The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	「効果のある学校」を探す
Author(s)	川口, 俊明
Citation	大阪大学教育学年報. 2006, 11, p. 167-177
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/10847
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

大阪大学教育学年報　第11号（2006年）
Annals of Educational Studies Vol. 11

「効果のある学校」を探す

川　口　俊　明

【要旨】

1990年代のはじめまで、わが国の学力水準（ここでは学力という言葉を、ペーパーテストで測定される学業達成＝academic achievementという意味で用いている）は、海外の研究者たちから、その高さもさることながら、格差が少ないことを賞賛されてきた。しかし近年、格差の少なさという側面について疑念の声があがっている。本稿では、学力の階層間格差の増大という問題に対し、学力の階層差は認めつつも、その格差を縮小する「効果のある学校=Effective Schools」論を提案する。

明らかになったことは、以下のとおりである。「効果のある学校」の特徴として、わかりやすい授業を行っている、テストで間違えたところを丁寧にやり直すなど、学習に対する地道な取り組みがある。また、小学校と中学校を比較してみると、中学校では日々の学習習慣や授業の規律と呼ぶべき要素が重要になっているのに対して、小学校では、クラスの雰囲気という要素が重要視されている。このクラスの雰囲気という要素は、わが国の「効果のある学校」に独特の特徴である可能性がある。

はじめに

1990年代のはじめまで、わが国の学力水準（ここでは学力という言葉を、ペーパーテストで測定される学業達成＝academic achievementという意味で用いている）は、海外の研究者たちから、その高さもさることながら、ばらつきが少ないことを賞賛されてきた。近年の国際比較調査などの結果を見ても、学力の高さに関していえば、決して低いものではなく依然高い水準にあるといってもよいだろう。しかしその一方で、ばらつきの少なさという側面については疑念の声があがっている。例えば、近年の学力低下論争の中で指摘されたのは、「ふたこぶらくだ化」といった言葉で表されるような、勉強ができる子とできない子の差が拡大しているという問題である。苅谷（2002）は、その背後に子どもたちの育った家庭背景による格差が存在しているということを指摘している。

学力の格差が拡大しても、それでどうなるのかという声もあるかもしれない。テストの点数によって進路が決まっていたのは一時代昔のことで、現代では選択肢が多様化していると。だが、近年話題になった「フリーター」「ニート」といった若年の労働不安定層が増加している問題の背後には、どのような家庭環境で育った子どもたちがフリーターになるのかという問題が隠れている。いくつかの調査報告によれば、不安定な労働環境に入っていく子どもたちの割合は、社会的・経済的に不利な立場におかれやすい子どもたちに圧倒的に多いのである。彼らは、大学・高校への進学ができないといった家庭の経済的事情もあるだろうが、同時に、学校での学習についていけない結果として、仕方なく進学という選択ルートから降りてしまっているのである。そこには、社会的・経済的環境を通して形成された学業達成による社会からの排除という問題がある。むろん、学校における学業達成だけがこの排除を引き起こしているわけではない。だが、その一要因であることも否定しがたい事実なのである。

現在、学校の自由選択制の導入などに代表されるように、わが国は、教育の自由化、私事化というような新自由主義路線の改革が進行している。そんな中で、社会での失敗は個人の選択の結果であるといった自己責任の風潮が広がりはじめているように思う。このような状況では、不利な社会的・経済的立場に置かれやすい層の子どもたちは、学力が低いという理由で大学・高校への進学が難しくなり、しかもその原因は個人の選択の結果であると考えられてしまいかねない。このような状況であるからこそ、公教育が果たさなければならない重要な役割の一つである、すべての子どもに最低限の学業達成を保障するという点を再確認しなければならないと筆者は考える。「すべての」というのは、「どのような家庭環境に育った子どもであろうとも」という意味である。「学力」という言葉をあえて学業達成という「狭い」意味で用いることの意義もそこにあると思う。「学力」の定義を曖昧にしたまま学力を論じることは、学業達成による排除という問題を見えにくくする原因となる。そのため本稿では、「学力」＝ペーパーテストで測定さ

れた学業達成という基準で学力問題を定義しているのである。

学業達成が、社会の平等と関わっているとするならば、わが国の学力水準のばらつきのなさは誇ってよい特徴である。それが失われつつあるとすれば、どうすればよいのだろうか。学力の階層間格差の増大という問題に対し、本稿では、学力の階層差は認めつつも、その格差を縮小する「効果のある学校=Effective Schools」論を提案する。

本稿の構成は以下の通りである。まず1節で「効果のある学校」という考え方について概説する。続いて2節で実際のデータを用いて学力格差の実態を指摘する。そして、3、4、5節を通して、学校段階別に見た「効果のある学校」の特徴について指摘し、最後に6節で結論を述べる。

1 「効果のある学校」論

「効果のある学校」論とは、学力の格差を縮小している学校を探し、その特徴を分析しようとする学問分野である。アメリカのEdmonds（1979)、イギリスのRutter（1979）といった研究者を嚆矢とし、欧米を中心に30年以上の研究の蓄積がある。本稿では、おもにEdmondsの「効果のある学校論」に依拠し分析を進めていく。そこでまず、Edmondsの「効果のある学校」論について触れておくことにしよう。

そもそもEdmondsが「効果のある学校」という考えを提唱したのは、1966年のコールマンレポート(Coleman et al 1966)、1972年に発表されたジェンクスの「不平等」(Jencks 1972）の影響によるところが大きい。学力の形成には、子どもたちの育った家庭背景が決定的に重要であり、学校はたいした影響力を持ちえないとした彼らの論調に対し、Edmondsは大きな不満を抱いていた。彼が問題視したのは、次の点である。結局、コールマンにせよジェンクスにせよ、学校は子どもの学力に何らの差を作ることが出来ないと結論している。しかし、学校ごとに学力格差はさまざまではないのか。学校総体としてみれば、学校が学力の形成に影響を与えられていないとしても、それぞれの学校単位で見れば、社会的経済的に不利な立場におかれやすい子どもたちに学力をつけている学校も存在しているのではないか。

Edmondsはこのように考え、学校の学力調査を次のような手順で行った。まず、基準となる得点を定める。そして、学校ごとに社会階層ごとの基準得点の突破率を調べる。その上で、①各階層ごとの通過率が全体の平均通過率より高い学校を探す②各階層の通過率に差がないもしくは、不利な立場におかれやすい社会階層の子どもたちの通過率が中流の社会階層の子ども達の通過率を上回っている。この①②の基準を満たした学校を「効果のある学校= Effective Schools」と呼び、その特徴を検討する。

この時のEdmondsの調査では、「効果のある学校」には「効果のない学校」と比べて大きく異なる特徴が5つ指摘されている。それが、「校長のリーダーシップ」「教員の高い達成期待」「教室のクライメイト」「確認テストの定期的な実施とその活用」「教員集団のチームワーク」の5点である（Edmonds 1986)。

わが国においても、近年の学力低下論争の中で、家庭背景による学力格差の問題が指摘され、その解決を目指すため「効果のある学校」という視点を取り入れた研究が行われている（鍋島 2003, 志水 2003,2004)。本稿もこれらの研究と同じくEdmondsの研究に依拠し、「効果のある学校」を探ることにする。その際にポイントとなるのは、小学校と中学校段階という異なる学校段階における「効果のある学校」の特徴の比較である。小学校と中学校という年齢段階にあわせ、効果のある学校の特徴は同じなのだろうか、それとも変化するのだろうか。わが国における効果のある学校論ではこうした部分にはまだ分析がなされていない。本稿では、小・中の比較という視座を取り入れながら、「効果のある学校」の特徴を分析する。

2 調査の概要と結果

本稿で使用するデータは、2005年5月にA県B市の公立小中学校で行われた学力テストおよび生活・学習状況アンケートである（生活学習状況アンケートについては、2005年度に教育文化学研究室が、B市から依頼を受けて作成したものである。学力データの分析も含め、B市から許可を得た)。対象は中3・中1・小5であり、中学校20校、小学校44校である。サンプル数は、中3が2981名、中1が3267名、小5が3267名である。本データを用いたのは、公立小中学校での学力実態を参考する上で最適であること、また同時に生活・学習状況アンケートの回答を通して、学校での取り組みを把握しやすいことなどが挙げ

られる。

まず、B市のデータをもとに学力格差の実態について分析していこう。本稿では、家庭背景を表す指標として文化階層指標を作成した。具体的には、「先生が黒板に書いたことはしっかりとノートにとる」「授業中、よく手をあげて発言する」「授業でわからないことを、あとで先生に質問する」「テストで間違えたら、しっかりとやり直す」「調べ学習の時は積極的に活動する」に対する回答に、よくあてはまる＝４点、まああてはまる＝３点、あまりあてはまらない＝２点、あてはまらない＝１点を与え、合計して三分している。

文化階層指標を用いて、家庭背景による学力格差を示したのが次の表１である。学力の格差を見るにあたっては、平均点[1]と通過率の両面から分析している。通過率は、B市全体の平均点を参考にしつつ、小学校５年生で６５点、中学校１年生で６０点、中学校３年生で５５点の「基準得点」を定め、この得点を上回っている子どもの割合を文化階層ごとに算出した。通過率を算出したのは次のような理由による。冒頭でも述べたように、筆者は学校教育の目的はただ単に高い得点を子どもたちが取ることだけにあるのではないと考える。恵まれた家庭に育った子どもが高い得点を取りやすいことは事実としても、どのような家庭背景に育った子どもであれ、すべての子どもたちに最低限必要な学力を保障することをこそ、学校は目指さなければならないのではないだろうか。学校教育の目標をこのように考えるなら、学力の格差を見るにしても、平均点のみを見るだけではなく、最低クリアして欲しい基準を設定し、すべての子どもたちがその基準を越えることができているかどうかで見なければならないのではないだろう。このような理由から、平均点だけでなく通過率を算出している。

表1 文化階層×平均点・通過率

学年	文化階層	平均点	通過率	度数(人)
小5**	高	74.7	77.4%	1189
	中	72.1	71.9%	1279
	低	68.0	61.6%	1208
中1**	高	67.9	73.1%	1139
	中	64.8	66.2%	1116
	低	60.0	54.2%	877
中3**	高	62.7	70.3%	846
	中	60.0	62.5%	1070
	低	55.6	52.4%	914

(※表中の**は１%水準で有意を表す。*は5%水準で有意を表す。以下同様)

表１を見ると、どの学年でも文化階層高のグループと低のグループの間の平均点には、およそ７点の差があり、通過率では15%以上の差がある。家庭背景による学力の格差は平均点の面でも通過率の面でも大きいといわざるをえない。また、通過率に大きな格差があるということは、同時にそれだけ公立学校で「おちこぼれ」てしまう子どもの割合に、家庭背景による格差があるということである。義務教育の段階でこれだけの格差が存在していることは重大な問題ではないだろうか。

3 効果のある学校を探す

ここで、本稿の目的である「効果のある学校」を探してみよう。Edmondsによれば、「効果のある学校」とは、学校ごとに各階層の通過率を算出した際に、①各階層の通過率の差が小さい②全体の通過率が基準通過率を上回っているというものであった。ここでは、Edmondsの手法を参考にして、「効果のある学校」を探してみよう。次の図２－１、図２－２は、学校ごとに各階層の通過率を算出したものである[2]。

図2-1 中学校3年：学校番号×通過率

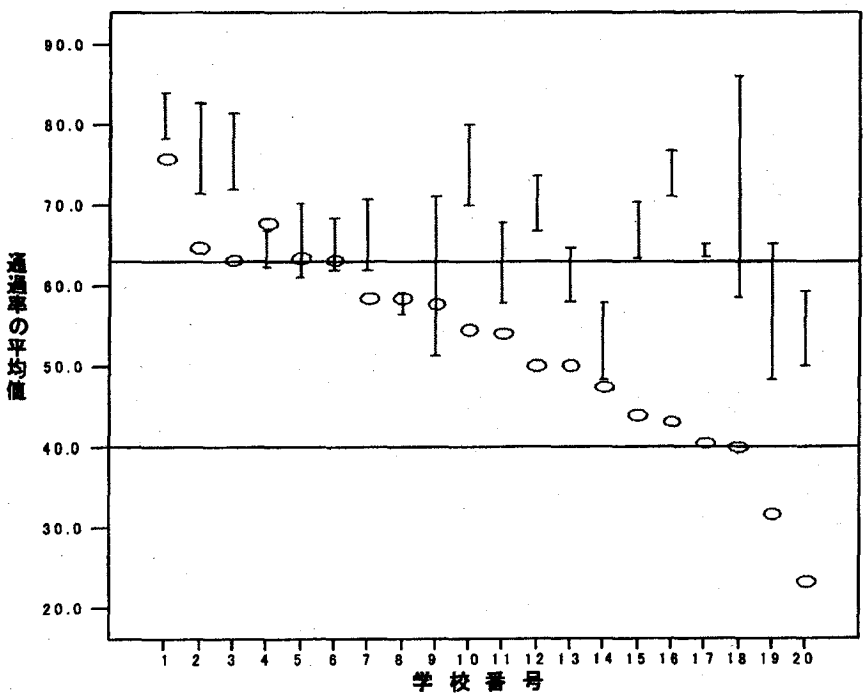


図2-1 小学校5年：学校番号×通過率

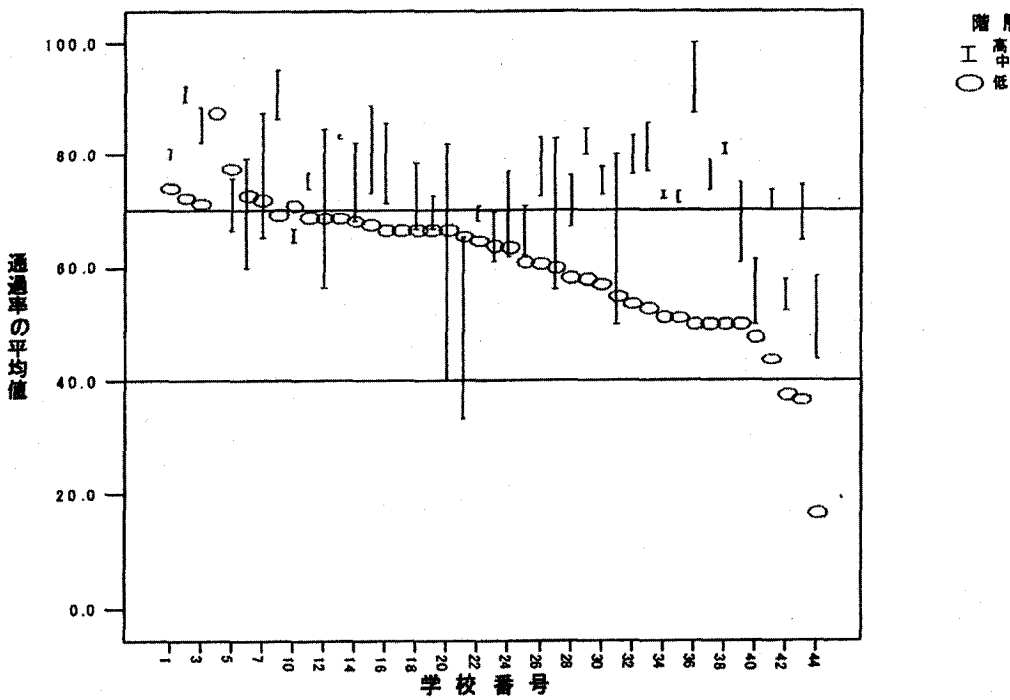
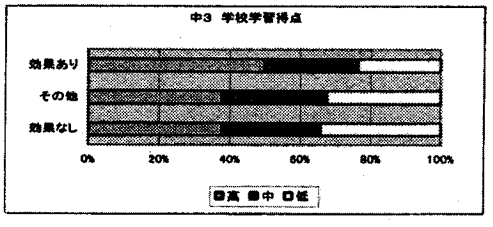


図２－１、図２－２を見ると、学校によって学力格差は様々であることが分かる。ここで、全体の平均

通過率（小学校 70%、中学校 65%）をもとに、Edmonds の基準を適応して「効果のある学校」を探そうとしたが、この基準を厳密に適当すると①②の条件を同時に満たす学校は存在していない。そこで、特に文化階層低のグループに着目することが重要であると考え、②の条件を満たす学校を中心に「効果のある学校」を探してみた。このように考えると、中学校の学校番号１、２、３や小学校の学校番号１、２、３などが、家庭背景による学力格差を縮小している学校＝「効果のある学校」と呼ぶことができるだろう。逆に、学校番号 19、20、小学校の学校番号 42、43、44 などは学力格差を拡大してしまっている学校＝「効果のない学校」ということができる。

それでは、「効果のある学校」は、「効果のない学校」やそのほかの学校と比べて、何が異なっているのだろうか。以下では、「効果のある学校」と考えられた学校（中３の学校番号 1、2、3、小５の学校番号 1、2、3）を「効果あり」のグループとし、逆に拡大してしまっている学校（中３の学校番号 19、20、小５の学校番号 42、43、44）を「効果なし」のグループ、それ以外の学校を「その他」のグループに分類し、「効果のある学校」の特徴を分析していくことにする。

まず、「効果のある学校」のおおよその姿をつかむため、生活実態調査の設問を用いて、「学校学習得点[3]」、「学校雰囲気得点[4]」、「クラス雰囲気得点[5]」という三つの尺度を作成した。それぞれ、学校での学習態度の積極性を表す指標・学校全体の取り組みの積極性を表す指標・クラスの雰囲気の良さを表す指標である。３つの尺度を用いることによって、「効果あり」の学校では、どのような特徴が見られるだろうか。



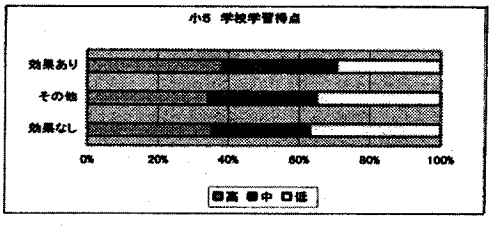


図３－１、図３－２は、学校学習得点についてみたものである。小学校５年生では「効果なし」の学校に低の層がやや多いが、全体としては大きな差はない。中学校３年生では「効果あり」グループで、「高」の子どもが非常に多いのが特徴である。とくに中学校では、「効果のある学校」の子どもたちは、学校での基本的な学習習慣を身につけていると言えるだろう。次に、学校雰囲気得点について見ていこう。

図3-3 中3　学校雰囲気得点 $p<0.01$

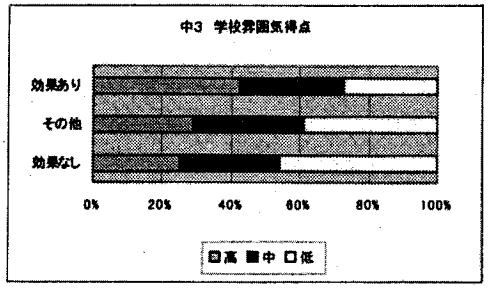
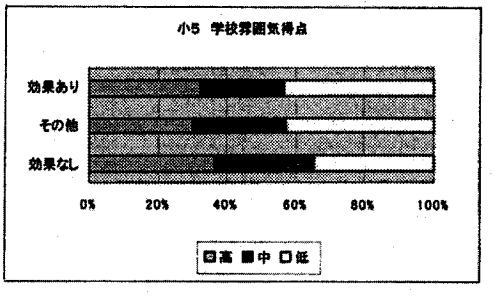


図3-4　小5　学校雰囲気得点 $p<0.05$



学校雰囲気得点を見ると、小５では、むしろ「効果あり」の子どものほうが得点が低い。小学校では、学校の取り組みが、目に見えて効果を上げるというわけではないようである。逆に、中３では、「効果あり」グループで、高の割合が高い。中学校では、学校の取り組みが学力格差を縮小する要因となりうることが指摘できるだろう。最後にクラスの雰囲気について見ていこう。

中３では、全体に大きな差はみられない。小５では、「効果あり」のグループで、クラスの雰囲気がよいと感じている子どもがやや多いようである。小学校では、クラスの雰囲気を高めていくことも有効なのではないだろうか。

図3-5　中3　クラス雰囲気得点　p>0.1

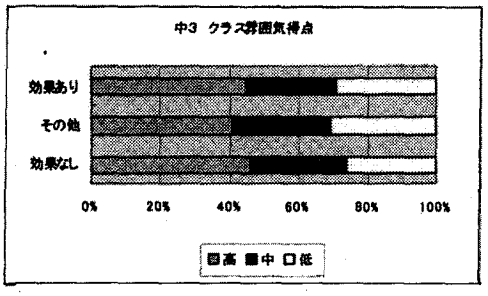
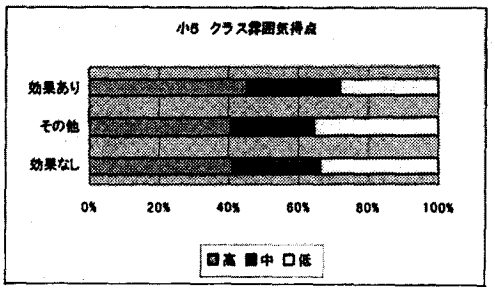


図3-6　小5　クラス雰囲気得点　p<0.05



ここまでの分析結果によれば、中学校では、学習態度や学校での取り組みといった要素が「学校の効果」に強く影響しているようだ。逆に小学校では、学習態度や学校での取り組みといった部分では、はっきりとした結果は出ていないが、クラスの雰囲気の要素は大きな影響を及ぼしている。この理由としては、例えば教科担任制の中学校と、クラス担任制の小学校の違いの差であると考えることもできるだろう。あるいは、発達段階の違いによる差であるかもしれない。いずれにせよ、この段階では詳しいことは不明である。次の節では、それぞれの要素について、小学校・中学校別に、各質問項目の分析をもとに細かく見ていくことにしたい。

4　中3の分析

3節での分析から、小学校と中学校ではだいぶ傾向が異なることが明らかになった。そこで、小5と中3それぞれについて分析していくことにする。この節では、まず中3の分析から見てみよう。

表4-1　あなたは学校が好きですか　p<0.01

	そう思う	どちらかといえば、そう思う	どちらかといえば、そう思わない	そう思わない
効果あり	44.1	34.6	8.0	5.9
その他	30.6	40.5	11.4	6.8
効果なし	26.5	40.0	14.0	9.7

表4-2　学校の授業はどの程度分かりますか　p<0.01

	よく分かる	だいたいわかる	半分くらいわかる	わからないことが多い	ほとんどわからない
効果あり	9.5	59.3	18.5	10.6	2.1
その他	5.4	41.6	34.5	14.4	4.1
効果なし	4.7	45.7	29.1	12,4	8.1

表4-1は、「あなたは学校が好きですか」を尋ねた質問に対する回答を、表4-2は「学校の授業は、どの程度分かりますか」と尋ねた質問の回答を示したものである。グラフを見ると分かるように、「効果あり」のグループは、「効果なし」「その他」のグループに比べて学校が好きと答える子どもが多い（「効果あり」44.1%に対し、「その他」20.6%「効果なし」26.5%）。また、学校の授業も「わからない事が多い」「ほとんどわからない」と答える子どもが、他二つのグループと比べて少ないのが特徴である。とくに、「ほとんどわからない」と答える子どもは「効果あり」で2.1%と極端に少ない。

続いて、学校での学習態度について尋ねた設問を見てみよう。

表4-3は、学校での学習態度についてたずねた設問の回答を示したものである。「「効果あり」の学校の子どもたちは、「その他」「効果なし」の学校の子どもたちと比べて、しっかりノートを取っており、また、テストの間違いもしっかりやり直すと答えている。また、「授業中分からないことを、後で先生に質問する」「調べ学習の時には積極的に活動する」についても、ほぼ同じ結果であった。唯一、「授業中、よく手をあ

表 4-3

	先生が黒板に書いたことはしっかりノートにとる**	授業中、よく手をあげて発言する**	授業でわからないことを後で先生に質問する**	テストで間違えたらしっかりとやり直す*	調べ学習の時は積極的に活動する**
効果あり	82.0	12.2	28.0	58.2	55.3
その他	66.7	18.7	20.3	35.7	40.7
効果なし	57.4	19.6	18.6	30.5	38.9

(※「とてもそう思う」「そう思う」の回答を合計したもの。以下同じ)

げて発言する」の設問のみ、「効果なし」のグループが高い数値を示している。原因は不明だが、解釈の一つとしては、中学校の教室では、積極的な発言よりも授業を聞くということが重要視されるのではないだろうか。

表 4-4

	チャイムが鳴るとすぐに授業がはじまる**	他の先生が授業を見に来る**	何かあったときに先生が家庭訪問や電話をしてくる	教え方に色々な工夫をしている*	先生たちはチームワークがとれている
効果あり	62.5	40.7	59.6	66.1	70.3
その他	51.8	28.9	52.1	57.6	62.8
効果なし	49.6	9.3	55.8	52.0	63.0

表 4-4 は、子どもたちが学校の取り組みをどのように感じているかをたずねたものである。「チャイムが鳴るとすぐ授業がはじまる」「他の先生が授業を見に来る」という項目で、「効果あり」のグループでは、「よくあてはまる」「あてはまる」と答えた子どもの割合が非常に高い。「効果あり」の学校では、他の教師の授業を見に行くということが自然に行われているという事であろう。他にも「教え方に色々な工夫をしている」という項目で、「効果あり」のグループでは「あてはまる」と答える子どもの割合が高い。
最後に、クラスの雰囲気についてたずねた項目について見てみよう。

表 4-5

	授業中にまちがったことを言っても笑われない雰囲気がある*	頑張ったことを認めてくれる雰囲気がある	困っていると助けてくれる雰囲気がある	自分勝手な行動や発言を許さない雰囲気がある*	「いじめ」を許さない雰囲気がある
効果あり	34.4	58.2	59.2	37.2	41.8
その他	34.2	52.5	59.5	30.4	45.8
効果なし	42.8	49.8	62.7	33.4	48.9

表 4-5 は、クラスの雰囲気についてたずねた設問への回答結果を示したものであるが、全体として「効果あり」「効果なし」の間で大きな差はみられない。3節での分析からも指摘されたように、中学校ではクラスの雰囲気は、大きな影響力をもっているとは言えないだろう。

簡単に中学校の分析をまとめよう。設問ごとの回答を見てみると、中学校では、ノートをしっかりとる、わからないことを先生に質問する、テストの間違いをしっかりやり直すといった基本的な学習習慣を確立することが、「効果のある学校」では重要視されているようである。また同時に、チャイムが鳴ると授業がはじまるといった基本的な学習習慣が確立され、教員も他の先生の授業を見に行くなど様々な活動をしているようである。

5　小5の分析

小5についてはどうだろうか。中3と同じく、それぞれの質問項目について見ていこう。
まず、表 5-1「あなたは学校が好きですか」という問に対しては、中3とは異なり、それぞれのグループで大きな差は見られない。どのグループでも概ね9割近い子どもが、学校が好きと答えている。表 5-2「学校の授業は、どの程度分かりますか」という質問に対しては、「よくわかる」と答える子どもが「効果あり」

表5-1 あなたは学校が好きですか p>0.5

	そう思う	どちらかといえば、そう思う	どちらかといえば、そう思わない	そう思わない
効果あり	49.0	34.8	7.4	4.1
その他	44.9	34.2	7.9	5.1
効果なし	39.1	37.0	13.0	1.1

表5-2 学校の授業はどの程度分かりますか p<0.01

	よく分かる	だいたいわかる	半分くらいわかる	わからないことが多い	ほとんどわからない
効果あり	39.0	42.3	14.8	3.3	0.5
その他	30.0	46.7	17.2	4.8	1.3
効果なし	27.2	42.4	18.5	10.9	1.1

の学校で多く、「分からない」「ほとんど分からない」と答える割合が「効果なし」の学校の子どもに多い。すべての子どもにわかりやすい授業が展開されているということであろう。

学校での学習態度を尋ねた設問に対しては、中3とは異なり、それほど大きな差はみられない。唯一「テストで間違えたら、しっかりとやり直す」という項目では差がある。

表5-3

	先生が黒板に書いたことはしっかりノートにとる	授業中、よく手をあげて発言する	授業でわからないことを後で先生に質問する	テストで間違えたらしっかりとやり直す**	調べ学習の時は積極的に活動する
効果あり	86.8	49.5	36.5	46.2	73.6
その他	86.2	47.3	33.6	39.7	80.7
効果なし	88.1	38.5	37.4	24.2	67.1

中3の「効果のある学校」では、学校での学習態度という要素が重要になっていくことを考えると、小学校段階から、間違えたところをしっかりやり直していく習慣をつけることは、学力格差を縮小していく上で、非常に重要なことなのではないだろうか。

続いて、学校の取り組みについて尋ねた設問を見てみよう。

表5-4

	チャイムが鳴るとすぐに授業がはじまる*	他の先生が授業を見に来る**	何かあったときに先生が家庭訪問や電話をしてくる*	教え方に色々な工夫をしている	先生たちはチームワークがとれている
効果あり	77.6	38.8	49.9	71.8	81.4
その他	74.2	45.5	39.0	76.1	79.3
効果なし	80.2	49.5	48.4	73.7	86.9

表5-4を見ると、小5の分析では中3のような違いは見つけられず、ほぼすべての項目で、「効果あり」「効果なし」の間に明確な差はなかった。むしろ逆に、「他の先生が授業を見に来る」については「効果なし」の学校で数値が高い。このことの理由は不明だが、小学校では学校の取り組みは、結果としては現れにくいようである。

図5-5

	授業中にまちがったことを言っても笑われない雰囲気がある**	頑張ったことを認めてくれる雰囲気がある*	困っていると助けてくれる雰囲気がある*	自分勝手な行動や発言を許さない雰囲気がある*	「いじめ」を許さない雰囲気がある*
効果あり	24.5	33.1	42.3	34.8	43.3
その他	18.9	28.3	36.3	29.4	39.4
効果なし	10.9	22.8	25.3	25.3	30.8

最後にクラスの雰囲気について尋ねた設問に対する回答を見てみると、「授業中にまちがったことをいっても笑われない雰囲気がある」「頑張ったことを認めてくれる雰囲気がある」などすべての項目で大きな差が見られる。

小学校についての分析をまとめてみると、小学校では、学校での授業がわかりやすい、テストで間違えたときはしっかりやり直すといった共通点もあるが、学校での学習態度や学校の取り組みなどの設問には「効果あり」「効果なし」でほとんど違いがない。小学校段階では、学校での学習に対する様々な取り組みは、なかなかはっきりとした成果を結びにくい面があるのであろう。おそらく小学校の「効果のある学校」の場合は、学習に対する取り組みだけでなく、クラスの中に、授業中にまちがったことをいっても笑われない、頑張ったことを認めるといった、クラスの雰囲気を高めることが、学力格差の縮小につながっているのではないかと思われる。

6 考察

B市での学力データを分析した結果、本稿から導ける結論は次のとおりである。まず、家庭背景による学力格差は確かに存在している。しかし同時に、学力格差をある程度克服している学校も確かに存在しているのである。こうした学力の階層差を克服する学校＝「効果のある学校」の特徴は、わかりやすい授業を行っている、テストで間違えたところを丁寧にやり直すなど、学習に対する地道な取り組みが重要な点では共通している。ことに中学校では、学習に関する基本的な習慣の確立が重要なようである。欧米の「効果のある学校」の先行研究においても、「効果のある学校」の特徴として、こうした「学習に対する積極的な態度」を指摘する論は多い（Teddlie & Reynolds 2000）。

本稿では、小中の比較という視点で分析した。そこから明らかになった点で一つ興味深いのは、小学校と中学校を比較してみたときに、小学校では「学習に対する積極的な態度」を確立することも重要であるが、さらにクラスの雰囲気という要素がより重要になっていることである。この点について筆者は、小学校段階においては、クラス内の仲間、あるいは友だちとの関係といった要素が、学力に大きな影響を与えているのではないかと推測している。例えば、「友だちが頑張るから僕も勉強を頑張ろう」とか「友だちのがんばりを支えよう」といったクラスの雰囲気が、小学校の子どもたちの学習意欲を基本的な部分で支えているのではないだろうか。わが国の「効果のある学校」と目されたある小学校についてフィールド調査を行った志水（2003）は、その小学校の教員たちが「集団づくり」と呼ばれる、「仲間を大切にする」「学級の雰囲気を大切にする」といった要素を重要視していることを指摘している。中学校と比べると、小学校では子どもたちの活動範囲も狭く、彼らの価値体系はクラスの仲間によるところが大きいだろう。このため、家庭背景の厳しい子どもたち、つまり学校的価値観に親和的でない子どもたちの目を、学校での学習に向けるためには、クラスの子どもたちの間に「学校でしっかり勉強する」という態度を確立させることが一つ有効な手だてとなっているのではないだろうか。筆者は、これが今回の分析で小学校と中学校で「効果のある学校」の特徴に変化が生じている理由だと考えている。また、クラスの雰囲気を高める学校が「効果のある学校」となりうるという論は、欧米の効果のある学校論では見受けられず、わが国の「効果のある学校」の特徴であると言えるのではないだろうか。

「効果のある学校」論をもとにした研究はわが国ではまだ始まったばかりであり、まだまだ十分なデータの蓄積はない。今後の展開として考えられることを述べて本稿を結びたいと思う。一つ考えられるのは、「効果のある学校」の定義の問題である。今回本稿は、基本的にEdmondsの定義する「効果のある学校」の考え方をもとに分析を進めた。しかし、学校のおかれた地域の社会的経済的な特性を考えるなら、この定義は難しい問題をはらんでいる。それは、もともと厳しい家庭環境におかれた子どもたちが多く通う学校では、Edmondsの基準ではなかなか成果を上げられないのに対し、相対的にそうした子どもたちが少ない学校では、成果を上げやすいという問題である。純粋に「学校の効果」を測定したいのであれば、学校ごとに、子どもたちの学力を経年比較し、例えば入学時と卒業時でどの程度の学力を身につけたかを測定するべきではないだろうか。近年のイギリスの「効果のある学校」研究の分野では、こうした「Value added（付加価値）」の考え方をもとに「効果のある学校」を定義づけることが多いようである

(Sammons. 1997)。今回のデータは一時点のものである以上、「Value added」という視点から検討することは出来ないが、今後、こうした視点から通年データを比較する必要があるだろう。

とはいえ、本稿で示したように、文化階層による学力の格差は、解決の困難な問題であるが、決して克服不可能な問題ではない。解決のひとつの糸口を、「効果のある学校」という考え方は提供してくれているのである。

＜注＞

1）平均点は中３は国数理社英の５教科、中１と小５は国数（算）理社の４教科のものである

2）中学校１年生は、調査時期が５月であったこともあり、それほど学校の影響は大きくないであろうと考え、分析の対象から除外している。また、学校番号については、文化階層低のグループの平均通過率をおもな基準として配置し直した。

3）「先生が黒板に書いたことはしっかりとノートにとる」「授業中、よく手をあげて発言する」「授業でわからないことを、あとで先生に質問する」「テストで間違えたら、しっかりとやり直す」「調べ学習の時は積極的に活動する」に対する回答に、よくあてはまる＝４点、まああてはまる＝３点、あまりあてはまらない＝２点、あてはまらない＝１点を与え、合計して三分した。

4）「チャイムが鳴るとすぐに授業が始まる」「他の先生が授業を見に来る」「何かあったときには先生が家庭訪問や電話をしてくる」「教え方にいろいろな工夫をしている」「先生たちはチームワークが取れている」という設問を用い、学校学習得点と同じ方法で作成した。

5）「授業中に間違ったことを言っても笑われない雰囲気がある」「頑張ったことを認めてくれる雰囲気がある」「困っていると助けてくれる雰囲気がある」「自分勝手な行動や発言を許さない雰囲気がある」「『いじめ』を許さない雰囲気がある」という設問をもとに、学校学習得点・学校雰囲気得点と同じ要領で作成した。

＜参考文献＞

Colman, J. S. 1966. “Equality of Educational Opportunity.” U. S. Government Printing Office. Edmonds, R. R. 1979 ‘Effective Schools for Urban Poor’, “Educational Leafership, 37（1）”Edmonds, R.R.1986 ‘Characteristics of Effective School’, in Neisser, U.ed. “The School Achievement for Minority Children”. Lawrence Erlbaum Associates

Jencks,C. 1972. “Inequality：A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America”（橋爪貞雄・高木正太郎訳. 1978.『不平等－学業成績を左右するものは何か－』黎明書房）

苅谷剛彦. 2002.『調査報告「学力低下」の実態』岩波ブックレット.

苅谷剛彦・志水宏吉. 2004.『学力の社会学』岩波書店.

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.

Rutter, M. J. 1979 “Fifteen Thousand Hours：Secondary Schools and Their Effect on Children”. Harvard University Press.

Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. 1997. “Forging Links：Effective Schools and Effective Departments”. Paul Chapman Publishing.

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.

Teddlie, C., David, Reynolds. 2000. “The International Handbook of School Effectiveness Research”. Falmer Press

Research on "Effective Schools"

KAWAGUCHI Tosiaki

Until the beginning of the 1990s, foreign researchers took note not only of the high achievement scores among Japanese students but also the narrow gap between the high and low scores. [Note: Please check the change.] However, in recent years, doubts regarding whether or not this gap is really narrow have emerged.
In this paper, I present the concept of "Effective Schools" that narrow the gap in the academic achievement scores between classes.

The findings are as follows. The characteristic of "Effective Schools" is that they conduct classes that facilitate understanding and make students tests again. A comparison between elementary and junior high schools reveals that the atmosphere of the class is more important in elementary school. This is one of the original characteristics of Japan's "Effective Schools."