想が教師の中にある程度出てきたことなのかなと思うんです。C学力を目標としながら実際にそれを上げるためにはA学力をつけておくことがどうしてもベースになるとか、発想の振幅が出てきたという解釈もできる。それが今のところそれほど整合的じゃなくて、さまざまな引き出しの中からとりあえず可能なものを引っ張り出してきて答えているという解釈もできるんです。とにかくゆとり教育と言われるような

改革路線がC学力という選択肢というか、発想を教師の中にある程度、強く植えつけているということは疑いえない結果だと思います。それを無視しては進まないだろうということですね。

司会 言われるところの新しい学力観、それは教師の意識の中にはそれなりに定着してきていると。

本田 相当定着してきている。ただ、だからといってC学力を向上させるためにどうしたらいいのか、そこまでは行っているとは限らない。

司会 頭の中では学力とはという問いをしたときに、いわゆる新しい学力観というものが重要だというか、そういうことに対する関心がそれなりに芽生えている。

志水 AもBもCもバランスよく教師は意識して、学力低下をとらえていると思います。それを踏まえた上で、どの面で学力低下を感じているかという問いに対してA学力が突出しているという結果は、やっぱりA学力が今問題になっているのかなという気がします。

宮田 子どもたちを10年、20年のスパンの中で見ると、そんなに学力低下しているとは実際自身思っていないんです。生活上必要なことに対しては相当の知識も技能も獲得しているわけです。例えばコンピュータの操作能力ですとか、ありますよね。それから情報を取り入れる手段や方法だって相当なものですよ。必要なこと楽しいことについては、相当な力をもっています。それなりに向上している面は多いわけです。だからA学力が低下してきたという指摘に対しては、要求水準が昔と変わってきているんだと考えればしっくりいくのかなという気がしています。

司会 この表2及び表4、表5、図7、ここから見ると、学力は低下しているかと問われたら低下していると答えるけれども、読み書き算というA学力を念頭に置いて学力は低下しているとなる。しかし、教師の意識の中では、いや、学力はそれだけじゃないよという意識はかなり強いということですよ。学力はA学力だけではないよというけれども、そうしたらB学力やC学力はどうしたらつくのかということについては戸惑いがあるというか、具体的にAよりはB、Cを中心にやっているということまでには至っていない。だから当面問題になるのはA学力ということになる。そして、そ

の問題にし得るA学力のレベルでは低下しているんだろうなと教師は実感している、こういうことなのかな。

本田 C的な発想が出てくること自体は、努力目標とか抽象的な理念として教育現場で重要なことだと思うんです。さっき野口先生がおっしゃったように、学力低下に反論する人たちが知識が減ることを補って余りあるC学力や生きる力を育てていくんですと自信を持って言い切れない。ということは、C学力を育てるためのノウハウとか、こうやったらこう育つということが教育現場では今のところ蓄積されていない。しかし、そんなものは未来永劫できるかどうかかわからないと思うんです。

私は個人的には、そういう操作的なレベルに落とせないような理念が余りにも現場で闊歩してしまうということは、それはそれで問題だと思うんです。かといって従来どおりのA学力を身につければいいとは思わないんです。だからCはその理念としてはあるけれども、実際的な問題はA的なところでどうしていくかということにあって、しかもAの内容をこれまでと同じ知識ではない知識に再編成していくことのほうが必要だろうと思うんです。今の文部省対学力低下論者、生きる力とゆとりVS知識ということではなくて、知識の内容を吟味することに活路があるんじゃないかと思えます。

野口 新しい学力観に対する認識というのは定着しつつあるけれど、だけどBやCの学力をどのようにつけていったらいいのかについては、実践的にも体験もしたことないというような層が多い。だからAの3割カットを補って余りある生きる力をつけましょうと言うたって、自信がない。

司会 そうだし、またBやCはなかなか測定もしにくいしね。

野口 現実に関心ある取り組みを見ているとB、Cの力を本当につけるおもしろい総合的な学習の実践もあちこち生まれてきている。Aが土台でAがあって初めてB、Cが成り立つという考え方もあるけども、逆の学びも必ずあるわけ。B、CがあるからAの学びもあるわけ。そういうことを、子どもが変わる姿を通じて教師自身の意識改革がもっともっと進まないとかん。教職員の意識改革の重要性みたいなものをこの図や表

は示しているのではないのでしょうか。

志水 その点については、今までの議論とちょっと違って、僕が訪問した学校とかお話を聞いた教師たちによると、B、Cをどうするか頭がそっちに飛んでしまって、やはりAがおろそかでした、という反省もあると思うんです。すべての教師がAは当然必要であってBとCをやるかたわらでAもしっかりやっています、と自信を持って言えるかというところとそうじゃなくて、やはり振り子の針がB、Cにガッと揺れて、やっぱりAのところがおろそかになっているという実態も一部見られたことはたしかだと思います。

司会 そういうふうに言われればそうかもしれないと教師が納得したり、あるいはそのとおりだ、そんな弱点もあったんじゃないかという、その点では学力低下論というのは、極めてポイントを突いた形で出てきているということやね。だから痛いところを突くというか、まさにいいところを突いたということですね。

学力低下論者によって、教師の意識の中の痛いところを突かれたということの中で、じゃあ我々はどうしていくのか、その最後の柱というか、さてどうするというそのあたりのことについてお願いします。

さて、どうすべきなのか

野口 要するに振り子みたいなもので、教師が後退してしまって子どもが中心という形で行き過ぎてしまうところがあった。そういうところをピシャッと、もっと基礎、基本をちゃんと定着させてくださいよという学力低下論者に批判され、反論できないような振り子が行き過ぎた状態も現場にはある。これはきちっとせなあかん。つまり新学力観、引き過ぎた新学力観の状態ということについては、もう一度振り子を真ん中へ戻さなあかん。

宮田 しかし、昔のように一斉画一授業型の授業に戻す。ということじゃなくて、総合学習を切り口にしながら総合学習の中でも知識や理解や技能をきちっと身につけさせる場面というのを現場ではもっと強調しないといけない。そういった実践は現場では既にあるわけです。

きのう、新潟県の教研集会があったわけですが、その総合学習分科会ですごくいい実践がたくさん報告さ

れていました。その中に、知識や技能をしっかりと身につけさせようとする実践があったので紹介します。給食と定食屋の弁当、どっちがいいのかというような実践です。

司会 どっちがうまいでショーですね。

宮田 どっちがうまいじゃなくてどっちがいいかというので「どっちの料理ショー」的な授業を構成した発表です。確かに授業者も子どももわくわくするような授業なんだけども、その中で見逃しちゃいけないのが基礎・基本というか、知識理解をしっかりと定着させるとりくみです。定食屋の弁当の方がおいしくて、量も適度で残飯が出ないから定食屋の弁当の方がいいという流れになった時、学校給食派の子どもたちが、学校給食の方が栄養のバランスがいいと言って、ビタミンが何%、カルシウム何%とかいう表を持ち出して相手を説得するわけです。5年生の授業なんだけどパーセントがわからないと討論に参加できないんです。そこで先生は、ちょっと待ったを入れてパーセントについて全員に定着させるんです。そうすると論争に参加したいので普段の算数の授業よりも百分率の定着が早いし正確にできる。そういう実践を報告した人がいました。要するに活動だけさせていけばいいんじゃない。その活動に絡む知識や理解や技能も教師は絶対見逃しちゃいけないんだと思います。

司会 さっき野口さんが言ったように、ともすればゆとり教育だ、新しい学力観だ、総合学習だという形で見落としてしまったところを改めてすくい出し、ちゃんとリカバーする必要があるということですね。学力論争というのは我々としては生かしていくべき方向の1つというか受けとめて直していかない、こういうことですね。それから、本田さんがずっと言っていた、このことをきっかけにA学力と言われている知識や技能の中身そのものをつくり直していかんという、そのあたりのことをちょっと。

本田 今おっしゃったようにいい総合学習もあるかもしれない。そして、たまたまいい生きる力がついたりするかもしれないと思うんですが、私は総合的な学習時間にしても、Cを直接目指す学習にしても「ばくち」だと思っんです。教師の力量にも差があり、すごく優秀な人もいればそうじゃない人もいます。成功するかど

うかわからない、子どもたちが乗ってくるかどうか保証できないようなC学力とか総合的な学習の時間というのは、刺激というか、スパイス的な使い方をする方がいいと…

司会 スパイスって何ですか。

本田 スパイスだったらいいんですけども、それが余りにも大きくなり過ぎた場合にリスクが大き過ぎると思うんです。だから、とにかく教育というのは社会的な制度ですから、それが成功裏に動くかどうかというのは、計算とうまくいくという見通しがなきゃいけないわけで、そのためには確実な定着が図られるような手段というのを慎重に冷静に張りめぐらせた上で実施されなきゃいけないと思うんです。そのためにはどんな教師にでも実行できる形をつくっていくことのほうがよほど大事だろうと思うんです。

宮田 確かにそれは大事なことだと思います。でも今までやられてきた授業だと二こぶラクダになっていくわけなんです。さっきの「どっちの料理ショー」的な授業展開の中では、二こぶラクダの下のほうの「こぶ」の子どもたちが学習意欲を喚起させられて理解、定着が図られているともいえる。確かに「ばくち」みたいな授業はやめたほうがいいとか危険性があるということも確かに言えるんだけど、そればかりやっているわけじゃないんで、さまざまなバランスの中でそういう授業が成り立っているわけです。

本田 それはわかるんですが、ただ、総合学習頼みになっちゃまずい。今回の総合的な学習の時間の量的な比重がちょっと多過ぎると私自身は思っています。

司会 総合学習がオールマイティーであるかのように考えるのは僕も危険だと思うのね。何でもかんでも総合学習さえやっていけばそれでオーケーとなつてはまた危険だと、それはそう思うよね。

野口 やっぱりバランスですよ。

本田 同じことが子どもの自発性に関しても言えると思うんです。子どもが望ましい自発性を持つとは限らないんです。性善説で立つべきではなくて、子どもは学びたがっている存在ではなく放っておけば怠けようとする。私の2歳の女の子でもそうなんですから、そんなに楽観的にはいけない。支援ではなくて指導で、何を指導するかきっちり責任を持って大人側が決め

て、これはなぜ大事なのかを言ってやることのほうが子どものためになると思うんですけど。

宮田 言うだけじゃ子どもは納得しないんです。大人がこれは大事だ大事だと言っても今の子どもは100%納得しません。しかし、体験的に必要だと分かるとものすごい集中力やあらゆる方法を使って吸収しようとする。そこで総合学習の大事さというのが見えてくると思うんです。この知識は大事なんだというのを体でわかるのが総合学習の本当に大事なところだと思うんです。口でこの知識はどれだけ大事だと言っても体験がないと子どもの中でストーンと落ちてこないんですね。

志水 僕が本田さんと違っている部分は、わりと子どもはというか、人間はもともと学びたいという気からをもっているという感じがしています。場さえできればというか、そういうチャンスを与えられれば、大体の人間は喜んで学ぶという感じがね。

司会 ただ、そういうふう議論していくのはちょっと危険だと思う。学力論争というのはこれまで何回も出てきているわけ。結局、知識か生活かとか、大きな対立的な2項の中でどっちもどっちやなという形で繰り返されたてきた。そういうふう子どもは学びたがっているとか、いやちゃんとしつけるべきだとか、そういう教育の原則の対立的な構造にこの問題を落としてしまうのではなくて、現実にある論争の中からもうちょっと具体的なレベルで何かをすくい出していくということをしておかないと、また繰り返された学力論争と同じことになってしまう。

志水 だからそういう意味で言うと、僕は総合学習を1つのきっかけとして、授業のあり方とか教師と生徒の関係とか学校文化とかを今までの固定的、硬直的、画一的なものじゃないようなものに変革していく1つのモーメントとするという視点が大事なんじゃないかという気がします。まとめるとそういうことになる。

司会 そういうことだと思うよね。教科の枠づけが問題になったんだとか学校文化が問題になったんだとかいう、この学力低下論争を受けとめていくレベルというか、それを整理しておかないと、また同じようなワイワイ言ったけども、結局今まで繰り返された学力論争の同じということではあかんと思うのね。その点では、

総合学習か教科の基礎学力かというような対立じゃなくて新しい再編成も含めて、教科の再編成の問題をこの中からくみ取っておくとか中間的なレベルで整理しておく必要があるんじゃないかと思うんですが。

本田 そう言うとするやないですか。

司会 そう言うとするけど、子どもはしつけないあかんともいっとるやないですか。

本田 でもそれはつながっているんです。知識が生きる力じゃなくて、知識の中身が問題なんだということはずっと言っているわけで。

司会 ということにすれば教科内容の洗い直しをもう一度やろうということ。

本田 そうです。

司会 厳選と言われているけれども、そのことが果たしてそれが厳選なのかどうかを問い直す。

本田 もちろん。既に言われていますが、今回の3割削減は、削減そのものは重要だと思っていますが、削減された内容がお粗末だと思っています。

司会 そういうふうに言っていくと、教育内容の削減ということについても一度見直そう。それから、授業の形態を見直そうとか、教科のあり方を見直すべきだとか色々出てくると思うのですが、最後に一言、さて、どうするということで御発言下さい。

本田 私は、教育内容の子どもにとってのレリバンス、つまり有意性を高める形でカリキュラムを全面的に再編成することが必要だと思います。こんなに面白い学習指導要項を我々は作ったぞという声が、日教組を含めて社会のあちこちからあがるようになればいいのだがと空想します。そして、そのカリキュラムが、できるかぎり、いわゆる「100%」一寺脇研氏みたいですが（笑）一の形で子どもたちに定着するための手だてが不可欠だと思います。そのためには、進級や進学に際して、習得主義的な発想を、部分的にでも導入してゆくことが避けられないのではないかと個人的には思っています。

野口 「学力低下」論に答えを出すのは、現場の実践しかなさと思うのです。

ふたこぶラクダの後ろのこぶにいる子どもたちが「勉強がわかる。おもしろい。」とやる気をだして取り組む「総合的な学習」の実践が、学校現場でどんど

んと生まれたら、子どもたちの学力も向上し、保護者も安心する。

それをやりきる教職員の力量だとか、意識・意欲が大丈夫?という若干気になるのだけど、ぜひ、一緒に勉強していきたいと思っています。

堀家 学力低下を指摘されている学生の立場から、今回の「学力低下」論争は、自分の学校経験を見つめなおす良い契機となったと思います。

学校生活の中で実際に自分が獲得してきたものは何だったのか、自分が「学力」という言葉のもつ意味の多様性に無自覚なまま行ってきた学習活動の内実を整理する。そうした作業を通して、今の子どもたちが身につけるべき学力とは何か、またそのためにはどのような教育内容を提供すべきなのかをより具体的に提示できるよう、これからも研究を続けていきたいと思っています。

宮田 学校現場に一言最後に言いたい。数字で測れる学力だけで学力を見てほしくないということ。それから自分、広くいえば大人を尺度とした物差しで子どもを見てほしくないということ。その2点です。もちろん自分自身への反省も含めてですが、何度も言うようで申し訳ありませんが、子どもは、必要なことや楽しいことは自分から学びます。そのきっかけ作りを総合学習などを切り口にして展開できる時代になったということ現場はもっと喜ぶべきだと思います。ただし、喜んでばかりでなく「ばくち」だとか「あたりはずれ」だとか言われられないような確固とした力量を一人一人の教職員が持たなければならないのだということも自覚しなければならぬと思います。それから、日教組が50数年来培ってきた教研活動をもう一度見直し、活用していくということも大事ではないかということも付け加えたいと思います。

渋谷 現在の「学力低下」論争を下支えしているのは、大人たちがそれぞれ自分の教育経験や学習経験と比較して持つ感想、「下がっている」「こんなことも知らない」「こんなことも学んでいない」という素朴な実感のように思います。基準となっているのは、個々人が持つ「過去」の学力イメージです。また一方では、将来の日本のため、あるいは個人や社会のために必要とされる学力があり、それが不足しているという危機感、

「未来」から要請される学力イメージも強く提示されている。こうした「学力低下」論争の枠組みのなかでは見えてこないもの、子どもの現実の学力、学ぶ力の変化を見つめる目が必要なのではないのでしょうか。

志水 先ほども言いましたが、ほくは総合的学習の導入することが自己目的化してしまうはいけないと思うんです。あくまでも、それをきっかけとして、従来の教科の授業のあり方や教師と生徒との関係、あるいは学校と地域社会との関係などを問い直していくこと、ひっくるめるとこれまでの学校文化全体を見直していくこと、が必要なのではと思うのです。

学力について言うなら、C学力のみに焦点を合わせた総合的学習につき進むのは危険だし、逆にA学力の追求にかたよった基礎学力重視路線は時代錯誤と言わねばなりません。大切なのは、あくまでも両者のバランス、B学力もふくめたバランスのとれた学力の形成です。A・B・Cのそれぞれは、互いに密接に関連しているということを常に念頭に置きながら、教師は日々の授業を組み立てていく必要があるでしょう。

司会 どうもありがとうございました。最後に私も一言いわせてもらおうとすれば、「学力低下」問題というのは、子どもの「学力」の問題ということなわけですが、この問題をどう受け止めるか、この問題から何を学んでいくか、そこで問われているのは、実の教師の「学力」ではないかと思うわけです。「学力低下」問題を契機に、教師は多くのことを学んでいく必要があるのだらうという気がしています。こうしたことに、私たちの委員会が少しでも役に立てれば、ということで終わることに致します。