

公立学校における 学力保障の取り組み¹

「放課後学校」モデルの構築

早稲田大学 須賀晃一研究会 教育分科会

石黒尚・小林直貴
中塚翠・平島静香・本吉正宗

2 0 0 9 年 1 2 月

¹ 本稿は、2009年12月12日、13日に開催される、I S F J 日本政策学生会議「政策フォーラム2009」のために作成したものである。本稿の作成にあたっては、須賀晃一教授（早稲田大学）をはじめ、多くの方々から有益且つ熱心なコメントを頂戴した。ここに記して感謝の意を表したい。しかしながら、本稿にあり得る誤り、主張の一切の責任はいうまでもなく筆者たち個人に帰するものである。

要約

学力低下の問題が指摘されるようになって久しいが、学習理解度が低い下位層の子どもたちに対して焦点を当てた議論はこれまでさほどなされてこなかった。だが文部科学省による全国学力・学習状況調査から見えてくるのは、こうした下位層がごく基礎的な学習内容についても理解しておらず、その規模自体も拡大傾向にあるという点である。加えて、最近の教育社会学等の分野における実証研究からは、家庭環境によって大きく左右される意欲格差が見えてくる。学校での授業についていくことが難しい子どもは、家庭の影響と相俟って意欲を低下させていき、勉強時間を縮小させることでますます学習への理解度が低下していくという悪循環に陥っている。

こうした構造的な問題に対して、学校は学力を媒介として、あるいはその不作為によって、この悪循環をむしろ増幅させる機能を今日では担っている面が否めない。本来はこれを正すべき立場にある公教育の逆機能が働いた結果、学力という正当化のもとに教育のいかなる段階からも救済されない「学力棄民」が誕生するのである。

では、学習理解度が最も高くなる授業形態とは何か。少人数教育は国内外の実験の多くがその有用性を証明しており、少人数であることは効果的授業という観点から最も重要な要素である。ただし、注意すべきはその人数であり、5人から10人のクラス規模が最も効果的だという点である。加えて、個々の生徒が單元ごとに理解しているものと理解していないものが異なるために、同じメンバーによる一斉授業の形態ではなく單元別であることが、理解度の向上にとっては非常に重要である。現行の公立学校での授業でも、少人数授業や習熟度別授業は実践されている。だが、特に習熟度別という授業形態については、習熟度の遅速よりもむしろ單元別に理解しているかどうかの問題であり、生徒自身に対して個別のアプローチが必要である。

しかし、これほど充実した授業を通常の学校教育において実践することはほぼ不可能である。そのため本稿では、これを実践する場として放課後に補習を行う「放課後学校」という取り組みを提言する。公教育の公平性や平等といった理念を守りつつ、学習理解度の低い子どもに対して個々に応じた最適な授業を行うことで、子どもの理解度と意欲の向上を図る。「放課後学校」のモデルケースも併せて提示し、この取り組みが実際にどのようなかたちで進行していくかについての具体的な議論も行う。子どもが主体的に学習しようとする姿勢を身につけることで、「学力棄民」形成の悪循環を断ち切る。さらに教育から生まれる社会階層の固定化を防ぐことで、日本をより活力ある社会へと変えていくことが本稿を執筆した意図である。

目次

はじめに

第1章 「底抜け」の現状

- 第1節 「学力低下」と「底抜け」
- 第2節 学力調査に見る底抜け現象

第2章 「学力棄民」の形成

- 第1節 学力と意欲
- 第2節 意欲と環境
- 第3節 学校と意欲

第3章 効果的な授業形態

- 第1節 単元別授業の必要性
- 第2節 小規模クラスと大規模クラスの比較
- 第3節 少人数クラスの具体的な数値設定
- 第4節 日本における少人数授業の効果

第4章 政策提言

- 第1節 政策提言にあたって
- 第2節 通常授業と「放課後学校」の連携
- 第3節 「放課後学校」実施詳細
- 第4節 モデルケースの構築
- 第5節 「放課後学校」の全体像

おわりに

先行論文・参考文献・データ出典

はじめに

学力格差の問題が指摘されるようになってから久しい。主体的に生きる力などを新たな学力として定義し育成することを目指した、いわゆる「ゆとり教育」の理念は逆回転し、皮肉にも従来型の知識主体の学力における競争を過熱させる結果となった。

学習において根源的に必要とされるものは、「意欲」という力であろう。学校の授業についていけないことが積み重なれば、学ぼうとする意欲は徐々に失われていく。意欲がないのだから、ますます学校の授業についていけなくなる。当然、意欲を欠いた状態では、ゆとり教育の目指す理念である主体性を期待するべくもない。もし仮に、そのような子が進学し、成長し、社会へ出たとき、それはその子にとって、社会にとって、良いことであると言えるだろうか。「頑張れば報われる」と多くの人が思い努力する社会と、「頑張っても仕方がない」と最初から諦めてしまった人間が多い社会。どちらが活力があり、成長の余地がある社会であるか、あえて説明するまでもないであろう。

そもそも、学校の授業についていけないことを放置する子どもや親が悪いのだ、という意見は当然あるであろう。誰もなんの努力もせずに難解なカリキュラムをこなしているわけではない。努力をしない人間が悪いのであって、制度や行政、社会システムにその原因があるわけではないのだ、と。だが、努力しようとする意志、つまり意欲の有無が、本人の自由意志が及ばない部分で決定されているとすれば、そうした自己責任論にも疑問符をつけざるを得ない。様々な家庭環境を背景として意欲に差が出ているのだとすれば、子どもに対してその責任を丸投げすることは筋違いではないか。努力には環境が必要なのであり、その環境は子ども自身が選ぶことは出来ない。

こうして育った子どもたちが親となったとき、この意欲と学力の悪循環が世代を越えて引き継がれる。教育社会学の膨大な先行研究は、社会階層の世代間継承を様々な観点からアプローチしてきたが、それらの多くは階層の継承が（時代ごとに差はあれ）確実に存在していることを示してきた。家庭環境はその家庭の経済的背景に起因する部分が大きく、家庭間の経済格差の拡大と意欲の格差が同時並行的に進んでいったのである。そして、史上初めて日本政府として統計・公表された貧困率が 15%超（07 年）²であったことにも象徴されるように、階層の上下間の差と下層の規模拡大は現在進行形で進みつつある。

さらに学校は、こうした子どもたちに対して適切な対処がしきれず、機能不全を起こしつつある。学校は学力を媒介として、意欲と努力の悪循環という構造の中で、意欲と理解度の悪循環を加速させる装置の役割を暗に演じてしまっている。

こうして、「学力棄民」が誕生する。学力によって意欲に差が付けられ低下した子どもたちは、努力という営為を放棄していく。彼らにとっては家庭も学校も救済の場となりえず、意欲と理解度という悪循環の輪の中に閉じ込められたまま社会へと巣立っていくことになる。「学力棄民」とは本稿独自の言葉であるが、彼らはまさに学力という曖昧な力によって見捨てられることが運命付けられた人々なのである。

² 厚生労働省 相対的貧困率の公表について

<http://www.mhw.go.jp/houdou/2009/10/h1020-3.html> アクセス日時：2009/11/1

本稿は、以上のような問題意識を根底に据えた上で、公立学校における学習理解度の向上とその具体的な実施方法を議論していく。本稿が最終的に目指すことは「義務教育における基礎的学習内容の理解度向上」および「子どもたちの意欲の向上」という 2 つの目的の実現に向けた「放課後学校」実施の提言である。まず第 1 章では、現状として子どもたちの学習理解度がどのような特徴を有しているか、学力調査をもとに検討を行う。ここでは、ごく基礎的な学習内容が理解できていない子どもが多い実情を明らかにする。続く第 2 章では、学習理解度と子どもの意欲との相関を、先行研究および先の学力調査をもとに分析を行う。第 1 章および第 2 章をあわせて「学力棄民」が誕生する過程を描いた上で、学習理解度向上という観点から最も効率的な授業形態を第 3 章で扱う。ここでは、国内外の先行研究と実験から得られたデータに独自の分析を加え、「少人数」かつ「単元別」の授業がもっとも効果的であることを導き出す。第 4 章では、第 1 章から第 3 章までの内容をふまえ、「学力棄民」が生まれることを防ぐ「放課後学校」の施策とその具体的内容について議論する。

本稿では、基本的に対象を中学生および中学校に限定した議論を行う。無論、学力の底上げや学力棄民の形成過程は小学生にもおよびうることはあるが、実際に学力調査の結果を見ると、中学校において生徒間の差がより顕著になっている。これは、小学校段階からの理解度不足の蓄積が具体的な形として現れるのが中学校であるため、さらに学習内容がより高度になるのが中学校からであり、中学校においてより躓きの顕在化が著しいためであるなどの理由が考えられる。本来は小学校についても同様の考察を加えるべきであるが、紙幅の関係から、より問題が顕著な中学校に議論を集中させることとした。また設立種別は公立のみを扱うものとし、私立や国立の中学校は対象として含まない点に注意されたい。

第1章 「底抜け」の現状

第1節 「学力低下」と「底抜け」

学力低下という問題が言われるようになって久しい。基礎的な計算が出来ない小学校高学年や中学生が増え、岡部恒治らの編著『分数ができない大学生』は多くの人に衝撃を与えた。OECD による生徒の学習到達度調査（PISA）においても、日本は回を重ねるたびに各科目で国際順位を下げており、とりわけ読解力の低下は長年の課題とされながら今日に至っている。

だが、いわゆる「学力低下」が全体としての議論であるのに対して、個別具体的な議論はこれまでさほど盛り上がりは来なかった。実際に文部科学省の全国学力・学習状況調査の結果を見てみると、共通の問題として下位に分類される子どもたちがごく基礎的な内容を理解できず、かつその規模を拡大させていることが伺われる。全体としての「学力低下」とは別に、下位の子どもたちの理解度が極端に低い「底抜け」が起こっているのである。

本章では、主にこの下位に分類される子どもたちに焦点を当て、「底抜け」の実態を国内外の学力調査をもとに分析していく。

第2節 学力調査に見る底抜け現象

本節では、文部科学省の実施した全国学力・学習状況調査（以下学力調査）を主に用いた分析を用いて、学力がどのような現状にあるのかを明らかにする。結論を先取りして言えば、ごく初歩的な内容の問題を理解しないまま放置している生徒が一定数存在していること、また多くの生徒が理解できていない分野も存在していることが結果からは読み取ることができた。

まず始めに、学力調査の概要について説明する。対象は全国の小学校 6 年生、中学校 3 年生を対象とした悉皆調査であり、平成 19 年から 21 年までの計 3 回実施された。実施時期はいずれも 4 月下旬頃であり、最終学年以前で学習した内容が出題される。教科は国語および数学（算数）であり、各教科に知識中心の A 問題と活用を中心とした B 問題がある。結果を分析した国立教育政策研究所は、統計と分析のため正答数別に母集団を 4 分割し、それぞれ A 層（上位 25%）から D 層（下位 25%）までに分類しており、本稿でもこの分類を用いることとする。またペーパーテストとは別に児童・生徒に対して生活習慣や問題解決姿勢について尋ねたアンケート調査（以下質問調査）も実施されており、必要に

応じてこちらも使用する。本稿は公立中学校を対象としているため、小学校や公立以外の中学校は分析の対象として含まない³。

まずは、基礎的な学習内容を理解していない生徒が一定数存在している点を明らかにしていきたい。図 1-1 から図 1-4、および表 1-1 から表 1-4 は、それぞれ平成 21 年度学力調査で実際に出題された中学校数学 A の問題と解答類型、反応率について示したものである⁴。まず、設問 1-1、比についての問題を取り上げる。

1 次の(1)から(3)までの各問いに答えなさい。

(1) 下の に当てはまる数を求めなさい。

$$15 : 9 = 5 : \text{}$$

図 1-1 設問 1-1⁵

(資料出所 国立教育政策研究所)

この問題は、学習指導要領の中では小学校第 6 学年において学習する内容であり、復習問題といってよい。この問題の解答類型と反応率（類型別回答率）は次のようになっている。

解答類型と反応率

問題番号		解 答 類 型		反応率 (%)	正答
1	(1)	1	3 と解答しているもの	89.1	◎
		2	5 と解答しているもの	0.1	
		3	9 と解答しているもの	0.3	
		9	上記以外の解答	8.0	
		0	無解答	2.6	

(参考) 平成15年度調査(小学校第6学年) ※1 正答率 90.6%

表 1-1 設問 1-1 の解答類型と反応率⁶

(資料出所 国立教育政策研究所)

³ 学力調査の概要については、国立教育政策研究所の Web サイトで公開されている資料を参照。

http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/shiryout/01_chuu_chousa_gaiyou.pdf 2009/11/1

⁴ 図 1-1 から図 1-4、および表 1-1 から表 1-4 に関しては、すべて国立教育政策研究所の学力調査に関する各種統計資料および Web 上で公開されている学力調査の問題文資料から抜粋している。

http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/shiryout/05_chuu_bunseki-suugaku.pdf アクセス日時 : 2009/11/1

⁵ http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/shiryout/05_chuu_bunseki-suugaku.pdf アクセス日時 : 2009/11/1

⁶ http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/shiryout/05_chuu_bunseki-suugaku.pdf アクセス日時 : 2009/11/1

正答率は 89.1%であり、ほぼ 9 割の生徒が理解している一方で、事前に予想された誤答（5 あるいは 9 と解答したもの）を除く誤答率の合計は 10.6%である。単純に回答類型 9 が全て単純な計算ミスであったとしても、無回答率が 2.6%存在していることになる。

だが、この問題に関しては圧倒的大多數の生徒が正答できた問題であるとしてよい。では次に、中学校で学習する正負の数について、単純な計算ではなくやや概念的な問い方をして理解度を測定しようとした設問 2-2 を見てみよう。

（2） n が負の整数のとき、最も大きな数になる式を、下のアからエまでのの中から 1 つ選びなさい。

ア $3 + n$

イ $3 \times n$

ウ $3 - n$

エ $3 \div n$

図 1-2 設問 2-2⁷

（資料出所 国立教育政策研究所）

この問題は、第 1 学年の早期に学習する「数と式」という単元において学習する内容である。正負の数と文字式という、中学校で初めて登場する概念が二つ組み合わさった問題である。どちらの概念も理解していれば正答することはそれほど困難ではないが、回答類型と反応率は以下のものであった。

解答類型と反応率

問題番号		解 答 類 型		反応率 (%)	正答
②	(2)	1	ア と解答しているもの	8.2	◎
		2	イ と解答しているもの	21.1	
		3	ウ と解答しているもの	67.2	
		4	エ と解答しているもの	3.0	
		9	上記以外の解答	0.0	
		0	無解答	0.5	

表 1-2 設問 2-2 の解答類型と反応率⁸

（資料出所 国立教育政策研究所）

この問題の正答率は 7 割弱で、3 割近い生徒はイやアと解答している。他方、同様の数と式に関する問題である設問 2-1 は、 $3x \times (-4xy)$ を計算する問題であるが、こちらの正答率は 91.3%にのぼる。単純な計算は解ける一方で、概念自体は曖昧な理解しかしていない生徒が多いことが伺える。

⁷ http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/shiryou/05_chuu_bunseki_suugaku.pdf アクセス日時：2009/11/1

⁸ http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/shiryou/05_chuu_bunseki_suugaku.pdf アクセス日時：2009/11/1

もう少しだけ見てみよう。設問 3・4 は、単純な連立二元一次方程式（連立方程式）についての計算問題である。第 2 学年で学ぶ問題であり、第 3 学年や高校進学以降も多用する単元の初歩である。

$$(4) \text{ 連立方程式 } \begin{cases} 2x - 3y = 1 \\ 3x + 2y = 8 \end{cases} \text{ を解きなさい。}$$

図 1-3 設問 3-4⁹

(資料出所 国立教育政策研究所)

この問題の正答率は 73.5%にまで下がり、無解答率は 10.3%に及んでいる。

解答類型と反応率

問題番号	解 答 類 型		反応率 (%)	正答
3	(4)	1 (x=) 2, (y=) 1 と解答しているもの	73.5	◎
		2 xの値のみを正しく解答しているもの	3.6	
		3 yの値のみを正しく解答しているもの	2.9	
		4 (x=) 1, (y=) 2 と解答しているもの	0.3	
		9 上記以外の解答	9.4	
		0 無解答	10.3	

表 1-3 設問 3-4 の解答類型と反応率¹⁰

(資料出所 国立教育政策研究所)

事前に予想された誤答、解答類型 2,3,4 は単純な計算ミスや書き間違いを想定しており、これらに含まれない解答と無解答は合計で 2 割近くに及ぶ。単純に無解答以外の解答を全て単純な計算ミスと仮定しても、1 割の生徒は第 3 学年や高校進学以降まで登場する連立方程式の初歩を理解できていないことになる。

ここまでは初歩的な内容について、一定数の生徒の理解度が低いことを示してきた。次に、基礎的な内容でありながら多くの生徒が理解していない（部分的にしか理解していない）単元について見てみよう。設問 8 は、三角形の内角の和が 180 度であることを適切に証明しているものとその理由について尋ねる問題である。

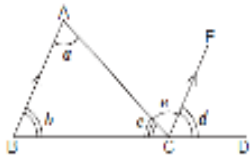
⁹ http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/shiryuu/05_chuu_bunseki_suugaku.pdf アクセス日時 : 2009/11/1

¹⁰ http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/shiryuu/05_chuu_bunseki_suugaku.pdf アクセス日時 : 2009/11/1

- ⑧ ある学校で、「三角形の内角の和は180°である」ことの証明について、次の①、②を比べて考えています。

①

下の図の△ABCで、
辺BCを延長した直線上の点をDとし、点Cを通り辺BAに平行な直線CEをひく。



平行線の錯角は等しいから、 $\angle a = \angle e$
 平行線の同位角は等しいから、 $\angle b = \angle d$
 したがって、
 $\angle a + \angle b + \angle c = \angle e + \angle d + \angle c$
 $= 180^\circ$
 よって、三角形の内角の和は180°である。

②

下の図の△ABCで、
 3つの角の大きさをそれぞれ測ると、



$\angle A = 72^\circ$
 $\angle B = 64^\circ$
 $\angle C = 44^\circ$

したがって、
 $\angle A + \angle B + \angle C = 72^\circ + 64^\circ + 44^\circ$
 $= 180^\circ$
 よって、三角形の内角の和は180°である。

どんな三角形でも内角の和は180°であることの証明について、
 下のアからオまでのの中から正しいものを1つ選びなさい。

- ア ①も②も証明できている。
- イ ①は証明できており、②は形の違うたくさんの三角形で同じように確かめれば証明したことになる。
- ウ ①は証明できているが、②は形の違うたくさんの三角形で同じように確かめても証明したことにはならない。
- エ ①も②も形の違うたくさんの三角形で同じように確かめれば証明したことになる。
- オ ①は形の違うたくさんの三角形で同じように確かめれば証明したことになるが、②はそれでも証明したことにはならない。

図 1-5 設問 8¹¹
 (資料出所 国立教育政策研究所)

この問題の正答率は極端に落ち込み、29.7%であった。

解答類型と反応率

問題番号	解 答 類 型		反応率 (%)	正答
⑧	1	ア と解答しているもの	22.9	◎
	2	イ と解答しているもの	32.6	
	3	ウ と解答しているもの	29.7	
	4	エ と解答しているもの	7.9	
	5	オ と解答しているもの	5.6	
	9	上記以外の解答	0.0	
	0	無解答	1.2	

表 1-4 設問 8 の解答類型と反応率¹²
 (資料出所 国立教育政策研究所)

¹¹ http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/shiryou/05_chuu_bunseki_suugaku.pdf アクセス日時：2009/11/1

¹² http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/shiryou/05_chuu_bunseki_suugaku.pdf アクセス日時：2009/11/1

興味深いのは、数学 B において実際に証明をさせる問題が出題され、その正答率は 41.6%と比較的高かったこと、さらにその問題を正答した生徒の 63.1%が数学 A 設問 8 において誤答しているという点である。また、19 年度と 20 年度はそれぞれ違った視点から証明問題が出題されたが、アプローチの仕方次第で正答率が大きく上下している点も見逃せない。ほぼ理解している生徒、表層的にしか理解できていない生徒、ほとんど理解できていない生徒などの違いが、証明問題に対するアプローチの違いと正答率から分類することができる。

これ以上具体的な問題と解答類型について言及することは避けるが、以上の分析からは、まず初歩段階で躓いている生徒が一定数存在していること、また多くの生徒が理解していないか、表層的・部分的にしか理解していない単元が少なからず存在していることが分かる。前者は D 層に分類される生徒であるが、高校進学以降も度々登場する単元の基礎的な部分について理解度が低いことは、後述する学習意欲について重大な結果をもたらすと考えてよいだろう。さらに後者についても、現状は B 層や C 層などの中位程度を維持していると思われるが、進級と進学によって学習内容が複雑化するにつれ転落する可能性のある「底抜け予備軍」であるとも考えられる。学習指導要領のカリキュラムは、全体を通じて既習の内容を万全に理解していることを前提としており、中学校時点で既に底抜けしている生徒や底抜け予備軍である生徒は、いずれかの段階で置き去りにされる（既にされている）ことが容易に想像される。

以上はペーパーテストに基づく分析であったが、次は意欲という観点から、こうした底抜けの背景要因について検証する。

第2章 「学力棄民」の形成

第1節 学力と意欲

第1章では、学力の底抜け現象について学力調査から指摘した。続く第2章では、意欲、家庭環境、そして学校という3つの視点からその背景要因を探っていく。

本節では、意欲が学力に対してどのような影響を及ぼすのかについて見てみる。常識的に考えても、もし学校の授業でほとんど理解できない内容が登場すれば、徐々に授業についていくことが困難となり、やがて学習する意欲を欠いた状態に陥ってしまうだろう。意欲が欠如していても授業は進んでいくので、ますます理解は困難になり、ますます意欲が低下していく。この悪循環が学力と意欲の根本的な相関関係であるが、実際に意欲が低いことが学力に対して影響しているのか、実証的に調べたデータを検証する。

ここでは、「学級集団アセスメント Q-U」（以下 Q-U 調査）と呼ばれる大規模な調査と統計をもとに議論を進める¹³。この調査は、小中学生のべ約 5 万人を対象にしたアンケート調査で、意欲に関する調査では分類から学力や行動特性などを分析している。調査を実施した河村は、子どもの意欲について、友人関係の意欲と学習意欲という 2 つの軸から 4 類型を導き出した（図 2-1）

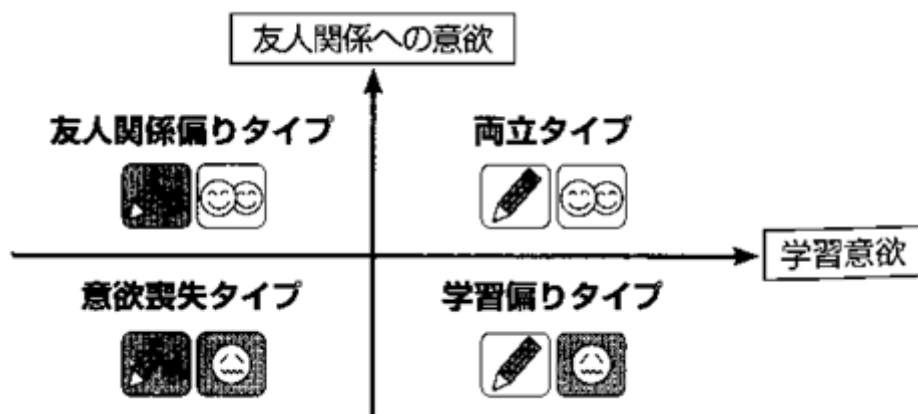


図 2-1 意欲にみる子供の 4 類型

（資料出所 河村茂雄（2007）『データが語る② 子どもの実態』図書文化社 p.63）

¹³ 河村茂雄『データが語る② 子どもの実態』（図書文化社、2007）参照。調査方法は、対象の小中学生約 5 万人および教師に質問紙を配布した。調査時期は 2004 年と 2005 年 10 月から 2006 年 1 月までであり、新年度から半年以上経過し学級の状態が安定した時期に実施されている。

この分類の出現率はおおむね図 2-2 のようになる。両立タイプがほぼ半数を占める一方で、意欲喪失タイプが 2 割を超えている点は興味深い。

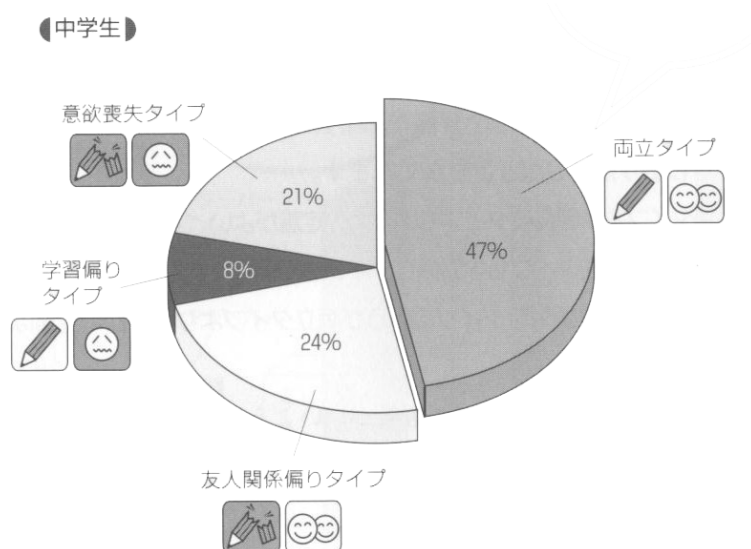


図 2-2 4 類型の出現率

(資料出所 河村茂雄 (2007) 『データが語る② 子どもの実態』図書文化社 p.67)

では次に、タイプ別の学力定着度を見てみよう (図 2-3)。オーバーアチーバー (OA) とは学力の定着度が高い状態とされている子どもであり、アンダーアチーバー (UA) はその逆である。全体に占める割合はそれぞれ 12% であり、基礎的な学力が定着しているバランスアチーバー (BA) が残りの 76% を占める。

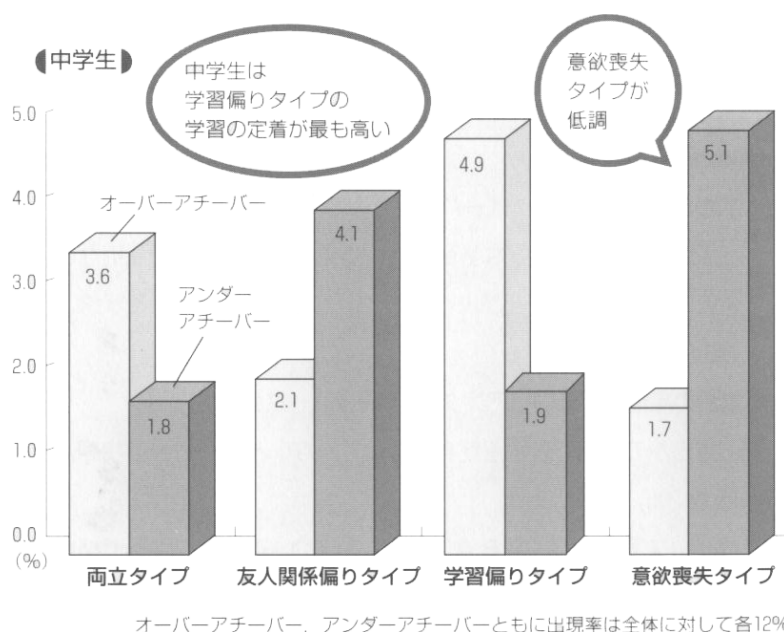


図 2-3 4 類型と学力

(資料出所 河村茂雄 (2007) 『データが語る② 子どもの実態』図書文化社 p.69)

友人関係にも学習にも意欲を示さないタイプの生徒がおおよそ 2 割近くおり、学習への理解度が低い子どもは他の分類に比べても多いことが伺える。また、Q-U 調査では意欲の分類別に学校が楽しいかどうかについても尋ねている。この質問では、「あまり楽しくない」「ぜんぜん楽しくない」というネガティブな回答をした生徒は、意欲喪失タイプの 23% が際立って多かった（両立タイプ：3%、友人関係偏りタイプ：7%、学習偏りタイプ：13%）。

河村のこの調査だけでは、意欲と学力について何らかの関係があるという点しか理解することは出来ない。そこで、学力調査において実施された質問調査の統計と分析から意欲に関連する質問を抽出し、理解度の低い生徒が学習に対してどのような姿勢をとっているかについて見てみる¹⁴。

まず、質問番号 5「ものごとを最後までやりとげて、うれしかったことがありますか」との問いに対し、1.「当てはまる」2.「どちらかといえば当てはまる」3.「どちらかといえば当てはまらない」4.「当てはまらない」という 4 つの選択肢が与えられた。全体では選択肢 3 と 4 を選んだ生徒は 7.9% であったが、D 層に限るといずれの科目でクロスさせて集計しても 10% を超える生徒がネガティブな選択肢を選んでいった。

次に、諦めずに取り組もうとする姿勢について、質問番号 67「数学の解き方が分からないときは、あきらめずにいろいろな方法を考えますか」との質問と回答集計を例にあげると、選択肢 4 という最もネガティブな回答をした生徒だけに限っても、全体では 8.9% であったのに対し、数学 A、B の D 層は共に 18% から 19% という非常に多い割合の生徒が選択肢 4 を選んでいる。

この質問調査では、質問内容と回答が統計として有意であるかを調べる目安となる教科別の相関係数も示されている。質問 5 の相関係数は 0.14 から 0.15 付近であり、有意であるとは必ずしも言えない。質問 67 は数学 A、B においてそれぞれ 0.366 と 0.332 であり、比較的有意であるといえる。だが、ここで注目したいのは、学習に限定した達成しようとする姿勢の有無を問う質問の相関係数の高さである。

質問番号 62 および 73「（国語・数学の）回答を文章で書く（言葉や式を使って説明する）問題について、最後まで解答を書こうと努力しましたか」という質問の相関係数を見ると、いずれも 0.5 付近という他の質問項目から見ても突出して高い相関係数を示している。質問 5 は非常に抽象的な質問であったため成績との直接的な相関が見られなかったが、これを学習に取り組む姿勢に限定して質問した場合には成績との非常に強い相関が出ることが分かった。

¹⁴各統計データは、国立教育政策研究所の平成 21 年度学力調査結果概要（中学校）より抜粋・引用した。

http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/zenkoku/04chuu_shitsumonshi_kaitoukekka/m50_chuu_cross_seito_shitsumonshi_kyouka_h.pdf アクセス日時：2009/11/1

http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/zenkoku/04chuu_shitsumonshi_kaitoukekka/m70_chuu_soukan_seito_shitsumonshi_kyouka.pdf アクセス日時：2009/11/1

番号	質問事項	国語A	国語B	数学A	数学B
5	ものごとを最後までやりとげて、うれしかったことがありますか	0.159	0.159	0.141	0.142
62	解答を文章で書く問題について、最後まで解答を書こうと努力しましたか	0.471	0.523	0.439	0.457
67	数学の問題の解き方が分からないときは、あきらめずにいろいろな方法を考えますか	0.174	0.193	0.366	0.332
73	解答を言葉や式を使って説明する問題について、最後まで解答を書こうと努力しましたか	0.365	0.39	0.518	0.531

表 2-1 各質問および質問事項、教科別相関係数¹⁵
(資料出所 国立教育政策研究所)

実際に質問 62 および 73 の教科別クロス統計を見ても、この相関の高さは直感的に伺える。上述の質問に対し、選択肢は 1.「最後まで解答を書こうと努力した」2.「途中であきらめたものがあつた」3.「書く問題は全く解答しなかった」という 3 つである。全体では選択肢 3 を選んだ生徒は 4.1%であつたにも関わらず、D 層においてこの選択肢を選んだ者はいずれの科目も 10%を超えている。

以上の点から、やはり意欲と学力には相関関係があること、意欲の低い生徒は学習に対して半ば諦めの姿勢が見られることが分かった。では、こうした意欲低下が生まれるそもその原因は何か。次節では、家庭環境と社会階層という視点から意欲低下の背景要因を探る。

第2節 意欲と環境

意欲が低下する背景として、教育社会学は家庭環境と社会階層に大きな関心を寄せてきた。本節では、荻谷剛彦のインセンティブ・ディバイド（意欲格差）に関する議論を見ながら、意欲の低下が子どもの自由意志の範囲外であることを示していく¹⁶。

89 年と 01 年に実施された「関西調査」¹⁷から分析された家庭の文化的環境と学力や学習行動、そして学習意欲についての相関を示した表は、意欲低下の要因に家庭環境が大きく関係していることを率直に物語っている（図 2-4）。意欲について質問した項目のほか、学習行動や学力においても、家庭環境の上下間格差との相関を覆す項目は一つも見当たらない。特に中学校の学習意欲・成績観の項目では、「勉強は将来役に立つ」という質問で階層の上下間に 20 ポイントの差が、「人よりいい成績をとりたいと思う」でも 18 ポイント近くの差が生じている。

¹⁵ http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/zenkoku/04chuu_shitsumonshi_kaitoukekka/m70_chuu_soukan_seito_shitsumonshi_kyouka.pdf アクセス日時：2009/11/1

¹⁶ 荻谷剛彦『学力と階層』（朝日新聞出版、2008）第 1 章「階層で学力が決まるのか。学力が階層を作るのか」参照。

¹⁷ 関西調査とは、同和地区の児童・生徒の学力状況を生活・学習の実態と関連付けて把握するために行われた学術調査である。89 年調査では大阪大学の池田寛が、01 年調査では荻谷と志水宏吉が中心となって実施された。詳しくは、荻谷の前掲書を参照されたい。

		小学校			中学校					小学校			中学校		
		上位	中位	下位	上位	中位	下位			上位	中位	下位	上位	中位	下位
家庭での勉強の仕方	出された宿題はきちんとやる	93.2	90.5	82.2	71.7	67.2	55.9	家庭学習	しない	11.8	16.9	19.9	31.4	42.9	57.5
	授業で調べたことについて自分で詳しく調べる	30.6	21.4	14.2	19.3	15.0	8.0	読書(漫画・雑誌を除く)	しない	31.2	44.2	59.9	43.1	60.7	67.9
	難しい科目の勉強でも頑張る	74.1	69.4	54.0	55.2	45.7	34.0	勉強日数(週あたり)	ほぼ毎日+週4, 5日	65.3	65.0	58.2	36.7	28.6	18.4
	家の人に言われなくても自分から進んで勉強する	60.3	53.1	41.5	42.9	32.1	24.5	ほとんどしない		11.5	16.6	27.0	26.9	38.6	56.8
								家庭での学習時間(平均時間)		51.2分	38.8分	35.3分	38.9分	27.3分	20.7分
学習意欲	教科書や黒板を使って先生が教えてくれる授業	83.2	76.9	67.7	83.5	79.3	71.0	読書時間(平均時間)		40.2分	25.8分	19.9分	36.8分	24.5分	19.2分
	ドリルや小テストをする授業	57.9	48.1	35.6	47.6	39.4	31.1	学校の宿題(家庭での勉強内容)	しない	0.9	1.5	3.9	21.0	31.6	41.7
	自分で調べる授業	57.6	43.0	32.6	52.9	45.3	32.1	学校の復習(家庭での勉強内容)	しない	36.2	45.1	59.3	46.7	57.8	70.0
	自分たちの考えを発表したり意見を言いたい授業	59.1	43.9	38.0	41.6	29.1	24.1	学校の予習(家庭での勉強内容)	しない	51.2	59.1	68.5	64.8	69.8	81.1
								先生が黒板に書いたことはしっかりとノートにとる(授業中の態度)	とても	47.4	42.4	32.0	70.6	63.6	52.1
成績	勉強はおもしろい	55.9	39.8	33.2	35.3	25.1	15.8	まあ		43.8	46.0	48.7	23.4	28.9	35.4
	成績が下がっても気にならない	41.2	44.5	50.4	23.9	27.2	35.7	とても+まあ		91.2	88.4	80.7	94.0	92.5	87.5
	勉強は将来役に立つ	86.2	78.3	69.7	77.1	62.3	57.0	とても		13.5	8.3	8.3	14.1	9.9	6.6
	人よりいい成績をとりたいと思う	69.4	65.6	64.7	81.4	77.5	63.8	まあ		28.5	26.4	19.9	26.6	21.4	20.8
								テストで間違えた問題をしっかりとやり直す(授業中への取り組み)	とても+まあ	42.0	34.7	28.2	40.7	31.3	27.4
学力の階層	学力テスト(2教科合計得点の平均点)	147点	145点	132点	140点	134点	117点	とても		38.5	30.6	27.9	13.9	8.7	5.4
	算数・数学のテスト(平均点)	75点	74点	67点	69点	65点	55点	まあ		35.0	35.6	34.7	31.1	26.1	18.6
	国語テスト(平均点)	72点	71点	65点	71点	69点	62点	とても+まあ		73.5	66.2	62.6	45.0	34.8	24.0

図 2-4 文化的階層グループ別の学習意欲、行動、成果
(資料出所 荻谷剛彦 (2008) 『学力と階層』朝日新聞出版 p.29)

ここまでの議論を整理すると、①意欲と学力には相関関係が見られること、②学習意欲や学習行動、成績には家庭環境が背景要因としてあること、の 2 点がひとまず確認された。これを図示すれば図 2-5 のようになる。

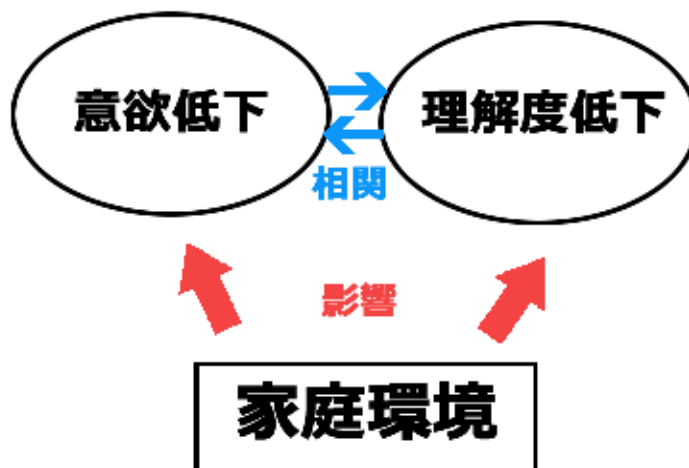


図 2-5 意欲低下の悪循環と家庭環境

さて、意欲の低下は果たして家庭環境にのみ起因するのだろうか。もう一度表 2-4 に戻ってつぶさに読み込むと、概ね小学校の方が中学校よりも学習意欲が高く、学習行動も優れており、家庭環境による差が出る項目も中学校より少ないことがわかる。つまり、小学校段階ではじめから意欲が奪われていたのではなく、経年によって徐々に家庭環境間の差が広がっていき、中学校で顕然とした差になると考えるのが妥当であろう。次節では、子どもにとって経年による環境変化が著しい学校をこの相関関係の中に組み込み、「学力棄民」が生まれるプロセスの全体像を明らかにする。

第3節 学校と意欲

意欲の増減には家庭環境が大きな役割を果たしていることを前節では述べたが、学校は学習理解度、つまり学力を通じて意欲低下と理解度低下の相関関係を増幅させる役割を果たしている。本節ではこの増幅のプロセスを明らかにし、解決すべき問題を提示していく。

竹内洋は、日本の特殊なメリトクラシー構造¹⁸を傾斜的選抜と層別競争移動という二つのキーワードから明らかにした¹⁹。微細な差によるランク付けが、変わることの稀な社会階層の中で層ごとに個別の内部競争を焚きつけ続ける努力の加熱維持という構造（「頑張れば何とかなる」と人々に思わせ続ける構造）こそ日本のメリトクラシーの特徴であるとしたのである。だが、この競争維持構造にあって早々に競争から撤退する層として、学歴ノン・エリートが存在する竹内は同時に指摘している。

竹内はとある職業高校での質問紙調査などから、学歴ノン・エリートによる「低位同質的社会化」、つまりその高校に入る以上の学力を持った者であっても、他の低学力層に引きずられる形で意欲（アスピレーション）を冷却させていくという特徴を明らかにしたのである²⁰。

本稿は中学校を題材としているため、高校を対象に調査した竹内の研究を単純に当てはめることは出来ない。しかし公立中学校においても、風評や校風といった可視化・数値化されない独自のランクが存在していることは十分に考えられる。近年徐々に明らかにされつつある公立学校の学校間格差、地域間格差は、高校に限らない学校という空間そのものが低位同質的社会化を引き起こしうる構造であることの一つの証左であるとも言えるだろう。

ここで重要なのは、学校が生徒のアスピレーション冷却に加担しているという側面である。学区がほぼ存在しない高校とは異なり、公立中学校は基本的に生徒が住む地区によって自動的に割り振られる。仮に生徒がある程度の意欲をもって中学校に入学したとしても、学校全体の冷却構造に抗することが出来ず意欲を低下させていくという事態は十分に考えられる。また、もともと意欲がさほど高くない生徒に対しては、こうした学校では再冷却が起こり、決して意欲を高められることなく進級・進学していくことは言うまでもない。

次に、より具体的に、学校での授業が、家庭環境とそれに起因する意欲を形成要因とする理解度に対して、実際にどのような効果をもたらしているかを検討する。ここでは、荻谷の No Study Kids (NSK) に関する分析をもとにする²¹。

¹⁸ メリトクラシーとは、「業績主義」とも訳される近代以降の基本的な社会選抜方法である。近代以前の出自主義と対となる概念であるが、社会学の分野ではしばしば社会階級の温存を維持する言説としてメリトクラシーが取り上げられる。

¹⁹ 竹内洋『日本のメリトクラシー』（東京大学出版会、1995）参照。

²⁰ 竹内前掲書、第6章「学歴ノン・エリートと冷却」第7章「日本のメリトクラシー」を参照。なお、竹内は日本のメリトクラシー構造について、社会階級の「密輸」とそれを隠蔽し競争を促し続ける「焚きつけ」が内在されているとして批判的に分析しているが、ある意味ではこうした日本型メリトクラシーがいかなる社会階層でも頑張ろうとする意欲を維持させ続けてきたということも事実であろう。竹内の言う日本型メリトクラシー社会は、換言すれば「頑張れば何とかなる（と錯覚させる）社会」であるが、本稿が示すように、今日では意欲の有無が階層に応じて厳然と分断される社会である。

²¹ 荻谷、前掲書、pp.50-62

No Study Kids とは、「塾にも行かず（行けず）、家でもほとんど勉強しない生徒」のことをいう。NSK の授業理解度の高低を測ることで、学校自身の生徒に対する理解させる力を間接的に測定することが出来る。荻谷は、関西調査の 89 年と 01 年の中から No Study 状態の中学生を抽出し、比較をすることで学校での授業の効力が低下していることを明らかにした（図 2-6）。

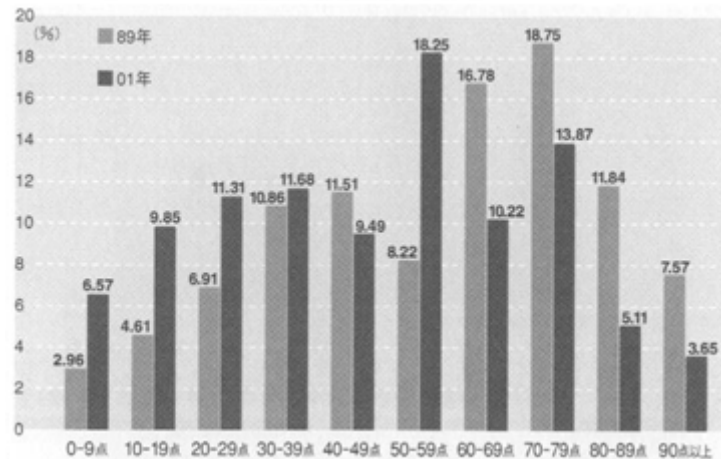


図 2-6 No Study Kids の数学正答率分布（中学生）
（資料出所 荻谷剛彦『学力と階層』 p.54）

89 年当時は、NSK のように学校で授業を聞いているだけの生徒でも、60 点以上の点数をとる生徒は相当数にのぼっていた。だが 01 年では激減し、代わって 60 点未満の生徒の割合が上昇していることがわかる。学校は、生徒の自主的な学校外学習に頼らなければ、生徒の理解度を一定水準で維持することが不可能になっていることをこのグラフは示唆している。

生徒の自主的な学校外学習は、当然一定以上の意欲と環境を前提としている。だが、同調査で NSK に対して行われたロジスティック回帰分析の結果からは、①家庭の文化階層下位グループの生徒が No Study 状態に陥る確率が高いこと、②「授業の理解度」の影響が非常に強いこと、の二点が確認された。つまり、そもそも環境的に恵まれず、授業についていくことができないがゆえに No Study 状態に陥っている状態でありながら、学校はこうした子どもに対してなんら手を打てない（打たない）という現状がある。

習熟の遅れている子どもに対して、長期休業などを利用した補習授業を実践している学校は存在している。だがそれはすべての学校ではなく、

荻谷は、「学校の授業の効果が弱まっている」としているが、これは言い換えれば、意欲と理解度の悪循環に対して、学校がある種の不作為によってその相関を増幅し補強しているということでもある。前節までで述べてきた意欲と理解度の相関および背景としての家庭環境という構図に、学校というファクターが加わることで、いずれの段階においても救済されない「学力棄民」が生まれるメカニズムを形成していると言えるだろう（図 2-7）。

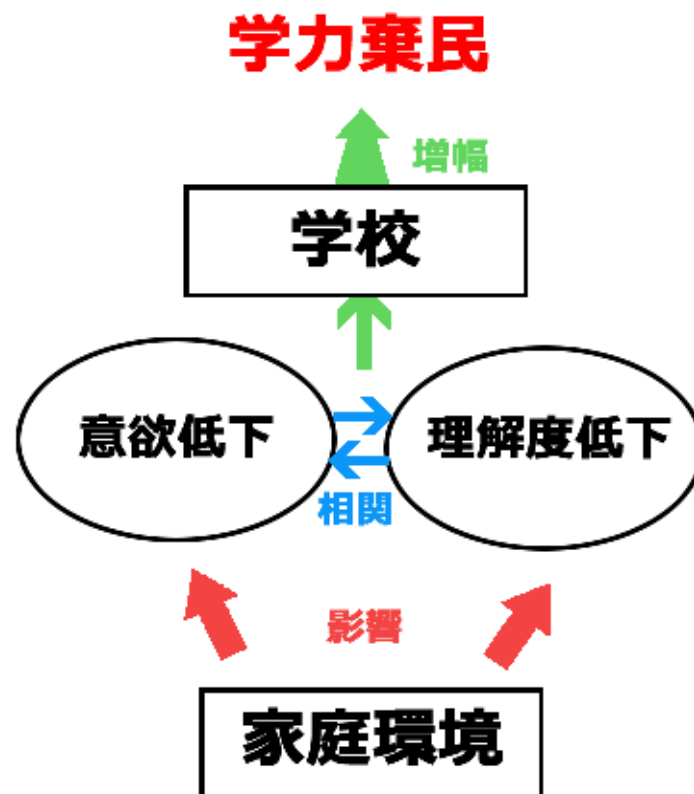


図 2-7 学力棄民形成の全体像

では、具体的にどのような授業であれば理解度低下と意欲低下を食い止めることが出来るだろうか。次章では、理解度の向上に対して最も効果的な学習形態として「単元別」かつ「少人数」の授業を、先行研究と教育実験のデータ、および独自の分析を用いて提起する。

第3章 効果的な授業形態

第1節 単元別授業の必要性

第3章では、学力向上のための効果的な授業形態の柱として「単元別授業」と「少人数制授業」の2つを挙げ、なぜその形態をとるのか、その論拠を示していく。

まず、本節では「単元別授業」を行う根拠を説明したい。近年日本では学力低下が叫ばれているが、一口に学力低下といっても、行われている試験の内容によって生徒の正答率に違いが生じることは言うまでもない。そのためには試験の中身まで踏み込んでいく必要があり、そして我々は単元毎の正答率のばらつきに注目したのである。

その例として、全国学力・学習状況調査における数学の単元別正答率、無回答率の抜粋を挙げる。

設問番号	設問の概要	学習指導要領の領域	評価の観点	形式	正答率(%)	無回答率(%)
	《数学A》					
1(1)	5/7-2/3を計算する	数と式	数学的な表現・処理	短答式	85.6	2.7
4(1)	点対称な図形を完成する	図形	数学的な表現・処理	短答式	58.4	4
11(2)	反比例のグラフから式を求める	数量関係	数学的な表現・処理	短答式	37	24.8
	《数学B》					
1(1)	上腕骨の長さから身長を推定する式を用いて、およその身長の値を選ぶ	数量関係	数学的な表現・処理	選択式	72.7	0.5
4(2)	2つの線分の長さが等しいことを、三角形の合同を利用して証明する	図形	数学的な見方や考え方	記述式	44.1	27.8
5(3)	表やグラフのデータをもとに、富士山の6合目の気温を求める方法を説明する	数量関係	数学的な見方や考え方	記述式	13.3	58.5

表 3-1 全国学力・学習状況調査 中学校3年生の数学における設問抜粋²²

(資料出所 国立教育政策研究所 全国学力・学習状況調査)

表 3-1 より、設問の概要・問題形式によって正答率に大きな違いが現れていることは明らかであろう。数学A、数学Bといった区切りで補習を行ったのでは規模が大きすぎるの

²²平成 21 年度全国学力・学習調査 数学より作成

http://www.nier.go.jp/08chousakekka/08chuu_data/shiryou/02_chuu_kyouka_chousakekka.pdf アクセス日時：2009/10/23

だ。たとえば、数学Bの問題形式を見ればわかるように、選択式、記述式と同じ数学Bというくくりの中であっても、違った要領で問題を捉えなければならないことがわかる。正答率も目に見えて違うことがうかがえる。1(1)では、正答率が 85.6%で無回答率が 2.7%である。ところが、5(3)では、正答率が 13.3%、無回答率が 58.5%と著しく高い。回答して正解を得られないのならば、問題の構造や解き方は理解しているが、ケアレスミスということもありえる。しかし、無回答となると、生徒がその問題に手の施しようがなかったのであり、根本的に理解していないという意味になる。

したがって、全体的に学力向上を図るためには、全生徒に同様の内容の補習授業を履行させるよりも、下位層の生徒が理解していない苦手分野に特化した単元別の授業内容を組むよう設定する方が効率的ではないかと考える。また、この単元別補習を導入することで、通常授業で躓いてしまい、勉強から離れてしまう生徒をすぐに引き戻すことができるという効果も期待される。補習を単元別にして、わからなくなってしまうてもその都度追いつくことのできるというセーフティネットを張ることで、補習を行う意義がより見出されるのではないであろうか。

第2節 小規模クラスと大規模クラスの比較

つぎに、「少人数制授業」を行う根拠を説明したい。平成 21 年度現在、中学校第 1 学年のときの数学の指導として習熟の遅いグループに対して少人数による指導を行った学校の割合は約 4 割である²³。実際に、クラス規模と学力間の相関関係はあるのだろうか。

第2節、第3節と大筋において、Gene V. Glass “*School Class Size: Research and Policy*”²⁴をもとに、論をすすめていきたい。学力とクラス規模の関係性を語る上で重要なデータとなる「グラス＝スミス曲線」²⁵を用いる。これは1982年に発表されたクラス規模に関する論文であり、725の学級規模比較を行った。以下の表3-2は実際実験に用いて比較した際の学級人数の内訳を示したものである。

		larger class-size L								
smaller class-size S	人数	1	2	3	4～	6～	11～	17～	24～	35～
	1		1	6	1	3	7	1	34	0
	2			0	1	0	0	1	0	0
	3				0	0	0	0	6	0
	4～					0	0	1	2	0
	6～						8	0	5	2
	11～							19	44	27
	17～								78	106
	24～									197
	35～									

表 3-2 小規模クラスと大規模クラスとの人数の内訳²⁶

(資料出所 Gene V. Glass(1982) “*School Class Size: Research and Policy*”
Sage Publications, Inc. p.43)

²³ 国立教育政策研究所 平成 21 年度学力調査 質問紙調査結果概要

http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/shiryoyou/03_chuu_shitsumonshi_kaitoukekka.pdf

アクセス日時：2009/11/2

²⁴ Gene V. Glass (1982) “*School Class Size: Research and Policy*” pp. 43-49, pp.62-65, p.141

²⁵ アメリカ・コロラド大学の研究者、グラスとスミスが共同して、50 年間にわたり 300 校のサンプルを用いて、学級規模と学力の関係をグラフ曲線として示したものの。

²⁶ Distribution of Smaller and Larger Class Sizes in the Comparison より作成

まず、小規模クラスと大規模クラスの効果の差異を比べるにおいて、何をもって小規模、大規模とするのかを説明しておきたい。現段階では、クラスの人数を具体的な数値では定めず、相対的に小規模、大規模と設定する。つまり、5人クラスと20人クラスとを比較した際には20人クラスが大規模クラスとなる一方で、20人クラスと30人クラスとを比較した際には20人クラスは小規模クラスとなるのである。実験サンプルとして多いのは35人以上と24人から34人のクラスを比べた197例であるが、我々が注目している20人以下のクラス対30人のクラスの例も多数存在する。

以上の定義をもって、小規模クラスと大規模クラスを比較した結果が下の表 3-3 である。約 9 割が相対的小規模クラスの方が相対的大規模クラスより効果的であるとの結果を示している。生徒の態度、関心、意欲、好み、また、教師の士気、満足度、生徒に対する姿勢、そして、教育技術という 3 要素、すべての面において、相対的小規模クラスのほうが優れているという結果が出たのである。

最も大きく効果が出たのは、教育技術においてであり、91%が相対的小規模クラスを支持している。生徒、教師双方において、相対的小規模クラスの方が学習を受ける状況としては優れていることがわかる。総合的に見ても、88%が相対的小規模クラスを支持していることから、相対的に見た結果ではあるが、大規模クラスよりも小規模クラスが教育を受ける、また行う環境として求められることがわかった。

Outcome Category	No. of Class Size Comparisons (ΔS-L)	No. of Positive Class Size Comparisons*	Percentage Positive Class Size Comparisons
Pupil Affect	172	147	85%
Teacher Affect	30	25	83%
Instructional Technique	155	141	91%
Total	357	327	88%

*Positive comparisons favor the smaller class.

表 3-3 小規模クラスにおける好意的評価の割合²⁷

(資料出所 Gene V. Glass(1982) *"School Class Size: Research and Policy"*
Sage Publications, Inc. p.63)

第3節 少人数クラスの具体的な数値設定

では、ここからクラス規模の具体的な人数を決定する論拠となるグラフを用いて考えていきたい。グラス＝スミスの研究によれば、クラス規模が小さければ小さいほど教師の効果は上昇し、生徒への効果を見ても上昇している。現在の日本の平均クラス規模の 30 人で見てみると、パーセンタイル順位が 50 にしかかなりえないが、20 人を境に急激に上昇していることが図 3-1 からわかる。したがって、少人数授業を行うにあたって生徒と教育技

²⁷ Class Size Comparisons by Outcome Category and Sign より作成

術の面において、20 人以上ではそれ以下の場合に比べると効果が期待できないことが予想される。

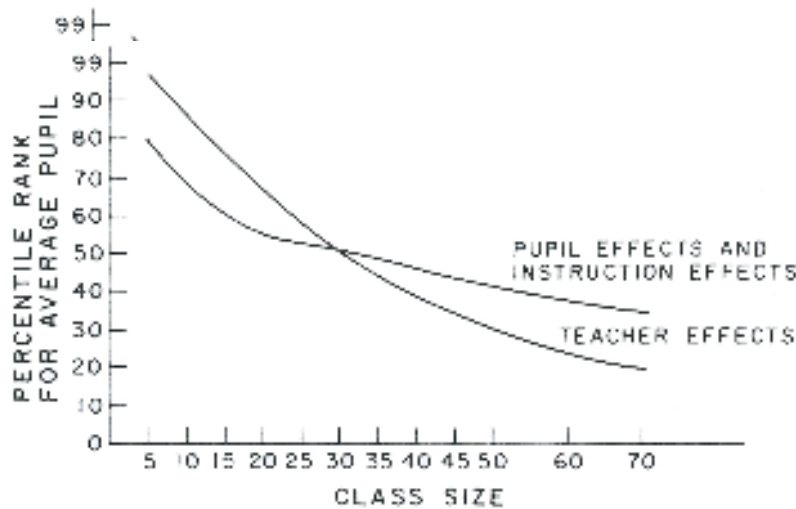


図 3-1 クラス規模による学習到達度の変化²⁸

(資料出所 Gene V. Glass(1982) "School Class Size: Research and Policy" Sage Publications, Inc. p.64)

つぎに実際の数値²⁹をもとに、クラス規模と成果の関係性を統計的に検証した箇所を紹介する。独立変数に $\log_e L/S$ 、従属変数に $\Delta S - L$ ³⁰を用いて、回帰分析を行う。ただし、独立変数と従属変数の桁数を統一するために、Size of Large Class と Size of Smaller Class は対数をとる。すると、回帰式は $\Delta S - L = \log_e L/S * \text{定数} + \text{傾き} + \text{残差}$ となり回帰統計は表 3-4 のようになる。

回帰統計	
重相関 R	0.96019
重決定 R ²	0.921964
補正 R ²	0.919177
標準誤差	0.118745
観測数	30

表 3-4 回帰統計

重相関 0.96 より強い正の相関関係を示したので、 $\log_e L/S$ の値が増加すると約 96%の確立で $\Delta S - L$ 値も増加する。よって統計的にも両者の関係性が非常に強いということがはっきりとわかる。また、観測値グラフは図 3-2 のようになった。

²⁸ The relationship of class size and affective effects on pupils, effects on instructional processes, and effects on teachers より作成

²⁹Gene V. Glass "School Class Size: Research and Policy" 141 ページの TABLE A-1 の数値を元に作成

³⁰ $\Delta S - L = \frac{\bar{x}_S - \bar{x}_L}{\sigma}$

$\bar{x}_S$ は S 人の生徒数の小規模学級の想定される平均の効果

$\bar{x}_L$ は L 人の生徒数の大規模学級の想定される平均の効果

σ は 2 学級間で同質と想定される標準偏差

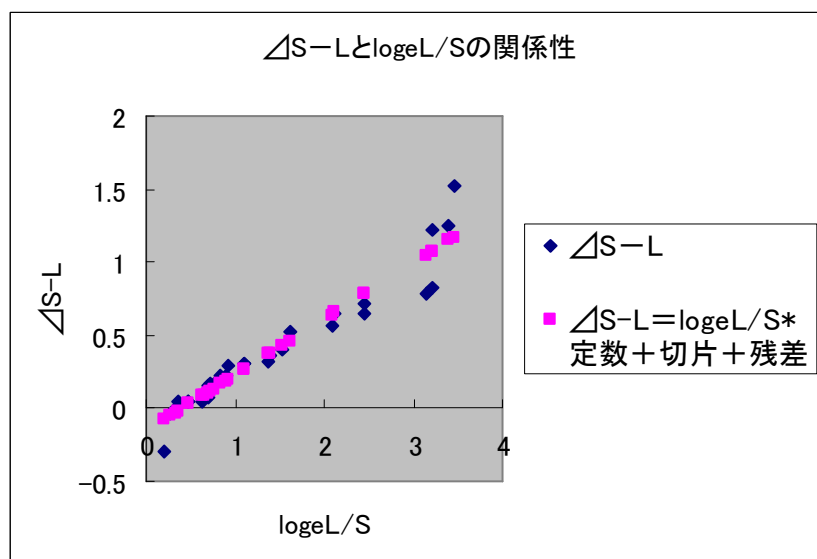


図 3-2 回帰分析で得られた観測値グラフ

このグラフからわかるのは $\log_e \frac{L}{S}$ の値すなわち Small Class と Large Class の人数差が大きくなればなるほど、 $\triangle S-L$ の値すなわち学習到達度も大きくなるということである。 $\log_e \frac{L}{S}$ ($= \log_e L - \log_e S$) の値が大きくなるのは、Large Class のクラス規模に関わらず、Small Class のクラス規模がより小さい時である。よって、クラス規模が小さくなると $\triangle S-L$ で示されている学習到達度が増大するということが統計的にも明らかである。

ゆえに、「単元別の少人数授業」を行うことによって、かなりの学力向上が期待できることがわかった。

また、グラス＝スミスの研究において、授業時間数と学力の関係についても証明がなされている。

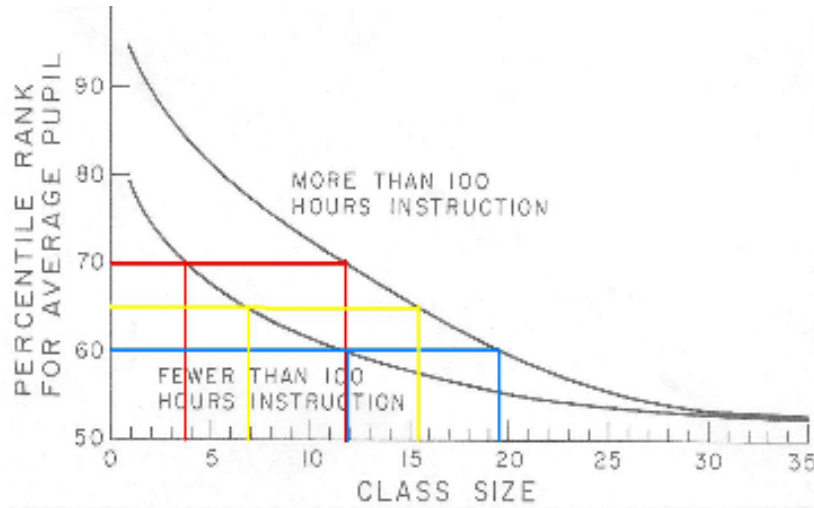


図 3-3 100 時間以上と以下との学習到達度の差異³¹

(資料出所 Gene V. Glass(1982) *"School Class Size: Research and Policy"*
Sage Publications, Inc. p.49)

図 3-3 はグラス＝スミス曲線に我々が若干修正を施した³²ものである。これは 40 人クラスで学力テストを行った場合に平均点を取った生徒の学力がどう変化していくかを描いている。つまり、この曲線は平均的な学力の生徒が、40 人クラスよりも小さなクラスで学んだ場合、どの程度パーセンタイル順位を上げることができるのかを示している。さらに、年間で 100 時間以上勉強するか否かで大きな効果の差があるということも読み取れる。

たとえば、この生徒が 100 時間以上 20 人クラスで学んだ場合、彼の学力は 40 人クラスで教わっている生徒の 60% よりも好成績をとるレベルであると予想される。(図 3-3 青のライン参照) つまり、50 パーセンタイル順位が 60 パーセンタイル順位まで上がるということである。これが 100 時間以下の場合だと効果は下がってしまうものの、5~6 パーセンタイル順位の上昇は見られる。

また、20 人以下のクラスではより大きな効果がみられる。100 時間以上 5 人クラスで勉強した場合、40 人クラスで 50 パーセンタイル順位にいた平均的な生徒は 80 パーセンタイル順位まで上昇した。100 時間以下であればほぼ 20 パーセンタイル順位の上昇が見られた。つまり、同じクラス規模でも、年間 100 時間を境に生徒の学力に大きな違いが現れてくることがここで言える。

同様に、65 パーセンタイル順位まで成績をあげたい場合、学習時間が 100 時間以上の場合には 15 人のクラス規模でよいが、学習時間 100 時間未満の場合は、7 人までクラス規模を縮小する必要がある。(図 3-3 黄のライン参照)

以上より「単元別の少人数授業」を「年間 100 時間以上」行うことによって最も大きな学力向上の成果を得ることができるということが出来る。しかし、我々が提言する放課後の補習において、年間で各単元 100 時間以上の学習時間を確保することは現実的に不可能である。しかし、1 クラスあたりの人数を大幅に縮小することで、年間 100 時間以上の学習時間を確保することなく、生徒の理解度の向上が期待できる。よって我々がいう少人数

³¹ The relationship of class size and pupil achievement based on 109 experimental comparisons in the research literature より作成

³² Gene V. Glass 著の *"School Class Size: Research and Policy"* 内の The relationship of class size and pupil achievement based on 109 experimental comparisons in the research literature に色のついた線を独自に付け加えた。

とは 100 時間以下の授業時間であっても、60～65 パーセンタイル順位を得ることのできる 5 人から 10 人を指すものとする。

第4節 日本における少人数授業の効果

これまでアメリカで行われたグラス＝スミスの研究を元に説明をしてきたが、果たして日本においても同様の効果が現れるのか。確かにアメリカと日本では授業内容や進め方、学習目標など様々な相違点があることは否めない。

しかしながら、2009 年 10 月現在、実際に日本においてもグラス＝スミス曲線を根拠として少人数授業を実施している学校が多く存在している³³。

では、本節でグラス＝スミスの研究によって得られた効果が日本においても有用であるのかを考えていこう。

まず、日本における少人数授業の教育的効果を示す実証研究について述べていく。

この調査は加藤幸次らが『学習集団の規模とその教育効果についての研究』³⁴として報告したものである。この研究報告によると、中学校ではクラス規模によって学習到達度の違いは見られなかったとなっている。しかし、成績が下位グループである生徒に関してはクラス規模による学習到達度の違いがはっきりと傾向として読み取ることができたとしている。以下に調査結果を表した図表を挙げる（表 3-5、図 3-4 参照）。

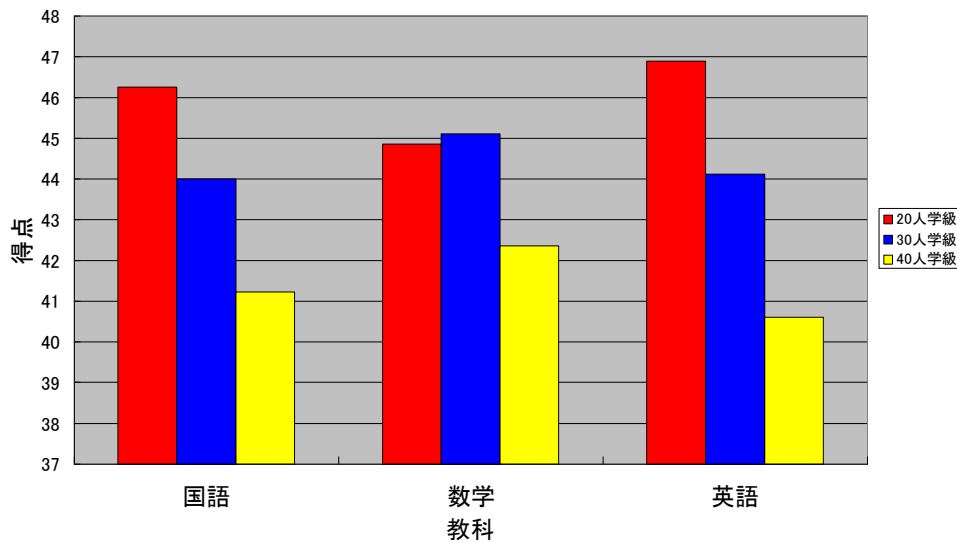
教科	N	MEAN(SD)	t検定結果
国語	20人学級(70)	46.26(9.12)	20-30 NS
	30人学級(150)	44(10.02)	20-40 *
	40人学級(74)	41.23(9.24)	30-40 *
数学	20人学級(70)	44.85(8.49)	20-30 NS
	30人学級(200)	45.11(9.93)	20-40 NS
	40人学級(92)	42.36(8.72)	30-40 *
英語	20人学級(71)	46.89(8.92)	20-30 *
	30人学級(195)	44.12(10.26)	20-40 *
	40人学級(92)	40.6(9.88)	30-40 *

表 3-5 教科・クラス規模別の下位グループの得点³⁵
 (資料出所 加藤幸次(2001)『タイプ別学習集団の効果的な編成』ぎょうせい p.12)

³³ 例として、鹿児島県三育小学校、広島市教育委員会、岡山県教育センターなどによる取り組みがある。

³⁴ 昭和 64 年から平成 2 年にかけて、栃木県の中学校 16 校において、クラス規模が 20 人前後（生徒数 296 人）・30 人前後（生徒数 439 人）・40 人前後（生徒数 385 人）である学級の教育効果の比較を行った。

³⁵ MEAN は平均偏差、SD は標準偏差を表す。検定は加藤が行ったものであり、*は有意性を示している。また、中学校（下位グループ）より作成。

図 3-4 中学校（下位グループ）Z 得点³⁶

（資料出所 加藤幸次（2001）『タイプ別学習集団の効果的な編成』ぎょうせい p.12）

数学において 20 人学級より 30 人学級の得点がわずかに高いことを除いて、全て 20 人学級が 30 人学級よりも得点が高く、30 人学級が 40 人学級よりも高い。しかも有意差を持っていえる場合が多いこと、加えて 20 人以下であればさらに効果は期待できることを加藤も主張している。

以上の研究結果は成績下位グループに限定していえることである。しかし、我々が次章で提案する「放課後学校」は成績下位の生徒を対象としたものであるから、この結果は「放課後学校」を実施する上で有用な少人数授業の効果といて差し支えないだろう。つまり、下位グループの学力を引き上げる効果が期待できることになり、「底抜け」を解決する糸口になるといえるのである。

ただし、この研究において、20 人以下のクラス規模についてはデータとして示されていない。実際問題として、5 人から 10 人の規模で通常授業を行うのは膨大な費用、人材が必要であるために実現は困難であるとされている現状がある。よって、日本における 5 人から 10 人のクラス規模の教育的効果を示す実証研究というものは存在しないのである。

しかし、教育現場で授業を行う教師とその授業を受ける生徒に目を向けてみると、5 人から 10 人のクラス規模が最適であると考えられる。その理由を以下に述べていく。

下記の表 3-6 と図 3-5 は、指導目的ごとに最適なクラス規模を教師に調査し、回答した教師の割合を示したものである。³⁷

³⁶ 同上。

³⁷ この調査の回答者は、公立中学校の数学教師 2969 名である。平成 7 年度の文部科学省の調査によると、これは全国公立中学校の数学教師の 10% 余りとなっている。

項目	クラス規模							
	10人以下	11～15人	16～20人	21～25人	26～30人	31～35人	36～40人	41人以上
個性を生かした指導	35.8	23.9	27.01	9	3.7	0.4	0.1	0
学力差に応じた指導	43.7	23.5	22.2	7.2	2.8	0.4	0.1	0.1
論証の指導	21.6	21.8	32.5	12.7	8.3	2.4	0.6	0
計算力の定着を目指した指導	21.1	18.8	27.8	13.3	12.7	3.9	2.1	0.3
成功間を味合わせる指導	39.7	24	22.5	7	4.6	1.3	0.9	0
理解しにくい概念の指導	42.5	23.6	22.5	6.9	3.5	0.7	0.3	0
平均値	34.06667	22.6	25.7517	9.35	5.93333	1.51667	0.68333	0.06667

表 3-6 指導目的項目別 最適クラス規模³⁸
 (資料出所 桑原敏明 (2002) 『学級編制に関する総合的研究』
 多賀出版 pp.356-359)

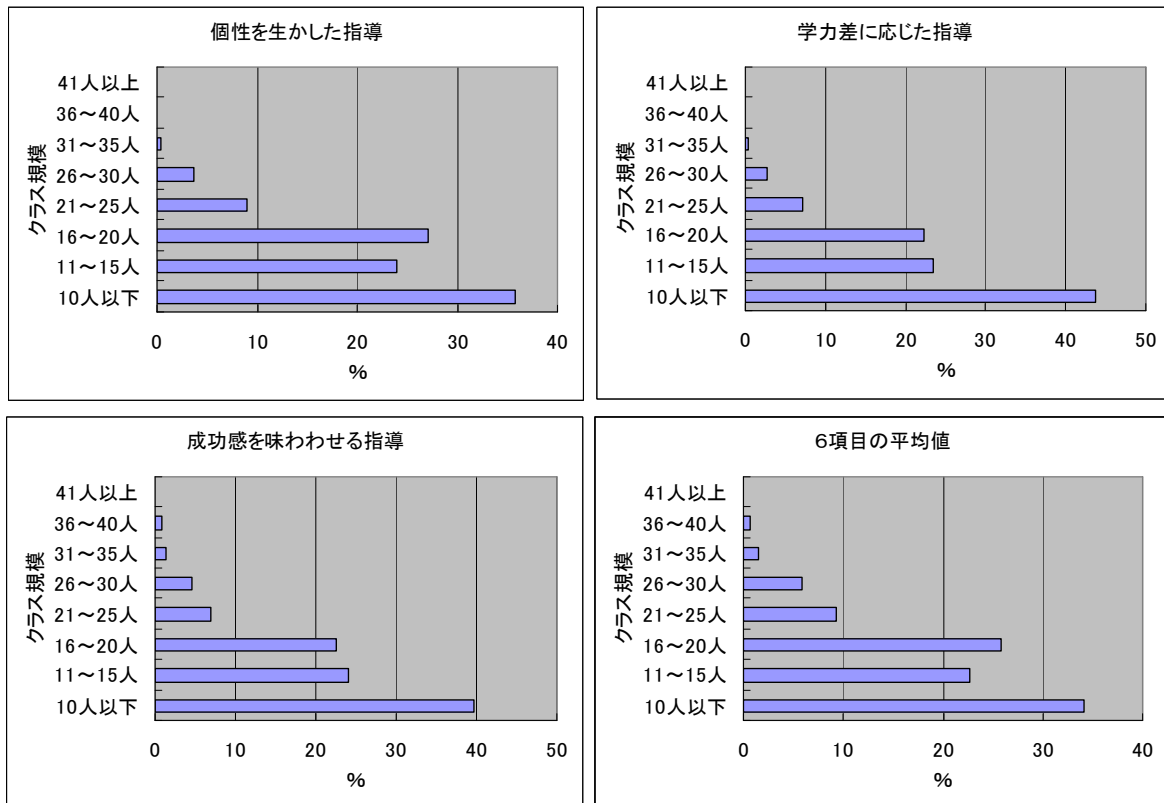


図 3-5 指導目的項目別 最適クラス規模調査 グラフ
 (資料出所 桑原敏明 (2002) 『学級編制に関する総合的研究』
 多賀出版 pp.356-359)

上記の6つの項目は、学力向上に必要なと考えられる指導内容である。特に、グラフで示した「個性を生かした指導」「学力差に応じた指導」「成功感を味合わせる指導」は我々が目指す学力向上と学習意欲の向上の観点から、最も重要だと考える項目である。表からもわかるとおり、先述3項目と「理解しにくい概念の指導」を含む計4項目においては10人以下が最適なクラス規模となっている。しかし、「論証の指導」「計算力の定着を目指した指導」の2項目については、16人以上20人以下のクラス規模が最適となった。

最後のグラフは全6項目における各クラス規模の平均値を表したものであるが、このグ

³⁸資料より作成。(数値の単位は%)

ラフにおいて 10 人以下が最も高い数値を示している。したがって、総合的に判断すると教師の意見としても 10 人以下のクラス規模が最適だということになるだろう。

続いて生徒の立場から考える最適なクラス規模についてみていく。授業を受ける生徒の側はクラス規模に対してどのような意識を持っているのであろうか。前述したとおり、アメリカと日本では人々のものの捉え方、感じ方も違う。いくらアメリカのデータで少人数授業を推進すべきであるという結果が出たとしても、それが肝心の教育の対象となる日本の子供たちの価値観にそぐわないものであったら、この政策は意味を成さない。そこで、個々の子供たちの実態の把握と共に学級集団の状態を把握するために開発された「学級集団アセスメント Q-U」³⁹⁾による調査を元に生徒の側から分析してみよう。

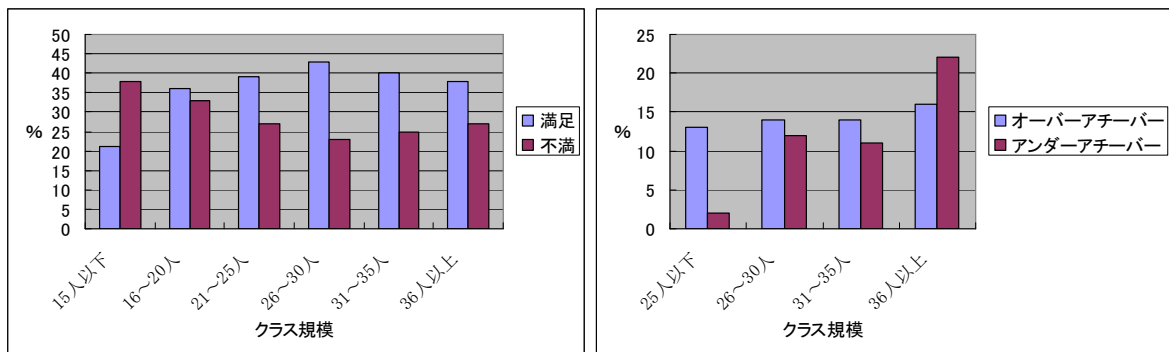


図 3-6 中学校のクラス規模による学級生活の満足度、学力の定着度⁴⁰⁾

(資料出所 川村茂雄 (2007) 『データが語る□学校の課題』図書文化社 pp.32-33)

図 3-6 では、左図が学級生活の満足度、右図が学力の定着度を表している。まず、学級生活の満足度から見てみると、15 人以下の学級は満足が少なく、不満が多いことが見て取れる。しかし、これは通常授業とした際の学級生活の満足度であるために、我々が提言する「放課後学校」においては当てはまらない。「放課後学校」はあくまで学力の底上げを目指しているのであり、一定時間だけの特別クラスとなる。よって、この数値は特に注視する必要はないと考える。また、通常のクラスが 30 人前後であるので満足度が一番高いことから、通常クラスで満足できるのではないであろうか。

一方、注目したいのが学力の定着度である。見てわかるとおり、大規模クラスでのアンダーアチーバーの割合はきわめて高い。これがまさに我々が少人数授業を行う理由であるとも言える。30 人以上の学級で生じてしまったアンダーアチーバーに「放課後学校」を行うのである。

以上の観点から、生徒にとっても少人数授業の「放課後学校」を行うことの意義を見出すことができた。よって、前節までの議論はアメリカで行われたデータではあったが、日本においても適用は可能であると思われる。

本節では、日本におけるクラス規模と教育的効果の研究と、教師と生徒の目線で見ると最適なクラス規模という観点から、少人数授業の在り方をみてきた。本節の冒頭で述べたように、実際に日本において 5 人から 10 人のクラス規模で通常授業を行うことは困難であることから、この規模の教育的効果を示す研究には今のところ結びついていない。しかしながら、アメリカで行われたグラス＝スミスの研究を本節の内容で補うことによって、日本においてもグラス＝スミス曲線が有用であると判断できるだろう。

また、本節でわかるように、5 人から 10 人のクラス規模が全ての要素において最適だ

³⁹⁾ 「学級集団アセスメント Q-U」の概要は、第 2 章の脚注 4 に記述している。

⁴⁰⁾ 中学校の学級規模による比較より抜粋。

とは言いがたい。教師や生徒の調査からもこのことは読み取ることができるだろう。しかし、我々が目指すのは、あくまで学力下位の生徒の学力向上と学習意欲の向上であって、「放課後学校」ではこの2つの目的を達成できる環境を作り上げることに重点を置いている。したがって、この点を踏まえた上で総合的に判断すると、5人から10人のクラス規模が最適であると考えられるのである。

第4章 政策提言

第1節 政策提言にあたって

本稿における政策提言は、公立学校における学習定着度の低い子どもに対する学力の保障、並びに彼らの勉強に対する意欲を向上させるための取り組みである。学力調査に示されているように、地域によって差はあるが、中学校において極めて学習定着度の低い子どもが一定数以上存在している⁴¹。彼らを対象とした放課後の補習授業を体系化することが、本稿における政策提言の骨子である。

第2章で述べたように、本来授業を行う場である学校によって、学力と学習意欲の低下にさらに拍車をかけてしまう事態がある。現実的に考えて、一生徒のために全体としての授業の進行を妨げるわけにはいかない。また、教育の機会の平等の概念からみてもやむを得ない事情である。しかし、本提言では彼らの学力と学習意欲の相関関係を負から正へと改善するために補習をすること、その意義について述べる。

現在でも、全国の様々な中学校において授業についていけない生徒への補習授業が行われている。しかし、方法や期間なども千差万別であり、手探りのまま実施している学校が多いのが実情である。また、そもそも補習授業を行っていない、あるいは学習理解度の高い子どもに対してそれを伸ばす目的の活動もあるが、理解度の低い子どもに対するケアが十分であるとは言いがたい。この現状を打破するために、我々は理解度の低い生徒を対象に特別補習授業「放課後学校」を実施するのである。

第2節 通常授業と「放課後学校」の連携

本節では、「放課後学校」の授業が実施されるまでの措置および通常授業と「放課後学校」の連携について説明を行っていく。

「放課後学校」の具体的な授業形態に関しては後述するが、単元別・少人数授業を原則とし、毎週定められた日に数学・国語・外国語の3科目の補習授業が行われる。またここでいう少人数とは、第3章から導き出された最適授業規模である5人から10人程度を想定している。

⁴¹ 平成21年度全国学力・学習状況調査の数学Aの結果を見ても、平均正答数(20.7問)の半分以下の正答数(10問以下)の生徒がおおよそ11%存在することがわかる。

平成21年度全国学力・学習状況調査 結果概要

http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/zenkoku/02chuu_kyouka_chousakekkagaikyoku/m05_chuu_kyouka_chousakekkagaikyoku_kouritsu.pdf アクセス日：2009/11/1

「放課後学校」の授業を開始するにあたり、まずは対象となる生徒を抽出する必要がある。3科目ともに通常授業の週ごとの最後の授業で、各教科担当⁴²が進捗に合わせた理解度判定試験を行う。教科担当が設定した点数に達しなかった生徒を抽出し、「放課後学校」に強制参加させる⁴³。対象となる生徒の抽出は、問題作成も含めて教科担当に委任されるが、各単元において最低限習得すべきガイドラインを国から提示することで、教科担当はそれに則った問題作成と生徒抽出を行うことが求められる。学級による進度や理解度の差異に応じた柔軟性を残しつつ、教科・単元ごとに一定の最低基準を設けることで生徒の著しい理解度低下を防ぐためである。

また、教科担当は通常授業における対象生徒の授業態度や理解度、成績などを記入した「生徒カルテ」を作成し、「放課後学校」講師との綿密な情報共有を図る。これにより「放課後学校」講師は個々の生徒が直面する課題を把握し、確実に成果の得られるより効果的な補習授業を行うことが可能となる。一方で、「放課後学校」講師も補習授業における生徒の動向に対して同様の措置をとる。このように通常授業の教科担当との連携を図り、対象となる生徒を通常授業と「放課後学校」の両面からサポートしていく。詳細は図を参照してほしい。

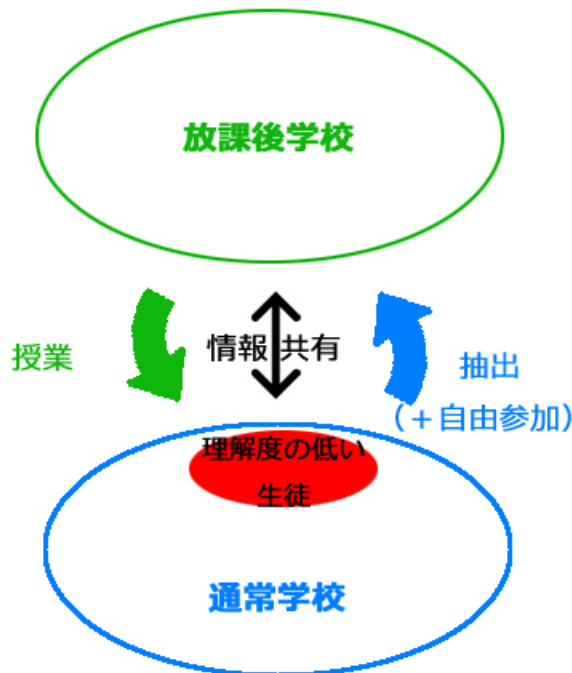


図 4-1 通常学校と「放課後学校」の連携

学校と放課後学校が互いに情報を共有することで、対象となる生徒に対するケアの充実化を図っていく。「放課後学校」では、通常授業における現状に個別の対応をとることで着実な学習理解を促し、「放課後学校」での成果を通常の授業に持ち帰ることで学校生活においても意欲を取り戻すことが可能となるのである。

⁴² 中学校では、学級ごとに教科担当が異なるため、補習授業はすべて教科担当に合わせた実施となる。

⁴³ 対象とならない生徒は、自主的に参加を可能とする。詳細については第3節で述べる。

第3節 「放課後学校」実施詳細

本節では、「放課後学校」実施にあたっての詳細を説明する。まず、「放課後学校」の概要は以下のとおりである。

科目：英語・国語・数学

実施日時：定められた日の放課後50分間

実施日数：週3日、各教科1日ずつ、6限ないし7限

実施規模：1クラスにつき5人から10人

対象：理解度判定試験において教師が定めたボーダーラインの点数を切った生徒／参加の意思のある生徒

抽出方法：週の最後の授業において実施される理解度判定試験による抽出

これらの概要から、対象生徒および講師採用について詳しく取り上げ、放課後学校の取り組みを具体的に提示していく。

まず、「放課後学校」の対象生徒について説明する。毎週、英語・数学・国語の最後の授業でその週に行った授業範囲の理解度判定試験を受けさせ、テスト結果で教師が定めたボーダーラインを切ってしまった生徒は強制参加とし、それ以外の生徒を自由参加とする。参加を強制する理由は、本提言の目的が学習理解度の低下と学習意欲の低下という悪循環を断ち切る点にあり、学力と意欲を保障するという観点から一定の強制もやむをえないと考えるからである。他方、理解度を一定以上有し強制参加の対象として抽出されなかった生徒についても、「放課後学校」への参加は自由である。無論、「放課後学校」の目的は理解度の低い生徒に対するセーフティネット機能に特化しているため、発展的な内容を扱うことはない。だが、理解度の高い生徒が低い生徒に対して学習内容を教える時間を取り入れることで、理解度がある程度高い生徒にとっても復習の時間として活用することが可能である。また、すべての生徒がすべての科目・単元について高い理解度を有しているとは限らず、教える生徒と教わる生徒が流動化することで友人関係の構築に「放課後学校」が寄与する可能性がある。

次に、講師について詳しく説明していく。「放課後学校」講師の採用は過去に教師経験がある人（教員OB）と教職課程を受けている学生を対象とする。講師志望者は、まず各都道府県教育委員会に「放課後学校」講師志望者として担当教科別の登録を行う。その後、教育委員会で各学校が必要とする講師をその都度面接することで合否判定を行う。

「放課後学校」において外部講師を採用するのは、通常授業とは異なる講師を登用することで、現職教員の負担を増やすことなく学習のセーフティネットを構築するためである。講師の給料は全国一律の時給制とし、支払いは一括して国が行うものとする。国による給料支払いの理由は、各都道府県間での財源ばらつきによる給料の格差を軽減し、全国的に均一のサービス水準を確保するためである。

放課後学校の実施概要を図4-2に示した。

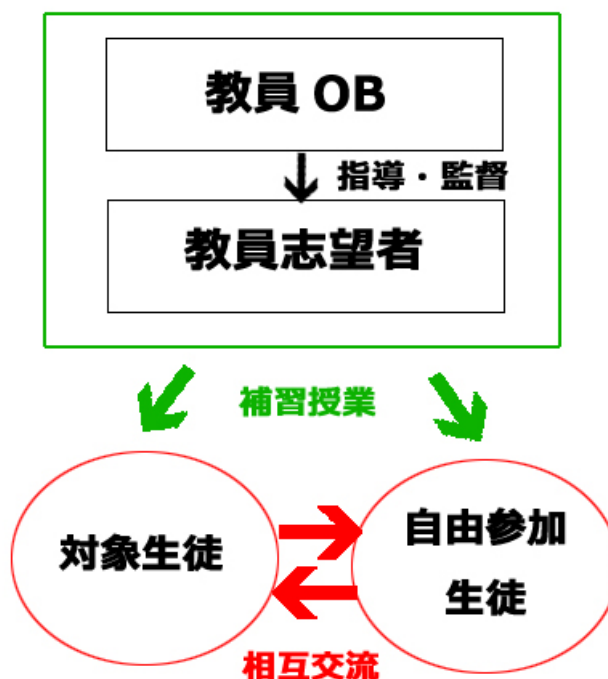


図4-2 「放課後学校」の授業形態

第4節 モデルケースの構築

これまでは「放課後学校」の概要について見てきたが、ここからは内容について具体的に示していく。

モデルケースとしてA中学校1年生の1週間の時間割を挙げる。もちろん時間割は中学校ごとに異なるが、公立中学校における年間の各教科授業時間数は規定されている⁴⁴ため、ここでは以下の時間割をもとに話を進めていく。

	月	火	水	木	金
1	数学	美術	音楽	理科	体育
2	社会	技術・家庭科	英語	社会	道徳
3	体育	数学	国語	英語	数学
4	技術・家庭科	社会	数学	国語	英語
5	音楽	理科	理科	学活	総合
6	数学	英語	英語	体育	国語
7		国語			

表4-1 A中学校の時間割⁴⁵

(資料出所 文部科学省ホームページ 中学校学習指導要領)

⁴⁴文部科学省ホームページ 中学校学習指導要領

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/index.htm アクセス日時：2009/11/03

⁴⁵ 同上より作成。

表4-1において黄色で示した箇所は「放課後学校」の授業時間を表す。1コマは通常授業と同様の50分間とし、通常授業後（6限もしくは7限）に行うものとする。毎週固定された各曜日に英語・数学・国語の3教科の「放課後学校」を実施する。

第3節で述べたように、毎週各教科の最後の授業において、その週で学んだ授業内容のテストを10分間程度行い、生徒の理解度を測定する。このテストで一定の点数に及ばない成績を取った生徒は「放課後学校」に強制参加となり、それ以外の生徒は自由参加となる。ただし、ここでテストにおける「放課後学校」参加のボーダーラインは、学校によって生徒の学力が異なるため各学校に任せるものとする。A学校の例でいえば、毎週金曜日の3限数学・4限英語・6限国語の授業中にテストを行う。一定の点数を取れなかった「生徒は次週の月曜日6限に「放課後学校」に参加することになる。

では次に学習内容と各単元の時間の割り当て方について見ていこう。

	1学期	授業期間	授業コマ数
0章	前年度の復習	3週間	12コマ
1章	正の数・負の数Ⅰ		
①	正の数・負の数	3週間	12コマ
②	加法・減法	3週間	12コマ
2章	正の数・負の数Ⅱ		
①	乗法・除法	3週間	12コマ

表4-2 中学校1年生の1学期に行う授業単元（数学）⁴⁶
（資料出所 学校図書株式会社ホームページ）

表4-2は中学1年生・数学の教科書⁴⁷における単元を示したものである。特に、1学期に行う授業分のみを取り出し、さらに教科書には記載されていない前年度の復習を0章として加えた。これは、中学校1年生の4月段階では、小学校で学んだ内容の総復習を行う中学校が多いことを反映したためである。1学期を4月初旬～7月中旬（約3ヶ月間）とすると、授業日数は12週間（60日間）となり、これを1学期間にこなす各単元で割ると1単元に3週間で費やすこととなる。表4-1と表4-2を参照すれば、授業を開始した1週目は0章前年度の復習を4コマこなし、金曜日の授業でテストを行う。ここで60点がボーダーラインであると学校の教師が定めたと仮定すると、60点に満たない点数を取った生徒は2週目において、通常授業の0章前年度の復習4コマに加え、月曜日の「放課後学校」に参加することになる。このように、英語や国語も同様にテストを行い、毎週繰り返し「放課後学校」を実施していく。

第3章では単元別授業の必要性を述べたが、実際の「放課後学校」では1単元をさらに細分化してテストを行うことが表4-2から読み取れるだろう。つまり、0章前年度の復習においては合計3回のテストが実施されることになる。これは、学習定着度の低い生徒を取りこぼさない役割があると同時に、一度通常授業から遅れてしまった生徒が長期間にわたって放置されないことを考慮した結果である。1週目でテストの成績がボーダーライン未満であったとしても、2週目に「放課後学校」に参加することで、2週目の通常授業での理解度が向上する可能性を期待できる。

では最後に「放課後学校」の授業形態について踏み込んでいこう。1コマは50分間に設定したが、50分間全てを講師による一方的な講義に費やすのではなく、最初の20分間で講義を行い、その週で学んだ基本的な内容の復習をする。さらに、20分間で実際に問題を解くこととするが、この間も講師はクラス内を回り生徒のフォローを行う。残りの10分間は答え合わせ、および生徒からの質問の時間に充てる。このような授業の流れにすることで、

⁴⁶<http://www.gakuto.co.jp/hisugaku/img/top01h.jpg> アクセス日時：2009/11/03

⁴⁷学校図書株式会社ホームページ <http://www.gakuto.co.jp/hisugaku/img/top01h.jpg> アクセス日時：2009/11/03

生徒の理解を徹底的に深めることができると考えられる。

第5節 「放課後学校」の全体像

以上が、本政策提言「放課後学校」の枠組みと実施形態である。「放課後学校」実施の最大の目的は、あくまで学習理解度の低い生徒の学力低下とそれに伴う学習に対する意欲低下を防ぐセーフティネットの役割を果たすことである。第2章でも触れたように、通常授業における苦手分野の存在は学習低下を招き、それがその後の学習においても理解度定着を阻むという負の循環が存在する。

たしかに、通常の学校教育において個々の生徒に対し理解度の高低に応じた授業を行うことの現実性は乏しい。しかし、この状況下で見過ごされてきたのが今回対象となる「学力棄民」（もしくはその予備軍）の生徒であり、彼らの学力、学習意欲を向上・回復する補習授業を行う必要性が存在するのである。彼らが「放課後学校」において苦手な分野を克服し、「がんばれば理解できるようになる」と意欲を持たせることは、将来的な場面において不自由な選択を強いられないためにも有意義である。だからこそすべての生徒が学習理解度と学習意欲を一定の水準に到達した上で義務教育課程を卒業することこそが望ましい姿であり、それを達成することが公教育の務めであるといえる。

それではここで「放課後学校」の全体像を、図を用いて振り返ってみよう。

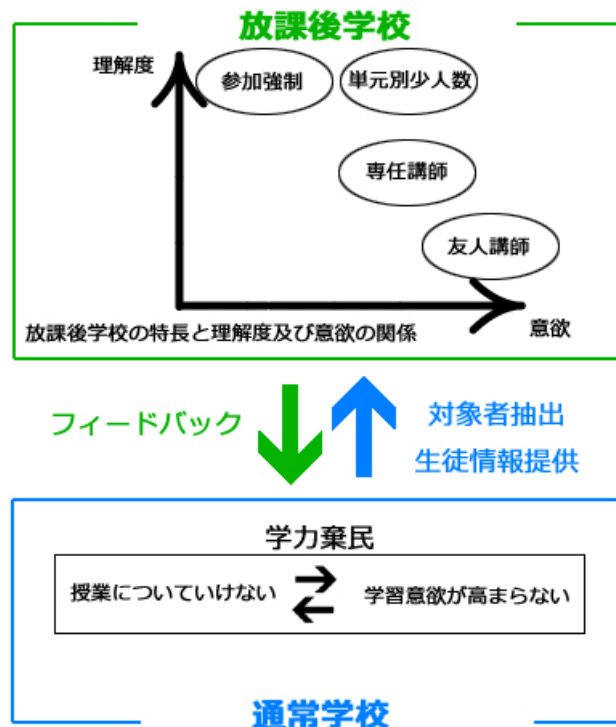


図 4-3 「放課後学校」の全体像

図 4-3 より、まず中学校において理解度・学習意欲の低下した「学力棄民」が形成される。彼らを単元別の定着度測定により抽出し、どの段階で躓いたかを分析した後に「放課

後学校」が実施される。「放課後学校」実施の目的である学力・学習意欲を保障する取り組みは前節および図 4-3 のとおりである。そして「放課後学校」により学力と学習意欲を向上させた生徒は、「放課後学校」と中学校の連携も相俟って双方の場において意欲的に活動することが可能となるのである。

以上が政策提言の全体像である。すでに述べたように「学力棄民」といえる生徒に対して学力向上、学習意欲向上の取り組みを施すことが「放課後学校」の役割である。「放課後学校」によって意欲の向上した生徒が学校生活や日常生活、さらには将来においても意欲的に活動することが、本政策提言の最終的なゴールであり、「放課後学校」はその第 1 歩として機能することになるだろう。

おわりに

本稿は、全体としての学力低下が理解度の極端に低い子どもたちの底抜け現象の一側面であること、これが意欲の低下と相互に作用することで抜け出しがたい悪循環を生み出していることを示し、その構造の中で生まれる彼らを「学力棄民」と名づけた。家庭環境によって彼らの学習への理解度とそれに対する意欲が大きく左右され、かつ学校がそれを増幅させる役割を果たしていることを指摘した上で、学校がこの悪循環を断ち切るべきであるとの思いから「放課後学校」を提言するに至った。この施策を行うに当たって最も効果的な授業形態が単元別、少人数制であることを過去の研究と独自の分析から導き、「放課後学校」の具体的なビジョンを提示した。

本稿が目指したのは、生徒たちの学習理解度に対して一定水準を下回らないセーフティネットを構築し、理解度低下と意欲低下の悪循環、さらにはそこから派生する社会階層の世代間継承という問題を、教育という観点から解決しようとするものであった。非常に多様な価値観が混在する教育という世界の中で、本稿における主張が万人の理解を得られるものだと考えていない。だが、教育という数世代を簡単に飛び越しうる営為に対して、それが抱える構造的な問題を放置し続けることは、社会にとって望ましい状態であるとは決して言えないであろう。本稿はこうした難しい問題に対して、可能な限り現実的なアプローチを試みている。一步でも望ましい社会に近づくためには、より説得力があり実現可能性の高い政策を提言することが最良の道であると考えたからである。

本稿を執筆するに当たって、「放課後学校」の取り組みは公教育の範疇から逸脱する施策ではないのか、との意見を様々な立場から頂いた。だが、公立学校がもつ公平や平等といった原則は維持しながらも、教育を受ける土壌（最低限の知識と、それに付随する意欲）を万人に対して整備することは、決して公教育の理念を逸脱するものではない。むしろ、家庭や学校という子ども自身が主体的に選び取ることの出来ない環境が意欲と理解度に影響を与えているなら、これを正すことこそが真の機会平等ではないかと考える。

しかしながら、公教育の範疇からの逸脱という問題以外にも、本稿では議論を尽くすことができなかった問題も存在している。その中でも、特に重要と思われる二点について最後に述べた上で締めくくりたい。

第一に、放課後学校が一定水準を満たさない生徒に対して（施策の開始当初は）参加を強制させるという点である。生徒の主体的で自由な参加の形こそが最も理想の形ではあるが、それには強い動機付けが不可欠である。本稿は「学力棄民」をこれ以上生み出すことなく、誰もが意欲的に学び生きていくということをその第一目標に掲げた。その目標にとって重要なのは放課後学校そのものの具体的な中身であり、参加を促す方法について研究を進めるには時間と紙幅が不足していたこと、またその点に拘泥することで「放課後学校」そのもののビジョンが疎かになることを恐れ、強制参加の手法をとるに至った。

第二に、放課後学校に通うことを義務付けられる生徒の抽出方法の課題がある。本来はカリキュラムに厳格に則った基準を適用し、全国一律での絶対的な基準を設けることで理解度の高低を判断する必要がある。生徒が学習内容を理解しているか否かについて主観が介在することは学校や教師によって基準がばらつくことを意味し、必ずしも適切であるとは言えない。だが授業の進度が学級ごとに異なり、かつ授業自体の内容も教師によって異

なることを考慮した場合、一律の基準を当てはめることは現実には不可能である。仮に全国一律の絶対的な基準を設けた場合、教師は学級全体の理解度を無視した授業進行を余儀なくされ、本稿の目的からはむしろ逸脱する恐れすらあることを考慮し、統一的ガイドラインの策定という次善の策をとるにいたった。

このほかにも議論が尽くされていない点は多くあるが、これらの点については今後の研究に俟つところである。

先行論文・参考文献・データ出典

《参考文献》

- 加藤幸次 (2001) 『タイプ別学習集団の効果的な編成』 ぎょうせい
荻谷剛彦 (2008) 『学力と階層』 朝日新聞出版社
川村茂雄 (2007) 『データが語る① 学校の課題』 図書文化社
河村茂雄 (2007) 『データが語る② 子どもの実態』 図書文化社
桑原敏明 (2002) 『学級編制に関する総合的研究』 多賀出版
清水一彦・新井浅浩・伊藤稔・藤田晃之・佐藤晴雄・赤尾勝己・八尾坂修 (2008) 『最新教育データブックー教育の全体像が見えてくる』 時事通信社
竹内洋 (1995) 『日本のメリトクラシー』 東京大学出版会

Gene V. Glass (1982) *"School Class Size: Research and Policy"* Sage Publications, Inc.

《データ出典》

- 国立教育政策研究所 全国学力・学習状況調査 2009/10/23
http://www.nier.go.jp/08chousakekka/08chuu_data/shiryou/02_chuu_kyouka_chousakekka.pdf
鹿児島三育小学校 2009/10/31
<http://www.synapse.ne.jp/~saniku/elementary/kyouiku/index.html>
広島市教育委員会 2009/10/31
<http://www.city.hiroshima.jp/www/contents/1148431619193/files/soan.pdf>
岡山県教育センター 2009/10/31
<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/chousa/study/02kiyoPDF/02kusu.pdf>
国立教育政策研究所 全国学力・学習状況調査概要 2009/11/1
http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/shiryou/01_chuu_chousa_gaiyou.pdf
国立教育政策研究所 全国学力・学習状況調査 教科に関する調査の各問題の分析結果と課題 2009/11/1
http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/shiryou/05_chuu_bunseki_suugaku.pdf
国立教育政策研究所 全国学力・学習状況調査 質問紙調査クロス集計表 2009/11/1
http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/zenkoku/04chuu_shitsumonshi_kaitoukekka/m50_chuu_cross_seito_shitsumonshi_kyouka_h.pdf
国立教育政策研究所 全国学力・学習状況調査 質問紙調査相関係数表 2009/11/1
http://www.nier.go.jp/09chousakekka/09chuu_data/zenkoku/04chuu_shitsumonshi_kaitoukekka/m70_chuu_soukan_seito_shitsumonshi_kyouka.pdf
文部科学省ホームページ 中学校学習指導要領 2009/11/3
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/index.htm
学校図書株式会社ホームページ 2009/11/3
<http://www.gakuto.co.jp/hisugaku/img/top01h.jpg>