

# 小学校の学校間格差を追う

## 一校区の社会経済的背景と学校文化の視点から一

○川口俊明（福岡教育大学）

○奥村美保（無所属）

### 1. はじめに

本報告では、九州の都市部にある 3 つの小学校で参与観察を行い、校区の社会経済的背景と学校文化の関連を探るとともに、日本の小学校における学校間格差の実態について議論を行う。

日本の小学校における学校間格差は、それほど注目を集めるテーマではない。一つの理由は、日本の小中学校の中央集権的な性格に求められるだろう。日本の小学校は、個々の学校の教育内容や方法が比較的統一されているため、学校間の差が見えづらく、均質性の高い状態にあるとされることが多い。日本の小学校を対象にした多くの研究も、全体としての均質性の高さとそれに伴うメリット・デメリットに焦点を当てており、個々の学校の違いに着目するものは少ない（今津 2012）。

しかし近年、こうした均質性の高さが揺らいでいるのではないかという知見がたびたび報告されている。地域間・階層間の教育格差の拡大は、その最たる例であろう。近年の教育改革も、教育格差を押しとどめようとするよりは、むしろ積極的に差をつくりだそうとする方向へ向かっていることが指摘されている（荻谷 2008, 恒吉 2008）。

こうした社会の変化は、均質性が高いとされた、日本の小学校をどのように変えていくのだろうか。また、そこに現れてくる、各学校の課題はどのようなものだろうか。

本報告では、こうした問題について、と

くに校区の社会経済的背景によって生じる学校間の差に注目した分析を行いたい。

### 2. 先行研究と本報告の意義

本報告の主題は、大きく（1）学力の階層差と学校、（2）教育改革と学校の変容という二点に分けることができる。

#### 2.1. 学力の階層差と学校

一般に、子どもたちの学力に、かれらの社会経済的な要因（両親の学歴・年収、性別・・・等）が大きな影響を及ぼすことは、よく知られている。これに加えて、子どもたちが通う学校それ自体の社会経済的な要因（恵まれた地域に立地する学校か否か、自身に近い属性の子どもたちが多いか否か・・・等）も、子どもたちの学力に影響を与えと言われてきた。学校それ自体の社会経済的な要因は、たとえば *peer effects*, *composition effects* といった言葉で表現され、さまざまな研究が蓄積されている（Thrupp et al 2002）。

一方、日本では、子どもたちの学力形成と社会経済的要因の関わりを探る研究の蓄積が遅れている。学力低下論争以後、学力格差に注目する研究は増えつつあるものの、学校それ自体の社会経済的要因に注目したものはいまだ少なく、分析するための仮説すら十分に構築されていない（川口 2011）。

本報告の第一の意義は、こうした現状を踏まえ、日本の学力の階層差と学校の関連

に関する基礎的な情報を得ようとする点にある。

## 2.2. 教育改革と学校文化の変容

これまで日本の学校文化は、その平等主義的・全人主義的な特徴が強調されてきた。他方で、こうした全人的な特徴が、弱い立場の子どもたちを排除する方向に働きやすいことも、しばしば繰り返されてきた指摘である。

近年の教育改革は、こうした日本の学校文化の変容を迫っている。とくに、「個に対応する」というレトリックに後押しされた習熟度別指導の導入や、PISA 型学力に代表される「新しい学力」観の登場によって、学校が子どもたちの階層をいっそう固定化するように働くのではないか、という危機を持つ研究者は少なくない（恒吉 2008）。

果たして、近年の教育改革は、日本の学校文化を変容させ、子どもたちの階層差を拡大させるものに変質させつつあるのだろうか。それとも、そこには学校・教員による何らかの抵抗が見られるのだろうか。

この問題を考えるときに重要な点の一つは、改革の影響は、すべての学校で一律に押し寄せるのではなく、各学校の実態によって異なるだろうという点である。たとえば、公立中学校の「現場の教授学」に焦点を当てた伊佐の研究が示唆するように、教育改革や社会の変化に併せて在り方が大きく変わる学校もあるだろうが、他方で影響を受けにくい学校もあるだろう（伊佐 2010）。

本報告の第二の意義は、近年の教育改革・社会の変化に伴う、小学校の学校文化の変容に、各学校の社会経済的要因という

視点からアプローチしようという点にある。

## 3. 調査の概要

今回の調査対象としたのは、九州地方の大都市である A 市の三つの小学校である。A 市は規模がおおきく、さまざまな地域性をもった学校が存在することが、A 市を調査対象とした主な理由である。なお、調査対象校を選ぶにあたっては、各学校の就学援助率の値を一つの基準とした。表 1 は、各校の就学援助率・母親学歴・学級規模などを示したものである。

表 1. 3 校のプロフィール

|    | 就援率   | 母親学歴<br>(高卒まで) | 学級数<br>(調査学年) |
|----|-------|----------------|---------------|
| 春小 | 約 5%  | 22/108 人       | 4             |
| 夏小 | 約 30% | 31/61 人        | 2             |
|    |       |                | (2010 年のみ 3)  |
| 秋小 | 約 70% | 16/22 人        | 1             |

春小は、就学援助率 5%程度の学校である。校区は A 市の中でも恵まれた部類に入り、保護者は安定した職業に就いていることが多い。また転勤族が多いため、春小に入学した 1 年生のうち、卒業まで在籍する児童は 50%とも言われる。各学年 4～5 クラスで、A 市の中では大規模な学校である。調査者との関わりは、2010 年の 6 月頃からである。学力調査の成績は、A 市の中でもかなり高い部類に入る。

夏小は、就学援助率 30%程度の学校である。校区には、いわゆる旧同和地区を有しており、同和教育への関心が高い。学校の規模は、各学年 2～3 クラスであり、対象とした A 市の中では、中規模の学校である。

調査者との関わりはもっとも早く、2010 年の 5 月からである。学力調査の成績は、A 市の中では低い方である。

最後に、秋小は、就学援助率 70%程度の学校である。校区のほぼすべてが所得制限のある公営住宅であり、さまざまな課題を抱えた子どもが数多く在籍している。また、近隣に大学の施設があるため、留学生を保護者とする、外国にルーツを持つ子どもたちが多いのも特徴である。学校の規模は、各学年 1～2 クラスの小規模校であり、学校内には空き教室が目立つ。調査者との関わりは、ほかの 2 校よりやや遅く、2010 年の 9 月頃からである。学力調査の成績は、夏小と同程度であり、A 市の中では低い。

調査は、3 校の 2010 年の 4 年生を対象に、2010 年 4 月から、2012 年 3 月にかれらが小学校を卒業するまで行った。年度・時期によってばらつきがあるものの、おおむね週に 1 度のペースで学校に通い、半日から 1 日程度をかけて参与観察を行った。調査は、主として川口が春小・夏小を担当し、奥村が秋小を対象としたものの、それぞれ都合の許す限り、それ以外の学校でも参与観察を行っている。得られたデータは、フィールドノートにまとめた上で、適宜情報交換を行った。

そのほか、学期末・学年末には担任・管理職へのインタビュー調査、2010 年の 9 月、2013 年の 1 月に保護者・児童を対象とした質問紙調査を行ったほか、各学校の全国学力調査などのデータも収集している。今回の報告は、これらのデータを使用したものである。

#### 4. 分析

##### 4.1. 三つの小学校のちがい

ここでは三つの小学校のおおまかな実態を紹介しておこう。

まず春小は、家庭環境に恵まれている子どもが多く、平均的な学力水準が高い。また、学校で習うより先に塾で学習を終えてしまう子もいる。春小では、こうした子どもたちが「飽きてしまわない」ように、授業を早めに進めて、話し合いやより進んだ活動に振り分ける教員も少なくない。学習活動だけでなく、委員会活動・クラブ活動等でも教員があまり表にでず、子どもに運営を任せることが多い。

子ども以外の点に目を向けると、他校に比べ相対的に落ち着いていることもあって、春小では新任教員の割合が他校に比べて高い。また、保護者は教育熱心で、PTA 活動も盛んである。一方で、納得がいかないことがあれば学校にクレームをつけてくることも多く、A 市でも苦情の多い学校の一つと言われることもある。

続いて夏小について見ていこう。夏小は、勉強ができる層がある程度いる一方で、できない層も多い。他校と比べた夏小の特徴は、一部の男子児童の「荒れ」である。いわゆる「反学校文化」に近い文化が、夏小には存在する。教員がそばにいないと、児童だけでは学級活動・委員会活動・クラブ活動を維持できないこともある。

「荒れ」に対抗するためか、夏小には男性教員が多く配置されている。他方、保護者に目を向けると、夏小の保護者には、さまざまな層がおり、春小・秋小に比べて多様である。ただ、学校に協力的な保護者だけではなく、学校に対してクレームをつけ

てくる保護者も一定数存在している。

最後に秋小は、校区の背景もあって、学力的にきびしい層の子どもたちに偏っている。子どもたちは、教員の指導に従わないわけではないが、基本的な生活習慣・学習習慣に欠ける子どもが多いため、指示がうまく伝わらないことがあり、「悪気なく自由気ままに振る舞ってしまう」ことが多い。

「荒れ」ている訳ではないので、夏小とはちがい、担任が学級の規律をつくり上げることができれば、自分たちだけで学級活動を行うこともできる。

秋小は、団地を中心に地域のまとまりもあり、地域行事が大事にされている。運動会も地域の人たちが来て盛り上がる。保護者が学校にクレームをつけるようなことは少ないが、子育てがよくわからない・子どもと関わる時間がとれないという保護者は多い。

#### 4.2. 学校文化を支えるもの

三つの小学校を比較して、我々が得た結論は、あちこちでほころびも見えるものの、均質性の高い学校文化は顕在であるという点である。その理由は、以下のような点に求められる。

第一に、カリキュラム／教科書がほぼ同じであり、授業内容・速度に大きな差が生じないという点である。これは穿った見方をすれば、春小が子どもたちの伸びを抑えているとも言える。夏小・秋小もカリキュラムをすべて消化しているわけではなく、発展的な学習を簡略化することで、なんとか指導要領に従っている状況である。

第二に、夏小・秋小に対しては、行政の人事配置によって、ベテラン教員・男性教

員が多めに配置され、「下に手厚い」状態になっている点が挙げられる。他方で春小には新人教員が多くなる傾向にある。

第三に、各学校のクラス編成・学年編成では、課題を抱えた子どもたちをベテラン教員が一手に引き受ける傾向がある。逆に言えば、できる子どもは各学校の新人教員に任せやすいということである。

第四に、一斉共同体主義のクラス運営の方針を、どの教員も共通して持っている点である。個々の学校の状況に応じて、強調する指導法は変わるものの、学級のまとまりを強調し、すべての子どもに必要な最小限の力を身につけさせようという価値観は共通している。

より詳細なデータや、本報告の実践的・政策的知見等については、当日の報告に譲る。

#### <参考文献>

- 今津孝次郎, 2012, 『学校臨床社会学』新曜社。
- 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 集, 179-199.
- 荻谷剛彦, 2008, 『学力と階層』朝日新聞出版。
- 川口俊明, 2011, 「教育学における混合研究方法の可能性」『教育学研究』第 78 号(4), 386-397.
- Thrupp, M et al, 2002, 'School composition and peer effects', in *International Journal of Educational Research*, 37, 483-504.
- 恒吉諒子, 2008, 『子どもたちの三つの「危機」』勁草書房。