

# 子どもたちの学力水準を下支えしている学校の特徴に関する調査研究

志水宏吉

## 要約

私たちが調査研究を進めてきた「効果のある学校」研究に関連して、「子どもたちの学力水準を下支えしている学校の特徴に関する調査研究」の成果を最近とりまとめた。その結果、「学校の成果」の土台あるいは前提として、「学校を支える地域」や「学校をサポートする行政（市教委や自治体）」の重要性が改めて確認された。そういう意味では、「学校（だけ）の力」を過大評価してはいけないと言える。一方で、他国に比べて日本の学校・教職員が粒ぞろいであるということも改めて指摘しておく必要があることがわかった。

## はじめに

2011年度の日本教育社会学会から、関連する話題を二つ提供したい。一つは、私たちが共同で発表報告をおこなった「学力向上策の比較社会学」についてである。本調査は、2007年に全国学力テストが行われたことを発想の原点として、3年間（2008～2010年）進めてきたものである。国際的にも、2000年からPISA調査が始まり、日本は、2003年・2006年の結果が悪かったという経緯がある。他の国でもいろんな動きが顕在化してきており、それらの動きを比較するというので、国内外の学力向上策の動向について調査・分析をしてきた。

国外については、8カ国を選んだ。私自身は、サッチャー以降のイングランドの改革を追いかけているので、1カ国はイングランドである。そして、隣にスコットランドという地域があり、イングランドを反面教師としながら教育政策を進めていて、随分異なっているので、別の国扱いをして1カ国とした。それに加えて、フランス、ドイツ、フィンランドと、ヨーロッパはこの5カ国である。あと、アメリカ、オーストラリア、ブラジルの3カ国である。

世界的にはサッチャー、レーガン以降、特に西側先進諸国は、新自由主義路線で基本的に動いていると言われている。そのことが本当かどうかを、まずは確かめたいということが、本調査の目的であった。訪問調査をしたり、文献調査をしたりした結果、一言で新自由主義といっても二つのキーワード・特徴があることがわかった。基本的に、サッチャー、レーガン、中曽根が始めた路線をニューライトというが、ニューライトは新自由主義かつ新保守主義という整理がされている。新保守主義というと、日本では日の丸・君が代問題や教育基本法「改正」といったものがあつた。各国でも同じようなことがあつた。グローバリゼーションが高まると、国内をしっかりと固めないといけないということで、新しい保守主義が台頭する。もう一つが新自由主義である。新自由主義と言えば、小さな政府で市場原理、競争主義に任せるということがキーワードとされる。しかし、それだけではなく、イングランドが典型であるが、新自由主義というのは、市場原理に任せただけではなく、他方で国が絞めているのである。昔はトップダウンで、日本で言えば国、県、市町村、学校現場と指示が降りてきて従うということだっ

たが、新自由主義ではそれとは違う絞り方を  
する。即ち、数値目標管理である。アウトプット  
管理という言葉もある。要するに、教育機関、  
福祉機関、医療機関等が、ある観点で大事な項  
目を設定して、努力目標だけではなくて、数値  
目標を決めるということである。例えば、病院  
であれば、患者の治癒率をどれぐらいにすると  
か、学校であれば、学力テストの数値をどれだ  
け上げるとかである。つまり、「(数値の) 上  
げ方は、現場に任せる。自由にやってくれ。口  
出ししない。でも結果だけは出してくれ」とい  
うやり方である。さらに出た結果で、学校や教  
師が評価される。設定した一定の数値目標をク  
リアすると、「その分給料上げるよ、ボーナス  
弾むよ、予算上げるよ」となるが、クリアでき  
ないとサボっているということになって、罰則  
(punishment) が課される。最大の罰則が、教  
師であれば解雇であり、学校であれば閉校  
(closed down) となる。それをわれわれは「成  
果主義」という言葉で表した。

こうした競争主義と成果主義という二つの軸  
があって、おしなべて各国は、新自由主義的な  
手法をどんどん取り入れていることがわかつた。  
なぜ各国が新自由主義的にやるのかという  
と、端的に言えばお金がかからないからである。  
悪く言うと、責任を現場に押しつけ、「自由に  
やれ、競争しろ。その代わり、結果が出なければ  
ダメ」とするのは、財政問題があると思う。

しかし、それでは格差が拡大する。われわれ  
の関心でいうと学力格差であり、経済学的には  
所得格差や貧困につながるだろう。事実として、  
学力格差は世界的に拡大傾向にあり、それに対  
する学力格差是正政策は、私たちが想定してい  
たよりも各国でかなり重視されていた。

ある国は移民の教育に力を入れ、イングラン  
ドは白人労働者階級のしんどい層に力を入れる  
など、国によって施策の重点は違うが、格差是

正にかなり予算をつぎ込んでいる。例えばイン  
グランドでは、国内的には格差が縮まったこと  
を宣伝しており、実際にデータを見ても、経済  
的にしんどい層の学力が上がっているという結  
果が出ている。なぜなら、すべての施策がそこ  
につき込まれているからである。しかし、2番  
目にしんどい層は低いままとなっている。最近  
は変わってきたが、労働党政権は旧来、移民、  
外国人の問題をあまり重視しなかったため、  
「ニューカマー」の子どもたちの学力が上が  
っているのか下がっているのかがわからなかつた。  
私の知り合いのロンドン大学の教授は、イン  
グランド全体的には絶対悪くなっており、そ  
れは政策がカラーブラインド (color-blind: 人  
種を考慮に入れない) だからだと言う。また、  
PISA調査で2000年と2009年を比べると、イン  
グランドは点数が落ちているが、そのことに政  
府はほとんどふれていない。都合の悪いことは  
あまり言ってないので、国民もそういう事実を  
あまり知らない。予算の投入はある部分にはさ  
れているが、トータルとして成果を上げている  
かどうかは疑問が残るという。

日本の場合、格差是正のような施策はほほな  
いので、状況が悪くなるのは当たり前で、「競  
争主義」と「成果主義」という軸で見た場合に、  
日本は、他の西側諸国とは違った位置にあると  
言えよう。いずれにしても、PISA調査をベー  
スにして、少なくとも政府レベルでは各国が学  
力コンクールのようなことをやっている流れに  
あることがわかった。

もう一つの話は、学会の最終日におこなわ  
れた国際シンポジウムに関してである。PISA  
2009の結果にもとづいて、日本、上海、  
香港の研究者が学力格差と教育政策について、  
それぞれの状況を発表し、私もコメンテーター  
として参加した。PISA2009の結果は、上海が  
断然トップで、香港は3番目ぐらいで、日本は

6～8番であった。いずれにしても、上海、香港、日本はトップクラスで、PISA調査のトップクラスは、フィンランドを除けば東アジアの国々である。トップの上海に対して、「できる子だけ受けているのでは?」、「そもそも15歳児で学校に在籍している割合が低いのでは?」という疑問もあったが、そういうことはないということであった。つまり、上海も条件的には他国と同様であり、実際に好成績を上げているということである。

そのような上海の教育課題としては、授業が詰め込み・暗記中心で、学校生活満足度が低く、勉強時間が長く、受験中心であると指摘された。香港も似たような印象であった。香港・上海からは、人口規模が大きいなかで結果を上げている日本はすごいという指摘もあった。

香港は、サッチャー以前のイギリスの分権的文化(金は出すが口は出さない)の影響があり、学校は自由にふるまえる。一方で、上海は社会主義国の地域なので、市の行政がトップダウンで仕切っている。上海にも、しんどい地域、しんどい学校、しんどい子どもはいる。そうした課題への対応としては、成果をあげている学校から管理職・教員を派遣したりして、しんどい学校に介入するという施策がとられるということであり、驚いた。上海は、街中に行けば行くほど活気があるが、郊外に行くとも農村出身者もいて、学校もしんどくなる。そのために都心の教員が郊外の学校に行き指導し、全体の底上げをはかっているという指摘であった。

そのことを聞いて思い出したのが、私が3年間過ごしたことがあるイングランドのマンチェスターの取り組みである。マンチェスターでは全市ぐるみで、大学教員と教育委員会が協働してプロジェクトを実施しているが、そのなかで出てきた“family of schools”という言葉が印象に残っている。即ち、マンチェスター市はさ

らに10の市に分かれているが、統計的にいろいろ調べて、「恵まれたタイプの成績のよい家族(family)」、「ひじょうにしんどい地域で成績もふるわない家族」といったように各市の学校をグループ化する取り組みである。そして同じグループの学校を集めて、情報を共有したり行動したりしている。「みんなで上がっていきましょう」ということである。日本は小中を縦につなぐが、マンチェスターは似たタイプの学校を横につなぎ切磋琢磨するという施策をとっている。上海では縦の関係でやっていく。世界でいろいろなことをやっていることが改めてわかった。

## 1 欧米の「効果のある学校」研究

次に、「効果のある学校」研究について論じていきたい。アメリカでは、1960年代後半から70年代前半にかけて、コールマンレポート(1966)やジェンクスの『不平等』(1972)という報告・著作が発表され、「学校無力論」の議論が高まった。学力向上のために学校はがんばってはいるが、社会経済的な状況、家庭の影響の方が大きくて、学校の力は小さいという主張が強まった。しかし教育学者のなかに、「学校の力はあるのではないか」ということで勃興してきたのが「効果のある学校」研究であった。その代表格であるエドモンズ(1986)は、ニューヨーク州の数百の小学校の調査結果を分析し、黒人の子どもたちの学力水準を白人に近づけている、あるいは同等にしている学校を見いだし、そこに調査に入り、それらの学校に共通する特徴として以下の5点を導き出した。

まず、欧米の学校なので、「校長のリーダーシップ」が一番大事な項目としてピックアップされている。日本も、新自由主義の高まりとともに、校長のリーダーシップ、トップダウンで

学校が動くようにという志向性が強まっているが、欧米では元々そうであった。しかし、それだけではなくて、2番目に「教員集団の意志一致」が大事であることも同時に指摘されている。3番目に「安全で静かな学習環境」の重要性が指摘されている。4番目に「公平で積極的な教員の姿勢」が言われている。これは当たり前のことのように思われるかもしれないが、当時の教育社会学の研究では、教員が黒人に対してかたがたに不平等でネガティブであるかが指摘されていた。例えば、黒人の子どもに、アメリカの白人教員はほとんど期待しないという事実があった。しかし効果のある学校では、公平に子どもを扱い、すべての子どもに積極的に働きかけることができていた。5番目は「学力測定とのその活用」で、子どもたちの学力の状況をしっかり把握して対応していくという点である。

その後、「効果のある学校」研究は積み重ねられていき、イギリスの研究者(White & Barber, 1997)が20年間の効果のある学校研究を総合してリストをつくった。欧米版効果のある学校の決定版のようなものである。いろいろ指摘されてきた要因が11項目にまとめられている。エドモンズと重複する項目もあるが、新しい項目もある。

ここでも、1番目に「校長のリーダーシップ」が挙げられている。2番目は「ビジョンと目標の共有」。3番～6番、8番(「学習を促進する環境」「学習と教授への専心」「目的意識に富んだ教え方」「子どもたちへの高い期待」)、「学習の進歩のモニタリング」)ぐらいまでは、ほぼ学習指導、教科指導の関連になっている。欧米の効果のある学校は、効果のある授業ができてい学校であると、ほぼ言ってもよい。7番や9番(「動機づけにつながる積極的評価」)、「生徒の権利と責任の尊重」)は、生徒指導の領域である。まず学習指導があって、生徒指導がきて

いるということに注目してほしい。10、11番(「家庭との良好な関係づくり」「学び続ける組織」)は下のほうに位置づけられている。私の推測では、元々アメリカやイギリスの学校には、これらの伝統がなく、学校のなか、授業のなかだけで勝負をするのが基本だった。しかし1980年代以降、日本の学校に、家庭訪問の習慣や校内研修を学んだりしたという経緯があり、比較的最近になって強調された項目が、10、11番ではないかと思う。

1991年から1993年に、私が30代になったとき、文部科学省から派遣されて2年間イギリスの学校で調査をするという機会に恵まれた。子どもが小さかったので、イングランドの幼稚園、小学校に入れた。小学校で目から鱗的な経験がいろいろあった。私の子どもは、地方の小学校低学年に入ったが、その学校の高学年の子どもが担任に暴力をふるってしまった。その子どもは校長に呼び出されて、嚴重注意を受けた。しばらくして、また少し暴力をふるってしまい、公立小学校退学となり、地元新聞にも名前が掲載された。イギリスでは、10歳までは親が保護して、10歳以降は本人に責任能力があるとされる。その子どもがどうなるかという、町のなかでいくつかある小学校—そのときすでに校選択制があった—に空きがあれば、学校側は受け入れるということで、空きのある学校に転校していった。このように、イギリスの学校(教師)は、ルールを決めて、ルールを守る子どもだけを相手すると思っていたらよい。守らない子どもは、強い表現では「退場」となり、もっと強い表現では「排除」される。退場となった子どもは、別の場所で別の大人が別のケアをするということになる。

私が調査でお世話になった中学校では、少しでも子どもがガサガサしたりすると、「その○○くん。出て行きなさい」ということになる。

そして、校長・教頭の部屋に行って、ペナルティとしての勉強をすることになる。もっとひどくなると、停学、退学となっていく。基本的に教員は、言うことを聞く子どもだけを相手に授業を効果的にすればよいということになっている。

## 2 日本の「効果のある学校」研究

それに比べると、日本の学校文化・教育文化はまったく違う。私は、2002年に大阪に戻ってきて、2003年、2004年と日本の「効果のある学校」に関する共同研究をおこなった。50校ぐらいの学校に調査協力してもらい、分析をして効果のある学校を見つけた。その際の「効果のある学校」とは、塾に行っていない子どもたち、あるいは文化階層下位—文化的、教育的に恵まれていないと思われる—の子どもたちの学力テストで設定した点数の通過率を押し上げている学校である。そうした学校7～8校を対象として訪問調査をおこない、日本の「効果のある学校」の特徴をまとめた。今から思うと、大阪の「効果のある学校」であったと感じる。そして「しんどい子に学力をつける7つの法則」を提起した。

1番目は、「子どもを荒れさせない」。大阪の学校づくりで最初のポイントは、子どもが荒れたら学力保障どころではないので1番目にもってきた。2番目が「子どもをエンパワーする集団づくり」。1～2番とも生徒指導の領域である。子どもと教員がしっかりと関係をつくり絆で結ばれる、そのうえで、子どもたちをつないでいくということが、学校づくりの一番の基盤であると考えて、1番～2番においた。

3番～4番は教職員の問題であり、「チーム力を大切に学校運営」「実践志向の積極的な学校文化」である。

5番は「地域と連携する学校づくり」、6番

は「基礎学力定着のためのシステム」。

そして、やはり日本の学校にもリーダーやリーダーシップが要るということで、「リーダーとリーダーシップの存在」を最後にあえてもってきた。ここでいうリーダーは多様でありうるし、リーダーシップのふるい方もトップダウンだけではなくて、いろいろあるということを示した。

この次に、「スクールバスモデル」(図)というものがある。全国学力テストの1年前(2006年)に、大阪府内の学力実態調査(悉皆)があり、その分析に関わった際に、大阪府教育委員会と相談して「効果のある学校」研究を深めていくこととなった。成果をあげている学校10校(小学校5校、中学校5校)を選定して、翌年2007年に訪問調査を繰り返して、その年度末にまとめたものが、「スクールバスモデル」である。

ここでは、先ほど提示した「しんどい子に学力をつける7つの法則」を、ブラッシュアップして、より体系化することをめざした。この結果の概要については、大阪府教育委員会によって、『学校改善のためのガイドライン』として各学校に配布された。われわれ研究者の研究的関心と、委員会の実践的関心を合致させて作ったもので、理屈だけではなくて、選定された10校の実践をまとめあげたものである。

そこで成果の要因として出てきたものが、8項目であった。教員が子どもたちを目的地に連れて行くバスであるというイメージでまとめてみた。2項目ずつペアにして、4つの部分に当てはめている。

第1の部分が、「エンジン」と「ハンドル(アクセル・ブレーキ)」である。私たちが大事と感じるのがエンジンに相当する部分で、「気持ちのそろった教職員集団」である。すべての子どもの学力を保障する学校をつくる一番の肝は、大人としての教職員の気持ちがそろうこと

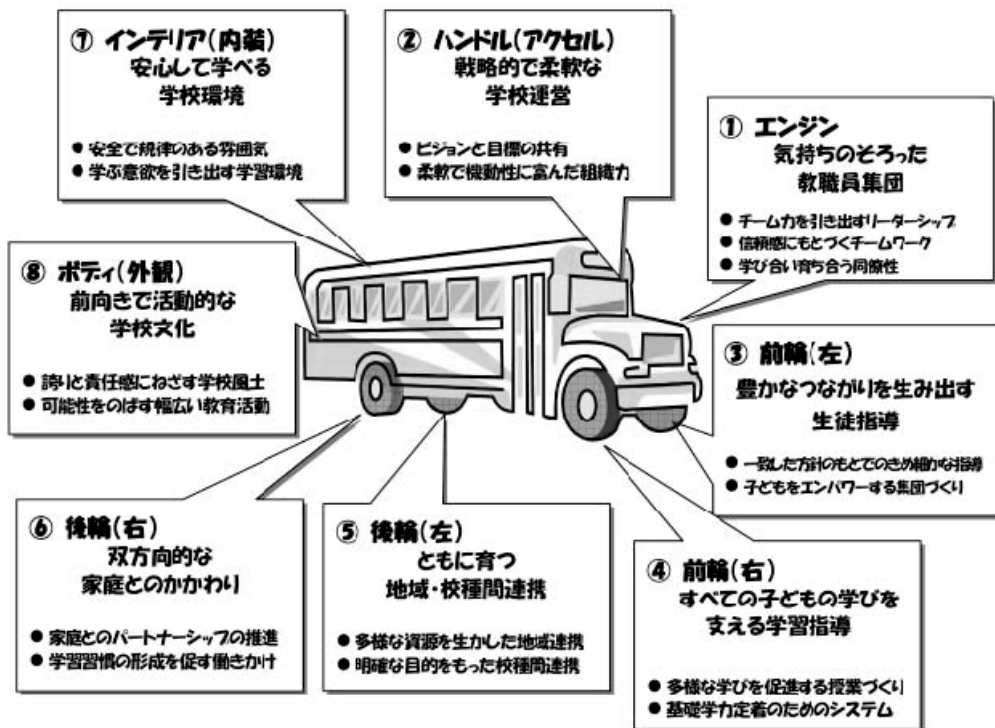


図 スクールバスモデル

であると思った。それは、われわれが訪問した学校が、いずれもそういう学校であったからである。教職員のベクトルがそろっている学校は、ひじょうにすばらしい成果を上げているということがわかった。2番目は、「戦略的で柔軟な学校経営」ということで、リーダー、ミドルリーダーのハンドルさばきであったり、プレーキングということである。

そして第2の部分は、2つの前輪で、1つは教育指導になる。即ち、3番目が「豊かなつながりを生み出す生徒指導」で、これは「しんどい子に学力をつける7つの法則」の1番、2番に相当する項目である。4番目は「すべての子どもの学びを支える学習指導」である。これは、7つの法則の6番の項目（「基礎学力定着のためのシステム」）に加えて、「多様な学びを促進する授業づくり」という新規項目をサブカテゴリーに付け加えた。7つの法則では、授業づくりの工夫については言及していなかったが、改

めて授業づくりや授業改善が必要だと考え補強した。これが学校を駆動させる大事な前輪となる。

第3の部分は、2つの後輪で、外部連携のタイヤと位置づけた。5番「ともに育つ地域・校種間連携」、6番「双方向的な家庭とのかかわり」である。これらは、欧米の議論ではあまり強調されない部分だが、大阪ではつとに強調されていた。特に条件が厳しい場合には、これらの要素がなければ、学校が成果を上げることはむずかしい。自動車でいうと、前輪駆動だけではなく、四輪駆動で地面をしっかりとグリップして走っていかないと無理だというニュアンスを出すために、後輪に持ってきた次第である。

最後の第4の部分は、バスのインテリア（内装）、ボディ（外観）である。7番「安心して学べる学校環境」は、7つの法則ではまったくふれていない部分であるが、欧米では強調されている部分であり、われわれも学校環境の大切



さということを訪問調査のなかで感じた。居心地のよい学校づくりとか、子どもの学習を刺激するような展示・掲示など、いろいろな要素が含まれる。8番「前向きで活動的な学校文化」は、外に向かってアピールできる部分である。部活が強いとか、行事がすばらしいとか、人権教育を大事にしているとか、見えるものと見えないものがある。学校のシンボルであったり、学校のアイデンティティの基盤であったり、その学校独自の持っているものということである。

こういう要素を兼ね備えた学校をつくってほしいということが、この「スクールバスモデル」のメッセージである。このような全面的、総合的な学校づくりの努力なくして、すべての子どもの学力を支えることは無理であるというのが、われわれの結論である。

### 3 「つながり格差」を重視

今回の2010年調査の前、2008年に文部科学省の委託調査として、耳塚寛さん（お茶の水女子大学）と共同調査をおこなった。2007年から文部科学省は全国学力・学習状況調査（以下、全国調査）を実施しているが、本省と国立教育政策研究所のなかの限られた人員で分析しているため、委託研究という形で毎年2～3の研究者グループが、調査結果のデータを活用して調査・分析をおこなっているのである。

その頃にちょうど、「つながり格差」に思い至った。詳しい説明は省くが、秋田県や福井県では小中学生の学力が非常に高く粒ぞろいである。逆に、1960年代は上位であった大阪はつまずいて低下している。それがなぜかということを見ると、昔は経済的文化的に豊かな地域の子どもたちは学力が高く、地方の子どもは低いという結果であった。しかし、近年は日本中すべてが相対的に豊かになり、文化的にも平準化

してきている。象徴的に言えば、日本中どこに行ってもコンビニがあるし、子どもがケータイを使っているし、みんながインターネットを見ている。また、同じ教科書を使って、同じ水準の授業をやっている。そういう状況のなかで、地方の子どもの方が、都会の子どもより高い点数を取るという結果となった。統計的にその原因を探ってみると、われわれが「つながり」と表すものが、地方にはたくさん残存している一方で、都市部では減少してきているという仮説が導き出された。「つながり」とは、子どもと家族、学校、地域の人びととの関係性、絆、ネットワークを指す。それらが豊かな地域の子どもは、みんな勉強をがんばっており、そうではない地域では、つまずく子どもが続出するということになり、格差が拡大して平均点が低くなるという分析であった。

耳塚さんのプロジェクトでは、5つの政令指定都市の100校の小学校に対して、子どもを対象としたアンケートに加えて、保護者対象のアンケートもおこなった。全国学力・学習状況調査のデータと、そのアンケート調査結果を接続して、数千人の小6の子どもを対象とした分析をおこなった。先ほど述べた「つながり」をむずかしくいうと「社会関係資本」、即ち、人間関係が生み出す力のことである。本調査を分析する際に、家庭環境を操作的に3つのカテゴリーに分けた。1つは、経済資本であり、世帯収入がどれくらいであるかということをつねた。それをもとに、豊かな家庭、真ん中ぐらいの家庭、経済的に少ししんどい家庭と分けて分析をした。2つめの文化資本は、家庭の文化的教育的環境である。本がどれくらいあるかとか、保護者が子どもの教育にどれくらい関心があるか、コミュニケーションをどれくらい密にとっているか、保護者の学歴などである。それらの変数をもとに、文化資本指標を作成し、文化資

本が高い、真ん中ぐらい、少し低いと分けた。そして3番目の要素が親の社会関係資本で、アンケート項目では「子育てについて気軽に相談できる人が身近にいるか」とか、「ちょっと子どもを預けたいときに、預かってくれる人がいるか」などである。子育て・教育のうえで、ネットワークのなかにいるか（裏返すと孤立していないか）という指標が、社会関係資本である。子どもの場合も、アンケートで家族とのコミュニケーション、学校の人間関係（友達関係）、地域への参加・理解の項目を組み合わせ、子どもの人間関係の豊かさという指標をつくった。こうした親の社会関係資本と子どもの社会関係資本とのつながりをみた。

その結果、保護者の社会関係資本と子どもの社会関係資本との間に強い関連性があるという結果が示された一方で、親の経済資本と子どもの社会関係資本は、統計的に無関連であるということが示された。これは欧米の議論と異なる。欧米では、豊かな家庭の子どもほど、人間関係も恵まれやすいということが定説となっている。しかし、今の日本の政令指定都市に住んでいる子どもに限って言うと、家が豊かかどうかということと、人間関係に恵まれているということは、関連していないという結果が示された。

さらに、それらと学力の関連の強さを見た。親の経済資本、文化資本、社会関係資本は、独立してそれぞれ学力に強い影響を与えている。1つは、経済的に豊かな家庭の子どもの方が、学力は高くなりやすい。それとは別に、家庭の教育的環境が整っていればいるほど、子どもの学力は高くなりやすい。だから、保護者の方ががんばってください、宿題みてあげてください、自分自身も勉強してください、ということになる。そして子どもが持っている社会関係資本と学力の関係について言えば、経済資本、文化資本とほぼ同じぐらいの強さで学力形成にかか

わっている。シンプルに言うと、「友達が多い子どもは、学力も高くなりやすい」、「地域のネットワークのもとにある子どもは、相対的に学力が高い」ということになる。

経済的に豊かな家庭の子どもだけ取り出して分析してみると、友達がいてもいなくても学力はある程度高いということがわかった。それは親の働きかけとか、塾に行っていることがかわっているのかもしれない。

経済的に豊かではない家庭に絞って言うと、社会関係資本が学力におよぼす影響が強くなる。本調査では調査対象が政令指定都市であるため全体の平均収入が高いが、3つに分けて一番下の層を500万円以下とした。その層を見た場合に、子どもの社会関係資本、つながりが高い方が、明らかに学力が高いということがわかった。逆に経済的にもしんどくて、仲間がいないとか、親との関係も少し悪いという子どもの場合に、学力が顕著に落ちることが見えてきたのである。

## 4 子どもたちの学力水準を下支えしている学校の特徴

こうした一連の背景、諸研究を踏まえたうえで、2010年度の文部科学省の委託調査が位置づけられる。具体的には「子どもたちの学力水準を下支えしている学校の特徴に関する調査研究」という「効果のある学校」研究の拡大バージョン（全国版）を実施した。

対象となったのは、10府県である。中3・数学について5段階で評定し、それを全国（正規分布）と比較してみると、秋田、福井、香川の結果が良かった。香川と福井を比べると、平均点は福井のほうが少し高いが、評定5をとる子どもは香川のほうが多い。同様に、福井よりも香川の方が、評定1が多い。平均点は福井が高いが、「1」と「5」は香川の方が多い。香川



は大阪に近く、より都市化していると言える。香川では、全県一区で高松高校を頂点とした高校のピラミッドがあって、中3の子どもは、受験競争に駆り立てられているようである。そのためできる子もたくさんいるが、傷ついて敗れて「1」になっている子どもも多い。福井、秋田は、「1」の子どもが他府県に比べると少ない。「2」と「4」を比べると、「4」の方が「2」の倍くらい多い。できる子がたくさんいて、しんどい子が少ないというのが、秋田、福井の状況である。それと比較すると、沖縄県は厳しい状況であることがわかる。沖縄は、「3」と「2」がまったく同じ程度おり、低学力層が圧倒的に多い。大阪は、それに比べるとまだましではあるが、「4」より「2」のほうが多く、福井、秋田の状況とはまったく異なる。何が言いたいかというと、都道府県ごとで状況がまったく異なるということである。

本調査では、3年間（2007～2009年）の全国調査のデータを分析対象とした。就学援助率をもとにグループ分けして、各都道府県で相対的にしんどい部類の学校に網をかけて、都道府県ごとに平均点を上回っている学校を選定した。そのうちから、各都道府県の教育委員会と相談して、訪問調査する学校を最終的に決定した。秋田県では全体的に就学援助率が低く、またおしなべて学力が高い＝平均値が高いので、成果を上げている学校は数校しか出てこない。

以上の手続きにもとづいて、10府県からそれぞれ小学校1校、中学校1校、計20校を選定した。各学校で、数日間にわたる現地調査をおこなって、その学校の成果に寄与している要因を明らかにしようとした。そのベースにあったのが、「スクールバスモデル」である。全国的に見た場合には、成果を上げる要因として、大阪で作った「スクールバスモデル」の8項目以外にも項目があるかもしれないことを考え

ながら調査をおこなった。最終的にまとめの段階で、各府県の調査対象校を訪問した研究者に、その学校が成功を生み出している要因として思いつくものを3つずつ出してもらった。そのうえで、それらを「スクールバスモデル」の8項目に当てはめていった。どれにも当てはまらない場合には、「該当せず」とした。

各学校の調査報告（各「学校の良さ」についてまとめたレポート）については、文部科学省のホームページに掲載（文末にアドレスを掲載）されているので、それを参照してほしい。ここでは、それらをまとめたものを紹介していく。

例えば、私が訪問調査した秋田県の小学校では、第1の特徴として「『ろへん』という語に代表される教職員のまとまり」を見出した。「ろへん」とは炉端のことである。大阪的に言えば、職員室のあちこちで子どもの話が交わされているということである。そのような関係性が、教職員のなかにあるということである。そのようにして、各校3つの要因×20校＝60項目を導き出した。

その結果、一番多かった項目が「全ての子どもの学びを支える学習指導」で、20校中14校であった。全国的に見た場合、しんどい条件のなかでよい結果を出している学校の共通点としては、学習指導の側面で、ユニークな取り組みをしているだろうということである。その次には、「気持ちのそろった教職員集団」（9校）、「豊かなつながりを生み出す生徒指導」（8校）が多かった。教職員のチームワークや、大阪で一番強調されている生徒指導の領域が、全国でも成果を上げる要因として出てきている。

「該当せず」は、12校で挙げられた。いくつか例外はあるものの、「該当せず」とカテゴリー分けした項目の多くが、「地域」に言及している。「スクールバスモデル」は学校が主語であるため、学校がどうやって地域とつながるかという

ことで、「ともに育つ地域・校種間連携」という項目をつくった。しかし、「元々ある地域の熱い思い」「学校を巡る人的な太いパイプ役の存在」「教育を重視する地域の風土」「地域・保護者の学校教育への高い期待感」といったような、もともと地域が学校に対して持っているものが、非常に重視されているということが、本調査でわかった。これは、学校が主語である「スクールバスモデル」とは異なるが、そうしたものが学校の成果の土台となっていると言わざるをえない。相対的に就学援助率が高くて、地域のサポートがあるということである。地域の状況は決して楽ではないが、もり立てようとする人びとがそこに住んでいるというケースもあるのではないかとのことである。

もう1つは、これも「スクールバスモデル」にはなかなか入れにくいのだが、「自治体や教育委員会の支援」である。秋田県はその典型で、市町村の教育委員会と学校との関係がひじょうに良く、教育委員会が学校をサポートできている。われわれが訪問調査した秋田県内の自治体では、ほぼすべてがしっくりきている。学校を主語にして考えると、教育委員会にいろいろと要望を出すとか、頼んだときにすぐ動いてくれるとか、いろいろなリソースを引き出すことを可能にしてくれるとかである。そういう意味では、教育委員会は、バスにガソリンを供給するガソリンスタンドであるとか、学校を導くナビの役割とか、いくつかの役割を設定できるであろう。

本調査では、「地域」「行政」という言葉が、学校が成果を上げるために必要な要素として浮かび上がってきた。加えて、小中でも違うのではと考えて分析したが、あまり異なっていない。これまでのわれわれの調査研究では小学校と中学校をいっしょに扱ってきたが、今回の調査でも、違いよりも共通性の方が大きいと

いう結果となった。しかし、小学校の学校づくりと中学校の学校づくりが異なることは感じている。あえて違いはどこにあるかというと、「ともに育つ地域・校種間連携」の出現率が異なる。中学校では、「ともに育つ地域・校種間連携」が多く要素として挙げられる傾向にある。中学校では、連携づくりがより強調されるものの、小学校では、言い方は悪いかもしれないが、学校のなかで授業をがんばれば点数に結びつきやすいのではという印象がある。

対象となった10府県を点数で上位、中位、下位と分けると、秋田、福井、香川が上位であり、下位グループが大阪、高知、沖縄であり、中位が残りの神奈川、兵庫、鳥取、宮崎であった。上中下で分けて分析してみると、下位グループでは、「気持ちのそろった教職員集団」「ともに育つ地域・校種間連携」が強調されていた。逆に中位、上位グループでは、そのような特徴はなかった。上位グループは授業中心になるのではと想定していたが、そうでもなかった。下位グループでも学習指導はしっかりやっている。

「効果のある学校」研究、「スクールバスモデル」にもとづき、調査をおこなってきたが、われわれは学校の力を強調したいという思いでやってきた。しかし、今回の調査で明らかになったことは、学校を支える地域の力というものも非常に大きいということであった。さらに、学校をサポートする行政の力もやはり大きい。学校の力を強調することは、その2つの力を過小評価し、学校を過大評価することになりかねない。それは反省としてある。「効果のある学校」という枠組みで調査研究を進めてきたので、「学校はがんばれる」「先生方ががんばってください」と言ってきたが、もう少しバランスを考えると、他の部分も強調することが必要だと今は考えている。

もう1つの反省がある。冒頭に上海、香港の

話をしたが、日本の学校や教職員は、他国と比べて非常に粒ぞろいであることがわかってきた。ヨーロッパの学校とか、アジアの学校では、良い学校と悪い学校といった学校間のばらつきが大きく、そういう場合の「効果のある学校」は強調されるべきである。われわれ研究者も「学校はいろいろだろう」という想定で、「力のある学校」「力のない学校」という住み分けをしてきた。現実的にも違いはあると思うが、日本の場合にはその差は他国と比べると小さく、そのなかである学校を「効果のある学校」とした場合に、あとの学校は「効果のない」というニュ

アンスになってしまい、学校の努力を軽視してしまうという意図せざる結果を生み出しかねない。

そういう見方で、学力の問題を見ていく視点も必要である。それは、大阪以外の地域であるとか、海外の他国を見て初めてわかるものであった。「スクールバスモデル」は、大阪発であるが、全国的な汎用性もある程度言えると思う。ただ、大阪的な常識、日本的常識も、もう少し遠いところから見たら、違って見えるということを感じている。

#### 参考・引用文献

- Coleman, J. S. et al., 1966. *Equality of Educational Opportunity*, U. S. Government Printing Office.
- Edmonds, R. R., 1986. 'Characteristics of Effective Schools', in Neisser, U. (ed.), *The School Achievement of Minority Children*, Lawrence Erlbaum Associates, pp.91-104.
- Jencks, C., 1972. *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*, Basic books.
- White, J. and Barber, M. (eds.), 1997. *Perspectives on School Effectiveness and School Improvement*. London, Institute of Education, Bedford way Papers.
- 志水宏吉編『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会、

2009年5月。

- 志水宏吉編『格差をこえる学校づくり 関西の挑戦』大阪大学出版会、2011年4月。

注「子どもたちの学力水準を下支えしている学校の特徴に関する調査研究」の報告書は、以下の文部科学省のHP（以下のアドレス）に掲載されている。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/085/shiryo/attach/1312364.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/085/shiryo/attach/1312364.htm)

（本稿は、2011年9月27日の当研究所教育部門研究会での志水宏吉さんの報告内容を研究所の責任で、まとめたものである。）