

論 文

# 学力格差の是正と「効果のある学校」

— その批判的検討 —

## 小 針 誠

現代社会学部・現代こども学科

### 1. 研究目的 ～学力低下と学力格差～

ここ最近の国際学力調査（OECD や IEA）や研究者による経年調査などによって、日本の子どもの「学力」（学業成績：academic achievement）が低下傾向にあることはほぼ自明なことになりつつある。学力低下の実態が各種調査結果から明るみになるにつれて、その要因を「ゆとり教育」に求め、問題解決を図ろうとする動きが見られるようになった。たとえば、文部科学省や安倍内閣の諮問委員会である教育再生会議は、学力低下を示す一連の調査結果を受けて、学校週5日制、総合的な学習の時間、生活科などを槍玉に挙げ、その見直し（脱ゆとり教育）を図ろうとしている。また、2007年8月に文科省が現行の学習指導要領の改訂の枠組みとして中央教育審議会・小学校部会に示した素案によれば、週5日制という枠の中で授業時間数の増加（前回98年の改訂の年間4025時間から、今回の改定素案の4235時間へ）、なかでも国語・算数の授業時間の1割増加、そして総合的な学習の時間を現行の3分の2程度に減らし、英語活動などの科目の新設が明らかになった（2007年8月31日・朝日新聞朝刊）。前回の98年の学習指導要領の改訂では、それまで以上に「ゆとり教育」（授業時間数や学習内容の縮減）を推し進め、生きる力や新しい学力観としての「総合的な学習の時間」が導入されるなど、いくつもの試みが鳴り物入りでスタートしたが、導入から10年を経て、様々な批判を受ける形で早くも見直さざるを得なくなったといえよう。

このゆとり教育が「学力低下」のもとで批判の対象になったことが今回の学習指導要領の見直しの大きな要因になっているわけであるが、それとともに見落とされてはならない問題がある。それは学力「格差」の問題である。日本の

子どもたちの学力はかつてに比べて全体的に「勉強ができてなくなっている」とともに、もう一方で「勉強のできる子ども」と「勉強のできない子ども」との格差が拡大しているというのである。

学力格差の要因として注目されるのが子どもを取り巻く家庭環境であり、保護者の属する「社会階層」である。社会階層とは学歴・職業・所得・権力などの諸資源が不平等に配分されている状態を指す多面的な指標である。保護者の社会階層は、子どもの教育・学習にとって有利な（もしくは不利な）家庭環境を用意し、子どもの学業成績・教育達成に大きな影響を与えてきた。たとえば、上層ホワイトカラー（専門職・管理職）、高学歴（四年制大学卒業以上）、高所得の社会階層に属する保護者を持つ子どもは、学業成績・教育達成の点で他の階層出身の子どもに比べて非常に有利である。このことはこれまでの多くの実証研究が明らかにしている通りである（たとえば荻谷1995・2001ほか）。

このように保護者の社会階層は子どもの学力や将来の社会的地位を大きく左右する。こうした「社会階層の再生産」が行われていることが相次いで実証されるにつれ、学校教育を通じた個人の社会的上昇に向けた希望や機会均等などの近代社会の理念は幻想に過ぎないことが明らかになっている。

本研究はこれまでの代表的な調査研究の成果をもとに学力格差の実態を明るみにし、カリキュラムのあり方とそのヒントになるだろうとおもわれる「効果のある学校」（Effective School）研究に注目し、その「効果」とともに、しかしながらその問題点を提示したい<sup>1</sup>。効果のある学校とは、後に詳しく説明するが、属性（主に人種や出身階層）による学力格差の小さい、教育効果の高い学校を指す。

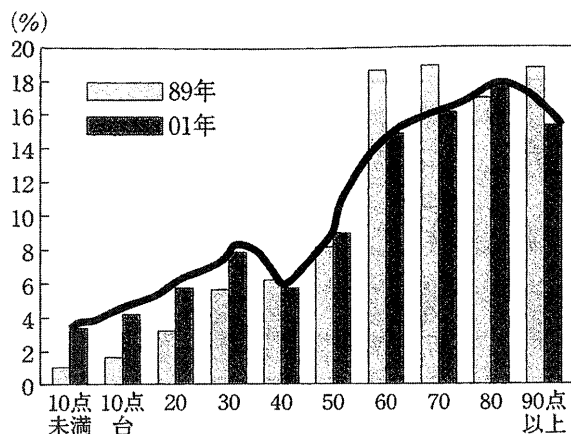
### 2. 「学力格差」の実態

子どもたち（小・中学生）の学力格差の実態はどのようになっているのだろうか。

荻谷・志水・清水・諸田（2003）は、2001年に関西圏（都市部）のある小・中学校の児童・生徒に対して、基礎的な内容の学力テストを国語と算数（数学）について実施し、1989年に同じ対象校の児童・生徒を対象に同じ問題で実施された学力試験の結果を比較しながら、以下の特徴を挙げている。まず、いずれの科目・学年を問わず、基礎学力は全体的に低下傾向にあり（小学校算数の平均点は89年の80.6点から01年の68.3点と12.3点減、中学校数学の平均点は89年の69.6点から01年の63.9と5.7点減）、身に付いて当然ともいうべき基礎的な学力さえ十分に習得していない子どもたちが増えていることがわかる。

そして一部の科目で、高い学力のグループと低い学力のグループとの間で「二極化」といわれる現象が明るみになった。たとえば、中学校算数の傾向を見ると、89年は点数が高くなるほど人数が増える（多くの子どもたちが基礎的な学力を身につけている状態）のに対して、01年は上位グループが若干減少し、その代わりに30点・20点台の低学力層でもうひとつピークができるという「ふたコブ化」状態の学力分布を示している〔図-1〕。学力格差（二極化）の背景には、子どもを取り巻く家庭の背景や保護者の社会階層にあるとされ、学習塾など学校外の教育機関に通わせる教育熱心な保護者の子どもほど、学力の高い上位グループに属する傾向が見られたという。

〔図-1〕 中学校数学の得点分布に見る学力の二極化

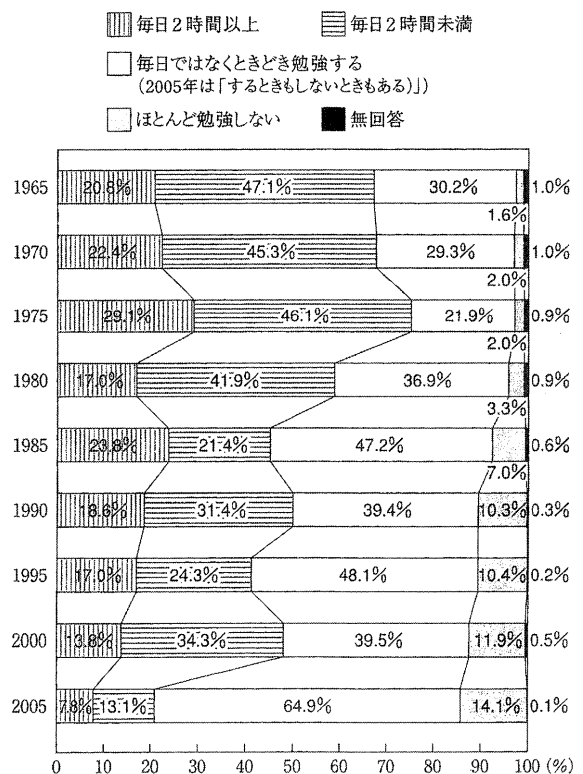


荻谷剛彦他（2002）『調査報告「学力低下」の実態』岩波ブックレット 16頁より作成。

子どもたちの学力形成にとって不可欠な要素は、学校での授業時間とともに、「学校外学習時間」（家庭学習時間や学習塾などでの学習時間）であろう。各種調査によれば、実際の学力の低下とともに、学校外学習時間も著しく減少している。

たとえば、神奈川県藤沢市が1965年以降5年おきに実施している中学3年生の帰宅後の勉強時間に関する経年調査〔図-2〕によると、「毎日2時間以上」勉強する生徒の割合は1975年にピーク（29.1%）を迎えた後、多少の変動を経て、2000年には13.8%、直近の2005年には7.8%まで減少している。他方、「ほとんど勉強しない」という層は、1975年までは2%台を維持していたのに対して、90年になると1割を超えて（10.3%）、2000年には11.9%、さらに2005年になると14.1%まで上昇している。子どもたちの勉強離れは次第に広がり、しかも勉強する子どもと勉強しない子どもとの間の学力格差や意欲の格差が次第に拡大しつつある（藤沢市教育文化センター2006）。

〔図-2〕 藤沢市の中学3年生の帰宅後の学習時間(1965~2005年)



藤沢市教育文化センター（2006）『第9回「学習意識調査」報告書』23頁より作成。

勉強離れないしは学校外学習時間の減少傾向のなかで、その傾向が特に著しいのは、成績下位の基礎学力の高くない子どもたちである。学校週5日制が導入されるなかで、小学生・中学生ともに、平日に比べて休日（土曜日・日曜日）で学校外学習時間に大きな格差が生じている。特に学業成績別に見ると、平日よりも休日で学校外学習時間の格差が拡大している。成績の高い子どもは、休日に塾や家庭学習によって多くの学習時間を確保している（小針2002）。

このように、学習意欲の二極化ともいえるべき「インセン

ティヴ・ディバイド」が家庭環境（保護者の社会階層や教育戦略・しつけの方略）によって生じているのである。その結果、成績の高い子どもたちは「ゆとりなく」休日にも塾や予備校で勉強を強いられることになり、逆に成績の高くない子どもたちは一日中テレビやゲームに耽るという「ゆるみ」もしくは「たるみ」に堕しているという批判が生じることになる。

### 3. 「総合的な学習の時間」と学力格差

筆者は、ゆとり教育を含めた一連の教育改革動向を、「公立学校の〈私立学校化〉」という概念によって捉えることができると考えている。公立の小・中学校における「総合的な学習の時間」や「学校選択の自由化」の導入は、すでに大正期から自由教育運動などのなかで誕生した新学校の実践を先行事例として、公立学校の教育活動を再編する試みであるといえる。師範付属学校や私立学校などの新学校は比較的広域から児童・生徒を募集し、特定の社会階層（都市新中間層）に属する保護者の学校選択によって成り立っていた。総合的な学習の時間は、大正新教育運動の思想や実践を俟つまでもなく、児童中心の子どもの興味・関心にあわせた「児童中心主義」であり、カリキュラムも子どもの経験・活動あるいは合理的な知識を重視した、文字通り「生きる力」を目指したものであったといえるのではないだろうか。

その総合的な学習の時間は第十五期中央教育審議会の答申によれば、大凡以下の通りである。

総合的な学習の時間で目指される「新しい学力観」や期待される児童・生徒像とは、受動的な知識の受容者にとどまることなく、児童・生徒が主体的に学び、考え、問題解決に取り組む資質・態度・能力を養うために、たとえば(ア)体験的学習、問題解決型学習の取り入れ(イ)グループ学習、異年齢集団での学習、地域の協力(ウ)体験的な国際理解学習(外国語会話等)を通して、知の発信者や学習活動の主体・主導者になることである。

しかし、総合的な学習の時間の特徴として、学習時間の多寡に応じて学業成績が決定されるほど単純な性質のものではないし、自ら発信するための知識（基礎学力）や学習活動の主体性が前提条件として要求される。学校教育の場、とりわけ様々な属性の子どもを抱える公立小学校で、それをすべての子どもに要求することは極めて難しい。

「総合的な学習の時間」を指して、カリキュラムの類似性から、しばしば大正新教育運動や戦後新教育の復活と見

る向きもあるが、それは日本教育史像の単純化という謗りを免れないだろう。両者の間には教育目標の決定的な相違があり、さらにカリキュラムそれ自体も複雑化しているようにおもわれる。この点に関して、岩木（2004）を参照して論じよう。

まず、戦後新教育の目標は、戦前の教育体制への批判から日常生活経験のフィールドワークやコア・カリキュラムといった新しい教育方法・内容を通じて、「社会や生活の成り立ち」を子どもたちに主体的・科学的に認識させることを目標としていた。それに対して、昨今の「新しい学力観」に基づく問題解決型・体験型学習としての総合的な学習の時間は、同じように日常生活経験のフィールドワークや合科的な教育内容や方法を志向するものではあっても、最終的に目指されるのは「自分自身による自分自身の新たな心の発見（自己実現）」であるという。

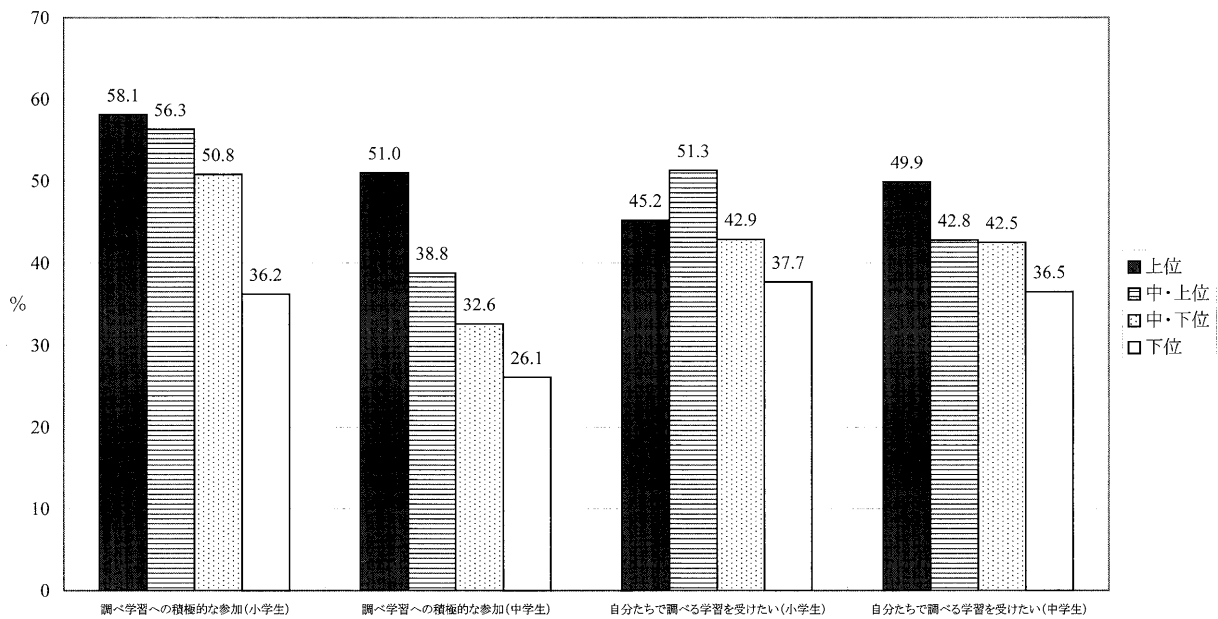
つまり、教育目標や学習のターゲットが自己の外側＝社会（戦後新教育）から、自己の内面＝心理・こころ（総合的な学習の時間）へと大きく転換することになったといえるだろう。戦後新教育では当時新設の「社会科」という体験的・合科的な教育活動を通して、民主主義的な社会における生き方を「社会人」または「生活者」として主体的に学習することに主眼が置かれていた。他方、今回導入された総合的な学習の時間は、たとえば「フィードバック」あるいは「リフレクション」などと呼ばれる自己反省（ふりかえり）が絶えず要求される。こうした自己反省の営みは、各自が学習した内容の履歴のみならず、同時に学習活動に関わってきた自分自身の内面（こころ）の有り様を個々人が絶えず確認する作業であり、「社会」という視点から隔絶された、極めて個人化した心理主義的な実践<sup>2</sup>である。しかし、自己の行いや実践を適切にふりかえることが求められる再帰的な営みは、すなわち自分自身（me）を客観的に捉えるためのメタ認知能力が十分に発達していないと不可能であるし、それを前提としない限り成立しない。総合的な学習の時間は、それをすべての子どもに求めようとするものであるが、実際のところ非常に困難を伴う子どももおり、家庭環境を背景にしたメタ認知能力の有無による学習意欲・成果の格差も生じかねない。

また、総合学習への参加・学習意欲は基礎学力によって格差を伴うものである。

先に引用した荻谷ほか（2003）の調査が明らかにしたところによれば〔図-3〕、「総合的な学習の時間」に対する参加態度や参加意欲は、基礎学力の高い子どもほど積極的で、基礎学力の高くない子どもの関心・意欲は消極的であ

〔図-3〕基礎学力別に見た「新しい学力観」に対する意欲・関心

「当てはまる」と回答した割合



資料: 荻谷・清水・志水・諸田(2003)『「学力低下」の実態』岩波ブックレット 48-49頁。

る。「調べ学習のときは積極的に活動する」という質問項目に対して、「当てはまる」と回答した割合は、小学生の場合、基礎学力上位の子ども58.1%、中の上位の子ども56.3%、中の下位の子ども50.8%、下位の子ども36.2%であった。小学生の「新しい学力観」に対する学習意欲・関心は基礎学力の高い子どもほど肯定的であることがわかる。中学生についてもこれとほぼ同様の結果を示している。

これは「総合的な学習の時間」に代表される「新しい学力観」に基づくカリキュラムは、基礎学力の高低によって格差を拡大させており、基礎学力の高くない子どもに対して安易に総合学習を導入することは十分な効果が得られるものではないことを示している。

また、「新しい学力観」に基づく総合学習や体験学習などの教育実践は、はるか大正期から主に国立大学付属学校(師範学校付属学校)や私立学校において導入され、大きな成果を挙げた。しかし、義務教育段階でこれらの学校に通わせてきた保護者は、一般的に社会階層が高く、家庭環境に恵まれた子どもたちで占められている。国立・私立小学校の入学を志望する保護者は、大学卒・大学院卒といった高学歴者で、専門職や管理職に就くものが多い(小針2004)。これと同様に、国立・私立中学校の入・在学者も家庭環境に恵まれた子どもたちで占められている。国立大学付属学校や私立学校は、恵まれた教育環境のもとで育てられた子どもを入学試験によって選抜し、十分な基礎学力を身につけ、自らを客観的に振り返る《再帰性》を備え

た恵まれた子どもたちを教育の対象に実践したからこそ、総合学習や体験学習において、大きな成果を収めることができたともいえるだろう<sup>3</sup>。

そうした恵まれた教育環境にある子どもや豊富な実践経験のある私立学校を先事例として実施された一連の教育改革は、多様な家庭環境・基礎学力をもつ子どもたちで構成される公立学校にも導入しようとするものであり、社会階層間の教育機会や学習意欲の格差・不平等の拡大をもたらす可能性を多分に含んでいる。

以上の点において、昨今の「総合的な学習の時間」が旧学力との関連のみならず、子どもたちに求められる実践が極めて高度である限りにおいても、格差を伴うエリート主義的实践だと批判されてしまう論拠になってしまうのである。

#### 4. 「効果のある学校」(Effective School) の試み

「ゆとり教育」を背景にして、両親の学歴が高く、経済力もあり、教育熱心な家庭で育った子どもたちは、3割削減されたといわれる学習内容を学習塾や私立学校を通じて補うことができる。あるいは、親自身が家庭で子どもたちに学校での教育内容を教えることもあるかもしれない。しかし、そういった資源に恵まれない家庭で育つ子どもは、基礎学力を十分に身につけることなく、総合的な学習の時間で、さらに疎外される。つまり、社会階層(家庭環境)によって、学校外学習時間や学習意欲が分化し、学力その

〔表-1〕 調査対象校（小学校）のプロフィール

	父大卒 (%)	文化的 階層(%)	通塾 (%)	国語平均 (点)	標準 偏差	算数平均 (点)	標準 偏差	対象 者数
D小学校	48.6(1)	54.5(1)	36.0(7)	74.7(4)	13.6	65.9(8)	17.9	72
E小学校	25.0(7)	38.0(5)	13.9(14)	79.9(1)	12.8	80.1(1)	9.8	76
F小学校	24.2(8)	33.3(7)	30.8(8)	67.7(8)	16.5	66.2(7)	21.6	69
G小学校	20.0(12)	22.4(14)	17.0(12)	63.2(12)	23.7	48.4(14)	24.8	61
全体	29.0	33.1	29.4					921

資料:志水宏吉(2005)『学力を育てる』岩波新書 69頁。

ものの格差も拡大しつつある。こうした学力の格差拡大(二極化)は、子どもたちの将来の社会階層の二極化にもつながり、富める者と貧しい者へと分化させる危険性を含んでいる。

ところで、学力格差を是正・克服するカリキュラムを想定するうえで、昨今注目を集めているのが「効果のある学校」<sup>4</sup>(Effective School)の試みである。「効果のある学校」とは、「生まれ」(人種や社会階級・階層などの生得的な背景)による学力格差や教育達成の不平等の度合いが相対的に小さく、学校自身が積極的に学力格差の是正に貢献するなど、いわゆる教育的効果の高い学校を指す(鍋島2003)。

その特徴として、アメリカの Effective School には、①校長のリーダーシップ(校長が指導上のリーダーであること)、②教員集団の意思一致(学校の課題や目標、指導上の強調点、学校としての使命について概ね共通理解があること)、③学校の物的環境の整備(相対的に安全であり、清潔であり、秩序が保たれ、静かな学校の雰囲気も保たれている)、④教員の姿勢(生徒に対する平等な態度、生徒に対する目明確な目標の提示や激励)、⑤学力測定とその活用(教師は学力テストの結果に関心を払い、効果のある教育方法を試みる)が挙げられる(Edmonds 1986 鍋島2003)。

鍋島(2003)は、日本における「効果のある学校」として、同和地区を含む関西圏内のある公立小学校を事例に挙げている。この小学校は、本来「しんどい子」(=学力の低い子どもや生活習慣が十分に確立していない子ども)の多い同和地区内と、地区外の子どもの間の学力格差が比較的小さく、家庭・地域社会と連携して学力保障を実践してきた。同校では、1980年代半ばから「宿題」や教師の家庭訪問などを通して、自立した家庭学習の習慣の形成に重点を置き、学校のみならず保護者や地域の人々も学校に対して肯定的な価値観をもち、学校・家庭・地域社会が協働(collaboration)しながら、子どもの学力形成に向けた取

り組みが浸透しているという。

日本では、志水宏吉(大阪大学教授)をはじめとする教育社会学者が日本版「効果のある学校」とその特徴を精力的に明らかにしている。以下では、その「効果」について、志水(2003、2004、2005、2006)をもとに、再検討してみよう。

志水らは、2001年に関西圏の小学校16校・中学校11校を調査対象に選び、小学校5年生921名と中学2年生1281名を対象にした学力調査および生活・学習状況に関するアンケート調査を実施した。小学校に限って調査結果を示した各校のプロフィールは〔表-1〕に示したとおりである。調査対象校は16校あるにも関わらず、この4校のみのピックアップに止まっているかは調査の概要が示されていないため不明である。

このなかで「効果のある学校」はE小学校である。E小学校は父学歴・大卒率も文化的階層・上位率も調査対象校のなかで中位に位置しており、通塾率に至ってはその割合が最も低い部類に入っている。学区内には同和地区を含み、就学援助を受けている子どもが3割、単親家庭の子どもが2割の水準に達するという(志水2003)。同校はそうした不利な条件を抱えているにも関わらず、国語・算数の両科目の得点はともに調査対象校のなかで首位の高得点を取め、しかも標準偏差(バラツキ)が非常に小さいという特徴がみられる。

また、〔表-2〕は父学歴、文化的階層、通塾の有無など属性別に見た得点を示したものである。E小学校では、不利な状況に置かれているはずの子どもたちの成績が他校に比べて高く、属性による差が小さい学校という特徴を見出し、ここから志水はそこに家庭的要因を乗り越える「学校教育の効果」を読み取る。

そこで志水は、効果のある学校として発見されたE小学校にフィールドワークに入り、同校の学力保障システムの特徴として、①わからない時にわからないといえる学級集団づくり、②授業と家庭学習との有機的なリンク、③弾力

〔表-2〕グループごとの得点（小学校・算数）

	全体	父大卒			文化的階層				通塾		
		大卒	非大卒	差	上位	中位	下位	差	通塾	非通塾	差
D小学校	67.0[65.9]	69.3	65.6	3.7	68.9	66.6	56.5	12.4	69.3	65.6	3.7
E小学校	80.9[80.1]	81.3	78.6	2.7	82.7	82.3	77.0	5.7	85.7	80.1	5.6
F小学校	67.0[66.2]	77.5	70.8	6.7	71.0	72.3	67.2	3.8	71.9	66.2	5.7
G小学校	47.0[48.4]	51.3	47.9	3.4	52.1	41.2	51.3	0.8	60.8	48.4	12.4

資料:志水宏吉(2005)『学力を育てる』岩波新書(第6版)125頁より一部改変。

\*「全体」の〔括弧内〕の数値は初版時点での数値。

的な指導体制と多様な授業形態（大幅な教科担任制・習熟度別学級の導入）、④学力実態の緻密な把握、⑤学習内容の補充をはかる補充学習、⑥動議づけをはかる総合学習の推進を挙げている。また、教員集団が相互に連携・協働していく「チームワーク」も特筆すべき点として挙げている。

こうした「効果のある学校」は、すべての子どもたちに対して等しく教育機会を保障することを目指すものであり、民主主義社会において公正な学校のあり方を模索するうえで、大きな可能性をもった実践であるといえるだろう。しかし、こうした実践的な試みは以下に挙げる問題点を十分に解明・克服しない限り、「効果のあるよりよい実践」とは断定すべきではないと考える。

## 5. 「効果のある学校」の批判的検討

効果のある学校は、子どもたちの基礎学力を学校がより強力に上げようとする効果をもった実践であり、非常に魅力的に映る。しかしながら、志水らの調査研究の最終的な意図は不明だが、すべての学校を「効果のある学校」にするのは大きな困難が伴う。それどころか、一部の学校で「効果のある学校」の実践が可能であるという事態には大きな問題が孕んでいるようにおもわれる。その問題点について、以下四点に渡って論じよう。

第一に、効果のある学校とそれ以外の学校との格差の問題、そしてそれを正当化してしまう危険性が挙げられる。

一部の「効果のある学校」の存在だけを発見・称揚することは、ともすれば小学校段階からの教育内容・方法をめぐる学校間格差を正当化してしまうことになるのではないだろうか。広田（2005）が教育実践における先駆的な取り組みを「トップランナー効果」という言葉で示しているように、誰よりも先に始めた学校改革は、モデル校や実験校で成功しやすい傾向がある。その背景には専門家が熱心に学校改革に協力して、改善に向けて現場をサポートする関係が構築されているからである。広田は、独自の教育活動

を実践し、注目されている愛知県犬山市の教育改革に名古屋大学の教育学者が積極的に参画している事例を挙げているが、これと同じことが「効果のある学校」の導入にも当てはまるようにおもわれる。つまり、当初は「発見」されたに過ぎない「効果のある学校」でさえ、研究者や大学院生が調査研究を兼ねて積極的に学校の教育活動にコミットし、より洗練された形で「効果のある学校」に仕立てあげている可能性が高いと考えられるからである。

これは「効果のある学校」や犬山市の教育改革ばかりではなく、1960年代に登場しながら、昨今に至って教育研究でブームのアクション・リサーチなどの取り組みにも当てはまることのようにおもわれる。その場合、研究者は先駆的な実践導入校や実験校に通う子どもたちと通わない／通えない子どもたちとの格差についても十分に直視すべきである。さもないと、新自由主義的な教育改革によって学力格差・学校間格差を招いていると考えられるアクター（文部科学省）も、それを批判し、学校間格差を縮小しようと学校改革に取り組む研究者も、形こそ異なれども「学力格差」を容認・拡大させている可能性がある点で、呉越同舟との批判を避けることはできないようにおもわれる。

第二は、学力向上論との関連で、学校としての学力向上の問題と個人としての学力向上が果たして同じ地平で議論できるのか、慎重な吟味が必要である。

効果のある学校は、あくまで学校ないしは学年単位で、全体として基礎学力の定着度が高いという程度でしかなく、すべての子どもたちが基礎学力を習得した学校であるとは限らないし、先に紹介した実証研究においてもそのことが十分に確認されているわけではない。また、十分に基礎学力を得ることのできなかった子ども（効果のない子ども）の要因についても正確に把握されているわけではない。つまり、「効果のある学校」で教育を受けた子どものなかで、効果のない子どもはどのような処遇をすればよいのだろうか。この点についての言及はない。

志水（2006）は、欧米の Effective School 研究の諸動

向を紹介するなかで、すべての子どもが最低限の基礎学力を身につけているというハードル（基準点）を超えることが大切であり、そのために「通過率」という指標の意義を強く主張している。通過率とは、たとえば、100点満点のうち基礎学力があると認められる70点ないし60点以上の得点を得た者の割合を指す。志水が行った小学校の学力調査の結果と「学校効果」の判定によると、国語70点以上の通過率は、〔3小学校〕（以下、志水2006の表-1中の学校No.より）は、保護者大卒層100.0%、非大卒層90.0%で、「効果あり」と認定されている。これと同様に、国語について、〔15小学校〕は保護者大卒層83.3%に対して非大卒層65.4%、〔16小学校〕は保護者大卒層92.3%、非大卒層68.4%であり、それぞれ「効果あり」と認めている。〔3小学校〕はともかく、〔15小学校〕と〔16小学校〕の保護者大卒層と非大卒層との間の通過率の格差はそれぞれ17.9%、23.9%というものであり、決して看過できる数値ではない。また、非大卒層の非通過者が30%以上にものぼることを考えれば、不利な条件に置かれている子どもの多くが基礎学力を身につけている「効果のある学校」として断定するには早計に過ぎるだろう。学力問題の調査研究に関わるに当たって「データにもとづいてモノを言う」（志水2005：53）ことをアイデンティティとしているならば、なおのこと数値の読み方やデータの扱いには慎重になるべきではないだろうか。くわえて、「効果」の有無の判定についても極めて恣意的であり、わずか一回の学力試験の結果のみで「学校効果」全体の問題として論じてしまうことは大変危険なことのようにおもわれる。

第三は、学校による教育効果をこれ以上高めようとするならば、学校で子どもたちの教育活動に従事する教員の多忙化に拍車をかけることにならないかが懸念される。

日本の教員はただでさえ多忙化する一方で、ストレスや精神疾患を抱えるなど疲弊化し、場合によってはバーンアウト症候群を訴える者も少なくない（大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会 1996）。文科省は2006年に40年ぶりの学校教員の勤務実態を調査したが、その結果によれば、授業（3時間34分）をはじめとして子どもと直接関わる時間が6時間44分、授業準備や教材研究（1時間01分）をはじめとして子どもと間接的に関わる時間2時間10分、会議（36分）を含めた学校運営に関わる業務が1時間39分、最近では教師や学校に無理難題を言ってきたり、給食費未払いなどの問題が注目されているが、こうした保護者・PTA対応にも12分、学校外（主に家庭）の持ち帰り仕事時間が29分と、休憩・休息時間はわずか8分に過ぎない。この

ように日本の教師は労働基準法にも抵触するほど、長い時間にわたって多様な業務内容をこなさなければならない。また、教員の年間労働時間は、OECD加盟国の平均の1695時間に対して日本は1960時間と群を抜いて長い（朝日新聞2007年6月3日朝刊）。小学校教師の多忙化問題については、「毎朝、始発（電車）で登校し、学校で一日の授業準備や教材の準備をしてから、子どもたちを迎えます。子どもたちが学校に来ると、もう授業も含めて、てんやわんや…。放課後は保護者のクレーム対応（電話）もしなくちゃならなくて、なかには訳がわからないのもあって…。そして帰りがけに、給食費未払いなどで借金の取立てみたいなことをして、帰るのは終電ですからね。そういう家って、親がいないことも多いし、子どもに給食費を払って言うのが一番つらい。それが私の毎日の生活です」と言っていた関西圏某市の小学校教員（20代女性・2007年4月1日インタビュー）の言葉がそれをリアルに示している。

関西圏限定で報道された「関西クローズアップ」（NHK大阪・2004年9月17日放送）では、実際に志水本人が出演し、習熟度別学級のあり方とともに、「効果のある学校」として松原市立第三中学校の試みを紹介・解説している。番組中では、同校の教師たちの深夜に及ぶ家庭訪問の様子が放送されていた。たとえば、自転車で校区を回る女性教師は、親を交えて、子どもたち一人ひとりの学校での様子や進路相談に乗っていた。このほかにも戸別訪問して、学校で理解が不十分であった内容やテーマについて子どもたちに教える教師もいた。学校外の子どもの勉強やその家族に関わることは、もちろん各教員の自助努力に任されている。しかし、現在配分されている限界一杯のヒト・モノ・カネの3つの資源（リソース）のもとで、「効果のある学校」の理念やシステムをすべての学校において導入・実現させることは可能だろうか。むしろ現状の資源配分のもとでは、多くの学校でさらなる教師の多忙化を招くことが予想される。

なお、効果のある学校であるE小学校は「同和教育推進校」であり、通常の学校よりも教師の数がやや多く（加配教員）、その意味では人的資源に恵まれた学校である（志水2003）。また、E小学校のように、ある特定の学校が「効果のある学校」になったとしても、それがすべての学校で実現するとは限らない。その場合、学校間の格差は残されたまま、かえって拡大することにもなりかねない。これは先の第一点目の批判と通じるところでもある。

第四に、教員集団のチームワークが全体主義化しないかという危険性である。

昨今、私事化（プライベート化）が進行している日本の教員集団では（油布1994）、「効果のある学校」を目指した雰囲気は全体主義的になりかねず、連携・協働しない（できない）教師の存在は認めない状況を作り出しかねないのではないかと懸念も生じる。あわせて、現場の教員の多忙化問題が各教師の「がんばり」や意欲、充実感だけに還元、問題を摩り替えられてしまえば、教師の多忙化に関わる問題状況を隠蔽し、それに拍車がかかる可能性もある。

このほか、集団を構成するメンバーの多くが民主主義的な価値や理念に基づいて平等に職務に専念するのを当然視するとき、そこから外れる（外れざるを得ない）「私化」する教師は排除の対象になりかねない<sup>5</sup>。

## 6. 結論 ～民主主義における学校づくり～

以下、本研究で明らかにした知見をまとめよう。民主主義における新たな学校づくりの可能性について考えてみよう。

1990年代後半からゆとり教育を背景に、学力低下とともに、子どもの「学力低下」が批判的に議論されている。本研究はこれまでの主要な研究をレビューしながら、子どもたちの基礎学力は低下しながらも二極化する傾向があることを示した。学校外学習時間がその直接的な要因であるが、家庭背景など様々な家庭環境や保護者の社会階層による学習時間に影響を与えている。

しかし、そうとはいえ、学力低下や学力格差の問題解決に向けて、いたずらに教育内容を増やしたり、知識の詰め込みを強要するようなカリキュラムを採用することは忌避されるべきだろう。

社会階層など属性による学力格差を縮小させる可能性をもつカリキュラムや学校のあり方の参考例のひとつとして、アメリカで1970年代に注目され、昨今の日本の教育社会学研究でも様々に実証研究が行われているものに「効果のある学校」（Effective School）がある。すべての子どもの

基礎学力を保障し、学力格差を是正するためには、学校（校長・教員）と家庭、さらには地域社会が互いに連携するカリキュラムのあり方を模索する必要がある。

しかし、効果のある学校には未だ解明されていない問題点も多く、それらを解決しない限り、その試みを全面的に支持するには留保が必要である。確かに出身階層による学力格差の縮小や社会移動量の高まりは教育社会学者の悲願のひとつであった背後仮説であったといってもよい。その意味では「効果のある学校」は注目に値する実践であるが、本研究では効果のある学校に対する批判とともに、研究者自身が特定の学校の試みに対して相対するときの構えやスタンスについても問題にした。つまり、学校教育全体の問題を考えたときに、単に特定の学校の子どもの学力を向上させればよいという問題ではないし、その「効果のある学校」の試みがすべての学校に普及し、「効果」を得られるかどうかは大変な困難が伴うだろうということである。効果のある学校を導入するか否かを問わず、子どもたちの学力を向上させるうえで、現状の資源のもとで、「効果」の目標はどの程度達成されるのか、そのことを実証して明らかにしていかなければならない。さもなければ、それは特定の学校のみ「効果」に過ぎず、ある学校の子どもたちは学力格差の小さい学校で学ぶことができるが、しかしその間にも学校間の学力格差は拡大し、効果のない学校で学ぶ子どもたちがいることを忘れてはならない。

つまり、すべての子どもたちが民主主義社会の学校において等しく学ぶ機会と最低限の学力保障を如何に行うか、そしてそのための学校づくりのあり方が今こそ問われているといってもよいだろう。それに関する限りは「効果のある学校」論も民主主義における学校づくりの新たなモデルとなる可能性を秘めているのかもしれない。

しかし、民主主義という価値や理念は必ずしも万全ではない。ドイツの法学者であるカール・シュミット（Carl Schmitt 1888～1985）は近代社会における民主主義の逆説的な特徴（落とし穴）を以下のように論じた。

あらゆる現実の民主主義は、平等のものが平等に取り扱われるというだけでなく、その避くべからざる帰結として、平等ではないものは平等には取り扱われないということに立脚している。すなわち、民主主義の本質をなすものは、第一に、同質性ということであり、第二に一必要な場合には一異質的なものの排除ないし絶滅ということである。…民主主義の政治的力は、他所者と異種の者、すなわち同質性を脅すものを排除ないし隔離でき



る点に示されるのである。平等性の問題にあっては、抽象的な、論理的＝算術的な遊戯が問題となっているのではなく、平等の実質が問題となっているのである…平等は、常に実質をもつ限りにおいてのみ、したがって少くとも不平等の可能性と危険性が存在する限りにおいてのみ、政治的に興味があり、価値があるのである。…むしろ一般に民主制には、これまで常に奴隷または野蛮人、非文明人、無神論者、貴族あるいは反革命分子と呼ばれる何らかの形態で全部のまたは一部の権利を剥奪され、政治的権力の行使から除外されている人間が常に付きものになっていたのである（カール・シュミット1922＝1972訳：14-15頁）。

「効果のある学校」で学力補償しても十分な基礎学力を定着しえない効果のない子どもの存在、あるいは「効果のある学校」というチームワークに参加できない教師、そして効果のある学校をモデルとしても「効果の（出）ない学校」は、一見民主主義的な学校教育において「異質的なもの」として排除・絶滅、場合によっては黙殺される危険性さえあるようにおもわれる。その意味で、目指されるべき理想としてゆるやかに「効果のある学校」を捉えるのならまだしも、ひとつのモデルとして全学校・全学級に導入していこうとすると、現実には様々な混乱や問題を含むものであることを十分に理解しておく必要があるようにおもわれる。

以上のように、「効果のある学校」研究は未だ十分に解明されていない問題も多く、これから本研究の批判に応えるような本格的な実証研究が期待される場所である。

## 註

- 1 本論文は田中統治・編『教職研修 確かな学力を育てるカリキュラム・マネジメント』教育開発研究所2005年5月刊における小針執筆の「学力格差を是正するカリキュラムづくり」（40～43頁所収）に大幅に加筆修正をしたものである。
- 2 社会の心理主義とは「さまざまな社会現象を個人の心理から理解する傾向や、自己と他者の『こころ』を大切にしなければいけない価値観、そのために必要な技法や知識が、社会のすみずみに行き渡って」いく過程であり、「現代日本を特徴づける一つの『生活態度（エートス）』」（森2000：15）を指す。
- 3 広田（2005）は「クリーム・スキミング」（cream

skimming）と呼んで、これと同様の批判をしている。広田の定義や議論は原義とは異なるが、もともとは牛乳（ミルク）のなかに沈殿するクリーム＝いいところだけを取り出す・掬い出す（スキミング）という意味で、最近では新自由主義や規制緩和との関係で「高い利益が得られると判断された分野にのみ公共サービスや公共事業を集中させること」を指す。教育でもこれと同様に、教育熱心な親や学習意欲の高い子どもばかりが入ってくる私立学校や有名公立校などでは、多少難しい課題やメタ認知の必要な学習課題についても対応できるし、そういう子どもたちを集めた学校・学級では総合学習の実践がうまくいくのは当然だと論じている。

- 4 効果のある学校は「力のある学校」（志水2003）や「がんばっている学校」（志水2004）と呼ばれることもある。
- 5 それ以外にも、学校という公的機関が家庭という私的な空間に介入することへの批判など、様々な問題点を指摘することができる。

## 〈引用文献〉

- Carl Schmitt.,1922, *Die geistesgeschichtliche Lage des heutigen Parlamentarismus*, 稲葉素之訳『現代議会主義の精神的地位』1972年訳（2000年復刊）みすず書房。
- Edmonds,R.R.,1986, “Characteristics of effective schools”, Neisser,U.ed., *The School Achievement of Minority Children*, Lawrence Erlbaum Associates Inc.,pp.93-104.
- 藤沢市教育文化センター（2006）『第9回「学習意識調査」報告書—藤沢市中学校3年生の学習意識』。
- 広田照幸（2005）「教育改革のジレンマ 美しい話にはワナがある」広田『教育不信と教育依存の時代』紀伊国屋書店82-130頁。
- 岩木秀夫（2004）『ゆとり教育から個性浪費社会へ』ちくま新書。
- 荻谷剛彦（1995）『大衆教育社会のゆくえ 学歴社会と平等神話の戦後史』中公新書。
- （2001）『階層化日本と教育危機—不平等再生産から意欲格差社会へ—』有信堂。
- 荻谷剛彦・志水宏吉・清水陸美・諸田裕子（2003）『調査報告「学力低下」の実態』岩波ブックレット。

- 小針 誠 (2002) 「小・中学生の学業成績と『学校外学習時間』に関する一考察」日本子ども社会学会・編『子ども社会研究』第8号 ハーベスト社 79-91頁。
- (2004) 「階層問題としての小学校受験志向」日本教育学会・編『教育学研究』第71巻第4号 42～54頁 通頁422～434頁。
- 森真一 (2000) 『自己コントロールの檻 感情マネジメント 社会の現実』講談社選書メチエ。
- 鍋島祥郎 (2003) 『効果のある学校 学力不平等を乗り越える教育』解放出版社。
- 大阪教育文化センター教師の多忙化調査研究会 (1996) 『教師の多忙化とバーンアウト 子ども・親との新しい関係づくりをめざして』法政出版。
- 志水宏吉 (2003) 『公立小学校の挑戦 「力のある学校」とはなにか』岩波ブックレット。
- (2004) 「低学力克服への戦略—『効果のある学校』論の視点から」 荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学 調査が示す学力の変化と学習の課題』岩波書店217-235頁。
- (2005) 『学力を育てる』岩波新書。
- (2006) 「学力格差を克服する学校—日本版エフェクティブ・スクールを求めて—」日本教育学会・編『教育学研究』第73巻第4号 336-349頁。
- 油布佐和子 (1994) 「privatizationと教員文化」久富善之・編『日本の教員文化』多賀出版 357-383頁。

〈付記〉本研究は、平成17～19年度文部科学省科学研究費補助金・若手研究(B)「心理主義化する現代日本と子どもたちの人間関係の現在」(研究代表者 小針誠/研究課題番号17730486)による研究成果の一部である。