

5) 小括

同和地区の学力に関して、以下のことが明らかになった。第一に、学力の低下は、同和地区内外で進行しているが、地区の低下の度合いは地区外よりも大きい。第二に、現在の同和地区では、家庭背景と結びついた「できる子」と「できない子」の分化が、地区外以上に著しい。第三に、同和地区には、学歴階層・文化階層・通塾状況からみて学力形成に不利な環境におかれた子どもが多い。

また、生活実態や生活意識については、次のことが明らかになった。第一に、基本的な生活習慣や消費文化の浸透度において、同和地区内外の集団差は拡大した。第二に、家庭での学習行動においては、地区外の中学生在が消極的になり、同和地区の中学生的状況に近づいてきた。小学生でも、特に同和地区の子どもに「勉強離れ」の傾向が現れつつある。

以上のように、テストで計測された学力や行動・意識両面の学習に対する積極性において、同和地区と地区外の集団差は拡大基調にある。また、同和地区における階層分化の状況は、日本社会の階層分化状況を、より鮮明に表していると言えそうである。

5. 学校の効果

1) 家庭背景による学力・進路の格差をどうとらえるか

これまで見てきたような、社会集団間の学力格差がどのように生みだされるかという点については、次の二つの視点からの見方がある。

一つは、家庭背景決定論である。たとえば同和地区出身者の置かれている社会的・文化的環境が、学校での学習理解に対して不利に働くという視点である。学校の教育力を一定と仮定した場合、集団間の学力格差が拡大しているという事実は、この10年の変化は階層による社会的・文化的環境の違いが、階層間格差をより拡大する方向へと悪化したことを意味している。

もう一つは、学校効果論である。学校の教育力の違いが、子どもたちが背負ってくる家庭背景による学習理解の格差をもたらすという視点である。同和地区内外による社会的・文化的環境がこの10年に変化しなかったと仮定した場合、この10年の集団間格差の拡大傾向は、学校の教育力の低下だと解釈することができる。

アメリカ連邦政府による『教育機会均等調査』(通称: コールマン・レポート、Coleman et al., 1966) が家庭背景決定論を強く示唆する報告を行って以降、この二つの視点の間で大きな論争がたたかわされてきた。ここでは、学校効果論に立つイギリスのモーティモア、アメリカのエドモンズらの研究を参照しながら、本調査にみられる学校効果について検討したい。

2) エフェクティブ・スクール論

エフェクティブ・スクール論とは、人種・階層的背景による学力格差を克服しうる学校の力を「学校効果(school effectiveness)」と呼んでこれを測定し、さらにそうした効果を生む要因を学校間比較によって抽出しようとする研究の流れである。

たとえば、エドモンズの研究では、以下の諸点が、効果のある学校の特徴として指摘されている。①学校を統括する者の強いリーダーシップ、②すべての子どもたちに対する高い期待、③安全で秩序があり、かつ、硬直化していない学校の雰囲気、④基礎的な学力の獲得を最優先課題としていること、⑤他の課題からこの優先的課題にエネルギーをシフトしようとする意欲、⑥生徒の達成度の恒常的な把握 (Edmonds, 1979)。

また、イギリスのエフェクティブ・スクール研究の第一人者であるモーティモアは、同様に以下の諸点を指摘している。①生徒への高い期待、②学力向上の強調、③教職員による認識と目標の共有、④学校統括者の明確なリーダーシップ、⑤有効な指導的マネジメントチームの存在、⑥アプローチの一貫性、⑦授業の質の高さ、⑧生徒を中心に据えるアプローチ、⑨保護者の参加と支援 (Sammons, Thomas, Mortimore, 1997)。

ここでは、エドモンズの方法論にしたがって、「効果のある学校」を探してみよう。氏の手法は outliers analysis と称されるもので、集団間格差を乗り越えている特異な学校があるかどうかを探し出す方法である。その手続きは、以下である。

- ①70点を学校が目標とする水準と仮定し、70点通過率を各校ごとに集計する。
- ②全体の70点通過率よりも低い学校は除外する。
- ③残った学校で集団ごとの通過率を集計する。
- ④いずれの集団間比較においても、不利な側の集団の方が通過率が高いもしくは同じという学校のみを「効果のある学校 effective schools」とする。

3) 学校効果の測定

私たちの学力テストにおいて、小学校については70点通過率、中学校については60点通過率を学力指標とする。家庭・文化背景指標として、「学歴階層」「文化階層」「同和地区」の三つを使用する。

まず、学力指標と家庭文化背景指標がどのような関係にあるのかを表4-10、表4-11において確認しておこう。文化階層、父学歴、同和地区による通過率の差は歴然としている。小中学校とも通過率が高層は文化階層上位または父大卒グループであり、もっとも通過率が低いのが同和地区の子どもたちである。

表4-10 家庭・文化背景と学力(小学生)

背景指標	算数70点通過率			国語70点通過率		
	文化階層			文化階層		
背景カテゴリ	下位	中位	上位	下位	中位	上位
通過率	51.1	61.7	62.5	54.9	66.3	73.3
n=	262	264	275	268	270	277
背景指標	父学歴			父学歴		
背景カテゴリ	大卒 非大卒			大卒 非大卒		
通過率	64.3	52.2		71.4	57.9	
n=	252	379		255	385	
背景指標	同和地区			同和地区		
背景カテゴリ	地区外 地区			地区外 地区		
通過率	61.0	41.7		67.7	50.6	
n=	716	156		718	160	

表4-11 家庭・文化背景と学力(中学生)

背景指標	数学60点通過率			国語60点通過率		
	文化階層			文化階層		
背景カテゴリ	下位	中位	上位	下位	中位	上位
通過率	51.2	67.3	75.4	62.1	75.2	79.0
n=	379	373	391	375	371	390
背景指標	父学歴			父学歴		
背景カテゴリ	大卒 非大卒			大卒 非大卒		
通過率	77.1	55.4		80.0	65.3	
n=	442	581		441	579	
背景指標	同和地区			同和地区		
背景カテゴリ	地区外 地区			地区外 地区		
通過率	66.6	45.2		72.8	60.8	
n=	952	177		950	176	

次に、各学校における集団格差について検証してみよう。図4-7はその例として、中学生について文化階層×学校×数学60点通過率の三重集計を行った結果である。

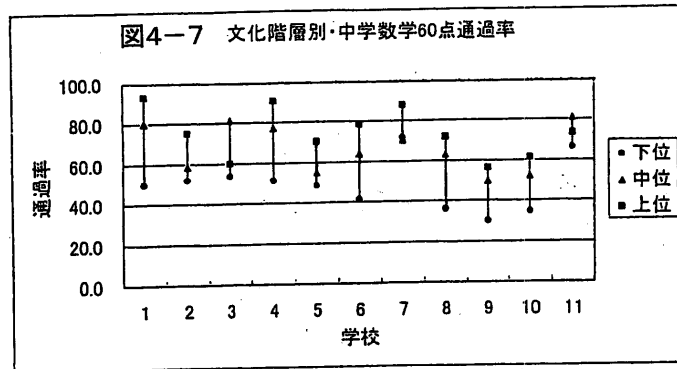
文化階層による通過率の格差の大きさに注目すると、学校1では文化階層上位層と下位層と

の間の格差は43.3ポイントもあるのに対し、学校7は16ポイント、学校11では7ポイントの格差しかない。ちなみに対象校全体での上位層と下位層の格差は24.2ポイントである。学校によって階層間の開きが著しく大きい学校と、格差が小さい学校とがあることがわかる。さらには、同じ文化階層の生徒の通過率が学校間でどのくらい異なっているかに着目すると、上位層では学校1で93.3%に対し学校9では56.5%しかなく、下位層では学校7で71.9%もあるのに対し学校9ではわずか30%にとどまる。同じ階層の生徒であっても学校によって学力水準が異なることは明白である。

学校内における集団格差は、小・中、教科や他の社会集団間でも、同様の結果が生じる。紙幅の関係で具体的な数値を示すことはできないが、学校ごとに学力水準も、また格差のあり方もきわめて多様である。

4) 効果のある学校の存在

エドモンズの「効果のある学校」の基準である、その学校の通過率が対象校全体の平均よりも高く、かつすべての社会集団において格差が生じていないという基準から見た場合、これらの条件を完全に満たすことは容易ではない。統計的な有意性を考えると、中学校においては1番の学校が適合するが、この学校は極端な小規模校で集計結果の信頼性にやや欠ける。これを除けば、二つの教科と三つの社会集団指標を同時に考慮した場合、基準を



満たす学校は残念ながら存在しなかった。

小学校では同和地区、父学歴、文化階層のいずれに対しても効果のある学校が存在するかどうかを採った結果、ひとつの学校のみが基準を満たしていた。この学校をA小学校として、あらためて表4-

表4-12 A小の学校効果

A小全体	算数70点通過率			国語70点通過率		
	下位	中位	上位	下位	中位	上位
	75.0	95.5	92.6	72.2	76.2	92.3
学歴階層	大卒	非大卒		大卒	非大卒	
	84.2	83.9		72.2	67.9	
同和地区	地区外	地区		地区外	地区	
	88.7	83.3		81.0	75.0	

12 でこの学校の集団ごとの通過率を見ておこう。文化階層下位層の通過率が中・上位層と比べて低いように見えるが、A小では表中のすべてのカテゴリーの通過率が全体の平均通過率を10ポイント以上も上回っていることを指摘しておきたい。この学校が他の学校から抜きん出ていることは確かである。

5) 効果のある学校の特徴

では、「効果のある学校」であったA小学校は、他の学校とどのような点で異なっているのだろうか。

まず、A小学校は、父親の学歴や文化階層を基準にすると、調査対象校の中では平均的な位置にある。またA小は、通塾率がきわめて低いという特徴を有している(表4-13)。生活・学習面での特徴をみると、第一に目をひくのは、子どもたちの学習に対する積極

表4-13 通塾状況

	なし	週1日	週2日	週3日	週4日	
A小	85.5	9.2	2.6	1.3	1.3	p<5%
全体	68.2	9.6	13.0	3.1	2.7	

表4-14 家での勉強の仕方

	とてもあてはまる	まああてはまる	あまりあてはまらない	あてはまらない	
出された宿題はきちんとやる	A小 75.0	15.8	7.9	0.0	p<0.5%
	全体 54.5	33.3	8.1	3.2	
授業でならったことについて自分で詳しく調べる	A小 5.3	27.6	40.8	25.0	p<0.5%
	全体 3.3	17.6	37.7	40.1	
嫌いな科目の勉強でもがんばってやる	A小 38.2	35.5	21.1	3.9	p<0.5%
	全体 23.2	40.5	23.6	11.3	
家の人に言われなくても自分から進んで勉強する	A小 36.8	23.7	25.0	10.5	p<0.5%
	全体 20.8	30.2	25.6	21.3	
テスト前になってもほとんど勉強しない	A小 6.6	19.7	34.2	35.5	p<1%
	全体 15.6	22.3	36.2	24.6	

性である。A小児童では1日の学習時間が1~2時間と答える者が90%弱を占め、また、家庭で毎日勉強すると答える割合は72%と、全体平均の45.5%を大きく上回る。学校の宿題は「いつも」すると答える割合が90%ほどを占め、全体平均を15ポイント上回る。また表4-14に見るように、宿題以外にも、「自分で調べる」「嫌いな教科でもがんばる」「家の人に言われなくてもやる」「テスト前に勉強」など、家での勉強の仕方についても、A小の子どもたちはおしなべて意欲が高い。

A小の授業も、算数・国語ともに他校の授業と比べて特徴的である(表4-15、表4-

16)。両教科とも発表や討論を重視する点で際だっており、ドリルや小テストの使用が少ないという点でも特徴的である。また、わからないことがあったときの対処の方法として、A小児童は「先生に聞く」と答える割合が4分の1を占め、全体平均7%を大幅に上回り、教員と子どもとの良好な関係がうかがえる結果となっている。授業中の態度も、「よく手を挙げて発言」「わからないことはあとで先生に質問」「調べ学習では積極的に」という点で全体平均より著しく良好であり

表4-15 算数科の特徴

		よくある	ときどきある	あまりない	ほとんどない	
教科書や黒板	A小	94.7	2.6	2.6	0.0	p<15%
	全体	85.8	7.9	2.2	2.1	
ドリルや小テスト	A小	19.7	31.6	26.3	18.4	p<0.01%
	全体	29.5	49.2	12.3	6.1	
宿題が出る	A小	43.4	18.4	13.2	19.7	p<0.5%
	全体	29.8	35.5	18.7	12.3	
自分で考えたり調べる	A小	19.7	38.2	14.5	22.4	p<20%
	全体	19.3	30.5	26.0	19.3	
発表や討論	A小	60.5	25.0	3.9	9.2	p<0.01%
	全体	37.7	30.2	14.9	13.8	

表4-16 国語科の特徴

		よくある	ときどきある	あまりない	ほとんどない	
教科書や黒板	A小	88.2	7.9	0.0	2.6	p<0.01%
	全体	85.3	8.2	2.8	2.3	
ドリルや小テスト	A小	15.8	22.4	27.6	31.6	p<0.01%
	全体	35.1	32.8	18.2	11.7	
宿題が出る	A小	28.9	17.1	25.0	26.3	p<0.01%
	全体	33.3	33.3	21.0	10.5	
自分で考えたり調べる	A小	19.7	38.2	15.8	22.4	p<0.5%
	全体	31.5	36.1	18.6	10.6	
発表や討論	A小	72.4	15.8	5.3	5.3	p<0.01%
	全体	47.9	29.3	11.9	8.5	

表4-17 教室での態度

		とてもあてはまる	まああてはまる	あまりあてはまる	あてはまらない	
しっかりノートをとる	A小	31.6	50	13.2	5.3	p<0.01%
	全体	40	46.5	9.6	3.1	
よく手を挙げて発言する	A小	27.6	39.5	25	6.6	p<0.01%
	全体	15.2	23.3	38.4	21.6	
わからないことはあとで先生に質問する	A小	19.7	42.1	19.7	18.4	p<0.01%
	全体	10.5	24.9	34.6	28.3	
間違いは後で復習	A小	38.2	40.8	18.4	2.6	p<15%
	全体	32.8	34.8	21.5	9.4	
調べ学習では積極的に活動	A小	34.2	35.5	18.4	9.2	p<0.01%
	全体	15.9	33.3	34.8	13.8	
グループ学習ではまともな役割	A小	7.9	30.3	36.8	25	p<0.01%
	全体	10.6	23	36.2	27.8	

(表4-17)、子どもたちの学習への意欲の高さがここでも一貫して見られる。

A小は、30年近く前から家庭・地域と連携した学力保障の実践で、名高い学校であった。1980年代半ばより、この校区における実践は「宿題」を通じて自立した家庭学習習慣を形成することを重点化しているが、調査結果はそれが高い学校効果を生むことにつながったことを示唆している。A小関係者へのインタビューでは、こうした地域・家庭への働きかけを通じた学力保障の実践を通じて育った子どもたちが現在の保護者層のかなりを占めていることによって、学校と地域・家庭の対話をさらにスムーズなものにしているという。表4-18に見るように、子どもの学力形成にマイナス要因となるモノの買い与えはA小児童の家庭では抑制されており、子どもの学力形成に向けた子育ての価値観が地域・家庭に浸透していると見ることもできる。89年調査でもA小の学校効果はずば抜けていた。A小の学校効果は一朝一夕に形成されたものではないようである。

表4-18 モノの所有状況

	テレビ	ゲーム機	携帯電話
A小	15.8	38.2	9.2
全体	25.1	51.7	17.5

p<5% p<5% p<5%

なお、このほかにも、A小児童では家に本がたくさんあると答える子どもが階層水準から予想されるよりも高い割合となっているなど、学力保障の実践を通じた学校的価値の浸

透が、所得や学歴が低い家庭においても相対的に高い「文化水準」をもたらしているのではないかと推測される。だとすれば、学校の働きかけは、家庭の文化階層水準をも変えうということである。しかもそれは、世代を越えて効果が継続される可能性もある。英米の学校効果研究では、保護者が学校活動に参加しているかどうかを学校効果にかかわる要因と捉えることがあるが、学校が家庭訪問や地域活動を展開することによって家庭の養育態度そのものに影響を与える、という関係はまったく考慮されていない。学校効果と家庭背景要因とは背反するものと考えのではなく、相互に影響を及ぼしあうことを考慮に入れて、今後の研究を進めるべきであろう。

学校効果を生む実践が継続されるには、これを支える他の様々な条件が介在していると考えられる。例えばA小が位置するZ市教育委員会はA小の学力保障実践を手厚く支援してきており、現場だけにはとどまらない学校効果誘導要因も考えられる。本調査のデータだけから、学校効果についての結論を下すことはできない。学校効果を生んでいる要因を特定したり、あるいはより汎用性の高い学校効果誘導要因を究明したりするには、さらなる調査研究が必要となろう。

最後に、89年調査と01年調査を比較してみると、全般的に学校効果が低下しているという結果が見いだされた。01年調査において、抜きんで「効果のある学校」と認知されるA小学校も、89年と比較すればすべての層の通過率が低下し、格差も拡大し、その学校効果を失いつつあることも明らかになっている。この10年ほどの間に進行した学力低下は、学校効果という観点からもやはり深刻な事態だと受け止めなければならない。

6. まとめ

本章で明らかになったのは、第一に、1990年代以降わが国の教育界で推進されつつある、B. バーンステインの用語で言うところの「見えない教育方法」を推奨する改革路線のもとで、社会諸集団間のパフォーマンスの「格差」が着実に拡大しつつあるという事実である。調査によってはじめて明るみに出されるこうした格差の存在は、形式的平等が依然として重んじられるわが国の教育風土のもとでは、うすうすは感じられながらも、実質的には放置されがちである。

第二に、同和地区に焦点をあてた分析によって、そうした格差の拡大状況は、地区外よりも地区内において、より一層顕著であることがわかった。それは、同和地区においては、学歴階層・文化階層・通塾状況からみて学力形成に不利な環境におかれた子どもが多いという事実と、密接に関連していよう。生活実態や意識面においても、基本的な生活習慣のゆるみや消費文化のなお一層の浸透、あるいは中学校段階での「勉強離れ」など、地区の子