

日本の学力研究の現状と課題

川口 俊明

(福岡教育大学准教授)

本稿の目的は、おもに教育社会学領域で行われてきた議論を中心に、日本の公立小・中学校を対象にした学力研究の成果と課題について整理することである。日本の教育社会学の学力研究は、長いあいだ、学力と階層に関するデータの不在という問題に悩まされてきた。しかし、2000年頃からはじまった学力低下論争によって、この状況は変化し、学力と階層に関する研究が増加している。大きく言えば、そこには二つの領域が存在している。一つは学力の階層差を生み出す要因を特定しようとする、学力格差に関する研究である。もう一つが、学校や指導法が子どもの成績に与える影響を測定しようとする、いわゆる教育効果に関する研究である。前者については、学力格差の拡大、保護者学歴・年収の影響、就学前教育や相対年齢効果への着目などが、おもな成果として挙げられる。ただし、ジェンダーと学力の関連や、外国にルーツを持つ子どもたちの学力問題等は、今後の課題である。他方、後者の研究については、いくつかの研究が蓄積されつつあるものの、それぞれに課題があり、知見の一般化可能性には疑問符がつく。日本では、学力と階層について議論するために必要となる、研究者が利用できる優れた学力調査がまだまだ少ない。今後の日本の学力研究の課題は、まずもって研究の前提となる良質な学力データの蓄積と、その公開という点に尽きる。

目次

- I はじめに
- II 学力格差に関する研究
- III 教育効果に関する研究
- IV まとめと今後の課題

I はじめに

本稿の目的は、おもに教育社会学領域で行われてきた議論を中心に、日本の公立小・中学校を対象にした学力研究の成果と課題について整理することである。はじめに、日本の学力研究をめぐる状況について簡単な説明をした後（I）、これまでの日本の学力研究の成果について述べる（II・III）。その後、今後の日本の学力研究の課題を示すことにしたい（IV）。

なお、本稿で扱う「学力」は、「ペーパーテストで測定された点数」いわゆる「学業達成」に限定する。確かに日本の教育界では、「学力とは何か」という問いをめぐる学力論争がしばしば行われる（山内・原 2010）。しかし、こうした学力論争は、論者の立場の違いを主張するだけに終わりがちである。筆者は学力論争が無意味とまでは思わないものの、「学力とは何か」を問うことだけに終始することは、以下で述べるような教育機会の不平等という重要な問題を見過ごす要因になると考えている。そのため、本稿では、「学力とは何か」という問題には立ち入らず、ペーパーテストで測定された点数という「狭義の学力」に絞って、学力研究を整理したい。

それでは、教育社会学の学力研究が、これまでのような問題を抱えてきたかについて述べるこ

とから始めよう。

1 学力と階層に関するデータの不在

本来、教育機会の不平等問題に大きな関心を寄せる教育社会学にとって、親の職業や学歴といった階層要因が、子どもの学力にどのような影響を及ぼしているのかという問題は、中心テーマの一つである。子どもたちの学力に階層差があることはほとんど常識のレベルに属する知識であり、どの程度の差があるのか、どのような過程をへて学力の階層差が出現するのかといった問題が、本来は追究されるはずであった。ところが、テーマの重要性とは裏腹に、日本には21世紀に入るまで、学力と階層を扱った研究がわずかしか存在しなかった¹⁾。

そこにはいくつかの理由があろう。1956年から1966年まで実施されていた全国学力テストが、日本教職員組合の強い反発にあって終了したことに象徴されるように、日本では、学力テストに伴う学校の序列化・競争を警戒する声は、今なお根強い。また、家庭環境によって学力に差があるということを主張すること自体が「差別・選別教育」につながるという考えが、日本の教育界の「常識」であったという事情もある(荻谷 1995)。さらに、高度経済成長以後の日本社会で、比較的学力形成システムがうまく働いてきたこともあって、研究者たちの側もそれほど学力を問題視する必要がなかったという面も否定できないだろう(志水 2009)。

例外的に続けられてきたのが、同和地区の子どもたちの低学力問題に関する研究である。近畿以西の各地域では、同和地区の子どもたちの進学機会の差、および学力保障に目を向けた実態調査が行われてきた(池田 1987; 原田編 2003; 高田 2008)。これらの研究では、地区・地区外といった区別だけでなく、子どもたちの生活実態に関する質問項目が含まれた調査が実施されており、日本の学力と階層問題をあつかう研究の先駆であると言ってよい。

しかし、こうした同和地区の子どもたちの低学力に関する研究は、あくまで例外であった。学力と階層に関する研究の閉塞状況が打ち破られ、本

格的な学力研究が蓄積されるようになるのは、2000年頃から始まった学力低下論争の後のことである。

2 学力低下論争

2000年頃から、日本では「子どもたちの学力が低下しているのではないか」という声が高まり、学力が低下しているのか、それともそうではないのかをめぐって、激しい論戦が戦わされるようになった。いわゆる「学力低下論争」である²⁾。もっとも、全国的な学力テストを欠いていた日本の学力低下論争は、各々の論者が自説を主張するだけという水掛け論に終わりがちであった。そんな折、独自の学力調査のデータから学力低下を主張したのが、荻谷ら(荻谷ほか 2002)である。

荻谷らは、これまで日本で例外的に行われていた数少ない学力調査をもとに、同様の調査を2001年に実施することで、日本の子どもたちの学力は低下しているのか否かについて検討している。この時の調査から、かれらは日本の子どもたちの学力が大きく低下していること、さらに子どもたちのあいだにある学力の階層差が拡大していることを示し、学力低下論争に大きなインパクトを与えた。さらにこの時期、格差社会論(橋木 2006)や子どもの貧困問題(阿部 2008)が日本で注目を集めたことにより、全国学力テストへの忌避観や、学力と階層をタブー視する姿勢に、大きな変化が見られるようになる。

なお、日本の子どもたちの学力低下に関しては、PISAやTIMSSといった国際学力調査や、国立教育政策研究所の調査の結果にも触れておく必要があるだろう。こうした大規模調査は、現在の日本の全体像をもっともよく捉えていると思われるからである。

まずPISAについて見てみよう。学力低下論争の最中に公開されたPISA2003では、とくに日本の子どもたちの読解力得点の大幅な落ち込みに注目が集まった(志水 2009)。この結果は、学力低下を強く印象づけたように思われる。ただ、この時の急激な落ち込みについては、読解力で出題されていた問題の一部に、日本の生徒がとくに難しく感じる問題があり、そのことがPISA2000から

2006における日本の結果を歪めたのではないかという指摘がなされている (Wu 2009)。さらに、PISA2009では、日本の子どもたちの読解力はPISA2000と比較して変化がないことが明らかになっており (OECD 2010)、こうした点を踏まえれば、PISA 調査の得点の急激な低下について、過剰に反応する必要はないだろう。

一方、TIMSSを見ると、全体的にほとんど成績の変化は見られないものの、中学2年生の数学の成績は、1995・1999年度から比べて、2003・2007年ともに有意に低下している。また小学4年生の理科の成績も、1995年から2003年にかけて小学4年生で有意に低下しており、1995年から2003年のあいだにTIMSSのいくつかの領域で、日本の子どもたちの成績が下降したということは言える (Mullis, Martin and Foy 2008; Martin, Mullis and Foy 2008)。

また、国立教育政策研究所によって実施された、小学5年生から中学3年生までの国語・算数・理科・社会などを含んだ大規模調査では、2001年と2003年の結果を比較したところ、学力の低下は確認されなかったという (国立教育政策研究所 2005)。ただし、ここで比較したのは2001年と2003年だから、先ほどの荻谷らの分析やTIMSS、PISAの分析結果と矛盾しているわけではない。

以上の調査結果を踏まえれば、荻谷らが指摘したように、1990年から2000年の時期に、いくつかの領域で日本の子どもたちの成績が低下した可能性はある。ただし、PISAやTIMSSでは、日本は依然として世界のトップレベルにあり、ことさら低下を気にする必要がないこともつけ加えておく必要があろう。

さて、学力低下論争は、これまで日本の教育界にあった学力と階層に関する調査への忌避を、ある程度やわらげる効果を持った。これ以降、日本の教育社会学による学力研究が始まったと言ってよい。

以下では、学力低下論争後の教育社会学における、小・中学校を対象とした学力研究について整理してみたい。大きく言えば、そこには二つの領域が存在している。一つは学力の階層差を生みだ

す要因を特定しようとする、学力格差に関する研究である。もう一つが、学校や指導法が子どもの成績に与える影響を測定しようとする、いわゆる教育効果に関する研究である。以下では、この二つの領域について、それぞれの知見を見ていくことにしたい。

II 学力格差に関する研究

ここでは、学力格差をあつかう研究について触れる。はじめに、学力低下論争の中で、日本の学力格差について触れた荻谷たちの研究 (荻谷ほか 2002; 荻谷・志水編 2004) をとりあげよう。

すでに述べたように、学力低下論争の中でかれらが主張していたのは、単に学力格差があるというだけではなく、それが拡大しているというものであった。この研究では1989年に関西地方で行われた学力調査・生活実態調査を、再度2001年に実施することで、学力格差の拡大が検証されている。生活実態調査に関する質問には、通塾しているか否か、「朝、自分でおきる」「朝食を食べる」などの基本的な生活習慣などの設問が含まれており、これを保護者の階層を示す指標として分析が行われた。荻谷らによれば、こうした指標を使って比較してみると、1989年に比べて2001年の方が、格差が拡大している傾向が読み取れるという。

ただ、先にも述べたように、階層に関する指標は、日本の教育界ではタブー視される傾向が強かったため、そもそも2000年以前の日本の子どもたちの学力と階層の関係がどうであったかを示すデータはほとんど存在しない。そのため、学力という面から階層間格差の増大をこれ以上検討することは困難である。この後、教育社会学者が集中するのは、学力の階層差を生みだす要因の分析であった。

まず、独自の調査として、JELS (Japan Education Longitudinal Study) を挙げたい (耳塚 2007a, b)。これは、三つの地域 (関東1, 東北2) からサンプリングした小3・小6・中3・高3という幅広い年齢層の子ども達に、国語と算数・数学の学力テストと生活に関する質問紙調査、さらにその保護

者に対する質問紙調査（学歴・年収などを含む）を行ったものである。分析対象となる児童・生徒は、どのエリアについても各学年 1000 名前後である。また、この調査は、同一の児童・生徒を職業生活に入るまで 3 年ごとに追跡するというパネル調査になっているという点も注目される。

JELS では、小学 6 年生の算数の学力テストの点数を従属変数とした重回帰分析の結果、受験塾・保護者学歴期待・学校外教育費支出・家での学習時間・世帯所得の順に、学力に影響を与えていることが明らかになった。この重回帰分析の結果で、もう一つ興味深いのは、地域差の問題が指摘されている点である。保護者の学歴や所得といった変数を組み込んだ重回帰分析のモデルを見てみると、関東地方では学力格差がみられるものの、東北地方では決定係数が低く、学力格差は見られないという。こうした結果は、3 年後の、小 3 から小 6 への変化、小 6 から中 3 への変化に焦点を当てた分析でも同様である。

残念ながら、JELS にも不十分な点はある。郵送で行った保護者調査は、高学歴層に偏った上、回収率も 30% 程度と低い数値にとどまった。また、実施された学力テストが、古典的テスト理論によって設計されたものであったため、後の比較が困難になりやすいことも、追跡調査という JELS の目的を考えれば、問題のある点だったと言わざるを得ない。学歴や職業まで踏み込んだ詳細な保護者調査を実施したことや、同一個人を追跡する学力調査の先駆けであるという点で JELS の意義は大きいですが、同時にその調査設計に限界があるという点は指摘しておく必要がある。

次に、ベネッセによって行われた『教育格差の発生・解消に関する調査研究報告書』を見てみよう（耳塚編 2009）。これは、全国の 3 地域（大都市圏、地方都市、郡部）の公立小学校 5 年生の児童 2952 名を対象にした国語・算数の学力調査である。この調査では、児童の保護者 2744 名、担任 96 名、校長 44 名に対する質問紙調査も行われている。さらに、保護者調査は、JELS と同じく就業状況・学歴・所得等の設問を含んでいる。

ベネッセ調査のポイントは、保護者調査の回収率が高い点である。郵送調査ではなく学校による

回収を依頼した結果、有効回答率（調査への協力に同意し、かつ無効でない回収票の率）は 83.5% となっている。一方で、この調査は『全国学力・学習状況調査』と時期が重なり、調査に協力してもらえる学校でのみ実施したため、日本の全体像を把握できる調査になっていないことに留意が必要である。

ベネッセ調査では、保護者の学歴や職業といった要因を統制した場合、大都市圏の子どもがもっとも学力が高いということが明らかになった。この結果については、大都市圏の保護者のほうが高学歴を志向する傾向が強く、競争主義的であることが要因として指摘されている。また、国語・算数の成績を従属変数とした重回帰分析では、JELS と同じく保護者の学歴・職業等が学力に与える影響が明らかにされた他、都市部・町村部で学力格差の構造が異なることも指摘されている。

研究者や民間の独自調査とは別に、文部科学省が 2007 年から実施している『全国学力・学習状況調査』の分析も進んでいる。公開されたデータが都道府県別の平均点にとどまっているため、それほど複雑な分析が行われているわけではないが、1950 年から 60 年代に実施された全国学力テストと比較して、2007 年のテストは地域間格差が大幅に縮小したこと等が示されている（志水 2009）。

また、『全国学力・学習状況調査』の個票データについては、文科省からの委託研究として、一部の研究者による分析が行われている。こうした分析には試験的なものが多いが、日本の学力研究への示唆としては、興味深いものがある³⁾。たとえば、都道府県を単位として、学区の経済的背景と全国学力テストの平均点の関連について分析を行った額田らによれば、大都市圏であっても学区の経済的指標と成績に強い相関が見られる場合とそうでない場合があるという（額田ほか 2009）。この結果は、JELS やベネッセの調査で示された都市部/市町村部の関連とは整合的ではない。大都市圏と地方の学力格差の構造については、今後とも分析が必要である。

最後に、労働経済学からの分析を挙げたい。近年、就学前教育への注目が集まる中、小原・大竹（2009）は、学力と出生時の体重の関連について

分析を進めている。かれらは、都道府県別の全国学力・学習状況調査の都道府県データを使い、労働市場の状況・子どもの教育成果と出生時の体重との関係を分析している。そこでは、失業率が高い時期に生まれた子どもの出生体重が軽いこと、同時に出生体重とその後の学力に正の相関があることが明らかにされている。

この分野では、TIMSSおよびPISAを用いた相対年齢効果の分析も注目に値する（川口・森2007）。かれらは、日本でも早生まれの子どもの方が学力が低い傾向があることを指摘している。今のところ、教育社会学領域でこうした相対年齢効果は看過されがちであるから、今後の調査や分析に組み込んでいく必要があるだろう。なお、同様の知見は、後に取り上げる北條（2009）でも確認されている。

以上のように、学力低下論争以降、日本でも学力格差に関するいくつかの調査・研究が実施されるようになってきている。ここまでの重要な論点をまとめてみると、次のようになる。第一に、日本の子どもたちのあいだにある学力の格差が拡大している可能性が示されている。第二に、保護者学歴・年収といったこれまで含まれなかった変数を含んだ調査が実施されるようになり、学力格差の構造がより明確に分析できるようになってきた。第三に、日本の学力格差は、都市部において大きく、町村部では小さい可能性がある。ただし、この知見と整合的ではない分析結果も存在する。第四に教育社会学領域ではないが、就学前教育や相対年齢効果などに注目した研究も行われるようになってきている。

こうした研究が蓄積されつつあることは、2000年以前の日本の状況を考えれば、大きな変化である。ただ、いくつか未検討の課題もある。ここでは、次の3点を挙げておきたい。一点目はジェンダーの問題である。いくつかの研究は、社会的経済的指標が学力に関連する度合いは女子より男子のほうが大きい傾向があること、すなわちジェンダーと階層のあいだに相互に関連があることを示唆している⁴⁾。日本で学力という側面からジェンダーの問題を扱った研究はいまだ少なく、こうした領域へのアプローチが必要であろう⁵⁾。

二点目は、外国にルーツを持つ子どもたちの学力問題である（OECD 2006）。数が少ないこともあって、日本でこの点について触れたものはほとんどないが、たとえばTIMSS2007を見ると、小学校4年生の両親とも日本で生まれた子どもと、片方の親が日本以外で生まれた子どものあいだには、算数・理科ともに30から40ポイントの得点の開きがある。こうした点を踏まえれば、ジェンダーや外国にルーツを持つ子どもたちの問題も考慮に入れた上で、学力格差に関する研究が進められなければならない。

さらに、三点目として、ここまで挙げてきた研究は、一部を除き、同一の子どもたちを追跡するパネル調査に基づいたものではないという点を指摘しておきたい。多くの研究は、学力に影響を与える要因を抽出したにとどまり、どの年齢で誰と誰のあいだに学力格差が発生するのか、年齢とともにその格差がどう変化するのか、さらに、学力格差が就学・就業にどう影響するのか、といった学力格差のメカニズムまでは明らかにできていない。今後、大規模なパネル調査が、日本でも蓄積されていくことが望まれる。

III 教育効果に関する研究

次に、教育効果に関する研究について見ていこう。コールマンレポート（Coleman *et al.* 1966）以後、教育効果については膨大な研究が存在する。しかし、日本においては、先に述べたような理由もあり、学力低下論争以前には、ほとんど研究の蓄積が見られない。国立教育政策研究所（2001）等、学力と指導法の関連を分析した研究がないわけではないが、これらの研究は、学力に影響を及ぼす子どもたちの社会的経済的要因をほとんど考慮に入れていないため、参考になるとは言いがたい。以下では、学力低下論争以後の研究に絞って検討していきたい。

2002年以降、教育社会学領域では、学力格差の要因に関する分析のみならず、格差を超える「学校の効果」に注目が集まった。これは、主としてアメリカのEdmonds(1979)の研究を参照し、子どもたちのあいだにある学力格差の小さい学校

(「効果のある学校」と呼ばれる)の特徴を調べようとするものである。2003年に鍋島による先駆的研究が行われて以降、着々と研究が積み重ねられてきた(鍋島 2003; 川口 2006; 川口・前馬 2007; 志水編 2009)。これら「効果のある学校」研究は、同じ公立小学校と言っても、そこに通う子どもたちのあいだにある学力の格差はさまざまであり、学力格差の小さい学校と大きい学校は、教職員集団・学校運営・生徒指導の面などでちがいがあつたことを明らかにしてきた。

しかし、Edmondsら初期の「効果のある学校」論者を参照したこれらの研究には、いくつかの問題がある。たとえば、対象となる学校数が少なく知見の一般化可能性に限界があること、学力データの階層構造を考慮に入れていないこと、生徒や学校の初期条件に由来する成績の差異を考慮していないこと、さらに「効果のある学校」の特徴を記述するにとどまっておき「効果をあげるための要因」については明らかにできていないこと等である。こうした初期の研究に対する批判を乗り越えて、現在の教育効果研究(Educational Effectiveness Research)は発展してきた(Creemers, Kyriakides and Sammons eds. 2010)。それが、100校を超える大規模な学力データの蓄積、学校の初期条件を考慮した付加価値(Value Added)という考え方の導入、そしてデータの階層構造を考慮に入れたマルチレベルモデルの使用などである。

昨今、日本の学校効果研究でもマルチレベルモデルが用いられるようになってきている。そこで行われたいくつかの分析は、日本の公立小学校では高いレベルの平等性が保たれており、個々の学校のちがいによって生じる教育効果は小さい可能性が高いことが指摘されている(川口 2009; 山田 2009)。これらの研究も、使用するデータが得られた地域が偏っている等の限界があるため、知見を日本全体に一般化することはできないが、「効果のある学校」が主張する「学校の力」をどこまで信用すべきなのかについては、慎重な議論が必要である。

「効果のある学校」研究以外の研究についても見ていこう。テーマを授業方法に絞った研究として、TIMSS2003の分析を行った須藤のものがあ

る(須藤 2007)。そこでは、社会日常型(社会や日常生活に結びつけた授業)が階層上位の生徒に有利であること、聴講演習型(教師の解説を聞いた後問題演習をしたりする授業)は階層下位の生徒に有利であるなど、生徒の階層と指導法のあいだに関連があることが見出されている。ただし、須藤自身が認めるように、データの制約もあつて因果関係は明確ではない(須藤 2009)。

学校規模・学級規模に言及する研究も多い。全国学力テストを利用した千葉県検証改善委員会の分析では、清水・須藤らによって、A地域では学級規模が大きいほど、児童の学力が高くなるのに対して、B地域では学級規模が小さくなるほど学力が高くなるなど、地域によって学級規模の学力への影響が異なることが指摘されている(清水・須藤 2008)。同報告書では、篠崎も、授業研究を伴う研修などいくつかの要因によって、学力が左右される可能性を示唆している(篠崎 2008)。ただし篠崎は、ほとんどの資源(PCの設置台数や校内研修)は学力と有意な関連を有していないので、教育資源の投入には慎重であるべきだとも述べている。

また、舞田(2008)は、東京都足立区の公開データから、校区の高学歴人口率やホワイトカラー率から推定される値よりも高い成績を取めている学区(=努力地域)の特徴について説明している。ここでも、学校規模・学級規模が小さい地域・学校の学力が高いことが示されている。しかし、この分析は集計データを利用しているため、生態学的誤謬(ecological fallacy)の問題を回避できないという問題がある。

広島市の公立小学校を対象にした山崎らの研究では、共分散構造分析およびマルチレベルモデルを用いた少人数指導・習熟度別指導の分析が行われている(山崎・藤井・水野 2009)。ただ、そこでの分析は、T・Tと少人数学習について共分散構造分析では学力に正の影響を与えることが示される一方、マルチレベルモデルでは効果が検出されないなど、結果が整合的ではない。おそらくデータに階層構造を設定するか否かによって、分析結果が大きく変わっていると思われる。この点については、マルチレベル共分散構造分析(Hox 2002)

などを適用していく必要がある。

さらに、経済学領域で行われている生産関数の議論がある。北條(2009)は、TIMSSデータを用いて少人数・習熟度別指導の効果を検討している。そこでは、学校や教師に関する説明変数の影響はそれほど大きくはないものの、少人数指導や習熟度別指導は小学校では児童の得点に正の影響を与えていること、中学校では男子にのみ習熟度別授業の効果が正であることなどが指摘されている。ただし、北條自身が注意を促しているように、TIMSSは一時点のデータであるため、因果関係を主張するには慎重である必要がある。

ここまで、2002年以降に日本で行われた、教育効果に関する分析を見てきた。習熟度別指導や少人数指導の効果について見てみると、肯定的な結果を示した研究が多いものの、使用したデータ・分析方法・対象地域・学年などによって、結果は左右されている。他方、「効果のある学校」研究は、学校の力を示すものとして教育学領域を始め注目を集めている。しかし、昨今のマルチレベルモデルを用いた研究や経済学領域のいくつかの研究が、そもそも学校や教師に関する変数が子どもの成績に与える影響力が小さいことを指摘していることを踏まえるなら、「効果のある学校」研究の知見を、過度に一般化するのは慎むべきである。

なお、教育効果に関連する研究として、近年では、就学前教育の効果への注目が集まっている(浜野 2011)。今後、日本の教育学領域でも、こうした就学前教育の効果に関心が集まるであろう。ただ、こうした格差を縮小するための取り組みの効果を解明するためには、就学前から就業に至るまでのさまざまな地点に着目したデータの蓄積が必要である。

また、教育効果の分析に当たっては、さまざまな要因が関連するから、因果関係を推定するには、相当に慎重である必要がある。因果関係に関する分析では、同じデータを使ったとしても分析技法の違いによって、結果が変わることがある(星野 2009)。この節で述べてきたような「学校の効果」や習熟度別指導・少人数指導の効果についても、今後より精密な学力データをもとに、さま

ざまな分析技法を用いて、知見の妥当性が確認されなければならない。

IV まとめと今後の課題

本稿では、教育社会学領域を中心に、日本の学力研究を総括してきた。日本では、そもそも研究に必要な学力と階層に関するデータが得られにくいという問題があったものの、学力低下論争以降、その状況には変化がおきつつある。本稿では、こうした研究の蓄積を、学力格差に関するものと教育効果に関するものという2点に分けて整理してきた。

前者については、学力格差の拡大、保護者学歴・年収の影響、就学前教育や相対年齢効果への着目などが、おもな成果として挙げられる。ただし、ジェンダー・外国にルーツを持つ子どもたちの学力問題等は、まだまだ今後の課題であるといえよう。後者の研究については、いくつかの研究が蓄積されつつあるものの、それぞれに課題があり、知見の一般化可能性には疑問符がつくことを指摘した。

両者に共通する今後の課題は、さらなる学力データの蓄積である。2002年までほとんど学力と階層に関する調査が行われなかったこともあって、日本で研究に利用できる優れたデータの蓄積はいまだ少ない。今後、日本で学力データを蓄積していくにあたって、筆者が重要であると思う3点を挙げて、本稿を終わることにしたい。

1 より詳細なパネルデータの蓄積

まず求められるのは、より大規模かつ詳細なパネルデータの蓄積である。日本でこれまで行われてきた学力研究の多くは、しばしば個人あるいは数名の研究者が中心になって、独自に入手した学力データを分析するという手順を踏んでいる。しかし、JELSやベネッセの調査を見ればわかるように、学力と階層に関する調査への忌避観は薄れたものの、今度は個人情報保護の壁が立ちはだかっており、個人や数名の研究者が偏りのないデータを得ることは非常に困難である。現在のよう手法では、サンプル数が少なくなったり、結

果に偏りがでたりすることは避けられず、知見を一般化することは困難だろう。

この点、TIMSSやPISAは、サンプルという面で言えば、日本の代表的なデータと言える。教育学領域では、村山(2006)や須藤(2007, 2010)等いくつかを除いて、PISAやTIMSSのデータを使った分析がほとんど行われていないが、日本の現状を把握するという意味では、この両者をもとにした研究がもう少し進む必要がある。ただし、これらはパネル調査になっているわけではないし、家庭環境に関する情報は、子ども自身に尋ねた質問であるため信頼性に欠けるという問題がある。

以上を踏まえるなら、日本の実態を明らかにできる偏りの少ない大規模な学力調査を、しかも継続して実施していく努力が必要になる。JELSはその先駆けと言えるだろうが、対象となる地域や保護者調査の回収率を考えると、まだまだ不十分な調査であると言わざるを得ない。こうした調査を数名の研究者だけで実施するのは困難である。今後は、行政あるいは研究者チームが中心となった、大規模な学力調査の実施が求められるだろう。

2 学力テストの設計を見直す

以上に述べたように、今後データの蓄積が必要であることは論を待たない。しかし同時に、現在日本で実施されている旧来のテスト理論に基づいた学力テストのデータを蓄積しても、実りある成果は出せない可能性が高いことにも留意が必要である。日本の学力研究の二点目の課題は、学力テストの設計それ自体に難があるという点である(木村 2006; 池田 2006; 村木 2009)。『全国学力・学習状況調査』だけでなく、各地の行政が行う調査、あるいはJELSやベネッセの調査を含めて、日本の大規模学力テストは、しばしば古典的なテスト理論をもちいて実施されている。

しかし、こうした古典的なテスト理論をもちいた調査は、幅広い範囲の問題を出題できないし、異なるテスト間の点数を比較することができないといった欠点を抱えている。このことは、学力テストが蓄積された後に、2時点、3時点の学力の

変化を分析する場合に大きな問題となってくる。テスト間の難易度を調整する方法がないのであれば、学力テストの点数の変化が子どもたちの成長を示すものなのか、それとも単にテストの難易度のちがいにによって生じたものなのかわからない。当然、学力の変化を分析する成長曲線モデルなど分析手法は適用できなくなる。

アメリカの全州学力テストであるNAEP、あるいはPISA・TIMSS等の大規模学力テストは、古典的なテスト理論の欠点を克服するため、項目反応理論(あるいはラッシュモデル)と呼ばれるテスト理論を用いることで、短い時間のテストでも幅広い範囲の問題を出題することができるだけでなく、異なるテスト間であっても難易度を比較することが可能になっている。さらに、こうしたテストは、サンプリング手法も優れており、日本で行われる大規模テストと比べて、きわめて効率が良い。日本の大規模学力テストに、テスト理論の専門家やサンプリングの専門家が加わっていない弊害は大きい(木村 2006)。学力データの蓄積も重要だが、それと同時に、学力テストの設計それ自体を見直す必要があることも訴えておきたい。

3 データの公開

第三に、日本の学力研究の課題は、良質のデータが蓄積されていないこともさることながら、その公開が遅れているという点にもある。昨今、日本の社会学領域では、SRDQ⁶⁾やSSJDA⁷⁾等に代表されるようにデータ公開の重要性に対する認識が高まっているが、教育学領域では、この点はまだまだであるようだ。

アメリカの教育社会学研究等では、学力データが公開されることによって、それを利用した研究者が異なる視点から分析を行うことで知見の蓄積が進むという環境が形成されている(須藤 2009)。しかし、現在の日本では、行政あるいは一部の研究者が学力データを独占している状態である⁸⁾。日本の教育社会学領域の学力研究においてさえ、つい最近までマルチレベルモデルが注目されなかった理由の一つに、そもそもマルチレベルモデルを適用する階層構造になったデータがほとんどの研究者に入手可能でなかったという側面がある

と思われる。学力データ公開の重要性について、議論が進む必要がある。

繰り返しになるが、因果関係に関する研究では、データや分析手法次第で結果が逆転することすらある。であるならば、学力格差発生のメカニズムや少数者指導・習熟度別指導などの教育効果を探求するには、まずもって前提となる優れた学力調査が存在し、さらにそれが公開されていることで、何人もの研究者によってさまざまな角度から分析が行われることが必要不可欠なのである。当然、教育行政にとっても、教育政策を立案するには、優れた調査研究が存在することは大きなメリットとなる。本来、ここまで述べてきたような役目を負うのは、行政が実施する『全国学力・学習状況調査』のはずである。現在のように、都道府県別の平均点しか公開されない、年度が違えば点数を比べることもできないテストに、毎年数十億円の予算をかける必然性はほとんどない。

今後の日本の学力研究の課題は、まずもって分析の前提となる良質なデータの蓄積と、その公開という点に尽きる。これは、日本の学力研究に関わるすべての研究者が、つよく訴えていかなければならないことである。

- 1) 1960年代には黒田・高山(1965)等の例外がある。
- 2) この時の経緯については、市川(2002)に詳しい。
- 3) 報告等については、文部科学省のホームページ内にある「全国的な学力調査の在り方等の検討に関する専門家会議」からダウンロードすることができる(2011年7月22日現在)。
- 4) こうした研究のレビューについては、Bunchmann, Diprete and McDaniel(2008)を参照。
- 5) なお、Ⅲで取り上げる北條の分析は、居住地や親の経済力の学力への影響が男女によって異なる可能性があることを指摘している(北條2009)。
- 6) <http://srdq.hus.osaka-u.ac.jp/>
- 7) <http://ssjda.iss.u-tokyo.ac.jp/>
- 8) 日本の行政・研究者が学力データを公開しない理由として、個々人の成績という個人情報が出たり、容易に各学校の平均点が計算されたりすることを警戒しているという側面がある。大規模学力調査で用いられるPVs(Plausible Values)を採用したり、サンプリングを工夫したりすれば、こうした問題に対処できるだろう。この意味でも、テスト理論やサンプリングの専門家が、大規模調査に参加する意義は大きい。

参考文献

- 阿部彩(2008)『子どもの貧困』岩波新書。
池田寛(1987)「日本社会のマイノリティと教育の不平等」『教

- 育社会学研究』42, 51-69。
池田央(2006)「学力テストの科学」山森光陽・荘島宏二郎編『学力 いま、そしてこれから』ミネルヴァ書房, 137-155。
市川伸一(2002)『学力低下論争』ちくま新書。
荻谷剛彦(1995)『大衆教育社会のゆくえ』中公新書。
荻谷剛彦・志水宏吉編(2004)『学力の社会学』岩波書店。
荻谷剛彦・志水宏吉・清水陸美・諸田裕子(2002)『調査報告「学力低下」の実態』岩波ブックレットNo.578。
川口大司・森啓明(2007)「誕生日と学業成績・最終学歴」『日本労働研究雑誌』569, 29-42。
川口俊明(2006)「学力格差と「学校の効果」」『教育学研究』73(4), 350-62。
——(2009)「マルチレベルモデルを用いた「学校の効果」の分析」『教育社会学研究』84, 165-184。
川口俊明・前馬優策(2007)「学力格差を縮小する学校」『教育社会学研究』80, 187-205。
木村拓也(2006)「戦後日本において「テストの専門家」とは一体誰であったのか?」『教育情報学研究』4, 67-99。
黒田孝郎・高山武志(1965)「職業別にみた学力の解析」『教育社会学研究』20, 113-126。
国立教育政策研究所(2001)『学級規模に関する調査研究』国立教育政策研究所。
——(2005)『平成15年度小・中学校教育課程実施状況調査結果の概要』国立教育政策研究所 教育課程研究センター。
小原美紀・大竹文雄(2009)「子どもの教育成果の決定要因」『日本労働研究雑誌』588, 67-84。
篠崎武久(2008)「教育資源と学力の関係」千葉県検証改善委員会『平成19年度「全国学力・学習状況調査」分析報告書』千葉県検証改善委員会, 73-97。
志水宏吉(2009)『全国学力テスト』岩波ブックレットNo.747。
——編(2009)『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会。
清水陸美・須藤康介(2008)「学力の規定要因の地域間比較」千葉県検証改善委員会『平成19年度「全国学力・学習状況調査」分析報告書』千葉県検証改善委員会, 21-31。
須藤康介(2007)「授業方法が学力と学力の階層差に与える影響」『教育社会学研究』81, 25-44。
——(2009)「学力の階層差に関する実証研究の動向」『東京大学大学院教育学研究科紀要』49, 53-61。
——(2010)「学習方略がPISA型学力に与える影響」『教育社会学研究』86, 139-158。
高田一宏(2008)「同和地区における低学力問題」『教育学研究』75(2), 180-191。
橋本俊詔(2006)『格差社会』岩波新書。
鍋島祥郎(2003)『効果のある学校』解放出版社。
額田順二・坂口利裕・福田幸男・落合優・有元典文・井上裕光(2009)『全国学校周辺情報に関するデータベースの作成とその活用例(案)』文部科学省。
浜野隆(2011)「教育格差是正に向けた乳幼児発達支援の実践」『教育社会学研究』88, 47-64。
原田彰編(2003)『学力問題へのアプローチ』多賀出版。
北條雅一(2009)「国際学力調査を用いた教育生産関数の推計」新潟大学経済学部ワーキングペーパー107。
星野崇宏(2009)『調査観察データの統計科学』岩波書店。
舞田敏彦(2008)「地域の社会経済的特性による子どもの学力の推計」『教育社会学研究』82, 165-84。
耳塚寛明(2007a)「だれが学力を獲得するのか」耳塚寛明・牧野カツコ編『学力とトランジションの危機』金子書房, 3-23。

- (2007b) 「小学校学力格差に挑む だれが学力を獲得するのか」『教育社会学研究』80, 23-39.
- 編 (2009) 『教育格差の発生・解消に関する調査研究報告書』Benesse 教育研究開発センター.
- 村木英治 (2009) 「社会調査としての学力テスト」『社会と調査』2, 35-42.
- 村山航 (2006) 「PISA をいかに読み解くか」21 世紀 COE プログラム 東京大学大学院教育学研究科基礎学力研究開発センター編『日本の教育と基礎学力』明石書店, 70-91.
- 山内乾史・原清治編 (2010) 『論集 日本の学力問題』日本図書センター.
- 山崎博敏・藤井宣彰・水野孝 (2009) 「学級規模と指導方法が小学生の学力に及ぼす影響」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部教育人間科学領域』, 58, 9-16.
- 山田哲也 (2009) 「格差を縮小する「学級効果」の探求」Benesse 教育開発研究センター編『教育格差の発生・解消に関する調査研究報告書』Benesse, 89-102.
- Bunchmann, C., DiPrete, T. A. and McDaniel, A. (2008) "Gender Inequalities in Education," *Annual Review of Sociology*, 34, 319-337.
- Coleman, J. S., Campbell, E. R., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Werneld, F. D., and York, R. L. (1966) *Equality of Educational Opportunity*, U. S. Government Printing Office.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., and Sammons, P. (2010) *Methodological Advances in Educational Effectiveness Research*, Routledge.
- Edmonds, R. R. (1979) "Effective Schools for the Urban Poor" *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Hox, J. (2002) *Multilevel Analysis*, Lawrence Erlbaum.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. and Foy, P. (2008) *TIMSS 2007 International Science Report*, IEA.
- Mullis, I. V., Martin, M. O. and Foy, P. (2008) *TIMSS 2007 International Mathematics Report*, IEA.
- OECD (2006) *Where Immigrant Students Succeed*, OECD Publishing.
- (2010) *PISA 2009 Results Vol.5*, OECD Publishing.
- Wu, M. (2009) "Issues in Large-scale Assessments," *The Pacific Rim Objective Measurement Symposium*, Hong Kong.

かわぐち・としあき 福岡教育大学准教授。最近の主な論文に「マルチレベルモデルを用いた「学校の効果」の分析——「効果的な学校」に社会的不平等の救済はできるのか」『教育社会学研究』84, 165-184 (2004年)。教育社会学専攻。