

## 論文

# 「学力低下論争」を振り返って ——「現代の教育」の講義と受講生との議論から——

沖 裕 貴

### 要 旨

1999年に著された『分数ができない大学生』を皮切りに始まった「学力低下論争」は、瞬く間に教育学者、学校関係者のみならず、保護者やマスコミまで巻き込む大論争となった。議論は、学力低下や学習意欲低下がゆとりを推進する学習指導要領のために引き起こされたとする論調が主流を占め、その他の要因の究明が十分に行われたとは言い難い。2008年に学習指導要領が改訂され、脱ゆとり色が明確となることによって、学力低下論争は下火に向かった。しかし、原因の究明抜きにいくら教科書を厚くし、授業時数を増やしても子どもたちの学力は回復しない懸念がある。

本稿では、教養授業の「現代の教育<sup>1)</sup>」で取り扱った「学力低下論争」や「教育格差」に絡む講義録と学生との議論を中心に、大学教育にも関連の深い若者の学力低下や学習意欲低下の原因究明と残された課題を考察する。

### キーワード

ゆとり教育、学力低下論争、学習意欲、教育格差、学習指導要領

## 1. はじめに

1999年に著された『分数ができない大学生－21世紀の日本が危ない』（岡部・戸瀬・西村、1999年）を皮切りに、「学力低下論争」は瞬く間に日本全土を席卷し、その後約10年にわたって「ゆとり教育」や「ゆとり世代」という言葉とともに、教育学者、学校関係者から企業経営者、人事担当者、さらには生徒、学生やその保護者とマスコミまでも巻き込む大論争に発展した。学力低下の実態やその原因についてはまだ明確な決着を見てはいないが、2009年4月1日に福田内閣の塩谷文科大臣が「ゆとり教育」への反省を口にし、新学習指導要領の先行実施を開始したことにより、ようやく大論争は沈静化に向かったと言えるだろう。

論争がもっとも激しかった2005年当時、山内は学力低下論・ゆとり教育論の類型を試みている（山内、2005年）。一つの軸を「国家・社会の観点から」と「児童・生徒の観点から」に、もう一つの軸を「ゆとり教育に肯定的」と「ゆとり教育に否定的」に分けて、当時の議論を4種類のタイプに分類した（表1）。

表 1 学力低下論・ゆとり教育論の類型（山内、2005）

	ゆとり教育に肯定的	ゆとり教育に否定的
国家・社会の観点から	タイプ1：教育過剰論、新自由主義的教育論	タイプ2：国際競争力低下論、学習意欲論・階層化論
児童・生徒の観点から	タイプ3：児童中心主義的教育論、体験型・参加型学習論	タイプ4：学習権論、吹きこぼれ論

山内によると、タイプ1の論者には石原慎太郎、三浦朱門などが挙げられ、タイプ2には小堀桂一郎、西村和雄、和田秀樹、荻谷剛彦、陰山英男などが挙げられている。またタイプ3には当時文部科学省や国立教育政策研究所に在籍した寺脇研、加藤幸次、高浦勝義などが論者として登場している。さらにタイプ4では塾に通わすことができない多くの市民の声が取り上げられ、「学習権論」や「吹きこぼれ論」が論じられた。

ここで問題となったのは、主に1998年（小中）、99年（高校）に改訂された学習指導要領の影響であった。教育内容の厳選、選択教科の増大、年間授業時数のさらなる削減と学校週5日制の導入や総合的な学習の時間の新設が、児童生徒の学力にどのような影響を及ぼしつつあるかについて4種類のタイプの議論が紹介された。しかしながら、学習指導要領の影響を既定の事実としての議論であったため、それ以外の要因についての十分な検証にまでは踏み込まれていない。

学習指導要領がいわゆる「ゆとり教育路線」に転換されたのは1977年（小中）、78年（高校）である。この改訂では「ゆとりと充実」をスローガンに、行動主義、系統主義の色彩が強かった1968年（小）、69年（中高）の学習指導要領を見直し、各教科等の目標・内容を中核的事項に厳選し、ゆとりの時間の創設、合科的な学習指導の推奨、学校裁量時間の導入が図られた。さらに1988年（小中）、89年（高校）の改訂では「新しい学力観」のスローガンのもと、国際化・情報化・生涯学習体系への移行、個別化・個性化の推進や生活科（小）の新設、道徳教育の充実、選択科目の拡大、習熟度別指導の導入が行われたのは周知のところである。

まず「ゆとり教育」の影響を学習指導要領に求めるならば、少なくとも1977年、78年の改訂にまで遡る必要があるとともに、議論の公正を期するためには、学習指導要領以外にもその時代の社会経済的な観点からの影響の検討が進められるべきであろう。

## 2. 学習指導要領からの振り返り

1977年（小中）、78年（高校）の改訂とその後のゆとり教育路線継続の背景を考えると、注目すべきは時代を取り巻く情勢の変化である。その一つめは、それまでの行動主義、系統主義的な詰め込みの授業が落ちこぼれや校内暴力、不登校、入学試験に見られる点数至上主義などの問題事象をもたらしたとの反省のもと、1960年代から仮説実験授業を提唱した板倉聖宣（板倉、1988年）らの影響も受け、「分かるけれども楽しくない授業」から「どうしてなのか分からないから進んで楽しく学べる授業」を目指すべきだとする教育思想の潮流の変化である。菅井はこの潮流の変化を「教授」と「学習」の振り子を用いて教師中心主義、教科書中心主義から学習者中心主義への転換として表現した（菅井、1993年）。これは1980年代から本格化する「ゆとりと充実」路線、その後の「新しい学力観」、「生きる力」の提唱や生活科、総合的な学習の時間の新設につ

ながら大きな転換であったと言える。

この時代に大きく変化したのが二つめに挙げられる期待される人間像である。それまで新卒の生徒や学生に期待されていた「従順で記憶力がよく、欧米の知識や技術を吸収し、応用できる人材」は、新しいイノベーションの時代に合わせて「果敢に挑戦し、自らが発見・創造し、課題解決できる人材」に変化した。これは日本が世界第二位の経済大国になったことを背景に、企業側の開発、販売ニーズが大きく変化したことに起因するものである。

さらに三つめは、生涯学習体系への移行が挙げられよう。学校で学ぶことはすぐに陳腐化するため、生涯にわたって学習を継続する「関心・意欲・態度」こそが次の時代に求められる資質だと考えられ始めた。これはその後の知識基盤社会への移行と相まって教授学習理論にも大きな影響を与え、世界的に構成主義、社会的構成主義の隆盛をもたらすことになった。近年では OECD のキー・コンピテンシー、経済産業省の社会人基礎力や学士課程修了者に求められる学士力など、民主的な社会や生涯学習社会、知識基盤社会に求められる、「知識・理解」の領域を超えた諸資質がさまざまな機関から提案されている。

このように 1977 年、78 年の学習指導要領の改訂は、「詰め込み」から「ゆとり」へのスローガンのもと、それまでの行動主義、系統主義的な授業から構成主義の色彩の強い授業方法への転換を目指し、文部省（当時）のみならず教職員組合や多くの市民の賛同の中で始まったのである。また、その潮流は 1960 年代から 1970 年代初頭の先進国に吹き荒れた「教室の危機」(C.E.Silverman, 1973 年) への世界的な対応とも呼応していたと言えるだろう。

### 3. 各種の実態調査からの振り返り

「ゆとりと充実」を掲げた 1977 年、78 年の学習指導要領は、その趣旨をより鮮明にしながら 2 回の改訂を経て今日に至っている。この間、その成果を問うべき児童生徒の学力に関する調査研究は最近のものを除いて驚くほど少ない。それはこの 10 年ばかり異常に高まった学力低下や学力格差への問題意識がそれ以前の 20 年間では余りにも低かったことと、学力テストそのものの抵抗感が、1960 年代に激化した学力テスト反対闘争の影響で依然くすぶっていたからに他ならない。

この 30 年間の児童生徒の学力に関する調査研究でゆとり教育実施以前の学力と比較可能なものはほとんど見あたらない。

そのためここでは、大阪大学グループが 1989 年に関西都市圏で行った小中学生の基礎学力調査と荻谷や志水らが同一対象校、同一問題に関して 2001 年に行った調査の比較データを示すことにする (図 1)<sup>2)</sup>。

1989 年は、1977 年改訂の学習指導要領の終盤の時期に

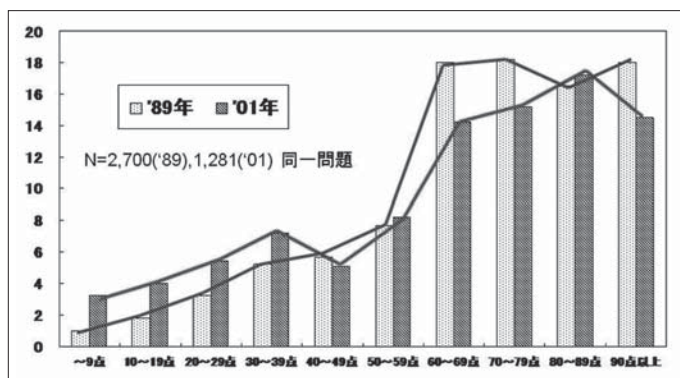


図 1 中学校数学の得点分布の変化 (荻谷・志水他、2002)

当たり、2001 年は 1998 年に改訂された学習指導要領の移行期に相当する。ゆとり教育実施以前の学力と 1998 年改訂以降の学習指導要領の最近の学力は含まれないが、少なくとも空白の前半 20 年間の学力変化を補完するものとする。

図 1 によると、中学校数学の得点は平均点が 5.7 点減少していると同時に、その分布が二極化していることが分かる。また、図の掲載は割愛するが、小学校国語で 8.0 点、小学校算数で 12.3 点、中学校国語で 4.4 点の平均点が下がっている。

次に 1998 年、99 年改訂の学習指導要領の影響は、多くの研究者が取り上げ、またマスコミでも騒がれた PISA(OECD 生徒の学習到達度調査)や TIMSS(国際数学・理科教育動向調査)のデータが有効である<sup>3)</sup>。もっともいずれの調査も参加国・地域が年々増加しているため、単純に順位を比較することは難しい。

PISA では、これまで 2000 年、2003 年、2006 年の調査結果が公表され<sup>4)</sup>、それぞれ読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーの結果が比較可能である。読解力については 522 点(2000 年：8 位－第 1 グループ<sup>5)</sup>)から 498 点(2003 年：14 位－OECD の平均)、498 点(2006 年：15 位－OECD の平均)と減少傾向が見られ、数学的リテラシーについても 557 点(2000 年：1 位－第 1 グループ)、534 点(2003 年：6 位－第 1 グループ)、523 点(2006 年：10 位－OECD の平均より上位グループ)と同じく減少傾向が見られる。また、科学的リテラシーも 550 点(2000 年：2 位－第 1 グループ)、548 点(2003 年：2 位－第 1 グループ)、531 点(2006 年：6 位－上位グループ)と減少している。

同様に 1995 年から 2007 年までの 4 回の調査が公表されている TIMSS においても、数学が 581 点(1995 年：3 位)、579 点(1999 年：5 位)、570 点(2003 年：5 位)、570 点(2007 年：5 位)と漸減し、理科が 554 点(1995 年：3 位)、550 点(1999 年：4 位)、552 点(2003 年：6 位)、554 点(2007 年：3 位)と 2003 年以降を除いて減少傾向が見られた。

PISA と TIMSS が調査する学力は大きく異なっている。PISA の設問は思考力の判別を中心に設計され、TIMSS は計算力や知識を必要とする問題が主流を占める。「ゆとり教育」では 1989 年の改訂以降、学力の中でも特に「関心・意欲・態度」とともに「思考・判断」が重視されたが、それにもかかわらず PISA の結果が悪化しているのは、学力低下が学習指導要領のみの影響であるとする論調に矛盾を来す。それと同時に PISA においては日本より年間授業時数が少なく、学習者中心主義を徹底しているフィンランドが総合 1 位(2006 年)の成績を修めている。さらには PISA、TIMSS とともに依然詰め込み式の教育が主流の台湾(PISA2006：数学的リテラシー 1 位、科学的リテラシー 4 位、TIMSS2007：数学 1 位、理科 2 位)、韓国(PISA2006：読解力 1 位、数学的リテラシー 3 位、TIMSS2007：数学 2 位、理科 4 位)、香港(PISA2006：読解力 3 位、数学的リテラシー 3 位、科学的リテラシー 2 位、TIMSS2007：数学 4 位)が最上位に食い込んでいる事実などから、学力低下の原因を単純に学習指導要領だけに帰せることには疑問を挟まざるを得ない。

一方 PISA からは、2000 年調査と 2006 年調査を比較して、生活不適応レベルと判断されるレベル 2 未満が読解力を中心に著しく増加していることが分かっている(2000 年：10.0%、2006 年：18.4%)。わずか 6 年間でこれだけ読解力が低下した原因は、果たして学習指導要領だけに求められるものであろうか。

この期間の経済格差、教育格差の急激な進行については第6節以下に譲ることとして、たとえば学校現場では、学校週5日制の実施と年間授業時数の減少とともに詰め込み式で進まざるを得ない授業の増加が指摘され、体育祭や文化祭、合唱コンクールや遠足等の学校行事が割愛される事態が相次いで報告されている。また、総合的な学習の時間についても、その趣旨の不徹底と活用方法の不明瞭さのために、受験指導や学校行事、HR等への転用がなされることが多い。さらにモンスターペアレントへの対応を含め、教師評価や学校評価の導入に伴う事務作業が増加し、教師の多忙化は加速されている。加えて受験の圧力がますます強まり、受験に不必要な社会科や情報科の未履修問題に見られるように、保護者の学校や教師に対する受験対策への要望は日増しに高まっていると言われる。

学校現場の実態を見るだけでも、ゆとり教育はその主旨が十分に反映されているとは言い難く、当然のことながらその成果についても期待通りに挙げられていなかったと言うべきであろう。

#### 4. 学習指導要領以外の要因

それでは、荻谷・志水らの資料やPISAとTIMSSの示すところに基づき、この30年間あるいは1988年、89年の学習指導要領の改訂以降に学力低下が生起したと仮定すると、学習指導要領以外にどのような要因が考えられるであろうか。

先述のTIMSSでは、数学、理科の学習に対する学習意欲を「楽しい－楽しくない」という設問で調べている。それによると日本の中学校2年生は、「強くそう思う＋そう思う」と回答する比率が、数学に関して5+41%（計46%、1995年）、6+33%（計39%、1999年）、9+30%（計39%、2003年）、9+30%（計39%、2007年）と減少傾向を示し、理科に関しても8+45%（計53%、1995年）、8+42%（計50%、1999年）、19+40%（計59%、2003年）、18+40%（計58%、2007年）と低迷している。国際平均値は2007年の調査で数学が35+32%（計67%、2007年）、理科が46+32%（計78%、2007年）であったため、日本の中学2年生の興味関心は、それぞれ48ヶ国中46位、29ヶ国中27位とほぼ最低に位置づいている。

同様の調査は日本でも行われ、文部科学省が2002年に実施した高校3年生10万人対象の全国学力調査<sup>6)</sup>でも「勉強が好きか」という設問に対し、肯定的な回答を行った者は20.0%（内訳は「そう思う」：4.6%、「どちらかといえばそう思う」：15.4%）に過ぎなかった。

また上記の調査では同時に塾や家庭教師を含めた一日の勉強時間を調べたが、高校3年生の41.0%が「全く・ほとんどしない」と回答している。

これは2007年実施のTIMSSでも、中学2年生の宿題をする時間は1.0時間であり、国際平均の1.6時間を大幅に下回り、調査対象48ヶ国中43位に位置づけられたのと同じ傾向だと言える。

図2は、日本青少年研究所が2005年10月に発表した日本の高校生の家庭学習時間の変化である<sup>7)</sup>。1980年はゆとり教育が開始される1977年、78年の学習指導要領の改訂の移行期に相当し、ゆとり教育以前の高校生の平均的な家庭学習時間を反映しているものと考えられる。一方、2004年は1998年、99年に改訂された学習指導要領が本格的に実施され始めた時期であり、ゆとり教育の最終段階の家庭学習時間を反映しているものと言えよう。

それによると、1980 年から 2004 年の 25 年の間に家庭学習をほとんどしない層が 18.7% も増加し、ほぼ半数近くに迫ったのに加え、2 時間以上勉強する層は 46.8% から 23.0% に半減しているのが分かる。

また、図 3 は中学 2 年生に関して 1992 年、1995 年、1998 年の 3 ヶ年の家庭における勉強時間、塾での勉強時間、読書時間、テレビゲームの時間を比較したものである<sup>8)</sup>。それによると、ゆとり教育第二期（1989 年改訂）の影響がまだそれほど出ていない 1992 年から、第二期の最終段階に相当する 1998 年にかけて、家庭での学習時間も読書時間も減り続け、テレビゲームの時間だけが突出して増加していることが見て取れる。

ゆとり教育が、生徒の興味関心に基づき、家庭や社会における自由な勉強や読書、経験を促進するねらいであったことは裏腹に、結果は生徒が安易な娯楽に走ったという皮肉に終わったと言えるかもしれない。

いずれにしても、学力が低下してきたことに併せて、学習意欲や学習時間もこの 20 年から 30 年の間に大幅に低下・減少してきたことは事実であろう。むしろ、学習意欲や学習時間が低下・減少してきたがために、学力も比例して低下してきたと言った方が正しいかもしれない。しかし、なぜ学習意欲や学習時間が低下・減少してきたのかを十分に説明できなければ、学力低下の要因を分析したとは言い難い。

次の節ではまずテレビゲームや携帯電話の影響を取り上げ、その分析をした上で、この 20 年から 30 年の間に起こった子どもたちの意識の変容を考える。

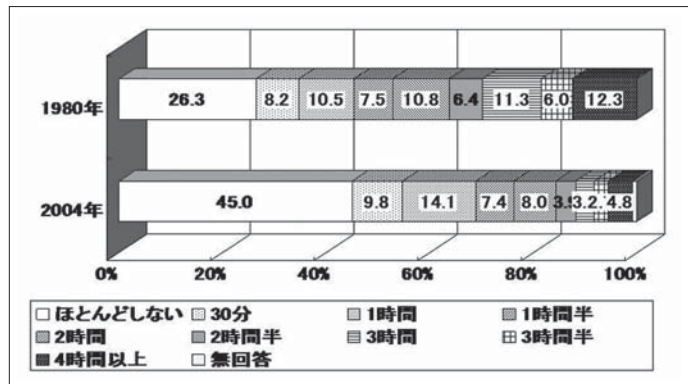


図2「国際比較から見た日本の高校生— 80 年代からの変遷」  
(日本青少年研究所、2005.10 発表)

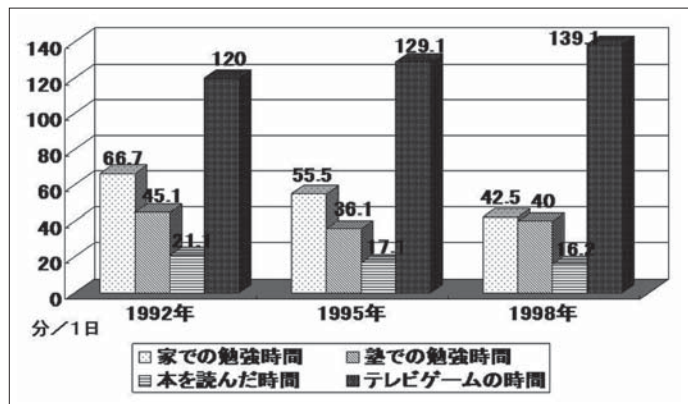


図3 中学2年生の生活時間の変化 (荻谷、2001)

## 5. 青少年の意識の変容

図3では、1992年から1998年にかけて、テレビゲームで遊ぶ時間が120.0分/日から139.1分/日に増加したことが分かった。ゆとり教育第二期（1989年改訂）においては、「新しい学力

観」のスローガンのもと、社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間の育成が謳われたが、少なくなった学校内の授業時間と期待された校外でのさまざまな活動、経験の時間を埋めたものはテレビゲームであったと言えるだろう。しかもその時間は、1998年時点において、家庭での勉強時間の3.3倍、読書時間の8.6倍にも達している。

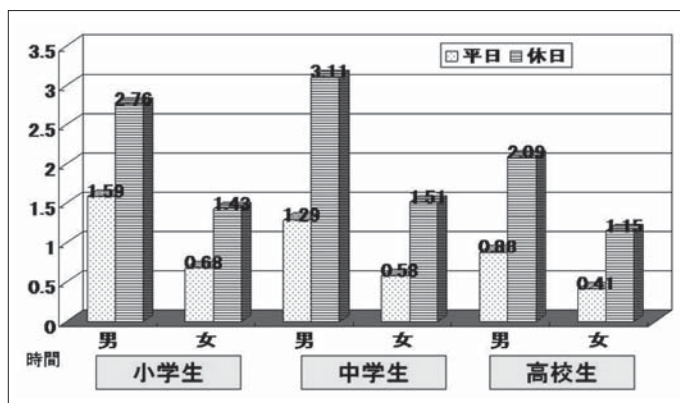


図4 1日平均のテレビゲームの遊び時間 (坂元他、2002)

図4は、坂元らが2002年に調査した1日平均のテレビゲームの遊び時間である<sup>9)</sup>。小学生の男子、中学生の男子がもっともテレビゲームに没頭しているが、高校生になるとテレビゲーム離れが起こるようだ。また、男女差も顕著に見られ、男子が女子の2倍以上の時間を費やしている。

図3の中学2年生の生活時間のデータと同様、平日に1.59時間(小学校男子)や1.29時間(中学校男子)をテレビゲームに費やすということは、帰宅後の生活のかなり大きな比重をゲームが奪い、学習時間がその分削られていることを意味する。

一方、高校生のテレビゲームに費やす時間は小中学生に比して少なかったが、高校生のほぼ全員が所有する携帯電話のメールや電話時間についてはどうだろうか。日本青少年研究所が2005年3月に発表した「高校生の学習意識と日常生活」<sup>10)</sup>によると、日本の高校生の52.0%が「ほぼ毎日」と回答している。これは、対照群のアメリカ、中国と比べて非常に高く、それぞれ1.7倍、8.3倍に達している。

さらに、同調査では「ほぼ毎日」と回答した生徒のメールや電話に要する時間を聞いたところ、43.1%が一日3時間以上費やしており、アメリカ(23.6%)、中国(10.9%)に比して格段に多いことが分かる(図5)。

高校生は、テレビゲームからは離れるが、代わって携帯電話を生活の中心に据え、膨大な時間をそれに費やしていることになる。当然、学習時間はその分圧縮され、先述の通りOECDの中でも最低ランクの家庭学習時間に陥ったと言えるだろう。

図6は、日本青少年研究所が日本、アメリカ、中国、韓国の高校生を対象にマンガ、

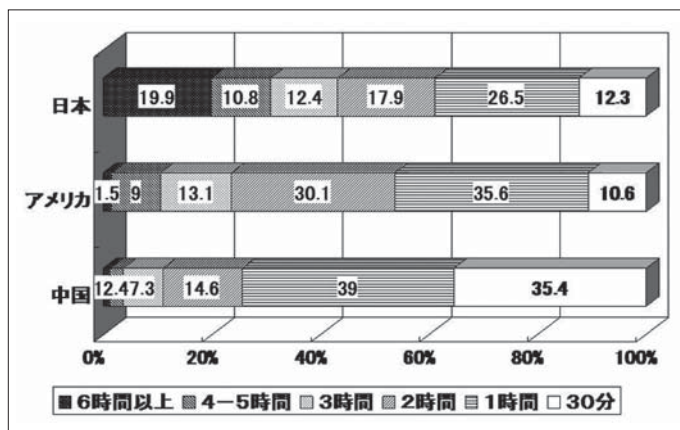


図5 「ほぼ毎日」の回答者の電話、メール時間 (日本青少年研究所、2005)

雑誌、ドラマ、映画、音楽等の大衆文化への関心を調査したものである<sup>11)</sup>。「非常に関心がある」と回答した層は他の3ヶ国に比べ突出して多く、ゲームや携帯電話と同様、日本の高校生は家庭学習以外のさまざまなことに時間を奪われている現状が見て取れる。

一方、弘前大学医学部保健学科の木立らが2004年に看護系大学生（生徒）らを対象に青森県内で行った調査によると、看護系高校生で1日に120分以上携帯電話を使用する層は39.2%に対し、看護系大学生では13.1%にとどまったと報告している（木立・五十嵐・一戸他、2007年）。大学生になると携帯電話の呪縛から解き放たれるのであろう。小中学生がテレビゲーム、高校生が携帯電話を手放せず、しかもその他の大衆文化に拘泥し、学習時間やさまざまな活動をする時間を削っている現象には、学力低下や学習意欲低下に対する学習指導要領以外の何らかの要因が隠されていることを示唆する。そして大学生との比較から、その背景には日本の子どもたちの学校生活やそこでの人間関係が大きく関わっていることが予想される。

佐藤は小学校高学年頃から見られる「学び」を拒絶する児童生徒の現象を「学びからの逃走」（佐藤、2000年）と表現したが、その逃走した先にはテレビゲームや携帯電話、そして大衆文化が存在する。しかし、日本以外にもICT技術が発展し、豊かな大衆文化を持つ国が多数存在する中で、なぜ日本の子どもたちだけがそれらに拘泥することになるのだろうか。

図7、図8は日本の子どもたちがテレビゲームや携帯電話にはまる理由を「現代の教育」を受講する学生の小レポートからまとめたものである。

ゲームに関しては「外で遊べない」「外で遊ぶ時間がない」など昨今の児童生徒の生活環境の変化があるとともに、「友達が持っているから、話題についていくために」や「親が注意できない」などの子どもたちの人間関係に絡む理由が挙げられた。

一方、携帯電話に関しては電話のみならずインターネットへの接続やゲーム、カメラ、辞書、財布など生活全般に関わる高機能性をはじめとして、思春期に芽生える「自分だけの世界」への欲求を満足させる道具であることが大きい。しかし、同じく「出会い・仲間作り」や「皆持っているから流行に遅れない」など子どもたちの人間関係に根ざす理由も見受けられる。特に携帯電話のメールでは、10分以上相手から返信がないと無視されたと感じるほど依存する生徒が多数存在し、トイレや風呂の中までで持ち込む生徒の例が多数報告されている。

現代の子どもたちは、学校生活における人間関係が窮屈になり、「いじめ」や「仲間はずれ」に遭わないためにもゲームや携帯電話そして大衆文化に気を配り、流行に乗り遅れないようにしている可能性が指摘できるだろう。ICT技術が発展し、豊かな大衆文化を持つ国は多々ある中で、日本の子どもたちだけがそれらに拘泥し、貴重な学習時間を奪われている要因は、どうやら学校

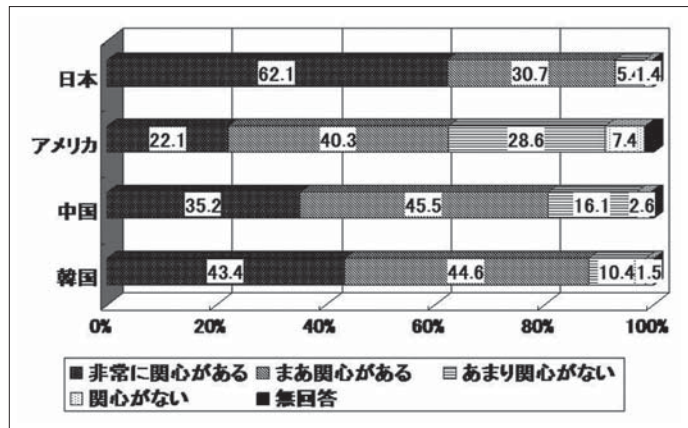


図6 大衆文化への関心（日本青少年研究所、2006）

生活の中の人間関係に隠されているのではないだろうか。日本青少年研究所が2005年3月に発表した「高校生の学習意識と日常生活」は、日本の高校生の就寝時間がアメリカ、中国と比較して大幅に遅い傾向にあることを指摘した<sup>12)</sup> (図9)。午後11時までに就寝する高校生は、アメリカが60.2%、中国が53.5%いるのに対して、日本は15.9%しかいない。夜遅くまで耽っているのは学習ではなく、ゲームや携帯電話、テレビ、ビデオであることは容易に想像がつく。

一方、図10は日本青少年研究所が2002年11月に公表した中学生のセルフエスティームに関する調査結果である<sup>13)</sup>。アメリカ、中国と比較して日本の中学生は自分を価値のある人間だと認識している比率が著しく少なく、「良く当てはまる」と「まあ当てはまる」の合計がわずか31.5%であり、アメリカ(81.5%)、中国(86.6%)の半分以下にとどまっている。また、高校生のセルフエスティームについても「高校生の未来意識に関する調査」で同様の結果となっており、日本(37.6%)は、アメリカ(89.3%)と中国(96.4%)に大きく引き離されている<sup>14)</sup>。控えめな日本の高校生を、個人主義が浸透し、自己主張が強いアメリカや破竹の勢いで経済が発展する中国と比較することは賢明とはいえないが、それを割り引

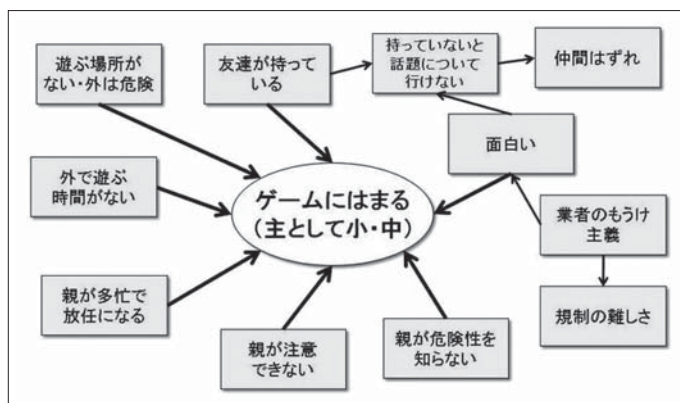


図7 子どもたち（小中）がゲームにはまる理由（沖）

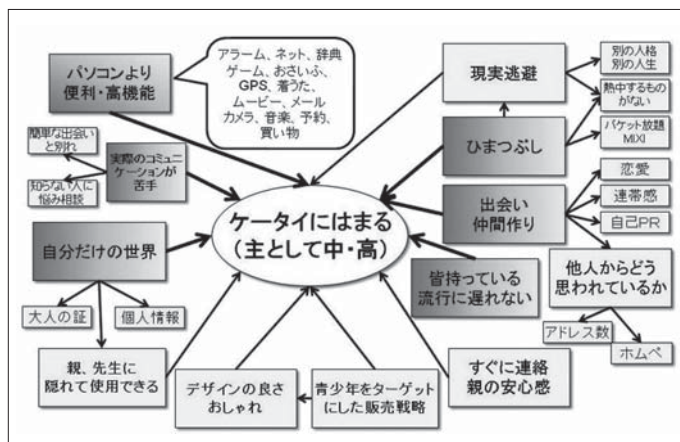


図8 子どもたち（中高）がケータイにはまる理由（沖）

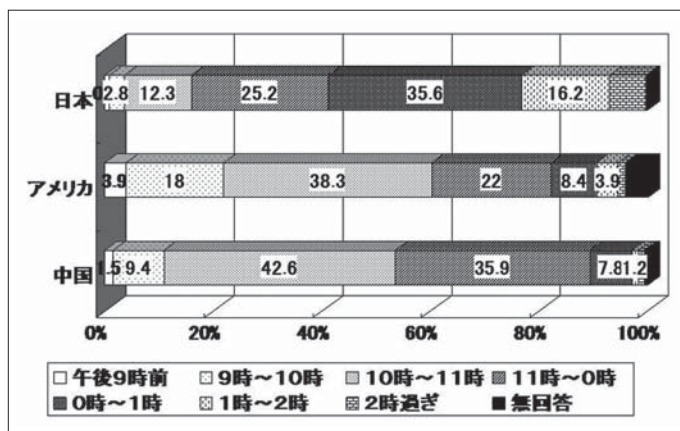


図9 寝る時間（日本青少年研究所、2005）

いても日本の中高生のセルフエスティームが低すぎることは問題であろう。

この問題の解釈は、同一の調査の別の設問から可能である。図 11 は同じ中学生に対して「自分が落伍者だと思うことがあるか」と問うたもので、セルフエスティームの低い日本の中学生については 27.1% が当てはまると回答したが、セルフエスティームの高いアメリカでも 53.9% が当てはまると回答した<sup>15)</sup>。アメリカの中学生は、自分に価値を認めている一方で落伍者の経験もあるということは、彼らが様々なことに挑戦し、かつ失敗も味わっていることを意味する。つまりアメリカの中学生にとってセルフエスティームとは、失敗をおそれず果敢に挑戦する心構えを指しているのであろう。一方、日本の中学生は自信もない代わりに挑戦した経験もないために失敗もないと言えるだろう。

日本の高校生のセルフエスティームの時代変化については、日本青少年研究所が 1980 年と 2002 年のデータを提供している。図 12 は、ゆとり教育以前の高校生の自己意識を色濃く残す 1980 年と、ゆとり教育第三期（1999 年改訂）に当たる 2002 年の自分評価を比較したもので、最近の高校生は人生や将来に対する希望が昔よりも薄らいでいる（「人生努力より運」「計画不要」「現状を受け入れる」）とともに、セルフエスティームが昔より上がってきていること（「自分には価値がある」「自分には満足」）が指摘されている<sup>16)</sup>。

つまり、1980 年当時の日本の高校生は、日本文化の特色であろう謙虚さがより強く反映していたが、最近では、欧米や中国とは比較するべくもないが、かなりセルフエスティームが高まっていると言える。この結果の解釈については後段で述べよう。

図 13 は日本青少年研究所が各国の首都に住む中学生、高校生に対して行った「人生の目標」に関する調査である<sup>17)</sup>。これによると、日本の中高生の 61.5% が「人生を楽しんで生きること」と答え、アメリカの 40.6% が回答した「高い社会的地位や名誉」、フランスの 32.4% が回答した

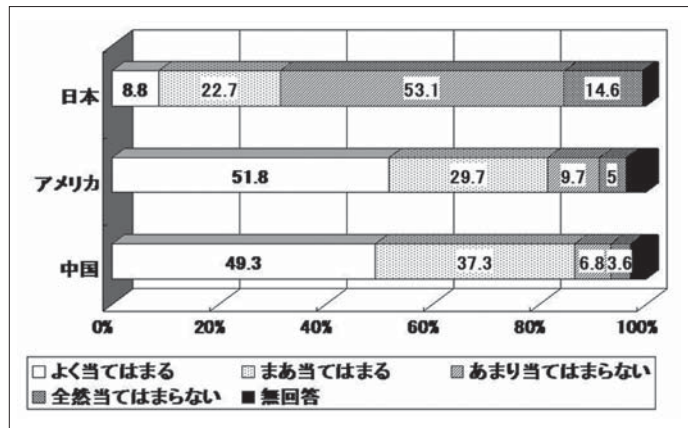


図 10 「私は価値のある人間である—中学生—」  
(日本青少年研究所、2002)

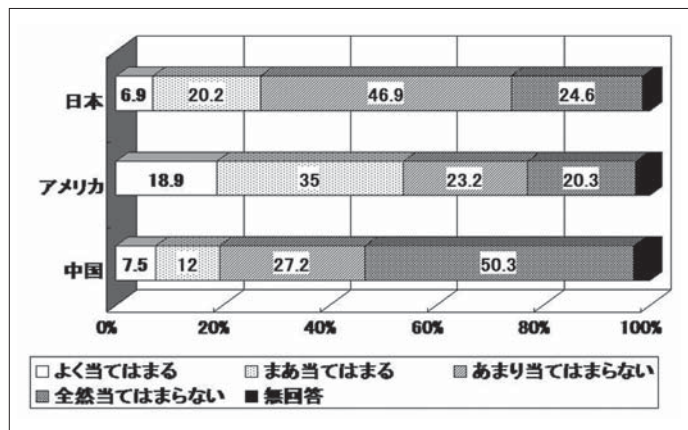


図 11 「私は自分が落伍者だと思うことがある—中学生—」  
(日本青少年研究所、2002)

「円満な家庭を築くこと」と比較して、あまりにも老人めいた目標が提示されていることに異様な印象を受ける。

同様の傾向は同じ調査の別の設問でも見られ、「21世紀は人類にとって希望に満ちた社会になるか」という設問に対し、日本ではわずか33.8%しか肯定的な回答がないが、韓国（70.6%）、アメリカ（86.2%）、フランス（63.6%）では過半数から9割近い中高生が肯定的な見方をした。日本の青少年は、自分の人生のみならず社会や人類の将来についても悲観的で、それがゆえに自らの人生の目標を「楽しく生きること」に定め、利他的に生きようとしているのだろうか。

日本の青少年の意識の変容に関して、諏訪は1980

年代に入って「オレ様化」が始まったと述べ、「学ぶ姿勢がない」「自分を変えようとしない」「社会が消費社会的になり、教師と生徒との共同体的なつながりが崩れ、商品交換によるつながりに変貌した」と指摘している（諏訪、2005年）。1980年はゆとり教育第一期（1977、78年改訂）の移行期間であり、期せずしてゆとり教育路線が始まった時期と青少年の意識の変容が始まった時期とが一致したことになる。これに関しては最後に社会経済的な構造の変化を年表に見ることにするが、諏訪が指摘する、学ぶ姿勢に乏しく、自分を変えようとしない、消費社会のなかで自分の人生のみに執着している姿は日本青少年研究所のデータとも符合すると言えよう。

また、速水は「仮想的有能感」という言葉を作り、昨今の若者の特徴を「自分には他の人と違った才能があると思うが、それはどのようなものか分からない」ところにあるとした（速水、2006年）。仮想的有能感は不安定であり、それを支えるために他者軽視、軽蔑を伴うという。同じく当時、帝塚山学院大学の就職委員を務めていた精神科医の香山は、就職に臨む学生が、自分に自信がなく、すぐに見切りを付ける割に新たに挑戦することがなく、しかも特別な自分を信じ

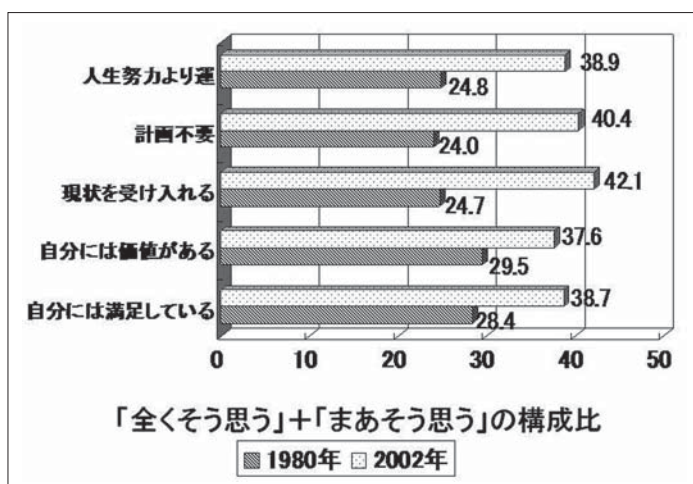


図12 自分評価の変遷（日本青少年研究所、2005）

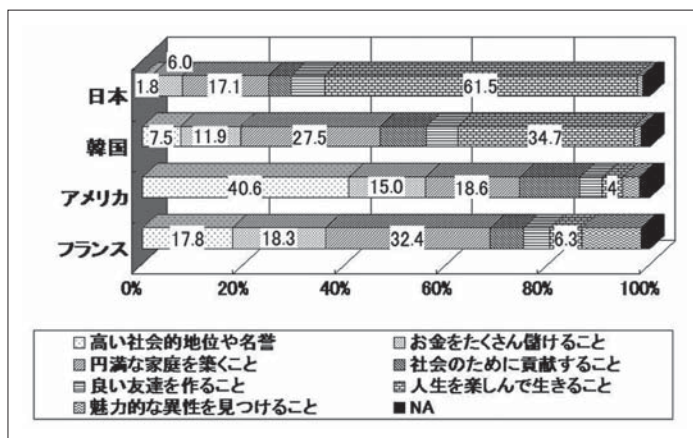


図13 人生のもっとも大切な目標（日本青少年研究所、2001）

ている傾向があると指摘している（香山、2005 年）。速水と香山が指摘するところは「特別な自分」であり、挑戦を避け、小さな自我に閉じこもる昨今の若者像を表しているが、日本青少年研究所のデータの解釈と一致しているところがおもしろい。

最後に荻谷と三浦の指摘を紹介する。荻谷は「インセンティブ・デバイド」の説明の中で「セルフエスティームのある生徒ほど高い学歴を求めず、将来のことを考えるよりも今の生活を楽しみたい」と回答する傾向があると指摘している（荻谷、2001 年）。さらにそれらの傾向は、出身階層が低い生徒にのみ見られるものだととして階層化の進行を指摘した。また、三浦はその著書「下流社会」の中で、「セルフエスティームを自分らしさ志向と読み替えれば、下流ほど自分らしさ志向が強い」と書いている（三浦、2005 年）。

先述の 1980 年と比較して 2002 年のセルフエスティームが増大したことを踏まえると、荻谷と三浦の指摘は、1980 年頃から下層の生徒が増加し、そこに見られる生活意識や人生観が全体に反映あるいは蔓延した結果、青少年の学習意欲や学習時間の漸減が引き起こされたと言っていることに他ならない。そしてその増大したセルフエスティームは、奇しくも三人の識者が「オレ様化」（諏訪）、「仮想的有能感」（速水）、「特別な自分」（香山）と表現したものと同一であると言って良いだろう。

## 6. 社会構造の変化

これまでの議論を振り返ると、学力低下は確かにゆとり教育路線が始まった 1980 年代から進行し、特に 1998 年、99 年の改訂の時期に急激に進行したと考えて良いだろう。しかし、それは学習指導要領だけが要因ではなく、期せずして同時に起こった様々な社会構造の変化が青少年の意識を変容させ、将来や自分の人生に対する希望を奪っていったと考えるべきであろう。窮屈な学校生活の中で、子どもたちは下層からの同調圧力を強く受け、「頑張らないこと」、「将来よりも今の生活を楽しむこと」に目を向けさせられた可能性が高い。まじめに勉強する児童生徒がクラスの中で浮き上がる傾向は 1980 年代後半から顕著になり、最近では「勉強しないことが格好いい」とさえ思う児童生徒が多数を占めるようになったと嘆く教師は多い。そのため、子どもたちは仲間はずれになりたくない一心でテレビゲームや携帯電話を手放せず、大衆文化の話題を共有することに汲々とする生活を余儀なくされていると言える。そして彼らの時間はほとんどそれらのものに奪われるため、平均学習時間はこの 30 年間で激減し、OECD 諸国の中でも最低ランクに位置するほどになった。学力がそれに付随して低下するのは当然である。第 3 節で述べた PISA の生活不適応レベルの激増は、特に 2000 年前後から子どもたちの意識の変容、つまり学習軽視、「学びからの逃走」が急激に進行したことを物語っていると見るべきであろう。それは言わずもがな経済格差、教育格差の急激な進行と歩調を合わせている。

図 14 は、「現代の教育」を受講した学生達が数多く指摘した、青少年の意識の変容に関わる学習指導要領以外の要因をまとめた図である。右端の「宗教の欠如」については明確な論拠があるわけではない。ただ、信仰する宗教を持ち、それに基づいて自らの身の律し方を考える人々とそうでない人々の間には、何かしら人生の目的や生きる意欲に差が生じるのではないかという学生の意見が多数存在した。また、マスコミの報道姿勢についても、暗いニュースやいわゆる

エリートと呼ばれる人々の不幸事を過度に取り上げること  
で、国民全体に将来に対する不安を醸しだし学習意欲に負  
の影響を与えていることを学生達は指摘している。あるいは低俗なテレビドラマやアニメーション、テレビゲームのストーリーにも努力や学習を前提にしない安易な成功話があふれ、学習軽視をあおっているとの指摘も見られた。「家庭の経済格差、教育格差の増大」は、単に塾や家庭教師の支出が賄えるかどうかということだけでなく、ブルデュー（ブルデュー、1991年）が指摘する下層の「文化資本」の不足が子ども達のさまざまな文化的体験を貧弱にし、将来の目標や夢を狭め、ひいては学習意欲を削いでいることを意味することに多くの学生が気づいていた。一方、荻谷や志水、佐藤らが指摘するように（荻谷、1995年；荻谷、2002年；志水、2006年；荻谷・志水・清水・諸田、2002年；佐藤、2000年）、格差の進行で下層が増加したことに伴う同調圧力の増大が日本の青少年の学習意欲を奪っていると考えられることは、これまでの議論の展開から納得がいく。そして、下層の増加には、この30年間の社会的、経済的な動向が大きな鍵を握っているのは間違いない。特に前掲の荻谷・志水らの中学校数学の得点分布の変化を示す図1では、2001年に1989年では見られなかった学力の二極化が指摘されている。学力中間層が減少するとともに学力下位層が増加することによって、平均的な学力は数字上低下し、学習時間も減少することになる。そして増加する下層の同調圧力は、ますます全体の意識に反映していくことになる。

図14 青少年の意識の変容に関わる学習指導要領以外の要因

図14は、青少年の意識の変容に関わる学習指導要領以外の要因を示すフローチャートである。中心には「青少年の学習意欲の低下 将来の希望(夢)の減少」とある。これに影響を与える要因として、左側には「新自由主義 自由競争と自己責任」から「リストラ 共働きの増加 長時間労働の増加」を経て「家庭の教育力の低下 子供のしつけ不足」があり、さらに「ゲーム、ケータイ、テレビ等の子供の生活への侵食」がある。右側には「家庭の経済格差、教育格差の増大」があり、これに関連して「マスコミの報道 (暗いニュース、安易な成功話等)」や「ハングリー精神の衰退」がある。また「宗教の欠如」と「同調傾向の国民性」も示されている。下部には「子どもをターゲットにした販売戦略」と「がんばらない層＝下層の増加と同調圧力」がある。これらの要因がすべて中心の意識変容へとつながっている。

図 14 青少年の意識の変容に関わる学習指導要領以外の要因

図15は高度経済成長に向かう直前の1958年と、もっとも中流意識が高まった1973年、そして経済に閉塞感が漂う2004年の中流意識を表した図である<sup>18)</sup>。図より、1973年には中流が61.3%を占めていたが、2004年には45.0%と大きく減少し、代わって下流が27.6%（1973）から40.0%（2004）に増加している。それに伴って学校で生活する児童生徒の意識も、下層の同調圧力に屈していったと考えることはできないだろうか。

経済格差の進行に伴う学力や学

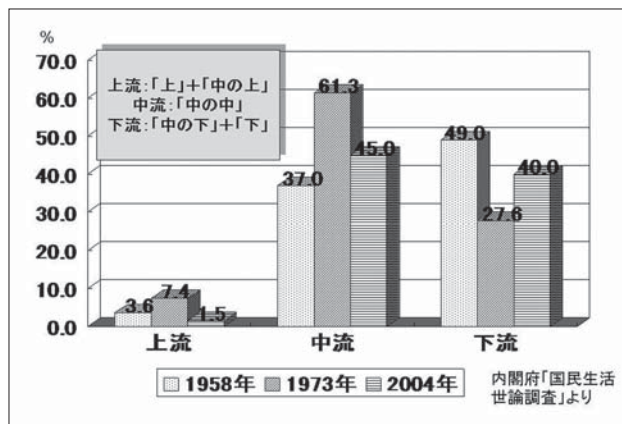


図 15 中流意識の変化（三浦、2006）

習意欲格差の拡大、そしてその結果としての学歴や職業選択上の格差の継承は、この間、佐藤、荻谷、志水の他にも多くの教育社会学者によって論じられているのでここでは多くを紹介することとはしない（橘木、2006 年；阿部、2008 年；小林、2008 年；本田、2006 年；橋本、2009 年）。

ただ、新しい資料として 2 点、保護者の年収と学力の関係や、父親の学歴と子どもの学力の関係を示す図を挙げることにする。

図 16 は、2008 年度に実施された小学 6 年生対象の学力テスト（国語、算数）の正答率と保護者の年収を示した図で、2009 年の政権交代後、相対的貧困率の公表や格差の実態を明らかにする政策の変化の中で最近公表されたものである<sup>19)</sup>。

この図からは昨年実施され始めた全国学力テストにおいても、年収 200 万円未満の保護者層の国語 A の得点率（56.5%）と 1200-1500 万円の層の得点率（78.7%）に 22.2% もの開きがあることが確認された。保護者の年収と学力の関係を国が具体的に分析、公表したのは初めてであり、教育格差に対する理解の進展と今後の政策立案にとって画期的な発表であったと言える。

また、図 17 は 2006 年に実施された PISA の科学的リテラシー、読解力、数学的リテラシーの得点が父親の学歴に比例していることを示す図である。直近に行われた国際的な学力調査においても、その得点と父親、母親の学歴や親の社会経済階層が比例していることが明確になったことは格差問題に新たな証拠を提出したことになるだろう<sup>20)</sup>。

教育社会学の分野では言語コード論（バーステイン、1981 年）や文化資本論（ブルデュー、1991 年）によって、保護者の学歴や経済的な格差がそこで育つ子どもの基本的な学習意欲や学習能力を左右することが定説

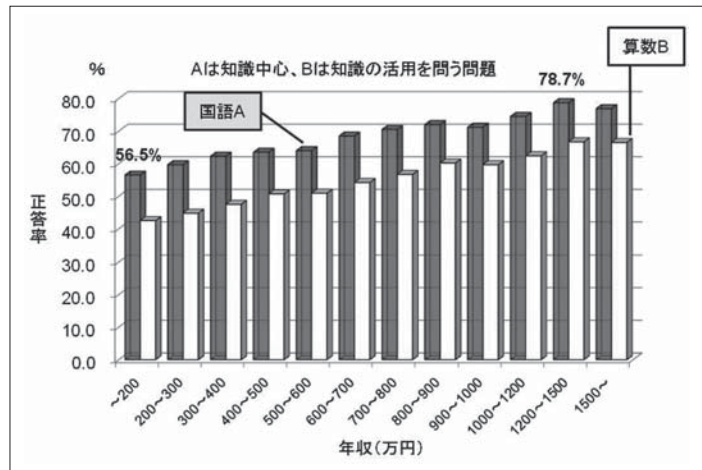


図 16 小 6 学力テストの正答率と保護者の年収（耳塚、2009）

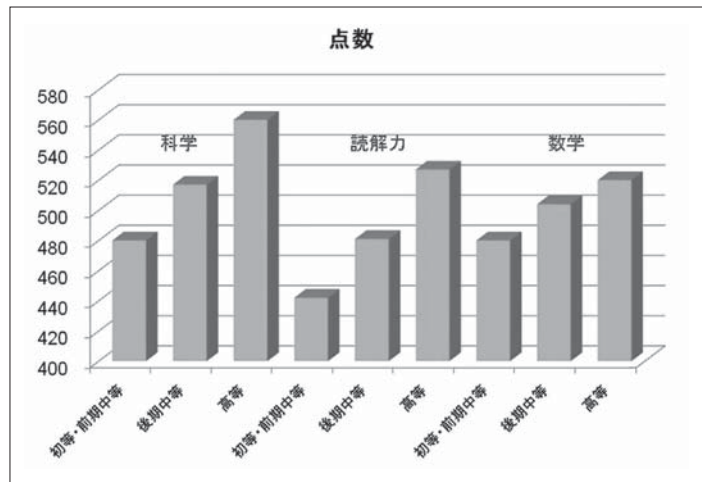


図 17 PISA2006 に見る父親の学歴と子どもの学力（阿部、2008）

となっている。ゆとり教育が行われたこの30年間に、子どもたちを取り巻く社会構造が急速に変容し、ゆとり教育の本来の主旨とは異なる形で学力や学習意欲に影響したと考えることは、学力低下論争のもっとも主要な論調になるべきだと言えるだろう。そしてもしそれが間違ひなければ、学力低下は学習指導要領の改訂や教科書の頁数増加だけで対応できるものでないことは改めて述べる必要はない。

## 7. まとめにかえて

これまで学力低下がゆとり教育を推進する学習指導要領だけで引き起こされたものではなく、ゆとり教育の主旨とは異なる学校現場の実態や社会構造の変化に伴う青少年の意識の変容にも原因があることを検証してきた。もちろん学力低下には、多くの論者が指摘するように学習範囲が狭くなり系統性が失われたことや、十分な学習成果の定着のための時間を確保できなかったことなど学習指導要領自体の影響も少なからずあるであろう。あるいは、学校での授業時間数が減少したことにより、家庭での教育力に依存する比率が高まり、経済格差や教育格差によって学力や学習意欲そのものが二極化したことも、まったく学習指導要領の責任ではないとは言い難い。文部科学省が1964年以来実施している「体力・運動能力調査」では、奇しくもゆとり教育路線が始まった1985年をピークに総合得点が減少し続けていることが分かっている。ゆとり教育を推進する学習指導要領の実施に伴い、子ども達の放課後や休日のゲーム時間が増え、外遊びやスポーツをする時間が減少したことがその原因であると指摘し、学力と同様、ことさら学習指導要領の影響を強調している<sup>21)</sup>。しかし、これまで述べてきたように、あまりに学習指導要領ばかりに原因を求めると、学力低下の本質が見えにくくなるおそれがある。最後に青少年の意識の変容をもたらしたこの30年間の社会的、経済的な構造の変化を振り返ってみたい。それは奇しくもゆとり教育路線を推進する学習指導要領の改訂と軌を一にして生起しているのである。

図18は、高度経済成長が始まった1955年から、現在の「学力低下」につながる「学習意欲低下」や「将来への悲観」までの国民の意識と政治的、経済的な出来事を俯瞰した図である。

1955年から1973年まで続いた高度経済成長は、右肩上がりの所得を保障し、教育費の自己負担額を吸収するものであった。また、将来に対する予測もバラ色で、ほとんどの人が未来に明るい展望を持っていたと言えよう。この間に日本の高等学校進学率は90%を超えたが、1970年代に入ると初等中等教育において落ちこぼれや校内暴力、不

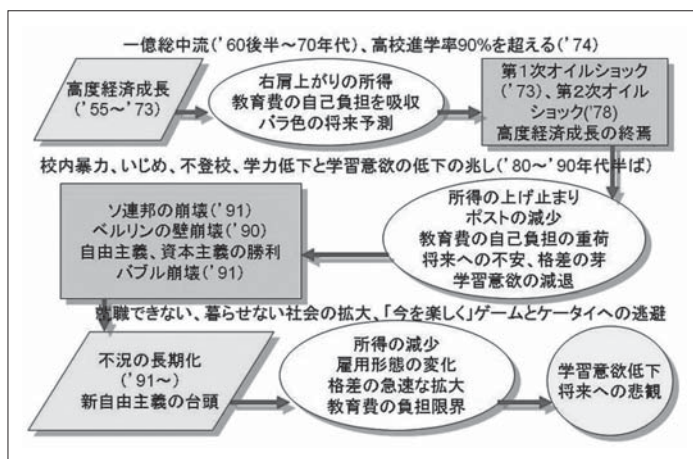


図18 社会構造の変化と国民の意識 (沖)

登校などの問題事象が頻発するようになった。これらの問題事象への対応として、行動主義、系統主義的な色彩の強かった学習指導要領は、1977 年、78 年に「ゆとりと充実」を掲げる学習指導要領に転換された。

日本は 1973 年の第一次オイルショックを経て 1978 年の第二次オイルショックで完全に高度経済成長の終焉を迎える。これは奇しくも「ゆとりと充実」を掲げる学習指導要領の改訂（1977 年、78 年）と軌を一にしていた。

1980 年代に入ると経済の低成長時代を迎えて、所得の上げ止まり、ポストの減少を背景に、教育費の自己負担の重荷が庶民の肩にのしかかってきた。将来への不安やその後に問題となる格差の芽が芽生え始めたと言って良い。併せてテレビゲームの爆発的な普及が始まり、子どもたちは授業時数を抑制した学習指導要領（小 6：1085 時間から 1015 時間へ、中 3：1155 時間から 1050 時間へ）によって増加した余暇を、ゲームやテレビ、ビデオに求めるようになった。また、塾に子どもを通わせられる家庭とそうでない家庭の差が拡がり、下層の同調圧力で学校現場における子どもたちの学習意欲や家庭での学習時間が減少傾向に向い始めた。

そのような中で「新しい学力観」を掲げる学習指導要領の改訂（1989）が行われ、さらなるゆとり教育が推し進められた。しかし、1980 年代終盤はバブルの時期に当たり、一部に臨教審路線に対する批判<sup>22)</sup>は存在したものの大きな声にはならず、国際化・情報化・生涯学習体系への移行、個性重視（個別化・個性化）、選択科目拡大、習熟度別指導の導入は多くの国民に受け入れられていった。金子みすずの「みんな違ってみんないい」の引用（1996 年以降多くの国語の教科書や副読本などに掲載）やその後流行した SMAP の「世界に一つだけの花」（2003）は、この間の世相を反映しているとともに、子ども達に個別化・個性化を背景とした「がんばらない個性」を訴えかける道具として機能したかもしれない。ただ、下層の同調圧力の増加という点を考えれば、集団としては個性化・個別化が浸透したとは言い難い面もあると言える。

一方、1990 年代はベルリンの壁の崩壊とソ連邦の崩壊が始まった。自由主義、資本主義陣営の完全勝利が喧伝され、東側陣営の崩壊とともにグローバリゼーションが進み、市場原理主義、小さな政府、福祉・公共サービスの縮小、公営事業の民営化、経済の対外開放、規制緩和による競争促進、労働者保護廃止、自己責任などをキーワードとする新自由主義が闊歩し始めた。

日本においてはバブル崩壊後、不況の長期化が起り、新自由主義的政策の拡大のもと、実質的な所得の減少、派遣や契約社員の増加、倒産とリストラが頻発する。このような中で 1998 年、99 年、ゆとり教育の最終段階を規定する学習指導要領の改訂が行われ、教育内容の厳選、選択教科の増大、学校週 5 日制の導入、総合的な学習の時間の新設が行われた。小学 6 年生の年間授業時数は、前学習指導要領（小 6：1015 時間、中 3：1050 時間）からさらに削減され、小学 6 年生で 945 時間、中学 3 年生で 980 時間と規定された。

バブル崩壊後の経済の低成長は 2000 年代に入っても続き、経済格差の急速な拡大とともに多くの保護者の教育費の負担が限界に達した。学校現場では給食費を支払えない家庭や医療費に事欠く家庭が急増し、高等学校では授業料減免の申請者や授業料滞納者が急増した。日本政府が初めて公表した相対的貧困率は、2007 年当時、15.7% に達し（国民生活基礎調査）、アメリカに次いで世界第二位の貧困率を記録した。このような中、真っ先に学生の学力低下、学習意欲低下に気づいた大学教員の中から「学力低下論争」が始まったのである。

その論争は瞬く間に教育学者、学校関係者のみならず、マスコミや多くの市民を巻き込む論争となったが、その背景には PISA、TIMSS といった世界的な学力調査の結果が公表され、学力低下が急速に進みつつある印象を国民に植え付けたほか、次世代の日本の発展を担う子どもたちの学力に不安を持つ識者が増えてきたことが考えられる。

しかし、1990 年代後半から 2010 年にかけて、子どもたちは大人世代の予想をはるかに超えて経済格差に伴う学力格差、進学格差に苦しめられていた。将来への希望が見えないことから、下層に属する生徒の学習や進学に対する熱意が急速に冷め、ゲームや当時爆発的に普及を始めた携帯電話、テレビ、ビデオなどに友人とのつながりとストレス解消策を求めた。また、その下層が急増したことにより、同調傾向の中で全体の学習意欲や家庭での学習時間が OECD の中でも最下位に位置するほどに下落した。日本の子どもたちは、大人以上に敏感に世相に影響されていたのである。

冒頭に述べたが、福田内閣の塩谷文科大臣が「ゆとり教育」への反省を口にし、2008 年の学習指導要領の改訂では、年間授業時数を小学 6 年生で 945 時間から 980 時間へ、中学 3 年生で 980 時間から 1015 時間へ引き上げた。しかしながら、学力低下がゆとり教育を推進する学習指導要領によってもたらされたとする見解は変わらず、それ以外の要因を緩和ないし解決する施策が十分に採られる気配はなかった。それは安倍内閣が、教育基本法の改正や教育関連三法の成立に取り組むためには、学力低下や学習意欲の低下の原因を経済格差や教育格差ではなく、学校や学習指導要領に求めた方が進めやすいという判断があったのかもしれない。ようやくそれら学習指導要領以外の要因に対する認識が深まったのは、2009 年の政権交代後、政府から相対的貧困率や経済格差に伴う教育格差などのデータが公表されてからだと言えよう。

2010 年 3 月には小学校の次期検定教科書が公表され、各教科とも軒並み頁数を増やしたことが報道された（算数 33%、理科 37% 増）。また 2010 年度には子ども手当の支給や高等学校授業料の実質無料化が始まった。しかし、子どもたちの学力や学習意欲が回復するのはそれらの施策の効果が表れてからであり、財政赤字が GDP 比 170% を超え、リーマンショック以降の大不況の余韻が続く中ではまだまだ先のことだと言わねばなるまい。なぜならば OECD の中でも最低ランクの教育関連の公的資金比率の引き上げや教育費の私費負担のさらなる軽減、奨学金の拡充など、今後手を打つべき施策が依然山積しているからである。

学習指導要領の理念と学校現場や社会の実態の乖離に気づかず、社会構造の変化への迅速な対応を欠いた教育は、次世代を担う子どもたちを最大の被害者に仕立ててきた。学力低下論争は、学習指導要領の反ゆとりへの見直しで一件落着いたかに見える。しかし、私たちは再度この 30 年間の「ゆとり教育」の成果と課題の検証を十分に行之、課題をもたらしただの要因への対策を真剣に検討しなければならないだろう。それは経済不況と巨額の財政赤字のもとで、とてつもなく大きな難題であるようにも見える。

## 注

- 1) 「現代の教育」は教養の「現代の文化」群に属し、立命館大学全体で 7 クラス開講されている。筆者は 2007 年度より、主に産業社会学部（2007-2010）、政策科学部（2009）、映像学部（2010）の授業を担当している。毎年 400 名定員一杯（2009 年度は 900 名）の大規模講義であり、教職希望者は少数であ

- るが、毎回、授業終了時にその回のテーマに関して小レポートを課し、その意見を次の時間にフィードバックすることによって学生との議論を成り立たせるとともに、真剣な受講態度を維持している。2009 年度に取り上げたテーマは、①学力低下論争、②立命館小学校の实践、③現代の若者像、④情報社会の影 1・2、⑤命の教育を考える 1・2、⑥現代の大学事情 1・2、⑦格差問題を考える 1・2、⑧教育の現状と課題 1・2 である。毎回課す小レポート課題の一例として「学力低下論争」を取り上げると、「あなたは、日本の子どもたちの学力や学習意欲が低下した原因には、学習指導要領を除いてどのようなものがあると考えますか？ 3 つ以上考えられるものを挙げ、その理由を述べてください」であり、A4 一枚の用紙に 800 字から 1200 字程度を記述させるものである。講義を批判的に聴いていなければ回答できない課題を毎回課すことにより、受講生の教育への関心を高め、考える力、書く力を育成している。
- 2) 刈谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子『「学力低下」の実態』岩波ブックレット No.578、岩波書店、2002 年、11-17 頁。
  - 3) PISA および TIMSS の分析結果については国立教育政策研究所ホームページを参照 (<http://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/index.html>、2010 年 10 月 29 日)。
  - 4) PISA2009 の結果が 2010 年 12 月に公表され、読解力が 498 点 (2006 年:15 位) から 520 点 (2009 年:9 位) に回復したことが報じられた。しかし、経済格差や貧困の問題の根本的な解決がなされていない現状では、これは文科省の進めてきた読解力向上プログラムの成果というよりは、むしろ PISA と類似の問題を課す全国学力テストの影響によるものと考えの方が適切であろう。
  - 5) PISA では「読解力」に関して平均得点の高い方からレベル 5～レベル 1 未満の 6 段階に参加国を分類している。また「数学的リテラシー」に関しては PISA2003 からレベル 6～レベル 1 未満の 7 段階に、「科学的リテラシー」に関しては PISA2006 からレベル 6～レベル 1 未満の 7 段階に分類している。第 1 グループに分類された場合、レベル 5 (読解力) ないしレベル 6 (数学・科学的リテラシー) に分類されることを意味するが、その順位にかかわらず、得点差は統計的有意ではないとされる。
  - 6) 文部科学省「平成 14 年度高等学校教育課程実施状況調査」、2002 年。分析結果については文部科学省ホームページを参照 ([http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei\\_h14/H14\\_h/summary.htm#3\\_3a](http://www.nier.go.jp/kaihatsu/katei_h14/H14_h/summary.htm#3_3a)、2010 年 10 月 29 日)
  - 7) (財) 日本青少年研究所 (2005)『国際比較からみた日本の高校生 80 年代からの変遷』、26 頁をもとに作成。
  - 8) 荻谷剛彦「中学 2 年生の生活時間の変化」『階層化日本と教育危機』有信堂、2001 年、212 頁。なお、もとの出典は、東京都『大都市における児童・生徒の生活・価値観に関する調査』各年度版。
  - 9) 坂元章『テレビゲームと子どもの心』メタモル出版、2004 年、19 頁。なお、もとの出所は、坂元章・湯川進太郎・渋谷明子・井堀宣子『青少年と放送に関する実証研究－テレビおよびビデオゲームが小学生に及ぼす影響』平成 13 年度総務省委託調査報告書、2002 年。
  - 10) (財) 日本青少年研究所『高校生の学習意識と日常生活』、2005 年。
  - 11) (財) 日本青少年研究所『高校生の友人関係と生活意識』、2006 年。
  - 12) (財) 日本青少年研究所『高校生の学習意識と日常生活』、2005 年。
  - 13) (財) 日本青少年研究所『中学生の生活意識に関する調査』、2002 年。
  - 14) (財) 日本青少年研究所『高校生の未来意識に関する調査』、2002 年。
  - 15) (財) 日本青少年研究所『中学生の生活意識に関する調査』、2002 年。
  - 16) (財) 日本青少年研究所『国際比較から見た日本の高校生－80 年代からの変遷』、2005 年、77 頁をもとに作成。
  - 17) (財) 日本青少年研究所『新千年生活と意識に関する調査』、2001 年。
  - 18) 三浦展『下流社会』光文社新書、2006 年、25 頁の表から抽出して作成。なおもとの出所は内閣府国民生活世論調査。

- 19) 朝日新聞 (2009.8.5) 朝刊、文部科学省の委託による耳塚寛明の研究班による分析。  
20) 阿部彩『子どもの貧困－日本の不公平を考える』岩波新書、2008 年、4-5 頁。  
21) Benesse 教育研究開発センター「第 18 回 体力にも格差が生まれている！」  
([http://benesse.jp/berd/aboutus/katsudou/research\\_column/pt\\_02/18.html](http://benesse.jp/berd/aboutus/katsudou/research_column/pt_02/18.html)、2010 年 12 月 6 日)  
22) 浜林正夫編『総括批判「臨教審」』学習の友社、1987 年。

## 【参考文献】

- 岡部恒治・戸瀬信之・西村和雄『分数のできない大学生－21 世紀の日本が危ない』東洋経済新聞社、1999 年。  
山内乾史・原清治『学力論争とはなんだったのか』ミネルヴァ書房、2005 年、20-42 頁。  
板倉聖宣『楽しい授業の思想』仮説社、1988 年。  
菅井勝雄「教授・学習とは」教育技術研究会編『教育の方法と技術』ぎょうせい、1993 年、22 頁。  
Charles E. Silberman『教室の危機－学校教育の全面的再検討（上・下）』（Crisis in the Classroom）サイマル出版会、1973 年。  
木立るり子・五十嵐世津子・一戸とも他「看護系学生（生徒）における携帯電話の利用とメリット・デメリットへの意識」『弘前大学医学部保健学科紀要』第 6 巻、2007 年、65-75 頁。  
佐藤学『「学び」から逃走することたち』岩波ブックレット No.524、岩波書店、2000 年、9-14 頁。  
諏訪哲二『オレ様化する子どもたち』中公新書ラクレ、2005 年。  
速水敏彦『他人を見下す若者たち』講談社現代新書、2006 年。  
香山リカ『就職がこわい』講談社、2005 年。  
荻谷剛彦『階層化日本と教育危機』有信堂、2001 年、189-234 頁。  
三浦展『下流社会』光文社新書、2005 年、157-174 頁。  
荻谷剛彦『教育改革の幻想』ちくま書房、2002 年。荻谷剛彦『大衆教育社会のゆくえ』中公新書、1995 年。  
志水宏吉『学力を育てる』岩波新書、2006 年。荻谷剛彦・志水宏吉・清水陸美・諸田裕子『「学力低下」の実態』岩波ブックレット No.578、岩波書店、2002 年。佐藤俊樹『不平等社会日本』中公新書、2000 年。  
橘木俊詔『格差社会－何が問題なのか』岩波新書、2006 年。  
阿部彩『子どもの貧困－日本の不公平を考える』岩波新書、2008 年。  
小林雅之『進学格差－深刻化する教育費負担』筑摩書房、2008 年。  
本田由紀・内藤朝雄・後藤知智『「ニート」って言うな！』光文社新書、2006 年。  
橋本健二『「格差」の戦後史』河出ブックス、2009 年。  
バーステイン『言語社会化論』明治図書、1981 年。  
ブルデュー&パスロン『再生産』藤原書店、1991 年。

## Looking Back upon a Dispute on Decline in Academic Performance

– on the basis of the lectures of “present education” and the discussions among the participants –

OKI Hirotaka (Professor, Institute for Teaching and Learning)

### Abstract

A dispute on decline in students' academic performance, which had started with publication of the book “University Students who are poor at fractional calculation” in 1999, spread instantly and nation-widely among not only pedagogists and school teachers but also parents and the media. As this dispute centered upon the tone of argument that the decline in academic performance and eagerness to learn had been caused by the Course of Study, the other factors failed to be fully discussed. The dispute began to diminish rapidly after the Course of Study was revised to abolish the policy of the so called cram-free education in 2008. However, even if the page volume of textbooks and the number of classes that students will have at school are increased without pursuing the real factors, there is still a high possibility that students' academic performance may not be recovered.

This paper attempts to describe the real factors and the left subjects, which are highly relevant to university education as well, with regard to the decline in students' academic performance and eagerness to learn on the basis of the lectures on “Dispute on Decline in Academic Performance” and “Educational Disparity”, and the discussions that were held among the participants in the class “Present Education” at Ritsumeikan univ. in 2009.

### Key words

Cram-free Education, Dispute on Academic Performance, Eagerness to Learn, Educational Disparity, Course of Study