



Title	学校間の学力格差の変化に関する研究
Author(s)	志水, 宏吉; 中村, 瑛仁; 数実, 浩佑 他
Citation	
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/90833
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

学校間の学力格差の変化に関する研究

大阪大学
令和5年3月26日

は じ め に

本報告書は、文部科学省から「全国学力・学習状況調査等個票データ貸与」プログラムを通じて借り受けたデータを用いて、「学校間の学力格差の変化に関する研究」というテーマのもとに行った分析結果をまとめたものである。

分析に携わった研究チームのメンバーは以下の5人である。

志水宏吉 大阪大学大学院人間科学研究科・教授（1章執筆）
中村瑛仁 京都教育大学教育学部・専任講師
数実浩佑 宝塚大学東京メディア芸術学部・専任講師（3章執筆）
西 徳宏 大阪大学大学院人間科学研究科・助教
轟 蕙菁 大阪大学大学院人間科学研究科・大学院生（2章執筆）

貸与を受けたデータは、2007年・2010年・2013年・2016年・2019年の5年度分の学校別ローデータであり、2007年から2019年にかけて学力の小・中学校間格差が拡大しているかどうかを検証することを分析の主要なテーマとした。

本報告書は、3つの章から成り立っている。1章は、上述したメインテーマの分析である。学力の学校間格差は、この間拡大したとは言えないというのが本章の結論となっている。

2章・3章はその結果をふまえて、直近の2019年のデータをもとにした付加的な分析の結果をまとめたものである。2章では、学力の水準向上（卓越性）と格差縮小（公正）は両立しうるかという問いを探究した。さらに3章では、「成果が上がっている学校」について検討を加えた。それは、「学校が置かれた社会経済的背景から予想される学力を大きく上回っている学校」のことである。

これらの分析・考察は、「学力の学校間格差」という 이슈を今後深く掘り下げていくための基礎作業として行われたものである。この問題に関する今後の研究と実践の高まりを期待したい。

大阪大学 志水宏吉

第 1 章 学校間の学力格差の変化－2007 年から 2019 年にかけて

志水宏吉

1. 問題の設定

筆者らの研究グループが「東大関西調査」と呼ぶサーヴェイデータを分析し、子どもたちの学力低下の実体は「学力格差の拡大」にあると議論してからほぼ 20 年が経つ（荻谷他 2002；荻谷・志水 2004）。当初は目新しかったこの主張は、今日の教育界の「常識」と化している。すなわち、全国どこの地域に行っても、どの小学校や中学校を訪問しても、子どもたちの間の学力格差は顕著であるという話が出てくる。

そうした学力格差は、拡大傾向にあるのか。現在の勤務校に移ってから筆者は、「東大関西調査」の追調査を大阪の仲間たちと行った。その結果をまとめた著作が、『調査報告「学力格差」の実態』（志水他 2014）や『マインド・ザ・ギャップ』（志水・高田 2015）である。2001 年に実施された第 2 回調査（第 1 回調査が行われたのは 1989 年である）で顕著に観察された子どもたちの学力格差は、2013 年に実施された第 3 回調査ではやや縮小傾向にあることが確認された。2007 年から全国学力・学習状況調査（以下、「全国学調」）がスタートしたが、そのことに代表されるような「確かな学力」向上路線のもとで、子どもたちの間の学力格差の拡大には一定の歯止めがかかったように見受けられたのであった。

「学力格差」の問題は、近年さまざまな側面からアプローチされている。たとえば松岡（2019）は、家庭の階層的背景と学力・学歴との関係という教育社会学が伝統的に扱ってきたテーマに関して、豊富なデータをもとにその今日的状況を明らかにしている。また川口（2021）は、国際データの二次分析から、子どもたちの学力格差の経年変化について興味深い分析を行っている。そこでは、TIMMS の第 8 学年（中学 2 年生）で格差拡大の傾向が認められたが、TIMMS 第 4 学年や PISA においてはそのような傾向は見出さなかった、という結果が提示されている。

追跡調査によって、子どもたちの学力格差の拡大プロセスを明らかにしようとしたものには、中西（2017）や数実（2023）の研究がある。いずれにおいても、学力格差は小学校低学年段階から存在し、学年進行とともにそれが拡大していく様子が描き出されている。

学校間格差の拡大という本章のテーマにつながる研究としては、筆者らのグループが追究してきた「効果のある学校」研究（志水 2005；志水 2009；西 2022）や、耳塚らのグループが提起している「高い成果を上げている学校」研究（耳塚 2021）の流れがある。これらはいずれも、学力水準の底上げや学力格差の克服という観点から学校を単位とした分析を行い、どのような取り組み・実践が学力面での成果に寄与しているのかという課題について量的・質的分析を行っている。

本章が扱う主題は、「学校間格差の拡大」である。学力格差の問題を約 20 年間にわたって追いかけてきた筆者は、「学力の学校間での格差が広がりつつある」という印象を持つようになった。2022 年に出版した『二極化する学校－公立校の「格差」に向き合う』という著作は、そうした問題関心に導かれたものである。本稿では、全国学調のデータをもとにその問いにアプローチしてみたい。

ここでは、第一回の調査が実施された 2007 年から 3 年おきにデータをピックアップし、トータルで 5 時点（2007→2010→2013→2016→2019）のデータから、学校間格差のトレンドの把握を試みてみたい。

以下、2 節では大まかに全体のトレンドについて検討を加える。続く 3 節では、都道府県別の集計からうかがえる結果について考察する。さらに、4 節では筆者らのグループが本拠としている大阪府を事例として取り出し、一定の分析を試みる。最後の 5 節では、分析結果全体について若干のコメントを行う。

2. 全体のトレンド

5 時点における調査の参加校および参加者数は、以下の表 1-1 に整理した通りである。なお、5 時点のうち 2010 年のみが数値が他の回より相対的に小さくなっているのは、この回はサンプリング調査であったことによる。残りの 4 時点は悉皆調査によるものである。

表 1-1 5 回の調査の参加校数・児童生徒数

小学校

	2007	2010	2013	2016	2019（年）
学校数	21,889	5,372	20,418	19,335	19,263
児童数	1,125,585	264,193	1,108,272	1,021,910	1,028,203

中学校

学校数	10,050	4,347	9,752	9,464	9,513
生徒数	1,023,516	421,281	1,027,458	996,578	958,888

以下の分析はすべて、小学校、中学校の順に行う。

【小学校】

表 1-2 は、5 時点の調査の平均点と標準偏差、および学力と就学援助率（「就援率」と表記）を示したものである。

表 1-2 集計結果—小学校

	2007	2010	2013	2016	2019（年）
平均（点）	71.9	71.0	61.6	63.6	65.0
標準偏差（点）	6.8	7.1	7.2	6.9	7.9
就援率（相関係数）	-.006	-.183	-.154	-.197	-.177

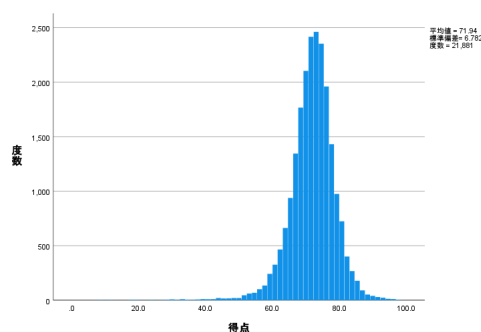
川口（2020）が指摘するように、日本の学調は経年的な比較ができないようになってきているため、5 時点の結果から学校間の学力格差が拡大しているかどうかを直接的に指摘することはそもそもできない。できるのは、それぞれの回の標準偏差を比べることによって、格差が拡大しているかどうかを間接的に推論することである。

標準偏差は上下動を繰り返しているが、19 年の数値が 7.9 と最も高くなっていることがわかる。22 年の値が確認できれば、そしてそれが 7.9 を上回るものであれば、近年小学校間の学力格差が拡大傾向にあるということが可能である。19 年から 22 年にかけての時期は、学校現場が新型コロナ禍の影響を大きく被った期間であり、その可能性はかなりあるように思われる。しかし今回の分析では、それを確かめるわけではない。

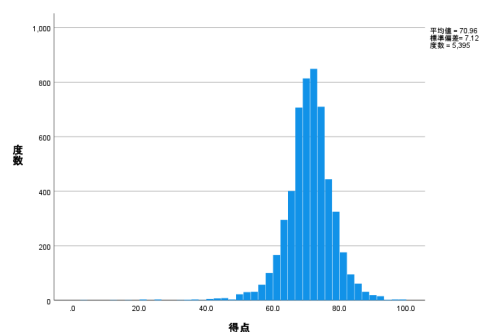
表 1-2 には、各学校の点数と就援率の関連の強さをみる相関係数を示している。07 年の数値がほぼ 0 となっているが、その原因はよくわからない。10 年以降 19 年まで、その値はおよそ -0.15 から -0.20 の値となっている。のちにみる中学校の数値と比べると、その絶対値は小さめである。学力と社会経済的背景との関連は、小学校では中学校ほどには大きくないと指摘することが可能であろう。

参考までに、5 時点での得点分布をヒストグラムの形で示しておく。

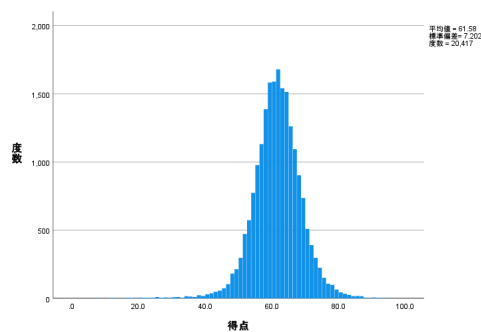
2007 年



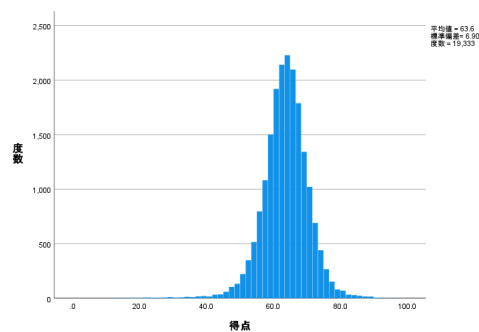
2010 年



2013年



2016年



2019年

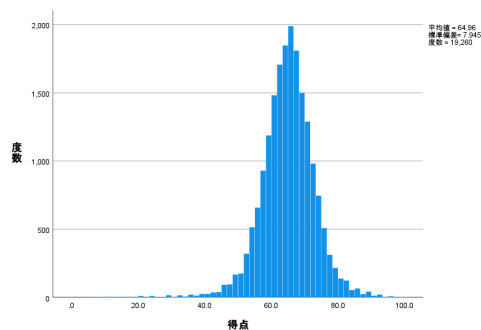


図1-1 各回の得点分布（ヒストグラム）

【中学校】

表 1-3 は、先と同様に、5 時点の平均点と標準偏差、および学力と就援率をまとめたものである。

表 1-3 集計結果—中学校

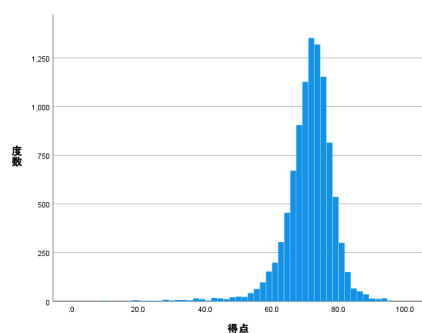
	2007	2010	2013	2016	2019 (年)
平均 (点)	71.2	61.9	61.9	61.8	65.7
標準偏差 (点)	7.4	7.6	7.5	7.2	8.3
就援率 (相関係数)	-.290	-.279	-.220	-.234	-.207

標準偏差の数値を見てみよう。07 年から 16 年にかけてはほぼ同水準（7.2 から 7.6 の幅）で推移しているが、19 年では 8.3 と最大値をとっていることがわかる。19 年の数値が上昇しているのは、小学校の結果と一致している。22 年の値を確認してみないと何とも言えないのだが、もしその数値がさらに大きなものとなっているなら、中学校間でも学力格差は拡大傾向にあるとみなすことができる。コロナ禍での状況を鑑みると、事態がそのように推移している可能性は高そうである。

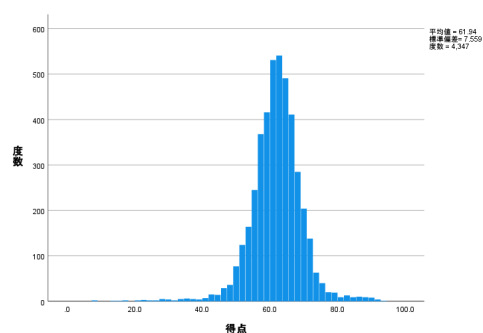
学力と就援率との関係について言うと、07 年の $-.290$ から 19 年の $-.207$ まで基本的に相関係数の絶対値が小さくなっていく傾向にあることがわかる。すなわち、生徒らの家庭背景（SES）と学力との関係は、中学校の場合には、小学校よりも数値は高い水準にあるが、この期間中に弱まりつつあると読み取ることが可能である。

中学校についても、各回の得点分布のヒストグラムを掲載しておく。

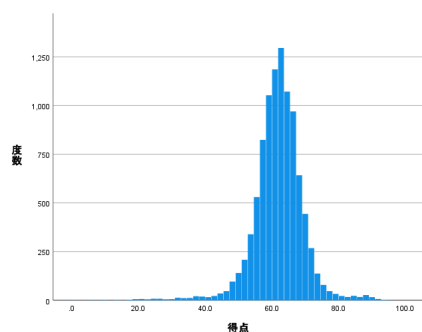
2007 年



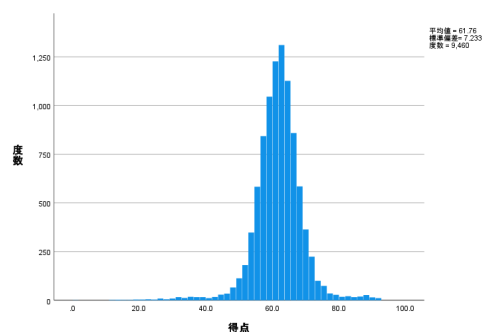
2010 年



2013年



2016年



2019年

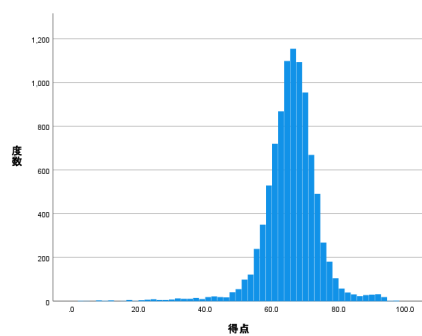


図1-2 各回の得点分布（ヒストグラム）

全体をまとめると、本節では以下のことが明らかになった。各年度のテストの標準偏差を、学校間格差の指標と見た場合、

- ① 小学校では、直近の19年の数値が最大となっている。
- ② 中学校でも同様に、19年の数値が最も高い。

③ 学力と就援率の関係については、中学校でより高くなる傾向がある。

3. 都道府県別の分析

次の課題は、都道府県別に結果をブレイクダウンして検討することである。

「全国」の数値を経年的変化という観点から検討することは基本的にはできないが、それぞれの回のテスト結果を標準化した結果を都道府県別にみれば、特徴的な動きをしている自治体が浮かび上がってくる。そこに何らかの新たな知見を見出すことができるのではと考えた。

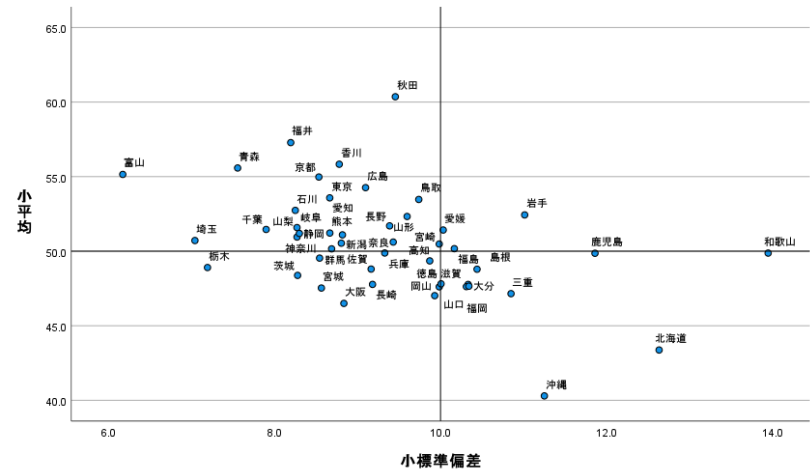
【小学校】

小学校の結果を一覧表にしたものが、章末に掲載した表1-4である。

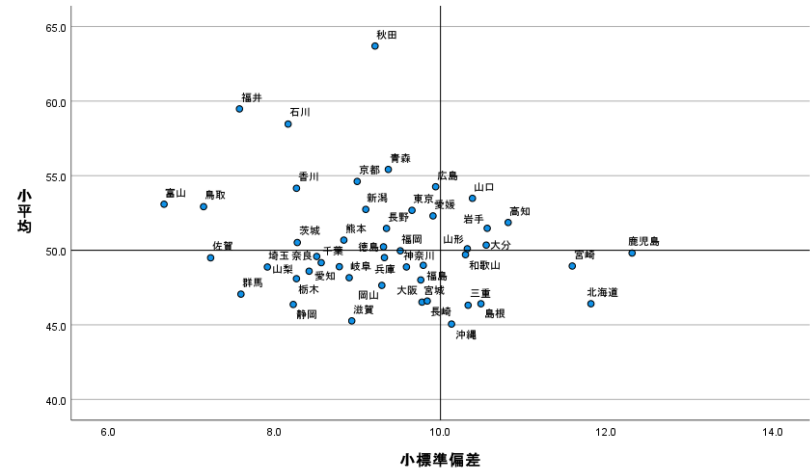
表1-4をもとにして、07年・13年・19年について散布図を作成してみた。それが、次の図1-3である。図1-3のグラフを経年的に眺めた場合に見られる特徴は、以下の3点である。

第一に、平均点の都道府県格差は縮小している（07年約20点→13年約18点→19年約14点）。第二に、標準偏差の都道府県格差はやや縮小傾向にある（07年約8点、13年約6点、19年約6点）。第三に、上位県の顔ぶれは安定している（秋田・福井など）のに対し、下位県の変動は大きい（07年では沖縄・北海道、13年では沖縄・滋賀など、19年では愛知・奈良など）。そして第四に、全体として標準偏差のバラツキはのちに見る中学校より小さいが（6から14の幅に収まっている）、その中で一貫して数値が高いのは北海道と鹿児島である。

2007年



2013年



2019年

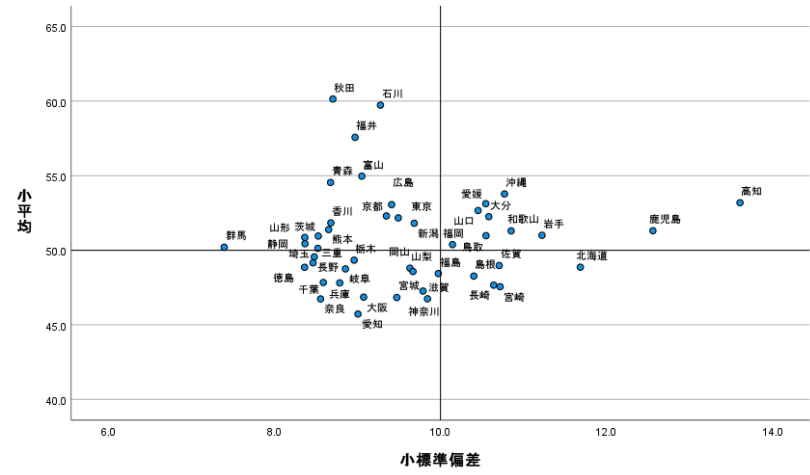


図1-3 平均と標準偏差の散布図（小学校・都道府県別）

47 都道府県のうち、平均点が 07 年から 19 年にかけて相対的に大きく変化した自治体をリストアップしたものが次の表 1-5 である。表には合わせて、それらの自治体の標準偏差の変化も表示している。表のカテゴリー「上位」は 07 年時点で平均点が 52 点以上であったもの、「中位」は 48 点以上 52 点未満だったもの、「下位」は 48 点未満だったものを表す。また、「上昇」とは平均点が 2.5 以上あがったもの、「下降」とは 2.5 以上下がったものを表している。

表 1-5 平均点の変化が大きい自治体（小学校）

カテゴリー	自治体名	平均点の変化（07 から 19）	標準偏差の変化（同）
上位・上昇	石川	52.7→59.7（+7.0）	8.3→9.3（+1.0）
中位・上昇	茨城	48.4→51.0（+2.6）	8.3→8.5（+0.2）
	三重	47.2→50.1（+2.9）	10.8→8.5（-2.3）
	山口	47.8→52.7（+4.9）	10.3→10.5（+0.2）
	高知	49.4→53.2（+3.8）	9.9→13.6（+3.7）
	福岡	47.6→50.4（+2.8）	10.3→10.1（-0.2）
	大分	47.7→52.3（+4.6）	10.3→10.6（+0.3）
下位・上昇	北海道	43.4→48.9（+5.5）	12.6→11.7（-0.9）
	沖縄	40.3→53.8（+13.5）	11.2→10.8（-0.4）
上位・下降	京都	55.0→52.3（-2.7）	8.5→9.3（+0.8）
	鳥取	53.5→51.0（-2.5）	9.7→10.5（+0.8）
	香川	55.8→51.8（-4.0）	8.8→8.7（-0.1）
中位・下降	千葉	51.5→47.8（-3.7）	7.9→8.6（+0.7）
	岐阜	51.6→48.8（-2.8）	8.3→8.9（+0.6）
	愛知	50.5→45.7（-4.8）	8.8→9.0（+0.2）
	奈良	50.6→46.7（-3.9）	9.4→8.6（-0.8）

最も大きく平均点が上がった県は沖縄であり、+13.5 ポイントの伸びである。それに次ぐのが、石川の+7.0、北海道+5.5 となっている。他方、大きく平均値を下げた自治体は、愛知-4.8、香川-4.0、奈良-3.9 などである。リスト化された自治体の標準偏差の変化は、高知の+3.7 を除けば、おおむね±1 以内の幅の、小さなものにとどまっている。すなわち、小学校については、点数が上昇した自治体も下降

した自治体も存在するが、そうした学力水準の変化はそれほど学力格差の拡大や縮小にはつながっていないということが明らかになった。ちなみに、表に掲載されていない県のなかで、高知のように格差が顕著に拡大したと思えるのは富山（+2.9）のみである。

【中学校】

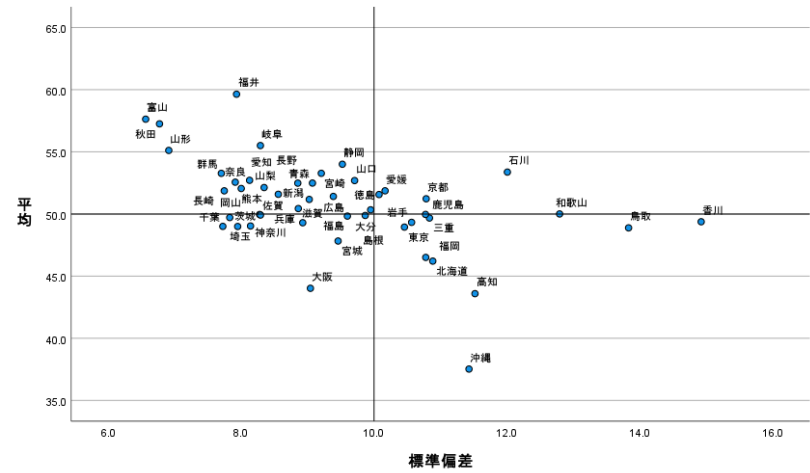
中学校の結果を整理した基礎表が、章末に掲載している表 1-6 である。

表 1-6 をもとにして、07 年・13 年・19 年について作成した散布図が図 1-4 である。そのグラフを経年的にみた場合に気づく特徴は、以下の 4 点に整理できる。

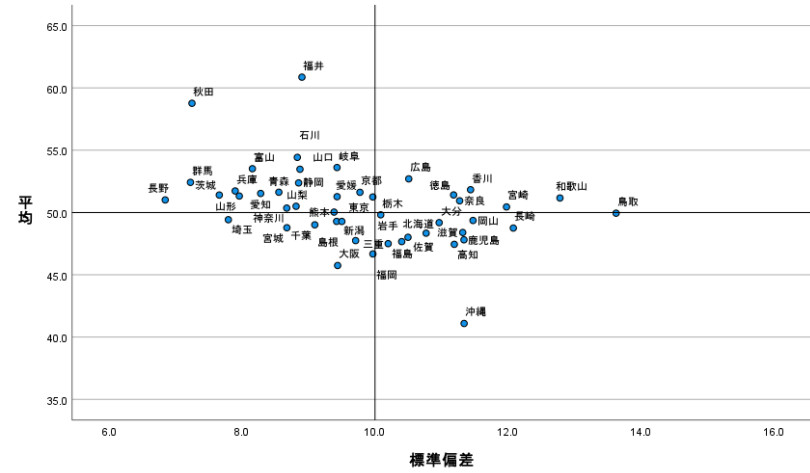
第一に、平均点の都道府県格差は、小学校と同様に縮小しており（07 年約 22 点→13 年約 20 点→19 年約 13 点）、その縮小の幅は小学校よりもさらに大きい。

第二に、平均点が一貫して高いのは秋田・福井であり、逆に沖縄が一貫して最も低くなっている。第三に、標準偏差の都道府県格差も、若干だが縮小傾向にある（07 年約 8 点、13 年約 7 点、19 年約 7 点）。第四に、学校間のバラツキが一貫して小さいのが秋田であり、バラツキが目立ったのが和歌山や鳥取であったが、直近の 19 年ではその序列はかなり変化しているように見受けられる。

2007 年



2013年



2019年

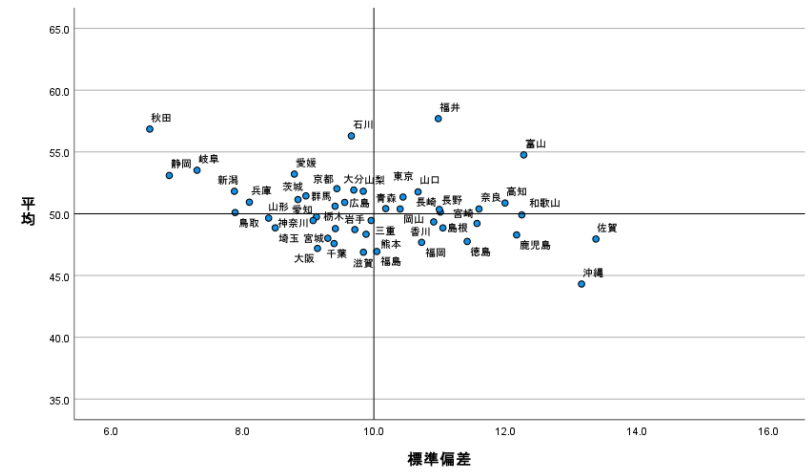


図 1-4 平均と標準偏差の散布図（中学校・都道府県別）

次の表 1-7 は、先の表 1-5 と同じく、47 都道府県のうち、平均点が 07 年から 19 年にかけて相対的に大きく変化した自治体をリストアップしたものである。表には合わせて、それらの自治体の標準偏差の変化も表示している（表中のカテゴリー「上位」「中位」「下位」、および「上昇」「下降」は、表 1-5 と同一である）。

表 1-7 変化が大きい自治体（中学校）

カテゴリー	自治体名	平均点の変化（07 から 19）	標準偏差の変化（同）
上位・上昇	石川	53.4→56.3（+2.9）	12.0→9.7（-3.3）
中位・上昇	東京	48.9→51.4（+2.5）	10.5→10.4（-0.1）
下位・上昇	北海道	46.2→48.8（+2.6）	10.9→9.4（-1.5）
	大阪	44.0→47.2（+3.2）	9.0→9.1（+0.1）
	高知	43.6→50.9（+7.3）	11.5→12.0（+0.5）
	沖縄	37.5→44.3（+6.8）	11.4→8.8（-2.6）
上位・下降	山形	55.1→49.6（-5.5）	6.9→8.4（+1.5）
	群馬	53.3→50.6（-2.7）	7.7→9.4（+1.7）
	富山	57.6→54.8（-2.8）	10.2→12.3（+2.1）
	宮崎	53.3→48.3（-5.0）	9.2→11.6（+1.8）
中位・下降	福島	49.8→46.9（-2.9）	9.6→10.0（+0.4）
	徳島	51.6→47.8（-3.8）	10.1→11.4（+1.3）
	熊本	52.1→48.3（-3.8）	8.0→9.9（+1.9）

最も大きく平均点が上がった県は高知であり、+7.3 ポイントの伸び、それに次ぐのが沖縄の+6.8 である。他方で、大きく平均値を下げた自治体は、山形の-5.5、宮崎の-5.0 である。小学校に比べると、その上下動の幅は小さめである。中学校における「学力向上」は小学校より相対的に難しいという事情を、この結果は表していると考えることができる。

標準偏差の変化をみると、学校間のバラツキがかなり小さくなったのは石川（-3.3）や沖縄（-2.6）であり、逆に富山（+2.1）ではやや大きくなっている。小学校ではこの欄の数値がおおむね±1 以内にとどまっていたが、中学校では 1 点台以上のものが多くなっている。表にリストアップされていない自治体のなかでも、バラツキが縮小した香川（-4.0）、静岡（-2.7）などの例がある一方で、佐賀（+

5.1)、長崎（+3.7）、福井（+3.1）、奈良（+2.5）などではバラツキが拡大したという結果が出てきている。平均点を上下させることは小学校よりも難しいが、標準偏差（学校間のバラツキ）については中学校の方がより大きな経年的変化を示しているという結果は、興味深いものである。

以上、本節で見出された結果は、以下のようにまとめることができる。

- ① 小学校について、平均点と標準偏差の都道府県別格差は、若干だが縮小傾向にあると言える。
- ② 大きく平均点が伸びた沖縄を代表として、学力水準の上昇・低下が見られた自治体が存在するが、学校間格差についての変動は中学校に比べるとかなり小さい。
- ③ 中学校についても、平均点の都道府県格差は縮小している。標準偏差についても若干の縮小傾向にある。
- ④ 平均点の上下動の幅は小学校より小さめだが、学校間格差についてはより大きな経年的変化を示している。

4. 大阪府の事例

前節では、都道府県別に見た場合のトレンドについて検討を加えた。その中で私たちの研究グループが本拠としている大阪府は、どのような位置づけを有しているのだろうか。大阪府は、2008年に橋下徹氏が府知事に就任後、いわゆる新自由主義的な教育改革が全国で最も先端的な形で推進されてきた自治体だと言っている。とりわけ当初は、学力向上に特化した政策が採用されてきた経緯がある。全国学調のデータには、どのような変化が生じてきたのだろうか。表 1-8 が、大阪府の結果を整理したものである。

表 1-8 大阪府の結果

小学校

	2007	2010	2013	2016	2019（年）
平均	46.5	48.2	48.8	47.3	46.9
標準偏差	8.8	8.0	9.8	9.2	9.1
校数	1022	136	1014	999	988

中学校

平均	44.0	44.7	45.7	47.4	47.2
標準偏差	9.0	9.3	9.4	9.2	9.1
校数	468	147	472	469	471

まず、小学校の変化であるが、2007年から2019年にかけて、結果は全体として「横ばい」と言ってよいものとなっている。平均点は07年から13年にかけて、いったん右上がりの傾向を示すかに見えたものの、その後は低下基調となり、数値は当初と同じ46点台となっている。全国的に言うなら、下位層に位置づく結果となっている。

それに対して、中学校は上昇傾向を示す結果となっている。すなわち、平均点は当初の44点から16年・19年では47点台にまで上がってきている。標準偏差については、その水準にさしたる変化は見られない。

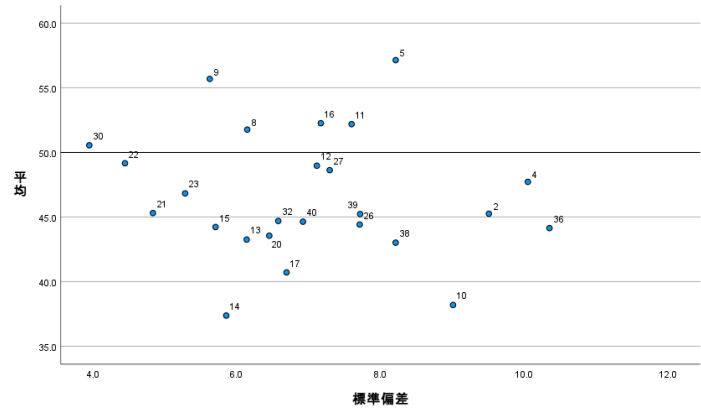
大阪府下では、小学校から中学校に上がる際に私学に進学する層が比較的多い。また、そうした「私学抜け」層には成績上位者が多いために、一般的に考えるなら、小学校段階から中学校段階にかけて子どもたちの学力水準は低下すると想定されるのだが、表1-7の結果はそうした想定とは異なるものとなっている。学力政策との関連で言うと、小学校の学力向上策はそれほど功を奏さなかったのに対して、中学校の「底上げ」にはある程度成功した、と言えるのかもしれない。

ところで大阪府には、43の自治体（市町村）がある。それらのうち、小学校が10校以上、中学校が5校以上ある自治体25市をピックアップし、前節と同様に、07年・13年・19年の3時点について平均と標準偏差の散布図を作成したのが、次の図1-5（小学校）・図1-6（中学校）である。

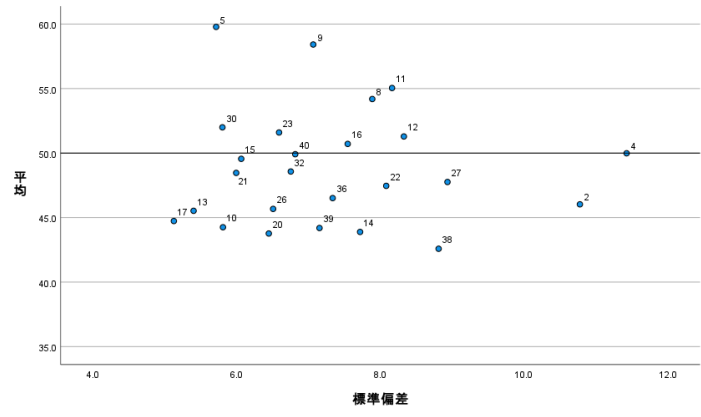
小学校について言うと、第一の特徴は、全体として自治体間の散らばりが小さくなっているように見受けられることである。平均にしても標準偏差の値にしても。07年と19年のグラフを見ると、全体に各自治体の位置が中央部分に集まってきていることが見てとれる。第二に、そうしたなかで、13年のグラフが最も「底上げ」がきいている様子がわかる。この時期は、維新政権のもとで極端な学力向上策が採られた時期であり、そのかぎりにおいて一定の「成果」が導き出されたと解釈することが可能であろう。第三に、Y軸（標準偏差）に目を移すと、21市・30市などの数値が一貫して小さいのに対して、2市・4市などの値が一貫して高いことがわかる。2市とは、のちに見る大阪市のことであり、4市とはその大阪市に隣接する市で

ある。大阪府では、大都市圏において小学校間の学力格差がより顕著であると推論することが可能である。

2007 年



2013 年



2019 年

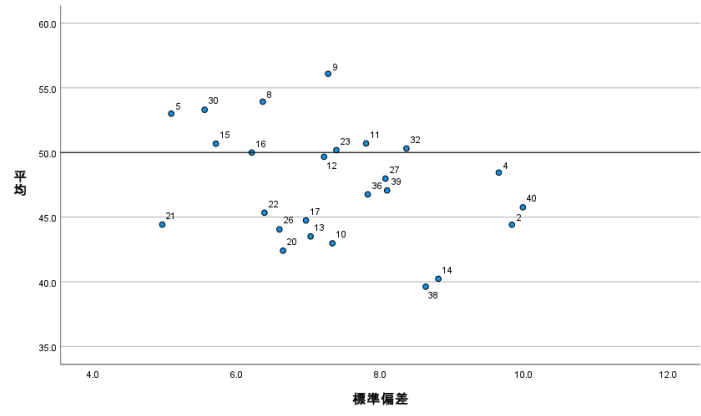
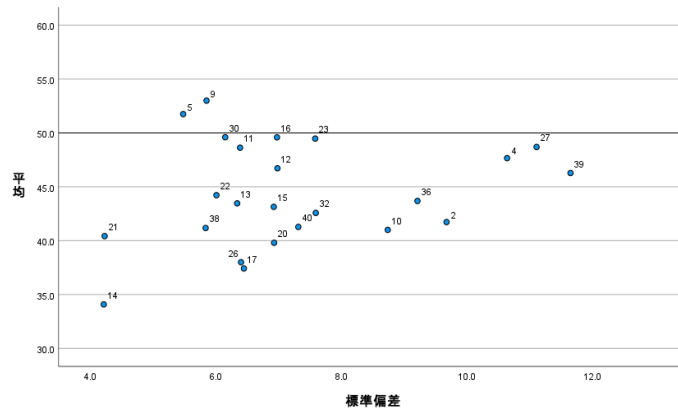


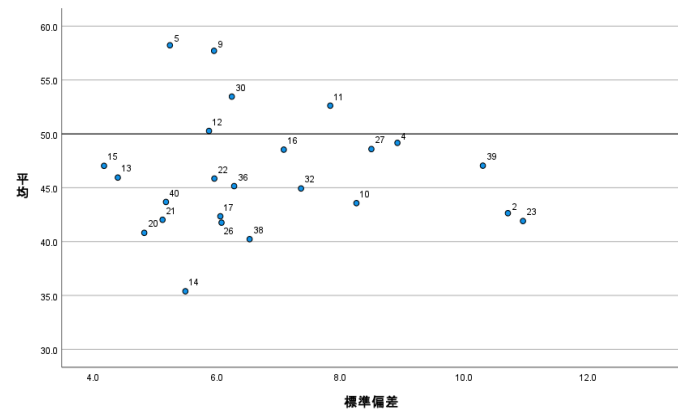
図 1-5 平均と標準偏差の散布図（小学校・大阪府自治体別）

続いて、中学校を見てみよう（図 1-6）。

2007 年



2013 年



2019 年

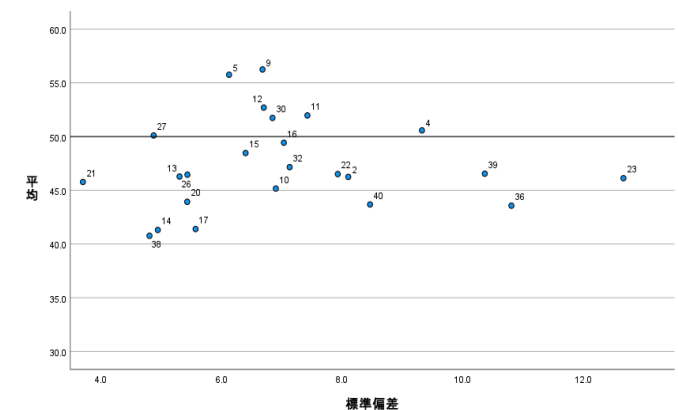


図 1-6 平均と標準偏差の散布図（中学校・大阪府自治体別）

中学校に関して、第一に指摘できることは、全体の水準（平均値）が上昇傾向に

あることである。これは、すでに先に指摘したポイントである。07年の時点で平均が50（全国平均）を超えている自治体は5市と9市の2つにすぎなかったが、19年では7つの市が平均を超える値を示すようになっている。第二に、ただその序列をみると、5市と9市が常にトップ水準にあるのに対して、14市・17市・38市などが下位に低迷する傾向が続いている。第三に、ばらつき（標準偏差）の方は縮小しておらず、19年をみるかぎり逆に拡大傾向にあるようだ。なかでも、39市・23市などの数値が目立って大きくなっている。

最後に、上述した2市（＝大阪市）の状況を取り上げておくことにしよう。大阪府は、大阪府全体のなかでも、民間校長の採用・厳密な教員評価制度の導入・学校選択制の継続実施等、新自由主義と呼ばれる改革路線が最も徹底した形で行われている自治体とみることができる。表1-9が、その結果である。

表 1-9 大阪市の結果

小学校

	2007	2010	2013	2016	2019（年）
平均	45.0	45.2	46.0	45.6	44.4
標準偏差	9.4	8.6	10.8	9.6	9.8
校数	294	33	301	292	290

中学校

平均	41.6	43.5	42.5	45.1	46.0
標準偏差	9.1	9.8	10.0	8.1	7.8
校数	127	44	134	131	130

小学校では、ほぼ横ばいという結果になっている。大阪府全体のトレンドと同様に一時は平均値が上昇したものの（最大値は13年の46点）、19年では44.4と初年度（2007年）を若干下回る成績となっている。それに対して、中学校は、これも府のトレンドと同様に上昇傾向にあると言える。とりわけ、16年そして19年の伸びは順調で、直近の10年の数値は46点にまで上昇している。

大阪府と大阪府で共通しているこの傾向（小は横ばい、中は上昇）は何を意味しているのだろうか。ここで一つの仮説を提示しておきたい。すなわち、大阪府・市とも積極的な学力向上策をとったものの、小学校では他の自治体も同様に学力向上に動いているため、府・市の相対的位置は大きくは変わらなかった。それに対して、

07年のスタート時点で最下位グループに位置づいていた府・市の中学校では、それだけ関係者の危機意識が強く、抜本的な対策が取られたため、成績が右肩上がりに上昇するという成果を導いたのではないか。

さらにもう一点注目されるのは、小・中ともで、標準偏差の値は上昇しているわけではないということである。私たち教育社会学者は、「新自由主義は、学校間格差の拡大を含む、さまざまな種類の学力格差を増大させがちである」と考えるが、ここに示されている結果はそうした想定に合致するものではない。むしろ、その反証となるものである。この結果は、政策と結果の結びつきは一般に想定されるほど単純なものではないという事実をわたしたちにつきつけるものとなっている。

本節での知見を整理しておこう。

- ① 大阪府の小学校の学力水準は「横ばい」状態である。それに対して中学校では、上昇傾向にある。学校間格差の拡大の趨勢は見られない。
- ② 自治体別にみると、上位の市と下位の市は固定化傾向にある。
- ③ 大阪府最大の市であり、新自由主義的教育改革が進んでいる大阪市でも、
 - ① と同様な結果が見られる。

5. おわりに

今回のデータ分析の結果をみるかぎり、公立小・中学校間の学力格差が近年拡大しているという明確な証拠を見出すことはできなかった。学力の学校間格差が拡大しつつあるという筆者の感覚が正しいかどうかの判断は、より慎重になさなければならないということが明らかになった。

最後にみた大阪市のデータが、そのことを如実に物語っている。筆者はかつて、大阪市内のある区の学力データを用いて、学校選択制を大阪市が2014年にスタートさせた産物として、学校間格差が明らかに拡大していることを指摘した（志水2022）。しかしながら、今市全域のデータを経年的に参照することが可能となった今回の分析では、結果としてそのような明確なトレンドを見てとることはできなかった。

学力の上昇や下降にかかわっている変数は多種多様であり、たとえばある政策を採ったために学力が上がった（あるいは、下がった）というような直線的な関連性は見出しがたいのが通例である。今回の全国データを用いた分析からも、そうしたシンプルな知見を導き出すことはかなわなかった。

積み残した課題としては、コロナ禍の影響という大きなテーマがある。新型コロナの流行によって学校現場に大きな動揺がもたらされたのが、2019年度の終盤のことであった。それ以降、早くも3年が経過しようとしている。コロナ禍は学校の風景を大きく変えた。授業のあり方も急速に変化しつつある。そうした状況のなかで、社会経済的に恵まれた地域に立地する学校と厳しい地域に立地する学校の間での「格差拡大」が大きく取り沙汰されている。2019年の結果と、2022年あるいは23年の結果を比較検討することを通じて、この課題に迫ることが可能となろう。

<引用文献>

- 数実浩佑, 2023, 『学力格差の拡大メカニズム』勁草書房。
- 荻谷剛彦・志水宏吉, 2004, 『学力の社会学』岩波書店。
- 荻谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子, 2002, 『調査報告 「学力低下」の実態』岩波ブックレット。
- 川口俊明, 2021, 『日本と世界の学力格差』明石書店。
- 川口俊明, 2022, 『教育格差の診断書』岩波書店。
- 中西啓喜, 2017, 『学力格差拡大の社会学的研究』東信堂。
- 西 徳宏, 2022, 『学力格差を克服する学校文化』大阪大学出版会。
- 松岡亮二, 2019, 『教育格差』ちくま書房。
- 耳塚寛明・浜野隆・富士原紀絵, 2021, 『学力格差への処方箋』勁草書房。
- 志水宏吉・伊佐夏美・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。
- 志水宏吉, 2005, 『学力を育てる』岩波新書。
- 志水宏吉, 2009, 『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会。
- 志水宏吉, 2015, 『マインド・ザ・ギャップ』大阪大学出版会。

表 1-4 小学校・都道府県別結果

	平均点					標準偏差				
	07年	10年	13年	16年	19年	07年	10年	13年	16年	19年
北海道	43.4	43.8	46.4	47.7	48.9	12.6	13.8	11.8	11.8	11.7
青森	55.6	54.9	55.4	53.1	54.5	7.6	7.3	9.4	10.6	8.7
岩手	52.4	51.9	51.5	50.7	51.0	11.0	9.9	10.6	11.0	11.2
宮城	47.5	49.0	46.5	46.8	46.8	8.6	9.0	9.8	9.1	9.5
秋田	60.4	61.3	63.7	57.7	60.1	9.5	10.7	9.2	10.0	8.7
山形	52.3	50.9	50.1	49.8	50.9	9.6	8.0	10.3	8.9	8.4
福島	50.2	47.9	49.0	48.8	48.4	10.2	10.1	9.8	10.6	10.0
茨城	48.4	50.1	50.5	50.2	51.0	8.3	7.8	8.3	9.2	8.5
栃木	48.9	50.6	48.6	46.4	49.3	7.2	7.7	8.4	8.8	9.0
群馬	50.2	49.0	47.1	48.7	50.2	8.7	6.8	7.6	8.9	7.4
埼玉	50.7	49.7	48.9	47.6	49.2	7.0	8.0	7.9	8.4	8.5
千葉	51.5	50.0	49.2	47.9	47.8	7.9	9.1	8.6	9.4	8.6
東京	53.6	52.3	52.7	52.3	52.2	8.7	9.6	9.7	9.1	9.5
神奈川	49.5	50.6	48.9	48.0	47.3	8.5	8.9	9.6	9.5	9.8
新潟	51.1	49.2	52.7	52.7	51.8	8.8	6.8	9.1	8.7	9.7
富山	55.2	51.2	53.1	54.7	55.0	6.2	9.2	6.7	8.3	9.1
石川	52.7	52.9	58.5	58.6	59.7	8.3	7.1	8.2	8.9	9.3
福井	57.3	55.6	59.5	57.3	57.6	8.2	9.8	7.6	8.8	9.0
山梨	51.0	47.1	48.1	50.3	48.8	8.3	13.9	8.3	8.5	9.6
長野	51.7	51.0	51.5	51.0	49.6	9.4	6.6	9.4	7.7	8.5
岐阜	51.6	49.0	48.2	50.4	48.8	8.3	7.8	8.9	8.6	8.9
静岡	51.2	49.6	46.4	52.0	50.4	8.3	8.6	8.2	8.1	8.4
愛知	50.5	48.6	48.9	47.6	45.7	8.8	7.7	8.8	9.7	9.0
三重	47.2	46.2	46.3	50.2	50.1	10.8	11.3	10.3	9.4	8.5
滋賀	47.6	47.1	45.3	48.2	46.8	10.0	7.4	8.9	7.9	9.8
京都	55.0	55.4	54.6	53.2	52.3	8.5	9.3	9.0	9.3	9.3
大阪	46.5	48.2	48.0	47.3	46.9	8.8	8.0	9.8	9.2	9.1
兵庫	49.9	49.4	49.5	48.9	47.8	9.3	7.5	9.3	9.3	8.8
奈良	50.6	50.8	49.6	48.1	46.7	9.4	9.4	8.5	10.2	8.6
和歌山	49.9	49.4	49.7	49.1	51.3	13.9	12.4	10.3	11.4	10.9
鳥取	53.5	55.4	52.9	51.1	51.0	9.7	8.3	7.1	8.5	10.5
島根	48.8	47.0	46.4	50.4	48.3	10.4	11.5	10.5	11.8	10.4
岡山	47.0	49.1	47.6	50.0	48.6	9.9	8.6	9.3	9.9	9.7
広島	54.3	54.1	54.3	54.2	53.1	9.1	8.8	9.9	9.5	9.4
山口	47.8	52.6	53.5	51.4	52.7	10.3	8.4	10.4	11.6	10.5
徳島	47.8	50.2	50.2	48.9	48.9	10.0	11.2	9.3	10.6	8.4
香川	55.8	52.2	54.2	50.6	51.8	8.8	6.2	8.3	8.1	8.7
愛媛	51.4	49.7	52.3	54.2	53.1	10.0	12.0	9.9	9.2	10.5
高知	49.4	50.0	51.9	54.6	53.2	9.9	9.5	10.8	9.6	13.6
福岡	47.6	47.8	50.0	49.3	50.4	10.3	11.9	9.5	9.5	10.1
佐賀	48.8	47.4	49.5	50.2	49.0	9.2	7.2	7.2	10.5	10.7
長崎	47.8	48.0	46.6	49.9	47.7	9.2	9.8	9.8	10.4	10.6
熊本	51.2	50.4	50.7		51.4	8.7	6.8	8.8		8.7
大分	47.7	49.9	50.3	50.9	52.3	10.3	10.2	10.6	9.7	10.6
宮崎	50.5	50.0	48.9	48.7	47.6	10.0	10.8	11.6	10.5	10.7
鹿児島	49.9	48.0	49.8	49.6	51.3	11.9	10.9	12.3	13.1	12.6
沖縄	40.3	45.1	45.1	52.1	53.8	11.2	10.4	10.1	10.2	10.8

表 1-6 中学校・都道府県別結果

	平均値					標準偏差				
	07年	10年	13年	16年	19年	07年	10年	13年	16年	19年
北海道	46.2	46.9	48.3	49.2	48.8	10.9	11.5	10.8	11.2	9.4
青森	52.5	53.4	51.6	51.5	50.4	9.1	10.2	8.6	10.2	10.2
岩絵	49.3	48.2	47.7	47.2	48.7	10.6	10.4	10.4	8.6	9.7
宮城	47.8	50.6	48.8	48.7	48.0	9.5	7.9	8.7	9.8	9.3
秋田	57.3	59.1	58.8	57.2	56.9	6.8	6.1	7.2	8.1	6.6
山形	55.1	53.3	51.3	49.4	49.6	6.9	6.1	8.0	9.1	8.4
福島	49.8	48.2	47.5	47.8	46.9	9.6	12.4	10.2	8.7	10.0
茨城	50.0	50.0	51.4	51.1	51.4	8.3	7.3	7.7	9.3	9.0
栃木	51.2	49.7	49.8	49.8	49.7	9.0	6.8	10.1	10.1	9.1
群馬	53.3	52.8	52.4	52.4	50.6	7.7	11.7	7.2	8.0	9.4
埼玉	49.0	49.3	49.4	48.0	48.9	7.9	7.9	7.8	8.5	8.5
千葉	49.0	50.4	49.0	48.3	47.6	7.7	8.0	9.1	8.5	9.4
東京	48.9	50.3	51.2	51.4	51.4	10.5	10.2	10.0	10.7	10.4
神奈川	49.0	49.8	50.4	49.7	49.5	8.1	8.0	8.7	9.9	9.1
新潟	51.6	49.4	49.3	50.7	51.8	8.6	9.1	9.4	9.5	7.9
富山	57.6	54.3	53.5	55.8	54.8	6.6	10.2	8.2	6.5	12.3
石川	53.4	54.6	54.4	56.4	56.3	12.0	7.0	8.8	8.9	9.7
福井	59.6	61.2	60.9	59.1	57.7	7.9	6.4	8.9	5.6	11.0
山梨	52.1	51.2	50.5	50.6	51.8	8.3	7.3	8.8	8.7	9.8
長野	52.5	49.8	51.0	51.0	50.1	8.9	7.0	6.8	9.5	11.0
岐阜	55.5	55.0	53.6	52.3	53.5	8.3	6.1	9.4	9.6	7.3
静岡	54.0	52.8	52.4	53.6	53.1	9.5	8.8	8.9	8.5	6.9
愛知	52.7	50.9	51.5	51.5	51.1	8.1	8.8	8.3	8.0	8.8
三重	49.7	49.9	47.7	49.4	49.5	10.8	8.6	9.7	7.7	10.0
滋賀	49.3	49.6	48.4	45.9	46.9	8.9	13.4	11.3	14.2	9.8
京都	51.2	49.9	51.6	51.7	52.0	10.8	9.3	9.8	8.9	9.4
大阪	44.0	44.7	45.7	47.4	47.2	9.0	9.3	9.4	9.2	9.1
兵庫	50.4	51.1	51.7	51.2	50.9	8.9	7.9	7.9	8.7	8.1
奈良	52.6	50.1	50.9	50.6	50.4	7.9	10.1	11.3	9.1	11.6
和歌山	50.0	50.8	51.2	50.6	49.9	12.8	12.6	12.8	11.5	12.3
鳥取	48.9	52.4	49.9	49.5	50.1	13.8	5.6	13.6	10.9	7.9
島根	50.3	49.2	49.3	49.1	48.9	9.9	11.9	9.5	11.4	11.0
岡山	49.7	48.9	49.4	48.9	50.4	7.8	9.1	11.5	10.2	10.4
広島	51.4	51.1	52.7	51.2	50.9	9.4	10.2	10.5	10.3	9.6
山口	52.7	51.9	53.5	53.0	51.8	9.7	9.8	8.9	11.2	10.7
徳島	51.6	52.3	51.4	52.1	47.8	10.1	9.1	11.2	10.7	11.4
香川	49.4	52.6	51.8	49.6	49.3	14.9	11.7	11.4	11.2	10.9
愛媛	51.9	52.6	51.3	53.0	53.2	10.2	7.1	9.4	8.2	8.8
高知	43.6	46.5	47.4	49.6	50.9	11.5	10.8	11.2	11.7	12.0
福岡	46.5	46.0	46.7	46.6	47.7	10.8	10.4	10.0	9.5	10.7
佐賀	49.9	48.3	48.0	48.0	48.0	8.3	10.4	10.5	11.4	13.4
長崎	51.9	51.3	48.8	49.0	50.4	7.7	9.7	12.1	10.9	11.0
熊本	52.1	50.4	50.0		48.3	8.0	5.9	9.4		9.9
大分	49.9	49.0	49.2	49.0	51.9	9.9	9.6	11.0	9.3	9.7
宮崎	53.3	51.7	50.4	48.2	49.2	9.2	8.9	12.0	11.6	11.6
鹿児島	50.0	47.7	47.8	47.4	48.3	10.8	11.5	11.3	11.5	12.2
沖縄	37.5	38.0	41.1	43.7	44.3	11.4	12.8	11.3	11.8	13.2

第2章 学校の卓越性と公正は両立できるのか？

聶蕙菁

1. はじめに

本章は、学力と学力のばらつき（標準偏差）の規定要因を探ることを通して、「卓越性」と「公正」を両立させる学校の可能性を検討する。

教育社会学の分野では、ある教育システムのパフォーマンスを評価する際に、卓越性と公正という二つの指標がよく用いられる（志水 2015）。卓越性とは「教育の質をできるかぎり高めること」、公正とは、「すべての子どもに十分な教育を保障すること」である（志水 2015）。

学校のパフォーマンスを学力だけでみると、卓越性の評価にはなるが、平均的な学力水準が上がっても、学力のばらつきが大きくなったら、できる層とできない層の差は広がってしまう。一方で、できる層とできない層の差を小さくすることで、公正の保障にはなるが、高学力層の学力低下につながる危険性がある。そのため、卓越性と公正の両立の可能性を検討することが重要だと言える。どのような視点から公正に着目するかという点で様々なアプローチがあるが、本章は公正を図る指標として、学力のばらつき、すなわち、学力の標準偏差を公正の指標として用いる。

本章の流れは以下の通りである。まず2節で、本章のオリジナリティを先行研究の検討を通して説明する。続く3節では、使用する変数と分析方法を説明する。そして4節では全国学力調査データを用いて、学校間格差の実態を確認し、第5節では、学力および学力の標準偏差の規定要因を明らかにする。最後に6節では、本章で得られた知見をまとめる。

2. 先行研究の検討

「公正」は、家庭背景に恵まれていない層と恵まれている層の間の集団差をなく

すことと定義されることが多く、それに基づく研究が多く蓄積されてきた。とりわけ、出身階層による学力格差の存在を確認されてからは、学力格差に着目する研究が豊富になった。耳塚（2007）は、先行研究で提示された学力の規定要因を家庭背景（階層変数）や個人の学習行動（努力）、校外学習機会の利用状況、学校や教員の授業タイプ等と整理し、新たな調査を通して、地域によって出身階層等の効果が異なると指摘した。

学力に強い影響を与える階層変数であるが、お茶の水女子大学（2014）が全国学力・学習状況調査の結果に基づいて行った分析では、家庭の経済的資本、文化資本を合成した家庭の社会経済的背景（以下 SES）が高い児童生徒の方が高い学力を持つ傾向がある一方で、子どもの学習時間（＝努力）は不利な環境を克服する手段の一つだと示された。また、同分析では、社会経済的背景でもっとも厳しい状況にある Lowest SES のグループに属し、かつ高い学力を有する児童生徒は、生活習慣や学習習慣等を身につけているといった特徴が見られた。

ただし、児童生徒自身の努力（学習時間）のみで家庭背景による学力格差を解消するのが難しいため、学校に支援策が求められるようになった。その結果、学校に何ができるかについての研究が見られるようになった。その代表的な研究として、志水・前馬ほか（2014）、芝野（2016）、岡部（2021）を取り上げたい。志水・前馬ら（2014）は「パソコンを活用しつつ、ドリルや小テストを行う『PC 活用型』」(p.95)の授業が SES による学力格差を縮小する可能性を提示している。芝野（2016）は社会経済的に厳しい地域では、学校の力で豊富なつながりを構築することで学力を向上する効果があると結論づけた。岡部（2021）は教師の日常的な実践に着目して、普段生徒と接する教師の日々の声掛けによる生徒への承認や、わかるまで教えてくれる指導が学力向上に重要な役割を果たしており、特に社会経済的に不利な児童生徒にとってその効果が大きいと示唆した。

さらに、公正の実現ができる学校はエドモンズによる「効果のある学校」研究（Edmonds 1979, 1986）を皮切りに着目され、家庭背景による集団差を克服できる学校＝「効果のある学校」の特徴を探る研究も蓄積されるようになった。日本での効果のある学校研究の代表として、鍋島（2003）、川口・前馬（2007）、志水（2005）、浜野（2021）が挙げられるが、以下の二つの課題がある。一つは、特定の地域あるいは学校のみが対象となっているものが多く、全国の傾向が十分に検討されていないことである。もう一つは、これまでの「効果のある学校」研究は、比較的に学力が高く公正を保障できた学校を選出して、それらの学校の特徴を明らかにするもの

が多いが、どの要因が最も大きい影響力を持つかを検討していないことである。そのため、重回帰分析を用いて分析する必要がある。以上の課題を踏まえて、本章は、全国学力・学習状況調査データを用いて、重回帰分析の手法を使い、学校における公正さと卓越性の規定要因を検討する。

「公正」に並ぶもうひとつの価値としてあげられる「卓越性」の保障は、学校の学力水準を向上させることとして捉えられる。ICTの活用が促進されている中、学力向上に対してICTの効果が近年注目を浴びており、日本教育工学会論文誌で「ICTを用いた科学技術教育」という特集で検討された。その中、清水・山本ら（2008）は授業でのICTの活用が児童生徒の学力向上や学習意識に高い効果を持つことを明らかにした。一方で、赤堀（2008）は「ICTの活用は教科の学力に全体的には効果を持つが、ICT活用には、教科学力だけでなく、情報活用能力や課題解決能力などに影響が大きく、また教育理念や授業形態、教員の授業スタイルなどに関連しているため、総合的な考察」（p. 272）が必要であると論じた。そのため、本稿ではICTの教育効果を検討していきたい。

2017年3月に改訂された小中学校の新学習指導要領において、「各学校においては、児童の言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする」（小学校学習指導要領 p.19, 中学校学習指導要領 p.21）ことが記載されており、その情報活用能力の育成に向けて、ICTの活用が推奨されている。具体的に以下のように書かれている。

「情報活用能力の育成を図るため、各学校において、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境を整え、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ること。また、各種の統計資料や新聞、視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること」（小学校学習指導要領 2017, p.22; 中学校学習指導要領 2017, p.24）。

2019年に提起されたGIGA構想を踏まえて、今後ICTの活用はより進むと予想される。しかし、これまでのICTと教育に関する議論は卓越性のみに焦点をあてている。先述するように、学校のパフォーマンスを考える際に、卓越性だけではなく、公正にも目を向けないといけない。そのことを踏まえると、ICTが公正に対して持つ効果を検証することも重要な課題であることがわかる。

本章は以上の研究から見出された学力・学力格差の規定要因（階層変数、学習行動、教師との関係）をふまえつつ、近年推奨されてきたICTの活用がいかに学校の

卓越性と公正に結び付くのかを検討する。さらに、社会経済的背景により、子どもや学校の在り方が異なることが予想されるため、それぞれの変数の効果について学校の社会経済的背景という変数を踏まえて検討を加える。伊佐（2010）は、異なる社会経済的背景を持つ2つの公立中学校でのエスノグラフィーを通して、学校が抱える児童生徒の実態や校区の状況により、教師の認識や指導の在り方を明らかにした。また中島（2021）は、学校区のSES別に学校の取り組みを検討し、学力向上につながる学校の取り組みを示唆した。このように、学校の社会経済的背景の違いを考慮したうえで、卓越性と公正の規定要因を確認する必要があると考えられる。

なお、学校の卓越性と公正の規定要因を確認する前に、全国においてそれぞれの学校の実態を把握する必要がある。例えば、ICTの使用が推奨されている中、そもそも全国においてはどれだけ使用されているのかについて傾向をつかまなければならない。これまで全国の状況を把握する調査が数々みられるが、その結果は時期や地域によって異なる可能性があるため、改めて全国の学校の実態を把握していくことが重要である。

以上を踏まえて、本章のリサーチクエスチョンを次のように設定する。

RQ1：先行研究で学力や学力格差への効果が明らかにされた、①生活習慣、②学習習慣、③ICTの使用、④主体的・対話型学び、⑤教師との関係において、学校間の格差があるのか。

RQ2：①生活習慣、②学習習慣、③ICTの使用、④主体的・対話型学び、⑤教師との関係は、卓越性と公正の観点から見たとき、それぞれいかなる効果をもつのか。その効果は学校SESによって異なるのか。

3. 使用変数と分析方法の説明

本章は2019年の全国学力・学習状況調査データを扱う。分析で用いる変数の説明を表2-1に、各変数の記述統計量を表2-2に示す。本章の分析では、学力と学力の標準偏差を従属変数とし、児童質問紙の中から得られた質問項目を独立変数とする。学力は国語と算数の正答率の平均値であり、標準偏差は国語と算数の標準偏差の平均値である。独立変数には、①生活習慣、②学習習慣、③ICTの使用、④主体的・対話型学び、⑤教師との関係を投入する。それぞれの項目は、クロンバックの α 係数の算出を通して、合成変数として用いることの妥当性を確認した上で、単純加算をしている。

変数の値はそれぞれの質問に対して、「よくあてはまる」「まああてはまる」と回答した児童生徒の割合である。学校の社会経済的背景を表す指標として、就学援助率を使用し、就学援助率が 5%未満、5%以上 20%未満、20%以上を基準にすべての学校を高 SES 校、中 SES 校と低 SES 校に分類する。中学校生徒質問紙には ICT の使用という変数がないため、本章は小学校のデータのみを用いて分析する。

表 2-1 使用変数の一覧

学力 小学校 $\alpha=0.864$	正答率__国語
	正答率__算数
標準偏差 小学校 $\alpha=0.858$	標準偏差__国語
	標準偏差__算数
生活習慣 小学校 $\alpha=0.523$	朝食を毎日食べていますか
	毎日、同じくらいの時刻に寝ていますか
	毎日、同じくらいの時刻に起きていますか
学習習慣	家で自分で計画を立てて勉強をしていますか
ICTの使用	5年生までに受けた授業で、コンピュータなどのICTをどの程度使用しましたか
主体的・対話的学び 小学校 $\alpha=0.852$	授業で学んだことを、ほかの学習に生かしていますか
	総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいると思いますか
	学級活動における学級での話し合いを生かして、今、自分が努力すべきことを決めて取り組んでいると思いますか
	5年生までに受けた授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいたと思いますか
	5年生までに受けた授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して発表していたと思いますか
教師との関係 小学校 $\alpha=0.658$	先生はあなたのよいところを認めてくれていると思いますか
	先生は、授業やテストで間違えたところや、理解していないところについてわかるまで教えてくれると思いますか

表 2-2 使用変数の記述統計

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
学力	19452	5.4	100	65.1	8.0
標準偏差	19452	0	5.5	2.9	0.6
生活習慣	19473	0	100	89.7	5.9
学習習慣	19473	0	100	73.0	13.8
ICTの使用	19473	0	100	33.5	25.0
主体的・対話型学び	19473	0	100	74.3	10.9
教師との関係	19473	0	100	90.2	7.4

4. 学校間格差の実態

この節では、1) 生活習慣、2) 学習習慣、3) ICT の使用、4) 主体的・対話型学び、5) 教師との関係において、学校 SES による差がみられるかについて確認していく。その結果は表 2-3~表 2-8 に表している。表中の数値は、以上にあげたそれぞれの項目についての回答の平均値である。平均の差の検定の結果、有意差が見られた項目には、高一低の欄(高 SES 校がより高い水準にある項目)にアスタリスクを付した。また、5 ポイント以上の差が見られた項目に網掛けをしている。

4.1 生活習慣・学習習慣

表 2-3 生活習慣・学習習慣における学校間格差

	高SES	中SES	低SES	高一低	
生活習慣	90.7	89.8	88.4	2.2	***
学習習慣	75.9	72.6	70.3	5.5	***

表 2-3 が示すように、生活習慣に SES による学校間格差はわずかであるが、存在している。学習習慣について、高 SES 校と低 SES 校の間に学習習慣が定着している児童の割合に 5%以上の差がみられた。

表 2-4 生活習慣と学習習慣における学校間格差の経年変化

		高SES	中SES	低SES	高一低
生活習慣					
朝食を毎日食べていますか	2013	97.4	96.5	95.2	2.2 ***
	2016	96.5	95.8	94.2	2.3 ***
	2019	96.5	95.6	94.2	2.3 ***
毎日、同じくらいの時刻に寝 ていますか	2013	80.6	79.4	76.9	3.7 ***
	2016	82.1	80.6	78.4	3.7 ***
	2019	83.1	81.9	80.3	2.9 ***
毎日、同じくらいの時刻に起 きていますか	2013	91.7	91.3	89.7	2.1 ***
	2016	91.9	91.1	89.6	2.3 ***
	2019	92.3	91.8	90.8	1.5 ***
学習習慣					
家で自分で計画を立てて勉 強をしていますか	2013	62.6	59.8	56.4	6.2 ***
	2016	65.6	63.4	59.2	6.4 ***
	2019	75.9	72.6	70.3	5.5 ***

表 2-4 は生活習慣と学習習慣の学校間格差を 2013 年、2016 年の結果と比べてみた結果を示している。生活習慣について、朝食を毎日食べている児童割合における学校間格差が 2 ポイント程度維持されており、「毎日同じぐらいの時刻に寝ている」「毎日同じぐらいの時刻に起きている」児童の割合における学校間格差が縮まっている。一方で学習習慣にみられる学校間格差も減少傾向を見せているが、その変化が 0.7 ポイントにとどまっている。

4.2 ICT の使用

ICT の使用を表すものとして「5 年生までに受けた授業で、コンピュータなどの ICT をどの程度使用しましたか」を扱っている。全体的に見ると、3 割前後の児童が授業内で ICT を週 1 回以上（ほぼ毎日＋週 1 回以上）使用していることがわかる。表 2-3、表 2-4 に示されるように、高 SES 校で ICT を週 1 回以上使用する割合が中 SES 校と低 SES 校よりやや高い。一方「授業でもっとコンピュータなどの ICT を活用したい」と答えた割合に着目すると、高 SES 校では ICT の使用意欲がより高く、SES による学校間の格差がわずかではあるが存在している。

表 2-5 ICT の使用における学校間格差

	高SES	中SES	低SES	高一低
ICT使用	35.9	32.4	33.4	2.5 ***
ICT使用願望	88.3	87.1	86.5	1.8 ***

4.3 教師との関係

表 2-6 教師との関係における学校間格差

	高SES	中SES	低SES	高一低
教師との関係	91.7	89.7	89.8	1.9 ***

表 2-6 の結果を確認すると、全体的に「先生は自分のよいところを認めてくれている」「授業やテストで間違えたところや理解していないところについてわかるまで教えてくれる」と思う子どもの割合が 9 割前後程度であり、高い傾向を示している。中 SES 校と低 SES 校の間に大きな差が見られず、高 SES 校はやや高い。

4.4 主体的・対話型学び

表 2-7 主体的・対話型学びの項目における学校間格差

	高SES	中SES	低SES	高一低
授業で学んだことを、ほかの学習に生かしていますか	86.0	83.5	82.1	3.9 ***
総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいると思いますか	72.1	67.1	65.4	6.7 ***
学級活動における学級での話し合いを生かして、今、自分が努力すべきことを決めて取り組んでいると思いますか	78.1	74.8	73.5	4.6 ***
5年生までに受けた授業では、課題の解決に向けて、自分で考え、自分から取り組んでいたと思いますか	82.0	78.7	77.1	4.9 ***
5年生までに受けた授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して発表していたと思いますか	69.2	63.7	63.3	5.9 ***

表 2-8 主体的・対話型学びにおける学校間格差

	高SES	中SES	低SES	高一低	
主体的・対話型学び	77.5	73.6	72.3	5.2	***

主体的・対話型学びができていると思う児童の割合（表 2-8）をみると、高 SES 校と低 SES 校の間に 5 ポイント程度の差がみられた。主体的・対話型学びを合成したそれぞれの項目（表 2-7）について見てみると、「総合的な学習の時間では、自分で課題を立てて情報を集め整理して、調べたことを発表するなどの学習活動に取り組んでいる」、「5 年生までに受けた授業で、自分の考えを発表する機会では、自分の考えがうまく伝わるよう、資料や文章、話の組立てなどを工夫して発表していた」児童の割合にも有意な学校間格差が確認された。

5. 学校の卓越性と公正の規定要因

この節では、生活習慣・学習習慣・ICT の使用・教師との関係、主体的・対話型学びを独立変数として投入し、学校の学力および学力の標準偏差の規定要因を探る。さらに社会経済的背景が異なる学校では、その規定要因の差異に着目して記述する。影響力が最も大きい変数に網掛けをしており、影響力が二番目に大きい変数に太枠で囲んでいる。本章で使用する変数は学校単位の変数であるため、重回帰分析の結果を解釈する際に注意が必要である。例えば、生活習慣の非標準化回帰係数の値(B)が 0.500 となっている場合、生活習慣を身につけている児童生徒の割合が 1%上がれば、学校全体の学力水準が 0.500 点上がると解釈できる。

5.1 学力の規定要因

まず、全体の結果（表 2-9）を確認していく。モデルの調整済み決定係数 R^2 は、0.160 で 1%水準で有意であった。すなわち、学力の 16%ほど説明できるということである。

表 2-9 学力の重回帰分析

	B	S.E.	β
就学援助率	0.485	0.026	0.126 ***
生活習慣	0.205	0.010	0.151 ***
学習習慣	0.030	0.005	0.052 ***
ICTの使用	0.003	0.002	0.009
教師との関係	0.017	0.008	0.015 **
主体的・対話型学び	0.162	0.007	0.221 ***
(定数)	27.906	0.933	
N			19426
調整済み R ² 乗			0.160 ***

*:p<0.10 **:p<0.05 ***:p<0.01

次に、それぞれの独立変数の影響力を見ていくと、学校の学力に対して、主体的・対話型学びが最も大きな効果を持っており、主体的・対話型学びができている児童の割合が1%上がれば、学校の学力が0.162ポイント高くなる傾向が見られた。その次に生活習慣、就学援助率である。教師との関係と学習習慣がわずかな影響力しかもたない。ICTの使用が学力に与える影響は有意ではなかった。

表 2-10 学校 SES 別に見た学力の重回帰分析結果

	高SES(5%)			中SES(5%~20%)			低SES(20%以上)		
	B	S.E.	β	B	S.E.	β	B	S.E.	β
生活習慣	0.170	0.019	0.132 ***	0.170	0.016	0.116 ***	0.300	0.021	0.230 ***
学習習慣	0.018	0.009	0.031 **	0.055	0.007	0.093 ***	0.028	0.010	0.048 ***
ICTの使用	0.007	0.005	0.022	0.003	0.003	0.011	-0.004	0.005	-0.012
教師との関係	-0.057	0.018	-0.047 ***	0.047	0.011	0.048 ***	0.071	0.018	0.067 ***
主体的・対話型学び	0.187	0.013	0.240 ***	0.150	0.009	0.215 ***	0.130	0.014	0.180 ***
(定数)	40.613	1.947		30.532	1.328		18.623	1.897	
N			5005			10141			4280
調整済み R ² 乗			0.097 ***			0.147 ***			0.169 ***

*:p<0.10 **:p<0.05 ***:p<0.01

次に学校 SES 別の結果（表 2-10）を見ていく。調整済み R²の結果から、学校の社会経済的背景が豊かであるほど、モデルの説明力が下がる。

独立変数の結果を確認すると、高 SES・中 SES 校においてほぼ同じ結果が見ら

れた。主体的・対話型学びが最も大きな効果を持っており、続いて生活習慣、学習習慣、教師との関係の順で有意な効果がみられた。なお、高 SES 校では教師との関係が負の効果を持っている。低 SES 校では、生活習慣や学習習慣の定着、主体的・対話型学び、教師との関係が学力に対して正の効果を持つ。高 SES 校と中 SES 校と異なる点として、次の 3 点を強調したい。

- ① 高 SES 校と中 SES 校で最も高い影響力を持つ主体的・対話型学びである。低 SES 校でも回帰係数が 0.180 で 1%水準の有意な影響力が確認されたが、それより生活習慣の定着率を向上させることが求められる。すなわち、学校では家庭との連携等を通して、子どもの生活習慣の定着がより重要だと考えられる。
- ② 学校の SES が不利であるほど、教師との関係の影響力は高くなる。この結果は、岡部（2021）による、わかるまで教えてくれる教師の指導が社会経済的に困難を抱えやすい児童生徒の学力保障に重要な効果を持つという主張と一致している。
- ③ ICT 使用が学力向上に対する効果について、全ての学校において有意な影響がみられない。

5.2 学力の標準偏差の規定要因

表 2-11 標準偏差の重回帰分析結果

	B	S.E.	β
就学援助率	-0.020	0.002	-0.064 ***
学力	-0.022	0.001	-0.275 ***
生活習慣	0.002	0.001	0.017 **
学習習慣	0.000	0.000	-0.008
ICTの使用	-0.002	0.000	-0.097 ***
教師との関係	-0.013	0.001	-0.145 ***
主体的・対話型学び (定数)	-0.005 5.928	0.001 0.075	-0.092 ***
N			19426
調整済み R2 乗			0.183 ***

*:p<0.10 **:p<0.05 ***:p<0.01

学力の標準偏差を従属変数とした重回帰分析モデルに新たに学力を統制変数として投入した結果が表 2-11 に示されている。モデルの説明力をみると、学力の標準偏差の 18%がこのモデルによって説明される。

次に独立変数の影響力を確認していく。学校の学力、ICT の使用、教師との関係、主体的・対話型学び、就学援助率が学校内の学力のばらつきを縮小する正の効果が見られた。その中で、学力が最も強い影響力を持っており、回帰係数が-0.275 で、1%水準で有意であった。このことは、学力水準が高い学校では、学校内の標準偏差も低くなる傾向にあるということを意味している。その次に強い影響力を持つのは教師との関係である。ICT の使用、主体的・対話型学びも学校の公正さに有意な影響力を持つが、その効果はわずかである。

表 2-12 学校 SES 別に見た標準偏差の重回帰分析結果

	高SES(5%)			中SES(5%~20%)			低SES(20%以上)		
	B	S.E.	β	B	S.E.	β	B	S.E.	β
学力	-0.015	0.001	-0.168 ***	-0.032	0.001	-0.511 ***	-0.021	0.001	-0.262 ***
生活習慣	0.004	0.002	0.037 **	-0.004	0.001	-0.038 ***	0.000	0.002	-0.002
学習習慣	0.000	0.001	0.006	0.000	0.000	-0.010	-0.001	0.001	-0.018
ICTの使用	-0.003	0.000	-0.109 ***	-0.001	0.000	-0.050 ***	-0.004	0.000	-0.130 ***
教師との関係	-0.019	0.002	-0.180 ***	-0.005	0.001	-0.079 ***	-0.012	0.001	-0.134 ***
主体的・対話型学び	-0.007	0.001	-0.105 ***	-0.002	0.001	-0.035 ***	-0.005	0.001	-0.081 ***
(定数)	5.610	0.175		6.063	0.076		5.852	0.155	
N	5005			10141			4280		
調整済み R ² 乗	0.114 ***			0.332 ***			0.172 ***		

*:p<0.10 **:p<0.05 ***:p<0.01

次に学校 SES 別の結果（表 2-12）を見ていく。まず、モデルの調整済み決定係数 R²をみると、高 SES 校（0.114）より中 SES 校（0.332）・低 SES 校（0.172）での説明力がより高いことがわかる。

次に学校 SES ごとに見た独立変数の影響力についてである。学力、主体的・対話型学び、教師との関係が共通して標準偏差を縮める効果を持つ結果が示された。SES 別に見た結果の中、次の 2 点を強調したい。

- ① 高 SES 校では教師との関係と学力がそれぞれ-0.180、-0.168 ポイントの影響力を持っている。中 SES 校・低 SES 校では、学力の効果が大きく上がり（中 SES 校：0.511、低 SES 校：0.262）、教師との関係による効果が下がっている（中 SES 校：0.079、低 SES 校：0.134）ことが示された。この結果から、学力がし

んどい学校は全員の学力が低いというよりも、高学力層と低学力層の間の差が大きいといえる。特に中 SES 校と低 SES 校ではその傾向がより顕著である。

- ② 低 SES 校において、学力のばらつきの縮小に対して ICT 使用の効果は高 SES 校・中 SES 校より高い効果を持つことが示された。また、中・低 SES 校では主体的・対話型学びの効果が高 SES 校より低い傾向にある。それは、高 SES 校では主体的・対話型学びが学力を大きく向上したことで学力の標準偏差を縮めることではないかと推測される。

6. まとめ

本章を締めくくるにあたり、設定された課題の結論を整理し述べていく。

RQ1：先行研究で学力や学力格差への効果が明らかにされた①生活習慣、②学習習慣、③ICTの使用、④主体的・対話型学び、⑤教師との関係について、学校間の格差があるのか。

先行研究において論じられてきた学力に大きく影響を与える諸変数について、学校間格差は有意ではあったものの、その差はわずかであった。生活習慣・学習習慣の定着率における学校間の格差が依然として存在しているものの、その差は 2013・2016 年の結果を比べて少し縮まっている。主体的・対話型学びができる児童の割合において学校間格差が見られた。教師に承認される・教師がわからないところをわかるまで教えてくれると思う子どもの割合が全体的に 9 割前後程度の高い結果が示されているものの、わずかな学校間格差が見られた。2019 年の時点で、ICT を週 1 回以上（ほぼ毎日＋週 1 回以上）使用している児童の割合が 3 割程度にとどまっており、SES が高い学校では、積極的に ICT を利用する子どもの割合がやや高い。

RQ2：①生活習慣、②学習習慣、③ICTの使用、④主体的・対話型学び、⑤教師との関係が学校の卓越性と公正にいかなる効果をもつのか。その効果は学校 SES によって異なるのか。

本章は学力と学力の標準偏差を学校の卓越性と公正として表す指標として扱い重回帰分析を行った。まず、これまで重要視されてきた生活習慣・学習習慣が卓越性を向上させる効果が改めて確認された。分析の結果より、全体的に主体的・対話型学びは卓越性の向上につながるが、学校 SES ごとにその効果を見ると、社会経済的に不利な学校では、すべての子どもに生活習慣や学習習慣の定着や教師との関係

を保障することが学力向上に対してより大きな効果を持っている。卓越性と公正の関係であるが、低学力の学校では全員の学力が低いというよりは、高学力層と低学力層の間に大きな差があるからである。特に中 SES 校と低 SES 校ではその傾向がより明確に見られた。次に、ICT の使用が推奨されてきている中、学力の向上への効果は今回の分析では見られなかった一方で、標準偏差を縮める効果が確認されている。すなわち、ICT の使用は卓越性を向上できないが、公正さを保障する効果が見られた。しかし、高 SES 校と低 SES 校の間に ICT の使用願望において学校間の差も見られたため、一斉に ICT の使用頻度をあげることに留意が必要である。

<参考文献>

- 赤堀侃司, 2008, 「諸外国における ICT の活用と学力の関連」, 日本教育工学会論文誌 32(3), pp.265-273。
- Edmonds, R, R, 1979, 'Effective Schools for Urban Poor', Educational Leadership Vol. 37 (1).
- Edmonds, R, R, 1986, 'Characteristics of Effective School' in Neisser, U. ed. The School Achievement for Minority Children, Lawrence Erlbaum Associates.
- 浜野隆, 2021, 「統計分析から見る「格差を克服している学校の特徴」」, 耳塚寛明・浜野隆・富士原紀絵, 『学力格差への処方箋—[分析] 全国学力・学習状況調査—』勁草書房, pp.165-180。
- 伊佐夏実, 2010, 「公立中学校における「現場の教授学」」, 教育社会学研究第 86 巻, pp. 179-199。
- 川口俊明・前馬優策, 2018, 「学力格差を縮小する学校」, 教育社会学研究第 80 巻, pp. 187-205。
- 岡部悟志, 2021, 「教師からの承認・わかるまで教える指導が学力に与える影響」, 耳塚寛明・浜野隆・富士原紀絵, 『学力格差への処方箋—[分析] 全国学力・学習状況調査—』勁草書房, pp.142-151。
- お茶の水女子大学, 2014, 『平成 25 年度 全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』
https://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/kannren_chousa/pdf/hogosh_a_factorial_experiment.pdf
- 芝野淳一, 2016, 「社会関係資本と学力の関係—地域背景の観点より—」, 志水宏吉・高田一宏編著『マインド・ザ・ギャップ』大阪大学出版社, pp.55-77。

- 志水宏吉, 2005, 『学力を育てる』岩波新書。
- 志水宏吉, 2014, 『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房。
- 志水宏吉・前馬優策・芝野淳一・長谷川梓, 2014, 「学力の階層間格差とその克服可能性—2013 年大阪学力調査から—」, 日本教育社会学会第 66 回大会発表資料。
- 志水宏吉・山田哲也編, 2015, 『学力格差是正策の国際比較』岩波書店。
- 清水康敬・山本朋弘・堀田龍也・小泉力一・横山隆光, 2008, 「ICT 活用授業による学力向上に関する総合的分析評価」, 日本教育工学会論文誌第 32 巻第 3 号, pp. 293-303.
- 耳塚寛明, 2007, 「小学校学力格差に挑む—誰が学力を獲得するのか—」教育社会学研究第 80 集, pp. 23-39.
- 文部科学省, 2017, 「小学校学習指導要領（平成 29 年告示）」
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_01.pdf
- 文部科学省, 2017, 「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）」
https://www.mext.go.jp/content/20230120-mxt_kyoiku02-100002604_02.pdf
- 中島ゆり, 2021, 「地域の社会経済的背景別に見た学校の取り組みと高い学力との関連」, 耳塚寛明・浜野隆・富士原紀絵, 『学力格差への処方箋—[分析] 全国学力・学習状況調査—』勁草書房, pp.152-164.
- 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。

第3章 学力とウェルビーイングに着目した「成果が上がっている学校」

数実浩佑

1. はじめに

本章では、「成果が上がっている学校」に着目した分析を行う。「成果が上がっている学校」とは、「学校が置かれた社会経済的背景から予測される学力を大きく上回っている」学校をさす（浜野 2021）。

「学校の成果」を分析するには、単純に考えれば、学校ごとに学力の平均値を算出し、その比較を行う（平均的に学力の高い学校を抽出し、その学校の特徴を明らかにする）というアプローチが思い浮かぶ。しかしそのようなやり方は適切ではない。なぜなら、社会経済的背景の面で厳しい状況にある学校には、家庭環境において不利な立場におかれやすい子どもが集まりやすいため、教員の努力が「学校の成果」として現れにくいからである。そのため、本章では、学校の就学援助率を考慮したうえで、どのような取り組みを行うことが「学校の成果」に結びつくかを分析していく。

本章の分析におけるもうひとつの特徴は、学力のみならず、ウェルビーイングを「学校の成果」の指標として取り上げる点である。子どもの学力をいかに保障するかは依然として重要度の高い問題ではあるが、学力が向上すればそれで十分だというわけではない。学校教育において重要となる教育的指標はさまざまであるが、ここではウェルビーイング、すなわち、子どもが学校において安心して、居心地よく、楽しく過ごすことができているかどうかをもうひとつの指標として取り上げる。自尊感情や他者からの承認、あるいはいじめや不登校といった重要な教育問題も、ウェルビーイングと密接に関連するものである。

学力向上につながる学校の取り組みが、必ずしも子どものウェルビーイングを育むことにつながるとは限らない（逆もしかりである）、ということを鑑みれば、学力とウェルビーイング、2つの指標を取り上げ、それぞれに対してどのような教育実

践が有効となるかを検討することは、きわめて重要な課題となるはずである。

本章の流れは以下の通りである。まず2節で、学力とウェルビーイングの関係について、先行研究を参照しながら理論的な検討を行う。続く3節では、全国学力・学習状況調査データを分析することを通して、学力面で成果が上がっている学校、ウェルビーイング面で成果が上がっている学校を抽出したうえで、どのような教育的実践が、「学校の成果」を上げるうえで重要となるかを明らかにしていく。最後に4節で、本章のまとめを行う。

2. 先行研究の検討と理論的な位置づけ

2.1 教育効果研究におけるウェルビーイング

学校や指導法が子どもの成績に与える影響を測定することによって、どのような取り組みが子どもの学力向上につながるかという問いを検討することは、教育関係者においてきわめて関心の高い問いであろう。この問いに関して、教育効果研究（川口 2011）と呼ばれる研究領域において、これまで数多くの研究が積み重ねられてきた。

ところが、教育効果研究における「教育効果」とは、もっぱら学力＝ペーパーテストで測定された点数をアウトカムとするものであり、多様であるはずの教育的価値は、学力という一元的な指標にまとめられてきた。この点に関して甲斐（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。

もちろん、教育効果を語るうえで、学力の重要性が失われることはないだろう。ただし、教育効果の関心が学力のみに回収されてしまうとしたら、それはかなりゆがんだ見方という批判を受けても仕方がないように思われる。

このような問題をふまえたうえで、西（2018）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実証分析を試みている。ここで取り上げられているのが、ウェルビーイング（Well Being）である。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。この概念に注目したうえで西は、学力とウェルビーイングの関連や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かについて検討を行っている。

学校教育におけるウェルビーイングの重要性について、高田（2016）も、「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」と述べる。こうした問題意識は、『ウェルビーイングを実現する学力保障』（高田 2019）においても展開されている。ここでは、ウェルビーイングは当事者の人権保障と自己実現の支援を含意する概念として位置づけられ、ウェルビーイング実現の場として学校を捉えたとき、学校にはどのような役割が求められるのか、学力保障はウェルビーイングの実現にどのような意味を持つのかという問いについて、学校の参与観察調査や教師へのインタビュー調査を通して検討されている。

また露口・藤原編（2021）では、子どものウェルビーイングを高め、学校の安心・安全な環境を作り上げていくための方策として、教育長のリーダーシップに焦点をあて、校長、教職員、地域住民を巻き込む分散型リーダーシップの重要性を明らかにされている。

このように、ウェルビーイングへの教育的関心は高まってきている。ただし、学力に関する研究蓄積に比べれば、教育効果研究の文脈においてウェルビーイングについて検討した事例はまだわずかであり、さらなる研究が求められるところである。

2.2 理論的な位置づけ——学校教育の二つの機能

教育効果に関する検討を進めていくうえで、学力のみならず、ウェルビーイングにも注目する必要性を述べてきた。この指摘に関連して、インストルメンタル／コンサマトリー（伊藤 2018）という概念から、学力とウェルビーイングの関係を理論的に整理してみたい。

伊藤（2018）は、学校教育には二つの機能、すなわち、インストルメンタルとコンサマトリーの二つの次元にかかわる機能があると述べる。インストルメンタルとは、手段的・道具的という意味をもつ概念であり、この視点からみれば、学校教育のひとつの機能は、職業に直結する知識や技能、さらには社会的地位などを将来獲得させる／するための手段として位置づけられる。一方、コンサマトリーとは、即自的・情緒的という意味をもつ概念であり、この視点からみれば、今学校で居心地良く過ごすこと、子どもたちが楽しく、安心・安全に学校を過ごせることが、学校教育のもうひとつの機能として位置づけられる。

ここで、本章のキーワードである学力とウェルビーイングを重ね合わせるならば、学力向上という課題は、インストルメンタルの次元にかかわるもの、ウェルビーイ

ングの実現という課題は、コンサマトリーの次元にかかわるものとして捉えることができる。学力は子どもが将来大人になったときに必要となるものであり、ウェルビーイング（子どもの幸福、居場所や自尊感情、他者からの承認の確保）は、子どもたちが学校に通う今現在において、重要となるものであるからである。

伊藤（2018）は、先行研究では、コンサマトリーとインストルメンタルの両次元を関連付けてとらえることは一般的ではなく、それぞれの次元の問題はその枠内のみで語られてきたと述べる。そしてこの二つは両立すべきであるにもかかわらず、現実にはそれが困難であることを指摘する。

学力をはじめ知識や技能、定型化しやすい態度などを身につけさせるためには厳しく有無を言わせぬような指導が成果を出しやすいし、逆に生徒の心地よさを追求すると教育的な指導が困難になりがちである。結果として、学校や指導のあり方は多くの場合コンサマトリー／インストルメンタルのいずれかに偏ることになる（伊藤 2018, p.114）。

このように、子どもの将来のために学力向上に力を入れるか（インストルメンタル）、それとも子どもの今現在のためにウェルビーイングの実現に力を入れるか（コンサマトリー）、どちらも重要であるにもかかわらず、その両立は困難である。

ところが、必ずしも両者は矛盾するとはいえない側面もある。たとえば、学校での勉強がわかるようになり、授業についていけるようになったことで、学校生活が楽しくなる（インストルメンタル→コンサマトリー）、あるいは、学校の教師や友だちとの温かいつながりが生まれ、自分に自信が持てるようになることで、勉強への意欲が湧いてくる（コンサマトリー→インストルメンタル）という可能性も十分に考えられるからである。実際、伊藤（2018）は、コンサマトリー／インストルメンタルの両者が双方に好影響を与えることを、志水（2014）や中村（2015）の研究を引用しながら紹介している。

以上をふまえれば、学力とウェルビーイングについても、両者が独立したものなのか（あるいは矛盾するものなのか）、それとも両者は互いに支え合う関係にあるのか（ウェルビーイングが高まれば、学力も向上するという関係にあるのか）について検証することが求められる。この問いは、データをもとに実証的に検討すべき課題であり、次節では、この問いについて検討していく。

3. 学力とウェルビーイングの関係

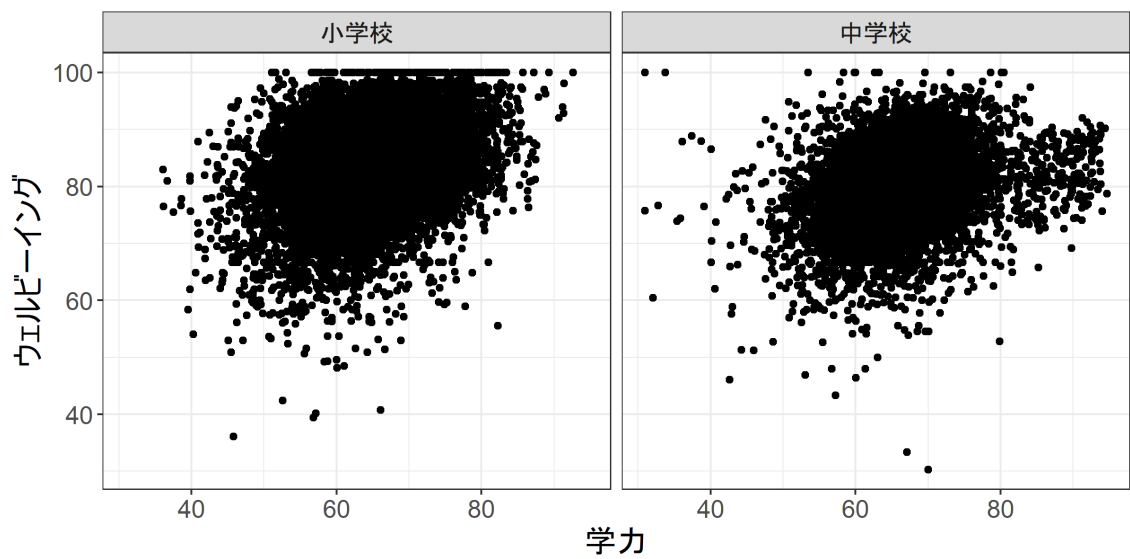
本節では、「学校レベルにおいて、学力とウェルビーイングはどのような関係にあるか」という問いを検討する。なお学校レベルというのは、本報告書で使用するデータは、学校単位の集計データであるため、学校ごとの学力およびウェルビーイングの平均を分析の単位として使用していることを意味している。

まずウェルビーイングの指標であるが、ここでは次の3つの指標(学校の楽しさ、自尊感情、学級雰囲気)を統合したものを使用する。

- ・ 学校に行くのは楽しいと思いますか(学校の楽しさ)
- ・ 自分には、よいところがあると思いますか(自尊感情)
- ・ 学級みんなで話し合って決めたことなどに協力して取り組み、うれしかったことがありますか(学級雰囲気)

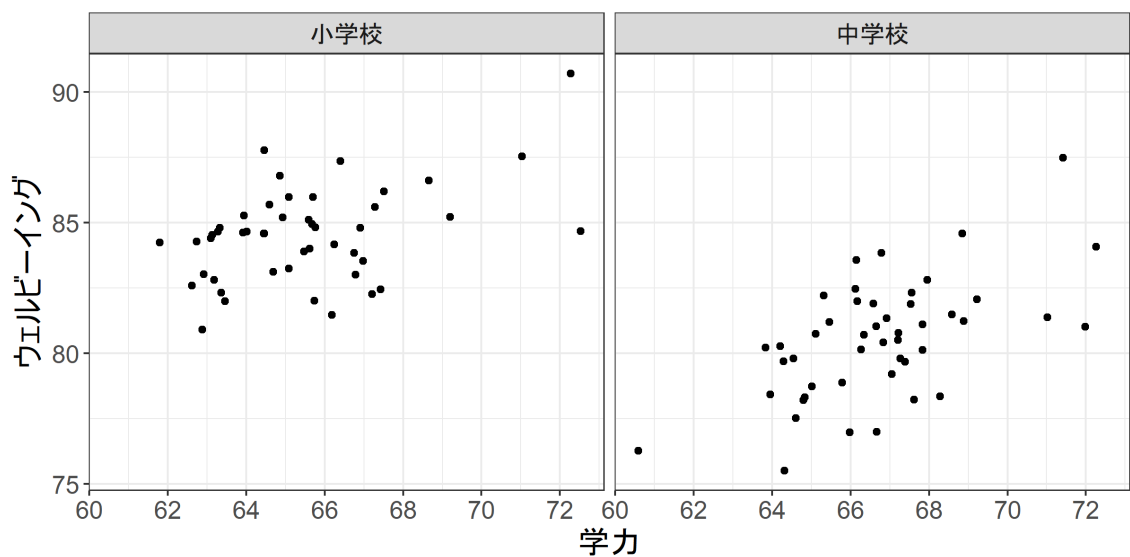
ウェルビーイングのもとになる3つの変数は、それぞれの質問に対して、「よくあてはまる」「まああてはまる」と回答した児童生徒の割合を変数の値としている。この3つを合成した指標、具体的には、3つの変数の平均値をウェルビーイングの指標とする。クロンバックの α 係数を確認したところ、小学校では $\alpha = 0.75$ 、中学校では $\alpha = 0.76$ となっており、高い信頼性が確認された。

それでは、学力とウェルビーイングの関係について散布図と相関係数によってみていこう。まず図3-1の散布図をみると、小学校、中学校ともに、学力とウェルビーイングには右肩上がりにプロットが集まる、正の相関関係がみられることがうかがえる。実際、相関係数をみると、小学校は0.323、中学校は0.281となっており、中程度の正の相関が確認できた。このことは、学力が高い学校は、ウェルビーイングも高い傾向にあることを示している。



(相関係数：小学校=0.323、中学校 0.281)

図 3-1 学校レベルの学力とウェルビーイングの散布図



(相関係数：小学校=0.444、中学校=0.592)

図 3-2 都道府県レベルの学力とウェルビーイングの散布図

先ほどの結果は、分析単位を学校としていたが、都道府県を分析単位とした結果もみていきたい。すなわち、学力が高い都道府県は、ウェルビーイングも高くなっているかどうかを確認していく。その結果を図 3-2 の散布図に示す。図をみると、こちらも右肩上がりのプロットを示しており、学力が高い都道府県はウェルビーイ

ングも高くなっている様子がうかがえる。実際、相関係数をみてみると、小学校は 0.444、中学校は 0.592 という値が得られている。

ここまでの知見をまとめよう。まず指摘できるのは、学力が高い学校はウェルビーイングも高い傾向にあるということである。それは学校単位でも、都道府県単位でも、学力とウェルビーイングに一定の正の相関がみられたことからいえる。特に、中学校は両者の結びつきが強いことがわかった。このことから、学校単位や都道府県単位でデータを集計したマクロなレベルでみれば、学力とウェルビーイングは矛盾するというよりも両立するということがいえるだろう。

一方で両者は、完全に重なるわけではない。そのため、学力面でみると目立たないがウェルビーイング面では特徴的な学校あるいは都道府県というのは存在する。そのため、学力だけで判断するのは一面的だという点に注意したうえで、成果を上げている学校について分析していく必要があるといえる。

4. 成果が上がっている学校の分析

4.1 リサーチクエストと分析の視点

それでは、本章のメインの分析——成果が上がっている学校の分析——に入っていきたい。ここで扱うのは、「成果が上がっている学校にはどのような特徴がみられるか」という問いである。その際、次の2つを分析の視点として検討していく。

視点1 学力面とウェルビーイング面、それぞれを成果の指標とする

これまで、効果のある学校研究を中心に、児童生徒の社会経済的背景をふまえたうえで、学校の効果を分析する研究が主に扱ってきたのは、「学力」である。すなわち、社会経済的な不利を乗り越えて、子どもたちの学力を下支えしている学校を、「効果のある学校」として、その特徴が検討されてきた。浜野（2021）で扱われている、「成果が上がっている学校」も、分析対象となるのは「学力」である。本章では、学力のみならず、子どものウェルビーイングにも注目していく。すなわち、「学力面で成果が上がっている学校」と「ウェルビーイング面で成果が上がっている学校」、それぞれの特徴をデータから明らかにしていく。

視点 2 独立変数は学校の取り組みを中心に検討していく

「成果が上がっている学校にはどのような特徴がみられるか」という問いを検討するには、どのような「特徴」に着目するかという点でさまざまなアプローチがありうる。本章では、「学校の取り組み」を中心に検討していく。つまり、従属変数に学力とウェルビーイング、独立変数に学校の取り組みを位置づけたうえで分析していく。学校の取り組みに着目するのは、成果が上がっている学校で行われている学校の取り組みを明らかにすることで、実践的な示唆につなげることが期待できるからである。

4.2 成果が上がっている学校の選定

続けて、成果が上がっている学校の選定方法について説明したい。選定には、大きくいって3つのステップがある。選定方法は、浜野（2021）の方法を踏襲している。以下では「学力面」で成果が上がっている学校の選定方法について説明しているが、「ウェルビーイング面」での成果が上がっている学校についても同様の手続きで選定する。

Step1. 従属変数を学校平均の学力、独立変数を就学援助率とする回帰分析を行う。

Step2. $(\text{学力の実際の値}) - (\text{就学援助率による学力の予測値}) = \text{残差得点}$ を計算する。

Step3. 残差得点の上位10%の学校を「学力面で成果を上げている学校」とする。

なお本章で扱うのは学校単位のデータ（小学校6年生、中学校3年生）である。そのうち対象学年の人数が10人以上の学校のみを分析対象を限定する。少人数の学校では学力やウェルビーイング、あるいは学校の取り組みの傾向を平均値で捉える際、外れ値が出てくる可能性があるというのが理由である。ちなみに浜野（2021）では、41名以上の学校を対象として分析をしており、本章の分析では、それよりも少ない人数の学校も分析対象に含めている。

4.3 分析方法と使用する変数

「成果を上げている学校」と「それ以外の通常の学校」を対比したとき、成果を上げている学校にはどのような特徴がみられるか、言い換えれば、成果を上げている学校を目指すうえで、どのような要因が鍵となるかという視点から分析を行って

いく。分析方法には、ロジスティック回帰分析を用いる。ロジスティック回帰分析とは、進学意欲（大学に進学したいか否か）のように、Yes か No かで回答できる項目について、どのような属性や特徴をもつ人が Yes と回答する確率が高くなるかを予測するための多変量解析の手法である。ここでは、ロジスティック回帰分析を用いることで、成果を上げている学校であるか否かについて、Yes（=1）の場合「成果を上げている学校」、No（=0）の場合「それ以外の通常の学校」として、どのような特徴の学校が成果のある学校になる確率が高くなるかを予測するという観点から分析を行うことができる。

どのような特徴の学校が成果を上げている学校となるかを検討する際、その「特徴」はさまざまなものが想定できるが、本章では、学校の取り組みに注目して検討していく。「成果を上げている学校」の学校全体としての取り組みを明らかにすることで、学校改善につなげていくための実践的示唆が得られると考えるためである。

学校の取り組みの変数として、6つの項目——①生徒指導、②主体的・対話的な学び、③教師研修、④学校運営、⑤小中連携、家庭・地域連携——を取り上げる。それぞれの項目は、学校質問紙の項目をもとに、回答の結果を単純加算することによって指標化している。変数の合成については、因子分析の実施およびクロンバックの α 係数の算出を通して、その妥当性を確認している。学校の取り組みの変数の一覧を表 3-1 に示す。

表 3-1 用いる変数の一覧

生徒指導 小学校 $\alpha = 0.66$ 中学校 $\alpha = 0.60$	学級全員で取り組んだり挑戦したりする課題やテーマを与えましたか
	学習規律(私語をしない、話をしている人の方を向いて聞く、聞き手に向かって話をする、授業開始のチャイムを守るなど)の維持を徹底しましたか
	学校生活の中で、児童一人一人のよい点や可能性を見付け評価する(褒めるなど)取組をどの程度行いましたか
主体的・対話的な学び 小学校 $\alpha = 0.77$ 中学校 $\alpha = 0.79$	学級生活をよりよくするために、学級活動で話し合い、互いの意見のよさを生かして解決方法などを合意形成できるような指導を行っていますか
	学級活動の授業を通して、今努力すべきことを学級での話し合いを生かして、一人一人の生徒が意思決定できるような指導を行っていますか
	習得・活用及び探究の学習過程を見通した指導方法の改善及び工夫をしましたか
	教科等で身に付けたことを、様々な課題の解決に生かすことができるような機会を設けましたか
教師研修 小学校 $\alpha = 0.74$ 中学校 $\alpha = 0.76$	校長のリーダーシップのもと、研修リーダー等を校内に設け、校内研修の実施計画を整備するなど、組織的、継続的な研修を行っていますか
	授業研究や事例研究など、実践的な研修を行っていますか
	教員が、他校や外部の研修機関などの学校外での研修に積極的に参加できるようにしていますか
	教職員は、校内外の研修や研究会に参加し、その成果を教育活動に積極的に反映させていますか
学校運営 小学校 $\alpha = 0.78$ 中学校 $\alpha = 0.77$	指導計画の作成に当たっては、各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織
	教育課程表(全体計画や年間指導計画等)について、各教科等の教育目標や内容の相互関連が分かるように作成していますか
	児童の姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立していますか
	指導計画の作成に当たっては、教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源を含めて活用しながら効果的に組み合わせていますか
小中連携 小学校 $\alpha = 0.79$ 中学校 $\alpha = 0.82$	前年度までに、近隣等の中(小)学校と、教科の教育課程の接続や、教科に関する共通の目標設定など、教育課程に関する共通の取組を行いましたか
	近隣等の中(小)学校と、授業研究を行うなど、合同して研修を行いましたか
	平成30年度の全国学力・学習状況調査の分析結果について、近隣等の中(小)学校と成果や課題を共有しましたか
家庭・地域連携 小学校 $\alpha = 0.56$ 中学校 $\alpha = 0.63$	教育課程の趣旨について、家庭や地域との共有を図る取組を行っていますか
	保護者や地域の人が学校の美化、登下校の見守り、学習・部活動支援、放課後支援、学校行事の運営などの活動に参加していますか
	地域学校協働本部やコミュニティ・スクールなどの仕組みを生かして、保護者や地域の人との協働による活動を行いましたか

4.4 ロジスティック回帰分析による結果

それではロジスティック回帰分析による分析結果をみていこう。1) 学力面で成果が上がっている学校の特徴と、2) ウェルビーイング面で成果が上がっている学校の2つに分けて述べていく。

1) 学力面で成果が上がっている学校の特徴

学力面で成果が上がっている学校=1、それ以外の学校=0とした二値変数を従属変数とするロジスティック回帰分析の結果を表 3-2 に示す。なお分析は小学校（6年生）と中学校（3年生）に分けて分析を行っている。

まず結果の読み方について確認しておきたい。ロジスティック回帰分析の結果をみる際には、係数 b の値ではなく、その指数を取った値（ $\exp(b)$ ：以下、オッズと呼ぶ）を確認するのがよい。その点をふまえたうえで、小学校の「生徒指導」のオッズをみると、1.43 の値を示しているが、これは「生徒指導」の得点（最小値 1、最大値 4）が 1 単位上がると、「学力面で成果を上げている学校になる確率が 1.43 倍（0.1%水準で有意）となることを示している。オッズが 1 より大きい場合（係数が正の値の場合）、その変数は正の効果が、オッズが 1 より小さい場合（係数が負の値の場合）、その変数は負の効果があると理解すればよい。

続いて結果のポイントについてみていきたい。小・中学校どちらにおいても、最も影響力が大きいのは主体的・対話的な学びであることがわかる。小学校は 1.55（0.1%水準で有意）、中学校は 2.90（0.1%水準で有意）と、他の変数と比べてかなり高い値を示している。次に高い値を示しているのは、「生徒指導」である。一方で、「小中連携」は小学校で正の効果（1.16, 0.1%水準で有意）、「学校運営」は中学校で正の効果（1.22, 5%水準で有意）となっているが、それ以外には正の効果がみられない。生徒指導や主体的・対話的な学び（の指導）というように、研修や学校運営、家庭や小中の連携といった要素よりも、指導的な要素が学力面で成果が上がっている学校になるためのポイントであると考えられる。

中学校では、小中連携と家庭・地域連携の係数がマイナスになっている。これは家庭・地域連携をすると学力が下がるというよりは、学力面で伸び悩んでいるところではより連携の必要性が高まるといった解釈をするのがよいかもしれない。関連して、「主体的・対話的な学び」に取り組んでいる学校は、「成果を上げている学校」である確率が高いとはいえるが、子どもたちの学力が高いから、「主体的・対話的な学び」を授業に取り入れやすいという解釈も可能である。今回の分析は、複数時

点の状態を追跡した調査データ（パネルデータ）ではないため、正確な因果関係を特定することは難しいという限界がある。「成果が上がっている学校」の規定要因を明らかにしたというよりは、成果が上がっている学校はどのような特徴があるかを明らかにするという目的から、本章の分析結果を解釈するのが望ましい。

最後に、「教師-児童生徒比」をみると、小学校は負の効果（0.93, 5%水準で有意）となっている。このことは、教師一人当たりの児童生徒の人数が多くなるほど、「学力面で成果を上げている学校」になりにくいことを示している。教師一人当たりの児童生徒の人数が多くなれば、それにともなって教師の負担も増えると考えられるので、この結果は解釈しやすい。ただし、中学校では「教師-児童生徒比」は有意な値を示していない。

表 3-2 成果が上がっている学校（学力）の分析結果

	小学校			中学校		
	b	SE	exp (b)	b	SE	exp (b)
生徒指導	0.36 ***	0.08	1.43	0.36 **	0.113	1.43
主体的・対話的な学び	0.44 ***	0.07	1.55	1.06 ***	0.105	2.90
教師研修	0.13	0.08	1.14	-0.15	0.105	0.86
学校運営	0.05	0.07	1.05	0.20 *	0.099	1.22
小中連携	0.15 ***	0.04	1.16	-0.50 ***	0.050	0.61
家庭・地域連携	-0.05	0.06	0.95	-0.27 ***	0.074	0.76
教師-児童生徒比	-0.07 *	0.03	0.93	0.01	0.015	1.01
定数	-5.48 *	0.31	0.00	-4.90	0.403	0.01
Nagelkerke R ²	0.028			0.078		
N	16134			8794		

従属変数：学力面で成果を上げている学校

(*** p<0.01, ** p<0.1, * p<0.5)

2) ウェルビーイング面で成果が上がっている学校の特徴

ウェルビーイング面で成果が上がっている学校＝1、それ以外の学校＝0とした二値変数を従属変数とするロジスティック回帰分析の結果を表 3-3 に示す。

表 3-3 成果が上がっている学校（ウェルビーイング）の分析結果

	小学校			中学校		
	b	SE	exp (b)	b	SE	exp (b)
生徒指導	0.74 ***	0.08	1.91	0.52 ***	0.083	1.68
主体的・対話的な学び	0.24 ***	0.07	1.23	0.28 ***	0.077	1.32
教師研修	-0.03	0.08	0.98	0.04	0.080	1.05
学校運営	0.09	0.07	1.07	-0.11	0.076	0.89
小中連携	0.02	0.04	1.01	0.14 ***	0.040	1.15
家庭・地域連携	0.05	0.06	1.01	0.09	0.057	1.09
教師-児童生徒比	-0.68 ***	0.03	0.62	-0.27 ***	0.019	0.77
定数	-4.24	0.31	0.01	-3.51	0.309	0.03
Nage kerke R2	0.095			0.067		
N	16134			8794		

従属変数：ウェルビーイング面で成果を上げている学校

(*** $p < 0.01$, ** $p < 0.1$, * $p < 0.5$)

結果のポイントをみていこう。ウェルビーイングに着目した場合、最も影響力が大きいのは、「生徒指導」であることがわかる。小学校が 1.91（0.1%水準で有意）、中学校が 1.68（0.1%水準で有意）である。学力に着目した場合、小学校、中学校ともに 1.43（0.1%水準で有意）であったが、生徒指導の効果は、小・中いずれもウェルビーイング面で高いことがわかる。次の高い影響を示しているのが、「主体的・対話的な学び」である。小学校が 1.23（0.1%水準で有意）、中学校が 1.32（0.1%水準で有意）となっている。「学力面で成果が上がっている学校」の特徴として、第 1 に「主体的・対話的な学び」、第 2 に「生徒指導」があげられたが、「ウェルビーイング面で成果が上がっている学校」の特徴としても、この 2 つの指導に関わる変数が高い影響力をもっていることが確認できた。違いとしては、ウェルビーイング面では、第 1 に「生徒指導」、第 2 に「主体的・対話的な学び」であり、その影響力の順番が逆転している。これに関しては、学力面では、学習面に関する変数である「主体的・対話的な学び」が、ウェルビーイング面では、児童生徒と教師のつながりの質にもかかわってくる「生徒指導」の変数が影響力が高いということから、解釈しやすい結果であろう。

その他の変数については、中学校において「小中連携」が 1.15（0.1%水準で有意）という値を示しているが、「教師研修」、「学校運営」、「家庭・地域連携」といった変

数は、「ウェルビーイング面で成果を上げている学校」の特徴としての関連が小さい様子が見えてくる。

また「教師-児童生徒比」は、小・中学校ともに負の影響を示している（小学校：0.62, 0.1%水準、中学校：0.77, 0.1%水準）。そしてその影響力も決して小さくはない。クラスサイズに関する問題は、学力との関連で検討されることがあるが、ウェルビーイング面においてよりその影響力が大きいということを示唆している。

5. おわりに

本章からみえてきた知見をまとめよう。まず、学校レベルで見れば、学力とウェルビーイングには正の相関関係がみられるということが明らかとなった。このことは、学力とウェルビーイングは矛盾するものではなく、一方を高めることがもう一方を高めることにもつながりうることを示唆している。とはいえ、両者は重なりつつも、異なる変数として扱う必要性も指摘することができる。そのため、「学力向上のためにはどうすればよいのか」という問いだけではなく、「ウェルビーイングを育むためにはどうすればよいのか」という視点を学校に含めることの重要性を指摘したい。

またロジスティック回帰分析を行った結果によると、成果が上がっている学校となるためには、教員研修や各種連携、学校運営といった取り組みよりも、生徒指導や主体的・対話的な学びを進めるための指導の効果が大きいということが明らかになった。このことから、子どもと向き合う時間や指導改善に取り組む時間が大切であるということが考えられる。なかでも、主体的・対話的な学びがウェルビーイング面で成果を上げている学校の特徴としてあげられるというのは興味深い結果であるが、生徒指導はウェルビーイングに、主体的・対話的な学びは学力により影響が大きいということもみえてきた。このことから、アウトカム（学校目標）をどこに設定するかによって、取り組むべき指導のあり方を検討する必要があるといえるだろう。

<参考文献>

- 浜野隆, 2021, 「統計分析から見る『格差を克服している学校』の特徴」耳塚寛明・浜野隆・富士原紀絵編『学力格差への処方箋』勁草書房。
- 伊藤茂樹, 2018, 「『学校問題』の再構築：インストルメンタル／コンサマトリーに着

目して」日本教育社会学会編『教育社会学のフロンティア 2 変容する社会と教育のゆくえ』岩波書店。

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。

中村高康, 2015, 「被いじめ体験と社会階層：見落とされた分析課題のための試験的分析」中村高康（研究代表）『全国無作為抽出調査による「教育体験と社会階層の関連性」に関する実証的研究』科学研究費補助金研究成果報告書。

西徳宏, 2018, 「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」『未来共生学』 5, pp.141-170.

志水宏吉, 2014, 『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房。

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。

高田一宏, 2019, 『ウェルビーイングを実現する学力保障：教育と福祉の橋渡しを考える』大阪大学出版会。

露口健司・藤原文雄, 2021, 『子供の学力とウェルビーイングを高める教育長のリーダーシップ：校長、教職員、地域住民を巻き込む分散型リーダーシップの効果』学事出版。