OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	日本の教育効果研究の再検討 ： ウェルビーイングの視点による探索的研究
Author(s)	西, 徳宏
Citation	未来共生学. 2018, 5, p. 141-170
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/68212
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

日本の教育効果研究の再検討
ウェルビーイングの視点による探索的研究

西 徳宏
日本学術振興会特別研究員
大阪大学大学院人間科学研究科博士後期課程

要旨

本研究の目的は、旧来の学力に変わるアウトカム指標としてウェルビーイングに着目し、これまでの教育効果研究の課題を検討することを通して、新たな学問的示唆を導出することにある。

本稿では、「RQ1：学力とウェルビーイングに関連はあるのか。また、学力の規定要因とウェルビーイングにはどのような関連があるのか」「RQ2：従来の「効果のある学校」をウェルビーイングの観点から捉えなおすと、どのような特徴が見られるのか」という二つのリサーチクエスチョンに対する分析を行った。分析を通して、これまでの日本の教育効果研究では、ペーパーテストで測られる認知可能な旧来の学力の陰に隠れ、議論の俎上にさえ上げられてこなかった、ウェルビーイングという新たなアウトカム指標の独立性が明らかとなった。また、これまでの「効果のある学校」研究で、「学力保障」という観点から見れば理想的なモデルとして称揚されてきた事例校も、ウェルビーイングの観点から捉え返した場合にはその絶対性が相対化され、課題が発見された。

そして最後に、こうした知見が日本の教育効果研究に対して持つ学問的示唆について検討した。

目次

1. はじめに
1.1 問題の所在
1.2 分析の視座と検討課題　ウェルビーイング
2. 調査の概要
2.1 使用データの概要と背景
2.2 使用する変数
3. 分析結果
3.1 学力･学力の規定要因とウェルビーイングの関連
3.2 ウェルビーイングの観点から見た「効果のある学校」
4. まとめと考察

キーワード

教育効果研究
ウェルビーイング
効果のある学校

1. はじめに

本研究の目的は、旧来の学力に変わるアウトカム指標としてウェルビーイングに着目し、これまでの教育効果研究の課題を検討することを通して、新たな学問的示唆を提出することにある。

1.1 問題の所在

本研究に取り組む背景に、社会経済的格差の拡大と、それに伴う教育達成の不平等がある。2008年秋のリーマンショック後の経済悪化の波は、世界中の生活不安定層を直撃した。日本でも「派遣切り」という言葉が生まれるとともに失業者が増加し、持てる者と持たざる者の「格差」は一挙に社会的な課題として表面化した。極端な経済的格差は、社会を富裕層と貧困層に分断し、治安悪化や人々の健康状態の低下をもたらすことが指摘されている（セネット 1999）。1990年以降に進展を見せた新自由主義的政治経済は[1]、日本を急激に「格差社会」へと変貌させたのである（岩田 2012）。

拡大する社会的格差が貧困家庭に育つ子どもの基礎的な学力さえも損なうことが多くの研究によって指摘され（苅谷・志水 2004; 耳塚2007）、ようやく日本においても教育達成の不平等が社会問題として世間の関心を集めるようになってきた。志水（2014）は、学力格差が彼らの将来の就労や家庭生活、そして社会活動といった人々のつながりからの排除を引き起こし、人生におけるライフチャンスの格差を再生産すると主張した。この問題を放置しておくことは、日本社会の分断状況をさらに促進することにつながっていく。日本を分断社会から共生社会[2]へと変容させていくためには、教育達成の不平等とその克服は最重要課題の一つと言える。

不平等が依然として存在する現代において、学校が社会に果たすことのできる役割とは何か。この問いに答えようとする教育社会学的研究として教育効果研究（Educational Effectiveness Research）が挙げられる。教育効果研究とは、Edmonds（1979）を嚆矢として誕生した、公正な教育機関の実現を目指す学校研究を指し、欧米では教育政策や学校現場において影響力をもつ教育理論である。日本においても、被差別部落地区の児童や在日外国人などの社会的マイノリティに対する教育研究が蓄積されていた関西を中心に、鍋島（2003）らによって輸入され、2000年代以降に急速な展開をみせる。

志水（2009）は、日本の教育効果研究は、統計手法の洗練を志向し、純粋学問的傾向の強い「学校効果」研究と、学校改善研究的傾向の強い「効果のある学校」研究とに大別できるとする。「学校効果」研究において代表的なものとして舞田（2008）は、東京都の各地区の社会階層的背景をふまえた上で、学力格差縮小に「努力」している学校を見つけ出した。川口・前馬（2007）は、2時点のデータを使用して、入学してくる子どもたちの質に左右されることなく効果を示す学校の発見とその特徴の分析を行った。また川口（2009）はマルチレベル分析を用いて純粋な「学校」「学級」効果を測定する研究を行っている。

一方の「効果のある学校」研究も志水らを中心とする「力のある学校」研究会によって展開を見せる。志水・盛満（2009）は、「効果のある学校」でのフィールドワークから規範的概念として「その学校に通う全ての子どもたちをエンパワーする学校」を「力のある学校（Empowering School）」[3]としている。いずれの研究においても家庭の社会経済的背景による階層間の学力格差を、学校の力によって是正し得ることを実証的に示した点で意義深い。

しかしながら、日本の教育効果研究では、ペーパーテストで計測可能な学力という認知可能な能力のみを分析の対象とし、その「向上」や「保障」といった一元的な価値観に基づいた議論に終始してきたという点で批判的検討が加えられている。甲斐（2014）は、こうした現象を「価値の一元化」と呼び、教育効果研究が、学力に基づく業績主義的価値観、さらには学歴獲得に基づく選抜の構造そのものについて、全く疑義を提出していないことを問題視している。これまでの教育社会学研究では、友人とのカラオケやボーリング、おしゃべりや「遊び」という刹那的な楽しみを重要視する中卒者や、10代半ばでの結婚や就業を通して構築された限定的なネットワークの中で、日本社会の「底辺」を生きる高校不進学者、高校中退者の存在が描かれてきた（西田 2012; 久冨 1990）。教育効果研究は、そうした業績主義的な選抜から早期に退出する人々や、そこに当てはまらない学校を、教育に基づいた選抜構造の「犠牲者」や「敗者」として断定してしまう危険性があると甲斐は指摘するのである。また、これまでのような学力による教育効果の測定に基づく研究は、社会生活を営む上での基本的な「手段」の一部に

すぎないはずの教科学力の定着が、いつしか無意識的に教育上の「目的」とすり替わり、学力向上（保障）のために学力向上を目指すといった自己目的化を招いてきた。こうした研究の動向は、子どもの属する「人種」や社会経済上のハンディキャップによる教育達成の不平等とその再生産という教育効果研究における原点の問題関心や、その是正を通したより公正な社会の実現という理念から離れてしまっているという批判がなされてきた（Reynolds 2014）。

本議論を踏まえると、日本の教育効果研究は、その拡大がもたらす「価値の一元化」を批判的に捉え返し、これまでの「学力」という指標を相対化する新たな視点を検討する必要が生じているのである。そこで本稿では、学力とは異なる新たな教育効果のアウトカム指標を用いた教育効果の検討を試みたい。

1.2 分析の視座と検討課題　ウェルビーイング

それでは、どのようなアウトカム指標が学力に代わる新たな代替指標として有効であるか。本稿では、学力に変わるアウトカム指標として、ウェルビーイング（Well Being）を用いることにしたい。ウェルビーイングとは、日本語では「幸せ」や「満足感」と訳されることが多く、心配や不安なことがなく、幸せに生活できている主観的な感覚や状態を表した概念である。国際的な児童基金連合であるユニセフは、ウェルビーイングを「物質的豊かさ」「健康と安全」「教育」「日常生活上のリスク」「住居と環境」という5項目から捉え、その国際的な調査を行うなど、社会福祉の観点から注目を集める概念でもある（ユニセフ 2014）。

欧米の教育効果研究においても、旧来の認知的な学力に代わる非認知的学力の重要性が指摘され、教育効果を測定する新たな指標としてウェルビーイングが取り上げられてきた。Samdal（1998）は、「あなたの人生についてどう思いますか」という質問から、友人や先生からのサポートが主観的なウェルビーイングの構成要素であることを示した。Knuver & Brandsma（1993）は、学校の雰囲気や、教師・クラスメイトとの関係がウェルビーイングに影響を与えていることを明らかにした。またKonu et. al（2002）は、ウェルビーイングに対する影響要因を個人的要因と学校の特徴という集団的要因とに分け、マルチレベルモデル分析を行った結果、個人的要因ほど大きくはないものの、いじめなどがなく、教師からの支援が受けやすい学校に在籍していることが、子どものウェルビーイングを高める要因であることを示した。先行研究におけるウェルビーイング概念は、論者によって大きく異なるものの、個人の満足感や幸せなどの主観的な感覚という非認知的なアウトカムを焦点としている点で、それまで学力という認知可能なアウトカムによる議論が支配的であった教育効果研究の中では、画期的であったと評価できる。

このように西欧諸国の教育効果研究では、すでに90年代から学力とは異なる指標において教育効果の議論がなされ始めているのである。しかしようやく、日本の教育効果研究においてもウェルビーイングに着目することの重要性が主張されつつある。高田（2016）は、日本の教育効果研究の最新の報告書と言える『マインド・ザ・ギャップ』の中で、これまでのペーパーテストで測られる学力のみが強調されてきた日本の教育効果研究を批判的に捉え返し「ウェルビーイングの実現という観点から学校の役割を再定義する必要がある（同書: 216）」と自省を込めて主張している。このように、教育効果研究でウェルビーイングに着目することは、これまでの研究を批判的に捉え返し、発展可能性を導出するために重要であると言える。そこで本稿では、子どもたちのウェルビーイングを、学力に代わるアウトカム指標として用い、分析を行っていく。なお、本稿でのウェルビーイングは、Samdal（1998）やKnuver & Brandsma（1993）の議論を参考に、子どもたちの学校生活における、教師や友人との関わりから生じる主観的な満足感や幸福感という意味で使用することとする。

本稿では、以下の二つの分析課題を念頭に、探索的な分析を行っていく。第一に、学力とウェルビーイングの関連性について検討する。これまでの学力研究では、非認知的な能力の発達と認知的な学力の発達については、かなりの部分が重複していることが主張されており、佐藤（2009）や須藤（2013）も欧米のacademic achievementに該当する筆記試験で測定されるものを「学力」とすることが、現実的であると結論づけてきた。こうした主張は、論理力、批判的思考力、情操面や体力などの非認知的指標を排除し、教育効果のアウトカム指標をペーパーテストの学力に限定することへの正当性を付与してきた。確かに、先のユニセフの研究でも、教育達成が高いグループの子どもほど、ウェルビーイングが高い値を示す傾向は示されており、学力達成とウェルビーイングの関連性は高いことが予想される。ウェルビーイングを旧来の学力に代わる指標として用

いる分析を行うためには、旧来主張されてきた学力とウェルビーイングの互換可能性が棄却される必要がある。そこで二つの指標の関連性について分析を行う。その上で、これまでの教育効果研究において学力の規定要因として重要とされてきた変数について検討を行っていく。

第二に、学力とウェルビーイングの関連について論じるのであれば、これまで学力保障という観点でモデル化されてきた学校を、ウェルビーイングの観点から検討した場合に、どのような特徴が見られるのか分析することが求められる。これまで「効果のある学校」とされてきた学校は、学力保障水準の高さから優秀性が主張され、その特徴と要因が定性的調査によって明らかにされてきた。そうした研究成果は、「効果のある学校」や「力のある学校」の規範的なモデルとして抽出され、今や教育現場に大きな影響を与えつつある。しかし、こうしたモデルはあくまで「学力」とその「保障」という一元的な価値に基づいて「優秀」とされる学校に基づいたモデルである。教育効果研究における価値の一元化を課題視する立場では、それまでの規範的なモデルも相対的に論じられる必要がある。そこで第二の検討課題として、これまで「効果のある学校」とされてきた学校の特徴をウェルビーイングという新たな指標から検討していきたい。

以上より、具体的な検討課題として二つのリサーチクエスチョンを設定し、ウェルビーイングを教育効果のアウトカム指標として用いた分析を行っていく。

RQ1：学力とウェルビーイングに関連はあるのか。また、学力の規定要因とウェルビーイングにはどのような関連があるのか。
RQ2：従来の「効果のある学校」をウェルビーイングの観点から捉えなおすと、どのような特徴が見られるのか。

以降では、調査の概要として使用データの概要と背景について述べ、本稿で使用する変数の記述統計量の把握を行う（第2節）。そして、このデータと変数を基にしてRQ1とRQ2を検討していく（第3節）。最後に、分析の知見をまとめ、考察を行いたい（第4節）。

2. 調査の概要

2.1 使用データの概要と背景

本稿で扱うデータは、大阪大学グループ（代表：志水宏吉）が実施した「2013年関西学力調査」で得られたデータにもとづくものである。この調査は、関西のZ県の公立小学校25校を対象に、2013年に行われたもので、国語と算数の学力調査（小5が対象）、児童生徒質問紙調査（同）、学校質問紙調査、保護者対象質問紙調査（協力校のみ実施）からなる。この調査の特徴は、同一の対象校・設問で実施された、継時的な調査であるという点にある。先行調査は、1989年と2001年に行われており、2013年に行われた調査は3回目にあたる。

第1回目の調査は、「Z県の同和地区の児童生徒の低学力の実態を把握する」ことを目的として1989年に行われた。当時Z県を中心とする関西では、解放教育運動が盛り上がりを見せており、同和地区の子どもたちの低学力が教育における一つの大きな問題として浮かび上がっていた。その解明・克服のために学力テストと生活アンケートを組み合わせた教育社会学的実態調査が開発・実施された。対象は、Z県の小学校25校の5年生であった。そして学力テストの教科は国語、算数である。これら同和地区の学力実態調査は、子どもたちの生活背景と学力との関連を分析することができる点で、学力テストのみを実施していた当時の日本の教育界においては異色であり、大きな史料的価値をもつ調査であると言えよう。

第2回調査が実施されたのは、2001年のことである。「学びから逃走する子どもたち」といった言葉に表されるように、子どもたちの学習離れが盛んに議論された時期と重なる。様々な論者が学力低下についての議論を行う中で、東京大学の苅谷・志水らによって、「児童生徒の学力低下の実態を把握する」ことを目的として調査が行なわれた。対象となったのは第1回調査のうちの小学校16校の5年生であった。また学力テストの教科は国語、算数である。2001年調査によって導かれたのは、1989年時の調査と比較すると、学力分布の「2こぶラクダ化」が進行している事、とりわけ、生活背景の厳しい児童生徒の学力が落ち込んでいるという結果であった。すなわち、苅谷・志水は、「『学力低下』の実質は『学力格差の拡大』である」という結論を導き出した（苅谷・志水 2004）。

この調査は、2000年に実施された第1回のPISA調査（国際学力比較テスト）とともに、文部科学省の方針転換に影響を与えた調査と言ってよいだろう。

その後、日本の教育行政の動向は、大きな動きを見せることになる。2002年に新学習指導要領が施行され、授業時数の削減や、完全学校週5日制が導入されたものの、2006年には「教育再生会議」が設置され、「早寝早起き朝ごはん」全国協議会が設立された。また2007年には約40年ぶりに「全国学力・学習状況調査」の実施が行われた。そして2009年から、「『生きる力』の育成」をスローガンに、基礎学力と活用力の重視、授業時数の増加、小学校高学年に外国語活動の導入などが目玉である「新学習指導要領」が協議され、小学校では2011年、中学校では2012年、高等学校では2013年にそれぞれ導入されていくこととなる。これらの教育路線の変化は、それまでの「ゆとりと個性」を重視した教育路線から、「確かな学力」を重視する教育路線への転換であった。

このような教育改革路線を経て、子どもたちの学力実態はどのような影響を受けているのだろうか。大阪大学の志水・高田によって、「児童生徒の学力の動向を時系列的に捉えると同時に、学力格差の実態を把握する」ことを目的として第3回目の調査が2013年に実施される。第三回調査では、第一回調査と同じく子どもたちを対象にした学力テスト及び生活アンケートに加え、保護者を対象にした保護者アンケートも行われた[4]。この調査データは、同じ対象校での経年比較ができるという点で、他にほとんど類例のない貴重なデータを提供してくれる。そこで本研究ではこのデータを用いて分析を行っていく。

表1　サンプル特性

	世帯収入				母学歴		
	300万円未満	300～600万円	600～900万円	900万円以上	高卒まで	専門学校・短大	大学以上
関西学力調査	23.5%	46.1%	22.9%	7.5%	49.5%	40.2%	10.3%
全国調査	15.0%	41.5%	28.5%	15.1%	44.1%	42.0%	14.0%

ただし、本稿の分析を読み進める際には、サンプル特性に留意する必要がある。表1は、今回対象となった保護者の世帯収入と母親の学齢の分布を、2013年度の全国学力テストと比較したものである。世帯収入においても、母学歴においても、本調査では、全国平均を一定下回る水準となっている。今回の調査のサンプル特性はやや厳しい層に偏っている。

2.2 使用する変数

本節では、各リサーチクエスチョンに答える前段階として、子どもたちのウェルビーイングに関する質問に対する回答結果を把握する。本稿では「学校生活は楽しいですか」「私はとても幸せだ」「なんでも話せる先生がいる」「なんでも話せる友達がいる」「休み時間はいつも友達と過ごす」「友達がたくさんいる」という学校生活の満足感について尋ねた6つの質問項目を取り上げた。表2に表したのは、6つの質問項目の度数分布である。それぞれの回答結果について上から順番に見てみると、まず「とても楽しい」「まあ楽しい」「あまり楽しくない」「まったく楽しくない」という四項目による「学校生活はとても楽しいですか」という質問に対して、「とても楽しい」「まあ楽しい」と肯定的に答える児童が約80%いる一方で、「あまり楽しくない」「まったく楽しくない」と答える児童の割合は、およそ20%いる。次に、「私はとても幸せだ」という質問について、「はい」

表2　使用変数の度数分布（%）

1	学校生活は楽しいですか	とても楽しい 36.6	まあ楽しい 45.9	あまり楽しくない 12.6	まったく楽しくない 4.9
2	私はとても幸せだ	はい 53.7	どちらとも言えない 36.9		いいえ 9.5
3	なんでも話せる先生がいる	とてもあてはまる 21.7	まああてはまる 29.3	あまりあてはまらない 25.8	あてはまらない 23.2
4	なんでも話せる友だちがいる	63.2	21.8	9.0	6.1
5	休み時間はいつも友だちと過ごす	67.9	21.6	7.0	3.6
6	友だちがたくさんいる	59.1	28.6	8.1	4.2

と答えた児童は53.7%と約半数の児童が幸せだと答える一方で、それと同程度の「どちらとも言えない」もしくは「いいえ」と答える児童が存在する。また、「なんでも話せる先生がいる」という質問に対して、「とてもあてはまる」「まああてはまる」と肯定的に答えた児童の割合、「あまりあてはまらない」「あてはまらな

い」と否定的に回答した割合はともに約50％である。そして、「なんでも話せる友達がいる」「休み時間はいつも友達と過ごす」「友達がたくさんいる」という友人関係に関する質問3項目については「とてもあてはまる」「まああてはまる」と肯定的に答える割合は、いずれも85%以上であるが、その一方で少なくとも1割程度の子どもたちは否定的な回答をしていることがわかる。

これら6項目の変数を一つの変数にまとめるために、主成分分析を行い、一つの主成分を抽出した。主成分分析による成分負荷量をまとめたのが、表3である。いずれの変数も成分負荷量が0.500以上を示している。また、このように複数の変数を合成する場合には、それぞれの変数が同じものを計測しているかを検証する必要がある。そこで信頼性分析を行った結果、6変数の相関の推定値であるCronbachのアルファは0.736であった。このことから、この一因子には十分な内的信頼性が担保されていると判断しても良いだろう。以下の分析では、抽出された本因子を「ウェルビーイング因子」として分析を行っていく。

表3　因子抽出法: 主成分分析

	成分負荷量
学校生活は楽しいですか	0.644
私はとても幸せだ	0.607
なんでも話せる先生がいる	0.514
なんでも話せる友だちがいる	0.716
休み時間はいつも友だちと過ごす	0.734
友だちがたくさんいる	0.766

Cronbach のアルファ＝0.736

分析に用いるその他因子について概要を述べる。まず、ウェルビーイングとの関連を検討するために、これまで日本の教育効果研究の測定指標として用いられてきた、認知的な「学力」である学力テストの正答率を変数として用いる。学力を測定するテストは基礎的な問題であるA問題と応用的な問題であるB問題からそれぞれ構成された国語科と算数科である。これら二つのテストの正答率を加算した変数を作成し、学力変数とした。次に、ウェルビーイングを分析する為に、これまで子どもの学力との関連が論じられてきた5つの変数を取り上げる。その変数は「性別」、「家族構成」、「通塾の有無」、家庭の「文化的活動」と「つながり」である。

第一に、性別変数を投入するのは、子どものジェンダー差が学力の関係において重要な変数であることが示唆されているからである（片岡 2001）。そこで性別変数を作成し（男子＝1、女子＝2）、指標とした。第二に、家族構成変数を投入する理由は、父親と母親どちらかの不在が子どもの教育達成や地位達成に負の効果を有していることが実証的に指摘されているからである（余田 2012）。そこで、家族構成変数を作成し（ふたり親＝1、ひとり親or両親ともに不在＝2）、指標とした。通塾ダミーを投入するのは、子どもが通塾をしているか否かが、その家庭の経済力と教育期待を反映しており、通塾している児童の教育達成が高くなる傾向が指摘されているからである（本田 2008）。そこで、通塾変数を作成し（通塾＝1、非通塾＝2）指標とした。また家庭で文化的活動（＝文化資本）が多く行われているほど、子どもの学力は高くなることが知られている（耳塚 2010）。4件法で尋ねた「あなたの家では、テレビのニュース番組をよくみる」「家で勉強を見てもらうことがある」「家で手作りのお菓子を作ってもらう」「小さいとき、家で絵本を読んでもらった」「家から博物館や美術館にいったことがある」の5項目について、主成分分析を行うと、一つの主成分得点が得られた。この主成分を家庭の「文化的活動」と命名した。そして、子どもや保護者が持つ親族、地域、学校との総合的で豊かなつながり（＝社会関係資本）が学力や心身の発達・健康に、ポジティブな影響を有していることが示されてきた（志水 2014）。そこで、4件法で尋ねた「家の人と学校であったことを話す」「困った時に助けてくれる親戚がいる」「近所の人と話をする」「困った時に助けてくれる近所の人がいる」の4項目について、主成分分析を行うと、一つの主成分得点が得られた。そこで、本主成分に「つながり」と命名し、分析に用いる。

以上、本稿では「ウェルビーイング因子」「学力正答率」「性別」「家族構成」「通

表4　記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
ウェルビーイング	1251	-3.876	1.248	0.000	1.000
学力正答率(国+算)	1357	5.110	198.300	137.390	34.905
性別	1368	1.000	2.000	1.490	0.500
ひとり親	803	1.000	2.000	0.211	0.408
通塾の有無	1230	1.000	2.000	1.340	0.474
文化的活動	1225	-2.790	1.934	0.000	1.000
つながり	1257	-2.585	1.512	0.000	1.000
有効なケースの数(リストごと)	663				

塾の有無」「文化的活動」「つながり」の7つの変数を用いて分析を進めていく。変数の記述統計量は表4の通りである。

3. 分析結果

それでは、分析に移りたい。まず、RQ1である学力・学力の規定要因とウェルビーイングの関連について見ていく。次にRQ2として、ウェルビーイングの観点から「効果のある学校」の特徴を分析していく。

3.1　学力・学力の規定要因とウェルビーイングの関連

まず、RQ1である「学力とウェルビーイングに関連はあるのか。また、学力の規定要因とウェルビーイングにはどのような関連があるのか」という検討課題を分析していく。

最初に、ウェルビーイングと学力正答率の関係について分析をしていく。図1は、Y軸に国語と算数の学力正答率を単純に加算した「学力正答率（国＋算）」（0≦Y≦200）を置き、X軸には先の主成分分析で抽出された「ウェルビーイング」因子（-3.876≦X≦1.248）を置いた散布図である。散布された一つひとつのドットは、1ケース（本研究では一児童）を表している。この散布図により、子どもたちの学力とウェルビーイング双方がどのように散布しているかについて概観することができる。図を見ると、ドットが右上の方に集中していることがわかる。このことからは、今回の調査では、ウェルビーイングの因子が–1以上かつ、学力正答率が100ポイント以上のところに位置する子どもたちが多いことがわかる。

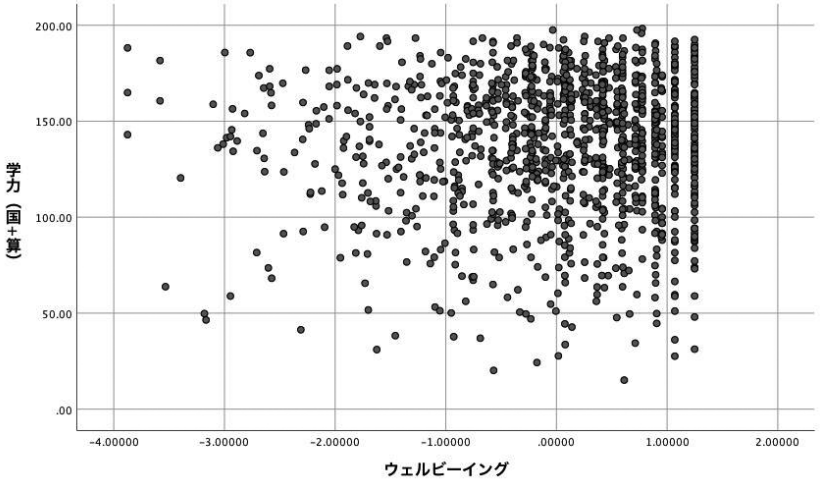

図1　学力正答率とウェルビーイング

表5　学力とウェルビーイングの相関分析

	学力	
ウェルビーイング	Pearsonの相関係数	0.037
	有意確率（両側）	0.191
	度数	1226

それでは、学力正答率と、ウェルビーイングという二つのアウトカムの間には相関関係はあるのだろうか。そこで、二つの項目について、相関分析を行った。表5は、学力とウェルビーイングの相関関係についてまとめたものである（有効度数N＝1226）。分析の結果、Pearsonの相関係数は0.037、有意確率[5]は0.191という結果となり、ウェルビーイングと学力については統計的に有意な相関関係は認められなかった。このことは、学力が高い子どもがウェルビーイングも高いという関係や、逆にウェルビーイングが高い子どもが教育達成が高くなるという関係が見られないことを示している。ウェルビーイングと学力正答率は、お互いに独立した指標であることが明らかとなった。

続いて、各変数とウェルビーイングの関係について見ていこう。表6は先述した学力との関連が指摘される「性別」「家族構成」「通塾の有無」「文化的活動」「つながり」5つの変数について、項目ごとにウェルビーイングの平均値について一元配置の分散分析を行い結果をまとめたものである。なお、家庭の「文化的活動」と「つながり」については、主成分得点を均等二分割することで上位50％、下位50％の二つのグループを作成した。

第一に、子どもを男子グループと女子グループに分割した「性別」について各グループでみると、男子グループの有効度数は631、平均値は-0.058で負の値をとっている。女子グループの有効度数は604、平均値は0.065で正の値をとっており、男子グループよりも高くなっている。また本結果の有意性検定の有意確率は0.030で、5％水準で有意である。このことから女子グループのウェルビーイングの値は男子グループよりも有意に高くなっていることが示された。

第二に、家族構成を「二人親」家庭と「ひとり親」家庭に分割した「家族構成」について二人親グループの有効度数は600、平均値は0.039で正の値をとっている。ひとり親グループの有効度数は155、平均値は-0.011で負の値をとっており、二人親グループよりも低くなっている。だが本結果の有意確率は0.560で有意とはならなかった。このことは、本調査で見られた二人親グループとひとり親グループのウェルビーイングには統計的に有意な差がないことを示している。

表6　ウェルビーイングと性別・家族構成・通塾の有無

各項目		度数	平均値
性別	男子	631	-0.058
	女子	604	0.065
	全体	1235	0.002
	有意確率	0.030	
家族構成	二人親	600	0.039
	ひとり親	155	-0.011
	全体	755	0.029
	有意確率	0.560	
通塾の有無	非通塾	788	-0.057
	通塾	403	0.072
	全体	1191	0.013
	有意確率	0.037	

第三に、「通塾の有無」について各グループごとにみると、通塾グループの有効度数は403、平均値は0.072で正の値をとっている。非通塾グループの有効度数は788、平均値は-0.057で負の値をとっており、通塾グループよりも低くなっている。また有意確率は0.037、5％水準で有意となっている。このことから通塾グループのウェルビーイングの値は非通塾グループよりも高くなる傾向にあることがわかる。

第四に、子どもの家庭での「文化的活動」についてグループごとにみると、上位50％グループの有効度数は595、平均値は0.282で正の値をとっている。非通塾グループの有効度数は592、平均値は-0.271で負の値をとっており、上位50％グループよりも低くなっている。また本結果の有意性検定の有意確率は0.000であり、0.1％水準で有意となっている。このことから家庭で文化的活動を多く行っているグループのウェルビーイングの値は、そうでないグループよりも高くなる傾向にあることがわかる。

第五に、親族関係や近隣住民との「つながり」についてグループごとにみると、上位50％グループの有効度数は624で、平均値は0.310で正の値をとっている。下位50％グループの有効度数は599、平均値は-0.303で負の値をとっており、上位50％グループよりも低くなっている。また本結果の有意性検定の有意確率は0.000で、0.1％水準で有意である。このことから普段の生活において親類や近隣住民とのつながりを多く有している子どもグループのウェルビーイングの値は、そうでないグループよりも高くなる傾向にあることがわかる。

表7　ウェルビーイングと文化的活動・つながり

文化的活動	上位50%	595	0.282
	下位50%	592	-0.271
	全体	1187	0.007
	有意確率	0.000	
つながり	上位50%	624	0.310
	下位50%	599	-0.303
	全体	1223	0.010
	有意確率	0.000	

以上より、各変数においてグループ間の平均値の差異を検討した結果、統計的に有意な結果を示したのは、「性別」、「通塾の有無」、家庭の「文化的活動」、「つながり」の多寡であり、性別では女子グループが、そして通塾できるだけの経済的余裕と教育期待があり、より文化的活動が行われていて、つながりを豊富に有している子どもがウェルビーイングの値が高くなっている様子がうかがえる。

だが、これまでの分析においては、項目ごとにその差異を検討してきたが、お互いの要因を統制した上での分析ではない。そこで、各項目がウェルビーイングの回帰直線に対して影響をもたらしているという因果関係を想定し、それぞれの要因を統制した上でその影響力の大きさを分析する重回帰分析を行う。この分析方法を用いることにより、これまで見てきた変数をお互いに統制した上で、どの項目が子どものウェルビーイングに対して影響を有するのか。また、どの変数が最も影響力を有しているのかという点を検討することができる。なお、投入する変数は量的変量である必要があることから、性別は男子を0、女子を1とした「女子ダミー」変数を、家族構成は「二人親」家庭を0、「ひとり親」家庭を1とした「ひとり親ダミー」変数を、通塾の有無は、「非通塾」を0、「通塾」を1とした「通塾ダミー」変数をそれぞれ作成した。従属変数にウェルビーイングを投入し、各変数を独立変数に投入し、重回帰分析を行なった結果を表8にまとめた。統計的に有意な結果を示した項目には網がけを施した。

それでは、分析結果を見ていこう。本分析モデルの有効度数は663、定数は0.079で、説明力を表す調整済みのR2乗の値は0.174である。このことは本分析モデルで子どものウェルビーイングの規定要因を17.4%説明できることを表

している。

各項目の有意確率を見てみると、10%水準で有意な結果を示したのは、家庭の「文化的活動」と「つながり」の多寡の二つとなった。先ほどのグループごとの比較では、グループによって統計的に有意な差が見られた「性別」「通塾の有無」は、その他の変数を統制した際には有意な結果は得られなかった。このことは、「性別」と「通塾の有無」による差異は表面上の差異であったことを示している。

表8　ウェルビーイングに対する重回帰分析

	非標準化係数	標準誤差	標準化係数	有意確率
(定数)	0.079	0.156		0.613
学力正答率(国+算)	0.000	0.001	-0.009	0.799
女子ダミー	-0.018	0.068	-0.010	0.790
通塾ダミー	-0.036	0.071	-0.019	0.611
ひとり親ダミー	0.040	0.085	0.017	0.638
文化的活動	0.132	0.039	0.135	0.001
つながり	0.326	0.037	0.352	0.000
調整済み R2 乗	0.174			
有効度数	663			

それでは統計的に有意な結果を示した二つの変数について見ていく。まず、家庭の「文化的活動」を見てみると、非標準化回帰係数の値は0.132、その有意確率は0.001で、0.1%水準で有意である。このことは、家庭の文化的活動が行われる値が1増加すると、子どものウェルビーイングが0.132ポイント上昇するということを示している。もう一つ有意な結果を示した「つながり」の多寡について見てみると、非標準化回帰係数の値は0.326、その有意確率は0.000で、0.1%水準で有意である。このことは、子どもが親類や近隣住民とのつながりを持っていると回答する値が1増加すると、それに伴って子どものウェルビーイングが0.326ポイント上昇するということを示している。

それでは、有意な結果を示した「文化的活動」と「つながり」のうち、どちらがより強く子どものウェルビーイングに影響しているのだろうか。そこで、回帰係数を比較可能な数値に標準化した標準化回帰係数の値を見てみると、「文化的活動」は0.135、「つながり」は0.352で、つながりの方が高い値を示している。このことから、子どものウェルビーイングに直接的に影響力を有しているのは、「文化的活動」と「つながり」の多寡であり、また子どもが「つながり」を持っているか否かが子どものウェルビーイングに最も影響をもたらしているということが明らかとなった。

3.2　ウェルビーイングの観点から見た「効果のある学校」

次に、RQ2である「従来の『効果のある学校』をウェルビーイングの観点から捉えなおすと、どのような特徴が見られるのか」という検討課題を分析していく。まず、その前段階として、先行研究に基づいて「効果のある学校」を析出する(志水・高田 2016)。

①基礎学力の保障水準を設定する。本研究では、これまでの日本版「効果のある学校」研究に則り、2教科合計130点とした。
②社会経済的背景、文化的背景に基づく集団ごとの通過率を集計する。先行研究では、「通塾の有無」がその主たる集団の分割変数として採用されてきた。「塾」を指標として採用する理由は、子どもが塾に通えるか否かという事が、家庭の経済力及び、子どもに対する教育期待を表わす代替指標として有効とされてきたからである。
③学校内の両グループの通過率が70%を上回っている学校を「効果のある学校」と判定する。

3時点にわたるデータを上記の基準で分析した結果が次の表9である。なお、表に示された学校は、1989年、2001年、2013年の3時点全てにおいて、サンプルが得られ、経年比較が可能な15校のみを示したものである。表中の網がけされた学校が、それぞれの時点で「効果のある学校」とされた学校である。

1989年調査で4校、2001年調査で1校、2013年調査で3校が「効果のある学校」であるという結果が示された。またそれぞれの学校を経年的に見てみると、1989年から今までの25年間を通して継続的に「効果のある学校」であり続けることができた学校は、小学校では15校中1校という結果であった。単年においては、「効果のある学校」として認定される学校は数校あるが、継続した効果の実現は難しいことがわかる。これは川口・前馬(2007)の「効果のある学校であ

表9　三時点ごとの「効果のある学校」

		1	2	3	4	5	X	6	7	8	9	10
1989	非通塾	17	46	46	22	55	85	41	44	67	32	72
		85.0%	79.3%	64.8%	59.5%	71.4%	95.5%	55.4%	61.1%	69.1%	69.6%	90.0%
	通塾	2	21	7	15	14	29	24	26	22	6	59
		100%	84.0%	70.0%	78.9%	73.7%	96.7%	68.6%	81.3%	91.7%	85.7%	88.1%
2001	非通塾	6	9	5	10	11	48	43	12	39	8	19
		75.0%	34.6%	21.7%	52.6%	28.2%	82.8%	63.2%	29.3%	55.7%	61.5%	50.0%
	通塾		18	10	3	19	11	10	2	8	2	19
			78.3%	50.0%	60.0%	76.0%	100%	90.9%	40.0%	53.3%	40.0%	55.9%
2013	非通塾	3	16	30	2	11	37	46	22	54	8	11
		60.0%	69.6%	55.6%	9.1%	44.0%	90.2%	59.7%	57.9%	59.3%	88.9%	64.7%
	通塾	2	9	25	2	11	23	17	10	16	8	10
		50.0%	100%	83.3%	33.3%	73.3%	100%	60.7%	62.5%	72.7%	100%	90.9%

※1　上段の数字は人数,下段の数字は通過率
※2　「効果のある学校」と判断された箇所には網がけしている。

り続けることは難しい」という指摘を支持する結果であろう。以下では、三時点で唯一、「効果のある小学校」であり続けたX小学校を「効果のある学校」の事例として扱う。

X小学校では、3時点において「通塾」集団の通過率は一定して100%水準に保たれている。また「非通塾」集団においても、1989年調査では96.6%、2001年調査では84.5%、2013年調査では92.7%と、2001年調査で若干の落ち込みを見せるものの、それでも3時点全てで80%台を切ることはない。このことは、X小学校の「効果」が、入学してくる児童の質に左右されず、学校独自の影響によってもたらされていることを表わしている。厚生労働省による『平成26年度生活保護受給人員・世帯数』調査から全国の「生活保護世帯率」を、『平成23年度全国母子世帯等調査』から「ひとり親世帯率」を、そして文部科学省によって2013年に行われた、『平成25年度全国学力・学習状況調査』から「非通塾率」を引用して、先の学校質問紙調査から得られた2013年のX小学校の実態と比較したのが次の表10である。厚生労働省のデータはそれぞれの実施年度の点、そして文部科学省のデータは、対象学年が6年生である点で、本稿で用いたデータと異なり、単純な比較はできない。しかし、それでもなおX小学校の実態をより鮮明に提示するための一つの指標として、これらのデータは有効であると考えられる。

11	12	13	14
34	51	22	11
63.0%	83.6%	66.7%	64.7%
14	11	18	11
63.6%	68.8%	90.0%	68.8%
20	50	5	11
64.5%	65.8%	35.7%	57.9%
13	23	6	6
81.3%	63.9%	50.0%	85.7%
15	49	7	10
55.6%	74.2%	63.6%	55.6%
9	19	5	13
90.0%	95.0%	100%	92.9%

表を見ると、塾に通っていない児童を表わす「非通塾率」は全国では50%であるのに対して、X小学校では64.1%と、比較的に高い値が示されている。また「ひとり親率」の値についても、全国的に見れば12%と約8世帯に1世帯がひとり親家庭であるが、X小学校は20%から30%と、約4世帯に1世帯の高い割合でひとり親家庭が存在している。貧困状況に陥りやすいことが指摘されている（赤石 2014）ひとり親家庭の割合が高いことは、それだけ厳しい生活背景を抱える子どもが存在する確率も相関して高くなることが推測される。さらに、生活保護の受給世帯率を表わす「要保護率」も、全国の1.7%に対して、X小学校では5%から10%と、かなり高い割合が示されている。以上の数値から、X小学校が全国的に見ても大変厳しい地域背景を背負った学校であることが読み取れる。

X小はこれまでの研究において「効果のある学校」の代表的事例として研究成果が蓄積されてきた学校でもある。X小学校は、創立140年以上を数える歴史ある公立小学校である。2013年度で学級数13、児童数400名程の中規模校である。同小学校はかつての食肉産業を生業としていた同和地区を校区に有しており、校区には、かつての同和対策事業によって同和地区内に建設された公営住宅が存在し、毎年X小学校には厳しい生活背景を抱えた子どもたちが一定程度「層」をなして入学してくる。1970年代から教員を中心にして取り組みがなされ始めた、同和教育・人権教育の実践校として伝統的に有名な学校である。本小学校での調査を行なった志水（2003）は、本小学校の教育構造の特徴を「教師集団のチームワーク」「集団づくり」「基礎学力保障」という3点から明らかにしている。また、若槻・西（2016）は、

表10　X小学校の地域的背景

	2013年非通塾率	ひとり親率	要保護率
X小	64.1%（5年生）	20～30%（2013年）	5～10%（2013年）
全国	50%（6年生）	12%（2010年）	1.7%（2014年）

継続して学力保障を実現している「効果のある学校」の事例としてX小学校を取り上げ、教育行政・地域との良好な連携という外部要因や、多層的なリーダーシップを有する組織体制とブレのない協働的な教育実践という内的要因を、その成立と持続の要因として指摘した。

表11　ウェルビーイングの平均値

	効果のあるX小学校	その他平均
平均値	-0.240	0.013
有効度数	63	1188
有意確率	0.051	

それでは上記のように「効果のある学校」として注目を集めてきたX小学校をウェルビーイングの観点から分析するとどのような結果が現れるのか。まず「効果のある学校」と「その他の平均」との間に、ウェルビーイングについて差があるのかを分析していく。次の表11は、効果あるX小学校とその他の学校のウェルビーイングの平均値に差があるかについて一元配置の分散分析を行なった結果をまとめたものである。有意確率を見て見ると、0.051で10％水準で有意である。平均値の値は「効果のある学校」で-0.240、その他平均で0.013である。

このことは、対象学年全体の子ども同士を比較した際には、「効果のある学校」の児童のウェルビーイングは、その他の学校の平均と比較して低いことを表している。厳しい生活背景を有している子どもたちに対する学力保障を実現しているX小学校とはいえ、ウェルビーイングの観点から見ると、その他学校の平均と比較して低くなる傾向にあることがわかる。

それでは、先ほど学力との関連で分析した各変数に着目すると、どのような差異が見られるだろうか。今度は学校ごとの差異に着目して分析を行いたい。次の二つの表は、「学力正答率」、「性別」、「家族構成」、「通塾の有無」、「文化的活動」、「つながり」の6つの変数それぞれについてのグループ間の差異を「効果のある学校」と「その他平均」との間に差異が見られるかどうかを分析した結果をまとめた三重クロス表である。先ほどの分析では、ウェルビーイングについて直接的な効果を有しているのは、「文化的活動」と「つながり」の多寡の二つであることが示されたが、本分析では、析出されたX小の特徴をその他学校の平均との比較から描くという観点から、二つ以外の変数も投入している。統計的に有意な学校間の差異が見られた項目については網がけをした。

分析の結果、学校間で有意な差が見られたのは、「学力正答率」の「下位50%」

表12　ウェルビーイングの平均値①　（「効果のある学校」とその他平均の比較）

各項目		効果のあるX小学校		その他平均		有意確率
		有効度数	平均値	有効度数	平均値	
学力正答率	上位50%	47	-0.156	575	0.036	0.594
	下位50%	16	-0.484	588	-0.002	0.084
性別	男子	41	-0.542	590	-0.024	0.002
	女子	22	0.325	582	0.056	0.193
家族構成	二人親	36	-0.227	564	0.056	0.089
	ひとり親	9	-0.462	146	0.017	0.126

グループ、「性別」の「男子グループ」、家族構成の「二人親」グループ、「通塾の有無」の「非通塾」グループ、「つながり」の「下位50％」グループの5つであった。

それぞれ順番に読み取っていくと、第一に「学力正答率」の「下位50％」グループについては、「効果のあるX小学校」では有効度数が16でウェルビーイングの平均値が-0.484であった。その一方、その他学校の平均の有効度数が588で、平均値が-0.002である。この差についての有意確率が0.084であり、10％水準で有意であることから、「学力正答率」が「下位50％以下」の子ども達同士を比較した場合、その他の学校平均と比べて「効果のある学校」の子どもたちのウェルビーイングは低くなる傾向が示された。

第二に「性別」の「男子」グループについては「効果のあるX小学校」では、有効度数が41でウェルビーイングの平均値が-0.542であった。その一方、その他学校の平均の有効度数が590で、平均値が-0.024である。この差についての有意確率が0.002で1％水準で有意であることから、「性別」が「男子」の子どもたち同士を比較した場合、その他の学校平均と比べて「効果のある学校」の子どもたちのウェルビーイングは低くなる傾向が示された。

第三に「家族構成」が「二人親」グループについて「効果のあるX小学校」では、有効度数が36でウェルビーイングの平均値が-0.227であった。一方、その他学校の平均の有効度数が564で、平均値が0.056である。この差についての有意確率が0.089で10％水準で有意であることから、「家族構成」が「二人親」の子ども達同士を比較した場合、その他の学校平均と比べて「効果のある学校」の子どもたちのウェルビーイングは低くなる傾向が示された（以上、表12）。

第四に、通塾の有無とウェルビーイングの関係について、非通塾グループを

見ると、有意確率の値は0.070で、10％水準で有意である。このことは、非通塾グループの、学校間に見られる差異が統計的に有意であることを示している。平均値を見て見ると、「効果のある学校」で-0.337、その他平均で-0.042である。このことから非通塾グループの子ども同士を比較した場合、「効果のある学校」の児童のウェルビーイングは、平均より低くなることが示されている。

表13　ウェルビーイングの平均値②　（「効果のある学校」とその他平均の比較）

各項目		効果のあるX小学校		その他平均		有意確率
		有効度数	平均値	有効度数	平均値	
通塾の有無	通塾	40	-0.069	380	0.081	0.484
	非通塾	23	-0.337	748	-0.042	0.070
文化的活動	上位50%	22	0.187	573	0.286	0.594
	下位50%	30	-0.364	562	-0.266	0.612
つながり	上位50%	28	0.228	596	0.313	0.594
	下位50%	33	-0.610	566	-0.285	0.084

第五に「つながり」の多寡が「下位50％」グループについて、「効果のあるX小学校」では、有効度数が33でウェルビーイングの平均値が-0.610であった。その一方その他学校の平均の有効度数が566で、平均値が-0.285である。この差についての有意確率が0.084で10％水準で有意であることから、「つながり」の多寡が「下位50％以下」の子ども達同士を比較した場合、その他の学校平均と比べて「効果のある学校」の子どもたちのウェルビーイングは低くなる傾向が示された（以上、表13）。

これまで、ウェルビーイングの観点から「効果のある学校」とされてきたX小学校と「その他学校の平均」の比較分析の結果をまとめると、以下のようになる。第一に、「効果のあるX小学校」の子ども全体と、「その他学校の平均」とを比較した際には、「効果のあるX小学校」の子どもたちのウェルビーイングは有意に低くなっていた。そこで、どのような児童のウェルビーイングが低いのかについて平均値の差の比較分析を行ったところ、「その他学校の平均」との比較で有意な差が見られたのは「学力正答率」が「下位50％」のグループで、「性別」は「男子」、家族構成は「二人親」で、「通塾」は「悲通塾」、そして「つながり」の多寡が「下位50％」のグループであった。換言するならば、X小学校は平均と比較して子どもたち全体のウェルビーイングが低く、その中でも、通塾しておらず、親類関係や近隣住民とのつながりを有していない、学力下位層の男子の満足感や幸福感が低いという特徴を有していると言える。

ここで確認しておかねばならないのは、このことによって「効果のある学校」の代表的事例であるX小学校の実践から蓄積されてきた知見の全てが、その意義を失うと決めつけるのは間違いである。なぜなら、元来、社会経済的背景が厳しく、ウェルビーイングが低い児童が在籍している学校であるにも関わらず、X小は驚異的な学力保障の水準を実現しているとも捉えられるからだ。ここで重要なのは、たとえこれまでの研究において理想的なモデルとされてきたX小でもあっても、これまでと異なる指標で捉えた場合、新たな課題が発見され、相対化される存在であることが示された点である。以上が、これまで「効果のある学校」とされてきたX小学校の特徴をウェルビーイングという観点からとらえ直した分析の結果である。

4. まとめと考察

本稿では、これまでの教育効果研究が、旧来の学力による議論に終始してきたという課題を乗り越えることを目的として、ウェルビーイングという新たなアウトカム指標に着目し、二つのリサーチクエスチョンに対する分析を行ってきた。本稿で得られた知見を、リサーチクエスチョンに答える形でまとめたい。

第一に、「RQ1：学力とウェルビーイングに関連はあるのか。また、学力の規定要因とウェルビーイングにはどのような関連があるのか」という問題については、学力とウェルビーイングには関連が存在していなかったと言える。また、学力の規定要因として重要な変数とされている「性別」、「家族構成」、「通塾の有無」、家庭の「文化的活動」と「つながり」という5つの変数についてクロス分析を行いグループ間の平均値の差異を検討した結果、統計的に有意な結果を示したのは、「性別」、「通塾の有無」、家庭の「文化的活動」、「つながり」の多寡であり、性別では女子グループが、そして通塾できるだけの経済的余裕と教育期待があり、より文化的活動が行われていて、つながりを豊富に有している子どものウェルビーイング値が高くなっていることが示された。そして各項目

がウェルビーイングの回帰直線に対して影響をもたらしているという因果関係を想定し、それぞれの要因を統制した上でその影響力の大きさを分析する重回帰分析を行った。その結果、子どものウェルビーイングに直接的に影響力を有しているのは、「文化的活動」と「つながり」の多寡であり、また子どもが「つながり」を持っているか否かが子どもの学校でのウェルビーイングに最も影響をもたらしているということが明らかとなった。

第二に、「RQ2：従来の「効果のある学校」をウェルビーイングの観点から捉えなおすと、どのような特徴が見られるのか」という課題については、「効果のある学校」と析出されたX小学校を事例として検討した。ウェルビーイングの観点から見ると、その他学校の平均と比較してX小学校の子どもたちのウェルビーイングは低い傾向が得られた。また、「学力正答率」、「性別」、「家族構成」、「通塾の有無」、「文化的活動」、「つながり」の6つの変数に着目し、X小とその他学校の平均値を比較した結果、「学力正答率」が「下位50％」のグループで、「性別」は「男子」、家族構成は「二人親」で、「非通塾」、そして「つながり」の多寡が「下位50％」のグループの子どものウェルビーイングが、その他学校の平均と比較して低い傾向が特徴として、明らかとなった。以上が、これまで「効果のある学校」とされてきたX小学校の特徴をウェルビーイングという観点からとらえ直した分析の結果である。

本稿の分析を通して、これまでの日本の教育効果研究では、ペーパーテストという認知可能な旧来の学力の陰に隠れ、議論の俎上にさえ上げられてこなかった、ウェルビーイングという新たなアウトカム指標の独立性が明らかとなった。また、これまでの「効果のある学校」研究で、「学力保障」という観点から見れば理想的なモデルとして称揚されてきたX小学校も、ウェルビーイングの観点から捉え返した場合にはその絶対性が相対化され、低学力で通塾しておらず、つながりがない、男子児童のウェルビーイングが低くなるという課題が明らかとなったのである。こうした知見は日本の教育効果研究に対して、これまで「効果的」とされてきた教育方法や学校モデルを再検討する必要に迫るとともに、子どものウェルビーイングを高めるために「どのような教育実践や学校のあり方が『効果的』なのか」、そして「どのような学校改善がなされる必要があるのか」という、新たな議論の地平を提供するのである。

それでは、以上の知見はどのような学問的示唆を有しているのだろうか。第一に、これまでの教育社会学的研究分野において、業績主義的な選抜から早期に退出する人々（子どもたち）を「主体的なアクター」として捉え返すことと、彼ら彼女たちの解釈枠組みに接近する必要性が挙げられる。先述したように、これまでの研究では、友人とのカラオケやボーリング、おしゃべりや「遊び」に興じ、10代半ばでの結婚や就業を実現しようとする貧困の中に生きる子どもたちの行動を「刹那的」で将来展望のない「浮遊」する不合理な存在として描いてきたと言える。しかし本稿の分析により、子どものウェルビーイングには、学力の正答率や、家庭の文化的活動以上に、地域や家庭との「つながり」という変数が重要な規定要因として作用していることが明らかとなった。そこからは、限られた資源の中で、友人や先生とのおしゃべりや遊び、早期の結婚や就業を通した社会的な「つながり」を獲得することによって、自身のウェルビーイングを獲得しようとする合理的かつ主体的な営みとして、彼らの行為を理解することが可能となる。また彼らが、教育による選抜構造の犠牲者でも敗者でもなく、自身の人生のウェルビーイングの獲得を目指す主体者と捉える枠組みを採用するならば、「なぜ彼らが自身のウェルビーイングの獲得のために「教育」を活用しないのか/できないのか」という問いが派生する。そうした問いが明らかにされるためには、早期に教育の選抜構造から退出する子どもたちの、学校や教育経験に対する解釈枠組みへと接近していく必要が示唆されるのである。

また第一の示唆と関連して、教育の場においてウェルビーイングの実現に向けたプロセスに着目する必要性が示唆される。本研究では、子どもたちのウェルビーイングを把握するために子どもたちの幸せや満足感などの質問項目を操作化して議論を進め、つながりが特にウェルビーイングに重要であることが明らかにされてきた。しかしながら、なぜつながりが子ども達のウェルビーイングの向上に寄与しているのかというプロセスについては明らかにできていない。また、学校現場において何が子どもたちの満足感や幸福感情を満たすのかについての研究の蓄積は管見の限りほとんど行われていない。甲斐（2014）は、これまでの教育社会学的研究が犠牲者としてきた子どもたちを、研究者が解放するのではなく、「構造の犠牲者とされる子どもたちの生き方によって、我々（社会学者と社会学的知）が解放されるのではないだろうか（同書：315）」と述べ、

これまで光が当てられてこなかった人々、すなわち学校教育から排除されやすい子どもたちの声へと近づこうとする姿勢が求められると述べる。「何が子どもたちの幸せか」、「その幸せの実現に、どのような学校づくりが必要か」。こうした問いは、これまで「効果のある学校」とされてきた学校にも、そうでない学校に対しても、教育現場で支配的な価値観である学力・学歴獲得競争に基づく業績主義的価値観を問い直す機会を与える。そして教師、子ども、家庭、地域、行政、そして研究者という教育に関わる全ての人に対する、学校教育におけるウェルビーイングの実現のための対話の場の構築を求める。ウェルビーイングとその実現のプロセスに着目することは、学校に関わる全ての人々の共生のプロセスに着目することにもつながるのである。

最後に、今後の研究課題として、本稿の課題を記す。本研究で明らかにされた「効果のある学校」の特徴は、代表的な一事例を元にした知見であり、事例の限定性がある。より大規模なデータを活用した多様な事例による分析を元にし、知見の汎用性を高める必要があるだろう。また、今回の分析では、学校が有する特徴の教育効果を直接的に分析できたとは言い難い。学校の実践や特徴、その構成要素といった集団的な要因が子どものウェルビーイングにもたらす教育効果を検証するためには、集団構造方程式を用いたマルチレベルモデル分析などを行うことで、子ども個人の要因を統制した上で、学校や学級などマクロ要因による学校の効果を論じることができる。今後はこうした、より発展的なモデルを活用した分析が求められる。

本稿は上記のような限定性を有するものの、これまで日本の教育効果研究において着目されてこなかった学力という価値観を相対化する新たな価値観、ウェルビーイングに基づいた探索的な分析を行ってきた。こうした本稿の試みと知見は、これからの日本の教育効果研究にとって、重要な一つの視座となるだろう。

付記

本稿は平成27年度日本学術振興会特別研究員奨励費による研究成果の一部である。

注

1 新自由主義とは「強力な私的所有権、自由市場、自由貿易を特徴とする制度的枠組みの範囲内で個々人の企業活動の自由とその能力とが無制限に発揮されることによって人類の富と福利が最も増大すると主張する政治経済的実践の理論」である（ハーヴェイ 2007: 10）。

2 本稿では、共生を「さまざまな違いを有する人々が、それぞれの文化やアイデンティティの多元性を互いに認めあい、対等な関係を築きながら、共に生きること」（河森・栗本・志水 2016: 7）と捉えている。

3 志水・盛満（2009）は、「力のある学校」のモデルとしてスクールバスモデルを提案している。

4 本調査の結果については、志水・伊佐他（2014）に詳しい。

5 本稿の有意性検定については、研究領域の慣例に則り、10%、5%、1%、0.1%水準でそれぞれ統計的に有意と判断している。

表14「力のある学校」のスクールバスモデル

①エンジン：気持ちのそろった教職員集団（Teachers）
②ハンドル：戦略的で柔軟な学校運営（Organization）
③前輪（左）：豊かなつながりを生み出す生徒指導（Guidance）
④前輪（右）：全ての子どもの学びを支える学習指導（Effective teaching）
⑤後輪（左）：共に育つ地域・校種間連携（Ties）
⑥後輪（右）：双方向的な家庭とのかかわり（Home-school link）
⑦インテリア（内装）：安心して学べる学校環境（Environment）
⑧ハンドル（アクセル）前向きで活動的な学校文化（Rich School culture）

志水・盛満（2009）より筆者作成

参照文献

赤石千衣子
2014 『ひとり親家庭』岩波新書。

岩田正美
2012 『社会的排除　参加の欠如・不確かな帰属』有斐閣社。

甲斐健人
2014 「『効果のある学校』論と価値の一元化」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』63(1): 301-318。

片岡栄美
2001 「教育達成家庭における家族の教育戦略」『教育学研究』68(3): 259-273、日本教育学会。

苅谷剛彦・志水宏吉編

2004 『学力の社会学』岩波書店。

川口俊明・前馬優策
2007 「学力格差を縮小する学校――『効果のある学校』の経年分析に向けて」『教育社会学研究』80: 187-207。

川口俊明
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。

河森正人・栗本英世・志水宏吉編
2016 『共生学が創る世界』大阪大学出版会。

久冨善之編
1990 『豊かさの底辺に生きる――学校システムと弱者の再生産』青木書店。

佐藤学
2009 「学力問題の構図と基礎学力の概念」東京大学学校教育高度化センター編『基礎学力を問う――21世紀日本の教育への展望』pp.1-32、東京大学出版会。

志水宏吉
2003 『公立小学校の挑戦』岩波ブックレット。
2014 『つながり格差が学力格差を生む』亜紀書房。

志水宏吉編
2009 『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会。

志水宏吉・盛満弥生
2009 「『効果のある学校』から『力のある学校』へ――スクールバスモデル」志水宏吉編『「力のある学校」の探求』pp.67-83、大阪大学出版会。

志水宏吉・伊佐夏実・知念渉・芝野淳一
2014 『調査報告「学力格差」の実態』岩波ブックレット。

須藤康介
2013 『学校の教育効果と階層』東洋館出版社。

セネット、リチャード
1999 『それでも資本主義についていくか　アメリカ型経営と個人の衝突』斎藤秀正訳、ダイヤモンド社。

高田一宏
2016 「『効果』が現れにくい学校の課題」志水宏吉・高田一宏編『マインド・ザ・ギャップ』pp.202-217、大阪大学出版会。

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。

西田芳正
2012 『排除する社会・排除に抗する学校』大阪大学出版会。

ハーヴェイ、デヴィッド
2007 『新自由主義　その歴史展開と現在』渡辺治監訳、作品社。

本田由紀
2008 『「家庭教育」の隘路』勁草書房。

舞田敏彦
2008 「地域の社会経済特性による子どもの学力の推計」『教育社会学研究』82: 165-184。

耳塚寛明
2007 「だれが学力を獲得するのか」耳塚寛明・牧野カツ子編『学力とトランジッションへの危機』pp.3-24、金子書房。

ユニセフ
2010 『先進国における子供の幸せ――生活と福祉の総合的評価』国立教育政策研究所国際研究・協力部訳。

余田翔平
2012 「子ども期の家族構造と教育達成格差」『家族社会学研究』24(1): 60-71。

若槻健・西徳宏
2016 「『効果のある学校』を持続させている要因の検討」志水・高田編『マインド・ザ・ギャップ』pp.168-201、大阪大学出版会。

Edmonds, R.
1979 Effective Schools for Urban Poor. *Educational Leadership* 37(1): 15-24.

Knuver, A. W. M. and Brandsma, H. P.
1993 Cognitive and affective outcomes in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement* (4): 189-204.

Konu, A., and Lintonen, T. and Autio, V.
2002 Evaluation of Well-Being in Schools: A Multilevel Analysis of General Subjective Well-Being. *School Effectiveness and School Improvement* 13(2): 187-200.

Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddile, C., and Stringfield, S.
2014 Educational effectiveness research (EFR): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement* 25(2): 197-230.

Samdal, O.
1998 *The school environment as a risk or resource for students' health-related behaviors and subjective well-being*. Norway: Research Centre for Health Promotion, University of Bergen.

厚生労働省
2011『平成23年度全国母子世帯等調査』http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/boshi-katei/boshi-setai_h23/（2017/09/01アクセス）
2014『平成26年度生活保護受給人員・世帯数』http://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/k-tyosa/k-tyosa13/dl/03.pdf（2017/09/01アクセス）
文部科学省
2013『平成25年度全国学力・学習状況調査』http://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/data/13-questionnaire.html（2017/09/01アクセス）