

# 学力格差の是正<sup>1</sup>

---

子どもが夢をもてる社会づくり

京都産業大学 藤野敦子研究会 教育分科会

足立和也 吾妻辰哉 川島良太

迫田恵太 山田沙樹

2009年12月

---

<sup>1</sup> 本稿は、2009年12月12日、13日に開催される、ISFJ日本政策学生会議「政策フォーラム2009」のために作成したものである。本稿の作成にあたっては、藤野敦子准教授（京都産業大学）をはじめ、多くの方々から有益且つ熱心なコメントを頂戴した。ここに記して感謝の意を表したい。しかしながら、本稿にあり得る誤り、主張の一切の責任はいうまでもなく筆者たち個人に帰するものである。

# 要約

本稿の目的は中央政府ならび教育機関に対して新しい教育支援政策を提言することである。

## 1 現状分析

家庭の経済力の差で学校外教育を受けられない子どもは教育水準の高い学校に入ることが難しくなる。そのことにより、次の世代の子どもにも十分な教育費が掛けられない。このような悪循環が何世代も繰り返されると階層が固定化される。また、近年、1人の収入では家計を支えて行くことが難しい家庭が増えたり、高学歴化により女性の社会進出が増えたり共働きをする家庭が増加している。その結果、階層の固定化によって、低所得世帯での優秀な人材が高い水準の教育を受けることができないため、優秀な人材の損失という面で国の経済にも大きな影響を及ぼす。

また、ゆとり教育は時代の変化に伴って詰め込み教育に代わる新しい教育制度が必要になり、生まれた。ゆとり教育の主な特徴として学習内容、授業時数の削減、完全週5日制、「総合的な学習の時間」の新設、絶対評価の導入などが挙げられる。ただ、昨今の日本の教育の現状を見る限り、ゆとり教育は本来の目標を達成できていない。ゆとり教育は学力の低下をもたらした一つの要因である。

## 2 問題意識

私たちは、義務教育を受ける段階で教育環境に格差ができることに疑問を抱いた。私たちが考える「目には見えない学力格差」とは、義務教育段階からその子どもの基礎学力や学ぶ意欲に、子ども本人の能力によらない親の社会的地位や所得によって生じている格差である。その背景にある、「ゆとり教育」「教育費用」「教育の変革の速さ」の3点に着目し、問題意識として掲げる。

## 3 先行研究

階層と教育の関係については、社会学や教育学の分野でしばしば議論されてきた。

その代表例として、家庭的背景が学力の決定にどのように影響しているかを調べた先行研究に、荻谷剛彦(2008)がある。そこでは、小学5年生を対象に算数、国語のペーパーテストの正答率を学力の指標と見た場合に、基本的生活習慣が身につけているかどうかの分析を行い、基本的生活習慣が身につけている子どもほど正答率が高いことが確かめられている。

## 4-5 分析

4 現状から考えられる学力低下について2つの分析・検証を行った。1つ目の教育政策の変革の早さについては、東京大学教育学研究科 COE プロジェクトのアンケートのデータを用いて検証した。2つ目の社会への不安については、学力の低下と大卒者の有効求人倍率、内定率を比較し、両者の関係について分析した。

また、教育心理学、教育の経済学の2つの面から学習意欲の低下についても分析を行った。

教育心理学では、セリグマンとマイヤー(1967)の実験、ディナーとドゥエック(1978)の研究を、教育の経済学では、人的資本論・シグナリング理論を用いて、学習意欲について述べる。

5 先行研究である荻谷剛彦(2008)の論文では、学力決定における要因として家庭的背景要因の文化的要素を中心に述べられており、経済的要素などは周知の事実としてされている。よって、分析より家族的要素・経済的要素が学力の決定にどの程度影響を与えているのか、また文化的要素を含めた要素についてより詳細なものを把握する。そして、子どもの成績の根本的な要因を追求する。

SPSS による重回帰分析によると、成績に影響を与えるものは、親が子どもの教育に対する費用と時間であった。具体的には、費用は、学校外教育費・親の学歴・経済的ゆとり。時間は、学校への協力・家庭学習時間・希望進路であった。

以上をふまえた上で、子どもが夢をもてるような社会の実現を目指す政策提言を行う。

## 目次

### はじめに

## 第 1 章 現状分析

- 第 1 節 教育の現状
- 第 2 節 ゆとり教育
- 第 3 節 教育費の問題

## 第 2 章 問題意識

- 第 1 節 ゆとり教育本来の目的と現在の教育結果のズレ
- 第 2 節 教育費用の私費負担
- 第 3 節 教育政策の変革の速さ

## 第 3 章 先行研究

- 第 1 節 学力格差における家庭的背景の影響
- 第 2 節 家庭的背景要因の構造

## 第 4 章 なぜ、学力・学習意欲は低下したのか？

- 第 1 節 学力が低下した理由
- 第 2 節 2つの学問から見た学習意欲
- 第 3 節 まとめ

## 第 5 章 学校教育に対する保護者の意識分析

- 第 1 節 分析の目的
- 第 2 節 分析の方法
- 第 3 節 説明変数について
- 第 4 節 分析結果
- 第 5 節 分析結果からの知見

## 第 6 章 政策提言

### 先行論文・参考文献・データ出典

# はじめに

---

かつてイギリスでブレア政権が誕生したとき、彼は「三つの重要な政策は？」と聞かれこう答えた。「Education・Education・Education」と。

これは教育のみが重要という意味ではなく教育政策を解決することで国力をあげそれが福祉政策、経済政策、雇用政策の解決にもつながるという意味だったのでは、といわれている。つまり、教育政策とはそれほど国にとって重要であるということだ。

1998年の学習指導要領の改訂をきっかけに高まった教育論争は、2004年に公表されたOECDの学習到達度調査(PISA)の結果を受け、新たな段階を迎えた。「教育問題」は、これまでも多くの人々により、さまざまな分野や視点から議論され、施策が試行錯誤の上で行われてきた。なぜならば、「教育問題」は教育学のみならず、社会学や経済学、心理学、哲学など多岐にわたっており、またそれぞれが作用し合っているため、改善策の効果がすぐには現れにくく、いまだにこれといった改革もなく、現在も模索中である。

また、新聞やニュースで報道されているようにいじめや不登校、学級崩壊、未履修問題、非行、校内暴力、指導力不足教員、体罰、虐待、携帯電話による犯罪など子どもを取り巻く環境が急速に変化している。それにともない「教育問題」も変化している。一方で、中央政府や各教育機関の施策は急速な変化についていけず、本当に子どもに必要な教育の環境整備ができていないのではないだろうか。

今日の義務教育の問題は、「目には見えない学力格差」である。私たちが考える「目には見えない学力格差」とは、義務教育段階からその子どもの基礎学力や学ぶ意欲に、子ども本人の能力によらない保護者の社会的地位や所得によって生じている格差である。そもそも義務教育期間という人格を形成する大事な時期に、よりよい教育を受けさせることは国家としての義務ではないだろうか。そして、その義務教育期間に子ども本人の能力によらないものによって、格差が生じるのはおかしいのではないだろうか。

天然資源の乏しい日本が、世界と競うには頭脳しかない。だからこそ、子どもが生産性の高い大人になれるように、国を挙げて子どもの人的資本形成を行わなければならないのである。

そこで、私たちは現在問題となっている「学力格差」を是正させるため、義務教育期間の環境改善を考えた。そこで義務教育期間の子どもが、夢をもてるような社会の実現をめざして分析や政策提言を行っていく。

本稿は、子どもが夢をもてる社会づくりをするために、第1章では、現在日本の教育がおかれている現状、第2章では、その問題点を述べる。第3章では、政策提言を考えていく上で必要となった先行研究の内容を述べる。第4章では、子供の学力低下の原因を現状から分析を行う。第5章では、「子どもの学力に影響を与えているものは何か」を、保護者の学校教育に対する意識を分析することによって導き出す。これらをふまえた上で、第6章では学力格差を是正するための政策提言をしていく。

# 第1章 現状分析

## 第1節 教育の現状

義務教育とは、国民として身につける人格形成の基礎であり、日本全国どこの地域においても一律の教育内容・水準が保証されなければならないはずである。日本国憲法第 26 条 1 項には、「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」と明記されている。確かに、この条文に記載されていることが遵守されてはいる。現在の日本の義務教育は、小学校から中学校までの 9 年間で行われている。その義務教育において、履修させる各教科の授業時間数は文部科学省によって定められている。さらに、この定められた授業時間内に学ぶべき学習内容が、学習指導要領によって細かく定められている。

今日のがわが国の教育においては、2002 年から本格的に導入された「ゆとり教育」が見直されている。具体的には 2009 年 4 月から、「ゆとり教育」路線を修正した小中学校の新しい学習指導要領が先行実施されているのである。新学習指導要領の内容の一部には、小学校 5・6 年生からの外国語活動や、中学校 1・2 年の武道とダンスの必修化などがある。また、授業時間が小学校では 6 年間で 5645 時間(改訂前より 278 時間増)、中学校では 3 年間で 3045 時間(改訂前より 105 時間増)となった。

昨今の「ゆとり教育見直し」の風潮の契機となったのが、経済協力開発機構 (OECD) によって 2000 年から行われている、加盟国生徒の学習到達度調査「PISA : Programme for International Students assessment」である。この調査は、3 年に 1 回の間隔で行われている。この調査において、わが国の順位が前回比で低下したことから、ゆとり教育への批判が高まった(図 1)。そして、先に述べた学習指導要領の修正につながっていったのである。

学力低下の原因はいったい何なのだろうか。生徒の学習意欲の低下、将来の夢がない、テレビゲームの蔓延など、こういった子どもたちだけの問題なのだろうか。それとも、保護者の教育に対する関心度なのか、子どもの学力に関心をもっているのかなどといった、保護者だけの問題なのだろうか。

ここに文部科学省の子どもたちの学力低下について言及した見解がある。同省によると、日本の子どもたちの学力は、国際的にみて、成績は上位にあるものの、(1)判断力や表現力が十分に身に付いていないこと、(2)勉強が好きだと思う子どもが少ないなど、学習意欲が必ずしも高くないこと、(3)学校の授業以外の勉強以外の勉強時間が少ないなど、学習習慣が十分に身に付いていないことなどの点で課題が指摘されている。そのほか、学力に関連して、自然体験・生活体験など子どもたちの学びを支える体験が不足し、人やものに関わる力が低下しているなどの課題が明らかになっていると示されている。

しかし、成績が真ん中より上の層に位置する子どもの割合が増加している。各国の学力を調べるために「PISA」が行われている。その 2003 年の調査で、日本の順位が全体的に下がったことから、マスコミなどによって学力低下・ゆとり教育導入が批判された。さら

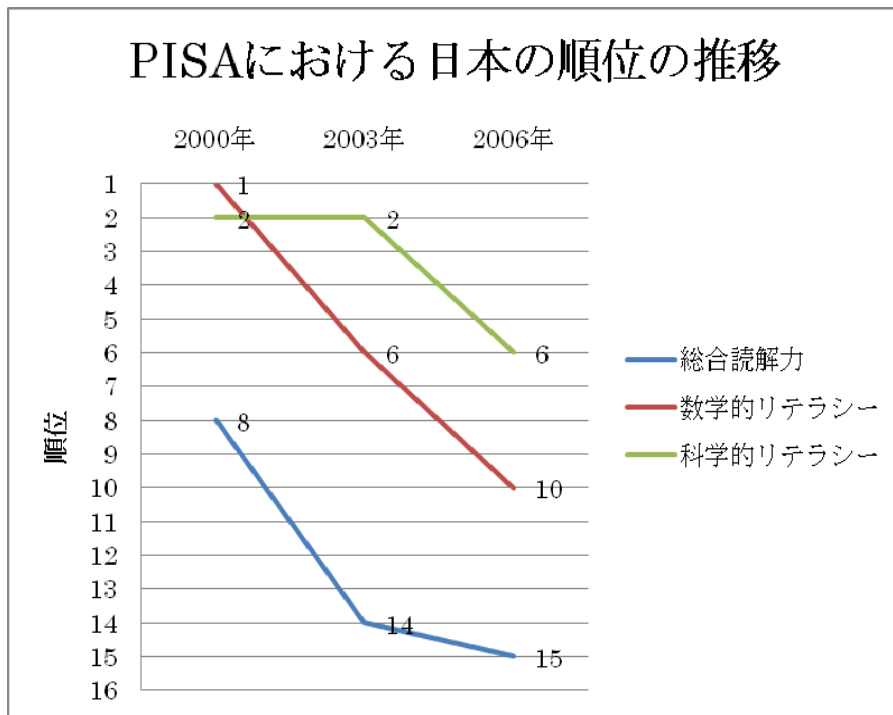
に 2006 年の調査でも順位を落とした。PISA における、「総合読解力における習熟度レベル別の生徒の割合」(図 2)の推移をみると、レベル 5 を最良とする 5 段階+レベル 1 以下の枠を設けた 6 段階評価のレベルの割合で、レベル 3 の割合は 2000 年の 33.3%から、2006 年は 28.7%と減少した。そしてレベル 2 の割合は、2000 年 18%から、2006 年は 22%に増加している。同様に、レベル 1、レベル 1 以下の割合も年々増加している。また、順位だけでなく総合読解力・数学的リテラシー・科学的リテラシーのすべてにおいて、点数が下がっている。(図 3、表 1、表 2、表 3)

政府が、学力低下の原因を探求するために、2007 年から行っているのが全国学力・学習状況調査(全国学力テスト)である。この調査の目的は、PISA による日本の順位が落ちたことにより、子どもたちの学力の実態を知り、その弱い部分を向上させることである。現在で 3 回実施された全国学力テストの結果は、都道府県単位で公表されているが、市町村別では公表されていない。これは、市町村にある学校同士の競争や序列化を防ぐためではあるが、秋田県、大阪府、鳥取県などは開示・公表に踏み切ろうとしている。

今日、民主党のマニフェストによる高校の実質無償化、全国学力テストの結果公表問題、ゆとり教育世代の就職などたくさんの問題を抱えている。

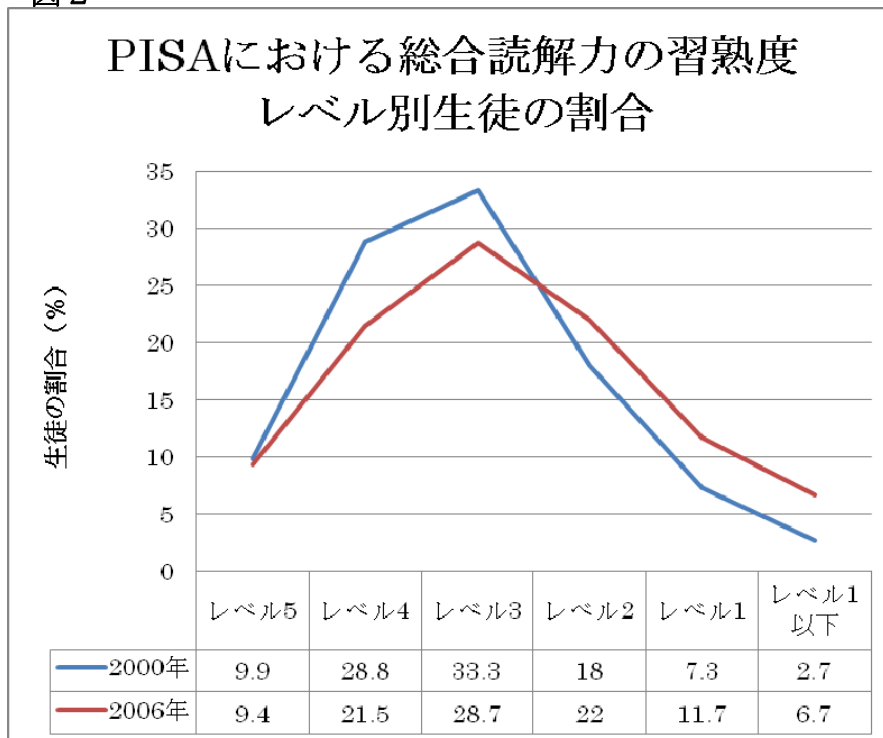
※「習熟度レベル別生徒の割合」(図 2)のデータが、「総合読解力」だけなのは、ほかの 2 つ「数学的リテラシー」「科学的リテラシー」において、3 回のテストを通じた結果が記載されていなかったためである。

図 1



出典：文部科学省

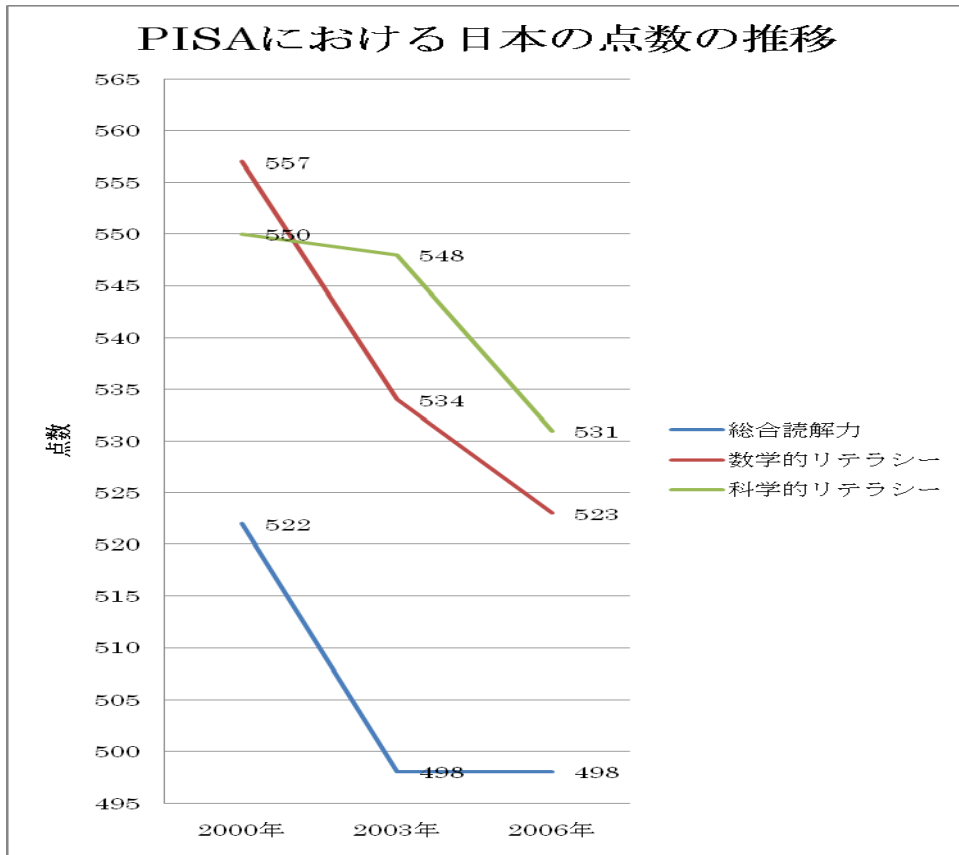
図 2



出典：文部科学省



図 3



出典：文部科学省

表 1

OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2000 年						
	総合読解力	得点	数学的リテラシー	得点	科学的リテラシー	得点
1	フィンランド	546	日本	557	韓国	552
2	カナダ	534	韓国	547	日本	550
3	ニュージーランド	529	ニュージーランド	537	フィンランド	538
4	オーストラリア	528	フィンランド	536	イギリス	532
5	アイルランド	527	オーストラリア	533	カナダ	529
6	韓国	525	カナダ	533	ニュージーランド	528
7	イギリス	523	スイス	529	オーストラリア	528
8	日本	522	イギリス	529	オーストリア	519
9	スウェーデン	516	ベルギー	520	アイルランド	513
10	オーストリア	507	フランス	517	スウェーデン	512

出典：文部科学省

表 2

OECD 生徒の学習到達度調査(PISA)2003						
	総合読解力	得点	数学的リテラシー	得点	科学的リテラシー	得点
1	フィンランド	543	香港	550	フィンランド	548
2	韓国	534	フィンランド	544	日本	548
3	カナダ	528	韓国	542	香港	539
4	オーストラリア	525	オランダ	538	韓国	538
5	リヒテンシュタイン	525	リヒテンシュタイン	536	リヒテンシュタイン	525
6	ニュージーランド	522	日本	534	オーストラリア	525
7	アイルランド	515	カナダ	532	マカオ	525
8	スウェーデン	514	ベルギー	529	オランダ	524
9	オランダ	513	マカオ	527	チェコ	523
10	香港	510	スイス	527	ニュージーランド	521
・	・	・				
・	・	・				
14	日本	498				

出典：文部科学省

表 3

OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2006 年						
	総合読解力	得点	数学的リテラシー	得点	科学的リテラシー	得点
1	韓国	556	台湾	549	フィンランド	563
2	フィンランド	547	フィンランド	548	香港	542
3	香港	536	香港	547	カナダ	534
4	カナダ	527	韓国	547	台湾	532
5	ニュージーランド	521	オランダ	531	エストニア	531
6	アイルランド	517	スイス	530	日本	531
7	オーストラリア	513	カナダ	527	ニュージーランド	530
8	リヒテンシュタイン	510	マカオ	525	オーストラリア	527
9	ポーランド	508	リヒテンシュタイン	525	オランダ	525
10	スウェーデン	507	日本	523	リヒテンシュタイン	522
・	・	・				
・	・	・				
15	日本	498				

出典：文部科学省

## 第2節 「ゆとり教育」

戦後から 1980 年代後半にかけて、日本の教育は、教育を重視する国民性や、国民の所得水準の向上により普及・発展した。それは、日本の経済・社会・文化の発展の原動力となってきた。

反面、当時の社会の急激な変化や教育の量的な拡大は、教育の在り方にも大きな影響を与えた。たとえば、学歴重視の社会的風潮、それによる受験競争の過熱化、昭和 50 年代後半から目立つようになった校内暴力・いじめ・登校拒否といった青少年の問題行動、あるいは学校教育の画一性・硬直性・閉鎖性といった数々の問題に現れていた。

そのような問題から「詰め込み教育」に変わる新たな教育体制が求められるようになった。それが「ゆとり教育」である。

ゆとり教育とは、これまでの記憶力中心の「詰め込み教育」から、変化の激しいこれからの社会を生きる子ども達には、「生きる力」「確かな学力」を育むことの必要性が高まったとされ導入された。具体的に「生きる力」とは、変化の激しいこれからの社会を生きる子ども達に身につけさせたい「確かな学力」、「豊かな人間性」、「健康と体力」の三つの要素である。

この 3 つをキーワードに教育内容・方法・制度・政策の転換がなされることとなった。

「確かな学力」とは知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断をし、行動にうつす。そして、問題を解決する資質や能力など含めたものである。「豊かな人間性」とは、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などからなる。「健康と体力」とは、たくましく生きるための健康や体力のことである。

ゆとり教育の主な特徴として学習内容、授業時間数の削減、完全週 5 日制、「総合的な学習の時間」の新設、絶対評価の導入などが挙げられる。

新学習指導要領は、完全週 5 日制の下、各学校が「特色ある教育」を展開し、子どもたちに基礎的・基本的な内容を確実に身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を育むことをねらいとしていた。ただ、昨今の日本の教育の現状を見る限り、ゆとり教育がこれらの目標を達成できているとは言い難い。

近年、「学力低下の原因」との指摘が多く見受けられる「ゆとり教育」。この「ゆとり教育」は、実は私たちが主張する学力格差の問題に、少なからず影響している。その一例が、これからゆとり教育が本格的に導入されようとしているときに起こった「円周率 3 騒動」である。当時の学習指導要領・第 2 章第 3 節『第 5 学年』中の「円周率として 3.14 を用いるが、目的に応じて 3 を用いて処理できるよう配慮するものとする。」の記述に対して、各方面で議論が交わされていた。そんな折、学習塾大手が、「小学校では円周率を 3 と教えている」などという、正確性に欠ける情報を宣伝文句とした広告を作った。それを、主に首都圏の電車内に張り出すなどして、大々的なキャンペーンを行った。もちろん、実際には円周率を 3 と教えているわけではなかったのだが、マスコミ各社も、新聞やニュース、ワイドショーなどでこの話題を扇情的に取り上げたのだった。後に 2001 年 4 月 4 日付の毎日新聞にて、これが誤解・誤報であったことが記されている。また台形の面積の公式を教えないということも報道された。加えて 2003 年に実施された PISA において、日本の順位が前回と比べて下がったことから、マスコミなどは「日本の学力が低下している」との報道をした。これらの騒動や報道を受けて、新たに教育に関心を持ち、これからの教育に対して不安を覚えた保護者は少なくなかった。

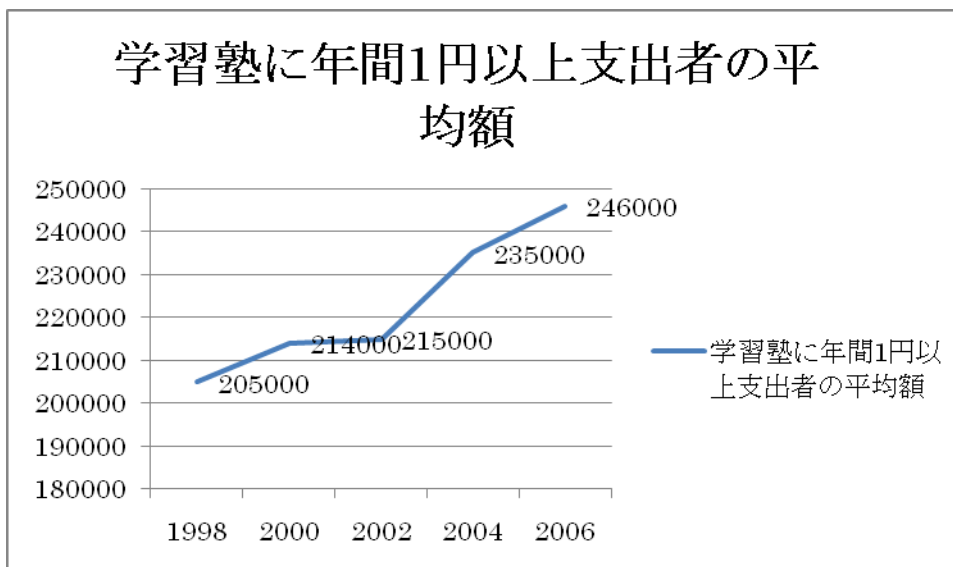
### 第3節 教育費の問題

現在、教育への不安・関心が高まり、教育費用が増加している（図4）。教育費が増加すると、家庭の所得によって教育機会に差が生じてしまう。また、このことによって子どもの選択できる進路の幅に差がつく。そして、最終学歴によって生涯賃金に違いが生まれる。またその子供の子にも同じような現象が起こる。このような悪循環が何世代も繰り返されると階層が固定化されてしまう。また、近年、1人の収入では家計を支えて行くことが難しい家庭が増えたり、高学歴化により女性の社会進出が増えたり共働きをする家庭が増加している。その結果、階層の固定化によって、低所得世帯での優秀な人材が高い水準の教育を受けることができないため、優秀な人材の損失という面で国の経済にも大きな影響を及ぼす。

ここで、最も問題であるのは私費負担が他国に比べても高いことである。OECD の調査（図5）による 2005 年の学校教育費の対 GDP 比では、日本の教育費は、OECD 諸国の中で教育費の対 GDP 比が第 22 位と低い。なかでも公的支出の比率は 3.4%と低く、OECD 諸国で最下位となっている。つまり国が学校に学力の向上を求めているのに対し、施設・教師の人数・教師の質などの面で十分な環境整備が整っていないというのが現状である。一方、私費負担の比率は対 GDP 比で 1.5%となっており他国と比べ決して低くはない。日本が少ない公的支出の中で高い教育水準を維持しているのは、国民の私費負担が高いからである。ここでいう私費負担とは学校外での教育費、学習塾や家庭教師、通信教育などのことである。

「子どもの学力が低下するのでは」という不安を解消するには、現行の学校教育で足りない箇所をどこかで補えばよい。その解決策として、学習塾や、通信教育がある。家庭に経済的ゆとりがあれば、学習塾や通信教育などの学校外の教育に費用を費やせばよい。しかし、日本は私費負担が高いから学力が高いからといって、家庭に経済的なゆとりがあり子どもの学校教育で足りない箇所を補えるわけではない。ここで、ゆとりのある家庭とゆとりのない家庭との間に差が生まれ、その差が、子どもの学力に開きを生じさせる要因になると考えられる。

図4



出典：文部科学省

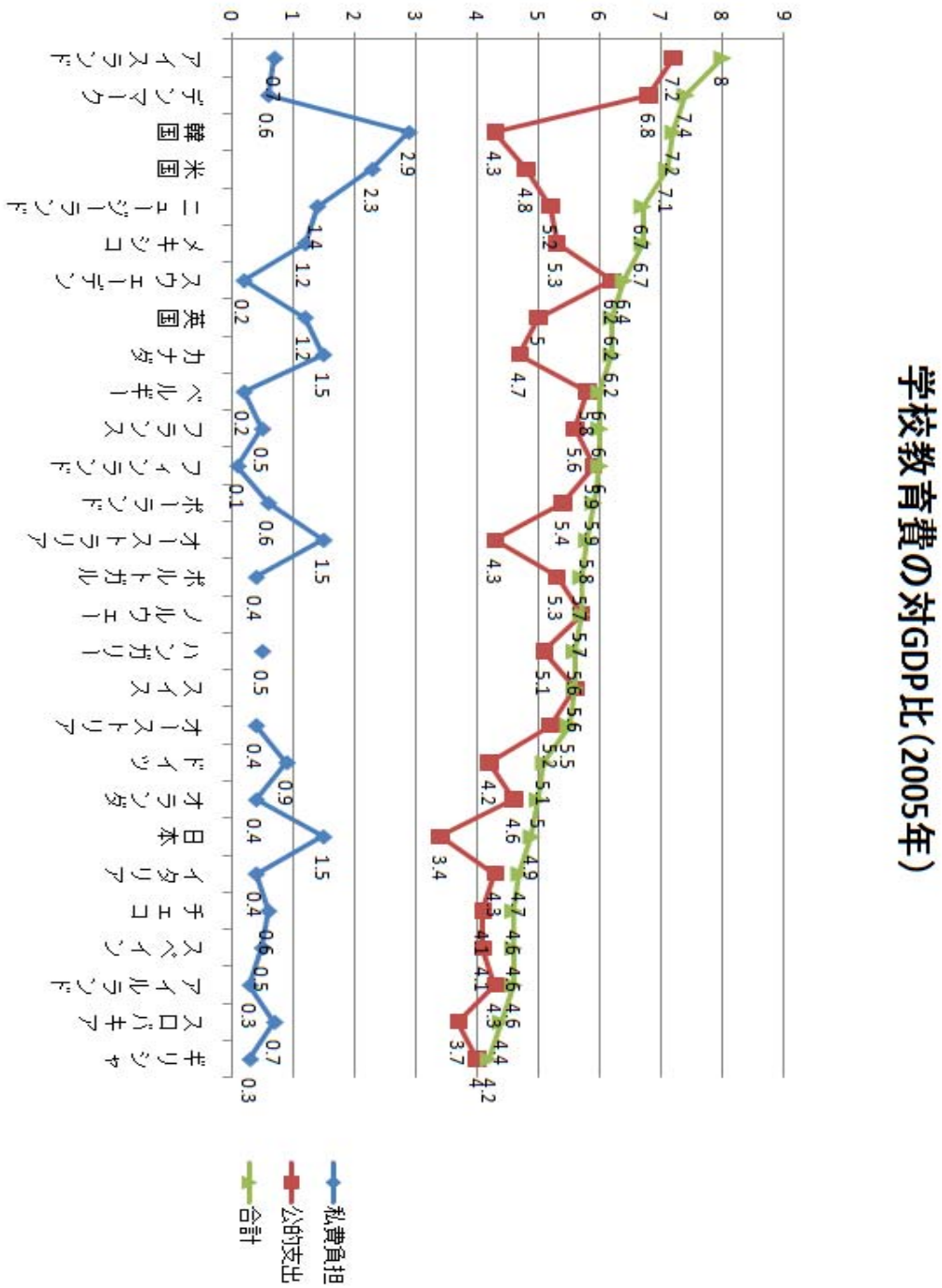


図 5

(注) カナダは 2004 年データ。ノルウェーとスイスの私費負担は不詳。学校教育に係る家計への政府補助金は公的支出に含み、私的費用には含まない。公的支出には国際的な基金からの学校教育への直接支出を含む。

出典：OECD Factbook 2009

## 第2章 問題意識

---

私たちが考える「目には見えない学力格差」とは、義務教育段階からその子どもの基礎学力や学ぶ意欲に、子ども本人の能力によらない親の社会的地位や所得によって生じている格差である。

### 第1節 ゆとり教育本来の目的と現在の教育結果のズレ

ゆとり教育導入によって、これまでの記憶力中心の「詰め込み教育」から、創造性や自ら考える力、表現力などの育成へと、教育内容・方法・制度・政策の転換がなされた。それにも関わらず、先の章で述べた、PISA の結果を受けた文部科学省の見解では、日本の子どもは、(1)判断力や表現力が十分に身に付いていないこと、(2)学習意欲が必ずしも高くないこと、(3)学習習慣が十分身に付いていないことなどの点で課題が指摘されている。つまり、ゆとり教育本来の目的は達成できていないといえる。

### 第2節 教育費用の私費負担

教育費の私費負担の割合が高い日本で学校教育が整備されていなければ学力に差がついてしまうのは避けられないことである。地域によって、子どもの数の違いにより学校数に違いがある。つまり、地域によって学校の選択肢の数に差が生じているのである。これは学校運営の面から考えると、ある程度仕方がないのかもしれない。しかし、家庭の経済力の差によって、子どもの教育機会に差がつくのはおかしいのではないだろうか。

### 第3節 教育政策の変革の速さ

ゆとり教育が本格導入されてから、その見直しのための新しい学習指導要領が発表されるまでの期間は 6、7 年であった。教育は最低でも義務教育の 9 年間はある。また、教育の是非はその教育政策で育った子どもが社会にでるまで現れにくい。それをわずか 3、4 年の期間で行われるテストの結果で方向転換を即決するのは、決して適切ではないのではないか。

## 第3章 先行研究

---

本章では、政策提言を考えていく上で必要となった先行研究の内容について述べていく。第1節では、学力格差における家庭的背景要因を調べた荻谷（2008）の『学力と階層教育の綻びをどう修正するか』を紹介し、第2節は家庭的背景要因の構造について定義するために必要となった水野（2001）の『ジェンダーに配慮した初等教育協力 グアテマラ女子教育パイロットプロジェクトの定量的分析』を紹介していく。

### 第1節 学力格差における家庭的背景の影響を調べた先行研究

階層と教育の関係については、社会学や教育学の分野でしばしば議論されてきた。

その代表例として、家庭的背景が学力の決定にどのように影響しているかを調べた先行研究に、荻谷剛彦（2008）がある。そこでの教育達成は、どのような職業に参入できるかを左右する「学歴要件」として、あるいは人々の「人的資本」の多寡を示すシグナルとして、社会経済的地位達成に影響を及ぼす要因と考えられてきた。

また、この研究の中では2001年に小学5年生を対象に実施された「関西調査」が用いられている。その調査には、家庭の文化的環境について尋ねる質問項目があり、その質問項目への回答をもとに、小学5年生を基本的生活習慣が身につけている児童から順に基本的生活習慣・上位グループ、中位グループ、下位グループの3つに分けている。ここで使われている家庭の文化的環境について尋ねる質問項目とは、「朝、自分で起きる」「朝食を食べる」「朝、歯を磨く」「挨拶をする」「前の日に学校の用意をする」「決まった時間に寝る」などの生活習慣について尋ねた質問である。これらをもとに、国語と算数のペーパーテストの正答率を学力の指標として、基本的生活習慣が身につけているかどうかを分析してみると、基本的生活習慣が身につけている上位グループの子どもほど、国語と算数の両方のペーパーテストで、正答率が高いことが確かめられている。

一方で、その研究の分野は家庭的背景要因の文化的要素のみに限られており、私たちが注目する、学力決定における家庭的背景要因の家族的要素・経済的要素に関して、残された課題がある。よって、家族的要素・経済的要素が学力の決定にどの程度影響を与えているのかを調べる必要がある。

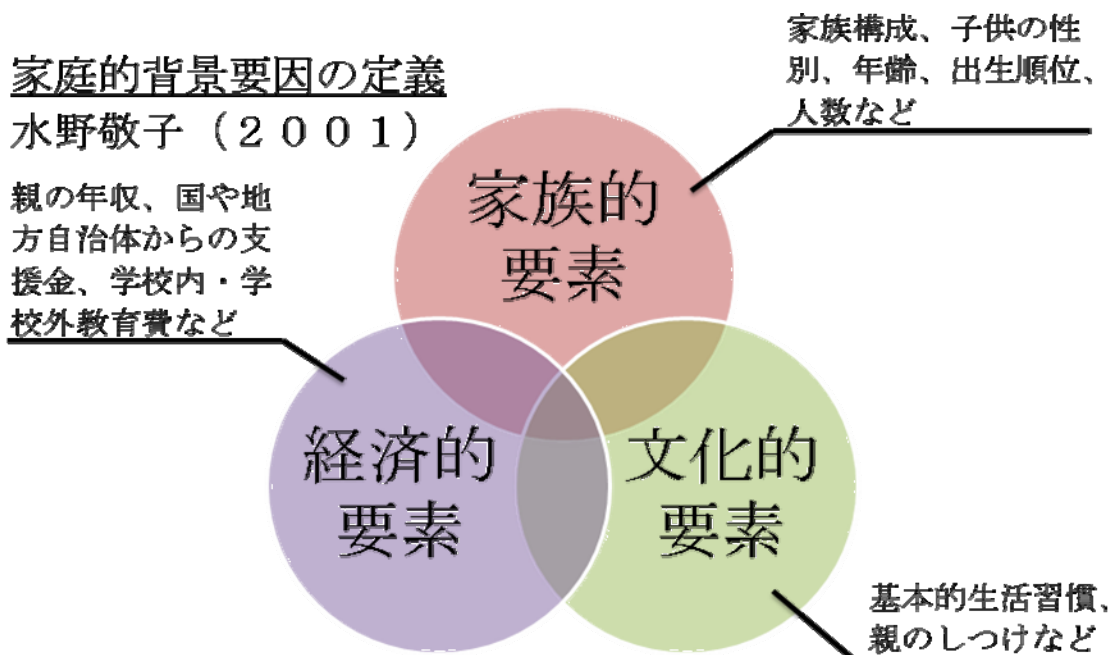
## 第2節 家庭的背景要因の構造

家庭的背景要因を知る上で、その構造について理解する必要がある。家庭的背景要因の構造について定義している論文に、水野敬子（2001）がある。そこでは、家庭的背景要因を、子どもが生まれ育つ家庭・経済・文化的な環境における学力格差の家庭的原因と示している。

水野は、家庭的背景要因を家族的要素、経済的要素、文化的要素の3つで構成されると定義している。（図6）

- i) 家族的要素とは、家族構成、子どもの性別、子どもの年齢、子どもの出生順位、子どもの人数などを指す。
- ii) 経済的要素とは、親の年収、国や地方自治体などからの支援金（奨学金等）、学校内教育費、学校外教育費などを指す。
- ) 文化的要素とは、基本的生活習慣、保護者のしつけなどを指す。

図6





# 第4章 なぜ、学力・学習意欲は低下したのか？

第1節では、第1章「現状分析」から考えられる学習意欲の低下の原因について調べる。次に第2節では、客観的な視点を取り入れるため、さまざまな学問からのアプローチにより学習意欲の低下の原因を検証する。

## 第1節 学力が低下した理由

### 第1項 現場の困惑

2002年のゆとり教育の本格導入から、2009年4月の学習指導要領の修正までの期間は約7年である。教育に関してこの7年間でさまざまな批判や意見が飛び交った。ここにそのような意見や安易な改革についていけないと感じている現場の声を示すひとつの資料がある。2006年に東京大学の教育学研究科のCOEプロジェクトが行った、全国の3分の1の公立小学校、中学校の校長を対象にした調査の結果によると、「改革が早すぎて現場がついていけない」と思っている校長が「強くそう思う」が29.5%、「そう思う」が55.4%、「そう思わない」が14.7%、「まったくそう思わない」が0.4%という結果が出た。つまり、約8割の学校が「改革が早すぎて現場がついていけない」と感じていることになる。

つまり、改革が早すぎて現場がついていけない状況にあるということは、少なからず、子どもたちにも影響していることになる。学習意欲の低下とは、子どもたちだけに原因があるわけではなく、政府が思惑していることと教育現場が行動している部分の不一致によって起こっているとも考えられる。

### 第2項 社会への不安

「子どもが大学へ行きたい」、もしくは「親が子どもを大学に行かせたい」と感じるのは、大学へ進学することにそれなりのインセンティブが働いているからではないか。そのインセンティブとは、大学進学によって子どもの将来が安定するということである、と私たちは考えた。私たちが考える安定の指標として、大卒者の求人倍率と就職内定率を用い、その数値とPISAの結果とを照合することによって、社会への不安が学力の低下につながるかどうかを証明できると考える。

最近の大卒者の求人倍率、同就職内定率と、PISAでの日本の順位と照らし合わせてみた(表4、表5、表6)。PISAが初めて行われた2000年以降、日本の順位は下がり続けている。その一方で、大卒者の求人倍率は、2000年卒が過去最低の0.99倍で、それ以降2003年卒、2006年卒にかけて上がり続けている。2010年卒では、サブプライム問題に起因する不況やリーマンショックなどによって2009年卒の2.14倍から1.62倍へと急落し

ているが、それでも 2000 年卒の倍率よりは高くなっている。また、大卒者の就職内定率も同様に上昇傾向にある。しかし、PISA の結果では 2000 年から 2006 年にかけて、数学的リテラシー、総合読解力、科学的リテラシーのどの科目も大幅に減少している。

つまり、学力の低下と大卒者の有効求人倍率、内定率の関係はないことがいえる。よって、社会への不安が学力の低下をもたらすとは言えない。

表 4 大卒者の求人倍率

2000 年度卒	0.99 倍 (求人 407,800 人に対して、求職者数 412,300 人)
2003 年度卒	1.30 倍 (求人 560,100 人に対して、求職者数 430,800 人)
2006 年度卒	1.60 倍 (求人 698,800 人に対して、求職者数 436,300 人)
2010 年度卒	1.62 倍 (求人 725,000 人に対して、求職者数 447,000 人)

出典：リクルートワークス研究所「第 26 回ワークス大学求人倍率調査」

表 5 大卒者の内定率

2000 年度卒	91.9%
2003 年度卒	93.1%
2006 年度卒	96.3%
2008 年度卒	95.7%

出典：リクルートワークス研究所「第 26 回ワークス大学求人倍率調査」

表 6 PISA の結果

2000 年度卒	総合読解力：8 位 (522 点) 数学的リテラシー：1 位 (557 点) 科学的リテラシー：2 位 (550 点)
2003 年度卒	総合読解力：14 位 (498 点) 数学的リテラシー：6 位 (534 点) 科学的リテラシー：2 位 (548 点)
2006 年度卒	総合読解力：15 位 (498 点) 数学的リテラシー：10 位 (523 点) 科学的リテラシー：6 位 (531 点)

出典：文部科学省

## 第2節 2つの学問から見た学習意欲

第 1 節で、学力と社会的安定の関連を調べたが、関係はなかった。そのため、第 2 節では教育心理学、教育の経済学の 2 面から、なぜ子どもの学習意欲は低下したといわれているのか。について検証していく。

### 第 1 項 教育心理学

教育心理学から考える学習意欲があるとは、具体的に以下のような行動を示す。

- 1、家では、計画を立てて学習している。
- 2、授業中に、自分の考えや思いを進んで発表する。
- 3、新しいことを習ったら、ドリルなどで問題が解けるかを試してみたい。

- 4、わからないことは、先生や友だちに聞いたり調べたりする。
- 5、先生や友だちの意見を集中してきける。
- 6、授業が始まるときには、必要な本やノートなどが机の上に用意できている。

これらの行動を行っている子どもは学習意欲が高いといえる。

ここでは、学習意欲が低下していることを実験・研究したものを以下に示す。セリグマンとマイヤー(1967)の実験とは、犬をハンモックに縛り付け、どうもがいても逃れることのできない状態で、電気ショックを繰り返し与えた。すると、犬は回避訓練に入っても、ショックを回避する方法を学ぼうとしなかった。回避訓練では、光が消えるのを合図に別室に移ればショックを避けられるのに、じつとずくまってショックが終わるのをただ待つばかりであった。彼らはこの現象を学習性無力感と呼んでいる。学習性無力感とは、学習上の失敗を繰り返すと、自分の力で状況を改善できないと認識してしまうことである。ここで学習性無力感をもたらす問題としては、環境に対する積極的・自発的な働きかけが起こらなくなる、成功体験を学習することが困難になる、無力感や苛立ちなどの情緒的混乱が起こるなど考えられる。

また、ディナーとドゥエック(1978)の研究では、小学 5 年生の子どもたちに、必ず失敗するように操作された課題を与え、子どもが失敗の原因を何に求めるかを調べたものがある。その結果を以下に示す。

学習性無力感の子どもは、失敗の原因は自分の能力不足であると答えており、学習意欲の高い子どもは、自分の努力不足であると答えている。学習性無力感の子どもは失敗すると、自分の能力不足を感じてすぐに諦めてしまう傾向にある。

教育心理研究より、この学習性無力感の高い者の学習意欲を高めるには、小刻みな目標 (Small Step) を立てて成功体験を積み重ねること、成功や失敗の原因の捉え方を変えさせることであると論じられている。

したがって、学習活動自体に充実感や楽しみを感じることができる子どもほど学習意欲が高かった。

## 第 2 項 教育の経済学

教育経済学の観点から見た教育とは、人的資本論、シグナリング理論の 2 つの考え方がある。人的資本論とは、教育が人的投資と言う考え方であり、教育は各個人の生産性を高めようということを主張する代表的な経済理論である。つまり、

一方、シグナリング理論とは、教育が消費と言う考え方であり、教育は直接的に生産能力の増大をもたらすというよりは、むしろ、個人が生得的に持っている知識・技能・能力、あるいは、教育以外のいろいろなかたちの学習過程で個人が獲得した知識・技能・能力に関する情報を社会に伝達するにすぎないというものである。

しかし、この二つの理論では子どもに学習意欲があることが前提とされている。つまり、子どもの中には学習意欲がなく、勉強したくないと思っていてその前提条件を持ちえていない子どももいるのである。そういう子どもにとって、人的資本論、シグナリング理論は学習塾に通う動機には当てはまらないのである。

しかし、学習意欲がなく、勉強したくないと思っている子どもは学習塾で講師によって監視されれば、勉強せざるを得なくなるので学習塾では学習意欲があるという前提条件を持っていない子どもにとって特に効果的に機能される。よって保護者は自分の子どもは学習意欲があるという前提条件を持っていないと判断した上で効果的でない教育を買うことは学習塾に通う価値はあるといえる。

よって、学習意欲のない子どもに対して学習意欲を上げる政策を行うのではなく、勉強しなければならないという状況を作り出すような教育政策を行うべきではないかと考えられる。

## 第3節 まとめ

以上のようにいろいろな方面から学力の低下と学習意欲の低下について検証した結果以下のことが言える。

第1節より、短いスパンの教育政策では現場は混乱し、負担をもたらす。また、学力の低下と社会の不安定が関係しているとはいえない。次に第2節では、教育心理学では、子供たちには小刻みな目標を達成させ成功体験を積み重ねることが学習意欲の上昇につながるということがいえる。また、教育の経済学では学習意欲のない子どもに勉強せざるをえないような状況をつくりだすことも有効といえる。

これより、学力の低下に対する政策として社会の不安定な状態に左右されることのない長期の軸のぶれない教育政策をするべきである。また、学習意欲の低下に対する政策として、学習意欲のない子どもには、小刻みな目標を断続的に達成させやる気を促し、それでも学習意欲の出ない子どもは勉強せざるをえない学習環境を用意する。このような二段構えの教育政策をするべきである。

# 第5章 学校教育に対する保護者の意識分析

---

## 第1節 分析の目的

分析の目的は、第2章、第2節で述べた問題意識の原因を、調査することである。

また、第3章で述べた通り、先行研究である荻谷（2008）の論文（家庭的背景が学力の決定にどのように影響しているかを調べたもの）では、学力決定における家庭的背景要因の家族的要素・経済的要素に関して、残された課題がある。よって、分析より家族的要素・経済的要素が学力の決定にどの程度影響を与えているのかを把握する。さらに、学力に影響がある要素の要因についても明らかにし、根本的な子どもの学力格差の決定要因まで明らかにする。

## 第2節 分析の方法

データは、2003年12月から2004年1月に全国の小学2年生、小学5年生、中学2年生をもつ親（6,288名）に対して、ベネッセコーポレーションと朝日新聞社が実施したアンケート「学校教育に対する保護者の意識調査 2003」を用い、学校での成績を被説明変数とする多変量分析を学年別に行う。学校の成績に関して、親の「子どもの学校での成績は、クラスの中でどのくらいか」の質問に対して、下のほうを1、真ん中より下を2、真ん中くらいを3、真ん中より上を4、上のほうを5にしたダミー変数を用いる。

分析は、被説明変数である学校での成績が順序尺度であるため、順序プロビット分析(Ordered Probit Model)によって分析する。また、分析は先行研究と比較しやすくするために、説明変数を家庭要因の家族的要素・経済的要素・文化的要素と学校要因の4つに分けて行う。また、この分類方法は水野（2001）によって定義されており、より信用できる結果になると考えられる。

また、データに関して、このアンケートの回答者が、母親 90.1%、父親 8.3%、祖母 0.3%、祖父 0.1%、その他 0.1%、無答不明 1.0%である。分析をより簡潔にするために、回答者が母親のものだけを用いる。

## 第3節 説明変数について

分類した4つの項目の詳細については水野の定義を下にしたものである。

### 1. 家庭要因（家族的要素）：性別・家族構成・親の年齢・出生順位・子どもの数・同居人数

性別に関しては、男性を1、女性を0とするダミー変数を用いる。家族構成に関しては、核家族を1、三世帯同居家族を2、その他を3とするダミー変数を用いる。親の年齢に関しては、年齢の実数値と年齢の2乗の実数値を入れる。出生順位、子どもの人数、同居人数はそれぞれ実数値を用いる。

### 2. 家庭要因（経済的要素）：学校外教育費・親の学歴・経済的ゆとり

学校外教育費に関しては、5,000 円未満を1、5,000 円～10,000 円未満を2、10,000 円～15,000 円未満を3、15,000 円～20,000 円未満を4、20,000 円以上を5とするダミー変数を用いる。親の学歴に関しては、母親は大学・短期大学を卒業している、父親は大学・短期大学を卒業している、という2つのカテゴリーに分類し、それぞれそうである場合を1、そうでない場合を0とするダミー変数を用いる。経済的ゆとりに関しては、「あなたの生活には経済的にどの程度ゆとりがありますか」という質問に対して、ゆとりがないを1、あまりゆとりがないを2、多少ゆとりがあるを3、ゆとりがあるを4とするダミー変数を用いる。

### 3. 家庭要因（文化的要素）：学校への協力・家庭学習時間・子どもの進路・地域

学校への協力に関して、「もし、学校から次のようなことを頼まれたら、あなたは協力しますか」という質問に対して、「学校の教育方針や目標を決める委員会への参加・学校活動を評価する委員会への参加・総合的な学習時間などの講師・授業での教師のアシスタント・クラブ活動、部活動などの指導・休日や放課後に行う体験活動や学習活動の指導・学区の安全を守る巡回活動・PTA の役員」の8つの項目の内、協力したい・してもよいものが、0の場合を1、1つの場合を2、2つの場合を3、3つの場合を4、4つの場合を5、5つ以上の場合を6とするダミー変数を用いる。家庭学習時間に関して、「お子様はふだん（月曜日～金曜日）、1日に平均してご家庭でどのくらい勉強していますか（学習塾や予備校などで勉強する時間を含めない）」という質問に対して、ほとんどしていないを1、およそ30分を2、1時間を3、1時間30分を4、2時間を5、2時間30分以上を6とするダミー変数を用いる。子どもの進路に関して、「あなたはお子様をどこまでの学校へ進学させたいとお考えですか」という質問に対して、中学・高校までを1、専門学校・各種学校・短期大学までを2、四年制大学・大学院までを3とするダミー変数を用いる。地域に関して、都道府県庁所在地を1、その他市部を2、地方を3とするダミー変数を用いる。

### 4. 学校要因：学校の満足度・先生の質

学校の満足度に関して、「総合的に見てお子様が通われている学校に満足していますか」という質問に対して、まったく満足していないを1、あまり満足していないを2、まあ満足しているを3、満足しているを4とするダミー変数を用いる。

る。先生の質に関して、「学校の様子について、あなたは次のようなことを感じていますか」と質問に対して、「先生の教える力が低下している・学校の先生は信頼できない・学校は一人ひとりに応じた教育を行っていない」の3点それぞれ、とても感じるを1、やや感じるを2、あまり感じないを3、まったく感じないを4として、回答ごとの3点の平均をだし、その平均を先生の質と考える。例えば、3点それぞれとても感じると答えた場合、先生の質は1である。このようにするダミー変数を用いる。

## 第4節 分析結果

順序プロビット分析の結果は、表1～4のとおりである。

### 1. 家庭要因（家族的要素）

- 1 性別  
性別については、どの学年でも男性がマイナスに有意となっている。つまり、女性に比べ、男性の方が成績が低いと言える。
- 2 親の年齢  
親の年齢については、小学5年生の母親、中学2年生の両親でマイナスに有意となっている。つまり、親の年齢が低いほど子どもの成績が高くなっている。しかし、他の学年では親の年齢は成績に影響していない。
- 3 出生順位  
出生順位については、すべての学年においてマイナスに有意となっている。つまり、長男や長女など出生順位が高いほど、成績が良くなっている。
- 4 同居人数・家族構成・子どもの数  
この3点に関しては、成績に有意ではない。

### 2. 家庭要因（経済的要素）

- 1 学校外教育費  
学校外教育費に関して、すべての学年においてプラスに有意である。つまり、小学生では、学校外教育費が高いほど成績が高くなっていると言える。
- 2 親の学歴  
親の学歴に関しては、すべての学年においてがマイナスに有意である。つまり、マイナスに有意であることから、親の学歴が高いほど子どもの成績が良くなっている。
- 3 経済的ゆとり  
経済的ゆとりに関しては、すべての学年においてプラスに有意である。つまり、経済的にゆとりがあると感じている家庭の子どもは成績が高いと言える。

### 3. 家庭要因（文化的要素）

- 1 学校への協力  
学校への協力については、小学2年生・中学2年生でプラスに有意である。つまり、親が学校に協力・参加したいと思う家庭の子どもは成績が高いのである。しかし、小学5年では有意ではなかった。
- 2 子どもの進路  
進路ダミーについては、すべての学年においてマイナスに有意である。つまり、

親が子どもに望む最終学歴が高い子どもほど、成績が高くなっているのである。

3 家庭学習時間

家庭学習時間については、どの学年でもプラスに有意である。つまり、家庭での学習時間が多い子どもほど成績が高いのである。

4 地域

地域については、どの変数にも有意ではなく。どこに住んでいても成績に影響していないといえる。

## 4. 学校要因

1 学校の満足度

満足度に関しては、どの変数にも有意ではなく。満足度は成績に影響していないといえる。

2 先生の質

先生の質については、中学 2 年生でのみプラスに有意である。つまり、中学 2 年生では、先生は信頼できない、教える力が低下している、一人ひとりに応じた教育を行っていないと感じている家庭ほど成績が高くなっている。



表1 分析結果 ＜家族的要素＞	小学2年生			小学5年生			中学2年生		
	係数値	標準誤差	有意確率	係数値	標準誤差	有意確率	係数値	標準誤差	有意確率
しきい値 [子どもの成績=1]	5.575*	3.181	0.080	10.631***	3.363	0.002	12.263***	3.162	0.000
[子どもの成績=2]	6.723**	3.181	0.035	11.700***	3.364	0.001	13.164***	3.164	0.000
[子どもの成績=3]	9.172***	3.188	0.004	13.666***	3.371	0.000	14.290***	3.168	0.000
[子どもの成績=4]	10.701***	3.190	0.001	15.189***	3.374	0.000	15.456***	3.170	0.000
性別ダミー									
男性	-0.663***	0.110	0.000	-0.298***	0.101	0.003	-0.241**	0.095	0.011
女性(比較基準)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
家族構成ダミー									
核家族	0.216	0.221	0.329	0.154	0.191	0.419	-0.002	0.166	0.991
三世帯(比較基準)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
親の年齢									
父親年齢	0.204	0.130	0.116	-0.001	0.135	0.997	0.290**	0.146	0.047
母親年齢	0.211	0.201	0.296	0.649***	0.183	0.000	0.314**	0.145	0.031
父親年齢(2乗)	-0.002	0.002	0.162	0.000	0.002	0.910	-0.003*	0.002	0.061
母親年齢(2乗)	-0.002	0.003	0.414	-0.007***	0.002	0.001	-0.003*	0.002	0.061
出生順位	-0.367***	0.095	0.000	-0.260***	0.085	0.003	-0.452***	0.083	0.000
子どもの数	0.008	0.121	0.948	-0.033	0.109	0.766	0.103	0.108	0.340
同居人数	0.005	0.107	0.964	-0.061	0.092	0.505	-0.050	0.084	0.552
-2 対数尤度	2847.664			3432.803			4123.192		
□2乗	3947.353			4339.002			4656.385		
疑似 R2 乗	0.072			0.045			0.043		
サンプル数(N)	1862			1881			1890		

表2 分析結果 ＜経済的要素＞	小学2年生			小学5年生			中学2年生		
	係数値	標準誤差	有意確率	係数値	標準誤差	有意確率	係数値	標準誤差	有意確率
しきい値 [子どもの成績=1]	-2.360***	0.247	0.000	-1.956***	0.225	0.000	-1.645***	0.200	0.000
[子どもの成績=2]	-1.212***	0.228	0.000	-0.874***	0.212	0.000	-0.724***	0.196	0.000
[子どもの成績=3]	1.200***	0.227	0.000	1.136***	0.212	0.000	0.511***	0.196	0.000
[子どもの成績=4]	2.785***	0.239	0.000	2.760***	0.222	0.000	1.743***	0.200	0.000
学校外教育費ダミー	0.244***	0.043	0.000	0.214***	0.035	0.000	0.096***	0.030	0.001
親の学歴ダミー									
母親学歴(短大/大学卒でない=0 である=1)(比較基準)	-0.262**	0.121	0.030	-0.348***	0.113	0.002	-0.738***	0.106	0.000
父親学歴(短大/大学卒でない=0 である=1)(比較基準)	-0.474***	0.121	0.000	-0.298***	0.111	0.007	-0.436***	0.104	0.000
経済的ゆとりダミー	0.256***	0.070	0.000	0.310***	0.064	0.000	0.248***	0.061	0.000
-2 対数尤度	738.099			827.767			951.058		
□2乗	311.779			351.217			331.146		
疑似 R2 乗	0.100			0.102			0.113		
サンプル数(N)	1862			1881			1890		

表3 分析結果 ＜文化的要素＞	小学2年生			小学5年生			中学2年生		
	係数値	標準誤差	有意確率	係数値	標準誤差	有意確率	係数値	標準誤差	有意確率
しきい値 [子どもの成績=1]	-2.810***	0.259	0.000	-2.334***	0.216	0.000	-1.959***	0.152	0.000
[子どもの成績=2]	-1.734***	0.243	0.000	-1.187***	0.201	0.000	-0.932***	0.145	0.000
[子どもの成績=3]	0.680***	0.236	0.004	0.957***	0.196	0.000	0.448***	0.142	0.002
[子どもの成績=4]	2.236***	0.246	0.000	2.706***	0.210	0.000	1.762***	0.150	0.000
学校への協力ダミー	0.115***	0.032	0.000	0.027	0.025	0.289	0.068*	0.037	0.067
家庭学習時間ダミー	0.216***	0.081	0.007	0.563***	0.054	0.000	0.341***	0.038	0.000
子どもの進路ダミー									
中学・高校卒	-1.217***	0.149	0.000	-1.686***	0.144	0.000	-2.439***	0.136	0.000
専門学校・各種学校・短期大学	-0.780***	0.122	0.000	-1.135***	0.118	0.000	-1.445***	0.106	0.000
四年制大学・大学院(比較基準)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
地域ダミー									
都道府県庁所在地	0.025	0.168	0.884	-0.247	0.155	0.112	-0.153	0.116	0.188
その他市部	-0.044	0.153	0.772	-0.169	0.142	0.233	-0.082	0.114	0.474
地方(比較基準)	—	—	—	—	—	—	—	—	—
-2 対数尤度	1070.764			1287.976			1537.843		
□2 乗	701.467			840.676			837.831		
疑似 R2 乗	0.088			0.210			0.274		
サンプル数(N)	1862			1881			1890		

表4 分析結果 ＜学校要因＞	小学2年生			小学5年生			中学2年生		
	係数値	標準誤差	有意確率	係数値	標準誤差	有意確率	係数値	標準誤差	有意確率
しきい値 [子どもの成績=1]	-2.557***	0.301	0.000	-2.149***	0.263	0.000	-1.027***	0.209	0.000
[子どもの成績=2]	-1.551***	0.288	0.000	-1.061***	0.252	0.000	-0.192	0.207	0.353
[子どもの成績=3]	0.743***	0.285	0.009	0.834***	0.251	0.001	0.924***	0.208	0.000
[子どもの成績=4]	2.258***	0.292	0.000	2.334***	0.257	0.000	2.033***	0.213	0.000
学校の満足度ダミー	0.007	0.111	0.948	0.105	0.096	0.276	0.019	0.078	0.807
先生の質ダミー	0.097	0.100	0.333	0.104	0.091	0.254	0.214**	0.086	0.013
-2 対数尤度	1070.764			1287.976			1537.843		
□2 乗	701.467			840.676			837.831		
疑似 R2 乗	0.088			0.210			0.274		
サンプル数(N)	1862			1881			1890		

## 5 追加分析

経済的要素の親の学歴、経済的ゆとり、学校外教育費の変数の関係について分析を行う。分析方法としては、学校外教育費を被説明変数、親の学歴（母親の学歴・父親の学歴）、経済的ゆとりを説明変数とする重回帰分析を行う。この分析によって、学校外教育費は、親の学歴・経済的ゆとりによって決まることを証明する。

### 分析結果

順序プロビット分析の結果は、表5のとおりである。

#### □親の学歴

親の学歴に関して、母親の学歴、父親の学歴ともにマイナスに有意である。つまり、学歴が高いほうが学校外教育費が高くなる。

#### □経済的ゆとり

経済的ゆとりに関して、プラスに有意である。つまり、経済的ゆとりがあるほど学校外教育費が高くなる。

表5 分析結果 ＜学校外教育費＞	小学2年生			小学5年生			中学2年生		
	係数值	標準誤差	有意確率	係数值	標準誤差	有意確率	係数值	標準誤差	有意確率
しきい値 [学校外教育費=1]	-0.709	0.179	0.0000	-1.242	0.173	0.000	-1.078	0.175	0.000
[学校外教育費=2]	0.745	0.180	.000	-0.101	0.171	0.553	-0.329	0.173	0.057
[学校外教育費=3]	1.868	0.184	0.000	0.777	0.172	0.000	0.274	0.173	0.113
[学校外教育費=4]	2.690	0.193	0.000	1.367	0.174	0.000	1.104	0.175	0.000
親の学歴ダミー									
母親学歴(短大/大学卒でない=0 である=1)(比較基準)	-0.503	0.102	0.000	-0.763	0.102	0.000	-0.394	0.104	0.000
父親学歴(短大/大学卒でない=0 である=1)(比較基準)	-0.610	0.103	0.000	-0.594	0.101	0.000	-0.355	0.103	0.001
経済的ゆとり	0.410	0.061	0.000	0.303	0.058	0.000	0.394	0.060	0.000
-2 対数尤度	310.812			300.180			296.122		
□2 乗	77.308			58.337			71.560		
疑似 R2 乗	0.117			0.127			0.071		
サンプル数(N)	1862			1881			1890		

## 第5節 分析結果からの知見

子どもの成績に有意であったものは、性別・出生順位・学校外教育費・親の学歴・経済的ゆとり・学校への協力・家庭学習時間・希望進路であった。つまり、出生順位が高く、学校外教育費が高く、家庭での学習時間が長い子どもで、また親が、学歴が高く、経済的にゆとりがあり、学校へ協力したいと思っており、子どもに希望する学歴が高い子どもほど成績が高い。このような要素をより多く持つ子どもが成績が高いのである。

これらの変数は、2つに分けられると考える。1つ目は、時間である。家庭学習時間・学校への協力・子どもの進路は、親は子どもの教育に対して、かなりの時間を有する。2つ目は、費用である。追加分析により、学校外教育費に関して親の学歴がマイナスに、経済的ゆとりがプラスに有意であった。つまり、子どもの成績は学校外教育費という費用を有する。よって、親が子どもの教育に対して、費用と時間を改善する必要があると考える。しかし、時間に関しては共働き、核家族化という問題により時間が取れないのが現状である。また、費用に関しては、低所得世帯が増加していること、私費負担が他国に比べると高いことなどから私費負担を減らし、公的支出を増やす必要があると考える。

## 第6章 政策提言

---

### 第1節 教育機関の情報公開

保護者が今日の教育に対して不安を抱くのは、教育機関による情報提供・公開が十分とはいえないからである。この不安を解消するためには、文部科学省・各教育委員会ならびに学校などの教育機関が、全国学力テストの成績、同時に行われる基本的生活習慣アンケート等の情報・結果を今まで以上に細かく分析・調査し、保護者や子ども、そして現場の教師にもそこで得られた情報を公開・伝達する必要がある。情報公開を行うことで、元々教育に関心のあった保護者はもちろん、いままで興味・感心の無かった保護者層にも、教育分野に関心を高めるきっかけを与えることができる。詳細な分析結果や有益な情報を保護者・子ども・教師に分かりやすく利用しやすい形で公開することで、学力テストの成績が芳しくなかった地域・地方にも、教育に対する関心を向上させることができ、ひいてはその地域の成績アップ・学力向上にもつなげられる。分析結果からもわかるように、学力テストの成績が今ひとつだった子どもの保護者は、成績がよかった子どもの保護者よりも教育に対する関心が低い、と言う傾向にあるため、まず情報を公開することによって、そういった保護者層に対し教育に関心を持たせ、自分の子どもの現在の学力や望んでいる進路のことなどを把握させる必要がある。

### 第2節 学校と保護者の関係を親密にする

教育への関心が薄いということは、学校と保護者の関係が希薄であるということでもある。言い換えれば、学校と保護者の関係が深まれば、教育への関心も高まっていくと考える。関係を密にする方法のひとつとして、「三者連絡ノート」を提案する。このノートは学校で子どもに対して配布され、ノートをもらった子どもは、「今日学校であったこと・思ったこと、授業中に感じたこと・疑問に思ったこと」を書き記し、教師・保護者がそれに目を通してそれぞれにコメントする、というシステムである。こうすることで、その子どもがどこで躓いているのか、その子どもの学習の進捗状況、その子どもの家庭での様子などの状況が三者共に把握でき、教育に反映させることができる。また、進路相談や三者面談など、教師・子ども・保護者の三社が集う機会をたくさん設けることも一つの方法である。以上の事により、教師・子ども・保護者の三者の間に、三角のコミュニケーションツールを形成できる。こうすることで、保護者の教育に対する関心が高まり、教師にとっても子どもの家庭環境やその改善点等を把握しやすくなる。子どもにとって見ても、教師や保護者からアドバイスやコメントをもらうことで、学力の向上につながる。

### 第3節 Small Step 制度

第4章の教育心理学より、学習意欲を高めるためには、小刻みな目標(Small Step)を立てて成功体験を積み重ねること、成功や失敗の原因の捉え方を変える必要がある。私たちは次の制度の導入を要求する。

#### <Small Step 制度>

この制度の内容は以下のものである。

- 1 毎日子どもに一日の目標を書かせる。たとえば今日逆上がりができるようになる。仮にできなかったとしても、それはどうしてできなかったのかについて、先生や保護者にフィードバックしてもらい機会を設ける。
- 2 チャレンジする授業を設ける。たとえば授業を子どもたち自身でつくる。授業を作る前に子どもたちにどのような授業にしたいか目標を書かせる。作った授業を発表し授業を受けた子どもたち、先生と一緒に成功または失敗の原因を話し合う。

この制度は常に子どもに目標・目的を持たせ、成功や失敗の原因を考える力をつけることを目的としている。これによって、子どもたちの学習意欲を向上させることができる。

### 第4節 宿題を増やす

私たちは、宿題を増やすべきだと主張する。第4章の教育の経済学より、学習意欲のない子どもを勉強させるには、勉強せざるを得ない環境を作る必要がある。そのような環境を作るためには、宿題を増やすことが、最も効率的であると考えられるからである。

宿題を増やすメリットは以下のことが考えられる。

- 1 現在、低所得世帯が増加しており、また私費負担が他国に比べると高いため、教育の機会が平等ではなくなっている。その面で、宿題が増えることは私費負担を減らすことができるため、教育機会の平等につながる。
- 2 宿題にはある程度の強制力がある。そのため、宿題を増やすことで、勉強をする習慣が身につく。

これらより、宿題を増やすことで、学力向上につながるといえる。

### 第5節 教育政策は長期的スパン

ここ数十年の教育政策は方向性の定まらない、きわめて不安定なものと言える。政策が変わるたびに、教育現場には混乱がもたらされ、最終的に、本来ならば政策の恩恵を受けべき教師や子どもがその被害を被ってきた。そのような事態を防ぐ為にも、長期的スパンで安定した教育政策を行うべきであると私たちは考える。

第1章の現状分析で説明した PISA のような、世界規模で行われている調査は、世界におけるわが国の立ち位置などを測るには有効な指標であると言える。しかしそれでも、成果が出るまでに多くの時間を必要とする教育政策の効果を計る指標としては、第4章より、測定期間が少し短い。現場の正しい状況を把握していないまま、安易な政策を次々に打ち出しても結果は出ないことがこれまでの経緯から見てとれる。

教育政策は子ども・保護者を相手にしている。「正解」というものがはっきりとわかりにくい分野である。しかし、ゆとり教育が本格導入されてから、その見直しのための新しい学習指導要領が発表されるまでの期間は、6、7年であった。教育政策は、ただでさえ効果が現れにくい政策であるのに、それをわずか3、4年の期間で行われるテストの結果で

方向転換を即決するのは、決して適切ではないと考える。したがって、教育政策は目先の結果を求めるのではなく長期的スパンで行うべきである。

そこで私たちは、これから先実施される政策にブレが生じないようにするために、「政策施行後は最低でも 10 年間は、政策の転換を極力自粛する」という政策を提言する。そうでなければ、「ゆとり世代」のような、いわば政府の政策転換による被害者を再び生み出してしまうことになりかねない。

## おわりに

---

本稿では、日本の学力が低下した原因となった「ゆとり教育」に対する議論、子どもの学業成績の上下の広がりや家庭の経済状況との関係に関する議論に対して、「学校教育に対する保護者の意識調査 2003」のデータや、「教育心理学」「教育の経済学」といった観点から、子どもの学力と家庭・学校との関係を分析することによって、政策提言へとつなげた。

家庭の経済状況に起因する保護者の教育に対する関心によって、子どもの学力に影響がおよび、その影響が学業成績の開きとなって結果に現れている。そのことから、家庭の経済状況に干渉しない、保護者の関心の喚起や子供の学習意欲の向上をめざした政策を提言するに至った。また、日本の教育制度が国民やマスコミの批判、PISA における順位の下降などによって左右されてきた不安定なものであることを指摘し、世の中の情勢に流されない確固たる政策の施行の重要性を示唆することができた。

しかしながら、本稿には、いくつかの残された課題がある。本稿第 5 章の分析において使用したデータが、学力格差についての分析を行うのに十分なものとはいえなかった。用いたアンケートの回答者が保護者に限定されていたため、教師目線、子ども目線からの回答を得ることができず、分析に偏りが生じた。また、調査対象の範囲が日本全国という広大なものであったため、地域間での差を検証する上ではデータ不足であったといえる。今後、地域間の格差を調査するためには、各都道府県ごとの詳細なデータを用いる必要があると感じている。さらに、教育現場における現状をより詳しく知るためにも、教育委員会や文部科学省へのインタビュー、また義務教育を受けている子どもや現場の教師に対してのアンケートといった、より踏み込んだアクションが必要だったのではないかと考える。

ただ、このような課題を含みつつも、子どもの学力、ひいては子どもの将来が生まれた家庭の経済力によって決まってしまうことのない社会を目指す、という方向性を見出すことができたのは幸いである。



## 謝辞

本稿において、分析を行うに当たり、東京大学社会科学研究所附属日本社会研究情報センターSSJ データアーカイブから、「学校教育に対する保護者の意識調査、2003」（ベネッセコーポレーション）の個票データの提供を受けた。ここに感謝の意を記したい。

## 先行論文・参考文献・データ出典

### 《先行論文》

苅谷剛彦（2008） 「学力と階層 教育の綻びをどう修正するか」 朝日新聞出版 12-49、62-64 頁

### 《参考文献》

増田ユリヤ（2009） 新しい「教育格差」 講談社現代新書  
 西村和雄編（2001） 「ゆとりを奪った『ゆとり教育』」 日本経済新聞社  
 水野敬子（2001） 「ジェンダーに配慮した初等教育協力 グアテマラ女子教育パイロットプロジェクトの定量的分析」  
 Gregory Clark（2003） 「なぜ日本の教育は変わらないのですか？」 東洋経済新報社  
 苅谷剛彦 志水宏吉（2004） 「学力の社会学」 岩波書店  
 橋本俊詔 松浦司（2009） 「学歴格差の経済学」 勁草書房  
 永谷敬三（2003） 「経済学で読み解く教育問題」 東洋経済新報社  
 広田照之（2004） 「教育」 岩波書店  
 久富善之（1993） 「競争の教育」 労働旬報社  
 岩川直樹 伊田広行（2007） 「貧困と学力」 明石書店  
 小塩隆士（2003） 「教育を経済学で考える」 日本評論社  
 九州大学教育学部編（2004） 「いま、学力を考える」 九州大学出版会  
 苅谷剛彦 山口次郎（2008） 「格差社会と教育改革」 岩波書店

### 《データ出典》

ベネッセコーポレーション 「学校教育に対する保護者の意識調査 2003」  
<http://ssjda.iss.u-tokyo.ac.jp/gaiyo/0539g.html>  
 東京大学教育学研究科 COE プロジェクト「学力問題と学校 1・学力問題と現代日本の学校」  
<http://www.p.u-tokyo.ac.jp/coe/sympopaper/kaneko2006.pdf>  
 リクルートワークス研究所「第26回ワークス大学求人倍率調査」  
<http://www.works-i.com/flow/survey/download.html>  
 文部科学省 PISA（OECD 生徒の学習到達度調査）  
 2000年  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/index28.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/index28.htm)  
 2003年  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/001/04120101.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/001/04120101.htm)  
 2006年  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/071205/001.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/071205/001.pdf)  
 OECD Factbook 2009

[http://www.oecd.org/document/62/0,3343,en\\_21571361\\_34374092\\_34420734\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/62/0,3343,en_21571361_34374092_34420734_1_1_1_1,00.html)