

日本教育社会学会第70回大会

70<sup>th</sup> Annual Meeting

The Japan Society of Educational Sociology

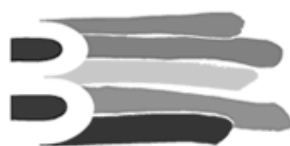
# 発表要旨集録

The Abstracts of the Presentations

2018

平成30年9月

3日(月)・4日(火)



佛教大学



## 目次

		(頁)
○大会日程	...	iii
○ご案内	...	iv
○大会会場 構内案内図	...	v
○会場配置図(1号館)	...	vi
○若手研究者交流会	...	viii
○研究発表プログラム	...	ix
◇9月3日(月)		
研究発表 I (9:30~12:00)	(会場)	(頁)
I-1 テーマ部会 知識をグローバルに問い直す	1-301・302	2
I-2 大学適応	1-305・306	12
I-3 大学教員	1-307・308	22
I-4 異文化と教育(1)	1-309	32
I-5 インクルージョン	1-315	42
I-6 グローバリゼーションと教育	1-314	52
I-7 家族と教育(1)	1-401~403	60
I-8 教育の歴史社会学(1)	1-404・405	70
I-9 計量教育社会学(1)	1-406・407	80
I-10 高校(1)	1-408・409	90
I-11 定時制・通信制高校	1-410・411	100
I-12 進路と教育(1)	1-418	110
I-13 英語特設部会 I Diversity in Education	1-415	120
研究発表 II (14:10~16:10)	(会場)	(頁)
II-1 学校	1-301・302	132
II-2 高等教育(1)	1-305・306	140
II-3 人の移動と教育	1-307・308	148
II-4 教育とアスピレーション	1-309	156
II-5 大学とキャリア	1-315	164
II-6 学習支援	1-314	172
II-7 学力(1)	1-401~403	180
II-8 ニューカマー	1-404・405	186
II-9 異文化と教育(2)	1-406・407	192
II-10 教師教育(1)	1-408・409	200
II-11 特別支援教育	1-410・411	208
II-12 英語特設部会 II Educational Policy & Management	1-418	216

研究発表Ⅲ (16:20～18:20)	(会場)	(頁)
Ⅲ-1 教育の歴史社会学(2)	1-301・302	226
Ⅲ-2 青少年	1-305・306	234
Ⅲ-3 教師(1)	1-307・308	242
Ⅲ-4 高等教育(2)	1-309	250
Ⅲ-5 女性の教育レリバンス	1-315	258
Ⅲ-6 教育実践	1-314	266
Ⅲ-7 進路と教育(2)	1-401～403	274
Ⅲ-8 教育問題	1-404・405	282
Ⅲ-9 地域と教育	1-406・407	290
Ⅲ-10 大学進学と大学生	1-408・409	298
Ⅲ-11 高等教育の将来像	1-410・411	306
Ⅲ-12 学力(2)	1-418	314
Ⅲ-13 英語特設部会Ⅲ Teachers	1-415	322

◇9月4日(火)

研究発表Ⅳ (9:30～12:00)	(会場)	(頁)
Ⅳ-1 制度としての教育	1-301・302	330
Ⅳ-2 教師教育(2)	1-305・306	340
Ⅳ-3 高校(2)	1-307・308	350
Ⅳ-4 子ども	1-309	360
Ⅳ-5 貧困と教育	1-315	370
Ⅳ-6 高等教育(3)	1-314	378
Ⅳ-7 若者の困難	1-401～403	386
Ⅳ-8 カリキュラム	1-404・405	396
Ⅳ-9 教師(2)	1-406・407	406
Ⅳ-10 教育と福祉	1-408・409	416
Ⅳ-11 家族と教育(2)	1-410・411	424
Ⅳ-12 不登校	1-418	434
Ⅳ-13 計量教育社会学(2)	1-415	444

課題研究 (13:30～16:30)	(会場)	(頁)
I カリキュラムの社会学のこれからを問う	1-313	454
II 教育の社会科学的実証研究再考 —教育社会学と教育経済学の共通点と相違点から何を学ぶか—	1-415	460
III アクティブラーニングの教育社会学	1-316	466



## 大会日程

前日：9月2日(日)		
16:00	— 18:00	若手研究者交流会 1号館 4階404-411
第1日：9月3日(月)		
8:45	—	受付 1号館 1階エントランスホール
9:30	— 12:00	研究発表Ⅰ・テーマ部会・英語特設部会Ⅰ
12:00	— 12:55	昼食
12:55	— 13:40	総会 1号館 3階1-313
13:40	— 14:05	学会奨励賞 授与式 1号館 3階1-313
14:05	— 14:10	休憩・移動
14:10	— 16:10	研究発表Ⅱ・英語特設部会Ⅱ
16:10	— 16:20	休憩・移動
16:20	— 18:20	研究発表Ⅲ・英語特設部会Ⅲ
18:20	— 18:30	休憩・移動
18:30	— 20:30	懇親会 1号館地下 1階食堂
第2日：9月4日(火)		
9:00	—	受付 1号館 1階エントランスホール
9:30	— 12:00	研究発表Ⅳ
12:00	— 13:10	昼食
13:30	— 16:30	課題研究Ⅰ 1号館 3階1-313
		課題研究Ⅱ 1号館 4階1-415
		課題研究Ⅲ 1号館 3階1-316

## 各種会合

前日：9月2日(日)		
15:30	— 17:00	研究委員会 1号館 1階第3会議室
17:00	— 18:00	常務会 1号館 1階第3会議室
18:00	— 20:00	理事会 1号館 1階第3会議室
第1日：9月3日(月)		
12:05	— 12:55	総会打ち合わせ 1号館 3階1-313
第2日：9月4日(火)		
12:00	— 12:50	評議員懇談会 1号館 1階中会議室
12:05	— 12:50	課題研究Ⅰ 打ち合わせ 1号館 3階1-313
		課題研究Ⅱ 打ち合わせ 1号館 3階1-415
		課題研究Ⅲ 打ち合わせ 1号館 4階1-316

## ご案内

### 1. 会場

佛教大学・紫野キャンパス

〒603-8301 京都市北区紫野北花ノ坊町96

(京都市営地下鉄烏丸線「北大路」駅下車、京都市バス約10分)

### 2. 受付

(3日) 午前 8 時 45 分より、1号館1階エントランスホールで受付を行います。

(4日) 午前 9 時より、1号館1階エントランスホールで受付を行います。

#### 【大会参加費】

オンライン決済

会員(一般): 4,500 円

会員(学生): 2,000 円

当日

会員(一般): 5,500 円

会員(学生): 3,000 円

臨時会員(一般): 6,000 円

臨時会員(学生): 3,000 円

#### 【懇親会費】

オンライン決済

会員(一般): 4,000 円

会員(学生): 2,000 円

当日

会員(一般): 5,000 円

会員(学生): 3,000 円

臨時会員(一般): 5,000 円

臨時会員(学生): 3,000 円

※会員(学生)、臨時会員(学生)の方は、大会受付で身分証をご提示ください。ご提示がない場合は、それぞれ会員(一般)ないしは臨時会員(一般)の参加費となりますので、ご注意ください。

※オンライン決済の期限は、**8月20日(月)**とさせていただきます。

#### 【要旨収録】

冊子版かUSB版のどちらかをお選びください。ただし参加者全員分を2種類用意することは難しいため、どちらかがなくなった場合は、ご希望にそえないことをご了解ください。USB を選んだ方のために、閲覧用として冊子版の要旨集録を会員控室にご用意します。

#### 【名札】

受付で名札をお渡しします。所属・氏名をご記入ください。大会期間中の会場内では必ず名札をお付けください。

### 3. 発表時間

発表時間は、発表者の人数によって下記のようになります。

発表者 1 名……発表 20 分＋質疑応答 5 分

発表者 2 名以上……発表 40 分＋質疑応答 10 分

発表終了5分前に1鈴、終了時刻に2鈴、質疑応答終了時刻に3鈴の合図をします。発表時間は厳守願います。

### 4. 欠席の場合

発表者が欠席するときは、大会前日(9月2日)までに必ず、大会実行委員会にE-mailでお知らせください。

発表者が欠席の場合に、発表時間の繰り上げは行いません。

### 5. 発表者の方へ

**カラー資料作成の手引き ～色覚バリアフリーの実現にむけて～**

本学会では、学会発表や学会活動のさまざまな場面において「色覚バリアフリー」の実現をめざしています。色覚バリアフリーとは、色彩の識別が困難な人たちが一定の割合でいらっしゃるという科学的見地にもとづき、大会発表資料等におけるカラー色の使い方の配慮など、適切な工夫が必要であるという考え方です。誰にとってもわかりやすい資料提示をめざし、特にカラー資料の提示の際には、次の点にご配慮くださいますようお願い申し上げます。

①赤と緑の識別が困難な場合が多いので、配慮する。

②レーザーポインターは、緑のポインターが望ましい。

③明度の差を利用し、コントラストのはっきりした色の塗り分けを工夫する。

④輪郭線や境界線で、塗り分けの境を強調する。

⑤ひとつの図版に使う色数は、なるべく少なくする。

⑥対象箇所を各色で示さず、場所や形でも指定する。

(例:この四角い赤のマークは…)

6. 資料のコピー 大会実行委員会によるコピーサービスは行いません。  
研究発表用の配布資料等は、各自で必要な部数をご用意ください。
7. 昼食 大会開催中の9月3日(月)、4日(火)、1号館地下1階の食堂は特別メニューにて営業しております。どうぞご利用ください。また、キャンパス近隣の飲食店やコンビニエンスストア等もご利用ください。
8. 会員控室 会員控室(1号館4階・1-420教室)には、お茶・お菓子等をご用意しております。ご利用ください。
9. クローク 1号館4階1-419教室にクロークを設け、お荷物をお預かりします。  
ただし、貴重品は携帯してください。  
※クロークに預けられた荷物は、3日(月)は18:30まで、4日(火)は17:00までに必ずお受け取りください。
10. 一時保育 一時保育のサービスを提供いたします(事前の申込みが必要です)。  
詳細は、大会ホームページの実施要領をご覧ください。
11. 懇親会 大会第1日、9月3日(月)18:30より、1号館地下1階食堂で開催します。
12. 抜刷・資料交換 抜刷・資料交換コーナーを会員控室内(1号館4階・1-420教室)に設けます。
13. 書籍販売・企画展示 大会会場では、1号館1階、3階および4階の踊り場スペースにて、書籍販売・企画展示を行います。

## 大会会場 構内案内図

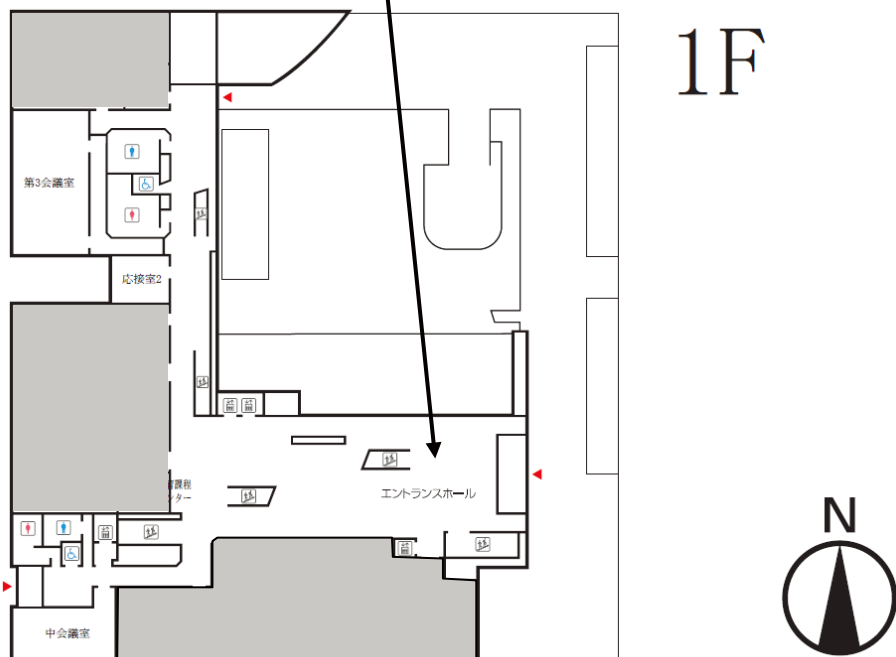


### 1号館(大会会場・懇親会会場・各種会合)

正門から構内に入り、正面にある建物です。  
佛教大学前バス停からは中庭を抜けたところにあります。

## 会場配置図（1号館1階）

1号館1階のエントランスホールで大会の受付を行います。研究発表の会場は3階・4階です。受付奥の階段から会場の3・4階に上がってください。受付右奥にエレベーターもございますので、そちらもご利用ください。

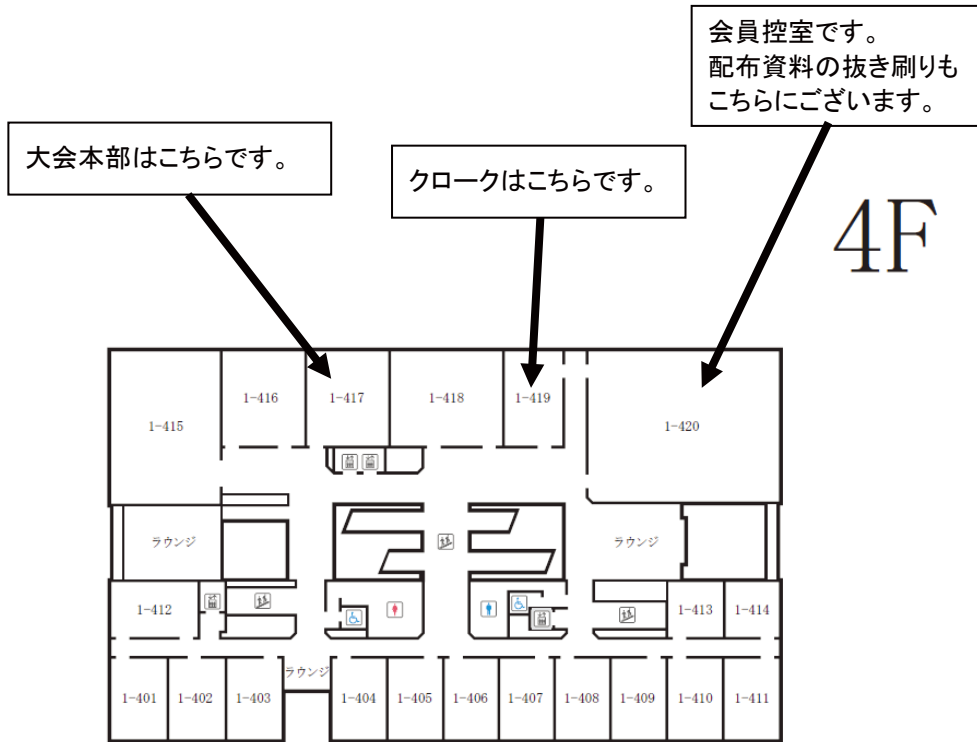


\*大会で使用する部屋以外(網掛け部分)への立ち入りはご遠慮ください

## 会場配置図（1号館3階）



# 会場配置図（1号館4階）



# 若手研究者交流会

9月2日(日) 16:00-18:00

会場：佛教大学 1号館4階1-404・405、406・407、408・409、410・411

例年ご好評いただいている若手研究者交流会を、今年度も大会前日(9月2日(日))に開催します。若手研究者交流会は、大学院生をはじめとする若手の教育社会学研究者が研究上の関心や悩みを共有し、大学・研究室をこえた交流を行うことを目的としています。毎年多くの方々のご参加により、若手研究者が互いの親睦を深め、ネットワークを築く場となっております。

今年度は下記の4つのラウンドテーブルを用意いたしました。参加希望の方々には、いずれか1つのテーブルを選んでご参加いただくことになります。終了後は、例年通り懇親会を開催する予定です。

参加をご希望の方は、必要事項を記入のうえ、8月23日(木)までに下記の参加申し込み先までEメールでお申し込みください。(※当日の参加も可能ですが、会場・懇親会の予約の都合もありますので、なるべく事前にご連絡ください。)多くのお申し込みをお待ちしています。

【日時】 2018年9月2日(日) 16:00~18:00 (終了後に懇親会を予定)

【集合会場】 佛教大学 1号館4階

【参加対象】 大学院生をはじめとしたキャリアの浅い教育社会学研究者(非学会員も可)

【参加費】 無料(※懇親会費は別途ご用意ください。3,500円程度を予定しています。)

【ラウンドテーブル】

① 女性のキャリア形成を考える 1-404・405教室

話題提供者：森いづみ(東京大学)

② 転職者のキャリア形成を考える 1-406・407教室

話題提供者：小林元気(宮崎公立大学)、竹内正興(鹿児島大学)

③ 海外調査を考える 1-408・409教室

話題提供者：芦田明美(東京大学)

④ 学校を対象とした臨床学的研究の面白さと危うさを考える 1-410・411教室

話題提供者：前馬優策(大阪大学)、松岡亮二(早稲田大学)

【連絡先】 [jses2018conference@gmail.com](mailto:jses2018conference@gmail.com) (担当：原清治)

《必要事項》 Eメールの件名を「若手研究者交流会参加申し込み」とし、本文に、①氏名、②所属(大学院生は学年も)、③学会員か非学会員かの別、④連絡先(メールアドレス)、⑤参加を希望するラウンドテーブルの番号、⑥懇親会参加の有無を記入してください。

【担当】

教育部 部長：山内乾史(神戸大学)

教育部 副部長：原清治(佛教大学)、北村友人(東京大学)

## I-1 部会 テーマ部会 知識をグローバルに問い直す

会場:1-301・302教室 p.2~11

司会 渋谷真樹(奈良教育大学)

- 9:30-9:55 1. 情報クラウド時代における知識生成  
—持続可能な開発目標(SDGs)形成過程の言説分析から—  
山田肖子(名古屋大学大学院)
- 9:55-10:20 2. 「ポスト真実」時代における人間形成  
—ノンフォーマル教育からのアプローチ—  
丸山英樹(上智大学)
- 10:20-10:45 3. 〈新しい能力〉の測定に対する批判的検討  
中島ゆり(長崎大学)
- 10:45-11:10 4. 批判的フェミニストペダゴジーの展開と可能性  
天童睦子(宮城学院女子大学)
- 11:10-11:35 5. カリキュラム論は、社会学(sociology)の名の下どこまで可能か  
—近年のマイケル・F・D・ヤングをめぐって—  
柳田雅明(青山学院大学)
- 11:35-12:00 総括討論

## I-2 部会 大学適応

会場:1-305・306教室 p.12~21

司会 平沢和司(北海道大学)

- 9:30-9:55 1. 進路再選択における価値志向の検討  
—「仮面浪人」に関する量的・質的アプローチから—  
福島由依(東京大学大学院)
- 9:55-10:20 2. 現代の大学不本意入学者像に関する一考察  
竹内正興(鹿児島大学)
- 10:20-10:45 3. 大学への初年次適応と両親の学歴—「第一世代」仮説の検討—  
林川友貴(東京大学大学院・日本学術振興会)
- 10:45-11:10 4. 誰が中退意思を持つのか?—社会関係資本に着目して—  
下瀬川陽(東京大学大学院)
- 11:10-11:35 5. 大学生における、居場所の効果  
○小原一馬(宇都宮大学)  
川崎詩織(栃木県庁)
- 11:35-12:00 総括討論

司会 岩田弘三 (武蔵野大学)

- 9:30-9:55 1. なぜ中国の女性大学教員は研究を忌避するのか?  
付宇情 (広島大学大学院)
- 9:55-10:20 2. 〈一元化〉されてきた論文数ゼロ  
中尾走 (広島大学大学院)
- 10:20-10:45 3. 大学教授へのハローワーク  
—大学教授職紹介本の主張—  
宇田川拓雄 (流通科学大学)
- 10:45-11:35 4. 変貌する大学教授職に関する研究(1)—1992年、2007年、2017年の全国調査を使って—  
○有本章 (兵庫大学)  
○大膳司 (広島大学)  
○黄福涛 (広島大学)  
山本眞一 (桜美林大学) 山田礼子 (同志社大学)  
藤村正司 (広島大学) 浦田広朗 (桜美林大学)  
米澤彰純 (東北大学) 天野智水 (琉球大学)  
福留東土 (東京大学) Kim Yangson (広島大学)  
村澤昌崇 (広島大学) 葛城浩一 (香川大学)
- 11:35-12:00 総括討論

司会 羽田野真帆 (常葉大学)

- 9:30-9:55 1. 「外国人児童」カテゴリーとその境界—公立小学校における参与観察調査から—  
藪田直子 (大阪大学大学院)
- 9:55-10:45 2. ニューカマー二世世代の適応の様相—質問紙調査に基づくエスニシティ間比較—  
○清水睦美 (日本女子大学) ○児島明 (鳥取大学)  
○角替弘規 (静岡県立大学) ○坪田光平 (職業能力開発総合大学校)  
○額賀美紗子 (東京大学) ○三浦綾希子 (中京大学)
- 10:45-11:35 3. 公立学校における在日ブラジル人児童生徒の学びを支える家庭 - 学校関係  
—群馬県大泉町を事例として—  
○新藤慶 (群馬大学)  
○上山浩次郎 (北海道大学)  
小野寺理佳 (名寄市立大学) 品川ひろみ (札幌国際大学)  
濱田国佑 (駒澤大学) 野崎剛毅 (札幌国際大学短期大学部)
- 11:35-12:00 総括討論



司会 原田琢也 (金城学院大学)

- 9:30-9:55 1. 発達障害児支援における支援者のリアリティー—支援者の葛藤状況に着目して—  
保坂克洋 (立教大学大学院)
- 9:55-10:20 2. 「発達障害」をめぐる保育者の活動と実践的イデオロギー—  
末次有加 (大阪総合保育大学)
- 10:20-10:45 3. 平等のための取捨選択?  
—特別支援教育におけるトラッキング・障害児の急増および個人化の意味—  
二羽泰子 (東京大学)
- 10:45-11:10 4. 神話としての〈個体能力論〉を問い直す  
—全国校長・教員調査データの分析を中心に—  
菊地栄治 (早稲田大学)
- 11:10-11:35 5. 「つながり格差」仮説の再考—学力格差研究の展開に向けて—  
志水宏吉 (大阪大学)
- 11:35-12:00 総括討論

司会 五十嵐洋己 (千葉大学)

- 9:30-9:55 1. ユネスコ学習都市構想に関する社会学的研究  
—岡山市へのフィールドワークを含めて—  
赤尾勝己 (関西大学)
- 9:55-10:20 2. 国際化に対応する教育内容の特質と限界  
—国際バカロレア教員とDP取得者へのインタビュー調査から—  
御手洗明佳 (淑徳大学)
- 10:20-11:10 3. ニューカマー特別枠校の変容と課題  
—大阪府の事例から—  
○榎井縁 (大阪大学)  
○棚田洋平 (一般社団法人 部落解放・人権研究所)  
○林貴哉 (大阪大学大学院)  
○王一瓊 (大阪大学大学院)  
石川朝子 (帝京大学)  
今井貴代子 (大阪大学)  
比嘉康則 (甲南女子大学 (非常勤))  
山本晃輔 (大阪大学)
- 11:10-12:00 総括討論

司会 高橋均 (北海道教育大学)

- 9:30-9:55 1. 中国内陸部貧困地域における親の教育戦略  
劉薈 (中央大学大学院)
- 9:55-10:20 2. 中国における親の教育戦略—教室内座席を中心として—  
金怡甜 (東京大学大学院)
- 10:20-10:45 3. 体罰効果論争の現在  
山本宏樹 (東京電機大学)
- 10:45-11:10 4. 教育の視点からみるシンガポールの少子化問題  
SIM CHOON KIAT (昭和女子大学)
- 11:10-11:35 5. 何が外国籍の親と暮らす子どもの高校在学機会を規定しているのか  
—2010年国勢調査個票データを用いた国籍間の比較—  
鍛冶致 (大阪成蹊大学)
- 11:35-12:00 総括討論

司会 井上好人 (金沢星稜大学)

- 9:30-9:55 1. 岐阜県恵那地方の就学運動  
篠原真紀子 (立命館大学大学院)
- 9:55-10:20 2. 教育社会学史における建部社会学の教育論 —教政学は教育社会学なのか—  
竹村英樹 (慶應義塾大学)
- 10:20-10:45 3. 警察と非行—占領期から1960年代前半までの非行という用語の使用に着目して—  
中山良子 (和歌山工業高等専門学校)
- 10:45-11:10 4. 「プチブルジョア」から「小資」へ  
—1990年代以降の中国における「小資」言説への社会的分析—  
呉江城 (京都大学大学院)
- 11:10-11:35 5. 民衆教育機関としての小学校は、日本社会に定着しているのか?  
—学校存立の正当性と教育勅語—  
柳治男 (熊本大学名誉教授)
- 11:35-12:00 総括討論

司会 村澤昌崇 (広島大学)

- 9:30-9:55 1. 小中高校生の生活時間の時点間比較—社会生活基本調査を用いた計量分析—  
胡中孟德 (東京大学大学院)
- 9:55-10:20 2. 中学生のマインドセットと学習・進路希望—JLSCP2017調査より—  
○岡部悟志 (ベネッセ教育総合研究所)  
木村治生 (ベネッセ教育総合研究所)  
邵勤風 (ベネッセ教育総合研究所)  
橋本尚美 (ベネッセ教育総合研究所)
- 10:20-11:10 3. 高校進学と進路意識の変化  
—中学生と母親パネル調査 (JLPS-J) 第2波調査の結果から—  
○藤原翔 (東京大学)  
○西丸良一 (明星大学)  
○多喜弘文 (法政大学)
- 11:10-11:35 4. 「教養主義の没落」後の大卒層と読書  
渡辺健太郎 (大阪大学大学院)
- 11:35-12:00 総括討論

司会 飯田浩之 (筑波大学)

- 9:30-9:55 1. 出身階層・高校階層構造と学習行動—努力効用認識を通じた関連メカニズムの検討—  
山口泰史 (東京大学大学院)
- 9:55-10:45 2. 高校格差再考—高校教師調査2017からの考察—  
○武内清 (敬愛大学)  
○濱嶋幸司 (同志社大学)  
○黄順姫 (筑波大学)
- 10:45-11:10 3. 高校就職指導の現在—1997年・2007年・2017年の事例調査から—  
○堀有喜衣 (労働政策研究・研修機構)  
小杉礼子 (労働政策研究・研修機構)  
筒井美紀 (法政大学)  
尾川満宏 (愛媛大学)  
小黑恵 (東京大学大学院)
- 11:10-11:35 4. 地域人材育成の教育社会学 (9)  
—高校魅力化プロジェクトと都鄙間高大協働研究の研究—  
○樋田大二郎 (青山学院大学)  
岩木秀夫 (日本女子大学) 石戸谷繁 (東北女子大学)  
西田亜希子 (大阪市立大学) 寺崎里水 (法政大学)  
樋田有一郎 (早稲田大学大学院) 藤村朝子 (日本女子大学)  
冲塩有希子 (千葉商科大学) 大木由以 (青山学院大学)
- 11:35-12:00 総括討論

司会 前田崇（北里大学）

- 9 : 30-9 : 55 1. 定時制高校の統廃合に関する考察  
鍛冶直紀（大阪大学大学院）
- 9 : 55-10 : 20 2. セーフティネットの視点からみる定時制高校  
—生徒との関わりについての教師の語りの分析を通じて—  
佐川宏迪（京都大学大学院）
- 10 : 20-10 : 45 3. 公立通信制高校における教育支援システムと教師の教育観に関する比較研究  
土岐玲奈（埼玉大学（非常勤））
- 10 : 45-11 : 35 4. なぜ通信制高校は増えたのか  
—私立校の設置認可行政に着目して—  
○内田康弘（愛知教育大学・日本学術振興会）  
○神崎真実（立命館大学）  
土岐玲奈（埼玉大学（非常勤））  
○濱沖敢太郎（鹿児島大学）
- 11 : 35-12 : 00 総括討論

司会 中西啓喜（早稲田大学）

- 9 : 30-9 : 55 1. 高卒後の長期学位留学志向の形成要因  
小林元気（神戸大学大学院）
- 9 : 55-10 : 20 2. 地域移動を伴う地方高卒就職者のキャリア形成  
吉田美穂（弘前大学）
- 10 : 20-11 : 10 3. 仕事や日常生活におけるスキル活用の実態  
—高卒パネル調査（JLPS-H）の分析から—  
○佐藤香（東京大学）  
○元治恵子（明星大学）  
山口泰史（東京大学大学院）
- 11 : 10-11 : 35 4. コミュニケーション能力による評価に対する意識の構造  
太田昌志（東京大学）
- 11 : 35-12 : 00 総括討論

I — 1 3 部会 英語特設部会 I Diversity in Education 会場:1-415教室 p. 120~129

司会 Masaki SEO (Ibaraki University) & Tomoko TOKUNAGA (Gunma Prefectural Women's University)

- 9 : 30—9 : 55      1. Mainstreaming Education in the Diverse Society:  
Implication from the Dutch Urban Deprived Schools  
Kanako SUEOKA (Graduate School of Osaka University)
- 9 : 55—10 : 20      2. A Preliminary Analysis of the Social Phenomenon of “Youth Precariat” in Taiwan  
Ying-Jie JHENG (National Taiwan Sport University)
- 10 : 20—10 : 45      3. A Study on Indigenous Knowledge and Schooling  
Kent CHENG (National Chung Cheng University)
- 10 : 45—11 : 10      4. What Concerns the Sociologists of Education in China during the Past Decade:  
A Comprehensive Review  
Liang DU (Beijing Normal University)
- 11 : 10—11 : 35      5. Sustainability, Capability and Eco-justice Pedagogy  
Chun-Ping WANG (National Taipei University of Education)
- 11 : 35—12 : 00      総括討論

---

**Ⅱ－1 部会**      **学校**      **会場:1-301・302教室**    **p.132~139**


---

司会    志水宏吉 (大阪大学)

- 14:10—14:35    1. いじめが起こりやすい要因—子どもの社会経済的地位と学校環境—  
真田英毅 (東北大学大学院)
- 14:35—15:00    2. 中学校における生徒のキャラの切り替え実践  
梅田崇広 (広島大学大学院)
- 15:00—15:25    3. 部活動指導という舞台—中学校教員を対象とした全国調査の分析結果より—  
○内田良 (名古屋大学)  
上地香杜 (名古屋大学大学院)  
加藤一晃 (名古屋大学大学院)  
野村駿 (名古屋大学大学院)  
太田知彩 (名古屋大学大学院)
- 15:25—15:50    4. 避難を続ける福島県の中学校の「ふるさと創造学」における学習共同体の役割  
濱元伸彦 (京都造形芸術大学)
- 15:50—16:10    総括討論

---

**Ⅱ－2 部会**      **高等教育 (1)**      **会場:1-305・306教室**    **p.140~147**


---

司会    二宮祐 (群馬大学)

- 14:10—14:35    1. アメリカ研究大学の博士課程における学生と教員の相互作用  
—全米研究協議会(NRC)による大学院生調査2006年より—  
相原総一郎 (芝浦工業大学)
- 14:35—15:00    2. 大学を超えた学士課程プログラム—共同獣医学プログラムの取組から—  
原田健太郎 (島根大学)
- 15:00—15:25    3. 日本の大学における外国語専門教育の変容—競争と分化の視点から—  
張韜 (同志社大学大学院)
- 15:25—15:50    4. 教育現実はどのように記述されるのか  
—大学生による量的データの読みとり事例から—  
石黒万里子 (東京成徳大学)
- 15:50—16:10    総括討論

II - 3 部会 人の移動と教育 会場:1-307・308教室 p.148~155

司会 山ノ内裕子 (関西大学)

- 14 : 10—14 : 35 1. モンゴル国における家庭の教育関与と養育者のネットワークに関する研究  
—首都ゲル地区の貧困層を対象として—  
中村絵里 (東京大学大学院)
- 14 : 35—15 : 00 2. ドイツにおける移民の社会統合をめぐる問題  
—中国系移民とベトナム系移民への着目から—  
布川あゆみ (東京外国語大学)
- 15 : 00—15 : 25 3. 日系ブラジル人のデカセギはなぜ続くのか  
—世代間生活史の分析から—  
山本晃輔 (大阪大学)
- 15 : 25—15 : 50 4. グローバル化するリッチ・フライト  
—アメリカ・ハワイとマレーシア・南ジョホールに移住する日本人家族の  
教育戦略の比較研究—  
五十嵐洋己 (千葉大学)
- 15 : 50—16 : 10 総括討論

II - 4 部会 教育とアスピレーション 会場:1-309教室 p.156~163

司会 片瀬一男 (東北学院大学)

- 14 : 10—14 : 35 1. 中国農村中学校の生徒文化研究  
—「後列席」の男子中学生に着目して—  
劉麗鳳 (日本大学文理学部)
- 14 : 35—15 : 00 2. 中国の山東省における高校生の学習意欲の形成  
張慶怡 (広島大学大学院)
- 15 : 00—15 : 25 3. 親の関与と中学生の成績および進学期待に関する実証分析  
大谷碧 (慶應義塾大学)
- 15 : 25—15 : 50 4. ひとり親家庭に育つ高校生の進学アスピレーションは低いのか  
松川誠一 (東京学芸大学)
- 15 : 50—16 : 10 総括討論

司会 大島真夫 (東京理科大学)

- 14:10-14:35 1. 出身学部は所得にいかなる影響をもたらすか?  
豊永耕平 (東京大学大学院・日本学術振興会)
- 14:35-15:00 2. 所属大学に対する期待感が大卒就職市場における企業選択にもたらす影響  
峯俊洸大 (北海道大学大学院)
- 15:00-15:50 3. 大学のキャリア教育と雇用との関係  
—就業形態の推移に着目して—  
○新谷康浩 (横浜国立大学)  
○眞鍋倫子 (中央大学)  
○猪股歳之 (東北大学)
- 15:50-16:10 総括討論

司会 腰越滋 (東京学芸大学)

- 14:10-14:35 1. 学習支援事業において構築される社会的紐帯  
—社会関係資本論からの考察—  
川崎妙美 (東京外国語大学大学院)
- 14:35-15:00 2. 学習支援員の配置状況と教師の負担軽減  
須藤康介 (明星大学)
- 15:00-15:25 3. 学習塾研究  
—新たな研究資源—  
渡邊稔 (わたなべ総合教育研究所)
- 15:25-15:50 4. 学習態度の変容をもたらす公立中学校の取り組み  
数実浩佑 (大阪大学大学院)
- 15:50-16:10 総括討論



司会 山崎博敏 (兵庫大学)

- 14 : 10 - 14 : 35 1. 日本における学力研究のシステムティックレビューの試み [発表取消]  
藤井宣彰 (県立広島大学)
- 14 : 35 - 15 : 00 2. 小中学生における学業成績の多様性と家庭環境の差異  
高木誠一 (国際武道大学)
- 15 : 00 - 15 : 25 3. 学力の階層間格差の経年変化に関する基礎分析  
— 関西X市における小・中学生へのパネル調査から —  
○中村瑛仁 (大阪大学)  
志水宏吉 (大阪大学)
- 15 : 25 - 15 : 50 4. 生徒と教員の性別の組み合わせが成績に与える影響の検証  
柿澤寿信 (大阪大学)
- 15 : 50 - 16 : 10 総括討論

司会 鍛治致 (大阪成蹊大学)

- 14 : 10 - 14 : 35 1. 学齢を超過したニューカマー生徒の日本の学校システムへの受け入れに関する考察  
— 「多文化フリースクール」におけるフィールド調査から —  
広崎純子 (NPO法人 多文化フリースクールちば)
- 14 : 35 - 15 : 00 2. ニューカマー生徒支援を担う教師の困難と可能性  
伊藤莉央 (大阪大学大学院)
- 15 : 00 - 15 : 25 3. ブラジル人学校における在日ブラジル人児童生徒の学びを支える家庭—学校関係  
— 群馬県大泉町を事例として —  
○濱田国佑 (駒澤大学)  
小野寺理佳 (名寄市立大学)  
品川ひろみ (札幌国際大学)  
新藤慶 (群馬大学)  
野崎剛毅 (札幌国際大学短期大学部)  
上山浩次郎 (北海道大学)
- 15 : 25 - 16 : 10 総括討論

司会 角替弘規 (静岡県立大学)

- 14:10-14:35 1. 公立保育所における在日ブラジル人児童生徒の育ちを支える家庭—保育所関係—群馬県大泉町を事例として—  
○野崎剛毅 (札幌国際大学短期大学部)  
品川ひろみ (札幌国際大学)  
小野寺理佳 (名寄市立大学)  
新藤慶 (群馬大学)  
濱田国佑 (駒澤大学)  
上山浩次郎 (北海道大学)
- 14:35-15:00 2. 「新二世」のトランスナショナルな生活経験とエスニシティ—グアムの日本人青年を事例に—  
芝野淳一 (大阪成蹊大学)
- 15:00-15:25 3. 移民の子どもの進路と教育システム—在韓モンゴル籍児童・生徒の学業達成と進路選択の分析から—  
崔佳英 (東京大学)
- 15:25-15:50 4. 日本語学習者の語り—フレーム分析にみる関係性の構築—  
佐川祥予 (大阪大学)
- 15:50-16:10 総括討論

司会 富江英俊 (関西学院大学)

- 14:10-14:35 1. 「教員採用試験」の誕生と展開—戦後初期の東京都を事例として—  
前田麦穂 (東京大学大学院)
- 14:35-15:25 2. 教員養成学部における就職支援の利用実態と教育効果  
○酒井真由子 (上田女子短期大学)  
○河野誠哉 (山梨学院大学)  
○西朋子 (信州大学)  
○山口美和 (上越教育大学)  
越智康詞 (信州大学)  
紅林伸幸 (常葉大学)
- 15:25-15:50 3. 教員免許更新制の光と影  
○山田浩之 (広島大学)  
伊勢本大 (愛媛大学)  
周正 (広島大学大学院)
- 15:50-16:10 総括討論

司会 木村祐子 (東京成徳大学)

- 14 : 10—14 : 35 1. インクルーシブ教育実践における特別支援学級籍児童の学校経験  
—フーコーの監視のメカニズムに着目して—  
伊藤駿 (大阪大学大学院)
- 14 : 35—15 : 00 2. 授業場面における合理的配慮の複層性  
—個別支援と一斉指導を架橋する実践を中心に—  
佐藤貴宣 (日本学術振興会)
- 15 : 00—15 : 25 3. 共に学ぶ実践における「配慮」の妥当性—子ども同士の相互作用を起点として—  
久保田裕斗 (京都大学大学院)
- 15 : 25—15 : 50 4. オーストラリア・クイーンズランド州の多元的なインクルーシブ教育  
システムとその実践  
—日本の二元的システムとイギリスの一元的システムとの比較を通して—  
○原田琢也 (金城学院大学)  
濱元伸彦 (京都造形芸術大学)  
竹内慶至 (名古屋外国語大学)
- 15 : 50—16 : 10 総括討論

## II - 1 2 部会 英語特設部会 II Educational Policy &amp; Management

会場:1-418教室 p. 216~223

司会 Min LI (Shinshu University) &amp; Choon Kiat SIM (Showa Women's University)

- 14 : 10—14 : 35 1. Influences of Government and Market Mechanisms on  
the Development of Teacher Education Institutions in Taiwan  
Chou-Sung YANG (National Chi-Nan University)
- 14 : 35—15 : 00 2. Educational Reform in New Zealand and "Ethnoscape":  
New Liberalism and Maori History  
Jun KATO (Aichi University)
- 15 : 00—15 : 25 3. Networking for Constructing Small Scale School in Rural China  
Jing LIU (University of Tokyo)
- 15 : 25—15 : 50 4. Health and Sexuality Education for Rural Girls in China: Action and Reflection  
Lili ZHANG (Beijing Normal University)
- 15 : 50—16 : 10 総括討論

### Ⅲ-1 部会 教育の歴史社会学(2) 会場:1-301・302教室 p.226~233

司会 河野誠哉(山梨学院大学)

- 16:20-16:45 1. ホンジュラス共和国初等教育における歴史的社会的背景と修学実態の関連  
—修学パターンからの考察—  
芦田明美(東京大学)
- 16:45-17:10 2. 訓練の記述からみる教師の児童観  
—大正期愛媛県内小学校「人別表」に着目して—  
水谷智彦(尚綱大学)
- 17:10-17:35 3. 大学紛争の前史としての戦後キリスト者学生運動  
齋藤崇徳(独立行政法人 大学改革支援・学位授与機構)
- 17:35-18:00 4. 「炭鉱の学校」における集団主義教育の成立  
—尺別炭砒小学校を事例に—  
笠原良太(早稲田大学大学院)
- 18:00-18:20 総括討論

### Ⅲ-2 部会 青少年 会場:1-305・306教室 p.234~241

司会 居郷至伸(帝京大学)

- 16:20-16:45 1. 夢追い人のライフコース形成における家族の影響  
—バンドマンを対象とした質的調査をもとに—  
野村駿(名古屋大学大学院)
- 16:45-17:10 2. 地方出身ゲイ男性のトランジション  
横山陸(一橋大学大学院)
- 17:10-17:35 3. 同和教育の経験を若者はどう捉えているか  
—Voice/Silenceの枠組みから—  
澤井未緩(大阪大学大学院)
- 17:35-18:00 4. 若者の就労不安とライフコース認識  
—内閣府若者Web調査の分析から—  
古賀正義(中央大学)
- 18:00-18:20 総括討論

Ⅲ－３部会 教師（１） 会場：1-307・308教室 p. 242～249

司会 西本裕輝（琉球大学）

- 16：20－16：45 1. 「ビジネスライクなところの違和感、あります」  
—言語教育の商品化と消費、その中にいる教師の葛藤とその克服—  
瀬尾匡輝（茨城大学）
- 16：45－17：10 2. 保護者とのかかわりにおける戦略  
—「しんどい」学校の教師に注目して—  
山口真美（大阪大学大学院）
- 17：10－17：35 3. 戦後日本における教師をめぐる語りの変容  
—新聞社説に着目して—  
周正（広島大学大学院）
- 17：35－18：00 4. 質的調査法による教師研究のアプローチ  
—教師ナラティブへの着目と可能性—  
白松賢（愛媛大学）
- 18：00－18：20 総括討論

Ⅲ－４部会 高等教育（２） 会場：1-309教室 p. 250～257

司会 相原総一郎（芝浦工業大学）

- 16：20－16：45 1. 若手社会人の社会観と学生時代の経験  
二宮祐（群馬大学）
- 16：45－17：10 2. グローバルビジネス環境で必要とされる能力とは  
—海外で就労する大学卒業生へのインタビュー調査から—  
岡嶋裕子（大阪大学）
- 17：10－17：35 3. 日本人学生の海外留学動機の形成  
—学修成果の制度的保証にむけて—  
正楽藍（神戸大学）
- 17：35－18：00 4. 「国立研究機関（ANR）」とその役割  
白鳥義彦（神戸大学）
- 18：00－18：20 総括討論

Ⅲ－５部会 女性の教育レリバンス 会場:1-315教室 p. 258～265

司会 山田礼子(同志社大学)

- 16:20-16:45 1. 中東湾岸諸国における大学の機能とジェンダー  
沈雨香(早稲田大学)
- 16:45-17:10 2. 女子大学の学士(経営学)課程修了者の就職活動満足度を規定する要因について  
小森亜紀子(昭和女子大学)
- 17:10-17:35 3. 女性の教育歴とスキル形成  
—資格取得の分析—  
佐野和子(京都大学大学院)
- 17:35-18:00 4. “大学教育と仕事との関連度”の効果と規定要因  
—男女差に注目して—  
本田由紀(東京大学)
- 18:00-18:20 総括討論

Ⅲ－６部会 教育実践 会場:1-314教室 p. 266～273

司会 鈴木雅博(常葉大学)

- 16:20-16:45 1. 学校における農業体験学習はいかに可能か  
—教師と農家と児童の3者関係に着目して—  
渡邊綾(一橋大学大学院)
- 16:45-17:10 2. 小学校教員の指導方法に関する社会学的研究  
—学級活動と授業に着目して—  
片岡倫崇(広島大学大学院)
- 17:10-17:35 3. 「協同学習」場面における教師の発話管理と児童の学び  
今井聖(立教大学大学院)
- 17:35-18:00 4. 家庭訪問の現代的機能  
—京都市公立教員へのインタビュー調査から—  
大久保遥(京都大学大学院)
- 18:00-18:20 総括討論

Ⅲ－７部会 進路と教育（２） 会場：1-401～403教室 p. 274～281

司会 元治恵子(明星大学)

- 16：20－16：45 1. 親の子育て意識と子どもの将来意識からみる「自立」観  
—高卒パネルインタビューデータの分析—  
小山田建太（筑波大学大学院）
- 16：45－17：10 2. 高校進学時の学科選択が職業生活とその意識に及ぼす影響  
—職業・処遇と意識の乖離をめぐって—  
山田宏（一橋大学大学院）
- 17：10－17：35 3. トラッキングの弛緩仮説の検証  
中西啓喜（早稲田大学）
- 17：35－18：00 4. 中学受験における学校選択に関する記述の変容  
—メディアは進学校と大学付属校をどうみてきたか—  
松本暢平（千葉大学）
- 18：00－18：20 総括討論

Ⅲ－８部会 教育問題 会場：1-404・405教室 p. 282～289

司会 内田良(名古屋大学)

- 16：20－16：45 1. 児童虐待問題の変遷に関する一考察  
—1980年以降の毎日新聞の記事に焦点をあてて—  
井上剛男（鈴鹿大学短期大学部）
- 16：45－17：10 2. 学校に対する保護者の「意見・要望」における社会学理論の可能性  
—既存理論における視座に着目して—  
山本達人（東京大学大学院）
- 17：10－17：35 3. キョウゴ・モデルにおける「共生」の効果  
—教護院・児童自立支援施設を退所した子ども達の「その後の人生」—  
武千晴（日本女子大学）
- 17：35－18：00 4. 非行からの立ち直りにおける復学と登校継続  
大江將貴（京都大学大学院）
- 18：00－18：20 総括討論

司会 中島ゆり(長崎大学)

- 16:20-16:45 1. 地域移動と教育達成  
片瀬一男(東北学院大学)
- 16:45-17:10 2. 出身大学所在地における就職・採用  
—地域教育の可能性と課題—  
小山治(京都産業大学)
- 17:10-17:35 3. 地域人材育成の教育社会学(8)  
離島・中山間地域にU・Iターンした高学歴/職歴の高校コーディネーター  
—ポスト立身出世主義の自己実現—  
西田亜希子(大阪市立大学)
- 17:35-18:00 4. 東日本大震災から7年後の学校文化  
—震災からの自由/忘却への戸惑い—  
松田洋介(金沢大学)
- 18:00-18:20 総括討論

司会 濱中義隆(国立教育政策研究所)

- 16:20-16:45 1. 進学先としての短期大学とは  
—短期大学生調査からみた学生の意識—  
○堺完(立教大学)  
山崎慎一(桜美林大学)  
宮里翔大(桜美林大学大学院)  
黄海玉(短期大学基準協会)
- 16:45-17:10 2. 公立大学転換における高校進路指導の影響  
永野拓矢(名古屋大学)
- 17:10-17:35 3. 大学進学者から見た大学同士の距離による国公立大学理工系学部の“見え方”の考察  
○北村優大(横浜国立大学大学院)  
額田順二(横浜国立大学)
- 17:35-18:00 4. 戦後日本における学生像の変化  
山本優(広島大学大学院)
- 18:00-18:20 総括討論



司会 大膳司(広島大学)

- 16:20-16:45 1. ボーダーフリー大学における学士課程教育の質保証の実現可能性  
—実現を促進する要因についての検討—  
葛城浩一(香川大学)
- 16:45-17:10 2. 私学助成は定員割れ大学を延命させるのか  
松宮慎治(神戸学院大学)
- 17:10-17:35 3. 高等教育における知識と財  
—マージンソンの議論に日本としてどう向き合うか?—  
米澤彰純(東北大学)
- 17:35-18:00 4. 学問の自由の危機  
—授業における自由はだれのためのものか?—  
羽田貴史(東北大学)
- 18:00-18:20 総括討論

司会 古田和久(新潟大学)

- 16:20-17:10 1. 学力格差の形成過程と学校の取り組み  
—二つの異なる社会経済背景を持つ中学校区の低学力層の比較から—  
○若槻健(関西大学)  
○知念渉(神田外語大学)  
伊藤駿(大阪大学大学院)  
伊藤莉央(大阪大学大学院)  
数実浩佑(大阪大学大学院)  
川畑和久(大阪大学大学院)  
中村誠吾(大阪大学大学院)  
西徳宏(大阪大学)  
志水宏吉(大阪大学)
- 17:10-17:35 2. 学校教科書の使用頻度と成績との関連  
黒河内利臣(武蔵野大学)
- 17:35-18:00 3. 小学生の学力と母親の教育期待  
—TIMSS2015のデータを用いた分析—  
鳶島修治(群馬大学)
- 18:00-18:20 総括討論

司会 Hiroyuki YAMADA (Hiroshima University) & Tomokazu OBA (Osaka University of Commerce)

- 16 : 20—16 : 45     1. The Teacher-Student Relationship in Tokyo Higher Normal School through the Life History of Chinese Student  
Ju YANG (Graduate School of Hiroshima University)
- 16 : 45—17 : 10     2. Why do Teachers Need System of Teacher Professional Development: A Perspective from Duality of Structure  
Jia-Li HUANG (National Taiwan Normal University)
- 17 : 10—17 : 35     3. Panopticon and the Role of Teachers in Taiwan  
Bo-Ruey HUANG (Chinese Culture University)
- 17 : 35—18 : 00     4. ~~Second Language Learning Integrated with the Concept of the Flipped Classroom Approach: Implications for Higher Education in Taiwan~~ [発表取消]  
Ying-Hsuan CHEN (National Taipei University of Education)
- 18 : 00—18 : 20     総括討論

---

**Ⅳ－1部会 制度としての教育 会場:1-301・302教室 p.330~339**


---

司会 越智康詞(信州大学)

- 9:30-9:55 1. 「高卒当然社会」の成立とそのゆくえ—日本と東アジア諸国の比較検討から—  
○相澤真一(中京大学)  
香川めい(大東文化大学)  
児玉英靖(洛星中学・高等学校)
- 9:55-10:20 2. 教育の政策と制度における卓越性と公平性の実現のジレンマ  
—日本・台湾・カナダの比較から—  
劉語霏(中國文化大學(Chinese Culture University))
- 10:20-10:45 3. 教育における「リベラリズム」論の可能性  
大橋隆広(広島女学院大学)
- 10:45-11:10 4. 「学校=パノプティコン」観の再検討  
—学校建築の展開から考える—  
牧野智和(大妻女子大学)
- 11:10-11:35 5. 標準原理・能力原理・必要原理—教育機会確保法の来歴を考えるための試論—  
高山龍太郎(富山大学)
- 11:35-12:00 総括討論

---

**Ⅳ－2部会 教師教育(2) 会場:1-305・306教室 p.340~349**


---

司会 太田拓紀(滋賀大学)

- 9:30-9:55 1. 教員志望学生の進路選択時における地域移動を規定する要因  
—家族に対する規範意識に注目して—  
富江英俊(関西学院大学)
- 9:55-10:45 2. 教育実習における学修に関する日伊比較研究—経験内容、力量・態度、意識の変容—  
○川村光(関西国際大学)  
○紅林伸幸(常葉大学)  
○長谷川哲也(岐阜大学)
- 10:45-11:10 3. 教職大学院に教師はなぜ入り、そこで何を学ぶのか  
—教職大学院で学んだ教師のインタビューから—  
古舘裕之(早稲田大学大学院)
- 11:10-11:35 4. 学力格差を是正する教員文化はどのように継承されるのか  
西徳宏(大阪大学大学院)
- 11:35-12:00 総括討論

司会 樋田大二郎(青山学院大学)

- 9:30-9:55 1. 公立進学高校をめぐる政策動向—2000年以降の教育委員会施策に着目して—  
富田知世(大月市立大月短期大学)
- 9:55-10:20 2. 京都市立高校の学校改革  
—学校改革における教育行政の指導と現場教職員の教育論議の関係—  
秋山吉則(佛教大学大学院)
- 10:20-10:45 3. 普通科高校福祉コースの専門教育に関する生徒の意識  
—専門教育に注力する二地域の比較を通じて—  
小黒恵(東京大学大学院)
- 10:45-11:10 4. 卒業者が語る高校職業教育—初期キャリア形成にみる学校—職業の接続/断絶—  
尾川満宏(愛媛大学)
- 11:10-11:35 5. 文化부는なぜ縮小したのか?—必修クラブ導入にみる高校部活動の再編—  
加藤一晃(名古屋大学大学院)
- 11:35-12:00 総括討論

司会 田中理絵(山口大学)

- 9:30-9:55 1. 子どもの「発達」に対する保育者の解釈と実践  
—「外国にルーツをもつ子ども」のいる保育園でのエスノグラフィー—  
長江侑紀(東京大学大学院)
- 9:55-10:20 2. 時間規律の社会化過程  
—ある認定こども園のルーティンの転換に着目して—  
大久保心(慶應義塾大学大学院)
- 10:20-11:10 3. 学校的社会化の諸相(6)  
—幼稚園における「規則」と「一斉教授」に着目して—  
北澤毅(立教大学)  
○小野奈生子(共栄大学)  
○山田鋭生(共栄大学)  
○粕谷圭佑(立教大学大学院)
- 11:10-11:35 4. 家族への視点から捉える非行からの立ち直り  
—更生保護施設在所者への追跡調査を事例として—  
都島梨紗(岡山県立大学)
- 11:35-12:00 総括討論

司会 高田一宏(大阪大学)

- 9:30-9:55 1. 中国の義務教育費における格差の解消  
馬楽 (広島大学)
- 9:55-10:20 2. 中国における奨学金政策の効果分析—地方A大学2017調査を用いて—  
王帥 (東京大学)
- 10:20-10:45 3. 中学校における学校運営と就学援助制度  
—2017年学校調査による実証的分析—  
○白川優治 (千葉大学)  
菊地栄治 (早稲田大学)
- 10:45-11:35 4. 教育の「剥奪(deprivation)」をどう補足・改善するか  
—日本における子どもの貧困調査データベースの比較を通じて—  
○末富芳 (日本大学)  
○柘澤利也 (早稲田大学大学院)
- 11:35-12:00 総括討論

司会 浦田広朗(桜美林大学)

- 9:30-9:55 1. 養護教諭における教育系・医療系出身の比較  
篠原清夫 (三育学院大学)
- 9:55-10:20 2. 卒業生調査に基づく6年制専門職制度の検証  
—薬学教育の事例を中心に—  
○日下田岳史 (大正大学)  
矢野眞和 (東京薬科大学)
- 10:20-10:45 3. 音楽系大学における学生の大学教育観  
—学生・卒業生への聞き取り調査をもとに—  
喜始照宣 (園田学園女子大学)
- 10:45-11:10 4. 福祉系学生・卒業生の専門職志向と地元志向の就業地選択への影響  
廣森直子 (青森県立保健大学)
- 11:10-12:00 総括討論

司会 知念渉(神田外語大学)

- 9:30-9:55 1. 野中一也と同和教育問題  
芦名猛夫(京都橋大学)
- 9:55-10:20 2. 地区から転出した卒業生の自己概念の考察  
—部落解放研卒業生の追跡調査より—  
大橋眞(大阪大学大学院)
- 10:20-10:45 3. 児童養護施設入所経験者受け入れ大学・短期大学における「支援」の拡大と限界  
—教職員を対象としたインタビュー調査から—  
西本佳代(香川大学)
- 10:45-11:35 4. 奨学金受給による生活状況の相違  
—JHPS第2世代追跡調査データに基づく実証分析—  
赤林英夫(慶應義塾大学)  
○王傑(東京大学)  
○小林雅之(東京大学)  
佐野晋平(千葉大学)
- 11:35-12:00 総括討論

司会 岡本智周(早稲田大学)

- 9:30-9:55 1. 戦後の中学校・高等学校保健体育科用教科書における性知識の変遷  
反橋一憲(早稲田大学大学院)
- 9:55-10:20 2. 高校教科書の判型変化に関する研究  
—編集者へのインタビュー調査から—  
小原明恵(東京大学大学院)
- 10:20-10:45 3. 公立中学校における「社会科」の主体的学習  
岡本久美子(名古屋市立菟山中学校)
- 10:45-11:10 4. 小学校「道徳」にみる家族とジェンダー  
神原文子(神戸学院大学)
- 11:10-11:35 5. なにゆえに「教科等を学ぶ意義」が求められるのか  
—次期学習指導要領改訂をめぐる社会的視点に着目して—  
山田美都雄(琉球大学)
- 11:35-12:00 総括討論

司会 白松賢(愛媛大学)

- 9:30-9:55 1. 「教育格差」を教えない教職課程  
松岡亮二(早稲田大学)
- 9:55-10:45 2. 高校教師の教育観・改革観を規定する要因  
—高校教師調査2017からの考察—  
○西本裕輝(琉球大学)  
○馬居政幸(静岡大学名誉教授)  
武内清(敬愛大学)
- 10:45-11:35 3. 教師文化(教職観、同僚性・協働性、実践スタイル)と  
自信・仕事満足・バーンアウトの関連構造  
—第2回教師調査と第1回一般人調査(2018年3月実施)の結果に基づいて—  
○藤田英典(共栄大学)  
○山田真紀(椙山女学園大学)  
玉井航太(北海商科大学)  
鈴木悠太(東京工業大学)  
和井田節子(共栄大学)
- 11:35-12:00 総括討論

司会 倉石一郎(京都大学)

- 9:30-9:55 1. がん患者の就労支援の現状と課題  
—医療・労働・ケアの相互関連に注目して—  
居郷至伸(帝京大学)
- 9:55-10:20 2. 教育と福祉の協働を阻害するものはなにか  
—教員・派遣型スクールソーシャルワーカーへのインタビュー調査をもとに—  
藤本啓寛(早稲田大学大学院)
- 10:20-11:10 3. 子どもの「生活」をふまえた学校教育の再構築  
—幼児教育と小学校教育の比較をもとに—  
○酒井朗(上智大学)  
○伊藤秀樹(東京学芸大学)  
○谷川夏実(明治学院大学)  
○林明子(大妻女子大学)
- 11:10-12:00 総括討論

司会 山本宏樹(東京電機大学)

- 9:30-10:20 1. ポスト近代社会における子育て家族  
—就学前後3年間の追跡調査から—  
○敷田佳子(大阪教育大学(非常勤))  
○前馬優策(大阪大学)  
伊佐夏実(宝塚大学)  
志田未来(大阪大学大学院)  
野崎友花(大阪大学大学院)  
金南咲季(愛知淑徳大学)  
久保響子(元大阪大学大学院)  
志水宏吉(大阪大学)

- 10:20-11:10 2. 保護者たちのディスタンクション  
—地方都市における子育て空間の分析—  
○川口俊明(福岡教育大学)  
○奥村美保(無所属)

- 11:10-11:35 3. 育児雑誌にみる神経政治  
高橋均(北海道教育大学)

11:35-12:00 総括討論

司会 加藤美帆(東京外国語大学)

- 9:30-9:55 1. 不登校からの「回復」はいかに語られるか?  
—フリースクール卒業生に着目して—  
藤村晃成(広島大学大学院)

- 9:55-10:20 2. 「〈折り合い〉の語り」をめぐる諸問題  
—母親当事者による不登校ナラティブの批判的検討—  
水谷千景(京都大学大学院)

- 10:20-10:45 3. 「不登校」児童の学校と家庭間「行き来」駆動の可能性に関する検討  
○笹倉千佳弘(滋賀短期大学)  
井上寿美(大阪大谷大学)

- 10:45-11:10 4. 小学校教師としての奥地圭子  
—教育雑誌『ひと』における記述に着目して—  
田中佑弥(武庫川女子大学大学院)

- 11:10-11:35 5. フリースクール的な価値を基にした不登校支援の実際  
—ソーシャルベンチャーNPO団体が運営する教育支援センターを事例として—  
竹中(井上)烈(愛知文教大学)

11:35-12:00 総括討論



司会 阿形健司(同志社大学)

- 9:30-9:55 1. 子どもの勉強の好き嫌いの変化とその要因  
—JLSCP2015-2017調査より—  
○橋本尚美(ベネッセ教育総合研究所)  
木村治生(ベネッセ教育総合研究所)  
邵勤風(ベネッセ教育総合研究所)  
岡部悟志(ベネッセ教育総合研究所)
- 9:55-10:20 2. 社会空間アプローチによる教育意識の分析  
近藤博之(大阪大学)
- 10:20-10:45 3. 家計の学校外教育費支出構造の変化  
都村聞人(神戸学院大学)
- 10:45-11:10 4. 母子のパーソナル・ネットワークと学校生活への態度の関係  
—中学生と母親パネル調査(JLPS-J)データを用いた分析—  
石田賢示(東京大学)
- 11:10-12:00 総括討論

## 課題研究 I

会場：1-313教室

## カリキュラムの社会学のこれからを問う

p. 454~459

司会 金子真理子(東京学芸大学)・岡本智周(早稲田大学)

報告1: 澤田 稔(上智大学・非会員)

「批判的教育学に基づく“未来のカリキュラム”に関する一考察  
—ボストンの公立校Mission Hill Schoolの事例から—」

報告2: 渡邊雅子(名古屋大学)

「〈共通善〉か〈個人の目的達成〉か  
—カリキュラムの編成原理と思考表現スタイルの仏米比較—」

報告3: 山本雄二(関西大学)

「教育知と主体—歴史教科書への「慰安婦問題」記述を例に—」

討論者: 広田照幸(日本大学)

## 課題研究 II

会場：1-415教室

## 教育の社会科学的実証研究再考

## —教育社会学と教育経済学の共通点と相違点から何を学ぶか—

p. 460~465

司会 都村聞人(神戸学院大学)・中澤 渉(大阪大学)

報告1: 古田和久(新潟大学)

「教育社会学における実証分析の展開—「社会階層と教育」の研究から—」

報告2: 妹尾 渉(国立教育政策研究所)

「教育経済学におけるエビデンス—実証研究の経済学的射程と課題—」

報告3: 島 一則(東北大学)

「「経済的教育社会学」と「教育の経済学」の狭間で考える  
—教育投資収益率研究に着目して—」

討論者: 篠崎武久(早稲田大学)・村澤昌崇(広島大学)

アクティブラーニングの教育社会学

p. 466～471

---

司会 牧野智和（大妻女子大学）

報告1：井上義和（帝京大学）

「コミュニケーションからファシリテーションへ  
—アクティブラーニングの社会理論の試み—」

報告2：小方直幸（東京大学）

「高等教育政策とアクティブラーニング」

報告3：濱中義隆（国立教育政策研究所）

「全国学生調査に見るアクティブラーニング」

討論者：松下慶太（実践女子大学・非会員）・下司 晶（日本大学・非会員）



# 研究発表 I

# 情報クラウド時代における知識生成

## ー持続可能な開発目標（SDGs）形成過程の言説分析からー

山田 肖子（名古屋大学）

はじめに

本発表では、2015年に持続可能な開発目標（SDGs）が形成された過程を定性的、定量的手法で言説分析した結果をもとに、ネットワーク型の言説から、どのように共有知が作られるか、そこに意図のあるアクターとそうでないアクターがどのように絡み合う可能性があるかを述べる。ここで報告者がネットワーク型というのは、インターネットを通じた意見の発信や報告書等の文書の共有・拡散が市民社会団体などが行うキャンペーンなどの参加型の活動と相互に影響し合いながら、発信者が特定の集団に限定できない裾野の広い言説を示している。同時に、SDGsの形成過程は、国家代表や国際機関の代表者が参加する会議室での決定を積み重ねるといって、従来型の構造化された意思決定過程を踏んでもいた。それらが相互にまじりあいながら、向こう15年間に国際社会が共有すべきとされる目標の中身が集約されていったのである。

持続可能な開発目標(SDGs)は17の目標、169のターゲットから成り、2015年9月の国連総会において、世界193の国の政府、国際機関、そして市民社会組織、民間セクターが連携して達成を目指すことが合意されたものである。本報告では、その17の目標の中でも、特に「教育」の分野を扱った第4目標(SDG4)の形成過程に着目する。

分析に用いたデータは、世界各地の市民社会組織や国際機関の職員、研究者等34名に対するインタビュー及び2012年末から2015年5月に韓国・仁川市で開催された世界教育フォーラム(WEF)までの期間に発行・発表され、インターネット上に公表された報告書、意見書、会議録等である。後者は、教育分野でのポスト2015の情報を集積した国際機関や市民社会団体等のウェブ上の14のレポジタリーやブログ等のサイトから定期的にダウンロードしたもので、分析に用いたテキスト総数は1,720とな

った。このデータを、テキストマイニングの手法を用いて定量的に分析する一方、主要なレポートは個別に読んで定性的分析を行った。

SDG4では、教育開発のターゲット設定における力点が、公的行政サービスの提供とその受益という制度的発想から、学習者が身に付ける知識、態度、技能を評価しようとする発想に移行したことに内容面での特徴がある。もちろん、教育サービスへのインプットよりその結果である学習成果の向上が重要だという議論は従来からあるが、SDG4の形成過程で、それをより精緻な指標で捉えようという動きが生まれた。また、国語や数学、理科といった主要科目の教科書を理解するにとどまらず、実際の生活や仕事の場面での問題解決能力や、持続可能で民主的なグローバル市民としての態度や価値観の形成といった、アウトカムの定義の拡大も見られた。定量テキスト分析からは、内容面での力点が時間の経過とともに移行し、「知識」「技能(スキル)」といった言葉に付随する概念が変化の様子が把握できる。

### (2) SDG4における「知識」概念の意味するもの

本報告で焦点を当てる「知識」という概念がどのような内容を含むのかを詳しく知るため、「知識」と共に用いられることが多かった単語の共起性を定量的に分析した。その結果、大きく分けて3つのテーマが「知識」と密接な関係で議論されていたことが分かった。一つは態度や価値観と知識の関係性を重視する考え方、二つ目は、そのような態度的能力も含め、学習成果を数値化し、評価しようとする傾向、3つ目は、知識や技能を雇用と密接に関係したものととしてとらえる傾向である。

教育分野の目標であるSDG4には7つのターゲットがあるが、7番目は、持続可能な社会を実現するために必要な態度や価値観を身に付ける必要がある、として、グローバル市民教

育、民主主義教育、平和教育などを含む様々な形の教育を通じて、多文化共生と公平性を尊重する技能と知識を形成することを目標としている。技能、知識を主体的な価値観や態度につなげる発想は、21世紀型スキル(21st century skill)、問題解決(problem-solving)型の批判的思考(critical thinking)とも発想の基盤を一にしている。

更に、知識の概念が、態度、価値観のみならず、識字(literacy)・計算能力( numeracy)とも密接に関わって議論されていることである。ポスト 2015 の議論では、学習成果(learning outcomes)の向上が、知識と並んで取り上げられることが多かった。学習成果を、従来よりも幅広く複合的なものとしてとらえる一方、それを測定(assessment)することが重視されたのである。

また、「知識」の概念は、雇用、労働市場、仕事といった単語との共起性も高く、「仕事や生活のための知識」という、知識の現実的活用性に焦点が当たっていることも近年の特徴と言える。

このように「知識」に関する議論は、雇用、学習成果やその測定(assessment)と併せて、ポスト 2015 の教育アジェンダ策定プロセスで、年々、その重要度を増してきた。そのことは、これらの単語が用いられる頻度が 2015 年が近づくにつれ、高まっていることから明らかである。

### (3) 言説形成に関わった多様なアクター

SDG4 の議論に関わった人々は、しばしば自分たちのことを「教育コミュニティ」と呼んでいたが、そこには多様なアクターが混在していた。この「教育コミュニティ」には、UNESCO を中心とするピラミッド型のグローバルな意思決定の仕組みが細かく設定されており、国際目標の決定、実施過程のモニタリング、達成度の評価などがこの公式のチャンネルを通じて行われることになっている。しかし、報告者の SDG4 形成過程の調査からは、実際の言説形成にはもっと広範囲の人々が関わっていたことが分かっている。また、そのことが、15 年前に同様の国際合意がなされたときとの明確な差異をもたらした。

大きく分けて、SDG4 策定過程には 2 つの種類のアクターがいた。一つは、国家及び国連メ

ンバー国で構成される意思決定機構を持つ国際機関、もう一つは国境を越えて連帯する市民社会組織である。この 2 種類のアクターが議論に参加する動機は本質的に異なる。前者は、国益に動かされ、後者は、特定分野の専門的・技術的関心や使命感によって動かされている。また、前者は、分野ごとの省庁や部署の意見が中央で国家としての見解として集約される縦型の意思決定構造を持つのに対し、後者はむしろ横にネットワークを広げ、地理的には全く離れた場所で同時に同じ目的に向けたキャンペーンをしたり、政府に政策提言をしたりする。更に SDG4 の議論で特徴的なのは、前者の国家が援助国－被援助国という二項分化していた従来と違い、援助の受け手から提供側に変化した、いわゆる「新興援助国」という一つのグループを構成し、国際機関の会議等でも影響を及ぼし始めたことである。このように、SDG4 の目標策定に関わったアクターは、意思決定のパターンや関与する動機、また、どのような集団を代表して発言しているか、といった点でも異なっていた。そして、そのことは彼らが目標に取り入れるべきと訴える内容の違いにもなって表れた。

おわりに

多くの人々は、SDGs を所与のものに見なし、誰が、どのようにその目標を策定したかを考慮することはない。策定プロセスはあまりに複雑だった反面、その途上で国連等によって公式に発信された文書には、その背景にある多様な議論を捨象した美辞麗句が並び、そこから実態を垣間見ることは困難でもあった。しかし、決定過程で表出した、ときに対立する価値観や利害を精査しないまま、今後 15 年間に及ぶ目標を自明視することは、組織や機関の合意という形をとった開発コミュニティの思考の空洞化のようにも思えるのである。また、現在は当たり前とされるいくつかの知識観やそれに伴う価値が、目標形成過程の言説の中に意図を持ったアクターとネットワーク的なやり取りの中から生まれたことを知ることは、知識の社会的な意味を考察するうえで重要ではないかと思う。

# 「ポスト真実」時代における人間形成

## ノンフォーマル教育からのアプローチ

丸山英樹（上智大学）

### 1. はじめに

「ポスト真実」時代、すなわち、「客観的事実は、感情や個人的信条への訴えよりも、世論の形成には影響が小さい」時代において、従来からの専門知はどう扱われるのか、知識の正統性が認められる順序はどうなったのか、そして知識が共有・継承される基準は何なのだろうか。また、その時代と知識は人間形成にいかに関与するのだろうか。

各種グローバル化とコミュニケーション費用の軽減によって、個人の基本的な資源が確保されれば、知識体系へのアクセスが可能となった今日、公教育制度による価値・文化の伝承機能および正統性は、相対的に低下しがちである。かつてないほど移動手段が多様化し、また汎用化したことで、物理的な越境は極めて容易となり、同様に、瞬間的な情報交換を可能とする電子ネットワークは拡張し、私たちの通信コストを大幅に下げ、さらに複雑な表現および情報交換を可能としてきた。その際、内容の真偽よりも、役に立つ（ように思われる）情報が優先的に共有され、言語の壁も自動翻訳によって克服され、しかしながら時として都合の良いように翻訳される。

こうした「ポスト真実」時代においては、近代化過程で重視された専門知は、情報の受け手の感情や個人的信条によってその正統性が左右され、時としてポピュリズム的動向を前にして力を失う。このことから、政府機関や国際機関が試みる政策策定や国別分析において、蓄積された近代的な専門知識が寄与しない場合がある。

### 2. ノンフォーマル教育からみる研究射程

今後、専門知識および知識を生み出す研究者の

役割は小さくなるのであろうか。それとも、より重要な社会的役割を担うのであろうか。本発表で特に問題提起したいのは、私たち研究者が専門領域を越境する必要に直面しており、個人ならびに集団として対応できるのか方法を共有する点である。そこで、本発表では、近代学校教育の機能と教育社会学における研究の可能性をノンフォーマル教育 (Non-formal Education: NFE) という捉え方を用いて提示する。

NFE とは、教育意図を備えた構造化された相互作用であるが、画一的な学校教育の実践をフォーマル教育と位置づけ、状況や文脈に応じてより柔軟に対応する教育実践および公的に認められていない制度の下での教育も内包する。また、近年の NFE 研究では、教育を巡る構造や動態を捉えることを重視し、生涯学習による学習者個人の能力開発だけでなく、組織化する様子、公教育や公権力との関係性も研究射程とする。これらにより、NFE は教育社会学研究における多様な文化間比較あるいは国際比較を促進させる。

さて、国民教育は公教育として、国民文化の形成・継承を前提とした近代化プロセスで多くの国々において見られてきたわけであるが、教育の大衆化を結果として残してきた。ただし、その最中では、時間的・空間的制限により、多数の者が抱える文化を優先させ、各種の少数派が保持した文化を垂流のものと位置づけた歴史があったことも否定できない。

確かに、学びという行為が制度化されたことによって通学を教育と私たちは解釈するようになり、近代学校教育へのアクセス保障が無い状況が世界にはまだ現存する課題と見なす。あるいは、その保障はあるが通学しない子どもが日本でもいる課題も大きいとする。また、学校や社会で必要とさ



れる能力は画一的になりがちで、それは現実と乖離している課題もあると。だが、近代学校は基礎的な学力を獲得させる機会を保障する場となり、その成果は数量的にも確認され、投入の効率化や高い効果を持つ相互作用が研究の上でも追求されており、どのような国際会議においても教育の重要性が指摘されるほど、正統性を持つ。

しかしながら、根拠による判断よりも感覚的判断が影響力を持つ「ポスト真実」時代において、例えば特定の意図あるいは政治主導に沿った内容であれば支持されて、そうでなければ排除される現象が生じているといえるのである。多数派が賛成または反対しているという数字が示されても、実際には操作的に作られた多数派である場合もみられる。

NFE 研究では、ローカルな教育ニーズや特定集団でのみ通用するような内容も扱う。教育では良いこと・正しいことを教えるべきという前提を、NFE ではあまり重視しないためである。このことは、「ポスト真実」時代でみられる虚偽情報にもとづく誘導的な教育さえも積極的に認めるのか、という論点にも光を当てることになる。

### 3. 知識へのアクセスと社会的分断

国際的な例を挙げると、1990年代に入る頃から次第に強まったイスラーム嫌悪は、東西冷戦構造の解体後、西側諸国ではイスラーム教徒（ムスリム）の教育ニーズを前近代的としてみなした経緯に起因する。ムスリムが主流として居住する国々が所謂、途上国であっただけでなく、女性解放が進んでいないという価値体系で判断していたためである。世界最強の軍隊を持つ米国の本土が9.11のような形で攻撃されたことで、その後イスラーム嫌悪は強い正統性を伴って世界中に拡散した。

この現象は今も進行中で、2015年に見られた欧州諸国の福祉制度が対応できないほど欧州へ難民が大量に流入したこと、またそれらの国々で治安が悪化したことで、特に国民の同質性の高かった東欧諸国においては排他的な運動や政治判断を呼び起こした。

しかし、当事者であるムスリムたちは、労働市

場へのアクセスに有利な近代学校の教育内容よりも、生活苦を精神的に克服するイスラーム教義の方を重視することもあった。さらに、受入社会におけるイスラーム嫌悪が強まるほどに、その態度や同胞たちの結束を強めることになり、インターネットによって時空を越えた形で教義内容がより正統性を増すことになった。さらに、定住者であっても頻繁に移動するトランスナショナル移住が可能となったことで、ムスリム移民たちは自分たちの様々なルールとの及ぶ空間で生活し、例えばドイツではドイツ人とそれ以外が互いに無知・無関心なまま「並行社会」でしばらく生活した。

つまり、近代的知識を当然視する受入社会のネイティブとムスリムとの間で前提とする知識・理解の上で分断が生じたのである。さらに、受入社会で社会上昇を目指すムスリムとそうでない者との間でも分断が生じた。

このことは、知識の正統性とは各準拠集団によって異なるのかを改めて問いかけることになる。また、国際化・多文化化の視座では扱いきれない「ポスト真実」時代の動向は、常に何かを学び続けている人間形成という観点から、いかに捉えるべきなのか。人間として「活動」を続けるあるいは異なる者同士が接点を担保し続けることは可能なのか。NFE 研究としても挑戦的である。

#### 参考文献

- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*, Univ. of Chicago Pr.
- English Oxford Living Dictionaries (n.d.) (<https://en.oxforddictionaries.com/>)
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass. (メジロー(2012)『おとなの学びと変容』鳳書房)
- イリイチ, I. (1970=1977) 『脱学校の社会』東京創元社
- 丸山英樹 (2018) SDGs 時代における移民・難民の受け入れの構造と政策『国際理解教育』40:42-49.
- 丸山英樹・太田美幸編著 (2013) 『ノンフォーマル教育の可能性——リアルな生活に根ざす教育へ』新評論

# 〈新しい能力〉の測定に対する批判的検討

中島ゆり（長崎大学）

## 1. はじめに

現在、学校・大学にて、コンピテンシー、社会人基礎力、学士力、就職基礎能力、エンプロイアビリティと呼ばれるような〈新しい能力〉（松下編 2010）を身につけさせることが必要だとされている。これまでのようなペーパーテストで測定され得る知識・スキルに限定することなく、全人格的な能力を身につけさせる新しい教育のあり方が検討される可能性がある一方、学校で学ぶことは「社会」で役立つという批判を背景に検討されてきた職業横断的な能力を身につけさせる職業教育の一端を担うものとしても推進されている。ここでの教育課題の一つは、身につけさせるべき〈新しい能力〉の具体的内容は何であり、それをいかに可視化し、その伸長を知ることができるかということである。教育学においてはこの〈新しい能力〉について多くの議論がすでになされているが、実際の教育現場に参入している〈新しい能力〉についてはその具体的内容や伸長させる方法が十分議論されているとは言えず、テストによってその能力が測定され、しばしば脱文脈的にその能力カテゴリーの「レベル」が示される。本報告では Popkewitz & Martins (2014=2017) の批判的研究を参考に、数と統計のテクノロジーという観点から現在の〈新しい能力〉の展開とその問題について議論する。

## 2. 〈新しい能力〉に対する問題関心

これまで教授されてきた知識・スキルではなく、〈新しい能力〉を学校で形成し、評価する動きについては、すでにさまざまな批判的検討がなされている。たとえば、本田(2005)は「生きる力」や「人間力」といった能力は、

ハイパー・メリトクラシー下におけるポスト近代型能力であり、個人のむき出しの柔らかい存在のすべてを社会が動員し活用しようとしていること、また、その能力の形成は家庭的背景に大きく依拠することから、学校教育でこれらの能力を形成させようとすることで社会階層の再生産に寄与してしまうことを指摘している。

この本田(2005)の批判に一定の理解を示しつつ、松下(2010)は、近年の学習論においては学習を全人格的なものとみなすべきことが主張され、知識・スキルに限定することの方が問題視されてきたことを挙げ、本田の問題意識を不十分なものとしている。松下は、「ポスト近代型能力」の代わりに〈新しい能力〉という語を用い、能力形成において深さや広さを追求しながらハイパー・メリトクラシーの状況に抵抗することが可能であるか、何（あるいは誰）のための能力なのか—「個人」の尊厳を守り人生を豊かにするような形で能力形成を行うことは果たして可能か、その際、どうすれば、能力評価や能力形成における公正さと公共性を担保できるか—という2つの点を分析視点として〈新しい能力〉概念を批判的に検討する必要性を述べている。

能力をカテゴリーとして捉えるコンピテンシー・ベースのカリキュラムについての批判もある。石井(2015)は、『〇〇力』自体を直接的に教育・訓練しようとする傾向は、思考の型はめによる学習活動の形式化・空洞化を呼び込む危険性をはらみ、「教育に無限責任を負わせることになる」(p.9)と指摘し、「コンピテンシー・ベースのカリキュラム」、あるいは「汎用的スキル」という形まですりきりで考えないことが必要だと述べている。

上記の石井(2015)は〈新しい能力〉をど

のように評価すればよいかについても検討し、「パフォーマンス評価」の可能性について説いているが、先の松下（2010）が〈新しい能力〉概念が普及してきた背景の一つとして教育目標や評価対象として位置づけるような教育行政制度へのニュー・パブリック・マネジメントの導入があることを指摘している通り、能力の〈客観的〉測定の社会的要請がある。本報告では、この〈新しい能力〉の測定について批判的に検討していく。

### 3. 〈新しい能力〉の測定と価値付けの問題

現在、学校や企業では、学習成果を可視化するため、あるいは、採用または昇進させる上での判断材料にするため、コンピテンシーやジェネリックスキルと呼ばれる〈新しい能力〉を測定し、〈客観的〉指標を得ることを目的に、筆記試験・適性検査を採り入れることがある（cf. 労働政策研究・研修機構 2009）。

このような〈新しい能力〉の測定について批判的に検討するために、Popkewitz & Martins（2014=2017）の議論を参考にしたい。かれらは「集合的帰属、記憶、恐れの新たな空間」という論文において、19世紀後半以降、社会科学と教育科学が「ヨーロッパ人」という特定の存在を作り出す（fabricate）アクターとなり、ヨーロッパ内部の差異を消し去り、忘却し、再編してきたことを議論している。そこでは、統計と数が重要な役割を持つ。すなわち、個人の能力と質を秩序化する技術的測定と手続きという現在の統治テクノロジーが存在し、ヨーロッパ内の文化的差異を超越した同一価値の指標を作り上げることによって、特定の人びとの実践を判断し、評価し、秩序化する。客観性と同一価値は民主主義の思考につながってはいるものの、それらは「純粋理性の超越的な観念ではなく、むしろ道徳的、政治的言説のなかで形作られ、影響を受けたものである」（p. 265）。にもかかわらず、統計的価値付けとランク付けは「見せかけの自然らしさ」を刻み込む。つまり、社会科学・教育科学は技術的測定によっ

て人びとの間の差異を強調し、境界を作り出し、「危機」というものをつねに生み出し続けていくのである。

以上の議論を踏まえると、〈新しい能力〉の技術的測定について以下の事柄を検討する必要がある。まず、測定し、ランク付けられる能力はどのようなものであり、誰にとって価値のあるものなのか、である。「〇〇力」として理解可能な具体的な能力は文脈によって様々であるが、測定においてはその具体的な能力のうち特定のをピックアップする（せざるを得ない）。Popkewitz & Martinsは、新しいヨーロッパ人にとって、スキルと能力が成長と職業において、また、公平性と社会的包摂においても決定的に重要だとみなされ、8つのキー・コンピテンシーという能力で未来は決定されると指摘している。

そして、そのように価値あるとされる能力が絞り込まれ、それが一人歩きして評価項目となる結果、何が生じるのか、を検討する必要がある。測定される能力は人間本来の重要な能力というわけではなく「道徳的、政治的言説のなかで形作られ、影響を受けたもの」である。技術的測定は、これを忘却させることに力を貸してしまうのである。

#### 参考文献

- 本田由紀（2005）『多元化する「能力」と日本社会—ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版。
- 石井英真（2015）『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準。
- 松下佳代編著（2010）『〈新しい能力〉は教育を変えるか—学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房。
- T. Popkewitz & C. S. Martins（2014=2017）中島ゆり訳「集合的帰属、記憶、恐れの新たな空間—自己と『他者』を作り出すこと」カロギアナキス他編著、天童睦子監訳『教育の危機』東洋館出版社、pp. 248-277。
- 労働政策研究・研修機構（2009）『大学新卒者採用において重視する行動特性（コンピテンシー）に関する調査—企業ヒアリング調査結果報告』JIPT調査シリーズ、No. 56。

# 批判的フェミニストペダゴジーの展開と可能性

天童睦子（宮城学院女子大学）

## 1. はじめに：知識をグローバルに問い直す

グローバル化と知識社会の変容のなかで「知識とはなにか」「だれのための知識か」が世界的に問い直されている。本報告は、批判的教育学 *critical pedagogy* とフェミニズム理論の交叉のもとに、知識の生成、変容、再生産にかかわる、ジェンダー視点による知識論の展開を図る。とくに再生産論、ヘゲモニー概念、教育言説論を再考し、「批判的フェミニストペダゴジー」の理論と実践の現代的課題を提示する。

批判的教育学の内容は多岐にわたるが、教育における正義と公正を求め、知識を問い直す視点を提起した。それは教育社会学において、1970年代の「新しい」教育社会学、フェミニズム理論と並ぶ新たな視点であった（Ballantine ほか訳書 2011）。とりわけ批判的教育学とフェミニズムは、「既存の社会関係や権力関係に関して異議を唱え、階級やジェンダーをめぐる本質的問いかけを行い、既存の教育体系とは異なる教育のビジョンを提示」しようとする点で共通項をもつ（天童 2013）。とはいえ、近年の教育社会学領域において、フェミニズムと批判的教育学を検討した知識理論はあまり多くない。

知識支配への抵抗アプローチにおいて、両論には親和性があるものの、批判的教育学は、必ずしもジェンダーに敏感な教育を前面に位置づけてきたわけではなく、「男性の手による批判的教育学」への懐疑の指摘もある（Luke & Gore eds. 1992）。しかし、批判や懐疑を超えて、現代社会を覆う「教育の危機」を超える手立てを深化させる必要があるだろう。

## 2. 批判的教育学から見た「教育の危機」

まず M.W.アップルから始めよう。

アップルは近年の論稿で「正直に言おう。今、教育は非常に困難な時を迎えている」（Apple 2014）という。グローバル化、新自由主義の加速、教育の市場化、それらに抗う批判的教育学の視点から提起されるのは「いかなる知識を価値があるとみなすのか」、またそれは「誰の知識か」という問いである。

「保守的近代化」(conservative modernization) という概念を用いて彼は、支配的集団による「危機の語り」、すなわち「教育の危機」言説とそれに基づく政策の本質を、「教育と権力」の視点で論じている。そして、保守的近代化の主要な4つの集団として、①新自由主義的市場化重視の集団、②新保守主義的集団、③権威主義的ポピュリスト・宗教保守派、④監視文化 *audit culture* に関心を寄せる専門的・管理的な新中間層を挙げている。アップルは、支配的集団が、社会と教育のプロセスに広く関与し、どのような学校が良い学校で、なにが良い知識か、なにが良い教え方で、良い学習とみなされるのかを根本的に変化させているという。

批判的教育学の立場からは、新自由主義と保守的政策が、学校教育、教育行政、教師と学校関係者に多大な影響を及ぼし、数々の予算削減、職務切り捨て、あらゆる段階で教育者の自律性が損なわれる現状が見えてくる。国、地域の違いを超えて、多様な教育問題の背後に共通して浮かび上がるのは、グローバル化の波、新自由主義下の教育の困難、教育への政治的経済的影響の大きさである。



### 3. 越境するフェミニズム

他方、フェミニズムと知識伝達の展開において、90年代以降大きな変化があった。理論面ではポスト構造主義フェミニズムのインパクト、教育実践面では女性学、ジェンダー研究の主流化である。

90年代半ばには北米を皮切りに女性学は広く学問として受け入れられるようになり、やがて、日本を含め多くの大学で女性学関連のプログラムが新設された。これは既存の学問への疑問とアンチテーゼを提起してきた女性学自体の制度化の面を合わせもつ。

フェミニズム知識理論の展開を振り返れば、70年代-80年代の「家父長制」に依拠した教育研究は、ジェンダー間の不均衡を、権力関係や社会構造のより大きな文脈のなかで把握することを可能にした。しかしこの視点は、総体としての男女間の力関係に焦点化することによって、女性は皆「一様に」抑圧される集合的存在とみなすことで、女性たちの多様性を考慮していないとの批判を受けることになった。

その後ポスト構造主義フェミニズムは、はたして我々は、「女性一般」という実体を想定しうるのかとの基本的問いを俎上に載せた (Mohanty 2003)。ジェンダーにかかわる権力/言説を中心課題とするポスト構造主義フェミニズムが「言説による性的差異の構築」との視点から、身体境界をめぐる議論、性別カテゴリー自体の問い直しに取り組んだ意義は大きい (高橋・天童 2017)。

代表的論者のバトラーによれば「身体は権力関係の文脈においてのみ言説上の意味を獲得する」、すなわち身体範囲を構築しているのは単なる物質性ではなく「文化の首尾一貫性という特定のコード」(M. Douglas)を通して象徴的境界を確立する「言説」であるとする (Butler 1990)。その言説論は、教育社会学分野のジェンダー、セクシュアリティ研究にも応用されている (Arnot et.al. 2006, Youdell 2006)。

### 4. 批判的フェミニストペダゴジーの可能性

女性学、ジェンダー視点の浸透は、日本においても、政策立案の場、法、職場、教育等における性差別の是正に一定の効果をもたらした。しかし、「新自由主義的市場化重視」のジェンダー政策は、女性の「選択肢と自由の拡大」の名の下の自発的従属、自己責任の強化、資源の不均衡配分を含むことにも目配りが欠かせない。

グローバル資本主義と社会経済的・技術的変化のなかで、人々は生涯にわたり教育訓練を求められる「全教育化社会」(Bernstein 2001)のただなかにある。

それゆえ、批判的フェミニストペダゴジーは、女性の「社会的活躍」の要請と背中合わせの女性間格差にも目を向け、ジェンダーの不平等の再生産メカニズムを解明する理論と実践を磨いていく営みでなければならない。

その教育実践は、親、教師、社会教育の実践者、メディア等、文化伝達にかかわる人々が織りなすパフォーマティブな行為であり、人々を「学びのアクティブな参加者にしていく呼び水」となる (hooks 1993)。

批判的フェミニストペダゴジーは、教育空間の枠を超え、社会教育、生涯教育を含みつつ、他者への配慮と行動を創造する、変容的学習 (transformative learning) への展開可能性をもつ。現代の教育には、ジェンダー平等、民主的参加、正義、多様性、包括性を視野に入れた、創造的研究と実践が求められている。

#### 【主な文献】

Apple, M.W. 2014 「教育の危機、批判的研究と実践の課題」 Calogiannakis, K.G. et.al. eds. (所収) 2017 天童睦子監訳『教育の危機：現代の教育問題をグローバルに問い直す』東洋館出版社。  
天童睦子 2013 「欧米における教育社会学の展開：ポストモダニズムの課題を問う」石戸教嗣編『新版 教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社。

# カリキュラム論は、 社会学 (sociology) の名の下どこまで可能か

近年のマイケル・F・D・ヤングをめぐって

柳田 雅明(青山学院大学)

キーワード： カリキュラム 批判的社会学 マイケル・F・D・ヤング

## 1. はじめに

社会学(sociology)は、どう教育に取り組むことができるのか。「私の専門は、社会学です」とおっしゃる教育社会学会員がかなりいらっしゃる。そのとき、社会学を修練した専門家と自認して、研究対象を教育となさっている。

ところが、教員の養成・研修(teacher training)を端緒として今もその最大部分を占める「教育学」が少なくとも日本に存在している。広田(2009: iv)は、教育学を丸括弧(教育諸科学)とした上でその一構成要素として教育社会学を位置付けもしている(sociology of education であれ 本学会名称として用いられている educational sociology であれ)。そのような中、「(教育)社会学を土台に」や「(教育)社会学的」といった題目で、研究成果が世に出がちである。このように、教育を検討対象とする際、社会学があくまでも一つの道具立てを超えてならないとの意識(無意識での自己規制も含め)が、このような題目を生み出してしまうのかもしれない。ただ、そこでいう教育学は、制度化されているのかもしれないが、体系化された知を身に付けた教育学の専門家を修練してはいない(かつての師範教育は別にして)。

では、社会学そのもので教育に向き合い実用性もあるような営みが学問としてあり得る(許される)のか。本発表では、カリキュラム論に焦点を当てて、検討していく。具体的には、マ

イケル・F・D・ヤング(Michael F. D. Young)によるカリキュラム論を巡っての近年の動向である。周知の通り、ヤングは、1970年代に社会構成主義の立場から、教育内容に組み込まれたイデオロギー性を暴露していくカリキュラム論を展開すること(Young 1971)によって、一世を風靡した。ところが、1990年代以降、それが価値相対主義に陥ったと自己批判した上で、新たに論を展開してきている。

その論は、ヤングは社会学者(sociologist)との自認のもと、その立場をあくまでも社会学(sociology)に限定する。その際、キーワードを powerful knowledge (暫定訳 力に満ちる知)として、教科教育学を含むかなりの研究者そして実践家を巻き込む。

では、そのような社会学に限定したやり方で論を展開することによって、カリキュラムへの働きかけがどこまで可能となるのだろうか。

## 2. 検討方法

今回核として検討とするのは、次の書籍である。ヤングが現在も所属する現称ロンドン大学ユニバーシティ・カレッジ教育研究所(The UCL Institute of Education, University of London)への参画 50 年を記念する Guile, Lambert and Reiss (2018)である。そしてそれに至るまで文献資料も検討の上、さらに本 2018 年 3 月に行うことができたヤング自身を

含めて以上編著者 4 人へのインタビューである。残る 3 人は、労働の場における知の学習を研究する社会学者であるデイヴィッド・ガイル (David Guile)、地理教育研究者のデイヴィッド・ランバート (David Lambert)そして理科教育・宗教教育・性教育の研究者として知られるマイケル・J・ライス (Michael J. Reiss)である。インタビューに際しては、ヤング本人の意向に沿い事前質問と暫定回答とのプロセスを経ている (その際、Young 未公開論考も受領し検討材料とした)。その暫定回答は他の面談者にも適宜示しつつ、4 人個々と面談した。

### 3. ヤングにおける焦点化・限定化

ヤングは、検討対象を、カリキュラムに焦点化する。そこでカリキュラムとは、knowledge を取捨選択して配列したものであることに関しては、Young (1971)より一貫している。では、knowledge とは何なのか。たしかに訳語として「知識」と「知」とがすでにある。3月ヤング自身がその典拠として進んで示したのは、Gibbons (1994)であった。その和訳であるギボンズ (1997)では、その書名にあるとおり「知」が充てられている。すなわち、断片化した形での知識では決してない (柳田 2015)。

ところが、ヤングは、knowledge を明確に定義することなく論を進めて行く。たしかに、社会学は、特に知識社会学 (sociology of knowledge)は、「知」とはなにかを探求するものであって「知」を定義してことを進めようとするといった発想が見いだしがたい。

実は、ヤングは、powerful knowledge となるための規準 (criteria)を、次の通り示す。

①それは、日々の生活経験から得られる常識と区別される。

②それは、系統化されている (systematic)。

③それは、専門化されている (specialised)。

(Young and Lambert 2014: 74-75)

しかし、その効果を測定するなどして実証することはない。また実践そのものに関しても言及することはない

そして、ヤングは、カリキュラムとペダゴジー (pedagogy 指導法もしくは教授学)を明確に区分する。つまりどう教え導くかに踏み込まない。森重雄は、1970年代のヤングの展開を「知識社会学の練習問題」と酷評した (森 1982=2007)。練習問題に止まっているかは別にして、ヤングがカリキュラムすなわち教育内容に限定して論を展開することには変わらない。

### 4. ヤングによる焦点化・限定化がどう影響・機能するのか

以上の状況ゆえ、実践における展開はその援用者がすることとなる。その代表者と言えるのが、地理教育における先述ランバートとなる。ランバートは、アマルティア・センのケイパビリティとともに、powerful knowledge を地理教育内容の指針としている (志村 2018)。

### 5. ヤングをめぐる社会学 (sociology)

となると、sociologist を自認するヤングは、社会学 (sociology)を、指針あるいは汎用性あるチェックリストを作るために用いていることになる。ただ、その社会学は、ハルゼー (2004=2011)が早くに喝破したように、科学 (science)でない。すなわち、実証科学によらない社会学ともいえる知見を指針等として示すまでのものである。

ただ、立場を sociology に限定することでヤングは、カリキュラムに関する指針をかなり即応的に示すことができる。なぜなら他の専門領域の議論にかかわらず論じられるからである。

### 付記

本発表は、2017年度青山学院大学・基盤研究強化支援推進プログラムの助成を受けての8名による共同研究の成果の一部である。

# 進路再選択における価値志向の検討

## ——「仮面浪人」に関する量的・質的アプローチから

福島 由依（東京大学大学院）

### 1. 問題の所在

高等教育の大衆化や学歴主義への批判を背景に、日本の教育選抜のあり方は大きく変化してきた。戦後日本では、被選抜者に対する巧妙な加熱／冷却機能と、選抜の敗者を次善の目標に向かわせる敗者復活ルートを用意した選抜システムが、偏差値の上下を問わず全ての生徒を教育選抜に焼き付ける「日本型メリトクラシー」（竹内 1995）が成立していた。しかし近年は、高等教育の大衆化によってエリート／マス選抜の分離（中村 2011）が生じ、また従来の学歴偏重への批判から、推薦・AO 入試の普及など選抜方法も多様化し、生徒の志向性や夢に基づく進路指導への転換（望月 2008）が指摘されてきた。

しかし、この日本型メリトクラシーの変容に伴う、被選抜者の教育選抜に対する意識の変化は十分に検討されておらず、メリトクラシーの成立に必要な不可欠であるはずの、メリトクラティックな価値の内面化の様相が明らかになっていない。これまで、生徒の進路選択を規定する価値志向については、主に、難関大学を目指すいわゆる学歴・学校歴志向の他にも、自身の興味関心を重視する自己実現志向が指摘されてきた（荒牧 2002）。しかし、受験という選抜によって能力を測られることに対する被選抜者自身の意識に関しては、高校生を対象とした樋田ら（2014）を除き十分に検討されておらず、日本の教育選抜の構造や方法の変化が、被選抜者に与える影響を明らかにできていないという課題があった。

そこで本研究では、敗者復活ルートの一つで

ある再受験を進路再選択と捉え、彼らのメリトクラティックな選抜への意味づけを明らかにする。具体的には、社会人再入学や編入学などの近年増加している進路の選び直しを進路再選択として捉え（福島 2017）、なかでも、一度受験に失敗しながらあえて筆記試験という同じ手段で再挑戦を行う「仮面浪人」を対象とし、なぜ彼らが他の再選択方法を取らなかったかを検討していく。

### 2. 調査概要

以上の問題関心から、本研究では、他大学への「転学意向」を検討する質問紙調査と、実際の仮面浪人経験者に対する仮面浪人の参入・継続要因や特有の困難に関するインタビュー調査の2種類を採用した。質問紙調査では、2年にわたり都内私立大学の社会科学系学科の1年生（回収数：446）を対象に、質問紙を通じて所属大学への適応と転学への意識をたずねた。一方、インタビュー調査では、仮面浪人を「ある大学に学籍を持ちながら、一般入試を経て他大学に転学することを目指して受験勉強を行っている／行っていた人」と操作的に定義し、現役の仮面浪人または経験者計10名17名を対象とした。

### 3. 分析

その結果、まず質問紙調査からは、入学後の大学生活に満足している場合においても、志望順位や本意／不本意入学といった入学時の受験に関わる意識が、他大学への「転学意向」をもつことに影響することを明らかにした。この



ことは、大学不適応による現在の大学への満足度の低さが、転学や退学につながるという従来の因果関係が必ずしも成立しないことを示しており、こうした学生の転学を捉える上で、所属大学に対する現在の意識のみならず、受験への意味づけを問う必要性を示した。

さらに、実際に転学を目指す仮面浪人生／経験者へのインタビュー調査からは、再受験を支える動機として、従来の学歴・学校歴志向に加えて、それはあくまで受験に合格することを通じて達成されるべきだという「受験志向」の存在を指摘した。具体的には、彼らの再受験の選択は、大学入学前は浪人と、入学後は編入学との対比で行われていた。そして浪人は保護者の反対や自身の学力的な不安から、編入学は制度に関する情報不足や筆記試験を通じた受験こそが正統な方法だという意識から退けられ、結果的に彼らは再受験を選択していることが明らかになった。

#### 4. 考察

以上のことから、第一に、学歴・学校歴志向と混同されてきた「受験志向」の析出によって、人々をメリトクラティックな選抜に駆りたてる動機に関するより精緻な議論を行うことが可能になる。2つの志向性は一部重なりながらも、学歴・学校歴志向が大学間の序列づけに基づくのに対し、受験志向は当事者が考える「正統な選抜方法」という序列づけに基づく点で異なる。従来、人々を教育選抜に向かわせる動機は、高い学歴達成を通じた将来のより高い地位達成を目指すことから説明されてきた。しかし、学歴・学校歴志向から受験志向を峻別することで、受験に突破すること自体に置かれる価値や、それを通じて自身の能力を証明したいという動機が存在が明らかになった。このことは、メリトクラティックな選抜へ人々を駆り立てるものが、必ずしも将来見込まれる効用からのみ

説明されるのではなく、選抜の過程そのものが重要であるという認識を示しており、両者の峻別は日本型メリトクラシーの特殊性を考える上でも有益であろう。

第二に、個人のもつ志向性としての受験志向を、教育選抜の規範としての「受験主義」を背景にしたものと考え、この受験主義は現代日本のエリート選抜のロジックのあり方に関する議論においても重要であると考えられる。中村(2012)もエリート選抜では客観的で公平な選抜の論理が維持されると指摘しているが、多様な選抜方法が混在する状態になったことで、エリート選抜内部では、そうした選抜の論理や価値がこれまで以上に強調され重視されることも考えられる。高等教育が大衆化し大卒学歴内部での差異への関心も高まる中で、社会がエリートをいかに選抜すべきか、またエリート自身が教育選抜をいかに捉えているかの両面を考える上で、受験主義／受験志向に着目することが重要になるだろう。

#### 参考文献

- 荒牧草平, 2002, 「現代高校生の学習意欲と進路希望の形成」『教育社会学研究』71.5-23.
- 福島由依, 2017, 「教育社会学における進路再選択研究の可能性と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』57, 465-75.
- 樋田大二郎ら, 2014, 『現代高校生の学習と進路』学事出版.
- 望月由起, 2008, 『進路形成に対する「在り方生き方指導」の功罪』東信堂.
- 中村高康, 2011, 『大衆化とメリトクラシー』東京大学出版会.
- 竹内洋, 1995, 『日本のメリトクラシー』東京大学出版会.

# 現代の大学不本意入学者像に関する一考察

竹内正興（鹿児島大学）

## 問題の所在

本研究は、現代の「不本意入学者」像を S 大学入学生の調査結果から検討することを目的とする。検討にあたっては、はじめに、第二次ベビーブームの世代が大学受験期を迎えた 1980 年代後半から 1990 年代前半の「不本意入学」の意味と実態を整理し、次に、当時の「不本意入学者」像と現代の「不本意入学」の概念が変化している可能性があるのではないかという問いを立て、現代の「不本意入学者」像について、S 大学入学生の調査結果から検討する。

## マス段階の「不本意入学者」像

「不本意」の意味を国語辞典で確認すると、『広辞苑（第五版）』（1998）では「本意でないこと。望むところでないこと。」とあり、また『デジタル大辞泉』（2016）では「自分の本当の望みとは違っていること。また、そのさま。」とあり、さらに『大辞林（第三版）』（2006）では「自分の本当の気持ちと違うこと。希望とは異なること。また、そのさま。」とある。このことから「不本意」という言葉が自分の希望・望み・本当の気持ちとは異なることを意味することがわかる。

この「不本意」に「入学」がついた語が「不本意入学」であり、辞書的な意味を確認すると、『デジタル大辞泉』（2016）では「第一志望校の入学試験に合格できず、それ以外の学校に不本意ながら入学すること。」とある。つまり、「不本意入学」は、入学を希望していた学校以外の学校に、本来は入学したくはなかったが最終的に入学することを選択

したということになる。

アメリカの高等教育研究者、マーチン・トロウ（Martin Trow）は、高等教育の全体規模（当該年齢人口に占める大学在籍率）の変化から 15% までを少数者の特権とするエリート型、15%～50% を相対的多数者の権利とするマス型、50% 以上を万人の義務とするユニバーサル型の三つに分類している。

このトロウモデルを日本の大学進学動向にあてはめてみると、文部科学省「学校基本調査」、「文部科学統計要覧」からは、日本では第一次ベビーブームが大学受験期を迎える 1960 年代後半に 18 歳人口が 200 万人を超えており、この時期に大学進学率が 15% を超えていることが確認できる。日本の高等教育におけるエリート型からマス型への移行、すなわち日本の大学の大衆化は 1960 年代後半のことであったと考えられる。

このマス段階の「不本意入学者」については、岩井（1984）の「平均して 20% 前後不本意入学者が存在している」や、豊嶋（1989）の「旧帝大で 1 割、地方国立大学では少なくとも 2～3 割の学生が明確な不本意感を持って 1 年次を過ごしている」、また、桐山（1997）の「日本中の大学がランク付けされている中で、受験生は難しい大学、実力程度の大学、滑り止めの大学を受験するのであるから、どの大学にも、自分の大学に入学したことを不本意に思う学生がいる。大学に入学したことに不満な学生が 1/3 ぐらいの割合になっている」等の指摘があるように、一定の割合で存在していることがわかる。

「不本意入学者」像の揺らぎ

日本の高等教育が1960年代後半にマス型へ移行した約40年後の2000年代後半には大学進学率が50%を超え、トロウモデルから見た場合、マス型からユニバーサル型へ移行したことがわかる。

このユニバーサル段階における「不本意入学者」についての先行研究を見ると、寺崎(2006)の「不本意入学者というのを日本の大学がたくさん抱えていることはもともと否定できない事実である。今いる大学が、本当に自分の入りたかった大学であるかどうかということについて、彼らに自信がないと思って間違いない」や、寺崎(2010)の「偏差値的に上のレベルになればなるほど、よそへ行きたかったと思う率が高い。(中略)日本の大学は不本意入学、不本意学生だらけである」と、選抜機能が働く学校群ほど「不本意入学者」が多いという指摘からは、高等教育のユニバーサル段階においても、どの大学でも決して少なくない割合で、マス段階から顕在化している「不本意入学者」が存在することがわかる。

一方、トロウ(1976)の「学生数の増大とユニバーサル高等教育への移行は、多くの学生に大学への就学をしだいに義務と感じさせるようになり、かれらはますます自分の意志からではなく就学する存在となりつつある」や、川嶋(2006)の「大学・短大への進学率が50%を超えた今日、大学進学者の中には自らが積極的に進学を選択したのではなく、事実上『強制』されて進学した『不本意就学者』がかなり存在する」などの指摘からは、高等教育のユニバーサル段階において、高校卒業後の大学進学を自らの意志で積極的に選択したのではなく、消去法で選択している実態があることが窺える。

また、ここで注目されるのは、トロウや川嶋が大学進学を「入学」ではなく、「就学」と表現していることである。これを「不本意入学」と「不本意就学」のケースで考えると、

望月(2007)の『不本意入学者』とは、大学に進学すること自体に不本意感を抱くのではなく、自己が進学した大学に対して不本意感を抱いている者であり、マス高等教育からユニバーサル高等教育への移行に伴って出てくる場所の『不本意就学』の問題とは意味合いが異なる」という指摘にある通り、高等教育のユニバーサル段階において、「不本意入学」は入学した大学自体に対しての不本意、「不本意就学」は入学した大学自体ではなく、高校卒業後の進路が大学進学となったことに対する不本意という形で、それぞれ異なる概念として整理できることが考えられる。

つまり、トロウ(1976)が、「マス高等教育が発展したからといって、それでエリート型の高等教育機関が破壊され、あるいはマス型の機関へと変容していくわけではない」と述べているように、ユニバーサル型の「不本意入学者」には、マス型の「不本意入学者」とユニバーサル型の「不本意入学者」、すなわち「不本意就学者」がそれぞれ存在している可能性が指摘できると考えられる。

#### 調査分析の手続き

先行研究において、相対的に不満な気持ちを持って大学に進学する割合が高いとされた「社会科学系」と「理工学系」への学部入学生を対象として、同一大学内での、①仮仮説としての「不本意入学者」と「不本意就学者」の割合、②実態としての「不本意入学者」と「不本意就学者」の重複の有無とその割合の二点に着目し、近畿地方に所在する中堅の私立S大学(4年制)の入学生(社会科学系：n=241、理工学系：n=77)を一つの事例と捉え、質問紙調査法による調査を実施した。

分析結果、および考察については、発表当日に報告させていただきたい。

# 大学への初年次適応と両親の学歴

——「第一世代」仮説の検討——

林川 友貴（東京大学大学院・日本学術振興会）

## 1. 研究の背景・分析課題

学歴の収益が出身階層によって異なるのか、という問いは社会的不平等の再生産過程における教育の役割を考えるうえで重要な意味をもつ（Goldthorpe and Jackson 2008; Brand and Xie 2010）。大学進学機会が平等化されたとしても、大学進学から引き出せる利得が出身階層によって異なるのであれば、格差は温存されるからである。大学教育の拡大が進むにつれ、親族のなかで自らがはじめての大学進学者となる「大学第一世代（first-generation）」学生の大学への適応が問題化することとなる（Aries and Seider 2005; Lehmann 2007, 2009 ;河野 2003 など）。この問題は、幅広い社会的背景をもつ学生をどう大学に受け入れていくかという高等教育論的な観点だけでなく、大学に進学した学生間で「親の学歴」という属性によってどのように大学から享受できる様々な利益に差異が生じるのかという社会階層論的観点からも、精緻な実証が求められる。

しかし、現状この問題を扱った国内の研究においては、[1] 両親の学歴の主効果と「大学第一世代」であること特有の効果とが区別されていない、[2] 大学の選抜度が統制されていない、[3] 子の大学への適応に対して親の学歴が影響する理由やメカニズムが明らかになっていない、という3点の問題がある。本発表においては、個人が大学の諸資源を活用し将来的な収益につなげるプロセスを考えるうえで、たいへん重要な時期となる1年生における適応を従属

変数として、これら3つの課題を克服しつつ、両親の学歴と子の大学適応との関連を検討していく。

## 2. データ・方法

本発表で用いるのは、国内にある四年制大学16校18学部に所属する1年生・4年生を対象として2010年10～12月に東京大学教育学部総合教育科学科比較教育社会学コースが実施した「全国の社会科学分野の大学生に関する調査」のデータである。この調査は、設置主体（国公立／私立）及び入試偏差値について全国の比率を近似するかたちで調査対象校の抽出が行われており、専攻分野が限られている制約はあるものの一定の信頼性のあるデータであるといえる。また、大学の入試偏差値や親の学歴・所得にかんする変数を利用できる点も、親の学歴が子の大学適応に与える影響を詳らかにするうえで、先行研究に比した強みといえる。分析には、1年生から得られた回答のうち使用変数に欠損のない745ケースを用いた。

分析においては、大学生生活満足度（「とてもあてはまる」～「まったくあてはまらない」までの四件法の回答）を従属変数とした順序ロジットモデルを適用した。海外における「大学第一世代」研究においては、とくに威信が高い大学において出身階層による（特に文化的な）障壁が顕在化することが描かれている（Aries and Seider 2005 など）ため、必要に応じて全大学を対象とした分析のほかに偏差値によるラン



ク別の分析も行った（詳細な図表は当日提示する）。

### 3. 分析結果と考察

分析によって得られた主な知見を述べる。まず、「大学第一世代」であることが、単に父・母のそれぞれの学歴の効果の単純和にとどまらない独自の効果を持つかどうかについて、性別・大学偏差値・大学所在地を統制したうえで、父学歴2カテゴリ（四大卒／非四大卒）×母学歴3カテゴリ（四大卒／短大卒／非大卒）のすべての組み合わせについてのダミー変数を投入して検証した。その結果、「大学第一世代」≡「父非四大卒・母非大卒」を基準カテゴリとした場合に、有意に子の大学適応が高くなるのは、母が大卒である2つのカテゴリのみであった。すなわち、少なくとも今回のデータからは、両親ともが大学に行っていないかどうか（＝第一世代かあるか否か）ではなく、母親が四大卒であるかどうか、日本の大学における子の大学適応への影響を捉えるうえでは重要とであると読み取れる。またこの結果は、大学ランク別の分析においても変わらなかった。

つづいて、分析によって見出された子の適応への母学歴の効果が、どういった影響経路によって説明されるのかを、①経済資本や援助の格差、②学業面での適応、③大学での人間関係への適応、④大学のカリキュラム、⑤学生の非認知的スキル、の各側面にかんする変数を追加的に投入したときの母四大卒学歴ダミーの回帰係数の変動を確認することにより検討した。検討の結果、これらの要因のうち④大学のカリキュラムと⑤非認知的スキルが相対的に大きく母学歴の効果を媒介していることがわかった。海外の研究の多く（Reay 2005; Sayer 2005; Lehmann 2007, 2009 など）はブルデューらの議論に理論的に依拠しつつ、「第

一世代」学生の社会的出自が性向や態度の違いを通じて、他の学生との相互作用のなかで劣等感や圧迫感を感じやすくさせるとしているが、母学歴の子の適応への影響は、人間関係を通じた経路を主としたものではなかった。また、母が四大卒であることが、子への経済的援助への理解や「大学の勉強」への慣れを通して影響することも予測したが、これらも支持されなかった。

いっぽう、非認知的スキルは母学歴が子の適応に与える影響のうちある程度を媒介していたことについては、以下のように考えられる。Goldthorpe and Jackson (2008) は現代社会について、高階層出身者が学歴取得に失敗したさいの安全弁として、soft skill が介在している可能性を指摘していた。しかし今回の分析結果からは、大学に進学した学生内の格差についても、非認知的スキルが階層的要因である母親の学歴の影響経路となっていることが見いだせる。

さいごにカリキュラムに関する要因であるが、具体的な項目としては子が自らの大学・学部について「幅広い教養を身につける授業を重視している」かどうかという認識に関する変数が、母学歴と子の初年次適応との関連を相対的に大きく媒介していた。この尺度は主観的認識を問うた変数であるためより客観的な調査データによる追加検証が必要であるものの、四大卒の母親が（そうでない母親に比して）子の教育選択に適切に助言することで、より子の満足度の高いカリキュラムをもった大学・学部の選択に寄与しているといった可能性は考えられる。

今後の課題としては、(1) 初年次段階の適応における親学歴の影響が学年を経るにつれてどう縮小・維持・拡大するかの検討、(2) 就職活動など、学歴が具体的な職業的収益に転換される段階における親学歴の影響の検討、などが挙げられる。

# 誰が中退意思を持つのか？—社会関係資本に着目して

下瀬川陽（東京大学大学院）

## 1 問題設定

大学中退は近年、学生やその保護者の経済的負担の増加に伴う問題として扱われている。その一方で、中退は経済的要因のみによって選択されるのではなく、その要因は複合的であることも指摘されている。経済的要因が最終的に学生に中退を決定させる可能性は大きいですが、それ以外の要因が、中退を選択肢のひとつとして考えさせるものとして大きな影響を持つために、結果として複合的になっていることが考えられる。ゆえに本研究では、実際の選択ではなく中退意思に焦点をあて、その形成に対する社会関係資本の影響を検討する。学生が持つネットワークの中に、情報や資源を得ることができる関係がどれだけあるか、あるいは誘因になりうるアクターがどれだけいるかが、中退を考えさせる要因のひとつとなりうることを示す。

### 1.1 先行研究

中退研究の盛んな欧米においては、その多くが Tinto (1975; 1987; 1993) による Student Integration Model に依拠して行われてきた。その要点は、学生が、他の学生や教育機関との相互作用を通して大学へと統合され、それが在籍・卒業へ動機づけるというものである。しかしながらこのモデルにおける統合という概念については、近年、その理論上の曖昧さや、実証研究における指標があまりにも多様であることが指摘されている (Braxton et al. 2000; Hurtado 2007)。ゆえに、その定義や影響のしかた、どのような指標を用いて測定するのが妥当なのかについて再検討がなされている。

このような中で、Thomas (2000) は学生同士のネットワークの構造に着目した。ネットワークの中心にいる人物は、周辺にいる人物よりも、多くのグループ・サブグループに統合されていると考えることができる。そのような人物は、ネットワークから情報や資源を得ることが容易であるため、周辺にいる者よりも在籍・卒業へ動機づけられやすい。一方、Eckles & Stodley (2012) においては、直接の友人が中退することが、本人に中退を選択しやすくさせることを示している。この

結果からは、多くの人物と結びつくことが正の効果のみを持つわけではないことが推察される。

Thomas や Eckles & Stodley は明示的に述べていないものの、示されたメカニズムから、他の学生との結びつきが社会関係資本として機能していると言える。したがって、Integration Model において統合されることが重要とされたのは、ひとつには、それによって在籍・卒業のために利用可能な社会関係資本が増加するからであると考えられる。一方で、学生がアクセスするネットワークの中には、中退選択を促進するような“資本”を持つものもあり、このようなサブグループに統合されることのリスクについては言及されていなかったといえる。

日本においては、経済的支援に着目した研究や、偏差値や講義規模などに着目した研究が行われてきた(たとえば清水 2013; 姉川 2014; 平成27年度文部科学省大学改革推進委託事業 2016)。しかし、それらの多くは中退率を説明するモデルであったため、中退選択のメカニズムに迫るものとしては不十分であった。また、ミクロレベルデータを用いたものであっても、実際に中退したか否かを問うものであったため、何によって中退選択を想起するのかという点については明らかになっていない。

## 2 データと方法

用いるデータは2018年3月に実施したインターネットモニター調査である。分析の対象は、調査時点で大学に在籍しており、用いるすべての変数について回答が得られている男女811人である。中退意思の有無を従属変数に、二項ロジット分析を行った。着目する独立変数は、「講義・授業・実習などでわからなかった部分について聞く(教え合う)」「講義・授業・実習などを欠席したとき、配布資料やノートを見せてもらう」「学費など必要なお金に困ったとき、相談することができる」「どんなことでも気兼ねなく話すことができる」の4つの条件それぞれに該当する友人数をカテゴリ化したもの、および、同じ大学に通っていて中退した知人との接触頻度(中退した知り合いが在籍し

ていたときと、調査回答時の2種類)である。各独立変数の基準カテゴリは、条件に該当する友人・知人がいない場合である。多重共線性に配慮し、上記6つの独立変数を1つずつ、統制変数とともに投入した。

### 3 結果の概要

分析の結果を表1に示した。着目する独立変数の係数・標準誤差のみ表示し、統制変数については省略している。条件別の友人数を見ると、ある程度のところまでは人数の多さに比例して中退意思を持ちにくくなっていることがわかる。ただし、経済的な面で相談できる友人がいたとしても、それは中退意思の形成とは直接的に結びついていない。

表1. 中退意思を従属変数とする  
二項ロジスティック回帰分析の結果

N=811	Coef.	S.E.	LL	Pseudo R2
(統制変数のみ)			-266.962	.095
勉強聞く・教えあう			-252.512	.144
1~4人	-.483	.450		
5~9人	-1.419 **	.476		
10~19人	-1.643 **	.474		
20~39人	-2.019 ***	.506		
40人以上	-1.596 **	.539		
レジュメ・ノートもらう			-248.122	.159
1, 2人	-.914 *	.391		
3, 4人	-1.542 ***	.423		
5~9人	-2.047 ***	.424		
10人以上	-2.280 ***	.435		
なんでも話す			-252.253	.145
1, 2人	-.888 **	.329		
3, 4人	-.996 **	.353		
5~9人	-1.853 ***	.395		
10人以上	-1.486 ***	.396		
お金相談			-265.033	.101
1~4人	-.543 †	.313		
5人以上	-.413	.379		
接触頻度(知人在籍時)			-265.428	.100
低	.030	.346		
中	.515	.453		
高	.398	.282		
不明	-.051	.593		
接触頻度(現在)			-258.343	.124
低	-.163	.306		
中	-.220	.590		
高	1.477 ***	.381		
不明	.311	.357		

\*\*\* p<.001, \*\* p<.01, \* p<.05, †p<.10  
(統制変数の係数・標準誤差は省略)

友人数が効果を持つ一方で、中退した知人との接触頻度に関しては、ほとんど有意な効果が見られない。中退した知人その人が在籍しているときに接触頻度が高いということは、ある程度仲の良い関係であったと考えられるが、その人が中退することと本人が中退意思を持つこととは結びつかない。しかしながら、その人が中退した後も本人との接触頻度が高い場合には、中退意思を持たせるように作用する。本人が中退を考えているから

こそ、相談相手として、既に中退を経験した知人と接触しているということが考えられる。

### 4 まとめ

経済的側面以外について、サポートを得ることを期待できる友人が多いほど、中退意思を持ちにくいことが明らかになった。一方、中退した知人の影響はほとんど見られなかった。

中退意思形成要因の複合性にせまること、すなわち、これら社会関係資本の影響が、経済的要因とは独立して影響を持つのか、あるいは相互に関連しながら影響を持つのかについて検討することは、今後の課題としたい。

<引用文献>

- 姉川恭子, 2014, 「大学の学習・生活環境と退学率の要因分析」『経済論究』149: 1-16.
- Braxton, J., J. F. Milem & A. V. S. Sullivan, 2000, "The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process," *The Journal of Higher Education* 71(5): 569-590.
- Eckles, J.F. & E. G. Stradley, 2012, "A Social Network Analysis of Student Retention Using Archival Data," *Social Psychology of Education* 15:165-180
- Hurtado, S., "The Study of College Impact," Gumpert, P. J. eds. *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press: 94-112. (=加藤靖子訳「カレッジ・インパクト」伊藤彰浩・橋本鉦市・阿曾沼明裕 監訳『高等教育の社会学』玉川大学出版部: 133-154.)
- 清水一, 2013, 「大学の偏差値と退学率・就職率に関する予備的分析——社会科学系学部のケース」『大阪経済大論集』64(1): 57-70.
- Thomas, S. L., 2000, "Ties That Bind," *The Journal of Higher Education* 71(5): 591-615.
- Tinto, V., 1975, "Dropout from higher education," *Review of Educational Research* 45: 89-125.
- Tinto, V., 1987, *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (1st ed.)*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Tinto, V., 1993, *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.)*, Chicago: The University of Chicago Press.

<謝辞>

本研究は特別研究員奨励費(17J09053)の助成を受けたものである。



# 大学生における居場所の効果

○小原一馬（宇都宮大学） 川崎詩織（栃木県庁）

## 問題関心・仮説

中学校や高校のスクールカースト問題において、低いカーストに位置づけられた者が、自信を失い、人間関係に対する不安を感じやすくなって、クラスでの活動やコミュニケーションにおいて消極的になってしまうことがわかっている（小原・平山 2017）。このことはそれ自体が問題だが、そうした自信の低下、特性不安の高まり、活動やコミュニケーションへの消極性は、さらにこうしたカーストの秩序を正当化し、悪循環を引き起こしていると考えられる。またこれらの傾向は、大学入学後もしばらく続くが、学年が進むにつれ、徐々にその影響が失われていくことが確認された（小原・平山 2017）。

では、どのような大学生活を送ることで、こうしたスクールカーストのネガティブな効果を打ち消していくことができるのだろうか。それが本報告の問題関心である。

このような問題関心に対して、私たちの立てた仮説のアイデアの源泉は、複数の居場所を確保することによって、所属する集団への依存度を小さくすることでより自由になれるというジンメルの個性化の理論からきている。また複数の居場所が確保できたとき、その居場所がどのような性質を持っていることが望ましいかについては、居場所の心理学的研究で認められたような承認の機能とは別に、ソーシャルキャピタルの論者が橋渡し型に分類される人間関係と同質のものが考えられる。

## 調査の方法

調査は宇都宮大学教育学部（学校教員養成課程）において、必修のクラス授業を用い、アンケートを配布することによって行った。アンケートの本文は川崎（2018）を参照（報告時に配布予定）。アンケートの調査時期は2017年11月～12月。アンケートの回答者は教育学部学校教員養成課程1年生147名（全173名）、同2年生105名（全172名）。1年と2年のサンプルで男女の偏りはなかった。

## 分析1

設問10「現在のあなたについてお答えください

（4件法）」31項目について、探索的因子分析（主因子法）を行う。スクリープロットにより二因子を選択、プロマックス回転を行った。共通性の低かった設問（0.1未満）を削除、累積寄与率30.5%、因子間の相関-0.05。

第一因子への因子負荷の高かった設問10項目（負荷量0.5以上）、第二因子への因子負荷の高かった設問5項目（負荷量0.5以上）を選び、それぞれの点数を合計して、大学積極性尺度、大学友人関係不安尺度と名づけた。それぞれのクロンバックの $\alpha$ は0.830、0.848となった（表1、表2）。

表1 大学積極性尺度に含めた設問

- ①初対面の人との会話は苦痛でない
- ②自分が詳しくないジャンルの話題にもついていくことができる
- ③大学を卒業し、社会に出て新しい人と出会うことは楽しみだ
- ④自分から人を遊びや食事に誘う方だ
- ⑥学科などは同じだが、関わりのない人とグループ活動や食事会などで一緒になることはポジティブにとらえる方だ（仲良くなるチャンスなど）
- ⑭自分とタイプの違う人（グループや性格の明るさ、テンションや考え方の異なる人）でも壁を作らない
- ⑯自分には、優れた部分や、人に好かれる部分があると思う
- ⑰現在幸福だと感じる
- ⑲物事の良い面に目が向く方だ
- ⑳好奇心旺盛だ

表2 大学友人関係不安尺度に含めた設問

- ⑰友人の小さな態度の変化から、自分に対する感情が不安になる
- ⑱仲の良い友人でも、自分を嫌いになるのではと不安になることがある
- ㉔少しのことで深くなやむ
- ㉖落ち込みやすい
- ⑳⑩周囲の評価を気にする

## 分析2

設問5 「高校のクラスでのあなたについてお聞



きします(アからキは2件法、クからサは4件法)の11項目についても同様に探索的因子分析(主因子法)を行う。スクリープロットにより二因子を選択、プロマックス回転を行った。共通性の低かった設問(0.1未満)を削除、累積寄与率30.5%、因子間の相関-0.05。

第一因子への因子負荷の高かった設問2項目(負荷量0.6以上)、第二因子への因子負荷の高かった設問4項目(負荷量0.3以上)を選び、それぞれの点数を合計して、高校不安尺度、高校消極性尺度と名づけた。それぞれのクロンバックの $\alpha$ は0.708、0.485となった(表3、表4)。

表3 高校不安尺度に含まれた設問

イ、小さいことを気にしていた  
カ、自信がなくて落ち込むことがよくあった

表4 高校消極性尺度に含まれた設問

ウ、周囲になじめなかった  
エ、自分の意見は言うほうだった(逆転)  
ク、いつも同じ人と話をしていた  
サ、学校にはポジティブなイメージがあった(逆転)

#### 分析3

設問9 「8の③で学科以外に居場所があると答えた方にお聞きします。その居場所で以下のような経

験はありましたか(③~⑤のみ2件法、他は4件法)」の10項目について、探索的因子分析(主因子法)を行う。スクリープロットにより二因子を選択、プロマックス回転を行った。共通性の低かった設問はなく、累積寄与率27.5%、因子間の相関0.54。

第一因子への因子負荷の高かった設問3項目(負荷量0.5以上)、第二因子への因子負荷の高かった設問3項目(負荷量0.3以上)を選び、それぞれの点数を合計して、居場所承認尺度、居場所橋渡し尺度と名づけた。それぞれのクロンバックの $\alpha$ は0.75、0.48となった(表5、表6)。

表5 居場所承認尺度に含まれた設問

⑥チームワークを大切に作る場所だった  
⑦人間関係は、学科の中だけでなく、居場所にもあると安心することがあった

⑧仲間から褒められたり、認められたりすることがあった

表6 居場所橋渡し尺度

③もし嫌になったらすぐやめるか続けるかは自分の自由にできた  
④自分から積極的に人に話かけることができた  
⑤学科のグループにいないような人と仲良くなることができた(例 学科で親しい友達はみんなおとなしいが、サークルにはテンションが高い友達がいるなど)

#### 分析4

分析1で作成した大学積極性尺度、大学友人関係不安尺度を従属変数とし、分析2で作成した高校不安尺度、高校消極性尺度、分析3で作成した居場所承認尺度、居場所橋渡し尺度、およびスクールカースト経験、高校でのグループの位置、大学での学科外の居場所のあるなしの変数を独立変数として重回帰分析を行った。

大学積極性尺度については、次のモデルが採用された(ステップワイズ法、修正後の $R^2=0.30$ )。

	ベータ
居場所承認	0.333
高校消極性	-0.302
居場所橋渡し	0.173

大学友人関係不安尺度については次のモデルが採用された。(ステップワイズ法、修正後の $R^2=0.22$ )。

	ベータ
高校不安	0.473

#### 結論

高校時点での消極性から脱却し、大学で積極的な生活を送る上で、学科の外に承認的、もしくは橋渡しの人間関係を広げる居場所があることがそれぞれ効果的であることが示された。ただしこれらの学科外の居場所に、友人関係の不安の解消の効果は認められなかった。

主な参考文献(他は発表時に配布予定)

小原・川崎 2017「中高生における、学校外の居場所の新たな効用」宇都宮大学教育学部実践紀要4掲載予定

# なぜ中国の女性大学教員は研究を忌避するのか？

付 宇倩（広島大学大学院）

## 1. 研究の背景と目的

本研究の目的は、中国の高等教育における女性教員の「教育・研究活動」に着目し、彼女らのキャリア形成の特徴とその過程を明らかにすることである。具体的には、4名の女性教員の語りの分析を通して、教育・研究活動が職場及び家庭の状況、社会的構造によって変容している様子を描き出す。その上で、女性教員の教育・研究活動のアンバランスな現状を指摘し、いかに女性教員のキャリア形成がなされていくのかを検討したい。

中国の高等教育における教員の現状に関する調査研究では、「管理職の占有率」や「職階の上昇率」などでは、性差があることが指摘されている。こうした指摘を踏まえ、近年では「女性教員」に着目した研究がなされるようになってきている。とりわけ、女性教員が「研究活動よりも、教育活動に多くの時間を割いている」現状が注目され、議論が盛んになされている。たとえば、禹（2012）は、多くの女性教員は、「授業」を多く担当しており、そうした授業や授業準備に多くの時間を割いていることを指摘している。また、朱（2014）は、男性教員と比較して、女性教員は研究活動よりも、教育活動に多くの時間を割いているだけでなく、仕事に従事する時間自体も相対的に少ないことを指摘している。こうした一連の研究は、伝統的なジェンダー意識・役割の視点から検討がなされてきたと言えよう。

女性教員のキャリアに関する研究は、主にイギリスにおいてなされてきた。そこでは、従来のキャリア観、すなわち「欠陥モデル」による女性教員論では、家庭責任をもたず、ひたすら地位階梯の上昇を目指す男性モデルが標準とされ、理想とされ、男性のように行動できない女性は周辺化され、昇進ルートから排除されて当然とみなされていた（河上、2001）。そのように河上は多くの女性の経験を看過してきたことを指摘してきた。

女性のキャリアは家庭責任や第二職業による研究活動の現状を維持することを含み、必ずしも研究成果を出すことによる地位の昇進を伴わないと言える。家庭生活と職業現場が混交する複雑の経験の蓄積として、女性のキャリア形成やその多様性を捉えることが試みる必要がある。

女性のキャリアは、単なる個人的な経験ではなく、家庭や職場におけるジェンダー、さらには、そうしたものを規定する社会的通念と不可分に形成されていることである。

しかしながら、これまでの中国の女性教員研究では、こうした問題関心をもとに行われてこなかった。高（2008）によれば、高等教育における性別的制度と性別的分業の現状への改善はまだ徹底されていない。女性は家事をするという伝統的なイメージに対して変化が起き、社会活動も参与しているが、まだ女性の伝統役割は残っていることを指摘している。そのように女性教員の職業経験を従属的として位置づけようとした点において意義づけている。また、黄（2017）は、高等教育機関は女性教員を研究活動ではなく、教育活動に従事させるために雇用していることを指摘している。そのため、主に研究業績によって地位が決定される高等教育機関では、女性教員は準・構成員として位置づけられてきたのであると指摘している。しかし以上の先行研究は、いずれもそのような視点を指摘したものであって事例研究ではない。

また、高等教育における女性教員のキャリア形成に関する阻害要因を明らかにする研究は多くなされているが、キャリアの上昇のみに注目し、現状維持などの教員たちは見過ごされてきた。さらに、ジェンダーの視点からキャリアアップのその阻害要因を究明しようとしている研究のなかでも、家庭責任を主因としているものがほとんどであり、主観的な職業意欲や職業への期待など、本人の意識からの影響に対する研究は稀である。黄（2017）

は、アンケート調査を通して女性教員のキャリア形成に影響する要因を検討している。そこでは、個人の意識が女性教員のキャリア形成に対して一番影響を与えている。その結果は従来の家庭責任により、女性研究者のキャリア形成をもっとも影響している言説と相違することが解明され、研究者である女性としても、主観的職業意欲と職業への期待はそれほど高くないと指摘していた。しかし、この結論は個々のキャリアが文化、家庭や職場、社会的通念との相互作用によって生じている側面を捉え切れていないと考えよう。

以上を踏まえて本研究では、高等教育における女性教員の「教育・研究活動」に着目し、教員が教育・研究活動をどのように捉えているのかということだけではなく、教育・研究活動に従事する時間を規定する職場、家庭や文化的背景を検討する。さらには、それらがどのように関連しているのかを検討することとしたい。女性教員が「研究活動」を忌避する現状を明らかにすることを通して、「女性教員のキャリアはどのように形成されているのか」「形成された女性教員のキャリアは多様性を持つものなのか」という問いに答えたい。

## 2. 調査の概要

インタビュー調査は、2017年2月から3月にかけて、中国の貴州省（西南地方）に所在する大学の「文系」女性教員を対象に行った。また、2018年7月にフォローアップインタビューを行っている。調査対象者は、現職のベテラン教員、4名である。

教師属性表									
	名前	性別	年齢	結婚有無	職位	経年数	学校	教科担当	注
1	Q先生	女性	47	未婚	副教授	23年	大学	美術	主任職務経験あり
2	B先生	女性	36	既婚	副教授	13年	大学	心理学	行政職務経験あり
3	C先生	女性	37	既婚	副教授	15年	大学	美術	
4	M先生	女性	50	既婚	教授	30年	大学	英語	支部書記経験あり

（経年数は実習授業から計算する場合もあり）

## 3. 現在までの結果

本報告では、中国の高等教育における女性教員へのインタビュー調査を行い、「教育・研究活動」に関する具体的な経験を描き出し、彼女らのキャリア形成の特徴とその過程を明らかにした。また、女性のキャリア形成の多様性に対して職場と家庭における相互作用の具体化されるものとして位置つけて検討してきた。第一に、教育・研究活動のアンバランスな現状は、女性教員の家庭での地位を高めると共に、経済的な豊かさ、職場以外の自我アイデンティティなど多層的に決定されていた。第二に、女性教員における研究活動の経験は、現状維持キャリアと昇進遅いキャリアの二つの傾向が見られる。

※詳細は当日の発表資料をご参照ください。

## 4. まとめ

本報告では、中国の高等教育における女性教員の「教育・研究活動」に着目し、彼女らのキャリア形成の特徴とその過程を明らかにしてきた。本研究の知見は、いかに高等教育における女性教員を捉えるべきなのかという議論を推し進めるだけではなく、今後の女性教員研究の方向性を提示できるという点で意義のあるものだと考える。

## 5. 主要参考文献

- ・河上婦志子、2011 「ジェンダー・ポリティクス のゆくえ——教員像のオルタナティブを探る：イギリスの女性教員研究」 勁草書房
- ・有本章、2011 『変貌する世界の大学教授職』 玉川大学出版部
- ・朱依娜、马纓、2015 「性別、時間分配与高校教師的科研産出」 『婦女研究論叢』 第130期、24-30頁。
- ・袁玉芝、2017 「高校教師科研産出性別差异及其原因探析—基于某研究型大学教育学教師的經驗分析」 『《高教探索》』 第3期、5-12頁。



# 一元化されてきた論文数ゼロ

中尾走（広島大学大学院）

## 1. 問題設定

本報告の目的は、「大学教授職の変容に関する国際比較調査」の二次データを用いて、大学教員の研究生産性の違いをゼロと1以上に分けて検証することである。

近年は、日本の研究力低下が問題化されたことを背景として、大学教員の研究生産性に関する要因分析が増加している（林ほか 2008、藤村 2018）。しかし、実際には論文数自体は減少していない。にもかかわらず、わが国の科学の危機が叫ばれるのは、他国との比較において相対的な地位の低下という事実があるからである（科学技術・学術政策研究所 2017）。

さらに、政府主導により国立大学の法人化、事後評価に基づく資源配分、基盤的経費の縮小と競争的資金配分の大幅導入など様々な改革が進行する中で、特に 2000 年代以降、重視された「選択と集中」型の改革は、大学教員の研究環境に大きな変化を与えている。この改革の原理は、インプットの差を意図的に作り出すことで、アウトプットの差を意図的に生み出そうとする改革である、とも解釈できるのである。しかし、競争的資金には逓減効果が働くことが、機関レベル、大学教員個人レベルにおいて指摘されていることから（竹内 2005、浦田 2017）、競争的資金は大学教員間、機関間の資源配分＝インプットの格差をさらに拡大させたが、アウトプットとしての研究生産性の差は生み出さなかったものであり（藤村 2017）、政策誘導は機能しなかった、とも言えよう。竹内(2003)の指摘にもあるように、もともと日本の研究費の構造は極端に偏っており、米英と比べても一部の大学に集中していた。そうすると、「選択と集中」型の資源配分政策がもたらしたのは、生産性の向上の担保の無い、単なる研究大学優遇政策だった、と皮肉なこともできる。このように現実の政策は、その意図の如何に関わらず非研究大学の「切り捨て」として機能していると考えた方が実態に近く、根拠の脆弱なインプットの集中が現実として進行しているとも言えよう（小林 2009）。このような状況では、研究生産性＝論

文を生み出すことさえ困難である、と言わざるを得ない。

さて、大学教員の研究生産性は元々、科学社会学で研究が蓄積されてきたが、新堀(1973)以降、高等教育研究としても行われるようになってきた（有本 1985 等）。これらは自然科学系の研究生産性だけでなく人文・社会科学系にまで分析範囲を広げたとして科学社会学と一線を画している。しかし、新堀(1981)が言うように科学社会学も高等教育研究も研究論文が増えることに注力した一方、研究論文ゼロや研究発表ゼロなどは等閑視してきた。

このような社会的・学術的背景に鑑みれば、大学教員の研究生産性については、論文の量の多寡ではなく、論文が、むしろ「生み出されない」構造・仕組みに注目した研究の必要があろう。このような課題には、技術的には、2段階の分析が必要だと考える。論文がゼロと1以上の教員間（論文が生み出される/生み出されない）での分析と論文が1以上の教員間での分析である。そこで本報告では論文数のゼロと1以上に焦点を当て、混合分布と条件付き確率分布を用いることによって、研究生産性の差の違いを明らかにする。

## 2. データと変数

分析するデータは「大学教授職の変容に関する国際比較調査」の二次データである。調査期間は 2017 年 10 月に郵送、2018 年 1 月末まで回収を行った。質問紙は最終的に 8807 人に郵送し、回収率は 2128 人(24.2%)である。変数に関しては、被説明変数に過去 3 年間の SCI、SSCI 論文数を用いる。ある一定機関の論文数の分布はゼロが最頻値の右肩下がりの分布となることは先行研究においても指摘されている。このとき、変数の正規性が前提となる重回帰分析は分析に適切ではなく、カウントデータであるため負の二項分布によって分析がなされてきた（山崎 1982、村澤 2012、坂無 2015）。しかし、図 1（論文数 40 以上はカット）で示すように実際のデータは論文数ゼロが異常に多く（今回用いたデータは約 70%が論文数ゼロ）、このとき

Zero-inflated Model (ゼロ過剰モデル、以下 ZIM) を用いる試みもなされており、負の二項分布に比べて適合度が高いことが明らかにされている (村澤・立石 2017)。しかし、このようなゼロ過剰のカウントデータに対して ZIM を用いた先行研究は、結果の解釈において ZIM と似て非なる Hurdle Model 的解釈をしているものが見られる (橋野 2005、村澤・立石 2017、鈴木 2017)。実際には、ZIM は混合分布を使用しているため、ゼロから 1 以上への移行に焦点はない。むしろ、混合分布のどちらのゼロであるかが係数の解釈としては適切である (Bishop 2006、中尾・村澤 2018)。ゼロから 1 以上への移行に焦点があるのであれば、条件付き確率分布を用いた Zero-truncated Model (ゼロ切断モデル) 等が最適であり、分析ソフトや一部の専門領域では Hurdle Model (以下、HM) と呼ばれている (西本 2004、Zuur et al. 2006)。本報告では、ZIM と HM を用いて論文数ゼロと 1 以上の場合に分けて研究生産性の違いを検討する。説明変数には、大学教員の個人属性や所属大学の属性、専門分野、研究費、仕事環境などを用いることとする。

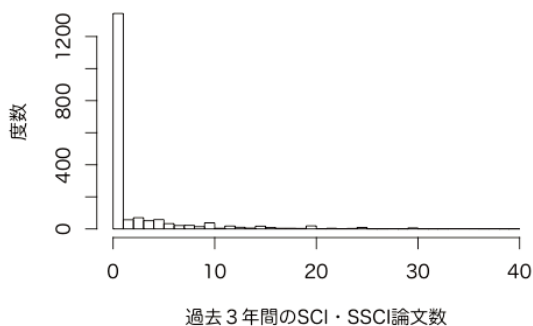


図 1. 被説明変数のヒストグラム

### 3. 分析結果とまとめ

表 1、2 に分析結果を示す。ZIM も HM もゼロと 1 以上において有意水準を満たすものが異なることがわかる。特に、ZIM では状態としてのゼロと今回の調査においてたまたまゼロだったことを表すのに専門分野の違いが大きく出ているが、カウントの方では専門分野の違いは大きく出でおらず、研究費に依存する側面が強いことがわかる。HM では論文数ゼロを 1 以上にするには研究費はほとんど関係なく、教育時間を減らし、研究時間を増やすことが有効であることがわかる。しかし、1 本 SCI・SSCI 論文を

書いてしまうとそれ以上論文数を増やすには研究時間よりも研究費が有効である。これらの分析結果は ZIM と HM を分析に用いることでしか得られない結果であり、「選択と集中」で研究費だけでなく、研究時間も搾取されつつある近年の大学教員の研究環境を踏まえると (神田・富澤 2015)、論文数ゼロが今まで以上に増加する可能性を示唆する結果である。

表 1. Zero-inflated Model

	zero part			count part		
	Coef.	se	p.value	Coef.	se	p.value
切片	1.747	0.578	.003**	1.186	0.571	.038*
女性(v.s.男性)	0.114	0.228	.617	-0.432	0.186	.020*
年齢	0.010	0.011	.325	-0.007	0.008	.385
公立(v.s.国立)	0.824	0.226	.000***	0.035	0.182	.850
私立(v.s.国立)	0.807	0.160	.000***	-0.299	0.136	.028*
准教授(v.s.教授)	0.106	0.212	.618	-0.582	0.161	.000***
講師(v.s.教授)	0.158	0.316	.618	-0.558	0.239	.019*
助教(v.s.教授)	0.374	0.264	.155	-0.773	0.200	.000***
社会(v.s.人文)	-0.366	0.459	.425	-0.110	0.506	.828
理(v.s.人文)	-1.799	0.417	.000***	0.884	0.483	.067
工・農(v.s.人文)	-1.919	0.403	.000***	0.844	0.466	.070
医・歯・薬(v.s.人文)	-1.743	0.411	.000***	1.004	0.466	.031
その他(v.s.人文)	-1.419	0.494	.004**	1.003	0.530	.059
博士取得	-0.672	0.288	.020*	0.330	0.271	.223
教育時間(1週間あたり)	0.014	0.006	.020*	-0.003	0.005	.577
研究時間(1週間あたり)	-0.004	0.002	.023*	0.006	0.002	.008**
管理運営時間(1週間あたり)	-0.013	0.006	.021*	-0.001	0.004	.876
研究費(100万円単位)	0.001	0.010	.935	0.062	0.017	.000***
log(theta)	-	-	-	-0.005	0.117	.000***
AIC	4538.1					
loglikelihood	-2230.1					
n	1532					

p.value: .000\*\*\*.001\*\*.05\*\*

表 2. Hurdle Model

	zero part			count part		
	Coef.	se	p.value	Coef.	se	p.value
切片	-2.118	0.505	.000***	1.128	0.560	.044*
女性(v.s.男性)	-0.236	0.190	.214	-0.429	0.182	.018*
年齢	-0.011	0.009	.210	-0.008	0.008	.334
公立(v.s.国立)	-0.739	0.203	.000***	0.025	0.180	.892
私立(v.s.国立)	-0.813	0.141	.000***	-0.329	0.132	.013*
准教授(v.s.教授)	-0.262	0.182	.149	-0.590	0.159	.000***
講師(v.s.教授)	-0.296	0.274	.281	-0.579	0.237	.015*
助教(v.s.教授)	-0.541	0.229	.018*	-0.798	0.200	.000***
社会(v.s.人文)	0.297	0.400	.458	0.020	0.498	.968
理(v.s.人文)	1.915	0.362	.000***	1.025	0.464	.027*
工・農(v.s.人文)	2.029	0.351	.000***	0.970	0.451	.032*
医・歯・薬(v.s.人文)	1.922	0.359	.000***	1.120	0.452	.013*
その他(v.s.人文)	1.612	0.436	.000***	1.164	0.512	.023*
博士取得	0.730	0.256	.004**	0.330	0.270	.223
教育時間(1週間あたり)	-0.013	0.005	.016*	-0.003	0.005	.517
研究時間(1週間あたり)	0.004	0.002	.009**	0.005	0.002	.005**
管理運営時間(1週間あたり)	0.012	0.005	.0188*	0.000	0.004	.929
研究費(100万円単位)	0.004	0.009	.647	0.057	0.016	.000***
log(theta)	-	-	-	0.008	0.116	.000***
AIC	4565.2					
loglikelihood	-2245.6					
n	1538					

p.value: .000\*\*\*.001\*\*.05\*\*

【付記】 ZIM と HM の説明と詳細な分析結果、参考文献は当日資料にて示す。

本報告は、「知識基盤社会における CAP-STEM 型大学教授職の国際比較研究」(基盤研究 (B)・代表者 有本章) で実施した「大学教授職の変容に関する国際比較調査」で収集したデータの提供を受けた。

# 大学教授へのハローワーク —大学教授職紹介本の主張—

宇田川拓雄（流通科学大学）

## 1. はじめに

本報告では大学教授職の紹介本を分析し、その筆者らが大学教授という職業をどのように理解しているのかを明らかにする。

## 2. 大学教授のイメージ

ベネッセの調査<sup>1</sup>によれば子供たちの将来なりたい職業ランキングで研究者・大学教授は小学校高学年男子で3位、中学校男子で4位と人気があり知名度も高い。

子供のための職業案内書『13歳のハローワーク』（村上龍 2003）では大学教授は「生活と社会に関係する職業 人の役に立つのが好き」というセクションの中で「研究と学生への講義を行う。ほとんどが博士号を取得。論文を執筆し学会で評価されねばならない。真にその学問が好きでなければならぬ。スポーツなど様々な分野で突出した実績の人が教授に招かれることもある。国際化、多様化の時代にあり、任期制や学生の興味を持てる授業をするなど学問を教えるだけではない対応が求められている」と紹介されている。説明は間違っていない。

## 3. 大学教授職の紹介本と二つのタイプ

大学教授という職業は子供も知っているがその実態は「ベールにつつまれている」（『大学教授という仕事』杉原厚吉）。教授職の説明は大学論、学問論、高等教育方法論などに必ず含まれるが、本報告では直接的に大学教授の職務を紹介した本40冊を選んだ。それらは2種類に分けられる。

一つは研究者型の教授職紹介で多数の研究実績を上げたベテランが研究者を志す後

継者向けに書いた本である（『大学教授—そのあまりに日本的な』桜井邦朋、『東大教授の通信簿』石浦章一、『学術研究者になるには』小川秀樹、『研究者という職業』林周二、『理系のための研究生活ガイド』坪田一男、『科学者という仕事』酒井邦嘉）。研究に重点があり大学教授、研究者、科学者がほぼ同義で使われている。

2つ目は大学教授職を普通の人々が就職しないし転職可能な職業ととらえ、そこに就職するためのノウハウを論じている専門職型大学教授職紹介本である（萩原俊彦『実践版 働きながら大学教授になる方法』、鈴木勝『55歳から大学教授になる法』、松野弘『実践応用編 サラリーマンのための大学教授の資格』、川村雄介『サラリーマンのための大学教授入門』、白石拓『サラリーマンから大学教授になる!方法』、中野雅至『1勝100敗！あるキャリア官僚の転職記』）。このグループの筆者は実務経験者が多い。

## 4. 大学教授職のプロトタイプと現状

今回参照した最も古い本は『大学教授—知識人の地獄極楽』（本多顕彰、1956）で、本多が描写しているのは戦前の大学教授像である。「いまの大学教授よりも人物のスケールが大きく、小事に拘泥せず、大局に目をそそいで、ゆうゆうと研究生活を送っていた・・・彼らは燦然と輝いている・・・多く名門か、大金持ちの家柄の出ではなかったろうか。・・・今の大学教授のように、月給のことなど口にするというようなはしたなさがなかった・・・」。本多があこがれた

<sup>1</sup> benesse.jp/kosodate/201802/20180221-1.html



のはエリート層出身の旧帝大勤務の学者型の大学教授であった。これが日本の大学教授のプロトタイプ像ではないだろうか。今ではこのような大学教授はほとんど見られない。学問に努力を傾注する点で研究者型大学教授がその後継者と言って良い。

研究者型の紹介本が書かれる理由は、現在では大学教授の職務が学生に分かりづらくなったためだろう。以前は大学教授の仕事は学生院生が見る姿そのものであった。今は授業と研究だけでなく多種多様な職務をこなさねばならず、以前より多くの業績をあげることが求められている。難関大学受験のようにノウハウと適切な指導支援がなければ競争に勝ち残り大学教授になり研究を続けるのは困難である。

専門職型大学教授職紹介本の先駆けは『大学教授になる方法』（鷲田小彌太、1981）だろう。鷲田は「私は、職業としての大学教授を、まず、学問上の目的を達成する手段としてではなく、生きるための手段として位置づけたい。つまり、普通の職業と同列に置いてみる・・・」と書いている。

このタイプの本では大学教授職をやりがいがあり人がうらやむ待遇のとても良い職業だが正しい手順で然るべき努力をすれば基本的には誰にでもなれ、なってからは楽しく楽な人生が送れる職業と描写している。研究ではなく生活が優先されている。中野と松野の本は収入の話から始まっており第1のタイプの本とは趣が全く異なる。

## 5. トロウの学説と大学教授の大衆化

マーチン・トロウ<sup>2</sup>によれば大学進学率が上昇すると高等教育はエリート型から大衆型に移行する。エリート段階では大学進学はエリート層出身者と特別な才能を持つ者の特権であり、大学では支配層にふさわしい資質を身に付ける教育が行われる。

大衆型段階では大学進学は入学の条件を満たし入学資格を持つ者の権利となる。その大半はミドルクラスである。大学は彼らに知識と技術を与え科学技術専攻のテクニカル・エリートと経済経営専攻のエコノミク・エリートの養成を行う。学生は厳しい競争を経て勝者になるとエリートの役割を行うアッパーミドルの職業的地位を獲得する(Burrage, M., *Martin Trow*, 2010)。大学教授職もその一つである。この分野の研究は米国が進んでいる。リーブスはミドルクラスの現状維持及び地位上昇への意欲と努力を論じている(Reeves R. V., *Dream Horders*, 2017)。イバックスは大学教授は非常勤であってもアッパーミドルの暮らしを可能にする「すてきな職業」であることを強調している (Ebanks, E. L., *Happy Professor*, 2014)。

## 6. おわりに

大衆型段階の高等教育ではミドルクラス出身の学生がアッパーミドルクラスになれる有利な職業を求めて熾烈な競争を繰り広げる。今やミドルクラスの人々が大学教授職を割の良い仕事の一つと見て就職競争に参入している。大学に対する社会の期待が大きくなり専門職型大学教員のニーズが高まっている。

エリート層とは学識・学歴のレベルが最も高く、経済力も影響力も最上位の社会階層である。今日の大学教授は必ずしもエリートとは言えない。しかし多くのガイドブックが言うように職業としての魅力は依然大きい。

高等教育の大衆化が大学教授職の大衆化をもたすという見解は正しいのか、またその傾向が大学進学率が過半数を超えた社会に共通してみられるのかは今後の研究課題である。

<sup>2</sup> Trow, Martin(1974), Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education, *General Report on the Conference on Future Structures of Post Secondary Education*, OECD

# 変貌する大学教授職に関する研究(1)

—1992年、2007年、2017年の全国調査を使って—

○有本章（兵庫大学高等教育研究センター長）、○大膳司（広島大学教授）、  
○黄福涛（広島大学教授）、山本眞一（桜美林大学）、山田礼子（同志社大学）、  
藤村正司（広島大学）、浦田広朗（桜美林大学）、米澤彰純（東北大学）、天野智水（琉球大学）、  
福留東土（東京大学）、Yangson Kim（広島大学）、村澤昌崇（広島大学）、葛城浩一（香川大学）

## 研究目的

本研究の目的は、大学教授職(AP)をCAP型とSTEM型の連続体であるCAP-STEM型としてとらえ、その全体像を国際比較によって究明することにある。なお、STEMはScience, Technology, Engineering, Mathematicsの理系分野を指す略称。

本発表では、1992年のカーネギー調査[14カ国]、2007年のカーネギー再調査(日本のみ)、そして2017年の知識基盤社会におけるSTEM型AP調査[約35カ国]の日本データを使って、①教育・研究・管理運営等の活動時間がどのように変化してきたのか、専門分野等によってどのように異なっているのか、②仕事全般に対する満足度はどのように変化しその背景要因は何か、その満足度は学術論文数に影響しているのか、を明らかにする。

## 1. 調査方法

1992年調査は、カーネギー教育振興財団が主催した「大学教授職に関する国際調査」の日本版を用いて、大学類型と大学規模を基準に抽出した4年制大学19校の大学教員4,853名を対象とした。回答者数は1,889名(回収率38.6%)であった。

また、2007年調査は、1992年調査とほぼ同じ調査内容で同じ19大学を対象に2006年12月に実施した。回答者数は、1,100名(回答率24.5%)。

2017年調査は、2017年6月までに国際ワークショップを通して、英語版の国際比較共通調査票を決定し、同年8月までにその国際調査票に独自の調査項目を追加して日本語版「大学教授職の変容に関する国際調査」票を作成した。大学設置者や種別を勘案して35の大学を選択し、その大学のホームページを使って作成した教員リストから無作為に教員を8,996人抽出し、上記の日本語版調査票を2017年10月上旬に郵送し、2018年1月末まで回収した。最終有効郵送数は8,808人、有効回答数2,127人(24.1%)となった。

## 2. 調査結果

1990年代以降の大学改革(教育改革、自己点検評

価の導入、研究費の競争的資金化など)によって、大学教員の教育時間数や管理運営時間数が増加し、研究時間数が減少するとともに、研究志向が強い日本の大学教員の仕事全体への満足度を下げた。それらのことが複合的に影響し、研究成果量の減少を生じさせたものと予想される。以下では、活動時間や仕事全般への満足度がどのように変化したのか、そのことが研究成果量にどのように影響したのかについて明らかにする。

(有本章)

### 2-1. 活動時間数の変化

平成3年の「大学設置基準の大綱化」に端を発する大学教育改革、日本の大学の国際競争力を向上するための様々な施策の実施、また大学のミッション再定義と機能別分化が進むなかで、大学教授職(AP)の関連活動や役割等の見直し等も求められるようになった。

仮説1:各調査時点の社会背景を反映して、大学教員が関連活動に費やした時間数の変化が現れる。

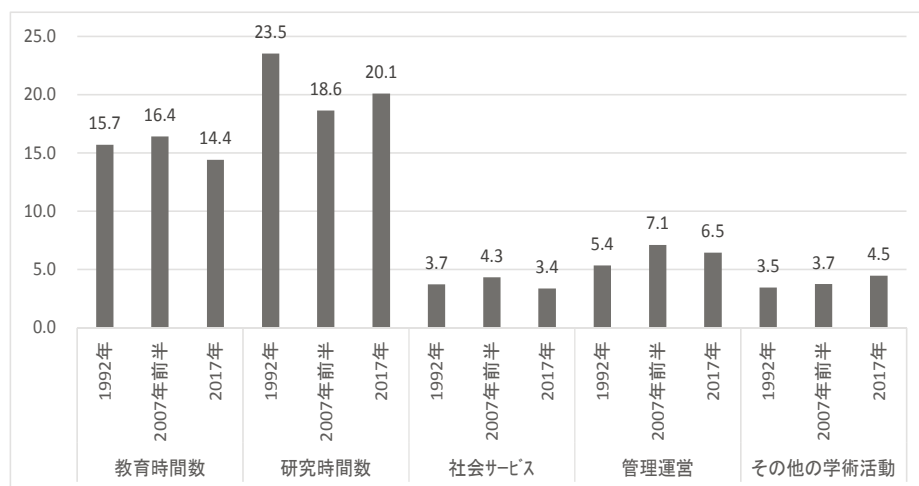
仮説2:(専門)分野別、設置者別、(大学の)種類別に大学教員が各種活動へ配分した時間数が異なる。

第1に、図2.1.1に示す通り、全体的には、1992年から2007年にかけて、教育、社会サービス、管理運営、そしてその他の学術活動時間数が増加したにもかかわらず、研究時間数は減少した。一方、2007年から2017年にかけて、教育、社会サービス、そして管理運営時間数が減り、研究とその他の学術活動時間数が増えた。

第2に、専門分野別では、人文社会科学系の場合は(図2.1.2)、「教育」、「研究」と「管理運営」の時間数の変化においてのみ有意差が確認された。1992年から2007年にかけて、「教育」と「管理運営」時間数が増加したのに対して「研究」活動時間数は減少した。しかし、2007年前半から2017年にかけては「研究」と「管理運営」時間数がいずれも若干増加する傾向がみられた。自然科学系の場合は(図2.1.3)、1992年から2007年にかけて「教育」、「社会サービス」、「管理運営」と「その他の学術活



図 2.1.1 活動時間数の変化

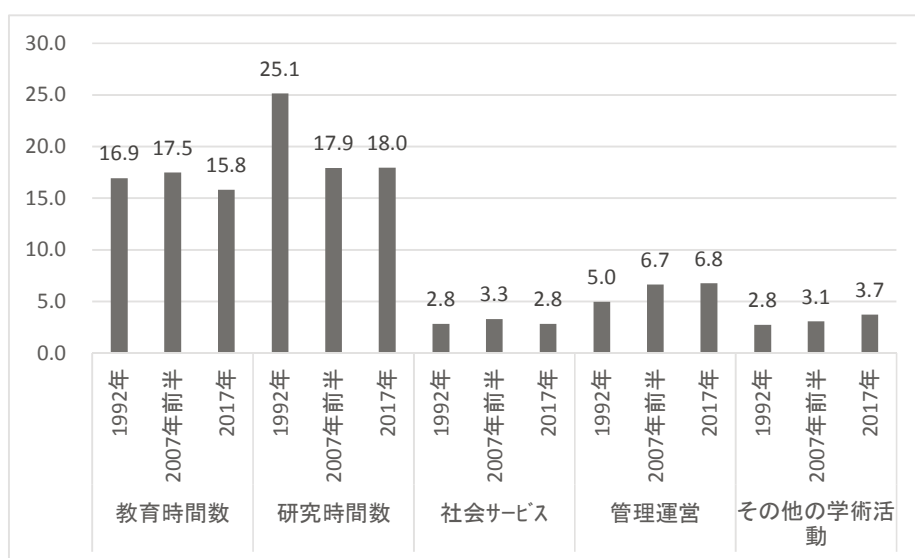


2017年にかけては、「教育」、「社会サービス」、そして「管理運営」の時間数が減り、「研究」と「その他の学術活動」の配分時間数が増加した。

第3に、設置者別に見ると、国立大学では、1992年から2007年にかけて「教育」、「管理運営」と「その他の学術活動」時間数が増加したが、「研究」時間数

のみ減少した。一方で、2007年前半から2017年にかけて「教育」と「管理運営」時間数が減少したが、「研究」と「その他の学術活動」時間数は増加している。

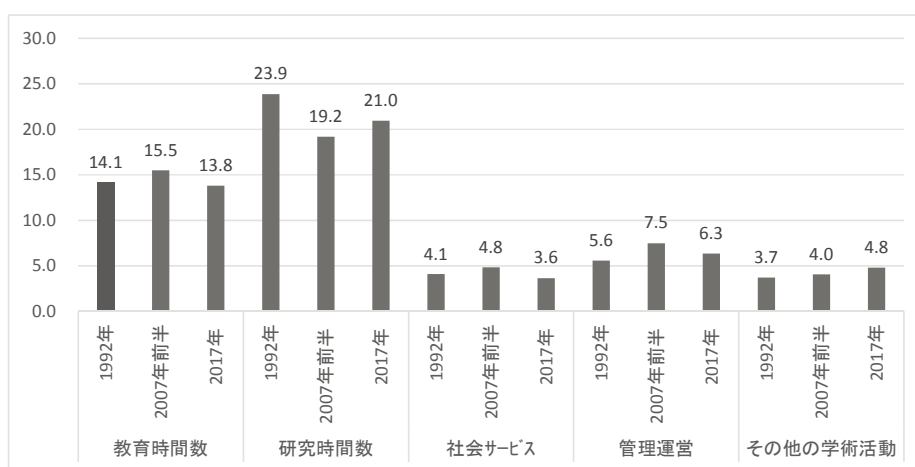
図 2.1.2 人文社会科学系における活動時間数の変化



私立大学では、「教育」、「研究」と「管理運営」時間数のみ有意差が確認された。1992年から2007年にかけて同様に「教育」と「管理運営」時間数が増加したのに対して、「研究」時間数が減少した。一方で、2007年前半から2017年にかけては

「教育」と「管理運営」時間数が減少したのに対して、「研究」時間数が増加した。

図 2.1.3 自然科学系における活動時間数の変化



最後に、(大学の)種類別では(図 2.1.4)、研究大学の場合は、1992年から2007年にかけて「教育」活動時間数が増加したのに対して、「研究」活動時間数が減少した。ただし、2007年前半から2017年にかけては逆の傾向が見られた。一般大学においては、

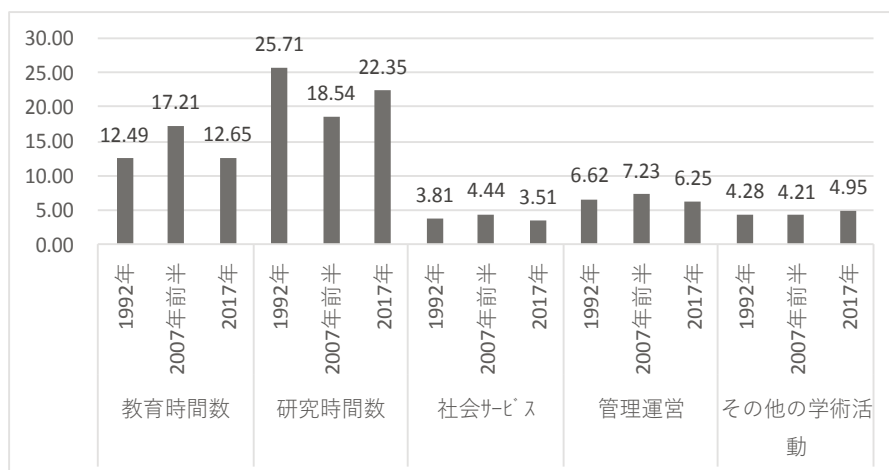
「研究」活動時間数が有意に増加した。これに対して、「研究」活動時間数のみ著しく減少した。一方、2007年から

教員のほとんどの活動時間数の変化に有意差が確認されなかったが、1992年から2007年にかけての「研

究」活動時間数は大きな減少が見られた。また、同じ期間において、「管理運営」活動時間数が増加したが、その後、減少したことがわかった。

以上に述べた通り、第1に、全体的には、1992年から2017年にかけて、「教育」、「研究」と「管理運営」活動に比べて、大学教員の「社会サービス」と「その他の学術活動」時間数は有意に変化していない。

図 2.1.4 研究大学の活動時間数の変化



第2に、一部の(種別の)機関では、大学教員の活動時間数には変化が起きていないことがわかった。たとえば、一般大学における大学教員の「教育」活動時間数の変化には有意差が確認されなかった。

第3に、1992年から2007年にかけて、特に国立研究大学の自然科学系における教員の「教育」活動時間数が増加した他、国立・私立のすべての分野における大学教員の「研究」時間数が著しく減少した。その後、一般大学を除き、大学教員の「研究」活動時間数は増加に転じた。

最後に、1992年から2007年にかけて、研究大学の教員を除き、大学教員の「管理運営」時間数が増加したが、その後、再び減少する傾向が見られた。(黄 福涛)

## 2-2. 仕事全般への満足度の変化

図 2.2.1 は、1990年代以降の3時点での大学教員の仕事全般に対する仕事満足度の変化を示したもの

である。仕事全般に対してどの程度満足しているかについて5件法で質問した結果である。

平均点から見れば、大学教員の仕事全般に対する満足度は下がり気味である。2017年の満足度は、1992年、2007年の満足度に比べて危険率0.1%において有意に低くなっている。特に、「満足」層の減少、「不満足」層の上昇は顕著である。

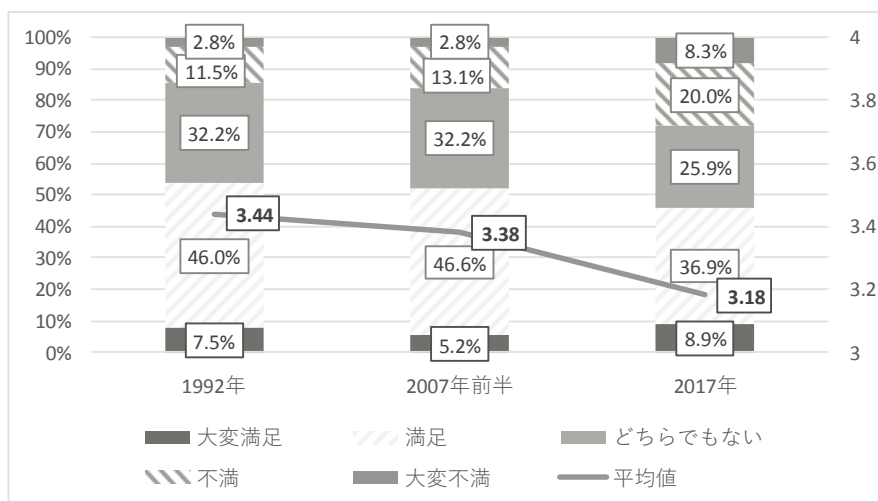
では、①どのような教員が仕事全般に満足しているのであろうか。また、②大学教員の仕事全般へ満足することは、研究生産性にプラスの効果を持っているのであろうか。③

これらの傾向は、時系列でみても同じであろうか。

### 2.2.1. 仕事全般への満足度の規定要因

各年度の仕事全般への満足度を説明するために使用した変数と重回帰分析の結果を表 2.2.1 に示した。

図 2.2.1 仕事全般に対する満足度の変化



注) 平均値は、「大変満足」5点、「満足」4点、「どちらともいえない」3点、「不満」2点、「大変不満」1点として計算した。

説明変数としては、性、取得最高学位、専門分野、職位、雇用形態などの属性変数、活動時間数などの活動変数、管理運営様式、管理運営への意識、仕事評価の有無など管理運営変数、を設定した。

表 2.2.1 分析使用変数と分析結果

説明変数		1992年		2007年		2011年	
		偏回帰係数	危険率	偏回帰係数	危険率	偏回帰係数	危険率
性	1=男性、0=女性	0.046		0.064		0.031	
取得最高学位							
博士号	1=博士号、0=その他	-0.032		0.044		0.025	
専門分野							
人文科学系	1=人文科学系、0=その他	-0.027		0.074		0.054	
社会科学系	1=社会科学系、1=その他	0.015		0.069		0.124	***
理学系	1=理学系、0=その他	-0.154	*	-0.074		0.059	
工学系	1=工学系、0=その他	-0.009		-0.028		0.051	
農学系	1=農学系、0=その他	-0.042		0.017		-0.001	
医学・保健科学系	1=医学・保健科学系、0=その他	-0.033		0.005		0.015	
設置者							
国立	1=国立、0=その他	-0.132	*	-0.031		0.032	
職位							
教授	1=教授、0=その他	0.037		0.032		0.046	+
雇用形態	1=終身雇用、0=任期あり	-0.014		-0.015		-0.008	
各活動時間数							
教育活動時間数	週平均時間数	-0.037		-0.035	*	-0.028	
研究活動時間数	〃	0.02		0.08	+	0.04	
管理運営活動時間数	〃	-0.076	+	-0.071	+	-0.098	***
管理運営様式(人事)	1=中央集権化、2=どちらともいえない、3=分権化	0.064		0.077		0.058	*
管理運営様式(予算)	1=中央集権化、2=どちらともいえない、3=分権化	0.002		0.008		-0.009	
管理運営への意識							
教員と管理者の意思疎通が貧弱である	5=全くそう思う、4=そう思う、3=どちらともいえない、2=そう思わない、1=全くそう思わない	-0.184	***	-0.177	***	-0.275	***
管理者はトップダウン型の管理運営を行っている	5=全くそう思う、4=そう思う、3=どちらともいえない、2=そう思わない、1=全くそう思わない	-0.129		-0.114	*	-0.042	
仕事の評価の有無							
教育活動の評価	1=実施、0=未実施	0.112	*	0.073	+	-0.043	
研究活動の評価	1=実施、0=未実施	0.045		0.034		0.018	
		R2=0.137		R2=0.081		R2=0.131	

これらの変数を使って各年度毎に重回帰分析を行った(表 2.2.1)。

2017年度の分析結果をみると、危険率5%において仕事全般へ満足している教員の特徴は、社会科学系、管理運営活動時間が少ない、人事の管理運営方式が分権化している、教員と管理者の意思疎通が貧弱でない、である。

時系列にみて、どの年度においても、「教員と管理者の意思疎通が貧弱である」がマイナスの有意な偏回帰係数となっている。大学教員は、管理者と情報を共有することを求めているということである。

1992年度においては、教育活動が定期的に評価されている教員は満足している。この時期は教育活動が重視されるようになっており、大学教員も、教育活動を正しく評価してもらいたいという意識が強かった。その結果、教育活動が評価されている大学教

員は満足しているということではないと思われる。

### 2.2.2. 論文数の規定要因

仕事全般への満足度が学術論文数に有意な規定要因となっているかを確認するための分析結果は、紙幅の関係で表示できないため、大会発表時に配布する。

(大膳 司)

#### <参考文献>

- ・有本章編著 (2011) 『変貌する世界の大学教授職』 玉川大学出版部。
- ・有本章編著 (2008) 『変貌する日本の大学教授職』 玉川大学出版部。
- ・有本章・江原武一編著 (1996) 『大学教授職の国際比較』 玉川大学出版部。

# 「外国人児童」カテゴリーとその境界

## —公立小学校における参与観察調査から—

藪田 直子 (大阪大学大学院)

### 1. 問題の所在

本報告は、日本の公立小学校で学ぶ「外国人児童」のカテゴリーをテーマに、参与観察のデータから集団の境界を照射し、集団の表象が抱える問題について考察する試みである。

かつて「在日朝鮮人教育」と呼ばれていた教育実践や教育研究は、多様な子どもの存在を認め、教育現場の状況変化にあわせるように「在日外国人教育」と各地で呼称を変えた。昨今では「在日外国人」という呼び名とは別に「外国にルーツをもつ」、「外国にルーツがある」などの「ルーツ」というキーワードを使った呼称が用いられることが多くなっている。これは研究の領域に限ったことではなく、現場でも頻繁に使用されている。「外国にルーツをもつ」という表現は、国籍で線引きされない多様な子どもたちを、何世代にもわたって含むことができるという利点を持ち合わせている。この移行は、教育現場にどのような影響を与えたのだろうか。

本報告では「外国にルーツをもつ」という言葉が、教育現場でどのように使用されており、学校世界にどのような境界線をもたらしているか、ということのリサーチクエスチョンにすえ、参与観察のデータをもとに、そのカテゴリーの内実を考察していくことにする。これらの分析を行うことは、今後「外国にルーツをもつ子ども」を日本の教育現場でどのように扱っていくかということに展望を与えるだろう。

学校内の外国人の子どものカテゴリーを扱った研究として、清水・児島編(2006)の研究がある。そこでは日本人生徒と外国人生徒の境界線、それに加えて意図せざる結果として外国人生徒同士の境界線が強調されるという日本の学校の現状が描かれていた。

上記の調査研究から10年以上が経過した今、学校現場には日本生まれの「外国人」児童生徒の姿も見られている。そこで本報告は、清水・

児島編(2006)で明らかにされた境界を現在の外国人児童の多数在籍校で検討する。それは「外国人/外国人」の境界をさらに細分化し、吟味する試みである。くわえて多様な「外国人」が在籍する現在の学校現場では、境界線だけでなくそこにうまれるカテゴリー自体をも考察する必要があるだろう。これについては Brubaker(2016)の議論を参考に、公立小学校であらわれる諸々の集団の表象を「実践のカテゴリー(category of practice)」としてとらえ、実践のカテゴリーが現場でうみだされる、そのカテゴリー化の過程に着目する。

集団をどのように分類し、どのような呼称を使用するかというカテゴリー化の問題は、常にその場のポリティクスと関連している。例えば、木村(2006)が明らかにした発達障害の「医療化」の移行プロセスや、定義についての正確な境界線を有していない精神疾患の分類などがそうである。カテゴリー化(categorization)とは、その場で何が大切にされているか、何が判断基準となるのかという意図や意味の「構築過程」(木村, 2006, p.20)でもある。そのため本報告では、その場の文脈を十分考慮できるフィールドワーク調査を方法論として採用する。

### 2. 調査の概要

本報告で参照するデータは、2015年1月から2018年7月までの期間に、関西のある公立小学校で得たフィールドワーク調査データ群である。そこには筆者による参与観察のデータにくわえて、教員、クラブ活動指導者、地域住民(卒業生)などのインタビューデータが含まれている。筆者は週1回(2016年度は週に2回)のペースで、「スクールサポーター」という立場で調査対象校に関わっている。

調査校の最大の特徴は、外国籍もしくは外国にルーツをもつ児童が多く在籍しているということである。まさに「外国にルーツをもつ」子



どもたちの集団カテゴリーが存在する環境であるため、本報告の研究対象として選定した。調査地には古くから在日コリアンのルーツをもつ人々が多く暮らしている。1970年代以降からは中国帰国者や、インドシナ難民にルーツをもつベトナム人が「定住支援センター」などの斡旋を通じて集住し始めたことから、地域の多文化化、多国籍化はさらに進んでいる。

### 3. 「外国人児童」をあらわす3つのカテゴリー

ニューカマー、オールドカマーをはじめ多様な「外国人」が在籍する筆者の調査校では「外国籍児童」「ルーツがある児童」「外国人児童」の3種類のカテゴリーの存在が明らかとなった。

まず「外国籍児童」というカテゴリーについてである。例えば調査校では、毎年度当該の教育委員会が「外国籍の児童」の在籍人数の把握を行っている。また教員加配申請のための文書の中でも「外国籍の児童」という表現が使用されていた。しかし、どちらも書類上であるということから分かるように、この用語が使用されているのは、ほとんど職員室内の空間に限られていた。それに代わって調査校でよく聞かれるのが「外国にルーツがある」という表現である。これは研究領域にとどまる用語ではなく、学校現場で頻繁に使用されていることが確認できた。

また現場でのカテゴリーの使用法を詳しく観察すると、「ルーツがある」という用法のみならず、その反対のカテゴリーとして「ルーツがない」という表現が使われていることが明らかになった。そしてこの語は、いわゆる「日本人」を示しているということで教職員と児童たちに共通理解がなされていた。

上記2つのカテゴリーの関係は、外周円としての「ルーツがある」カテゴリー、そしてその内部に位置する「外国籍児童」カテゴリーということになるが、調査校のカテゴリー化はここで終結しない。「外国にルーツがある子ども」という広範囲なカテゴリーの中に、「外国人」という別のカテゴリーが見えはじめている。

### 4. 分析結果と考察

この新たなカテゴリーには、言語的な教育課題をもつ児童が配置されていた。これは「ルーツがある」子どもの多様化がもたらしたカテゴリーの細分化過程であると考えられる。ただしその線引き（境界）は、教員が小学校生活にお

ける「課題」がみられると認識するかどうか、というところに引かれているため、当事者である児童からは、しばしばカテゴリー化に対する抵抗が示されることもあり、カテゴリー化をめぐる交渉・対立が見受けられた。

現代の日本社会、また調査校の現状に目を向けてみると在日コリアンと呼ばれるカテゴリーの子どもたちは、その多くがすでに4世から5世の世代となっている。日本で生まれ育った子どもたちから、目に見える違いを見出すのは難しい。調査校で使用されている「外国人児童」という表象によって教員たちは、見えにくい子どもたちを「教育」をコードとしたカテゴリーとして浮かび上がらせることを可能にした。ここには、国籍やエスニシティで共通項はないものの、「日本以外にルーツがある」子どもたち特有の言語や生活文化における「課題」を見ようとする学校の姿勢があらわれている。こうした目に見えにくい教育課題への敏感さは、日本生まれの「外国にルーツのある子ども」が増えていくであろう、今後の日本の教育界にとって、ますます重要な意味をもつはずだ。

一方で、別のカテゴリーについても考察しておく必要があるだろう。それは「ルーツがない」「日本国籍」「日本人」とカテゴライズされる子どもたちの集団である。調査校における「外国」にまつわるカテゴリーには、多種多様な境界が見え隠れし、カテゴリー間が活発に動的変化していることが分かった。しかし、それに対して「日本人」というカテゴリーは静的で内部が問われにくいという現状も明らかになった。

以上のような観点から、本報告では外国人児童を表象するさまざまなカテゴリーの境界について考察していく。

※その他、詳しいフィールドデータ、参考文献等については当日配布する資料に記載します。

#### <参考文献>

Brubaker Rogers 著、佐藤成基訳、2016『グローバル化する世界と「帰属の政治」：移民・シティズンシップ・国民国家』明石書店。

木村祐子、2006「医療化現象としての『発達障害』—教育現場における解釈過程を中心に—」『教育社会学研究』第79集、pp.5-24。

清水睦美・児島明編著、2006『外国人生徒のためのカリキュラム学校文化の変革の可能性を探る』嵯峨野書院。

# ニューカマー第二世代の適応の様相

## —質問紙調査に基づくエスニシティ間比較—

○清水睦美（日本女子大学）○児島明（鳥取大学）○角替弘規（静岡県立大学）  
○坪田光平（職業能力開発総合大学校）○額賀美紗子（東京大学）○三浦綾希子（中京大学）

### 1. 問題設定

本報告の目的は、ニューカマー第二世代の適応の様相について、インタビューと併行して行った質問紙調査から得られたデータを用い、エスニシティ間比較を行うことである。対象は、中国、ベトナム、カンボジア、ブラル、ペルー、フィリピンである。

これまでのニューカマー教育研究は、フィールドワークやインタビュー調査のデータを用いた質的研究が圧倒的に多く、計量的な研究は乏しい傾向にあった（志水ほか 2014）。近年では、在日ブラジル人を対象とした量的研究（小内 2010）や国勢調査のデータを用いたエスニシティ間比較研究（大曲ほか 2011、鍛冶ほか 2013、高谷ほか 2015）などが行われてきているものの、その研究蓄積は相対的に薄く、個別の事例を丁寧に読み解く質的研究を進めると同時に、量的研究によって全体の傾向性を把握することが求められる。

こうした研究動向の中で、近年指摘されつつあるニューカマーの進学格差についてエスニシティ間比較を行った樋口・稲葉（2018）の研究は、本報告と問題意識が重なる点もあり非常に興味深い。かれらはアメリカの移民第二世代の適応過程を明らかにした分節的同化理論（Portes and Rumbaut 2001）を援用し、エスニシティ間の進学格差の実態とその背景要因について計量的な分析を行っている。この研究によれば、大学進学率は日本／韓国・朝鮮＞中国＞ベトナム＞＞フィリピン／ペルー／ブラジルという順になっており、エスニシティ間に進学格差が生じているという。また、こうした分岐の規定要因として従来は、日本で義務教育を受けた年数が重要視されてきたが、樋口らの研究では親の人的資本と生活の安定性が大学進学に影響を及ぼしていることが明らかとなった。これには大学進学に当たって一般入試ではなく、推薦など特別入試を利用する者が多いことが影響しているという。すなわち、日本語力や学力を見るには義務教育年数が重要な指標になり得るが、日本語力や学力が必ずしも高くなくても大学進学が可能となるルートが存在しているため、大

学進学と義務教育年数が有意な関係にはならないのである。このように、計量的研究を通じて全体的なニューカマーの傾向性とその背景要因を探る研究を積み重ねていく必要がある。

### 2. 研究の対象と方法

本報告では、日本社会で義務教育を受けたニューカマー第二世代に対して、2014年4月から2018年5月までベトナム系24名、カンボジア系16名、中国系49名、ペルー系27名、ブラジル系24名、フィリピン系30名、合計170名に対して行ったインタビューと併行して行った質問紙調査のデータを用いる。調査対象者には、学齢期途中で来日した1.5世と日本生まれ日本育ちの2世が含まれるが、本報告では両者を合わせてニューカマー第二世代と捉える。なお、インタビューは雪だるま式抽出法により行っており、確率的抽出をしない方法を採用しているため、母集団についての統計的推論をすることはできない。したがって、ここでは、記述統計として170名の対象者から得られたデータを、ジェンダー、世代、学校適応、大学進学、母国語保持の切り口で報告することとする。

### 3. ジェンダー

移民第二世代の適応の様相について考察するうえで、ジェンダーが果たす役割への注目は欠かせない。Portes and Rumbaut (2001=2014, p.129) は、男性と女性では思春期の役割や社会化の仕方が異なるがゆえに、ジェンダーは重要な意味をもつと指摘する。概して女性は、親の保護をより多く受けながら、自主性をあまりもたないように育てられる傾向にあり、そうした男女間のジェンダーの違いが、言語面での文化変容、達成願望、学業成績など、移民第二世代の経験のありように大きな影響を及ぼすというのである。ただし、Takenoshitaら（2014, p.95）が指摘するように、移民第二世代の適応に関するPortesらの議論はアメリカの教育におけるジェンダーの平等化というより大きな現象を背景としていることに留意すれば、教育達成や職業達成のジェンダー格差が依然として存在する日本の状況は、とりわ

け女性にとってより厳しいことも予想される。

本節では、このような日本社会を生きるニューカマー二世代の経験が男女間でどのように異なるのかについて、学校経験、親子関係、職業生活、定住志向／移動性の四つの側面に注目して見ていく。

### 3.1 ジェンダーと学校経験

小中学校時代の経験について、全体としては、男女ともに8割以上が「学校は楽しかった」と回答しており、学校経験は概ね肯定的にとらえられていた。ただし、「いじめられた」経験は、男性23.3%に対して女性35.4%と高くなっており、女性の方が男性よりも学校での生徒間関係において困難を抱えがちである様子がうかがえた。エスニシティ別にみた場合、フィリピンとカンボジアでとくに男女差が大きく、女性がより苦勞する傾向がみられた。

### 3.2 ジェンダーと親子関係

全体的な傾向として、男女とも7割程度が親の母文化に対して親しみを感じていたが、他方、親の移動経緯に対するより深い理解を示していたのは女性であった（親が日本に移動した理由を知っていると回答したのは、女性で87.4%、男性で74.6%）。エスニシティ別にみても概ね同様の傾向が確認されたが、ブラジルの場合、男女とも対象者全員が親の移動経緯を知っていると回答しており、性別を問わぬ理解の深さがうかがえた。また、親が教育熱心である割合は、全体では女性5割、男性7割強で男性の方が多く、エスニシティ別にみても、親が男性の教育により熱心な傾向は一貫していた。エスニシティ別の男女差を値の小さい順に並べると、ペルー<ブラジル<フィリピン<ベトナム<中国<カンボジアとなり、最小のペルーが6.7%であるのに対し、最大のカンボジアでは53.3%もの開きがあった。

### 3.3 ジェンダーと職業生活

全体としてみた場合、女性より男性の方が経済的成功を重視しており、その傾向はエスニック別にみても概ね共通していた。他方、就職の難しさを危惧する傾向は、男性より女性に強くみられた（女性88.2%、男性66.7%）。それはすべてのエスニシティに一貫した傾向でもあり、とくにフィリピン、カンボジア、ベトナムでは、調査対象となったすべての女性が就職の難しさに同意していた。女性の方が安定した仕事をより望む傾向にあることとの関連が示唆されるところである。

### 3.4 ジェンダーと定住志向／移動性

全体としては、男性より女性に強い定住志向がみられ（女性80.6%、男性65.8%）、エスニシティ別にみても同様の傾向が確認された。他方、海外就職への希望や「第三の国」での居住希望に関しては、女性が4割台、男性が6割と男性の方が高く、ここでも女性の定住志向がみてとれると同時に、男性の

方が越境移動に対して積極的な姿勢をもつ傾向にあることがわかった。海外就職希望をエスニシティ別にみると、中国では男女差が相対的に大きく、ベトナムでは、男女差はないが男女とも希望する割合が少ない（33.3%）などの特徴がみられた。

## 4. 世代

移民二世代を理解するうえで、世代はきわめて重要な指標の一つである。例えば、日本生まれかあるいは外国出身かによって、言語の獲得をはじめホスト社会における適応の様相はかなり違ったものになると考えられる。とはいえ、しかし移民世代の概念は、必ずしも定義上の決着を見ているわけではない（Danico 2004）。アメリカ移民二世代を検討した研究では、二世代の要件を「ホスト国生まれ、あるいは12歳以前に渡米したもの」としているものの（Portes and Rumbaut 2001=2014: 68）、12歳を超えて学齢期に到来する移民は現実に数多く存在する。Rumbaut (2004) は移民世代を1世から2.5世まで6つに区分しているものの、そうした世代区分を日本のニューカマー二世代に適用するには十分慎重な検討を必要とする。こうしたなか、渡日年齢に注目した鍛冶 (2007) の研究は稀少である。とくに渡日時学年が高校進学に与える影響を明らかにした点は、日本においても移民の世代差に着目した検討が必要となることを提起している。以上を踏まえ、ひとまず本調査では「日本生まれあるいは就学以前で来日した2世と、就学年齢以降に来日した1.5世」とに区別して二世代の様相を把握してみたい。小学校時点と中学校時点という渡日年齢の違いを十分考慮できていないという点でこの捉え方に課題は残るものの、日本の学校文化が高い同化圧力を特徴とするという一連の指摘を踏まえると（例えば宮島・太田 2005）、とくに1.5世は言語獲得や学校適応にわたって同化圧力にさらされながら困難な学校経験を有することが予想される。こうした点を念頭に置きながら、本節では2世と1.5世による言語能力と学校適応の関連を記述的に報告する。

### 4.1 世代と言語

全体として1.5世は、2世より親の出身国の言語を維持している傾向が確認できる。このことは、1.5世が出身国の生活経験を有していることから自明の前提といえるかもしれない。しかしエスニシティ別にみると、2世においてもブラジル、ペルー、中国は出身国の言語を一定保持しており、世代差によって言語能力の高低を説明できるわけではない。また、日本語能力についても世代の影響は否定できない。全体として2世の日本語能力は高く、逆に1.5世は日本語能力を低いと回答する傾向が確認できた。ただし2世のうち全員が「できる」と答えたフィリピンや中国を除き、他のエスニシティでは日本語能力



を低く回答する状況も見受けられた。エスニシティによって違いが見られる状況からは、日本生まれや就学以前の来日が、必ずしも日本語能力を保障するとは限らないことが示唆される。

#### 4.2 世代と学校

世代と言語の関係に違いが見られることは、学校適応についても世代が関係する可能性を示唆する。実際、全体として1.5世より2世の方が「学校が楽しい」と回答する傾向が確認できた。2世の場合、早期から主流文化の知識を獲得していることがその背景にあると考えられるものの、とくに1.5世は、学校で「友達が少ない」と回答する傾向が認められ、とくにカンボジア、ベトナム、ペルーの場合、孤独な学校経験を有している点が確認できた。特に同じ南米系とはいえブラジルでこの傾向が確認できなかったことを踏まえると、学校が置かれた地域背景や家族構造を踏まえた比較検討の必要性が示唆される。

#### 5. 学校適応—学校の楽しさ

移民二世代のホスト社会における地位達成を左右する諸要因の中で、学校適応の有り様が持つ影響力は大きいと考えられる。Portes and Rumbaut (2001=2014:120-121)は移民二世代の社会適応における学業達成の重要性を指摘しつつ、移民の子どもたちが教育において克服すべき課題は非常に多く困難であることも指摘する。アメリカにおける学校制度とそれらを取り巻く社会状況は日本のそれとは異なりはするものの、社会移動に関わる学校適応の重要性の指摘を無視することはできない。

本節ではこれらの指摘に基づいて、日本の学校におけるニューカマー二世代の学校適応がエスニシティごとにどのように異なるのか、学校生活および家族との関係に着目しながらみていこう。

##### 5.1. 学校適応とジェンダー・エスニシティ

まずエスニシティごとの比較では、「学校がとても楽しい」の割合に大きな違いが認められた。特にブラジル(75.0%)が突出しており、以下、カンボジア(56.3%)>フィリピン(50.0%)>ペルー(48.1%)>中国(38.8%)>ベトナム(33.3%)となっていた。

ジェンダー別では、「とても楽しい」の割合は、全体では女性43.8%、男性54.1%と、男性の方が多かった。しかしエスニシティ別では、カンボジア・中国・フィリピンでは男性の割合が多く、ベトナム・ペルー・ブラジルでは女性の割合が多かった。

##### 5.2. 学校適応と学校生活

次に学校適応の良し悪しを先生への好意、友人の多さ、学校の成績に着目して検討した。全体としては、先生への好意が高く、友人の数が多く、学校の成績が上位である方が「とても楽しい」と回答する傾向が高いことが認められた。これはきわめて常識的な傾向であると思われるが、エスニシティ別の比

較においてはいくつかの違いが認められた。

まず学校の先生への好意では、フィリピンが特徴的な傾向を示し、小中ともに先生への好意とは関係なく「とても楽しい」と答える傾向が認められた。次に、友人の多さでは、どのエスニシティでも小学校より中学校で友人が多い方が「すごく楽しい」と答える割合が高く、中学校生活における友人関係が学校適応の良し悪しを左右する大きな要因となっていることがうかがえる。特にブラジル・ペルー・フィリピン・カンボジアでこの傾向が強く認められた。

学校の成績に関しては、カンボジアが全体の傾向とは逆の傾向を示した。すなわち、小学校、中学校いずれにおいても上位ではない者の方が「すごく楽しい」とする割合が高くなっていた。また、フィリピンも小学校では成績上位者と非上位者の間に差が認められなかった。

#### 5.3. 学校適応と親世代との関わり

ニューカマー二世代は、親世代との関わりにおいて特有な葛藤を抱え込むことが知られている。こうした親世代との関わりが学校適応にいかなる影響を与えているのか、通訳経験の多寡と、親との軋轢の多寡に着目して検討した。

まず通訳経験については、全体では通訳経験の多寡と「とても楽しい」の間に大きな差異は認められなかった。しかしエスニシティ別にみると、ブラジルとフィリピンについては通訳経験の多い方が「とても楽しい」とする割合が多かったのに対して、カンボジア・中国・ペルーにおいては逆に通訳経験の少ない方が「とても楽しい」とする割合が多かった。エスニシティによって通訳経験の受け取り方が異なることを示唆している。

親との軋轢については、全体としては親との軋轢が多い方が「すごく楽しい」とする割合が多くなる傾向を示した。特に、ベトナム・フィリピン・中国でその傾向が強く、学校が親との関係から切り離される場として評価されている可能性がうかがえる。

#### 6. 大学進学

Portes and Rumbaut (2001=2014)によれば、二世代の成績(GPA)は、性別、世代、居住地域、家庭環境(親の社会経済的地位)、学校(立地、社会経済的地位、本人成績)、文化変容の類型(バイリンガリズム、親子関係、友人関係)、出身国に影響されることが指摘されている。これにもとづき、本節では二世代の家庭環境と学校適応に注目しながら次の二点について明らかにする。第一に、どのような家庭環境に育った若者が大学進学を果たしているのか。第二に、学校適応はどのように大学進学に影響を与えているのか。

##### 6.1 家庭環境と大学進学

対象者170名中、大学進学した者は51.2%(87



名)である。全体的な傾向として、女子よりも男子の方が、1.5世よりも2世の方が大学進学者の割合は高くなっている。また、父親あるいは母親が大卒者である者の8割が大学進学しているのに対して、親が非大卒者である場合は4割しか大学進学を果たせていない。生活の安定性については、生活が困難でなく、持ち家があり、父親がホワイトカラーの職業についている者ほど大学進学する傾向がみられる。また、教育熱心な親をもつ者ほど大学進学する傾向も高い。男子の親の73%が教育熱心であるのに対して、女子の親は49%にとどまり、親の子に対する学力期待のジェンダー差が表れている。さらに父母ともに大卒である方が非大卒であるよりも教育熱心になる傾向がみられる。

エスニシティ別にみると、大学進学者の割合が高い順から、中国系 75.5%、フィリピン系 56.7%、ペルー系48.1%、ベトナム41.7%、ブラジル系29.2%、カンボジア系 18.8%となっている。中国系の大学進学率が突出して高くなっているが、これは「留学生」「技術者」として来日した親が多く含まれていることも考慮する必要がある。また、父親の学歴が高いほど教育熱心であるという全体の傾向は各エスニシティにおいても認められたが、母親の学歴では異なる効果がみられた。中国系とブラジル系では母親が大卒の場合は高い確率で教育熱心であるが(それぞれ100%、83%)、フィリピン系とペルー系の場合は母親の学歴は教育熱心さと関連がみられなかった。

## 6.2 学校適応と大学進学

全体的な傾向として、小中学校時代の学校適応が良いほど大学進学者の割合が高くなる傾向がみられる。「学校が楽しい」経験を持ち、小・中学校時代に「先生に好意」があり、「成績が気になった」者は大学進学する割合が高い。また、小・中学校の成績(自己評価)は大学進学と強く関連しており、成績「上」の者は8割が大学進学している。

エスニシティ別でも良い学校成績や高い学習意欲が大学進学につながっていることは共通していたが、異なる点も見出された。ブラジル系、フィリピン系、ペルー系では「学校が楽しくない」と回答した者は「学校が楽しい」と回答した者より大学進学率が上回っていた。さらにブラジル系の場合は、「先生に好意なし」の者の方が「好意ある」者よりも大学進学率が高かった。ここからは、学校の楽しさや先生との親密な関係がエスニック集団によって異なる意味をもつことが可能性として示唆される。

## 7. 母国語保持と母国イメージ

言語は、知的発達のみならず自我の発達とも深く結びついている(ミード、1962=1995)ことは、言語に関する多くの研究が支持するところであるが、それだけでなく、言語により国家やコミュニティの

境界が定められ、それにより国民としてのアイデンティティやエスニックな連帯が生まれることにもまた多く指摘される場所である(田中、1981)。

Portes and Rumbaut (2001=2014, pp.221-274)によれば、アメリカでは、国民としての一体感を築くための基盤が言語以外にないため、言語の同化圧力が強いという。加えて、移民による言語の維持は、移民個人とそのコミュニティに不利益をもたらすという知的理解が1960年代まで支配的であった。転機は1962年のピールとランバートの研究で、それによればバイリンガルの生徒は、社会経済的地位を同じくするモノリンガルの生徒に比べ、ほぼすべての認知テストにおいて優れていることが明らかにされたことによるという。この研究方法には一部の欠陥が認められるものの、その後続く研究は一貫してこの成果を支持しているという。

ここでは、このようなアメリカでの議論を前提としつつ、次の問いを検討してみたい。第1に、アメリカとは歴史的・社会的文脈は異なるものの、日本での言語の同化圧力は一般的に強い。加えて、アメリカのように移民のバイリンガルの支持政策が施行されているわけでもない。このような状況の日本社会で、本調査対象であるニューカマー第二世代の母国語維持は、どの程度で達成されているのか。また、母国語維持はエスニシティ間で違いが見られるのか。第2に、母国語の維持が積極的に行われていない日本社会で、良い母国イメージとはどのように保持されているのか。また、母国の良いイメージにはエスニシティによる違いがあるのかである。

### 7.1 母国語の保持

本調査では母国語の保持レベルについて、対象者全員に、聞く・話す・読む・書くそれぞれの保持程度を「できる」から「できない」にかけて4段階尺度で回答を求めた。全体的な傾向として、聞く>話す>読む>書くという順番で保持レベルが減少傾向にあり、エスニシティ別にみてもその傾向は一貫している。しかし、エスニシティ別に見ると、本調査の対象者においては、ペルー・ブラジルの南米系の維持レベルが高く、続いて中国、フィリピン、ベトナム・カンボジアの順で保持レベルが減少していた。

### 7.2 良い母国イメージ

本調査では「母国のイメージはいいですか」という質問に「いい」から「よくない」の4段階尺度で回答を求めている。本調査対象者の母国に対するイメージの傾向は、7割程度が「とても」「まあ」いいと回答しており、母国イメージに対する肯定的態度を確認することができる。この傾向はエスニシティ間で大きな差を確認することはできなかった。

## 8. まとめ(省略)

【引用文献】(省略)

# 公立学校における在日ブラジル人児童生徒の学びを支える家庭－学校関係 ——群馬県大泉町を事例として——

○新藤 慶 (群馬大学)    ○上山浩次郎 (北海道大学)  
小野寺理佳 (名寄市立大学)    品川ひろみ (札幌国際大学)  
濱田 国佑 (駒澤大学)    野崎 剛毅 (札幌国際大学大学院)

## 1 はじめに

本発表の目的は、公立学校に通うブラジル人児童生徒の抱える課題を明らかにし、この課題を解決するために家庭（保護者）と学校（教師）がどのように連携できるのかを考察することである。

志水宏吉（2014）に代表されるように、現在の日本の教育社会学には、「社会関係資本（つながり）」の面から教育達成における不平等の問題を解決しようとする立場がある。P.ブルデューが提起した「経済資本」「文化資本」「社会関係資本」のうち、「経済資本」と「文化資本」は、出身階層による制約が大きい。これに対し、「社会関係資本」は、家庭の外から関係形成の働きかけが可能であり、「社会関係資本（つながり）」をより豊かにすることで、子どもの教育達成における不平等を少しでも減らしているのではないかということである。

在日外国人の子どもの「つながり」についてもさまざまなものが想定しうるが、本発表では「家庭（保護者）」と「学校（教師）」とのつながりに着目する。「子どもと家庭」、「子どもと学校」のつながりのほかに、「家庭と学校」のつながりが強固になることで、子どもの学びをより効果的に支えることができると考えられるからである。外国人家庭と学校との関係を検討するのは、外国人集住地域の学校においても、外国人学校においても、「保護者対応」が大きな課題となっているという現実的な事情も関わる。

しかし、外国人家庭と学校との関係構築は容易ではない。在日ブラジル人家庭に限っても、たとえば、保護者の日本語だけでなく、日本の（学校）文化の理解力が不足しているために関係づくりが難しくなっていること（拝野 2010）、世帯年収が約 300 万円で労働中心の生活になる（新藤・菅原

2009）ことが保護者の「非協力的態度」と学校には映ってしまうこと（小内ほか 2001）、一方、保護者の側はいじめの不安を抱えながら、言葉の壁を抱えて学校と十全な関係が構築できないこと（山脇 2005）など、家庭と学校の間が存在するいくつもの壁が指摘されている。

そこでわれわれは、公立学校に通うブラジル人児童生徒、その保護者、そして教員への調査を実施した。具体的には、群馬県大泉町の町立の小中学校 1 校ずつに協力いただき、2016 年 8 月に面接調査、2017 年 3 月と 7 月に配布調査を実施した。面接調査の対象者は、生徒（中学生）6 人、保護者 14 人（小 6 人、中 8 人）、教員 11 人（小 5 人、中 6 人）である。配布調査の対象者は、小学生 24 人、中学生 18 人である。

## 2 生徒調査からみる子どもの困難

はじめに、配布調査と面接調査からブラジル人児童生徒の抱える困難を確認したい。「学校での悩み」については、「授業」「成績」「進路」など、学業に関わる内容が挙げられた。

配布調査から、学校での悩みや心配事をみると、「ある」と回答する者が一定数みられ、その具体的な項目として多くを回答されているのが、「成せきのこと」であり、それに続いて多く回答されているのが「しんろのこと」であった（表 2-1）。特に、「成せきのこと」は、中学生でとりわけ多くの者が回答しており、小学生よりも中学生の方が、そうした困難に直面していることを示唆している。

次に、面接調査をみると、たとえば、「日本語学級で理科とかやってない」（中 1 男子）といったように、日本語学級で日本語を学んでいる分、他の

表 2-1 悩みや心配事の内容（児童生徒）（複数回答）

	成せき のこと	じゅぎ ょうの こと	友だち のこと	しんろ のこと	日本人 のこと	合 計
小学生	72.7%	18.2%	18.2%	45.5%	9.1%	11
中学生	100.0%	28.6%	14.3%	42.9%	14.3%	7
合計	83.3%	22.2%	16.7%	44.4%	11.1%	18

教科の学習が遅れてしまうことや、「(大学) 進学したいので、レベルの高いところ(高校)」を目指しているが「頑張らないといけない」(中3女子) ことなどが挙げられている。特に日本語学級に関しては、原学級の授業では「言葉が通じない」から「理解ができない」(中1男子)ということもあり、まずは日本語力の基礎固めが必要な部分もある。一方、調査対象の中学校では、3年生になると本人の希望で日本語学級に通級するか否かを選ぶことができる。そのため、「受験勉強が始まるから、自分の教室で(日本語以外の勉強を)やった方がいいかな」(中3女子) と思って、原学級で学習するという判断がなされることもある。その場合、どの学級で、どのような学習を中心とするかを「親と決め」(中3女子) ということになる。もちろん、教師も、通級の選択には関与するだろう。ただし、生徒と保護者が、生徒本人の希望・学力・日本語力を適切に把握し、判断することが求められる。

こうした「成績」など学業に関わる内容が悩みや心配事となるのは、ブラジル人児童生徒の多くが、日本の学校での進学を希望しており、そのことを考慮して公立学校を選択しているという事実が関係していよう(表 2-2)。すなわち、日本での進学を考え公立学校を選択しているために、学業に係る内容が悩みや心配事として認識されている。なお、こうした進学希望や公立学校選択理由の背景には、後述する(→3) 保護者の意識も存在している。

一方、面接調査において、日本人とともに学ぶなかで「困ること」を尋ねたなかでは、「日本人が外国人のことをあまり好きじゃない」、「ちょっといじめもあったり」(中3女子) との問題が挙げら

表 2-2 公立学校選択理由（児童生徒）（複数回答）

	親の 意向	日本で 進学し たいか ら	日本で 就職し たいか ら	日本語 の勉強 ができ るから	日本の 文化や 習慣を 学べる から	合 計
小学生	70.8%	33.3%	25.0%	45.8%	41.7%	24
中学生	44.4%	38.9%	38.9%	44.4%	33.3%	18
合計	59.5%	35.7%	31.0%	45.2%	38.1%	42

れている。このことを話してくれた生徒は、部活で先輩からブラジル人の後輩たちに対するいじめがあったと語っている。そのいじめのきっかけについては、「(ブラジル人の生徒同士で)ポルトガル語で話してた」ことが気に入られなかったのだろうとのことであった。そのため、「自分で悪いかなって思って」いたため、先生には相談しなかったとのことであった。しかし、最終的には、この生徒を含め、当時の同学年のブラジル人生徒が全員この部を辞め、他の部に移ることになったとのことであった。

配布調査においても、先に触れた悩みや心配事に関する設問に対して、「そのほか」のなかで「いじめ」と記述する者がいた。また、「一番の悩みや心配事」に関する自由記述の中にも、「いじめ」と回答する者もいる。さらに、「日本人と一緒に学んでいて戸惑う点」として、「たまにいじめられる」や「外国人だからってさべつされる」といったことも挙げられている。

これらの回答を寄せる者は、全体からみれば少数派である。また、いじめの問題は外国人に限らず深刻な問題ではある。しかし、外国人であるために、いじめや差別の対象となりうる点は、やはり外国人児童生徒が抱える大きな困難として把握することが求められる。

### 3 保護者の悩みと要望

#### (1) ブラジル人保護者の悩みや心配事

次に、保護者についてみる。まず、保護者が持つ、自身の子どもについての悩みや心配事を見ると、いじめについて、明確な表現とはいえないものの、自身の子どもが、悪口を言われたりし



表3-1 日本にとどまりたいか（保護者）

	高齢になつたら帰国する	とにか く日本 に残り たい	その他	合計
度数	1	12	1	14
構成比	7.1%	85.7%	7.1%	100.0%

表3-2 公立学校選択理由（保護者）（複数回答）

	日本の学校の卒業資格を得られるから	日本で進学させたいから	日本語を勉強できるから	日本で就職させたいから	回答者数
度数	12	14	9	11	14
割合	85.7%	100.0%	64.3%	78.6%	100.0%

た経験があると述べる方がいた。

とはいえ、児童生徒の場合と同様、悩みや心配事の多くは「学力」「成績」「進学」などの学業に関することが挙げられていた。こうした傾向は、児童生徒の場合と同様、中学生の保護者に強くみられると判断できる。こうした悩みの背景には、いうまでもなく、ブラジル人児童生徒の日本語能力やそれに伴った成績の低さが存在していよう。

ただし、こうした点は、保護者がもつ「定住志向」とそれに関連した日本での高等教育進学期待によってより強められていると思われる。将来展望を尋ねると「とにかく日本に残りたい」という者が85.7%を占めている（表3-1）。また、やはり85.7%の者が子どもの進学希望先として「日本」と回答している。こうした意識ゆえに、ブラジル人保護者は公立学校を選択していると解釈できる。かれらの多くが、「日本で進学させたいから」「日本の学校の卒業資格を得られるから」公立学校を選択したと回答しているからである（表3-2）。

このようにみると、日本での「定住」や高等教育進学等を考え公立学校を選択しているからこそ、児童生徒の場合と同様に、成績や進路の問題をより強く意識せざると得ない状況にあると考えられる。

## (2)学校や教員への要望

他方、学校や先生にお願いしたいこと（自由回答）をみると、半数程度の者が、特に要望はないと回答していた。この背景には、特に日本語指導助手やそれに伴う翻訳・通訳の存在から、学校や教員に対して高い満足を示している現実があると考えられる。ただ、要望がある方の中には、「先生は自分が話したことを理解しなかったのではないかと思う。『怒らないでほしい』ではなく、『怒ってもいい、叱り方を考えてほしい』ということを伝えなかった」と、教員とのコミュニケーションについて十分に行えなかった経験があると言及する方もいる。そこには、かれらの日本語能力が関連していよう。

また、日本の学校に対する要望をみると、「親同士が交流できるような機会をつくってほしい」と回答する者が多くを占めている。あるインタビュー協力者は、「PTA等に行っても、グループがあるし、外国籍の人は『浮いている』し、また、話し合うというよりすでに結論が決まっている。もっと気軽に話せるとよいのに」と述べていた。とはいえ、いずれにせよ、こうした要望の内実については、さらなる検討が必要だろう。

以上のようにみると、公立学校のブラジル人保護者には「定住志向」を背景とした自身の子どもの成績・進路に関する悩みが存在しているという事実を基本的な認識としつつ、彼らの困難や要望の内実を把握していく必要があるのではないだろうか。

## 4 教員が捉える子どもの困難と保護者との関係

### (1)教員が捉える子どもの困難

2でもみたように、ブラジル人の子どもは「授業・成績・進路」と「いじめ」についての困難を抱えていた。これらの問題について、教員はどのように理解しているだろうか。ブラジル人の子どもにとって公立学校のよいところ・悪いところを尋ねたなかで、これらの問題に関連する部分を取り出したのが表4-1である。

これをみると、「日本語で学ぶので授業を理解し

表 4-1 教員がみたブラジル人の子どもにとって公立学校のよいところ・よくないところ

	とても		あまり	
	そう 思う	そう 思う	そう 思わ ない	まった くそう 思わ ない
日本語で学ぶ ので授業が理 解しやすい	—	—	小:2 中:4	小:2 中:2
学力が落ちそ う	小:1	小:2 中:1	小:1 中:3	小:1 中:2
日本で進学す るのに有利	小:3 中:2	小:2 中:4	—	—
日本人の友だ ちができる	小:5 中:3	小:1 中:2	中:2	—

注)「小」「中」は、それぞれ「小学校」「中学校」の教員を意味し、数字は人数を示している。「—」は、そのような回答をした者がいなかったことを意味する。

やすい」については、すべての教員が「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」と回答している。この点については、学習は「母国語の方が可能性は上がる」(小・女性)との聞き取りにもあるように、日本語で学ぶことの困難は教員には認識されている。しかし、「学力が落ちそう」については評価がわかれており、日本語力の問題もあって学力が落ちそうだと考える教員と、公立学校だから学力が落ちるとは思わないと考える教員の両者にわかれていた。一方、「日本で進学するのに有利」については、すべての教員が「とてもそう思う」「そう思う」と回答している。日本語での学習の困難はありつつも、「日本で暮らすなら、日本の学校がいい」(小・女性)との考えがあるものと受け止められる。

授業での配慮としては、「日本語を簡単な言葉で話す」(中・女性)ということは、多くの教員から聞かれた。ただし、「小学校の時点で日本語教室に通っているのだから、だいたいのは話せる」(中・男性)という理解もある。「個人差がある」(中・女性)ということで、ブラジル人児童生徒のなかでも、日本語力に応じた対応が試みられている。

一方、「日本人の友だちができる」については、「(日本の学校に来たから)必ずしもできるって言うものではない」(中・男性)という評価もあるが、おおむね肯定的な評価であった。ブラジル人の子

どもへのいじめについては、特にないとの回答が多かった。「何いってるかわからないから一方的に『いじめられてる』みたいな解釈をしてって言うことは何度かはある」(小・女性)とのことであったが、言葉の壁に起因する問題で、「いじめ」と呼べる問題状況ではないとの認識が示された。

## (2)保護者との関係

このように、子どもが抱える問題の認識については教師と子どもで多少のズレもみられる。一方、子どもの抱える問題について、教師は保護者とのように連携を図ろうとしているのだろうか。

端的には、「日本の学校に来たら、日本のルールに従ってほしい」(小・女性)というスタンスが、多くの教員から聞かれた。学校の状況を理解してもらうために、「易しい日本語を使う」「対面で話す」「日本語指導助手に通訳をしてもらう」などの配慮はされている。ただし、基本的には「学校→家庭」という形の関わり方である。学習・進学に関する保護者からの相談も若干は受けているが、子どもを支えるための連携には、さらなる関係の深まりが求められる。

そのなかで、「授業参観で(親子)一緒に学ぶような(中略)授業構成をしますね」(小・男性)という工夫は興味深い。ブラジル人児童生徒の学校生活を、言葉での情報伝達だけでなく、体験を介して共有していくことは、今後の家庭-学校間の連携の基盤となると考えられる。

## 5 おわりに

以上の結果から、公立学校のブラジル人児童生徒と保護者は、日本での定住や進学を望んでおり、その結果公立学校を選択していることが明らかとなった。教師の側も、「日本で暮らすなら、日本の学校がいい」との考えを示しており、この点では子ども・保護者・教師の認識は一致している。

しかし、子どもの抱えるいじめや、親が抱える教師とのコミュニケーション不足の問題は、まだ十分には共有されていない。家庭-学校間のさらなる連携の基盤の強化が重要となるだろう。

# 発達障害児支援における支援者のリアリティ

## —支援者の葛藤状況に着目して—

保坂克洋（立教大学大学院）

### 1. 問題関心

障害児教育において、特殊教育から特別支援教育への転換がなされる中で発達障害児への支援の必要性が「発見」され、また、学校教育以外の場においても発達障害児／者への支援を求めている発達障害者支援法が制定されてきた。このように、現在ではあらゆる場における発達障害児への支援が求められている。

これまで、発達障害に限らず、障害者への支援に関する研究では、「ケア（介助・介護）され支援される側の人たち」や、「ケアや支援のあり方」が研究対象となってきた。つまり、これまで、支援を受ける側の人たちの「〈身になって〉考える」研究が中心であった（出口 2012, p.452）。こうした視点に基づき、支援における障害者と支援者の非対称的な関係性の問題が指摘されてきた（例えば、岡原 2012 等）。

障害者の視点から支援者の非対称的な関係が指摘されてきたのは、障害を「社会モデル」として捉えることや、「当事者研究」という特徴を持った障害学の影響も考えられる。つまり、支援者を障害者の問題状況を作り出している社会的要因と位置づけ、その社会の在り方を当事者の視点に立って変革していくことが目指されてきたからだといえよう。このような視点は、これまで障害が個人モデル的に捉えられてきた歴史性を鑑みれば、障害者解放運動の文脈において未だに重要であると思われる。

一方で、星加（2007）は、障害者の抱える問題の原因を社会にもとめる社会原因論は、個人が置かれた文脈に焦点を当てることをできなくさせるものとして批判し、障害を一方的に社会が作る障壁とするのではなく、様々な関係性によって立ち現れるものとして捉えることを主張している。こうした星加の議論を踏まえるのであれば、支援の問題状況について、障害者の視点から支援者の非対称性を批判するだけでなく、支援者自身の視点、つまり支援者の置かれている社会的文脈も踏まえて検討する必要もあるだろう。

また、自閉症児や発達障害児への教育や支援の現実に迫る研究では、障害者と教師や支援者の相互行為に着目してきた。こうした相互行為形式に着目した研究は、教師や支援者がしばしば認識レベルでは気づかない方法でいかに非対称的な関係にもとづき教育や支援という営みを実際に成り立

たせているのかを明らかにしている（鶴田 2007, 保坂 2017）。

しかし、支援自体が、そもそも「よいもの」という価値的な意味を含んでいるのであれば（前田 2009, p.271）<sup>①</sup>、多くの支援者は、先行研究で指摘されている非対称な関係にもとづいて、障害者との排除的な関係性を志向しているわけではないように思われる。そうであるならば、支援者の視点に基づいた支援の問題状況は、支援者がしばしば認識していない相互行為形式上の次元ではなく、支援者が支援をどのように意味付けているのかという次元で検討する必要があるだろう。

こうした問題関心にもとづき、本報告は、発達障害児への支援における支援者のリアリティ、その中でも、支援者が社会的、制度的な状況のもと抱えることになる葛藤について明らかにする。

### 2. 自立生活支援者のリアリティ

これまで、障害者への支援における葛藤状況などの支援者のリアリティは、主に身体障害者や知的障害／自閉症者の自立生活における介助者に焦点を当てて明らかにされてきた（前田 2009, 寺本ら 2012）。

自立生活とは、1970年代以降の障害者運動の中で実践されてきたものであり、「施設や親の庇護と管理を否定し、地域の中で、介助やさまざまな支援を使いながら自分らしく生きたいように生きようとするものである」（寺本 2012, p.47）。ここで意味されている自立は、経済的自立や身辺自立ということではなく、たとえ身の回りのことを他者に頼っていたとしても、障害者自身が自分の生活を主体的に自己決定していくことである。そうした自立生活では、介助者は障害者の自己決定に介入したり、妨げたりしないために、障害者の「手足」の一部になることが理念的に要求されてきた（前田 2009, pp.19-22）。

しかし、前田（2009）は、身体障害者の自立生活支援を自ら行った経験から、介助者との関係性が障害者からの介助の依頼内容に影響を与えることや、障害者が自ら「できないこと」に気づいていない状況、あるいは命にかかわる状況においては、自立生活における介助者の障害者への介入が避けられないことを指摘している（pp.50-73）。これは、自立生活支援における理念と現実の間の矛盾を指摘することで、介助者の置かれている葛藤



状況を明らかにしているといえる。

また、自立生活は、なによりも障害者の自己決定を尊重するものであるため、自己決定が難しいとみられる知的障害／自閉症者への自立生活支援では、障害者の自己決定をどのように尊重しながら介助を行っていくのが問題となる。

例えば、知的障害／自閉症者への自立生活支援を行ってきた岩橋（2012）は、介助における難しさを次のように述べている。

知的当事者を支援する側は、本人の要求どおりに支援をすれば事が足りるわけではありません。何故彼がそれを要求するのか？その結果がどうなるのか？そのことをどこまで理解して当事者は要求しているのか？ということ抜きに目の前の要求だけで、本人の意思に基づく支援というわけにはいきません。かといって、支援の側の意志のみを押し付けるわけにもいかず、実は日々の食事の場面は知的当事者の自己選択・自己決定・自己実現を常に考えさせられる場面、機会となっているように思います。（岩橋、2012, p.127）

あらゆる支援において、被支援者の主体性の尊重が理念的に求められるなかで、これらの先行研究で指摘されている自己決定に介入せざるを得ない支援者の葛藤状況は、発達障害児支援においても共通する部分があると思われる。

一方で、発達障害児支援の特有性に基づいて、支援者のリアリティを明らかにする必要もあるだろう。出口は、支援の特徴を検討する上では、「ケア」や「支援」のそれぞれにおける〈場の条件〉、各領域の〈現実的な力関係や状況〉というものが捨象されて議論の土俵が形成されることに十分に注意する必要がある」と指摘する（出口、2012, p.462）。このように、支援が行われる対象や状況の固有性にも着目する必要がある。

例えば、特に身体障害者の自立生活における介助では、支援の対象は主体的に自己決定ができる存在としての「大人」が想定されている。しかし、発達障害児支援は、非対称的な関係を前提とする教育的なまなざしが向けられる「子ども」を対象にした支援である。このことが、自立生活支援とは異なる、発達障害児支援の難しさや複雑さをもたらしてはいないだろうか。支援の対象や社会的状況が異なるのであれば、支援者が経験する葛藤状況も異なるだろう。このように考えるならば、発達障害児支援がなされる社会的、制度的状況を踏まえ、発達障害児への支援における支援者が経験するリアリティを検討する必要がある。

### 3. 葛藤状況のリアリティに迫る方法論の検討

まず、支援者のリアリティに迫るためにはどのような方法が要求されるだろうか。「リアリティ分離」として、現実の出来事に対する複数の矛盾した解釈が存在しうることが指摘されているように（Pollner 訳書 1987, p.42）、リアリティとは、実

際に生じた相互行為というよりも、経験の意味づけ過程の中に現れるものといえる。このように考えると、支援者のリアリティを明らかにするには、相互行為形式の分析ではなく、インタビューなどを通じた支援者の語りに着目する必要がある。

では、支援者の葛藤状況を明らかにするためには、どのような語りに着目すれば良いのだろうか。ここでは、行為者が、他者との相互行為において、社会的期待に基づいた自己呈示を行いながら、いかにリアリティを経験するのかを論じているゴフマンの指摘が手がかりになる。

ゴフマンは、基本的に個人は一つ以上の役割を担っており、ある状況においては、矛盾した役割が求められることもあるという。そうした状況において、個人は「役割葛藤の特徴である困惑と動揺」を経験すると指摘する（Goffman 訳書、1985, pp.91-92）。このことを踏まえるならば、支援者の葛藤を明らかにするためには、社会的、制度的に求められる支援者への社会的期待と支援の実践に対する支援者の経験の意味づけとの間に矛盾が生じている語りに着目していく必要がある。

### 4. 分析対象

本報告では、2014年度から2016年度の3年間、関東圏内の児童館に併設されている放課後児童クラブの指導員として発達障害児 A（2014年度小学1年生）に対して支援を行ってきた Z 先生の語りを検討する。

報告者は、共同研究として、2014年7月から2017年3月にかけて、児童館における参与観察を行ってきた。インタビューは、2015年9月と2016年3月に Z 先生も含めた児童館の職員（館長先生、自治体の正規職員である Y 先生）に対し行い、また2017年2月と2018年4月には、Z 先生個人に行った（計4回）。

これらのデータに基づき、発達障害児支援における支援者の葛藤状況を明らかにすることを通して、支援における非対称的な関係性をもたらし得る支援者の置かれている社会的状況を検討する。

#### 【注】

- (1) 前田（2009）は、介助は「よいこと」だけでなく、介助者にとっては「負担」でもあるという「介助の両義性」を指摘している（p.271）。

#### 【参考文献】

- Goffman, E., 1962, *Encounters : Two Studies in the Sociology of Interaction*, The Bobbs-Merrill Company, (=1985, 佐藤毅、折橋徹彦訳『出会い——相互行為の社会学』誠信書房）。
- 星加良司, 2007, 『障害とは何か——ディスアビリティの社会理論に向けて』生活書院。
- 前田拓也, 2009, 「介助現場の社会学——身体障害者の自立生活と介助者のリアリティ」生活書院。

# 「発達障害」をめぐる保育者の活動と実際的イデオロギー

末次有加（大阪総合保育大学）

## 1. 問題設定

保育現場では、特別な支援を必要とする子どもの割合が年々増加している。保育者による一人一人の子どもへの個別的なニーズに応じた特別な支援や配慮は、その子どもが安定した日常生活を送る上で欠かせないものである。

しかしながら、保育者の中には、集団活動を展開しながら、個別的な支援を行うことに困難さを感じている人も少なくない。それはこれまで集団生活の中で行われる特別な支援や配慮について、どのような支援が適切なのか、あるいは望ましい支援のあり方とはどういったものかなどについて、明確な判断基準や具体的な根拠が示されてこなかったからではないだろうか。

末次（2014）では、保育現場での参与観察・インタビュー調査を通じて、特別な支援をめぐる保育者の解釈や意味づけについて明らかにした。保育者らは、個別的なニーズを有する子どもが、そのクラスや集団の中で排除されないように、必要に応じて、柔軟な個別的対応を行うことに最善を尽くしていた。そして、どのような子どもでも、常にクラスや集団に参加できる状態（参加の平等の機会）を志向していた。その一方で、特別な支援の困難な点として、①「ケアの配分」の問題（すべての子どもに平等に関わることを理想とするがゆえの、特定の子どもの関与の偏りを懸念する状況）、②発達／就学支援の問題（就学にあたって望ましい発達状態を追求するために生じる限界性）、③保護者との連携の不成立（保護者との考え方や認識の違いから支援ができずに無力感や困難さを抱いている状態）の3点を析出した。

これらの知見は、保育者が特別な支援をめぐるどのような経験（いかなる種類の困難経験か）をしているのかを、構造的な観点から示したものであり、その意味では一定の意義がある。しかしながら、それらは特別な支援に対する保育者の態度や志向性を概略的に示しているに過ぎない。上述している通り、集団活動の展開と個別的な支援の提供という両立困難な状況を、保育者は、どのように折り合いをつけながらこなしているのだろうか。そしてまた、折り合いをつける際に、何らかのローカルな判断基準や根拠、規範や信念体系といったものが利用されていると思われるが、そ

の内実はどのようなものなのだろうか。本報告では、保育者と子どもの相互作用に照準を合わせて、いかに保育者が日常の保育活動を維持・展開しているのかを明らかにしていきたい。

## 2. 分析枠組み

本報告では、次の分析枠組みを使用する。学童保育所でフィールド調査を行った串田秀也（1999）は、当該保育場面の「実際的狀況」が様々な形で構造化されていることについて記述している。「実際的狀況」という言葉は、エスノメソドロジストであるジンマーマンの「実際的工作構造」（1971）という言葉を手掛かりに串田が考案したものである。

串田によれば、「それは、指導員が日々の保育場面の中で生じるさまざまな行為や出来事に『あらゆる実際的目的のために十分なほどに一貫した』意味を見いだすために用いる様々な装置の集積である」（p.23）。例えば、各活動の時間を明確に区切ってコントロールするために用いられる保育計画（時間的構造化）や、各活動に合わせた場所や空間の使い方（物理的構造化）、身体の配置の構造化、種々のグループ編成の仕方（子どもカテゴリーの構造化）などを指している。こうした様々な仕掛けによって、保育の状況は見通しのよいものとなり、当該の「実際的目的」にしたがって指導員は子どもの様子に意味を見だし、対処しやすくなる。

しかしながら、その一方で、こうした様々な構造化装置を用いて、あらかじめ保育状況を統制しようとしても、子どもたちの反応や振る舞いによって、「恒常的に挫折を運命づけられ」ている場合も少なくない。指導員らは、子どもたちの抵抗によって、しばしば指示や活動を頓挫させられたり、無効化させられたりする危機に直面していたのである。そうした困難状況に対して、指導員はそのつど積極的に介入を試みており、その際、その介入を正当化するために一連の「実際的イデオロギー」が使用される。そうしたイデオロギーの利用によって、指導員は、「自らの行為に一定の方針を手に入れることができる」のであり、それはまた、保育状況を構造化するためのインフォーマルなもう一つの主要な装置として機能しているのである。

本報告では、とりわけ保育者の利用する「実際のイデオロギー」の部分について解明していきたい。集団活動を行う中で、偶発的・突発的に生ずる様々な個別的ニーズに対して、保育者はそのつどどのような規範や根拠、信念体系（＝実際のイデオロギー）を参照しながら、対処しているのだろうか。この点に注目することによって、特別な支援を形成する実践的な論理や判断基準を明らかにすることができると思う。

### 3. 事例検討

本報告で使用するデータは、筆者が2008年5月から2011年3月末までの間、大阪府北部の公立S保育所（当時）で行ったフィールド調査で得られたものである。

分析の焦点は、「特別な支援や配慮が必要な子ども」と認識されている子どもたちが、集団活動に参加しない／適応できない場合に保育者がいかに対処しうるのであるのか、その対処が選択された背景にはどのような実際のイデオロギーが介在しているのか、についてである。保育者はそのつど様々な対処を行っているが、大きく分けて二つの実際のイデオロギーの存在と、それぞれに準拠した対処のあり方が明らかとなった。

一つ目は、「将来の小学校生活ないしは社会生活を見据えた対応しなければならない」という規範（実際のイデオロギー）のもと、集団活動に参加しない子どもに対して、①厳しく注意する、②交渉する、③暫定的な措置を講じるなどであった。そこには個よりも集団を優先することを重視する論理がうかがえる。

二つ目は、本人の能力や特性、家庭環境など個人的な事情を考慮して、「保育所では安心して過ごしてもらいたい」という意図（実際のイデオロギー）のもと、①特別扱いや②周囲への働きかけを行うなど、特定の子どもへの個別的配慮を優先する場合がみられた。

しかしながら、これら二つの志向性（実際のイデオロギー）は、二者択一の、固定的なものではなく、その時々場面状況に応じてアドホックに利用されるものでもある。例えば、そのつど選択された対処の仕方が適切であったかどうかについて、保育者の間で見解が分かれる場面があった。また、子どもの発達や保護者の意向の変化により、保育者側の実際目的と実際のイデオロギーの変更・調整を余儀なくされる状況も見受けられた。

### 4. 考察

星加良司は、『障害とは何か』（2007）の中で、障害者が経験する不利益や困難（ディスアビリティ）についての認識の再定式化を行っている。すなわち、「不利益とは、ある基準点に照らして主観的・社会的に否定的な評価が与えられるような、特定の社会的状態である」（p.116）。

星加は、ある社会的状態（a）が基準点（P）に照らして不利益な状態であるかどうかの評価される際、「社会的価値」、「個体的条件」、「利用可能な社会資源」、「個人的働きかけ」の諸要素が相互に関連しながら影響し合っていること、そして、こうしたダイナミクスこそが障害（ディスアビリティ）現象を構成しうる契機になっていることを論じている。

保育者の実践を支えている実際のイデオロギーは、上記の諸要素を含み込むものであると思われる。言い換えれば、星加の解釈枠組みを通じて、特別な支援の構成要素を解体していくことができるのではないだろうか。本報告では、具体的な事例を提示しながら、障害児保育ないしはインクルーシブ保育という実践のリアリティを記述していきたいと考える。

#### 【引用文献】

星加良司、2007、『障害とは何か—ディスアビリティの社会理論に向けて』生活書院。

串田秀也、1999、「対人サービス組織における「規則語り」の会話分析的研究—学童保育を事例として—」文部省科学研究費補助金研究成果報告書。

末次有加、2014、「『特別な支援』をめぐる保育士の解釈過程：公立S保育所の事例から」『子ども社会研究』（20）、pp.47-60。

D.H.Zimmerman,1971,The Practicities of Rule Use, in J.Douglas(ed), Understanding Everyday Life: Toward the reconstruction of sociological knowledge, Routledge & Kegan Paul.

(※詳しい分析結果については、当日報告します。)



## 平等のための取捨選択？

### 一特別支援教育におけるトラッキング・障害児の急増および個人化の意味

二羽 泰子(東京大学)

#### 【問題設定】

日本における障害児の教育をめぐる論点は、特別な場（現在の特別支援学校・学級）での個別の発達・学習を取るか、通常学級での共生・共学を取るかに終始してきた。この議論には、障害児にとって適切な学びは個別に分離された場なのか通常の教育が行われる場なのかという学びの場の問題と、障害児が教育を通して学ぶことが期待される内容が個の発達なのか共生する力なのかという教育目的の問題の2つの論点が包含されているが、どちらかを選択するともう一方は選択できない取捨選択方式の議論となっている。確かに学びの場の問題であれば、分離された場と通常の間と両方で学ぶことは物理的に不可能であり、ありうるとすれば、時間を割り当てることによってその両者を混在させるという選択しかない。しかし、教育の目的ということであれば、この2種の二者択一である必然性はないだろう。実際、一般的な教育の議論においては、どちらかが特に強調されることはあっても、個の発達と集団の中での共生の二者択一を前提とした議論はほとんど見られない。一方、国際的な障害児教育をめぐる議論を見ても、やはり障害児の学ぶ場の問題が焦点になってきたことが分かる。障害のある者が通常の教育を受けようとする場合に、本来享受可能な資源やサービスが他者と比較して十分に享受できないことに配慮して、専用の場やサービスを設定することによって、障害のある者も十分に教育の恩恵を受けられるようにしているというのが特別な教育を擁護する立場の主張である。それに対して権利や倫理に基づくインクルーシブ教育の言説は、そのように障害のある者とない者を分けて取り扱うことによって、障害のないとされた者が通常の教育で享受できる資源やサービスに、障害のあるとされた者がアクセスす

ることを封じており、結果的にはマジョリティである障害のない者が特権的な配分を享受しているのではないかと指摘している(Dyson 1999)。つまり、日本では障害児とされた者の教育目的をめぐる適切な学びの場が論点となっていたのに対し、国際的には資源の再配分の観点から、どちらが平等かが議論されてきたといえる。

このように見てくると、障害児の教育をめぐる議論は、分離した場で学ぶことを平等と考えるグループと、同じ場で学ぶことが平等だと考えるグループとの間の、異なる平等観をめぐる論戦であるといえそうである。しかし、一方で享受できる資源はもう一方では配分されないという取捨選択の関係にありながら、どちらか一方が平等なのだとする主張には無理があるように思える。個別の発達を選択して分離教育を受ければ、一般教育でしかアクセスできない資源は配分されない。中でも、共生するというつながる権利が奪われることは重大な問題として指摘されてきたところである。それでは同じ資源にアクセスできさえすれば平等かといえ、刈谷(1995)は、日本の教育において誰もが同じであることを良しとする平等観が浸透したことによって、社会における不平等が学校に持ち込まれ再生産されていることを隠蔽してきたと指摘している。障害があるとされた子どもたちの場合にも同じ論理で、たとえ障害のあるとされた子どもが、通常の教育における資源やサービスに十分にアクセスできるようになったとしても、健常者にとって優位な学校文化の中では、それらの資源を十分に活用することはできず、障害のあるとされる子どもの教育における不平等の解消は見えてこないように思われるのである。個別の発達を重視するグループも、共生・共学を主張するグループも、どちらも障害児の権利・平等を主張する言説であるが、もしどち

らにしても不平等を再生産するものであるなら、この議論の帰結は振り出しに戻ることになる。

本発表は、現在特別支援教育の枠組みの中で生起している事象が何を意味するのかについて、平等の観点から明らかにしようとするものである。

### 【分析結果と課題】

#### ●障害児のトラッキング

いわゆる特殊教育の時代は、入学時の健康診断の段階で障害があるとされた者の適正な就学先を教育委員会の独断によって決定してきたという意味で、むしろ複線型に近い形で、障害児のトラッキングを前提としたシステムが機能していた。一方、特別支援教育によって強調されていることは、個のニーズに応じた教育であり、障害があるとされたからといって、特別な場にトラッキングすることは想定されていなかったはずである。しかしながら統計分析においてトラッキングの実態が明白であることは、個の発達を重視して学びの場の分離を推進することは、特殊教育の時代と同様に、結果的に特定の子どもをトラッキングすることにつながっていることを表している。それは、資源の再配分の観点から見れば、トラッキングされた子どもの一般教育でしか享受できない資源へのアクセスを封じている状況だと解釈できる。

さらに、障害があるとされた子どもには、他の子どもに比べて就学先を主体的に選択することがほぼ封じられている状況もある。たとえ再配分の観点で平等な学びの場が形成できたとしても、障害児が自らの就学・進路の決定に関与できないままトラッキングが進む現状においては、その平等を享受することができない層が、教育において最も周辺化されたグループとして生起することは必至である。

#### 【障害の個人化】

学校文化による格差の再生産の研究は、個人の能力や努力の問題であるとされてきた格差の問題が、学校の側・社会の側にあることを指摘したものである。学校で生起する格差の問題が、社会的マイノリティと言われる人々の個人的な問題と解釈されることによって、社会的マイノリティの子どもたちにとって学校文化が排他的になるという指摘は、ニューカマー外国人にお

いても、貧困においても指摘されてきた問題である。障害についても例外ではなく、障害の問題が個人の能力の問題だと解釈されることによって、障害があるとされた者が一般教育の資源へのアクセスを封じられてきた現実には、多くの研究者が指摘している。特別支援教育の目標が障害を克服させるための指導に置かれている現状では、学校文化が障害をめぐる不平等問題の解消に向けて変容していくことは困難だと言わざるを得ない。

#### 【障害児の急増】

特別支援教育が、特別な場のみならず、通常の学級においても実施できるようになって以降、特別支援教育の対象者と、特別な学びの場に属する障害があるとされた子どもの数が急上昇している。これまでは、健康診断（医学的障害の発見）→特別な学びの場への分類という流れのみであったが、現在は学校において障害が疑われる子ども→医学的診断という流れ（木村 2015）という逆の流れによって特別な学びの場が適切と判断されるケースが増えている。結果として、これまではごく少数の障害があると診断された子どもの問題であった特別な学びの場に分類されることによる資源の再配分の不平等問題は、学校文化において排除されやすい子どもの多くが直面する問題へと変容している。欧米の研究において、被差別人種・移民・貧困等の背景のある子どもが、特別な教育プログラムに位置づけられる確率が高いとする研究が多くあることから、日本でも同様の現象が生起していることも考えられる。しかし、そうした観点での分析が可能な十分な統計データは存在せず、今後社会的マイノリティを扱う研究者が広く連携してデータの収集・分析を進めていくことを提案したい。

#### 【引用文献】

Dyson, A., 1999, "Inclusion and inclusions" In H. Daniels & P. Garner (Eds.), *World yearbook of education 1999: Inclusive education* (pp. 36-53), Kogan Page.

荻谷剛彦, 1995『大衆教育社会のゆくえ』中公新書。

木村祐子, 2015,『発達障害支援の社会学』東信堂。

# 神話としての〈個体能力論〉を問い直す — 全国校長・教員調査データの分析を中心に —

菊地 栄治（早稲田大学）

## 1. 問題の所在

新学習指導要領が、2020年度から各校種で順次実施される。今次の改革には、①カリキュラムが広義に解釈され、内容のみならず方法等にまで踏み込んで規定されている、②各校種間の一貫性のみならず大学入試改革との整合性をも視野に入れた抜本的な性質を帯びている、③改革の求める「学力の3要素」が経済界の要請する「社会人基礎力」の引き写しのような関係にある、など顕著な特徴がある。経済・経営言語によるシステム化と教育・心理言語による内面支配を貫徹させる改革といってよい。こうした改革に異議を唱えることは想像以上に難しい。あらゆる校種を貫く政治的な前提を疑う余裕を奪われた教育現場では、個々の教員の達成状況が監視され、互いに相互評価するまなざしを強めてきている（自律性の剥奪）。この抑圧的構造に身を置く中で教職を離れる者も後を絶たない。しかし、通常科学化した研究は、細分化され閉じた領域で自己正当化に躍起になりがちである。一連の改革を俯瞰し問題構造を描き出す研究が欠かせない。本報告では、当事者を巻き込み疲弊させつつシステムを強化する根本神話を〈個体能力論〉（浜田 1995 など）として捉え直し、「問題視されにくい問題」を議論の俎上に乗せつつ教育社会学研究のあり方について検討を加えてみたい。

## 2. 調査の概要

使用する主なデータは、以下の手続きによって収集された。【調査時期】：2002年3月および2017年3月／【調査方法】：郵送自記式質問紙調査／【調査票の種類】：(a)校長調査：全国の公立中学校の中から10%の抽出確率で系統無作為抽出し、対象校に調査票等を送付。(b)教員調査：公立中学校のうち5%を系統無作為抽出し、当該校の一般教員（悉皆：回答承諾者）を対象に実施。

## 3. 「特別な配慮」と劣化する対話的關係

### (1) 医療モデルの拡大と特別支援学級の急増

1980年代後半以降の「新しい荒れ」の延長線上にある小学校低学年の「新しい学級崩壊」は、教師原因論／子ども原因論の二項対立図式を生んだ（木村淑武美他、1998）。さらに、「発達障害」カ

テゴリーの生成・普及は、学校現場に医療モデルを持ち込んだ。就学前診断にもとづき、実質的には通常学級とそれ以外の選択を迫られる。個別支援等の美名のもと、子どもたちは〈権力〉（＝診断する側）によって物象化され、分断された社会へと水路づけられる。実際、特別支援学級は、戦後の教育大衆化とともに小・中の校種で著しく拡大したが、2度目の急激な増加が2000年代に入って生じ、国策の展開を経て拡大し続けている。しかも、小学校の数値が中学校を上回っている点が目を引く。増加の背景には、この時期の「発達障害」の解釈枠組みと特別支援教育の制度化（2007年）がある。ここには、明らかにカテゴリー生成の権力性が読み取れる。「専門知」を通して納得させられ、当事者たちを異なる世界へと引き込む。本来、特別支援教育という「配慮」は、特別支援学級を設置したり特定の児童・生徒にのみ施されたりすることと同義ではない。が、「インクルーシブ教育システム」の制度化という日本的なごまかしによって、〈個体能力論〉の神話を強化する役割を果たしている。社会関係の問題性を問わないことで物象化は盤石となる。浸透のプロセスの表面的特異性と根源的類似性は、養護学校義務化をめぐる歴史を紐解けば明らかである（岡村・古川 1986）。

### (2) 制度化の語られざる背景

データによれば、特別支援学級の設置は、子どもの家庭の貧困状況とも一定程度結びつき、学校規律の維持の必要性とも関連する。しんどい状況にある生徒集団を抱える中学校で特別支援学級はより多く設置される。特別支援学級の生徒集団は通常学級よりも学校規律に対して従順であり、かつ、家庭での悩みを抱える生徒は少ないように見える。特別支援学級は、十全な教育資源を割り当てられていない公教育において、御しやすい環境をつくり出す恣意的な方策ではないか。また、学力向上に向けた教育行為については、「学力上位層」への働きかけは類似しているが、非設置校では学業不振の生徒に補習的なかわりをする教員の割合が大きい。学校が抱える難題を与件としつつ学力テストの平均点アップが政策課題とされる中、特別支援学級の増加は低劣な公教育の財政的的条件の必要性を覆い隠し、メインストリームの学



カテスト信仰を強化することになる。

### (3) 分断される教員集団

特別支援学級の制度化は、教員集団にも大きな影響を及ぼし、働き方の二重構造化を促した。教員の平均勤務時間は、二つの学級タイプで大幅に異なる。通常学級担任教員が11時間46分であるのに対して、特別支援学級担任の場合には1時間近く短い10時間50分である(15年間で、差は17分程度拡大)。しかし、多忙感はいずれも増幅傾向にある(65.7%vs.63.0%→71.1%vs.76.8%)。年齢構成の際立った違いもあり、別種の「大変さ」として認識されていく。2つの世界の存在はもはや「与件」であり、他の選択肢をイメージすることさえない。その一方で、非正規教員の割合の増加と「専門性」の名のもとでの分業(分断)が推進される。つまり、学校教育が社会の変化や子どもの生活環境の変化として生じた「負の側面」を背負われながら、その生徒の生活世界に届かない表層的なかかわりで「わかったつもりにさせられるシステム」によって代替される。これこそがインクルーシブ教育システムの本質である。その際、〈個体能力論〉は、教育に振り向けられる資源を表向き増やしているように見せつつ実質的には条件を劣化させ、教員集団を分断する結果を招く。

## 4. 不登校の再増加と学校選択制

### (1) 増加に転じた不登校の中で…

学校週五日制の完全実施と「暗数」化施策に伴って増加に表向き歯止めがかかった不登校発生率がここ数年増加に転じている。子細な検討が必要であるが、〈個体能力論〉に基づく学力向上施策の影響の可能性もある。しかも、教員の多忙化にとまって、学校の対話的關係が劣化している。課題を全体で共有できないまま生徒が物象化される。あわせて、社会的課題と向き合う機会の縮小傾向は、〈個体能力論〉浸透の触媒となる。しかし、〈個体能力論〉はシステムに埋め込まれ、(研究者を含めて)内面化され無意識化されているがゆえに、容易には相対化し得ない。

### (2) 学校選択制の普及と学力向上へのまなざし

学力向上へのベクトルは、教育社会学研究におけるしんどい層の学力の「底上げ」という視点と(意図せざるものであっても)共振してきた。しんどい学校の生徒層にとっての「解放の学力」獲得に資する社会関係資本もまた経済・経営言語で語られる文脈に置換されていく。それ自体が意味をなす「学校外での豊かな関係性」さえも、学力向上の手段とされるとき、私たち自身がますます物象化されていく。ここに根本的な限界がある。

この〈個体能力論〉は、学校間の競争的關係に

よって二重に強化される。1990年代後半、「小さな政府」を指向する消費者主義を助長する動きとして展開された学校選択制は、都市部を中心に一定の広がりを見せていった。公立学校の私立化が進められ、教育消費者に「選ばれる学校」へと経済価値を高めるために、学力向上が推進されていく。たとえば、学校選択制が敷かれている学校では、当該地域の校長でさえも過半数がこの制度にネガティブであるが、いったん制度化されると容易には改変されない。校長は細部まで把握するという運営方法を採用、小中一貫教育にも熱心に取り組む。次期学習指導要領やアクティブ・ラーニングにも好意的である。組織内で悩みを相談する傾向は弱いものの、一元的な共同体主義を色濃くする。学校選択制の実施に伴って、逆説的であるが、しんどい生徒を受け入れる学校が増えていく。結果として、学校選択制によって生徒減になった中学校のルサンチマンが増大する。新自由主義の教育改革下では、教員集団間で一定の価値観を共有し対抗価値が生み出されることにはならない。都市部を中心にした現象ではあるが、〈個体能力論〉はますます強化されていく。努力の成功も失敗も個人化され、〈個体能力論〉は資本主義との共犯関係を通して既存の構造を複製していく。

## 5. 〈個体能力論〉を超えて

メリトクラシー批判が功利主義を相対化できない背景には、神話としての〈個体能力論〉への執着がある。先述の浜田は、発達研究が進めば進むほど子どもたちの生きにくさが増すという矛盾を鋭く指摘した。翻って教育社会学研究は〈個体能力論〉を脱しているだろうか。後期近代をめぐる語りは近代批判の牙を抜かれ、報酬の差別化を暗に是認する。神話の自明視がさらに不安を煽り、個人を一元的に切り分け、できることによって得られた果実の配分の差異化の是非は不問に付される。〈個体能力論〉が成り立つ背景には、人々が対話的關係の中で「出会い」、構造を変えていくプロセス(相互的主体変容)を促すような判断停止(エポケー)を忌避する一方で、思考停止に陥っているという限界性がある。近代と向き合うはずの社会学が向き合っていないことを直視する必要がある。インクルージョンを深く捉え直し、意味ある実践の地平を切り拓いていくには、私たちの世界(とくに人間と社会をめぐる「像」)の見え方自体を問うていく必要がある。教育社会学がこの問いに真摯に向き合っていくとき、教育社会学の存在理由はより内実の伴った性質を帯びることになる。【付記】本調査は、科学研究費補助金による研究プロジェクト「(多元的生成モデル)にもとづく教育改革の実践と構造に関する臨牀的研究」(平成28~30年度基盤研究B:研究代表者 菊地栄治:課題番号16H03774)の一環として実施されたものです。

# 「つながり格差」仮説の再考 —学力格差研究の展開に向けて—

志水 宏吉 (大阪大学)

## 1. はじめに

本報告の目的は、報告者が 2007 年度の全国学力学習状況調査の都道府県別結果をもとに公表した「つながり格差」仮説について、10 年後のデータ (2017 年調査) の結果をもとにその検証を行い、合わせてその理論的・実践的インプリケーションについて検討を加えることにある。

「つながり格差」とは、端的に言うなら、小中学生の学力格差には、経済資本・文化資本の格差のみならず、社会関係資本 (「=つながり」) の格差が大きな影響を及ぼしているという見方である (志水 2014)。その見方の妥当性と適用可能性について、本報告では考察を展開してみたい。

## 2. 学力格差というイシュー

20 世紀から 21 世紀の転換点に提起されたのが、子どもたちの「学力低下」という問題であった。それから早くも 20 年ほどが経過しようとしているが、私たちは、2002 年の時点で、「学力低下の実体は、学力格差の拡大である」という問題提起を行った (荻谷他 2002)。子どもたちの学力の「2 こぶラクダ化」の傾向が顕著になってきたため、全体の平均値の低下がもたらされていると、私たちは主張した。

今日では、「学力」の問題イコール「学力格差」の問題である、という認識が教育現場および教育関連の学会の常識となっている。

では、何が学力格差の拡大を導いたのか。

一般的認識は、日本社会の階層分化の強まりや貧困層の拡大、すなわち経済格差の

拡大が、学力格差の拡大につながっているというものである。

2017 年の全国学テの保護者調査を使用した分析によると、両親の収入や学歴をもとに保護者を「上位層」「中上位層」「中下位層」と分けた場合、例えば中 3 の「数学 A」は上位層の 77.1% に対し、下位層は 52.8%。小 6 の「算数 B」でも上位層の 57.7% に対し下位層は 36.3% で、20 ポイント以上の差がついていたという (『朝日新聞』2018 年 6 月 27 日朝刊)。

家庭の経済資本・文化資本の格差が、子どもたちの学力や教育達成の格差につながっているというのは、教育社会学の常識であり、それは自明の事柄である。私たちが主張したいのは、それと同様の影響力を、「つながり」(～社会関係資本) が有しているのではないかという視点である。

## 3. 「つながり格差」の発見

2007 年に全国学テの結果が公表された際に注目を集めたのは、秋田県や福井県といった日本海側の県の成績がよく、大阪府・高知県・沖縄県などの結果が低迷しているという事実であった。約半世紀前の「昭和の全国学テ」を見た場合には、秋田県の結果は最下位近く、逆に大阪府の結果がトップクラスであった (志水 2009)。

なぜこのような、劇的とも言える変化が生じたのだろうと考え、私たちはシンプルな量的分析を行った。都道府県別のテストの成績を Y (従属変数)、人口・経済・教育にかかわるさまざまな統計量を  $X_1 \dots$  (独立変数) として設定し、1964 年 (昭和の全

国学テ)と2007年(平成の全国学テ)のデータについて比較を試みたのである。

1964年では、諸々の経済的要因や「進学率」との関連が強いのに対して、2007年では重要な要因として「離婚率」「不登校率」「持ち家率」が浮かび上がってきた。それらを総合して、私たちは「つながり格差」というキーワードを思いついた。「離婚率」は子どもと家庭との、「不登校率」は子どもと学校との、「持ち家率」は子どもと地域とのつながりをそれぞれ表示すると考えたのである。

1964年における都道府県別の学力格差は、明らかに「都ひ格差」にもとづくものだったが、2007年では「つながり格差」とも呼ぶべき事態が子どもたちの学力格差に大きくかかわっているのではないかと推論したのである。

#### 4. 個人財としての側面

上に述べたのは、都道府県をユニットとして分析したもので、そこでの「つながり」とは、パットナム的意味合いでの、社会関係資本の集合財としての側面に言及するものである。

それに対して、ブルデューあるいはコールマン的な、個人財としての「つながり」を考えることができる。耳塚を代表とする研究チームが2008年に全国の小学校6年生を対象にして実施した調査では、1)他の要因を統制した上でも、子どもが有する「つながり」は学力に独立の影響を及ぼしていること、2)その影響力は、家庭の経済資本と同等のものであること等が、明らかになっている(志水2014)。

#### 5. 10年後の検証

今回の報告では、上の2側面のうち、データが入手可能な前者(集合財としての社会関係資本)についての検討を行う。

詳しい結果は当日の報告に譲るが、重回帰分析を行った結果見いだされたのは、1964年および2007年に比べると、各種の背景要因(経済的要因・人口的要因・教育的要因)の影響力は、2017年では全体として弱まっている、という事実であった。

小学校国語では「不登校率」、中学校国語では「離婚率」の影響が依然として強いが、小学校算数に統計的に有意な影響を与える要因はもはや存在しないという結果が導き出された。

端的に言うなら、この10年の間に、背景的要因の影響力は明らかに小さくなっているようなのである。

その理由は、以下のように考えることが可能であろう。すなわち、各都道府県でこの10年間で学力向上の取り組みが進んできたために、学力テストの点数をめぐる競争が激化し、そもそもの条件面での格差(=背景的要因の格差)が見えにくくなってきているのではないかと、ということである。

2018年の現時点では、全国学テが再開された段階(2007年)と比べて、都道府県単位で見た場合の集合財的「つながり」の格差の影響力が減じつつある、という状況が見られるのである。

当日の報告では、具体的なデータを提示しながら、「つながり格差」の現状について10年前との比較の観点から検討を加えたい。そのうえで、教育社会学における学力格差研究の到達点と今後の課題について、私なりの見解の提示を試みる。

#### <参考文献>

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 2009, 『全国学力テスト』 岩波ブックレット。

荻谷剛彦他 2002, 『調査報告「学力格差の実態」』 岩波ブックレット。

# ユネスコ学習都市構想における社会学的研究 —岡山市へのフィールドワークを含めて—

赤尾勝己(関西大学)

## 1.はじめに

本稿では、これまで2013年から2年おきに3回にわたって開催されてきたユネスコ学習都市に関する国際会議関連の成果文書を中心に、その内容の変遷を素描し、続いて学習都市で実現が求められている2015年国連総会において採択された「持続可能な開発目標」(sustainable development Goals: SDGs)の内容に関する社会学的な分析を、外国の先行研究を手がかりとして試み、最後に筆者がフィールドワークを行なった、2017年に日本で初めてユネスコ学習都市に認定された岡山市に即して、人々の環境学習に関する学びの可能性について、生涯学習理論の成果を基にしてモデルを試作することを目的とする。

## 2.ユネスコ国際会議関連の文書の概要

2013年10月に、第1回学習都市に関する国際会議が中国・北京市で開催された。本会議のテーマは、「生涯学習をすべての人に一都市における包摂・繁栄・持続可能性—」であり、その会議の議論において「学習都市の鍵となる特徴」が参照された。本会議の終了時に「学習都市建設に関する北京宣言」(Beijing Declaration on Learning Cities)が発表された、

次に、2015年9月には、第2回学習都市に関する国際会議がメキシコのメキシコシティ市において開催された。本会議のテーマは、「持続可能な学習都市を建設すること」である。今回の会議の成果である「持

続可能な学習都市に関するメキシコシティ声明」は、前回の北京宣言とは趣が異なる。それは、本会議の直前に国連で持続可能な開発サミットが開催され、「持続可能な開発目標」(SDGs)が採択され、それを学習都市において実現していくことが求められていることに表れている。

続いて2017年9月には、第3回学習都市に関する国際会議がアイルランドのコーク市で開催された。本会議のテーマは、「グローバルな目標、地方の行動—2030年におけるすべての人のための生涯学習に向けて」(Global goals, local actions: Towards lifelong learning for all in 2030)であった。本会議の成果文書である「学習都市に向けた行動へのコークからの呼びかけ」(Cork Call to Action for Learning Cities)は、「前文」と「行動への呼びかけ」からなり、通し番号で27項目が列挙されている。

## 3.持続可能な開発目標(SDGs)の社会学的考察

本節では、そこで中心的な役割を担っている国連の持続可能な開発目標について社会学的観点から考察を加えることにしたい。

まずSDGsの17の目標をただ並列的に捉えてはならない。そこには目標間の強弱関係が内包されているし、17の目標が各学習都市で実現される際に、どれを優先するか、どれを後回しにするかという政治的判



断が、各都市の首長によってなされるのである。SDGs は、大きく①経済的持続可能性、②社会的持続可能性、③環境的持続可能性の3群に分けることができる。

ロッキー(S. Lockie)は、「持続可能にされるべきものは何か」という観点から、そこに関わる主体の立場の違いを認識することの重要性を指摘する。根本的な問題は、「誰の知識、価値、意向、利害が、持続可能性に関する計画や政策において表象されているか」(Lockie2016:1)である。

#### 4.ユネスコ学習都市・岡山市のケーススタディ

岡山市での優先順位は、環境的持続可能性>社会的持続可能性>経済的持続可能性である。これまでユネスコ学習都市として認定されたのは、2015年で12都市、2017年で16都市ある。

同市では、2000年代初頭から、学校教育と社会教育双方において、持続可能な開発(発展)のための教育(ESD)の実践を行ってきた。市内の小中学校では「総合的な学習の時間」で環境学習に取り組んだ。市内の公民館においても環境学習が取り組まれた。つまり、子どもから成人に至るまで市内ではESDによる学習が取り組まれた。

また、2005年から持続可能な開発に向けての計画をスタートさせた。同市は、定型教育、非定型教育、不定型教育が手を携えて、バランスのとれた地域社会と環境の発展を推進してきた。これは市民が容易に学習機会に近づくことを保障するだけでなく、経済や地域のエコシステムにも利益となる。

さらに、「国連ESDの10年」への取組として、2007年に「公民館サミット in 岡山」が開催された。そして、2014年10月

に、ESD推進のための公民館-CLC国際会議が開催され、「岡山コミットメント(約束)2014~コミュニティに根ざした学びをと おしてESDを推進するために、「国連ESDの10年」を超えて~」が採択された。

#### 5.おわりに一人々の変容的学習へ向けて

これまで、グローバル・レベルのユネスコの学習都市構想と持続可能な開発目標(SDGs)の関連性から、ミクロ・レベルのユネスコ学習都市・岡山の様態について概観してきた。最後に、ユネスコ学習都市・岡山の末端に位置する学習者の変容が問題の焦点となってくる。ここに関わってくるのが、メジロー(J. Mezirow)がの「変容的学習」(transformative learning)理論である。環境学習による「認識の変容」が、環境保護活動という「行動の変容」にどのように結びついていくのかについての分析が必要になってこよう。

#### 参考文献

- 赤尾勝己「アイルランド・コーク市でのユネスコ第3回学習都市に関する国際会議—日本で初めて岡山市が学習都市賞を受賞—」『社会教育』第859号、一般社団法人日本青年館、2018年1月。
- 赤尾勝己「ユネスコ学習都市構想の展開過程に関する—考察—岡山市でのフィールドワークを含めて—」『教育科学セミナー』第49号、関西大学教育学会、2018年。
- 内田光俊「ESD推進のための公民館・CLC国際会議」の意義と課題」日本社会教育学会編『社会教育としてのESD—持続可能な地域をつくる—』日本の社会教育第59集、東洋館出版社、2015年。

# 国際化に対応する教育内容の特質と限界

## －国際バカロレア教員と DP 取得者へのインタビューから－

御手洗明佳（淑徳大学）

### 1. 問題設定

本発表は、国際化に対応する教育内容の特質と限界について、国際バカロレアを実践する教員と卒業生であるディプロマ取得者へのインタビュー調査から検討することを目的とする。

日本では、1974年の中央教育審議会「教育・学術・文化における国際交流について（答申）」で国際理解の促進が打ち出されて以降、国際理解・異文化理解教育の発展と充実が教育改革の重要な課題の一つに挙げられてきた。こうした国際化へ対応する姿勢は、現行の学習指導要領にも反映されているが、橋迫（1998, p.134）によれば「わが国の国際理解教育には、グローバル化時代における資本の海外進出の展開や国際競争力などに資することを主なねらいの一つとする自国中心主義の傾向がある」という課題も指摘している。

また、2013年閣議決定した「日本再興戦略－JAPAN is BACK」では、グローバル人材育成のため「国際バカロレア認定校」の大幅な増加を目指すことを発表している。これは教育内容に国際理解教育を加えるだけでなく、主に海外で活用される国際理解教育プログラム／資格を国内へも普及させる試みといえよう。では、こうした改革の動向は教育内容にどのような影響を及ぼすのだろうか。

本発表では、教育の領域で見られる「国際化へ対応する教育」の拡大に着目し、以下の

課題を設定する。第一に、国際化に対応する教育において、教員は授業を通して生徒らにどのような能力を身につけようと教育しているのか。第二に、受講生は、授業でどのような経験をし、何を体得したと認識しているのかである。

### 2. データと分析

本発表で使用するデータは、2013年7月から2014年9月に協力いただき行った国際バカロレア認定校の教員（以下、IB教員）18名へのインタビュー調査の結果と、2015年8月から2016年3月に協力いただき行った国際バカロレア修了者であるディプロマ取得者（以下、DP取得者）25名へのインタビュー調査の結果である。データのうち、分析の対象となる語りは、IB教員が考える授業の面白さや魅力、担当科目で生徒に身につけて欲しい能力など、科目での指導の工夫や生徒への接し方・思いなどである。一方、卒業生であるDP取得者は、IBの実践を振り返って思い出される授業の魅力や困難さ、授業を通じて身につけた能力についてである。

### 3. 調査の結果

まず、教員へのインタビュー調査の結果、「授業を行う上で生徒に身につけて欲しい学力および能力とは何か」という質問に対して、18名中6名が「考える力」と回答した。これは



「自分で考えて、想像力を働かせて自分の考え述べることを意味する。次に、4名が「感性・感動する心（何かを感じる心）、好奇心」という感覚的認知能力を挙げた。一方、「担当科目を教える面白さとはどのような点か」の質問では、「（日本の試験と異なり）答えが一つではないこと」、「深く考え議論すること」や、「文化の違いやアイデンティティを通じて学習できる点」を指摘する声が確認された。

次に、IBDP 取得者へのインタビュー調査の結果、「IB を受講して印象的だった授業」として挙げたものをみると、25 名中 3 名が「ディベートの授業（TOK、経済の科目）」を挙げ、2 名は「物事を多様な角度からみる力や自分の意見を自由に述べることそれ自体」に面白さを感じており印象的であったと述べていた。さらに、「実験やフィールドトリップを実験ノートにまとめ上げたこと」、「先進国と発展途上国を比較する学習」といった他の意見同様生徒が主体となって取り組んだ学習経験を挙げるものが多かった。「IB で身についた力とは何か」の質問には、「文章の分析的な読み方」、「分析力」、「物事を多角的に捉えること（クリティカルシンキング）」と述べており、いずれも問題解決に必要となる能力が身についたと認識していた。同時に「文章を書くこと」、またその際に「構成を考える力」「論理的に書く」力を身に付けたという意見もあった。これらは大学進学や就職を経たことにより、日本のその他の人達と比較される環境に置かれて初めて、これらの能力が自分に身についていたことを認識したと述べていた。

#### 4. 考察

IB 教員と DP 取得者へのインタビューの結

果、教員が重視した「考える力」は、生徒の回答とも重複しており生徒は自分で考えることを授業や実験、レポート作成という課題から経験し、そこに楽しさを見出していた。一方、教員が重視した「感性、好奇心」については受講生から言葉にするものはおらず、分析的な読みや物事を多角的に捉えるなど多様な視点を獲得することを重要なスキルとして理解し獲得していることがうかがえた。

#### 5. 結論

以上を踏まえ、IB を「国際化に対応する教育」の一つとして捉え、その特質と限界について考察したい。IB 教員と IBDP 取得者へのインタビューから確認できたことは、IB の教育は、大学進学のための学力保証を確保しつつも、カリキュラム全体で探究学習に取り組み、授業内や試験等ではアカデミック・コミュニケーションの獲得を目指している。より実用的実践的なスキルを実社会でも活用することを目指すため深く、多様な分野、膨大な知識の全てに触れることができないという問題が指摘できる。

#### <参考文献>

橋迫和幸（2014）「国際理解」平原春好・寺崎昌男編『新版 教育小事典』学陽書房。  
中央教育審議会（1974）「教育・学術・文化における国際交流について（答申）」

# ニューカマー特別枠校の変容と課題

## －大阪府の事例から－

- 榎井縁（大阪大学）                      ○棚田洋平（(一社)部落解放・人権研究所）  
 ○林貴哉（大阪大学大学院）              ○王一瓊（大阪大学大学院）  
 石川朝子（帝京大学）                      今井貴代子（大阪大学）  
 比嘉康則（甲南女子大学(非常勤)） 山本晃輔（大阪大学）

### 1. 課題の設定

外国人児童生徒を対象とする教育上の配慮の必要性は、入管法の1989年改正とニューカマー外国人の流入以降、喫緊の課題となった。以降、外国人児童生徒に関する研究は継続的に試みられ（志水・清水2001など）、小・中学校における臨床教育学的研究を皮切りに、学校適応の問題から徐々に高校（鍛冶2007,徳永2008,趙2010）や大学進学、就労（山本2014,清水・チューブ2015,今井2017,石川2017）と研究領域が広がっていった。

本調査研究で焦点化するのは、ニューカマー生徒の高校進学とその教育についてである。日本において社会への移行を担う高校教育は、「狭い学力検査」によって入学者が選抜されることで、ニューカマー生徒が入学さえできないという状況が続いてきた。こうした全国的な状況に先駆け、大阪は外国人生徒を積極的に受け入れようとしてきた。

大阪府は2001年に「中国等帰国生徒及び外国人生徒選抜」を実施、2014年には「日本語指導が必要な帰国生徒外国人生徒入学者選抜」と改称（以下、特別枠）し、7校（2018年現在）において入学定員の5%を基準に、一般入試とは別枠の入試を行っている。特別枠入試の受験者数は年を追うごとに増加している（表1）。2015年度と2017年度に、それぞれ1校、枠設置校が増えたものの、そのニーズ（受験者数）に応えきれていない状況にある。

大阪府の取り組みは入試における配慮だけではない。枠設置校に対しては教員加配が行われているが、日本語指導を担当する教員だけでなく、外国人教員（ネイティブ教員と呼称）が配置され、母語による教科支援や母語保障、保護者へのサポート等の取り組みが行われている。

日本語や母語の授業については、「普通科」「総合学科」「エンパワメントスクール」と

いった各校のシステムの枠内で、特別なカリキュラムや支援体制が編成されている。（表2）。

表1 特別枠入学者数の推移

年度	入学者数	枠設置校	年度	入学者数	枠設置校
01	23	2	10	86	5
02	35	3	11	77	5
03	53	4	12	59	5
04	57	4	13	71	5
05	51	5	14	57	5
06	69	5	15	90	6
07	49	5	16	81	6
08	49	5	17	99	7
09	71	5	18	113	7

表2 大阪府立高校における外国人生徒向け施策

取り組み	概要
教員加配	常勤教員の加配
非常勤講師加配	学校の要請に応じた非常勤校の配置
教員サポーターの派遣	母語人材による教科教育・学校生活サポート
保護者懇談等通訳派遣	保護者懇談の通訳派遣
多言語チューターの派遣	大学に進学した外国人生徒を多言語学習支援や生活サポーターとして派遣
高校生活に関わるオリエンテーション	通訳を交えた高校生活開始時のオリエンテーション
日本語指導専門員の派遣	日本語教師有資格者（またはそれに準じる者）を派遣
日本語指導担当教員研修	教員向け研修の開催
教育サポーター育成研修	教育サポーター・ボランティア向け研修会の開催
人材・教材情報の提供	日本語教育・生徒支援に関わる情報提供

大阪府における特別枠校の取り組みについては、本調査研究のメンバーが2007年に「ニューカマー特別枠校の可能性－高校3校の事例分析から」という題目で報告し、2008年には『高校を生きるニューカマー－大阪府立高校における教育支援』を出版している。大阪府の取り組みのポイントは、（1）入試

制度を柔軟化し、(2) 外国人教員を積極登用することで(3) 特別なカリキュラムを設定、(4) それらを日本人教員・生徒が受け入れることで(5) 「特別扱いする学校文化」が醸成されていることにある(志水他 2007)。大阪の取り組みは、日本版アフーマティブ・アクションであり、特別支援教育における「合理的配慮」施策の先取りとしてもみることができよう。

表 3 全国における入試時の配慮制度

全日制高校 (60地域)				
	外国人生徒		中国帰国生徒等	
	入試特別措置	特別入学枠	入試特別措置	特別入学枠
あり○	30	18	30	15
その他△	12	7	15	12
なし✖	18	35	15	33

その後、ニューカマー生徒を対象とする特別枠、入試時の配慮は全国的に広まっている(表 3)。ニューカマー外国人の増加からおおよそ 30 年が経過しようとする今日、「ニューカマー」という表現が色あせるなか、濃淡はあるにしても外国人生徒の高校進学を後押しする状況が形成されつつある。

他方、大阪府は新自由主義的な政治勢力が台頭しドラスティックな改革が断行されたことで、人権教育など特徴的な学校文化が逆風にさらされることとなった。また、日本で生活する外国人住民の増加を背景とし、外国人生徒のルーツが多様化、制度利用者が急増している。

そこで本研究では全国に先駆けて施行された大阪府の特別枠制度の維持・変容について、(1) 大阪府における外国人生徒を「特別扱いする学校文化」の諸相をインタビュー調査から検討するとともに(2) 特別枠校の学校文化の定着と変容、その課題について分析・考察する。

## 2. 分析の枠組み

志水・清水(2001)は、ニューカマー生徒の抱える問題を「個人化」することで、日本の学校文化を維持する様子を描いている。今日、外国人生徒への支援は、「日本語指導が必要な生徒」として個人の語学能力の向上が問題解決につながると位置づけられがちであり、日本語教育の実践現場でも、教育者の方針が貫徹され、当事者不在の指導が行われていることが指摘されている(高松 2013)。

日本の学校文化を共有できない生徒に対して、外国人児童生徒に適応を迫るだけではなく、日本の学校文化のダイナミックな変容こそが求められている(バンクス 1996, 清水・児島 2006)。

本調査研究チームでは、2007 年の本学会において、特別枠校の学校文化を志水(2001)や児島(2001)を参考に、学校の地域背景や歴史状況に関する「コンテキスト」、行政対応やカリキュラムなどに関わる「システム」、具体的な「実践」を記述するとともに、エージェントである教職員の役割と葛藤を分析した(志水他 2007)。

その結果、大枠としての入試制度の変革と「特別扱い」を許容する学校文化を見出すとともに、各学校が状況に応じた独自のシステムを構築し、ニューカマー生徒の文化的背景に則した柔軟な実践が明らかにされた。また、エージェントとしての教職員は、カリキュラムを考案し、実践の改善を常に模索していた。

しかし、「特別扱いする学校文化」の維持は容易なことではない。入試や学校システムなど制度的な改革は学校のコンテキスト外の政治によってもたらされる。特別枠は人権教育を土台に構築されてきたが(中島 2008)、新自由主義的な政治施策を前に、土台そのものが揺らいでいる(棚田 2017)。こうした状況にあってもなお、人権教育に根ざした独自の学校文化を維持・継承する大阪府立高校も存在する(菊池 2016)。

大阪府における人権教育の逆風や教職員の異動・退職、生徒の多様化のなかで、メゾレベルとマクロレベルの折衝が生じ、「特別扱いする学校文化」が如何に維持されてきたかが焦点となろう。これらを鑑みたとき、過去、本調査研究において見出した「特別扱いする学校文化」を形成するコンテキスト・システム・実践が(1) 現在どのような形で維持されているのか、(2) あるいはいかなる変容を遂げたのか、(3) そしてその運用にどのような課題が生じているかが争点となる。

## 3. 調査の概要

本報告では、2016 年から 2018 年にかけて断続的に収集してきた調査データを分析の対象とする。まず、2016 年から 2017 年にかけて、特別枠校の 10 年後を検討するため、パイロット調査を行い、特別枠の変遷に関するデータを収集した。そのうえで 2018 年 4

月から8月にかけて、全ての特別枠校(7校)において、校長、外国人支援担当者などを対象とした半構造化インタビューを実施した。並行して、大阪府教育委員会や教職員による外国人支援協議会事務局担当者、特別枠校を支援するNPOにおいてもインタビューを行った。

#### 4. 特別枠制度の誕生と変容

大阪府における外国人生徒の入試制度は、1980年代以降、中国人生徒ならびにベトナム人生徒が増加した頃から、ハンディを抱えたマイノリティの子どもたちへの入試特別措置の中に外国人の視点が入れる形で取り組みが始められた(榎井2016)。

1989年に「障害のある生徒に対する配慮」を援用し、原則として小学校4年生以上(1999年に小学校2年生以上、2006年に小学校に編入学に変更)に編入学する生徒を対象とする、試験時間の延長(1.3倍)に始まり、辞書持ち込み(1990年～)、問題文へのルビ打ち(1995年～)、小論文での日本語以外の使用(1996年～)、作文のタイトルやキーワードについての母語表記(2000年～)などが行われてきた。

大阪には入学難易度的にも入りやすい公立全日制高校が多く(鍛冶2008)、1990年代中国帰国者が多数在籍する高校が存在していた。1999年の「教育改革プログラム」実施にあたり、多数在籍校教職員たちの働きかけにより、「外国人生徒」の特別枠を高校の特色作りの一環として設置することとなった。これが前述の2001年から実施された特別枠制度である。2校でのスタートから、2002年に1校、2003年に1校、2005年に1校が加わり5校体制で進められてきた。2015年に1校、2017年に1校が加えられ、現在

合計7校となっている。2015年以前に枠が設置されていた5校はいずれも中国帰国生徒を多く受け入れてきた大阪南東部に位置する学校であったが、多様なニューカマー生徒が激増したため、枠校のなかった大阪北部に2校が加えられたのである(表4)。

特別枠の対象は、中国等から帰国した者又は外国籍を有する者で、原則小学校4年生以上の編入だが、2005年には概ね小学校3年以上で日本語力に支障がある生徒も認められている。入試科目は英語・数学と、作文による評価で、中学時代の成績等は考慮されず面接はない。

これら特別枠が整備されていく中で、「入り口」だけでなく在学中の生徒のサポートとして日本語教育と母語教育がそれぞれの学校のシステムに合せた制度を運用しながら柔軟に取り組みされている(表2)。とりわけ特徴的なのは、外国人(ネイティブ教員)の登用である。特に先の5校に配置された中国人教員に関しては非常勤雇用から身分を安定させるため大阪府が2010年から中国語教員の採用試験を開始し、いずれも教諭(指導専任)となっている。

高校を外から支えるシステムも並行して構築されてきた。府教委は2002年度「帰国・渡日児童生徒学校生活サポート事業」により、多言語進路ガイダンスの実施、多言語資料の作成、学校生活相談会、学校生活サポーター養成研修会、学校への通訳派遣、多言語の学生サポート情報のホームページの作成などが推進してきたが、予算削減の中で地域(ブロック)主体の取り組みやNPO等への委託など、形を変えてその内容は継続されている。

表4 特別枠校(7校)の概要

	A校	B校	C校	D校	E校	F校	G校
所在地	中部	中部	中部	南部	中部	北部	北部
学校設立年	1975年	1983年	1978年	2009年	2001年	1984年	1955年
学校システム (10年前と比較して)	普通科単位制→総合学科(エンバワメントスクール)2015年	総合学科	普通科→デュアル総合学科→総合学科(エンバワメントス)	普通科総合選択制→総合学科2018年度～	普通科総合選択制→総合学科2017年度～	総合学科※2015年度～	普通科※2017年度～専門コース設置
全校生徒数 (在籍者数/定員数)	573人/630	704人/720	558人/660	695人/720	788人/800	651人/720	829人/840
枠設置年	2001年度	2002年度	2005年度	2003年度	2001年度	2015年度	2017年度
特別枠定員	12	12	10	12	14	12	14
ルーツ生徒数 (枠外生徒含む)	66人	34人	60人	55人	50名	37名	29名(※2学年)
ルーツ生徒のエスニシティ	フィリピン、中国、韓国朝鮮、ベトナム、タイ、インドネシア、ネパール、ブ	中国、ネパール、ベトナム	中国、フィリピン、韓国朝鮮、ベトナム、ブラジル、インドネシア、セネガル	フィリピン、中国、パキスタン、ベトナム、スーダン、タイ、ペルー、マレー	中国、フィリピン、ネパール、韓国、アフガニスタン、ロシア	中国、フィリピン、ペルー、ブラジル、パキスタン、エジプト、ロシア、インド	中国、フィリピン、ネパール、ウクライナ、タイ



## 5. まとめ—特別枠校の変容と課題

大阪府立高校における、外国人生徒を「特別扱いする学校文化」の諸相を明らかにすることが、本調査研究の目的である。そのために、私たちは、それを最も体現する対象として「特別枠校」のシステムと実践に着目した。今回の調査研究のもうひとつの目的は、それらのシステムや実践が10年という月日を経て、どのような状況にあるのかを検証することであった。

### (1) コンテキストの変化

大阪では、府立高校の制度改革が引き続き、そして急進的に展開されてきた。私立高校の無償化が実施され、府立高校のさらなる特色づくりが求められる中、「特別枠」は配慮の施策というだけでなく、学校の特色として取り上げられる事例もある。他方で、新自由主義的な教育改革の影響から、教員の働き方や研修に変化が見られる。特に、教員の世代交代が進んだことで、外国人生徒を「特別扱いする学校文化」の継承には多くの学校が苦慮していた。人権教育政策に関する後退も、様々な形で現場に大きな影響を与えている。

### (2) システムのと実践の変化

この間の、大阪全体における高校改革の流れの中で、学校システム自体が改編した学校が特別枠校の中にも存在する。具体的には、「普通科（単位制や総合選択制含む）から総合学科へ」という変更である。そうしたシステム自体の変化の中で、外国人生徒支援のしくみ（カリキュラムや実践）が、変わらず維持されている部分と、変容した部分が各校でみられた。

例えば、各校ともに枠入学の生徒を取り出し授業するなど手厚い配慮を行ってきたが、その結果日本人生徒との交流が断たれる場合があるという。入試制度の設定と配慮的な教育が日本の学校制度に風穴を開けた一方で、実際の学校内では外国人生徒と日本人生徒の分離が生じるというジレンマがある。また「学び直し」を前面に出したエンパワメントスクールでは、合理的配慮を要する日本人生徒らのニーズが高まり、枠校であっても外国人生徒が入りにくくなるという状況も起きつつある。

### (3) 人材の変化—継承とコンフリクト

10年前に、各校で外国人支援の中心的担当

であった教員の多くは、異動や退職となり、特別枠校の外国人支援においては世代交代が進み、実践の継承が専らの課題とされている。しかし、教科の縦割り意識の強い高校教育にあって、教科の枠を超えた支援の構築に困難を抱えている学校がみられた。

また前述のとおり、10年前当時、常勤講師という職であった中国人ネイティブ教員は、外国人支援協議会などの尽力もあり、すべてが「教諭」となり、その身分保障ははかられた。しかし、彼らはいずれも50歳を超えており、体調不良にある者も多いという。また、後任人事において「いかなるエスニシティのネイティブ教員」を配置するか自体が課題となりうる。そうした中、最近では、特別枠校出身である外国籍者が教員となるケースが出てきており、彼らの一部は特別枠校に配属されている。

### (4) 生徒層の変化

10年前の時点では一部の特別枠校でみられた「外国人生徒の多様化」という現象は、程度の差こそあれ、ほとんどの特別枠校でみられるようになってきている。また、例えば、同じ「中国人生徒」といっても、出身国の政治・経済状況を反映して、10年前と今では出身階層や教育歴に変化があるという。

### (5) 出口戦略の問題

高校卒業後の進路は各校ともに大学進学が目指されている。いずれもAO入試などを活用することで、外国人生徒が日本人生徒以上の「結果」を残してきた。しかし、一部の教員の語りによると、大学進学後の中退やその後の就労の段階に至り、日本人生徒と比べて外国人生徒の方が厳しい場合があるという。多くの大学では留学生向けのカリキュラムを設定している一方、特別枠卒業生は日本人と同様に扱われることになる。特別枠が構築してきた「別トラック」で学習してきた外国人生徒は突如、日本人と同様に扱われることで、就学意欲が後退するケースもある。

※文献・データ・議論の詳細については、当日配布資料をご参照ください。

※本研究は平成30年度科学研究費補助金（基盤研究(C)）「ニューカマー外国人の教育における編入様式の研究」（課題番号18K02414 研究代表者：榎井縁）による研究成果の一部である。



# 中国内陸部貧困地域における親の教育戦略

劉薈（中央大学大学院）

## 1. 問題意識

激しい学歴競争を背景に、都市地域と農村地域に分断された二元構造の中国。中国教育部（日本の文部科学省に相当）によると、2018年の大学入学試験の受験者数は依然として975万人にも達しているという。ここにおいて、大学進学を媒介に「大都市の戸籍」（就職や将来の生活が規定される戸籍制度の存在）を手に入れることは、経済的に遅れた農村部や中小都市出身の若者にとって、社会階層の垂直移動と地域の水平移動の「二重の上昇移動」を果たすという点で大きな意義を持っている。

なぜ「都市戸籍」に多くの若者は固執するのか。経済の地域間格差や高等教育機関の地方移譲改革によって、高等教育の地域間格差問題は深刻化している。重点大学（エリート養成のための拠点的大学）は、東南沿岸部あるいは大都市に集中し、省別間格差は鮮明である。

さらに、戸籍制度に基づく「大学募集定員の省別割り当て制度」があるため、重点大学所在地出身の学生はより豊かな入学機会を獲得しやすい。その一方、有利な高等教育の資源が乏しい地方地域の学生はますます不利な状況に置かれる。

以上の問題意識に基づいて、本稿は、中国の経済が発展していない内陸部・江西省の貧困県を取り上げ、高校生を持つ親へのインタビュー調査を行った。家庭属性（都市戸籍か農村戸籍か、戸籍別）によって、異なる立場の親たちが、大学進学（重点大学が否か、あるいは地元大学か大都市大学かなど、大学ランクと地域）に関わる教育投資や戦略にどのように取り組んでいるのかを明らかにしたい。

## 2. 調査の概要

2018年2月から3月に実施した聞き取り調査によるデータに基づき検討する。調査時点で高校生の子どもの持つ母親（20名）に対して、家庭学習用具や教育投資、進学の期待（進学程度と大学所在地の選択）や将来の社会的成功（職業）について、半構造化したインタビューを約30～40分間実施した。

調査地域としては、内陸の山間地帯に位置し、貧困県のJ県を選定した。森林が81.2%、人口が16.8万人の第一次産業中心の県であり、観光産業と国家支援が財政を支えている。

調査対象は、「農業戸籍」（農村戸籍）と「非農業戸籍」（都市戸籍）半々とし、調査可能な親を選択した。それぞれ10名ずつ。機縁法を用いて、公務員や教師の

知人を通じて対象者の募集を行い、さらに市役所（郷政府）でも対象者を補充した。

### 3. 貧困地域における親の学歴信仰

〈事例1〉A=高2息子を持つ母親（農村戸籍、小卒、農民）、I=インタビュアー

I: お子さんに、将来どのような程度進学してほしいと考えていますか

A: 私はあまり知識を持っていないので、それは彼が自分で決めることです。

I: では、彼に、将来どのような仕事をしたいですか。

A: いい仕事を探せたらいいですね。私のような農民は毎日苦勞し、お金もない。周りの人にも見下されています。私はいつも息子に「もし大学へ行かないと私のような畑を作る人になってしまいますよ」と話します。

この会話から、大学進学が大きな将来の財産であるとする価値観がわかる。

### 4. 農村家庭における親の合理的選択

〈事例2〉B=高3息子を持つ母親（農村戸籍、小卒、農民）

I: お子さんにどちらの大学に進学してほしいですか。

B: 家の近くにある大学でいいです。

I: それはなぜでしょうか。

B: うちの子は非重点クラスにいますので、重点大学に入るのは難しい。普通の大学なら省内でいいです。大都市ではなんでもお金がかかります。（省略）

大都市の大学で卒業してこっちに戻る人がたくさんいますよ。うちは大都市でコネがないし、いい仕事を見つけられないです。どうせ戻るなら、無駄遣いをしないほうがいいです。

しかしながら、身分相応の感覚もあり、現実的な大学進学地域に関する地元志向も根強くある。

### 5. 結論と考察

聞き取りから、戸籍の属性の影響が大きい中で、親が子どもの努力を奨励し、学業成績（業績）によって帰属的身分を変更し、上昇移動させたいとする期待が強いことがわかった。結果的に、貧困に苦しむ下層の人々が社会的成功を掴みたいと受験戦争に巻き込まれており、学歴に階級上昇の望みの綱を託す人々はますます増加している。

しかしながら、繰り返せば、戸籍制度によって、農村戸籍を持つ親や若者は、不利な生得的地位に置かれている。仮に子どもに長期間の教育を受けさせようとしても、経済力を持つ家族に比べて彼らは、早期に教育費用や教育機会の限界を感じ取ってしまう。良質な教育を選び取る意欲が冷却している。

現在の国家管理と市場化のせめぎ合いによって、生まれながらの属性の書き換えに挑む家庭は増えていく。新たな中国社会の問題は、後発効果（ドーア、R.）のような、過酷な学歴戦争を招来している。（※分析結果の詳細及び引用文献は、当日配布資料に掲載する。）

# 中国における親の教育戦略

## —教室内座席を中心として—

金怡甜（東京大学大学院）

### 一、問題設定

近年、中国においては教育の不平等の問題がますます注目を浴びている。中国の親は自分の子どもがスタートラインから立ち遅れないように、様々な教育戦略を駆使している。例えば、胎教という早期教育や、小学生に学習塾・習い事をさせたり、よりよい学校に通うことのできる学区に引っ越ししたりする。また、学校選択、クラス選択、教室活動に介入する親も見られる。教室活動への介入にはいくつかの中国独特の事象があり、その中のひとつに、教室内座席への介入がある。本稿は中国の親の座席認識及び介入行動、介入の効果に着目する。

中国における全国の学級平均人数は50人である。しかし、農村地域は学校が少ないため80人以上の学級もある<sup>1</sup>。1学級の人数が多いため、初中等教育のほとんどの教室は行列の配置形態を用いている(図1参照)。典型的な配置形態は二人一組で4列である。

中国においては毎年、学校が始まる時期に、新聞や雑誌において座席関連の記事が報道される。多くの親は教室内の座席に関して「黄金座席」という理想的な座席があることを認識している。中国の「黄金座席」とは「教室の中央付近で、一番前以外」の席を指す(図1の黒い枠内)。

中国では一般的に教師が生徒の座席位置を決める。そのため、学期の始まる前に、親たちは教師に争って連絡を取り、自分の子どもを良い席に座らせるように要求して

いる<sup>2</sup>。

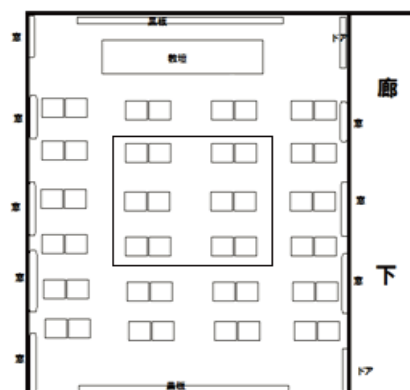


図1 中国の教室空間

劉 (2013) の研究により、中国においては、座席はその生徒に対する教師の認識における順位を示すものとして見なされており、生徒・保護者そして教師も座席を重視しているという。さらに、教育社会学の視点から座席を分析した李 (2005) においては、教師は学級管理をしやすくするために、子どもと座席をそれぞれ分類し、「優等生」を良い席に、「劣等生」を悪い席に座らせるとされている。さらに、相互作用理論によって、優等席に座らせられた優等生だと思われる子ども、劣等席に座らせられた劣等生だと思われる子どもがそれを内面化し、優等生が優等生らしく、劣等生は劣等生らしくっていくという「予言の自己成就」が起こる懸念を述べている。

しかし、先行研究では保護者の視点からの分析が行われていない。本研究は座席への介入を親の教育戦略の一環として捉える。中国の親は座席に介入するのか、介入の効

<sup>1</sup> OECD (2011) : Class sizes in mainland China are generally large: the national norm is 50 students. However, in rural areas where good schools are sparse, it is not unusual to see classes of over 80 or in the extreme case, over 100.

<sup>2</sup> 中国教育報、2015年9月18日、「别再迷信“黄金座位”了」(発表者訳:「これ以上黄金座席を信じないで」)、2018年7月1日閲覧  
[http://paper.jyb.cn/zgjyb/html/2015-09/18/content\\_442099.htm?div=-1](http://paper.jyb.cn/zgjyb/html/2015-09/18/content_442099.htm?div=-1)

果はあるのかを本研究で検討する。

## 二、仮説

別稿で座席に関する認識について、「子どもの座席が子どもの成績に影響すると思いますか」という質問に関して、階層の高い親ほど、肯定的な答えを出すという結果が得られた。そのため、介入についても、階層が重要な要素であると考えられる（理論仮説①）。そして、子どもの座席位置の規定要因を分析する際に、身長は非常に強い要素であることも分かった。出身階層と座席位置の関連を見る時にも、身長を統制変数として分析モデルに加える。Horvat ら（2003）によれば、学校と交渉する際に取る方法が異なるため、労働者階級の親より中産階級の親のほうが、要望が学校に受け入れられる。そのため、高階層の親ほど介入が有効であると考えられる（理論仮説②）。

### ・理論仮説

①階層の高い親ほど座席に介入する。

②出身階層の高い子どもほど本来身長順で座るべき位置より「黄金座席」に近く座る。

### ・作業仮説

①階層の高い親ほど教師に子どもの座席位置を変えてほしいと要求する。

②身長を統制しても、出身階層の高い子どもほど教室中央付近に座っている。

## 三、分析方法

親が介入する時に、公に言えない手段を使うことが伴うため、インタビューで答えてくれない可能性が高い。そのため、質問紙調査のような対面しない調査方法を選んだ。また、介入は広範に行われるものなのかを調べる時も、量的調査のほうが適切という理由で、本研究では質問紙調査を行い、データを収集した。調査の詳細は以下である。

・調査地：中国浙江省 J 市

浙江省は中国の沿岸部に位置する経済的豊かで、教育熱心な地域である。J 市はさらに県庁所在地の杭州と上海の間に位置している豊かで教育熱心な都市である。

・調査期間：2016 年 9 月 19～26 日

・調査対象：公立中学校 A 校（進学校）と B 校、私立中学校 C 校（進学校）と D 校。各学年 3 クラスで各学校 9 クラス、合計 36 クラス（1310 人）分の生徒と保護者のペアデータ。

・回収率：1287/1310=98% 有効ペアデータ 1167 人

## 四、分析結果

1) 介入する親の割合は 8.2% (93 人) であった。どのような親が子どもの座席に介入するかについては、データ全体で見ると傾向は見られなかった。よって、仮説①は支持されなかった。つまり、階層と介入の有無には関連がなかった。

2) データ全体で分析すると、仮説②が支持された。つまり、出身階層の高い子どもほど本来身長順で座るべき位置より「黄金座席」に近く座る。

分析結果 2 からなぜ介入する親が少ないのか、介入する親の傾向が見られないのかについて、以下のように解釈できる。それは、高階層の子どもは親の介入がなくても、良いあるいは悪くない座席に座っているため、親の介入が必要ではないからだと考えられる。

もちろん、教師があらかじめ親の介入を拒否するため、親は介入をしない可能性もある。今後教師へのインタビュー調査を実施することによって確認する予定である。

## 参考文献

・ E. M. Horvat. E. B. Weininger. & A. Lareau. 2003. 「社会的紐帯から社会関係資本へ——学校と保護者ネットワークの関係における階層差」 (=2012. 稲垣恭子訳『グローバル化・社会変動と教育 2』東京大学出版会)

・ 劉春芹. 2013. 「小座位 大問題—談班級学生座位安排的技巧」『教育実践与研究』, vol. 1, pp. 15-16

・ 李艳. 2005. 「略论教室中座次安排对学生的影响」『教育探索』, vol. 6, pp. 37-38

\* 詳細の分析及びその結果は当日に示す。



# 体罰効果論争の現在

山本宏樹（東京電機大学）  
hy@mail.dendai.ac.jp

## 1. 海外における体罰実証研究の展開

海外でも体罰 (corporal punishment) に対する学術的関心は高く、効果検証に関する英語論文だけで、その数は 500 を超える (Gershoff & Grogan-Kaylor 2016)。本報告では、そうした研究の白眉といえる一つの論争に着目したい。2000年代にアメリカの科学界で勃発した実証的体罰効果論争である。

### (1) Gershoff のメタアナリシスの衝撃

00年代のアメリカの子育てにおいて、体罰の使用は決して珍しいものではない。16歳までに母親から平手打ちをされた経験のある子どもは85%、父親からされた者は63.3%となっている。保護者からベルト等の道具を用いて殴られた経験のある者も母親の場合51.4%、父親の場合は36.7%にのぼる (Bender et al., 2007)。

アメリカでは、体罰を選択肢に含む厳格な養育方法である「権威ある子育て (Authoritative Parenting)」が一定の支持を獲得している (Dobson 1992, Rosemond 1994, Larzelere ed. 2013)。その背景には、体罰を容認する聖書の記述を厳格に守ろうとする宗教保守の支持が存在するという (Gershoff 1999)。

そうしたなかで、2002年、アメリカ心理学会のレビュー誌『*Psychological Bulletin*』に1本の論文が掲載された。1938年から2001年までの62年間に発表された300件以上の体罰研究を網羅的に収集し、比較条件を満たす88研究の分析結果を11の観点別に統合することで、体罰の効果を多面的かつ総合的に評価しようという全41頁のメタアナリシスである。著者は数年前に博士号を取得したばかりのE. Gershoffであった。

彼女は道具を用いて殴打したり火傷を負わせる等の深刻な傷害に至る可能性のある暴力行為を児童虐待とみなして除外したうえで、体罰の経験の有無や頻度と11の指標の関連性を検討した。

メタアナリシスの結果明らかになったことは、体罰は子どもの問題行動を制御する「①即時応諾」効果を発揮する方が多い一方、「②子どもの道徳内面化」を妨げ、「③攻撃性」や「④非行・反社会性」を上昇させ、「⑤親子関係の質」や「⑥子どものメンタルヘルス」を悪化させる可能性があること、体罰を超える「⑦児童虐待」と結びつ

いており、成人後の「⑧攻撃性」「⑨犯罪・反社会性」「⑩虐待加害リスク」の高さや「⑪メンタルヘルス」の不調とも関連するという点であった。メタアナリシスの対象となった研究のうち有害性を示唆した研究結果は94%にのぼっていた。

Gershoff のメタアナリシスは大きな反響を呼び、2018年7月現在で2200回以上引用され、各国の体罰禁止運動の科学的根拠としても活用されている (GIEACPC 2016, セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン 2018など)。

### (2) Larzelere らの反論

だが注意すべきは、彼女のメタアナリシスに対する学術界の反応は必ずしも支持ばかりではなかった点である。

児童発達心理学の権威G. Holdenは概ね好意的であり、データの信頼性に関する懸念について数点を指摘しつつも、「研究結果が追加されるまでのあいだは体罰を避けるというのが親たちへの最も賢明なアドバイスだと言ってよいだろう」と結論している (Holden 2002)。他方、80年代以前から「権威ある子育て」を唱道してきたD. BaumrindやR. Larzelereからは多岐にわたる批判に曝されることになった。

かれらの主要な批判点は、第一に「体罰」概念の「汚染」問題である。メタアナリシスの分析対象を精査したところ、65%の研究に顔面を殴ったり、ベルトで鞭打つなどの傷害の危険性を孕む暴力行為が含まれている可能性があり、 spanking の有害性が過大に推定されているというのである。

第二の批判はメタアナリシスの因果推定の妥当性に関する問題である。Gershoff の分析では因果関係を立証するために重要な実験データや追跡データは全体の17%に過ぎないのである。

Baumrindらが虐待的暴力を含む研究やクロスセクション研究を排除して再分析したところ有害性は大幅に低下した。これらの結果から、かれらは「Gershoff のメタアナリシスは体罰の全面禁止を正当化するものではない」と主張している (Baumrind et al. 2002)。

2005年にはLarzelereが「平手による尻叩き」を一般に意味する「spanking」について、幼児に対して適正に使用された場合に有益であ



ることを主張する論争的なメタアナリシスを公表した (Larzelere & Kuhn 2005)。

2～6歳の幼児がタイムアウトなどの比較的穏健な懲戒手段に従わない場合に冷静に回数を決めて尻叩きを行う「条件付き spanking」が保護者の指示に対する反抗やきょうだいげんか等の抑制に関して他の懲戒方略よりも高い抑制効果を有すること、また spanking 以外の体罰についても、慣習的に使用されてきた虐待に至らない程度の体罰であれば、他の懲戒方略と比べて明確な有害性は存在しないというのである。

Larzelere らは、メタアナリシスの結果を元に spanking を「切り札」として所持することで、より穏健な懲戒方略の抑止効果が上昇するという「後ろ盾」効果を発揮すること、spanking を禁止し、より軽い懲戒のみを親たちに強制するほうが、子どもとのコンフリクトが激化することで、虐待に至るリスクを上昇させる可能性があるとして主張する (Larzelere & Kuhn 2005)。

### (3) Gershoff の反論と再分析

Larzelere らの反論に対し、Gershoff も沈黙していたわけではない。Gershoff も折に触れて反論を行いつつ、2016年には対象を spanking に絞ったメタアナリシスを発表することで Larzelere らの批判に応えようとしている (Gershoff 2010, Gershoff & Grogan-Kaylor 2016)。その結果は 2002年の分析と同様、やはり「即時応諾」効果を除くすべての観点において合成効果量が有害性を指し示すというものであり、さらに今回の分析では、spanking に絞ったこともあり、2002年の分析で存在するとされた「即時応諾」効果さえ有意ではなかった。

Gershoff と Larzelere は、新しいメタアナリシスの公開後も批判の応酬を繰り返している (Larzelere et al. 2016, 2017, Gershoff et al. 2017)。

## 2. 体罰効果論争からの示唆

### (1) 反虐待という共通前提

体罰をめぐる宿年の論争から、我々は多くを学ぶことができるが、ここではまず両者の主張の共通前提について見ていきたい。

Larzelere らも①慣習的体罰を超える虐待的体罰、②乳児期や思春期以降の子どもに対する体罰、③月に数回程度以上の体罰については有害性を認めている (Larzelere 2000, Baumrind et al. 2002, Larzelere et al. 2005)。Gershoff が spanking をより重度の虐待と連続性をもつ stepping stone (飛び石) 的な虐待行為と見るの

に対し、Larzelere らは spanking を虐待的体罰へのエスカレーションを抑止する stop stone (止め石) として必要悪視するのである。かれらの主張が「質の高い不快感が脳幹を育てる」(戸塚 2007) などといった非科学的な主張とはまったく異なる点に注意が必要である。

### (2) 両メタアナリシスの瑕疵

両者のメタアナリシスには重大な瑕疵が存在する点も指摘しておきたい。Gershoff ら (2016) は、メタアナリシスの妥当性を示す指標である  $I^2$  統計量を掲載しているが、17個のアウトカムのうち、有意な結果でかつ異質性が許容範囲内と判断されるのは2つだけである。これでは効果量の合成や比較は不可能である。

他方の Larzelere らのメタアナリシスもまた 10名以下の被験者に対する実験研究の占める割合が高く、「指示に対する応諾率」「教師の評定した攻撃性」「きょうだい喧嘩の再発遅延時間」など雑多な指標が用いられている。個々の研究内の分散が記載されていないため  $I^2$  統計量は算出できないが、分析対象研究間の効果量の分散は Gershoff ら (2016) の3倍以上であって異質性の高さが疑われる。メタアナリシスのこのような妥当性問題は俗に「リンゴとオレンジ」問題 (apples and oranges problem) として知られている (Matt & Cook 2009, Sharpe 1997, Moayyedi 2004)。

さらにいえば、Gershoff ら (2016) の対象とする研究の7割は依然としてクロスセクショナルデータや回顧式データであって、Larzelere らの因果推定批判に対して十分な反論を用意できてはいない。だが、Larzelere らもまたクロスセクショナルデータを用いていないわけではない。

また Larzelere の主張はあくまでも「条件付き spanking」が他の非嫌悪的な方略と比べて子どもの応諾をより多く引き出せるという点であって、Gershoff が問題視した子どものメンタルヘルスや道徳性に関する有害性はそもそも議論の遡上に載せられていない。その上、彼らの分析からは図らずも「逃走防止障壁付きタイムアウト」のような「条件付き spanking」と同等の効果を持つ代替的方略が存在する事実も明らかになっている。体罰という研究対象ゆえに致し方ない点もあるが、両者の主張と根拠のあいだには飛躍が見られ、決め手に欠けると言わざるを得ない。

当日の報告では、上記の論争をもとに、今後の体罰効果研究と、体罰禁止運動がいかにあるべきかについて論じたい。(参考文献は当日配付資料を参照のこと)

# 教育の視点からみるシンガポールの少子化問題

シム チュン・キャット (昭和女子大学)

本発表は、シンガポールを事例に、公的統計および現地の若者を対象とした個別面接聴取調査(サンプル数:803人)の結果から、メリトクラティックな学校教育によって強固な「トーナメント競争マインドセット」がいかに関民に形成され、これが少子化にもつながる可能性を考察する。

## ある風刺劇の話

2002年にシンガポールで上演された“Blowing in the Wind”という舞台作品の中に、とある全体主義国家S国が定めたルールを破った罪で警察のご厄介になった三名のメインキャラクターが登場する。25才になったのに未だに中卒の資格を取っていないAさんと、国がいろいろ相手を紹介してあげたにもかかわらず、かつ高学歴でありながらもいつまで経っても結婚せずにいる30代後半のBさんと、結婚はしたものの「妊娠適齢期」を過ぎても子どもがいないCさんの三人である。

三人のその後の運命はご想像にお任せすると、この風刺劇のあらすじからもわかるように、今から16年も前にすでに学力が低いことは当然のこと、結婚しない、または既婚でありながら子どもを持たないことも、シンガポールではそれほど重大な社会問題だったことが簡単に想像できよう。同国ではなぜ教育、結婚および出産にまつわる問題が深刻にとらえられてきたのか。

## 「人の質」の保証は国の死活問題

天然資源に恵まれないシンガポールにおいて、国を存続させるためには人的資源を最大限に引き出すよう努めなければならない(シム 2009)。つまり、「人の質」を高めるべく才能ある若者には意図的に最良の教育機会を提供しつつ、そうでない者にもその人の能力なりに持てる力を十分に発揮しても

らうことが重要となる。

以上の背景から、学校教育の面でも複線型のストリーミング制度が1979年から実施され、各教育段階において児童・生徒を学力・習熟度別にふるい分ける。他方、シンガポールの学校がほとんど国公立校であるゆえ、小中高校の学費が非常に安く抑えられていると同時に、他の経済的支援措置もシンガポールでは充実している(シム 2017)。平たく言えば、家庭による教育費の負担が低く、低学力層のための進学コースも設置されているにもかかわらず、中学校さえ卒業できない高年齢のAさんには「努力が足りない」「教育競争に参加しない」という「罪」のレッテルが貼られたのである。

シンガポールの教育競争はローゼンバウムの研究が指摘した「トーナメント移動型」と言える(Rosenbaum 1976)。当然ながら、トーナメントというからには勝ち続けなければ、いずれ淘汰されて自らの負けを認めるか、敗者復活戦にまわって努力を重ねながら再起を目指すしかない。さらに、国内の大学進学率が3割台にとどまっているうえ、学歴格差が賃金格差に直結することから、学歴を高めるべく教育期間が長引いたりするばかりでなく、競争は卒業後にも続いていく。この「トーナメント競争マインドセット」がシンガポールにおける少子化に影響を与えているのではないかと考えられる。

## 「産めよ増やせよ」の前にまずは「結婚せよ」

シンガポールのNational Youth Councilの調査によれば、「違法者」Bさんのような、結婚をライフゴールの一つとして考える若者が多くなく、またキャリアアップのために「トーナメント競争マインドセット」が30代を過ぎても衰えないことが判明された。

加えて、シンガポールで行った聴取調査で

得られた結果からも、未婚者が結婚しない理由として最も多く挙げたのが「仕事・教育活動に没頭」しているからだ、ということがわかった。年齢や学歴を問わず、「トーナメント競争マインドセット」が学校教育期間を終えた段階でも人々の意識に深く潜んでいることが垣間見える。一方で、「結婚する必要がある・したほうがいい」と考える者と、「未婚で子を産んでもよい」と肯定的に答える者が多くはなく、反対に「結婚したら子を産むべきだ」と思う者が、どの年齢層・学歴層においても9割近い肯定率になっていることも明らかになった。要するに、シンガポールでは「産めよ増やせよ」という前に、まずは「結婚せよ」なのである。言い換えれば、低出生率・少子化の問題以前に高未婚率・晩婚無婚化の進行が焦眉の課題なのである。

#### 「人の量」の確保も当然喫緊の課題

公的統計によれば、S国のCさんのケースのような「無子夫婦」がシンガポールでも増加傾向にある。生き方が多様化する現代において、無子夫婦は批判されるべき対象では決してなく、さまざまな要因が絡んでいるのであろうと考えられる。されど、資源の乏しいシンガポールでは「人の量」も「人の質」に勝るとも劣らない、重大な問題である。

シンガポールで実施した調査結果によると、ほとんどの親は子どもの大学進学を期待しており、またたとえ大学を卒業した後でも経済的に自立するまで金銭的にサポートしたいと考えている。「トーナメント競争マインドセット」のもとでは、わが子の人生に最良のスタートを切らせたいという親心が伺える。このことの裏付けとして、「子育てするうえでの経済的負担」と感じる事項でも「育児費」と「医療費」よりも「大学を含む学校教育費」と「学習塾費」が目立つ。

「トーナメント競争マインドセット」の影響によって、自らの経済力以上に多くの子どもを設けることに躊躇してしまう夫婦が増

えるのも無理はない。ましてや自分のキャリアアップやワークライフバランスをはかるために、時間的・経済的な負担から子どもを持つことを断念する無子夫婦がいてもおかしくなろう。S国のCさんのケースのような「無子夫婦」がシンガポールで増えている理由が、ここにも秘められている。

#### 結びに代えて

天然資源を持たないシンガポールにとって「人」の問題は国の死活問題である。そのために、複線型教育制度の導入などを通じて「人の質」を保証しつつ、結婚・出産・子育てへの手厚い支援や外国人労働者の受け入れなどの制度を中心に「人の量」も確保することは、国力を維持・発展させる礎となる。

ところが、これらの政策によって強固な「トーナメント競争マインドセット」が人々に形成され、これが少子化につながる可能性がある。学校教育によって育まれる「トーナメント競争マインドセット」はいわば諸刃の剣であり、国の経済発展に資する一方で、ストレスの元にもなってしまう。そして言うまでもなく、ストレスのない良い環境が整っていなければ、いくらお金による支援があってもコウノトリが飛んでくるはずもない。

経済成長と少子化抑制の間にどうバランスを見出すか、ここにシンガポールの少子化の孕む大きな矛盾がある。逆に、学校教育から始まるトーナメント競争を鈍化させれば、少子化改善への扉が開くかもしれない。

#### 【引用文献】

- Rosenbaum, James. 1976. *Making Inequality: The Hidden Curriculum of High School Tracking*. John Wiley & Sons.
- シム チュン・キャット、2009、『シンガポールの教育とメリトクラシーに関する比較社会的研究』東洋館出版社。
- シム チュン・キャット、2017、「学力格差是正策に向けたシンガポールの取り組み」『比較教育学研究』第54号、161-173頁。



# 何が外国籍の親と暮らす子どもの高校在学機会を規定しているのか

## ——2010年国勢調査個票データを用いた国籍間の比較——

鍛冶致（大阪成蹊大学）

### ■はじめに

日本でニューカマーの受け入れが本格化したのは90年代。それから既に20年たつが、どこから来日し、どのような家庭環境やエスニック・コミュニティの中で育った者が、またどのような人口構成や教育環境を有する地方に定着した者が高校に進学したのか、これまでほとんど説明が進んでいなかった。

だが、昨年（2017年）は「離陸の年」だった。本報告と関心・データ・手法を同じくする研究成果が10月に3つも発表され、ようやく日本においても、移民第二世代の学業達成メカニズムを全国レベルの調査データを使った多変量解析により明らかにしようとする動きが顕在化してきたからである。

昨年の第69回大会において、石田（2017）は、親が日本籍だと外国籍の子どもの就学機会がむしろ小さくなる——欧米の先行研究とは逆の結果が出た——のはなぜかという問題等を提起し、鍛冶（2017）は、様々な変数を統制していけば高校在学をめぐる都道府県間の格差が消失していく一方で、国籍間の格差がほとんど縮まらないのはなぜかという問題等を提起した。また、是川（2017）はワーキングペーパーで「分節化された同化理論」が日本にも当てはまるのかを検証してみせた。彼は、中国・フィリピン・ブラジル籍の母をもつ子ども（日本籍を含む）が様々な困難（たとえば母の学歴が低いことや母子世帯であること等）により被る不利益の重さがマジョリティーの子ども（すなわち外国籍の親をもたない子ども）に比べて軽くなることはあっても重くなることはないことを示し、また、日本での居住期間が5年以上の者はそれ未満の者に比べて高校在学率が顕著に高くなることも確認したうえで、ポルテスとルンバウト（2014）でいうような下降同化（特定のエスニシティを標的とし

た全国レベルの下降同化）が日本で起きているとは考えにくいと結論づけた。

### ■目的と方法

ところで、報告者が是川（2017）で注目したのは、交互作用項を設定することにより、同じ要因であってもエスニシティによって効果が異なるということ（係数や有意確率を示しながら）分かりやすく比較してみせた点である（たとえば、母が中国籍だと、父が日本籍であるか否かは子どもの高校在学率に有意な差をもたらさない等）。そこで今回の報告ではこの手法に倣い、交互作用項を設定することで国籍<sup>（注1）</sup>ごとの特性を探索し、記述していく。高校段階における進路決定要因は子どもの国籍によりどう異なるのだろうか——。

本報告が使用したのは2010年国勢調査の個票データだが、外国籍の親と暮らす外国籍の子（高1～高3の年齢層）のみを抽出した。ただし、まだ小中学校に在学している者、職業（または学歴）が両親共に不明の者、5年前に日本国内にいたかが不明の者は除外したので、データ規模は約2万である。

分析手法はロジスティック回帰分析で、従属変数は高校以上の学校に在学中か否か。一方、投入した独立変数は、①子どもの国籍（5区分：韓国・朝鮮、中国、フィリピン、ブラジル、その他）、②子どもの性別と標準学年、③子どもの日本での居住歴、④家族構成、⑤親の教育（年数）、⑥親の職業（4区分：W雇、B雇、自営、無職）、⑦住居、⑧社会的文脈Ⅰ（ホスト社会）、⑨社会的文脈Ⅱ（エスニック・コミュニティ）にかかわる変数、および②～⑨を①と掛け合わせた交互作用項である。

### ■結果

データの全数を単一のモデルで分析したと

ころ以下の結果を得た（有意水準は5%。国籍：「その他」には言及しない）。

- ②どの国籍においても性別による有意差がなかった。（ただし、交互作用項を投入しない別のモデルで確認したところ、女子の高校在学機会が男子の1.2倍だった。）
- ②韓国・朝鮮籍は標準学年（在籍すべき学年）が1つ上がると高校在学機会が1.7分の1になる一方、中国籍では有意差がなかった。
- ③中国籍は日本での生活歴が5年以上になると高校在学機会が2.7倍になる一方、韓国・朝鮮籍では有意差がなかった。
- ④韓国・朝鮮籍は一人親世帯になると高校在学機会が1.8分の1になる一方、中国籍とフィリピン籍では有意差がなかった。
- ④中国籍は親の一方が日本籍になると高校在学機会が1.9分の1になる一方、それ以外の国籍では有意差がなかった。
- ⑤親の教育年数が1年伸びると、どの国籍においても高校在学機会が1.2倍になる。
- ⑥韓国・朝鮮籍と中国籍の場合、W雇の親をもつ者の高校在学機会はB雇の親をもつ者の1.6倍である一方、それ以外の職業や国籍では有意差がなかった。（ただし、交互作用項を投入しない別のモデルで確認したところ、親B雇の高校在学機会は親W雇の1.7分の1、親無職の1.3倍である一方、親自営との有意差はなかった。）
- ⑦持ち家に住む韓国・朝鮮籍の高校在学機会は民間の借家に住む者の2.1倍である一方、それ以外の国籍についても全て有意な正の効果が見られた。
- ⑦公営の借家に住む韓国・朝鮮籍の高校在学機会は民間の借家に住む者の2.0倍である一方、ブラジル籍についても有意な正の効果が見られた。
- ⑧住民に占める転入者（5年前は他の市区町村に住んでいた者）の比（対数表記）が大きい市区町村に住んでいる中国籍は、高校在学機会が大きくなる。
- ⑧高校年齢層に占める高校在学者の比（対数表記）が大きい都道府県に住んでいるフィリピン籍は、高校在学機会が大きくなる。

- ⑨変数の定義や組み合わせにより有意差が出たり出なかったりするので、社会的文脈II（エスニック・コミュニティ）の影響については今後慎重に検討していく必要がある。結果の詳細と考察は報告時に提示する。

#### ■参考文献

- 石田賢示（2017）「外国籍の親をもつ子どもの教育機会に関する分析：国勢調査個票データによる実証分析」日本教育社会学会第69回大会（口頭報告）。
- 鍛冶致（2017）「日本における移民児童の高校進学率とその規定要因：2010年国勢調査データを利用したロジスティック回帰分析」日本教育社会学会第69回大会（口頭報告）。
- 鍛冶致（2018）「在日外国人の子どもの家庭背景と高校在学率：2010年国勢調査から」慶應義塾大学出版会『教育と医学』2018年1月号，pp. 71-77。
- 是川夕（2012）「日本における外国人の定住化についての社会階層論による分析：職業達成と世代間移動に焦点をあてて」内閣府経済社会総合研究所，ESRI Discussion Paper Series No. 283。
- 是川夕（2017）「移民第二世代の教育達成に見る階層的地位の世代間変動：平成22年国勢調査個票データを用いた分析」国立社会保障・人口問題研究所，Working Paper Series (J) No. 16。
- ポルテスとルンバウト（2014）『現代アメリカ移民第二世代の研究』明石書店。

#### ■注

- (1) 日本国の法体系の中では国籍として扱われることがない「朝鮮籍」の存在を考えれば、国籍等または鉤括弧をつけて「国籍」と表記すべきであるが、本稿では便宜的に国籍と表記させてもらっている。

本研究はJSPS科研費JP16K04639（「家庭環境と地域社会の特性からみた移民の学業達成と地位達成：居住地間・国籍間の比較」）の助成を受けたものです。



# 統合教育から他者理解する社会に向けて

## —岐阜県恵那地方における生活綴方と合同教室にみる障害児と健常児—

篠原 眞紀子(立命館大学大学院先端総合学術研究科)

他者を理解しようとする教育が推進されたならば、分断された地域社会は融和する社会に変容されるのではないか。本発表は、障害児教育を扱うものであるが、特別支援教育ととらえるのではなく、統合教育の必要性を主張することを目的とする発表である。よって研究対象を、他者を理解しようとする経験学習としての生活綴方と教育現場から作り出されたカリキュラムを取り上げる。

本研究は文献資料研究を基にした歴史研究である。資料の主な所蔵場所は「ひがし社会福祉会 生活の家」、「中津川市立東小学校」、「中津川市立南小学校資料室」、「恵那教育研究所」である。今回取り上げた資料は障害児も健常児も綴っている『ひがし交流文集』をとりあげる。

岐阜県恵那地方で、戦後から1980年代にかけて盛んであった生活綴方・地域教育の中で、さまざまな障害を持った障害児者の就学運動にはじまる地域生活運動が展開された。ここでの障害者とは運動に関わった知的障害者、身体障害者、精神障害者、聴覚障害者、発達障害者を総称するものである。運動は障害者本人集団、親集団、教師・支援者集団によって地域社会の市民を巻き込み展開されたものである。

恵那の地方の障害児者運動の歴史的区分は第1期を障害児者地域生活運動の黎明期、第2期を障害児の就学運動、第3期を障害者の地域生活運動とするが、本発表は、その運動の中で、第2期に当たる。

生活綴方は1950年代に子どもの教育現場に限らず一般社会の中でブームになった。が、一般的には1962年に国語科の一分野になっていた。しかし、恵那地方の場合は生活科としての綴方教育の立場を取っていった。

生活綴方や生活記録はサークル内で共有されることがサークル研究で知られるところであるが、恵那地方の場合、生活綴方は学級から学内へ、さらに市民によって検討され、地域社会の問題や課題を考えていくところに特徴をもつ。

戦後から1980年代まで、国家規模で行われた教員の勤務評定時にはじまり、恵那では、「親・地域との共闘」という戦略をとって、生活綴方を基軸として教育の自治が成り立っていた。

恵那の教師は教育の自治を守るために学習指導要領に対峙する「私の教育課程」を通して教師集団が結束したが、それによって独自のカリキュラムが教育現場から数多く作られていった。

恵那の教育については、森田道雄をはじめ、多くの研究者が検討を行ってきた(堀尾1961)、(大田1967)、(森田1979他)、(坂元2000)。しかし、障害児教育については、当該地域の実践家の報告に留まっており、その実態は明らかにされてこなかった。

綴方や作文は国語科に含まれるようになると、文章として整った科学性が求められると識

字のない知的障害児や字が書けない重度の障害児は綴方が書けない印象が強い。

しかし、生活科の中で、文章としての整合性や識字の是非を問わず、その児童の生活を問う立場をとっていくと、重度障害児の生活綴方が存在するのである。

恵那の教師たちは、識字のない障害児にも教師とのやり取りで話綴りという手法を取ったり、描画やその人の表現の仕方も生活綴方ととらえ、そういった障害児の綴方を毎日、引き出していた。本研究では、その障害児の生活綴方の検討を行った。検討の結果、識字の是非を問わず、彼ら/彼女らには、自身の生活の事実を詳細にとらえ、労働観や地域の在り方を理解する社会性が示されていることを明らかにすることができた。

綴方教育の進展する一方で、1960年代まで、重度の障害児は、風習により隠される存在として、家に引き籠るか遠方の大型施設の収容生活や病院の長期入院生活を余儀なくされていた。

発表者は訪問指導を行った女教諭からその資料を託されたによって、家に引きこもっていた障害児母子が家から出て学習する機会を得る経緯を明らかにした。その親たちが家から出て、母子分離教室「かやのみ教室」で母親集団が結束したことを示した。その親集団の要求で中度・重度の障害児の学習機会が開かれたことを明らかにした。そして、1970年代後半に重度の障害児の居場所として誰もが集まれる「生活の家」がつくられ、この場所他で障害児と健常児が毎日のやり取りを行い、相互理解を深めていった。その軌跡が『ひがし交流文集』で示されている。

恵那地方では、1970年代に、従来軽度の障害児を対象とした特殊学級に加え、中度・重度の障害児をも対象とする養護学級が開設された。同時に市内全体の障害児が集まる合同教室が開設された。重度障害児はそれまで、就学猶予・

就学免除の名の下に学習の機会を奪われていた人たちである。

それらの学級は障害児たちの親らの訴えで成り立っていったものである。障害特性に合わせた養護学級が開設され、一方で、市内全体の「障害児」と健常児が地域との関わりを持ちながら統合教育が実践されるという就学運動が展開された。障害児たちは毎日、養護学級での学習と普通学級での学習を行い、その中で地域学習を経験していった。

その中に、1970年代後半から1980年代にかけて実践された合同教室というものがある。これは、恵那地方の中でも、中津川市において、市中の障害児一同が中津川市立東小学校に集まって学習する合同教室という学習形態があった。教育現場から作成した「合科生活統合単元」の中には、地域生活に密接に係る単元が多く含まれている。これは地域住民にも協力を得て行う授業であった。

合同教室は週に2回開催される。ここに集まってきた中津川市中の障害児がこの合同教室で出会うわけである。合同教室では、3、4年生と交流学習をする。その様子他を綴方にその人のできる方法で表現する。それらの綴方が全校の毎月の交流文集に掲載されている。

毎日の放課後は希望すれば「生活の家」で過ごす。「生活の家」は誰もが立ち寄れる場所になっていたのも、そこに東小の健常児がやってきていた。生活の家に通い詰めた健常児たちの生活綴方が交流文集に掲載されていた。

合同教室や「生活の家」各所で問題が起こってくる。障害間での不理解、けんかや不穏などである。ありのままの実感が交流文集に書かれていた。当該の生徒たちは、その問題に直面するのも生活だと捉えられている。合同教室が社会の縮図になっていたのである。

# 教育社会学史における建部社会学の教育論 — 教政学は教育社会学なのか —

竹村英樹（慶應義塾大学文学部）

はじめに

建部遯吾(1871-1945)は日本社会学史上の巨星である。しかし、現在教育社会学を研究する者が建部の著作を読むであろうか。それならば、教育社会学史研究において、建部遯吾を研究する意義はどこにあるのだろうか。建部には膨大な著作がある。建部研究も少ないとはいえないが、教授職を辞し政治家に転じた後半生に活発化する忠君愛国主義・強国主義的な言説により、戦後、意識的に忘却されているように思われる。

建部は全く忘れ去られているわけではない。教育社会学辞典（1967, 1986）では人名項目として掲載され、最新の教育社会学事典（2018）でも『教政学』（1921）が触れられている。しかし、内実をともなった評価は進んでいるとはいえない。本発表では建部遯吾の生涯を人物史の視点からたどり、建部の教育論を位置を確認することで、教育社会学史に位置づけることを試みたい。

## 1. 建部遯吾の略年譜

- 1871（明治4）年3月21日 新潟県中蒲原郡横越村に生れる。
- 1889年 第一高等中学校に入学。
- 1893年 東京帝国大学文科大学哲学科入学。
- 1896年 同哲学科卒業後、大学院進学。
- 1899年 社会学研究のため3年間独仏に留学
- 1901年 帰国後、東京帝国大学教授。
- 1903年 『普通社会学』刊行開始～1918年全4巻完結
- 1922年 東京帝国大学教授を辞任。
- 1923年 新潟県第六区から衆議院議員に立候補し当選。

1938年 貴族院議員に推薦。

1945（昭和20）年2月18日 死去（数え75歳）

教育社会学史として建部の生涯をたどるとき、先行する伝記や略伝（川合 1998）に何が足りなくて、何を足すことが必要なのか。それは、教育に関わる著作がどのような研究経歴の中で書かれていたかという視点である。特に、『教育行政研究』（1914）、『社会学と教育』（1915）、『教政学』（1921）という教育（社会学）3部作と、日本社会学院調査部による「帝国教育の根本方針」（建部 1916）の位置づけである。（本発表は前者を主として扱う。）

## 2. 建部の教育論

建部の主著は『普通社会学』（全4巻；1904-1918）であることは異論がないであろう。一方、建部は教育について多くの著書・論文を残している。その多くは自身の社会学の立場からの政策論や時評であるが、その根本的な立場は『教政学』（1921）において体系的に論じられている。主著『普通社会学』と同様、この『教政学』も現在では読まれることのない著作である。二度目の外遊（1909-1910）以降建部は教育関係の研究を発表していく。『教政学』（1921）は『教育行政研究』（1914）、『社会学と教育』（1915）という一連の教育研究の流れに位置づけられるべきであろう。建部の外遊経験や諸外国の教育事情を調べる活動は、建部が自らの社会学体系を実証的研究として教育事象に応用している営みとして位置づけることができる。

建部の東京帝国大学での担当科目をみると、原論講義、特殊講義、演習の3本立てで構成されている。この内、特殊講義は教政学関係の科目が大部分を占めている。教化行政の原理（1905～1907年）、欧米列国比較教育行政法（1910年）、教政学（1911～1915, 1917, 1921, 1922）をタイトルとして講じられている。これらを見ると、講義内容は著書『教育行政研究』と『教政学』と共通性が高いと思われる。

『教育行政研究』（1914）は欧米列国の教育制度研究であり、文部大臣の委嘱に応じてなされた成果である。「叙」にある強国主義的な論調と比して、本論の内容は各国の制度の説明に徹している。『社会学と教育』（1915）は他2冊と較べると小さい著作で、教育問題をその解決の基礎として自身の社会学の立場から論じた啓蒙書である。その骨子は『教政学』（1921）と同じであるが、選択された教育問題は体系的に整理されているわけではない。建部は「社会が自ら存在し、自ら発達せんとするが為の働き」を社会運営と名付け、社会運営の3大部門に1つを経済、政治とならんで教化が占めると考えた。教化は教育より広い概念で、教育は「個人をして社会の成分たる資格づける」ところの教化の中の1つであるとした。ここでいう教育は公教育としての学校教育である。教育以外は宗教、学術、美術、国語、礼儀、風俗、教導等が教化の内容として論じられる。建部はこれら教化は国家社会、すなわち、行政によってコントロールされるべきと考えて、教化についての行政を教政学として構想した。

### 3. 教政学は教育社会学か？

建部の教政学は、学校教育を中心としつつも、その扱う対象の広さから現在の教育社会学と通じる面がある。しかも、教育を教化として捉えており、教化は言葉上、現在の社会化と通じる面もある。また、教化のコントロ

ールを行政が担うという発想は政策科学としての性質があるともいえ、この点でも現代の教育社会学に通じているように見える。

建部社会学は社会有機体説に立つ総合社会学であることがよく知られている。この総合社会学が教育を論ずる際の問題点が建部の教育論において明らかになる。現代の教育社会学が教育を社会化（socialization）としてとらえるのと文言上はほぼ同じ定義で建部は教化という概念を提示する。しかし、ここには個人から社会をとらえ直す視点がかけられている。方法論的個人主義が日本の社会学に入っていない時代に、社会学が教育を論じる場合、視野が広がる利点がある一方で、社会が要請する中味を個人に注入する視点が強調されることになる。この方向性が建部による忠君愛国主義・強国主義的な言説を加速させる土台となっている。現代社会において、建部が主張するような直接的で極端な忠君愛国主義・強国主義に出会うことは少ないが、社会的要請を教育に落とし込むロジックの危険性が現代の教育社会学にも部分的に含まれていることを自覚する必要がある。

### 文献

- 川合隆男（1998）「建部遯吾」川合隆男・竹村英樹編『近代日本社会学者小伝』勁草書房, pp. 135-141。
- 柴野昌山（1986）「概説 日本の社会学 教育」柴野昌山・麻生誠・池田秀男編『リーディングス日本の社会学 16 教育』東京大学出版会。
- 田村栄一郎（1986）「建部遯吾」『新教育社会学辞典』東洋館出版社, p. 889。

- 建部遯吾（1914）『教育行政研究』金港堂  
建部遯吾（1915）『社会学と教育』育英書院  
建部遯吾（1921）『教政学』同文館



## 警察と非行－占領期から 1960 年代前半までの非行という用語の使用に着目して

中山良子（和歌山工業高等専門学校 非常勤講師）

### 1. 問題関心

今日、「非行」は日常的に用いられている。人々はある種の若い人たちの行動を指し「非行」であると認識する。ところが、先行研究はこのような「非行」という用語の使用は、戦後に入ってからであると指摘する。

桜井哲夫(1997)は、新たな少年法(1949年施行)の第一条にある「非行のある少年」という一文が、戦後「不良少年」という概念に変わって、社会一般で「非行少年」が用いられるきっかけとなったという。戦前に「不良少年」に関与していた内務省・司法省・厚生省・文部省は占領軍の影響を受け、「不良少年」に対する取組も再編の俎上にあった。

では、戦後において「非行」へ言及はどのように広がり、定着したのか。「特定の定義を提起する特定の集団」(J.I.キツセ、M.B.スペクター1977=1990)、つまり今回は主に警察の「非行」への言及に着目し、分析を進めたい。

辻脇葉子(1988)によると、敗戦後の「少年」に対する警察の取組は1946年、内務省警保局長から各都道府県知事宛に出された「少年に対する防犯機構の整備について」から始まる。その後内務省は解体(1947年末)され、警察は国家地方警察と自治体警察の二本立て体制となる。1950年、国家地方警察は「問題少年補導要領」という補導の指針を打ち出し、少年法にある「犯罪少年、触法少年、虞犯少年」を包括し、「問題少年」という用語を用いた。講和成立後の1954年、国家公安委員会の下、警察庁・各管区・都道

府県警と「中央集権化」した体制(大日方純夫1993)となる。直後1954年10月、警察庁次長から「少年警察の運営について」が出され、少年警察のトップダウン化や外勤警官の活用などが決まる。さらに1960年「少年警察活動要綱」が定まり、同「要綱」は少年警察の目的を「少年の非行の防止」とし、その取組の対象を「犯罪少年、触法少年、虞犯少年」を総称して「非行少年」とした。

つまり「問題少年補導要領」と「少年警察活動要綱」の間に、「非行」という用語の使用における分岐点がある。

警察による「非行」の定義の変化は、いかなる状況から生まれたのか。警察にとって、また当時の「非行」対策全般において、「非行」への言及の広がりがいかなる意義をもつのか、解明を進めたい。史料には『警察学論集』、『警察研究』他、当時、青少年問題を担った中央青少年問題協議会による『青少年問題』などを用いる。分析対象期は1946年から1960年とする。

### 2. 警察は「非行少年」と言えなかった

1953年頃までの、警察は、「非行」に対する言及をほとんど行っていない。警察には「非行」という用語を積極的に使えない事情があった。1955年、警察庁の林康平は「非行少年とは、裁判所で確定されてはじめて法上の非行少年となると思われるのであるが、警察の補導対象となるのは、裁判所で確定された非行少年ではなくて、警察の問題少年であって、その問題少年たる位置の基準として非行少年と思料される者があるわ



けである」と述べた。つまり、裁判所で「非行少年」と確定される以前の少年達を扱う警察は「非行少年」と呼ばず、代わりに「問題少年」という言い回しを用いた。

### 3. 警察に求められたもの

1953年6月号『警察学論集』では、中央青少年問題協議会委員佐藤利三郎が少年警察に「非行防止」の役に立つよう促した。同号は「少年の公安事件」や「風俗環境の取締」などの特集が生まれ、浮浪児・闇市・窃盗を中心とする、敗戦直後の「青少年犯罪」の問題化とは異なる傾向が確認できる。

### 4. 国際会議の影響

また、海外の動向も日本に影響を与えた。特に1955年の「犯罪の予防及び犯罪者の処遇に関する国際連合第一回国際会議」は、「少年非行」を「犯罪を犯した少年だけではなく、社会環境及び性格上、犯罪を犯すおそれのある少年、および保護を必要とする少年」と定義した。この「犯罪」に限定しない「少年非行」という概念は、警察、法務省、中央青少年問題協議会に受け入れられた。

### 5. 暴力対策と非行という用語の浸透

1956年夏、警視庁と警察庁は相次いで夏期犯罪取締強化を打ち出した。継続して行なわれてきたテキヤ(尾津組、野田組など)やグレン隊を射程とする暴力対策は、駅前や繁華街での取締が強化に繋がった。それは同時に「喫煙」や「不純異性交遊」などによる被補導者を生んだ。その動向は、同年公開された映画群と相俟って「太陽族とグレン隊」などと、生活の中の脅威のように繰り返し報道された。

秋にはいると、警視庁防犯課の山下力が「いわゆる“太陽族”であろうかと思われる青少年」を引きあいに「青少年問題の抜本的

対策」を打ち出す。警察庁の林康平も「怠学怠業の問題少年」を含め「非行防止」の対象とし、「少年非行の防止」が警察の目的であると訴えた。警察は暴力対策の強化とともに、かつて司法に限定していた「非行」という用語の使用を押し出した。

翌1957年には、東京で「犯罪防止及び犯罪者の処遇に関する国際連合第二回国際アジア会議」が開かれた。「少年非行の防止に関して、警察が果たすことができる有益な役割」が認められ、「非行の防止の取組」が国家的に進められることが促された。

その後、警察は法改正の必要がない内部の規定「少年警察活動要綱」を改め、「非行」という用語の使用を拡大した。そこでは警察のみの処分済ませられる、軽微な不良行為までもが「非行少年等」と「非行」に包括された。

### おわりに

警察の「中央集権化」、中央青少年問題協議会や国際会議の影響を受け、「非行」は司法限定用語から、警察も使用可能な用語となった。そこには「非行」の政策化があった。警察は「非行」対策における役割を強調したが、それは暴力対策の昂進にも寄与した。

【参考文献】桜井哲夫『不良少年』筑摩書房1997年。大日方純夫『警察の社会史』岩波書店1993年。辻脇葉子「戦後少年警察の軌跡に関する一考察(一)」『明治大学短期大学紀要』42、1988年。J.I.キツセ、M.B.スペクター、村上直之ら訳『社会問題の構築』マルジュ社、1990年。作田誠一郎『近代日本の少年非行史』学文社、2018年、他。

【史料】林康平「VIII保護のための警察」内藤文質『司法と警察児童・青少年法講座III』1955年、他。

# 「プチブルジョア」から「小資」へ

## —1990年代以降の中国における「小資」言説への社会学的分析—

呉江城（京都大学大学院）

### 1 問題の所在

1978年に、改革開放政策の実施によって、中国は経済建設を中心とした新時期に入った。指令経済から市場経済へと転換していったことは、中国社会に新たな変化をもたらした。その一つとして、人民の敵とみなされるはずであった都市中間層は中国社会に再登場したことが観察できる。この新しい社会階層に対し、学者たちは「中産階級」あるいは「中産階層」という言葉を使いがちなのだが、一般人の間には「小資」という言い方が幅広く使われており、改革開放以降の中産階級と定義付けられた。とはいえ、この概念はマスメディアの言説空間に入ると、その意味は中産階級から離脱していくような傾向を見せてきた。小資の前身であるプチブルジョアと中産階級との乖離はイデオロギー闘争のスケープゴートであったとしたら、小資はこのような結末を再び経験したのはなぜだろうか。この問いの答えには小資を取り巻く言説のメカニズムが働いているので、それを究明することで、中国社会の中産階級に対する認識の変容も見て取れるだろうと考えられる。そこで、本稿は1990年代以降の新聞における小資言説の変容を整理することで、小資と中産階級の接合と乖離の過程を明らかにし、その過程を動かした社会的諸力の戦略を究明することを研究目的とする。

### 2 本稿の視角

#### 2.1 先行研究の整理

プチブルジョア研究、小資研究、中産階層研究を三つのキーワードにし、先行研究を整理

する。それを踏まえて、表象空間、階層空間、言説空間という三つの研究空間を抽出する。

#### 2.2 理論枠と研究方法の検討

本稿は小資言説を仲介にし、中国社会はいかに中産階級を認識してきたかを目的としている。この目的に合わせて、フーコーの言説と権力の理論を援用する。また、言説の広がりや研究するバーンステインの理論にも依拠し、小資言説の伝達を分析しよう。

データの処理方法として、内容分析と言説分析を併用する。小資言説の全体的な変容を把握するために、まずは量的に新聞に出た小資の言説を統計し、小資言説の量的な変化を見極める。次に、内容分析を踏まえたうえ、代表性のある言説を抽出し、語りの特質、典型的な言説パターン、言説配置からみた系統分けをまとめる。

### 3 小資の誕生とマスメディアに浮上する小資言説

小資言説の考察に入る前に、小資その概念の説明、小資とその前身であるプチブルジョアの関係、また当時の中国社会状況を背景として小資が出現した原因を探る。中産階級の登場と容認、大衆消費社会への突入が重要な背景としてあげられる。また、中国の新聞業界における都市報、夕刊紙の勃興は一定の自由度を持つ言論空間を作り出したことがわかる。よって、『南方都市報』、『広州日報』、『羊城晚報』という三大紙における小資言説を分析の資料にする。

#### 4 予測する結論

小資たちは消費的イデオロギー、排除的審美意識、ライフスタイルの言説などを通して、中間階級的なディスタンスを築いた。しかし、大衆、知識人、地方政府、広告業者は家庭化、商業広告の汎用、地方の復興、小資批判という戦略を駆使し、ディスタンスを解消することによって小資に挫折させた。そのため、小資の脱中産階級化がされてきており、小資の実体にあたる都市中間層は中産階層のアイデンティティを廃棄するようになるだろう。その原因は日本と韓国の中産階級と比較しながらまとめよう。

# 英国初等教育制度成立過程から見た日本の初等教育制度

## 「教育勅語」をめぐるもう一つの問題

元熊本大学 柳 治男

### 1. モニトリアル・システムの組織構造

英国初等学校の成立が、18世紀末に始まったモニトリアル・システム(以下、MSと表記)にあり、とりわけ Lanncester が19世紀初頭から作り上げたそれが、公教育制度成立の端緒となったことは、拙著『学級の歴史学』において明らかにした。しかしこの学校が組織構造上、いかなる特性を持っていたのかに関しては、十分な説明は果たせなかった。ただこのシステムが、およそ100年後に生まれて拡大したマグドナルド・システムと同様、業務の分業化、単純化、そして限定されたサービス提供に特化したチェーンシステムであることは指摘しておいた。そしてこのシステムは、開発当初の限定された食品等の供給という極めて限定的な業務に特化し続け、現在に至っている。

これに対しMSは、当初の3'Rs といういわゆる基礎教科に限定せず、内容教科、実技教科、表現教科と伝達内容を拡大し、その教科内容の量と種類を増加させ、教育課程の複雑化を招いている。いわば単一のシステムで、多様な教科の学習というサービスを提供する一つの合理的・物理的装置へと変容したことを意味する。それまで人間が長期にわたる進化の過程で身に着けてきた、生活に融合した知識の伝達に依拠することをやめ、教科という人為的に一塊にされた内容を学習する方式へと、大きな転換を遂げることとなった。そして個別に存在する言葉を駆使していく活動として国語科、異質な単位を駆使して測定、軽量を行った活動を算数科、自然を対象とする諸現象を理科、社会的活動を社会科、そして歌舞音曲や技芸に関する活動を、音楽、図工、体育という教科にそれぞれ括り、僅か一つのシステムで大量の顧客に知識を供給する装置へと学校を昇格させたのであった。

このシステムは、生活の諸分野で駆動していた道具や機械を、一括して一つの機械装置に吸収したコンピューターと全く同一の原理によって作ら

れていた。MSは、学校の中にハードウェアとソフトウェアの区分を導入し、一方において教育関連の法規を整備したり、予算基盤の安定化を図ったりして、行政機構の継続性、一貫性そして安定性の確立に大きな努力を傾注し、組織の整備に努め、他方では教員養成制度を充実させると同時に、教科内容の充実や教科書制度の整備をすすめる、ハードの開発とソフトの開発に同時に挑戦した最初の試みであった。

### 2 知識伝達の劇的变化

この新たな学校における知識の伝達は、これまで継続してきたに違いない伝達と全く異質であった。第一に形態的に見ると、生活領域、文化的、階層的に異質な伝達内容・空間で展開された知識は、限定された教科に絞り、教師と呼ばれる専門家から、教室という新集団を通じて行われるように、劇的に変化した。

第二に、学校という物理的装置は、伝達内容を学問や教科の論理で結合可能な様に、生活分野から分離され、細かく断片化されざるを得ず、生活や文化という文脈から完全に切り放されたデジタルな知識を伝達したのであった。

第三に、学校は前述したように、学級制を敷いた学校であり、禁欲主義に基づく厳しい自己抑制を必要とした。学級は、賞罰制度を導入して競争をあおり、貧者間の紐帯を破壊し、彼らを厳しい孤独な存在と変える。孤独に耐える厳しい自己抑制とそれをベースにした自己主張とは、この学級制が作り上げた強固なパーソナリティー訓練の成果であった。社会の底辺層へと落ち込む貧窮児を救出し、自己抑止と自己の能力を思い切って発揮しうる新たな市民階級に彼らを育て上げたかったのである。

以上のように出現した学校とは、まったく新たな世界の出現であり、子どもにとっては威圧的な、そしてまた従来への生活に対する破壊的なものであり、



彼らの拒否感情は大きなものであった。当然、学校拒否ないしは学校破壊のさまざまな行動が生じてもおかしくはなく、学校批判のさまざまな抵抗が展開された。逆に、学校を定着させ、公教育の円滑な展開を図りたい学校創設側の立場からすれば、混乱の回避は至上命令であった。この混乱を最小限に留めたものは何か。それはキリスト教であった。

いつ約立つかわからないデジタルな知識の丸暗記作業という未来志向の行為は、現世を罪ある存在として忌避し、来世における救済を願うキリスト教徒以外には理解不能なことであった。自主的学校として国家の補助金の支給対象となり、公教育へと転じてもその宗教的性格は変わらなかった。わが国のイギリス公教育制度の研究者が、イギリスの教育を義務性、無償性、世俗性として紹介して、この国の学校が熱い宗教的雰囲気の中で拡大していったことを、完全に無視してきた。そしてイギリスの学校の宗教的性格に関心を寄せることはなくなり、世俗性がイギリスの学校制度の特徴としてわが国で歪んで紹介され、良く知られているように、反国家主義的教育運動論の中核を構成するようになったのである。しかし現実にはイギリスの公立学校において、「宗教教育が世俗教育の拡大と並んで終始近代イギリス民衆教育史の二本柱であった」という事実を確認すること(村岡健二)は、依然として重要なことである。

### 3. 日本の学校制度の定着

わが国の学校教育は、明治 5 年にキリスト教抜きに展開したこととなる。このことを問題視したのは、かの伊藤博文であった。彼は明治 22 年、枢密院の憲法審議会において、「西欧諸国は宗教が国家の枢軸をなしていること、日本にはこの国家の枢軸となる宗教が存在しないこと」を嘆く演説をした。そして見出したのが、キリスト教の機能的代替物としての神道であり、天皇制をして一種の宗教的教義たらしめた「教育勅語」であった。したがって我々は、「この教育勅語」に対し、従来の教育学者が向けてきたまなざし、すなわち国家主義的イデオロギーを若者に鼓舞することで、彼らを戦場の露と消えさせたのではないかという批判的的目的

や、子ども達に道徳的教訓をあたえることで、青少年の健全育成に大いに寄与したのではないかという肯定的まなざしから離れ、キリスト教の機能的価等価物的役割を、伊藤博文が期待したように果たしえたのであろうかという疑問を提出せざるを得ない。このように見れば、伊藤博文の問題提起は、今でも有効なはずである。いな、学校教育だけに留まらず、青少年が抱えるさまざまな問題が噴出し、解決の兆しが一向に見えない今こそ、われわれは謙虚にわが国の社会的風土に学校制度は完全に定着しえているか否かを問わねばならないのではないか。

伊藤のこの問題提起は教育学者から今日まで顧みられていない。多くの日本人は、宗教論を欠いた学校が日本社会に完全に収まり切れているという錯覚をもち続けて今日まで至っている。いわばキリスト教の下で展開した学校制度を、いかなるキリスト教的宗教基盤も持たない日本に定着しえたという信念を、日本人は持ち続けているのである。しかし伊藤がキリスト教の機能的代替物として天皇制を作りあげたことがクローズアップされ、その系として教育勅語が発布されたとする議論が今後台頭すると、この仮説はその基盤を失って、一挙にその権威を失墜し損ねない。教育勅語に関しては今日、その擁護者と否定論者との間で激しい議論が展開されているが、双方に欠落していることは、キリスト教の機能的代替物という役割を教育勅語が果たし得ているか否かの確認ということである。果たしているとすれば、いかなる側面において確認しうるのか。果たしていないとすれば、そこにはいかなる問題が伏在しているかという、従来の教育勅語論とは全く異質の問題群の存在である。当然、その文脈において今日の学校の混迷が解明しうると予想される。また、さらにひるがえって見れば、日本の近代化にとり、この宗教はいかなる影響を及ぼしてきたのだろうか。

いずれにせよ、キリスト教の視角から明治以降の学校制度を検討するという作業は、より広く言えば、日本の近代化＝西洋化の成否を問うという、より基本的な検討課題となるであろう。



# 小中高生の生活時間の時点間比較

## — 社会生活基本調査を用いた計量分析 —

胡中 孟徳（東京大学大学院）

### 1. 問題の所在

本研究の目的は、学習指導要領の変化の時期に着目しながら、子どもの生活時間の時点間の全体的な変化を記述するとともに、その変化が主にどのような層の変化によって生じたかを示すことである。

教育社会学の研究における問題関心の無視できない部分が、生活時間に対する関心と重なっていると考えて大過ないだろう。1990年代ごろまでは、勉強・通塾の時間が長いこと、それとともに外遊びをする子どもが少ないこと、テレビやテレビゲームの時間が長いことなどが、子どもの現状を示すものとして議論された。その後、2000年代以降の研究動向としては、学習時間の減少とそれが階層差を伴って現れたとされた（荻谷 2000 など）。年代によって着目される時間や強調される点は異なるものの、いずれにせよ、子どもの問題を表すものとして生活時間が言及されてきたと考えてよいだろう。

アカデミックな関心の外においてもこうした観点は見られると思われる。とくに受験競争や社会変化のために子どもの生活がバランスを欠いたものになっている、といった視点で論じられることがしばしばあるのではないかと思う。

社会的関心事でありながら、このような点が実際にデータから十分に確認されてきたとは言いきれない面がある。この点にかんしては、海外においても事態は大きくは変わらないようであり、米英でも同様の指摘がある（Hofferth &

Sanderberg 2001; Mullan 2018）。

そのような問題関心を背景として、本研究では 2002 年度に完全実施された学習指導要領の前後での生活時間の比較を行い、生活時間に生じた変化と、その変化が主にどのような層の変化によって生じたかを吟味する。学習時間の減少とその階層差が、学習指導要領の改訂によって顕著になることを懸念する議論は存在するものの（荻谷 2002 など）、実証的な検討は断片的なものにとどまっていたと考えられる。本研究ではその課題の克服を目指す。

### 2. データ

2001 年と 2006 年の「社会生活基本調査」（総務省統計局）の匿名データを使用する。生活時間が日記法によって得られており、0 時から 24 時までの行動が 15 分ごとに記録されているという形式のデータであることにより生活時間全体をより正確に把握できるという利点がある。また、世帯単位で調査が行われており、世帯員のうち 10 歳以上の者が回答している。世帯単位での調査であることにより、親の職業や年収などの詳細な情報が活用できる点も本稿の関心にとってふさわしい。

2001 年以降の調査では、生活時間がプリコードとなっている A 票とアフターコードの B 票があるが、本研究では B 票を用いることとする。これは、アフターコード形式により、20 の行動からなるプリコード形式の A 票と比べて子どもの生活時間を補足しやすいからである。

分析対象は、高校以下の学校段階に在学中の子どもを含む世帯のうち、家庭環境などの背景変数を把握できるものとした。その結果、分析対象のオブザベーション数は、2001年調査が2736、2006年調査が2303である（ただし、分析データセットは暫定的なものであるため変更の可能性はある）。

### 3. 分析結果

図1右側の凡例に示した行動分類で、2001年から2006年にかけて生じた変化について述べる。ここでは主に、平均時間、行為者率、行為者平均時間を指標として変化を確認する。

学校の時間は、いずれの学校段階でも土日の行為者率が顕著に減少している。他方、その変化を補うように、平日の行為者平均時間は増加している。学校の時間にかんしては、親の階層的地位によって変化の仕方が異なるといった傾向はほとんど見られない。

学校外学習の時間は、休日の行為者平均がいずれの学校段階でも増加している。行為者率は、中学生ではほぼ一定であるのに対し、高校では減少が見られる。すなわち、高校生にかんして

は勉強する者としめない者の二極化傾向が見られる。また、階層的地位による違いは、休日で階層差が見られたが、基本的には行為時間が増加するなかで、階層的地位が高いほど増加の程度が大きい。したがって、階層差が見られても、学校外学習時間の増加の程度の差というかたちの違いが看取される。

### 〈引用文献〉

- Hofferth, S. L., & Sandberg, J. F. 2001. "How American children spend their time." *Journal of Marriage and Family*, 63(2), 295-308.
- 荻谷剛彦, 2000, 「学習時間の研究」『教育社会学研究』第66集, pp.213-230.
- 荻谷剛彦, 2002, 『教育改革の幻想』筑摩書房.
- Mullan, K. 2018. "A child's day: trends in time use in the UK from 1975 to 2015." *The British journal of sociology*.

### 付記

本報告での分析結果は、独自に作成・下降した統計であり、総務省が作成・公表している統計等とは異なる。また、その他の行動も含めた詳細な分析結果などは、当日配布資料に記載する。

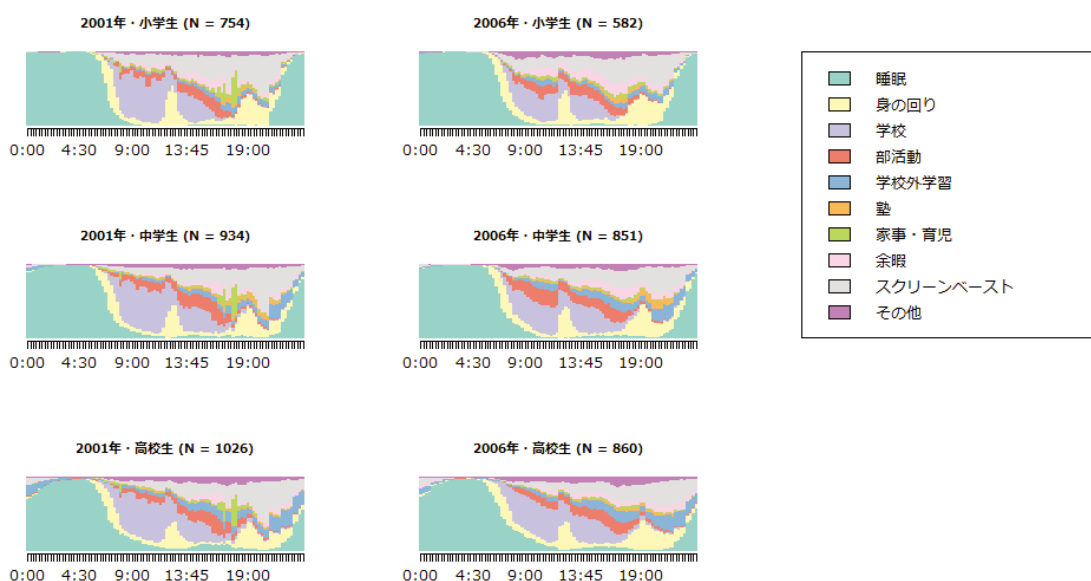


図1 学校段階ごとの時間帯別行動分布図（2001年・2006年）（出典：社会生活基本調査より筆者作成）

# 中学生のマインドセットと学習・進路希望

—JLSCP2017 調査より—

○岡部 悟志 (ベネッセ教育総合研究所)  
 邵 勤風 (ベネッセ教育総合研究所)

木村 治生 (ベネッセ教育総合研究所)  
 橋本 尚美 (ベネッセ教育総合研究所)

## 1. 問題関心

Dweck (2006=2016) は、学習成果と結びつく有力な先行指標の1つとして「マインドセット」に着目した古典的な心理学研究である。それによると、マインドセットは「能力は努力次第で伸ばすことができる」と考える「しなやかなマインドセット」(Growth Mindset)と、「能力は生まれつき決まっておき努力はムダ」と考える「固定的なマインドセット」(Fixed Mindset)との2つに大別される。学習上の困難に直面した際、「やればできる」と考えるか、逆に「無理だ」と考えるかの心の持ちようによって、学習成果を確度よく予測できるという主張である。古典的な研究ながら、近年では、非認知的なスキルの開発・育成の重要な観点の1つとしてアンジェラ・ダックワースの「やり抜く力 (GRIT)」で参照されるなど研究的示唆に富む。

彼女の研究対象は子どもから大人まで多岐にわたるけれども、その中の1つに、中学入学時点のマインドセットとその後の学習成果の軌跡を追跡した調査研究がある (Blackwell, Trzesniewski and Dweck 2007)。そこでは、①入学時点のマインドセットに成績差はないが、②入学後の学習成果は異なり、しなやかなマインドセットの子は伸び続けるのに対し、固定的なマインドセットの子は同じ水準に留まり続けることが示されている。

時代や文化的背景は異なるものの、子どもから大人への移行期 (Adolescent Transition) にあたる中学生にとって、学びの動機づけは学習成果や進路形成の中心的な課題である (ベネッセ教育総合研究所2017)。本報告では、現代日本における中学生を対象に、マインドセットの実態を確認したうえで、学習成果や進路希望にどう影響しているのかを考えたい。

## 2. 用いる調査データ

本報告で用いる調査データは、世帯直送の郵送法を用いているため、分析の際に予め統制しておくべき家庭の経済的・文化的背景を表す変数が豊富に含まれる。その多くが、子どもではなく保護者に聴取している点で信頼性も高い。さらに、保護者とその子どもの双方に、マイン

ドセット (Dweckらのpositive effort beliefの概念に相当する「努力の効力感」を取り上げる) に近い概念を聴取している。したがって、子どものマインドセットに影響しているであろう家庭の経済的・文化的背景はもちろん、それらだけに還元し切れない「保護者のマインドセット」の影響をも統制することができる点において、他に代わる調査データは存在しない。

この調査データは、「子どもの生活と学びに関する親子調査2017 (JLSCP2017)」(東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所2018)である。この調査は両機関の共同研究「子どもの生活と学び」研究プロジェクトにより、2017年7月～9月に実施された。本報告ではこのうち中学生(1～3年生)のデータを使用する。

なお、本調査は親子セットのパネル型調査である。現時点で、2015年 (w1) →2016年 (w2) →2017年 (w3) の計3波分の調査データセットが蓄積されているが、着目するマインドセットに該当する概念を聴取したのは2017年 (w3) が初めてで、中高生のみで聴取した。したがって、今回の分析報告は、一時点の分析にとどまる。また、分析に際しては、公立中学校に通う子どもとその保護者に絞った。

## 3. 用いる変数

学習成果と進路希望(目的変数)、マインドセット(説明変数)、その他の属性等(統制変数)は、以下の通り。

●学習成果(学業成績)：成績の自己評価(5教科各5段階)の合計を算出し、人数が均等になるように「3\_上位」「2\_中位」「1\_下位」の3つに分類)

●進路希望：「入るのが難しいと言われる高校に入りたい」(4\_とてもあてはまる/3\_まああてはまる/2\_あまりあてはまらない/1\_まったくあてはまらない)

●マインドセット(努力の効力感)：「努力すればたいていのことはできる」(4\_とてもそう思う/3\_まあそう思う/2\_あまりそう思わない/1\_まったくそう思わない)

●学年、性別、父・母学歴、世帯年収(前年)

- 保護者のマインドセット(保護者の努力の効力感):「努力すればたいのことはできる」  
(4\_とてもそう思う/3\_まあそう思う/2\_あまりそう思わない/1\_まったくそう思わない)

#### 4. 中学生のマインドセットの実態

中学生のマインドセット(努力の効力感)の実態を捉えるため、以下のクロス分析を行った。

- 子の属性: 学年、性別、学業成績(w2)
  - 家庭背景: 父学歴、母学歴、世帯年収(前年)
  - 保護者のマインドセット(努力の効力感)
- このうち、有意な差が確認されたのは「学年」(低学年ほど高い)、および「保護者のマインドセット」(保護者が高いほど子どもも高い)であった。一方、家庭の経済的・文化的背景と強い関連はみられなかった。

#### 5. 学業成績と進路希望の規定要因分析

2017年調査時点の学習成果(学業成績)と進路希望(入るのが難しい高校への進学希望)を目的変数に、マインドセットとその他の属性等を説明変数とする、順序ロジスティック回帰分析を行った。結果は表1・2に示した。

表1 「学業成績(w3)」の規定要因(順序ロジスティック回帰分析)

	B	標準誤差	Wald	自由度	有意確率	95% 信頼区間	
						下限	上限
男子ダミー	-0.047	0.096	0.236	1.000	0.627	-0.236	0.142
中1ダミー ※基準: 中2	0.492	0.120	16.878	1.000	0.000	0.257	0.727
中3ダミー ※基準: 中2	0.174	0.118	2.183	1.000	0.140	-0.057	0.404
w2の成績上位ダミー ※基準: w2の成績中位	1.816	0.123	217.440	1.000	0.000	1.575	2.058
w2の成績下位ダミー ※基準: w2の成績中位	-2.074	0.124	280.023	1.000	0.000	-2.317	-1.831
父親大卒	0.268	0.106	6.361	1.000	0.012	0.060	0.477
母親大卒	0.274	0.104	6.951	1.000	0.008	0.070	0.478
世帯年収(前年)	0.001	0.000	16.801	1.000	0.000	0.000	0.001
努力の効力感(子ども)	0.183	0.064	8.138	1.000	0.004	0.057	0.309
努力の効力感(保護者)	-0.071	0.086	0.671	1.000	0.413	-0.240	0.098
(閾値1)	0.127	0.339	0.141	1.000	0.707	-0.536	0.791
(閾値2)	2.409	0.343	49.255	1.000	0.000	1.736	3.082
N=1,909		Nagelkerke R <sup>2</sup> 0.506					

表2 「入るのが難しいといわれる高校に入りたい」の規定要因(順序ロジスティック回帰分析)

	B	標準誤差	Wald	自由度	有意確率	95% 信頼区間	
						下限	上限
男子ダミー	0.193	0.084	5.291	1.000	0.021	0.029	0.358
中1ダミー ※基準: 中2	0.249	0.104	5.788	1.000	0.016	0.046	0.452
中3ダミー ※基準: 中2	0.079	0.102	0.593	1.000	0.441	-0.122	0.279
w2の成績上位ダミー ※基準: w2の成績中位	0.600	0.107	31.244	1.000	0.000	0.390	0.811
w2の成績下位ダミー ※基準: w2の成績中位	-0.771	0.106	52.959	1.000	0.000	-0.979	-0.563
父親大卒	0.371	0.094	15.640	1.000	0.000	0.187	0.555
母親大卒	0.242	0.091	7.030	1.000	0.008	0.063	0.420
世帯年収(前年)	0.000	0.000	5.659	1.000	0.017	0.000	0.001
努力の効力感(子ども)	0.418	0.056	55.407	1.000	0.000	0.308	0.529
努力の効力感(保護者)	0.130	0.075	3.030	1.000	0.082	-0.016	0.276
(閾値1)	0.476	0.297	2.578	1.000	0.108	-0.105	1.058
(閾値2)	2.337	0.300	60.597	1.000	0.000	1.749	2.926
(閾値3)	3.694	0.307	144.497	1.000	0.000	3.092	4.297
N=1,906		Nagelkerke R <sup>2</sup> 0.169					

#### 6. 結果と議論

学習成果と進路形成いずれに対しても、中学生本人のマインドセット(努力の効力感)に正の直接効果がある。詳細は、当日紹介します。

[謝辞] 「子どもの生活と学びに関する親子調査2017(JLSCP2017)」は東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所共同研究「子どもの生活と学び」研究プロジェクトが実施した調査です。データの使用にあたっては、同プロジェクトの許可を得ました。

<参考文献>

○ベネッセ教育総合研究所(2017)「子どもの生活と学びに関する親子調査 2015-2016・速報版」.

○Blackwell, L.S., Trzesniewski, K.H. and Dweck, C.S., 2007, *Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention*, Child Development 78 (1), 246-263.

○Dweck, C.S., 2006, *Mindset: The New Psychology of Success*, New York: The Random House Publishing Group. (=2016, 今西康子訳「マインドセット『やればできる!』の研究」草思社.)



# 高校進学と進路意識の変化

—中学生と母親パネル調査（JLPS-J）第2波調査の結果から—

藤原翔（東京大学） 西丸良一（明星大学） 多喜弘文（法政大学）

## 1 本報告の目的とデータの概要

本報告では、2017年12月から2018年1月にかけて実施された「中学生と母親パネル調査」(JLPS-J)の第2波調査の概要を説明したうえで、以下の3つのトピックについて報告を行う。(1) 生徒の進路意識の2時点における変化を記述的に明らかにする。高校入学前の情報を利用し、(2) 私立高校か公立高校かを選択する要因を、生徒が高校を選ぶ理由や母親の教育期待に焦点を置き、検討する。そして、(3) 中学3年時と現在の就きたい仕事とその背後にある意識や制度的要因との関係を分析することで、高校生の多面的な職業志向性が生じるメカニズムについて検討をおこなう。

本研究プロジェクトの目的は、パネルデータ分析から教育に関する社会経済的格差のメカニズムを長期的な視点から明らかにするために、同一個人に対して中学時（2015年）と高校時（2017年）の2時点のパネル調査を行うことである。2015年10月～2016年1月に行った第1波調査（郵送調査）では、合計1,859ペア（回収率45.0%）から回答を得た（藤原 2016）。2017年12月から2018年1月にかけて実施された第2波調査では、この1,859世帯に調査票を郵送し、1,591世帯（85.8%）からの回答を得た。ただし、母親のみからの回答が92、子供のみからの回答が3あり、有効ペア回収は1,496世帯（80.7%）となった。第2波調査で対象となった子供のほとんどが現在も学校（通信制を含む）か職業訓練機関に通っている。2017年で学校に行っていないと回答したのは5名（0.3%）であった。なお、中学3年時の教育期待が高校までであると、追跡調査で回答が得られにくい傾向がある点には注意が必要である。例えば、第2波調査の回収率は、子供が大学までを期待していると82.4%であったが、高校までを期待していると73.1%であった。

子供と母親を対象とした全国規模のパネル調査から得られたこのパネルペアデータを利用した分析を行う。このような設計によって、能力や動機などの観察されない異質性（Unobserved heterogeneity）の影響を一部考慮した因果分析が可能であるだけでなく、進路選択前と後での子供と母親の意識の変化や進路希望の変化を明らかにすることが可能である。パネルペアデータの基本的な分析枠組みは図1のように示すことができる。

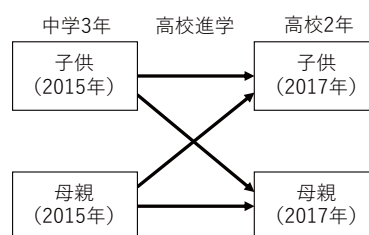


図1 パネル・ペアデータの分析枠組み

（藤原翔）

## 2 中学3年からの変化

まずは進路意識が2時点間でどのように変化したのかを明らかにする。表1の進路希望の欄は「あなたは（お子様は）将来、現実的にはどの学校まで進むと思いますか」という質問に対する子供と母親の回答の分布である。大卒や大学院希望者が増えたいっぽうで、高校までを希望したものは減少している。2時点間で分布は大きく変化しておらず、変化が小さいように見える。しかし教育期待が一致する割合を求めると子供は62.2%、母親は72.1%であるように、個人内で進路希望の変化は生じており、その変化は子供のほうが母親よりも大きい。

表1の職業希望の欄は「あなたは将来どのような職業につきたいですか」「お子様にどのような職業についてほしいと考えていますか」という質問に対する子供と母親の回答である。この職業期待が一致する割合は、子供は45.1%、母親は62.8%であっ



た。職業希望についても、子供のほうが母親よりも変化が大きいことがわかる。

表1 進路希望と職業希望の変化

	子供		母親	
	2015年 (中3)	2017年 (高2)	2015年 (中3)	2017年 (高2)
<b>進路希望</b>				
中学まで	0.5	0.2	0.1	0.2
高校まで	17.3	13.5	15.8	12.8
専門学校まで	9.0	10.6	13.2	13.1
短大まで	3.7	3.5	4.9	3.7
高専まで	1.3	1.5	1.2	1.5
大学まで	56.1	60.1	57.8	59.8
大学院まで	2.1	6.6	2.0	5.3
その他	0.2	0.1	0.3	0.5
わからない・考えたことがない	9.2	3.7	4.1	2.7
無回答	0.5	0.2	0.6	0.4
<b>職業希望</b>				
事務	11.9	15.5	17.7	18.1
販売	4.2	3.1	1.1	1.6
サービス	8.4	8.7	3.4	4.1
保安	2.9	2.9	3.8	3.3
農林水産	2.4	1.7	1.5	0.9
生産工程	3.0	3.7	2.7	2.3
輸送・機械運転	1.1	0.7	0.2	0.3
建設・採掘	3.7	3.1	1.6	1.2
運搬・清掃・包装	0.3	0.1	0.1	0.1
専門・技術	41.9	42.5	55.4	53.7
管理	3.0	3.1	3.5	6.3
その他	13.2	13.1	7.0	7.3
無回答	4.0	1.7	2.1	0.9

N = 1,496.

(藤原翔)

### 3 高校の設置者選択とその後の進路希望

#### 3.1 問題の所在

日本の学校選択の研究は、義務教育段階に焦点を置き、子供に対する親の教育意識に注目してきた(片岡 2009 など)。子供の学校選択に、出身階層の影響が親の意識を通して、いかに伝達されているかを示すためである。一方、高校の選択に対する親の意識の影響は、あまり検討されていない。高校選択は、ランクや学科をもとにした序列構造からわかるとおり、子供本人の学力に大きく規定されている。そのため、高校選択に親の意識が直接的に影響する余地は少ないだろうし、すでに親の意識は子供の学力に反映されているとも考えられる。こうした背景から、高校選択に対する親の意識の影響は、検討されてこなかったのかもしれない。

だが、高校選択は、ランクや学科だけでなく、義務教育段階と同様、設置者も選択要因の一つとなっている。もちろん、高校の設置者を考慮した検討が、これまでにおこなわれていないわけではない

が、その多くは、学力と関連付けたものであった。香川ほか(2014)によると、以前から全国平均的に、私立高校へ入学する生徒は、公立よりも学力が低く、私立高校は公立を補完する位置づけとされた。だが、図2のように、高校卒業後の進学率をみると、公立より私立高校の方が高い。さらに、近年、その差は顕著になっており、設置者別でみる限り、学力序列に沿うような教育達成が成されているとはいえない。これに注目した西丸(2014)は、私立高校の生徒の方が高い進学率になるのは、公立より私立高校の生徒の高い出身階層によるものであることを示す。

西丸(2014)のとおり、図2の現象が出身階層によるものだとすれば、高校の設置者選択にも親の意識が独自に影響しているおそれがある。学力は低いにもかかわらず、公立より私立高校の生徒の方が進学している状態は、子供の能力や努力よりも親の富や望みによって、子供の教育が決まる「ペアレントクラシー」(Brown 1990)の状態といえるからだ。また、図2のとおり、低い学力にもかかわらず進学を果たす子供に、私立高校が選択されているならば、義務教育段階以上に、高校の設置者選択は複雑なメカニズムになっているかもしれない。なぜなら、義務教育段階で私立を選択する子供の学力は、受験の関係上、相対的に高く、親も高い意識を持ち、高い教育達成を成そうとする一方、高校段階で私立を選択する子供の学力は、低いにもかかわらず、公立高校を選択した子供よりも親の高い意識によって、高い教育達成を成そうとしていると推察できるからだ。

#### 3.2 分析

入学した高校が私立か公立かに対し、子供が高校を選ぶ理由、「他校より優秀である」(中3時)は差を示さない。また「母親の教育期待」(中3時)も差を示さない。つまり、どちらの設置者に入学しても、母子ともに教育意識に差はないということだ。また、年収が高いほど私立高校へ入学している傾向にあるが、母子の教育意識と共変関係にはない。

しかし、こうした結果は、高校選択を大きく規定する本人の「成績」(中3時)を統制すると一変す

る。私立へ入学した子供の「成績」は低い、「他校より優秀である」と「母親の教育期待」は高く示される。つまり、私立高校へ入学した子供の成績は低いものの、母子の教育意識は、公立より私立高校の方で高いのだ。私立へ入学した子供は、高校入学前は望めないものの、入学後、高校に自分の成績を高めてもらい、卒業後の大学進学を可能にしてくれると考えているのかもしれない。母親も、子供の高校入学前の成績は低い、私立高校なら、卒業後の大学進学を望めると考えているのかもしれない。こうした結果は、図2と整合的である。

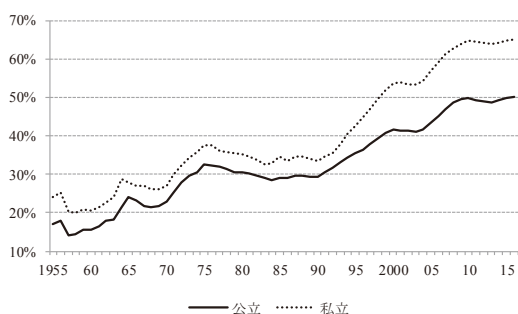


図2 設置者別高等教育進学率(国立を除く)  
※学校基本調査(各年)より作成

ただ、私立高校へ入学した子供やその母親が、高い教育達成を望んだだけで、図2のように、私立高校の生徒の高い進学率に結びつくとは考えにくい。なぜなら、高等教育への進学は、高校段階での学校選択と同じく、学力が大きな規定要因となっているからだ。母と子の教育意識が、子供本人の成績と共変関係にあることからわかるとおり、やはり一定の学力がないと、高い教育達成は望めない。

そこで次に、子供本人が高2時に考える卒業後の進路希望を、設置者別にみても、公立より私立高校へ入学した生徒の方が、進学を望んでいた。しかし、私立高校の生徒の望む進学先の多くは私立大学であった。私立高校へ入学することで、自分(子供)の学力を伸ばしてもらおうというよりも、相応の大学への進学を考えているといえそうだ。

(西丸良一)

#### 4 職業志向性の個人内変化に関する検討

日本の高校生が将来の職業に対して抱く志向性は、地位達成と自己実現のどちらか片方のみを重視

する傾向にあり、両者が連動していないという点で「多次的」なものであることが示されてきた(荒牧2001、有田2002、多喜2015、2018)。その理由については、希望している職業の性質自体に理由を求めるものや、学校経由の就職や職業的レリバンスの低さといった日本的コンテキストの特殊性に原因を求めるものがあつた。

しかし、こうした先行研究には、高校生に対する1時点の調査をもとにしている点で限界がある。上述の研究が暗黙裡に想定しているのは、中学から高校へと進学する中で徐々に将来の進路への水路付けが起こり、職業志向性もそれに応じて日本特有の文脈下で分化していくというイメージである。だが、実際には同一人物を複数時点で追うことで観察されない異質性を考慮できるパネル調査でなければ、そうした変化がどのような形で生じているのかを確認できない。個人内の変化がどのような要因(変化)と関連しているのかを検討することで、高校生の職業志向性における多元性が生じるメカニズムをより精緻に検討できると考えられる。

表2は、職業志向性に関する7項目に対して、「とても重視する」と回答した割合を中学3年生時と高校2年生時でそれぞれ示したものである。ここから、高校生を対象とした2012年の調査の分布との比較から予測されたように(藤原ほか2016)、高校生になると地位達成に対する意識に大きな変化はないが、才能や夢といった職業的自己実現に関しては諦める傾向にあるという傾向を読み取ることができる。ただし、2012年の高校生調査の分布と比べて今回の高校2年生では特に「技術や知識を活かせる職業であること」を重視する生徒が多くなっていることから、高校生を取り巻く学校内外の何らかの状況変化が影響していることも考えられる。

表2 中学3年生時と高校2年生時の職業志向性

「とても重視する」の割合 (%)	中学3年生	高校2年生	変化
有名な会社であること	12.4	11.2	-1.2
高い収入が得られること	38.9	37.2	-1.7
社会的地位が高いこと	17.3	14.3	-3.0
安定している・倒産しないこと	61.9	62.5	+0.6
才能が生かせること・伸ばせること	50.8	42.0	-8.8
自分の夢を叶えられること	57.4	49.4	-8.0
技術や知識を生かせる職業であること	46.8	43.6	-3.2

表3 職業志向性の個人内変化

	有名な会社	高い収入	社会的地位	安定	才能	自分の夢	技術や知識
非重視方向に変化	24.1	21.7	24.6	19.1	29.9	26.6	26.1
維持	49.6	55.3	51.4	61.7	49.5	54.4	51.2
重視方向に変化	26.4	23.0	23.9	19.2	20.6	19.0	22.6
合計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
度数	1483	1486	1485	1486	1487	1486	1485

続いて、表3は中学3年生時から高校2年生時にかけて、職業志向性が個人の中でどのように変化したのかを示したものである。表2からは、職業的自己実現に関わる意識である「才能を生かせること」や「自分の夢を叶えられること」を重視しなくなる傾向は多少みられたものの、全体としての分布の変化はあまり生じていないようにみえた。しかし、表3からは、いずれの項目に関しても4割から5割の生徒が重視あるいは非重視の方向に回答を変化させていることがわかる。表1でみた進路希望や職業希望の変化が、ここで観察された職業志向性の変化とどのように関わっているのかを検討することで、職業志向性の多元性が生み出される背景が明らかになるのがここでの目的である。

パネルデータの構造を加味した多変量解析の結果、主に以下のことが明らかになった。事務職を基準とした場合、専門職やサービス職希望になることは地位達成志向を弱め、自己実現志向を強める。この結果は、職務が不明確で会社員的な働き方をイメージさせる事務職と、職務が明確で職業的自己実現をイメージしやすいサービス職や専門職の対比を表しており、希望する職業の社会的地位の上下が職業志向性と必ずしも一元的に対応しない状況をうまく説明する。他方、教育希望(の変化)の効果は、必ずしも高校生が埋め込まれている学校経由の就職や専門学校の職業的レリバンスの高さといった制度的コンテキストから予測される通りの結果にはなっていなかった。1時点を対象とした調査では明らかにできなかった側面を検討できたが、高校生を取り巻く状況に何らかの時代変化が生じている可能性についても検討する余地が残された。

(多喜弘文)

## 付記

本調査を行うにあたって、JSPS 科研費 15H05397 の助成を受けた。データの使用にあたって、社会科学研究所パネル調査企画委員会からの許可を得た。

## 参考文献

- 荒牧草平, 2001, 「高校生にとっての職業希望」尾嶋史章編『現代高校生の計量社会学——進路・生活・世代』ミネルヴァ書房, 81-106.
- 有田伸, 2002, 「職業希望と職業的志向性」中村高康・藤田武志・有田伸編『学歴・選抜・学校の比較社会学——教育からみる日本と韓国』東洋館出版社, 175-93.
- Brown, Phillip, 1990, “The ‘Third Wave’: Education and the Ideology of Parentocracy,” *British Journal of Sociology of Education*, 11(1): 65-85.
- 藤原翔, 2016, 「中学生と母親パネル調査の設計と標本特性」『東京大学社会科学研究所パネル調査プロジェクトディスカッションペーパーシリーズ』95:1-14.
- 藤原翔・石田賢示・多喜弘文, 2016, 「現代中学生の成績, 進路, 将来像——中学生と母親パネル調査(JLPS-J)第1波調査の結果から」『日本教育社会学会第68回大会発表要旨集録』.
- 香川めい・児玉英靖・相澤真一, 2014, 『<高卒当然社会>の戦後史:誰でも高校に通える社会は維持できるのか』新曜社
- 片岡栄美, 2009, 「格差社会と小・中学受験:受験を通じた社会的閉鎖、リスク回避、異質な他者への寛容性」『家族社会学研究』21(1):30-44.
- 西丸良一, 2014, 「高校の設置者種別と教育達成:私立高校の生徒の出身階層に注目して」『ソシオロジ』59(1):39-55.
- 多喜弘文, 2015, 「高校生の職業希望における多次元性——職業志向性の規定要因に着目して」中澤渉・藤原翔編『格差社会の中の高校生』勁草書房, 81-95.
- 多喜弘文, 2018, 「職業希望形成の制度的基盤」尾嶋史章・荒牧草平編『高校生たちのゆくえ——学校パネル調査からみた進路と生活の30年』世界思想社, 64-85.

# 「教養主義の没落」後の大卒層と読書

渡辺健太郎（大阪大学大学院）

## 1. 問題の所在

大学がどのような文化実践の場であるのかという問いは、P. Bourdieu & J. Passeron（1964=1997）にその重要性をみることができる。彼らが問題としたのは、ある文化資本の分布が階層的偏りをもつにもかかわらず、大学のさまざまな場面において、そうした文化資本の保有が前提とされ、正統とみなされる構造が存在することで生じる、文化的不平等であった。

日本では、竹内洋（2003）が、1960年代までの大学の規範文化を教養主義的読書によって特徴づけた。教養主義とは、文学部生をその中心的な担い手とする、人文書籍の読書による人格主義であるとされる

（竹内 2003: 86-129）。人文系の書籍の読書が1960年代までの大学生の規範文化であったのは、進学率の低かった当時において、大学生はエリートとしての将来を予期し、エリートの階級文化でもあった教養主義を内面化できたためであるとされる。しかし、1970年代のはじめには、高等教育の大衆化が大卒学歴とエリートの地位の非対応関係をもたらし、教養主義による読書は衰退したとされる。

本研究では、1970年代以降の大学入学者における人文書の読書を記述的に分析することで、「教養主義の没落」後の大卒層

における読書の特徴を示すことを試みる。

## 2. 先行研究

1960年代までの大学入学者における人文書の読書という実践を特徴づけた、読書を通じた人格主義、そして、その担い手としての文学部生という2つの要素のうち、1970年代以降の大学入学者について明らかとなっていないのは、後者である。前者の読書を通じた人格主義については、竹内（2003）が論じたように、今日の大学生の実態にはそぐわないことが、実証的にも確認されている。教養主義の変容について検討した筒井清忠ほか（1996）は、関西と首都圏の大学生を対象として得られた調査データの分析結果をもとに、大学生にとっての「幅広い教養」は、読書よりも友人との交際から得られると考えられていることを示している。一方、後者の人文書の読書の担い手については、1970年代以降の大学入学者において、どのように実践されているのか、すなわち、誰によって実践されているのかについては、検討されてこなかった。

1970年代以降の大学入学者において、人文書を読んだのは誰かという問いに取り組むにあたっては、専攻分野に注目する必要があるといえる。まず、竹内（2003）



の議論においては、文学部において古典や正典が定義され、解釈されることが教養主義と相同性をもつという点において、人文書の中心的読者は文学部生であった。また、同一教育段階の文化実践の差異に注目する際に、専攻分野への着目が有効であるという知見は、ヨーロッパを中心とした実証研究においても示されつつある (H. G. van de Werfhorst & G. Kraaykamp 2001; M. Börjesson et al. 2016)。

### 3. 分析枠組みとデータ

1970年代以降の大学入学者における人文書の読書が専攻分野によって異なるのかを、「2015年階層と社会意識全国調査」データを用いて検証した。分析では、4年制大学の卒業者を対象として、1970～1980年代入学、1990～2000年代入学という2つのコーホートごとに、「小説や歴史の本を読む」頻度を従属変数とした回帰分析を行った。また、専攻分野のほか、性別、職業、世帯所得、両親教育年数、15歳時の家庭環境などの変数を独立変数として用いた。

### 4. 結果

分析の結果、1970～1980年代入学コーホート、1990～2000年代入学コーホートのどちらにおいても専攻分野の効果が確認され、人文社会系学部卒者は理工系学部卒者に比較して人文書の読書を行うことが明らかになった。

### 5. 考察

結果は、大学生ではなく大卒層を対象とした分析から得られた知見であるものの、以下の2点を示唆すると考えることができる。

- (1) 「教養主義の没落」後の大卒層においても、専攻分野が人文書の読書の特徴づけを行うこと
- (2) 大学の内部における人文社会科学という専攻分野は、人文書の読書という文化実践の場であると考えられることから、そうした読書が支配的な文化たりうる場であるのかもしれないということ

### [参考文献]

- Bourdieu, P. & J., Passeron, 1964, *Les heritiers*. (=1997, 石井洋二郎訳『遺産相続者たち』藤原書店.)
- Börjesson, M., D., Broadyb, B., Le Roux, I., Lidgrana, M., Palme, 2016, “Cultural capital in the elite subfield of Swedish higher education”, *Poetics*, 56: 15-34.
- 竹内洋, 2003, 『教養主義の没落 変わり行くエリート学生文化』中央公論新社.
- 筒井清忠・吉田純・水垣源太郎・佐藤哲彦, 1996, 「現代大学生における「教養」の計量的分析」『京都社会学年報』4: 163-176.
- Van de Werfhorst, H. G. and G. Kraaykamp, 2001. “Four Field-Related Educational Resources and Their Impact on Labor, Consumption, and Sociopolitical Orientation,” *Sociology of Education*, 74(4):296.



# 出身階層・高校階層構造と学習行動

## —努力効用認識を通じた関連メカニズムの検討—

山口 泰史（東京大学大学院／日本学術振興会）

### 1. 問題の所在

本報告の目的は、出身階層・高校階層構造といった社会構造がどのようにして学習行動の格差に結びつくのかについて、努力効用認識をその一部とする業績主義的社会観の受容という観点から検討することである。

子どもたちの学習時間は 1980 年代から 2000 年頃にかけて減少の一途にあり、「学びからの逃走」(佐藤 2000) が生じているとして問題視されてきた。

そのような学習からの撤退は、荻谷(2000) が明らかにしたように、出身階層が不利な層や高校階層構造で下位に位置する進路多様校の生徒など特定の層に偏って起きており、社会的な属性に基づく格差を生み出すメカニズムの一部としても注目を浴びてきた。

このような出身階層・高校階層構造に基づく学習行動の格差は、学習時間が増加傾向にある 2000 年代のデータでも確認されている (Matsuoka 2013, 樋田 2014)。

しかし、なぜ学習からの撤退が特定の層に偏って生じるのかは、いまだ明らかになっていないとは言い難い。

本稿では、社会に対する認識の違いという観点から検討を行った。

### 2. 業績主義的社会認識と学習行動

社会に対する認識、とくに何が自身の将来に影響すると考えているかは、地位達成ないしはそれに向けた人々の行動を制約すると考

えられてきた。

人種という社会的属性に基づく達成格差を説明するために生み出された対抗文化理論 (Oppositional culture theory) (Fordham and Ogbu 1986) は、不利な属性を持つ者は反-学校価値的な態度を形成し学業・地位達成競争から離脱していくと論じた。高校間での地位達成の分化についても、同等の理論のもとに検討がなされてきた (たとえば耳塚 1980)。

このような説明は、学習行動における格差についても当てはめることができるだろう。実際、たとえば荻谷 (2001) は、学校を通じた成功物語を否定する意識との関連が見られる自己有能感が家での学習時間に影響する経路が社会階層下位にしかみられないことを示し、学習行動からの撤退を業績主義的価値観からの離脱という文脈で論じている (その他にも樋田 2014 など)。

ただし、これらの検討はあくまで脱-学校化と業績主義からの撤退を示す証左として業績主義的社会認識の受容と学習行動を並列に論じるものであり、社会に対する認識を通じて学習行動における格差が生じるという経路を検証するものではないといえる。また、上述の対抗文化理論の実証的検討の中には、このような経路の存在に対して否定的な結果を示しているものもある (Ainsworth-Darnell and Downey 1998)。

なぜ出身階層や高校階層構造において不利な層に偏って学習からの撤退が生じるのか、

という RQ を検討する上では、この経路の検証が欠かせない。そのため本稿では、高校生の質問紙調査データを用いて、この経路の検証を行った。

### 3. 分析に用いるデータについて

本報告で用いるデータは、2016年3月に日本全国の高校1年生とその母親に対して実施した「高校1年生の進路意識と将来への考え方についてのアンケート」(Wave1) および、2018年3月に実施した彼ら／彼女らの追跡調査 (Wave2) である。

本調査は、調査会社に登録されたモニターを対象に、Web および郵送を通じて行なわれた。Wave1 では、母子ペアデータとして1,083 ケース、Wave2 では、596 ケースの回答を得ている。

### 4. 分析とまとめ

上記データを用いた計量分析の結果、以下の3点が示された。

(1) 出身階層、高校階層構造において不利な層は、業績主義的社会認識を持ちにくい。

(2) 業績主義的社会認識が低いことは、学習行動の少なさに“強く”結びついているとはいえない。(3) 出身階層、高校階層構造と学習行動の関連は、業績主義的社会認識による媒介では十分には説明できない。

すなわち、出身階層および高校階層構造において不利な層は業績主義的社会認識を持ちにくい傾向にある。しかし、だから学習行動が少なくなっているとも言い難い。本稿のデータでも、出身階層や高校階層構造において不利な層の家庭学習時間が短い傾向が確認されるが、そこには業績主義的社会認識の持ちにくさを通じた分化ではない別のメカニズム

が働いているのだと考えられる。

不利な家庭の出身者や進路多様校の生徒は確かに、学歴や努力で将来が決まるという社会観を否定する傾向にある。しかし、そのような社会観を否定するから勉強で努力しなくなるとも言い難い。脱-学校的な価値観の形成は生じていても、それが脱-学校的な行動に通じているとも言いがたく、学習行動における格差がなぜ生じるのかについては、脱-学校化の議論からではない説明が必要であることが、本報告の分析から示唆されたと言えるだろう。

たとえば家庭・学校の環境の違いや進路希望の違い、親や教師からの期待の違いなどがその1つとして考えられる。これらの仮説を検証することを今後の課題の1つとして挙げておきたい。

また、本報告で用いるデータはサンプルサイズが小さいため、第二種の過誤を犯してしまう可能性が無視できない。その意味において、より大規模なデータでの追試が必要だといえる。さらに、この分析はあくまで高校生の学習行動の分析に過ぎない。とくに出身階層については、小さい頃から教育関与などを通じて学習行動の差異化を促すことも指摘されている (Matsuoka et al. 2014)。これらを踏まえた検討を今後の課題としたい。

### 〈謝辞〉

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金若手研究 (B) (15K17388)、および日本学術振興会科学研究費補助金 (特別研究員奨励費) による研究成果の一部である。

※分析結果および引用文献は当日に示す

# 高校格差再考

## ——高校教師調査 2017 からの考察——

○武内 清(敬愛大学客員)

○黄 順姫(筑波大学)

○浜島幸司(同志社大学)

### 1. はじめに

#### 1.1 本報告の目的

戦後高校進学率が上昇する中で、学力（偏差値）による輪切り選抜がすすみ、高校間格差が出来、学校経営方針、授業形態、生徒指導、教師・生徒関係、生徒文化も高校格差間で大きく違いがみられた。

今から 35 年前に実施された深谷ら（1983）の教師調査のデータでは、進学校の教師ははじめに勉強する多くの生徒に対して授業中心の指導を行い教師としての自信を強めていたが、非進学校の教師は、勉強に興味を示さない反抗的な多くの生徒に対する生徒指導で疲弊し教師としての自信も失いがちであったことが示されている。

その後、高校の多様化政策、受験競争の緩和、推薦や AO 入学の増加、少子化などにより、高校教育の状況や教師や生徒の生活や意識は大きく変化していったことが考えられる。

樋田ら（2000）は 1979 年度と 1997 年度に同じ学校で高校調査を行い、高校間格差の弛緩（「トラッキングの弛緩」）をデータで検証しているが、トラッキングの弛緩は必ずしも検証されなかった。

本発表は、最近（2017 年 10 月）に行った全国の高校教員調査のデータから、高校間格差の現実を、その弛緩も含め教師の目から検証しようとするものである。

高校教育のさまざまな側面にみられた学校間格差は、現在も存在するのであろうか。また学校間の格差は教育的には何を意味するのであろうか。それは出身階層などの属性ではない学力や意欲といったメリトクラシーの指標と解釈するべきであろうか。

高校格差間のさまざまな様相、つまり教師の属性、キャリア、教科指導、生徒指導、部活動指導、同窓会、教育観、教育改革観などの違いとその意味を考察して、高校間格差の

意味を再考してみたい。

本報告は以下の内容でおこなう。

2. 高校格差と生徒の特質（武内）
3. 高校格差と教師（浜島）
4. 高校格差と同窓会（黄）

#### 1.2 調査の概要

分析に使用する調査データは、(公財)中央教育研究所が実施した「高校教員調査 2017」である。

調査時点：2017 年 10～11 月。調査方法：全国の普通科のある公立高校 3806 校から無作為に 11 分の 1 の抽出率で 350 校に調査を依頼。1 校につき 7 名の教師に調査を依頼。郵送法：回収数 764 名（回収率 31.2%）。

#### 1.3 回答者の属性

性別；男性 70.2%、女性 29.7%。

年代別；20 代 14.4%、30 代 21%、40 代 26.8%、50 代 36.1%、60 代 1.7%。

学校間格差別；「4 大進学率 30%以下（Ⅰ）」37.7%、「31～50%（Ⅱ）」13.6%、「51%～79%（Ⅲ）」13.6%、「4 大進学率 80%以上で難関大学 10%以下（Ⅳ）」12.7%、「4 大進学率 80%以上で難関大学 11%以上（Ⅴ）」13.3%。

（武内清）

### 2. 生徒の特質の高校間格差

#### 2.1 勤務先にいる生徒

表 2-1 は、「現在勤務している学校には、次のような生徒がどれくらいいますか」と教師に聞いて「ほぼ全員」と「7 割くらい」と答えた割合を、学校間格差別に示したものである。

また超進学校には「熱心に授業を受ける生徒」「授業の予習・復習をする生徒」や「受験勉強に打ち込む生徒」が多く、非進学校にはそれらは少なくなっている。部活動や学校行事に熱心に参加すること生徒も進学校に多くな

っている。「推薦入学をめざす生徒」準進学校に多い。「校則を守る生徒」は進学校に多いが、非進学校でも7割の生徒は守っている。

表 2-1 学校にいる生徒

(全員+7割)%	I	II	III	IV	V
友人関係を大切にしている生徒	73.9	84.7	95.0	93.7	91.9
校則を守る生徒	69.8	82.7	90.1	93.7	90.9
学校行事に積極的に参加する生徒	57.0	71.1	84.5	79.0	93.2
進路を真面目に考えている生徒	41.7	43.2	64.0	76.8	87.9
部活動に熱心な生徒	38.5	53.8	71.4	82.1	82.8
熱心に授業を受ける生徒	36.5	44.3	67.7	83.2	85.9
大学への推薦入学をめざす生徒	5.2	21.2	28.0	7.4	6.0
受験勉強に打ち込む生徒	4.1	9.6	46.6	79.0	89.9
予習・復習をする生徒	3.1	7.7	20.5	45.2	63.6

## 2. 2 進路指導で感じる事

表 2-2 は、「現在教えている生徒の進路について、次のように感じることはありませんか」と聞いて、「とても」と「やや」感じる割合を、格差別に示したものである。

「理系の進路を選ぶ女子」「海外への進路に興味を持つ生徒」は進学校に多く、「進路を決められない生徒」と「経済的な理由で希望の進路に進めない生徒」は非進学校に多いことがわかる。

表 2-2 学校にいる生徒の傾向

(とても+やや)%	I	II	III	IV	V
経済的理由で希望の進路に進めない	88.2	77.9	62.8	48.4	47.4
進路を自分で決められない生徒	85.4	87.5	83.2	74.7	66.7
海外の進路に興味を持つ生徒	10.1	16.3	32.3	23.2	42.4
理工系の進路を選ぶ女子生徒	7.6	12.5	26.1	32.7	58.6

## 2. 3 自由記述より

教師から次のような報告もある。

- ・いわゆる底辺校と言われる高校に通う生徒の実態を見て欲しい。行きたい高校もなく目的意識も持たず、ただ皆が行くからという理由で入学し、入学後も努力することなく、ダメなら退学すればいいやと割り切っている生徒がいかに多いことか。バイトに明け暮れ授業中は寝ている。他方で、発達障害の生徒もこれまた多数いる。(女性、40代、I)
- ・〇〇高校だからすごい、〇〇高校だからちょっとね、と言う人がいる。本校の生徒は学力が低い、人間として、生徒として、素晴らしいものがある。挨拶や、素直さ、等々、そういったところを見てほしい。(男

性、50代、I)

- ・生徒及び家庭の状況が多様化、複雑化しており、一括した指導の難しさを感じています。さらなる個別指導が必要だと思いますが、それに対して教員の人数と時間が足りていないのが現状です。現在、その足りない部分が外部機関で補われているため、「経済格差」＝「教育格差」の構図が生まれている。(男性、20代、V)

(武内清)

## 3. 高校教師

### 3.1 キャリアの高校間格差

本サンプルでの格差別の教師のキャリアを示したものが表 3-1 である。非進学校所属の教師に教員経験年数および勤務校が少ない。進学校にキャリアが長い教師が多い。

表 3-1 教師のキャリア項目

	I	II	III	IV	V
教員経験年数					
5年以下	20.2	10.6	14.9	13.7	14.1
6～10年	17.8	14.4	10.6	7.4	8.1
11～20年	18.5	24.0	17.4	21.1	23.2
21～30年	24.0	31.7	31.1	36.8	30.3
31年以上	19.5	19.2	26.1	21.1	24.2
現在の勤務校は何校目か					
1校目	18.1	10.6	11.2	11.7	7.1
2校目	17.7	17.3	15.5	9.6	16.2
3校目	14.2	23.1	19.3	23.4	25.3
4校目以上	50.0	49.0	54.0	55.3	51.5

### 3.2 高校教師の地位、仕事の高校間格差

役職「なし」が半数を占めている(表 3-2)。また、どの教師も忙しい(図 3-1)。

表 3-2 役職「なし」と担任「有」の割合

セル内は%	I	II	III	IV	V
役職「なし」	49.1	52.4	48.1	46.3	50.5
担任「している」	39.5	42.3	25.5	33.0	38.5

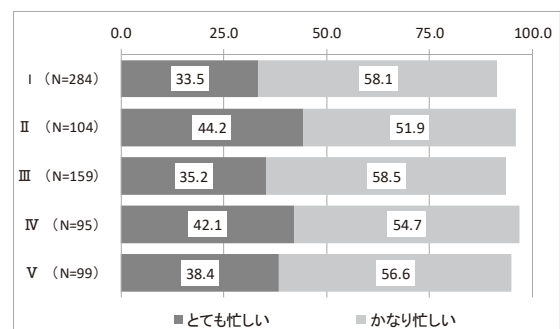


図 3-1 日々忙しいか



### 3.3 教育指導の高校間格差

表 3-3 は、教師が日頃していること（とても＋かなり）を格差別に示したものである。進学校の教師の方が非進学校の教師に比べ「教科の専門書に目を通している」が多少多いが、その他の項目（生徒の質問への対応、授業の工夫、生徒指導、講義ノート作成、部活指導、デジタル教材の使用）に関して、ほとんど学校間格差による差はない。

表 3-3 日頃していること

(とても＋かなり)%	I	II	III	IV	V
生徒の質問に親身に答える	96.1	92.2	94.4	95.8	95.9
授業の工夫をしている	86.5	81.8	81.4	83.2	88.9
生徒指導に力を入れている	76.4	74.1	67.7	64.2	66.7
保護者対応に熱心	74.3	72.2	73.9	65.3	83.8
教科の専門書に目を通す	62.1	63.5	58.3	60.0	76.8
講義ノートを作っている	58.0	62.5	58.4	53.7	54.6
部活動を熱心に指導	47.2	51.0	46.0	51.6	44.4
デジタル教材の使用	32.3	42.3	31.7	31.6	36.3

30年前に実施された教師調査のデータ（深谷他，1990）をみると、教育指導の学校間の格差はかなりあった。

このように、生徒の特質に関しては、今も依然学校間格差があるものの、以前にみられた教師の指導の特質の学校間差は少なくなっている。

### 3.4 高校教師の授業観の高校間格差

授業で「とても大事」だと思っていることは、表 3-4 に示したように「基礎的な力のつく授業」、「生徒が興味や関心の持てる授業」が全体的に高いことがわかる。アクティブ・ラーニングや受験への対応は学校間格差がみられる（進学校ほど高い）。他方、「デジタル教科書・教材を使った授業」は全体的に重視されていないことがわかる。

表 3-4 授業で大事と思うこと

(とても大事)%	I	II	III	IV	V
基礎的な力のつく授業	82.3	83.7	83.2	80.0	82.8
生徒が興味や関心を持てる授業	77.1	73.1	75.2	69.5	79.8
職業に結びついた授業	30.9	27.9	18.0	21.5	28.3
アクティブ・ラーニング	26.1	27.2	28.0	27.4	34.3
受験に対応した授業	18.8	25.0	42.9	57.9	54.5
デジタル教科書・教材を使った授業	7.6	7.8	11.2	9.7	11.1

### 3.5 教師の教育改革観の高校間格差

高校教師は、教育に関心が高いというよりは、自分の専門の教科への関心が高い。図表は略したが本サンプルでは一般の大学の出身者が 72.8%いて、教員養成系出身者が 27.1%と少ないせいもあるだろう。それにともない高校教師は、教育改革や学習指導要領の改訂に関する関心も低い。

ただ、これにも高校間格差があつて、表 3-5 のように、新しい教育改革の動向や新学習指導要領の動向に敏感に反応し関心を持っているのは（超）進学校の教師たちである。非進学校、準進学校の教師は生徒指導の大変さや現状維持志向から新しいものへのコミットメントは弱い。

表 3-5 学習指導要領の改訂への関心

(非常に＋ある程度)%	I	II	III	IV	V
教育課程の改定※「非常に」のみ	28.8	40.4	36.6	36.8	43.4
英語コミュニケーション	26.5	16.3	18.0	20.0	31.3
教科横断的学習	22.2	26.0	27.3	25.3	36.4
理数探求、日本史探求等	0.0	20.2	16.9	21.1	36.4

(浜島幸司)

## 4. 高校格差と同窓会

### 4.1 高校の資本としての同窓会・卒業生

同窓会は学校の組織ではないにしても学校と心理的・文化的・社会的・政治的な面で関連する組織であり、学校を活性化・維持するために活用できる支援組織である（黄，1998 2007）。同窓会・卒業生より、経済的、社会的、文化的資本を動員・活用できる学校は、教育に投資する資本の種類・質・量の面で有利であり、学校運営の安心・安全を確保する可能性が高い。

本調査の結果、全体として同窓会・卒業生の支援状況は、補助や支援してくれる（とても＋ややさそう思う。以下同様。）が 63.5%である。また、補助や支援してほしいは 62.8%、学校側の立場では圧力と感ずることがある、が 17.5%、少子化時代に学校のサポート組織になれる、が 64.3%である。従って、教師による同窓会・卒業生への期待は全体で 60%を上回っていることがわかる。援助・支援の内容は、自由回答から類型化すると、進路（進学・就職、キャリア・インターシップ）の指導・助言、部活動への経済的及び技術・相談の人的支援、進路関係行事・文化祭・運動会など学校行事への支援、学校の周年への寄付や行事参加等多様化している。



#### 4. 2 同窓会支援の高校格差

高校格差別に援助・支援の実態・期待・圧力・サポート組織イメージは、表 4-1 に示した通りである。支援・援助は、IV、V 類型の進学校の方が高く、期待やサポート組織へイメージも高い。進学校は他の学校よりも同窓会・卒業生の資源・資本を活用する程度が高いのである。

表 4-1 格差別同窓会支援の差異

OB・OG	N				
	I	II	III	IV	V
援助や支援をしてくれる (とても+まあそう思う)%	57.6	58.3	60.9	71.6	80.6
援助や支援をしてほしい (とても+まあそう思う)%	61.4	62.5	63.8	57.9	76.3
圧力を感じることがある (とても+まあそう思う)%	18.2	9.6	14.4	21.1	26.5
学校のサポート組織になれるか (とても+ややなれる)%	59.8	60.6	66.3	69.5	72.7

#### 4. 3 学校システム・制度と同窓会支援の差異

表 4-2 で示したように、学校の仕事に同窓会や卒業生を活用することが役に立つかの程度によって、役に立つ(とても+ある程度)場合は、実際、同窓会・卒業生から支援の程度が高く、なお、支援をしてほしいと期待する程度も高い。サポート組織としてイメージも強いことがわかる。

表 4-2 仕事(授業、生徒指導・進路指導等)の活用程度別同窓会支援の差異

		援助や支援を してくれる (とても+まあそう思う)%	援助や支援を してほしい (とても+まあそう思う)%
		(OB・OGや卒業生)の活用	とても役立つ(N=65)
	ある程度役立つ(N=335)	76.1	72.5
	あまり役立たない(N=263)	53.9	54.8
	ほとんど役立たない(N=99)	35.3	45.5

		圧力を感じ ることがある (とても+まあそう思う)%	学校のサポート 組織になれるか (とても+ややなれる)%
		(OB・OGや卒業生)の活用	とても役立つ(N=65)
	ある程度役立つ(N=335)	17.3	74.9
	あまり役立たない(N=263)	16.3	57.0
	ほとんど役立たない(N=99)	24.3	34.3

#### 4. 4 教師のライフステージ・ライフスタイルと同窓会支援

教員経験年数、教師の年齢、役職の地位別に同窓会支援の認識、期待、圧力、サポート組織イメージが異なる。本調査の結果、教員経験の年数別に同窓会支援の実態認識(とても+まあそう思う)は、31年以上、21-30年、11-20年の段階で高い。教師の年齢は40代、50代以上で同様の傾向がみられる。ただ、圧力を感じることは、教員経験年数10年以下、年齢は20代のほうが高い傾向にある。役職別では、校長、教頭の管理職、主幹や主任のほうが役職「なし」よりも同窓会の支援との関わりが強い。

また学校生活のどの部分に熱心に取り組むかのスタイルの項目からは、部活動に熱心である教師、部活動指導をしたくて教師になったと自覚する回答者ほど、同窓会の支援を意識している傾向がある。特に、教育改革に関して、地域等学校外の資源を教育内容・活動で活用することの重要性を認識する教師ほど、同窓会の支援関係に肯定的である。以上、学校格差、学校現場での活用程度、教育改革の外部資源への積極性は、同窓会の活用・資本の差異と相関があることが理解されよう。

(黄順姫)

#### 5. まとめ

高校教師の属性、意識、行動を学校間格差という観点からみると、差のある項目と差のない項目がみられた。データより生徒の特質にも学校間格差がみられ、その生徒の特質に対応した指導を教師がおこなっている。高校の多様化政策や受験競争の緩和もあり、かつての高校と比べると格差は縮小しているが、経済的支援を必要として生徒や多様な生徒が非進学校に増えており、いっそうの社会的支援や個別指導が必要になっている。

(武内清)

#### <参考文献>

- 黄順姫(1998)『日本のエリート高校』世界思想社
- 黄順姫(2007)『同窓会の社会学』世界思想社
- 深谷昌志他(1983)『モノグラフ高校生'83 vol.10』福武書店
- 深谷昌志他(1990)『モノグラフ高校生'90 vol.28』福武書店
- 樋田大二郎他(2000)『高校生文化と進路形成の変容』学事出版

詳細は当時配布資料や近刊の報告書(中央教育研究所)を参照のこと。

# 高校就職指導の現在

—1997年・2007年・2017年の事例調査から—

○堀 有喜衣 (労働政策研究・研修機構) 小杉 礼子 (労働政策研究・研修機構)  
筒井 美紀 (法政大学) 尾川 満宏 (愛媛大学) 小黒 恵 (東京大学大学院)

## 1. 問題意識

本発表の目的は、日本の高校就職指導の現在について、1997年・2007年・2017年の事例調査から明らかにすることである。

日本の高卒就職は高度成長期以降 90 年代初めまで順調に推移してきた。日本の高校から職業へのスムーズな移行を支えたのは、「推薦指定校制」、「一人一社制」に基づき、高校と企業との継続的・安定的関係である「実績関係」の中で生徒が就職を決定していく「日本的高卒就職システム」である (日本労働研究機構 1997)。とりわけ教育社会学においては主に高校を対象とした調査に依拠し、高校就職指導の「自律性」を重視する立場から、成績という指標によるメリトクラティックな事前の校内選抜が高校と企業との継続的な信頼関係を担保し、質の高い高卒労働力を送り出すことが可能になる「日本的な高卒就職メカニズム」の重要性が強調されてきたのである (荻谷 1991)。

しかしバブル崩壊以降、日本の新規高卒労働市場は狭隘化し、急激な変化に対応できない高校就職指導は機能不全に陥った。この時期の教育社会学においては高卒無業者に注目が集まり、その後は高卒就職者の減少もあいまって、高校就職指導が研究対象として顧みられることはなくなった。そのため近年の高卒就職や高校就職指導に関する知見は限られたものになっており、現実には相当に変化しているにもかかわらず、今でもすべての高校の就職指導がメリトクラティックに行われているかのように認識される状況にある。それゆえ近年高まる高卒就職の自由化論 (高校が就職斡旋せず大学生のような「自由な」就職活動に転換する) が主張される際の根拠は、事前の校内選考によって生徒が自らの意思とは異なる企業に割り振られているというメリトクラティックな就職指導への批判として構成されているが、実態を反映していない。18 歳成人を控え高卒就職の自由化論が勢いづく今こそ、教育社会学は高校就職指導の実態を丹念に拾い上げて発信していくことが求められる。

堀 (2016) は実態をより把握するために、全国的な量的調査と質的調査に依拠し、時代や地域を超えて高校就職指導を把握できる枠組み (「高校就職指導の類型学」) の構築の必要性を提唱している。その一例として、どのような条件の下でメリトクラティックな高校就職指導類型が成立しているのかに着目し、学科・就職者人数・労働市場環境という 3 つの変数から日本の高校就職指導の分布を布置することによって、メリトクラティックな就職指導の範囲を測ることを試みた。本発表は堀 (2016) の問題意識をその後の状況の変化に合わせてアップデートし、日本の高校就職指導の現在を過去との比較のもとで示すことを目的とする。

## 2. 調査設計と調査の概要

本発表で用いる「高卒就職インタビュー調査」は、高卒労働市場類型に基づいて地域が選ばれている。類型の根拠としたのは 1997 年当時の高卒労働市場の状況 (県外移動・需給状況・求人内容) であるが、高卒労働市場の状況によって分類した 3 つの類型から行っている (図表 1)。2017 年において類型の妥当性を検討したところ、全体として求人状況がよくなってはいるが、地域の相対的な位置には変化がなかったことから、引き続き同じ枠組みを採用している。1997 年時点の調査において調査は 1 回のみ予定であり、5 地域で行った。2007 年に 2 回目の調査を立ち上げる際には研究メンバーを大幅に入れ替え、調査地域も高知・青森・北海道・大分、および新潟 (ハローワークのみ) と大阪 (企業とハローワークのみ) を追加した。3 回目の調査となる 2017 年には調査対象地域を再び東京・埼玉・秋田・長野・島根・青森・高知に絞り調査を行った。2007 年調査までの知見については堀 (2016) にとりまとめており、今回の報告は 2017 年調査に主に依拠している。2017 年調査の調査対象は図表 2 の通りであるが、今回は高校に焦点づけて報告する。対象は行政機関が 8 か所、高校 22 校、企業 17 社である。ハローワ

ークや企業を含めた包括的な検討については、労働政策研究・研修機構（2018）をご覧ください。

図表 1 高卒労働市場類型

類型	都道府県	県外移動	需給状況	求人内容
流入地域	東京・埼玉	流入	良好	サービス・販売
バランス地域	長野	バランス	良好	製造
流出地域	秋田・島根 青森・高知	流出	求人不足	製造 サービス・販売

図表 2 調査対象一覧

行政機関	高校	企業
東京都Aハローワーク	東京 A 普通	東京 A 社
	東京 B 工業	東京 B 社
	東京 D 商業	
埼玉県Bハローワーク	埼玉 D 普通	埼玉 A 社
	埼玉 F 商業	埼玉 E 社
	埼玉 E 工業	
秋田県Cハローワーク 秋田県教育委員会	秋田 G 併設	秋田 A 社
	秋田 J 併設	秋田 B 社
	秋田 K 併設	秋田 C 社
	秋田 A 商業 秋田 B 工業	秋田 G 社 秋田 I 社
長野県Dハローワーク	長野 K 普通	長野 A 社
	長野 L 普通	
	長野 N 商業	
	長野 M 工業	
島根県Eハローワーク	島根 P 普通	島根 B 社
	島根 R 商業	
	島根 Q 工業	
青森県Gハローワーク	青森 A 商業	青森 B 社
	青森 B 工業	青森 C 社
高知県Kハローワーク	高知 A 商業	高知 A 社
	高知 B 工業	高知 B 社
		I 社 山陰 E 社
	高校22校	企業17社

### 3. 高卒労働市場の変化

<当日資料にて提示>

#### 4. 一人一社制の運用状況

2002年（平成14年）文部科学省・厚生労働省『「高卒者の職業生活の移行に関する研究」最終報告』を受けて、生徒が一度に1社しか応募できない（同時に複数応募できない）「一人一社制」は地域の申し合わせとして都道府県の高等学校就職問題検討会にて方針が議論されるようになった。2017年度は秋田・沖縄については解禁当初から、また他地域においても10月～11月から複数応募が可能となっている。しかし2007年調査と同様に、高校の運用については卒業まで「一人一社制」

が原則であり、選考結果が遅かった場合のみ2社希望を出す場合が生じていた。今回の対象校22校においては3校（秋田B工業・高知A商業・東京A普通）に複数応募した生徒が存在した。また企業において内定辞退を受けた経験があったのは秋田H社の1社のみであった。

「一人一社制」を継続している理由として高校側からは、①企業との信頼関係を維持したい（内定辞退したところ翌年から当該企業からの求人がなくなる）、②高校生の就職活動に割く労力（志望動機の作成）や精神面への配慮（複数企業とのかけもちが高校生には難しい）、③指導上の配慮（複数内定を得た生徒と内定を得られない生徒が出てしまう）、という理由が語られた。また今回の調査対象企業については「一人一社制」を評価する企業がほとんどであった。

教員へのインタビューにおいて生徒・保護者の反応について尋ねた。生徒や保護者から「一人一社制」について問われることはあまりないが、問われた場合でも高校として「一人一社制」をとっていることを説明すると納得が得られるとのことであった。その理由としては、「一人一社制」が進学における指定校推薦と同様のイメージで捉えられており、進学でも学校推薦なら1つに絞るのが通例になっていることから、就職においても学校が推薦するなら一人一社と受け止められていることが語られた（青森B工業）。生徒や保護者は一人一社かどうかよりもむしろ応募先の方に関心が集中していることもあるものと推測される。

<以下、当日の資料にて提示>

#### 参考文献

- 堀有喜衣, 2016, 『高校就職指導の社会学—「日本的移行」を再考する—』 勁草書房。
- 荻谷剛彦, 1991, 『学校・職業・選抜の社会学—高卒就職の日本的メカニズム—』 東京大学出版会。
- 日本労働研究機構, 1998, 『新規高卒労働市場の変化と職業への移行の支援』 調査研究報告書No.114。
- 労働政策研究・研修機構, 2008, 『「日本の高卒就職システム」の現状と模索』 労働政策研究報告書No.97。
- 労働政策研究・研修機構, 2015, 『若者の地域移動—長期的動向とマッチングの変化—』 JILPT 資料シリーズNo.162。
- 労働政策研究・研修機構, 2018, 『「日本の高卒就職システム」の現在—1997年・2007年・2017年の事例調査から—』 労働政策研究報告書。



## 地域人材育成の教育社会学（9）

### 高校魅力化プロジェクトと都鄙（とひ）間高大協働研究の研究

岩木秀夫 日本女子大学 石戸谷繁 東北女子大学 大木由以 青山学院大学  
沖塩有希子 千葉商科大学 西田亜希子 大阪市立大学 寺崎里水 法政大学  
○樋田大二郎 青山学院大学 樋田有一郎 早稲田大学大学院 藤村朝子 日本女子大学

離島・中山間地域のY高校が高校魅力化プロジェクト（＝地域と高校の活性化をめざす）の一環で行った地方郡部高校生と大都市大学生の協働研究を2年間にわたって参与観察した。本報告ではこの都鄙（とひ）間高大協働研究の参与観察を通して、地域人材育成のあり方、そして高大協力のあり方を検討する。Y高生（島根県立Y高校生）と青学生（青山学院大学生）・法大生（法政大学生）が協働研究を行った。この協働研究に対する参与観察のねらいの第1は文化相対主義的な「視点の相互借用」の観察あり、Y高生が大都市大学生の視点で自分の町の活性化を検討する過程の記述である。同時に大都市大学生がY高生の視点で自分の普通について考える過程の記述である。第2は「伝えるための能動化」であり、高校生と大学生が相手に伝えるために能動化する過程を捉える。第3は高大連携に新しい可能性を開く。この協働研究は従来の入試改革に偏りがちな高大接続やあるいは初発的段階（大学教授の高校への出前授業など）にとどまりがちな高大連携を飛躍させる可能性を検討する。

なお、本報告が検討する協働研究は、実践レベルでは**大学教育改革**、島根県の**高校魅力化改革**、**高大連携推進**の3つの流れの合流点で行われた。

#### 1. 都離間高大協働研究の前身

Y高生と青学生の交流は2018年度で5年目を迎える。報告者が調査でY高校を訪問したことがきっかけであった。都鄙観光大協働研究を含む島根県高校魅力化の研究結果の概要は、**樋田大二郎・樋田有一郎著『人口減少社会と高校魅力化プロジェクト—地域人材育成の教育社会学』（明石書店）**を参照されたい。

Y高生と青学生の交流が始まる前は、Y高生は東京研修の際に大学見学と称して東大の「赤門を見てきた」という。このことに疑問を持った当時の校長と報告者が相談してY高生と青学生の交流が実現した。交流の1年目は大学の1コマを使ってY高生が発表し、大学生が質問するだけの交流であった。しかし、Y高生も青学生も相互の異なる日常生活や価値観・行動と出会って大いに驚き、

視野を広げることが出来た。2年目からは青学内の複数のゼミと島根県立横田高校が参加し、3年目からは法政大学が参加して交流の規模が拡大した。この間、交流は質的にも進化した。徐々に相互に相手の目を通して自分たちの課題を考える機会へと発展した（「視点の相互借用・共感的理解」、「**文化相対的出会い**」）。

#### 2. 都離間高大協働研究の概要

4年目の2017年度に協働研究が始まった。関係者の数回の打合せを経て、2017年7月にY高校においてY高生代表と青学と法政の大学生代表が最初のミーティングを行い相互の状況をシェアした。8月25日～28日には大学生22名がY町を訪問しY高校1年生33名と交流を行った（大学生の内8名はY高校と連携するK中学生と交流した）。Y高生との交流では、Y高生が総合的な学習で地域課題解決型学習の成果を9つの班に分かれて中間発表し、続いて高校生と大学生がY町内の現地訪問調査に同行した。

10月4日に、今度はY高生が東京を訪問し協働研究を行った。大学生は高校生9班の予めのリクエストをもとに都内での研究をアレンジして訪問先に同行した（「能動化」）。たとえば写真屋班では、Y町の写真屋の存続を考える高校生を都会の商店街の廃業した写真屋に案内して、高校生と共に家族生活の変化、写真屋の意義と変遷、困難さを考えた。わさび班では、わさびのスイーツでの利用を考える高校生とパティシエを訪問し、素材としてのわさびの利用方法を聞くだけでなく、パティシエの知識と仕事への情熱に心を打たれた。そして写真屋、パティシエのいずれでも、大学生は高校生が訪問先で話を聞きながら問題意識を深めていく姿に出会い、問題意識を深めるとはどのようなことか学んだ。なお、2018年度はこの要旨を書いている段階では細部は決まっていない。

#### 3. 大学授業改革の動向

日本の大学生は777大学、約287万人（うち、学部生257万人）にもおよぶ巨大集団である(1)。教育・消防・警察を除く一般行政部門の地方公務

員数が約91万人(平成28年4月1日)であることと比較すると(2)、集団の大きさはきわだっている。この巨大集団が授業で社会貢献や社会参加するとしたらそのことの意義は大きい。近年、この巨大集団の授業風景が様変わりしてきた。階段教室が減り、小サイズの教室が増え、移動机が主流となった。授業中にミニワークショップやディスカッション、協働作業等が取り入れられるようになった。また、大学内にラーニング・コモンズが作られ、授業準備や自主勉強会など盛んに協働作業や議論が行われている(3)。

ベネッセが行った研究では、大学の授業は学修の能動的学修化(いわゆるアクティブ・ラーニング化)が進んでいる(4)。高等教育に於けるアクティブ・ラーニングは中央教育審議会の2012年の答申が唱えており、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力」を育てるために「教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」とされる(5)。

都鄙間高大協働研究は、アクティブ・ラーニングのイメージがあったから容易に実現できたと言える。大学生にとっての協働研究では大学生が高校生のリクエストを解釈して、高校生の研究を深めるための訪問先を探し、行動を共にしながら自分自身の問題意識を深めた。

#### 4. 高大接続または高大連携

高大連携は若者の高校から大学への「移行の円滑化」を主な目的とする高大接続の取り組みの一部である。背景には不本意入学や学修意欲の低下、大学中退などの問題がある。大学は①初年次教育と称して高校までの学習や学習態度(自己管理・時間管理能力)の不足分を補習する。②大学での学修の準備として、スタディスキルやアカデミックスキル、大学での思考方法、能動的な学習態度を教授する。③生活の側面では大学での学生間、学生=教授間の人間関係づくりのイベントを行う(6)。④入学前の受験生に対しては「高大接続」の観点から、アドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーの3つのポリシーを公表して高校生の適切な大学選択を促す、⑤これらに対して、文科省はAP(Advanced Placement)の単位化や「飛び入学」を認めたり、学制(六三三四制)の柔軟化や入試改革を行ったりして接続の円滑化を支援する。

しかし、高校から大学への「移行の円滑化」の問題はこれら接続時点での問題に留まるものでは

ない。2000年以降急速に高校生が大学の授業を聴講する「高大連携」が取り組みが広がっている。文科省は近年、学校と学校を取り巻く人や機関が連携して学校教育の向上に取り組むことを「チーム学校」という。高大連携では単独の学校ではなく、高校と大学、あるいは複数の高校と複数の大学(と教育委員会)が連携して教育の向上に取り組む。本稿ではこれを拡大されたチーム学校という意味で「チーム教育」と呼ぶことにする。

チーム教育の視点から振り返ると、高校への大学教員の派遣が盛んだが、近年では高校教員の大学への派遣(大学の補習授業への協力を含む)や高校教員と大学教授の相互派遣も行われる。高校生が大学の通常の講義や公開講座に出席したり実験やセミナーへ参加したりすることもある。高校の「総合的な学習の時間」の単位として認定する場合も、AP扱いで大学入学後に大学の単位として認定する場合も、それら両方として認定する場合もある。運動部などでは大学生の練習に高校生が参加する場合もある。なお、連携は当初は高校と特定の大学教授または近隣の特定の大学との連携が多かったが、次第に、複数の高校と複数の大学が連携するようになり、今日では県や地域のすべての高校と大学が連携しあうケースも出ている。

高大連携のメリットは、大学にとっては受験者確保、大学入学後に行ってきた初年次教育の早期化による大学進学後の学修の深化、APの代替などが期待できる。高校生にとっては大学の授業を体験して学問を味わい、また学問の学び方に触れて、自分の適性を考えた大学選択ができる効果が期待できる。高校にとっては、生徒の学習への動機付け効果が期待できる。

#### 5. まとめ

本発表は大学教育改革の視点からY高生と大学生の協働研究の概要と意義を検討する。Y高生と大学生の交流は従来の高大連携の枠を超えるものであり、大学改革に一石を投じるものである。また、高校生と大学生が共に主役となって協働で研究することが特徴である。その結果、高校生の学習と大学生の学修のアクティブ化が促進され、大学教育が活性化・魅力化する。また、高大連携を高校生と大学生の出会いから協働研究に進化させることで、自文化中心的出会いから文化相対的出会いへと深化し、「視点の相互借用」や「伝えるための能動化」がおきている。

データの紹介と分析および参考引用文献は、当日会場で紹介します。



# 定時制高校の統廃合に関する考察

## —大阪のある学校の事例から—

鍛冶 直紀 (大阪大学大学院)

### 1. 問題の所在

本報告の目的は夜間定時制高校の統廃合によって、廃課程となった大阪府の学校を事例として、その学校が担っていた教育的意義を明らかにし、今後の定時制改革への示唆を得ることである。

現在の夜間定時制高校は多様な生徒が学び、「全日制の駆け込み寺」、貧困に対する「最後の砦」の役割を担い、中卒学歴者が社会関係に包摂されるための機会を提供している。この夜間定時制高校は1990年代以降の高校教育改革の中で大きく変容し、数は減少した。特に、大阪府では府立の夜間定時制高校は29校から15校へと激減した。

学校の統廃合については様々な視点からの先行研究があり、統廃合の規定要因やその成果や課題を分析するものなど多様だが、定時制に関するものは片岡(1990)、高口ら(2008)、高野(2014)など僅かである。

本報告では大規模な統廃合がなされた大阪府の定時制高校について、その改革が学校現場でどのように受け止められ、どのように進められていったかを閉課程となった高校を事例に考察する。統廃合をめぐる議論では主に成果と課題が語られるが、「何が失われたか」に焦点を当てる時に、見えてくるものもあるのではないかと考えるのである。

### 2. 分析の視点と対象

#### 2-1 視点

分析の視点として、田中(2009)の「有用性」と「かけがえのなさ」の概念を援用する。市場主義教育論に立った現在の教育改革は人間も組織も「有用性」の多寡によって意味づけ、教育を「有用性」の観点から刷新しようとするものである。他方、定時制高校には、不登校、全日制中退、貧困などネガティブな価値づけを与えられている者たちが多く、したがって、自らの価値の発見、編み換えを課題として抱えるものが多く、一人一人の「かけがえのなさ」の発見が学びに先立つものとしてあり、教師は彼らの「かけがえのなさ」に寄り添うことが求められるのではないかと想定できる。そこで、閉課程になる定時制高校で、「有用性」によって主導された改革を、学校現場がどのように受け止めていったかを考察するのに、この概念は役立つのではないかと思えるからである。

#### 2-2 対象と方法

対象とするのは閉課程となった大阪府立増田高校(仮名)である。全日制への進学率の上昇により、生徒数が減少し、2000年には30人、そして2004年の26人の入学を最後に2007年度で閉課程となった。この学校を対象とするのは、校内資料の利用許可を学校管理者(校長)から得ることができたことによる。

方法としては、増田校の定時制記念室に保管されている「卒業文集」「生徒文集」や諸資料(「学校要覧」「学校教育計画」「職員会議録」など)を資料として用いる。筆者は1974年～85年に増田高校定時制課程に勤務し、『増田高校の軌跡』の執筆を担当した。また、閉課程となった他校の記念誌を参考とする。

まず、マクロの視点から定時制閉課程が与えた影響を、量的な観点から考察する。次に、ミクロの視点から廃課程になった高校でどのような学校生活が展開されていたか、そして閉課程がどのように進められていったのかを明らかにすることで、今後の改革への示唆を得たい。

### 3. 高校教育改革—「有用性」の磁力

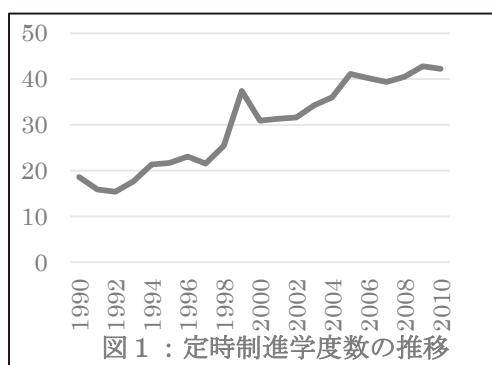
#### 3-1 改革の方針発表

1999年4月に大阪府教育委員会は「教育改革プログラム」を策定し、これに基づいて高校改革が進められていく。定時制改革が具体的に示されたのは、その途中の2003年の「府立高等学校の特色づくり・再編整備計画(全体計画)」においてである。この計画で定時制の普通科7校(うち多部制・単位制Ⅲ部1校)、総合学科8校(うち、単位制Ⅲ部2校)の15校が再編対象校とされた。今後の夜間定時制の課程は夜間という条件の中で目的意識を持って学習する生徒の就学の場となるよう、再編整備を実施する。そのために、従来の定時制入学者には全日制を志望していたものが60%もいたことから、新たに既存の5校をクリエイティブ・スクール(多部制単位制高校)に改編して、全日制の入学枠を広げる。そして、定時制は教育活動の活性化のためには、複数学級が望ましいために、学校数を削減する。その際、通学時間が長くなりすぎないようにと、1時間ではほぼ府内全域をカバーできるように適正配置を行なうとした。

### 3-2 改革の結果

教育委員会の「高校改革の進捗並びに検証状況（2008年1月）」によれば、改革前後で定時制の志願倍率に変動はなく、新規中卒者の定時制への進学率の減少と全日制への進学率の上昇が生じた。また、ゼロ時間目や土曜講座などの実施により単位取得率は上昇し、退学者も減少傾向にある。

また、報告者が算出した結果によれば、定時制進学度数（新規中卒者のうち定時制高校への進学者数÷新規中卒者のうちフルタイムの高校への非進学者×100）は図のように上昇し、2005年の再配置以後の上昇傾向は、新規中卒者で昼の学校への非進学者の高校進学への機会は減少しなかったと考えることができる。



また、定時制一人当たりの公費支出がかつては、全日制の2倍を超えていたが、統廃合により、2007年には初めて一人当たり公費は全日制が定時制を上回った。

数値的に見れば費用的には効率が増し、機会均等を損なわなかったという点で、再配置の一連の改革は成果を上げたといえることができる。

### 4. 事例（省略）

### 5. 考察

事例から増田高校の特色として以下のものを見出すことができた。

#### 5-1 生徒どうし・生徒と教員の対面的な関係

多様な生徒が入学し少人数であることで、グループごとの対立も経験するが、4年という長さが時間をかけて相手に慣れ親しみ、お互いの違いを認め受容することを可能にする。「私たち 事情があってここにおる 違いを認め ともに学ぶよ」。お互いの顔を見て、事情が次第に分かり、「様々な生き方をしているクラスの仲間を私は今は頼もしく思います。」お互いの「事情」「様々な生き方」を深く語り合うわけではなく、また、「ともに学ぶよ」というように、競い合うことなく、4年という長さを共に過ごす、この関係の冗長性（田中2002、p.23）が、相互の関係を深めて、凝集性のある共同体を作っていた

のである。

### 5-2 ひとり一人の存在性の確認

事例に見られたのは、教員との関わりを通しての生徒自らの存在性の確認である。「汗を流しながら扇風機を自分たちに向けてくれる」、「じゃあ全部、教えてあげるよ」「またおいで」と言ってくれる。これらの一つ一つから生徒は、「出来が良い、出来が悪い」に関係なく、「かけがえのない存在」とされていると感じ取る。また、教員が閉課程のいきさつを保護者に「説明する」のではなくて「謝る」。教員たちが必ずしも発達や活躍がすぐには期待できず、手段化・対象化することが困難な生徒たちに対して、彼らの「かけがえのなさ」に肯定的意志を持ち続けて、あきらめずにかかわり続けていた。

### 5-3 人生の複雑さの了解

「文集」には、将来の夢を声高に語る作文はなく、答辞のことばにも高邁な理想はみあたらない。自分ではどうもできない「似た境遇」に置かれ、簡単に人生は操作できるようなものではないとの共通の意識がある。だから、人生の成功・失敗を個人の責任に帰するような思考はなく、コンサマトリーな楽しみを学校生活に求めている。それゆえに、一人一人を有用性や優劣で分けるのではなくて、互いの「個性の強さ」を認める。

このように、有用性を自明の価値とする社会からは「余分なもの」と位置付けられる生徒たちと教員が、「かけがえのなさ」を軸に学校生活を作り出していたのが、増田高校であった。定時制高校では教育改革の持つ「有用性」の磁力が、教育実践の「かけがえのなさ」の磁力で相対化されていた。「有用性」を追求する言動が多く発せられ市場主義的改革が進められる中で、「有用性」指向に懐疑を提起していたのが、閉課程になった定時制高校であった。

### 6. まとめ

有用性の観点から進められる改革は、「かけがえのなさ」を軸に展開されている学校生活を変質・消失させる可能性がある。その後、通信制高校への進学者は激増し、定時制入学者は著しく減少（2010年2656人→2016年772人）した。大阪府の場合、通信制は一校を除けばすべて私立であり、大阪府独自の私立高校への授業料支援策により、通信制が選択しやすくなったことによると考えられる。このように、中卒非全日制進学層の教育機会は市場に大きくゆだねられるようになり、さらなる公立の定時制の統廃合の可能性もある。定時制が果たしている機能を見極めての慎重さが求められている。

（参考文献は当日の資料に記載いたします）

# セーフティネットの視点からみる定時制高校

## —生徒との関わりについての教師の語りの分析を通じて—

佐川宏迪（京都大学大学院）

### 1. はじめに

本稿の目的は、後期中等教育におけるセーフティネット（伊藤 2017）の位置付けにあるとされる定時制高校において、中途退学等学校からの生徒の離脱を防ぐ実践がいかに行われてきたのか、そしてその困難がどのような点にあるのかを教師へのインタビューによって、彼らのリアリティの観点から明らかにすることである。

前出の伊藤をはじめとする先行研究によって、高校中退等学校から離脱することが現代の若者にとって大きなリスクになることが指摘されてきた（労働政策研究・研修機構 2012, 酒井・林 2012, 古賀 2015 等）。

片岡（1983, 1994）が指摘するように、定時制高校は勤労青少年の教育機関としての位置付けを変え、学力の低い生徒や高校中退者、不登校を経験した生徒等を受け止める場となってきた。また古賀（2017）は、偏差値による序列化を原理としたトラッキングとは異なる分断化したトラッキングが存在していることを指摘する。古賀によれば、こうした「2重のトラッキング」状況のもとで、高校への不適応により排除された層を集約し支援する役割を定時制高校等が担っている。

上記のように、定時制高校の機能面について分析した研究は蓄積されつつある。しかしながら一方で、実際に生徒らに対処する教師

がどのような実践を積み重ねてきたのかという点に焦点が当てられることはこれまでなかったように思われる。

たしかに、高校卒業（あるいは端的に高卒資格）が、社会的に自立した生活を送るための重要な資源になる（伊藤 2017）ことをふまえば、それを得られるか否かの瀬戸際にいる生徒らにとって定時制がどのような機能を持っているのかという点に先行研究が焦点を当ててきたことはある種必然といえる。だがそうであるならばなおのこと、定時制高校はいかにして「セーフティネット」たりえているのか、その困難や課題はどのような点に見出されるのかといった点について、現場で生徒らに対応する教師のリアリティの観点から検討することもまた不可欠であろう。

上記の問題関心のもと、本発表では定時制高校教師（OB 含む）へのインタビューによって得られた語りをリアリティの観点から分析することを試みる。とりわけ本発表では、生徒を学校から離脱しないよう引き止めるためのさまざまな実践（引き止め実践）の困難をどのようにして語ったのかという点に着目する。この点を検討することによって、そもそも定時制高校はいかにして、前出の伊藤が指摘する意味での「セーフティネット」たりえているのか、そしてその困難や課題がどのような点にあるのかに迫ることができる。こ

のように、教師のリアリティのレベルから検討を行うことによって、実態論の立場から定時制高校に焦点を当ててきた先行諸研究とは異なる論点を提起することができるだろう。

## 2. データの概要

本発表で用いる語りは2名の(元)定時制高校教師へのインタビューによって得られた。まず、Sさんは1980年代末から2000年ごろまで関西圏のある公立工業高校定時制課程に勤務した経歴をもつ。一方のTさんは、1980年代半ばから調査当時(2017年)まで(Sさんの勤務校とは別の)関西圏の公立工業高校定時制課程に勤務していた。Sさんはやんちゃな「ヤカラ」のような生徒が多い時期を経験しており、一方で、Tさんは「やんちゃな子」が多くを占めた時期と「不登校」を経験した生徒や「全日制を辞めた」生徒が多くを占める時期を経験しているとのことであった。

分析では、SさんとTさんの引き止め実践についての語りを比較し、どのような点に困難を見出すのかその差異に焦点を当てていく。

## 3. 分析

Sさんの語りでは、生徒の引き止め実践はあくまで教師個々の資質によって達成されている、ととらえていた。それゆえにその困難もまた、教師の資質に起因して立ち現れるものにとらえられていた。

Sさんは、勤務していた高校においては基本的に生徒を意図的に排除する方向で動くことはないものの、生徒を学校に残そうとするか否かについては、教師間でも温度差があったとの認識を示していた。この認識が、上記の困難を教師の資質に起因するものにとらえ

る背景にあると考えられる。

一方で、指導等に取り組む姿勢は教師間で一致していると語るTさんは、「生徒の引き止め実践の困難」を出席日数が危ういという注意や、やんちゃな生徒への生徒指導等の「伝わらなさ」に見出していた。Tさんは、勤務校の生徒の変化を「全日制に入学出来なかったやんちゃな子が多くを占める時期」から「不登校経験者や全日制を中退した過年度生が多くを占める時期」へというように経験していたが「伝わらなさ」はいずれの時期にも経験したと語った。分析では、Tさんが「伝わらなさ」は生徒の「生活環境」のしんどさに起因するとの認識を提示し、学校だけでは対処に限界があり役所等との連携が不可欠であると語っている点に注目する。

## 4. まとめ及び当日の報告について

生徒の引き止め実践の困難(伝わらなさ)の原因を「生活環境」にもとめるTさんの語りのポイントは、生徒の引き止め実践の困難の原因を学校の中だけでは対処できない、「学校外在的」なものにとらえる点である。

教師の語りを検討することで明らかになる、定時制高校は単独ではもはやセーフティネットたりえないという教師のリアリティからは、伊藤によって指摘される定時制高校が多様な困難を持つ生徒を受け止め、学歴や学習経験を提供しており、その意味でセーフティネットとなっているという見方とは異なる視点の重要性が示唆される。

当日は、上記の点について詳細なデータを提示しながら考察する。

【参照及び引用文献は当日配布資料に記載】



# 公立通信制高校の教育支援システムと 教師の教育観に関する比較研究

土岐 玲奈(埼玉大学(非常勤))

## 1. 問題と目的

通信制高校では、レポート学習と、スクーリング、試験によって単位を認定する。しかし、生徒の学習方法に大きな影響を及ぼす登校スタイルには様々なバリエーションがある。土岐(2014)は、これを、「従来型」、「集中型」、「ダブルスクール型」、「通学型」の4タイプに分類した。このうち、「従来型」は、生徒が月に数日から週に一日程度登校し、スクーリングを受けるスタイル、「通学型」は、週に二日以上登校することが前提とされているスタイルを指す。通信制高校がこうした様々な登校スタイルを開発してきた理由は、「知識(情報)の伝達」を重視してきた通信制高校の中で、「ケア」が重視される傾向が強まってきたことによる。

こうした多様化が私立校で顕著にみられる一方で、公立校「従来型」の通信制高校における生徒指導については、包摂も排除も強く志向しないために、様々な生徒を受け入れる包容力を持つことが指摘されている(土岐 2016)。また、単位修得率が低く、学習活動を行わない生徒が多い点については、「厳格な単位認定の結果や、生徒の能動的な活動を待つという教育的配慮の現れ」とも捉えられる一方、「きめ細かな指導や支援ができていない」可能性がある(広域通信制高等学校の質の確保・向上に関する調査研究協力者会議 2017, pp. 17-18)との指摘がなされ、これを踏まえ、教育の「『共通性を確保』する上でも『多様性への対応』を充実させること」(同, p. 17) が求められている。

このように、特に公立通信制高校における教育のあり方は、包摂志向の有無や、「共通性」と「多様性」への対応のバランスについて、ジレンマを抱えているものと考えられる。

そこで本研究では、教育支援システムの異なる二校の公立通信制高校を検討の対象とし、二校の差異と、その背景について検討する。

## 2. 対象と方法

本研究の対象は、公立通信制 C 高校、D 高校である。いずれの高校も、2000 年代後半に設置され、生徒の支援充実を目指した研究事業に取り組み、福祉や医療との連携を進めている。発表者は、これら二校において、教諭に対する半構造化面接及び資料収集を実施した。面接調査は、各校で研究事業に関わる教諭二名(計四名)に対し、同時に約

二時間ずつ行った。また、両校から、生徒向けの冊子や学校の概要等に関する資料提供を受けた。

## 3. 結果—C 高校と D 高校の比較

ここでは、両校における調査の結果を①学校の特徴、②学習と評価、③生徒と教師の関わりと課題発見の契機、④介入的支援に対する教師の認識という4つの観点から検討したい。

### 3.1. C 高校

#### ①学校の特徴

- ・全国的にも極めて珍しい、公立の「通学型」
  - ・通信制課程独立校であるため、生徒が平日に登校しやすい
  - ・総生徒数が 2500 人近い大規模校
- ⇒生徒証提示がなければ入校を認めない、学習の道具がなければスクーリングへの出席を認めないといったルールを定め、「安心安全な学習環境」を整備

#### ②学習と評価

- ・学校や家庭でレポート作成の支援を受けられていれば、学力に関わらず3年での卒業も可能
  - ・学校に来て支援を受ければほぼ卒業できる
- ⇒背景 生徒数の減少、支援体制の拡充、レポート課題の改正等によって、教師が生徒に丁寧に接することができるようになった
- ・「総合到達度評価」テスト以外の学習成果を含めた、本人の努力を認める評価
- ⇒学習上の困難を抱える生徒も、学習に熱心に取り組むことで一定の評価を得られる

⇒教師からは、生徒が相対的な学力を自覚できない、課題を抱えていても支援を受けないまま卒業してしまうといったケースを問題視する声も

#### ③生徒と教師の関わりと課題発見の契機

- ・基本的には生徒を生活者、社会人として尊重
- ・小集団や個別に関わる場面では、生徒によって意図的に「子ども扱い」をするなど、対応を使い分けしている
- ・自ら支援要請をしない要支援生徒が発見される契機は、スクーリングやレポートの添削によってもたらされる場合が多い

#### ④介入的支援に対する教師の認識

- ・生徒の背景にある生活上の課題にも踏み込むようになった結果、理解が進み、多くの教師に、生徒の家庭環境等の「課題の重さ」と介入の「怖



さ」も見えるようになった

### 3.1. D 高校

#### ①学校の特徴

- ・全日・定時制課程併置校
- ・通信制課程の生徒 約 900 人
- ・集団、個別、夜間、個別スクーリング、個別学習支援を実施

⇒全国的にも珍しい学習支援体制

- ・生徒数が少なく顔が分かるため、生徒証の提示といったルールの厳格な適用なし

#### ②学習と評価

- ・レポート課題は満点になるまで複数回再提出し、すべて合格すると試験を受けられる
- ・試験は月に一回程度実施
- ・レポート課題の合格は二年間有効
- ・成績評価は信頼性の高い試験結果に重点を置く
- ・学力に課題があっても、支援を受け、学習を続ける生徒は単位修得可能。しかし、途中で諦めてしまう生徒もおり、卒業率は伸びにくい。

#### ③生徒と教師の関わりと課題発見の契機

- ・昼間定時制の設置等によって「やんちゃ率」が下がり、人が多い場が苦手といった生徒層に戻ってきている。長期に渡って在籍する生徒も一定の割合を占める。
- ・生徒数が少なく、分散して登校している
- ・使えるフロアが限られている

⇒こぢんまりとした「居場所」感がある

⇒生徒の顔が分かり、「元気ないな」といった異変にも気づくことができる

- ・書類の受け取りや質問への対応が、生徒の課題に気づくきっかけになる場合が多い

#### ④介入的支援に対する教師の認識

- ・登校していない生徒への支援  
人が多い場が苦手な生徒や病気を抱えている生徒がおり、登校を促すような電話連絡が負担になる可能性がある。教師側からの働きかけが必ずしも有効ではない。生徒の支援に関わる専任教諭の人数や割合が低い。

⇒生徒のタイミングを待つ

⇒辞めていく生徒を追えないことへの葛藤がある

## 4. 考察

C 高校、D 高校においては、生徒の学習や生活を支援する体制が整えられていたが、C 高校では生活支援、D 高校では学習支援に重点が置かれていた。また、学習の評価については、「多様性への対応」と「共通性の確保」の間で両校がジレンマを抱えている様子が浮かび上がった。

C 高校では、多くの生徒が不公平感無く安心・

安全に学校生活を送るため、共通ルールを守ることが学校生活の前提とされていた。一方、学習指導や評価については、試験の結果だけでなく、日頃の生徒の努力を認め、レポート課題を生徒の実態に合わせて改訂するなど、多様性への対応が重視されていた。

D 高校では、学校生活については、小規模で生徒の日々の様子にも目を配ることができる環境があり、学習についてもそれぞれのペースで時間をかけて取り組むことが可能な、多様性に対応した制度設計となっていた。その一方、生徒が共通して達成すべき課題のレベルは相対的に高く、途中で諦めてしまう生徒も少なくない現状があった。

両校とも、学校へ来ることができない生徒の存在は意識されていたが、C 高校では家庭背景等を踏まえた積極的な介入の方法が模索されていたのに対し、D 高校では生徒の体調や心理状態に配慮し、生徒のタイミングを待つケースが多かった。

保坂(2000)は、不登校の子どもを「神経症型」と「脱落型」に分類し、それぞれ必要とされる対応が異なることを指摘した。C 高校において介入的な支援が奏功した生徒と、D 高校において「待つ」ことによって学習を再開できた生徒には、こうした違いがあるものと考えられる。

在籍生徒の傾向の違いは、学校の教育支援システムの影響を受けている。C 高校は「通学型」とはいえ、必要に応じて支援を受け、レポート課題に取り組めることが卒業の前提となること、学習に取り組むためのルールを守ることといった高校の制度に対する理解が進み、生徒が C 高校のシステムで学ぶことを望む者に絞られたことで、教師が個々の生徒に丁寧に接することができる状態が整ってきた。D 高校では、多様化した生徒の一部が他の新しいタイプの高校に吸収されたことで、他の課程で学ぶことが難しい、対人関係上の困難を抱える生徒等に対する教育支援に注力できる状態が戻りつつあった。

高校の「最後の砦」ともいわれる公立通信制課程における教育支援の実践は、設置当初に求められた役割と、そのために整備されたシステムに強く規定されながらも、時代の変化や近隣の高校(等)との兼ね合いで当該高校に期待される役割や、入学してくる生徒のニーズによって常に更新を迫られている。今回検討した C 高校、D 高校においては、当該高校のシステムと在籍生徒のミスマッチが(ある程度)解消される中で、一定の方向性をもった教育支援の充実が可能となっていた。

※文献及び結果の詳細は当日配布資料を参照のこと

# なぜ通信制高校は増えたのか

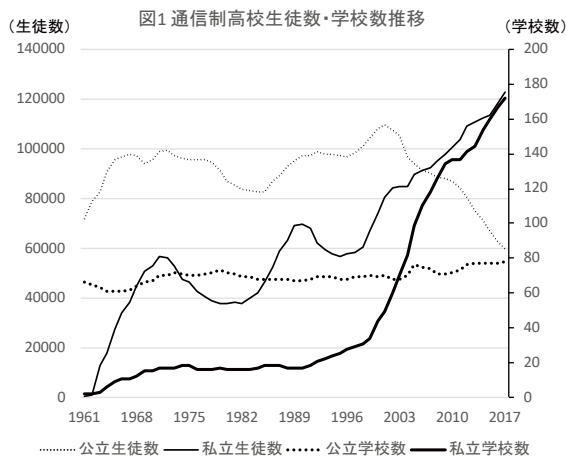
## —私立校の設置認可行政に着目して—

○内田康弘（愛知教育大学・日本学術振興会）・○神崎真実（立命館大学）  
土岐玲奈（埼玉大学（非常勤））・○濱沖敢太郎（鹿児島大学）

### 1. 問題設定

本報告の目的は、1990年代以降の私立通信制高校の増加メカニズムを明らかにすることである。

高等学校通信制課程（以下、通信制高校）は勤労青少年の教育機会を拡充すべく創設された制度である。1990年代以降は、かつてのような勤労青少年のみならず中退者をはじめとする「多様なニーズ」を持った生徒の受け皿となっていることが指摘されている（阿久澤ほか 2015; 酒井 2017）。



しかし、通信制高校が拡大した1990年代以降、高校中退率は必ずしも上昇していたわけではない。さらに、この間の通信制高校の拡大においては、生徒数よりも学校数の拡大傾向の方が顕著である（図1）。これらの事実を鑑みれば、1990年代以降の通信制高校の増加は、生徒のニーズのみで説明するのは適切ではなく、学校組織や政策的な条件を合わせて考慮する必要があるだろう。

たとえば、2000年以降相次いで通信制にかんする設置基準の緩和が進められている（2003年 株式会社立学校の制度化; 2004年 生徒数に応じた教員定数について下限以外の

基準を削除; 2005年 学校施設の自己所有要件の緩和）。その一方で、高校教育政策については義務教育と比べて都道府県の裁量が大きいことも指摘されており（青木 2012; 香川ほか 2014）、国の規制緩和が実際に通信制高校の増加に与えている影響については丁寧な検証作業が必要である。

### 2. 作業課題と研究方法

そこで本報告では、4つの作業課題をもとに通信制高校の増加メカニズムにかんするより適切な説明を与えることを試みる。ここで分析対象としたのは、1990年度から2016年度までに新たに設置された私立および株式会社立の通信制課程であり、必要に応じて私立学校審議会をはじめとして当該校の設置認可に関わった自治体関係部局の資料を収集分析した。第一に、1990年代以降通信制高校を開設した法人の特徴とその時系列変化を明らかにする。ここでは、各学校の沿革情報を用いて、前身組織による学校経営の有無に着目する。第二に、各法人が通信制高校を設置した理由を明らかにする。ここでは、設置認可にあたって各法人が提出した設置趣意書を用いて、学校設置の目的を分析する。第三に、設置認可行政における通信制高校の取り扱いの特徴を明らかにする。ここでは、私学審議会の議事録などを用いて、全日制や定時制にかんする設置認可との違いに着目する。第四に、学校設置の新たな形態とそれに関わる行政上の条件を明らかにする。ここでは、学校施設の借用情報を用いて、前身組織の特徴との関わりを分析する。

### 3. 通信制高校設置者の分類

第一の作業課題は、1990年代以降に通信制高校を開設した法人の特徴とその時系列変化を明らかにすることである。ここで着目する法人の特徴とは、前身組織による学校経営の有無、通信制高校開設時点での教員組織と施設所有の状況である。それらに着目すべき理由は、通信制高校の開設にあたって重要な課題の1つとなるのが組織内部の条件整備であると考えられるからである。2000年代の高等学校通信教育規程が教員数や施設所有にかんする条件を緩和してきたが、言い換えれば学校経営の有無や教員組織、施設所有にかんする状況把握は、2000年代の規程改正の政策的な重要性を検証するための材料でもある。そこで、学校法人のウェブサイトなどを活用して各学校の沿革情報を整理し、同時に設置認可にかんする公文書を用いて開設時点の教員数や施設所有の状況を確認した。

まず、前身組織による学校経営の有無については、高等学校（全日制課程や定時制通信制課程）あるいは各種・専修学校を運営していた学校が多く、いずれも運営していなかった法人は全体の4分の1程度に過ぎなかった。また、教員組織については、教員定数算出の基準となっていた生徒定員が高等学校通信教育規程の下限（2004年に300人から240人に改訂されている）と同数である学校は全体の8分の1程度であった。例外的に通信教育規程を下回る学校も存在しているが、基本的に規程の下限を上回る生徒定員を設定している学校が多いことが明らかになった。特に、2000年代以降に開設された学校に限ってもその割合は5分の1程度であり、2000年代の高校通信教育規程の改正が通信制高校増加の主たるきっかけになっているとは必ずしも言えない状況が浮かび上がっている。

その一方で、2000年代以降開設された学校については、前身組織による学校経営の割合が比較的低いという開設時期による違いも

かがえる。このような学校には、廃校になった学校施設を自治体から借用するといったケースも散見されるため、次節以降の分析においては開設時期や法人の状況による違いも考慮する必要がある。

### 4. 通信制高校設置の目的

第二の作業課題は、各法人が通信制高校を開設した理由・経緯を明らかにすることである。これは多様なニーズの受け皿として通信制高校が拡大しているという先行研究の指摘の妥当性を検証するためにも必要な作業である。この作業には設置認可にかんする公文書のうち、設置の趣旨を学校法人側がまとめた資料を活用した。

まず、先行研究が特に重要な生徒のニーズとして指摘していた中退者の受け入れの方針については、およそ7割の学校が通信制高校開設の目的として掲げていることが明らかになった。具体的な記述としては以下のような例が挙げられる。

「生徒が青年期にみた『なりたい自分になる』という夢の実現に、寄与するため高等学校中退問題及び学校不適応への対応として、【単位制に基づく通信制課程の設置】をし、高等学校教育の多様化、柔軟化、個性化を促進し、加えて進路指導の改善・充実をはかり開かれた学校教育の仕組みを整えることが必然だと考えています」

このように、設置目的の分析からは、先行研究が指摘してきたのと同様、中退者をはじめとする多様なニーズが通信制高校の増加にとって重要であるという事実が確認された。

ただし、前身組織による学校経営の状況を踏まえると、このような見方には一定の留保が必要であることもうかがえる。なぜなら、高校を設置していた学校法人と比較して、各種・専修学校などを運営していたその他の法人は、設置認可申請にあたって中退者の受け入れを設置目的に掲げない傾向が強かったか



らである。これには、高校既設の法人の方が自校からの退学者を中心とした受け入れへの関心が強かったこと、あるいはそれ以外の法人は前身の組織がすでに中退者の受け皿として活動しており高校設置にあたって他に積極的に主張すべき理由があったこと、などの可能性が考えられる。

これらの分析結果からは、設置認可にあたって中退者の受け入れを強調することが、学校設置者にとっての関心や理念を超えて重要な意味を帯びる側面があったのではないかということに注意する必要があるだろう。言い換えれば、本作業課題では学校法人が通信制高校を開設した目的を明らかにしてきたが、次の課題として、なぜその目的の達成のために他でもない通信制高校が手段として選ばれたのか、それが許容される条件がなぜ生じたのかということを検討しなければならない。

## 5. 設置認可行政における通信制高校の扱い

第三の作業課題は、自治体の設置認可行政における通信制高校認可の特徴を明らかにすることである。この問題のポイントは、県内全体の定員管理を行ってきたとされる自治体の私学行政が通信制高校に限って増設を認めてきた理由を明らかにすることにある。このため、私学審議会議事録などを用いて、通信制高校の設置認可プロセスを検証した。

その結果、第一に重要だったのが公立校と私立校の間での定員管理にかんして、通信制高校が除外されているということであった。全日制や定時制にかんしては、少子化が進む中で公私間の比率に応じた定員削減が求められており、生徒獲得競争の激化を避けるため新たな学校の設置は実態として認められていない。これに対して、通信制高校は定員管理の制約を受けないために増設が可能になっていたのである。この点にかんして、私学審議会では特に私立学校関係者によって学校経営に対する行政のチェック機能の必要性と合わ

せた議論がしばしば展開された。

「私立学校は、経営・収益というのがメインでございますので、競争原理がどうしても働きます。他の学校は定員の制限はするけれども、私立通信制高校は定員の制限がない、ということが公認されているわけですから、遠慮して、いや取りませんという学校はありません。そういうことで現実に弊害が、県の方は何も仰いませんが出ております。」

これに関連して、多くの学校が設置認可に際して中退者を主たる生徒層として想定したことが生徒募集をめぐる競合回避という観点から重要だった可能性が高い。言い換えると、中退者が生徒募集の競合問題の対象とされず、また通信制高校が自治体の定員管理から外れてきたことが、中退者の受け入れを掲げる通信制高校の増設を可能にしてきたと考えられるのである。

その一方で、設置認可のプロセスにおいて、他県における生徒募集は自治体間でも問題として指摘されている。通信制高校のうち、本校が所在するのと別の2つ以上の都道府県で生徒募集を行う学校は広域校とされているが、これらの学校は本校が所在する以外の自治体に生徒の日常的な学習を支援するサテライト施設をしばしば設けている。このような施設はいずれの自治体からも行政上のチェックを行うことが難しい状況にあるため、運営上の問題が指摘されている。また、生徒募集そのものについても、すでに見たような生徒獲得競争が自治体を超えて問題化しかねないとの見解を自治体間のやり取りに確認することもできる。定員をはるかに下回る通信制高校が多い中で十分な生徒数を確保するという観点から、サテライト施設を含めた運営を擁護する見解も私学審議会における議論に散見されるが、2004年の生徒定員・教職員定数基準の緩和以降進んでいる自治体の独自基準の整備がこれらの問題とどのように関わっているの

かということも含めて、都道府県レベルでの設置認可行政のさらなる検証が必要である。

## 6. 新たなタイプの学校と跡地利用

第四の作業課題は、学校施設を有していなかった組織の通信制高校開設と、自治体、特に市町村の学校跡地利用との関係を検証することである。この問題は、通信制高校増加の基本的なメカニズムが前節までに明らかにしてきたものであることを踏まえつつ、特に前身となる学校組織のない法人の参入が増える中で、それを可能にした条件として少子化によって統廃合の対象となった小中学校の跡地利用の問題に着目するものである。この作業のため、設置認可申請書類における施設設備報告などの書類の収集および分析を行った。

分析結果として重要な点は、前身となる学校組織のない法人にとって、施設設備の自己所有が極めて難しい課題であったこと、かつ、学校跡地を貸与あるいは提供する市町村にとっても学校跡地を有効利用できるメリットがあったこと、これらの利害関係が一致する状況が生じていたということである。すでに1990年代に開設された学校にも施設設備を他法人・自治体から提供される事例も存在したが、2005年の通信教育規程改正によって、従来自己所有を原則としてきた学校施設について、自治体施設などの借用が認められるようになったことが重要な意味を持っていたことが確認された。

## 7. まとめ

本報告では、1990年代以降の私立通信制高校の増加メカニズムを、特に学校組織や自治体行政に着目しながら明らかにしてきた。ここでは、特に学校関係者にとっては中退者の受け入れが主要な課題であるという点で先行研究の妥当性が確認されつつ、同時に前身組織の学校経営や自治体の定員管理の特殊性が重要な条件であったことが示された。これは

通信制高校が高校教育の中でも特殊な位置を占めていることと同時に、国レベルでの設置基準緩和の影響が限定的であることを示すことを通じて、高校教育をめぐる国と自治体との関係についての先行研究の射程を広げることにも貢献していると考えられる。

### 〈参考文献〉

- 阿久澤麻理子ほか, 2015, 『通信制高校の実態と実践例の研究』科学研究費補助金研究成果報告書.
- 青木栄一, 2012, 「首長による教育政策への影響力行使の態様変化」日本教育行政学会研究推進委員会『地方政治と教育行財政改革』福村出版, pp.105-120.
- 香川めい・児玉英靖・相澤真一, 2014, 『〈高卒当然社会〉の戦後史』新曜社.
- 酒井朗, 2018, 「高校中退の減少と拡大する私立通信制高校の役割に関する研究」『上智大学教育学論集』第52号, pp.79-92.



# 高卒後の長期学位留学志向の形成要因

小林 元気  
(神戸大学大学院)

## 1. 研究の背景

政府は日本人の高等教育段階での海外留学  
者数に関して 2020 年までに 12 万人へと倍増  
させる成果指標を設定し (内閣府, 2013), さ  
まざま海外留学促進政策を展開してきてい  
る。しかしながら, 文部科学省が政策目標の  
成果測定指標として位置づけている「日本人  
の海外留学状況 (OECD 等による統計)」につ  
いて, 2013 年度以降の留学者数の推移をみて  
みると, 2013 年の 55,946 人から 2015 年は  
54,676 人へと減少が続いている。

一方で, 同省が公表する別統計「独立行政  
法人日本学生支援機構の調査による状況 (留  
学期間別留学生数の推移)」によれば, 同期間  
の留学生数は 69,869 人から 84,456 人へと増加  
しており, 2016 年度に及んでは 96,641 人に達  
している (文部科学省, 2017)。

これらの矛盾した留学者数動向の原因は,  
2つの統計が対象とする「留学生」の定義の  
違いにある。小林 (2017) は, 前者が主に学  
位取得目的の 1 年以上におよぶ〈長期留学〉,  
後者が主に国内大学生による単位取得や語学  
学習等を目的とした数週間から 1 年以内の  
〈短期留学〉の留学者数動向を主に示してい  
ることを指摘している。この定義に従うなら  
ば, 文部科学省の海外留学促進政策は〈長期  
留学〉ではなく〈短期留学〉の増加に結果し  
ているといえよう。

このように, 長期留学と短期留学には異な  
る規定原理が存在する。長期留学の減少を食  
い止め, さらに「12 万人」へと倍増させる  
ことを現実的な政策目標として設定するの

あれば (そのような目標設定の妥当性につ  
いては別の課題として十分に検証されるべきで  
はあるが), 「誰が長期留学を志向しているの  
か」というカテゴリカルな問いが検討される  
べきであろう。前述の「日本人の海外留学状  
況 (OECD 等による統計)」によれば, 日本人  
の長期留学生を最も多く受け入れているのは  
米国であり (文部科学省, 2017), 留学目的の  
内訳をみると学部レベルの学位留学

(Undergraduate) がその大半を占める (Open  
Doors, 2016)。したがって, 国内高校生の卒業  
後の進学先として, 誰が海外大学への進学を  
志向するのかを検証することが, 長期留学の  
規定要因を同定するうえで重要になる。

## 2. 先行研究と分析枠組み

長期留学の規定要因について量的に分析し  
た研究は少ない。その嚆矢である King et al.

(2011) では, 「海外留学は社会階層の再生産  
やエリート形成の構造に埋め込まれる」とい  
う葛藤理論的な視点から, 英国の中等教育最  
終学年の生徒を対象として学部レベルの海外  
留学志向の形成要因を分析している。その結  
果, 生徒の学業成績の高さ, 過去の海外旅行  
や海外在住経験等の有無, 両親の裕福さや社  
会階層の高さが影響していた。

学力や両親の社会経済的条件が留学志向を  
規定するという知見は, 長期留学の質的調査  
(Waters, 2006) や短期留学の量的分析  
(Salisbury et al., 2009) においても報告されて  
いる。本研究においても, 〈学力と親の社会経  
済的条件が長期留学志向にどのように作用す

るのか」という視点からデータを分析する。

### 3. データと分析課題

本研究では、東京大学大学院教育学研究科の大学経営・政策研究センターが2005年に実施した「高校生の進路についての調査」の個票データの提供を受け、二次分析を行う。

2005年11月に行われた第1回調査では、層化二段無作為抽出法により抽出された全国の高校3年生4,000人とその保護者4,000人に対して訪問留置・訪問回収法による質問紙調査が行われ、国内全域の高校生を対象とした代表性の高いサンプルが集められている。

なお、本調査は高校生の進路について「高校1～2年の頃の希望」と「(高3の11月段階での)受験予定」を尋ねている。Salisbury et al. (2009)によれば、学生が海外留学を実現するプロセスは、①留学を意欲する段階、②留学先の要求水準やオプションを検討する段階、③出願を決定する段階、の3段階に分類される。本調査データを用いて、①と③の段階の変化に着目しながら、(1)高1～2生段階での海外大学志望を規定する要因は何か、(2)高3生の海外大学受験予定を規定する要因は何か、(3)高1～2段階で海外大学を志望しながら高3段階では受験予定がないグループと、高3段階で海外大学受験予定のグループの間にはどのような差があるのか、という3つの課題を検討したい。

### 4. 変数と分析方法

独立変数として使用するのは、女子ダミー、親のSESスコア(標準化した世帯収入額と父母の教育年数の平均値)、中3成績、英語得意意識、数学得意意識である。(1)を検討するために、従属変数として高1～2生時の進路希望における「①海外大学希望群(国内大学併願含む)」「②国内大学希望群」「③その他(短大・専門・非進学)」の3グループに分

け、②を基準とした多項ロジスティック回帰分析を行う。(2)に関しても、同様に高3生の受験予定における進路を従属変数として多項ロジスティック回帰分析を行う。(3)については、高1～2段階で留学を希望しながら高3時の受験予定がないグループと、高3段階で海外大学の受験を予定しているグループを取り出し、両グループ間で各独立変数の平均値に差があるかどうかについてt検定を行う。

### 5. 分析結果の要約

分析結果の概要は以下のとおりである。

- (1)高1～2段階の(国内大学を基準とした)海外大学進学希望に対して、女子ダミー、親のSESスコア、英語得意意識が正の影響、数学得意意識が負の影響を与えていた。
- (2)高3段階の(国内大学を基準とした)海外大学受験予定に対して、英語得意意識が正の影響、数学得意意識が負の影響を与えていた。女子ダミーとSESの影響は有意ではなかった。
- (3)両グループ間においては、いずれの変数においても有意差はみられなかった。SESに関して、世帯収入額と親の教育年数に分けてそれぞれ検証しても同様であった。

### 6. 考察

発表当日に詳述する。

**個票データの出典:**〔二次分析〕に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJデータアーカイブから〔「高校生の進路についての追跡調査(第1回～第6回), 2005-2011」(東京大学大学経営・政策研究センター)〕の個票データの提供を受けました。

※分析結果の詳細と引用文献については当日配布資料に記載します。

# 地域移動を伴う地方高卒就職者のキャリア形成

吉田美穂（弘前大学）

## 1 本研究の課題

地元での就労機会が少ない地方高卒就職者は、高い比率で県外に就職するなど、地域移動を伴ったキャリア形成を余儀なくされることが少なくない。本研究は、こうした若者たちの現状とキャリア支援の課題、望まれる支援を、県外就職率が高い地域の若者・高校教員・公的支援機関等への質的調査をふまえて考察しようとするものである。

移動を伴う高卒就職者のキャリア形成のプロセスと意識を追った質的研究には、工業高校を卒業し正規雇用され初職を継続している若者を対象とした山口（2012）、高卒後、正規雇用の機会がなく遠隔地で製造業の派遣労働を繰り返す若者を対象とした山口（2014）等があるが、本研究では、高卒時に県外に移動し、その後、離職を経験する可能性の高い層の若者を対象とする。このため、相対的に離職率が高い小売業、宿泊・飲食サービス業、福祉の分野に多く就職する普通科高校や、工業科以外の職業科高校に焦点をあてた。

また、近年の地方の若者の移行をめぐる研究では分析の視点が地元の人間関係資源の役割に向けられることが多いが、本研究は、学校や公的支援機関が彼らのキャリア形成にどう関わっているのかに着目する。2000年代以降のキャリア教育や若者支援への注目を考えれば、学校や公的支援機関が、移動を伴うキャリア形成に直面する若者に対し、どのような役割を果たしているのか、果たしているのかを検討することは重要であろう。

## 2 調査の概要

調査対象地域は、青森県と沖縄県とした。高卒で社会への移行する者が比較的多く、県外就職率が高く、交通環境の点からも県外就職はほぼ遠隔地への移動を伴うものと考えられたからである。

2018年2月～7月にかけて、次の対象者に半構造化インタビュー調査を行った。

■高卒就職または就職希望した若者 青森県出身5名、沖縄県出身6名（うち各4名が県外就職経験者）。インタビュー内容—キャリア形成のプロセスとその過程で感じてきたこと、高校における進路指導、どのようなキャリア支援が望むか。

■就職者の多い高等学校就職担当教員 青森2校

3名、沖縄3校5名。いずれも普通科および非工業系職業科高校。インタビュー内容—キャリア教育・進路指導の実態と感じている課題。

■若者支援機関 青森2機関2名、沖縄2機関3名。沖縄では補足的に人材派遣会社1社。インタビュー内容—利用者の実態と支援上の課題。

## 3 調査結果

ここでは、中心となる県外就職経験者8名のインタビュー調査の結果について概要を報告する。

### （1）キャリア形成のプロセス

○青森Aさん（女性）——高卒後約5年。高卒時に正規雇用で首都圏の温泉旅館に就職。1年で販売に転職し東京近郊へ移動。現在も首都圏在住。

○青森Bさん（男性）——高卒後約5年。高卒時に正規雇用で首都圏の飲食チェーンに就職。1年半で退職、一時青森に戻った後、再び首都圏で交通誘導警備の仕事に就きながら職を探し、リフォームの仕事に就く。就労形態は一人親方。

○青森Cさん（女性）——高卒後約5年。高卒時に正規雇用で宮城県のホテルに就職。1年未満で退職、青森在住。JAを経て、現在はドラッグストア。いずれも非正規雇用。

○青森Dさん（女性）——高卒後約5年。高卒時に正規雇用で首都圏の機内食製造会社に就職。4年半で退職し、青森県でスーパーのアルバイト。

○沖縄Fさん（女性）——高卒後約6年。離島出身。高卒時に正規雇用で関西圏の機械製造会社の事務職。2年半で帰島。市役所臨時雇いを経て、現在は通信制の保育士養成機関に通いながら子どもセンターで働く。

○沖縄Gさん（女性）——高卒後約7年。出身の離島で1年アルバイト、兄のいる東京に出て、病院で2年（非正規から正規雇用）働いた後、栄養専門学校へ。卒業後、給食委託会社で正規雇用。1年働いたが、帰島。現在はスーパーでパート。

○沖縄Hさん（女性）——高卒後約1年。離島出身。高卒時、正規雇用で中京圏の介護施設に就職。近々退職し帰島予定。

○沖縄Iさん（女性）——高卒後約1年。離島出身。高卒時、正規雇用で中京圏の飲食店に就職。継続しているが離職を検討中。



高校生の進路決定のプロセスには、第一に就職か進学かという選択がある。8名中4名は、一度は進学を検討したが、いずれも経済的理由で断念していた。このうち3名は、高校3年の夏には就職活動を開始した。Gさんは、専門学校を合格後に辞退、卒業後アルバイトに入った。

県外を選ぶプロセスには、本人・親の希望によるものと、高校の勧めをふまえたものがあった。沖縄の場合、親世代が若い時期に本土を経験している例が多く「県外に出た方が学ぶものがある」など親の意見が反映されていた。一方、当初は県内を希望していた青森県の2名は、教員から県外を検討するよう促されていた。背景には、県内就職の少なさや厳しさ、時給の低さがあった。

結果として7名は、高校の進路指導により県外企業に正規雇用で就職した。業種は異なるが、寮などがあり同期に地方出身者が多いという共通の傾向が見られた。しかし、調査時点で、初職の継続可能性が残されているのは1名のみであった。

離職理由は、長時間労働が3名（12～13時間勤務の連続）、うち1名は残業代がなかった。本人の病気等が3名。親の病気が2名（重複有）。

離職後は、地元に戻るという選択が最も多かった。例外はAさんのみで、初職を離れる前にスマホの転職サイトで東京近郊の次の仕事を決めた。Bさんは体力的にもぎりぎりの勤務が続く中、働きながら次の仕事を決める余裕はなく、離職後、親に説得されて一度戻った。他は、本人・親の病気という事情から、そのまま親元に戻っている。

離職した6名の現在の職は、いずれも非正規雇用である。4名は、職探しに出身地のハローワークを利用している（ただし、1名は転職サイトが主、1名は紹介されて後に首都圏ハローワークも活用）。臨時的な仕事を知人から紹介された例もある。なお、移動した先でさらに転職先を探した3名には、共通した特徴があった。初めに住んだ街や鉄道路線を優先して、転職先を選んでいたのである。Aさんは温泉地から東京に行く路線の途中の商業地、Bさんは最初の勤務先のあった東京近郊の街、Gさんは初めに同居した兄のアパートのある沿線で仕事も学校も決めていた。慣れない首都圏で、馴染みのある場所・風景を手掛かりに生活を築こうとしているように見える。

## （2）学校における進路指導の経験

企業選択では基本的に本人の希望が尊重されていたが、前述のように青森県では教員が県外を勧める例もあった。また、先輩の就職先の情報が早くから提供され、個別の指導場面でもそれらの企

業が勧められていた。初めての企業を選択したCさんは半年で離職、先輩のいるところに行った方が長続きすると語っている。ただし、先輩の就職実績のある企業に入ったBさんは、想定外の過酷な勤務を経験し離職している。学校による卒業生の動静は口コミレベルでの把握に留まり、個々の就業経験の内容が把握されているわけではない。

多くの若者にとって、印象に残っている学校の指導は、面接練習や履歴書の書き方指導である。他に語られたのは、青森県の学校単位での首都圏の会社見学ツアー、沖縄県での教員引率による本島での合同面接会、教員の本土企業訪問（生徒への紹介、定着指導）等である。一方、移動を伴うことによる生活全般や就業上の困難、離職職に関連した指導内容は、語られなかった。ただし、1名については就職後も教員が相談に応じていた。

## （3）キャリア形成に向けて若者が望む支援

高校時代から今までを振り返り、3名が、進学についてももう少し検討したかったと語っている。

学校や就労支援機関に期待する情報としては、働いている実際の様子や同僚の年齢構成などが知りたいという語りが複数あった。先輩の経験談は進路室に貼ってあるが「いいことしか書いていない」。また、企業選択の際、休日をもっと重視すべきだとアドバイスしたいという語りもあった。

## 4 考察 — キャリア教育・進路指導への示唆

本田（2009）は仕事の世界への準備として〈適応〉と〈抵抗〉の両輪が必要だと指摘するが、調査で接した若者には、せめて1年は初職にとどまろうと努力する〈適応〉の姿勢が強く感じられる一方、〈抵抗〉の手段はなかった。指導・支援する側は、若者の「悪い情報も含めて働く現場について知りたい」という声や、その声の元となった若者の「働く経験」そのものに耳を傾ける必要があるのではないかと。若者の経験を学校現場に届ける試み、その上に、身を守るための労働法や相談先、離職職に活用できる公的機関の情報等を織り込んだ教材をつくる可能性が検討されてよい。

また、若者は就職という枠組みだけで自らのキャリアを考えているわけではない。進学という選択肢は、働き始めてからも傍らにある。経済的に厳しい地域においてこそ、自らのキャリア形成に関わるお金について、より正面から学校現場で取り上げることが必要ではないだろうか。

※ 高校・公的支援機関の調査もふまえた考察および引用文献等は、当日資料を参照のこと。

※ 本研究はJSPS 科研費 JP17H06500 の助成を受けたものです。

# 仕事や日常生活におけるスキル活用の実態

## —東京大学社会科学研究所高卒パネル（JLPS-H）による分析から—

○佐藤香（東京大学） ○元治恵子（明星大学） 山口泰史（東京大学大学院）

### 1. 本研究の概要

#### （1）研究の背景と目的

本報告では、日本の高卒者を14年間追跡してきた東大社研高卒パネル調査データを用いて、仕事や日常生活でどのようなスキル・技術を活用しているのかに着目する。

学校から職業へのトランジションや、若年者の初期キャリアについては、すでに多くの研究が蓄積されてきた。バブル経済崩壊以降、若年者の雇用環境は大きく変化し、アルバイト・パート・契約社員・派遣・請負などの非正規雇用、さらには無業者が増加し、多くの若者が不安定な初期キャリアを経験するようになった。

このことは、若者の仕事上のスキル習得に関する問題を生じさせる。長期安定雇用のもとでは雇用主が被雇用者に十分な訓練機会を与え、初期キャリアのなかで必要なスキルを身につけることができた。それに対して、非正規雇用の訓練機会は相対的に少なく、頻繁な職業移動はスキル習得を困難にする。また、正規雇用についても、企業による訓練投資は、バブル経済崩壊以前よりも少なくなっているのが実態である。

ここでは30歳代前半の人々がどのようなスキルを保持・活用しており、そのスキルが学校教育および職場訓練とどのように関連しているかをみていくことにしたい。

#### （2）分析で用いるデータ

本報告では、東京大学社会科学研究所が実施している「働き方とライフスタイルの変化に関するパネル調査」(Japanese Life Course Panel Survey – JLPS)のうち、高卒者を対象とした「高卒パネル調査」(JLPS-H)データを用いて分析を行う。

JLPS-H（高卒パネル調査）は、2004年1月から3月にかけて日本全国から抽出した4県・101校の全日制高校に在学する高校3年生を調査対象として第1ウェーブ調査を実施し、7,563名の生徒から回答を得た（回収率69.1%）。

第2ウェーブ以降は、第1ウェーブ回答者のうち追跡調査に対する協力に同意した2,036人を対象として実施している。これまでほぼ毎秋実施し（2007年を除く）、第14ウェーブ（2017年）に至っている。調査実施方法は、第5ウェーブ以降は郵送またはインターネットによる回答とし、それ以前は郵送による。回収率は概ね3割を維持している（表1）。第2・4ウェーブ（2004年・2006年）には保護者調査も実施した。また、数年おきにはインタビュー調査も実施している。

本報告では、2016年に実施した第13ウェーブ（概ね30歳時）および第14ウェーブ（概ね31歳時）のデータを用いる。

表1 JLPS-H（東大社研・高卒パネル） 回収率の推移

波	調査年月	年齢	本人票			保護者票		
			発送数	回収数（紙/web）	回収率	発送数	回収数	回収率
wave1	2004年1月～	17-18歳	10950	7563	69.1%			
wave2	2004年10月～	18-19歳	2036	501	24.6%	2036	483	23.7%
wave3	2005年10月～	19-20歳	2014	670	33.3%			
wave4	2006年10月～	20-21歳	1969	547	(508/39) 27.8%	1957	348	17.8%
wave5	2008年10月～	22-23歳	1923	530	(508/22) 27.6%			
wave6	2009年10月～	23-24歳	1861	465	(410/55) 25.0%			
wave7	2010年10月～	24-25歳	1757	515	(458/57) 29.3%			
wave8	2011年10月～	25-26歳	1723	506	(468/38) 29.4%			
wave9	2012年10月～	26-27歳	1673	514	(452/62) 30.7%			
wave10	2013年10月～	27-28歳	1623	484	(427/57) 29.8%			
wave11	2014年10月～	28-29歳	1569	465	(404/61) 29.6%			
wave12	2015年10月～	29-30歳	1542	463	(379/84) 30.0%			
wave13	2016年10月～	30-31歳	1494	451	(363/88) 30.2%			
wave14	2017年10月～	31-32歳	1464	490	(397/93) 33.5%			



### (3) 成人が社会生活で必要とするスキル

人材育成は学校教育のみで完結するものではない。冒頭でもふれたように、職業についてからの教育・訓練も重要である。学校教育と職場での教育・訓練を通じて得られた成人のスキル・能力が、グローバル社会や知識基盤社会への移行にともない、先進国ではより重要になりつつあるとされている（国立教育政策研究所 2013）。

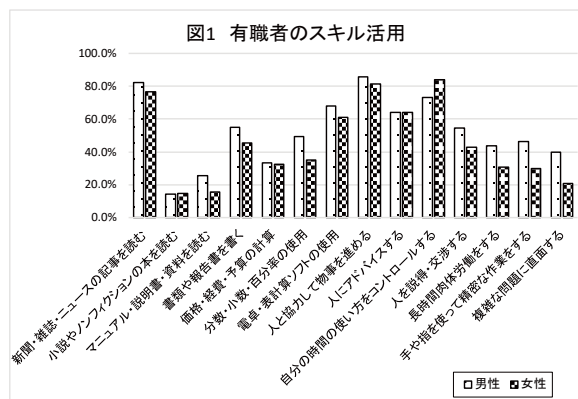
こうした社会生活において成人に求められる能力のうち、読解力・数的思考力・ITを活用した問題解決能力の3分野について、そのスキルの習熟度を測定したのが「国際成人力調査（PIAAC）」であり、24の国と地域が参加してOECDにより実施された。日本では2011年8月から2012年2月にかけて調査がおこなわれた。

高卒パネル研究会では第13ウェーブにおいてPIAACの設問を参考にして、仕事や日常生活で必要と考えられる14のスキルについて、それぞれの使用頻度を尋ねた。以下では、そのスキルを「週1回以上使う」とした回答者を「活用している」とみなして分析を進めていく。また、第14ウェーブにおいては、能力にかんする9項目について、学校教育との関連と現在の実力をどのように評価しているかを質問した。（佐藤香）

## 2. 日常生活におけるスキル活用の実態

### (1) 男女による違い

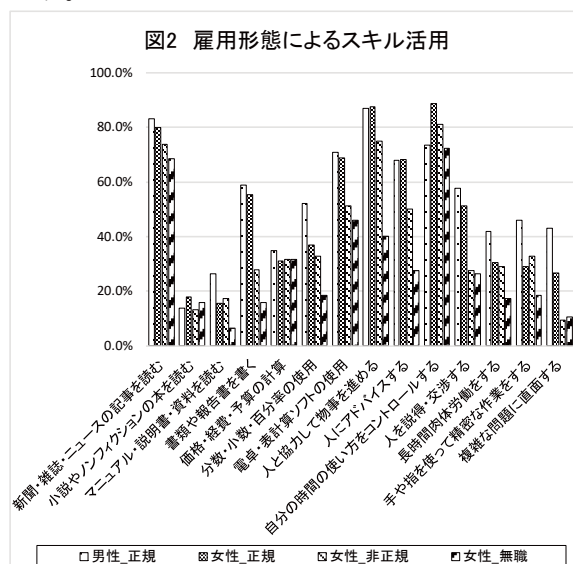
ここでは有職者に限定して、男女によるスキル活用の違いをみた。図1に各スキルを週1回以上使用している比率を示した。



「複雑な問題に直面する」「手や指を使って精密な作業をする」などでは男性のほうが、「自分の時間の使い方をコントロールする」では女性のほうが、より多くスキルを活用している傾向が見られた。

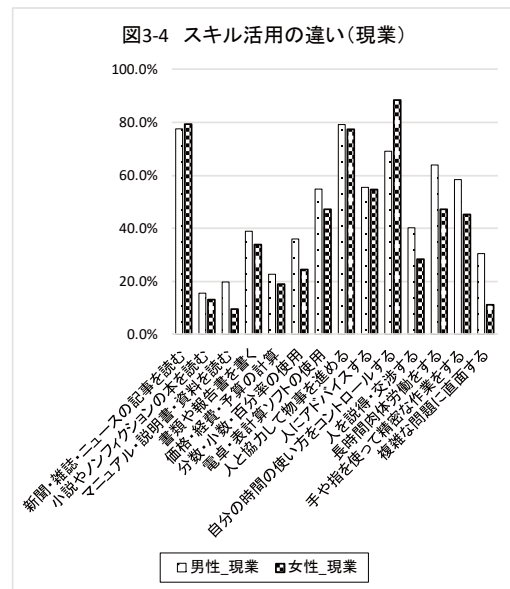
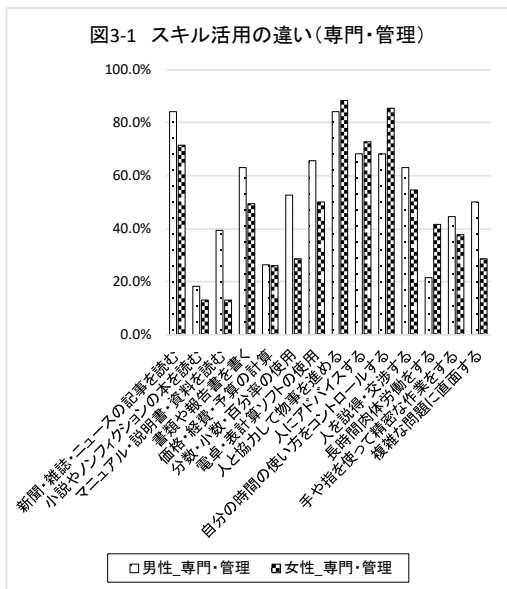
### (2) 雇用形態による違い

男性の場合、正規雇用労働者以外の人が少ないため正規雇用に限定し、一方女性の場合は、正規雇用、非正規雇用、無職の人に分類して違いをみた（図2）。同じ正規雇用でも男女で違いがみられ、特に「複雑な問題に直面する」「手や指を使って精密な作業をする」「分数・小数・百分率の使用」などでは男性が、「自分の時間の使い方をコントロールする」では女性がスキルを多く活用している傾向が見られた。また、女性内部でも「人を説得・交渉する」「複雑な問題に直面する」では正規雇用とそれ以外、「書類や報告書を書く」「人と協力して物事を進める」「人にアドバイスする」では3者間で違いがあることが明らかになった。女性労働力活用についての議論が活発だが、正規雇用労働者としての復帰には職業スキルなどを事前に習得する必要があるだろう。

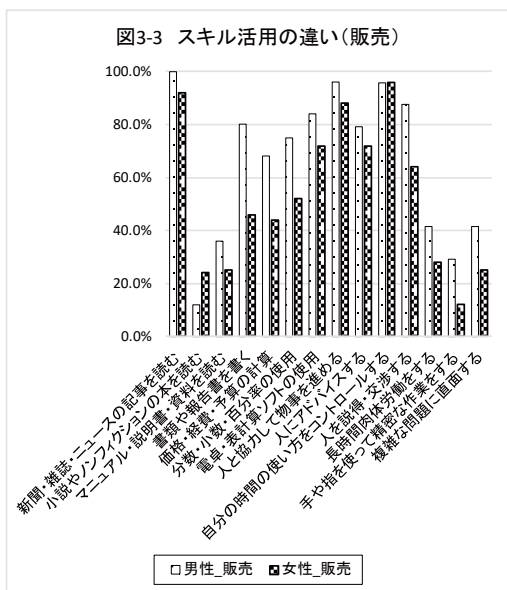
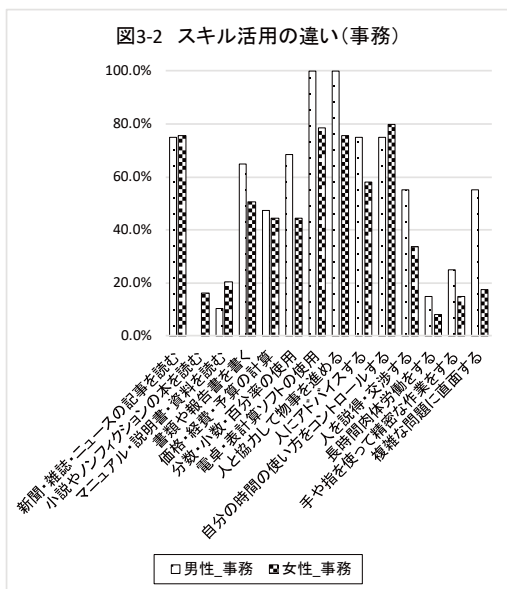


### (3) 職種による違い

職種ごとに男女によるスキル活用の違いをみると、同じ職種でありながら違いがみられるものも多い（図3-1～3-4）。例えば、「複雑な問題に直面する」場面は、どの職種においても男性が女性を大きく上回り、その際に必要な職業スキル活用に大きな開きがあると考えられる。また、同じ事務職や販売職であっても、「人を説得・交渉する」場面でのスキル活用にも違いがみられたり、販売職であっても、書類作成などに関連するスキルは男性の方が活用したりしている傾向がみられた。同じ職種でありながら、男女で職域が分離されていることが示唆された。



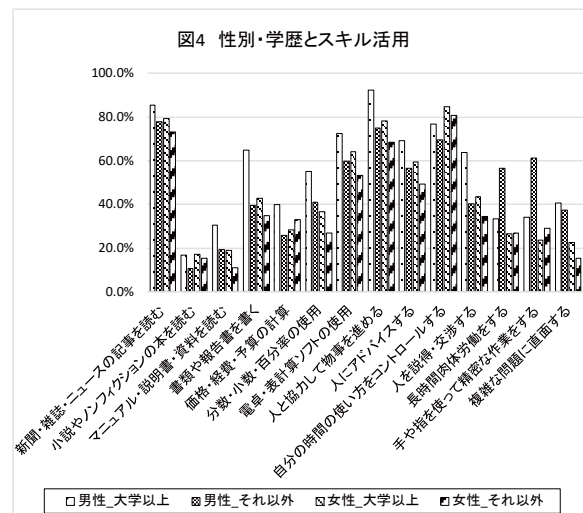
(元治恵子・山口泰史)



### 3. 学校教育・職業訓練・自己研鑽

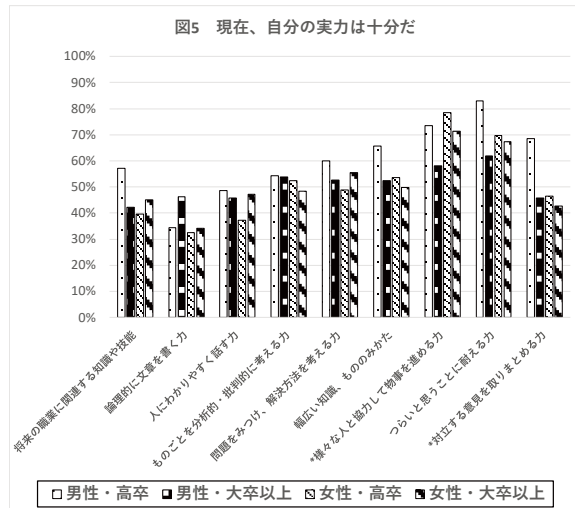
#### (1) 学校教育との関連

大学へ進学したか否かにより分類してスキル活用の違いをみると、同性内での学歴による違い、同学歴内での性別による違いがみられるスキルも多い(図4)。男性では「書類や報告書を書く」「人を説得・交渉する」などの事務的な仕事では大学以上、「長時間肉体労働をする」「手や指を使って精密な作業をする」などの肉体的な仕事では大学以外の者でのスキル活用が多い。女性内での違いはそれほど大きくない。また、同学歴での男女の違いをみると、学歴によらず「複雑な問題に直面する」で男女差が大きく、大学以上では事務的な仕事、それ以外では肉体的な仕事でのスキル活用に男女差がみられた。学歴、性別が複雑に絡み合いながら職務が割り当てられ、スキルが活用されているのだろう。

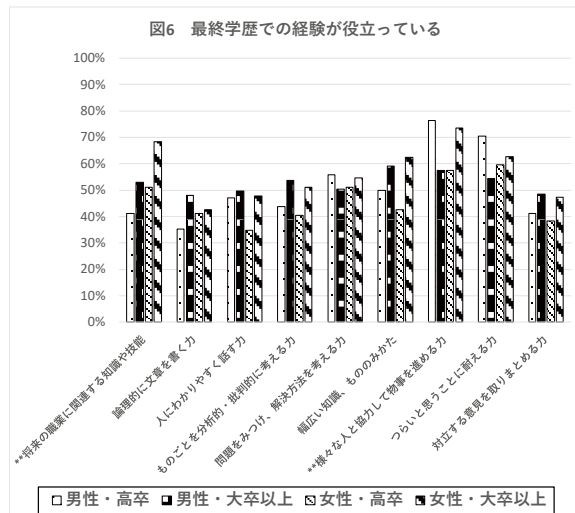


## (2) 能力評価と学校教育およびスキル活用

9項目の能力について現在の自己評価を、性別・学齢別に示した(図5)。総じて高卒男性の自己評価は高く、特に「つらいと思うことに耐える力」は「十分」「やや十分」の合計が80%を越えている。大卒男性が高卒男性よりも高い自己評価を示すのは「論理的に文章を書く力」のみである。女性では学歴による違いは男性ほど明確ではないが、「人にわかりやすく話す力」「問題をみつけ解決方法を考える力」では、大卒がやや高くなっている。



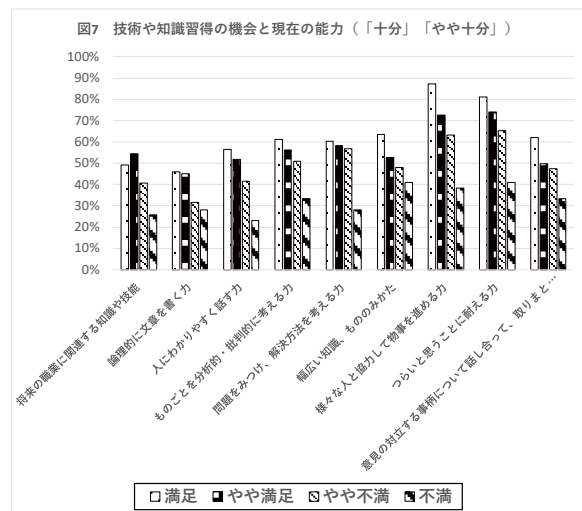
これらの能力について学校での経験が役立っているかを尋ねた。図6には「役立っている」「少し役立っている」の合計比率を示した。男女とも大卒>高卒の傾向を示すのは、「将来の職業に関連する知識や技能」「ものごとを分析的・批判的に考える力」「幅広い知識、もののみかた」「対立する意見を取りまとめる力」の4項目だが、統計的に有意な違いが認められる項目は少ない。また、その他の項目では一定した傾向はみられない。大学教育の効果は、あまり強く認知されていないようである。



能力とスキル活用との関連性をみたところ、有意な関連性が認められたのは2項目のみであった。「論理的な文章を書く力」の自己評価が高い人は、「マニュアル・取扱説明書や資料を読む」「書類や報告書を書く」「分数・小数・パーセントを使う」頻度が高く、「対立する意見を取りまとめる力」の自己評価が高い人は、「書類や報告書を書く」「人にアドバイスする」「人を説得したり人と交渉したりする」の活用頻度が高い。これらの能力が必要とされる職務では、具体的なスキルを日常的に活用することになり、能力が向上していくという一種のOJTメカニズムが考えられる。

## (3) 職場での訓練機会と能力

前節でみたように、さまざまな能力は職業生活のなかでOJTによって向上していると考えられる。Off-JTとの関連をみたところ、図7に示したように訓練機会と能力の自己評価には強い関連性が認められた。



(元治恵子・佐藤香)

その他の分析、図表及び参考文献などの詳細については、当日資料として配布する。

(本研究は、科学研究費基盤研究(S)(18103003、22223005)、科学研究費基盤研究(C)(25381122)、科学研究費基盤研究(B)(16H03778)「若年者の自立プロセスと親子関係および教育の効果に関する研究」(研究代表者:東京大学社会科学研究所・佐藤香)、奨学寄附金・株式会社アウトソーシング、厚生労働科学研究費補助金、東京大学社会科学研究所研究資金の援助を受けた研究成果の一部である。)

# コミュニケーション能力による評価に対する意識の構造

太田昌志（東京大学）

## 1. 目的

1990年代以降の日本社会においては、企業や学校の選抜や地位達成において、従来の認知的な能力だけではなく、人格全体に関わるようなさまざまな新しい種類の能力が求められるようになってきている。近年において重要だとされてきたこれらの新しい能力の中でも特に注目される能力として、コミュニケーション能力がある。

コミュニケーション能力によって評価することには、次のような問題が指摘されている。コミュニケーションは、場や相手によりパフォーマンスが異なるため、能力という個人に内在するものとしてみなすことは、「関係性の個人化」（貴戸 2012）が行われている。そのため、どのようなコミュニケーションを高く評価し、どのようなコミュニケーションを低く評価するかは、「その場に居合わせている個人のタイプや、そのなかで相対的に大きな権力をもつ者によって恣意的に決定される」（本田 2008, p.57）という問題である。さらに、このような能力評価の手続きがもつ問題によって、能力評価と地位達成の機会の不平等が隠されてしまうと指摘されている（本田 2005, pp.20-34）。

そこで本報告では、コミュニケーション能力を評価する上で、何をコミュニケーション能力が高いとみなすかが、社会的属性によってどのように異なっており、そのことが自らのコミュニケーション能力の高さに対する評価や、コミュニケーション能力による評価を行うことを支持するかとどのように関連しているかを検討する。

## 2. データ

### 2. 1. 使用するデータ

本報告で用いるデータはインターネットを利用した質問紙調査（モニタ調査）である。株式会社ネオマーケティングが運営するアンケート専門サイト「アイリサーチ」を利用した。

20代～50代離学者男女を対象とした。サンプルサイズは800人で、年齢と性別にもとづき、サンプルの均等な割り付けを行っている。調査期間は2013年12月6日～2013年12月9日である。

## 2. 2. 使用する変数

### 2. 2. 1. コミュニケーション能力による評価を望ましいと思うか

以下の4項目の5件法（5 そう思う～1 そう思わない）の質問の単純合計（ $\alpha=.756$ , Mean=14.2, SD=2.92）を用いる。使用する項目は、「学校の入学試験で、コミュニケーション能力によって合格を決めることは、望ましいことだ」「学校が学生・生徒にコミュニケーション能力を求めることは、望ましいことだ」企業の採用試験で、コミュニケーション能力によって採用を決めることは、望ましいことだ」「企業が社員にコミュニケーション能力を求めることは、望ましいことだ」である。

### 2. 2. 2. コミュニケーション能力自己評価

「あなたは、自分自身のコミュニケーション能力が高いと思いますか」として（5 高いと思う～1 低いと思う）、自己のコミュニケーション能力の高低についての評価をたずねた（Mean=2.77, SD=1.02）。

### 2. 2. 3. コミュニケーション能力の意味

「あなたにとって『コミュニケーション能力が高い』ということに以下のことはどれくらいあてはまりますか」としてたずね（5 あてはまる～1 あてはまらない）、コミュニケーション能力に対してどのような意味づけを行っているかをたずねた。このうち7項目を用い、因子分析（最尤法、プロマックス回転）を行った（表1）。表1より、コミュニケーション能力の意味は、自らの行動や意見によって主体的にはたらきかける、相手のことを理解する、人との対立や孤立を回避するという3因子の構造にあった。以下では、3因子の因子得点を分析に用いる。

## 3. 分析

表2は、重回帰分析の結果である。Model1-3は、コミュニケーション能力の意味の3因子を、Model4はコミュニケーション能力の自己評価を、Model5はコミュニケーション能力による評価を望ましいと思うかを従属変数としている。



コミュニケーション能力への意味づけは、年齢が高い層は主体的なはたらきかけを、学歴が高い層は主体的なはたらきかけや相手理解をより意味づけているなど、社会的属性によって異なっている (Model1-3)。コミュニケーション能力の自己評価は、社会的属性によって異なると同時に、コミュニケーション能力への意味づけとの関連もみられる (Model4)。コミュニケーション能力による評価を望ましいと思うかについては、社会的属性によって異なると同時に、コミュニケーション能力の自己評価と

の関連が見られる (Model9)。

詳細な分析、議論については当日報告する。

文献

本田由紀, 2005, 『多元化する「能力」と日本社会——ハイパー・メリトクラシー化の中で』NTT 出版。  
 ———, 2008, 『軋む社会——教育・仕事・若者の現在』双風舎。  
 貴戸理恵, 2011, 『「コミュニケーション能力がない」と悩むまえに——生きづらさを考える』岩波書店。

表1 コミュニケーション能力の意味の因子分析 (最尤法, プロマックス回転)

	因子1	因子2	因子3	独自性
	主体的	相手理解	対立孤立回避	
自分の意見を相手にわかりやすく伝えることができる	<b>433</b>	<b>427</b>	-134	478
相手の意見を丁寧に聞くことができる	-132	<b>956</b>	.032	213
立場の異なる相手の背景や事情を理解することができる	.046	<b>.782</b>	.008	335
周囲の人を動かして目標を達成することができる	<b>.973</b>	-.118	-.053	233
周囲から期待されている自分の役割を把握して、行動することができる	<b>.578</b>	.129	.125	450
集団内で孤立することを避けることができる	.272	.060	<b>.486</b>	506
親しい人と対立することを避けて、人間関係を維持することができる	-.080	-.003	<b>.958</b>	157
固有値	2.74	2.70	1.94	
因子間相関				
因子2	.647			
因子3	.515	.395		

表2 コミュニケーション能力の意味, コミュニケーション能力自己評価, コミュニケーション能力による評価を望ましいと思うかの重回帰分析

従属変数	Model1		Model2		Model3		Model4		Model5	
	コミュ能力意味1 主体的		コミュ能力意味2 相手理解		コミュ能力意味3 対立孤立回避		コミュ能力 自己評価		コミュ能力評価 望ましい	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
性別 (基準: 男性)										
女性	0.153*	(0.075)	0.243**	(0.076)	0.256***	(0.076)	0.018	(0.075)	0.128	(0.229)
年齢 (基準: 20代)										
30代	0.148	(0.091)	0.019	(0.093)	0.132	(0.093)	0.225*	(0.091)	0.198	(0.279)
40代	0.208*	(0.092)	0.104	(0.094)	0.060	(0.093)	0.424***	(0.092)	0.517+	(0.284)
50代	0.204*	(0.091)	0.108	(0.093)	0.113	(0.093)	0.398***	(0.091)	0.586*	(0.282)
学歴 (基準: 中学・高校)										
短大・高専・専門	0.108	(0.089)	0.011	(0.091)	-0.011	(0.090)	0.231**	(0.088)	-0.051	(0.272)
大学・大学院	0.201*	(0.079)	0.221**	(0.091)	0.015	(0.080)	0.232**	(0.079)	0.320	(0.243)
職業 (基準: 無職)										
正規	0.402***	(0.092)	0.011	(0.094)	0.376***	(0.093)	0.245**	(0.094)	0.217	(0.288)
非正規	0.135	(0.093)	-0.031	(0.095)	0.176+	(0.094)	0.082	(0.092)	0.378	(0.283)
自営・自由・家族従業	0.274*	(0.126)	0.057	(0.129)	0.111	(0.128)	-0.058	(0.126)	0.362	(0.386)
コミュ能力意味1 (主体的)							0.343***	(0.056)	-0.005	(0.175)
コミュ能力意味2 (相手理解)							0.004	(0.050)	0.182	(0.154)
コミュ能力意味3 (対立孤立回避)							0.133**	(0.042)	0.138	(0.131)
コミュ能力自己評価 (定数)									0.759***	(0.109)
	-0.557***	(0.111)	-0.282*	(0.114)	-0.404***	(0.113)	2.228***	(0.112)	11.346**	(0.354)
N	800		800		800		800		800	
R2	.047		.025		.029		.236		.120	
調整R2	.037		.013		.018		.224		.105	
F	4.37 ***		2.21 *		2.62 **		20.27 ***		8.23 ***	

+ p<0.10 \* p<0.05 \*\* p<0.01 \*\*\* p<0.001



# Mainstreaming education in the diverse society

## : implications from the Dutch urban deprived schools

Kanako SUEOKA (PhD student, Osaka University)

### 1. Introduction

The main aim of this study is to explore the educational policy and practices implemented aiming for social inclusion of all immigrant/refugee background children residing in the Netherlands.

As the future Japanese society is expected becoming more diversified with a variety of socio-cultural and socio-economic background citizens, this study has focused on super diverse society where a huge influx of low SES migrants has taken place especially after WWII. Suggestive implications would contribute to unprecedented diversity in Japan.

For this purpose, this study has targeted schools in Dutch urban cities where all kinds of disadvantages have been concentrated. The population with migrant background in the whole country counts 22.6% even the 1st and 2nd generation only (CBS 2018). As some school children today are already 5th generation, all four major cities now have extreme high concentration of these children (even over 65% in Amsterdam as of 2010) associated with intensive enrollment at local primary schools.

As already pointed out, these children have persistent educational disadvantages although their families reside in the

Netherlands generation after generation (Sueoka 2014). In this context, the way of better integration into the mainstream society has been always tried to find as the key national strategy.

### 2. Method

This study employed the ethnographic methodology. Participant observation and interviews to the school management team, teachers and researchers were conducted at different primary/secondary schools and the university in The Hague and Rotterdam. The schools were selected among many others with a view of deprivation to meet the research question. Most of the children have low SES non-Western migrant background, considered highly disadvantaged in the country. The data presented have been collected intermittently between 2011 and 2018.

### 3. Results and Discussion

Findings could broadly fall into two aspects. First is the strategy for the children newly arrived, and the second is for oldcomers.

Reflecting the long-standing trial-and-error strategy in the country, it now seems to set the policy in particular for newly arrived children according to the period of time residing and the

level of Dutch proficiency. This has arisen from another huge influx of migrants not only from Africa and Middle East but also from the neighboring EU countries nowadays.

### 3-1. Strategy for newly arrived migrant students (NAMS)

Here are several types of reception system for the children staying in the Netherlands less than 1 year and are not fluent in Dutch.

- 1) school in an asylum seekers' center
- 2) dedicated school for NAMS (only in Utrecht)
- 3) special class for NAMS within a mainstream school (in Amsterdam, The Hague, and Rotterdam)
- 4) mainstream school (often found in rural regions with less appropriate children)

The children are allocated into one of the above systems first, and the assessment is given after 1 year to decide how better transition can be made to the mainstream school. This is the preparatory period for them to adjust in the Dutch school and society.

### 3-2. Strategy for oldcomer's children

As the schools have been with high concentration of non-Western immigrant background children for some time now, each municipality has its own special policy. Both in the Hague and Rotterdam, the schools have been offering more practical subjects with extending school hours in addition to regular lessons and thorough instruction of Dutch language and arithmetic.

In the Hague, the school employs

'Leerkansenprofiel' program that offers about 30 different kinds of subject with the mastery of Dutch technical terminology. This seems to be highly linked to the policy trend like in many other EU countries that strongly promote the work-based learning to improve the employability especially of high-risk immigrant background youth (EC 2013). The point here is this trend was observed even at the primary school.

In Rotterdam, the whole city is now in a great effort toward the 'Skill city' and 'Capital network society' for the 21th century. Under this strategy, 'Vakmanstad' program was adopted that also offers special subjects such as Judo, cooking, etc. to develop their social emotional skills. This program has been employed as the schools are in 'Rotterdam Children's zone' designated as the most disadvantaged area in the country as additional educational means.

Summarizing the above, it could be conveniently fit to the Netherlands, still adopting the multitrack secondary school system, to promote a type of work-based learning in a particular area. However, considering the age of 12 when children are put into multitrack school system, it may spontaneously direct them to the vocational track if placing too much attention to school-to-work transition at primary school level. To be further discussed in the presentation.

\*The details of list of references, school profiles, and the data are to be given on the day handouts.

## **A Preliminary Analysis of the Social Phenomenon of “Youth Precariat” in Taiwan**

Ying-Jie Jheng (National Taiwan Sport University)

For teachers, understanding what young generation thinks is paramount. Youth culture is a crucial topic in Sociology of Education because it helps adults (i.e., policy decision makers, school teachers) understand the youth's ideas and values so as to adjust the direction of educational policy, curriculum and instruction accordingly. However, new generation's ideas and values tend to change along with the changing of the society. Hence, the results of the prior research seem to be unable to account for what young people think nowadays. Especially, the youth today in Taiwan, due to the influence of internet, globalization, and neoliberalism, seems to move from 'strawberry generation' to 'precariat' and has a 'precarious' life.

Therefore, this study, utilizing the methods of interview (first year) and survey (second year), aims to collect Taiwanese young students' ideas and values, and then figures out their youth culture. Moreover, the research will also go further to see if the youth culture nowadays in Taiwan shows the social phenomenon of 'precariat.'

According to the findings, the “youth precariat” has been emerging and getting worse in Taiwan in terms of living an “unstable life”, such as having no goals for their future, forcing to do temporary jobs, etc. This phenomenon, however, would not bother the new generation too much as they are familiar with the changing world in which they were born.

As getting used to world that changes so rapidly, their opinions and values toward their “unstable” future are quite different from the old generation. In other words, as the adults believe that “obtaining a so-called “stable” job and life” could be a most important “task” in one’s life, the group of “youth precariat” tends to see themselves as “multitask takers”, namely, enjoying the status of “being unstable” as it is a way to show their “mobility” and “diversity.”

This optimistic aspect of value regarding the “unstable” life, contrast to the old generation, could serve as a crucial trait for the new generation. Along with this trait, however, they also believe that the educational system is not necessarily the only place for

“equipping” the necessary skills and knowledge for their future jobs; instead, they deem it as a place for expanding the scope of their social connection and perspectives. In this regard, “college learning is not necessary for the preparation of future job” is one of their opinions toward future life.

Based on the research findings, some implications for policy decision makers and school teachers are addressed. For example, the old generation, including parents and educators, should not blame the new generation not getting a so-called “stable” job, as it may not be a living style of their philosophy toward life.

Furthermore, “youth culture” could greatly influence the educational system as there may be a disconnection between adults’ thinking and youths’ thinking. Therefore, as a teacher, it is important to understand how their students think in this world as well as how to be a teacher accordingly.

In addition, some suggestions for future research are also provided. For example, the study only focused on the group of the age between 21-24, so the future could extend to the lower age so as to see how they see and experience this new technological and globalized world from their own points of view.

Moreover, this study could be seen as a preliminary one to explore this new

phenomenon in Taiwan. In addition to the perspective from sociology of education, a interdisciplinary study (etc, psychology or philosophy) is needed.

# **The "Indigenization" of Education:**

## **A Study on Indigenous Knowledge and Schooling**

(Kent) Sheng Yao Cheng/ Professor  
National Chung Cheng University, Taiwan

The interaction between knowledge and power is so complicated that the "official knowledge" introduced by the schooling should be more culturally sensitive especially in ethnicity, gender and class. Since the year of 1983, Taiwan Aborigines started to lead some movement related to Indigenous rights and cultural awareness, and from that on, indigenous knowledge (IK) was used to reflect the cultural hegemony and post-colonialism of school curriculum. We could analyze the issues related to indigenous knowledge via the perspective of sociology of curriculum and sociology of knowledge. Regarding to sociology of curriculum, multicultural education and cultural studies are two main paradigms that scholars tend to outline the relationship between culture and curriculum.

Multicultural education focuses on how to develop a curriculum as a movement of social revolution and Cultural Studies mentions about the meaning of daily life and figure out the difference between tacit knowledge and objective knowledge. Multicultural education and cultural studies remind us to reflect the legislation of official knowledge we face every day in schools and urge us not to accept the mainstream only curriculum without the involvement of minority group. Moreover, the indigenous knowledge becomes the cultural souvenir under the tendency of marketization and global competition.

To discuss with the research questions we mentioned above, the integrated research group plans to conduct a series of research project on



the issue of " The Construction and Refection of the Paradigm of Indigenous Knowledge" and this project is the second one titled: " The "Indigenization" of Education: A Study on Indigenous Knowledge and Schooling." During the first year, the principal investigator will collect and analyze the existed elementary and secondary school curriculum related to Taiwan Aborigines since the Japanese colonial period starting in 1895 and use content analysis to research the role that indigenous knowledge play in the schooling among

these years. In the second year, the researchers will juxtapose the interaction between indigenous knowledge and schooling among the United States, Canada, and New Zealand. In the last year, the author will combine the research findings from the integrated research project including existed indigenous knowledge like music, literature, and nature. The principal will try to integrate with the current curriculum and hope to increase the cultural identity and social competition of Taiwan Aboriginal students.

# What concerns the sociologists of education in China in the new century: A comprehensive review

Liang DU  
(Faculty of Education, Beijing Normal University)

Key Words: Sociology of education; 21st century; Review; China

In China the discipline of sociology of education was literally rebuilt in the 1980s after the teaching and research in the field had stalled for more than three decades since the establishment of the PRC. The paper briefly reviewed the development of the field in China during the “reformation and opening-up” period, and then focus on the research progresses in the field since 2000.

During the 1980s there were few academic works in the field of sociology of education in China and most of the existing works were under the heavy influences of a Marxist/socialist framework. However, during the period Chinese scholars in the field started to introduce sociology of education works from the West. Many scholars are concerned with issues such as the “nature” and “research objects” of sociology of education as a discipline.

In the 1990s, sociology of education as an academic discipline has been firmly established in Chinese universities. Two recognizable milestones

are: first, in April of 1989 and August of 1991, the Chinese Educational Research Association and Chinese Sociological Association established its disciplinary professional sub-organization in sociology of education respectively in Hangzhou and Tianjin. In 1992 both Nanjing Normal University and East China Normal University graduated their first class of PhD students major in sociology of education. The focus of the research in the field has expanded from the establishment of the discipline in academia to more micro-level research, such as sociological studies on school class, curriculum, and teaching. Meanwhile, new social research methods were also introduced in the field, notably the qualitative research methods by scholars such as CHEN Xiangming (1996).

The 21st century witnessed a great expansion of research scope in the field of sociology of education in China. The total number of academic journal articles published annually has risen from less than 10 to over 50 in China. A range of new

topics have emerged in the field and it is obvious that the research by younger generation of researchers has been greatly influenced by social theories originating from the West. After a comprehensive literature review we argue that there are three distinct research developments in the field of sociology of education in China in the 21st century:

First, the issue of educational inequalities has occupied a central position in the field and the attention it receives among educational and social researchers has reached a level that is unmatched ever before. Chinese scholars address the issue from many diverse perspectives, including: educational inequalities and social reproduction; urban/rural dichotomy and educational inequalities; ethnicity and educational inequalities; gender and educational inequalities; and the relationship between tracking and examination and educational inequalities.

Second, there is a growing interest in bringing together cultural studies and educational studies in China since 2000. Chinese researchers conduct studies to examine cultural production processes among both students and teachers, among which many are apparently under the impact of similar studies in the West such as Paul Willis' (1977) study on the culture of working class students.

Third, "capital" has become a popular

terminology used by many Chinese scholars in sociology of education in recent years. Some follows an economic tradition and use the term in a "human capital" sense. But more often the wide application of the notion of "capital" reflects the increasing influences of Bourdieudian theories in China, and many focus their discussions on "cultural capital" of different social groups in contemporary China as well as on the social and educational consequences of the distribution and possession of "capital" across the society.

In conclusion, as it enters the new century social and educational researchers in China have greatly expanded their research scope that has greatly surpassed that in the last two decades of the previous century. And the influences of some of the most important social theories of the West have been deeply entrenched in the field of sociology of education in China.

-----  
Contact information: du@bnu.edu.cn

# Sustainability, capability and re-examined eco-justice pedagogy

## — In memory of Chet A. Bowers

Chun-Ping Wang (Professor, Graduate School of Curriculum and Instructional Communications Technology, NTUE )

It is apparent that ecological problems are closely related to the degree of modern civilization development. As the public's daily lives become increasingly dependent on digital technology, as well as on organic solidarity maintained by dense labor division, it is not likely that people give up the convenient lives served by different service trade. In order to keep such comfortable lives and to maintain their consuming abilities, people can only work hard. It is exactly the economic based consuming culture that makes us on one hand pursue efficiency, progress and excellence, the values that capitalism advocates. And on the other hand, it makes us depreciate traditional values. This attitude is the root of all ecological problems.

If we gain prosperity at the moment by paying a price of a sustainable future in this Faustian deal, it is understandable for human are inclined to pursue happiness and avoid pains. When most people tend to value their personal enjoyment more than environmental conservation, the natural environment becomes an object of ruthless exploitation. In other words, when economic growth is interconnected with each individual's real life, and people care about "how to keep a comfortable life" or "how to transfer environmental problems to others", it brings about capitalization progress. The chase of "self-interest" demonstrates the thinking of efficientizing; nevertheless, it causes conditions of eco-injustice. Weighing upon the basic rule of capitalism, that is the premise of limited resources and infinite desire, when each individual wants to maintain certain lifestyle, the simplest solution is to reduce production cost to make commodities affordable to everyone. Nevertheless, how do we whittle down production cost? Surely the simplest way

is to move factories to places with cheap labor, for instance, Coca Cola moved the factories to India, and transferred jobs of planting coffee to South America. Nike sports shoes even exported the whole production line to South Asia. Some advanced countries also import cheap raw materials from economically backward countries, such as importing corns to produce biomass alcohol, ostensibly to solve problems caused by global warming. Some may argue that moving factories to the Third World is a win-win relationship; this is tantamount to let the local poor being free from starving and the development of biomass energy carry out the duties as global citizens. From the "double bind" point of view (Bowers, 2011), there will be more than one facts - moving the production line to the Third World will certainly transfer the environmental problems to the local areas, and the development of bio-energy may increase the costs of the poor in buying foods. Problems arising from this situation are not merely a social justice issue, but a more "ecological justice" issue.

The term "ecological justice" was originated from the book "Environmental Justice" written by an American scholar, Peter S. Wenz, in 1988. He advocated that one should integrate the theory of justice with ecology studies. However, ecological justice is different from "environmental protection" and it is distinguished from environmental justice (Wenz, 1988). In general, environmental protection is the narrowest concept; it only refers to the minimal environmental damage caused by human. In addition, some scholars used the terms "environmental justice" and ecological justice interchangeably, extending the common concerns of environmental justice or ecological justice from human-centered to life-centered or ecology-

centered. However, some scholars maintain that the two should be distinguished. They believe that ecological justice belongs to the umbrella of the theory of environmental justice, and emphasize that the need to apply the concept of justice not only occurs among people (narrow environmental justice) but should be expanded to between man and nature (ecological justice) (Hwang & Hwang, 2007). Thus, ecological justice no longer regarded human as the master of all things but an entity share the same ecological space with other lives, and underlining the value of sustainability and symbiosis.

In the United States, the development of environmental protection and ecological awareness, for example, ecological justice is seen as a part of social justice. Being influenced by human right activists, the sites of waste treatment facilities in earlier days in the States mostly located in low-income or people-of-color communities. Gradually, the issue of environmental injustice in the States gained more attention by different parties and was made into a political issue. The phenomenon of locating waste treatment facilities which caused environmental problems in the minority communities has been criticized as "environmental racism" (Hwang & Hwang, 2007). With the expansion of global capitalism, the ecological crisis and environmental racism prejudice present in the earlier American society, now continue to appear as ecological injustice problems in many countries. In his book, "World-systems Analysis: An introduction", Immanuel Wallerstein pointed out that the modern world system is a social entity of labor division, and this division of labor is not only the division of functions but geographical segments. To put it simple, the division of labor within our modern world system is unequal; those who occupied the core dominant areas are often economically developed countries. These core countries, due to unequal labor division, use cheap raw materials

and labor of outlying and semi-outlying countries to produce high value-added products and thus monopolize the world market chronically. While joining the global economic system may help the development of backward countries, outlying and semi-outlying countries may gradually move toward the center (Wallerstein, 2004), this is not a bad thing for the poor's lives can be improved by joining the world system, if simply considering the aspect of economy. Yet, the problem of ecological injustice surface when judging from a point of view of long-term development of sustainability.

According to Wallerstein's world-systems theory, the earlier "Four Asian dragons", the "BRIC", or "The rise of China," are all examples of gaining rapid economic development by joining the world-economies. However, economic development is always at the expense of ecological resources in return. The aims of this article are as follow: Firstly, to re-focus on the eco-pedagogy theory of Chet A. Bowers (June 4, 1935 – July 13, 2017) , who was an influential American educator, author, lecturer and environmental activist, and wrote 27 books that focus on the cultural, linguistic, and technological roots of the current ecological crisis as well as the educational reforms necessary to promote greater ecological awareness. Secondly, to be based on Chet Bower's standpoint to illustrate the important meaning for revitalizing cultural commons and criticize the modern capitalism of sustainable development. Thirdly, to take Amartya Sen's capability approach theory, more paying attention on embodiment on individual agency for facilitating to fit real well-being, to correct the false of capitalizing sustainable discourses and to complement Bowers's "ecological cultural pedagogy. The author hopes to expand of the feasibility of his ecological cultural pedagogy to confront the need of developing a sustainable future in the 21st century.





# 研究発表Ⅱ

# いじめが起こりやすい要因

## —子どもの社会経済的地位と学校環境—

眞田英毅（東北大学）

### 1. 研究の意義と背景

1980年代に校内暴力と入れ替わるように社会問題化したいじめは、不登校とともに現代的で代表的な教育問題となり（伊藤 2007）、いじめによる死亡事故のニュースはたびたびマスメディアで取り上げられてきた。

このような中、多くの研究が行われ、いじめを受けやすい個人の性格や特徴、集団の中での規範意識などを検討しているものの、いくつか欠けている視点がある。一つは、社会学的な視点である。いじめは社会学と心理学の接合点でもあることから（内藤 2001）、個人の性格に加えて、性別や家庭の雰囲気、親の学歴といった個人要因も考慮に入れる必要がある（水田ら 2016）。また、いじめの多くは嫉妬や不満などから生じる（土居・渡部 2008; 正高 2007; 阪井 1989）ことから、嫉妬や不満を家庭背景に抱くことも当然考えられるだろう。二つ目に、クラスという集団だけでなく、学校という単位での集団もいじめの要因となりうると考えられる（Sarrento et al. 2013）。学校の雰囲気やその学校の通う生徒の特徴、また教育システムによって影響が与えられることが予測される。

そこで本研究では、**どのような子どもがいじめを受けた経験があるのかについて個人要因（特に社会的背景）と学校制度に注目して分析を行う。** いじめられやすい子どもはどのような社会的特徴や背景を持っているのか、またいじめられやすい環境とはどのようなものなのかについて検討することで、学級集団の中での子どもの関係性や個々人の性格だけを見てはわからないいじめの実態を明らかにすることを本研究の目標とする。

### 2. 先行研究

いじめられる要因は主に個人特性と集団特性に分かれ、最近では集団特性に焦点があてられる。いじめが起こったときに周囲の子どもたちがいじめを止めたりできるならば、いじめはそれほど深刻にはならない。しかし、見て見ぬふりをしたり、助長させるような言動をとる子どもが多ければ、いじめの収束は難しくなる。森田（2010）によると、学級内の傍観者の多さといじめ被害の発生数とは高い相関を示すことが指摘されており、高木（1986）は中学生を対象とした質問紙調査をもとに、いじめ認知率が低い学級と高い学級とを比較し、低い学級は高い学級に比べ、生徒間に協力的・親和的關係が存在することなどを明らかにしている。この他にも学級内での規範意識や生徒の結束力が高いといじめは起こりにくく（水田・岡田・尾島 2016; 大西 2007; Saarento et al. 2013）、クラスの雰囲気によっていじめの起こりやすさも変わることがわかる。

これまでみてきたように、生徒を主体としたときの集団特性は考慮されているものの、**学校単位での集団の特性は考慮されていない。** 例えば、集団規範といっても担任する先生の熱意によって変わるであろうし、クラスの生徒数が多くなれば統率も難しくなる。また、教員数が少ない学校では教員の負担が増し、その分クラスの状況に目を向けることが困難になるだろう。さらに、いじめは嫉妬や不満から生じることを考慮すれば**個人の持つ社会経済的地位などがいじめられる要因になりうる**ことも当然考えられる。以上のことから、本研究では学校制度や個人の社会経済的地位に着目し、いじめのメカニズムを分析する。

### 3. データと分析手法

#### 3.1 データ

用いるデータは PISA2015 である。これは OECD が3年ごとに行う学習到達度調査で、2015 年は第 6 サイクルにあたる。OECD に加盟している国や地域を中心に 72 の国や地域の 15 歳の子ども（高校生）を対象に科学的リテラシー・読解力などを調査している。2015 年はいじめに関する調査項目が初導入された。なお今回は、日本のサンプルに限定して分析を行っている。

#### 3.2 変数

いじめ被害経験に関して、PISA 調査では問 24 で6つの項目（「仲間外れにされた」「からかわれた」「脅された」「ものを取られたり壊されたりした」「叩かれたり押されたりした」「意地の悪い噂を流された」）にわたって調査されている。本研究ではこの回答（4件法）を足し合わせ、すべて「全くない」と回答していれば0、それ以外は1とするダミー変数を作成した。独立変数は、「個人 SES」、「国語の授業の生徒数」、「習熟度別クラスの有無」、「学校の教員生徒比率」、「学校 SES」、「学校所在地の都市の大きさ」、「個人 SES-学校 SES の分散」を投入し、社会経済的地位や教員の負担が増えるような環境との関連を検討する。また、統制変数として「成績」、「親が子どもをきにかける程度」、「今日朝食を食べたかどうか」を投入する。

#### 3.3 分析手法

今回はデータが入れ子状になっているため、マルチレベル分析を採用した。ランダム効果は個人 SES（中心化）につけている。なお、変数作成時に欠損値を指定し、それらはすべて除外されている。ソフトウェアは R を、パッケージは lmer4 をそれぞれ用いた。なお、男女によっていじめの内容が異なることが先行研究で示されている（例えば岡安・高山 2000 など）ため、本研究でも男女にデータを分けて分析を行った。

なお、変数の作り方と記述統計量、結果、参考文献のそれぞれの詳細については当日資料にて配布する。

### 4. 分析結果

表1 いじめ経験に関するマルチレベル分析（男性）

	男性	
	B	S.E.
固定効果		
係数	0.650 ***	0.121
個人の社会経済的地位 (SES)	0.001 *	0.022
成績	0.082 ***	0.000
親の教育関心	-0.023 ***	0.004
当日朝食を食べたか	-0.006	0.035
集団レベル1 (男性:188,女性189)		
習熟度別クラスダミー	0.021	0.023
国語の授業の生徒数	-0.004	0.023
学校ごとの社会経済的地位(SES)	0.002	0.002
教員生徒比率	-0.005	0.003
(学校SES-個人SES)の分散	0.000	0.000
都市サイズ	0.008	0.026

\*\*\* $p < 0.001$ , \*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$ , † $p < 0.1$  最尤法推定

表2 いじめ経験に関するマルチレベル分析（女性）

	女性	
	B	S.E.
固定効果		
係数	0.379 **	0.122
個人の社会経済的地位 (SES)	0.001 *	0.000
成績	0.017	0.013
親の教育関心	-0.019 ***	0.004
当日朝食を食べたか	-0.024	0.038
集団レベル1 (男性:188,女性189)		
習熟度別クラスダミー	-0.007	0.021
国語の授業の生徒数	-0.017	0.021
学校ごとの社会経済的地位(SES)	0.005 **	0.002
教員生徒比率	-0.001	0.002
(学校SES-個人SES)の分散	0.000	0.000
都市サイズ	0.005	0.024

\*\*\* $p < 0.001$ , \*\* $p < 0.01$ , \* $p < 0.05$ , † $p < 0.1$  最尤法推定

結果より、SESが高いほど、親の教育関心が低いほどいじめられやすい可能性があることがわかった。他方、学校の平均的なSESと個人のSESの分散は有意な効果はなく、少し変わった子どもがいじめられやすいとする先行研究の結果は確認することができなかった。

これより、いじめは学校のクラスで起こるもののその要因は学校の枠組みをこえたところに見いだされることがあることが示された。

# 中学校における生徒のキャラの切り替え実践

梅田崇広（広島大学大学院）

## 1. 問題設定

本報告の目的は、中学校におけるエスノグラフィから、学級内外における生徒のキャラの切り替え実践を明らかにすることである。この作業を通して、異なる集団間を渡り歩く生徒個人の多様性について考察を行う。

従来、学校内での生徒間の相互作用に関しては、生徒文化研究が中心となって議論が展開されてきた。これらの研究は、生徒を複数のグループに類型化することで、生徒の行動様式や価値観を捉えてきた（宮崎 1993）。しかしながら、それと同時に、これまでの生徒文化研究は次のような課題を内包している。

まず、研究者側がそれぞれの生徒を何らかの集団に囲い込むことによって、個々の生徒のアイデンティティを一元的に捉えてきたことである。若者文化研究が継続的に行ってきた量的調査からは、現代の若者がその場の状況に応じて異なる自己を表出しながら振る舞っていることが再三指摘されている（浅野 2013）。この指摘に鑑みれば、学校という場面においても研究者側が設定した「グループ」という枠組みだけでなく、生徒の多様な自己やアイデンティティに注目する必要がある。確かに、近年では同様の問題意識から教室内の人間関係と集団内の階層性を指摘する研究もみられる（知念 2017）。だが、これまでは集団ごとの生徒個人の振る舞い方、すなわち生徒個人の多様性は十分に議論されてこなかった。

さらに、学級には、少なからず集団活動が苦手な生徒や、集団から距離をとりながら生活する生徒が存在する。従来、こうした生徒

は「浮いた生徒」（上床 2011）、「地位の低い」生徒（鈴木 2012）として、上位とされる生徒らの一方的なまなざしによってその生徒像が構築されてきた。しかしながら、そうした生徒間関係の周辺に位置づけられる生徒が、自他をどのように解釈しているのかを問うことは、学校・教室内で構築されるダイナミックな人間関係を多層的に捉えるうえで重要な視点となるだろう。

以上の課題を踏まえ、本報告では、必ずしも「グループのまとまりを大切にする」（上床 2011）といった教室内の規範にのらない、「グループ」と「一人」のはざまで生きる女子生徒に着目し、彼女の集団ごとの振る舞いについて考察を行う。とりわけ本報告では、近年自他を解釈する枠組みとして生徒に使用されている（知念 2017）キャラに着目をし、分析を行う。

## 2. 調査の概要

本研究の対象校は中国地方に位置する公立の X 中学校の 1 年 Y 組である。クラスには 32 名（男子 15 名、女子 17 名）在籍している。担任は筆者の知り合いの山本先生である。本報告で使用するデータは、2016 年 5 月から 2017 年 3 月までの X 中学校におけるフィールドワークによる記録をもとにしている。なお、本報告のデータにおける個人名はすべて仮名である。

本報告では、一人の女子生徒（以下、アヤノ）に焦点をあてて分析を行った。詳しくは後述するが、彼女の Y 組の教室内におけるふるまいと、部活動におけるふるまいには大き



な違いが観察された。そのため、彼女の生活に着目することで、本報告が目的とするキャラの切り替え実践が見えてくるのではないかと考えた。

### 3. 分析結果

アヤノは、彼女が所属する美術部の部活動において、他の生徒らと趣味の話に興じる「元氣」で「オタク」なキャラを表出していた。一方で、「キャラ違うでしょ」と彼女が語るように、Y組においては「目立たん」「おとなしい系」の生徒として「グループ」に所属せずに生活していた。このように他の生徒から「ぼっち」とまなざされ、自身も「グループになってない」と語る彼女の実践からは、一見すると、教室内の人間関係に適応できていないことを示す実践として捉えられる。

ところが、アヤノの語りからは、キャラの切り替え実践が彼女なりに他の生徒との適切な距離感を維持するための関係性のワークとして機能している可能性がうかがえた。彼女の語りからは、先述した実践が日常的に「女子」「グループ」で繰り返される「悪口」やからかいといった「めんどい」トラブルを回避する実践として意味づけられていた。

さらに、これらの実践はアヤノにとって趣味が異なる美術部の生徒との関係性を構築するうえでも重要な意味を有していた。すなわち、彼女は美術部の生徒らとは「趣味」の違いを言語的資源として用いながら、「うまいこと距離とって」関係性を構築していたのである。

最後に、そうしたアヤノの実践を可能にさせる背景には、「グループ」として行動しないことに対する他の美術部生徒による理解と、日々の休み時間等を一人で過ごすことを問題視しない山本先生の実践があったと考えられる。そうした磁場が築かれていたからこそ、彼女は他の生徒らとトラブルを抱えることなく、「ラク」で適切な距離感を構築することが

可能になっていたのである。

### 4. まとめ

以上の分析から、生徒個人の多様性から生徒集団を捉え直す重要性を考察する。従来の先行研究から見れば、アヤノも「美術部」グループの生徒としてカテゴリー化されうるだろう。しかしながら、彼女の語りからは、そうしたカテゴリーの中でも、どの集団内にいるかによって異なるアイデンティティを構築している可能性が浮かび上がってきた。

また、アヤノの実践は、教室内における「望ましい人間関係」とは何かを議論するうえで示唆的であると考えられる。彼女の実践は、むしろ「一人である」ことによって、他の生徒とのトラブルを回避し、かつ、自分にとって「ラク」な関係性を維持するものであった。そうであるならば、このような生徒を無理に集団に組み込むことなく、学級での活動に包摂することが可能となるのだろうか。この点については、今後詳細な分析が求められよう。

もちろん、本報告は一人の生徒を対象にしているという最大の限界がある。そのため、今後は異なる文脈にいる生徒個人の多様性についても分析していくことが課題である。

※分析データ等は当日配布資料に記載する。

#### 【引用・参考文献】

- 浅野智彦, 2013, 『「若者」とは誰か』河出書房新社。
- 知念渉, 2017, 「〈インキャラ〉とは何か?」『教育社会学研究』第100集, pp. 325-345.
- 宮崎あゆみ, 1993, 「ジェンダー・サブカルチャーのダイナミクス」『教育社会学研究』第52集, pp. 155-177.
- 鈴木翔, 2012, 『教室内カースト』光文社。
- 上床弥生, 2011, 「中学校における生徒文化とジェンダー秩序」『教育社会学研究』第89集, pp. 27-48.

# 部活動指導という舞台

## —中学校教員を対象とした全国調査の分析結果より—

○内田 良 (名古屋大学)  
加藤 一晃 (名古屋大学大学院)  
太田 知彩 (名古屋大学大学院)

上地 香杜 (名古屋大学大学院)  
野村 駿 (名古屋大学大学院)

### 1. 目的

#### 1.1. 問題意識

本研究の目的は、中学校教員における長時間労働の一要因として知られる部活動について、その指導の長時間化に影響を与える要素を、全国調査の分析をおして明らかにすることである。

ここ数年、Twitterをはじめとするネット上での現職教員らによる訴えが追い風となって、教員における部活動指導の過重負担が世間の関心を呼んでいる。それら現職教員らの「声」の説得性を高めたのが、「教員勤務実態調査」などに代表される全国調査による「エビデンス」である。

国による各種調査は、これまで知られてこなかった勤務状況の「客観的実態」(練習日や休養日の設定状況、顧問担当の割合など)を明らかにしてきた。

「客観的実態」のエビデンスは、部活動負担の基礎的情報として重要な意味をもつ。だがその一方で、教員自身が部活動の負担をどのように受け止めているのかという「意識」に関する全国的な状況は、いまのところほとんど明らかにされていない。

じつは世論の高まりとは裏腹に、職員室のなかには「無風状態」と言われる。職員室からは、「好きで部活をやっている」といった声も聞こえてくる。このような状況を踏まえるならば、たんに教員の多忙を客観的な数値であらわしているだけでは不十分である。教員がみずからの働き方をどのように捉えているのか。その「意識」から職員室のリアルを描くことで部活動改革の課題を探っていくことが、本研究の狙いである。

#### 1.2. 先行研究

部活動改革の機運が職員室の外で盛り上がってきたという事実は、研究の視点に新しい示唆を与えてくれる。すなわち、部活動改革の成功の鍵は、学校の外部にこそあるのではない。

1980年代後半以降長らく、「開かれた学校づくり」の名のもと、学校が保護者や地域住民の評価にさらされてきた。パノプティコン概念が、教師-生徒関係を表現する際にしばしば用いられてきたが、これはむしろお互いを熱心な部活動指導へと規律化する点で、職員室の教師-教師関係を語る際にも有用である。それはまた、教師-保護者・地域住民の関係へと視野を広げることができる。このように考えるならば、「開かれた学校づくり」のもとでは、学校の

教育活動とは、保護者・地域住民を観客(監視者)とする巨大な「舞台」とみなすことができる。本研究では、学校の外側にいる者が、舞台上の教員の振る舞いに影響を与えているという視座のもと、エビデンスにもとづく分析を進めていく。

ところでエビデンス重視の研究の端緒となるGuyattのEBMに関する論考が、論文データベースに蓄積されたエビデンスの重要性を訴える際に、臨床現場の既存の知識が役立たない可能性を指摘した点は興味深い。

臨床の知が、問題解決に貢献しない。ここからは、世論の高まりに反して、学校現場では必ずしも部活動改革が歓迎されていないという状況が、だぶって見えてくる。そして職員室では話題が共有できないからこそ、Twitter上で議論が広がった。私たちは、教育研究において「臨床」を語る際に、近代的な学校空間を自明視してきた。ところが部活動の苦悩を訴える現職教員の声は、ネット空間に溢れている。このとき、臨床研究が向かう先は物理的な学校空間ではなく、個々人が中間集団を介さずにダイレクトにつながりあうネット空間ということになる。

私たちは、本研究の質問紙調査が全国の学校を対象としたように、中間集団(学校)から自由ではない。だが、部活動問題の顕在化のプロセスをたどるならば、この問題はすぐれてポストモダンの発露してきたと言える。そうだとするならば、その発露のプロセスと同様に、研究成果の還元方法(どこに向かって、どの媒体を使って情報を発信するか)や「臨床」概念の射程も更新されるべきである。

### 2. 調査方法

#### 2.1. 質問紙調査の概要

本研究では、「中学校教職員の働き方に関する意識調査」の分析結果を示す。調査は、全国22都道府県の計284の中学校(教職員数は計8,112名)を対象に、2017年11月から12月にかけて実施した。

調査対象校のうち221校(77.8%)から回答があり、回収できた個票の総数は3,982票(回収率は49.1%)であった(諸事情により学校単位で協力が得られなかった場合を省くと回収率は64.1%)。回収された調査対象者における基本属性(性別や年齢)は、国の調査(学校基本調査、学校教員統計調査)による全国の現況とほぼ同様の分布を示している。

このことから、本研究の分析は全国的な傾向をおおむね示すものと理解することができる。以下、分析の対象をとくに部活動指導を担うことが前提とされている、主幹教諭 (110 名)、教諭 (2,787 名)、常勤講師 (285 名) に絞って、その結果を示していく。

## 2.2. 分析に用いる主な変数

質問紙では、教員における部活動指導の量的負担を具体的にあらわす変数として、「10 月」において各教員が部活動指導に立ち会った日数や時間数をたずねている。10 月とした理由は、2016 年度の教員勤務実態調査が 10 月中旬～11 月中旬の勤務状況を調査しているためである。

ここで「部活動立会時間」を従属変数と定めて、そのうえで「部活動立会時間」に影響を与えると考えられる 5 つの要因から成る計 13 の独立変数(下記参照)との関係性を探る。

■内的要因
A. 基本属性:①ジェンダー/②年齢/③結婚の有無/④子ども数(未就学)
B. 勝利重視:⑤大会・コンクールへの参加回数/⑥部の競技成績・活動成績を向上させたい
C. 教員自身における部活動の意義:⑦部活動の顧問は楽しい/⑧教員としての資質が向上する
D. 教員が想定する生徒における部活動の意義:⑨就職や進学役に立つ/⑩生徒の問題行動を抑止する
■外的要因(本研究が「舞台」と措定するもの)
E. 他者からの期待(他者に対する振る舞い): ⑪熱心に指導することを、保護者から期待されている/ ⑫熱心に指導することを、管理職から期待されている/ ⑬熱心に指導することを、同僚から期待されている

## 3. 分析の結果

### 3.1. 内的要因の影響

まず従属変数である部活動立会時間そのものについて、平日と休日(土日)では、一日あたりの活動時間(教員一人あたりの平均時間)が大きく異なり[平日<休日]、かつ標準偏差にも大きな差がある[平日<休日]。平日はいずれの教員も均質に、いわば日常の業務として標準的に部活動指導をこなしている。他方で休日については、活動の有無や活動量の多寡が教員の意識や状況に依存していると言える。

それでは、部活動立会時間を左右する要因は何か。

基本属性(A)にくわえて、「過熱」の意味的な代理指標とも言える勝利重視(B)の傾向、さらには部活動の当事者である教員と生徒それぞれにおける部活動の意義(C, D)という、いずれも部活動の運営を直接的に規定すると考えられる独立変数群 A～D の計 9 変数を用いて、平日と休日別に、部活動立会時間に与える影響力を重回帰分析により調べた。

平日に関しては、基本属性(A)のうち①男性と②年齢の若さが、また勝利重視(B)の 2 変数が、立会時間を有意に増加させている。他方で部活動の

意義(C, D)は、いずれも有意な影響力をもたない。

休日に関しては、基本属性(A)と勝利重視(B)は平日と同様の傾向で、それにくわえて、教員自身における部活動の意義(C)の 2 変数が、正の影響力をもっている。自由度調整済み決定係数は、平日(0.08)に比べて休日(0.28)は相対的に大きい。

### 3.2. 外的要因の影響

次に、上記の独立変数群(A～D)に、新たに他者からの期待(E)をくわえたモデルで重回帰分析をおこなう。

平日に関しては、内的要因は上記分析とまったく同様の結果が得られた。新たに追加した外的要因については、3 つの変数いずれも強い正の影響力をもつことがわかった。

休日に関しては、基本属性の影響力(A)はこれまでの分析と同様の結果であったが、勝利重視(B)は、これまでとは異なり、⑥部の成績向上が、有意な影響を失っている。また、⑧教員としての資質向上が有意な影響をもつこととなった。外的要因については、3 つの変数のうち唯一有意な影響力を示したのが、⑪保護者からの期待であった。自由度調整済み決定係数は、平日(0.12)に比べて休日(0.31)は相対的に大きい。

## 4. 考察

内的要因ならびに外的要因の影響力を分析したところ、若年男性において立会時間が長時間化する傾向が一貫して読み取れた。先行調査研究でも指摘されてきたように、若手の男性教諭は運動部を担当し、平日も遅くまでさらには土日にも部活動を指導している。また概して、教員や生徒にとっての部活動の意義は、立会時間の長短には影響を与えていない。

興味深いのは、外的要因の影響力の大きさである。平日においては、管理職、同僚、保護者それぞれからの期待が、立会時間を長引かせている。しかし、過熱が進む休日の活動量に目を転じると、外的要因のうち保護者からの期待のみが有意かつ強い影響力をもっている。独立変数群のうち、大会の参加回数という、物理的に休日の立会を要する変数の次に、保護者からの期待がもつ影響力が大きいことから、教員は保護者からの期待を主観的に強く感じながら、部活動の長時間化に進んでいることがわかる。

## 5. 結論

部活動の過熱はこれまで、教員と生徒という当事者の課題と考えられてきた。だが中学校教員を対象にした質問紙調査からは、保護者という学校外のアクターの影響力が、明らかとなった。部活動改革の進展には、学校現場だけではなく保護者をも巻き込んだ議論が求められる。



# 避難を続ける福島県の中学校の「ふるさと創造学」における 学習共同体の役割

濱元伸彦（京都造形芸術大学）

## 1. 問題の所在

2011年の東日本大震災において福島県では、福島第一原発事故により、近隣に位置する双葉郡の町村が長期にわたり他地域に避難するという前例のない事態が発生した。それら町村は避難先の仮設校舎で学校を再開させたものの、住民の他地域への転出により児童生徒数は震災前の1割近くにまで減少した。双葉郡では、住宅地等の除染を経て避難指示が解除され、多くの町村が平成30年春までに元の地域での学校再開を果たしている。しかし、帰還する住民の割合は少なく、震災前との環境の違いも大きいことから、子どもの心のケアなど、教育上の課題が多く指摘されている（徐本2016、境野・細金2017）。他方で、福島第一原発に近い自治体では、未だ避難を続けているものもあり、避難先の仮設校舎での授業が続いている。

このように、現在の双葉郡の状況は徐本（2015）のいう「不均等な復興」の最中にあると言えるが、そうした同郡にあって、各学校が共通に力を入れて取り組んでいるのが、震災後の地域社会の再生・復興をめざした学習活動である「ふるさと創造学」である。主に「総合的な学習の時間」などを用いて行われるこの活動では、学校によって取り組み方に違いはあるが、地域を題材にした児童生徒主体の学習活動が行われている。

本報告では、双葉郡内で未だ避難を続けているX町立A中学校において同校で行われている「ふるさと創造学」に着目する。そして、この「ふるさと創造学」における「一人一研究」の学習を通して、生徒および教員で形成される小さな「学習共同体」が生徒にとってどのような役割をはたしているかを調査をもとに検討していく。

## 2. A中学校の概要

X町は双葉郡において、事故を起こした福島第一原発の立地する町である。震災後、住民は町ぐるみで避難を行い、最終的に百キロ以上離れたY市に落ち着き、Y市内の廃校舎を利用して学校が再開された。

X町の教育長は、原発の安全神話を盲信していた過去の地域社会の問題性をふまえ、批判的思考を育む教育の重要性を主張している。そうした問題意識もあり、原発事故による避難の原因であり、また、住民の帰還および復興を妨げている放射線についての学習を重視し、「放射線教育」を町内小中学校における児童生徒主体の問題解決学習として実施している。その後、双葉郡教育復興ビジョン推進協議会により「ふるさと創造学」の実施が提唱されて以降は、上の「放射線教育」の問題意識や手法を引き継ぎつつ、より地域社会の幅広い復興の問題を扱う学習へと発展させている。

## 3. 研究方法

A中の「ふるさと創造学」の取り組みに関する調査のため、筆者は当時の学校長の許可を得て、2016年6月より現在まで計8回同校を調査訪問を行い、現在も継続中である。この調査では、主に2016年度の同校の「ふるさと創造学」の取り組みに焦点を当て、生徒の学校内外での学習の様子を観察し、教員および生徒たちに直接話を聞いた。また、上記の8回の訪問とは別に、「ふるさと創造学サミット」と呼ばれる双葉郡全体の小中高校による合同発表会にも訪れ、生徒の報告や質疑応答の様子を観察した。

また、訪問中に、「ふるさと創造学」の取り組みに関して教員や生徒、保護者がどのようにそれを認識しているのかを捉えるためインタビューを行った。インタビューは、A中であつて校長を務め、町教委で「ふるさと創造学」の実践について指導的な立場にある町教委の指導主事、「ふるさと創造学」を指導してきた前学長ならびに現校長、「ふるさと創造学」に中心的に携わる教員2名に対して個別のインタビューを行い、さらに保護者2名そして生徒2名にそれぞれグループ・インタビューを行った。

発表者の勤務地からは遠方になるため、頻繁な訪問調査はできてはいないが、以上のようなデータおよび調査中に得た資料をもとに、A中の「ふるさと創造学」における学習共同体の役割について分析を行った。

## 4. 調査結果

### 4-1. 「ふるさと創造学」における学習共同体

A中町の「ふるさと創造学」は、生徒が「一人一研究」で復興上の問題について課題設定を行い学習を行う。このように学習そのものは個別化されているものの、生徒たちは孤独にそれに向きあっているのではなく、様々な他者とのつながりがそれを助けていた。

まず、「ナビゲーター」として、かれらの課題設定や探求の過程に寄り添い対話してくれる教員がいる。転出により生徒数も少なくなっているが、A中の全教員が1～3名の生徒をナビゲートする体制をとっている。教員は「教える」のではなく、生徒たちの問題意識を引き出し、研究方法について共に考え、放射線や復興上の様々な問題について学び合う存在である。

一方で、テーマは違ってもお互いの研究に関心をもち話し合える他の生徒たちの存在も大きい。特に、生徒たちの中には、学年を越えて共通あるいは類似するテーマで学習する者もあり、異学年間での交流やテーマの「継承」（例えば、「放射性物質のよりよい最終処分の方法」など）も見られる。

以上のようにA中の「ふるさと創造学」では、学習方法としては個別的でありながら、むしろ、個別的であるからこそ、生徒同士の情報の交流に意義が生まれ、自然な形で「学習共同体」が形づくられている。そして、そのような「学習共同体」は、X町の復興に対する生徒の多様な問題意識や視点を尊重し、個別の問題解決へと動機づける役割を持っている。

### 4-2. 問題と向き合うための心理的な支え

「一人一研究」の問題解決学習においては、課題設定や調査や制作、まとめなど自分の思考・判断を進めていかねばならず、様々な場面で悩むことも多い。

特に、X町の「ふるさと創造学」では、自分を含め今なお避難を続ける町民の帰還や復興など「答えがない」問題について考えていかなければならない状況に生徒自身が置かれることで、生徒にとって苦しさも少なからずあると考えられる。前校長は、この「ふるさと創造学」について、「おとなにとっても見たくない現実、考えたくない困難な問題に正面から向き合い、その問題解決に取り組む学習」であると説明する。実際、町に放射性廃棄物の中間貯蔵施設が建設されつつあること、住民の中でも町への帰還に様々な意見があることなど、生徒主体の学習では、様々な問題や矛

盾に直面することが少なくない。

例えば、中学3年生のCさんは、自身が「ふるさと創造学」の課題とした「風評被害」について調べていた際、インターネットで見た福島県に対する「風評」について次のように語った。

Cさん：1年生の時に風評被害のことについて調べて…（中略）…自分が震災とか、そういう被害を経験していないからって、福島県とかそういう避難してる人に対して、誹謗中傷とまではいかないけど、震災を経験してる自分たちにとってはすごくグサッとくるような言葉が一杯書いてあって、何も知らないくせに何言ってんだらうって。（中略）こっちは、震災当時は食べるものもあんまりなかったし、いつ地震がくるかも分からない不安な状況だったのに、あなたたちは何を考えてるんですかって。

このような学習途中に感じた矛盾やショックについて、それを聞き共感してくれた教員や同級生の存在は、学習を前に進める上で大きな「心の支え」になったとCさんは話す。

「学習共同体」における交流が、県外からの「偏見」や「風評」等について心が傷ついた体験について話し合える場となっていることが観察される場面も調査中にあった。例えば、2016年9月に行われた「ふるさと創造学」の中間報告会では、農産物の風評被害対策に関する生徒の報告をきっかけに、そうした問題について、生徒たちや教員がお互いどう感じているかを率直に伝えあう様子が確認された。

### 4-3. 町の記憶の共有

最後に、「ふるさと創造学」の学習共同体は、今は帰還することのできないX町の文化（産業、食文化、伝統行事など）を掘り起こし、「町の記憶」を維持・共有する役割も担っている。7年にわたる避難生活によって町の記憶の薄れもあるが、そもそも、現在の中学生も被災当時に低学年ないしは就学前であった子どもたちであり、町の記憶そのものが乏しい生徒もいる。そうした町の記憶の喪失は、コミュニティの衰退につながる深刻な問題であるとの認識から、「町のことを忘れない」ようにするため、毎年数名の生徒が地域の文化の掘り起こしと共有を課題とする学習に取り組んでいる。

※ 分析の詳細、ならびに引用・参考文献につきましては当日配布の資料をご参照ください。



# アメリカ研究大学の博士課程における学生と教員の相互作用 — 全米研究協議会(NRC)による大学院生調査 2006 年より —

○相原総一郎 (芝浦工業大学)

## 1. はじめに

本発表では、アメリカ研究大学の大学院博士課程における学生と教員の相互作用 (Student-Faculty Interaction) について、大学院生の調査から実態と指標を提示する。アメリカの研究大学は学問の中心地を形成しており、知識基盤社会ではとりわけ関心が高い。そして、学生と教員の相互作用は、「優れた授業実践のための7つの原則」(Chickering & Gamson 1987)のひとつにあり、全米を代表する学修行動調査 (CIRP や NSSE) では指標を作成している。しかし、大学院については、Baird, L. や Weidman, J.、Gardner, S. らの大学院生の社会化研究や、

研究大学が対象の大学院生版学生経験調査 (gradSERU) はあるものの、学士課程に比べ研究の蓄積は少ない。さらに Mayhew et al. (2016) によれば、学生と教員の相互作用は効果の証拠が「不十分」(inconclusive) だという (pp. 75-77)。そして、Kim & Sax (2017) は、学生と教員の相互作用は、一般的には積極的に働くが、消極的に働くこともある条件付 (conditional) とする (pp. 86-87)。

そこで本発表は、第一に、アメリカ研究大学の博士課程における学生と教員の相互作用を、専門分野に焦点をあてて明らかにする。そして第二に、相互作用指標を作成する。リサーチクエスションは、「大学院の学生と教員の相互作用指標 (SFI-I) は優れた実践を導くか」である。

表1. 大学院生調査の専門分野

分野	(n)	パーセント	有効 パーセント	集積 パーセント
生物学・健康科学	(1,579)	13.0	13.3	13.3
物理学・数理学	(3,620)	29.8	30.5	81.8
工学	(1,850)	15.2	15.6	28.9
社会・行動科学	(2,166)	17.8	18.2	100.0
人文科学	(2,670)	22.0	22.5	51.3
合計	(11,885)	97.9	100.0	
欠損値	(253)	2.1		
合計	(12,138)	100.0		

出所) NRC大学院生調査2006年の変数BROADFIDより発表者作成。

## 2. データの概要

本発表では「政治・社会調査のための大学協会 (Inter-University Consortium for Political and Social Research: ICPSR)」のデータ・アーカイブにある、アメリカ研究協議会 (National Research Council: NRC) が大学院の博士候補生 (doctoral candidate) に実施した質問紙調査 (大学院生調査 2006 年) のデータを検討する。この調査は、アメリ

カ研究大学の博士課程 2010 年評価の一環で試行的に実施された (相原 2018)。

(1) 標本数 表1は専門分野ごと回収数と占有率である。5つの専門分野を代表する個別の専門に調査は実施されて、総回収数は12,138票である。しかし、5つの専門分野に該当しない

表2. 大学院生の属性 (年齢・性別・人種/民族)

属性		専門分野					全体 (n)
		生物学・健康科学	物理学・数理学	工学	社会・行動科学	人文科学	
年齢 (5段階)	20~24	6.0%	9.1%	12.4%	5.7%	1.8%	7.0% (803)
	25~29	<b>62.5%</b>	<b>60.7%</b>	<b>65.2%</b>	<b>54.8%</b>	32.3%	<b>54.2%</b> (6,257)
	30~34	24.9%	21.9%	17.3%	30.4%	<b>35.4%</b>	26.1% (3,017)
	35~39	4.4%	5.2%	3.4%	5.9%	15.8%	7.3% (842)
	40~	2.2%	3.1%	1.7%	3.3%	14.8%	5.4% (623)
性別	男	47.2%	<b>79.9%</b>	<b>69.9%</b>	<b>64.9%</b>	35.5%	<b>61.3%</b> (7,101)
	女	<b>52.8%</b>	20.1%	30.1%	35.1%	<b>64.5%</b>	38.7% (4,491)
人種/民族	ヒスパニックまたはラテン系	6.3%	4.2%	6.3%	8.9%	3.6%	5.5% (630)
	アメリカ原住民	2.6%	1.2%	1.8%	0.7%	2.3%	1.7% (190)
	アジア系	25.6%	37.4%	<b>47.9%</b>	37.5%	8.7%	31.0% (3,537)
	黒人またはアフリカ系アメリカ人	4.0%	1.9%	3.6%	3.0%	5.1%	3.4% (385)
	白人	<b>71.7%</b>	<b>61.2%</b>	47.4%	<b>59.5%</b>	<b>86.9%</b>	<b>65.9%</b> (7,518)

出所) NRC大学院生調査2006年の変数BROADFID, E6, E1, E8, E10\_1~E10\_5より発表者作成。

表3. 大学院生と教員の相互作用

学生と教員の相互作用	専門分野					
	生物学・健康科学	物理学・数理科学	工学	社会・行動科学	人文科学	全体 (n)
(1)アドバイザーとの相互作用						
とても対話的、支援的 (Highly Interactive, Supportive)	49.9%	47.2%	47.9%	48.1%	50.8%	48.6% (5,678)
中間(Neutral)	26.8%	29.0%	30.4%	30.2%	29.0%	29.1% (3,399)
(Distant, Antagonistic or Hostile)	14.6%	16.0%	15.6%	15.8%	13.6%	15.2% (1,770)
距離のある、対立的または敵対的	5.6%	5.4%	4.5%	4.3%	4.5%	4.9% ( 571)
	3.1%	2.4%	1.6%	1.6%	2.2%	2.2% ( 254)
(2)博士課程の教員との相互作用						
とても対話的、支援的 (Highly Interactive, Supportive)	23.8%	17.0%	15.2%	18.9%	24.5%	19.7% (2,284)
中間(Neutral)	36.4%	31.2%	30.0%	29.9%	36.7%	32.7% (3,797)
(Distant, Antagonistic or Hostile)	31.6%	39.7%	42.6%	36.9%	27.3%	35.8% (4,151)
距離のある、対立的または敵対的	7.1%	9.4%	9.9%	11.1%	8.6%	9.3% (1,079)
	1.2%	2.7%	2.2%	3.2%	2.9%	2.5% ( 295)
(3)学生と教員の相互作用指標(SFI-I)						
上位(<= 3.50)	19.1%	14.6%	13.3%	17.1%	20.6%	16.8% (1,947)
中位(3.51 - 4.50)	44.4%	41.6%	44.0%	40.9%	43.9%	42.7% (4,951)
下位(4.51+)	36.5%	43.8%	42.7%	42.1%	35.4%	40.5% (4,690)

出所) NRC大学院生調査2006年の変数BROADFID, C14\_1, C14\_2より発表者作成。

表4. 大学院生の相互作用指標(SFI-I)と帰属意識

課程への帰属意識	相互作用指標(SFI-I)			合計 (n)
	下位	中位	上位	
	<= 3.50	3.51 - 4.50	4.51+	
大いにある	25.9%	59.4%	85.0%	50.2% (5,915)
いくらかある	56.9%	37.7%	14.8%	41.6% (4,900)
まったくない	17.3%	2.9%	0.2%	8.3% ( 973)

出所) NRC大学院生調査2006年の変数C14\_1, C14\_2, C20より発表者作成。

253 票があるため有効標本数は 11, 885 票である。専門分野では物理学・数理科学が多い(3, 620 標本 : 30. 5%)。そして、生物学・数理科学で少ない(1, 579 票 : 13. 3%)。

(2)大学院生の属性 表2は、大学院生の属性である。年齢(5段階)は25~29歳が過半数(54.2%)を占める。しかし、人文科学では30~34歳が最も多い(35.4%)。性別は男性が多いが(61.3%)、生物学・健康科学(52.8%)と人文科学(64.5%)では女性が多い。また、人種や民族は白人が多い(65.9%)が、工学ではアジア系が最も多い(47.9%)。

### 3. 学生と教員の相互作用

(1)アドバイザーとの相互作用 表3から博士論文の指導等に当たるアドバイザーとの相互作用は、半数近くはとても対話的で支援的であると答えている(48.6%)。それは、人文科学(50.8%)と生物科学・健康科学(49.9%)で多い。一方、物理学・数理科学(47.2%)と工学(47.9%)では少し少ない。

#### (2)博士課程の教員との相互作用

表3から、課程の教員との相互作用は中間と答えた学生が最も多い(35.8%)。しかし、人文科学(36.7%)と生物学・健康科学

(36.4%)では、どちらかといえば対話的、支援的と答える学生が最も多い。

(3)指標の作成 表3の2つの相互作用項目から合計得点の平均値を算出して相互作用指標を作成した。指標から、上位は専門分野では人文科学(20.6%)と生物学・健康科学(19.1%)が多い。そして、下位は物理学・数理

科学(43.8%)と工学(42.7%)が多い。また、社会・行動科学は上位と下位の両端で多い。

(4)指標と帰属意識 表4から相互作用指標が上位ほど、博士課程への帰属意識が高い。指標は、帰属意識を高める大学院での実践に利用できそうである。

### 4. まとめと課題

本発表では、アメリカ研究大学の博士課程での学生と教員の相互作用を専門分野に焦点をあてて明らかにして、相互作用指標(SFI-I)を作成した。指標は、大学院生の課程への帰属意識を高める優れた実践を導けそうである。しかし、いくつか課題がある。調査項目に制約があるため、全米的な学修行動調査(CIRP や HERI)のように指標を作成していない。同様に、指標は学修成果ではなく帰属意識について検討した。洗練された手法による指標の作成や学修成果、そして条件付の検討は課題である。

以下、当日の発表で詳細な資料を提示します。

【謝辞】本研究は JSPS 科研費 JP18K02735 の助成を受けたものです。

# 大学を超えた学士課程プログラム

## - 共同獣医学プログラムの取組から -

原田 健太郎（島根大学）

### 1. 研究の背景と目的

大学間の連携が叫ばれている。2018年に公開された「今後の高等教育の将来像の提示に向けた中間まとめ（案）」の中においても、高等教育機関間の連携の必要性が指摘されている。

ただし、大学間連携については、既に多くの取組が行われている。単位互換やコンソーシアム、連合大学院の設置等があげられる。そこで、本稿では、獣医師養成課程で開始された共同獣医学プログラムに着目することとする。同プログラムは、二つの大学が共同で一つの教育プログラムを設置するものである。学生は、二つの大学に在籍するとともに、卒業時には二大学の名前が記載された学位記が授与される。また、連携先の大学での学習経験も多いことから、新たな形の大学間連携といえよう。

本稿では、同プログラムの担当者へのインタビュー調査及び文献調査を通して、これまでの経緯や連携のメリット、コスト等を探索的に明らかにすることを目的とする。

### 2. 共同獣医学プログラムの実施状況

#### (1) 日本における獣医師養成

初めに、我が国の獣医師養成の全体像を見ていくこととする。現在の日本には、17の大学に獣医師養成の教育プログラムが設置されており、1学年の定員数は1070名となっている。今年度、岡山理科大学に新たに獣医学部が設置されたが、それまでは、16大学、定員数930名の時代が長らく続いた。

次に、設置形態別の概要を考察する。国公立大学に11大学、私立大学に6大学の獣医師養成の学部・学科が設置されているが、国公立大学については、各大学の定員が30名から40名であるのに対して、私立大学は、各大学の定員が80名から120名である。これに呼応する形

で、ST比による教育環境の差異が存在する。すなわち、獣医師養成について、国公立と私立では、養成の形に大きな違いがあることがあげられる。

最後に、時系列での推移を見ていくこととする。その特徴として、戦後の新制大学発足時から、大幅な変更は見られないことがあげられる。国立大学は、1949年より学部・学科の新設はない。私立大学において、2大学の新設に留まる。また、定員数の増加も私立大学においては、確認できるものの、国公立大学においては、ほとんど変更が確認できない。戦後の獣医師養成の量的な変化は、私立大学の学部新設と定員増によるものであった。このように、獣医師養成の構造は一貫していたことがあげられる。

#### (2) 共同獣医学プログラムの実施状況

現在、①北海道大学と帯広畜産大学、②岩手大学と東京農工大学、③岐阜大学と鳥取大学、④山口大学と鹿児島大学が、共同獣医学プログラムを実施している。

共同獣医学プログラムについては、国立大学のみで行われていることになる。また、設置形態を超えた連携は行われていない。更には、国立大学においても、東京大学と宮崎大学は実施していない現状である。

なお、定員数については、2017年度実績で行けば、共同獣医学プログラムに入学した学生は、270名であるのに対して、それ以外の獣医師養成学部・学科に入学した学生は、660名となっており、全体の約30%となっていることがあげられる

### 3. 共同獣医学プログラムを行う理由

連携するに至った経緯としては、以下の事項があげられる。

一つ目は、国際化に伴う質の保証という観点

の登場である。日本の獣医師養成については、戦後一貫して、その規模が、機関レベルで維持されてきた。端的に言えば、1949年時点の受け入れ学生数と今日のそれが同じであるという状況である。

一方で、昨今の大学の国際化においては、他国の獣医師養成に着目し、それと比較せざるを得ない。北海道大学獣医学研究科(2011)によると、日本の獣医師養成を行う学部・学科が欧米のそれと比べて極めて小規模となっている。北海道大学の教員数が50名弱であるのに対して、欧米の獣医大学の教員数は、基本的に100名を超える。学生数については、比較的ばらつきはあるものの、北海道大学の学生数が相対的に少ないことは明確である。日本の大学の「定員維持」の構造が、国際化の経て、質の低いものと評価されるようになったのである。それを補うものとして導入されたのが共同獣医学プログラムである。

ただし、規模の問題については、「学部・学科の統合」に関する議論が無かったわけではない。日本学術会議(2000)で指摘されているように、「国立大学獣医学科の統合再編整備は、各大学で合意が得られず、獣医学部の設置は据え置かれた」とある。このように、教員及び学生の規模を増大させる方向性での検討はなされたが実現には至らず、それを代替する方策として出てきたのが共同獣医学プログラムであるといえる。

二つ目の要因として、それまでの連携の経験があげられる。北海道大学と東京大学を除く、8つの国立大学は、岐阜大学大学院連合獣医学研究科と山口大学大学院連合獣医学研究科を設置し、大学院教育を行ってきている。それ以外にも、岐阜大学と鳥取大学における連携教育の取組もあった。その延長線上として共同獣医学プログラムがあったことがあげられる。

#### 4. 共同獣医学プログラムのメリットとコスト

##### (1) メリット

共同獣医学プログラムのメリットとしては、以下の事項があげられる。一つ目は、教員数及び学生数の増加である。一学部・学科の教員が30~40名程度、学生が30名程度であるのに対して、連携を行うことで、教員数・学生数も

倍増する。教員増は教育の可能性を広げることになる。これを通して、教育の質を高めることが可能となる。二つ目として、各大学の教育の強みや有している独特な教育環境について、互いにそれらを提供しあうことも連携のメリットであると考えられる。

##### (2) 連携にかかるコスト

一方で、新たに増加するコストも存在する。

一つ目は、移動に関するコストである。獣医師養成を設置している大学間には距離があることから、移動やそれに伴う宿泊にコストが必要となる。A大学については、大学の宿泊施設の利用や大学による移動環境の提供等を通して、学生の移動に対する負担感が生じないような工夫が行われていたが、全ての大学がそのような環境にあるわけではない。

二つ目は、調整に関わるコストである。A大学では、遠隔講義を行っているが、そのためには、授業を行う日時は同じでなければならないことになる。A大学の場合、連携先のB大学に時間を併せてもらっていた。会議についても、同プログラムに関わる教員だけの会議から、年に一度、学長も含めた協議会を持ち回りで行っていることがあげられる。このように調整のために、多くのコストがかけられていた。

#### 5. 今後の課題

本稿では、日本の獣医師養成の状況を概観した上で、共同獣医学プログラムの実施状況、それに伴うメリットとコストに関する議論を行ってきた。

今後の研究の展望として、「高等教育間での連携を行う際のノウハウ」という実践的な側面と、専門職という側面が強い獣医師が、何故、共同獣医学プログラムという形を選択せざるを得なかったのかという視点からの研究が期待される。

##### 【参考文献】

北海道大学獣医学研究科(2011)『諸外国における獣医師養成制度に関する調査研究:実施報告書』<http://www.mext.go.jp/amenu/koutou/itaku/1323180.htm> 2018/ 7/11

日本学術会議(2000)『獣医学研究連絡委員会報告:わが国の獣医学教育の抜本的改革に関する提言』<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-17-t933-9.pdf> 2018/ 7/11



# 日本の大学における外国語専門教育の変容

## ——競争と分化の視点から

同志社大学大学院 張韜

### 1. 問題の所在

外国語教育と社会のかかわりに関する研究は、かなり多く蓄積されているが、これらの研究の多くは基礎教育または大学一般教育に集中している。しかし、学問が市民権を得るのに大変重要な要件の一つである、専門教育の変容に関する社会学的研究は、あまりなされていない。専門教育を支える学部・学科の構造は知識に対する分類を示している。その中で外国語がどの知識と同じ学科に組み込まれているのかは、高等教育界が外国語をどのように視するかを物語っている。また、日本の高等教育システムにおいて、タテ割りの学部、学科が利益集団となり、競争している。この競争に勝つために、1) 一般公衆および政府が認める教育目標と、2) その教育目標を達する必要な手段 (=教育資源)、を備えなければならない。類似の教育資源を持つ利益集団、または類似の教育目標をもつ利益集団のいずれかは新しい目標を創出する可能性がある。これは教育目標の分化である。

したがって、本報告のリサーチクエスチョンを、1) 日本の大学専門教育において、外国語が何の知識と組み込まれてきたのか、2) こういう組み合わせをもって何の教育目標が主張されたのか、および3) 新しい組み合わせはどのような主体 (=学部または学科) によって、どの学部・学科との競争の中で創出されたのか、とする。本報告では二組の競争関係に注目する。1) 旧制大学に起源した文学部 (または法文学部) と戦前の外国語専門学校に起源し、大学昇格に伴い現れた外国語学部の関係である。後者は前者と類似の教育資源を有していたが、前者と異なる「国際理解」という目標を創出した。2) 国際理解に転じた外国語専門教育の主体と、1970年前後に現れた学際的な学部・学科との関係。両者は類似の教育目標を有し、後者がだんだん国際理解教育の主流となり、前者においてはさらに「コミュニケーション」という目標

が創出される傾向にある。

### 2. 文学部：文学と教養

旧制大学に起源した文学部において、外国文学に偏重した専門教育が行われていた。21大学の文学部または法文学部の1935年前後の履修要覧を調査した結果、「語」と命名された学科がなく、大部分の文学部は、学部内の「文学科」の下に専攻を置く形で外国語・外国文学の専門教育を行っていた。履修に関わる制度を見ると、必修科目において「\*\*語学」と「\*\*文学」がまとまって所要単位が記載された場合が少なくない。分けて所要単位が記載された場合、外国文学の単位数または一週授業時間数は外国語学より圧倒的に多い。

要するに、旧制大学において、外国語は一つの科目として独立している場合があるが、独立した専攻または学科には至らず、外国文学に比べ制度化の度合いがかなり低い。文学部における教育は「教養」と「古典」によって正当化されたものであり、且つ文学が重要とされたのは、良い教育を受けた大卒生に期待された自我修養と文化的能力の獲得に対して文学が寄与すると考えられたからである。外国語はある程度文学鑑賞・研究の手段であった。

一方、同時期の外国語専門学校では、技能を重んじた外国語教育が行われていた。三つの外国語専門学校の1935年における履修制度を調べると、外国語が圧倒的に多くの時間数を占めており、その内訳は発音、読方、作文、会話、文法、書取などである。教科書に文学作品がたくさん使われても、文学「研究」の対象というよりも読解力養成の素材であった。

### 3. 外国語学部：国際理解

戦後になると、外国語専門学校は大学に昇格せざるを得なかったが、外国語は学術研究の手段で目的ではないということで、外国語専門学校の大学昇格申請が却下された。これを受け、外国語専門学校は「外国学」という教育目標を



掲げ、「言語を通じて外国に関する理解を深める」と主張し大学の外国語学部昇格できた。

外国語学部は教育内容において、法律、経済、さらに自然科学までさまざまな学問分野を専門教育に導入した。また、学科ごとにおいて、語学文学を主とするコースに国際貿易、経済等社会科学を加味したコースを併設した。1970年前後から、学生の専攻する外国語の話される地域に関する政治、経済、社会、文化などの科目を導入し、教育体制を整備していた。1980年代前半に至ると、外国語学部は地域研究教育の主流となった。

外国語学部は「国際理解」という目標を創出し、外国語を特定の地域の文化の一部ないしそれを理解する手段と位置づけたのである。

#### 4. 「国際」化による影響

1970年代以降特に1990年前後、国際関係および地域研究を主な教育内容とする学科が大量に現れた。「国際（グローバル）」の名を冠した学科は「語」や「文学」学科を上回った勢いで急増してきた。これらの学科において外国語の比重は高いとは限らないが、学際的な課程を提供する。

こういう「国際」化の波により、外国語を専門とする学科はどんな影響を受けたのか。日本の大学において最早に国際関係学科を開設した、津田塾大学学芸学部の事例取り上げる。同学部の英文学科は1963年、既存の英文学コースと英語学コースにアメリカ研究コースを開設し、1969年に学芸学部で国際関係学科が開設された。同学科は英語またはフランス語を専攻語とし、比較文化論・国際関係論とともに、アングロサクソン・ヨーロッパ・アジアのいずれかの文化圏の地域研究科目も履修させる。このように、両学科の教育内容はアメリカ研究において重複するという問題が発生し、英文学科の教員二名が国際関係学科に移籍したことで解決した。

外国語学部においても語学科目と国際理解科目の分断が発生し、例えば上智大学外国語学部では専攻語と対応しない地域研究も柔軟に選べる制度を進めていた。

この二つの事例は、特定地域の理解と当該地域の言語教育との組み合わせの解体を示唆している。国際理解において外国語の手段としての必要性が相対的に低下し、それより他のディシプリンの重要性が高まっていた。1991年、

津田塾大学英文学科はコミュニケーションコースを設置した。同コースはコミュニケーション概論、第二言語習得概論、異文化コミュニケーションなどの科目を設け、外国語をコミュニケーションの一環と位置づけた。

#### 5. 外国語、外国文学と国際理解の布置関係

では、現在日本の大学専門教育において、外国語は外国語が何の知識と組み込まれているのか。河合塾、Benesse、大学展とKnowledge Stationという4つの大学学科検索エンジンの学問分野別検索を利用して、外国語、外国文学と国際理解に関する学科をそれぞれ特定し、三分野の布置関係を考察した。その結果、1) 外国語と外国文学の関係について、外国文学関係学科の大半が同時に外国語関係学科でもあるが、外国語関係学科はほとんど外国文学関係学科ではなく、すなわち外国文学が外国語に包含されていることを示唆している。2) 外国語と国際理解の関係について、外国語関係学科と国際理解関係学科とがオーバーラップする部分は比較的少なく、互いに独立している。3) 外国文学と国際理解のオーバーラップする部分はさらに少なく、両者は独立している。

以上を踏まえ、日本の大学専門教育において、外国語は外国文学を包含しているが、国際理解とは分断しているといえる。また、外国語関係学科、特に外国語学部以外の学科のうち、「コミュニケーション」という名を冠した学部・学科のものが少なくないことから、コミュニケーションを重視する傾向が伺える。

#### 6. 結論

日本の大学専門教育において、戦前期には外国語が外国文学と結合し、先進国の精神文明の媒体ないしそれを吸収する手段とみなされた教育形態が旧制大学の文学部に存在した。戦後、外国語専門学校も新制大学システムに入り、文学部との競争の中で、外国語学部において外国語が地域研究・国際関係と結合し、国際理解の手段とみなされた教育形態が発生した。しかし1970年代以来、国際理解において外国語よりも他のディシプリンの重要性が高まり、他の学際的な学科が国際理解教育の主流となってきた。したがって近年の外国語専門教育において、外国語は国際理解と分断し始める一方、コミュニケーション概論、第二言語習得概論、異文化コミュニケーションなどと結合し、コミュニケーションの一環とみなされる傾向にある。

# 教育現実はどうのように記述されるのか

## —大学生による量的データの読みとり事例から

石黒 万里子 (東京成徳大学)

### 1. 課題設定

本報告は、大学生が作成した量的データの読み取りに関するレポートの分析を通して、教育現実がいかに認識され記述されるのか、またそれがどのような特徴をもつのかについて検討するものである。

教育政策や実践の根拠となるエビデンスへの希求にともない、教育に関わる調査データの蓄積が進められている。しかし、そうしたデータが示す「社会的事実」は、各行為者にとっての身近な現実としての教育事象と乖離している場合もあり、教育現実の把握は、後者に基づいた認識判断に大きく左右されることがある。したがって、客観的データを読み解き、それを自身の経験や実感と接合させるリサーチリテラシーの育成が肝要である。

そのため本報告は、とりわけ教育を対象としたリサーチリテラシーの育成にむけた課題を明らかにするための手がかりを探ろうとするものである。社会的事実を自己に外在する「モノ」として扱うという、デュルケーム(Durkheim, É.)による社会学的方法の規準は、その対象が教育事象である場合、自己の経験が強力な参照枠組みとなり、客観的事実として教育事象を読み解くのが困難となることがある。そこで、とりわけ教育研究の初学者によって、教育に関する客観的知識に対する主観的判断がどのようになされるのか、外在的知識の読み取りと意味づけにはどのような特徴があるのかを明らかにしたい。

そのため、質的データと異なり、より操作的

に定義され抽象化され、外部化された形式で提示される量的データの読み取られ方を分析対象とした。

なお石黒ほか(2017)では、保育者および教員の専門性の一角に、他者理解を支えるリサーチリテラシーを位置づけ、同データの分析から、(1)異なる時期に実施された調査データをどのように取り扱うのが適切かということ、(2)複数のデータ間に、検証されないまま特定の因果関係を見出し偏った断定を行わないよう、因果関係と相関関係との違いや時代的背景など他の要因を考慮すべきことという、二つの課題が析出された。

本報告はこうした先行研究を踏まえ、記述される教育現実がどのような特徴をもっているのかという点について、より詳細に検討しようとするものである。以下、(1)データが示す時代性、(2)データ間の矛盾あるいは整合性、の2点に対する記述のされ方について注目したい。

### 2. データ概要

本研究で分析対象とするのは、2017年5月、四年制の保育者および教員養成系学部の2年生が、子どもや教育に関わる調査研究方法の基礎について学ぶ必修授業の一部として作成した、レポート課題である。

分析対象とするのは、履修者150名のうち、本調査研究への協力を快諾してくれた受講生のレポート88件(58.7%)である。調査依頼に際しては、本調査の趣旨を文書と口頭で説明し、協力がいただける場合は文書による同意書を提出

してもらった。

レポート課題は以下の通りである。

問 各自で関心のあるテーマを設定し、それに関する量的データを二つ以上（異なる調査時期であれば同じ調査主体、同じ設問でも可）収集し、レポートを作成すること

### 3. 分析

（データは当日配布する）

### 4. 考察

本分析から明らかになったこととして、以下の2点を指摘したい。第一に、分析対象であるレポートが描き出す教育現実には、根拠となる事実を提供する調査が行われた年代を、十分に考慮しているとはいえないものが多かった。それは、2件のデータを比較検討し、事実の変化を適切に指摘できていない、ということである。これは、初学者としての大学生が抱えがちな課題ともいえると同時に、教育に関わる語られ方全般にも共通すると考えられる。「子ども」や「教育」は、時代性や社会性を捨象し、普遍性を前提として把握されがちである。また、「過去」に対し「現代」は、常に問題を抱えた時代として一括りに描き出される傾向があることも関連すると考えられる。

第二に、レポートにおいて描き出された教育現実においては、複数の調査データ間の矛盾を指摘するような記述はみられず、矛盾や葛藤の無い言説空間が構築されていた。これは、調査の方法論への配慮の不足に起因するともいえるが、他方で、合意を前提とした機能主義的な社会観とその社会を構成する調和的な人間像は、依然として根強いともいえるのではないだろうか。

#### 【付記】

本研究の実施について、東京成徳大学子ども学部研究倫理委員会の承認を得ました。また本

報告で分析対象としたのは、報告者らによる授業実践により得られたデータです。貴重なデータを提供し研究調査への協力をご快諾いただいた受講生の皆様に深く感謝申し上げます。

#### 【参考文献】

- Durkheim, Émile., 1895, *Les Règles de la Méthode Sociologique*, Universitaires de France. (=2018, 菊谷和宏訳『社会学的方法の規準』講談社学術文庫)
- 広田照幸・伊藤茂樹, 2010『教育問題はなぜまちがって語られるのか?—「わかったつもり」からの脱却』日本図書センター
- 本田由紀・内藤朝雄・後藤和智, 2006『「ニート」って言うな!』光文社新書
- 石黒万里子・小原由美子・刀川啓一・時田明子・岡千春, 2017「保育者・教員養成におけるリサーチリテラシー教育の意義」『東京成徳大学子ども学部紀要』7, 1-10
- 片瀬一男, 2008「情報化社会における市民的教養教育としての社会調査教育—統計的リサーチ・リテラシーの育成を中心に—」『社会学評論』58(4), 476-491
- 国立教育政策研究所編, 2012『教育研究とエビデンス—国際的動向と日本の現状と課題』明石書店
- OECD 教育研究革新センター編, 岩崎久美子ほか訳, 2010『教育とエビデンス—研究と政策の協同に向けて』明石書店
- 大屋幸恵, 2008「大学における調査教育の課題と意義—「リサーチ・リテラシー教育」としての可能性」『社会と調査』1, 43-49
- 山田剛史・林創, 2011『大学生のためのリサーチリテラシー入門—研究のための8つの力—』ミネルヴァ書房
- Young, Michael, 2010, “Why educators must differentiate knowledge from experience”, *Pacific-Asian Education*, 22(1), 9-20
- ほか

# モンゴル国における家庭の教育関与と養育者の ネットワークに関する研究 —首都ゲル地区の貧困層を対象として—

○中村絵里（東京大学大学院） 北村友人（東京大学）

## 1. 問題設定

2018年現在、世界の全人口の55%が都市部に居住しており、1950年の30%から急増している。本研究の対象地域であるモンゴル国の首都ウランバートル市のゲル地区は、過去20数年の間の急激な人口流入によって、インフラ、環境・衛生、貧困、教育などの深刻な課題を抱えている。ゲル地区には、地方から移住してきた若い家族が多く、近年の人口過密によって子どもの数が激増している。それに伴い、学校・教室数が不足し、教育の質を保証することが難しくなっている。都市化の負の影響に対しては、集団への帰属意識、養育者との安定した関係、教育へのアクセス、学業支援などを含む社会関係資本を強化することの重要性が指摘されている。具体的には、保護者や住民のネットワークが問題解決に影響した事例などが、他の開発途上国で報告されている。また、モンゴルの大学生を対象とした調査からは、子どもの幼児・学童期に、養育者が家庭で学習支援を行う、教育の重要性を伝える、学校での出来事を話すといった行動と養育者の教育期待が、教育達成に影響を与えていたことが明らかになっている。

本研究では、ゲル地区が抱える教育の質の課題に対する取り組みの一つとして、養育者による教育関与に着目し、養育者のネットワークが、教育関与とどのように関連している

のかを明らかにすることを目的とする。

## 2. 調査概要

首都ウランバートル市は9つの行政区に分かれており、どの地区にもゲル地区が存在するが、中でも人口が多いソングノハイラン地区とチンゲルテイ地区の2つを選定した。

調査対象の学年は、小学校2年生と5年生を選定し、子どもの主たる養育者（親、祖父母、年長の兄姉など）に質問紙調査を実施した。その理由は、小学校2年生は、1年間通学した後、子どもの就学前後の家庭での教育支援の過程を追いやすいと考えたこと、そして、5年生は、小学校の最終学年として、中等教育進学前の子どもと養育者との家庭での様子が確認できると判断したことである。

本調査は、2016年9月と11月に質問紙調査と半構造化インタビューを用いて実施した。9月中旬にソングノハイラン地区5校（全16校中）、チンゲルテイ地区5校（全14校中）を訪問し、各学校の2年生と5年生の養育者を対象に質問紙を配布した。全配布数は3,000、そのうち有効回答数は、ソングノハイラン地区1,079、チンゲルテイ地区1,185、両地区の合計が2,264人である（回収率75.5%）。

また、質問紙調査を依頼した全10校の小学校担当のマネージャー（日本の学校の教頭に該当）を対象に、学校の概要や児童と保護者の状況などを確認するために、半構造化イン



タビューを行った。

### 3. 分析と結果

養育者による教育関与の内容を、親の行動側面で分類した。第一に「教育熱意、将来計画」

(1) 就学前の学習支援の実施有無、2) 就学後の学習支援)、第二に「学校参加」である。次に、これらの行動側面に、どのような要因が影響を与えているのか検討するために、以下の3つの変数を設定した。まず、「養育者のネットワーク」として、就学前と就学後に近隣住民、学校の先生と、子どもの教育について話をしたか。次に、「人的資本と文化資本」として、養育者本人とその配偶者の教育年数、家庭に子ども用の本が何冊あるか。最後に、「意欲」として、質問項目「子どもにはできるだけ長く教育を受けさせたい」「学習することは大切だ」に対する同意の程度である。

まず、1) 就学前の学習支援実施有無を従属変数とし、ロジスティック回帰分析を行った結果、ソングノハイルハン地区では、就学前に近隣住民と話をしたかどうか、1%水準で統計的に有意に影響を与えていた。また家庭の本の数が、5%水準で有意に影響を与えていた。一方のチンゲルテイ地区では、就学前に近隣住民と話をしたことは、同様に1%水準で有意であったが、その他の変数には有意な結果は見られなかった。さらに、2) 就学後の学習支援に対する同意の程度の多さを従属変数とした重回帰分析を行った。その結果、ソングノハイルハン地区では、就学後に近隣住民と話をしたかどうか1%水準で、先生と話をしたかどうか5%水準で、統計的に有意な影響を与えていた。また、「意欲」の質問項目もそれぞれ1%水準、5%水準で有意な影

響を与えていた。一方のチンゲルテイ地区では、本の数(5%水準)と「意欲」(1%水準)が統計的に有意な影響を与えていたが、その他の変数には有意な結果は見られなかった。最後に、「学校参加」として教員との会議、親同士の会議への参加有無を従属変数としたロジスティック回帰分析を行ったが、統計的に有意な影響を与える変数はなかった。

先行研究で指摘されていた養育者のネットワークを含む社会関係資本は、親の「教育熱意、将来計画」行動に影響を与えていたが、主に欧米で指摘される「人的資本と文化資本」の影響は、モンゴルでは、部分的にしか見られなかった。これは、ポスト社会主義体制で教育混乱期を経た現在のモンゴルにおいては、親の教育年数は、子どもへの教育関与に直接影響を与えることは少なく、むしろ、親自身が十分に教育を受けられなかったことが、子どもへの教育熱意や教育期待に正の影響を与えている可能性が考えられる。

今後の課題として、調査を行った2つの地区の差異による結果の相違点と類似点を、分析することである。選定した両地区には明確な違いがある。古くからのゲル地区で、親や祖父母世代から移住してきたコミュニティが多いチンゲルテイ地区と、この数十年で急速に拡張したソングノハイルハン地区である。両地区の養育者のネットワーク形成のあり方や、ネットワークの作用を比較し、養育者の教育関与との関連を再分析する必要がある。

#### [付記]

本研究の一部は、東京大学大学院教育学研究科付属発達保育実践政策学センターの関連SEEDプロジェクトの助成を受けて実施した。



# ドイツにおける移民の社会統合をめぐる問題

## ー中国系移民とベトナム系移民への着目からー

布川あゆみ（東京外国語大学）

### 1. 問題関心

2000年代に入り、いわゆる「PISAショック」を経験したドイツでは、移民の子どもたちの低学力ならびに移民の子どもと移民背景をもたない子どもとの間の学力格差が深刻な社会問題として受けとめられた。その背景に、当時当該社会では、国籍法の改正、移民法の制定などを通じ、「移民受け入れ国家」として初めて自国を位置づけるという転換期を迎え（昔農, 2017）、移民の統合に対する政治的社会的関心が高まっていたことが関係する。こうした文脈が多分に影響し、移民の子どもたちの低学力問題は教育問題としてのみならず、移民の社会統合という観点から、社会問題として位置づけられた（布川, 2018）。それ以降、ドイツ語の言語能力獲得を重視した学力格差是正策が各州で実施されてきた。この間の社会統合はもっぱら移民側に努力を求める形で進んできたといえる。

### 2. 課題設定

近年実施された PISA 調査の結果からは低学力層が縮小し、学力格差が是正されつつあることが明らかにされている。またドイツ国内で実施されている学力調査からも、移民の子どもたちの学力が向上していることが示されている [Pöhlmann /Haag/ Stanat 2013: 302]。

しかし依然として移民の子どもが構造的に不利な状況にあることも指摘されている（OECD, 2015=2017）。移民背景と社会経済的背景という二重の不利をはねのけるレジリエンスをもつ移民の姿が強調されれば

されるほどに（OECD, 2015=2017）、移民に向けられる否定的なまなざしや移民背景をもつことに起因する不利な状況、受け入れ社会にある構造的な問題がみえにくくなっている。移民の統合を考えるにあたっては、移民に努力を求め、レジリエンスを評価する仕組みと、移民をとりまく構造的な問題の解決に向けて、受け入れ社会の姿勢を論じる視角の設定の両方が求められているのではないかと考える。

本報告ではドイツ国内で「もっとも統合に成功している」移民グループとして位置づいてきたベトナム系移民と「問題のない移民グループ」として新たに位置づきつつある中国系移民に着目し、受け入れ社会の姿勢を論じることを課題として設定する。

### 3. 移民に対する受け入れ社会のまなざし

ドイツ国内で実施されている学力調査では、「移民の三大出身グループ」としてトルコ、旧ソ連、ポーランドがカテゴリとして設定されており、「リスクグループ」としての移民グループに関心が向けられがちである。そのため、量的にも小さく、高学力層であるベトナム系、中国系の移民は「その他」の移民グループにくくられ、見えにくい。

しかし、この二つのグループに着目すると、たとえ同じ高学力層であっても、職業面からの社会統合についてみてみれば、ベトナム系移民と中国系移民は対極的な傾向にあることがみえてくる。なぜ、このような違いが生まれるのだろうか。それぞれの移民グループに対する受け入れ社会のまな

ざしの違いをみてみよう。

ドイツの場合には東西が分断していた時代の影響で、旧東西地域で異なる移民史・移民構成にある。旧西ドイツ地域では 1950 年代の高度経済成長期に労働力が不足し、多くの外国人労働者を受け入れた。ドイツに居住する移民の多くが旧西ドイツ地域に集中している。一方で旧東ドイツ地域にはベトナムやアンゴラ、モザンビークなどの「社会主義兄弟国」出身に代表される人々が多く居住している。これらの人々はドイツ民主共和国（DDR）時代に政治難民あるいは契約労働者としてやってきており、出身国にてすでに高い教育や職業訓練を受けてきた点に特徴をもつ。多くがベルリンの壁崩壊後にドイツにて家族を形成している。

旧東西統一後から 2000 年代初頭まで、ドイツにおけるアジア系移民としてはベトナム系移民が最大のグループであった。だが 2000 年代半ばに入ると、中国系移民が増加し、現在、量的にはベトナム系移民を上回るドイツ最大規模のアジア系移民グループとなっている。

ベトナム系移民は 1990 年代前半に当時活発化した「外国人排斥運動」において「ターゲット化」され、2015 年にいわゆる「欧州難民危機」以降、「再び」排斥の対象として可視化されつつある。高学力層でありながら、学歴にみあった職に就くことが難しく、歴史的にも受け入れ社会から否定的なまなざしを向けられてきた移民グループとして位置づく。

一方で中国系移民の場合、高い学力を有し、学歴に見合った職に就く傾向がみられる。中国語補習校にはドイツ人家庭の子どもも多数通学し、補習校の運営にもかかわるなど、受け入れ社会側からのポジティブなまなざしが向けられていることが、報告者が実施した補習校関係者へのインタビュー調査などから明らかとなっている。

#### 4. 本報告の知見

以上を踏まえれば、高学力層のアジア系移民であっても、受け入れ社会のまなざしは一樣ではないことが示唆される。特にベトナム系移民は DDR 時代の歴史的背景が関係し、差別の対象となりやすい。移民の努力を前提とした枠組みでは構造的に生じている問題の解決は難しいことが、両移民グループへの着目から示唆される。なおインタビュー・データを含む、フィールド調査の詳細については、当日配布する。

#### <参考文献>

布川あゆみ, 2018, 「教育をめぐる学校・家庭・学校外の関係性の変容:ドイツ・ブレーメン州における移民集住地域の終日学校を事例に」『教育社会学研究』第 102 集, pp.195-215.

OECD 編著, 2015=2017, 布川あゆみ・木下江美・斎藤里美監訳, 『移民の子どもと学校—統合を支える教育政策』明石書店。

Pöhlmann, Claudia, Haag, Nicole und Stanat, Petra, 2013, Kapitel 9 Zuwanderungsbezogene Disparitäten, In Hans Anand Pant, Petra Stanat, Ulrich Schroeders, Alexander Roppelt, Thilo Siegle und Claudia Pöhlmann(Hrsg.), *IQB-Ländervergleich 2012 Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*, Waxmann. S.297-329.

昔農英明, 2017, 「難民受入れをめぐる移民政策の変容—排除と包摂のはざままで」小井土彰宏編『移民受入れの国際社会学:選別メカニズムの比較分析』名古屋大学出版, pp. 196-220.

# 日系ブラジル人のデカセギはなぜ続くのか

## ―世代間生活史の分析から―

○ 山本晃輔 (大阪大学)

### 1. 課題の設定

日系ブラジル人による「デカセギ」は出入国管理及び難民認定法(以下、入管法)の1989年改正(1990年施行)を背景に急増した。2008年に経済危機を経て日系ブラジル人の帰国が大きな話題となったが、現在もなお191,362万人(2017年末:前年比5.8%)が生活している。そして今日の労働力不足を背景とし、日系ブラジル人の「再募集」が日本・ブラジルにおいて行われていたが、2018年7月より日系4世までビザが発給される運びとなった。4世ビザの発給に先立って日本国内で流通する日系ブラジル人向け雑誌でも「YOBIYOSE」といった広告がみられる。ブラジルにおいても求人チラシが日系団体などでみられるようになってきている。経済危機から約10年が経過し、再びデカセギが日常的なものとして感じられるようになった。

これまで、日系ブラジル人のデカセギ労働に関する研究は、その就労条件の厳しさを指摘してきた(梶田・丹野・樋口2005)。また、外国人研修生の厳しい処遇を鑑みれば、再渡日が日系ブラジル人の生活状況を向上させるとは思えない。それでもなお、ブラジルのデカセギ斡旋業者には多くの履歴書が届けられ、日系人は日本へ渡ろうとする。

ブラジルで生活する日本移民・日系ブラジル人をみたとき、日本へのデカセギは経済的なリターンの大きさから議論されてきたが、滞在時の就労の厳しさやブラジル帰国後の生活の難しさ(Tsuda 2003, 小内 2009)、子どもの教育の困難さは広く知られている。トランスナショナルな社会空間では、ポジティブなフィードバックだけでなくネガティブなフィードバックも絶えず行われており、日系ブラジル人は日本への渡航に関わるリスクは「高い」とされる。

こうした国際移動をよりミクロに見たとき、人びとの移動理由には就労だけではなく、移民がもたらすフィードバックがその

後の移民の意欲を高め連鎖を生じさせることが知られている(MacDonald and MacDonald 1964, Levitt 1998)。そうであるならば、ネガティブなフィードバックから、デカセギ就労は押し留められることが予想されるが、デカセギ希望者は少なくない。

なぜかれらは定住ではなく「移動のなかで生きる」ことを選択するのだろうか。そこで本発表では、ブラジルにおいて日本移民の世代間の生活史を収集することから、「移動」の選択要因、デカセギの継続の論理に迫りたい。

### 2. 調査と分析データの概要

本発表の調査地であるパラナ州アサイ町はブラジル南部に位置する。アサイは戦前に日本人が拓いた移住地である。アサイからは数多くの日系人が日本へと渡ったこともあり、現在のアサイは日本移民の面影を強く残すブラジルの町といった様相である。本発表では、2010年～2018年に収集したパラナ州のアサイ町で収集した3家族の世代間生活史データを扱う。データ収集の制約上からブラジルに居住する定位家族のみを対象とした。

3家ともにアサイ地区で生活し、それぞれ第2世代が日本でのデカセギ・生活経験を有する。アサイに入植した第1世代は、本人もしくは親がブラジルに「出稼ぎ」として渡った。第2世代はアサイで生まれ90年代に日本へデカセギ、2000年代に帰国後デカセギする。再デカセギの予定はないというが、親族の一部が日本で生活するなど、常に日本からの情報に触れており、場合によっては日本で働くことを検討している。第3世代は日本での生活・被教育経験を有している。共通するのは親のように「デカセギ」はするつもりはないが、第2世代と同じく日本への渡航が将来展望の一つとなっている。

表1 調査家族の一覧

	居住 地域	第1世代 の入植年	第2世代 の出生年	第3世代 の出生年
A家	町内	1954年	1968年	1995年
B家	町内	1939年	1972年	1995年
C家	農村	1942年	1960年	1992年

### 3. 分析とまとめ

#### デカセギの継続

日系ブラジル人の場合、日本からブラジルへ渡った移民1世の出稼ぎとブラジルから日本へ渡った移民2世のデカセギは、経済的要因によるものとして語られていた。しかし、移民3世のブラジルでの永住、日本への再移動の背景には、経済的な要因だけでは還元できない様々な「移動の物語」がみられた。

データを概観すると、利用できる資源には世代ごとに条件的な違いが生じていた。例えば、過去の日本移民が数か月かけて届く美空ひばりのレコードを心待ちにしていた時代とは違い、現在は日本の音楽をリアルタイムで享受することができる。

(1) **生業の継承と困難**：日本移民の親が培った土地を守りたいという語りが散見された。他方で、ブラジルでの営農は高いリスクを孕むため、すでに農業を諦めた人もいる。移民として「土地」や「ホーム」を捨てることはできないが、同じ苦勞をするなら「日本」のほうがマシという現実的な状況がある。

(2) **法的な裏付けとブローカーの存在**：こうしたなか、ビザの取得が比較的容易であるため、移動経路が確立されており、取り次ぎをする旅行社にはデカセギ希望者が毎日のように面接にくるといふ。

(3) **文化的資源の継承**：第1世代は全員日本語が第1言語である。母語がポルトガル語であっても祖父母、親を通じて日本語に親しみがあつた。第2世代のデカセギは日本語の向上という点でポジティブな効果があつた。

(4) **情報の流通**：なにより、日本の情報はインターネットを通じ情報の流入している。第3世代の若者も、少なくとも「アルバイト」なら日本で生きていけると語る。

#### デカセギを押し止めるもの

(1) **親の高齢化**：第1世代、第2世代が高齢化しており、かれらが亡くなることは「土地」や「ホーム」の喪失を意味する。そのため家

族規範として親を大切にするという以上に、「ホーム」の行く末が移動を押し留めていた。

(2) **工場労働への忌避感**：また、過去の経験から、日本で働くことは「人生を無駄にする」という考えも根強い。

(3) **教育達成の課題**：特に第3世代の若者は日本での大学進学は難しいため、ブラジルに残りたいと語っている。

生活史を整理したとき、日本移民は旧来より生活上のリスクが存在していた。例えばブラジルで営農を続けるためには、グローバル資本との厳しい競争を勝ち抜く必要がある。とはいえ、日本に渡ったところで選べる仕事は限られている。デカセギするにしても、ブラジルで永住するにしても、自身と家族が身を投じる事になる「競合」を勘案したうえで、今日のデカセギが計画されていた。

#### 世代を超えたグローバルなバイパスの存在

日本移民・日系ブラジル人の一部にみられる移動の背景には、定住を前提とするメインパス（教育を通じた地位達成）を活用できないケースが存在していた。そうしたとき、有力な選択肢となるのが、グローバルなバイパス（出稼ぎ・デカセギ）の活用である。このバイパスは政策・経済レベルで整備されることで、将来の有力な選択肢となり続けてきた。そして、世代を超えたバイパス活用は遠回りであっても、第2世代、第3世代の大学進学を後押ししている様子が見られた。世代間の地位向上は緩やかなスケールで進行している場合が多く、相対的に見ればリスクの高さが語られがちであった。

メインパスだけではないバイパスの存在は、ブラジル日本移民の生活に存在し続けてきた。同時に、日本とブラジルの社会空間を連続したものとしてきた。そして、日本移民の末裔にとって、選ぶうる選択肢の多さはセーフティーネットとなり得ているのである。

※参考文献及び分析データの詳細は、当日配布資料にて掲載します。本研究は平成28年度科学研究費補助金(若手研究(B))「日系ブラジル人の地位達成に関するネットワークと動員資源に関する研究」(課題番号16K17421 研究代表者: 山本晃輔)による研究成果の一部である。



# グローバル化するリッチ・フライト： アメリカ・ハワイとマレーシア・南ジョホールに移住する 日本人家族の教育戦略の比較研究

五十嵐 洋己（千葉大学）

## 1. はじめに

近年、「富裕層の子どもの教育」が国際的に注目を集めている。なぜなら、世界的に深刻化する貧富の格差（ピケティ 2014）の中で富裕層がどのような教育を子どもに施しているかについて学術的・政策的・社会的関心が高まっているからである。特に、経済のグローバル化の背景のもと、人の国際移動の規模が世界中で活性化し、日本で「グローバル人材」と呼ばれるように、国境に捕らわれず活躍できる人材の獲得を育成に世界各国が凌ぎを削る中、「新しいエリート」に関する研究が欧米の主要な教育社会学の学術誌に複数特集されている

（例： Kenway & Koh (Eds) 2015. Special Issue: New Sociologies of Elite Schooling, *British Journal of Sociology of Education.*）。

この欧米圏の「新しいエリート」研究の一つの側面として、「富裕層の子どもの教育」を新しい視点から捉えることに特徴がある。それは、「社会＝国民国家」と同一視するのではなく、国境を超えて移動する人々が複雑に絡み合った社会関係のネットワークをもとに構築される、「トランスナショナルな社会空間」（Levitt & Glick Schiller 2004）において、子どもたちがどのような能力、ネットワークを獲得し、グローバルな社会階層において、教育と地位達成を行っているのかという視点である。ここで注目しなければいけないのが、世界大学ランキングの高まる影響力に基づいて強化される英国や米国の大学の覇権性と、グローバル化の浸透により強まる英語の重要性が、English-medium Education を通して、正当性をより強化していることである。それに伴い、早期の英語圏への留学や移住を通して、「グローバル文化資本」を蓄積す

る教育戦略の事例がアジアからの多く報告されている（例：Yeoh et al. 2005）。

日本の教育社会学の領域では「リッチ・フライト」と呼ばれる（藤田 2006）富裕層の子どもが公立学校から私立学校へ「脱出」する現象についての研究が行われてきた。本研究では、日本の教育機関をも「脱出」し、マレーシア・南ジョホールの地域に近年開校しているインターナショナルスクール（以下、インター）や、アメリカ・ハワイ州の現地校等に子どもを送る日本人家族の教育戦略を比較考察する。それぞれの地域に移住した家族の移住の動機、現地で編出す教育戦略、そして将来の教育戦略の相違点・類似点を分析し、グローバル化時代に出現する日本人富裕層の「リッチ・フライト」の現象を報告する。

## 2. 調査の方法

本稿で使用するデータは、日本での生活を経てアメリカ・ハワイまたはマレーシア・南ジョホールに日本国籍を持つ子どもと移住した家族とのインタビューと、この二地域へ「教育移住」のライフスタイルを提供する移住の仲介人や、現地校の学校関係者である。移住者にはスノーボール形式でアクセスをし、1人30分から2時間ほどの半構造化インタビューを実施した。対象者の許可を取って録音したものは書き起こしをしそれをデータとして用いている。

## 3. 移住者の概要

ハワイと南ジョホール地域への移住者の3分の2程度の家族は母子移住をしており、その場合は日本にいる夫との二重世帯を維



持っている。夫婦、特に夫の職業は、両地域で会社経営、不動産経営者が多いが、ハワイへの移住家庭には医者、弁護士、芸術家の家庭がより散見される。

ハワイの現地校や南ジョホールのインターに通わせるには、現地のビザを取得したり、国内とホスト国での二重生活を営める高い経済資本が求められるため、ホワイトカラー層の家庭でこの教育実践を長期で行うことは難しい。以上より、既存の国内の私立学校へ通わせる以上の経済的な負担を担える富裕層がこの国境を超える「リッチ・フライト」の教育実践に参画していると言って差し支えないだろう。

#### 4. 移住の仲介人による移住動機の構築

昨今の富裕層のライフスタイルや教育目的の国際移住の増加の背景に、移住産業—特に留学カウンセラーのような移住仲介人が新しいライフスタイルを提案・構築の役割を果たしている(Koh & Wissink 2018)。

両地域への教育移住や親子・母子留学を斡旋する仲介するプロモーターは、共通して、「グローバル化に対応するため」に英語を学ぶことの重要性、現地の人種・民族構成を通して日本では学べない「多様性」を学べること、将来につながる海外の富裕層との出会い、そして日本と比べてストレスの少ない子育て環境を強調する。南ジョホール地域では「訛りのある英語」を弱みとしながらも、比較的安価な教育移住費での優雅な生活、マレーシアには中華系も住んでいることから、中国語も学べることを強調し卓越化を図る。

仲介業者が構築する移住動機は移住セミナーやBlog、メーリングリストで逐次発信され、家族の移住の決断と移住の経験の構築に影響を与えている。

#### 5. 移住者の動機

移住者の移住動機に注目すると、移住仲介者の動機とおおよそ合致するが、それ以外にも、障がいを持っていたり、いじめの発生から子どもの教育環境を変えるために

移住を決断した家族もいる。教育以外の動機も語られた。例えば、ホスト国での不動産ビジネス拡大への期待、新しいビジネス機会の模索、早期退職等である。しかしながら、2011年から2013年頃までに移住している家族からは、東日本大震災に基づく原発の影響から子どもを守るために移住した語りもみられた。

#### 6. フレキシブルな学校選択

移住家族は現地視察の限られた時間の中で、居住地域、学校の雰囲気、子どもの英語能力を基準に子どもの学校を選ぶ。ハワイの移住者では数年の移住後に帰国を選ぶ家族もいる一方で、ハワイに残ったり、またはアメリカ本土への移住を模索することが一つの主要な学校選択のパターンとなっている。

ジョホール地域への移住の家族は子どもの英語能力が高まり現地の生活で慣れると、より選抜があり、より欧米圏の英語のネイティブの先生や生徒率が高い、より「真正性」の高いインターへ移動していく傾向にある。また、家族によっては、そのような学校を探り、マレーシア国内、アジア圏内、または北米・オセアニア・ヨーロッパの学校へ転校を長期的に計画する。しかしながら、多くは、移住後に時間の経過と共に、子どもの日本語能力の維持等の困難に直面し、日本へ帰国をし、公立、私立またはインター校へ移動していく。海外の現地校やインター校へ「脱出」した家族はその後インターナショナルトラックを通じて教育達成を図っていく訳ではなく、日本の教育トラックへの「帰還」も想定し教育戦略が編み出している。

#### 7. 考察と結論

※分析の詳細、考察、参考文献については、当日の資料を参照のこと。

※本研究は平成28年度科学研究費補助金(若手研究(B))「海外移住する日本人家族の「スーパー・リッチ・フライト」と教育戦略に関する比較考察」(課題番号16K17411)による研究成果の一部である。

# 中国農村中学生の生徒文化研究

## —「後列席」の男子中学生に着目して—

劉 麗鳳（日本大学文理学部人文科学研究所）

### 1. 問題の所在

本発表の目的は、中国農村中学生の学校中退問題を、生徒文化の観点から捉えることである。

生徒文化は学校や教師の価値観に同調する「向学校文化」と、同調しない「反学校文化」の2つの軸から語られてきたように、学校文化と対置するものとして捉えられてきた。中国の場合、特に後者の視点から生徒文化研究が行われてきている（例えば、周 2001、李 2016、熊・劉 2014 など）。その背景には農村部の子どもの学校中退という社会的な課題がある。本発表の対象である中国農村中学校の場合、2000年代以降、中学生の中退率が高く（呂 2008、袁ほか 2004）、いくつかの文化的な視点からの考察において、農村部から都市部への出稼ぎ風潮や、学校・学歴を無意味と捉える「読書無用論」が中学生の価値観に浸透している（劉 2014、欧・王 2007）として、彼らが自主的に学校中退を選択していると指摘している。確かに、学校の種別と階層によって生徒文化に違いがある一方、学校内のみならず、学校外の社会的風潮（例えば消費社会）からも影響されながら、かれら独自の低位文化が形成される（大多和 2014）。しかし、中国の場合、学校や教師が依然と中学生の行動や価値観に強く影響を与えており（翟 2006）、特に高校進学が最も重要な目標とみなされ、学業成績を用いて中学生を評価するような学校文化や教師文化が背景にあるなか（劉 2017）、農村中学生がそのような学校のフォーマルな価値観をどの

ように受容し、あるいは抵抗しているのかを究明することは、彼らの学校生活や進路選択を理解するうえで重要である。

### 2. 先行研究の検討

既述したように、中国における生徒文化研究は「反学校文化」の視点を採用するものが多く、それらは主にイギリスの労働者階級の子ども（「野郎ども」）が学校文化に抵抗する姿を描いたウィリス（1996）の研究を参照軸にしている。これまで、農村部の学校や農民工子弟を対象とした研究が蓄積されており、そこから浮かび上がったのはウィリスが描いた「野郎ども」と異なる中学生の姿であった。

例えば、周（2011）による北京にある農民子弟校でのフィールドワークで明らかになったのは、農民工子弟は「野郎ども」のように学校文化に抵抗しつつ、支配構造への抵抗や洞察においては一線を画していた。すなわち、都市部における農民工子弟が抱える高校・大学進学の手帳や、階級的・社会的なまなざしが彼らの「知識を通して運命を変える」希望を失わせるが、それでも農民工子弟は学校教育や知識に対して否定的な態度を見せていない。このような見方はほかの研究にも共通している（熊 2010、熊・劉 2014）。ウィリス（1996）と周（2011）の研究と比較しながら、李（2016）は中国の西部農村地域にある小・中一貫校で約6か月間のフィールドワークを行った。そこで明らかになったのは、「野郎ども」や「農民工子弟」と違い、農村中学校の「少年たち」は出稼ぎ者である親よ

りも低い収入しか得られていない教師を見下し、「勝ち組」と自らを位置づける一方、「農村や農民」という社会的な負のレッテルを貼られる「負け組」という位置づけを交替させていた姿であった。また、「少年たち」は「野郎ども」のように知識や学校教育を否定するわけではなく、「農民工子弟」のように肯定するわけでもないというような曖昧な見方を持っていたが、教育選抜における農村部の子どもの不利を見抜いており、暴力や笑い、盗みなどの形で抑圧に抵抗しているという。しかし、その行為も結果的に社会的再生産に取り込まれていくと結論づけられていた。同様な結論は任・張（2017）の研究にもみることができ、彼らは教師と農村中学生の相互の「ラベリング」から中学生の「反学校文化」が形成される過程を描いた。

しかし、これらの生徒文化研究は一律に「反学校文化」の視点を採用しており、生徒文化に対する捉え方が画一的である。多様な背景を持つ中学生の学校生活の適応過程には、「反抗」や「抵抗」だけでなく、様々な形がありうるはずである。本発表では、そういった中学生の学校生活の適応過程の多様性にも注目する。

### 3. 調査の対象と方法

調査は本調査と追加調査の2回にわたって行った。本調査は2012年4月～6月の約2か月間、追加調査は約半年後の2013年3月～4月に行われた。調査対象校であるX中学校（以下、X中）は中国東北部の某省の農村地域にある公立の中学校であり、中学生のほとんどは農民家庭の出身である。地域の政府機関によると、この地域は農業従事者が多く、出稼ぎによる収入が少ないとのことであった。調査対象者はX中の8年2組の生徒であり、生徒数43名のうち男子生徒が21名、女子生徒が22名である。本発表ではとくに8年2組の「後列席」の男子中学生5名を考察の対

象とする。彼らは小学校のときから学業成績が悪く、「やんちゃ」として、X中でも知られた存在である。研究方法は主に学校内での参与観察や半構造化インタビューを用いた。インタビューは「後列席」の男子中学生5人中の4人を対象に行った。インタビュー記録はすべてICレコーダーで音声を録音し、のちにテープ起こしをした。

### 4. 結果と考察

X中でのフィールドワークや「後列席」の男子中学生へのインタビューを通して、以下の結果が得られた。

X中では、高校進学が学校文化や教師文化のなかで最も重要な目標であると価値づけられるなか（進学至上主義）、中学生は学業成績や進学可能性によって教師から異なる処遇を受けていた。特に小学生の頃から学業成績が悪い「後列席」の男子中学生たちは、進学という学校のフォーマルな目標から「逸脱」していると思われ、教師から学校にいることは「無意味」なことであると捉えられている。そのような中、彼らは以下の諸戦略を用いて、学校生活に適応していた。まず、彼らは学校教育や学歴の価値を受容していたが、高校進学が厳しいとされるなか、彼らは学校生活の価値づけを「進学」から「良い体を育てる」（中国語：養身体）に転換させ、学校にいることを正当化していた。次に、生徒集団の中では、「笑いを取る」ことや、「力強さを誇示する」ことで教室や学校の中での地位や居場所を獲得していた。最後に、教師と巧みに「取引」をすることによって、教師との関係においてもある程度地位を獲得していた。具体的に、彼らは教師からの依頼を引き受けて学校内の秩序づけを行い、また「権威がない」教師をいじり、抵抗するのに対して、「権威がある」教師には抵抗せずに良好な関係に保っていた。

※参考文献は発表当日の資料に示す。

## 1. 研究の目的と意義

本研究の目的は、中国の高校生の大学進学に関する学習意欲の実態を明らかにし、またその中にかがえる家庭背景（出身階層と出身地）の効果について検討することである。事例として、山東省に焦点を当てる。

近年、大学進学機会の地域間格差についての論争は中国において活発化している。これらの議論は地域間の社会経済的背景や大学の分布数などによってもたらされた大学進学機会の格差に注目しているが、大学進学というプロセスの中で主役を果たしているグループ-高校生に着目した研究、特に高校生の大学進学行動に向けている目線が少ない。つまり、今までの研究は大学進学機会の格差という「結果」に着目してきたが、その「結果」に至るプロセス、発生原理についての研究が少ない。しかし、格差の実態を明らかにするだけでは不十分である。実態の解明は、実態を包み隠すメカニズムの解明と同時に行われなければならない（荻谷、2001）。様々な要素が直接に進学機会の格差をもたらすのではなく、何を通して、どのような働きで影響しているのかを検討する必要がある。

近年、経済の迅速な発展や国民の文化期待の高まりにより、中国、特に東沿岸部の地域の大学入試志願率は年々高まっている。中国において、進路分化は比較的早い段階に発生し、普通科高校に進学する生徒はほとんど大学進学という道を選ぶのが現状である（鮑、2010）。中国安徽省、上海にある普通科高校の三年生を対象とした研究によれば、高校三年生の中、大学進学という道に進みたい人の割合は96.3%に達している（徐、2005）。しかし、大学

進学に対する期待を持っているとしても、必ずしも誰もが大学進学に向けて最大限の努力をするとは限らない。近年、経済発展とともに高等教育に対する重視度が高くなり、大学進学をめぐる競争も激しくなりつつある中、高校生が大学入試のために真剣に取り組む姿が見られている。一方、大学進学への努力を自ら怠る高校生も徐々に増えている。つまり、進路希望の差ではなく、高校生の中に、大学進学に対する「努力の差」が生じている。その発生のメカニズムを明らかにするため、本研究は大学進学に向かっている高校生に注目し、「努力」の動機となりうる高校生の学習意欲に焦点を当てることにした。また、高校生それぞれの家庭背景を調査することで、その規定要因を解明したい。

中国において、「学習意欲」というキーワードで調べてみれば、極限られた先行研究のほとんどは特定のグループ、例えば職業系学校の生徒を対象とした研究、あるいは特定の学科（英語など）の学習プロセスにおける学生の学習意欲を論じている研究である。高校生の一般的な学習意欲に関する研究は少なく、主に学習性無力感（周、宮）、テスト不安（趙）、原因帰属などの要素と学習の動機づけ（周、宮）との相互作用という教育心理学的なアプローチから行われた論述である。学習意欲を社会的な変数と関連づけて、また進学と関わりながら規定要因などを分析した研究は蓄積されていない。

## 2. 価値観への注目

本研究の文脈から見れば、価値観は「大学と将来の職業を選ぶ時に重視する面」を指す。荒木（2002）は、進学選択における



「価値志向」は地位達成志向と自己実現志向から構成されていると指摘している。卒業後の進路や職業の選択において、社会的地位の高さや収入等の外的基準を重視する度合いが強ければ、地位達成志向が強く、自分の興味・関心や知識・技術などの内的基準を重視する度合いが強ければ自己実現志向が強いと判断できる(荒木、2002)。

2008年まで続いていた大学進学率への過度競争や業績主義を緩和するため、山東省政府は2008年6月から「資質教育」(原語:素質教育)、つまり小中学校で受験対策のための学習負担が児童生徒に重くしかかっており、これを軽減して創造性や実践能力などの優れた資質や能力を備える子どもを育てる教育を促進し始めた。そのため、(高校から)進学率を追求するための過度な補講対策などのやり方が緩和され、生徒の興味や関心を尊重する方針に沿って高校教育改革がなされてきた。したがって、高校生の勉強時間や内容は各高校の指導方法に決められなくなり、各家庭の教育から強い影響を受けるようになっている。また、今日の各家庭や学校は、2つの価値志向のバランスを取りつつ、自らの教育方針を模索している状況とみることができる(荒木、2002)。相対的に恵まれた家庭の子供ほど、自己実現志向を抱いていると疑われよう。換言すれば、価値志向の階層差が「資質教育」路線の進行に合わせて拡大し、それを通して生徒の学習意欲や学力に差が生じると言えよう。本研究は、

高校生の学習意欲の形成における価値志向の機能、特にその中に見える出身階層の効果を実証的に検討したい。

### 3. 研究の枠組みと各変数

具体的な分析は以下に示す作業仮説の検討を通して行われる。

仮説①「高校ランクをコントロールしても、家庭背景と進学変数・学習意欲と正の相関を持つ」は、同じ高校ランクであっても家庭背景によって進学変数・学習意欲が異なることを仮定している。

仮説②「家庭背景と高校ランク、高校ランクと進学変数・学習意欲がいずれも正の相関を持つ」は、各家庭における文化資本や経済力等の違いが在籍する高校ランクの違いを生み出し、高校ランクの違いが教育の結果を異ならせるという関連構造を仮定している。

仮説③、④はそれぞれ家庭背景の価値観に対する間接的、直接的な効果を仮定している。

また、仮説⑤「価値観は他の要因をコントロールしても進学変数・学習意欲に正の効果を持つ」は、教育の結果に至る過程における価値観の機能を問う。

以上を確認しつつ、家庭背景が学習意欲に対する直接的な効果と高校ランクを通しての間接的な効果、並びに教育の結果に至る過程における価値観の機能を検討したい。



# 親の関与と中学生の成績および進学期待に関する実証分析

大谷碧（慶應義塾大学）

## 1. 研究の目的と背景

本研究は父親と母親それぞれの関与に着目し、中学生の男女の成績および進学期待との関係について明らかにすることを目的とする。

親が子どもの教育に関与することは子どもの学力向上において重要とされている（e.g., Hoover-Dempsey et al., 2005; Galindo and Sheldon, 2012）。しかし、多くの先行研究において父親と母親の関与は区別されておらず、どちらかの関与か明確な場合も、母親の関与のみを対象とした研究がほとんどである（Kim and Hill, 2015）。子どもの教育においては、母親のみならず、父親の重要性も指摘されている（Lewis and Lamb, 2003; Lamb, 1975; Sarkadi et al., 2008）。従って、母親および父親の双方がどのように子どもの教育に影響しているかを明らかにすることは、子どもの学力向上のメカニズムを理解するためにも重要であると考えられる。

本研究では先行研究において特に子どもの学力と関係しているとされる、親との会話と親の進学期待（e.g., Fan and Chen, 2001; Sui-Chu and Willms, 1996）に着目し、それらがどのように中学生の成績と進学期待に関係しているかについて、父親と母親そして、中学生の男女を分けて分析を行った（図1）。

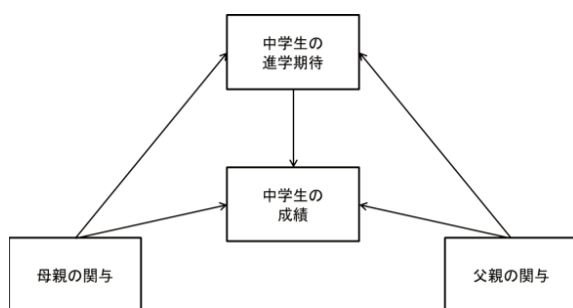


図1 分析モデル

具体的には、以下の二点の仮説について検証した。1) 母親と父親の関与は中学生の成績および進学期待に有意に関係している。2) 親と子どもが同性である場合（母親と娘等）、上記の関係においてより有意な関係がみられる。

## 2. データと分析方法

分析においては、2011年に内閣府子ども若者・子育て施策総合推進室が実施した「親と子の生活意識に関する調査, 2011」<sup>1</sup>を使用した。この調査は2011年の秋に中学3年生と、その保護者の各4,000人に対して質問紙調査を実施しており、子調査では学校や家庭生活等に関して、保護者調査では家庭背景等に関して聞いている。有効回収数は子調査は3,192票、保護者調査は3,197であり、分析には欠損値のない中学生1,801人（女子861人、男子940人）とその保護者を用いる。

分析に使用する変数として、親の関与には、親との会話および進学期待を用いる。親との会話は子調査において父親と母親それぞれとの会話の頻度と内容（学校での出来事について、勉強や成績のことについて、将来や進路のことについて、友だちのことについて、社会の出来事やニュースについて、趣味や習い事について、の6項目）について聞いており、それを用いる。親の進学期待は保護者調査において、理想的には、子どもにどの段階の学校まで進んでほしいかを聞いており、それを使用する。また、子ど

<sup>1</sup> 本研究での二次分析にあたり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJデータアーカイブから「親と子の生活意識に関する調査, 2011(内閣府子ども若者・子育て施策総合推進室)」の個票データの提供を受けた。

もの成績および進学期待に関しては、子調査でそれぞれについて聞いており、それを用いる。その他、保護者調査において親の学歴や就業・雇用形態を聞いており、それらをコントロール変数として使用する。

分析には構造方程式モデリングを使用し、最終モデルはAICの数値により決定した。

### 3. 結果と考察

分析の結果、父親と母親の関与は子どもの成績および進学期待に有意に関係していることが明らかになった。また、親の関与は子どもの進学期待を介して間接的にも子どもの成績に関係していることが示された。結果の詳細は以下の通りである。

親との会話については、学校や勉強について話すことが、中学生の成績に有意であった。親との会話と子どもの進学期待の関係では、性別により違いがみられ、父親との会話は子どもの進学期待に有意であったが、母親との会話は子どもの進学期待に非有意であった。また、有意となった父親との会話の内容は、子どもの性別により異なっていた。女子は社会の出来事やニュースについてが、男子は将来や進路のことについて父親と話すことが有意であった。

親の進学期待については、母親の進学期待は息子および娘の双方の成績に有意であったが、父親の進学期待は娘の成績にのみ有意であった。また、親の進学期待は子どもの進学期待に有意に効いていたが、異性同士（母親と息子、父親と娘）よりも同性同士（母親と娘、父親と息子）においてより係数の値が大きく、その差は統計的に有意であった。

このように、父親と母親の関与は子どもの成績および進学期待に有意であることが示された。一部で見られた性別による関係性の違いは、父親と母親、中学生の男女がそれぞれ社会において経験することの違い（性別役割分業等）により生じている可能性が考えられる。

### References

- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Galindo, C., & Sheldon, S. B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90-103.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Kim, S. U., & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), pp. 919-934.
- Lamb, M. E. (1975). Fathers: Forgotten contributors to child development. *Human Development*, 18(4), 245-266.
- Lewis, C., & Lamb, M. E. (2003). Fathers' influences on children's development: The evidence from two-parent families. *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 211-228.
- Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F., & Bremberg, S. (2008). Fathers' involvement and children's developmental outcomes: a systematic review of longitudinal studies. *Acta Paediatrica*, 97(2), 153-158.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 126-141.

# ひとり親家庭に育つ高校生の進学アスピレーションは低いのか

松川誠一（東京学芸大学）

## 1. はじめに

現代日本の貧困研究は、1990年代以降の所得格差の拡大と様々な形態をとった貧困の深刻化が、性別役割分業意識に裏打ちされた近代家族イデオロギーに基づく、日本特有の男性稼主型社会保障システムによって生み出されたものであることを明らかにしてきた。子どもの貧困率については最近30年ほどの間に急上昇し先進国では最悪レベルになっている。このことが広く知られるようになったこともあり、2013年には「子どもの貧困対策推進法」が成立し、翌2014年には「子供の貧困対策に関する大綱」が閣議決定された。大綱では「貧困の世代間連鎖を断ち切ること」が目指されたが、現時点において状況の目立った改善は見られていない。

社会階層研究は教育達成や地位達成に照準を合わせていたこともあり、貧困の世代間継承性の問題や、特にひとり親世帯における問題においては、前景化されることが少なかった。しかし、近年では質的研究を中心に知見が蓄積されつつあり、ひとり親家庭で育つ子どもは現時点においても貧困状態にある可能性が高いだけでなく、将来的にも貧困に陥るリスクが大きいことが指摘されている。家族社会学領域では、ひとり親家庭のなかでも母子家庭と父子家庭では問題の質に少なくない差異が見られることも明らかにされている。このように貧困研究に対するジェンダー分析の貢献は大きいものであったが、ひとり親家庭を対象とする研究は親のジェンダーに焦点を合わせており、思春期に入る女子と男親の関係に関わる問題を除けば、ひとり親家庭における子どものジェンダー分析は未展開のままである。その一方で、教育とジェンダー領域では、ジェンダー・トラックの存在や教育アスピレーションのジェンダー・バイアスの問題など教育達成がジェンダー化されているプロセスが中心的な課題とされてきた。こうした研究状況を踏まえると、貧困の世代間継承の問題を考える際にハイリスクなひとり親家庭に育つ子どもの進学行動・教育達成プロセスに関するジェンダー分析は最重要の課題であろう。本報告ではその一助として、学力的には低位・中位にあり高校卒業後の進路と

して非進学・就職が少なくない割合を占めている高校における調査データを利用して、進学意欲を規定する要因のジェンダー分析とそこにおけるひとり親要因の効果について分析を行う。

## 2. データの概要

本報告で利用するデータは、報告者も参加した東京学芸大学教員養成とジェンダー研究会が都立普通科高校4校において2011年12月から2012年1月に実施した調査によって得られたものである。この4校は学力的には高校入試の偏差値が40前後の学力低位校2校と50前後の学力中位校2校に分けることができる。卒業後の希望進路も低位グループはいわゆる進路多様校の特徴を示しているが、中位校においても少数派ながら就職を希望する生徒も存在している。調査時期は、高校での進路指導が本格化し生徒たちが自身の卒業後の進路を具体的に考えはじめている時期に当たっている。

## 3. 分析方法

ここでは、卒業後の進路希望として進学を希望しているか否かの2値変数を作成し、これを従属変数とする2項ロジスティック回帰モデルを推定する。ここで言う進学希望とは四年制大学のみならず短期大学や専門学校への進学を含めた広義の就学期間の延長を意味している。他方、進学希望がないということは、就職を希望しているというケースの他に「わからない／具体的に思いつかない」といった進路未決定のケースも含まれている。つまり、今回の報告は高校2年生後半において高卒以上の学歴取得を明確に希望しているか否かをめぐる研究となっている。

モデルに投入した説明変数は、①主観的な家庭の経済状況（「苦しい」～「ゆとりがある」の4件法）、②母子家庭ダミー、③父子家庭ダミー、④学校の学力水準（中位校ダミー：ref.=低位校）、⑤所属クラスの予想される四大進学率、⑥学校での自分の相対的な成績（5段階）、⑦学校外での1日平均の学習時間（単位：分）、⑧自己効力感（6項目の第1主成分得点）、⑨学校適応感（6項目の第1主成分得点）、であ

る。モデルは、ジェンダーの効果を見るために男女別に推定した。

#### 4. 推定結果

ロジスティック回帰モデルの推定結果は表1の通りである。

モデルの適合度は男子よりも女子の方が良好な結果となった。

また男女で、有意な効果を持つ説明変数は異なっている。

出身家庭の状況に関する変数(①～③)について、男子が有意な変数がなかったのに対して、女子は母子家庭ダミーが5%水準で有意であった。学校環境に関する変数(④、⑤)については、中位校ダミーが男女とも有意であったが、所属クラスの四大進学率については男子のみが10%水準で有意であった。自身の学習状況に関しては、相対的な成績水準は男女とも1%水準で有意であったが、学校外での学習時間は女子のみが有意であった。自己効力感については男女とも有意でなかったが、学校適応感については女子のみが5%水準で有意な結果となった。

#### 5. 考察

学力上位校の生徒の大多数は四大進学を希望しているため、就学を継続するか否かとい

う進路選択が実質的に問題となるのは学力中位校以下の学校である。今回の分析では、進学アスピレーションに影響を及ぼしている要因が男女で異なり、高校生のキャリア展望がジェンダー化されていることが明らかになった。男子生徒の進学アスピレーションは、自分の成績の相対位置によって単純に決定されているように思われる。それに対して女子生徒のそれはより複雑で、進学する意義のようなものをキャリア展望の核にした能動性が関係しているように思われる。

家庭の経済状況が男女とも影響を持たなかったことは意外な結果であったが、それ以上に、経済状況や成績といった変数をコントロールしてもなお母子家庭ダミーが進学意欲に対する負の効果を女子のみに示していることは注目に値する。日本のジェンダー秩序は母子家庭の生活・経済状況を極めて厳しいものにしてきているが、母子家庭の女子は二重に不利益を被っている可能性がある。今回の結果は、進路多様校での質的研究における「進学志望に理由が必要のない男子とそうでない女子」という酒井らの知見と一致してように思われ、ジェンダー・トラックとは異なる位相での学校文化におけるキャリア展望形成におけるジェンダー問題の存在が示唆されるものとなった。

表1 ロジスティック回帰モデルの推定結果

	女子			男子		
	B	SE	Exp(B)	B	SE	Exp(B)
定数	0.048	0.932	1.049	-0.542	0.759	0.582
①経済状況	-0.005	0.215	0.995	-0.218	0.190	0.804
②母子家庭ダミー	-0.916	0.453	0.400 *	0.211	0.616	1.235
③父子家庭ダミー	0.998	1.226	2.712	1.272	1.090	3.567
④中位校ダミー	1.184	0.395	3.267 **	0.827	0.367	2.288 *
⑤クラスの四大進学率	-0.257	0.301	0.774	0.404	0.230	1.498 +
⑥成績	0.473	0.157	1.605 **	0.478	0.142	1.612 **
⑦学校外学習時間(分)	0.017	0.006	1.017 **	-0.002	0.002	0.998
⑧自己効力感	0.288	0.222	1.334	-0.023	0.162	0.978
⑨学校適応感	0.463	0.187	1.589 *	-0.199	0.169	0.820
Number of Obs.	319			314		
疑似決定係数						
Cox & Snell	0.215			0.080		
Nagelkerke	0.351			0.130		

+ :  $p < .1$ ; \* :  $p < .05$ ; \*\* :  $p < .01$



# 出身学部は所得にいかなる影響をもたらすか？

○豊永 耕平（東京大学大学院・日本学術振興会）

## 1. 問題設定

同じ「大卒学歴」であっても、職業達成や収入面では決して一枚岩ではない（平沢 2011）。その要因として学校歴（出身大学）には焦点が当てられてきたものの、専攻分野（出身学部）が果たす役割は十分に考慮されてこなかった。

特に大学教育を通じて獲得された人的資本のタイプが異なり、専攻間の所得格差は大きいことが知られている（van de Werfhorst 2002）。しかしながら既存研究では、文系と理系の所得格差は議論されても（山本・安井・織田 2015）、文系・理系内部の多様性はほとんど考慮されておらず、専攻間所得格差がどのような要因から生じているのかも検証されてこなかった。

そこで本報告は、詳細な専攻分類から専攻間所得格差を検討し、その背後要因を議論する。

## 2. データと方法

分析に使用するのには、東京大学 大学経営・政策研究センターが 2009 年に実施した「大学教育についての職業人調査」である。本調査は「平成 18 年事業所・企業統計調査リスト」から公的機関を除く全国の民間事業所（事業所の規模が 30 人以上 1000 人以下）をランダムに 50000 件抽出し、各事業所で 5 名ずつの大卒社員を対象に調査が実施されている。有効回収数は 25203 票であり、回収率は 10.1%である。

本報告は、年齢が 59 歳以下で、被雇用者の大卒男性（16546 名）・大卒女性（5834 名）を分析対象とし、専攻間所得格差を議論していく。

## 3. 分析結果

図 1 には専攻間所得格差を男女別に示した。男性では、人文系と比較して商学・経済学系は 38 万円、法学・政治学系は 65 万円、工学系は 51 万円、医療系は 120 万円ほど所得が高い。同じ大卒学歴・同じ専攻であっても女性の所得は低く押しとどめられており、女性では専攻間格差の幅が男性よりも小さいこともわかる。

図 1：専攻間所得格差の男女比較

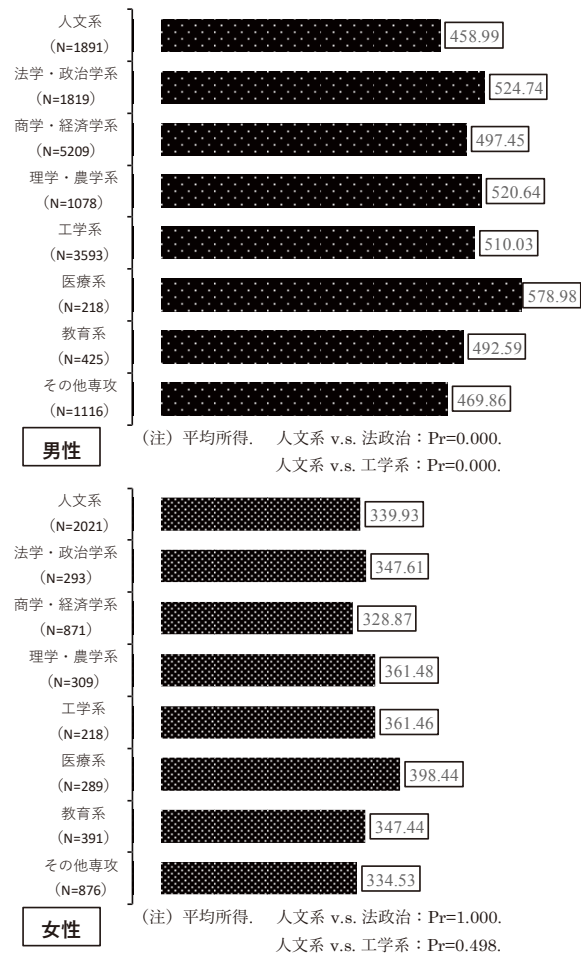




表 1 には対数所得に対する回帰分析の結果を示した。Model 1 から、人文系よりも法学・政治学系では 5.5%、商学・経済学系では 2.3%、

表 1：対数所得に対する重回帰分析（男性）

	Model 1		大卒男性 Model 2		Model 3	
	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.	Coef.	S.E.
切片	5.469 ***	0.012	5.395 ***	0.016	5.465 ***	0.016
専攻分野（基準：人文系）						
法学・政治学系	0.055 ***	0.009	0.028 ***	0.009	0.020	0.008
商学・経済学系	0.023 **	0.007	0.010	0.007	0.006	0.007
理学・農学系	0.014	0.011	0.018	0.011	0.010	0.010
工学系	0.032 ***	0.008	0.022 **	0.008	0.017	0.008
医療系	0.187 ***	0.020	0.211 ***	0.019	0.186 ***	0.019
教育系	-0.010	0.015	-0.011	0.015	-0.017	0.014
その他専攻	0.021	0.011	0.004	0.010	0.002	0.010
学校歴（基準：私立大学D群）						
国立大学A群	0.122 ***	0.007	0.081 ***	0.007	0.070 ***	0.007
国立大学B群	0.106 ***	0.010	0.070 ***	0.010	0.057 ***	0.009
私立大学C群	0.050 ***	0.005	0.036 ***	0.005	0.028 ***	0.005
学歴（基準：学部卒業）						
大学院卒	0.112 ***	0.009	0.085 ***	0.009	0.072 ***	0.008
年齢（基準：20代）						
30代	0.134 ***	0.008	0.153 ***	0.007	0.130 ***	0.007
40代	0.283 ***	0.010	0.304 ***	0.010	0.228 ***	0.009
50代	0.306 ***	0.012	0.345 ***	0.011	0.233 ***	0.011
勤続年数	0.028 ***	0.001	0.027 ***	0.001	0.022 ***	0.001
勤続年数2乗項	0.000 ***	0.000	0.000 ***	0.000	0.000 ***	0.000
就業時間（1週間当たり）	0.001 ***	0.000	0.001 ***	0.000	0.001 ***	0.000
離職回数	-0.017 ***	0.002	-0.004	0.002	-0.003	0.002
婚姻状態（基準：未婚）						
既婚（配偶者：フルタイム）	0.077 ***	0.007	0.078 ***	0.007	0.061 ***	0.006
既婚（配偶者：無業・パート）	0.166 ***	0.006	0.155 ***	0.005	0.131 ***	0.005
所在地（基準：非大都市圏）						
大都市圏	0.114 ***	0.005	0.096 ***	0.004	0.091 ***	0.004
海外留学経験（基準：経験なし）						
短期留学（6ヶ月未満）	0.021	0.018	0.011	0.018	0.017	0.017
長期留学（6ヶ月以上）	0.072 ***	0.018	0.061 ***	0.017	0.057 ***	0.016
職種（基準：サービズ職）						
事務職			0.076 ***	0.009	0.038 ***	0.010
販売職			0.039 ***	0.010	0.032 **	0.011
専門技術職			0.053 ***	0.010	0.057 ***	0.010
その他			0.032	0.013	0.021	0.012
雇用形態（基準：正規雇用）						
非正規雇用			-0.167 ***	0.015	-0.138 ***	0.015
企業規模（基準：100人未満）						
100-499人			0.042 ***	0.005	0.044 ***	0.005
500-999人			0.100 ***	0.008	0.104 ***	0.008
1000-2999人			0.127 ***	0.008	0.141 ***	0.008
3000-9999人			0.203 ***	0.009	0.214 ***	0.009
10000人以上			0.219 ***	0.010	0.229 ***	0.009
産業（基準：製造業）						
農林漁業・鉱業			-0.068 ***	0.015	-0.057 ***	0.015
建設			-0.028 ***	0.008	-0.030 ***	0.008
電気ガス水道			0.070 ***	0.018	0.088 ***	0.018
情報通信			0.049 ***	0.013	0.044 ***	0.013
運輸			-0.113 ***	0.010	-0.106 ***	0.010
卸売小売			-0.067 ***	0.008	-0.065 ***	0.008
金融保険			0.069 ***	0.011	0.070 ***	0.011
不動産			0.149 ***	0.024	0.136 ***	0.023
飲食宿泊			-0.077 ***	0.018	-0.102 ***	0.018
教育学習			0.073 ***	0.011	0.065 ***	0.011
医療福祉			-0.054 ***	0.008	-0.016	0.011
複合サービス			-0.048 **	0.015	-0.051 ***	0.015
サービズ			-0.039 ***	0.008	-0.048 ***	0.008
その他			0.024	0.010	0.031 **	0.010
部署（基準：総務経理）						
研究					0.035	0.018
開発設計					-0.031 **	0.011
情報処理					-0.015	0.016
製造工事現場					-0.041 ***	0.010
管理企画					-0.012	0.009
営業販売					-0.027 **	0.010
人事教育					0.054 ***	0.010
福祉医療					-0.071 ***	0.013
その他					-0.019	0.010
役職（基準：役職なし）						
監督主任					0.058 ***	0.007
係長					0.109 ***	0.008
課長					0.200 ***	0.007
部長					0.327 ***	0.009
自由度調整済み決定係数	0.528		0.576		0.616	
N			16546			

(注) \*\*\*: p<0.001, \*\*: p<0.01

工学系では 3.2%、医療系では 18.7%ほど所得が高いといえるが、学校歴や院卒の効果の方がかなり大きい。職種・雇用形態・企業規模・産業などの企業間要因を投入した Model 2 では商学・経済学系の効果は確認できなくなるが、法学・政治学系と工学系の効果は小さいものの残存し、学校歴・院卒の効果も小さくなる。

Model 3 では部署や役職などの企業内要因も統制したことで、医療系以外の専攻間格差はほとんど確認できなくなる。その一方で学校歴や院卒の効果は残存し、選抜度が低い D 群よりも A 群では 7%、B 群では 5.7%、C 群では 2.8%ほど依然として所得が高いことがわかる。

以上の結果から、専攻分野は職種・雇用形態・企業規模・産業などの企業間要因や部署・役職などの企業内要因を通じて所得を左右するが、それらを統制しても、学校歴や院卒は、実際の能力の高さとして所得を左右するといえる。

#### 4. 結論

専攻間格差は、企業間・企業内要因によってほとんど説明されたことから、専攻分野ごとのスキルの違いというよりも、専攻分野ごとの就業機会の違いによって専攻間所得格差が生じていると考えられる。現に人文系出身者の所得は低い傾向にあったものの、院卒を統制すると理学・農学系と大差なかった。今後は、官公庁なども含めて議論することが求められよう。

※参考文献・女性の分析結果は当日に示す。

〈付記〉

二次分析に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから「大学教育についての職業人調査、2009」（東京大学 大学経営・政策研究センター）の個票データの提供を受けました。記して感謝申し上げます。

# 所属大学に対する期待感が

## 大卒就職市場における企業選択にもたらす影響

峯俊洸大（北海道大学大学院）

### 1.問題の所在

学生の所属する大学の違い（＝学校歴）が、卒業後に入職する企業の属性に及ぼす影響についてはこれまで多くの研究において検証されており、銘柄大学（＝入試偏差値の高い大学）出身の学生ほど大企業に就きやすい傾向にあることが繰り返し指摘されてきた。このような傾向が生じる要因について、企業における個別大学ごとの採用目標数の存在を示した竹内（1995）を筆頭に、企業側による選抜メカニズムに着目した考察が主になされてきた。

一方で、学生側による企業選択にその根拠を求める研究は少ない。しかし 1990 年代以降の大学進学率上昇に起因した、大学生内部における質的多様化（居神ほか 2005）や、大卒であることの価値が低減し有名大学卒であることの価値が上昇する「学歴インフレ」の進行（荻谷 2011）という背景を踏まえると、同じ大学生の中でも志望する企業群が大学ごとに異なるという傾向が近年より強まっている可能性が示唆される。実際に濱中（2007）は、一般大学（選抜度が中位以上の大学）の学生に比べて非銘柄大学（＝入試偏差値が比較的低い大学）の学生による就職活動は活動時期、活動量ともに異質なものであり、主な志望先企業群が異なることの表れではないかと考察している。

そこで本研究では学生個人の意識に着目し、彼らがどういった考えに基づいて就業先を選択しているのか、そして彼らが所属する大学群ごとにその傾向は異なるのかについて検討する。その結果をもって、就業時の学校歴格差について、従来の企業側に着目した研究とは異なる視点から考察を行いたい。

### 2.仮説

仮説構築のためのアプローチとして、2018年2月～3月の期間、北海道内の各大学に在籍する民間企業内定者を対象に、就職活動時における意識についての半構造化インタビューを実施した。その結果、「自分の大学だとどの程度の企業に内定をもらえるか」という所属大学に対する期待感の程度が大学群ごとに異なり、その期待感に見合う企業群を志望している傾向が見受けられた。この結果を踏まえ、以下の仮説をたてた。（図 1）



図1.本研究において想定するメカニズム

#### 【仮説 A】

銘柄大学の学生は非銘柄大学の学生に比べて、所属大学に対する期待感が高い

#### 【仮説 B】

所属大学に対する期待感が高い学生ほど、大企業を志望しやすい。

（※半構造化インタビューの詳細については大会当日ご報告いたします。）

### 3.使用データ

今回の分析には、若者の教育とキャリア形成に関する研究会が 2007 年から 2011 年にかけて実施したパネル調査「若者の教育とキャリア形成に関する調査」のデータを使用した。分析対象は設問の関係上、2009 年もしくは 2010 年に入職した民間企業の就職活動経験者でかつ今回使用した変数に欠損値が含まれない計 157 名である。ただし当データには本人の所属大学を訪ねる設

問の回答が含まれないため、仮説 A についての検証はできない。そこで今回は主に仮説 B についての検証を行い、仮説 A の検証については半構造化インタビュー時に実施した事前アンケートデータの結果によって補足する。

### 3. 使用変数・分析結果

#### < 使用変数 >

所属大学に対する期待感を表す変数としては、自らの所属大学に対する評価設問のうち「将来高い収入や地位を得る上で役立ちそうだ」の項目に対する回答（とてもそう感じる～まったくそう感じないの4段階）を使用した。また大企業に対する志望意向については、就職活動時の志望先企業に関する設問がデータに含まれないため、実際に彼らが入職した企業の従業員数を用いて変数化した。

#### < 分析結果 >

##### (1) クロス集計による分析

仮説 B について、所属大学に対する期待感と入職先企業規模の関連をクロス表で見たところ、所属大学に対する期待感が高い学生ほど、大企業に就職しやすいという有意な関連が見受けられた（表1）。

表1 所属大学に対する期待感と入職先企業規模の関係

		n	入職先企業従業員数	
			大企業 (300人以上)	中小企業 (299人以下)
所属大学に 対する期待感 (※)	期待高	56	78.6%	21.4%
	期待低	101	63.4%	36.6%

$\chi^2=3.879$  (5%水準で有意)

※「期待高」=とても+少し 「期待低」=あまり+まったく

##### (2) 二項ロジスティック分析

(1)の関係性について、入職先企業規模に影響を及ぼすであろうその他の変数（学業成績、内定時期等）を統制した二項ロジスティック分析を実施した。結果、その他変数を統制した上でも、所属する大学への期待感が入職先企業規模に対して有意な正の効果を示した（表は省略）。

##### (補足) 事前アンケートによる分析

仮説 A について、半構造化インタビュー時に対象者へ実施した事前アンケートの結果を用いて検討したところ、銘柄大学の学

生の方が非銘柄大学の学生よりも、所属大学に対する期待感が高い傾向が示され、仮説 A は支持された。

※ただし非常に限られたサンプル数による検証であるため、さらなる検討の余地が残される。

### 4. 考察

今回の分析では、「自分の大学だとどの程度の企業に内定をもらえるか」という学生の期待が、実際に入職する企業規模の大小に結びついていることが示唆された。これはかねてより指摘されてきた、銘柄大学の学生は大企業に就職しやすいという大卒就職市場の構造が、学生の意識に影響を及ぼし、結果として学生自らによる志望先選択が学校歴格差構造をより強固なものにしている可能性を示すものである。

### 参考文献

- 居神浩・三宅義和・遠藤竜馬・松本恵美・中山一郎・畑秀和,2005,『大卒フリーター問題を考える』ミネルヴァ書房。
- 荻谷剛彦,2011,「大学教育機会の拡大によって大学学歴の価値はどのように変化したのか? -日本型学歴インフレの功罪-」『東京大学社会科学研究所 パネル調査プロジェクト ディスカッションペーパーシリーズ』No.48.
- 濱中義隆,2007,「現代大学生の就職活動プロセス」小杉礼子編『大学生の就職とキャリア-「普通」の就活・個別の支援』勁草書房,17-49.

### 付記

〔二次分析〕に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから「[若者の教育とキャリア形成に関する調査, 2007-2011] (若者の教育とキャリア形成に関する研究会 代表 乾 彰夫)」の個票データの提供を受けました。

# 大学のキャリア教育と雇用との関係

## —就業形態の推移に着目して—

新谷 康浩 (横浜国立大学)

眞鍋 倫子 (中央大学)

猪股 歳之 (東北大学)

### 1. はじめに

本研究は、日本の雇用状況におけるキャリア教育の磁場を探ることである。そのために、学歴別・性別の就業形態の変化を確認し、それをキャリア教育の導入過程と比較することで、属性によってキャリア教育のメッセージの意味の受容に違いがあったのかどうかを解明する。

キャリア教育自体は、属性によって異なるメッセージを付与するものではない。しかし同じメッセージであってもおかれた文脈によって別の意味として受容されうる。このような潜在的メッセージの受容については、潜在的カリキュラムの研究などで知見が積み重ねられてきた。本研究ではそれらの知見は踏まえつつも、言語・非言語の中に潜在するメッセージを探索するのではなく、受容側にとってのメッセージの意味づけを捉えようとするものである。同じ目標設定値であっても過熱になる場合もあれば冷却になる場合もある。若年雇用問題を1つの契機として導入が進められたキャリア教育は、どの属性にどのような潜在的メッセージを付与したのであろうか。

### 1.2 キャリア教育の潜在的メッセージ

我が国のキャリア教育は、日本的なメンバーシップ型(正社員中心)の労働市場を前提とした職業移行準備教育であるとされてきた(新谷 2010、児美川 2013 など)。一方で、現在、教育のグローバル化に伴って、スキルやコンピテンシーなどの研究(中原・溝上 2014 など)が行われており、キャリア教育にもジョブ型(濱口 2013)労働市場に対応した実質化が求められるようになってきている(立石・丸山・猪股 2013)。この両者をキャリア教育がいかに内包しているのかについて、顕在的なメッセージだけでなく、潜在的なメッセージを視野に入れて検討する。潜在的な部分まで視野に入れるのは、コンピテンシーなどにみられる能力を顕在化しようとする取り組みには2つのひ

ずみがあるためである。ひとつは、これまで教育社会学を中心に明らかにされてきた潜在的カリキュラムなどの部分が見落とされる点である。キャリア教育には多様なキャリアの在り方が存在するにもかかわらず、立場として正社員就職を推奨せざるを得ない教職員の立ち位置の問題(児美川 2013 など)は、潜在的な教育に焦点をあてなければ見えてこない。もうひとつの歪みは、それがもつ意図せざる結果である。教育内容の実質化・可視化は、労働市場のグローバル化と適合的な理工系では工学部の「高専化」(新谷 2012)などで、教育内容の洗練化がもたらす意図せざる結果が生じていた。

先の科研(課題番号:23531112)では、教育問題の社会学と職業地位達成の社会学の観点から、潜在的な教育の中でも「非就労」へのまなざしに焦点をあてることによって、これまで検討されてこなかった就労/非就労の境界が多様であることを示した。さらに大学生を対象としたアンケート調査によって多様な就労/非就労の境界を分ける基準として「地位」と「行為」の2つの軸が確認できた(新谷 2014a)。そこから、理念としてのキャリア教育は「行為」を涵養するが、我が国の多くのキャリア教育は結果的に正社員という「地位」獲得を目標・評価指標にしがちであることが明らかになった。このことはキャリア教育が潜在的にドメスティックな労働市場を前提としていることを示している。「行為」が目標・指標とされるグローバル労働市場とは異なるのである。

ドメスティックな「地位」への水路づけは、正規雇用を想定しない分野でもみられた。先の科研で行った担当者への聞き取り調査によると、芸術系においては就労/非就労の境界が特殊であり、そこでは正規雇用を想定できないゆえに、PBLを通して就労へと仕向けようとしていた(眞鍋 2013)。一方で人文系の学部のキャリア教育では、不相応なアスピレーションを冷却させ、結果的に正社員に仕向けようとする働きかけがあることを

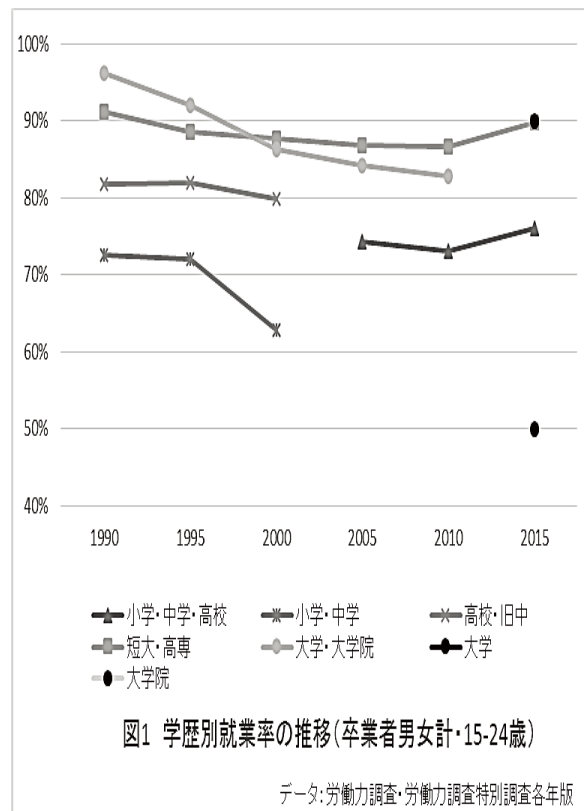


聞き取り調査から明らかにした。濱口の「メンバーシップ型」の定義は正社員を想定した概念であるが、PBLなどのグループ活動の事例をみると、「地位」への水路づけという概念の方が正規雇用にとどまらずより広い分野の日本の就労を特徴づけるのに適合的な概念である。グローバルな視点でコンピテンシーなどを提示しているOECDの能力指標と日本の経産省が提示する就業力の指標はいずれも「行為」を想定した能力という点では共通しているが、日本の場合には、「地位」型の指標も含まれている。「地位」と「行為」という指標はこれらの問題を扱うのにより適合的である。職業能力の実質化・可視化の前提にあるのは、離転職を前提とした社会であり、そこではアメリカのように起業を勧める学部まで存在しているが、日本ではここまで「行為」に特化した教育が想定されることは考えにくい。労働研究では、ドメスティックな価値に沿った「正社員」志向自体への問い直しも行われている（新谷 2014b）。そこにはジェンダーによる間断なき移行モデルの意味付けの違いも存在している（眞鍋 2014）。それに対して、教育研究では、グローバルとドメスティックの関係は明確に意識されているとは言い難い段階である。グローバル化が想定する行為型のメッセージの比重がどのように異なっているのか、その状況を明らかにする。それを通じて大学におけるキャリア教育がグローバル、ドメスティック、のいずれの労働市場に適合的であるのかを理解する。グローバル・ドメスティックな労働市場という分析枠組みを用いることで、キャリア教育と外部社会との接続を、旧来の日本的雇用モデルを超えて検討する。日本的メンバーシップ型は、ワークライフバランスを崩しながらも正社員という「地位」を維持する価値につながる可能性を内包している。分析指標として、起業・離転職やジェンダーの視点もいれることで、ライフキャリアにかかわる潜在的メッセージにまで視野を広げることができる。これは現在の教育研究の周縁で行われている既存の分析指標の問い直しでもあり、このアプローチを「教育から職業への移行」分野にも適用することで、この分野の研究の発展に寄与するものである。

## 2. 就業状況の学歴間比較

続いて、実際の実業状況がどのように変化してきたのか、学歴間の差異に注目しながら確認しておきたい。使用したデータは、労働力調査特別調査、および労働力調査の各年の平均値である。

図1は、人口に占める就業者の割合として算出した学歴別の就業率（卒業者男女計・15-24歳）の推移をまとめたものである。学歴の категорияが途中で変更されているが、1990年代は大学・大学院卒業者の就業率は90%を超え、次いで短大・高専卒業者が90%程度、高校卒業者で80%程度、小学・中学卒業者が70%程度と、就業率は学歴順に並んでいたが、2000年代に入ると、大学・大学院卒業者の就業率は低下を続け、短大・高専卒業者の就業率を下回る。15-24歳という年齢階級からは、大学・大学院卒業者にとってはその就職状況と見る事ができる。こうした就業率の低下が



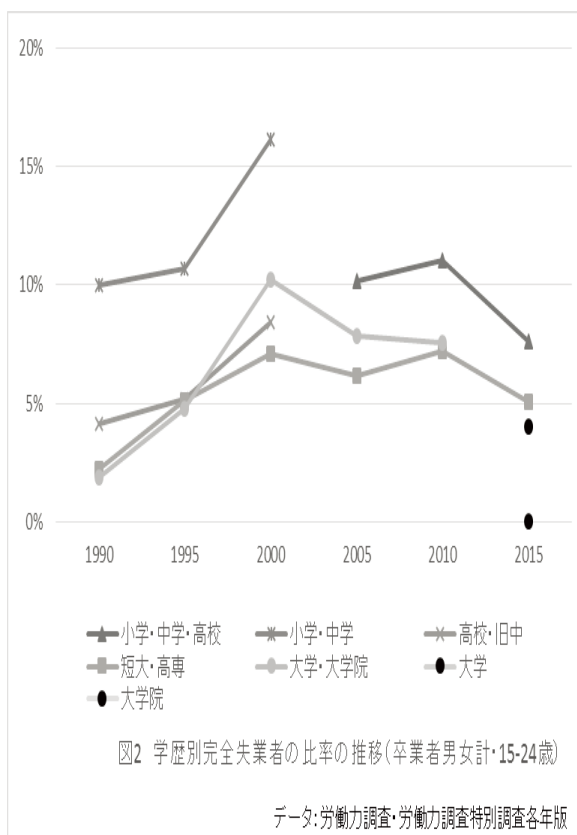
キャリア教育における正社員の地位獲得への期待を強化していることも推測できるが、学歴カテゴリーで大学と大学院が分離された2015年の結果を見てみると、大学卒業者の就業率は89.9%で短大・高専卒業者の就業率と同一であるのに対して、大学院修了者の就業率は50%と全学歴の中でもっとも低い値となっており、この大学・大学院卒業者の就業率の低下についてはさらに詳細な分析が必要であるといえよう。

25-34歳では、大学・大学院卒業者の就業率は90%程度で推移してきている（図省略）。2000年代に入って86%程度にまで若干低下したが、2015年には大学卒業者で87%、大学院修了者で92%



と高い水準を維持している。他学歴者は1990年の70%前後の水準から緩やかに上昇してきており、2015年には小学・中学・高校卒業者も短大・高専卒業者も80%程度となっている。就業率で見ると、就職直後の時期にあたる24歳以下では短大・高専卒業生などと同程度あるいは下回る水準であった大学卒業業者や大学院修了者も、25-34歳では24歳までと同じ90%ほどの比率となっており、他学歴と比してもっとも高い就業率となっている。

一方、こうした就業率に対して、働く意思があるにも関わらず働き口が見つからないという失業の状況も確認しておく必要がある。15-24



歳の完全失業者(仕事についておらず、仕事があればすぐにつくことができる者で、仕事を探す活動をしていた者)の比率の推移をまとめたのが図2である。なお、一般に完全失業率は労働力人口に占める完全失業者の割合として算出されるが、ここでは人口に占める割合として算出している。

この失業率をもっとも高いのは小学・中学卒業業者である。1990年から2000年にかけての時期には、すべての学歴でその比率が上昇しているが、小学・中学卒業業者ではその比率が他学歴よりも5ポイントほど高い。大学・大学院卒業業者は、1990

年の2%から2000年には短大・高専卒業業者よりも高い10%にまで上昇したが、その後低下し、2015年には大学卒業業者で4%、大学院修了者で0%となっている。

また、25-34歳でも大学・大学院卒業業者の失業率はもっとも低い水準となっており、2015年には小学・中学・高校卒業業者で5%、短大・高専卒業業者で3%であるのに対して、大学卒業業者で3%(短大・高専卒業業者と同比率)、大学院修了者で2%となっている(図省略)。

このように、大学・大学院卒業業者の就業状況は相対的に順調に推移してきたと言えるが、1990年代に一時悪化した状況も、2000年頃を境として好転する。近年では短大・高専卒業業者とともに高い就業率と低い失業率を両立してきており、就業機会の獲得において有利な位置にあることがうかがえる。

### 3. ジェンダーの視点から

次に、本発表の問題関心に対して、ジェンダーの視点から検討を加える。

これまで女性は、より良い雇用機会へのアクセスを制限されてきたことが指摘されてきた。また、結婚や出産を機にキャリアを中断することも多く、女性自身も長期のキャリア展望を持てる職業を希望しないなどという傾向も見られた。

他方でキャリア教育の内容等は一部の女子大学等を除いてジェンダー中立であると考えられる

ここでは、大学卒業時および20歳代後半といった時期の労働市場におけるジェンダー差が、2000年以降どのように変化したのかをみることで、キャリア教育が含意するメッセージと、実際の労働市場との関連をみる。その際、ジェンダーによって異なる関係があることを指摘する。

用いたデータは2.と同様に『労働力調査』である。ここから、大卒で15歳から24歳の、すでに卒業した者の就業状況及び雇用の状況を検討する(表1)。大学の標準的な卒業年齢が22歳であることから、この年齢層の就業状況は、大卒の諸職とほぼ同一のものとしてとらえることが可能であろう。

表1を見ると、2000年から2010年にかけて、特に男性において、正規雇用率が低下し、非正規や失業、非労働力率といった不安定層が増加している。2015年には正規雇用率が大幅に上昇し、70%を超える水準となっているが、非正規の割合はそれほど大きく低下していない。

他方、女性は2015年までほぼ一貫して正規雇

用率を上昇させており、失業率や非労働力率がやや上昇したものの、2015年にはもとの水準に戻っている。

【表1】大卒15-24歳層の就業状況

		正規	非正規	自営	失業	非労働力	総数
2000	男性	72.2	16.7	0.0	11.1	5.6	36
	女性	64.5	22.6	3.2	3.2	6.5	31
2005	男性	63.8	17.0	0.0	10.6	8.5	47
	女性	63.4	24.4	0.0	4.9	7.3	41
2010	男性	64.6	14.6	0.0	10.4	8.3	48
	女性	66.7	17.8	0.0	4.4	8.9	45
2015	男性	71.2	15.4	0.0	5.8	5.8	52
	女性	75.5	14.3	0.0	4.1	6.1	49

労働力調査各年度版より作成

この表から、男女間の就業状況の分布の差を数値化する非類似指数を算出したところ、2000年には15.3であったが、2005年には10.4、2005年に7.4、2015年には5.2と一貫して縮小傾向がみられる。

厚生労働省によって行われている『コース別雇用管理制度の実施・指導状況調査』によると、平成26年度採用の総合職の女性割合は22.2%で、平成21年の9.1%から大幅に上昇している。

このように、大卒時の就業状況をみると、男性は2000年から2010年代に中核的な正規雇用へのアクセスが減少したのに対して、女性はむしろ正規雇用へのアクセスを高めてきたと言えよう。

さらに、初期キャリアをみるために25~34歳層についても同様に就業状況を算出したものが表2である。

【表2】大卒25-34歳層の就業状況

		正規	非正規	自営	失業	非労働力	総数
2000	男性	85.9	5.9	2.0	3.3	1.3	304
	女性	50.4	22.0	2.8	3.5	24.1	141
2005	男性	80.6	8.2	2.6	3.9	2.6	304
	女性	49.1	21.1	2.3	3.4	23.4	175
2010	男性	80.3	9.0	2.1	4.5	2.4	290
	女性	53.0	20.5	1.5	3.5	20.5	200
2015	男性	79.2	9.9	2.7	3.8	2.4	293
	女性	56.8	19.5	1.8	2.3	18.6	220

労働力調査各年度版より作成

表1と比べると、男性の正規雇用率が上昇しており、卒業時に正規雇用とならなくても、数年後には正規雇用になるケースも多いことがわかる。また、男性は2000年から2015年にかけて正規雇用率がやや低下する傾向があるのに対して、女性

は正規雇用率が上昇しており、非労働力率が低下している。

非類似指数についても、2000年には37.7、2005年には33.0、2010年には29.3、2015年では25.3と徐々に低下しており、就業状況の男女差が縮小してきていることがわかる。

このように、初職から初期キャリアを通じて、男女の就業状況の差は縮小している。すなわち、大学における正規雇用への価値づけが行われるキャリア教育との関係では、男性はより不安定化し、潜在的なメッセージと現実の距離が拡大しているのに対して、これまでこういった良好な雇用機会へのアクセスから排除されているとされてきた女性については、潜在的なメッセージと現実の距離は縮小しており、女性を後押しするものとなっている可能性がある。

#### 引用文献

- 濱口桂一郎 2013『若者と労働』中公新書ラクレ  
 児美川孝一郎 2013『キャリア教育のウソ』ちくまプリマー新書  
 眞鍋倫子 2014「採用した若年者の育成におけるジェンダー差」『JILPT 調査シリーズNo.131 若年者雇用支援施策の現状と更なる発展に向けての課題』pp.155-174  
 眞鍋倫子 2013「大学教育とキャリアをつなげること—芸術系の大学へのヒアリングから」『教育学論集』55集 pp.153-170  
 中原淳・溝上慎一 2014『活躍する組織人の探求 大学から企業へのトランジション』東大出版会  
 新谷康浩 2014a『キャリア教育における「非就労」の位置づけに関する研究 最終報告書』  
 新谷康浩 2014b「＜正規・非正規＞境界のゆらぎ」『JILPT 調査シリーズNo.131 若年者雇用支援施策の現状と更なる発展に向けての課題』 pp.175-185  
 新谷康浩 2012「データで見る高専」『IDE』544号、pp.62-69  
 新谷康浩 2010「キャリア教育とワークフェアに関する一考察」『横浜国立大学教育人間科学部紀要 I 教育科学』No.12、pp.97-103  
 立石慎治・丸山和昭・猪股歳之「大学教員のキャリアと能力形成の課題—総合的能力の獲得に及ぼす個別能力・経験・雇用形態の影響に着目して—」『高等教育研究』第16集、pp.263-282

本報告は平成27~30年度年度科研費基盤研究C「大学教育のグローバル化と潜在的キャリア教育」(課題番号:15K04352)の成果の一部である。

# 学習支援事業において構築される社会的紐帯

## —社会関係資本論からの考察—

川崎妙美（東京外国語大学大学院）

### 1. 背景・先行研究

2015年4月に生活困窮者自立支援制度が施行され、貧困の連鎖を断ち切るための生活困窮家庭の子どもを対象とした学習支援事業が全国的に実施され始め、多くの事業においては生活困窮家庭の子どもの成績の向上や高校・大学等への進学を目指した支援が行われている。しかしその活動内容は運営主体によって異なっており、「悩みを相談できる」、「人間関係を育成する」、「コミュニケーションスキルを高める」、「自尊感情や自己肯定感を持てる」、「居場所をつくる」ことも目的として含めるなど、単なる教科学習の指導のみを目的としていない事業も多い（さいたまユースサポートネット2017）。このように、複数の学習支援事業における支援が教科学習だけでなく、子どもとの関わりにも注力している背景には、生活困窮家庭の子どもは社会的つながりが少なく、子どもとの関係を構築しなければ教科学習も進め難いという認識が現場にあると推察される。

生活困窮家庭の子どもの社会的紐帯が相対的に少ないことは複数の研究でも指摘されており、例えばPutnam（2015）は、全米規模で行われた調査から、（学校の教師や家族の友人、宗教団体や青年団体のリーダー、コーチ等）学習や進路、悩み事について助言をくれるようなインフォーマル・メンターが身近にいる社会経済的地位が下位25%の若者は、上位25%の若者の2分の1

から3分の1であったことを明らかにしている。また、このような格差は子ども達が小学生の頃から存在しており、中学校、高等学校へ進学するにつれ、その差は拡大していくことも指摘している。日本においても大澤（2008）は、生活安定世帯の若者には、自身の進路の選択肢を広げる手助けをしてくれた両親以外の重要な他者がいた一方で、貧困・生活困難世帯の若者にはそのような他者はほぼいなかったことを明らかにしている。

社会的紐帯と社会関係資本の違いを指摘したHorvat・Weininger・Lareau（2003）の研究を踏まえると、子どもが自身の周囲に学習や進路、その他の悩み事等について相談に乗ってくれるような他者がいると認識しているということは、そのような他者との関係を利用できるということであり、有事の際に活用することで利益をもたらす社会関係資本となるような社会的紐帯を保持しているとも捉えられる。しかし生活困窮家庭の子どもはそのような紐帯を比較的保持していないと指摘されていることから、学習支援事業において、学習や進路の支援をしようと試みる支援スタッフが、子どもにとってその関係を利用できる（何らかの困難に陥った際に力を借りられる）存在になっているかという点は、子どもの将来にも影響を及ぼし得る重要な課題であろう。

## 2. 研究目的・手法

学習支援事業において支援者と被支援者の間に社会関係資本となるような社会的紐帯は実際に構築されているのかといった点については明らかになっていないことが多い。従って本研究は、一学習支援事業を対象とし、事業を利用している生徒が、社会関係資本となり得るような社会的紐帯を支援スタッフとの間に構築できているのかについて明らかにすることを目的とした。

研究対象とした事業は、首都圏の自治体 A が同自治体内に居住している生活困窮家庭の中学生を対象に行っているものである。2018年3月時点で運営主体の職員は7名であり、約90名の大学生及び大学院生が支援ボランティアとして参加登録していた。

分析に使用したデータは、2017年4月から2018年3月の間に当該学習支援事業を利用していた生徒約60名とその保護者を対象として、2018年3月から4月に実施した質問紙調査の結果及び筆者のフィールドノートである。当該事業は毎年年度末に利用生徒及びその保護者を対象とした質問紙調査を実施しており、2017年度末の調査票は、筆者が前年度のものをもとに原案を作成し、運営職員の討議によって修正されたものが使用された。生徒の調査票には、事業を利用した感想、事業の好きどころ、嫌いどころ、困ったことがあれば相談に來たいと思うか等の質問項目が含まれていた。また、筆者は当該事業に学習支援ボランティアとして2015年から週に1度の頻度で参加しており、その際に記録したフィールドノートも分析の対象とした。

## 3. 結果・考察

分析の結果から、生徒 ( $n=39$ ) の 94.9%

が当該事業の「大学生は話しやすい」、「職員は話しやすい」という項目それぞれについて「そう思う」もしくは「どちらかといえばそう思う」と回答していた。また、当該事業を利用したことで「わからない」「教えて」と言えるようになった」という項目について 79.5%が同様の回答をしていた。一方で、「困ったことがあれば、(当該事業に) 相談しに來たい」という項目について、「そう思う」もしくは「どちらかといえばそう思う」と回答した生徒は全体の 51.3%であったことも明らかになった。従って、約半数の生徒にとっては、学生ボランティアや運営職員は気軽に話ができる存在であり、その関係を有事の際には利用できる存在になっている(社会関係資本となるような紐帯が構築できている)ことが伺えた。

## 参考文献

- Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, & A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change* (pp. 454-467). Oxford: Oxford University Press.
- 大澤真平 (2008) 「子どもの経験の不平等」『教育福祉研究』第 14 巻 1-13 頁
- Putnam, R. D. (2015). *Our kids: The American dream in crisis*. New York: Simon & Schuster.
- 特定非営利活動法人さいたまユースサポートネット (2017) 『子どもの学習支援事業の効果的な異分野連携と事業の効果検証に関する調査研究事業 報告書』平成 28 年度生活困窮者就労準備支援事業費等補助金 社会福祉推進事業



# 学習支援員の配置状況と教師の負担軽減

## －「チーム学校」政策の意義と課題－

須藤 康介（明星大学）

### 1. 問題設定

本発表の目的は、公立小中学校の教師および学習支援員を対象に実施した質問紙調査から、学習支援員の配置状況と教師の負担軽減への効果を分析し、「チーム学校」政策の意義と課題を見いだすことである。

学習支援員は、量的には最も多い学校支援スタッフである。また、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーが特定の子供や教師に集中的にかかわるスタッフであるのに対して、学習支援員は教室内の多くの子供と接する存在である。しかし、そうであるにもかかわらず、学習支援員は有資格職ではないこともあり、中央教育審議会（2015）以降の「チーム学校」の議論において、周縁に置かれていることは否めない。そこで本研究では、学習支援員に焦点を当て、その現状と意義・課題について実証的に検討する。

分析に使用するデータは、多忙化縮減をめざす学校と支援スタッフの連携協力の在り方に関する調査研究会が実施した「教員と勤務環境と支援スタッフに関する実態調査」である。調査は兵庫県・神奈川県・愛知県・静岡県・千葉県の公立小中学校に勤務する教務主任と学年代表の教師、および各種の支援スタッフを対象に、2017年に実施された。本発表で分析に用いるのは、教務主任調査・学年代表調査・学習支援員調査の三つである。

### 2. 分析①

学習支援員調査から、その基本的な属性を検討した。学習支援員は女性が8～9割を占め、教員免許所有者が7割を超えていた。年齢構成は性別によって大きく異なり、男性は20代と60代以上が多い。20代では教員採用

試験への合格を目指している者が多く、60代以上では定年退職した元教員が多いと考えられる。女性は40代と50代に集中している。子育てを終えた主婦が、資格を生かして仕事復帰したケースが多いためと考えられる。

### 3. 分析②

教務主任調査から学校単位の重回帰分析を行い、学習支援員がどのような学校にいるのかを明らかにした。なお、多重代入法によって、独立変数の欠損値の補正を行った。予測変数は当該分析に用いた変数すべて、代入回数は10回、代入方法は多変量正規回帰とした。結果が表1である。

表1 各学校の学習支援員数の規定要因(重回帰分析)

	小学校		中学校	
	回帰係数	有意確率	回帰係数	有意確率
学校規模(100人単位)	0.054		0.408	***
学校規模(100人単位)2乗	0.000		-0.032	**
通塾率	-0.259		-0.820	*
特別支援率	-0.945		5.837	***
就学援助率	-0.501		-2.922	**
(定数)	1.698	**	0.557	+
有効度数	214		351	
決定係数	0.008		0.121	
回帰のF検定	p=0.943		p=0.000	

\*\*\* p<0.001 \*\* p<0.01 \* p<0.05 + p<0.1

表1より、小学校では、学習支援員がどのような学校にいるかについて、明確な傾向が見られない。多くの学校に一律、もしくは特定の優先順位はなく配置されていると考えられる。一方、中学校では、中～大規模校であるほど、通塾率が低いほど、特別支援率が高いほど、就学援助率が低いほど、学習支援員が多く配置されている。就学援助率が高い学校は自治体が財政的に厳しいことが多く、ま

た、地域の人材確保が難しいため、学習支援員が配置されづらいと考えられる。

#### 4. 分析③

教務主任調査で収集された学校変数と、学年代表調査で得られた回答をマッチングしたデータから、マルチレベルロジスティック回帰分析を行い、学習支援員がどのような学校で役立っているのかを明らかにした。表1と同様に多重代入法による補正を行った。結果が表2・3である。表2は教師の主観的な認識を、表3は実態を分析している。

表2 「学習支援員が勤務負担軽減に役立っている」の規定要因  
(マルチレベルロジスティック回帰分析、ランダム切片モデル)

		小学校		中学校	
		回帰係数	有意確率	回帰係数	有意確率
教師レベル	女性ダミー	0.652	***	0.639	*
	年齢(10歳単位)	-0.122		0.265	+
	学級担任なしダミー	0.779		-0.175	
学校レベル	学校規模(100人単位)	-0.198		-0.141	
	学校規模(100人単位)2乗	0.013		0.001	
	通塾率	0.261		-0.170	
	特別支援率	2.298		-1.927	
	就学援助率	1.149		-1.552	
	(定数)	1.869	**	0.873	
有効度数(教師レベル)		985		668	
有効度数(学校レベル)		225		307	
回帰のF検定		p=0.018		p=0.059	

\*\*\* p<0.001 \*\* p<0.01 \* p<0.05 + p<0.1

表3 「学習指導の面で苦勞することが多い」の規定要因

(マルチレベルロジスティック回帰分析、ランダム切片モデル)

		小学校		中学校	
		回帰係数	有意確率	回帰係数	有意確率
教師レベル	女性ダミー	0.067		0.061	
	年齢(10歳単位)	-0.167	*	-0.160	
	学級担任なしダミー	-0.615		-0.315	
学校レベル	学校規模(100人単位)	-0.029		0.154	
	学校規模(100人単位)2乗	-0.003		-0.023	+
	通塾率	0.265		-1.003	
	特別支援率	5.042	+	2.723	
	就学援助率	1.262		2.693	+
	学習支援員数	0.263	+	-0.023	
	通塾率×学習支援員数	-0.214		0.237	
	特別支援率×学習支援員数	-1.193		-0.554	
	就学援助率×学習支援員数	-1.437	*	-1.603	+
	(定数)	1.529	***	1.332	*
有効度数(教師レベル)		1270		1031	
有効度数(学校レベル)		228		370	
回帰のF検定		p=0.029		p=0.017	

\*\*\* p<0.001 \*\* p<0.01 \* p<0.05 + p<0.1

表2の分析から、通塾率・特別支援率・就学援助率の高さと、学習支援員による教師の勤務負担軽減の認識は関連していない。しかし、表3の分析結果を見ると、就学援助率×学習支援員数が負であり、就学援助率が高い学校で、学習支援員が学習指導での教師の苦勞を軽減することがわかる。つまり、教師の認識と現実の効果にズレが生じている。

地域の就学援助率と児童・生徒の学力の間には強い関連が見られ、就学援助率が高い地域では、家庭による学習支援も困難な状態にあることが多い。したがって、そのような地域の学校でこそ、学習支援員の意義が大きいと考えられる。ところが同時に、そのような地域の学校では、学習困難の程度が大きいからこそ、学習支援員が実際には役立っていても、教師にとって負担が軽減されていると認識されづらいのではなかろうか。

#### 5. 結論

学習支援員の配置について、小学校と中学校で異なる課題が存在していることがうかがえる。小学校においては、多くの学校に一律もしくは特定の優先順位なく学習支援員が配置されている。これはある意味「平等」であるが、通塾率が低い学校や特別支援率・就学援助率が高い学校への配慮がなされていないという点では、「不平等」とも言える。

一方、中学校への学習支援員の配置については、通塾率や特別支援率という点では配慮がなされているが、就学援助率が高い学校ほど学習支援員が少ないという事態も生じている。就学援助率が高い学校でこそ学習支援員の効果が認められることをふまえると、必要性が高い学校で学習支援員の不足が生じている可能性がある。就学援助率が高い学校の学習支援員を少なくとも平均的な水準まで確保する施策が、検討されてもよいだろう。

(引用文献は当日に示す)

〈付記〉本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究B、16H03773)による研究成果の一部である。データの使用にあたり、研究会(研究代表:樋口修資)の許可を得た。

## 1. はじめに

学校教育の成果、とりわけ児童、生徒の狭義の学力<sup>①</sup>形成過程に学習塾の諸活動が介在するであろうことは、これまでほとんど顧みられることがなかった。管見によれば、通塾／非通塾による学力達成の差異を扱った1研究を参照できるのみである。

一方学習塾においては、学力達成、受験指導を至上命題としながらも、それら以外の多様な教育サービスが観察される。学習塾の講師と児童、生徒のインタラクションには、学力に留まらない多様な教育的成果が期待される。しかしながら、児童、生徒の社会化の舞台として、そこに学習塾が関わっているのか／関わっていないのかといった研究もまた存在しなかった。

このように、本学会大会における研究発表タイトルだけを見ても、学力／非学力を問わず、学習塾をテーマとした研究は多くはない<sup>②</sup>。

本報告は、研究対象としてあまり採り上げられなかった学習塾という教育セクターに着目、その研究動向を概観し、新たな研究リソースとしての学習塾研究を展望するものである。

## 2. 研究方法

本報告では、近年の学習塾の基本データを参照しつつ、決して多いとは言えない学習塾に関する先行研究を渉猟し最新の研究成果のいくつかを紹介する。それら先行研究から、近年の学習塾の在りようについての整理を試みる。

これらとともに発表当日は、学力と非学力の両面から、学習塾の児童、生徒との関わり方の一部を参照し、更には業界団体、業界紙(誌)などについても見てみたい。

## 3. 近年の研究動向

前世紀末までに学習塾を採り上げた研究成果もまた多くはない。主なものを列挙すると、稲村博・小川捷之(1982)、深谷昌志(1985)、結城忠他(1987)、教育の未来を考える会(1987)、国立教育研究所(1987)、国立教育研究所内塾問題研究会(1988)、新井郁男(1990)、総合研究開発機構(1996)、佐和胖(1997)などである。

2000年代に入ると、国内では森いづみ(2006)、

早坂めぐみ(2017)などの博士論文を基にしたものまたは博士論文、Juian,Dierkes(2011)、マーク、ブレイ(2014)、Steve,R.,Entrich(2017a)など海外の研究者による研究が見られるようになってきた。後述するがこれらの研究は、海外での学習塾の浸透、学習塾発祥の地たる日本以上の高い通塾率といった背景があるものと思われる。

## 4. 研究の困難

こうしたなか、学習塾研究の困難、必要性に関するいくつかの言説を引いてみる。

早坂(2017)は、「学習塾は、教育学の研究対象として市民権を得ていない(中略)教育学において重要な位置を止める「教育実践研究」が学習塾には不在である」とし、学習塾の多様な教育実践が顧みられていないと指摘している。ブレイ(2014)も、学習塾が「研究者からも企画担当者からもほとんど関心が払われていない。主流を成す教育(公教育、発表者注)の方が見やすく調整しやすい」からであるとしている。確かにその運営形態、指導方法が多様であり、学校に比して類型化が難しい学習塾を整理、研究することは困難を伴う。

先ごろ学習塾研究の博士論文を執筆したエントリッヒ(2017b)は、「博士論文のテーマは「日本の塾教育」であると宣言すると、日本の研究者はみな一歩引いた(中略)初めて日本の塾業界の規模を知った時、研究する人があまりいないことに驚いた(中略)研究基金を得ることも難しい」と研究の難しさを述懐している。しかしながら、日本の「塾業界は時代とともに何度も変化を遂げ、規模と多様性において他国をしのぐ(中略)私教育受講者の増加は生徒、保護者、教師、学校、それぞれに対し何をもち、行政はそのような教育ビジネスに対しどう対応すべきか、研究者は調査分析すべき立場にある」とも訴えた。

## 5. 海外の学習塾の状況

そこで、海外の学習塾研究の一部を見てみる。

表(ブレイ,2014)によると、ブラジル、カンボジア、エジプト、ギニア、香港、韓国、マレーシア、マルタ、モーリタニア、モロッコ、ミヤ



ンマー、シンガポール、スリランカ、台湾、タンザニア、ジンバブエなど多くの国、地域において学習塾若しくは補習教室が普及していることが分かる。これら以外にも、「ドイツ(中略)、アメリカ、カナダ、英国など西欧諸国(中略)、ポーランドを始めとする東欧諸国(中略)、南に下ってギリシャやトルコを見てみると、同一年齢の80%から90%の生徒が学校外の補習教育を受講している」という。「塾のような私教育は世界各地に様々な形で存在する」(以上、エントリッヒ,2017b)のである。

因みに、日本は「最も私教育の歴史が長く、規模では韓国が大きい」(張,2017)。その背景として、「アジアの文化は規律のある学習を高く評価し、競争的で地位に敏感である」(ブレイ,2014)り、各国のアジア人コミュニティが学習塾の浸透を牽引してきたと言える。

更にブレイ(2014)は、学習塾が「広がる事実」は、教育の市場化にむかい政府の介入を減らそうとする世界的動向の文脈において理解されなければならない」とも指摘している。近代国民教育としての公教育の在り方に対置させる、大きな問題群としての研究視座と言えよう。

表 国別補習普及状況

国	補習の普及状況	
ブラジル	リオデジャネーロ公立学校在校生の50%を超える生徒が落第しないように補習を受講。	Paiva et al., 1996
カンボジア	1997/8年度調査:77小学校在籍生徒37%の回答によれば、生徒は補習を受講。都市部では60%に及び、小学校卒業後は比率が若干あがる。	Bray, N. 1996a
エジプト	1991/92年度:300校の第5年生9,000名中、54%が、他の300校第8年級9,000名中74%が補習を受講。1994年度家計調査(4,729戸)では都市部65%、地方53%に当たる家庭が子どもに補習を受講させている。	Fergan, Hua, 1997
ギニア	1995/96年度:都市2校、地方4校の第6年級生徒の19%が補習を受講。	Tembe 1997
香港	1996年度調査:小学校507名中45%が補習を受講。下級中学校は26%、中間中学校は34%、上級中学校は41%の生徒が受講。 1998年度調査:複数民族の生徒が通う4校の第3学年級では平均41%が、第6学年級では39%が補習を受講。	Lee, 1998
日本	1993年度調査:小学校の24%、中学校の60%、が塾に通っている。他に4%は家庭教師。中学校を卒業するまでに70%近くが補習を経験。	Japan, Russell
韓国	1997年度調査:ソウル市では、小学校の82%、中学校の66%、普通制高等学校の59%が補習を受講。地方では、それぞれの比率が54%、46%、12%であった。	Paik, I et al., 1997
マレーシア	1990年:中学校の3、5、6学年級8,420名が補習を受講。その比率はそれぞれ59%、53%、31%。高等学校に入るまでに、約83%の生徒は補習を受けている。	Marim al., 1997
マルタ	1987/88年度調査:2,129名の生徒のうち、小学校52%、中学校83%に当たる生徒が、それまで補習を受けていた。同年度中、第6学年級の42%、第11年級の77%の生徒が補習を受講。	Falzon 1998

(ブレイ,2014,抜粋)

以上見てきたように、海外の学習塾の普及に触発され、上述した研究者による調査、研究が見られるようになったのではないかと看守できる。

## 6.まとめ

これまで参照してきたブレイ(2014)は、「日本は疑いようもなく経済的に成功しており、塾はその成功を押し上げるのに大きな役割を果たしている」と同時に、「雇用機会を作り出し」てもいるとして学習塾を評価する。他方、「学習塾が不平等を前提に成立していることに対して、学習塾の講師たちは無頓着である(中略)独善的な姿勢で開き直り」(早坂,2017)さえしているとの負の側面も忘れてはならない。更には、「詰込み教育は経済的生産の基礎を阻害する可能性さえある」(ブレイ,2014)との指摘もある。ドーアの後発効果を起点とした学習塾普及の功罪については、かつての一部マスコミの情緒的批判言説を参照できるのみであり、科学的根拠を伴う実証研究は存在しない。

いずれにしても、「私教育の優れた特質を学校教育の強みと協働して、より良い教育を作りだせないだろうか」(張,2017)と考える。そのような学習塾に対し、立ち遅れてきたのが行政のみならず学界だったのではなかろうか。

そのあり方が多様で、先行研究の少ない研究資源ではある。だからこそ学習塾発祥の地としての日本の研究者が、学習塾研究に参入することを期待する。

### (注)

- (1) 学力の定義については、文部科学省が平成19年度から実施している「全国学力・学習状況調査」などいわゆる学力テストで測定される学力を指す。
- (2) 過去10年間で、発表テーマに「学習塾」の文字が見られるものは全体の1.65%である。

### (主要参考文献)

- ブレイ,マーク,2014,『塾・受験指導の国際比較』鈴木慎一訳,東信堂。
- Entrich,R.,Steve,2017a,『Shadow Education and Social Inequalities in Japan』Springer.
- エントリッヒ,スティーブ,R.,2017b「日本の塾教育:塾研究の必要性」『蒼天 千葉学習塾協同組合設立三十周年記念誌』千葉学習塾協同組合。
- 早坂めぐみ,2017「学習塾研究の今後と学習塾への期待」『蒼天 千葉学習塾協同組合設立三十周年記念誌』千葉学習塾協同組合。

※ 他の先行研究など詳細については、当日配布資料を参照されたい。



# 学習態度の変容をもたらす公立中学校の取り組み

数実浩佑（大阪大学大学院・日本学術振興会）

## 1. 問題設定

本報告は、「低学力層の子どもを支えるために、学校は具体的にどのような取り組みをすればよいのか」という教育現場における一大関心について、中学校のフィールドデータをもとに検討していく。

その際、「どのような指導が効率的であるか」という教科指導の方法論ではなく、「どのようにして学習への意欲を喚起することができるか」という問いについて分析していく。その理由は、低学力の子どもを指導する際に教師が抱える困難は、「どのように教えるか」という問題以前に、「どのようにしてかれらの興味・関心を引き、授業へのコミットメントを確保することができるか」という点にあると考えられるからである。

そこで本報告は、社会心理学における態度変容に関する理論を分析視角とし、学校が行っている実践の意義を再認識するとともに、学力格差を乗り越えるための方策について考察する。

## 2. 分析の枠組み

人々の態度がいかにして変容するかという問いに対する研究は、社会心理学の分野で態度変容の諸理論としてまとめられている。本稿では、態度変容モデルのひとつである、バランス理論(Heider 1958) に依拠して分析を進めていく。

バランス理論は、「個人が相互に矛盾する2つ以上の認知を持っているとき、心理的に不快な状態が生じ、個人は認知が相互に一貫した状態を達成するように動機づけられる」(神 2002) という命題を軸に、三者関係における認知のバランスから態度変容の構造を読み解く。ここでいう三者関係とは、人 (P)、対象 (X)、他者 (O) の三者であ

り、P-O-X間はプラス(+)もしくはマイナス(-)として記号化される。三者関係の積がプラスになるときがバランス状態であり、マイナスになるときがインバランス状態である。

具体的にみると、生徒 (P) が数学 (X) を嫌いであるが、生徒 (P) は教師 (O) を好きで、かつ教師 (O) は数学 (X) を好きである場合は、図1のように表す。これはインバランス状態に相当するので、生徒は認知的バランス状態を回復しようとする内的な力が働く。たとえば、生徒は「先生が教えてくれる数学は楽しい」と考え数学が好きになるかもしれないし、「数学を押し付けてくる先生は好きではない」と考え、先生を嫌いになるかもしれない。いずれにせよ、生徒 (P) が、三者関係のうち最も変化させやすい箇所を変えることによって均衡のとれた状態を回復しようとするという視点から態度変容を説明するのがバランス理論の骨子である。

バランス理論は、生徒と教科の関係に加えて、第三者 (他者) の存在が態度形成に与える影響に着目することの重要性を示唆してくれる。本稿では、他者 (O) としての教師に着目し、学習への関心が薄い生徒たちに対して教師がどのように働きかけているのかについて分析していく。

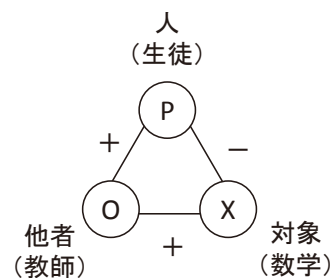


図1 バランス理論の概念図

### 3. 調査概要

本調査は、2015年4月から2018年3月にかけて、関西の公立中学校において実施された。調査が始まった2015年から中学1年生のクラスに入り、授業の様子を観察し、フィールドノートに記録した。その後、かれらが2年生、3年生となり、卒業するまでの3年間、週1回のペースで参与観察を行った。また必要に応じて、教員へのインタビュー調査も行った。

対象校の特徴として、学校全体としての学力水準および社会経済的背景は全国的に見ても安定した水準にあるという点があげられる。また生徒の規律意識は高く、基本的には落ち着いた授業風景を目にすることができる。

### 4. 分析

教師は生徒と教科の関係を考えるうえで、重要な第三者として位置づけられる。ある教師が「(数学を)好きになれよってというのは難しいけど、信頼関係つくったら、『先生がいうならじゃあ一緒にがんばるわ』ってなる」と述べるように、多くの教師がその役割を自覚していると思われる。

しかし、態度変容ということを見ると、教師が変わる機会はそれほど多くないという意味で、教師を媒介にした態度変容の役割は限定的である。そこで教師は、次のような取り組みを通して、生徒の学習態度の変容を促す様子がみられた。

#### 1) クラスメイトを媒介した変容

数学の時間において、練習問題を解く際は、5~6人グループの班ごとに机を近づけ、分からないところを生徒同士で教え合うといったかたちで授業が進められることが多い。ただし、中学1年生のときは班学習を行っても、生徒同士が関わりあうことを躊躇し、教え合いがみられないという様子も度々観察された。しかし、教師が生徒に(特に学力上位層に)教えてあげることが促すことによって、班学習において低学力層が支えられる様子が

増えてきた。クラスメイトのサポートを受けて、授業に参加することができている生徒は多い。

#### 2) 態度の「リセット」を通じた変容

もうひとつ注目したいのが、「勉強したくない／できない」というマイナスの態度を「勉強してもいいかも／できるかも」というニュートラルな態度に変化させようとする教師の実践である。それは日常的には「ここだけは頭に入れといてな」という発言とともに授業のポイントを簡潔に伝える行為にあらわれる。

また、2年生から始まった習熟度別授業の「基礎・基本コース」のクラスにおいて、ひとりの教師が、じっくり時間をかけることによって、すべての生徒が「できる」ようになることを生徒に約束する。このコースに属する生徒は、数学が苦手な生徒が多く、中には、板書の内容を途中までしかノートにとらなかったり、授業中に居眠りをする生徒もいた。しかし、「このクラスで学ぶ内容は必ずみんなに理解できる」というメッセージを教師が伝えることによって、すべての生徒の目が変わり、今まで授業に取り組めなかった生徒も「今日の授業はこれまでの違うぞ、これなら自分もできるかも」という感覚とともに、積極的に授業に参加していた。

### 5. まとめ

以上をふまえ生徒の学習態度を変容させるには、1) 教師のみではなく、クラスメイトとの関係性を構築していくこと、2) 授業への参加において、ハードルの低さを設けることの重要性が示唆される。

発表当日は、より詳細なフィールドデータを紹介しながら分析結果を示す。

#### <参考文献>

Heider, F., 1958, *The psychology of interpersonal relations*, Wiley.

榎博文, 2002, 『説得と影響』ブレーン出版。

# 小中学生における学業成績の多様性と家庭環境の差異

○高木 誠一 (国際武道大学)

## 1 問題の所在

本研究の目的は、小中学生の学業成績の多様性に対する家庭環境の差異を明らかにすることによって、学業成績を規定する条件性とその変容可能性について考察することにある。

学業成績は学歴達成や社会的地位達成に影響を及ぼすがゆえに、社会構造を生成する上で重要な変数である。家庭環境は、確率的に・社会的に構造化されているため、子どもの学習機会に差異が生じていることが予想される。ただし、学習機会にも一定のゆらぎがあり、学業成績にも一定の流動性が生じていることが予想される。つまり、一定の流動性は保持しつつ、構造化のパターンが維持されているとすれば、この構造化のパターンを生み出す機序とはどのような機序にあるのかが問うべき問題であるといえる。

学業成績の規定因には様々な変数があるが、本研究の着眼点は、知能に代表される形式的認知能力を統計的にコントロールしたうえで、有意な家庭環境要因を見いだそうとするところにある。

## 2 方法

### 2-1 調査地

調査地は、関東地方市区町村レベルの4教育委員会における小学校5校・中学校4校である。

### 2-2 研究対象者

2016年度の小学校5校における小学1年生から6年生コーホートの児童とその保護者が研究対象であり、2017年度、2018年度の3年間にわたって縦断調査を実施している。本報告においては、2016年度、2017年度において実施した小学3年生から6年生コーホートに対する学力検査・知能検査、各学期に実施した生活習慣調査、2016年度において実施した保護者に対する質問紙調査の結果を取り上げる。縦断調査1年目である2016年度における有効回答数、回収率は、児童が755名(回収率99.0%)、その保護者が719名(回収率94.2%)であった。児童の男女別・学年別有効回答者数を表1に示す。なお、本調査は著者

の所属大学における研究倫理審査の承認を得て行われている。

	3年	4年	5年	6年	合計
男子	82	115	95	94	386
女子	100	102	81	86	369
合計	182	217	176	180	755

## 2-3 指標

### 2-3-1 従属変数

従属変数は、標準学力検査NRTによって測定された学業成績(国語偏差値および算数・数学偏差値)である。

### 2-3-2 制御変数

制御変数は、形式的認知能力としての知能である。知能は、新学年別知能検査によって測定された偏差値を用いる。これは、知能検査の結果得られた個人の得点を、検査を実施した月における全国の児童・生徒の得点のM、SDを基準値として偏差値に換算した数値である。学習基礎能力偏差値と称されている。

### 2-3-2 独立変数

独立変数は、家庭の経済的資源として世帯収入、家庭の文化的資源として父親学歴・母親学歴・保護者の子に対する学歴期待・蔵書数・生活習慣(宿題時間、宿題以外、読書時間、画面時間、運動時間)、家庭の構成的要因としてきょうだい数である。

## 3 縦断調査1年目の結果

### 3-1 各変数の記述統計量

欠損値処理をリストごとに除外した結果、集計対象者数は、537人となった。各変数の記述統計量を示す。

	平均値	標準偏差	度数
国語偏差値	50.64	8.94	537
算数偏差値	51.26	10.31	537
女子ダミー	0.50	0.50	537
知能(学習基礎能力偏差値)	52.95	9.33	537
世帯収入(対数変換)	2.73	0.20	537
父親学歴(教育年数)	13.05	2.09	537
母親学歴(教育年数)	12.88	1.46	537
学歴期待(教育年数)	14.40	1.73	537
蔵書数(対数変換)	1.41	0.53	537
きょうだい数(対数変換)	0.34	0.17	537
宿題時間(分)	25.91	17.76	537
宿題以外(分)	22.69	23.05	537
読書時間(分)	11.68	16.18	537
画面時間(分)	83.65	57.41	537
運動時間(分)	65.04	47.49	537

### 3-2 相関分析の結果

学業成績と各独立変数との関連性を示すため、相関分析結果を次に示す。

	国語偏差値	算数偏差値	国語偏差値	算数偏差値
世帯収入 (対数変換)	.130**	.174**	-.112**	-0.06
父親学歴 (教育年数)	.172**	.158**	.173**	.227**
母親学歴 (教育年数)	.086*	0.07	0.02	0.01
学歴期待 (教育年数)	.231**	.230**	0.03	0.06
蔵書数 (対数変換)	.273**	.169**	0.02	.166**
きょうだい数 (人)	-.174**	-.163**		

\*\*、相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。  
\*、相関係数は 5% 水準で有意 (両側) です。

国語偏差値に対しては、世帯収入、父親学歴・母親学歴・保護者の子に対する学歴期待・蔵書数・生活習慣 (宿題時間、宿題以外、運動時間)、きょうだい数との間に有意な関連性が見られた。宿題時間ときょうだい数に関しては、負の相関関係がみられた。

算数偏差値に対しては、世帯収入、父親学歴・保護者の子に対する学歴期待・蔵書数・生活習慣 (宿題以外、運動時間)、きょうだい数との間に有意な関連性が見られた。きょうだい数に関しては、負の相関関係がみられた。

### 3-3 偏相関分析の結果

性別、知能 (学習基礎能力偏差値) を制御変数とした偏相関分析結果を次に示す。

	国語偏差値	算数偏差値	国語偏差値	算数偏差値
世帯収入 (対数変換)	相関 .076 有意確率 (両側) .079 df 533	相関 .136 有意確率 (両側) .002 df 533	相関 -.045 有意確率 (両側) .297 df 533	相関 .018 有意確率 (両側) .672 df 533
父親学歴 (教育年数)	相関 .127 有意確率 (両側) .003 df 533	相関 .104 有意確率 (両側) .016 df 533	相関 .116 有意確率 (両側) .007 df 533	相関 .197 有意確率 (両側) .000 df 533
母親学歴 (教育年数)	相関 .062 有意確率 (両側) .154 df 533	相関 .034 有意確率 (両側) .433 df 533	相関 .004 有意確率 (両側) .929 df 533	相関 .006 有意確率 (両側) .895 df 533
学歴期待 (教育年数)	相関 .133 有意確率 (両側) .002 df 533	相関 .096 有意確率 (両側) .026 df 533	相関 -.013 有意確率 (両側) .773 df 533	相関 .007 有意確率 (両側) .879 df 533
蔵書数 (対数変換)	相関 .191 有意確率 (両側) .000 df 533	相関 .042 有意確率 (両側) .329 df 533	相関 -.060 有意確率 (両側) .163 df 533	相関 .085 有意確率 (両側) .049 df 533
きょうだい数 (対数変換)	相関 -.166 有意確率 (両側) .000 df 533	相関 -.133 有意確率 (両側) .002 df 533		

国語偏差値に対しては、父親学歴・保護者の子に対する学歴期待・蔵書数・生活習慣 (宿題以外)、きょうだい数との間に有意な関連性が見られた。世帯収入、母親学歴・宿題時間との有意な関連性がみられなくなった。

算数偏差値に対しては、世帯収入、父親学歴・保護者の子に対する学歴期待・生活習慣 (宿題以外、運動時間)、きょうだい数との間に有意な関連性が見られた。蔵書数との有意な関連性がみられなくなった。

### 3-4 階層的重回帰分析の結果

学業成績に対する各変数の独自の関連性を見るため、国語偏差値と算数偏差値を従属変数とした階層的重回帰分析の結果を次に示す。

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
(定数)				
世帯収入 (対数変換)	.046	.036	.018	.017
父親学歴 (教育年数)	.071	.067	.054	.047
母親学歴 (教育年数)	-.083†	-.082†	-.042	-.044
学歴期待 (教育年数)	.123**	.146**	.040	.037
蔵書数 (対数変換)	.211***	.210***	.130**	.128**
きょうだい数 (人)	-.144**	-.142**	-.120**	-.105**
女子ダミー知能 (学習基礎能力偏差値)		.145***	.079*	.070*
宿題時間(分)			.535***	.530***
宿題以外(分)				-.033
読書時間(分)				.061
画面時間(分)				-.019
運動時間(分)				.007
調整済みR <sup>2</sup>	.113	.132	.393	.392
F 値	12.412***	12.679***	44.423***	27.585***

\*\*\*p<.001 \*\*p<.01 \*p<.05 †p<.1

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
(定数)				
世帯収入 (対数変換)	.115*	.115*	.095**	.077*
父親学歴 (教育年数)	.076	.076	.061	.069†
母親学歴 (教育年数)	-.080†	-.081†	-.036	-.038
学歴期待 (教育年数)	.154**	.154**	.034	.009
蔵書数 (対数変換)	.078†	.078†	-.013	-.006
きょうだい数 (人)	-.121**	-.121**	-.097**	-.075*
女子ダミー知能 (学習基礎能力偏差値)		-.002	-.076*	-.069*
宿題時間(分)			.604***	.579***
宿題以外(分)				-.018
読書時間(分)				.136***
画面時間(分)				-.031
運動時間(分)				.025
調整済みR <sup>2</sup>	.084	.082	.415	.430
F 値	9.167***	7.843***	48.545***	32.123***

\*\*\*p<.001 \*\*p<.01 \*p<.05 †p<.1

国語偏差値に対しては、知能によって制御してもなお、蔵書数・女子ダミーが正の有意な関連性を示し、きょうだい数が負の有意な関連性を示した。

算数偏差値に対しては、知能によって制御してもなお、世帯収入・宿題以外時間・運動時間が正の有意な関連性を示し、きょうだい数・女子ダミーが負の有意な関連性を示した。

知能によって制御すると、国語・算数両偏差値に対する学歴期待の有意性が見られなくなった。このことは、日常の子どもの様子から、保護者の子に対する学歴期待の自己調整が行われている可能性が示唆される。

生活習慣の構成要素である子ども自身の運動習慣との有意な関連性が見られたことは興味深い結果であるといえよう。

縦断調査2年目である2017年度の結果等、詳細な分析結果および考察は、当日の配布資料に記載する。

◆本研究は JSPS 科研費 16K13557 (研究代表 高木誠一) の助成を受けたものである。



# 学力の階層間格差の経年変化に関する基礎分析

—関西 X 市における小・中学生へのパネル調査から—

○中村 瑛仁 (大阪大学)  
志水 宏吉 (大阪大学)

## 1. 問題の所在

子どもの学力形成に階層差が生じていることは知られているが、その学力の階層差は学校教育の中でどのように推移していくのだろうか。具体的には、学力の階層差は小学校低学年段階でどの程度観察されるのか、初期の学力の階層差は学校段階があがるにつれて拡大するのか、縮小するのか。

従来の研究では、クロスセクションデータから学力の階層差の実態が明らかにされてきたが、学力の階層差が小学校・中学校での教育経験を通じていかに推移していくかについては、データの限定性から十分に検証されてこなかった。近年ではパネルデータを用いて、学力の階層差の推移を検証する研究が見られつつあるが(中西 2017 など)、検証対象の学年や階層変数の操作方法が研究によって異なっていることなど更なる検証の余地がある。

本報告では、関西圏 X 市の小・中学生を対象にした三つの学年コンホートを追跡したパネルデータから(小 1-2-3 年, 小 4-5-6 年, 中 1-2-3 年), 学力の階層差の推移を吟味する。本調査もデータの限定性を有するものの保護者調査から保護者の階層指標が得られている

こと、またコンホート別にはなるが、各学年の学力データが得られていることに特徴がある。

## 2. データ・調査の概要

本報告では、関西圏 X 市の公立小・中学校を対象とした学力調査のデータを用いる。調査は X 市教育委員会の協力のもと、市内全校を対象としたもので、小 1, 小 4, 中 1 の三つの学年コンホートに対して三年間の経年調査を行なった(研究代表:志水宏吉)。調査は子どもの学力調査・質問紙調査、保護者質問紙調査を実施した。各年度の調査内容とサンプル数は図表 1 の通りである。保護者調査では、階層変数に関わる両親の学歴や世帯収入を含む質問項目が尋ねられている。

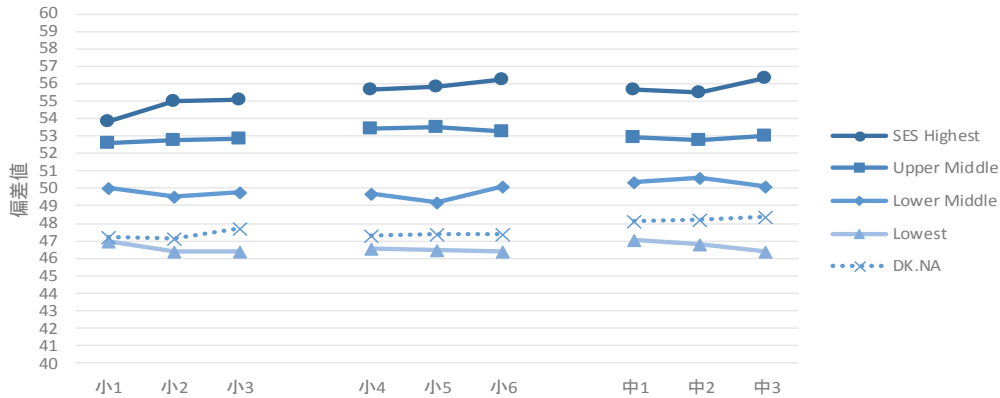
学力データは「算数・数学」の一教科のみで、調査はすべて業者に委託して実施した。分析ではテストの正答率をもとに市内の児童・生徒を母集団として算出した偏差値を学力変数として用いる。

社会階層の指標については、本報告では全国学力調査の再分析に用いられた「家庭

図表 1 各調査のサンプルの概要

		対象学年	N	回収率	対象学年	N	回収率	対象学年	N	回収率
2015年度調査	全児童生徒数	小1	2744		小4	2605		中1	2623	
	学力		2689	98.0		2552	98.0		2521	96.1
2016年度調査	全児童生徒数	小2	2757		小5	2613		中2	2630	
	学力		2669	96.8		2548	97.5		2462	93.6
	子ども質問紙		2668	96.8		2557	97.9		2479	94.3
	保護者質問紙		2221	80.6		1950	74.6		1580	60.1
	(うちSES指標回答数)		2180	79.1		1689	64.6		1348	51.3
2017年度調査	全児童生徒数	小3	2760		小6	2624		中3	2629	
	学力		2693	97.6		2544	97.0		2475	94.1
	子ども質問紙		2691	97.5		2554	97.3		2495	94.9
全体サンプル数		小123	2967		小456	2787		中123	2802	
(うち3年間学力調査を受けた数)			2363			2308			2179	

図表 2 SES ごとの学力の推移



の社会的背景 (SES) (垂見 2018) と同様の方法で階層変数を作成した。具体的には、保護者調査から得られた、父親学歴、母親学歴、世帯年収を合成し標準化したものである。階層変数の操作方法は様々な方法があるものの、ここでは経年データから観察される学力の階層差の基本的な推移を捉えることに主眼をおき、この方法を採用した。

### 3. 分析結果

#### 3-1 学力の基本的傾向

まず学力の基本的な傾向として、学力の男女差、時点間の学力の相関を確認すると、男女差については、いずれの学年においても女子が男子よりも若干高いスコアとなっているものの、その差は1p程度で大きな男女差はみられなかった。次に学力の時点間の相関を確認すると、当然ではあるが、時点間の学力値には強い相関がみられる。コンホートごとにその関連の強さをみると、学年が上位のコンホートほど、相関係数が高まっており、学年があがるにつれて、学力の変化率が低くまる (固定化しやすい) 傾向がみられた。

#### 3-2 学力の階層差とその推移

次に学力の階層差の基本的な推移を確認するため、階層変数を4分割し (階層上位: SES Highest, 中上位: Upper Middle, 中下位: Lower Middle, 下位: Lowest), それぞれの学力値をプロットしたのが図表2である。結果をみると小1時から学力の階層差は観察されるが、その差は学年があがるにつれて微増し

ていることがわかる。コンホートによって、4カテゴリーの学力値の推移は異なるものの、HighestとLowestの学力差が微増しているのは基本的な傾向として確認される。

次に、従属変数に学力、独立変数にSES変数 (連続変量) を投入した単回帰分析を行い、学力の高低を階層指標がどの程度説明するのかを確認したのが図表 3 である。ここでは、学力とSESの相関係数 (Pearson's r) とSESの説明力を表す調整済みR<sup>2</sup>値を示している。

結果をみると図表 2 で確認したように、学力とSESとの間には強い相関が見られるが、学年があがるごとに数値が微増する傾向が確認される。コンホートが異なるため留意が必要ではあるが、この結果は、学年があがるほど学力に対するSESの影響力が強まることを示唆している。

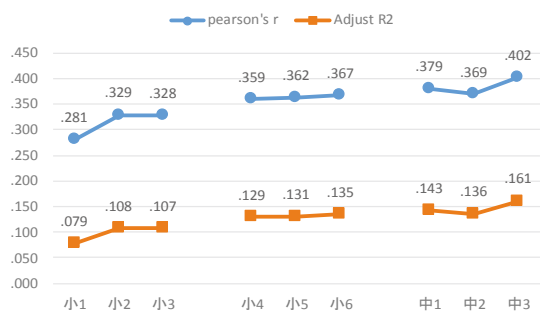
(分析の詳細や、パネル分析のモデルを用いた分析結果については当日報告する。)

中西啓喜, 2017, 『学力格差拡大の社会学的研究』東信堂

垂見裕子, 2018, 「家庭の社会的背景 (SES) の尺度構成」

国立大学法人お茶の水女子大学『保護者に対する調査の結果と学力等との関係の専門的な分析に関する調査研究』pp.10-12.

図表 3 SES と学力の関連の推移



# 生徒と教員の性別の組み合わせが成績に与える影響の検証

柿澤 寿信（大阪大学）

## 1. 序論

生徒と教員の性別の組み合わせ（Gender matching）が、生徒の学習行動や成果、あるいは進路選択などに与える影響については、すでに多くの研究がなされている。しかし、それら先行研究の結果は様々であり、生徒と同性の教員が成績等に正の効果を与えるとするものと、負もしくは無効果であるとするものがいずれも存在する。

性別が成果に影響を与える仕組みについては、ロールモデル効果やステレオタイプ効果などの複数の仮説が挙げられている。他方、主に教育学の分野においては、生徒と教員相互のコミュニケーションが成績等に与える効果が詳しく研究されてきた。特に生徒の質問行動は、生徒の成果に影響する重要な要因とみなされている。そして、生徒と教員の性別の組み合わせは、質問行動にも影響を与えることが、多くの先行研究によってすでに指摘されている。したがって、性別の組み合わせが質問行動の変化を引き起こし、それを通じて成績等に影響を与えている可能性が考えられよう。本稿では、大規模調査の個票データを用いて、日本の中学生についてこの点の分析を試みる。

## 2. 先行研究

生徒と教員の性別の組み合わせが生徒の学業上の成果に与える影響は、様々な教育段階において分析されている。特に大学以上の高等教育については、女子学生に対する女性教員のロールモデル効果を示唆する研究が比較的多い（Carrell et al., 2010 等）。これに対して、初等中等教育に関する研究結果は様々である。女子生徒に対する女性教員の正の効果を見出している研究が複数ある（Dee, 2007 等）一方で、負の効果（Antecol et al., 2014 等）や、無効果を主張する研究もある（Cho, 2012 等）。また、これらの研究は、こうした性別組み合わせの効果は何によって生じるのかという点につ

いては言及していない。

他方、性別組み合わせの効果が、授業中の質疑応答に代表されるような、教員と生徒のコミュニケーションのあり方に影響を与えているとする研究も多い（Canada and Pringle, 1995 等）。さらに、質問の数や内容が成績と相関する可能性も指摘されている（Chin and Osborne, 2008 によるサーベイ等）。しかしながら、性別組み合わせ、質問、成績の三つを統合的に分析した例は少ない。

## 3. データ概要

本稿では、国立教育政策研究所が実施した「平成 15 年度教育課程実施状況調査」の個票データを用いる。本調査は、日本全国の小学 5 年生から中学 3 年生までの児童生徒と、その生徒を担当している教員を対象として、平成 16 年 1 月から 2 月の間に実施されたものである。このうち、本稿では全国の中学校から無作為抽出された生徒約 24 万人（2584 校）を分析対象とする。サンプルとして選ばれた学級では、各教科の学力を試すテストと、各教科の学習態度等を問うアンケートが行われている。調査対象教科は社会、英語、国語、数学、理科の 5 教科である。ただし、全ての生徒が全教科について調査を受けたわけではなく、このうちの 3 教科が各学級にランダムに割り振られている。一方、これらの生徒を担当する各教科の教員に対しては、基本的な個人属性や指導方法等を問うアンケートが行われている。

## 4. 性別組み合わせの効果

上述のとおり、各生徒は 3 教科のテストを受けている。これらの点数を被説明変数として、各教科の担当教員が女性であった場合と、男性であった場合との平均的な差を推定する。生徒一人につき 3 つの被説明変数があるので、教科にまたがる個体効果（例えば総合的な学力など）のコントロールが可能である。また、推定に際

しては、生徒の個体効果と女性教員の配置が相関している可能性を考慮した。なお、これ以降の分析の推定方法および結果の詳細については、Kakizawa(2017)を参照されたい。

この結果、生徒と教員の性別の組み合わせは、日本の中学校においても生徒の成績に多少の影響を与えていることが分かった。男子と女子のいずれにおいても、同性の教員の指導を受けた場合の方が、異性の教員の場合よりも成績が高まる教科がある。特に女子においてその傾向は顕著である。先行研究でよく着目されている理系教科については、3学年を通じて、女性教員が女子の数学および理科の成績を多少高めていることが確認された。これは海外の複数の先行研究と共通する結果である。さらに、日本の場合は英語において、性別の組み合わせの効果が理系教科以上に大きく表れることも明らかになった。

## 5. 質問行動の効果

本調査で実施されたアンケートでは、各教科において授業中に分からないことがあった場合に、どのような行動をとるかを質問している。それに対して「教員に質問する」と回答した生徒を示すダミー変数を作成し、成績に対する効果を推定した。なお、推定に際しては質問行動の内生性を考慮した。

この結果、質問の効果と教員の性別の関係について、男女生徒間に顕著な違いが見られた。男子については、成績に対する質問の効果について、教員の性別による違いはほとんど見られなかった。一方、女子生徒には明らかな違いがあり、担当教員が女性である方が質問の効果は大きい。教科別にみると、英語、数学、理科において質問の効果が大きい。ただし、質問の有無だけに帰せられない女性教員の効果も確認された。

## 6. 結論

本稿の分析より、日本の中学校においても、生徒と教員の性別の組み合わせが、生徒の成績に影響を与えており、かつその効果の一部は質問行動の変化を通じて生じている可能性が示唆された。すなわち、①教員が同性である場合に成績が多少向上する傾向が見られ、それは女

子においてより顕著であること、②性別の組み合わせの効果が最も顕著に表れるのは英語であり、次いで数学・理科であること、③性別の組み合わせは生徒の質問行動に影響を与えていること、④女子の成績に対する女性教員の効果の一部は、質問行動に起因している可能性があること、および⑤質問行動の効果をコントロールしても、女子の成績に対する女性教員の正の効果は残ること、などが明らかになった。

以上

## 参考文献

- Antecol, H., O. Eren and S. Osbeklik (2014) "The effect of teacher gender on student achievement in primary school: evidence from a randomized experiment." *Journal of Labor Economics* 33(1): 63-89.
- Canada, Katherine and Richard Pringle (1995) "The Role of Gender in College Classroom Interactions: A Social Context Approach." *Sociology of Education* 68: 161-186.
- Carrell S. E., M. E. Page and J. E. West (2010) "Sex and science: How professor gender perpetuates the gender gap", *Quarterly Journal of Economics* 125(3): 1101-1114.
- Chin C. and J. Osborne (2008) "Students' questions: a potential for teaching and learning science", *Studies in Science Education* 44(1): 1-39.
- Cho, I. (2012) "The effect of teacher-student gender matching: Evidence from OECD countries", *Economics of Education Review* 31: 54-67.
- Dee T. S.(2007) "Teachers and the gender gaps in student achievement", *The Journal of Human Resources* 42(3): 158-165.
- Kakizawa, H. (2017) "The Effects of Student-Teacher Gender Matching on Students' Performance in Junior High Schools in Japan", No 17-29, Discussion Papers in Economics and Business, Osaka University.



# 学齡を超過したニューカマー生徒の 日本の学校システムへの受け入れに関する考察

## — 「多文化フリースクール」におけるフィールド調査から —

広崎 純子 (NPO 法人 多文化フリースクールちば)

### 1. はじめに

本報告の対象である「多文化フリースクール」とは、母国で中学校を卒業していたり、学齡を超過していたりするがゆえに、日本の中学校から排除されたニューカマーの子どもたち（＝意図せざる不就学状況に置かれたニューカマーの子どもたち）を受け入れる民間の教育施設である。現在、首都圏の3つの自治体に5校開設されており、最も古いものは、2005年度に開校されたA校、最も新しいものは、2014年度に開校されたE校である<sup>(1)</sup>。本報告では、E校におけるフィールド調査をもとに、母国と日本の学校システムのはざままで教育機会を奪われたニューカマーの子どもたちをいかにして日本の学校システム（高校）へと受け入れていくのか、その過程を明らかにすることを目的とする。

学齡期のニューカマーの子どもたちの不就学に関する研究は蓄積があり(宮島・太田 2005、佐久間 2006、小島 2008 等)、高校に進学を果たしたニューカマー生徒に関しても研究がなされてきている(広崎 2007a、広崎 2007b、志水編 2008 等)。しかし、そのはざまにある、学齡を過ぎて間もなく来日し、いずれの教育機関からも弾き出された層のニューカマーの子どもたちに焦点を当てた研究は、これまでなされてこなかった。ニューカマー生徒の高校進学率の低さは、先行研究により繰り返し指摘されてきているところであるが(広崎 2007b、志水編 2008、大曲等 2011 等)、そこでカウントされているのは、日本の公立中学校に在籍していたニューカマーの生徒である。母国の中学校を卒業後に来

日したり、未卒業であっても学齡超過を理由に中学校への編入を拒まれたケースは、従来の研究においては調査の対象には含まれていないと考えられる。

そのような子どもたちの受け皿となってきたのは、地域の日本語教室や民間の日本語学校であった。例えば、多文化フリースクールE校が設置されているE県E市においては、2005年に設立されたS日本語教室において、10年間の間に50名の中学既卒生徒の高校進学支援を担ってきている。50名の進路の内訳は、未受験・浪人・帰国の者が合わせて6名、それ以外にも進学した高校を中退した者が6名にのぼり、約1/4の生徒が進路保障へとつながっていない。それに比べ、多文化フリースクールE校では、2014年度から2017年度までの4年間の在籍生徒87名中、就職・転居・帰国した7名を除く80名(92%)の生徒がなんらかの形で進学へとつながっており(A校及びB校においても、2005年度から2016年度までの12年間で、高校受験者509名中496名(97%)が高校合格を果たしている)、高校進学支援という当初の目的に叶い、機能していると考えられる。

では、具体的に、多文化フリースクールでは、どのような背景の子どもたちが入学してきて、どのような教育活動が行われ、どのような進路へと進んでいくのであろうか。本報告では、2016年2月から2018年3月までの多文化フリースクールE校におけるフィールド調査をもとに、現時点での多文化フリースクールの成果と課題を提示する。

## 2. フィールド調査の概要

報告者は、2016年2月から現在まで、ほぼ2週に一度、多文化フリースクールE校でフィールド調査を行っている。本報告では、2016年2月から2018年3月の間に行った調査で得られたデータを分析の対象とする。

フィールド調査では、日本語の授業を中心に、数学や英語の授業、進路指導（面接指導や作文指導、出願書類の作成等）の参与観察（一部支援）を行うとともに、スタッフに対するインフォーマルなインタビューも行い、また、スクール設立の経緯、スクールの運営方針やカリキュラム、既卒業生の進学先や進路指導のプロセス、在籍生徒の属性や背景に関する各種資料の提供を受けた。さらに、「日本語を母語としない親と子どものための進路ガイダンス」等のイベントへの参加や、公立図書館所蔵の資料及び県教育委員会発表のデータ（ホームページ参照）をもとにE県の高校入試における外国人生徒受入校の設置状況や、受験者数・合格者数に関するデータの収集も行った。

本報告では、これら得られたデータのうち、スクールの概要及び、生徒の属性・背景と進路指導・進路決定プロセスの関連について報告する。

## 3. 多文化フリースクールE校の概要

多文化フリースクールE校は、2014年3月に開校された民間の教育施設（運営母体はNPO法人）で、自治体国際交流協会内の会議室を借りる形で運営されている。2014年度は、週3回、13時から15時まで、各曜日に日本語・英語・数学の指導を行うという形でスタートした。その後、2015年度以降は、火曜から金曜までの週4回は午前（10時から12時）と午後（13時から15時）、土曜は午前（10時から12時）にクラスを開講するよう事業を拡大した（水曜午後に数学、木曜午前に英語の指導を行う以外の時間は日本語指導）。

教育に携わるスタッフは、日本語指導は、日本語教育に関する指導資格を有する者、地域ボ

ランティア教室での指導経験者、元公立学校教員等が、英語と数学については、元公立学校教員が当たっている。毎年度末に、スタッフ会議により当該年度の指導の総括が行われ、次年度の指導方針と指導計画が立てられ、計画に沿って授業が進められている。

## 4. 生徒の属性・背景と進路指導のプロセス

過去4年間の多文化フリースクールE校の主な在籍生徒は、年齢は15歳から17歳、国籍はアジア諸国を中心に16か国に及ぶ。生徒の背景は、大きく3つに分けられる。一つは、母国で中学校を卒業後来日した生徒、もう一つは、来日後日本の中学校に編入し（多くは3年次に編入）、中3の時に高校受験をしたが不合格で、再度高校受験に臨むために入学してくる生徒、最後に、母国で9年間の義務教育を修了せずに来日したのであるが、学齢を超過しているために中学校への編入を断られた生徒である。

多くの生徒は、入学時には日本語は全くの未習の状態であり、文字の指導（ひらがな・カタカナ）から日本語学習を開始する。年度開始当初は日本語指導が中心であるが、秋頃からの学校見学に向けて面接の練習を取り入れ始めると同時に、実際の入試問題への対策へと移行していく。志望校決定に際しては、生徒や保護者の意向を最優先しつつも、スクールスタッフからのE県全体の出願状況（倍率）や過去の在籍生徒の合否状況等の情報提供も大きく影響を及ぼしている。

### 【注】

(1) これら3つの自治体に設置されているスクールは、いずれも「多文化フリースクール」という名称ではあるが、それぞれ独立したNPO法人として運営されている。内1校は、活動休止中。

※ 引用・参考文献は、当日の配付資料に記載する。

※ 本研究は、JSPS 科研費 JP17K18666 の助成を受けたものである。

# ニューカマー生徒支援を担う教師の困難と可能性 ——学校の社会的文脈と教師の認識枠組みに着目して——

伊藤莉央（大阪大学大学院）

## 1. 問題設定

本稿の目的は、ニューカマー生徒支援を担う教師（以下、支援を担う教師）がいかに教師集団の意識を捉え直す存在となるのか、学校の社会的文脈と教師のニューカマー生徒認識の枠組み（カテゴリー化）に着目し、その可能性を困難とあわせて明らかにすることである。

ニューカマー生徒支援の広まりに関しては、日本語指導加配教師などの支援を担う教師にその役割が期待されるが、こうした教師は組織的な支援を受けらず、また旧態依然な学校文化のために教師集団の中で周辺的な存在となり、支援の意識が教師集団に広まりづらいことが課題とされてきた（臼井 2005, 児島 2006）。つまりこうした支援を担う教師の、教員文化の構造の中で主体的に行う難しさが浮き彫りにされてきたのである。

個の教師が学校に「進学校」制度を普及させたことを富田（2015）が示したように、近年では既存の学校文化や教員文化の存立に影響を与える主体としての教師像が注目されている（中村 2015, 富田 2015）。つまり、教師の集団的な意識や教員文化を、主体的に捉え直す教師像が提示されてきており、これは特定の生徒の支援を担う教師についても、既存の教師の集団的意識を捉え直す存在となり得ることを示唆するものである。そこで本稿では、ニューカマー生徒支援の意識を教師集団に広めようとする教師の行為の諸相を描き出すことで、支援を担う教師が集団的意識を捉え直す存在となり得る可能性を提示する。またその過程で、ニューカマー生徒支援の意識を広めることの困難の所在についても明らかにする。

## 2. 分析の視点と調査概要

ニューカマー生徒支援の意識を広めようとする教師の行為を描き出す本稿では、教師のストラテジーに着目したい。教師のストラテジー

の検討では、支援を担う教師がどのような制約状況に直面し、ストラテジーを行使するに至るのか描きださなければならない。そこで支援を担う教師の制約状況を、教師集団内におけるニューカマー生徒のカテゴリー化の差異に着目して描き出す。ある事象が社会問題と定義されるためには、メンバーに問題が共有されており、「合意」がその基礎になければならない（Spector and Kitsuse 訳書, 1990）。つまり、ニューカマー生徒への支援が取り込まれていくには、教師集団として支援の必要性の「合意」が形成されることが前提となるだろう。清水（2006）では、「やれている」と教師が判断するまでニューカマー生徒への「手厚い支援」が行われることが指摘されている。ここから、教師は「支援が必要なニューカマー生徒」と「支援が不要なニューカマー生徒」を無意識下にカテゴリー化していることが考えられるが、金井（2012）も指摘するようにそうした教師の認識枠組みのメカニズムについては明らかにされていない。教師集団内における認識の違いにより、教師が葛藤状況におかれることが明らかにされているならば（中村 2015）、ニューカマー生徒の認識の差異の視点から、支援を担う教師の制約状況を検討することは適切であると考える。その上で、支援の意識を広めるストラテジーの諸相を明らかにする。

本報告では、関西圏公立Y中学校（以下Y中）において行われた教師へのインタビューをデータとして用いる。Y中は全校生徒数約150名・教職員数約20名の小規模校である。校区に旧同和地区を有する歴史的な背景があることや、学校全体の就学援助率が約4割ということから、Y中ではこれまで学校や家庭での「荒れ」が目立つ生徒（しんどい子）に対応がなされてきた。Y中ではニューカマー生徒への支援が系統的に継続されることが困難であり、ニューカマー生徒が「しんどい子」として特別な支援を受



けづらい背景があった。社会経済的に厳しい背景を有する生徒への支援の意識が比較的強い中で、ニューカマー生徒への特別な支援の意識が広まらない背後には、教師の認識枠組みに強く影響する媒介要因があると考えられた。

### 3. 分析結果

#### 3-1. 教師が直面する困難

支援を担う教師は、教師集団におけるニューカマー生徒認識のカテゴリーの差異という制約状況に直面していた。インタビューデータを分析したところ、多くの教師はニューカマー生徒が授業の課題に取り組めており、定期テストの成績も中程度であれば、支援が必要なニューカマー生徒として認識することはなかった。その一方で支援を担う教師は、授業中の態度や学力に課題が無いように見えたとしても、生徒の母語やアイデンティティといった内面的な課題に対して支援をしていかなければならないとする、同僚教師とは異なるニューカマー生徒認識のカテゴリーを有していた。清水・児島（2006）は、学校内で固定化された「外国人生徒/日本人生徒」という境界線の問題を指摘している。分析結果から、「外国人生徒」の中でも教師によって、支援が必要な「外国人生徒」と支援が必要ない「外国人生徒」の認識枠組みが異なり、支援を担う教師は「合意」を得ることが困難となる制約状況にあることが見えてきた。

*J 先生：普通の会話とか、授業もある程度わかってくれる子らと、でわかれてしまっ*

*N 先生：指示したこと、課題ができているか、とりかかっているかどうか、とりかかっているということは、指示が通っているということ*

*F 先生：やっぱり自分のルーツに自信をもたないと、（中略）内面が解放されれば、伸びていくから、勉強もおのずとついていく。*

上記のようなニューカマー生徒認識のカテゴリーの差異が生じる要因として、(1) 教師個人の経験やパーソナリティー、(2) 学校の社会的文脈、が検討された。

#### 3-2. 同僚教師に対する働きかけ

ニューカマー生徒への内面的な支援に関しては、「数値で見え」づらい課題であるため、同僚教師から「合意」が得にくく、支援を担う

教師は支援の意識を広めることが困難となる。しかし、以下の引用のように共通する志向性をもつと認識した小集団や個別教師に対して「草の根運動」的なストラテジーを行使することにより、一部教師のニューカマー生徒認識のカテゴリーを変容させることが可能となり、支援を担う教師がニューカマー生徒支援に対する教師集団の意識を、限られた範囲ではあるものの捉え直す存在となり得た。

*F 先生：きっとわかってくれるという先生にまず話をしていって（中略）ほんまに草の根運動です*

*G 先生：F先生としゃべってて、母語はしゃべれたほうがいいだろうなどは思う。（中略）アイデンティティがあるわけだから。*

### 4. まとめと考察

本報告の分析を通して、支援を担う教師は、教師によって異なるニューカマー生徒認識のカテゴリーのために困難な状況に置かれていた。また、生徒のアイデンティティのような、内面への支援まで必要だというニューカマー生徒認識のカテゴリーを持てるかどうかは、個々の教師の教職経験や生い立ちに大きく依存していた。ニューカマー生徒認識のカテゴリーの生成が、教師個々の経験やパーソナリティーといった要因で異なるため、支援を担う教師は教師集団内で「合意」を得ることが困難な状況に陥ると考えられた。

しかし、支援を担う教師はそうした制約状況にあって受動的な存在であり続けるわけではない。支援を担う教師は、共通する価値意識を有すると認識した教師小集団や個別の教師に対して「草の根運動」的に働きかけることによって、同僚教師のニューカマー生徒認識のカテゴリーを変容させる主体となる可能性も有しているのである。ただし、そうした「草の根運動」的なストラテジーの範囲は教師集団において限定的となることから、個の教師が教師の集団的意識を捉え直すことができる範囲も一部にとどまるおそれがある。

報告当日は、より詳細に支援を担う教師の困難と可能性について事例を踏まえながら考察する。

（参考文献は当日配布資料を参照）



# ブラジル人学校における 在日ブラジル人児童生徒の学びを支える家庭—学校関係

——群馬県大泉町を事例として——

○濱田 国佑 (駒澤大学)      小野寺理佳 (名寄市立大学)  
品川ひろみ (札幌国際大学)      新藤 慶 (群馬大学)  
野崎 剛毅 (札幌国際大学短期大学部)      上山浩次郎 (北海道大学)

## 1 はじめに

本発表は、群馬県大泉町のブラジル人学校に通うブラジル人児童生徒・保護者、およびブラジル人学校の教員に対する調査をもとに、リーマン・ショック後の日系南米人集住地域のブラジル人学校において、ブラジル人学校が果たしている役割や課題について明らかにすることをその目的とする。

日本において、初めてブラジル人学校が設立された時期はおおむね 1995 年頃であると考えられる (岡本編 2005)。1990 年に入管法が改正され、新たに「定住者」資格の対象とされた日系南米人、とりわけブラジル人の来日が急激に増加し、来日したブラジル人の子どもたちの教育上のニーズを満たすために、ブラジル人学校が各地に設立されることになったと言える。

初期に設立されたブラジル人学校は、日本の学校に通いながらポルトガル語などを学ぶ、補習を中心とした補助的な教育機関としての性格が強かった。しかしながら、1999 年にブラジルの大手私立学校が日本に参入したことにより、こうしたブラジル人学校の性格は徐々に変わっていくことになる。設立の翌年の 2000 年には、ブラジル教育省による認可を取得し、ブラジルのカリキュラムに準拠した教育機関となった。各ブラジル人学校もこうした動きに追随し、ブラジル人学校は日本の公立学校に代わる選択肢として、つまり代替的な教育機関としての性格を強めていくことになったのである。

こうしたブラジル人学校の利用者に関しては、ブラジルへの帰国志向やブラジルでの進学意思が日本の公立学校利用者と比較して強いとされており (濱田 2003; 杉岡 2007)、彼・彼女らは、いずれブラジルへ帰国することを念頭に置き、日本での一時的な教育機関としてブラジル人学校を利用してきたと言える。

しかしながら、ブラジル人学校の利用者層の日本滞在年数は決して短くなく、短期的な滞在のための一時的な教育機関とは言えなくなってきてい

るという現状が存在する。また、ブラジル人学校をはじめとするエスニック・スクールが人々やコミュニティにとっての結節点としての役割を果たしている (藤原 2008) との指摘も見られ、ブラジル人学校が単なる一時的な教育機関を超えた役割を果たしつつあると考えられる。

さらに、2008 年のリーマン・ショック以降は、ブラジル人の意識が「帰国志向」と「滞在志向」に両極化しており、「滞在志向」が強い層については、エスニック・ビジネスに頼らない消費性向を強める一方、ホスト社会からの排除やアイデンティティ形成という問題を抱える層も一定の割合で存在する (池田ほか 2013; 能勢 2015)。こうした人々にとっては、ブラジル人学校が、現在でも藤原 (2008) が指摘するようなコミュニティの結節点であり続けているのではないかと考えられる。また、教育を受ける権利の補償という点でも、引き続き重要な役割を果たしていくと考えられる。

このように、リーマン・ショック以降、ブラジル人学校を取り巻く環境が急激に変化する中で、日系南米人集住地域においてブラジル人学校が果たしている役割はどのように変化しているのだろうか。本報告では、群馬県大泉町におけるブラジル人学校調査の結果をもとに、家庭—学校間関係に着目しながら、リーマン・ショック以後の日系南米人集住地域において、エスニック・スクールとしてのブラジル人学校が果たしている役割について明らかにすることにしたい。

## 2 調査の概要

2016 年 8 月ならびに 12 月に、群馬県大泉町のブラジル人学校 (N 校) において、ブラジル人児童生徒、保護者、教員に対する面接調査を実施した。面接調査の対象者は、生徒 2 人 (中学校相当年齢)、保護者 10 人、教員 7 人である。このうち、本報告では主に教員調査と保護調査の結果を用いて分析を行う。

### 3 教員調査

教員調査の対象となった7名について、その基本的な属性を以下の表1に示した。

7名のうち5名については、最初に来日した時期が1990年代初頭となっており、入管法が改正され日系ブラジル人による「デカセギ」が始まった直後に来日していることがわかる。また、No.7の対象者以外は、自身もしくは配偶者が日系である。調査対象者の多くは、最初から教員の職に就くことを目的として来日したわけではなく、「デカセギ」を目的として来日し、日本に滞在する中で、教員に転職したという経歴を持つ人が多くなっている。

No.3の対象者は、保育関係の仕事をした後、現在のブラジル人学校に転職、No.7の対象者は、ブラジルの教員の仕事を休職して、日本のブラジル人学校に転職という経歴の持ち主であるが、それ以外の5人については、日本において工場労働者として勤務した経験がある。

表1 教員調査の対象者一覧

対象者 No.	性別	年齢	来日年	日系世代
1	女性	47	1991	日系2世
2	男性	48	1990	日系2世
3	女性	34	2003	日系配偶者
4	女性	51	1992	日系配偶者
5	女性	55	1991	日系配偶者
6	女性	51	1992	日系配偶者
7	女性	33	2015	非日系

このように、自身も「デカセギ」労働者として来日した経験を持つ教員が多く、No.7の対象者以外はみな、子どもを持つ親でもある。彼・彼女らに自身の子どもの通わせている学校について尋ねてみたところ、ブラジル人学校ではなく、日本の学校を選択している教員が多い。

対象者No.1、No.4、No.5、No.6は、いずれも日本の学校に子どもを通わせており、他の教員たちよりもブラジル人学校のデメリットとして、「日本語がわからなくなりそう」という点に、より強い肯定を示す傾向がある。このように、ブラジル人学校において教員として働きながらも、親の立場としては、子どもの日本語能力の獲得という点に懸念を持ち、日本の学校に通わせるという選択をしていると言える。

### 4 保護者調査

続いて、保護者に対する調査の結果を確認していくことにしたい。調査対象者となったブラジル

人学校保護者の属性などについては、以下の表2に示した通りである。なお、対象者No.4とNo.5、およびNo.6とNo.7は、同一の生徒の両親である。

表2 保護者調査の対象者一覧

対象者 No.	性別	年齢	来日年	日系世代	子ども学年
1	女性	41	1993	日系2世	高3
2	女性	43	1991	日系3世	高1
3	男性	50	1992	日系配偶者	高3・高1
4	男性	56	1995	日系3世	7年
5	女性	51	1995	日系2世	7年
6	女性	31	1999	日系3世	高1・7年
7	男性	28	2006	日系3世	高1・7年
8	男性	32	2006	日系3世	就学前
9	女性	33	2008	日系3世	就学前
10	女性	33	1997	日系3世	就学前

調査対象者による語りについて、その内容を検討していくと、必ずしもブラジル人学校のすべての面を高く評価しているわけではない。日本人との関わりが薄くなるといった点や、日本語があまり身につかないといった点については、多くの親がブラジル人学校のデメリットとして認識している。また、学費が高いという点も、親たちの多くがデメリットだと感じている。こうしたデメリットを認識しながらも、保護者たちは、子どもをブラジル人学校に通わせるという選択をしていると言える。

ブラジル人学校のデメリットを少なからず認識している中で、子ども達をブラジル人学校に通わせる理由とはなんだろうか。保護者たちの語りからは、日本の学校教育からの排除という事情も浮かび上がってくる。たとえば、対象者No.1は、娘を公立の小学校に通わせていた時期もあったものの、小学校において先生からの差別やいじめがあったため、日本の公立小学校を退学し、ブラジル人学校に転校することになったと語っている。また、就学前段階の子どもを通わせている対象者No.10の女性は、本来は、日本の保育所に通わせなかったものの、日本の保育所には入れなかったため、N校に通わせることにしたと語っている。

このように、ブラジル人学校の保護者たちが子どもをブラジル人学校に通わせている背景には、日本の学校教育、あるいは保育制度からの排除という事情が少なからず影響を与えている。また、保護者の使用言語が主にポルトガル語であるという点もブラジル人学校への通学動機の一つとなっており、ブラジル人学校は、こうした層の受け皿としての役割を果たしていると考えられる。

# 公立保育所における 在日ブラジル人児童生徒の育ちを支える家庭—保育所関係 —群馬県大泉町を事例として—

○野崎 剛毅 (札幌国際大学短期大学部) 品川ひろみ (札幌国際大学)  
小野寺理佳 (名寄市立大学) 新藤 慶 (群馬大学)  
濱田 国佑 (駒澤大学) 上山浩次郎 (北海道大学)

## 1 はじめに

本報告は、日系ブラジル人に関する保育上の課題が、この20年弱の間にどのように変化しているのか、また、現在どのようになっているのかを、群馬県大泉町の公立保育所でおこなった保育士及びブラジル人保護者への調査をもとに明らかにすることを目的とする。

1990年の入国管理法改正以降、日本にデカセギに来る日系ブラジル人が増加していった。単身者のデカセギから、滞在が長期化するにしたがって家族を日本に呼び寄せる者、また日本で結婚をし、家族を持つ者があらわれ始めると、その子弟に対する教育や保育のニーズが生じていった。そして、保育所においては、小学校以上の学校段階などとは異なる独自の課題が生じていった。

例えば2001年に大泉町の保育所で調査をおこなった品川ひろみ・小野寺理佳・新藤慶(2003)は、大泉町全体で日本人住民とブラジル人住民とのセグリゲート化が進む中で、保育所ではそのような傾向が弱まっていることを指摘した。そもそも言語習得段階にある幼児たちは国籍・民族の違いをほとんど意識しない。また保育士たちも「子どもに国籍は関係ない」という考えのもと、特別な配慮等をせずとも保育を成立させることができていた。保護者に対する言語の壁はあるものの、それを在園児や卒園児の保護者の協力によって乗り切り、子どもの成長という共通の目標に向かって協力しあっていた。

その一方で、この「子どもに国籍はない」という意識は別の懸念を生じさせていた。すなわち、「国籍は関係ない」と言いつつ行われている保育は、無意識のうちに「日本人化」を志向するものとなっていた。そのため一部のブラジル人保護者からは、子どもがブラジル文化やポルトガル語能力を失い日本人になってしまうという危惧が述べられていた(品川2003)。

この日本人化をめぐる矛盾は、2005年におこなった調査では問題として顕在化しはじめていた。

大泉町でも特にブラジル人園児の多い保育所において、ブラジル人園児を受け入れること(混成保育)に消極的な態度を示す保育士が増えていたのである(品川・野崎2009)。受け入れに消極的になった園は、2001年調査の時点で「子どもに国籍は関係ない」という考えを特に強く打ち出しており、「今までのやり方」を貫くことを徹底していた。結果として、この日本のやり方で保育を進める、日本人化志向の強さが、混成保育への否定的な評価を強めることになっていたのである。これは、大泉町の当該園だけでなく、同じくブラジル人が多いことで知られる豊橋市や浜松市の保育所調査でも見出された。

このような傾向が見出されてから10年が経った。その間、2008年のリーマン・ショックや2011年の震災を経験し、また大泉町も三洋電機がパナソニックに買収されるなど、在日ブラジル人をめぐる環境も大きく変化した。これらは、保育所をめぐる状況をどのように変えているのか。保育士と外国人保護者の関係から、明らかにしていく。

## 2 調査の概要

2016年8～9月に、群馬県大泉町の公立保育所2園において、保育士、ブラジル人保護者に対する面接調査をおこなった。また、一部のブラジル人保護者については、保育所のお迎えの時間を使い、簡易版の聞き取り調査をおこなった。対象者は保育士12人、保護者13人(うち簡易版調査6人)である。

## 3 保育士の意識

保育士調査はA園、B園それぞれ6人から話を聞いた。うち、男性保育士が2人いる。12人の年齢は25歳～48歳(平均35.7歳)である。

そのほとんどが、外国人園児を保育所で受け入れることには肯定的であり、「ブラジル人のためには、ブラジル人だけの保育所に通った方が良い」という質問を肯定したのは1人だけである。



ブラジル人の子どもたちがピアスをすることについては7人が文化の違いであり認めて良いと考えており、否定する者はいなかった。一方で食習慣の違いに鑑みて給食の内容を変えるべきだと考える保育士は一人もおらず、同じ「文化の尊重」についても見解が分かれる結果となった。

2001年、2005年の調査で注目されたのは、保育士が子どもを「日本人化」させようと考えているのか、ブラジル人として育てようとしているのかという点であった。この点については、保育士ひとひとりの間でも意思の統一がなされていないようである。

まず、ブラジル人の子どもが保育所でポルトガル語を使うことについては、12人中7人が「まったくそのとおり」「どちらかといえばそう思う」と答えている。ただ、ポルトガル語の教育をすべきと考えている者は1人しかいない。一方で、11人はブラジル人の子どもも日本の保育所では日本語を使うべきと回答している。保育士のうち6人は、保育所でブラジル人園児がポルトガル語を使うのは当然だが、日本語を使うべきであるという、一見矛盾した見解をもっている。

また、日常において、保育士は7人がほぼ日本語のみを使った保育をしており、残りの5人も日本語を基本として少しポルトガル語を取り入れているくらいである。全員がポルトガル語を「ほとんど話せない」といい、それでいてポルトガル語を学びたいという者は1人しかいない。保育士の多忙化が叫ばれる中で、なかなかポルトガル語を保育に導入できるようなにはならないのが実態である。

#### 4 ブラジル人保護者の意識

ブラジル人保護者13人のうち、完全版の調査をおこなった7人はA園4人、B園3人である。簡易版調査はB園のみでおこなっている。ここでは完全版調査の7人を主として分析をおこなう。対象者は28歳から43歳で、平均年齢34.1歳である。

今回の調査におけるブラジル人保護者の意識で最も特徴的なのは、ほぼ全員が基本的に日本に残ることを志向しているという点である。7人中4人は、「とにかく日本に残りたい」、1人は「良い仕事があれば残りたい」と回答している（残る2人は「お金が溜まったら帰国する」と「子どもの意思による」）。また、子どもの進学先としても、6人が日本の大学・大学院を希望（残る1人は「日本とブラジルどちらでもいい」）している。ブラジル人託児所を利用する家庭よりも保育所を利用する家庭の方が、日本に残りたいという者が多いと

いう傾向は、これまでの調査でもみられた。しかし、ここまで極端な形にはなっていなかった。

このような定住志向は、保育に対する意識にも影響を与えている。ピアスをする習慣については、5人が「日本の保育所なのでピアスは認めなくてもよい」と、給食についても6人が「日本人と同じ給食を食べるほうがよい」と回答している。6人が日本の保育所ではブラジル人も日本語を使うべきと答えているし、ポルトガル語の教育をすべきだと答える者は2人だけであった（4人は「まったくそう思わない」、1人は無回答）。

日本の保育所のよい点を聞いた質問は、どの項目もほぼ全員が「とてもそう思う」「そう思う」と回答しているのに対し、良くない点を聞いた質問は、「ブラジルの習慣や文化に触れる機会があまりない」「ポルトガル語がわからなくなりそう」「ブラジルで進学しにくくなりそう」「ブラジルで就職しにくくなりそう」などのいずれにおいても、ほぼ全員が「あまりそうは思わない」「まったく思わない」と回答している。

この背景には、定住志向のほかにも、家庭と保育所の役割分担という意識があるようだ。子どもの言語については、日本語、ポルトガル語とも、もっと上手になってほしいと考えている。一方で、自身が子どもと家庭で会話するのに使っている言葉は、6人が「ポルトガル語のほうが多い」と回答している。保護者自身の言語能力は、「流暢に話せる」が1人、「かなり話せる」が3人、「簡単な内容なら話せる」が3人と分かれている。保育所で日本語や日本文化に触れていっても、家庭でポルトガル語やブラジル文化に触れるので、結果としては2つの言語、文化を身に付けていけるという期待がそこにはあるようだ。

かつての調査では、保育所で無意識のうちに「日本人化」を促進する保育が行われることが保護者の危機意識につながる面が指摘された。しかし、ブラジル人保護者の意識が大きく定住化に移る中でこのようなギャップは埋まり始めている。

#### [参考文献]

- 品川ひろみ(2003)「認可保育所に子どもを預ける親の意識」小内透編著『在日ブラジル人の教育と保育』明石書店：183-200。
- 品川ひろみ・小野寺理佳・新藤慶(2003)「認可保育所の実態と保育士の意識」小内透編著『在日ブラジル人の教育と保育』明石書店：167-182。
- 品川ひろみ・野崎剛毅(2009)「保育所における日本人と外国人」小内透編著『講座トランスナショナルな移動と定住第2巻 在日ブラジル人の教育と保育の変容』御茶の水書房：137-170。



# 「新二世」のトランスナショナルな生活経験とエスニシティ

## —グアムの日本人青年を事例に—

芝野 淳一（大阪成蹊大学）

### ■課題の設定■

近年、海外に長期滞在・永住する日本人が増加し、現地社会で育つ子世代も増えつつある。アメリカでは、このような戦後の日本人移住者は「新二世」と呼ばれており、戦前の日系移民やその子孫とは異なる存在として位置づけられている (Tsuda 2016)。

これまで、アメリカにおける日系移民のエスニシティ研究では、戦前の日本人移住者やその子孫が議論の中心となってきた (竹沢 1994, 南川 2007 など)。しかし、1965年の移民法改正以降に移住した日本人移住者の子世代 (= 新二世) の存在が顕著になる中で、かれらのエスニシティに注目する研究が蓄積されつつある。

例えば Tsuda (2016) は、厳しい人種差別や強い同化圧力に直面し「日本」から距離を置き「忠実なアメリカ人」として生きる戦前の二世とは異なり、多文化主義化・グローバル化する現代のアメリカ社会に生きる新二世は、アメリカ社会に同化しつつ日本ともトランスナショナルな関係を維持し、「アメリカ人」と「日本人」の両方のアイデンティティを獲得していると述べている。また、藤田 (2012, 2014) は、親の出身国、家庭の使用言語、居住国の人種・民族関係、2国間の移動、メディアの利用などの諸要因に着目し、一部の新二世がひとつのネイションへの帰属を超える「トランスナショナル・アイデンティティ」を構築している様子を描いている。さらに知念 (2008) は、アメリカで生まれ育つ新二世の中高生を対象に、かれらが現地校、家庭、補習授業校、日系コミュニティの間を移動する中で、「アメリカ人」と「日本人」のどちらでもないアイデンティティを形成していることを指摘している。

しかし、このようにいくつか興味深い論考が提出されているものの、新二世に関する研究の

蓄積は未だ乏しい。さらに研究対象にも偏りが見られ、多くがアメリカ本土の事例である。同じ新二世であっても、地理的・社会的条件が変われば、トランスナショナルな関係の築き方や社会化のされ方が異なることは想像に難くない。

以上を踏まえ、本発表では1990年代より永住日本人が増加している「グアム」の新二世に着目し、かれらがトランスナショナルな生活を送る中でどのようにエスニシティを構築しているのかを検討する。それを通じて新二世研究に新たな論点を提示する。

### ■調査概要■

本発表では、2013～15年にグアムで実施した日本人青年10名 (女性4名、男性6名) に対するインタビューのデータを分析対象とする。聞き取りは1～2時間の範囲で実施し、グアムでの生活経験や日本との関係性を振り返りつつ、自らのエスニシティについて語ってもらった。

対象者は、1990年前後に日本からグアムに永住目的で移住した日本人の両親を持つ22～30歳の若者である。日本生まれが6名、グアム生まれが4名で、前者は全員が5歳までにグアムに移住しており日本で生活した経験や記憶はほぼないと語っていた。聞き取り当時、8名が現地の観光関連産業に従事し、2名が現地の大学・短大に通う学生であった。

### ■新二世が置かれているコンテキスト■

グアムはアメリカの非編入領土である。人口約16万人であり、チャモロ系約4割、フィリピン系約3割をはじめ、周辺島嶼部やアジア系の移民など多様な背景を持つ人々によって構成される多文化社会である (白人系の数は相対的に少ない)。日本人は約4,600人で、3分の2が永住者である。

第二次世界大戦後のグアム社会はアメリカの植民地主義的な支配と向き合ってきた。アメリカの「軍事基地化」や行政、教育、経済、マスメディアを通じた「アメリカ化」の浸透は現在も続いている（長島 2015）。一方で、1970年代以降、反・脱植民地運動が展開され、先住民チャモロの主権を要求する「チャモロ・ナショナリズム」が高まりを見せている。この動きは教育分野にも影響を与え、公立学校ではチャモロ・アイデンティティの育成を優先する風潮が強まっている（中山 2015）。

他方、グアムにおける日本人のプレゼンスはアメリカ本土と比べて高い。なぜなら、全島総生産の約7割を占める観光関連産業の主な担い手と消費者は日本人であり（山口 2010）、日本人がグアム経済に果たす役割が非常に大きいからである。しかし、依然グアム社会には日本統治時代の植民地支配や戦争の記憶が深く刻まれており、日本人に対して否定的な眼差しを向ける原住民も少なくない。

### ■分析結果のまとめ■

第一に、グアムで（生まれ）育つ新二世は、グアム社会や現地校に深く関わりつつ、「日本」にも日常的に関与するトランスナショナルな生活を送っていた。その背景には、グアムの日本人移住者が「日本」との物理的・精神的つながりを維持しやすい環境にあることがあげられる。具体的には、日常的に観光客の「日本に住む日本人」と接触すること、日本人コミュニティは密であり、在外教育施設も完備されていること、日本と物理的距離が近く容易に渡日が可能であることなどである。また、進学や就職で日本に帰還移住する新二世が周りに多いことも重要な要因である（芝野 2017）。その結果、かれらは「グアム」や「アメリカ」に帰属しつつも、「日本人」としてのエスニシティを保持することとなっていた。それらは個人によって重みづけが異なり、状況によって柔軟かつ流動的に使い分ける者や、どのカテゴリーにも当てはまらない（全てのカテゴリーを包摂する）新しいアイデンティティを生み出した者もいた。

ただし、このような「複数のエスニシティの間に生きること」や「特定の国や地域に縛られないこと」に対する意味づけについては、グア

ム生まれの者と日本生まれの者とで異なる傾向が見られた。

第二に、グアム生まれの新二世は、「複数のエスニシティの間に生きること」や「特定の国や地域に縛られないこと」をポジティブに選択する傾向が見られた。グアムで生まれ育ち米国籍を持つかれらは、自らをグアムとアメリカにおける正当な市民として位置づけていた。かれらはアメリカ化とチャモロ・ナショナリズムが浸透するグアム社会及び現地校で伝達されるアメリカ文化やチャモロ文化を肯定的に受容し、同時にグアム経済を下支えする日本人であることに誇りを持つ。その中で、「グアムローカル」の「ジャパニーズアメリカン」としての意識を深めていく。また、ハワイやアメリカ本土で就学・就業経験のある者は、そこでの「同じジャパニーズアメリカン」との出会いを通じて自らの立場をより肯定的に捉えるようになっていた。

第三に、日本生まれの場合、「複数のエスニシティの間に生きること」や「特定の国や地域に縛られないこと」を選択せざるを得ない状況に置かれ、自らの立場を「中途半端」や「どっちつかず」といった言葉で表現する傾向にあった。アメリカ人でもチャモロ系でもない「移民」であるかれらは、アメリカやグアムへの同化圧力や日本人であることをめぐる差別・排除の経験を通じて、強い「日本人」意識を持つようになっていた。特に現地社会のコンテクストが色濃く反映された公立学校出身者はその傾向が強い。他方、ローカル色が薄く東アジアからの移民が多く在籍している私立学校出身者は、グアムのローカル社会に馴染みにくさを感じる一方で、学校内で「日本人」であることがポジティブに作用する経験が多く、それを通じて強い「日本人」意識を持つようになっていた。

しかし一方で、いずれの学校出身者も、グアムの観光地や職場、日本での就学・就業において「日本に住む日本人」と出会い、かれらに他者化されることを通じてアイデンティティの揺らぎを経験し、帰属先をめぐる葛藤を抱えることとなっていた。ただし、時間の経過やグアムと日本の物理的な移動を繰り返す中で、自らの立場に対する否定的な意味づけを変容させていく者もいた。

※分析結果の詳細と引用文献は当日報告する。

移民の子どもの進路と教育システム：

在韓モンゴル籍児童・生徒の学業達成と教育選択の分析から

崔佳英（東京大学）

## 1. 目的

韓国では、1990年代以降、外国人労働者の流入をはじめ国際結婚の急増などから長期滞在外国人流入が増加し、かれらの受け入れ政策が模索され、その中心となったのが「多文化教育」の導入であった。2007年から政府主導による学校教育での多文化教育が導入され、外国籍児童生徒の入学・編入要件の再整備、外国籍児童生徒への韓国語教育や異文化理解教育などの実施など、外国籍児童生徒の受け入れ体制において著しい変化を見せている。しかし、韓国の学校における「外国人家庭」の児童生徒の就学状況を見てみると、外国籍児童生徒数は年々増加しているが、初等学校（小学校）6,006人、中学校1,384人、高等学校735人（2015年）という初等学校以降の教育段階において低い進学率が現れている（韓国教育開発院 [2016]）。

本報告では、外国籍児童生徒の教育達成の分析のため学校教育への編入の段階に焦点を当てるのではなく、就学後かれらがどのような教育選択を行っているのか、そこに教育システムはどのような影響を与えているのかに注目する。韓国で移民を経験したモンゴル籍の児童生徒がどのような教育選択を行っているのかを、「進路選択」と「移住の決定」に焦点をあて、かれらの教育における「選択」の過程において、韓国の教育システムはどのように関わっているのかを分析する。そのため、モンゴル籍児童生徒の進路選択を、韓国の移民制度や韓国の教育制度のマクロ構造と、移住家族の教育に対する意識というミクロ構造との相互作用として考察することを試みる。

## 2. 方法

本報告の分析に用いる主なデータは、韓国・ソウル市とモンゴル・ウランバートル市にて実施したフィールドワークから得たデータを中心にしている。具体的には、2011年7月から2013年9月にかけて現地で実施した、モンゴル・ウランバートル市に位置する私・公立の中等教育機関のうち韓国語クラスを設けている4校（私立の中・高等一貫校3校・公立学校1校）および韓国人学校1校の教員へのインタビュー調査と、韓国への移住経験を持つ生徒計17名を対象にしたインタビュー調査の結果を用いる。さらに、2017年から2018年に韓国ソウル市で実施した在韓モンゴル学校の教員へのインタビュー調査の結果を分析データとする（それぞれのプロフィールに関しては当日配布資料参照）。これらの語りから、モンゴル籍児童生徒の韓国からモンゴルへの帰国の動機や移住形式、帰国後の学校選択、高校卒業後の進路選択を中心に分析を行う。

### 3. 結果

モンゴルに帰国した子どもたちの教育選択を分析した結果、韓国での進学への断念・帰国の決定において、韓国の大学進学制度、それに特徴づけられる学校文化や学校生活の意味づけがその背景となっていることが明らかになった。モンゴル籍生徒の帰国の時期や、移住形式は、家族全員での帰国（韓国からモンゴルへの帰国）の現象はみられなく、子ども一人または片親との移住形式であった。帰国の時期は、家族全員で移動可能な時期ではなく、滞在資格の有無を問わず、子どもの次の教育段階に進学する際に行われており、とりわけ、中学校から高校に進学する時期を中心におきている。韓国の大学進学システムにおける非熟練外国人労働者の子どもの排除が、かれらを高校進学段階にモンゴルへの帰国の選択を促していたと捉えられる。一方で、大学の国際化の推進のもとに行われている留学生の誘致政策と、モンゴル社会における韓国での学歴がもつ高い競争力のイメージは、韓国で短期移民を経験したモンゴル籍生徒が大学進学段階での再移住を希望する傾向として現れていた。

さらに、初等教育から高等教育までの各教育課程における「教育機会の提供」、「既存内容の修正」、「教育達成の保障」という3つの側面について分析した結果、韓国の外国人子女教育は教育段階ごとに異なっている様相を表していることが明らかになった。韓国の学校教育は「国粋主義」の性質が強いと見なされてきたが、初等・中等教育段階の「教育機会の提供」、「既存内容の修正」の面においては、それまで国民教育の外に位置づけられていた外国籍児童・生徒を対象とする教育政策が比較的容易な転換があらわれている一方、「教育達成の保障」の面においては、「選別的排除」が行われていると捉えられる。

本研究を通じて、韓国で移住を経験したモンゴル籍生徒の進路選択と移動形態には、韓国における外国人子女教育政策の中等教育課程と高等教育課程の非連続性が決定要因として作用していることが分析できた。

#### <主要参考文献>

- 志水宏吉・山本ベバリーアン・鍛冶致・ハヤシザキカズヒコ 2013 『「住環する人びと」の教育戦略：グローバル社会を生きる家族と公教育の課題』 明石書店。
- ミンガヨン (민가영) 2009 「트랜스(trans)개념을 통한 저소득층 십대 이주 여성의 반복적 이주에 관한 연구: 몽골 이주노동자 자녀들을 중심으로 (トランス概念を通じた低所得層十代の移住女性の反復的移住に関する研究: モンゴル移住労働者子女を中心に)」 韓国女性学 第25巻4号 pp.5-39.



# 日本語学習者の語り

## —フレーム分析にみる関係性の構築—

佐川祥予（大阪大学大学院、  
大阪大学国際教育交流センター）

### 1. はじめに

本発表の目的は、自己について語る自己表現活動をテーマとした第二言語教育（日本語教育）を提示し、従来着目されてこなかった語りの中で他者との関係性を構築する学習者の能力をゴフマンの「フレーム」を用いて浮き彫りにすることにある。本発表で提示する授業実践の企画にあたっては、現在、第二言語教育で着目されている社会性に基づく言語観を採用し、学習者の能力観についても他者との相互行為という観点から捉えている。

### 2. 自己物語を育む第二言語教育

第二言語教育学では、学習者の能力観は、言語能力、伝達能力、相互行為能力という3つの変遷をたどってきた。言語能力と伝達能力は、能力は個人の中にあり普遍的なもの、習得は個人の認知システムに依拠していること、コミュニケーションはコードモデルである、という共通項を持っているのに対して、相互行為能力は、協働的に構築されていくコミュニケーション過程の重要性、個人の言語の能力が社会文化歴史的な連鎖の中に埋め込まれていること、能力は普遍的なものではなく個別具体的な状況で達成されることが挙げられている（義永 2008）。しかし、相互行為能力の定義は未だ一致を見ていない（Walsh 2012）。その要因の一つには、相互行為能力の依拠する言語観については議論が十分になされておらず、従来のラング的言語知識の枠組みからの脱却を論じるにとどまっていることが関係している。

このような第二言語教育における言語観の

シフトは、構築主義の次のような状況と重ね合わせることができる。構築主義においては、近年「行為遂行的次元」に照準を合わせた「語用論的転回」が起こりつつあり、言語を社会的行為の一形式として捉え、言語の実際の使用とそのコンテキストに焦点が当てられている（中河 2001）。人々の関係性を基盤とした新しい言語観を示してくれる「言語ゲーム」（Gergen 訳書 2004b）や、「能記一所記」を人々の関係性を基盤とした世界における「行為とその補足」として読み替える（Gergen 訳書 2004a）といった視点が提示されている。言語的实践は関係から切り離せず、意味は人々の関係の中でつくられていく（Gergen 訳書 2004b）。以上のような言語観は、第二言語教育で相互行為能力を今後考えていく上で重要となるだろう。

さらに、このような他者との関係性に基づく言語観は、私たちの自己の捉え方にも深く関わっている。言語が生まれるのは関係性の調整の過程であり、言語によって自分自身を理解可能にすることができる（Gergen 訳書 2004a）。自己とは現実の一つであり、現実も自己も物語る行為によって生み出される（浅野 2001）。ここに、物語としての自己が浮かび上がる。物語が自己を構成するというのは、「様々な体験や行為を選びだし、特定の角度から光を当て、時間の流れにそってそれらを組み合わせ、紡ぎ合わせていく。その過程で過去の私が、様々なエピソードを経て、現在の私にまで到達し、二つの視点（過去の私／現在の私）が物語の結末において重なり合う。そし

て、その一致は、他者によって聞き届けられ、受け入れられたときに現実となる」（浅野 2001: 167）ということを示す。

以上を踏まえ、自己物語を他者とともに育む過程で言語に触れていく「自己表現活動」という授業のあり方が考えられるだろう。この活動では、関係性から言語が生まれること、他者と共に語ることで自己を形成すること、といった観点が重要となってくる。本発表では、タイの私立大学日本語学科の初級日本語クラス（筆者担当）にて実施された自己表現活動の様子を提示する。本活動は、4 技能を総合的に順次展開する複数のステップから成り立っているが、本発表では相互行為（対面・グループ形式）の場面を中心に提示する。この場面では、メインの語り手 1 人に対して複数の聞き手という構図となっている。

### 3. フレーム分析について

自己物語を他者につくる「自己表現活動」において、物語行為に他者がどのように関係しているのかを見るために、ゴフマンの「フレーム」を用いて分析した。フレームに関する先行研究は、安川（1991）、阪本（1991）、中河（2010）、桐田（1989）などを参考とした。フレームが経験を組織化するものであること、人々がフレームを維持することができるのは慣習や規範を信じて互いの行為を同調させていること、という点は、先述の言語観と関係しているだろう。

フレームを見るためには、表示レベルとそれにコンテクストを与えるメタ・レベルを見極めなければならない。また、メタ・レベルのメッセージの産出にはその人がどのような「役割距離」（Goffman 訳書 1985）をとっているかということが関わってくる。分析にあたっては、他者との関係性を念頭に置き、「メタコミュニケーション・レベル」と「役割距離」に着目して、フレームを分析した。

### 4. 結果及び当日の報告について

日本語クラスにおける自己表現活動の開始から終了までを分析した結果、複数のフレームが確認された。メタコミュニケーション・レベルのメッセージ及び役割によって、形づくられるフレームが左右されていた。また、「役割距離」によって学生の持ち味が発揮されている場面が複数確認された。参加者は、ひとつひとつの「ムーヴ」が進展していく過程でメタ・レベルのメッセージを適切にやり取りしていた。

また、活動中に見られた複数のフレームについて、物語行為の 4 つの特徴（Bruner 訳書 1999）を重ね合わせてみると、フレームごとに押し出されている特徴が異なっていた。つまり、フレームごとに他者との関係性の構築のあり方が微妙に異なるために、「行為の風景」が中心に展開されるフレームや、「意識の風景」が多く現われるフレームや、あるいは、自己の物語の再構成が起こるフレームなど、多種多様なフレームが観察された。フレームを通して相互行為を見ることで、他者と共に自己物語を生み出す過程が浮かび上がってきた。

従来、第二言語教育で学習者の語りを対象とする場合は上級者が中心であったが、本発表では初級学習者に焦点を当て、フレーム分析を行うことで、初級であっても多彩な語りを展開していることが見られたことは大きな収穫である。これに関連し、良いパフォーマンスの定義も再考を迫られるだろう。流暢さの点ではプラスに評価されない母語の使用、言い淀み、沈黙などは、本発表の観点からは、むしろ、フレームを他者と構築し、自己の経験を共有しようとしている生き生きとした学生の姿として捉えることができるものであった。

当日は詳細なデータの考察を提示する。

【参照及び引用文献は当日配布資料に記載】

# 「教員採用試験」の誕生と展開

## —戦後初期の東京都を事例として—

前田<sup>むぎほ</sup>麦穂（東京大学大学院／日本学術振興会）

### 1 問題設定

本発表の目的は、戦後初期の東京都における「教員採用試験」の誕生と展開の歴史的過程を明らかにすることである。

教員採用試験は、その結果が採用の際の選考（後述）の資料として用いられるものであるが、これを全国一律に規定するような法的根拠を持たない。すなわち、各都道府県等がそれぞれに形成してきた教員志願者の選抜制度であり、地域によってその名称も異なってきた。今日において教員採用試験は全国的に普及しているが、その歴史的展開過程が十分に明らかになっているとは言い難い。そこで本発表では、戦後最初に教員採用試験が導入されたとされる東京都の事例分析を行う。そしてその後続く全国的普及の出発点において、いかなる力学が働いていたのかを実証的に明らかにする。

#### 1.1 法制度の概要

戦後初期の教員採用制度の特徴の一つに、「採用志願者名簿」の存在がある。これは教育公務員特例法（1949年1月12日公布施行、以下「教特法」）に規定されたが、地方教育行政の組織及び運営に関する法律（1956年6月30日公布施行、以下「地教行法」）に伴う教特法改正により廃止されたものである。制定当時の教特法では、「校長及び教員の採用及び昇任は、選考によるものとし、その選考は、採用志願者名簿に記載された者のうちから、  
[中略] 大学附置の学校以外の公立学校にあってはその校長又は教員の属する学校を所管する教育委員会の教育長（選考権者という）が行う」とされた（第13条1項、下線引用者）。この採用志願者名簿は「校長又は教員の免許状を有する者で、採用を願い出た者について、免許状の種類に応じ、[中略] 公立学校にあっては都道府県の教育委員会が作成する」ものだった（同2項）。そして選考権者は教員の選考を行うにあたり「その学校の校長の意見を聞いて行わなければならない」とされた

（同5項）。

#### 1.2 「開かれた教師選びのしくみ」？

以上の採用志願者名簿を、教員採用制度の先行研究は「開かれた教師選びのしくみ」（神田・土屋 1984: 164）として高く評価してきた。神田・土屋（1984: 164-165）は教特法解説書の立法論理を踏まえ、採用志願者名簿の制度には「公正な教師選考・採用のために必要とされたオープンなしくみという意味があったとみられ」、「免許状を有する志願者に教師になる機会をできるだけ開放するというような考え方も反映していた」ものであるとしている。ただし、各地域における実際の運用を踏まえた評価には至っていないことも認めている（神田・土屋 1984: 166）。

それではこの採用志願者名簿は、実際の運用において「開かれた教師選びのしくみ」という理念を体現できていたのだろうか。議論を先取りすれば、この理念が目指した機会の開放は、ローカルなルールによって一定の制約を受けていた可能性が高い。布村（2013）は当時の教員採用のあり方の一端を示すものとして、「都の教員採用試験」（1953年9月23日付朝日新聞）という投書の内容を指摘している。同投書は都内公立中高の教員を志願する学生によるものであり、彼女は大学の厚生課で教員志願者としての登記を済ませた。しかしその後、学校長からの採用内定がなければ教員採用試験は受けられないという噂を聞き、彼女は愕然とする。地方出身の彼女には、採用内定を頼めるような学校長の知り合いがいないのである。布村（2013: 109）は投書にある校長の採用内定を「校長の情実による選考」としているが、投書者が厚生課にも確認している以上、これは当時の東京都において何らかの正当性を付与されたルールだったと推測される。しかしこれは、志願者の社会関係資本（投書者は出身地と関連づけている）によって教員採用試験の受験機会を制限するものだった。すなわちこのルールは、前



述した「開かれた教師選びのしくみ」としての採用志願者名簿の規定と対立するもののように見える。

以上の検討を踏まえると、教員採用制度の先行研究が高く評価してきた採用志願者名簿は、確かに「開かれた教師選びのしくみ」という理念を有していたものの、少なくとも東京都ではローカルなルールによりその実現が制約されていたことが指摘できる。それではこのような法の理念とローカルなルールの対立は、東京都においていかにして受容されていたのだろうか。本発表はこの観点から分析を行っていく。

## 2 先行研究の検討

東京都教育委員会及び東京都立教育研究所が編纂した東京都教育史は、教員志願者数の増大という長期的趨勢を要因として、教員採用試験の誕生・発展の過程を説明する歴史記述を行っている。同時にこの過程は、学校長に権限が一任されていた採用のあり方から、学校長推薦と選考試験が併用され、その後学校長推薦が廃止されるという、「業績主義的選抜の純化」とでもいうべき素朴な選抜システム発展の物語として提示されている。

しかし教員志願者数の増大という要因だけでは、学校長推薦の廃止というルール改定の説明が難しい。志願者数が増大し続けているのであれば、スクリーニングの種類を減らすことは非合理的だと考えられるからである。すなわち、単なる量的な増加によるものだけではない、別のロジックによる説明を追加する必要があるだろう。

このような観点をとった際、有益な示唆を与えてくれると思われるのが、戦間期の大卒労働市場における「紹介」の意味変容の分析を行った福井（2016）である。福井の分析の含意を本発表の問題関心に引きつければ、次のような仮説を立てることができる。戦後初期の東京都において、教員志願者は量的に増加しただけでなく、質的にも多様化していた。そしてこのことが、当初は正当なスクリーニング手段とされていた学校長推薦の意味を変化させ、ルール改定をもたらしたのではないか。本発表の分析ではこの仮説の検証を通じて、東京都における「教員採用試験」の誕生と展開の過程を明らかにしていくこととする。

## 3 結果の概要

先行研究において「開かれた教師選びのしくみ」として評価されてきた採用志願者名簿の理念は、東京都においては学校長推薦による受験機会の制限というローカルなルールにより、その実現に一定の制約を受けていた。この学校長推薦は当初、東京都の教員給与が他県よりも高かったことにより、地方から東京に流入する膨大な志願者数に対処するための措置として機能しており、一定の正当性を持つものとして位置づけられていた。しかしその後、筆記試験の具体化・複数化という改革が行われたことにより、学校長推薦には「情実」の発見という形で疑義が向けられることになる。筆記試験の具体化・複数化は、試験成績によるスクリーニングの精緻化を意味する。一方で依然として学校長推薦という社会関係資本による受験機会の制限があったことは、精緻化されたスクリーニングとそれを受ける機会の不均等な配分の矛盾を鮮明にした。この矛盾の可視化に後押しされ、学校長推薦による受験機会制限は廃止され、東京都教員適性検査制度が創設された。しかし、採用において学校長の影響が完全に除去されたわけではなく、試験成績によるスクリーニングの後には依然として学校長との社会関係資本によるスクリーニングが設置されており、出身大学を介した社会関係資本の影響力が許容されていた。

学校長推薦による受験機会制限が廃止された一方で、東京都では同時期、身長150センチ以下の者を採用しないという規定が設けられていた。これは学校長推薦の廃止により増加した志願者数を削減するために導入された措置だったとみられるが、教員としての職務遂行能力や適性の評価という意味づけが次々に付加されていった。この身長制限は、平均身長が低く就職機会も制限されていた女子学生たちからの批判を受けて撤廃された。一方で、同時期に開始された受験機会の年齢制限（30歳以上の者）は目立った批判を受けることなく継続されていた。

使用した資料、分析の詳細、結論、引用文献については当日の発表資料で提示する。

### 【付記】

本研究は、日本学術振興会特別研究員奨励費（課題番号：17J08440）による研究成果の一部である。



# 教員養成学部における就職支援の利用実態と教育効果

○河野誠哉（山梨学院大学）

○酒井真由子（上田女子短期大学）

○西朋子（信州大学研究推進支援員）

○山口美和（上越教育大学）

越智康詞（信州大学）

紅林伸幸（常葉大学）

## 1. はじめに

近年、我が国の教員政策においては、一人ひとりの教員に対して自律した専門職としての職務遂行を求める「高度専門職化」が謳われている一方で、教員養成の主要セクターである国立大学教員養成学部は、さきごろ実施された「ミッションの再定義」をはじめとして、教員供給機関としての実績づくりを強く求められる状況に置かれ、就職支援への注力を迫られる傾向がますます高まりつつある。

そのため多くの大学では、課外プログラムのかたちで教員採用試験（以下「教採試験」とする）対策を中心とする就職支援事業が熱心に取り組まれているが、このような状況下、大学の正規カリキュラムとしての教員養成プログラムと、いわば「裏のカリキュラム」としての就職支援プログラムとの間には、どのような折り合いが付けられているだろうか。ともするとこれら教員養成の現場では、自律した専門職を育成することよりも、「教員採用試験に合格する人材」を育てることに傾斜する結果に陥ることはないだろうか。

こうした関心のもと我々研究グループは、当該諸機関における教員就職支援をめぐる諸状況について調査、分析を行ってきた。

これまでに、複数の大学の就職支援担当者を対象とするインタビュー調査を実施したほか、全国の国立大学教員養成学部の就職担当部局を対象とする質問紙法による実態調査を実施し、その成果もすでに公表済みであるが（河野ほか 2017, 山口ほか 2018）、それらを受けた最終段階として、このほど国立大学教員養成学部 に在学する 4 年生に対して質問紙調査を実施した。大学側において教員就職

支援の強化が進む一方で、それを利用する学生側のほうはどのような状況にあるのかについて明らかにしていこうというのが今回の調査の目的である。

## 2. 調査概要と調査対象者のプロフィール

調査の概要は次のとおりである。

全国 44 の国立大学教員養成学部 に調査協力を依頼し、そのうち協力を得ることのできた 10 大学の担当責任者に対して質問紙の配布・回収を委託し、調査対象者である 4 年生には自記式で回答してもらった。調査期間は 2017 年 9 月～2018 年 1 月で、これは当該年度の 4 年生中の教員就職志望者が教採試験を受験し終えた時期を見計らって実施されたものである。配布数は 1,000 件、有効回答数は 795 件、回収率は 79.5% である。

今回の分析の中心となるのは、公立学校の教採試験を経験した者たちの実態であるが、今回収集したサンプルのうち、525 件（全体の 66%）がそれに相当する。その残余カテゴリーである非受験者層との比較などを交えながら、彼らの意識や行動について見ていくことにしたい。

以下ではまず、彼らにおける大学の就職支援の利用実態について概観したうえで、大学での学修や生活全般に臨む態度の特徴について分析する。そして、彼らの教職観が教採試験への取り組み等に対してどのような関わりを持つのかについて検討を加えていく。

## 3. 就職支援の利用実態

教採試験を経験した学生たちの受験対策の具体的な中身についてみてみると、彼らの個

人レベルにおける準備の重心は、「B教職教養」と「C専門教養」を中心とする筆記試験対策であることが確認できた(表1)。近年における教採試験の傾向は人物重視などと言われつつも、受験する当人たちにとっては筆記試験の重要性は依然として失われていないようである。ただし、同じ筆記試験であっても「A一般教養」のポイントはやや低めであるというのは、範囲が広すぎて対策のしようがないということだろうか。

表1 教採試験に向けた準備 (%)

	かなり+ある程度 準備した	あまり+全く 準備せず	計
A.一般教養	58.2	41.7	100.0
B.教職教養	87.8	12.2	100.0
C.専門教養	89.7	10.4	100.0
D.作文・小論文	48.8	51.2	100.0
E.個人面接や集団面接	74.1	25.9	100.0
F.模擬授業や場面指導	68.9	31.1	100.0
G.集団討論	70.6	29.4	100.0
H.実技	73.2	26.8	100.0
I.適性検査	9.6	90.5	100.0
J.志願書	67.9	32.1	100.0

(注) それぞれ、「試験科目に無い」ケースを除外したうえで算出。

準備度において「B教職教養」と「C専門教養」に次ぐのが、「E面接」・「H実技」・「G集団討論」・「F模擬授業等」といった諸領域である。そして「I適性検査」の準備度がかなり低いというのは、比較的理解しやすいように思われる。要するに準備のしようがないということなのであろう。つまるところ対策のとりやすい領域に準備の力点が置かれるという法則性のようなものが看取できそうである。

なお、ここで興味深いのは、学生側におけるこれらの実態は、以前の我々の調査によって明らかにされた大学側における就職支援の実態とは、いささか対称的な内容であるように思えることである。すなわち我々の件の研究では、大学側の支援としては筆記試験対策よりも、面接や模擬授業等のソフト面の対策のほうにより多くの労力が割かれている実態

を示したところであるが(河野ほか 2017, 山口ほか 2018)、それをふまえて考えてみると、学生たちの個人レベルにおける受験対策と大学の支援事業との間には、ゆるやかな役割分担が生じているということになりそうである。なるほど前記の調査においては、大学の担当者にインタビューした中からも、「個人レベルでは対応のしにくい面接等の部分を特にサポートする」という考え方でもって支援プログラムを回しているというコメントが拾えていたところであった。してみると昨今の教員就職をめぐる現場は、筆記試験対策は個人レベルで対応し、面接等の対策は大学による組織的な支援がとられるという相互補完的な関係性の中で展開されているという全体像が描けそうである。

また、大学から提供されている就職支援等の諸項目について、それぞれの有用度の認識について尋ねた質問からは、教採試験対策として役に立ったという事柄であっても、必ずしも実際に教員になってからも役に立つとは考えられていない事柄が少なからずあることが確認できた(表2)。

表2 大学での就職支援等の有用度 (%)

	教採試験対策として 役立った (a)	教師になってから 役立ちそう (b)	有用度の対比 (b-a)
A. 志願書作成指導	85.5	59.5	-26.0
B. 作文・小論文指導	85.0	68.1	-16.9
C. 模擬授業・場面指導	87.1	77.7	-9.4
D. 集団討論指導	87.0	66.6	-20.4
E. 身だしなみ・服装指導	78.9	77.2	-1.7
F. 表情・話し方指導	85.0	80.0	-5.0
G. 自己PRの指導	83.4	68.4	-15.0
H. 適性検査の指導	52.7	42.6	-10.1
I. 進路・悩み相談	77.4	71.9	-5.5
J. 大学の通常の授業	70.5	71.6	+1.1

(注) それぞれ、「支援・指導を受けていない」ケースを除外したうえで算出。

具体的に、試験対策として「役立った」と回答した比率の高さに比べて、実際に教師になってから「役に立ちそう」と回答した比率が大きく低下したのは、「A志願書作成指導」「D集団討論指導」「B作文・小論文指導」「G

自己PRの指導」といった諸項目である。これらは、実際に教師になってからは「役立ちそうもない」と回答している率も高く、入職試験のためのいわば当座の方便として準備に取り組みられている可能性が示唆されているように思われた。

他方で「J大学の通常の授業」については、教採試験で「役に立った」とする率は低いものの、実際に教師になってから「役に立ちそう」とする比率との落差は、提示された項目の中では最小（むしろ若干プラス）であったことも注目に値する。これらの事実は、大学の正規カリキュラムと就職支援という「裏のカリキュラム」との関係性について考えるうえで興味深い事実であるように思われる。

#### 4. 学修等に臨む態度

では、「裏のカリキュラム」である教採試験対策に熱心に取り組んだ学生たちは、大学の正規カリキュラムやふだんの学生生活に対して、どのような態度をとっていたのだろうか。

そこで、収集されたサンプルを実際の教採試験への関与の度合いに応じて「高コミット群/低コミット群/非受験群」の3つのグループに分け、いくつかの事項について傾向の違いを分析した。

その結果、概して教採試験対策へのコミット度が高い層ほど、大学でのふだんの学修やボランティア活動、サークル活動等においても、日頃から熱心に取り組んでいるという傾向が明らかになった（表3）。

表3 大学生活において熱心に取り組んだ事柄 (%)

	高コミット群	低コミット群	非受験群
授業関係の学習 **	88.9	74.1	73.1
アルバイト *	88.6	80.2	80.5
趣味	84.6	85.1	89.5
部活動・サークル活動 **	77.9	70.0	60.0
教養や学問の追究	75.4	66.7	70.9
教育関係ボランティア **	66.4	45.7	26.0
一般のボランティア	27.8	22.3	20.2
教職以外の就職活動	5.7	14.8	73.7

(注) \*\*:1%水準で有意, \*:5%水準で有意。

もともと教員志望の学生はおしなべて真面

目で、多方面にわたってアグレッシブに取り組む傾向にあるというのは、しごく真つ当な調査結果と言えるかもしれない。しかし調査データを詳しくみていくと、そうした積極性にはある種の偏りが看取されることも見過ごせない事実であるように思われた。

たとえば、大学生活において熱心に取り組んだ事柄のうち、「高コミット群」と「低コミット群」・「非受験群」の比率の落差が最も大きいのは「教育関係ボランティア」であるが、他方で「一般のボランティア」については、この3群の間に目立った傾向の違いは見いだせないのである。

さらに、大学で学ぶ教育学関係諸領域を細分化してみると、「高コミット群」ほど、概ねどの学習分野においても熱心に取り組んでいる傾向が見られるが（表4）、しかしそこには教採試験の主要出題範囲の影響が強く作用している様子も読みとれる。とりわけ「教育行政、制度、法規」において「高コミット群」と「低コミット群」・「非受験群」のポイントの落差が極めて大きいのは、明らかにそのことを示すものであろう。

表4 熱心に取り組んだ学習分野 (%)

	高コミット群	低コミット群	非受験群
実践的分野 **	96.4	90.0	64.5
教科の専門的内容 **	89.6	86.0	63.4
教科教育法 **	84.9	74.1	47.3
教育方法やカリキュラム **	76.1	63.4	37.9
教育心理学 **	75.7	58.4	54.3
教育行政、制度、法規 **	72.9	51.0	24.9
特別支援 **	63.2	52.7	29.8
社会教育、生涯学習 **	59.3	50.6	42.3
教育社会学 **	49.3	41.2	32.5
教育の歴史や哲学 **	48.9	41.2	30.9
教育工学や情報教育 *	35.0	32.5	23.4

(注) \*\*:1%水準で有意, \*:5%水準で有意。

そうした「高コミット群」の特徴はまた、社会的な関心の方向性に対しても見受けられる。「高コミット群」ほど、教育関係の領域に関して高い関心を示す傾向があることが確認できるが、他方で教育以外の政治等の領域に

関しては、そうした相関は認められないのである。

教採試験というハードルは、大学での学生たちの学びの質に対しても、相応の影響力を及ぼしているということが言えそうである。

## 5. 教職観との関連

教職観を測定する23項目の回答結果を用いて因子分析を行った（主因子法、バリマックス回転）。その結果、第1因子として「やりがいがある」「子どもの成長・人格形成のあらゆる面にかかわる」「たえず自己を高める努力が求められる」等の項目に対応する「聖職指向」、第2因子として「教師は政治に関心を持つべきではない」「同じ教育内容を同じ方法で教えることが望ましい」「学校や教師間の厳しい競争が必要」という項目に対応する「新自由主義指向」、第3因子として「教育には社会を変える力がある」「責任ある市民育成は公教育の重要な使命」「社会・文化を発展させる上で重要な職業」の項目に対応する「公共性指向」、第4因子として「教師が創意工夫を活かした実践をおこなうべき」「教師は子どもと対等な立場に立たなければならない」等の項目に対応する「現場指向」、第5因子として「自己犠牲が必要」「教師はサービス業」に対応する「自己犠牲指向」、第6因子として「学校の問題にはマニュアルが必要」「担任が全責任を負うより、さまざまな専門家で分担すべき」に対応する「マニュアル分業指向」の6つの因子が抽出された。

これらの因子得点と、1つの制御変数「性別」を加えて、「教採試験対策への取り組み」を被説明変数として重回帰分析を行った結果が表5である。このモデルは1%水準で有意になっており、説明変数として「性別」(-0.08\*)「聖職指向」(0.29\*\*)「現場指向」(0.20\*\*)「自己犠牲指向」(-0.16\*\*)が有意な影響を与えているという結果が得られた。すなわち、女性よりも男性のほうが、そして「聖職指向」と「現場指向」をもっている人ほど積極的に教採試験に取り組み、「自己犠牲指向」をもつ人

ほど教採試験に積極的に取り組まないという傾向が確認された。

表5 6の因子と「教採試験への取り組み」の効果  
(重回帰分析)

要因	教採試験取り組み
性別(0=男 1=女)	-0.08 *
因1・聖職指向	0.29 **
因2・新自由主義指向	0.04
因3・公共性指向	-0.01
因4・現場指向	0.20 **
因5・自己犠牲指向	-0.16 **
因6・マニュアル分業指向	0.07
調整済決定係数	0.16
F値	21.865 **
N	746

(注1) 標準偏回帰係数は全変数を投入したときの推定値

(注2) \*\*:1%水準で有意, \*:5%水準で有意。

## 【参考文献】

- 川村光ほか, 2017, 「教職の高度専門職化と脱政治化に関する一考察：教職志望学生と教師の社会意識に関する調査結果の比較」『関西国際大学研究紀要』18, pp.9-21.
- 河野誠哉・酒井真由子・山口美和・越智康詞・紅林伸幸, 2017, 「国立大学教員養成学部における教員就職支援の取り組みに関する事例的研究」山梨学院生涯学習センター紀要『大学改革と生涯学習』第21号, pp.65-76.
- 山口美和・河野誠哉・越智康詞, 2018, 「国立大学教員養成学部における教員就職支援の実態に関する実証的研究」山梨学院生涯学習センター紀要『大学改革と生涯学習』第22号, pp.71-102.

\*本研究は、平成27年度～平成29年度科学研究費補助金(基盤研究(C))「教員養成における就職支援の教育効果に関する実証的研究」(課題番号15K04387, 研究代表者:酒井真由子)による研究成果の一部である。



# 教員免許更新制の光と影

○山田 浩之 (広島大学)

伊勢本 大 (愛媛大学)

周 正 (広島大学大学院)

## 1. 問題の所在

本報告は教員に対するアンケートにより、教員が教員免許更新制をいかに評価し、また批判しているのかを明らかにし、そうした教員の意識が形成される要因を検討することを目的としている。そのことにより、今後の教員免許制度のあり方を模索したい。

日本では 1980 年代の半ばから教員免許更新制が議論されてきたが、長く実現しなかった。それは、講習の実施主体、経費、また更新の意義など、さまざまな難題が存在したからであった。しかし、2000 年代に入ると、再び教員免許更新制が議論されるようになった。その背景には、不適格教員に関する報道など、「教員の資質低下」という厳しい教員への批判が存在した。山田(2013)が指摘しているように、客観的なデータによって教員の資質低下が示されていたわけではない。むしろ、OECD などの調査が示すように国際的に見れば日本の教員の資質は相対的に高いとされる。しかし、こうした事実は検証されることなく、ごく少数の不適格教員への対策として全教員を対象とした教員免許更新制が実施されることになった。具体的には、第一次安倍内閣による教育再生会議の提言を受け、2007 年に教育職員免許法が改正された。その後、試行期間を経て 2009 年から教員免許更新制が実施されることになった。

教員免許更新制が制度化される前後には、この制度、あるいは、その成立過程をめぐっ

て激しい批判が行われた(例えば今津 2009、喜多ら 2010、広田 2011 など)。2010 年頃までは、制度の不合理性や、教員への負担などの問題点を多くの研究者などにより指摘され、雑誌などでも多くの特集が組まれていた。

しかし、2010 年代の半ばになると、研究者の関心は薄れ教員免許更新制についての検証はほとんど行われなくなった。例えば、国立国会図書館蔵書検索(NDL-OPAC)を用い、「教員免許更新制」をタイトルに含む雑誌記事を検索すれば、2016 年、2015 年ではそれぞれ 1 件しかヒットしない。教員免許更新制は定着し、検証するまでもない自明の制度になったということだろうか。

しかし、当事者である教員は今もなお更新制に対し、強い不満を持っている。30 時間、つまり 5 日間も拘束され、多くの場合、受講料の 3 万円を自己負担しなければならない。また、10 年研修、20 年研修やリーダーシップ研修など数多くの研修との整合性がとられず、研修の合間に更新講習を受講しなければならない場合もある。受講の場所も限られるため、教員の負担感はいっそう募ることになる。つまり、研究者の関心は薄れても、教員の視点から見れば教員免許更新制はなお大きな課題を抱えている。

そこで、本稿では教員へのアンケートにより、あらためて教員免許更新制の問題を検討したい。教員はいかに教員免許更新制を認識しているのか。また、そのメリットとデメリット

ットをいかに考えているのか。更新制は廃止すべきなのか、あるいは教員にとって負担にならない形への制度改革が可能なのだろうか。本稿はこのような問題意識により、教員免許更新制を検証する。

## 2. 研究の方法

本稿で分析したアンケートは、A 県 B 大学にて 2017 年 7 月下旬から 8 月中旬にかけて行われた 4 回の教員免許更新講習の必修講習の時間を用いて実施した。

アンケートは来場した更新講習受講者に配布し、休憩時間などを利用して回答するよう依頼した。回収はすべての講習終了後に行い、その時点で未回答の方にも講習終了後に回答時間を設けることとした。講習の受講者 599 名中 593 名が回答しており、回収率は 99.0% となる。

アンケートは大きく 4 部に分かれている。すなわち、1)フェイスシート (属性、担任や担当教科など)、2)更新制、および講習に対する教員の意識、3)教員としての職務の状況、教職の認識など、4)自由記述である。本稿では十分に検討する紙幅がないが、今回のアンケートでは、教員免許更新制に特化するのではなく、職務の状況や教職に対する認識などについても質問している。そのことにより教

員免許更新制が教員の生活にとって、いかに位置づけられているのかを明確にできるだろう。

## 3. 分析の結果

表 1、表 2 は調査対象者の属性を示している。調査結果の詳細については当日の報告、および配付資料に譲りたい。

### 【主要参考文献】

- 広田照幸, 2011, 『教育論議の作法 — 教育の日常を懐疑的に読み解く』時事通信社。  
 今津孝次郎, 2009, 『教員免許更新制を問う』(岩波ブックレット)、岩波書店。  
 伊勢本大, 2017, 「『教師批判言説』の呪縛」『教育社会学研究』第 100 集、東洋館出版社。  
 伊勢本大・山田浩之・周正, 2018, 「教員免許更新制に教員は何を求めるのか？」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第 63 巻。  
 喜多明人・三浦孝啓編, 2010, 『「免許更新制」では教師は育たない』岩波書店。  
 長尾彰夫, 2010, 『政権交代下の教育改革 — いま教師に何ができるか』明治図書。  
 山田浩之, 2013, 「『教員の資質低下』という幻想」『教育学研究』第 80 巻第 4 号。  
 八尾坂修, 2008, 『教員免許更新制度』明治図書。

表 1 調査対象者の属性

性別	男	女	計	N		
	38.2	61.8	100.0	581		
年齢	30 歳～39 歳	40 歳～49 歳	50～59 歳	60 歳以上	計	N
	32.0	31.8	35.9	0.3	100.0	582

注：表中の数値は%、N は人数。表 2 も同様に表記した。

表 2 調査対象者の勤務校と役職

勤務校	小学校	中学校	高等学校	中高一貫校	幼稚園	その他	計	N
	38.2	26.8	20.7	3.6	1.6	9.1	100.0	560
設置者	国立	公立	私立	計	N			
	2.2	89.8	8.0	100.0	551			
所在地	A 県	A 県以外	計	N				
	94.6	5.4	100.0	541				
役職	教諭	養護教諭	常勤講師	非常勤講師	その他	計	N	
	78.0	5.7	1.2	7.1	8.0	100.0	577	

# インクルーシブ教育実践における特別支援学級籍児童の学校経験 —フーコーの監視のメカニズムに着目して—

伊藤 駿 (大阪大学大学院・日本学術振興会特別研究員)

## 1. 問題の所在

本発表の目的は、日本のインクルーシブ教育実践において、特別支援学級（以下、支援級）に在籍している児童が、どのような経験を得ているのか、ミシェル・フーコーの監視のメカニズムの枠組みから明らかにすることである。

日本における障害児に対する教育を振り返ると、歴史的に通常の学校や学級とは「異なる場」での教育が推奨されてきた（堀 1997）。しかしながら、1969年に出された「特殊教育の基本的な施策のあり方について」で、この方向性に一定の修正が加えられ、以降70年代から障害児が通常学級で「共に学ぶ」教育を求める運動が盛んになった。その結果、特別な教育的ニーズを持つ子どもが増加傾向にある現在においても、一部地域を中心に、障害や特別な教育的ニーズを有している子どもたちも他の児童生徒と「共に学ぶ教育」が継続している。

こうした背景を持ちつつ、特に堀（1997）を嚆矢に、共に学ぶ教育に関する研究が蓄積されはじめる。例えば堀家（2003）は通常学級で学校生活を送る肢体不自由児に注目し、障害児が学校において「社会的不利益」を被るか否かは、その参加する場の状況や居合わせる人々の認識によって規定されるところが大きいという結論を得ている。しかしながら、これまでの研究はあくまで障害児がいる通常の学校・学級を対象に、その中の教師の実践や学校文化及びその変容の考察にとどまっている。そのため障害のある子どもが通常学級で学ぶことによって

得られる経験はいかなるもので、それが「インクルーシブ」であるのか、ということを検討する必要がある。なぜならば、障害のある子どもが通常学級で学ぶ中でも、周囲の子どもからの無視や障害を経験しているという研究も存在しており（Mostert, Kavele & Kauffman 2007）、「インクルーシブ」とは程遠い現実も考えられるからである。

こうした問題意識のもと、以下で述べる学校における調査データをフーコーの監視のメカニズムを用いて分析する。さらにその分析結果を倉石（2009, 2014）の包摂／排除の「入れ子構造」を用いて、整理していく。

## 2. 調査の概要

### 2.1. 調査の対象・期間

本発表で扱うデータは、関西地方の元空小学校（仮名）の4年生（2015年度）集団を2015年4月から2018年5月まで継続的に追跡した参与観察から得られたデータ、また担任教師と支援級の教師を対象に行ったインタビューから得られたデータを取り上げる。

対象校は校区内には被差別部落を有していないものの、元空小を含む中学校区内、つまり近隣に被差別部落を有しており、古くから同和教育に注力してきた歴史を持つ。また元空小は公営団地に隣接しており、社会経済的に厳しい背景を有した児童が多く通っている。現在では要保護・準要保護家庭が全体の40%程度を占める。同時に外国籍児童やひとり親家庭の児童な

どの割合もそれぞれ 10%, 20%と高い割合にある。そうした背景を有する元空小には通訳の教師も含めて 19 名の教師が在籍しており、全児童数は約 200 名である。また本発表の対象となる支援級籍の児童数は 4 名である。

## 2.2. 分析枠組み

本発表では Foucault (訳書, 1977) において取り上げられている 3 つの監視のメカニズムである「階層秩序化な監視」「規格化をおこなう制裁」「試験」に注目し、支援級籍の児童たちの経験を分析していく。フーコーの観点を導入することで、これまでインクルーシブ教育研究においてなされてきた「どこで教育するのか」(Slee 1993) という議論の分析だけでなく、よりミクロな視点にたった分析を可能にする (Allan 訳書, 2014)。

## 3. 結果とまとめ

分析の結果、支援級籍の児童は教師だけでなく、周囲の児童からも学習や生活を監視されていた。しかし同時に監視に基づく支援を受けていた (階層秩序的な監視)。周囲の児童たちにより、その場における規格が定められ、時に活動からの除外という制裁を受けていた。一方でその制裁は、教師たちの手によって棄却されるなど、調整がなされていた (規格化をおこなう制裁)。また支援級籍の児童たちは、医師による心理検査とおりのパフォーマンスを發揮できているのか、という教師からの試験に晒され続けていた。同時に周囲の児童たちも受ける支援については免除され、児童同士の序列の生成を防いでいた (試験)。

また得られた知見を包摂／排除という観点から整理を行ったところ、支援級籍の児童の学校経験は単純に包摂／排除的と区分すること

はできず、むしろその両者が入り混じったものであったと捉えられる。しかしながら、本発表で強調したいことは、排除的な側面は教師や学級内の児童同士の相互作用の中で包摂的な側面へと入り得るということである。例えば、「規格化をおこなう制裁」においては、支援級の児童に対する制裁を教師が棄却し、新しい規格を設定した上で、包摂的な実践を志向していたと捉えることができる。

日本におけるインクルーシブ教育に関する施策は、共に学ぶことを提唱しつつも、通常の学校や学級とは異なる場での教育を推奨している (文部科学省 2012, 清水 2017)。異なる場での教育は、本発表が明らかにしたような排除のリスクに晒される可能性は低くなっているかもしれない。しかしながら、それは同時に通常学級における関係的資源 (額賀 2003) の再配分が受けられないことも意味している。本研究の課題とも重なるが、どういった場での教育が、支援級籍の児童にとって意味のあるものとなるのか、それを安直に決めることはできない。ただし本発表では、通常学級内での排除的な側面は超克しうるものだと明らかになったことを踏まえれば、通常学級内での教育を志向し、他の児童たちとの関係的資源を保障していくことが重要であると考えられる。

## <付記>

本発表は JSPS 科研費 18J10956 (特別研究員奨励費) による成果の一部である。

※詳細なデータ及び参考文献は当日資料に記します。



## 授業場面における合理的配慮の複層性 —個別支援と一斉指導を架橋する—

佐藤貴宣（日本学術振興会）

### 1. はじめに

本報告では、公立小学校でのフィールドワークによって得られたデータを素材とし、障害児と健常児との同一学級処遇を志向する教師の実践について考察する。「インクルーシブ教育」の概念が人口に膾炙し、各地で多様な実践が積み重ねられようとするなか、通常学校における障害児への教育や支援のあり方に関する議論が大きな広がりを見せている。なかでも、教育における合理的配慮のあり方は、学校関係者にとって今や看過し難い主要トピックとなっている。

では、通常学級に参加する障害児のディスアビリティを低減するための合理的配慮はどのように実現されていくだろうか。むしろそのプロセスは個々の状況次第であるだろう。とはいえ、学校現場での合理的配慮措置の実行にとって加配スタッフの配置が重要な役割を果たしうるという点については衆目の一致するところではないだろうか。つまり、通常学級への特別支援教育支援員や加配教員など加配スタッフ（以下、これらを総称して「加配」）の配置は、「身体的条件から生じる支援の必要性を考慮に入れるものであり、これにより、従来より多くの児童が支援を受けながら統合教育を受けることが可能となる」（榊原 2013: 486）と考えられているのである。

たしかに、加配の配置は「参加を保障するための支援と空間的統合の両立」（榊原 2016: 293）を担保するものであり、「包摂的異別処遇」（榊原 2016: 316）のあり方として重要であるに違いない。しかしながら、その形式次第で、教室場面での障害児のメンバーシップは曖昧かつ不安定なものとなり、学級へのその帰属も限定的なものとなりかねない（佐藤 2018）。障害児の学級への参加と教室での加配の位置づけや役割との関係が改めて問われうる。とりわけ重要なのは、加配と担任との連携の形式であり、担任や加配と障害児童を含めたクラス全体との関係である。こうした論点は、既存研究が充分考究してこなかった部分である。

以上の認識に基づいて、本報告ではインクルーシブ教育の先進都市とされるα市に所在するC小

学校を事例とし、通常学級への障害児のインクルージョンがいかなる実践を通じて／としてデザインされているのかを、加配教員と担任との連携に焦点を当てつつ検討していくことにする。

### 2. 事例の概要

本報告が事例とする公立C小学校は、関西のα市のほぼ中心に立地している。α市は、解放教育の文脈と連動する形で、関西の「共生共学」の運動をリードしてきた地域の一つであり、当地の小中学校には障害児と健常児との同一学級処遇を重視する、「原学級保障」の論理が息づいている。C小学校においても、支援学級籍の子どもの座席はすべて通常学級に配置され、支援担当者が当該学級に「入り込む」形での支援を行っている。

同校の児童数は2015年5月の時点で488名で、そこには特別支援学級籍の障害児（22名）も含まれる。学級の数には6つの支援学級と併せてトータル21学級である。特定の子どもが支援学級籍となるか否かは、保護者からの申し出による場合のほか、保育所や幼稚園から支援対象児として引き継ぎながら、保護者の了承を得て支援学級籍とする場合とがある。そのなかには、診断を得ているものや障害者手帳を取得しているもののみならず、いわゆる「グレーゾーン」の子どもも含まれる。

通常学級に障害児支援の加配スタッフとして入り込むのは、主に支援学級を担当する教員ならびに支援員として雇用されたスタッフである。たとえば2016年度のC小学校では9名の支援担当がローテーションを組みながら、支援対象児童の在籍するクラスにかわるがわる入り込み支援活動を行ってきた。ここで重要なのは、教員の間で障害児支援の加配と通常学級担任（以下、担任）の役割交代が毎年行われるという点である。役割を固定化することなく、すべての教員が加配と担任双方の立場を順次経験することから、教師たちはそれぞれの役割に付帯する仕事の特徴やパターンに関する理解をベースに、水平的なコミュニケーション関係を樹立し、連係／協働して働く柔軟な仕組みを編み出している。実際、授業の進め方や要支

援児童の指導の仕方などについて、加配と担任が頻りに話し合っているのを目にすることができた。さらに、加配と担任との議論を踏まえ、通常の形式では要支援児童が十分授業に参加できないと判断された場合、授業の方法や形態に一定の変更が加えられるということもしばしばであった。

本報告においては、2015年4月に同校に入学した全盲男児（健太 [仮名]）と彼を取り巻く教師たちとの関係を中心とした分析を行っていく。報告者は、C小学校において健太が入学した2015年4月以降、当該児童の在籍する学級を中心に参与観察を続けており、現在も継続中である。本報告で提示するデータはこの調査によって収集されたものである。なお、健太に関わる教師たちへのインタビュー調査も併せて行ってきた。その中から本報告では、健太の1年次担任であるT1（60代女性、教員歴43年）、健太の1年次加配であるT2（30代女性、教員歴9年）、健太の2,3年次担任であるT3（30代女性、教員歴16年）、健太の2年次加配であるT4（60代女性、教員歴40年）、健太の3年次加配であるT5（30代男性、教員歴12年）のナラティブデータを引用する（年齢階層および教員歴はインタビュー時点）。

### 3. 結果

これまで、通常学級に参加する障害児のディスアビリティを低減するための合理的配慮措置と、学級全体を対象とする一斉指導との関係はあまり議論されてこなかった。本報告では両者がどのように個別の授業場面の中で両立可能な形で成し遂げられ、“障害児のいる学級”のリアリティを相互反英的に構成していくのかを、経験的データに即して検討することを試みた。

まず、加配教員は、「みんなが〇〇やっていると健太くんは××します」のように、授業場面におけるミッションの再定義を通じて学習活動への健太の参加を組織化しようとしていた。これに加え、C小学校においては、合理的配慮の義務は加配のみが追うのではなく、担任も積極的にその責務を履行していた。それどころか、むしろここでは担任に障害児への合理的配慮の実施責任を集約させていくべきだという考え方が共有されているようであった。特にこのとき課題となるのは、合理的配慮措置と、一斉指導とをどのように調和させていくのかという点である。この点についてい

ば、全体に指示を与えてからその間隙を利用して健太への個別支援を行うような実践のみならず、健太への指導をクラス全体の前で行うことで個別支援と一斉指導とを調和させていくような実践も観察された。

ところでビースタは、インクルージョンを「より多くの人々を既存の秩序に加えることという点からではなく、むしろその秩序の変換を必然的に含むプロセスとして」理解すべきだと喝破した（Biesta 2010=2016:178）。合理的配慮による既存秩序への障害児の統合にとどまらず、全体の学習活動の再組織化／クラスの相互的な構成を目指すべきだということだ。合理的配慮が事後的・個別的措置だとするならば、ビースタが重視するのは、事後的で集合的な措置であるといえる。それはすなわち、授業全体の内容や目標、形式や方法に関わる工夫や調整ということになるだろう。本ケースにおいても、健太の存在を契機に、連絡脳との作成における口述筆記の導入や、擬音語を用いた漢字指導など、全体指導や授業携帯に関わる変更や改変が時々に応じてなされていた。

さらに、関心の対象、ケアの対象として健太をクラス集団の中に位置づけようとする実践も行われていた。健太に配慮すること、健太をケアすることを日常とするような状況が観察された。それは承認や帰属を中核とするインクルージョンを構想することの必要性を示唆していた。

以上の考察に関わる詳細な分析は当日の報告で行う。

#### 【引用文献】

- Biesta Gert, 2010, "Good Education in an Age of Measurement," Colorado: Paradigm Publishers. (=2016, 藤井啓之・玉木博章訳『よい教育とはなにか』白澤社)
- 榊原賢二郎, 2013, 「障害児教育における包摂と身体」『社会学評論』64(3): 474-90.
- 榊原賢二郎, 2016, 『社会的包摂と身体』生活書院.
- 佐藤貴宣, 2018, 「インクルーシブ教育体制に関する社会学的探究」『フォーラム現代社会学』17号, pp.188-201.

# 共に学ぶ実践における「配慮」の妥当性

## —子ども同士の相互作用を起点として—

久保田裕斗（京都大学大学院）

### 1. 問題の所在

本報告では、障害児と健常児が「共に学ぶ」小学校の相互行為場面における「配慮」についての検討を通して、小学校において障害児の「包摂（インクルージョン）」が産出する過程を明らかにしていく。

近年、障害者権利条約に関する国内法の整備が進められ、2013年6月に障害者差別解消法が立法化された。同法は、障害を理由とする差別を解消するための措置として、行政機関等および事業者の合理的配慮義務を定めている。障害者権利条約の第二条によれば、「合理的配慮」とは、障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないものをいう。障害者差別解消法において、合理的配慮の提供義務を負う主体として定められている「行政機関等」には、公立の学校が含まれている。つまり、合理的配慮は特別支援学校だけではなく、通常の小学校等においても提供される必要がある。

障害児と健常児が学校教育を受ける場を分けるべきか否かについての議論は、これまで「分離派」と「統合派」による論争として展開されてきた。

「分離派」は、「障害の種類と程度、そして発達段階に応じて適切な教育の場が保障されるべき」であり特別支援学校の設置を推進する立場であり、「統合派」は、「障害があろうがあるまいがどの子ども地域の普通の学校でともに学び、育つことを基本とすべきである」と主張した（嶺井 1997: 48-9）。「統合派」がその重要性を説く「障害児と健常児が同じ場で学ぶこと」は、現在では「インクルーシブ教育」と表現されることが多い。そして通常の学校における合理的配慮義務が法において定められたことが、このインクルーシブ教育を実践する契機となる可能性がある。

しかし現状では、日本の多くの障害児は特別支援学校（学級）で教育を受けており、インクルー

シブ教育実践に取り組む通常の小学校の数はとても少ない。そこで本報告では、1970年代から「共に学ぶ」教育運動をおこないインクルーシブ教育に取り組んできたX市の実践について検討をおこなう。本報告では、特に「特別な配慮」としての合理的配慮が試みられる場面の検討を通して、インクルーシブ教育実践における包摂の具体的様相を描き出す。

### 2. 先行研究と分析枠組み

これまでの先行研究においては主に、「特別な配慮」が達成された場面に目が向けられてきた。

それでは本報告が調査対象とするような、インクルーシブ教育を地域的に推進し「共に学ぶ」ことに意識的に取り組む地域の学校においては、包摂としての「特別な配慮」が首尾よく達成され続けているのだろうか。本報告では、教師の語りから「配慮」の概念連関を分析し、さらに提供された配慮に障害児が反論をした具体的な相互作用場面の分析に取り組む。これらの検討によって「包摂」と「排除」の複層的なメカニズムが明らかにすることを目指す。

「包摂」についての分析枠組みとしては榊原（2016: 163-71）を参照する。榊原は、これまでの障害問題の軸が「差別／平等」にあったことに疑問を呈し、「包摂／排除」と「異別処遇／同一処遇」という二つの次元から捉え直すことを提起した。これにより、これまで差別（直接差別）とよばれてきた問題は排除的異別処遇として、平等は包摂的同一処遇としてより正確に把握することができる。そして「包摂／排除」を縦軸に、「異別処遇／同一処遇」を横軸とした四象限図によって、これまでの差別や平等といった観点では十分に回収できない領域に目を向けることを促した。この四象限図を用いることで、これまで合理的配慮と呼ばれてきたものを包摂的異別処遇として、間接差別と呼ばれてきたものを排除的同一処遇として把握できる。差別・平等・合理的配慮といった概念を用いるよりも、処遇四象限図を用いた概



念のほう論理的分解能に優れると榊原は述べる。例えば、駅にホームドアを設けること／設けないことは、利用者は一律に同じ設備を利用するという点で、どちらも同一処遇として把握しうる。それではこのとき両者の違いは何か。それは目の見えない人びとにとってはホームドアがないために転落しうる状況が排他的であり、ホームドアがあればそれは彼らにとって包摂的になるという差異である。

榊原は「異別処遇／同一処遇」という認識枠組みを主に制度的な観点から有用なものとして議論を進めているが、本報告では榊原の処遇四象限図を参照しながら、「異別処遇／同一処遇」という枠組みが実践における現場の人びと自身の認識枠組みとして使用されている様子を明らかにする。

### 3. 調査概要

本報告で使用するデータは、報告者が関西圏のX市にあるV小学校に在籍する全盲の健太(仮名)を取り巻く相互作用を主な対象としておこなった、週二回の参与観察および個別の聞き取り調査から得られたものである。

本報告で調査対象としたX市は、1970年代から「共に学ぶ」運動に先進的に取り組んできた。その特徴の一つは「原学級保障」と呼ばれる取り組みであり、この原学級とは、特別支援学級や特殊学級のような「障害児のための学級」ではない、通常の学級のことを指す。障害児にとって、障害児特有のニーズに合わせて設置された学級はあくまでも一時的に行く場所であり、通常の学級のほうが本来彼らの通うべき学級であるという考え方がここにあらわれている。現在ではそのような障害児と健常児が同一の学級で「共に学ぶ」風景が、X市の半数以上の学校で所与の現実のものとなっている。

### 4. 分析

あるベテラン教員は、原学級における障害児の支援担当の教員(以下、支援担)が障害児の「べったり横に座ってつく」と「あの子の先生」というような認識を周りからされてしまうという言い方によって、支援担が障害児と周りの子との関係を切ってしまう可能性について言及していた。この理由にもとづいて、支援担の立場から「支援しるとき」には、実際にはなるべくこちらからの

働きかけを少なくしていようと考えていた。しかし「教師根性」があるために、健太に支援担としての働きかけを「なんかせなあかんあ」と感じ、「つつい」口を出してしまうと語る。この語りにおいては、「異別処遇／同一処遇」という問題が、教師という成員の役割との関係のなかで言及され、そのことが現場の人びとにとって一つの主要な関心事として捉えられていることが分かる。

教員の語りを検討したうえで、本報告では子ども同士のやり取りを分析していく。たとえば、「靴は履き替えられますかー？」と健常児が質問したのに対して、「健太は目が見えないだけで、手も足も頭も、悪くはないのでね」と障害児の健太が返答する場面について検討したい。この事例では、①健常児は「特別な配慮」をおこなうこと(包摂的異別処遇)を試み、②障害児はその「特別な配慮」を無効化しようとし(排他的異別処遇であることの指摘)、③この健常児と障害児の状況定義のズレが放置されたまま会話が終了していた。

これらの検討から、「異別処遇／同一処遇」「包摂／排除」という枠組みは、制度的な枠組みであるだけでなく、現場で活動する教員や子どもたち自身の認識枠組みでもあることを明らかにする。

佐藤(2018: 198-9)は、「共成員性を基盤として障害児と健常児との間に生起する日常的な相互作用・コミュニケーションに照準した経験的研究の必要性」を提起した。人びとの実際の活動や理解のあり方を現場での観察にもとづいて考察することは、「同じ場で学ぶこと」について理論的ないしは歴史的検討を重ね、議論を深めるうえでも不可欠であるように思われる。この点において、配慮の妥当性をめぐる現場の論理の析出を試みた本報告の意義は大きい。

### 文献

- 嶺井正也, 1997, 『障害児と公教育：共生共育への架橋』明石書店
- 榊原賢二郎, 2016, 『社会的包摂と身体：障害者差別禁止法制後の障害定義と異別処遇を巡って』生活書院
- 佐藤貴宣, 2018, 「インクルーシヴ教育体制に関する社会学的探究：全盲児の学級参画とメンバーシップの配分実践」『フォーラム現代社会学』17, 188-201



# オーストラリア・クイーンズランド州の多元的な インクルーシブ教育システムとその実践 —日本の二元的システムとイギリスの一元的システムとの比較を通して—

原田琢也（金城学院大学）・濱元伸彦（京都造形芸術大学）・竹内慶至（名古屋外国語大学）

## 1. 問題の所在と研究目的

日本の学校・教師は、現在、かつてなかったほどに多様な子どもたちに直面している。貧困・被虐待・ニューカマー・障害・不登校など、いずれもの数が高い水準で推移している。このような状況の中で、2012年7月、日本政府が今後インクルーシブ教育へと向かうことを提言したことは、時宜にかなったことであると評価できる。

しかし、この提言では、従来の特別支援教育を漸進的に発展させることでインクルーシブ教育に到達できるとされ、障害の有無で対象を限定する「二元的枠組」、ニーズに応じて特別支援学校・学級など特別な学びの場に生徒を在籍させる「分離主義」という、従来の特殊教育時代から受け継がれてきた特別支援教育の基底の枠組が変更されることはなかった。

2007年の特別支援教育導入以降、特別支援学校・学級在籍児童生徒、通級指導を受ける児童生徒数は増加の一途を辿り、通常学級からの児童生徒の流出が進んでいる。また、特別支援教育（＝インクルーシブ教育）は、学校の医療化を進め（木村 2015）、その結果、社会問題を個人化している（Conrad & Schneider 1992）。

これらの問題を解決するためには、サラマンカ宣言が言うように、どの子どもにもニーズがあると考え「一元的枠組」、さらに、いかなるニーズがあろうとも地域の通常学校の通常学級に在籍することを原則とする「統合主義」を基本とするようなインクルーシブ教育制度に、特別支援教育制度の基底の枠組を近づけていくことが求められる。

そこで、筆者らの研究チームは、「一元的枠組」と「統合主義」という二つの指向性を併せ持つインクルーシブ教育実践のモデルとして、ロンドン・ニューアム区の教育実践に注目し、調査を行ってきた（原田・濱元 2017）。

しかし、イギリスの「特別な教育的ニーズ」（SEN）概念を用いた一元的な枠組にも、問題がないわけではなかった。調査では、教師

や同級生が、SEN児を指して「lower」という言葉を使う場面に何度か遭遇した。「障害」概念に代わって用いられるようになった価値中立的なSEN概念であるが、今度はそれにマイナスイメージが付与され、スティグマを伴うラベルとして機能している可能性がある（Adams, Swain & Clark 2000）。また、SENという抽象的な概念でニーズを捉えることは、ともすればその背後にある社会的差異を「包摂」の名の下に融解させてしまい、新自由主義の潮流に絡め取られてしまう危険性を孕んでいるとも言える（塩原 2005）。イギリス調査を経て、私たちは二元的な枠組の問題性を回避するためには、一元的な枠組だけではなく、その対極の発想ともいえる「多元的」な枠組の可能性も視野に入れておく必要があるのではないかと考え始めた。

オーストラリア、とりわけクイーンズランド州では、障害児生徒だけではなく、先住民、移民、貧困などのマイノリティや社会的弱者を「ターゲットグループ」として指定し、それぞれに対して個別に支援体制を構築し、それらを総称してインクルーシブ教育制度として位置づけている。本研究では、クイーンズランドのインクルーシブ教育制度を概観し、その下で展開される教育実践を記述することを通して、多元的なインクルーシブ教育制度の利点と課題を明らかにし、日本が今後インクルーシブ教育へと向かっていくうえでの示唆を得ることを目的とする。

## 2. 研究方法

上述の目的を達成するために、私たち3人は、2018年3月にケアンズに一週間滞在し、その間に二つの学校を調査した。一つは公立のA中等学校（以下、A校）、もう一つは私立のB初等中等一貫校である。本報告ではA校を主にとりあげる。A校の社会経済的背景を表す指標（イクシア、ICSEA: Index of Community Socio-Educational Advntage）は、914とかなり低い（1000が標準）。また、先住民の在籍数はオーストラリアで最も多い。調査は2日間で、授業の観察と管理職・教師らへの半構造化インタビューを中心に行っ

た。インタビューでは、インクルーシブ教育の概念、ニーズの把握の方法、支援方法、学校内のシステムなどについて質問した。

### 3. 調査結果

A校のインクルーシブ教育の特徴は、障害のある生徒を対象とする特別教育だけではなく、先住民・移民・難民など、社会・経済・文化的に不利な状況にある生徒の支援を含む多元的なものとしてありながら、SWATチーム（Student Well-being Attendance and Transition Team）という支援の枠組により緩やかに結びつけられ、一つのシステムを形成している点にあった。

障害児生徒を対象とする特別教育プログラムの特徴は、一つは、ニーズの特定とニーズとカリキュラムを適合させる過程が、州全体をカバーするEAP（Educational Adjustment Program）と呼ばれるたいへん精緻で大がかりなシステムを通して進められていくことにあった。この手続きに沿うことで、障害やニーズの同定が恣意的に陥ったり、診断過多に陥ったりすることに、一定の歯止めをかけることができると考えられた。もう一つの特徴は、学校の指導や支援が個のニーズに即応しつつも、障害のある子ども集団が、子ども集団から分離しているように感じられないところにあった。

次に、インクルーシブ教育のもう一つの柱である先住民教育について概観する。この学校で行われている先住民生徒支援は、二つの指向性を併せ持っていた。一つは、先住民の歴史や文化を教え、それを尊重することで先住民生徒のアイデンティティ形成を図ろうとする方向性である。もう一つは、実践的・日常的なレベルで直接的に介入し、学校への適応と社会への参加の促進を図る方向性であった。前者は、主にコミュニティ・カウンセラーが、後者は、主にクロンターフ・プログラムがその任を担っていた。この両者が相互補完的に共存している点が、この学校の先住民教育の長所であると考えられた。

### 4. まとめ

クイーンズランド州のインクルーシブ教育の特徴は、「障害／健常」という二分法に基づく二元的なものではなく、また、イギリスの「SEN」概念に基づく一元的なものでもなく、障害を対象とした取り組みとともに、先住民・移民・難民など、社会・経済・文化的に不利な状況にある生徒の支援も前面に出しながら、緩やかに多元的な一つのシステムを

形成している点にあった。

このような発想は、日本の学校教育において分裂した形で取り組まれている、障害児教育、ニューカマーに対する教育支援、貧困家庭の子どもに対する支援や学力保障、あるいは部落問題など、さまざまな教育課題への対応を「包摂」という共通の理念でつないでいく形へと再構築するうえで、大いに参考になるものである。

一方で、このような多元的なシステムがもつ課題にも注視する必要がある。クイーンズランド州のインクルーシブ教育が、様々なターゲットグループへの支援を柱とした多元的なシステムであるとするれば、限られた教育予算の中で、どの柱（ターゲット）に力を注ぐか、注がないかは、その時々の方針の流れや学校の経営判断にも大きく左右される可能性がある。同時に、社会的公正や公平性の実現とともに、学校に対して学力テストのスコア向上など卓越性追求に関する要求が強い政策環境においては、各校がそれに注ぐリソースも大きくなり、多元的なシステムとしての持続性の面で課題があると言える。

#### 〈参考文献〉

- Adams, Joan, Swain, John and Clark, Jim, 2000, *What's So Special?; Teachers' Models and Their Realisation in Practice in Segregated Schools*, *Disability & Society*, Vol.15, No.2, pp.233-245
- Conrad, Peter and Schneider, Joseph.W., 1992, *Deviance and Medicalization: From Badness to Sickness*, Temple University Press
- 原田琢也・濱元伸彦, 2017, 「ロンド・ニューアム区の学校のインクルーシブ教育実践（Ⅱ）—個のニーズへの対応と集団への包摂の両立を目指して」『金城学院大学論集』社会科学編第14巻第1号, pp.1-23.
- 木村祐子, 2015, 『発達障害支援の社会学—医療化と実践家の解釈』東信堂。
- 塩原良和, 2005, 『ネオ・リベラリズムの時代の多文化主義—オーストラリアン・マルチカルチュラルリズムの変容』三元社。

#### 〈付記〉

本研究は、平成27～29年度日本学術振興会科研費（15K04381 代表 原田琢也）を受けて行った研究成果の一部である。

## **Influences of Government and Market Mechanisms on the Development of Teacher Education Institutions in Taiwan**

Chou-Sung Yang (National Chi Nan University)

The development of teacher education in Taiwan can be divided into two periods, specifically, before and after the amendment of the Teacher Education Act made by the Legislative Yuan in 1994. Prior to this amendment, the standards for teacher education were based on the Normal Education Law of 1979, which focused on promoting a uniform, closed, restricted, and publicly-funded teacher education system. By contrast, the 1994 amendment introduced numerous policies for changing teacher education into a diverse, open, free, and self-funded system (Wu, 2003). The amended Teacher Education Act permitted higher education institutions other than normal universities and teacher training colleges to apply and establish teacher education departments or offer teacher education programs, inviting them to join previously established institutions in the training of future high school, secondary school, elementary school, and preschool teachers. The amended act eliminated the exclusive rights of normal universities and teacher training colleges to the teacher education market, and forced these schools to compete against

comprehensive universities in the acquisition of limited market resources. According to the *White Paper of Teacher Education in R.O.C.* published by the MOE in 2012, the amendments to Teacher Education Act caused the following changes in the teacher education system in Taiwan: (a) increased pluralistic outlook on teacher education institutions; (b) increased diversity in the campus culture and ecology of secondary schools, elementary schools, and preschools; and (c) implementation of the teaching qualification exam to ensure the quality of teachers.

In actuality, the transition from the Normal Education Law of 1979 (uniform teacher education) to the amended Teacher Education Act of 1994 (diverse teacher education) not only broadened and diversified relevant education institutions and pathways, but also shifted the paradigm and ideology concerning whether the teacher education system in Taiwan was controlled by the government or by free-market mechanisms. During the period of uniform teacher education, education was considered the basis of

economic growth, and therefore teachers were highly valued. The goal of teacher education was not only to train high-quality teachers, but also to educate and promote national defence ideology, indicating strong government intervention during this period. Consequently, the implementation of the amended Teacher Education Act in 1994, which introduced the concept of a diverse, open, free, and self-funded teacher education system, loosened the regulatory power of the government over teacher education, and market mechanisms became the decisive factors for the supply and demand of teachers.

The implementation of market-oriented teacher education policies after 1994 stimulated diverse qualitative and quantitative changes in teacher education institutions, which resulted in a quantitative increase in teacher education students and a qualitative decrease in the performance of teacher education students.

However, control of teacher education, including institution establishment, number of admissions, curricula, and teaching methods, returned to the government following amendment of the Teacher Education Act in 2002. The MOE resumed control of teacher education institutions by employing various policies, competition plans, institution evaluations, and

administrative commands to resolve the teacher market problem. Therefore, market mechanisms never substantially influenced the teacher education system in Taiwan.

In summary, the development of teacher education institutions in Taiwan appeared to alternate between the forces of the government and market mechanisms; in actuality, government control remains prevalent. Teacher education institutions in Taiwan remain restricted by the government, and have yet to become completely governed by market mechanisms.



# Educational reform in New Zealand and "ethnoscape"

— new liberalism and Maori history —

*Jun Kato* (Aichi University, Japan)

## What causes Educational Change?

Educational expansion or reform has been explained by two analytical frameworks. One is functional theory which says educational change is caused by social need for new technologies or skilled manpower in the course of modernization (Dore 1976, Schultz 1961). The other is conflict theory in which educational system develops by interest groups competing each other over educational control (Collins 1979, Archer 1984). But in the post-war period, world educational system is considered to converge into universal type in terms of its length, curriculum, and value in the milieu of world culture or polity (Meyer & Ramirez (1980, 2000). Recently this milieu is replaced by so called new liberalism starting worldwide in 1980s, such as Thatcher reform or Reaganomics. Globalization is the different expression in the same ideology.

This paper features New Zealand (NZ) educational reform called *Tomorrow's Schools* reform happened in 1988 coincides with those new liberalism reforms. That is why NZ drastic reform is explained by the same token. But looking precisely into the consequence of NZ reform, we recognize its difference from the others. This suggests we should bring another framework to approach the reality of New Zealand peculiarity (or locality). The term, "ethnoscape" presented by Appadurai (1990)

as one of the four "scapes" could explain NZ educational reform better than ideological terms.

## Social background of *Tomorrows Schools* reform

NZ suffered serious economic crisis in 1980 since oil crisis. Government wanted a drastic social reform introducing market mechanism in order to make society far more efficient and productive than before. Prime minister, David Lange, concurrent with minister of education, nominated Brian Picot (ex- business CEO) to chair task force committee to accelerate educational reform. Final report from the committee is called Picot Report or *Tomorrow's Schools* ("*Administering Excellence*" is the formal title.). Educational researcher interprets *Tomorrow's School* as a consequence of new liberalism reform which aimed privatization of education (Angus 2015, Alcorn 2014, PPTA 2008, Sullivan 1993). It is true that *Tomorrow's Schools* introduced business model into school management shifting more responsibility and accountability of education from local school board to BoT (board of trustee) consisting of teaching staff and local people. Apparently local school boards was undermined their control over schools, but there are two counter evidences against such interpretation of *Tomorrow's Schools*. One is that

collaboration between schools and local education boards was retrieved several years later (Wylie 2009). The other is more important than systematic change, that is to say, traditional egalitarianism since progressive education movement pre-war era and Maori revival movement post-war era, those two have been consistently permeated in *Tomorrow's Schools* itself and implementation of educational policy afterward (Mutch 2013). When we take historical ethnic conflicts with Maori into our explanation, we could get more persuasive picture of those contradictory outcome from *Tomorrow's Schools*.

Early conflict between British settlers and Maori was concluded by *The Treaty of Waitangi* (1840) ratified between them. But Maori perception on the treaty was always coercion and confiscation of their land and water without any consensus then. Civil wars broke out several times since then resulting in British dominance. Over one hundred years Maori was forced silence with no political power.

In 1960s and 70s, worldwide minority movement fueled Maori revivalism. Maori protest finally made NZ government to accept their claim for retrieving land and water. *Waitangi Tribunal* (1975) was set up to do justice on the property used to be owned by Maori tribes. This ethnic peculiarity of NZ is reflected on *Tomorrow's Schools*. The report recommended that government assure educational opportunity of Maori and affirmative action is implied in

the context. Maori medium school was set up and Maori scholarship is still prioritized.

Another aspect of NZ educational reform is egalitarianism and child-centred education. Mutch (2013) attributes this anti-new liberalism culture to historical debate on education, culminated in Peter Fraser cabinet (1940-49). Therefore Maori revivalism and historical emphasis on progressive education brought unique educational value to NZ even in the period new liberalism was in full swing.

**Ideology or “Scapes” ?** - convergence or variability in Globalization?-

Appadurai(1990) says that world social phenomenon is more and more irregular and variable though Globalization theory insists we are toward mono-cultural one world connected by media network and market. Western culture is not merely trickling down to developing countries but rather reverse is often the case (e.g. Indonesianization or Japanization). Market ideology can explain only a political aspect of educational reform. On the other hand we now see irregularity in educational value as NZ history of education exemplified.

Finally, this paper concludes that NZ educational reform tells us the fact that the term called new liberalism (market ideology) could omit historical and ethnical irregularity. It also functions as a placebo discourse or self-fulfillment prophecy for the purpose of political justification of government policies.

# Networking for Constructing Small-scale Schools in Rural China

## A case study of teachers' experiences of School A in Hubei Province

Jing Liu (The University of Tokyo)

### 1. Purpose of the Study

Networking or school collaboration has been recognized as a powerful and inclusive approach for school improvement in many countries since the late 1980s. Moreover, there is much evidence showing that collaboration among teachers, school leaders and other stakeholders in the same schools or school networks contributes to school performance and educational turnaround (Brown & Poortman, 2018; Hargreaves & Shirley, 2012; Muijs, Ainscow, Chapman, & West, 2011). Facing limited resources for education development in rural areas of China, stakeholders mainly depend on the government's initiatives to make changes for building quality education in public schools in rural China. In contrast to practices in networking or collaboration for school improvement in the western context, there is a few evidence ensuring that networks among teachers, schools leaders, and other stakeholders became a driving force for educational change in the context of rural China. This study aims at investigating and visualizing how stakeholders, particularly teachers and school leaders, in a small-scale rural school, have been engaging and interacting in dynamic networking to establish collaboration for educational improvement. In this study, I define the networking as collaborative arrangements within a school and between school and other stakeholders outside a school to work together for school improvement.

### 2. Background

#### 2.1 Why Networking?

Researchers have proved both positive and negative effect of networking or collaboration in education. On the one hand, networking is an approach for providing complementary resources, knowledge, skills, and training among members for school improvement. On the other hand, this approach limited school autonomy, hindered the power balance among network members, and generated barriers to constructing shared goals. Networking in education has been discussed from

various perspectives, such as the field of constructivist organizational theory, social capital theory, new social movement theory, and Durkheimian network theory. According to social capital theory, networking enables some stakeholders to utilize the resources of other stakeholders and increase the flow of information in a network. Also, it provides additional resources, information or skills to fill in the "structural holes" of other stakeholders in the same network. Moreover, networking can motivate all stakeholders involved in a network to create innovation together (Lin, 2001).

#### 2.2 Small-scale Schools in Rural China

Small-scale schools, in the context of rural China, refer to primary schools which have less than 100 students. Those with G1-G6 are called as complete primary schools. Moreover, those with only G1-G3/G4 are known as incomplete primary schools. Also, those with less than 30 students are recognized as external teaching sites.

By recognizing the negative effect of rationalization and merge policy on the educational development of rural China from 2001, the government decided to adjust the policy implementation and reemphasized the construction of small-scale schools to meet the local needs in rural areas in 2012. With increasing concern and government initiatives, a nationwide survey shows that there is a significant progress in standardization of construction of public schools in compulsory education in rural China. On the other hand, there still are many challenges regarding education quality improvement (Wu, 2017). Although many papers are discussing these challenges, there are few studies which give a detailed analysis of practices in improving education quality at school level.

### 3. Methodology

In order to fully meet the purpose of this study, I applied the discussion on creating social capital as a basis for networking to the analysis of

interaction among stakeholders in the networking embedded in a small-scale rural primary school context in China.

This study adopted a case study method by selecting one incomplete primary school A in a rural area of Yunxi County in Hubei Province. The target school is widely reported as a good practice in the construction of small-scale rural schools in the County. The county is an officially recognized area with the living standard under the national poverty line. And School A is located in a village which has about 60% of the population serving as migrant workers outside their homes. There are seven teachers and 83 students (pre-school to G4) in School A. 92% of students are left-behind children. Also, 83% of them are from households under the poverty line. Semi-structured interviews were conducted with one school principal and six teachers, one central school chair, one village official and 12 parents. In addition, I also observed their learning and teaching, and daily life in School A for one week in May 2018.

#### 4. Findings

The findings of the study indicate that there are internal and external networking of School A which enabled teachers, school leader and other stakeholders to utilize various resources for the construction of learning and teaching with high quality.

The internal networking includes the networking between senior and young teachers and the one among all teachers within School A. One senior teacher and six young teachers have established a close relationship based on mutual respect and trust. The senior teacher shared his knowledge about people and communities surrounding School A. Also, he shared his experience in teaching and school management with the young teachers. This knowledge transfer helped young teachers to understand more about the social and cultural context of the community and School A. On the other hand, seven teachers of School A established mutual support relationship to share responsibilities in daily teaching and learning and school management. Moreover, based on a shared value on education, they worked together to change teaching and learning environment by themselves. Also, they co-constructed locally contextualized curriculum for providing quality education.

The external networking between teachers and stakeholders from outside provided diverse

resources for the schools to enrich their education resources. Teachers utilized their network to invite music school or calligraphy school from urban area to come to School A and bring courses and instruction to students to enrich their learning experiences. Teachers received donation and extra education resources for school and students through networking with NGOs and other social groups. More importantly, teachers made efforts for keeping communication with parents of left behind students in order to establish a reliable school-family relationship to support teaching and learning at School A. In addition, teachers also built a mutual-help relationship with the local community so that they could receive support and help from the local community for school improvement.

#### 5. Conclusion

The case study shows the utilization of social relationship within the school and between school and stakeholders outside the school, in the context of small-scale rural schools in China, has potential to promote experience and knowledge sharing and innovation among teachers for building education with better quality. Also, networking could bring additional resources from outside to enrich school facilities, curriculum, and experience in teaching and learning. More importantly, networking could strengthen communication between left-behind students and their parents. It also enhanced mutual understanding and collaboration between school, parents and the community.

#### 6. References

- Brown, C., & Poortman, C. L. (Eds.). (2018). *Networks for Learning: Effective Collaboration for Teachers, School and System Improvement*. Oxon: Routledge.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Thousand Oaks: Corwin.
- Lin, N. (2001). *Social Capital: A Theory of Social Structure and Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muijs, D., Ainscow, M., Chapman, C., & West, M. (2011). *Collaboration and Networking in Education*. Dordrecht: Springer.
- Wu, Z. (2017, December 27). Zhongguo nongcun jiaoyu fazhan baogao 2017 (China's Rural Education Development Report 2017). *China Teachers' Daily*.



# Health and Sexuality Education for Rural Girls in China

## : Action and Reflection

Lili Zhang  
Beijing Normal University

### 1. Background

The present study looks at problems encountered in promoting sexuality education in remote and rural areas of China, and ways of localizing the international guidelines of sex education in rural regions of China. The study concerns the following questions.

- Why do schools and teachers do not have strong motivation to carry out sexuality and health education?
- What is the cultural relevance for sexuality and health education in different regions and minorities?
- How to promote gender-sensitive adolescent sexuality and health education in both primary and secondary schools?

By focusing on these issues, the study have reviewed a project of Health and Sexuality Education for Rural Girl we have conducted in three counties and reflected the localized practice path.

### 2. Situation and needs analysis

Using the field trip data in Yulong County of Yunnan, the situation and challenges of sexuality and health education have been discussed as following.

#### 2.1 High rate of students from single parent family

In one rural village school, among 270 students, 51 are from single parent

families and most of them are ethnic minority students. Recent years, with new trends of migration for young people of Lishu Ethnic Minority, when parents come to cities, the divorce rate increase significantly. Based on statistics from Yulong County in 2013, among 120 married parents, 60 men have divorced.

#### 2.2 Problems of early marriage

The early marriage problem is still serious in some remote villages. Although early marriage is illegal but it's quite difficult to have effective interventions. The reason of early marriage is mainly related to the local custom, but the current economic environment also has some effects on these decisions.

#### 2.3 Need for adolescent sex education

Interviews with students and teachers show that girls are reluctant to talk with teachers when have the period first time and they feel embarrassed. Students are curious about their physical and psychological changes and they want to know more about relationships among boys and girls, communication with parents etc.

#### 2.4 Difficulties in organizing sex education

Schools are not with strong interests and motivation to promote sex education because the course burden is

heavy, and they are afraid of the rejection from parents.

### **3. The localized practice path of sexuality and health education**

#### **3.1 Defining Needs and principles through field studies**

In order to provide adolescent girls with training of knowledge, skills and values, the project has established the following basic principles: a clear gender perspective; participatory training and activity-oriented courses; special care needs for boarding school and ethnic minority girls; promotion attention and support from parents, schools and communities; concern for boys' health and sexuality education; focus on sensitive age groups.

Learning from the Japanese experiences, this program provides sexual knowledge in terms of education on life and values, and responding the needs of adolescence in psychological and personal relationships. A Japanese professor has been invited to visit two rural counties for training and field trips.

#### **3.2 Teacher Training Course Development and Project Implementation**

Based on gender equality and children's rights and life skills, the program developed training curriculum, including 10 modules: Where I came from; changes in adolescence; Menstruation and disease prevention; Spermatorrhea and psychological adjustment; AIDS; sexual harassment and sexual abuse; adolescent emotional management, campus violence; early marriage and early pregnancy.

During the program practice, three counties have different practices and promotion approach, but the successful experiences are in common. First,

getting support from local governments and school principals. Secondly, inspiring teachers' motivation including providing a platform for presentation and exchange through WeChat. Thirdly, take into account regional differences and cultural relevance.

#### **3.3 Reflection**

Health and sexuality education is gender sensitive and there are various challenges for promoting it. Through the project experiences, it has been found that cultural relevance is important and it needs to connect life education with sex education. Using health and sexuality education, more people can accept it. In the gender perspective, social attitudes is fluid and it is important for educators to transform the cultural norm of sex education. One of the problem is how to have health and sexuality education for both girls and boys.



# 研究発表Ⅲ



# ホンジュラス共和国初等教育における

## 歴史的社会的背景と修学実態の関連

### ——修学パターンからの考察——

芦田 明美（東京大学）

#### 1. はじめに

教育とは、今日までの歴史社会の中で実践されてきたものであり、両者は相互に関係し合う（土方 1994）。また、社会事象や自然災害等の他要因の影響も受け得る。ゆえにさまざまな時代背景の文脈の中で教育を捉え、その時代における特徴をつかみ、それらがいかんして教育へ影響しているのか、検討することが重要である。

発表者はこのような問題意識のもと、中米5カ国の中でも最貧国とされるホンジュラス共和国を対象に、世界的な開発目標の下実施された諸政策による効果を、個々の子どもたちの修学実態の変化から捉え、明らかにすることを試みた。その結果、自然災害や政治事変による社会変動が子どもたちの修学実態に影響を与えていることを観察でき、教育は国家の置かれている国内外の状況に左右されるものであると考えるに至った。本発表では、分析対象とする児童を過去に遡り、1950年代以降に初等教育課程へ入学した児童の修学記録を用いて、個々の修学実態と歴史的社会的背景から検討した結果を報告する。

#### 2. 研究方法

分析対象は1951年から1979年の間に同国首都の小学校1校に入学した児童3,271名である。Sekiya (2014) の正コーホート法による分析手法を踏襲し、卒業あるいは退学により対象校から離籍が確認できるまで、学校保管の学籍登録簿及び成績一覧

表の情報を個人単位で縦断的に収集した。

入学年代ごとの違いを明らかにするため、1950年代グループ、1960年代グループ、1970年代グループ、の3グループに分け、各グループを一つのコーホートとして集計した。そして、対象校における児童の修学実態をパターンとして捉え、それらを頻出順に並べ比較を行なった。歴史的社会的背景及び経済状況に関する情報を、同国の国勢調査、各種資料等から収集し、修学動向とつき合わせて検討を行なう。

#### 3. これまでに明らかになったこと

1986年から2000年までに同国地方都市の対象校に入学した児童の修学状況をパターンとして捉え、修学実態の解明を行った結果、最頻出の修学パターンは留年をせずに卒業に至るパターン、次いで入学後その年の学年末までに退学をするパターンであり、頻出上位に卒業と退学のパターンが交互に存在する状況が見られた。

(Ashida & Sekiya 2016)。また、退学に至るパターンに着目すると、退学者には留年経験者が含まれるものの、留年せず突如退学に至る子どもたちの存在を多く確認した。つまり、多くの子どもたちが留年を繰り返さずとも退学に至っていた (Sekiya & Ashida 2017)。

#### 4. 分析結果および考察

##### 4.1. 修学パターン

1950年代入学グループにおける分析対象者は933名、その修学パターンは178通

り確認することができた。そのうち 10 人以上が該当するパターンは 14 通り、117 通りのパターンはいずれも 1 人のみのケースであった。最頻出の修学パターンは 2 年時の中途退学（1P2D）であり、次いで留年無しのストレートでの 6 年生修了（1P2P3P4P5P6P）、3 年時の中途退学（1P2P3D）であった（表 1）。留年を含むパターンに着目すると、最頻出のものでも全体の 5.7%を占めるに過ぎない。

表1 1950年代入学グループの修学パターン

頻出順位	修学パターン	児童数	%
1	1P2D	230	24.7
2	1P2P3P4P5P6P	101	10.8
3	1P2P3D	97	10.4
4	1N1D	53	5.7
5	1R1D	43	4.6
6	1P2P3P4D	35	3.8
7	1P2R2D	30	3.2
8	1P2P3P4P5D	19	2.0
9	1P2P3R3D	16	1.7
10	1P2P3P4P5P6D	13	1.4
10	1P2P3P4R4D	13	1.4

次に、1960年代入学グループにおける分析対象者は 932 名、そのパターンは 183 通りを確認することができた。最頻出のパターンは留年無しのストレートでの 6 年生修了、次いで 2 年時の中途退学である。留年を含むパターンで最頻出のものは、全体の 5.9%を占めるに過ぎない。

最後に、1970年代入学グループにおける分析対象者は 829 名、そのパターンは 130 通りを確認することができた。最頻出のパターンは留年無しのストレートでの 6 年生修了、次いで 2 年時の中途退学、1 年生留年後翌年に 1 年生に再登録した後の中途退学（1R1D）であった。留年を含むパターンで最頻出のものは全体の 7.7%を占めるに過ぎない。

#### 4.2. 当時の歴史的社会的背景

データ対象年代において生じた政治的事件、自然災害、国家開発計画、教育開発におけるイベントをまとめ、修学状況との検討を行なった結果、軍事クーデターが連

続して発生した時期には対象校への登録者数の増減が交互に見られ、教育へのアクセス自体が不安定になっていたことが読み取れた。紛争に着目すると、発生直後よりも翌年以降に就学者数に減少が見られた。1970年代に国家開発計画が開始された後、登録者数、最終学年への到達者数が順に増加しているように見えるものの、この開発計画は実際には機能せず、形だけのものだったとの指摘（国際協力推進協会 1984）もあることから、開発計画が好ましい影響をもたらしたとは言いきれない。

#### 5. おわりに

修学状況をパターンで捉えた結果、これまでの分析結果と同様、卒業と退学のパターンが頻出上位に交互に存在する状況が確認できた。また、同国では留年率の高さが長年指摘されてきたものの、パターンで捉えた場合には、留年を含むパターンはあまり頻出上位に見られなかった。歴史的社会的背景による検討からは、軍事クーデターや紛争等の社会を不安定な状態にする事柄が生じた後に、対象校への登録者数に増減が見られ、教育へのアクセス自体が不安定になっていたことが読み取れた。しかしながら、これらの事象と修学状況の変化および推移については単純に事象とつき合わせるだけでは十分ではない。今後は当時の地域の状況を表す資料等を用いたさらなる検討が必要となると考えられる。

#### 【主な参考文献】

- Ashida, A., Sekiya, T. (2016). "Changes in the Repetition and Dropout Situation in Honduran Primary Education since the Late 1980s", *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 44:4, 458-477.
- Sekiya, T., Ashida, A. (2017). "An Analysis of Primary School Dropout Patterns in Honduras", *Journal of Latinos and Education*, doi: 10.1080/15348431.2016.1179185
- Sekiya, T. (2014). "Individual patterns of enrolment in primary schools in the Republic of Honduras", *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 42:5, 460-474.
- 土方苑子 (1994) 「近代日本の学校と地域社会—村の子どもはどう生きたか」、東京大学出版会。
- 国際協力推進協会 (1984) 「ホンジュラスの経済社会の現状」、国際協力推進協会。

# 訓練の記述からみる教師の児童観

## —大正期愛媛県内小学校「人別表」に着目して—

水谷智彦（尚絅大学）

### 1. 問題関心

教師が児童の成長の状況を記録すること、これは学校教育法施行規則 24 条に定められる「指導要録」があるように教師の公的な職務である。文部科学省が示す「小学校児童指導要録」の参考様式では、学年毎に記載する「総合所見及び指導上参考となる諸事項」という項目があり、教師は学習や特別活動に関する所見のみならず、「児童の成長の状況にかかわる総合的な所見」として、児童の優れている点、長所、進歩の状況に加え、児童の努力を要する点など記入し、その後の指導において配慮を要することを書くようになっている。

こうした指導の記録の作成は、河野（2003）がいうように、近代学校内部の教育プログラムにおける本質的な一部である。つまり「働きかけの対象である生徒たちについての記述を積み重ね、事実を付き合わせ、分析を施す」場所が学校なのである（河野 2003, p.56）。とりわけ興味深いのは鈴木（2006）が指摘するように、教師による児童生徒の記録が、医者による患者の病歴の記録をモデルに行われ始めたことである。教師は、医者が患者の健康を害する病気を記録し治療するように、児童の正常な発達を阻害する悪性質を記録し矯正するのである（鈴木 2006, pp.198-199）。

教師のみならず、われわれはどういう児童が優れ、児童の進歩や成長がどういうものかを知っている。さらには劣った児童とはどういうものであり、それが何らかの形で指導され、矯正されなければならないことを知っている。しかしこの自明視された児童観は、教師による記録と分析、指導が長い時間をかけて積み重ねられてきたうちに作り上げられたものである。さらに鈴木（2006）にしたがうならば、この児童観は臨床医学をモデルにした、教育知識の形成と実践のなかにおいて成立してきたということになる。

しかし、学校制度の成立がすぐさまこうした児童観の成立をもたらしたわけではない。とりわけ 1872 (M5) 年に始まる日本の学校制度は等級制、すなわち試験により進級／卒業判定をおこなう制

度をとっていた。それゆえ教師は生徒の品行や性質を評価することに必ずしも関心を向ける必要はなかったのである。等級制下では、1887 (M20) 年に文部省訓令第十一号人物査定がおこなわれることになったが、これも臨床的なものとしての教育知識を形成するものではなかった。

この状況は 1891 (M24) 年の「小学校教則大綱」によって卒業認定に平素の行状学業を斟酌することが規定され、変わり始める。1900 (M33) 年の小学校令施行規則では、学年末・学期末の試験による進級制度が廃止されるとともに、学籍簿の書式が全国統一され、「操行」欄が加えられた。教師は操行・性行を考査するための方法と手続きを洗練させると同時に、児童を矯正・訓練する方法を講じなければならなくなったのである。

こうした児童の操行や性行への関心の増大のなかで重要な役割を果たしたのが、「個性調査簿（以下、調査簿）」である。この「調査簿」は、明治期末から教師たちにより作成・記入された学校表簿であり、児童の学業成績や操行・性質のみならず、保護者職業、家庭状況、家庭教育や保護者の希望等を児童の「個性」として記録する表簿である。この「調査簿」は一種のカルテとして、児童を診断し治療する装置となったのである。

しかしながら、この「調査簿」の記述は現代の児童の成長の記録とは異なる様相を帯びる。大正期に愛媛県内小学校で作成された「調査簿」の一種と考えられる「人別表」では、ある 1 年生女子の児童に関して次のような記述がある。「一、天性痴鈍にして想像力及数觀念に乏し 一、常に鼻汁を出し言語渋滞す」「天性痴鈍」「言語渋滞」という言葉やそれらと他の言葉との結びつき方が、児童を説明する語としては奇異に感じられるだろう。しかしこうした記述の仕方が、当時の教師に共有されていたのである。

このように教師が児童を説明する言葉やその使用の仕方が時代性を帯びているのならば、われわれはそこに現代とは異なる児童観と教育実践のあり様をみることができる可能性がある。本報告



では、先述した大正期に作成された「人別表」内の「訓練の状況」という項目で、教師がいかなる言葉で児童の問題行動やそれを引き起こす性質、またその対応の在り方を記したのかに着目する。それにより当時の教師の児童観を抽出するとともに、教育実践の歴史性を明らかにしようと試みる。

## 2. 先行研究

本報告は当時の教師の記述から児童観を解明しようと試みるが、この児童観が意味するものを検討するさい、稲葉（2013）の分析が手掛かりになる。稲葉は大正期に作成された「調査簿」の言説—解釈実践分析をとおして、当時の公刊されたテキストに記された方法とは異なる方法で、教師が児童を理解していたことを指摘した。すなわちテキストは個性調査が教師の素朴な観察ではなく、科学的な測定であるべきだと訴えたのに対し、教師は「調査簿」の書式や書くべき語彙に規定されつつも、日常生活者として児童の「個性＝らしさ」を性格づけ、語り継ぐ実践をしていたという。

おそらく、こうした性格づけと語り継ぎの実践が、教育現場で教師たちに共有される児童観を生み出していたということができよう。ではこの性格づけ、語り継ぎのなかで当時の教師はいかなる言葉を使い、どのようにそれらの言葉を用いていたのだろうか。こうした問いを立てることで、本報告では教師の教育実践の歴史性に焦点を当てたい。すなわち現在とは断絶したものとして当時の教育実践を捉え、そのあり様を理解する方針を取りたいと考えるのである。

## 3. 分析対象

本報告では大正期に愛媛県内小学校で作成された17冊の「人別表」を分析対象とする。すべて尋常科の記録であり、745人（男性360人、女性385人）分の記録がある。「人別表」は一人あたり2頁の書式であり、1頁目には児童の氏名、生年月日、住所、保護者氏名、家庭状況（貧富、保護者職業、家庭の概況、家庭教育）と、1～3学年までの学業成績、出欠席数、訓練の状況を書く欄がある。2頁目は、4～6学年までの成績、出欠席数、訓練の状況に加え、褒賞や貯金額を書くようになっている。

着目する「訓練の状況」欄は、さらに「事実の要領」と「矯正改良の要領」に分かれ、それぞれ一定量の文章が書ける自由記述欄となっている。ここに何を書くべきかは、「人別表」に付属する凡例ではわからないため実際の記録から読み取るしかない。「事実の要領」には、児童の矯正すべき行為や性質が記される。たとえば「常に鼻汁

を出す」「稍小心にして泣き易し」等である。これに対し「矯正改良の要領」ではその矯正方針と結果が記される。たとえば「鼻汁を出すことは其都度毎に注意せしにより稍効をみとむ」とある。

このように「訓練の状況」欄からは、当時の教師が問題視した児童の行動や悪癖、およびその矯正方法を読み取れよう。またこの欄は自由記述であるため、児童を語るための言葉のみならずその言葉の使用の仕方を分析できるのである。

## 4. 分析

「事実の要領」欄に出現する頻度が高いものに「不活発」がある。1913（T2）年入学のある児童は1年に「内気にして活発に乏し」とされる。2年には「言語挙動共に不規律の点あり常に注意しつつあり」と「不規律」と書かれるも、「常に訓練せし結果規律正しくなりたり」と改善する。しかし3年次には「元気乏しく不活発」の状態となり、矯正後「稍元気を回復したれども未だ完全と云うに至らず」の結果になる。4年次には「挙動不活発の点多し故に時々注意を加へつつあり」と、やはり「不活発」が問題視される。5年次には「沈着なるも稍不活発なり正直にして勉強心あれ共算術は不得手なり」と「沈着」「正直」「勉強心」が評価されるも、「稍不活発」であった。

この「人別表」からは、「不活発」という言葉が、児童のいかなる状態を指すかはわからない。しかしこの「不活発」は「内気」や「元気乏しく」「挙動」「沈着」といった言葉と結びつきながら、児童の訓練すべき性質として用いられている。本報告ではこうした言葉の使用の規則性に着目し、当時の教師たちの児童観の抽出を試みたい。分析の詳細は当日の配布資料を参照されたい。

### 【付記】

本報告は、平成29年度～33年度科学研究費補助金基盤研究(C)『『個性』の成立と言説編成に関する歴史社会学—『個性調査』をめぐるポリテクス—』（代表者：有本真紀、課題番号：17K04712）の助成を受けた研究成果の一部である。

### 【参考文献】

- 稲葉浩一, 2013, 「記録される『個性』—言説—解釈実践としての児童理解の分析」『教育社会学研究』第93集, pp.91-115.
- 河野誠哉, 2003, 「個性の生産」森重雄・田中智志編『〈近代教育〉の社会理論』勁草書房, pp.53-92.
- 鈴木晶子, 2006, 『イマヌエル・カントの葬列—教育的眼差しの彼方へ』春秋社。



# 大学紛争の前史としての戦後キリスト者学生運動

齋藤崇徳（独立行政法人大学改革支援・学位授与機構）

## 1. 目的と背景

本発表の目的は、戦後日本のキリスト者学生運動による大学紛争期の大学・教会批判の前史的形成を明らかにすることにある。

これまでの研究や言論で言及されてきたように、大学紛争期においてキリスト教系大学は根底的な批判を被ったのであり、そこではキリスト教系大学の「解体論」まで出現する事態となっていた。また、そこでは大学のみならずキリスト教教会そのものも批判されていた。

この批判を理解することは、これまで宗教の側面を無視してきた大学紛争や学生運動の諸研究にとっても、また、戦後キリスト教史の研究にとっても非常に重要な課題である。

ただし、その時期の批判を理解するためには、それ以前の状況について理解しておく必要がある。すなわち、大学紛争以前のキリスト者の学生運動においてどのような議論が行われており、そしてそれらは大学紛争にどのように繋がったのかという点を明らかにしなければならない。

本発表はその最初の試みとして 1950 年代までの言説を学生運動の資料から分析することによって、戦後における大学と宗教の関わりを基底的に明らかにする。

## 2. 視座

大学紛争期の「前史」を捉えるという課題を設定する際、この課題には二つの意味がある。

一つは、大学紛争で起こった「事件」や生

成された言説の基礎が形成されていったという意味である。ただし、その基礎は必ずしも直接に大学紛争に繋がったとは限らない。その紛争期において「反発」するための基盤、すなわち否定されるべき言説が形成されていたとも考えられるためである。

もう一つは、キリスト教と大学、学生といった概念の捉え方が形成されていった歴史という意味である。つまり、キリスト教系大学であること、キリスト者であること、学生であることがいかなることかに関する戦後日本的な意味が形成されていった過程である。

本発表はこれらの意味での前史が作られたことにより大学紛争期の「事件」や批判が生まれたと考える。つまり、大学紛争期におけるキリスト教系大学批判を、それそのものとして同時代の社会的文脈から考察することは重要であるが、他方で、その戦後的な歴史的な文脈も重要であると本発表では考える。

## 3. 対象

キリスト者の学生運動というとき、主に二つの種類があると考えられる。一つは、大学の「中」で行われるものであり、それは主に単一の大学の文脈に関わる、あるいは当該大学の学生によるものとされる。もう一つは、単一の大学を超えるものであり、多くの場合大学とは異なる文脈を持つ。もっとも、これらは関係していたことに注意しておく必要がある。

本発表の要旨ではこのうちの後者に着目し、具体的には YMCA の学生層を中心に叙述す

る。ただし、学生 YMCA が紛争期にその批判の言論や活動の主力になっていたわけではない。むしろ「壊滅」していたという評価が存在する。しかし他方で、戦後において学校を超えて活動してきた代表的な団体であり、学生と大学についての議論を理解する上で、本発表の主題において重要な対象である。

上述した紛争の前史という視点は、これまでキリスト者学生運動の研究において十分に顧みられてこなかったと思われる。例えば、奥村(2004)の研究は、本研究と同様に YMCA について実証的に研究しているものであるが、神学的な、個別の記事にたいする批判的な論評が主であり、また、戦時と戦後の対照に焦点化している。そして、戦後期については詳細に検討していない。

本発表は、あくまで大学紛争を理解するための前史という視点によって分析を行う。奥村のように、戦前期、戦中期との対比として理解するのではない。むしろ、そこには、戦前期、戦中期の影響があり、そしてそれら期間への参照が行われていたのだが、ここでは主に大学紛争にいたる議論を理解することで、新しい視座を得ることを目指す。

#### 4. 分析

戦後、学生運動は戦時期の状態から「復活」したとされる。それは「一般的な」学生運動のみならず、キリスト者による運動もそうであった。

そのなかで、学生 YMCA は、戦時下においては壊滅的な状態であったが(奈良 1959: 376-7)、1945年以降、「キリスト教ブーム」のもとで各地につくられていき、1960年代初めごろまではその興隆の時代だったとされる(YMCA 史学会編集委員会編 2003: 108)。

戦後初期は、学生 YMCA としてではなく、教会の中から若年層による運動が発生したとされ、その代表として東京基督教学生会を挙げることができる。学生運動においてよく見られるように基本的には上の世代への反発も

あり(奈良 1959: 378)、ただちに同盟に結合したわけではなかった(奈良 1959: 379-80)。

当初、学生 YMCA の課題として同盟で認められていたのは(1) 学生伝道の責務、(2) エキュメニズム、(3) 信仰と学問、(4) 社会問題への責任であった(奈良 1959: 382-3)。ここに示されているように、社会問題は当初から議論の主題であった。これは、キリスト教「内部」のみならず、その「外」にも関心を持つということが、広く確認されていたことを意味する。とくに 1940 年代末には、機関紙である『開拓者』上に共産主義や中国の状況が主題として登場し議論されるようになった。これらは共産主義への対抗が明確な課題となっていたカトリックとは異なる、また「赤岩問題」などに関連した、共産主義との距離のとり方という問題圏が出現したことを意味した。

そして制度化された新制大学が問題化されていくようになった。戦後直後の大学理念の動揺が意識され(奈良 1959: 383)、「大学問題」(奈良 1959: 384)として観念されるようになっていった。これにより、紛争期につながる基礎が構築された。

60年代後半には、学生 YMCA の退潮があり、全国学生委員会が「解体」した(YMCA 史学会編集委員会編 2003: 217-9)。しかし、それはその概念を構築し問題圏を構築するという意味で、大学紛争の前史としての意義を持っていたと考えられる。

#### 参考文献

- 奥村直彦, 2004, 「戦時下、戦後「基督教青年会」の対応と変容——『開拓者』(1941~47)を中心に」『キリスト教史学』58: 42-73.
- 奈良常五郎, 1959, 『日本 YMCA 史』日本 YMCA 同盟.
- YMCA 史学会編集委員会編, 2003, 『新編日本 YMCA 史』日本 YMCA 同盟日本 YMCA 史刊行委員会.

# 「炭鉱の学校」における集団主義教育の成立

## 一尺別炭砒小学校を事例に一

笠原良太（早稲田大学大学院・日本学術振興会）

### 1. 問題の所在

1950年代後半から60年代にかけて、全国の初等中等教育では集団主義教育が導入され、児童生徒の主体性、集団の統一と規律の獲得を目指したさまざまな実践が行われた（青井 1958）。しかし、集団主義教育の受容や実践内容は、全国一様ではなく、各地の産業化や文化的・教育的水準によって異なっていたことが予想される。それぞれの地域で、どのような社会的コンテクストのもと、集団主義教育が導入・実践されたのかについて、社会史的説明が求められる。

そこで、本報告では、国内の石炭産業と「炭鉱の学校」を取り上げ、集団主義教育が受容され、実践されていく過程をみていく。具体的には、北海道東部の山間にあった尺別炭砒小学校（旧音別町）を事例とする。同校では、産業の衰退と地理的制約にもかかわらず、1960年代前半に全国に劣らない集団主義教育の実践が展開された。本報告では、開校以来、同校で展開された教育実践の経路を辿りながら、集団主義教育の成立と実践の社会史的意義を指摘する。

### 2. 対象と分析資料

本報告で対象とする尺別炭砒小学校（以下、尺炭小）は、1919年、尺別炭砒の開発にともない開校し、炭鉱の発展とともに急速に拡大した。戦時中、尺別炭砒が一時生産を停止し、学校、地域ともに停滞するが、1946年の炭鉱復興とその後の発展にともない、同校の児童数は増加した（1950年代後半、約1,000人）。

尺別炭砒は、最盛期（1950年代）におよそ2,000人の従業員を擁し、炭鉱街も5,000人程度が居住

するまでに拡大した。この地域は、都市から離れた閉鎖的な街であったが、各種施設が揃った完結した街であり、人びとは「一山一家」精神のもと、共同生活を送った。

このような産業、地域特性を有するなかで、尺炭小ではどのような教育が展開されてきたのか。本報告では、尺炭小の校内機関誌、学校記念誌、教員の自叙伝、教員に対するインタビュー・データ（2014～18年実施）、釧路管内の教育実践記録（釧路教育研究所機関誌など）、同窓生に対する質問紙調査ならびにインタビュー・データ（2016～18年実施）を主な分析資料として、同校における教育実践の社会史をみていく。

### 3. 「尺炭教育」の展開

尺炭小は、戦前からさまざまな教育実践に取り組んできた。なかでも、地域・父母提携と主体性・集団性を重んじた教育実践は、釧路管内はもちろん道内でも注目され、「尺炭教育」と呼ばれた。

「尺炭教育」の第一の特徴である「学校-父母-地域の結びつきを重んじた教育」は、開校当初の実践からすでに見出せる。「粗暴」な炭鉱マンや文化的・教育的水準の低い父母から学校教育に対する理解を得ることは容易ではなかったが、初代校長をはじめとする教師たちは、父母や炭鉱会社、全山（地域全体）の人びととの交流の機会を設け（教員主催の文化活動や学校行事など）、学校教育を定着させた。こうした地域、父母との関係は、戦後のPTA活動によって継続し、単なる後援活動にとどまらず、教師らによって行われた父母の教養と主体性を高める実践（社会学級や一日入学など）によって発展し、管内外で注目された。

また、第二の特徴である児童たちの主体性と集団性を重んじた教育は、戦後まもなくの社会科教育等に見出せる。各授業でグループ学習やリーダーづくりが導入され、児童同士の結びつきを重視した実践が早くから行われた。また、新聞学習や作詩など、充実した生活綴方教育が行われ、児童らの学級、学校、社会に対する問題意識を高める授業が行われた。これらの実践は、1950年代以降も、教育研究指定校としての実践によって継承・発展していった。

これらの教育実践は、①尺炭小の教師が尺別炭砦地域の「一山一家」に包摂されていた点、②教師たちが弛まぬ教育研究活動を展開した点の2点により成立可能であった。前者は、特に、尺炭小出身（炭鉱の子ども）の教師が複数人いたことで、地域や父母との信頼関係が深まった。また、後者は、尺炭小の中核的な教師たちが釧路の教育研究所や民間教育団体、組合において中心的役割を担い、そこでの内容を尺炭小に還元するというサイクルが形成されていた。

#### 4. 集団主義教育の成立と実践

このように、戦前から展開していた「尺炭教育」は、「一人はみんなのために、みんなは一人のために」といった教師・児童・父母らの結びつきを重視した集団主義的要素を多分に含んでいた。そして、1960年代に入り、炭鉱の合理化、教育の国家統制などが重なり、教師集団の団結と地域共闘の必要性が生じた。そこで、尺炭小では、「父母提携」、「学級・学校づくり」、「生活職場づくり」の3つの部会を設け、それまでの「尺炭教育」を徹底する形で、集団主義教育の諸実践をおこなった。

まず、「父母提携」分野では、石炭産業の斜陽化による父母の生活要求や教育要求の変化（子どもたちの他産業・他地域移動、高校進学）を把握し、地域共闘を目指した。一部、教師の政治活動に対して反感を抱く父母もいたが、それまでの父母提携と結びつきをもとに、子どもの教育が第一という共通目的をもって、高校大学区制反対運動や反省平和運動等を展開した。

また、「学級・学校づくり」分野では、「班・核・討議づくり」を実践し、学校行事の企画・運営等、児童の主体的・集団的活動を促進した。さらに、

生活綴方教育の伝統を継承する形で「詩のある教室づくり」を行い、児童の家庭・学校生活に関する問題意識を題材に、集団主義教育を展開した。

そして、「生活職場づくり」分野では、これらの実践と反省を通して、教師集団の団結と質的変革を目指した。具体的には、校内機関誌『職場史』の発行、公開授業や勉強会の実施、管内外の研究会での報告を通して、集団主義教育の実践をさらに発展させた。

#### 5. まとめ

以上のように、尺炭小の集団主義教育は、それまでの「尺炭教育」と連続性を有しており、単なる全国的な傾向の模倣や代替としての教育実践ではなかった。開校以来、炭鉱地域の特性を活かし、地理的制約を克服して展開した「尺炭教育」は、多くの集団主義的要素を含み、経路依存的に集団主義教育が導入された。そして、既存の「尺炭教育」と集団主義教育が融合し、管内外でも有名な集団主義教育実践校となったのである。

その後、尺炭小では、主導的教師たちの相次ぐ転勤（1966年「10.21闘争」参加に対する処分）、加えて、尺別炭砦の衰退による学校環境の変化により、上記にみた集団主義教育の活発な実践は継続しなかった。そして、1970年、尺別炭砦の閉山にともない、閉校した。

しかし、同窓生への追跡調査によれば、当時の集団主義教育は、彼らのその後の人生に少なからず効果を有していたことがわかる。尺炭小の児童たちは、卒業後、隣接する中学校（尺炭中）においても集団主義教育を受け、主体性と集団性を身につけた。そして、来る閉山にともなう進路変更など人生の危機への対処ならびに長期的な共同性の涵養という点で効果があった。当日の報告では、同窓生の回顧的データを提示しながら、集団主義教育の教育的効果についても検討する。

#### 主要参考文献

小林千枝子 2014『戦後日本の地域と教育——京都府奥丹後における教育実践の社会史』学術出版会。

新藤慶 2015「産炭地における子どもの姿と教育実践——1950年代～1960年代前半の研究をもとにして」『群馬大学教育実践研究』32, 123-34頁。



# 夢追い人のライフコース形成における家族の影響

## —バンドマンを対象とした質的調査をもとに—

野村 駿 (名古屋大学大学院)

### 1. 問題の所在

本報告の目的は、「音楽で成功する」といった夢を掲げ、その実現に向けて活動するロック系バンドのミュージシャン(以下、バンドマン)を事例に、「夢追いの選択・継続・断念」から成る夢追い人のライフコースがいかにより形作られるのかを、家族との相互作用に着目して明らかにすることである。

若者の出身階層が進路選択・教育達成・学校から職業への移行(以下、移行と表記)に影響を与えているという事実は、教育社会学や社会階層論において繰り返し指摘されてきた知見である(太郎丸編 2006: 中澤・藤原編 2015 など)。特に、1990年代以降の長期にわたる経済不況を背景に、出身階層によって若者のライフコースが大きく二極化していること、不利な条件を抱える層により多くの困難が偏って現出していることが明らかにされてきた(乾編 2008: 石田編 2017 など)。

以上の研究からは、若者のライフコース形成を検討するにあたって家族からのアプローチが必要であることがわかる。宮本(2005)は、若者のフリーターへの移行の背景に、様々な問題を抱える家庭環境の影響があることを指摘しているが、自らの人生を自らの手で作り上げていかねばならない現代社会において、家族という変数は看過できないものとなっている。

しかし、これまでの進路研究・移行研究では、とりわけ若者の解釈実践に着目して、家族との相互作用やそれがライフコース形成に結実するプロセスについては十分に検討されてこなかった。量的調査に基づく研究(横井 2017: 石田編 2017 など)では、出身階層の影響が指摘されつつも、若者の進路選択や移行といっ

た場面で具体的に家族からいかなる作用があるのか、またその作用を若者はいかに解釈し、その結果としていかなるライフコースが導かれるのかという点は検討されていない。その一方で、質的調査に基づく研究(宮本 2005: 乾編 2008 など)では、家族との相互作用に着目して、より具体的に進路選択の場面が描出されている。しかし、そこで描かれる実態の多くが「不利な階層出身者で、家族の経済状況などを付度し自らの進路希望を断念する」というものであり、家族からの作用やそれに対する若者の解釈実践の多様な内実は十分に明らかにされていない。

そこで本報告では、夢追いという生き方を選択したバンドマンの語りを用いて、彼らが家族からいかなる作用を受け、それに対していかなる解釈を行っているのか、その結果として彼らのライフコースはいかなるものへと形作られていくのかを検討する。分析では、夢追いの選択・継続・離脱の各段階における家族との相互作用の内実を記述しながらライフコース形成の実態を明らかにする。

### 2. 調査の概要

本報告では、筆者が2016年4月から実施しているバンドマンを対象としたインタビュー調査のデータを使用する。調査はまず、バンドマンが出演するライブイベントに一人の客として複数回参加し、バンドマンとの関係性を築いた後、個別にインタビュー調査の依頼を行う形で進めた。いずれも1時間から2時間程度の半構造化インタビューであった。研究参加者のプロフィールは当日資料に記載する。

### 3. 分析結果の概要

まず、バンドマンが音楽を始めた契機について検討した。結果、①親・きょうだいの影響、②学校における部活動、という2つの契機が見いだせた。そして、これらの契機は、バンドマンの進路選択にも密接に結びついていた。①に関しては、日ごろから音楽に触れる家庭環境が用意されており、家庭における社会化の一端として夢追いという進路が導かれていた。②に関しては、これまでフリーター選択を導く学校外部の要因として若者文化が把握されてきたが、それはすでに部活動という形で学校内部に組み込まれており、学校に適応しながら夢追いフリーターという進路が選択される可能性が示された。

続いて、夢追いの選択・継続段階における家族からの作用について検討した。バンドマンが夢追いという進路を選択し、夢を追い続ける中で、家族から直接的な応援を受ける者、その逆に夢を諦める（フリーターから離脱する）ようにと直接的な反対を受ける者がいた。前者は応援を受けることで直接的に、後者は反対を糧にすることで逆説的に夢を追い続ける動機を得ていた。そしてより注目したのは、こうした家族からの直接的な応援／反対を受けていない者の存在である。彼らは、家族からの明確な応援／反対がない中で、日常生活における家族との何気ないやり取りを背景にして、「きっと応援してくれているはずだ」という解釈を行い、夢を追い続ける動機を得ていた。直接応援される場合でも反対される場合でも、またそうした作用がない場合でも、彼らは独自の解釈実践を行うことで夢を追い続けるというライフコースを形成していたのである。

最後に、家族の存在が夢追いの断念にどのようにつながるかを検討した。まず、直接的な反対を受けている者で顕著なのは、フリーターからの離脱を試みることで、逆に夢を追い続ける道を確保していたことである。つまり、

フリーターから正社員へと移行することで親からの反対を和らげ、バンドマンとして夢を追い続けることを可能にさせていた。一方、多くのバンドマンが夢追いを断念する契機には、家族からの直接的な反対ではなく、家族の状況に対するバンドマンの解釈実践が介在していた。つまり、家族の介護を予期することで、また自身の家族経験に基づく新たな家族形成の夢を持つことでバンドマンとしての夢追いに終止符が打たれようとしていた。

### 4. まとめ・考察

以上の分析からは、バンドマンが単に家族からの作用を受けるだけでなく、独自の解釈実践を行うことで、自らのライフコースを能動的に形成していることがわかった。彼らの解釈実践は、若者の出身階層と到達階層の連関を検討する際に、その方向性を水路付ける要素の1つとして考えることができる。今後、ライフコース形成における若者の能動性に着目して、その実態を捉えていく必要がある。

#### [文献]

- 石田浩編, 2017, 『格差の連鎖と若者1 教育とキャリア』勁草書房。
- 乾彰夫編, 2008, 『18歳の今を生き抜く——高卒1年目の選択』青木書店。
- 宮本みち子, 2005, 「家庭環境から見る」小杉礼子編『フリーターとニート』勁草書房, pp.145-197。
- 中澤渉・藤原翔編, 2015, 『格差社会の中の高校生』勁草書房。
- 太郎丸博編, 2006, 『フリーターとニートの社会学』世界思想社。
- 横井敏郎, 2017, 「若者の移行への出身階層の影響」乾彰夫・本田由紀・中村高康編『危機のなかの若者たち——教育とキャリアに関する5年間の追跡調査』東京大学出版会, pp.131-152。

# 地方出身ゲイ男性のトランジション

## ——「地域」への意味づけに着目して——

横山 陸(一橋大学大学院)

### 1. 目的

1990年代以降、子どもから大人への移行(トランジション)過程が構造的変容を遂げつつあるという認識のもとで、いわゆるトランジション研究が蓄積されてきた。こうした研究群のなかにはジェンダーや階層など、若者内部の差異に注目した研究も数多く、特に近年では若者文化や移行過程の地域的な差異に着目し、地方に暮らす若者たちを対象とした研究群が生み出されている(例えば阿部 2013; 辻 2016; 轡田 2017; 石井・宮本・阿部編 2017 など)。しかしながらそれらの研究群において、ゲイ男性をはじめとするセクシュアルマイノリティが対象とされることは少なく、男性のジェンダー/セクシュアリティ意識と進路選択・将来展望について論じた渡辺(2013)において1人のゲイ男性の事例が言及される程度に留まっている。

他方ゲイ・スタディーズにおいては、例えば英米におけるゲイ・アイデンティティの成立には、資本主義および自由労働の拡大とそれに伴う都市化が重要な契機であったと論じられてきた(D'Emilio 1983=1997)。しかしながら、日本のゲイ男性を対象とした先行研究は、もっぱら都市部に暮らすゲイ男性のみを対象とする傾向にあり、地方に暮らすゲイ男性の存在は看過されがちであったと言える。数少ない例外として眞野(2014)が「地方に生きるゲイ」として広島と北海道に暮らすゲイ男性のライフストーリーの聞き取りを行っているものの、そこでは出身地域という属性が持つ意味はほとんど検討されていない。この他の研

究においても、対象者が地方在住ないしは地方出身であることを陰に陽に示唆する記述は散見されるものの、その意味は十分に検討されてこなかった。

こうした状況を踏まえ、本報告では、これまで等閑視されがちであった地方出身ゲイ男性の移行過程にまつわる語りの分析を通して、トランジション概念の射程を再考することを試みる。具体的には、彼らの語りにおいて地域移動や進学・就職といった経験が、ゲイ・アイデンティティの形成とどのように関連づけられているかを検討していく作業を通じて、彼らの移行過程の固有性について考察を行う。

### 2. 対象と方法

分析に用いるデータは、報告者が2016-17年に実施したインタビューデータである。

対象者は10代後半~30代前半のゲイ男性・バイセクシュアル男性16名であり、機縁法によって抽出され、インタビュー当時は全員が東京・大阪・名古屋の三大都市圏近郊の在住であった。なお、対象者の過半数が大卒以上であり、サンプリングに偏りが生じていたことがこれまでの調査における限界として挙げられるが、本報告においてこのバイアスを踏まえた上で検討を行う。インタビューは半構造化方式で1回あたり50~100分程度、必要に応じて複数回実施した。

### 3. 分析

#### 1) 田舎/都会というレトリック

まず、地方出身の対象者の語りのなかでは、

同性愛に寛容な「都会」と不寛容な「田舎」といった対比的なレトリックが動員されることが多かった。例えば初職として地方都市で働き始めた対象者が、職場の固定的な性別規範に生きづらさを感じ転職を決意した、という語りにおいてこのレトリックが用いられていた。これらの語りが現実のゲイ男性を取り巻く状況の地域差をどの程度反映しているのかは判断不能であるが、少なくともこれらの地域移動を経験した対象者の意味づけにおいては、同性愛嫌悪の強弱と田舎／都会という地理的な差異は重ね合わせられて解釈されていた。

## 2) 移行と地域移動

次に、対象者の語りにおいては、大学進学や就職、転勤・転居などの移行や地域移動の経験が、はじめて自分以外のゲイ男性と会うなどの、行動を変化させる契機として意味づけられる傾向が強かった。例えば転勤や留学を機に親や知人の暮らす「地元」の人間関係から離れたことに伴う解放の感覚や、就職をきっかけとした「ゲイ男性として何か行動しなければならない」という焦燥感が、ゲイコミュニティへの参入の契機として語られていた。

## 3) コミュニティへの「ついていけなさ」

最後に、都市部への地域移動を経てゲイ男性のコミュニティに参入した際に、そのコミュニティに対する「ついていけなさ」(森山 2012)を感じた経験が複数の対象者から語られた。例えばゲイコミュニティ内部で共有されている文化への嫌悪感が吐露されたり、またはそうした文化に過剰適応して疲弊した経験などが語られたりした。こうした経験はアイデンティティ形成の途上にある若年ゲイ男性にとっては大きな困難として感得され、対象者の多くは包摂感が得られる居場所を見つけるまでに複数のコミュニティを転々としていた。

## 4. 小括

以上のように、今回対象とした地方出身のゲイ男性たちの語りにおいては、地域移動や移行の経験はゲイ・アイデンティティの形成とさまざまな形で関連づけられていた。これらの語りは、若者の移行過程がジェンダーのみならず、セクシュアリティをめぐる諸規範によっていかに枠づけられているかを示唆している。またセクシュアリティをめぐる問題経験は、地域移動の経験を媒介し、地理的な差異として解釈される傾向にあった。

今後の課題として、地域移動を経験していない地方暮らしのゲイ男性に対しても調査を行い、比較分析を行うことで、移行過程や地域移動とセクシュアリティとの関係性にかんする考察を深めていきたい。

### 〈参考文献〉

- 阿部真大, 2013『地方にこもる若者たち——都会と田舎の間に出現した新しい社会』朝日新聞出版.
- D'Emilio, John (風間孝訳), 1983=1997「資本主義とゲイ・アイデンティティ」『現代思想』Vol. 25, No. 6, pp. 145-158.
- 石井まこと・宮本みち子・阿部誠編, 2017『地方に生きる若者たち——インタビューからみえてくる仕事・結婚・暮らしの未来』旬報社.
- 轡田竜蔵, 2017『地方暮らしの幸福と若者』勁草書房.
- 眞野豊, 2014「同性愛嫌悪の内面化とクローゼットの不在との間」『地球社会統合科学研究』第1巻, pp. 71-80.
- 森山至貴, 2012『「ゲイコミュニティ」の社会学』勁草書房.
- 辻泉, 2016「地元志向の若者文化——地方と大都市の比較調査から」川崎賢一・浅野智彦編『〈若者〉の溶解』勁草書房, pp.147-176.
- 渡辺大輔, 2013「男性のジェンダー／セクシュアリティ意識と進路選択・将来展望」乾彰夫編『高卒5年 どう生き、これからどう生きるのか』大月書店, pp.181-212.



# 同和教育の経験を若者はどう捉えているか

## —Voice/Silence の枠組みから—

澤井 未緩 (大阪大学大学院)

### 1. 問題の所在

かつての同和对策審議会答申では、部落差別の解消が「国の責務」であり「国民的課題」とされた。1969年から2002年にわたって施行された同和对策事業特別措置法（以下、「特措法」）により、部落を取り巻く環境を大幅に改善し、学校での同和教育も盛り上がりを見せた。しかし、特措法が失効してから特別対策は縮小に向かい、学校教育においても、同和教育に打って変わるかたちで人権教育が広がりを見せ、部落問題そのものを扱う学校は減っている。奥田（2017）は、根拠となる法律が終結したことで、地方自治体のなかには部落問題を行わないで一般的な人権教育・人権啓発を行うような、「同和教育の軽視」「部落問題抜きの人権教育」の傾向がみられると指摘している。日本社会の中で部落問題は「解決済み」や「ないもの」とされたり（齋藤 2017）、タブー視されたりする風潮があり、差別事件や問題そのものが不可視化されている状況がある。

志水・高田ら（2014）は、部落問題に対する研究を第一期から第三期に分け、2000年以降を第三期の「部落問題の再定義の時代」と呼び、「部落問題のありようが大きく変わる中、新たな研究課題が生まれたり、社会的包摂の観点から同和教育のあり方を見なおす研究が現れたりしている（p.136）」と指摘している。部落を取り巻く環境が大きく変化する中で、学校での同和教育実践がいかなるものなのか、また部落出身の若者は同和教育の経験をどのように捉えているのか、というミク

ロな視点での研究はあまりされてこなかった。

### 2. 研究の目的

本報告では、特措法が失効した以降の同和教育の実践を取り上げ、当事者の若者たちはその経験をどのように捉え、意味づけてきたのかを明らかにすることを目的とする。

### 3. 研究の対象

本報告では、関西地方にある被差別部落A出身の若者6名を対象に、半構造化インタビューを行った。彼ら彼女らは、特措法が施行されていた時期の学校教育をほとんど、もしくは全く経験していない世代のため、特措法失効後の部落や学校教育を取り巻く環境の変化を大きく受けていると考えられる。A地区を校区に有するC小学校・D中学校・E高校には系統だった同和教育が根付いており、部落問題を語り、出自を語ることが非常に重要視されてきた。本報告の対象者は上記に挙げた学校の卒業生であり、その中でも同和教育や解放運動に肯定的な層である。対象とした彼ら彼女らにとって、これまでの同和教育や解放運動はどのような意味を持つのか、出自を打ち明けるといことはどういうことなのかということを中心にインタビューを行った。

### 4. 分析の視点

本報告では、Bondy（2015）の「Social Silence」を分析の視点とした。本報告における「Social Silence」は、部落問題に対す

る日本社会の「語らなさ」を意味する。近年、メディアでは部落問題を取り上げること自体がタブーであり（Bondy 2015）、学校教育においても部落問題を授業で扱うところはそう多くない。しかし、A 地区で育つ部落出身者は、現存する部落問題をないものとする風潮に異議を申し立て、闘ってきた歴史がある。声を上げることや出自を語ることを以て部落への差別撤廃を目指してきたのである。すなわち、特措法失効後に部落問題に対して「Silence」を貫き続ける社会に、その沈黙を破ること―「Voice」で対抗してきた。そのような文化が根付く環境の中で育つ A 地区の子どもたちが、社会に出た時、何を感じるのか。先に挙げたような日本社会、ここでいうマジョリティ社会の部落問題に対する「Silence(語らなさ)」は、当事者にとってどのような意味を持つのか。社会で生きていく中で、同和教育を受けた経験はどのように捉えられているのか。当事者は「Silence(語らなさ)」に対して対抗的な態度を示すのか、または受容するのか。以上の視点を用いて、対象者の語りを分析した。

## 5、調査結果

調査結果では、対象者たちは守られた環境の中で、部落出身者としての肯定的なアイデンティティを獲得し、出自を語ることで仲間との信頼を深めていた。部落問題学習に前向きではなかった非当事者生徒が、出自を語る当事者生徒との出会いを通して立場を変容させ、当事者とともに部落問題に取り組んでいったことを記述した。たとえば生活の中で差別が起こっても、それを不可視化するのではなく、顕在化させることで問題を解決し、頼れる仲間や教員の存在によって彼ら彼女らが「ムラの子」として育っていく様子を描いた。

しかし、そのような環境で育った若者た

ちが A 地区から社会に出た時、周囲の部落問題に対する圧倒的な無理解・無関心を前に、出自の打ち明けに対する不安や葛藤を深めていた。マジョリティ社会が持つ部落問題を不可視化させるような力が、当事者の声をかき消し、沈黙させていた。

これまでの同和教育実践は当事者が声をあげることから始まった。これまでの先行研究でも、出自を語るという行為は部落差別解消の唯一の手立てとされてきた（内田 2014）。しかし、差別のリスクによる打ち明けへの不安から、出自を打ち明けることに疑問を呈す若者の姿、部落出身者という立場にこだわり続けることに悩む若者の姿もある。

本報告では、打ち明けを前提とするような同和教育実践は時に出身者にのみ問題を帰属させてしまう危険性を指摘した。このことから、同和教育実践の変革の必要性を示した。

## 6、今後の課題

本報告では A 地区出身という限定された範囲の中での調査に留まっており、加えて A 地区の中でも解放運動や同和教育に比較的親和性の高い人物を選定したことから対象者に偏りがあった。また、調査では対象者の過去の学校経験を中心に語ってもらったが、回顧的なインタビューでは捉えきれない生徒間・教師間での相互作用もあったはずである。今後は実際に学校現場などに入り参与観察やエスノグラフィーを通して、よりダイナミクスに記述することが求められる。以上の 2 点については今後の課題としたい。

（参考文献は当日に配布いたします。）

# 若者の就労不安とライフコース認識

－内閣府若者 Web 調査の分析から－

古賀正義（中央大学）

## 1. 問題設定：大規模調査からみる就労不安

2000 年頃から若者の非正規雇用やフリーターの増大が問題視され、15 歳から 24 歳まででいえば、その割合は 30% 台を推移してきた。えてして数値に目が向きがちだが、非典型雇用を必然的に組み込む労働市場の構造転換と若者のライフコース認識との関連にこそ注目する必要がある。

ベック,U.(1998)は、労働環境の変容を職場と家庭との関係性の危機という点から分析した。従来、家庭は常勤の職場で疲労した労働者を元気づけ、子育てによって新たな労働力を生み出す「労働の再生産」の場であった。しかしながら、標準的な雇用によらず離転職が常態化する現代では、男性(夫)固有な稼ぎ手モデル像は後退し、女性も含め、個人の存在が強調される。職場と家庭の関係は流動的であり、家族成員個々の自己選択や対人関係の理解が優先されるようになる。

繰り返すが、問題はこれまでのライフスタイルが支えてきた職場とその外部社会との相互関係の変化にある。誰もが、仕事を起点とした社会関係の揺らぎに過敏となり、自分に見合った職業生活を死守し、リスクを回避したいとする就労不安の感覚を持ちやすくなる。

以下で、若者 1 万人調査(15 歳から 29 歳まで対象)のデータを再分析する(『平成 29 年度子ども・若者白書』参照)。ここで注目するのは、強い就労不安を抱える若者たちの意識である。劣化した就労経験や離職体験などが不安を呼び起こすといった従来の理解と異なり、データが語るのは、困難な実体験にはよらないリスク回避意識の広がりである。

強い就労不安を抱える層が、いち早く職場への心配や不満を読み取り、家庭生活の経営を優先しつつ、自分自身のスキル獲得や転職など、絶えず個人としての対処戦略を探索している実態を示したい。データで見る限り、強い就労不安の源泉には、個人化した現在指向(いまこの時点を最優先する考え方)の意識が存在する(古賀 2012)。

## 2. 就労不安の高低と社会的な立場

まず若者に就労不安が強く存在するかみてみよう。就労の環境(継続就労、職場環境、福利厚生など)に関わる 12 項目について、「とても不安」から「まったく不安でない」までの 4 件法で回答してもらった。全体にみると、「老後の年金はどうなるか」、「十分な収入は得られるか」、「そもそも就職できるのか・仕事を続けられるのか」など、将来の職業生活に関わる項目で 3 割以上の若者が「とても不安」であると回答している。また、すべての項目で過半数をこえる若者が「不安」(とても+どちらかといえ、の合計)と回答していて、不安感が強い結果といえる。項目に因子分析を試みると、因子は 1 つだけであり、どの項目の因子負荷量も並立している。不安の内容や要素に特化することなく、総体的不安感が意識される(図表 1)。

図表 1 就労不安の意識

	とても不安	どちらかといえば不安	あまり不安ではない	まったく不安でない
きちんと仕事ができるか	30.8	42.6	20.2	6.3
勤務先での人間関係がうまくいくか	32.0	39.4	22.2	6.4
勤務先の将来はどうか(会社が倒産したりしないかなど)	20.5	37.7	30.5	11.4
何歳まで働けるのか	22.2	40.2	26.1	9.5
老後の年金はどうなるか	39.1	36.3	18.1	6.6
解雇されないか	23.4	35.0	29.3	12.4
十分な収入が得られるか	34.7	41.9	18.1	5.4
転職はあるか	19.7	34.6	29.1	16.5
社会の最良動向はどうか	24.4	44.2	23.4	8.0
仕事と家庭生活の両立はどうか	27.8	44.4	21.2	6.6
健康・体力面はどうか	29.0	40.8	23.0	7.2
そもそも就職できるのか・仕事を続けられるのか	32.2	36.4	21.5	9.9

では、どのような社会的属性の層に不安感が強いのか。項目結果を合計して不安感の度合いを得点化してみた。中央値を勘案し、合計 24 点以下を「高不安群」、25 点以上を「低不安群」とする(前者 46.7%、後者 53.3%)。この 2 グループの特徴を分析してみた。

性別・年齢階級別で高不安群・低不安群の構成をみると、高不安群の特徴として、女性がやや多くなり、また学生を含む 10 代後半の年齢階級にやや多くなること、さらに非正規雇用層や無職層あるいは学生層にやや多くなること指摘できる。しかしながら、非正規雇用層内では低不安層と高不安層の割合に差がほとん



どないなど、不安の源泉が単に就労形態だけのものではないことも読み取れる。概して、社会的属性に関して2群に突出した差異を見出すことはできない。

### 3. 就労不安と仕事の選択基準との連関

両群で大きな差異があるのは、仕事の選択基準の理解である。図表2には、選択に関わる13項目があがっている。因子分析を行うと、2つの因子（図表の数値は各項目の因子負荷量）が見いだせ、まず「能力を高める機会があること」、「自分が身につけた知識や技術が活かせること」など、自己の能力や希望を重視する、いわば「自己達成因子」があがる。また、「自宅から通えること」、「安定していて長く続けられること」など、仕事がこなしやすく続けられること、いわば「仕事受容因子」があがる。

高不安群の者は、「安定していて長く続けられること」、「収入が多いこと」、といった項目について半数を超える者が「とても重要」と回答している。仕事の受容因子に関わる項目に高い評価をしている。また、すべての項目について、「たいへん重要」という回答の割合が、低不安群を大きく上回っている。ちょうど学校で成績評価基準を理解しきれない生徒があらゆる活動を評価に結び付けて理解してしまうのに似て、良い就業条件があればあるほどすべてよいと認識しているように見える。これに比して、低不安群の者は、仕事受容と自己達成のいずれもが、バランスをとって選択されている回答結果がみとめられる。

図表2 仕事の選択基準と就労不安

	高不安群	低不安群	因子の成分	
			1軸	2軸
自分のやりたいことができること	46.3	38.7	0.64	-0.08
人の役に立つこと	27.0	20.7	0.61	-0.24
安定していて長く続けられること	59.2	41.9	0.62	0.423
収入が多いこと	53.3	39.5	0.59	0.372
社会的評価の高い仕事であること	20.0	13.3	0.64	-0.24
子育て、介護等との両立がしやすいこと	34.2	21.4	0.58	0.244
自由な時間が多いこと	41.5	27.3	0.53	0.392
福利厚生が充実していること	49.5	33.7	0.64	0.382
自分が身につけた知識や技術が活かせること	35.8	27.2	0.71	-0.2
自宅から通えること	52.1	37.4	0.46	0.494
実力主義で偉くなれること	17.2	12.8	0.59	-0.44
能力を高める機会があること	29.3	21.3	0.72	-0.39
特別に指示されずに、自分の責任で決められること	17.1	11.8	0.62	-0.44

### 4. 就労環境の改善への期待と現実的自己啓発

では、ライフアンドワークバランスの意識は

どうであろうか。明らかに、高不安群は職場への不満や改善要求の意識を強く持っているといえる。具体的には、高不安群では、「とてもそう思う」の高い割合の項目として、「子育てと仕事を両立しにくい職業がある」（51.1%）、「家庭のことを考えると転職や離職がむずかしくなる」（43.0%）などがあがっており、職業と家庭生活との共存の取りにくい就労環境を訴えるものとなっている。

興味深いことに、職場への不満や心配が募る高不安層ほど、転職のためのスキルアップや資格取得などに励むことを「とても重要」とする割合が高くなり（高不安群 30.3% > 低不安群 24.3%）、さらに、学校時代に就労に関わって学習しておくべきことを尋ねると、すぐ役に立つ実践的なスキルの学習をきわめて高く評価する傾向がある。例えば、「コミュニケーション能力やビジネスマナーなど、社会人としての基礎的知識」（53.1%）、「仕事に直接役立つ専門的知識・技能など」（50.2%）などが高い割合となる。概して、現実的なソーシャルスキルが、職業の社会的意義や働き方の条件などを学ぶこと以上に評価されている。就労不安を抱える人ほど、本人にとっていまこの有益な技能の習得としての自己啓発を重視する傾向があり、他のライフコース調査（古賀 2013）でみいだせた結果と酷似する。

### 5. 個人化した現在指向の就労不安の強まり

冒頭でも述べたように、個人がリスクを感じやすい社会では不安が絶えず生じる構造があり、それが、単なる安定志向ではなく、現在の時点でのリスク回避戦略を若者に想起させる。今回の結果は、就労への不安を強く抱える層ほど、現実的な対処方法に即して、職場のあり方、スキル形成、ライフ・バランス、離職・フリーターなどを評価していることがわかった。終身雇用などをメインとした職業観から離れて、流動的な社会を前提とした、個人の力量で対応できるリスクの少ない心地よい生き方の選択といえようか。学歴という「保険」がないと社会参加さえ危ういと感じる今の若者世代の価値観にも通じているといえる。

### 参考文献

古賀正義2013b「ソーシャルスキルとは何か—困難高校卒業後の就職をめぐるエスノグラフィ」『現代思想』（就活のリアル）41巻5号、青土社  
古賀正義2012「若者の勤労観・職業観と就労不安への支援」『平成23年度「若者の考え方についての調査」報告書』内閣府



# 「ビジネスライクなところの違和感、あります」

## —言語教育の商品化と消費、その中にいる教師の葛藤とその克服—

瀬尾匡輝（茨城大学）

### 1. はじめに

新自由主義的競争の広がり背景として、各語学教育機関は消費者である学習者を獲得するために、学習者の要求を学習内容などに反映させ、言語教育サービスの商品化に努めている（Kelly & Jones, 2003）。そのなかで、教師も値札のついた商品として見られ、市場原理のもとで競争にさらされている（Holborow, 2015）。本研究では、約70%の日本語学習者が民間日本語学校や大学付属の生涯学習機関で学ぶ香港で日本語教師として働くAさんに着目し、彼女がどのように言語教育の商品化を経験しているのかを探った結果を報告する。

### 2. 調査の概要

Aさんとのインタビューを2014年に7回、2017年に1回（それぞれ約2時間）行った。データの分析では、インタビュー・データを書き起こしたものを読み込み、商品化に関わると考えられる部分を抜き出してテーマに分類し、Aさんと商品化との関わりを探った。

### 3. 分析

Aさんが2014年時に非常勤講師として働いていたX日本語学校では、使用言語や文型の提出順序などの教授内容、教師が使うジェスチャーや台詞などの手順はすべて決められていた。そして、Aさんにはその手順通りに教えられることが求められ、「そこからぶれないようにと強調」されていた。

だが、X日本語学校は学習者のことを見

て授業設計を行っておらず、「学生をバカにしている」、「こんなもんでいいだろうみたいな感じ」で授業を提供しているように感じるようになった。

A: (X日本語学校は) ビジネスが上手なので、相手を見てわかるんですね。ここの相手にはこれくらい。たぶん。あの一、これくらいの口八丁、手八丁で金が入るだろうみたいな。高いレベルが要求されないお客さんはかなりバカにされる。そういうところも、ちょっと違和感があります。それで日本語教育の質をわかっていて落とす。(2014年5月19日)

このようなX日本語学校の「ビジネスライクなところ」に対して「違和感」を持つようになり、「葛藤」を抱くようになった。

A: X日本語学校のビジネスライクなところの違和感ですか。【少し大きな声】あります。それはなんとなく、学生をバカにしているみたいな、適当にごまかして、言わないでいいことは言わない。で、あの一、こんなもんでいいだろうみたいな感じのところは、すごく違和感がある。(2014年5月19日)

そして、このような状況は日本語教師になる前に「会社勤め」をしていた時に感じた「プロフィット【＝儲け】」を重視することによって、顧客に「うそをつかな」ければならなかったときと似ているように感じた。

A: あの一、(私は) 会社勤めが長くてですね、その一、プロフィットって言い出すと、自分自身が人としてね、正しいと思う価値観とずれた部分も出てくる、仕事をやっている中で。【中略】(それで自分の価値観と) 違うとわかっているのにそうだって言わないといけない。で、あの一、会社勤めを辞めて、日本語教師になって、何が一番いいかっていうと、そういうとこ

ろが一切ない。自分が楽しいと思うこと、いいと思うこと  
の価値観と、学習者がこうありたいという部分をうまく  
重ねていくことができる。誰に対してもうそをつくこと  
なく、自分の価値観にうそをつくことなく、学習者に対  
しても、こう何か、お互いに得るものもあり、すごく  
いい仕事だと思っていて。で、(X日本語学校のように)  
プロフィットの部分を突き詰めるとそれができなくなっ  
てしまう。(2017年9月5日)

このような葛藤と抱きながら大学院修士課程に通い、  
様々な立場に基づく教育実践や教育理論に触れ、X  
日本語学校以外の「教え方」があることに気づいた。  
そして、大学院で学んだことを実践してみたいと思  
い、X日本語学校を辞め、「比較的自由度が高い」と  
聞いたY日本語学校で非常勤講師として働き始めた。

Y日本語学校では、指定された教科書と各授業の大  
まかな目標は設定されてはいるものの、X日本語学  
校のように決められた方法はなく、教師が自由に授  
業の方針や内容を決め、実践することができた。そ  
こで、Aさんは学習者にとって「楽しかった、満足  
した」と感じられる授業でありながらも、自身も「  
楽しいと思」えるような授業を提供するべく、大  
学院で学んできたことや考えてきたことを実践し  
ようと試みていた。

だが、Aさんが自分なりの方法で授業を教えてい  
ると、学習者からY日本語学校の教え方がAさん  
の方法であるなら、来年からは他の学校に移りたい  
と相談された。そのことについて、プログラムを運  
営する専任講師に相談したところ、気にせずその  
まま教えればいいとアドバイスされた。

A: すぐ専任の先生に相談をして【中略】それでちょ  
っと目が覚めたんですけど。「Y日本語学校の  
方法は【中略】上級につながる力を各分野、総合  
的に伸ばします(ということだけです)。それ以外  
のことは、各先生のやり方でいいだと思います。  
【中略】だから、気にせず、問題はないので、  
そのまましてください」

と(言われました)。(2017年9月5日)

そして、各々の教師の方法が異なることは、  
学習者からすれば、レベルごとに「全く違う  
教え方の先生から日本語を学ぶこと」ができ、  
学習者にとっても「いいこと」だと伝えられ  
た。

#### 4. 考察

Aさんのケースをふりかえると、X日本語  
学校では、手本とされる言語教育観や教育実  
践があり、そこからぶれないようにと強調さ  
れていた。そのため、X日本語学校の方針に  
違和感を持ったAさんは、学習者に「うそ」  
をついているように感じ、職を辞すこととな  
った。その一方で、Y日本語学校では、教師  
の独自性が尊重され、たとえ学習者から不  
満の声が出ようとも、Aさんは自身のやり  
たい方法で授業をすることができた。

これら二校では、学校が教師を商品化する  
方法に違いがあった。X日本語学校では、  
定められた教育方法をマニュアルのよう  
な形で教師に与えることにより、教師の  
教育経験の有無などにかかわらず均一  
の授業を提供することを目指していた。  
だが、教師を代替可能な商品として  
捉えている点もあり、教師の声に十分  
に耳を傾けようとはしていなかった。  
その一方で、Y日本語学校では教師  
の知識や経験を唯一無二の価値のある  
商品として捉え、各々の授業に対する  
判断を教師にゆだねることで、その  
価値を最大限に生かそうとしていた。  
言語教育の商品化の過程では、教育  
機関は教師を単に使い捨て可能な  
商品として捉えることなく、教師  
の声に積極的に耳を傾ける必要  
があるのではないだろうか。

#### 参考文献

- Holborow, M. (2015). *Language and neoliberalism*. New York: Routledge.
- Kelly, M., & Jones, D. (2003). *A new landscape for languages*. London: Nuffield Foundation.

# 保護者とのかかわりにおける戦略

## —「しんどい」学校の教師に注目して—

山口真美（大阪大学大学院）

### 1. 問題の所在と研究の目的

本報告では、連携が難しいと言われている層の保護者に対して教師らが行っているかかわりの様相を明らかにする。

1990年代以降、学校・地域・家庭の連携を志向する中央審議会答申（文部省 1996）等が示されるようになったが、連携における難題として、学校からの呼びかけに応えたり、自ら積極的に学校に関わったりする人びとは、社会経済的に恵まれ、子育てや教育に対する関心が高い層に偏りがちという指摘がある（高田 2009）。

保護者へのかかわりに関しては、概念モデルである「力のある学校」において、「双方向的な家庭とのかかわり」が挙げられている。特に「しんどい」タイプの学校では、保護者の自発的な関与を望むことは難しいので積極的なアプローチが取られているし、求められているとされる（志水編 2009）。そのなかでは、連携の難しさに対して具体的に教師らがいかなる戦略を用いて対処しているのかという事柄は必ずしも中心的な議題として取り扱われていない。しかし、昨今の研究で明らかにされてきたように、子どもの教育に関する保護者の影響を鑑みれば、子どもの背景にある保護者とのかかわりに対する教師の実践の諸相を描きだす必要がある。

### 2. 研究の対象と方法

本研究では、関西圏のX市にあるY小学校（以下、Y小）を対象校として選定し、2016年11月から現在までフィールドワー

クを行っている。

Y小は児童数約250名の小規模校である。校区に公営団地があり、低所得者層向け物件を含んでいる。また、就学援助率が市内でも高く（2017年度約30%）、外国にルーツがある子どもや単身世帯の子どもも多い。「問題行動」を呈する子どもも多数いて、低学力層の割合が高い、いわゆる「しんどい」学校である。ゆえに、教師による「しんどい」家庭の保護者へのかかわりの様相を解明する本研究の目的に合致している好事例である。

2017年度の教職員数は23名で、平均年齢は約36歳、男女比は3:7である。教諭では20~30代が多く、教諭のうち半数以上が本採用10年以内かつ初任校である。

本発表では、2017年7月~12月に行ったY小学校に勤務する教師へのインタビューで得られたデータを主に使用する。インタビュー対象者については、Y小勤務2年目以上の先生を中心に、性別や年齢、担当学年、分掌の偏りに留意して12名を選定したインタビューは半構造化の形式で、各回約30~80分、必要に応じて複数回実施した。対象者に許可を得て録音し、逐語録を作成した。

### 3. 調査結果

インタビューから、保護者へのアプローチは量的側面と質的側面から次のようにまとめられる。

#### 3.1. 量的側面

Y小では、中学校区の同和教育実践の影

響を受けて、家庭訪問をはじめとした家庭へのかかわりを通じて、子どもたちの生活背景を踏まえた生徒指導を学校全体として意識している。情報を得るだけでなく、発信する方法としても、特にトラブルになりそうなときは、「顔を合わせて話す」方法が重要であるとされる。何時でも常に家庭訪問をすべしという方針を取っているわけではないが、肝心な時は直接会う、そうでないときでも電話などで積極的に連絡を取ることが良いとされる。要するに、家庭訪問をはじめとする日頃からのコミュニケーションの量が重視されていると言える。こうして学校に自らかかわりづらい保護者に教師から働きかけることによって、コミュニケーションの量を確保し、保護者との距離を縮めようとしていた。

### 3.2. 質的側面

頻繁な保護者への連絡や家庭訪問という事態は、そもそも子どもが学校生活上でトラブルを起こしたり巻き込まれたり、保護者に「伝えなければいけない」ことがあるときに起こる。しかしそこで一方的にトラブルだけを報告しては、保護者との間に溝ができてしまう可能性がある。そのため、コミュニケーションの質的な部分での工夫が見られる。たとえば、内容を中和しようと子どもの「いい面」に言及がなされる。日々の良好な対人関係がなければ家庭との深いレベルでの連携は難しい。このため、子どもを「褒める」という保護者にとってポジティブな感情を呼び起こすだろう話題が活用されていた。

また、頻繁に連絡を取ろうとするものの、子どものできていないことやつまずきについて逐一直接報告するわけではない。教師から子どもの「できていないこと」を注意や気をつけてほしいことという形で伝えられると、保護者はそれを叱責という形で子

どもに返してしまう。あるいは、協力を求めることが難しい家庭に無理な願いをしても、叶えられないことによって教師、保護者、子ども誰にとつての解決にもならない。それどころか、「できていないこと」を伝えたことによって保護者と子どもの関係が悪くなってしまう恐れもあると教師らは考えている。裏を返せば、教師は子どもと保護者が「つながる」ことをよしとしている。子どものつまずきを伝えなければならぬ際も、保護者が子どもとよい関係を作れるかどうかという面に着目した、たとえば親が「頑張っているね」と子どもを肯定的に後押しできるような情報の伝え方に留意がなされていた。

### 4. まとめ

Y小において教師らは、保護者とのかかわりを生み出すために、コミュニケーションの量と質の確保に努めていた。特に、質的側面においては、共感を得られるような形で保護者の感情に訴えかけるという戦略によって保護者と教師の思いを近づけることで、保護者からの協力の姿勢を得ようとしていると言える。しかしながら、最終的な目標は教師と保護者がつながることがではなく、子どものよりよい学校生活を支援することであるため、必ずしも保護者とのつながりを求めない場面も見受けられる。Y小では、こうした日々の保護者や子どもとのやりとりの積み重ねによって、自発的な保護者の協力が得にくい環境から教師らが関係性を作るに至っていた。

(詳細なデータ及び参考文献は当日資料に記す。)



# 戦後日本における教師をめぐる語りの変容

## —新聞社説に着目して—

周正（広島大学大学院）

### 1.問題の所在

本研究は、戦後日本における教師をめぐる語りがいかに社会的に認識され、構築されてきたのか、その構築過程を明らかにすることを目的とする。具体的には、新聞社説での教師をめぐる語りに着目し、社会的言説による教師像がどのように変容したのかを検討する。

1970年代後半から、日本では教育問題が次々と噴出した。学力低下やいじめなど学校教育内の問題だけではなく、少年犯罪の凶悪化やモンスターペアレントなど、学校外へと教育問題が広がっていった。学校や教師は、これらの教育問題の責任を問われ、批判の対象とされてきた。佐藤（1998）が指摘しているように、教師のあり方と生き方、資質と見識、役割と責任が問われており、今日ほど教師として生きることが困難な時代はないだろう。つまり、教師不信、さらに教師批判の時期が近年から始まったともいえる。このような教師への不信に基づいて、教員政策や教員養成制度の改革が実施されてきたが、実質的には教師の職場環境をさらに悪化させたことが指摘されている（山田 2013）。

では、教師への批判はなぜ生じたのだろうか。Waller(1932)によれば、教師に対する相反する二つの社会通念が存在している。それは悪意に満ちた「漫画的な教師像」と理想化された「好意的な教師像」という二つの固定的なイメージである。しかも、「教師はまるで囚人のように、教師像というワクの中に閉じ込められているのだ」（Waller 1932, 訳書 pp.520-525）という。すなわち、教師に対して、世間の人々がも

つ「かくあるべし」という固定的なイメージが存在しており、教師はその基準に当てはまらないがゆえに批判を受けると考えられる。また、教師自身の行為や意識も「理想的教師像」に縛られてしまう。

以上のような状況があるため、教育社会学の分野では、教師たちを固定的なイメージから解放する研究が行われてきた。例えば、油布（1999）は、学校で起こった事故の新聞記事を手掛かりとして、50年代から80年代にかけての教師の役割・仕事の内容を探り、期待される教師像の変化を明らかにした。また、山田（2004）は、主にマンガを用い、描かれた教師や学校に関することを現実の状況と対比しながら分析し、マンガに描かれた「理想的教師像」を提示した。さらに、70年代から90年代にかけての文芸メディアに描かれる教師像を「熱血教師」を手掛かりとして検討し、教師に対するまなざしを多様化させるとともに、個々の教師の多様性に着目することの重要性を指摘した（山田 2010）。

以上のように、言説による教師像を分析した先行研究は、山田（2004, 2010）と油布（1999）が代表的である。しかしながら、これらの研究には二つの課題が残されている。一つ目は描き出した教師像が限定的であることである。先述した先行研究では、学校での「事故」という特殊な場面での教師像であり、マンガや文学に描かれた教師像は、読者層が限定されている。そのため、他の視点で見ることが必要ではないだろうか。二つ目は、近年の教師像が分析されていないことである。教師をめぐる語りは時代背

景に応じて、大きく変化していると考えられる。90年代から現在にかけての教師をめぐる語りは再び変化しているのではないだろうか。

そこで、本研究では、新聞社説に表れた教師像を分析することによって、戦後日本における教師をめぐる語りの変容を明らかにしたい。具体的には、1945年代から1990年代までの教師像を再検討した上で、1990年代から現在にかけての教師像の変容を読み解く。このことを通して、教師をめぐる語りはいかに社会的に認識され、構築されてきたのか、その過程を明らかにする。その上で、教師像を相対化させることで、教師を呪縛から解き放つ可能性を探りたい。

## 2.分析対象

本研究では全国紙として日本全体の世論形成に大きな影響力を有している『朝日新聞』の社説を分析の対象とする。

具体的な分析データは、1945年から2017年5月1日までの『朝日新聞』の社説である。これらは、『朝日新聞』記事検索システム「聞蔵Ⅱビジュアル」を用いて、「教師&社説」をキーワードとして検索して得られたものである。1945年から1989年までは、『朝日新聞』縮刷版の昭和戦後紙面データベースを通して、81本の社説を抽出した。1990年代から2017年5月1日までは『朝日新聞』全文記事データベースで検索し、95本を抽出した。

## 3.分析の結果

本研究で得られた知見は、1945年から現在までの教師をめぐる語りの変容過程である。語りは、以下の三つの時期で変化したと言える。

まず一つ目の時期は、1945年から1970年代前半までの時期である。1970年代前半までの社説の中で、教師をめぐる語りは主に地位待遇と労働環境についてであった。教師は厳しい労働環境の中でも積極的に働いていた。そこで見られた教師像は勤勉な「教育の労働者」であり、教師をめぐる語りは非常に肯定的である。

二つ目は、1970年代後半から2000年代までの時期である。1970年代後半に入ると、教師をめぐる語りは主に教育問題に関するもの

であった。「学歴主義」や「受験競争」を社会背景として、社説の中に表れた教師像は、それらの教育問題に責任を負うべき「教育の責任者」である。また、教師に対する社説の論調は批判的である。

三つ目は、2000年代以降の時期である。2000年代以降の社説では、教師をめぐる語りの数が以前の時期よりも倍以上に増えていた。1970年代後半からの批判的な語りは少しずつ変化しており、徐々に見えなくなった。とくに、学校が抱えた諸課題の解決には教師だけでなく、家庭・地域、社会や外部の専門家との「協働」が不可欠であることを強調している。しかも、教師を守る姿勢の社説が数多く見られるようになった。このような教職役割を限定的するような動向は、教師が「教育の専門家」への転換のプロセスであるともいえる。

以上のように、新聞社説の中で表れた教師像の変容が明らかになった。「教育の労働者」から「教育の責任者」への転換、さらに「教育の専門家」へ転換する動きが明らかになった。

## 主要引用文献

- 佐藤学, 1997, 『教師というアポリア-反省的実践へ-』世織書房。
- , 1998, 「現代社会のなかの教師」佐伯胖・黒崎勲・佐藤学・田中孝彦・浜田寿美男・藤田英典編, 『岩波講座 現代の教育第6巻 教師像の再構築』岩波書店, pp.3-22.
- Waller, W.W., 1932, *The Sociology of Teaching*, John Wiley. (=邦訳: 石山脩平・橋爪貞雄訳 1957 『学校集団—その構造と指導の生態』明治図書.)
- 山田浩之, 2004, 『マンガが語る教師像』昭和堂。
- , 2010, 「信頼と不信」『教育社会学研究』第86集, pp.59-74.
- , 2013, 「『教員の資質低下』という幻想」『教育学研究』第80集, pp.453-465.
- 油布佐和子, 1999, 「教師は何を期待されてきたか—教師役割の変化を追う」油布佐和子編, 『教師という仕事』日本図書センター, pp.71-85.

# 質的研究法による教師研究のアプローチ

## —教師ナラティブへの着目と可能性—

白松賢（愛媛大学）

### 1. 問題設定

「教師になる／である」ことはどういうことであろうか。越智・紅林 2010 は、教育社会学における教師研究をレビューした結果、新しいアプローチの一つに、「教師になることへのまなざし—教師のライフヒストリー研究」をあげている。

「教師になること」については、教育社会学の伝統的な立場では、ライフサイクル論や組織的社会化論を基盤とした教師の職業的社会化研究（田中 1975・1979、永井 1977、今津 1979・1985、南本 1985、田中・蓮尾 1986 等）や予期的社会化に関する研究（山野井 1979、伊藤 1980・1981、伊藤・山崎 1986 等）があげられる<sup>(1)</sup>。

新しい教育社会学の隆盛以降、教師の役割葛藤、教室における教師の行為に関心が広がり、「教師になる／である」ことへのアプローチは、規範的パラダイムから解釈的パラダイムへと移行するようになる（山村 1982）。

近年の教育社会学における教師研究を大別すると、(1)教員文化・組織研究（久富 1990、山田・長谷川 2010 等）、(2)教職論（久富 2008、伊佐 2010、油布 2010・2011、金子 2010・2017 等）、(3)アイデンティティ研究（久富編 2008、中村 2017 等）、(4)教師のワークに関する研究（永井・古賀 2000、古賀 2001・2004、佐藤 2013、北澤・間山 2018 等）、(5)教師のライフコース研究（塚田 1998、山崎 2002・2012 等）、(6)教師のライフヒストリー研究（川村 2009、高井良 2015、伊勢本 2017、2018 等）があげられる。

解釈的アプローチ（志水 1985）として質的調査法は教育社会学の研究方法に定着し、教師研究においても趨勢となりつつある。その背景には、1990 年代の体罰問題・いじめ問題を契機に、教師は教育改革の批判的対象とさ

れ、教師の弱者化が達成されてきたことにある。1980 年代以前にも「デモシカ教師」「サラリーマン教師」といった批判はあった訳ではあるが、これらの批判は、一部の問題教師に向けられていた。ところが、1990 年代以降の教師批判は「教師」全体への批判として展開されてきたことになる。

この展開過程において、「教師の弱者化」が達成され、その結果、教育社会学研究は、「弱者としての教師」に寄り添い、教師の「生きられた経験」にアクセスする質的研究が特に重視されることにもつながったともいえよう。

しかしながら、この問題に立つ時、教師の質的研究がコロナリズム問題とどのように距離あるいは調和をとることが可能か、という課題が本研究の出発点である。

### 2. 教師研究とコロナリズム

近年の教育改革においては、「教師の資質能力の向上」と成果主義が強く求められている。その特徴は、「標準化」「技術主義の浸透」（油布 2011）、「教員養成」の「規格化」（佐久間 2010）等にある。教育公務員特例法の改正にあるように、「資質の向上に関する指標」化は、その一つの帰結である。

その背後には、教師の職業的社会化、予期的社会化、職能成長・力量形成にみられる「普遍的発達段階論」がある。

教育社会学における教師研究は、教育経営学や教育方法学の一連の仕事とともに、「教師の成長過程が実在すること」を構成してきた。例えば、久富(1995)は、教師の職務特性や学校現場にある「葛藤（公共の言説との葛藤を含めたもの）」をモチーフとして、「自己犠牲的教師像」の転換を提起している。久富の一連の研究には、「教師の困難に寄り添う」姿勢が通底しており、教育社会学における教師研

究の一つの臨床的モデルといえる<sup>(2)</sup>。

しかし、ここで問題としたいことは、例えば、「教職アイデンティティ」(久富編 2008)という概念である。この「教職アイデンティティ」を実在と捉えるか、理論と調査を架橋する「中範囲の理論」を示す概念と捉えるか、その意図はおそらく後者であろう。しかしながら、教育社会学研究において、「教職アイデンティティ確保」が難しくなっている現状を示す意図が、この概念を研究上、使用してテキスト化することで「教師の成長」としての「教職アイデンティティの確保の実在」を同時に論じてしまうことになる。

研究者は分析＝記述において「歴史と文化(時空間上の位置)」(Elder and Giele 訳書 2003)を研究に持ち込まざるを得ない。そのため、マクロな意味では「政治的、経済的、文化的な力」に同調せざるを得ず、結果、教師批判に加担してしまうことにもなりうる。すなわち、教師研究のコロニアリズム問題とは何らかの概念の使用が結果として教師の「生きにくさ」を創出しようる可能性を意味する。

### 3. 「解釈学的」と「解釈主義的」の疎隔

もう一つのコロニアリズム問題は、質的研究を用いる際の存在論と認識論にある。先にも示した教師研究の解釈的アプローチには、次の問題を指摘することができる。

それは「解釈学的」か「解釈主義的」かという問題である(Schwandt 訳書 2006)。教育社会学の質的研究は、解釈主義的アプローチとして展開されてきた(北澤・白松 2018)。解釈主義的アプローチは、「解釈者は解釈されるべきものを対象化」しており、「特権的な地位」に立っている(Schwandt 訳書 2006、172頁)。解釈主義的アプローチは、存在論に「リアリズム」、認識論に「客観主義」を採用している。そのため、研究者は「外部」の客観的な観察者に位置付けられる。

これが何故問題かという点、「教師になること」すなわち、「教職アイデンティティの確立・確保」や「教師の成長」を、研究者が解釈を通じて成り立たせる、ということにある。すなわち、研究者に従属する存在として「教師」を研究することになる。

### 4. 教職ナラティブの方法的可能性

教育改革という「政治や文化の力」が強く働く現在、教師研究において、コロニアリズム問題から質的研究者が無関係にいることは不可能である。問題は、分析に用いる概念とそれに付随する「基礎づけ」にある。

本研究では、「アイデンティティ」という概念を用いず、「教師になる／教師である」ことにアクセスする<sup>(3)</sup>。その代わりに用いる概念が、「教職ナラティブ」である。「教職ナラティブ」には、教師という職業についてのマクロなく語り>と教職に関する個人のミクロなく語り>がある。本研究では、調査者と被調査者の相互作用を通じて、「教師になること／教師であること」の「理解」がいかにか構成されるかを検討する。

### 5. 研究の対象・分析・結語のまとめ

本研究では、非直線型移行として教職に就いた小学校教員4名の教職ナラティブを分析した(40代男性3名、50代女性1名)。

その結果、「教師になる」とは、「教師となった」結果としてライフを物語るようになるナラティブの変容を意味する。また「ミクロなナラティブ」と「マクロなナラティブ」の交差として「教職」が語られるが、それは「教師」カテゴリーの「解釈学的循環」をインタビューが反映している可能性を明らかにした(詳細・参考文献等は当日配布資料にて)。

\*This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 16K13552

#### 註

- (1)「教師になること」については、1980年以前では、教師の社会的階層等も探求されており、「誰が教師になるのか」というテーマも存在する。
- (2)同様のスタンスには、志水(らの研究グループ)の学校エスノグラフィーがある。
- (3)本研究は、伊勢本 2018 のスタンスに共感しながらも、アイデンティティの実在を認めてしまっている点を存在論上の問題として指摘しておきたい。



# 若手社会人の社会観と学生時代の経験

○二宮 祐 (群馬大学)

## 1. 問題設定と方法

本発表ではパネル調査の結果を分析することによって、若手社会人の持つ社会観と学生時代の経験との関係を明らかにする。これまで、こうしたパネル調査の分析によって、若手社会人の職業的能力についての自己認識と学生時代の経験との関係については一定の知見が積み重ねられてきた

(本田編 2018)。他方、社会観の研究については、若者のライフコースと「能力主義」や「自己責任」などの志向との関係を検討しているものがあり、そこでは失業や無業、非正規雇用の場合の一部においてそれが高まることが指摘されている(有海 2017)。他方、大学の正課・非正課の教育やそれら以外の経験との関係について研究しているものは少ない。社会観を分析の対象とすることによって、大学教育の市民的、社会的レリバンズについて考察する。

## 2. 方法—パネル調査の概要と課題の焦点

分析に用いるデータは、2013年から16年まで4年間かけて毎年1回、全4回実施したパネル調査「大学での学びとキャリアに関する調査」である。13年の第1派調査では、文系のうち法学、教育学、社会学を専攻する学部3年生に対して大学教員を通して回答を依頼した。回答数は順に201、114、134、計449であった。14年の第2派調査では107、82、85、計274であり、十分な回収数を得られなかった。そこで、同年に調査会社のインターネットモニターの中から学部4年生を補充したうえで、さらに、経済学の専攻者を追加した。回答数は順に、97、100、102、そして、経済学の102、計401である。卒業後2年目である16年の第4派調査の回答数は同じく順に第1派からの継続61、45、59、なし、計165、補充調査分16、15、17、16、計64であった。

表1は第4派の時点で職を持っている回答者について、第4派と第2派それぞれの時点での社会観についてまとめたものである。一見すると、AからJまでのどの項目も第2派と第4派とでは大きな差はなく、社会観は安定しているようにみえる。しかし、実際には第4派で回答を変更しなかった(たとえば、第2派でも第4派でも「ややそう思う」とした)のは、最小で項目Hの100名、

最大で項目Gの119名である。すべての項目において、半数前後が回答を変更している。

表1 社会観についての回答 (%)  
(第2派N=214、第4派N=215)

		とても 思う	やや そう 思う	あまり そう 思わ ない	ま った く 思 わ な い	計
A 社会に出てからは人と競争していくのが当然だ	第2波	22.0	47.7	25.7	4.7	100.0
	第4波	14.4	51.2	30.7	3.7	100.0
B 生活に苦しんでいる人は、努力が足りないせいだ	第2波	8.4	21.5	48.6	21.5	100.0
	第4波	8.8	20.0	53.5	17.7	100.0
C 政府は豊かな人からの税金を増やしても、恵まれない人への福祉を充実させるべきだ	第2波	9.8	47.7	37.9	4.7	100.0
	第4波	7.9	43.7	40.0	8.4	100.0
D どの学校を出たかで人生が決まる	第2波	10.7	44.9	32.7	11.7	100.0
	第4波	4.2	37.7	44.7	13.5	100.0
E 自分がかんばっても、社会を変えることはできない	第2波	15.4	50.0	30.4	4.2	100.0
	第4波	14.4	53.5	28.4	3.7	100.0
F 仕事よりも、自分の趣味や自由な時間を大切にすべきだ	第2波	17.8	51.4	29.9	0.9	100.0
	第4波	20.0	51.6	27.4	0.9	100.0
G 男性は外で働き、女性は家庭を守るべきだ	第2波	5.1	22.0	34.1	38.8	100.0
	第4波	4.2	13.0	46.0	36.7	100.0
H 大卒の女性が専業主婦になるのはもったいない	第2波	19.2	37.4	34.6	8.9	100.0
	第4波	14.0	36.3	34.0	15.8	100.0
I 大学の授業で学んだことは、将来役に立つ	第2波	23.8	43.9	29.4	2.8	100.0
	第4波	15.3	51.6	29.3	3.7	100.0
J 地域や国の政治に関心がある	第2波	19.6	42.5	30.4	7.5	100.0
	第4波	14.4	39.1	35.8	10.7	100.0
K 社会運動や労働運動に参加したい(第4派のみ)	第4派	2.8	14.0	47.0	36.3	100.0

## 3. 授業の経験と「能力主義」、「自己責任」志向

表1に示した項目のうち、財や地位の配分が個人の能力・業績によって行われるべきだという意識に関連するA~Dの項目に着目して、それらとキャリアや将来の職業に関連する授業経験との関係を検討する。その理由は、学生が職業的な意識や力量を高めることが意図されている反面、能力・業績の価値を高く見積もるあまり他者に対して厳しい姿勢をとる、あるいは、そもそもそうした志向を持つ学生がそれらの授業を履修していると考えるからである。

表2~表5は第2派調査におけるA~Dの項目と授業経験とのクロス集計を行った結果、5%水準以上の統計的有意差があったものを示している。「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」が「よくあった(5割以上)」と回答する場合、「B 生活に苦しんでいる人は、努力が足りないせいだ」へ強く肯定する。また、「将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業」が「よくあった(5割以上)」と回答する場合、「B 生活に苦しんでいる人は、努力が足りな

いせいだ」と「D どの学校を出たかで人生が決まる」へ強く肯定している。しかしながら、ここでは表の掲載は割愛するものの、第4派調査におけるA~Dの項目に関するクロス集計では、統計的有意差のあるものはまったく存在しない。すなわち、大学在学中においては、その因果の方向性は定かではないが、「能力主義」、「自己責任」志向とキャリアや将来の職業に関連する授業経験との関係はある程度存在するものの、就職後には過去に受けた教育との関係はなくなるようにみえるのである。

表2 受けた授業の中で「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」の割合×第2派「B 生活に苦しんでいる人は、努力が足りないせいだ」(%)

	とても 思う	やや 思う	あまり 思わ ない	まった く思 わな い	合計
よくあった (5割以上)	16.3	9.3	39.5	34.9	100.0 (N=43)
ある程度あった (3-4割)	7.7	22.1	55.8	14.4	100.0 (N=104)
あまりなかった (1-2割)	3.7	29.6	42.6	24.1	100.0 (N=54)
ほとんどなかった	7.7	23.1	46.2	23.1	100.0 (N=13)

p=0.038

表3 受けた授業の中で「将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業」の割合×第2派「B 生活に苦しんでいる人は、努力が足りないせいだ」(%)

	とても 思う	やや 思う	あまり 思わ ない	まった く思 わな い	合計
よくあった (5割以上)	20.0	14.3	40.0	25.7	100.0 (N=35)
ある程度あった (3-4割)	9.7	23.7	50.5	16.1	100.0 (N=93)
あまりなかった (1-2割)	1.4	22.5	54.9	21.1	100.0 (N=71)
ほとんどなかった	6.7	20.0	26.7	46.7	100.0 (N=15)

p=0.020

表4 受けた授業の中で「将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業」の割合×第2派「D どの学校を出たかで人生が決まる」(%)

	とても 思う	やや 思う	あまり 思わ ない	まった く思 わな い	合計
よくあった (5割以上)	25.7	28.6	37.1	8.6	100.0 (N=35)
ある程度あった (3-4割)	6.5	49.5	34.4	9.7	100.0 (N=93)
あまりなかった (1-2割)	8.5	42.3	33.8	15.5	100.0 (N=71)
ほとんどなかった	13.3	66.7	6.7	13.3	100.0 (N=15)

p=0.030

では、大学卒業後の生活とそうした意識が変化することにはどのような関係があるのだろうか。表5は、「B 生活に苦しんでいる人は、努力が足りないせいだ」の項目について、第4派調査での回答の値(とても1~まったく=4)と第2派調査での回答の値(同)の差つまり、正であればより肯定的に、負であればより否定的に回答を変えた一を従属変数として、それを説明すると思われる独立変数を挙げたものである。

表5 分析で使用する独立変数

学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業	よくあった (5割以上) =1、ある程度あった (3-4割) =2、あまりなかった (1-2割) =3、ほとんどなかった =4
第2派 将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業	同上
アルバイト: まったくしていない/いままは部・サークル活動: 半年以上参加したものはない	同上
現在の勤め先: 満足度	とても満足している=1、まあ満足している=2、あまり満足していない=3、まったく満足していない=4
週当たりの仕事時間 (残業含む、複数の仕事の合算)	25時間未満=1、25~30時間未満=2、... [70時間以上]=11
第4派 過去半年間勤め先での教育訓練の受講日数	教育訓練はない=1、半日~1日程度=2、2日以上1週間未満=3、1週間以上2週間未満=4、2週間以上1か月未満=5、1か月以上=6
この1か月の収入 (税保険料引き前・諸手当を含めて、複数の仕事をしている場合合算で)	5万円未満=1、5万円以上10万円未満=2、... [5万円刻み] ... 30万円以上=7
現在の勤め先: 正規従業員数	9人以下=1、10~29人=2、30~99人=3、100~299人=4、300~499人=5、500~999人=6、1,000~4,999人=7、5,000人以上=8

表6 「生活に苦しむ...努力が足りない...」肯定的になる要因 (順序ロジスティック回帰分析)

	モデル1		モデル2	
	B	S.E.	B	S.E.
学んでいる内容と将来のかかわり...授業			1.043	0.513 *
第2派 将来に役立つ実践的な知識...授業			-1.089	0.535 *
アルバイト: まったくない/いままは部・サークル活動: 半年以上参加しない/いままは部・サークル活動: 半年以上参加したものはなし			-0.816	1.105
			-0.531	0.625
現在の勤め先: 満足度	0.378	0.185 *	1.175	0.414 **
週当たりの仕事時間	0.009	0.056	0.001	0.110
過去半年間の勤め先...訓練の受講日数	0.179	0.092 +	0.183	0.236
この1か月の収入	-0.355	0.137 *	-0.657	0.280 *
現在の勤め先: 正規従業員数				
(参照: 官公庁・学校など)				
第4派 9以下	-0.424	0.676	-4.974	1.634 **
(単位: 人)				
10-29	-1.308	0.600 *	-3.993	1.318 **
30-99	0.106	0.556	-0.972	1.220
100-299	-0.576	0.636	-2.262	1.481
300-499	-0.598	0.642	-3.069	1.384 *
500-999	-0.441	0.581	-0.979	1.165
1000-4999	-0.091	0.503	-1.064	1.120
5000以上	-0.006	0.515	-0.943	1.147
生活苦努力不足 = -3	-6.083	1.297 ***	-8.021	2.759 **
生活苦努力不足 = -2	-4.258	0.919 ***	-6.151	2.609 *
生活苦努力不足 = -1	-1.672	0.828 *	-3.631	2.531
生活苦努力不足 = 0	0.994	0.823	-0.342	2.492
生活苦努力不足 = 1	2.660	0.866 **	1.826	2.522
生活苦努力不足 = 2	3.622	0.948 ***	3.096	2.609
Nagelkerke R2	0.105		0.476	
-2対数尤度	496.944		133.466	
N	215		215	

\*\*\* p < .001, \*\* p < .01, \* p < .05, + p < .1

表6は、上記の独立変数、従属変数を用いた順序ロジスティック回帰分析の結果を示したものである。モデル2によると、「学んでいる内容と将来のかかわりについて考えられる授業」の経験が少ない場合や、勤め先での満足度が低い場合、生活苦の理由を努力不足とみなすようになる傾向が高い。在学中にキャリアについて考えたことのある経験は、人びとの生活についての判断を慎重にさせるということであろう。その一方で、「将来に役立つ実践的な知識や技能が身につく授業」の経験が少ない場合、この1か月の収入が多い場合、勤め先の正規従業員数が少ない場合、生活苦の理由を努力不足とはみなさないようになる傾向がある。実践的な知識や技能を身に付ける経験は、そうではない人びとの生活を怠惰であると判断させることであろう。就職後に「自己責任」志向が高まることは、大学時代の授業経験と関わりがあるもののその内容次第であり、かつ、若手社会人の職場での待遇や置かれている立場とも関係しているといえるだろう。

残された課題は、学生時代に経験した様々な内容、方法の教育に関して、遅効的な影響を就職後の職場環境の影響と合わせてさらに検討することである。

## 参考文献

- 有海拓己、2017、「若者の社会観・意識と変容」  
乾彰夫・本田由紀・中村高康編『危機のなかの若者たち—教育とキャリアに関する5年間の追跡調査』東京大学出版会
- 本田由紀編、2018、『文系大学教育は仕事の役に立つのか—職業的レリバンスの検討』ナカニシヤ出版
- 追記  
本研究は JSPS 科研費 24330232 の助成を受けたものです。

# グローバルビジネス環境で必要とされる能力 —海外で就労する大学卒業生へのインタビュー調査から—

○岡嶋裕子（大阪大学）  
大林小織（大阪大学）

齊藤貴浩（大阪大学）  
太田雅之（大阪大学）

## 1. 序論

高等教育の質保証をめぐる議論を背景に、教育の成果として、近年、グローバル社会で活躍しうると人材の創出について課題となっている。高等教育においては、海外学習の促進や国際共同プログラムの開発等を通じて「グローバル人材」を育成することが求められているが、グローバル人材とは、具体的にはどのような能力を有しているのであろうか。また、高等教育課程でどのように育成すべきものなのだろうか。

## 2. 先行研究と本稿の貢献

日本企業の海外への事業展開の加速に伴い、グローバル人材の育成・確保の重要性が国内においても高まっている。しかしながら、これまで在外での就労に求められる能力やどのような人が海外で働き生活することを選択しているのかを調査した研究は少ない。まず、政府統計には海外在留邦人数調査統計があるが、これは「海外における法人の生命および身体の保護その他の安全に資するため（略）各年10月1日現在の海外在留邦人の状況（所在の確認、緊急時連絡先の変更の有無等）を把握するために行うもの」とあり、人数や職業、所属等の確認に留まる。日系企業の海外駐在員についての調査<sup>i</sup>やグローバル経営の文脈の中での海外現地駐在員のキャリアや仕事内容・役割の研究、あるいは日本から海外への留学生の調査や海外帰国子女の調査などは見受けられるが、日本で高等教育を受けた者が自らの意志で在外就労したケースや海外就労の背景となった教育経験などについての調査はほとんどみあたらない。

日本企業の新卒採用では、一部の専門職を除き（特に文系出身者については）、高等教育で培った能力を就労後にどう活かすかという観点は希薄だったと言える。ジェネラリストが指向され、仕事に必要な能力開発は就労後の企業内教育に専ら委ねられてきた背景もあり<sup>ii</sup>、グローバル人材についても、企業活動のグロ

ーバル化に伴い必要とされる能力や人材についての議論・研究が中心であった。

他方、日本の高等教育の現場では、留学する日本人の減少や若者の内向き指向、大学の国際競争力の低下や外国人留学生数の伸び悩み等の問題が生じている。そのような中、そもそも、日本の大学が育成を目指す「グローバル人材」とは、どのような環境でどのように働く者を想定しているのだろうか<sup>iii</sup>。

本報告は、グローバルで求められる能力および人材像について、海外に在住し民間企業等で就労する在外卒業生へのインタビュー調査により探るものである。日本の大学で教育を受けた後、海外で就労する人々へのインタビュー調査を通じて、実際にグローバル環境で働く人々が必要と感じている能力について聞き取りを行い、グローバルで必要とされる能力とは何か、そして、高等教育で育むことができる能力とは何か、検討を試みる。具体的には、米国西海岸、欧州、タイおよび中国上海市で就労するある大学の卒業生に対して、必要とされる能力や重視する能力項目について調査を行い、さらに、そのように考えるに至った背景として、彼・彼女らの経験について聞き取り調査を行った結果から分析するものである。

## 3. 調査概要

当該調査は、2016年3月～2017年1月の間に、A大学の海外拠点がある4都市を中心とした4つの地域：アメリカ合衆国ロサンゼルス市・サンフランシスコ市（以下米国西海岸、米国と略）、欧州5カ国5都市（英国ロンドン市・ドイツ連邦共和国ベルリン市・フランス共和国パリ市・ベルギー王国ブリュッセル市・

す力」、「考え抜く力」、「チームで働く力」の3能力から構成される12の能力要素を提唱した。日本国内のケースについては、中原・溝上（2014）が大学から企業のトランジションを調査している。

<sup>iii</sup> 平成24年「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」として、グローバル人材を「世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちながら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」を定義したが、具体的な人材像はみえてこない。

<sup>i</sup> 独立行政法人労働政策研究・研修機構が実施する海外派遣勤務者の職業と生活に関する調査結果など。

<sup>ii</sup> 平成18年から経済産業省が「社会人基礎力」として、「前に踏み出



オランダ王国アルメール市。以下欧州と略)，タイ王国バンコク市（以下タイバンコク市，タイと略），中華人民共和国上海市（以下中国上海市，中国と略）を対象としたものである。これらの都市で就業するA大学卒業生を対象に，グローバルビジネス環境において彼らが重視する能力項目やそれらの能力の習得と経験について，その実際や考えについて聞き取りを行った。

インタビュー対象者の選定には，A大学同窓会組織へ協力を仰ぎ，年代や性別，業種，職種，学歴，現地在住年数などに偏りが出ないように，なるべく多様な属性の卒業生に話を聞きたいという趣旨を説明の上，対象者選定を依頼した。62人の調査対象者は，地域別では，米国西海岸15人，欧州（5都市）13人・タイバンコク市14人，中国上海市20人（中国人11人・日本人9人）であった。年代別にみると，20代5人，30代18人，40代17人，50代13人，60代以上9人の構成となっており，そのうち女性は16人である。業種は，製造業15人，金融業13人と多く，コンサルティング・法律事務所勤務9人，公務・独立行政法人勤務7人，IT・情報・通信5人，サービス業・小売・卸売4人，その他（商社，教育，大学教員，電力，物流，不動産，メディア等）9人の内訳であった。就労先企業は日系企業（駐在員）が29人，現地採用が27人（うち2人は日系企業勤務），自営が6人であった。日本以外の国での高等教育歴がある人は22人。現地在住期間は，5年未満が23人，5年以上10年未満が16人，10年以上20年未満が12人，20年以上30年未満が8人，30年以上が1人，不明2人であった。

なお，聞きとり調査は，個別面談方式で，自己紹介やアイスブレイクの時間を含め1人につき1時間程度で行われた。半構造化面接法を用い，グローバルなビジネス環境で仕事をする上で必要と考えられる能力や経験，さらにその考えに至った背景（仕事の環境や仕事や職場における自身の経験）についても，必要に応じて深掘りして聞き取りを行った。

#### 4. 調査結果と含意

以下に聞きとり調査結果からわかった「重視される能力」について報告する。聞きとり調査でインタビュー対象者が「重視される能力」として言及した能力に加え，共通してきかれた特徴的な能力や考え方・意識についても，必要な能力としてあげている。

調査の結果，15の重要な能力が抽出され，【コミュニケーション】と【意識】とに二分された。【コミュニケーション】は，3 [分類] 9「能力項目」であり，それらは [a コミュニケーションの心構え]「a-1 異文

化理解」「a-2 異文化適応力」「a-3 積極的交流」，[b コミュニケーション・スキル]「b-4 伝達力」「b-5 議論により答えを導き出す力」「b-6 語学力」，[c リーダーシップ]「c-7 チームビルディング」「c-8 ネットワーキング」「c-9 プロジェクト・マネジメント」であった。【意識】については2 [分類] 6「能力項目」となり，[d 行動を形成する意識]「d-10 目的意識」「d-11 努力の継続とやりきる能力」「d-12 新しいものへの好奇心・海外への関心」，[e 価値観]「e-13 チャレンジ精神」「e-14 社会貢献意思」「e-15 ビジネス・マーケット感覚」であった。これらの重要能力を身に付ける必要性を早くから理解させる環境と，多様な人々や社会との協働の機会を提供する課程内外のプログラムが必要であろう。

インタビュー調査結果から抽出された，高等教育で輩出することが期待されているグローバル人材とは，異なる社会や文化を背景にもつ様々な人々と協働し，各々の多様な個性や能力を活かし合い，課題解決へ導くことができる人材であろう。学生に多様な複眼的な視野を身に付けさせるような環境をつくることとあわせて，単一文化で同じ文脈を有することが前提の日本社会やそこでのコミュニケーションとは“前提が異なる社会への理解”と，“そこで必要となる能力を身に付ける必要性”とを，早いうちから学生に理解させることが重要であろう。抽出された能力の中には座学では身につけることが難しい能力もあり，プロジェクト学習などグループで共に何かを創り出すような活動経験が必要とされるものもある。欧米では過去四半世紀の若年労働市場の構造変化を経て，各国とも若年の就業能力(Employability)向上を重視した教育改革が行われてきた(杉本2012)が，日本においても社会や市場の変化を配慮しつつ，高等教育の在り方を模索していく必要があるのではなからうか。

#### 参考文献

- 外務省領事政策課 2015『海外在留邦人数調査統計(平成27年)』
- 杉本均 2014『トランスナショナル高等教育の国際比較』東信堂。
- 独立行政法人労働政策研究・研修機構 2008「第7回海外派遣勤務者の職業と生活に関する調査結果」『JILPT調査シリーズ』No. 40
- 中原淳 溝上慎一 2014『活躍する組織人の探究 大学から組織へのトランジション』東京大学出版会。

#### 謝辞

調査に協力を頂いた海外在住のA大学卒業生，調査実施にご協力いただいた現地同窓会幹部，各海外拠点長ならびに各海外拠点職員の皆様に心から感謝いたします。



# 日本人学生の海外留学動機の形成

## 学修成果の制度的保証にむけて

正楽 藍 (神戸大学)

### 1. 問題の所在

グローバル人材の育成が大学の役割であるかのような論調のなかで、この期待に応えようとする大学は、海外留学に係る様々な教育を提供するようになった。それまでは選抜性の高い、あるいは国際系の大学や学部等の在学生のなかば特権であった海外留学が、希望すればだれもが享受できる学習機会となりつつある。必然、海外留学の学修成果が問われるようになる。日本人の海外留学に関する研究においても、これまでは、留学者数の減少や日本人学生の内向き志向、グローバル人材の育成等を背景としたものが多く、留学先での学習内容を対象とする議論はあまりなされてこなかった。しかし、2010年代に入ると、海外留学への視線は、海外留学者数の増加に向けたものから、海外留学がどのような学修成果を生じさせているのかという点に移り始める。

大学が、海外での学習機会を提供することによって育みたい知識や能力はあるであろうが、学習者である学生の学習動機や学習意欲はどのような様相を示しているのだろうか。すなわち、学生はなぜ海外留学するのだろうか。海外留学することによってどのような能力を獲得しようと考えているのだろうか。どのような能力を獲得したと自己認知しているのだろうか。本研究は、グローバル人材の育成の観点でもなく、大学の国際化に直接的に関わる観点でもなく、学習者である学生の学習動機や学習意欲の観点から海外留学の学修成果を探索することを目的とする。

### 2. 分析の視点

学生は、自分が将来に就きたい職業に必要なと思われる知識や能力獲得への準備として学習を位置づけたり、特定の知識や技能の習得に対して知的好奇心を喚起されたり、あるいは、教

授・学習過程そのものに対して学習意欲を刺激されて学習動機が形成されたりする。それでは、学生は、将来に就きたい職業に必要とされるであろう知識や能力を身につけることに動機づけられて海外留学するのか、それとも、自分の興味関心に沿った学問分野に関する知識を修得したいと考えて留学を決意するのか、あるいは、海外で学ぶことそれ自体に自らの学習意欲を刺激されているのか。学生自身の海外留学動機や学習意欲の観点から学修成果を分析することで見えてくる、海外留学を肯定する学生なりの論理があるのではないだろうか。

全国の四年制以上の大学に在学する日本人学生の海外留学と学生生活の実情や意識を考察するため、発表者は共同研究者と共に「大学生の海外留学と学生生活に関する調査」を実施した。アンケート調査の質問項目のうち「大学生が就職活動をする際、海外留学の経験は企業人事担当者からどのように評価されると思いますか？」に対する回答を抽出し、被調査者が、企業が若年者に対して求める基礎能力(コミュニケーション能力の構成要素としての協調性、基礎学力、資格取得の一種としての語学力等)、社会人基礎力(基礎学力や専門知識を活かす力)、グローバル人材に必要な資質(異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ、主体性等)をどのように捉えているのかを考察した。そのうえで、分析対象をインタビュー調査の対象者に絞り、彼らはなぜ海外留学するのか(あるいはしたいと考えるのか)、留学によってどのような力を身につけた(あるいは身につく)と考えるのか、さらに、留学動機と彼らが考える留学による学修成果との間には何らかの関連性があるのか、あるのであればそれはどのような関連性なのかを考察する。

### 3. 学修成果の制度的保証にむけて

本研究での議論の結果、次のことが明らかになった。第一に、日本人学生は必ずしも、将来の職業を見定めて、在学中の海外留学によってその職業に直接的に求められる能力を獲得しようとする動機づけられているわけではない。学生の側に、海外留学の学修成果が市場で適切に評価されていないという不安があることは確かであろう。だからといって、彼らは職業達成に直結する能力をひたすらに追求しているわけではない。海外への憧れや自分の置かれた環境への満足度、周囲の人びととの関係性といった情緒的動機や目的に背中を押されて海外へと飛び出し、自文化相対主義的な視点を身につけ、自らを取り囲む学習環境を自覚的に捉えなおし、結果的に自らに変化をもたらそうとしているのである。

第二に、海外でしか得られない知識や技術を獲得することに動機づけられて留学を決意する学生もいる。彼らは、日本にないものを求めて海外へ行こうとするという点で、情緒的動機や目的によって海外留学する学生とは異なる。職業達成に求められる能力を追求する過程で、日本ではなく海外で学ぶという選択に至っている、あるいは海外留学するにはこのように動機づけられているべきであると考えている学生である。これらの学生のなかには、比較的豊富な海外経験をもつ者もいる。海外未経験だったり、海外経験の浅かったりした頃の動機や目的は情意的なものであったのかも知れないが、海外経験を重ねるに従い、情緒的な動機や目的よりも、認知的な動機や目的を海外留学に求めるようになったとも推察される。

第三に、日本人学生が認知する海外留学の学修成果について、彼らは、多様な人びととのコミュニケーションを図る際の文化的差異を認識する能力や、自文化のものさしでほかの文化の価値を測らない態度等、必ずしも試験では確かめられない能力の獲得を期待していたり、認知したりしていることが判明した。学生は、日本か海外かではなく、両者を架橋しながら、あるいは往還しながら自己の成長を育んでいこうとしている。彼らは、高度な専門性や技術の獲得ではなく、あるいはそれと同程度に、人間的な成長の舞台として海外留学を選んでいる

のである。

大学が提供する海外留学の学習形態は、海外の大学で講義を受けるという古典的な形態のほか、企業等でのインターンシップ、NPO等でのボランティア活動等多様化し続けている。海外の大学の学位取得を目指した留学や日本の大学に在籍しながら留学する交換留学が主流であった時代、あるいは海外留学といえば学位留学や交換留学を意味した時代には、海外留学の学修成果を示すことはそれほど複雑ではなかった。しかし、大学で提供される海外留学の形態が多様化するに伴って、学生が認知する学修成果は多様化している。さらに、在学中の海外留学が大衆化する、すなわち、希望すればだれもが留学する時代になるにつれて、学生の学習動機や学習意欲の明確性も様々に異なってくるであろう。

本研究での議論の結果を踏まえて、大学側は、学生が示す様々に異なる学習動機や学習意欲をいかにして高めたり刺激したりするのか、また、学生が自己認知する多様な学修成果をどのように把握したり評価したりするのかについての分析が課題となる。チームワークや問題解決、異文化適応力等、目に見えない能力ではあるが、学生の中核的な能力をどのように育み、適切に評価するのかは、日本の大学教育の大きな課題である。比較的容易に測定可能な、表層的な知識や技術だけではなく、学生が認知している幅広い能力を評価の対象として承認することが必要となる。

学士課程教育の一環として海外留学を必須化する学部等に代表されるように、中心的な科目として海外留学を位置づける大学が増えてきている。学生一人ひとりには自らの意思とは関係なしに、グローバル人材育成や大学の国際化の当事者になっている。しかし、本研究での議論が明らかにした通り、学生は、グローバル人材育成や大学の国際化を明示的には意識することなく、海外での学びを価値あるものとして捉えており、それは彼ら自身の学習動機や学習意欲に支えられている。学生の視点から海外留学の学修成果を捉えることによって、海外留学の教育的意義を改めて考えることができよう。

# 「国立研究機関（ANR）」とその役割

白鳥義彦（神戸大学）

## 1. はじめに

本報告は、フランスにおける研究助成機関である「国立研究機関 (Agence nationale de la recherche, ANR)」について、その目的や使命として示されている内容を踏まえた上で、活動の状況や、研究に対して果たす役割等を検討しようとするものである。

## 2. 国立研究機関の使命

国立研究機関は、2005年2月7日に創設された、フランスの公的な研究助成機関である。当初は公益団体 (groupement d'intérêt public) として設立され、2007年1月に、その法的性格は公的行政法人 (établissement public à caractère administratif) に変更されている。

その使命としては、デクレにおいて次のように示されている。すなわち、

政府によって定められた研究の国家戦略の一環として、国立研究機関は、

1. 基礎的および目的志向的な研究の発展、技術革新、技術移転、および公的部門と民間部門との間のパートナーシップを資金援助し、促進すること。

2. 研究機関あるいは公的高等教育機関の後見を行う諸大臣の意見を集める研究担当大臣によって決定された計画を実施すること。

3. 高等教育および研究の領域における国家の大規模投資プログラムを運営し、その実施をフォローすること。

4. 自らの計画をヨーロッパおよび国際的なイニシアティヴと関連づけながら、ヨーロッパレベルおよび国際レベルにおける科学協力を強化すること。

5. 研究の提案の展開を分析し、国の科学的生産に対して当機関によって与えられた資金援助のインパクトを評価すること。

といった内容である。

さらに、国立研究機関のホームページには、より具体的な形で、以下のように使命が示されてもいる。すなわち、国立研究機関は、フランスにおいてプロジェクトに基づく研究の資金援助を実施するという任務を有する、と述べられた上で、国際的なスタンダードを尊重する競争的な選抜に基づいて、一科学・技術の発展に貢献すること、一創造性・学問領域間の障壁の除去・創発性・パートナーシップを促進すること、一研究の他の当事者との協議を踏まえて国家の最高レベルにおいて定義された経済的・社会的最重要課題に研究の努力の標的を定めること、一諸学問分野間の相互関係を推進すること、一公的部門一民間部門の関係を強化すること、に取り組むという内容である。

また、そうするために、国立研究機関は、フランスの研究およびイノベーションの公的政策においてこれに割り当てられた役割に比べるとともに、研究共同体のプロジェクトの資金の必要に応えるための資金調達の豊富な種類の手段を構想し展開してきたとも述べられている。国立研究機関の活動が位置づけられる大きな挑戦は、国レベルおよびヨーロッパレベルの戦略のアジェンダと一致しているとも指摘される。

さらに、国と国立研究機関との間で、2016年から2019年の期間についての「目標およびパフォーマンスの契約」(Contrat d'objectifs et de performance 2016-2019)も、2016年12月15日に締結されている。

(<http://www.agence-nationale-recherche.fr/fileadmin/documents/2017/ANR-COP-page-a-page.pdf>)。そこではこの期間の活動の5つの主要な軸として、一科学的な卓越性と、研究計画およびイノベーション計画



の選抜の質との保証、一ヨーロッパレベルおよび国際レベルでの協力活動の優先化と最適化、一インパクトの分析とデータの開示、一提供されるサービスの質の向上、一機関およびその活動の効果の向上、ということが示されている。

### 3. 国立研究機関の活動の状況

2017年7月28日に公表された『2016年度活動報告 Rapport d'activité 2016』によると、2016年度は、5億9590万ユーロの助成予算で、うち4億5760万ユーロが課題設定枠による公募 (appels à projets、AAP) に割り当てられている。2016年度の課題設定枠による公募の状況を見れば、8561件の申請が第一次審査あるいは唯一の審査の段階に提出され、4593件の申請が第二次審査あるいは唯一の審査の段階での評価を受け、1257件の申請が採択されて資金助成を受けている。最終的な採択率は14.7%であった。助成を受けた研究計画の74%が共同研究であり、19.5%が外国の研究助成機関からの共同助成を受けた国際プロジェクトであった。また、助成を受けた計画の16%が、学术界と企業との研究グループを結び合わせる共同研究であった。なお、2005年の国立研究機関創設以来では、これまでに1万5600件の研究プロジェクトが助成を受けており、助成額の総計は65億ユーロとなる。

配分先の機関の公/私別での助成額の比率を見れば、公的部門に89.5%、民間部門に10.5%となっている。前者の公的部門では、国立科学研究センター (Centre national de la recherche scientifique、CNRS) 31.9%、国立衛生医学研究所 (Institut national de la santé et de la recherche médicale、INSERM) 11.5%、国立農業研究所 (Institut national de la recherche agronomique、INRA) 4.4%、国立情報処理・自動化研究所 (Institut national de recherche en informatique et en automatique、INRIA) 1.8%、原子力庁 (Commissariat à l'énergie atomique、CEA) 2.9%、他の公的研究機関3.5%、大学22.7%、他の高等教育機関2.8%、病院0.6%、その他の公的機関7.4%という配分、また後者の民間部門では、財団4.1%、

結社1.2%、中小企業 (petite et moyenne entreprise、PME、従業員50名未満) 2.1%、小企業 (très petite entreprise、TPE、従業員10名以下) 0.7%、PMEおよびTPE以外の企業1.3%、その他の民間機関1.2%という配分になっている。

近年の助成額の推移を見れば、2011年が7億2850万ユーロ、2012年が7億1000万ユーロ、2013年が5億8860万ユーロ、2014年が5億5370万ユーロ、2015年が5億2810万ユーロとずっと減少傾向にあったが、2016年は5億9590万ユーロと、増加に転じている。2016年度は、課題設定枠による助成が4億5760万ユーロ (77%)、課題非設定枠による助成が1億3840万ユーロ (23%) であった。

また、国立研究機関のホームページによると、課題設定枠の数は、2005年が36、2006年が49、2007年が50、2008年が48、2009年が55、2010年が48、2011年が48、2012年が50、2013年が53、2014年が36、2015年が39、2016年が35、2017年が34、2018年が42となっている。大括りのテーマとしては、生物学・保健衛生学 (Biologie Santé) 環境学、エコシステム、生物資源 (Environnements, Ecosystèmes et Ressources Biologiques) といった分野のものが多いのが目につくが、人文・社会科学の分野も一定数含まれている。

### 4. 考察

国立研究機関による研究助成のあり方を見ると、国の研究政策との結びつきが明示的に示されていること、そのことともおそらく関連して、課題設定枠による助成の比重が高いこと、またそもそも高等教育・研究機関の制度的な違いが前提にあるにせよ、大学ではなく研究機関への助成の比率が高いこと、採択率は1割台と必ずしも高くはないこと、ヨーロッパあるいは国際という枠組みが意識されていること、予算額の増減が相対的に大きいこと、などをその特徴として指摘することができる。日本における研究助成との比較も視野に入れつつ研究を行うことによって、新たな知見を得ることが可能となる。



# 中東湾岸諸国における大学の機能とジェンダー —教育熱、進学目的、価値意識における意識の男女差に着目して

沈 雨香 (早稲田大学)

## 1. 問題の所在

本研究の目的は、「中東湾岸諸国人の教育と労働に関する意識調査」より、高等教育にまつわる教育熱、進学目的、価値意識の男女差を分析し、湾岸の特有の「教育におけるジェンダー・リバーズ現象」が生じる理由の説明を試みることである。

資源基盤経済から脱却し、知識基盤経済への移行を図っている中東の湾岸諸国（サウジアラビア、アラブ首長国連邦、クウェート、バーレーン、カタール、オマーンの6か国）では、高度な知識をもつ人的資本確保と労働市場への移行を要にした経済開発計画が盛んに進められており、高等教育の拡充が行われている。

表1 中東湾岸諸国における高等教育進学率の推移 (1990年～2016年)(%)

	1990	1995	2000	2005	2010	2016
KSA_F	10.7*	15.9	24.7	33.9	39.1	66.7
KSA_M	10.0*	16.6	19.6	25.2	34.0	66.5
Kuwait_F	13.4	25.5	30.5+	28.1-	N.A	42.7^
Kuwait_M	10.2	14.0	17.4+	13.6-	N.A	23.0^
UAE_F	12.7	N.A	N.A	N.A	29.9	53.2
UAE_M	3.1	N.A	N.A	N.A	10.7	26.7
Bahrain_F	20.1*	20.8	28.4'	39.9	57.5#	63.0
Bahrain_M	14.6*	12.8	16.0'	13.0	33.6#	33.7
Qatar_F	35.5	50.2	32.9	31.1+	25.6	47.1
Qatar_M	9.8	9.0	9.7	8.8+	4.8	6.4
Oman_F	4.0	6.9	7.5'	N.A	28.5	59.7
Oman_M	4.2	5.8	8.0'	N.A	19.7	32.8

Source: UNESCO Institute for Statistics

Note: \* 1991 data; + 2001 data; ` 1999 data; ' 1998 data; - 2004 data; # 2011 data; ^ 2013 data; Total female enrollment in tertiary education (ISCED 5 to 8), regardless of age, expressed as a percentage of the total female population of the five-year age.

そして実際、急速な高学歴化が確認されているが(表1)、男性の高等教育進学率は3割以下で(サウジアラビアを除く)、急速に高学歴化をしているのは、進学率が5割を上回っている女性である。ところが、同時期における労働市場参加率では、高等教育のようなダ

イナミックな変化は見受けられない(表2)。

表2 中東湾岸諸国における労働市場参加率の推移 (1990年～2017年)(% of population ages 15+)

	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2016	2017
KSA_F	14.2	14.9	16.1	17.7	18.2	22.1	22.2	22.3
KSA_M	79.3	77.4	75.6	74.0	74.4	79.2	79.3	79.5
Kuwait_F	39.1	43.5	44.4	46.3	48.2	48.9	48.0	47.4
Kuwait_M	81.1	83.8	81.7	82.3	84.6	85.5	84.7	84.1
UAE_F	29.2	31.3	33.7	37.2	42.9	41.8	41.3	40.9
UAE_M	90.1	92.1	91.5	92.5	93.3	93.3	92.6	92.0
Bahrain_F	28.9	31.7	34.8	38.9	43.8	43.8	43.9	44.0
Bahrain_M	88.2	87.7	86.7	86.2	87.4	87.0	87.0	87.0
Qatar_F	40.1	40.9	40.9	45.1	51.1	58.9	58.4	58.1
Qatar_M	94.5	94.8	92.6	94.0	95.8	95.0	94.7	94.6
Oman_F	20.1	21.3	23.5	25.2	28.7	30.4	30.3	30.2
Oman_M	80.8	81.9	77.0	77.4	80.9	87.4	87.2	87.3

Source: International Labour Organization, ILOSTAT database.

Note: Labor force participation rate for ages 15-24 is the proportion of the population ages 15-24 that is economically active: all people who supply labor for the production of goods and services during a specified period.

当為論はさておき、今まで高等教育が労働市場との接続の中で説明されてきたこと、また、「教育」をツールにした地位達成と地位表示の2つの理論が男女それぞれの進学目的として論じられてきたことを踏まえると、湾岸社会における高等教育と労働市場の不明確な接続関係はもちろんのこと、その両方の場における男女の進学目的と将来展望などに様々な疑問が生じる。近年、中東の教育をテーマにした研究がなされてはいるものの、管見の限り、十分な決着をみていない(Kropf and Ramady, 2015; Ridge, 2015; Sim, 2016; Young, 2017)。

そこで、本報告では湾岸社会における大学の機能を明らかにする基礎的な検討として、進学熱や進学目的、価値意識に関する意識における男女差とその背景を検討していくこととする。

## 2. データと分析方法

分析に使用するデータは「中東湾岸諸国人の教育と労働に関する意識調査」から得たものである。報告者が2016年1月から7月までの6か月間、湾岸諸国の女性を対象にオンライン・アンケート調査をアラビア語で実施している。全体回答者は15歳から61歳までの中東湾岸国籍男女、そして中東湾岸に居住する外国人男女の計1,849人で、本報告ではそのうち湾岸諸国籍の男性(67人)と女性(1,604人)のデータのみを用いる(詳細な概要は当日の資料にて提示)。属性、教育意識・期待、将来展望、価値意識、職業意識で構成された34項目のうち、Q12期待教育年数とQ16大学進学目的、Q18価値意識の3つの項目をSPSS 25を使用し、分析する。なお、本調査はもとも女性を対象にしていたこともあり、男女のサンプル数に偏りがあるため、すべての分析は平均値を比較するT-testにとどめていることを明記しておく。

### 3. 分析結果

#### 3-1. 高学歴志向

男女の期待教育年数を比較してみたところ、両方とも約19年(修士以上)の教育を期待しており、期待教育年数に差がないことが明らかになった。今回の分析に用いた男性が「専門大学」以上の大学生か大卒であることを踏まえて考えると、高等教育進学者においては、高学歴志向における男女差がない可能性があることが言える。

表3 男女の期待教育年数

	期待教育年数		t 値
	男	女	
N	61	1342	
平均値	18.852	18.874	-0.090
標準誤差	0.240	0.060	

#### 3-2. 大学進学・学歴取得目的

大学進学目的分析では、Q16大学進学目的に関する15項目への回答から新たな変数を作成した。具体的には、15項目の説明変数を要約するための主成分分析を行い、「自己開発」、「職業達成」、「役割受容」、「社会活動」の4つの主成分に分類したうえ、各項目の数値

「1全くそう思わない, 2 そう思わない, 3 そう思う, 4 非常にそう思う」を合計した平均で合成変数を作成、分析を行った。

表4 男女の大学進学・学歴取得目的

	職業達成(α=.824)			自己開発		
	男	女	t 値	男	女	t 値
N	56	1294		61	1270	
平均値	3.143	3.094	0.470	3.571	3.617	-0.492
標準誤差	0.103	0.021		0.091	0.015	
	役割受容(α=.770)			社会活動(α=.601)		
	男	女	t 値	男	女	t 値
N	62	1263		62	1263	
平均値	2.355	2.209	1.328	2.066	2.192	1.343
標準誤差	0.108	0.024		0.096	0.020	

その結果、男女の大学進学目的に差は確認されず、男女ともに「職業達成」よりは「自己開発」を進学目的にしていたことが明らかになった。

#### 3-3. 価値意識

最後にQ18価値意識の14項目を、大学進学目的分析と同じ方法で、「自己表現」、「地位達成」、「役割受容」、「社会的承認」の4つの合成変数を作成、分析を行った。

表5 男女の価値意識

	地位達成(α=.733)			自己表現(α=.560)		
	男	女	t 値	男	女	t 値
N	62	1448		64	1441	
平均値	2.823	3.052	-2.405*	2.328	2.314	0.172
標準誤差	0.121	0.019		0.086	0.017	
	役割受容(α=.767)			社会的承認(α=.506)		
	男	女	t 値	男	女	t 値
N	62	1438		62	1428	
平均値	2.855	3.065	-2.140*	2.371	2.405	-0.374
標準誤差	0.119	0.020		0.101	0.019	

\*p<.1 \*\*p<.05 \*\*\*p<.001

男性は「地位達成」、「社会的承認」、「自己表現」の順に並び、女性の方は役割受容、「地位達成」、自己表現の順番になっており、順番の差は見受けられたが、両方とも人生における大事な価値として「役割受容」を挙げている。

### 4. まとめと考察

以上、中東湾岸諸国において、教育熱、進学目的、価値意識において、注目すべき男女差が確認できなかった結果を基に、当日の発表では分析結果の詳細な報告と考察を行う。

(参考文献は当日資料に記す。)

・本報告で使用したデータは日本科学協会の笹川科学研究助成(課題番号29-120)による研究成果の一部である。本研究は早稲田大学特定課題研究助成費(課題番号2018S-051)による助成を受けたものである。

# 女子大学の学士(経営学)課程修了者の就職活動満足度を規定する要因

小森 亜紀子・前田 純弘・宮脇 啓透 (昭和女子大学)

## 1. はじめに

昭和女子大学は、2013年度に①ビジネス5つの知<sup>1</sup>で課題解決力を磨く、②ボストン留学<sup>2</sup>、③学生が企業と協働しながら学ぶプロジェクトベースラーニング(以下PBLと記す)を、カリキュラムポリシーとするグローバルビジネス学部ビジネスデザイン学科を開設した。2018年度には、グローバルビジネス学部会計ファイナンス学科を開設した。

本発表では、ビジネスデザイン学科2016年度卒業生(1期生)・2017年度卒業生(2期生)を対象とする経年の自己評価アンケート<sup>3</sup>の結果と就職活動満足度に焦点を当て、大学生活のどのような経験が納得のいく就職につながるのか、一つのケースとして明らかにする。

1期生の就職率<sup>4</sup>は97.3%<sup>5</sup>・2期生97.9%<sup>6</sup>と、全学の95.5%を上回っており、卒業生を輩出している12学科の中で、最も総合職志向が強い。

1期生を対象に卒業式予行日・卒業式当日に実施したアンケート<sup>7</sup>の「あなたは就職活動の結果について満足していますか」という問いに対する回答は「そう思う44.0%(n=40)」「ややそう思う44.0%(n=40)」で88%の学生が満足していた<sup>8</sup>。

昭和女子大学では、キャリア教育・キャリア支援プログラム・社会人メンター制度を3つの柱として学生の就職活動を支援しているが、本発表では学科のカリキュラムポリシーのボストン留学とPBLに注目し、就職活動との関係を見てゆきたい。

## 2. 先行研究

本発表は、宮脇他(2015)・前田他(2016)・宮脇他(2017)・小森他(2017)の継続調査に基づくものである。宮脇他(2015)は、PBLの学習効果について調査分析を行い、①学習態度、②高度な思考力・問題解決能力、③教員・学生同士の共同作業・コミュニケーション、④自立心に関する意識・態度に一定の効果があることを明らかにした。

前田他(2016)は、PBL参加やボストン留学などの団体生活内のリーダー経験によってもたらされる能力の向上について、質的調査を行った。その結果、PBLの形態により学生が「身についた」とする能力が異なり、「学外関係者、他学年の学生」と協働したPBLに参加した学生の方が「ビジネスマナー」「対人関係。企業や大学との交渉」「工程管理」「役割分担」などの能力が身についたことがわかった。

宮脇他(2017)では、PROG<sup>9</sup>を用いて学生のリテラシーやコンピテンシーとPBL参加者のスキルや態度との関係性を見た。

小森他(2017)は、1期生の在学時の自己評価と就職活動について単純集計を基に、「前向きな対応をする」「社会性があり自己理解もできている」「正課学習に積極的に取り組んでいる」とする学生、PBL参加経験のある学生の就職活動満足度が高いことを述べた。本発表では1期生と2期生のデータを合わせて、統計的分析を行い、就職活動満足度を既定する要因を明らかにしたい。

<sup>1</sup> 5つの知とは「顧客づくり」「組織づくり」「経営資源づくり」「視野づくり」「経済学的思考」である。

<sup>2</sup> 学科の学生全員が昭和女子大学ボストン校に2年前期に集団留学をするもので、通常の留学とは異なる特徴を持つ。

<sup>3</sup> 1期生は2年次から、2期生は1年次から毎年1回実施している。アンケート調査票は小森(2017)をご参照いただきたい。

<sup>4</sup> この場合の就職率は就職者/(在籍者-進学者)で、就職者/就

職希望者の割合は2016年度、2017年度とも100%である。

<sup>5</sup> 就職者のうち、総合職43%、準総合職5%である。

<sup>6</sup> 就職者のうち総合職40%、準総合職9%である。

<sup>7</sup> 有効回答数97(回収率65.1%)であった。

<sup>8</sup> 2期生データについては大会でお伝えしたい。

<sup>9</sup> 学校法人河合塾と株式会社リアセックが共同で開発したジェネリックスキル測定指標およびそのテストの総称。

### 3. PBL、ポストン留学とジェネリックスキルの<sup>10</sup>の関係

調査対象の学生が参加した可能性のある PBL は以下の 3 種類が考えられる。①3 年次から所属するゼミで取り組む PBL、②全学横断型・公募型 PBL、③現代ビジネス研究所所属社会人研究員と協働する PBL である。全学で 100 以上の PBL が実施されている中、それぞれの形態別に例を一つずつ上げるとすると、①JAL カード Navi 入会促進企画プロジェクト、②昭和女子大学×資生堂プロジェクト、③昭和女子大学非常食のキッチン、となる。

1 期生のジェネリックスキルの回答の経年変化を見ると学年が上がるにつれ自己評価が高くなる。PBL 参加学生に聞いた「身についたとする能力」は「プロジェクトグループ内での情報共有の方法を習得できた (94.4%<sup>11</sup>)」「報告・連絡・相談の習慣が身についた (94.3%)」「計画の立て方を習得できた (87.4%)」となり、明らかにジェネリックスキルが向上しており、89.4%が就職活動に役に立ったと回答している。

ポストン留学は、在学中の自己評価に影響を与えていなかったが、就職活動に役に立ったとするものは 88.9%である。

### 4. 就職活動満足度と相関のある変数

就職活動について「満足している」、「やや満足している」を合計すると前述のとおり 88%となるので、「満足している」と言い切れる群を 1 としその他を 0 とする「就職活動満足度ダミー変数」を作成し、相関する変数を探してみると前項で述べたジェネリックスキルの要素から構成される「将来前向き度得点」「社会性・自己理解力得点」、学習モラル要素の「正課学習積極度得点」が正の相関で、「会社説明会参加回数」が負の相関であった。また、「満足群」は「会社説明会参加開始」「エントリー開始」が共に早く、就職活動を早い時期から開始している。

PBL 参加経験での差を見ると、参加経験者に満足

群が多く、さらに①ゼミプロジェクトと②全学横断型プロジェクトの両方に参加している学生の満足度が高くなっている。

### 5. 今後の課題

学生の自己評価の正確性、高校時代までの経験の差、PBL 一つひとつの形態の差異などがあり、一概に学科独自のプログラムが就職活動に影響を与えていると断言できるものではないため、慎重な検討が必要であるが、PBL やポストン留学がジェネリックスキルの醸成に役立ち、それが就職活動満足度につながっている傾向は見て取れる。3 期生以降は 1 年次から公募型 PBL に参加する学生が増加しており、PBL の効果の測定はより困難になると考えられるが、入試種別・GPA などとも紐づけて、正課学習と相乗効果のあるプログラムの提供に結び付けるサイクルの構築が今後の課題である。

### <参考文献>

- 亀野淳(2017)「大学生のジェネリックスキルと成績や就職との関連に関する実証的研究」『高等教育ジャーナル:高等教育と生涯学習』24, pp.137-144。
- 前田純弘、小森亜紀子、宮脇啓透(2016)「学士(経営学)課程教育における学習効果の測定—集団留学等が学生の能力に与える影響についての考察—」昭和女子大学現代ビジネス研究所 2016 年度紀要、  
[http://swubizlab.jp/wp/wp-content/uploads/2017/03/2017\\_008.pdf](http://swubizlab.jp/wp/wp-content/uploads/2017/03/2017_008.pdf)。
- 宮脇啓透、小森亜紀子、前田純弘(2015)「学士(経営学)課程教育における学習効果の測定—ジェネリックスキルの直接評価得点と学内活動との相関分析—」昭和女子大学現代ビジネス研究所 2017 年度紀要、  
[http://swubizlab.jp/wp/wp-content/uploads/2018/03/2018\\_001.pdf](http://swubizlab.jp/wp/wp-content/uploads/2018/03/2018_001.pdf)。
- 宮脇啓透、小森亜紀子、前田純弘(2015)「学士(経営学)課程教育における学習効果の測定—PBL による学生の変化の分析—」昭和女子大学現代ビジネス研究所 2015 年度紀要、  
[http://swubizlab.jp/wp/wp-content/uploads/2016/03/2016\\_003.pdf](http://swubizlab.jp/wp/wp-content/uploads/2016/03/2016_003.pdf)。

<sup>10</sup> 本研究における「ジェネリックスキル」の定義は宮脇他(2015)を参照されたい。

<sup>11</sup> 「そうである」「ややそうである」の回答を合計したもの。



# 女性の教育歴とスキル形成：

## 資格取得の分析

佐野和子(京都大学大学院)

### 1. はじめに

過去 30 年間に日本の女性の生き方は大きな変化をみた。高等教育進学率や労働力率が上昇し、近年では政策面においても女性の就労支援策についての議論が盛んである。しかしその一方で、国際マクロ統計によると、日本にみられる就労や教育機会の男女差は、先進諸国と比較すると依然として大きいことが指摘されている。

2000 年以降、各国社会にみられる男女差を、教育や雇用に関する制度的特徴によって説明しようとする研究が欧米の政治経済学や社会学で盛んになっている。なかでも近年大きな進展をみせているのが「資本主義の多様性」論から発展した「スキル形成レジーム」にもとづく研究であり、代表的文献として M. Estevez-Abe (2005, 2006, 2011)、Iversen and Rosenbluth (2010) がある。各国には伝統的に重視される特定の職業的スキルのタイプがあり、技能形成を支える各国の教育や労働の諸制度が男女に異なる影響を与え、結果としてその国の男女の生き方を特徴づけている、という理論的枠組みにもとづく研究である。

本報告では、このスキル形成レジームを分析視座とし、1990 年代後半を境に変化が示されている (Iwai 2017) 日本の女性の生き方の具体的状況を明らかにする。

### 2. 問題設定

スキル形成レジームでは労働者の技能は大きく一般的スキルと特殊なスキルに 2 分され、後者はさらに企業特殊なスキルと産業特殊なスキルに分かれる (表 1)。

表 1 資本主義のタイプとスキル形成レジーム

資本主義のタイプ	スキルタイプ	代表国
リベラルな市場経済 (LME)	一般的スキル	アメリカ、英国
コーディネートされた市場経済 (CME)	産業特殊なスキル	ドイツ、スイス
	企業特殊なスキル	日本

日本はこの中で「企業特殊なスキル」レジームの代表国とされるのだが、このレジームの制度的特徴として、職業的スキルの形成への企業の関与が大きく、公的な職業教育が低い点が挙げられる。

しかし、この企業特殊なスキルレジームは、企業による女性への統計的差別が強く影響するため、一般的に女性にとっての制約が大きいとされる。そこで制度的制約を回避するために女性が選択するスキル形成の一つの代表的パターンが、異なる職場でも「持ち運び可能」なスキル、なかでも公的に認定された「産業特殊なスキル」の獲得である (M. Estevez-Abe 2011)。

このロジックが日本の女性の技能形成に実際どう反映されているのかを追求することが本報告の目的である。すなわち、スキル形成を支える日本の制度的特徴を整理し、日本の女性の産業特殊なスキルの習得状況を分析することで、日本人女性の人生パターンの特徴を明示することとする。

### 3. 使用するデータと分析的戦略

本分析で使用するデータは JGSS-2009 ライフコース調査の個票データである。2008 年度末時点で 28~42 歳の男女を対象とし、有効回収数 2,727 票、有効回収率は 51.1% である。このデータを用いる利点として、標準的な女性の生き方に変化が現れ始めた 2000 年代初頭の調査結果であること、さらに「仕事に役立つ資格」に関する情報を多く含むことが挙げられる。

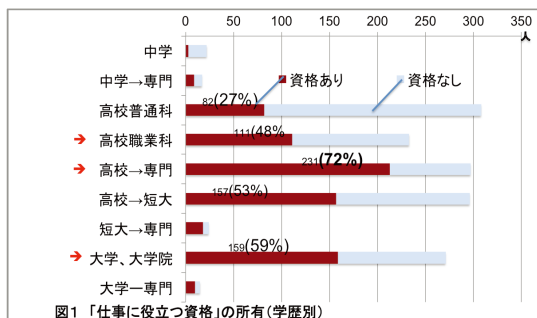
実際に各人が習得した産業特殊なスキルを識別することは難しいが、「仕事に役立つ資格」に注目することでこの問題が解決できる。資格取得の有無、資格所有の場合は資格の具体

名、取得場所、取得時期、仕事への役立ち方といった質問項目から得られる情報をもとに、スキル形成の詳細を捉えることができる。これらの情報を女性回答者の教育歴と組み合わせ、女性の職業的スキル習得の実像を、主として記述的分析により提示する。

#### 4. 分析結果

資格取得を通して特殊的スキル形成を分析した結果、以下の3点が明らかになった。

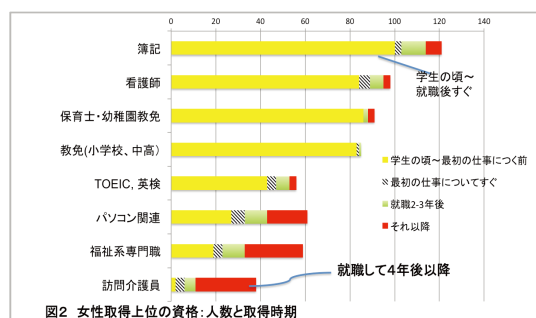
まず、女性は企業特殊的スキルレジームのメリットを享受するよりも、むしろ制度が女性にもたらす不利益を回避、克服するためのスキル形成を選択していることが確認された。阿形健司(2009)が指摘する通り、男性の多くは企業に就職後に企業特殊的スキルを習得するのに対し、女性の多くは学校ベースで産業特殊的スキルの形成を経る傾向が顕著である。さらにスキルの取得場所を表す指標となる教育歴をみた結果、女性の場合、産業特殊的スキル獲得の割合が最も高いのが専門学校卒、次いで大学卒となる(図1)。



国際教育分類(ISCED)の上では日本の大学は「アカデミックトラック」上の教育に分類され「職業教育トラック」と区別されているが、実際には女性の職業技能形成のための重要な場所となっている。一方で、公的な職業教育に分類される高校職業科卒の女性が獲得する産業特殊的スキルは、専門学校や大卒の女性が獲得するものに比べて特定の職と結びつきが薄い点も明らかとなった。

次に、女性が所有する職業的スキルの詳細を「仕事に役立つ資格」を通してみた場合、

女性の取得数が多い職業技能は、その性質から2つのタイプに分類される。一つは、看護師資格、保育士資格など伝統的に女性比率が高い職に結びつく技能である。主として学校教育を通して獲得され、特定の教育歴との結びつきが強い。もう一つのグループは、2000年以降、介護保険法施行に伴い新たに資格化された技能であり、福祉専門職、および訪問介護員のための資格が代表例である。特定の教育歴とのリンクが薄く、キャリア途中で取得する割合が高い。ここには大学卒、高校普通科卒といった一般的教育を卒業した女性が多く含まれる(図2)。



さらに、他国にはみられない日本の女性に特有の傾向や、新たな変化の兆候を捉えることができた。例えば、教育歴を問わずヒューマンサービス領域の専門職(山一男 2017)に結びつく技能を獲得する女性の割合が拡大していること、この中には多くの大卒女性も含まれること。あるいはキャリア途中で資格取得し複数の職場にスキルを持ち運ぶ女性の増加。その一方で、初職を継続して企業特殊スキルレジームのメリットを享受する女性もおり、高等教育の学歴を持つ女性間でスキル形成とキャリアの多様化が示唆されている。これらの動向を、4年後の追跡調査データ(JGSS-2013 LCS Wave2)を用いた分析により検証することが今後の課題となる。

(\*参考文献一覧は当日配布の資料に記載する。)

日本版General Social Survey 2009 ライフコース調査(JGSS-2009LCS)は、大阪商業大学JGSS研究センター(文部科学大臣認定日本版総合的社会調査共同研究拠点)が実施している研究プロジェクトである。共同研究拠点の推進事業と大阪商業大学の支援を受けた。

# “大学教育と仕事との関連度”の効果と規定要因

## ——男女差に注目して——

本田由紀（東京大学）

### 1. 問題関心

本研究の目的は、第一に、「最終学歴で学んだ専門分野と現在の業務との関連の度合い」（以下〈関連度〉と表記）が大卒社会人の職業面での客観的・主観的な状況に及ぼす影響を検討すること、第二に、そうした「関連度」を左右する要因を、大学教育要因・仕事要因・個人要因の3側面から分析することにある。いずれの分析においても、性別による相違に注意を払う。

本分析は「大学教育の職業的レリバンス」に関する一連の研究蓄積に連なるものである。この領域の従来の研究は、大学教育の職業的レリバンスを把握する際に、「意義」（本田 2004）、「活用度」（吉本 2001、金子 2013）、「重要度」（喜始 2018）など様々な概念を用いてきた。これらの研究は総じて、調査対象である大卒者個人がどれほど仕事において大学教育の諸要素（一般教育／専門教育、語学、実験・実習、講義、ゼミ、卒業論文・卒業研究、学生や教員との交流など）を活かすようにふるまい活かしていると実感しているかを捉えるもの、すなわち「主観的レリバンス」を把握することを目的とする場合が多い。そうした研究には独自の必要性があるが、相対的に研究蓄積が少ない観点として、専門分野と業務内容の関連・合致の度合いそのものに注目することも必要と考える。分野面での大学教育と仕事とのマッチングを意味する〈関連度〉も、回答者の判断を経由しているため主観性を免れないが、第三者にも一定程度は判断可能な事象であり、客観性が一段高くなる変数であると言える。

また、本研究のもう一つの焦点は、こうした〈関連度〉に関する分析において、性別による相違を把握することにある。「女性の活躍」が喧伝されながらも進展が遅々としている原因として、性別職域分離や女性への業務配分・スキル評価へのバイアスが重要であると指摘されている（山口 2017、大湾 2017 など）。また、女性は大学等で身につけたスキルや資格などの「強み」を活かすことにより労働市場で相対的に有利な位置を得ているという分析結果も存在する（本田 2014）。このような状況下で、女性が労働市場で直面している障害やその突破口を〈関連度〉という視点から明らかにすることは、雇用政策・大学政策への貢献にもつながると考えられる。

本分析では、〈関連度〉をめぐる次の2つの RQ

を設定し、それぞれについて男女別に分析を行う。

RQ1：〈関連度〉は仕事の客観的および主観的な状況を向上させるのか。

RQ2：どのような条件下で〈関連度〉が高くなるのか。

### 2. データと変数

本分析が使用するのは経済産業省産業構造課が2018年1月に実施した「リカレント教育に関する実態調査」である。データの概要を表1に示す。

表1 データの概要

調査方法	GMO リサーチ (株) によるインターネット調査
実施期間	2018年1月22日～26日
抽出方法	30～50代、高卒以上、有職者、5歳刻みの年齢層別・性別に正社員600人、非正社員300人を抽出
ケース数	調査全体：10,800人 うち大卒以上 5280名（男性正規2354名、男性非正規783名、女性正規1579名、女性非正規544名）を分析に使用

分析の中心となる〈関連度〉変数は、最終学歴で学んだ専門分野と現在の業務との関連の度合いを4段階で質問したものである。これ以外に、大学教育要因に関する変数として、設置者、専門分野、大学生生活の諸側面に対する熱心度を、仕事要因に関する変数として、企業規模、職種、業務スキル水準、スペシャリスト度、企業内研修、企業外研修、転職回数を、また個人要因として年齢、父母学歴、配偶関係、子ども数、読書密度を使用する。データの構造上、分析は性別、正規・非正規別に行う。

### 3. 分析結果

#### (1) 基本的な分布の確認

図1には、性別、正規・非正規別の〈関連度〉の分布を、また図2・図3には出身学部と職種の分布を示した。〈関連度〉は、非正規よりも正規で高く、正規の内部では男性の方が、非正規の内部では女性の方が、それぞれやや高い。また〈関連度〉は医歯薬分野および専門・技術職で高いが、性別と雇用形態によ

る差も見られる。

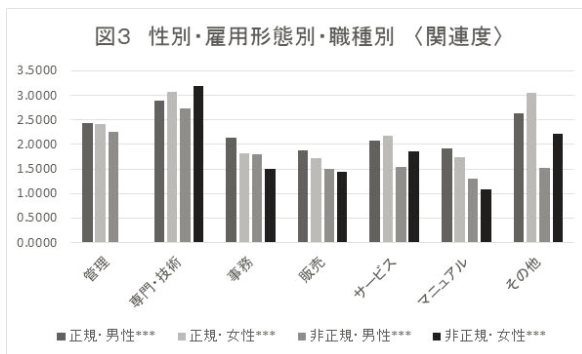
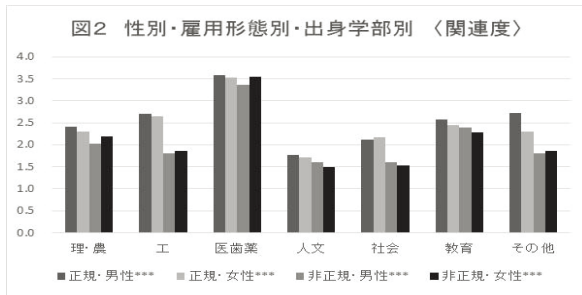
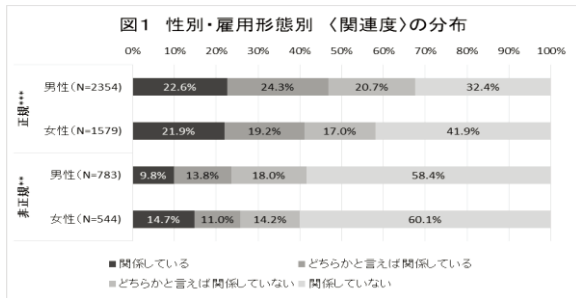
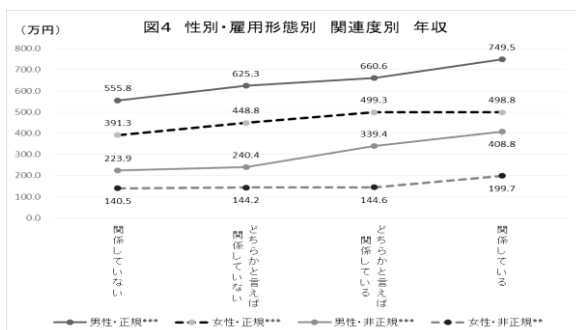


図4は、性別、正規・非正規別、〈関連度〉別の年収を示している。性別と正規・非正規による年収の差が著しいが、それぞれの内部では〈関連度〉が高い場合に相対的に年収が高くなっている。同様の構造は、仕事満足度に関しても確認される。ここからは、〈関連度〉は仕事の客観的・主観的状況を向上させるように見えるが、それを確認するには他の諸変数を統制した結果を検討する必要がある。



## (2) 〈関連度〉の効果

表2は、年収を従属変数とした重回帰分析の結果である。大学教育要因、仕事要因、個人要因を統制変数として投入したモデル1に対して、業務スキル水準をさらに投入したモデル2、そして〈関連度〉を投

入したモデル3の追加投入部分のみを示している。

表2 年収(対数変換)に対する〈関連度〉の効果

	モデル1 統制変数 のみ	モデル2 +業務ス キル水準	モデル3 +〈関連 度〉
正規・男性 業務スキル水準 〈関連度〉		.072**	.063**
調整済R二乗	0.296	0.299	0.302
正規・女性 業務スキル水準 〈関連度〉		.046+	.045
調整済R二乗	0.181	0.182	0.181
非正規・男性 業務スキル水準 〈関連度〉		.099*	.081+
調整済R二乗	0.109	0.115	0.118
非正規・女性 業務スキル水準 〈関連度〉		.116*	.121*
調整済R二乗	0.161	0.169	0.169

表2によれば、年収に対して〈関連度〉が固有の影響を及ぼすのは正規・非正規の男性のみであり、女性の場合は〈関連度〉は賃金に対して影響していない。

さらに、出身学部によって〈関連度〉の効果が異なるのかどうかを検討するために、それぞれの交互作用項をモデル3に追加投入した結果が表3である。

表3 〈関連度〉と出身学部の交互作用項の効果

	モデル4 +学部と関連度の交互作用項					
	理・農	医歯薬	人文	社会	教育	その他
正規・男性	-.086+		-.081*			-.117**
正規・女性				.217*		
非正規・男性	-.261**	.282*	-.169*	-.180+		-.126+
非正規・女性		.438*				

表3からは、特定の出身学部において〈関連度〉が高いことは、むしろ年収を引き下げるように働く場合があることがわかる。正規女性については、社会科学系出身で〈関連度〉が高い場合にのみ年収を引き上げる効果がある。なお、職種と〈関連度〉の交互作用項を投入した分析においては、交互作用項はすべて有意な効果を持たなかった。

年収を従属変数とした以上の分析とは異なり、仕事満足度を従属変数とした分析(表4、統制変数には年収も投入)では、正規の男女いずれでも〈関連度〉は満足度に強く影響している。しかし正規・非正規の男性では業務スキル水準が満足度に影響するのに対し、正規女性ではその影響は見られない。業務スキル水準に関わらず、〈関連度〉の高さだけで仕事に満足する傾向がある正規女性の特徴が浮かび上がる。

表4 仕事満足度合計に対する〈関連度〉の効果

	モデル1 統制変数 のみ	モデル2 +業務ス キル水準	モデル3 +〈関連 度〉
正規・男性 業務スキル水準 〈関連度〉		.118***	.111**
調整済R二乗	0.146	0.155	0.157
正規・女性 業務スキル水準 〈関連度〉		.018	.010
調整済R二乗	0.089	0.088	0.097
非正規・男性 業務スキル水準 〈関連度〉		.155***	.140**
調整済R二乗	0.074	0.089	0.092
非正規・女性 業務スキル水準 〈関連度〉		-.052	-.059
調整済R二乗	0.119	0.119	0.119

当日は、〈関連度〉の規定要因を含め、より詳細な分析結果・文献等を配布資料により示す。



# 学校における農業体験学習はいかに可能か

## —教師と農家と児童の3者関係に着目して—

渡邊綾 (一橋大学大学院)

### 1. 問題設定

本報告の目的は、A市小学校における農業体験学習において、教師と農家と児童の3者関係によってどのように農業体験学習が教育実践として可能になっているのかを明らかにする。その際に、とくに農家に着目し、学校外部の支援者が教育実践に参加する際にどのように知識が置き換えられるのかを明らかにすることである。

農業体験学習とは、明確な定義がなく、作物栽培や家畜飼育などの農業製品の生産に関わる農作業や加工を中心とした体験学習を主に指している。こうした農業体験学習は、とくに学校教育において広がっており、2009年時点で、全国の公立小学校の79.5%で実施されており、とくに農家が支援者として参加することが多い(社団法人全国農村青少年教育振興会 2010)。

いかに地域住民や保護者が学校の教育活動に参加できるのかは、教育政策として進む「開かれた学校づくり」において論点の一つである。一方で、生活の場から距離をとり、文化伝達に特化して構成された学校という場の特性を鑑みるならば、学校外部の支援者は学校教育という場で適切に教育実践に参加し、一つの教育実践を可能にしていると考えられる。しかし、その内実は十分明らかになっていない。

### 2. 先行研究の検討

これまで農業体験学習に関する先行研究では、支援する農家に着目した研究が少数あり、とくに、農業者の協力意向の要因が分析されてきた(山田 2015、西・岡田 2013 など)。一方で、農家自身がどのように教育実践に関わっているのか、その実践場面における農家の動きや教育実践への関与の仕方は検討されていない。

また「教育」を伝達者から獲得者への知識・文化の伝達過程としてとらえる〈教育〉(pedagogy)論では、知識を伝達する際のカテゴリーの疎隔の程度や知識伝達における伝達者から獲得者への統制の程度によって教育実践における伝達獲得の様式を多様に描くことを試みてきた。

(Bernstein1996=2000 等)。知識伝達の際には、伝達する知識を外部から選択的に取得し、伝達・

獲得の文脈に合わせて知識の置き換えが行われる。

〈教育〉論を援用するならば、学校外部の支援者が学校における教育実践を可能にすることは、学校教育の文脈に即した知識の置き換えによって可能になると考えられる。本報告では農家がどのように農業体験学習に参加しているのか、また〈教育〉論の知見から、どのような知識の置き換えが行われているのかを検討する。

### 3. 調査方法

本調査は、2017年5月から2017年11月にかけて、農業体験学習を行っている大都市近郊のA市を対象に、農業体験学習のフィールドワークとインタビュー調査を行った。A市では市内全公立小学校5年生を対象に、実際の農地で農業委員会などの農家の協力のもと、農業体験学習を行っている。A市農業体験学習は、実習内容を映像で学習する事前学習、田植えと稲刈りの実習、ゲストスピーカー授業の事後学習の3つで構成されている。

フィールドワークにおいては、農業体験学習における田植え・稲刈りの実習における参与観察、事前・事後学習の授業観察を行い、フィールドノートに記録した。

インタビュー調査では、農業体験学習に協力経験のある農家2名を中心に、農業体験学習に参加する小学校教師9名と市の農業担当職員1名を対象とした。

### 4. 結果

#### 1) A市における農業体験学習の農家の協力意向

農業体験学習に協力した農家へのインタビューによると、農家は農業体験学習そのものに対して肯定的な認識や利点認識はなかった。一方で、農業委員会の運営や地元農家の関係維持という側面から、積極的ではないが農地や管理については協力するという、消極的な協力態勢が築かれていた。

#### 2) 農家の農業体験学習のとらえかた

農家は、農業体験学習の目的として農作業の理解について最低限の理解を求めつつも、あくまで学校教育の一環として児童の体験・経験を重視し

ていた。実習においても農家は、児童の不十分な作業を受け入れていた。子どもの非力さを理由として、児童は十分に作業をこなすことを免責されていた。こうした十分な技術の水準に達することを重視しないことは協力農家の間で共有されていた。児童の体験・経験重視の教育目標・目的の設定は、農業体験学習に参加している小学校の教育目標と一部共通していた。農家は、農業体験学習における農作業を、生産目的の活動ではなく児童の内面発達のための活動として置き換えていた。

また農家はインタビューのなかで、「遊び」と教育活動を明確に区別していた。農家にとって農業の基盤は農作業にあり、「農業を体験すること」は農地で「遊ぶ」ことではなく、生産を目的とした農作業を行うことだと強調した。農家は、生産活動としての農業の要素を「遊び」と教育活動とに明確に置き換えており、とくに農作業を学校における教育実践にふさわしいものとして置き換えていた。

### 3) 農家のゲストスピーカー授業形成

市の担当職員によると、農業体験学習に協力する農家の多くは、人前で話すことに抵抗感があり、ゲストスピーカー授業に対して消極的である。農家の間からは「話したいことなんてない」「何を話してよいかわからない」などの意見があがることも少なくない。そのため、児童に伝達すべき具体的な内容や伝達を促すための工夫を教員経験のある市の担当職員が作成していた。田植えに関する写真パネルの作成やクイズといったしなを市の担当職員が作成することで、農家は児童に対して稲作の一連の流れや農家の生活といった伝達内容が構成された。知識の置き換えができない農家に対して、市の担当職員がサポートすることで、農家を促した様相が見られた。

またゲストスピーカー授業には教師が同席しており、農家の発言に対して補足したり、児童の発言を統制したりする場面が見られた。農家が伝達者となって児童と学校の文脈にそくした知識伝達のコミュニケーションを行うには、教育に親和的な他者によるサポートが必要であった。

## 5. 考察

以上の知見から2つのことが考察される。

1つ目に、農家の知識の置き換えにおいて、農家自身で知識の置き換えを行う場合と学校教育の領域に親和的な他者による統制が必要な場合があった。

とくに、実習での生産活動に近い形での教育実践であれば、自身の生産活動をうまく学校からの要請に答えるかたちで置き換えることができた。

一方で、ゲストスピーカー授業といった学校における一斉授業に近い教育実践では、農家にとまどいが見られ、教師や教師経験者からのサポートを必要とした。学校外部の支援者の知識の置き換えには教育実践の形式が影響すると考えられる。

2つ目に農業体験学習における農家の知識の置き換えは、農家と教師との協同によって可能になっていた。実習における農家の知識の読み替えでは、農家は農業体験学習が学校教育の一環であることを意識しており、農家自身が農業を体験することを学校における教育実践に埋め込むことを手助けしていた。また上述したように、ゲストスピーカー授業では教師や教師経験者のサポートによって、農家は児童への伝達内容を構成することが可能になっていた。学校教育領域と外部領域とで児童に教えるべき知識が葛藤しているのではなく、協同で知識が置き換えられる様相が見られた。一方で、農家は当該教育実践が学校教育であることをかなり意識していた。「開かれた学校づくり」ではとくに授業への学校外部の支援者の参加によって、「体験学習や環境学習などの場の充実、地域人材によるソフトの提供など多様な学校教育の展開」(文部科学省・国土交通省・厚生労働省 2002)が期待されている。農業体験学習における農家の参加は、農地や実習といった教育環境の多様化に寄与する一方で、伝達される内容については、より学校の文脈に即すよう統制が働く限りで展開されていた。

### 参考資料

- Bernstein, B. (1996=2000), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. Taylor & Francis.
- 文部科学省・国土交通省・厚生労働省, 2002, 『地域参加による学校づくりのすすめ 「生き生きとした子どもの声が聞こえる明るい住まい・まち・学校づくり」のために』(株)ポリエティック・エディディ.
- 室岡順一, 2015, 「小学校における農業体験学習の活動内容とその教育的な意義: 学校農園型を中心とした分析」博士論文, 広島大学生物学研究科.
- 西敦子・岡田雅子, 2013, 「学校教育における農業体験の支援のあり方」『研究論叢 第3部, 芸術・体育・教育・心理』第63巻, 219-234.
- 社団法人 全国農村青少年教育振興会, 2010, 『農業体験学習のアンケート結果等(小・中学校及び農業体験学習の効果調査等)』.
- 山田伊澄, 2015, 『農業体験学習の実証分析』農林統計協会.

# 小学校教員の指導方法に関する社会学的研究

## —学級活動と授業に着目して—

片岡倫崇（広島大学大学院）

### 1. 問題の所在

本研究は、学級活動と授業での指導方法について教員属性による差異を分析し、小学校における学級担任の指導方法の実態を明らかにすることを目的とする。

日本の学校教育，とりわけ小学校は学級を中心とした指導が行われている。長期の目標をもった学級経営で学習集団を作り出している点は日本の授業の特質として評価され，学級を学習だけでなく生活の場としても捉える考え方は，日本の授業実践の歴史の中に根差している（中野 2009）。一方で，学級王国批判など学級の拘束性・硬直性の問題も古くから指摘されてきた（白松 2014）。

小学校教員の指導の特徴として，全人格的な児童生徒への関わりと「きずな」づくりの重視（酒井・島原 1991）や児童の内的感情に訴えて集団行動に同調させる共同体型で，日直・班活動・清掃などが「隠れたカリキュラム」として構造的に児童の行動を方向づけ児童の価値形成と効率的な学級運営の要因となっている（恒吉 1992）ことなどが指摘されてきた。小学校において，学級担任が行う授業外の教育活動である学級活動は，指導の中心的な存在といえ，授業もそうした学級経営のもとに成立している。

しかし，実際に小学校の学級担任がどのような指導をどの程度行っているのか，その実態は意外にも明らかになっていない。とりわけ，学級活動については，量的な研究はほとんどなされていない。そこで本研究では，学級活動と授業に着目して，小学校学級担任の指導方法を分析する。

### 2. データと分析

調査の対象は，全国の国公立小学校の1～6年生の学級担任で，各学校へ質問紙6枚郵送して，各学年担当教員1名に無記名で回答してもらった。国立・私立は1/1，公立は学級数6～12の学校を1/65，学級数13以上の学校を1/40でランダム抽出した。2017年

6月に727校に発送し，8月末までに241校・1234票を回収した。回答者の属性は表1の通りである。

表1 回答者の属性 (%)

年齢	設置者	担当学年	学級規模
20歳代	14.1	国立 16.6	1年 16.1 7人以下 6.6
30歳代	28.0	公立 61.0	2年 15.8 8-12人 6.4
40歳代	28.3	私立 22.4	3年 15.7 13-20人 12.5
50歳代	27.7		4年 15.3 21-25人 15.1
60歳以上	1.7		5年 15.3 26-30人 21.0
			6年 16.1 31-35人 27.4
			複式等 5.8 36-40人 10.1
			41人以上 0.9

質問紙では，学級活動における指導について（「4 とてもあてはまる」「3 あてはまる」「2 あまりあてはまらない」「1 全くあてはまらない」の4件法），また授業での指導について（「4 よくある」「3 時々ある」「2 あまりない」「1 全くない」の4件法）尋ねた。表2（学級活動）および表3（授業）では，教員の年齢，学校の設置者，担当学年ごとの平均値と一元配置分散分析の結果を示した。発表では，紙幅の関係上掲載できていない項目も含めて考察する。

### 〈引用文献〉

- 中野和光，2009，「序章 日本の授業の構造と研究の視座」日本教育方法学会編『日本の授業研究（下巻）授業研究の方法と形態』学文社，pp.1-10
- 白松賢，2014，「授業/学級づくりに関する教育方法学的研究（1）—教育課程にみる「学級経営」概念の日本的特色に着目して」『愛媛大学教育学部紀要』第61巻，pp.71-78
- 恒吉涼子，1992，『人間形成の日米比較—かくれたカリキュラム』中央公論社
- 酒井朗・島原宣夫，1991，「学習指導方法の習得過程に関する研究—教師の教育行為への智識社会学的接近—」『教育社会学研究』49，pp.135-153



表2 学級活動の指導方法の年齢・設置者・学年別平均値と分散分析

	年齢					設置者			学年							
	全体	20代	30代	40代	50代	国立	公立	私立	1年	2年	3年	4年	5年	6年		
家庭での学習習慣について指導している	3.18 (0.64)	3.03 (0.74)	3.09 (0.65)	3.21 (0.60)	3.31 (0.60)	***	3.08 (0.68)	3.22 (0.61)	3.13 (0.68)	**	3.18 (0.65)	3.16 (0.66)	3.09 (0.68)	3.14 (0.64)	3.21 (0.66)	3.24 (0.59)
教室の掲示物として、子どもの作品を貼る	3.57 (0.54)	3.60 (0.56)	3.50 (0.59)	3.57 (0.52)	3.63 (0.51)	*	3.41 (0.62)	3.63 (0.50)	3.53 (0.57)	***	3.67 (0.52)	3.61 (0.51)	3.56 (0.56)	3.55 (0.55)	3.53 (0.56)	3.51 (0.56)
音読カードをつかう	3.18 (0.98)	3.14 (1.03)	2.99 (1.07)	3.17 (0.98)	3.40 (0.79)	***	2.77 (1.14)	3.35 (0.85)	3.02 (1.05)	***	3.57 (0.73)	3.45 (0.80)	3.22 (0.88)	3.08 (1.02)	2.93 (1.11)	2.85 (1.06)
教室の掲示物として、学習している内容を貼る	3.21 (0.74)	3.21 (0.82)	3.14 (0.76)	3.18 (0.72)	3.30 (0.67)	*	3.15 (0.77)	3.26 (0.69)	3.12 (0.82)	*	3.41 (0.68)	3.18 (0.72)	3.18 (0.73)	3.23 (0.76)	3.05 (0.73)	3.20 (0.78)
連絡帳などで保護者とやり取りをする	3.06 (0.65)	3.14 (0.65)	3.00 (0.65)	3.02 (0.66)	3.13 (0.63)	*	3.03 (0.62)	3.05 (0.65)	3.13 (0.66)	*	3.36 (0.57)	3.21 (0.56)	3.09 (0.62)	2.99 (0.59)	2.90 (0.67)	2.87 (0.69)
子どもがシャープペンシルを使うことを禁止している	3.72 (0.59)	3.76 (0.54)	3.68 (0.66)	3.73 (0.57)	3.73 (0.58)		3.54 (0.77)	3.77 (0.50)	3.70 (0.66)	***	3.75 (0.59)	3.74 (0.51)	3.74 (0.48)	3.71 (0.56)	3.71 (0.67)	3.66 (0.70)
学級会をよく行っている	2.67 (0.72)	2.52 (0.80)	2.70 (0.75)	2.74 (0.69)	2.65 (0.65)	**	2.90 (0.73)	2.62 (0.69)	2.62 (0.74)	***	2.52 (0.77)	2.62 (0.71)	2.66 (0.71)	2.74 (1.02)	2.78 (0.69)	2.76 (0.81)
お楽しみ会など学級独自のレクリエーションを行う	2.85 (0.72)	2.76 (0.90)	2.88 (0.69)	2.86 (0.66)	2.86 (0.70)		2.92 (0.70)	2.88 (0.70)	2.73 (0.78)	**	2.81 (0.68)	2.83 (0.72)	2.85 (0.72)	2.90 (0.75)	2.86 (0.72)	2.89 (0.76)
服装について厳しく指導している	2.75 (0.80)	2.76 (0.89)	2.79 (0.85)	2.76 (0.76)	2.70 (0.74)		2.83 (0.83)	2.59 (0.76)	3.12 (0.77)	***	2.87 (0.79)	2.78 (0.81)	2.72 (0.82)	2.65 (0.78)	2.74 (0.82)	2.81 (0.81)
教室から他の教室へ行く際、列に並ぶよう指導している	3.33 (0.77)	3.43 (0.80)	3.31 (0.80)	3.29 (0.79)	3.35 (0.69)		3.27 (0.76)	3.40 (0.71)	3.19 (0.91)	***	3.60 (0.62)	3.41 (0.75)	3.37 (0.74)	3.30 (0.74)	3.27 (0.81)	3.17 (0.82)
自学ノートなど自主学習を課題として出している	2.75 (1.06)	2.65 (1.13)	2.75 (1.08)	2.79 (1.03)	2.77 (1.03)		2.72 (1.03)	2.86 (1.03)	2.48 (1.09)	***	2.15 (1.05)	2.45 (1.05)	2.77 (1.03)	2.88 (1.02)	3.10 (0.97)	3.11 (0.91)
クラスの目標やスローガンを設定する	3.42 (0.75)	3.35 (0.87)	3.47 (0.70)	3.41 (0.75)	3.40 (0.73)		3.27 (0.83)	3.48 (0.69)	3.35 (0.83)	***	3.34 (0.82)	3.36 (0.79)	3.39 (0.70)	3.40 (0.76)	3.51 (0.69)	3.42 (0.79)
学級通信・学級だよりを出す	2.99 (0.99)	3.01 (1.06)	2.99 (1.02)	2.97 (0.96)	2.99 (0.95)		2.93 (0.98)	2.95 (0.98)	3.12 (1.01)	*	3.03 (0.98)	3.01 (1.01)	2.98 (0.96)	2.92 (1.02)	2.94 (1.04)	2.95 (0.97)
生活ノートや日記などで子どもとやり取りをする	2.80 (0.90)	2.70 (1.01)	2.75 (0.91)	2.86 (0.90)	2.84 (0.82)		2.99 (0.89)	2.67 (0.88)	3.03 (0.89)	***	2.55 (0.89)	2.86 (0.90)	2.77 (0.84)	2.81 (0.89)	2.89 (0.95)	2.87 (0.92)
子どもの日常生活での情報機器の利用状況を把握している	2.35 (0.71)	2.27 (0.76)	2.35 (0.74)	2.35 (0.67)	2.39 (0.69)		2.34 (0.72)	2.39 (0.69)	2.25 (0.75)	*	2.17 (0.77)	2.26 (0.71)	2.20 (0.68)	2.31 (0.69)	2.35 (0.68)	2.68 (0.66)

\* p<.05, \*\* p<.01, \*\*\* p<.001 ( )内の数値は標準偏差

表3 授業での指導方法の年齢・設置者・学年別平均値と分散分析

	年齢					設置者			学年							
	全体	20代	30代	40代	50代	国立	公立	私立	1年	2年	3年	4年	5年	6年		
子どもの想定外の発言も、授業に取り入れる	3.34 (0.58)	3.20 (0.57)	3.43 (0.56)	3.41 (0.55)	3.25 (0.57)	***	3.55 (0.51)	3.25 (0.56)	3.39 (0.59)	***	3.31 (0.57)	3.34 (0.53)	3.24 (0.61)	3.31 (0.56)	3.41 (0.55)	3.38 (0.59)
子どもの自由な発想を引き出す	3.36 (0.56)	3.23 (0.57)	3.40 (0.53)	3.38 (0.53)	3.36 (0.55)	**	3.58 (0.52)	3.30 (0.54)	3.35 (0.55)	***	3.32 (0.52)	3.38 (0.54)	3.31 (0.58)	3.37 (0.55)	3.37 (0.54)	3.36 (0.59)
先生がわからない時は、子どもの前でわからないと認める	3.32 (0.61)	3.30 (0.59)	3.42 (0.61)	3.34 (0.60)	3.22 (0.62)	***	3.43 (0.60)	3.31 (0.60)	3.29 (0.61)	*	3.29 (0.63)	3.35 (0.62)	3.24 (0.58)	3.34 (0.57)	3.37 (0.64)	3.38 (0.64)
グループで話し合う	3.24 (0.77)	3.13 (0.57)	3.35 (0.66)	3.26 (0.60)	3.16 (0.64)	***	3.44 (0.64)	3.18 (0.64)	3.24 (0.63)	***	2.97 (0.69)	3.21 (0.62)	3.17 (0.63)	3.24 (0.58)	3.43 (0.60)	3.42 (0.58)
2人組(ペア)で話し合う	3.31 (0.63)	3.32 (0.60)	3.39 (0.65)	3.34 (0.66)	3.21 (0.64)	**	3.40 (0.65)	3.33 (0.61)	3.21 (0.68)	**	3.27 (0.59)	3.35 (0.62)	3.32 (0.64)	3.28 (0.63)	3.33 (0.67)	3.42 (0.63)
学級全員で話し合う	3.32 (0.81)	3.06 (0.67)	3.35 (0.61)	3.40 (0.62)	3.35 (0.67)	***	3.66 (0.54)	3.29 (0.65)	3.16 (0.72)	***	3.26 (0.71)	3.33 (0.67)	3.28 (0.73)	3.37 (0.61)	3.39 (0.64)	3.32 (0.63)
分からない子どもに子どもが教える「学び合い」をさせる	3.21 (0.65)	3.23 (0.69)	3.19 (0.63)	3.22 (0.62)	3.21 (0.65)		3.18 (0.70)	3.23 (0.62)	3.17 (0.66)		3.10 (0.68)	3.28 (0.56)	3.11 (0.66)	3.29 (0.59)	3.24 (0.66)	3.25 (0.66)
授業でドリルやプリントを用い、反復練習させる	3.25 (0.71)	3.32 (0.73)	3.20 (0.77)	3.20 (0.68)	3.33 (0.73)	*	2.79 (0.78)	3.37 (0.65)	3.28 (0.76)	***	3.40 (0.69)	3.32 (0.68)	3.20 (0.72)	3.17 (0.75)	3.24 (0.72)	3.14 (0.77)
授業のはじめに、めあてや目標を子どもに明示する	3.54 (0.70)	3.53 (0.71)	3.48 (0.70)	3.51 (0.63)	3.64 (0.68)	*	3.32 (0.83)	3.71 (0.53)	3.24 (0.78)	***	3.58 (0.64)	3.56 (0.70)	3.51 (0.65)	3.48 (0.72)	3.57 (0.74)	3.50 (0.70)
文章題などの授業内容を事前に書いた紙を黒板に貼る	2.52 (0.91)	2.57 (0.88)	2.45 (0.84)	2.43 (0.75)	2.66 (0.84)	***	2.38 (0.90)	2.63 (0.79)	2.33 (0.90)	***	2.72 (0.82)	2.61 (0.85)	2.45 (0.83)	2.42 (0.82)	2.36 (0.81)	2.45 (0.87)
子どもの工作などの作品を子どもに相互評価させる	3.05 (0.81)	2.89 (0.82)	3.04 (0.82)	3.12 (0.77)	3.08 (0.81)	*	3.15 (0.76)	3.19 (0.71)	2.58 (0.92)	***	2.95 (0.84)	3.06 (0.74)	2.99 (0.79)	3.13 (0.73)	3.00 (0.93)	3.13 (0.78)
子どもの工作などの作品を先生が評価する	3.32 (0.80)	3.24 (0.82)	3.23 (0.78)	3.30 (0.75)	3.46 (0.79)	***	3.16 (0.82)	3.52 (0.63)	2.86 (0.95)	***	3.38 (0.80)	3.33 (0.80)	3.24 (0.82)	3.34 (0.74)	3.28 (0.85)	3.31 (0.81)
宿題をたくさん出す	2.75 (0.65)	2.78 (0.73)	2.65 (0.69)	2.74 (0.70)	2.85 (0.70)	**	2.41 (0.66)	2.78 (0.65)	2.94 (0.78)	***	2.65 (0.76)	2.73 (0.69)	2.81 (0.68)	2.69 (0.61)	2.71 (0.68)	2.89 (0.75)
宿題の出来具合によって(ABC等)評価を書いて返す	1.99 (0.98)	1.81 (0.95)	1.95 (0.93)	2.01 (0.92)	2.11 (0.94)	**	1.89 (0.91)	2.01 (0.94)	2.03 (0.99)	**	1.90 (0.90)	1.81 (0.91)	1.96 (0.88)	1.91 (0.92)	2.02 (1.00)	2.26 (0.96)
子どもをやる気を引き出すため競争的な仕掛けをする	2.54 (0.79)	2.63 (0.76)	2.61 (0.73)	2.44 (0.69)	2.54 (0.74)	*	2.32 (0.81)	2.60 (0.70)	2.54 (0.76)	***	2.61 (0.71)	2.54 (0.70)	2.58 (0.71)	2.42 (0.74)	2.50 (0.80)	2.56 (0.78)
子どもには板書をしっかりノートに写させる指導をする	3.09 (0.70)	3.11 (0.78)	3.02 (0.76)	3.05 (0.70)	3.18 (0.74)	**	2.55 (0.77)	3.18 (0.68)	3.25 (0.72)	***	3.20 (0.74)	3.14 (0.75)	3.14 (0.71)	2.99 (0.71)	3.05 (0.72)	3.05 (0.76)
子どもにノートの書き方について指導をする	3.46 (0.63)	3.39 (0.62)	3.39 (0.57)	3.45 (0.54)	3.57 (0.59)	***	3.29 (0.62)	3.51 (0.57)	3.44 (0.60)	***	3.71 (0.47)	3.58 (0.56)	3.44 (0.60)	3.36 (0.59)	3.33 (0.59)	3.37 (0.60)
正解であっても、習っていない解き方は是正させる	2.17 (0.73)	2.29 (0.78)	2.18 (0.74)	2.09 (0.68)	2.17 (0.73)	*	2.01 (0.78)	2.18 (0.69)	2.25 (0.79)	**	2.25 (0.70)	2.21 (0.80)	2.27 (0.75)	2.15 (0.72)	2.10 (0.71)	2.14 (0.73)
子どもに教科書の習っていない部分を見ないよう指導する	2.16 (0.92)	2.34 (0.87)	2.14 (0.85)	2.10 (0.82)	2.17 (0.86)	*	1.93 (0.86)	2.26 (0.85)	2.08 (0.86)	***	2.09 (0.79)	2.12 (0.86)	2.29 (0.91)	2.30 (0.85)	2.08 (0.88)	2.11 (0.84)

\* p<.05, \*\* p<.01, \*\*\* p<.001 ( )内の数値は標準偏差



# 「協同学習」場面における教師の発話管理と児童の学び

今井 聖 (立教大学大学院)

## 1. 問題関心

本報告の目的は、公立小学校における社会科(歴史)の授業がいかになり立っているのかを、エスノメソドロジー(以下、EM)の視点から考察することにある。

近年、日本の学校教育政策および教育現場においては、「アクティブ・ラーニング」をキーワードとして、子どもの主体的・能動的学習の必要性が論じられている。西岡(2017)によれば、アクティブ・ラーニングは米国にルーツをもつ概念であるが、その源流のひとつには、「協同学習(cooperative learning)」や「協調(協働)学習(collaborative learning)」などの、教室の中での学習者同士の協同性を重視する流れがあると説明される。

なお、日本において、能動的学習としてのアクティブ・ラーニングに関する議論と実践は、まずは高等教育の場において展開し、それが初等中等教育にも広まったとされるが、そうした経緯も踏まえながら、アクティブ・ラーニングの理論を体系的に整理している溝上(2014)は、アクティブ・ラーニングを次のように定義している。「一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」(溝上 2014: 7)。

しかしながら、いわゆる一斉教授法のような、「一方向的な知識伝達型講義」ともいえる学習形態においても、児童・生徒は、ある形での能動性や主体性を発揮しながら授業に取り組んでおり、しかもそこではしばしば「協同」的な学習が達成されているのではないかという疑問がありえる。そのようなありえる疑問に対して、溝上(2014)は、アクティブ・ラーニングを、それが「より能動的な」学習形態を目指すものであり、「ただ聴くだけのときにはあまり働かせていなかったさ

まざまな認知機能を働かせ、そのプロセスを外化する」ことを志向するものであると述べている(溝上 2014: 9)。ここで述べられる認知的なプロセスは「情報処理プロセス」とも言い換えられ、「このような情報処理プロセスが、学習においては頭のなかで起こっている」(溝上 2014: 10)とされているのだ。

対して、EMの立場に基づく授業研究は、学校における授業という社会的実践を、児童・生徒と教師たちをはじめとする、その場の参加者たちによって協同的に達成される相互行為として取り扱う。したがって、それは、「頭のなか」での学習を前提とする立場とは対照的である。

重要なのは、実際に生じた授業場면을参加者たちの志向にもとづいて分析的に記述するというEMのプログラムは、上に見たアクティブ・ラーニングに関する議論においても重要視されてきた「能動的」「主体的」学習、「協同学習」といった教育理念が、具体的な授業においてどのようなかたちで達成されている／いないのかを検討する経験的研究となりえるはずだ、ということである。

## 2. 先行研究

教室における相互行為の研究としては、とりわけ1970年代後半からEMの手法を用いた研究が行われてきた。

中でもA. McHoul(1978)は、日常会話と比較したとき、授業場面に特有の順番交代の規則が存在していることを論じた。すなわち、授業場面においては、「生徒」の発話順番が移行することが適切になったとき、次の話者を選択できるのは「教師」である。ここで重要なのは、この授業の順番交代の規則は、それがなければ、多くの人が発話順番を奪い合って会話が混乱するという潜在的な問題を回避して、授業の会話を管理する働きがあるという指摘であった。

また H. Mehan (1979) は、こうした会話の秩序を含めた「教師」と「生徒」の相互行為のあり方を、「授業」というひとつの社会の構造を組み立てるものと捉えて議論を展開した。授業場面には、①「連鎖的な組織化」と、それによって②「構造化された、授業局面の展開における組織化」という、2つの秩序構造の存在が明らかにされたのである。そのうち前者は、教師と生徒がそれぞれのアイデンティティのもとで織りなす、局所的な会話の秩序である。対して後者は、「開始局面」－「教授局面」－「終了局面」という、授業の局面レベルでの連鎖構造を指している。Mehan (1979) が「連鎖的な組織化」として解明したのは、具体的には、「教師による開始」－「生徒による応答」－「教師による評価」という連鎖の存在であった。これは典型的には、「質問」－「回答」－「評価」という3つの部分からなる行為連鎖(IRE連鎖)である (Mehan 1979: 52)。

本報告では特に Mehan (1979) の枠組みにもとづきながら、小学校の社会科(歴史)授業を分析の対象とすることで、歴史授業が構造化された授業局面としてどのように展開するのか、さらにはそれらの授業局面が展開するなかで、より局所的な「教師」と「生徒」の相互行為的な発話交換がどのように行われているのか、を明らかにしたい。

### 3. 分析の概要

分析においては、2つの小学校社会科(歴史)の授業場面の映像データをもとにした、トランスクリプトを検討する(データ①: 2008年撮影, データ②: 2013年撮影)。

両データはいずれも、一斉授業形式で行われた小学校6年生のクラスにおける授業場面を録画したものであり、どちらも「ノルマントン号事件」を題材とする歴史の授業であるという点で共通している。他方、データ①では、黒板に貼りだされたプリントおよび児童各自に配布されたプリントが使用されているのに対して、データ②では、電子黒板が使用されているという違いがある。

とりわけ2000年代以降の日本の学校教育においては、情報機器の活用が目指され続けてきたが、電子黒板などのメディアは、授業における学習の相互行為形式を変えうるものであり、本報告では、

それがいかなる協同的な学習を可能にしているのか、またある局所的な相互行為が、風刺画を利用して行われる歴史授業局面の展開のなかにおいてどのように位置しているのかを検討する。

分析からは、一斉教授型の歴史授業場面においても、教師と児童たちという参与者自身が、発話のIRE連鎖構造を基本としながら、風刺画という歴史資料・素材をもとに、「物語」としての歴史を協同的に学習していることが示される。

「物語」としての歴史という観点は、これまで歴史学や歴史教育の文脈でその是非が議論されてきたが(安達 2000)、実際の歴史授業場面における教師と児童たちの発話的相互行為のあり方に即してそうした議論が行われてきたとは言い難い。M. Lynch と D. Macbeth (1998) が、小学校の理科授業における教師と児童たちの相互行為の分析から、学校で行われている科学実験が、本当の科学的実験の単なる模型(mock-up)ではなく、それ自身が特定の状況において実践的に編成されるものであることを例証したように、本報告は、授業の中で歴史が「物語られる」際のあり方を、参与者たちの相互行為がどのように成り立っているのか、という水準で考察する。

### 【文献】

- ・ 安達一紀, 2000, 『人が歴史とかがかわる力: 歴史教育を再考する』, 教育史料出版会。
- ・ Lynch, M., and Macbeth, D., 1998, "Demonstrating Physics Lessons," J. Greeno and S. Goldman eds., *Thinking Practices in Mathematics and Science Learning*, Marwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 269-97.
- ・ McHoul, Alec W., 1978, *The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom*, *Language in Society* (7), pp. 349-377.
- ・ Mehan, Hugh, 1979, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- ・ 溝上慎一, 2014, 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』, 東信堂。
- ・ 西岡加名恵, 2017, 「日米におけるアクティブ・ラーニング論の成立と展開」『教育学研究』第84巻, 3号, pp. 311-319.

# 家庭訪問の現代的機能

## ——京都市公立教員へのインタビュー調査から——

大久保 遥（京都大学大学院）

### 1. 問題の所在

教員による家庭訪問は、大別して、各学校で年間行事予定に位置付けられた年度初めに行うものと、必要に応じて臨時的に行うものがある。いずれにしても、生徒指導上の有意義な教育行為として現在でも日本の教育現場では実施されている。しかしながら地域によっては、教師の多忙化やプライバシーへの配慮から、年度初めのものは縮小や廃止がなされている。一方、本調査での対象地域である京都市内公立校では、前者の家庭訪問は全校で実施が確認できており、後者の家庭訪問に関しても積極的に行うような学校文化の特徴が見受けられる学校が多い。そこで本報告では、家庭訪問を意義ある教育行為として実践してきた教員へのインタビューから、現代におけるその機能を明らかにする。また、なぜそのような考えに至ったのかを、語られる「教師経験」に着目して分析する。これらを通じて、家庭訪問の意義がいかんして生成されてきたのかを考察する。

### 2. 調査の概要と方法

報告者は、教員経験が長いとされる管理職や元教員を主に対象とし、聞き取りを行っており、現在13名のデータを得ている。半構造化インタビューを用い、時間は一人80～200分程度である。場所は、協力者の勤務校もしくは、カフェや喫茶店を利用した。質問

内容は主に、「どのような家庭訪問を実践してきたか」「それに対してどのような意義を感じているか」について当時の状況も合わせて質問を重ねた。以上のインタビューをICレコーダーに録音し、テープ起こししたものを文字データとして利用する。

### 3. 調査の対象と分析

これまでの調査から、家庭訪問の現代的機能を考える上で、「同和施策としての家庭訪問」という教師経験が対象者にとって重要な意味を持っていることが明らかとなった。そこで、本報告において特に分析対象として注目したのは、50代で現在管理職（校長）である且つ、旧同和地区関係校に勤務してきた教師経験を有する対象者である。

対象地域である京都市では、戦後間もなく1947年頃から、先進的に同和事業を復活・再開した経緯がある。教育行政においては、1952年の市教委予算に200万円の同和教育予算が特別に計上して以後、様々な施策や府や市によって打たれ、教員への同和研修や、同和加配教員が採用されたり等様々な施策がなされてきた。調査対象者が新卒採用から中堅クラスの教員になるまでの頃は、「同和地区児童・生徒の学力向上」を取り組みの中心とし、教員によって放課後の学習センターでの補習や、家庭訪問における進路相談や学習指導等、学校内外問わずして積極的な働きかけ

がなされていた。また、一連の同和施策は2002年に完全終結となった。よって、調査対象者らは、若い頃にいわゆる「熱い」教師経験をし、その後を見届けてきた世代であるといえる。

## 4. 分析の結果

### 4-1 施策下での家庭訪問

それでは、同和施策の下での家庭訪問はどのようなものであったのだろうか。共通する特徴として挙げられるのが、1) 同和地区児童生徒に対して周2回程度の頻度、2) 学習センター後の21時から1、2時間程度の時間、3) 学校毎によるが、行った回数分の手当てが支給されていたことだった。語りの中心は、学校に対して反抗的であった家庭から、熱心な家庭訪問を通じて、いかに信頼関係を築いていったかというプロセスであった。

報告当日では、特にこの部分の文字データを提示しながら考察する。

### 4-2 プラスの家庭訪問

現代の家庭訪問の機能を問いたときに、調査対象者が共通して述べられていたことは「プラス」の家庭訪問の重要性である。このプラスというのは、例えば学校でその児童生徒に対して褒めるようなことがあった場合や、特別何も無くても勤務帰りに様子伺いに顔を出すという意味のものを指す。現在では、一般的に問題行動が生じた場合、つまりは何か悪いこと起こった場合のみ、教員が家庭訪問に行くこと（管理職の立場から）に対して批判的である。なぜなら、それだけでは家庭との信頼関係が十分に築けず、むしろ大きくこじらす要因になりかねないという。対象者の中には、自ら直接教員に家庭訪問に行

くように指導や声かけをしたり、日常的に家庭訪問に行くような教員集団の雰囲気づくりのために、同和関係校経験の教員を職員に増やしたという語りもあった。

### 4-3 同和施策の普遍化

多忙とされる現代の学校現場に対して、対象者らがプラスの家庭訪問を主張する理由は何か。彼らは、それは全て同和施策に学んだ、同和施策の経験を踏まえてだという。その際、共通して同和施策の「普遍化」という言葉を用いていた。これは、同和施策の下で行った教育活動は、他の問題に対しても応用可能であるというような意味での普遍化である。彼らの語りには一貫して、同和施策での経験は現代に置き換えてどう生かせるかということに主軸が置かれていた。

## 5. まとめと考察

以上より、現代の家庭訪問を考える上で、プラスの家庭訪問という機能が重要視されていることが明らかとなった。また、これらの背景には、同和施策としての家庭訪問という教師経験が非常に重要な意味をもたらしていることが読み取れる。決して、過去の経験談として終わることなく、それらを現代の文脈に置き換えて捉える教師の語りから、今日の学校現場および諸機能を考える上でも、教師経験からの視点は重視すべきであろう。

報告当日では、具体的な語りの内容に触れ、より詳細に考察する。

※参考文献は当日配布資料に記載する。



# 親の子育て意識と子どもの将来意識からみる「自立」観

## —高卒パネルインタビューデータの分析—

小山田建太（筑波大学大学院）

### 1. 問題の所在と研究の目的

昨今、「戦後日本型循環モデル」（本田 2014）の解体に伴い、不安定な移行期を経験する若者が散見されており、彼らが「自立」のメルクマールを獲得することもより一層困難なものとなっている。すなわち、従来の社会において一般に想定されてきた「学校卒業、初就職、経済的自立、離家、結婚、親になること」といったライフイベントの実現可能性が減少し、成人期への移行の試行錯誤を繰り返すライフステージも確認されるようになってきている（宮本 2005）。したがってこれまでの社会政策においては、構造的な制約を受けながら教育や雇用から排除される若者を社会包摂政策の対象と据えることで、彼らの社会的自立を支えていくことが広く目指されてきた（宮本 2015）。

だが一方でこれらの若者政策は、彼らの成人期への移行の実現を自明視することによって、その他の多様な移行パターンの存在を相対視してきた可能性があるといえるのではないだろうか。先行研究では、「一人前」の「自立」を達成できないことが当事者にとってのリスクとなり、そのようなリスクが彼らの主観性を不安定化させる実態も示されている（益田 2012, 山口・伊藤 2017）。

重ねて、多様な移行期を過ごす若者のリスクは、その家族にも投げられうる実態がある。古賀（2018）は、ひきこもりの子どもを持つ親たちが、家族問題を外部社会にどこまで「開示／秘匿」すべきかで葛藤しつつ、「過去の自分の育て方にみられた意図したわけではない失敗すなわち「過失」と、今後の曖昧な方向性の中での育てなおしの具体的な可能性すなわち「援助」との二重性の板挟みに位置づけられ」（古賀 2017, p. 93）ている実態を明らかにしている。

それでは、今日の若者およびその親は、多様なリスクを伴うその「自立」というものをどのように捉え、またどのようにその対応を模索している現状があるのだろうか。上記の課題より本稿

では、親子インタビュー調査データを用いて、親の「子育ての終わり」についての語りと、その若者本人による自らの将来の見通しについての語りを確認し、親子に示される「自立」観を明らかにしていく。そしてその作業を通して、今日的な「自立」観を相対化することを試みたい。

### 2. 調査データ

2003 年度に高校3年生であった対象者を追跡するパネル調査である「高校卒業後の生活と意識に関する調査」（高卒パネル調査）の一環として実施された、12名のインタビュー調査データを用いる。同データの内訳は、6名の親のインタビューデータと、3組の親子のインタビューデータであり、これらのインタビューは2013～2017年に実施された。なお調査時点の若者本人の状況について、それぞれの対象者には学校歴や職歴などに多様性が見られ、後述する親子の語りの性質には、本人の移行の安定性／不安定性が大きく影響を与えていた。

### 3. 調査結果

#### 3.1. 子育ての終わり、その「責任」の終わり

まず、調査時点において学校歴や職歴が比較的安定していた若者の親6名のデータから、共通する認識を確認することができた。これらの親は、「子育ての終わり」を、若者本人の結婚や就職といったライフイベントが実現する瞬間に広く見出ししており、それらのライフイベントとは、従来より想定されてきた若者の「自立」のメルクマール（宮本 2005, p. 29）とも重なるものであった。またそのようなライフイベントの実現により親たちは、子育ての「責任」を果たしたことを表現していた。

またその「子育ての終わり」は、特定のライフイベントが達成されることでのみ認識されるものともなっていない状況が見て取れた。すなわち、

本人があらゆるライフイベントを達成することの期待は「やっぱり次々と」現れており、未達成のライフイベントが想定されるなかでは、子育ては「まだ終了という気持ちはない」ことも示された。

### 3.2. 不安視される本人の「自立」と、親子の葛藤

一方で、調査時点において本人の学校歴や職歴などが複雑化していた3組の親子のうち、2組の親子にも共通した認識が見られた。それらの親は、「子育ての終わり」を一定程度意識しつつも、親から独立した本人の今後の社会生活が困難となる状況が想起されることから、彼らがまだ「自立」できていないことを憂慮していた。また本人も、現状の生活に一定程度の安定や安心を感じつつも、中・長期的な将来像を見通すことができていなかった。ゆえにそのような現状が彼らに「漠然的な不安」を与えており、「いつか今より良く変わっていったらいいな」とも語られた。

加えて親は、そのような不安定な本人の状況に対して、生活リズムの改善や結婚なども期待しているが、本人の就労条件や地域環境などの制約により彼らが達成し難いものであることも同時に理解していた。

### 3.3. 「自立」への契機を見出す親子の語り

2組の親子から上述のような「悩み」が語られた一方で、その他の1組の親子には異なる認識が確認された。その親は、「今の世の中」では若者のライフコースに「平均っていうのがなくな」ったと捉えており、突然の体調不良により中学校に通えなくなった本人の状況も「(他の若者と) 比べない」と語っていた。また自身の子育てが本人の体調不良の原因となったのだと自覚するために、これまで本人に「負い目」を感じてきたというが、体調が良好化していく本人の現状に対して、「子育ての終わり」を認識していた。

そして本人は、再度通い始めた専門学校での生活のなかで自分の体調や生活リズムを回復させる契機を掴んでいっており、「自分が元気に働いてくるところを見せる」ことを今後の目標として具体的に表現していた。

## 4. 考察

これまでの社会においては、象徴的なライフイ

イベントの実現をもって「自立」の実現を把握してきた実態があり、社会政策もそのような若者の「自立」を強く期待してきたが、本稿の知見から理解できるのは、そのような状況下における親の子育てが、親の「責任」として語られるという実態であった。またその子育ての終わりは、期待されるあらゆるライフイベントが実現されない限り、終わらないものとなっていることも示唆された(3.1.)。

一方で、若者本人の移行が安定的なものとなっていない場合においては、親と子が中・長期的な将来像を想定することができず、「漠然的な不安」を解消するための方法が模索されていた(3.2.)。これらより推測されるのは、今日的な「自立」を捉える親子の認識にも、従来の「自立」のメルクマールが明確に想定されているということであり、またそのような認識が、場合によっては当事者の将来像を固定的なものとしてしまう可能性も生じている。

しかしながら、従来のライフイベントの達成を追求することがあらゆる個人にとっての唯一解とはなりえないことも同時に想定される。ゆえに以上の知見を受ければ、家族という私的な領域に責任の所在を求める「自立」観については、再考を促していく必要があると検討する。

そしてこのような課題の追究に際しては、「自立」のメルクマールを獲得せずとも現状を「問題」があるものとは捉えず、自身や家族の将来像を明示していく親子の語り(3.3.)が、規範的な「自立」観を相対化するものとなると考えられる。本報告ではこのような「自立」観の内実に着目することで、若者のより多様な移行の在り方に「自立」を見出す認識について、検討を深めたい。

※本研究は、科学研究費補助金基盤研究(S)(22223005)、基盤研究(B)(16H03778)、基盤研究(C)(25381122)および厚生労働科学研究費補助金政策科学推進事業(H16-政策-018)の助成を受けたものである。東京大学社会科学研究所パネル調査の実施にあたっては、社会科学研究所研究資金、株式会社アウトソーシングからの奨学寄付金を受けた。パネル調査データの使用にあたっては社会科学研究所パネル調査企画委員会の許可を受けた。

※引用文献については当日配布資料にて記載。

# 高校進学時の学科選択が職業生活とその意識に及ぼす影響

## －職業・処遇と意識の乖離をめぐって－

山田 宏（一橋大学大学院）

これまで工業高校卒業者のライフストーリーに関するインタビューを試みてきた。しかし、中堅技術者等として活躍してきた者も多い1960年代以前の卒業者であってもインタビューを拒否する例が多く、インタビューを受諾した者からも工業高校卒であることにできれば触れたくないとの心理があるとの指摘もあり、そこには職業や処遇の実態と仕事・生活・社会・学歴等に関する意識の間には乖離があることが窺われる。そこでSSM2005を用いて高卒であるが高等教育機関等（専修学校、その他の学校を含む）には進学していない男性について高校の学科（普通科、工業科、商業科、農業科）別（比較のため中卒のみの者を含む）、卒業年代（1950/60年代、70/80年代、90/2000年代）別に仕事・生活・社会・学歴等に関する意識の評価指標を作成し、それと職業と処遇の実態等との関係について分析する。サンプルサイズは1,576となり、学科別あるいは卒業年代別にはそれなりのサイズが得られるが、学科と卒業年代をクロスさせるとサイズの小さいセルが生じるので、分析結果については仮説の検証というよりも仮説の提示と解すべき場合が多い。

### 1. 現在の職業と処遇の実態

比較の対象とした中高卒者の現在（調査時点）の職業と処遇の実態には各学科の特徴が表れている。例えば工業科では常用雇用の比率が高く、自営業主と非正規従業員の比率が低く、従業員規模が大きく、専門的・技術的又は管理的職業従事者と製造作業者の比率が高く、高校での専門と関連する職種に従事する比率と職業資格の保有率が高く、役職に就いている者の比率が高く、中でも監督等や部長職の比率が高く、年収も農業科に次いで高い。現在の職業と処遇の実態については、概ね工業科>商業科>農業科>普通科>中卒の順に恵まれていると見ることができる。

### 2. 仕事・生活・社会・学歴等に関する意識の評価

仕事・生活・社会・学歴等に関する意識の評価については、SSM2005で調査されている設問から図表1に示す項目を取り上げ、これを6つの大

項目に整理している。各設問は2ないし11件法によっているので、相互に比較可能とするために-2から+2になるように得点化し、大項目の得点はそこに含まれる項目の得点の単純平均による。

図表1 仕事・生活・社会・学歴等に関する意識の評価項目

<b>1. 職場での処遇</b> 1) 現在の仕事による収入満足度 2) 現職場における昇進の見通し 3) 今後の収入の変化	<b>4. 生活と社会階層</b> 1) 生活満足度 2) 暮らし向き 3) 階層帰属意識(10段階) 4) 階層帰属意識(5段階)
<b>2. 仕事の内容</b> 1) 現在の仕事の内容満足度 2) 自分の能力が発揮できる 3) 自分の経験を生かせる 4) 自分の意見を反映させることができる 5) 自分の働きぶりが認められている 6) 子どもにも同じ仕事についてほしい	<b>5. 学歴・職業による不公平(公平であるがプラス評価)</b> 1) 学歴による不公平がある(逆順) 2) 出身校によって人生がほとんど決まってしまう(逆順) 3) 大学教育を受ける機会は貧富の差に関係ない 4) 学校以外にも教育や訓練の機会は豊富にある 5) 職業による不公平がある(逆順)
<b>3. 仕事での裁量</b> 1) 仕事の内容やペースを決めることができる 2) 他の人とくらべて自分の仕事の量が過ぎる(逆順) 3) 個人的な理由で休みや早退ができる 4) 仕事と家庭を両立できる	<b>6. 社会における不公平(公平であるがプラス評価)</b> 1) 格差をなくしていくことが大切だ(逆順) 2) 競争で貧富の差がついてもかたがない 3) 高い地位や収入を得る機会は豊富にある 4) 高い地位や収入を得る競争は納得のいくかたである

図表2は学科別に意識の評価結果を示したものであり、全ての項目を単純平均した総合点は、農業科>商業科>普通科>中卒>工業科の順に高く、現在の職業と処遇の実態と比べて工業科の評価が著しく低く、農業科の評価が高い。また、工業科における大項目別の評価は、「職場での処遇」の評価が他の学科と比べて最も高く、現在の職業と処遇の実態とも整合的であるが、「仕事の内容」「仕事での裁量」「学歴・職業による不公平」の評価は最も低く、職業と処遇の実態との乖離が見られる。

図表2 学科別の仕事・生活・社会・学歴等に関する意識の評価結果

項目	普通科等	工業科	商業科	農業科	中卒	合計
1. 職場での処遇	2 ▲ 0.27	1 ▲ 0.25	3 ▲ 0.31	4 ▲ 0.36	5 ▲ 0.64	▲ 0.36
2. 仕事の内容	4 0.41	5 0.35	3 0.51	2 0.54	1 0.59	0.46
3. 仕事での裁量	3 0.58	5 0.49	4 0.55	1 0.82	2 0.76	0.61
4. 生活と社会階層	4 0.020	3 0.021	2 0.05	1 0.11	5 0.19	▲ 0.02
5. 学歴・職業による不公平	3 ▲ 0.102	5 ▲ 0.17	4 ▲ 0.16	1 ▲ 0.05	2 ▲ 0.095	▲ 0.12
6. 社会における不公平	4 ▲ 0.16	3 ▲ 0.14	1 ▲ 0.01	2 ▲ 0.13	5 ▲ 0.27	▲ 0.16
総合点	3 0.11	5 0.08	2 0.14	1 0.20	4 0.09	0.11

(注) 1. 「5. 学歴・職業による不公平」と「6. 社会における不公平」は、公平であるほどプラス評価となる。  
2. 各欄の頭の数字は各項目における順位を示し、濃い着色は第1位、薄い着色は第5位の学科を示す。

### 3. 卒業年代による職業・処遇の実態と意識の評価の差異 (略)

### 4. 意識の評価を規定する要因の回帰分析

このような学科や卒業年代による仕事・生活・社会・学歴等に関する意識の評価の差異はどのような要因に規定されているのか。そこには全ての学科に共通する要因があり、学科や卒業年代による評価の差異はその共通要因の量的な差異による



ものに過ぎないのか、それともこれとは別に学科によって固有の要因があるのかについて、意識の評価指標を説明する回帰式を推定することによって確認する。説明変数としては、1.で述べた職業や処遇の実態に加えて、卒業年代（年齢で代理）、学科、現在の家族・家計の状況（婚姻状態、同居家族数、本人以外の年収、本人と配偶者の保有資産）、中学3年（15歳）時の状況（成績、家にあつた本の冊数、兄弟姉妹数、家の暮らし向き、父親の勤務先の従業員数等）について試みた。数量化が困難な変数についてはダミー変数により、学科のダミー変数は各学科に共通する要因では説明できない学科固有の要因の有無を検出するためのものである。回帰の結果は図表3の通りである。

図表3 意識の評価を規定する要因についての回帰分析の結果

説明変数	1.職場での処遇	2.仕事の内容	3.仕事で裁量	4.生活と社会階層	5.学歴・職業による不公平	6.社会における不公平
年齢	▲ 0.562		0.159		0.157	
常用雇用・役員ダミー				0.180	▲ 0.266	
自営業主・家族従業者ダミー		0.331				0.211
専門的・技術的又は管理的職業ダミー	0.245	0.318	▲ 0.147	0.241	▲ 0.171	
工業科ダミー					▲ 0.182	
商業科ダミー	0.278					
本人の年収				0.220		▲ 0.153
本人以外の年収				0.115	▲ 0.167	
本人と配偶者の保有資産				0.226		
既婚者ダミー						0.214
同居家族数		▲ 0.249		▲ 0.130		
中学3年時の成績	0.220			0.133		
15歳当時、家にあつた本の冊数					▲ 0.188	
15歳当時の家の暮らし向き		0.179	0.224	0.185	0.244	
兄弟姉妹数			0.212	0.095		
父親の従業員規模			▲ 0.152			
自由度修正済み決定係数	0.368	0.199	0.133	0.256	0.173	0.073

(注) 1. 線型回帰、ステップワイズ法による。  
2. 数値は標準化偏回帰係数であり、有意確率  $p < 0.1$  のもののみを示す。  
3. 濃い着色は解釈が難しいもの、薄い着色は解釈につきさらに検討を要するもの

## 5. 推計値の寄与度による意識の評価における差異の説明

推定された回帰式によって学科や卒業年代による意識の評価の差異をどこまで説明できるか。学科と卒業年代の組み合わせ毎の各説明変数の平均値を回帰式に代入することによって得られる推計値に対する各説明変数の寄与度及び推計値と実績値の残差によってこれを確認する（結果表は省略）。

「職場での処遇」：年齢が高いほど将来の昇進や昇給の可能性が低下することが評価に大きく寄与しており、現在の処遇の実態のうち役職は評価を高めるが、年収は評価に関係しない。中学3年時の成績も僅かであるが評価を高め、商業科についてはそのこと自体が評価を大きく高める。

「仕事の内容」：役職、自営業主であることに加えて、15歳時の家の暮らし向きの良さも評価に寄与する。

「仕事での裁量」：年齢の上昇に伴い職場での自由度が高まることと兄弟姉妹数の多さが評価に大

きく寄与し、15歳時の暮らし向きの良さも同様であるが、専門的・技術的又は管理的職業に就いていることは逆に評価を低下させる。

「生活と社会階層」：本人の年収、常用雇用であること、役職、兄弟姉妹が多いことその他、保有資産、本人以外の年収、15歳時の暮らし向きと中学3年時の成績の良さも評価に寄与する。一方、同居家族数が多いことは評価を低下させる。

「学歴・職業による不公平」：年齢が高いほど現実への諦めから不公平感が弱まり、15歳時の暮らし向きの良さも不公平感を弱めるが、常用雇用であること、役職、本人以外の年収に加えて、工業科卒であること自体が不公平感を強めている。

「社会における不公平」：既婚であることと自営業主であることは不公平感を弱めるが、本人の年収が多いことは逆に不公平感を強める。

このように意識の評価を規定する要因は、現在の職業と処遇の実態に必ずしも限られず、家庭・家計の状況や15歳（中学3年）時の状況も少なからず寄与している。それも「生活と社会階層」や「社会における不公平」に限られず、「仕事での裁量」等の仕事そのものの評価にも及んでいる。

## 6. 工業科における意識の評価の規定要因

工業科は他の学科と比べて、1.で述べた職業や処遇の実態だけでなく、兄弟姉妹数が少ない、既婚率が低い、同居家族数は相対的に少ない、15歳時の家の暮らし向きが必ずしも良くないといった特徴を有する。そしてこれら変数の平均値を回帰式に代入して得られる推計値は実測値による学科の順位を概ね再現できている。この意味で工業科における意識の評価の特徴は、全ての学科に共通する要因に基づくものであって、他の学科との差異は共通要因の量的な差異に基づくものに過ぎないと言えることができるかもしれない。しかし、「学歴・職業における不公平」については不公平感を強める工業科ダミーが検出されており、また、例えば「仕事での裁量」の残差項は工業科のみ年代を追って減少しており、評価を低下させる未知の説明変数の存在が示唆される。そしてこうした工業科に特有な結果は、工場等の組織の中で学歴・職能資格・職務等を異にする者が協働しつつ、競合もする場面が多い工業科卒業者の特徴を反映したものと考えられる。

謝辞

二次分析に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから「2005年SSM日本調査、2005」（2015SSM調査管理委員会）の個票データの提供を受けました。



# トラッキングの弛緩仮説の検証

中西啓喜（早稲田大学）

## 1 問題の所在

本報告では、トラッキングの弛緩仮説についての諸側面を整理・分析することにより、日本のトラッキングシステムの変容をとらえ直す。

トラッキングとは生徒の学力や希望進路によって学校ないし学級編成を同質化し、教育期待を水路づける教育システムだと定義される（Rosebaum 1976）。各トラックに配分された生徒には、所属トラックにふさわしい社会化が行われ、所属トラックに相応しい生徒文化が形成される。

日本におけるトラッキングは高校格差構造として位置づけられる。それゆえに、日本の青少年は、どのようなランク・タイプの高校に入学できるかによって最終的な教育達成が制限されるため、高校入学時が社会的分化の契機だとされてきた（岩木・耳塚 1983）。

こうした高校格差構造に対応した日本のトラッキングシステムの弛緩が指摘されて久しい。高校生徒文化に関する一連の研究（耳塚 2000、2007、2013 など）は、少子化等を原因とする大学入学の易化によって、高校生の勤勉性の文化はエリート高校にのみ維持されていると指摘している。しかし、トラッキングの変容が、高校生の進路形成や生徒文化のどの側面において、いつ頃から観測されるのかが不明確であった。よって、高校生に対する繰り返し調査データの分析を行う。

また、分析に用いられてきた手法にも課題が残されている。トラッキング研究でし

ばしば用いられる手法は、重回帰分析やロジットモデルにおいて、従属変数に希望進路や学習時間を設定し、独立変数に所属トラック、社会階層、成績等を投入し、所属トラックの変数の統計的な有意水準や推定値を判断するというものである。むろん、どのような分析手法を採用するかは、研究の目的に応じて異なるため重回帰分析やロジットモデルを用いるのが必ずしも不適切だということではない。しかし、社会科学のように共変量の多い研究では、回帰関数の誤設定の可能性が高くなるという問題点も指摘される（星野 2009）。

こうしたトラッキングのように無作為割り当てがされていないグループに対して、共変量の影響が除去された回帰係数の差を検討する方法として、傾向スコア・マッチングによる分析の有効性も確認されつつある（中西 2018）。しかし、傾向スコア・マッチングは処置変数を 2 値とするために、「進学校か否か」や「普通科高校か否か」といった二分法的な検証に留まる。

そこで本報告では、処置変数が 3 値以上の場合に用いられる一般化傾向スコアによって共変量の影響を除去したトラッキング効果の推定値を検討する。

## 2 調査の概要とデータ

本報告で用いるデータは次の通りである。調査は、①1979年11・12月、②1998年1・2月、2000年1・2月、③2009年11～2011年3月に、同一の高校を対象として実施された。方法は、①各校2年生4クラスに対

する教室での集合自記式の質問紙調査である（調査年の標記は、1979年・1997年・2009年とする）。3回とも同じ質問項目を用いているが、調査当時の関心に即して一部修正を行っている。

調査地域は、東北A県の1学区、中部B県の2学区を対象としている。1979年と1997年には、東北A県の5校、中部B県の6校（すべて公立高校で計11校）で調査している。

また、各時点間の比較をより妥当なものとするため、全調査回答者のうち各年度とも1校につき125人を無作為抽出したデータを作成した。

### 3 変数の設定

#### (1) 結果変数

結果変数には、希望進路と学習時間を用いた。希望進路は希望教育年数、学習時間は質問紙調査の回答結果を数量化した。

#### (2) 処置変数

処置変数は生徒の所属トラックである。調査対象の11校を3つのトラックとして分類した。本研究でトラックを分類する上で最も重視する点は、高校のもつ威信である。威信は地域住民の各高校に対する眼差しを表しており、それは多くの場合、入学難易度や卒業生の進路実績を反映している。これを踏まえ、本研究では、調査対象の11校を以下の3つにカテゴライズした。

まず、「上位校」である。このカテゴリーには3校が該当するが、この3校は所在地域において入学難易度、伝統、威信ともに高い。そして、他の普通科高校との大きな違いは、東京大学・京都大学へ進学する卒業生を恒常的に輩出しているところにある。よって、この3校を上位校のトラックとしてカテゴライズした。そして、残る7校は普通科3校と商業高校2校、工業高校2校

である。そのため、普通科3校を「中位校」とし、商業高校と工業高校の計4校を「専門校」としてカテゴライズした。

#### (3) 共変量

処置変数に先行すると想定し、用いた共変量は、父学歴、父職、母学歴、生徒の性別、中学時成績（自己評価）、調査エリア、の6変数である。

### 4 分析結果

以上の手続きを踏まえ、中位校を基準カテゴリーとした一般化傾向スコアを算出した結果、示されたのは次の結果である。

第一に、進路形成のトラック間格差は、2009年調査時において、上位校と中位校の差が縮小した。第二に、学習時間のトラック間格差は、1997年調査時から拡大した。

こうした分析結果が示すのは、これまで一概に「トラッキングの弛緩」ととらえてきた現象であるが、進路形成と生徒文化の弛緩では次期が異なっているということである。

#### 〈付記〉

本稿で用いるデータは、昭和54-55年度科学研究費・一般研究(C)「高校生の生徒文化と学校経営」（代表：松原治郎（東京大学））、平成9-10年度科学研究費・基盤(B)「高校生文化と進路形成の変容：1979年調査との比較によるトラッキングの弛緩を中心に」（代表：樋田大二郎（聖心女子大学））、平成21-23年度科学研究費・基盤(B)「高校生文化と進路形成の変容（第3次調査）：単線型教育体系における多様化政策の課題」（代表：樋田大二郎（青山学院大学））、の研究助成を受けている。データの利用について快諾いただいた研究会メンバーに記して感謝申し上げたい。

なお、詳細なデータや文献については、当日の配布資料を参照されたい。

# 中学受験における学校選択に関する記述の変容

## —メディアは進学校と大学付属校をどうみてきたか—

松本 暢平（千葉大学）

### 1. 本研究の目的

本研究は、中学受験における学校選択に関するメディア上の記述を整理することを目的とする。その際、特に、進学校の対比的存在としての大学付属校に関する記述に着目することで、中学受験で選択される学校タイプに関する記述の変遷を概観する。

これまで、先行研究を通じて、「誰が受験するか」、あるいは「なぜ受験するか」など、受験者やその家庭の特質等に関する研究が蓄積されてきた。たとえば、樋田（1998）は、調査データから、中学受験を予定する子どもの性別、成績、性別、居住地域、家庭的な背景（文化資本の多寡、両親の学歴）等の特徴を検討した。そのうえで、受験勉強が子どもに与える影響についても言及した。片岡（2009）は、小学校受験や中学受験における経済・文化格差を検討し、学校選択によって同質性の高い集団への参入を戦略として目指そうとする家庭の姿を明らかにした。小針（2004）は、小学校受験が、社会階層を再生産するための幼少期からの戦略として用いられていることを明らかにした。

このように、受験者の特質や受験の動機に関する研究は数多く行われたが、「どのような学校が選ばれるか」を含め、選択される学校タイプに関する研究は、あまり行われてこなかった。

なお、樋田（1993）によれば、中学受験は（大学への）進学のための手段としての教育であることに加え、人間形成や（高校、場合によっては大学入学前の）受験の有無など、消費的で自己実現的な教育でもある

という。

そこで、本研究では、新聞と雑誌を参照し、人間形成と受験の有無という観点をふまえながら、選ばれる学校タイプのひとつである大学付属校に関する記述を、一般的な進学校に関するそれと対比させ、その変遷を検討する。

### 2. 本報告で主として使用する資料

本報告では、用いる資料として、一般的に流布するものを重視するため、第一に、新聞を参照した。朝日新聞と読売新聞のデータベース（聞蔵Ⅱとヨミダス歴史館）を用いて、全期間について検索を行った。

第二に、雑誌を参照した。一般的に知られている『進学レーダー』およびその前身誌『合格レーダー』、『進学通信』、『中学受験案内』、『プレジデント Family』、『AERA』等を可能な限り検索した。

### 3. 新聞の記述

進学校の対比的存在としての大学付属校の位置づけに関する記事が新聞に現れるのは、1979年1月15日の朝日新聞朝刊17面に掲載された「受験生活一度で」という記事であると考えられる。「高校で入るより中学のほうが楽。大学までつながっているから中学に入ったらあとは学校の予習、復習だけで、あとはのんびりやれる」、「これからの会社勤めで大事なものは、勉強よりも人のつき合いや人柄でしょ」という受験者の声をふまえ、「開成、麻布中を目指す超エリート組とはまたひと味違う受験生の世界があった」と記述され、中学受験の選択肢のな

かに、進学校の対比的存在として大学付属校があり、それが厳しい受験競争を回避する手段とみなされていることが示された。

教育内容に関する記事が現れるのは、1984年5月1日の読売新聞夕刊5面に掲載された「ひと足お先に“飛び級”」という記事であると考えられる。「中学、高校、さらに大学も含めた一貫教育」の具体的方法や、それが子どもに与える効果などがとりあげられ、大学付属校がそうした利点を有していることが示された。

しかし、こうした記述は、頻繁に現れていたわけではなかった。大学付属校は、1979年2月13日の読売新聞朝刊15面に掲載された記事にみられるように、「エスカレーター校に人気があるのは昨年同様だが、なかでも大学付属中学に人気が集中している」と記述されていたが、私立大学の付属校拡充による優秀な子どもの早期確保にかかわる記事や、中学受験の加熱にかかわる記事に比べると、その数は少ない。

新聞上で大学付属校にかかわる記事が増えるのは、2000年代なかば以降であると考えられる。2005年9月27日の朝日新聞（朝刊31面）と読売新聞（朝刊33面）に掲載された、明治大学と立正大学による熊谷市での付属校開設に関する記事を皮切りに、各地の私立大学による既存校の付属校化や連携協定の締結が頻繁に報道されるようになった。こうした動きは、たとえば横浜山手女子学園を付属校化した中央大学に関する2008年2月19日の読売新聞朝刊37面に掲載された記事にみられるように、学生・生徒を確保したい大学と中学・高校との経営的関心の一致によるものと記述されてきた。そして、記述の範囲は、経営的課題に加え、教育面での連携やとりくみ（教員の相互のりいれによる補習や出張講義等）へも拡大し、その結果、進学校の対比的存在としての大学付属校に関する記述はさらに増えた。さらに、2010年代前半には、大

学付属校の進学校化などと相まって、さらにその数は増えた。2010年代後半から現在までは、2020年度の大学入試改革への不安感が、再び大学付属校の人気に拍車をかけ、頻繁に記事が現れるようになった。

#### 4. 雑誌の記述

雑誌における記述は、新聞の記述の変遷と類似していると考えられる。たとえば、2008年3月号の『プレジデント Family』（pp.34-37）のように、小学校から大学まで早稲田か慶應義塾に通った場合にかかる就学費用の試算や、両校に付属校から入学する場合と進学校から入学する場合の比較などが掲載され、特に、2000年代なかばの私立大学による付属校拡大や既存校との連携締結以降、頻繁に大学付属校に関する記述がみられるようになった。

#### 5. おわりに

本研究を通じ、中学受験における進学校の対比的存在としての大学付属校は、人々に知られ、選択肢とみなされてきたものの、新聞や雑誌上の記述は、2000年代なかば以降の拡大や大学入試改革にともなって増加したことがわかった。

#### 6. 参考文献

片岡栄美, 2009, 「格差社会と小・中学受験—受験を通じた社会的閉鎖、リスク回避、異質な他者への寛容性」『家族社会学研究』第21巻第1号, pp. 30-44.

小針誠, 2004, 「改装問題としての小学校受験志向—家族の経済的・人工的・文化的背景に着目して—」『教育学研究』71巻4号, pp. 422-434.

樋田大二郎, 1998, 「中学受験—市場の選抜原理による要請と社会の要請と個人の希望の調整—」『子ども社会研究』4号, pp.67-80.

（その他は報告時の資料に記載する）



# 児童虐待問題の変遷に関する

## —1980年以降の毎日新聞の記事

### 1 はじめに

本発表の目的は、近年、児童虐待が社会問題化していくなかで、わが子を虐待する親がどのように語られてきたのか、その変遷を分析することである。わが子を虐待する親をめぐる語りに注目するのは、彼らの存在が、愛情を注いでわが子を育てたいといった特有の感情や役割意識を親は抱くという社会通念（以下、「親性」と表記）を揺るがしかねないからである。わが子を虐待することは、子どもという弱者への非人道的な行いであるに留まらない。「親性」では説明できない親が存在することを示している。だからこそ、わが子を虐待する親について語り、「親性」の正当性を担保する解釈や対応に迫られてきた。したがって、わが子を虐待する親をめぐる語りには、「親性」の正当化がどのようになされているのか理解するための手掛かりがあると考えられる。

このような関心のもと、メディアにおける児童虐待言説を分析し、わが子を虐待する親がどのように形容され、意味づけられてきたのかを検討する。

### 2 分析方法

本発表では、そうした検討を行う手始めとして、毎日新聞（東京本社全国版、地域面を含む）における児童虐待記事をデータに行ったプレ調査の結果を報告する。児童虐待記事とは、見出しに「虐待」の文字を含む記事のうち、「親」（養父母、実親と内縁・交際関係にある者を含む）、その親族・

# 一考察

## に焦点をあてて—

井上 剛男（鈴鹿大学短期大学部）

知人、子どもを養護する施設の職員等が養育・保育している18歳未満の子どもに行った虐待に関する記事及びその関連記事を指す。1980年から2015年までの毎日新聞における児童虐待記事の件数を5年間隔で示したものが表1である。

表1 児童虐待記事の件数

	総件数	「親」の件数(内数)
1980年	0件	0件
1985年	0件	0件
1990年	1件	1件
1995年	13件	11件
2000年	118件	88件
2005年	61件	52件
2010年	139件	136件
2015年	39件	33件

表1からはまず、児童虐待記事の多くが、「親」によるわが子虐待に関する記事であったことを見いだせる。今日の児童虐待は、主に「親」が加害者であることを表象するものとして語られていると言える。次に、遅くとも1990年代に今日の児童虐待問題が毎日新聞の紙面上で語られ始めた可能性を読み取ることができる。これは、先行研究が指摘する、児童虐待が1990年代以降に社会問題化したという見方に合致する。最後に、遅くとも2000年までに児童虐待記事の件数が、増減はあるものの、高止まりする傾向が見られることが分かる。2000

年は、児童虐待の防止等に関する法律（以下、児童虐待防止法と表記）が成立・施行された年であった。児童虐待防止法の成立・施行は、児童虐待記事の件数の増加と相関があることが推測される。

### 3 分析結果

分析結果の概要は、以下のとおりである。

第一に、表 2 から分かるように、少なくとも 2000 年以降、児童虐待に関する事件や裁判それ自体を報じる単体の記事が目立つようになることである。また、「親」による児童虐待事件・裁判等が、海外での出来事ではなく、日本の出来事として伝えられる傾向も見いだせる。

表 2 児童虐待事件、裁判関連の記事件数

	「親」の件数	海外の「親」の件数(内数)
1980年	0件	0件
1985年	0件	0件
1990年	0件	0件
1995年	2件	2件
2000年	15件	0件
2005年	34件	2件
2010年	71件	1件
2015年	15件	1件

第二に、「親」によるわが子虐待の問題は主に、被害者である子どもを加害者である「親」からいかに保護するかという文脈で語られる傾向が強いことである。表 3 は、児童虐待の対策に言及している記事を 4 つに分類し、集計したものである。なお、1 件の記事で複数の対応について言及している場合、それぞれ 1 件とした。不適切な養育を行う「親」から子どもを保護する取り組みや必要性を報じる記事（以下、「子の保護」記事と表記）が、他の対策の取り組み

や必要性を報じる記事よりも多いことが読み取れる。

表 3 児童虐待への対応に関する記事件数

	親のケア	子の保護	子の養護	親の更生
1980	0件	0件	0件	0件
1985	0件	0件	0件	0件
1990	0件	0件	0件	0件
1995	0件	2件	1件	0件
2000	2件	19件	4件	2件
2005	3件	7件	3件	0件
2010	5件	41件	3件	1件
2015	2件	4件	1件	0件

### 4 おわりに

これらの結果から「親性」の正当化について示唆できることは、大きく 2 つある。1 つは、「親性」を実践できない親は、親であるべきではないという見方が流通しだしている可能性である。「子の保護」記事で指摘されるように、彼らから子どもを分離し、保護すべきであり、ときには犯罪者として取り締まるべきだと言われる。こうした言説は、「親性」の規範性を強調することで、その価値を正当化する側面があると言える。もう 1 つは、この正当化言説の過剰さである。「親性」を実践できない親を、親から排斥する語りは、親であれば誰もが有する価値とされた「親性」のイメージを一変させる可能性があるからである。「親性」の有無は、親の内面の問題ではなく、親の力量の問題に変化してきたということである。

# 学校に対する保護者の「意見・要望」における社会学理論の可能性

## —既存理論における視座に着目して—

山本 達人（東京大学大学院）

### 1. 問題設定

本報告の目的は、「学校に対する保護者の『意見・要望』」に関して、保護者と教師それぞれの認識の特徴を明らかにすることである。とりわけ、山本（2018）における新たなインタビュー調査の枠組みに基づき、当該事象に関する架空の具体的な事例を用いて、それらに対する保護者や教師の具体的な認識や解釈を明らかにする。そして、その結果を踏まえて、「学校に対する保護者の『意見・要望』」という事象に対して、既存の社会学理論において提示されてきた視座を援用しながら、当該事象を解釈するための枠組みを考察する。

2000年代以降、保護者によって学校に寄せられる無理難題を伴う「意見・要望」が日本の社会問題として広く認識されており、学校教育活動全体を疲弊させている状況が指摘され続けている（古川・山岡 2015）。その一方で、8割を超える保護者が自子の通う小学校に満足し（Benesse教育研究開発センター・朝日新聞社 2018）、多くの保護者が学校に「苦情・要望」の申し出経験がない事実を示す調査結果（佐藤 2010）もあり、必ずしも大多数の保護者が学校や教師に「意見・要望」を申し入れるわけではない社会的現実が浮かび上がる。

このような状況下で、「学校に対する保護者の『意見・要望』」を直接の研究対象に位置づけ、それらを実証的に把握・分析することを試みた研究は、数は極めて少ないながらも教育経営学や教育社会学の一部で行われてきた。その反面、当該研究の課題として、①「保護者と教師双方に同内容の調査を行い、結果を相互比較する分析枠組みを用いる必要性」、②「『意見・要望』の申し出経験の有無に関わらず、それらを申し出ることに対する保護者の『意識』」を扱う必要性」、③「『意見・要望』の内容とその質的差異に着目して分析

を行う必要性」、④「インタビュー調査などの質的方法を用いて、『意見・要望』に対する保護者や教師の認識や解釈を明らかにする必要性」の4点が指摘されている（山本 2018）。

以上を踏まえ、本報告では、以上4点の課題を克服するために、山本（2018）において提案されたインタビュー調査の枠組みを用いて、保護者および教師双方へのインタビュー調査を通じて、「意見・要望」に対する保護者と教師両者の認識や評価の特徴を明らかにする。そして、当該事象を分析・解釈するための理論的枠組みを考察する。

### 2. 分析枠組みとデータの概要

本報告の分析で用いるデータは、政令指定都市であるX市の公立小学校に通う子を持つ母親（31名）と、同じX市の公立小学校に勤務する教師（14名）に対する「ビネット・インタビュー」（山本 2018）によって得られたデータである。報告者は2017年5月より同市でこの「ビネット・インタビュー」を実施しており、2018年7月現在も継続中である。調査対象者は母親 / 教師ともに筆者の知り合いを起点としたスノーボールサンプリングによって抽出した。調査対象を小学校に限定したのは、中学校よりも小学校の保護者の方が多様な期待をもつ傾向（佐藤 2008）があり、「意見・要望」に関する多様な認識を聞き取ることができる可能性を考慮したためである。

分析枠組みとして用いる「ビネット・インタビュー」（山本 2018）とは、「ビネット調査」における分析枠組みを通じて導出されたインプリケーションを踏まえ、ビネット調査と既存のインタビュー調査を架橋する分析枠組みの名称である。

ビネット調査とは「回答者に対して、研究者の側で構成した一定の状況を提示し、仮に回答者が

そのような状況に置かれた場合に、どのような行動をとるかについて、回答を求めるといった方法」のこと（織田 1994）であり、フランス語で「書物の扉などの装飾模様」を意味する単語「ビネット (vignette)」に由来するものである。この点を踏まえ、実際のビネット調査においては、複数の「架空の具体的状況」や「短い事例文」が記述された複数枚のカードが調査対象に提示される。

これらのビネット調査の特徴を踏まえ、報告者は「学校に対する保護者の『意見・要望』」に関する架空の事例が短文で書かれた調査票を作成し、保護者と教師に対するインタビューを通じてそれらに対する認識や評価を問うことを試み、この調査枠組みを「ビネット・インタビュー」とした（山本 2018）。調査票に書かれた架空の事例の内容は保護者と教師で全く同一であるため、同一の事例の内容に対する認識や評価を保護者と教師間で相互比較することが可能になり、前述の当該事象に関する先行研究が有する4つの課題が克服されうる。

またビネットとして用いる「意見・要望」の具体的事例は、山本（2017）で導出された質的に異なる4つの『メインカテゴリ』の内容に対応させ、各カテゴリあたり2種類の事例（合計8事例）を質問項目として作成した。以下はその1例である。

A. 自分の子どもは勉強が苦手で、出された家庭学習を毎日全てこなすのは難しく苦勞している。そこで、担任の先生に「自分の子どもには、一度に出す家庭学習の量をもっと減らしてほしい。」と言うこと。

実際のインタビューでは、まず事例に対する評価を4件法（1（言ってもよいと思う）～4（言ってはならないと思う））で尋ねた後に、その評価を行った理由や背景をインタビューを通じて回答してもらう段取りで実施した。

（※分析枠組みの詳細は当日配布資料をご参照ください。）

### 3. 分析結果

分析では「ビネット・インタビュー」の方法を用いて、実際に母親と教師から得られたデータの

例を用いて、両者の語りの特徴を考察する。なお、本調査が現在も継続中であることも鑑みて、分析では、質問項目として設定した8事例のうち両者の差異が明確に観察された事例のみを用いる予定である。

（※分析の詳細は当日配布資料をご参照ください。）

### 5. 結論と考察

本報告の分析結果からは、インプリケーションとして以下の内容が導出される。それは、学校に対して「意見・要望」の申し出経験のない保護者の認識や、特定の内容の「意見・要望」を申し出られた経験のない教師の認識の具体的把握が可能になることである。とりわけ、保護者と教師の潜在的な認識の把握やそれらの相互比較を通じて、日常的には表出することのない保護者と教師の潜在的な関係性や、その多様性、さらには、保護者の学校に対する期待や、保護者の期待に対する教師の認識、そしてそれらの背後に存在する認識の規定要因等を具体的に描き出すことが可能になるといえよう。

また、本報告における分析結果と前述のインプリケーションは、既存の社会学理論において提示されてきた特定の視座を援用することによっても解釈することが可能になりうる。この点を踏まえ、当日の報告では具体的な理論的枠組みを参照したうえでの具体的な考察や、その考察を通して考えられうる「学校に対する保護者の『意見・要望』」研究に与える示唆などについても議論を行いたい。

### 6. 主要参考文献

織田輝哉、1994、「出生行動と社会政策（2）— ヴィネット調査による出生行動の分析—現代家族と社会保障」社会保障研究所編、東京大学出版会、pp.151-180。

山本達人、2018、「学校に対する保護者の「意見・要望」研究へのビネット調査の応用可能性の検討」東京大学大学院教育学研究科紀要、第57巻、pp.21-32。

（※参考文献の詳細は当日配布資料をご参照ください。）



# キョウゴ・モデルにおける「共生」の効果

～教護院・児童自立支援施設を退所した子ども達の「その後の人生」～

武 千晴（日本女子大学学術研究員）

## 1. 用語について

キョウゴ・モデルとは、発表者の造語である。キョウゴ・モデルは、感化院、少年教護院、教護院、児童自立支援施設と変遷して来た施設（以下〈施設〉）に培われ、継承された理念及び実践から導き出されたものである。

## 2. 〈施設〉の概要

〈施設〉の成立は明治時代にまで遡る。そして——恐らくこれはあまり知られていないことと思うが——少年院よりも古い歴史を持つ施設である。〈施設〉は法に定められる以前より感化院の名称で運営されていたが、我が国の監獄改良（監獄の近代化）に伴い、法制度化を求める声が上がった。今では信じられないことであるが、当時、罪を犯した子どもや「不良少年」は、大人の監獄に収監されていた。それを分離するべく、当時の司法省や、感化院関係者らが感化法成立に尽力したのである。感化法が成立したのは1900年、これは、少年法の成立（1922年）に魁けること実に22年前のことである。その後〈施設〉は少年教護院（少年教護法）、教護院（児童福祉法）、そして現在の児童自立支援施設（児童福祉法）と変遷して来たのである。

現在、児童自立支援施設は全国に58カ所設置されており（一都道府県に一カ所以上の設置が義務づけられている）、内、9割弱が都道府県立で運営されている。1997年の児童福祉法改正時（1998年施行、〈施設〉は教護院から児童自立支援施設になる）時より通所利用も可能になったが、現在でも殆どの〈施設〉が入所を基本としている。

## 3. 寮舎と運営形態

子ども達の暮らす宿舎は「寮舎」と呼ばれ、敷地内に独立した建物（コテージ式）を基本と

する。寮舎の運営は施設ごとに異なっており、小舎夫婦制、併立制、小舎交替制、中舎交替制、大舎交替制などがある。発表者は、この内、小舎夫婦制、併立制、小舎交替制での実践について分類し、キョウゴ・モデルの要素とした。

小舎夫婦制は、「小舎」（15人を上限とする定員で営まれる寮舎）を「夫婦制」（実際の職員夫婦が子ども達の寮舎に住み込む）で運営する形態のことである。夫婦が住み込むと言っても、現在では、いわゆる「同居」の造りにはなっておらず、職員夫妻とその家族の居住スペースは、入所する子ども達の居住スペースとは区切られている。同居ほど一体化しておらず、二世帯住宅程は分離していない造りである。この住居の使い方も小舎夫婦制を営む職員夫妻（ペア）により異なる。このことは、職員夫妻がどれだけ自身のプライバシーを護るかということと密接に関係している。

併立制は「小舎」を夫婦で無いペアが運営する方法であり、小舎交替制は「小舎」を複数の職員がシフトを組んで運営する方法である。並立制は住み込みを基本とし、ペアの内一人が寮舎に住み込み、もう一人が施設内の職員舎に住まうパターンが多い。小舎交替制は、以前は職員が敷地内か施設に併設された職員住宅等に住み込む場合が主であったが、現在では、自宅から通う（通勤交替制）場合が殆どである。

## 4. キョウゴ・モデルの三要素と三位一体

キョウゴ・モデルの要素は、参与観察やインタビュー調査などのフィールドワークと、文献研究（歴史研究及び理念・理論研究）から得られたキーワードを紙に書き出し、カードワークを行い抽出した（KJ法における発想法の「グループ編成」の手

順と同じ)。最終的にカードの山は三つにグルーピングされ、筆者はそれぞれ“ワク”“リョウシャ”“ムラ”とした。

a. ワクで“護る”—「枠のある生活」や「枠をはめる」と呼ばれ、子ども達の空間や時間等を制限するものである。子ども達は施設に入所し外出は禁じられる（施設内処遇）。また細かな日課に沿った生活を送り、服装や髪型・通信の自由なども制限される。こうした生活は、一見、ゴッフマンの示すトータルインスティテューションの生活そのものに見えるが、〈施設〉ではこのワクを、子ども達を護り、回復し、育つための砦として活用して来たと考えられる。

b. リョウシャで“育てる”—子ども達の暮らす「寮舎」、リョウシャは〈施設〉の暮らしの基盤である。子ども達の入寮は単なる入所ではない。それはまるでリョウシャに子どもを授かるように、配寮された子ども達は“生まれ直し”をするかのように新しい生活をスタートさせる。大人は子どもの「罪を忘れさせ」、入所から退所までの期間、同じ一つのリョウシャ、同じメンバーで過ごし、やがて子ども達や職員に共通の感覚、帰属意識が作り上げられる。

c. ムラで“育つ”—子ども達はリョウシャの中の子ども集団の中で育つ。その暮らしのようすは大藤ゆきの『子どもの民俗学』におけるコヤラヒと共通する部分が多い。特に子どもが職員の気配を常に感じ取れる距離にいる「小舎夫婦制」は、かつての農村の暮らしとよく似ているし、ネンキの子どもが新入生を“つきっきりで”面倒みる「オヤトコ」などはコドモグミのようである。そもそもこの〈施設〉は村落を開墾し、その中に〈施設〉を作り、独立自営をするという理念の元に始められたものであった。

キョウゴ・モデルモデルは、先に挙げた三つの要素が集まるだけでは成り立たない。この三要素が有機的に繋がりがあい、三位一体となって

初めてこの〈施設〉の理念であり実践でもある「共生」が可能となる。

## 5. 共生と不良性の除去

「共生」とは、職員と子どもが共に働き、共に寄り添い、共に暮らすことで、互いに育ち合うことと発表者は捉えている。そしてこの〈施設〉では、子どもの育ちを以て「不良性の除去」としてきたのである。即ち、子ども自身が〈施設〉で護られ、失われた権利を回復し、成長することにより、自己と他者とを尊重できる情緒の育みや社会規範が備わり、結果的に不良性が除かれるということである。

しかし、たった2年足らずの「共生」期間（中2の夏休み後に入所、中学卒業年齢時に退所という場合が多い）でそれを為し遂げることは不可能に近いことである。それは〈施設〉の方法がマッチしてないとか、職員の力不足などということではなく、多くは子ども達の養育環境があまりに過酷ということがある。

## 5. 「繋がり」とその効果

子ども達の多くは入所前に保護者などから虐待を受けており、退所後もその環境は改善されていないことが少なく無い。このような状況において、職員は、彼らが「繋がり」と呼ぶ、子どもとの信頼関係を重視して来た。「繋がり」は、職員の実質的な目標であると同時に子どもの退所を考える上での目安にもなっていた。

〈施設〉の効果というと、私たち外部の者は「不良性の除去」、つまり再犯率等に着目しがちである。しかし、発表者が聴き取りを行って来た職員たちは、もっと長いスパンで子どもたちの成長を捉えていた。職員の願いは、子ども達が退所した後、なんとか生き抜いて成人し、結婚し、子を持つこと、つまり「一人前になる」ことにある。そしてそのためには、大人との「繋がり」が（必ずしも自分との、とは捉えていない）不可欠だと考えていたのである。

本発表は、職員が「繋がり」と呼ぶものに着目し、〈施設〉を退所した子ども達の「その後の人生」について職員へのインタビュー調査を行った、その第一次報告である。

# 非行からの立ち直りにおける復学と登校継続

大江 将貴（京都大学大学院）

## 1. 問題設定

本報告の目的は、非行からの立ち直りを目指す少年の復学と、その後の登校継続のプロセスを明らかにするものである。

2016年に再犯防止推進法が施行されたように、日本社会は再犯の防止に向けた取り組みの機運が高まっている。

確かに、仲野（2014）がいうように、非行少年自身は学校文化に親和的でない場合も多い。また、少年院を出院した後、少年の復学を実現するにあたり、学校と保護者との関係調整が難しい場合（村口ほか 2005）や、在籍学校が復学に難色を示す場合（山田ほか 2011）があるなど、少年たちの復学の実現は容易なことではない。

その一方で、岡邊（2010）は、学歴階層の低い少年たちが非行に参入しやすいことを明らかにしている。そうであるならば、少年たちが復学し、高卒などの学歴を得ることは、彼らの立ち直りに一定の役割を果たす可能性がある。

## 2. 先行研究の検討

立ち直りの研究には、外在的な出来事に着目した研究と、犯罪者の認知的変容に着目した研究がある（平井 2016）。

まず、外在的な出来事に着目した研究として、Sampson and Laub（1993）がある。Sampson and Laubは、非行少年に関する縦断的データの再分析を行い、立ち直りのプロセスを明らかにしている。その分析からは、就労や結婚などのライフイベントが立ち直りに重要な役割を果たすことが明らかにされている。ライフイベントのうち、特に就労は、立ち直りにとって重要な要因として論じられ

てきた。

他方、犯罪者の認知的変容に着目した研究として Maruna（訳書, 2013）がある。Marunaは、立ち直りにとって新しいアイデンティティの獲得がきわめて重要であることを指摘する。そして、立ち直りをしている人は、①「真の自己」を形作る中核的な信念の形成、②自分の運命は自分が支配できるという楽観的な認識、③社会にお返しをしたいという気持ちの3点が異なることを明らかにした。

日本の研究では、只野ほか（2017）が少年院出院者に対して行った質問紙調査の分析から、特に18歳前後の年齢層では学業に従事することが、立ち直りに促進的に働く可能性を示唆している。

しかしながら、先行研究では、立ち直りのライフイベントとして、復学に着目されたものは多くない。また、少年が復学先の学校でどのような経験をしているのかについては、まだ十分に明らかにされていない。そこで、本報告では、非行からの立ち直りを目指す少年たちの復学の具体的なプロセスについて検討していく。

## 3. 調査の概要

本報告では、A 更生保護施設在籍者へのインタビュー調査のデータを用いて分析を行う。A 更生保護施設は、少年を対象とした民間の更生保護施設であり、約20名が在籍している。A 更生保護施設では、スタッフが常駐し生活指導・就学支援・就労支援などが行われている。報告者は2016年12月から、継続的にA 更生保護施設を訪問し、在籍者へのインタビュー調査を行っている。本報告で中心に取り上げるのは、復学後登校を継続している

Mさんのインタビューデータである。

また、A 更生保護施設在籍者へのインタビュー調査とは別に行った教師へのインタビュー調査も分析に用いる。なお、この教師は少年院を経験したことのある少年が登校していた学校での勤務経験がある。

## 4. 分析

### 4.1. 就労との両立

復学先の決定については、①就労との両立、②自身の学力との関係という2点が語られた。特に、就労との両立は重視されていた。その背景にあるのは、更生保護施設への在籍である。

法務省によれば、更生保護施設はすぐに自立更生ができない犯罪者や非行少年を保護する役割を担う施設だとされている。つまり、A 更生保護施設に在籍する少年たちは、A 更生保護施設を退所すると自立することが求められる。そのため、自分で生活をしていくための経済的基盤が必要になる。その経済的基盤を確保するためには、就労する必要がある。そのため、復学先には、就労と両立できる学校が選択されるものと考えられる。なお、Mさんは復学先として、通信制高校を選択している。

この通信制高校や定時制高校といった教育機関は全日制高校と対比した場合、「非主流の後期中等教育機関」（伊藤 2015, p.551）とされる。これらの非主流の後期中等教育機関は、全日制高校で支えきれない子どもに教育機会を提供するセーフティネットの役割を担ってきた（伊藤 2015）。特に通信制高校は、登校する日数が全日制高校や定時制高校と比べると、比較的少ないため、就労との両立が可能になったものと考えられる。

### 4.2. 登校の継続

登校を継続できることの語りからは、①進学目標、②友人関係という2つの理由を見出

すことができる。そのうち特に重視していたのは、高校卒業後の進学である。インタビューでは、資格を取得するために、高校卒業後に進学するという目標があり、その目標を実現するために、まず高校に通っているということが語られる。この点について、Hirschi（訳書, 2010）のボンド理論を用いて解釈する。Hirschi は、愛着、投資、巻き込み、規範観念の4つの社会的ボンドが弱まることで非行は起こるとした。この語りは、将来への目標に向けて、現在の自分に教育を「投資」していると考えられる。

なお、友人関係については、互いに支え合う関係があることがインタビューの中で語られる。自分の環境に近い人が集まることで、登校への負担感が少なくなり、登校を継続することが可能になると考えられる。

他方、教師の語りからは、教師と少年の信頼関係という「愛着」のボンドを重視していることが示唆される。そして、指導については少年のやりたいことを尊重していることが語られる。これは伊藤（2013）が課題集中校において、生徒の「志向性」に教師が働きかけることで、生徒が教師の指導を受容するようになることを見出したことにも重なる。

## 5. 考察

Sampson and Laub（1993）が指摘するように、立ち直りには社会的ボンドが重要な役割を果たしうることが、本報告のデータからは示唆される。

しかし、更生保護施設に在籍することで生じる困難も予想される。それは、更生保護施設から求められる自立が、少年たちの復学先を限定的なものにする可能性である。この点については、今後慎重に検討する必要がある。

※詳細なデータ、引用文献などは当日の配布資料をご参照ください。



# 地域移動と教育達成

片瀬一男(東北学院大学)

**1. 問題の所在：**戦後日本社会は2つの時期にわたる高等教育進学率の上昇(尾嶋 2002)を経て、「大衆教育社会」(刈谷 1995)を迎える。この間、出身地域は、出身階層と並んで、教育達成を制約する条件であった。SSM 調査データの分析(塚原・小林 1979、尾嶋 1986、粒来・林 2000 など)でも、時代効果を除去した後も地域の教育機会は出身階層とは異なる効果を教育達成にもつこと、またその効果は若いコーホートほど大きいことが明らかにされてきた。たとえば、林(1997)は1975年から95年のSSM データから、教育達成における格差は非移動者において顕著で、地域移動は高等教育へのアクセスの手段となっていることを明らかにし、コーホート別の分析から若いコーホートで格差が再び拡大傾向にあると指摘している。

本研究では、こうした先行研究を踏まえて、「首都圏住民の仕事・生活と地域社会に関する調査」データをもとに、首都圏への教育移動の効果をもつ現代的位相についての分析を行う。

**2. データと方法：**この「首都圏調査」は、都心から半径60km内の地域から調査対象者を抽出して2016年に実施された。有効回収数は2351人で、有効サンプル数ベースの回収率は41.8%だった。このサンプルは、調査時点で20~70歳の男女である。本研究では、このデータをもとに地域移動が地位達成に及ぼした効果について検討する。ただし、首都圏在住者の調査であるため、地方間の移動や首都圏からの転出など全国調査で扱える移動は分析の対象にできない。

**3. 地域間の教育移動の趨勢：**教育移動の背景には、地域間の教育機会の格差がある。粒来・

林(2000)は、1950年から95年までの大学収容力を「学校基本調査」から地域ごとに集計し、70年代に都市部と地方の格差が拡大したが、80年代には大学の地方分散化政策によって格差が縮小したものの、90年代になって再び格差拡大傾向が見られることを指摘した。1995年以降も地方と首都圏の大学学収容力の格差は2.5倍程度で推移しており、2000年代になって少子化による高校卒業者の減少により、どの地域でも収容力は増えたが、格差には大きな変化はなかった。

また、上山(2014)は、1990年代以降の関東圏における進学行動とその帰結を主に「学校基本調査」をもとに検討し、とくに女子において首都圏への進学転入数と10年後の提出総数との間に高い負の相関をみいだした。これは、都市部で高い教育達成をした転入女性はその後大都市圏にとどまる可能性が高いので、首都圏への進学転入者の増加はその後の転出数を引き下げることによる、という。このことからすると、進学行動に伴う地域移動は初職達成地の選択も含めた一連のキャリア形成行動の一環をなすものととらえる必要性が示唆される。

そこで、本研究では、大学進学率の変動や高等教育政策の動向を勘案しながら、コーホートをⅠ(1946-59年出生)、Ⅱ(1960-69年出生)、Ⅲ(1970-81年出生)、Ⅳ(1982-96年出生)に分けた。次に中学校卒業地と最終学校修了地の組み合わせから、教育に伴う移動類型を作ったところ、コーホート別・男女別に分析可能な標本数が得られたのは、A 首都圏流入(非首都圏-首都圏:-)の前が中学校卒業地、後が最

終学校修了地)、B 首都圏非移動(首都圏-首都圏)、C 非首都圏非移動(非首都圏-非首都圏)の3つであった。この3つの移動類型の分布を男女別・コーホート別にみると、A 首都圏流入型は、男性ではとくに第Ⅲ、第Ⅳコーホートでは減少しているのに対して、女性では若いコーホートほど一貫して増加しており、首都圏に進学してここにとどまる女性が増えたという上山(2014)の知見とも合致する。次に、B 首都圏非移動型は男女ともまたどのコーホートでも最頻値となっているだけでなく、男女ともおおむね若いコーホートになるほど増加傾向にある。最後にC 非首都圏非移動という類型は男女とも最年長のコーホートⅠに偏って存在する。中学校を非首都圏で終え、最終学校も非首都圏で調査時点で57歳から70歳の者がなぜこれほど首都圏に存在するのだろうか。これは60年代を中心に日本の労働行政が高度経済成長のための労働力確保と都市零細企業の近代化を企図して行った集団就職(加瀬1997、片瀬2015)の名残と考えられる。IC型に該当する者は158名いるが、出身地(15歳居住地)は北海道(18人)、茨城(8人)、福島・栃木(各10人)など、北関東から北海道が多い。学歴は中学が21.5%、高校59.5%を占め、また初職も男性は生産現場職、女子は事務職が多いが、いずれも勤務先は53人(「不明」をのぞくと60%)が従業員300人未満の中小企業である。

**4. 教育移動の帰結:**次に移動類型が教育達成(高等教育経験)、初職達成(専門職入職・大企業入社)に及ぼす差異を男女別・コーホート別にみた。男女ともまたいずれのコーホートでも首都圏流入層がもっとも高い教育達成をしているが、これはこの移動が非首都圏から首都圏の高等教育をめざした移動であるから当然であろう。それでも高等教育進学を従属変数としたロジスティック回帰を行うと、父学歴や中学3年次成績を統制しても、首都圏移動は有意な正の効果を示す一方、コーホートとの交互作用はみられなかった。次に専門職入職率もまた首都

圏流入層が最も高いが、これもこの層における高い高等教育経験率の反映と言える。大企業入社という点でも、首都圏流入層がおおむね優位に立っているが、男性の第Ⅳ、女性の第ⅡコーホートではB 首都圏非移動層が最も高い大企業入社率を示す。これについては入社経路における社会関係資本の活用にも着目した分析が必要であろう。

最後に初職での専門職入職と大企業入社を従属変数とした二項ロジスティック回帰分析を行ったが、専門職入職にも大企業入社にも高等教育経験が有意な正の効果をもったが、移動類型はいずれにも影響していなかった。またコーホートは大企業入社に対してのみ負の効果を持ち、若いコーホートほど大企業に入りにくくなっている。さらにこの移動類型と性別・コーホートの交互作用項も入れたが、いずれも有意にならなかった。この点で、地域移動は初職達成を是正する働きはないとみてよい。

**5. 結論と課題:**上記の知見は、首都圏に就業した者だけに関する知見であり、首都圏で教育達成をした者が地方に戻って有利な初職達成をしたかは今後、全国的なデータを用いて検討すべき課題となる。ただし、中川(2016)は人口移動が労働市場の不均衡を調整することで地域格差を縮小させるという古典経済学の議論を全国データをもとに批判的に検討し、人口移動による格差是正は1970年代までは続いたが、1980年代のバブル期以降は経済の東京一極集中が加速し、就業機会もホワイトカラーに限定されるようになったために、地方からの就業移動も高学歴者に限定されるという選択性が強まった、という。この点では地方から首都圏への移動が地域間格差を是正する働きは弱いとみることができる。

【付記】 図表(多変量解析の結果も含む)・文献は当日、配布する。本研究は平成27~30年度基盤研究(A)「大都市部における格差拡大の進行過程とその社会的帰結に関する計量的研究」(課題番号15H01970 研究代表者:橋本健二)による成果の一部である。

# 出身大学所在地における就職・採用

## —地域教育の可能性と課題—

小山 治 (京都産業大学)

okoyama@cc.kyoto-su.ac.jp

### 1 問題設定

本発表の目的は、地方大学を卒業した大卒就業者に対するインターネットモニター調査によって、出身大学所在地における就職・採用を促進しようとする地域教育の可能性と課題は何かという問いを明らかにすることである。

この問いを明らかにすることには、文部科学省の「地(知)の拠点大学による地方創生推進事業」(COC+)が企図している「地元就職率」(出身大学所在地への就職率)の向上を批判的に検討するという意義がある。地方の特徴・魅力を伝える地域教育と初職(・現職)所在地との関連性は限定的なものか、希薄である(小山 2016, 2017)。一方、地方中小企業はそもそも応募者の出身大学所在地をほとんど意識していない(小山 2018)。

個人には居住移転・職業選択の自由が、企業等には採用の自由が法的に認められている以上、地域教育と出身大学所在地との関連性を予定調和的に理解することは適切ではない。本発表では、相対的にみれば、地方に残存する可能性が高い層である出身高校と出身大学が地方である大卒就業者(後述する非大都市圏一貫型)を分析対象とすることによって、地域教育と出身大学所在地における就職・採用との関連性を実証的に検討する。

### 2 データの概要

本発表で使用するの、後述する非大都市圏一貫型の社会科学分野の大卒就業者に対するインターネットモニター調査のデータである(利用調査機関は(株)マクロミル)。調査対象者は、①2017年3月末時点で34歳以下である者、②4年制大学の社会科学分野の学部(商学・経済学部、法学部、社会学部等)の卒業生(院卒は含まない)、③初職と現職が民間企業の正規従業員(経営者・役員を含む)である者、④大学卒業後から2017年3月末(予定を含む)までに民間企業の正規従業

員(経営者・役員を含む)として通算で1年以上の仕事経験がある者、⑤卒業した高校・大学の所在地が非大都市圏である者といった条件をすべて満たす者である。大都市圏とは、東京圏(東京都、神奈川県、埼玉県、千葉県)、名古屋圏(愛知県、岐阜県、三重県)、大阪圏(大阪府、兵庫県、京都府、奈良県)である(総務省「住民基本台帳人口移動報告」の定義)。非大都市圏とは、大都市圏以外の都道府県を指す。調査時期は、2017年2月である。有効回収数は、310ケースである。

本発表が前述した①～⑤の条件に焦点を絞るのは、COC+等の地方創生政策が地方における若年正規雇用としての地元就職・定着を重視していると考えられるからである。

本発表では、標本が無作為抽出されたと仮定して統計的検定を行うが、分析結果の一般化には十分に慎重になる必要がある。

全310ケースのうち、性別については、男性が63.9%、女性が36.1%となっている。出身大学所在地については、「北海道」が17.4%、「青森県・岩手県・宮城県・秋田県・山形県・福島県」が12.9%、「茨城県・栃木県・群馬県」が8.1%、「新潟県・富山県・石川県・福井県」が6.8%、「山梨県・長野県・静岡県」が6.5%、「滋賀県・和歌山県」が3.2%、「鳥取県・島根県・岡山県・広島県・山口県」が11.9%、「徳島県・香川県・愛媛県・高知県」が6.8%、「福岡県・佐賀県・長崎県・熊本県・大分県・宮崎県・鹿児島県」が25.2%、「沖縄県」が1.3%となっている。

### 3 分析

#### 3.1 出身大学所在地と初職所在地の一致有無

まず、地域教育によって出身大学所在地への就職(初職)が促進されるのかという点を分析する。

表1は、出身大学所在地と初職所在地が一致したダミーを従属変数としたロジスティック回帰分析の結果をまとめたものである(両者が一致する



者は全体の 68.4%)。主な独立変数は、①授業経験、②学習経験、③仕事・出身大学所在地に関する行動・意識である。①～③には、出身大学所在地に関する詳細な質問項目が含まれている。①～③に該当する質問項目をそれぞれ因子分析（主因子法、プロマックス回転）にかけて抽出された因子をもとにして合成変数（該当する質問項目の回答の平均値）を作成した（操作的定義は発表当日に示す）。

表から、地域に関する授業経験・学習経験（＝地域教育）には有意な関連がみられないことがわかる。地域に関わる独立変数の中で有意な正の関連があるのは、出身大学所在地志向のみである。この変数は「出身大学所在地で就職することを希望していた」等の質問項目から構成される合成変数である。一方、「流出志向」には有意な負の関連がみられる。この変数は「東京や大阪のような大都市部で就職することを希望していた」等の質問項目から構成される合成変数である。

表 1 出身大学所在地と初職所在地の一致有無の規定要因（ロジスティック回帰分析）

独立変数	偏回帰係数	オッズ比
男性ダミー	-0.495	0.610
年齢	-0.056	0.946
第一子ダミー	-0.344	0.709
父親の最終学歴(大卒・大学院卒ダミー)	0.003	1.003
母親の最終学歴(大卒・大学院卒ダミー)	-0.592	0.553
実家の蔵書数	-0.253	0.777
高校-大学間で地域移動をしたダミー	-3.526	0.029 ***
高校2年生のときの主要5教科校内成績	-0.011	0.989
国立大学卒業ダミー	0.300	1.349
卒業した学部の入試偏差値	-0.005	0.995
大学の成績	0.016	1.016 *
(授業経験)地域志向型授業経験	-0.100	0.905
(授業経験)キャリア教育型授業経験	-0.222	0.801
(授業経験)アクティブ・ラーニング型授業経験	0.215	1.240
(学習経験)出身大学所在地に関する学習経験	-0.161	0.851
(学習経験)出身大学所在地への就職を促された経験	0.209	1.232
(学習経験)学習経験一般	0.313	1.368
(仕事・出身大学所在地に関する行動・意識)出身大学所在地志向	1.265	3.542 ***
(仕事・出身大学所在地に関する行動・意識)職業的レバンス志向	-0.672	0.511
(仕事・出身大学所在地に関する行動・意識)流出志向	-0.662	0.516 *
(仕事・出身大学所在地に関する行動・意識)間接的支援志向	-0.298	0.743
(定数)	3.056	21.239
Nagelkerke 擬似決定係数	0.505	
モデル $\chi^2$ 値	128.554	***
N	285	

注: +: p<0.10, \*: p<0.05, \*\*: p<0.01, \*\*\*: p<0.001。

### 3.2 出身大学所在地志向

次に、以上の分析結果を踏まえて、出身大学所在地志向の規定要因を分析する。

表 2 は、出身大学所在地志向を従属変数とした重回帰分析の結果をまとめたものである。それによれば、地域志向型授業経験には有意な関連がみられないことがわかる。一方、地域に関する学習経験のうち、出身大学所在地に関する学習経験には 10%水準有意で正の関連がみられる（係数の値は一定程度の大きさ）。この変数は「出身大学所在地の特定地域を現地調査した」等の質問項目から構成される合成変数である。

表 2 出身大学所在地志向の規定要因（重回帰分析）

独立変数	標準化偏回帰係数
男性ダミー	-0.117 +
年齢	0.018
第一子ダミー	0.155 **
父親の最終学歴(大卒・大学院卒ダミー)	-0.042
母親の最終学歴(大卒・大学院卒ダミー)	-0.040
実家の蔵書数	0.066
高校-大学間で地域移動をしたダミー	-0.204 ***
高校2年生のときの主要5教科校内成績	-0.022
国立大学卒業ダミー	-0.137 *
卒業した学部の入試偏差値	0.139 *
大学の成績	0.026
(授業経験)地域志向型授業経験	0.103
(授業経験)キャリア教育型授業経験	-0.005
(授業経験)アクティブ・ラーニング型授業経験	0.123
(学習経験)出身大学所在地に関する学習経験	0.204 +
(学習経験)出身大学所在地への就職を促された経験	0.035
(学習経験)学習経験一般	-0.024
自由度調整済み決定係数	0.219
F値	5.671 ***
N	285

注: +: p<0.10, \*: p<0.05, \*\*: p<0.01, \*\*\*: p<0.001。

## 4 結論

本発表の結論は、①地域教育は出身大学所在地志向を高めることで間接的に出身大学所在地への就職を促進しう一方（地域教育の可能性）、②地域に関する授業経験・学習経験は直接的には出身大学所在地への就職を促進しないということになる（当該教育の課題）。

この知見を踏まえると、地域教育の実施自体を無批判に評価するのではなく、当該教育の限界を踏まえた上で地方大学に何ができるのかという点を冷静に検討する必要があるように思われる。

### <引用文献>

- 小山治、2016、「県内就職を促進する効果的なカリキュラム・授業開発——徳島大学を事例として」平成 27 年度とくしま政策研究センター委託調査研究事業 成果報告書、徳島県立総合高等学校、1-15。
- 小山治、2017、「地域教育は地元キャリア形成に貢献するのか——地域移動類型ごとの初職・現職所在地に着目して」『都市社会研究』9: 157-71。
- 小山治、2018、「地方企業による地元新規大卒者採用の成功・失敗要因——若年雇用を通じた地域社会の生存戦略」『生協総研賞・第 14 回助成事業研究論文集』生協総合研究所、16-25。

### 【付記】

インターネットモニター調査にご回答いただいた方々に厚くお礼申し上げます。

本発表は、徳島大学平成 28 年度産学連携研究者育成支援事業タイプ A（若手研究者育成支援）「地域教育は地域志向人材の育成に貢献するのか」（研究代表者：小山治）の研究成果の一部である。



## 地域人材育成の教育社会学（8）：

### 離島・中山間地域に U・I ターンした高学歴/職歴の高校コーディネーター —ポスト立身出世主義の自己実現—

○西田亜希子(大阪市立大学(非常勤))

#### 1. はじめに

地方と都市部の高等学校(以下、高校)の教育条件に格差があることが、高校進学率および高等教育進学率が共にユニバーサル段階に達したことで看過されていないだろうか。高校進学率は 1974 年に 90%を超え、2010 年に 98%を超えている(通信制を含む)。ほぼ高校教育は行き渡ったように見えるが、内実はかなり異なる。

本調査で対象としている県の1つである島根県は、最も大学設置数が少なく、国立大学が 1 校と県立大学が 1 校、私立大学は0校で、高専や専門学校を除くと高等教育機関は国公立大学の 2 校に限られている。高卒後の進学機会の格差はまだ大きいといえる。

島根県の「地方の地方」(吉川 2001)ともいえる離島・中山間地域の高校は都市部と様相が異なる。ひとつは、生徒の学力の多様性である。町に 1 校しかない県立高校における学力の分散は、公立小・中学校と近いばらつきがある。その一方、近年の能力観で評価されるコミュニケーション能力は地域の中で育成されている。また継承できる家業がある場合もある。高卒後進路の多様性は、都市部の進路多様校とは異なった要因によるのである。ふたつは、従来の教科内外の実践上の不利である。少子高齢化により過疎が進み、生徒数が減少すると、へき地加配を含めても、生徒数から割り出した学級数を基礎として教員数が決定されるため、高校の幅広い教科の数の教員配置が行えず、科目を兼担当する、理系化学は化学のみで他を開講しない等が起こる。また生徒数が少ない場合、バスケットボール部など複数人でチームを組む競技の部活動が行えなくなっている場合もある。それらを受け、地方財政の悪化の中、生徒数が減少している高校は統廃合の議論の対象とされてもいる。

そうした離島・中山間地域の高校では、教育条件の不利を、課題のある地域において小規模であることを逆手に取り、教育実践に反映させ、成果に繋げようとする取り組みがある。例えば企業経験のある I ターン・U ターン人材を正規授業カリキュラム内に入れる、また課題解決型のアクティブラーニングの学習成果から都市部有名私大に推薦入試で進学する、高校と町が連携し、教科外教育まで含めた内容の公営

塾を運営する等である。またこれを島根県内に限らずプラットフォームとして他県に広げてもいる。そこに大きく寄与しているのが、地域と連携した授業実践をつなぎ協働する「コーディネーター」人材である。

本報告者の属する調査グループでは、2013 年度より現地調査を行い、これまで地域人材育成の教育社会学という共通タイトルで本学会において報告をしてきた。今回は複数県における調査の中から、生徒数減少で統廃合の対象となりかけたが脱した、島根県の離島・中山間地域の高校魅力化・活性化事業(以下、魅力化事業)の「コーディネーター」人材に特化し、当事者や学校教職員・行政職らからのヒアリングに基づき、彼らの背景とその課題を考察する。

#### 2. 島根県の魅力化事業の「コーディネーター」

そもそも魅力化事業とは、島根県教育委員会の高校教育課が提案した、離島・中山間地域の高校において、高校と町村が連携して実施する取組支援の事業であった。2011 年度の 5 校から開始され、3 年を 1 ステージとして展開され、2018 年度現在では対象の 8 校は第 3 ステージに入っている。

当初は 1 校あたり 3 年間で 1500 万円の助成金が県からあり、これは他の自治体の校長裁量経費などと比べてもかなり高額といえる。また独特であるのは、この助成先は直接高校ではなく、高校・町村関係者等で構成される組織と定められている。そのため現時点では、コーディネーターは専任の高校教員である者はいない。しかし多くは職員室に机を持ち、様々な教職員の会議に出席する。

コーディネーターは、魅力化事業において高校と地域との協働事業の他に、都市との事業や、行政との折衝などの橋渡し役(bridging)(Putnam 2000=2006)を行っている。その役割は高校現場や行政で評価され、2014 年度の第 2 ステージからは各校にコーディネーターの導入(導入済みの高校は複数人の導入)が義務付けられている。(地域との協働事業のため、地域側にもボランティアでコーディネーターに近い役割を演じるアクターも多くいるが、彼らはコーディネーターとは呼ばれていない(樋田有 2018)。)

中教審答申などで議論されている(地域)コーディネ

ネーターは、ボランティアなども視野に入っているが(文部科学省 2015)、魅力化事業のコーディネーターは有償雇用であり、要求される実務水準は高い。給与は町費経由で支給され、町は助成金の他、任期が3年の地域おこし協力隊の制度などを援用している。また企画・立案など多岐に渡った折衝を行うが、「都会風をふかせず」相手に花を持たせ、「応援される人柄」で学校や地域を巻き込み、粘り強くつないでいくことが求められている(財地域・教育魅力化プラットフォーム 2017)。その有用性は認められ、事業は延長されているものの、継続性は担保されていない。任期がある場合もあり、着任時若年でU・Iターンし、地域に定住し続けようとしているコーディネーターの生活基盤や地位の確立が今後の課題となっている。

### 3. 「地域内よそ者」なコーディネーターの属性

コーディネーターは「地域内よそ者」(敷田 2009:93)である。地域をいったん出た者や、地域内にずっといながらも外部と接点を持つことで地域とは「よそ」の視点を持ったか、地域外から移住してきたよそ者が、地域の中で暮らし、それらが協働している。

学校には、全国的にも教員以外の「よそ者」として、チーム学校などで提案されているカウンセラーやソーシャルワーカーといった専門家が配置されるようになってきている。だがコーディネーターがそれらのよそ者と異なるのは、官僚制的資格で担保されたものではない点である。学歴・職歴といった経歴を通じて評価されるものの、本人の資質・実務能力・変革意欲といった社会力のような、官僚制の逆機能であるセクショナリズムを乗り越える非認知的能力を持つことが要件となっている。

#### ・U・Iターン、地元出身

①地元の行政などに長年携わっており、一貫して地元にいる者、②都市部に進学や就職で一時的に出たがUターンしてきた高校OB・OG、③血縁も地縁もまったくない町村にIターンで来た者の3類型がある。また魅力化事業の長期化に伴い、いったんUターン後、家族の勤務事情により島根県内の他の町に住み担当高校に週何日かだけ通う、または県の教育事業全体に関わるため県庁所在地に一時的に転居をし、Jターンの形をとるコーディネーターもいる。

#### ・社会人の職務経験

多いのが都市(なかには海外)の大企業勤務出身者である。教育産業、人材派遣・育成業勤務経験者はコーディネートの即戦力になると考えられる能力を期待され、そのように高校現場において語られていた。学歴も高学歴大学(院)卒が多い。

#### ・30代前後の若年層の他、中高年も

職務能力が必要とされているため、一定の社会人経験を経た若年者だけではなく、町村役場の第2セ

クター的職場での勤務経験者が退職後コーディネーターとなっているケースも見られるが、年齢ピラミッドは上下に偏りがある。

#### ・教員免許を持たないものが多い

元々教員免許を持っていた、またコーディネーター着任後に高校の教員免許取得を目指すコーディネーターも若干名見られるが、免許取得は授業を担当するうえで限界や制限があるためという語りはない。

#### ・地域貢献もしくは教育を通じた社会変革への希望

## 4. なぜブリッジングできる人材が必要なのか

### ・地域とのつながり、(職務)経験からのつながり

島根県は人口比も大学進学率も県東部が多い。出身地に勤めたいという自然な希望に沿うと、各高校の教員が確保できないため、離島・中山間地域で在職中に一定年数勤務を課す制度がある。教員の転勤範囲は広く県全体で、また一定の期間が来ると移動してしまう。そのためかつては高校と地域とのパイプ作りが難しかったと言われ、地域の人材・行政・事業との橋渡しを、定住して彼らの(職務)経験から立案するコーディネーターが評価されている。

### ・コーディネーターの背景による役割分担

コーディネーターの複数化に伴い、地元一貫者、Uターン・Iターンのコーディネーターの均衡を取って配置している場合が多い。また事業内容により先導役を、「地域の事情が分かっている」地元一貫者やUターン者が行ったり、逆に事情を知りすぎているから言い出しにくいものはIターン者が行ったりと意識的に分けている。

## 5. 課題

### ・効果検証の難しさ…→安定した雇用の確保難

人口流出の食い止め、県外からの移住や留学による人口の微増など数字で測れる効果もあるが、教育効果を提示しづらい。そのため県教委はコンサルティング会社も導入し評価システムのモデル提案を行おうとしている。

### ・現教育制度内での可能性と限界—公教育の担い手は誰か？

授業は総合学習の時間の他、主要科目の読み替えて行われることが多い。コーディネーターは授業外のコーディネートに徹するか、正規授業に加わる場合は課外活動を主に担うか、チーム・ティーチングで授業を受け持つかであるが、正規カリキュラム内で授業を担当するには教員免許制度による限定もある。また普通科カリキュラム内で行うことの制限もある。

※1 図表及び参考文献などの詳細は当日資料として配布予定。※2 本発表の文責は発表者にあるが、内容は現場の方々や研究会メンバーとの共同の作業・発想の成果物である。※3 本研究は2016-2019年度「基盤研究(B)〔課題番号〕16H03783(代表 青山学院大学・樋田大二郎)の一環である。

# 東日本大震災から7年後の学校文化

## 震災からの自由／忘却への戸惑い

松田洋介(金沢大学)

### 1. 問題設定

東日本大震災後から7年が経過した。被災地の学校に「日常」が戻ってから久しい。そうだとすると、震災後につくられた学校的日常とはどのようなものなのか、また、そうした日常を教師や子どもたちがどのように経験してきたのか。本報告の課題は、それを長期にわたる被災地における中学校での参与観察で得られた知見をもとに明らかにすることにある。

このような問いを立てるのも、東日本大震災は①教育システムの機能がいったん停止するなどの、時間的秩序の動揺②学校の避難所利用／校庭での仮設住宅の設置などの、学校内外の空間的秩序の変容③①、②と関わって、個々の子どもの生活背景の学校空間での前景化にともなう生徒役割の動揺など、学校の自明性の揺さぶるものであったからである。だとすると、揺るがされた学校秩序は、その後どのように生成されたのか。震災後、学校は何度も「問い直されて」きたが、「問い直された」後に学校がどのような変化を辿ったのかは、明らかにされていない。

被災地の教育研究は蓄積されつつあるが、被災学校の日常を明らかにしている研究は少ない。学校現場に焦点をあてた被災地の教育研究の多くは、震災後の教師たちが子どもたちに対していかに関わったのかに焦点を当てている。例えば、特徴的な教育実践を展開した教師の実践記録であったり（白木2012、徳水2018など）、教師たちへのインタビュー記録を踏まえた上で、震災後に経験した教師たちの倫理を明らかにした研究などがそれにあたる（田端2012 藤田 2015）。これらの研究は、教育実践や学校教育の可能性を想起させるが、主として子どもとの特徴的なやりとりに焦点が当てられており、そうした実践を規定している学校的な日常の全容を明らかにするものではない。例えば、震災後の特徴的な実践が学校教育全体を貫いているのか、それとも学校教育を構成している多くの部分はそのままで「例外的」にそのような実践が具現化しているのかはわからない。学校の日常は、議論されることのない前提として共有されてしまっている。

後述するように報告者は、被災地の中学校を7年間にわたり訪問し、よそ行きではない日常的な被災地の学校の姿を観察してきた。そこで観察してきた日常的な学校のあり方は、淡々とした被災地外部での学校教育のあり方に規定されてつくられている。

他方で、震災後の学校の日常の作られ方が、震災とまったく無関係につくられていたわけではない。近代教育システムとしての一般的な性格と、被災地の固有性が同居しているということである。だとすれば、被災地の学校教育の実態を捉えるために重要なことは、そのいずれも手放すことなく、むしろ両者の関係を追求することにある。しかし、先行研究の多くは、こうした要請に応えることができていない。これらの研究は教育実践研究や教師研究であっても、近代教育システムとしての学校研究ではないからである。

重要なことは、近代公教育システムの一分枝としての要請と、被災地に存立するがゆえに求められる要請とをめぐり葛藤にいかに対処するかが、実は、教師や子どもを中心とした被災地の学校当事者たちが震災後に直面してきた課題でもあるということである。震災後の教師たちの多くは「普通の学校生活を送らせてあげたい」という気持ちを口にした。震災後の生活に翻弄された子どもたちに、せめて学校では安心できる日常を送らせてあげたいという思いがそこにはある。他方で、「震災後の学校が、震災前とは同じでいいわけではない」という思いを口にする教師もいた。この両者の指向性の葛藤の中で、震災後の学校教育はつくられてきた。本報告の課題は、そのようなジレンマに直面せざるをえない被災地の学校教育のあり方を、ひとつの中学校の7年間の軌跡に焦点をあてて検討することである。

### 2. 調査概要

報告者は、2012年6月からおおよそ月に1度のペースで、陸前高田市立B中学校（2013年4月より、B中学校とA中学校・C中学校とが統合し、H中学校が創立した）を訪問した。H中学校創立時の2年生が2015年3月に卒業した後は、筆者は、2015年4月に入学した新入生を、その生徒たちが2018年3月に卒業するまで、おおよそ1ヶ月に一度のペースで訪問し、参与観察を続けた。適宜、教師に対してインタビューを行い、日頃の学校教育活動に取り組む姿勢などを話してもらった。

本報告では、統合中学校創立後の数年間の変化を、さしあたり学校文化という視点から検討する。ここでいう学校文化とは、制度としての学校が特定の行動様式へと仕向ける力（＝制度文化）に規定されながら、そこを生きる教師や子どもたちがそれぞれの



立場に即してつくりあげる生活様式（教師文化や生徒文化）のせめぎ合いとして成立しているものである（久富 1996）。震災直後、制度文化の規定力は一定期間弱まり、相対的に自由な教師文化・生徒文化が創出される余地が生まれた。しかし、その後は近代学校システムの一分支として制度文化の規定力を再生していく。そうしたプロセスの中で、H学校は、被災地に創立した統合中学校としての課題をどのように捉え、何に組み合わせ、いかなる学校文化を創出していったのか。

### 3. 震災後7年後の学校文化

統廃合によって創立したH中学校は三つの異なる地域の子どもが集う相対的には大所帯の学校になった。それにより、以前の中学校とはことなり、小学生まで身に付けられた地域の慣習や人間関係に依拠した指導はできなくなった。また、およそ6・7割の生徒がバス通学となり、保護者による自家用車での送り迎えなどがなければ、放課後の時間を共有することは難しかった。統合中学校後も、学校外の生活は分離されていたといえる。もちろん、中学3年にもなると、ほぼ半数の生徒が携帯やスマートフォンを利用できるようになり、SNSなどを通じた離れた地域に居住する生徒とのコミュニケーションは可能となっていたが、時空間を共有することで育まれる放課後の関係は、同じ地区出身の子どもたち同士の関係に限られていた。異なる背景をもつ子どもたちを「H中学校の生徒」にする取り組みに重点をおく必要がうまれた。

まず、儀礼的秩序へのコミットを通してH中学校としてのアイデンティティを子どもたちに浸透させることが目指された。ひとつには「分化型儀礼」であり、学校組織内での役割を明確にするための儀礼である。例えば、集会でのお辞儀や日常的な挨拶運動、また、朝の会と帰りの会での毎日の班や学級目標の設定やその評価、合唱などである。また日々の生活を記録するノートや、基礎学力定着に向けた学習ノートの提出も日課となった。また、タイム席が厳格に導入され、昼休みの校内放送でクラスごとの結果が発表されるようになった。これらはH中学校固有のものであるというよりも、県内の多くの中学校で共有されている取り組みでもあろう。近代学校らしさを創出するものであった。

分化型儀礼とともに「統合型儀礼」の創出にも力が置かれていた。子どもたちを3つの地域社会の属性からいったん切り離して、H中学校の生徒にするための試みである。その重要なシンボルとなったのが部活動である。統合による生徒数の増加は、部活を活気づけた。通常の部とは別に、特設駅伝部が創設され、参加者は朝練習や夕練習に励んだ。優秀な成績を残す部も多く、H中学校の出だしは快調と

の印象を地域に与えた。そして何より、各部が大会に参加する際には、全校集会で応援団のかけ声のもとで、エールが送られた。部活動に限らず、H中学校の新しい歴史をつくる、というフレーズが文化祭や運動会などの行事の際によく使われていた。

H中学校の創立当初は、震災時に統合元の3つの中学校で勤務していた教師たちが中心となって、被災地の学校であることを正面から受け止める取り組みを展開した。地域との「つながり」を強調し、地域を「元気にする」ことを目指した取り組みであり、また、修学旅行で震災時に支援してくれた団体・企業に震災から学んだことを伝える取り組みであった。それらの取り組みでは、被災学校として、支援の受け手にならざるを得なかった子どもたちに主体性を回復させることに狙いが置かれていた。

しかし、時間の経過とともに、こうした震災を前面に出した取り組みは次第に弱まっていく。この地域で震災を経験した教師たちが異動していったことに加えて、震災に翻弄されない普通の中学校生活を送らせたいという教師たちの思いもあった。

ただし、被災地の学校であることの当事者意識が希薄化していったわけではない。異動してきた教師たちの多くは、H中学校が被災地域の学校であること強く意識し、家族を失ったり、自宅を流失したり、子どもたちの生活が震災によって激変したことをきにかけていた。しかし、震災から数年が経過し、既に震災と日常は分かちがたく結びついており、現時点で子どもが直面している困難と震災とを直接的に結びつけることが容易ではなくなってもいた。と同時に、震災後に転入してきた教師達は、それぞれの子どもがどのように震災を受け止めているのかという点に切り込むことに難しさを感じていた。震災が子どもたちにとって重い意味をもっているだろうとも想像するからである。被災地外の方が、「復興教育」に気軽に取り組むことができたと言語教師は少なかつた。いずれにせよ、重要なことは、教師たちは、一方で、「復興教育」/被災地の教育を前面に掲げた教育活動を展開していないことを気にかけていたということである。一方で、子どもへのケアを大切にするという指向性はそれなりに重視されてきた。地域の学校カウンセラーは、震災後の数年間にあった大きな変化のひとつは、教師や生徒がカウンセラーに慣れてきたと語る。

こうした被災地の日常をどのように解釈すればいいのか。東日本大震災は、学校にいかなる変化をもたらしたのか/もたらさなかったのか。そのことは、地域社会からの脱埋め込み化と再埋め込み化という矛盾した力学を内包する近代教育システムを理解する上でどのような含意があるのか。上述した事例をはじめ、調査で得られたデータを検討し、考察する。



# 進学先としての短期大学とは

## —短期大学生調査からみた学生の意識—

○堺 完 (立教大学) 山崎 慎一 (桜美林大学)

宮里 翔大 (桜美林大学大学院) 黄 海玉 (短期大学基準協会)

### 1. はじめに

2017年度学校基本調査によると、日本における短期大学(以下、短大)の学校数は337校(公立17校、私立320校)であり、学生数は約12万人(公立0.7万、私立11.7万)である。男女の在籍状況は、男性1.4万に対して女性が11万と女性が約9割を占めており、女子学生の進学先の一つとして短大が選ばれている。しかし、四年制大学(以下、四大)と短大の在籍状況を比べてみると、四大が780校、学生数約289万人(男性163万、女性126万)であることから、大半の女子学生が四大へ進学していることがわかる。

女子学生の進学先としてマイナーになりつつある短大であるが、にもかかわらず進学する学生は、どういった意識を持って進学しているのか。本研究は、短大生を対象とした学生調査データをもとに、それらを概観することを目的としている。

### 2. 進学先としての短大が期待される役割

2017年に四大・短大進学者69万人のうち約1割が短大進学者であるが、現在の短大にはどういった役割が期待されているのだろうか。近年の政策(「短期大学の今後の在り方について(審議まとめ)」)によれば、短大の特徴として、四大より①学費が安く、②所在地が中小都市を含め全国各地に幅広く分布しアクセスがしやすい、かつ③修業期間が短く、④幅広い教養教育と専門的な職業教育のバランスが取れた教育課程と⑤きめ細やかな学生支援による教育などが挙げられている。

### 3. 進路選択・機会の先行研究と本研究の課題

多くの短大生が、高校卒業するまでに様々な影響や制約を受けて、最終的な進路を決定し入学に至っている。高校生の進路選択に関しては、学生やその家族の社会的地位、本人の学力、家庭にお

ける教育費の負担などの影響が、種々の先行研究によって明らかにされてきた(矢野(2015)、藤村(2009)など)。小林(2007a、2007b)によれば、高等教育進学可否や教育アスピレーションへの影響力を持つものとして、学力以外に家計の経済力や所得階層別で違いが見られ、それらが学生の居住形態や出身地域によって、さらに差が開いていることを示している。そこで本研究では、現在の短大生の居住形態や通学時間、短大の所在地といったアクセス、学費の負担感について、短大生がどういった認識にあるのか、検証していく。

### 4. 分析対象と変数

本研究で使用するデータは、短期大学基準協会が実施している「短期大学生調査」の2017年度調査データを利用している。この調査は、毎年9～12月に、参加を希望する協会会員校を対象として実施している。2017年度は、57短大17239名(男性1277名、女性15930名、欠損値32)から回答を得ている。ここでは変数として「居住形態」「通学時間(片道)」「進学動機」「短大独自の経済的支援」「学費負担の主体と割合」等の設問を使い、一部については短大の所在地情報も加味して地域による違いについても分析を行う。

### 5. 分析結果

#### 5-1 短大へのアクセス状況

自宅か自宅外かであるかと通学にかかる時間との関係をみた結果が図1である。

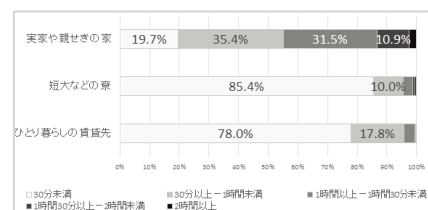


図1 自宅／自宅外と短大への通学時間

これをみると、自宅か自宅外で通学時間に分布の違いがあり、自宅から通う短大生は1時間以内が半数程度で、それ以上かけて通う学生もかなりいることがわかる。自宅外の学生は、その多くが30分圏内に住んでいることがわかる。

上記通学時間について、地域別に検討したものが以下の図2である。

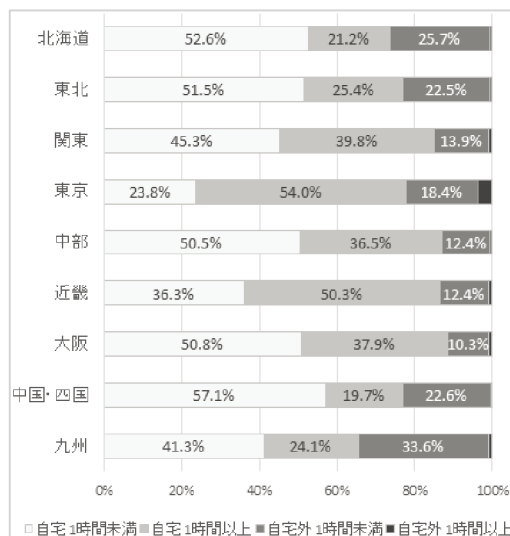


図2 地域別の短大アクセスの状況

これをみると、地域によって傾向に差があることがわかるが、特に「東京」と「近畿」については、自宅通学であっても約半数が1時間以上かけて通学していることがわかる

( $X^2(24)=1379.27, p<.001, V=0.16$ )。

## 5-2 地域別にみる学費負担とその主体

短大に通うにあたって、その費用の負担を誰が、どの程度行っているかについて、地域別に示したのが図3である。

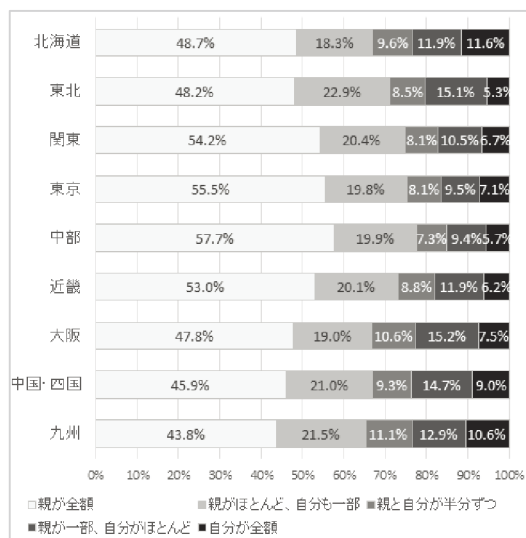


図3 地域別の学費支払い状況

これをみると、地域によって学費の負担に異なる傾向にあることがうかがえる

( $X^2(32)=237.34, p<.001, V=0.06$ )。

各地域別の傾向をみると、「東京」や「関東」、「中部」、「近畿」は親が全額負担しているケースが相対的に多く、「北海道」や「東北」、「大阪」、「中国・四国」、「九州」でも親が負担している割合が大きいものの、短大生自身が費用負担を担っているケースが少ない。

(※上記以外の分析結果は、当日資料に記載予定)

## 6. まとめ

ここまで短期大学生調査を用い、短大生の通学時間や学費の負担割合などを地域別に考察した。地域によって高等教育へのアクセス環境事情は様々であり、短大の位置付けも異なっている。そのため、本研究によって得られた地域差については、地域特性も踏まえた更なる検討が必要と言える。その一方で、一定程度の地域性が確認できたのは確かであり、小規模の地域密着型教育機関である短大にとって示唆を与えるものである。高等教育の発展において、単純に首都圏をはじめとした大都市圏対その他の地域という2項対立構造でなく、地域の状況を鑑みた考察が求められているのではないだろうか。

### <参考文献>

- 小林雅之,2007a,「高校生の進路選択の要因分析」,東京大学大学経営・政策研究センターワーキングペーパーNo.19
- 小林雅之,2007b,「親の教育費負担」,東京大学大学経営・政策研究センターワーキングペーパーNo.21
- 藤村正司,2009,「大学進学における所得格差と高等教育政策の可能性」『教育社会学研究第85集』,pp.27-48
- 矢野真和,2015,「3章 大学に進学しない理由(2)」 「4章 大学に進学しない理由(3)」『大学の条件大衆化と市場化の経済分析』,pp.71-96,東京大学出版会
- 短期大学基準協会,2018,「短期大学生調査 2017年 (Tandaiseichosa)」報告書 (増補版)
- 文部科学省中央教育審議会大学分科会,2014,「短期大学の今後の在り方について (審議まとめ)」
- 日本学生支援機構,2018,「平成28年度 学生生活調査結果」

# 公立大学転換における高校進路指導の影響

永野拓矢（名古屋大学）

## 1. 問題の所在

公立大学に転換した旧私立大学の志願数が軒並み増加している（表1）。公立大学に転換後、全国の国公立大志望者から注目され志願に至ったことがひとつの要因と考えられるが、公立大学への転換が可能となった契機は2004年度に施行された「地方独立行政法人法」であった。公立化によって定員割れが解消されたことで学生募集に苦戦する他の私立大学や大学誘致を行った地方公共団体等から耳目を集めている。

しかしながら、公立大学に転換した途端に志願者がなぜ増えるのか。これは学費軽減だけではなく近年の高校の進路および学習指導の強化や「国公立大学」志向の高まりが背景にある。とりわけ各地区の進学校では進路目標に国公立大学の合格数を明示している学校もあり、それらに関連して公立化した大学に志願が及んだといえる。以上から本稿では、高校の進路・学習指導と国公立大学志向について分析を行い、「国公立大学と進路・学習指導」の関連について考察した。

## 2. 公立転換「志願急増」の要因

公立転換後の志願増の要因のひとつに志願者が全国に拡大したことが挙げられる（濱名 2018）。受験を促すのは主に高校であり、その情報を提供するのが受験産業等による難易度を示した予想データである。これは大学入試センター試験（以下、「センター試験」）後に受験産業が実施する自己採点シートに志望校を記載し、その集計・分析を経て合格可能性が示される。公立大学に転換された大学は「国公立大学」に分類されることでこれらの諸データに組み込まれ

ることから全国的な注目を集める。これが「全国規模で志願が発生する」所以である。この仕様は共通一次試験以降、一般的な出願指導のツールとして利用されている。

一方でなぜこの一連の流れが志願増に繋がるのか。国公立大学に仲間入りしたことで志願が急増する背景とは何か。この「私立大学の公立化」によって志願者が増える要因について新聞記事や受験産業等は概ね以下2点を示している。

- ① （公立大は）学費が安い
- ② 大学における「公立」のブランド

公立転換に関する新聞記事や受験情報誌等では①に理由の重きを置いて「学費が安くなったことで志願が増えた」と推論する傾向にある<sup>(1)</sup>。しかし学生募集に苦戦する地方の私立大学でも特待制度や学費減免制度を導入して国公立大学よりも低額な学費設定を行っている事例も見受けられるが、当該校の志願数を瞥見する限りそれらが志願者全体を底上げする要因には至っていない。むしろ主要因は②にあるといえよう。国公立大学合格数等为目标に設定する高校が特に進学校でみられることに鑑みて、「国公立大」がある種のブランドとして高校や受験産業から位置づけられたことが公立転換後早々に志願に繋がるのが推測される。

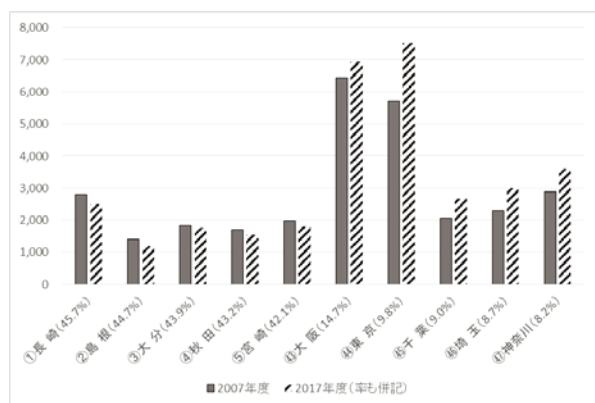
また、近年の高校では全国的に学習及び進路指導が積極的に行われている。これら成果のひとつが大学の合格実績であり、特に試験科目数が比較的多い国公立大学の合格を目指すことで、教科担当教員全員の指導力向上等、高校内評価の目標に合致していることも要因と考えられる<sup>(2)</sup>。

表1 公立大に転換した旧私立大学の志願者数推移（一般入試）

	開学年度	公立大学転換年度	志願者数の推移（一般入試（センター利用を除く）一般1期／前期）												
			2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
高知工科大学（高知県）	1997	2009	203	224	2835	1702	1022	971	1064	1115	1501	1112	1216	1162	
静岡文化芸術大学（静岡県）	2000	2010	1347	1147	1501	1911	1281	787	876	892	773	921	825	886	
名桜大学（沖縄県）	1994	2010	非公表	非公表	非公表	383	1035	982	685	780	841	686	786	699	
鳥取環境大学（鳥取県）	2001	2012	96	87	62	83	128	1179	542	1188	762	800	611	867	
長岡造形大学（新潟県）	1994	2014	76	83	89	52	78	49	90	240	293	348	440	371	
福知山公立大学（京都府）	2000	2016	非公表	非公表	非公表	非公表	非公表	非公表	非公表	非公表	73	602	445	482	
山口東京理科大学（山口県）	1995	2016	76	76	77	65	55	93	38	39	192	1756	663	1184	
長野大学（長野県）	1966	2017	115	62	63	82	64	103	128	151	191	191	1271	445	

「図」は近年（2007～17年度）の都道府県別の国公立大学等の進学数推移である。国公立大学の進学率が高い上位5県はいわゆる地方に位置する県で、下位5県は首都圏や近畿圏の大都市圏に立地するなど地域の偏在がみられるが、「数」の比較では下位都県の上昇が顕著である。当該の10年間に於いて千葉県内で公立大学1校の開学があり定員が増えたが他は増加増員がないことに鑑みて、とりわけ下位都府県における国公立大学進学が増加が際立つ。

また「表2」は下位5県の「地域別国公立大学の進学先」の10年比較（2007年度と17年度）である。都市圏は地元志向が強いものの国公立大学に関しては全国展開していることがわかる。これが「公立転換すれば全国から志願あり」の要因である。



文科省「学校基本調査」より筆者作成  
図 国公立大学等の進学数（上下位5県）

表2 国公立大学等進学率下位県の進学先

	北海道・東北	関東	中部北陸	近畿	中四国	九州・沖縄	計
④大阪	205(164)	266(264)	304(239)	5351(5169)	630(425)	187(168)	6943(6429)
④東京	664(306)	5637(4824)	532(211)	383(184)	139(61)	170(90)	7525(5676)
⑥千葉	292(151)	1984(1671)	167(112)	104(42)	60(36)	64(42)	2671(2054)
⑥埼玉	322(182)	2259(1890)	234(75)	86(52)	52(24)	46(49)	2999(2272)
④神奈川	323(199)	2729(2347)	288(160)	132(79)	60(40)	76(64)	3608(2889)

文科省「2017年度学校基本調査」より筆者作成（ ）は2007年度

### 3. 高校進路指導の変容

全国的な国公立大学志向の高まりは、学校目標や学習・進路指導の強化が一つの要因と結論づけたが、この嚆矢的な位置づけとして東京都立高校における「進学指導重点校」制度の導入（2001年度～）と各都道府県で導入された「学校評価制度（学校評価ガイドラインの改定、2008年度～）」が挙げられる。他に「土曜授業の実施」等、

近年は公立校でも学習指導を強化する動きが高まり（文部科学省、2014）、教科や進路指導を推進する「学校主導型」の高校が増加したことも注目すべき点である。

また地方公共団体の教育委員会等はそれらを支援（予算や人事面等）する傍ら、各高校に目標を設定させ年度計画・中間発表等を公表し第三者評価を受ける等のPDCAサイクルを推奨・履行させる等の「後押し」を行ったことも効果を高めた要因といえる<sup>(3)</sup>。

### 4. おわりに

近年の私立大学の公立転換は、「国公立大学合格」を目標値に据えた高校等にとって各校の方向性や方針に合致し、成果を高めるには好都合だったといえる。とりわけ公立に転換した旧私立大はその規模こそ違えども地方公共団体の誘致や協力などで設置した経緯があり、つまり地方創生を謳う近年の国策にも叶った成果といえる。

以上から本稿では私立大学の公立転換における高校進路指導の変化に着目し、とりわけ進学校の目標や指導体制について学習および進路指導の影響について考察した。

#### 〈注〉

- 例えば『中日新聞 2017年4月16日付朝刊』の「地方私大に公立化進む閉鎖や撤退免れ」から
- 河合塾 Guideline2007, pp. 79-87「学校評価」より
- 広島県では学校評価の目的として「(1) 各学校が、自らの教育活動その他の学校運営について、目指すべき目標を設定し、その達成状況や達成に向けた取組の適切さ等について評価することにより、学校として組織的・継続的な改善を図ること」としている。

#### 〈参考文献〉

- 濱名篤, 2018, 「公設民営大学という制度設計は正しかったのか」『アルカディア学報』日本私立学校協会 私学高等教育研究所 No. 622.
- 文部科学省(2014). 「公立小・中・高等学校における土曜日の教育活動実施予定状況調査」結果について 2.



# 大学進学者から見た大学同士の距離による国公立大学理工系学部の“見え方”の考察

○北村 優大 (横浜国立大学大学院)  
額田 順二 (横浜国立大学)

## 1. 研究背景・動機

偏差値や知名度、教育政策、学部編成などのデータを用いて、今まで多くの大学研究がされてきたが、受験生にとっては「その大学がどこに位置しているか、どれほど離れているか」という地理的な条件も重要な要素の1つであると私は考えた。本研究では大学同士の直線距離のデータと、それぞれの大学の規模を示す指標の1つとして定員数のデータを用いて、各都道府県、各地域の大学進学者から、それぞれの大学がどのように“見えて”いるのかを考察し、近年の大学研究に新たな視点を提供し、課題を論じていく。

## 2. 大学間距離と定員数を用いた分析

国公立大学には規模も特色も異なる様々な学部が混在するため、今回は学部系統の中で最も大きく、一般的な国公立大学を代表する指標といえる理学・工学系の学部を対象に分析を行った。(以下、「大学」は理工系学部の存在する国公立大学のみを、「定員数」はこれらの学部のみ定員数合計を指す。)

大学間の距離については大学の住所を緯度・経度に変換し[1]、そこからヒュベニの公式<sup>1</sup>を用いて2点間の距離を計算したものを  
用いている[2]。定員数は理工系学部のある国公立大学85校を対象とし、河合塾のウェブサイトより「Kei-Net 大学検索システム<sup>2</sup>」を利用して算出している[3]。データはH29年度の

理工系学部の入学定員数を合計したものを採用する。

手法としては、それぞれの大学において他すべての大学を近い順に並べ、より定員数の多いものを選び取っていく。この分析は、「より遠い大学であれば、より規模が大きく、“引力”の強い大学が志望校の候補となりえる」という考え方に基づく。

以下に分析の具体的な方法を記載する。

1. 各都道府県の大学進学者数を、その都道府県にある大学の定員数に応じて振り分ける。進学者がそれぞれの都道府県に様に分布していると仮定し、大学ごとに定員数に応じた通学圏を設けると考えると、大学を $U_i$ と表し、その通学圏地域を $A_i$ 、 $A_i$ に住む人数を“進学候補者数”と呼び、 $B_i$ とする。(  $i = 1 \sim 85$  )
2. とある大学 $U_k$ の通学圏地域 $A_k$ を考える。すべての大学を $A_k$ からの距離が近い順に並べ( $U_k$ も $A_k$ からの距離が0の大学として考える。)、 $U_k$ の定員数 $C_k$ より定員数の大きい大学、更にその大学より大きい大学、という考え方で、大学 $U_j$ を選び取る。 $U_j$ を地域 $A_k$ の進学候補者の“志望対象大学”と呼び、その数を $n_k$ とすると、 $j = 1 \sim n_k$ と番号付けできる。
3. 更に、 $U_k$ と $U_j$ の大学間距離を $D_{kj}$ と置いて、進学候補者数 $B_k$ を、志望対象大学 $U_j$ に定員数および大学間距離を用いて計算し割り振る。この値を地域 $A_k$ における大学 $U_j$ の“志望見込み者数”と呼び、 $E_{kj}$ で表し、以下のように計算する。地域 $A_k$ を円であると仮定し、面積を $S_k$ とすると、その半径は、 $r_k = \sqrt{\frac{S_k}{\pi}}$ と表せる。更に、 $W_{kj} = \frac{C_j}{(D_{kj}+r_k)^2}$   $W_k^T = \sum_{j=1}^{n_k} W_{kj}$ とおくと、志望見込み者数は、 $E_{kj} = B_k \times \frac{W_{kj}}{W_k^T}$ と表すことができる。
4. 3の操作を地域 $A_i$ における進学候補者すべての志望対象大学に対して行う。
5. 2~4の操作をすべての大学に対して行う。

<sup>1</sup> 2地点の緯度・経度より地球上の距離を求める公式。地球が完全な球体じゃないことを配慮し、赤道半径と曲半径の値も用いて計算する。本研究においてはベッセル楕円体の測地系(赤道半径6377397.155m、極半径6356079m)を利用している。

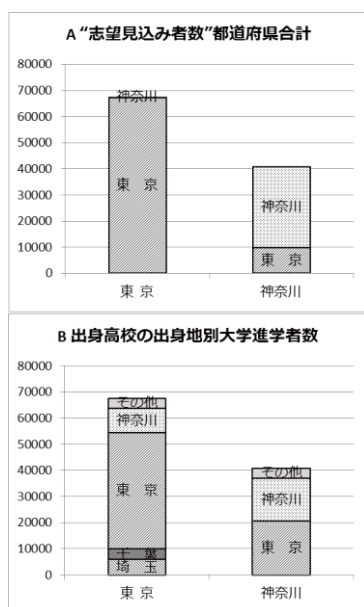
<sup>2</sup> 入試情報(入試科目やセンターボーダー、日程等)と大学概要(学部系統・資格・学費等)の2つの点において制限をつけて大学を検索できる河合塾のサービス。

また、すべての地域における志望見込み者を都道府県ごとに合計することによって、各都道府県からどれほどの大学がどのように見えているのかを評価する1つの指標を得ることができる。この各都道府県の志望見込み者数を見ていくことにより、それぞれの地域の受験生から、他大学がどのように“見える”かを考察していく。

### 3. 結果と考察

これらのデータを検証するにあたり、積み上げグラフを作成して考える。志望見込み者数を更にまとめ、47都道府県の学生からの各都道府県の“見え方”を示す47×47のグラフを作る。これをAとし、更に出身高校の出身地別大学進学者数[4]のグラフを作り、これをBとし比較して考える。(この要旨ではABの全体及び他のグラフの掲載を割愛する。)

ここでは、関東地方に注目して見てみる。茨城、栃木、群馬の北関東の3県は、Aでは同県と、同じ北関東の県への志望見込み者数が多く、東京の割合は少ないが、Bでは、それぞれの県で約30%以上の学生が東京に進学している。また、残りの、埼玉を含む南関東の4県では、ABどちらもほぼ同県と東京のみによって構成されているが、こちらもBの実際の東京への進学者の割合はAよりも高く、約半数以上が東京に進学している。しかし、Aの東京から東京への志望見込み者数の割合はと言うと、95%以上を示し圧倒的に高いのに対して、Bの実際の進学者数は70%を下回り、他の県にも一定数進学していることが伺える。東京には定員数の多い規模の大きな大学が多く、距離関係なく関東の他県から進学する学生は多くなるが、逆に都民の中には東京進学一択に“見えて”いるにもかかわらず、東京に進学しな



い、もしくはできない生徒がいくらいるとといったことが2つのグラフから読み取れる。

これらの原因は、もともと東京の高校に通う生徒が多いことに加え、東京は大学進学率も全国で1位であり、大学数が多いにも関わらず、それでもまだ東京の受験生の数に対して“受け皿”が足りていないことなどが考えられる。これでも東京の地元進学率は現在、年々緩やかな増加の傾向にある[4]が、政府の政策で都内の大学の定員増の抑制が掲げられており、それによって東京の受験生の関東地方の他県への流出がより増え、東京の地元進学率は低下する可能性もある。影響を大きく受けるのは関東地方の大学と受験生であり、地方への影響はあまりないのかもしれない。

更にABを全国的に比較してみると、Aでは東京から離れば離れるほど志望見込み者数における東京の割合は低くなり、特に西日本では大阪・京都の大学の割合の方が大きい。しかしBでは全国的に東京の進学者が一定数分布しており、西日本であっても、関西から離れば離れるほど、大阪・京都より東京に進学している学生の割合の方が高くなる結果が得られた。東京の大学の定員数を抑制しても、東京のブランド力により、今後も一定数の流入は避けられないだろう。それよりも、各地方の拠点となる大学の定員増や、拠点となる地域の大学新設により、地方創生を目指していくべきなのではないだろうか。

### 4. 今後の課題

更に多くのデータを用いて、より具体的な流入・流出の実態の把握し、より説得力な分析及び地方大学創生の一手を提案できるよう有用な研究を目指したい。

### 参考サイト

[1] 「Geocoding」 <http://www.geocoding.jp>  
 [2] 「日本は山だらけ～ 二地点の緯度・経度からその距離を計算する」  
<http://yamadarake.jp/trdi/report000001.html>  
 [3] 「河合塾 Kei-Net」  
<http://www.keinet.ne.jp>  
 [4] 「文部科学省 学校基本調査」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm)

# 戦後日本における学生像の変化

山本優（広島大学大学院）

## 1.問題の所在

本研究の目的は、戦後日本における学生像の変化を明らかにすることである。時代ごとに学生が社会からどのように認識されていたのかを学生に関する語りから考察する。

戦後日本では学生の質の低下を嘆く言説によってダメな学生像が形成されてきた。吉田（2018）は、高等教育の拡大に伴う高等教育全体としての学生の学力水準を懸念する認識が高等教育政策に関わる議論の根底にあることを指摘している。また武内（2014）は、学生調査によって2000年代の学生が出席重視であることや授業評価への関心が高まっていることを明らかにし、学生の「生徒化」を指摘した。武内は学生の自主的探求という大学本来の目的から考えたときに「生徒化」した学生では脆弱化が懸念されると述べている。

以上の先行研究では、大学での講義を受けて勉強をする学生の姿が強調されているといえる。しかし、勉強の側面のみを強調する見方は偏っているだろう。

学生は大学で勉強をしているだけではない。山田（2007）は「かつての大学は勉強をする所ではなかった。むしろ勉強以外の部分に大学に進学する意義があると考えられ、そのように大学生も行動していた。」と述べている。

授業に真面目に取り組む学生が増えてきているものの、一方で勉強よりもサークルや部活、アルバイト、インターンシップへの参加や語学留学など様々な活動を優先する学生も存在する。学生はどのような動機で勉強以外のさまざまな活動を展開しているのだろうか。先行研究において、大学の教育課程の範疇ではとらえきれない多様な学生の活動に影響を与える言説

に着目したものは見られない。

2000年以降、大学教育改革を背景にコミュニケーション能力や他者との協調性、人間関係の構築が大学で育む力として認識されている。必ずしも授業においてのみ育まれるわけではない能力の育成が注目される中で、体験活動を取り入れた教育実践が広がりを見せていると同時に、課外活動の意義も見直されるようになってきている。その中で学生の行動に影響を与えるような語りに見られる多様な活動への意味づけも変化しているのではないか。

また、近年では毎年入学シーズンになると生協の書店に新入生向けの書籍のコーナーが展開されていることから、現代の大学生は書籍をはじめとするさまざまな情報に基づいて行動をとっていることが考えられる。その中で大学教員や就職活動関係者による大学の過ごし方に関する言説は学生に少なからず影響を与えるだろう。

本研究では、まえがきや目次から新入生や受験生を対象とし、かつ大学生活に関して幅広い内容を扱っている書籍（以下、大学生活のマニュアル本）の分析を行う。大学生活のマニュアル本を分析することで、学生像の変化だけではなくその背後にある多様な学生の活動を意味づける語りの特徴や変化も同時に描き出せるだろう。学生の行動に影響を与える語りの内容の妥当性を検討したい。また、分析を通して「勉強文化」と「遊び文化」の二項対立に囚われない広い観点から、学生像の変化を捉えなおすことが可能になるだろう。

## 2.分析対象

本研究では、大学生活のマニュアル本を分析



対象とする。大学生活のマニュアル本は、大学での勉強の仕方や友人間関係の築き方、および課外活動や就職活動に関して幅広い内容を扱っている。また、大学教員や職員、就職活動に関わる人材コンサルタントによって執筆されているものが多い。

国会図書館のリサーチ機能で「大学 大学生」「大学 学ぶ」というキーワードを用いて検索をして得られた結果をもとに資料の収集を行った。書籍のまえがきや目次から、新入生や受験生を対象としていること、かつ大学生活に関して幅広い内容を扱っているものを大学生活のマニュアル本としている。大学生協が発表している種々のベストセラーの一覧を参考にし、約 60 冊に資料を絞り込み分析を行った。

大学生活のマニュアル本は、大学生活の充実のポイントとして必ず勉強に関することと人間関係に関することにふれていることがわかった。本研究では、人間関係に関する語りに焦点を当てて分析を行う。

### 3.分析の結果

現時点で得られている知見は戦後から現代にかけて人間関係の構築に関する語りの変化である。この変化は、1.戦後から 1980 年代半ばまで、2.1980 年代半ばから 1990 年代、3.2000 年代以降、の 3 つの時期に区分できる。

まず、戦後から 1980 年代半ばまでの大学生活のマニュアル本では、人間関係の構築の語りの中で教員との関係が強調されていた。大学教員は、功利と日常を離れた学問の世界に身を置く特別な存在であり、学生は教員と触れ合うことで知的刺激を受けるとともに人格形成にも影響受けることが強調される。

次に、1980 年代半ばから 1990 年代においては、学生どうしの関係が特に強調されていた。大学では受験期の敵対関係から解放された対等な関係を構築できることが強調され、多様な意見や個性を持つ友人との議論を通じた自己の探求が推奨されている。一方で、学生向けの情報誌の体裁を持つマニュアル本では、学生間で仲間外れにされないための流行情報が記載され、遊びの文化に順応することで場の盛り上げ方や上司との関係構築などの処世術が身に

つくことが述べられている。

2000 年代以降には、「社会人」や「大人」という言葉が登場し始める。経験豊富な社会人と交流することで、自己の生き方のヒントを得ることが奨励されるようになる。一方で、大学の教員は特殊な経歴を持つ社会人として位置づけられるようになり、また学生どうしの関係に関する語りも変化する。

### 主要分析資料（年代順）

増田四郎,1966,『大学でいかに学ぶか』講談社新書。

キャンパスライフ・トゥデイ編,1985a,『大学生講座 PART1 生活術』大月出版。

キャンパスライフ・トゥデイ編,1985b,『大学生講座 PART2 勉強術』大月出版。

西川りゅうじん,1989,『大学生活入門 単位の取り方・サークル活用術から、コンパ・デートまで』ごま書房。

浅羽通明,1996,『大学で何を学ぶか』幻冬舎。

飯田史彦,2001,『大学で何をどう学ぶか』PHP 研究所。

許光俊,2010,『これからを生き抜くために大学時代にすべきこと』ポプラ社。

森川友義,2014,『大学 4 年間で絶対にやっておくべきこと』KADOKAWA。

### 主要参考文献

橋本鉦市,2010,『リーディングス 日本の高等教育 3 大学生 キャンパスの生態誌』玉川大学出版部。

溝上慎一,2002,『大学生論：戦後大学生論の系譜をふまえて』ナカニシヤ。

溝上慎一,2004,『現代大学生論：ユニバーシティ・ブルーの風に揺れる』,日本放送出版協会。

武内清,2014,『学生文化・生徒文化の社会学』,ハーベスト社。

山田浩之・葛城浩一編,2007,『現代大学生の学習行動』広島大学高等教育研究開発センター。

吉田文,2018,「高等教育の拡大と学生の多様化—日本における問題の論じられ方—」日本高等教育学会編『高等教育研究』21,pp.11-37.



# ボーダーフリー大学における 学士課程教育の質保証の実現可能性 —実現を促進する要因についての検討—

葛城 浩一 (香川大学)

## 1. はじめに

「ボーダーフリー大学」とは、「受験すれば必ず合格するような大学、すなわち、事実上の全入状態にある大学」のことである。こうした大学は、入試による選抜機能が働かないため、基礎学力や学習習慣、学習への動機づけの欠如といった、早ければ小学校段階から先送りされてきた学習面での問題を抱えている学生を多く受け入れている。学生が入学時点でそうした学習面での問題を抱えていることを前提としている分、ボーダーフリー大学で学士課程教育の質を保証すること（以下、教育の質保証）は容易なことではない。

だからこそ、国際的にも教育の質保証が求められている現状において、日本の高等教育を下支えするボーダーフリー大学における教育の質保証について考えることは、極めて重要である。さらには、ボーダーフリー大学には日本の高等教育（特に大学）が抱えている問題が凝縮されて顕在化していることに鑑みれば、ボーダーフリー大学における教育の質保証について考えることは、日本の高等教育における教育の質保証について問い直すことになるという意味においても、極めて重要である。なお、保証すべき質の対象には様々な要素があると考えられるが、本研究ではそれを「学生の学習の水準」として定義する。すなわち、本研究でいう教育の質保証とは、「学習成果として定めた知識の理解度や技能の習得度を、一定以上確保すること」（川嶋 2013, 10 頁）を意味する。

このように、ボーダーフリー大学における教育の質保証について考えることは極めて重要であるが、そこに焦点を当てた研究は数が限られている。そもそも、ボーダーフリー大学自体、これまで研究対象として扱われることはほとんどなかった。山田（2009）も指摘するように、「（日本の）大学研究の視点は、旧来のエリート大学、すなわち現在の研究大学を中心にしたもの」（33 頁、括弧内は筆者による）なのである。近年、ボーダーフリー

一大学を研究対象とした先行研究も散見されるようになってきてはいるが、「その限られた研究成果は就職活動を含めた職業選択と大学生生活に関するものに大別できる」（三宅 2014, 9 頁）という指摘からもうかがえるように、その先行研究の多くはそこに所属する学生を分析対象としたものである。すなわち、教育を提供される学生側の意識・実態に関する知見は蓄積されつつあるが、教育を提供する大学側の意識・実態に関する知見はあまり蓄積されていない。ボーダーフリー大学における教育の質保証について考える上でも、特に後者の知見の蓄積は非常に重要であると考えられる。

そこで本研究では、ボーダーフリー大学の学部長を主対象とした、ボーダーフリー大学における教育の質保証のための各種取組の進捗状況やそうした各種取組に対する意識を明らかにすることを主目的としたアンケート調査に基づき、ボーダーフリー大学における教育の質保証の実現を促進する要因について明らかにしたい。それらを通して、ボーダーフリー大学における教育の質保証に資する実践的な施策に寄与しうる知見を提供したい。

## 2. 研究の方法

### (1) 分析の枠組み

先述のように、本研究では、ボーダーフリー大学における教育の質保証の実現を促進する要因について検討を行う。検討を行う上で重要なのは、教育の質保証の実現状況について、それを表す指標としてどのような指標を用いるのかという点と、その実現を促進する要因について、どのような要因を想定した上でどのような指標を用いるのかという点である。

#### ① 教育の質保証の実現状況について

まず、教育の質保証の実現状況を表す指標については、例えば、教育の質保証のための各種取組の進捗状況をその指標とすることも考えられよう。しかし、教育の質保証のための各種取組とはいえず、そもそもそれらが教育の質保証の実現状況にどの

程度の影響を与えているのかわからない以上、それらを教育の質保証の実現状況を表す代理指標とすることは適切ではないだろう。

そこで本研究では、教育の質保証の実現状況に対する学部長の認識をその指標とすることにした。具体的には、「貴学部では、教育の質保証がどの程度実現できているとお考えですか」とたずね、「実現できていない」から「実現できている」までの4つの選択肢の中から回答を求めることにした。

学部長の認識はあくまで個人の認識に過ぎないから、教育の質保証の実現状況を表す指標としては必ずしも適切ではないかもしれないが、他に適切な指標がない現状においては検討に値する指標であると考えられる。なお、この指標を用いた分析は、教育の質保証のための各種取組のうちどのような取組が、教育の質保証の実現状況を表す代理指標として適切なのかを把握するための試行的な研究としても位置づけることができよう。

## ② 教育の質保証の実現を促進する要因について

また、教育の質保証の実現を促進する要因については、様々な要因が想定できよう。本研究では、ボーダーフリー大学が学習面での問題を抱えている学生を多く受け入れていることが、教育の質保証の実現を阻害する要因となっていると仮定した上で、そうした学生への対応とも関係する取組がその実現を促進する要因となるのではないかと考え、以下の要因を想定することにした。紙幅の関係から詳細については省略するが、(1) 学習面での問題を抱える学生のための特別な機会、(2) (到達目標についての) 明確で具体的な基準の設定とその教員間での共有、(3) 教員への有効な取組を行うような働きかけ、(4) 教員の教育活動へのインセンティブを高める取組、という4つの要因を想定し、指標とすることにした。

### (2) 調査方法と対象

本研究で使用するデータは、平成29～31年度科学研究費補助金基盤研究(C)「ユニバーサル化時代における学士課程教育の質保証の実現可能性に関する研究」(研究代表者:葛城浩一)及び広島大学高等教育研究開発センターの研究プロジェクト「大衆化大学における学士課程教育の質保証のあり方に関する総合的研究」(研究代表者:葛城浩一)の一環として実施した「ユニバーサル化時代における学士課程教育の質保証に関する調査」である。

この調査は、中堅以下の大学(学部)の学部長(具体的には、『2018年版 大学ランキング』(朝日新聞出版)に基づく偏差値50未満の学部の学部長)を対象として、2017年11月下旬から2018年3月上旬にかけて実施した。回答者数は350名(定員充足率100%未満:127名、100%以上:222名)

であり、配布数を母数とした回答率は25.3%(定員充足率100%未満:25.9%、100%以上:24.9%)であった。

## 3. 分析

検討の結果得られた知見は以下の通りである。

第一に、教育の質保証の実現を促進する要因として想定した4つの要因のうち、明確で具体的な基準の設定とその教員間での共有と、教員への有効な取組を行うような働きかけは、教育の質保証の実現を促進する要因となるのに対し、教員の教育活動へのインセンティブを高める取組は、その要因とならないことが確認された。

第二に、定員充足状況がより深刻なことで、そしてそれとも関係するであろうが、学習面での問題を抱えている学生をより多く受け入れていることは、教育の質保証の実現を阻害する要因となることが確認された。

第三に、特に社会科学系においては、学習面での問題を抱えている学生をより多く受け入れていることが、教育の質保証の実現を阻害する要因としてより大きな影響を与えるものの、明確で具体的な基準の設定とその教員間での共有は、教育の質保証の実現を促進する要因としてより大きな影響を与えることが確認された。

以上のことから、教育の質保証を実現するためには、まずは到達目標についての明確で具体的な基準を設定し、それをより多くの教員間で共有すること、そしてその上で、特に学生の授業外学修を促進する機会を積極的に設けるような取組を教員に行うよう働きかけることが有効であると考えられる。その有効性は、ボーダーフリー大学(学部)が相対的に多い社会科学系においても基本的には変わらない。

なお、当日の発表では、紙幅の関係でここに掲載できなかった分析結果について提示する。

## 参考文献

- 川嶋太津夫(2013)「今、大学に求められる高等教育の質保証」濱名篤ほか編『大学改革を成功に導くキーワード30—「大学冬の時代」を生き抜くために』学事出版、8-14頁。
- 三宅義和(2014)「大学の選抜性とは」三宅義和・居神浩・遠藤竜馬ほか『大学教育の変貌を考える』ミネルヴァ書房、1-25頁。
- 山田浩之(2009)「ボーダーフリー大学における学生調査の意義と課題」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第58号、27-35頁。

# 私学助成は定員割れ大学を延命させるのか

松宮 慎治 (神戸学院大学)

## 1. 問題と目的

定員割れとは、入学定員を実際の入学者数が下回る状態を指し、言うまでもなく私立大学の経営では重要な指標である。2018年現在、定員割れを基準に私学助成をこれまで以上に競争的に配分しようとする政策が進行している。背景には、私学助成が定員割れ大学を延命させるとする批判（財務省主計局，2017，p.30；経済同友会，2018，p.6）があるが、これらは教育力やステークホルダーから見た魅力、経営努力が十分であれば、定員を満たすという因果を暗黙裡に仮定している。しかしながら、定員割れの規定要因は必ずしも自明ではない。大学に属する教育研究者にとって

扱いにくいいためか、学術的なアプローチの研究が少ない（小川，2016，p.4）からである。そこで本稿では、定員割れに対する私学助成の貢献を明らかにし、政策の検証を試みる。

## 2. 方法とデータ

分析の中心に用いるのは、『大学四季報データベース』（東洋経済新報社）による2012年から2016年のデータとし、5時点のパネル・データ分析を行う<sup>1</sup>。同データベースは、同一大学・同一項目に対して同じIDが付与される形式で財務情報が管理されており、経年比較が容易であるという特徴をもつ。分析に使用する変数とその定義は表1、基礎統計量は表2のとおりである。

表1 分析に使用する変数とその定義

変数名	定義	出典
統制 附属病院ダミー 傘下の総学生数	附属病院を保有（医・獣医・歯学部あり=1） 法人が保有する傘下の学校の総学生数	『大学四季報データベース』（東洋経済新報社）
規模 学生数	単位：人 大学院生を含む（受け入れ留学生、研究生、聴講生、通信教育学生は除く）	
威信 偏差値 開始年	各学部偏差値の平均（基準：50） 大学の開始年（基準：1950年）	『大学ランキング』（朝日新聞出版） 『大学機関データベース』（東京大学大学経営政策コース）
短大改組転換ダミー	1990年以降の短期大学から4年制大学への改組転換（あり=1）	各大学ウェブサイト
教育志向 ST比 教育研究経費比率	単位：% 学生数 ÷ 教員（専任講師以上の資格者）数 単位：% 教育研究経費 ÷ 事業活動収入	
経営状況 人件費比率 学生生徒等納付金比率 自己資金比率	単位：% 人件費 ÷ 事業活動収入 単位：% 学生生徒等納付金 ÷ 事業活動収入 単位：% 自己資金（純資産） ÷ 総資産	『大学四季報データベース』（東洋経済新報社）
指標 定員充足率 補助金比率	単位：% 学生数 ÷ 総定員数 単位：% 補助金 ÷ 事業活動収入	

表2 基礎統計量

変数	wave2012			wave2013			wave2014			wave2015			wave2016		
	N	Mean	S. D.	N	Mean	S. D.	N	Mean	S. D.	N	Mean	S. D.	N	Mean	S. D.
附属病院ダミー	584	0.08	0.26	582	0.08	0.26	585	0.08	0.26	583	0.08	0.27	586	0.08	0.27
傘下の総学生数	355	7460.72	10231.00	368	7138.54	9836.43	383	7366.20	9838.91	408	6993.19	9352.87	417	6958.03	9499.53
学生数	513	3901.73	6556.11	538	3724.95	6362.91	551	3678.32	6248.47	579	3547.52	6128.09	577	3569.07	6172.34
偏差値	556	-1.40	5.43	563	-1.08	5.33	556	-0.39	5.31	517	-7.88	6.20	490	-8.18	6.37
開始年	593	28.97	21.30	593	28.97	21.30	593	28.97	21.30	593	28.97	21.30	593	28.97	21.30
短大改組転換ダミー	591	0.08	0.27	591	0.08	0.27	591	0.08	0.27	591	0.08	0.27	591	0.08	0.27
ST比	542	21.84	11.10	568	21.57	10.98	540	21.82	11.10	581	21.43	10.97	577	21.46	10.99
教育研究経費比率	559	31.36	7.44	572	31.63	7.76	576	31.71	8.00	580	32.03	8.02	582	32.36	7.93
人件費比率	559	55.69	11.52	572	55.21	11.61	576	54.76	11.16	580	54.55	10.02	582	54.79	10.16
学生生徒等納付金比率	559	69.97	18.09	572	69.60	17.94	576	69.02	18.61	580	69.13	18.49	582	69.25	18.96
自己資金比率	567	85.66	9.49	572	85.85	9.38	578	85.80	9.76	580	85.73	10.04	582	85.69	10.00
定員充足率	574	94.10	18.74	574	95.33	25.92	539	96.17	23.11	509	96.73	18.48	312	101.53	16.84
補助金比率	559	14.66	7.95	572	14.91	7.85	576	14.69	8.38	580	14.92	8.73	582	15.00	8.65

財務情報を扱って大学を分析する際の留意点は、学校法人会計基準の制度上、単位が法人であることである。このため、収支構造に異質な影響を与える附属病院をもつ法人と、複数の学校を傘下にもつ法人をコントロールする必要がある。これらを、附属病院の保有ダミーと傘下の総学生数で統制した。また、環境要因として規模（学生数）と威信（偏差値、開始年）、1990年以降の短期大学からの改組転換ダミー<sup>2</sup>を、主体要因として教育志向（ST比、教育研究経費比率）と経営状況（人

件費比率、学生生徒等納付金比率、自己資金比率、補助金比率）をそれぞれ用いた。

### 3. 結果

補助金比率を投入しないモデル1と、投入したモデル2について、プーリング回帰モデル（OLS推定）、固定効果モデル、変量効果モデルのいずれが妥当なのか、*F*検定、Hausman検定、Breusch and Pagan検定で検定し、固定効果モデルが望ましいと判断した。表3は推定結果である。比較のためOLS推定も併記する。

表3 推定結果（従属変数：定員充足率）

	モデル1（補助金なし）					モデル2（補助金あり）				
	固定効果モデル		OLS			固定効果モデル		OLS		
	Coef.	S. E.	Coef.	S. E.	Coef.	S. E.	Coef.	S. E.		
附属病院ダミー	-3.1900	10.75	9.1500 ***	2.30	-2.8714	10.79	4.8117 *	2.43		
傘下の総学生数	0.0003	0.00	-0.0002 **	0.00	0.0003	0.00	-0.0002 *	0.00		
学生数	-0.0051 ***	0.00	0.0004 **	0.00	-0.0052 ***	0.00	0.0004 **	0.00		
偏差値	-0.1674 *	0.07	0.5933 ***	0.07	-0.1671 *	0.07	0.5444 ***	0.07		
開始年			-0.0710 *	0.03			-0.0518 †	0.03		
短大改組転換ダミー			1.4597	1.96			1.3264	1.94		
ST比	-0.0779	0.28	0.4624 ***	0.05	-0.0841	0.28	0.4454 ***	0.05		
教育研究経費比率	0.0910	0.11	-0.3325 ***	0.06	0.0962	0.11	-0.3456 ***	0.06		
人件費比率	0.1461	0.10	-0.3543 ***	0.05	0.1458	0.10	-0.2084 ***	0.05		
学生生徒等納付金比率	-0.0943	0.08	0.1132 **	0.03	-0.0929	0.08	0.0389	0.04		
自己資金比率	0.5056 **	0.16	-0.1214 *	0.05	0.4998 **	0.16	-0.0851 †	0.05		
補助金比率				5.82	-0.0650	0.17	-0.4299714 ***	0.08		
定数項	79.4138 ***	17.46	123.9377 ***		80.6569 ***	17.75	124.5523 ***	5.77		
N	1588		1588			1588		1588		
Adj R-sq			0.244					0.2562		
R-sq within	0.036					0.036				
between	0.118					0.116				
overall	0.088					0.087				
sigma_u	44.305					44.185				
sigma_e	9.541					9.544				
rho	0.956					0.955				

†<0.1, \*<0.05, \*\*<0.01, \*\*\*<0.001

### 4. 考察

推定結果から、補助金比率は定員充足率に対して有意な効果をもっていない。一方、自己資金比率は大きく正の効果をもっていることから、定員割れをするかしないかは、財務面では政府の助成ではなく自己資金によって規定されることがわかる。ただし、モデル1とモデル2を比較すると、補助金比率を投入したことで自己資金比率の係数がわずかに下がっているため、補助金が自己資金を補完している可能性はある。以上より、私学助成に定員割れ大学の延命機能はなく、そのことを前提とした政策は根拠に乏しいと考えられる。

### 〈引用文献〉

- 経済同友会，2018，『私立大学の撤退・再編に関する意見―財務面で持続性に疑義のある大学への対応について―』
- 小川洋，2016，『消えゆく「限界大学」——私立大学定員割れの構造』白水社。
- 財務省主計局，2017，「私立大学等経常費補助（定員割れ私大等への助成等）」『予算執行調査資料 総括調査票：平成29年6月公表分（37事案）』，pp.29-30。

<sup>1</sup> 分析には、Stata/MP15 (4-core) を用いた。

<sup>2</sup> 小川（前掲書）が定員割れの主要な規定要因として挙げている。



# 高等教育における知識と財

## －マージンソンの議論に日本としてどう向き合うか？－

米澤彰純（東北大学）

### 発表の目的

本発表では、マージンソン(Marginson, 2018)による高等教育及び知識をめぐるグローバルな公共財・公益の議論を題材に、日本の大学・高等教育の将来像をどう議論していくことが可能なのかについて、教育社会学の観点から整理・分析・議論を行う。

### “Hot Issue”としての大学・高等教育

日本の教育社会学が果たしてきた大きな役割のひとつは、“hot”な、すなわち誰もが注目し、しかしその意味について共通理解が確立していない最新の現象に注目し、社会学を中心とした社会科学のアプローチによってこれを分析することで、教育と社会との関係を理解しようとしてきたことではないかと考える。

このように考えたとき、高等教育と知識基盤社会との関係は、2018年夏現在、まさに日本の“hot issue”となっている。安倍内閣が同年6月15日に閣議決定した経済財政諮問会議での議論を基にした『経済財政運営と改革の基本方針（骨太）2018』では、教育の無償化の一部として低所得世帯を対象とした高等教育費の社会による負担（「大学など高等教育無償化」）とともに、「大学改革」が、「人づくり革命」の主要な柱の一つとして位置づけられている。他方で、同日、総合科学技術・イノベーション会議での議論を基にした『統合イノベーション戦略』も閣議決定されたが、こちらでも、「大学改革」が「イノベーション・エコシステム」の創出にか

らめて登場する他、大学・高等教育が内閣レベルの国家政策として言及される例は枚挙にいとまがない。

文部科学省でも、2018年秋にむけて、今後の高等教育の将来像を中央教育審議会答申として公表すべく、6月28日に「中間まとめ」を公表している。人口予測やマネジメント手法などの議論の精緻化や、大学や高等教育独自の視点を出そうとする意思は見られるものの、その総論においては「内閣主導」の議論への追従が目立つ。

### 経済・産業課題としての大学・高等教育

これらの一連の流れは、基本的には大学・高等教育を経済・産業課題としてとらえる政策のロジックが支配的になってきている長期的な流れの帰結と考えることができるだろう。

世界銀行を中心とする国際的議論において、高等教育はその投資効果をめぐって1990年代はじめに大きな危機を迎えた。これは、Psacharopoulosらによる教育の内部収益率の国際比較によって、教育への社会投資における基礎教育の優位が実証されたからである。

しかし、その後、2000年代はじめまでに、知識基盤社会やイノベーションとの関わりの中で、高等教育への投資の価値を見出そうという議論が台頭し、今日に至る。なお、高等教育が知識の創造にかかわることで経済・産業上の効果を生み出すという議論は、実証的には内部収益率による教育投資の効果ほど手堅いものではない。

また、この分野が教育をめぐる政策や研究と、科学・研究をめぐる政策や研究とが接し、重なる領域でもあるため、学術的な研究コミュニティやパラダイムとしても一貫した共通理解があるわけでもない。

このようななか、社会学を始めとする日本の社会科学は、この問題について総合的な俯瞰をする足場をつかめていない気がする。経済・財政・経営などの分野からの提案は盛んになされている。しかし、例えばアカデミック・キャピタリズムが支配的な傾向となった米国などをモデルにした周回遅れの議論などが、はたして1990年代に世界に先駆けて知識社会へむけて科学への公共投資を強化し、かつ息切れをすでおこしている日本の現状にどれくらい有効なのかなど、エビデンスに基づいて内省的に顧みられた学術的議論がなされているとは言い難い。

人文社会科学からの「大学改革」批判も、教育や研究の現場の疲弊は多様な手法で描き出されているものの、その背景にあるマクロな社会構造とこの問題とを明確に結びつけた議論が十分に展開されているとは言い難い。その一方で、メリトクラシーを主軸のひとつとして発展してきた機会の均等と公正・平等の議論は、それ自身深まりをもちながらもこれら大学・高等教育と知識との関係を問う問題と、直接結びつけて統合した形で議論されることは少ない。

さらに、それ以上に深刻なのは、この問題が、グローバルな次元での問題と結びついており、日本語を基盤とした研究・議論のコミュニティにおいて効果的な対処を行うことに限界が生じていることである。

特に、このことは、World Class Universities (世界水準大学: WCU) と呼ばれる、国境を超えて活動を行う研究大学の一群に対して顕著である。しかしながら、世界水準大学を存立させる資源の主要な供給源である国家との関係で日本語のコミュニティで捉えたとき、この問題はグローバルな競争に対しての「オール・ジャパン」としての対抗というナショナルスティックな観点が実態以上に強調されやすくなる。

## 国際的議論との接合

マージンソンと、彼が率いる Centre for Global Higher Education が行おうとしているのは、現代社会における大学・高等教育と社会との関係を、特に知識にかかわるグローバルな視野で見取り図を描き出そうという挑戦であり、彼の一連のプロジェクトには、世界の多くの研究者・専門家が関わり、対話を重ねる中で形成されたものである。

アプローチとしては、単純な経済学や計量分析のみに頼るわけではなく、公共政策論を主体としながらも、社会学のアプローチもふんだんに取り入れながら、研究までも見通した高等教育のグローバルな社会学的議論を、大学・高等教育の視野に立って展開しようとしている。

誰かをカリスマと持ち上げるような「理論」「思想」研究をするつもりはないが、ここでは、マージンソンのレポートをひとつの世界の捉え方として検討した上で、再度そのなかでの日本の位置づけを考え、単純なキャッチアップではない日本の、そして日本からのアプローチの可能性を考えたい。

具体的には、世界的な視野に立ったときに、大学・高等教育とグローバルな知識との関わりは、どのように整理されるのか、そのとき、日本の大学・高等教育はどのような位置づけにあるのか、そのうえで、日本の教育社会学的なアプローチがあるとしたら、それはどのような学術的貢献、社会へのインパクトを示しうるのか、などの点について、議論を深めたい。

Marginson, S. (2018). *The New Geo-Politics of Higher Education*. London: Centre for Global Higher Education.

The World Bank. (2002). *Constructing Knowledge Society: New Challenges for Tertiary Education*. Washington, D.C.: The World Bank.

米澤彰純, 梅宮直樹 (2016)「グローバル・ガバナンスと高等教育開発」国際開発研究 25(1・2), 81-88 頁。

# 学問の自由の危機—授業における自由はだれのためのものか？

羽田貴史（広島大学高等教育研究開発センター客員教授）

## 1. 本報告の位置づけ

報告者は、昨年の教育社会学会第 69 回大会で「現代世界における学問の自由の課題—ドイツ・米国・日本—」を発表し、現代における学問の自由を取り巻く危機について全体構造を素描し、日本高等教育学会第 21 回大会で「アメリカにおける学問の自由をめぐる危機—Freedom of Faculty vs. Freedom of Institution—」を発表し、主にアメリカの動向を対象に、伝統的に教員個人の自由と措定されてきた学問の自由が、主体を機関に拡張する判例と主張が広がり、教員の学問の自由 対 機関の学問の自由という葛藤が生じていることを示した。本報告は、これらの報告に引き続き、学問の自由の現代的問題として、授業もしくは教育の自由に関する現代的葛藤を取り出し、それが学問の自由の定義に投げかけている問題を考察する。本報告は、「学問の自由の動態と再構築に関する国際比較研究—コモンローと制定法—」（科学研究費基盤研究 B、2018-20 年度）の一部である。

## 2. 学問の自由と授業の自由

日本における憲法学説において、学問の自由の保障とは、「沿革的には、主として高等な学術研究機関の教師又は研究者の研究・論議・発表（図書の刊行、公開の講演、教授等）につき政治的、宗教的（即ち教会の）、経済的な社会力もしくは官憲の干渉を受けぬことを意味した」（法学協会『注解日本国憲法 初版』1948）とされ、最高裁ポポロ座事件判決（1963 年 5 月 22 日大法廷判決）が、学問の自由を学問的研究の自由とその研究結果の発表の自由とし、大学における学問の自由には教授の自由も含むとし、宮沢俊義『憲法Ⅱ』（1957）、佐藤功『日本国憲法概説』（1959）、小林直樹『憲法講義』（1973）、樋口陽一・佐藤幸治・中村睦男・浦部法穂『注釈日本国憲法 上巻』（1984）、芦部信

喜『憲法』（1993）、大石眞『憲法講義Ⅱ』（2007）、長谷部恭男『新法学ライブラリ 2 憲法 第 4 版』（2008）など憲法学の定説となっている。

もつとも、通説では、学問の自由に含まれる教育の自由とは、初等中等教育機関を除外し大学に限定されるが、高校以下の教育機関にも認める見解も存在する（辻村みよ子『憲法 第 4 版』2013, pp.240-241）。

学問の自由は、憲法上精神的自由として市民的自由に関する条項に含まれているが、実質その主体は研究者であり、その特質をどう把握するかが憲法学で課題である。専門職能としての「機能的自由」であるという高柳信一説（『学問の自由』1983）、社会からの負託と見なす日本学術会議学術と社会常置委員会報告（『現代社会における学問の自由』2005）などが、その試みである（自由論の整理は、松田浩「学問の自由」『別冊法学セミナーn.210 新基本法コンメンタール 憲法』2011, に詳しい）。

学問の自由が専門職能ないし機能的自由であることは、クローン・遺伝子研究など生態系や人倫に影響を及ぼす研究について、法的規制があり、社会に対して責任を負うものとの認識が共有されつつあることから説明できる。こうした規制は、研究だけでなく、教育ないし授業においても成立する。

アメリカにおける学問の自由の共通規範は、AAUP（アメリカ大学教授連盟）の声明であり、1940 年の “Statement of Principles on Academic Freedom and Tenure” は、学問の自由を定義し、1970 年に注釈を加え、現在もアメリカ高等教育の指導原理である。この声明は、「教師は、教科の議論において教室での自由を有する。しかし、教科に関係のない論争を持ち込まないように留意しなければならない。宗教や機関の目的による学問の自由の制限は、任命時に書面で明確に述べなければならない」と述べている。



3. 教室での自由に関する葛藤と新たな論争  
学問の自由の主体である大学教員・研究者は、雇用されなければ研究と教育活動を行うことができず、それ故に雇用した機関の方針や運営との間で葛藤が生まれてきた。この問題は、機関の自治ないし自由対教員の自由の葛藤として論争になってきた学問の自由をめぐる対抗関係は、外部社会対大学・教員だけでなく、大学内で機関対教員個人としても現れている。

さらに、アメリカでは 1980 年代の文化戦争から強力になった文化多元主義の視点から、白人中心主義の歴史観に対する異議申し立てが頻発し、Political Correctness 運動として、授業を含むキャンパスでの差別的用語の禁止とスピーチ・コードの制定が広がった (P.アウフデルハイド『アメリカの差別問題 PC(政治的正義)論争をふまえて』1995)。PC 運動は、近年、BDS 運動 (Boycott, Divestment, Sanctions) として広がり、イスラエル擁護の講演に対するボイコット運動が行われている。

アメリカ理事・同窓生協会 ACTA は、Campus Free Speech, Academic Freedom, and the Problem of the BDS Movement (2017 年 3 月) を発表し、BDS 運動を批判し、キャンパスにおける自由な言論を主張する。

しかし、ACTA は、9・11 後のアメリカの中東政策を批判するトッド・ギトリンら 117 人のリストを公表したことで知られるように愛国保守主義組織の 1 つである。リベラル派が、差別発言を取り締まる検閲を主張し、保守派がキャンパスの言論の自由を守る主張を行うという構図が現代アメリカの高等教育界である。大学のカルチュラル・スタディーズを左翼による教化として告発し、多様な視点の科目を提供すべきという主張で、保守派の言説を大学で教えさせようとする Horowitz の Academic Bill of Rights キャンペーン、創造科学団体による進化論の拒否と、「創造科学」を教える自由を主張する Academic Freedom Bill 運動も同様である。

もともと、学問の自由の概念は、学術的真理のたえざる発展を前提にした真理相対主義である。相対主義の立場に立つ限り、進化論を否定する「創造科学」も許容され、リベラル・デモクラシーを否定する言説も形式的には擁護されることになる。すべての学問 (と称するも

の) が自由の保護対象となるのか (相対主義)、保護されない学問 (と称するもの) がある (絶対主義) のか、民主主義社会における授業の自由のあり方は、論争的である。

#### 4. 「学生の視点」と授業の自由

教員の授業の自由には、さらに大きな圧力がかけられ、それを正当化するのは、学生の学習の自由である。学生のメンタルを保護するために、「教材が学生の難しい感情反応を引き起こす可能性のあるものがあれば、事前に教師は警告する」というトリガー警告は、図書館を含む学術的価値に大きな問題を投げかけ (AAUP, On Trigger Warnings, 2014)、オーストラリアでは、2017 年にモナシュ大学が初めて Trigger Warning Policy を策定し、自由な言論についての論争になっている。

学生の感情反応は、性的暴力的な問題だけではなく、愛国心や政治的信条についても引き起こされ、それが授業の内容に対する異議申し立てと配慮を要求する根拠になりうる。オーストラリア国立大学では、講師が台湾は中国とは別な国と発言して中国人留学生の組織的な抗議、ニューキャッスル大学で中国と香港を国として扱って講義をした講師に対し、中国人学生が、中国人の新聞「シドニー・トゥデイ」に投稿したこと、シドニー大学の IT 講師がインドの一部を中国が領有している地図を使い、抗議されたなど、2017 年 10 月までに 6 件の授業内容をめぐる紛争があった (2017 年 9 月、Schwartz 教授 [The Centre for Independent Studies] へのインタビュー)。

学問の自由、授業の自由、学生の学習の自由との関係をどうとらえるかというアポリアを解くためには、従来、明確な人権保障の憲法典がなく、判例法や慣習法によって律してきたコモンローの世界であったオーストラリアでも、成文法の必要性が説かれ、RMIT などでは大学のチャーターに学問の自由を明記する取り組みが進んでいる。

大学教育が複雑で変動する現代社会を把握する力を育てるためには、論争的であるからこそ、価値の対立する問題をどのように教え・学ぶかという課題を背負うのであり、日本において問題が生起していないとすれば、教えるべきことを回避しているに過ぎないかもしれない。



# 学力格差の形成過程と学校の取り組み

—二つの異なる社会経済背景を持つ中学校区の低学力層の比較から—

○若槻健 (関西大学)                      ○知念渉 (神田外語大学)                      伊藤駿 (大阪大学大学院・学術振興会)  
伊藤莉央 (大阪大学大学院)   数実浩佑 (大阪大学大学院・学術振興会)   川畑和久 (大阪大学大学院)  
中村誠吾 (大阪大学大学院)   西徳宏 (大阪大学)                      志水宏吉 (大阪大学)

## 1. 問題設定

本報告は、学力格差が家庭背景の影響を受けながら学校教育を通じてどのように拡大していくのか、また学校はその拡大をどのように防ごうとしているのか(もしくは、拡大を加速させているのか)を明らかにしようとする試みである。そのために、子どもたちの学力形成過程における家庭背景の影響と学校の取り組みのせめぎ合いに焦点を当てる。

ある社会的属性や教育実践が学力形成に与える影響力を分析した先行研究は数多い。たとえば山田(2004)は、教科書や黒板を使う、ドリルや小テストを行う、宿題を出すなど伝統的学力観に基づく授業が、学力の階層差を小さくすることを指摘している。

しかし私たちの研究では、特定の社会属性や教育実践が単独で学力形成に影響すると考えるのではなく、両者の関係性に注目する。そこで私たちの研究では、二つの中学校区での継続的調査を行い、学校の文脈に即して、子どもたちの家庭背景が顕在化するのとはどのような場合なのか、また学校の取り組みが学校の置かれた条件下でどう効果をあげるのか(あげないのか)を明らかにしていく。

## 2. 調査概要

私たちは、関西の一都市(X市)を対象として、学力格差が家庭背景の影響を受けながら学

校教育を通じてどのように拡大していくのか、また学校はその拡大をどのように防ごうとしているのか(いないのか)を明らかにするために、小学1年、小学4年、中学1年の3学年の児童生徒を3年間(2015~2017年度)継続的に追跡する「学力格差の実態把握調査」を実施した。調査は、①当該学年の全児童生徒を対象とする学力テスト(算数・数学)と生活・学習状況質問紙調査、②X市内の4校(小学校2校、中学校2校)を対象とする参与観察調査の二つからなる。

調査の対象となったのは、X市の中でも保護者の平均世帯収入が相対的に高い地域を校区とするA小学校とC中学校と、保護者の平均世帯収入が相対的に低い校区に所在するB小学校とD中学校である。なお、A小とC中には、児童養護施設で生活する児童生徒が在籍している。C中校区とD中校区の置かれた社会的文脈を表1にまとめておく。

表1 C中とD中の社会経済文化的背景

	C中校区	D中校区
経済的背景	安定している家庭背景の児童生徒が多数派。児童養護施設から通う児童生徒がいる。	厳しい家庭背景の児童生徒が多数派。

同和教育 の伝統	間接的な影響	強い影響
学校規模	大規模	小規模

学力調査によって計測された子ども達の学力偏差値の経年変化に応じて、子ども達を三つのグループにカテゴリー化し、それぞれの事例分析を行った（偏差値は、X市を母集団として算出した）。第一カテゴリーは、学力偏差値が三時点ともに偏差値40未満であった「低学力グループ」、第二カテゴリーは、三時点目で学力偏差値が下降した「学力下降グループ」、そして第三カテゴリーは、三時点目に学力偏差値が上昇した「学力上昇グループ」である。

C中校区のA小とC中は市平均と比べて学力平均は高く、D中校区のB小とD中は低い。私たちが行った算数・数学のテストにおいて偏差値40以下の「低学力」層の児童生徒は、C中校区ではごく少数だが、D中校区では一定数おり、B小では半数に近い。勉強がわかる子がほとんどのなかで点在するC中校区の低学力層の児童生徒と、同程度の学力の子が周りにたくさんいるD中校区の低学力層の児童生徒では、学校での経験は異なるであろうし、学校、教師のかれらへのアプローチの仕方も異なることが予測される。

本報告では、かれらが学校内外でどのような困難を抱えているのか、また家庭背景や学校の取り組みが低学力層の児童生徒にどのような影響を与えているのかを検討する。

### 3. 小学校

学力テストの結果の推移をみると、A小は、小1→小3で低学力層が減り、小4→小6で低学力層が微増している。一方B小では、小1→小3で低学力層が増え、小4→小6で低学力層

が大幅に減少している。ただし、変化ではなく実際の割合で見れば、A小のほうが低学力層の割合は低い（A小 12.4%→15.5%、B小 42.9%→28.6%）。

A小では、課題のある児童への対応は、授業内でも授業外でも1対1での指導が中心になる。授業中、分からないところを横について教えたり、自信を持たせる言葉かけをしたり、様々なかかわりのなかで学力を改善させた児童もいる。クラスの多くの児童が、授業規律を守り学習に取り組む中で少数のかれらは、教師の支援を受けやすい状況にある。

ただし、教師が横についてくれる時だけ勉強するといったかれらの教師への依存は、高学年になるとA小の児童の自主性を重んじる教育スタイルのなかで困難を増幅させることにもつながっている。教師との1対1の関係のなかで、教師がいなくても自己をコントロールする規律と学習に向かう姿勢を身につけることが、A小の子どもたちが学校学習を「うまく」やっていくためには必要である。

それに対し、B小では、仲間や教師に「聞くこと」ができることが、子どもたちの学習のカギとなる。学校全体で教え合い、学び合いを低学年から積み上げていることにより、クラスの良い人間関係を生かして学力を改善させることが期待される。実際にB小では、高学年で学力を改善させた子どもたちが多くいた。一方で「聞くこと」が苦手な子どもにとっては、学び合い・教え合いから受ける恩恵は小さくなる。

しかし、学び合い・教え合いは学級の状況に大きく依存している。クラスが荒れてしまうと学習活動がうまくいかなくなるのはどの学校でも同じだろうが、B小ではその影響が非常に大きいことがうかがわれる。実際、5年時には

クラスの荒れによって多くの児童が学力を下げている。教師は授業中に問題行動を起こす「目立つ」児童にかかりつきりになり、学習についていけないがおとなしく「目立たない」児童は教師からも仲間からも孤立してしまう。このことは、B小の採る学習スタイルのためだけではなく、周りに流されやすいという「弱さ」を持った子どもたちが多いことにも起因している。この「弱さ」の原因を本人の資質や家庭背景に求めることには慎重さが必要ではあるが、保護者からの学校学習への関心の低さも背景にあるのではないだろうか。

A小の高学年で学力を向上させたのは、実際に受験するか否かにかかわらず、私学受験を選択肢の一つに入れるような教育への関心を持つ家庭の子どもであった。高学年で「巻き返す」ことができるのは、ある程度家庭背景に恵まれた子どもなのかもしれない。

最後に、学習習慣をつけ、まじめにコツコツ学習に取り組むことは、A小においてもB小においても学力を改善させるための有効な「武器」となることがうかがわれた。その一方でその効果には限界があり、学年が上がり学習内容が難しくなってくると、本人の発達上の課題の大きさにより低学力の状態にとどまるとみなされている子どもたちも一定数いることも事実である。

#### 4. 中学校

低学力層の割合をみると、C中では中1→中3で16.5%から20.6%と増加している一方、D中ではいずれの学年でも21.2%と変化がない。つまり、C中では中3になるまでに低学力層が増加しているが、D中はそうではないということである。しかし、それでもD中の方がまだ低学力層の割合が高いという点も重要

である。

C中の数学の授業は、基本的に、教師が黒板に板書し、それを生徒がノートに写していくというスタイルで行われる。そのため、ノートや教科書を忘れがちで学習意欲の低い生徒たちは、しばしば授業についていくことができていなかった。

とはいえ、低学力の生徒に対する支援が行われていないわけではない。第一に、問題演習時には班学習の形態がとられることも多く、問題を解けた生徒がまだ解けていない生徒へ教えるように教師が促していた。第二に、定期テストの前に放課後学習会をひらき、学力の低い生徒をそこへ参加するように促していた。第三に、2年生になると、2クラスに分けた習熟度別授業を行い、生徒の学力に応じた授業を展開できるようにした。また、個別の教員による取り組みではあるものの、学力の低い生徒には、個別に「特別プリント」を作成し、学力保障に取り組んでいた。

それに対してD中の数学の授業は、学習内容が記されたプリントが配られ、班学習を通して穴埋めをしていくという授業スタイルが主であった。また、生徒同士が関わりやすいように、教室の席はコの字に配列されている。D中では、家庭背景や学力が厳しい生徒の割合が高いため、C中のように個別に対応していくことは難しい。そのような学校が置かれた文脈から編み出されたのが、プリント+班学習という授業スタイルなのである。

このような授業スタイルには、生徒同士の授業内容に関係のないおしゃべりを誘発するという難しさもある一方で、例えば教師の話を聞いていなかった生徒が授業の途中からでも取り組みやすいというメリットがある。また、この授業スタイルは、「自立・共生・連帯」とい

う学校目標を掲げ、「集団づくり」に力を入れてきた D 中の教育理念とも適合的である。

黒板への板書とノートを用いた授業を基調とし、低学力層へ個別的な支援を行う C 中と、低学力層も授業に取り組めるように、日々の授業の軸にプリントを用いた班学習を据えている D 中。それぞれの授業スタイルは、通ってくる生徒たちの社会経済的背景や、それに応じて歴史的に構築されてきた学校の教育理念を反映しており、どちらの取り組みがより効果的かを判断することは難しい。ただし、とりわけ高校受験を目前にした段階において、それぞれの学校の取り組みは、低学力層に対してどのような影響を与えていた。

C 中の個別的な支援は、学力が低いけれども学習意欲や進学意欲が高い生徒には効果を発揮しやすい。特に、そうした生徒は相対的に家庭背景に恵まれていることが多く、家庭からの様々な働きかけや通塾などとの相乗効果がみられた。他方で、そもそも学習意欲や進学意欲が低い生徒にとっては、個別的な支援が十分に機能しない傾向があった。また、「特別プリント」の作成などについては、個別の教師の裁量に任されているという点では、教師の配置によって低学力層への支援が大きく異なってくるという問題もある。

D 中の「集団づくり」を通じた取り組みは、個々人の家庭背景というよりも、班編成や学級の雰囲気左右されやすい。例えば、班内部の関係性が質問しやすいものになっていけば、低学力層の学力が向上する様子がみられた。また、学級全体の雰囲気が高校受験のモードになるにしたがって、低学力層も勉強に対する意識が高まっていく様子がみられ、実際に学力が向上した生徒もいた。その反面、私たちが調査対象にした学年はそうではなかったが、学級の雰囲気

気づくり次第では「総崩れ」になる、ということも考えられる。

## 5. まとめ

得られた知見を端的にまとめる。①家庭背景にかかわらず、「低学力」から脱するのは、学年が上がるほど難しくなると思われる。このことは、学校の取り組みも早い段階のほうが効果をあげやすいことを示唆している。

家庭背景が子どもの学力形成に与える影響としては、②学力格差（家庭背景による学力の階層差）は学年の進行にともない拡大しており、③高学年で低学力を脱するのには家庭の力が大きい。

これに対し、学校の取り組みでは、④低学年では、「学習習慣の定着」が、特に家庭背景の厳しい子どもたちの学力を下支えしていることがうかがえる。⑤学び合いの学習形態は、低学力層の児童生徒の支えになるが、クラスの状態が悪くなると「総崩れ」になりやすい。⑥自主性を促す学習形態は、低学力生の困難を大きくする。ただし、低学年で学習習慣や学習スタイル（スキル）を身に付けている場合、その困難は小さくなる。

教師の低学力層の児童生徒への「まなざし」に焦点を当てると、⑦教師が低学力の問題を個人的なものに見なす場合、低学力層の児童生徒は大きな困難を抱えることになる。それはすなわち、⑧低学力層の児童生徒の「特別扱い」（ラベリング）はかれらを支えることにつながるということを意味している。

## 〈参考文献〉

山田哲也、2004「教室の授業場面と学業達成」  
荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』岩波書店、99-126 頁。



# 学校教科書の使用頻度と成績との関連

黒河内利臣（武蔵野大学（非常勤））

## はじめに——本報告の概要

本報告では、中学と高校での教科書の使用頻度が成績と関連しているのかを、大学生を対象にした質問紙調査から明らかにする。その結果、学校教育段階（中学・高校）での教科書の使用頻度と成績との間に関連性があることが確認された。

### 1. 問題意識

近年の大学の6割程度が、大学1年生を対象にリメディアル教育をおこなっている<sup>1</sup>。このことは、大学入学時点で高校までの学習内容が身につけていない学生が多いことを意味する。

高校までの学力がいかに担保されてきたのかという問いに対して、詳細に触れるまでもなく、教育社会学では学力の規定要因が、主に階層差などの観点からさまざまに議論されてきた。このとき、子どもの側、ひいては家庭環境に原因が求められることが多い。しかし、教育を「受ける」側ではなく、教育を「する」側の属性等に注目する必要があると思われる。そこで本研究では、学校教育での教科書の使用頻度との関連に注目する。

教科書の使用頻度に注目するのは、教科書は学力を担保するもののひとつとして子どもたちに等しく配布されるにもかかわらず、その学力に差異がみられるからである。その学力の差異、端的に言えば子どもたちの成績の差異は教科書の使用頻度によるものであり、さらにはその使用頻度も教員の属性により異なるのかという疑問がある。

さて、先行研究の概観が必要になるが、断片的なデータはあるものの、授業での教科書の使用頻度を変数に含めた調査や研究自体がみられない。

そこで、教科書の使用頻度と各科目での成績のデータをえる必要がある。このとき、本研究では調査対象を教員ではなく大学生とした。それは、教員を対象に調査をすると、教員一人に受講者の

子ども一人ひとりの成績を問うことになり、回答をえることは実質的に不可能なためである。大学生ならば、中学と高校で受講した科目での教科書の使用頻度と自分の成績とを回答することができ、そのデータは、大学生の回答者数×科目数分の教員のデータとみなすこともできる<sup>2</sup>。

本発表ではその関連性について、質問紙調査の結果を用いて確認する。なお、分析自体は、科目別や学校種別、教員の属性別など、非常に細分化した分析が可能ではあるが、本報告では問題提起を主目的に、全体像の提示をおこなう。

なお、調査の詳細や本稿で示す集計結果については、当日配布資料に譲る。

### 2. 調査の概要

- ・調査名称：「中学・高校の教科書をふりえかる」質問紙調査
- ・調査期日：2017年4月～5月
- ・調査大学：首都圏の私立大学3校
- ・調査方法：授業時に配布し、その場で記入してもらう自記形式（一部、持ち帰り方式）
- ・調査対象：大学1年生
- ・調査票配布部数453部、有効回答数439部（有効回答率96.9%）
- ・調査内容：中学、高校での国語、社会、数学、理科、英語（中学8科目、高校23科目）の成績、担当教員の性別、年齢、教科書使用頻度、回答者（大学生）の性別、出身高校類型など

### 3. 結果の要点

まず、教科書の使用頻度と成績との関連性の有無について、中高別に確認する（表1）。ここでは、たとえば、中学の授業で教科書を「毎回必ず使う」教員1,848人の授業を受けた結果、成績が「上」

<sup>1</sup> 日本リメディアル教育学会による2011年時点でのリメディアル教育の実施状況の調査によると、回答された大学405校中の実施率は61.2%（248校）である。

<sup>2</sup> 中学は回答者439名×8科目=3,512名分（延べ数）の教員のデータとみなすことができる。高校は439名×23科目=10,097名分の教員のデータとはなるが、受講した科目のみが集計対象となり、6,646名分（延べ数）の教員のデータとみなすことができる。

だったという学生は30.0%いることを意味する<sup>3</sup>。

表1. 教科書の使用頻度別成績「上」の割合 (抜粋)

(割合単位: %, N単位: 人)	中学		高校	
	割合	N	割合	N
毎回必ず使う	30.0	1,848	20.4	3,357
使うことの方が多い	25.7	842	15.2	1,459
使わないことの方が多い	22.9	341	14.1	752
ほとんど使わなかった	31.6	266	19.9	916
合計	28.3	3,297	18.4	6,484

中・高いずれも、教員が教科書を使用する頻度が高い方が成績上位者が多い傾向がみられる。ただし、成績上位者が「ほとんど使わなかった」教員の授業(31.6%)でも「毎回必ず使う」教員の授業(30.0%)と同程度いる。使用頻度が高いほど成績が上位になるという単純な関連性ではないこともわかる。

そして、教科書の使用頻度は、高校類型とも関連すると思われる。それは、教科書の使用頻度が成績、つまり学力と関連しているからである。その結果もみてみよう(表2)。ここでは、たとえば「4年制大学(難関大学)への進学者が多い高校」の教員3,781名のうち、教科書を「毎回必ず」使用していたとする教員が48.0%いたということを示している<sup>4</sup>。

表2. 高校類型×教科書使用頻度(高校)(抜粋)

(割合単位: %, N単位: 人)	毎回必ず	使うことの方が多い	N
4年制大学(難関大学)への進学者が多い高校	48.0	22.0	3,781
4年制大学や短期大学、専門学校への進学者が多い高校	55.8	22.0	2,518
短期大学や専門学校に進学する人と就職する人が多い高校	61.2	19.8	116
進学する人は少なく、就職する人が多い高校	---	46.5	43
その他	33.1	20.0	145
合計	50.5	22.1	6,603

高校類型と教科書の使用頻度との間には関連性があることが確認された。ただしここでも、大学進学者が多い高校ほど、教員の教科書の使用頻度が高いという単純な関連性ではない。むしろ、大

<sup>3</sup> 「教科書の使用頻度」の設問で「まったく覚えていない」(中学112名、高校94名)と「無答・不明」(同103名、68名)は表1には含めていない。

<sup>4</sup> 高校類型の設問で「無答・不明」だった43人は、表2に含めていない。

学進学者が多い高校ほど、教科書を使用しなくてもよいとする教員が多いことが示唆される。

これらのことから、教科書の使用頻度が高いほうが成績がよい傾向にはあるものの、大学進学者が多い高校や進学者が少ない高校では、教科書の使用頻度が高くない現状もある。大学進学者に限定されたデータではあるものの、授業で教科書の使用頻度が高なくても、一定程度の学力が担保されることがわかる。教員が生徒たちの現状をみながら、個々の判断で教科書の使いかたを工夫していることがうかがえる。

#### 4. 考察

上記の結果をふまえ、次のことが考察される。①特に大学進学者の多い高校の授業で教科書が使用されなくても学力が担保されるのは、生徒の学ぶ意欲があるなど、学習の下地が整っていると推察されること。②しかし、教科書の使用頻度が高い方が成績上位者が多いことから、教科書が学力の担保に一定程度の影響をもっていること。

#### 5. 今後の課題

これらの結果をふまえ、学校教育における教科書と学力との関連についてさらに検討するにあたり、今後の課題として次の三点がある。①成績に影響を与える変数として教科書の使用頻度以外を考慮する必要があること。②本研究のベースになる調査が大学進学者を対象にしたものであることから、大学に進学しなかった者を対象にしたデータも必要なこと。③教員が教科書をどのように使用しているのかという質的な観点を考慮する必要があることの三点である。

#### 謝辞

本研究は財団法人教科書研究センターからの助成を受けておこなったものである。そして、本報告はその研究報告書(2019年3月刊行予定)から抜粋し、若干の考察を加えたものである。研究と発表の機会をいただいたことに感謝します。

#### 参考文献

日本リメディアル教育学会監修, 2012, 『大学における学習支援への挑戦ーリメディアル教育の現状と課題』ナカニシヤ出版。

# 小学生の学力と母親の教育期待

## ——TIMSS2015 のデータを用いた分析——

鳶島 修治 (群馬大学)

### 1. 問題の所在

本報告では、2015年に実施された国際学力調査 TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) の日本調査データ (対象は小学4年生とその保護者) を用いて、母親の教育期待 (子どもにどの教育段階まで進学してほしいか) の決定要因に関する計量分析を行う。

戦後の大幅な教育拡大にもかかわらず、現在でも日本社会には教育達成の階層間格差が存在する (荒牧 2016)。教育達成の階層間格差が生み出されるプロセスに関して、先行研究では親の教育期待の重要性が指摘されている (藤原 2009)。親の教育期待の決定要因として、子どもの学力レベルは重要な意味をもつと考えられる。しかし、データの制約により、親の教育期待の決定要因に関する従来の研究では、ペーパーテストによって (ある意味で客観的に) 測定された子どもの学力を考慮できていない。

TIMSS2015 では、小学4年生を対象とする学力調査・質問紙調査とあわせて保護者に対する質問紙調査が実施された。本報告では、この調査で得られた親子ペアデータを用いて計量分析を行い、子どもの学力を考慮しながら母親の教育期待の決定要因を解明することを試みる。

### 2. データと変数

本報告では TIMSS2015 の日本調査データを用いて分析を行う。TIMSS は国際教育到達度評価学会 (IEA) が 1999 年から 4 年ごとに実施している算数・数学と理科の国

際学力調査である。日本調査の対象は小学4年生と中学2年生である。本報告では小学4年生とその保護者 (本報告では母親に限定する) のペアデータを分析に用いる。TIMSS2015 (第4学年調査) には 50 の国・地域から約 270,000 名が参加した。日本調査には 148 校の約 4,400 名が参加している。調査の詳細については国立教育政策研究所編 (2017) を参照されたい。

従属変数は母親の教育期待である。大学進学を期待するか否かの 2 値変数を用いてロジスティック回帰分析を行う。独立変数は子どもの性別、学力 (算数のスコア)、親の学歴と職業的地位 (父親と母親のどちらか高い方) である。性別については女子ダミー、親の学歴については大卒ダミー、親の職業的地位については専門職ダミーを使用する。この他に、学校レベルの独立変数として学校平均学力 (算数の平均スコア) と学校平均階層 (親の学歴をもとに算出された大卒比率) を用いる。分析対象のケース数は  $N=3,366$  である。

### 3. 分析結果

以下では母親の教育期待の決定要因に関する分析結果の一部を示す (表 1)。なお、詳細な分析結果については発表当日に別途資料を配布する予定である。

母親の教育期待 (大学進学を期待するか否か) に関するロジスティック回帰分析を行ったところ、子どもの学力は有意な正の効果を示した。容易に予想される結果ではあるが、子どもの学力が高いほど、母親は

子どもに大学進学を期待しやすい。この他、女子ダミーは有意な負の効果、親の学歴(大卒ダミー)と職業的地位(専門職ダミー)は有意な正の効果をもっていた。1990年代からの進学率上昇にともない大学進学率の男女差は縮小傾向にあるものの、依然として母親は子どもが女子の場合よりも男子の場合に大学進学を期待しやすい。また、これまでの研究でも指摘されてきたように、親の学歴や職業的地位が高いと子どもに大学進学を期待しやすい傾向があることも改めて確認された。

学校レベルの独立変数については、学校平均学力は有意な効果をもたず、学校平均階層が有意な正の効果をもっていた。すなわち、大卒の親の比率が高い学校に子どもが通っていると、母親は子どもに大学進学を期待しやすい。従来の研究では、子どもの学校での(相対的な)成績を学力の指標として用いていたため、学校平均学力を考慮できていなかった。そのため、本報告において学校平均学力を考慮した上でも学校平均階層が有意な正の効果をもつことが示された点は一定の意義をもつと考えられる。

表1 母親の教育期待の決定要因

	Coef.		S.E.
女子	-0.698 ***		0.081
学力(算数)	0.010 ***		0.001
親:大卒	1.336 ***		0.091
親:専門職	0.383 ***		0.096
学校平均学力	0.001		0.004
学校平均階層	1.086 **		0.343
定数項	-6.399 **		1.913

N=3,366

\*\*\* p<0.001 \*\* p<0.01 \* p<0.05

なお、追加的な分析として、子どもの学力と親の学歴との交互作用効果を検証した結果、統計的に有意な交互作用効果は観察

されなかった。「学歴下降回避説」(吉川2006)の考え方にしたがえば、大卒の親は子どもの学力レベルにかかわらず子どもに大学進学を期待しやすい(→親が大卒の場合、教育期待に対する子どもの学力の効果は相対的に小さい)と予想される。しかし、今回の分析でそのような結果は得られなかった。すなわち、親が大卒であってもそうでなくても、母親の教育期待に対する子どもの学力レベルの効果は同程度であるといえる。

#### 4. まとめ

本報告での分析をとおして、子どもが小学4年生の段階で、すでに子どもの学力と母親の教育期待は密接に結びついていることが確認された。また、親の学歴や職業的地位と子どもに対する教育期待とのあいだにも明確な結びつきが存在している。今後の課題としては、子どもの学力と親の教育期待、そして親の学歴や職業的地位の関係が、子どもの学年段階の進行にともなってどのように変化していくのか(あるいは変化しないのか)を明らかにすることが求められる。

#### 〈付記〉

本報告は JSPS 科研費 JP18K13085 による研究成果の一部である。

#### 〈文献〉

- 荒牧草平, 2016, 『学歴の階層差はなぜ生まれるか』勁草書房.
- 藤原翔, 2009, 「現代高校生と母親の教育期待」『理論と方法』24(2): 283-299.
- 吉川徹, 2006, 『学歴と格差・不平等』東京大学出版会.
- 国立教育政策研究所編, 2017, 『TIMSS2015 算数・数学教育/理科教育の国際比較』明石書店.



# The Teacher-Student Relationship in Tokyo Higher Normal School through the Life History of Chinese Student

YANG JU (Graduate School of Hiroshima University)

## 1. Introduction

This paper aimed to explore the vivid state of the Chinese students while they were studying in the prewar Tokyo Higher Normal School. Specifically, this paper focused on the relationship between the Chinese students and the Japanese teachers.

Before the Sino-Japanese war (1937-1945), thousands of Chinese students had been studied in Japan. Those Chinese students were classified as two generations (Yan, 1991; 2009): the first generation came to Japan for different reasons and paid less attentions on their school study whereas the second generations had higher education in Japan and were regarded as elites. The Tokyo Higher Normal School was one of the official assigned institutions that accepted the Chinese Students and the Chinese students graduated from the school were regarded as elites, too. Furthermore, the Tokyo Higher Normal School was perceived as played an important role in the history of the Chinese teacher education from the perspective of the contributions the Chinese graduates had made to the sphere of Chinese education (Jing, 2000; 2005).

The earliest Chinese students were graduated from the Tokyo Higher Normal School in 1907. However, the school had accepted the Chinese students officially was started from 1907 according to a contract signed by the Chinese government and the

Japanese government: the school would accept 25 Chinese students every year from 1907 to 1922. There were 325 Chinese graduated from the school until the expiry of the contract. Those Chinese students had passed the competitive entrance examination of the school and studied in there for 5 or 6 years.

Referring to the studies on the educational settings for the Chinese Students of the Tokyo Higher Normal School, Jing described the process of the contact signed between the Chinese government and the Japanese government and the regulations for the foreign students (Jing, 2000); Shao and Funaki (2003), on the other hand, analyzed the subjects of the Chinese students learnt in the school. Those researchers both focused on the Chinese students studied in the school during Meiji period by applying the data of the school bulletin.

However, majority of the Chinese students were studying in the context of the Taisho era and there are no studies analyzed the specific educational settings of the Tokyo Higher Normal School other than applying the records of the school bulletin. Therefore, this study tried to explore the studying state of the Chinese students in the prewar Tokyo Higher Normal School and to analyze how the Chinese students perceived their experiences in the school. Specifically, this paper attempted to answer the questions as following: 1) What

instructions did the Tokyo Higher Normal School offer to the Chinese students? 2) How did the Chinese students communicate with the Japanese teacher of the school? 3) How did the Chinese students perceive the teacher-student relationship in their life history?

To answer those questions, this paper took a Chinese student's life history in the Tokyo Higher Normal School as case study. The Chinese student is called Tian Han (1898-1968) and was studied in the school during 1919 to 1922 as a student founded by the Chinese government. Specifically, focused on Tian Han's relationship with his teacher --Fukuhara Rintaro (1894-1981) of the school. This paper applied the data of Tian Han and Fukuhara Rintaro, for example, the dairies, essays, and drama plays and the data from other Chinese students who had studied in the school.

Firstly, this paper analyzed the attributes of the Chinese students who had studied in the Tokyo Higher Normal School. Secondly, focused on the life history of Tian Han in the school, which including the instructions he had accepted and the interaction between him and his teacher. Thirdly, this paper analyzed how Tian Han perceived the life experiences in the school and how it affected on his life history in turn.

In doing so, this paper found the inner educational process of the Tokyo Higher Normal School before the World War II, particular, the instructions of the school for the foreign students and the interaction between the students and the teachers. And according to the analysis of the case of Tian Han, we perceived the subjective of a Chinese student concerning his study life in Japan.

## **2. The Chinese graduates of the prewar Tokyo Higher Normal School**

In this section, the attributes of the Chinese students who had graduated from the Tokyo Higher Normal School during 1911 to 1927 are analyzed by using the data

of school bulletin, for instance, the birthplaces and the majors of the Chinese students. Moreover, to understand the social status of the Chinese students who had studied in the Tokyo Higher Normal School, this paper also analyzed the elite image of the Chinese students in the context of the "generation statement".

## **3. The teacher-student relationship in the Faculty of English Literature---take Tian Han's Life History as a case study**

Tian Han (1898-1968) was famous as the lyricist of the national anthem of China, he came to Tokyo in 1916 and entered the Faculty of English Literature of Tokyo Higher Normal School in 1919. After Tian Han backed to China, he was active as a playwright in the movement of Chinese new drama.

This section focused on how Tian Han and his teacher--Fukuhara Rintaro interacted with each other. And analyzed the curriculum of the Faculty of English Literature which Tian Han had been studied and the ethos of the faculty.

## **4. Conclusions and discussion**

In the end, this paper discussed the influences of studying in the Tokyo Higher Normal School on Tian Han's life history by analyzing his narratives relating to his study experiences and the interaction with his teachers. Moreover, discussed the perspectives we can applied in the historical research on the Chinese movement to study in Japan.

## **5. References**

- Jing Zhijiag(経志江), 2000, 「明治末期東京高等師範学校における中国人留学生教育の成立」『教育学研究紀要』第46巻, pp.169-174.  
———2005, 『近代中国における中等教員養成史研究』学文社。  
Shao Yan(邵艶) and Funaki Toshio (船寄俊雄), 2003, 「清朝末期における留日師範生の教育実態に関する研究:宏文学院と東京高等師範学校を中心に」『神戸大学発達科学部研究紀要』第10巻, pp.383-398.  
Yan Ansheng(嚴安生) 1991, 『日本留学精神史——近代中国知識人の軌跡』岩波書店。  
———2009, 『陶晶孫 その数奇な生涯——もう一つの中国人留学精神史』岩波書店。

# Why do teachers need system of teacher professional development? : A perspective from duality of structure

Huang, Jia Li (National Taiwan Normal University)

## Introduction

The concept of 'teacher professional development' (TPD) has been mainly used for studying and reporting upon the development of teachers' teaching knowledge and practices, identities, and change. The effective performance of different teaching practices depends on the teaching identities that the past and present experiences have shaped so far (Lai, Li & Gong, 2016). In other words, identities of teachers are related to the different perceptions and beliefs teachers have constructed about themselves as teachers and the different roles they achieve while performing their profession of teaching (e.g. Vahasantanen & Billett, 2008; Wenger, 1998). This clearly indicates that the teacher professional development mainly focuses on the construction and enhancement of positive beliefs and practices of teaching (Polly, et al., 2015; Timperley & Phillips, 2003) and modifying any current negative ones.

The effectiveness along with the less effectiveness of the teacher professional development for teachers can be seen through the consideration of several factors that can be grouped under two key categories: 1) teachers' individuality (personal knowledge and

perceptions), and 2) educational structure that can be categorized into these two sub-themes: a) educational policies or institutions and b) educational resources. These two categories are relative with the concept of the constraint and enabling of duality of structure. From perspective of duality of structure, there can form the system of TPD to promote teachers learning and change, name as teacher agency.

## Impact

The overall impact of studying duality of structure and TPD, the system perspective should be composed into prompting teacher learning and change.

First, TPD is regarded as a system wherein teachers acquire more or new knowledge of education and teaching that enhances or changes teachers' beliefs and perceptions (Day & Sachs, 2004).

Secondly, to support teacher agency is not to provide seminar or conferences for in-service teachers but is to frame the system of education policy or institution and resources to promote the effectiveness of TPD.

Thirdly, in these teacher professional development programs, teachers are exposed to policies they need to practice in their teaching

activities. They are also trained on how to translate these policies well in reality. Doing this reflects the teaching professionalism of teachers (e.g. Datnow, 2012; Toom, et al., 2015). Such as training programs can enhance and update their teacher's knowledge and provide them with specific teaching ethics, values and regulations, engaging teachers in the curriculum reform, and teachers' commitments towards their teaching profession (Tao & Gao, 2017), and conducting partnerships between universities and schools (collaborating in conducting research or workshops on the implementation or reform of teaching regulations and rules). Such partnerships also help in the positive construction of teacher professional development activities (e.g. Gravani, 2008) are suggested to organize into the system of TPD for teacher individual development.

Four, teachers feel positive and committed to teaching materials they have participated in their designing processes (Tao & Gao, 2017). Further, it is common sense that when all teaching aids (e.g. white/black or smart boards, chalks or markers, microphones, good libraries, etc.) are available at schools, teachers are encouraged and financially supported to undertake some research on the teaching practices, both financial support and the research findings. Capacity of school is essential in improving teaching instruction and the learning process (Newmann, King, &

Youngs, 2000), training teachers to become professionals in a limited amount of time does make teachers fully able to understand and realize teaching practices (Wenger, 1998) are also suggested for education structure.

### **Conclusion and Implication**

If we would like to attempt teacher learning about knowledge and identity and change, then the system of TPD should be bundled up with all the policies or institutions and resource for teacher agency instead of sending teachers to attend conference or seminar. Training program can enhance and update teachers' knowledge and identity for individual development and participant designing processes, teaching aids, teachers are encouraged and financially supported, and school culture are also important for TPD.



## Panopticon and the Role of Teachers in Taiwan

Bo-Ruey Huang (Chinese Culture University)

### Introduction

In sociology of education, "teacher role" refers to the behavior or trait of teachers that is expected and actualized in a social context in which they interact with other role partners based on their special status. The factors that affect the role of teachers are quite complex, such as culture, school level or organization, origin, principal's leadership, teacher career stage or seniority, personality or self-concept, relevant experience, gender, marital status, and any external forces of social change, etc. These may all influence the transformation of teachers' roles.

Based on the notion of Panopticon described by M. Foucault in "Discipline and Punish", this paper first explains the meaning and relationship between teacher and student in the modern society. Second, it further discusses the changing roles of teachers in Taiwan. Finally, the conclusion will be made.

### Panopticon

Panopticon is the architectural figure of power mechanism, the principle on which it was based: at the periphery, an annular building; at the centre, a tower; this tower is pierced with wide windows that open onto the inner side of the ring; the peripheric building is divided into

cells, each of which extends the whole width of the building; they have two windows, one on the inside, corresponding to the windows of the tower; the other, on the out-side, allows the light to cross the cell from one end to the other. By the effect of backlighting, one can observe from the tower, standing out precisely against the light, the small captive shadows in the cells of the periphery. They are like so many cages, so many small theatres, in which each actor is alone, perfectly individualized and constantly visible. The panoptic mechanism arranges spatial unities that make it possible to see constantly and to recognize immediately.

### Modern society and education

The Panopticon must be understood as a generalizable model of functioning; a way of defining power relations in terms of the everyday life of men. It is in fact a figure of political technology that may and must be detached from any specific use. Effects and power principles from Panopticon could be used to understand modern society and education.

Examination is the technique by which power, instead of emitting the signs of its potency, instead of imposing its mark on its subjects, holds them in a mechanism of objectification. In this

space of domination, disciplinary power manifests its potency, essentially, by arranging objects. The examination in the school was a constant exchanger of knowledge; it guaranteed the movement of knowledge from the teacher to the pupil, but it extracted from the pupil a knowledge destined and reserved for the teacher. The school became the place of elaboration for pedagogy.

The contradictions of teacher role in Taiwan

Society and teachers in Taiwan are influenced by the traditional Confucian culture. The image of teacher in traditional Confucian culture has a sacred position, teacher is equal to heaven, earth, monarch, parents. The image of the traditional teacher is not only sacred but perfect. Teachers are prepared to be the perfect image of the "Junzi"(person of noble character). At the same time, teachers can reflexively and internally improve themselves. Obtaining internal and external consistency with the whole is not only one of the important roles of the traditional Confucian teacher's image but also the basic position of teachers in the overall society.

As modernization of society, however, teacher status has not only been reduced from its sacred status to one of many social occupations, but has constantly been questioned as to whether

teacher is professional and often be "universalized" and "normalized". Some teachers even tried to learn the way about the social movements of labor groups in Western societies, and hoped to form a force to struggle against the "employers" through the formation of "unions." In this process of changing roles of teachers in Taiwan, some conflicts and contradictions in philosophy and values could be observed.

Conclusion

Teachers play an important role in education. However, the identity and image of teachers in different societies are not exactly the same. The status of teachers in western society since the Roman period was "pedagogue." In the society influenced by Confucian culture, however, the status of teachers is extremely noble. Specialization is the development direction of industries in modern society. But, for teachers, which already exist in traditional society, had different social status and image from another occupation. How to successfully transform from a traditional image to a modern profession becomes a difficult challenge for teachers in Confucian culture society. In fact, the role of teachers in the Confucian cultural society is full of contradictions in the process of modernization. Teachers in Taiwan society are an example.



# 研究発表IV



# 「高卒当然社会」の成立とそのゆくえ

## 日本と東アジア諸国の比較検討から

○ 相澤 真一（中京大学）  
香川 めい（大東文化大学）  
児玉 英靖（洛星中学・高等学校）

### 1. はじめに

本報告は、『<高卒当然社会>の戦後史』（香川ほか 2014）で著わされた日本の高卒当然社会のあり方を東アジア諸国と比較検討することにより、日本と東アジアの教育拡大過程を世界の教育拡大の議論への展開可能性を論じたものである。

また、本報告を日本の研究の文脈に引き付けて位置付けるならば、日本の後期中等教育の拡大過程は、どのように日本独特であり、一方で、どのような点で、東アジアや世界との共通性を持っているのかを検討している。本報告は、Routledge 社から近刊予定の *High School for All in East Asia: Comparing Societies*（相澤真一・香川めい・Jeremy Rappleye 編）を基礎としており、この書籍のなかでは、「どのように「高卒当然社会」は成立してきたのか」「高卒当然社会という現象は、教育社会学としてどのように理論的に読み解けるのか」「高卒当然社会の長所と短所とは何か」「高卒当然社会のゆくえはどのようなものか」を扱っている。この全てを一報告内で扱うことは不可能であるため、本報告では、Aizawa et al (in print)の要点を報告しつつ、日本の教育社会学の視点により、日本と東アジアがどう読み解けるのか、という点に焦点を当てて、報告する。

### 2. 日本型高卒当然社会論と東アジアへの比較の視座

『<高卒当然社会>の戦後史』では、第1次ベビーブーマーが高校に入学し、卒業した1960年代前半を重要な契機として、高校が増設したことにより、高校に行くことが当たり前の「高卒当然社会」が成立する過程を日本全体の過程と都道府県別の違いの両方から検討している。

拡大過程については、第1次ベビーブーマー

一通過時の進学率の変化と公私比率をクラスター分析によって、標準型、公立拡大型、私立拡大型、大都市型の4つのパターンを取り出しつつ、特徴的な10府県についてのケーススタディを示してきた（香川ほか 2014）。

また、その後の生徒減少期の研究により、拡大期の後に作られた公立高校・私立高校の協調体制などを含め、私立高校がセミ・パブリックな性質を持つようになってきたことも明らかになった（香川・劉 2016; Kagawa et al. 2017）。

これらの国内の研究に対して、東アジア諸国との比較として、次のような視座を設定した。まず、東アジアとの比較においても、上記の公立・私立の比率に着目する視点を取った。既に、日本の公立・私立を区分する視点は、アジアの特徴を示していると思われるだけでなく（Tan & Mingat 1992）、それが有益な知見をもたらすことが明らかになってきたためである（Aizawa 2016）。また、これとは別に、従来の研究で重視されてきた普通科と職業科の区分については、組み込んだ比較分析を行うこととした（例えば、Shavit & Muller 1998）。

研究の実施に当たっては、本学会会員の伊藤未帆・シムチュンキャット・多喜弘文・劉語霏（五十音順）を含む12名の研究者の協力を得た。具体的には、韓国、中国、台湾、香港、ベトナム、シンガポールにおいて、現地調査を実施した。比較調査では、日本の「学校基本調査」と比較できる公式統計の収集・分析を行い、必要に応じて、インタビュー調査や質問紙調査を実施した。

### 3. 東アジア各国の後期中等教育拡大の動向

#### 3-1. 日本の事例の再発見

詳細の分析結果は、当日の報告にゆだねる

として、次の点が明らかになった。まず、本書では、日本の前提は、多喜 (2010) でも示されているように、学校間トラッキングを前提として、加えて、入学試験の存在を前提としている。また、日本の場合は、15歳人口の拡大期が変化の契機として分析してきたものの、東アジアとの比較を行った場合、生産年齢人口が高齢人口に対して多い人口ボーナス期あるいはその人口ボーナスに相應る産業化過程（とりわけ製造業の拡大過程）のタイミングとの比較で見るときであることが明らかになった。なお、15歳時人口の減少については、日本、韓国、台湾で比較分析であることが本書によって示された (Aizawa et al. in print)。

### 3-2. 東アジアの事例の要約

以上の日本社会の研究への再照射に対して、次のような論点がそれぞれの事例で明らかになった。

まず、韓国では、平準化政策により、公私間の違いが見えづらくなったことが、同じような後期中等教育の制度を取ってきた日本、台湾とは異なる状況を展開させてきたことが明らかになった。

シンガポールと香港については、イギリス植民地の影響が強く表れていること、その一方で、シンガポールについては、政府による量的・質的コントロールを行いつつ、国民全体の人的資本の向上が目指されていることが明らかになった。

中国とベトナムについては、共産主義体制の影響を受けて、私立学校が比較して弱い立場であり、中国については、進学率が80%まで拡大する2010年前後までは、普通科と職業科のバランス調整のなかで、進学需要に対する対応が行われてきた。ベトナムについては、都市部を中心に一時期は、私立高校が、日本の「高卒当然社会」成立期のように、バッファを担う役割を果たしてきた時期があったものの、その後、私立高校のセクターは拡大しなかった。別の論点として、ベトナムの事例との比較で明らかになってきたことだが、ベトナムでは、教育訓練省が管轄してきた後期中等教育機関のうち、職業科を担う部分が管轄から外れる事例も見られた (以上、すべて Aizawa et al. in print)。

## 4. 考察とまとめ

さらに当日の報告では、これらの比較がもたらす教育社会学の理論への国際的な含意と東アジアの後期中等教育の近未来に関する示唆を提示する。

### 文献

- Aizawa, S. (2016). A comparative sociological study of Japanese and Taiwanese upper secondary education. *Educational Studies in Japan*, 10, 33-48.
- Aizawa, S., Kagawa, M., and Rappleye, J. in print. *High School for All in East Asia: Comparing Societies*, Routledge.
- 香川めい・児玉英靖・相澤真, 2014, 『<高卒当然社会>の戦後史』, 新曜社。
- 香川めい, 伊藤未帆, & 劉語霏. (2014). 社会構造の変動と高校教育機会: 公私関係と地域間格差の観点から (IV-4 部会 高校教育, 研究発表 IV). 日本教育社会学大会発表要旨集録, (66), 414-417.
- 香川めい・劉語霏, 2016, 「生徒減少期の高校教育機会」, 『教育社会学研究』, 第99集, 5-25.
- Kagawa, M, Aizawa, S, Kodama, H. (2017). Can the Japanese Educational System Design the Future? The Historical Experience of Universalization in Upper Secondary Education. *Research in Educational Administration & Leadership (REAL)*, 2 (2), 219-249.
- 大泉啓一郎, 2007, 『老いてゆくアジア——繁栄の構図がかわるとき』中央公論新社。
- Shavit, Y., & Muller, W. (1998). *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*. Oxford University Press.
- 多喜弘文, 2010, 「社会経済的地位と学力の国際比較」, 『理論と方法』第25巻第2号, pp.229-248.
- Tan, J. P., & Mingat, A. (1992). *Education in Asia: A comparative study of cost and financing*. The World Bank.

### 【付記】

本研究は、JSPS 科研費 (25705014, 25780516) の助成を受けたものである。また、中京大学特定研究助成を受けている。

# 教育の政策と制度における卓越性と公平性の実現のジレンマ

—日本・台湾・カナダの比較から—

劉 語霏 (台湾・中國文化大學)

## 1. 研究目的・問題意識

### 1-1. 本研究の目的と位置づけ

現代の各国の学校教育においては、すべての人に教育を受ける権利を保障するとともに、グローバル競争に打ち勝つために、教育における公平性 (equity) と卓越性 (excellence) を同時に追求することが求められ始めている。しかし、両者が互いに排他的だとよく考えられている。本報告は、国際調査の分析結果を通じ、教育の政策と制度における卓越性と公平性の実現のジレンマを、日本・台湾・カナダの比較の視点から、明らかにすることを目的とする。

本研究の位置づけは、8 チーム (日本、アメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、シンガポール、オーストラリア、中国の8カ国) と8 テーマ (カリキュラムから学術研究までの教育政策・制度全般) を持つ台湾の教育研究チームの統合型プロジェクト「教育の卓越性を追求する国際比較及び我が国の教育における卓越性への展望に関する研究」に属する8個別プロジェクトの一つである。そして、本報告は、台湾と日本を含む各国の教育の政策と制度 (とりわけ教育課程・教授法分野) における卓越性の実現可能性を検討する、すなわち、各国の教育の政策と制度における卓越性の追求に注目し、それぞれの教育制度 (とりわけ教育課程・教授法分野) の中でどのような制度の設計や政策の実施を通じ、教育の公平性を配慮しつつ、卓越性の実現を目指していることについての実施状況を明らかにするものである。

### 1-2. 背景: 激化する国際競争における学校教育全体の卓越性の追求

グローバル化時代の到来に伴い、激化する国際競争の中で、各国の政府は、基礎教育から高等教育までの学校教育段階、そして、カリキュラム、教授法、生徒・学生の学習成果などのあらゆる側面に対して、その教育の公平性の実現と量的拡大にはもはや満足することができなくなり、代わりに教育の公平性と卓越性の実現を追求しようとしている。とりわけ、国家競争力に直結する高等教育段階は、世界大学ランキング等、その卓越性は常に注目の的になっている。さらに、OECD

(経済協力開発機構) などの国際機関による PISA (生徒の学習到達度調査) をはじめとする各種の教育調査は、初等中等教育段階までの国際競争を引き起こした。すなわち、学校教育の全般における卓越性が求められている時代が到来している。

一方、2015年9月に国連総会で採択された『我々の世界を変革する: 持続可能な開発のための2030 アジェンダ』と題する成果文書においても、17のSDGs (持続可能な開発目標) の中で、四つ目の「質の高い教育をみんなに」が挙げられ、包括的かつ公平な質の高い教育の確保が強調されている。すなわち、2000年のMDGs (ミレニアム開発目標) における「普遍的初等教育の達成」という量的な目標から、中等教育までの学習成果を求める質的な目標に拡大したということである。

このように、教育分野において国際競争が激化する中、各国では、国際競争力を強化するためには、高等教育はもちろん、初等中等教育という基礎教育段階における卓越性も意識され、その根幹となる教育課程・教授法の改善が求められている。しかし、従来、公平性の保障が重点とされていた基礎教育段階では、卓越性の追求には現実的な限界と矛盾があると考えられている。実際に教育における公平性を長期的な関心の的としている PISA でも、多くの国で、教育制度全体がどのようにうまくいっても、PISA の成績がどのように良くても、社会経済的地位は学生の業績を予測し続けているということが示されている (OECD 2016、2017)。要するに、教育の公平性と卓越性のバランスを取る方法は、すでに各国の共通課題となった。

科学と数学の分野で何度も好成績を収めた台湾もその一例である。性別における公平性は OECD 平均値より高いものの、社会経済的状况における公平性 (社会背景の影響) は平均並みしか達していなくて、まだ改善の余地がある。また、2014年の「十二年国民基本教育」という政策の実施とともに、従来卓越性に偏っていた後期中等教育では、学区の設定や入試免除等の「擬義務化」により、公平性が導入されようとしている。しかし、学力低下や公私逆転などの問題を懸念する学



校現場や世論の批判と反発が頻発し、卓越性から公平性への展開と両立の困難さを物語っている。

ところが、各国のSDGs 4 指標への進捗状況に関するOECD (2017) の量的な分析では、エストニア、フィンランド、日本、カナダのように、PISA は高い成績とより大きな公平性が互いに排他的ではないこと（生徒の社会経済的地位に起因する差異は成績の10%もしくはそれ以下である）も示している。また、Crehan (2016) のフィールドワークによる質的な分析でも、日本とカナダの教育システムは「高い成果と公平性を実現するための五つの原則」にほぼ当てはまり、高く評価されている。換言すれば、公平性と卓越性のバランスを取る可能性はあると考えられる。そのため、本研究は卓越した成果を上げている日本、台湾、カナダを取り上げ、激化する国際競争の中で、それぞれの国ではどのように公平性と卓越性を両立させ、どのようなジレンマと課題に直面しているのかを明らかにしたい。

### 1-3. 先行研究と本研究の問題の所在

激化する国際競争の中で、各国において教育の卓越性を追求する動向が明白であるが、そもそも卓越性とは何かという言葉の定義と使用における不一致のみならず、公平性と卓越性の間に矛盾があるか（同時に実現できるか）という見解にも違いが見られる。同時に実現できると主張するStrike (1985) は、「excellence」の概念を「norm-referenced」（集団基準型）と「criterion-referenced」（目標基準型）に二分化している。「norm-referenced conception」は他者のパフォーマンスと比較した卓越性であるため、人々は卓越性のために競争し、論理上誰もがそれを達成することはできない。一方、「criterion-referenced conception」は基準に関連した卓越性であるため、人々が卓越性のために競争することなく、原則として誰もがそれを達成できる (Strike 1985)。

このように「excellence」に関する見方と解釈の相違は、漢字圏の日本と台湾でも、教育における「excellence」の追求のグローバル化によって浮き彫りになった。「excellence」は卓越、優秀さ、すばらしさと訳すことができるが、それぞれの程度や意味合い等が微妙に異なるため、教育政策に反映する場合、使用する用語の違いによって目標も違ってくる。日本でも、台湾でも、一般的に、「卓越」を使う場合、辞書の示したように「他より抜き出て優れていること」、「遥かに秀でていること」であるため、「norm-referenced conception」に近い。しかし、近年の日本では、「criterion-referenced

conception」を指す卓越性を主張する学者が増えている。例えば、佐藤 (2006) が主張した「学びの共同体」という学校改革の哲学における三大原理の一つである卓越性は、「他の人と比べて優れている」という意味における優秀さではない、「たとえどのように困難な条件にあらうとも自他のベストを尽くし最高のものを追求する」という意味である。また、志水 (2012) が学力テストを分析する際に用いた卓越性も、「すべての子どものポテンシャルを最大限に伸ばすことができているか」を意味している。一方、台湾では、国際競争を意識しすぎる政府は、むやみに政策に「卓越」を名付けた結果、「norm-referenced conception」と「criterion-referenced conception」が混用されるようになった。

そこで、本報告は、まず比較の視点から、日本・台湾・カナダ（アルバータ州）の教育の政策と制度における卓越性という概念の共通点と相違点を明らかにする。次に、PISA などの国際調査の結果と関連政策の分析を通じ、それぞれの卓越性と公平性の実現のジレンマの検討とともに、両立の可能性と課題の探求を試みる。

## 2. 研究の方法と分析の枠組み

カナダは連邦国家であるため、日台と有効に比較するために、教育制度が類似しているのみならず、PISA や TIMSS 等の国際調査で好成绩を残し、国内でも、国際でも、優れた教育システムの実現と称賛されているアルバータ州を選択した。また、3カ国の初等中等教育における教育課程・教授法分野に関する政策に着目し、比較分析を行う。

（分析の詳細と結論については、当日に配布する資料をご参照ください）

### 【主な引用・参考文献】

- 佐藤学, 2006, 『学校の挑戦-学びの共同体を創る』小学館。  
志水宏吉、高田一宏 編著, 2012, 『学力政策の比較社会学【国内編】—全国学力テストは都道府県に何をもちたか』明石書店。  
Crehan, Lucy, 2016, *Cleverlands: the Secrets Behind the Success of the World's Education Superpowers*, Unbound, London.  
OECD, 2016, *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.  
OECD, 2017, *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>.  
Strike, Kenneth A, 1985, Is there a conflict between equity and excellence? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(4), 409-416.

### 【付記】

- 本研究は台湾の科技部研究計画補助事業（日本の科学研究費補助金に相当する）「追求教育卓越の国際比較暨我國教育卓越の前瞻—日本教育卓越與各國卓越的課程與教學之比較暨我國之檢討與改進」（課題番号 106-2410-H-034-027-MY2, 研究代表者：劉 語霏）による研究成果の一部である。



# 教育における「リベラリズム」論の可能性

大橋隆広（広島女学院大学）

## 1. 政治・社会哲学における「リベラル」

本報告の目的は、教育における「リベラル」や「自由」を政治・社会哲学における「リベラリズム」の文脈に位置づけなおすことを目的とする。このことにより、混迷しがちな教育における「リベラル」や「自由」についての議論の見取り図を描き出すことを目指したい。

近年、「リベラル」という言葉が世間をにぎわしている。直近では、2017年10月に行われた衆議院選挙をめぐって、候補者達が「リベラル」という言葉で自らあるいは他者を位置づけるとともに、メディアは彼らが使う「リベラル」という言葉についてとりあげ、論じた。

一方、宮寺（2000）が言うように、「政治の分野ではリベラルか否かの識別に異なる指標が用意されている」（4頁）ことにより、「リベラル」は政治状況、社会状況に合わせて、半ば都合よく使い分けられてきた。すなわち、日本の文脈で言う「リベラル」とは、従来は、自民党をはじめとする保守陣営のうちいわゆる「穏健派」や「ハト派」に当たる者たちを「リベラル」と呼んでいたが、冷戦崩壊後はこれまで「革新」と呼ばれていた者たちを「リベラル」と呼ぶようになったとされる（井上 2015、大澤 2015）。「リベラル」の歴史は短くもある。

このような「リベラル」の「心もとなさ」に対しては、政治・社会哲学において「リベラリズム」を専門とする論者からは従来批判が寄せられており、「リベラリズム」とは何かについて整理した文献も少なからずある。例えば、法

哲学におけるリベラリズム研究の第一人者である井上（2015）によれば、リベラリズムには「啓蒙」と「寛容」という2つの歴史的起源があるという。前者は、フランスを中心にしたヨーロッパで広がった因習や迷信を理性によって打破し、その抑圧から人間を解放しようとする思想運動である。後者は、宗教改革後のヨーロッパで起きた宗教戦争を終結させた「ウェストファリア条約」の経験からくる、宗教的、価値的寛容を求める思想的立場である（同様の主張として、中島（2013））。

このように（従来の）「リベラル」は「リベラリズム」にあらずと、なかば切って捨てるような論調の者も少なくない。

## 2. 教育における「リベラル」

一方、教育の領域における「リベラル」あるいは「自由」をめぐる議論も混迷を抜け出せないでいる。教育における「リベラル」とは主に2つの思想的立場を指す。すなわち、1つは「国民の教育権論」に代表される「国家からの自由」を求める立場であり、もう1つは競争がもたらす「不平等からの自由」あるいは「自由の平等」を求める立場である。

まず1つ目の「国家からの自由」を求める立場である。教育における「リベラル」とは、いわゆる「戦後新教育」、「戦後教育学」の流れにある者たち、その立場を指すことが多かった。その代表格が堀尾輝久が唱えた「国民の教育権論」である。特に「国民の教育権論」が「教師

の教育の自由」を防波堤に「国家」による教育への統制に異を唱えたことは周知のとおりである。このように、教育における「リベラル」とは、国家による統制からの「自由」（ナショナル・カリキュラムとしての学習指導要領からの自由）を求める者を指す場合が多い。

一方、教育における「リベラル」のもう1つの立場として、過度な競争がもたらす不平等や格差に対して異を唱える「平等」を重視する立場が挙げられる。近年では、いわゆる「新自由主義」や「市場原理主義」に批判的な立場をとる者たちに顕著である。彼ら「平等」を重視する「リベラル」が最も議論の俎上にあげることが多いのは「学校選択制」である。すなわち80年代の臨時教育審議会（臨教審）を契機とし、2000年代に開花した「新自由主義改革」、あるいは「教育の自由化改革」は「選択の自由」を旗印に、「全国学力調査」という「品質調査」をもとに、「学校選択の自由」を主張する。しかし、それらの学校間のそして子ども間の競争が持つ、その差別的、排他的性質について批判を加えたのである。教育の公共性、教育における公共性をめぐる議論もその文脈に位置している。藤田英典をはじめ、著名な教育学者が学校選択制に対して批判を加えたことを嚆矢に、2000年代後半になると「格差批判」という形で、アカデミズムの領域にかかわらず少なくとも者が「学校選択制」に対して批判的な論陣をはったことは記憶に新しい。

ここで、特にその「位置づけ」をめぐって判断に困っているように見えるのは2000年代以降顕著になった「新自由主義＝ネオ・リベラリズム」についてである。後者の「平等」を重視する立場の者は「新自由主義」の機能の弊害を指摘するが、そもそも「新自由主義」はどのような理論的あるいは思想的文脈に位置づけられるのかと言うと急に言い淀んでしまう。例えば広田（2009）は「政治思想におけるリベラルな社会の構成原理をそのまま学校に持ち込んだら、困った事態が生じることになる」（205-206頁）といわば政治・社会哲学におけるリベラリズムを教育の世界に「そのまま」適

用することの困難について述べている。また、前者の「国家からの自由」について高橋（2005）は、「教育の私事化」状況を受けて、本来「国家からの自由」を求めて組織化されているはずの「国民」の中のアクター（教師、保護者等）の間に対立が生まれていることを指摘するが、それらの「自由」をめぐる対立を「リベラリズム」の文脈に位置づける試みはなされていない。

このように、「教育の私事化」、「新自由主義」をめぐる議論に顕著なのだが、そもそも教育における「リベラル」もしくは「自由」について、1章でみた「政治の分野」と同様、十分に位置づけられてこなかったからこその混迷と言えるのではないか。ここに、教育における「リベラル」や「自由」をめぐる議論を政治・社会哲学における「リベラリズム」の文脈に位置づけるなおす意義があるのである。

## 文献

- デヴィッド・ハーヴェイ（監訳：渡辺治），2007『新自由主義—その歴史的展開と現在』作品社。
- 藤田英典，2005『義務教育を問い直す』筑摩書房。
- 広田照幸，2004『思考のフロンティア 教育』岩波書店。
- 広田照幸，2009「社会変動と『教育における自由』」広田照幸責任編集『自由への問い5 教育—せめぎあう「教える」「学ぶ」「育てる』」岩波書店，203-226頁。
- 井上達夫，2015『リベラルのことは嫌いでも、リベラリズムは嫌いにならないでください—井上達夫の法哲学入門』毎日新聞出版。
- 宮寺晃夫，2000『リベラリズムの教育哲学』勁草書房。
- 中島岳志，2013『「リベラル保守」宣言』新潮社。
- 大澤真幸，2015『自由という牢獄 責任・公共性・資本主義』岩波書店。
- 高橋哲，2005「教育の公共性と国家関与をめぐる争点と課題」『教育学研究』第72巻第2号，245-256頁。

# 「学校＝パノプティコン」観の再検討

## —学校建築の展開から考える—

牧野 智和 (大妻女子大学)

### 1. 問題設定

山名淳 (2015, p.173) は、1980年代後半から90年代にかけて、ミシェル・フーコーの影響を受けた規律訓練的な学校空間論が展開されたとし、そうした議論の核にジェレミー・ベンサムが考案したパノプティコン (一望監視施設) があったと指摘する。近代教育の原理を曝露しようとする教育 (社会) 学的研究の積み重ねや同時期以降の学校現場の変容を経て、こうした議論は下火になっていったといえるが、では今日において学校とはどのような空間だといえるのだろうか。「コンサマトリー化」(伊藤 2002) のような観点から捉えることはもちろん可能だが、それは規律訓練的な学校空間論とはややすれ違う。規律の弛緩や変容を捉えること自体の意味を否定するものではないが、『監獄の誕生』(訳書 1977) におけるフーコーの議論はそうした規律を支え促す空間とその活用技術、いわば物質的側面の作用を考慮に入れたものであると考えられ、その意味で「ポスト規律訓練」を論じようとするならば、学校空間の物理的な変容を考慮に入れた検討が必要になるのではないだろうか。

### 2. 異種混交的布置連関を捉える視点

このような観点から本報告では、学校空間の物理的側面、具体的には日本国内の学校建築計画の展開を網羅的に検討することを通して、ポスト規律訓練的な学校空間を表現する言葉を探求していきたい。ただ、この探究にあたっては、物理的側面の変容をただ単純に捉えるわけにはいかないだろう。フーコーが『監獄の誕生』において行っていたのは単なる技術決定論ではなく、学校等の物理的空間の様態、その様態から解釈できる、あるいは空間に寄せて語られる活用の戦略・技術、またそこにさらに重ねて示される社会的利害関心の絡み合いであった。このような「物質的に異種混交」(Law 1992, p.379) な絡み合いをいかにして記述することができるだろうか。

フーコーのように記述すればよい、といえはそれまでだが、本報告ではフーコーに一部ルーツを持ちながらも、社会の物質的な異種混交性に注目して理論・経験的研究の枠組を整えてきた、ブルーノ・ラ

トゥール (訳書 2008 ほか) らによるアクターネットワーク理論の見解を活用して、学校建築をめぐる異種混交的な絡み合いを解釈していきたい。その解釈のポイントだが、アクターネットワーク理論を参照することの利点は、このような技術、言説、社会的利害関心がそれぞれ絡み合う異種混交的な布置連関の効果として、人間・非人間双方のアイデンティティが発生するとする、やはりフーコー由来の「主体」観をとっているところにある。本報告では、学校建築をめぐる異種混交的な布置連関から生み出されようとする人間、あるいは『子ども』の新しい形 (プラウト 訳書 2017, p.115) を検討していきたい。

### 3. 分析対象と分析の視点

日本における学校建築計画の展開に関しては、建築学者を中心として多くの積み重ねがある (青木 1961; 菅野・佐藤 1983 ほか)。特に戦前については、1891 (明治 24) 年の「小学校設備準則」、1895 (明治 28) 年の「学校建築図説明及設計大要」等を通して学校建築の定型化・画一化が進んだという見解が定説化しており、賀曉星 (1991) はこうした定説を受けて戦前の学校建築をパノプティコンの観点から解釈している。

戦前の定型は 1949 (昭和 24) 年の「鉄筋コンクリート造校舎の標準設計」に引き継がれたところが多く、これがのちの規律訓練的学校空間論の隆盛につながる定型化をもたらしたといえるが、このつながりは直線的に捉えるべきではない。そもそもこの標準設計自体が定型化を企図してつくられたとは言い切れない側面があり、またこの標準設計が結果としてもたらした定型化を打破すべく、戦後の学校建築計画は一貫して展開されてきた。そして規律訓練的学校空間論が隆盛した 1980 年代以降は、かなりの学校において、定型的な学校空間からの脱却が実際に物理的に果たされるに至り、1990 年代後半以降はさらに多様な学校建築の展開が全国的にみられるようになっている。こうした点を考慮すると、少なくとも戦後における学校建築の展開をつぶさに検討していくことが、本報告の立場においては必要だと考えられる。

そこで報告者は戦後日本における学校建築の展開



を包括的に捉えるべく、複数のオンライン書籍・雑誌記事データベースを活用して、学校建築に関連する書籍・雑誌記事を網羅的にリストアップした。リストアップされたのは学校建築に関する書籍 251 点、学校建築に関する雑誌特集記事 82 特集、学校建築に関する博士論文 22 点であり、それ以外にも学校建築に関する単発の雑誌記事や先行研究を適宜参照して分析を進めていく。

#### 4. 戦後学校建築計画の展開

戦後日本の学校建築は、上述したような定型化の打破および新しい学校制度への対応、戦争によって疲弊した校舎を襲った風水害への対策を課題として、一定の質を備えた学校建築を全国的に整備していく方向で始まっていった。戦後間もなくに制定された建物規格を踏まえて、日本建築学会と文部省の共同研究による「鉄筋コンクリート造校舎の標準設計」（1949）が作成され、翌年の西戸山小学校（1950）等のモデルスクールが建設される。学校建築の研究も、衛生面中心だった戦前から大きく踏み出し、人口増加を考慮に入れた校区の選定から始まり、校地の選定、学校の運営方式、各教室の配置（ブロックプラン）、教室内部と教室廻りの構成など、さまざまなポイントについて、実際の学校の「使われ方」の研究を中心とした経験的な研究にもとづいたメリットとデメリットが示され、それらを踏まえた細部までの計画性・機能性の貫徹が志向されるようになる。戦後の学校建築は、物理的側面への配慮が欠落した「封建的」で「精神主義」的な学校から、「能率的」で「生徒の生活に即し」た学校へ（大串 1950, p.227）の脱却に向けたプロジェクトとして始まった。合理的に計画・設計された機能的空間は、建築計画学者にとっては生徒を民主主義の社会へと解放するものだと思われていたのである。

しかしながら、こうした計画性・機能性への配慮は丹念なプランニングとコストを必要とするもので、量的整備に迫られた当時の実情は、モデルスクールの形式的側面のみを踏襲し、結果とした「片廊下一文字型校舎」という戦前以来の定型を反復するような校舎を結果として量産することになる。宮前小学校（1955）や真駒内小学校（1961）など、学校建築研究の成果を反映させた学校も一定数手がけられてはいたが、大勢は定型化のなかにあった。しかしこうした定型化を打破すべく、1970年代以降、加藤学園（1972）を先駆けとして、次いでオープンスペースをティームティーチングや個別学習と綿密に連動させた緒川小学校（1978）などを発信源として、オープンスクールへの注目が集まるようになる。画一

的な教室での固定化された従来の学びではなく、学校内のあらゆるスペースを学びの場として活用できるような柔軟性と多様性を備えた学校空間を用意し、同時に生活空間としてゆとりや安心感を与えるような設計が推奨されるようになるのである（長倉 1973）。

オープンスペースをめぐる「運動」（長澤 1987, p.17）はやがて 1984 年からの多目的スペースへの補助制度に結実し、1990 年代半ば頃には 5000 校近い学校がオープンスペースを備えた、新しい学校へと生まれ変わっていると報告されている（倉斗 2001, p.3）。しかしこのような状況は「オープンスクールという画一化」（上野 1999, p.145）という新たな状況を生み出してしまふ。それに対してさらに提案されたアイデアが、ポスト規律訓練的の学校空間を表現する言語を提供してくれると考えられるが、この詳細については当日報告する。

#### 参考文献

- 青木正夫, 1961, 「小中学校の建築計画的の研究」東京大学工学部博士論文
- 賀暁星, 1991, 「潜在的カリキュラムとしての学校建築空間」広島大学教育学部博士論文
- フーコー, M., 1975=1977, 田村淑訳『監獄の誕生』新曜社
- 菅野誠・佐藤謙, 1983, 『日本の学校建築』文教ニュース社
- 倉斗綾子, 2001, 「児童の学習・生活活動の実態からみた小学校の建築計画に関する研究」東京都立大学工学部博士論文
- 伊藤茂樹, 2002, 「青年文化と学校の 90 年代」『教育社会学研究』70
- 長倉康彦, 1973, 『開かれた学校』日本放送出版協会
- 長澤悟, 1987, 「教育システムのオープン化に対応した学校建築計画に関する研究」東京大学工学部博士論文
- ラトゥール, B., 1993=2008, 川村久美子訳『虚構の「近代」』新評論
- Law, J., 1992, 'Notes on the Theory of the Actor-Network', *System Practice*, 5(4)
- 大串不二雄, 1950, 「学校建築」『教育大学講座 第 13 巻』金子書房
- プラウト, A., 2006=2017, 元森絵里子訳『これからの子ども社会学』新曜社
- 上野淳, 1999, 『未来の学校建築』岩波書店
- 山名淳, 2015, 『都市とアーキテクチャの教育思想』勁草書房



# 標準原理・能力原理・必要原理

——教育機会確保法の来歴を考えるための試論——

高山龍太郎（富山大学）

## はじめに

不登校児童生徒・学齢超過者・外国籍児童生徒などの義務教育機会の確保について国と地方公共団体の責務を定めた教育機会確保法（義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律、2017年施行。以下、教確法）は、教育を受ける権利に関わる法律である。教育を受ける権利を定めた憲法26条は「その能力に応じて、ひとしく」と、相反する条件を課す。教確法をめぐる論点を振り返ると、不登校の子どものニーズに対応した教育課程の実現が一つの焦点だった（高山 近刊）。しかし、こうした教育課程の弾力化は、教育機会を「能力に応じて」保障するとはいえ、「ひとしく」という観点から格差拡大が懸念される。

本報告では、教確法の来歴を考えるために、標準原理・能力原理・必要原理という概念を試論的に導入する。標準原理は、すべての人に等しく教育資源を投入すべきという規範で、憲法の「ひとしく」に当たる。能力原理は、恵まれた人により多くの教育資源を投入すべきという規範で、卓越性の名の下に格差拡大を容認する。一方、必要原理は、社会的に恵まれない必要性の高い人にこそより多くの教育資源を投入すべきという規範で、結果の平等を目指すものである。能力原理と必要原理は、憲法の「能力に応じて」に該当する。

本報告の結論は、15歳時の学力保障を目指して公立学校での標準原理が強まるなか、必要原理に基づく不登校施策を法律的に裏づける教確法が成立したが、教確法は財政的な裏付けに欠くために、結果的に消極的な能力原理になっているというものである。

## 原則としての標準原理の強まり

荻谷剛彦（2009）は、1952年の義務教育費

国庫負担法、1958年の学習指導要領改訂、義務教育標準法が形づくった等量等質な義務教育の有り様を「標準法の世界」と呼び、学級・学校・地域といった空間を単位に平等を図る「面の平等」によって、個人の差別的処遇を目立たせずに全国的な教育格差の縮小が可能になったと述べる。これは、標準原理の全国的な展開と言えよう。

このうち、1958年の改訂によって系統主義へ転換し法令準拠の性格を強めた学習指導要領は、落ちこぼれ批判などから、1978年改訂以降、教育内容を精選し、さらに約7割に厳選した1998年改訂版のゆとり教育の完成へとつながる。また、1998年改訂版実施の2002年には、学校完全週5日制も始まる。

だが、こうした流れは、学力低下への懸念からゆとり教育批判を生み、私立中学受験ブームから格差拡大が懸念されるようになる。これを受けて、文科省は、「確かな学力向上のための2002アピール「学びのすすめ」」（2002年）を出し、2003年の一部改正では学習指導要領の内容が「確実に修得すべき最低基準」と位置づけられる。そして、2008年改訂版では、40年ぶりに授業時数と学習内容が増加した。2007年には、全国学力・学習状況調査も始まり、学力保障を目指すPDCAサイクルが確立する。こうした一連の状況は、機会の平等における標準原理（履修主義的標準原理）が、結果の平等にも適用されるようになった（修得主義的標準原理）と見なせよう。

## 能力原理から必要原理へ

障害児の教育を受ける権利について検討を重ねてきた渡部昭男（2008）は、能力原理・必要原理という考えを提案する。能力原理は、能力程度主義・適格者主義とも言い換えられ、「能力のある者には手篤く、能力のない者に

はほどほどに」という応能論・応分論を容認する。一方、必要原理は、必要即応主義とも呼ばれる「困難度の大きい者ほど手あつく」という考え方であり、1960年、憲法25条をめぐる朝日訴訟の東京地裁判決において、重症患者をより手あつく保護すべきことが判示された。渡部は、教育法学者ら（清水寛、兼子仁、服部朗）が、憲法26条の「能力に応じて」を、能力原理から必要原理へと条理的に読み替えてきた過程を跡づける。さらに、渡部は、「しかし、必要原理は能力原理から落伍した者にのみ容認される恩恵としての原理、ないしは能力原理を成り立たしめるセーフティネットにとどまる原理なのであろうか。そうではなく、必要原理は近未来において全ての者を対象とした基本原理になると思われる。」（渡部 2009: 150）と主張する。

### 教確法にみる不登校施策

教確法3条の基本理念や7条に拠り文科大臣が定めた基本指針をまとめると、教確法に基づく文科省の不登校施策の考えは、学校に在席しながらも再登校を絶対視せず、将来の社会的自立を最終目標とすることで時間的余裕を作り、子どもの最善の利益を考えながら学校内外の多様な教育資源からその都度必要なものを子どもに投入するとなろう。それは、すべての子どもの義務教育修了時の学力保障に向けて、教育の専門家が系統的に教育資源を投入する学校の標準原理的な方法とは異なる。いわば、15歳時の学力はいったん脇に置き、青年期の社会的自立に向けて多様な教育資源を子どもの実情に応じて保護者を中心にブリコラージュするものである。これは必要原理に基づく方法と言えるだろう。ただし、こうした考えは、教確法によって初めて認められたわけではなく、1992年の文部省通知「登校拒否問題への対応について」以来、容認されてきた。教確法は、従来の不登校施策を追認し、学習指導要領に準拠しない義務教育に法律的な根拠を与えたと言える。

### 結果としての消極的な能力原理

教確法は、標準原理に基づく既存の学校では義務教育の機会が十分に保障されない人の

ために、必要原理に基づく教育の機会を特例的に確保するための法律だと言えよう。

ゆとり教育の転換によって達成すべき学力の最低基準は上がり、全国学力テストによってそれが可視化されるようになった。不登校のブランクがありながら再登校するのは、いっそう困難になっているように映る。しかし、小中学校の不登校の数は、ここ20年間、12~3万人ほどで高止まりしている。

こうした現状に対処するために参照されたのが、就学義務の免除・猶予が長く続いた障害児教育の分野において能力原理を必要原理へ読み替える試みではなかったか。例えば、教確法成立に裏方として関わった元文科省事務次官の前川喜平（2017）は、教確法の意義をこうした観点から説いている。そして、必要原理は、2007年に特別支援教育（special needs education）として制度化された。

しかし、教確法が理念に掲げる必要原理は、財政的な裏づけに乏しい。6条の財政上の措置等は努力義務に留まり、附則2項の経済的支援も今後の検討とされている。これは、教育機会に恵まれない人が、教育資源の投入の少ないまま放置されている状態を意味する。このため、結果的に、恵まれた人により多くの教育資源を投入する積極的な能力原理とは逆の「消極的な能力原理」になっている。

### 参考文献

- 荻谷剛彦, 2009, 『教育と平等——大衆教育社会はいかに生成したか』中央公論新社(中公新書)
- 高山龍太郎, 近刊, 「教育機会確保法をめぐる論点の整理——ニーズ対応型教育課程という観点から」永田佳之編『(仮題) 変成する日本、そして世界のオルタナティブ教育——その課題と可能性』世織書房.
- 前川喜平, 2017, 「教育は人権保障の中核」フリースクール全国ネットワーク・多様な学び保障法を実現する会編『教育機会確保法の誕生——子どもが安心して学び育つ』東京シューレ出版, 126-152.
- 渡部昭男, 2008, 「「能力原理」から「必要原理」への転換——「教育を受ける権利」をめぐる」『障害者問題研究』(全国障害者問題研究会) 36(1): 18-26.
- 渡部昭男, 2009, 「子どものニーズと就学義務制——必要原理に基づく教育行政への展望」平原春好編著『概説教育行政』東京大学出版会, 133-151.

※本研究は科研費補助金（課題番号 15KO3840）による研究成果の一部である。

# 教員志望学生の進路選択時における地域移動を規定する要因

## — 家族に対する規範意識に注目して —

富江 英俊（関西学院大学）

はじめに

本研究は、教員志望者の大学入学時・大学卒業時の地域移動という現象に焦点をあてて、その地域移動の原因をさぐる。とりわけ家族への意識に注目する。

非大都市圏の高校生・大学生の進路選択に伴う地域移動について、これまで多くの研究が重ねられてきた。一つのパターンが、非大都市圏には高等教育機関が少なく、居住地が大都市圏か否かによって、大学進学機会が影響を受ける、その結果大学卒業後の人生においても収入や地位において差が出てくるという、「機会均等」「教育の不平等」に関する研究である。ここから派生したパターンが「ローカル・トラック」研究であり、また近年は「地方に生きる若者の文化」といった文脈でも、問題関心が近い研究がさかんになっている。

これらの研究を参考にしつつ、本研究では、教員志望者の大学生に調査対象を絞る。教員という仕事は、企業が少ない非大都市圏においては、相対的に収入や地位が高い。転勤があるとしても県内だけであり、その県内で一生を過ごそうとしている者には、県庁や市役所などの地方公務員、地方銀行などと並んで人気の高い職業とされている。

究極的には相容れない、「非大都市圏で生活する」と「階層的上昇移動をする（より高い収入や地位を得る）」という両者について、一つの折り合いをつける進路として、地方のエリート層である教員という職業があると位置づけられるのである。地方国立大学の教員養成系学部在籍する、進路が決定した4年生へのインタビュー調査より、地域移動と階層移動の

関連について考察する。

### 1. 調査の概要

#### ・調査対象者

鳥取大学地域学部の4年生9名

#### ・調査時期 2017年11月～2018年2月

#### ・調査方法

半構造化の質問によるインタビュー。

1人あたり30～40分程度

### 2. 地域移動を規定する要因

#### i. 大学入学時の構造的な地域移動

調査対象者のうち、鳥取県内の高校出身者は少数であった。他県の高校を卒業して鳥取大学に進学した理由としては、次の2つのパターンがあった。「自宅から通える場所に大学がない者」と、「大学入試の結果が振るわず、地元の国立大学教育学部を受験するのが叶わず、自分の学力にあった鳥取大学を選んだ」とである。以上から、大学入学時の地域移動は、自らの意思というより、出身地の特性や試験結果などの構造的な要因の方が多いことがわかった。

#### ii. 家族を要因とした出身地への志向

大学入学時に家族については意識されていた。出身地は離れるとしても、出来るだけ近くという親の意向が関係することが多かった。

大学卒業時においても、出身地を離れて進学した者のうち、半数以上の者が出身地にUターンするが、1名を除いて親の意向が働いたとしている。

<回答例> (卒業後の就職先について) 鳥取で



もいいかなって思ったんですけど、両親から約束が違うぞって言われて。長女なんで帰って来てくれんと困るって言われて、で、<地元の県>で。弟が単身赴任系の仕事についてるので、高校卒業してからすぐもう就職したので、私が家の近くにいてくれた方がうれしいって言う話はされて。で、弟はもう家には帰らないって言って、妹も今大学生なんですけど、もう<地元の県>には帰らないって言うので、私が帰らんとなくなっていくのは思ってて。

また、きょうだい構成（出生順位）もある程度言及されていたが、長男長女という「跡取り」ではなく、「きょうだいの誰かが近くにいるようにしたい」という意識が強い。

### 3. 地域移動に対する意識

実際に地域移動をおこすまではいかないが、長期的な将来も含めた意識として、「都会へのあこがれ」「流動志向」の2点が挙げられた。

#### i. 大都市へのあこがれ

東京や京阪神などの大都市へのあこがれを口にする者は多かった。マス・メディアは、大都市にある飲食店やイベントについての情報を毎日のように流しており、それに興味を示すという意見として、以下のようなものがあつた。

<回答例> そうですね。今住んでいるところは、へき地ですけど、テレビ番組は大阪、神戸らへんの話ばかりで、「ああ、いいなあ。大阪に住んどったらこんなの普通なんだろうな」という気持ちは、すごくあります。

しかし、大都市は「住むところ」ではなくて、「行くところ」という意識が強いようで、実際の進路選択において、実際に大都市に移動する者は1名だけであつた。

また、大都市を自分の能力を発揮できる「チャンスの場」ととらえている者もいた。社会移

動論で一般的に語られる論理に近いが、少数であつた。

#### ii. 流動志向

「家族」を要因として出身地で今後の人生を過ごしていくつもりでいるが、人生のどこかで、一時的であっても出身地を出たいという希望は、何人かの者が述べていた。今後の人生は、どうせ出身地に縛られるのだから、直接親の介護とかが必要ではない時期に、大都市や海外に住んでみたいという志向である。前述した大都市に移動する1名も、将来的には出身地に帰る希望を持っていたので、「流動志向」の一例といえよう。

### 4. まとめと考察

教員志望者の進路選択において、家族に対する意識は大きい。「親の近くに居住する。将来的に介護が必要になったら、自分がかかわる。」という規範が強いことがわかつた。「家や土地やお墓を守る」といった伝統的なイエ制度とはやや違う規範意識であると考えられる。家族とのつながりを、一種の社会関係資本としてみているとも考えられる。

階層的上昇移動と地域移動との志向の関連性としては、あまり見出せなかつた。一つの解釈として、「教員志望で、教員養成を行う非大都市圏の国立大学に進学した」という時点で、大都市圏への移動は視野に入っていないともいえよう。

また、「大都市で教員をしてみたい」という者は一人もいなかった。これは、「出身地で暮らしたい」というのがまずは先にあり、その後教員志望という職業選択があつたことが示唆される。

地域移動に関してみられた「流動志向」は、家族への規範意識に伴う出身地への志向と、階層的上昇移動をしたいという志向の、一つの共存のあり方と考えられる。教員志望者に内在する一つの思考パターンといえよう。



# 教育実習における学修に関する日伊比較研究

## —経験内容、力量・態度、意識の変容—

川村光（関西国際大学） 紅林伸幸（常葉大学） 長谷川哲也（岐阜大学）

### 1. はじめに

本研究では、日本とイタリアの教職志望学生を対象とした質問紙調査結果にもとづき、彼らの教育実習経験を捉え、両国でどのような教師が養成されようとしているのかを検討することを通して、わが国の教員養成の特徴を確認する。

教育のグローバルゼーションと教職の高度化が進行する中で、イタリアはわが国でよく紹介されているアメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、フィンランドなどと異なり、近年になって大学院レベルでの教員養成システムを整備した改革後発国である。これから教職の高度化を目指す日本にとっては、教員養成改革後発国であるイタリアの実態を把握し、課題と成果を確認することは、大学院レベルの教員養成システムを構築するにあって示唆的である。その一方で、わが国が実習経験に重点を置く実践的指導力重視の教育実習プログラムを実施しているのに対して、イタリアは、実習と実習レポートによる実践と理論の往還を重視しており、改革の方向性に差異がある（紅林他 2014）。したがって、グローバルゼーションのもとでの教育実習プログラム改革の方向性が異なるイタリアの教員養成システムを究明することにより、わが国のプログラムと教職志望学生の特徴を相対化できる。

### 2. 調査概要

2017年現在、イタリアには幼稚園・小学校教師を養成する Scienze della Formazione Primaria (SFP) と、中学校・高校教師を養成する Tirocinio Formativo Attivo (TFA)がある。前者は5年間の大学院レベルの目的養成のコースであり、後者は大学院修了者を対象とした1年間プログラムのコースである。

調査対象者は日本とイタリアの各教員養成課程に在籍する最終段階（日本：4年次後半、イタリア：SFP：5年次後半 TFA：1年課程後半）の学生である。本研究では回収票のうち、卒業後の進路志望が幼稚園ないし小学校の者

（以下、幼小志望学生）と、中学校ないし高校の者（以下、中高志望学生）を調査対象者とした。

調査概要は表1の通りである。日本調査は、国立教員養成系大学・学部3校、私立大学5校を対象として実施したのに対して、イタリアは北部の1州の幼小教員養成学部に在籍している学生と中高教員養成コースに在籍している学生が対象であり、特定の州を代表するサンプルとなっている。

質問項目については、イタリア調査においては、比較研究が行えるように、日本人研究者とイタリア人共同研究者が、日本人研究者が作成した日本における教育実習に関する調査票の項目をもとに共同で内容を検討した。イタリアの教育実習プログラムに即するかたちで一部項目を変更したものもあるものの、日本語の項目をイタリア語に訳するかたちで大部分の作業を進めた。

なお、質問項目は、実習校の校数や校種、教育実習での経験、教育実習で身についたこと、実習経験に関する意識などである。

表1 調査概要

	日本調査		イタリア調査	
			SFP	TFA
実施時期	2016年11月～2017年2月		2016年5月	2015年5月
回収数	681名(国立3大学、私立5大学)		187名(国立1大学)	122名
配布回収方法	各大学の判断		実習のリフレクション時間に配布・回収	
本研究対象	幼小志望学生 276名	中高志望学生 88名	幼小志望学生 185名	中高志望学生 118名

### 3. 調査結果

#### 3-1. 教育実習経験の比較

はじめに、幼小志望学生と中高志望学生の教育実習経験について日本とイタリアで比較することを通して、教職志望学生の学修の共通性と差異性を確認する。

まず、養成期間全体における実習校の合計については、幼小志望学生の場合は日本が2.69校であるのに対し、イタリアが6.01校と多く、イタリアの学生は多様な学校を経験している（表2参照）。一方、中高志望学生については、日本2.16校、イタリア1.75校であり、日本の

表2 実習校数

幼小志望学生		中高志望学生	
日本	イタリア	日本	イタリア
2.69	< 6.01	2.16	> 1.75

注)単位は校。カイニ乗検定の結果、5%水準で有意差があった箇所  
に不等号をつけた。

学生の方が実習校数が多い。

次に、教育実習での経験内容について見ていく(表3参照)。幼小志望学生の場合は、「実習校の先生と話をした」「大学教員と話をした」において日本の学生の割合が高く、実習校の指導教員や大学教員から実習に関わった指導を多くの者が受けていることがわかる。なお、イタリアにはその他の指導者としてコーディネーターチューターがおり、彼女らの指導を受けているために、イタリアでは指導教員や大学教員の指導を受けている者が少ない可能性がある。

また、「授業時間以外は(遊びなどをして)子どもたちとコミュニケーションをとった」「子どもの保護者と会う機会があった」の割合も日本の学生の方が高い。

さらに、「実習の記録を実習日誌に書いた」「実習をするにあたって目標や計画を具体的にたてた」についても日本の学生の割合が高い。計画的な実習を行った者が多いと考えられる。一方、「実習日誌以外のレポートや実習計画などで実践した授業過程を文書化した」といった項目では、イタリアの学生の割合が高い。イタリアでは、実習に関する経験を文書化することを徹底させている様子が窺える。

他方、「授業をするまえに指導案を書いた」「アンケートやインタビューを用いて、または実施して調査・研究をした」といった項目では有意差は確認されなかった。両国において指導案を書くことはほぼ必ずすることであり、また、調査・研究はほとんどしていないようである。

中高志望学生についても、幼小志望学生と同様の上記の傾向が読み取れる。

また、教育実習において学校運営に関わった活動や、教師としての成長に役立つ活動に参加した者の割合を確認すると(表4参照)、日本の学生の方がそれらを経験したと回答した者の割合が高くなっている。日本の学生はイタリアの学生よりも、学校運営活動や教師として成長を実感できる活動に参加できているようである。

以上のことから、実習における経験内容に関しては、日本の学生はイタリアの学生より、実

習校の教師、子ども、保護者との交流や、学校運営活動など、多様な経験をしている者や、教師としての成長に役立つ活動を経験したと考えている者が多いようである。

なお、こうした実習における経験の差は、教育の高度化として目指している教師像の違いとして理解されるが、そもそも現在の教師が担っている業務の違いによる面が大きい。教育実習が、新しい教師を作るというよりは、現在の教師のワークを体験的に習得する機会であることを、端的に物語る結果と言えよう。

表3 教育実習における経験内容

	幼小志望学生		中高志望学生	
	日本	イタリア	日本	イタリア
qq3A. 実習校の先生と話をした	98.9	> 62.7	97.7	> 61.9
Jqq3B / Iqq3C. 大学教員と話をした	39.5	> 29.7	29.9	42.7
Jqq3C / Iqq3D. 授業をするまえに指導案を書いた	96.7	97.8	89.7	83.9
qq3E. 授業時間以外は(遊びなどをして)子どもたちとコミュニケーションをとった	99.6	> 87.0	94.3	> 36.4
qq3F. 子どもの保護者と会う機会があった	42.8	> 14.6	34.5	> 14.4
qq3G. 実習の記録を実習日誌に書いた	100.0	> 92.4	98.9	> 83.9
qq3H. 実習日誌以外のレポートや実習計画などで実践した授業過程を文書化した	69.2	< 97.3	62.4	< 76.3
qq3I. 職員会議に参加した	57.8	55.7	48.8	47.5
qq3J. アンケートやインタビューを用いて、または実施して調査・研究をした	12.0	13.0	17.2	16.9
Jqq3K / Iqq3L. 実習をするにあたって目標や計画を具体的にたてた	94.2	> 51.4	88.4	> 68.6
Jqq3L / Iqq3M. 担任と同じ役割を担った	72.5	> 52.2	80.5	69.5
Jqq3M / Iqq3N. 子どもの悩みや生活態度に対してアドバイスをしたり、サポートしたりした	68.1	69.7	66.7	63.6

注)値は「いつもした」「しばしばした」の合計(%).カイニ乗検定の結果、5%水準で有意差があった箇所に不等号をつけた。

表4 教育実習における活動参加

	幼小志望学生		中高志望学生	
	日本	イタリア	日本	イタリア
学校運営活動	97.8	> 83.2	94.3	> 66.7
教師としての成長に役立つ活動	89.8	> 62.2	82.8	> 50.0

注)単位は%。カイニ乗検定の結果、5%水準で有意差があった箇所に不等号をつけた。

### 3-2. 教育実習での学びの比較

ここでは、日本とイタリアの教職志望学生を比較することを通して、身につけた力量や態度の共通性と差異性を志望別に確認する。

まず、教育実習全般を通じて身につけた力量や態度について見ていく(表5参照)。幼小志望学生については、15項目中9項目で有意な差が生じており、1項目を除いて総じて日本の学生よりもイタリアの学生の方が教育実習全

般を通じて身につけた力量や態度を高く評価している。その内訳を見てみると、「保護者に対する対応力」「子どもの悩みや生活態度に関するアドバイスをする力/助ける力」「学級経営の力」といった教育実践を遂行していくうえで必要な力や、「ものごとを批判的に捉えられる力」「日本/イタリア社会に対して目を向ける態度」「世界に対して目を向ける態度」といった社会に対するまなざしを持つ力については約 20 ポイント以上の差があり、イタリアの学生の方が身についたと評価している者が多く、日本の学生の認識と一定のポイント差がある。また、「実践を振り返る力」や「論理的に問題を考える力」についてもイタリアの学生の割合が高くなっていることから、彼らの方が実践を省察して論理的に思考するような力を身につけたという評価をしている者が多い。

ところが、「仲間と協力する力」については、イタリアの学生より日本の学生の方が割合が高く、実習を通して同僚と協働する力を修得したと評価している。

一方、中高志望学生についても、幼小志望学生ほどではないものの、有意差のある項目が散見され、同様の傾向が一部で見とれる。つまり、教育実践に関する力の一つである「学級経営の力」や、「ものごとを批判的に捉えられる力」「日本/イタリア社会に対して目を向ける態度」といった社会に対するまなざしを持つ力については、イタリアの学生の方が身についたという認識を持っている者が多い。また、「仲間と協力する力」については、日本の学生の方が身についたという評価をしている者が多い。

その他の有意差のある項目を確認すると、「子どもを理解する力」や「出来事や状況に柔軟に対応できる力」については、日本の学生の割合が高く、多くの者がそれらの力を修得したという認識を持っている。

次に、教育実習後のまとめとなるレポートを執筆したことによる学びについて見ていく(表 6 参照)。

幼小志望学生については、6 項目中 4 項目でイタリア学生の割合が高くなっている。両国の学生にとって実習後のレポートは、教育実習の経験を振り返ったり、教育について理解を深めたりする機会になっているという点では共通している。だが、「教師としての力量を向上させること」「メタ認知力や省察力を向上させること」「調査スキルを向上させること」「実践と

理論を関連づけること」ではイタリアの学生の割合が高い。イタリアでは、実習後にそのレポートを作成することが、教師としての力量を向上させることに繋がっているという認識を持っている学生が多い。また、教師自身や実践を相対化する力を修得する機会になったという評価をしている者が多い。

一方、中高志望学生については、有意差のあった項目は 1 つのみであった。「メタ認知力や省察力を向上させること」の割合がイタリアの学生の方が高く、実習後のレポートが学生自身を相対化させる機会になっているようである。

表 5 教育実習全般を通じて身につけ力量や態度

	幼小志望学生		中高志望学生	
	日本	イタリア	日本	イタリア
Jqq6A / Iqq5A. 子どもを理解する力	96.7	98.9	96.6	> 87.3
Jqq6B / Iqq5B. 教科の指導力	89.9	91.4	93.2	94.9
Jqq6C / Iqq5C. 保護者に対する対応力	10.9	< 28.1	12.5	17.8
Jqq6D / Iqq5D. 子どもの悩みや生活態度に関するアドバイスをする力/助	61.5	< 85.9	64.8	66.1
Jqq6E / Iqq5E. 学級経営の力	47.1	< 88.1	45.5	< 78.8
Jqq6F / Iqq5F. 教師としての態度や振るまい方	95.7	94.6	92.0	86.4
Jqq6G / Iqq5G. 仲間と協力する力	84.8	> 75.7	86.4	> 73.7
Jqq6H / Iqq5H. 授業や学級に関する調査・研究する力	72.7	64.3	75.0	62.7
Jqq6I / Iqq5I. 実践を振り返る力	92.0	< 98.9	93.2	84.7
Jqq6J / Iqq5J. 論理的に問題を考える力	75.0	< 83.8	78.4	72.0
Jqq6K / Iqq5K. 問題を解決する能力	83.0	85.9	83.0	76.3
Jqq6L / Iqq5L. ものごとを批判的に捉えられる力	50.5	< 91.9	55.7	< 84.7
Jqq6M / Iqq5M. 日本/イタリア社会に対して目を向ける態度	36.2	< 71.4	40.9	< 59.3
Jqq6N / Iqq5N. 世界に対して目を向ける態度	24.7	< 48.6	31.0	42.4
Jqq6O / Iqq5O. 出来事や状況に柔軟に対応できる力	86.4	88.1	89.7	> 76.3

注) 値は「十分身についた」「ある程度身についた」の合計(%)。カイ二乗検定の結果、5%水準で有意差があった箇所には不等号をつけた。

表 6 レポートを執筆したことによる学び

	幼小志望学生		中高志望学生	
	日本	イタリア	日本	イタリア
Jqq8A / Iqq7A. 教育実習の経験を振り返ること	98.7	99.1	98.4	97.4
Jqq8B / Iqq7B. 教師としての力量を向上させること	75.5	< 96.4	77.4	86.8
Jqq8C / Iqq7C. 教育についての理解を深めること	92.2	91.0	87.1	80.7
Jqq8D / Iqq7D. メタ認知力や省察力を向上させること	69.0	< 94.6	54.8	< 86.0
Jqq8E / Iqq7E. 調査スキルを向上させること	34.5	< 65.8	46.8	51.3
Jqq8F / Iqq7F. 実践と理論を関連づけること	62.5	< 90.9	75.8	85.0

注) 値は「できた」「ある程度できた」の合計(%)。カイ二乗検定の結果、5%水準で有意差があった箇所には不等号をつけた。



### 3-3. 教育実習後の意識の比較

最後に、日本とイタリアの教職志望学生を比較することから、教育実習を終えた後の意識の特徴を確認する（表7参照）。

幼小志望学生については、日本とイタリアの学生ともに、9割以上が「教師になる意欲が高まった」と回答しており、両国とも教育実習が教職志望を高める経験になっていることがわかる。また、「大学の授業で学修したことが役に立った」や「教育の動向や教育政策への関心が高まった」は両国ともに8割強であり、多くの学生は実習をするうえで大学での学修が有益なものとなっていると認識し、実習を通して教育への関心を高めているようである。

そのうえで、有意差のあった項目を確認すると、「実習後、大学での学修の意欲が高まった」「大学で学修する理論について理解が深まった」「教育について理解が深まった」で、日本の学生の割合が高くなっている。日本の学生の方が、教育実習が、実習後の大学における彼らの学修のあり方にポジティブな影響を及ぼしているという意識を持っている者が多いようである。

また、「授業をもっとたくさんやりたかった」「教師になる自信がついた」といった項目の割合はイタリアの学生の方が高い割合になっている。イタリアの学生の多くが授業経験をさらにつむことを望んでおり、育実習を通して教師になる自信をつけていることがわかる。

一方、中高志望学生については、1項目を除いてイタリアの学生よりも日本の学生の方が肯定的に回答しており、実習後の大学における学修や、学校教育の外側への関心や見方が広がったという意識を持っているようである。

表7 教育実習後の意識

	幼小志望学生		中高志望学生	
	日本	イタリア	日本	イタリア
Jqq9 A / Iqq9 A. 大学の授業で学修したことが役に立った	83.3	82.2	79.3	71.2
Jqq9 B / Iqq9 B. 実習後、大学での学修の意欲が高まった	84.7	> 71.7	(87.4	> 36.8)
Jqq9 C / Iqq9 C. 授業をもっとたくさんやりたかった	77.5	< 91.9	77.0	70.1
Jqq9 D / Iqq9 D. 大学で学修する理論について理解が深まった	73.8	> 61.1	78.2	> 63.2
Jqq9 E / Iqq9 E. 社会に対する視野が広がった	76.4	< 85.3	75.9	> 59.3
Jqq9 F / Iqq9 F. 教育について理解が深まった	97.8	> 92.9	94.3	> 76.1
Jqq9 G / Iqq9 G. 教師になる意欲が高まった	95.3	95.1	93.1	86.3
Jqq9 H / Iqq9 H. 教師になる自信がついた	67.3	< 93.0	65.5	< 89.0
Jqq9 I / Iqq9 I. 教育の動向や教育政策への関心が高まった	84.4	82.7	79.3	> 63.2

注1) 値は「そう思う」「ある程度そう思う」の合計(%)。カイ二乗検定の結果、5%水準で有意差があった箇所に不等号をつけた。  
 注2) 中高志望学生の「Jqq9 B / Iqq9 B. 実習後、大学での学修の意欲が高まった」の結果については、イタリアの回答者は大学時代に所属していた専門学部での学修のことを想起した可能性がある。

### 4. まとめ

日本の教職志望学生はイタリアの学生よりも多様な経験をし、教師としての成長に役立つ経験をしている様子が窺える。

その一方で、実習での学びや実習後のレポート作成などを確認すると、社会に対してまなざしを向ける力や、自らを相対化し論理的に思考するような力を身につけたという評価をしている者はイタリアの学生に多い。

したがって、日本の場合は概して教育実習を通して学生は多様な経験ををするものの、その経験を通して学生が意識する身につく力や態度は現場主義的であると推察される。その一方、イタリアの場合は実践的指導力とともに、アカデミックな力や態度であり、キー・コンピテンシーの基本的部分である思慮深い思考や態度を育成していることが窺える。それらは、各国の教師文化や教員養成政策と関連があると推察される。

※詳細な分析データについては、発表当日に配布する資料を参照。

#### <参考文献>

川村光, 紅林伸幸, 長谷川哲也, 2018, 「実践的指導力重視時代の教育実習の現状と課題ー教職志望学生に対する2016年度質問紙調査からー」『関西国際大学研究紀要』第19号, pp. 1-16.

Kawamura, Akira, Kurebayashi, Nobuyuki, Hasegawa, Tetsuya, Mosca, Silvana, Corino, Elisa, 2018, “The Reality of the Teaching Practice System in Italy: A Research Report on a Japanese-Italian Comparative Study on Teacher Training”, 『関西国際大学教育総合研究叢書』第11号, pp. 67-92.

紅林伸幸, 川村光, 2014, 「グローバル化と高度化の中の教員養成ーイタリアの取り組みー」『滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第22巻, pp. 71-77.

【付記】本研究はJSPS科研費JP25381282の助成を受けたものである。



# 教職大学院に教師はなぜ入り、そこで何を学ぶのか

## ～教職大学院で学んだ教師のインタビューから～

古館 裕之（早稲田大学大学院）

### 1 研究の目的

本研究の目的は、教師が教職大学院に入学するときの学習意欲の強弱が、修了時に獲得する知識や能力の差に影響があるか検証するものである。

吉田(2014a)の調査では、教職大学院の学生を教師と学部新卒者とを分け、獲得能力の比較検討を行った。結果、入学理由において、現実逃避的な現職教員像が強く出ている。しかし、消極的学習者と積極的学習者を分けて、獲得能力の差を検討する必要性を説き、学習者は多様な層から構成されており、多面的な分析が求められているとする。入学以前の個人の要因に着目した吉田(2014b)は、彼ら/彼女らの学部時代の専門教育への熱心さを対象に、入学以前の学習意欲との関連付けし、獲得能力について比較検討している。だが、現職の教師は学部卒業から長い年月を経ている。本研究は、教師の教職大学院入学時の学習意欲をインタビューから分析し、消極的な学習者と積極的な学習者とが、大学院での獲得した知識や能力の比較調査を行うものである。

### 2 研究の方法

この目的を明らかにするために、X 大学大学院教職研究科の1年コースを修了した現職の教師8名を対象に、教職大学院への志望動機と、大学院での学習状況、および（主観的な）獲得した知識や能力について、インタビューを行い、それを分析した。

表 1. 本研究で分析対象とした教師一覧

	性別	派遣制度の利用の有無	入学時年齢	入学前の勤務先
A	女	退職	30代	公立小
B	女	自己啓発 休暇	20代	公立養護

C	男	退職	40代	私立小中高
D	女	派遣制度	40代	公立小
E	男	派遣制度	30代	公立小
F	女	派遣制度	30代	公立小
G	男	私立制度	40代	私立中高
H	男	私立制度	40代	私立中高

### 3 分析結果

以下の選択した理由から、入学時の意欲を公立学校派遣制度利用（以下、「派遣制度」）＝消極的学習者、とそれ以外（以下、「派遣制度以外」）＝積極的な学習とする。

#### 【X 大学院を選択した理由】

派遣制度は、研修先としていくつかの大学院の中から選択できる。X 大学院は3人も、その選択肢の中での第1希望であったが、D と E 交通の利便性、F は臨床実習校の近さが理由であった。インタビューから、X 大学院に魅力を感じて強い希望で入学していないことがうかがえる。E は、「正直な話、近かったからというのが1番最初ですね。自分の家から1番近い。それは結構な比重で。高いです。」と語る。

他方、派遣制度以外はX 大学院を強く希望し、入学している。C は、何校か大学院の説明会をまわり、最終的にX 大学院を選択した。また、A や B は以前から知っている先生がいたので入学を目指した。A は、X 大学院以外の大学院も考えてはいたが、「私は X の学校説明会があったときに××先生にお会いして、お話をさせて頂いて。（中略）××先生、心理をやられていらっしゃるし…××先生のとこで勉強したいと思って。」と、決断した理由を言う。G と H はすでにX 大学院の違う修士課程を修了していたが、その後できた教職大学院の魅力に惹かれて入学した。G は、心理学系

の授業を履修することを希望し、X大学の他の修士課程と比べ、この教職大学院を最終的に選んでいる。

#### 【X大学院で獲得した知識や能力】

どのような制度を利用して入学したとしても、視野が広がった、アカデミックな授業に出会ったということが、インタビューの中に出てくる。派遣研修制度のDは、「教員としての視野を広げるような講義は、とても良かったというか。ま、例えば、自分は毎日の仕事で必死だったんで、学校のことしか見えてないじゃないですか。自分の所属する学校のことしか、見えてないですけど。例えば世界と比べて日本の教育は今どうなっているのかとか。」と言う。しかし、その授業の履修に興味を持って入学したということではなく、期待していた以上に授業内容が良く、新たな知識を得たということを感じているに過ぎない。派遣制度は、自分のテーマはあるが、それに集中して探求する意欲には弱さもあり、獲得した能力も満足できていないことを自ら感じている。Dは、「一応、特別支援学級の担任をしているので、特別支援教育について、自分では勉強したいと思っていましたんですけど。教職大学院って、あんまり、そういう特化したものじゃなくて、すごく広く学ぶということが分かっていたので。まあ、いろんな事柄を学んで視野を広げられればなと思っていましたの。 (中略) 最低限のことだけでなく、自分の専門分野をこう学んで帰りたいなと、思っていたところまでは、ちょっと思っていたほどできなかったなと。」と言い、「お給料なくて、やめて来られている方も、一緒に勉強していますので。モチベーションが全然違うなって思っています。やっぱり、給料もなく、ここに1年間かけていらっしゃっているわけじゃないですか。だから、ほんとに、ほんとに一生懸命だなって思って。」と同じ教師でも、学習への意欲の違いがあることを語る。

派遣制度以外は入学以前から期待していた授業に意欲的に取り組み、それに満足したと言う。Aは「大学院で勉強したいと思ったことは結構、学べたなと。(中略) 9

月には××先生と一緒に、アメリカに連れて行って頂いて、視察をしてきたんですけど、ああ、もう、十分十分だと思いがら」と言い、Bは「やりたいなと思っていた研究ができたのは良かった。(中略) 学会誌にちょっと出して。それもやれたから。別にちゃんとした教育学研究科じゃないけど、マスターなみには頑張ったぞという気持ちはある。」と言う。G、Hは学習テーマを強く持ち入学し、授業に対する意欲に組み、獲得した知識や能力がその後、活用できていることに満足している。Gは「僕は、もう学ぶ目的がそのICTとか発達障がいだったので、履修がそれを中心に行なったんですね。発達障がいに関する勉強に関しては非常に充実してよかったと、思っていますし、今もその経験が現場に戻って活かされている」と言う。Hは「自分は、1つ1つのレポートとかに向き合うのは苦しかったけど、それがすごい重要だったなと思うんですよね。(中略) 学会に出すショートレターって4ページなんですけど、(中略) そういったのが、書ける力っていうのが、広い意味で教育学の分野で培うことができたのが、教職大学院の1年間のおかげかな。」X大学院の先生との繋がりを持ち続け、現場での実践を積み重ね、それをまとめ発表していると語った。

#### 4 結論と考察

教師が教職大学院に入学するときの学習意欲には強弱がある。希望する大学院に目的を明確に持って入学した者は、積極的に学習し、その結果、主観的ではあるが彼ら/彼女らは獲得する知識や能力が多い。教職大学院で得た専門的な知識や能力は、その後の教師の力量形成に繋がっている。

#### 引用参考文献

吉田文 a 「全国教職大学院学生意識に関する調査研究報告書」 教職大学院学生全国調査プロジェクト早稲田大学教育総合研究所 2014年

吉田文 b 「「再」取得学歴を問う」 東信堂 2014年\*その他の参考文献等は、当日のレジュメに載せます。

# 学力格差を是正する教員文化はどのように継承されるのか

## 成員の職業的社会化のプロセスに焦点を当てて

西 徳宏 (大阪大学)

### 1. 問題の所在

学力格差が依然として存在する現代において、学校が社会に果たすことのできる役割とは何か。この問いに答えようとする教育社会学的研究として「教育効果研究 (Educational Effectiveness Research)」が挙げられる。教育効果研究とは、Edmonds (1979) を嚆矢として誕生した、公正な教育機関の実現を目指す学校研究を指し、欧米では教育政策や学校現場において影響力をもつ教育理論である (Reynolds et al., 2014)。日本においても、被差別部落地区の児童や在日外国人などの社会的マイノリティに対する教育研究が蓄積されていた関西を中心に、鍋島 (2003) や志水 (2003) らによって輸入され展開をみせる。志水ら (2009) は、学力格差の是正に効果のある学校でのフィールドワークから、学力形成のみならず学校・地域が一体となって教育に取り組み、子どもたちの生活背景にある社会的不平等を乗り越えていく「力のある学校 (Empowering School)」を、規範的概念モデルとして抽出した。

2000 年代以降に急速な蓄積を見せる日本の教育効果研究であるが、研究課題として「効果のある学校」が形成されるスループットが示されていないことが挙げられる。これまでの日本の効果のある学校研究は、「効果のある学校の特徴はどのようなものか」、「学校による教育効果は、どれほど学力を規定するのか」といったアウトプットの分析に主たる関心が置かれてきた。そのため、「なぜ、そのような現象が生じるのか」、「学校効果がいかにして生じているのか」といった、効果成立の「プロセス」に焦点を当てた研究はこれまでなされてこなかったと言える。

先行研究においても、本点は指摘されており、その解決方略として、教員集団に着目する必要性が指摘されている。川口・前馬 (2007) は、二時点による調査をもとに、継続して「効果のある学校」である学校文化の特徴を計量的に分析し、生活習慣や学習習慣などの項目において、他の学校と比較して顕著な有意差を発見した。その上で、こうした「効果のある学校」の特徴や教育効果を成立・持続させる教員集団の実践に焦点を当てることの重要性を指摘している。さらに芝山 (2009, pp.302-303) は、「効果のある学校」研究の理論的課題として力の形成と継続の過程分析が必要であると述べ、その過程においては同時に「現在の学校現場における喫緊の課題である人づくり、すなわち『力のある学校』づくりを担う教職員の組織と集団における実践の継承と、次世代育成の課題」を解決していく研究が必要であるとする。すなわち、学力格差の是正に効果のある学校の教員文化の実態と、その継承のプロセスに接近する研究が求められているのである。

このように、日々変わりゆく組織体である学校が、どうすれば教育効果を安定的に確保することができるのかという点を考察することは重要である。しかし、日本の教育効果研究では安定的に教育効果を有する学校の継続要因についての検討と、その継続性を支える教員集団への着目を看過してきた。そこで本研究では先行研究の課題を引き継ぎ、安定的な教育効果を実現する「効果のある学校」を析出した上で、教育効果の形成と継続が行われる要因を、教員集団の職業的社会化の過程に着目することを通じて、検討したい。

## 2. 研究の方法

表1 基礎学力達成度(2013 小5)

		平均	X小
1989	非通塾	71.9%	95.5%
	通塾	80.7%	96.7%
2001	非通塾	51.9%	82.8%
	通塾	66.1%	100.0%
2013	非通塾	60.5%	90.2%
	通塾	80.3%	100.0%

※関西学力調査の結果から筆者作成

本報告では、関西地区にある公立 X 小学校（以下、「X 小」）を対象とし、2012 年から 2016 年まで収集したデータを用いている。本校の児童数は約 400 名、教員数は 25 名で、20 代が約 40%、30 代が約 20%と若手中心である。校区には旧同和地区と低所得者向けの公営団地がある。1970 年代に文部省から同和教育研究推進学校（以下、「同推校」）に指定され、「荒れ」と「低学力」を克服するための学校改革が行われた。2010 年には文科省から「人権教育総合推進地域事業」に指定される。2013 年の小学 5 年生を対象に行われた関西学力調査によると、通塾率は対象校の平均が 34.0%に対し、X 小は 35.9%と同程度だが、母親の短大・大卒率は平均が 36.7%に対し、X 小では 23.9%と 10 ポイント以上低い。全国の生活保護受給世帯率が 1.7%（厚労省 2014）と言われる中で、X 小は例年 5%から 10%と高い値が示される。

表 2 は、1989、2001、2013 年度での関西学力調査の各時点で、調査対象校平均と X 小の、国語と算数の合計得点（200 点）のうち 130 点以上を達成した児童の割合を通塾・非通塾グループごとに示したものだ。X 小を見ると、通塾も非通塾も常に 80%を上回る。また非通塾に着目すると、対象校の平均との差は常時 20 から 30 ポイント高い。これは他校と比較して、通塾と非通塾の基礎学力達成度の差が小さく、その傾向が三時点通じて見られることを示している。厳しい学校背景がありながら、学力面での成果をあげ続ける X 小は「基礎学力保障に

効果のある学校」として知られてきた。本報告では、X 小学校の教員集団の職業的社会化のプロセスに焦点を当て、「効果のある学校」の教員文化が継承される過程の一部を示したい。

## 3. 知見と考察

調査より以下の三点が明らかにされた。第一に、X 小学校では、児童の進路保障を念頭に置いた系統的な学力保障実践と、地域背景に根ざした段階的な人権教育カリキュラムが、特措法の終結以降も同和教育の遺産として受け継がれ、高い推移での継続的な学力保障を実現させる要因として機能していた。そして教員集団の成員は、こうした集団の歴史的背景に基礎づけられた教育実践に参加し、状況に埋め込まれた学習を行っていた。

第二に、共同体に存在する「物語」を媒介とした教員同士の相互交流を通して、教師たちは X 小の成員としての熟練のアイデンティティを形成していた。その一方で、教師という職業集団の人口構造の転換期にあたる現在、取り組みの継承は、急激な世代交代によって学校全体の課題となっていた。また、非正規雇用の増加や経済状況の悪化に伴い、地域の不安定化が進行したことや、行政からの支援が同推校時代と比較して減少したことが相まって、実践を継続する教員たちの負担感が増加しており、実践の継承をめぐるコンフリクトが教員集団に生じている状況が観察された。

しかしながら第三に、そうした要因によって、生じたコンフリクトは、集団の結合と相互交流を喚起する組織化を集団に促し、文化的構造の再生産をもたらす再帰的な影響を有していることが明らかとなった。

## 4. 参考文献

鍋島祥郎, 2003, 『効果のある学校』解放出版社  
志水宏吉編, 2009, 『力のある学校の探求』大阪大学出版会

（その他文献は、当日資料に記載）



# 公立進学高校をめぐる政策動向 — 2000 年以降の教育委員会施策に着目して —

富田知世 (大月短期大学)

## 1. 本研究の課題

1970 年頃から 90 年頃まで、広範な階層の人々を巻き込む、巨大な受験競争が繰り広げられた。そして高校は偏差値によって序列化され、階層構造の頂点に位置する公立進学高校は、教育委員会の施策に翻弄されることになった。1970 年前後、高校間格差を是正することを課題とした教育委員会は、総合選抜制度を導入することで、公立進学高校の地位を低下させた。また他県に比して大学進学率が低いことを課題とした、主に東北地方をはじめとした地方の教育委員会は、公立進学高校の地位を強化する施策を実施した。

2000 年代に入り、公立進学高校をめぐる教育委員会の施策が再熟している。近年の施策は、公立進学高校をどのような方向に導こうとしているのだろうか。本発表では、2000 年以降の公立進学高校に関連した、教育委員会の施策の動向を、進学校の地位を向上させるものか、あるいはその地位を見直すものであるのかという観点から整理する。

## 2. 2000 年以降の施策動向

「公立進学高校」というカテゴリーに当てはまる公立高校を本研究では次のように決定した。1950 年代から 1990 年代の間に、各都道府県に所在する高校（公私問わず）のなかで、東大合格者数を最も多く輩出した経験が継続してある公立高校を、「公立進学高校」とする。

2000 年以降の公立進学高校をめぐる施策として複数県で確認されているものは、通学区制の見直し、総合選抜制度の廃止、中高一貫校化、進学指導重点校への指定、新学科の設置である。

### (1) 公立進学高校の地位向上に資する施策

通学区制の見直し、総合選抜制度の廃止、中高一貫校化、進学指導重点校への指定、そして新学科設置の動きの一部は、公立進学高校の地位向上に影響を与える施策である。

通学区制の見直しは、該当する都道府県のほぼ全てで、区域拡大に向かっている。それを支える表向きの理念は、生徒の学校選択の幅を広げるとのことである。1980 年代の臨時教育審議会以降、学校選択幅の拡大が目指され、文部省は通学区域の制約の緩和を容認してきた（小川 1998）。加えて総合選抜制度も同様に、学校選択の幅を制限するものとして、1980 年代前半をピークに、実施する府県の数は減っていった（小川 1998）。2000 年以降の動きも基本的にはこの路線にある。しかし、1990 年代の通学区制の見直し、総合選抜制度の廃止動向を整理した小川（1998）は、各都道府県は必ずしも「選択幅の拡大」という理念を実現すべく、これらの施策を実施したわけではないことを報告している。その多くが、特定の公立進学高校の進学機能を維持・復活させようとするものであった。このような 1990 年代の状況を踏まえれば、

2000 年以降も、実態は公立進学高校の地位向上に資する施策であると位置づけることができる。

続いて公立進学高校の中高一貫校化について考察する。この施策は、結果的に地位向上に資すると判断できる。文部科学省としては、中高一貫校の導入によって、当該地域の受験競争の低年齢化や、導入校が受験偏重教育になることへの警戒心を持っていた（文部科学省 1997）。ゆえに、進学校が中高一貫校化する場合、進学実績の向上ではなく、教育の特色化をアピールする傾向がある。例えば中高一貫校化した県立千葉高校の学校関係者は、受験教育とは一線を画する「重厚な教養主義」という教育理念を強調（おおた 2017, p.144）する。しかし、結果的に見れば、この施策によって進学校の地位が低下することはなく、この意味で、進学校の地位向上に資する施策と位置付けられるだろう。

次に、最も分かりやすい動きが、進学指導重点校への指定である。これらは明らかに公立進学高校の地位向上を目指す施策である。教育委

員会は、指定校に対し目標値として難関大学の合格者数の設定を求める。あるいは、指定校に選ばれるための条件として、難関大学の合格実績を基準として明示している。

新学科設置によって、教育の質的転換をアピールし、公立進学高校の地位向上を図ろうとする動きもある。山口県は2017年度から県内の公立進学高校に探究科を導入した。探究学習が強調される近年の高校教育改革に沿って、教育の質的転換を目指しつつ、大学進学実績の向上を視野に入れている。山口県教育委員会「第2期県立高校将来構想」（2015年）では、生徒や保護者が「大学等への進学に必要な発展的内容を学習する普通教育」を期待の一つとして寄せていることを明記した上で、特色ある学校づくりとして「大学等への進学に重点を置く取組」をはかる高校の教育活動の推進に言及している。

以上の施策は、公に明示する程度には差があるものの、結果的に見れば公立進学高校の地位向上に資すると整理することができる。

### （2）公立進学高校の地位を見直す施策

一方で、2000年以降の施策の中には、地位向上という方向性に当てはまらないものも確認できる。確かに、1970年代前後に見られた、地位を明らかに低下させる総合選抜制度のような施策は見られない。その代わりに、公立進学高校の位置付けを反省的にとらえる視座が見受けられる。それは人口減少が進む地方で、「地方創生」という新たな政策課題と交わることで、鮮明になっている。

山形県では2018年度より、県内の公立進学高校3校に探究科が設置された。探究科等新学科設置及び普通科活性化に係る検討委員会が2015年11月に提出した報告書には、冒頭に、難関大学等の合格実績の低迷に言及しているものの、その回復を目指すことは書かれていない。それに代えてか、「やまがた創生に係る人材育成」という節で、県外大学への進学者の県内回帰率の低さに触れ、「地元大学への進学促進が求められる。（中略）学力の向上を図ることで、大学進学時における地元定着を促す取り組みが求められる。」と明記されている。さらに、探究科設置の検討過程では、「各地方都市の人口減少に最も協力しているのが、その地域の進学校だということだ。」「進学校では、センター試験で1点で

も多く取る方法については一生懸命指導してきたが」、地元企業を知り、そこに就職するために必要となる大学の学習は何かについて、勉強させることはなかったと、進学校を明らかに批判する意見が表明されている（以上、第2回検討委員会より）。この論調を踏まえれば、山形県の施策は、公立進学高校に対して、進学先を全国区の難関大学から地元の大学へと切り替えることを求めているように見える。大学の序列構造が存在する現状からすれば、全国区（都市部）の難関大学から地元大学への切り替えは、目標のランクを「落とす」ことになり、この施策は進学校の地位の見直しと判断できるだろう。

### 3. まとめ

2000年以降の公立進学高校をめぐる施策は、進学高校の地位向上と、地位の見直しという二つの方向に分けられることが確認できた。特に、探究科の設置による地位の見直し施策は、より「よい」大学を目指す受験競争社会の価値観からの撤退にも見える。はたして学校現場は、施策の方向性にどれだけ適合することができるのだろうか。また、地位の見直し施策は、現状では稀ではあるが、人口減少に悩む地方において今後、普及する可能性がある。さらに、現在、地位向上を目指す施策を進める都道府県においても、人口減少問題が深刻化していったとき、地位の見直し施策が実施される可能性がある。そう考えると、進学高校の地位の見直し施策は、今後注目すべき動向と言える。

#### 【引用文献】

- 文部科学省,1997,『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（中央教育審議会第二次答申）』
- おおたとしまさ,2017,「旧制一中の系譜を受け継ぐ公立名門校の実力：1」『週刊朝日』5月12日号, p.144.
- 小川洋,1998,「第6章 通学区制の改革と高校教育の再編—通学区域と総合選抜制度の変更をめぐる」研究代表・屋敷和佳『都道府県における高等学校の再編計画に関する研究』国立教育政策所, pp.73-87.

# 京都市立高校の学校改革

—学校改革における教育行政の指導と現場教職員の教育論議の関係—

秋山吉則 (佛教大学大学院)

## 1 はじめに

広く「学校改革」と言えば、カリキュラムや生徒への指導方法・指導体制(学習・生徒・進路指導)、保護者・地域との関係、学校運営、教職員組織、入試選抜などの変更を含んでいるが、この報告で扱う「学校改革」とは、入試選抜制度の変更を伴う新学科の開設・既存学科の改編を行い、各校の教育内容の大きな変更を行う改革を指している。

京都市立高校は全9校(2018年度)からなる公立高校群であるが、1990年代以降に全ての高校で学科改編を含む学校改革が実施された。これらの学校改革は教育行政の学校現場への指導により実施されたものもあるが、学校現場での検討により提案され行政がこれを受け止めて実施したものもある。いずれの学校改革も、これを成功させるためには、学校現場の教職員による十分な検討が必要である。本報告では1990年代以降の京都市立各高校の学校改革がどのように展開されたのか、主に各校の学校改革の衝に当たった教職員からの聴き取りによりその経過を明らかにし、学校改革における教育行政の指導と現場教職員の教育論議の関係を考察したい。

## 2 京都における高校教育制度の推移

京都の公立高校(府・市立)では新制高校発足以来、以下のように高校教育制度の変遷があった。

- ① 高校三原則に基づく新制高校の発足 1948年
- ② 工業・商業の単独校化 1963年
- ③ 類型制・通学圏の導入(高校三原則の見直し)1985年
- ④ 総合選抜の廃止(単独選抜への全面移行) 2014年

## 3 京都市立高校の学科構成

京都市立高校は以下の10校があった。このうちC1・C2高校の全日制が統合されC3高校となったので、2018年度は9校となっている。各校の学科構成は以下の通りである。**西暦年**は各高校が最初に学校改革を行った年度。Aは普通科高校(専門学科を併設している)、Bは専門学科高校(元商業高校)、Cは工業高

校、Dは音楽高校、Eは美術工芸高校である。

A1 高校 (全日制)普通科、普通科英文系⇒アカデメイア科 **1993年**

A2 高校 (全日制)普通科、自然・人間探究科 **1999年**、(定時制)普通・商業科 2000年度末廃止

A3 高校 (全日制)英語科⇒国際コミュニケーション科⇒進学型単位制普通科 **1995年**

A4 高校 (全日制)普通科、教育みらい科 **2007年**

B 高校 (全日制)エンタープライジング科 **2003年**、(定時制)普通科3年卒業制 **2003年**

C1 高校 (全日制)システム工学科 **1990年**⇒2017年度C3高校に統合、(定時制)工業技術科 **1998年**

C2 高校 (全日制)創造技術科 **1990年**⇒2017年度C3高校に統合)、(定時制)機械・コンピュータ・工業化学科 **1998年**⇒2010年度末廃止

C3 高校 (全日制)フロンティア理数科、プロジェクト工学科 **2017年**=C1・C2の統合校

D 高校 (全日制)音楽科 **2010年** A2高校から1997年に分離独立(分校⇒本校)

E 高校 (全日制)美術工芸科 **2004年** A3高校から1980年に分離独立

## 4 京都府立高校との比較

府立高校は47校(京都市内17校、府下31校)ある(2018年度)が、全日制単独校37校・昼間定時制単独校1校・全定併置校9校となっている。全日制高校(46校)の内訳は普通科単独校17校(37%)・専門学科単独校4校(9%)・総合学科単独校2校(4%)・普通科・専門学科併置校23校(50%)となっている。専門学科単独4校は職業高校(工・農・商・水産)である。普通科・専門学科併設23校のうち職業学科との併設は8校、他の15校は普通科系の特色学科(その他の専門学科)との併設となっている。

府立高校は全47校のうち普通科が置かれている学校は41校(87%)あり、普通科中心の学校群である。

市立高校は全9校のうち普通科が置かれている学校は4校(44%)であり、府立高校と比べると専門学科校



の比重が高い。このうち2校は工業・2校は芸術(音楽・美術)系であり、他の5校に置かれている学科は普通科系の特色学科となっている。

## 5 各校の学校改革の推移

### ① C1・C2 高校 四巡に及ぶ改革 1990年

両校は工業高校で、京都の近代・伝統産業と結びついた学科構成となっており定期的な見直し(教育内容・募集生徒数)を行ってきた。1990年の改革(一巡目)では両校(全日制)の学校現場での議論を基にして、両校の各科から委員を出し「調査検討委員会」を組織して検討を進めた。学科を産業界の技術革新に合わせたものに改編し、同時に推薦入試を導入した。この後3回の学校改革を行ったが、三巡目以降は外部の検討委員会による答申を現場が具体化する(現場教職員の議論は反映されず)という形態で学校改革が行われている。

### ② A1 高校 英文系(普通科の類型) 1993年

1985年の普通科への類型制導入の際にⅢ類(個性伸長コース)体育系が置かれたが、その後の校内組織(運営委員会)での検討(教職員の議論の集約)により英文系に転換した。この学校ではオーストラリアの高校との短期交換留学を行っていたが、この経験を基にした検討が行われた。この改革は、1985年の京都全体の普通科の制度変更(高校三原則⇒類型・通学圏)の一部見直し(風穴をあける)によるもの(府・市教委間の調整が必要)であり、後の各校による特色学科導入のリーディングケースとなった。A3高校の英語科導入の参考とされた。

### ③ C2 高校定時制 コンピュータ科 1998年

創設以来、機械・電気・工業化学科という3科体制であったが、工業化学科への入学生が減少を続け、学習内容にふさわしい進路を確保することが難しくなっていた。この中で、校内の検討委員会を立ち上げ10年に及ぶ調査・検討を続け、工業化学科に替わる新学科として「コンピュータ科」の新設と現職技術・技能者向けの「特別編入制度」の創設を決定した。教育委員会はこのうちコンピュータ科の開設を認可したが、条件整備はほとんど行われなかった。

### ④ A2 高校全日制 探究科 1999年

同校は京都市内中心部の商業地域にあり、交通ターミナルに近接している。前身は高等女学校で校舎は戦前に建てられたものであり、改築が望まれていた。全日制では、教職員有志により学校改革の方策が検討・

提案されていた。学校からの提案を教育委員会が受け止め、「京都市立高校21世紀構想検討委員会」による検討が行われ、A2高校を市立高校改革のパイロット校と位置づけること、校舎を建て替えることが答申された。この後、校内で新しい学科の創設が検討され、自然・人間探究科の設置を決めて、新校舎の完成とともに新学科がスタートすることとなる。同時に定時制が募集停止となった。

### ⑤ B 高校全日制 エンタープライジング科 2003年

同校の前身は戦前の商業学校(実業学校)であるが、現場では商業教育の伝統を生かした新しいタイプの商業教育のあり方を検討していた。ところが校内での検討途中で、教育委員会の指導により大学進学に特化した専門学科(特色学科)を目指すことに改革の目標が変更された(A2高校の探究科開設が影響を与える)。新校舎を建設し同時にエンタープライジング科を開設した。また、翌年に付属中学校を併設した。

### ⑥ B 高校定時制 普通科3年卒業制 2003年

全日制と同時期に改革を行うことが期待されていた(市教委の指導)が、校内の検討により(選択的)3年卒業制(3修制)の実施を決めた。全国的な3修制の動向を調査し、可能な方法として、2年進級時からの実施・定通併修によらない自校方式(2年生からの授業時間増)を採用した。

## 6 若干のまとめと考察

- ① 京都市立高校では、1990年以降に全9校が学科新設・改編を含んだ大がかりな学校改革を行ってきた。
- ② 各校の学校改革は現場での検討を踏まえた提案(発案)によるものがあるが、教育委員会からの強い指導によるものもある。後者の場合は実施後に数度に及ぶ改編(問題点の克服)が必要となっている場合が多い。
- ③ 学校改革を実施する際には、事前に現場教職員による教育論議を充分に行うことが必要不可欠となっている。同時に教育行政には改革の成功を担保する教育条件の整備を行うことが求められている。
- ④ 市立高校の学校改革は府立高校・私学との競合、学校間競争を背景にして行われたという側面がある。このことを目的化せず全ての子どもに後期中等教育を保障するという原点に立ち返った学校改革の計画・実施が求められる。



# 普通科高校福祉コースの専門教育に関する生徒の意識 —専門教育に注力する二地域の比較を通じて—

小黒恵（東京大学大学院）

## 1.問題設定

本研究の目的は、公立の普通科高校福祉コースのうち、地域的に専門教育に注力しながらもその方針は異なる2校に着目し、生徒の意識の比較を通じて、普通科高校福祉コースにおける福祉教育のあり方を検討することである。

普通科高校福祉コースとは、普通科高校でありながら福祉分野の専門教育を行っている高校である。高校の多様化・個性化路線の中で導入された総合学科は、普通教育と専門教育の統合を目指すものであったが、普通科高校専門コースもこうした形態の一種である。

普通科高校専門コースは、多様化・個性化という文脈だけでなく、生徒減に伴う高校再編の中で、特に地方部において、専門教育をどのように提供していくかという問題とも関わっている。高校再編が進行し、定員割れや生徒数の大幅な減少により、学校として必要な活力が維持できないと判断された学校・学科の統廃合が進められている。しかし、各学科が同様のペースで減少しているわけではなく、普通科と比較して、専門学科の減少率が高いことが指摘されている。これは、日本の高校階層構造において専門高校が下位に位置づけられてきたこと（竹内1996）のほか、専門学科の維持には普通科よりも多くの予算が必要である（労働政策研究・研修機構 近刊）ことが関係していると考えられる。特に福祉分野では、介護人材確保が喫緊の課題となっているが、福祉科の設置・維持は、設備・人材等の資源や介護福祉士養成に必要な単位数が膨大であることから、非常にハードルが高い。

普通科高校福祉コースは、学科としてはあくまで普通科であり、設置は比較的容易である。また、福祉科目の単位数に関する規定等が基本的にはないため、制度的柔軟性が高く、地域や学校によって福祉教育のあり方のレンジが広い。例えば、その地域に学校を存続させ、活力を維持するための特色づくりとしての性格が強いコースの導入事例もある。対して、特に高齢化の進行が著しい中山間地域などにおいて、普通科高校に福祉コースを設置することで地域の福祉教育のニーズに対応しているケースも存在する。

本研究では、様々なタイプがある普通科高校

福祉コースのうち、都道府県、地域として福祉教育に注力しており、福祉コースがそのニーズを一定程度満たしているが、福祉教育に対するスタンスがキャリア教育と職業教育に分化している2校を事例とし、福祉の学習や進路に対する生徒の意識を比較する。

## 2.調査と事例校の概要

事例の抽出方法と事例校の概要（詳細は当日提示する）、および事例校で行った調査の概要は以下のとおりである。

まず、筆者が2014年に都道府県教委を対象として実施した普通科高校専門コース設置状況に関する調査、ならびに学校基本調査のデータを用いてクラスター分析を行い、専門学科・総合学科・専門コースの設置バランスによって都道府県を3類型に分類した。「類型Ⅰ：総合学科型」、「類型Ⅱ：専門学科・総合学科バランス型」、「類型Ⅲ：専門学科・コース型」の3つである。

このうち、「類型Ⅲ：専門学科・コース型」から、中部地方のE高校、四国地方のF高校を事例校として抽出した。2016年に2校の所在県の教育委員会を対象に行ったインタビュー調査では、普通科高校専門コースは、地域性を反映した一定程度の専門教育を担う役割を持った学校として認識されていた。E高校、F高校の福祉コースも、高齢化が進む地域からの福祉教育の要望を勘案して設置されている。

両校に福祉コースが設置されたのはいずれも2002年と同時期であり、コースが分岐する2年次から3年次までの福祉（家庭は除く）の通算単位数は、E高校が10単位、F高校が12単位と大きな差はない。地域の福祉施設との繋がりが密であり、福祉教育において重要な（後述）施設実習が充実している点も共通である。しかし、2017年に各校の福祉科教員に行ったインタビュー調査から、福祉教育に対するスタンスは両校で明確に異なることが明らかになった。

生徒のほとんどが進学するE高校では、福祉の専門性というよりも福祉分野ならではの体験を重視し、キャリア教育としての福祉教育を行っている。対して、約6割が就職するF高校では、普通科のカリキュラム内で取得できる福祉

の資格としてはおそらく最上位の介護職員初任者研修を全員に取得させる、職業教育としての福祉教育を実施しているのである。

本研究では、まず2018年5月に、E高校22名、F高校11名の福祉コース3年生を対象とし、福祉コースでの学習と進路希望に関する簡単な質問紙調査を実施し、全体的な分布を確認した。この結果をふまえ、2018年7月に、E高校では回答傾向から抽出した7名、F高校では11名全員に対し、質問紙と紐づけ、質問紙への回答を掘り下げる形で、一人10～30分程度の半構造化インタビュー調査を行った。

### 3.福祉コースの学習と進路に対する意識の比較

質問紙調査については、サンプルサイズの問題で詳細な分析には耐えないが、両校の生徒の意識分布を記述的に確認するために用いる。

まず、福祉コースの選択動機について、2017年の教員インタビューでは福祉に興味を持って入学してくる生徒はほとんどいないという認識が示されていたが、むしろ学力によるトラッキングは前提にありつつも、両校とも6割程度の生徒が入学前から福祉関係の分野に興味があったと回答している。福祉コースの学習を将来に活かせる(8～9割)、進学や就職に役立つ(5～6割)という項目についても両校の選択割合は同程度であり、学習の有用性に期待する生徒は多いことが伺える。興味深いのは、福祉分野への適性を確かめるためという項目を、両校とも2割程度が選択していることである。すなわち、教員が考えているよりも福祉分野に興味を持ち、学習内容が将来役立つだろうという期待を抱いて入学する生徒は多いが、高校ではまず福祉の仕事への適性を確認したいというニーズが一定程度存在する。この点についてインタビューでは、お年寄りが好きであっても、それを仕事にすることはまた別であり、問題なくやっていたのか不安に感じるものが主に挙げられていた。

異なる傾向としては、普通科目だけでなく専門科目も勉強してみたい、という項目が、E高校では3割程度に選択されたのに対し、F高校ではほとんど選択されなかった。E高校は進学者が大多数であることも背景要因と考えられる。このような生徒たちは、普通科目のみ学習し、単なる大学への通過点としての高校生活を送るよりも、専門科目を学びたいと考えていた。

進路については、進学・就職のいずれも含めて、E高校で約8割、F高校でも約6割の生徒が福祉以外の分野を希望しているが、子どもや高齢者を対象とした栄養士、福祉施設を回って

利用者の散髪をする移動理容師など、福祉の要素を取り入れた職業のほか、作業療法士や保育士など、福祉と親和性の高い隣接分野も挙げられている。インタビューでは、福祉コースでの経験を判断材料として、福祉職への志望を固めたケースだけでなく、希望分野を変更したケースも見られ、先述した適性確認というニーズに福祉の学習が実際に寄与していることが伺えた。

このようなケースで大きな役割を果たすのは、外部施設での実習である。学力があまり高くないという共通の特徴もあり、座学よりも体を動かして覚える実習は、福祉コースでの学習の肝となっている。実習を中心とした福祉コースでの経験は、適性確認だけでなく、多様な相手に対し、相手の心情や立場を考慮したコミュニケーションをとるという福祉において重要なスキルの獲得のほか、積極的になった、作業や勉強への取り組みに真摯に取り組むようになったなど、広い範囲で生徒に影響を及ぼしている。全ての生徒が福祉コースで身につけたことを仕事や生活に「とても・やや活かせる」と回答していることは、これを端的に示している。

両校で大きく異なるのは、E高校では実習のこうした効果を楽しむことが重視されており、資格を初めとした職業的能力には重きが置かれないため、授業の大半が実習にあてられ、知識等を問う試験のウェイトが非常に軽い点である。福祉の学習の難しさや試験負担の大きさ、その反面、資格取得のためにはそれが必要であるという葛藤はF高校でのみ語られていた。E高校では、福祉をもっと専門的に学びたいという回答がF高校より目立ったが、上述のような実習の満足度の高さと、進学に偏った進路希望により、専門性の不足への不満は表面化していない。

### 4.考察

E高校の福祉教育は、進学者が主である状況では、一定層の需要を満たすキャリア教育として重要かつ必要なものだが、就職者の多いF高校のようなケースを勘案すると、いわば「いいとこ取り」ともいえる。資格を取得させることで葛藤が生じるのはある程度避けられないが、資格と直結する福祉職の待遇改善や、介護福祉士との専門性の乖離の縮小が必要であろう。

ただし、資格取得認定講座ではないE高校では、福祉科免許のない教員がコース担当になり、実習が減少しているなど、それゆえの制度的不安定さも見られた。この背景には、教員不足という福祉教育共通の課題もあると考えられる。  
※引用文献・詳細なデータや図表は、当日提示する。

# 卒業者が語る高校職業教育

## —初期キャリア形成にみる学校—職業の接続／断絶—

尾川満宏（愛媛大学）

### 1. 研究の目的と背景

本研究は高校職業教育、とりわけ工業教育に着目し、初期キャリア形成へのレリバンスを工業高校卒業者の経験から明らかにすることで、高校工業教育の課題を明らかにする。

若者のキャリア問題が社会的な関心を集めた2000年代以降、教育学や教育社会学では「学校から職業への移行」に関する理論的・経験的研究が蓄積されてきた。今日、教育システムと労働システムの関係再編は学術的・政策的な論点となり、大正期の職業指導導入期に形成された学校と職業との関係性、すなわち「教育内容における非連続性」と「システムにおける連続性」（石岡2011）が問い直されている。

教育と職業の関係は、学歴資格をめぐる議論を除くと、学校と労働市場の制度的な接続ないし連結（institutional linkage）が従来から着目されてきた（Rosenbaum & Kariya, 1989）。しかし、学校から職業への移行が社会問題になるにつれ、学校は職業生活に有益なことを教えているのかという内容的な関連性が注目されるようになった。

これにかかわる有力な議論に「教育の職業的意義」回復論がある（本田2009）。いわく、高校段階で生徒個人が何らかの職業的な「専門性」を獲得し、それを拠り所として進路形成に向かえるよう職業教育を拡充すべきである、といった趣旨の議論である。この議論の特徴は、学校での学習と卒業後の職業生活との連続性（レリバンス）を前提視している点である。この種の前提と主張は「教育と職業の密接な無関係」を指摘する濱口（2013）などにも見られ、職業的レリバンスが欠落してきた戦後日本の教育システムの再編に向けた道標を提案している。

しかし、工業教育など高校職業教育の機能や効果の検証はこれまで不十分であった。高校か

ら職業への選抜に関する検証はあるものの、工業教育と職業生活との質的なレリバンスに着目した分析は蓄積が少ない。2000年代前半に長谷川らの研究グループが工業高校卒業者による高校工業教育の評価を質問紙調査から分析しているが、項目が専門科目の有用性や内容に限定されている（長谷川・佐藤2002、長谷川ほか2005）。最近では片山（2016）が主観的レリバンスの観点から高校工業教育の効果を検証しているが、在学生を対象としているため初期キャリア形成との関連は明らかになっておらず、別のところでの分析では技能形成への効果に焦点化している。同様の指摘は小杉（2011）にも当てはまる。

しかし、専門学校の教育や学習には「職業教育的」な内容のみならず「青年期教育的」な側面もあるように（植上2011）、高校職業教育にもより幅広い、多様な学習経験や効果が想定される必要がある。そこで本研究では、以下の調査と記述、解釈を通じて、冒頭の研究課題にアプローチすることを試みた。

### 2. 調査の概要

工業高校卒業者へのインタビュー調査を計画し、中国四国地方の工業高校卒業者13名（卒業後4～5年の者が12名、卒業後15年の者が1名）から協力を得た（表1）。ほとんどの者が特定の調査協力者を介した機縁法により、調査に参加した。インタビューでは、まず高卒後の経歴などについて「キャリアシート」に記入してもらった後、学校生活と進路選択の経験、卒業後の仕事と生活の状況や現在の悩み、高校で経験したことで現在に役立っていると思うこと（学習内容、友人関係、教員とのかかわり）などのトピックで自由に話してもらった。そのうち本研究では、学校経験と職業生活との関連



に関する語りを主な記述と解釈の対象とした。

### 3. 高校工業教育に関する語り

1) 「実際、勉強してきました。電気科でいったら、電力1、2。電気、あとなんとか。ってあったけど、実際働いてみて、まあ理屈？計算とか。実際作業する中でとか、ないわけですよ。」

これは成績下位層の卒業者の語りだが、成績トップで「望ましい職種」に就いた卒業者ですら、就職後の職務と学校の授業内容との関連性を言語化することは困難であった。在学当時のみならず現在もなお、レリバンスを語ることには、ほとんどの調査協力者が否定的であった。

2) 「あの人たち（＝教師たち）は結構まともなこと言っとったと思うよ。今思ったらね。」

むしろ、学習指導の場面よりも生徒指導場面における教師とのかかわりのほうが、職業生活に有用な経験として語られやすいようだった。生徒指導上の経験は専門高校に限らず想起されやすいかもしれないが、ここで注目すべきは、工業高校の教師たちは職業生活の論理にのっとって生徒指導を行っているという指摘である（尾川 2012）。調査協力者らは、そうした教師らの言動に、職業生活に必要な規範や価値、態度として職業的レリバンスを認めている。

3) 「わー、これ基本、男仕事だろうな」

建築科での学習は「普通に楽しかったし、やりがいもあった」と語るある女性は、しかし学んだことを活かした就職を希望しなかったという。学習場面が職業と接続しているからこそ、学習経験が自身（女性）と職業との断絶を強化

していたのである。また、別の女性によれば、高校で推奨される資格を取得しても就職場面で意味を持たないなど、実際には職業との関連性を見出せない学科カリキュラムもあり、そこには女子生徒が多く在籍していたという。職業教育のレリバンスに関する議論は学習内容と職務の接続を前提としてきたが、学科カリキュラムとジェンダーという観点から、オルタナティブな論点の可能性が示唆されたといえよう。

### 4. まとめと考察

職業教育カリキュラムは、特定の職業に就くために必要な知識や技能を教授＝学習することを目的とし、職務に役立つことを前提として体系化されている。それゆえ、本田（2009）の職業的レリバンス論も、卒業後の職務に活かされるものとして「専門性」に実体的なレリバンスを想定している（片山 2016）。しかし、本研究の記述と解釈は、高校工業教育の実体的なレリバンスという規範や期待が学習内容と職務の断絶を前景化させる側面を強調し、職業的な知識・技能の教育よりむしろ生徒指導による職業生活上の規範や態度の指導が、学校経験と初期キャリアを接続させていることを示唆した。

また、工業高校で学んだ女性にとって、学校生活と職業生活の接続性は、職種をめぐる従来のジェンダー規範を再生産する契機となっていた。建設業や製造業で女性労働力に期待が集まる最近の動向において、高校工業教育がはらむこのようなパラドキシカルな問題を今後看過することはできないであろう。

（引用文献などは当日資料を参照。なお、本研究は JSPS 科研費 16K17423 の助成を受けた。）

表 1 調査協力者の概要

名前 (仮)	性別	出身 学科	高3 成績	進路 満足	専門 関連	卒業後1年目の状況												卒業後2年目の状況												卒業後3年目の状況												卒業後4年目の状況												卒業後5年目の状況											
						4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月	4月	5月	6月	7月	8月	9月	10月	11月	12月	1月	2月	3月
1	タカシ	男	電子機械	3	4	あり	就職先不明																																																										
2	ヒロ	男	電気	5	4	あり	就職先不明																																																										
3	マエダ	男	電気	5	5	あり	就職先不明																																																										
4	リュウ	男	電気	2	2	あり	就職先不明																																																										
5	ヒロシ	男	電気	3	3	なし	就職先不明																																																										
6	カクダ	男	電子	3	2	なし	就職先不明																																																										
7	モトヒロ	男	電気	4	5	なし	就職先不明																																																										
8	ダイ	男	電気	2	5	あり	就職先不明																																																										
9	タカ	男	電子機械	2	1	なし	就職先不明																																																										
10	ジュン	男	電子機械	4	2	なし	就職先不明																																																										
11	ショウ	男	情報技術	4.5	5	あり	就職先不明																																																										
12	サキ	女	建築	3	2	なし	就職先不明																																																										
13	ナミ	女	機械	1	4	なし	就職先不明																																																										

注) インタビュー時に記入してもらった「キャリアシート」より。「高3成績」「進路満足」の数値は5段階自己評価。



# 文化部はなぜ縮小したのか？

## —必修クラブ導入にみる高校部活動の再編—

加藤一晃（名古屋大学大学院・日本学術振興会特別研究員）

### 1 課題の設定

部活動は、日本の高校教育を特徴づける要素の一つである。特に運動部活動は、英米のそれに相当するものが一部の選手が参加するものであるのに対し、日本では過半数を超える生徒が参加し大々的に行われている点で、日本特異的な活動である（中澤 2014）。

しかしじつは、戦後のある時期まで、文化部に参加する生徒が運動部よりも多かった。1965年に文部省が行った調査によると、部活動加入率は運動部が33.2%、文化部が47.5%であった（文部省大臣官房統計課 1965より算出）。それに対し2017年の調査では、運動部が56.6%、文化部が29.2%である（スポーツ庁 2017より算出）。今では想像しにくいだが、文化部に参加する生徒が多数派だった時期があり、戦後のどこかのポイントで、運動部加入率と文化部加入率が逆転したのである。

これまでの研究では、戦後部活動の展開は「運動部活動の拡大」の側面から描かれており（中澤 2014, 神谷 2015）、文化部の縮小や、両者の規模が逆転したことは、看過されてきた。そこで本報告では、運動部加入率と文化部加入率の逆転がいつ、どのように生じたのかを明らかにすることを目的とする。

### 2 研究方法

本報告では、全国レベルの調査結果を再集計し、戦後の高校部活動加入率がどのように変化したのかを検討する。具体的に対象とするのは、文部省を中心とした各種団体が行った全国調査である。それら調査はサンプリングの方法や標本規模に違いがあるものの、いずれの調査も全国の高校・高校生の傾向をとらえるために設計された調査であり、一定の

代表性を持っている。

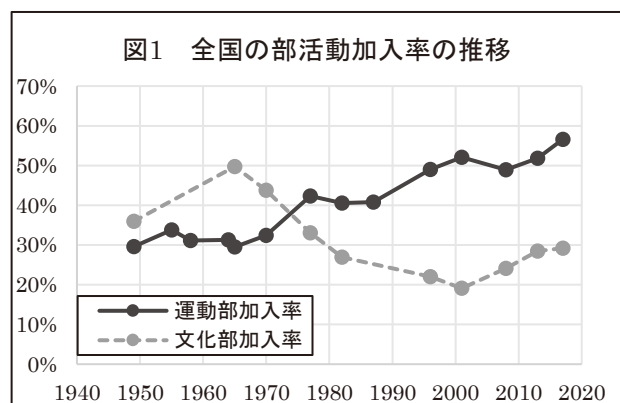
また分析の補強として、学校レベルの経年比較が可能なデータを用意した。これは、愛媛県内の各公立高校が1960年代から1970年代にかけての各年に発行した学校要覧を収集し、そこに書かれた部活動に関する情報を抽出したものである。これにより、一部の自治体に限ったものであるが、全国調査の再集計よりも詳細に部活動の実態を分析することができる。

### 3 運動部・文化部加入率の逆転

まず、戦後における部活動加入率の推移を確認し、運動部加入率と文化部加入率の逆転がいつ生じたのかを明らかにする。図1に、各全国調査の結果から、運動部加入率と文化部加入率の推移をまとめた。横軸に調査実施年、縦軸に加入率をとり、運動部・文化部加入率をプロットし、線でつないだものである。

図1を見ると、1950年代から1970年まで、運動部加入率は約30%で推移していたことがわかる。他方で文化部加入率は、1960年代から1970年にかけては40~50%程度と、運動部加入率よりも高い傾向が見られた。

しかし1977年の調査結果では、文化部加入率と運動部加入率の大小が逆転している。つまり、1970年から1977年の間に、高校部



活動における多数派が文化部から運動部へ逆転したのである。

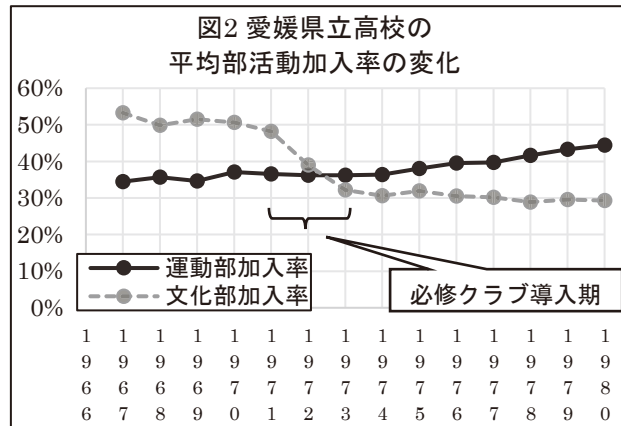
#### 4 必修クラブ導入の影響

では、この逆転はどのように生じたのだろうか。ここで注目したいのが、同時期にいわゆる「必修クラブ」の導入が進められたことである。昭和 45 (1970) 年学習指導要領により必修クラブ実施が定められ、1973 年より学年進行で実施された。これにより、授業時間内の必修クラブと、放課後行われる部活動という類似した活動が併存することとなった。運動部・文化部加入率の逆転と必修クラブの導入は同時期に生じており、何らかの関連が予想される。

そこで、学校要覧から年度ごとの部活動加入率を抽出し、図 2 に運動部加入率・文化部加入率の経年変化をまとめた。分析対象校の運動部・文化部加入率それぞれの平均値を年ごとに算出し、時間の変化に沿ってプロットしたものである。

これを見ると、運動部加入率が微増傾向にあるのに対し、文化部加入率は 1972 年から 1973 年ごろに急激に低下しているのがわかる。1960 年代は平均して 50%ほどだった文化部加入率は、必修クラブ導入後の 1974 年以後は 30%ほどにまで下がっており、運動部加入率との逆転が生じている。この必修クラブ導入期の文化部加入率の減少幅は、導入直前の減少傾向よりもはるかに大きい。ここから、時間の経過によって徐々に文化部加入率が減少していったというよりも、必修クラブ導入によって文化部加入率の低下が引き起こされたと考えられる。

当時の記録によれば、必修クラブ導入時、部活動を運動部だけに限定し、必修クラブではスポーツ以外の文化的活動を行った学校がある。これは極端な事例だが、その他の学校でも多かれ少なかれ、部活動で運動部を、必修クラブで文化的活動をというような役割分



化が生じたのではないかと考えられる。

#### 5 考察

以上の分析を踏まえて、二つの観点から考察を行った。第一に、高校部活動の歴史的な展開のとらえなおしである。すなわち、戦後部活動の展開は「運動部の拡大」の側面から理解されてきたが、「文化部の縮小」も同時に進行してきた。そして、この変化は必修クラブの導入という政策的な動向によって強く促されたといえることができる。

第二に、高校生と社会のつながりという観点から、文化部の縮小の持つ意味について考察した。近年では、高校生の社会とのつながりをどう築くことができるかが議論されている(広田 2008 など)。文化部の中には、そのような観点で評価しうる活動が含まれている。たとえば、新聞部や弁論部といった活動が、社会的・政治的な事象を考える場であったとする指摘がある(大内ほか 1983)。文化部の縮小は、そうした場の縮小をも意味している。

これまで部活動は、生徒の学校適応との関連で論じられることが多かった(藤田 2001, 林川 2015 など)。しかし、そのように部活動の意義を学校教育の枠の中で見る視点からは、社会とのつながりから部活動を見る視点は生まれにくい。高校生の社会とのつながりという視点から、部活動を再評価する必要があると考えられる。

(使用した資料の詳細や参考文献は、大会当日の配布資料に掲載する。)

# 子どもの「発達」に対する保育者の解釈と実践

## ——「外国にルーツをもつ子ども」のいる保育園でのエスノグラフィ——

長江侑紀（東京大学大学院）

### 1. 問題設定

日本社会における民族・文化的背景の多様性は、近年のニューカマーの増加によって保育領域でも現場の肌感覚として認識されるにつれ、異文化背景をもつ子どもに対する特別な配慮の必要性という形式で議論され始めている。初等教育以降の教育実践に関しては、日本の学校教育の中の文化的差異にまつわる諸相から、学力やアイデンティティについて検討されてきた。隣接領域である保育におけるの知見はまだない。

そこで本研究は、「外国にルーツをもつ」子どもに注目した保育園でのエスノグラフィを通して、保育室の子どもの様子を参照しながら保育者の子ども理解と実践について複合的に検討する。文化的差異の尊重という多分化共生を志向する園を含めた多文化の保育園二園でのフィールドワークから、「異文化が生活の基盤にある子ども」の諸相を描写することで、複数の文化・言語環境を往来する子どもへどういった配慮が必要だといえるのか提起し、そして特別な配慮を意図した営みの実践から示唆を得たい。

### 2. 発達課題と特別な配慮

子どもの個性や保育のニーズの多様性を受け入れることを理念とする保育は、常に子ども一人ひとりへ「配慮」をしているともいえる。その中でも、子どもが特別な配慮を要するかどうかは、「発達」概念を用いて現場の保育者や支援制度が判断してきた。近年教育・保育の現場や研究論文にあふれている「気になる子」という語が、「発達に課題があるのでは」と保育者や保護者が気になっている子どもを指すときに用いられていることから支持されるだろう（例えば雑誌『発達 149』の特集「“気になる子”の発達と保育」）。鯨岡（2017）はその特集で、それが子どもの視点を欠いた保育者の一方的な観点

であったこと指摘した上で、「障碍児」から「特別なニーズを抱えた子ども」へ捉え方が変化していった特別支援教育を参照し、保育においても「気になる子」を「配慮の必要な子」と捉える観点の転換を提起する。

一方の七木田（2016）は「気になる子」と発達障害を安易に結びつける危うさを指摘した上で、特別な配慮を要する子どもを発達に課題のある子どもと狭義に定義し、そのうちに「異文化が生活の基盤にある子ども」や社会経済的困難な背景の子どもを含め議論する。各国の保育研究の知見を収集し国際的に議論を展開する OECD 報告書“Engaging Young Children”（2018）も、子どもの「発達」から保育のプロセスの質を考察する。子どもが、異文化の環境にいること、発達に課題があること、特別な配慮を要することの関係について、今一度検討が要されるだろう。

### 3. 異文化とルーツ

では、異文化が生活の基盤にある子どもに対する特別な配慮とはなんだろうか。発達の課題はなんであろうか。その検討の前にまず「異文化」について考えてみたい。

近代以降、アイヌや沖縄のエスニック・マイノリティ、帝国主義の時代に日本へ移住したオールドカマー、そして出入国管理法の1982年改正に伴い近年増加したニューカマーと呼ばれる移民、その他にも国際結婚や海外帰国子女等、現在の日本社会は文化的に多様な人々が住んでいる。「日本」と異なる文化的背景の人々を指して、もしくは、社会的に構築された人々のアイデンティティの交流・接触の場面で、「異文化」という語は用いられてきた。

そういった意味で「異文化」を捉えるならば、「異文化が生活の基盤にある子ども」とは、社会的アイデンティティ形成過程の子ども自身ではなく、その外側、例えば家庭環境・保護者の異文化背景を指している場合もあ



る。リキッド・モダニティである現代社会におけるアイデンティティの捉え方を説いたバウマンを引用し、馬淵(2016)は「ルーツ」という概念も議論の余地があることを指摘しているが、本研究では調査フィールドでも用いられている「外国にルーツをもつ子ども」という語を採用する。このことは、分析結果を先取りしてしまうが、保育における文化的差異は家族の「ルーツ」に依拠し、そして、ルーツの尊重をすることが異文化が生活の基盤にある子どもへの特別な配慮の実践と捉えられていることに接続する。

#### 4. 研究方法と対象

本研究では、関東首都圏の中でも人口が多く、オールドカマーとよばれる在日コリアンやニューカマーとよばれる労働、学業、国際結婚等による移民が集住する地域である X 市 Y 区の認可保育所 2 園における約半年のフィールドワークを実施した。T 保育園は、「共生」理念のもと反民族差別運動を主導してきた団体が設立したという歴史的背景をもち、X 市が自治体として先進的に取り組む「多文化共生」政策について、保育でも積極的に実践する姿勢を示す。もう一方の P 保育園は、外国にルーツをもつ子どもが在籍するが、日常の保育活動において T 保育園のような取り組みは目指していない。

データ収集は、保育活動に参加してフィールドノートを取る参与観察と、正規・非正規職員、管理職の保育実践者への実施した半構造化インタビューを実施するエスノグラフィの手法で行われ、テキストデータの分析から検討した。

子どもの発達に対する保育者の理解が保育実践に影響を与えることと、異文化が生活の基盤にある子どもへの特別な配慮を要するという提議に鑑み、子どもの発達に対する保育者の解釈を分析枠組みとして設定し、文化的差異への認識と実践をみるために外国にルーツをもつ子どもに注目した。

#### 5. 結果と考察

「異文化」背景の家庭に育つ「外国にルーツをもつ」子どもの「発達」に対する保育者の語りと実践は、異文化・異言語環境下であ

っても子どもは「そのうち慣れるから大丈夫」であった。多文化共生を志向するか否かに関わらず、どちらの保育園の保育者からも聞かれた。文脈の解釈から言葉を補うと、外国にルーツをもつ子どもの言語コミュニケーションや保育室の行動について気になっているが、そのうち「他のみんな」と集団的活動の中で言語(ここでは日本語)や「文化」(園内のルールやルーティン)を習得し、発達の過程で子どもは順応していくため、特別な配慮を要さないという保育者の解釈である。子どもの発達(適応するという発達過程上の変化)に、「気になる」ことの解決を任せる進歩主義的な思想ともいえる。

では、すべての子どもの一人ひとりの個性という多様性の内の、民族・文化・言語的多様性への尊重は保育実践でいかに行われているのだろうか。文化的差異の尊重という多分化共生を志向する T 保育園では、家庭の文化の尊重の営みとして、複数言語での対応: 子どもの名前の母語標記や保護者-保育者間のコミュニケーション、異文化背景をもつ保護者の子育て文化の理解に努める様子がみられた。しかし、あくまで保護者のもつ文化的な「ルーツ」への配慮であり、保育室で活動する主体としての子どもに対しては、今後とも検討する必要があるだろう。

#### 要旨における引用文献

OECD. 2018. *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing.

七木田敦. 2016. 「特別な配慮を要する子ども」日本保育学会編『保育学講座3 保育のいとなみ—子ども理解と内容・方法』東京大学出版会. pp. 43-61.

馬淵仁. 2016. 「アイデンティティ再考 振り返りと今後の課題」山本雅代・馬淵仁・塘利枝子編『異文化間教育のとらえ直し』明石書店. pp. 28-43.

鯨岡峻. 2017. 「「気になる子」から「配慮の必要な子」へ」『発達149』ミネルヴァ書房. pp. 2-6.



# 時間規律の社会化過程

## —ある認定こども園のルーティンの転換に着目して—

大久保心（慶應義塾大学大学院）

### 1. 問題の所在

本報告は、就学前教育における時間規律の社会化過程に着目し、園内の時間的なルーティンの変化に伴う差異について明らかにすることを目的とする。

一般的に、子どもが大人になる過程で、時計で計測される時間（クロックタイム）に基づいた行動を求められるのは、小学校入学後からである。クロックタイムで設定された始業時間間に合うように、自らの足で学校へと向かい、一定の時間幅の授業時間に従って学校生活を送り、放課後を迎える。家庭によっては、門限や起床・就寝時間として一定のクロックタイムを設定されている場合もあるだろう。上記のようなクロックタイムは、過ぎると叱られたり、遅刻欄に記録されたり、といったサンクションを連想させる時間規律の性格を帯びるのである。そして、時間規律に臨機応変に対応できるかどうかは、学校教育や職場での評価にも関連するような、出身世帯や所属集団を複合的に反映したハビトゥスであると考えられる。だとすれば、その根源を明らかにすること、すなわち、時間規律などの時間的なルーティンを身につけていく過程である「時間的社会的化」は、ハビトゥスの一要素として検討されるべきである。しかし、これまでの初期的社会的化研究では、時間規律について詳細に検討されてこなかった（柴野編 1989, 結城 1994, 森 2009 等）。

そこで、本研究では集団生活を最初に経験する場であると考えられる就学前教育の施設に焦点を当てる。Peak (1991) や Lewis (1995) によれば、日本の就学前教育では自由時間が多い傾向にあると指摘されているが、園ごとの差異は小学校に比べてよりも多様であり、制度上同じ「幼稚園」「保育所」「認定こども園」といった名称だとしても、その教育内容や保育内容は園によって様々である (Holloway 訳書 2004)。したがって、時間規律についても多様である、という仮定を置けば、各園での時間的社会的化も多様だと考えられよう。本報告では、上記のような多様性を前提としつつ、園での時間のルーティンの変化が、時間的社会的化の過程にどのような差異を生じさせるかについて検討する。

### 2. 研究方法

#### 2.1. 調査方法

本報告で用いるデータは、2015～17年度にかけて実施した、西日本のA県a市に位置する私立保育所型認定こども園X園を対象としたものである。3～5歳児については、約70名所属しており、午前中の学年別活動を除き、2つの縦割りクラス（Aクラス・Bクラス）で園生活を送っている。園生活の観察調査と先生7名へのインタビュー調査から得たデータを中心に分析した。また、X園の先生と保護者を対象とした、家庭状況や園児の様子に関する質問紙の結果も援用しつつ検討する。

#### 2.2. 分析方法

観察とインタビューのデータ分析は「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA)」を用いる (木下 2003)。園児がクロックタイムにかかわる時間規律を社会化する過程の検討という本報告の目的は、「分析の結果であるグラウンデッド・セオリー」が「社会的相互作用に関係し人間行動の説明と予測に優れた理論であることが期待される」研究方法である M-GTA と合致するからだ (木下 2003, p.89)。

木下 (2003, pp.236-237) を参考にした分析方法を簡潔に示すと、次の①～⑦の手順となる。①分析テーマである「時間のルールをめぐる相互行為」と分析焦点者である「園児」に照らして、データの関連箇所に着目し、それを一つの具体例とし、かつ、他の類似具体例をも説明できると考えられる、説明概念を生成する。②概念を創る際に、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、具体例を記入する。③データ分析と並行して、新たな概念を生成し、分析ワークシートを個々の概念ごとに作成する。④③と同時に、他の具体例をデータから探し、ワークシートの具体例欄に追加記入する。⑤生成した概念について類似例の確認だけでなく、対極例についての比較の観点からデータを確認し、その結果をワークシートの理論的メモ欄に記入する。⑥生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討する。⑦複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成し、カテゴリー相互の関係

から分析結果をまとめ、その概要を簡潔に文章化し、結果図を作成する。(結果図については、報告当日に配布予定の資料を参照されたい。)

### 3. 分析結果

まず、X園における2015年度から2016年度以降への時間的なルーティンの変化について説明する。15年度までは、園児たちの園内生活の内容について、先生たちにより、前日の「帰りの会」や当日の「朝の会」(いわゆる「サークルタイム」)の場で、口頭あるいはホワイトボードを通じて伝達されていたものの、具体的な時間と結びつけられてはいなかった。また、昼食時間の終わりの目安については、昼食開始時間と「帰りの会」を始める時間との兼ね合いでその都度先生がアナログ時計の模型を用いて示していた。一方、16年度からは、9:40~10:20を「1時間目」、10:20~11:00を「2時間目」、11:00~11:40を「3時間目」、そして昼食後の13:00~13:40を「4時間目」とした時間割システムを導入し、学年別活動がある場合のみ、一日の生活のなかでいずれかの時間割を用いるようになった。そして、縦割りクラスごとに設置されているホワイトボードに、時間割の開始時間を示すアナログ時計のマークと該当集団・活動内容が記載され、常に視覚的に確認できるようにした。たとえば、縦割りAクラスの4歳児について、3時間目に「音楽」とホワイトボードに書かれていた場合、それ以外の時間は自由時間となる。

このルーティンの転換の目的について、X園園長は次のように説明する。

**園長：**子どもに先の見通しをきかすための時間(的なやり方)だと思う。小学校の時間割は意識してないの。でも結果としてはそこへつながっていくと思う。園としては子どもが先の見通しをきかすための一つの技法としてそれを使いましたというところかな。【ID-2016.11.10 園長】

調査期間中に3~5才児を担当していたT先生は、時間割を導入する前後での変化を訪ねたところ、導入して以降の紆余曲折を経て、決まった時間に間に合うようにするための取り組みとして、園児たちによる提案があったという。

**T：**みんなのなかで「10分前行動」っていう声が聞こえるんですよ。で、それ、なんでもかっていったら、時間の、何時からはじまるっていう時間があって、その時間になかなか集まってこない、ポツリポツリっていうか……(中略)……その始まる時間に移動したら遅いんだよ、っていう話で。そ

れが休み時間に次の授業の準備をする、とかっていうのにつながるのかもしれませんが、始まる時間の少し前から準備をしておかないといけないんだよ、っていうことで10分前って勝手に決めて、それで、うん。

調査者：決めたのは(誰が)？

**T：**子どもたちです。10分前とかって(私たちが)言ったことはないんで。【ID-2017.12.14 先生T】

こうした取り決めは、園児自身で決めたようではあるが、時間割の導入や先生の声かけを経た結果であり、X園のルーティンの変化がもたらしたものと見える。15年度では、園児のクロックタイムとの関連は、朝の会・昼食終了・帰りの会に集中していたが、16年度からは次第に園生活全体に拡散していったのである。

### 4. 結論

X園では、時間割として一日の全体像が可視化されると、先生の配慮・指導や園児の待機時間も減少し、園児が時計を自主的に見るようになることで、かつて見られた時間規律による局所的な切迫感が緩和されたようであった。しかし、時間割導入に伴い、部分的に各先生の時間的な柔軟性が確保されにくいという影響も見受けられ、ハビトゥスの変化と位置づけられる。

#### [謝辞]

本研究は、JSPS 科研費(課題番号 16K04095, 18J11909)の助成を受けたものである。

#### [参考文献]

- Holloway, S. D., 2000, *Contested Childhood: Diversity and Change in Japanese Preschools*, Routledge (=2004, 高橋登・南雅彦・砂上史子訳『ヨウチエン——日本の幼児教育、その多様性と変化』北大路書房)。
- 木下康仁, 2003, 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践——質的研究への誘い』弘文堂。
- Lewis, C. C., 1995, *Educating Hearts and Minds: Reflections on Japanese Preschool and Elementary Education*, Cambridge University Press.
- 森一平, 2009, 「日常の実践としての『学校的社会化』——幼稚園教室における知識産出作業への社会化過程について」『教育社会学研究』第85集, pp.71-91.
- Peak, L., 1991, *Learning to Go to School in Japan: The Transition from Home to Preschool Life*, University of California Press.
- 柴野昌山編, 1989, 『しつけの社会学——社会化と社会統制』世界思想社。
- 結城恵, 1994, 「社会化とラベリングの原初形態——幼稚園における集団カテゴリーの機能」『教育社会学研究』第55集, pp.91-106.

# 学校的社会化の諸相 (6)

## —幼稚園における「規則」と「一斉教授」に着目して—

北澤毅 (立教大学)

○小野奈生子 (共栄大学)

○山田鋭生 (共栄大学)

○粕谷圭佑 (立教大学大学院)

### 1. 「学校的社会化」という観点から見た幼稚園

本報告全体のねらいは、幼稚園における実践を「学校的社会化」という観点から捉えることにあ  
る。これまで本共同研究では小学校の教室場面の  
観察を中心に行ってきたが、そこから言えるのは、  
子どもたちは小学校入学段階ですでに学校的な振  
舞いや価値を相応なかたちで身につけていると  
いうことだ。「学校的社会化」という事象を「初  
期社会化段階で獲得した事柄を利用して一定の秩  
序維持の方法を身につける／つけさせること」と  
してとらえるのであれば不思議ではないかもしれ  
ない。そこで、人生における初めての集団生活の  
場としての幼稚園に調査の対象を広げ、園で展開  
されている子どもと教師の相互行為場面を「学校  
的社会的社会化」という観点から読み解いてみるこ  
ととする。

### II. 幼稚園年少級における活動の「パターン」の 達成：「おねむり→あいさつ→起立」場面に着目 して

#### 1. 子どもの「変化」はいかに観察されるのか

調査者として幼稚園に参加してみると、子ども  
が「規則を習得する」様子や「集団行動を学ぶ」  
様子を観察できているような感覚を覚える。その  
感覚に対して研究者は、子どもの「社会化」「発達  
」「学習」といった記述を与えることもあるが、少  
なくともそれは子どもになんらかの「変化」を観  
察した上での記述である。

子どもの「変化」を観察することは、現場の幼  
稚園教諭にとっても重要な関心事である。保護者  
に「〇〇ができるようになりました」「今日は〇〇  
でしたよ」と日々報告することは、保護者との関  
係を構築する上で重要な事柄となっている。また、  
担当の子どもらがどれほど「園児集団」としてま  
とまった振る舞いを行えるかは、担任の幼稚園教  
諭にとっては、指導上の達成目標でもあり、日々  
の指導を調整していく基準でもある。

このような、子どもの「変化」を観察すること、  
とりわけ子どもが「できない」存在から「できる」  
存在となる「変化」を観察することで、われわれ  
は子どもの規則習得や成長を同時に観察している  
と、まずは言うことができるだろう。

しかし、このとき注意しなければならないのは、  
こうした子どもの「変化」を記述することは、常  
に人間の営みによる産物物だということである  
(Forrester 2010)。たしかに、子どもの経時的な  
「変化それ自体」は、個別具体的な相互行為場面  
には観察できない。しかし一方で、上述したよう  
にわれわれ調査者も実践者も、経験的には子ども  
の「変化」を観察できている。では、こうした子  
どもの「変化」はどのようにして観察されている  
のか？また実際にはそこでどのようなやりとりが  
行われているのか？子どもを「変化」させること  
が教育的営みの一側面であるならば、こうした問  
題を設定することで、教育的場面に共通する特徴  
に接近できるように思われる。

その上で、まず指摘しておきたいのは、日々当  
たり前のものとして観察される子どもの「変化」  
は、常に過去の振る舞いと現在の振る舞いの差分  
に見出されるということである。とりわけ、園児  
たちと日々接する幼稚園教諭にとっては、毎日繰  
り返される「同じ」活動こそが、園児たちの「変  
化」を見出す資源となっていると考えられる。

そこで、幼稚園での活動を構成する「パターン」  
に着目したい。多くの小学校と同じく、幼稚園で  
も、登園してから遊ぶまでの流れ、朝の挨拶の仕  
方、整列の仕方、ある決まった流れ、特定の掛け  
声に対する応答、といった活動のパターンによっ  
て生活の多くが構成されている。そうした活動の  
パターンがとりわけ含まれる場面として「おあつ  
まり」がある。「おあつまり」は、登園後の自由遊  
びから集団的活動へと移行する要となる朝の活動  
であり、そこに特徴的なのは、教師からの指示が  
なくとも、ピアノや合言葉などを用いて、起立や  
着席、返事を行う点である。そこでは教師と子ど  
もたちが毎日繰り返される「パターン」に基づい



て、活動を組織しているようすを観察することができる。

本報告では、この「おあつまり」場面で日々繰り返される「パターン」内での教諭と園児の相互行為に着目する。というのは、一見「パターン」として繰り返されているように見える個々の相互行為の組織化の差分にこそ、子どもの「変化」を観察可能にしている資源があると考えられるからである。

## 2. 「ねむれねむれパターン」への着目

本共同調査では、幼稚園年少級のあるクラスを対象に、入園式から5月連休前まで、すべての開園日の参与観察および映像撮影を行った。それ以降は、週1～2回のペースで同様の調査を行っている。本報告では、この調査によって収集された映像データのうち、登園1日目から7日目の「おあつまり」場面を分析対象とする。具体的には「おあつまり」場面のうち、「ねむれねむれ」のピアノ演奏に合わせて眠るポーズをする→伴奏の変化に合わせて「あいさつ」をする→ピアノの短い二音をきっかけに起立する、という「ねむれねむれパターン」を抽出し、そこでの相互行為の組織化のされ方を比較検討する。

この入園当初の時期は、まさになにも知らなかった3才児たちが、はじめて集団的活動を求められ、集団として指示・指導される期間であり、教師にとっては「おあつまり」を構成するパターンを身につける／身につけさせることがひとつの課題となっている。またその後の調査からは、この7日間で「ねむれねむれ」パターンの習得はかなりの程度完成しているように見える。よって、この最初期こそが、「ねむれねむれ」パターンの構成にとっては最も着目すべき時期である。

## 3. パターンにおける「現下の課題の変化」と子どもの「間違いだが合理的な反応」

### ①現下の課題の変化

1日目から7日目までを比較すると、一見、同じ「ねむれねむれ」パターンが繰り返されており、園児たちは段々とそのパターンに順応し、規則を習得していくように見える。しかし、トランスクリプトに基づいた観察を行うと、「同じパターン」の中でも、園児らにはその都度異なった課題が与えられていることがわかる。

たとえば、1日目では、パターンそれ自体（ねむれねむれ→あいさつ→起立）の動作のしかたがそれぞれ分割して教示される。また同時に、そうしたパターンの教示とは別の形で（教諭による「しー」という動作や、「すわって」という指示によって）、

園児集団としての振る舞いの規則が示されている。2日目以降は、1日目に教示された「パターン」を前提としながら、「元気に挨拶できるかな？」「誰が一番早いかな？」などといった、新たな評価軸が提示される。園児らは、そうした新たな評価軸に応じる形で「パターン」内の反応をしていることが観察できる。

つまり相互行為の組織化のレベルでは、「パターン」内で園児に与えられる課題は日毎に変化しており、園児らはそうした「現下の課題」に応じていることがわかる。

### ②子どもの「間違いだが合理的な反応」

7日間のデータの中には、一見「間違い」や「失敗」のように見える子どもの振る舞いがある。たとえば1日目のデータには、「ねむれねむれ」から「あいさつ」に移るピアノ伴奏の途中で、教諭が「元気にあいさつできるかな？」という発言を挿入する場面があり、何人かの園児がそこで「はい」と返事をしてしまう。ここでこのやりとりは、言語行為上は噛み合っているが、本来の「パターン」からすれば、そこで「返事」をしてしまうことは「間違い」になっている（「パターン」として正しい返事の位置は、ピアノ伴奏が弾き終わったあとにある）。

しかし、Mehan (1974) に示されているように、本質的にインデックス的な表現である教師からの指示に対して、子どもは様々な資源からその都度合理性をもった反応を行っている可能性がある。本データにもこのような、子どもが「間違いだが合理的な反応」を示す場面が見られる。ここでは、子どもは教師の非言語的な動きや、ピアノの音の長さといった、状況における資源を活用しながら、当該場面でのふさわしい反応を行っていることが観察できる。

以上の分析ポイントに着目しながら、本報告では幼稚園児が「規則を習得していく」「変化していく」場面が、教師と子どもの相互行為によって構成されていくことを示していく。

(担当：粕谷圭佑)

## III. 「一斉教授」の原初形態としての「集団呼称」と学校的相互行為形式

### 1. <集団呼称の使用>という現象への関心

これまで、本共同研究グループは主に小学校を対象としたフィールドワークを通して、小さき存在が児童になること、すなわち「学校的社会化」の諸相を明らかにしてきた。その中で見えてきたことに一つに、子どもは小学校入学当初からかな



りの程度で「集団」での相互行為が可能だということである。例えば、教師によるクラス全体への呼びかけに対して、その呼びかけをある一人の「誰か」へのものではなく「クラス全体」への呼びかけであると理解し、応答することができる。小学校教育において、そのような事態は「一斉教授」の中で生起するもの一つとして理解されてきたが、それがくいつ、どのようにしてはじまるのか>ということを見ると、小学校以前すなわち幼稚園の段階であると言わざるをえない。家庭などにおいて、初期社会化の段階で子どもが集団での相互行為を全く経験しないわけではないが、日々のルーティンとして継続的にその経験をするのは幼稚園が初めてのことなのではないかということである。

幼稚園に入園した子どもたちは、入園式という通過儀礼の後、教室に初めて入った瞬間から「～組のみなさん」の一人である「園児」として扱われる。例えば、幼稚園で頻繁に使用される／観察される「掛け合い」の一つとして、以下のようなものを挙げることができるが、このような相互行為はプレ幼稚園の時から練習が行われ、実際に入園式の時には可能になっているものである。

T：ほし組のみなーさーん。

Ss：なんですかー。（(ほとんど全員が発話しているように聞こえる)）

T：（(次の活動などの指示が行われる)）

入園当初からこういった「掛け合い」が教師と（全ての）園児の間で可能になっているのである。プレ幼稚園という制度が存在することも、そういったやりとりで園児が馴染みやすく、実際に入園時にそれが可能な要因の一つであることは確かであるが、まず必要な要素は<教師が個々の子どもたちを「園児集団」として扱うこと>であろう。子ども達は、幼稚園や保育園といった教育／保育の制度に入ることを契機として、「集団」の一員として扱われるようになるのである。

結城（1998）は幼稚園でのエスノグラフィーを通して「集団教育」という現象に接近した代表的な研究だが、その中では教師が「目に見える集団」と「目に見えない集団」を用いて教育活動を組織していることが指摘されている。

前者は「活動単位として可視化された集団であり、子どもを特性の違いに関係なく平等かつ調和的に扱い、協力させながら全員に同じレベルの知識、技能、規範を獲得させるために活動される」（p.180）ものであり、後者は「活動単位として可視化されない集団であり、主として逸脱行動をと

る子どもを匿名にして差別的・排斥的に扱い、行動や態度を『自発的に』修正させるために活用される」（p.180）ものである。結城（1998）は「目に見えない集団」が使用される際の教師の戦略を分析することで、教師と園児の相互行為過程において複数の「目に見えない集団」の間に園児による価値・順位付けが生じ、逸脱的な集団に振り分けられた園児が「排斥」の対象となり固定化する際の問題点を指摘している（同時に、一人ひとりの子どもを多角的に、可変的なものとしてまなざす視点の存在も指摘している）。また、結城（1998）においては、教師が実際に「目に見える／見えない集団」を使用する際の方法について、状況（エピソード）ごとにどのようなタクティクスが使用され、戦略として機能しているのかを分析している。そこでは「目に見える／見えない集団」という「集団呼称」にどのようなものが存在しているのか、そしてその使用にはどのような傾向性が観察できるのかが明らかにされている。

ただ、「集団呼称」の使用といってもその方法や内容は実に多岐にわたり、かつその時々状況に大きく依存している。すなわち、教師はどういった「集団呼称」を用いるのか、園児の行為をどのように評価するのか、どういった表現をするのか（婉曲的／直接的）等々を目下の課題や園児の行為に応じて選択しているのである。しかしながら結城の研究においては、教師による「集団呼称」の使用という行為がどのように児童に理解され、幼稚園の教室での相互行為を形作っているのかが明らかにされていない。本報告では、教師が園児との相互行為のなかでどのように「集団呼称」を用い、園児を「園児集団」として扱っていくのかを明らかにする。我々は調査者として教師や園児と同じ教室空間にいるなかで、教師から度々「園児たちにどのような声かけ（指示）をするべきか」という問いを投げかけられた。教師-園児間相互行為における「集団呼称」の使用のありようを明らかにすることは、そういった問いに答えることにもなるのではないだろうか。

## 2. 教師が園児を集団として扱う瞬間

幼稚園年少級を対象としたフィールドワークの中で、教師-園児間相互行為での「集団呼称」の使用が最も頻繁に観察されたのは、活動間の移行場面であった。例えば以下のような場面を挙げておきたい。

朝、登園の時間になると教師は一人ひとりの園児を迎え入れ、園児は水筒を所定の場所に置き、バッグを自分のロッカーにしまい、園服を身にまとうという一連の作業を行わなければならない。

そして、その作業が全て完了した園児は教室に用意されている玩具で遊んだり、絵本を読んだりして過ごしていてもよいことになっている。園児が登園してくる時間はそれぞれ異なるためそういった方法を用いているのであるが、最終的には一つのクラスの（ほぼ）全ての園児たちが教室内で玩具で遊んだりしている状態ができあがるのだ。

そして、園児が全員登園してきたところで、教師と園児たちは玩具や絵本を片付け、朝の「おあつまり」の時間になるのだが、このような「遊び→おあつまり」という朝のルーティンは入園式の次の日から始められていく。片付けを始める際、教師は特定の園児に指示を出すのではなく、クラス全体に対して「集団呼称」を用いて指示を出すのである（そのときに、先に挙げた「掛け合い」が使用されることもある）。まさにそのような毎朝繰り返される何気ないルーティンが、教師が園児を集団として扱う瞬間＝相互行為なのである。もちろん、園児たちが集団として活動間を移行する場面はそれだけではないが、本報告ではそういった場面に着目することで、園児たちが個人ではなく集団の一員として取り扱われること、すなわち「一斉教授」へと投げ込まれていく際の相互行為を観察／分析しようとするのである。

### 3. 学校的社会化の一端としての活動移行場面

上記のような活動間の移行場面を分析する際に本報告が着目するのは「集団呼称」の使用であるが、それは単に園児集団に貼り付けられるラベルというだけではなく、活動の移行に際して「望ましい成員」や「逸脱している成員」等の規範的要素を含んだ成員カテゴリー（Sacks 訳書 1995）として使用される。例えば「遊び→おあつまり」という活動間の移行場面では、教師は「お片付け上手な人」といったカテゴリーを使用し園児集団に纏め上げることにより（Payne and Hustler 1980）、遊んでいる園児を次の活動である「おあつまり」に移行させるのである。

そして、そういったカテゴリーの使用は、Mehan (1979) が明らかにしたような学校の授業場面で頻出する相互行為形式の中で行われ、かつカテゴリーの使用と学校的な相互行為形式が相互反映的に結びついていることが観察された（Watson 1997）。本報告では、教師-園児間相互行為の分析を通して、学校的な相互行為形式において園児が特定のカテゴリーの一員として扱われることの中に、園児たちが後に出会う「一斉教授」の原初形態、すなわち学校的社会化の始まりを見出している。

（担当：山田鋭生）

\*本研究報告におけるトランスクリプトならびに詳細な分析、参考文献リストは当日配布する資料をご参照ください。

#### 【引用文献】

- Forrester, M., 2010, "Ethnomethodology and adult-child conversation: Whose development?" In H. Gardner and M. Forrester(eds), *Analyzing Interactions in Childhood Insights from Conversation Analysis*, pp. 42-58. Wiley-Blackwell.
- Payne, G. and Hustler, D., 1980, "Teaching the Class: the practical management of a cohort", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 1(1), pp. 49-66.
- Mehan, H., 1974, "Accomplishing Classroom Lessons" in Cicourel, A. ed., *Language Use and School Performance*, pp. 76-142. Academic Press.
- Mehan, H., 1979, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*, Harvard University Press.
- Sacks, H., 1972a, "An initial investigation of the usability of conversational data for doing sociology", Sudnow, D. ed., *Studies in Social Interaction*, Free Press, (=1995, 「会話データの利用法：会話分析事始め」北澤裕・西阪仰訳『日常性の解剖学：知と会話』マルジュ社, pp. 93-173) .
- Watson, R., 1997, "Some General Reflections on 'Categorization' and 'Sequence' in the Analysis of Conversation" in Hester, S. and Eglin, P. (eds.), *Culture in Action: studies in membership categorization analysis*, pp. 49-75, International Institute for Ethnomethodology and Conversation Analysis & University Press of America.

# 家族への視点から捉える非行からの立ち直り

## —更生保護施設在在所者への追跡調査を事例として—

都島梨紗 (岡山県立大学)

志田未来 (大阪大学大学院)

### 1. はじめに

本報告の目的は、非行経験を持つ女性が、家族との関係性をどのように捉えているのかを明らかにしたうえで、非行からの立ち直りのプロセスにおける家族の役割を検討することにある。なお、本報告で検討の対象とする非行経験者は、ひとり親家庭の背景を持っている。

非行少年と家族の関係に注目する際に、「原因としての家族」(望月, 1989)という見方がある。この立場では貧困家庭やひとり親家庭といった形態を中心として、機能不全家族、すなわち「逸」の存在として家族が表象される。

他方で、「更生の場としての家族」(藤間, 2011)という見方もある。藤間によればこの立場は、家族を「治療」や「支援」の対象とし、子どもの再社会化の場として位置づけるといった主張である。ただし藤間によれば、「原因-更生」いずれの立場においても、「あるべき家族の姿」が想定されているために限定された家族の型でしかサポートを受けられないという問題性を指摘している。

ところで、本報告の調査対象でもある更生保護施設には、「頼ることのできる人がいなかったり、生活環境に恵まれなかったり、あるいは、本人に社会生活上の問題があるなどの理由で、すぐに自立更生ができない人」(法務省 Web ページ)が入所している。そこでは、衣・食・住といった「生活基盤の提供」、日常生活指導などを指す「円滑な社会復帰のための指導や援助」、就労指導や金銭管理を指す「自立に向けた指導や援助」などといった「入所者の問題特性に応じた専門的な処遇」が行われている(都島, 2017)。

松嶋(2005)によれば、とりわけ未成年の施設については、家族との問題を抱えているケースが多く、スタッフは少年の出身家庭に養育上の問題を認識している場合があるという。つまり、更生保護施設在在所者は、藤間が指摘するような「逸」と表象される家族経験を持つ少年が入所している可能性が示唆される。

ただし、知念(2014)や志田(2015)が見出すよう

に、ひとり親家庭あるいは、貧困家庭といった一見「逸」と表象される家族経験を持つ子どもたちであっても、家族を自らの資源として位置づけ、その中で新しいアイデンティティを獲得するといった可能性も考えられる。

そこで本報告では、非行経験者が捉える家族と自己の関心に焦点を当て、彼らの視点から見出せる「更生の場としての家族」の可能性を検討する。

### 2. 研究の方法

本調査は「立ち直り研究会」(研究代表: 京都大学 岡邊健)の調査の一環として更生保護施設 A で行った。

報告者らはこれまで 2016 年春以降追跡調査を女性 2 名に対して行い、それぞれ 1 時間~2 時間程度のインタビューを実施している。以下に引用するデータは更生保護施設 A の女子寮で生活を送るユウヒさん(仮名)とハルさん(仮名)である。ユウヒさんは 2018 年 7 月現在、更生保護施設 A 近隣のアパートで自立生活を始めている。また、ハルさんは更生保護施設 A を退所し、施設から 300km 以上離れた土地で自立生活を始めている。

### 3. 分析と結果

#### 3.1 「親よりは友達って感じ」

ここでは、ユウヒさんへのインタビューを元に、調査が進むにつれて変化した彼女の家族との距離の取り方を整理する。そのうえで、彼女が定位家族を資源として、新しいアイデンティティを獲得しようとしていることを示す。

ユウヒさんは、母親とのひとり親家庭としての生活を経験している。インタビュー開始当初、ユウヒさんは自己の非行歴を振り返りながら、母親と衝突し、家出を繰り返していたことを語っていた。ユウヒさんは、母親に「自分の気持ちを言えなかった」ことが問題の原因であると捉え、少年院出院後、母親とは「友達のような関係」を維持しようと考えたという。

他方で、将来自らの手で築きたい家族像につい



ては運動会を引き合いに、「自分のお父さんとお母さんが陣取つとるぐらいの勢い」の関係性を理想としているという。それは、過去に自身が「寂しい思い」をしたからこそであるとユウヒさんは語っていた。

以上を踏まえれば、ユウヒさんは定位家族において新しい役割を自覚し、それを実践する中で新しい家族の在り方を築こうとしていることが伺える。また、ネガティブな過去の家族経験を資源として、自己の理想的な生殖家族イメージを構成するといった語りも見られた。

### 3.2 定位家族と生殖家族の間で

ハルさんは、生まれてすぐ児童養護施設に入り、中学卒業までの大半の時期を児童養護施設や児童自立支援施設で過ごしている。父親は厳格でヤクザのように怖いイメージが強かったが、少年院や更生保護施設Aで過ごす時間の中で、父親の印象や親子関係が変化してきた。関係性が良好になりつつあることから、親が定年を迎えるころまでには楽をさせてあげたいとも考えている。

ハルさんは、将来について、結婚は「そこまで重要性を感じてない」ものの、子どもは欲しいと考えていた。その理由について「施設おったら小っちゃい子おるじゃないですか。面倒みたりとかもするから。(中略)接すること多いし。そういうので子どもが好きってのもあって。子どもは欲しい」と語っている。

このように考えていたハルさんは、6月になってから子どもを授かる機会を得た。仕事場との関係から、最初は出産するかどうか悩んだが、病院で子どもが順調に育っていることを聞き、子どもを産む決意をする。父親とも電話を介して相談をしつつ、これから始まる子育てについて考えている。親になる、という大きな決断をし、自らが築いていこうとする生殖家族へと新たな一歩を踏み出しつつある。

### 4. まとめと考察

本報告では、家族と非行経験者の関係性を中心として、論を進めてきた。最後に、非行からの立ち直りに関連付けて論じる。

犯罪・非行からの立ち直りを論じるMaruna(2013 訳書)は、新しい社会的役割を担うアイデンティティを獲得することが犯罪・非行からの立ち直りに関して重要なことであると主張している。本報告で検討した2名についても、定位家族との関係性の中で新たな役割を見出して

いたり、自らを生殖家族の担い手として位置づけたりしていることが見られた。

ただし、彼らが獲得しようとする新たなアイデンティティや理想的な家族像を踏まえると、結局のところ古典的な家族像や母親役割を再生産してしまうという問題を指摘することも出来るだろう。

だが、本報告ではより重大な問題として、彼ら自身が理想とする家族像を実践しようとする際に障壁がある、という点を取り上げたい。例えばハルさんは子どもを産み育てたいと考えているが、就労や住居の問題など、それを達成するには数々の障壁が存在している。したがって本報告では、理想とする家族像の担い手として達成可能な手段があらゆる層に開かれているわけではない、という問題に目を向けたい。

### 5. 引用参考文献

知念渉, 2014 『『貧困家族であること』のリアリティ—記述の実践に着目して—』『家族社会学研究』26(2): 102-113.

法務省 Web ページ, 2017, 「更生保護施設—再出発を支える人たち」『更生保護施設とは』([http://www.moj.go.jp/hogo1/kouseihogoshinkou/hogo\\_hogo10-01.html](http://www.moj.go.jp/hogo1/kouseihogoshinkou/hogo_hogo10-01.html)), 2017年5月30日最終アクセス).

Maruna, S., 2001, Making Good: How Ex-Convicts Reform and Rebuild Their Lives. (=津富宏・河野荘子監訳, 2013 『犯罪からの離脱と「人生のやり直し」—元犯罪者のナラティブから学ぶ—』明石書店).

松嶋秀明, 2005, 『関係性の中の非行少年—更生保護施設のエスノグラフィーから—』新曜社.

望月嵩, 1989, 「犯罪者とその家族へのアプローチ」『犯罪社会学研究』14: 57-69.

志田未来, 2015 「子どもが語るひとり親家庭—『承認』をめぐる語り注目して—」『教育社会学研究』96: 303-321.

藤間公太, 2011 『『非行と家族』研究の展開と課題—背後仮説の検討を通じて—』『慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要』72: 71-87.

都島梨紗, 2017 「更生保護施設生活者のスティグマと『立ち直り』—スティグマ対処行動に関する語りに着目して—」『犯罪社会学研究』42: 155-170.

(詳細は当日発表資料をご参照ください。)

※本報告はJSPS 科研費(15K01757, 18K13101)の成果の一部である。



## 1. 問題の所在

本研究の目的は中国における教育費統計データ、建国以来の法律や法律効力を持っている通知などを分析しながら、各時期の中国義務教育制度及び義務教育行財政制度の発展と問題点をまとめ、また、今日中国の義務教育費格差を明らかにする上、その解消策を把握することである。

1986年「中華人民共和国義務教育法」は出発点として、中国における義務教育制度を実施した。全国教育経費総額不足の背景の下に、大きな発展が実現した。周知の都市部と農村部の教育経費格差まだあるが、2005年以降その格差は減少していることが分かった(袁 2011)。また、2008年中国全域では義務教育の無料化を実現した。しかし、こうして発展してきた中国義務教育制度はさまざまな問題を直面している。

農村部では学校を県・鎮レベル地域に集中するために、村の学校を撤廃され、寄宿学校が多く作られる傾向が見える(曾 2014)。生徒を進学させるために、交通費、寄宿費などの費用を支払わなければならない。都市部では、「就近入学」<sup>1</sup>制度に取り上げたが、学校間教育質格差などの原因で、経済力強い家庭は重点校に近いマン

ションを買う形で、優質の教育資源を手に入れる(呉 黄 2016)。

上記の都市部と農村部の問題を見ると中国の義務教育制度における問題が教育費の格差問題といえよう。また、教育費における格差問題は生徒の教育を受ける機会及び教育公平を損害することといえよう。したがって、義務教育制度及び行財政制度からその格差を解消する方法の検討が必要であろう。

## 2. 中国義務教育制度の発展と課題

1949年の中国建国以来、特に1978年に実施された「改革開放」政策のもとで、義務教育は重要課題として位置づけられた。「憲法」をはじめ、各法律及び法律効力を持っている各通知など法律的に公民の義務教育を受ける権利を保障している。1986年に定められた『中華人民共和国義務教育法』により、中国全土で義務教育が実施されることとなり、九年の義務教育が制度化された。2006年の『義務教育法』の改正による義務教育財政の管理権は郷レベル政府から県レベル政府に引き上げられ、県レベル政府主体とする義務教育経費負担制度が作られた。2008年中国全域では義務教育の無料化を実現した。また、農村部貧困地域の生徒に「両

くの学校に入学することである。

<sup>1</sup> 中国語言語、義務教育段階の学生は家に近

免一補」<sup>2</sup>補助制度を実施している。中国では2010年発表の「国家中長期教育改革と発展企画綱要（2010年—2020年）」により、学齢児童の教育を受ける権利を保障するために以下の目標が掲げられた。第一に、健全な義務教育均衡発展保障機制を作ること、第二に、教育経費負担と保障機制を維持すること、第三に、標準をみたした学校の建設と合理的な教師配置をすることである。こうして教育公平を強調する義務教育発展の目標が明確化された。

しかし、中国の義務教育制度を保障する責任を持っている義務教育行財政制度は地域経済格差及び戸籍制度の原因で問題点になっている。

### 3.教育格差の現状

今日義務教育経費の投入総額が依然として不足していることことを背景として、省間教育費格差より省内教育費格差の方が大きいことは深刻になった（武 2013）。省内格差の内容として主に県間格差であり、県間格差の具体的な表現として学校間の格差である。また、都市部と農村部の学校間の格差問題は違いがある。具体的に農村部では村の学校と県の学校の格差であり、都市部では重点校と非重点校の格差である（袁 2011）。学校間の教育費格差により、教育設備から教員にかかる教育資源の質が大きな格差を持っている。

先行研究からみると、中国全域を研究対

象として、主に政府の行財政政策を考察する研究が多い。また、生徒一人あたりの教育費を基準として、義務教育費の格差があるかを判断することが分かった。生徒の成績と学校の経費水準及び学校設備との間にも関連深い（Odden and Picus,2004）ため、教育経費と学校設備で教育財政の充実を考察すること、合理性があると言えよう（袁 2011）。また、教員の人件費、建築費また設備費も教育費重要な一部としてだが、中国ではこちらのところから義務教育費を考察する研究は少ない。それを背景として、中国の義務教育費における格差を研究する意義があると言えよう。

以上を踏まえて、各時期の中国における義務教育制度及び義務教育行財政制度の発展を確認する上で、これからの義務教育費の格差の解消策を検討したい。

#### 【参考文献】

- ・赵力涛,2009年,「中国义务教育経費体制改革:变化与效果」『中国社会科学』4期,pp.80-92
- ・袁连生,2011年,「中国教育财政体制的特征与评价」『北京师范大学学报(社会科学版)』5期,pp.10-16
- ・曾新,2014年,「学校配置调整后县内义务教育非均衡发展状况研究」『华中师范大学学报(社会科学版)』,第53卷第2期,pp.159-166
- ・武向荣,2013年,「义务教育费均衡现状发展状况研究」『教育研究』,第7期,pp.49-53

<sup>2</sup> 「両免一補」とは学費と学雑費を免除し、経済困難な家庭の学生に対して教科書

を無料で提供し、寄宿学生に生活費を補助することである。

# 中国における奨学金政策の効果分析

## —地方 A 大学 2017 調査を用いて—

王帥（東京大学）

### 1. 問題所在

中国における高等教育の拡張が 90 年代末から始まり、授業料の全額徴収が行われたと同時に、大学生への経済支援政策もスタートされた。2007 年までには経済支援政策に関する様々な試行錯誤が重ねられてきたが、その後には支援政策が確実に遂行され、現在に至っている。2016 年に約 4,281 万人の学生が経済支援を受け、その合計金額は計 956 億元にのぼった。

一方、格差が広がる中国において、地域格差や経済格差からもたらす影響は、大学の経済支援にも及んでいる。地方大学は高等教育拡張の担い手であるにもかかわらず、中央所属大学の学生一人当たり経費が地方大学の倍以上である。そのうえ、資金が潤沢ではない地方の場合、大学は所属の地方政府から調達できる資金に限界があるほか、地方大学の知名度が低いいため、社会から調達できる資金に限られ、学生への手厚い支援が難しい。

中国での先行研究では、経済支援政策に関する記述が多くみられるが、利用者の立場から奨学金の利用と効果に関する研究がまだ少ない。全国調査データの蓄積が不十分の中（楊 2009; Loyalka 2012; 周 2017）、地方大学に着目した研究は少ない。

本研究は、地方大学の調査データを用いて、大学進学前の助学ローンの申請・利用状況、および大学在学中の各種奨学金の利用状況を把握し、それぞれの規定要因を明らかにし、地方大学における大学生への経済支援の在り方を検討することを目的とする。

### 2. データと変数

本研究で用いる調査は、2017 年度末に河北省 A 大学から全面協力を得た上で、A 大学のオンライン調査システムを利用し、四年制大学（本科）の学生全員（2017 年 12 月時点にて約 25,000 名在籍）を対象に行されたものである。有効回答が 6,930 部で、回収率が 27.7%である。河北省は中国中部の平野地帯に位置し、農業生産の盛んな省である。2016 年河北省の GDP 総量と一人当たり GDP は、それぞれ全国 31 の省・直轄市・自治区のうち第 10 位と第 19 位で、全国の平均水準に相当する省である。また、調査校 A 大学は、省政府管轄の公立大学であり、20 以上の学部を有する総合大学である。河北省や農村地域からの入学者が多く、中国高等教育の発展の担い手となる地方大学のうち、最も典型的な大学であるといえる。

奨学金利用の規定要因を分析する際には、ロジスティック回帰分析を行い、奨学金の利用ダミーを従属変数として分析モデルに入れる。進学前の助学ローンの申請・採用を分析する際にも、申請ダミー・採用ダミーをそれぞれモデルに入れて分析する。

学生の社会的背景に関する変数は、父職と母職（管理専門職ダミー）、父学歴と母学歴（6 件法での回答）、親収入である。統制変数として、性別（男性ダミー）、民族（漢民族ダミー）、戸籍（農村ダミー）と学力（成績変数）を用いた。

### 3. 分析結果

#### 大学進学前

助学ローンを申請したのは、全体の15%（「申請したが採用されなかった」4%+「申請して採用された」11%）に過ぎなかった。「申請を考えたが申請しなかった」学生は40%を占めた（図1）。

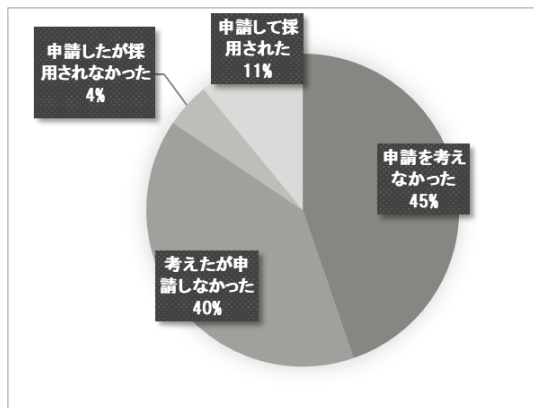


図1 大学進学前に助学ローンの申請・利用状況

助学ローンの申請ダミーを従属変数としてロジスティック回帰の結果、農村出身で家庭の経済状況の悪い学生ほど、将来の期待収入が高い学生ほど、大学進学前に助学ローンを申請した結果となった。高校成績の変数が統計的に有意ではなかった。また、家庭の経済状況が悪いにもかかわらず、助学ローンを申請しなかった理由としては、情報不足や申請手続きの繁雑が挙げられている。助学ローンを利用した学生は、家庭の経済状況が困難で、高校成績が優秀な学生であることが分かった。

#### 大学在学中

経済支援のタイプによって利用パターンをまとめたのは図2の通りである。在学中に経済支援を受けなかったのは学生全体の57%を占める。約4割の学生が何らかの形で経済面の支援を受けている。その利用パターンのうち、メリットベース奨学金・助学ローンと比べて、ニードベース奨学金がよく利用されていることが分かる。また、各種奨学金利用の規定要因分析から、メリットベース奨学金は成績の良い学生に利用され、ニードベース奨学金と助学ローンは農村出身で家庭の経済状況の悪い学生に利用されていることが分かった。なお、ニードベース奨学金を受ける際に、家庭の

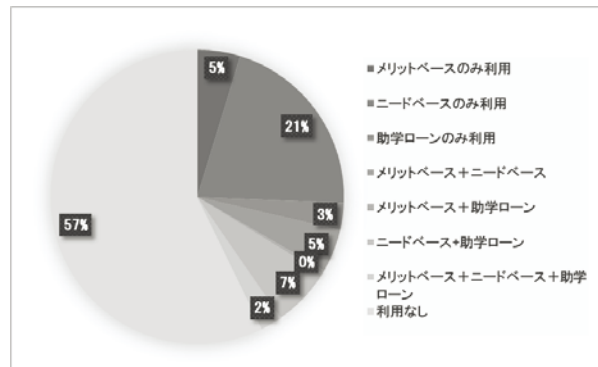


図2 大学在学中に各種経済支援の利用状況

経済要因だけでなく、成績要因も重要であることが明らかになった。

#### 4. 考察

調査校の地方大学においては、大学生への経済支援政策が各種奨学金の政策意図に沿いながら、確実に遂行されている。ただし、地方大学の財源が限られている中、大学独自奨学金や寄付奨学金の種類が少なく、学生全体の半数しか経済支援の恩恵を受けていない。ニードベース奨学金の利用者を選抜する際にも、学業成績が大きく関わっている。成績がそれほど目立たないが、経済困難な学生への配慮が必要であるほか、地方大学の特徴を踏まえた形で経済支援の在り方を検討する必要がある。

**謝辞** 本研究はJSPS 科研費 JP16K17413 の助成を受けたものです。

#### 参考文献

- 楊鈞,2009,「高校学生資助影響因素的多水平分析」『教育學報』Vol.5, No.6,80-90 頁。
- Prashant LOYALKA, Yingquan SONG, Jianguo WEI,2012, “The distribution of financial aid in China: Is aid reaching poor students?” *China Economic Review*, No.23, pp.898-917.
- 周麗萍, 2017,「誰在獲得更多的高校大學生資助？」『教育學術月刊』2017年第2期, 76-83 頁。
- ※詳細な分析結果については、当日の配布資料をご参照ください。



# 中学校における学校運営と就学援助制度 —2017年学校調査による実証的分析

○白川 優治（千葉大学）・菊地栄治（早稲田大学）

## 1. 研究の背景と目的

本報告は、中学校を対象に学校運営と就学援助制度の関連を検証するものである。「子どもの貧困」が社会的・政策的に課題となるなか、就学援助制度は、義務教育段階における経済的困難を抱える家庭に対する支援の基盤的制度として位置づけられている。就学援助の受給率は、「子どもの貧困率」とほぼ同水準にあり、子どもの貧困のひとつの指標になっているためである。しかし、これまで就学援助制度に対しては、自治体間での受給率の格差が指摘され、その要因として市区町村による認定基準の格差や該当自治体の財政との関連などが指摘されてきた。

他方、文部科学省の調査によれば、各自治体が就学援助制度を周知・手続きする方法は、「各学校で制度案内を配付後、希望者に各学校から申請書を配付」(59.3%)、「各学校で制度案内を配付後、希望者に教育委員会から申請書を配付」(25.2%)、「各学校で全児童生徒もしくは保護者に申請書を配付」(22.7%)として、学校を経由した周知・手続きが一般的である(文部科学省初等中等教育局財務課2017)。また、2014年に政府により策定された「子供の貧困対策に関する大綱」では、「学校」を子供の貧困対策のプラットフォームと位置付けて総合的に対応する政策的方向性が示されており、子どもの貧困対策に対して「学校」のもつ役割は大きい。

しかし、これまでの就学援助制度の検証は自治体単位の分析にとどまっており、学力調査との関連を除けば、学校を単位とした分析、学校のあり方が就学援助に与える影響の検証は管見の限りみることができない。子どもの貧困対策における学校の役割、就学援助制度における学校経由の周知・手続きを考えると、本制度を自治体単位で分析するだけでは必ずしも十分ではないだろう。本報告は、このような問題意識から、独自の調査データに基づいて中学校を対象に学校運営と就学援助制度の関連を検証する。

## 2. 分析に用いるデータ

本報告では、2017年3月に、全国の公立中学校を対象に行われた2つの質問紙調査を分析に用いる。この調査は、①全国公立中学校の10%を無作為抽出した校長調査(以下、校長調査)、②全国公立中学校のうち5%を無作為抽出し、当該校の一般教員を対象にした教員調査(以下、教員調査)の2つの調査からなる。送付校数・回答数・回収率は、表1の通りである。

表1 校長調査・教員調査 概要

	送付校数	回答数	回収率
校長調査	945	275	29.1%
教員調査	472	1768	26.7%

この2つの調査は、中学校教育の現状を把握することを目的とする総合的な調査として実施されたものであり、学校運営や教育実践・教育課題、生徒や地域の状況、教育政策に対する見解等、幅広く尋ねている。このなかで、校長調査では就学援助の受給者数や学校としての対応について、教員調査では生徒の状況について尋ねた。なお、校長調査と教員調査は学校単位で組み合わせるよう設計されている。

校長調査に基づいて、有効回答(学校数240校、生徒数75,381人)全体に対する2016年度の就学援助の受給率を算出すると、14.81%(要保護1.70%、準要保護13.12%)であった。この数値は、文科省の最新年度の受給率より少し低いものであった(文科省の最新公表情報は2015年度15.23%(要保護・準要保護合計))。

本報告は、このデータを用いて、就学援助制度を中学校の学校運営等の関係から検討することで、どのような学校運営・特性がこの制度の活用に関連しているのかを検証する。

## 3. 就学援助に対する学校の対応と受給率

まず、各学校が就学援助に対してどのように対応しているのかについて、その対応状況と就学援助受給率の関係を確認する。表2は、そのことを示したものである。

表2 就学援助に対する対応と受給率

対応	回答	度数	平均値
(1)毎年度の進級時に就学援助制度の書類を配付している ***	はい	199	15.86%
	いいえ	36	9.99%
(2)入学時に就学援助制度の書類を配付している +	はい	198	15.35%
	いいえ	31	12.28%
(3)全生徒もしくは全保護者に就学援助の申請書を配付している ***	はい	130	16.97%
	いいえ	96	12.13%
(4)生徒の「困り感」をアンケートで把握している	はい	52	15.78%
	いいえ	172	14.83%
(5)学校の方針として、就学援助制度の積極的な利用を熱心に促している	肯定	148	15.41%
	否定	89	14.46%
(6)家庭の私的な問題であるので、深入りしすぎないようにしている +	肯定	132	14.06%
	否定	105	16.31%

\*\*\* P<0.001,\*\* P<0.01,\* P<0.05,+ P<0.1

表2からは、「(1) 毎年度の進級時に就学援助制度の書類を配付している」「(2)入学時に就学援助制度の書類を配付している」「(3)全生徒もしくは全保護者に就学援助の申請書を配付している」として、学校が関連書類や申請書を広く配布している場合には、そうでない場合に比べて受給率が高いことがわかる。また、「(6) 家庭の私的な問題であるので、深入りしすぎないようにしている」ことに否定的である場合、つまり、学校が家庭の経済的な問題に対して関わることを厭わない姿勢である場合にも、受給率に差が見られた(表2の肯定・否定は、「とても当てはまる」「やや当てはまる」「あまり当てはまらない」「全く当てはまらない」の4段階で尋ねた回答を2区分に整理したものである)。このことから、学校経由の周知・手続きには、受給率を高める効果があることが確認される。なお、「(5)学校の方針として、就学援助制度の積極的な利用を熱心に促している」かどうかは受給率に有意差は示されていない。しかし、この項目は「(1)毎年度の進級時に就学援助制度の書類を配付している」として有意な関連がみられた。就学援助制度に対する学校の方針は、その対応の差の背景となっている。

#### 4. 生徒や地域の状況と就学援助受給率

次に、中学校での生徒の状況と就学援助の関連を確認する。就学援助率の高い学校にどのような特徴があるかをみることを通じて、経済的状況のみでなく、教育課題との関連を考察することを意図するためである。校長調査では、生徒や地域の状況について「授業内容を理解できない生徒が多い」など15項目について、「とてもあてはまる」から「全くあてはまらない」まで4段階で尋ねている。これらの項目

を肯定/否定に区分した上で、就学援助率の四分位との関係を見たところ、図1に示した4項目について有意な差が見られた。

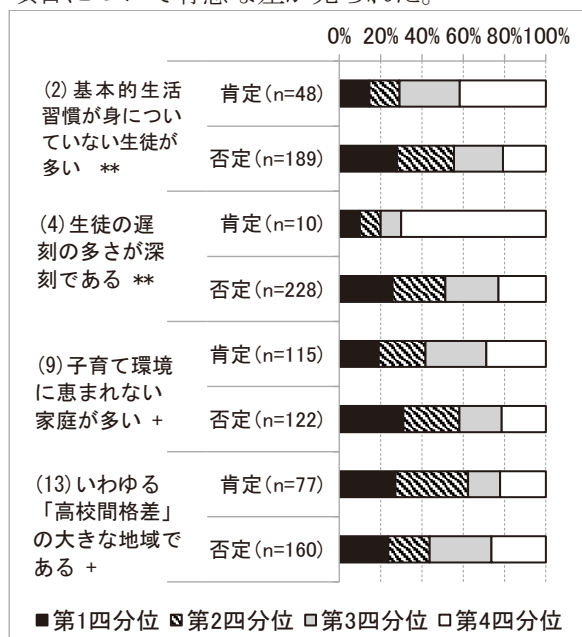


図1 生徒の状況・地域の状況と受給率

図1では、「(2) 基本的な生活習慣が身につけていない生徒が多い」「(4) 生徒の遅刻の多さが深刻である」という生徒の生活習慣に関する課題と就学援助率に関連がみられるとともに、「(9)子育て環境に恵まれない家庭が多い」「(13)いわゆる「高校間格差」の大きな地域である」として地域内での「格差」との関連が示されている。学習状況に関する項目には有意差がみられなかった。経済的困難は、学習よりも生活課題との関係が意識されているといえる。

#### 5. 就学援助に積極的な学校の特徴

それでは、「就学援助制度の積極的な利用を熱心に促している」学校はどのような特徴があるのだろうか。このことと学校運営について尋ねた18項目との関連みると、「(5)インクルーシブ教育に力を入れている」「(9) 教員にはっきりと学校の目標を提示している」「(13) 他の教員に信頼されている中堅教員集団に恵まれている」「(14)教職員が主体的に参加・提案できる学校運営をしている」「(18) 困った状況を抱えている教員を支え合っている」の5項目とのあいだで有意な関連がみられた。就学援助に対する意識は、経済的困難のみでなく、障がいや有する生徒に対する教育のあり方や教員同士が協力して支えあっていく学校文化のなかに位置づけられていることを示唆するものである。

※本研究は科学研究費補助金「〈多元的生成モデル〉にもとづく教育改革の実践と構造に関する総合的研究」(研究代表者:菊地栄治・基盤B・課題番号16H03774)による研究成果の一部である。

# 教育の「剥奪(deprivation)」をどう捕捉・改善するか

## — 日本における子どもの貧困調査データベースの比較を通じて —

末富 芳 (日本大学)  
 柘澤 利也 (早稲田大学大学院)

### 1. 問題設定図 1

近年、自治体や団体によって子どもの貧困に関する実態調査が進展を見せている。子どもの貧困調査では、いかなる貧困の定義が用いられ、またどのような項目が測定されているのだろうか？

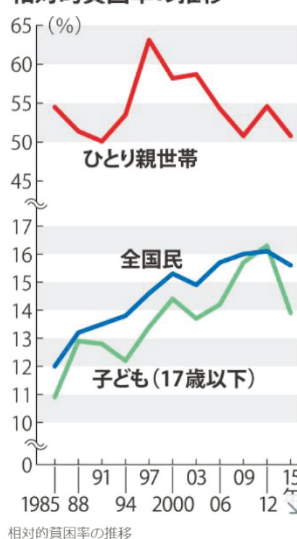
本報告では日本における子どもの貧困調査データベースの比較を行い、とくに子どもの貧困の現状がどのような指標で補足されているのかを検討する。この際とくに、貧困の定義として「剥奪(deprivation)」の視点からの検討に重きを置く。

### 2. 貧困の定義の多様性

子どもの貧困については所得に基準を置く相対的貧困率が、政府としての主要な貧困指標として用いられている(右図上, 毎日新聞 2017年6月27日)。最新の子どもの貧困率は2015年データで13.9%と前回2012年調査と比較して2.4%改善したとされる。

だが所得は貧困を捕捉する指標の1つにすぎない(右図下)。そもそも貧困とは、「何らかの規範に基づいて、社会にとって『解決すべきもの』を示したもの」(岩田・西澤 2005)とされる。

相対的貧困率の推移



相対的貧困率の推移

### 子どもの貧困の定義

- 子どもがいる世帯において、
- ・ **絶対的貧困** (absolute poverty)
    - Basic needsを満たさない、生存に欠かせないものがない状態
  - ・ **相対的貧困** (relative poverty)
    - 中央値の50%以下の等価可処分所得
  - ・ **低所得** (low income)
    - ある集団において、相対的に低い所得
  - ・ **はく奪** (deprivation)
    - 必要な物質的・社会的な財・サービスにアクセスできない
  - ・ **物質的不利** (material disadvantage)
    - 物質的に困窮して、必要な財・サービスにアクセスできない
  - ・ **社会的排除** (social exclusion)
    - 社会における制度や人間関係などから徐々に切り離されるプロセス
  - ・ **貧困** (poverty)
    - 上記すべてを含む。価値判断を伴う。

藤原京男 (国立成育医療センター社会医学研究部 部長)作成・日本公衆衛生学会シンポジウム「子どもの貧困と健康」, 2016年11月5日長崎アトリックホール

「すなわち、貧困を定義するためには『なんらかの規範』が必要であり、究極的にはこれは価値判断である。ここが、格差と貧困が異なる点で

ある。格差は、価値判断を伴わず測定することができる」(阿部 2017,p.9)と指摘される。

前頁に示した貧困の諸定義のうち、経済学分野以外の多くの貧困研究者が依拠し、国際機関にや EU においても使用されているのが「剥奪(Deprivation)」指標である。低所得指標だけでは貯蓄や家賃の有無などによって影響されるために、実際の生活困窮の度合いが測定できないという制約がある。

これを補完するために、EU 諸国で用いられている方法が、相対的剥奪指標である。

先進国では、子どもの貧困を所得に限らず捕捉していく多面的貧困(multidimensional poverty)の考え方が一般的で

Adamson(2012)は欧州統計局 (Eurostat) データを用いた分析で、食事、十分な栄養、スポーツ体験、読書や室内遊び・ゲームなどの文化体験のうち 2 つ以上が家計の所得の低さによって購入できない状況を子どもの「剥奪 (deprivation)」と位置づけ、イギリスの子どもの 5.5% が「剥奪(deprivation)」の状況にあると指摘している(末富 2017,p.21)。

日本の子どもの貧困の実態調査でも、所得だけでなく、剥奪指標を用いた検証が開始されている。問題はどのようにとくに教育における剥奪が捕捉されているか、である。

本報告では、主要自治体(都道府県および政令市)の調査および、子どもの貧困対策の当事者団体でもある公益財団法人あすのばの調査を主たる対象として、各自治体における子どもの貧困の調査手法を比較し、とくに教育における剥奪指標がどのように設定・捕捉されている

かを明らかにすることで、今後の子どもの貧困に関する実態調査の改善・向上に資することを目的とする。

(以下、当日報告)

### 3.対象データベース

(1) 都道府県および政令市が実施主体となった子どもの貧困対策に関する実態調査(2014年度以降)

(2)公益財団法人あすのば・子どもの生活と声  
子どもの生活と声 1500 人アンケート(2017年実施)

4. 日本における子どもの貧困調査データベースにおける貧困の定義と剥奪指標

5. 日本における子どもの貧困調査の向上・改善にむけて

### 引用参考文献

Adamson, P., 2012, Measuring Child Poverty (UNICEF Innocenti Report Card 10). Florence, Italy: UNICEF.

阿部彩,2017、「子どもの貧困問題への社会科学的アプローチ」『学術の動向』2017年10月号,pp.8-13

毎日新聞 2017年6月28日「国民生活調査  
子どもの貧困13.9%、12年ぶり改善」

末富芳,2017,「子どもの貧困対策と教育支援」  
末富編著『子どもの貧困対策と教育支援』明石書店,pp.19-38



# 養護教諭における教育系・医療系出身の比較

篠原 清夫 (三育学院大学)

## 1. 問題の所在

養護教諭は、戦前に学校衛生向上のために医療系から教育系に参入した「学校看護婦」に端を発している。当時は学校・地域の実情に応じて雇用されたが、戦後「養護教諭」としてその地位を確立することになった(すぎむら 2017)。現在養護教諭は全国に約 4 万人おり、学校教育法で「児童生徒の養護をつかさどる」(第 37 条 12 項)職務を果たす者と定められ、保健体育審議会答申(昭和 47[1972]年・平成 9[1997]年)において健康診断・保健指導・救急処置・健康相談・保健室経営などが主要な役割であることが示されている。文部科学省は、養護教諭の役割として児童生徒の健康相談において一般教諭とは異なる専門性に基づき「中心的な役割を果たす」ことを求めるため、「各養成機関・教育委員会等において体系的・計画的な養成・採用・研修により(中略)、養護教諭の役割を果たすことができる人材を輩出・育成することを期待する」(文科省 2017)としている。現代的な健康課題に対応するため養護教諭の業務は多様化しており、その職業的社会的な研究することは重要な課題と考えられる。しかし教師研究の中でも養護教諭研究は「辺境」に位置していると指摘されている(池上 2006)。

近年の養護教諭調査としては職務等に関する調査(日本学校保健会 2011)、養護教諭の学習ニーズ調査(野本・舟島 2013)が全国調査として実施されている。また職能的成長・キャリア発達・資質能力成長の視点からの調査研究もなされているが(世一他 2014 など)、結果を一般化する上で十分でないことが多い。特に職業的社会的な(occupational socialization)からの視点の研究は蓄積が少なく、嚆矢としては小島・中村(2004)の研究が挙げられる。

養護教諭は、免許状を取得するため 2 つの出身経路が存在するという特徴を有する。大学や短期大学の教育系学部などで養護教諭養成課程を修了する【教育系ルート】と、大学・短期大学の看護系学部や看護専門学校等で保健師の免許を取得するとともに、所定の科目を履修する【医療系ルート】である。現在、学校にはこの【教育系ルート】と【医療系ル

ート】出身の養護教諭が存在しているが、校長・保健主事・保護者は養護教諭に対して医療資格の必要性を高く認める傾向があり(山名 2002)、教育現場では【医療系ルート】が期待されている様子が伺える。しかし時代とともに【医療系ルート】の養護教諭は減少していることが学歴構成の分析により明らかになっている(小島・中村 2001)。

一般教師に関して教育系学部ルートと一般学部ルート教師の比較研究は行われているが(たとえば篠原 1995)、養護教諭に関しては出身経路による比較はこれまでなされていない。そこで本研究は養護教諭の出身経路に着目し、【教育系ルート】と【医療系ルート】の新任時の不安、リアリティ・ショック、児童生徒への指導に関する自信、一人前感、力量認知を比較することにより、出身経路による養護教諭の職業的社会的な相違を明らかにすることを目的とする。

## 2. 分析データ

本研究で用いるのは全国の養護教諭を対象として小島・中村(2004)により行われた調査データで、対象数は 1,000 名(小・中学校)、都道府県の教職員名簿より学校単位で系統抽出法を使用し抽出されたものである。調査方法は郵送調査法を用い、無記名回収で実施され、有効回答数は 754 名(回収率 75.4%)であった。なお本データは 2000 年に実施された調査ではあるが、全国調査で回収率が高く、他の調査では見られない養護教諭の出身経路がわかる項目を含んでいる。そのため、本調査を実施した小島秀夫氏(元茨城大学教授)の同意を得て本データを再分析することにした。

## 3. 結果

### 1) 回答者の属性

回答者の年齢は 20 代 8.9%、30 代 27.5%、40 代 42.6%、50 代以上 20.3%(NA0.8%)である。医療系資格の有無は、看護師有資格者 28.5%、保健師有資格者 12.9%で全体の約 3 割弱が医療系資格を有していた。その中で医療従事者としての勤務経験がある者が 12.5%(94 名)存在した。以下医療系免許有資

格者を【医療系ルート】、それ以外を【教育系ルート】と呼ぶ。

## 2) 出身経路による比較

### ①新任時の不安とリアリティ・ショック

初期の参加的社会化 (participatory socialization)の時期である新任時の不安に関しては、「救急処置の不安」「外部機関との協力関係への不安」について【教育系ルート】と【医療系ルート】による差異が年代別にみてもあった。しかし「職場適応への不安」「健康相談活動への不安」については全体として有意差がみられたものの明確な出身経路による違いはみられなかった(表 1)。

表1. 新任時の不安×出身経路

不安	教育系	医療系	p	備考
①生徒理解への不安	53.5%	51.0%	p=.088	
②職場適応への不安	71.6%	> 63.4%	p=.011**	年齢別は 変なし
③親との人間関係への不安	46.8%	43.9%	p=.858	
④救急処置への不安	89.6%	> 53.7%	p=.000**	年齢別に 差あり
⑤外部機関との協力関係への不安	61.5%	> 43.9%	p=.000**	年齢別に 差あり
⑥保健室運営への不安	70.9%	63.6%	p=.083	
⑦健康相談活動への不安	63.8%	> 50.7%	p=.000**	年齢別は 変なし

注)「非常に不安を感じた」+「すこし不安を感じた」の割合。備考は3重クロス集計結果。  
pはカイ2乗検定結果 \*\*p<.01 \*p<.05

また養護教諭の新任時におけるリアリティ・ショックは高い傾向にあるが、【教育系ルート】と【医療系ルート】とはその高さの違いがないことが明らかになった(p=.445)。

### ②指導に関する自信

児童・生徒への指導に関する自信では、「性に関する指導」について全体では【医療系ルート】出身者の自信が高かったが、年代別に【教育系ルート】と【医療系ルート】を比較すると、いずれの年代においても有意差はないことがわかった。また「反社会的な問題行動児童生徒の指導」「保健室登校児童生徒の指導」「情緒不安定児童生徒の指導」についても出身経路による相違をみた結果、全体(表 2)および年代別にも有意差がみられないことが示された。

表2. 指導自信×出身経路

指導	教育系	医療系	p
①性に関する指導	36.6%	< 50.0%	p=.000**
②反社会的な問題行動の指導	20.5%	27.1%	p=.153
③保健室登校児童生徒の指導	20.5%	27.1%	p=.921
④情緒不安定児童生徒の指導	28.5%	31.3%	p=.174

注)「かなり自信がある」+「すこし自信がある」の割合  
pはカイ2乗検定結果 \*\*p<.01

### ③一人前感と力量認知

養護教諭としての「一人前感」についてみると、全体では【教育系ルート】よりも【医療系ルート】が有意に高かった。しかし年代を含めた3重クロス表を作成した結果、全ての年代において一人前感に関して出身経路に

よる相違はみられないことがわかった(表 3)。

表3. 一人前感×出身経路×年代  
(「一人前感」がある割合)

年代	出身経路		N	N	p
	教育系	医療系			
20代	10.9%	55	16.7%	12	p=.629
30代	38.7%	163	40.9%	44	p=.130
40代	64.3%	241	71.5%	77	p=.076
50代以上	75.3%	69	83.0%	82	p=.163
全体	52.2%	528	< 66.5%	215	p=.000**

注)「一人前」だと思う+「どちらかというと一人前」だと思うの割合

pはカイ2乗検定結果 \*\*p<.01

また養護教諭の力量認知 18 項目について検討した結果、【教育系ルート】と【医療系ルート】とに差のあった項目は「専門的知識」の1項目のみで(全体の 5.6%)、力量認知においても出身経路による大きな違いがないことが明らかになった。

### ④力量認知の因子構造

【教育系ルート】と【医療系ルート】との力量認知の因子分析を行った結果、因子構造が類似しており、力量認知構造に関して違いがみられないことが示唆された。

## 4. 結論

【教育系ルート】と【医療系ルート】を比較した結果、出身経路が初任時の救急処置や外部機関との調整に対する不安に影響を与えるとしても、養護教諭としての力量全般には影響していない可能性が示唆された。また両ルート出身者の力量認知構造に関して違いがみられないこともわかった。すなわち現状において医療資格の有無が養護教諭の職業的社会化に影響を与えるという意見を積極的に支持する結果は得られなかった。

養護教諭に重視される資質は医療資格が関係する道具的(instrumental)機能なのか、表出的(expressive)機能(パーソンズ 1967)なのかなど、養護教諭の養成について議論をするためには職業的社会的化研究のさらなる蓄積が必要であると考えられる。

## 文献

- 小島秀夫・中村朋子,2004,「養護教諭の職業的社会的化の研究」『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』53, 369-380
- 篠原清夫,1995,「出身経路別教師における職業意識の比較」『人間科学論究』3, 91-104.
- すぎむらなおみ,2014,『養護教諭の社会学—学校文化・ジェンダー・同化—』名古屋大学出版会.
- Parsons,T.,1967, *Social Structure and Personality*, Free Press.(=2001, 武田良三監訳,『社会構造とパーソナリティ(新版)』新泉社.)

# 卒業生調査に基づく6年制専門職制度の検証

## —薬学教育の事例を中心に—

○日下田岳史（大正大学）

矢野眞和（東京薬科大学）

### 1. なぜ専門職養成教育は長期化するのか

本報告の目的は、専門職養成教育の長期化が、卒業生の知識や能力（以下、知識能力）に対してどのような効果を及ぼしたのか、検証することにある。検証のための具体例としてここで取り上げるのが、2006年度入学者から6年制化した、薬剤師養成教育（薬学教育）である。

6年制化が進められた理由を制度的条件に求める時、次の2点を考える必要がある。第一に、日本の薬剤師の黎明期と言える明治時代は、薬剤師が医師から分化していない状態であった。第二に、そうした未分化状態に終止符を打つことが、薬剤師側の課題とされていた。

1874年に医制が発布され、医師が薬を売ることの弊害や、医薬分業の必要性が論じられたが、医制はその後の衛生行政の方針を明らかにした訓令のようなものであって、制度ではなかった（山本 2014, p.102）。

1889年に薬品営業並薬品取扱規則（通称、薬律）が制定され、ここで薬剤師が正式の名称として登場する（橋本編 2009, p.147）。この薬律は、医師の調薬・販売を一部認めていた。

私立の薬剤師養成機関の草分けの1つである東京薬科大学の校史は、次のように指摘している。薬律の原案は、医師に調薬等を認めるのは「当分の間」だとしたが、結果として「当分の間」という記述は削除された。この削除が、その後約100年にわたって日本の薬剤師の活動を狭めて、日本の薬学教育が薬剤師業務に必要な知識と技術を中心とした教育にならず、医薬品創製や公衆衛生のための人材養成に資する基礎薬学に重心が置かれることになった（学校法人東京薬科大学 2011, pp.214-5）という。医師との関係が薬剤師の活動の幅を狭めていたという問題意識が窺われる。

薬律の制定後、薬剤師ではなく「創薬」に関

わる薬学士が薬学教育の主流もしくは上位者との扱いを受ける時代が長く続いた（橋本編 2009, p.148）。

### 2. 教育年数長期化の説明理論の射程

このように薬剤師養成教育が6年制化された理由は、制度的条件に注目して言えば、薬剤師を医師から独立した立場として確立することに、求めることができる。こうした理由は、6年制化の全てを説明する訳ではないとしても、教育年数の長期化を説明する葛藤理論（コリンズ訳書 1980）や社会的閉鎖理論（Weeden 2002）と親和的だと考えられる。教育年数は社会的地位と関係しているのもであって、卒業生の知識能力の伸長とは必ずしも関係を持たないという理論が、薬剤師養成教育の6年制化に当てはまるかもしれない。薬剤師に限らず医師の周りの医療職の養成教育が長期化しており、それは当該医療職と医師との間に見られる葛藤的な関係から説明できるという指摘も、近年なされているところだ（例えば加野 2018）。

ただし注意が必要なのは、教育年数の長期化を葛藤理論や社会的閉鎖理論が説明できるとしても、教育年数と卒業生の知識能力との間に関係は見られないという理論的想定までもが実証的に支持されている訳ではないということだ。それらの理論が制度的変化を説明するとしても、制度的変化が卒業生に与える効果の検証は、別問題である。冒頭で述べた本報告の目的は、こうした問題認識に裏付けられている。

### 3. 薬を作る人材から使う人材へ

薬剤師養成教育が4年制から6年制に長期化するにあたり、個々の教育内容にかかる時間がすべて1.5倍になったわけではない。6年制化に伴う教育課程の代表的な変化を1つ挙げるならば、実務実習の長期化である。4年制の時代は2~4週間程度とされていた実務実習の



期間は、6か月程度にまで延長された（文部科学省ウェブサイト）。その内容は見学型実習から、薬剤師業務を経験する参加型実習に変化し、薬剤師資格を持たない学生の知識・技能・態度は、薬学共用試験で測定されることになった（日本薬剤師会ウェブサイト）。

このように薬剤師養成教育の6年制化は、「薬を作る人材から使う人材へ」という薬学教育の目的のシフトを意味している。

ただし6年制化という制度的変化に先立って「薬を作る人材から使う人材へ」という大きな流れの変化が生じていたことも、事実である。後述の東京薬科大学卒業生調査によれば、世代が下に移るにつれて、薬学部卒業生の初職が「薬を作る人材から使う人材へ」と明確に変化していることが分かる（図1）。

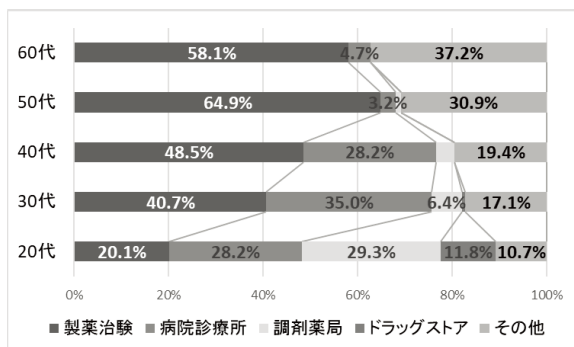


図1 東京薬科大学薬学部卒業生の初職（60代～30代は修士課程修了者。20代が、6年制教育を受けた世代に相当する）【出所】日下田他（2018）より作成。

さらに、図表は割愛するが初職からの転職時にも、「薬を作る人材から使う人材へ」という変化が生じている。これらの傾向はまさに、メガ・トレンドと呼ぶべき大きな潮流である。

#### 4. データの概要

所期の目的を達成するため、計量分析を行う。用いるのは、東京薬科大学卒業生調査（2017年9～11月実施）から取得したデータである。母集団は、1971年3月卒業生から2017年3月卒業生までである。調査方法は原則として、郵送法による全数調査を採用した。ただし1971年3月卒業生のみ無作為抽出を行った。また、必要に応じて大学ホームページから回答できるような工夫を行った。有効回収数は5081件、

有効回収率は28.6%であった（日下田他2018）。

#### 5. 6年制化が卒業時の知識能力に与えた効果

分析に利用する被説明変数は、卒業時に身に付いた知識能力である。これは、薬学部卒業生には15、生命科学部卒業生には12の質問（1～5の順序尺度変数）から測定される。各回答値を合算して年齢別に平均値をとり、現在身に付いている知識能力と対比させた（図2）。

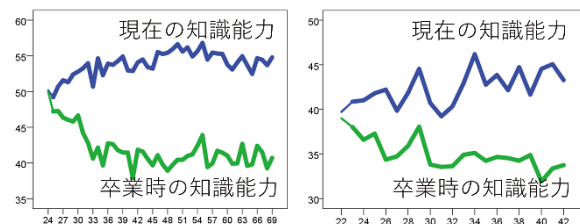


図2 年齢別の知識能力（左：薬学部、右：生命科学部）

薬学部卒業生の場合、卒業時の知識能力が20代（6年制世代）に入ると上方にシフトしている。卒業時の知識能力を被説明変数とする回帰分析を行うと、20代ダミーは薬学部卒業生のみ有意で、生命科学部卒業生は非有意となる。

さらに、1986年度生まれの世代で、4年制最後の2005年度に現役入学した人と、浪人して6年制初年の2006年度に入学した人との間に卒業時の知識能力に違いがあるかどうか、回帰分析により確認した。現役と浪人の違いは、いくつかの仮定を受容し、かつ、高3時の成績や高校時代の自律的な学び習慣をコントロールすることで、偶然による違いを意味するものとして解釈できる。回帰分析の結果（表1）、浪人して6年制教育を受けた人の方が、現役入学して4年制教育を受けた人よりも、卒業時の知識能力が有意に高いことが分かった。前後の年度生まれの世代に同様のモデルを当てはめると、現役ダミーは非有意であった。

#### 6. 文献

当日示します。

表1 薬学部卒業生（1986年度生まれ、n=66）の卒業時の知識能力を規定するもの

	b	p
定数項	33.92	.00
現役ダミー	-5.90	.02
高3成績	2.07	.05
高校時代の自律的学び	.62	.16

調整済み決定係数.11, F=3.68(p=.02)

（注）現役は4年制、浪人は6年制



# 音楽系大学における学生の大学教育観

## —学生・卒業生への聞き取り調査をもとに—

喜始 照宣 (園田学園女子大学)

### 1. 問題関心

本発表の目的は、音楽系大学・学部（以下、「音大」という）の学生及び卒業生を対象とした聞き取り調査をもとに、かれらが音楽の専門教育が行われる「大学」という場にどのような意味づけをしているのかを明らかにし、そのうえで、音大における学生文化の特徴について考察することである。

美術やデザイン、音楽といった芸術系分野は、日本の大学教育界においては、特異なポジションを与えられており、そうであるがゆえに実技を中心とした専門教育システムの下、独自の大学文化・学生文化を築き上げてきたと考えられる。近年の入学者層の拡大・変質や教育改革によって、芸術系分野における大学文化はその相貌を大きく変えつつあるとはいえ、例えば、美術・デザイン系であれば作家・デザイナー養成、音楽系であれば演奏家、特にソリスト養成を目指したカリキュラムが設定されており（久保田 2008 など）、そうした環境の中で学生たちは依然として、教員や他の学生との相互行為を通じて、芸術家 (artist) としてのディスポジション形成を期待された生活を送っている。特に入学時点の選抜試験において実技科目の比重が高い大学群で、そうした傾向が強い。

しかし、日本における学生の大学生活や学生文化に関わる先行研究では、大学生全体やおおまかな分野カテゴリ（文系、理系など）ごとの傾向が示されはするが、芸術系分野の学生生活や学生文化の実態について詳細に論じられることは少ない。例えば、「大学」という場の意味を大学進学者への聞き取り調査をもとに検討した

貴重な研究として児島 (2013) があるが、ここでは「勉強の場としての大学」、「自治的活動の場としての大学」、「模索の場としての大学」の3つの類型が提示され、学生にとっての大学生生活の多様性が指摘されるにとどまり、専攻分野ごとの教育環境（文脈）の違いによる学生の意味づけの相違については踏み込んだ分析がなされていない。こうした大学教育における水平的多様性の解明は、これからの大学教育に関わる研究分野における重要な検討課題の一つでもある。

そこで、本発表では、芸術系分野における学生文化の内実を明らかにするための試みとして、「専門のレッスン・授業の学習を中心とした学生生活」（西島 2009）が展開される音大を事例に、その学生・卒業生が「大学」に与える意味について質的調査に基づいた検討を行なう。これまでも、音大の女子学生を対象に、彼女らの進学理由と進学後の適応について検討した心理学的な研究として佐藤 (2001, 2005) がある。また、美術分野ではあるが、美術系大学・学部（以下、「美大」という）の学生への聞き取り調査をもとに、彼らが「大学」をおもに「制作の時間を確保するための場」、「多様な存在・哲学が交錯する場」として捉えていることを示した喜始 (2011) などの研究もある。しかし、前者の研究では適応感に影響を与える要因の特定が目的であり、その背後にある学生の大学(教育)観は問われていない。そのため、本発表では、音楽分野における学生の大学(教育)観を分析し、美大での喜始 (2011) の知見と比較する形で、芸術系分野の中での学生文化の共通点と相

違点を明らかにしたい。

ちなみに、学校基本調査によると、平成 29 年度の大学学部学生数は約 258 万人であるが、そのうち「芸術」関係学科で学ぶ者は約 7 万人（全体の約 2.7%）、特に「音楽」関係学科に限れば、その学生数は約 1.55 万人（全体の約 0.6%）である。

## 2. 調査の概要

本発表で使用するデータは、2011 年 5 月から 11 月にかけて筆者が独自に実施した、音大の学生及び卒業生を対象とした聞き取り調査より得られたものである。

聞き取り形式はフォーマルな状況での半構造化法を採用した。聞き取り内容は大学入学以前の諸経験、音大への進路選択、音大での教育・大学生活、卒業後進路や将来展望等多岐にわたる。調査時の会話はすべて IC レコーダーに録音され、その音源をもとに逐語記録を作成した。

調査協力者の募集は、おもに発表者の知人を起点としたスノーボールサンプリングにより行った。その結果、調査協力者は、音楽系大学 2 校の学生 13 名（うち院生 5 名）、卒業生 4 名となった（なお、修士課程 1 年生は、学部時代の所属でカウントした）。2 校ともに、国内の音大の中では入学時点の選抜度が高い大学である。

ただし、今回の発表では専攻分野を絞り（作曲・邦楽等除外）、鍵盤楽器 2 名、声楽 4 名、弦管打楽器 3 名、音楽学・音楽教育 5 名の計 14 名（うち女性 11 名）のデータを分析する。

## 3. 分析の結果

分析の結果、おもに以下の知見が見出された。

第 1 に、音楽分野においても、美術分野と同様に、学生は「大学」を「多様な存在・哲学が交錯する場」として捉えており、その中で自らの感性を磨き、音楽に限らない表現行為の新たな可能性を知ることが出来ると考えている。

第 2 に、音楽分野では、大学には「技術の高度化と『音楽的なもの』の継受の場」という意

味も与えられており、それら（高度化・継受）は特に演奏家でもある教員との密な相互関係が形成されている「レッスン」という場において展開されることが示された。また、演奏系の学生の場合、レッスンや成果発表会に向けて日々与えられた課題の練習に励み、それを可能とする生活を組み立てている。ただし、演奏系と音楽学・音楽教育の専攻分野の別、さらに演奏系の中でも「楽器」や演奏形態の違いによって、大学における音楽教育に対する考え方に違いがある。

（当日の報告では、より詳細な分析結果を提示する。）

## 参考文献

- 喜始照宣、2011、「美術系大学における教育可能性——美大生の語りに注目して」日本教育社会学会第 63 回大会発表資料。
- 児島功和、2013、「若者は大学生活で何を得たのか？——大学生活の構造とその意義」乾彰夫編『高卒 5 年、どう生き、これからどう生きるのか——若者たちが今<大人になる>とは』大月書店、pp. 247-279.
- 久保田慶一、2008、『音楽とキャリア』スタイルノート。
- 西島央、2009、「音楽系大学生の学生生活と進路形成に関する教育社会学的研究」日本教育社会学会第 61 回大会発表資料。
- 佐藤典子、2001、「音楽大学への進学理由の認知と進学後の適応について」『教育心理学研究』49、pp.175-185.
- 佐藤典子、2005、「音楽大学への進学理由と進学後の適応に影響を与える諸要因の検討——音楽経験と家庭の音楽環境および家族のサポートについて」『教育心理学研究』53、pp.49-61.

※本研究は JSPS 科研費 JP18K13087 の助成を受けたものです。

# 福祉系学生・卒業生の専門職志向と地元志向の就業地選択への影響

廣森直子（青森県立保健大学）

## 1. はじめに一課題意識

青森県出身者の若者の進学と就職には極めて強力な制約がかかっており、「威信の高い大学」や「条件のよい職」は大都市に偏在するため地域間移動を経なければそれらの資源にアクセスできず、青森で暮らす若者の生活満足度では「消極的な不満」が表明されているという<sup>1</sup>。このような地域における大学の福祉専門職養成において、「福祉を学ぶ」ことは若者にとってどのような意味を持つのか。人口減少が進み、学生の多様化によって必ずしも強く福祉職を志向しない学生も散見される。地方で専門職として働くことを志向することは、その地元志向とどう関係するのか、また福祉専門職の資格を得る・学歴を得ることは若者にとってどのような意味や価値をもたらしているのか。

## 2. 専門職志向と地元志向への注目

看護・教育・福祉に関する専門職志望者の職業決定の高さは専門職の「人間関係」「人・社会のため」「自律性」といった志向性との関連が指摘されている<sup>2</sup>。専門職志向とは専門職をめざす志向をさすが、福祉は多義的な要素を含んでおり、個人が専門職をどのように志向しているのかは多様である（何らかの資格専門職に就きたい、福祉の仕事がしたい、社会や地域で役立つ仕事したい等）。

地元志向とは、生まれ育った地域を離れたがらない、留まりたがる志向や地元への愛着をさす。地元志向を当事者の戦略と捉え、経済的な意味、存在論的な意味でのメリットをとらえる視覚、地元志向という選択が当事者の社会的包摂につながる積極的な「目的」と考えられる場合と、当事者が社会的に排除された状況に対する消極的な対応の「結果」として考えられる場合とにみる視覚が指摘されている<sup>3</sup>。また、若者の移動の決定要因は個人の意味決定が重要であるものの、その意思決定は社会的、経済的要因、人間関係などの背景があると指摘されている<sup>4</sup>。地元志向の弱い若者たちは早い時期に県外に出てしまうために、県内に残

っている若者たちを対象とした調査では地元志向は高くなりがちとも指摘されている<sup>5</sup>。若者が地方で専門職を志向し大学で学ぶことは、地元志向とどのような関係性にあるのか、福祉専門職として働くことは「地元に残る」積極的な手段として認識されているのか、その背景にある経済事情についての認識との関わりについても検討したい。

## 3. 調査<sup>6</sup>の概要および分析方法

1) 調査期間：2016年2-3月、2017年2-4月

2) 調査対象者：青森県の大学（社会福祉士養成）在籍の就職先決定後の4年生22名、卒業生10名

3) 調査方法：半構造化インタビュー。4年生は2-7人のグループインタビューを行い、卒業生は個別インタビューを行った。

4) 調査項目：職種選びから決定までの流れ（プロセス）、就職先選びから決定までの流れ（プロセス）、就職先を県内もしくは県外に決めた理由、これからの生活設計。

5) 倫理的配慮：研究目的および調査方法、調査への協力は自由意志に基づくものであること、調査結果の公表の方法（プライバシー保護）について説明し、同意を得てインタビュー調査を行った。

6) 分析方法：修正版グラウンデッドセオリー・アプローチの分析手順に沿って行った。インタビューデータを逐語録におこし、MAXQDAソフトを用いて、コーディングによりキーワードを抽出してカテゴリー化した。

## 4. 調査対象者の属性（数字は該当人数）

1) 性別：4年生22（女子17、男子5）、卒業生10（女性7、男性3）

2) 出身地：4年生；青森県内15、県外7、卒業生；青森県内9、県外1

3) 就業地（初職）：4年生；青森県内11、県外11、卒業生；青森県内6、県外4

### 4) 出身地と就業地（初職）の関係

青森→青森：4年生9、卒業生6

青森→県外：4年生6、卒業生3

県外→青森：4年生2、卒業生0

<sup>1</sup> 石黒格：「青森県出身者の社会関係資本と地域間移動の関係」『教育社会学研究』第102集，2018，pp33-53

<sup>2</sup> 森田慎一郎：「専門職志望者の職業決定における専門職志向の検討」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第45巻2005，pp179-188

<sup>3</sup> 響田竜蔵：「過剰包摂される地元志向の若者たち—地方大学出身者の比較事例分析」『若者問題と教育・雇用・社会保障：東アジアと周縁から考える』樋口明彦ほか編著，法政大学出版局，2011

<sup>4</sup> 石黒格ほか：『「東京」に出る若者たち—仕事・社会関係・地域間格差』ミネルヴァ書房，2012

<sup>5</sup> 李永俊、石黒格：『青森県で生きる若者たち』弘前大学出版会，2008

<sup>6</sup> 「オール青森で取り組む『地域創生人財』育成・定着事業（COC+事業）」における「女子学生のキャリア形成支援WG」の一環として行い、2017年度本大会においてその概要を報告した（「地方の若者の地域移動・定着とキャリア選択」IV-2部会 大学教育の効用）。本報告は2017年に行った調査結果も加えて報告する。



県外→県外：4年生5（2は地元就職）、卒業生15）職種（初職）：4年生；福祉職17（支援職7、相談職7、公務員3）、一般企業5（うち2は福祉系）、卒業生（初職）；福祉職10（支援職6、相談職2、公務員2）

6）婚姻状況：4年生；未婚22、卒業生；未婚4、既婚6

7）職業経験年数（卒業生のみ、いずれも調査時）：2-5年4、6-9年4、10-14年2

8）離転職経験（卒業生のみ）：経験なし（初職継続）4、離職1、転職5（うち3はUターン）

9）調査対象者の母集団の特徴：当該学科の女子割合は7-8割程度、県内出身者割合は6-7割程度、県内就職率は5-6割程度、奨学金の貸与は6割程度である。学年によって多少の差がある。県外出身者のほとんどが東北・北海道地区の出身であり、県外就職者には「地元に戻る」パターンと「都会（関東・仙台・札幌）に出る」パターンがある。県内出身者の約8-9割は県内就職し、約1-2割が県外へ移動している。就職先は社会福祉法人・施設職員（支援職）、社会福祉法人・病院（相談職）、公務員（福祉職）、一般企業（福祉系、福祉系以外の職種）などである。

## 5. 地元志向の内実

### 1）地元への愛着と批判性

青森の地元愛や出身地への愛着が語られ、就職で地元を離れる人も必ずしも地元が「嫌い」なわけではなく、愛着とともに批判的に語られる。地元就職しないことを地元で愛着がないと評価されることへの葛藤や、専門職として「就職したい」と思える環境が十分にないがゆえに県外就職を選んだという理由と同時に地元への愛着があることが語られ、地元愛ゆえの苦言や地元に残れない無念さが表明されている。

県内の各地域の地域性（津軽と南部、市部と郡部など）や地域の社会資源の偏在も語られるが、その認識にはかなり個人差がある。

### 2）生活環境と住みやすさ認識

交通の便、車の必要性、気候条件（雪、寒さ）、土地の人柄、「遊ぶところ」がない、経済状況（給与水準の低さ、家賃の高さ）などの生活環境は、求人環境と合わせて大きな就業地選択の要因となっている。同じ生活環境を経験しても、「住みやすい」と感じるかどうかは個人差がある。降雪を当たり前と感じるかストレスと感じるか、交通状況（1時間に1本の電車やバス）を不便と感じるか「こういうもの」と感じるかは、それぞれ比較対象（都会・出身地）による相対的感覚と考えられる。「車が必須」な状況への認識は共通であるが（車所有のための資源は個人差がある）、雪や寒さにつ

いては比較的雪の少ない太平洋岸地域の出身者はストレス、うんざり、と語る傾向がある。遊ぶ場所も車があればショッピングモールなどに出かけられるが、多様な娯楽が十分あるわけではない。そういう状況を自分の「スケール感にあった」と感じるかどうか個人差がある。

### 3）県外に出たことがないゆえの希望と不安

県内出身者は県外に出てみたいか出たくないかに分かれる。出てみたい人は、「生まれてからずっと地元」にいること自体、大学進学時に県外に出られなかった後悔、外から青森をみたいといった理由を語っている。出たくない人は、「出たことがないからわからない」、「出る勇気がない」、都会での生活をイメージできないことを語っている。県外に出ること＝都会に出ることと認識され、都会についての憧れと否定的な感情が語られている。

### 4）専門職志向と求人環境・職場環境

多くの学生・卒業生は「大学で学んだことを生かして就職したい」と考えており、親からもそれを期待されている。その志向の内実は多様でありどのような形で実現したいかは個人差がある。福祉領域は多様であり「選ばなければある」状況ではあるが、求人の少ない職種や領域（相談職、児童福祉など）で、望む職種や領域の求人が県内で見つけられない、あっても労働条件が低いといった「新卒のベースライン」の地域格差があることが語られる。奨学金返済が可能な賃金か、寮や住宅手当などの福利厚生の有無が気にされている。また就職活動の過程において県内の求人が出る時期が遅いことは「早く決めたい」と思う学生が県外就職を先に決める理由となっている。

### 5）Uターン志向の語られかた

県内出身の県外就職者は「何年かしたら戻りたい」と語り、「力をつける」ために県外に行く選択をしたことが語られる。実際にUターンした卒業生は、つきあっていた人との関係、家族関係、県内の求人情報の取得、「（職種を）あきらめれば仕事は決まる」といった内容をUターンした理由と関連づけて語っている。

### 6. 流動的な就業地選択と専門職志向

福祉系学生のもつ資源（専門職の資格）は、就業地選択にあたって県外移動／県内定着双方の誘因として機能している。初職の就業地選択は、若者が親元を離れて自立生活を始めるにあたっての総合的な条件（生活環境・労働環境）の不安定さと地元志向が拮抗しての選択であったと考えられる。将来のライフイベント（結婚や出産）の際に「どこでも働ける」ようなキャリアを職場で積みみたいという希望も語られ、地域労働市場における専門職としての福祉職のありかたが問われている。



## 野中一也と同和教育問題

芦名猛夫(京都橘大学)

1969年、同和教育をめぐる「矢田事件」が発生した。私が大学2年生の時である。

そして1973年に大阪市の中学の教員となり、「矢田事件」の舞台である、大阪市教職員組合東南支部に加入し組合活動をはじめた。

「矢田事件」発生の時、偶然にも私の母は、「矢田事件」の渦中の矢田小学校に勤務していた。その後、矢田東小学校に転勤したが、同和教育と組合活動をめぐって、激しい論議の行き交う時代であった。

そのあおりは、私の家族や親族にもおよび、私の青年教師時代は苦悩と傷心の時代と言っても過言ではない。

当時、母は職場で「あなたの息子は差別者ではないのか。なんとかしたらどうか」などと強く詰問されて、勤務校の校門が見えると引き返し、無断欠勤を繰り返したという。

「組合つぶすにや刃物はいらん。同和と人事があればよい」との嘆かわしい言葉に示されているように、教育委員会は、この同和教育の対立だけでなく、部落解放同盟の大阪府の教育行政に対する発言力を徹底して利用した。

結果、部落解放同盟の教育への政治的介入と、「解放教育」を主張する教師たちによる支配によって、学校現場は疲弊し、「物言えない職場」がつくられた。

また、1970年に登場した、同和(のちに人権)教育読本「にんげん」の無償配布による、

同和教育内容の押しつけと強制は、今では語り草になっているが、当時の教師たちにとっては、苦痛の種の大きな一つであった。

この読本「にんげん」の無償配布が、2008年に終了し、その編集を担った、解放教育研究所も2012年3月に解散した。隔世の感情を持つのは私ひとりではないと思う。

1970年代から80年代にかけての苦渋の時代に、私は、大阪電気通信大学の(敬称略)野中一也の論文に出会った。

権力に対して毅然と戦い、自己の良心を守り抜く姿勢と主張に感銘を受け、励ましを得た。(しかし現在、その論文がどれか指定できない)

それから幾星霜、私は野中一也との面会、会話、接触すらまったくなかった。

ところが、3年前に勝田守一をテーマにした研究会をきっかけに親しく会話することができた。野中論文から大きな励ましを得た感謝を述べながら、交流を深めた。その中で驚愕する点がいくつも出てきた。

例えば、関西圏の人ではなかった。北海道生まれで、青年時代までそこで成長した。曾祖父は屯田兵だった。父は通信に携わる軍属であった。したがって、論文執筆のころ、はじめて同和教育、部落問題に出会ったという。

その事実のメカニズムを解明すべく、野中一也との対話が始まった。それを披露し整理したものを発表する。



# 地区から転出した卒業生の自己概念の考察

## —部落解放研卒業生に追跡調査から—

大橋 眞 大阪大学大学院

### 1. はじめに

80年代に中部地方の工業高校で解放研活動<sup>①</sup>や部落問題学習<sup>②</sup>などの同和教育の支援を受けた地区卒業生が、就職や結婚を契機に地区から転出した。筆者は解放研顧問として地区から転出した卒業生が、地区外で自己の部落認識と部落問題にどう向き合っているのかを追跡調査した。

本稿の目的は、地区から転出した卒業生の自己概念を、①部落で暮らす人々をどう見ているか ②社会問題としての部落問題をどう見ているか ③小中学校と高校での学校教育の経験、同和教育と高校の解放研活動に係る経験が自己概念の形成にどう影響しているか ④結婚で、地区外にどう対応してきたかの4点を考察し、地区から転出し解放研などの同和教育の支援を受けた卒業生の自己概念を明らかにすることである。

### 2. 問題の所在

池田(2000)は「同和教育・人権教育は肯定的イメージ『こういう人間になりたい』『こういう社会をつくらう』というメッセージを打ち出せなかった」とし、「社会を変えるにも、差別をなくすにも、本人自身が自分に対する自信、自分はやればできるのだという自尊感情が必要である。」さらに、集団主義を掲げる同和教育に「自分を大切にできない人間が他人を大切にできるはずがない」とし、地区生徒の自己概念に注目した。

池田は自己概念を理解するために、①認知された自己概念、もしくは個人による自らの能力、地位、役割についての知覚、自分をどういう人であると思っているか。②客我もしくは社会的自己、他者が自分をどう見、どう評価しているかについて、当の本人がどう思っているか。③理想的自己、自分がこうありたい、こうあるのが望ましいと思っている状態。この三つのパースペクティブが自己概念を理解するうえで重要であるとした。

この池田の提起は、①は地区に生まれ育った自分をどう見ているか。自己認識。②は地区に生まれた自分を他者がどう評価し、どう思っているかという自己認識。③は両者を統合し、あるべき自分の姿が理想的自己の状態であるかという地区生徒の自己概念に明らかにする提起であった。

筆者は池田の先行研究の「自己概念」が同和教育実践で運動の主体の育成から特別措置終結後の地区生徒の学校教育体験の在り方を指摘し、同和教育実践の教育内容に示唆を与え、自尊感情やアイデンティティの研究を必要とする知見を受け、該当校で取り組まれた解放研活動や学校の教育体験を検証するために、地区転出者がどのような部落認識をもって地区外で生活しているのかをみる。

分析の視点は、①部落で暮らす人々をどう見ているか ②社会問題としての部落問題をどう見ているか ③小中学校と高校での学校教育の経験、とりわけ同和教育と高校の解放研活動に係る経験が部落認識にどう影響しているか ④結婚で、地区外にどう対応してきたかの4点である。このような地区生徒の自己概念と部落認識への影響を明らかにする研究はあまりみられない。

この研究に取り組むことは、学校教育で部落問題がどのように可視化され、どのような実践が取り組まれているのかを明らかにし、特に解放研活動が転出者の自己概念にどう影響したかを論究し、また、地区外で暮らす解放研卒業生の軌跡と経験から部落認識と生徒の自己概念とそのアイデンティティを明らかにするものである。そのことは学校の教育体験である同和教育の検証につながると考える。

### 3. 卒業生の語りの考察

#### 3-1. 部落で暮らす人々をどう見ているか

小学校の部落問題学習で部落問題を知り被差別体験が可視化されることで、地区生徒の統一された自己概念を確立したいという

欲求が阻害され、働き者で優しく、他人のことを労わる地区の文化を否定的に見る。そして自己の一貫性を保つために地区生徒は地区からの転出を望む。高校進学後、解放研の結成と解放研活動への参加により地区外との交流で地区外を信頼するという転換をはかりながら、地区の文化を肯定し被差別体験と抗い、地区外の文化を取り入れる体験を通じて自己の統合をはかろうとする。地区生徒の自己概念の形成は、地区の文化の肯定と否定を繰り返し、自己の一貫性という自尊感情の獲得に向けての自己概念の構造を構築していくことである。

### 3-2. 社会問題としての部落問題をどう見ていたか

中学校で構築された他者との関係の自己概念は高校進学後の解放研活動で就職と結婚で忌避されることの予見につながり、自己の一貫性を確立するには、中学校での地区外との交流による被差別体験と親の結婚差別体験と解放運動が提起した差別の現実から、「地区から出れば差別を受ける」という認識が生まれ、それが地区から出る怖さに結びつくが、それらを克服できないと社会的自己概念が確立できない。

地区外との交流で忌避される事からの解放を願い、地区外の女性との恋愛を望み、結婚と地区外定住を通じて、差別が解消できると考えるようになる。残留しようとする者は地区外の女性と結婚し一生を地区内で過ごせば、差別には遭うことがないとし、子どもの地区からの転出を望まないようになる。また、地区内には差別がないことから、地区外でも差別は解消されていると間違った認識を持つようになる者もいるが、このことは地区の人間であるという自己概念を維持するためにとれる唯一の策と思われる。

### 3-3. 教育体験と高校の解放研活動

解放研での学びは、小中学校での被差別体験、親たちの生活と被差別体験から地区外に出ることに恐怖心を持つが、解放研活動で「①自分を隠さなくてもよくなったこと ②地区外生徒との交わり、ともに信頼関係ができたこと ③地区外で生きていく知恵や力や勢いをもらったこと ④地区外で差別に遭っても説明できる自信と知識と知恵を培ったこと ⑤地区外で生きるための免疫を獲得できたこと ⑥仲間大切さを学び、仲間がいれば差別も気にしなくていいこと」など六点の学びで、地区の

否定的なイメージが地区外との交流によって転換され、胸を張って生きるようになったとしている。この解放研での学びは、自己の一貫性を保つために転出者は、地区出身者であるという自己の否定的イメージを解放研活動で克服している。地区外の文化に地区の文化を肯定しながら、自己を同一化しようとし、差別されるかもしれないという自己の否定的なイメージを拒否するために「差別する側に立たないこと」で自己概念を確立しようとしている。

### 3-4. 結婚で地区外にどう対応してきたか

結婚を通じて地区外への対応をみると、共通するのは、どんな時でも地区の人間であるという思いは消えていないことである。自尊感情を高めたいという欲求と自己の一貫性を保ちたいという欲求は満たされていない。自己概念は確立していない。大きく揺らいでいるし安定感はない。これを満たすために解放研活動と教育体験で、自己の一貫性を持つことを求め、生まれ育ってきた文化と自己の経験を統合することを試行するが、家族と職場で、一人になると自己にかかる差別と地区に係る差別で苦しんでいる。地区から転出した卒業生は一人で差別に対応している現実がある。

## 4. まとめ

今回の論究で導き出せることは、学校で部落問題を可視化し、教育体験の中に地区生徒の自己概念の確立と自尊感情の育成する取り組みがつけられることが必要であること。さらに卒業生が地区外で地区の出身であることと、被る忌避に身構えて生きていること、地区にかかる忌避を跳ね返せない苦しみのなかで、沈黙を守り、地区外で、忌避に向き合っていることを、学校の教育課題として研究することが課題としてある。

#### <参考文献>

- 池田 寛,1996,「自己概念と学力に関する理論的考察：部落の学力・生活実態調査の結果から」『大阪大学人間科学部紀要.22 p.453-p455
- 池田 寛,2000,『学力と自己概念 人権教育・解放教育の新たなパラダイム』解放出版社
- 内田龍史,2011,「部落の若者の部落問題意識と部落出身者としてのアイデンティティ」部落青年の部落問題認識調査から 『部落解放研究』 no192
- 高田一宏,2016,「部落問題と教育」『岩波講座教育 変革への展望2, 社会の中の教育』



# 児童養護施設入所経験者受け入れ大学・短期大学における

## 「支援」の拡大と限界

西本佳代（香川大学）

### 1. はじめに

本報告の目的は、児童養護施設入所経験者を積極的に受け入れている大学・短期大学において拡大する「支援」の実態と、それを担う教職員の葛藤を、教職員を対象としたインタビュー調査の結果から明らかにすることにある。

「子供の貧困対策に関する大綱」において大学等進学率が改善すべき指標のひとつとして掲げられたこともあり、貧困の状況にある子どもたちを対象とした、高等教育機会の獲得による社会的包摂という方針はゆるぎのないものになったようにみえる。確かに、貧困の世代間連鎖を断ち切るために教育機会の獲得は有効な手段であろうし、貧困の状態にある子どもたちやその支援者たちにとって、高等教育機会の獲得は目指すべき目標となっている。

その一方、教育と福祉との接近については、慎重な議論が進められている。例えば、中澤（2014）は、社会保障費が逼迫化する中、教育が社会保障費を縮小するための方便として利用しうることを指摘しているし、仁平（2009）は、社会保障が<教育>化する中、構造的に生み出される排除の原因を自己に帰責させるレトリックとして機能することを指摘している。また、倉石（2017）は、21世紀に入ってからの教育と福祉との関係は、「連携や結合というより、否応なく接近を余儀なくされたと言った方がふさわしい」（p.8）と形容し、双方が脆弱化したまま互いの補強を要請された現状では、共倒れの可能性が高いと、警鐘を鳴らす。

これらの指摘に鑑みれば、高等教育機会の獲得による社会的包摂という方針そのものについても、多角的な視点からの検討が求めら

れよう。特に、2020年度を目途とした高等教育の無償化の議論が進められている現在、高等教育機関と福祉との関係について、一つでも多くの視点からその内実を検討することは喫緊の課題だといえるだろう。そこで、本報告では、児童養護施設入所経験者を積極的に受け入れている大学・短期大学に勤務する教職員を対象としたインタビュー調査から、そこで行われている「支援」の実態とそれを担う教職員の葛藤を明らかにする。

児童養護施設とは、何らかの事情で保護者と一緒に生活できない子どもたちが生活する場であり、「保護者のない児童、虐待されている児童その他環境上養護を要する児童を入所させて、これを養護し、あわせて退所した者に対する相談その他の自立のための援助を行うことを目的とする施設」（児童福祉法第41条）と定められている。全国に約600の施設があり、約3万人の子どもたちが生活している（厚生労働省、2017）。

詳細は本論に譲るが、児童養護施設入所経験者を積極的に受け入れている大学・短期大学において行われている支援の多くは、「福祉」の領域において捉えられるような内容だった。近年の児童福祉法改正等により、児童養護施設退所後にアフターケアを受けられる期間は延長されつつある。しかし、児童養護施設においては、長く、原則18歳での退所という方針がとられてきた。すなわち、大学・短期大学への入学と同時に児童養護施設を退所することになるのだが、施設で育った子どもたちがすぐに「自立」した生活を営むのは難しい。そこで、大学・短期大学において、それまで児童養護施設が担ってきた役割を一部代替する「支援」が行われている。

しかし、当然のことながら、大学・短期大

学は教育機関である。そこに勤める教職員が教育に携わることは想定されても、福祉的支援を行うことは想定されていない。「支援」が拡大する中で、教職員はそれらの行為をどのように受け止めているのか。本報告では、大学・短期大学という高等教育機関において行われている福祉的支援に着目し、教職員の抱える葛藤を描く。

## 2. 先行研究の整理と分析の方法

### 2.1 先行研究の整理

児童養護施設入所経験者を積極的に受け入れている大学・短期大学の実態については、これまで主に実践報告の形で明らかにされてきた。野中（2010）は、山梨学院短期大学における長期的自立支援「学生支援ポラーノ」について、亀井（2008、2009）は、新島学園短期大学における経済支援について、そして浅井（2014）は、立教大学コミュニティ福祉学部における田中孝奨学金制度について報告している。

これらの先行研究は、児童養護施設入所経験者を受け入れている大学・短期大学の様子を知るための貴重な資料である。しかし、奨学制度を中心とした各校の事例を紹介することに目的があり、本報告とは目的を異にしている。本報告は、教育と福祉との関係を軸に、当該大学・短期大学において行われている「支援」の実態と、それを担う教職員の葛藤を明らかにすることを目指している。

他方、報告者は、2012年以降、児童養護施設入所経験者を積極的に受け入れている私立X大学において、当該学生を対象とした質問紙調査・インタビュー調査を行ってきた。これらの調査からは、児童養護施設入所経験者の大学生生活の実態の一部が明らかになっている。しかし、それら調査結果は私立X大学という一大学の事例であるし、学生という一方向からの現実でしかない。そのため、本研究では、全国の大学・短期大学に調査対象を広げ、児童養護施設入所経験者を対象とした奨学制度を設けている機関を複数探し出し、そこに勤務する教職員を対象としたインタビュー調査を実施した。

### 2.2. 分析の方法

児童養護施設入所経験者を対象とした奨学

制度を設けている大学・短期大学10校15名の教職員を対象にインタビュー調査を実施した。その結果、当該学生が何らかの課題を抱えていると認識し、奨学制度以外に特別な支援を行っているという回答は7校から得られた。本報告ではこれら7校の回答を用いて、拡大する「支援」の実態と、それを担う教職員の葛藤を明らかにする。

### 3. 分析結果

分析結果の詳細は、当日の配布資料に譲る。

### 4. おわりに

分析結果から、次の三点が明らかになった。

- ・調査協力校においては、児童養護施設入所経験者を対象とした福祉的支援が行われている。
- ・調査協力校において行われている福祉的支援を、担当教員は福祉の原理で受け入れている。
- ・しかし、担当教員は福祉的支援を行う中で教育の原理を手放せないことに葛藤を感じる。

学会当日は、この三点をもとにした考察を報告する。

### 主要参考文献

- 浅井春夫（2014）「児童養護施設で暮らす子どもたちに大学進学への権利保障を」『立教大学コミュニティ福祉研究所紀要』2、pp.1-23。
- 亀井聡（2008）「児童養護施設等に入所している高校生の進学に関する本学〔新島学園短期大学〕の支援」『大学と学生』62、pp.30-35。
- 亀井聡（2009）「児童養護施設入所児童等奨学金制度について」『私学経営』410、pp.59-67。
- 厚生労働省（2017）『社会的養護の現状について平成29年12月版』（<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11900000-Koyouukintoujidoukateikyoku/0000187952.pdf>）（2018年7月11日）
- 倉石一郎（2017）「生活・生存保障と教育のむすび直し・再論」『社会保障と教育の接続をめぐる』（中国四国教育学会第69回大会公開シンポジウム報告要旨）、pp.1-10。
- 中澤渉（2014）『なぜ日本の公教育費は少ないのか』勁草書房。
- 仁平典宏（2009）「〈シティズンシップ／教育〉の欲望を組みかえる」広田照幸編『自由への問5教育』pp.173-202。
- 野中弘敏（2010）「短期大学を拠点とした長期的自立支援の取組」『大学と学生』(88)、pp.50-55。

# 奨学金受給による生活状況の相違

—JHPS 第2世代追跡調査データに基づく実証分析

赤林英夫(慶應義塾大学)

○王傑(杰)(東京大学)

○小林雅之(東京大学)

佐野晋平(千葉大学)

## 1. 貸与奨学金利用の拡大と返済問題

政府は所得制限付きの給付奨学金を2017年4月から導入し、2020年度から大幅に拡張する予定である。しかし周知のように長年にわたって、日本の奨学事業の大黒柱は貸与奨学金である。

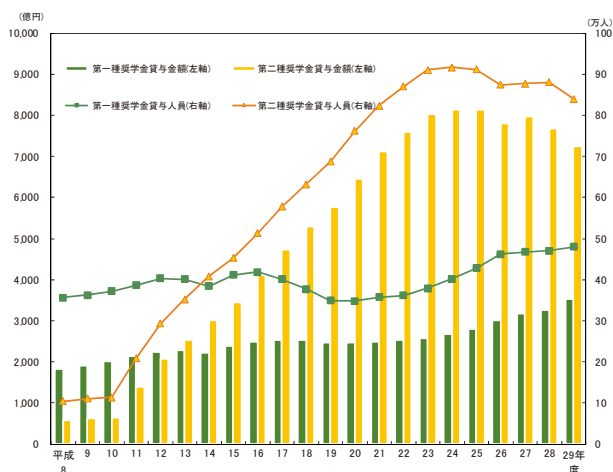


図1 第一種・第二種奨学金の利用者数と利用総額の推移  
注：平成15年度までは日本育英会の貸与金額であり、平成17年度以降は、日本学生支援機構実施分のみ、都道府県に事業移管している高等学校等奨学金事業交付金分は含まない。

貸与奨学金利用者の拡大は1990年代後半からである。バブル経済崩壊後、家計が厳しい経済状況に置かれ、奨学金利用の希望者が年々増加したため、受給基準を緩和するとともに、基準を満たす希望者全員に奨学金を貸与することを目的とし、1999年4月に第二種(有利子)奨学金制度の抜本的拡充が行われた。それ以降の10数年間、第二種奨学金の受給者数、受給総額が飛躍的に増加してきた(図1)。近年では、第一種(無利子)奨学金の利用者数と利用総額がやや増加し、第二種の受給者数と利用総額が減少傾向にある。JASSOが公表した大学・短大在学者の第一種と第二種奨学金の受給率をみると、1990年代前半の11-12%

台から近年の40%前後に上昇している。民間の教育ローンなどを含むと、貸与奨学金の受給率はさらに数パーセント大きくなる。昨今の貸与奨学金は低所得層だけでなく、中所得層を含んだ幅広い社会層の進学をサポートするものだと言えよう。

むろん、貸与奨学金利用者の増加は奨学金返済者の増加を意味する。非正規雇用の拡大など雇用の不安定を背景に、奨学金返済難は近年、社会的に大きく注目されている。第二種奨学金が飛躍的に利用し始めた時の大学進学者は、現在30代後半となる。返済期間と合わせて考えても、貸与奨学金の返済に追われるのは20代、30代の若者が大半である。

奨学金の返済に関して、返済者の生活苦やJASSOの資金回収に存在する問題に関心が寄せられがちであり、返済者全体の生活状況は必ずしも明らかにされていない。貸与奨学金を利用しなかった若者の生活状況との比較を通して、奨学金返済中の若者の負担感、生活状況等に焦点をあてる調査研究が欠如している。JASSOは2014年より奨学金の延滞者調査に加え、奨学金の非延滞者調査も実施し始めたものの、回収率が低く出身家庭の情報も不足している。そもそも、JASSOの調査は返還者の生活状況を明らかにするというより、「奨学金回収方策に役立つ」ために設計されている。管見の限り、関連の調査研究は労働者福祉中央協議会(2016)、川田(2017)が公表した結果に留まる。労働者福祉中央協議会の指摘した奨学金の返還が結婚、出産、子育てと持家取得への影響は、返済者の主観的判断に基づく。川田はインターネット調査から収集したデータを分析し、奨学金を借りていない人や返済をすでに終えた人との比較から、「奨学



金の返済を抱える人たちは子どもが少なく、結婚や持ち家の取得も遅れがち」と結論づけているが、詳細な分析結果は公表されていない。加えて、低所得家庭の子どもの大学進学支援に授業料減免、給付奨学金を大幅に導入した後も、貸与奨学金は依然として多くの若者の進学に必要とされるはずである。以上を踏まえ、貸与奨学金の返済が若者の生活状況、ライフイベントに及ぼす影響を多角的に検証することはたいへん重要だと思われる。いうまでもなく、検証にはデータの整備が不可欠である。

## 2. 本研究の使用するデータ

本研究では、2017年3月に科学研究費基盤研究(S)「経済格差と教育格差の長期的因果関係の解明：親子の追跡データによる分析と国際比較」(代表者 慶應義塾大学赤林英夫)が実施した「学習と仕事の第二世代調査」のデータを使用して、若者の奨学金受給・返済による生活状況の相違を考察する。

調査では、これまで慶應義塾大学の研究グループが実施した日本家計パネル調査(JHPS)の第一世代を母集団にし、その子ども世代のなかの18歳以上の人にアンケートへの協力を依頼した。具体的には、以前ほかの調査に協力したことのある子ども世代784件、さらに新規として2415世帯の4695件を対象者にした。前者の場合、直接本人に調査への協力を依頼した。後者の場合、まず親世代に子ども世代調査の旨を説明したうえ、親を介して子に調査協力の可否の確認と居住先住所の提供を依頼した。この結果、紙媒体またはWEB回答の形で子ども世代の計1010人から回答を得ている。そのうち、771名が社会人である。本報告では、社会人から収集したデータを分析する。

社会人調査では、これまでの教育歴、学校外教育の利用、大学受験の参加状況、教育費負担、奨学金の利用と返済、就労状況、収入、心理的状态、時間的選好、婚姻状況、子どもの数、家族や他者とのつながり、寄付やボランティア経験など多くの質問をたずねた。さらに、以前親世代から収集したデータと結合することによって、出身階層の変数も入手で

きる。奨学金受給・返済の分析において、出身階層の関わりを考察できるのは、本報告の特徴の1つである。

ただし、社会人の奨学金の受給有無は年齢と教育経験によって大きく異なる。50代以上の対象者と、高校を卒業して就職した対象者の奨学金受給率はとりわけ低い。そのため、今回の分析では、それらの対象者を取り除き、20-49歳の高等教育経験者(569名)のみ考察の対象に限定した。分析対象者の出身地域は大分県を除いた46都道府県に及び、性別と年齢の分布は表1の通り、女性の割合がやや高い。なお、この調査は親を介して協力依頼をしたため、対象者の未婚率、親と同居する割合などは一般より高めになる可能性がある。2015年度国勢調査が公表した年齢別の未婚率と比べたところ、20代と30代分析対象者の未婚率は、男女問わずやや高いことがわかった。

表1 分析対象者の性別と年齢の分布

		20-24歳	25-29歳	30-34歳	35-39歳	40-44歳	45-49歳	合計
男	度数	17	53	47	38	28	31	214
	%	3.0%	9.3%	8.3%	6.7%	4.9%	5.4%	37.6%
女	度数	41	86	83	55	52	38	355
	%	7.2%	15.1%	14.6%	9.7%	9.1%	6.7%	62.4%
全体	度数	58	139	130	93	80	69	569
	%	10.2%	24.4%	22.8%	16.3%	14.1%	12.1%	100.0%

## 3. 主な分析結果

### 3-1 貸与奨学金の受給と返済状況

分析対象者の貸与奨学金(JASSO奨学金、民間の貸与奨学金や教育ローンを含む)の受給と返済状況を表2に示す。全体として、受給したのは28.1%(JASSO26.0%、ほか2.1%)である。受給者の4割半(全体の12.5%)が返済中で、残りの5割半(全体の15.6%)が完済している。

世代別の受給率を計算すると、40代で10.1%、30代で33.0%、20代で36.0%で、前述した貸与奨学金の利用拡大の時代的背景と同じ傾向にあるが、20代、30代の受給率はJASSOが公表した同世代の受給率よりやや低い。さらに、年代別に「完済している」割合と「返済中」の割合を比較すると、20代、30代では受給者の半数以上が完済しているのに対して、40代では完済した者は半数以下である。40代の受給率は高くないが、6割の受給者の



返済が長引いていると読み取ることができる。

表2 貸与奨学金の受給と返済状況 (n=566)

	奨学金の受給返済状況			合計
	受給しなかった	返済中	受給したが、完済している	
20代	64.0%	14.2%	21.8%	100.0%
30代	67.0%	15.4%	17.6%	100.0%
40代	89.9%	6.1%	4.0%	100.0%
全体	71.9%	12.5%	15.6%	100.0%

$\chi^2 = 34.103$   $p < .000$

### 3-2 世代別階層別の受給と返済状況

JASSO 奨学金の申請において成績や所得制限があるため、奨学金の受給有無と出身家庭との間に関連があるが、返済状況と出身家庭との関係は未だ検証されていない。本研究の使用するデータには複数時点で収集した親世代の教育経験、職業と世帯収入の変数がある。親の職業と世帯収入は子どもがどの年齢時のものかによって持つ意味が異なり、変化する可能性も相対的に高いため、本分析では親の教育経験を出身家庭(階層)の代理変数とする。片親または両親ともに高等教育を受けたグループ、両親ともに高等教育を受けたことのないグループに分けて、世代別グループ別に奨学金の受給と返済状況を比較してみた。

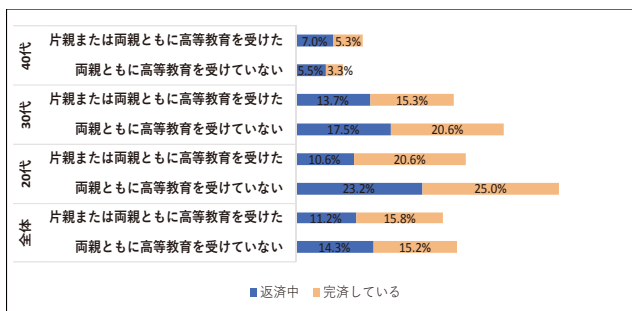


図2 世代別階層別の奨学金受給・返済状況

図2が示すように、全体的に親の教育水準によって奨学金の受給と返済の違いは僅差であるものの、世代別になると解釈が大きく変わる。40代では、高学歴家庭の貸与奨学金の受給率は12.3%とやや高い。30代では逆に、低学歴家庭の受給率は38.1%で、高学歴家庭より9.1%高い。さらに20代では、低学歴家庭の受給率は48.2%で、高学歴家庭より17.0%も高い。また、受給者のなかで完済率

が最も高いのは高学歴家庭の20代であり、6割半となる。40代では、親の教育水準と関係なく、完済率が返済中の比率を下回り、とりわけ低学歴家庭の完済率が4割未満である。

### 3-3 世代別高等教育経験別の受給返済状況

さらに、対象者が大学以上の教育を受けたか短大・専門学校・高専を受けたかでグループ分けして、世代別高等教育経験別に貸与奨学金の受給と返済状況を見てみた。

全体としても世代別に見ても、「大学・大学院」教育を受けたグループの受給率が高い。2つのグループの受給率の差は40代と30代で16.1%、20代で3.9%、全体では14.1%となる(図3)。上の世代と違って、短大・専門学校・高専で教育を受けた20代の奨学金の受給率は「大学・大学院」グループに近い。また2つのグループの受給者の「完済している」割合を計算すると、20代と30代では「大学・大学院」グループはそれぞれ6割半、5割半と高く、「短大・専門学校・高専」グループは5割以下にとどまる。それに対して、40代の「短大・専門学校・高専」グループの受給率が低く全員が完済していて、「大学・大学院」グループの6割半がまだ返済中である。

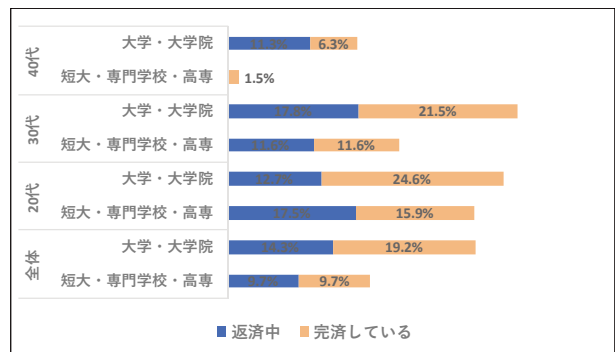


図3 世代別高等教育経験別奨学金受給・返済状況

### 3-4 奨学金の受給返済状況と婚姻状況、住まい、子どもの数、仕事との関連

貸与奨学金の受給返済状況を「受給しなかった」、「返済中」と「受給したが、完済している」のようにグループ分けして、それぞれのグループの未婚率、自分の親と同居する比率、子どもの数および主に仕事する比率を計算してみた。図4に示すように、「受給したが、完

済している」グループの未婚率、親との同居率が最も高く、子どもの平均数が最も少ない。次に未婚率、親との同居率が高く、子ども数が少ないのは「返済中」のグループである。完済したグループは未婚率、親との同居率が高く、子どもの数が少なく、つまり経済的負担が相対的に低いから、奨学金の完済ができていると推測される。一方、主に仕事している比率のグループ間の差は大きくないが、「返済中」グループが最も高く 83.1%、「支給しなかった」グループは約 10%低い。ただし、さらに世代別に見た場合、30代と40代では全体と同じような傾向にあるものの、20代では「返済中」グループの親との同居率が最も高く、全員が未婚で子どもがいない(図略)。

より詳細な分析が必要であろうが、「支給しなかった」グループとの比較から推し量ると、奨学金の返済負担は受給者たちのその後の生活状況、ライフイベントに何らかの影響を与えている可能性がある。「支給しなかった」グループの既婚率が最も高く、子どもの平均数も一番多い。

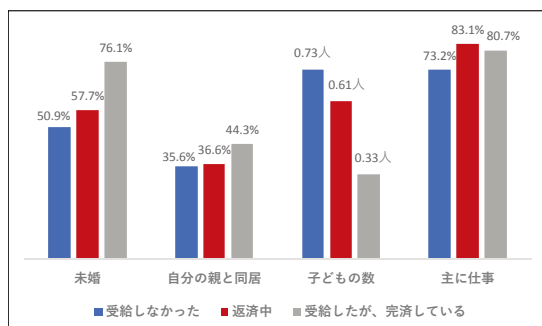


図4 奨学金の支給返済と生活状況

### 3-5 奨学金の支給返済状況と親子間の経済援助

奨学金の支給返済状況と親子間の経済援助有無(2016年の状況)とのクロス集計は図5に示す。全体として、「支給しなかった」グループと比べ、「返済中」と「完済している」グループの経済的に両親を援助する比率が高く、両親から援助をもらう比率が低い。ここでも奨学金受給者の負担の重さが垣間見ることができる。

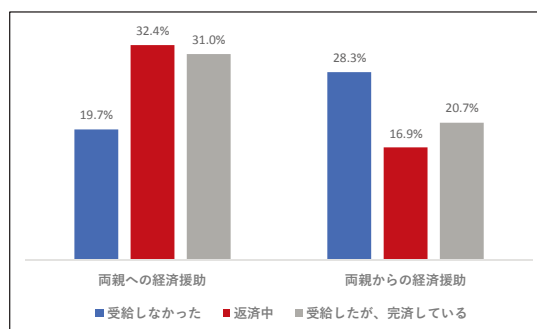


図5 奨学金の支給返済と親子間の経済援助

さらに、世代別に見ると、20代、30代の傾向はほぼ全体と同じであるが、40代では逆に、「返済中」と「完済している」グループの経済的に両親を援助する比率が低く、両親から援助をもらう比率が高い。40代の「返済中」グループの子どもの平均数は「支給しなかった」グループとほぼ同じで、両親からもらった援助の使途も「教育費・習い事」の割合が目立って高い(図略)。教育費負担は一般的に親子間の問題とされるが、3世代の問題として注目する必要もあろう。

### 3-6 貸与奨学金支給有無、完済有無の規定因

貸与奨学金支給有無のロジスティック回帰分析では、親の教育水準、分析対象者の教育水準と年齢が統計に有意であることが確認された。低学歴家庭は高学歴家庭より奨学金を利用する可能性が高く、「大学・大学院」教育を受けたグループは「短大・専門学校・高専」グループより奨学金を利用する可能性が高く、若い対象者ほど奨学金を利用する可能性が高い。受給者の完済有無の規定要因を引き続き分析する。

### 主な参考文献

「奨学金に関するアンケート調査結果(概略版)」、労働者福祉中央協議会、2016。

川田菜穂子「学生時代に借りた奨学金の返済を抱える人たちは子どもが少なく、結婚や持ち家の取得も遅れがちである」2017年8月23日 朝日新聞電子版。

日本学生支援機構公表資料

# 戦後の中学校・高等学校保健体育科用教科書における性知識の変遷

反橋 一憲（早稲田大学大学院）

## 1. 問題の所在

学校で教えられる知識（学校知識）は価値中立的のようで、実はイデオロギーを帯びており、不平等の再生産につながったとされる。性教育もイデオロギー性を帯びていたとされる。例えば、戦前の性教育論は女性にのみ純潔を求める性道徳の注入が中心であった（田代 1992）、また男子学生には禁欲を男らしいものとして求めた（澁谷 2013）とされる。あるいは戦後の純潔教育（性教育）でも、女性に純潔を押し付けていた（田代 2003）など、性教育には道徳的なイデオロギーを伝達する役割があったとされている。しかし、これらの研究は学校で教えられていた知識を直接分析対象としておらず、性教育における知識伝達を通して、児童生徒にどのようなイデオロギーが伝えられようとしたか、十分明らかになっているとは言えない。

そこで、本報告では、中学校と高等学校における性教育のうち、保健体育科の教科学習にて何が性知識（性に関する知識）として、児童生徒にどのように伝えられたかを明らかにする。具体的には、児童生徒が知識を伝達される道具である教科書と、その知識の範囲を定めた学習指導要領を分析対象とする。知識伝達の背後にあるイデオロギーを探る端緒として、知識が学習指導要領でどのように編成され、それが教科書でどのように記述されてきたかを明らかにする。

なお、保健体育科の教科学習に着目する理由は、知識伝達を観察しやすいのが教科学習であり、かつ保健体育科が性教育の実施場所として広く認識されているからである。

## 2. 分析対象

中学校学習指導要領は 1958 年に、高等学

校学習指導要領は 1960 年に告示されてから、現在までに各 6 回改訂されてきた。これらの学習指導要領を分析する。1958 年以前は、1949 年「中等学校保健計画実施要領」、1956 年「高等学校学習指導要領保健体育科編」を分析する。

表は中学校・高等学校の保健体育科用教科書の数である。教科書研究センター教科書図書館「教科書目録情報データベース」をもとに、時期は学習指導要領の改訂で区分し、各時期に検定を受けた教科書の数を集計した。

表 使用された保健体育科教科書の数

中学校		高等学校	
～1958 年	52	～1960 年	41
1958 年～	31	1960 年～	28
1969 年～	15	1970 年～	24
1977 年～	11	1978 年～	30
1989 年～	6	1989 年～	10
1998 年～	7	1998 年～	9
2009 年～	8	2009 年～	6

## 3. 学習指導要領における変遷

1949 年「中等学校保健計画実施要領」の「健康教育の内容」において、「呼吸、循環、内分泌とその衛生」で「性」が、「成熟期への到達」では生殖、月経、射精、男女関係、遺伝が内容として示されている。

1956 年「高等学校学習指導要領保健体育科編」では、保健の学習内容は 9 項目にわたり、性に関する内容は「高等学校生徒の生活と健康」の「高等学校生徒の生活と性問題」において「成熟と男女の性別、月経・妊娠・出産の生理、結婚と健康」が示されていた。

1958 年・1960 年告示では、保健体育科での学習内容の一部について、「性教育を考慮」

することが記されていた。中学校学習指導要領では「心身の発達」「病気の予防」「精神衛生」において、高等学校学習指導要領では「人体の生理」「精神衛生」「公衆衛生」において、性教育を考慮することが求められた。

1969・1970年改訂になると「性教育」の語は学習指導要領で見られなくなる。中学校学習指導要領では「性に関する内容」として「心身の発達」を中心とすることが、高等学校学習指導要領では「性に関する指導」として「性徴と性器官の機能」「欲求の種類と欲求不満」「結婚と優生」「家族計画」「母子保健」「労働における女性の特性」「生命表と平均余命」「疾病予防活動」が、それぞれ述べられていた。ただし、中学校学習指導要領では「性に関する内容」に含まれていないが、性病も取り扱われていた。

1977年・1978年改訂以降は、「性に関する内容（指導）」といった表現さえ見られなくなる。1977年改訂中学校学習指導要領では「心身の発達」の「呼吸・循環機能の発達、第二次性徴の発現」にて「性差や個人差についても取り扱う」という捕捉が、1978年改訂高等学校学習指導要領では「身体の各器官の機能については（中略）性器官を取り上げて指導する」という捕捉がそれぞれあった程度である。ただし、高等学校指導要領では、「健康な家庭生活」にて「母子保健」「家族計画」について取り扱うことも述べられていた。

1989年改訂においても、記述のされ方は前回と同様である。中学校学習指導要領では「心身の機能の発達と心の健康」の「身体機能の発達、二次性徴の発現」において「性差や個人差についても取り上げるもの」とされた。高等学校学習指導要領では、「生涯を通じる健康」の「家庭生活と健康」において「思春期と性」「家族計画」を、「生殖器系の機能」を「必要に応じ関連付け」て取り扱うとされた。

1998年改訂になると、「性に関する内容」などと直接的に言及されないものの、性に関する内容の捕捉は充実していった。中学校学習指導要領では、「心身の機能の発達と心の健康」の「生殖にかかわる機能の成熟」にて、

生殖機能の発達に加えて「受精・妊娠」「異性の尊重」「情報への適切な対処や行動の選択」を、「健康な生活と疾病の予防」の「感染症の原因とその予防」にて、「後天性免疫不全症候群（エイズ）及び性感染症」を、それぞれ取り扱うとされた。高等学校学習指導要領では、「生涯の各段階における健康」の「生涯を通じる健康」にて、「生殖に関する機能」を「必要に応じ関連付け」、「異性を尊重する態度や性に関する情報等への対処、適切な意志決定や行動選択の必要性」を配慮しながら、「思春期と健康」「結婚生活と健康」を取り扱うものとされた。なお、『高等学校学習指導要領解説』には、「感染症とその予防」にてエイズを扱うことが記されていた。

2009年改訂について、中学校学習指導要領における性知識の記述は1998年改訂と同様である。高等学校学習指導要領の捕捉では、「生殖に関する機能については、必要に応じ関連付け」ることは1998年と同様だが、「責任感を涵養することや異性を尊重する態度が必要であること、及び性に関する情報等への適切な対処」も配慮して「思春期と健康」「結婚生活と健康」を取り扱うものと、「責任感」に言及されていた。エイズについては1998年改訂と同様の扱いであった。

2017年改訂について、中学校学習指導要領における性知識の記述は1998年改訂、2009年改訂と、高等学校学習指導要領における記述も2009年改訂とそれぞれ同様だった。

学習指導要領が作成された当初は、「性教育」という語句が見られ、内容も明瞭に定められていた。その後、記述は簡略になり、範囲も明確に定められているとは限らなくなった。しかし、1998年改訂からは「性に関する内容」などと直接言及されないものの、知識の範囲が広がり、異性とのかかわり方や情報の取捨選択など、性についての行動の選択に関する項目が追加された。1998年改訂以降は、記述に変化した部分もあるものの、基本的に同様の記述が続いて現在に至っている。

※参考文献等は当日の配布資料にて示す。



# 高校教科書の判型変化に関する研究

## —編集者へのインタビュー調査から—

小原 明恵（東京大学大学院）

### 1. 問題設定

高等学校の公民科「現代社会」（以下、現社）は、従来の学習は知識中心であったとの反省の上に、思考力重視の学習を理念として、1982年度から新設された科目である。2022年度以降は「公共」の新設により廃止される。現社を分析対象にすると、各社の教科書が科目開始時から教科書改訂を経て変化した様子を、はっきりと捉えることができる。たとえば、政治の学習分野で扱う用語は、各社教科書で増加し、教科書間で類似した（小原 2017）。このような変化は学習指導要領や教科書検定制度の影響として説明しきれものではない。そこで報告者は、教科書会社に視点をおき、現社教科書の変容過程の解明に取り組んでいる。

現社教科書では、前述の変化に加え、判型（サイズ）にも変化が見られた。本報告の主題は、この判型変化である。2018年現在、現社教科書には、A5判とB5判の2つの判型が存在している。しかし、1984年度までの現社教科書はすべてA5判であった。A5判よりも大きいB5判の教科書が登場するのは、1985年度からである。その後、A5判とB5判の判型の使い分け方が業界内で収斂していく中、B5判の一部の教科書の判型がA5判に変更されることも起こった。判型は、単なるサイズの問題ではなく、教科書がどのような内容をもつのかということや、誰を対象にした教科書なのかという教科書に付与される意味にかかわる。それでは、このような教科書の判型変化はなぜ起こったのか。

教科書に影響を与える要因として、先行研究は次の要因を指摘してきた。1つ目は、教科書検定制度等を通じた国家統制である（鎌田 1981, デルケス 2003 など）。判型に関しては、国家による規制はないが、「体様のめやす」と呼ばれる、教科書会社の業界団体が定めて文部省が承認する規制が影響していた時代があった。「体様のめやす」が教科書の最高ページ数を「A5判で〇ページ」と定めていたことが、実質的に判型をA5判に制約してきたのである。しかし、B5判教科書は「体様のめやす」の存在下で登場したことから、強制力をもつ規制のみで判

型を説明することはできない。2つ目は教師の影響である。高校の歴史や倫理教科書用語増加を実証した研究は、その要因として教師が受験に有利な教科書を求めたのではないかという仮説を出した（高等学校歴史教育研究会 2014, 日本学術会議哲学委員会 2015）。ただしこの仮説は実証されていない。

これらの先行研究は、国家等による規制や教師という要因が教科書に直接影響を及ぼすモデルをとっている。しかし実際には、各要因は教科書作成者によって受容・調整された結果、教科書に反映されている。先行研究は、要因と教科書の間に位置する教科書作成者の視点を欠いているのである。そこで、本研究は、判型変化がなぜ起こったかという問いに対し、教科書編集者の語りからアプローチする。編集者は、著者、高校の教師、教科書会社の営業、教科書検定を行う教科書調査官などの様々な関係者とかかわるアクターであり、教科書作成の意思決定に重要な役割を果たしている。編集者の視点からこの問題を見ることで、編集者が外部の要因をどのように認知して判型を変えたかや、各判型の教科書をどのように構成し、どのような意味を付与したかに迫ることができる。また、編集者自身が新しい教科書のあり方を創造する側面にも接近できる。

以上より、分析課題は、現社の教科書編集者へのインタビュー調査から、1) なぜ判型を変えたのか、2) 判型変化に伴い教科書をどのように変化させ、どう意味づけたのか、を明らかにすることとする。

### 2. 対象・方法

教科書会社P社の2人の編集者（Xさん、Yさん）に対して、半構造化インタビューを行った。

P社は、中学・高校の社会科系科目の教科書に強みをもつ出版社である。現社教科書では、同業他社の中で最も早い1985年度にB5判教科書を発行した一方、比較的最近の2010年代にも一部の教科書で判型変更を行った。判型変化の時期が特徴的であるため、P社を選んだ。

Xさんは、1980年代の現社教科書を担当した。現社の科目開始時の1982年度教科書はA5判で発

行し、1985年度改訂で判型をB5判に変更した。Yさんは、2010年代の現社教科書を担当した。B5判で発行してきた教科書を、2013年度改訂でA5判に変更し、2017年度改訂でもA5判を維持した。担当時期の異なるXさんとYさんの比較を通じて、変化の要因の違いや、判型に対する意味づけの変化を明らかにする。

### 3. 結果の概要

Xさんによる、1980年代のB5判化の経緯は次のようなものである。Xさんは、現社教科書をB5判化する前、日本史教科書を担当していた。当時発行された一般書の歴史書に写真が大きく掲載されているのを見て、「文章だけでなく、視覚で理解させる」、「写真を大きく見せる」教科書を思いつき、日本史教科書の判型拡大を提案した。高校現場から判型拡大の要望があったわけではなく、Xさんの発案が起点であった。一方、Xさんは、高度経済成長が終わり始めたころから、「文字ばかりじゃ読めないから図版を大きくして」ということが出てきたと語っており、高校生の変化を認識していたことがうかがえる。社内ではB5判化への反対はなく、世界史と地理教科書もB5判化することになり、P社は1983年度に高校社会科で初めてB5判教科書を発行した。結果としてB5判教科書はよく売れた。この後、Xさんは現社の1985年度改訂を担当した。1982年度に発行した現社教科書（A5判）の評判はあまりよいものではなかった。そこで、Xさんは判型をB5判に変更した。

Xさんは判型変更に伴い、写真やグラフの数を増やし、大きく掲載した。また、判型変更に伴って結果的に変化することになった点もあった。まず、「体様のめやす」を守るため、1ページの面積を拡大させた分、総ページ数を減少させることになった。また、写真やグラフのサイズを大きく掲載したかわりに、本文の文字数が減少することになった。このように、教科書内容は意図的に、あるいは結果的に変化したが、Xさんは、B5判化により販売のターゲットとなる学校に変化はない、そもそも「ターゲットを思い描いていない」と語った。なぜならば、当時は、マルクス経済学か近代経済学かというような記述の内容で教科書を差別化しており、「易しいものと難しいもの」という発想で作っていないためである。Xさんは、B5判教科書が学校ランクにかかわらず使用されると想定していた。

それでは、Yさんによる2010年代の判型変更は、

どのように行われたのであろうか。Yさんが現社教科書を担当する前、P社は2種類の現社教科書を、いずれもB5判で発行していた。Yさんは2013年度改訂からこのうちの1種類を担当し、判型をA5判に変更した。これは、P社の現社教科書のラインナップに「メリハリ」をつけるため、すなわち、詳しい・受験向けの版であることを明確にするためであった。詳しい版をA5判、易しい版をB5判にしてほしいという要望は、営業から出ていた。A5判化により、「受験向け」という性格は教師にも認知されるようになった。一方、以前からP社の教科書を使っていた教師の中には「B5判のほうが絵も大きくてよかった」という意見の人もいた。つまり、A5判化は内容上の必要性から行われたというよりも、「受験向け」と認知されるための形式の変更と解釈できる。営業や教師などの間で「A5判＝受験向け、B5判＝易しい」という枠組みが自明視されていたと論じることでもできる。

教科書内容については、2013年度改訂では、以前から使用している教師の使いやすさを考慮し、それほど大きく変えなかった。しかし、発行後には、倫理分野などで内容が足りないという意見が聞かれた。また、他社のA5判教科書も「受験向けっぽく」なっていたとYさんは分析した。

そこで、2017年度改訂では、Yさんは倫理分野などを中心に内容を追加した。また、政経専門の先生が授業を行いやすいように内容や単元配列を政経に近づけた。倫理や政経分野を強化する背景には、2012年度からセンター試験に新設された「倫理、政治・経済」（以下、倫政）の存在があった。Yさんの「受験向け」という言葉には、現社だけでなく倫政のセンター試験も含まれていた。Yさんは、現社A5判教科書を倫政の「圧縮版」（倫理や政経の内容を完全にはカバーできないが、現社を学習した生徒が受験前に少し勉強すれば倫政を受験できる内容をもつ教科書）と、科目の枠を超えて意味づけた。

知見を整理すると、Xさんはビジュアル資料の豊富な教科書の創造として判型を変更した一方、Yさんは「A5判＝受験向け、B5判＝易しい」という教科書関係者に自明視された枠組みを受容し、判型を変更した。Yさんが受容した枠組みは、Xさんの担当時期には存在せず、現社の教科書改訂が繰り返される中、教科書関係者の中で形成された枠組み、すなわち新制度派組織理論の文化的・認知的次元の制度(Scott2014)ということが示唆される。

※引用文献は当日の資料に記載します。

## 公立中学校における「社会科」の主体的学習

岡本 久美子  
(名古屋市立萩山中学校)

要旨：中学校「社会科」は、社会の構成員となるすべての生徒が習得すべき「知識とスキル」の習得を学習の対象としている。公立中学のようにレディネスに大きな幅がある生徒すべてがその課題を習得するためには「学びの責任」を少しずつ生徒に移行しつつ、足場がけをして本人にできることを徐々に増やすことが必要だ。読解力、思考力、注意力、対話力、要約力などの習得を支援する授業の一例を記述し、授業とは単なる知識の伝達では無いことを明らかにしたい。

キーワード：異なるレディネス 足場がけ  
ゆるやかな協調学習 学びの責任の移行  
学習に対するメタ認知の変容

中学校「社会科」の学習目標である「知識とスキル」は、将来社会の構成員となるすべての生徒が習得すべきものである。学習指導要領でいう「習得」とは、短期記憶を長期記憶にすることと言える。(奈須正裕 2013) そのためにはそれぞれの生徒が自分の長期記憶と学んでいる事柄を関連づける必要があるので、「教授」は主体的な「学習」が伴わなければ「習得」には至らない。

しかしながら社会科を暗記科目と認識し、記憶力が悪いと自覚している中学一年生は社会科を苦手科目と思い込み、最初から主体的な探索活動をあきらめることが多く、努力して暗記したのに覚えられなかったという結果を見てますます自信を失うことになる。

公立中学校には学習に対する多様なレディネスを持つ生徒と一緒に学んでいる。

教科書を読解することはできても、背景的知识がないために、深い理解ができない生徒は多い。それを補うために教師が解説をする。解説は極力一般的な用語を用いず、身近なたとえなどを教師は工夫して説明する。しかし、中学生の学習目標は、小学生のようなわかりやすいことばではなく、少しずつ一般的な用語を使えるようになり、一般書(新書など)を独力で読みこなすまでに理解力を高めることにある。それまで、さまざまなテーマで学習を続けていくのである。

ダグラス・フィッシャー&ナンシー・フレイは「学びの責任」は誰にあるのかという著書で、教師による足場がけの助けを得ながら、自立的な学び手に成長する姿を描いている。

授業を、全ての生徒が、自分のやり方とペースで「自立的な学び手」になるための実験室と考え、公立中学校で **Design-based research** を行った。その内容を紹介したい。





# 小学校「道徳」にみる家族とジェンダー

神原文子（神戸学院大学）

## 1 問題意識

本報告では、2018年度4月から小学校においてスタートする「特別の教科 道徳」をとおして、わが国が小学生に学んでほしいと意図している、“のぞましい”家族像や“あるべき”家族関係・親族関係について検討する。

まず、学習指導要領「第3章 特別の教科 道徳」の「第2 内容」において、家族に関連する箇所を確認しよう。

「A主として自分自身に関すること」には該当箇所はない。次いで、「B主として人との関わりに関すること」の【感謝】の項目では、「(1、2年) 家族など日頃世話になっている人々に感謝すること」、

「(3、4年) 家族など生活を支えてくれている人々や現在の生活を築いてくれた高齢者に、尊敬と感謝の気持ちをもって接すること」、 「(5、6年) 日々の生活が家族や過去から多くの人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し、それに応えること」とある。

「C主として集団や社会との関わりに関すること」では、【家族愛、家庭生活の充実】の項目において、「(1、2年) 父母、祖父を敬愛し、進んで家の手伝いなどをして、家族の役に立つこと」、 「(3、4年) 父母、祖父母を敬愛し、家族みんなで協力し合って楽しい家庭をつくること」、

「(5、6年) 父母、祖父母を敬愛し、家族の幸せを求めて、進んで役に立つことをすること」となっている。

そして、「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」では、【生命の尊さ】を学ぶとして、「(1、2

年) 生きることのすばらしさを知り、生命を大切にすること」、 「(3、4) 生命の尊さを知り、生命あるものを大切にすること」、 「(5、6年) 生命が多く、生命のつながりの中にあるかけがえのないものであることを理解し、生命を尊重すること」とある。

とはいえ、「道徳」の指導要領の中で、“のぞましい”「家族」や“あるべき”「家族愛」について明確に説明されているわけではない。それゆえに、検定でパスした「道徳」教科書に描かれている“家族像”や“親子像”を通して、文科省が小学生に期待する「感謝」や「家族愛」や「生命を尊ぶこと」の中身を確認する必要があると考える。というのは、今日では、家族研究やジェンダー研究の領域では、「家族」は自明ではなく、「家族」を定義することも難しい状況にあり、グローバル化、個人化、多様化といったマクロな社会変動のうねりの中で、個々人にとって、どのような生き方や家族がのぞましいか否かなど、第三者が判断できるものではないし、国際社会では、“規制緩和”の方向に進んでいる。広く海外に目を向ければ、同性婚カップル、非法律婚カップル、ステップファミリーも珍しくない。わが国でも、近年、未婚化、少子化、単身世帯の増加、小家族化、既婚女性の就労増加、高齢者世帯の増加、ひとり親世帯の漸増などの実態面での変化のみならず、意識面でも「恋愛イコール性体験」観の一般化、「夫婦関係の破綻イコール離婚」観の一般化、「夫婦別姓」支持率の増加などを指摘できる。

公教育においては、個々人の多様な生き

方、多様な家族の営みを尊重し、いかなる差別や排除も許さないという人権教育、人権啓発こそが期待される場所である。

## 2 分析方法

そこで、「道徳」の教科書の中から、「家族」に関わりのある、親と子、父と母、きょうだい、祖父母と孫などの関係にもとづく会話、行為、思いが描写された章をピックアップしてデータベースを作成し、文科省の意図を読み解くことにした。

ここで参照する教科書は、学研、学校図書、教育出版、光村図書、光文書院、東京書籍、日本文教出版、廣済堂あかつきの8社から出版された、それぞれ小学1年から小学6年の48冊である。各学年の全体の章のうち、「家族」に関りのある記述がある章について一覧表を作成し、主題をカウントした（表は省略）。

分析においては、家族の描かれ方として、①小学生にとっての母親と父親との関係の描かれ方について、②家族における性別役割分業の描かれ方について、③家族の多様性についての描かれ方について特徴、などについて検討することにした。

その結果、以下のような特徴を捉えることができた。

## 3 「道徳」で描かれる家族像

### (1) 濃密な母子関係と父親象の影の薄さ

児童が学校から「ただいま」と帰ると、母親が「おかえり」と迎えてくれたり、母親に学校でのできごとや友達のことなどを話したりするという場面が22の章で描かれている。対して、児童が家に帰って父親に話をするという場面が描かれている章はない。また、両親が共働きで、児童が家に帰った時に母親がいない状況が描かれているのは6つの章だけである。しかし、これらの章において、放課後に学童保育に行く

児童は1人も描かれていない。

母親が、朝、児童を起こしたり、児童の世話をしたり、病気の児童を看病したり、母親が子どもの犠牲になったりといった、いわば、“母性愛”礼賛、もしくは、“母性愛”信仰とも言える内容が18の章あるが、父親はどこにも登場しない。

### (2) 家族内の役割分業

児童の目に映る父と母の役割分担については、母親が家事や育児を無償で行っていることが、“美談”として、“感謝”の対象として描かれている。道徳教科書の中で、父親は家族のために働き、母親は家族のために家事をしたり、子どもの世話をしたりするという役割分担が圧倒的多数を占めているのみならず、むしろ、好ましい“家族像”であるかのように描かれている。

### (3) 描かれる家族像と描かれない家族像

なんらかの家族関係や親族関係が描かれている459章のうち、家族構成が確認できる章は多くないが、ひとり親家族については、死別による父子家庭1例を確認できるのみであり、母子家庭は確認できないし、両親が離婚した話も描かれていない。国際結婚の家族も1例だけである。障がい者の家族が描かれているのは2つの章だけである。

## 4 結論

道徳の教科書の中では、子どもにとっての父母の性別役割分業が主流を占めているのみならず、家族の描かれ方として極めて多様性に乏しいと言わざるをえない。家族について、“のぞましき”や“あるべき”姿を小学生に教える道徳だからこそ、「隠れたカリキュラム」どころか、「顕らかなカリキュラム」となりかねない。

これらの教科書が、教育現場で、個々の教師によってどのように活用されるのか、注視していきたい。

# なにゆえに「教科等を学ぶ意義」が求められるのか ～次期学習指導要領改訂をめぐる社会的視点に着目して～

山田 美都雄（琉球大学）

## 1. 研究の目的

今般の学習指導要領改訂においては、水原が指摘するように、「OECD が提案したコンピテンシー論に基づくリテラシー概念が基礎理論として」設定されている（水原 2017, p. 257）が、本研究では、なかでも改訂に際しての論議過程で言及された「教科等を学ぶ意義」という概念に着目し、当概念の意味内容とその由来及び諸概念間の位置関係がいかなるものであるのか、また、当概念に託される期待の内実とは何であるのか、そして、当概念と「社会」がいかなる論理的関係にあるのかといった事柄について、内容分析的アプローチによる把握・検証を試みる。

上記の問いを立てるのは、とりわけ下記の理由からである。すなわち、「学習する意義（学習レリヴァンス）」を問うことは、教育内容（学習内容）を社会や世界において有機的に展開するうえで、言い換えれば、教育内容（学習内容）を糧に実質的な社会形成を遂行するうえで欠くことのできない視点であると考えられるからである。このことは、大量の知識を「暗記」という形で保有することのみでは、その知識が社会において有効に展開されることが保証されないことを想像すれば明らかであるように、何らかの形で当該の教育内容（学習内容）に対する方位磁針的機能が駆動されなければ、そこでの教育（学習）行為は結果的に時間の浪費等の重大な損失危機を抱え込むことになる。

今般の学習指導要領改訂にあたっては、「教科等を学ぶ意義」という概念提示により、「学習者における学習する意義」という領域にスポットライトが当てられる契機が用意されたという点で、その意義は大きいと考えられるが、本研究では今般の学習指導要領改訂の枠組みにおいて、実際に想定される方向性（論理構成）とはいかなるものであるのかを改めて問いたい。なお、この点は、教育社会学における学習レリヴァンスをめぐる議論との接続も期待されよう。

## 2. 研究の分析対象

本研究では、特に今般の学習指導要領改訂に直接的な影響を与える位置にある、中央教育審議会による答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（平成 28 年 12 月 21 日）（以下、「H28 答申」と呼ぶ）を分析対象として取り上げる。ただし、本研究では特に各種概念の理念的な位置関係を把握することに主目的があることから、H28 答申の冒頭部分（「はじめに」と「第 1 部」）のみを対象とする（H28 答申の内容分析においては、「注」は対象から除いた。対象となる文章数は 665 件）。また、適宜、審議過程における各種分科会等の議論内容等も参考とする。分析に際しては、「KH Coder 3」を使用した。

## 3. 分析結果（一部）

### 3-1. 語の出現頻度

H28 答申における語の出現頻度を見たものが、表 1 である。表 1 を見ると、上位には、「教育」「学校」「子供」といった教育を議論する際に基盤となる語が並んでいるが、今回の改訂に際しては「能力」「資質」という語がそれらに次ぐ勢いで頻繁に出現している。一方、本研究が着目する「意義」については、30 回の出現頻度に留まっており、基底的な議論になりえていないことが分かる。

表 1 頻出語の順位リスト（10 位内+α）

順位	抽出語	出現回数
1	教育	446
2	学校	356
3	子供	277
4	能力	255
5	社会	243
6	学習	211
7	資質	207
8	教科	186
9	必要	179
10	指導	160
⋮	⋮	⋮
97	意義	30

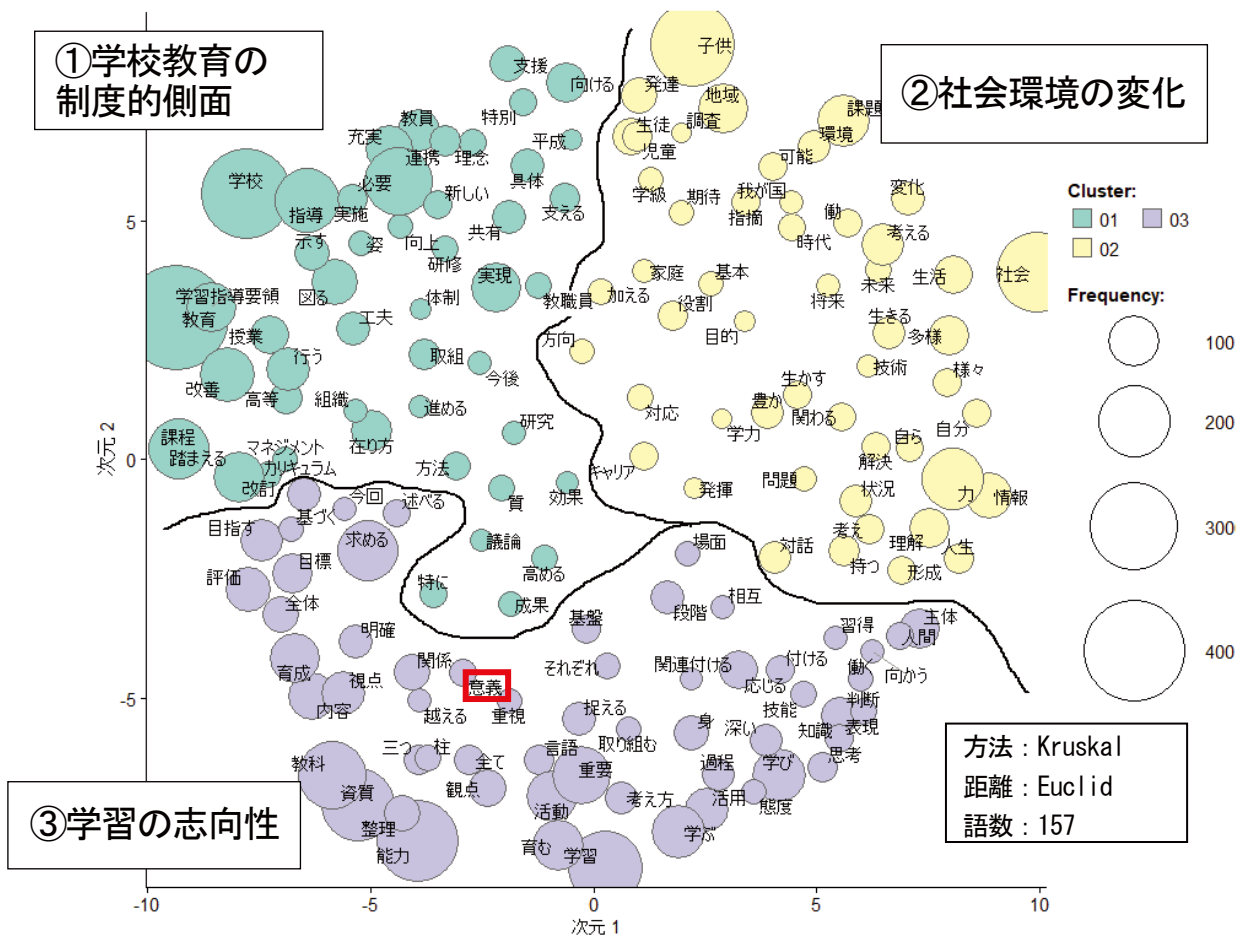


図1 「H28 答申」における頻出語の出現パターンの分析（多次元尺度構成法）

### 3-2. 多次元尺度構成法による分析

つづいて、H28 答申において 20 回以上出現した語を対象に出現パターンの分析（共起する語の分析）を行ったところ、①～③のクラスターが出現した（図1 参照）。ここでは、これら3つのクラスターを「①学校教育の制度的側面」「②社会環境の変化」「③学習の志向性」として解釈した。なお、「意義」の語は、これらのうち「③学習の志向性」クラスターに配置されており、「意義」は、「資質・能力」や「思考力・判断力・表現力」、「深い学び」といった学習に関わる事項と同じ領域に括られる形となっている。

### 4.（暫定的な）考察

これらの分析結果から、①「意義」概念は、その概念的 중요性にもかかわらず、H28 答申において出現頻度が決して高くはないこと、また、②それらは今回の改訂において重要な位置を占める

「資質・能力」や「思考力・判断力・表現力」と同種の「学習の志向性」カテゴリーにおいて出現する傾向があることから、概念的には「学習」行為の延長線上にあることが把握された。  
 ※発表当日には、上記以外の分析結果及び考察・まとめ等を加えて報告する。

### 【参考文献】

石井英真, 2015, 『今求められる学力と学びとは—コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影』日本標準.  
 中央教育審議会, 2016, 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(平成 28 年 12 月 21 日).  
 水原克敏, 2017, 『学習指導要領は国民形成の設計書 その能力観と人間像の歴史の変遷 (増補改訂版)』東北大学出版会.



# 「教育格差」を教えない教職課程

松岡亮二(早稲田大学)

社会階層による学力格差など「教育格差」は国内外の教育社会学の主要テーマの一つであり、現場で起きている様々な現象を理解する手助けになる実践的な知でもある。しかし、教職課程において社会階層論を含む教育社会学は必修ではなく選択科目に過ぎない上、学生が免許を取得する前に教育格差について学ぶ機会がどの程度あるのか検証されてこなかった。そこで本研究は、教職課程において教育社会学が最も教えられていると考えられる「教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」に関する科目のシラバスの計量テキスト分析と計量分析を行った。

## 1. 先行研究と課題

どのような家庭に生まれ育っても社会階層の上昇移動が可能である「機会の地」を標榜するアメリカにおいて、公立学校は平等化装置として設立された(荻谷 2014)。一方、教育の主な担い手である教師が階層再生産に寄与していることを示す研究も存在する。教師が生徒の社会階層によって異なる期待・評価をして指導法を対応させ実際に学力に影響を与える——教師のラベリング (labeling) による予言の自己成達は 1960 年代には指摘されていた。近年の海外の実証研究も教師の期待・評価が生徒の出身階層によって異なること、そして、教師期待が学力・退学抑制・大学進学などに影響することを明らかにしている(紙面の都合上、文献は省略)。

日本においても、質的研究が、貧困層の児童・生徒(盛満 2011, 西田 2012 など)やその親(伊佐 2015)に対する教師の否定的なまなざしを報告している。また、学校の社会経済的文脈によって教師の対応(伊佐 2010)と役

割認識(神村 2014)が異なるとされる。計量分析も生徒(西本 2001 など)や学校(Matsuoka 2014)の階層指標による教師評価格差を示唆している。これらの研究は比較的平等な義務教育制度を持つ日本(荻谷 2009)においても、教師が階層再生産に寄与している——平等化装置として期待される教育制度に逆機能が内在することを意味している。

教師の出身階層の平均的な高さ(近藤 2006 など)を学生自身が意識し、自らの「中産階級の文化的拘束性(伊佐 2015, p.19)」に気づくことができる学習機会が教職課程において求められるが、現状を明らかにする試みは数少ない。まず、中村(2001)は「教育社会学教育の現状分析」としてシラバスを分析している。同様に、本田他(2012)も教育社会学科目のシラバスを検証している。さらに、本学会の教職課程ワーキンググループ(油布他 2014)は、「教職課程における教育社会学の位置づけに関する調査」結果をまとめている。これらによると、教職課程において教育社会学はあまり教えられていない。なかでも、教育不平等について触れているシラバスは少数派である(中村 2001)。問題の重要性を踏まえると教職課程における教育格差の扱いについて詳細な検討が求められる。

## 2. データ

2017 年度において小学校教員免許取得が可能な 4 年制大学通学課程の全数を調査対象とした。課程によっては複数科目を選択必修として開講しているので課程数より科目数が多くなる。回収シラバスは 214 大学 260 課程 505 科目分である(科目単位でシラバス収集率は 97.1%)。中学校・高等学校免許課程について

も教科と大学を限定し、73 大学 377 科目分のシラバスを収集した。

### 3. 結果

KH Coder を用いた計量テキスト分析の結果、教育社会学の科目数は 3 割に満たなかった。また、格差や貧困などがシラバスに一度でも記載されている科目は全体で 1 割、教育社会学科目に限定しても 4 割に届かなかった。各科目の実際の履修者数まではわからないので、教職課程履修者数のうち何割という数値を出すことはできないが、日本において教育格差をまったく学ばないまま初等・中等教育で教員免許を取得する学生が大多数であると考えられる。さらに、1 学期全 15 回のうち 3 回以上シラバスで明示的に言及している数は全体で 6.2%、教育社会学科目に限定しても 26.2% にすぎない。このような状況では、教職科目外における自主的な情報取得が少ない学生（酒井他 2013、中村他 2017）の大半は、学力や進学に対する社会的影響について（ほとんど）学ぶことのないまま教師になることになる。また、教職に就かない者も、その多くは、教育格差について学ばぬまま教員免許保持者として社会に出て行くことになる。

もちろん、親学歴や世帯所得によって学力や大学進学に差があることはメディアなどを通して知ってはいるかもしれないし、シラバスに記載がなくても（教職課程の他科目も含め）授業で扱われている可能性もある。しかし、そこで、どのようなメカニズムによって格差が世代間で再生産されているのか包括的に理論と実証知見を理解していなければ——断片的な教育格差の情報だけでは、自らの（比較的高い）出身階層を意識することなく、「親が高卒だと子も学習意欲が低い」のように「貧困・生活不安定層の子どもや親の姿を表面的な現れでしか捉えず、役割遂行における負担要因、阻害要因として捉えてしまう（西田 2012, pp.192-193）」可能性がある。

なお、全数を対象とした小学校課程のデータを用いたロジスティック回帰分析の結果、学部の特徴が三大都市圏、国公立、上位校で

あると科目が不平等を扱う傾向にあった。教育格差を教える教職課程の科目が少ないだけでなく、学べる大学（学部）にも大きな偏りがあることも明らかとなった。

#### <引用文献>

- 本田由紀・齋藤崇徳・堤孝晃・加藤真, 2012, 「日本の教育社会学の方法・教育・アイデンティティ: 制度的分析の試み」『東京大学大学院教育学研究科紀要』Vol.52, pp.87-116.
- 伊佐夏実, 2010, 「公立中学校における『現場の教授学』: 校区の階層的背景に着目して」『教育社会学研究』第 86 集, pp.179-199.
- 伊佐夏実, 2015, 「家庭教育の階層差に対する教師のまなざし」『龍谷教職ジャーナル』Vol.2, pp.1-20.
- 神村早織, 2014, 「校区の社会経済的格差と教師の役割認識」『教育社会学研究』第 94 集, pp.237-256.
- 荻谷剛彦, 2009, 『教育と平等—大衆教育社会はいかに生成したか』中央公論新社。
- 荻谷剛彦, 2014, 『増補教育の世紀: 大衆教育社会の源流』筑摩書房。
- 近藤博之, 2006, 「移動表による職業的地位尺度の構成: オーディネーション技法の応用」『理論と方法』Vol.21, No.2, pp.313-332.
- Matsuoka, Ryoji, 2014, “Disparities between Schools in Japanese Compulsory Education: Analyses of a Cohort Using TIMSS 2007 and 2011”, *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, Vol.8, pp.77-92.
- 盛満弥生, 2011, 「学校における貧困の表れとその不可視化: 生活保護世帯出身生徒の学校生活を事例に」『教育社会学研究』第 88 集, pp.273-294.
- 中村瑛仁・長谷川哲也・紅林伸幸・川村光, 2017, 「教職志望大学生の教職観・指導観と社会意識: 4 年間のパネル調査による経年分析から」『大阪大学教育学年報』Vol.22, pp. 27-41.
- 中村高康, 2001, 「教育社会学教育の現状分析(1): シラバスを中心として(教育社会学の教授学)」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』第 53 集, pp.380-381.
- 西田芳正, 2012, 『排除する社会・排除に抗する学校』大阪大学出版会。
- 西本裕輝, 2001, 「教師の評価と中学生の学力の関連性: 階層問題に潜む教師のまなざしに着目して」『人間科学』第 7 集, pp.29-42.
- 酒井朗・上山敏・永田晴子・長谷川秀一・米山泰夫・伊藤茂樹・保坂亨, 2013, 「教職課程履修者の教職に対する意識と学習への取り組みに関する研究」『人間生活文化研究』Vol.23, pp.246-257.
- 油布佐和子・酒井朗・居郷至伸・間山広朗, 2014, 『教職課程における教育社会学の位置づけに関する調査報告書』教育社会学会。

# 高校教師の教育観・改革観を規定する要因

## ～高校教師調査 2017 からの考察～

○西本裕輝（琉球大学）  
○馬居政幸（馬居教育調査研究所）  
武内 清（敬愛大学）

### はじめに

近年、文部科学省から矢継ぎ早に様々な改革案が提示されている。例えば、大学入試改革が進み、共通1次、センター試験と続いてきた大学入試が2021年度入学者選抜から大きく変わり、「大学入学共通テスト」へと移行する。またそれと関連するが、学習指導要領が改訂され、主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）等が重視される教育が本格的に始まる。高等学校では2022年度から年次進行で新学習指導要領に切り替わっていく予定である。

このような改革を受け、当然なことながら高校教育も大きく変わりつつある。そして、高校教師にも動揺が予想される。よってここでは、2017年に全国の高校教師を対象として実施した調査に基づき、高校教師は現在どのような意識を持っているか、高校教師の教育観・改革観を規定する要因は何か等を明らかにし、これからの高校教育のあり方について考察する。

### 1. 調査の概要

本研究では、（公財）中央教育研究所が実施した「高校教師調査2017」のデータをもとに分析を進める。調査は2017年10月～11月にかけて実施した。全国の普通科のある公立高校3806校から無作為に11分の1を抽出し、郵送法により350校に調査を依頼した。そして各校7名ずつの教師に回答を求めた。回収数は763名、回収率は31.1%であった。

調査の項目は、①属性に関するもの（F1：

性別、F3：担任の有無、F4：専門教科、F5：役職・公務分掌、F6：部活顧問、F7：出身学部、F9：教職経験年数、F12：忙しさ、など）、②教育観に関するもの（Q8：役立つ事項、Q9：日頃の教育活動、Q11：重視する教育方法、Q14：進路指導観、Q15：取り入れている教育、Q16 社会の変化に応じた教育、など）、③教育改革観に関するもの（Q17：新学習指導要領への関心、Q18：中教審答申の評価、Q19：大学入試改革の評価、など）からなっている。詳細は後の分析結果の中でふれる。

### 2. 分析モデル

まず分析モデルを提示しておきたい。想定しているモデルは図1に示すように、属性→教育観→教育改革観というものである。ここですべての結果を示すことはできないが、主に重回帰分析を行い、これらの関係を検討する。

例えば、教師の担当する教科によって教育観や教育改革観はどのように違うのか、大学入試に直接関わる教科を担当している教師の方がそうでない教師に比べ教育改革により高い関心を示しているのか、等を明らかにする。

### 3. 分析結果

#### （1）分析に用いる変数

重回帰分析に用いる変数は大きく三つに分かれる。①属性、②教育観、③教育改革観である。すべての変数にふれることはできないが、ここでは特に①と③に用いる変数の詳細について列挙しておきたい。



図1) 分析モデル

### ①属性

- 性別  
男性=0, 女性=1 のダミー変数
- 担任の有無  
担任なし=0, 担任=1 のダミー変数
- 専門教科  
主要教科以外=0, 主要教科=1 のダミー変数
- 役職・公務分掌  
役職なし=0, 役職あり=1 のダミー変数
- 部活顧問  
顧問なし=0, 顧問あり=1 のダミー変数
- 出身学部  
教育学部以外出身=0, 教育学部出身=1 のダミー変数
- 教職経験年数  
5年以下、6年～10年、11年～20年といった選択肢に中央値を代入して量的変数に変換
- 忙しさ  
忙しくない=1～とても忙しい=4 の4件法で測定

### ③教育改革観

- 学習指導要領改訂への関心  
以下のそれぞれの項目について関心度をぜんぜん関心がない=1～非常に関心がある=4の4件法で測定  
「教科等横断的な視点に立つ学習活動」  
「理数探究(仮称)」 「日本史探究(仮称)」

- 「世界史探究(仮称)」等  
「コミュニケーション重視の英語教育」  
「チーム・ティーチング」
- 社会の変化に応じた教育  
以下のそれぞれの項目について行っている程度をぜんぜん行っていない=1～とても行っている=4の4件法で測定  
「さまざまな障がいを持った人に対する配慮」  
「異なる文化的背景(外国籍等)を持った人への理解」  
「共生教育」  
「性に関する多様性(LGBT)への理解」  
「シングルファミリーの人への配慮」  
「学校の伝統や文化の継承」  
「学校(小中高大)間の接続や連携」

### (2) 学習指導要領改訂への関心

まず教育改革観の中から学習指導要領改訂への関心を従属変数として取りあげ、属性のうちどれがどの程度の影響を与えているかについて検討してみたい。

その前に学習指導要領改訂への関心に関する項目は5つあるので、情報を縮約するため、因子分析を行った。結果について因子行列を示したものが次の表1である。

主因子法、バリマックス回転にて因子分析を行うと、1つの因子が導かれた。よってこれらは1因子構造ということで一つの変数に合成できると判断できる。ちなみに信頼性係数  $\alpha = .721$  であった。



その因子得点を従属変数として先に説明した属性を独立変数として重回帰分析を行ったものが表2である。

その結果、有意な影響を与えているのは、「主要教科担当」(\*)、「部活顧問あり」(\*\*)、「教職経験年数」(\*)、「忙しさ」(\*)であった。β値の大きさと正負に注目して解釈すると、主要教科を担当している教師の方がしていない教師に比べ、忙しい教師の方がそうでない教師に比べ、それぞれ学習指導要領改訂への関心が高いということが示された。また、部活顧問をしている教師の方がしていない教師に比べ、経験年数が長い教師の方が短い教師に比べ関心が低いことも明らかになった。特に部活顧問をしていることは、β値の大きさから、もっとも大きな影響(負の影響)を与えていることが明らかになった。

### (3) 社会の変化に応じた教育

同様の手法で、「社会の変化に応じた教育」についての規定要因分析を行った。

まずは因子分析(主因子法、バリマックス回転)により因子を抽出した。二つの因子に分かれた。固有値や寄与率の関係から因子1のみを採択し「社会の変化に応じた教育」( $\alpha = .786$ )と命名した(表3)。

次にここで得られた因子得点を用いて、「社会の変化に応じた教育」の規定要因を、同様に重回帰分析により検討した。

β値と有意確率から判断すると、「女性」(\*)と「忙しさ」(\*)が有意な正の影響を、「主要教科担当」(\*\*)が有意な負の影響を与えていた。

このことから、女性教師は男性に比べ変化に応じた教育を取り入れており、主要教科担当教師はそれ以外の教師に比べ取り入れていないことが明らかになった。また忙しい教師ほど、そうした教育を取り入れる傾向にあることも明らかになった。

ただしこれらの項目は、単に授業の中にそうした内容を取り入れているかどうかを問うているものであり、実際の教師の意識、関心の高さとは直接関連がない可能性もある。つまり、例えば男性教師の意識が低いと単純に決めつけることはできないことに留意が必要である。

## 4. 考察

重回帰分析の結果としては、教科で見ると、主要教科を担当している教師の方が「学習指導要領改訂への関心」が高いという結果が得られた(表2)。これは自身の担当との関係から、当然のことと言える。ただ「社会の変化に応じた教育」に関してはあまり取り組んでいないという結果が得られた

(表4)。日々の受験対策に追われ、そうした新しい教育への対応が難しい教師の姿が想像できる。

また興味深いのは、忙しい教師ほど「改訂への関心」が高く(表2)、「社会の変化に対応した教育」に取り組んでいる(表4)という結果が得られたことである。このことは、忙しい教師というのは、決して能力のない教師ではないということを示していると推察できる。一般に多忙感を抱える教師は仕事の効率が悪いととらえられる面もあるだろうが、本当はさまざまなことに関心があり、意欲的にいろいろなことに着手するうちに、いつの間にか多くの仕事を抱えてしまっているという姿が浮かんでくる。

学会当日はその他の教育改革観に関わる変数や教育観に関わる変数も合成し、さらに変数を増やして詳細な分析を試みる。前半は西本が分析結果についてふれ、後半はその結果を受けて、馬居が現在の高校教師の実態に迫る。

※本研究は(公財)中央教育研究所が実施した「高校教師調査2017」に基づいている。

表1) 学習指導要領改訂への関心の因子分析結果 (主因子法、バリマックス回転)

	因子	
	1	
「教科等横断的な視点に立つ学習活動」	.758	
教育課程の改訂	.694	
ティーム・ティーチング	.538	
コミュニケーション重視の英語教育	.515	
「理数探究 (仮称)」「日本史探究 (仮称)」「世界史探究 (仮称)」等	.472	

表2) 学習指導要領改訂への関心の規定要因分析 (重回帰分析)<sup>a</sup>

	非標準化係数		標準化係数	t 値	確率
	B	標準誤差	ベータ		
(定数)	.165	.235		.703	
女性	.118	.071	.061	1.674	
担任あり	-.044	.074	-.024	-.590	
主要教科担当	.171	.075	.082	2.273	*
役職あり	.116	.072	.065	1.606	
部活顧問あり	-.684	.105	-.256	-6.536	**
教員養成系学部出身	-.047	.072	-.024	-.655	
教職経験年数	-.008	.004	-.088	-2.099	*
忙しさ	.107	.054	.072	1.970	*

a. 従属変数 学習指導要領改訂への関心 (合成)

表3) 社会の変化に応じた教育の因子分析結果 (主因子法、バリマックス回転)

	因子	
	社会の変化に応じた教育	2
性に関する多様性 (LGBT) への理解	.729	.143
さまざまな障がいを持った人に対する配慮	.657	.247
シングルファミリーの人への配慮	.655	.171
異なる文化的背景 (外国籍等) を持った人への理解、共生教育	.635	.174
学校の伝統や文化の継承	.211	.681
学校 (小中高大) 間の接続や連携	.154	.671

表4) 社会の変化に応じた教育の規定要因分析 (重回帰分析)<sup>a</sup>

	非標準化係数		標準化係数	t 値	確率
	B	標準誤差	ベータ		
(定数)	-.331	.239		-1.385	
女性	.152	.072	.080	2.122	*
担任あり	.101	.075	.056	1.345	
主要教科担当	-.216	.077	-.105	-2.822	**
役職あり	-.011	.073	-.006	-.154	
部活顧問あり	-.056	.107	-.021	-.528	
教員養成系学部出身	.052	.073	.027	.715	
教職経験年数	.006	.004	.066	1.539	
忙しさ	.108	.055	.073	1.947	*

a. R = .175\*\*, \*\* = 1%水準で有意, \* = 5%水準で有意

# 教師文化（教職観、同僚性・協働性、実践スタイル）と 自信・仕事満足・バーンアウトの関連構造

—第2回教師調査と第1回一般人調査（2018年3月実施）の結果に基づいて—

○藤田 英典（共栄大学）

○山田 真紀（椋山女学園大学）

玉井 航太（北海商科大学）

鈴木 悠太（東京工業大学）

和井田 節子（共栄大学）

はじめに

本研究は、教師の資質・力量・誇り・パフォーマンス（NAPP）と学校教育の質（SQP）を左右する要因について、TALIS2013等の既存調査と新たに実施する独自調査の結果などを踏まえ、①教師の意識・努力・実践のありよう、②校長のリーダーシップや教師の同僚性・協働性を含む学校経営のありようと、③社会と子ども・保護者の変化、④教育政策・教員政策の展開やマスコミ等の見方との関係に焦点を当て、下記の3つの課題を理論的・実証的に探究・遂行し、学校教育基盤の再興と教師の使命感・誇りや資質・力量の保持・向上の可能性を探り明らかにすることを目的として企画された。

(1)上記③④を中心とする学校教育環境の変化と「学校教育基盤」の構造変容・揺らぎの特徴について理論的・実証的に検討・考察し、学校教育の現代的な難しさと課題について明らかにする。

(2)上記のNAPPと①②の実態・関連構造及び改善課題について、OECDの教員調査（TALIS2013）等と独自調査の結果を踏まえて比較社会的に分析・検討する。

(3)上記(1)(2)の分析結果を踏まえて、教師のNAPPと学校教育の質を左右する諸要因の関連構造について理論的・実証的に検討・考察し、学術的知見と政策的・実践的示唆を提示する。（以上、科研費申請書より抜粋）

【附記】本研究は科学研究費補助金（課題番号：15H03489 研究代表者：藤田英典）による4年継続の研究である。

## 1. 調査の概要

2017年2月に公立小中学校教師1782名を対象に第1回webアンケート調査を実施し、18年3月に小中高校教師1440名を対象とする第2回調査（小中教員はパネル調査）と一般人1000名を対象とするweb調査を実施した。同調査の質問紙は主にPACT1995<sup>1</sup>とTALISの質問項目ををベースに構成し、他の既存調査の若干の項目と新たに設定した項目から成り立っている。第2回教師調査の質問紙は第1回調査の設問のかなりと新規項目で構成し、一般調査では教師との比較検討を行うため過半は教師調査と同じ設問（一部調整）にした。

## 2. 本発表の構成

本発表では第2回教師調査と一般調査の結果の比較検討が主な内容となるが、以下の二部構成で発表する。前半では、学校観・教職観や同僚性などの比較検討と教育改革意識や負担感・自己効力感などの関連構造の検討を行う。後半では、生活時間、平日夕方以降の時間の使い方（仕事、趣味・読書、家事・育児）、休日出勤の頻度、疲労感などについて、教師と一般の比較に加え、男女別、子どもの有無別などの実態を検討する。

<sup>1</sup> A. Hargreaves と I. Goodson が中心となって1993年に創始した国際共同研究プロジェクト”Prpfesional Actions and Cultures of Teaching”の略称で、日本チーム（代表：藤田）は1995年に日本調査、1999-2000年に日中英比較調査を実施した。

### 3. 学校観・教職観・同僚性などの比較検討

第2回調査で一般の方々を対象とする調査も実施することにした理由は次の点にある。

学校教育の営みと教師の日々の実践もその成否も、児童・生徒はもちろん、保護者・地域住民や世間一般の人びとの信頼と支援に負うところが大きい。しかし、1970年代半ば以降、その信頼が揺らぎ低下してきた。その信頼の揺

らぎ・低下は、自明性・正統性の揺らぎ・低下とも言える（藤田 1991a,1991b, 1997 等；文献情報は当日配布資料に記載）。そこで、この信頼や自明性・正統性の実態について調べ考察するために第2回調査に合わせて一般人も対象とする調査を実施することにした。教師と一般の両方に含まれた設問は多岐にわたるが、ここではその表の一部を掲載する。

表1. 学校教育の機能についての評価（数値は%）

		重要ではない	あまり重要ではない	ある程度重要である	重要である
1)社会秩序の安定	教師	1.5	8.3	57.6	32.6
	一般	2.5	10.8	55.0	31.7
2)社会の平等	教師	1.7	13.6	57.4	27.4
	一般	3.0	15.7	54.1	27.2
3)多文化共生	教師	1.3	11.7	57.3	29.7
	一般	2.6	14.1	55.2	28.1
4)経済発展	教師	2.4	16.7	58.1	22.9
	一般	3.4	18.4	53.3	24.9
5)知識基盤社会の進展	教師	1.3	10.0	61.5	27.3
	一般	2.0	11.0	56.7	30.3

表2. 教師の在り方に関する意識（数値は%）

		あてはまらない	あまりあてはまらない	ややあてはまる	あてはまる
9)校外研修会に参加する	教師	12.4	35.1	41.4	11.1
	一般	3.5	15.9	48.8	31.8
10)教育に関する本をよく読む	教師	17.1	41.5	33.7	7.7
	一般	3.1	15.6	47.5	33.8
11)教育関係以外の本をよく読む	教師	9.2	27.4	42.5	20.9
	一般	3.3	15.2	47.6	33.9
12)教材や教育方法に新しい工夫をこらしている	教師	5.2	32.6	50.7	11.5
	一般	2.9	14.8	47.9	34.4
13)時間かければ、どんな生徒にも理解させられると思う	教師	14.8	39.7	39.2	6.4
	一般	4.1	20.8	56.1	19.0
14)場合によっては、警察に協力を求めるべきだと思う	教師	3.6	16.5	48.3	31.6
	一般	4.1	20.8	48.2	26.9
15)学校にカウンセラーをおくべきだと思う	教師	3.4	13.1	43.5	40.0
	一般	2.7	14.3	46.1	36.9

表3. 同僚性（数値は%）

		あてはまらない	あまりあてはまらない	ややあてはまる	あてはまる
1)同僚と学校(職場)を離れてもインフォーマルにつきあう	教師	22.4	37.6	34.4	5.6
	一般	31.0	39.4	24.0	5.6
2)同僚と教育観や教育方針(仕事の仕方)について語り合う	教師	10.3	32.7	49.7	7.3
	一般	17.7	30.5	42.7	9.1
3)同僚の授業(仕事の仕方)を見たりする	教師	9.5	37.2	45.6	7.6
	一般	26.1	37.5	33.1	3.3
4)他の教師の学級経営(仕事の仕方)には口を挟まない	教師	5.1	30.1	49.6	15.1
	一般	11.2	28.2	41.2	19.4
5)同僚との関係を負担に感じることもある	教師	12.6	39.9	37.2	10.3
	一般	18.9	37.5	32.2	11.4
6)管理職によく指導(仕事)上の相談をする	教師	24.1	41.5	30.5	3.9
	一般	24.7	38.9	31.9	4.6
7)必要以上に同僚と歩調を合わせようとしている	教師	19.0	51.2	26.6	3.2
	一般	25.6	48.3	23.1	3.0
8)職員会議では(仕事の仕方や事業について)積極的に意見を言う	教師	20.2	39.2	32.3	8.3
	一般	21.5	43.4	29.4	5.6
9)学校運営(職場や会社の在り方)に積極的に関わっている	教師	15.7	38.1	35.8	10.5
	一般	28.2	45.0	21.7	5.1

【注】括弧(〇〇)内は一般調査の文言



表4. 教職観

		あてはまらない	あまりあてはまらない	ある程度あてはまる	あてはまる
1)たえず自己を高める努力が求められる	教師	1.1	9.8	55.3	33.8
	一般	2.8	17.7	59.4	20.1
2)高度な専門的知識・技能が必要とされる	教師	1.2	9.7	53.8	35.3
	一般	2.8	17.1	54.6	25.5
3)個人の創意工夫が活かせる	教師	1.5	11.2	58.0	29.3
	一般	3.6	19.4	58.2	18.8
9)自分の生活をかなり犠牲にしなければならない	教師	2.1	16.5	49.9	31.5
	一般	6.1	29.1	47.8	17.0
7)子どもの人格のあらゆる側面にかかわっている	教師	2.4	20.6	60.3	16.7
	一般	3.8	23.3	57.5	15.4
8)文化の水準を維持していく上で重要な仕事だ	教師	1.9	17.1	57.6	23.3
	一般	3.2	17.5	57.0	22.3
11)子どもにとって教師は人生の手本である	教師	5.2	30.8	52.9	11.1
	一般	4.8	25.4	54.9	14.9
12)教師は知識人だ	教師	4.8	27.2	57.2	10.8
	一般	5.4	25.0	57.2	12.4
14)教師は専門職だ	教師	1.3	8.7	53.1	36.9
	一般	3.3	15.1	51.6	30.0
10)教師という仕事には向き不向きがある	教師	1.6	7.8	41.6	49.0
	一般	2.9	13.0	35.2	48.9
19)体力がいる	教師	1	8.1	51.2	39.7
	一般	2.8	12.6	48.0	36.6
20)使命感がなければできない	教師	1.8	10.3	50.4	37.4
	一般	3.0	13.9	49.4	33.7
21)やりがいがある	教師	3.3	12.4	48.8	35.5
	一般	3.1	15.1	56.2	25.6

#### 4. 一般と教師の生活時間の比較

次に、一般企業に勤める人々や教師の多忙観や仕事への意識に影響を与えていると思われる勤務や生活時間の実態について分析したい。

表5は平日の生活時間、図表6は平日の勤務後の時間の使い方、図表7は職場での休憩や休暇の取得について、性別と子どもの有無を考慮しつつ、一般と教師のデータを比較したものである。なお、比較のため、夜勤や定時制勤務などを除き、日勤のフルタイムの仕事をしている人を対象としている。

表5からは以下の2点が読み取れる。①教師の方が勤務時間が長く、特に女性において一般との差が顕著である。②教師の方が始業時間が早いため、起床時間が早く、睡眠時間も短い。教師の方が通勤時間は短い。

表6からは以下の3点が読み取れる。①「仕事をする時間」：教師は持ち帰り仕事の時間が

長い。1995年のデータと比較すると短くなっている。②「趣味や読書の時間」：一般の方が長い。子ども有であると短くなる傾向があり、女性で顕著である。③「家事や育児の時間」：女性の方が著しく長く、特に子ども有の女性で顕著である。1995年のデータと比較すると、男性の家事育児時間は微増している。

図1からは以下の2点が読み取れる。①「勤務時間内に休憩時間が取れているか」は教師で著しく割合が低い。②「年次休暇が取れているか」も教師で割合が低い。

また図は割愛したが、休日出勤の頻度を聞く質問項目では、男性教師では月に「8日以上」と答える人が1割、「月4～7日」は男性で4割弱、女性で2割強いることが分かり、教師は一般に比べ、休日出勤の回数が多いことも分かった。

表5 平日の生活時間

		起床時刻	家を出る時刻	職場に着く時刻	職場を出る時刻	就寝時刻
一般 2018	男性（子ども無）	6:23	7:24	8:08	18:36	23:37
	男性（子ども有）	6:11	7:19	8:07	18:34	23:24
	女性（子ども無）	6:34	7:53	8:31	18:14	23:44
	女性（子ども有）	6:30	8:17	9:00	17:26	23:34
教師 2018	男性（子ども無）	5:48	7:03	7:39	18:55	23:26
	男性（子ども有）	5:41	6:59	7:33	18:45	23:08
	女性（子ども無）	5:50	7:08	7:41	19:00	23:21
	女性（子ども有）	5:40	7:16	7:48	18:27	23:15
教師 1995	男性（子ども無）	6:16	7:14	7:47	18:58	23:32
	男性（子ども有）	6:08	7:16	7:42	18:43	23:18
	女性（子ども無）	6:07	7:16	7:54	18:19	23:36
	女性（子ども有）	5:53	7:32	7:58	17:56	23:19

表6 平日の勤務後の時間の使い方（単位は分）

		仕事を する時間	趣味や読 書の時間	家事や育 児の時間
一般 2018	男性（子ども無）	14.3	101.2	39.7
	男性（子ども有）	11.3	80.7	45.5
	女性（子ども無）	7.8	106.4	70.7
	女性（子ども有）	23.6	62.1	179.5
教師 2018	男性（子ども無）	34.3	74	44.5
	男性（子ども有）	38	71.3	51.9
	女性（子ども無）	39.4	62.7	70.4
	女性（子ども有）	43	43.9	136.6
教師 1995	男性（子ども無）	52.6	49.3	24.0
	男性（子ども有）	50.7	45.6	40.0
	女性（子ども無）	51.3	29.1	99.6
	女性（子ども有）	57.8	23.5	127.7

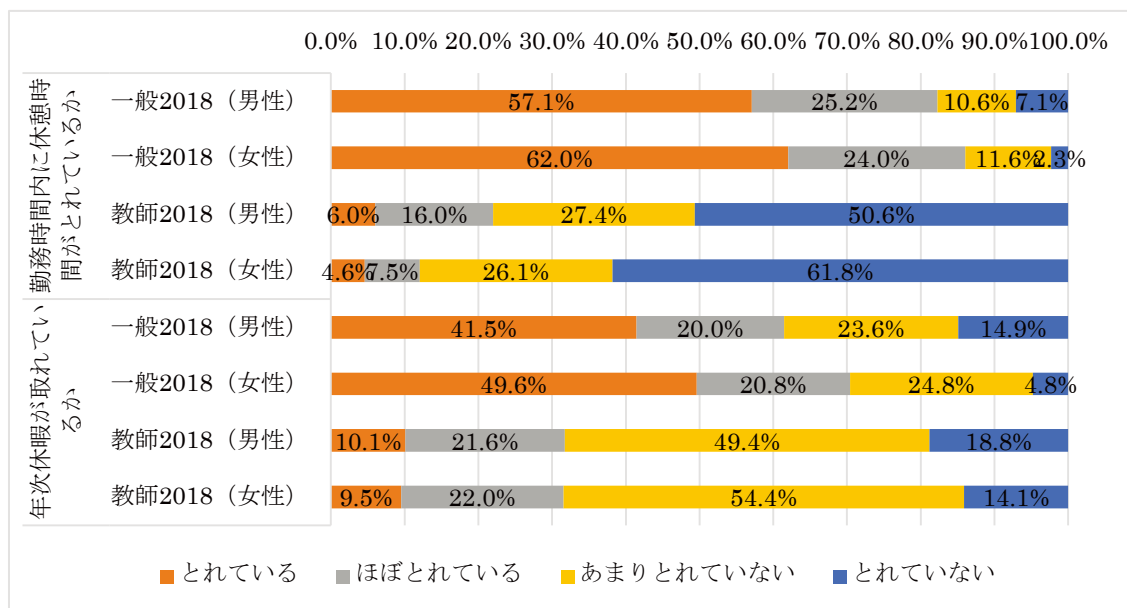


図1 職場での休憩・休暇取得状況と休日出勤の頻度

# がん患者の就労支援の現状と課題

## —医療・労働・ケアの相互連関に注目して—

居郷至伸（帝京大学）

### 0. 問題の所在

近年、がん患者に対する就労支援事業が活発な動きを見せており、医療・労働・ケアの各行為の整合性を図るうえで担う教育の役割が問われている。本発表ではまず、がん患者に向けた法制度の変遷や政策上の動向を踏まえつつ、医療行為と就労支援活動の付置連関の基本的枠組みを整理して示す。そして、がん患者の就労支援や職場復帰、治療を受けながら就業継続可能なサポートに関与するハローワークの職員やメディカル・ソーシャルワーカー（MSW）に注目して、支援当事者が抱える課題から浮かび上がる論点を提示する。

### 1. 国の法制度、政策の動向

日本におけるがん患者への対策は、2006年施行のがん対策基本法および翌年に策定されたがん対策推進基本計画に基づき進められてきた。具体的には、がん予防による死亡の減少、罹患者および家族へのケアおよび生活の質の維持向上などを全体目標として掲げ、予防や早期発見、当事者が活用しやすい相談支援体制の実現に向けた医療体制の整備、医療従事者の育成の充実が目指された。このような医療分野に力点が置かれた状況に加えて、第2期（平成24～28年度）がん対策推進基本計画では新たに「がんになっても安心して働き暮らせる社会の構築」という目標が加わり、がん患者の就労支援に取り組むことが明示された（平成29年度開始の第3期においても継承されている）。がん患者の円滑な社会生活に向けて職業生活に関する環境整備に注力する姿勢は、2016年の改正がん対策基本法にも反映されており、同法8条では事業主の責務として雇用継続等への配慮や国・地方自治体が講じるがん対策への協力を努めることを求めている。

がん治療と就労が両立できる支援策は、すでに雇用関係にある者に対する職場復帰・就業継続に向けた取り組みのみならず、罹患状況に応じたジョブ・マッチングの局面にも及んでいる。前述したがん対策基本法の改正以前の2013年度より、厚生労働省は国立がん研究センター中

央病院等のがん診療連携拠点病院に公共職業安定所（ハローワーク）の就労支援専門の職員が訪れ、長期療養者の希望や治療状況を踏まえた職業相談・紹介や求人開拓を実施している。実施当初は5都県5カ所のスタートであったが、事業実施箇所を全国に拡充し、連携拠点となる対象病院は2017年度には87カ所となっている。

### 2. 就労支援推進の背景と支援の枠組み

以上に概略を示したががん患者に対する法制度、政策の動向から、支援のあり方に治療と仕事の両立という観点が組み込まれていったことが把握できる。医療・福祉の受益対象としてのみならず就労する主体として必要な対策を講じるようになった背景には、治療を継続しながら職に就くことを可能とする医療領域の発展を挙げることができる。また、当人の働く権利を擁護し実質的な支援の充実を図ることが、社会的排除への対応という観点からも求められているといえるだろう。だが、がん患者を取り巻く就労環境には課題も多く、がん罹患が判明した後に離職を選択した者は少なくない。東京都福祉保健局（2014）が都内の法人企業で正規雇用および派遣・請負労働を除く非正規雇用形態で働く従業員を対象に実施した調査では、約2割が、がん罹患の判明を契機に離職している。また、就業形態の違いを問わず全国のがん罹患者を対象に調査を実施したキャンサー・ソリューションズ株式会社（2016）では、診断後に無職となった者が約3割に上ることが示されている。

このような就労をめぐる状況改善に向けて、厚生労働省（2016）（2018）では、がん等の疾病を抱える者が継続的な治療を受けつつ仕事との両立を可能とする環境整備に向けた企業向けのガイドラインを策定している。このガイドラインでは、支援対象者の業務内容を勘案し主治医等から示される医学的見地からの配慮が記載された意見書を踏まえて、受け入れ事業所（企業）が作成時に参照とすべき両立支援・職場復帰支援プランが示されている。このプランの実効性は、事業者、人事労務担当者、主治医および産業医といった医療従事者、看護師や

MSW 等との間で展開する連携のあり方に左右されるといえる。

さらに、職場復帰に向けた支援の範疇が罹患前の就業先とは異なる職場を想定した再就職や、就業経験のない罹患者への求人開拓も含めるとなると、この連携にはハローワークの職員も関与することになる。

### 3. 研究上の焦点・分析方法

がん患者に対する就労支援事業の意義や実践上浮かび上がる課題を検討するに際し、本発表では、医療・看護行為（医師や看護師）、就業に随伴する制度や法実務対応（社会保険労務士）、事業所（人事労務担当者）等の各領域の担い手と支援対象者（および家族）との間に入りコーディネートを担う者に注目する。具体的には、都内ハローワークの職員として勤務し、上述したがん診療連携拠点病院での出張相談を含め、「就労支援ナビゲーター」として支援対象者であるがん患者への職業相談・紹介、就職後の職場定着支援を担っている者に聞き取りを行い、その結果得られたデータに基づき考察を試みる。また、この職員の紹介を含めて本発表のテーマに関連するセミナー等への参加を通して可能となった聞き取り調査を実施中であり、研究目的での使用が認められたデータについても分析に用いている。

### 4. 考察～今後の研究に向けて

ハローワークの相談窓口の他に上記のがん診療連携拠点病院での就労支援活動に力点が置かれることで、がん罹患者への職業相談件数は増加しており、支援対象者に相応しい就業機会や支援に要する時間も、従来とは異なる様相を呈している。望ましい支援のあり方をめぐって就業希望の罹患者の思いを叶えることでありと考える職員がいる一方、当人の状態と就業の意向にどう対応していけばよいか葛藤することもあるという。

対応事例のなかには、支援対象者が希望する就業分野と治療との両立を勘案すると職務遂行に必要な専門性の習得が就労可能性を高められると判断されるケースが確かにあるという。だが、患者本人が就労を希望していても、その意向に沿って職業紹介に努めることが本当に適切な支援であるといえるのか迷う事例に直面することがある。それは、症状や治療計画の状況に相応しい就労機会——短時間勤務

やテレワークなどの勤務形態や柔軟な休暇取得を伴った——の不足に求められるばかりでなく、就労を選択しなければ生きているという実感が持てないという労働中心主義的な枠組みの問い直しによりもたらされる葛藤と解釈することができよう。職業紹介や求人開拓を伴う就労支援における適切さの基準は、医療や法制度の領域のように専門的・学的知見に委ねることが難しいだけに、絶えず揺らぎをみせる。

このような支援者が対峙する葛藤状態は、がん患者を対象とした就労支援実践に対する評価のあり方にも影響を及ぼすと考えられる。治療と職業生活の両立を謳った支援策が評価されるには、職場復帰や就職に結び付いた支援実績によることとなるだろう。いわば、就労可能な主体を産出するためにいかに効果的な働きかけが展開できたかが望ましい対策とみなされる。しかし、上述したような支援当事者が抱く葛藤状態からは、就労という成果に結びつかない支援活動もまた、がん患者に向き合うなかで必要とされる関わりであることが示唆される。このことは支援対象者の要望をくみ取りつつ医師・看護師、社労士へと繋ぐ役割を担うMSWの働きにも通底する。

支援者が向き合う現実に対する語りからは、就労支援の意義が強調されるなかでいかなる支援が適切であるのか、就労する意味とは何なのかということ踏まえて私たちはこの支援事業をどのように価値づけていけばよいのか、問いかけているといえるだろう。

#### 【参考文献・データ出所】

厚生労働省（2016）『事業場における治療と職業生活の両立支援のためのガイドライン』

<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11200000-Roudoukijunkyoku/0000198758.pdf>

厚生労働省（2018）『職場における治療と職業生活の両立のためのガイドライン』

<http://www.mhlw.go.jp/file/06-Seisakujouhou-11200000-Roudoukijunkyoku/0000204436.pdf>

東京都福祉保健局（2014）『「がん患者の就労等に関する実態調査」報告書』

[http://www.fukushihoken.metro.tokyo.jp/iryoyou\\_hoken/gan\\_portal/soudan/ryouritsu/other/houkoku.files/siryouhen.pdf](http://www.fukushihoken.metro.tokyo.jp/iryoyou_hoken/gan_portal/soudan/ryouritsu/other/houkoku.files/siryouhen.pdf)

キャンサー・ソリューションズ株式会社（2016）『「がん罹患と就労」調査結果報告書』（当事者編）  
[https://www.fpcr.or.jp/pdf/p11/sakurai\\_2.pdf](https://www.fpcr.or.jp/pdf/p11/sakurai_2.pdf)

※その他の発表で参照する文献については当日配布資料に記載する。



# 教育と福祉の協働を阻害するものはなにか

教員・派遣型スクールソーシャルワーカーへのインタビュー調査をもとに

藤本啓寛（早稲田大学大学院）

## 1. 問題の所在

学校は元来教育機関として成立したが、教育を受けるための条件整備という観点で捉えれば、子どもの福祉を担う側面もある。教員以外の専門スタッフが少ない日本の学校は、この役割を主に教員が担う「全人的・総合的」な特徴を有していた（油布 1990）。しかし 2008 年以降、学校において子どもの福祉に関する支援に従事するスクールソーシャルワーカー（以下 SSW と表記）の配置が拡大し、教育と福祉は多職種間における協働を求められている。したがって日本の学校・教員は、慣れない多職種間の協働に困難を抱えているという声がかつてきた（金澤 2011, 大田 2015 など）。保田（2014）ではこのような変化を経験する日本の学校において、教員が生徒指導に関する問題のゲートキーパーとしての役割を担うようになっていることを明らかにしている。保田（2014）では主に教員の役割変容に焦点が当てられていたが、本研究では教育と福祉の協働の阻害を構造的な問題としてとらえるため、教員のみならず SSW の役割にも検討範囲を広げる。

日本政府は 2019 年までには全国約 1 万の全公立中学校区に SSW を配置する目標を掲げ、急速な増員を行っているが、約 7 割の SSW が学校からの依頼を受けて教育センター等から出向く派遣型で活動している（日本学校ソーシャルワーク学会 2016）。このことを踏まえると、両者の協働は学校から派遣依頼を出す教員と、それを受け訪問する SSW との間における関係構築から始まることとなる。SSW と教員の協働を取り上げた論文は高石

（2015）、西野（2015）などいくつかあるが、協働に至るまでの関係構築のプロセスには言及されていない。そこで本研究では、教員と SSW の関係構築に焦点化し、その困難をインタビューを通じて明らかにする。教員と SSW の関係構築の検討を通じて、教育と福祉の協働を阻害する構造的な問題に迫る。

## 2. 方法

発表者が所属する早稲田大学「人を対象とする研究に関する倫理審査委員会」の承認を得て、2017 年 6 月から 2018 年 3 月にかけて、首都圏の同都県内の S 市・T 市に協力を依頼し、教員 4 名（うち、退職教員 2 名）と SSW 11 名それぞれに半構造化インタビューを実施した。教員には SSW との関係と活用のあるようについて、SSW には学校・教員との関係構築について、1 人あたり 30 分～1 時間程度尋ねた。

	S 市	T 市	計
教員	2 名	2 名	4 名
SSW	4 名	7 名	11 名

以上の調査から得られたデータをコーディングにかけ、分析結果をまとめた。

## 3. 結果

インタビューから、教員・SSW それぞれの役割認識（1）と、SC との役割分担（2）、そして協働における教員・SSW それぞれの懸念（3）についての語りを取り上げる。

### 3-1. 教員はSSWに補助性を期待, SSWは教員との相互補完性を期待

両者の役割認識については、教員はSSWに①第三者性、②教員の本来業務（学級集団の運営）への集中の補助、③家庭へのアプローチにおける“もう一押し”、④子ども・保護者の話をよく聴くことを期待していた。①・②・③は教員の業務が前提にあり、それらを補助するものとしてSSWの役割が期待されていた。また④は福祉の専門性のみで回収されるものではない。一方でSSWは、①教員が子どもと「言い合い」になってしまった時には「落ち着いたときにかみ砕いて伝える」、②教員が「指導的な関わり」をしたときは「受容的な関わり」をするなど、教員とSSWの役割が両方あって初めて満ち足りるといった相互補完的なものとして語られていた。

### 3-2. スクールカウンセラーに対するSSWの補完性

教員はSSWが①家庭訪問ができること、また②子どもと年齢が近く、フレンドリーに接することができることをスクールカウンセラー（以下SCと表記）との使い分けをするときの条件として認識していた。一方でSSWは、学校内の支援体制にカウントされているSCが、①外部的な視点を持ちつつも学校内の先生とつながりやすく、スムーズに支援することができることを評価しつつも、②SCや特別支援教育コーディネーターといった学校内の支援体制で対応できること（二次的支援）が、早い段階でSSWなど外に回ってくる（三次的支援）（石隈1999）に懸念を示していた。以上から、両者ともに学校内のSCを補完する役割としてSSWを位置付けており、教員はSSWにSCでは難しい支援を期待し、SSWはSCに学校内の支援者という役割意識を持っていると考えられる。

### 3-3. 多忙化への懸念、協働への不慣れ

SSWとの協働における教員の懸念については、教員自身からは①SSWとの連絡の増加や差し戻しへの不安、②SSWの活動内容の不十

分な理解が案じられていた。一方でSSWからは、これら①・②に加えて③ケースの改善への少ない期待、④保護者からのオーダールートに対する不審といったことが聞かれた。①から、SSWとの協働が教員の多忙化につながると懸念されていることが考えられる。また②・③・④からは教員が、他職種との協働に不慣れであることが考えられる。

以上の結果を踏まえ、教育と福祉の協働を阻害する構造的な問題についての考察を、当日の報告にて詳述する。

## 4. 引用文献

- 油布佐和子, 1990, 「教員文化と学校改善」  
牧昌見・佐藤全編『学校改善と教職の未来』教育開発研究所, pp. 35-63.
- 金澤ますみ, 2011, 「現場実践レポート 教育と福祉の連携を阻んでいるものはなんなのか? スクールソーシャルワーク活動を通して感じていること」『子どもと福祉』4, pp. 125-128.
- 大田なぎさ, 2015, 『スクールソーシャルワークの現場から 子どもの貧困に立ち向かう』本の泉社。
- 保田直美, 2014, 「学校への新しい専門職の配置と教師役割」『教育学研究』第81集, pp. 1-13.
- 日本学校ソーシャルワーク学会, 2016, 「全国におけるスクールソーシャルワーカー事業の実態に関する調査報告」『学校ソーシャルワーク研究（報告書）』。
- 西野緑, 2015, 「子ども虐待におけるチーム・アプローチの成果とスクールソーシャルワーカーの役割 教職員への聞き取り調査から」『学校ソーシャルワーク研究』10, pp. 2-14.
- 高石啓人, 2015, 「教師とスクールソーシャルワーカーの連携に関する研究 -教師の視点から見た連携プロセスに着目して-」『早稲田教育学研究』7, pp. 35-79.
- 石隈利紀, 1999, 『学校心理学 教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス』誠信書房。

# 子どもの「生活」をふまえた学校教育の再構築

## —幼児教育と小学校教育の比較をもとに—

○酒井 朗（上智大学）

○伊藤 秀樹（東京学芸大学）

○谷川 夏実（明治学院大学）

○林 明子（大妻女子大学）

### 1. 問題設定

本報告は、社会全体が排除型社会へと変容する中で、困難を抱えた子どもを包摂して学校教育を成立させるために支援の枠組みを問い直し、学校教育のあり方の再構築を模索する試みである。本報告では、この理念に基づいて学校教育の考え方や子どもへのかかわり方を見直していくことを、包摂的学校文化（インクルーシブな学校文化）の醸成と名付け、その鍵が学校教育における子どもの生活の位置づけ方の見直しにあることを提案する。

雇用の劣化とそれに伴う貧困の問題は家庭の養育機能を低下させ、子どもの日々の生活に多大な影響を及ぼしている。安心して学習に取り組める環境に身を置くことが出来ない者や、不登校に陥る者もいる。このように今日の学校教育には、累積的な排除の初期過程が潜んでいる（酒井2015）。こうした諸課題に対して、教育行政が採用してきた手だては、個別の問題への支援の充実である。たとえば、家庭の養育機能の低下という問題が指摘されて、教育行政は「チーム学校」の名のもとに教員と他の専門職との協働による問題への組織的対応を提案している。また、特別支援教育が始まった2007年以降、義務教育段階では特別支援学校や特別支援学級に在籍する子どもの割合が大幅に増加している。（酒井・谷川2017）。

しかし、個別の問題に焦点をあてて支援策を図ることは、結果的にその子どもを他の子どもがいる空間や人間関係から排除する側面を併せ持っている。このことはリッジ（2010）も指摘している点である。学校から排除されがちな子どものうち、貧困状態にある子どもに関する調査研究に携わるリッジは、彼らが抱える困難、すなわち児

童虐待やネグレクトや、彼らが犯す非行やドラッグなどの問題に焦点をあてることは、彼らへの差別や排除のおそれを強めることになる指摘している。

リッジがそうしたおそれを打破するための対応策として提案したのは、子どもの日々の生活全体とそこでの体験の理解を深めることである。この指摘に基づけば、多様な子どもの困難を捉えるとともに、困難を抱えた子どもを排除せずに包摂していくには、彼らの生活全体の理解をふまえて教育活動を進める必要があると言える。

この課題を追究する上で、本報告では、幼児教育と小学校教育において子どもの生活がどのように位置づけられているのかを比較検討する。ここでいう幼児教育とは、幼稚園、保育所等でなされる就学前の幼児期の教育を指す。幼児教育と小学校教育では、子どもの抱える困難に対する捉えや対応のあり方に違いが見られる。たとえば、小学校教育では不登校は非常に重大な問題だと捉えられ、改訂された小学校学習指導要領にもこの問題が盛り込まれたが、幼稚園教育要領や保育所保育指針に不登校という言葉は登場しない。また、2017年度学校基本調査によれば、特別支援学校小学部には12,936名が在籍しているのに対して、幼稚部には482名にすぎない。小学校の特別支援学級には41,864人が在籍しているが、幼稚園にはそもそもそうした統計がない。これらから示唆されるように、子どもの抱える困難に対する幼児教育の対応は、小学校教育のような個別の問題への支援の充実ではなく、より包摂的にすべての子どもを支援していく形で進められている。

本報告は、幼児教育と小学校教育では、それぞれ子どもの生活が教育の中にどのように位置づけられているか、両者にはどのような違いがみられ

るのかを明らかにする。そのうえで、小学校以降の学校教育において包摂的な学校文化を醸成していく上での課題について検討する。

## 2. 分析の枠組と課題

上記の問いに迫る上で参考になるのは、自明視された社会的相互作用のパターンや社会秩序の成り立ちを分析するエスノメソドロジーの視点である。本報告では、その中でもメハン(1992)の「学校における構成的実践(constructive action in the school)」の概念に着目する。メハンによれば、構成的実践は、文化的慣習や制度化された実践、構成的規則の遂行を通じて事象の意味を定義する(Mehan,1992)。本報告では、この概念に基づいて、以下の3点について検討する。

第一に、幼児教育と小学校教育において、子どもの生活をふまえた教育のあり方に関し、歴史的にどのような議論がなされてきたのかを振り返る。

第二に、現状においてそれぞれの機関の教育を制度上枠づけている幼稚園教育要領、保育所保育指針と小学校学習指導要領、およびその解説における記載に着目する。それらの文書において、子どもの生活はどのような形で記述され、教育活動とどのような関係に位置づけられているのかを、文書における「生活」の言葉に着目して分析する。

第三に、その制度的な枠づけの中での各園や学校の実際の教育場面において、子どもの生活が日々の指導を進めていく際にどのように考慮されたり、あるいは考慮されずに進められていくのかを検討する。そのために、ここでは各機関の管理職へのインタビューや、それぞれの機関の教育で用いられている様々な資料を分析対象とする。

## 3. 子どもの生活をふまえるという視点

幼児教育においては、古くは草創期の日本の幼児教育界を先導した倉橋惣三によって、「幼児さながらの生活」「生活を生活で生活へ」「生活の教育化」などの言葉で、生活を主体とした幼児教育の重要性が強調されていた(倉橋 [1953] 2008 など)。近年では、幼稚園教育要領や保育所保育指針

の中で、家庭や地域の生活と園生活を連続したものとして捉えることの重要性が指摘されるようになってきている(文部科学省 2007)。とりわけ 2008 年の幼稚園教育要領や保育所保育指針の改訂・改定では、「基本的な生活習慣の形成に当たっては、家庭での生活経験に配慮し」(幼稚園教育要領より)などの文言にみられるように、家庭生活・地域生活と園生活の連続性を確保することが幼児教育の前提とされるようになった。2018 年の改訂・改定においてもその趣旨は引き継がれており、こうした理念が各園での組織的な実践に浸透していることが予想される。

子どもの「生活」をふまえるという視点をもった教育のあり方は、幼児教育に限らず、小学校・中学校・高校においても存在してきた。その代表的なものが、「全国生活指導研究協議会(全生研)」「全国高校生活指導研究協議会(高生研)」に所属する教員・研究者によって実践・研究が進められてきた「生活指導」である。

生活綴方教育を起源の 1 つとする生活指導は、「教師が子どもとともにその生活現実に向き合い、その矛盾や困難な状況を乗り越えながら一人ひとりの生き方を切りひらく営み」(折出 2014, p. 14)として、1920 年代に登場し発展してきた。学級や学校内外の小集団での活動の中で自治的で民主的な集団を作り、自治能力や民主的な人格の形成を目指す「集団づくり」の実践が、その重要な特徴としてよく知られている。

ただし生活指導では、子ども集団だけではなく個々の子どもたちの生活にも十分に目を配り、家庭や地域の生活と学校生活の両者をまるごと生活と捉えて日々の指導を行ってきた。山本(2014)に基づけば、生活指導の実践者たちは、時間や場所を単位にして子どもの生活を分割して考えるのではなく、子どもたちが向かい合っている「生活の全体」(城丸 1985)を把握する。それは、子どもたちが地域や家庭で身につけたものの見方、感じ方、考え方は、そのまま学校に持ち込まれるため、それらが授業における知識・技能の習得や教科外での活動を容易にすることもあれば、妨げる力になることもあると考えられているためである(以上、山本 2014)。そのため、生活指導では子



どもの家庭や地域での生活もふまえることが不可欠とされている。

しかし、文部省（現在の文部科学省）は、『生活指導』という用語は現在かなり多義的に使われている」（文部省 1965, p. 7）という理由で「生活指導」の用語を公的に用いることを避け、代わりに一貫して「生徒指導」の用語を使い続けてきた。そのため生活指導の理念やそれに基づく実践は、日本全体に学校組織レベルで影響を与えることはなく、生活指導の理念に賛同する各教員が独自に行っているという状況にある。

生活指導においても、幼児教育においても、学校・園と家庭・地域の生活を切り分けて考えるのではなく、密接なつながりをもつものとして捉えている。これらを成り立たせている教育のあり方を深く読み解いていけば、子どもの生活全体を捉えて教育するという包摂的学校文化の醸成に向けて、さまざまな示唆を得ることができるだろう。

#### 4. 幼稚園教育要領、保育所保育指針、小学校学習指導要領およびその解説における「生活」の扱い

2 節で指摘したように、幼児教育と小学校教育におけるそれぞれの構成的実践によって、教育のあり方が規定される。そこでここでは、教育あり方を枠づける制度的仕組みに着目し、子どもの生活がそれぞれの教育の中でどのように捉えられ、位置づけられているのかを検討する。分析の対象は、幼稚園教育要領解説、保育所保育指針解説、小学校学習指導要領解説である。わが国では告示という形で幼児教育および小学校教育の基本的な考え方が幼稚園教育要領、保育所保育指針、小学校学習指導要領において示されており、それらの部分を含め、さらに詳しい説明が記されたものが解説である。本研究では、各要領、指針における「総則」の部分、解説においてはこの部分に該当する箇所について分析を行った。法律において総則とは、法律全体にかかわる基本的事項や法制度の前提となる事項を定める総則的規定が記される箇所であり、その法律の目的や趣旨を定める規定や定義規定、制度運用の基本原則を定める規定が

続く。分析対象の要領および指針は、こうした法律の書き方に即しているため、幼児教育と小学校教育それぞれの教育のあり方を規定する基本的な考え方を把握する上では総則に絞っての分析が妥当だと判断した。

具体的にはまず、それぞれの教育において、「生活」が考慮すべき事柄として位置づけられているのかを把握するために、各解説において用いられている言葉の頻出度に着目した。その結果、「生活」は、幼稚園教育要領解説、保育所保育指針解説では、「子ども」「幼児」や「保育」「教育」の次に続く出現頻度の高い用語であった。これに対して、小学校学習指導要領解説では、「教育」「指導」「児童」「学習」などの用語が上位に登場し、「生活」の出現頻度はそれよりかなり少ない。

次に小学校教育と幼児教育において、「生活」とそれぞれの教育の関係がどのように構築されているのかを明らかにするために、各解説の「生活」の記載箇所に着目し、その文脈的意味を検討した。幼稚園教育要領解説、保育所保育指針解説では、それぞれの時期にふさわしい生活を展開すること、そうした「生活の全体」を通して子どもが発達に必要な経験を積み重ねていくことの意義や重要性が繰り返し示されている。

このように幼児教育では、ふさわしい生活を展開することそれ自体が教育（保育）の中核として位置づけられている。このため、子どもの生活は教育（保育）機関として組織的に配慮すべき事柄として捉えられ、各解説には具体的な配慮の視点として、園と家庭等における「生活の連続性」や、一人一人の子どもの生活経験の違い、「生活の流れ（リズム）」等が記されている。

これに対して、小学校学習指導要領解説では、出現頻度だけではなく「生活」が用いられている文脈についても幼児教育とは違いがみられる。たとえば、上記に挙げた幼児教育において繰り返し見られる「生活」に関する記述内容に相当するような記述は、小学校学習指導要領解説ではほとんど見られない。小学校教育では「学級担任が児童の生活全般に関わりながら、各教科等の指導を含めた児童の育ちを全般的に支えることを通して（中略）児童に義務教育としての基礎的な資質・

能力の育成を目指した教育を行う」ことが求められるとの記述は見られるが、一方で他の箇所「生活」は、学校生活への適応や生活習慣の形成を促すという文脈を構築する言葉として用いられている。こうした記述から示唆されるのは、小学校教育では、子どもの「生活」それ自体を展開することと教育の関係は幼児教育よりも弱いものであり、それゆえ子どもの生活への配慮の位置づけがあいまいで、具体的な配慮の視点を捉えることが難しいということである。

## 5. 幼稚園・保育所と小学校では子どもの生活をどのようにふまえて教育がなされているのか。

本節では、上記に示された制度的な仕組みの中で、それぞれの機関で子どもの生活をどのように捉えて、教育がなされているのかを各機関の管理職を対象としたインタビュー調査のデータから分析する。調査は2018年3月から7月にかけて、東京都内で実施された。調査内容の詳細な報告は当日行うこととし、以下では、子どもの生活への配慮の位置づけがあいまいな小学校における調査結果から見出された知見を紹介する。

今回調査対象としたのは、在籍する児童の半数近くが就学援助を受けている小学校や、発達障害の判定を受けた児童やその疑いがある児童が多数在籍している小学校である。こうした小学校にとって、子どもの生活への配慮の位置づけがあいまいな制度的仕組みの中で教育することは、様々な難しさが伴う。小学校は、多様な困難を抱えた子どもの生活を教育の中核に据えることはできないものの、子どもの生活への配慮を含めた教育を日常的に行っている。

調査したある小学校の校長は、子どもの生活が困難であり、それが多様だということはわかっても、学習中心の時間割の中で過ごしている学校生活の中で、どんなふうに表示してくるのかはなかなか把握できないと述べた。また、子どもの家族構成や保護者の状況については、個人情報保護の観点から「非常にいま把握しづらい」という。小学校教育の実践は、制度的仕組みの下で構成されたものであるため、この仕組みの中で位置づけがよ

りあいまいな事柄については、対応上の難しさが伴う。このため、各小学校は、管理職や教員の個人的な努力や学校の独自の取り組みにより、子どもの生活の困難さを克服しようとしている。たとえば、管理職は就学時検診時の面談で子どもや保護者の状況を把握しようと試みている。また、担任教員は、家庭訪問をした際や、授業の道具の準備状況を見た時、あるいは給食の食べ方や遠足にもってくる子どものお弁当を見た時などに子どもの家庭生活について把握しようとしている。

ただし4節で指摘したように、「生活」は、学校生活への適応や生活習慣の形成を促すという文脈を構築する言葉としても用いられている。ある保育所の所長は、「通常の」小学校の校長からは、「学校は生活の場ではない。学習の場である。」、「生活の部分であつたりだとかのケアは、家庭でやるべきであつて、教育の場所でやるものではないってというような形で言われる」と述べており、上記で紹介した各学校や管理職や教員の取組は、あくまで個別の努力に過ぎないことも分かる。

## 6. まとめ：包摂的学校文化の醸成に向けて

多様な困難を抱えた子どもを包摂して学校教育という営みを成立させる上では、彼らの生活への配慮をどのように行うかが鍵であるが、学校教育は制度や慣習、規則による構成的実践であるために様々な難しさが伴っている。幼児教育では、子どもの生活は、幼稚園教育要領や保育所保育指針に裏づけされた教育（保育）機関として組織的に配慮すべき事柄として捉えられている。これに対して小学校教育では、その配慮は各教員や学校に委ねられており、個別の努力がなされている各学校や個々の教員レベルでは生活への配慮がなされているが、それを組織的に学校文化に醸成していくには様々な難しさがある。今の子どもが抱えている困難に対応するための包摂的学校文化の醸成のためには、学校教育の構成的実践を変容させるための手だてが求められており、それを通じて彼らの生活への配慮をいかにして学校教育のより中核的な位置に据えるかによるものだと言える。

\*引用参考文献は、当日配布資料に記載する。

# ポスト近代社会における子育て家族

## 就学前後 3 年間の追跡調査から

○前馬優策（大阪大学）      ○敷田佳子（大阪教育大学非常勤） 伊佐夏実（宝塚大学）  
金南咲季（愛知淑徳大学） 久保響子（元大阪大学大学院） 志田未来（大阪大学大学院）  
野崎友花（大阪大学大学院） 志水宏吉（大阪大学）

### 1. 研究の背景

本研究は、「家族」が多様化し、個人の「選択」が重要な意義を持つようになったポスト近代社会において、子育てにおける「選択」の原理とその多様性を、およそ 3 年間にわたる参与観察調査の結果から描こうとするものである。

ポスト近代社会においては、これまでとは異なる「能力」が意味を持つようになる。本田（2005）は、知識の習得度や知的操作の速度などの標準化可能な「基礎学力」を「近代型能力」と呼び、「近代型能力」よりも「ポスト近代型能力」が地位達成の手段として必要とされる「ハイパー・メリトクラシー」へと、日本社会が移行しつつあることを提唱している。ここでいう「ポスト近代型能力」とは、意欲や創造性、コミュニケーションスキルなど、人格と深く関わり習得や計測が困難な能力のことを指す。

また、本田（2005）と同様の議論を行い、現代の労働市場における「カリスマ的パーソナリティ」の重要性を説いたブラウン（1995＝2005）は、現代の教育的選抜は、メリトクラシーの原理から、「資源（親の財産）＋嗜好（親の願望）＝選択」として定式化される「ペアレントクラシー」の原理に基づくものになっていると述べる。日本社会でも、「親の富（学校外教育費支出、世帯所得）と願望（学歴期待）が子どもの学力を規定しているという意味で、日本社会もまたペアレントクラシーへの道を歩んでいると推測できる」（耳塚 2007、

p.33）ような状況があり、「ペアレントクラシー」という概念は、家族や親の教育戦略の格差問題を語る際のキーワードとして用いられるようになってきている。その特徴があらわれるのは主に都市部であること（耳塚 2007、杉原 2011）には注意を要するが、子育て家族がどのような「選択」を行うかに注目することは、教育の市場化や社会の個人化が進み、選択肢が増えた現代の子育てのありようを読み解くうえで重要である。

子育てや家庭教育に関わる研究は、「しつけとしての家庭教育」「戦略としての家庭教育」の二つに大別できるが（天童・多賀 2016）、本研究では主に後者に焦点を当てる。「戦略としての家庭教育」とは、「学校教育の学習面での保管・補強を意図した家庭での学習、つまり子どもの地位達成、選抜的卓越を目的とした親の教育的働きかけ」（天童・多賀 2016）であり、具体的には、小・中学校受験、学校外教育投資、文化資本の伝達に関する研究が挙げられる。本研究では、就学前から子どもにどのような教育を受けさせるか、すなわち、どんな就学前教育機関に通わせるか、どんな習いごとをさせるか、といった「選択」に着目し、その選択の理由および、その選択を可能とさせる諸条件、そして「選択」のもとで行われる子育てのありようについて明らかにする。

これまで幼稚園／保育所の選択理由の違いを探ったもの（上野 1989、上野 1990、住田・山瀬・片桐 2012）はあるが、幼稚園／保育所

の選択を二分的に扱い、なぜそのような選択にいたったのかを十分に説明できていない。

また、習い事を選択に関して、大都市の小学校高学年の子をもつ母親へのインタビュー調査から、塾ほどではないが大卒以上の母親はその意義について自覚的であり、何をさせるかについての選択も意識的な傾向があること（本田 2008）や、アンケート調査から、ジェンダー差、母親の文化的嗜好、進学期待の差、父母学歴や世帯収入などの社会背景があること（片岡 2010）が指摘されている。そのうえで、多岐に渡っていた習い事が高学年になるにつれて塾や学習へと収斂していく（佐野・妹尾・中村・野崎 2016、Matsuoka 2017）

といった視点を考慮すれば、様々な「選択」がどのようになされ「続けて」いくかを検討することは重要な課題である。

特に、幼少期は「親の願望」が子育てに反映されやすい時期であり、ポスト近代型能力を育むうえで重要な家庭でのコミュニケーションが展開される時期でもある。そうした時期に、個別の家族がどのように「選択」を行い、子育ての中にそれらを位置づけていくかを明らかにすることが、本研究の重要なねらいである。

## 2. 調査概要

本研究では、関西圏 A 県の X 市教育委員会

表1 訪問対象家庭一覧

ID	親学歴	世帯 類型	同居の家族	母		父		年収	実家所在地 (母/父)
				学歴	職業	学歴	職業		
no.86	高卒 家庭	ひとり親	母、 <u>対象児(女兒)</u> 、妹	高卒 →専門中退	求職中	高卒	大工	200-300万 (養育費)	X市/X市近郊
no.55		ふたり親	父、母、 <u>対象児(女兒)</u> 、妹	高卒	専業主婦	高卒	電気工事会社員	400-500万	A県近郊/X市近郊
no.91			父、母、 <u>対象児(女兒)</u> 、妹	専門卒	内職・パート	専門卒	運送会社社員 (ドライバー)	300-400万	X市近郊/A県近郊
no.18			父、母、 <u>対象児(男児)</u> 、弟	専門卒	専業主婦	専門卒	介護福祉士	500-600万	X市近郊/X市
no.27			父、母、兄、 <u>対象児(男児)</u> 、弟、妹	高卒	パート→自営	高卒	運送業	300-400万	X市近郊/X市
no.33			父、母、兄、姉、 <u>対象児(男児)</u>	高卒	内職・パート	高卒	現場仕事	300-400万	X市/X市
no.35	大卒 家庭	ひとり親	母、兄、 <u>対象児(女兒)</u> 、祖父母	大卒	パート	大卒	外資系会社員	200-300万	X市/海外
no.30		ふたり親	父、母、 <u>対象児(女兒)</u> 、妹	大卒	専業主婦	大卒	会社員 (栄養士)	600-700万	A県近郊/X市近郊
no.63			父、母、長姉、次姉、 <u>対象児(女兒)</u>	大卒	パート	大卒	会社員 (理・研究開発)	800-900万	A県近郊/A県近郊
no.85			父、母、 <u>対象児(女兒)</u> 、妹	大卒 →専門卒	専業主婦	大学院卒	会社員 (専門職)	無回答	X市近郊/X市
no.47			父、母、兄、 <u>対象児(男児)</u> 、弟	大卒	専業主婦	大学院卒	大手金融	1500万以上	X市近郊/X市
no.66			父、母、 <u>対象児(男児)</u> 、妹	短大卒	専業主婦	大学院卒	会社員 (理・研究開発)	900-1000万	A県近郊/X市近郊
no.77			父、母、兄、 <u>対象児(男児)</u>	短大卒	パート	大学院卒	会社員 (通信系)	800-900万	X市近郊/A県近郊



の協力を得て、市内の幼稚園・保育所に通園する年長児の保護者を対象に、1～2 時間程度のフォーカスインタビューを実施した（2015 年 5～7 月）。対象者は合計 86 名（父 3 名、祖母 1 名、母 82 名）である。母親のうち 6 割程度は専業主婦で、80 家庭が幼稚園を利用している。

### 1) 訪問調査の概要（2015 年 10 月～継続中）

訪問調査はインタビューした中で協力を申し出てくれた家庭のうち、学歴・世帯年収・職業・対象児の性別等を加味して 13 家庭を選定した（表 1）。月 1 回程度の訪問で 1 回につき 3～4 時間程度滞在し、子どもの様子や親子のやりとりを観察している。調査開始当初に年長児だった対象児童は現在小学校 3 年生になっている。

### 2) 対象者と調査地の特徴

対象者に長時間かつ複数年に渡っての協力を要請するという調査の性質上、訪問対象は子どもを幼稚園に通わせ母親がフルタイム就業をしていない、時間に余裕のある家庭に限定されたと言える。本研究の訪問対象 13 家庭では、公立幼稚園に通うのが 5 家庭、私立が 8 家庭で、その後全員が地元の公立小学校に入学している。

なお、X 市の 5 歳児のおよそ 60%が幼稚園に、35%が保育所に通っている。幼稚園は公立 13 園、私立 13 園が設置されており、市全体の在園児数で見ると

幼稚園児の 77%が私立に通っている（X 市 HP, 2016 年時点）。

X 市は大都市近郊部に位置し、電車・バス・高速道路等の交通の便にも恵まれたベッドタウンである。市内及び近隣には複数の大学があり、教育機関在学中の人を除いた 15 歳以上の大卒・院卒人口の割合は、25%を超える。とは言え、私立学校に通う子どもは多くはなく、2018 年入学の小 1 では 98%、中 1 では 90%の子どもが市立学校に通っている（市立小中学校の 1 年生数と 2018 年 3 月末の当該学年子ども数から算出）。学校選択制もとられておらず、学校区単位で「地域」が存在していると思われる地域である。

### 3. 幼稚園選択とその理由

幼稚園選択には、親自身の幼稚園経験や家庭の教育方針が反映されている（表 2）。私立幼稚園を選択する家庭では学校教育の先取りともなるカリキュラム内容（文字・数の学習、

表 2 幼稚園種別と選択理由

ID	親学歴	世帯類型	子の性別	幼稚園種別	幼稚園選択理由	小学校	
no.86	高卒家庭	ふたり親	りひ親と	F	私立	母自身が私立幼稚園、勉強や鼓笛など色々学べるので	各学区の X 市立小学校（公立）
no.55			F	私立	習い事も込みで送迎等考えると経済的なので		
no.91			F	私立	PTA活動の負担が少なく預かりもあり、仕事しやすいので		
no.18			M	公立	明確な言及なし(上のきょうだいも通っていた)		
no.27			M	公立	明確な言及なし(上のきょうだいも通っていた)		
no.33			M	公立	明確な言及なし(上のきょうだいも通っていた)		
no.35			りひ親と	F	公立	たくさん外遊びする園風が子どもにあったので	
no.30	大卒家庭	ふたり親	F	公立	母自身が公立幼稚園、のびのびした園風にひかれて		
no.63			F	私立	明確な言及なし(上のきょうだいも通っていた)		
no.85			F	私立	3年保育と教育内容の魅力、小学校への接合を考えて		
no.47			M	私立	明確な言及なし(上のきょうだいも通っていた)		
no.66			M	私立	教育熱心で多方面に力を入れておりお徳感もあるので		
no.77			M	私立	カリキュラムやしつけ重視の教育方針にひかれて		

体操やスイミングなどを含む) や統率を重んじるしつけを重視し、公立幼稚園を選択する家庭では自然とのふれあいや子どもも自由な遊びを大切にする方針に賛同するといった差が見られる。

ただし、表1・表2を照らし合わせると、幼稚園選択は単純に親学歴や収入と結びついているわけではないことがわかる。たとえば、no.86, no.55, no.91など学歴や年収が比較的低い家庭で私立幼稚園を選択しているケースが見られる。これらの家庭では選択理由として私立幼稚園の多岐にわたる教育内容や課外活動・バス送迎や預かり等のサービスがあげられている。また、こうした選択を可能とした背景には公的なサポートとしての幼稚園就園奨励費補助金制度、さらに私的なサポートとしての親族ネットワークの存在があると考えられる。

一方、大卒家庭のno.35, no.30は公立幼稚園を選択しているが、いずれも子どもをのびのびと思いきり遊ばせる園風が一番の決め手となったと語っていると同時に、家庭内で子どもの意欲や創造力を育成するような働きかけを積極的に行っている。このように、年少児の在籍率が拡大する中で(濱名2011)あえて2年保育の公立幼稚園を選択する家庭の中には、公立の教育方針を支持するだけでなく、年少時の家庭保育や在園中の完全送迎、幼稚園で「不足」する部分は家庭教育で補うなどの労力を厭わない「教育力の高い家族」が存在しているということもできるだろう。

#### 4. 習い事選択

幼稚園選択の際に園の教育方針やカリキュラム内容に賛同するだけでなく、「保育後に行われる課外活動に行かせたくて」私立幼稚園を選んだという親が複数いることからわかるように、幼稚園と習い事の見直しには関連が見られる。体操、サッカー、英語、バレエなど幼稚園で展開される多様な課外活動は園側

にとって強力なアピールポイントとなっているが、子どもが慣れ親しんだ場所で様々な教育活動が提供される環境は送迎の手間や安全面を考えると保護者にとっても非常に魅力的である。

一方、X市にはスポーツ・音楽・芸術・学習などあらゆる種類の教室がひしめいており、公立幼稚園に通わせる家庭の場合も何らかの習い事に子どもを通わせることがスタンダードとなっている。全体としては、子どもが小さいうちは体操やスイミングなどの体づくりに力点を置いた習い事、小学校入学前後には公文等の学習に焦点化した習い事が増えていくという大まかな傾向が見られる。

13家庭のうち、調査期間を通じて習い事教室に一つも通ったことがないのはno.30大卒女児の家庭だけである(通信教育のみ利用)。「あえてやらないっていう選択も勇気がいるんですが」(no.30大卒女児母)という語りからも察せられるように、教育熱心な地域として知られるX市周辺では「みんないろいろやってるからなんかやらせない！」(no.85大卒女児母)という認識が共有されており、「習い事すごいしてる子はすごいしてるから、ごめんやけどスイミングで精いっぱい」(no.33高卒男児母)と、家庭へのプレッシャーを強めている側面もあると考えられる。

また、幼稚園と同様に習い事においても、親学歴や年収と直接に結びついているわけではなく、親族やママ友からの情報、送迎に協力してくれる家族の存在が選択に影響を与えている。さらに、最終的な決定権は親にあるとはいえ、成長とともに「本人の希望」がより尊重されるようになるといった傾向も見られ、親子の相互作用にも着目する必要がある。

これらの点について、当日はより具体的なデータを提示して発表を行う。

\*本研究はJSPS 科研費JP26245078(代表:志水宏吉)の助成を受けたものである。

# 保護者たちのディスタンクシオン

## 地方都市における子育て空間の分析

川口俊明（福岡教育大学）

奥村美保（無所属）

### 1. 研究の目的

子育てをめぐる格差については、すでに日本にも少なくない研究の蓄積がある。これらの研究は、各家庭が有する経済的・文化的資源の量が、かれらの教育戦略に影響しており、子どもの学業達成・地位達成の格差に繋がっていること、加えて、そこに地域差や子どものジェンダーによる差があることを明らかにしてきた(天童・多賀 2016)。さらに近年では、経済的・文化的資源のみならず、人々の「つながり」、いわゆる社会関係資本が注目を集めており、格差を増大、あるいは縮小する可能性が議論されている(石川他編著 2018)。

中でも私たちが注目したいのは、Bourdieu が示した文化資本の考え方に依拠する一連の研究である。これらの研究は、子育ての格差の要因として、経済的資源のみならず親の持つ文化に着目し、文化資本の差が社会的不平等の再生産に繋がっていることについて論じてきた(片岡 2018)。

しかしその一方で、こうした研究における Bourdieu の捉え方が、文化資本論、あるいは文化的再生産論に偏ってきたことは否めない。近年邦訳された『文化・階級・卓越化 (Bennett et al. 2009=2017)』で、イギリスの文化を捉えるために引用されている Bourdieu の研究枠組みを見ると、それが文化と階級をめぐる、ジェンダー、エスニシティまで含んだ、広範で複雑な社会関係を捉える理論として位置づけられていることがわかる。ここで依拠されているの

が、Bourdieu の「界の理論 (Field Theory)」である。

以下で述べるように、私たちの試みは、『文化・階級・卓越化』において示された、Bourdieu の文化と階級を捉える方法を、日本の子育ての文化を捉えるために援用してみようというものである。Bourdieu の「界の理論」に依拠すると、日本の子育ての格差について、次のような問いを立てることができる。それが、そもそも「子育てにおいて、何が『資本』となっているのか」「『資本』相互の関連は、どのようなになっているのか」そして、「子育ての格差を生み出す『界』は、どのような特性を持っているか」という問いである。

### 2. 界・資本・ハビトゥス

磯 (2008) によれば、ブルデューがディスタンクシオン以降に発展させてきた「界の理論」では、界と資本、そしてハビトゥスの3つの要素が重要であるという。紙幅の都合上、それぞれの説明については省略するが、本報告との関連で、とくに重要なことは、「文化資本とは何かを問うことにはあまり意味がない。そうではなく、ある『文化資本』を資本ならしめる界の特性を問わなければならない。・・・(略)・・・根本的に重要なのはむしろ界の特性である(磯 2008, p.41)」という点である。ここでは、「学歴」や「家庭にある本の冊数」が、自動的に「文化資本」になるわけではなく、「学歴」や「家庭にある本の冊

数」を資本ならしめる、「界」の特性を問う必要があることが示唆されている。

先に触れた『文化・階級・卓越化』においても、この考え方は共有されている。ここでイギリスの文化の「界」の特性を把握するために利用されている手法が、多重対応分析 (Multiple Correspondence Analysis: MCA) である。MCA は、数量化 III 類と同様の技法であるが、変数間の関連を統合的に表示できるため、界の特性を把握しやすくなる。日本でも、近藤 (2011) が対応分析による社会空間の把握を行っているが、本報告は、こうした研究を「子育ての界」に適用したものと位置づけることができる。

なお、『文化・階級・卓越化』で示されている MCA の利用法として興味深いものが、クラウドを形成する個人を抽出し、かれらにインタビュー調査を試みるというものである。こうすることで、計量研究では把握できない界の特性や、諸個人のハビトゥスを調べることができるというわけである。本報告でもこの手法に倣い、MCA によって子育て空間を描くことに加えて、インタビュー対象者を生成した空間に布置する作業を通して、子育ての界が、どのような特性を持っているか検討してみたい。

### 3. 調査方法

本報告で調査対象とするのは、西日本の自治体の 1 つである、いろは市 (仮名) である。比較的規模が大きく、さまざまな背景を持った学校を有していることが、調査対象とした主な理由である。

私たちは、いろは市でいくつかの調査を行ってきたが、今回報告するのは、このうちの保護者に対する質問紙調査、および保護者に対するインタビュー調査である。前者は、いろは市のすべての公立小学校の 4 年生の保護者を母集

団とし、標本抽出によって実施したものである。後者は、いろは市の公立小学校から、学校の社会経済的背景が大きく異なる 4 校を選び、そこでインタビュー対象者を募ったものである。なお、後者のインタビュー対象者に対しては、事後的に質問紙調査を実施することで、前者の質問紙調査から生成された空間に位置づけるという作業を行っている。

### 4. 分析結果と考察

子育て空間を把握するにあたり、質問紙調査に含まれていた、〈学校・地域行事への参加〉〈習い事〉〈家族での活動〉〈進学行動〉の 4 つに関わる変数を利用することにした。これらは、日本の子育てと格差に関わる計量研究でしばしば取り上げられているものである。もっとも、子育ての界を把握するために、これ以外の重要な要素が欠けている可能性はあり、この点は本報告の課題である。なお、変数には 4 件法や 5 件法のものも含まれているが、MCA で利用するにあたり、できるだけ諸個人の差を強調するため、2 値変数に変換している。

表 1. 各軸の固有値・割合

	1軸	2軸	3軸	4軸	5軸	6軸
固有値	0.136	0.084	0.065	0.060	0.057	0.050
割合	0.787	0.140	0.038	0.021	0.012	0.002

MCA を適用した結果が、表 1・表 2 である。表 1 は、各軸の固有値と分散の説明率を示しているが、1 軸の説明率が高く、分散の約 8 割が説明されている。2 軸が 14.0% でそれに続き、1 軸と 2 軸で全体の 9 割以上が説明されることになる。

次に、〈学校・地域行事への参加〉〈習い事〉〈家族での活動〉〈進学行動〉が、それぞれの軸とどう関連しているか検討する。表 2 は、各要素が、個々の軸へ貢献している割合を示し





Bourdieu に従えば、縦方向に展開する 1 軸は、資本の総量を示すと考えられる。図 1・図 2 ともに、上方向に行くに従って「海外旅行+」「読み聞かせ+」「ボランティア+」が並び、逆に下方向に行くに従って、「何もしていない」「ボランティア-」「学級懇談-」が出現することから、子育て活動の活発さが 1 軸によって表現されていると考えることができる。そこで 1 軸を、子育て活動に対する「アクティブ」「パッシブ」と名付けている。

次に、2 軸は右方向に「受験+」「塾+」「海外旅行+」「博物・美術館+」があり、左方向に「PTA+」「地域行事+」「ボランティア+」「学級懇談+」が現れている。それぞれ先行研究において、いわゆる「文化資本」「社会関係資本」と捉えられてきたものである。つまり、図 1 で右方向に位置する人々ほど、塾や受験、あるいは博物館・美術館を訪れたり旅行したりといった「文化資本」を重視しており、逆に左方向に位置する人々は、地域活動や学級懇談など「社会関係資本」を重視する人々と考えられる。

図 1 から、いろは市の「子育ての界」について、いくつか興味深いことがわかる。第一に指摘すべきは、この空間が基本的に「母親」によって構築されるという点である。そもそも母親以外の回答者は少ない（質問紙調査の 94%が母親による回答）し、母親以外の回答者は、1 軸の右下方（≡子育て空間では不利な位置）に位置している。

第二に、追加で投入した家庭の年収や母学歴に関する変数は、いずれも 1 軸に沿って展開している。これは、1 軸が経済資本と平行に展開していることを意味する。また、1 軸の占める割合が高く、年収と学歴のあいだにほとんど差がないということは、保護者の子育てが家庭の年収（≡経済資本）によって分化する傾向があり、母学歴が関与する度合

いが小さいということを示している。

第三に、2 軸の構成から、いわゆる「文化資本」と「社会関係資本」は、相互に独立したものというよりは対立するものと考えることができる。そこには、子育て活動を塾・習い事・旅行といった「我が子」に直接に資する形に変換するか、PTA や学級懇談など間接に資する形に変換するかという対比が見える。

紙幅の都合上、3 軸の習い事の分析、およびインタビュー調査をもとにした空間の解釈の詳細は省略するが、私たちの分析結果は、子育ての界を理解する上で、経済的な格差はもちろんのこと、ジェンダーが重要な意味を持つことを示すものになった。また、近年の学力格差をめぐる研究においては、「社会関係資本による格差克服の可能性」が示唆されてきたが、私たちの分析は、それに疑念を呈するものになっている。当日は、これらの点に関する資料を提示し、Bourdieu の「界の理論」の有用性について議論したい。

#### <参考文献>

- Bennett, T *et al.*, 2009, *Culture, Class, Distinction*, Routledge (=磯直樹他訳, 2017, 『文化・階級・卓越化』青弓社) .
- 石川由香里他編著, 2018, 『子育て世代のソーシャル・キャピタル』有信堂.
- 磯直樹, 2008, 「ブルデューにおける界概念」『ソシオロジ』162, pp.37-53.
- 片岡栄美, 2018, 「教育格差とペアレントクラシー」日本教育社会学会編『教育社会学のフロンティア 2』, pp.209-230.
- 近藤博之, 2011, 「社会空間の構造と相同性仮説」『理論と方法』26(1), pp.161-177.
- 天童睦子・多賀太, 2016, 「「家族と教育」の研究動向と課題」『家族社会学研究』28(2), pp.224-233.

# 育児雑誌にみる神経政治

高橋 均(北海道教育大学)

## I. 問題の設定

社会学者ローズ(Rose, Nikolas)は、「二十世紀をつうじて統治の形式的装置に割り振られていた、人間の健康と生殖の管理に対する多くの責任が、別の装置に移行」と指摘し、現代の「生政治 bio-politics」が、「われわれの生命力や発達、新陳代謝、器官、脳を、われわれがさらに質的に増大させるよう設計できるという経験の知覚」を基盤に展開されるものであるとみる(Rose 2007=2014: 13-14)。神経科学 neuro science・脳科学 brain science 研究の領域において生成された「真理」を基盤として人間を理解しようとする「まなざし」が生起して以来、人々にとって脳は、「人間存在としての我々が誰であるのかを理解するさいの中心をなすようになっていく」(Rose 2013: 2)。ローズはいまや、神経科学・脳科学の「知」を基盤とし新たな主体化の様式をもたらす「神経政治 neuro politics」(Rose 2007=2014)がたち現れていると指摘する。

神経政治は、育児の領域においても次第に浸透しつつあり、その一端は、育児雑誌(商業育児雑誌)においてみいだされる。本研究は、育児雑誌における「脳科学的育児言説」の台頭という現象に着目し、そのインプリケーションについて、社会学的視点から考察を試みるものである。

## II. 脳科学的育児言説の系譜学

1990年代以降、知的生産の領域において、1996(平成8)年の日本学術会議による勧告『脳科学研究の推進について』や、1997(平成9)年の科学技術会議ライフサイエンス部会脳科学委員会の表明『脳に関する研究開発についての長期的な考え方』、2007(平成19)年の日本学術会議「脳科学の研究推進に関する懇談会」による文部科学省への報告『脳科学研究ルネッサンス——新たな発展に向けた推進戦略の提言』など(河野2008)、脳科学研究の正当性の確立とそのいっそうの興隆に向けた動きがみられるようになった。こうした動きと呼応するかのよう、脳科学に関するテキストは、1990年代を境として、急激に増加している。戦後における脳科学をタイトルに含む「図書」件数の年次推移をみると、1945～1989年

までは10件であったが、1990～1999年では63件、2000～2009年では344件、2010～2017年では251件となっている。「雑誌記事」件数の年次推移をみると、1945～1989年までは7件であったが、1990～1999年では145件、2000～2009年では963件、2010～2017年では904件となっている<sup>1</sup>。1990年代以降の言説空間にみいだされるのは、脳科学言説の台頭という、ひとつの「言説的出来事」(Foucault 1969=1981)である。

育児雑誌において「脳」の語が記事タイトルに登場するのは、2000年代に入ってからのことである。その嚆矢は、「語りかけ 絵本の読み聞かせ 手遊び 歌遊び 心・脳・体を育てる遊び大全集」(『ひよこクラブ』2005年7月号)である。

以後、育児雑誌各誌において、「脳にいい夏休みの過ごし方」(『edu』2006年8・9月合併号)、「最新の脳科学が明かす 5歳までに『育む』こと」(『AERA with Baby』2007年1月号)、「脳を鍛える あしたの自分ノート」(『edu』2008年10月号)、「脳もからだもあそんで育つ！」(『クーヨン』2009年6月号)、「驚きの新事実 子どもの脳回路を作れるのはお母さんだけ！」(『edu』2010年7月号)、「0か月からどう触れ合うかがとっても大切！ 赤ちゃんの脳とことばの発達」(『ひよこクラブ』2011年3月号)、「ママのための『育脳メソッド』Q&A」(『edu』2012年11月号)、「早期教育で脳は育つの？」(『クーヨン』2013年5月号)、「心と脳が育つ 初めての『胎教』ガイド」(『ひよこクラブ』2014年4月号)、「読み聞かせ方を変えれば脳はグングン成長する！」(『ひよこクラブ』2015年2月号)、「0～2才の今 やっておこなきゃ！ 読み聞かせで脳は活性化？」(『Baby-mo』2016年1月号)といった記事にあるように、脳科学の知見を援用・活用した育児に関する記事がコンスタントに掲載されていく。脳科学研究の成果は、知的領域から育児雑誌という「教育」的再文脈化領域へと「再配置 relocate」(Bernstein 1990)され、2000年代以降、育児雑誌上において、次第に言説としての「厚み」(Foucault 1969=1981)を帯びてきている。

### III. 脳科学的育児言説の社会的配分

「保護者の子育て・教育意識に関する調査」<sup>ii</sup>によって得られたデータを基に、育児雑誌接触経験と保護者の意識・実践・階層との関連についてクロス集計により検討したところ、①子どもに四年制大学・大学院まで進学して欲しいと希望する母親ほど育児雑誌を「よく読んでいます／読んだ」(P<0.01)、②子どもに本や新聞を読むことを勧めている母親は、勧めていない母親よりも育児雑誌を「よく読んでいます／読んだ」(P<0.01)、③政治経済・社会・環境問題への関心が高い母親は、関心が低い母親よりも育児雑誌を「よく読んでいます／読んだ」(P<0.01)、④子どもが学校で良い成績をとることを重視する母親は、重視しない母親よりも育児雑誌を「よく読んでいます／読んだ」(P<0.05)、⑤子どもに絵本の読み聞かせをした経験のある母親は、経験のない母親よりも、育児雑誌を「よく読んでいます／読んだ」(P<0.01)、⑥美術館・劇場を利用する母親は、利用しない母親よりも、育児雑誌を「よく読んでいます／読んだ」(P<0.01)、⑦図書館を利用する母親は、利用しない母親よりも、育児雑誌を「よく読んでいます／読んだ」(P<0.01)、⑧読書習慣のある母親は、習慣のない母親よりも、育児雑誌を「よく読んでいます／読んだ」(P<0.01)、⑨世帯年収が800万円以上の母親は、400万円未満・400～800万円未満の母親よりも、育児雑誌を「よく読んでいます／読んだ」(P<0.01)、⑩学歴が「四年制大学・大学院」の母親は、学歴が「小学校・中学校・高等学校」「各種／専門学校・高等専門学校・短期大学」の母親よりも、育児雑誌を「よく読んでいます／読んだ」(P<0.01)という結果が得られた。併せて、育児雑誌接触経験(よく読む／読んだ)の規定要因について検討した結果、SES(社会経済的地位)の高さと図書館利用経験があることが有意な影響を及ぼすことが示唆された。

育児雑誌上のテキストは、世帯年収が高く、高学歴で、文化的活動に親和性のある母親によって受容される傾向にある。育児雑誌の利用は、子どもが学校で良い成績を収め、四年制大学・大学院へ進学することを希望する、メリトクラシーを勝ち抜き家族の教育戦略の一翼を担っている。

### IV. 考察

育児雑誌における脳科学的育児言説の台頭は、「子どもとしての脳 brain as child」(Lowe et al. 2015)を育てることの重要性を認識した、「神経政治」を遂行するエージェントとして母親が編成されるという、新たな主体化の様式が立ち現れているこ

とを意味している。いみじくもローズが指摘するように、「とりわけ女性に対して、自分や家族や子供の医学的未来に責任をもつことを強いるような生物学的な分別が重視される時代」(Rose 2007=2014: 54)が到来しつつあるのである。

脳科学研究によって生み出された「真理」は、脳科学の知見を援用して子どもの能力を最大化することを正当化する、「神経科学研究の世俗的表象」(Thornton 2010)としての脳科学的育児言説へと転換し、家庭教育の領域において、母親が子どもの脳のパフォーマンスを「エンハンス enhance」(Rose 2007=2014)するためのリソースとなる。もっとも、脳科学的「真理」へのアクセスは、「偏在的」になされるものである。すなわち、本研究から示唆されるのは、子どもの「生そのものの最適化」を志向し、子どもの「身体と魂のほとんどすべての能力」を「改良し、それらを巧みに操れるようにする」ことを目指す現代の新たな「生政治」(Rose 2007=2014: 160-161)が、育児言説の積極的な獲得を志向する、濃密な育児・教育意識を持った階層の高い家族において展開されていくという可能性である。

#### <参考文献>

- Bernstein, B., 1990, *Class, Codes and Control Vol.4: The Structuring of Pedagogic Discourse*, Routledge.
- Foucault, M., 1969, *L'Archéologie du savoir*, Editions Gallimard. (=1981, 中村雄二郎訳『知の考古学』河出書房新社).
- 河野哲也(2008)『暴走する脳科学: 哲学・倫理学からの批判的検討』光文社.
- Lowe, P. & Lee, E. & Macvarish, J., 2015, Biologising parenting: neuroscience discourse, English social and public health policy and understanding of the child, in *Sociology of Health & Illness*, 37(2), pp.198-211.
- Rose, N., 2007, *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power, and Subjectivity in the Twenty-First Century*, Princeton University Press. (=2014, 檜垣立哉監訳・小倉拓也・佐古仁志・山崎吾郎訳『生そのものの政治学: 二十一世紀の生物医学、権力、主体性』法政大学出版局).
- Rose, N. & Abi-Rached, J. M., 2013, *Neuro: The New Brain Sciences and the Management of the Mind*, Princeton University Press.
- Thornton, D. J., 2010, "Neuroscience, Affect, and the Entrepreneurialization of Motherhood" in *Communication and Critical/Cultural Studies*: Vol 8, No 4., pp. 399-424.

<sup>i</sup> 国立国会図書館 NDL ONLINE(<https://ndlonline.ndl.go.jp/>)による検索結果。

<sup>ii</sup> 本調査の概要は、次の通り。①調査手法 質問紙調査 ②調査対象 北海道 X 市内公立小学校第 3 学年・第 6 学年児童の保護者 ③調査手続き 小学校を通じ、調査票一式を児童に配布。保護者が調査票に回答し、郵送にて返送 ④調査時期 2015 年 12 月～1 月 ⑤調査主体 北海道教育大学旭川校教育社会学研究室(研究代表:高橋均) ⑥調査票配布数 2008 通(配布学校数: 21) ⑦調査票回収数 633 通(回収率 31.5%)。



# 不登校からの「回復」はいかに語られるか？ —フリースクール卒業生に着目して—

藤村晃成（広島大学大学院）

## 1. 問題の所在

本報告の主題は、フリースクール卒業生の語りにもとづきながら、不登校からの「回復」がいかに語られているのかを批判的に検討することである。

不登校に関する先行研究の多くは、不登校経験者の語りに着目することで、不登校をめぐる認識や自己物語を詳細に描き出してきた。それらの語りの中で「どのような経緯で不登校に至ったのか」という「原因」や「不登校からいかに回復していったのか」という「回復」のプロセスに焦点が当てられることが多く、不登校ナラティブの構築過程において自省のプロットを経由して回復に至るプロットが一貫して採用されていることが指摘されている（瀬戸 2001）。

しかし、不登校が教育問題として語られる際には、不登校からの「回復」が登校復帰や進路選択といった外面的な側面から捉えられがちであるという問題が挙げられる。その背景には、不登校による進路選択上の不利益や社会的自立へのリスクが近年では懸念されるようになったことが関連しているだろう。

この問題については、いくつかの先行研究によって批判的に検討がなされている。例えば、貴戸（2004）は不登校に関する言説の語り手が非当事者に偏っており、当事者の物語を支配的な言説に方向づける権力性が存在することを指摘している。また、ひきこもり当事者の語りに着目した石川（2007）は、ひきこもりの〈回復〉の基準が、当事者の内面的な側面から「対人関係の獲得」や「就労の達成」といった外面的な側面へ変化していることの問題性を明らかにしている。これらの知見が示しているのは、不登校やひきこもりからの「回復」を所与のものとして、当事者の多様性や固有性から読み解いていく分析視角が重要であるということである。

そこで本報告が着目したいのは、フリースクールから社会への移行プロセスの中で、不登校からの「回復」がいかに語られているのかという点である。日

本におけるフリースクールは、不登校経験者を受け入れる学校外の「居場所」や学びの場として作られた民間施設であり、不登校をめぐる語りや自己アイデンティティを変容させる場として機能してきたことが指摘されてきた（朝倉 1995, 佐川 2006）。一方で、フリースクールにおける経験が利用者の卒業後の生活世界とどのように関連しているのかというインテンシブな調査が十分に行われていない課題も指摘されている。石川（2008）が明らかにしたように、（ひきこもりを支援する）「居場所」を外面的な〈回復〉のための場として位置づけることが逆説的に「居場所」がもたらしうる豊かな経験を奪うことになる側面があるとすれば、フリースクールからの移行プロセスと不登校からの「回復」をめぐる当事者の語りとの関連を詳細に読み解いていくことは不可欠であろう。

以上を踏まえて本報告では、フリースクール卒業生の語りから、不登校からの「回復」がいかに語られているのかを批判的に検討したい。

## 2. 調査の概要

本報告の調査協力者は、フリースクール X の卒業生 10 名である。フリースクール X は 2004 年に設立された不登校の子どものための「居場所」を提供する民間施設であり、利用者である彼/彼女らは高卒資格を取得してからフリースクール X を卒業し、大学進学や就職、アルバイトなどの進路を歩んでいる。

本報告で着目したのは、卒業生の多くが卒業後にフリースクール X を再び訪れたりつながり続けたりしようとしていたことである。フリースクール X のスタッフも『「学校」ではない』というフリースクールの柔軟な制度的位置づけを生かして、卒業後も継続して関わり続ける実践を行っていた。そこでは、不登校からの「回復」に対する葛藤や語り直しに向けたやりとりが展開されていたのである。そこで本報告では、卒業生らとのインタビューでのやりとり

や卒業後におけるフリースクール X との関わりに焦点を当てながら、不登校からの「回復」をめぐる語りを読み解く。

### 3. 二つの「回復」をめぐる葛藤

卒業生とのインタビューのやりとりでは、不登校からの「回復」が2つの側面から語られていた。それは、「学校的価値観からの脱却」と「社会的な所属の獲得」である。そして、この2つの側面はフリースクール X 卒業後の生活において葛藤を生じさせるストーリーになっていた。

例えば、マサムネの語りに着目すると、フリースクール X 在籍時から卒業後にかけて、2つの「回復」の意味づけについてそれぞれの比重が大きく変化していったことが明らかになった。在籍時、マサムネは、フリースクール X での経験を「学校的なものを削ぎ落とすことができた」重要なものであったと語り、学校的価値観に囚われなくなっていくプロセスを「回復」であると捉えていた。そして、フリースクール X の「居場所」の中で不登校の経験を共有できるメンバーと安心できる関係を築けたことが、不登校から「回復」していることを実感することにつながったという。

しかし、卒業後には上記の「学校的価値観からの脱却」のストーリーを否定的に捉えるようになった。マサムネは進路先を卒業後にじっくり考えようと考えていたのであるが、大学進学や就職した他の卒業生と自分とを比べ、卒業後に社会的な所属がない自分を否定的に捉えるようになったという。また、フリースクール X 在籍時の経験を「受験対策とか何もやらずに1年を過ごした」ものであると語り、脱却したはずの学校的価値観を再び強めることになっていた。結果的には、自分の希望する専門学校へ進学して社会的な所属を獲得することを「回復」として捉えるようになったという。

### 4. 卒業後におけるストーリーの語り直し

ここで着目すべきなのは、フリースクール X を再び訪れることやスタッフやメンバーたちとのやりとりを重ねることを通して、不登校からの「回復」をめぐる「学校的価値観からの脱却」と「社会的な所属の獲得」の2つのストーリーにおける葛藤を乗り

越えようとしていたことである。具体的には、フリースクール X での経験を卒業後に再適用させることで、「学校的価値観からの脱却」を卒業後における社会への移行のストーリーとして語り直すことが可能になっていた。

### 5. 考察

本報告から示唆されるのは、不登校からの「回復」をめぐる語りはフリースクール在籍時と卒業後にかけて流動的に変化しうることや、進学や就職といった外面的な「回復」の枠組みはフリースクール卒業後において強く内面化されていることである。さらに、フリースクールの柔軟な制度的位置づけは卒業後における不登校からの「回復」を語り直すために重要な役割を果たしている可能性も見出すことができる。

(詳細な分析結果は、当日配布資料に記載します。)

#### 〈引用参考文献〉

- ・朝倉景樹, 1995 『登校拒否のエスノグラフィー』 彩流社
- ・石川良子 2007 『ひきこもりの〈ゴール〉:「就労」でもなく「対人関係」でもなく』 青弓社
- ・石川良子 2008 「「ひきこもり」の当事者は〈居場所〉で何を得ているのか」 荻野達史 他 [編著] 『「ひきこもり」への社会学的アプローチ:メディア・当事者・支援活動』 ミネルヴァ書房
- ・貴戸理恵 2004 『不登校は終わらない:「選択」の物語から〈当事者〉の語りへ』 新曜社
- ・佐川佳之 2006 「不登校経験について「語らない」ということ:コミュニケーション空間としてのフリースクールに関する一考察」 『一橋論叢』, 135 巻, 第 2 号
- ・瀬戸知也 2001 『「不登校」ナラティブのゆくえ』 『教育社会学研究』 第 68 集, p.45-64.

# 「〈折り合い〉の語り」をめぐる諸問題 —母親当事者による不登校ナラティブの批判的検討—

水谷 千景 (京都大学大学院)

## 1. 問題設定

不登校に関する研究はこれまで数多く蓄積されてきた。その中には、不登校児の家族に焦点化したものも含まれる。2000年以降、親を不登校の要因としてではなく、我が子の不登校経験をどのように捉えるかという家族の視座から不登校経験を問う研究が現れ始めた。不登校児の保護者を対象とした研究としては、不登校児の家族の自助グループである「親の会」(以下親の会)の特質や意義に着目した小野(2000)や山田(2000)、松本(2004)などによる研究がみられる。それらの研究においては、我が子の不登校経験が最終的に親自身の自立や成長に繋がり、問題解決に至るまでの過程が共通パターンに類型化されることや、親の会の存在がその変化を促進したことなどが明らかにされた。しかし、菊地(2009)は親や家族の変化に注目したプロセス研究では、不登校児の親や子どもが社会との接続において困難な経験が続くとされる不登校の「その後」という視点から見た場合、親の妥当な実態が示されていないことを指摘した。

不登校児の「その後」については、社会との接続という視点で調査も行われてきた。森田(2003)は不登校経験者の「不就労・不就学」層が日本全体の同年齢の層よりも高い出現率であることを明らかにした。また広田(2004)は「学校という制度から早期に離脱することは、労働市場における弱者への転落を意味している」と指摘し、学校制度から労働市場に際する進路形成や階層化の問題を論じた。このように、不登校経験を持つことが、その後の進路選択にも負の影響をもたらすことが指摘されると同時に、家庭教育に対するプレッシャーの高まりが本田(2008)、木村(2017)らによって指摘されている。千田(2011)はポスト「近代家族」の出現と共に「近代家族」が「愛情」から「責任」の共同体へと移行したことを指摘した。我が子の不登校を経験する母親たちが子どもの進路をどのように水路づけるかという責任が以前にも増して問われる傾向にあると考えられる。

本稿では、不登校という困難な経験を引き受け

た母親たちが、独自の方法で不登校経験を乗り越えようとしてきた経験の語りに着目する。そして、その語りの生成過程において、各々の家庭が社会と家庭の〈折り合い〉を見つけてきたという仮説を立て、本稿では「〈折り合い〉の語り」と名付ける。「〈折り合い〉の語り」は、不登校を経験した母親たちがこれまで親自身の「生き直しの契機」であると語るなど親自身の自立と再生に至る「良い物語」と捉えうる反面、子どもと共に社会からはみ出さないように生き延びるための生存戦略である可能性もはらんでいる。そうした語りの内容の分析と合わせて、母親による語りが家族の問題に帰属させられる問題性についても明らかにする。

## 2. 母親当事者の語りをめぐる状況

母親が当事者として語るとはそもそも何を意味するのか。不登校支援の現場において、当事者は不登校児本人のみをさして、母親は当事者としては見なされない傾向が強い。その文脈において「一番辛いのは子ども」であり母親ではないとされる。しかし支援の枠組みから排除されてきた母親も、不登校児本人とは異なる次元の苦悩を抱えた母親として不登校に関わるもう一人の当事者であるといえよう。母親当事者としての不登校経験を語るということはどのような可能性をはらんでいるのか。母親の語りを分析する前に、その語りの生成にいたる歴史的背景と語りの質的な解釈の可能性について述べておきたい。

### ①母親当事者の歴史的変遷

不登校の歴史の中で、母親当事者がどのように位置づけられて、またどのような立場をめざされてきたかについて、主に不登校が教育問題として注目され始めた70年代以降を中心に、行政側の施策の変遷と保護者に求められた役割や制度上の保護者の位置づけについて歴史的変遷をもとに整理を行う。

## ②ナラティブ・セラピーとしての語りの意義

母親当事者による不登校経験の語りは、「本人による語りなおし」という観点からナラティブ・セラピーと類似している。ナラティブ・セラピーとは物語の力に着目した心理療法であり、「本人による語り直し」より、「問題」を構成し支配する物語の「語り直し」によって自己の不登校経験がいかに生きられたかというストーリーにより「より積極的に自己を構成」しようとする試み(野口 2005 など)である。この章では、母親当事者の語りが、「積極的な自己にとっての不登校経験の意味づけ」を行おうとする主体的な行為であると捉え、ナラティブ・セラピーの議論に則して、本研究における関連を述べる。

## ③母親当事者の語りとは何か

母親が当事者であるという視点は、中西正司と上野千鶴子による「当事者学」(中西・上野 2003)という研究に依拠している。「当事者学」によると、当事者とされる人びとが「当事者である自己」に徹底してこだわり、「当事者として語る」ことの要請を引き受けたところに立ち上がったとされるが、母親が「当事者研究」の領域に含まれていなかったとすれば、社会と家庭の「教育の仲介者」として橋渡し役をする母親の主体性が失われたままであることは、不登校当事者とされる子どもの主体性の回復を遅らせるばかりか、親子共々路頭に迷わせてしまう危険すらはらんでいる。このような観点から、母親当事者が語ることに積極的な意味を見出す理由について述べることにする。

## 3. 調査対象と概要

調査対象として2017年2月から12月までに半構造化インタビューを実施した不登校児の母親10名のうち、計3名(Aさん(40代)、Bさん(40代)、Cさん(40代))を抽出した。AさんとBさんについては、不登校経験が「あの経験があって良かった」、「生き直しにつながった」など自分の人生にとって「良い物語」としての語りの生成が見られ、一方でCさんは自己を振り返り積極的な意味を見出す「〈折り合い〉の語り」が生成されなかった事例として比較検討の対象として取り上げた。Aさんは既に子が不登校の時期を終え社会人になっており、Bさんは過去に不登

校経験を持つ長子がおり、調査時点では次女・三女が不登校の状態であった。また、Cさんについては、長子に続き、2番目の子が調査時点で不登校であった。本調査において対象となる保護者は、調査者の直接的な知人であるが、不登校経験についての詳細を聞き取ることはこの調査時が始めての機会である。

## 4. 母親当事者の語りが生む諸問題の様相

### 1) 家庭という「居場所」支援の重要性

不登校を〈折り合い〉の語りで生き延びた母親たちは、親の会以外にも独自のネットワークを構築し、社会関係資本を構築していることが語りから明らかとなった。居場所として「家庭」が機能していることは行政の施策の観点からすると「支援の届いていない状態」と識別されるが、納得のいく支援や不登校による子の安全確保の仕方を独自に編み出し、行政に頼らず孤立もせず生き延びている母親当事者の存在が確認された。

### 2) 母親当事者の「〈折り合い〉の語り」が生む「学校問題」から「家庭問題」へのすり替え

不登校経験が母親当事者たちにとって「良い物語」として語られることが、「親子の」受苦の経験を乗り越えるための手段でもあり、同時に苦痛を強いられた過酷な経験が自己によりスティグマ化されることを回避するために「良い物語」として認識せざるをえない状況に置かれていることが示唆された。貴戸(2004)が指摘したように、「より良い物語」の要請そのものが、自己語りの強迫を通じた主体化の抑圧となりうる。つまり、母親当事者の語りは、「良い物語」として語られる必要があり生まれたと考えられ、本来学校の問題であるべき不登校が、母親が「良い物語」として引き受けることにより家庭の問題に帰属する可能性もはらんでいると思われる。

## 5. 考察と今後の課題

母親が不登校経験を語るということは社会と家庭との間でどのように困難を乗り越えようとするかという葛藤の現れであると考えられる。そうした困難をありのまま語らせない社会の権力性について、「母親当事者」の視点から考察を行う。

(詳細な資料・参考文献リストは当日配布します。)



# 「不登校」児童の学校と家庭間「行き来」駆動の可能性に関する検討—家庭から外に出るとき・外から学校に入るときに注目して—

笹倉千佳弘（滋賀短期大学） 井上寿美（大阪大谷大学）

## 1 目的

本研究の目的は、「不登校」児童による学校と家庭（児童養護施設等で暮らす子どもにとっては施設を家庭とする）間の「行き来」駆動の可能性を、「家庭から外に出るとき」と「外から学校に入るとき」に生じる、「行き来」駆動抑制要因の観点から明らかにすることである。「外」というのは学校でも家庭でもないところを指している。

「行き来」という言葉を使う理由は次のとおりである。「不登校」という用語は「登校」という言葉がもとになっており、登校とは家庭から学校への一方向的な移動を示唆している。しかし実際には、学校に着いた後、そのまま学校に留まり続けることはできず、遅かれ早かれ、学校から家庭に戻らなければならない。登校という言葉には、下校が含意されているのである。したがって不登校研究では、登校と下校の両者を視野に入れた「登下校」というとらえ方が求められるであろう。加えて登校という言葉は家庭から学校へ「登る」ことを意味しており、家庭よりも学校に価値がおかれた言葉である。家庭も学校も子どもにとっては大切な暮らしの場であるため、両者に優劣をつけないように本研究では「行き来」という用語を使う。

また、家から外に出るときと外から学校に入るときに注目する理由は次のとおりである。学校と家庭間の「行き来」の実際をていねいに見ていくと、「家庭から外に出る」、「外から学校に入る」、「学校から外に出る」、「外から家庭に入る」という4つの行動が循環しているものであることがわかる。したがって学校と家庭間の「行き来」駆動では、家庭から外に出るとき、外から学校に入るとき、学校から外に出るとき、外から家庭に入るときという4つの場が検討されなければならない。本研究では、入手したデ

ータの関係から、これら4つのうち、家庭から外に出るときと外から学校に入るときに注目する。

## 2 方法

### (1) インタビュー調査の概要

インタビューは、2017年8月、X県の公立小学校に勤務する7名の小学校教員に実施した。基本的には調査者2名が指定された場所を訪問し（8月29日の聞き取り調査のみ調査者は1名）、60分～120分、半構造化インタビューをおこなった。インタビューはICレコーダーに録音し、後に逐語録を作成した。インタビュー調査の概要については「表1」を参照されたい。

調査協力者（性別）	調査日	調査場所	調査時間
A（男性）	2017年8月11日	B教育会館	111分
C（女性）	2017年8月16日	D教育会館	76分
E（男性）	2017年8月29日	F教育会館	60分（録音部分は34分）
G（男性）	2017年8月30日	H教育会館	68分
I（男性）	2017年8月30日	J教育会館	93分
K（男性）	2017年8月31日	L教育会館	77分
M（女性）	2017年8月31日	N教育会館	78分

### (2) 分析の方法

聞き取り資料の中から学校と家庭間の「行き来」駆動を抑制する要因として言及されたセグメントを切り出し、家から外に出るときに生じているものと外から学校に入るときに生じているものと大別し、それぞれのセグメントを解釈してコードを付し、カテゴリー化をおこなった。

### (3) 倫理的配慮

就実大学・就実短期大学研究倫理安全委員会承認されており、日本教育社会学会研究倫理宣言を遵守した。

インタビュー調査にあたっては、調査協力者

に a. 調査目的、b. 調査方法、c. 調査不同意のさいに不利益を受けない権利、d. データの管理法、e. 協力者が中止・保留を申し出る権利、f. 入手したデータの公表について文書を示して説明し、「研究協力同意文書」2 通に署名を得、そのうちの 1 通を調査協力者に手渡し、他の 1 通は調査者が受け取り保管することとした。調査結果の公表にあたり、固有名詞はすべてランダムにアルファベットで表記し、個人、及び、個別の学校が特定されないように配慮している。

### 3 結果

最初に、切り出されたセグメントを解釈することにより、「不登校」児童による学校と家庭間の「行き来」駆動を抑制する要因として次の 17 のコードが抽出された。

家庭から外に出るときには、不規則な生活、衣食住に関する不十分なケア、非協力的な親の姿勢、母子分離不安、家族の凝集性に起因する地域住民との壁、地域住民による家族への批判的眼差し、きょうだいの不登校傾向、母子密着、自分の世界へのひきこもり、によって「行き来」が抑制されていた。外から学校に入るときには、友人関係の悪化、教室内の人的環境問題、教員による意にそぐわない指導、引き継ぎ情報の不足、学力不振、発達障害、発達上の特性、知的障害、によって「行き来」が抑制されていた。

次に、上記 17 のコードをカテゴリー化することにより、「不登校」児童による学校と家庭間の「行き来」駆動を抑制する要因として、次の 6 つが明らかになった。

家庭から外に出るときでは、①家庭の養育環境が不十分である、②家族と地域住民との関係が良好でない、③学校に行かないことが家庭内の居心地の悪さにつながらない、が抑制要因となり、外から学校に入るときでは、④集団生活に馴染みにくい、⑤教員の指導が十分に行き届いていない、⑥障害等による発達上の特性がある、が抑制要因となっていた。詳しくは、「表 2 家庭から外に出るとき抑制要因」と「表 3 外から学校に入るとき抑制要因」を参照されたい。

カテゴリー	コード	テキスト概要
家庭の養育環境が不十分である。	不規則な生活	家庭の生活リズムが不規則である。
	不規則な生活	変更かしてゲームをしたり音楽をきいたりすることで生活リズムが乱れている。
	衣食住に関する不十分なケア	母親に知的障害があり衣食住のケアが十分にされていない。
	非協力的な親の姿勢	子どもが学校に行かないことに関して、親に危機感がない。
	非協力的な親の姿勢	家庭訪問時に親が居留守を使う。
	非協力的な親の姿勢	子どもを学校に行かせようという意識が親に薄い。
家族と地域住民との関係が良好でない。	母子分離不安	弟が生まれたことをきっかけにして母親から離れることが困難になった。
	家族の凝集性に起因する地域住民との壁	家庭内でのコミュニケーションは取れているが、家庭外のコミュニケーションは取れていない。
学校に行かないことが家庭内の居心地の悪さにつながる。	地域住民による家族への批判的眼差し	生活保護家庭の収入に不釣り合いな高額商品を購入しており、地域住民から違和感をもって受けとめられている。
	きょうだいの不登校傾向	兄が不登校気味である。
学校に行かないことが家庭内の居心地の悪さにつながる。	きょうだいの不登校傾向	姉が不登校傾向である。
	母子密着	母子家庭の密な親子関係が学校に行かないという結果を生み出した。
	自分の世界へのひきこもり	社交的でなく自分の世界に入りやすくひきこもりになる。

カテゴリー	コード	テキスト概要
集団生活に馴染みにくい。	友人関係の悪化	友だち関係にひっかりがあり納得できずに悲しい。
	友人関係の悪化	陰口を言うなどの理由で友人関係が悪くなった。
	教室内の人的環境問題	教室内の攻撃的な言葉が自分に言われているような気がする。
教員の指導が十分に行き届いていない。	教室内の人的環境問題	長髪が短髪になったのを友だちから指摘された。
	教員による意にそぐわない指導	常にかぶっていたフードをとるようにと強引に教員から指導された。
	教員による意にそぐわない指導	夏休みの宿題未提出に対する教師から厳しく叱責された。
障害等による発達上の特性がある。	引き継ぎ情報の不足	保育所や幼稚園に通っておらず就学の際に情報がなかった。
	学力不振	学力不振である。
	発達障害	発達障害の診断がありみんなと一緒のことをするのが難しい。
	発達障害	広汎性発達障害があり自然学校で友人関係のトラブルがあった。
	発達上の特性	教室に入ろうと促すと癇癇を起す。スイッチがある。
	発達上の特性	こだわりが強く、抑止されると切れるようなことがある。
	発達上の特性	家庭訪問時に敬語で話をし、打ち解けているのか打ち解けていないのかわかりにくい。
発達上の特性	空気を読めないところがある。	
知的障害	知的障害がある。	

### 4 考察

学校と家庭間の「行き来」を、家庭から外に出るとき、外から学校に入るとき、学校から外に出るとき、外から家庭に入るときという 4 つの場面に分けて検討することの意味は、学校に行っていない子どもへの支援がよりの確なものになることである。なぜなら、4 つの場面全体を視野に入れながら、それぞれの場面で生じている課題を掘り起こし、その課題にふさわしい解決策を探るという課題解決の方向性が明確になるからである。

\*本研究は、「JSPS 科研費 16K04643」の助成を受けておこなったものの一部である。

【文献】当日の配布資料で示す。

# 小学校教師としての奥地圭子

## ——教育雑誌『ひと』における記述に着目して——

田中佑弥（武庫川女子大学大学院）

### はじめに

奥地圭子は、日本の代表的なフリースクールとして知られる東京シューレの創設者である。「フリースクール全国ネットワーク」や「登校拒否・不登校を考える全国ネットワーク」の代表理事、文部科学省の「フリースクール等に関する検討会議」委員など、長年にわたる奥地の活動は2016年に制定された「教育機会確保法」をはじめ大きな影響を与えてきた。

奥地は先行研究においてフリースクール運営者として少なからず参照されている。しかし、奥地が1985年に東京シューレを開設する以前は、熱心な小学校教師であったことは、あまり注目されていない。本報告で述べるように、奥地には小学校教師として、また登校拒否児の母親として多くの苦悩があった。

一事例ではあるが、奥地が苦悩のなかで教育をどのように捉えていたかを考察することにより、日本におけるフリースクール成立過程の背景を明らかにし、ひいては当時の教育問題がどのように認識されていたかを明らかにすることができると思われる。

本報告では教育雑誌『ひと』（太郎次郎社）に着目する。『ひと』は数学者である遠山啓を編集代表として1973年に創刊された（2000年に休刊）。有力な教育雑誌の一つであり、『朝日新聞』（1989年7月25日東京朝刊17面）によれば、1989年には約3万部が販売されていた。奥地圭子や鳥山敏子など、新たな教育の担い手たちが寄稿していたことでも注目されている（荻野2001など）。

『ひと』創刊の1973年から東京シューレ開

設の1985年までに、奥地が著者または座談会参加者として関わっている記事を調査したところ、42件が確認された。それらは内容によって以下の5つに分類できる。①奥地の教師経験に関するもの（7件）、②奥地の教育実践に関するもの（13件）、③担任クラスの様子について書かれた「教室寸描」と題されたシリーズ（11件）、④座談会（4件）、⑤その他（7件）である。これらの一部は初の単著（奥地1982a）として一冊にまとめられている。

CiNiiで検索すると、東京シューレが開設された1985年以後には『世界』（岩波書店）などに奥地の記事が掲載されているが、それ以前は1969年に奥地による教育科学研究会の分科会報告が1件あるのみである（CiNiiには『ひと』は収録されていない）。

東京シューレ開設以前の奥地の論考は主に『ひと』において発表されていたことから、『ひと』掲載の奥地の記事は、東京シューレ開設以前の奥地を考察するという目的に適う研究対象である。以下、その概略を述べる。

### 1. 母親として、教師として

『ひと』1973年12月号の特集は「母親として、教師として」であるが、同名の座談会に奥地が参加している。奥地は一人目の発言者として「いま私は、1歳と4歳とふたり子どもがいるんですが、朝は出かけるまでが戦争」と多忙な日々を語っており、他の参加者も「母親教師」として仕事と家庭の両立の困難を語っている。

奥地は熱心に教育実践に取り組んだが、1980

年頃は自身の父親の難病、子どもの拒食症、そして登校拒否に直面した苦しい時期であった。1982年10月号掲載の『いのち』育てとしての教育」で奥地は、「母親教師」の困難を再び語っている。教師になって20年のあいだ、「子どもの長期の病気、転勤、三人目の出産、親の看病など、もう教師をやめたほうがよいか、と思ったときも何度かあった。家事・育児・看護は女の仕事とみる日本の社会のなかで、女性が自分の仕事をもって働きつづけることは、まだたいへんにしんどい生き方であった」（奥地 1982b, p.4）。

## 2. 「いのち」の授業

このような経験を通して、奥地は「いのち」をより強く認識するようになったと考えられる。奥地は「いのち」の授業に取り組み、5つの実践記録が『ひと』1982年8月号、1983年2月号、1983年6月号、1984年5月号、1985年2月号に掲載されている。

奥地は、「母親が自分のいのちから生みわけ、育てた子どものいのちが、それぞれの生命力を発揮することなく、萎え苦しんでいる状況がみえてきて、これまでうとんぜられた女の先生こそ、この能力主義と管理主義に侵された日本の学校教育をよみがえらせる力を内に秘めていると強く思うようになりました」（奥地 1982a, p.325）と述べていたように、子どもの拒食症を契機に直ちにフリースクールの開設を考えていたわけではなく、小学校で「いのち」の授業に精力的に取り組んでいた。しかし一方で、戦後民間教育運動を含む学校教育に対する批判的な姿勢を次第に示すようになっていった。

## 3. 学校との訣別

例えば1984年8月号の座談会で奥地は以下のように述べている。「民間側が創り出した内容や方法は新鮮だったし、系統的でゆたかな方法は、はるかに文部省の教科書を超えるものがあ

ったから、子どもはよく動くわけだし、うまくいった時代もあったのです。しかし、授業のかたちだけを学んだということを脱皮しなければ、やはり行き詰まりがくるのは、当然だったわけです」（伊東・奥地ほか 1984, p.8）。

そして、小学校を退職し、東京シューレを開設した1985年には以下のように述べている。「ますます管理は強化されていくにちがいない。行政の圧力だけではない。すでに、教師の感性自体が変質してしまっているのだから。反動文教政策反対という組合員自身が、……班競争・連帯責任制を管理の手段につかい、……その抑圧性に気づくどころか、子どもが悪いのは家庭のせい、母親のせいとしている状況を思いおこせば、浸食の根は深いと感じられる。……もし、登校拒否と私の内面が出会わなかったら、いまでも『熱心ないい先生』として、日々、校長とはけんかしながらも、楽しい学校づくりにいそしんでいたことだろう」（奥地 1985, p.74）。

個人の経験を簡潔にまとめることはできないが、強いて短く述べるならば、母親として「いのち」を強く認識することにより、民間教育運動を含む学校教育に疑問を抱くことになり、学校外に場を求めることになった、と『ひと』における奥地の記述から読み取ることができる。

## 引用文献

- 伊東信夫・奥地圭子ほか, 1983, 「座談会・明日の授業をつくる座標を求めて——戦後教育の流れを検討する」『ひと』140, pp.2-17.
- 荻野達史, 2001, 「文化変動の組織化(上)——『ひと』運動の研究」『人文論集』51(2), pp.47-75.
- 奥地圭子, 1982a, 『女先生のシンフォニー——「いのち」を生み、育てる』太郎次郎社。
- , 1982b, 「『いのち』育てとしての教育」『ひと』118, pp.4-14.
- , 1985, 「いま、なぜ公立学校の教師をやめたか」『ひと』152, pp.71-77.



# フリースクール的な価値を基にした不登校支援の実際

—ソーシャルベンチャーNPO 団体が運営する教育支援センターを事例として—

竹中（井上） 烈（愛知文教大学）

## 1. 問題意識

2016年12月14日に公布された「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」によって、今後学校外の居場所を取り巻く環境は大きく変わっていくであろうと考える。本法律を活用して、学校外の居場所自体がその活動を展開していくことも考えられるし、教育機会の保障という文脈で、公教育における学校はより不登校対策を「充実」させていく中で、行政と民間のコラボレーションを通して、その目的を達成しようとする動きはさらに加速していくように思われる。

そういった中で、これまでの1970～80年代の管理教育批判やその批判を土台にしたフリースクール運動とは別の文脈で不登校支援に関わるようになった新しい民間の担い手としてソーシャルベンチャーから立ち上がった教育NPOに着目したい。ソーシャルベンチャーから立ち上がった教育NPOが行う不登校支援は柔軟で革新的なものが多く、既存の学校のやり方とは異なり、フリースクールのやり方に近い部分が散見されるが、従来のフリースクールにおける不登校支援とどのように異なるのか。従来の「学校—学校外の居場所（フリースクール）」という二項対立では捉えきれない「フリースクール的」なものについて、報告者が2018年6月と7月の2回にわたって実施したA県B市教育委員会及び教育支援センターを対象としたフィールドワークの結果を基に考察したい。

## 2. ソーシャルベンチャーとは何か

ソーシャルベンチャーとは、駒崎（2011）によれば「社会的課題を解決することを目的としたビジネス。地域の課題解決を目的としたコミュニティビジネス包含する概念。政府補助や企業助成金、寄付金等では不安定になりがちな公共サービスを、ビジネスの手法を使って持続可能に運営する」手法や団体のことであり、その行動原理には1990年代の「失われた10年」と呼ばれる時期に青春時代を過ごしたが故の社会観があるとする。この社会観は、「いい学校に行って、いい大学に入ると、いい会社に勤められて、いい人生が送れる」という既存のキャリアモデルとは違った形で「社会の役に立ちたい」という想いから形成されており、駒崎自身が「自分の隠れた欲求」と形容するように、当初は「六本木ヒルズにオフィスとマンションを構えて、そこでモデルを集めて、パーティーがしたいのか。会社を買って助手席に美女を乗せ、首都高を爆走したいのか」というある種のITバブル長者の資本主義的成功を獲得したいという自身の自己実現欲求に代わる「やりがい」を模索する中でたどり着いたものといえる。

その欲求の手段となったのが“NPO (Non Profit Organization)”で、1995年阪神大震災以降の日本において目立つようになった新しい形の民間公益活動の形である。2000年代以降、活動を継続させるためにより事業（ビジネス）的な手法で社会的課題を解決しようとする“事業型NPO”と呼ばれる一群が登場したと指摘している。

### 3. 教育委員会と教育 NPO の連携

中国地方にある A 県は 684,664 の人口と 8 つの市を擁する県であり、参与した B 市の人口は 37,794 人と県の中で 6 番目の人口規模である (2017 年 10 月 1 日時点)。2004 年にそれまでの 6 町村が合併して誕生した経緯があり、歴史文化や農業を軸にした豊かな自然環境が地域資源として認識されている。国勢調査 (2005 年・2015 年) によれば、A 県 B 市は、合併以来、徐々に人口減少が生じており、15 歳未満人口 (13.0%・11.7%) や 35 歳未満人口 (31.3%・26.4%) の減少が顕著である。その一方で 65 歳以上人口 (31.4%・36.6%) は増加しており、人口減少の中で少子高齢化の特徴が際立ってきている。加えて、A 県 B 市の教育委員会は、全国平均や A 県の不登校発生率に比べて、B 市の不登校発生率が相対的に高い数値であることを教育課題のひとつとして認識している (2016 年不登校発生率、A 県小学校 0.63%・中学校 3.11%、B 市小学校 0.85%・中学校 3.44%)。

このような地域特有の課題をふまえながら、A 県 B 市教育委員会は 2015 年より「NPO 法人カタリバ」に町の旧校舎を利用した教育支援センターの運営を委託している。NPO 法人カタリバは、2001 年より「NPO カタリバ」として事業開始された「ナナメの関係」を軸にしたプログラムを提供することで子どもたちの意欲や自己肯定感を高めより明確なキャリアビジョンの育成に寄与する活動を主とした団体である。本報告では、この「NPO 法人カタリバ」が委託を受けながら運営する教育支援センターにおける不登校支援の実際に着目する。

### 5. 「カタリバ」委託の経緯

A 県 B 市は 2015 年より『「子ども・若者・大人チャレンジの連鎖」による持続可能なまちづくり～若者誘致と人口の社会増～』という

重点戦略を掲げ、そのプロジェクトのひとつが「地域、NPO 等との協働による質の高い教育の提供への挑戦」であり、当時の教育長の強い意向によって、既存の 3 カ所の教育支援センターを閉鎖し、廃校になって小学校舎に集約する形で新たな教育支援センターが開設されることとなる。

B 市教育委員会と NPO 法人カタリバとのつながりは、当時の教育長が今村亮氏 (現カタリバ統括ディレクター) とのつながりを持っていたため、2009 年から開始された『「夢」発見プログラム』の構想において水面下で協働を行っていた。その後 2014 年度より高等学校内で「カタリバ」(高校生の進路意欲を高めるために行うキャリア学習プログラム) が行われるようになる。それらの結果をふまえながら、当時の教育長の「動物的勘」から教員以外の多様な大人が子どもに関わるやりかたは不登校支援にもマッチするのではと考え、205 年より教育支援センターの運営が委託されることとなる。

当日は、B 市教育支援センターが行う不登校支援やそれらを取り巻く教育委員会や学校関係者のインタビューをもとに「フリースクール」な場所の特質を報告したい。

### <参考文献>

- 井上義和, 2016, 「教育のビジネス化とグローバル化」大澤真幸ほか編『岩波講座現代 学習する社会の明日 8』岩波書店, pp103-130.
- 駒崎弘樹, 2011, 『「社会を変える」を仕事にする 社会起業家という生き方』ちくま文庫.
- 上坂徹, 2010, 『「カタリバ」という授業 社会起業家と学生が生み出す“つながりづくり”の場としくみ』英治出版.
- 渡邊奈々, 2005, 『チェンジメーカー 社会起業家が世の中を変える』日経 BP 社.

# 子どもの勉強の好き嫌いの変化とその要因

—JLSCP2015-2017 調査より—

○橋本 尚美 (ベネッセ教育総合研究所)  
 邵 勤風 (ベネッセ教育総合研究所)

木村 治生 (ベネッセ教育総合研究所)  
 岡部 悟志 (ベネッセ教育総合研究所)

## 1. 課題と目的

勉強が「好き」であることは、子どもが学びに向かううえで重要な要素である。

教育心理学の「学習動機づけ」研究によれば、他に何か目的があって勉強するのでなく、「楽しいから」「おもしろいから」(あるいは「好きだから」)勉強するという「内発的動機づけ」は、「学習動機づけ」のなかでもっとも自律的・意欲的で、子どもが学習に価値や意味を見い出している状態とされる(鹿毛2013、外山2015)。また、教育社会学研究では、現在、勉強が「おもしろい」「好き」という「現在のレリバンズ」(学習への意味づけ)を持っていることが、学業達成に効果をもち、生涯学習の促進にも影響することが示されている(本田ほか2003)。

このように、勉強の好き嫌いは学習行動や成果に大きな影響を及ぼすものの、これまでの教育社会学研究では、学習時間(荻谷2001)や、地位達成にかかわる学習意欲(アスピレーション)(荒牧2002)に注目する研究が主流であり、子どもの学習への認識や行動(方略)との関連についてはあまり言及されてこなかった。そこで、本研究は、3年間の親子パネル調査データを用いて、子どもの学習への認識や行動(方略)、それとかわる将来像などが、子どもの学習意欲(勉強の「好き」「嫌い」)の変化とどう関連しているかを明らかにする。学年別の特徴やそれをふまえた課題も示したい。

## 2. 調査概要

### (1) 調査対象・方法

本報告で使用する調査データは、東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所共同研究「子どもの生活と学び」研究プロジェクトが実施した「子どもの生活と学びに関する親子調査 2015-2017 (JLSCP2015-2017)」である。「Wave1」は2015年7～8月に、「Wave2」は2016年7～8月に、「Wave3」は2017年7～9月に実施した。

本報告では、このうち、「Wave1」時点の小4～高1生(「Wave3」時点の小6～高3生)で、親子とも3時点の回収を得たパネルデータを使用する。分析対象(組)は表1の通り。

表1：分析対象の親子(組)

小6生	967
中1生	918
中2生	940
中3生	972
高1生	927
高2生	891
高3生	796
全体(合計)	6,411

※Wave3の学年。  
 ※子どもの調査は、小4生以上に実施しているため、小4生、小5生の3時点のパネルデータはない。

### (2) 調査内容

調査は、子どもを対象に生活や学習の実態と意識をたずねるものと、その保護者を対象に子育ての実態や意識、家庭環境等についてたずねるものに分けて実施している。本報告では、子どもに毎年尋ねている「あなたは『勉強』がどれくらい好きですか」の項目を用いて分析する。

## 3. 主な分析結果

### (1) 勉強の好き嫌いの変化3時点の変化 (Wave1・Wave2・Wave3)

Wave1で、勉強の「好き」「嫌い」の結果をみると、小4～6生は「好き」が6割台だが、中1生は約5割、中2～高1生は約4割と、小6生～中2生にかけて「好き」が大幅に低下する。

この子どもたちについて、Wave1～3の3時点

表2：勉強の好き嫌いの3時点の変化 (Wave1・Wave2・Wave3)

※行100%。

	ずっと「好き」	「嫌い」から「好き」に変化	不安定	「好き」から「嫌い」に変化	ずっと「嫌い」
全体	34.2	11.0	9.6	19.1	26.0
小6生	44.6	11.6	9.2	19.8	14.8
中1生	41.9	8.9	9.8	23.2	16.2
中2生	33.2	3.9	7.1	31.3	24.6
中3生	27.3	8.4	9.5	19.1	35.8
高1生	21.1	11.0	11.2	18.5	38.2
高2生	21.5	8.7	9.6	17.1	43.1
高3生	25.6	14.8	8.3	10.5	40.9

※Wave3の学年。全体は小6～高3生の合計。

※「『嫌い』から『好き』に変化」は、3時点で、「嫌い」→「好き」→「好き」と変化した子ども、「嫌い」→「嫌い」→「好き」と変化した子どもの合計。「『好き』から『嫌い』に変化」も同様。「不安定」は、「好き」→「嫌い」→「好き」、「嫌い」→「好き」→「嫌い」と変化した子どもの合計。

※3時点のいずれかが無回答・不明の子どもは除外している。  
 ※勉強の好き嫌いのWave2→Wave3の2時点の変化の内訳(小6～高3生の合計)は、ずっと「好き」35.8%、「好き」から「嫌い」15.2%、「嫌い」から「好き」8.6%、ずっと「嫌い」40.4%。

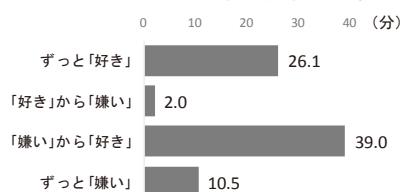
で勉強の「好き」「嫌い」の変化をみると(表2)、「ずっと『好き』」を維持している子どもは、学年が上がるにつれて減少し(4割台~2割台)、「ずっと『嫌い』」の比率は、学年が上がるにつれて増加する(1割台~4割台)。また、「『好き』から『嫌い』に変化」した子どもの比率は、勉強「嫌い」が増える中1~2生で高い(2~3割台)。一方で、「『嫌い』から『好き』に変化」した子ども、「不安定」の子どもが、どの学年でも、それぞれ1割前後いる。本報告では、この勉強の好き嫌いの3時点の変化、および、Wave2からWave3の2時点の変化に注目し、子どもが勉強を「好き」になったり「嫌い」になったりする要因を分析する。

## (2) 勉強の好き嫌いの変化に関連する要素

### ① 学習実態の変化との関連

子どもの学習実態のうち、勉強時間、勉強方法(方略)との関連をみると、勉強が「嫌い」から「好き」になった子どもは、他の子どもに比べて、勉強時間が増加し、勉強方法(「何が分かっていないか確かめながら勉強する」など)を用いるようになった比率(「しない」から「する」に変化)も高い。学習量の増加とともに、学習に対する考えや方略の変化が、勉強の好き嫌いの変化に影響していることが考えられる。

図1：勉強時間の変化(勉強の好き嫌いの変化別、Wave2・Wave3の2時点、学年全体)



※勉強時間は、子どもが回答した1日あたりの「学校の宿題」「学校の宿題以外の勉強」「学習塾の時間」の合計。数値はその差(Wave3-Wave2)。

図2：勉強方法の変化(勉強の好き嫌いの変化別、Wave2・Wave3の2時点、学年全体)

変化別	「何が分かっていないか確かめながら勉強する」の変化 (%)			
	「する」をキープ	「しない」から「する」に変化	「する」から「しない」に変化	「しない」のまま
ずっと「好き」	65.5	13.3	12.0	9.2
「好き」から「嫌い」	44.1	10.5	25.2	20.3
「嫌い」から「好き」	45.2	23.1	10.8	21.0
ずっと「嫌い」	30.0	17.3	17.4	35.2

※子どもに「勉強するときに、次のこと(方法)をどれくらいしますか」と尋ねたうちの1つを取り上げて示している。「する」は「よくする」「ときどきする」の合計、「しない」は「あまりしない」「まったくしない」の合計、変化はWave2→Wave3の変化。

### ② 将来目標や希望進学段階の変化との関連

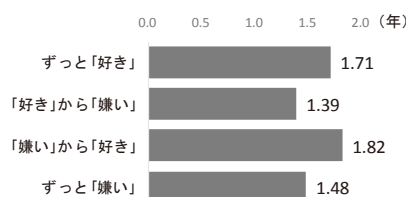
子どもが将来目標を持っているかどうかや、希望する進学段階との関連をみると、勉強が「嫌い」から「好き」になった子どもは、他の子どもに比べて、将来目標が「明確」になった比率(「不明確」から「明確」に変化)が高く、希望する進学段階(年数)も長くなっている。自分の将来像を明確にすることが、勉強の好き嫌いの変化に影響していることが考えられる。

図3：将来目標が明確かどうかの変化(勉強の好き嫌いの変化別、Wave1~3の3時点、学年全体)

変化別	「将来の目標がはっきりしている」の変化 (%)				
	「ずっと「明確」	「不明確」から「明確」に変化	不安定	「不明確」から「不明確」に変化	「ずっと「不明確」
ずっと「好き」	38.0	15.8	12.5	17.5	16.3
「好き」から「嫌い」	23.7	14.2	13.4	22.6	26.1
「嫌い」から「好き」	24.4	24.6	12.4	11.5	27.1
ずっと「嫌い」	15.9	16.2	10.9	15.4	41.6

※子どもに「将来の目標がはっきりしている」かどうかを尋ねた。「明確」は「とてもあてはまる」「まああてはまる」の合計、「不明確」は「あまりあてはまらない」「まったくあてはまらない」の合計、変化はWave1→Wave2→Wave3の変化。

図4：希望進学段階(年数)の変化(勉強の好き嫌いの変化別、Wave1~3の3時点、学年全体)



※子どもに「将来、どの学校まで進みたいか」を尋ねた(中学校まで~大学院まで)。数値は、その結果を年数に換算したうえで、その差(Wave3-Wave1)を計算したものの。

※これらの要素が勉強の好き嫌いの変化に与える影響の分析の詳細については、発表時にデータと合わせて提示する。

【謝辞】「子どもの生活と学びに関する親子調査2015-2017(JLSCP2015-2017)」は、東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所共同研究「子どもの生活と学び」研究プロジェクトが実施した調査である。データの使用にあたっては、同プロジェクトの許可を得た。

#### <参考文献>

- ・鹿毛雅治『学習意欲の理論-動機づけの教育心理学』金子書房、2013。
- ・外山美樹「自律的な理由で勉強することが適応的である」『小中学生の学びに関する実態調査報告書』ベネッセ教育総合研究所、2015。
- ・本田由紀「学ぶことの意味-『学習レリバンス』構造のジェンダー差異」荻谷・清水編『学力の社会学-調査が示す学力の変化と学習の課題』岩波書店、2004。
- ・荻谷剛彦『階層化日本と教育危機-不平等再生産から意欲格差社会へ』有信堂、2001。
- ・荒牧草平「現代高校生の学習意欲と進路希望の形成-出身階層と価値志向の効果に注目して」『教育社会学研究』第71集、2002。
- ・ベネッセ教育総合研究所「小中学生の学びに関する実態調査速報版」2014。



# 社会空間アプローチによる教育意識の分析

近藤 博之 (大阪大学)

## 1. 目的

近年の日本では、少子化対策や格差是正策の一環として教育の無償化が話題になっている。政府は、すでに消費税率の引上げを財源として教育無償化を含む「新しい経済政策パッケージ」を閣議決定しており、各政党も幼児教育や高等教育の無償化を重要な政策課題としている。しかし、マスコミの調査によると、そうした方向が必ずしも全面的に支持されているわけではない。教育の無償化をめぐる、人々の意見をそのように分けているものは何か。そこに社会的属性がどう関わっているのか。この問題について、ここではブルデューの社会空間アプローチを用いて検討する。

## 2. 教育費負担意識をめぐる議論

教育費の高騰を背景に、家計の教育費支出の実態や親の負担意識が注目されている。学校外教育費支出を中心に、どういう特徴をもつ親が、どんな理由で、子どもの教育費を積極的に負担するのかという問題関心が一般的なものだが

(末富 2005, 古田 2007, 都村・岩井 2008, 都村 2014), 最近では政策的な関心から教育費の公的負担意識に焦点を絞った分析も行われている(中澤 2015, 矢野ほか 2016, 小川 2017)。

教育費の公的負担がそれほど支持されていない理由の一端が、すでに家計の教育費支出の分析に示されている。公的負担に賛成する理由としてもっとも考えやすいのは、上昇志向による強い投資動機をもつ親が、年々増大する金銭的負担の軽減を期待するという場合であろう。だが、親の意識のなかでそのような動機が占める比重は小さいようだ。たしかに、教育費支出が投資ではなく象徴的意味をもつ消費や贈与であれば、親の意志が前面に出る私的支出にこそ意味があり、公的財源によって肩代わりしてもらふ必要はない。また、教育費支出の動機が何であれ、日本では子どもの教育費は親が負担するのが当たり前という親負担主義が規範になっているとする見方も少なくない。

他方、教育費の公的負担は、個人ではなく社会全体の利益から考えていくこともできる。現在の政策的論議で期待されているのは、むしろそのような認識の共有であろう。ただし、その認識が単純に公的負担の支持につながるわけではない。教育費の公的負担には増税や他の競合する政策の縮小が前提となるからである。さらに、その判断には現在の政府や学校といった制度に対する信頼も関わっているという。

このように、教育費負担意識については多様な議論が存在するが、社会階層との関連がないという点はどの分析も一致している。実際、社会的属性の効果は微弱で、それよりも子どもの世帯類型や年齢といった当事者性の方が説明力は高いようだ。

### 〔階層との関連〕

しかし、従来の分析が個別の教育費負担意識に的を絞ったものであるという点に注意が必要である。現代のように社会の個人化が進んでくれば、個々の意識を規定する要因も人が置かれた状況に応じて多様化し、複雑化してくる。したがって、単独の意識からそのイデオロギー性を読み取ることはますます難しくなっている。教育費負担意識についても、諸々の社会意識との関連から文脈を明らかにし、そこでの階層性を問題にしていく必要があるだろう。

また、階層変数のなかでも学歴との関連が弱いという点がとくに注目に値する。というのも、教育の拡大が近代的な価値観や合理的な思考様式を広め、市民社会の発展に寄与しているというのが教育社会学の一般的な理解だからである(Kamens 2009, Baker 2014)。政治的態度に関する多くの実証分析も、高学歴者ほどリベラルな価値志向をもつことを明らかにしている(イングルハート 1993, 片瀬・海野 2000)。現在の教育費負担意識に学歴による差が見られないとしたら、それは社会的な観点と私的な利害とが個人の社会的位置によって複雑に混じり合い、学歴を単純に区別しただけでは明確な傾向が得られないからかもしれない。

この点について、同じ社会空間アプローチから政治的態度の階層性を吟味した欧州の分析例が参考になる。それらは、財の分配に関わる古い政治の次元と日常の生活様式や価値観の対比からなる新しい政治の次元を区別し、後者の主な担い手が高学歴者であることを明らかにしている (Rosenlund et al. 2009, Harrits 2013, Atkinson 2017)。教育費負担意識についても、それを多次元の政治的意識のなかに位置づけ、その文脈を探っていく必要がある。

### 3. 意識の文脈を探る課題

どんな意見にも、賛成、反対、態度保留があり、それぞれが世論形成に同等に寄与している。そうした意見の対称性に留意しながら、意見どうしの重なりや属性変数との関連が吟味されなければならない。この課題にとって、回帰分析の手法はあまり役立たない。なぜなら、回帰分析がもたらす変数効果は他の変数の効果を文字通り除去して得られる結果だからである。したがって、従属変数に対する直接的効果、とりわけ従属変数との関連が最も強い変数の効果が幅を利かし、その他の変数が従属変数との間に維持している多様で複雑な関連は独立した効果をもたないものとして端から除外されてしまう。これは、意識の文脈を明らかにしようとする者の手足を最初から縛ってしまうことに等しい。

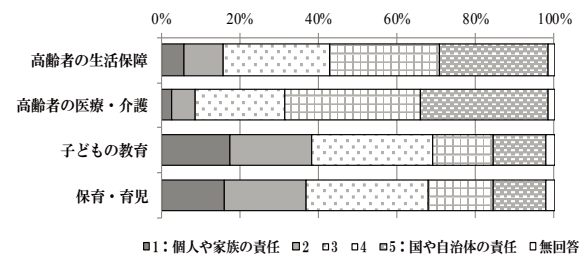
ブルデューは、『ディスタンクシオン』においてこの問題性について注意喚起し、その難を避けるべく次第に多重対応分析を自覚的に採用するようになる。それは「個人×特徴」のデータ行列をもとに、特徴どうしの関係を空間の上で幾何学的に把握し、それと同じ空間に個人の位置を定めて、彼らの集合的な生活条件の違いから、個人や社会の多様な傾向を理解しようとするものである。その客観的な生活条件をブルデューが「社会空間」として描いたことから、この方法はデータ分析の社会空間アプローチと呼ぶことができる。

ブルデューは、現代社会において人々の間に差異をつくり権力分配の基礎を与えるものとして経済資本と文化資本を区別し、資本総量と資本構成の2次元で連続的な社会空間を構築している。ここでも、教育費負担意識を含む諸々の意識を幾何学的な観点から空間的に把

握し、そこでの構造的特徴が社会空間とどれだけ相同的であるかを検討していく。

### 4. データと変数

教育費負担意識については、親自身による家計負担の評価、親の負担と子ども自身による負担の対比、家計負担と政府負担の対比などさまざまな問い方があるが、この問題が政治的議題に上るにつれて家計と政府の対比に焦点が移ってきている。ここでは、JGSS-2012 (日本版 General Social Surveys) から、「高齢者の生活保障」、「高齢者の医療・介護」、「子どもの教育」、「保育・育児」について、国や地方公共団体の責任か個人や家族の責任かを尋ねた4つの質問に焦点を当てる。図に示すように、高齢者問題の場合は公的責任を求める割合が圧倒的に高く、子どもの教育問題の場合は私的責任と公的責任とが拮抗している。この結果とともに、多少とも政治的な意味合いを含むさまざまな意識を同時に吟味することで、これらの意見を分かち社会的文脈を探っていく。



4つの公私負担意識とともに空間構築に利用する質問群は、「不平等に関する意識」、「政治的アイデンティティ」、「税制及び環境問題に関する意見」、「家族規範意識」、「社会的信頼と承認の意識」、「社会的関心と政治的効能感」など、33個の質問である。ただし、すべての質問をいわゆる active 変数として用いるのではなく、一部の質問は構築された空間を解釈するための supplementary 変数として扱っている (これは特定の質問が2種類の調査票の一方にしか存在しないことによる)。かくして、20個の active 変数から52個の総カテゴリーをつくり、20~69才の男女3,727人を分析対象に、特殊-多重対応分析を適用した。

主軸の分散、政治的意識の空間、社会空間との相同性等の結果は、配布資料により報告する。

本研究のために、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから、「日本版 General Social Surveys<JGSS-2012>」(大阪商業大学)の個票データの提供を受けた。

# 家計の学校外教育費支出構造の変化

都村 聞人（神戸学院大学）

## 1. 問題の所在

近年の「学校外教育費」を取り巻く状況の変化を考えると、以下の点があげられる。第1に、学校外教育活動の種類・方法の多様化である。学校外教育の対象となる年齢層は、幼児期の早期教育から大学受験期まで幅広い範囲に及んでいる。また、学習系の学校外教育について考えれば、学校教育の補習的な学習から難関校受験を目的とした進学準備までターゲット層は広い。教育方法も、衛星中継、ビデオ教材、web配信などを利用することにより、地方でも都市圏と同じ学習が可能な場合が増加している。こうした情報技術の発展は、家庭学習の分野でも同様に、多様な教材の利用が可能となっている。スポーツ活動、芸術活動についても、子どものニーズに合わせたさまざまな活動が行われるようになってきたといえるであろう。

第2に、学校週休2日制（2002年から完全実施）の浸透による「学校外」の時間の拡大があげられる。土曜日に子どもが学校に通わなくなったことは、土曜日の過ごし方が保護者や子どもの選択に委ねられていることを意味している。それは家庭における教育の自由が増すと同時に、保護者の教育に対するスタンスの違いが子どもに影響を及ぼしやすくなることも意味している。

第3に、家計の教育費負担に対する公的な支援の拡充があげられる。もっとも代表的なものとして、2010年から実施された高校授業料無償化（高等学校等就学支援金制度）に伴う学校教育費負担の減少がある。本制度の導入により、高校生に関する授業料負担は大きく減少した。各世帯において、授業料負担の減少が家計に及ぼした影響は必ずしも詳らかではないが、学校外教育へ

の支出に影響を及ぼした可能性もある。また、2005年から2015年の10年間に、児童手当の対象年齢は9歳から15歳まで拡大し、支給月額も増加している。

第4に、学校外教育が学力に及ぼす影響への注目度の上昇があげられる。全国学力・学習状況調査の分析結果からは、学校外教育支出が多いほど、子どもの学力が高いという関係が指摘されている（たとえば、浜野（2014））。学校外教育が学力に及ぼす効果の測定は必ずしも容易ではないが、こうした相関関係が注目されることは、学校外教育への関心の高まりにつながる可能性がある。

こうした学校外教育をとりまく状況の変化は、おおむね各世帯の学校外教育に対する「選択性」の拡大を示していると考えられる。そして、そこからは「学校外教育をめぐる”選択性”の高まりが、学校外教育と階層格差との関連を強めているのではないか」という問題の検討が必要となる。

## 2. 先行研究

学校外教育費に関する研究は近年増加しているが、本要旨では、紙幅の都合上、学校外教育費に影響を与える要因の変化に関連した先行研究のみをレビューする。都村（2008）は、1985年と2005年のSSM調査のデータを比較分析し、20年間に、親の収入、母親の学歴、親の教育意識が学校外教育費に与える影響力が強まっていることを明らかにしている。しかし、1985年調査と2005年調査では、学校外教育費に対する質問項目の尋ね方が異なるため、統計的な比較としては限界を抱えている。武内・中谷・松繁（2005）は、1995年の学校週5日制導入により、家計の補習教育費がどのよ



うに変化したかを分析している。家計経済研究所の「消費生活に関するパネル調査」を用いた分析では、「小・中学生の子どものいる世帯は、所得が高い家計ほど子どもの教育に投資する傾向にあり時系列的にもその負担は増加傾向にある」ことを指摘している。直井・赤林・中村・野崎・佐野・妹尾・敷島（2017）は、「2010年から2012年かけて起こった児童手当（子ども手当を含む）制度の変化により引き起こされた手当額の増減を家計所得に対する外生的な変動とみなし、その変動を利用して家計所得が子どもの学力や教育費支出に対して影響を与えているかを検証」している。

データの制約もあり、学校外教育費の支出構造の変化を捉えることは容易ではない。こうした背景をふまえ、本報告は「変化」に着目して、アプローチするものである。

### 3. 問いと仮説

本報告の問題意識は、「1. 問題の所在」で述べたような学校外教育をめぐる「選択性」の高まりにより、学校外教育と階層格差との関連が強まっているのではないかとすることにある。そこで、本報告においては、具体的な問いとして「2005年から2015年の10年間に学校外教育費を規定する要因に変化はあったか」ということを検討したい。具体的には、下記の仮説を検証する。

仮説1は、「10年間に学校外教育費に対する世帯収入要因の影響力が高まっている」というものである。公的統計によれば、依然として子育て世帯の家計は、ゆとりがない状況にある。こうした状況のなかで、学校外教育の「選択性」の高まりにより、ゆとりの大きい子育て世帯の方が学校外教育費に支出しやすい傾向が強まっているのではないか。

仮説2は、「10年間に学校外教育費に対する文化的要因の影響力が高まっている」というものである。子どもを育てる環境が文化的であるほど、学習系の学校外教育、芸術系の学校外教育に熱心に支出する傾向がある。そして、学校外教育が多様化する

ほど、文化的関心が高い保護者の子どもの活動が増加することが考えられる。また、学校外の時間の拡大も同様の傾向を生む可能性がある。

仮説3は、「10年間に学校外教育費に対する教育意識要因の影響力が高まっている」というものである。「学校外教育」の種類・方法の多様化、学校外の時間の拡大、教育費における学校外教育費への配分などの選択性の高まりは、「高い学歴が重要」「学校外教育が必要」と考える保護者ほど熱心に支出する傾向を強めるのではないか。

仮説4は、「10年間に学校外教育費に対する親の学校外教育経験の影響力が高まっている」というものである。保護者が学校外教育を経験したことがあるほど、学校外教育に対する親近感があり、熱心に支出するのではないか。

### 4. 分析に使用するデータと分析手法

本稿では、2005年および2015年のSSM調査（「社会階層と社会移動調査」）のデータを用いて分析を行う。分析に際しては、2005年調査と2015年調査のデータを統合した。学校外教育費は支出ゼロの世帯が一定の割合存在する。そこで、トービット・モデルにより、学校外教育費の規定要因を検討する。

### 5. 分析結果

分析の結果、10年間の変化は部分的に実証されたのみで、学校外教育費を規定する要因として、世帯収入、母学歴、高学歴意識（本報告の分析では学校外教育意識を媒介としている）などの影響力が安定している構造にあるということが明らかになった。分析結果の詳細は、当日提示する。

※本研究は JSPS 科研費特別推進研究事業（課題番号 25000001）に伴う成果の一つであり、本データ使用にあたっては 2015 年 SSM 調査データ管理委員会の許可を得た。



# 母子のパーソナル・ネットワークと学校生活への態度の関係

——中学生と母親パネル調査 (JLPS-J) データを用いた分析——

石田賢示 (東京大学)

**問題の所在** 本研究の目的は、中学校から高校への学校段階の変化に伴う母子のパーソナル・ネットワークの変化と、学校生活に対する態度の変化がどのように関連しているのかを実証的に明らかにすることである。人間関係に着目した教育社会的アプローチとしては、「重要な他者」の概念を用いた分析が蓄積されてきたほか (Sewell et al. 1969)、子どものメンタルヘルスに関する研究でも社会ネットワークの概念が用いられてきたといえる (Ueno 2005; Walker 2015)。一方、日本社会を対象とする研究では、ネットワークや人間関係の在り方と学校教育経験の関係に対して明示的に焦点を当てた研究は、一部の例外 (例えば工藤 (2010) など) を除いてはあまり蓄積が進んでいないと思われる。その背景の一つにはデータの不在が挙げられると思われる。その一方、学校や家族という領域のなかでの現象として子どもの生活をとらえる見方が中心的であり、学校や家族の外での人間関係に関心が置かれなかったことも、背景として考えられるだろう。より広い社会的文脈に焦点を置くべきか否かは問題関心・研究目的に依存するが、学校や家族のなかでの人間関係がどのように意味づけられるのかを探求する上では、それ以外の社会的な関係も考慮した枠組みによる分析戦略にも一定の有効性があると思われる。本研究では社会ネットワーク論に依拠した子ども・若者のウェルビーイング研究を参照しつつ、母子のパーソナル・ネットワークが子どもの学校生活に対する態度とどのように関連しているのかを、パネルデータを用いて検討してゆく。

**先行研究と検討課題** 社会ネットワークとウェルビーイングの関係に着目した研究は、社会学や社会疫学領域において蓄積がなされている (Berkman et al. 2000; Helliwell and Putnam 2004)。両者の関係に対してはいくつかのメカニズムが考えられているが、社会的なサポート、相互承認などを通じて自身の置かれた社会状況に適應してゆくことは共通して言及される点であろう。

本研究の着目する学齢期の子ども・若者を対象とする実証研究では、どの社会ネットワーク特性が重要であるかについては研究間で差異がみられるものの、ネットワークサイズが大きい、相談相手がいるなど、社会ネットワーク資源を有している場合にはウェルビーイングの水準が高く、ディストレスの水準も低いという関連が報告されている (Glendinning et al. 2003; Ueno 2005)。

上記の先行研究における議論、分析結果から、子どもや若者の社会ネットワークが広く生活意識と関連していることが想定される。本研究ではさらに、分析の対象を学校生活上の態度に拡張して実証的な検討を試みたい。本研究で学校生活に対する意識に注目するのは、中高生の一日の生活の場の中心が学校となるからである。学校生活に対してどのような態度を有しているかは、学校への適応の度合いを構成すると考えられ、少なくとも不適応である場合には退学などのライフコース上でも不利なイベントを経験しやすくなる (Ensminger and Slusarcick 1992)。日本の先行研究では、都市部の中学・高校生に対する調査データの分析から、特に相談ネットワークに家族が含まれる場合に学校生活に対してより適応的であるという結果が報告されている (工藤 2010)。このような知見については、パネル調査を用いたさらなる検証が有効であると思われる。方法論的には、測定期間内での観察されない異質性をコントロールしたうえでパーソナル・ネットワークと学校適応に関する態度の関連を検証することがより頑健であろう。また実質的には、中学校から高校へと学校段階が進むことで子どもをとりまく人間関係が変化し、学校生活への適応状況に変化が生じる場合もありうる。日本の中高生を対象とした社会ネットワークと意識の関連についての縦断的なアプローチはほとんど類例がなく、本研究は青少年期における社会ネットワークと意識の変動の関連を明らかにする第一歩として位置づけられると思われる。

**データ・変数** そこで本研究では、東京大学社会科学研究所が実施している「学校生活と将来に関する親子継続調査」の第1波（2015年10月～2016年1月実施）、および第2波（2017年12月～2018年1月実施）のデータを用いる。同調査は第1波調査時に中学3年生である者とその母親のペアを対象とする郵送によるパネル調査である。第1波、第2波の有効回収はそれぞれ1854ペア（45.0%）、1496ペア（第1波回答世帯に対する回収率は80.7%）である。

本研究における従属変数は学校に対する適応感であり、関連する3つの事項が両時点で尋ねられている。具体的には「全体的に見て、学校生活は楽しい」「学校にいるときよりも、学校の外での生活のほうが楽しい」「学校に行くのがいやだ」の3項目が、5件尺度により尋ねられている。うち最初の項目について値を反転し、各調査波で値を合計したものを適応感の得点とみなすこととした（第1波、第2波におけるクロンバックのアルファはそれぞれ0.75と0.77）。

主要な独立変数は母子それぞれの相談ネットワークである。両時点で「相談したいことがあるときに話のできる人」を尋ねる複数選択の質問がなされており、両時点で対応のとれる項目を分析に含めることとした。以上の変数について、本研究ではFixed Effect ModelとBetween Effect Modelを用いる（その他の共変量については割愛）。

**分析結果** 分析では、相談相手について選択された項目数を母子それぞれに数え上げた変数を独立変数としたモデル（モデル1-1、2-1）、個別の間柄の選択の有無を独立変数としたモデル（モデル1-2、2-2）をそれぞれ推定した。モデル1-1では子の選択数がプラスに有意な係数を示しているが、母の選択数については有意ではなかった。一方、モデル2-2では母の選択数もプラスに有意であった。その内訳について、個々の間柄を独立変数として推定したモデル1-2、2-2では、子の相談ネットワークのなかで学校関係の友人・知人（「先輩」も含む）がFE、BE双方のモデルでプラスに有意であった。一方、その他の子の相談ネットワークを構成する相手や、母の相談ネットワークについては、固定効果モデルでは有意ではなかった。BEモデルでは、子については父親やその他の家族、母については子の友人・知人やその保護者を選択しやすい場合、学校生活への適応感が平均的に高いという結果が示された。

**まとめ** 以上の分析結果から、中学校から高校へと学校段階が変わる時期において、生徒たちの学

表 学校生活の適応感得点に対する回帰分析の結果

	FEモデル		BEモデル	
	モデル1-1	モデル1-2	モデル2-1	モデル2-2
相談相手選択数（子）	0.214 ***		0.291 ***	
相談相手選択数（母）	0.002		0.075 *	
子：母親		0.101		0.127
子：父親		0.263		0.369 *
子：きょうだい		0.046		0.129
子：祖父母		-0.0003		-0.071
子：その他家族		0.201		0.789 *
子：親戚		0.249		-0.352
子：友人の保護者		0.759		0.243
子：近隣		-0.094		-0.880
子：学校関係の友人・知人		0.733 ***		1.132 ***
子：学校の先生		0.313 *		0.745 ***
母：配偶者（子の父）		-0.011		-0.100
母：母親（子の祖母）		0.326		0.099
母：父親（子の祖父）		0.122		-0.202
母：配偶者の母（子の祖母）		-0.254		0.143
母：配偶者の父（子の祖母）		-0.405		-0.171
母：子のきょうだい		0.008		-0.081
母：その他家族		0.183		0.007
母：親戚		0.112		0.075
母：子の友人・知人		0.069		0.635 †
母：子の友人の保護者		0.171		0.360 **
母：近隣		-0.241		0.114
母：職場の同僚		-0.091		0.047
母：その他個人的友人		0.420		0.174
母：学校の先生		-0.143		0.128

\*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$ , †  $p < 0.1$

ペア数：1826、観察数：3210

共変量の結果は割愛

（子性別、教科全体の成績、都市規模、母職業上地位、母学歴、世帯年収）

校生活への適応感と関連する要因の一つが、主に学校を起点として生じる中高生自身の社会ネットワークの変化であることが明らかとなった。学校生活への適応感と友人や教師を相談相手として選択することの因果関係やメカニズムについてはさらなる精緻化が必要であるが、学校を中心とする社会ネットワークのなかでサポートを得ることができたり、あるいはできなかつたりすることと、学校生活に対する肯定的な態度の変動には対応関係があり、中高生にとって学校関係の社会ネットワークが重要な存在であると結論付けられるだろう。

一方、BEモデルで有意であった相談相手の効果がFEモデルでは有意でなくなったことは、これらと学校生活への適応感の関連が観察されない個人間（世帯間）の異質性に起因していることを示唆している。固定効果モデルを通じた適応感獲得・喪失の時変のメカニズムを明らかにするとともに、より安定的（固定的）な世帯特性や出身階層要因といった、横断的視座からみた時不変のメカニズム（背景）についても、さらに検討を進める必要があるといえる。

**謝辞** 本研究はJSPS 科研費15H05397の助成を受けたものです。プロジェクトにかかわるすべての方々に感謝申し上げます。

（要旨中で言及した文献も含め、参考文献の一覧は当日配布資料にて掲載いたします）



# 課題研究



# 批判的教育学に基づく“未来のカリキュラム”に関する一考察

—ボストンの公立校 Mission Hill School の事例から—

澤田 稔（上智大学）

ここでは、本課題研究当日に報告予定である内容の要約ではなく、当日は時間的余裕がなく確認できそうにない背景文脈の整理に、与えられた紙幅の大半を費やすことにしたい。それは、本課題研究の趣旨文で設定されている非常に特徴的な討論上のプラットフォームについてである。教育社会学を専門としない報告者（私）が本セッションの末席を占めることになった理由も、ここでの議論の前提として据えられた共通基盤＝視座と無関係ではないと考えられるからである。

趣旨文では、本報告のタイトルにも借用したイギリスの教育社会学者ヤング(Young, Michael)による「未来のカリキュラム」という言葉がキーワードとして取り上げられている(1998=2002)。これは「あるべきカリキュラム」の提言を目指す規範論的な研究姿勢を表している。しかし、教育社会学は、規範科学というよりも経験科学として、あるべき未来像を描くよりも、現にある／あった教育的事象を一定の方法論によって客観的に記述・分析・説明する社会科学として存在し、そうした学問として一般に認知されている。とすれば、現代における「カリキュラムの社会学」も、その意味でまずは経験科学として構想され発展させられる方向が優先されてよいはずである。

実際、カリキュラム研究に携わってきた立場から見ても、日本における最も代表的で（というよりも唯一といってよいかもしれない）まとまったカリキュラムの社会学的研究として、田中統治『カリキュラムの社会学的研究』（1996）があり、これはカリキュラムによる社会的統制という問題の解明を目的とした実証研究であった。この他に比較的最近の重要な研究に目を向けても、たとえば、渡邊雅子によるリテラシー教育に関する国際比較研究(2004; 2007 など)や、あるいは、山田哲也による学力や学力テストに関する研究(2008; 2016)なども、あくまで経験的研究として位置付けられるべき業績であろう。

しかし、教育社会学を専門外とする報告者にはこうした方面の研究に寄与できる可能性は極めて低く、この課題研究でカリキュラム・教育方法学者としての報告者に求められているのは、あくま

で今後あるべき学校教育カリキュラムについて一定の示唆を与えうるような情報や知見の提供にあると捉えている。では、なぜ今、「未来のカリキュラム」という規範論的視座なのか、そこでなぜ専門外の本報告者が参加することを求められているのだろうか。順序が前後するが、報告者の専門領域に関する文脈から確認しておきたい。

報告者の専門とする研究分野として「批判的教育学」と呼ばれる、ネオ・マルクス主義思想の系譜につらなる北米の教育学的研究がある。批判的教育学は、教育社会学との関連でいえば、1970年代に一世を風靡した「新しい教育社会学」の影響を色濃く受けるとともに、両者が相互参照関係をも築きつつ研究成果を蓄積したという経緯がある。ここで注目すべきは、特に90年代後半以降、同様の反省ないし自己批判が述べられ、その課題の克服に向けた研究が開始されたという点である。

ヤングが『過去のカリキュラム・未来のカリキュラム』で考察の出発点の一つにしているのは、新しい教育社会学の「弱点」に関する反省である。つまり、学校教育やそこでのカリキュラムが社会的不平等の再生産に加担している点を批判的に分析することには一定の意義があったが、それに対する代案としての未来のカリキュラムを示せなかったことは決定的な弱点であったと(Young 1998=2002)。同じくイギリスの教育社会学者ウィッティ(Whitty, Jeff)も、北米の社会学者ライト(Wright, Eric)を引いて「現実的ユートピア」という規範論的構想に言及している(2002=2004)。

他方、批判的教育学においては、ジルー(Giroux, Henry)によって理論的には規範論的転回が図られたと言えるが、そこにおいて公教育カリキュラムの代案に繋がるような議論は希薄であった。これに対して、アップル(Apple, Michael)は、現場の実践家が、週末に批判的教育学の本を読んでも、「で、月曜日にはどうすればいいの？」という問いを持つとすれば、批判的教育研究者はそれに応答する必要があるという表現で批判的教育学の課題を反省的に指摘し、優れた実践家とともに具体的な代案の提示につながる議論に取り組むようになったのである(1995=1996; 2007=2013)

では、こうした文脈は、新しい教育社会学や批判的教育学に限られるのだろうか。そうとは決して言えなさそうである。むしろ、教育社会学だけでなく、社会学一般で、規範論的研究の再配置や導入の必要性が認知されつつあるのが現状であると言わざるをえないからである。

日本を代表する社会学者の一人、盛山和夫は、現代社会が直面している様々な危機—すなわち、人間社会がよかれと考えて作り出した営みが私たち自身に跳ね返ってくることによって生じるような、ベック(Bech, Ulrich)がリスク社会という概念で捉えようとした「再帰性」を特徴とする危機的諸問題—を正面に見据え、そのより望ましい解決に向けた新たな秩序構築に向けた「公共社会学」を構想する中で、社会学が取り組むべき課題を「三次元的視座」という観点で捉える(盛山・上野・武川 2012)。これは「一次元的視座」及び「二次元的視座」に対立するものとして提示されている。

「一次元的視座」とは、社会問題を単に管理・制御の対象とみなし、それに対して科学技術やこれに基づく合理的な政府の政策によって対処可能と見るようないわば機能主義的な構図で、これが近代国民国家による法制度や教育制度の確立、経済の発展、社会保障制度の整備という諸過程を主導したという。「二次元的視座」とは、この構図に反旗を翻して、それが装う客観性の奥に隠された自文化中心主義を鋭く告発し、その「脱構築」によって、一次元的視座が構築した秩序によりもたらされた抑圧・差別・権力などからの解放を企図するものであった。が、盛山は、後者の重大な欠陥として、前者に対する有効な代替選択肢の提示に失敗している点を指摘する。「一次元的視座」は、超越的であれ社会の秩序づけを目指したのに対し、「二次元的視座」はその超越性の批判的解体に終始したと。これに対して、社会に対して超越することなく、いかにして社会の秩序づけに参加するかという課題を引き受けるのが、盛山のいう「三次元的視座」であり、この視座に立って社会問題にアプローチしようとするのが「公共社会学」の構想であるという(盛山・上野・武川 2012)。

この図式は、先に見た限りでの教育社会学や批判的教育学の辿った経緯と完全に符合する。したがって、ことによると禁欲的な価値自由論者を自任する一部のあるいは多くの教育社会学者が眉を顰めるのかもしれない規範論的な考察を許容・奨励するものと解釈できる本課題研究で設定されたプラットフォームを、批判的教育学に携わる研究者の一人としてここでは歓迎し、報告者に可能な

限りで意義があると思われる情報が提供できればと考えている。

むしろ、これも盛山が喝破しているように、公共的により望ましい秩序（ここでは公教育カリキュラム）の構想は常に不完全で偏りを伴うが、それにもかかわらず、共同の価値や理念としてのより望ましい公共性を想定することではじめて、未来の社会（カリキュラム）を成立させられるのであり、そうした規範論的探究には意味があると考えざるべきであろう。

当然ながら、それは経験的探究を後景に退けるべきことを意味しない。実際、日本でも、たとえば、本田由紀(2009; 2016 など)による職業教育、広田照幸(2015; 2016)による市民性教育に関する構想論などは、互いに無視できないズレがあるように見えるものの、一定の経験的研究から得られた知見に基づく規範論的考察としてみなしうる。その意味では、上記のような背景を振り返るまでもなく、この国の教育社会学において新たな学校教育に関する公共的秩序の形成に向けた研究はすでに存在していることも確認しておきたい。

こうした文脈を前提とした上で、当日の報告では、ここで整理した諸点にはほとんど触れずに、以下のような作業を進めたい。まず、未来のカリキュラムを教育社会学会で議論するための基盤的知見として、カリキュラム研究においては常識的であるが、経験的・規範的探究のいずれにおいても決定的に重要な意味を持つと言ってよい「教育課程」と「カリキュラム」との概念的距離について、さらに、この問題と批判的教育学との関係に関して念のために確認し、他方で、教育課程編成論の理念型を整理する。次に、School-based curriculum の一事例として、米国マサチューセッツ州ボストンの公立学校に特別な枠組として設けられたパイロット・スクールの一つで、幼小中一貫教育校(K0-8)である Mission Hill School の実践を取り上げる。その上で、この学校の実践を、政治哲学者フレイザー(Frazer, Nancy)の言う「承認の政治」と「再配分の政治」という概念によって理解可能な未来のカリキュラムの構想として、あるいは、「福祉的なもの」の「教育的なもの」への接合可能性を示唆する未来のカリキュラムの構想として再解釈することを試みたいと考えている。

※本報告は、文部科学省科学研究費基盤研究(C) (課題番号 16K04624) による研究成果の一部である。

## ＜共通善＞か＜個人の目的達成＞か

### カリキュラムの編成原理と思考表現スタイルの仏米比較

渡邊 雅子 (名古屋大学)

#### 知識社会学と比較教育からカリキュラムを問う

カリキュラムとは、教育目標と内容の国の策定レベルの計画と各学校の授業計画 (Intended curriculum)、教室における実施 (Implemented curriculum) と、その結果として児童生徒が実際に獲得したもの(潜在的カリキュラムを含む Attained curriculum)までを指し(安彦 2006:12)、児童生徒と教師の相互作用による社会化や認知に関わるマイクロレベルから、学校という制度のメゾレベル、政治・経済の制度の集合体やそれらを包む文化といったマクロのレベルまで広い分析対象を含む。これまでカリキュラムを扱う社会学では、「何が価値ある知識なのか、誰が価値ある知識を決めるのか、誰が価値ある知識を得るのか」という問いを、統制や正当性といった「権力の関係」から解き明かすことを主要なテーマとしてきた。この大きな問いのもと、知識の形態と政治・経済構造との関連(ブルデュー 2012)、教授法と階級文化の関連(バーンスティン 1975)、潜在的カリキュラムと経済・社会構造との対応(Anyon 1989)などが批判的な視点から明らかにされてきた。

一方、知識社会学の祖とされるデュルケム(1975)は、知識の社会的起源、すなわち各社会集団の構成員が世界を把握し行動するための共通基盤を作る時間・空間・因果律などの基本範疇がいかに協働により創られ共有され、各集団に特有の「論理」や「合理性・合理的行動」を形成するのかに焦点を当てた。デュルケムの知識社会学はカリキュラム研究にいかに適用できるだろうか。

近代の学校は、子ども達を政治・経済的な単位である国家という共同体に参加させるためにひとつの言語を選択して効率的なコミュニケーションを実現させると同時に、共同体が所有する論理や合理性と言ったスキーマまでを彼らに獲得させることを必要とした。国語や歴史が担っているのは、そうした「メタ」な能力である。国語では小論文の様式を通じて論の進め方(論理)が、歴史では過去の語り方から共同体に特有の時間・空間・因果律の把握と、それをもとに「未来」の把握と目的と行動の設定(合理的な行動)までもが教えら

れている。国語や歴史の授業を通じて伝えられ、「書く・語る・議論する」様式に現れる論理や合理的行動を含む「メタ」な認知の型を思考表現スタイルと呼ぶ。児童生徒の社会化の最も深い部分はこの思考表現スタイルを通じて行われる。教育目標・知識の形態・教授法・評価法と社会との繋がりはこのスタイルを通して一貫して説明することが可能である。これに照らせば、「学力」も社会・文化的な文脈に依存した国あるいは文化圏ごとに固有の独立した「社会的なカテゴリー」としてその特徴を捉えることができる(Watanabe 2015)。

#### アメリカとフランスの比較から日本を考える意味

戦後日本で教育改革が行われる際にはアメリカをモデルとする事が多かった。日本のカリキュラムの2大編成原理とされる「進歩主義」と「構造(ディシプリン中心)主義」はいずれもアメリカのモデルである(佐藤 1990; 1996)。後期近代においては、公教育に「公共性」を取り戻すことが重要な課題の一つとされるが、その土台となる考え方には大きく区分すると二つあるされ、アメリカのみを見ていてはもう一方は見えてこない。それが、アメリカの民主主義に対するフランスの共和国の考え方である。簡便に定義すれば、前者は「個人(と個人が所属する共同体)の権利」を、後者は共和国の理念である「共通善」を個人の権利より優先する(ドゥブレ 2006)。この価値観と政治性は、カリキュラムの3つのレベルを貫いて2カ国の教育と社会を特徴付けている。アメリカでは「個人の目的達成」が、フランスでは「共通善を実現するためのフランス市民の育成」が教育の目的になっている。それらの目的達成のための手段としてアメリカでは経験的知識が、フランスでは共通教養が強調されている。以下では書き方(国語)と語り方(歴史)に現れる思考表現スタイルの比較から両国のカリキュラム編成の原理を探る。

#### 思考表現法スタイル(マイクロ)と言葉の教育(メゾ)にみる知識編成の原理(マクロ)

アメリカは実験で得られた科学的データや統計



の数字、個人的な体験を根拠に、読み手を説得して自己の主張を通す簡便直裁な思考表現法を学校で教えている。アメリカではすべての書くものには目的があり、その目的により様式が異なることを1年生から教え、社会生活で頻用されるおよそ12種類の異なるジャンルの書き方を教えている(渡辺 2004:50)。初等教育ではそれらを目的別に書き分けられることが国語の目標だが、学力は小学校4年生頃より高等教育までエッセイにより測られる。アメリカのエッセイは「主張」とその根拠となる「3つの証拠」と主張を繰り返す「結論」から構成される。エッセイは、1960年代に大学が急激に大衆化された際に、多様な文化背景を持つ人々が簡便に書き容易に理解できる書き方を模索する中で、ヨーロッパ式の「正反合」の弁証法から「反」の部分を取り除き必然的に「合」をも削除して、自己の主張のみを述べる、効率的で大衆民主主義的な書き方として広まった。個人の特異な体験を資源としたり、異なるジャンルの書き方を組み合わせて個性を発揮したりして、他と差別化をはかることにより競争に勝ち抜くこと、変革する社会に適応するための「能力」として言葉の教育は位置づけられている(渡邊 2012)。歴史教育においても、ある出来事を結果と定めて原因を特定する因果律を逆に辿る方法が頻用されており、局所的な因果関係に注目して結果に関係しない情報を切り捨てる「分析力」が歴史理解の重要な能力とされている。歴史の知識を情報と捉え、情報処理の技術的な方法に教科書の多くの頁を割いている。逆因果律で過去を語る方法は未来予測にも適用され、近い未来に実現可能な目標を定めてそこから振り返り現在の行動を決める。情報の比較考量によりいかに最適手段を選べるかという「個人の目的の達成」に焦点が当てられている。決断して行動するためには世界の複雑性を縮減する方向に意識と努力が向けられ、そのための「技術」として歴史や言葉の教育が捉えられている。その際に目的や手段の正しさ、つまり道徳的な価値は問わないのもアメリカの特徴である(渡辺 2004)。

他方フランス式論文は、「フランス市民」というこれまで存在しなかったカテゴリーの人々に、自分たちでものを考え評価し社会変革を行って行くための手段(思考の訓練法)として、フランス革命後100年をかけて作り上げられた(渡邊 2012)。ラテン語による古代の作家の「模倣」と「暗記」中心の教育は、フランス式論文の出現によって生徒が自らテーマの本質を抛り出し定義して、視点

間の矛盾を解決する、自律的かつ主体的な教育へと教育の質を激変させた(Prost 1968)。しかし古いものが捨て去られたわけではなく、論文の基本構造である弁証法の中に古代ギリシアに始まりローマから中世のスコラ哲学に受け継がれた緻密な推論の技法と思考の型が内包されている。フランス式論文が個人の意見や体験に価値を置かず、古今の思想家や文学の厳密な引用を求めるのは、公の場で議論し「合意形成するための根拠」としての共通の知識・教養を重視するからである。政治的な徳は古典から学ばれる。フランス式論文の手続きは、そのまま「合意形成を行う討論」の手続きともなっている。歴史教育でも、複数の視点から出来事を見るからくりが教科書の構造に組み込まれている。視覚イメージと問いと原資料から成る教科書は、語りによる一方向的な解釈を排除し、象徴(シンボル)から抽象的な概念や価値観を学ぶ。「俯瞰・構成力」が歴史理解に重要な能力である。歴史は偶然や感情・意図の複雑な相互作用により作られるので、未来も不確実性に満ちていると捉えられているが、その際に行動の指標となるのが共和国の価値観である。しかしその具体的なあり方(法律)は状況に応じて常に更新されるべきものとされ、既存の法律を評価し変える能力の育成が公教育の目的とされている(渡邊 2017)。

### 考察と結語

仏米の比較からは、複数のカリキュラムの編成原理が二項対立で示される一価値目標か技術目標か、共通善か個人的な目標か=マクロの視点かミクロの視点か、体験知か構造知か、能力か教養か、未来は目的論的に決まるのか、不確実性に開かれているのか。これらを組み合わせることにより、比較の枠組みができる。当日の発表では、これらを使って学校で教えられている論理や合理的な行動、能力の四分割表のモデルと実証研究を紹介し日本の立ち位置を示す。最後に未来のカリキュラムの提案として、利他の価値観及び異なる論文の書き方の習得を通した論理の「相対化」を重要な知識・能力として提示する。内容とともに、いかなる「枠組み」で情報が伝えられているのかを理解することは、自己を知り、自己の集団外の人々との相互理解とともに、戦略的なコミュニケーションをも可能にする「メタ」な知識であり、今後益々価値を持つ。国際バカロレアの「知の理論(TOK)」に通じるものであり、近代の学校では全く教えられてこなかった知識と能力である(渡邊 2014)。引用文献の詳細は当日の資料に記す。



# 教育知と主体

## ——歴史教科書への「慰安婦問題」記述を例に——

山本雄二（関西大学）

### 1. はじめに

「カリキュラムの社会学のこれから」をどのように問えばよいのか。カリキュラム研究の領域に身を置いたことのない私には見当もつかない。にもかかわらず、この部会の報告者にとの要請があったのは、いじめ言説の構成や教育知の性質などの広い意味での知識を対象とする研究を続けてきたことにある種の親近性を感じてもらえたからであろう。カリキュラム研究そのものではないが、いわば「近隣の外部」としての役割である。

カリキュラム研究に比較的近いテーマとして、以前、私は教科書の記述を例に分析をしたことがある。歴史教科書に掲載されたいわゆる「従軍慰安婦」に関する記述である。「カリキュラムの社会学のこれから」の議論に資するヒントが得られるかどうかはわからないが、今回、この例をもとにもう一度、教科書記述の知識社会学的な考察を試みてみたい。

### 2. 歴史教科書における「従軍慰安婦」記述

歴史教科書に従軍慰安婦に関する記述が掲載されたのは、高校教科書では1993年から、中学校教科書では1996年からであり、その当初からさまざまな層の人びとから賛否両論多くの議論が展開されてきた。批判する人の多くは義務教育段階の中学校の教科書にこのような記述をすることをとくに問題視していたから、ここでも中学校の教科書を取り上げる。

例として1996年検定済みの教育出版『中学歴史』を見てみよう。この教科書で従軍慰安婦は次のようなかたちで登場する。そのいくつかを抜粋する。

(A) 見出し「ほしがりません、勝つまでは——戦争と民衆」

「労働力不足を補うため、強制的に日本に連行された約70万人の朝鮮人や、約4万人の中国人は、炭鉱などで重労働に従事させられた。さらに、徴兵制のもとで、台湾や朝鮮の多くの男性が兵士として戦場に送られた。また、多くの朝鮮人女性なども、従軍慰安婦として戦地に送り出された。」

(p.260-261)

(B) 見出し「戦後補償問題のゆくえ」

「戦後50年を過ぎた現在、戦争被害の補償を求めるアジアの人々の声は、今までになく高まっている。そこには、元従軍慰安婦、虐殺や強制連行・強制労働の被害者などが含まれている。日本政府は、サンフランシスコ平和条約などによって、補償問題は国家間では解決済みとする姿勢をくずしていない。しかし、日本が、被害者一人一人に対する加害責任をどのようにとっていくかによって、過去の清算だけではなく、将来、日本がアジアで平和国家として歩んでいけるかどうかが試されている。」(p.291) 以下省略。

比較のために、従軍慰安婦の記述が登場する前の記述がどのようなであったかについても見ておこう。上と同じ教育出版の『改訂 中学社会 歴史』(1989年検定済)の対応部分には次のような記述があるのみである。

(X) 「強制的に日本に連行されてきた約70万人の朝鮮人や、約4万人の中国人が炭鉱などで重労働に従事させられた。さらに、台湾・朝鮮にも徴兵制がしかれた。いっぽう、占領地では、日本軍は住民をきびしい労働にかりだし、戦争に必要な資源や米などを強制的にとりたて、占領政策に反対する住民を処刑した。このため、ベトナム・フィリピン・ビルマなど、各地で日本軍に抵抗し、独立をめざす運動がおこった。」(p.273)

### 3. 何が違うか

1996年版の教科書には(A)および(B)に見取れるように従軍慰安婦問題や戦後補償がいまなお問題であり続けていることに関する記述があり、一方1989年版の教科書にはそうした記述がないという点であきらかに違っている。

批判派の攻撃点は、当時「従軍慰安婦」という名称はなかったとか、軍による強制であったという証拠はないといった歴史上の事実認定の装いをまとっているのが紛らわしいが、ここで強調したいのはそういうことではなく、記述の違いに現れている知識の性質そのものの違いについてである。

形式上の違いであきらかなのは、従軍慰安婦の問題が基本的に現在形で語られている点である。

(B) の記述では「アジアの人々の声は、今までになく高まっている」し、日本政府は「解決済みとする姿勢をくずしていない」。そして、この問題にどう対応するかによって「日本がアジアで平和国家として歩んでいけるかどうか試されている」という。つまり (B) の前提となる (A) の記述、つまり過去の事実がすべて読者が生きている現在の問題として語られているわけだ。言い方を変えれば、従軍慰安婦問題や戦後補償の問題を取り上げることによって記述が現在に開かれたものになったといえる。現在に開かれている語りとは、すなわち読者に対する呼びかけや問いかけを含んでいるということであり、このテキストを前にして読者の取り得る態度は、その呼びかけや問いかけに対してどのように応答するかでなければならない。つまり、この形式で語られる知識は読者とともに「生きている」。

対するに、(X) の記述はすべて過去形での語りであり、知識の形態として完結している。そのため (X) の記述が表す知識に対する読者の態度は覚えるか忘れるか、正解するかしないかでしかない。いわば知識の「化石」である。

#### 4. 生きたことば

知識が「生きている」とか「化石」であるといった用法は M. バフチンの言語論からの援用であるが、バフチンの議論において「生きたことば」と対照的な位置にあるのが言語の個人主義的主観論と抽象的客観論である。前者は言語の創造的な側面を強調するあまり、いきおい言語の意味を個人の心の内側に求めようとして言語の社会性をつかみ損ねてしまっている（社会性のない言語は言語とは言えない）。後者は実際の発話を超越した規範的な言語体系を想定し、辞書の中にもみあるような孤立し、完結した、モノローグ的な言語のみが分析対象として価値あるものとする。バフチンからすれば、そのどちらもが現実のことばとはかけ離れた空想上の産物にすぎない。

バフチンにとって「生きたことば」とは初めから対話であり、対話であるときに生じているのは「了解」であるという。了解とはことばを通して他者と出会うことであり、その出会いを通して意味が生まれることであり、ことばの中に自分の姿と他者の姿を見ることである。また了解とはひとつの行為であり、初めから善か悪か、重要であるかそうでないか、好ましいかそうでないかという

意味が充満している。だからことばが人を動かす。日常生活におけることばとはそういうものだと考える。

#### 5. 主体

こうした観点から見ると、先にあげた 89 年版の記述 (X) は抽象的客観論のモノローグであり、モノローグをいくら重ねても生きた意味を見出せないという意味で「化石」である。対する 96 年版の記述 (A)(B) は読者に応答を求めているという意味で対話的であり、「生きている」。加えて、対話的な記述が個人のつぶやきではなく、社会からの呼びかけであるとき（教科書はまちがいなくその典型である）、その呼びかけに応える個人はある特定の主体へと徴募されてゆく（アルチュセール）。従軍慰安婦問題の教科書記述に対する賛否両論はこの記述に応えることによって立ち上がってくる主体像の違いでもある。

一方では、アジア諸国、諸国民に対していまだ果たしていない責任をどのように果たせるかを考えることを引き受け、同時に日本国家にも働きかける倫理的・政治的主体、すなわち市民的主体が想定されている。

かたや批判派は過去の日本人と現在の日本人を一体のものとし、国家と国民を同一視する。実際問題としていかなる手段をもちいても過去に戻ることはできない以上、日本人が過去に犯した犯罪への批判は現在の日本人全員を存在論的に否定するものとして聞かれ、その上で、この記述を容認するならば、そのことは自国を恥ずべき存在として認めることにほかならず、自虐的と言わざるをえないということになる。またそのような人間は売国奴にも見えてくる。なぜなら、日本人や日本国家が批判されているときに、その批判に同調できるのは自分を日本人の外部に起き、自分を日本国家の外部に位置づけるとき以外にはないからである。

いずれにしろ、こうした議論が巻き起こされるのは知識そのものが「生きている active」からにはほかならない。

#### 参考文献

- アルチュセール, L. (柳内隆訳) 「イデオロギーと国家のイデオロギー装置」『アルチュセールの〈イデオロギー〉論』三交社、1992
- バフチン, M. (桑野隆訳) 『マルクス主義と言語哲学——言語学における社会学的方法の基本的問題 (改訂版)』未来社、1989

# 教育社会学における実証分析の展開

## —「社会階層と教育」の研究から—

古田 和久（新潟大学）

### 1 はじめに

本報告では、教育社会学における実証研究の動向、その特徴および今後の課題などについて、量的研究を中心に検討する。教育社会学は実証研究への志向性が強く、そのテーマは多岐にわたるが、教育社会学の伝統的テーマであり、実証分析の蓄積も多い「社会階層と教育」に関する研究をもとに、この問題について考えたい。

### 2 教育社会学の研究の特徴と展開

まず、教育社会学の特徴は、中長期的な時間軸のもとで、社会および教育の変化を把握することを重視してきた点にある。換言すれば、特定の政策の因果効果というよりも、教育とそれを取り巻く社会の全体像、およびその変化を記述し、説明しようとする関心が強かったものと考えられる。社会階層と教育の研究においては、出身階層、教育達成、到達階層の3者の関係から、メリトクラシーの概念を手がかりに、学歴をその指標として、マクロな社会の動向に関する実証分析を蓄積してきた。

とりわけ、教育拡大により出身階層による教育機会の格差が縮小していくのか、という格差の趨勢に強い関心を寄せてきた。このことは、「社会階層と社会移動全国調査（SSM 調査）」のような全国規模の調査だけでなく、研究者がそれぞれの地域で実施した高校生調査でも、出身階層と高校卒業後進路の関係の変化に焦点があてられてきたことにも示されるように、教育社会学の最も基本的な問いの1つである。新たなデータや分析手法を用いて、多くの研究がこの問題に取り組んでおり（近藤・古田 2011, Fujihara and Ishida 2016）、階層間の格差が大幅には縮小していないことを明らかにしている。また、最終学歴取得の階層差だけでなく、同じ学校段階における質的な差異も考慮することで、日本社会の実態に根ざした研究を蓄積している（荒牧 2016）。

次に、教育社会学においては、社会的メカニ

ズムへの関心も高い。教育機会の階層差の研究では、日本を含め世界各国で格差が持続していることが明らかにされるにつれ（Shavit and Blossfeld eds. 1993）、そのメカニズムの解明が以前も増して重要な研究課題となっている。

教育経済学との対比で考えるなら、教育社会学には人的資本理論のような強固な理論的枠組みが存在するわけではなく、さまざまなメカニズムについて、その妥当性を模索してきた。とりわけ、経済的要因だけでなく、文化的要因やさらには社会関係的要因など、出身家庭における複数の資本・資源の保有状況から、教育格差を理解しようとする試みは、教育社会学に特徴的なアプローチである。加えて、そうした保有資源に格差の原因を求めるのではなく、階層構造自体が教育達成の格差を作り出していると考えられる立場もある。Breen and Goldthorpe（1997）による相対的リスク回避説がこれに該当するが、検証可能な仮説が提示された結果、国内外において実証研究が進められている。なお、この仮説は個人の合理的な行動から格差が生成されることを定式化しており、この点において経済学に接近しているといえる。また、仮説が想定するような下降移動回避の意識を直接測定する研究は、進路選択における個人のリアティエーを社会心理的側面から捉えるものである（Stocké 2007, 藤原 2015）。

さらに、PISA や TIMSS などの国際学力調査は教育社会学の研究においても有用なデータであり、最近の実証分析を特徴づけるものとなっている。これまでも、複数の国で独自に調査を実施した研究や（中村他編 2002）、各国で収集された類似のデータを用いた研究が進められてきたのだが（Shavit et al. eds. 2007 など）、国際学力調査は各国で共通の大規模調査を実施し、個票データを広く一般に公開したことにより、同時に分析可能な国や地域が格段に増えた。社会階層と教育研究における主要な課題は、各国の教育制度や政策によって、出身階層によ



る学力などの格差の程度がどのように異なるのか、という点にある。具体的には、各国の教育制度をトラッキングや標準化の程度にもとづいて類型化したり、その指標を与える一方で、出身階層には共通の変数を設定することで、教育制度が格差の大きさに与える影響を検討し (Van de Werfhorst and Mijs 2010)、各国の教育制度や政策への関心を高めている。

こうした研究以外にも、さまざまな実証研究が蓄積されているが、教育と社会階層の関係には未解明な部分も多い。実際、出身階層から到達階層への移動において教育が媒介的役割を果たすことから、学校教育は社会的不平等を減少させるのか、それとも現状の階層構造を再生産しているにすぎないのか、という対照的な見方があり、現在でも決着はついていない。

しかし、パネル調査のデータを用いて、学期中と夏季休暇中という「学校のない状態」における学習状況の比較から、学校の平等化機能を強調するものがある (Raudenbush and Eschmann 2015, Downey and Condrón 2016)。また、国際学力調査の結果、学力不振の原因を教育制度や政策に求めるあまり、社会構造には目が向いてなくなっている。しかし、Merry (2013) はアメリカとカナダの比較をもとに、両国の学力差は就学前にすでに生じていること、その差は15歳時に縮小していることから、学力差には所得格差や貧困、福祉政策などの社会状況のほうがより重要だと指摘している。さらに、PISAを用いて多次元の階層構造分析を行った近藤 (2012) は、学力の階層差においても、社会階層構造の特徴が教育制度と絡み合って影響していることを明らかにしている。これらの研究は、さまざまな比較の視点を持ち、今後の研究にとっても興味深い知見を提出している。

### 3 教育社会学の研究課題

こうした実証研究の蓄積を参照すれば、教育の社会学的研究の利点は、教育に焦点をあてつつも、広範な社会状況にまで視野を広げることにあると考えられる。そして、社会的コンテキストの理解が重要であることは、多くの教育社会学の研究で指摘されてきたことだが、現在その重要性は増していると思われる。なぜなら、国際比較研究が進展し、教育政策においてもエビデンスが重視されるなかで、それがかえって

教育を取り巻く社会の状況をみえにくくしてしまう可能性もあるからである。例えば、幼少期における格差形成が大きいとしても、格差がさまざまな社会的条件によって作り出されている以上、子育て実践のみを強調するのは注意が必要であろう (Sullivan et al. 2013)。

したがって、教育の格差の分析においても、社会構造との関係を見極めていく必要があるだろう。上の議論とも重なるが、教育社会学の特徴は、格差のメカニズムを模索するなかで、調査方法による制約を受けつつも、多様な階層指標の測定を試みてきたことある。最近の研究では、階層指標による格差のトレンドの違いも指摘され、さらにはメカニズムへの関心からも、出身背景を親の階級、学歴、地位に分解して捉えようとする研究がみられる (Bukodi and Goldthorpe 2013, Bukodi et al. 2018 など)。ただし、親の学歴、職業、収入といった変数はそれぞれ独立しているのではなく、相互に関連しあっているはずなので、各変数がどのように結びついて、子どもにとっての出身階層を構成しているのかということも、社会階層構造の理解さらには教育格差の解明にも重要だと考える (古田 2018)。

また、教育社会学は人びとの教育や社会に対する意識をさまざまな社会的属性と関連づけ検討してきたという特徴もある。このことに関わって、仮に格差の実態は大きく変化していないとしても、「格差社会」や「教育格差」といった言葉が広く一般に用いられ、社会的リアリティを獲得することで、人びとの認識が大きく変わった可能性もある。そして、進学に代表される実際の行動が、そうした認識にもとづいて行われるとすれば、格差のあり方がこれまでとは異なった側面を持つ可能性もある。こうした社会の動向は今後の重要な研究テーマとなるはずである。

いずれにしても、教育と格差の問題にはわかっていない問題も多いので、経済学など近接領域の研究成果も参照しつつ、多様なアプローチが求められているといえるだろう。

【謝辞】本研究は JSPS 科研費 18K02387 の助成を受けたものである。



# 教育経済学におけるエビデンス -実証研究の経済学的射程と課題-

妹尾 渉 (国立教育政策研究所)

## 1. はじめに

政府が2017年6月9日に閣議決定した「財政政策運営と改革の基本方針2017」では、証拠に基づく政策立案 (Evidence-based Policymaking, 以下 EBPM と呼ぶ) 推進体制の構築を図る、との方針が明らかにされた。これを踏まえ、教育行政分野においても、「第3期教育振興基本計画(2018～2022年度)」(2018年6月15日閣議決定)の中で「あるべき教育政策を総合的・多角的に判断して、客観的な根拠に基づく政策ビジョンを形成する等、教育政策に関する EBPM を推進する体制を文部科学省に構築するとともに、国立教育政策研究所における、客観的な根拠に基づく政策に資する研究を進める体制整備を進める必要がある」との文言が盛り込まれることになった。

EBPM の推進にあたっては、統計データ収集や利用システムの整備を基本の軸としつつも、最終的には、各種の政策を峻別するためのエビデンスの活用が期待されている。本報告では、教育経済学で取り扱われるエビデンスとしての実証研究の射程を確認しながら、その効用と限界、また、教育社会学分野の実証研究との相違について考えたい。

## 2. 教育経済学における因果推定

EBPM の推進においては、「現状把握のためのエビデンス」よりも「政策効果把握のためのエビデンス」に力点が置かれている。経済学の実証研究では、経済的事象の因果関係を識別するために、ランダム化比較実験 (Randomized Controlled Trial,

RCT)、自然実験 (natural experiment)、差の差分分析 (difference-in-differences)、回帰不連続分析 (Regression discontinuity design, RDD) 操作変数法 (method of instrumental variables, IV)、傾向スコア分析 (propensity score matching) といった因果推定の手法が盛んに活用されるようになってきた。そのため、これらの手法を用いた経済学分野の実証研究は、「政策効果把握のためのエビデンス」に位置付くものとして高い期待を集めている。もっとも、エビデンスとしての信頼性に関しては、推定の前提条件が成立しているかといった手法の内的妥当性や、推定結果が一般化可能かといった外的妥当性の吟味も十分になされる必要がある。

因果推定の手法は鮮やかであるが故に見落とされる視点もある。例えば、因果推定の手法において、世帯所得が学力に影響を与えているという因果関係が明らかになったとしよう。その場合でも、そこにどのような因果経路が存在したのかは依然としてブラックボックスのままである。世帯所得が文字通り教育投資のための手持ち資金を代理する変数であったのか、または、勤勉さや我慢強さといった家計のある特性を代理する変数であったのか、そもそも世帯所得や学力が何を測定し、何を代理した変数であったのかは、このエビデンスの中で識別することは不可能である。

また、部分均衡と呼ばれる個別の因果関係の識別に注力するあまり、一般均衡と呼ばれる全体の構造や複数の市場との関連性、といった大きな相関について見落とされてしまうことも多々ある。例えば、学級規模

の縮小が学力を高めるという因果関係が識別できたでしょう。そのエビデンスをもとに教員を増やせば、教員の労働市場の需給も変化し、質の低い教員が採用され、学級規模縮小の効果は相殺されてしまうかもしれない。また、この場合でも、結局のところ、学級規模の縮小がどのようなプロセスで学力を高めたのかはブラックボックスのままである。

教育経済学における実証研究では、定量的に測定可能な変数間のある特定の因果関係の識別については強みがある。その一方で、その変数が何を意味するのか、その間の因果経路はどのようなものなのか、全体の構造がどうなっているのか、等については個々の実証研究においては射程の外にある問いなのである。それはまた、因果関係を厳密に推定しようとすればするほど、分析が細分化し、全体の構造を見失ってしまうことを意味する。

### 3. 教育経済学とエビデンス

1950年代後半の新長期経済計画での理工系人材の需給計画に始まり、2000年代半ばの義務教育費国庫負担金の教員需要予測、そして、現在のEBPMの推進に至るまで、これまでも教育行政において、エビデンス・ベーストのブームは繰り返し訪れている。限られた資源を有効に活用するためにという社会の要請と、政策科学の一部としてその枠組みを発展させてきた経済学は極めて親和的である。逆に言えば、経済学分野の実証研究やエビデンスもそのような社会の需要と供給のインセンティブ構造の中にある。昨今の米国における教育分野のエビデンスブームも、教育プログラムと政府補助金とが結びつき、教育評価のエビデンス市場が発生している状況がその背景にある。

教育経済学におけるエビデンスは、手法や結果が鮮やかであるだけに、社会や政策

に与えるインパクトも大きい。最近では、Heckmanの一連の研究やそれを支えるOECDの運動などもあり、就学前教育の質や非認知能力の重要性が指摘され、日本でも、2019年度より段階的に就学前教育の無償化の推進力となった。もっとも教育経済学分野の中で非認知能力として頻繁に取り上げられるようになった外向性、勤勉性、情緒的安定性、協調性、経験への開放性からなるBig5などのパーソナリティ指標はもともと教育心理学では可塑性の低い特性(trait)として知られ、高いほど望ましいと考えられる能力(ability)とは別の概念であった。もともとの使用法は、教師が児童生徒のそれぞれの性格特性に合わせて指導法を変えるための参考指標であったが、教育経済学では、このような性格特性が可塑性を持ち、かつ、これを高めるにはどのような教育プログラムが望ましいか、といった文脈で語られることが多くなってきている。さらに言えば、公的教育が個人のパーソナリティ特性に、どこまで介入すべきか、といった倫理的な関心も教育経済学では射程の外にある。ここには教育経済学のエビデンスへの過信と限界が如実に現れている。

昨今の経済学の実証研究が因果推定に拘るあまり見逃してしまった一面を広くフォローアップできるのが教育社会学の実証研究ではないだろうか。最近では、教育経済学と教育社会学との間で定量分析手法の上での違いは小さくなっているように思う。それが故に、教育経済学の実証研究が見落としてしまった「社会の大きな相関図」を教育社会学が描き出せることに羨望の念を禁じ得ない。

<参考文献>

遠藤利彦編(2017)『非認知的(社会情緒的)能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書』国立教育政策研究所。

Heckman, J.J. (2013). "Giving kids a fair chance.", Cambridge, MA: MIT Press.

# 「経済の教育社会学」と「教育の経済学」の狭間で考える ～教育投資収益率研究に着目して～

島一則（東北大学）

## 1. 関心の所在と概念の整理

まず、荻谷（1991）に依拠しつつ、日本の教育と経済に関わる研究を教育「社会学」者による「経済の教育社会学」研究と経済学者による「教育の経済学」研究に分けることとする。そのうえで、この両者の狭間に、教育社会学会内で行われてきた教育「経済学的」研究を位置づける。具体的には矢野眞和氏をはじめとする本学会において教育経済学的アプローチを用いた研究を行った研究者によるものをここでは指すこととする。もちろん、これらは単純に分けられるものでも、特定の個人を類別化するためのものでもない。また本学会で行われてきた経済学者によらない教育経済学的アプローチを用いた研究を教育経済学ではないというわけでも当然ない。しかし、課題研究「教育の社会科学的実証研究再考——教育社会学と教育経済学の共通点と相違点から何を学ぶか」というテーマに対して報告者がコミットするための操作的な前提作業としてこうしたことを認めていただきたい。そのうえで、報告者がこの課題研究に臨むスタンスは、前二者（教育「社会学」者による「経済の教育社会学」研究と経済学者による「教育の経済学」研究）の狭間から教育の社会科学的実証研究再考について見えるものを語るということになる。

より具体的には、教育投資収益率研究に着目して「経済の教育社会学」研究と「教育の経済学」研究の狭間で生み出されてきた諸研究の有する意義や課題に基づいて上記について語ることとする。

## 2. 教育社会学会における「教育経済学的」研究

次に、日本の「教育経済学」（上述の経済学者による「教育の経済学」研究と教育社会学会における「教育経済学的」研究を含む）研究の源流と展開について述べる。

教育社会学会における「教育経済学的」研究の初期のものとしてはやはり矢野眞和氏の一連の研究（1978,1982,1984,1991,1996）をあげることが出来る。また、矢野氏が人的資本論に基づく教育投資収益率に関わる研究を進める中で、教育経済学研究をより広い形で視野に収めた（生産関数分析なども含む）『教育の経済学』（市川・菊池・矢野編,1982）もこうした研究として重要である。もちろん、こうした時期に前後して経済学者による「教育の経済学」研究も進められてきている（渡辺,1982）。また、その後の代表的な著書としては、荒井（1995）、小塩（2002）、松繁編（2004）などがある。ただ、こうした両者による直接的な研究交流は十分な形では行われているとは言えず、（特に後世代）における研究交流は相対的に限られており、研究上の展開には徐々に距離が生じてきている。特に、近年海外で教育経済学を修めた研究者が教育社会学会において直接活躍するといった状況（Nakamuro ほか,2017）と矢野氏以降に連なる研究者との間には研究のテーマやアプローチにある種の断絶があるといつてよいであろう（島,2013）。こうしたある種の断絶の一つの側面として、「教育の経済学」研究において展開されているデータ・方法論的展開に対する後者の「停滞」？、そして、前者における日本の研究蓄積「大学本位制」「クロス収益率」「大学・学部別期待収益率の計測」「学び習慣仮説」などに対する定まらない評価などがあげられるのではないだろうか。

## 3. 「教育の経済学」研究から学べる事

「教育の経済学」研究において、主として海外で展開されてきた教育の純粋な効果の探求のためのデータ・方法論の改良として、データ上の改良（IQ データ・双子データ・パネルデータ等）が存在し、方法論的改良として固定効果モデル・操作変数法・PSM 等があげられる。



また、国内（特に教育社会学会内）においては注目度が低い、教育と経済成長、さらには非市場価値や外部性などを視野に収めたMcMahon (1999) によるミクロとマクロの接続を希求した研究（さらに静態学的観点から動学的観点の探求）の展開は、今後注目に値するものであり、こうした観点への教育の社会学科学的研究における注目は必要ではないだろうか。

#### 4. 「教育経済学的」研究が有する意義

一方で、教育社会学会における「教育経済学的」研究は、単に海外の「教育の経済学」研究の枠内にとどまらず、日本に特有な状況を解き明かすために（研究者のリサーチクエッション（以後RQ）に沿って）いくつかの日本に独自の研究展開を見せている。そのうちの 하나가、矢野（1984）による「クロス収益率」（概念的には就職効果、就職機会別進学効果を含んだもの）であり、また岩村（1996）によって開発された「大学・学部別の期待収益率」の計測である。これらは従来の収益率法に基づく意義ある展開研究であり、また日本においてユニークなデータ（厚生労働省『賃金構造基本統計調査』（産業・企業規模別に詳細なデータが掲載）やリクルートリサーチ『大学別就職先調べ』）を用いることにより、エラボレイト法に基づく多様な現実を記述する収益率計測を行うというものであった。このことは、先述したように計量的方法を駆使してそのより純粋な因果的教育効果を計測しようという海外の「教育の経済学」研究には管見の限り見られないものであり、因果関係の探求ではなく、実際の学歴・学校歴間にみられる投資効果の「記述・分類」に注目している点が強調されてよいと思う。

また矢野（2015、『学び習慣仮説』）では、教育と賃金との関係の「メカニズム」をとらえるために、あえて重回帰分析「型」のミンサー型賃金関数ではなく、パス解析を実施している（「メカニズムへの注目」）。いうまでもなく、「教育の経済学」において教育と賃金の関係を明らかにするにあたり、人的資本「理論」に基づいて導出されたミンサー型賃金関数アプロ

ーチを利用することはある意味当然であり、こうしたパス解析の利用は理論からの「逸脱」？であり、「教育の経済学」者には手を付けにくいことであると考えられうる。しかし、こうした「逸脱」？により、教育がなぜ・どのように賃金を高めるのかといった賃金関数分析においては自明とされつつ、その一方で実証的には等閑視された問題に切り込むことが可能となったわけである。こうしたことは、ディシプリンの重さと社会現象に関わる研究者のRQへのウェイトの置き方のバランスという意味において、教育社会学会における「教育経済学的」研究によって可能となるユニークかつ意義ある試みだったと言えるのではないだろうか。

#### 5. 狭間から見た教育の社会科学的研究の再考

日本の教育と経済に関わる研究を教育「社会学」者による「経済の教育社会学」研究と経済学者による「教育の経済学」研究に分け、そのうえで、この両者の狭間（「教育経済学的」研究）からみて、教育の社会科学的研究に関して言えることは、前提として、いずれかがすぐれていて、いずれかが劣るというものではないことは当然のことながら（ただ、このことを必ずしも自明であるという認識は共有されているのであろうか）、理論や方法論に基づく「学問」としての進展（ある種の「科学化」）は、常に視野に収めつつも、自由なRQから生み出されるものに関わる、ある種の寛容性は、教育社会学会内で行われる教育の社会科学の実証研究の再考に当たって重要な要素であり続けるべきではないだろうか。こうした点も含めて当日議論に参加していきたいと考えている。

参考文献（紙幅の関係で掲載不能のものは当日紹介する）

- 岩村美智恵, 1996, 「高等教育の私的収益率—教育経済学の展開—」『教育社会学研究』58集, pp. 5-28.
- 荻谷剛彦 (1991) 「教育の経済学から「経済の教育社会学」へ—高卒者の就職とその社会的構成の比較社会学—」『教育社会学研究』第49集, pp. 57-78
- 島一則, 2013 「教育投資収益率研究の現状と課題-海外・国内の先行研究の比較から-」『大学経営政策研究』, 第3号, pp. 17-35.
- 矢野真和, 2015, 『大学の条件—大衆化と市場化の経済分析』東京大学出版会



# コミュニケーションからファシリテーションへ

## —アクティブラーニングの社会理論の試み—

井上 義和（帝京大学）

### 0. 本報告のねらいと、私の立場

- ①アクティブラーニング（以下、AL）の名のもとに進行している事態をどう捉えたらよいか。
- ②初等中等教育のALと高等教育のALを区別して、後者を取り上げる（前者は小針2018）。
- ③教室の内と外、教育（方法）学の内と外、教育の内と外の関係に着目して、できるだけ大きな文脈に位置づける。社会理論の可能性を探る。
- ④私の立場→「気持ち悪いけれども、不可避であり、むしろ役に立つのでは」（井上2018）。

### 1. 「能動的な学修」の教室内化

ALは、中教審の「質的転換」答申（2012）では次のように定義されている。「教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である」（用語集より、傍線引用者）。

ポイントは、「能動的な学修」を促す仕組みと、それを通した諸能力の育成である。

中教審答申を待つまでもなく、大学の授業風景はこの20年で様変わりしており、「能動的な学修」を取り入れた授業は実際に増えてきた。その背景には、上からの改革圧力だけでなく、下からの教育改善の要請もある。高等教育の大衆化による学生の多様化（による教育の困難化）と呼ばれる事態である（溝上2014, pp.28-32）。

それまで大学の講義とは教師から学生への一方的な知識伝達を意味しており、学生の発表や討論を組み込んだ演習とは、区別されていた。講義では、教師が発した知識が、学生のノートにいったん符号化され、期末試験やレポートで復元される。知識の復元精度を高めるために、学生はさまざまな方法を工夫した。出席するかどうかとは別

に、自分で教科書や関連図書を読んだり、友達同士や先輩後輩ネットワークでノートを共有して試験対策を立てたり、教師の見えないところで、「能動的な学修」はおこなわれていた。

また、「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力」などは、お膳立てされたプログラムで身につけるものではなく、大学生が特権的な自治・自由を享使するかわりに、引き受ける義務のようなものであったはずだ（義務を果たせないものが多数派であっても）。

つまり、「能動的な学修」やそれによる「能力」の育成は、かつては教室外でおこなわれる隠れたカリキュラムだった。だとすれば、この20年で進行しているのは、「能動的な学修」の教室内化である。教室内化とは、教師がそのプロセスを授業設計に組み込み、運営・評価までの全てを掌握する、ということである。

それは高等教育大衆化の波をまっさきにかぶった教育困難な大学から、順次、進行してきた。教育困難とは、学力の不足よりも、自由・自治を行使する力の不足である。学生たちが求めるのは放任的な自由ではなく、適切に管理された（見守られた）自由である。2000年代の「大学の学校化」「学生の生徒化」論（武内清ら）はこうした変化を捉えるものだった。

### 2. 個人の能力や主体性を前提にしない仕組み

「能動的な学修」の教室内化には、教育現場でのやむをえない事情があり、中教審答申をまつまでもなく、導入は時間の問題だったともいえる。しかし、AL導入には、副作用（潜在的な逆機能）も懸念されている。教育社会学者には馴染み深い観点からひとつ取り上げてみよう。

冒頭で引用した定義のなかで、有効なALの方法として挙げられている「グループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等」は、どれも学生同士のコミュニケーションを前提にしている。そうすると、コミュニケーション能力の有無が、教室での振る舞い方や、教師による評価

を左右するようになるのではないか。「知識優位からコミュ力優位への転換によって、抑圧／排除されるのは誰か？」問題である。ハイパーメリトクラシー論（本田由紀）を連想するかもしれない。

しかし、先に述べたように、もしもALの導入が、教育困難大学から順次、進行しているのだとすれば、（意欲・関心・態度を含む）ポスト近代型能力（本田）も頼みにはできないはずである。実際、まだアクティブラーニングと呼ばれていない1990年代後半から2000年代にかけて、個別の教師により学生参加型の授業実践が模索され、事例報告が蓄積されていくが、それらの多くは、そうした能力の不足をいかに補完して、コミュニケーションを活性化していくかに心を砕いている。

学生参加型の授業を模索する教師たちは、必ずしも教育（方法）学の専門家ではない。教室での試行錯誤のなかで、学生個人の能力や主体性を前提にしないで知的創造性を活性化する仕組みや仕掛けに行き着いていくのである。

### 3. ファシリテーションの時代

この教育（方法）学の外で起こったプロセスは、それとほぼ同じ時期（90年代末～00年代半ば）に、教育の外でも起こっている。この時期には、ボランティアなどの市民の活動や、住民参加型の町づくりや、企業の統合再編や組織改革など、さまざまな領域で、組織の枠を超えた共同事業が活発になっていた。その試行錯誤のなかで注目されてきたのが、個人の能力や主体性に頼らないファシリテーションである。動詞 *facilitate* は、「促進する」「助長する」「容易にする」を意味する。

この分野の第一人者のひとり、ファシリテーターの役割をこう述べている。「ワークショップの場を支配したりコントロールするのではなく、その場全体を「ホールドする」（保つ、支える、保持する）という視点（略）「手綱」は決して手放さずにしっかり持っている感覚。「誰がその場をホールドしているのか」（Who holds the space?）がハッキリしていないと、場が落ち着かないし、人々は不安になる。要は、参加する人々が、存分に可能性を發揮しあえる「安心」（精神的）で「安全」（物理的）な器づくりを担い、進行促進していく役回りだ」（中野2003, p.45, 傍点原文）。

「グループワークでもやらせておけば…」という安直な発想とは正反対の、繊細な配慮と技術が

必要な役回りなのである。個人の能力や主体性に頼らず、それを引き出して、知的創造性を活性化させるためには、時間と空間の使い方を隅々まで考え抜かなければならない。ただしそれは、教師の力量といった抽象的な熟練度ではなく、トレーニングによって習得可能な技術とされている。そして、さらにファシリテーションを支援する空間（例えばアクティブラーニングルーム／ラーニングコモンズ）が、全国の大学で増殖しているが、他方で、大学の外でも、「知的創造性の向上に向けて人々をうまく動かすような動線あるいはエリアの配置を行う」というのが「今日のオフィスの一つのトレンド」になっている（牧野2018, p.174）。そこで追求されているのは、ファシリテーション機能を埋め込んだアーキテクチャである。

個人のコミュニケーション能力や問題発見能力がいくら高くても、異なる立場や意見や能力のものどうしが、いくら誠実に話し合おうとしても、何もコトが進まない…という苦渋の経験の積み重ねのなかから洗練されてきたのが、「場」に照準するファシリテーションの技法なのである。

アクティブラーニングの社会理論は、新自由主義や経済界といった大文字の仮想敵とは異なる、歴史的社会的なプロセスに着目する。それは教室の外、教育（方法）学の外、教育の外で起こっている同時的な変化を捉えるところから始まる。

### 参考文献（一部）

- ・井上義和, 2017, 「参加型パラダイムは民主化の夢を代替しうるか?—ポスト代表制の学生自治」藤本夕衣ほか編『反「大学改革」論—若手からの問題提起』ナカニシヤ出版, pp.97-116。
- ・井上義和, 2018, 「モラトリアム・対話・参加型——自由／自治を可能にする条件を考える」広島大学大学院総合科学研究科シンポジウム配布資料。
- ・小針誠, 2018, 『アクティブラーニング 学校教育の理想と現実』講談社現代新書。
- ・牧野智和, 2018, 「オフィスにおけるフローの諸統治」『現代思想』46(5), pp.171-182。
- ・溝上慎一, 2014, 『アクティブラーニングと享受学習パラダイムの転換』東信堂。
- ・中野民夫, 2003, 『ファシリテーション革命—参加の場づくりの技法』岩波アクティブ新書。
- ・山崎亮, 2016, 『縮充する日本—「参加」が創り出す人口減少社会の希望』PHP新書。

# 高等教育政策とアクティブラーニング

小方 直幸（東京大学）

## 1. アクティブラーニングの教育社会学的射程

大学でのアクティブラーニング（以下AL）に関わる実践はミクロな授業現場で生成する。教員が自律的に取り組む場合もあるが、その行為は専門分野や社会を取り巻く環境の変化、学生の多様化や変容と無関係ではない。他方でALを全学センターや大学として組織的に推奨・推進する場合には、組織の存続・発展をより考慮した取組となる。組織として自律的に取り組む場合もあるが、外部環境の変化を受けやすく政策のインパクトも大きい。もっとも政策も、過去の取組からは勿論、OECD等の国際機関や諸外国の政策動向の影響を受けている。加えてALの提唱・推進・普及には、教育方法や学習論を専門とする研究者が深くコミットしている。このように教育実践は、ALに限らず入れ子構造にある。誰と誰、誰と何の関係を読み取ろうとするかで、検証の対象のみならず批判の矛先や内容も変わってくる。

教育社会学は、教育をめぐる私・個人的なものや歴史・社会的なものの中に社会学的切口を組み込んで様々な問題を発見してきた。ただし、ある社会学的なものが見方が市民権を得て安定すると、問題発見というよりも問題を所与と見做し、その確認のためのアプローチや解釈が生まれやすくなる。問題の継続・拡大・縮小の点検やアプローチ方法の精緻化等のメリットもあるが、切りこぼしの中に発見があることもある。ALの教育社会学は、課題研究で扱うに相応しい新たな発展的なテーマとなり得るだろうか。

## 2. アクティブラーニングとは

ALは、1990年代のアメリカの高等教育での議論が嚆矢とされ、学生の学びを豊かにするには、学びへのインボルブメントを高める必要があり、そのための技法として注目されてきた。その背景には教育から学生へ、教授から学習へというパラダイムの転換があり、伝統的な講義中心授業からの脱却といった表現が使われるのもそのためである。Bonwell&Eison（1991）によれば、ALは、学生が聞くこと以上に授業に参加し、情報伝達よ

り学生のスキル開発を重視し、学生が分析や統合といったより高次の思考を行い、読む・議論する・書くといった諸活動に従事し、学生自らの態度や価値観の探究を重視するものとされている。

実践上は、個別の高等教育機関や個々の授業が掲げる教育目標に対する、学びの質の担保やその結果としての学習成果の向上、学生の成長と関わる。単なる教授法の領域を超えて修得される能力にも連なることから、誰が何の目的で推進しようとしているのか、という点も1つの重要な考察課題となり得る。ただし何をどこまで行えばALの実践といえるのか、判断根拠には曖昧さもあって、実証する際には問い方も含めて留意が要る。

## 3. 答申の作法と思想、審議の過程とインパクト

高等教育政策でALという用語が使われたのは2012年答申である。求められる学士課程の質的転換という項で「学生が主体的に問題を発見し解を見だしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要」（9頁）と述べられている。ALは2008年答申でも議論されていた。最終答申文では、教育方法の改善の項で「学生の主体的・能動的な学びを引き出す教授法を重視し」（24頁）と述べられ、ALという用語は使用されていないが、審議経過報告案では「・・・教授法（アクティブ・ラーニング）を重視」と表記されていた。

政治と同様に教育改革をめぐる政策も漸進的傾向を持つとすれば、社会観とそこでの要求能力という流れから書き起こし、そのための課題と改革方向性の提示という書き方が、ある種作法化している。答申は世に出れば一人歩きの可能性があって書きぶりの検証は重要だが、一字一句に思想を読み取るには限界もある。答申は学術論文でも法律用語でもない。他方で答申を実質化するために関連の補助金政策等が併走し、大学の誘導や間接的コントロールは強まっているが、大学が学内改革に巧みにそれを利用している実情もある。

高等教育の領域では、1998年答申で課題探求能力の育成が謳われ、2008年答申で学士力という大学教育の一般目標を提示し、3つのポリシーの重



要性が説かれた。教授法に先立ちまずは教育目標の設定やそれを具現化するプログラム構築を優先したのである。これを受け、プロセスの改善として2012年答申は学習時間の担保を指摘し、併せてALも提唱されるに至った。2008年答申に関わる議事録は虫食的にしか公表されていない。大学分科会の制度・教育部会下にある学士課程教育の在り方に関する小委員会では、初期の中間報告案や審議経過報告案の段階までALは議論されていたが、その後はALも主体的な学びも、議論された形跡は確認できない。審議経過報告へのパブコメは5件（審議のまとめについては未確認）だった。2012年答申は、正課の学士課程に注視し、主体的な学びの確立とその担保としての学習時間の確保が柱で、143件のパブコメでもこの点への意見や懸念が多い。大学教育部会における審議過程をみてもALの議論は活発でない。当初の答申案でも注目していたのは主体的な学びであり、この点は答申の副題となって結実している。

2012年答申はALに言及した答申として着目されることが多い。確かにALという用語を答申で使い、用語の定義も行い、2008年答申の重視という表現が転換という強い表現に変わっている。ただし、答申のALの箇所を積極的に取り上げたのは、政策担当者あるいは高等教育研究者というよりは、教育方法や学習論を専門とする研究者であった。ALの流布や普及に一役買ったのは、むしろこうした研究者という見方もできる。答申は良くも悪くも発見されたのかもしれない。

#### 4. 初中等教育政策との連動や共振

このようにみれば、大学教育の文脈におけるALは現時点で、授業改善、学習成果向上の1つのアイテムとしての領域を出るものではない。大学教育の現場では様々な授業方法の工夫や改善が行われているが、2012年答申がその決定的な契機であったとは言い難い。ALだけでなくカリキュラムマネジメントも含め（大学は内容も個々の大学が決めるため重視されてきた経緯がある）、初中等教育とりわけ学習指導要領改訂への流れと連動していったとすれば、そのインパクトがむしろ大きかったのではないかと。初中等教育では、これまでは教科ベースの内容論中心に学習指導要領が検討され、教授＝学習方法については現場の自主性や多様性に一任してきた。しかし今時の学習指導要領改訂においては、何を学ぶかよりも何のため

に学ぶかが前提となり、それに相応しい内容と方法という文脈で、主体的で対話的で深い学びが提唱されることとなった。何を知っているか以上に何ができるかを重視する点は大学改革と共振しており、高大接続入試の議論も含め政策における初中等教育と高等教育の一体的推進が強まっている可能性がある。仮にそうだとすれば、教育システム全体を通じて何が生じ、どこに課題があるかの確かな掘り起こしとその考察・検証の必要性が増している。

#### 5. 二項対立論とその陥穽

答申を通じた直接・間接的なALの推進は、大学が自律的に行う領域に踏み込んでいるともいえ、自律と強制という枠で捉えることもできる。ただ従来の大学の授業に課題があったことも事実で、本来自律的な大学教育が、政策を介さず変化してきたともいえない。生じているのは、自律と依存ともいうべき状況である。政策対応を通じた大学教育の変容メカニズムが確立し、改革をめぐる政策への依存体質が強まっている。それは、自律と強制という構図以上にタチが悪い。自律志向メカニズムが働きにくいからである。

また格差助長や学習者排除という問題は、ALでより顕在化しやすい側面がある。障害学や特別支援教育の文脈で、既に指摘され危惧もされている。もっとも、格差や排除は、AL以外の学習でも起こり得る。ALによる格差拡大の検証だけでは不十分で、ALの個人的な伸長への影響も含む両面からの検証が要る。伸長と格差、包摂と排除が集団間ではなく個人内でも同時進行しているかもしれない。格差・排除の誇大利用を避け、エビデンスの欠如批判に満足せず、学習者の成長や大学教育の改善の芽を摘むことも避けつつ、実態把握することが求められる。

他方でALは、講義中心と批判されてきた授業の打破でなく、かえって多様な工夫を抑制し画一化を招来する懸念もある。ただしALはかたい学習論ではない。例えば個々の学生の学習スタイルに応じたALやDEALも提唱されている。「恐れ」「懸念」はあるし、その趨勢を検証する必要はあるが、従来の大学の授業が仮に画一的傾向にあったとすれば、多様化は進んでいる。問われているのは、批判・対峙する相手は誰なのかも含めて、ALの教育社会学を成立させるための社会的想像力である。



# 全国学生調査に見るアクティブラーニング

濱中 義隆（国立教育政策研究所）

## 1. 本報告のねらい

課題研究「アクティブラーニングの教育社会学」のサブ・テーマとして本報告に与えられた課題は、「経験的観点から」、関連する大学生調査の分析結果を提供し、得られた知見を教育社会学の立場からどのように解釈できるのかを論じることである。

ALの研究が主としてマイクロな教授-学習プロセスに着目する学習論を中心にこれまで展開されてきたことに鑑みると、大規模質問紙調査によってどこまでその実像（とりわけ効果について）に迫れるのか心許ないことは否めない。一方で、学生調査に依拠することで、ALが学生によっていかにして受容され、それによって効果の現れ方がどう異なるのかを提示することは可能だろう。本報告では、教育社会学の研究対象としてALにアプローチする際、ツールとしての学生調査の有効性と限界を睨みながら分析結果を紹介する。

## 2. データの概要

本報告で用いるデータは国立教育政策研究所が2016年度に実施した「大学生等の学習状況に関する調査」である。同調査は日本学生支援機構の「学生生活調査」と共同で実施しており、学習状況に関する質問項目を学生の経済的状況と関連付けて分析できる点に特徴がある。本報告では2016年度調査の大学昼間部の回答者（国立 n=5437、公立 n=4290、私立 n=9089）の結果を用いる。

## 3. アクティブラーニングの機会

東京大学 CRUMP 調査（2007）と比較すると、授業での経験として「グループワークなど学生が参加する機会」がよくあった、ある程度あったと回答した学生の比率は30.8%から64.8%（2016年）へと大きく増加している。「適切なコメントが付されて提出物が返却される」も25.9%から36.5%に増加しており、約10年の間に、学生の能動的学修を促すための工夫が進展したことは間違いない。

ただし、ALの機会がどの程度提供されているのかは、大学の機関属性や専攻分野などの外的条

件によって様でない。表1に、「グループワークなど学生が参加する機会」（「よくあった」=4点～「ほとんどなかった」=1点）を従属変数とした重回帰分析の結果を示した。

表1 アクティブラーニングの頻度の規定要因（重回帰分析）

	設置者		
	国立	公立	私立
入学難易度	-37.5	.373	.090 **
(偏差値)	40.0-45.0	.039	.097 *
	47.5-50.0 (基準)		.114 **
	52.5-55.0	-.074 *	-.005
	57.5-	-.146 **	.044
		.032	
専攻分野	人文	.446 **	.462 **
	社会 (基準)		.328 **
	理工農	.005	.005
	医歯薬	.377 **	.160 *
	看護保健	.621 **	.843 **
	教育・家政	.633 **	.613 **
	スポーツ・芸術	.496 **	.341 **
	その他	.383 **	.311 **
	.306 **		
学年	1年次 (基準)		
	2年次	-.161 **	-.050
	3年次	-.159 **	-.090 *
	4年次	-.163 **	-.069 +
	5・6年次	.030	-.031
		-.046	
切片	2.653 **	2.583 **	2.503 **
調整済み決定係数	.109	.097	.072
ケース数	(5199)	(2893)	(8816)

\*\* p<.01, \* p<.05, + p<.10

入学難易度が中程度の大学・学部を基準として、国立では難易度の高い大学ほど頻度が低く、私立では難易度が低い大学で有意に頻度が高い。たしかに学生の平均的学力の低い大学においてALの導入がより進んでいることがうかがえる。

ALの頻度をより強く規定しているのは、専攻分野の違いである。社会科学、理工農が最も低く、反対に看護保健、教育・家政・福祉でALの導入は最も進んでいる。学年別では国公私ともに1年次に比べて3年次が有意に低い。参加型の授業は導入教育として実施されているケースが多いことを示唆している。

## 3. アクティブラーニングへの適応

ALの機会が普及してきたといっても、学生が直ちにそれに適応するわけではない。調査では「グループワークやディスカッションに積極的に参加しているか」も尋ねているので、これを頻度と組み合わせることにより、表2のような類型を設定することができる。

表2 アクティブラーニングへの適応類型

グループワークやディスカッションに積極的に参加  
まったく あまり ある程度 よく  
あてはまらない あてはまらない あてはまる あてはまる

グループワーク に参加する 機会	ほとんどなかった	①機会がない (19.7%)	③ALの増加を希望 (15.1%)
	あまりなかった		
	ある程度あった	②ALに非積極的 (19.2%)	④適応 (46.0%)
	よくあった		

表2より全体の約2割の学生は、機会があつたけれども積極的には参加していないことが分かる

ALに適応(積極的に参加)するのはどのような学生なのか。機会が「ほとんどなかった」者を除いて、ALへの積極的参加を従属変数とした重回帰分析で検討してみた。表1で使用した変数に加え、ALへの適応を規定する要因の一つとして社会階層的な変数(家計所得)を追加してみたが、その影響関係は必ずしも明確ではなかった(専攻分野によって異なる。ゆえに表は省略)。

専攻分野を問わず、ALへの適応に大きな影響を及ぼすのは、「卒業後にやりたいことが見つからない」、「授業についていけない」、「学内の友人関係に悩みがある」といった項目であった(いずれもマイナスに有意)。AL導入の目的が、能動的学習を通じて、大学における学習目的を明確にすること、知識の理解を確実なものにすることであるとすれば、ALを最も必要とする学生層にむしろ敬遠されるという皮肉な結果となっている。

#### 4. アクティブラーニングの効果

ALはその実践自体が目的なのではなく、ALによる何らかの「効果」(究極的には学生の成長)が期待されている。しかし、「効果」を調査によって測定することは存外難しい。ここでは、学生の自律的学習時間ならびにいわゆる汎用的能力に対する学生の自己評価に対して、ALが影響を及ぼしているか否かを検討する。自律的学習時間は学生による「能動的な学習」が促進されているか否かを直接的に測る指標であり、同時に一定以上の学習時間が担保されなければ十分な学修成果を得ることも期待できない。一方、汎用的能力の自己評価については、学年の上昇とともに向上していることに照らせば、学生の成長実感を現した指標とみなしてよいだろう。

表3は、1週間当たりの「授業の予習・復習の時間」(1~3年次のみ)と「汎用的能力の自己評価」(「論理的に文章を書く力」、「ものごとを分析的・批判的に考える力」など6項目による主成分

分析における第一主成分得点)を従属変数とした重回帰分析の結果である。

表3より、ALの機会がなかった者に比べて、ALに積極的に取り組んだ者は自律的学習時間、能力自己評価ともに有意に高い。また、ALの機会はあつたが積極的に取り組まなかった者では、そもそも機会がなかった者との間に有意な差はないことも分かる。

上記の結果のみに着目すれば、他の条件を一定とした場合、ALは「効果あり」となる。しかし、注意したいのは、ここでも「卒業後にやりたいことが見つからない」がマイナスの影響を及ぼしていることである。すでに述べたように、こうした学生はALの機会が提供されていても自らは積極的に参加していない。AL独自の効果は「あり」だとしても、学習に対する構えによって効果は相殺されてしまうことになる。

表3 アクティブラーニングの効果(重回帰分析)

	学習時間 (1~3年次)	汎用的能力の 自己評価
入学難易度	-37.5	-0.20
40.0-45.0	-0.702 **	0.036 +
47.5-50.0 (基準)	-	-
52.5-55.0	0.283	-0.077 **
57.5-	0.985 **	-0.043
専攻分野	(略)	(略)
学年		
1年次(基準)	-	-
2年次	0.412 **	0.063 **
3年次	0.081	0.160 **
4年次		0.160 **
5・6年次		0.256 **
性別		
男性	-0.315 **	0.213 **
家計所得	(略)	(略)
ALへの適応		
機会がない(基準)	-	-
ALに非積極的	0.255	-0.10
ALの増加を希望	0.941 **	0.303 **
適応	1.329 **	0.428 **
授業の内容についていけない	0.093	-0.200 **
卒業後にやりたいことがみつからない	-0.375 **	-0.129 **
学内の友人関係の悩みがある	0.232 **	-0.070 **
(切片)	2.582 **	-1.519 **
調整済み決定係数	0.087	0.155
ケース数	(11034)	(14930)

\*\* p<.01, \* p<.05, + p<.10

最後に、あえて結論めいたことを言うならば、学修成果を精緻に計測し、それに対するALの影響を実証しても実はあまり意味のないことかも知れない、むしろ学習への構えにいかにして働きかけられるかが重要だ、ということになろう。ここで難しいのは、もし「ALへの適応」→「学習への構え」というモデルで分析すれば、やはりALは有効という結果が導かれることである。しかしALの普及に対して、「卒業後にやりたいことが見つからない」という学生は10年前とほぼ変化していないことから上記の結果も眉唾である。ALの有効性の背後で、ALにインボルブされない学生への目配せが重要であることを指摘しておきたい。

---

## 日本教育社会学会 第 70 回大会 発表要旨集録

2018 年 8 月 30 日発行

発行者 日本教育社会学会 第70回大会実行委員会  
〒603-8301 京都市北区紫野北花ノ坊町96  
佛教大学教育学部・原清治研究室  
E-mail: [jses2018conference@gmail.com](mailto:jses2018conference@gmail.com)  
TEL: 075-491-2141(代表)

印刷所 よしみ工産株式会社

---