日本教育社会学会第６８回大会

68th Annual Meeting

The Japan Society of Educational Sociology

発表要旨集録

The Abstracts of the Presentations

２０１６

平成２８年９月

１７日(土)・１８日(日)

名古屋大学
NAGOYA UNIVERSITY

目次

（頁）

〇大会日程 ・・・ iii

〇ご案内 ・・・ iv

〇大会会場へのアクセス
（名古屋大学 東山キャンパス） ・・・ vii

〇大会会場 構内案内図 ・・・ viii

〇会場配置図 ・・・ ix

〇若手研究者交流会 ・・・ xiii

〇研究発表プログラム ・・・ xiv

◇9月17日（土）

研究発表Ⅰ （9:30～12:00）		（会場）	（頁）
Ⅰ-1	教師（1）	C11	1
Ⅰ-2	教育の歴史社会学（1）	C12	12
Ⅰ-3	高等教育	C14	22
Ⅰ-4	ニューカマー	C34	32
Ⅰ-5	第三段階教育の変容	C32	42
Ⅰ-6	学習行動	S10	52
Ⅰ-7	教育の収益	S11	62
Ⅰ-8	教育と職業	S20	72
Ⅰ-9	多様化する学習の場・機会	C22	82
Ⅰ-10	学校（1）	S21	92

研究発表Ⅱ （14:10～16:10）		（会場）	（頁）
Ⅱ-1	少子化時代の教育課題	C14	104
Ⅱ-2	ライフコース	C11	112
Ⅱ-3	教育と支援（1）	C12	120
Ⅱ-4	大学生	C32	126
Ⅱ-5	高校生の進路	C34	134
Ⅱ-6	進路と教育	S10	142
Ⅱ-7	子ども・教育・秩序	S11	150
Ⅱ-8	教育とジェンダー	S20	158
テーマ部会①	学力格差分析の課題	S21	164
英語特設部会①	Human Resource Strategies in East Asia in the Global Age (1)　Big Movements and Systems	C22	172

研究発表Ⅲ （16:20～18:20）		（会場）	（頁）
Ⅲ-1	教育と支援（2）	C11	182
Ⅲ-2	教育問題	C14	190
Ⅲ-3	大学と教育サービス	C22	198
Ⅲ-4	学校と進路	C34	206
Ⅲ-5	家族と教育	S10	214
Ⅲ-6	ライフコースとジェンダー	S11	222
Ⅲ-7	学校（2）	C32	230
Ⅲ-8	子どもの経験と学習効果	S20	238
Ⅲ-9	教育の政策と制度	S21	246
テーマ部会②	教育社会学における障害研究	C12	254
英語特設部会②	Human Resource Strategies in East Asia in the Global Age (2) Knowledge, Competencies and Evaluation in the Globalized World	C33	262

◇9月18日（日）

研究発表Ⅳ （9:30～12:00）		（会場）	（頁）
Ⅳ-1	教師（2）	C14	272
Ⅳ-2	教育の歴史社会学（2）	C11	282
Ⅳ-3	いじめ	C34	292
Ⅳ-4	学校（3）	S10	302
Ⅳ-5	貧困と教育	S11	312
Ⅳ-6	教育と階層	S20	322
Ⅳ-7	進学と移動	S21	332
Ⅳ-8	子どもの学び	C12	342
Ⅳ-9	排除・包摂と教育	C32	352
テーマ部会③	大学院改革の国際比較	C22	360

課題研究 （13:10～16:10）	（会場）	（頁）
Ⅰ 「チームとしての学校」を考える：多職種協働と学校組織	C13	372
Ⅱ 現代社会におけるメディアと教育： メディア環境の変容は教育をどのように変えようとしているのか	C15	380
Ⅲ 地方で「生きる」若者たち（2）	C25	388

大会日程

前日:9月16日(金)				
16:00	―	18:00	若手研究者交流会	全学教育棟 S1X 集合
第1日:9月17日(土)				
8:45	―		受付	学生ホール
9:30	―	12:00	研究発表Ⅰ	
12:00	―	12:55	昼食	
12:55	―	13:40	総会	全学教育棟 C25
13:40	―	14:05	学会奨励賞 授与式	全学教育棟 C25
14:05	―	14:10	休憩・移動	
14:10	―	16:10	研究発表Ⅱ・テーマ部会①・英語特設部会①	
16:10	―	16:20	休憩・移動	
16:20	―	18:20	研究発表Ⅲ・テーマ部会②・英語特設部会②	
18:20	―	18:30	休憩・移動	
18:30	―	20:30	懇親会	Mei-dining
第2日:9月18日(日)				
9:00	―		受付	学生ホール
9:30	―	12:00	研究発表Ⅳ・テーマ部会③	
12:00	―	13:10	昼食	
13:10	―	16:10	課題研究Ⅰ	全学教育棟 C13
			課題研究Ⅱ	全学教育棟 C15
			課題研究Ⅲ	全学教育棟 C25

各種会合

前日:9月16日(金)				
15:30	―	17:00	紀要編集委員会	文系総合館 702
15:30	―	17:00	研究委員会	文系総合館 705
17:00	―	18:00	常務会	文系総合館 702
18:00	―	20:00	理事会	文系総合館 702
第1日:9月17日(土)				
12:05	―	12:55	総会打ち合わせ	全学教育棟 C20
第2日:9月18日(日)				
12:05	―	12:50	課題研究Ⅰ 打ち合わせ	全学教育棟 C20
			課題研究Ⅱ 打ち合わせ	全学教育棟 C20
			課題研究Ⅲ 打ち合わせ	全学教育棟 C20
12:00	―	12:45	評議員懇談会	文系総合館 705

ご案内

１．会場

名古屋大学・東山キャンパス

〒464-8601 名古屋市千種区不老町

（地下鉄 名城線「名古屋大学」駅下車、1番出口より徒歩5分）

〇研究発表・課題研究・若手研究者交流会：全学教育棟1～3F

〇各種会合：文系総合館7F・全学教育棟2F

２．受付

（17日） 午前 8 時 45 分より、学生ホールで受付を行います。
（18日） 午前 9 時より、学生ホールで受付を行います。

【大会参加費】
事前振込み 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】
事前振込み 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，ご留意ください。

※事前振込みをされた方は、当日、**払込受領証をご持参ください。**

事前振込みの期限は**9月6日（火）**とさせていただきます。

【要旨集録】 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16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… ）

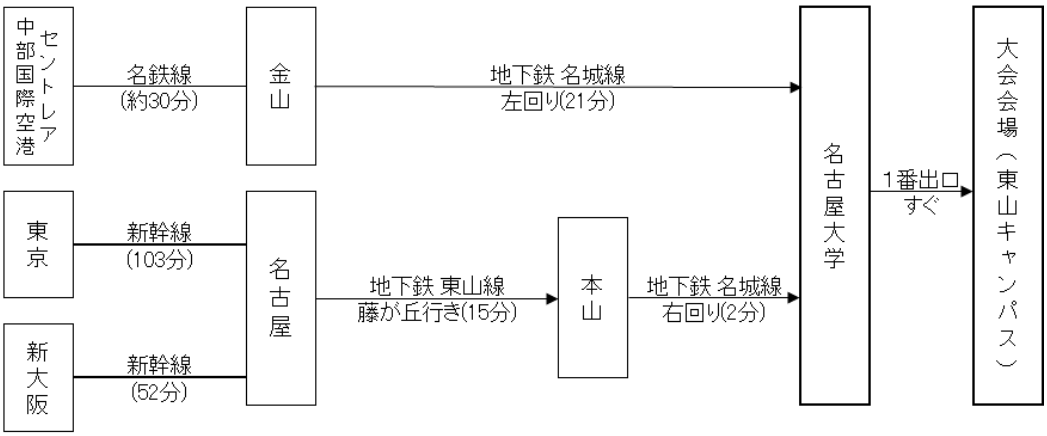
６．資料のコピー

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。

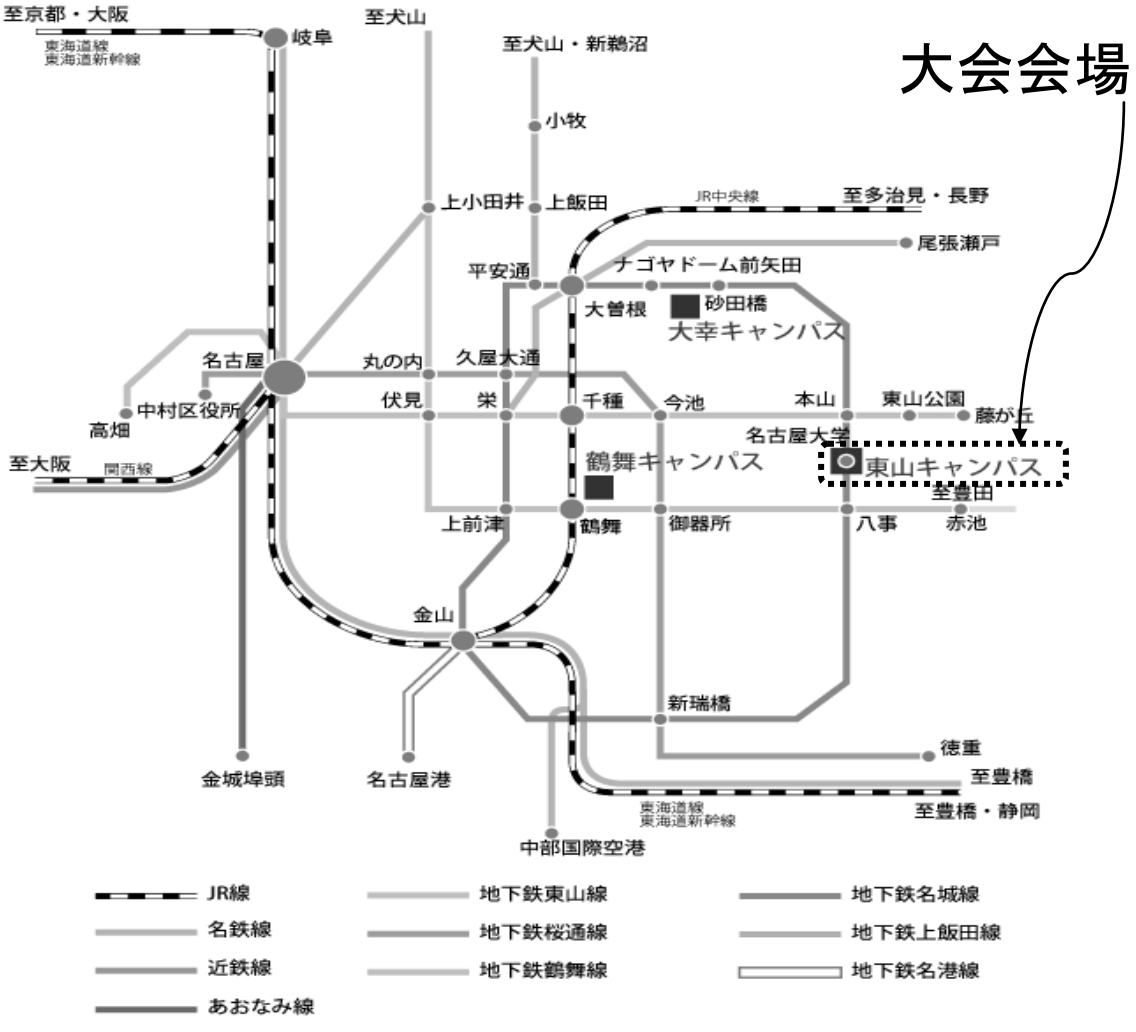
７．昼食	キャンパス内の食堂は，１８日（日）は営業しておりません。 事前振込により弁当をご注文いただくか，キャンパス内・キャンパス近隣のコンビニエンスストアをご利用ください。
８．会員控室	会員控室（2階 C23）には、お茶・お菓子等をご用意しております。
９．クローク	1階S17にクロークを設け、お荷物をお預かりします。 ただし、貴重品は携帯してください。 ※クロークに預けられたお荷物は、１７日（土）は 18:30 まで、１８日（日）は 17:00 までに必ずお受け取りください。
10. 一時保育	一時保育のサービスを提供いたします。（申し込みは締め切っております。） 詳細は、大会ホームページの実施要領をご覧ください。
11. 懇親会	大会第１日，９月１７日（土）18:30より，名古屋大学生協「南部食堂1階 Mei-dining」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（2階 C23）に設けます。
13. 書籍販売	大会会場では、学生ホールにて、書籍販売を行います。

大会会場へのアクセス

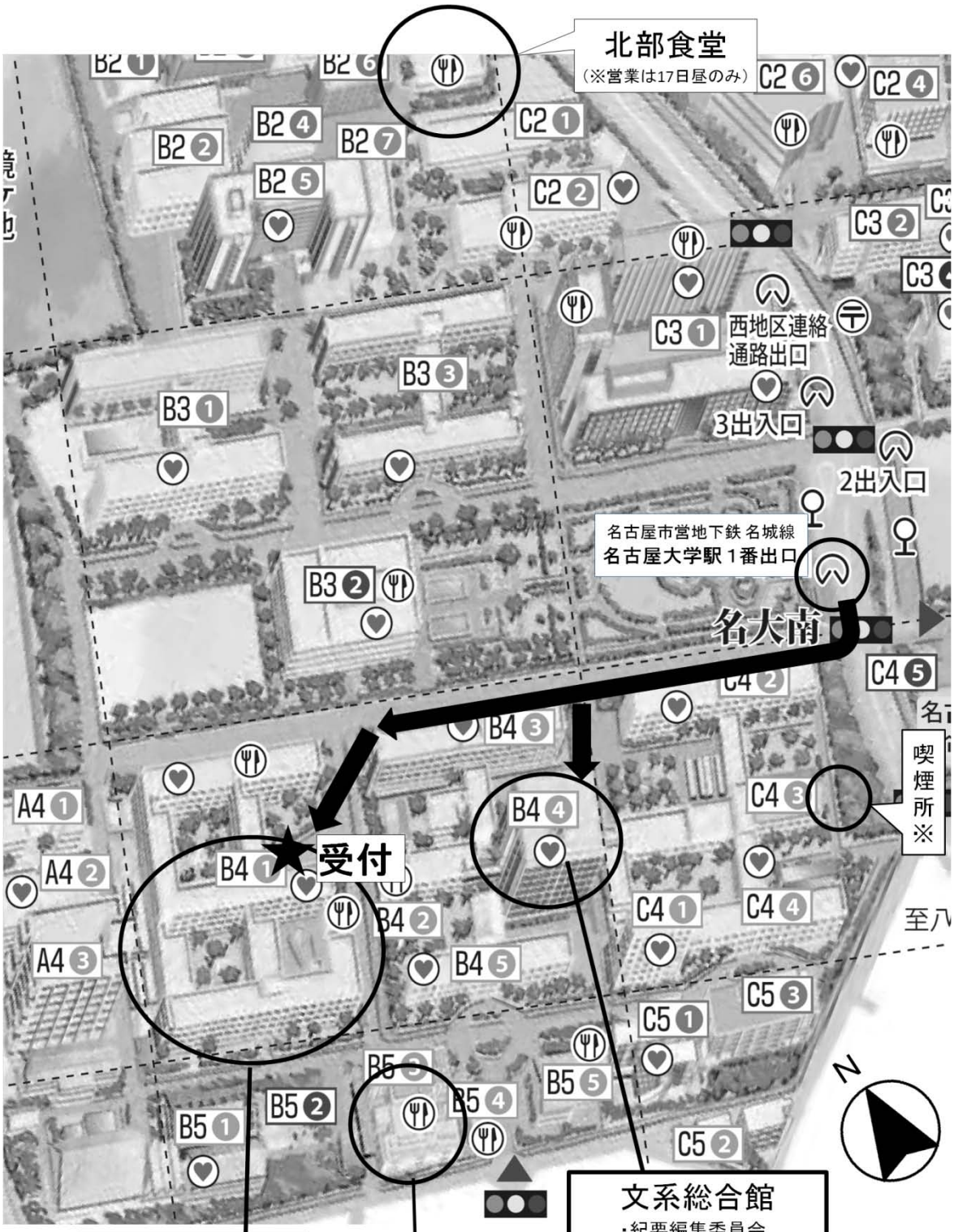
（名古屋大学 東山キャンパス）



●地下鉄 名城線「名古屋大学」駅下車。１番出口より徒歩５分。



大会会場 構内案内図

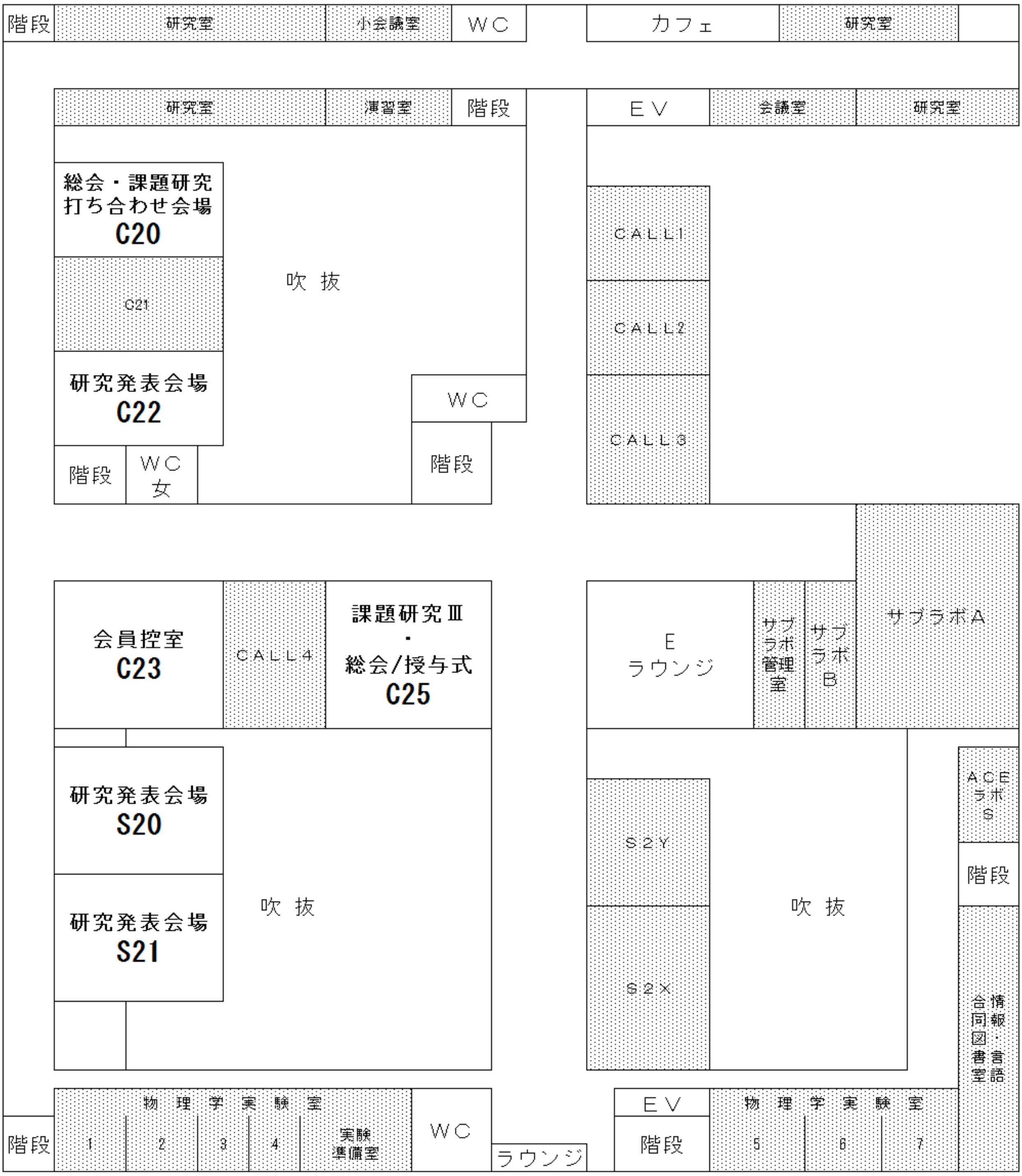


※構内は指定場所以外は禁煙です。

会場配置図（全学教育棟）

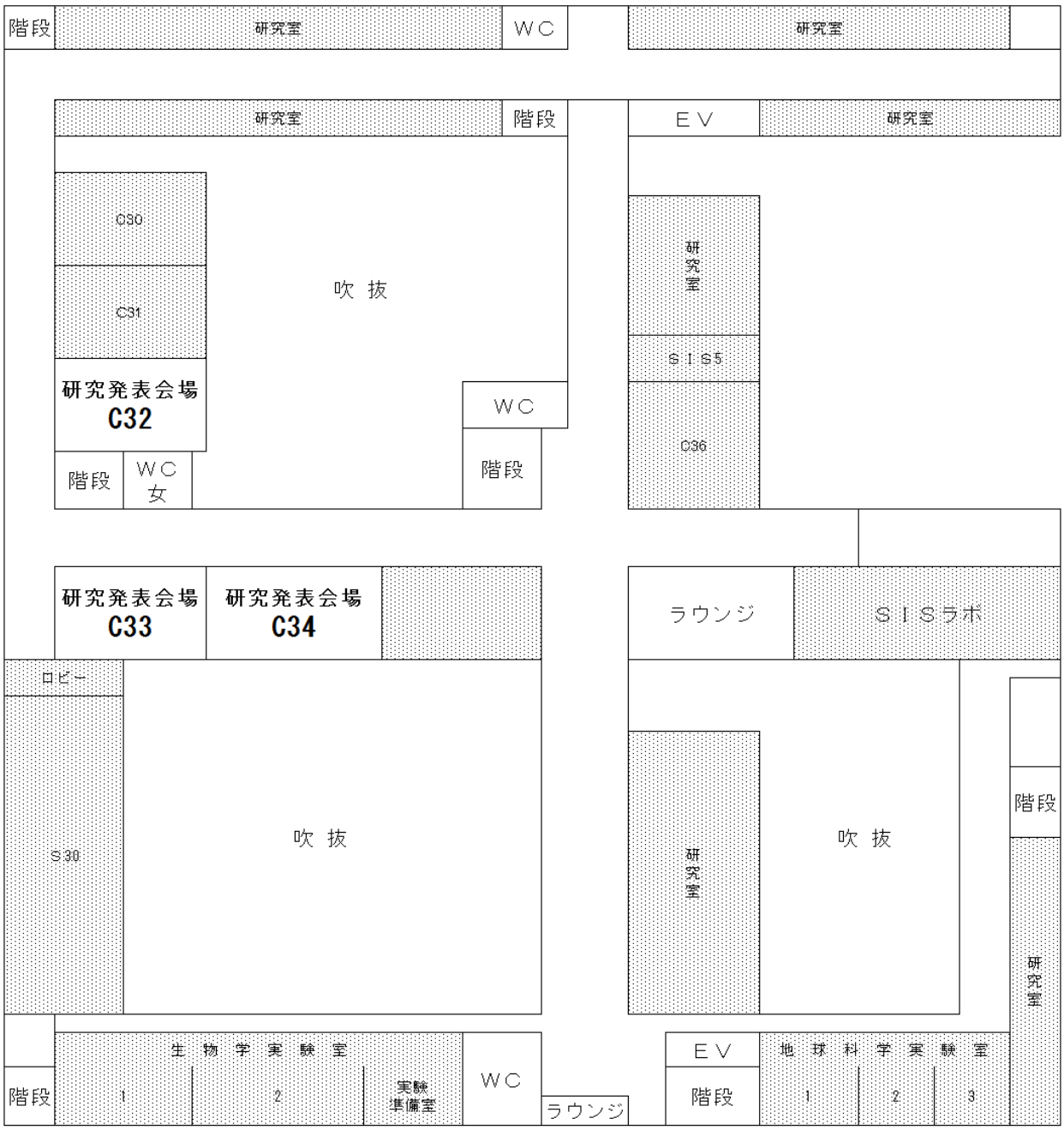
※大会で使用する部屋以外（網掛け部分）への立ち入りはご遠慮ください。

全学教育棟
2階



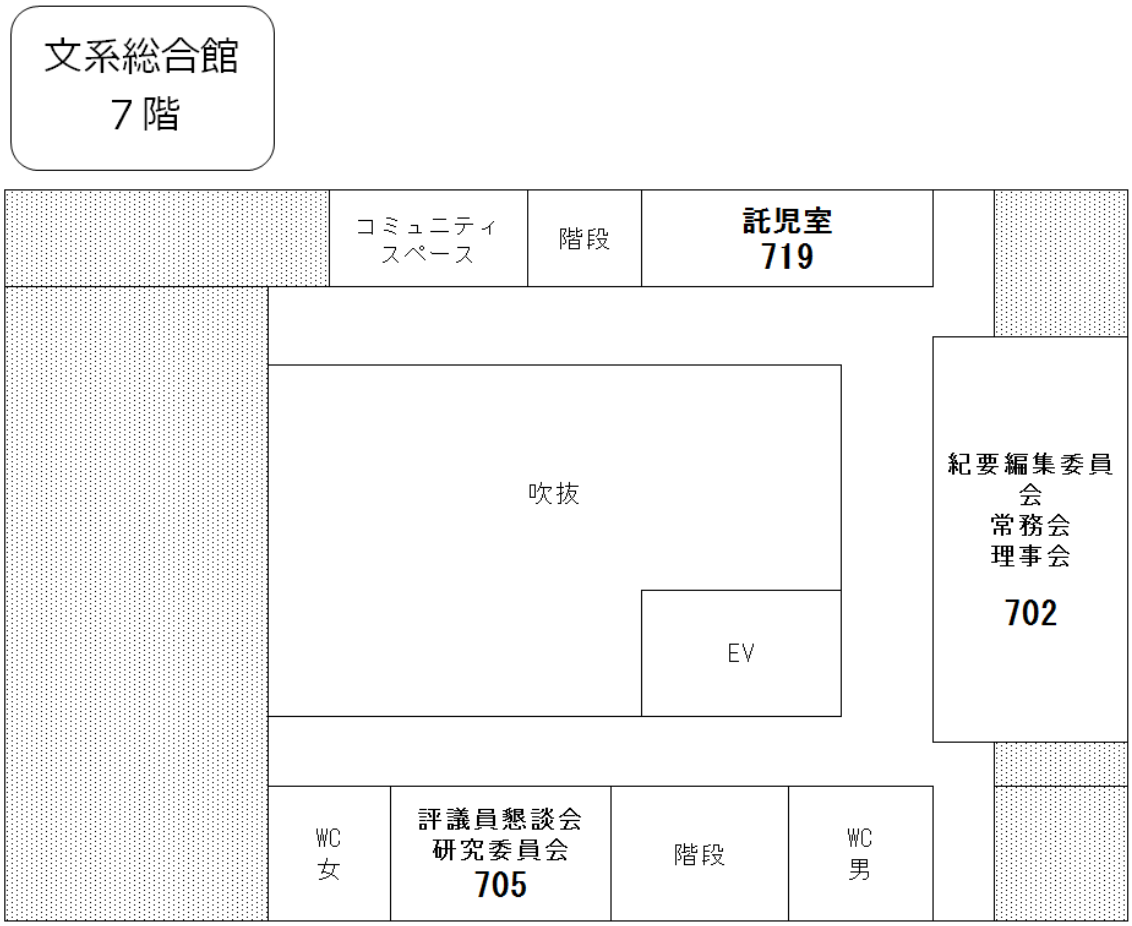
※大会で使用する部屋以外（網掛け部分）への立ち入りはご遠慮ください。

全学教育棟
３階



※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。
※本大会では、４階は使用しません。

会場配置図（文系総合館）



※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。
※大会前日（16日）の各種会合時には，同じフロアーに休憩場所をご用意しております。

若手研究者交流会

９月１６日（金）16：00-18：00　　会場：名古屋大学全学教育棟Ｓ１Ｘ教室

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 16 日）に開催いたします。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５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、9 月 6 日（火）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】　9 月 16 日（金）16:00～18:00（終了後に懇親会を予定）
【集合会場】　名古屋大学全学教育棟Ｓ１Ｘ教室
【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。）
【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）
【ラウンドテーブル】

①　若手のための教育社会学必読書
話題提供者：佐々木基裕（名古屋女子大学／京都大学大学院）
コーディネーター：中村誠吾（大阪大学大学院）

②　研究資金の調達のために
話題提供者：湯川やよい（東京女子大学）・山本宏樹（東京電機大学）
コーディネーター：呉永鎬（世界人権問題研究センター）

③　学位論文の執筆と出版
話題提供者：三浦綾希子（中京大学）
コーディネーター：伊藤秀樹（東京学芸大学）

④　海外での調査・研究・発表・留学
話題提供者：大橋充典（福山平成大学）
コーディネーター：早坂めぐみ（東京学芸大学大学院）

⑤　研究生活と私生活
話題提供者：金南咲季（大阪大学大学院）
コーディネーター：伊勢本大（広島大学大学院）

【連絡先】　jses.seminar2016@gmail.com　（担当：知念渉）

《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）、③参加を希望するラウンドテーブルの番号、④懇親会参加の有無を記入してください。

担当：教育部副部長：額賀美紗子（和光大学）
部員：知念渉（大阪大学）・林明子（大妻女子大学）

研究発表プログラム

研究発表Ⅰ　9月17日（土）9:30~12:00

Ⅰ－１部会　教師（１）　会場：Ｃ１１・・・・・・・・・・・・・・・・・p.1~11

司会　稲垣恭子（京都大学）

9：30－9：55　１．教員養成系学生の教職観の形成とその背景意識
―私立Ｐ大学の教育学科に在籍する学生の語りから―
中村誠吾（大阪大学大学院）

9：55－10：20　２．一元化される教師の〈語り〉
伊勢本大（広島大学大学院）

10：20－10：45　３．諏訪哲二の生徒の変容論と対抗戦略　―指導と管理―
石黒正員（立命館大学大学院）

10：45－11：10　４．高校の教師はどのようにクラスを決定しているのか
―関西圏の商業高校と工業高校を事例として―
◯冨田知世（大月市立大月短期大学）
小黒恵（東京大学大学院）
中村高康（東京大学）

11：10－11：35　５．中学校教員の教育行動
―公立中学校における教員コンピテンシー抽出の試み―
柿澤寿信（大阪大学）

11：35－12：00　総括討論

Ⅰ－２部会　教育の歴史社会学（１）　会場：Ｃ１２・・・・・・・・・・・p.12~21

司会　井上義和（帝京大学）

9：30－9：55　１．進学名門校「女子ミッション・スクール」の歴史社会学的分析
―都市市民層の教育期待に着目して―
佐々木啓子（電気通信大学）

9：55－10：20　２．戦前期日本のキリスト教系高等教育機関にみられる
組織化を通じた教育と教会の分離とその帰結
齋藤崇徳（独立行政法人 大学改革支援・学位授与機構）

10：20－10：45　３．東京高等師範学校卒業生の社会的位置
―日本型「転換の戦略」の一断面―
大前敦巳（上越教育大学）

10：45－11：10　４．学問の制度化と大学におけるデュルケームの講座
白鳥義彦（神戸大学）

11：10－11：35　５．発展途上国の初等教育発展への歴史構造主義的アプローチの構築
―メキシコの事例に即して―
米村明夫（アジア経済研究所）

11：35－12：00　総括討論

Ⅰ－３部会　　高等教育　　会場：Ｃ１４　・・・・・・・・・・・・・・・・p.22~31

司会　稲永由紀（筑波大学）

9：30－9：55　　１．　教師と学習者のかかわりと主体的な学習
―大学における初年次教育の事例を通して―
藤井陽奈子（京都府立大学京都三大学教養教育研究・推進機構）

9：55－10：20　　２．学士課程教育の質保証に対する大学の姿勢は
所属教員にどのような影響を与えるか
―ボーダーフリー大学を事例として―
葛城浩一（香川大学）

10：20－10：45　　３．書くという学習経験の職業的レリバンス
―社会科学分野の大卒就業者に対する質問紙調査をもとにして―
小山治（徳島大学）

10：45－11：35　　４．高等教育機関におけるミドルマネジメント人材の能力構造
―能力獲得に至る経験に着目して―
杉本和弘（東北大学）
◯猪股歳之（東北大学）
◯立石慎治（国立教育政策研究所）

11：35－12：00　　総括討論

Ⅰ－４部会　　ニューカマー　会場：Ｃ３４　・・・・・・・・・・・・・・・・p.32~41

司会　額賀美紗子（和光大学）

9：30－10：20　　１．　ニューカマー第二世代のトランスナショナルな実践
―ベトナム、中国、フィリピンの比較から―
◯清水睦美（日本女子大学）
◯坪田光平（職業能力開発総合大学校）
◯三浦綾希子（中京大学）

10：20－10：45　　２．中国系ニューカマー青年の学業達成と進路選択
―大学進学を果たした事例の分析―
広崎純子（神田外語大学）

10：45－11：10　　３．ブラジル系ニューカマー第二世代のエスニシティと職業選択
児島明（鳥取大学）

11：10－11：35　　４．　ニューカマー児童・生徒のアイデンティティーと文化
―教師へのインタビュー調査―
髙橋史子（東京大学大学院）

11：35－12：00　　総括討論

Ⅰ－５部会　　第三段階教育の変容　　会場：Ｃ３２　・・・・・・・・p.42~51

司会　濱中義隆（国立教育政策研究所）

9：30－9：55　　１．大学設置基準大綱化以降の新設大学の分析
―専門学校の大学への移行に着目して―
西田亜希子（大阪市立大学）

9：55－10：20　　２．ユニバーサル段階における医療技術者養成教育
―学校種間の同質化傾向に着目して―
下瀬川正幸（群馬県立県民健康科学大学・東京大学大学院）

10：20－10：45　　３．　専門学校設置状況の分析
―地域労働市場との関連を中心に―
◯尾川満宏（愛媛大学）
都島梨紗（東亜大学）

10：45－11：10　　４．専門学校卒業者のライフコースとジェンダー
眞鍋倫子（中央大学）

11：10－11：35　　５．　工業教育機関卒業者の生活と意識
―その共通性と学校種別による差異―
山田宏（一橋大学大学院）

11：35－12：00　総括討論

Ⅰ－６部会　　学習行動　　会場：Ｓ１０　・・・・・・・・・・・・・・p.52~61

司会　樋田大二郎（青山学院大学）

9：30－9：55　　１．デジタル・ネイティブ世代の子どもの読書
―「読書活動」に関する実態調査より―
腰越滋（東京学芸大学）

9：55－10：20　　２．　親のかかわりと子の学習
―JLSCP2015 調査を用いて―
◯岡部悟志（ベネッセ教育総合研究所）
石田浩（東京大学）
耳塚寛明（お茶の水女子大学）
佐藤香（東京大学）
秋田喜代美（東京大学）
松下佳代（京都大学）

10：20－10：45　　３．　保護者の学校教育及び学校外教育に対する期待と特徴
―STEM 教育に通わせる保護者を対象とした意識調査から―
◯峯村恒平（目白大学）
野村泰朗（埼玉大学）

10：45－11：35　　４．高校生の学習行動を問い直す
―定期考査と教育産業の位置づけに着目して―
◯濱中淳子（大学入試センター）
◯山村滋（大学入試センター）

11：35－12：00　総括討論

Ⅰ－７部会　　教育の収益　　会場：Ｓ１１　・・・・・・・・・・・・・p.62~71

司会　三輪哲（東京大学）

9：30－9：55　　１．義務教育期における課外活動が所得にもたらす影響の実証分析
鈴木星良（大阪大学大学院）

9：55－10：20　　２．　高等教育中退歴と所得の関係について
朴澤泰男（国立教育政策研究所）

10：20－10：45　　３．　国立・私立大学別の教育投資収益率の計測
島一則（東北大学）

10：45－11：10　　４．大学院教育収益率の推定
松繁寿和（大阪大学）

11：10－11：35　　５．ジニ分離指数を用いた学歴-職業関連の分析
近藤博之（大阪大学）

11：35－12：00　総括討論

Ⅰ－８部会　　教育と職業　　会場：Ｓ２０　・・・・・・・・・・・・・・p.72~81

司会　望月由起（昭和女子大学）

9：30－9：55　　１．短期高等教育にみる職業教育
―主に昭和 40 年代までの産業界の要望と中教審の答申を中心に―
伊藤友子（熊本学園大学）

9：55－10：20　　２．北欧の職業教育・訓練制度改革の試み
―北欧四か国の比較検討―
◯沼口博（大東文化大学）
横山悦生（名古屋大学）

10：20－11：10　　３．人文社会系大学教育の職業的レリバンス
―卒後１年目の大卒者を対象とする第３波パネル調査結果より―
◯本田由紀（東京大学）
◯河野志穂（立教大学（非常勤））

11：10－11：35　　４．6 年制課程薬学部における卒業率に関する研究
速水幹也（椙山女学園大学）

11：35－12：00　総括討論

Ⅰ－９部会　　多様化する学習の場・機会　　会場：Ｃ２２　・・・・・p.82~91

司会　伊藤秀樹（東京学芸大学）

9：30－9：55　　１．不登校経験者によるチャレンジスクールの選択要因に関する研究
柊澤利也（早稲田大学大学院）

9：55－10：20　　２．不登校の子どもの学習権保障をめざす運動
―多様な教育機会確保法案を中心に―
高山龍太郎（富山大学）

10：20－10：45　　３．　オルタナティブな学びの場のネットワーク論的考察
―不登校生の居場所としてのフリースクールを中心に―
竹中（井上）烈（愛知文教大学）

10：45－11：10　　４．オルタナティブスクールの組織間ネットワークにおける連携
藤根雅之（大阪大学大学院）

11：10－11：35　　５．東京都におけるエンカレッジスクールの成果と課題
―東京都立東村山高等学校を例として―
大塚一雄（古屋学園二葉栄養専門学校）

11：35－12：00　総括討論

Ⅰ－１０部会　　学校（１）　　会場：Ｓ２１　・・・・・・・・・・・・p.92~101

司会　長谷川裕（琉球大学）

9：30－10：20　　１．低学力層への教師のまなざしと学校区の社会的背景
―学力格差の実態把握調査から―
◯知念渉（大阪大学）
◯数実浩佑（大阪大学大学院）
◯伊藤莉央（大阪大学大学院）
髙田一宏（大阪大学）
志水宏吉（大阪大学）

10：20－10：45　　２．なぜ「意見・要望」に対する保護者と教師の認識はズレてしまうのか
―ある小学校における複数の事例に着目して―
山本達人（東京大学大学院）

10：45－11：35　　３．教育社会学と学校の「ギャップ」
―教員の平等観に着目して―
◯川口俊明（福岡教育大学）
◯奥村美保（無所属）

11：35－12：00　総括討論

研究発表Ⅱ　9月17日（土）14:10~16:10

Ⅱ－１部会　少子化時代の教育課題　会場：Ｃ１４　・・・・・・p.104~111

司会　浦田広朗（名城大学）

14：10－15：00　１．大学への社会人入学の促進要因と抑制要因
―現職教員を対象とした質問紙調査の結果から―
◯今津孝次郎（愛知東邦大学）
◯田川隆博（名古屋文理大学）
長谷川哲也（静岡大学）
加藤潤（愛知大学）
林雅代（南山大学）
白山真澄（東海学院大学短期大学部）

15：00―15：25　２．私立大学定員割れの構造
小川洋（聖学院大学）

15：25－15：50　３．学校教員数の推定
―教員需要関数の試み―
山崎博敏（広島大学）

15：50－16：10　総括討論

Ⅱ－２部会　ライフコース　会場：Ｃ１１　・・・・・・・・・・p.112~119

司会　眞鍋倫子（中央大学）

14：10－14：35　１．貧困と若年女性のライフコース
―「貧困の世代的再生産」に関する継続ヒアリング調査から―
大澤真平（札幌学院大学）

14：35―15：25　２．追跡調査における30歳時展望の変化
―東京大学社会科学研究所高卒パネル（JLPS-H）による分析―
◯長尾由希子（聖カタリナ大学）
◯佐藤香（東京大学）

15：25－15：50　３．学歴と世代内移動・ライフコースに関する分析
―学科・専攻に着目して―
胡中孟徳（東京大学大学院）

15：50－16：10　総括討論

Ⅱ－３部会　　教育と支援（１）　　会場：Ｃ１２　・・・・・・・・・p.120~125

司会　山口毅（帝京大学）

14：10－14：35　１．地方分権時代における教育支援センター（適応指導教室）の支援の構築過程
樋口くみ子（早稲田大学）

14：35－15：00　２．若者の自立支援施設における「居場所」の検討
―地域若者サポートステーション支援職員へのインタビュー調査から―
小山田建太（筑波大学大学院）

15：00－15：25　３．自立支援と教育
―釧路市の事例から（Ⅰ）―
氏原陽子（釧路専門学校）

15：25－16：10　総括討論

Ⅱ－４部会　　大学生　　会場：Ｃ３２　・・・・・・・・・・・・・・・p.126~133

司会　岩田弘三（武蔵野大学）

14：10－14：35　１．キャンパス経験の経年的変化による学生の学習行動の把握
―台湾の大学生を例として―
黄文哲（兵庫大学）

14：35－15：00　２．大学生の学習意識から見るキャンパスの国際化
◯正楽藍（香川大学）
武寛子（愛知教育大学）

15：00－15：25　３．現代大学生の社会意識
―「生徒化」傾向と「内向き」志向の関係を探る―
濱嶋幸司（同志社大学）

15：25－15：50　４．大学不本意入学者の不本意感の緩和策に関する一考察
竹内正興（鹿児島大学）

15：50－16：10　総括討論

Ⅱ－５部会　　高校生の進路　　会場：Ｃ３４　・・・・・・・・・・・p.134~141

司会　朴澤泰男（国立教育政策研究所）

14：10－14：35　１．地域人材育成の教育社会学（7）
―地方郡部（離島・中山間地域）へのＵターン型の進路の分析―
◯樋田有一郎（早稲田大学大学院・日本学術振興会特別研究員）
岩木秀夫（日本女子大学）
石戸谷繁（東北女子大学）
沖塩有希子（千葉商科大学）
西田亜希子（大阪市立大学）
大木由以（青山学院大学）
藤村朝子（日本女子大学）
樋田大二郎（青山学院大学）

14：35－15：25　２．地方における高校生の進路選択
―「福島県高校生調査」の分析―
◯遠藤健（早稲田大学大学院）
◯沖清豪（早稲田大学）

15：25－15：50　３．高校生における努力は高卒後のライフコースに何をもたらすのか
―東大社研・高卒パネル調査（JLPS-H）の分析から―
山口泰史（東京大学大学院）

15：50－16：10　総括討論

Ⅱ－６部会　　進路と教育　　会場：Ｓ１０　・・・・・・・・・・・・p.142~149

司会　荒牧草平（日本女子大学）

14：10－15：00　１．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―
◯藤原翔（東京大学）
◯石田賢示（東京大学）
◯多喜弘文（法政大学）

15：00－15：25　２．学校生活と進路イメージ形成の学校間の差の考察
―北海道内４校の高校１年生のアンケート調査の分析―
三関直樹（北海道大学大学院）

15：25－15：50　３．文系・理系の認知に影響を与える要因
―JLSCP2015 調査を用いて―
◯木村治生（ベネッセ教育総合研究所）
石田浩（東京大学）
耳塚寛明（お茶の水女子大学）
佐藤香（東京大学）
秋田喜代美（東京大学）
松下佳代（京都大学）

15：50－16：10　総括討論

Ⅱ－７部会　　子ども・教育・秩序　　会場：Ｓ１１　・・・・・・・p.150~157

司会　秋葉昌樹（龍谷大学）

14：10－14：35　１．教育社会学におけるエスノメソドロジー研究の可能性
布川由利（東京大学大学院）

14：35－15：00　２．授業秩序とその管理の諸相
―エスノメソドロジー・会話分析の知見から―
五十嵐素子（北海学園大学）

15：00－15：25　３．教育化する安全対策，責任主体化される子どもと大人
―子どもの犯罪被害防止の「ハウツー本」言説の分析から―
桜井淳平（筑波大学大学院・日本学術振興会特別研究員）

15：25－15：50　４．「学校問題」における「子ども／大人」関係の構図と論理（２）
池田隆英（岡山県立大学）

15：50－16：10　総括討論

Ⅱ－８部会　　教育とジェンダー　　会場：Ｓ２０　・・・・・・・p.158~163

司会　中西祐子（武蔵大学）

14：10－14：35　１．保健体育科における性教育の課題
―教員の感じる葛藤に着目して―
反橋一憲（早稲田大学大学院）

14：35－15：00　２．高等教育における授業実践の試み
―ジェンダー，社会学教育―
春日清孝（明治学院大学（非常勤））

15：00－15：25　３．日本社会における子どもの教育・保育と女性の働き方の変化
発表取り消し　―都道府県別データを用いた 1960 年-2010 年の分析から―
高山育子（頌栄短期大学）

15：25－15：50　４．変容する「ジェンダーと教育」のポリティクス
多賀太（関西大学）

15：50－16：10　総括討論

テーマ部会①　学力格差分析の課題　会場：Ｓ２１　・・・・・・p.164~171

司会　都村聞人（神戸学院大学）

14：10－14：35　１．学力格差の初期的蓄積過程としての就学前学力
―その規定因・影響・介入可能性―
高木誠一（国際武道大学）

14：35－15：00　２．分位点回帰による学力格差の分析
鳶島修治（東北大学）

15：00－15：25　３．成長曲線モデルを用いた学力パネルデータの分析
―青少年期から成人期への移行についての追跡的研究(JELS)から―
中西啓喜（早稲田大学）

15：25－15：50　４．計量分析における「学校効果」
―学校間の学力格差の内実とは―
森いづみ（東京大学）

15：50－16：10　総括討論

英語特設部会①　Human Resource Strategies in East Asia in the Global Age (1) Big Movements and Systems
会場：Ｃ２２　・・・・・・・p.172~179

司会　Mutsuko TENDO (Miyagi Gakuin Women's University)
&
Masako Ema WATANABE (Nagoya University)

14：10－14：35　１．“Sending Local Students Abroad and Accepting International Students in China's Higher Education”
Min LI (Shinshu University)

14：35－15：00　２．“Development of Qualification-Recognition Mechanisms in East Asian Higher Education Systems”
Rie MORI (NIAD-QE)

15：00－15：25　３．“‘The Princess' in the Village: Growth Trap to the Rural Girl in the Process of Industrialization”
Yongjiu KANG (Beijing Normal University)

15：25－15：50　４．“Study Abroad Experience Towards Career in Japan”
Akiyoshi YONEZAWA (Tohoku University)

15：50－16：10　総括討論

研究発表Ⅲ　9月17日（土）16:20~18:20

Ⅲ－１部　教育と支援（２）　会場：Ｃ１１　・・・・・・・・・・・p.182~189

司会　鍛治致（大阪成蹊大学）

16：20－16：45　１．第二世代のルーツ移住過程における構造的制約
―グアムの日本人青年の生活史を事例に―
芝野淳一（大阪成蹊大学）

16：45－17：10　２．アメリカにおけるアジア系移民の教育支援
―NPOの可能性に着目して―
徳永智子（慶應義塾大学）

17：10－17：35　３．“思春期の子どもの居場所”にかかわる人材の
コンピテンシーと育成プログラムの検討
山田響子（東京大学大学院）

17：35－18：00　４．学習支援事業における社会関係資本
―支援者はどう関わるべきか―
川﨑妙美（東京外国語大学大学院）

18：00－18：20　総括討論

Ⅲ－２部会　教育問題　会場：Ｃ１４　・・・・・・・・・・・・・・p.190~197

司会 石飛和彦（天理大学）

16：20－17：10　１．ネットいじめの構造とその対策に関する実証的研究（Ⅰ）
―高等学校の学力階層とネットいじめの関係に注目して―
◯原清治（佛教大学）
◯山内乾史（神戸大学）
◯浅田瞳（華頂短期大学）
西谷雅史（(株）エースチャイルドCEO）
松浦善満（龍谷大学）
小針誠（同志社女子大学）
大多和直樹（帝京大学）
小林至道（関西大学）
堀出雅人（華頂短期大学）

17：10－17：35　２．サポート校生徒の友人関係に関する一考察
―生存戦略としての≪キャラ≫の「切り替え」に着目して―
内田康弘（名古屋大学大学院　・日本学術振興会特別研究員）

17：35－18：00　３．市場化された高校教育における不適応生徒の包摂過程
―私立通信制高校の社会的機能―
酒井朗（上智大学）

18：00－18：20　総括討論

Ⅲ－３部会　　大学と教育サービス　　会場：Ｃ２２　・・・・・・・p.198~205

司会　吉田香奈（広島大学）

16：20－17：10　１．「教育」する大学図書館の格差分析
―国立大学図書館における職員数の推移に着目して―
◯内田良（名古屋大学）
◯長谷川哲也（静岡大学）

17：10－17：35　２．大学の発展と学術サービス業務担当教員の役割
宇田川拓雄（流通科学大学）

17：35－18：00　３．国際教育における海外スクーリングの意義とその教育効果の検討
◯田中未央（敬愛大学）
山本陽子（敬愛大学）
佐藤佳子（敬愛大学）

18：00－18：20　総括討論

Ⅲ－４部会　　学校と進路　　会場：Ｃ３４　・・・・・・・・・・・p.206~213

司会　片山悠樹（愛知教育大学）

16：20－16：45　１．公立高校における専門教育提供構造の都道府県比較
―普通教育との関係と学校種に着目して―
小黒恵（東京大学大学院）

16：45－17：10　２．高校の設置体を選択するメカニズム
―中学生と母親パネル調査（JLPS-J）データを用いて―
西丸良一（法政大学）

17：10－17：35　３．進学校における非進学的な教育内容の役割
―「文武両道」言説の採用過程に着目して―
加藤一晃（名古屋大学大学院）

17：35－18：00　４．　今後の学歴社会と子どもの進路選択のゆくえ
古泉博之（武蔵大学大学院）

18：00－18：20　総括討論

Ⅲ－５部会　　家族と教育　　会場：Ｓ１０　・・・・・・・・・・・・・p.214~221

司会　片岡えみ（駒澤大学）

16：20－16：45　１．能力認知と進学期待に関する親子の一致／不一致
―JLSCP2015 を用いた検討―
◯太田昌志（ベネッセ教育総合研究所）
石田浩（東京大学）
耳塚寛明（お茶の水女子大学）
佐藤香（東京大学）
秋田喜代美（東京大学）
松下佳代（京都大学）

16：45－17：35　２．2010 年代における生活困難層の生活・教育・ネットワークの変容
―B 市 A 団地の子育て世帯に対する追跡調査より―
◯小澤浩明（東洋大学）
樋口くみ子（早稲田大学）
◯前馬優策（大阪大学）
◯松田洋介（金沢大学）

17：35－18：00　３．Empirical Analysis of School Informative Outreach on Home-based Parental Involvement
大谷碧（大阪大学大学院）

18：00－18：20　総括討論

Ⅲ－６部会　　ライフコースとジェンダー　　会場：Ｓ１１　・・・・p.222~229

司会　多賀太（関西大学）

16：20－16：45　１．出生時に付与された性別による性別越境の非対称性
宮田りりぃ（関西大学大学院）

16：45－17：10　２．　助産師の職業的社会化
―助産師にとって出産・育児経験は重要か？ ―
篠原清夫（三育学院大学）

17：10－18：00　３．育児言説をバーンスティン理論で読み解く
―育児雑誌記事にみる教育化とジェンダー化―
◯髙橋均（北海道教育大学旭川校）
◯天童睦子（宮城学院女子大学）
加藤美帆（東京外国語大学）

18：00－18：20　総括討論

Ⅲ－７部会　　学校（２）　　会場：Ｃ３２　・・・・・・・・・・・・・・p.230~237

司会　西本裕輝（琉球大学）

16：20－16：45　１．夜間定時制高校からの職業移動
―1970 年代の卒業生のライフストーリーより―
鍛冶直紀（大阪大学大学院）

16：45－17：10　２．教師の語りから見える定時制高校の変容
―『定通教育研究集録』に着目して―
佐川宏迪（京都大学大学院）

17：10－17：35　３．フリースクール卒業生のエスノグラフィー
藤村晃成（広島大学大学院）

17：35－18：00　４．定時制高校における中退問題
―補償と排除の間で―
古賀正義（中央大学）

18：00－18：20　総括討論

Ⅲ－８部会　　子どもの経験と学習効果　　会場：Ｓ２０　・・・・・・p.238~245

司会　片瀬一男（東北学院大学）

16：20－17：10　１．子どもの生活経験・体験の構造
―JLSCP2015 データを用いて―
◯香川めい（東京大学）
◯橋本尚美（ベネッセ教育総合研究所）
石田浩（東京大学）
耳塚寛明（お茶の水女子大学）
秋田喜代美（東京大学）
松下佳代（京都大学）
佐藤香（東京大学）

17：10－17：35　２．小学 6 年生の経済知識に対する主観的理解度を規定する諸要因
◯松川誠一（東京学芸大学）
秋山和子（KCJ GROUP 株式会社）
関口陽介（KCJ GROUP 株式会社）

17：35－18：00　３．教育課程外の学習活動が中学生の認知・非認知能力に与えた効果
湯川志保（帝京大学）

18：00－18：20　総括討論

Ⅲ－９部会　　教育の政策と制度　　会場：Ｓ２１　・・・・・・・p.246~253

司会　山田哲也（一橋大学）

16：20－16：45　１．人口減少期の大都市郊外における地域―学校関係
―多摩市立小学校の通学区域変更についての調査から―
井上公人（立教大学大学院）

16：45－17：10　２．後期中等教育における社会正義の実現
―日台の比較の視点から―
劉語霏（中國文化大學）

17：10－17：35　３．後期近代における学校の「転換資本」としての「開放的同窓生ネットワーク」
―「メンター組織・制度・実践」5年間のアクションリサーチを通して―
黄順姫（筑波大学）

17：35－18：00　４．保育内容と小学校生活科をつなぐ地域資源を構成する視点
―島根の地域資源を事例として―
矢島毅昌（島根県立大学短期大学部）

18：00－18：20　総括討論

テーマ部会②　　教育社会学における障害研究　　会場：Ｃ１２　・・・p.254~261

司会　堀智久（名寄市立大学）

16：20－16：45　１．児童館における「発達障害児」支援
―指導員の認識に着目して―
保坂克洋（立教大学大学院）

16：45－17：10　２．「発達障害児生徒」とされていく様々なニーズのある子どもたち
―特別支援教育という社会的排除の仕組み―
原田琢也（金城学院大学）

17：10－17：35　３．「教員らしさ」への期待に対する抵抗と回避
―「障害」のある教員による「困難さ」をめぐる語りの検討―
◯羽田野真帆（常葉大学）
松波めぐみ（大阪市立大学（非常勤））
照山絢子（筑波大学）

17：35－18：00　４．発達障害という選択とその困難
―親へのインタビュー調査から―
木村祐子（東京成徳大学）

18：00－18：20　総括討論

英語特設部会②　Human Resource Strategies in East Asia in the Global Age (2)
Knowledge, Competencies and Evaluationin the Globalized World

会場：Ｃ３３　・・・・p.262~269

司会　Hiroyuki YAMADA (Hiroshima University)
&
Beverley Anne YAMAMOTO (Osaka University)

16：20－16：45　１．“Liberal Arts Education in East Asia:
A New Strategy for Globalization?”
Mikiko NISHIMURA (International Christian University)

16：45－17：10　２．“Taiwanese Teacher’s Perspectives on Cultivating Undergraduates’ Competences of Global Citizenship”
Amy Shumin CHEN (Tatung University)

17：10－17：35　３．“The Learning Situation of Chinese Citizen during the Process of Rapid Social Transformation”
Lili ZHANG (Beijing Normal University)

17：35－18：00　４．“The Correlation between Teaching Evaluation Scores and Student Performance Scores”
Chi Yuan CHEN (Chinese Culture University)

18：00－18：20　総括討論

研究発表Ⅳ　　9月18日（日）9:30~12:00

Ⅳ－１部会　　教師（２）　　会場：Ｃ１４　・・・・・・・・・・・・p.272~281

司会 油布佐和子（早稲田大学）

9：30－10：20　１．生活困難層集住地域における学校教員の教育上の問題把握と取り組みの展望
―Ｂ市Ａ団地の学校・教員調査から―
◯長谷川裕（琉球大学）
◯富田充保（相模女子大学）
盛満弥生（宮崎大学）
久冨善之（一橋大学名誉教授）
本田伊克（宮城教育大学）

10：20－10：45　２．校区の社会経済的背景と教員の職業的社会化
―関西地区でのインタビュー調査から―
中村瑛仁（大阪大学）

10：45－11：10　３．男性養護教諭に関する女性養護教諭の意識
堂本志保（関西大学大学院）

11：10－11：35　４．非直線型キャリアとしての教職の多元的保障
―ライフヒストリー研究の可能性―
白松賢（愛媛大学）

11：35－12：00　総括討論

Ⅳ－２部会　　教育の歴史社会学（２）　　会場：Ｃ１１　・・・・・p.282~291

司会 石岡学（同志社大学）

9：30－9：55　１．明治期中学校における学校紛擾の発生要因
―沖縄県尋常中学校の事例―
太田拓紀（滋賀大学）

9：55－10：20　２．近代日本における教師の事件報道と「教師」言説
作田誠一郎（佛教大学）

10：20－10：45　３．主婦と職業婦人
―戦前期『主婦之友』における職業婦人イメージの形成と変容―
濱貴子（富山県立大学）

10：45－11：10　４．戦後非行対策における対象の低年齢化
―1950年代後半から1960年代前半にかけての、非行対策と学校との接続に着目して―
中山良子（大阪大学）

11：10－11：35　５．学習塾業界の形成過程と時期区分
―公的統計と塾団体の動向の分析から―
早坂めぐみ（東京学芸大学大学院）

11：35－12：00　総括討論

Ⅳ－３部会　　いじめ　　会場：Ｃ３４　・・・・・・・・・・・・・・p.292~301

司会　伊藤茂樹（駒澤大学）

9：30－9：55　　１．　いじめ防止についての現状
―「いじめ防止基本方針」と道徳的意識の観点より―
一之瀬敦幾（静岡大学、常葉大学）

9：55－10：45　　２．ネットいじめの構造とその対策に関する実証的研究（Ⅱ）
―高等学校の生徒文化とネットいじめの関係に注目して―
原清治（佛教大学）
◯大多和直樹（帝京大学）
◯小針誠（同志社女子大学）
◯小林至道（関西大学）
松浦善満（龍谷大学）
山内乾史（神戸大学）
西谷雅史（(株）エースチャイルド CEO）
浅田瞳（華頂短期大学）
堀出雅人（華頂短期大学）

10：45－11：35　　３．「いじめ」事件の事実認定と学校の責任問題
―大津事件と高島事件の比較を通して―
◯北澤毅（立教大学）
間山広朗（神奈川大学）
稲葉浩一（尚絅大学）
◯越川葉子（秋草学園短期大学）
山田鋭生（共栄大学）
保坂克洋（立教大学大学院）
◯今井聖（立教大学大学院）

11：35－12：00　総括討論

Ⅳ－４部会　　学校（３）　　会場：Ｓ１０　・・・・・・・・・・・・p.302~311

司会　腰越滋（東京学芸大学）

9：30－10：20　　１．小学校英語教育に関する研究
◯豊永耕平（東京大学大学院）
◯須藤康介（明星大学）

10：20－10：45　　２．　数学観や自己効力感が中高生のキャリアイメージに与える影響
◯近藤敬太（横浜国立大学大学院）
額田順二（横浜国立大学）
村岡孝修（横浜国立大学大学院）

10：45－11：35　　３．低学力層の子どもの学校経験
―学力格差の実態把握調査から―
◯志水宏吉（大阪大学）
◯若槻健（関西大学）
葛上秀文（鳴門教育大学）
◯西徳宏（大阪大学大学院）
◯伊藤駿（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）

11：35－12：00　総括討論

Ⅳ－５部会　　貧困と教育　　会場：Ｓ１１　・・・・・・・・・・・p.312~321

司会　髙田一宏（大阪大学）

9：30－9：55　　１．部落における教育の低位性継続の要因
―部落外の「貧困と教育」を考える手掛かりとして―
西田芳正（大阪府立大学）

9：55－10：20　　２．　「こどもの貧困」に対する教員の意識と人権教育
―小・中学校教員調査を通じて―
伊藤悦子（京都教育大学）

10：20－10：45　　３．地方における子どもの貧困
盛満弥生（宮崎大学）

10：45－11：35　　４．生活困難層の子育て・教育をめぐるレジリエンスの検討
―Ｂ市Ａ団地の保護者対象質問紙調査より―
◯仲嶺政光（富山大学）
◯福島裕敏（弘前大学）
◯山田哲也（一橋大学）
◯山本宏樹（東京電機大学）
井上大樹（札幌学院大学）

11：35－12：00　総括討論

Ⅳ－６部会　　教育と階層　　会場：Ｓ２０　・・・・・・・・・・・p.322~331

司会　岩井八郎（京都大学）

9：30－10：20　　１．就学前後における子育ての階層差
―大都市近郊家庭の聞き取り・訪問調査から―
◯伊佐夏実（宝塚大学）
◯敷田佳子（大阪医療技術学園専門学校（非常勤））
上田勝江（大阪大学大学院）
◯金南咲季（大阪大学大学院）
志水宏吉（大阪大学）

10：20－10：45　　２．文化資本の多寡による教育不平等
―中学生と母親パネル調査（JLPS-J）データを用いた非認知特性の役割の検討―
松岡亮二（早稲田大学）

10：45－11：10　　３．　出身階層の資本構造と進路選択
古田和久（新潟大学）

11：10－11：35　　４．教育を介した世代間移動構造の地域間比較
―実体／意識の両面からの分析―
林川友貴（東京大学大学院）

11：35－12：00　総括討論

Ⅳ－７部会　　進学と移動　　会場：Ｓ２１　・・・・・・・・・・・・p.332~341

司会　吉川徹（大阪大学）

9：30－9：55　　１．地域人材育成の教育社会学（6）
―1970 年代～1990 年代の中山間地域高校生の「なんとなく県外進路形成」をめぐって―
◯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）
沖塩有希子（千葉商科大学）
西田亜希子（大阪市立大学）
大木由以（青山学院大学）
藤村朝子（日本女子大学）
樋田有一郎（早稲田大学大学院・日本学術振興会特別研究員）

9：55－10：20　　２．移動からみる高校教育
―大学への非自宅通学圏にある高校の事例から―
上地香杜（名古屋大学大学院）

10：20－10：45　　３．大学進学意識に影響を及ぼす要因の研究
―大学との“物理的”距離に着目して―
津多成輔（筑波大学大学院）

10：45－11：35　　４．東北地域の大学進学問題
―東京圏に進学する生徒と地元で進学する生徒の特質の差―
◯田中正弘（筑波大学）
◯渡部芳栄（岩手県立大学）
◯高森智嗣（福島大学）
村山詩帆（佐賀大学）
津多成輔（筑波大学大学院）

11：35－12：00　総括討論

Ⅳ－８部会　　子どもの学び　　会場：Ｃ１２　・・・・・・・・・・・p.342~351

司会　木村治生（ベネッセ教育総合研究所）

9：30－9：55　　１．教科書の内容決定における教科書会社の作用の検討
―高校「現代社会」教科書の掲載用語を事例に―
小原明恵（東京大学大学院）

9：55－10：20　　２．学校生活とカリキュラムに関する一考察
―小学校学級活動に着目した分析を通して―
長谷川祐介（大分大学）

10：20－10：45　　３．「主体的な学び」を促す教師の伝達様式
―貧困世帯の生徒が多い公立中学校の教育実践に着目して―
野﨑友花（大阪大学大学院）

10：45－11：10　　４．ICT の利活用と教育格差
末岡加奈子（大阪大学大学院）

11：10－11：35　　５．ドイツにおける学力問題とその対応
―格差是正論における学校終日化の視点から―
布川あゆみ（一橋大学大学院）

11：35－12：00　総括討論

Ⅳ－９部会　　排除・包摂と教育　　会場：Ｃ３２　・・・・・・・・・p.352~359

司会　古賀正義（中央大学）

9：30－9：55　　１．アイヌの人々の学校経験
―アイヌの人々と教師との関わりに注目して―
新藤慶（群馬大学）

9：55－10：20　　２．被虐待児の学校経験
―中学 3 年間を追った質的調査から―
志田未来（大阪大学大学院）

10：20－10：45　　３．児童養護施設入所経験者にとっての大学進学という経験
西本佳代（香川大学）

10：45－11：10　　４．　どのように「元」非行少年になっていくのか
―非行経験者への追跡調査を事例として―
都島梨紗（東亜大学）

11：10－12：00　　総括討論

テーマ部会③　　大学院改革の国際比較　　会場：Ｃ２２　・・・・・p.360~369

司会　李敏（信州大学）

9：30－9：55　　１．日本の大学院の需要と供給
―マイクロ・マクロデータからのアプローチ―
村澤昌崇（広島大学）

9：55－10：20　　２．日本の教職大学院におけるサプライサイドの改革とガバナンスの変容
村山詩帆（佐賀大学）

10：20－10：45　　３．文系大学院修了者に対する評価
―民間企業人事部門への聞き取り調査から―
二宮祐（茨城大学）

10：45－11：10　　４．中国における修士卒の労働市場の評価
―インプットとアウトプットを中心に―
黄梅英（尚絅学院大学）

11：10－11：35　　５．米国の大学院における専門職教育の改革動向
福留東土（東京大学）

11：35－12：00　総括討論

課題研究　9月18日（日）13:10~16:10

課題研究Ⅰ　会場：Ｃ１３

「チームとしての学校」を考える―多職種協働と学校組織―

ｐ.372~379

報告１　藤原文雄（国立教育政策研究所）

報告２　丸山和昭（名古屋大学）

報告３　西脇暢子（日本大学）

討論者：佐久間亜紀（慶応義塾大学）

司　会：紅林伸幸（常葉大学）・保田直美（佛教大学）

課題研究Ⅱ　会場：Ｃ１５

現代社会におけるメディアと教育
―メディア環境の変容は教育をどのように変えようとしているのか―

ｐ.380~387

報告１　松田恵示（東京学芸大学）

報告２　間山広朗（神奈川大学）

報告３　加藤隆雄（南山大学）

討論者：大多和直樹（帝京大学）

司　会：山本雄二（関西大学）

課題研究Ⅲ　　**会場：Ｃ２５**

地方で「生きる」若者たち（２）

p.388~395

報告１　　高見具広（労働政策研究・研修機構）

報告２　　轡田竜蔵（吉備国際大学）

報告３　　牧野智和（大妻女子大学）

討論者：片山悠樹（愛知教育大学）・中島ゆり（長崎大学）

司　会：岩脇千裕（労働政策研究・研修機構）

研究発表Ⅰ

教員養成系学生の教職観の形成とその背景意識

―私立 P 大学の教育学科に在籍する学生の語りから―

中村誠吾（大阪大学大学院）

１．はじめに

教員養成研究の領域では、「いかにして教師になるか＜養成するか＞」（佐藤 1997）という関心のもと、教師または教員養成課程の学生がいかに成長・発達していくのかに迫る研究が蓄積されてきた。

なかでも､教職選択に関する先行研究では、学生の形成する教職観とそれに対する主観的な適性や効力感との関係で説明されている（高橋ら 1992､白尾ら 2005､児玉･平尾 2014 など）。教職志望の変容に関して、学生たちは１年次では教職の実践的内容に触れる機会が少ないために教職の過酷さや不安が高まることで教職の志望に減退傾向が見られるものの（久保 2010、若松 2012 など）、教育実習などで学校現場に触れることにより動機付けを高めていく（今津 1978､紅林･川村 2001）ことが明らかになっている。その背景には、実際に子どもを目の前にすることで教育の理想を現実のものとして記憶し（紅林・川村 2001）、教職の意義や使命感を教育実習経験の中で見出している（福田 2009）学生の姿がある。一方で、教職志望者の進路目標とは質的に異なる意識で教職課程を履修する非教職志望大学生の存在は、これまで概して肯定的には認識されてこず、不本意入学などのいわゆるモラトリアム学生として位置づけられてきた（小林 2005）。そのため、かれらが教師になる意志を失った理由は、大学の教育プログラムや教育実習での現場体験を通して「自分は教師に向いていないと思うようになったから」という説明が多くの先行研究でなされている（たとえば、広瀬 1999 や斉田・新谷 2015 ら）。

つまり、大学在学中に経験する教育体験で生じた困難に対し、「努力目標とか『やりがい』を見出す者は教職を志望し、『不向き』とか興味をしぼませてしまう者は非志望者となる」（植木 1992）という説明図式である。

しかし、教職を選択しなかった学生たちの志望度の低下をあくまで学生たちの自己選択の結果であると捉えてしまうことは、教育プログラムの改善を目指す大学の取り組みへのフィードバックを可能にする知見を得ることに繋がるかどうかには疑問が残る。

以上をふまえ、本発表は、教員養成系学生の形成する教職観とその背景意識を、教職選択者と非教職選択者の学生生活の語りから描き出すことを目的とする。

２．調査概要

本発表で扱うデータは、近畿圏の私立大学 P 大学教育学部教育学科の学生 11 に対する聞き取り調査から得られたものである。P 大学は近畿圏にある教員養成を行っている私立大学の中では偏差値が比較的高く、教職就職率は平均的である。

インタビュー対象となったのは、P 大学教育学科のある学生にまず連絡を取り聞き取り調査を行い、その後は機縁法によって対象者を増やしていった。

調査対象者はP大学教育学科の11名の4、5 回生の学生たちで、すべての学生が教員免許を取得予定である。それぞれの卒業後の進路は「教職」が 4 名、「非教職」が 4 名、「未決定」の学生が 3 名である。教職選択者たちは、みな教員採用試験を受けている。また、未定の学生たちは教師になるかどうかを迷っており、それぞれ１年間の休学や留年を経験している学生であることから本稿ではかれらを非教職選択者に分類し、「教職選択者」は 4 名（A~D）、「非教職選択者」は 7 名（E~K）として分析を進めていく。

３．事例

3-1. 献身性重視の教職観

教職選択者のうち、A と B は教師を「自分を犠牲に出来る人」と見なし、献身性を重視した教職観を形成していた。その背景には、教師を目指す自己を長期的な視点から眺めることによって立ち現れてくる自分たちにとっての目標や課題に対する意識があることが明らかになった。かれらの学生生活において、現在の経験は行為それ自体の外部にある目的のために役立つ手段でなければならないと捉えられていた。それらは日々の言葉づかいにまで現れるほどに、自身の学生生活を職業上の準備期間の場として認識し、それに沿わないと思われる経験に抑制をかけていた。つまり、大学生活で経験できるであろう多くの可能性を意図的に縮減していくことによって、自己の学生生活を職業準備期間として位置づけていることが明らかとなった。

3-2. 人間性重視の教職観

教職選択者のうち、C と D は大学生活の中で職業上の将来を強く意識してきたことはなく、教職に就くことを決断する機会を曖昧に経験してきた。そのため、職業上の将来と現在の経験は必ずしも相関せずともかまわず、職業上の将来に対して合理的に自己の学生生活を組織していくことはなかったと語る。先の A や B とは対照的に、かれらの経験は常に目の前の「今」を充足させるための手段で、その行為自体に目的をもつという特徴があった。かれらの関心は大学生の「遊びの文化」へと、その比重は傾いていた。しかし、そこでの経験は人間性を磨くことを重視した経験として解釈され、教師になった時に「子どもどうしの関係」を重要視したいという思いに反映されたいた。

3-3. 夢を与える教師像

本項では、非教職選択者の事例を分析していく。教員養成を目的とした学部に入学しながらも結果的に教職に就かない選択をすることは、学生生活に多くの不安定要素をもたらすことになっていた。このような文脈で学生生活を送る非教職選択の学生たちも、教職選択者と同じように教職観を形成しており、教師の役割の中で子どもに「夢を見せる」ことを重要視していた。また、同じ学科の教職選択者からは非対象な関係にある周縁化された学生として位置づけられているため、自身の学生生活を教職選択者と相対化することで、特定の職業選択が当然視される目的養成を行う課程における一種の圧力を中和化させていることが明らかとなった。

4. おわりに

本稿の知見は次のようにまとめることができる。教職選択者たち教職観と学生生活は、職業上の将来が現在の経験とどの程度結びついているかによって分類可能であった。両者は互いに相対化を図ることによって自らの学生生活のもつ意味とそこでの経験自体を強化もしくは正当化しており、いずれもが教職選択に至る道筋としてそれぞれ認識されていた。他方で、非教職選択者は職業上の将来と学生生活の結びつきの関係性において揺らぎを経験することになる。そして「夢を与える」教師像を理想として形成したり教職選択者の職業選択を疑問視することを通して、非教職選択者として過ごす周縁化された学生生活での正当性獲得に向け生き残りを図っていることが明らかになった。

以上知見から、次のことが示唆される。まず、教員養成系学生たちの教職観は、学生集団におけるかれらの位置に大きな影響を受けているということである。つまり、自身の学生生活に安定化をもたらすために、戦略的に教職観を形成しているということである。それは、かれらの生き残り戦略の一環として捉えることができるものだろう。また、教員養成系学生の進路選択は、個人の心理的な要因においてのみ遂行されるものではなく、学生集団内の力学が多いに関係しているということである。かれらの語りから浮かび上がってくるのは、教員養成系学生としての学生生活をめぐる差異化の実践であり、教職選択は集団で行われていく性質のものであると言うことができるのではないだろうか。

＜事例のデータ・文献の詳細は、当日配布する資料を参照してください。＞

一元化される教師の〈語り〉

伊勢本 大（広島大学大学院）

1. 問題設定と先行研究の検討

本報告は，学校現場で働く教師たちへのライフヒストリー・インタビューにおけるやりとりから構成される，〈語り〉の「共通性」について考察を加えるものである。この作業を通して，日本の中で一元的に語られてきた教師像とは異なる物語の可能性がいかに根づきにくいのかを検討し，教師への批判言説をめぐる教育社会学の論考に対して1つの視座を提出することを目的とする。

教師受難の時代である。経済のグル―バル化，ポスト産業主義社会や民主主義の進展という社会的状況の大きな変化に伴い，これまで学校という装置と教師という主体を支えてきた〈規範性〉と〈正統性〉は急激に衰退している（佐藤 1997）。

子どもに関する問題が連日マスメディアを中心に学校の「教育問題」として取り上げられ，その責任を教師に求めようとする議論が至るところで再生産され続けている。まさに社会に対する教師のまなざしは厳しいものだといえるだろう。

このような，教師への批判が成立する背景には，日本独自の一元的な教師の捉え方がある。それが，戦前から一貫して日本における理想的な教師として求められる姿，つまり「自分自身を犠牲にして聖なる対象としての子どもに全身全霊を挙げて奉仕することが期待された存在」（越智 2000, p.146）ともいえる「献身的教師像」である。

これまで教師たちはこの「献身的教師像」を積極的に引き受けることで，自らの信頼・権威を確保・維持し，近代学校と学校教育の抱える困難を乗り切ってきた（久冨 2012）。

だが久冨も指摘するように，子どもの責任を全面的に負う教師像は，1970 年代以降，教育問題が噴出するようになると，教師に対する直接的・個別的な責任追及を成り立たせる逆機能として働いてしまうという帰結を招いてきた。つまり今日の教師批判は，過去から一貫して世間において求められてきた「献身的教師像」という枠組から逸脱した教師たちへ向けられた批判であった，ということができるだろう。

教師に対する批判言説が支配的となっている今日的状況を脱構築するべく，教育社会学を中心とする先行研究では，教師たちの立場をエンパワメントする方向で議論が進められてきた。

そこでは，総じて主に次の 2 つのアプローチから，教師批判が構成される資源，つまり画一化された教師像を相対化し，そうした枠に収まらない教師の姿・可能性を示す重要性が強調されてきた。1 つ目が，教員たちを対象とした，エスノグラフィックな学校現場のリアリティを描こうとする研究である。2 つ目が，教師について語られる支配的な物語に対して，直接アプローチする構築主義的な研究である。これらの研究蓄積によって，「教師そのものがもはや一定の固定されたイメージで捉えられなくなっ」（越智・紅林 2010）ている，ということができるだろう。

しかし一方で，未だ画一的な教師像を資源とすることによって，教師への批判は語られ続けており，さらにはそうした批判を受けとめようとする学校現場の現実もあるといえる。

そこで，こうした現状に鑑み，本報告では、Hirschi（訳書 2010）の問いの立て方を参考に次の問題を設定することで、教師への批判言説を相対化しようとする試みを相対化してみたい。すなわち、これまでの教師研究が「いかに、画一化された教師像の脱構築が可能か」という議論に従事してきたのに対して、本報告では、「なぜ、教師について語られる物語の多様性が，十分に根づかないのか」という問いを探求する。

2. 調査概要と分析視点

本報告は，報告者が 2012 年から現場で働く公立の小・中学校教員たち 27 名を対象に行ってきた，ライフヒストリー・インタビューの〈語り〉を分析の対象とする。

研究協力者の選定に関しては，年齢などに偏りがないよう配慮した。これにともない，本報告の

研究協力者らは，教員であるという点を除いて，教員として働くようになるまでの過程や，教員として働いてきたこれまでの経験，あるいは現在の勤務校における校務分掌など，それぞれが大きく異なっている。そのため，そうしたライフヒストリーをもとに語られる，個人的な考えや想いが構成される語りにおいては、個々の研究協力者らによって独自の経験と経歴（バックグラウンド）が雄弁に語られている。

しかしながら，教師についての物語，すなわち研究協力者たちが，それぞれ教師という職業／立場をいかに捉えているのかという〈語り〉に着目すると，そこで示されるプロットは彼／女ら本人が実際にどう思っているのか、あるいはどのような実践を行っているのかは別として，驚くほど日本の伝統的・固定的教師像に収斂していくことが見て取れる。

本報告では、そうした研究協力者たちの〈語り〉がいかにして構成されているのか，またそのとき用いられる言語的資源にはどのような共通項が見出せるのか，を描き出すことで本報告が設定する問題を検討するための視座を得たい。

3. 教師という職業に対する困難・不満の物語

研究教職者たちに，学校現場の状況や教員としての生活のことを尋ねると，真っ先に返ってくるのが「とにかく時間がない」という自分たちの「忙しさ」を訴える〈語り〉であった。

ここで彼／女らによって主張される「忙しさ」とは，その〈語り〉を読み解いていく中で，教師という職業文化を構成する「無境界性」に起因したものだということが見えてくる。そして本節では，そうした〈語り〉が「子ども」に関する言語的資源を内包し，語られていることを指摘する。

4. 教職における喜び・感動の物語

しかしながら，自らの職業に対する不満を語る上で用いられた「子ども」についての〈語り〉とは，他方で教師としての「喜び」や「感動」を形作るために必要な用語法でもあった。研究協力者たちは，子どもたちとの日々の関わりにもとづき，教師という職業を全うするための「やりがい」を構成していたのである。そうした〈語り〉の枠組みはまさに「献身的教師像」そのものであった。

そしてそれは，自己の実践を正当化する〈語り〉としても利用可能なものとなっている。つまり，子どもの「状態」が落ち着いている，子どもの表情が「明るい」，自分との関係が「良好」である，などの経験則を持ち寄ることで，自らの教職アイデンティティを保持するための戦略的な〈語り〉としても機能するのである。

5. 考察

このとき着目したいのが，「子ども」をめぐる〈語り〉が用いられることで，研究協力者たちによって構成された教職に対する批判的な物語が，肯定的なものへと書き換わっていくことである。

これにもとづき，本報告では個々の教員の相違を認めつつも，一方で一人ひとりの，教師を全うしていくための物語が，実は同じ地平に開かれたものである可能性を指摘する。すなわち，脱構築が目指されるはずの教師批判を構成する，「献身的教師像」とは，今なお学校現場の教師たちにとって不可欠なモデル・ストーリーだと考えられる。

以上の議論にもとづき，本報告では「なぜ、教師について語られる物語の多様性が，十分に根づかないのか」という問いを考察する。

※詳しい語りの分析や考察に関しては当日資料に譲る。

6. 引用文献

Hirschi, T., 1969, *Causes of Delinquency*, University of California Press.（＝2010, 森田洋司・清水新二訳,『新装版　非行の原因』文化書房博文社）。

久冨善之，2012,「学校・教師と親の〈教育と責任〉をめぐる関係構成」『教育社会学研究』第90集，pp.43－64.

越智康詞，2000,「『制度改革』のなかの教師」永井聖二・古賀正義編『《教師》という仕事＝ワーク』学文社，pp.143－165.

越智康詞・紅林伸幸，2010,「教師へのまなざし，教職への問い」『教育社会学研究』第 86 集，pp.113－136.

佐藤学，1997,『教師というアポリア』世織書房。

諏訪哲二の生徒の変容論と対抗戦略

―「指導」と「管理」―

石黒正員

学校教育において、教師は人間性豊かに生徒に勉強を教えるだけでなく生徒の内面にはたらきかけ相互作用の下で内面をも成長させることが期待されている。一方で、生徒が着座すべき席の配置から、授業前後の立礼、服装や持ち物に関する細かな統制といった身体の管理が行われる。これらは時に管理主義教育や体罰といった過剰に生徒の身体を支配しようとする問題も招くことになったが、生徒の身体と内面を学校の生活に適応させ、学級という共同体においてさまざまな人間関係を結びながら、教師や生徒といった役割と関係性を演技させるための装置でもあった。すなわち、E・デュルケム（1925=2010：79）が「人間の行為に規則性を与えることが、道徳の根本機能なのである」と述べたように、身体的な行動すなわち外面と、それを創出し他者と相互作用する内面との一定の対応関係の下で、主体形成が行われるものであった。

ところが、従来のその対応関係が自己の内面を絶対視する「新しい子ども」の出現によって崩れていく中で、教師と生徒の関係を創出する自らの戦略を再構築するという課題に諏訪哲二は向き合わざるをえなかった。旧来の学校が持ちえた教師と生徒の関係を創出する装置に、いかなる状況の下で困難と変容がもたらされてきたのか、またそれに対して教師はどのようにリアクションしようとしてきたのかについて問う上で、諏訪の論は示唆深いひとつのありかたを提示する。換言するならば、子どもの変容とともに、それに対処するひとつの教師の変容論としての意義もまた見出すことができるかもしれない。

諏訪によれば、消費社会の到来によって「新しい子ども」としての生徒がその分をわきまえた役割を演じなくなった。これによって教師と生徒の自我[1]同士が直接衝突するリスクのある状況を招いたが、そこで諏訪（1997：44-45）は生徒の内面に関わろうとする「指導」の危険性の指摘した上で、内面を問うことなく行動といった外面を問う「管理」を主張するのである。

諏訪は「新しい子ども」の出現までのプロセスを三段階に整理する。すなわち、1945 年から 1960 年までの「学校」「家庭」「地域」の文化コードが一致する中で、それらを背景に教師が権威を持ちえた「農業社会的近代」。次に 1960 年から 1975 年にかけての「共同体的な権威から勉強を教えてくれることへの敬意（利益的なもの）」に基づいて教師に従う「産業社会的近代」（2016：83）である。そして、

[1]引用箇所が多岐に渡っていることもあり、自我、自己、エゴといった用語が散在しているが、これらの厳密な定義と関係性についての検討は、ここでは保留したい。

「消費社会的近代」においては、消費主体として一人前とされ、自己の欲求を絶対視する「新しい子ども」が出現する。そして、それぞれにおける教師と生徒間の相互作用のありかたを「贈与ゲーム」、「役割ゲーム」、「エロスゲーム」と定義づける（諏訪、1999：128）。

こうした「新しい子ども」の出現に対して諏訪の対処は、次のようなものであった。諏訪（2016：172、254）は、「学校が人間の『内的な自己』に手を出してそれを変えようとしても無駄であり、またしてはいけない」、「教師と生徒の関係で一番危うい点は、自我と自我の争いが必ず含まれていることである」と述べるが、それは生徒の生活する「エロスゲーム」の空間に足を踏み入れず、「役割ゲーム」を生きる教師に徹することを意味する。

他方、生徒の内面に触れようとする「指導」をしないと述べると同時に、自己と自己を表出し合いながら構築する関係性のありかたの重要性を諏訪は認識しないわけではない。たとえば、教師にとっても「生徒たちの自我と毎日向き合っているのは神経をつかう。だが、そういう緊張や疲れは担任の喜びであり、生きがい」であり、生徒にとっても教師の「『自己としての自己』が好む場合もある」と述べ、これらが教師と生徒の関係を別のルートからつなぎとめる原理になり得る可能性を示す（諏訪、1999：76、168）。また、「算数を教えているときにも、生徒とはさまざまな心情や気持ちのやりとりが交わされている」、「人間（人格）教育をしているのは、教師としての一般性ではなく、その教師のいわば『自己としての自己』のほうなのである」と述べ、教師の教育活動は外面の関わりや知識の伝達だけに限定しうるものではなく、無意識的であるにせよ人間性にも関わらざるを得ないという（諏訪、2012：37、39）。

これらは一見矛盾した関係に思われるが、いかに理解すればよいであろうか。もちろんさまざまな側面が時に緊張関係を持ちながら相互依存関係の下で作動していることは述べるまでもないし、適切な程度と方法を必要に応じて使い分けて教育活動にあたるのが教師としての技でもあろう。しかしながら、諏訪は「指導」と「管理」の区別について述べるものの、教育対象としての身体と内面との関係性について必ずしも詳しく言及しているわけではない。そこで本報告においては、外面を管理の対象に限定することで、自己と自己としての教師-生徒関係をかろうじて保全しながら、それを活用しようとするところにも戦略的意義があったのではないかという仮説をも念頭に置きながら、こうした論点について必要に応じて近代権力論も参照しながら検討したい。

これらは身体と内面の対応関係についてのひとつの論点として、ゼロ・トレランス指導、道徳のカリキュラム化、武道の必修化による身体技法の教育といった、生徒の身体管理と道徳の内面化をいかに図るかが重要な問題として浮上する現状において、改めて問い直してみる必要のある論点であると筆者には思われる。

＜文献＞

Durkhem, Emile.1925, *L'Educatioon Morale*, Librairie Alcan.（＝2010 麻生誠・山村健訳『道徳教育論』講談社学術文庫）
諏訪哲二 1999『教師と生徒は＜敵＞である』洋泉社
諏訪哲二 2005『オレ様化する子どもたち』中央公論新社
諏訪哲二 2012『生徒たちには言えないこと：教師の矜持とは何か？』中央公論新社
諏訪哲二 2016『尊敬されない教師』ベスト新書

高校の教師はどのようにクラスを決定しているのか
－関西圏の商業高校と工業高校を事例として－

○冨田知世（大月短期大学）・小黒恵（東京大学大学院）・中村高康（東京大学）

１．問題設定

本研究は、関西圏の商業高校１校と工業高校2校を事例とし、クラス、とりわけホームルーム（以下HRと表記する）を教師がどのように編成しているのかを解明することが目的である。そのことを通し、今日の高校においてHRという生徒集団が組織されることに対する新たな理論的視覚を提示することを目指す。

なお、本研究は生活・進路指導の基盤となる生徒の組織単位としてのHRと、それ以外の学習活動の基盤となる組織単位としてのクラス・学級（以下「学習学級」と表記）を区別する。

HR の教育活動は訓育という目的がある一方で、学習効率を高める場としても機能している実態が報告されてきた。例えば、天野他（1986）は、HRまでも習熟度別学級編成となるバンディングの実施率が、生徒集団の学力分散が大きい学校ほど高くなっている実態を明らかにした。そのような学校では、学習学級のみならずHRにおいても、同質集団を形成することで生徒の学習や教師の教授効率を高めようとする意図がある。このように学習･教授効率を高めるというロジックのもとでは、教師は同質集団によるHR編成を選択しやすいものと予想される。

他方、特に今日の高校階層中・下位層では、学習・教授効率を重視したロジックを教師がHR 編成に持ち込みにくいことも予見される。なぜなら、受験圧力の低下や学校経由による高卒就職の不安定化により、特に中・下位層では生徒の学校への関与を学業へのインセンティブから引き出すことが難しくなっているからである（大多和2014)。本研究が事例とする専門高校は、上記のような変化の只中に位置付けられる高校である。

それでも、専門高校であれば、そこでの学業とは専門教育に関わるため、生徒の専門性の高度化という意味での学習・教授効率重視という普通科にはないロジックが強固に存在することも考えられる。そのもとでは、HR編成はやはり同質集団化されやすいことも推測できる。加えて、同質集団化したほうが、専門性にアイデンティティを置いて生徒集団の凝集性を高めることが可能という教育的利点のみならず、生徒の教室移動が減るなどの運営上の利点もある。

本研究はこのような専門高校を事例とし、教師がどのようにHRを編成しているのかを明らかにする。その際、教師が編成に込める「専門性の凝集による生徒の学習効率と教師の教授効率の重視」というロジック（以下、「専門性のロジック」とする）を軸としながら分析を進める。

２．使用するデータと分析課題

本研究で使用するデータは2つの調査からなる。1つは関西圏にある工業高校2校と商業高校1校を対象とし、2005～2007年度にかけて高校入学から卒業までの間の5時点で実施したパネル調査である。すべての時点の生徒の所属HR がわかっているのみならず、基本属性、所属コース､進路希望等を分析することができる。そして2つ目はパネル調査時に商業高校に勤務していた教師1名に対するインタビュー調査である。分析の結果、商業高校ではコース制に対応しないHR編成が取られていたことがわかった。そこで商業高校の教師（当該教師は3年次の HR 編成に携わっていた）に対して 2008・2015 年に実施したインタビューデータを用いて、HR編成のロジックを明らかにする。

３．結果の概要

（1）計量分析の結果　工業2校は1年から2

年次への移行時にHR替えが実施されている。2年次から3年次への移行時は、一部入れ替えがあったが、HR替えはほぼない。一方、商業はすべての学年移行時にHR替えがあった。分析では、まず、全学年における生徒の所属専門分野・進路コースと所属HRの関連度を比較した。その結果、工業2校は2年次で関連度が高まっているが、商業は工業と比較すると関連度が弱いことがわかった。つまり、商業はコースに応じたHR編成が工業ほど明確ではなかった。では、商業ではどのような要素がHR編成の際に特に調整されているのだろうか。

続いて分析したのは生徒の性別、進路希望と所属HRの関連度である。商業において、性別との関連度は工業と同程度か若干高くなっており、進路希望は工業と比して特に3年次に関連度が低くなっていた。

そして最後に、内部の詳細な成績データが調査校から得られている商業のみ、生徒の成績分布を各HRで比較分析した。その結果、各HRはほぼ同水準の平均値にあることがわかった。以上より、工業はコース制に応じたHR編成という実態、すなわち専門性のロジックによるHR編成となっている実態が見受けられるのに対し、商業では、コース制による編成とは異なる原理、少なくとも本研究で分析した進路希望、成績については偏りをなくすという原理が採用されているようである。

(2) 商業高校教師へのインタビューデータ分析の結果　計量分析で明らかとなった商業高校のHR編成は、どのようなロジックで選択されたのだろうか。一見すると専門性のロジックが優先されていないようにも見えるが、果たしてそうなのだろうか。

コース混合HR編成に対する質問への回答としてインタビューで語られていたのは、就職希望の生徒を集めてしまうと（コース制に応じたHR編成にすると）「**すごく勉強しない雰囲気が出る**」のを避けるためということや、学習意欲、進路に対する意識で「**悪いもんばっかりやったらそっちへ全部引っ張られる**」ことを避けるためだった。また、教師の負担を考えて「**しんどい子が固まらんように**」することが語られた。このようなHRの編成原理を対象者は「**フラット**」という言葉で表現していた（以上、語りの詳細は当日の発表で示す）。

このような教師の語りからは、卒業後の生徒に生じる可能性のあるリスク、学習に対するリスク、教師の労働上のリスクといったネガティブ要因を少しでも抑制する場となるようにHR編成が考えられている様子がうかがえる。

4．まとめ

まず計量分析の結果からは、工業高校2校はコース制に応じたHR編成となっていることがわかった。工業高校は専門性に応じたコース制をHR編成にそのまま適用させており、専門性のロジックによるHR編成をしていると結論づけることができる。一方で、商業高校はコース制に完全に対応したHR編成とはなっていなかった。また、進路希望、成績についても偏りなく編成されていた。この商業のHR編成には専門性を重視するロジックは存在しないのだろうか。教師に対するインタビューで語られたのは、「リスク管理」という語りであり専門性のロジックが語られることはなかった。

本研究で明らかにした知見は、大多和(2014)が指摘するような、変化を遂げる高校教育と関連しているだろう。学業へのインセンティブから生徒を学校へ関与させることが難しい現在、教師にとってどのようなHR編成ロジックが正当であるのか見えにくいことが予想される。その中で本研究で事例とした商業高校は「フラット」なHR編成を選択していた。以上の結果の理論考察は当日の発表で詳細を示したいと思う。

【引用文献】

天野郁夫・耳塚寛明他 1986「高等学校における習熟度別学級編成に関する研究」『東京大学教育学部紀要』第26巻, pp.25-58.

大多和直樹 2014『高校生文化の社会学-生徒と学校の関係はどう変容したか』有信堂。

中学校教員の教育行動
—公立中学校における教員コンピテンシー抽出の試み —

○柿澤　寿信（大阪大学）
岡嶋　裕子（大阪大学）

1. 序論

本研究では、中学校教員の望ましい教育行動とはどのようなものかを実証的に検討する。特に、教室内での個別具体的な行動の把握、および、それらの行動と生徒の行動・成果との関係の検証を重視する。

研究対象は、ある地方都市にある 2 つの公立中学校である。それら両校の教員につき、まずインタビュー調査を実施して、教育行動を洗い出して項目化する。さらに、その結果を踏まえてアンケート調査を行う。そのアンケート結果と、生徒の学力試験の結果などのデータを照合して、それらの関係の定量的分析を試みる。こうした分析を通じて、生徒の成果向上に資するような教員の行動特性（コンピテンシー）の抽出を目指す。

2. 先行研究と本稿の貢献

コンピテンシーは McClelland(1973)に端を発する概念である。多方面にわたる実務的な展開が見られるが、代表的な文献としては Spencer and Spencer(1993)などが挙げられよう。教育に関してもいくつかの先行研究がある。比較的近年のものとしては Brühwiler and Blatchford (2011)や Vogt and Rogalla(2009)などによる Adaptive teaching competency の研究が挙げられる。これらは教員コンピテンシーの定義だけでなく、その実践度合いが生徒の成果にどのように影響しているかまで計量的に検討を試みている点が興味深い。一方、日本国内においては、例えば武田(2009)が国内における教員コンピテンシー研究の現状を、多く見られる教員スタンダードと比較しつつ整理している。しかし、教員の教育行動を現場レベルの情報から抽出し、かつ生徒の成績と関連づけて検討した研究例は、国内には乏しい。本研究はその間隙を埋める一つの試みとなる。

3. 調査の概要

本研究の調査対象は、A 県 B 市に所在する C 中学校と D 中学校である。A 県は全国学力・学習状況調査において、どちらかといえば上位に位置することの多い県である。この A 県内の学力テストにおいて、両校はいずれも偏差値 50 前後の位置につけている。公立中学校として標準的な水準にあると言えよう。

調査は①教員インタビュー、②教育行動の項目化、③アンケート項目の作成と実査、④分析の手順を取った。

最初に行った教員インタビューの対象者は、両校の校長が比較的優秀と判断した教員 14 名である。インタビューは BEI(Behavioral Event Interview)形式で行った。すなわち、質問内容を予め構造化することなく、過去の成功体験や印象に残った経験などのインシデントを掘り下げて問い、そこでの行動や思考、価値観などを聴取する形を取った。

第二に、聴取した 14 名分の情報をコーディングして整理し、行動項目として取りまとめた。

第三に、これらの行動項目に基づいてアンケートを作成した。アンケートの対象者は両校の全教員と全生徒である。教員に対しては、各行動項目の実践度合いの自覚を問うている。一方、生徒には、数学および英語の 2 教科について、担当教員の教育行動に対する認知を問うている。まったく同一のアンケートを、2015 年の 1 学期末と 2 学期末に行った。最後に、こうして集めたデータを学力試験の結果などと結合して分析し、有効性を評価する。

4. 主要な結論と考察

コーディングの結果として得られた行動項目は、後掲の表 1 に示すとおりである。最初に細目から抽出し、それらを大きく 5 つの領域に

分類している。なお、「V 教員マネジメント」は、主に学年主任以上の役職にある教員から得られた行動項目である。

続いて、A 県内で秋季に実施されている学力試験の結果と、アンケートの結果を結合して基礎的な分析を試みた。まず、生徒アンケートの結果と数学・英語の正答率の相関を見たところ、多くの教育行動項目に対する認知度と、試験の成績には有意な正の相関が観察された。これは、こうした教育行動を生徒の認知が得られるレベルで実践することが、生徒の成果に正の影響を与えることを示唆する結果である。

さらに、主な教育行動に関して教員ダミーを説明変数とする順序プロビット推定を行うと、明らかな教員間の個人差が観察された。したがって、教員個々人の教育行動の違いが、生徒の認知に影響を与え、かつ成績の違いに影響を与えている可能性が考えられる。本調査は継続中であるので、今後さらにデータを蓄積したうえで、因果関係を詳しく検証していく必要がある。

以上

表 1 行動項目一覧

Ⅰ 授業準備
1 構造化
2 課題設定
3 視覚化
Ⅱ 授業運営
1 学習プロセスの確認
1) 目的の共有
2) 振り返りの実施
2 動機づけ
1) 興味の喚起
2) 自律性の喚起
3) 段階的達成感の付与
3 机間指導
4 反復学習
5 噛み砕いた説明
6 叱る・褒める
7 家庭学習の促進
Ⅲ 生徒個人への働きかけ
1 生徒個々人への目配り
2 指導手法の使い分け
3 共感
4 人間関係構築
5 課外対応
Ⅳ コミットメント
1 自身の成長・改善
2 自主性
Ⅴ 教員マネジメント
1 他の教員の巻き込み
2 先見性・計画性
3 コミュニケーション（働きかけ）
4 後進育成
1） 指導
2） 機会の付与
5 チームワーク

※ 本研究は JSPS 科研費 JP26285191 の助成を受け、松繁寿和（大阪大学）、平尾智隆（愛媛大学）、妹尾渉（国立教育政策研究所）、湯川志保（帝京大学）とともに調査を進めている共同研究の成果の一部である。調査に協力を頂いた調査対象自治体の教育委員会と学校ならびに教育課程外学習指導の関係者に心から感謝の意を表したい。

参考文献

Brühwiler, C. and P.Blatchford (2011) “Effects of class size and adaptive teaching competency on classroom processes and academic outcome”, *Learning and Instruction* 21: 95-108.

McClelland, C. D.(1973) “Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"”, *American Psychologist* 28: 1-14.

Spencer, L. M. and S. M. Spencer(1993) *Conpetency at Work*, John Wiley and Sons, Inc.（邦訳『コンピテンシー・マネジメントの展開』,生産性出版）

Vogt, F. and M. Rogalla(2009) “Developing adaptive teaching competency through coaching”, *Teaching and Teacher Education* 25: 1051-1060.

武田信子(2009) 「『教員のコンピテンシー』概念導入の必要性～教員のスタンダード研究の課題」,『武蔵大学教職課程年報』第 23 号: 29-39.

進学名門校「女子ミッション・スクール」の歴史社会学的分析

―都市市民層の教育期待に着目して―

佐々木啓子（電気通信大学）

１．はじめに

今日の進学名門校としての女子ミッション・スクールは明治初期に横浜と築地両居留地において主に女性宣教師によって設立されたものが多い。これらの学校はキリスト教の布教よりも教育に重点を置き、したがって生徒の受洗率が著しく低くく、それは特に大都市の高等教育進学率の高い女子ミッション・スクールでその傾向が強いことはこれまでにも教育社会学会第 55、56、57 回大会で指摘してきた（『基督教主義教育現状調査報告書』1931？年による）。ではなぜ、本来、布教目的のために設立された青山女学院や女子学院などの女子・ミッション・スクールが進学名門校になっていったのか。その分析枠組みとして、本発表では「都市市民層」を提示したい。それは西欧における近代社会の価観観や生活様式を志向した大都市の開明的知識人であり、学歴を介在させながら、官界、政界、財界、文化界の各ヒエラルキーを形成し、次第に社会的空間での正当的地位を獲得していく集団を意味する。本発表での分析対象は、欧化主義の中心を担っていたキリスト教主義の知識人たちが集まる本郷教会とその会員のネットワークを形成するために刊行されていた『新人』『新女界』であるが、ここでは『新女界』を中心として分析し、さらに女子教育機関に関する生徒のデータと関連づけながら論じたい。

２．本郷教会会員のネットワーク『新人』『新女界』

本郷教会は、帝国大学、高等師範学校、早稲田大学、東京高等商業学校、東京女子高等師範学校の学生・生徒が集まる「学生教会」であった。本郷教会関係者たちに見られる学歴主義、なかでも女子に対しては男子と同様の高等教育や海外留学、そして取得した学位によって女性が自立することを称賛する、極めて近代的価値観を共有していた集団であった(詳細は発表時に配布)。高等教育機関が著しく東京に集中していた明治期、帝国大学生、女子高等師範学校生と教師たちのネットワークが、現在の文京区地区を中心として形成された。この本郷教会を拠点とする知識人たちは「新中間層」や「中上流階級」として分析してきた集団と重なる部分はあるものの、E.O. ライトのいう「浮遊する新中間層」ではなく、ある文化を共有し、経済界、政界、教育界、医学界、文化界での「格が上の」（P.ブルデュー『国家貴族』）社会的地位にあるか、将来、それが約束されている人々であった。

３．『新女界』刊行期の女子教育界と記事構成

女性のための啓蒙主義的雑誌としては、明治 18 年、明治女学校校長の巌本善治を中心とし、キリスト教的思想を背景とした『女学雑誌』が広く読まれていたが、明治 37 年に終刊となり、明治女学校も明治 41 年に廃校となって以来、これを惜しむ声があり、本郷教会会員による『新人』の兄妹版として明治 42 年 4 月に創刊されたのが『新女界』であった。発行部数としては月間 2,000 部程度であり、他の女性雑誌に比べても読者層が限定されると見られるため分析されてこなかったといえる。しかし、創刊された明治 42 年は、日本女子大学校、女子（津田）英学塾、東京女子医学専門学校など私立女子高等教育機関の創設が相次ぎ漸く僅かではあるが女子の高等教育が認知され出したころであった。『新女界』でも、女子高等教育に関する記事が多く取り上げられ、また、女子専門学校の創設記事や成瀬仁蔵、麻生正蔵、新渡戸稲造、二階堂とくよ、三輪田真佐子、宮田脩、小此木まつ子らによる、女子教育に関する記事が多数組まれている。（詳細は発表時）

４．『新女界』の執筆者たち

(1)海老名弾正・みや夫妻と帝国大学生・教授たち

執筆者は本郷教会牧師の海老名弾正とみや子婦人に加え、『新人』から吉野作造、内ケ崎作三郎、谷津直秀、帆足理一郎など、帝国大学出身に加え、帝大卒の医師たちが家庭医学、衛生、小児医学についての記事を執筆した。（詳細は発表時）

(2)女子高等師範学校関係者：安井てつ、宮川スミ、

特筆すべきは本郷教会会員の女子高等師範学校卒業生たちの存在であった。安井てつ、塚本はま、野口幽香子らは女子高等師範学校の第１期生であった。そのうち安井てつと宮川スミは、女子高等師範学校教師として文部省からイギリス留学を命じられ、安井てつはオックスフォード大学及びケンブリッジ大学で学び、帰国後は東京女高師教授、後に東京女子大学２代目学長となった。また塚本はまは、後の青山女学院教頭となった。また女子学院の校長として活躍した三谷民子は、私費留学の扱いでアメリカ、イギリスなどに留学したが、そうした機会を提供していたのがミッション・スクールと教会であった。

(3)「某夫人」（金森小壽）、志立たき子、野口精子・・・

海老名みや子と安井てつが、毎号、巻頭言など主要な記事を執筆し中心的役割を果たしたが、『新女界』は女性の執筆者が圧倒的に多く、むしろ女性たちに執筆の機会を与えるという意味合いがあった。

５.『新女界』記事にみる女子教育観

この「某夫人」は特集記事「高等女学校卒業後結婚までの子女の教育を如何にすべき乎」において「高等教育を受けさせたい」という題目で、また、元良よね（帝大教授 元良勇次郎夫人）は「総ての土台なる頭脳を養う事が肝要」という題目の記事を執筆している。さらに、志立たき子（日本銀行勤務の志立鉄次郎夫人、福澤諭吉の四女）は、大正４年５月号で「私は何故に娘を英国で教育するか」を、堀内ます子は「高等教育を受けしめんとして娘を都に出す母」を執筆している。キリスト教知識人としての帝大教授夫人などを中心とする執筆者の中で、女性執筆者たちは、明確に高等教育の必要性と留学を視野に入れた西欧での子女の教育を目指していた。

さらに牧師夫人である海老名みや子は「中学、女学校の選定と入学前後の家庭の注意」(大正５年３月号）において、受験競争の激化した現状を憂いながらも、特にミッション・スクールを奨励しているわけではなく、また教会と編集の仕事に献身的に働く野口精子（牧師夫人）も、息子（養子）が高等師範学校附属小学校の入学試験に付き添う教育熱心な母親であった。

６.女子メリトクラシーの興隆：学歴主義に向かう女子ミッション・スクール

（表１）は女子（津田）英学塾生徒の出身女学校である。発足当初は津田梅子が熱心なクリスチャンであったことから、全国のミッション・スクールや教会で宣教師の助手として働く女性たちも進学してきたが、英語科中等教員免許状が取得できることから、公立高等女学校からの進学者が増加し、競争倍率は高くなった。しかし青山女学院や女子学院では進学準備教育を徹底することで、この選抜的であった女子（津田）英学塾入学者への進学実績を伸ばしていくとともに、東京女子高等師範学校や東京女子医学専門学校などにも対応した指導を行って、公立名門高等女学校以上の実績をあげていった。

（表２）は公立名門高等女学校よりもさらに進学名門校であった東京女子高等師範学校附属高等女学校と比較しての青山学院高等女学部卒業生の進学先である。こうした競争的な試験に、女子ミッション・スクールの生徒が挑戦する背景には、明治期からつながるキリスト教主義の知識人層たちが培ってきた、プロテスタンティズム的な勤勉さや職業意識などが、次第に女子にも浸透してきたと思われる。

７.「格が上」の家庭出身者たち

（図３）は、青山学院女子専門部生徒の父職業のうち、その過半数を占めた「格が上」の職種である。このように女子ミッション・スクールは欧化主義的な教育のもとでも、職業的自立を目指す上級学校へ進学する生徒の集団と、エスカレータ式に女子専門学校まで進学できる仕組みー「避難所的学校」（P.ブルデユー『国家貴族』）―により、一層、政界、経済界、法曹界、教育界、文化界で高い地位を占める人々の集団を受け入れることになったといえよう。その両集団とも将来、女子ミッション・スクール出身であることが格の高さ（学歴、職業、出自）を示すことで都市市民層の一員となっていったといえる。

（表１）女子（津田）英学塾入学者の出身女学校（上位校）

1900年～	3名	**梅花女学校**
1902年	2名	**築地女子語学学校（双葉学園） 北陸女学校**
（計21名）	1名	**青山女学院、女子学院、神戸女学院、**
		華族女学校、東京府立第一高女、**など**
		（ミッション・スクール　68%）
1910年	4人	**立教高等女学校**
（32名）	3人	東京府立第一高女
	2人	東京府立第二高女
		大阪府立清水谷高女
		神田高等女学校
		（ミッション・スクール　40.6%）
1920年	4人	東京府立第三高女
（65名）		岡山県立岡山高女
	3人	**女子学院**・女高師附属高女
		普連土女学校・東京府立第二高女
		仏英和高等女学校
		（ミッション・スクール　33.8%）
1930年	6人	**青山学院高等女学部**
（105名）	5人	**女子学院**・東京府立第一高女
		三輪田高等女学校・東京府立第五高女
		東京府立第六高女
	4人	神奈川県立第一高女
		（ミッション・スクール　25.7%）

「津田英学塾入学者名簿」1910、1920、1930　各年度。
1900年～1902年は『津田英学塾四十年史』より算出。

(表2)高等女学校(高等女学部)からの主な進学先(人数)	東京女子高等師範付属高等女学校（大正12～ 昭和6年)合算	青山学院高等女学部(大正8，10、11、昭和3，4，5，6、7、9、10年)合算
東京女子高等師範学校	29	10
同専科	335	3
東京音楽学校	10	17
女子医学専門学校(東京・帝国女医専)	7	15
女子(津田)英学塾	14	33
日本女子大学校	17	18
東京女子大学	19	74
青山学院女子専門部	―	95
その他の女子専門学校など	151	83
女子師範学校二部	―	3
調査対象　卒業生数(各年度の合算)	850	938

東京女子高等師範学校附属高等女学校『創立五十年』「卒業後の状況」1932年より作成。
青山学院高等女学部『会報』各年度の消息調査より作成。

(表3)青山女専　父兄職業　（上層階級）

Ⅰ	132名	政治家	貴族院議員、衆議院、県知事、県議会議員、東京市助役
		官吏	外務省、商工省書記官、宮内官吏、農林省技師、陸軍航空本部技師、
		軍人	海軍大佐、陸軍砲兵大佐、海軍主計中佐、海軍機関大佐、
Ⅱ	73名	法人経営者	K水力発電㈱取締役、N鉱業㈱社長、J銀行取締役、S瓦斯㈱常務，
		商業実業家	貿易商、海運業(大連)、砂糖貿易商、輸出織物商、生糸商(横浜)
		工業実業家	化学工業主、化学薬品製造業、鉱業、製糸工場経営、機械製作業
		地主	農業(地主)、地主(町会議員、農務委員など)、地主
Ⅲ	69名	上級事務管理	N銀行支店長、I合名会社参事、N貿易振興会事務理事
		上級技術者	T金属工業㈱東京工場長技師、N光学設計主任、M電機製作所技師
		学校管理者	M学院長、高等女学校校長、N日本語学園長(米国)、理事長、事務長
Ⅳ	116名	医師	医学博士、横浜税関医局(医学博士)、軍医、N郵船会社船医
		法務関係者	裁判所判事、検事、弁護士、海軍法務官、法学士・弁護士、
		教授	東京帝国大学教授、慶応義塾大学教授、北海道帝大農学部助教授、
			学習院教授、第一高等学校教授、
		自由業	著述家、日本画家(日本美術院同人)、工芸家、
Ⅴ	65名	学生	東京帝国大学生、兄(学生)、
		無職	無職
	34名	記載なし	

計　455名(全　732名)「青山学院女子専門部原簿」昭和4～16年度入学者個票データを分析

・『新女界』（創刊～第11巻２号）新人社、明治42～大正８年。
・青木次彦『「新女界」執筆者索引、解説・総目次』友愛書房、1975年。
・同志社大学人文科学研究所編『「新人」「新女界」の研究』人文書院，1999。
・『本郷教会　創立五十年』日本組合本郷基督教会，1936年。
・P.ブルデュー/立花英裕訳『国家貴族Ⅰ，Ⅱ』藤原書店，2012年

＊本研究には青山女学院および津田塾大学資料室から多大な協力をいただいた。また、本報告には科学研究費補助近研究「近代日本における都市上層・新中間層の階層文化と教育の実証的研究」（課題番号 185306605001）の成果の一部が含まれる。(他の参考文献は紙幅の関係上、発表時の配布資料に掲載)

戦前期日本のキリスト教系高等教育機関にみられる組織化を通じた教育と教会の分離とその帰結

齋藤崇徳（大学改革支援・学位授与機構）

１．目的

本発表の目的は、戦前期日本におけるキリスト教系高等教育機関を対象として、次の主題を歴史的な資料を用いて理論的に定式化することにある。すなわち、宗教的な「学校」は公式組織となること（組織化）により、「教会」との分離を達成したのであり、これは長期的には「世俗化」という帰結をもたらしたという主題である。

２．意義

この主題を論証することの意義は主に次の二つにある。

第一に、近代化の過程における学校と教会の分離における組織化の位置づけである。日本を含め近代国家は国家と宗教（団体）との分離を何らかの過程を通じ達成し、その文脈に学校（公教育）と宗教（団体）との分離が位置づけられることが多かった。

改めて言うまでもなく、この議論においてはフランスがモデルとして挙げられることが多いが、本発表では日本を対象にしてこのことを異なった角度から検証する。すなわち「学校」というものが、単なる教師と学生との共同体から、近代的な公式組織となることが、教会と学校とに分離をもたらした側面もあったということである。このことを議論することによって、従来考えられてきた意味での政教分離とは異なった仕方で、近代学校を捉え直すことができるようになると考える。

第二に、以上の第一点が諸機関の「世俗化」の原因の一つとなったと考えることである。先行研究において、主要なキリスト教系高等教育機関は戦前期においてその宗教性を減退させたとされており、また、明治初期から現在までの長期的な歴史においても世俗化してきたとされている。

本発表では、その原因の一つに上に挙げた公式組織化、学校と教会の分離があったと主張する。すなわち、諸機関は、その社会的環境から受ける様々な影響とそれらへの反応のみから世俗化したのでなく、それ自体の社会構造のあり方によっても変容したということである。このことを議論することにより、学校における世俗化論にたいして新たな視座を提供することができると同時に、特に日本の諸機関が世俗的なものとなった原因について議論できると考える。

以上の二つの意義から、本発表で行う作業は近代日本における教育領域と宗教領域の創出と分立、およびそれら間の関係の歴史を、組織という視点から新たに意味付けることになると考える。

現代において、教育と宗教とが制度上分離していることは一般に了承されている。そして、キリスト教系教育機関はそれらの狭間にあるという意味で、特殊なカテゴリーの一つであると言える。

ただし、このような捉え方をする際の前提として、教育と宗教の領域がそれぞれ自律していなければならない。問題は、近代日本においてそれらが自律した領域となったのはいかにしてか、という点にある。これは教育であれば各種の学校関係法令がもたらしたと言えるであろうし、宗教領域の場合は法令の整備は遅れたものの「宗教」という近代的な概念の普及と各教団の実際の確立は自律的領域を示すものとして十分であった。

本発表の主張の意味するところは、この自律的領域の形成において公式組織という形態が大きな役割を果たしたということ、およびそれが現代まで継続する世俗化の契機となっ

たということである。

なお、本発表にはいくつかの限定がある。それは宗教のうちキリスト教しかみないこと、また学校のうち高等教育機関、とくに「大学」のみを対象とすることである。

３．過程

組織化とは、ある共同体が公式組織としての要件となる要素を獲得することであると言える。ハロルド・J・レヴィットによれば、組織の要素とは、社会構造、目的、成員、技術であり、これらを持つ単位が社会環境と特定の関係を結ぶことをその組織の制度化と呼ぶことができる。そして、近代日本のキリスト教系高等教育機関においてこの過程が可能となったのは、それが特定の社会的規則に適応したからである。

そもそも公式組織（formal organization）となるためには、組織として普遍的・一般的な形式（form）を獲得しなければならない。そして獲得される形式に上述の組織の諸要素が含まれていると考えられる。

戦前期日本において、その適応される規則は、日本の法令でありまた英米の私学の規則であった。諸機関はそれら規則を内部化し、みな同一の「組織」となり、一つの領域を形作ったのである。要言すれば、この公式組織化は、地理的・文化的（西洋・キリスト教）に限定された場所に存在する「私塾」（組織として通約不可能な形態）から、社会において普遍的・一般的に通用するような形式的構造を持つような「学校」への変化をもたらした。このことは法人一般との同一化のみならず、官立学校との同一化ももたらしたのだが、これは社会的に承認された「（学校）組織」となるためには必要なことであったのである。そしてこれは戦後になり一層普遍化することになる。

４．世俗化

本発表は、現在のキリスト教系高等教育機関がなぜ「世俗化」してしまったのかという問いにたいし、組織化・「学校」化することがその根底的な要因なのではないかと考える。

上述した公式組織化の過程においてもう一つ重要であったのは法人化である。私立学校令や専門学校令、そして決定的には民法への適応を通じ、学校は法人化していった。

法人化がキリスト教系高等教育機関にとって重要であるのは、第一にその「共同体」的な要素が減退し、宗教的な教員と生徒のつながりおよび学校全体としての文化がより「世俗的」なものとなったことである。何が世俗的であるのかという境界の判断は一般に難しいが、しかし当時の人々の学校への主観が、社会的規則に従う組織よりも、それ以前の「共同体」の方により宗教的な雰囲気を感じ取っていたことは確かである。

第二に、より重要なこととして、制度的に「学校と教会の分離」が達成されたことである。法人化という一つの主体の出現によって、法的にも社会構造的にも、学校と教会は別のものとなった。そこでは実態としての教会と分離する学校と社会的規則への適応のために宗教自体から離れざるを得ない学校とが生まれていた。そして別のものとなった法人が自らを保っていくためには、非キリスト教的な環境である日本社会との「適切な」関係性を取り結んでいくことになったのであり、ここに日本的な特徴を見出すことができる。ここにおいて、日本におけるキリスト教と高等教育の関係性を定める基底が誕生したと言える。

以上のことは、戦前期日本のキリスト教系高等教育機関に起こった「世俗化」は、単純に学校からキリスト教的要素が消え去るということではなく、キリスト教的要素がより複雑に学校の存立基盤に関係するようになったということでもある。というのは、宗教と組織は完全に相容れないものではないからである。つまり、学校と教会とがどのような関係になったのかを特定することが重要となる。

従来のように「世俗化」を権力の移り変わりとして、つまりこの事例で言えば、その権力が教会のものから法人のものとなったということとして捉えるのであれば、それは正しい。しかし、組織化を通じて見いだせる現象は単にそれのみではなく、宗教領域と教育領域との関係性が変化したということであり、それがキリスト教系高等教育機関のあり方を規定したということである。

東京高等師範学校卒業生の社会的位置

―日本型「転換の戦略」の一断面―

大前 敦巳（上越教育大学）

1. 問題意識と課題

本報告は、戦前の東京において主に中等教員養成の役割を担い、1929 年に東京文理科大学に昇格し、49 年に東京教育大学、73 年に筑波大学へと発展した東京高等師範学校に着目し、その卒業生名簿をもとに、族籍、出身地、初職、職歴などの分析を行い、明治期における士族から教員への職業移動と明治末期から増加した平民の教員就職について、上京に伴う地域移動を考慮に入れながら、その社会的位置に関する再検討を試みる。旧制高等学校から帝国大学に連なる「正系」の進学ルートとは異なる学校体系の中で、教育の「総本山」と呼ばれ、官費制により教育機会が開かれたとともに、服務義務により教育界に閉じたキャリアを歩むことが多かった卒業生が、どのような社会的特性を帯びた集団であったのかは、意外に明示的に把握されていないのではないだろうか。

もちろん先行研究からは、編年史による発展に向けた運動や卒業生の活躍が描かれ（鈴木, 1978）、幾度も襲った廃止論を乗り越えた論争過程も示された（船寄, 1998）。教員史研究においては、「士族的教員」から農民出身者増加に伴う地位低下が指摘された（唐澤 1955, 石戸谷, 1958, 石戸谷・門脇, 1981, 陣内, 1988）。1902 年創設の広島高師については、卒業生名簿の分析が行われ（片岡・山崎, 1990）、高師卒の中等教員の給与と待遇は、帝大卒とともに教員社会の上層を占めており（山田, 1992）、中等教員以外の転職の範囲が広かった帝大卒業者に対し、高師卒業者は中等教員に閉ざされていたことが指摘された（山田, 2002）。

本報告で使用するデータは、『東京師範学校沿革一覧』（1880）、『高等師範学校一覧』（1883～84, 1887～1901）、『東京高等師範学校一覧』（1902～21）に記載された本科卒業生 2714 人である（専科、専修科、研究科、専攻科、再入学者などを除いた）。族籍比率は、1870 年代で 7 割、80 年代で 5 割以上を占めた士族（華族は 75 年卒 1 人のみ）が、90 年代には半数以下となり、1907 年には 2 割を下回るまでになった。職歴と地域移動については、1915 年卒までの 2154 人を対象に、卒業後 6～10 年程度の資料から判明する範囲で分析を行った。

2. 士族から教師へ

明治初期の武士身分解体に伴い、学制発布来の大量の就職口となった教師への転身は、官吏や軍人に並んで、生計手段の獲得と職業的威信の維持のために意義があった（園田・濱名・廣田, 1995）。「天下国家」の統治にたずさわる者としての「武家」に対して、封建制に根ざした社会的存在としての「武士」が区別されたように（石井, 1974）、版籍奉還に伴い廃止された旧身分に代わる族籍としての「士族」は、旧「武士」の特権剥奪を経てそれと必ずしも同一でない平民に対する社会的・文化的優位性をもつ集団として扱われ（濱名, 1984a=1995）、新たな「職業」生活を開始する上で、社会の変化に応じて、地位達成手段のために学校教育を利用し続けた（濱名, 1984b=1995）。

また、明治期の官立学校は、士族のための「教育授産」としての役割を果たし、帝国大学や官立学校が官費制から授業料徴収に移行してからも、師範学校は無償が維持され、中学校などの「正規」の学校教育に乗り遅れた者たちの「敗者復活の場」として、立身出世の階梯を提供した（天野, 1992）。（東京）高師は、その頂点に立つ機関として、地方長官の推挙を通じた入学選抜を行い、1894 年から師範学校卒だけでなく中学校卒業者も受け入れ（97 年に文部省令により入学資格化）、さらにその卒業生となれば、かなり高い選抜をくぐり抜けてきたと考えられる。他方で、1905 年入学生より私費・官費一部支給を受け入れたが、高等学校や帝国大学よりも経済的に困難で、地方の農業出身者に大きな教育機会を与えていたことが明らかにされている（山田, 2002）。

3.（東京）高師卒業生の上京と地域移動

（東京）高師の卒業生数は、1873 年第 1 期卒 10 名以降、大塚に移転する 1903 年まで 11～65 人の範囲で推移し、その後 1921 年まで 82～107 人となって増加した（20 年代にはさらに増えていく）。それとともに士族に代わり平民の比率が増加するが、東京府出身の比率は士族で 6.8%、平民で 2.5%（計 3.9%）しかない。時期別には、明治初期に東京府出身比率が 15%と高くなるが、族籍

による違いはみられない。薩長土肥の藩閥県出身比率は5.4%、明治初期でも5.4%しかない。

初職は師範学校か中学校の教員になる者が多いが、公務員・進学などを除く教員就職の道府県比率は、東京府が 8.6%であり、族籍の違いもみられない。つまり、(東京) 高師卒業生の大多数は、族籍にかかわらず地方から上京して、卒業後は地方に赴任する地域移動を伴っていたことに特色がある。出身地や近隣の道府県に U・J ターンして教職に就く者も少なくない。

さらには初職後の職歴も、地方の学校を転々と移動していく者が多かった。分析対象の期間中に出身・近隣府県と異なる地方を移動した「地方遍歴型」の職歴パターンをもつ者は 37%にのぼる。第 1 期卒の城谷成器 (東京府平民) は、東京師範学校小学訓導を初職とし、翌 1874 年に開拓使により函館富岡学校に招聘され、78 年に三重県小学教員、83 年に栃木県中学教員になっている。北海道には 78 年卒まで士族 12 名、平民 7 名が続々と赴任し、「こうして道南を中心に、本道の教員養成は茗渓人の手によって開発され、拡充された」(茗渓会北海道支部, 1995 : pp.3-4) と記される。

海外には、1882 年中学師範科卒の野尻精一 (兵庫県士族) が、86 年に文部省留学生としてドイツに派遣されたのが最初で、高師教授のキャリアを歩んだケースもあるが、1900 年代に入り台湾・中国 (清国)・朝鮮・樺太など、植民地になっていくアジアへの應聘や赴任が増加した。1900 年卒以降の海外滞在経験者の比率は、士族 12.7%、平民 10.2% (計 10.8%) であり大きな違いはない。ただし、士族は中国と台湾、平民は朝鮮に多く滞在する傾向がみられる。

また、1900 年に研究科、11 年に専攻科が設置されてから、卒業後も研究を続けたり、教員就職後に官費派遣されたりするようになり、1900 年卒以降の研究科・専攻科進学者の比率は、士族 15.5%、平民 18.1% (計 17.5%) にのぼる。専攻科は 29 年に東京文理科大学に昇格するが、それ以前にも帝国大学 (特に 1905 年以降に京都帝大) に進学する者が増加し、1900 年卒以降の帝大進学者の比率は、士族 9.9%、平民 11.8% (計 11.4%) である。帝大進学後は、特に大正期に入り、教職を離れて会社員などに転職する者が多くなる。

ここで興味深いのは、時期を経るに従い士族から平民主体に変化したにもかかわらず、卒業後の職歴パターンに両者の違いがあまりみられないことである。多くは地方出身で必ずしも経済的に豊かでない者が、教育選抜を通じて上京し、卒業後も地方や植民地のローカルな中等教員に就くことが多かった中、族籍にかかわらず、よりよい待遇を求めて移動し、地位形成を企てていったように思えてくる。

4. 平民を巻き込んだ「転換の戦略」

明治初期の士族から教師への転身は、文化的再生産の視点からみれば、P.ブルデューが言う「転換の戦略」(Bourdieu, 1979=1989 : p.199)に相当すると解釈できそうだが同一ではない。「転換の戦略」は、経済資本の豊かな支配・中間階級が、教育の競争に参入し文化資本に転換することによる、「職業世襲の縮小」を伴った再生産戦略であるのに対し、士族の場合は教育参入により平民に対する「卓越化」を確立したわけでなかった。士族主体の地域移動を伴う教員の職歴パターンが、後年に平民主体になっても継承され、海外進出や大学進学・昇格に向けて膨張さえしたからである。

園田(1993)は、かつての「封建の武士」の「職」とされた国事を担い、明治維新後に官僚・軍人・学者・教員を含む官職となり、これらの選抜された官職保有者となった「郡県の武士」が、他方で没落していった者との二極分解を伴う形で、四民平等の下で能力主義的再編による自己革新を図るとともに、武士の「職」を遂行する庶民も出現していったことを指摘した。「いわば、『富国強兵』という国家目標の達成のためには、武士の、『職』と『義務』の四民への平等分配こそが不可欠であるとする発想が、その根底にはあった」(園田, 1993 : p.165) と述べられる。

このように平民を巻き込んだ士族の「転換の戦略」とも言える可能性のある現象は、(東京) 高師卒業生の判明可能な限られたデータから垣間見えたものにすぎず、一つの仮説にすぎない。教育をはじめとする史実との整合性を確認する必要があるだろうし、特に他の高等教育機関との関係の中で (東京) 高師卒業生の社会的位置もより明確になってくると思われる。また、男性だけでなく、女高師や女子師範においても、同様の問題が見出されるのか考えておかなければならない。そうした点は今後の課題として残されるが、フランスの高等師範学校が、大学よりも上位のエリート養成機関 (グランドゼコール) として、ブルジョワ階級に専有された文化的再生産の場になっていったのと対照的であるとは言えるだろう。

付記：本報告は、JSPS 科学研究費補助金 (基盤研究(C) 15K04353) の助成を受けたものである。

学問の制度化と大学におけるデュルケームの講座

白鳥義彦（神戸大学）

１．はじめに

フランスにおける教育社会学あるいは社会学の制度化において、デュルケームが果たした役割はよく知られている。学問における内容的な貢献はもちろん多大なものがあるが、大学におけるポストという観点から見ても、学問の制度化に向けた彼の役割は大きかった。すなわち彼は、１８８２年に高等師範学校を卒業した後、リセ（高等学校）の哲学教師、ドイツ留学等を経て、１８８７年にボルドー大学文科ファキュルテに大学人としての最初のポストを得た。さらに、１９０２年にはパリ大学文科ファキュルテ（ソルボンヌ）にポストを得ることとなる。このようにデュルケームが大学内にポストを得ることによって、学問の制度化が具体化されていったのである。

彼がボルドーで１８８７年に担当した講義名は「社会科学と教育」であり、その後１８９６年に「社会科学」講座が創設された。さらに１９０２年にパリに移った際には「教育科学」講座担当として着任し、後の１９１３年に「教育科学と社会学」講座を創設し、これを担当することとなった［田原、1983、p. 11］。このように、デュルケームの担当していたものは、「教育」に関わるものが主であったと言うことができる。そして、ボルドーでの講座は、１８８２年にアルフレッド・エスピナスによって創設されたものをデュルケームが受け継ぎ、またソルボンヌでの講座は初代教授アンリ・マリオンからフェルディナン・ビュイッソンを経てデュルケームが担当することとなる［同、p. 20、p. 178］。

こうした流れを踏まえつつ、本報告では、教育社会学・社会学の制度化の一過程として、フランスにおけるデュルケームの講座に注目する。そしてデュルケーム本人のみならず、大学内においてこの講座を占めた他の人々にも対象を広げて考察を行うこととし、そうしたより広い文脈のなかで、デュルケームの占めた講座の意味についての検討を試みることとしたい。

２．アンリ・マリオンについて

まず、アンリ・マリオンについて取り上げることから始めたい。

マリオンは、１８４０年の生まれで、ルイ＝ル＝グラン高等学校（リセ）を経て高等師範学校で学び、１８６８年に哲学アグレガシオンを取得して同校を卒業した。ポー、ボルドー、アンリ四世校でのリセの哲学教師をつとめながら、１８８０年に『道徳的連帯』で文学博士号を取得している。そして、哲学教師から選出された代表として、公教育高等評議会のメンバーとなり、哲学と道徳のカリキュラムの作成に重要な役割を果たした。１８８３年にソルボンヌにおいて「教育の科学」の講師となり、そして１８８７年にこれが講座となる。そこでは、教育の問題が広く取り上げられ、またそうした幅広い教育の問題の初等教育、中等教育、児童心理学、女性教育等への応用が議論されている。

マリオンは『教育に応用される哲学の講義』（１８８１年）、『道徳講義』（１８８２年）、『大学における教育』（１８９２年）などの講義録（前二者は女子高等師範学校、三つ目はソルボンヌにおけるもの）を刊行し、第三共和政の非宗教的＝世俗的教育の教員の最初の世代を育てる役割を担ったとも目されている。さらに、道徳の観点に注目しながら、当時の中等教育改革にも重要な役割を果たしている。１８９６年に死去し、その後任としてビュイッソンがソルボンヌに着任することとなる。なおマリオンはデュルケームの博士論文『社会分業論』の審査員の一人でもあり、デュルケームと

はこうした接点もあった。

３．フェルディナン・ビュイッソンについて

次にフェルディナン・ビュイッソンに注目したい。

ビュイッソンは１８４１年にパリに生まれた。パリで文学士号を取得した後、第二帝政期の１８６６年から１８７０年まで、帝政を避けてスイスのヌーシャテルに亡命し、哲学および比較文学の教師をつとめる。この間、１８６８年に哲学のアグレガシオンを取得するが、皇帝への宣誓を拒否して、フランスで教えることはなかった。

第三共和政が成立した後にフランスに戻り、１８７９年に、公教育大臣であったジュール・フェリーによって初等教育局長に選ばれ、１８９６年までの１７年間もの長きにわたってこの職をつとめることとなる。１８９６年にマリオンの死後その後任としてソルボンヌの「教育の科学」講座の教授に就き、さらに１９０２年にはこのポストを辞して下院議員となり、１９１４年まで、さらに１９１９年から１９２４年まで、同議員をつとめた。この間、ドレフュス事件に際してはドレフュス擁護の立場に立ち、人権同盟の創設にも尽力して、１９１３年から１９２６年までその会長をつとめる。また、１９０５年には議会で政教分離法の法案を起草する委員会の長をつとめてもいる。また、国際連盟の先駆的な提唱者でもあり、１９２７年にはドイツの平和主義者ルードウィヒ・クウィデとともにノーベル平和賞を受賞してもいる。

教育の分野での著名な貢献としては、初版が１８８２年から１８８６年に３５０名以上の執筆者を集めて４巻本で刊行され、１９１１年には新たに新版が刊行された、大部な『教育学および初等教育事典』の編著も挙げることができる。これは今日においても言及・参照される古典となっている。

４．考察

ここではソルボンヌにおけるデュルケームの講座の先任者であるマリオンおよびビュイッソンに着目してきたが、学問の制度化という観点から、どのような知見を得ることができるであろうか。

まず、ボルドーでのポストとともに、ソルボンヌにおける教育に関するこのポストは、１９世紀末の時期の第三共和政の政治的な文脈のなかで新たに創設されたものであったことをあらためて確認することができる。『道徳教育論』などを通じて、デュルケームが非宗教的＝世俗的な教育の確立を学問的な見地から議論し、またそれを支えようとしていたということはよく知られているところであるが、デュルケームの先任者であるマリオンやビュイッソンも同じようにそうした役割を担っていたことを読み取ることができる。したがって、デュルケームの理論は先任者たちからのそうした流れを土台として展開されたと理解することができるのである。なお、先任者の二人は同世代であり、これに比べてデュルケームはより若い世代に属していたということにも注目しておきたい。

また、マリオンについては、特に道徳への関心という点において、デュルケームとの共通性を指摘することができる。デュルケームにおいても哲学との関係をどのようにとらえるかということは重要であったが、マリオンにおいても同様の視点を見出すことができる。一方、ビュイッソンについては、ソルボンヌの教授の前の職が初等教育局長、後の職が国会議員ということからしても、このポストが政治的な側面を相当含み持つものであったことがあらためて想起される。デュルケーム自身は直接的に政治に関わることはあまりなかったとされるが、ソルボンヌでのポストの経緯からしても、かれもまた政治に対して無関心というわけでは決してなかったととらえ直すことが可能であろう。

デュルケームはこうした背景のなかで、自らの学問の制度化を進めていったのであり、学問の内容にとっては一見外在的に思われるこうした側面も、学問の制度化を考えていく際には重要な要素を含んでいると考えることができるのである。

【引用文献】

田原音和 1983 『歴史のなかの社会学―デュルケームとデュルケミアン』木鐸社。

発展途上国の初等教育発展への歴史構造主義的アプローチの構築

――メキシコの事例に即して――

米村明夫（アジア経済研究所）

はじめに

報告者は、2015 年の大会の報告で、「発展途上国の初等教育発展への歴史構造主義的アプローチのために」と題して、先行研究の批判的検討を行なった。本報告は、さらに、この歴史構造主義的アプローチの積極的展開をメキシコの事例に即して試みるものである。

Ⅰ. 近代国家形成と初等教育発展

1.初等教育発展の推進力としての「ネーション」

初等教育制度へ歴史構造主義的にアプローチするための基礎的な視角を提供してくれるのが、Green(1990)である。彼は、マルクス主義的なアプローチに従って、「教育システム発展のタイミングとあり方を説明する鍵となる社会的要素は・・・国家の性質と国家形成の過程である」とし、「ナショナルな教育システムの形成は、国家形成の過程が最もインテンシブな諸国で最初に、そして最もスピーディに進められる」と述べる。「最もインテンシブな国家形成」は、「加速的で圧縮された国家形成の過程、すなわちネーション・ビルディング」とも言い換えられている。

ほぼ同じ時期に、Ramirez & Boli(1987)が、新制度学派のアプローチによりながら、Green と重なり合う議論を行なっている。彼らによる事実と論点の提示は、重要なものであるが、新制度学派の視点がもたらす固有の歪みを含んでいる。

2.「ネーション」を支える諸勢力の相互作用

Green らは、初等教育制度の起源の議論をしているが、その完全普及に至る過程全体の把握を欠いている。この完全普及の過程を理解するための鍵は、「ネーション」であり、それを巡る諸勢力の相互作用を把握することを通じて、Green の議論を広げることである。

本報告では、柄谷(2010)の歴史構造主義的アプローチに依拠して、近代国家における「ネーション」理解を行なう。柄谷は、近代国家（社会構成体）を、①経済（市場交換）における主宰としての資本の原理、②政治（略取・再配分）における主宰としての国家の原理、③社会（互酬交換）における主宰としてのネーションの原理という互いに欠かすことのできない原理によって構成されている「ボロメオの環」であるとする。

初等教育発展という観点から見て、この柄谷の議論の有用性は、先に見たネーション・ビルディングに関する議論を、一般化し、かつ分析的に捉えることを可能としている点である。ネーションの原理には、本質的に、国家とそれ以外の主体が関わってくる。つまり、初等教育発展、その普遍化において、国家の上からの意思、政策に基づくものだけでなく、教育を受ける子供達の家族自身の「国民社会」への参加意欲、さらには、慈善団体や NPO 等の貧困層への平等な教育普及要求、等が重要性を持つ。それは、教育という場面において、ネーション原理をめぐる諸勢力の相互作用の織りなしが展開されたものとして理解できよう。

Ⅱ. メキシコにおける初等教育発展――「ネーション」をめぐる諸勢力の相互作用

1.初等教育発展への段階論的把握

歴史構造主義的アプローチでは、近代国家は、世界システムの中で理解されなければならない。そのことは各国の社会構成体としての発展に目をやった時に、むしろ共通の論理が働くことを予想させるものであって、その意味で、近代化論的な段階論的発想が全くの否定の対象となるわけではない。

初等教育発展研究の分野で参照すべき近代化論的成果として、天野(1997、初出 1967)がある。また金子(2003)は、天野の段階論から教育政策の含意の読み取りを試みた。ここでは、天野、金子を参照しつつ、ネーションをめぐる各主体の相互作用という視点に立って、メキシコにおける初等教育発展の段階論的な時期区分を行なう。

2.メキシコにおける初等教育の発展

(1)全国的初等教育制度設立宣言と試行期

第１段階は、国家は全国的初等教育制度の設立の宣言が始点となる（1921 年公教育省の設立）。それは、1910 年に始まるメキシコ革命の国民国家形成への強い衝動（政治的動機）を反映したものである。国家と教育に関わる旧勢力との間の闘争、妥協が行なわれる（社会主義教育や性教育の開始と終焉）。

この時期の初等教育推進力としてのネーションを主導するのは、近代国家建設を推進しようとする国家である。

⑵全国的基本的制度確立とその下での普及期

先の結果、第２段階では、まず全国的、国家的な初等教育の基本的な制度の確立（1941 年公教育組織法による都市・農村教育の統一）がある。

確立した初等教育制度に以前からある国民の顕在的・潜在的教育要求が水路づけられ、それに基づく、安定的な教育普及が進む。

この時期の初等教育推進力としてのネーションを主導するのは、国民社会に参加しようとする国民自身（教育を受ける子供の家族）である。

しかし、社会階層的、地理的、民族的な限界によって、教育普及は一定の水準で減速するようになる。同時に、教育の一定の普及を含め国家発展が進むことにより、先に述べた限界を拡げ初等教育を普遍化（ネーションを拡大）することへの政治的必要、社会的要求が発生し、蓄積されていく。

⑶普遍化のための制度改革と実施期

前段階における限界を広げようとした改革の第１が、1959 年に始まる「11 カ年計画」（学校・教員供給と教科書無償配布）である。第２は、1970 年の教育改革であり、これに始まる初等教育普及の急速な拡大の約 20 年間にわたる展開は、統計によって確認できると同時に、農村教育普及のための小規模校設置や先住民のための学校システムの確立等によっても表されている（1971 年全国国民教育促進審議会 CONAFE 設立、1978 年バイリンガル教育制度設立）。

この時期の初等教育推進力としてのネーションを支えあるいは強調したのは、国際的な福祉国家の流れとも同調しつつ、絶対的・緊密的支配の対象たるネーションのメンバーを拡大しようとする国家であったが、そこには潜在していた国民の教育要求と並んで、さらに、直接の当事者ではない支援者や教育研究者、あるいは先住民の運動など、人道主義、社会的連帯や人権（教育権）、先住民の権利といった立場からの、すべての国民に対する教育の普及を要求する声も反映していることが重要である。そうした運動を通じて、すべての子供（国民）という意味でのネーション概念が現実的な目標となって（規範として広く受容されて）きたのである。

⑷完全普遍化のための制度改革と実施期

第３段階における限界は、再び、より限界的な社会階層的、地理的、民族的限界集団の存在（初等教育開発において、いわゆる「最後の 10%」を構成するような集団）である。そこでは、普及のための一人当たりのコストが急激に高まる。コストの増加の一つの理由として、そうした集団には、家族による子供のための教育要求が、潜在的にすら育って来なかった場合が多く含まれる。

従って、この第４段階では、親の教育要求を超えて（教育要求がないところでも）、国家の側からの、相対的に高いコストを負担しながらの、文字通りすべての子供を対象とするための制度改革を構想し、実施することが必要となる。

メキシコでは、貧困地域、貧困層を対象とした教育普及のための大規模な教育プログラムが 1991 年「補償教育プログラム」、1997 年「Progresa（奨学金プログラム）」が実施された。

この段階においても初等教育の直接の推進者は国家である。しかし、ネーションという視点から捉えると、それは先に述べた規範を、規範に止めず、ネーションの定義とし、現実にしようとするものであった。国家はそうしたネーション定義を受け入れ、大規模な教育プログラムを実施した。それによって同時に、貧困問題によって分裂しようとしていたネーションの傷・緊張の緩和をもくろんだのである。それは、従来のネーションに関わる上から欲求――教育を通じての絶対的・緊密的支配の対象を拡大する――とは異質の要素を強く含んでいる。

III. メキシコ革命時の国家形成と初等教育：コーポラティズム体制と教員組合への依存

歴史構造主義的アプローチは、メキシコの教育行政の歴史的特質把握に極めて有効である。

メキシコでは、20 世紀初頭の革命を通じてコーポラティズム体制が作り出された。公的セクターにおいては、コーポラティズム勢力は，国家への政治的な支持を与えるだけでなく、本来的に行政が担う役割を補完、代替する役割をも持つようになった。それは、比較政治学(Adams 2004)がいう「強い国家」とは逆に、コーポラティズム組織およびその指導者への国家による潜在的な政治的・行政的依存をも意味する。メキシコの教員組合は、典型的なコーポラティズム組織として、政治的行政的権力を振るい続けてきたのである。しかし、それは、教育の量と質とコストをめぐる二律背反・関係性を強化あるいは複雑化し、国家によるコントロールを困難なものとしてきた。

おわりに

歴史構造的接近は、通常の一国初等教育史を超えて、発展途上国の初等教育発展理解に有力な視点を提供する。この視点から論を進める場合、II と III は、別個のことがらとして把握されるに止まってはならない。III で提起された問題は、教員養成の問題や教員の資格・質の問題、従って教育の質の問題と密接に関わる。そして、それは II で示された第２段階以降、量的拡大を優先して、質が犠牲にされてきた、という仮説を示唆している。今後の分析をこうした方向にも深めていきたい。

教師と学習者のかかわりと主体的な学習

―　大学における初年次教育の事例を通して

藤井陽奈子（京都府立大学）

2020 年から小中高で順次新しい学習指導要領が実施される。その前面に、子どもが主体的に学ぶ「アクティブ・ラーニング」の導入をあげ、どの教科にもグループ学習や発表などで「主体的・対話的で深い学び」による「考える力」の涵養が求められる。

一方、高等教育においては、近年主体的な学びに関する議論が耐えない。特に、各大学の初年次教育では、独自性のある授業内容や方法を実践し主体的な学習によって学生を「考えさせる」学びにつなげようとしている。

本研究では、高等教育における初年次教育での主体的な学びについて、社会的背景を把握しつつ、その現状を捉える。それとともに、主体的な学習活動を実践する中で見られる教師と学習者のかかわりに着眼し、両者のかかわりの現状を踏まえながら、そのかかわりと主体的な学習との関係性を明らかにすることが目的である。

先述のとおり、高等教育では主体的な学習に関する議論や実践が重ねられ、少なからずそれらの成果から徐々に教育の目的や趣旨に結びつく、いかに教えるのか等の教育の具体化が見えてきたといえる。とはいえ、いまだ途上である。それに加え、今後は小中高が主体的な学習に挑むことになるのだが、教育の目的と趣旨を咀嚼し、どう具体化していくのかへの教育現場の不安と負担は大きい。ともすれば、単にある特定の学習内容や方法を遂行すれば学習者の主体的な学習につながるという形だけなぞったマニュアル様式の教育活動が横行する可能性は否めない。

本研究では、主体的な学習をいかに教えるのかには、教師や他の学習支援を行う者がどのように学習者とかかわるのかということも重要な要素になると考える。具体的にどのようなかかわりがあって主体的な学習が成立しているのか、あるいはまだ成立できていないのかを見ていく必要がある。

研究の方法は、本研究に関連する文献を手がかりとし、実際の学習活動のエピソードなどの事例を踏まえた分析によるものである。学習活動の中外で捉えた特徴的な学習者の発言や様子、ならびに教師と学習者のかかわりを取り上げ解釈していく。

殊に、現代社会のおける学生の特徴は、教師とのかかわりと主体的な学習にどのような影響を及ぼすのかということについて明示する。

参考文献

田中智志「報告３　主体的な学びとは何か」『京都大学高等教育研究第 19 号』2013

溝上慎一『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 2014

井ノ口淳三・近藤邦夫・窪島 務編著『子どもに学ぶ教育学』ミネルヴァ書房 1990

上野行一監修『まなざしの共有－アメリア・アレナスの鑑賞教育に学ぶ』淡交社　2001

学士課程教育の質保証に対する大学の姿勢は所属教員にどのような影響を与えるか
―ボーダーフリー大学を事例として―

葛城 浩一（香川大学）

１．はじめに

高等教育のグローバル化やユニバーサル化を背景に，学士課程教育の質保証（以下，教育の質保証と表記）は，大学における最大関心事のひとつとなっている．特に近年は，文部科学省等から教育の質保証の一環として様々な要求が課され，それに対応しないと財政面で苦しい立場に立たされてしまうことから，各大学では教育の質保証に取り組まざるをえない状況が強まっている．

このような状況の中で，教育の質保証そのものよりも，課された要求への対応に関心を示しているように見受けられる大学も少なくない．すなわち，課された要求への対応はあくまで教育の質保証を実現するための手段であるはずなのだが，それが自己目的化してしまっているように見受けられる大学が少なくないのである．こうした大学の姿勢は，所属している教員（以下，所属教員と表記）には容易に見透かされてしまうため，彼らもまた教育の質保証そのものよりも，課された要求への（表面的な）対応に関心を示すようになってしまう可能性は高いだろう．

それではこれとは逆に，教育の質保証を真に実現しようとする大学の姿勢（覚悟と言い換えてもよい）を示すならば，所属教員は教育の質保証そのものに関心を示すようになっていくのだろうか．また，教育の質保証を実現するための教育活動にも熱心に取り組むようになっていくのだろうか．本研究の問題関心は，このような関係性が果たして成立するものなのか，検討することにある．

このような関係性を検討するにあたり，本研究で事例として取り上げるのは「ボーダーフリー大学」と呼ばれる大学（本研究では，「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」と定義）である．ボーダーフリー大学は，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における教育の質保証は容易なことではない．だからこそ，教育の質保証に対する大学の姿勢がより強く問われることになると考え，ボーダーフリー大学を事例として取り上げることにしたのである．

以下では，ボーダーフリー大学に所属する教員（以下，ボーダーフリー大学教員と表記）を対象に行った調査を用いて，上記の問題関心に基づき，教育の質保証に対する大学の姿勢が教育の質保証に対する所属教員の意識にどのような影響を与えるのか，また，所属教員の教育活動の取組状況だけでなく，研究活動の取組状況にどのような影響を与えるのか，といった点について検討を行いたいと考える．

２．研究の方法

本研究で使用するデータは，平成 25～27 年度科学研究費補助金若手研究（B）「大学大衆化時代におけるアカデミック・プロフェッションのあり方に関する研究」（研究代表者：葛城浩一）の一環として実施された「大学大衆化時代における大学・大学教授職のあり方に関する調査」である．この調査は，2013 年 11 月～2014 年 1 月にかけて，ボーダーフリー大学教員を対象として実施されたものである．対象者のサンプリングは以下の手続きで行った．

まず，朝日新聞出版（2013）『2014 年版大学ランキング』の「2013 入試難易度ランキング」に基づき，入試時の偏差値で 45 以下の「法・経済・経営・商」系の学部及び「理・工・理工」系の学部を抽出し，そこから，当該大学・学部のホームページで氏名が公開されている大学・学部を対象とした．なお，「入試時の偏差値で 45 以下」という定義はあくまで操作的定義であり，これに該当

する大学が本研究で定義する「ボーダーフリー大学」であるとは必ずしも限らないことを申し添えておく．先行研究では，先行調査における若手層のサンプル数が非常に少なく，サンプルの妥当性の問題が指摘されているため，講師及び准教授については全数調査とし，教授については抽出率 2 分の 1 の標本調査とした．

有効回答者数は 831 名（専門分野については，社会科学系 429 名，理工学系 311 名，その他 88 名，職階については，教授 402 名，准教授 324 名，講師 100 名，その他 3 名）であり，配布数を母数とした回答率は 29.1%である．

３．分析

紙幅の関係で，ここでは教育の質保証に対する大学の姿勢が，教育の質保証に対する所属教員の意識や所属教員の教育・研究活動の取組状況にどのような影響を与えているのか，重回帰分析によって検討した結果のみ提示することとする．

従属変数には，教育の質保証に対する所属教員の意識と，所属教員の教育活動の取組状況，所属教員の研究活動の取組状況を用いる．また，独立変数には，教育の質保証に対する大学の姿勢に加え，教育の質保証に対する所属教員の意識，そして統制変数として，最高学位や職階，専門分野といった基本的属性に関する変数を用いる．なお，ここでの分析は，従属変数の規定要因を明らかにしようとするものではなく，「教育の質保証に対する大学の姿勢」という独立変数が従属変数に有意な影響を与えているかどうかを確認するものであるため，独立変数を必要以上に多くすることはしなかった．そのため，調整済み R^2（寄与率）の値が小さくなることも予想されるが，F 値（モデルの妥当性）が有意である限りにおいては，その点は問題としないこととする．

重回帰分析を行った結果からは，「教育の質保証に対する所属教員の意識」には「教育の質保証に対する大学の姿勢」が有意な正の影響を与えていることが確認できた．すなわち，大学が教育の質保証に真剣に取り組んでいればいるほど（正確には，所属教員にそう認識されていればいるほど），所属教員もそれに真剣に取り組まなければならないと考えるようになっていくということである．ただし，与える影響は必ずしも大きなものでないことには留意したい．

また，「所属教員の教育活動の取組状況」にも「教育の質保証に対する大学の姿勢」が有意な正の影響を与えていることが確認できた．すなわち，大学が教育の質保証に真剣に取り組んでいればいるほど（正確には，所属教員にそう認識されていればいるほど），所属教員は教育活動に熱心に取り組むようになっていくということである．

ここで留意しておきたいのは，「所属教員の教育活動の取組状況」には「教育の質保証に対する所属教員の意識」も有意な正の影響を与えているのだが，与える影響は「教育の質保証に対する大学の姿勢」の方が大きいという点である．すなわち，所属教員が教育の質保証に真剣に取り組まなければならないと考えていればいるほど，教育活動に熱心に取り組むようになっていくという，教員の主体性を前提とした関係性よりも，大学が教育の質保証に真剣に取り組んでいればいるほど（正確には，所属教員にそう認識されていればいるほど），所属教員が教育の質保証に真剣に取り組まなければならないと考えていようがいまいが，教育活動に熱心に取り組むようになっていく（取り組まざるをえなくなっていく，の方が適切かもしれない）という，大学の強制力を前提とした関係性の方が強いということである．

ただし，どのような教育活動でも教員の主体性を前提とした関係性よりも，大学の強制力を前提とした関係性の方が強いというわけではないようである．教育活動の取組状況のそれぞれを従属変数として重回帰分析を行った結果からは，大学の強制力を前提とした関係性の方が強いのは，「FD プログラムへの参加など，FD 活動に積極的に参加している．」，「FD 活動で学んだことをできるだけ授業に還元している．」，「提出物にはコメントを付して返却するようにしている．」といった活動だけであることが確認できた．すなわち，こうした活動は（少なくとも現状では），教員の主体性よりも大学の強制力によって担保される傾向にあるということである．

残る活動のうち，興味深いのは，「学生が学習習慣や学習レディネスを身につけられるよう工夫している．」，「学生が社会に出ても恥ずかしくない態度を身につけられるよう学生には意識的に働きかけている．」といった活動である．こうした活動には「教育の質保証に対する所属教員の意識」は有意な影響を与えているのだが，「教育の質保証に対する大学の姿勢」は有意な影響を与えていない．すなわち，こうした活動は（少なくとも現状では），大学の強制力によっては担保されておらず，教員の主体性によってのみ担保される傾向にあるということである．

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．

書くという学習経験の職業的レリバンス

――社会科学分野の大卒就業者に対する質問紙調査をもとにして――

小山　治（徳島大学）
okoyama@tokushima-u.ac.jp

1　問題設定

本発表の目的は、社会科学分野の大卒就業者に対する質問紙調査によって、書くという学習経験にはどのような職業的レリバンス(有効性･意義)があるのかという問いを明らかにすることである。

高校教育や企業内教育等と比べて大学教育には強みがある。それは書くという学習経験である。小山（2014: 6）によれば、レポート・論文を書く力は主体的に物事を論じる知的能力を指し、就職活動や仕事の世界で求められる「コミュニケーション能力」や「主体性」と相似形をなすものである一方で、大学はレポート・論文を書く力の育成に対して企業等にはない優位性をもっている。

確かに、ライティング教育に関する先行研究は多数蓄積されている。しかし、書くという学習経験が卒業後にいかなる（職業的）意義を有するのかという点はほとんど明らかにされていない。書くという行為は、知識を自分に引き寄せて省察するという点で「大学での学び」の本質を構成する（井下 2008: 4）。そのため、書くという学習経験の職業的レリバンスを明らかにすることは、アカデミックな教育が仕事の世界に転移する可能性を検証することにもつながる重要な課題である。

本発表では、量的に最大多数を占める社会科学分野の大卒就業者に着目し、レポート・卒業論文に関する学習経験と仕事に関する変数との関連性を定量的に分析する。仕事に関する変数としては、年収に加えて、中原・溝上編（2014）と同一の変数である能力・業績、経験学習を取り扱う。

2　データの概要と分析対象

本発表で使用するのは、社会科学分野の大卒就業者に対する質問紙調査のデータである。調査方法は、インターネットモニター調査である（利用調査機関は（株）マクロミル)。調査対象者は、①4 年制大学の卒業者（院卒は含まない)、②社会科学分野の学部（経済学部、経営学部、商学部、法学部、社会学部等）の卒業者、③民間企業就業者、④大学卒業後から 2016 年 3 月末までに 2 年以上の仕事経験がある者、⑤2016 年 3 月末時点で 24～39 歳といった条件をすべて満たす者である。調査時期は、2016 年 2 月である。有効回収数は、1448 ケースである。分析対象は、現在、正規従業員である 1320 ケースとする。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慎重になる必要がある。

表 1 は、分析で使用する主な変数の基本統計量をまとめたものである。

表 1　主な変数の基本統計量

基本統計量	年収（万円）	年収（自然対数）	能力･業績	経験学習	レポートを課された回数	卒業論文の分量
平均値	454.78	6.05	4.55	3.18	10.64	10560.61
標準偏差	183.00	0.38	1.04	0.74	11.12	8916.79
最小値	150.00	5.01	1.00	1.00	0.00	0.00
最大値	1400.00	7.24	7.00	5.00	55.00	27500.00
N	1254	1254	1320	1320	1320	1320

注1:レポートを課された回数が0回の者は6.9%である(N=1320)。
注2:「卒業論文を書かなかった」者は34.1%である(N=1320)。
注3:「レポートを課されたことはあるが、回数は覚えていない」者には8(中央値)を割り当て、再計算した。
注4:「卒業論文を書いたが、字数を覚えていない」者には12500(中央値)を割り当て、再計算した。

3　分析

3.1　量的指標

まず、書くという学習経験を量的指標によって測定し、それと仕事に関する変数との関連性を分析する。

表 2 は、レポートを課された回数、卒業論文の分量といった量的指標と仕事に関する変数との相関係数をまとめたものである（サンプルサイズが大きく、統計的に有意な相関が出やすいため、相関係数の絶対値にも注意する必要がある)。

それによれば、レポートを課された回数と卒業論文の分量は、経験学習と弱い正の関連があるものの、年収、能力・業績とはほとんど関連がないことがわかる。

表２　量的指標と仕事に関する変数との相関係数

書くという学習経験の量的指標		年収（自然対数）	能力・業績	経験学習
レポートを課された回数	相関係数	0.011	0.048	0.150
			+	***
	N	1254	1320	1320
卒業論文の分量	相関係数	0.062	0.084	0.142
		*	**	***
	N	1254	1320	1320

注：+: p<0.10、*: p<0.05、**: p<0.01、***: p<0.001。

3.2　質的指標

次に、書くという学習経験を質的指標によって測定し、それと仕事に関する変数との関連性を分析する。

表３は、質的指標であるレポートの学習行動別に仕事に関する変数の平均値の差をまとめたものである（分析対象はレポート執筆者）。それによれば、①レポートの学習行動は年収とはほぼ関連がないこと、②レポートの学習行動は能力・業績、経験学習と総じて正の関連があることがわかる。

卒業論文についても、同様の質的指標があるものの、卒業論文の未執筆者は 34.1%に達する。そのため、ここでは詳細な分析は省略する。

表３　レポートの学習行動別にみた仕事に関する変数の平均値の差（t 検定）

レポートの学習行動（質的指標）		年収（自然対数）		能力・業績		経験学習	
		平均値	N	平均値	N	平均値	N
図書館で本や論文を調べた	あてはまる	6.05	987	4.58	1036	3.24	1036
	あてはまらない	6.04	182	4.41	193	2.98	193
	差（上段－下段）	0.00		0.16		0.27	
				*		***	
調べた情報をノートやパソコンに整理した	あてはまる	6.04	916	4.60	960	3.26	960
	あてはまらない	6.08	253	4.36	269	2.98	269
	差（上段－下段）	−0.04		0.24		0.28	
				**		***	
インターネットや本の内容をそのまま写した	あてはまる	6.02	512	4.64	534	3.23	534
	あてはまらない	6.07	657	4.48	695	3.18	695
	差（上段－下段）	−0.04		0.16		0.06	
		+		**			
問いをはっきりと立てた	あてはまる	6.07	586	4.71	616	3.38	616
	あてはまらない	6.03	583	4.39	613	3.02	613
	差（上段－下段）	0.04		0.32		0.36	
		+		***		***	
結論がわかるように書いた	あてはまる	6.05	873	4.61	912	3.30	912
	あてはまらない	6.04	296	4.38	317	2.92	317
	差（上段－下段）	0.01		0.22		0.39	
				**		***	
自分の主張を書いた	あてはまる	6.04	839	4.61	876	3.30	876
	あてはまらない	6.06	330	4.39	353	2.95	353
	差（上段－下段）	−0.01		0.22		0.36	
				**		***	
根拠をはっきりと書いた	あてはまる	6.07	742	4.66	777	3.33	777
	あてはまらない	6.01	427	4.37	452	2.99	452
	差（上段－下段）	0.06		0.29		0.34	
		*		***		***	
自分の主張が妥当なのか検討した	あてはまる	6.08	634	4.69	660	3.37	660
	あてはまらない	6.01	535	4.39	569	3.01	569
	差（上段－下段）	0.06		0.29		0.37	
		**		***		***	
友だちとレポートの内容について話し合った	あてはまる	6.06	545	4.69	566	3.38	566
	あてはまらない	6.04	624	4.43	663	3.05	663
	差（上段－下段）	0.02		0.26		0.33	
				***		***	
担当教員に質問・相談した	あてはまる	6.08	496	4.66	518	3.38	518
	あてはまらない	6.02	673	4.47	711	3.07	711
	差（上段－下段）	0.06		0.20		0.31	
		*		**		***	
早めに仕上げて構成を考え直した	あてはまる	6.06	556	4.73	582	3.40	582
	あてはまらない	6.04	613	4.39	647	3.02	647
	差（上段－下段）	0.03		0.35		0.38	
				***		***	

注1：小数点の丸めの影響で、「差（上段－下段）」の数値に若干のずれが生じている箇所がある。
注2：+: p<0.10、*: p<0.05、**: p<0.01、***: p<0.001。

レポートの学習行動を因子分析（主因子法、プロマックス回転）によって集約すると、学術的作法（明確な結論提示等）と他者利用（教員への質問・相談等）という２つの因子が抽出された。これらとレポートと卒業論文の量的指標等を独立変数とし、仕事に関する３つの変数を従属変数とした重回帰分析を行った結果、学術的作法が経験学習と有意な正の関連があることが明らかになった。

3.3　考察

レポートと卒業論文の量的・質的指標が年収とほぼ関連がなかったのは、年収は職場における変数の影響を強く受けるからであると考えられる。人事考課等の人的資源管理を踏まえれば、現実的な結果であろう。

レポートの質的指標のうち、学術的作法が経験学習と有意な正の関連があったのは、レポートの執筆過程において問いの立て直し、仮説の再検討、全体構成の振り返り等といった経験学習的な要素が擬似体験されたからであると解釈できる。

4　結論

本発表の結論は、書くという学習経験のうち、レポート執筆過程における学術的作法の経験には職場における経験学習を促進する上で一定程度の有効性があるということになる。

このことは、大学教育の強みであるアカデミックな教育が仕事の世界にも転移しうるということを示唆している。本発表の知見は、大学教育無用論や単純素朴な職業教育推進論を批判的に再検討する上でも参考になると考えられる。

＜引用文献＞

井下千以子、2008、『大学における書く力考える力――認知心理学の知見をもとに』東信堂.

小山治、2014、「大学は学生の就職活動を改善するためにどのような教育を行うことができるのか――レポート・論文を書く力の育成に着目して」NPO 法人働き方 ASU-NET NPO 移行記念 懸賞論文 佳作、1-9.

中原淳・溝上慎一編、2014、『活躍する組織人の探究――大学から企業へのトランジション』東京大学出版会.

【付記】

質問紙調査にご回答いただいた方々に厚くお礼申し上げる。

本発表は、科学研究費補助金の研究プロジェクト「社会科学分野の大学教育における学習経験の職業的レリバンスに関する実証研究」（若手研究（B）、研究代表者：小山治、研究課題番号：25780515）の研究成果の一部である。

高等教育機関におけるミドルマネジメント人材の能力構造

能力獲得に至る経験に着目して

杉本和弘（東北大学）〇猪股歳之（東北大学）〇立石慎治（国立教育政策研究所）

１．課題の設定

本研究の目的は，高等教育機関におけるミドルマネジメント人材の能力構造と経験の関連性を明らかにすることにある(1)。

高等教育ガバナンスとリーダーシップの改革が求められる昨今，学長等のトップマネジメントの人材育成や能力向上の必要性も言及される。しかし，分権型組織構造を有する大学の特性上，学長のリーダーシップ強化だけで組織改革や諸活動の活性化を期することは困難である。教育研究や社会連携に係る活動が実際に展開される現場で，文脈に応じた適切なリーダーシップの行使とマネジメントが必要となる。特に，将来世代の育成を主要機能とする大学教育において現場である「学科」の重要性は無視できない（Hecht et al. 1999, p.8）。つまり，学科レベルのマネジメントがいかに効果的に遂行されるかは重要な問いである。

以上より，本報告では学科長の職にある者の属性や意識，能力，経験の関連性について考察する。他の管理職との比較等も交え，ミドルマネジメント人材としての学科長が持つ特徴を浮き彫りにする。分析には2012年実施の調査から得られたデータを用いる（表1）。なお，分析の中心は学科長・専攻長（以下，学科長）だが，対比のために他の管理職のデータも用いる。

表１　調査概要

調査名	大学の組織運営とマネジメント人材育成調査
実施主体	大学マネジメント人材育成研究会 東北大学高等教育開発推進センター，名古屋大学高等教育研究センター， 京都大学高等教育研究開発推進センター，広島大学高等教育研究開発センター， 愛媛大学教育・学生支援機構
実施時期	2012年4～5月
実施方法	郵送法 （全大学の学長、理事・副学長、部局長、学科長・専攻長、理事長の別に調査票を郵送）
回収率	学長　306/ 756通（40.5%） 理事・副学長　183/ 398通（46.0%） 部局長　629/2152通（29.2%） 学科長・専攻長　1485/5136通（28.9%） 理事長　111/ 547通（20.3%）

２．学科長の特徴

まず，他の管理職と比較しながら学科長の特徴を概観する。回答者のうち，学科長の平均年齢は56歳，大学教員経験年数の平均は22年であった。部局長と比較すると，それぞれ4年短い。また，部局長の75%が学科長を経験しており，上位の管理職に至る入口としての側面も持つと考えられる（杉本他 2016）。

では，その管理職としての経験をどのように評価しているのか，管理職別に見ると，学科長は相対的に自己評価が低い（図 1）．管理職として組織に貢献できていると感じる傾向も弱く，自分自身への評価も低い。その上，自身の能力伸長にも消極的である。

次に，この9項目のうち「自分には担当する管理職を遂行する力が十分に備わっている」と「自分の管理職の仕事に納得できている」という自身の能力と職務遂行状況に対する回答から4つの類型（能力職務遂行）を作成した。管理職ごとにその構成比をまとめたのが図2である。

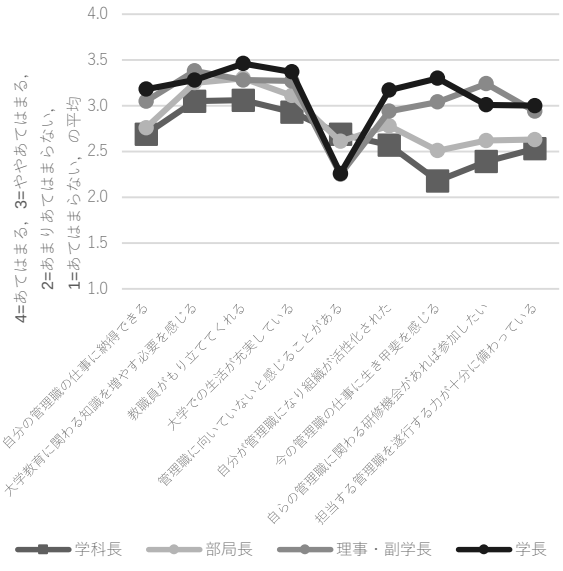


図１　管理職としての経験に対する意識

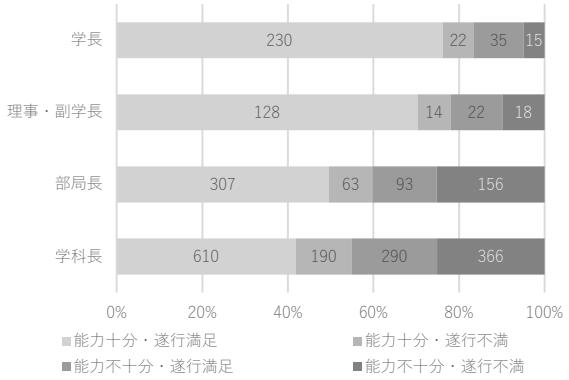


図２　能力職務遂行自己評価類型

学長と理事・副学長では,『能力十分・遂行状況満足型』が 70%を超える一方，部局長と学科長ではその比率が 50%以下にとどまる。さらに，部局長や学科長では『能力不十分・遂行状況不満型』が 25%程度を占め，学長や理事・副学長と部局長や学科長との間の回答傾向に差異が認められる。

学科長・部局長の約 4 分の 1 が管理職としての自身の有り様に消極的評価をしていることは，それ自体由々しき事態である。しかしそれだけでなく，この『能力不十分・遂行状況不満型』では,「大学教育や運営に関わる知識をもっと増やす必要を感じる」や「みずからの担当する管理職に関わる研修機会があれば参加したい」といった質問に対しても,『能力十分・遂行状況満足型』に該当する者より消極的な回答が多く，能力伸長への意欲が低いという点で，より深刻な状況であるといえる。

３．学科長の能力構造

ところで，学科長は職責を果たす上で何を重要な力と見ているのだろうか。学科長として重要と思う能力・知識を尋ねた 20 項目（表 2）中，18 項目を用いて[(2)]因子分析を行った結果，3 つの因子を得た（表 3)。第一の因子は『大学に関する知識』因子，第二の因子は『マネジメントスキル』因子，第三の因子は『研究能力』因子である。

これら 3 つの因子について, 因子得点（回帰法）の分布を用いて高低の 2 群に分け，組み合わせて類型を作成した（図 3)。

最多は 3 つの因子全てを重視する『三能力重視群』(29.5%)であり，次にいずれをも重視しない『非重視群』(27.4%)であった。その次に特定の 1 因子を重視する『一能力重視群』(22.3%)が続き，2 つを重視する『二能力重視群』(16.2%)が最少であった。

重視する能力因子数の類型と自己評価類型

表２　基礎集計表（学科長として重要な知識・能力）

	度数	平均値	標準偏差
課題を設定する力	1,448	2.68	0.52
スピーディーな意思決定力	1,453	2.75	0.47
創造的企画力	1,449	2.54	0.57
組織を統率する力	1,452	2.73	0.49
人脈をつくる力	1,451	2.35	0.65
交渉力・調整力	1,454	2.74	0.47
マネジメント一般に関する知識	1,448	2.33	0.62
学問分野ごとの特性に対する理解	1,451	2.48	0.59
自己の専門分野における研究能力	1,447	2.34	0.69
自大学の理念や使命に対する理解	1,449	2.61	0.52
高等教育政策動向の把握	1,445	2.39	0.57
大学の組織文化に対する理解	1,446	2.38	0.59
財務に関する知識	1,449	2.13	0.63
大学教育に関する知識	1,449	2.62	0.52
社会や産業との連携手法	1,448	2.21	0.61
外部資金の獲得手法	1,447	2.21	0.66
学術研究の動向に関する理解	1,446	2.45	0.60
自大学のポジショニングに対する理解	1,446	2.53	0.55
自大学の教育・研究施設や環境に関する理解	1,451	2.65	0.50
大学法務に関する知識	1,450	2.01	0.61

表３　因子分析結果（学科長として重要な能力）

	大学に関する知識	マネジメントスキル	研究能力
大学の組織文化に対する理解	0.727	-0.067	-0.027
高等教育政策動向の把握	0.669	0.051	0.017
大学教育に関する知識	0.646	-0.032	0.014
大学法務に関する知識	0.623	-0.049	0.048
自大学のポジショニングに対する理解	0.621	0.040	-0.036
財務に関する知識	0.610	0.018	-0.007
自大学の教育・研究施設や環境に関する理解	0.605	0.013	-0.019
自大学の理念や使命に対する理解	0.575	0.038	0.058
組織を統率する力	-0.087	0.761	-0.006
交渉力・調整力	0.123	0.647	-0.199
人脈をつくる力	0.102	0.594	-0.038
スピーディーな意思決定力	-0.069	0.560	-0.002
創造的企画力	-0.107	0.533	0.238
課題を設定する力	0.068	0.473	0.116
マネジメント一般に関する知識	0.324	0.331	0.034
自己の専門分野における研究能力	-0.112	-0.022	0.799
学術研究の動向に関する理解	0.170	-0.023	0.627
学問分野ごとの特性に対する理解	0.199	0.029	0.419

因子間相関			
	1	1	0.649	0.547
	2	0.649	1	0.408
	3	0.547	0.408	1

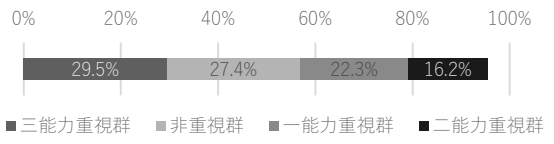


図３　類型の分布

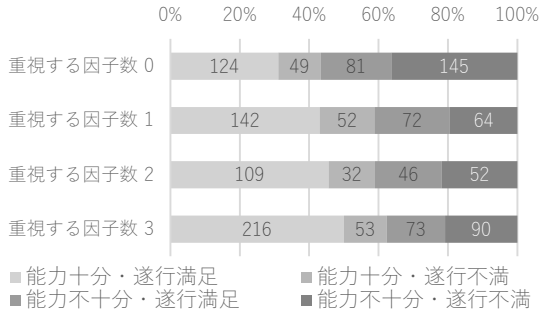


図４　有効性認識と自己評価類型

との関係を見ると（図 4），重視する因子数が多いほど「能力十分・遂行満足型」の比率が増加し，『三能力重視群』では 50%に達する。他方，『非重視群』では 36%にとどまる。各能力を重要と考える者ほど学科長としての自分自身を肯定的に捉えている傾向が確認できる。

４．有効な経験

では，どのような経験が能力を伸ばす上で有効なのだろうか。能力形成にかかる経験に関しては，その種類によって経験(者)率に開きがある（杉本他前掲）。そこで，16 の経験について，その有効性（3 件法），若しくは経験がないことを尋ねた設問（表 4）への回答を用い，経験率と有効性の評価について関係を整理した。学科長は，「学内委員会での経験」や「部局内での管理運営への参加経験」，「他部局の教職員との協働」といった，学内業務への従事について有効性を認識している（図 5）。

この結果を能力類型，特に，両者で過半数を占める『三能力重視群』と『非重視群』）での分布を確認すると（図 6），『三能力重視群』では全ての経験の有効性認識が肯定側に分布している一方で，『非重視群』では学内業務経験（5 変数）を除いて否定側に分布している。このことから，どのタイプの学科長も学内業務に基づく経験学習は行っていると推察されるものの，いずれの能力も重視する学科長ほど，直接経験以外からも学んでいることが推察される(3)。

表４　有効な経験

	度数	平均値	標準偏差
(1) 学内委員会での経験	1,447	2.57	0.59
(2) 部局内での管理運営への参加経験	1,350	2.53	0.58
(3) 他部局の教職員との協働	1,377	2.44	0.58
(4) 官公庁等での管理職経験	391	1.90	0.69
(5) 民間企業・法人での管理職経験	487	2.13	0.73
(6) 大学運営に関するセミナー	753	1.81	0.62
(7) 外部専門家の助言	979	1.92	0.61
(8) 職員の助言・協力	1,412	2.47	0.56
(9) 高等教育に関する学習	1,238	2.13	0.59
(10) マネジメント一般に関する学習	1,028	2.01	0.61
(11) 国内外の大学のケース・スタディ	1,117	2.15	0.58
(12) 高等教育に関する大学院での学習	827	1.99	0.67
(13) カリキュラムや組織改革の経験	1,365	2.55	0.55
(14) 文部科学省との交渉	660	2.07	0.67
(15) 認証評価の経験	998	2.17	0.66
(16) ＧＰなどプロジェクト経費要求の経験	891	2.15	0.64

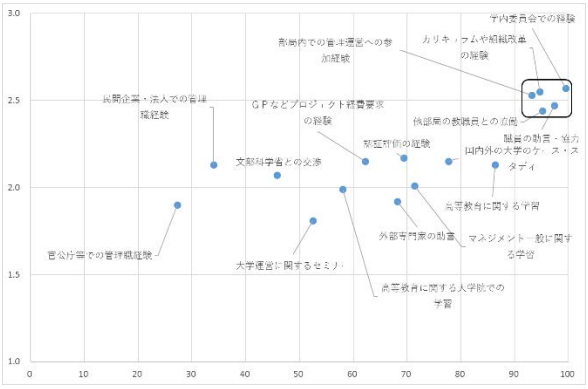


図５　経験率と有効性認識の散布図（全サンプル）

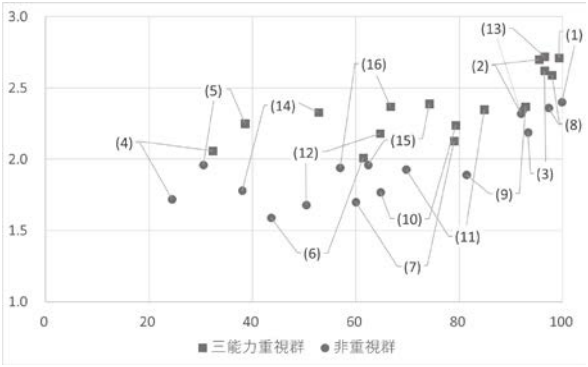


図６　経験率と有効性認識の散布図（類型の一部）

５．結論と含意

以上，本研究の考察からは，「学科」という大学組織の基礎的運営単位でミドルマネジメントを担う学科長について，他の管理職と比較して，自らの能力や業務遂行に関して自己評価の低い層が 4 分の 1 を占めており，しかも当該層の学科長は能力伸長の機会獲得に対しても消極的であることが明らかになった。さらに，学科長が重要と見

なす知識・能力に関する因子分析から，その能力構造が 3 つの能力因子で構造化されていること，そして，三能力を全て重視している学科長のほうが，それらを重視しない学科長に比べて自己評価が高いことが析出された。しかも，三能力重視群は学内運営等の直接的経験だけでなく，セミナーや大学院等での知識習得についても有効性を認識する傾向が高いことも指摘できる。

この分析結果は，学科レベルにおいて効果的なマネジメントの遂行を期するのであれば，その責任を担う「学科長」の選考や育成のあり方に意図的な工夫や働きかけが必要となる可能性が高いことを示唆している。国際的にみても持ち回り（ローテーション）による学科長選出は珍しくないが（Gmelch, & Miskin 1993），学科長が将来のシニアリーダーを輩出する供給源となり得ることを踏まえれば（Bolden et al. 2008），そもそもの選考のあり方について見直しが必要となる。さらに，本研究が明らかにした学科長の能力構造を前提とすれば，当該職に求められる能力をバランスよく育成するには意図的な学習機会の提供が必要であり，日常的で非意図的な OJT のみに頼るだけでは学科レベルのマネジメントを向上させることは難しいことが示唆される。かかる観点から，学科長に適した研修プログラムの内容開発が検討される必要があろう。

他方，本研究では，学科長の置かれた多様で異なる要件，例えば学科の規模や専門分野等を踏まえた分析には至っていない。今後の課題としたい。

〈謝辞〉

大学マネジメント人材育成研究会からデータを貸与いただきました。感謝申し上げます。本研究は JSPS 科研費 JP26285186 の助成を受けたものです。

〈注〉

(1) 本報告は各節を分担執筆し，全員の議論を経て統合されている。杉本 1, 5 章，猪股 2, 3 章，立石 3, 4 章。

(2) 最尤法，プロマックス回転を用いた。固有値 1 以上を基準とした。なお，「社会や産業との連携手法」及び「外部資金の獲得手法」の 2 項目を削除した。この 2 項目は特定の専門分野と関連しており，当該専門分野の特徴を強く反映している可能性があったため，今回は敢えて外した。各専門分野におけるマネジメントの特徴の検討は，今後の課題の一つであろう。

(3) なお，全ての経験変数において類型と統計的に有意な関連が見られた。詳細は割愛するが，残差分析の結果には，各種経験を非重視群が「役立たない」，「やや役立つ」とする傾向，及び三能力重視群で「役立つ」とする傾向がある。学科長職に能力が要ると実感する者ほど，各経験から学ぶと言えるだろう。

〈主要参考文献〉

Aziz, S. et al., 2005, “Understanding the training needs of department chairs”, *Studies in Higher Education*, 30(5), pp.571-593.

Bolden, R., Petrov, G. and Gosling, J., 2008, *Developing Collective Leadership in Higher Education*, Leadership Foundation for Higher Education.

Gmelch, W. and Miskin, V.D., 1993, *Leadership Skills for Department Chairs*, Anker Publishing Company.

杉本和弘・鳥居朋子, 2015,「米豪における次世代アカデミック・リーダー育成プログラムの構造と内容」，日本教育学会第 74 回大会自由研究発表, 8 月 29 日。

杉本和弘・猪股歳之・立石慎治, 2016,「高等教育機関におけるミドルマネジメント人材の特性と能力育成に向けての課題」，日本高等教育学会第 19 回大会自由研究発表, 6 月 25 日。

Wolverton, M., Ackerman, R. and Holt, S., 2005, “Preparing for Leadership: What Academic Department Chairs Need to Know”, *Journal of Higher Education Policy and Management* 27(2), pp.227-238.

ニューカマー第二世代のトランスナショナルな実践

ーベトナム、中国、フィリピンの比較からー

○清水睦美（日本女子大学）　○坪田光平（職業能力開発総合大学校）　○三浦綾希子（中京大学）

1．問題設定

本報告は、日本社会に育つニューカマー第二世代に焦点を当て、トランスナショナルな実践を比較考察することを目的とする。比較するのは、ベトナム、中国、フィリピンの三ヶ国である。それぞれ親世代は、渡日経緯の違いだけでなく、人的資本や編入様式にも大きく差異がみられる。アメリカの古典的同化理論では、こうした親世代の差異は主流社会への移行に伴い消失し、第二世代はホスト社会に同化していくと考えられてきた（Gordon 1964）。しかし、移民の多様化が進むにしたがって古典的同化理論は裏切られ、分節的同化理論やトランスナショナリズム研究の視角から、親世代の差異や母国社会とのつながりが、第二世代の地位達成や文化変容に影響を及ぼすことが指摘されるようになる。特に、トランスナショナリズム研究が明らかにしてきたのは、母国とホスト国に跨がるトランスナショナルな社会空間を形成し、そこから得られる資源を利用しながらホスト社会へ適応していく移民の姿であった。トランスナショナルな社会空間は、母国とホスト国の間に、人・金・財などの経済的やりとりだけでなく、アイデア、規範、慣習、アイデンティティといった「社会的・文化的送金」を可能にするトランスナショナルな実践を促してきたというのである（Levitt 2001, 2009）。

問題は、ホスト社会における移民の世代交代に伴い、トランスナショナルな社会空間が維持されるのかどうかという点である。この点に関して、北米の移民研究は 2 つの立場に分かれている。1 つは時間経過に従ってトランスナショナルな実践を支える母国との情緒的絆は徐々に消失していくという立場であり、2 つは逆に母国親族とのトランスナショナルな紐帯は世代を超えて継承されていくという立場である。トランスナショナルな社会空間の維持には、ホスト社会の状況の変化に加え、移民の出身国の政治経済状況などの変化も含まれるため、移民政策をもたない日本社会と北米ではホスト国の状況が異なるだけでなく、移民の出身国とホスト国との関係の変化も北米とは異なる。したがって、日本のニューカマーを対象とするにあたっては日本の文脈に合わせた検討が必要となる。本報告では、まずは子世代の生活世界がトランスナショナルな社会空間へと拡張されている可能性に注意を払いつつ、どのようなトランスナショナル実践が行われているかを明らかにしたいと考える。

以上を踏まえつつ、本報告では上記 3 つのエスニック集団へのインタビュー調査の中から親世代から子世代への移行を重視し、以下の 3 つのリサーチクエスチョンを設定し比較検討を行った。

・親世代はどのようなトランスナショナルな社会空間を築き上げているのか。
・子世代はどのようなトランスナショナル実践を行っているのか。
・トランスナショナルな実践の継続・断絶・構築にはどのような要因が影響を及ぼしているか。

世代を超えて継承されるトランスナショナルな実践には、母国訪問や送金頻度といった「客観的行為としてのトランスナショナリズム」と母国への愛着や帰属意識といった「主観的態度としてのトランスナショナリズム」に区別して理解されているが（Rumbaut 2002）、本調査を通して明らかになりつつあるのは、両者は必ずしも独立しておらず、それは表裏一体の関係にあることであり、客観的行為と主観的態度の組み合わせをバリエーションとして理解することの重要性である。本報告では、客観的態度と主観的態度の関係の種々の有り様を包括的に把握しながら、そこに親世代の人的資本や家族構成、編入様式がどのように第二世代のトランスナショナル実践の継続・断絶・構築に影響を及ぼしているかを明らかにする。第二世代のトランスナショナルな実践には、エスニシティ、階層、ジェンダー等によって違いが見られると指摘されるが（Kasinitz et al 2002）、本報告では特にエスニシティによる違いに目を向けたい。

（坪田・三浦・清水）

２．研究の対象と方法

本報告で用いるデータは、日本社会で義務教育経験を過ごしたニューカマーで、かつ青年期にあたる若者を対象に行ったインタビュー調査である。調査対象には、学齢期に来日した 1.5 世から日本生まれで日本社会に育つ 2 世の若者たちが含まれているが、本研究では両者をニューカマー第二世代と捉えている。対象者には、半構造化インタビューを行い、許可を得て録音したものをスクリプトに起こしている。本報告のデータは、2014 年 4 月から 2016 年 8 月までに実施したものを分析に用いる。

ベトナム系第二世代の対象者は 19 名である。調査対象者のすべての親が、インドシナ難民として日本定住した者である。中国系第二世代の若者 19 名を対象にインタビュー調査を行った。調査対象者には中国帰国者三世と、「留学生として渡日した親」をもつ華僑系二世の若者が含まれている。このうち本報告では中国帰国者三世 11 名を除いた 8 名を分析の対象とした。フィリピン系第二世代の対象者は 23 名である。このうち、日比国際結婚家庭で育った日本生まれの者が 18 名であり、母親の連れ子として幼少期に呼び寄せられた者が 4 名、両親ともフィリピン人の者が 1 名である。

（清水・坪田・三浦）

３．中国系のトランスナショナル実践

3.1　親世代のトランスナショナル実践

「留学生」として渡日した親世代に関してまず指摘できるのは、基本的に両親ともに中国籍であるため、頻繁な国際電話や一時帰国に代表されるように、母国親族との情緒的紐帯は強く維持されていたということである。ただし華僑系として特筆できるのは、こうしたトランスナショナルな社会空間が教育達成の手段として戦略的に動員される点である。この背景には、出身家族の社会経済的地位の高さがある。多大な学業努力を費やした自らの留学経験を、親たちは「子世代がまず見習うべきモデルストーリー」と位置づける。そして親たちは、「日中を往来できるバイリンガル」にまず育てようと、子どもを母国親族との「顔の見える関係」に埋め込みながら、戦略的にトランスナショナルな社会空間へと包摂する傾向にある。

3.2　第二世代のトランスナショナル実践

では子世代にはどのようなトランスナショナル実践が促されるのだろうか。親世代のトランスナショナルな教育戦略にかかわる要素として抽出されたのが、母国訪問、学業達成、アイデンティティ実践の三つである。

1)　母国訪問――二国間に跨る情緒的絆の形成

まず、第二世代の多くは母国親族との情緒的絆を幼少期から形成し、頻繁な移動によって日中両言語の獲得を達成していたことである。それを支えたのが母国訪問である。

子どもたちが日本社会で成長するにつれて、かれらは次第に日本語中心の生活を送っていく。子どもの「母語喪失」を何よりも警戒していたという親たちは、中国語話者であることを繋ぎ止めようと、家庭内では熱心な中国語学習を継続していた。注目したいのは、中国語保持が可能な要因として母国訪問の重要性が子世代に自覚されていた点である。親族に会いにいくことを心待ちにし、中国に「帰る」という表現が最もしっくりするというかれらは、日本国内に住む核家族だけでなく、母国親族をも家族として捉えていたのである。こうした情緒的絆は、「万が一必要になったときには送金したい」という心情をも達成していた。

2)　学業達成――親族紐帯を利用した大学進学

第二の特徴は、親たちが母国親族との紐帯を活用しつつ、徹底した教育選択を行っている点である。あるいはそうでなくとも「良い大学、良い職業」へ導こうと、親たちは適応努力を費やしながら、幼少期からの通塾や中学受験を推奨し、子世代は大学進学を達成させていった。第二世代は、強すぎる学業期待に強く反発することもあったというが、「留学生」として渡日した親たちの学業・適応努力の双方に尊敬の念を払い、親たちの用意するモデルストーリーに適合的な教育環境に順応していっている。

特筆できるのは、子どもが日中双方の学校文化に適応するために、母国親族のネットワークを最大限動員する点である。かれらは、日本と中国の学校文化の違いに戸惑いを感じつつも、密な相談が可能となる母国親族の庇護下に置かれることで、双方の学校文化に適応的なスタイルを獲得していた。「留学生」枠によって達成した医学部への進学や、幼少期から獲得した英語を用いた国際色の強い大学進学の事例は、日中に跨るトランスナショナルネットワークを資源動員した結果といえる。一方このようなトランスナショナルな教育戦略によらない場合、親たちは日本の進学塾や中学受験の仕組みに精通しながらどのような教育選択が高い効用をもたらすかを十分すぎる程理解していた。

3)　アイデンティティ実践――トランスナショナルなアイデンティティの表明

第三の特徴は、大学教育での経験を踏まえたトランスナショナルなアイデンティティの構築であ

る。この点は、「中国籍・中国人に拘らない」という態度表明から確認することができる。

膨大な学業・適応努力を基礎に親たちが提示するモデルストーリーは、親自らの経験を下敷きにした「努力の物語」として第二世代に継承され、学業達成を促す重要な文化要素となっている。しかしその次の段階として注目できるのは、かれらが大学時代に様々な他者と交流する経験を通じて、とりわけ英語圏へのさらなる留学や就職を希望していく点である。短期留学や、キャンパス内での様々な留学生との交流は、かれらに中国人としてのアイデンティティを強固にする方向へ働くのではなく、希薄にするよう作用していたのである。例えば、「国際人」や「地球人」といったアイデンティファイの仕方は、自らのグローバル人材としての可能性を追求すべく、さらなる「努力」を重ねようという原動力の表れでもあり、また、日本でもない中国でもない第三国を希望する意志の表れでもある。その点において、親世代が主体となっていたトランスナショナルな社会空間は、第二世代に継承されつつも一層グローバルに拡大する契機を孕んでいる。 (坪田光平)

4．フィリピン系のトランスナショナル実践

4.1 親世代のトランスナショナル実践

フィリピン系の事例においてまず指摘したいのは、親世代が頻繁な連絡や送金、一時帰国というトランスナショナル実践を積極的に行うことによって、日比間に跨がるトランスナショナルな社会空間が強固に形成、維持されているという点である。フィリピンでは、自分のことよりもまず家族のことを優先する「家族中心主義」(Espiritu 2003, Wolf 2002) という規範が重要視される。そのため、国際移動をした後も送金や一時帰国などトランスナショナル実践によって、母国親族をケアし、助けることが求められる。実際、対象者のほぼ全員が母親は定期的に送金を行っている／行っていたと答えており、一時帰国も頻繁に行っていたと答えている。ただし、それが日本人家族から理解されないこともあり、フィリピンへの送金が家族内トラブルを引き起こすことも珍しくない。家族中心主義のもとで重視される母国親族との紐帯の強さが積極的なトランスナショナル実践を促進するが、一方で日本人家族との権力関係や経済状況がトランスナショナル実践を継続的に行うことを制約する場合もある。

4.2 第二世代のトランスナショナル実践

では、こうした親世代のトランスナショナル実践を受け、第二世代はどのようなトランスナショナル実践を行うのだろうか。以下では、第二世代のトランスナショナル実践を、主観的態度の側面（祖国とのつながりの感じ方）と客観的行為の側面（送金や長期滞在）の２つから検討する。

1)主観的態度

程度の差はあるが、第二世代は親世代よって形成、維持されるトランスナショナルな社会空間に組み込まれている。ほぼ全員が幼少期には母親に連れられて頻繁にフィリピンを訪れていたというし、フィリピン家族の動向は常に身近なものとして日常会話の中に登場したという。こうした経験の積み重ねによって、第二世代は感情的にトランスナショナルな空間に埋め込まれ、自身のルーツがフィリピンにあることを意識する。このときに重要なのが母親のトランスナショナル実践に対する家族内の評価と親子間関係（特に母子関係）である。家庭内で母親のトランスナショナル実践が肯定的に評価され、母子関係が緊密な場合には、フィリピンとのつながりは強く意識される。一方、母親のトランスナショナル実践に否定的、無関心な家庭で育ち、かつ母子関係が緊密でない場合にはフィリピンとのつながりは希薄になり、フィリピン系としてのアイデンティティも弱くなる。さらに、日本社会からのまなざしも重要となる。周囲からフィリピン系として見なされ、扱われることによって、フィリピンを意識せざるを得ない環境が作られる。こうした周囲からのまなざしもフィリピン系としてのアイデンティティを強める一要因となる。

2)客観的行為

① 送金

対象者 22 名のうち、送金をしたことがあるという者は 4 名である。親世代のほぼ全員が定期的に送金を行っていたことを鑑みると、送金というトランスナショナル実践は第二世代には継承されにくいということが分かる。多くの対象者が口にしたのは、送金は親世代までの義務であり、自分たち世代には引き継がれないということである。また、送金経験者であっても親世代のような定期的な送金ではなく、自分自身に経済的な余裕があるときや母国親族の緊急時など、不定期的な送金が主であった。送金経験のある者たちに共通するのは、フィリピン親族との情緒的つながりを維持していることと、将来的にフィリピンに居住する可能性がゼロではないということである。特に後者が重要であり、フィリピン親族と情緒的つながりを維持していても、フィリピンで生活する可能性がほとんど

ない場合は送金を行うことは難しい。この場合、送金をしたいという意思は示す者はいるものの、日本での生活が優先されるため、なかなか実現しないのである。

② 長期滞在

休暇中の短期滞在は対象者全員が経験していたが、就学や就労を伴う長期滞在を経験していたのは、22 名中 8 名である。中学、高校、大学時代に一定期間留学していた者やフィリピンの高校、大学に進学した者、フィリピンで就労していた者などが含まれる。その目的としては①ルーツの探求と②日本社会からの逃避の大きく２つに分類される。①のルーツの探求に関して言えば、他のエスニシティとは異なり、分散居住が前提とされるフィリピン系の場合、エスニックコミュニティが形成されにくく、家庭外でフィリピン文化に触れる機会は限られている。そのため、フィリピンに長期滞在する中でフィリピン文化に触れ、自らのルーツを確認しようとする。②の日本社会からの逃避に関しては、いじめや学業不振によって日本社会でうまくいかなくなった者たちがフィリピンを一時的な逃げ場とする。その後再び日本に戻る者が多いことから、日本での不適応を一度リセットし、再スタートを試みる機会としてフィリピンでの長期滞在は捉えられる。 （三浦綾希子）

５．ベトナム系のトランスナショナル実践

5.1 親世代のトランスナショナル実践

ベトナム系においては、難民としての日本への定住初期から現在に至る時間的経過の中で、トランスナショナル実践が変化してきているところに特徴がある。特に、「送金」に見られるような日本とベトナムの経済的格差を背景とする実践は、模索期－積極期－逓減期へと変化してきている。なぜならば、ベトナム経済は、最近 20 年間、アジア諸国の中でも中国と並んで好調で、親世代は、自身の親の生存中は送金を継続するも、きょうだいやその家族に送金をする理由はもはやみつからないという関係に変化してきているのである。こうした関係の中で、ベトナムへの親族訪問も減る傾向にある。

他方、ベトナム難民の日本での生活は、日本語の問題に始まり、就職・就業の問題など生活のしづらさを一貫して経験してきていると指摘されており（荻野 2013）、必ずしも豊かとは言えない。しかし、欧米へ難民として移動した人々の上昇移動を見聞きする中で、日本での生活の豊かさを享受するために、住宅ローンを組み、持ち家という資産を手にするものも現れ始めている。

これらの状況を総括すると、ベトナム難民の親世代のトランスナショナルな実践は逓減してきており、アメリカの古典的同化理論を立証する過程が進行していると言えよう。ただし、こうした過程は、日本社会への適応が比較的うまくいった家族に限られており、うまくいかなかった家族は、経済成長するベトナムの近親者との間で、違法性を疑われる商売を行う様子も伺える。そこには、別様のトランスナショナルな実践を確認することができる。

5.2 第二世代のトランスナショナル実践

ベトナム系のトランスナショナル実践の「客観的行為」に注目した場合、親世代のそれの逓減期にあって、その継承は極めて消極的にしか行われず、どちらかと言えば断絶していると言えよう。本報告の対象者の中で送金をしている者はおらず、母国訪問も 30 代になるまでに１～３回と極めて少ない。ただし、結婚に際して、近親者の紹介によってベトナム在住者との結婚を決め、配偶者をベトナムから呼び寄せるという実践が部分的に見られる。本報告の対象者 19 名中既婚者は 11 名、そのうち「呼び寄せ」による結婚は４名と、３人に一人という数に達した。これにより、配偶者による「送金」や親族訪問の機会が新たに生まれ、第二世代の「客観的行為」としてのトランスナショナルな実践が生み出されていた。

他方、「主観的態度」としてのトランスナショナル実践は、「客観的行為」同様、親世代のそれの逓減も相まって、トランスナショナルな帰属に積極的な注意を向けるために、一定の契機を必要としていることが確認できた。その契機の１つは、ベトナム人以外の配偶者を選択し、家庭生活を始めたことにより、配偶者との生活習慣や考え方の違い等に日常的に出会すことで、自らの帰属を再考し、その帰属を強く意識して実践するようになっていくというものである。もう一つの契機は、トランスナショナルな帰属を肯定する準拠集団の影響を強く受けることにより、親世代のトランスナショナルな実践とは異なる第二世代固有のトランスナショナルな実践を構築していくというものである。（清水睦美）

６．トランスナショナルな実践の継続・断絶・構築の背景要因のエスニシティ間比較（略）

本研究は平成 28 年度科学研究費補助金（基盤研究(B)）「ニューカマー第二世代の義務教育卒業後のライフコースと次世代形成にかかわる総合的調査」（課題番号 26285193 研究代表者：角替弘規）による研究成果の一部である。

中国系ニューカマー青年の学業達成と進路選択

－　大学進学を果たした事例の分析　－

広崎　純子（神田外語大学）

１．問題の設定

移民の子どもたちの学業達成の低さは、PISAの調査によっても明らかにされているところである（OECD,2007）。日本国内においても、太田（2000）、志水・清水（2001）、広崎（2007）等によってニューカマーの子どもたちの学業不振は指摘されており、その説明要因として、家庭言語と学校言語の不一致、母語力の低さ、学習思考言語としての日本語の未発達などが挙げられている。

もちろん、言語にかかわる要因が、ニューカマーの子どもたちの学業不振の全てを説明しうるわけではない。そこには、当然のことながら、学校文化の違い、家族の持つ教育資本の多寡、滞日年数等も影響を及ぼすことは看過できない。しかし、言語は、子どもたちが日本社会（日本の学校）に参入して最初にぶつかる障壁であり、それを乗り越えられるか否かが学校への適応や学力の形成、さらにはその後の進路の選択に大きな影響を及ぼすことは否定できない。すなわち、言語を起点として、学業達成や進路選択の分岐のあり様を問うことは、ニューカマーの子どもたちの抱える困難を解明するうえで、求められていると言えよう。

ただし、言語の問題と一言で言っても、子どもたちの言語習得のプロセスは一様ではない。アメリカの5,000人以上の移民第二世代を対象に調査研究をしたPortesとRumbaut（2001＝訳書2014）は、移民の子どもたちの言語適応の型を、「流暢なバイリンガル」、「英語偏重型」、「外国語偏重型」、「リミテッド・バイリンガル」の四つに分類し、子どもの学業面や職業面でのアスピレーションや、親との関係を明らかにしている。そこでは、流暢なバイリンガルの子どもが他の三つの型に比べて高いアスピレーションを持つことが示されている。

そこで本報告では、大学進学した中国系ニューカマー青年を事例に、かれらの幼少期から大学までの学校経験を通じての学業達成と進路選択のあり様を描き出す。その際、Portesらの提示した言語適応の型が、いかに影響を及ぼしているかに着目することとする。

２．調査の対象と概要

本報告で対象とするのは、大都市圏の中堅私立大学外国語学部に在籍中の中国系ニューカマー大学生11名（男子2名、女子9名）である。2015年1月から2016年1月の間に一人あたり1～2回、1回あたり2～3時間、半構造化の方法でインタビューを行った。聞き取りの項目は、成育歴、学校生活、使用言語、親の教育への態度、母国とのつながり、友人関係、進路選択、将来展望等である。聞き取った内容は、許可を得て全てICレコーダーに録音し、文字起こしを行った。

分析にあたっては、録音した逐語録をエピソードに区分し､エピソードを幼少期から大学(現在)までの時系列に沿って配置した上で、ライフストーリーを構成する、という手順を踏んだ。

３．分析の結果

調査対象の11名をPortesらの提示した4つの言語適応の型に当てはめると､「流暢なバイリンガル」が1名、「日本語偏重型」(1)が7名、「外国語偏重型」が2名、「リミテッド・バイリンガル」が1名となった。ここでは、5歳で来日したマナと14歳で来日したチョウの事例を取り上げる。名前はいずれも仮名である。

【ケース１：マナ】

マナは、父、母、妹、弟の五人家族で、父母は親族経営のチェーン店の中華料理店を経営している。父親はコックで、中国で調理師学校を卒業した後来日し、日本で結婚。マナの出産のため母親が中国へ里帰りしたため、マナは中国で生まれ、祖父母のもとで5歳まで育った。弟が生まれたのを機に、当時3歳だった妹とともに来日した。

来日後すぐに保育園に入り、日本語環境にどっぷり浸かるようになる。家庭での言語も日本語になり、日本語の絵本をシリーズで買ってもらい母

親から読み聞かせをしてもらったりしたこともあり、数か月で日本語を話せるようになった。お店の従業員が中国語を話すのを聞いて育ったこともあり、中国語の話す・聞く能力を保持していたものの、日本語の方が優位で「日本語偏重型」として育った。小五の時と中一の時に、中国からの編入生があり、通訳を務めたりしたため、その間は中国語を使う機会が多かった。

小学校の頃は図書館の本を読み尽くすくらい読書好きで、そのためか国語が好きな教科で、苦手な教科は特になかった。小・中学校を通じて、学級委員や行事の実行委員長等を務めることが多く、リーダー的な存在で、数学が嫌いな以外は、成績も良好だった。高校は、地元の公立進学校に一般入試で進学した。

高校生の頃は、学校では中国語を話す友人がいなかったため、中国語の力は落ちたが、在学中に中国語検定二級に合格している。英語に比べ中国語の方が得意で、その理由として親がいつも見ていた中国語のドラマを一緒に見るのが習慣化していたことを挙げている。

大学進学に関しては、いとこが有名私大に合格したこともあり、家族（親族）内で自明視されており、数学が苦手なことから国公立大は諦めざるを得ず、中堅私大の外国語学部を目指し、一般入試で英語学科に合格した。

【ケース２：チョウ】

父、母と三人家族。父親は中華料理店のコックで母親も店を手伝っている。両親は、チョウが小学六年の頃に来日し、チョウは祖父母の元で育った。当初は、中国で高校まで卒業した後来日する予定だったが、中学生になり、勉強が難しくなったり、祖父母に対して反抗的になったりしたことから、家族で話し合いが持たれ、14 歳で来日することとなった。

来日後は、学齢通りであれば中三に編入するべきところだったが、半年で高校入試を迎えるのは難しいだろうということで、一学年下げて中二に編入した。日本語は全くわからない状態で、週に二回（一回 45 分）市役所から巡回の日本語指導員が来て、日本語を習っていたほか、市民ホールで土曜日に行われていたボランティアによる日本語教室にも通っていた。

中学校の勉強は、英語と数学以外は 30 点未満という成績で、英語と数学も「あてずっぽう」でできていただけであり、教科学習の日本語が理解できていたわけではなかった。担任が英語教師で、会話はほぼ英語で行っており、日常会話の日本語もなかなか身に着かず、家庭内で使用していた中国語の方が優位だった。

高校入試は、外国人特別選抜を受験したが不合格で、後期試験で進路多様校へ進学した。高校では４つある学系の中から「コミュニケーション系」を選び、英語と国語を中心に勉強し、高校在学中に英検二級に合格し、その資格をもって、公募推薦で大学入試に臨み、合格を果たした。

高校時代は、特別な日本語指導を受けることはなく、国語の授業では、近代文学や古典文学を中心に学んでおり、日本語能力は日本語能力試験二級合格のレベルであった。大学進学後、「である体」でレポートを書けないことを教員に指摘され、単位を落とし、「一時的に日本語能力を失」った。中国語も「中学二年生レベル」であり、どちらの言語も「得意ではありません」と語る。「リミテッド・バイリンガル」であると呼べるのかもしれない。

４．まとめと考察

中堅私大に入学してくる中国系ニューカマーには様々なタイプがある。今回の調査で多かったのは、日本生まれや学齢期前の来日で、早い時期に「日本語偏重型」となり、小中学校では高い学業成績を修め進学校に進学したものの、大学進学時には、難関校への進学は叶わなかったタイプである。このほか、ここでは、中学途中で来日し、高校進学時には、日本語能力が未熟達であり学業成績も低く、進路多様校へ進学し、高校では相対的に好成績を修めたことから、中堅私大への進学が可能となったケースを紹介した。前者の場合大学進学は下降移動で、後者の場合は上昇移動であると言える。いずれのケースも、二言語使用であることが進路選択のどこかの段階で不利に働いていると言えよう。

【注】

(1)　Portes らの「英語偏重型」（英語は流暢であるが、外国語能力が英語に比べてはるかに劣る）を、本報告においては、日本語は流暢であるが外国語(中国語)能力が日本語に比べてはるかに劣るケースに相当するとし、「日本語偏重型」と称することとする。

※　分析の結果・考察の詳細、引用・参考文献は、当日の配布資料に記載いたします。

※　本報告は、神田外語大学による研究助成を受けた研究の成果の一部です。

ブラジル系ニューカマー第二世代のエスニシティと職業選択

児島　明（鳥取大学）

１．課題の設定

本報告の目的は、義務教育段階において日本の公立学校に通った経験を有するブラジル系ニューカマー第二世代のその後の進路形成のありようとその規定要因について、ライフストーリー分析の手法を用いて明らかにすることである。主要な問いは次の二つである。第一に、ブラジル系ニューカマー第一世代の日本への編入のされ方は第二世代の経験にどのような影響を及ぼすのか。第二に、そうした影響下で成長する第二世代において資源形成はどのようにおこなわれ、職業選択へと結びついていくのか。

第一の問いに関連する教育社会学分野での先駆的な研究として、「家族の物語」と「教育戦略」の視点から 3 つのエスニック・グループ（日系南米人、インドシナ難民、韓国系ニューカマー）の特徴を分析した志水編（2001）がある。そこで描かれた日系南米人の姿は、出稼ぎゆえの「仮住い」意識によって特徴づけられる「一時的回帰の物語」のもとで、特定化された「教育戦略」をなかなか打ち出せないでいるというものであった。そうしたなかにあって日系南米人がかろうじてとっていた「教育戦略」が、家庭での母語使用・文化伝達については「最低限の環境づくり」、学校観・学校とのかかわりでいえば「日本文化伝達の場としての期待」、子どもの進路への希望とそれへの対応という点では「市場価値のある言語習得の奨励」というものであった。この報告書が刊行された時点では、日系南米人の「家族の物語」は「日本における滞在の長期化という趨勢のものとで、いやおうなく再編を迫られることになる」（同書, p.365）だろうとの見通しが述べられていた。だが、2008 年秋のリーマン・ショック以降、ますます浮き彫りになった不安定な雇用状況に鑑みれば（樋口 2010）、少なくともブラジル系ニューカマー第一世代におけるこの物語の有効性は、いまだ失われていないといえるだろう。

ただし、志水編（2001）では、「家族の物語」という分析概念が示すとおり、対象の主観的な側面にやや視点が偏っていたのも事実である。たしかに、第一世代が日本でいかに生き抜いているかを理解するにあたっては、「不安定な法的地位や厳しい経済的条件がかならずしも直接的にかれらの生活を規定しているわけではない」（同書, p.196）という立場から、日本での生活に対するかれらの意味づけに注目することは大きな意味をもっていた。しかしながら、第二世代の経験は、第一世代がおこなう生活への意味づけに影響を受けながらも、自らをとりまく構造的要因、とりわけ家族および自らのエスニック・グループが社会経済的にどのように客観的に位置づいているかにやはり大きく左右される。その意味では、第一世代の経験をあらためて社会構造的に位置づけ直す必要があるものと思われる。

その点で参考になるのが、移民の「編入様式」に関するポルテスとルンバウトの議論である。ポルテスらは、移民が移住先にどのように編入されるかは「受け入れの文脈」に応じて異なるとし、その主な構成要素として、受け入れ国の移民政策、労働市場、エスニック・コミュニティを挙げる。そして、これら三つの次元の組み合わせにより、移民の編入様式が決まるとしている（Portes&Rumbaut 2006）。ポルテスらの議論はアメリカへの移民の定住を前提に適応の成否をめぐる要因を見出そうとするものであり、定住をかならずしも前提としない本報告のブラジル系ニューカマーのような存在を想定してはいない。端的にいえば、繰り返される移動という視点を欠いているのである。だがこのことは、ポルテスらの枠組みを援用することをさまたげるものではない。むしろ、あえてその枠組みにそくして分析をおこなうことにより、ブラジル系ニューカマー第一世代の編入様式の特徴およびそうした特徴を生みだす日本社会のありようを鮮明に浮かびあがらせることができるだろう。

第一世代の編入様式の特徴を踏まえ、本報告で中心的に検討することになるのが第二の問いである。第二世代の職業選択にかかわる資源形成という点でとくに注目したいのは、言語習得とエスニシティである。というのも、この二つは、アメリカ移民第二世代の適応に注目したポルテスとルンバウトの研究においても適応の度合いを測る主要な要素とされているように（Portes&Rumbaut 邦訳 2014）、第一世代との経験のちがいを端的に示すものだからである。第二世代の職業選択とその実現可能性／不可能性

は、エスニック・グループとしての編入様式の特徴と第二世代が固有に形成する諸資源との組み合わせによって決まる。さらにブラジル系ニューカマーの場合、先述したとおり、繰り返される移動ないし移動可能性が言語習得、エスニシティそして将来展望に大きな影響を及ぼしうる点も看過できない。本報告では、これらが互いにどのように作用し、ブラジル系ニューカマー第二世代の職業選択の特徴を生みだすのかを明らかにする。

２．調査の概要

本報告では、2015 年 3 月から 2016 年 7 月にかけてブラジル系ニューカマー第二世代の女性 12 名に対して実施した半構造化インタビューの結果をもとに分析・考察をおこなう。調査協力者は雪だるま式に増やしていき、インタビューは調査者が協力者の居住地（神奈川、愛知、兵庫、島根、沖縄）に赴いて実施した。所要時間は 1 人あたり 2 時間～5 時間であり、すべて日本語でおこなった。協力者の年齢は 21～31 歳で、日本生まれの 1 名を除く 11 名は小学校段階までに来日しており、うち学齢期前の来日は 8 名である。親の来日経緯としては、いわゆる出稼ぎが 10 名、その他（スポーツ指導者）が 2 名である。最終学歴は中卒 2 名、高卒 3 名(うち 2 名はブラジルの高校)、専門学校卒 1 名、大学在学中 2 名（うち 1 名はブラジル通信制大学)、大学中退 2 名（うち 1 名はブラジルの大学)、大卒 2 名である。現職は通訳・翻訳関係 5 名、英会話講師 1 名、多文化市民メディア関係 1 名、旅行関係 1 名、アパレル関係 3 名、ブラジル食品関係 1 名となっており、現段階で工場労働に従事する者はいない。

３．分析と考察

まず、ブラジル系ニューカマー第一世代の「受け入れの文脈」を先述した三つの次元に沿って確認しておこう。「移民」という政策用語が存在せず、体系的な移民政策を不要としてきた日本（近藤 2011）において、ブラジル系ニューカマーの入国と就労は、あくまでも公式には「日系人」（という「ネーションフッド」を根拠にカテゴライズされた人びと）が親族を訪問し、日本文化に触れることを目的としたものであり、かならずしも「労働力」の導入として認められたものではなかった。にもかかわらず、かれらがおこなっているのは紛れもなく出稼ぎであるだけでなく、二世以降のエスニシティはむしろ「ブラジル人」であり、法的資格と社会的現実の間に大きな乖離が生じているのが現状である（梶田 2005）。こうした状況下での政府の対応は、ポルテスとルンバウトの分類に則していえば、排除はしないが積極的に奨励や介入をするわけでもない「消極的受容」（Portes&Rmbaut 2006, p.93）に位置づけることができるだろう。つまり、受け入れはするが、かれらがより多くの資源にアクセスするための積極的な関与はおこなわないということである。

このことは、二つ目の次元である労働市場がブラジル系ニューカマーの生活を過剰に規定する事態をもたらした。労働市場はとりわけ 90 年代後半以降、利益最大化の論理を貫徹すべく「フレキシブルな労働力」の確保に力を注いだ。「日系人」労働市場は、まさにそのような論理が剥き出しのかたちで露見する場であり、日系人労働者自身も、それに適応すべく自らの生活を就労中心のものへと編成していった。日系人は、公式には労働者ではない、潜在的なネーションとして相対的に「自由な移動」が可能であったがゆえに、市場の論理は国家の規制を受けることなしに、かれらの移住過程を支配できたのである。その意味で、日系人は「もっともむき出しの形で市場原理に翻弄されて」きた存在といえる（樋口 2005）。

こうした就労の論理に従属した生活様式の形成は他方で「顔の見えない定住化」という事態をもたらし、日系人は「地域社会で認知可能・理解可能な存在にすらなっていない」と指摘されるようにもなった（丹野 2005）。換言すれば、社会関係資本を蓄積しうるコミュニティの形成がきわめて困難ということであり、三つ目の次元であるエスニック・コミュニティをほとんどあてにできない状況が依然として続いていることになる。

市場の論理がこのように突出した環境を生きるブラジル系ニューカマー第一世代のもとで成長する第二世代の職業選択については、これまで、学校から離脱し早くから工場労働に従事する事例にもとづきながら、再生産論の文脈で論じられることが多かった。だが、そこでは事例の対象年齢が比較的低かったことが影響し、その後の資源形成の可能性やそれをふまえてなされる軌道修正の可能性など、かならずしも再生産論のみでは説明できない現実は見過ごされがちだった。実際、本報告の調査協力者にしても、離学後の一定期間、工場労働を経験している者は少なくない。にもかかわらず、その後の言語習得およびエスニシティや移動経験のとらえ直しなどを経て、12 名すべてが工場労働以外の職業に従事するにいたっていた。報告では、そうした現状とそこにいたる過程、そして浮上する課題について具体的な事例を示しながら考察する。

＜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。＞

謝辞　本研究は科学研究費補助金基盤研究（B）26285193 の助成を受けたものである。

ニューカマー児童・生徒のアイデンティティーと文化

－教師へのインタビュー調査－

髙橋史子（東京大学教育学研究科附属学校教育高度化センター）

１．目的

本研究の目的は、東京都および神奈川県の一部の公立小中学校にてニューカマー生徒を教える教師が、ニューカマー児童・生徒のアイデンティティーや文化について、学習との関連でどのような考え・期待を持っているかを明らかにすることを通じて、学力向上や教育達成を通じた平等の促進（社会経済的同化・統合）と民族・文化集団のアイデンティティーや文化の尊重（文化的多様性の維持）についての問題を考察することを目的とする。

教育社会学研究では、学力を規定する要因の一つとして階層文化に着目する研究は国内外問わず数多くの蓄積がある（Willis 1981　鍋島 1993　Ogbu 1997　太田　2000　等々）。ニューカマーの子どもの教育を事例に、学力の規定要因を明らかにする研究の例として、志水・清水（2001）は小中学校を対象にニューカマーの子どもの「家族の物語」と学校文化、生徒文化のダイナミクスが進路意識に影響を与えているとしている。また、額賀（2003）は日米の小学校を事例に、教師がニューカマー生徒に再分配する学習資源を「物理的資源」、「文化的資源」、「関係的資源」の３つに分類し、日本の学校では「関係的資源」が最も実現度が高く、これが絆や信頼関係を重視する日本の小学校の指導観（Shimahara&Sakai 1995）と「すべての差異を同等に扱う」学校文化（Nukaga 2003）と結びついていることを指摘した。広崎（2007）は、高校での中国系ニューカマーの進路意識の規定要因を、アクションリサーチを用いて分析し、進路多様校の生徒文化や教員文化、教育内容が中国系生徒の将来展望の実現に阻害要因として働くこと一方で、ボランティアスタッフや支援にあたる教員の関わりが生徒の将来展望実現を促進する役割を持っていると指摘した。

これらの研究は、教師のニューカマー生徒に資源を与える役割、あるいは学校に親和的な文化とニューカマー生徒の文化的背景を仲介する役割を分析している。本報告では、教師がニューカマーの子どものエスニックな文化的背景を学力との関連で資源とみているかどうか、とその背景を明らかにするものである。

また、本報告の知見は、上記のような教育社会学的視点だけではなく、移民の社会統合や多文化主義の理論（Kymlicka 2001,2006　Barry 2001　Berry 1992, 1997, 2005, 2009　等）における社会経済的同化と文化的多様性の関係をマジョリティである教師がどのように捉えているかを表す事例として、エスニシティやナショナリズム研究の一つとしても大変重要であると考える（髙橋 2016）。

２．方法

2013 年 2-3 月、東京都および神奈川県川崎市の公立小中学校（夜間中学校含む）で、外国籍児童・生徒に対して日本語を担当する教師、外国籍児童・生徒が在籍するクラスの担当教員らにインタビューを行った。インタビュー対象となった学校は 14 校、教員は 24 名

である。在籍する児童生徒（本人または親）の出身国は、中国・フィリピン・タイ・インドネシア・バングラデシュ等々多岐にわたる。質問は、担当クラスのニューカマー児童生徒のアイデンティティーや文化に対する期待や考えとその理由について問うものである。インタビューデータは質的研究用ソフトMAXqdaを用いてコーディングを行い、教師がニューカマーの子どもの民族的・文化的背景と学習や学力の関連について述べている部分を抽出し、類型化した。

3．結果

インタビュー調査の結果、教師らの民族的・文化的背景と学習・学力の関係についての捉え方は3つのパターンがあることがわかった。すなわち、（1）ニューカマーの子どもの民族・文化的背景が学力向上のための資源となる、（2）子どもたちは第一言語を含め本人または親の出身国の文化をあまり知らないので学力向上のための資源を持たない、（3）民族／文化的背景に固執すると学校生活をはじめとする日本社会への適応が妨げられ、かつ学力向上にも障害となる、である。

（1）は教師がマイノリティの子どもに対して「文化的資源」や「関係的資源」（額賀2003）を再分配する前提となる態度であると考えられるが、より詳しくみてみると学力向上を促進するものとしないものを教師が選別していることがわかった。一方で、（2）の意見を持つ教師には、「伝統的な日本文化」の啓蒙を通じてニューカマー生徒に文化的に「日本人」になってほしいという期待を寄せている場合や、子どもたちが自分たちの文化を否定的にとらえていることを配慮した姿勢である場合があった。さらに、（3）はニューカマー生徒がさまざまな事情により日本の教育システムや学校生活に対して拒否や の姿勢を示している場合や理解できない場合に、教師から出身国での教育経験や出身国文化の維持が日本社会や学校への不適応要因として捉えられていることがわかった。

4．結論

日本の教育制度上、外国籍の子どもの就学が義務化されておらず、また外国につながりのある子どもの教育方法が日本語指導を除いて国レベルでは確立・普及されていない状況において、教師ひとりひとりの子どもの文化的背景に対する見方は彼らの学力や進路意識に大きく影響を与える要因の一つであると考えられる。本研究では、教師の意識が、ニューカマー生徒のアイデンティティーや文化に対する態度をはじめとするさまざまな要因と関わっていることが明らかになった。多文化主義の中心的課題である社会経済的同化・統合と文化的多様性の維持の関係性を、多様な要因が複雑に影響する教育実践の現場から理解する一助となると考えている。

主な参考文献

志水宏吉・清水睦美編著　2001　『ニューカマーと教育―学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』　明石書店

髙橋史子 2016「「文化」の適応と維持からみる日本型多文化共生社会― ニューカマー児童・生徒を教える教師へのインタビュー調査―」,『異文化間教育』第44号

額賀美沙子　2003「多文化教育における「校正な教育方法」再考」　『教育社会学研究』第73集　p.65-83

広崎純子　2007　「進路多様校における中国系ニューカマー生徒の進路意識と進路選択―支援活動の取り組みを通じての変容過程」『教育社会学研究』第80集 p.227-p.245

大学設置基準大綱化以降の新設大学の分析

―専門学校の大学への移行に着目して―

○西田亜希子（大阪市立大学(非)）

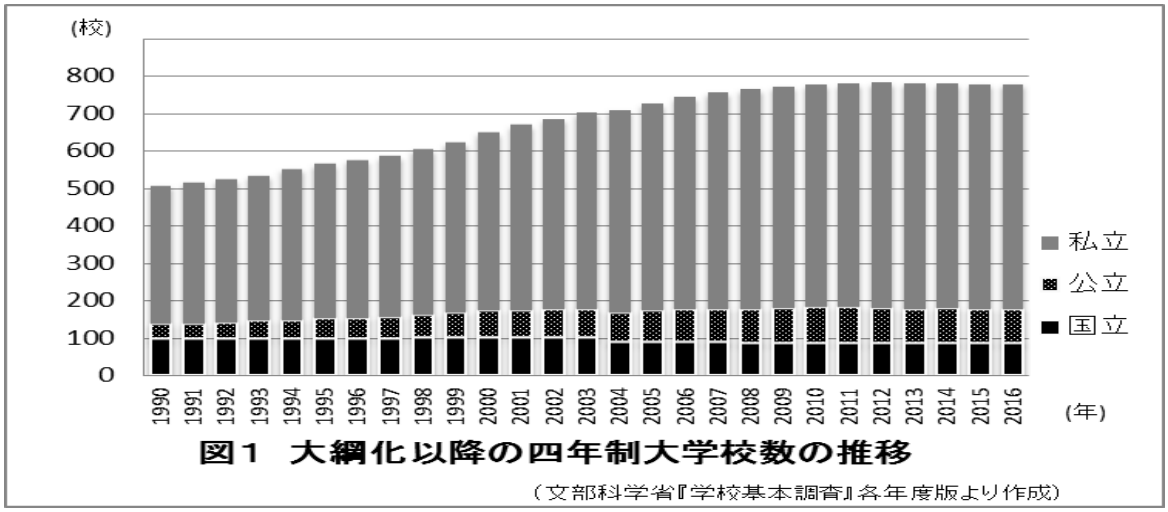


図1　大綱化以降の四年制大学校数の推移

（文部科学省『学校基本調査』各年度版より作成）

1. はじめに

大学がディシプリンを喪失し，専門学校化していると慨嘆される。それは従来型の大学と異なる設立の過程や，理念の違いを持つ新設大学が数多く登場したことが，そうした印象論を語らせるのではないだろうか。

大学設置基準の大綱化以降（以下，大綱化），大学数は，統廃合を含みつつも増加している(図 1)。大学は大綱化直前の 1990 年の 507 校から，2016 年現在は 779 校になり 1.5 倍となった(本節内以下，同スパンで比較)。株式会社立大学の認可等これまで無かった形が登場したものの，従来型の短期大学や専門学校からの大学への移行が多いことを見過ごしてはならない。また私立大学の増加に注目が集まりがちだが，公立大学の増加も 50 校と著しく，2.3 倍も増えている。(図 2)。

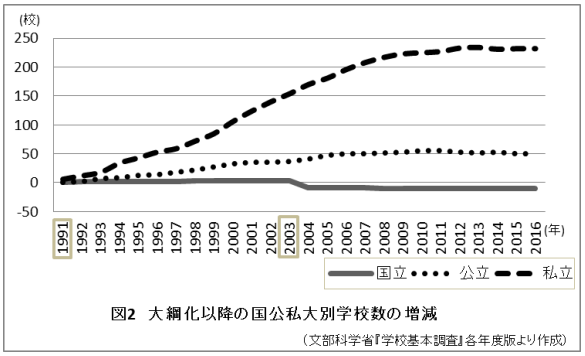


図2　大綱化以降の国公私大別学校数の増減

（文部科学省『学校基本調査』各年度版より作成）

様々な設置主体が日本の大学数を押し上げていると言える。

そこで本報告では，大綱化から四半世紀を経た大学の在り様を，改めて基礎データを整理し，大学の類型を探索することを試みる。そのため特にその影響が大きいと考えられる新設大学の沿革や分野などを分析し，考察する。

2. 先行研究の整理－日本の高等教育の特性

日本の大学の変化を語る際，必ず出てくるタームのひとつが「ユニバーサル化」であろう。これは高等教育研究者の間だけでなく，広く用いられつつある。ユニバーサル化を唱えた〈トロウ・モデル〉は，仮説であるが,数値基準を示したため,解り易く，伝わり，汎用されている。ただ量的基準以上に，構造や性格が展開することで質的変化を伴うという包括的理論であることを留

意したい(Trow 1973=1976)。日本に紹介された当初より，あくまで＜トロウ・モデル＞は仮説であり，各国の制度や構造による特質を踏まえねばならないと言われていた(天野 1979，喜多村 1986 など)。天野(1979)によると，日本の高等教育は，「市場性」に感応性が高い構造を内包している。旧制専門学校から統合された新制大学，中でも私立大学が，マス型への段階移行を担う機関としてあった。大綱化前は，私大が多くとも，規制や慣習があり市場本来の機能は弱かった(金子 2006)。しかしその規制は緩み，専門学校や新設大学等新しく登場した高等教育機関が多様な形でユニバーサル段階への移行を進めている。専門学校を母体とする大学・短大に絞り，その設置の経緯を丹念に検証した陳（2004）に拠ると，専門学校が母体となっている場合，まず短大を設置し，その後大学設置をする傾向がある。また併設校の数が大学・短大の学部の類似性や分野の分散を左右し，また中等教育より高等教育段階の併設校を持つ方が設置までの経過年数が短いという道筋が確認されるという。

これらの知見を踏まえ，大綱化以降新しく現れた大学の出自を概観し，日本の高等教育のユニバーサル段階の特徴を抽き出すことを試みる。

3．使用するデータ

文部科学省『学校基本調査』と朝日新聞社『大学ランキング』各年度版を用いた。

4.分析の概要

・短大母体？

新設校はまったくの新設ではなく，専門学校，さらに短大を母体として設立されることが多い。これは伝統ある短期大学が大学に衣替えする場合だけでなく，専門学校が短大を経て大学を併設するといった類型もある。また大学を開学後，母体となった学校を併存させるのか，閉鎖するのか，学科変更をするのかは，分野や地域性が左右している。大学法人の複数の学校にまたがった経営戦略をうかがう必要がある。

・設置者

地方の公立大学で新設されたものは，圧倒的に看護やリハビリテーションなどの保健といった医療系の割合が高い。これは少子高齢化を支える人材育成と，都市部への進学に伴う若年者流出をとどめる 2 面の意味から政策的に積極的に進められている。

私立校の領域は，公立のような保健分野の新設もみられるが，既存の領域を反映した人文科学，社会科学（とくにビジネス・スキル）も多い。理・工・農学分野は完全な私立による設立ではなく，公設民営方式などの運営が多い。

また学部数が 1 学部のみであったり，他学部でも学部あたりの学生数が少ないなど小規模である。校地面積も中小企業オフィスビルのサイズに近い 5000 ㎡台の大学も散見され，そうした場合専門学校が母体の事例が多い。

・地域性

マーケットがある地域に限定しやすい専門学校や短大を新設母体としているため，地域性が反映しやすい。

参考文献

天野郁夫（1986）『高等教育の日本的構造』玉川大学出版部
喜多村和之編(1989)『学校淘汰の研究－大学「不死」幻想の終焉－』東信堂
陳 曦（2004）「大学設置母体としての専門学校の研究」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』52，105-115 頁

（図表及び他の参考文献などの詳細は，当日資料として配布。）

ユニバーサル段階における医療技術者養成教育

― 学校種間の同質化傾向に着目して ―

下瀬川正幸（群馬県立県民健康科学大学、東京大学大学院）

１．研究の背景

「高等学校卒業後３年以上の修業年限」と規定される医療技術者（看護師、診療放射線技師など）の養成は、３年制の短期大学・専門学校から４年制大学への移行が進んでいる。

医療技術者養成の教育内容は、養成所指定規則（文部科学・厚生労働合同省令）に定められており、外形的には、ある程度均質なカリキュラムになっている。４年制大学では、３年課程には無いプラスアルファの教育内容のほか、指定規則で固定化されたカリキュラムの部分についても、４年制大学という学校種の有する目的を踏まえた質の向上が見込まれる。医療技術者養成教育の４大化は、医療技術者の質を高め、それが医療の質向上へつながると信じられていることから、４大化に対する社会の期待は大きい。

しかし、大学進学率が50%を越え、ユニバーサル段階に達した高等教育システムにおいて、大学教育の多様化は非大学型高等教育機関との境界を不明瞭にする。３年課程とは異なるものとして４大化を目指す医療技術者養成においても、学校種間の教育内容の違いは不明瞭になっている可能性がある。しかしこれまで学校種間の教育内容の違いは分析されてきたとはいえない。

本研究では、医療技術職の中で、最も４大化が進行している診療放射線技師（全養成校 46 校中４年制大学が 31 校）を事例に、シラバス分析によって大学間及び学校種間の教育内容を比較し、学校種間の同質化の傾向について検討した。

２．仮説の設定

大学教育の多様化因子として次の 2 点に着目する。高等教育のユニバーサル化において、各大学の個性・特色の明確化は重要である。そこで「個別の大学が重視する機能と関連する設置区分」に着目する。また、医療技術者養成教育の４大化では３年課程の前身校が昇格する例が多い。そこで「大学化に至る前進校の文化継承」に着目する。以上から次の仮説を設定した。

診療放射線技師という職業資格の取得を主目的とする養成課程であっても、

・仮説 1．国公私立の設置区分は大学教育の多様化に影響を及ぼす。

・仮説 2．大学化における前身校の有無は大学教育の多様化に影響を及ぼす。

仮説１の検証のために設置区分に基づき、また、仮説２の検証のために前身校の有無に基づき、大学を類型化した。類型別の入試難易度、卒業生の状況を表に示す。

表　類型別入試難易度、卒業生の状況（平均値）

学校種	類型	学校数	偏差値[1]	国家試験修正合格率[2]（%）	進路状況（%）	
					大学院進学率[3]	人気就職先就職率[4]
大学	①国立大学・旧帝大	5	61.4	91.6	29.0	69.9
	②国立大学・その他	6	58.5	91.2	13.4	69.3
	③公立大学	3	56.7	92.5	14.5	61.6
	④私立大学・前身校なし	5	54.8	84.7	5.2	54.2
	⑤私立大学・前身校あり	5	53.0	71.7	2.8	52.0
	⑥私立大学・新設校	7	49.6			
非大学	短期大学	1		67.4		42.4
	専門学校（昼間3年課程）	7		68.7		30.6
	専門学校等（上記以外）	6				

1）Benesse マナビジョン「偏差値一覧」（H28 年度入学者）より
2）＝合格者数／出願者数
3）＝大学院進学者数／卒業者数
4）＝（大学・国公立・公的病院・企業就職者数）／全就職者数
＊1）～4）は H23.3～H27.3 卒業者（過去５年）

３．カリキュラム分析

（１）単位数・授業時間数の定量分析

４年課程と３年課程の、卒業までの総授業時間数は、それぞれ 3137.5±261.6 時間、3007.8±286.3 時間であり学校種間で統計的有意差は認められなかった。2001 年までの指定規則では、３年課程であっても大学卒業と同程度の 2900 時間の総授業時間数が定められていた。現行指定規則では単位数のみを合計 93 単位と定めているが、元々教育内容の範囲が広いこと、国家試験合格率が他職種と比較して低いこと（過去 10 年の平均が 73.8%）などの理由から、３年課程において授業時間数を削減することは実質的に困難であると考えられる。４年課程と３年課程とで総授業時間数に違いがないことは、教育内容に関して学校種間の境界が融解しやすい下地があることを意

味する。

教育において、基礎分野（一般教養等）、研究、国家試験対策のどれを重視しているかを把握するため、基礎分野、卒業研究、国家試験対策授業の単位数を類型別に比較した（図1）。基礎分野については「①国立大学・旧帝大」が最も多く、「⑤私立大学・前身校あり」では少ない。最も少ない大学は短期大学と同程度であった。卒業研究については国立大学で多く、医療技術者の養成であっても研究を重視していることが明らかであった。国家試験対策授業については国公立大学ではあまり行われていないのに対して、「④私立大学・前身校なし」、「⑤私立大学・前身校あり」の順に増加した。3年課程の養成校と同程度の国家試験対策授業を実施する大学も存在した。

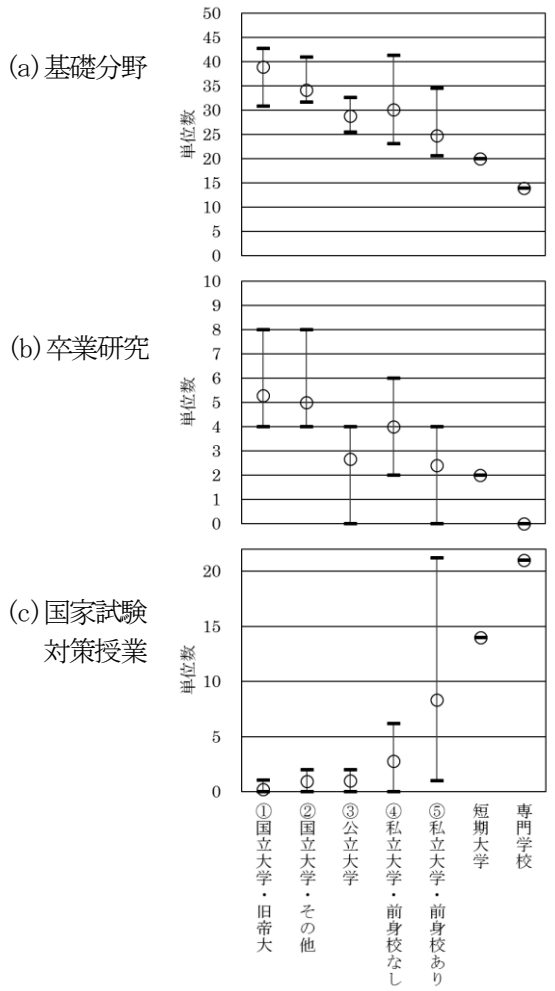


図1　類型別の単位数
“O”は類型内平均値、上下の“ー”は最大値・最小値。

（2）テキストマイニングによる教育内容の類似性の分析

専門基礎分野及び専門分野の全必修科目（各校77～106単位分）のシラバスの、「授業概要」を示す文書に対してテキストマイニングを実施し、対応分析によって教育内容の類似性を類型別に分析した（図2）。

「⑤私立大学・前身校あり」は「三年課程」と比較的類似していると評価できる。その特徴語は「国家」「試験」「解説」等であり、国家試験対策授業を重視しているという点で類似していることが示された。「⑤私立大学・前身校あり」では、かつての前身校での教育内容が教員等を介して継承されていると考えられる。

「①国立大学・旧帝大」は図2の左方に位置し、その特徴語は「理論」「研究」等であり、研究重視の教育、「③公立大学」は上方に位置し、その特徴語は「技術」「撮像」等であり、医療職業人養成重視の教育と、類型別の教育の概要を捉えることができる。

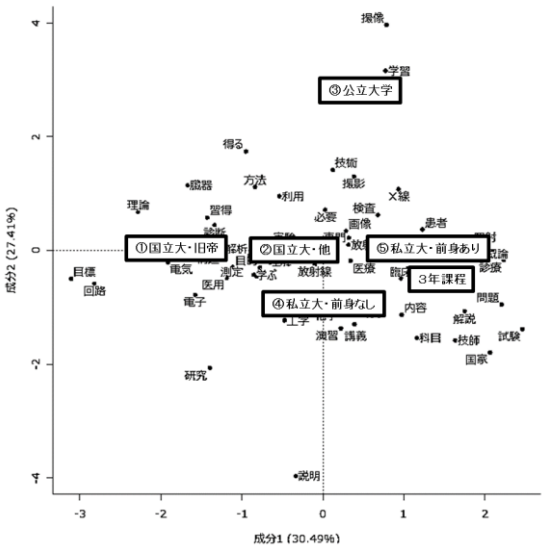


図2　対応分析の結果

4．結論

診療放射線技師養成という職業資格の取得を目的とする教育課程であっても大学によって教育内容に違いが生じていることが示された。仮説1に関しては、大学の機能とも関連する設置区分に応じて教育内容が変動する傾向があり、「①国立大学・旧帝大」の研究重視志向、「③公立大学」の医療職業人養成重視志向、「⑤私立大学・前身校あり」の国家試験対策重視志向、という傾向が示された。仮説2に関しては、私立大学について前身校の有無による教育の多様化を分析した。前身校を有する場合は、かつての前身校に近い教育が行われている場合もある。前身校の有無は大学教育の多様化に影響を及ぼしている可能性があることが示された。この結果として大学教育の多様化は他の学校種（短期大学、専門学校）との境界に達するレベルであることが示された。

ユニバーサル段階における医療技術者養成教育において、大学教育の多様化は、一部の大学と他学校種との同質化傾向として表れていることが示唆された。

専門学校設置状況の分析

―地域労働市場との関連を中心に―

尾川満宏（愛媛大学）
都島梨紗（東亜大学）

１．はじめに

本報告の目的は、専門・各種学校研究会編『全国専門各種学校案内 2015-16』（一ツ橋書店、2015 年、以下『専門学校案内』と略記）とその他の統計情報を用いた分析により、専修学校専門課程（以下、専門学校と略記）の設置状況をめぐる地域的特性を明らかにすることにある。

専門学校は、吉川（2001）の「エリート＝大学進学者」観を参考にすれば、高卒者同様「ノンエリート」層向けの教育機関と位置づけられる。ノンエリート層を受け入れ労働市場に輩出する専門学校は、1976 年の制度化以降、学生数を伸ばし中等後教育機関、そして高等教育機関の一翼を担ってきた。しかし、従来の研究視角は、大学等との関連から専門学校を「代替的進学」先とみなす傾向があり、専門学校固有の意義や特質に迫る研究はきわめて少なかった。また、学校制度の「傍系」と位置づけられてきた専門学校の卒業者のキャリア形成についても、大卒者や高卒者と比較して、あまり関心が寄せられてこなかった（以上、植上 2011）。

さらに、専門学校の現状に関する地域的特性もほとんど明らかになっていない。政府統計により公開されている専門学校の都道府県別情報は、きわめて乏しい。また、専門学校卒業生を対象として独自の質問紙調査を行った小方編（2009）は調査対象を首都圏に限定しているし、全国の私立専門学校を対象に独自の質問紙調査を行った吉本編（2009）は、都道府県別の分析を行っていない。

このように、専門学校研究においては、専門学校やその学科の地域ごとの設置状況という、基礎的かつ重要な変数を欠いた状態が続いてきた。それゆえ地域労働市場など各種データとの関連分析にも、かなりの限界があったであろう。

こうした専門学校研究の環境をふまえ、本報告は『専門学校案内』を中心的なデータとし、適宜「学校基本調査」その他の統計情報を用いて、専門学校の地域的特性を分析する。本誌の専門学校情報の特質については後述するが、それらと地域労働市場に関するデータとを関連づけて分析することで、専門学校の現状をよりクリアに描き出すための足がかりを得られると考える。こうした関心にもとづく基礎分析を通して、今後の専門学校研究への示唆を得たい。

２．研究の方法

『専門学校案内』は、全国の専門学校の情報が掲載された毎年発行の受験案内雑誌である。各学校の設置地域、設置学科、そして定員数を満たしているという点で、現状では本誌に掲載された情報がもっとも豊富であると考えられる。

ただし、本誌はすべての専門学校について詳細に紹介しているわけではないため、データ上の制約は少なくない。それでも、全国の専門学校のおおまかな実態・実数を把握できる文部科学省「学校基本調査」等のデータと比較すると、都道府県別、学科別の変数を用いることができ、専門学校へのインテンシブかつ基礎的な関心にもとづく本研究にとっては適切なデータであるといえる。

したがって、以下では『専門学校案内』を中心的なデータとし、適宜「学校基本調査」その他の統計情報を用いて分析を行う。

３．分析と結果

１）都道府県別の設置状況

まず、学科別学校数を見てみると、当然、量的には大都市を有する都道府県に学校が多いが、図１のように学科構成にも違いが見られる。た

とえば、大都市を有する都道府県で「文化・教養関係」が相対的に多く、そうでない県で「医療関係」の割合が高い。専門学校制度化以降漸増してきた「文化・教養関係」は大都市部の、「医療関係」はそれ以外の地域の高卒後進学事情に影響していることが示唆される。このほか、学科別定員数等についても検討する。

2）都道府県別の専門学校進学状況

図２のように、47 都道府県の大学等進学率と専門学校進学率を用いた相関分析によると、両者は負の相関関係にある（r=－0.64、p<0.000）。各都道府県の大学収容率との関連を検討する必要があるが、本報告では地域に応じて専門学校進学の意味合いが異なる可能性に着目したい。

3）地域労働市場との関連

最後に、都道府県ごとに整理した学科別学校数や学科別定員数を、地域労働市場関連のデータと関連づけ、地域ごとの特徴を明らかにする。各種統計から、各都道府県の専門学校卒業者の産業別就業者数を推定し、都道府県の学科別学校数の構成比などとの関連を分析する。

４．まとめと考察

以上の問題設定と分析にもとづき、１）各都道府県の学科構成の特質、２）専門学校進学をめぐる地域的特質、３）地域労働市場と専門学校の設置状況の関連性等を考察する。

なお、『専門学校案内』で詳しく紹介されている専門学校は学校基本調査の集計数 2,823 校の 30%程度で、紹介率も各都道府県で異なっている。出版事情からであろうが、本報告の分析結果への影響は否めない。また、こうした掲載傾向が読者の進路行動に影響する側面もあろう。高校等での進路指導の実態等も含めて、専門学校の特質を学校制度と労働市場のなかで理解していく調査研究がいっそう求められる。

５．引用文献

吉川徹、2001、『学歴社会のローカル・トラック』世界思想社。

植上一希、2011、『専門学校の教育とキャリア形成』大月書店。

吉本圭一編、2009、『専門学校の職業教育に関する総合的調査研究報告書』

小方直幸編、2009、『専門学校教育と卒業生のキャリア』広島大学高等教育研究開発センター。

（詳細は当日発表資料をご参照ください。）

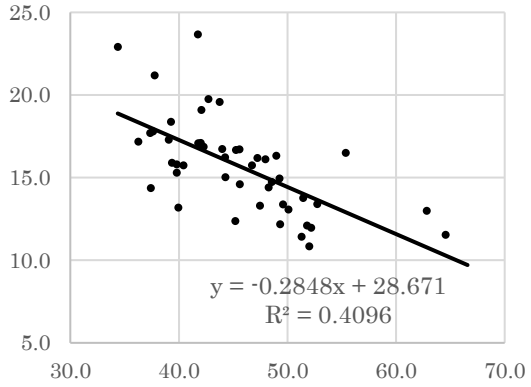


図２　大学等(x)と専門学校(y)の進学率の関係
（平成 27 年「学校基本調査」より）

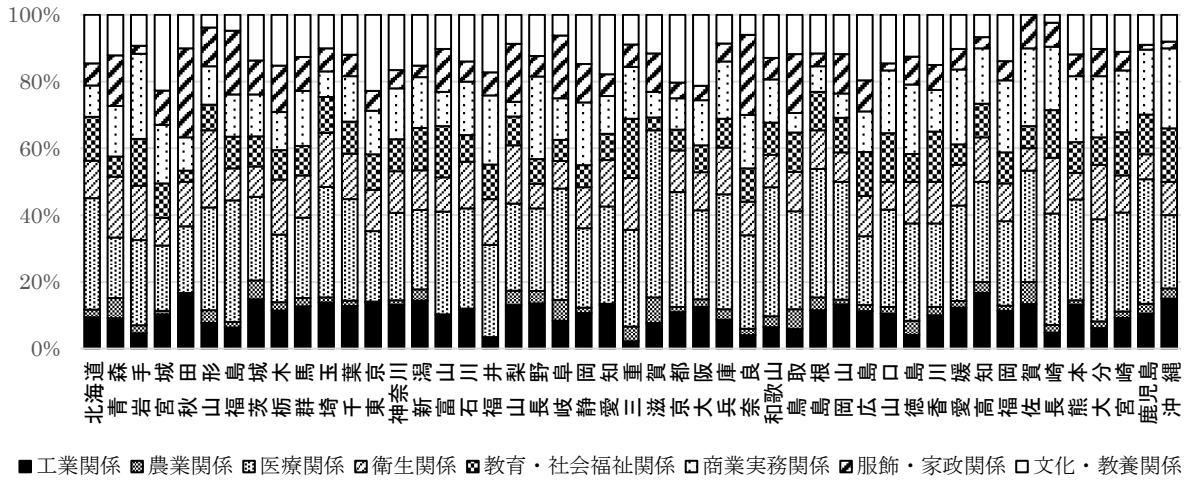


図１　各都道府県における学科別学校数の構成比（『専門学校案内』より）

専門学校卒業者のライフコースとジェンダー

○眞鍋　倫子（中央大学）

1.問題の所在と仮説

近年、教育と職業世界の結びつきに関する議論が盛んになされるようになっている。

1990 年代までは、新規学卒一括採用が自明視され、大卒のホワイトカラーの採用において学歴が訓練可能性としての能力の指標（シグナル）とされていることが指摘されてきた（竹内　1995）。

他方で、職業的な能力や知識を授ける場として、教育制度においては専門学校（専修学校専門課程）がある。専門学校への高卒時点での進学率は 20%近くになり、無視できない量になっているにもかかわらず、この層の卒業後のキャリアについての研究はまだ少ない。

特定の職業との結びつきを持つと考えられる専門学校は、在学者の性別構成などにも偏りがみられるにもかかわらず、ジェンダーの視点から分析する研究はほとんどない。

本稿では、主に専門学校教育を受けた者が、卒業後にどのような職業キャリアを形成しているのか、他の学歴層との比較を行うことで、専門学校を卒業することの効果について検討する。その際、特にジェンダーの視点から、専門学校を卒業することがどのような効果を持つのかについて検討を行う

2.先行研究

2000 年前後から、徐々にではあるが、これらの専門学校に関する研究が蓄積されるようになってきた（吉本　2003、2009、小方ら 2009、2010、植上　2011 など）。

そこでは、専門学校への入学者・卒業生の進路などについての調査や、教員へのインタビュー等を通じて、主に専門学校における教育的営為に焦点があてられている。

長尾（2008）は、専門学校の入り口（入学者）と出口（卒業者）のデータ分析を通じて、専門学校の位置づけが変化したことを指摘している。出生年が 1990 年以前のコーホートから 1990 年位後のコーホートにかけて、男女ともに高卒よりも上層ホワイトカラーになりやすかったのが、1990 年代以降コーホートでは、高卒に近づき、下層ホワイトカラーやブルーカラーになる可能性が高まったことを示している。ここでは、ジェンダーにかかわる分析は行われていない。

小方ら（2009）では、専門学校卒業者への調査から初期キャリアを解明しようとしている。そこでは、専門学校卒業の女性は、同じ学歴の男性よりも正規雇用や正規雇用残留率、非正規脱出率が低いことが指摘されている。しかし、卒業者調査を用いているため、他の学歴層との比較がなされていない。

濱中淳子（2009）は、所得および職業意識の面からの検討を行っている。所得に関しては男性ではその効果はみられず、女性では専門学校卒の所得が高いことがわかった。また、専門学校卒業者の中でも要資格職に就いているものが、他の学歴層に比べて自律性および適合性において高い意識を持っていることが示されている。すなわち、専門学校卒業者の中でも、特に女性で要資格の職に就いた者については所得、就業意識ともに高い傾向がみられるのである。

さらに、植上（2011）では、保健系の専門学校を中心とした調査から、初期キャリアについて、専門学校教育がもつ即戦力としての有効性は限定的であることを指摘している。

眞鍋（2011）では、2007 年の『就業構造基本調査』の分析から、有業率および求職率

をみた場合、専門学校卒では、30 歳歳代前半の有業率は低いものの、40 歳代以降においては高学歴層に比べて有業率が高くなり、この層が労働市場に参入する傾向が強いことを示している。また、無業者の求職率においても同様の傾向がみられ、高卒および専門学校卒の女性は、40 歳代以降に求職率が高くなる傾向が確認されている。

年齢別の雇用形態は男女で差があり、正規雇用率をみると、40 歳代では高卒よりも低くなるのに対して、女性ではどの年齢層でも大学卒に次いで正規雇用者率が高い。

職業分布では、女性の専門学校卒業者は専門・技術職につくものの比率が高い傾向がみられるが、男性はそれほど高くない。

これらの結果から専門学校を卒業した者のその後の就業状況から、専門学校を卒業することの意味（効果）は男性と女性では異なっており、女性においては、専門学校を卒業することは初期キャリアよりもむしろ中高年期のキャリア展開を有利にしている可能性があると示唆される。

とはいえ、これらの研究はそれぞれに調査時点や学歴間の比較がなされていないといった課題がある。その結果、専門学校卒業者の有業率や正規雇用者率、専門職率の高さが、時代の変化や年齢の上昇にもかかわらず維持されているのかは疑問である

3.データと分析

3.1. データについて

本稿の分析には、2007 年度および 2012 年度の『就業構造基本調査』のデータを用いる。

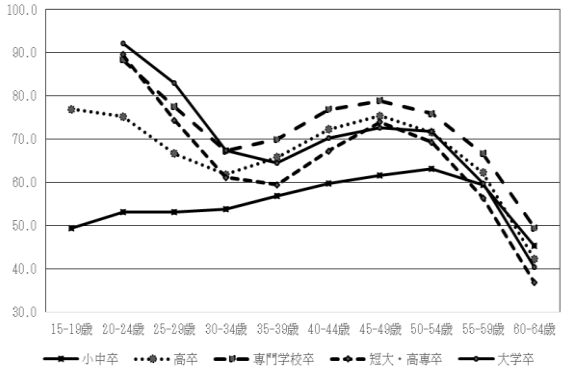
本稿では、眞鍋（2011）で明らかになった就業状態等の学歴差について、2012 年にも同様の傾向があるのかを確認し、特に専門学校卒についてその特徴を他の学歴層と比べて明らかにする。また、2007 年から 2012 年にかけての 5 年間において、どのような変化があったのかを検討する。

変化については、単純に同年齢層間で比較するだけではなく、同じ世代が、この 5 年間でどのように変化をしたかも検討する。それぞれの世代が、2012 年データにおいては、2007 年データよりも 5 歳刻みで 1 つ上の年齢層に属しており、例えば 1978～1983 年の間生まれは、2007 年においては 20～24 歳カテゴリーに、2012 年においては 25～29 歳のカテゴリーに属している。2 時点のデータを出生コーホートでそろえてつなぐことで、各コーホートがこの 5 年間にどのように就業状態等を変化させたかを検討する。

3.2.分析結果

眞鍋（2007）でも示した通り、年齢別の有業率を比較すると、20 歳代および 30 歳歳代前半では大学卒の有業率が高いが、40 歳代以降になると専門学校卒や高卒の方が高くなる。また、専門学校卒の女性の有業率がほぼ一貫して高く、この層が特に就業する傾向の強い層であると考えることができる。

さらに、2007 年から 2012 年にかけての 5 年間の変化をみると、クロスセクショナルにみた結果以上に、短大・高専卒や大学卒では 20 歳代後半から 30 歳代にかけて有業率が大幅に低下している一方、専門学校卒や高卒ではそれほど低下しないことがわかった。また再就職期に当たる 30 歳代後半から 40 歳代にかけては大学卒の就業率は上昇せず、短大・高専卒や専門学校卒、高卒で就業率が高い。



【図 1】　学歴別有業率（2012 年　女性）

詳細は、当日配布の資料参照のこと

工業教育機関卒業者の生活と意識

―その共通性と学校種別による差異―

山田　宏（一橋大学大学院）

報告者は、職業教育を担う学校の機能は、その卒業者の職業や生活の経歴（ライフヒストリー）をどのように規定したのかによって評価すべきであるとの観点から、工業高校卒業者の学校生活や職業生活の実態とそこでの意識について、聞き取り、自伝的回顧、同窓会名簿等を用いて分析してきたが、そこには大卒者との相違や対抗関係だけでなく、共通性や共存関係も見出された。しかし、これらは専ら工業高校卒業者の視点からのものであり、その対象も主として 1960 年代までの卒業者に限定されていることから、より広範な学校種別、世代、経歴を有する者を対象とするため、大規模社会調査の個票に基づく比較を試みた。

1. 使用したデータと分析方法

使用した調査は、高校の学科が識別できる SSM1995（A 票）、同 2005、JGSS-2002、同 2009LCS であるが、何れも高専卒業者の標本数が少ないので、質問項目は限定されるが十分な標本数がある「高専卒業生キャリア調査」(2015)（以下、「高専調査」という。）の結果も参考にした。対象者の世代は、中学校卒業時点が 1946 年から 2009 年、学校の種別は工業高校、大学工学部に加えて、工業系専門学校、工業系短期大学、工業高専、工学系大学院であるが、この間生じた工業高校の周辺化と大学の大衆化を考慮して、工業高校については入学年次で 1960 年代以前と 70 年代以後に、大学工学部については国公立と私立に分けて検討した。標本数は 4 つの社会調査で計 1,778、高専調査で 3,404 である。

対象とした設問は、工業教育機関への入学前から調査時の職業生活や家庭生活に至る実態と意識に関する計 190 問のうち、クロス表の独立性の検定及び平均値の差の検定を行い、何れかの検定で有意が確認できた計 131 問（その他に高専調査から計 18 問）である。学校種別の比較は、①選択肢が企業規模や年収のように量的変数である場合は度数から算出した平均値、②質的な変数で順序尺度と見なせる場合は、肯定的な回答ほど高得点を与えたものの平均値、③職種や役職のようにそのままでは数値化できない場合は、技術職／技能職倍率や係長以上比率のような分布の特徴を示す指標による。末尾の表は、同一ないし類似した設問については指標値を単純平均することによって複数の設問をまとめた計 47 の指標（他にこれらを統合した 3 つの指標）の一部を示したものである。なお、学校種別の差が単に通算教育年数（学歴）に対応するのか、工業教育年数（知識・技術や職業への心構え等との一定の関係の存在が仮定できる。）と対応関係があるのかについて各指標値との偏相関係数によって確認している。

2. 分析結果の概要

結果の詳細は当日の配布資料によることとする。

（家庭環境と本人の学業成績）

中学 3 年時点の学業成績、家計の状況、父親の学歴・職業と本人の通算教育年数との相関が高いことは当然としても、家計の状況が良好で、父親がホワイトカラーで、係長以上の役職にあることと工業教育年数の間には負の相関があり、これらの場合には、高学歴は志向しても必ずしも長期の工業教育は望まないことになる。また、高専は家計の状況では最も劣位にあるが、学業成績では最上位近くにあり、工業高校では、70 年代以後の入学者の方が家計の状況は僅かに良好であるが、60 年代以前の入学者の方が学業成績では上位にある。

（勤務先の特性と仕事・処遇に関する意識）

初職と現職の状況を示す項目の殆どで通算教育年数よりも工業教育年数との相関が高く、勤務先が工業関連業種で、技術職で、現職が係長以上である比率が高くなる。工業高校（60 年代以前入学）では職場での仕事の自己管理や能力の活用・発揮への評価が高く、大学院では自分の意見の反映や仕事の自己管理への評価が低い。職場における役割と処遇への評価をそれぞれ総合した指標で比較すると、工業高校（60 年代以前入学）と短大では職場における役割に対して処遇が適切でないと認識しており、逆に大学院と国公立大学では職場における役割に対して十分な処遇がなされていると認識している。

（生活の状況と意識）

本人の年収と工業教育年数との間には正の相関が見られるが、通算教育年数との間には相関が見られず、単なる学歴より工業教育年数の方が収入に影響している。家計の状況、家計と生活の満足度、階級帰属意識、生活向上の機会についての評価を総合した生活状態についての指標は、大学院で高く、短大と工業高校では低い。工業高校（60年代以前入学）では、昇進や昇給が期待できない（「今より上の地位はない」とする者も多い。）ためか、特に生活向上の機会についての評価が低い。但し、専門学校と高専では学歴による不公平感を強く感じているが、工業高校（60 年代以前入学）ではそうした意識は弱く、今後に期待できないことを必ずしも学歴の所為とは考えていない。

（共通性と学校種別による差異）

工業教育機関卒業者の生活や意識は、基本的には通算教育年数（学歴）に規定されるが、工業教育年数で示される工業教育の量にも規定されている。大学院は多くの項目で最も高い評価を示し、国公立大学もこれに準ずるが、私立大学ではその特徴は弱まる。短大と専門学校には類似した特徴が見られ、工業高校は殆どの項目で評価が低いが、両者の差異はそれほど大きくない。また、工業高校では入学年代による差異が見られ、60 年代以前の入学者では特に職場における役割の評価が高い。高専はこれらとは異なる特徴を有しており、出自や現在の家族の状況については工業高校に類似するが、学業成績、勤務先とそこでの役割や処遇については大学院・国公立大学に準ずる。高専は「社会・経済的な階層の低い子どもや地方の家庭の子どもに高等教育の機会を開いている」（2006 年 OECD 日本の高等教育政策レビュー）。

3. 残された課題

本報告は、工業教育機関によってその卒業者の生活と意識がどのように異なるのかを確認したに止まり、回帰分析等によって関係する変数を統制し、差異の原因まで検討したものではない。また、工業教育については量（年数）のみで、質については考慮できていない。より大きな問題としては、学校種別によっては十分な標本数を得ることができず、結果の統計的有意性には疑問が残る。しかし、各学校種別の卒業者について聞き取り等による定性的な資料を用いて分析を行うための仮説設定や解釈に際しての材料としては、充分に活用し得るものと考える。

謝 辞

紙幅の都合から略記とさせていただくが、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 1995 年・2005 年 SSM 調査（2015SSM 調査管理委員会）及び JGSS-2002（大阪商業大学 JGSS 研究センター）、大阪商業大学 JGSS 研究センターから JGSS-2009LCS、文部科学省大学間連携共同教育推進事業 KOSEN 発“イノベーティブ・ジャパン”プロジェクトから「高専卒業生キャリア調査」の個票データの提供を受けました。

表 工業教育機関卒業者の生活と意識に関する指標の比較

区 分	調査項目	工業高校（60年代以前入学）		工業高校（70年代以後入学）		工業系専門学校		工業系短大		工業高専		私立大学工学部		国公立大学工学部		工学系大学院		通算教育年数との相関	工業教育年数との相関
中学3年時の状況	中学3年時の学業成績	▲ 0.17	6	▲ 0.61	8	▲ 0.23	7	0.02	5	0.91	3	0.40	4	1.03	2	1.06	1	○	
	家計の状況（世帯収入・暮し向き）	▲ 0.33	7	▲ 0.13	6	0.18	3	0.04	5	▲ 0.52	8	0.28	1	0.12	4	0.26	2	◎	○負
	父親の教育年数（年）	7.9	8	10.1	7	11.7	4	11.0	5	10.3	6	12.1	3	12.4	2	14.3	1	◎	
	父親のホワイトカラー／ブルーカラー倍率	0.36	7	0.34	8	0.73	4	0.60	5	0.59	6	1.49	3	3.25	1	1.57	2	◎	○負
	父親が係長以上の比率（%）	12.0	6	10.7	7	24.5	5	26.1	4	0.0	8	42.3	3	60.5	1	47.8	2	◎	○負
現在の仕事の評価	仕事の内容やペースの自己管理	0.26	3	▲ 0.24	8	▲ 0.13	7	0.31	1	0.28	2	0.19	4	0.06	5	0.04	6		
	自分の意見の反映	0.40	1	▲ 0.38	7	▲ 0.25	6	▲ 0.10	5	0.05	3	0.22	2	0.03	4	▲ 0.48	8		
	仕事への満足	0.10	5	▲ 0.21	8	0.05	6	▲ 0.14	7	0.18	3	0.16	4	0.21	2	0.23	1	○	
	アイデアの提案			0.01	4	▲ 0.18	5	▲ 0.18	5	0.71	1	0.13	3	▲ 0.32	7	0.19	2	○負	◎
	知識・技術の活用			▲ 0.34	7	0.23	3	0.01	5	0.21	4	▲ 0.08	6	0.29	2	0.94	1	○	○
	能力の活用・発揮	0.35	1	▲ 0.14	6	0.00	5	▲ 0.24	8	0.13	3	0.06	4	▲ 0.16	7	0.18	2	○負	○
	昇進の見通し	▲ 0.70	8	▲ 0.24	6	0.19	5	▲ 0.42	7	0.25	4	0.29	3	0.63	2	1.17	1	◎	○
	給与の適正・満足	0.29	3	▲ 0.30	7	▲ 0.09	6	▲ 0.46	8	0.41	1	0.26	4	0.20	5	0.31	2		○
	職場における役割についての評価（総合）	0.29	1	▲ 0.24	8	▲ 0.03	6	▲ 0.10	7	0.24	2	0.14	3	0.04	5	0.07	4		
	職場における処遇についての評価（総合）	▲ 0.37	7	▲ 0.26	6	0.05	5	▲ 0.44	8	0.33	3	0.28	4	0.49	2	0.88	1	◎	○
生活の状況と意識	本人の年収（万円）	545	5	421	6	353	8	410	7	616	1	555	4	557	3	610	2		○
	家計の状況（世帯収入・暮し向き）	▲ 0.14	7	▲ 0.05	5	▲ 0.13	6	▲ 0.15	8	▲ 0.01	4	0.16	3	0.18	2	0.33	1	◎	○
	家計と生活の満足度	▲ 0.04	5	▲ 0.11	6	▲ 0.14	7	▲ 0.21	8	0.29	1	0.18	2	0.15	3	0.05	4		
	階級帰属意識	▲ 0.02	5	▲ 0.19	8	▲ 0.18	7	▲ 0.14	6	0.20	3	0.18	4	0.23	2	0.47	1	○	○
	生活向上の機会	▲ 0.32	8	▲ 0.07	6	0.17	5	▲ 0.17	7	0.20	4	0.22	3	0.24	2	0.55	1	◎	○
	学歴による不公平	▲ 0.16	6	0.13	3	0.34	1	▲ 0.13	4	0.19	2	▲ 0.13	4	▲ 0.26	8	▲ 0.20	7	○負	
	生活状況についての評価（総合）	▲ 0.32	8	▲ 0.07	6	0.14	5	▲ 0.16	7	0.17	4	0.22	3	0.24	2	0.55	1	◎	○

（注）1. 指標値の右側の数値は学校種別の順位を示し、ハッチングは濃いものが上位2位まで、薄いものが下位2位までのものである。
2. ◎は偏相関係数の絶対値が0.7以上、○は0.4以上、0.7未満、「負」は負の相関、それ以外は正の相関を示す。

デジタル･ネイティブ世代の子どもの読書

―「読書活動」に関する実態調査より―

腰越 滋（東京学芸大学）

１．問題関心

本報告は、本学会･第 66 回大会での報告「読書活動と意欲の関連についての一考察 ― 第 59 回学校読書調査の分析結果の謎 ― 」(日本教育社会学会 編　2014)の問題関心を引き継ぐものである。そこでは主に、**「意欲(インセンティブ)」と読書量の関係**(研究関心 1)について考察したが、就学前から中学時代までに読書活動が多い高校生・中学生ほど、「現在の意識・能力が高い」(NIYE 編　23 頁)とする NIYE の調査報告書の知見への素朴な疑問が、土台となっていた。いわば意欲と読書(量)は相関し、豊富な読書が意欲や能力を高める、と結論づけた議論に疑義を提起したわけである。

この疑問に対する前回報告での検証結果は、(紙媒体を前提とした)読書冊数には、少なくとも「意欲・インセンティブ」より寧ろ「学習習慣」が効く、ということであった。特に小学生段階での学習習慣は、読書にも結びつきやすく、児童期に学習習慣を身につけることの大切さが示唆された。

本報告では、意欲と読書の関連という先の報告からの関心に、さらに以下の二つの関心をも加えて考究する。即ち、「**紙媒体以外からも活字に触れる、デジタル・ネイティブ世代の子どもの読書現実に迫ること**」(研究関心 2)と、「**家庭環境が読書に及ぼす影響について**」(研究関心 3)、である。

２．調査概要

2015 年末に中高生を対象に ”「読書活動」に関する実態調査” と銘打ち、Web 調査と郵送による質問紙調査を実施した。

＊調査時期：

2015 年 11 月から 12 月にかけて(回収は 2016 年 1 月まで)。

＊調査対象：

全国から有意抽出された中学校 8 校、高校 10 校、中等教育学校 1 校の計 19 校。内訳は、中学生(1～3 年生)3,083 名、高校生(1～3 年生)2,401 名で、総計 5,484 名。

＊調査方法：

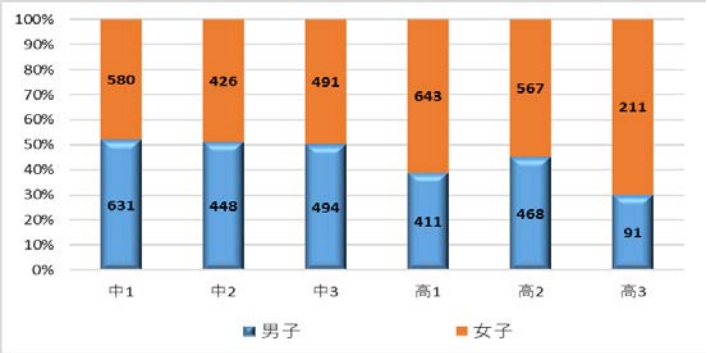
Web 調査と郵送による質問紙調査を併用。何れの方法も実施要領を各調査対象校に送付し、各教諭から生徒に趣旨を説明してもらった上で実施。但し授業内実施だけではなく、自宅での入力･記入も認めた。

＊調査内容：

NIYE 調査を参考にして設計した。具体的には、Q1 から Q10 はフェイス･シート部分であり、Q11 から Q13 では読書冊数、情報収集媒体などを尋ねた。続いて、Q14 では各種媒体利用時間を訊き、Q15 では 6 件法で 53 項目に亘って、意欲を含む自身についての事柄を問うている。さらに Q16 で家庭での経験(6 件法 10 項目)で尋ね、Q17 では感動した書物を訊いている。

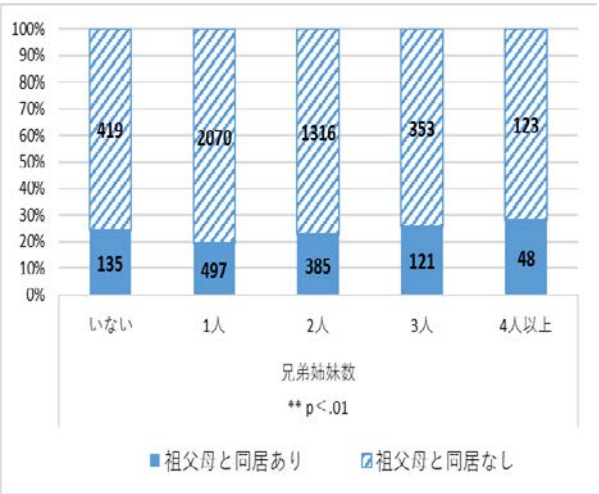
３．集計結果（概要の一部を抜粋）

＊Q3 学年×Q4 性別：



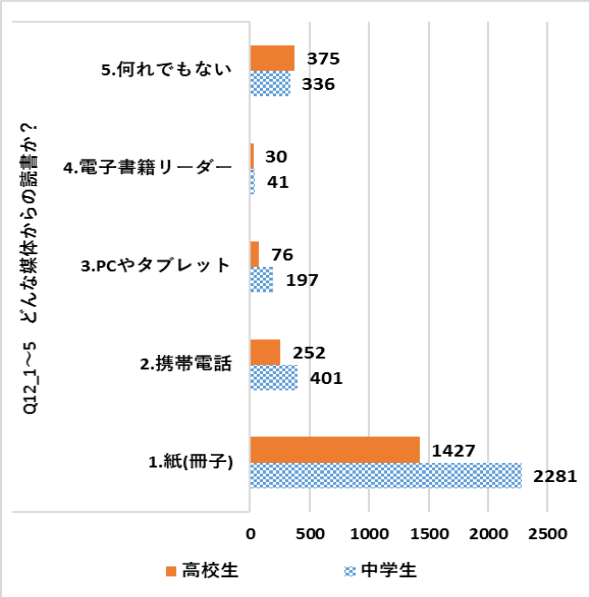
中学生は男子の方が、高校生は女子の方のサンプルが若干多い。

＊Q5 兄弟姉妹数×Q6 祖父母との同居：

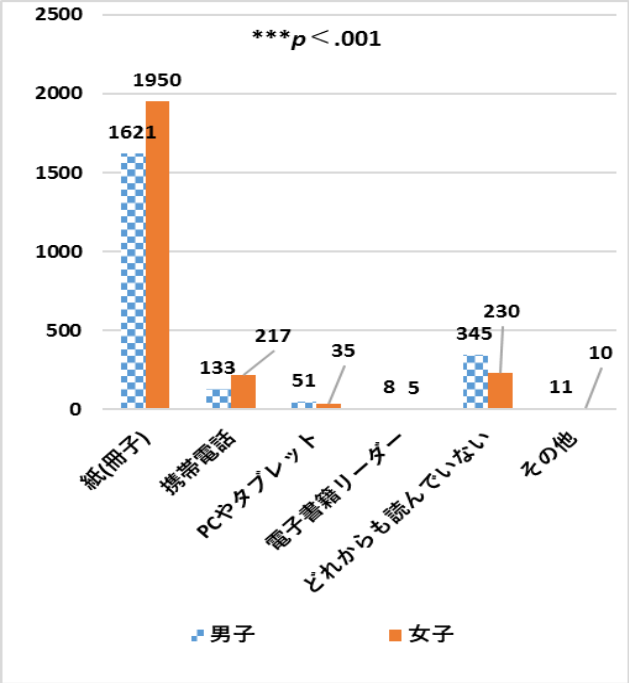


一人っ子は別として、兄弟姉妹が多い生徒の方が、若干祖父母と同居している傾向にあるようだ。

＊Q12_1～5 読書の媒体(多重回答)×Q3_g 学校種



＊Q13.最も利用する読書媒体 × Q4.性別



デジタル器機からの読書(文字情報摂取)は、本調査で見る限り、思いのほか拡大してはいない。

4．分析経過

まず研究関心 1 については、Q11(1 ヶ月間の読書冊数)と Q15 の 53 項目から因子分析によって抽出される構成概念(潜在変数)との関連を、構造方程式モデリング(SEM)で捉えるべく準備中である。Q15 から抽出される 5 因子としては、「Ⅰ．向学校性、学校での成功要因」因子(15 項目)、「Ⅱ．共感力、伝統的価値観重視」因子(8 項目)、「Ⅲ．自尊感情」因子(9 項目)、「Ⅳ．社会性、対人関係」因子(7 項目)、「Ⅴ．将来展望」因子(2 項目)があり、インセンティブとの関わりでいくと、因子Ⅲが最も近いように思われる。これら 5 因子と、10 月 1 ヶ月の読書冊数(Q11)などが、どのようなパス構造で描かれるのかを検証していく。

因みに Q15 から得られる 5 因子に相当する項目の平均を算出し、「向学校性、学校での成功要因」因子得点(*M*=3.56、*SD*=0.94)、「共感力、伝統的価値観重視」因子得点(*M*=4.78、*SD*= 0.81)、「自尊感情」因子得点(*M*=3.50、*SD*=0.97)、「社会性、対人関係」因子得点(*M*=4.00、*SD*=0.97)、「将来展望」因子得点(*M*=4.48、*SD*=1.54)とした。

内的整合性を検討するために各下位尺度のα係数を算出したところ、「向学校性、学校での成功要因」でα=.913、「共感力、伝統的価値観重視」でα= .827、「自尊感情」でα=.874、「社会性、対人関係」でα=.815、「将来展望」でα=.889 と十分な値が得られた。5 つの因子は互いに有意な正の相関を示した。

続いて研究関心 2 については、Q12 から Q14 を中心として見ていくことになるが、デジタル器機からの文字情報摂取は思いのほか浸透していない(左図 2 つ)。紙媒体書物の売れ行き不振が言われて久しいが、本調査での中学生高校生の現状を見る限り、デジタル器機が取って代わったとは必ずしも言えないことが窺える。

そして第三に、研究関心 3 であるが、Q16 の 10 項目から幾つかの因子を抽出し、それらの潜在変数が、読書冊数(Q11)という観測変数にどの程度影響力を持っているかを検証する作業を試行したい。

5．考察

報告当日に詳述したい(※詳細資料を配布予定)。

＜文献＞

・日本教育社会学会 編　2014,『第 66 回大会 発表要旨集録(愛媛大学・松山大学)』,pp.254～255.
・NIYE 編　2013,『子どもの読書活動の実態とその影響・効果に関する調査研究　報告書―子どもの頃の読書活動は、豊かな人生への第一歩―』,独立行政法人 国立青少年教育振興機構 青少年教育研究センター/総務企画部調査・広報課。　(その他文献は、当日紹介)。

※本研究は JSPS 科研費 基盤研究 C (課題番号 15K04349) [平成 27～29 年度「『不読』は本当か？―デジタルネイティブ世代の読書に関する実証研究―」(研究代表・腰越 滋)]の助成を受けたものである。

親のかかわりと子の学習
－JLSCP2015 調査より－

○岡部　悟志　（ベネッセ教育総合研究所）
耳塚　寛明　（お茶の水女子大学）
秋田　喜代美（東京大学）
石田　浩　（東京大学）
佐藤　香　（東京大学）
松下　佳代（京都大学）

１．課題と目的

「親の養育態度が子の学習行動や成果に影響する」と結論付ける調査研究は多い。子育て・教育研究の文脈では、子への効果的なかかわり方について、課題の発見や親・養育者への指南に生かされたり（ベネッセ教育総合研究所2009；2010、中室2015）、教育社会学の文脈では、教育達成や社会達成についての親子間連鎖を媒介する要因として、親の養育態度が着目されたりしてきた（本田2008）。近年では、国の政策資料でも言及されている（文部科学省2014）。

一方で、この点に関してフェアな議論をするためには、「親の養育態度は子へ影響しない（ないしは限定的）」とする行動遺伝学や進化心理学の研究にも目を配る必要がある（安藤2000、ハリス2000、ピンカー2004）。親の子育てが先行し、子の状態に影響するというモデルがあるならば、子の能力やパーソナリティーの方が先にあって、親のかかわり方を決定するというモデルも、同様に想定できる。「穏やかな性格の子に親は優しく語りかける」のかも知れない。

親のかかわりが子へ影響するかどうか、その影響の仕方はどのようなものなのかを精緻に明らかにするためには、それに適したデータセット――後述するJLSCP調査のような同一親子カップルを対象としたパネルデータの蓄積を待たねばならない。親子の状態を丹念に追っていき、しかるべき分析手法によって検証する必要があるからだ。ただそれ以前に、今回ここで問いたいのは、前述した先行研究が「親のかかわり」として用いるのは、親の認識か子の認識のいずれかであり、両者の違いは取り立てて焦点化されていない、という点についてである。このことはつまり、暗黙に、親のかかわりに関して、親の認識と子の認識は一致するはずである、という前提で検証が進められているということ意味する。本報告の目的の１つは、親のかかわりに関する親の認識と子の認識の違いをデータにもとづいて確認することである。

親のかかわりと子の意識や行動との「関係」に着目した研究では、ほめたり励ましたりする、いわゆる支援型の子育てが、子どもの意識や行動、成果とポジティブに関連すると結論付けるものが多い（例えば、ベネッセ教育総合研究所2009；2010）。他方、チュア（2011）は、支援型の子育てを批判的にとらえた上で、親主導の厳格な子育ての効用について説いている。また、本田（2008）は、調査データに基づいた分析を行い、学習や生活面での「きっちり」した子育てが子どもの学業成績に関連するとしている。

そのようななか、大規模調査データに基づいた最新の研究（西村・八木2016）がある。そこでは、子育ての仕方を子回答（成人後の回顧）により６つのタイプ（先の支援型や厳格型も含まれる）に分け、各グループの平均所得、前向き思考、安心感、学歴を比較している。その結果、いずれにおいても支援型がもっとも高い達成度を示しており、あらゆる点で支援型は望ましいと結論付けている。

ほめたり励ましたりする支援型の子育ての有用性を示す研究結果が多いことは認めつつも、単にほめたり励ましたりすることが、子どもの学びの姿勢や学習成果と関連するのだろうか。むしろ、直接勉強を教えることの方が関連するのではないか。本報告では、目的変数を学習に関する項目に絞り、ほめたり励ましたりする子育てに加えて、親が直接子に勉強を教える子育てとの関連についても検証していく。

２．分析に用いるデータについて

本報告で用いる調査データの特徴は、親と子の双方に親のかかわりに関して対となる項目を聴取している点である。すなわち、親のかかわりに関して、子と親それぞれの立場の認識が分かるように設計されている。また、子ども自身の学習行動や意識、学業成績等の成果も聴取していることから、先行研究がかかえる課題をクリアするための条件がそろっている。その調査データは、「子どもの生活と学びに関する親子調査2015（JLSCP2015）」（東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所2016）である。この調査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」研究プロジェクトにより2015年7月～8月

に実施された。本報告ではこのうち小学4年生～高校3年生のデータ（16,065組の子どもと保護者に配付し、11,982名の子どもと12,069名の保護者の回答を得た）を使用する。

なお、分析にあたっては目的に合致するよう、以下のデータセットを準備した。まず、親子の回答の対応関係に着目するため、親子とも回答のそろっているサンプルに限定した。さらに、子へのかかわりの性質がやや異なると思われる父親など母親以外の回答サンプル（全体の約1割）を今回の分析からは除外し、母親回答のサンプルに限定した。その結果、本報告の分析対象は小学4～6年生：3,644組、中学生：3,704組、高校生:3,462組の合計10,810組であった。

３.親のかかわりに関する子タイプと親タイプ

親のかかわりに関して、子と親の双方にたずねた設問への回答を因子分析にかけたところ、親子とも２因子（勉強因子と励まし因子）が抽出された。親子とも、因子得点の正負の組合せにより、「勉強中心」「勉強&励まし」「励まし中心」「どちらも低め」の４つに分類された。学校段階別にみると、親子とも、小学4～6年生は「勉強&励まし」の比率が高めだが、中学生から高校生にかけて「どちらも低め」タイプの比率が上昇している（表１・２）。

表１．「親のかかわり」に関する子の認識４タイプ

		勉強中心	勉強&励まし	励まし中心	どちらも低め	合計
全体		20.2%	33.7%	15.3%	30.8%	100.0%
学校段階別	小学4～6生	26.4%	53.3%	7.3%	13.0%	100.0%
	中学生	21.8%	31.9%	15.7%	30.5%	100.0%
	高校生	11.8%	15.2%	23.3%	49.7%	100.0%

*数値は行%。
*最も比率が高いタイプは濃い網掛け、２番目に比率が高いタイプは薄い網掛け。

表２．「親のかかわり」に関する親の認識４タイプ

		勉強中心	勉強&励まし	励まし中心	どちらも低め	合計
全体		24.4%	25.6%	18.9%	31.1%	100.0%
学校段階別	小学4～6生	31.4%	34.4%	12.5%	21.7%	100.0%
	中学生	26.6%	26.0%	17.1%	30.4%	100.0%
	高校生	14.8%	15.8%	27.6%	41.8%	100.0%

*数値は行%。
*最も比率が高いタイプは濃い網掛け、２番目に比率が高いタイプは薄い網掛け。

表３．「親のかかわり」に関する子タイプと親タイプの関係

		子4タイプ				
		勉強中心	勉強&励まし	励まし中心	どちらも低め	合計
親4タイプ	勉強中心	9.0%	8.5%	1.5%	5.3%	24.4%
	勉強&励まし	4.7%	15.5%	2.6%	2.9%	25.6%
	励まし中心	1.6%	4.9%	6.7%	5.6%	18.9%
	どちらも低め	4.7%	4.9%	4.5%	17.0%	31.1%
	合計	20.2%	33.7%	15.3%	30.8%	100.0%

*数値はテーブル%。
*対角線上の網掛けセルが親子で認識が完全に一致している比率。

次に、親のかかわりに関する子タイプと親タイプをクロスさせることで、親子間一率を算出したところ、完全一致率は48.2%であった（表３）。つまり、残り半数は完全には一致しない。

では、親子間の不一致はどのように生じているか。その実態を確認したところ、小学生4～5年生は、親タイプによらず子の認識としては「勉強&励ます」タイプが多くなっているのに対して、中学生から高校生にかけては、親の認識が「勉強のみ」「どちらとも低め」だと、子の認識としては「どちらとも低め」になる傾向がみられた。

４．子タイプ/親タイプと子の学習との関係

全体的にみて、親子とも、「勉強&励まし」か「励まし中心」タイプで肯定的な学習項目の比率が高く、一方で「勉強中心」は「どちらとも低め」と同程度に低かった。そして、子タイプの方が親タイプよりも、そのような傾向が顕著であった。このことは、子の学習にとって、親の認識（親自身がどうかかわっているか）よりも、子どもの認識（子どもが親に何をしてもらっていると認識しているのか）の方が重要ということかも知れない。また、学習項目の中でも、「勉強好き」や「学習意欲あり」など、学習に対する意識については「勉強&励まし」タイプで特に高くなっているが、「成績上位」の比率は「励まし中心」で比較的高い。一方で「勉強中心」は、意識も成績も低い水準に留まった。

※なお、詳細につきましては、発表時にデータと合わせて提示し解釈とともに報告します。

[謝辞]「子どもの生活と学びに関する親子調査2015（JLSCP2015）」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＞

安藤寿康，2001，心はどのように遺伝するか――双生児が語る新しい遺伝観，講談社.
ベネッセ教育総合研究所，2009，第２回子ども生活実態調査報告書.
ベネッセ教育総合研究所，2010，第４回子育て生活実態調査報告書.
チュア．E.，2011，TIGER MOTHER――タイガー・マザー，朝日出版社.
ハリス，J. R.，2000，子育ての大誤解――子どもの性格を決定するものは何か，早川書房.
本田由紀,2008，「家庭教育」の隘路―子育てに強迫される母親たち，勁草書房.
文部科学省，2014，平成 25 年度全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究（国立大学法人お茶の水女子大学）.
中室牧子，2015，「学力」の経済学，ディスカヴァー・トゥエンティワン.
西村和雄・八木匡，2016，子育てのあり方と倫理観、幸福感、所得形成―日本における実証研究―,RIETI Discussion Paper Series 16-J-048.
ピンカー，S.，2004，人間の本性を考える[下]心は空白の石版か，NHK ブックス[1012].

保護者の学校教育及び学校外教育に対する期待と特徴

―STEM 教育に通わせる保護者を対象とした意識調査から―

○峯村　恒平（目白大学）
野村　泰朗（埼玉大学）

１．問題の設定

保護者から子どもへの教育期待は、収入や保護者自身の学歴によって左右することは多数の先行研究が示す通り（例えば，耳塚(2014)や平沢(2010)）であるが、どのような意識によりどのような投資を行うかを研究したものは少ない。

意識ということに関しては、Benesse 教育研究開発センター(2013)は、学校教育に対する保護者の意識調査を実施する中で、学校に期待する教育や指導が項目によって差があることを明らかにしている。例えば「教科の基礎的な学力を伸ばす」ことは68.2%が【とても期待する】と回答する一方、「論理的に考える力を育てる」ことは同31.2%であり、意識に一定の差があることは示唆される。

一方、投資先のひとつである学校外教育は多様化の一途をたどっており、塾予備校といった試験学力を志向するものも、あるいは「オルタナティブ教育」と括られる伝統的教育の枠を超えた選択肢(永田,2005)も多数登場しているなど、今日では保護者意識の志向先が多数存在しているといっても良い。

このような背景から予想するに、今日の学校への満足度は、学校に期待できない教育や指導が存在すると思われることが一定の説明力を持っている可能性がある。筆者らは、埼玉大学STEM教育研究センターにおいて幼稚園～中学生を対象としたSTEM（Science, Technology, Engineering and Mathematics）教育実践としてものづくり教育の活動を行っており、当該活動に子どもを通わせる保護者に対し、学校教育及び本活動に対する期待及び、学校教育への満足度について調査票調査を行った。その内容について分析する中で、学校教育と学校外教育に対する期待の差や傾向を明らかにし、有意サンプルではあるが、教育期待に対する意識について一定の示唆を得ることを試みた。

２．調査方法と内容

調査は埼玉大学 STEM 教育研究センターのアウトリーチ活動として半期単位で展開している「ロボットとみらい研究会」として募集している、ものづくり教育の活動の第29期（平成28年5月～平成28年9月期）に子どもを通わせている保護者を対象に、同5月に配布し実施した。調査は任意調査であること、答えたくない質問は答えなくて良いこと、子どもの活動に一切関係ないこと等を明記の上、他の連絡書類と共に封筒に入れ配布し、次回活動時に子どもに持参してもらい回収した。

調査内容は、Benesse 教育研究開発センター(2013)を中心に構成した。当該調査は意識調査として先行であり、内容が様々な教育への期待をカバーしているため有効であると考えたためである。学校への満足度（4件法:1とても満足）と、「あなたは、学校にどのような教育や指導を期待しますか。」として聞いたA～Vの22項目（4件法:1とても期待する）を用い、これを「学校」と「埼玉大学のロボットとみらい研究会の活動」それぞれについて聞いた。その他フェイスシート項目のほか、通塾数等を聞いた。

３．分析方法

「あなたは、学校にどのような教育や指導を期待しますか。」と「あなたは、埼玉大学のロボットとみらい研究会の活動にどのような教育や指導を期待しますか。」として聞いた22項目について、差をとり、期待ギャップの傾向について主成分分析を行った。その結果得られる因子と学校への満足度との重回帰分析を行い、学校への満足度と教育期待との関係について検討した。（SPSS 24.0）

４．記述統計

調査表は67部配布し、49部回収、回収率は73.1%であった。父親の回答が14件(28.6%)、母親の回答が35件(71.4%)であった。年齢は20代3人、30代38人、40台以降8人であった。本活動以外の通塾は1が12件、2が18件、3以上が19件だった。

５．結果

A～Vの22項目について、以下の式によりそれぞれ差を求めた。

【差 =学校への期待　－ 本活動への期待】

すなわち、値がマイナスであれば学校への期待が高く、活動への期待が低い。0であれば期待は変

表１：教育や指導への期待　ギャップの傾向の主成分分析結果（プロマックス回転後）（n=49）

●教育期待の項目	知識・技能	「新しい学力」	基礎と道徳	Ave	S.D.
P(差)異なる国の文化や価値観への理解を深める	0.88	0.10	0.00	−0.47	1.43
Q(差)日本の歴史や文化に対する理解を深める	0.88	−0.07	0.13	−1.06	1.09
O(差)実際の場面で話せる英語力を育てる	0.88	0.11	−0.15	−0.18	1.33
L(差)音楽・美術など芸術面での才能を伸ばす	0.73	−0.18	−0.20	−0.73	0.97
V(差)災害が起きたときに身を守る方法を教える	0.59	0.11	0.27	−1.18	0.95
E(差)学力や能力を客観的に評価する	0.57	−0.19	0.31	−0.53	1.10
T(差)物事を多面的に考える力を育てる	−0.11	0.90	0.07	0.49	0.68
S(差)論理的に考える力を育てる	−0.07	0.85	0.15	0.67	0.66
R(差)課題を発見する力を育てる	0.03	0.77	0.07	0.45	0.82
U(差)主体的に行動する力を育てる	−0.02	0.70	−0.05	0.27	0.70
N(差)コンピュータやインターネットを使いこなす力を育てる	0.23	0.53	−0.49	1.39	0.93
H(差)社会のマナーやルールを教える	−0.01	0.11	0.79	−0.71	0.91
A(差)教科の基礎的な学力を伸ばす	0.08	0.02	0.71	−1.33	1.05
I(差)規則正しい生活習慣を身に付けさせる	0.00	−0.16	0.70	−1.12	0.86
G(差)道徳や思いやりを教える	0.01	0.26	0.65	−1.22	0.85

因子間相関	知識・技能	「新しい学力」	基礎と道徳
知識・技能	−	.30	.16
「新しい学力」		−	.01
基礎と道徳			−

わらない。プラスであれば活動への期待が高いこととなる。

この 22 個の差について、主成分分析を行った結果、固有値の変化は 5.536、3.165、2.182、1.608、1.282 と続き、累積寄与率も 3 成分までで 49.5%となるため、3 因子構造が妥当であると思われたため、再度 3 因子を仮定して主成分分析（プロマックス回転）を行った。さらにどの因子でも因子負荷量が 0.5 に満たないものを除外し、再度行った。最終的な因子パターンと因子間相関は表１の通りである。それぞれの項目ごとに内容から、第 1 因子（6 項目）を「知識・技能」因子、第 2 因子（5 項目）を「新しい学力」因子、第 3 因子(4 項目)を「基礎と道徳」因子とした。各因子の項目の和の平均を各変数として以下分析で用いる。なおα係数はそれぞれ、.861、.812、.720 であった。

上記の変数と、保護者の年齢層を投入し、「学校への満足度」を従属変数とする重回帰分析の結果が表２である。「新しい学力」については 10%水準ではあるが有意、「基礎と道徳」についても同様であった。しかし、「基礎と道徳」についてはもとより平均値が「ー」であり、どちらにも期待する層ほど学校への満足度が低くなる傾向である。一方の「新しい学力」は、学校へ期待せず、本活動に期待するほど学校への満足度が低くなる傾向といえる。

表２：「学校への満足度」を従属変数とした重回帰分析の結果

	β		r
知識・技能	.01		.12
「新しい学力」	.28	*	.26
基礎と道徳	.27	*	.25
(年齢層)	−.19		−.10
F 2.11 *		R^2	.161
		Adj R^2	.084

*：p<.10　β：標準偏回帰係数　r：相関係数

６．考察

論理的に考える力、課題を発見する力、主体的に行動する力等を育成する教育や指導を学校に期待せず、かつ本活動に期待するという保護者の傾向があることと、この傾向が強い保護者ほど、学校への満足度が下がる傾向があることが結果から示唆された。学力観の変容は学校教育を変えたはずだが、今に至ってはある種の諦めを感じる層が生じ始める自己矛盾を伴っているのかもしれない。

【引用文献】

永田佳之, 2005,『オルタナティブ教育―国際比較に見る 21 世紀の学校づくり』新評論.

平沢和司, 2010,「教育と社会階層」岩井八郎・近藤博之(編)『現代教育社会学』有斐閣.

耳塚寛明, 2014,『教育格差の社会学』有斐閣.

Benesse 教育研究開発センター, 2013,『学校教育に対する保護者の意識調査 2012』

高校生の学習行動を問い直す

定期考査と教育産業の位置づけに着目して

○濱中淳子（大学入試センター）
○山村　滋（大学入試センター）

１．本報告の目的とデータの概要

ここ最近、高校生の学習をめぐっては、その量と質の改善を試みるべく、さまざまな施策が検討されている。アクティブラーニングを取り入れるべきではないか。大学入試を改革すべきではないか。しかしながら考えてみれば、そもそも高等学校段階の教育においては、「定期考査」という重要な学習誘因がすでに存在している。定期考査に向けて学習を積み重ね、ひいてはそれが受験準備へとつながっていく――ひとつの典型的な学習パターンとして描かれるものであろう。ただ他方で、その姿があまりにも当然視されるからなのだろうか、実態として定期考査がどのような役割を果たしているのか、改めて検討しようという試みはこれまでほとんどなされてこなかった。

加えて、高校生の学習について理解を深めるためには、塾や予備校といった「教育産業」の役割も看過できない。とりわけ都市部を中心に、塾・予備校は多くの授業やツールを提供しており、少し周りを見渡しても、その影響力が多大であることは容易に予測される。しかしながらその影響がどのような意味を持つのかという問いについては、定期考査の役割と同様、これまでほとんど課題として取り上げられることはなかったといってよい。

本報告は、このように高校生の学習について重要な位置を占めていると考えられる「定期考査」と「教育産業」の2つに着目し、高校生の学習行動の姿を、新たな切り口から問い直すことにしたい。分析に用いるのは、大学入試センター研究開発部が実施した高校生学習行動パネル調査のデータである（図表1）。以下では、まず、学習時間の分布を確認し、進学中堅校に通う高校生たちにとって、定期考査が十分な学習誘因になり得ていないことを確認する。そのうえで、なぜ、そのような状況が生じているのかを、（1）定期考査そのものの特性、（2）教育産業の影響、の2点から読み解く。そして最後に、データから抽出される課題について議論しておきたいと思う。

（濱中淳子）

２．学習時間の実態

まず、学習時間の実態を素描しておこう。調査では、「ふだん（平日）」と「テスト期間中」のそれぞれについて「学校の授業以外の学習時間（＝自宅や図書館、塾等での学習時間）」を6択（まったくしない／30 分ぐらい／1時間ぐらい／2時間ぐらい／3時間ぐらい）／4時間以上）で回答してもらっている。そしてその回答状況からは次の3点が指摘される。

図表1 調査の概要

◆対象

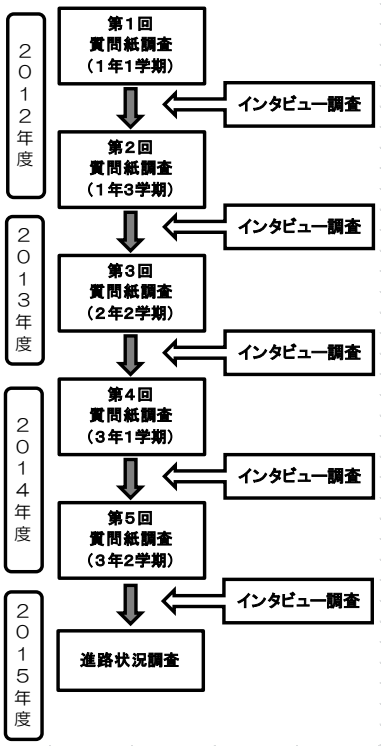
首都圏の公立高校 10 校に通う高校生約 3,300 人

- ✧ 指定校や公募推薦、AO 入試で大学に進学する生徒が一定数在籍する「進学中堅校」6校
- ✧ 同地域で最有力とされる「進学校」4校（第2回調査から）

◆調査項目

学習時間などの学習行動や部活動、友人たちとの関係に関する項目をはじめとする高校生活全般の状況、キャリア展望、社会観など、幅広く設定。

◆調査の流れ



第一に、進学校生徒と進学中堅校生徒とのあいだには、ふだん（平日）の学習時間をめぐる大きな差異がある。第2回調査以降の「1日の学習時間30 分以下の者の比率（第5回調査は、進路未決定者の回答で算出）」で説明すれば、進学校生徒の場合は 27.8%→21.7%→10.0%→2.7%であるのに対し、進学中堅校生徒は 72.5%→74.0%→31.0%→6.1%。差は徐々に縮まっていくものの、第4回目調査（3年1学期調査）でも、依然として2割ほどの違いは残っている。

第二に、こうした差は、ふだん（平日）のみならず、テスト期間中の学習時間に関しても認められる。ここで「1日の学習時間3時間以下の者の比率」を指標にとり、第2回調査以降の推移を示せば、進学校生徒 61.7%→37.2%→30.2%→17.9%であるのに対し、進学中堅校生徒の場合は78.6%→51.8%→44.3%→35.4%となる。

そしてこの点に関連して、第三に進学中堅校生徒の多くは、テスト期間中であっても、それほど準備に時間を割いていないことが注目される。「1日の学習時間3時間以下」というさきの指標は、翌日に3教科のテストがあると想定したときに、1教科あたり1時間以下しか準備にあてないということを意味している。そのような状況にいる者が、たとえば 3 年 1 学期の時点でも約半数という状況は、定期考査が効果ある学習誘因になり得ていないことを指し示しているといえるのではないだろうか。そしてこうした定期考査の位置づけが、ひいてはふだんの少ない学習時間の原因にもなっているように思われる。

（濱中淳子）

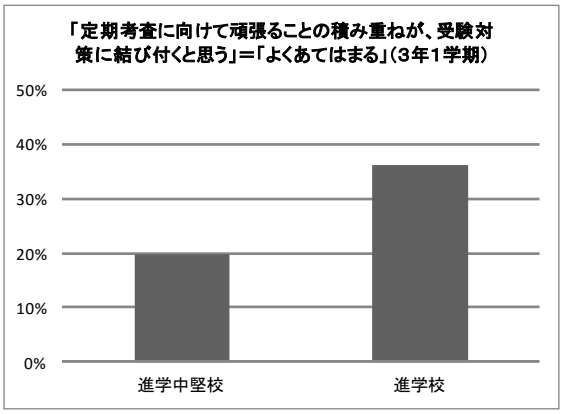
３．進学中堅校における定期考査の特性

では、なぜ進学中堅校の定期考査は、学習誘因になり得ていないのか。この答えを探る手掛かりが、図表2にある。

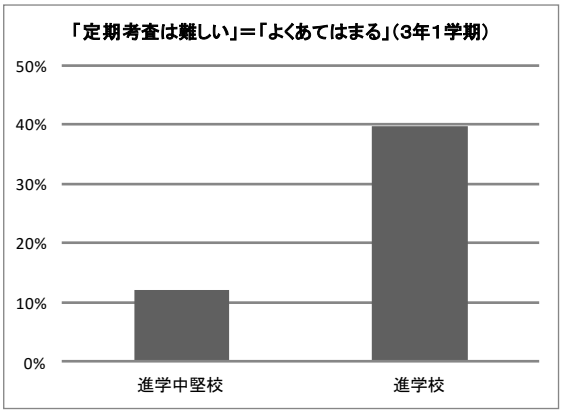
これは、調査項目「定期考査に向けて頑張ることの積み重ねが、受験対策に結びつくと思う」について「よくあてはまる」と回答した生徒の割合である。進学校 36.0％であるのに対し、進学中堅校では19.7%という値でとどまっており、16 ポイントの差が確認される。2～3 教科受験で進学できる私立大学進学志望者が相対的に多いことなどが関係してのことだが、このような考え方の違いが、定期考査の取り組みやふだんの学習時間の差異につながっていると考えられる。

ただ、それ以上に興味深いのは、図表3の結果ではなかろうか。これは、項目「定期考査は難しい」に「よくあてはまる」と回答した者の比率だが、進学校では約 4 割の生徒がそのように回答しているのに対し、進学中堅校のその割合は約 1 割に過ぎないことがわかる。パネル調査の一環として実施したインタビュー調査では、「（定期考査は）教科書を 3 回読めば 8 割ぐらいはとれる」という進学中堅校生徒の声も得られた。つまり、進学中堅校の定期考査は、ふだんはあまり勉強しなくとも、テスト期間中に少しの時間、集中的に準備をすれば、一定の成績が取れるようなものになっている。学習行動の背景には、こうした難易度の問題がある。

図表2 定期考査と受験対策



図表3 定期考査の難しさ



そしてこのことは、図表4の結果からもうかがい知ることができる。これは、成績の規定要因を探るために試みたパネル分析の結果である。

被説明変数は、1 年 3 学期から 3 年 2 学期までの 4 時点の成績、説明変数には、ふだんの学習時間とテスト期間中の学習時間をはじめとする、成績に関係すると思われる変数を広く投入した（変数の作成方法は、当日発表にて説明する）。上記に関して、プーリング回帰モデル、固定効果モデル、変量効果モデルについて統計的検定を行った結果、固定効果モデルが採択された。

この結果でなにより強調したいのが、進学校にお

図表4 成績の規定要因

	進学中堅校	進学校
採用モデル	固定効果モデル	固定効果モデル
ふだんの学習時間	−0.003	0.046 *
テスト期間中の学習時間	0.085 **	0.082 **
通塾日数（週当たり）	−0.004	0.012
女子ダミー	−	−
6教科の学習意欲	0.194 **	0.208 **
身の丈大学志向	−	−
指定校推薦志向	0.029	0.070
公募推薦志向	0.020	−0.062
AO入試志向	−0.017	0.029
一般入試志向	−0.041 *	−0.003
2年2学期ダミー	−0.047	0.167 **
3年1学期ダミー	0.008	0.083 *
3年2学期ダミー	0.014	0.060
定数	2.127 **	1.768 **
決定係数(within)	0.049	0.113
決定係数(between)	0.239	0.123
決定係数(overall)	0.165	0.136
sigma_u	0.824	0.945
sigma_e	0.535	0.499
rho	0.703	0.782
corr(u_1, Xb)	0.286	0.177
観測数	5273	2488
個体数	1757	1093

**:1%水準で有意　*:5%水準で有意

注　変数の作成方法は、当日発表にて説明する。

いては、テスト期間中の学習時間とふだん（平日）の学習時間がともに有意（＋）の影響を及ぼしているのに対し、進学中堅校において有意な影響が認められるのはテスト期間中の学習時間（＋）のみだということである。すなわち、テスト期間中の学習時間を増やすことは成績の向上に結びつくが、ふだん、学習により時間を振り向けても成績の向上に結びつくとはいえない。換言すれば、ふだん勉強しなくなっても、成績が下がるとはいえない。テスト期間中のみ頑張れば成績は上がるのである。

（山村滋）

4．塾・予備校が持つ影響の内実

そして以上の理解に、いまひとつの視点として着目した「塾・予備校」という要素を付け加えれば、どのような様相が描けるだろうか。

踏み込んだ検討を行う前に、対象者の塾・予備校利用状況を確認すれば、利用率（第2回調査以降）は進学校で 22.0%→31.5%→41.4%→47.7%、進学中堅校で 20.5%→23.7%→44.5%→51.1%。必ずしも多くの者が利用しているわけではないが、利用状況は学年が上がるにつれ、確実に広まっていき、約半数が利用するという状況にまで到達している。

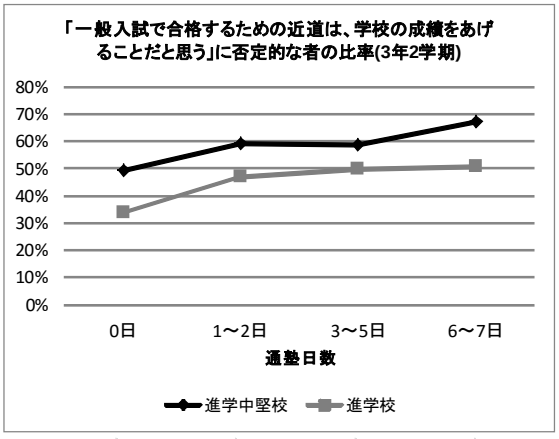
そしてさらにおさえてくべきは、塾・予備校の利用は、そのまま学習時間にプラスの影響を与えているということだ。図表5に、通塾日数と学習時間（ふだん、テスト期間中の別）とのあいだの相関係数を示した。とくに進学中堅校で、その日数が学習時間増加に結び付いていることがうかがえよう。そしてその傾向は、テスト期間中より、ふだん（平日）において顕著である。

ただ、塾・予備校の意味をめぐる理解を深めるためには、ここで図表4の結果に戻る必要があるように思われる。というのは、この表には、通塾日数の増加が成績になんら直接的な効果を与えていていないということ、そして学習時間の増加を経由した

図表5 通塾日数と学習時間の相関係数

		ふだん（平日）	テスト期間
第2回調査（1年3学期）	進学中堅校	0.344 **	0.056 *
	進学校	0.111 **	0.109 **
第3回調査（2年2学期）	進学中堅校	0.467 **	0.063 **
	進学校	0.308 **	0.066 *
第4回調査（3年1学期）	進学中堅校	0.588 **	0.170 **
	進学校	0.416 **	0.105 **
第5回調査（3年2学期）	進学中堅校	0.590 **	0.278 **
	進学校	0.124 **	0.040

図表6 通塾日数と学習へのかまえ

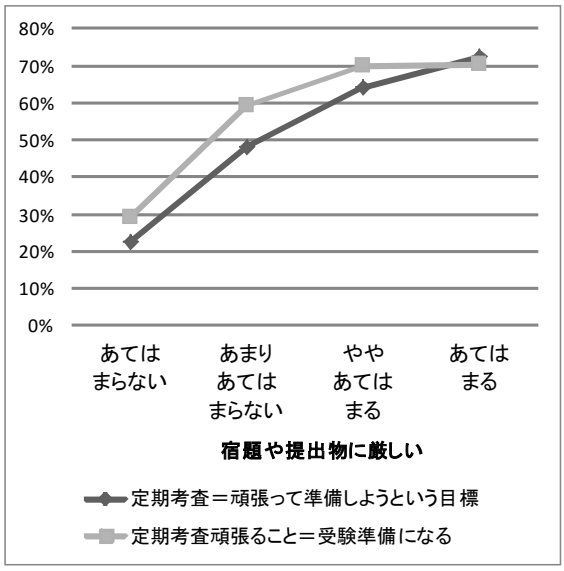


間接的な効果も認められないという実態があらわれているからである。いわば、「学校」と「塾・予備校」との距離が浮かびあがる結果であるが、その距離は、いまひとつの分析結果からもうかがえる。

図表6をみてほしい。これは、「一般入試で合格するための近道は、学校の成績をあげることだと思う」について否定の回答(「まったくあてはまならい」+「あまりあてはまらない」)の割合と通塾日数の関係を示したものである。進学中堅校と進学校のいずれにおいても日数が多いほど、否定的な回答の比率が増えている。つまり、塾・予備校に多く通っている生徒ほど、学校の学習と大学合格(一般入試)を別のものとして位置づけているということだ。塾・予備校は、学校と無関係のポジションにあるというより、学校における学習から遠のかせる側面があるものとして捉えられるように見受けられる。

(山村滋)

図表7 学校側の働きかけの効果
(進学中堅校, 一般入試志向者)



5. 進学中堅校の悩ましさ・難しさ

以上、「定期考査」と「教育産業」の2つの観点から、高校生の学習行動について見直してきた。とりわけ進学中堅校に焦点をあてながら振り返れば、難易度が高くはない定期考査に学習誘因としての力は残っておらず、むしろ最終的に約半数が通うようになる塾・予備校の存在が学習時間の増加を牽引している。しかしながらその学習への積極的なかまえは、学校の学習とのあいだの重なりを大きく持つものとはいえなかった。ここでは最後に、とくに進学中堅校の学習を立て直すにはどうすればよいのかを考えてみたい。

議論を始める前に思い起こしておきたいのは、昨年度の日本教育社会学会大会で報告した「高校前半期の学習こそ、重要である」という知見である。大学入試まであとわずかという高校3年次において、学習時間を伸ばすことができるのは、高校前半期においてすでに学習する習慣をつけていた者、学習の「シーズ」を育てていた者だった。だとすれば、学習立て直しのカギとして「定期考査」を設定するのが合理的だといえるだろう。定期考査は、高校1年次の1学期から始まるものであり、もちろん、塾・予備校のように家庭の経済力を求めるものでもない。アクティブラーニングといった新たな試みを検討する必要もあろうが、既存の方法に力を含ませることにも大きな効果が期待できるはずだ。

では、定期考査の機能を高めるために、何が必要なのか。本報告の分析結果を踏まえる限り、テスト内容を吟味し、進学中堅校の生徒が「ふだんから準備に取り組まなければならない」と思うような定期考査へと変えていくことが必要だという提言が挙げられよう。それなりの難しさが備わっていなければ、かまえも形成されない。少なくとも「教科書を 3 回読めば 8 割ぐらいはとれる」という状態は、決して望ましいものとはいえないだろう。

ただ同時に、別の回答データからは、もはやテストの内容といった局面を超えた問題が生じているのではないかという疑問も浮かんでくる。図表7は、学校側の働きかけの状況別に、進学中堅校生徒の定期考査への意見をみたものである。宿題や提出物を通じた働きかけに熱心さを感じている者ほど、「定期考査＝頑張って準備しようという目標」だとみなし、「定期考査に向けて頑張ること＝受験準備になる」と判断している。やや解釈を急ぎすぎているようにも思うが、もしかしたら、進学中堅校の生徒からすれば、定期考査の意義そのものも、学校や教師の強い働きかけのなかで理解するものになっているのかもしれない。「テストがあれば、自動的に努力する」という力学が働かない世界が広がっている可能性があるということだ。

こうした観点からすれば、進学中堅校の教師は、進学校とは異なる次元の悩ましさ、難しさを抱えているともいえる。そしてだとすれば、進学中堅校にはかなりの力量がある――場合によっては、進学中堅校にこそ、力量がある――教師を置くべきだという見方もできよう。教員配置は本報告の域を超えるテーマであるが、以上の結果は、こうした疑問を投げかけるには十分なものであるように思われるのである。

(濱中淳子)

義務教育期における課外活動が所得にもたらす影響の実証分析

鈴木星良（大阪大学大学院国際公共政策研究科　博士後期課程）

本研究では、全国規模のデータを用いてパス解析の手法により、義務教育期における文化的な活動やスポーツ活動といったいわゆる習い事が学歴、社会経済的な地位および所得に対して与える影響を男女別に分析した。

日本の学校外教育の現状として、平日には70%以上の生徒が、週末でもおよそ40%の生徒が学校外活動に従事していることが文部科学省の調査から明らかとなっている。こうした実態を受けて、義務教育期に経験する学校外活動の意義を、将来の所得への影響に焦点を当てて明らかにしたことが本研究の意義である。

先行研究では、70年代には教育的な活動に学歴や社会的地位への正の影響があることが示されている。近年、文化的な活動およびスポーツ活動に関する研究が文化資本および健康資本の観点からそれぞれ進められており、性別によって影響の表れ方が異なること、家庭的な背景に影響を受けること、学歴に影響すること、スポーツ経験が社会的な地位獲得に影響する場合があることなどが示されている。しかしながら、教育達成や社会経済的地位獲得に対しても、文化的な活動経験が与える影響は分析されてこなかった。特に、義務教育期に注目し、文化的な活動、スポーツ活動、教育的な活動それぞれの活動がその後の学歴や社会的地位のみならず所得に対して及ぼす影響を測った例は少ない。

本研究で用いたデータは大阪大学社会経済研究所が実施している「くらしの好みと満足度についてのアンケート」調査によって得られた個票データである。主に 2011 年から2013 年にとられた質問項目で得られるデータを用いて、2013年時回答者のクロスセクションデータとして分析した。

将来所得に対する義務教育期の活動の影響を測るにあたり、その要因は複雑で重層的なものとなるため、段階的な分析を可能とする構造分析モデルにおけるパス解析の手法を用いた。本人の出身家庭環境などの背景や個人属性に関する項目、小学生時における習い事の経験、中学生時において熱中した部活動・習い事の経験、学歴、職業と結婚、および所得に関する変数を段階的にわけ、6 段階の重層的な構造を分析した。

その結果として以下の知見を得た。女性においては文化的な活動が、主に学歴向上を介して所得に影響を及ぼす。男性においては、文化的な活動が他の活動と相乗効果をもって学歴に影響を及ぼし、その学歴の影響によって所得に正の影響を及ぼす。その上、スポーツ活動が他の活動との相乗効果を持ちつつ、社会経済的地位に影響し、所得を増加させる確率を上げる。以上の通り、男女ともに、文化的な活動の経験が学歴や所得に与える影響が明らかとなり、文化芸術活動の経験がもたらす家庭への経済的な利益を顕在化することができた。同時に、学校外教育の活動内容別に表れる影響に違いがあり、それぞれの活動の相乗効果も見込めることから、文化、スポーツ、教育の活動経験の影響をすべて考慮しながら学校外教育の研究を進めなければならないことが明らかとなった。

高等教育中退歴と所得の関係について

朴澤 泰男（国立教育政策研究所）

1. 問題の所在

本報告では、社会調査データを使用して、大学（短期大学や大学院を除く。以下同じ）を中途退学（以下「中退」）することの社会経済的な帰結を分析する。特に着目するのは、所得に対する中退歴の影響である。

高等教育中退の社会経済的な帰結に関しては、データの制約もあり、研究の蓄積が見られるようになったのは最近のことである。

就業状況に着目した研究では、大学中退者は、専門・管理職や技術職、事務職に就きにくいことが早くから指摘されている（村澤2008）。また、高等教育機関を中退した若者は退学直後、アルバイトなどの非典型就労となる可能性が高いこと。男子は後に正社員となる者も少なくない一方、女子は「非典型一貫」の職業経歴を辿るケースの多いことが東京、北海道、長野で明らかにされた（小杉2009a、2009b、2012）。

所得に着目した研究では、厚生労働省「21世紀成年者縦断調査」の2次集計によれば、男子の場合、高等教育中退者は時間あたり所得が高卒者を下回る場合もあるという（小杉2015）。一方、大学・短大中退者の時間あたり賃金は性別や年齢、従業上の地位・雇用形態などを統制すると、（正規で働いた経験がある場合は）高卒者より高いこと。しかし、そもそも大学・短大中退者は、高卒者よりも正規の職に就きにくいことも報告されている（下瀬川2015）。

いずれの先行研究も、周到な分析を行っているが、まだ深められていない課題があるとすれば次の二点である。第一に、大学中退の長期的な影響である。比較的若い世代（40歳まで）の他、中高年も含めてみるとどうか。第二に、所得については、平均的な水準だけでなく、ばらつきも検討する必要があろう。

2. 分析課題とデータ

そこで本報告では、日本版総合的社会調査（JGSS）を分析し、（1）男性の税込み年収の平均や、散らばりを最終学歴（高校卒業、大学中退、大学卒業）別に比較する。また、（2）平均的な大卒者以上の年収を得ている大学中退者の属性を記述的に明らかにする。

使用するのは、2000年から2010年までのJGSSデータ（計8時点）を、合併したものである。サンプルサイズを確保するためだが、それでも大学中退者のケース数は非常に少ない点が、本報告の大きな限界である。

なお大学生の中退率（修業年限4年の分野のみ）を、『学校基本調査』から入学年度別に推計すると、最も高いのは1974年（次のピークが2001年）だという（朴澤2016）。この年に入学した世代は1955年頃生まれに当たるから、例えば2000～2010年の中間の2005年時点では50歳前後となる。

3. 分析結果

まず、20～59歳の男性のみを対象にして、最終学歴別に本人の税込み年収を集計する（主な仕事からの収入のみ。各カテゴリの中間値を割り当て数値化。ただし、「なし」、非該当、「仕事はしていない」は0。「2,300万円以上」は2,300。「回答したくない」、「わからない」、無回答は欠損値）。最終学歴は、卒業と中退を区別した（在学中は除く）。

集計結果が表1である。大学中退者の年収の平均は（449.7万円）、高校卒業（457.7万円）と同等で、大学卒業（598.0万円）より低い。

この事実は 20～39 歳、40～59 歳のどちらの年齢層にも成り立つ。もう一つの重要な結果は、大学中退者の年収の散らばりを変動係数で見ると、高校卒業や大学卒業よりも大きいことである（この傾向は、参考までに掲げた高校中退でも同様であった）。

表 1　男性の税込み年収（主な仕事による）

	高校中退	高校卒業	大学中退	大学卒業
全体（20～59歳）				
平均値	373.3	457.7	449.7	598.0
95%信頼区間	319.4 ~ 427.2	447.5 ~ 467.9	373.1 ~ 526.3	581.4 ~ 614.6
標準偏差	294.5	282.4	377.9	370.3
変動係数	.789	.617	.840	.619
ケース数	117	2,960	96	1,922
20～39歳				
平均値	328.4	346.5	335.1	431.9
95%信頼区間	272.8 ~ 384.0	335.8 ~ 357.2	255.9 ~ 414.3	413.6 ~ 450.1
標準偏差	211.5	191.4	257.3	263.7
変動係数	.644	.552	.768	.611
ケース数	58	1,225	43	806
40～59歳				
平均値	417.5	536.2	542.6	718.0
95%信頼区間	325.1 ~ 509.8	521.7 ~ 550.8	423.2 ~ 662.1	695.1 ~ 740.9
標準偏差	354.3	308.7	433.3	389.6
変動係数	.849	.576	.799	.543
ケース数	59	1,735	53	1,116

（注）単位は百万円。

大学中退者は、年収のばらつきが大きいという事実は、大卒並みの収入を得ている者もいることを意味する。彼らはどのような人々なのか。報告の後半では、大学卒業者の平均と同等以上の年収がある中退者の属性を分析する。（結果の詳細は当日配布資料を参照。）

4. まとめと考察

最後に、本報告の分析結果をまとめ、その含意について議論する。

参考文献

小杉礼子，2009a,「北海道における若者の職業キャリアの展開と課題」労働政策研究・研修機構編『地方の若者の就業行動と移行過程』労働政策研究・研修機構，pp. 51-87.

――――，2009b,「長野県における若者の職業キャリアの展開と課題」労働政策研究・研修機構編前掲書，pp. 149-184.

――――，2012,「教育から職業への移行の変容」労働政策研究・研修機構編『大都市の若者の就業行動と意識の展開』労働政策研究・研修機構，pp. 17-56.

――――，2015,「中途退学後の職業キャリア」労働政策研究・研修機構編『大学等中退者の就労と意識に関する研究』労働政策研究・研修機構，pp. 13-60.

下瀬川陽，2015,「大学・短大中退が正社員就業と獲得賃金に与える効果の検討」『社会学年報』第 44 号，pp. 71-81.

朴澤泰男，2016,「奨学金は大学中退を抑制するか」『季刊家計経済研究』第 110 号，pp. 75-83.

村澤昌崇, 2008,「大学中途退学の計量的分析」『比治山高等教育研究』第 1 号，pp. 153-165.

付記

日本版 General Social Surveys（JGSS）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、東京大学社会科学研究所の協力を受けて実施している研究プロジェクトである。

本報告は、平成 26 年度～平成 28 年度日本学術振興会科学研究費助成事業（若手研究 B）「大学生の中途退学の背景・帰結・抑制政策に関する基礎的研究」（課題番号 26780474）による研究成果の一部である。

国立・私立大学別の教育投資収益率の計測

島一則（東北大学）

１．関心の所在

人的資本論は、1950 年代後半における誕生とその後 1960 年代の興隆を経て、70 年代には停滞する。しかし、その後 21 世紀に入り知識社会化の進展とともに再び注目を浴びてきている。そうした社会的な注目とは別に、海外においては、教育経済学的なアプローチによる教育投資収益率の研究はデータそして方法論両面の進展を伴い進められてきた。一方、日本においても海外の研究展開とは一線を画す形で、必ずしも数は多くないが、研究蓄積が進められてきた（妹尾渉・日下田 2011, 島 2013)。近年において経済学者を中心に上述したデータ・方法論的な展開が日本にも導入されてきている。しかしながら、こうした展開は必ずしも日本の研究蓄積を十分踏まえたものとはなっておらず、ある意味両者が隔絶した形で進んできている。本稿はこうした状況を架橋するという観点を持ちつつ、従来の日本の教育投資収益率に新たな進展をもたらす形で、国立・私立大学別の教育投資収益率の計測を行うことをその目的とするものである。

２．先行研究の整理と課題

本報告のタイトルにあるように国立・私立大学別の教育投資収益率の計測は、従来から数多く、エラボレイト法に基づいて計測されてきた。その源流をたどれば矢野の一連の研究（1978, 1982, 1984, 1991, 1996）に行き着く。そして、こうしたエラボレイト法に基づく研究は、荒井（1995）では医学・歯学教育についての投資収益率、岩村（1996）においては大学・学部別収益率として、島（1999, 2008, 2013）では学歴別、設置主体別、さらには企業規模・産業別の時系列変動が明らかにされた。また平木 (2009) では地域効果や地域移動効果が検討され、立石 (2010) は、編入学の投資効果などが明らかにした。こうした一連の研究は、日本における主として高等教育機関への進学の経済合理性が明らかにされてきた。ただ、こうした中、設置主体別の教育投資収益率の計測の多くは基本的に、直接費用の違いだけをもってして、設置主体別の収益率とされてきた。言い方を変えれば、国立大学卒者と私立大学卒者の生涯にわたる賃金の違いはないものと仮定して、それらが計測されてきたわけである。このことは、国立大学卒者の方が、私立大学卒者よりも生涯賃金が高いとするならば、国立大学と私立大学の設置主体別の教育投資収益率は、前者において過少推計となり、後者においては過剰推計となることを意味している。こうした観点から、設置主体別の大卒者の実際の賃金関数に基づいて両者の推計をしようというのが、本稿の第一の課題である。

次に、前述したように経済学者を中心に近年、生得的能力等をコントロールしたうえでのより純粋な教育効果を計測しようとする動きが出てきている（安井・佐野 2009, Nakamuro&Inui 2012)。こうした観点から報告者が行った教育投資収益率の計測結果（島 2016）に基づき、生得的能力をコントロールした場合の収益率の減少率を上記の国立・私立大学別の教育投資収益率の計測結果にかけ合わせることにより、より純粋な設置主体別の教育投資収益率の計測を行うことが本稿の第二の課題となる。

３．エラボレイト法による教育投資収益率の計測方法

学校段階別の教育投資収益率を計測する際に一般的に用いられるのが、エラボレイト法による収益率である。

$$\sum_{t=19}^{22}(\mathrm{Ch}+\mathrm{Ws})_t/(1+r)^{t-19}=\sum_{t=23}^{60}(\mathrm{Wh}-\mathrm{Ws})_t/(1+r)^{t-19}$$

Ch: 大学教育に要する直接費用

Ws: 高校卒業後就職した者の税引後所得

Wh: 大学進学後に就職した者の税引後所得

t ： 投資者の年齢　 r ： 投資者の収益率

以上にあるように、大学教育を例とした場合、大学進学にかかる直接費用（入学金＋授業料）と進学に伴って放棄する所得（間接費用）を足したものの現在価値と大学卒業後に得られる賃金から高卒で就職した場合に得られる賃金の生涯にわたる差額の現在価値を等しくする利率が、エラボレイト法による教育投資収益率ということになる。

４．データと方法

国立・私立大学別の教育投資収益率を計測するためには、設置主体別の大卒者の賃金プロファイルが必要になるが、今回当該データは以下の東京大学大学経営・政策研究センターで、平成 17 年度～21 年度文部科学省科学研究費補助金（学術創成研究費）の助成をうけて実施された、「大学教育についての職業人調査」を用いて算出する。

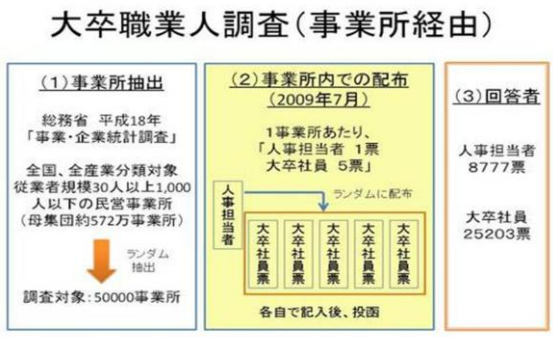


図１　大学教育についての職業人調査の概要

また、生得的能力等をコントロールした場合の教育投資収益率の減少割合については、PIAAC（国際成人力調査）を用いて算出したミンサー型賃金関数の計測結果（島 2016）を用いることにする。

５．国立・私立大学別の教育投資収益率

「大学教育についての職業人調査」に基づいて算出した国立・私立大学卒者の賃金プロファイル（大卒・大学卒のみ）が以下の図２となる。

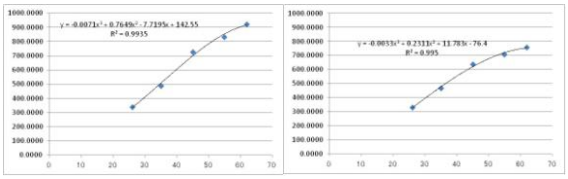


図２　国立（左）・私立（右）大学卒者の賃金関数

この図から明らかなように、大卒直後は大きな差はみられないが、年齢の上昇とともに賃金格差が大きくなっていることが見て取れる。結果として生涯賃金はそれぞれ国立大学卒者(職業人調査)2 億 2,991 万円、私立大学卒者（職業人調査） 2 億 0,621 万円となる。一方で、当該調査においては高卒者は対象となっていないことから、高卒者賃金は『賃金構造基本統計調査』(以下賃金センサス）を用いて算出する。しかし、この高卒者の賃金プロファイルをそのまま使用することはできない。なぜなら、両調査の調査対象が異なるために、そもそも賃金センサスに基づいて算出された設置形態計の大卒者（正確には大学院卒者を含む）の生涯賃金と職業人調査に基づく大卒者の生涯賃金に差があるためである。そこで、本報告では、年齢段階ごとに両調査による大卒者の賃金にどの程度のズレがあるかを算出（賃金センサスに基づく年齢段階別大卒賃金/職業人調査に基づく年齢段階別大卒賃金＝調整係数）し、これらの結果に基づいて賃金センサスに基づく高卒者の賃金を調整（賃金センサスに基づく年齢段階別高卒賃金÷調整係数）をしたうえで、国立大学・私立大学別の教育投資収益率の計測を行う（以下　当日報告を行う）。

６．生得的能力等をコントロールした場合の収益率

７．知見と含意

８．本研究の限界と今後の課題

引用文献

荒井一博，1995,『教育の経済学―大学進学行動の分析―』有斐閣.
平木耕平，2009,「教育収益率の地域効果と地域移動効果－地方から都市部への進学・就職に着目して－」『日本教育社会学会大会発表要旨収録』61，pp.137-138.
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.
Nakamuro, M & Inui, T, 2012, Estimating the Returns to Education Using a Sample of Twins - The case of Japan -, RIETI Discussion Paper Series 12-E-076
妹尾渉・日下田岳史　2011「「教育の収益率」が示す日本の高等教育の特徴と課題」『国立教育政策研究所紀要』，第 140 集，pp.249-263.
島一則，1999,「大学進学行動の経済分析一収益率研究の成果・現状・課題一」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第 64 集，pp. 101-121.
――――，2008,「大学進学の経済的効果についての実証的分析―時系列変動と平均的私立大学の事例紹介を中心に」塚原修一（研究代表者）『高等教育の現代的変容と多面的展開―高等教育財政の課題と方向性に関する調査研究』，pp. 65-76.
――――，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.
――――，2014　「大学教育投資の経済効果」一般財団法人ゆうちょ財団『季刊・個人金融』9(1)，2-14 頁。
――――，2016,「大学教育の効用についての文献研究と試験的実証分析――教育投資収益率研究の動向・課題からの　展開」日本高等教育学会第 19 回大会.
立石慎二，2010,「編入学の費用便益分析―私的収益率に着目して―」『大学論集』，第 41 集，pp. 393-409.
矢野眞和，1978,「教育の投資収益と資源配分」研究代表者市川昭午『教育における最適資源配分に関する基礎的研究』トヨタ財団助成研究報告書，pp. 103-145.
――――，1982,「入学と就職の経済学」市川昭午・菊池城司・矢野眞和『教育の経済学』第一法規出版。
――――，1984,「教育の収益率にもとづいた教育計画の経済学的分析」学位請求論文。
――――，1991,『試験の時代の終焉－選抜社会から育成社会へ』有信堂。
――――，1996,『高等教育の経済分析と政策』玉川大学出版部。
――――，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。
安井健悟・佐野晋平，2009,「教育が賃金にもたらす因果的な効果について－手法のサーヴェイと新たな推定」『日本労働研究雑誌』，No.558，pp.16-33.

大学院教育収益率の推定

○松繁　寿和（大阪大学）
孫雅璇　（大阪大学国際公共政策研究科博士前期課程卒業）

1.　序論

本研究は大学院卒業者（院卒）と学部卒業者（学卒）の賃金プロファイルを比較し、前者の後者に対する賃金プレミアムや内部収益率を測定することを目的とする。特に、文系卒と理系卒に分けてそれぞれの収益率を計算し、両者を比較することで貢献を目指す。

院卒就職者の急増により、高学歴のワーキングプアの増加や院卒就職者の賃金プレミアム及び内部収益率の減少が懸念されるが、院卒の経済的優位性はどの程度保たれているのかを検証した研究は限られている。

２．先行研究と本稿の貢献

海外では、院卒は学卒と比較して賃金プレミアムが確認され、かなり高い教育収益率が示されている（Card（1999）等）。また、卒業分野別にも賃金プレミアムが分析されている。Walker and Zhu（2011）は、英国においてどの分野でも大学院卒は男性で 5～10%、女性で約 15%のプレミアがあることを明らかにした。また、 Jaegar and Page（1996）は、 アメリカにおいて、一般的な修士号（Masters）で 5.5%～15.5%、専門系の修士号（Professional）で 28.6～48.8%、博士号で 8.3～10.3%の賃金プレミアムがある。

日本でも平尾・梅崎・松繁（2007）により、院卒就職者の企業内における賃金プレミアムが実証され、さらに、森川（2013a,b）や柿澤・平尾・松繁・山崎・乾（2014）は院卒就職者の賃金プレミアムを就業構造基本調査の個票データを用いて行っている。しかし、分野別に収益率が測定されたことは無い。

そこで本研究では、2012 年にリクルートワークス研究所によって実施されたインターネット調査「ワーキングパーソン」の個票データを使用し、学卒就職者と比較した院卒就職者の賃金プレミアムや大学院の教育収益率の実態を検証し、さらに、これまで分析されてこなかった大学院卒就職者の文系と理系の差を比較分析する。

３．データと分析手法

リクルートワークス研究所「ワーキングパーソン」の個票データでは、首都圏で働く人々の就業に関する実態と意識調査を行っている。首都圏 50 ㎞（東京都・神奈川県・千葉県・埼玉県）において、正規社員・正規職員、契約社員・嘱託、派遣、パート・アルバイト、もしくは業務委託として、2012 年 8 月最終週に 1 日でも就業している 18～59 歳の男女（学生除く）を調査対象としており、9,790 名（男性 : 5,631 名、女性 : 4,159 名）に対するインターネットモニター調査である。

その特徴は、学歴を大学と大学院を区別して質問しており、さらに卒業学部あるいは研究科系統についても、人文科学・社会科学・自然科学・建築・芸術・体育・その他という項目が設けられていることにある。ただし、分析は十分な院卒のサンプルを確保できる文系（人文・社会科学）と理系（自然科学）に限られる。

分析方法は柿澤・平尾・松繁・山崎・乾（2014）に習い、学卒と院卒それぞれについて男女、教育分野、雇用形態別に賃金関数を推定し、賃金関数から得た予測値をもとに、それぞれの生涯にわたる賃金プロファイルを作成し、次に、学卒と院卒の 2 つのプロファイルを比較し、その差額から院卒の内部収益率を試算する。

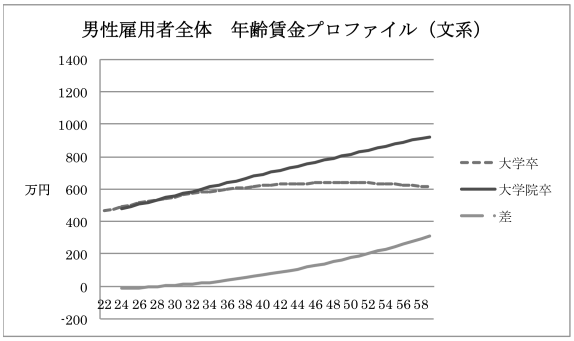
４．分析結果と結語

分析の結果は、男性女性ともに院卒の方が学卒より賃金上昇率が高い、すなわち前者に賃金プレミアムが存在するという先行研究の結果を示した。また、例えば正規雇用者では、男性は博士前期課程（修士）で 4.2%、博士後期課程（博士）まで進学する場合は 1.7%となり、女性は修士で 8.5%、博士で 6.1%となることも示した。さらに、理系の収益率が文系のものより高くなる傾向があることも明らかになった。

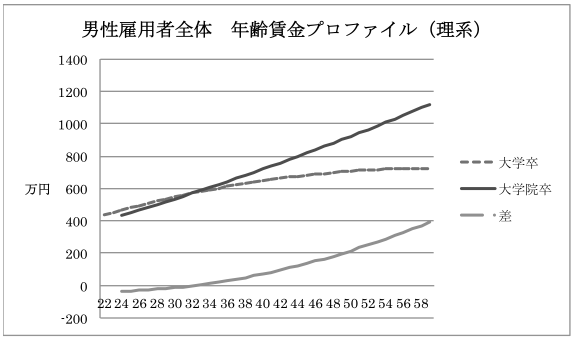
＜参考文献＞
柿澤寿信・平尾智隆・松繁寿和・山崎泉・乾友彦（2014）「大学院卒の賃金プレミアム―マイクロデータによる年齢−賃金プロファイルの分析」ESRI Discussion Paper Series No.310
平尾智隆・梅崎修・松繁寿和（2007）「企業内における院卒従業員の処遇プレミアム―人事アンケート調査を使った分析」『キャリアデザイン研究』vol.3 pp.63-74
――――（2011）「大学院卒処遇プレミアムとその変化―人事管理の 2 時点間比較」『社会政策』第 3 件第 2 号　pp.99-109
森川正之（2013a）「大学院教育と就労・賃金：ミクロデータによる分析」 RIETI Discussion Paper Series 13-J-046
――――（2013b）「賃金構造の官民比較」RIETI Discussion Paper Series 13-J-044
Card, David (1999) “The Causal Effect of Education on Earnings,” in O. Ashenfelter and D.Card eds. *Handbook of Labor Economics*, Vol.3, Elsevier B.V., Ch.30, pp.1801-1863.
Jaeger, David A. and Marianne E. Page (1996) “Degrees Matter: New Evidence on Sheepskin Effects in the Returns to Education,” *Review of Economics and Statistics*, 78(4), pp.733-740.
Walker, Ian and Yu Zhu (2011) “Differences by degree: Evidence of the net financial rates of return to undergraduate study for England and Wales,” *Economics of Education Review*, 30(6), pp.1177-1186.

分析にはリクルートワークス研究所による「ワーキングパーソン」調査の個票データを使用している。データを公開して頂いた東京大学社会科学研究所付属社会調査・データアーカイブ研究センター及びデータを寄付して頂いたリクルートワークス研究所に感謝の意を表したい。

図表 1：男性雇用者全体　年齢賃金プロファイル（文系）



図表 2：男性雇用者全体　年齢賃金プロファイル（理系）



図表 3：内部収益率推定結果

内部収益率	男性				女性			
	雇用者全体		正規雇用者		雇用者全体		正規雇用者	
	修士	博士	修士	博士	修士	博士	修士	博士
全分野	4.9%	1.9%	4.2%	1.7%	12.0%	8.0%	8.5%	6.1%
文系（人文・社会科学）	4.5%	1.0%	4.0%	1.3%	11.3%	7.3%	6.2%	4.3%
理系（自然科学）	4.8%	1.7%	3.9%	1.7%	10.2%	7.0%	7.3%	5.9%

ジニ分離指数を用いた学歴-職業関連の分析

近藤 博之（大阪大学）

1. 問題関心

過去数十年の一貫した教育拡大により教育と職業の構造的な乖離が広がっている。とくに近年のグローバルな経済危機を背景に，高学歴者の失業や不完全雇用が途上国のみならず先進国でも大きな問題になっている。実際，かつては中等教育卒業者の就業分野だった領域に多数の高等教育卒業者が進出するようになり，そのことが「過剰教育」や「学歴ミスマッチ」あるいは「スキル・ミスマッチ」として問題にされている。

日本でも，1990 年代後半以降，大卒者の中心的な就業分野である専門的技術的職業，管理的職業，事務，販売の規模の成長が絶対的にも相対的にも鈍化し，停滞した状態にある（図 1）。他方，この間に，労働者の高学歴化が単線的な勢いで進み，大学・大学院卒の数が絶対的にも相対的にも増加している（図 2）。その結果，近年の日本では大卒の需要と供給の伸びが重なっていたかつての時代とはかなり異なる状況が出現することとなった。

しかし，教育と職業の構造的な乖離によって両者の関連が自動的に弱まるわけではない。労働市場における高学歴者の「非特権化」が進むと同時に，職業的ラダーの上方では就業機会の「学歴閉鎖性」が強まるからである。学校化社会の進展が階層システムをますます教育的なものに組み替えていると指摘されているように，教育と職業の関連は労働市場の需給関係を超えてさらに強まっているかもしれない。

この報告の目的は，過去半世紀の教育拡大のもと学歴-職業の関連がどのように推移してきたかを客観的な指標を定めて吟味してみるところにある。その観点から，性別職域分離の計測によく用いられるジニ分離指数を 1960 年～2010 年の国勢調査データに当てはめて検討する。また，その指数の要因分解を通して変化の中身についても確認してみる。

2. 学歴-職業関連へのアプローチ

この問題についての社会学者たちの関心は，「教育の職業的収益」研究として展開されている。そこでは，教育と職業はスキルを介して実質的な関連を有しており，したがって代替雇用は多かれ少なかれ労働者のスキルに対する需要に支えられているとする見方（人的資本理論や機能主義理論に代表される）と，そのような実質的な関連は存在せず，教育の選抜機能が強まっていることから学歴インフレが生じ，代替雇用が進んでいるという見方（学歴主義の諸理論）が対比され，現実の教育と職業の関連がいずれの見方を支持するものであるかが検討されている。

後者の見方を支持する議論は，教育を位置財とみなすことで，学歴の相対的序列の重要性，学歴インフレによる代替雇用の進展，少数派となった低学歴者に対する負の選抜などを強調している。したがって，教育拡大が進んでも教育と職業の関連が弱まるわけではなく，教育は位置財としての性格をますます強めていくと予想されている。本稿で確かめたいのも，教育と職業の間のそのような関係についてである。

ただし，職業的収益研究が行っているように教育効果の絶対的側面と相対的側面とを切り分けるのは難しい。測定される教育効果も，そのときの職業的地位の意味も，過剰教育が指摘される現実も，みな渾然一体となって存在しているからである。もともと，教育と職業の関連は社会的に成立している外的カテゴリーと組織の必要から区分された内的カテゴリーが労働市場において結びついたものであり，カテゴリカル不平等の要をなしている。そのようなものとして特定の歴史的時点に成立している以上，全体の関連を押さえながらそれに寄与している関係を解きほぐしていくアプローチ（要因分解）の方が，効果分析よりも適当といえるだろう。学歴-職業関連に客観的な指標を定めて取り組む理由もそこにある。

3. ジニ分離指数による関連の把握

ジニ分離指数（Gini Segregation Index）は，所得の分配に適用される通常のジニ係数の定式を，人種，性別，学歴などの属性を資源に見立てて適用したもので，次式で表わされる。

$$GSI = \frac{1}{HL}\sum_{i=2}^{k}\left(H_i\sum_{j=1}^{i-1}L_j - L_i\sum_{j=1}^{i-1}H_j\right)$$
$$= \sum_{i=2}^{n}p_i\sum_{j=1}^{i-1}q_j - \sum_{i=2}^{n}q_i\sum_{i=2}^{i-1}p_j$$

H は大卒の労働者数，L は非大卒の労働者数，H_i と L_i は職業 i（=1～k）におけるそれぞれの度数を表わしている。 p_i と q_i は各学歴集団を 1 としたときの相対度数である。また，ここでの職業は，大卒比（H_i/L_i）が低い方から順に並んでいるとする。したがって，すべての職業で大卒比が等しく，どの職業でも p_i=q_i であるなら *GSI* の値は最小値 0，すべての職業で学歴による完全な棲み分けが成立している場合に最大値 1 となる。

なお，この指数はクロス表の伝統的な関連係数であるソマーズの D を 2×k 表において計算したものに等しい。したがって，一方の属性の分布を問題にしているというよりも，2 つの属性の集中や分離の程度，あるいは 2 変数の間の関連の強さをとらえた指標とみなすことができる。居住地による人種の分離や性別職域分離を評価するのに用いられることが多いが，ここではこの指数を学歴-職業関連の強さを検討するための指標として利用する。

国勢調査データに適用したときの結果は，つぎのようになる（図 3）。

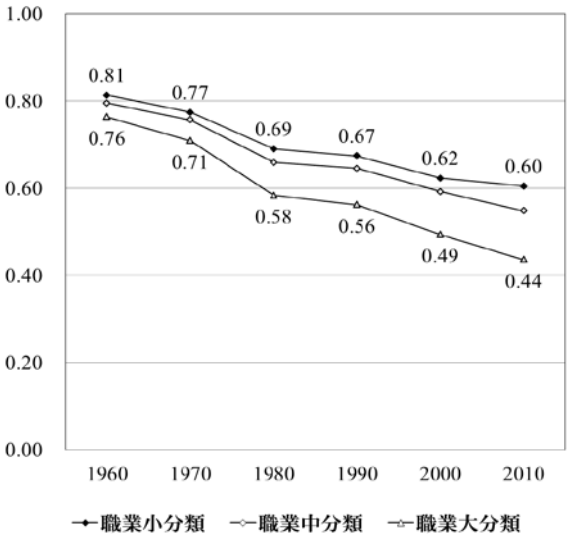


図 3 ジニ分離指数（*GSI*）の推移

4. *GSI* の変化と各種の要因分解

所得に関するジニ係数の要因分解には，a) 配分単位をグループ化して行うものと，b) 資源の構成要素に注目して行うものとがあるが，ジニ分離指数にもそれと同じ観点が当てはまる。さらに，配分単位（ここでは職業）のグループ化には，a_1）グループ間に順位の重なりがない場合と，a_2）グループ間に順位の重なりがある場合の 2 通りが区別される。このグループ化により，上に示した各年の *GSI* の値は，「グループ内寄与」と「グループ間寄与」及び「相互作用項」（a_2 の場合）に分解される。どのようなグループ化を行うかは分析関心によるが，ここでは a_1）学歴と職業の周辺度数を等しくする「周辺マッチング」と，a_2）「専門管理／事務販売／その他」の大区分で要因分解してみる（図 4，図 5）。

他方，b）資源の構成要素に注目した要因分解は，労働者側をグループ化することに対応している。たとえば，男女を分けたり，非大卒を中卒，高卒，短大・専門卒に分けて比較したりする場合である（図 6）。ただし，この分解は全体の職業の並びを前提にしているので各グループがつくる分離度は本来のジニ分離指数と同じではない（むしろ，単純にソマーズ D の内的分解を行っているとみなすのがよい）。

以上は単年度の *GSI* の要因分解だが，年度間の *GSI* の変化を要因分解することも可能である。興味深いのは，2 時点の間で内定関連の変化成分と周辺分布の変化成分を区別することである。周辺分布の影響を職業側の変化と学歴側の変化に分ける方法も考案されているので，その観点からも推移を検討する（図 7，図 8，図 9）。

5. まとめと議論

過去半世紀の学歴-職業関連の動向を *GSI* により評価し，その変化の中身を各種の要因分解を用いて検討してみると，全体を要約する指標は傾向的に低下しているものの，関連の低下が一様に生じているわけではなく，さまざまな角度で学歴による境界の維持・強化が観察されること，歴史的には 1970 年代～80 年代の過剰教育のインパクトがコーホート効果を通して全体のトレンドを形作ってきたこと，その様子に男女差が見られることなどが明らかとなる。

短期高等教育にみる職業教育

―主に昭和 40 年代までの産業界の要望と中教審の答申を中心に―

伊藤友子（熊本学園大学）

１、はじめに

従来の高等教育の議論は、主に日本の高等教育の主流とされる「4 年制大学」と「短期大学」の問題であった。そこでの改革は、「研究」や「教育」および「地域社会サービス（貢献）」というこれまでの枠組みの中で議論がされてきたといえよう。

しかし、最近の高等教育を巡る議論の特徴は、「実践的な職業教育を行う新たな高等教育機関」の制度化をうけての「職業教育」を中心に据えた改革の方向性である。

ただ、このような高等教育機関の必要性の原因を、昨今の急激な社会情勢の変化に求める議論が多数であるが、産業界は、戦後初期から一貫して「高等教育と職業教育」の必要性を訴えている。

したがって、本発表においては、昨年の発表に引き続き、産業界の要望を分析するとともに、それに対応する形で出された中央教育審議会（以下「中教審」と記述）の答申について考察する。

具体的には、産業界の要望として、『科学技術教育振興に関する意見』（1957 年）と『技術教育の画期的振興策の確立に関する要望』（1961 年）及び『教育の基本問題に対する産業界の見解』（1969 年）を取り上げ、中教審の答申としては、『短期大学制度の改善について』(1956 年）と『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』（1971 年）を取り上げる。

２、産業界の要望

2.1『科学技術教育振興に関する意見』(1957 年)

本意見は、1957（昭和 32）年 12 月に、日本経で営者団体連盟（以下日経連と記述）教育委員会から表明された。

本意見に先立って、日経連の教育委員会は、1954（昭和 29）年に『当面の教育制度改善に関する要望』を出し、そして 1956（昭和 31）年に『新時代の要請に対応する技術教育に関する意見』を表明している。この要望と意見は、ともに高等学校と短期大学を結びつけて「5 年制の職業専門大学」の設置を求めている。

まず、前者は、文部省や国会及び各政党等幅広い関係各所に提出されているが、一部の実業高校と短期大学の併合による「5 年制職業専門大学」の設立を求め、戦後初めての産業界からの具体的な「職業実践教育」の要望といえるものであった。

一方、後者は、産業界に必要な中級技術者（戦前旧制工業専門学校から供給されていた）養成を目的とした、高校と短期大学の合併による「5 年制職業専門大学」設立への要望であった。

その後、上記の 2 つの要望と意見を継承する形で本意見が表明された。

当時の西側諸国を中心に起こった「スプートニク・ショック」を受けて、産業界は政府に対して、翌年度の予算編成で「科学技術教育振興費」に関する「強力な予算措置」を具体的に要請している。

内容は、大学における科学技術教育についての具体的な言及と短期大学と高等学校を合わせた「5 年制の技術専門大学」の早急なる設置の要求である。包括的な意見表明ではなく、個別具体的の要求とそれに対する予算措置への要望を含んでいた。

本意見を含めた３つ産業界の要望は、新たな「職業専門大学」の設置を要望するものとして、その後の「専科大学」設置に関する議論に繋がった。

2.2『技術教育の画期的振興策の確立に関する要望』(1961 年)

本要望は、1961（昭和 36）年 8 月に、日本経営者団体連盟（以下日経連と記述）及び経済団体連合会（以下経団連と記述）の連名で出されている。

内容としては、前述した「職業専門大学」である「専科大学」の設置が見送られ、その代わりに新設された「高等専門学校」の充実を求めている。具体的には、「高等専門学校については、過渡期的措置としてさしあたって既存の教育制度との関連を考慮して制度の有効的活用を図り、速やかに実行をおさめるようにするべきである」としている。

2.3『教育の基本問題に対する産業界の見解』(1969 年)

本見解は、1969（昭和 44）年 9 月に、日経連の教育委員会と大学問題委員会から出されている。

産業界は、本見解を表明する以前に、戦後の教育改革後「量的に拡大・普及してきた学校教育の「質的な面」の検討の必要性を掲げ、「後期中等教育」の改善を要求し、1965 年の 2 月に『後期中等教育に対する要望意見』を、次いで同年 3 月に『後期中等教育の改革に関する意見』を出している。

また、「激動する経済情勢、頻発する大学紛争など」といった「危機的状況」の中、1969 年の 2 月に『直面する大学問題に関する基本的見解』を、次いで 7 月に『高次福祉社会のための高等教育制度』を出している。特に、後者では、「大学問題の根本は、戦後の大学制度が種類性格機能も異なる戦前の高等教育機関が大学の名の下に統合されたまま膨張を続けてきた点にある」とし、「大学が大学らしい社会的機能」を発揮するには、「大学の使命制度」を改革する必要性を主張している。

したがって、以上のような状況を踏まえて本要望は出されたが、具体的には、「基本的には、現在の制度のもとでは、大学教育が形式的な画一化の様相を呈しているので、その弊害を除去するために、大学そのものを目的や性格に応じて、多様化することが必要と考えられる。その際、高度な学術・研究に主体を置くもの、高度職業教育に重点をおくもの、一般教養の習得に主眼をおくもの、教員養成、芸術その他の特殊教育を行うもの等に大別されることになろう。」と主張し、高等教育の「種別化」や「類型化」の必要性を訴えている。

３、中央教育審議会答申

3.1 『短期大学制度の改善について』(1956 年)

一方、産業界の要望を受けて、中教審の答申関係はどのようになっているのか。

まず、前述したように、産業界から「中堅職業人（中級技術者）」の養成を目的とする職業専門大学の設置の要請が再三出されていた。それに対し、中教審は、1954 年、11 月、次いで 1956 年 12 月に、既存の短期大学と一部の実業高校を一体化した「専科大学」を提案する趣旨の『短期大学制度の改善について(答申)』を出した。「短期大学は現在暫定的な制度であるが、これを改め恒久的な制度とし、高等学校教育の基礎の上に、主として職業または実際生活について専門の学芸を教授する機関とする。一貫して充実した専門教育を授けるために、必要のある場合は、高等学校の課程を包含する短期大学を認める。短期大学は専門教育を行う完成教育機関であって、４年制大学とは別個のものであり、従ってその目的・性格は異なるものであって、これに関する規定を設ける場合にも、両者は明確に区別する必要がある。」とし、その修行年限は「2 年または 3 年とするが、必要のある場合は現行の高等学校の課程を合わせて 5 年または 6 年とすることができる。（後略）」という内容であった。すなわち、日本における産業構造の発展の中で、「中堅の技術系及び事務系の労働者」を育成する教育機関として、4 年制大学とは異なった位置づけを与えようとするものであった。ただこの案は、短期大学だけではなく、多くの関係者の反対にあい実現しなかった（國、2002）が、その代わりに「高等専門学校」が設置されることとなった。

3.2 『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について』(1971 年)

その後、短期大学は順調に増加していったが、その性格は、産業界が要望した方向性のものではなかった。つまり、その学科構成上、人文・教養系や家政・教育系が多くを占めていたため、学生数でも圧倒的に女子が多いという現象が続いており「女子の完成教育」機関とし手の性格が強かった、しかも、一般的に「花嫁学校」としてのイメージが強く、必ずしも社会的な評価は高くはなかった。そこで、1971(昭和 46)年、中央教育審議会は、短期大学を「第 2 種高等教育機関」として位置づけ、その性格を「A型(教養型)」と「B型(職業型)」に類型化する構想を答申した。これは、従来の一般教育と専門教育という区分を廃し、「社会人としての教養教育」と「社会の専門職種に対応した短期間の職業教育」を実施する短期大学の類型化構想であった。なお、後者の「職業型」短期大学には、短期大学の就学の機会を、男子学生にも拡充するという期待もあった。(津村、2002)。

また、「短期大学の改革にあたっては、大衆化の要請に対応して、短期大学がどのような役割を演ずるかが重要な課題である」とし、「短期大学が、大学、ないしは高等専門学校とは別種の高等教育機関として、学生の多様な進路に応じた新しい教育指導内容を工夫することのよって独自の役割を果たすことを期待しており、そのような対応策がひいては高等教育全体の調和のとれた発展にも寄与することになる」と結ばれている。そして、短大に対する社会的評価の低さを引き合いに出しながら、あくまでもそれへの解決の方策としての類型化構想という。しかし、結果的には、短期大学を「教養型」と「職業型」に類型化する構想は実現しなかった。

北欧の職業教育・訓練制度改革の試み
―北欧四か国の比較検討―

沼口　博（大東文化大学）
横山悦生（名古屋大学）

１．はじめに

この報告は北欧諸国で始まった後期中等教育における職業教育・訓練の改革に関する比較研究の成果の一部である。北欧では 1990 年代から「学校に基礎を置いた職業教育・訓練」（School-based VET : Vocational education & Training）から「職業現場に基礎を置いた職業教育・訓練」へと、その舵を大きく切った。その背景には「学校に基礎を置いた職業教育・訓練」からドロップアウトする生徒が多かったこと、そして職業現場の緊張ややりがい、最先端のノウハウなどが伝えられず、生徒のモーチベーションにも影響を与えていたことなどから、こうした政策の変更が行われることとなった。

他方、わが国でも 1990 年代半ば以降、日経連による「新時代の『日本的経営』」の提言以降、非正規労働者、とりわけ若者の非正規就業率が上がり、ワーキングプアとも称される状況が出現するに至った。わが国は戦後、新規学卒者の大量採用と、その後の企業内教育を通して職業能力を獲得させるという職業教育・訓練のあり方は、90 年代半ば以降、特に若年層（15 歳～24 歳）の非正規雇用率の急激な上昇と共に大きな課題となっている。

図3　非正規雇用者の割合の推移

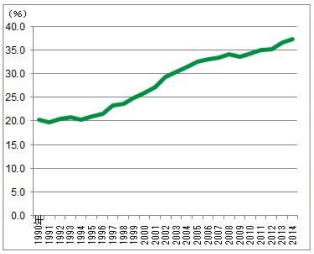
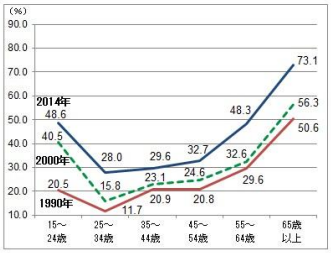


図4　年齢階級別非正規雇用者の割合



注）非正規雇用者の割合は、正規・非正規雇用者の合計に対する非正規雇用者の割合

＊総務省統計局　統計 Today No.97 より
http://www.stat.go.jp/info/today/097.htm#k1

特に 1995 年以降、正規雇用者の減少を上回る勢いで非正規雇用者の増加が目立っており、この非正規雇用者に対する職業能力の開発（職業教育・訓練）が社会的な課題となっていることは周知のとおりである。

２．北欧諸国の職業教育・訓練制度を参照する理由

ところで北欧の取り組みを対象にした理由は以下のようなところにある。まず、北欧諸国の場合、職業教育・訓練制度は学校教育を通して行われてきており（School Based Training）、ドイツのデュアル・システム（職業学校で理論：教科を学び、職業現場で技能を習得し、修了時に職業資格を取得する）のような職業教育・訓練制度を確立することができなかった（19 世紀末～20 世紀初頭）ことにある。当時、産業構造の大きな変化と生産様式の変化が展開されており（フォード・システムの導入や科学的管理法の採用など）、北欧諸国の状況によって対応が異なっているが、職能団体、労働組合、商工会議所、および経営者団体などとの関係から、職業現場における徒弟訓練（Apprenticeship）を通してではなく、学校教育の中で職業教育・訓練が展開されることになった。

さて、わが国の場合、北欧諸国で実施されてきた職業教育・訓練制度は日本の学校教育制度になじみやすい（School based）ようにも思われるが、基本的に異なる点は指摘しておく必要があろう。まず、第一に学校における教育課程が北欧諸国の場合と全く異なっている点である。欧州の場合、職種別の資格取得を前提にしている場合が多いが、わが国の場合、職業資格の取得を目指した教育課程とはなっていない点である。わが国の場合、実験、実習はあるが、職業資格の取得に関係のある内容にはなっておらず、どちらかといえば理論学習を確かめるための実験とか、理論を実践的に応用するための実習という位置づけであり、どちらかといえば学理追求型とも言える内容と考えられる。第二に、職業教育を担当する教師は北欧では職業資格保持者であり、かつ教員養成課程を履修したものでなければならないが、わが国では職業資格を取得している必要はない（ただ、国によって資格取得を前提にする国と、そうではない国がある）。日本の場合、工業教育の教員免許取得者は工業関係の職業資格取得を前提にはしていない。また職業資格を取得すること自体を学校教育の目標にもしていない。資格取得が労働市場へ参入する前提条件となっている欧州とは異なり、わが国では労働市場への参入は学歴のみが重視される状況にある。こうした違いはあるものの、学校教育を基盤にした職業教育・訓練制度はわが国にとって親しみやすいのではないかとして取り上げた。

本報告は、2014 年 8 月、9 月と 2015 年 3 月、8 月及び 11 月に実施した、新たな徒弟的教育（職業現場を通した教育訓練）が試行されているスウェーデンとノルウェーおよびフィンランドの職業訓練現場を実地調査した結果に基づいたものである。なお、上記の調査は「北欧における若者の職業的能力の開発、育成と新しい徒弟教育、訓練の効果に関する研究」平成 26 年度～平成 29 年度代表者沼口博）の 2 年目（2015 年度）までの研究成果報告の一部であり、また「北欧の職業教育・訓練に関する総合的研究（科研費基盤研究（B）「北欧における職業教育・訓練に関する総合的研究―徒弟制度を中心に―」（平成 25 年度～平成 28 年度　代表者横山悦生）の 3 年目までの報告の一部を含んでいる。

３．北欧諸国の調査から分かったこと

ノルウェーの事例:ノルウェーの後期中等教育は２＋２(最初は学校で理論を学び､後の 2 年間は職場で職業訓練を行う)という制度が 1994 年から導入された。2006 年からは最初の 2 年目の教科科目内容の高度化が実施され(主に理数科関係)、以前より高度な理論学習が行われることになった。

今回、この制度がうまく機能している地域を訪問、調査したが、ロガランド県の中心都市であるハウゲズンドはノルウェー西部の海岸地域にあり、造船業（特殊船）や石油掘削、アルミ精錬（ノルウェーでも代表的な企業）などの産業が集積している地域であり、職業能力を身に付けて社会に出て貢献することが比較的受容されやすい地域であるという。

2 年間の学校教育を受けている期間中に 1 年生及び 2 年生の段階で数週間（2 年生は四週間）の試行期間を経て具体的な企業で訓練を受けることになるが、その際に企業と生徒との間を調整する訓練斡旋・支持機関（トレイニング・オフィス:民間機関）が深く関わっていた。

この機関は直接、職業能力の習得に関して生徒を指導するわけではないが、学校と職場と生徒間の調整機関の役割を果たしているのがトレーニング・オフィスである。

また、企業側は最初の半年は正規賃金の 30%程度（職種により異なり、また企業の経営成績によっても異なるようであるが、最低基準が設けられており、それを下回ってはならないことになっている）から始まり、次の半年で 40%に、更に次の半年で 50%、最後の二年目の後半の半年では 75%程度にまでなる給与（手当）が支払われるという。

企業側はこの給与（手当）を負担すると同時に、徒弟として訓練に携わる担当者を置く必要があることなどから、新しく職場に新人が必要な企業が徒弟の受け入れに積極的だという。実際に見学した企業では 1 人ないし 2 人の徒弟に 1 人の指導者が付いて訓練を行っていた。見学をしたのは石油掘削に関わる会社と、パイプライン製造の会社であったが、いずれも注文生産（大量生産ではなく）方式で、顧客のニーズに合わせて丁寧に製品を製造する、時間管理が比較的緩やかな企業であった。NCS 機械を指導員に見守られながら操作し、注文の製品に関わる金属の切断や溶接をこなしていた。最終試験に向けた時期でもあり､指導員からの指導だけではなく、最終テスト（第三者からなる試験委員会が知識と技能、仕事に取り組む意欲、態度などを判断し、合格すれば職業資格がもらえる）に向けて必死に取り組む姿が窺えた。

ところで、スウェーデンでは、2008 年から高校における徒弟教育の試行的実験が三年間実施され、その直後に 2011 年 9 月から徒弟教育は、すべての高校の職業プログラムにおいて取り組むことが推奨された(2011 年高校改革によって、新しく学習指導要領が改訂されたが、職業プログラムでは、総授業時間数の二分の一は、労働現場で実施されることになっていた)が､徒弟教育の試行的実験期間において発生した事件などの影響で、徒弟教育は低迷した(表 1 を参照)。徒弟教育を導入するかどうかは、各高校で判断するので、多くの高校の職業プログラムでは、従来から行われていた、15 週間の労働現場実習(APL)で対応した。

表 1

年度	職業プログラム割合
2008	37%
2009	38%
2010	35%
2011	31%
2012	29%
2013	29%
2014	27%
2015	

表 2

年	徒弟教育中の生徒数
2008/2009	3609
2009/2010	6914
2010/2011	9617
2011/2012	8015
2012/2013	6764
2013/2014	6535
2014/2015	7604

この表 1 に示されているように、高校のプログラムにおいて、職業プログラムを選んだ生徒の数は、一貫して減少してきたが、徒弟教育を受けている生徒の数は、2014-2015 年度から増加に転じている。(表 2 参照)

この事実の背景には､学校局(Skolverket)が 2014 年 1 月に、徒弟教育を導入する学校をサポートするために、徒弟教育センター(Larlingscentsum)を立上げ、全国的に成功例を紹介してきた活動などがあった。また、徒弟教育を推進させるための高校や企業に対して以下のような予算措置をとったということもある。国の補助金は、１．徒弟教育を実施する高校に対して、生徒一人につき、1 年間に 10.000 クローネ、２．労働現場に対して､生徒一人につき､1 年間に 47,000 クローネ、３．もし、労働現場が資格ある(実習)指導者をもっているならば、生徒一人につき、1 年間に 10.000 クローネが配分される。さらに、生徒は CSN から 1 ヶ月につき、1000 クローネの学習補助金が追加支給される。以上が、高校の徒弟教育に対する補助金であるが、成人に対する徒弟教育については以下のように補助金を支給する。１．徒弟教育を実施する実施主体に、50,000 kr（1 年間）、労働現場に対して、40,000 kr(1 年間)､(実習)指導者が資格をとるために教育を受ける場合、3500 kr（１年間）を支給する。また、学校局は、現場指導者の教育にも本格的に取り組み始めた。あわせて、学校と労働現場との協力をサポートする APL 専門家の教育と全国的な配置を 2014 年から開始した。

４．おわりに

スウェーデンとノルウェーおよびフィンランドにおける新しい徒弟教育・訓練の成功例は、伝統的に徒弟訓練に寛容な地域（伝統が残っている）に見られる。現在も工業生産や手工業が盛んな地域で、歴史・社会・経済的な背景が機能しているようだ。もう一つは、学校と労働現場（徒弟訓練）を繋ぎ、生徒が徒弟として訓練を受けられるよう仲介機関（媒介機関）が整えられていること。また、企業側に、徒弟が必要だという認識があること。そのために指導員に研修させ、徒弟に賃金（の一部）を支払う意思のある企業が多い地域であるという共通性が見られた(スウェーデンは例外)。このことは他方で、企業が求める人材が地域で求められているということである。日本の企業内教育訓練との共通性と相違点を明らかにすることも今後の課題の一つになろう。

人文社会系大学教育の職業的レリバンス

―卒後１年目の大卒者を対象とする第３波パネル調査結果より―

本田由紀（東京大学）・河野志穂（立教大学(非常勤)）

1. 研究の目的と調査の概要

本発表は、科学研究費助成研究「人文社会科学系大学教育の内容・方法とその職業的レリバンスに関するパネル調査研究」(研究期間:2012～16 年、研究代表：本田由紀）の一環として 2015 年に実施した、大学卒業後 1 年目の有職者を対象とする第 3 波パネル調査結果の概略を報告することを目的とする。

これまで 3 回にわたる報告で述べてきたように、本研究プロジェクト全体の問題関心は、①文系の各学問分野（具体的には、法律学、教育学、社会学、経済学）の大学教育が、いかなるカリキュラムと授業内容・方法を通じて教育されているかを詳細に把握するとともに、②そうした学問分野別のカリキュラムと授業内容・方法が、学生の自己意識・社会意識・就職活動・卒業後の職業キャリア等にいかなる影響を与えているかを、大学 3 年時を始点とするパネル調査を通じて明らかにすることにある。

近年、「大学教育の分野別質保証」の重要性が指摘され、日本学術会議では 2012 年以降、各分野の「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準」が順次作成・公表されている。しかしこの「参照基準」は経験的分析や分野間比較に基づくことなく、各分野内部での理念の確認に終始している。その大学現場での活用状況に関して大学評価・学位授与機構が 2015 年に実施した意見照会調査・インタビュー調査においても、分野の区切り方の問題等からほとんど活用に至っていないことが示唆されている（大学評価・学位授与機構　2015)。

また、2015 年 6 月以降に論議を呼んだ「教員養成系学部・大学院、人文社会科学系学部・大学院の廃止・転換」問題に関しては、その後の 9 月に文部科学省から「人文社会科学系は廃止ではなく見直し」という趣旨の弁明がなされるなどの顛末があり、10 月 20 日に文部科学省が公開した各国立大学の第 3 期中期目標・中期計画素案の中では、33 の国立大学が人文社会科学系学部・大学院の組織見直しを計画している。こうした経緯のすべてが、やはり各学問分野の教育内容の「質」に関する実証的検討を踏まえずに進められていることは否めない。

こうした現状の背景として、従来の大学教育の「質」すなわちアウトカムやレリバンスに関する調査研究の多くが、学問分野を「人文科学」「社会科学」などの大きな括りでしか捉えていないか、逆に個々別々の大学や学会の内部での事例研究に留まるか、といった形で二極化しており、学問分野単位での相互比較という形式での研究がきわめて限られてきたという事態がある。

それゆえ本研究プロジェクトでは、まず法学・教育学・社会学という 3 つの学問分野に焦点を当て、大学 3 年時から卒業後 2 年目までの 4 年間にわたるパネル調査の第 1 波（大学 3 年時）を 2013 年 10 月～2014 年 1 月に実施し、続いて第 2 波調査（大学 4 年時）を 2014 年 10 月～2015 年 1 月に実施した。回答負担の大きさなどから、第 1 波・第 2 波の回答者数が予定よりも大幅に少なくなったことを補うため、2014 年 10 月にインターネットモニターを用いて上記 3 分野に経済学を加えた 4 分野の大学 4 年生に対して追加調査を実施した。これらの回答者に対して、翌 2015 年 10 月～1 月に、大学卒業後 1 年目にあたる第 3 波調査を実施した。2016 年 8 月～10 月には、第 4 波調査を実施することを予定している。

第 3 波調査までの回答数の構成を表 1 に示した。

表 1　調査別・分野別　有効回収数

		法律学	教育学	社会学	経済学	合計
第1波(2013年)有効回収数	大学3年時	201	114	134		449
第2波(2014年)有効回収数	大学4年時	204	182	187	102	675
うち 第1波からの継続		107	82	85		274
補充調査		97	100	102	102	401
第3波(2015年)有効回収数	卒後1年目	101	90	101	32	324
うち 第1波からの継続		71	53	66		190
補充調査からの継続		30	37	35	32	134
うち 有職者		91	80	90	27	288

大学 4 年時点の第 2 波から卒後 1 年目の第 3 波調査にかけて、就職に伴う転居や仕事の多忙さにより回答者の減少が著しかったため（特にインターネットモニター調査について)、分析上の制約が大きく、分析結果の信頼性も高くな

いが、可能な限りでの分析を試みる。

以下では、2 節で大学卒業後 1 年目時点のスキル形成に対する大学教育内容・方法の影響を分野別に検討し、3 節では大学教育の職業的レリバンスに対する主観的評価の変化に影響する要因について報告を行う。

2. 分野別の大学教育とスキル形成

本節では、第 3 波調査対象の中で有職者を対象とし、卒後 1 年目時点における仕事に関連するスキルが、大学教育や仕事の特性からどのように影響されているかについて分析を加える。表 2 には、分析に使用する変数を、全体および分野別に示した。

表 2　分析に使用する変数

		全体	法律学	教育学	社会学	経済学	有意確率
属性変数	男性ダミー	0.316	**0.495**	0.150	0.267	0.370	***
大学変数	大学偏差値	52.646	52.637	52.650	53.067	51.259	
	初年次教育履修授業数	1.729	1.374	1.813	1.911	2.074	
	興味授業頻度	2.559	2.363	2.638	**2.844**	2.037	*
	実践的授業頻度	2.497	2.341	**2.925**	2.428	1.981	**
	双方向授業頻度	2.085	1.610	**2.653**	2.161	1.750	***
	ゼミ発表3回以上ダミー	0.351	0.121	0.463	**0.489**	0.333	***
	長文卒論ダミー	0.611	0.341	**0.850**	0.711	0.481	***
	部・サークル活動参加ダミー	0.278	0.165	0.338	0.256	**0.556**	***
	定期的アルバイトダミー	0.809	0.725	**0.888**	0.811	0.852	+
	大学4年時専門スキル	3.049	3.005	3.159	3.069	2.796	
	大学4年時柔軟スキル	3.387	3.366	3.364	3.492	3.180	
仕事変数	企業規模	2458.455	2831.044	2438.688	2228.389	2028.148	
	正規ダミー	0.802	0.857	0.700	**0.867**	0.704	*
	営業ダミー	0.309	**0.429**	0.125	0.378	0.222	***
	事務ダミー	0.354	0.341	0.313	0.367	0.481	
	教員ダミー	0.132	0.011	**0.450**	0.011	0.000	***
	実務研修ダミー	0.691	**0.758**	0.738	0.600	0.630	+
	仕事「過重」スコア	2.429	2.302	**2.588**	2.404	2.463	+
	仕事「やりがい」スコア	2.675	2.615	2.760	2.661	2.673	
	仕事「関係良好」スコア	3.246	3.304	3.263	3.232	3.049	
	仕事「使い捨て」スコア	2.121	2.145	1.985	2.110	**2.481**	**
	月収	19.201	**20.137**	18.625	19.500	16.759	*
	卒後1年企画判断指導スキル	2.283	2.296	2.323	2.283	2.123	
	卒後1年情報加工収集スキル	2.852	2.793	2.854	2.930	2.790	

注：太字は有意差のある項目における分野間の最大値を、下線は最小値を意味している。
+:p<0.1、*:p<0.05、**:p<0.01、***:p<0.001

法律学は大学教育において双方向的授業やゼミ・卒論、課外活動が少なく、卒業後の仕事については営業職、実務研修経験、月収が相対的に多い。教育学は実践的および双方向的授業、アルバイトが多く、卒業後は教員職が多く仕事の「過重」性が高い。社会学は興味を持てる授業やゼミ発表頻度が高く、正規職の比率が高い。経済学は部・サークル活動経験が多く、卒業後は正規職、教員、月収が少なく仕事の「使い捨て」の度合いが高い。ただしこれらはあくまで今回の限られたサンプルにおける各分野の特徴である。

これらの変数の中で、企画判断指導スキルと情報加工収集スキルという 2 つの仕事スキル（これらは因子分析に基づく合成尺度である）を従属変数とし、①属性変数と大学変数を独立変数としたモデル、②それに加えて仕事変数を独立変数に投入したモデル、という 2 つのモデルで重回帰分析を実施した結果が表 3 である。有意な変数のみを記載し、係数が負の場合は有意水準の記号に( )をつけて示した。

表 3　仕事に関するスキルに影響する要因

	全体		法律学		教育学		社会学	
	企画判断指導スキル	情報加工収集スキル	企画判断指導スキル	情報加工収集スキル	企画判断指導スキル	情報加工収集スキル	企画判断指導スキル	情報加工収集スキル
属性変数・大学変数	バイト* 柔軟スキル ***	興味授業+ 実践的授業(+) 双方向授業(+) 部・サークル(+) 専門スキル * 柔軟スキル +	男性* バイト* 柔軟スキル **		柔軟スキル *	部・サークル(−) 専門スキル + 柔軟スキル *	初年次教育+ 専門スキル + 柔軟スキル +	初年次教育+ 興味授業+ 実践的授業(+) 双方向授業(*) 専門スキル +
プラス仕事変数	双方向授業(+) バイト+ 柔軟スキル ** 企業規模 ** やりがい *** 使い捨て* 教育学*	初年次教育+ 興味授業+ 実践的授業(+) 双方向授業(*) 部・サークル(*) 専門スキル * やりがい* 月収*	柔軟スキル + 企業規模+ やりがい** 月収*	やりがい* 月収+	柔軟スキル * やりがい*** 使い捨て+	柔軟スキル *	やりがい** 使い捨て (+)	興味授業+ 双方向授業(+)

+:p<0.1、*:p<0.05、**:p<0.01、***:p<0.001

有職者全体でみると、総じて、いずれのスキルについても大学時代の双方向授業頻度はむしろ負の影響があり、大学４年時の柔軟スキル（幅広い視野、社会関心、主体性など）は仕事における企画判断指導スキルと正の関連、専門スキル（専門分野の知識や考え方、実践スキルなど）は情報加工収集スキルと正の関連をもっている。専門分野別の分析では、法律学において企業規模や月収と企画判断指導スキルが正の関連を示すこと、また教育学では柔軟スキルが情報加工収集スキルにも正の影響をもち、企画判断指導スキルは仕事のやりがいと正の関連があること、社会学では双方向授業頻度と情報加工収集スキルの負の関連が見られること、などがそれぞれの特徴として挙げられる（経済学はケース数が少なすぎるため有意な変数が見いだされなかった）。

これらの結果は、たとえば教育学における過

度に専門に特化したカリキュラムや、社会学における双方向性を重視しすぎた教育方法は、卒業生の仕事上のスキル形成という観点からは問題があることがうかがわれる。

（本田由紀）

3. 大学教育の「職業的レリバンス評価」の変化

濱中（2016）によれば、これまで大卒労働市場では「大学教育無効説」とも呼べるまなざしが席捲してきたが、最近になって企業側は大学での学びと社会に出てからの学びの連続性を強調しはじめているという。

では、採用される側である学生は、大学での学びとその役立ちをどのように認識しているのであろうか。大学での学びが将来役に立つという認識（以下、適宜「職業的レリバンス評価」と略記）は在学時と卒業後で変化しているのであろうか、またその変化は何によって規定されているのであろうか。大学教育であろうか、それとも卒後の仕事環境や仕事の特性であろうか。それらを検証することが本発表の目的である。

3-1.肯定的な「職業的レリバンス評価」

表 4 は、大学 4 年時（第 2 波調査）および卒後 1 年目（第 3 波調査）に、「大学で学んだことは、将来役に立つ」という意見に対する意識を聞いた結果である。第 3 波調査で若干その割合が低くなるものの、いずれの調査においても 6 割以上が肯定的な回答（「とてもそう思う」「ややそう思う」）をしており、学生の大半は大学での学びが将来生活に役立つものと認識している。

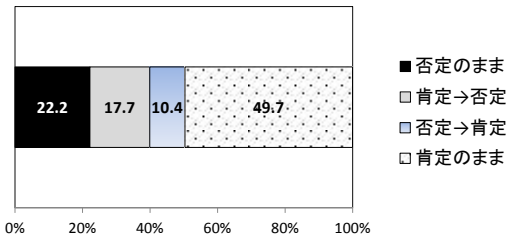
表 4　「大学の授業で学んだことは、将来役に立つ」の回答分布　（%）

	肯定的回答		否定的回答		合計
	とても そう 思う	やや そう 思う	あまり そう 思わない	まったく そう 思わない	
第 2 波	20.8	46.5	29.2	3.5	100.0
第 3 波	13.9	46.2	34.0	5.9	100.0

※N は有職者 288 名（以下の図表も同じ）。

このように高い「職業的レリバンス評価」であるが、図 1 に示すように、回答者は在学時と卒後で同一の評価をつける傾向が強い（第 2 波と第 3 波両方で肯定的な回答をした者は 49.7%、両方で否定的な回答をした者は 22.2%）。裏を返せば、両調査で真逆となる回答をした者は 3 割に満たず、卒後 1 年目においては在学時の「職業的レリバンス評価」が維持されている。

図 1　「大学の授業で学んだことは、将来役に立つ」の回答推移



3-2.専門分野と「職業的レリバンス評価」

図 1 では、専門分野を分けずに全体の分布を見たが、専門分野別に見ると、その分布には分野別に異なる特徴があることがわかる（表 5）。

表 5　分野別、「職業的レリバンス評価」の推移（%）

	否定のまま	肯定→否定	否定→肯定	肯定のまま	合計
法学	22.0	24.2	12.1	41.8	100.0
教育学	17.5	11.3	13.8	57.5	100.0
社会学	21.1	21.1	7.8	50.0	100.0
経済学	40.7	3.7	3.7	51.9	100.0

※下線は専門分野合計の分布（図 1）に比べ割合が高い項目。

まず、法学は「肯定のまま」の割合が専門分野合計（図 1）の割合と比べ 7.9 ポイントと大幅に低く、「肯定→否定」や「否定→肯定」の割合が高いことから「職業的レリバンス評価」が逆転しやすいと言える。次に、教育学は「肯定のまま」や「否定→肯定」の割合が高い（両項目を合わせると教育学は 71.3%であるのに対し、他の専門分野ではいずれも 6 割に満たない）ことから、在学時の肯定的な「職業的レリバンス評価」が高い水準で維持されるとともに在学時に否定的であった場合でも卒後は肯定的なものへと変化しやすいと言える。次に、社会学は、いずれの回答区分も専門分野合計の分布に近い。最後に、経済学は、「否定のまま」の割合が専門分野合計の割合に比べ 18.5 ポイントも高く、「肯定→否定」や「否定→肯定」といった逆転の割合は極めて小さい。これらから経済学は、在学時の回答が維持される傾向が強いと言える。

3-3.「職業的レリバンス評価」に対する仕事の影響

「職業的レリバンス評価」は企業規模や雇用形態、職種など仕事に関する客観的状況と、仕

事に対する主観的評価のどちらの影響を受けるのであろうか。2 節で用いた仕事変数を客観的仕事変数と主観的仕事変数に分け独立変数とし、「職業的レリバンス評価」を従属変数とする多項ロジスティック回帰分析を行った。

表 6　「職業的レリバンス評価」の規定要因
多項ロジスティック回帰（基準：肯定のまま）
- 属性、専門分野、仕事変数を投入 -

	否定のまま		肯定 → 否定		否定 → 肯定	
	客観的仕事変数	客観的＋主観的仕事変数	客観的仕事変数	客観的＋主観的仕事変数	客観的仕事変数	客観的＋主観的仕事変数
男性ダミー	*	+				
法学ダミー						
教育学ダミー						
経済学ダミー			(+)	(+)		
企業規模						
正規ダミー						
営業ダミー	+					
事務ダミー						
教員ダミー						
実務研修ダミー	(**)	(**)	(+)			
月収						
仕事特性：過重						
仕事特性：やりがい		(*)		(+)		
仕事特性：人間関係良好						
仕事特性：使い捨て						
卒後1年：企画判断指導スキル						
卒後1年：情報加工収集スキル						(*)

※有意な変数のみ掲載。オッズ比が 1 未満は（ ）を付けた。
+:p<0.1、*:p<0.05、:p<0.01、***:p<0.001**

表 6 に示すように、属性と専門分野の他に、客観的仕事変数のみ投入するモデルと、客観的仕事変数と主観的仕事変数の両方を投入するモデルとを比較した結果、5 点が明らかになった。第 1 は、専門分野の影響に関しては「肯定→否定」において経済学ダミーが負の影響を有していることである。第 2 は、基準カテゴリーである「肯定のまま」に比べ、男性の場合は否定的なレリバンス評価が継続しやすい（「否定のまま」になりやすい）ことである。第 3 は、実務的な研修を受けていると否定的なレリバンス評価が継続しにくいことである。大学生活と仕事生活の架橋とも言える職場の“研修”において、実際の仕事に必要なことを行うことが、大学の学びの仕事上の役立ちを認識させる上で効果を有していると言える。第 4 は、客観的仕事変数のみを投入した場合に有意だった客観的変数の効果が、主観的な仕事変数を追加で投入すると消える場合があることである。たとえば、「否定のまま」に関しては、客観的変数のみを投入した場合は営業職であることが否定的なレリバンス評価を継続しやすくさせる要因となっているが、主観的変数が加わると仕事のやりがいの実感に負の効果が表れ営業職の効果は消えている。仕事のやりがいの実感が有意になることによって、客観的な仕事変数の効果が消えることは「肯定→否定」における実務研修ダミーでも同様である。第 5 は、「否定→肯定」に関しては、客観的な仕事変数の効果はなく、主観的な仕事変数のうち情報加工収集スキルを持っていると感じるほど、否定的なレリバンス評価から肯定的な評価へと転じにくくなっていることである。

3-4.「職業的レリバンス評価」に対する仕事と大学教育の影響

前項では「職業的レリバンス評価」が仕事変数の影響を受けることを指摘したが、「職業的レリバンス評価」は大学教育からも影響を受けるのであろうか。

表 7 は、属性、専門分野、仕事変数、大学変数を投入した多項ロジスティック回帰分析の結果である。

表 7　「職業的レリバンス評価」の規定要因
多項ロジスティック回帰（基準：肯定のまま）
- 属性、専門分野、仕事変数、大学変数を投入 -

	否定のまま	肯定 → 否定	否定 → 肯定
属性	男性ダミー＊		男性ダミー＋
専門分野		教育学ダミー（＋） 経済学ダミー（＊）	
仕事変数			正規ダミー＋ 仕事特性：使い捨て＋ 卒後 1 年： 情報加工収集スキル（＊）
大学変数	実践的授業頻度（＊＊＊） 大学 4 年時： 柔軟スキル（＋）	興味授業頻度（＋） 実践的授業頻度（＊）	実践的授業頻度（＋） 大学 4 年時： 柔軟スキル（＊＊）

※分析では表 2 の全変数および専門分野ダミー（基準は社会学）を投入した。表 7 では有意な変数のみ掲載。オッズ比が 1 未満は（ ）を付けた。
+:p<0.1、*:p<0.05、:p<0.01、***:p<0.001**

表 7 からは、大学変数の中でも大学時代における実践的授業頻度が共通する負の規定要因となっていることがわかる。つまり、大学時代に将来の仕事にもつながる実践的な学びを行うことが、肯定的なレリバンス評価を継続させる上で役立っているのである。また、在学時に柔軟なスキルを身に着けていることは、否定的なレリバンス評価の継続や、否定から肯定といったレリバンス評価の転換と負の関連がある。また、専門分野に関しては、「肯定→否定」においてのみ負の効果を有しており、表 6 で有意だった経済学のみならず表 7 では教育学も加わっている。また、仕事変数のみを投入した表 6 では、「否定→肯定」に関して有意な変数はなかったが、表 7 では有意な仕事変数が出ている。

以上のように、大学時代に実践的な学びを行い、実務への架橋となるような実践的な研修を行うことが、大学での学びが仕事に役立つという肯定的な評価につながる可能性が示唆された。

（河野志穂）

※詳細な分析結果及び文献については当日の配布資料で示す。

6年制課程薬学部における卒業率に関する研究

速水幹也（椙山女学園大学　事務職員）

1.問題の所在と研究の目的

本研究の目的は，6 年制課程薬学部における標準修業年限卒業率（以下「卒業率」とする）を対象として，卒業率を規定している要因を量的分析により明らかにすることである。

大学進学率のユニバーサル化に伴い，休学や留年，退学などの非標準型の就学行動が問題となっている。これらの非標準型の就学行動は，学生本人への影響はもちろんのこと，大学経営にも影響を及ぼすと考えられる。そのため，非標準型就学行動の要因を明らかにすることが求められよう。

このような状況の中で文部科学省（以下，「文科省」とする）も退学・休学の要因について調査を行い，中途退学・休学等の主要な原因として,「経済的理由」,「留学」,「学業不振」などであると明らかにしている。この中でも,「留学」以外はネガティブな原因だと考えられよう（文部科学省，2014）。

立石・小方（2016）は非標準型就学行動の中でも特に退学と留年に着目し，既存の研究を，(1) 学生本人を対象とした研究，(2) 組織･機関を対象とした研究,の二つに分類し，特に (2) を二層に分け，①機関・システムレベルと，②学部レベルとして分類している。その上で，学生本人へのアプローチは容易でないこと，退学状況が同一大学内でも学部によって大きく異なること，1 学部ないし 2 学部しか有さない大学の数が多く，機関単位での分析が実際は学部――つまり，専門分野に由来する影響である可能性が否定できないことを挙げ，学部単位での留年・退学に関する分析を行い，次のことを明らかとした。

第一に，学部ごと・大学の特性ごとに留年率・退学率の分布が大きく異なること，第二に，その規定要因として，選抜性や ST 比，そして専門分野（学部）が有意な効果を持つこと，第三に，退学率の分岐点として選抜性があり，さらに選抜性が高い群と低い群とで分岐の要因が異なること，の 3 点である。

また，本研究が対象としている薬学部について立石・小方（前掲）は「歯学・薬学」としてひとまとめにした上で,この群が留年率・退学率ともに高い群に属することを指摘している。さらにその要因として，カリキュラムが「積み上げ型であることに加え，卒業に国家資格合格見込を要するといったことが関連している可能性がある」（立石・小方 2016:134）としている。

カリキュラムが積み上げ型であるとは，6 年制課程薬学部のすべてでコア・カリキュラムと呼ばれる薬剤師養成用の共通カリキュラムを導入していることを指すと考えられる。そしてこのカリキュラムは，6 年間で修了できることを前提に構造化されている。そのため，標準年限である 6 年間での卒業率が低い（＝留年率が高い）ことは，入学者の学力が低い可能性が示唆されよう。

加えて，入学者の学力低下について，文科省の「新制度の薬学部及び大学院における研究・教育等の状況に関するフォローアップワーキング・グループ」(以下,「W･G」とする）は薬学部を対象として調査を行い，実質競争倍率と国家試験合格率・卒業率には相関関係があることを指摘している。

また，速水（2016）も薬剤師国家試験合格率に関する規定要因分析を行い，入学時偏差値と S/T 比が合格率に有意な効果を持つことを指摘している。

そこで本研究では，平成 20 年度～平成 25 年度までの期間における薬学部の卒業率について，国家試験の合格率等を変数として追加したモデルにて，留年率の規定要因を分析する。なお，本研究では，前述の文科省調査にならって「卒業率」を「平成 20 年度入学者における修業年限内卒業者の割合」として定義する。また,「留年率」を「１－卒業率」として定義し,分析には直感的に理解しやすい「留年率」を用いた。

また，薬学部においては 4 年次の後期に，OSCE，CBT と呼ばれる試験があり，この 2 つの試験に合格しなければ 5 年次に進級できない。そこで本研究では留年率と合わせて 5 年次進級率についても分析を行う（なお要旨で紙幅の都合から留年率分析のみ掲載する）。

表 1：推定結果（従属変数：留年率）

	Coef.	β	p	S.E.
国立ダミー	−1.49	−0.02	0.867	8.86
公立ダミー	10.22	0.09	0.359	11.06
単科ダミー	7.93	0.16	0.159	5.56
学生数	0.00	0.13	0.137	0.00
薬学部生数	0.00	−0.49	0.704	0.00
学生一人当たりの校舎面積	−0.95	−0.08	0.378	0.11
教員一人当たりの学生数	−0.35	−0.13	0.336	0.36
入学時偏差値	−1.67	−0.91	0.000	0.28
第98回国試合格率	0.07	0.04	0.680	0.17
定数項	125.24			15.16
N	63			
R−sq	0.68			
Adj R−sq	0.62			

2.研究の方法

本研究では，各教育機関のデータ（大学全体の学生数，学部教員数，校舎面積，蔵書数，単科大学か否か，薬学部生数，入学時偏差値）は，朝日新聞出版社が発行している『大学ランキング』を使用した。また，薬剤師国家試験の大学別合格率は厚生労働省が毎年公表している資料を用いた。卒業率については，先述した文科省の W･G を引用した。その上で，平成 20 年度入学者の大学別留年率を従属変数とし，大学の特性に関する変数として「国立ダミー」「公立ダミー」「学生数」「薬学部生数」を，各教育機関の教育の質を示す変数として「教員一人当たりの学生数」（以下，「S/T 比」とする），「学生一人当たりの校舎面積」，「学生一人当たりの蔵書数」，選抜性として入学時の偏差値，国家試験合格率として，当該学年が受験した第 99 回国家試験の前年の第 98 回国家試験合格率（6 年制・新卒）を独立変数として重回帰分析を行った。推定の結果は表 1 に示す。

3.結果と考察

表 1 からは，入学時偏差値のみが留年率に対して有意な負の効果を示しており，先行研究の結果と合致する。一方，S/T 比については先行研究と異なり有意な効果を持たないようだ。大学の特性に関する諸変数は全く有意な効果を示しておらず，大学規模や設置形態による影響は，薬学部においてはないか，かなり小さいものだと推測される。

また，特筆すべき点として，国家試験合格率が全く有意な効果を持たない点が指摘されよう。先行研究では歯学・薬学について，国試の影響が示唆されていたが，少なくとも薬学部においては国家試験の結果が留年率に影響を与えているとはいいがたい。

しかし，先行研究においては国家試験合格率に対して入学時偏差値と S/T 比が有意な効果を示すことが明らかとなっている。このため，国家試験合格率・留年率と入学時偏差値・S/T 比の関係を明らかにすることが課題として残されている。

【引用文献】

朝日新聞出版，2008，『大学ランキング 2009 年度版』．
————，2013，『大学ランキング 2014 年度版』．
速水幹也，2016，「薬学教育改革の成果と課題―二段階の「出口」――「就職」と「国家試験」に着目して―」『高等教育研究』第 19 集：165-185.
文部科学省，2014，『中途退学・休学等の主な要因と文部科学省の今後の対応について』（http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/26/10/__icsFiles/afieldfile/2014/10/08/1352425_01.pdf，2016.8.5.）
————，2014，『平成２６年度質の高い入学者の確保と教育の質の向上に向けてのフォローアップ状況』（http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2015/03/20/1355031_01.pdf，2016.8.5.）
立石慎治・小方直幸，2016，「大学生の退学と留年―その発生メカニズムと抑制可能性―」『高等教育研究』第 19 集：123-142.

不登校経験者によるチャレンジスクールの選択要因に関する研究

柊澤利也（職業能力開発総合大学校非常勤講師）

1. 問題設定

本報告では、不登校経験者が高校選択する要因から、かれらのその要因はどのようなものなのか、そして「登校」にどのような意味を見出しているのかを検証することとする。

不登校は「選択」の結果（貴戸　2004）と捉えられつつも、学校という場から一度離れた不登校経験者にとって、学校という場に行けないことに苦しむ者もいる。実際「登校の自明性の低下」により不登校が生じる（樋田　2001）なか、不登校経験者のうち高校に登校する者もいる(森田　2003)。その中で、不登校経験者が集まる特徴的な高校に再登校する現象がある。こうした現象を、山田（2010）はトラッキング理論を用いて､｢不登校トラック｣と名付けている。実際に、伊藤（2015）によると 1990 年代から 2000 年代にかけて､不登校経験者の受入れを目的とした非主流の後期中等教育機関が急増しているという。

それでは、不登校経験のある当時者は、どのような理由で高校を選択したのであろうか。本報告は不登校トラックを担うチャレンジスクールに再登校する（した）当事者の高校への登校理由を明らかにし、かれらは「登校」にどのような意味を見出しているのか、そして「登校」とは何かを探っていきたい。

2. 事例と方法

チャレンジスクールとは、主に中途退学者や不登校経験者を対象にした昼夜間定時制の都立高校である。本報告は、チャレンジスクールを事例対象とし、そこでの在校生 8 名（2015 年 7 月調査実施）・卒業生 12 名（2014 年 10・11 月調査実施）を対象とした聞き取り調査（語りをノートに記録したものと録音したものがある）をもとにしている。その中から中学時不登校経験がある者を抽出し、分析することとする。

		不登校になった要因			
名前(仮名)	性別	心理的要因	いじめ	脱落要因	その他
藤田	男	○	○	×	中学時ほとんど学校に行っていない。以前、夜間定時制に在籍。
吉田	男	○	○	×	中学時ほとんど学校に行っていない。
田中	女	△	？	×	私立の中学校を不登校になる。
安藤	女	○	？	×	小学6年生の時から不登校。保健室登校経験あり。
木村	男	○	○	×	中学時いじめにより不登校になり、フリースクールへ。
山田	男	○	○	×	中学時いじめにより不登校になり、フリースクールへ。中学卒業後夜間定時制に在籍。
小野	女	○	○	×	中学時の教師により、中学時ほとんど学校に行っていない。
工藤	女	○	×	×	中学時不登校になる。夜間定時制に在籍するも、数か月で辞める。
佐藤	男	○	○	×	いじめにより不登校。関東圏外から入学。
横山	男	○	×	×	担任教師とのトラブルにより不登校。

3. 分析

3．1．チャレンジスクールの選択理由

かれらは「高校に通いたい」という思い

のもと、全日制高校を意識しつつ、一方で夜間定時制高校を否定的に捉えながら、自身の不登校経験を踏まえ「通える」「通いたい」理由をもとにチャレンジスクールを選択していた。つまり、どの高校であっても良いわけではなく、そして自身の不登校経験をもとに、自分自身でも「通える」や「通いたい」と思える高校を選択していた。その先がチャレンジスクールだったのである。

しかし、この「通える」「通いたい」理由は調査対象者の中でも同様ではなく、複合的であった。

3．2．不登校経験者にとっての「登校」とは何か

「学校生活」に関しては、登校を継続すること自体を「やり直し」と捉えていることが明らかになった。これは、かれらの中から、不登校経験をマイナスに捉え、登校をすることで、そのマイナスからゼロあるいはプラスへ向かうという語りからも同様のことがいえよう。つまり、高校（学校）に登校するという行動は、マイナスからの脱却といえる。登校をしていなかった（不登校）自分自身が「登校」できることで、それ自体がかれらにとって意義のあることなのだろう。「登校」を達成するためには、上記した「通える」「通いたい」と思える学校が必要となり、チャレンジスクールがその選択肢に挙がったと解釈できる。

4．まとめと考察

不登校経験者が高校（学校）に再登校する現象に着目した本報告から、かれらの学校への思いを見出すことができよう。

「高校に通いたい」という思いは、学校に登校している以上、少なからずの者が持ち合わせているであろう。しかしながら、不登校経験者にとって、「学校」という場所は今まで通いたくとも通うことができなかったところである。そのため不登校であったからこそ、「高校に通いたい」という思いが強まっていたとも考えられる。

不登校であった状況をマイナスとかれら自身が捉えていると仮定するならば、「通える」「通いたい」理由を通して、学校に行っていなかった自分自身をリセットすることを念頭に高校を選択していたとも捉えることができるのではないだろうか。「学校生活」への「やり直し」に関する語りにみられたように、マイナス（不登校）からゼロ（学校に通っている）あるいはプラス（学校に通うことを通して何かを得る）への欲求とも解釈できるかもしれない。

ただ、そうした中でもかれらの選択要因は、複合的で様々であった。不登校トラックを担う学校はかれらのそうした複合的な選択要因や「高校に通いたい」という思いをもつ不登校経験者に対して、「通える」「通いたい」理由を提供しているとも捉えることができよう。

不登校経験者が「登校」に対して特別な意味を見出していることを踏まえると、いかに“非”登校者が「登校」を自明視してことがわかる。そして、かれらの複合的な選択要因の存在に気づかせてくれる。かれらは「登校」に対して特別な意味は見出しているが、具体的な選択理由は複合的で多様であり、チャレンジスクールはその多様な理由を包摂できる場として存在しているのかもしれない。

※引用文献は当日配布資料をご参照ください。

不登校の子どもの学習権保障をめざす運動

――多様な教育機会確保法案を中心に――

高山龍太郎（富山大学）

2015 年、議員立法による「義務教育の段階に相当する普通教育の多様な機会の確保に関する法律案」（多様機会法案）が大きな話題となった。この法案は、一条校以外で学ぶ義務教育年齢の不登校の子どもの学習権をどう保障するかという問題提起を含んでいたが、2015 年 9 月に国会上程は見送られた。同じ議員連盟は、2016 年 5 月に内容を大幅に修正した「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案」（普教機会法案）を衆議院に提出し、2016 年 9 月の臨時国会での成立を目指している。本報告は、多様機会法案をめぐる動向を中心に、法案成立を目指していたフリースクール（FS）の運動をあとづける。

不登校の現状：保護者の費用負担による実質的な教育義務型

日本の義務教育制度は就学義務型だが、不登校に限っては、どこで教育を受けるかを問わない教育義務型になりつつある。欠席ばかりでも、在籍する小中学校の卒業はほとんど認められている。卒業が認められなくても、高等学校卒業程度認定試験に合格すれば、大学進学は可能である。つまり、不登校の子どもの義務教育が一条校以外で実質的に可能である。ただし、そこには公的な規制もなく、費用も保護者の負担である。

こうした現状の問題の一つは、一条校以外の義務教育が正式に認められていないことによる心理的不安である。一条校以外でいくら一生懸命学んでも、軽く見られがちである。二つは、一条校以外で学んでいても、小中学校に在籍し続けることによるいわゆる二重籍の問題で、安否確認や状況報告などの煩わしさがある。三つは、一条校以外で学ぶ場合の保護者の経済的負担である。一条校以外で学ぶ子どもの義務教育のために使われるはずの税金は、在籍する小中学校の運営に使われる。

オルタナティブ教育法骨子案、多様な学び保障法骨子案：保護者の一部費用負担による完全な教育義務型

不登校の現状の問題点を解決するために、新しく法律を作ることで制度の改革を目指してきたのが、東京シューレを中心とするフリースクール全国ネットワーク（フリネット）である。フリネットは 2009 年から新法骨子案作りに着手し、2012 年 2 月に「（仮称）オルタナティブ教育法骨子案」（オルタナ法案）の最終案ができる。オルタナ法案は、教育基本法の下に学校教育法と対等に位置づけられ、子どもはオルタナ法のもとの教育機関と一条校のどちらも自由に選べる。つまり、現在の一条校以外での実質的な義務教育は、オルタナ法によって正式に法律で認められ、二重籍も解消される。国等によるオルタナ教育機関への公的助成も盛り込まれ、保護者の経済的負担の軽減もはかられる。公的助成の条件は、教育活動や会計などに関する行政への登録と情報公開が中心で、教育内容の規定はない。

フリネットは、オルタナ法案を作るために「オルタナティブ教育法を実現する会」を 2012 年 7 月に発足させ、不登校や FS の関係者以外にも参加を呼びかけた。しかし、その 3 ヶ月後、「子どもの多様な学びの機会を保障する法律」（多様学び法）を実現するための「多様な学び保障法を実現する会」（実現する会）と改称する。法案の最大の変更点は、一条校以外への公的助成に、学習支援金という「家庭への直接補助」が追加されたことである。これは一種の教育バウチャーと言える。

多様学び法案は国会議員の応援もあり、成立に向けて機運が高まっていた。しかし、

2012年12月の衆議院選挙で民主党から自民党へ政権が交代し、フリネットと連携していたフリースクール環境整備推進議員連盟の議員も多数落選したため、法案成立は遠のいた。

多様な教育機会確保法案：保護者の一部費用負担による条件付きの教育義務型

フリネットや実現する会の働きかけもあり、2014年6月「超党派フリースクール等議員連盟」（FS議連）が誕生する。FS議連は、2015年5月、夜間中学等義務教育拡充議員連盟と合同議連総会を開き、多様機会法の座長試案を出した。

この法案は、不登校・学齢超過・外国籍によって義務教育を十分に受けていない人びとの学習権保障を目指すものだった。不登校の部分に限ると、相当の期間学校を欠席している子どもの保護者が任意で作成する個別学習計画を市町村教育委員会が認定することを条件に、不登校の子どもが一条校以外で学ぶことを義務教育として認め、経済的支援も含めた国等の支援を目指していた。オルタナ法案や多様学び法案では一条校以外の義務教育は一条校と対等だったが、多様機会法案ではあくまで学校教育法の「特例」である。したがって、その特例を認めるために(1)相当の期間の欠席と(2)個別学習計画の認定という二つ条件を満たす必要があった。

こうした法律の立てつけのために、多様機会法案をめぐる議論は、「どのような基準にもとづいて誰がどのように許可するのか」という個別学習計画の認定をめぐるものが多かった。法案を推していたフリネットと実現する会は、認定手続きは形式的なもので、現状を大きく変えるものではないと考えていた。他方、法案に反対していた人びとは、学校教育に準じた個別学習計画を求められて、FSや家庭が学校化すると心配していた。また、個別学習計画の認定さえあれば、国・地方公共団体・学校法人以外でも義務教育の実施が可能になり、民営化に大きく道を開くという懸念も強かった。さらには、個別学習計画の認定を通して特定の子どもが一条校から排除されると、インクルーシブ教育の立場から反対する人もいた。新聞社説などは、法案の趣旨には基本的に賛成であるものの懸念も記すという両論併記が多かった。一方、一条校以外での義務教育の費用については、国等の財政措置は努力義務にとどまり、家庭への経済的支援も付則で速やかに検討すると規定されたのみで、十分な金額は望めそうになかった。

2015年9月、議連は国会上程をあきらめる。共産党が個別学習計画に懸念を示し、就学義務型の堅持を求める自民党の一部が特例であっても一条校以外での義務教育に難色を示したからだ。いわば左右から挟み撃ちされるかたちで多様機会法案は頓挫した。

普通教育機会確保法案：保護者の一部費用負担のもと不登校対策として教育義務の意義を認める就学義務型

2016年2月に、多様機会法案を大幅に修正した普教機会法案の概要が明らかになる。普教機会法案は、個別学習計画に関する条文が削除されて一条校以外での義務教育は不可能になり、実施済・予定の不登校施策を条文化したような趣だった。一条校以外での学習の重要性が初めて法律の条文で認められた（13条）が、あくまで不登校の場合に限られている。法案の対象となる不登校児童生徒は「学校集団に心理的になじめない」と狭く定義する。一方、保護者の費用負担については、多様機会法案と同様、十分な金額は望めない。

普教機会法案には、現行の不登校施策をさらに強化する「不登校対策法」と呼んで撤回を求める不登校関係者がいる。また、インクルーシブ教育の観点から反対する声も根強い。一方、多様学び法案によって完全な教育義務型を目指してきたフリネットや実現する会も、この法案に必ずしも満足なわけではない。しかし、不完全ながらも一条校以外の重要性が初めて法律で認められることを「一歩前進」と評価し、法案に賛成する。そして、法案成立後には、この13条を活かした実践を積み重ねていき、よりよい法律に修正していくことを目指している。

※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。

オルタナティブな学びの場のネットワーク論的考察

－不登校生の居場所としてのフリースクールを中心に－

竹中　烈（愛知文教大学）

近年、教育の多様性に関する議論（奥地2005）や公教育からの排除や包摂（酒井2015）、もしくは就学（学校教育）を正統化する社会編成および維持メカニズムをめぐる議論（加藤2012）の中で、公教育の枠組に捉われないオルタナティブな学びの場への関心が高まっている。本発表は、奥地（2005）が1985年に設立した東京シューレを契機として拡がっていった不登校生の居場所としてのフリースクールに焦点を定め、ネットワーク論的観点から、その変容を概括及び考察することを目的とする。

不登校生の居場所としてのフリースクールは、公教育と対立的に距離を取りながら設立に至った社会背景から特有の理念と機能を有しているが、近年「進路（学力）保障」や「特別支援教育」といった教育的ニーズから、「サポート校化」や「発達障害への対応」等、その理念や機能に変容が生じている。個別具体的な居場所における変容はこれまでにも検討されてきているが、現実問題として多様な居場所がどのように関わり合っているかというネットワークの視点に乏しい。安田(1997)も指摘するように、個人の社会的行為は、個人の属性に基づいた合理的個人モデルではなく、その人を取り巻くネットワークによって方向づけられるため、ネットワークがもつ特性が検討対象とされるべきであろう。

ネットワークに着目した際、不登校生の居場所をつなぐネットワーク組織も確認できる。表1の「不登校生の居場所ネットワークの特徴」からもわかるように、奥地圭子氏が設立した「フリースクール全国ネットワーク」をはじめとして、独自の理念や目的でネットワーキングされた、複数のネットワーク組織が存在する。

表1．不登校生の居場所ネットワークの特徴

名称	設立年	設立者	会員(団体)数	目的
フリースクール全国ネットワーク	2001年	奥地圭子	79	子ども中心の理念に立って運営するフリースクール、子どもの居場所、ホームエデュケーションネットワークなどの団体が連携・協力・交流し、新しい学び・成長の場の可能性や教育選択の多様化を進める事業
日本フリースクール協会	1998年	川合雅久	36	不登校や引きこもり等に対して、学校教育の枠にとらわれない学びの場、居場所作りを目指した活動
子ども支援塾ネット	1985年	八杉晴実	27	子どもの味方をし、子どもの幸せを中心に考える全国の良心的な私塾の経営者が参加して、研修・交流し「学校外で学ぶ子の会」の支援
日本青少年育成協会	1994年	増澤空 （会長）	189 （正会員のみ）	青少年の健全育成に寄与することを目的として、青少年指導者の養成・研修、青少年の育成に携わる者の意識啓発、青少年の社会参加活動の振興、青少年育成の在り方についての調査研究
ふりー！すくーりんぐ	2004年 （2012年に改組）	松浦豊 （代表理事）	24	関西を中心に各団体の紹介やイベント情報を提供したり、団体の垣根をこえた交流イベントなどの企画
デモクラティックスクール総合情報サイト	2009年	不明	17	日本全国のサドベリースクールの情報発信

しかし、この既存のネットワーク組織の境界をもって、不登校生の居場所としてのフリースクールの変容を概括及び考察することは限界がある。なぜなら、「連帯や協力は生産されるのでなく、消費されるものとみなされ、それには消費物にふさわしい取り扱いが

なされる」（バウマン 2001，p212）と指摘されるように、ネットワーク組織への加盟は、ネットワーク組織の理念に共感した価値合理的な側面とネットワーク組織に加盟することで得られる機能やメリットを意識した目的合理的な側面があると考える。後者に重きを置くならば、可視化されたネットワークの境界は見せかけのものとなり、厳密に不登校生の居場所としてのフリースクールの変容を捉えていない。

よって、本発表では、不登校生の居場所としてのフリースクールの実質的機能に着目し、「学習支援」「公教育化」「専門化」「サポート校化」の 4 つに項目化し、各々の不登校生の居場所としてのフリースクールの関係性を分析していく。具体的に学びリンク社が出版する『小中高・不登校生の居場所探し』を主たるデータとして用い、掲載されている居場所同士を「媒介中心性」や「情報中心性」の観点からネットワークグラフ化し、考察する。また、2 地点での時系列比較を行うことによって、ネットワーキングの変容も捉えていきたい。

暫定的なファインディングスを述べる。現在の不登校生の居場所としてのフリースクールは、フリースクール運動の水脈で東京シューレをはじめとした不登校生の居場所がメインストリームとして見られがちであるし、多くの研究のまなざしが向けられてきていたわけだが、一枚岩ではなく、複数のクラスターに分化してきていることが確認できた。また、それらに代わって特定の企業型サポート校や学習塾が中心となりつつある。多くの不登校生の居場所としてのフリースクールは、目的合理的にしろ、価値合理的にしろ、こういったサポート校と連携することによって、その理念的位置づけに変化が生じているといえる。

こういった知見は冒頭にあげた 3 つの議論にも少なからず示唆を与えるものであろう。

＜参考文献＞

加藤美帆，2012，『不登校のポリティクス』勁草書房.

奥地圭子，2005，『不登校という生き方』NHK 出版.

酒井朗，2015，「教育における排除と包摂」『教育社会学研究』第 96 集，pp5-24.

安田雪，1997，『ネットワーク分析―何が行為を決定するか』新曜社.

ジークムントバウマン（森田典正訳），2001，『リキッドモダニティ　液状化する社会』大月書店.

オルタナティブスクールの組織間ネットワークにおける連携

自己再帰的なフレームの構築

藤根雅之（大阪大学大学院）

1.　問題設定

本発表の目的は，オルタナティブスクールの実践者が組織をまたいでネットワークを形成する際の技法を明らかにすることで，昨今の教育改革において重要視され事業化もすすめられているネットワーク事業の持つ課題を逆照射することである。

昨今の教育政策において，多様な機関の間のネットワークが重視され，そのための事業が打ち出されている。文部科学省が2003年に開始した「スクーリング・サポート・ネットワーク整備事業」や2008年に開始した「スクールソーシャルワーカー活用事業」においては，「関係機関との連携」や「ネットワークの整備・活用」といった方向性が示されている。そこでは，従来の公教育の担い手であるとされてきた学校教育法第1条が定める学校(以下「1条校」)だけでなく，民間施設とのネットワークの形成が取り上げられている。

公教育の外で活動する民間施設であるオルタナティブスクールも，組織間のネットワーク活動を展開している。例えば，NPO法人フリースクール全国ネットワーク，日本シュタイナー学校教会，デモクラティックスクールネットワークなどのネットワーク団体が活動しており，そのようなネットワークにおける連携が市民的公共性の萌芽となるという指摘もある(藤根 2015)。それらの動向は，先述した教育改革の流れの中で注目すべきものである。

しかし，オルタナティブスクールに関する先行研究の多くは，組織間の連携，ネットワークに注目を払ってこなかった。オルタナティブスクールの先行研究は，主に，不登校の子どもを対象とするフリースクールと称する/称される組織を対象に行われてきたが，フリースクールが社会運動として編成する対抗言説を一枚岩的に分析する言説研究(朝倉 1995，樋田 2010，佐川 2009a)と，ある1つの組織の実践を完結したものとして分析するエスノグラフィー(朝倉 1995，井上 2012，森田 2008，佐川 2010)という2つの側面からなされており，組織間の連携やネットワークに言及した研究はない。オルタナティブスクールが，どのように他の組織との連携を行っているのか，その技法を明らかにすることが早急の課題であると言えるだろう。

一方，教育社会学の領域における連携・ネットワークの研究は，連携・ネットワークの機能不全を指摘している。酒井(2007a)は，不登校対策のネットワーク事業を調査し各機関の連携の不十分を指摘し，また，ハヤシザキら(2009)は，ニューカマー外国人の教育支援を行う連携・協働を調査し，学校や行政である「公」とNPO等の「民」との間の権力の非対称性を明らかにしている。その上で酒井は，連携を行う諸機関の「どこにあっても最低限子どもにたいして提供すべき指導とか支援とはこういうものだという共通理解」(酒井 2007b p.37)が必要であると主張する。つまり，政策や実践においては組織間の連携の必要性が叫ばれているのに対し，先行研究からはその困難さが指摘されており，その困難を克服する方法の模索が求められている。

そこで本稿は，独自の連携を行っているオルタナティブスクールの組織間ネットワ

ークを事例に，そのネットワークの成員が他の組織との連携をどの様に経験し，その経験が当事者にとってどの様に説明可能なものとして主観的に構造化されているかという連携についての実践者の技法を分析する。

2. 得られた知見

本研究の明らかにした点は以下のとおりである。まず，「連携の相手」は自身の組織とは「違う教育実践をしており」，そのような相手との「連携」については「子ども・若者の選択肢を保証する」という語りがなされた。次に，それぞれが異なる実践を行ってきたが，組織間の相互作用を経てオルタナティブスクールの実践者は「業界」全体のことを考えるという共通のフレームを構築していた。さらに，それら連携についての語りは，自己省察的なフレームの構築につながる。その自己省察的なフレームは，自身の組織が絶対ではないという語りと，そこから「絶対的に正しい教育」は「存在しない」という語りからなる。そして，その自己省察的なフレームは，「1本しかない」日本の教育制度を批判するオルタナティブを志向する語りを生み出す。以上のような「連携」について語る語り方こそが，オルタナティブスクールの実践者達が組織間連携を行う上での技法である。

このオルタナティブスクールの実践者達が共有する意味世界の特徴は，伝統的な学校教育が持つ学校文化と比較する事でより明確に描きだされる。公立中学校の学校文化を分析した志水(2002)によると，公立中学校が他の機関と連携をとることは「指導を放棄したことになり，みずからの敗北を意味すると通常教師には考えられているため，極力避けられる傾向にある」(志水2002 p.94)という学校文化があるとされる。それに対し，本稿が明らかにしたオルタナティブスクールの実践者が有する意味世界は，自身の組織の活動を完全で完結したものとはではなく不完全なものという捉え方から成り立っており，単一の組織で全ての子ども・若者を包摂しようとは試みられていない。自身の組織を不完全なものとする意味づけは，ネットワークを通じて他のオルタナティブスクールとの連携を必要とし，その連携の上で子ども･若者の学習の権利が保障されると理解されている。

酒井(2007)やハヤシザキら(2009)の研究が，教育における諸組織間の連携が機能しているか否かを検証したのに対し，本研究は，オルタナティブスクールの組織間の連携をその実践者達がどの様な概念を用いて理解しているかについての具体的な事例の提示を行った。これまでの教育における諸組織間の連携は，不登校「対策」等といった文言で表されるように，伝統的な学校教育の規範や価値観にもとづいて議論されてきたため，その規範や価値観から距離を取ってきたオルタナティブスクール独自の連携について議論される事は無く，そこに生じる困難やその克服が当事者である実践者によってどの様に経験され達成されているのかが議論されることはほとんどなかった。しかし，本稿が明らかにしたように，オルタナティブスクールは伝統的な学校教育や教育行政からは自律的な独自のネットワークを構築し，連携を発展させている。分析から明らかになったことは，連携を行う諸機関は先行研究が指摘しているように複数の組織が共通の価値観を共有するため連携が機能しているのではなく，それぞれが異なる理念に基づいて実践を展開しており，お互いを補い合うという形で効果的な連携が可能になっているという点である。

3. 引用文献

引用文献は当日資料にて提示する。

東京都におけるエンカレッジスクールの成果と課題
－東京都立東村山高等学校を例として－

大塚一雄（二葉栄養専門学校・元都立東村山高等学校長）

1　はじめに

本発表は、東京都におけるエンカレッジスクールの校長として実践した内容を報告するものである。

東京都教育委員会は、可能性がありながら力を発揮できずにいる生徒を積極的に受け入れ、30 分授業、体験学習の導入などの思い切った指導を取り入れた学校を「エンカレッジスクール」して、指定している。（都立高校改革推進計画「新たな実施計画」）指定は平成 15 年 4 月から 2 校、その後平成 22 年 4 月からの東村山高等学校を含めて、現在 5 校が指定されている。

東京都教育委員会が示しているエンカレッジスクールの特徴は以下のとおりである。

・30 分授業の展開→国、数、英を中心に集中して学習

・1 学級 2 人担任制→一人一人に目が届くよう 1 クラスを 2 人の担任が指導

・習熟度別少人数授業→国、数、英を中心に学習進度に応じた少人数授業を展開

・豊富な体験学習や選択授業→午後は体験学習や選択授業を中心とした展開

・生活指導の徹底→生活指導の徹底により、学校の落ち着きと活力を醸成

・学力検査によらない入学者選抜→調査書、自己 PR カード、面接、小論文、実技で合否決定

2　東村山高等学校の指定の経緯

指定理由

(1) 中途退学率が高いレベルで推移し、入選倍率が低迷している。

(2) 一人一人の生徒へのきめ細かな対応と更なる学校の特色化が必要である。

(3) 配置の地域的なバランスを踏まえると、多摩東部地区に所在し適切である。

(4) 学校が行う改善に向けた取組を、指定を契機により一層進めることができる。

支援策

(1) 基礎からの学び直しと進路希望を実現する教育課程の編成

(2) 教員の公募制による指導力のある教員の確保

(3) 習熟度別授業の実施に必要な教員等の措置

(4) その他学習及び生活指導等を充実させるための必要な措置等

学力レベルの低い生徒、生活指導の必要な生徒を入学させ、指導力のある教員を配置し、少人数、習熟度に応じた授業や特別活動、部活動を充実させることによって、中退者を減らす取り組みを行う学校をエンカレッジスクールに指定したと理解できる。

3　調査の分析結果から

2003 年度から中央大学の古賀に協力し調査を行った経験（注 1）、その後の継続した調査（注 2）は、「液状化するライフコースの実証的分析」（古賀 2014）としてまとめられた。（注 3）

調査の中で、「どのようなことがあれば退学しなかったと思いますか」の問いに対して、「規則正しい生活ができる」30.7%、「人付き合いがうまくできる」30.3%、「通学しやすい」25.2%、「学校に自分の居場所がある」24.4%など学校生活それ自体にうまくなじめればよかったとする回答が高い割合を占めている。特にエンカレッジスクールやチャレンジスクールでは、「学校がもっと自由を認めてくれること」「先生の理解や応援があること」などが他のタイプの学校より高い回答率となっている。

4　校長として行った具体的な取り組み

校長 2 校目でエンカレッジスクールに赴任するにあたり、古賀の調査結果、分析に基づいて、学校を生徒の居場所としてふさわしい場所にすることを目標の一つに掲げた。

東村山高等学校は、創立以来 40 年余りを経過し、エンカレッジスクール指定に際して、施設設備の改修は、ほとんど行われていなかったので、物理的な余裕スペースを作ることに苦労した。

(1) 学習面の取り組み

・教育課程の見直しと改善
・朝学習の実施（1 時限目授業前 10 分間）
・30 分授業の活用
・アクティブラーニングの導入
・体験的な学習の充実
・放課後、長期休業中の補習の実施

(2) 生活面の取り組み

・1 学年 2 名担任制の実施
・面談週間及び個人、グループ面談の定例化
・部活動、生徒会活動、行事への参加奨励
・地域ボランティア活動の実施
・挨拶運動の実施
・弁当持参のお願い
・スクールカウンセラーの先行導入

(3) 施設面の取り組み

・図書室前、渡り廊下にテーブル、椅子やベンチを設置（飲食禁止の緩和）
・生徒作品の常設展示スペースの設置
・自習コーナーの設置
・面談室の設置

(4) 教職員への取り組み

・生徒への支援的な声掛け
・生徒理解及び課題のある生徒情報の共有化
・授業改善
・評価の柔軟化
・校内研修の実施

5　成果と課題

生徒の「居場所つくり」「生徒への支援的な声掛け」による実践は、遅刻、早退、欠席の大幅な減少、部活動参加率 75%以上、退学者３%以下、卒業時進路未決定者 10%以下などの成果を上げることができた。

皮肉なことにエンカレッジスクール指定前の生徒と指定後の生徒が混在することが、指定前の生徒にもきめ細かい指導が徹底し、学校を落ち着いた雰囲気にすることができた。その結果、地域からの生徒に関わる苦情や事故を減らすことができた。

しかし、転退学者を合計した人数は減ったが、卒業率を大幅に改善することはできなかった。

指定前の卒業率（年度）

0.68(08)　0.71(09)　0.80(10)　0.80(11)　0.86(12)

指定後の卒業率（年度）

0.86(13)　0.85(14)　0.84(15)　0.85(16)

(注 1)進路多様校の生徒調査からみた進路希望と生活スタイル（古賀正義、中央大学教育学論集第 47 集）

(注２)進路多様校におけるフリーター産出過程の継続的研究(1)(2)（古賀正義、中央大学教育学論集第 48 集 49 集）

(注 3)液状化するライフコースの実証的分析（古賀正義、中央大学教育学論集第 56 集）

参考文献

近藤博之・岩井八郎編「現代教育社会学」有斐閣（2010.04）

本田由紀編「転換期の労働と〈能力〉」大月書店（2010.11）

東京都教育委員会「不登校・中途退学対策検討委員会」報告書（2016. 2）

低学力層への教師のまなざしと学校区の社会的背景
――学力格差の実態把握調査から――

○知念渉（大阪大学） ○伊藤莉央（大阪大学大学院） ○数実浩佑（大阪大学大学院）
高田一宏（大阪大学） 志水宏吉（大阪大学）

1. 問題設定

本報告は，学校区の社会的背景が異なる二つの中学校の教育実践を，特に低学力層へのまなざしや働きかけといった観点から比較分析し，学校の置かれた社会的文脈に目を向けることの重要性を考察しようとするものである。

2000 年代初頭に学力の階層間格差が指摘されてから，学力格差の実態，そして，それを是正する方法を探る研究が現在まで数多く行われてきた。学力向上や格差是正の方法を探る研究としては，大きく二つの流れがあるように思える。一つは，「効果のある学校」・「力のある学校」研究（志水編 2009）のように，良い教育実践が行なわれている学校へ調査研究を行い，そこから有効な取り組みを抽出するというスタイルの研究である。もう一つは，質問紙調査から平均的・確率的に効果の高い取り組みを分析する研究（中室 2015; 赤林・直井・敷島 2016）である。この二つの研究群は様々な点で異なっている一方で，学力格差の是正に対して効果的な取り組みをリスト化していこうとする志向は共有している。

もちろん，効果的な取り組みを全体的な傾向から探ったり，リスト化することによって実践現場に参照可能なように提示することは重要であろう。しかし一方で，そうした研究は，その実践が行われている社会的文脈をそぎ落とし，場合によっては現場の教師たちにとって参照可能な実践オプションを断つ危険性も胚胎している（森 2011）。

以上の問題意識から本報告では，社会的背景の異なる学校区を有する二つの中学校を比較し，学校の置かれた文脈に光をあてる。校区の背景に注目した一連の研究（堤 2009; 伊佐 2010; 神村 2014）が明らかにしているように，学校の置かれた社会的背景によって，教師の生徒や学力に対する認識は異なるだろう。本報告の目的は，これらの作業を通じて学力格差を是正するための取り組みが具体的な社会的文脈の中で行なわれていることの意味を再考し，これまでの学力格差の是正を目指す研究の問題点を明らかすることにある。

以上の問題意識から，次の三つの分析課題を設定し，二つの中学校を比較する。

① 教師たちは低学力層をどのようにまなざしているのか。
② 教師たちは，生徒（特に低学力層）にどのように働きかけているのか。
③ 教師たちは働きかけを通じて，何を目指しているのか。

2. 調査の概要と対象校のプロフィール

本報告では，大阪大学グループ（代表：志水宏吉）が 2014 年度から行っている「学力格差の実態把握調査」のデータを使用する。本調査は，学力格差が学年進行とともにどのように推移するのか，そしてその格差をどのようにすれば是正できるのか，という問題関心に基づき，2015 年 4 月から小 1，小 4，中 1 の 3 学年の児童生徒を，3 年間継続的に追跡する設計になっている。したがって，2016 年度時点で対象の児童生徒たちは，小 2，小 5，中 2 になっている。

調査対象は，西日本の X 市内にある学校区の社会的背景が異なる（詳細は後述）二つの中学校と同校区にある小学校各 1 校であり，そこで上記の 3 学年を対象に週 1 回のフィールドワークを行っている。また，X 市の全小・中学校を対象にした民間の全国学力テスト（算数・数学）も行った。本報告では，そのなかでも主に中学校に焦点を当てて，分析を進めていくことにする。なお，後述するように C 中と D 中では学校規模がかなり違うため，同じように週 1 回の調査を行っていても，一学年のクラス数が多い C 中では学年全体を観察することはかなり難し

い。そのため，C 中では，学力テストを行った教科である数学の授業を中心に観察している。他方 D 中では一クラスであるために，全ての授業を観察することができている。

それでは，対象となる二つの中学校，すなわち，C 中と D 中の違いを説明したい。

C 中は，全校生徒が 800 人を超える大規模校である。D 中と比べると，通っている生徒たちは安定した家庭で育っている者が多く，就学援助率は X 市全体と同程度である。ただし，校区のなかには複数の児童養護施設があり，そこから通っている生徒もおり，当然ながら家庭背景の厳しい生徒が一定数存在する。一方，D 中の全校生徒数は約 200 名に満たない小規模校である。旧同和教育推進校であり，就学援助率が 5 割に近いという数値からもうかがえるように，課題を抱えた生徒の割合が相対的に高くなっている。また，校区内に外国につながりのある人々が居住しているため，外国につながりのある生徒も毎年，数人は入学してくる。

このような生徒の抱える社会的背景の違いもあって，両校では生徒の学力分布も異なっている。紙幅の都合から図表は省略するが，学力テストの結果によれば，C 中は X 市全体の分布と近似しているのに対して，D 中は低学力層がやや多い一方で高学力層が少なくなっている。

このような違いを反映して，当然ながら両校の指導の文化やその歴史も異なっている。すなわち，同和・人権教育の影響を強く受けてそうした理念のもとで現在でも教育実践が行われる傾向にある D 中と，そうではない C 中の違いである。もちろん，同じ市内にあるために，D 中から C 中へと教員が異動したりすることも多々あり，そうした意味では C 中も同和・人権教育の影響を間接的に受けることはある。例えば，D 中では「しんどい子を中心に据えたクラス集団づくり」が理念として掲げられ教育実践が行われている一方，C 中でもそうした影響もあって，「課題生（生活面・学習面・仲間関係で課題をもつ生徒）に届く指導」が目指されている。確かにいずれも類似する理念のように考えられるが，「しんどい子」という同和教育の流れの中で使用されてきた言葉を用いるのか，「課題生」という C 中独自の言葉を用いるのかという点で両校は異なっている。

3. 事例の分析

3-1. C 中学校

1）教師の低学力層へのまなざし

C 中では生活面・学習面・仲間関係で困難を抱える生徒を「課題生」と呼び，教師は彼ら彼女らに「届く」実践を目指している。そしてそのためには，彼ら彼女らの課題を学級全体で共有し，教師と生徒が共に解決していくことが必要であるとされている。

ただし基本的には，「最終的には低学力を克服するためには自分自身の努力が求められる」と認識されており，C 中の教員は授業中に，次のような発言を度々行う。

本人のやる気次第だから…，もちろんみんなのやる気に火をつけるのが僕らの仕事だけど，結局はみんなが頑張らないといけないからね。

（2015 年 7 月 10 日フィールドノーツ：C1 先生）

上記のような声かけを通して，教師は生徒たちに発破をかけ，勉強するように促す。勉強が苦手な生徒にも何とか頑張って学力向上を果たしてほしいからである。生徒たちの学力の実態を，努力や意欲といった観点から解釈し，それを訴えることを通じて，学力を伸ばそうとしており，後に見る生徒の社会的背景から生徒を解釈しようとする D 中とは対照的である。もちろん C 中の教師たちが，そういった生徒の社会的背景をまったく見ていないわけではない。しかし，一人ひとりの生徒の背景を把握することが難しいという大規模校の特徴に加え，努力すればきっとできるという生徒への期待が「みんなやればできる」という考えに向かい，期せずして生徒の社会的背景への着目という側面が後景化している。

2）低学力層への働きかけ

C 中では学校全体の方針として規律順守に重点が置かれている。授業開始の号令が鳴るときにまだ教室に戻っておらず廊下にいる生徒は「早く教室に戻れ！」と大きな声で注意される。授業開始・終了の号令時にあいさつの声が小さく，全体の姿勢や態度が悪いときにはやり直しとなる。授業中においても，居眠りによる授業放棄やおしゃべりなどによる授業妨害は逸脱行動として厳格に注意される。

授業スタイルは板書を中心とした一斉授業が多い。ただし，学習理解度のペースに差があることははっきりとしているため，一斉授業につ

いていけない生徒に TT が声をかけたり，例えば下記の場面のように班学習をして教え合いをすることによって解決が図られる。

今やっていたプリントは結構難しいです。黙々とワークをやっている人は仲間を見捨てています。教えてあげてください。せっかく班のかたちでやっているので。（中略）先生は教えずにどうやって教えているかなーって思いながら見ていました。

（2015 年 10 月 30 日フィールドノーツ：C2 先生）

また，2 年生からは英語と数学の科目で習熟度別授業が開始され，個々のレベルに応じた授業が展開されている。

3）何を目指しているのか

学校規律の順守や班活動での教え合いの活動の背景には，「自立性」の重視という C 中の目標が関係している。例えば C 中の教師が目を通す研修資料には「先生に言われてできる子」から脱し，「仲間に声かけができる子」になったうえで，「自分からできる子」へと成長することが具体的な目標として掲げられている。

逸脱行為を注意する際には「そんなことやったら社会に出てからやっていけへんぞ」と生徒の将来に目を向けて，自立性を身につける意義が強調される。また自立性を身につけることが自ら学ぶという学習における主体性を身につけることにつながり，それによって学力を高めていこうというねらいがある。それに向けて，教師の価値観を生徒のリーダー層に浸透させ，さらに彼ら彼女らが「課題性」を注意し励ますことによって，低学力層を支えていこうという方針が見て取れる。

3-2. D 中学校

1）教師の低学力層へのまなざし

地域的な状況から，社会経済的に厳しい状況に置かれている生徒が D 中には多く在籍している。そういった生徒の家庭背景，置かれている厳しい状況を教師たちは認識している。

子どもたちがそわそわしちゃう背景のなかには，自分なんかっていう自尊感情が低くいのじゃないかっていうのがあって（中略），（小さいときからおうちの方とそこまでふれ合う時間がなかった）のかなーっと思うと（中略），学校で行動に対してほめるっていう，認めるられる感をもたせられたらいいかなと思う。

（2016 年 7 月 7 日インタビュー：D1 先生）

D1 先生（D 中 5 年目）の語りに代表されるように，D 中の教師は，特に生活状況や学習状況が厳しい生徒に関して，その背景まで理解しようとする姿勢が強い。そして，生徒の学習状況や，生徒の逸脱的な行為（教師とため口で話す，授業をエスケープするなど）に関しても，教師は生徒の家庭背景などを考慮して理解するように努めている。

2）低学力層への働きかけ

個々の生徒の家庭背景的な厳しさを考慮した指導は，日常の授業場面においても見て取ることができる。D 中では，学習内容が記された，また授業内容を書き込む形式のプリントがどの教科でも配布され，それにそって授業が進められている。

プリントだと，おいてけぼりになる子が少ない。途中になっていても周りの子に聞きやすい。この校区の子らは字を書くのが苦手な子が多いので。

（2016 年 6 月 7 日フィールドノーツ：D2 先生）

D2 先生（D 中 6 年目）の語りから，低学力層生徒の実態を意識した指導スタイルが，D 中では共有されていることがわかる。また D 中では，家庭背景の厳しい状況にある生徒を中心に据えた集団づくりの実践がなされており，学校教育を通してそういった生徒を救っていこうとする。それは，コの字型の机配置や 4 人班による学び合いの取り組みとして実践されている。4 人班学習については，どの授業においても，授業の冒頭に教師から授業内容の説明がなされた後，1 時間の内で必ず一度は班学習の時間があり，生徒同士で教え合いながら学習を進めていくことが期待されている。そして，班学習時において，班員に話しかけられない生徒，まったくプリントを進めることができないような生徒に対しては，机間巡視をする教師や，入り込みの教師が個別に対応する場面が多くみられる。特に，D 中では，教師は学習状況が厳しい生徒に対して声掛けをし，生徒同士の学び合いを促そうとする。

3）何を目指しているのか

それでは，プリントでの学習を授業の中心に据えること，4 人班の学び合いの実践は，何を目指して行なわれているのだろうか。先述したように，班での学び合いの時間において教師は，学習を進めていくのが難しいような生徒に対して声掛けをし，学び合いの状況をつくりだそう

とする。このような声かけを行っている理由を，D3 先生（D 中 2 年目）は次のように語る。

d1 みたいな子（学習状況が厳しい生徒）を救うのはやっぱり班学習で会話ができるのをつくってあげて，教室にいれる状況をつくるっていうのがむいているなーとすごく思う

（2016 年 7 月 28 日インタビュー：D3 先生）

この語りに表れているように，D 中の教師は，学習状況が厳しい生徒の学びを保障するために，そういった生徒や，生徒のいる班に対して積極的に声をかけ，生徒同士が積極的に学び合う場をつくっていこうとしているのである。

4. まとめと考察

これまでの分析結果をまとめると，表 1 のようになる。こうした知見から本報告で強調したいことは，両校ともに，学校が置かれた社会的文脈の中で構築された目指すべき理念に基づいて，具体的な教育実践が行われているということである。例えば，自立性を身につけることが目標とされている C 中では個々のレベルに応じた習熟度別授業がなされているが，D 中では，そうした授業は，集団づくりという理念と葛藤するために行われていない。また，C 中と D 中では，ともに班学習を行っているものの，そのなかでの声かけの対象になる生徒や声かけの仕方に違いがある。「できている生徒」に働きかけることによって低学力層のつまづきを解消しようと試みる C 中と，「できていない生徒」に働きかけて生徒同士の関係性を構築しようとしている D 中の違いである。もちろん，両校ともに，学力向上・格差是正も関係性の構築も目指しているのだろうが，その濃淡が異なるのである。このように「班学習」といった同じように思える取り組みにも学校間で差異があることから分かるように，低学力層への働きかけは，常に具体的な文脈の中で行われているのである。以上の知見は，取り組みを脱文脈化して効果を測定して政策提言をするスタイルの研究や良い学校の実践から効果のある取り組みをリスト化する研究に対して再考を促すものとなるだろう。当日はより詳しく二つの中学校の教育実践を説明し，学校の置かれた社会的文脈に光をあてることの重要性を考察する。

〈参考文献〉

志水宏吉編, 2009, 『「力のある学校」の探究』大阪大学出版会。

堤孝晃, 2009, 「『能力観』の区別から普遍性を問い直す ： 教師の『学力観』を参照点として」, pp. 238-54 本田由紀編, 『労働再審① 転換期の労働と〈能力〉』岩波書店。

森直人, 2011, 「個性化教育の可能性 ： 愛知県東浦町の教育実践の系譜から」, pp. 115-46, 宮寺晃夫編, 『再検討 教育機会の平等』岩波書店。

中室牧子, 2015, 『「学力」の経済学』ディスカヴァー・トゥエンティワン.

赤林英夫・直井道生・敷島千鶴, 2016, 『学力・心理・家庭環境の経済分析 ： 全国小中学生の追跡調査から見えてきたもの』有斐閣.

伊佐夏実, 2010, 「公立中学校における『現場の教授学』 ： 学校区の階層的背景に着目して」『教育社会学研究』（86）, pp.179-99.

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』（94）, pp.237-56.

表 1. C 中と D 中の教育実践の違い

	C 中	D 中
低学力層へのまなざし	意欲や意識 といった観点から解釈	家庭背景・社会的背景 といった観点から解釈
低学力層への働きかけ	リーダー層・中間層を通じた 低学力層への働きかけ	低学力層を中心にした 生徒全体への働きかけ
何を目指しているのか	自立を目指した働きかけ	集団づくりを目指した働きかけ

なぜ「意見・要望」に対する保護者と教師の認識は異なるのか
―ある小学校における複数の事例に着目して―

山本　達人（東京大学大学院）

1. 問題設定

本報告の目的は，「ある小学校における複数の具体的事例に着目して，なぜ「意見・要望」に対する保護者と教師の認識は異なるのかについて明らかにすることである。具体的には，ある学校で起こる同一の現象に対する「意見・要望」を，教師と保護者という異なる2つの立場の両者がどのように認識しているのかを明らかにする。そのために，同一学校の同一学級に属する保護者と教師双方へのインタビュー調査を通じて，どのような経緯で保護者から教師への「意見・要望」が生起し，それらを両者はどのように認識しているのか，そして，その認識の差異やそれらを規定する要因はどのようなものなのかを明らかにしていく。

2000 年代以降，保護者によって学校に寄せられる無理難題要求が日本の社会問題となっている。とりわけここ数年では，保護者からの無理難題要求はよりいっそう理不尽な内容を伴い，教師はもちろん学校の教育活動全体を疲弊させていることも指摘されている（古川・山岡 2015）。このような状況にも関わらず，保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」それ自体に着目して，その背景や規定要因を明らかにすることを試みる実証研究は，隣接学問領域を含め，一部を除きほとんど行われてこなかった。とりわけ，同一学校空間において，「意見・要望」を言う主体である保護者と，その保護者から「意見・要望」を言われる主体である教師の双方に着目して，両者の認識それ自体やそれらの差異，そしてそれらの規定要因等の導出を実証的に試みた先行研究は，管見の限り林（1997）を除いて見当たらない。

林（1997）は学校経営学の立場から，5 年間におよぶある学校の継続調査を通じて保護者と教師の双方に複数回のインタビューを行い，両者の「連携阻害要因」を抽出した。また林は，どの時期においても保護者から学校に「教育要求」が寄せられる事実を踏まえながらも，学校内部における教育実践や，教育実践の結果生まれた学校改善の程度の差異によって，保護者の「教育要求」に対する学校の受容体制にも差異が見られることを明らかにした。しかし，この林（1997）は，連携阻害要因を抽出することで保護者と学校との関係の変容可能性を明らかにすることに主眼が置かれており，インタビューで尋ねられている内容は，教師に対して保護者が言った具体的な「意見・要望」に関するものではない。この反面，本報告は個別の学級内で起こる様々な出来事が契機となり保護者から教師や学校に寄せられる「意見・要望」を扱うことを志向しており，前述の林（1997）が着目することのなかった視点で「意見・要望」を捉えることが可能になると考えられる。

以上を踏まえ，本報告では，同一現象に対する「意見・要望」への認識について，教師と保護者という異なる 2 つの立場から分析を試み，両者の認識それ自体やそれらの差異，そしてその差異の規定要因を明らかにすることを試みる。

2. データの概要

本報告の分析で用いるデータは，学校に「意見・要望」を言う主体である小学校に通う子を持つ保護者（以下母親 P）と，母親 P の子の担任教師であり，実際にその母親 P から「意見・要望」を言われる主体である小学校教師（以下 T 先生）へのインタビューデータ（2 種類）である。母親 P へのインタビューは 2012 年 5 月から 7 月の間に合計 11 回実施した（インタビュー時間：55 分～1 時間 35 分）。また T 先生へのインタビューは，2012 年 11 月中旬に 1 回のみ実施した（インタビュー時間：1 時間 33 分）。また，「口述の主体性」（中野・桜井編 2002）を担保し自由な語りを重視するために，母親 P と T 先生のインタビューはともに非構造化インタビューで行った。

3. 分析枠組み

本報告におけるデータの分析にあたっては，構築主義的エスノグラフィー（古賀 2004）の立場から，母親 P や T 先生から語られる範囲の内容に限り，両者のインタビュー調査から得られた「現場の当事者」の声や行動も記述していく。この構築主義的エスノグラフィーが「問題を現場の言葉やレトリックで日常的に物語り構築していく過程を調査すること」（古賀 2004）と定義されることを踏まえ，本報告におけるデータ分析にあたっても，「母親 P による T 先生に対する認識」や「T 先生による母親 P に対する認識」だけではなく，問題が起こりうる現場で生起する「現場の当事者」の声や行動を踏まえる必要があると考えられるからである。ここでの「現場の当事者」とは，T 先生が担任をする学級の児童たちに加え，T 先生が所属する小学校の校長や副校長，そして T 先生が担任する学級に自子が属する他の保護者たちを指している。母親 P と T 先生の行為や認識は，両者が関与しているこれら「現場の当事者」の認識はもちろん，その「当事者」との相互行為の影響を必然的に受けていると考えられる。

以上を踏まえ，本報告における分析では，母親 P や T 先生から語られる内容の範囲においてのみ，これら現場の「当事者」の声や行動も記述していくことにする。

4. 分析

母親 P と T 先生のインタビュー内容に関して，同一の事象や内容について語られている具体的な箇所に着目しながら，それぞれの立場で両者がどのように認識しているのかを記述し，適宜解釈を加えていく。このように，両者のインタビューにおいて，あえて同一の事象や内容について語られている場所に着目することで，両者の認識がどのように構成され，母親 P による T 先生に対する「意見・要望」が両者の間でどのように認識されているのかを明確に把握することが可能になると考えられるからである。なお，ここで「同一の事象や内容」としたのは，両者から語られる「意見・要望」の中には，その内容の性質上，「意見・要望」が生起する具体的な場面や文脈を特定できない場合が想定されるからである。例えば，母親 P が T 先生の「授業力」に対して「意見・要望」を言った場合，それは一般に，「何月何日何曜日の何時間目」といった具体的な日時が特定される「授業」における能力ではなく，「日常的に T 先生が教室で授業を行っていることに対する能力一般」を指すものと考えられるからである。母親 P が語る T 先生に対する「意見・要望」の内容には，このように具体的な場面を特定できない抽象的な内容に対する「意見・要望」も多分に含まれている。したがって，このような「意見・要望」の特性を考慮したうえで，「学校に対する『意見・要望』」を「具体的な場面および抽象的な内容の両方に対する『意見・要望』」と定義し分析を行う。

（※分析の詳細は当日配布資料をご参照ください。）

5. インプリケーション

本報告の分析結果からは，以下の 3 点のインプリケーションが導出されうる。

第 1 に，学校現場において，保護者と教師の双方に，ある「意見・要望」に対する両者の認識や態度の規定要因を冷静に斟酌することの有用性が示唆される。両者の「意見・要望」に対する認識や態度は，両者を取り巻く文脈の質的差異の影響を受けるという事実に対する認識利得は，すれ違いを未然に防ぎ，両者の関係を維持・向上させる契機となりうる。第 2 に，同一事例に着目し，保護者と教師の双方に関して質的調査を行なう研究枠組みの有用性と実現可能性を提起できた点である。第 3 に，ある「意見・要望」の具体的事例について，保護者によってそれがなされる発端から教師が受容し対応に至るまでの一連の過程を連続的に把握する必要性を提起できた点である。第 2・第 3 のインプリケーションは，大多数の既存言説はもちろん，これまでに隣接学問領域を含めた「保護者によって学校に寄せられる「意見・要望」」を取り扱った先行研究では全く着目されてこなかった視点であり，本報告が当該研究の発展に大きく貢献しうる点である。

また，本報告には調査の枠組みを含めて複数の課題が存在する。この点を踏まえ，当日は具体的な課題を指摘したうえで，その課題を克服する方法や本報告の展望についても議論をしたい。

（※参考文献は当日配布資料をご参照ください。）

学校と教育社会学の「ギャップ」

－日本の教育における「平等観」の検討－

○川口俊明（福岡教育大学）
○奥村美保（無所属）

1．はじめに

「格差」という言葉が広く使われるようになってもう20年になろうとしている。この間、「格差」だけでなく「子どもの貧困」も教育現場に定着し、学校教育における格差の存在と、その対処の必要性が市民権を得てきたと言えるだろう。

にもかかわらず、日本の教育格差に関する実態把握は、いまだそれほど進んでいない。現在でも、学校において家庭背景に関連するデータを取得することは難しいし、学校の平均点は、その学校の置かれた社会経済的状況とは無関係に報告されることが常である。そして不可解なことに、教員自身が、このことにそれほどつよく異を唱えている訳でもない。その意味では、いまだ日本の学校教育において、貧困や格差は（少なくとも教育社会学が考えるような形では）決定的な問題になっていないと言わざるを得ないだろう。

本報告は、こうしたギャップを生む一つの要因として、日本の小学校教員たちが持つ「平等観」に着目してみたい。ほとんど暗黙のうちに、教育社会学の格差研究は、「機会の平等」を念頭に置いて行われている。しかし、こうした平等の捉え方は、果たして日本の教員たちが抱く「平等」と同様なのだろうか。この点、日本の教員たちが教室内、あるいは教室外の格差を、どのように捉えているのかという点について検討した研究自体が少ないことも指摘しておきたい（西田2012，p.195）。

本報告では、以上のような問題意識から、学校教育において、格差がどのように捉えられているのかという点に焦点を当てる。具体的には、九州地方のA市にある複数の小学校での参与観察／インタビュー調査のデータをもとに、小学校教員の持つ「平等観」について検討する。その上で、こうした教員の「平等観」と「機会の平等」の違い、及びその帰結について考察を行う。

2．先行研究／本報告の分析枠組

はじめに、先行研究において、教員の「平等観」がどのように描かれてきたか確認しておこう。これまで日本の小・中学校を対象とした研究では、日本の学校の均質性・同質性が強調される一方で、それがマイノリティを抑圧する側面を持つことが繰り返し指摘されてきた。こうした研究では、日本の教員には、子どもたちのあいだにある社会的差異を「特別扱いせず」「個人の心がけ」や「主体的努力」の差として扱う傾向があるとされている（たとえば志水2002）。

しかし、格差／貧困をめぐる議論が盛んに行われる現状において、こうした教員像を仮定するのは無理がある。貧困や格差をめぐる議論が学校教育に浸透しない理由が、教員が外部の声を聞かないとか、やる気がないとかいった理由に還元されてしまうからである。もちろん、そのような可能性もあるだろうが、それはあまりに単純過ぎる見方であろう。むしろ、そこには我々が目を向けるべき、「日本の学校教育を縛る何ら

かのロジック」が存在しているのではないか。

ここで興味深いのが、教育財政史の側面から、日本の学校教育を取り巻く「平等」を「面の平等」という言葉で表現した苅谷の研究である（苅谷2006）。彼は、戦後日本の教育財政史の分析を通して、日本の「平等」の在り方を、個の差異に焦点を当てる「パーヘッドの世界」ではなく、学級や地域といった個を取り巻く環境を等しくするという「標準法の世界」に則ったものとして描いている（前掲書，p.127）。苅谷の研究は、日本の学校教育が「パーヘッドの世界（≒機会の平等）」と容易に接続されないことを指摘しているという点で、本報告の問題関心と一致する。

ただし、苅谷の研究では、「面の平等」の学校教育における主たる担い手である教員の姿はほとんど語られない。そのため、「面の平等」が、どのように教員に内面化されているのか、あるいは、日本の学校教育における教員の「平等観」とはいかなるものかについては、以前不明なままである。

そこで本報告は、小学校教員の持つ「平等観」を明らかにすることを目的とする。その際、教員の信念（Teacher's Belief）という概念に着目したい。教員の信念とは、教員たちが暗黙に持つ教育・指導法に対する前提のことである（濱本2015, pp.20-22）。日々の学校の実践において、教員が何を平等と捉え、その基盤に据えているのか。これが本研究の主たる関心となる。

3．調査の概要

本報告では、九州地方にあるA市の4つの小学校（春小・夏小・秋小・冬小）に焦点をあてる。A市を選択した理由はいくつかあるが、市の規模が大きく、さまざまな社会経済的背景を有する学校が存在することが大きな要因である。異なる社会経済的背景を持つ学校を比較し、そこで行われる実践の違いを比較することで、日本の教員の持つ「平等観」をより明確に描くことができると考えたのである。

以下、4校の簡単なプロフィールと、調査の概要について述べる。調査対象校の選択は、主として各校の就学援助率をもとに行った。まず春小は、A市の中心部に位置する、就学援助率5%程度の学校である。教育熱心な保護者が多いという噂があることもあって、市外からの転出入者が多く、保護者には安定した層が多い。一方で私学進学率は低く、ほとんどの児童は、そのまま公立中学校へ進学する。

続いて夏小は、A市の中心部に位置する、就学援助率5%程度の学校である。基本的に春小と同じく落ち着いた学校であるが、私立中学校への進学率が高く、年度によっては半分程度の児童が私立中学校へ進学する。

秋小は、A市の西部に位置する、就学援助率40%程度の学校である。一部の男子児童の「荒れ」が深刻であり、生徒指導に力を入れている。また、「荒れ」への対処として、男性教員が多く配置されている学校でもある。

最後に冬小は、A市の東部に位置する、就学援助率90%程度の学校である。さまざまな課題を抱えた児童が多い他、学力水準もA市の中では低い部類に入る。

これら4校の2012年度の1年生を対象に、2012年10月から現在まで、週1回程度のペースで実施している。また、各年度末には各学校の管理職・教員にインタビューを行った他、2015年には、4つの小学校を所管する教育委員会へ赴き、指導主事らへのインタビュー調査も実施している。今回の報告は、このうち、教員の「平等観」に関わる部分を元にしたものである。

4．分析結果－「最低限の平等」－

分析の結果、A市の教員たちの持つ平等観として、「最低限の平等」と呼べる信念があることが明らかになった。

「最低限の平等」とは、「個々の児童に異なる事情があることを考慮しつつ、最低限同じものを与えることが重要である」という考えである。何が「最低限」なのかは学校・教員によって、かなりの幅があるのだが、とりあえずは「すべての児童に教科書に則った授業を保障すること」が、おおよそ意味されていると考えてよい。この信念に基づいて、A市の学校教育は運営されている。ここで、先行研究と比したとき、重要な点が二つある。

一つは、この目標を達成するという範囲において、教員たちは、個々の学校や子どもたちが抱えるさまざまな事情を、社会的要因を含めて考慮の対象にいれているという点である。もう一つは、この目標を達成するという範囲において、日々の実践や教員の配置などを含めて、さまざまな「特別扱い」が行われているという点である。以下、この二点について詳しく見ておくことにしたい。

4.1. 多面的な差異の認識

すでに述べたように、これまで日本の小中学校研究では、日本の教員の特徴として、「児童生徒の社会的差異を認識しない」という点が指摘されることが常であった。しかし、A市の教員は、児童生徒のあいだにある社会的差異を認識している。しかも、その認識は、格差や貧困問題・ニューカマー問題・特別支援教育など、多岐にわたり、個別児童の行いが多面的に把握されている。

ただし、ここで重要なのは、こうした多面的な差異の認識が発揮されるのは、あくまで「最低限の平等」を達成する障害となる児童や要素に限られるという点である。たとえば、冬小にいる成績のよいニューカマー児童は、外国人であるという社会的差異を持っている。しかし「授業について行けている」が故に、かれらの差異はそれほど目立たず、また教員の語りにも（認識されていないわけではないが）ほとんど現れてこないのである。

4.2. 特別扱い

第二に言えることは、「すべての児童に教科書に則った授業を保障する」ために、学級・学校・教育行政のさまざまなレベルで、さまざまな「特別扱い」が行われているということである。

学級内であれば、何らかの課題を抱えた児童の指導に、教員は多くの時間と労力を割いている。また、学年レベルで見れば、課題を抱えた児童は、おおむね学年主任が引き受けるし、クラスを分割して少人数指導を行う際にも、担任が成績の低い児童を教える傾向が見られる。そして、学校レベルで言えば、課題を抱えた学校に「優秀な」教員が多く配置されている。

ここで重要な点は、こうした「特別扱い」は、特定の社会的カテゴリーに沿って行われているわけではないという点である。たとえば「就学援助率が高い」ことは、加配教員が配置される直接の理由になるわけではない。もちろん「就学援助率が高い」学校は、課題を抱えやすいので、加配が配置される可能性は高い。しかし、加配が配置される理由は、あくまでも「何らかの意味で課題を抱え、授業が成立しづらいこと」であり、社会的要因が直接の理由とされるわけではない。こうした「平等観」は、苅谷（2006）の指摘する「面の平等」のロジックと通底するものだと言えるだろう。

5. 考察

本報告では、A市の教員が持つ平等観を「最低限の平等」と名づけた。この「最低

限の平等」の信念のもとに、A市では、個々の児童の社会的差異が認識され、「特別扱い」が行われている。

その意味では、これまでのいくつかの先行研究が指摘するような、日本の教員が貧困・格差をはじめとする問題を「見ていない」とか、そうしたハンディを持つ児童を「特別扱いしていない」という解釈は適切なものとは言えない。

また、こうした「最低限の平等」の信念が、いわゆる「機会の平等」や「結果の平等」とは異なる概念であるという点も注意しておきたい。冬小の事例で見たように、「教科書の内容についていける児童」に関しては、かれらがどのような社会的ハンディキャップを背負っていようと、是正の優先順位は低くなる。

さらに、「最低限の平等」においては、「最低限」の範囲を超えたところにある「格差」は、問題として扱われない。たとえば、塾に通う子どもと塾に通わない子どものあいだには、歴然とした成績の差があるし、私立中学校を受験する児童には、明らかに家庭環境に恵まれた子どもたちが多いのだが、A市の教員にとって、こうしたことは積極的に是正すべき「格差」ではない。これらは、あくまで「最低限」のことを超えた範囲で行われていることであり、(もちろん積極的に肯定されるわけではないが) 主要な問題にはなっていないのである。

その意味では、日本の学校教育には、そもそも「機会の平等」が根付いていないとも言える。ただし、このことが即座に問題というわけではない。なぜなら、「すべての人に最低限の学力を保障する」という観点から見れば、その障害となる要素を多角的に検討し、そこに及ばない人々に資源を重点的に配置しようという姿勢は、望ましいものだからである。

もちろん、そこに課題がないわけではない。とくに重要な課題は、そもそも「何が最低限なのか」という点について、ほとんど合意がとれていないという点である。そこには、少なくとも次のような問題がある。

一つは、「何を教えるべきか」に関する合意が取りづらく、学習指導要領などの外部の基準を無批判に受け入れやすくなるという問題である。全国学力・学習状況調査の都道府県、あるいは学校平均点が、過度に教員たちに内面化されてしまう大きな要因の一つは、ここにあると推測される。

もう一つは、学校間で「最低限」に幅が出てしまうという問題である。調査対象とした4校でも、もともと社会経済的背景が厳しい秋小や冬小で、「最低限」の水準が切り下げられるという傾向が見られる。

他にも、こうした平等観に基づくと、明らかに社会的な問題であっても、学校教育内部で解決しようとしてしまい、学校教育以外の解決策を探そうという姿勢が弱くなる傾向が見られる。

とは言え、こうした「教員の信念」を一気に変更することは非常に難しいであろう。教育社会学の格差研究は、こうした「平等」をめぐる認識の差を意識しつつ研究を進め、実践・社会へ提言していくことが求められていると言える。

紙幅の都合上、詳細なデータや、具体的な方策については省略した。これらについては、当日の報告に譲る。

＜参考文献一覧＞

苅谷剛彦, 2006,『教育と平等』中公新書。
濱本伸彦, 2014,『「生きる力」を語るときに教師たちの語ること』行路社。
志水宏吉, 2002,「学校世界の多文化化」宮島喬・加納弘勝編『変容する日本社会と文化』pp. 69-92.
西田義正, 2012,『排除する社会・排除に抗する学校』大阪大学出版会。

研究発表Ⅱ

大学への社会人入学の促進要因と抑制要因
―現職教員を対象とした質問紙調査の結果から―

○今津孝次郎（愛知東邦大学）　○田川隆博（名古屋文理大学）
長谷川哲也（静岡大学）　加藤潤（愛知大学）
林雅代（南山大学）　白山真澄（東海学院大学）

１．目的

本報告の問題意識は，A高等教育全体に関わる一般的な課題と，B教師教育に関わる個別の課題の二つが交差する点にある。そしてその背後には，超少子化による 18 歳人口激減に対処する高等教育の学生募集戦略を具体的に描きたいという実際的な狙いがある。

Aについてー急速に量的発展を遂げた日本の高等教育は，よく知られたトロウ（2000）の高等教育発展段階区分に従うと，「エリート」段階（進学率 15%まで）から「マス」段階（同 15～20%）を経て，今や「ユニバーサルアクセス」（同 50%）段階に達している。ただし「ユニバーサルアクセス」の意味は，どの人も「希望する人生の時期に大学に接近する」ことが可能になったことを指す。つまり，多様な年齢層が大学生になるために幅広い年齢の社会人大学生が多く含まれることになる。しかし，日本の大学では社会人学生の存在はそれほど目立たず，20 歳前後の青年がなお大多数を占めるという実態を見ると，進学率が高いにも関わらず，依然として「マス」段階に留まっていると言った方が正確である。「リカレント教育」が日本では 1980 年代に論議を呼んだが，「ユニバーサルアクセス」段階でこそ，その実質化が図られるはずなのに，いまだ足踏みしている状況にある。社会人は大学（再）入学のニーズが弱いのか，あるいは大学側に社会人受け入れの条件整備が整っていないのか，あるいは世論のなかで社会人大学生という認識自体が弱いのか，もっと多方面から探るべきであろう。

Bについてーそこで，社会人を対象とする教員養成という個別の課題に絞り込んで検討してみたい。大学（短大を含む）の教員養成対象者については，これまで暗黙の前提があった。つまり，高校卒業後すぐに大学に進学した若い学生を対象とすることである。しかも教員養成課程で単位を修得して教員採用試験に合格し，30 年以上に及ぶ教職生活を全うするというのが教師の当たり前のキャリアであると見なされてきた。しかし，こうした暗黙の前提は再検討すべき段階に来ている。その理由としては四つ挙げられよう。①社会構造に関わる変化として労働市場の流動化，②個人のキャリアの多様化，③公立学校教員の年齢構成上のアンバランス，④「学び続ける教員」の強調。

なお，④「学び続ける教員」は中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」（2012 年 8 月）以来，教育界で繰り返されるキーワードの一つになっている。そして文科省による教員政策としては，教職大学院を核にする大学院での実践的研究に対する要請が強化されている。では，「学び続ける教員」は現職教員の大学再入学という具体的形態とどのように関わるのか，ということが今回の調査の原問題でもある。

他方，超少子化の大波のなかで，大学の教職課程が縮小化を余儀なくされる局面に突入している。そこで新たな学生募集として現職教員をはじめその他社会人に焦点を合わせるのは自然な流れである。

以上のような問題意識に立ち，本報告では教員の学び直しに関するニーズについて，大学入学ニーズという形でどのくらい現れるかを質問紙調査に基づき検討することを目的としたい。教員の学び直しについて，教師個人のもつニーズを明らかにする「質」的調査は行われているが，「量」的にニーズ把握をする作業はほとんどない。教職大学院に在籍する学生意識については，大規模な調査が行われている（吉田 2014，吉田他 2014）。それに対して本研究は，まだ大学（院）に入学していない現職教員を対象とし，その入学ニーズを明らかにしながら，ニーズが実現される際の促進要因と抑制要因を解明する。これは大学における成人学習の基礎要件の検討にも広がる重要な論点である。

まずは予備調査（2015 年）として大まかな傾向を探ったうえで，次に本調査（2016 年）を実施する。本報告では予備調査の結果について報告したい。

２．方法

(1) 対象：愛知県内の大学で開かれた教員免許更新講習に参加した現職教員（幼・小・中・高校，国・公・私立）。参加者は愛知県を中心とした東海地域だけでなく，東海地域以外の広範囲に及んでいる。

(2) 実施方法：愛知県内 4 大学に依頼して，2015 年 6 月から 11 月にかけて開催された教員免許更

新講習の必修科目冒頭またはその終了時点で調査票を配布して直ぐに回収する集合調査法による。よって回収は講習参加者全員である。講習の邪魔にならないように，回答は選択肢法を基本としたため，回答時間は 5 分以内である。

(3) サンプル数

図表 1　大学別有効サンプル数と性別世代別の内訳

サンプル	大学				合計
	A	B	C	D	
	120	94	48	96(前期)76(後期)	434

		年齢				合計
		30-39	40-49	50-60	無回答	
性別	男	54	38	52	1	145
	女	87	97	98	7	289
合計		141	135	150	8	434

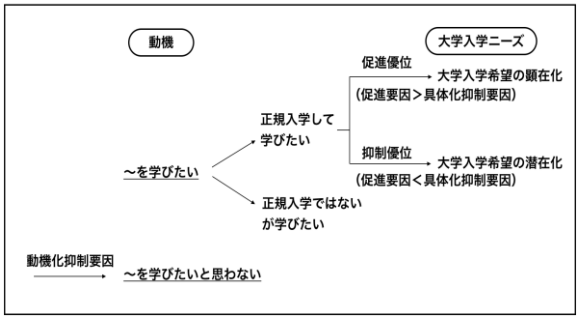
(4) 調査内容と分析方法：大学で学び直したいというニーズについて，入学形態，入学理由，入学の抑制要因，学習内容，教育環境条件，上級学位取得希望などについて質問した。集計結果について，属性別，ニーズの程度別等の観点から解析した。　　（1．2．今津孝次郎）

3．結果

3-1 分析枠組み

大学への社会人入学の促進要因と抑制要因について，分析枠組みは以下のように設定する。まず，大学（大学院を含む，以下大学等）で学びたい，あるいは学び直したいという希望を「大学における学びニーズ」ととらえるが，大学に正規入学希望のあるもの，正規入学ではないが大学で学びたいというもの，入学したい気持ちはあるが具体的にはわからないというものがある。それぞれ，「大学入学ニーズ」「学びニーズ」「潜在的大学入学ニーズ」とする。

大学入学の促進要因とは，大学等で学びたい理由であり，大学入学を促進する条件である。一方，抑制要因は 2 つある。一つは，大学入学動機形成を抑制する「動機化抑制要因」であり，もう一つは，大学等で学びたいという希望は示しながら具体的な入学ニーズを抑制する「具体化抑制要因」である。特に「具体化抑制要因」については，促進要因と抑制要因は単独で働くというより，同時に働いて，個人の中でどちらかの要因が優位となる。そして促進要因と抑制要因のどちらが優位になるかで，大学入学希望のあり方が変化してくると考えられる。例えば，大学で新たな資格を取得したいという希望は促進要因になり，大学入学にかかる金銭的負担は抑制要因になるが，そのどちらが優位となるかで，個人の大学入学希望は異なる。以上の分析枠組みを図示すると以下のようになる。



図表 2 大学への社会人入学についての分析枠組み

本研究は，大学への社会人入学の促進要因や抑制要因とはどのようなものかをとらえることを目的としている。個人の中で促進要因と抑制要因のどちらが優位となるかで，どのように大学入学希望が異なっているかについては，白山 (2016) が参照できる。本研究では，促進要因と抑制要因が具体的にどのようなものであるか，統計的に明らかにしたい。

3-2 大学に入学したいか

図表 3 を見ると，大学等で学びたいと思ったり，学びなおしたいと思う気持ちについて「ある」と答えた現職教員は 261 人であり，回答者の 60.1%を示した。男女，年代に大きな違いはなく，幅広く大学等における学びニーズがあるということがわかる。

図表3　大学等で学びたいと思ったり，学び直したいと思う気持ち

	全体	男性	女性	30代	40代	50代
ある	261	85	176	88	84	86
	60.1%	58.6%	60.9%	62.0%	60.9%	57.0%
ない	173	60	113	54	54	65
	39.9%	41.4%	39.1%	38.0%	39.1%	43.0%

図表4 大学等で学びたいという気持ち

	全体	男性	女性	30代	40代	50代
	261	85	176	88	84	86
できるだけ早く大学等に入学したい。	5.7%	7.1%	5.1%	4.5%	8.3%	4.7%
2，3年後大学等に入学したい。	6.1%	9.4%	4.5%	6.8%	6.0%	5.8%
かなり先になるが大学等に入学したい。	16.5%	20.0%	14.8%	11.4%	19.0%	19.8%
科目等履修生・聴講生で学びたい。	35.6%	40.0%	33.5%	33.0%	32.1%	41.9%
エクステンションで学びたい。	11.9%	11.8%	11.9%	8.0%	11.9%	16.3%
通信制大学で学びたい。	10.0%	8.2%	10.8%	10.2%	11.9%	8.1%
入学したい気持ちはあるが具体的には分からない。	53.3%	44.7%	57.4%	62.5%	53.6%	41.9%

注：全回答者434名のうち大学等で学びたいと思うと答えた261名に対する質問項目

次に，大学等における学びニーズに対して「はい」と答えたものに対し，具体的にどう考えているかについて尋ねた結果が図表 4 である。

図表 4 を見ると，性別，年齢問わず，「科目等履修生・聴講生で学びたい」というニーズがもっとも高く，93 名で 35.6%を示した。分母を全回答者 434 名に置き換えれば，全回答者に対し 21.4%である。

「できるだけ早く大学等に入学したい」と答えたものは 15 名（男 6　女 9）だった。「2，3 年後大学等に入学したい」と答えたものは 16 名（男 8　女 8）だった。「かなり先になるが大学等に入学したい」と答えているのは 43 名（男 17　女 26）いた。このうち，複数に回答しているものを

考慮にいれると，合計は 68 名となり，全回答者 434 名に対して，15.7%となる。

一方，「入学したい気持ちはあるが，具体的には分からない」と答えたものが 139 名（男 38　女 101）だった。これは，全回答者 434 名に対して 32%であり，「大学入学ニーズ」15.7%，「潜在的大学入学ニーズ」32.0%，合計で 47.6%が大学に対して何らかの入学希望を示していることになる。

大学に入学するとしたらどのくらい在学したいと考えているかについてまとめたものが図表 5 である。

図表 5 を見ると「半年～1 年」「2 年」と答えたものだけで 90%を超える。男性では「2 年」，女性では「半年～1 年」が最も多くなっている。2 年以内というのが在学年数の希望として多くなっていると指摘できる。

図表5　大学での在学年数の希望

	全体	男性	女性	30代	40代	50代
	261	85	176	88	84	86
半年～1年	44.8%	37.9%	47.9%	43.1%	44.6%	45.3%
2年	47.2%	51.5%	45.2%	49.2%	49.2%	44.0%
3～4年	7.5%	9.1%	6.8%	7.7%	6.2%	9.3%

図表6　専修免許状および修士・博士の学位取得希望

	全体	男性	女性	30代	40代	50代
	434	145	289	141	135	150
将来は専修免許状を取得したいと思いますか。						
思う	17.9%	20.4%	16.7%	22.9%	22.2%	9.7%
思わない	63.4%	56.6%	66.5%	64.2%	55.6%	70.1%
既に取得済みである	17.9%	23.0%	15.5%	11.9%	22.2%	19.4%
将来は修士の学位を取得したいと思いますか。						
思う	16.8%	20.4%	15.1%	13.8%	18.5%	17.2%
思わない	69.0%	61.9%	72.2%	68.8%	63.9%	73.1%
既に取得済みである	13.7%	17.7%	11.8%	16.5%	17.6%	9.0%
将来は博士の学位を取得したいと思いますか。						
思う	12.8%	18.6%	10.2%	13.8%	10.2%	14.2%
思わない	84.6%	80.5%	86.5%	83.5%	85.2%	85.1%
既に取得済みである	2.0%	0.9%	2.4%	1.8%	3.7%	0.7%

ただし，2 年以内であっても，大学院への入学希望はそこまで高くない。それを示したのが図表 6 である。「将来は専修免許状を取得したいと思いますか」という質問について，「思わない」と答えたものは 63.4%，「将来は修士の学位を取得したいと思いますか」という項目について，「思わない」と答えたものは 69.0%，「将来は博士の学位を取得したいと思いますか」という項目について，「思わない」と答えたものは 84.6%となっている。

3-3　大学入学の促進要因：大学等で何を学びたいか

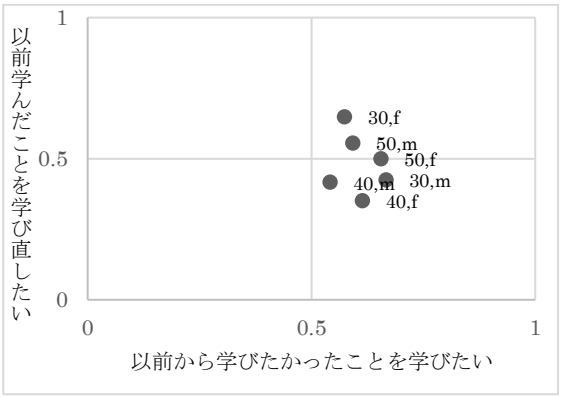
図表7　大学等で学びたい理由

	全体	男性	女性	30代	40代	50代
	261	85	176	88	84	86
職業資格を取得したい。	36.8%	27.1%	41.5%	38.6%	48.8%	23.3%
10代後半から20代前半の若者と交流したい。	3.4%	8.2%	1.1%	3.4%	6.0%	1.2%
アカデミックな環境に身を置きたい。	27.2%	36.5%	22.7%	20.5%	32.1%	30.2%
大学教員と交流したい。	8.8%	16.5%	5.1%	10.2%	8.3%	8.1%
以前から学びたかったことを学びたい。	61.7%	61.2%	61.9%	60.2%	60.7%	62.8%
以前学んだことを学び直したい。	49.0%	47.1%	50.0%	56.8%	38.1%	51.2%
自分がこれまでしてきた経験を若い人に伝えたい。	5.7%	7.1%	5.1%	6.8%	4.8%	5.8%
若者たちの考えを吸収したい。	6.5%	10.6%	4.5%	6.8%	7.1%	5.8%
本や論文を読み，じっくり思考したい。	30.7%	45.9%	23.3%	26.1%	31.0%	36.0%
研究論文を書きたい。	6.5%	12.9%	3.4%	6.8%	6.0%	7.0%
学会や研究会で発表したい。	5.4%	9.4%	3.4%	5.7%	7.1%	3.5%

注：全回答者434名のうち，大学等で学びたいと思うと答えた261名に対する質問項目。

大学等で学びたい理由について尋ねたのが図表 7 である。これを見ると，「以前から学びたかったことを学びたい」という理由がもっとも多く，61.7%のものが答えた。次いで，「以前学んだことを学び直したい」という理由が 49.0%であった。

「以前から学びたかったことを学びたい」「以前学んだことを学び直したい」という項目の相関は低くなっている（r=-0.062, p=0.315）。この二つの項目を軸として，はい＝1，いいえ＝0 の得点を与え，性別年代について平均値を計算し，プロットしたのが図表 8 である。



図表 8　学び直しと以前から学びたかったことの相関図

図表 8 を見ると，「以前から学びたかったことを学びたい」という項目については，性別年代を問わず一定の高さを示しているが，「以前学んだことを学び直したい」という項目については，幅がある。30 代女性，50 代男性は「以前から学びたかったことを学びたい」「以前学んだことを学び直したい」という項目でともに高くなっている。一方，30 代男性，40 代男性，40 代女性において「以前学んだことを学び直したい」とする項目で低くなっている。

世代で整理すると，30 代では，女性が「以前学んだことを学び直したい」という項目で高く，男性は低い，40 代では，「以前学んだことを学び直したい」という項目で男女とも低い。

それでは，現職教員たちは大学等で何を学びたいと思っているか。図表 9 には，大学等で特に何を学びたいかを示している。これを見ると「教科の専門性」をもっとも多くのものがあげており 70.1%だった。また，「カウンセリングや心理学の理論」を学びたいとするものが 52.2%で，ここには男女の違いがみられ，女性の方が有意に高い（χ^2=10.163, p=0.001**）。さらに，「スマートフォンやタブレット端末の教育利用法」について，全体では 30.6%であり，男性の方が有意に高い（χ^2=4.373，p=0.037*）。

図表9　大学等では特に何を学びたいか（複数回答）						
	全体	男性	女性	30代	40代	50代
	134	39	95	47	54	32
教科の専門性	70.1%	82.1%	65.3%	76.6%	64.8%	68.8%
一般教養	19.4%	28.2%	15.8%	21.3%	22.2%	12.5%
教育思想	9.7%	12.8%	8.4%	12.8%	7.4%	9.4%
教育制度	9.0%	12.8%	7.4%	8.5%	9.3%	9.4%
教育に関する法律	7.5%	12.8%	5.3%	8.5%	7.4%	3.1%
カウンセリングや心理学の理論	52.2%	30.8%	61.1%	51.1%	61.1%	37.5%
進路指導やキャリア教育	21.6%	30.8%	17.9%	23.4%	24.1%	15.6%
教育方法	26.9%	25.6%	27.4%	36.2%	18.5%	28.1%
いじめ・不登校などの教育問題	32.8%	25.6%	35.8%	34.0%	38.9%	18.8%
世界の教育事情	24.6%	28.2%	23.2%	23.4%	31.5%	15.6%
エクセル・ワードなどのオフィスソフトの活用	23.9%	20.5%	25.3%	23.4%	22.2%	28.1%
スマートフォンやタブレット端末の教育利用法	30.6%	43.6%	25.3%	29.8%	33.3%	28.1%
注：大学等で学びたい気持ちがあると答えたもの＋大学等で新たに教員免許を取得したいと思うと答えたものに尋ねた						

以上をまとめると，科目等履修生や聴講生で，2 年以内，教科の専門性を学びたいというのが最も多く見られる希望と言える。また，「職業資格を取得したい」と答えたものが 96 名，新たに教員免許を取得したいと答えたものが 134 名，全回答者 434 名に対しての比率でいえば，22.1%と 30.9%で一定の割合を示しており，資格取得希望も特徴として挙げられる。

3-4 大学入学の促進要因：学びやすい条件

大学等に入学する上で，学びやすい条件について尋ねたのが図表 10 である。

学びやすい条件としては，土日開講，長期休暇開講を挙げるものが多い。また入学金や授業料の軽減措置を求めている。土日開講については，性別では女性，年代では 40 代，50 代でより高いニーズとなっている。「長期休暇に開講がある」という項目については，50 代で 74.4%と高くなっている。

入学金の軽減措置は 50 代でニーズが下がる。就職斡旋，各種の説明会，経験者の話についてはあまり高い希望を示さなかった。

図表10 大学等に入学する上で，学びやすい条件						
	全体	男性	女性	30代	40代	50代
	261	85	176	88	84	86
夜間コースがある。	37.2%	41.2%	35.2%	30.7%	44.0%	36.0%
土日開講がある。	64.4%	52.9%	69.9%	52.3%	72.6%	68.6%
長期休暇に開講がある。	64.4%	65.9%	63.6%	60.2%	57.1%	74.4%
入学金の軽減措置がある。	58.6%	64.7%	55.7%	65.9%	63.1%	46.5%
授業料の軽減措置がある。	68.2%	68.2%	68.2%	71.6%	70.2%	62.8%
奨学金制度がある。	26.8%	27.1%	26.7%	27.3%	29.8%	22.1%
託児所がある。	14.2%	9.4%	16.5%	27.3%	14.3%	1.2%
就職斡旋してくれる。	11.1%	7.1%	13.1%	11.4%	15.5%	5.8%
各種の説明会がある。	10.3%	9.4%	10.8%	6.8%	8.3%	16.3%
社会人入学経験者の話を訊く機会がある。	13.4%	15.3%	12.5%	14.8%	13.1%	11.6%
注：全回答者434名のうち，大学等で学びたいと思うと答えた261名に対する質問項目。						

3-5 大学入学の抑制要因

次に，大学入学の抑制要因について検討するが，先に述べたように大学入学の抑制要因は，大学で学びたいという気持ちを持ちながら，大学入学への具体化を抑制する「具体化抑制要因」と，大学で学びたいという動機化を抑制する「動機化抑制要因」である。

大学入学への具体化を抑制する「具体化抑制要因」について，大学で学びたいと思うものに対し，大学等に入学の上で不安に思うことについて整理したのが図表 11 である。図表 11 を見ると，学費や在学中の生計に不安を抱えていることがわかる。また，それと同等の不安として，「職場の理解を得るのが難しい」と 43.3%のものが答えている。これは男女差が大きく，男性 56.5%，女性 36.9%となっており，有意に男性の方が高い（χ^2=8.913, p=0.003**）。

図表11 大学入学を考える上で不安に思うこと						
	全体	男性	女性	30代	40代	50代
	261	85	176	88	84	86
若者とのギャップがある。	13.8%	7.1%	17.0%	12.5%	11.9%	16.3%
学費の工面が難しい。	44.1%	45.9%	43.2%	50.0%	50.0%	31.4%
在学中，生計を立てていくことに不安がある。	49.0%	57.6%	44.9%	61.4%	39.3%	45.3%
家族の理解を得るのが難しい。	23.0%	18.8%	25.0%	25.0%	27.4%	16.3%
職場の理解を得るのが難しい。	43.3%	56.5%	36.9%	52.3%	46.4%	31.4%
介護をしなければならない。	7.3%	3.5%	9.1%	1.1%	3.6%	17.4%
育児をしなければならない。	16.9%	7.1%	21.6%	28.4%	19.0%	2.3%
学んだことが仕事に生かせるかわからない。	9.6%	7.1%	10.8%	5.7%	8.3%	14.0%
注：全回答者434名のうち，大学等で学びたいと思うと答えた261名に対する質問項目。						

4　まとめと考察

ここまで大学入学へのニーズ，および大学入学への促進要因，抑制要因について検討してきた。主な結果を整理すると以下のようになる。

大学で学びたいと思ったり，学び直したいと思う気持ちについては，60.1%のものが「ある」と答えた。また，「大学入学ニーズ」15.7%，「潜在的大学入学ニーズ」32.0%，合計で 47.6%が大学に対して何らかの入学希望を示していた。在学年数の希望は 2 年以内が 90%以上を占めるが，大学院への入学希望は高いとは言えない。

大学入学の促進要因について，大学等で学びたい理由については「以前から学びたかったことを学びたい」という希望が最も高く，「以前学んだことを学び直したい」という希望がそれに続く。学びたい内容については「教科の専門性」が 70.1%と高かった。また「カウンセリングや心理学の理論」も 52.2%であった。

大学で学びやすい条件としては，土日開講，長期休暇開講をあげるものが多く，入学金・授業料の軽減措置もあげられていた。

大学入学の抑制要因は，大学で学びたいという希望はあるが大学入学の具体化を抑制する「具体化抑制要因」と，大学で学びたいという動機化を抑制する「動機化抑制要因」がある。「具体化抑制要因」としては，学費，生計，職場の理解などに不安がみられた。「動機化抑制要因」としては「仕事や家事などで忙しくて時間的余裕がない」という理由が他に比べて特に高かった。

（4．　今津孝次郎，田川隆博）

（引用文献，データ・分析の詳細は当日配付資料に記載します）

【付記】本報告は平成 26～28 年度科学研究費〔基盤研究(C)課題番号 26381155〕「社会人を対象にした教員養成プログラムの開発」（研究代表者：今津孝次郎）の研究成果の一部である。

私立大学定員割れの構造

小川　洋　聖学院大学（非常勤）

はじめに

現在、私立大学の半数近くが定員割れとなり、かつ2018年以降、18歳人口の低下傾向が進み、私大の経営破綻が深刻化することが予想されている。定員割れ現象についての学術的な研究は少なく、ジャーナリズムでも、私立学校振興・共済事業団（以下、私学事業団）の調査報告をなぞるか、破綻事例へのコメント程度にとどまっているものが中心である。

大学の破綻は社会的な混乱を引き起こす可能性が高い。運営上あるいは経営上の問題が集中し、定員割れとなっているのはどのような大学なのかを明らかにすることは、混乱を回避するうえで必要な課題だと考える。

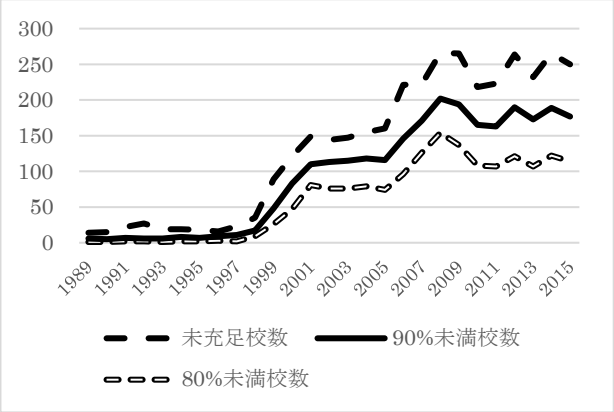
以下、本発表の「定員割れ」の定義をしたうえで、定員未充足が構造的なものであることを確認し、私大全体の改革の動きも視野に入れて、90年代末から定員割れ私大が急増した原因を明らかにし、対策のあり方を論じる。

1）試練に立たされる弱小私大

2000年以降、16年春の段階までに、定員割れから閉校ないし募集停止となった大学は12校である。一部を除いて100～200名規模の小規模であること、単科であること、開設から20年未満であることなどの特徴を指摘できる。また私学事業団の「私立大学・短期大学等入学志願動向」でも、入学定員 800 人以下では全体として定員未充足となっていることが示されている。

2）定員割れの定義

15 年度の私学事業団の報告によれば入学定員未充足校は250に及ぶが、その約3割は90%以上を確保しており、入学辞退率の見込み違いによるものも含まれる。以下、おもに朝日新聞出版『全国大学ランキング2015』のデータを利用するが、本論では充足率 90%未満を定員割れとする。なお、図には一般に経営上、採算ラインとされる8割未満の大学数も示した。



【図1】定員未充足私大数の推移

3）開設期別

開設時期別の定員未充足校の比率は以下のとおりである。時期区分は①学制改革期（49）、②整備期（50-63）、③急増期（64-68）、④抑制期（69-84）、⑤臨定期（85-05）、⑥再抑制期（06-）とした。定員未充足校の比率は、それぞれ①3.3%、②11.8%、③29.1%、④29.2%、⑤43.4%、⑥17.2%である。とくに臨定期については、すでに閉学や募集停止している大学を加えるとほぼ半数が定員未充足校であり、比率は際立って高い。

4）設置母体別

次いで、設置母体による違いについて分析した結果、短大を母体とする大学の未充足率がいずれの時期も他の設置母体に比べて高いことが明らかとなった。③では 40.7%、④では 42.1%が定員未充足であった。⑤では 50.0%であるが、この時期に開設された大学の 77.4%は短大からの改組転換であり、医療系分野などでは定員を満たしているものが多く、その他の分野の短大を母体とする大学の多くが定員未充足である。

ではなぜこの時期に、短大が大挙して四大化し

たか、また四大化できたか。

5）ゴールデンセブンと私大の構造変化

私大関係者や受験業界でよく知られる86年からの　92 年までの7年間は第二次ベビーブーム人口の大学進学期にあたり、文部省が臨時定員増を認めてもなおかつ、空前の浪人生数が出るなど、私大にとっては受験料や増員による学納金収入の臨時的増収があり、「ゴールデンセブン」と呼ばれた時期である。

この時期に、とくに私大は規模や学部・学科構成においても大きな変化を遂げた。とくに顕著なのは、定員1,000 人以下の私大が48校増加し79校となるなど、全体として規模を拡大しながら、学部・学科改革を進めたことである。

さらに一般的に規模の小さかった女子大の多くも規模の拡大と学部・学科の再編に動いている。例えば、東京家政大学、同志社女子大学、安田女子大学の各大学の定員拡大は3倍を越えた。90年代後半の受験競争の鎮静化と女子大の拡大は、とくに女子生徒たちの進路選択の幅を広げ、在学生の 9 割が女子学生であった短大の学生募集に直ちに大きな打撃を与えた。

6）短大の改組転換

80 年代より女子の四大志向が進んでいたとはいえ、ゴールデンセブンの受験競争では、女子受験生が「滑り止め」として短大を受験したため、短大の応募者が一時的に復活した。とくに大都市圏の短大の多くは臨時収入を得ることになった。首都圏の入学定員 300 人の典型的な女子短大の例では、この期間に受験料収入が2億円、水増し入学者の学納金収入が 10 億円程度と推測され、校舎を一棟建設できる程度の臨時的収入があったものと考えられる。

受験競争の緩和にともなって、再び定員割れが深刻となった短大の多くが、多少の資金的な余裕を得たこともあって、90 年代を中心に次々と四大化した。定員割れに直面していた短大が四大化することにより、先行して四大化し、かろうじて定員を満たしていた大学と競合することとなった。その結果、90 年代末から一気に定員未充足大学が急増することになったのである。私大の定員割れとは、「定員割れしていた短大」が「定員割れする大学」に変わった面もあるといえる。では、なぜこれらの短大を母体とする大学の多くが学生募集で困難を抱えるのか。

7）の改組転換の限界

第一に、とくに60年代に開設された短大の多くが、高校以下の諸学校を経営する学校法人によるものであり、同窓会などの協力を得て高校卒業生のために設置したケースが多く、経営者には高等教育機関を設置したという意識に乏しかった（大学設置者の大衆化）。教員組織、事務組織とも大学に相応しい体制構築が困難だったこと。

第二に、四大化に際して従来の教員の雇用を守り学科構成も保持したまま、形式的に学部構成に改組したケースが多く、女子に敬遠されるようになっていた分野の学部・学科構成となる場合が多かったこと。また、敷地の拡大や校舎の増築にも、多くは積極的ではなかったこと。

第三に、短大教育のひとつの特徴であった職業教育重視の文化が大学にも持ち込まれ、教養教育や初年次教育などの取り組みが不十分になる傾向があったこと。また短大の基礎単位が学科であり、カリキュラムや人事も学科で完結する傾向があったことから「学科の壁」が残り、柔軟な教員人事やカリキュラム改革を難しくし、改革の動きを乏しくしたこと。

8）対策の必要性

私大の定員割れは構造的なものであり、広報活動の工夫程度で定員を回復している例はほとんどない。高校以下の併設校の学納金収入などによって維持されているケースも多いが、それは、いずれ限界を迎える。破綻にともなう混乱を避けるためには、定員割れの継続している経営・運営ともに課題の多い私大の統廃合を進めるための枠組みが検討され準備されるべきであろう。

学校教員数の推定：教員需要関数の試み

山崎　博敏（広島大学）

児童生徒数は減少しているのに、なぜ教員数は減少していないのか、との批判がある。その原因としては、児童生徒数ほど学校数、学級数、学級規模が減少していない、一部地域で一時的に児童生徒数が増加したなどが考えられる。教員数の正確な推定モデルの構築は、教育政策上の基本問題であり、将来の教員採用を推計する上でも重要である。

ところが、教員数を従属変数とする重回帰モデルにおいて説明変数である児童生徒数、学級数、学校数の間に相互に大きな相関が存在しており、クロスセクションデータにおいても多重共線性の問題が発生することが多い。

本研究では、その問題を回避した、我が国の公立小中学校の最良の「教員需要関数」を提案し、47 都道府県別に教員数の推定を行う。

1　多重共線性の実例と相関係数の大きさ

広島県の全公立学校別のデータ（2015 年度）を用いて、教員数を従属変数、児童生徒数、学級数を説明変数とする回帰分析（OLS）を行った結果（表１）、VIF の値は、小学校の場合 45、中学校では 43 以上と、目安である 5 あるいは 10 を大きく超えており、多重共線性が発生していた。

表２によると、学級数と児童生徒数の間の相関係数は、小・中ともに 0.989 と極めて高かった。図１は小学校の３変数の散布図を示しており、各学校のプロットは一本の線上にあると言っても良い。

同様に『学校基本調査』で 2015 年度の都道府県別（公立）の学級数と児童生徒数の相関係数は小学校が 0.993、中学校が 0.994 であった。全国の公立学校の学級数と児童生徒数の 1990 年度から 2015 年度まで時系列データの相関係数は、小学校が 0.947、中学校が 0.979 であった。

表１　多重共線性の事例：教員数の重回帰分析

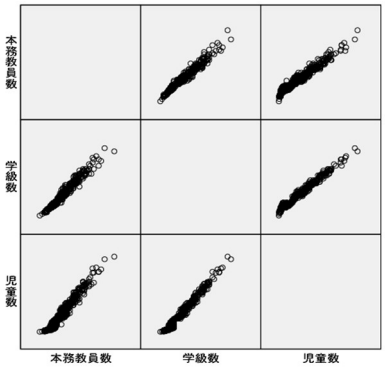
	説明変数	偏回帰係数	標準誤差	t 値	VIF
小学校	（定数）	3.978	0.311	12.8	
	学級数	0.881	0.071	12.4	45.6
	児童数	0.012	0.002	5.5	45.6
	R2＝0.968, N=485				
中学校	（定数）	5.930	0.346	17.1	
	学級数	1.296	0.118	11.0	43.8
	生徒数	0.004	0.003	1.3	43.8
	R2=0.966, N=236				

表２　相関係数：広島県公立学校データ

中学校 / 小学校	学級数	児童生徒数	教員数
学級数	1.000	0.989	0.983
児童生徒数	0.989	1.000	0.974
教員数	0.983	0.979	1.000

（下三角が小学校、上三角が中学校である）

図１　学級数・児童数・教員数の相関図：小学校



2　相関が高い法制上の根拠

学級数と児童生徒数、および教員数の間の相関係数が高い根拠は、学校組織の構造を規定する教育行財政に関する法令、中でも公立義務教育学校の「教職員定数の標準に関する法律」（標準法）にある。同法は国の学級編制と教職員配置の標準を規定しているが、図１に示しているように、児童生徒数が確定すると、学級数（単式・複式）が決定し、

さらに教員数（基礎定数）が決定するようになっている。また同法には教職員の加配も規定されており、基礎定数に加えて、ＴＴや少人数指導の担当教員、教頭複数配置や、小学校専科教員などの追加的な配置が行われる。

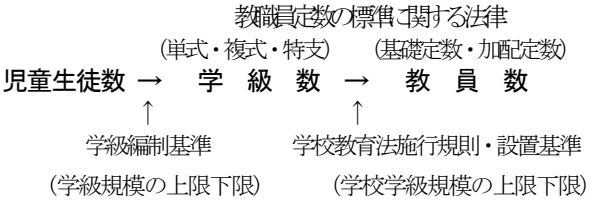


図２　児童生徒数から教員数が決定される法制機構

近年は学校の設置者である市町村教委に学級編制の権限があり、独自の学級編制基準を策定し、特別支援学級の設置の判断も行っている。

2006年度から「特別支援教育」へと転換し、LD、ADHD、高機能自閉症等も障害の対象に加わり、一般の学校に特別支援学級が多数設置されるようになった。2015年度現在、公立全学級に占める特別支援学級の割合は小学校で 13.9%、中学校で 15.0%にまで急増している。教員数が減少しないのは、特別支援学級の増加によるところが大きい。しかし、その設置状況は都道府県によって大きく異なっており、小学校を例にとると東京都（4.6%）から徳島（22.0%）までの幅がある。さらに同一県内でも市町村の間の格差は大きい。

つまり、国が設定した学級編制の標準によって同一学年の児童生徒数が確定すれば各学校の教員数はおおよそ決定するが、実際には設置者である市町村教委の学級編制に関する政策と加配教員の任用に携わる都道府県教委の政策によって、各学校の学級数と教員数はかなり多様になっている。

３　教員数推計の重回帰モデル

国の学級編制基準により単式と複式の学級の数は児童生徒数によってほぼ決定されるから、児童生徒数と単式＋複式の学級数（通常学級数）の相関は極めて高い。しかし、特別支援学級の設置は都道府県特に市町村教委の裁量による部分が大きく、通常学級の学級数・児童生徒数と特別支援学級の学級数・児童生徒数の間の相関（広島県公立学校個別データ）は、それほど高くなく 0.5 から 0.7 程度である（表３）。

通常学級と特別支援学級を組み合わせた４つの教員需要モデルを構築した。表４に示すように、VIF は全ておおよそ２を下回り、多重共線性が回避されている。この中では３番目のモデルが最良である。

表３　通常・特別支援学級の学級数と生徒数の相関

小学校＼中学校	本務教員	通常学級	通常生徒	特支学級	特支生徒
本務教員数	1.000	.976	.973	.605	.744
通常学級数	.972	1.000	.994	.520	.707
通常生徒数	.977	.991	1.000	.528	.709
特支学級数	.691	.587	.613	1.000	.823
特支生徒数	.718	.660	.683	.871	1.000

表４　学校教員の需要関数：４つのモデル

	小学校			中学校		
	B	s.e.	VIF	B	s.e.	VIF
（定数）	2.358	0.174		5.695	0.243	
通常学級数	1.236	0.015	1.53	1.470	0.023	1.37
特支学級数	1.510	0.085	1.53	1.287	0.136	1.37
調整済 R2	0.966			0.966		
（定数）	7.366	0.144		9.008	0.221	
通常生徒数	0.036	0.000	1.88	0.038	0.001	2.01
特支生徒数	0.126	0.017	1.88	0.202	0.037	2.01
調整済 R2	0.960			0.952		
（定数）	6.217	0.157		7.928	0.259	
通常生徒数	0.035	0.000	1.60	0.038	0.001	1.39
特支学級数	1.213	0.084	1.60	1.218	0.152	1.39
調整済 R2	0.969			0.957		
（定数）	7.891	0.167				
通常生徒数	0.035	0.000	2.02			
特支生徒数	0.117	0.016	1.89			
複式学級D	-1.655	0.286	1.23			
調整済 R2	0.962					

（使用データ：広島県教委「平成 27 年度広島県公立学校基本数」、N=485（小）,236(中)）

貧困と若年女性のライフコース

―「貧困の世代的再生産」に関する継続ヒアリング調査から―

大澤真平（札幌学院大学）

【はじめに】

本報告では、子ども期に貧困にあった若年女性のライフコースについて考察を行う。家族資源の不平等が、子ども期から青年期へのライフコースの中でどのように若年女性のライフイベントに影響するのか、また、それが不安定な次世代の家族形成あるいは単身世帯の形成の基盤となりゆくプロセスについて、２００８年より継続的に実施しているヒアリング調査の結果から報告を行う。

若者のライフコースについては、「個人化」や「液状化」といった見方のもと、これまでの定型的なライフコースが崩れ、不安定就労や世帯形態の多様化が生じていることが指摘されている。しかし、研究の多くはこれまでのライフコースや定型家族のあり方からの逸脱度や、それがもたらす「自立」の困難を記述するにとどまっている。

それをジェンダーの視点からとらえた場合、性別役割分業にもとづく「自立」を前提に女性（男性）の不安定化が問題視されている傾向が強い。もちろんそれは重要な指摘であり、雇用や社会保障制度等の生活基盤のジェンダー不平等なあり方から「自立」の困難の構造的背景を明らかにしていく必要がある。

しかし、それにくわえて、主体的側面の確立のプロセスのあり方といった観点からライフイベントをとらえていく必要があるのではないだろうか。ケア役割を担うことを社会的に期待されている女性は、家族のケア役割を担うなかで、ライフコースのあり方の自由が制約される可能性が高い。ケア役割と主体的側面の確立のコンフリクトに現れる困難をとらえることは、女性のライフコースのあり方を考察する上で欠かせない視点である。そういう点で、女性のライフコースは若年層という特徴に注目するだけではなく、(「定位家族」と「生殖家族」の両方を含む）家族との相互作用という視点を持つことが特に重要になる。

以上のような観点から、本報告では若者の自立と女性ジェンダーとしての困難の表れ方の重なりを意識して、若年女性のライフコースの有り様を示していきたい。それはこれまで男性の問題として隠されてきた、ジェンダー化された若者の貧困の表れ方の解明の一助でもある。

【調査概要】

本報告で扱うデータは、2007 年に実施した生活保護や児童扶養手当受給世帯、その他経済的に困窮した状態にある世帯で子ども期を過ごした 20 代前半の若者男女 12 名へのインタビュー調査の対象者のうち、これまで断続的にヒアリングを続けてきた女性 4 名のインタビュー内容である。本報告では 2015 年 2 月および 2016 年 2 月に実施した、それぞれ 1 時間半から 2 時間におよぶインタビューデータを用いる。

【調査結果】

	就労状況[1)]	婚姻経験	世帯状況
Aさん	非正規/パートタイム	なし	親と同居
Bさん	就労継続支援利用[2)]	あり（離別）	親と別居
Cさん	非正規/フルタイム	なし	親と別居
Dさん	非正規/パートタイム	あり	親と別居

注1)2016年調査時の状態　注2)就労継続支援サービスB型

インタビューを実施した女性４名は、就労状況としては非正規雇用３名と福祉サービス利用１名、婚姻経験でみると既婚と未婚がそれぞれ２名ずつ、居住形態でみると親同居１名と別居３名となっている。

若者の移行期に関して、その安定性が親の持つ資源と親の支援のあり方によって大きく左右されることが指摘されているが、本報告の４名の女性たちはいずれも家族が頼りになるというよりは、家族の抱える困難性に各自のライフコース選択が影響を受けていた。

以下、4 名の事例についての概要を示す。個人の人生経歴が含まれるので詳細な内容については報告時に示す。

＜Ａさん＞初職につまづき、親の生活保護世帯に戻ったのち、十分な就労につけないまま現在に至る。時間がたつほど現状が固定化していくが、自分で状況を変える力を顕在化させる働きかけはどこからもなされない。
＜Ｂさん＞高卒後５年ほどで結婚し出産も、病気により子どもの養育ができないとの理由で夫方に子どもを連れていかれ言われるまま離婚。その後はいくつかの社会福祉サービスにつながることで生活を維持している。
＜Ｃさん＞高卒後、パート労働につきながら病気の父親の介護を続けてきた。３０歳を過ぎた頃「父を見捨てようと思った」いくつかの条件が重なり、妹と一緒に離家を果たす。
＜Ｄさん＞高卒就労後、数年で結婚し出産。母親役割の押し付けと家庭内で困窮状態に置かれる精神的な体調を崩す。

【考察】

「流動化」「個人化」する若者のライフコースという点から4名の人生経路を確認すると、不安定就労や世帯形態の多様化として指摘される状況がいずれもみられる。

生活という点で見ると、Ａさんは親の生活保護受給、Ｂさんは障がい年金受給というように、就労というよりは社会保障制度のもとで若者期の生活が支えられている実態も見受けられる。ライフコースの流動化といったとき、非正規雇用化や低所得といった若者の就労問題にとどまらず、不安定な就労と社会保障/社会福祉サービスの組み合わせによる生活の成立が、一定数の若者の現実として無視できないことを考えていく必要があるだろう。

また、Ｃさんは親の介護から解放され（ただし親の状況は変わっていない）、離家を果たしたが、それを支えているのはフルタイムの非正規雇用であり、かつ、妹も同様の就労につくなか、二人の収入を合わせることで成立している生活である。Ｃさんは妹がいなくなることは考えられないし、自分は結婚ができるともしたいとも思わないと語っており、男性の稼得に依存せざるを得ない性別役割分業にある就労構造のもと、世帯形態の多様化がこういった形で成立している側面がある。

一方、ケア役割と女性のライフコースという点から４名の人生経路を確認すると、ケアをしなくてはならない対象が常に存在し、あるいはケア役割を担わなければならないという規範的な思いがあるなかで、女性がライフコース選択をせざるを得ない現実がみえる。

Ｃさんは結果的にケア役割を降りることで離家を果たしたのだが、30 代という年齢のもと、これから先の展望は現状維持という状態に置かれている。またＤさんは社会参加したいという望みと現実のケア役割の担い手の期待の間で自己を相当に抑圧させられてきた。

これらの点から、若年女性（男性）のライフコースを考えるとき、若者カルチャー、セクシュアリティ、仲間ネットワークといった視点だけではなく、個々人の生活が現実に保障されるための労働、ケア、社会保障（所得保障を含む）のあり方といった観点をより組み込んでいく必要があるだろう。

追跡調査における 30 歳時展望の変化

—東京大学社会科学研究所高卒パネル（JLPS-H）による分析

○長尾由希子（聖カタリナ大学）　　○佐藤香　（東京大学）

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 12 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、30 歳時における職業キャリアやライフコースの展望がどのように変化してきたかに着目する。

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、この十数年、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、若者たちのライフコース展望に不断の修正を余儀なくさせている。20 歳代に安定したキャリアを開始して、親からの独立を果たし、結婚して新たな家族を形成しようと考えていたとしても、それを実現することが困難になるためである。

不安定化する社会の中で、若者たちは働き方や暮らしについて、どのような展望を抱き、その展望はどのように変化するのか。また、展望を規定する要因は何だろうか。これらを明らかにすることで、若者が希望をもてる社会に向けての課題とは何か、検討したい。

（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 12 ウエーブ(2015 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 ウエーブ（2004 年・2006 年）には保護者調査も実施した。本報告では、2015 年に実施した第 12 ウェーブ（概ね 29 歳時）までのデータを用いる（表１）。

（佐藤香）

表１　JLPS-H（東大社研・高卒パネル）　回収率の推移

			本人票				保護者票		
波	調査年月	年齢	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	516	（458／58）	29.4%			
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	461	（379／82）	29.9%			

２．30 歳ごろに希望する働き方の変化

（１）働き方の希望と性別

本報告では、(1) 30 歳ごろの働き方の希望、(2) ライフイベントの展望の二点について、選択式の質問項目をもとに分析を行う。

(1) に関連する質問項目は、「あなたは 30 歳になったときに、どのような働き方をしていたいと思いますか。あてはまる番号１つに○をつけてください。」という問いであり、正社員、専業主婦・主夫等の選択肢を１つ選んで回答する形式である。同質問項目は、第 1 ウェーブから第 11 ウェーブまで、ほぼ毎回（第 6 ウェーブの一時点を除く）たずねている。なお、第 12 ウェーブ以降は 35 歳時の働き方をたずねている。

JLPS-H の第 8 ウェーブ（概ね 25 歳、以下、概ねを略す）までのデータを用い、同じ質問項目について分析した先行研究として、元治恵子（2012、近刊等）が挙げられる。そこで明らかにされた知見は下記の通りである。

男性では高校３年生時から高卒８年目までに正社員志向の者が 7 割から 8 割に増加し、独立自営等の志向は２割半ばから１割弱に減少する。女性では正社員志向の者が 5 割以上から減少して 5 割を切り、非正社員・専業主婦志向の者が２割から３割半ばへと増加する。

この背景を属性別に検討すると、男性では学歴差はみられないが、女性では大卒以上で正社員志向が多く、6 割以上となっている。他の学歴では正社員志向は 4 割に過ぎない。

また、雇用形態別にみると、男性では第 8 ウェーブの現状が正社員でも非正社員でも 8 割以上が正社員志向であるが、女性では現状が正社員の場合は６割以上が 5 年後も正社員を希望しているが、非正社員等の場合は３割しか正社員化を希望していない。

さらに婚姻状態別にみると、男性では未婚者の８割以上、既婚者の 9 割以上が正社員を希望しており、いずれも高い割合であると言えるが、結婚するとより安定を望むことがわかる。しかし、女性では逆に未婚者の方が正社員を希望する割合が高くなる。女性では未婚者の 5 割、既婚者の 4 割弱しか正社員を望まない。結婚が稼ぎ手モデルを前提にとらえられていることがわかる。

元治（前掲）はさらに女性についてロジスティック回帰分析を行い、大卒以上、現状正社員で正社員志向が高いことを確認している。この分析にライフコースの希望（継続就業／中断）を加えると、大卒以上の効果が消え、ライフコース希望が有意となっている。

上記の状況から 3 年を経た第 11 ウェーブ（28 歳）においても概ね同様の傾向が確認された（図表等省略）。男性では正社員志向が強く、女性ではライフコースの希望と働き方の希望が密接に関連していた。

（２）ライフイベントを希望する年齢

JLPS-H では、結婚や離家などのライフイベントを何歳ごろに実現したいかたずねている。同質問項目は第 11 ウェーブではたずねておらず、第 12 ウェーブ（29 歳）におけるライフイベントの希望および達成状況を、性別･雇用形態別にまとめたものが図１である。

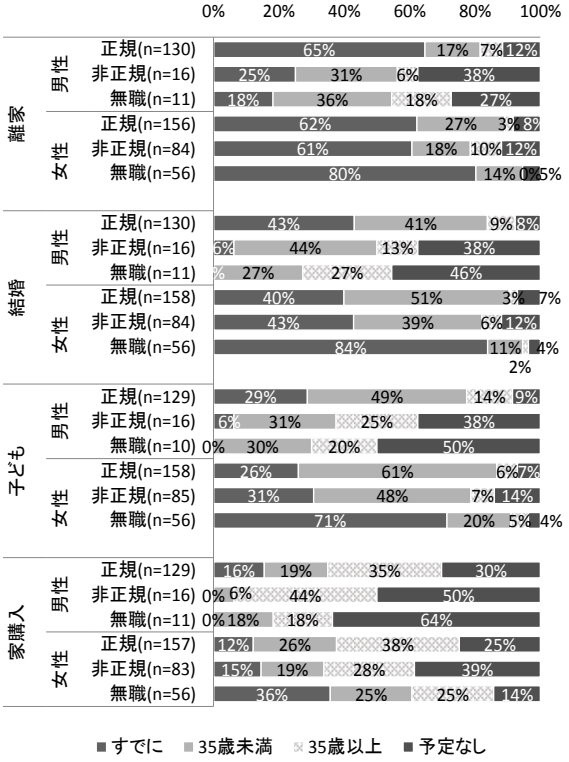


図１　ライフイベントの希望年齢

ここから、特に非正社員の男女における違いが際立っていることがわかる。女性では非正社員でも結婚したり子どもをもったりしているか、35 歳未満など比較的近い将来に実現したいという希望をもっている。それに対して男性非正社員では実現している者も少なく、希望する年齢もより遠い時期が挙げられるか、「そうするつもりはない」という回答が多い。

（佐藤香）

３．30 歳ごろの生活展望の変化

（１）対象とするデータおよび分析方法

JLPS-H では、第 6・第 10・第 11 ウェーブ（23・27・28 歳）で、自由記述によって 30 歳ごろの生活展望を広くたずねている。

具体的には、第 6 ウェーブでは「あなたは 30 歳ごろになったときに、どのような生活をしていると思いますか。□内に自由にお書きください。」、第 11 ウェーブでは「どのような生活をしていたいと思いますか(以下同)。」という質問項目である。第 12 ウェーブ以降は 35 歳ごろの展望をたずねる質問項目に変更しているため、30 歳時展望をたずねる直近の項目としてここでは第 11 ウェーブと、最初にたずねた第 6 ウェーブにおける自由記述を分析対象とする。

（２）用いられる語彙の変化

自由記述において 3 パーセント以上の人に用いられていた語彙・内容を男女別に集計したところ、次表の通りであった（表１）。

第 6 ウェーブ（23 歳時）では男女とも上位 5 位はほぼ変わらず、「結婚」「仕事」「金銭」「子ども」「家族」などが多い。筆致についても、質問項目が上述のように「予想」のかたちをとっているにもかかわらず、男女とも「夢」を記述している様子がうかがえた。

性別の特徴としては、女性では特に「結婚」への言及が 5 割近くと多いほか、「出産・妊娠」「パート・非正規」などへの言及も多く、30 歳ごろには子どもを産み、パートで働いていたいという希望がうかがえる。男性では「計画なし・わからない」が女性の倍以上、1 割近くであり、展望の難しさがうかがえる。

第 11 ウェーブ（28 歳）になると、30 歳の現実が近づいており、全体的な筆致としても、希望というより予想が述べられていた。それもあり、「現状維持」が男女とも 1 割ほどを占める。また、男女とも「仕事」への言及が最多であり、これに「正社員」等々の言葉を含めれば、若者の生活において仕事関連の事項がかなりの重さを占めていることがわかる。

性別の特徴として、女性では第 6 ウェーブのように 4 割以上の回答が集中する語彙がなくなり分散していること、男性では語彙の種類が大きく減少していることが挙げられる。

表１　自由記述の変化

（上表：女性　N＝287、　下表：男性　N＝178）

女 w6:287人	頻度	パーセント
*結婚	138	48.08%
*仕事	131	45.64%
*子ども	120	41.81%
*金銭	42	14.63%
*家族	33	11.50%
*出産・妊娠	31	10.80%
*パートナー	29	10.10%
*子育て	24	8.36%
*パート・非正規	23	8.01%
*親	21	7.32%
*現状維持	21	7.32%
*マイホーム・住まい	21	7.32%
*独身	20	6.97%
*幸せ	19	6.62%
*退職・離転職等	15	5.23%
*計画なし・わからない	13	4.53%
*時間	13	4.53%
*管理・経営・自営	11	3.83%
*楽しい	11	3.83%
*恋愛等	10	3.48%
*専業主婦	10	3.48%
*安定	10	3.48%
*趣味	10	3.48%

w11:306人	頻度	パーセント	w6比順位		w6時
*仕事	89	29.08%	↑		45.64%
*子ども	58	18.95%	↑		41.81%
*結婚	51	16.67%	↓		48.08%
*金銭	45	14.71%	→		14.63%
*家族	36	11.76%	→		11.50%
*出産・妊娠	30	9.80%	→		10.80%
*子育て	29	9.48%	↑		8.36%
*パートナー	24	7.84%	↓		10.10%
*現状維持	22	7.19%	↑		7.32%
*安定	19	6.21%	↑		3.48%
*時間	17	5.56%	↑		4.53%
*両立	15	4.90%	↑		2.44%
*成長・向上	15	4.90%	↑		2.44%
*充実	13	4.25%	↑		2.09%
*正社員	12	3.92%	↑		3.14%
*家事	11	3.59%	↑		3.14%
*自立	10	3.27%	↑		0.70%
*パート・非正規	10	3.27%	↓		8.01%
*退職・離転職等	10	3.27%	↓		5.23%
*健康	10	3.27%	↑		1.39%
*楽しい	10	3.27%	↓		3.83%

男 w6:178人	頻度	パーセント
*結婚	57	32.02%
*仕事	57	32.02%
*金銭	33	18.54%
*子ども	31	17.42%
*家族	16	8.99%
*計画なし・わからない	16	8.99%
*具体的職業	14	7.87%
*独身	13	7.30%
*安定	13	7.30%
*パートナー	12	6.74%
*現状維持	12	6.74%
*マイホーム・住まい	11	6.18%
*成長・向上	10	5.62%
*管理・経営・自営	10	5.62%
*親	9	5.06%
*正社員	7	3.93%
*昇進	7	3.93%
*勉強・自己啓発・教育	7	3.93%
*趣味	7	3.93%
*友達	6	3.37%
*楽しい	6	3.37%

w11:158人	頻度	パーセント	w6比順位		w6時
*仕事	38	24.05%	↑		32.02%
*金銭	30	18.99%	↑		18.54%
*現状維持	16	10.13%	↑		6.74%
*結婚	14	8.86%	↓		32.02%
*安定	13	8.23%	↑		7.30%
*家族	9	5.70%	↓		8.99%
*管理・経営・自営	8	5.06%	↑		5.62%
*健康	8	5.06%	↑		2.25%
*自立	7	4.43%	↑		2.81%
*成長・向上	7	4.43%	↑		5.62%
*昇進	7	4.43%	↑		3.93%
*マイホーム・住まい	7	4.43%	→		6.18%
*時間	7	4.43%	↑		2.81%
*子ども	6	3.80%	↓		17.42%

（３）雇用形態と展望の男女差

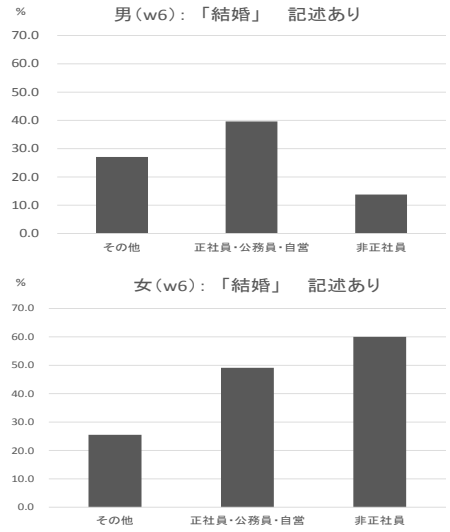
さらに展望に関する語彙と回答者の属性（雇用形態、学歴、主観的階層帰属意識、婚姻状況など）について、関連性を検討した。

雇用形態と「結婚」への言及についてみると、第 6 ウェーブでは女性の場合、非正社員は正社員等より「結婚」に言及する傾向が有意にみられたが、男性では逆に非正社員の方が「結婚」に言及していない（図２）。第 11 ウェーブでは男性非正社員は全く言及せず、女性非正社員は正社員よりは言及しなくなる。

先行研究において、性別で雇用形態と婚姻状態について関連性が異なり、非正規等の男性では未婚者が多く女性にはそのような傾向がみられないことはよく知られている。第 6 ウェーブ（23 歳）、すなわち、「夢」を語る傾向にあった時期、非正規の女性は結婚により現状の好転を願ったが、非正規の男性はこの時期既に結婚は考えなくなっている。

なお、第 6 ウェーブで女性では「出産・妊娠」、第 11 ウェーブでは「子ども」「家族」などへの言及が階層帰属意識と関連しており、第 6 ウェーブ男性では「結婚」が階層帰属意識と関連していた（それぞれ中の上以上で言及が多くなる）。ここから、ライフイベントの展望と階層帰属意識が関連している可能性が

うかがえる。日本の中流意識を支えた基盤の1つに、ライフイベントの共通化があったのではないかと思われる。しかし本結果からは、その根底が揺らいでいることがうかがえる。



男：χ^2=7.632（p=0.05）　女：χ^2=13.909（p=0.01）

図2　雇用形態別　「結婚」記述の有無

これを女性は非正社員でも結婚という逃げ道を想定できるとみるか、女性は労働環境に恵まれず仕事での展望が抱けないとみるか、両方なのか、拙速には判断できない。ただ、非正社員男性の展望の苦しさ――しかも23歳時から――は、変わらず指摘できるように思われる。その意味でも本報告も含め調査研究の発するメッセージには留意が必要である。

（4）対応分析でみる特徴

展望に関する語彙と回答者の属性について、第6、第11ウェーブで対応分析を行った。以下にその結果の一部をまとめる（図表等省略）。

第6ウェーブの女性について、非正社員のプロットされた方向に、原点から大きく離れて「専業主婦」「恋愛」「金銭」などの言葉が布置され、これらが非正社員に特徴的であることがわかる。クロス集計表も考慮に入れるとこれらの回答者数は多くはないこと、「結婚」はどの属性でも多いことには留意が要る。

また、30歳時生活の展望に関して、女性の非正社員は第6ウェーブでも第11ウェーブでも一貫して正社員とは異なる独自性をもっていることなどがうかがえた。

上記（3）（4）より、特に非正社員男女で展望が対照的である様子がうかがえた。なお、第2節（選択式の質問項目の分析）と第3節（自由記述の分析）の双方を踏まえた分析および考察は、当日資料とともに報告する。

（長尾由希子）

参考・引用文献

樋口耕一（2014）『社会調査のための計量テキスト分析』ナカニシヤ出版

元治恵子（2012）「2.若者のキャリアデザイン」「東大社研パネル調査（JLPS）からわかる現代日本の若者像（3）：自立への道程」日本教育社会学会第64回大会資料

――――（近刊）「第4章　若者の描く将来像　――キャリアデザインの変容」『格差の連鎖と若者　第3巻　ライフデザインと希望』勁草書房

岩井八郎（2011）「13　学歴と初期キャリアの動態　――戦後日本型ライフコースの変容」石田浩・近藤博之・中尾啓子編『現代の階層社会2　階層と移動の構造』東京大学出版会、pp.205-222

吉川徹（2011）「5　階層意識の現在とゆくえ」斎藤友里子・三隅一人編『現代の階層社会3　流動化のなかの社会意識』東京大学出版会、pp.63-77

小杉礼子編（2002）『自由の代償／フリーター　――現代若者の就業意識と行動――』日本労働研究機構

（図表及び参考文献などの詳細は、当日資料として配布する。なお本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（S）（18103003、22223005）、日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（C）（25381122）、日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（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。）

＜謝辞＞

自由記述の分析には、フリー公開されている統計ソフトKH Coder（樋口耕一）を用いた。樋口耕一氏には、質問にもお答えいただいた。付して謝意を表する。分析・解釈等の誤りは分析者に帰する。

学歴と世代内移動・ライフコースに関する分析

－学科・専攻に着目して－

胡中　孟徳（東京大学大学院）

1. 問題の所在

高学歴化により同一学歴内部での多様性が高まり、学歴それ自体が労働生産性の根拠として機能しにくくなる可能性と、それにともない、新たに能力の指標が必要になる可能性があるが、専攻分野もそうした指標の 1 つになりうる（Jackson et al 2005）。

しかしながら、国内の研究では、学歴がシグナルとして弱まったことを問題意識とするような研究においても、専攻分野に着目することはまれである。その理由は、1 つには「教育と労働の密接な無関係」（濱口 2013）と呼ばれるような日本的な雇用・労働慣行が存在するという認識から、経験してきた教育の内容自体を示すと想定される専攻分野に着目することの研究上の意義が認識されにくかったためと考えられる。

しかしながら、Ishida et al（1997）は、専攻分野が人文系であると課長に昇進しにくいことを見出すとともに、一部の専攻分野がキャリアの初期段階の振り分けに影響する可能性を示唆している。また、大卒就職において文理でメカニズムが異なることも指摘されている（平沢 2010）。

そこで、本研究では専攻分野が職業への移行を含めたキャリアの初期からキャリアの中盤にかけて与える影響を検討する。その際、初期から中期にかけてのキャリアを系列として捉えることで、専攻分野がキャリアの系列に与える影響を検討してみたい。

初期キャリアに着目した岩井（2011）の研究は、とくに 1970 年生まれ以降のコーホートでのライフコースの多様化の傾向を明らかにしている。岩井の研究では、大卒層では比較的ライフコースが安定している傾向が報告されているが、同時に将来的には高等教育の拡大にともなう、一層のライフコースの個人化も予想している。そのような予想にもとづけば、専攻分野のように大卒内の差異を示す変数がキャリアに及ぼす影響を検討することは、今後生じうるライフコースの個人化の状況の一端を示すことにも寄与しうるだろう。

2. データと変数・方法

以上のような問題関心より、本研究では

2005 年社会階層と社会移動調査（SSM 調査）より各ケースが 1 年ごとにどのような職業状況にあるかを示すデータを作成し、系列分析の手法を適用してキャリアのパターンを探ることとする。

分析の方針としては、系列分析によりキャリアのパターンを類型として抽出する（同様の方法を用いた研究として、香川（2011）などがある）。その後、キャリア類型と教育に経験を示す変数との関連を検討する。

3. 分析結果

職歴の情報としてどのような変数を用いるかによって得られる結果は若干異なるものの、職業階層の変数を用いた場合にはおおむね以下のような分析結果が得られる。

第 1 に、職業経歴が基本的には安定的であり職業階層間の変化はあまり観察されない一方、無職期間を含む不安定なキャリアを送る層の存在が観察される。これは、佐藤・林（2011）などが指摘する、安定的なキャリアと流動的なキャリアが併存しているという知見を支持するものと考えられる。

第 2 に、そうした職業経歴類型は教育変数と関連している。とくに専攻が社会科学系であると、大企業のホワイトカラーとして安定した経歴を歩みやすい。また、理学、保健、教育系の専攻であると専門職として比較的安定したキャリア類型になりやすい。他方、不安定なキャリアと専攻分野の対応関係は明瞭なかたちでみいだすことはできなかった。

なお、女性では離職期間を含む類型や就労しない期間が長い類型に多いものの、保健、教育系の専攻では専門職として安定的にしたキャリア継続する傾向がみられた。

4. 主要参考文献

濱口桂一郎 2013,『若者と労働』中央公論新社.

平沢和司，2010,「大卒就職機会に関する諸仮説の検討」苅谷剛彦・本田由紀編『大卒就職の社会学』東京大学出版会，61-85.

Ishida, H., Spilerman, S., & Su, K. H. 1997. “Educational credentials and promotion chances in Japanese and American organizations.” *American Sociological Review*, 866-882.

岩井八郎，2011,「学歴と初期キャリアの動態」石田浩・近藤博之・中尾啓子編『現代の階層社会 2　階層と移動の構造』東京大学出版会, 205-222.

香川めい，2011,「日本型就職システムの変容と初期キャリア」石田浩・近藤博之・中尾啓子編『現代の階層社会 2　階層と移動の構造』東京大学出版会，189-203.

※主要参考文献以外の文献や、詳細な分析結果および図表は発表当日に提示する。

地方分権時代における教育支援センター（適応指導教室）の支援の構築過程

樋口くみ子（早稲田大学）

１．はじめに

学校外の学びの保障を目的とした「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案」の成立に向けた動きのなかで、地方自治体や教育委員会（以下、教委と表記）が設置する学外施設「教育支援センター（適応指導教室）」（以下、適応指導教室と表記）の支援への関心が高まっている。

この適応指導教室は、中央省庁および一般には不登校の子どもの「学校復帰」を目指す施設だと認識されてきたが、これまで行われた実態調査の数々においては、その実践において純粋に「学校復帰」のみを目指した支援を行っている教室はほとんどなく、「心の居場所」支援を行う施設が過半数を占めることが明らかになっている（例えば樋口 2013）。しかしながら、先行研究では、そのような支援がなされる理由に関しては指導員と通室生の関係に起因する側面のみを明らかにするのみで、それ以外の要素も含めて、なぜ支援のバリエーションが生じたのかを十分に明らかにしてこなかった。そのため、そこにどのような支援の可能性があるのかも十分に考察できていない。そこで本報告では、この点を明らかにするために、支援が構築される過程を、市町村合併や適応指導教室の管轄部局の編成過程も含めて考察していく。

２．研究方法

（１）分析枠組み

適応指導教室の支援が構築される背景を考察するうえで、本報告ではMertonの「役割群（role-set）」概念を分析枠組みとして用いる。役割群とは、「人びとが特定の社会的地位を占めることによって伴う役割関係のすべて」を意味する（Merton、1957、p.334）。例えば、適応指導教室指導員という単一の地位に就く者は、文科省、教室を管轄する自治体の担当部局、学校、他の指導員、教室に通う子どもとその保護者に対してそれぞれ役割関係をもつことになる。「社会構造において種々異なった地位を占める役割相手」（同上）は、それぞれ異なる価値観や道徳的期待をもつ。そのため、本概念を用いることで、それぞれの役割相手から指導員が相容れない「役割期待」を受けて葛藤に至る状況を描くことができると言える。

（２）調査の概要

本研究では2012年の事前調査を経て、2013年～2014年、2015年～2016年に本調査を実施してきた。これらの調査の概要は、以下の通りである。

まず、2012年3月に、東日本大震災の被害が大きかった3県（宮城県・岩手県・福島県）を除く全国の適応指導教室から500教委を無作為抽出し、同教委が管轄する 660 教室宛に質問紙調査を郵送実施した。回収数は261票（39.5%）で、有効回収数は255票（38.6%）であった。この調査結果をもとに、適応指導教室の支援の四類型を析出した。

次に①の事前調査のなかで、本調査への協力を承諾してくれた 134 自治体（有効回収票のうち52.5%）から、自治体の人口規模、産業構造、学校数、児童生徒数、教室の設置年数や指導員数などの諸条件を統制したうえで、四類型ごとに1自治体ずつ、計4自治体8教室を選定した。聞き取り調査は2013年9月～2014年1月にかけて各自治体を2回～3回ずつ訪問し、適応指導教室をはじめ、学校、教育相談室、教委、保健センターなど、各適応指導教室の主要な連携機関の担当者にも聞き取りを行った。また、2015年2月～3月にかけて適応指導教室の支援に関する自治体の施策の詳細や経緯に関する行政文書の収集を行った。

３．適応指導教室をとりまく連携システムの差異

役割群の観点から適応指導教室を捉えた場合、適応指導教室は行政機関である以上、何らかのかたちで教室外部の関連部局・諸機関と結びついていると言える。また、その結びつきのあり方によって適応指導教室という場の位置づけや諸活動がある程度規定されうることをふまえると、逆に個々の教室の目標の違いにはそうした結びつきのあり方が反映されていると推察される。そこでこの観点から支援目標別に適応指導教室を整理したところ、背景にある連携システムのあり方として、(1)「学校復帰」を目標

とする教室は学校中心型の連携システムのなかに、(2)「心の居場所」を目標とする教室は福祉中心型の連携システムのなかに、(3)「心の居場所から進学就職」や「心の居場所から学校復帰」といった、複数段階に分けた目標を掲げる教室は連携システムを構築している段階にあることが浮かび上がってきた。

4．連携システムの構築過程

次に、これらの連携システムが構築される背景については、以下の経緯が明らかになった。

連携システムが確立した教室群については、いずれも市町村合併といった自治体内部の大きな改革期を経験していた。そして、その改革期に不登校事業に携わっていたスタッフの過去の経験や業績、その時期の自治体において不登校の子どもたちが抱えていた課題の特徴などが重なるかたちで、異なる連携システムが構築されるに至っていた。例えば、福祉部局が中心となる連携システムは、改革期に中心となって動いた担当者のひとりが保健師経験者であったこと、限られた予算とスタッフを最大限に活用するかたちで福祉部局と教育部局を兼任するかたちで新しい部局を再編し、それを町づくりの一環として打ち出すなかで構築されていた。

他方で、連携システムが構築段階にある教室群は、市町村合併を経験していない、もしくは経験していたとしても多数の自治体が合併したことで改革に時間を要している自治体であったことが浮かび上がってきた。また、強固な連携システムが確立していないことと関連して、指導員の働きかけといった個人単位の働きかけで、大きく連携システムが変容する可能性もある。実際、指導員の依頼により、適応指導教室を管轄する部局が教委の生涯学習課から学校教育課へと変更し、それにより定期的な学校の英語教員の適応指導教室派遣を可能にするといった実践も見られた。当然ながら、管轄部局が変わると適応指導教室指導員にかかる役割期待も変容する。このように連携システムが確立していない段階においては、指導員が自らに課せられる役割期待を変容するほどの大きな変革可能性がみられる。

5．役割期待をめぐる葛藤

最後に、適応指導教室を主導する部局の違いにより指導員に課せられる役割期待の差異に留意しながら、実際に指導員が子どもたちの支援を行う上での葛藤を検討した結果、以下の点が明らかになった。

第一に、「福祉中心型」の連携システムのもとに位置づかない適応指導教室群の指導員たちは、片親などで子どもの適応指導教室への送り迎えが困難な保護者の存在などを前に、家庭に対する支援の必要性を覚えつつも、適応指導教室外の支援に対して葛藤が生じていることが浮かび上がった。そして役割葛藤を超えて支援を行う場合には、総じて、半ばうしろめたさを覚えるような言及が見られた。他方で、福祉部局が中心となる適応指導教室の指導員たちにはこうした役割葛藤は見られなかったが、それは福祉部局担当者がすでに教室外で子どもたちの通学支援や親の就労支援などを行っている関係から、指導員たちにそもそも保護者の支援をめぐって役割期待が生じていないことに起因すると言える。

第二に、連携システムを構築している段階にある適応指導教室群の指導員たちは、適応指導教室にも来ることができない子どもたちや、長期にわたり孤立し困難を抱えている保護者を前に、適応指導教室利用前後の支援の必要性を覚えつつも、葛藤を抱いていることが浮かび上がってきた。

6．おわりに

本研究では適応指導教室の支援のバリエーションの背景を考察した結果、そこには自治体内部の改編や指導員の働きかけにより構築された連携システムの差異があることが判明した。また、そうした支援システムの影響によって指導員が支援を行う際に葛藤を抱くことと、福祉中心の連携システムの構築がこれらの葛藤解消に役立つことが明らかになった。本研究では適応指導教室の分析を行ったが、ここで用いた役割群という分析枠組みは、近年、文科省の委託研究事業を請け負い、自治体と連携を図ろうとする民間施設が増加している点を鑑みると、民間施設の支援の分析にも応用できると言えよう。

＜主要参考文献＞

樋口くみ子（2013）「教育支援センター（適応指導教室）の四類型」『独立行政法人国立青少年教育振興機構　青少年教育研究センター紀要』2 号、pp.50-59。／Merton, Robert (1957) Continuities in the Theory of Reference Group and Social Structure, *Social Theory and Social Structure*, revised ed., Glencoe, Illinois: The Free Press.（＝森東吾ほか訳「準拠集団と社会構造の理論（つづき）」森東吾ほか訳『社会理論と機能分析』青木書店、pp.228-369）。

≪付記≫本研究は平成 27～28 年度科学研究費助成事業（研究活動スタート支援）課題番号：15H06701 と、平成 25 年度公益財団法人倶進会助成事業による成果の一部である。

若者の自立支援施設における「居場所」の検討
―地域若者サポートステーション支援職員へのインタビュー調査から―

小山田建太（筑波大学大学院）

１．問題の所在と本研究の目的

本研究の目的は、公的な自立支援施設である地域若者サポートステーション（以下、サポステ）の支援職員が、来所する若者に対して提供する「居場所」なるものをどのように捉えているのかについて、同施設の支援職員に対するインタビュー調査から明らかにすることである。これらの分析を通して、公的事業として多様な支援を提供しうるサポステ支援の場が、来所する若者に対してどのような「道具的機能（instrumental function）」や「表出的機能（expressive function）」を持つと想定されているのかについて、検討を加える。

御旅屋（2012）は朝日新聞記事の通時的分析から、1990 年代後半より「「居場所のなさ」が病理として扱われ始め「居場所」がある種の「文化的目標」[Merton 1957]となってきた」（御旅屋 2012, p. 18）ことを指摘しており、現代の若者にとっての「居場所」の重要性は数多く言及されている（例えば、古賀 2015）。加えて昨今では、「居場所」が「様々な社会問題に対する支援の文脈と接合し、その万能薬として「傷ついた心の再生」から「就労」にまでその目的を課されている」現状も広く見受けられる（御旅屋 2012，p. 20）。

また、これらの社会状況に呼応しながら全国の先進的な若者支援団体によっても独自に「居場所」の創出がなされており、なかでも佐藤（2015）は、若者の「損なわれていた自分自身と他者への信頼を修復することができる」（佐藤 2015，p. 38）ことを、その支援の意義として述べる。

そして、このような全国的に先進的な若者支援を提供する団体のなかには、公的事業であるサポステ事業を受託している団体も数多い。同事業は、「若年無業者（“ニート”）を対象とする国の事業として 2006 年にスタートした」（宮本 2015, p. 18）経緯を持ち、多様かつ複雑な社会背景を持つ若者に対して、様々な支援を提供できる事業である。

しかしながら、同事業の制度的位置づけは大きく変化している。2006 年度当初から、その「趣旨・目的」には継続的な「社会適応支援を含む包括的な支援」の必要性が認識されていたのに対して、2015 年度からは「将来生活保護に陥るリスクを未然に防止し」、「我が国の産業の担い手とするため」の重要性が示されており、狭義の「就労」を支援する志向性が強まっていることが見て取れる。

このような近年の制度的変遷の下では、サポステにおいてどのような「居場所」が生まれうるのか定かではない。御旅屋（2015）によれば、自立支援の場における「居場所」が労働の問題と接合して組み込まれる場合には、「居場所」が「目標から就労のための手段へとその姿を変えて」しまうという（御旅屋 2015，p. 142）。さらには、このようなサポステ支援の場が、支援職員によってどのような「道具的機能」と「表出的機能」をもたらすものと意図されているのかについても明らかにされていない。なおここで前者は、「何らかの目的をもちながら、生活手段を得ることを可能にする機能」であり、後者は、「そこで情緒的に安定を図っていくことを可能にする機能」であるが（新谷 2004，p. 69）、新谷は一般的に人の進路選択において、「その場がもつ道具的機能だけではなく、表出的機能が果たされなければ、それを選択することや選択された進路を維持することは不可能」（新谷 2004, p. 74）であることを指摘している。

２．調査の概要

以上の調査課題を受けて、本研究ではサポステの支援職員がどのように「居場所」を捉えているのかについて明らかにするため、支援職員に対するインタビュー調査を実施した。

本調査のフィールドとして選定したサポステは、地域を分けて 2 つである。両サポステとも事業受託母体の法人格は NPO であり、サポステ事業を

受託する以前より子ども・若者への支援を継続的に行っていた団体である。また、設置されている地域の都市規模は対照的である。

調査の対象者としては、サポステ事業の下で多様な支援を実践しつつ、その他の本体事業をも兼任している支援職員を 7 名選定した。調査実施日は 2015 年 9 月～11 月であり、半構造化インタビューを用いた。所用時間は、それぞれ 1～2 時間である。なおそれぞれの支援員は、年齢層、資格や役職、サポステ職員歴、現在に至るまでの職歴などに多様性が見られる。

３．調査の結果

すべての支援職員は来所者の安心や信頼を育むことをサポステ支援の要点としていることが確認でき、それらを育むための主な支援として、1 対 1 の面談やカウンセリングが言及された。重ねて、その他にも集団的活動において心を開く若者がいることを指摘する支援職員も存在していた。これらより、サポステの支援の場と支援職員においては、あらゆる瞬間にも来所する若者を積極的に受容しようとする基本的な支援姿勢が認識されていると確認できた。

また、このような積極的な受容姿勢の背景には、来所する若者の日常生活における「居場所」が不安定化しているという可能性も語られた。

そして、これらの基本的な受容姿勢が存在するゆえに、サポステの場を「居場所」として形容する支援職員も存在していた。すなわち、サポステが「失敗しても良いんだ」と思える場所であり、「来て良かったっていう感覚」を持てる場所となるよう期待されており、その場こそが若者にとっての「居場所」となりうると語られた。

しかしながらサポステの場が、若者にとっての万全な「居場所」であるとは捉えない語りも伺えた。支援職員のなかには、サポステの場を「居場所」と表現しない職員も存在し、また、そのような「居場所」が与える影響に対して懐疑的な語りも存在した。さらには、「居場所」の設置が事業評価に値しないという要因も浮かび上がった。

それでもなお、多様な若者に対して段階的かつ多様な支援を提供する際に、支援職員が積極的に受容の姿勢を示しているのは、これらの支援が、支援職員やサポステ事業の持つ「目標」や「目的」へと、段階的に繋がっているからであった。その意味において、サポステにおける「居場所」が、若者のステップアップのために「仕込む」ものであるとも表現された。

４．まとめと考察

本インタビュー調査の結果より、サポステ支援における「居場所」とは、若者にとって「来て良かったっていう感覚」を持てる場であるとして支援職員に想定されながらも、事業によって目指されている「就労」に重心が置かれることも多く、その「目標」へと段階的に接続するために「仕込む」ものであるとも表現されることから、「就労」のための手段としての意味合いをはらんだものであるということが分かった。

このことより、サポステでの「居場所」とは、サポステ事業としての「目標」や「目的」に沿わせられる限りにおいて、支援職員は「居場所」を提供しうるし、来所する若者は「居場所」を享受しうるということが推測できた。すなわち、サポステ支援における「表出的機能」とは、その「道具的機能」を担保する上で重視されるものであり、必ずしも優先されるものではないと推察された。

以上より、多様な支援ニーズを持つ若者が足を運ぶ公的支援としてのサポステの場において、それらの若者すべてが「損なわれていた自分自身と他者への信頼を修復することができる」（佐藤 2015，p. 38）ほどに「表出性」を充足するには必ずしも至らないことが想定され、一部の若者が支援の場から遠ざかってしまう可能性が示唆された。

５．主要参考文献

新谷周平，2004，「フリーター選択プロセスにおける道具的機能と表出的機能―現在志向・「やりたいこと」志向の再解釈―」『社会科学研究』第 55 巻第 2 号，pp. 51-78.

御旅屋達，2015，「居場所――個人と空間の現代的関係」本田由紀編『現代社会論――社会学で探る私たちの生き方』有斐閣，131-153.

※詳細とその他の参考文献は当日の資料に掲載。

自立支援と教育～釧路市の事例から（Ⅰ）

釧路専門学校　氏原陽子

１問題設定

貧困に対するセーフティネットとして、生活保護制度が機能してきた。生活保護制度は日本国憲法第 25 条の規定に基づき、生活に困窮する国民に対し、その困窮の程度に応じて必要な保護を行い、健康で文化的な最低限度の生活を保障するとともに、自立を助長することを目的とする制度である。

自立助長は 2004 年 12 月に策定・公表された『生活保護制度の在り方に関する専門委員会報告書』で、被保護者を対象にした「自立支援プログラムの策定の推進」[1)] が位置づけられ、厚生労働省の補助金による制度支援等もあって、自立支援プログラムの導入・運用として全国的に広がっている（玉木，2014)。

本発表では、2004 年度～2005 年度に生活保護を受けている母子世帯への支援を対象とした厚生労働省のモデル事業に指定された釧路市を事例に、自立支援において教育がどのように関わるのか、その意義と問題点を述べる。

２．釧路市の概要

釧路市は、人口 174,804 人（平成 27 年国勢調査)の北海道東部の中核的都市の一つである。歴史を振り返ると、釧路市の発祥は 1870（明治３）年、釧路場所請負人佐野孫右衛門が移住者の募集により、佐賀藩から米町に 52 戸が移住したことによる。市制施行は 1921（大正 11）年である。戦後人口は増加し、1980（昭和 55）年には 227,234 人にのぼったが、その後減少を続けており、全域過疎指定を受けている。

その背景には長く釧路市の経済を支えてきた基幹産業である漁業、石炭採掘業、製糸・パルプ業が縮小・衰退の傾向にあることによる。商業も大手百貨店の支店の撤退など、駅前地区の空洞化が進んでいる。有効求人倍率（常用）は平成 19 年度 0.45、平成 20 年度 0.39 と全国の 0.97、0.73 の約半分という低い値だったが、平成 26 年度全国 1.00 に対し 0.95、平成 27 年度 1.11 に対し 1.06 と全国レベルに近付いている。

一方、生活保護率は 2010 年度以降 50%と超と高い水準にある。釧路市の大きな特徴は、全保護世帯に占める母子世帯の比率が高いことであり、釧路市が自立支援のモデル事業に関わることになる大きな理由となっている（玉木，前掲書)。

３．釧路市における取り組み

モデル事業の取り組みにおいて、「自立」概念の問い直しがなされ、早寝早起きなど、社会参加する上で必要な生活習慣の形成のための指導・訓練を意味する「日常生活自立」、コミュニケーションがとれるようになるなど、就労の前段階として必要な社会的能力を身に付けるための指導・訓練を意味する「社会生活自立」、模擬面接や履歴書の書き方、ハローワークへの同行など、一般就労への就職活動に向けた技法や知識の取得等の支援を意味する「就労自立」を支援している。

これを受けて、自立支援プログラムは就労支援プログラム、就業体験プログラム、就業体験的ボランティアプログラム、日常生活意欲向上支援プログラム、その他のプログラムの５つに区分される。日常生活意欲向上支援プログラムから「日常生活自立」へ、就業体験的ボランティア事業プログラム、就業体験プログラムから「社会生活自立」へ、就労支援プログラムから「就労自立」へという流れが想定されている。また、就業体験的ボランティアプログラムに基づいて行われる各種のボランティア作業を「中間的就労」と位置付け、「社会生活自立」と「就労自立」の中間の場として活用している。

2006 年度から 2014 年度までの個別支援プログラム数をみると、数が多いのは就業体験的ボランティアプログラム６～７件、就労支援プログラム 2006 年度４件、2007 年度から 2012 年度７件、2013、2014 年度６件である。就業体験プログラムでは、公園管理業務、動物園の環境整備、介護施設や病院での入所者等の話し相手、スケート場の整備作業などを行っている。

就労支援プログラムには、インターシップ事業、生業扶助活用資格取得プログラム、就労支援員活用就労支援事業のほか、母子世帯を対象にした職業訓練機関等活用プログラムがある。

2004 年度から母子家庭自立支援給付金事業の取り組みとして、自立支援教育訓練給付金事業と高等職業訓練促進給付金事業も並行して行われている。自立支援教育訓練給付金事業とは、雇用保険の教育訓練給付の受給資格のない母子世帯の母親を対象に、就労に役立つとされる資格の教育訓練講座を受講し、修了した場合に、その経費の一部を支給するものである。高等職業訓練促進給付金事業とは、専門的な資格の取得を用意するために、母子世帯の母等が１年以上の養成機関で修業する場合、全期間にわたり、訓練促進費を支給し、生活費の負担軽減を行う事業である。釧路市内で対象となる資格は看護師、介護福祉士、保育士、理・美容師、栄養士である。対象者は、児童扶養手当の支給を受けているか、同様の所得水準にあること、就業または育児と修業の両立が困難であると認められる方であること、養成機関を受験する前に、母子自立支援に相談があった方であることのほか、養成機関において１年以上のカリキュラムを修業し、対象資格の取得が見込まれる方となっている。

しかし、看護学校受験合格に結びつけるために平成 17 年度から制度施行された「お母さんの自習室」を調査した谷川（2013）によると、平成 22 年 10 月末の自習室利用者は 15 名いたが、受験に臨んだのは４名、合格者は２名にとどまる。母親たちが真剣に取り組む姿がみられる一方、子どものケアを頼れる存在の有無が事業の分かれ目であることを明らかにしている。すなわち、子育て役割の障害から、高等職業訓練促進給付金事業を受けることを断念せざるを得なくなる実態がある。

さらに、カリキュラムを修業し、対象資格の取得が見込まれる方とあるように、学習能力が要件となっていることがある。釧路公立大学地域経済研究センター「生活保護受給母子世帯の自立支援に関する基礎的研究―釧路市を事例に―」によると、母親の学歴は高卒が最も多いものの、中卒、高校中退も多い。特に、無職者では両者を合わせて４割、有職者でも３割弱である。全体的に低学歴の傾向がある釧路市であるが、生活保護を受給していない母親の学歴は両者を合わせて14.3%にとどまることと比べると２倍以上にあたる。

４．考察

釧路市の自立支援は「中間的就労」とされるボランティア作業や給付金事業を用いたスキルアップが図られている。ボランティア作業により、職業に就く自信を得る、インターンシップ事業で提携先となった施設で採用されるなどの報告もみられる。しかし、学歴の壁を乗り越えることは困難である。

高等職業訓練促進給付金事業は対学習能力で給付が振り分けられ、専門学校卒、短大卒というより上の学歴を取得できる者を生むことで、格差を拡大してしまう。また、幼い子どもがいる母子世帯の母親にとっては、子どものケアを頼れる人がいるかどうかが大きな鍵となる。

また、給付金事業は一定の訓練期間を必要とするため、期間中挫折する者もいる。彼女らの存在は養成機関の職員に「お金をもらって学校に来ている」というマイナスイメージを増長し、ある種のスティグマを与えている。

当日は当該事業により養成機関で訓練を受けている学生のインタビューなどを交えながら報告する。

１）自立支援の在り方は就労自立支援だけでなく、日常生活自立支援や社会生活自立支援を含む。

２）中退の場合、直前の学歴を卒業したとして分析されている。

参考文献

釧路公立大学地域経済研究センター, 2015,「生活保護受給母子世帯の自立支援に関する基礎的研究―釧路市を事例に―」

谷川千佳子，2013,「看護学校受験を応援する『釧路市母子就労さぽーと事業『お母さんの自習室』」『北海道大学大学院教育学研究紀要』118，pp.163-178。

玉木浩司，2014,「釧路市の生活保護自立支援プログラムの特徴と意義」『自治総研』通巻 433 号，pp. 1 -36 頁。

キャンパス経験の経年的変化による学生の学習行動の把握

-台湾の大学生を例として

黄文哲　（兵庫大学）

1.はじめに

一般的に、意識や態度などの変数の分析は、通常一回であっても回顧調査することが可能であるが、個人の変化を対象とした場合、2 時点以上の調査データが必要になる。

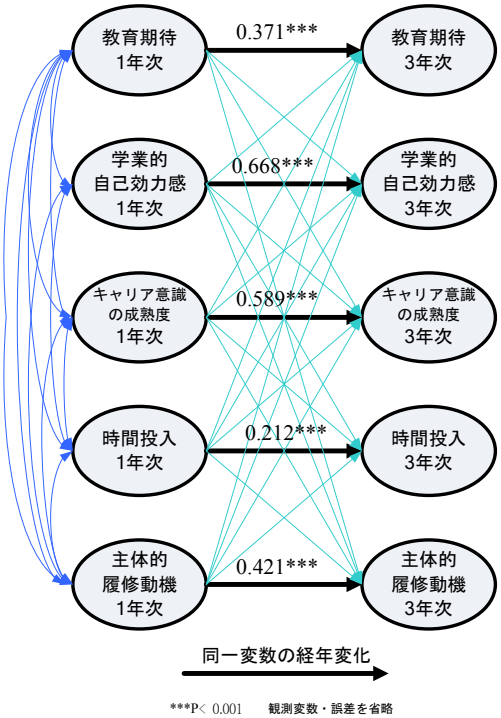
大学生の学習行動の影響要因についての論議は、多くの先行研究では 1 時点の調査による相関データが扱われており、そこから、学生の「変化」を把握することについて言及することはほぼ不可能である。本研究では、大学生の「キャンパス経験」を解明するためにパネルデータの特性を生かし、台湾全国大学生 1 年次から 3 年次までの「変化」を検討する。

大学生のキャンパス経験の関連変数がいかに変化しているか、その変化の安定性について検討する。台湾全国大学生調査のパネルデータを利用し、1 年次と 3 年次両時点の同一変数の安定性を比較することによって、大学生の学習行動を左右する重要な要因を特定する。具体的には、パネルデータでしか解明できない変数の経年変化の比較から、変数の安定性の高低を確認した上で、キャンパス経験中に「変化しにくい」という特徴を持つ高安定性の変数を特定し、大学生の在学中の学習行動を検討する。

2.分析手法

本研究は、「キャンパス経験」の経年的変化を解明することを目的とする。しかし、大学生のキャンパス経験の関連要因は実に多数のぼる。これらの関連要因のすべてを分析対象として一括で取り入れキャンパス経験の全体像を把握するのに、「共分散構造分析」が適切であると考えられる。また、本研究で取り扱う変数は、直接測定できない変数が多く、またこれらの変数間の因果関係を確認することも研究目的の一つであるため、共分散構造分析の特長を利用し研究課題を明らかにすることが適切である。

3.分析結果



(GFI＝0.944 ; RMR＝0.038 ; RMSEA＝0.009 ; AGFI＝0.936 ; NFI＝0.924 ; NNFI（TLI）＝0.9 ; CFI＝0.936 ; IFI＝0.936 ; PNFI＝0.835 ; PGFI＝0.814)

上記 5 つの変数の経年変化の安定性を表す標準化係数を比較すると、「学業的自己効力感

（0.668）」が最も高い、その次に「キャリア意識成熟度」の 0.589、「主体的履修動機」の 0.421、「教育期待」の 0.371、そして最も低いのは、「時間投入」の 0.212 である。経年変化をみる標準化係数が高いほうが、低いほうより安定し、変化しにくいことを意味する。したがって、この 5 つの変数の中で、1 年次から 3 年次まで最も変化しにくいのは「学業的自己効力感」である。言い換えれば、学業的自己効力感は、比較的「外来的介入」に影響されにくいともいえる。逆に「時間投入」は、比較的不安定であり、変えられやすいことを意味している。このことから、「外来的介入」として教育者側が学生に対し「時間を投入させるよう」働きかけることにより、学生の学習行動に影響を与えることが可能であるといえよう。つまり、学生の学習行動に変化を与えたい場合、他変数より変化し易い「時間の投入」による方法が効果的であると言える。

4.まとめ

本研究の目的は大学生のキャンパス経験の経年変化を検証することである。経年変化の安定性検証について、パス係数が大きければ大きいほど、当該変数が比較的安定し、一旦固定してしまうと変わりにくい。逆にパス係数が小さいほど、当該変数は変化しやすい、影響されやすいという特徴がある。

経年変化の安定性という視点で 5 つの潜在変数から見ると、大学生の学習時間投入は全体的にパス係数（β＝0.212）が低くて、1 年次時点で 3 年次時点の行動を予測する確率は、比較的低いと判明した。一方、大学生の「学業的自己効力感（β＝0.668）」のパス係数は最も大きい。

従って、大学生の学習行動をコントロールするのであれば、時間投入という変数に力を入れたほうが効率的だと考えられる。学生の時間投入という行動は、比較的不安定で影響されやすいため、大学側や教員側は大学生の「自己効力感」を向上させるより、学習時間を増やさせるほうがより効果が出やすい。また、時間投入という変数は不安定なため、逆に間違った「学業的仕込み」を学生にかけると、学習時間が一気に減ってしまう恐れがある。つまり、この結果を前向きに考えると、大学生の「時間投入」という変数の変化が激しいから、学習時間を増やさせる方法を探し出すことは、比較的効率的だと思われる。また、この結果を政策的立場からみると、初年次の学習ガイダンスや、キャリア形成やキャリアデザインに関する教育などの比較的「安定している変数」は、早期に行うほど効果があると考えられる。

参考文献

1.金子元久（2012）「大学教育と学生の成長」。『名古屋高等教育研究』(12), : 211-236. 名古屋大学高等研究教育センター。

2.黄文哲（2016）台湾大学生のキャンパス経験と学習成果の関係に関する分析。東京大学大学院教育学研究科博士論文。

3.小林雅之・山田礼子・浅野茂・劉文君・森利枝・黄文哲（2014）大学における IR の現状と在り方に関する調査研究報告書。東京大学。

4.豊田秀樹（1998）『共分散構造分析[入門編]―構造方程式モデリング―』。朝倉書店。

5.Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural equation modeling: a multidisciplinary journal, 6(1), 1-55.

6.Jöreskog, K.G., Sörbom, D. (1993). “LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language” Scientific Software International.

大学生の学習意識から見るキャンパスの国際化

正楽　藍　（香川大学）
武　寛子　（愛知教育大学）

1. グローバル化とキャンパスの国際化

Knight（2008）によると、高等教育の国際化には 2 つの方向性がある。1 つは、内なる国際化（" internationalization at home"/"internal internatiolization"）（p.22）と称され、国内キャンパスにおける外国語学習や外国の地域研究のほか、外国人留学生や日本人の帰国留学生を活用した教育活動、学生による互助制度（学生バディ等）等が含まれる。一方、外への国際化（"internationalization abroad"）（p.22）は、教育が国境を跨いで起こる現象を指し、外国人留学生の受入れや日本人学生の海外留学はこちらに分類される。しかし、両者のベクトルはお互いに別の方向を向いているわけでは決してない。内なる国際化と外への国際化は相互に密接な関係性をもつ（Knight 2008）。

内なる国際化の便益として、たとえば、英語のよる授業の受講生は母語による授業の受講生と比較して、学習意欲が高かったり、自己の学習成果に対して高い自信をもっていたりする（Chen and Kraklow 2015）。キャンパス内で外国人留学生と交流をもつ日本人学生は、異文化との共生の必要性を認識し、国際的視野をもつ傾向にあるという指摘もある（出原 2005）。外国人留学生に対しても同様の効果が期待される（Harrison and Peacock 2010, Jon 2013, Soria and Troisi 2014）。

内なる国際化を推進することで、より幅広い層の学生の国際性を涵養する機会があるといえる。そこで本研究は、日本人学生による外国人留学生との交流や共修、外国語による授業の受講、その他さまざま活動への参加状況や学習意識に関するアンケート調査の結果を分析し、学生の国際性を養うという教育的効果の向上に資するキャンパス内での国際交流について考察することを目的とする。

2. 調査手法の概要

本研究は、全国の四年制以上の大学生を対象に実施したアンケート調査「大学生の海外留学と学生生活に関する調査」にもとづくものである。調査は 2015 年 7 月～2016 年 3 月に実施し、918 件の回答を得た。調査項目は海外留学に関する設問群と国内での学生生活に関する設問群とに大別されるが、本研究では後者の設問（1）国際交流活動の認知度、参加度、満足度、2）国際交流スペースの認知度、利用度、満足度、3）外国語による授業の認知度、受講経験、満足度、4）バディ制度の認知度、参加度、満足度）への回答を分析対象とする。

3. キャンパスの国際化活動下の学習意識

学生バディ制度の分析から始めよう。学生バディ制度とは、在学生と新規に来日する外国人留学生とがペア、またはグループをつくり、外国人留学生の日本での生活や大学での修学に対する支援を行うものである。国際交流活動のなかでも個人的かつきめ細かな交際が必要となるため、日本人学生の国際交流に対する素質が問われる活動といえる。本研究では、本制度に対する認知度はそれほど高くなかった（22.2%）一方で、本制度が自校に存在するかどうかを知らない学生が過半数を超える（69.5%）。本制度を認知している学生に対して、実際に本制度に参加したことがあるかどうかを尋ねたところ、21.5%が参加したことがあると回答した。彼らに対して、参加しての感想を 4 件法で尋ねると、「外国人留学生と積極的に交流した」（「当てはまる」「どちらかと言えば当てはまる」合わせて 100%）のみならず、「異文化に対応する力が向上した」（同 91.7%）や「日本人学生と積極的に交流した」（同 81.5%）と強く感じている学生の割合が多い。

他方、本制度を認知してはいるが参加したこ

とはないという学生に対して、その理由を尋ねると、「学生バディ制度の情報がないから」（同 31.6%）や「学生バディ制度そのものに興味関心がないから」（同 27.8%）を大きく引き離して、「時間がないから」（同 77.3%）参加しないと回答する学生が極めて多い。

多くの大学で外国語による授業の導入が進む。本研究でも、外国語による授業が自校にあるかどうかを尋ねたところ、67.1%が、外国語による授業があると回答し、彼らのうち、実際に受講した経験をもつ学生は 81.3%に上り、半数以上が満足したという感想をもつ（「どちらかと言えば満足」「満足」合わせて 56.6%）。そこで、彼らが満足している内容を尋ねると、「宿題等、授業外の学習に積極的に取り組んだから」（同 63.6%）や「日本人のクラスメートと積極的に交流したから」（同 63.0%）が高い割合を示す一方、「授業で積極的に発言したから」（同 40.0%）や「外国人のクラスメートと積極的に交流したから」（同 31.1%）に対する満足度は低い。外国語による授業を受講したことがあるものの満足しなかった学生（「どちらかと言えば不満」「不満」合わせて 43.4%）に対して、その理由を尋ねると、「外国人教員と積極的に交流しなかった、できなかったから」（「当てはまる」「どちらかと言えば当てはまる」合わせて 51.7%）や「授業で積極的に発言しなかった、できなかったから」（同 47.4%）が挙げられる。

以上の結果から、国際交流活動に関わる学生は、学生（日本人学生及び外国人留学生）同士の交流に対して概ね満足しており、異文化に対応する力や外国運用能力、コミュニケーション能力の向上を実感している。一方、こうした活動に関わっていない、または、関わった経験をもつものの満足しなかった学生は、関連する情報から疎遠であったり、国際交流活動に積極的な交友関係をもっていなかったりする。また、授業外での交流活動と外国語による授業とは必ずしも同列に扱うことが出来ないことも示唆された。授業外で外国人と積極的に交友しているからといって、外国語による授業に対しても積極的に参加して満足感を得ているわけではない。学生の国際性を涵養するためにキャンパス内での国際交流活動の充実を図るためには、現在活動に関わっている学生のみならず、関わっていない学生に対する情報提供の工夫、さらに、参加学生の満足感を高めるような内容の検討が必要であろう。

参考文献

出原節子（2005）「大学コミュニティにおける多文化共生―留学生が果たす役割―」『富山大学留学生センター紀要』Vol.4、1-12 頁

Chen, Yih-Lan Ellen and Kraklow, Deborah (2015) Taiwanese College Students' Motivation and Engagement for English Learning in the Context of Internationalization at Home: A Comparison of Students in EMI and Non-EMI Programs, Journal of Studies in International Education, 19(1), 46-64.

Harrison, Neil and Peacock, Nicola (2010) Cultural distance, mindfulness and passive xenophobia: Using Integrated Threat Theory to explore home higher education students' perspectives on 'internationalisation at home', British Educational Research Journal, 36(6), 877-902.

Jon, Jae-Eun (2013) Realizing Internationalization at Home in Korean Higher Education: Promoting Domestic Students' Interaction with International Students and Intercultural Competence, Journal of Studies in International Education, 17(4), 455-470.

Knight, Jane (2008) Higher Education in Turmoil: the Changing World of Internationalization, Sense Publishers.

Soria, Krista M. and Troisi, Jordan (2014) Internationalization at Home Alternatives to Study Abroad: Implications for Students' Development of Global, International, and Intercultural Competencies, Journal of Studies in International Education, 18(3), 261-280.

現代大学生の社会意識

――「生徒化」傾向と「内向き」志向の関係を探る――

濱嶋（浜島） 幸司（同志社大学）

１．はじめに

1.1 本報告の目的

最近の大学生は授業出席率が高く、大学内を中心とした生活を送るようになってきた。すでに高校までの学校規範を維持した「生徒」状態の学生（=「生徒化」した大学生）が増えてきていることはこれまでの調査（岩田，2015、武内（研究代表），2015）からも明らかになっている。

しかし、この「生徒化」した大学生の社会意識（社会規範、将来意識、海外志向等）がどのような傾向にあるのかは明らかにされていない。また、最近では「内向き」な若者が増えたとの批判的な声もあるが、それがデータに基づいて検討がなされたものであるかは疑わしい。

そこで本報告では、2014 年に大学生を対象にした Web によるアンケートデータを用いて、大学生の「生徒化」と「内向き」志向の関係性を探る。彼らの大学での学びの態度と多様な社会意識との関わりの有無および強弱を検証する。

1.2 使用データ

使用する調査データは、全国大学生協連合会が実施したアンケートに回答した大学生である。

時期：2014 年 11～12 月
対象：全国の国公立および私立大学の学部生
方法：スマートフォン利用を前提とした Web アンケート調査
回答数：3583（回答率 32.6%）

詳細は調査報告書（全国大学生活協同組合連合会，2015）を参考のこと。

２．「生徒化」傾向：授業態度から

ここでは授業に関する態度項目から「生徒化」傾向の状態を確認する。図 1 は用意した 7 項目の単純集計を「そう（とても＋やや)」の回答の順に並び替えたものである。

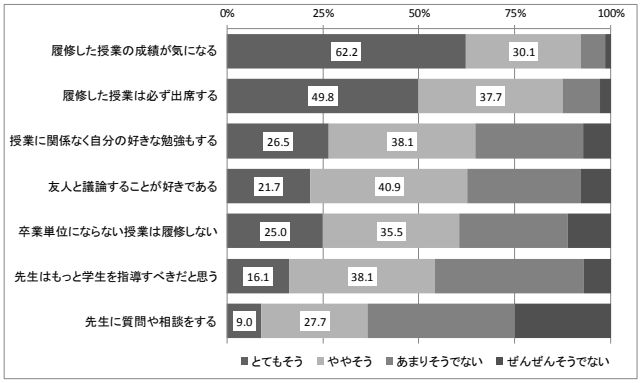


図 1　授業態度項目（単純集計）　N=3583

授業の成績が気になったり、必ず出席したりしている学生が大半を占めている。ほかにも自分の好きな勉強をしたり、友人と議論したりする学生も半数はいる。同じく、卒業単位以外の授業を履修しない、先生はもっと指導すべきとの回答も半数が「そう」だと回答している。

表 1 はこの 7 項目で主成分分析をおこなった結果である。第 1 主成分を「アクティブ」、第 2 主成分を「まじめ」、第 3 主成分を「受け身」と名づけた。授業に対して主体的に取り組む「アクティブ」な要素も見受けられるが、「生徒化」傾向として、これまで岩田や武内らが指摘してきた「まじめ」、「受け身」の要素についても本アンケート結果から確認することができる。

表 1　授業態度項目（主成分分析）　N=3583

	アクティブ	まじめ	受け身
先生に質問や相談をする	0.688	−0.030	−0.031
授業に関係なく自分の好きな勉強もする	0.636	−0.428	0.051
友人と議論することが好きである	0.635	−0.315	0.268
履修した授業の成績が気になる	0.320	0.700	−0.021
履修した授業は必ず出席する	0.392	0.668	−0.301
先生はもっと学生を指導すべきだと思う	0.333	0.295	0.692
卒業単位にならない授業は履修しない	−0.474	0.193	0.606
初期の固有値	1.87	1.34	1.01
分散の %	26.75	19.18	14.48
累積 %	26.75	45.93	60.41

因子抽出法: 主成分分析

３．社会意識：「内向き」志向か？

表 2 は学生の日頃の意識、態度に関する 14 項目を用いて主成分分析をおこなった結果である。第 1 主成分を「海外志向」、第 2 主成分を「規範維持」、第 3 主成分を「政治興味」、第 4 主成分を「現在重視」と名づけた。

表 2　社会意識項目（主成分分析）　N=3583

	海外志向	規範維持	政治興味	現在重視
機会があれば、留学してみたい	0.798	−0.190	−0.110	−0.024
将来は海外で仕事をしてみたい	0.766	−0.235	0.092	0.045
長期休みに海外旅行に行きたい	0.741	−0.195	−0.151	0.003
英語以外の外国語を習得したい	0.654	−0.032	0.056	0.073
今後は英語がより必要とされる社会になると思う	0.583	0.025	−0.296	−0.052
海外のドラマや映画をよく見る	0.552	−0.096	0.057	0.121
留学生と話すことがある	0.480	−0.102	0.339	0.165
年上の人、立場が上の人を敬うべきである	0.207	0.614	−0.138	−0.103
今後は治安を維持するためにも犯罪への取締を強化すべきだ	0.203	0.585	−0.375	0.119
今後は生活保護、高齢者福祉を充実すべきだ	0.238	0.550	−0.330	−0.004
選挙には投票に行く（選挙権がない人はあると仮定して）	0.128	0.464	0.548	0.038
新聞やネットのニュースを見る	0.271	0.423	0.541	0.034
将来のことよりも現在のことのほうが大事だ	−0.054	0.135	−0.008	0.789
働かなくてもよければ働きたくない	−0.246	−0.166	−0.147	0.629
初期の固有値	3.37	1.61	1.14	1.10
分散の %	24.06	11.51	8.12	7.85
累積 %	24.06	35.57	43.69	51.54

因子抽出法: 主成分分析

第 1 主成分について補足すると、すでに谷田川（2015）は本データを集計し、彼らの海外への関心および留学希望が高い（60%を超えている）ことを指摘している。国外への視野という点において現代の大学生が「内向き」であるとはいい難い。

第 2 主成分の「規範維持」、第 3 主成分の「政治興味」についても自分の関わる周囲に対して意識を抱いていることがわかる。

第 4 主成分の「現在重視」に関しては、将来よりも「今」を大事にし、可能であれば働きたくないという意識を示している。これは「内向き」というよりも、かつての「モラトリアム学生」のように将来への猶予を抱いているとみることもできる。

このように学生たちが社会意識といっても多様な側面から捉える必要がある。

４．「生徒化」傾向と社会意識の関係

それでは先に示した授業態度に関する主成分と社会意識に関する主成分との関係はどのようになっているのだろうか。表 3 は各主成分の得点を用いて相関係数を析出したものである。

表 3 から全体的に相関係数は高いとはいえない。「アクティブ」と「海外志向」（0.315）、「アクティブ」と「政治興味」（0.213）にやや関係がみられる。

表 3　各主成分得点間の相関関係　N=3583

相関係数	主成分得点「社会意識」			
主成分得点「授業態度」	海外志向	規範維持	政治興味	現在重視
アクティブ	0.315 **	0.142 **	0.213 **	−0.060 **
まじめ	−0.089 **	0.154 **	−0.142 **	−0.035 *
受け身	0.048 **	−0.033	−0.035 *	0.066 **

* p<0.05　** p<0.01

とはいえ、項目間で有意な相関は存在している。「まじめ」と「規範維持」（0.154）、「まじめ」と「政治興味」（-0.142）、「受け身」と「現在重視」（0.066）など、授業への態度と社会意識への関係性がある。

５．まとめ

「アクティブ」な授業態度は「海外志向」、「規範維持」、「政治興味」、「将来重視」と関係する。「まじめ」な授業態度は「国内志向」、「規範維持」、「非政治興味」、「将来重視」と関係する。「受け身」な授業態度は「海外志向」、「非政治興味」、「現在重視」と関係する。

主体的な大学での学びは学生に視野の広さをもたらしうる（もちろん逆の場合も考えられるが）。一方、出席だけの学びは政治への興味を失わせかねない。指示待ちの学びは将来猶予を高めかねない。

彼らは大学外でも生活をしている。大学の学びと社会との接点を彼ら自身の意識、態度の観点からも引き続き検討する必要がある。

＜参考文献＞

岩田弘三，2015，「「大学の学校化」と大学生の「生徒化」」，『The Basis:武蔵野大学教養教育リサーチセンター紀要』，Vol.5，pp.65-87.

武内清（研究代表），2015，『現代の学生文化と学生支援に関する実証的研究―学生の「生徒化」に注目して―』，平成 24～26 年度科学研究費研究補助金（基盤研究（C））研究成果最終報告書.

谷田川ルミ，2015，「海外・留学意識と将来展望」，『「内向き」は本当か？2014 年大学生の意識調査報告書～昭和の大学生、平成の大学生～』，全国大学生活協同組合連合会，pp.26-32.

全国大学生活協同組合連合会，2015，『「内向き」は本当か？2014 年大学生の意識調査報告書～昭和の大学生、平成の大学生～』，全国大学生活協同組合連合会.

（詳細は当日配布資料参照のこと）

大学不本意入学者の不本意感の緩和策に関する一考察

－Ｂ大学不本意入学者に対するインタビュー調査より－

竹内正興（鹿児島大学）

問題の所在

本研究は、大学教育の成果向上の阻害要因として指摘されている「不本意入学」の問題に着目し、Ｂ大学の「不本意入学者」に対するインタビュー調査から、不本意感を緩和できる要素について検討を行うことを目的とする。

不本意入学に関するこれまでの研究について、伊藤（1995）は「高校における進路選択過程での諸要因を見た教育社会学的観点と大学入学後に相談に訪れる学生を対象とした臨床的観点の２点の研究に収斂される」としている。この指摘からは、受験期から大学入学時にかけての研究は教育社会学的観点から、大学入学後以降は臨床的観点からの研究が主となっていることが窺える。

一方、森（2013）が「不本意入学といっても、学びたい内容、大学ブランド、大学の所在地などのいくつかの要因が複雑に組み合わさることから、不本意のレベルはいろいろである」と述べているように、「不本意入学」となる要因はそれぞれの「不本意入学者」によってそれぞれ異なることから、状況を把握するには、受験期から大学入学後までの過程全体の中で見ていく必要があると考えられる。また、宮田（2015）の「『不本意入学者』は、その後の人生において劣等感やコンプレックス、勉強をしたいという気持ちを数十年に渡って引きずり、大学生活、恋愛・結婚、育児に影響が及ぶ」という指摘からは、「不本意入学」が大学受験期から大学入学後の期間に留まらず、その人のその後の人生そのものにマイナスの影響を及ぼしかねない可能性を孕んでいることが示唆される。

本研究では、「不本意入学」が当事者に与える影響の大きさを鑑み、Ｂ大学の新入生のうち、大学入学時点で不本意感を持っている学生へのインタビュー調査の回答事例より不本意感を緩和できる要素について検討を行う。

先行研究

豊嶋（1989）は、保健管理センターへの来談事例と調査面接事例に基づき、不本意感の「形成→解消」のメカニズムとして、「第一志望先への入学失敗・断念に基づく不本意感が自我中核準拠の体制変更により解消する『準拠がえ型』」、「受験文化への準拠によって抑圧されていた異領域への興味・適性が入学後意識化されることで不本意感が後発する『興味・適性の展開通路発見型』」、「中心的な目標活動を学業やインフォーマルな活動においた『目標活動の通路発見型』」の３類型を示している。一方、竹内（2014）は、「本意入学者」と「不本意入学者」の社会性の確立度の差に注目し、「何でも自分から進んでやろうとする」、「集まりのとき、みんなを楽しくさせようと努力する」、「何でも手がけたことは最善をつくす」、「人の立場を考えて行動する」などの項目について、「不本意入学者」は「本意入学者」と比べスコアが低い（統計的有意差が見られる）ことを明らかにしている。

分析の手続き

B大学（西日本の地方部に位置し、複数の学部を有する国立大学）に入学した2015年4月入学生、および2016年4月入学生に対して、質問紙調査法によるアンケート調査を入学直後に実施し、「１：とても満足（本意）」、「２：まあ満足（本意）」、「３：あまり満足していない（不本意）」、「４：満足していない（不本意）」の4件法より「３」、および「４」を選択した者を「不本意入学者」としてその割合を算出した。その後、入学後の授業で本研究の趣旨を説明した上で、アンケート調査で「３：あまり満足していない（不本意）」、「４:満足していない（不本意）」を選択した学生を対象にインタビュー調査への協力を依頼し、協力を得られた24名の学生に対してインタビュー調査を実施した。

質問内容は、大学入学時（アンケート回答時）の不本意感についての程度（アンケートで「３：あまり満足していない（不本意）」と「４：満足していない（不本意）」のどちらを選択したのか）を聞いた上で、現在の気持ちや解消・緩和に向けて取り組んでいることがあれば自由に話してもらう半構造化面接法を採用した。

結果

まず、入学時のアンケートで「不本意入学」であると回答したのは、大学全体で2015年4月入学生が85人（5.5%）、2016年4月入学生が113人（6.8%）であった。その中でのインタビュー調査への協力者は2015年4月入学生では14人（16.5%）、2016年度4月入学生では10人（8.8%）であった。

この24人に対して行なったインタビュー調査からは以下の結果が得られた。

① インタビュー調査に協力してくれた被験者24人全員が、アンケート調査では、不本意感の程度について「３：あまり満足していない（不本意）」を選択していた（「４：満足していない（不本意）」の回答者はいなかった）
② 回答結果の共通要素として、不本意ではあるが、不本意を解消・緩和するために大学生活を送ろうという意識を持っていた
③ 多くの被験者が「自己を客観的にふりかえる」、「他人と関わる」という自己と他者の両面から不本意感と向き合っていた

詳細分析、および考察については、発表当日に報告したい。

＜参考文献＞

伊藤美奈子（1995）「不本意就学類型化の試みとその特徴についての検討」，青年心理学研究，7, 30-31
宮田かな恵（2015）「大学受験期における困難感の対処プロセスの検討及び不本意入学がその後の人生に与える影響」，早稲田大学人間科学学術院人間科学研究 28，1, 90
森朋子（2013）「初年次セミナー導入時の授業デザイン」,『初年次教育の現状と未来』初年次教育学会（編）, 世界思想社, 11章, 165-166
竹内正興（2014）「大学不本意入学者の意識特性に関する一考察－志望度と本意度の関係からみた計量的分析－」，関西教育学会年報，38，106-110
豊嶋秋彦（1989）「大学生の不本意感と適応過程」, 東北学院大学教育研究所紀要, 8, 60-61

地域人材育成の教育社会学（7）
― 地方郡部（離島・中山間地域）へのUターン型の進路の分析―

○樋田有一郎　早稲田大学大学院・日本学術振興会特別研究員
岩木秀夫　日本女子大学　石戸谷繁　東北女子大学
沖塩有希子　千葉商科大学　西田亜希子　大阪市立大学
大木由以　青山学院大学　藤村朝子　日本女子大学
樋田大二郎　青山学院大学

１．問題の設定

1-1．研究の目的

本研究は、島根県の中山間地域の高校生と高校卒業生に対してインタビューおよびアンケート調査を行った。卒業生が地域から一度流出しUターンする進路を分析した。近代化の中で次第に高校卒業時に地元を離れることが当たり前になった地方郡部では、過疎化が進行した。Uターン促進の必要性が高まる中、地元を出て地元に戻ってくることの構造を明らかにする。

1-2．問題の背景　地方郡部の問題

現在、地方郡部では過疎化で自治体の機能・住民の生活の維持が困難となっている。UIターンを促進する定住政策が課題となっている。調査地域の地方郡部のライフコースに応じた地理的移動を見ると、高校卒業後、教育や仕事の機会を求めて一度地元地域を離れて大都市へ向かうのが大多数である。そうした中、一定数が地元に帰ってくるがその理由を明らかにすることは、将来のUターンを見越して地元を出るまで（高校卒業まで）にどのような教育が成されるべきかを考える上で基礎的な資料となる。

2．Uターンの理由

2-1．分析の対象

分析対象として、現在出身地域（地元地域）に居住する 70 年代の高校卒業生、90 年代の高校卒業生、および現在の高校生（将来の居住地域のライフコースに応じた希望）を選んだ（３つの時点）。また、子育てをしている方には、子どもの将来の地理的移動への期待を尋ねた。（調査概要は後述）

2-2．分析の視点

聞き取りの結果から U ターンの理由に関わる次の視点が明らかになった。

■家と土地を守ること：イエ意識（覚醒）型Uターン

地元居住意識に大きな影響を与える変数として家の存在が見られた。長男や長女に対して家を守ることへの期待を生じさせていた。田畑や墓を守ることに対する意識が強かった。これまで人の移動の流動性が低かった地方郡部では、何代にも渡って土地を守って増やしてきた歴史があり、農業をめぐる状況が悪化する中（特に米価の下落）で、次世代が土地を守ることが出来ないことに対しての危機感が強く表れていた。少なくない家が、本業とは別に田畑を維持していた（兼業農家）がこれらは経済的理由とは別の価値から維持していた。

こうした層は、親族に健康上の問題が生じたこと（面倒を見る人が必要とされることに加え、田畑を耕す人がいなくなることが重大な問題となる）を契機にして、これまで暗に持っていた長男・長女としての意識を顕在化させて地元に帰ることを選択していた（地元に呼び戻される）。この傾向は、70 年代で強く次第に弱まっていった。

■家業の継承とイノベーション：イノベーション型Uターン

明確な U ターン意識を持って地元を離れた層に家業の継承者が見られた。家業を継ぐために外で専門的な知識や考え方を身につけるために一度都市部に流出し、「修行」をして帰ってきた層がいた。これらの層は、家業をイノベーションすることを強く意識していた。地方郡部の社会の変動である人口減少や高齢化による家業への需要の変化（顧客の減少、顧客の高齢化）やグローバル化（特に安価な中国製品が売られること）や都市の大企業のサービスが地方郡部へ広がることにより家業の生き残りをかけて家業をどのようイノベーションをさせるかを強く意識していた。こういった層が上述の社会の変化に対応するために重視する戦略として、都市部で身につけた知識・考え方と、地元出身者であることによる地元への資源のアクセスの優位性を組み合わせることを志向してい

た。この傾向は、家業をあまり変化させずに継承した 70 年代の卒業生に比べ、90 年代の卒業生が強く表れていた。

同時に、90 年代の卒業生では、家業を捨てること（廃業）の傾向も強まっていた。家業が今後うまくいかないという考えを親から見聞きし、イノベーションではなく廃業を選択する者も増えていた。

■何となくUターン:ライトUターン

特に明確な意識を持つわけでなく、何となく出身地域に戻るケースが見られた。流出先での失業にともないとにかくまずは地元に帰るという選択が行われていた。その結果、地元で働き場所を見つけて定住する者がいる一方で、地元に居住に対して特段のこだわりがあるわけでもなく、機会を見て再び地元を出て都市部に居住することを考えている者も多かった。こうした者達にとって地元地域は次の地理的移動の前段階としての取り敢えずの居場所となっていた。こうした傾向は、70 年代卒に比べて 90 年代卒で増えていた。

この背景として、地方郡部と都市部の時間的、心理的距離の減少があった。交通網や通信手段の発達により、都市部と地方郡部の移動に対するハードルが低くなっており、特に 70 年代卒に見られたように「2 度と地元に帰らない」や「都市を離れて故郷に帰って一生を暮らす」といった決心を伴う地理的移動が少なくなくなり、ライトなUターン（何となくUターン）が増えたことが見られた。

■都会での生活の体験に満足：都会満足型Uターン

一度は、地元を出て都市での生活を体験してみたいと考え地元を出た層が、都市での生活を体験出来たこと満足し地元に戻ってきた層が見られた。都市での生活に対して肯定的・否定的な感情のどちらかに関わらず、都市での生活を一度体験出来たことに満足し、結婚や子育てをする場所として、さらに一生を過ごす場所として地元に帰ることを選択していた。これらの層は、高校を卒業して地元を出るときに地元で暮らすことに対して否定的な感情を持っていなく地元で暮らすことを想像出来た上で流出した層であった。これらの層は 70 年代卒に多く見られ、仕事面や家庭面で地元に帰ることの道筋を明確に持つことができることが背景にあった。

■親の子どもへの地理的移動への期待の変化

「子どものしたいことをさせる」という考え方が強くなっていた。その実現のために、地元を離れて帰ってこないことに対して肯定的に捉える考え方が強くなってきている。過去に親自身が感じた地元に帰らそうとする圧力と対比して、子どもには「自由」にさせたいという考えが多く見られた。

これに対して、「子どもを手元に置いておきたい」という考え方も同時に強くなっていた。少子化（一人っ子）や社会不安の増大の影響で子どもに対する手間をかけることや溺愛すること（地元の言葉で「ほんそご」と言われ過保護になることが問題視される）が多くなり、子どもを手元に置いて面倒を見たいという考えが多く見られた。

両者は葛藤しながら親の子どもに対する地理的移動の期待を形成していた。こういった親の子どもへの地理的移動への期待の変化は、90 年代の卒業生自身が親から感じる傾向が強くなり、自分の子どもに対してさらに強く表れるようになることが見られた。

以上の他に郷土愛型、都市疲労型、地域活性化志向型が見られた。

３．調査概要

3-1. 調査方法

○事前アンケート調査、○訪問インタビュー調査（事前アンケート調査に基づいた非構造化されたインタビュー）、○資料収集

3-2. 対象

島根県離島中山間地域に所在する魅力化推進事業指定校のうち３校（M 校、D 校、S 校）の３校の卒業生。および、地元の行政・産業関係者。行政、産業関係者は産業振興および定住対策の担当に該当する者を依頼。

3-3. 対象者数

○卒業生は 1970 年代、1990 年代を中心に各地区 109 人（M 校 42 名、D 校 38 名、S 校 29 名）○役場、企業、小中学校は 21 カ所（M 校 7 カ所、D 校 9 カ所、S 校 3 カ所）※追加調査の予定あり

3-4. 期間

日時 2016 年 5 月中・下旬、6 月中・下旬、7 月中・下旬の各 20 日弱（17 日～19 日）

3-5. 研究は途中から科研費の助成を得ている（2013-15 C 25381139、2016-18 B 16H03783）。

４．その他

文献及び分析の詳細は発表当日に示す。

地方における高校生の進路選択
ー「福島県高校生調査」の分析ー

遠藤健（早稲田大学大学院）
沖清豪（早稲田大学）

１．はじめに

１ー１．問題の所在

本報告は、福島県の高校生を対象にした質問紙調査（「福島県高校生調査」）を分析することを通して、地方における高校生の進路選択のメカニズムを明らかにすることを目的とする。具体的には、進路選択における地域移動に注目した分析を行っていく。

現在、地方創生をはじめ政府の政策で地方（非大都市圏の地域）が注目されており、教育政策においても、COC や COC プラス事業が展開されている。特に、COC プラス事業においては、大卒者の地域移動について、大都市圏への人口の集中を分散しようと試みられている（文部科学省 2015）。

このような地域移動についての研究は、教育社会学においては、マクロな高等教育政策や機会均等に注目した研究（たとえば、小林 2009、朴澤 2016）や、ミクロな個人の選択に注目した研究（たとえば、吉川 2001 など）においてすでに、蓄積されてきた。

それらの研究によると、大学収容力や大学へのアクセスビリティや、労働市場が高校生の進路選択に影響を及ぼしていることが明らかにされている。

しかしながら、高校生の進路選択における地域移動については二つの点において検討の余地があると考えられる。第一に、質的調査において生成された仮説群（家族に関する変数など）の検証である。進路選択における地域移動について、個票を用いた分析は、朴澤（2012、2014）などを除いて、決して多くはない。第二に、構造的調査の実施である。進学にともなう地域移動は、各都道府県によって、異なるため（たとえば、丸山 1988、秋永・島 1995）、地域による特性を統制し、構造化したうえで、サンプルを収集する必要がある。

これらの点を踏まえ、本報告は、地方の一地域である福島県の高校生を対象に質問紙調査を実施し、先行研究の仮説群を検証していく。

１ー２．用いるデータ

分析に用いるデータは、上述した「福島県高校生調査」である。このデータは、2015 年 8 月~10 月にかけて、福島県の高校 3 年生（各校悉皆で実施）を対象に実施した「高校生の進路と意識に関する調査」をもとにしている。

対象校は 26 校で、有効サンプル数は、4668 となった。同一県を対象とした調査としては、これまでの高校生調査と比較しても、規模が大きいデータとなっている。

本報告が注目する地域移動という点については、前年度の進学にともなう地域移動と比較しても偏りの少ないサンプルとなった（図１）。

２．地域移動の類型

本節は、高校生の進路選択の中でも地域移動に注目して分析を行っていく。上述した吉川（2001）においては、個人のパネルデータを用いて四つの類型を行っている（①県内周流型、②U ターン型、③J ターン型、④都市流出型）。一方。本調査の特徴は、高校生の予期的な行動、意識（「高卒時の進路希望地域」と、「20 代時の就職希望地域」）について尋ねている点にあり、この二項目をもとに、本報告では進学者、就職者それぞれに地域移動の類型を試みた。

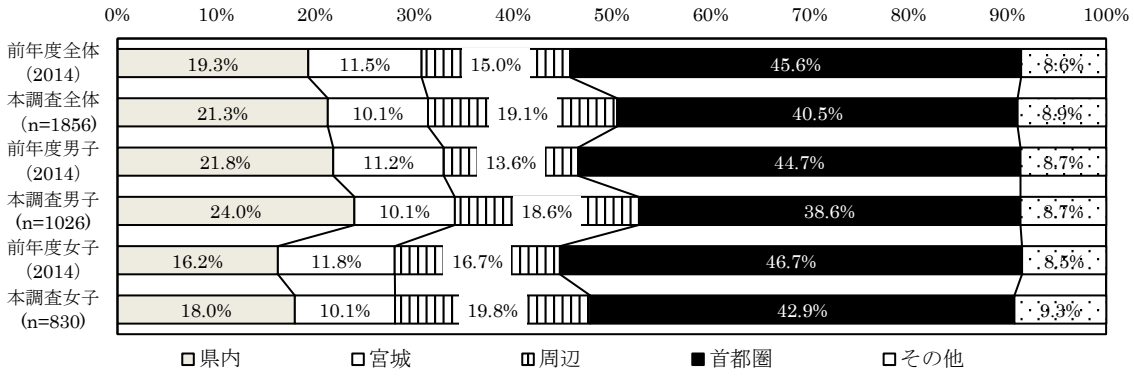


図１　大学進学者の進学にともなう地域移動先の比較
（前年度のデータは『学校基本調査』に基づく。また地域分類は次の通り。
周辺=山形・茨城・栃木・新潟。首都圏=埼玉・千葉・東京・神奈川）

まず、進学希望者層（大学、短大、専修学校進学：n=2688）にいては、四つの類型にまとめられた。それらは、その他のパターンを除いて、度数が多い順に、①県外流出型（n=797）、②県外未定型（n=588）、③県内周流型（n=533）、④UJターン型（n=355）である（他の類型については、「その他」にまとめた）。（図２）

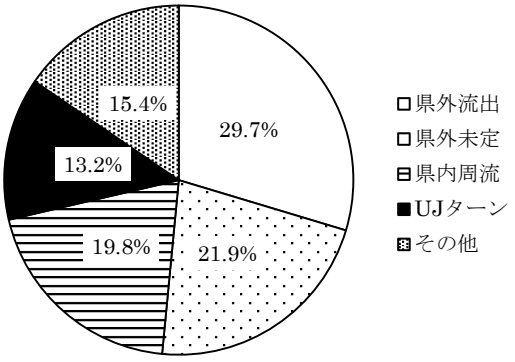


図２　高卒時進学希望と 20 歳代の居住希望に基づく類型

一方、就職希望者層（n=1483）についてみると、進学希望者層にみられる UJ ターン型(n=12)や県外未定型(n=50)が少数に留まっており、①県内周流型（n=1026）が多数を占め、続いて②県外流出型(n=259)、および③その他(n=198)の三類型に整理される（図３）。

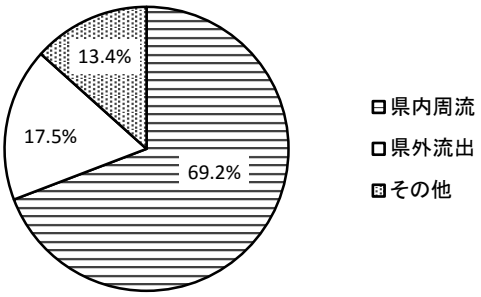


図３　高卒時就職希望者の希望類型

以上の類型をもとに、各類型の特徴を分析していく。

３．進学者層の地域移動

本節では、前節で示された進学者層の四つの類型をもとに、分析を行っていく。

学校種

まず、各類型と学校種については、県内周流型において、短大や専門学校に進学する割合がとても高い（図４）。

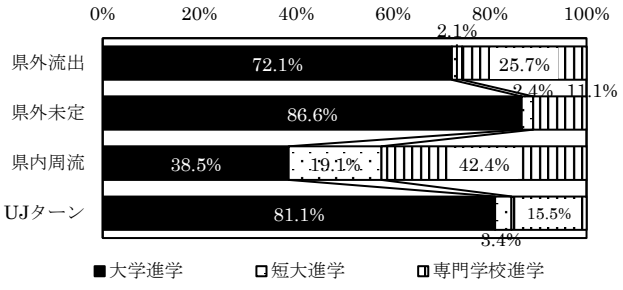


図４　類型と学校種

家族に関する変数

次に、家族に関する変数について検討する。まず「20 代で子どもをもちたい」という項目において、県内周流型、UJ ターン型における肯定的な回答が多い傾向にある（図省略）。

さらに、親の扶養についての意識について質問した項目「親の面倒は子どもがみるべきだ」においても、県内周流型、UJ ターン型における肯定的な回答が多い傾向にある（図省略）。

重要な他者

また、先行研究（片瀬 2005）において検討された進路の選択における「重要な他者」の影響も各類型に影響を与えていると考えられる。特に、県内周流型や UJ ターン型で家族に関する項目が高いことから、重要な他者においても、家族に関する項目が高いことが予想される。

ここでは、「進路選択において、最も影響を受けた人やもの」についての回答と各類型をクロスさせた結果を示す（図５）。

予想されたように、家族に関する項目、特に「母」において各類型の分散がみられ、県内周流型と UJ ターン型で、他の二つの類型に比べて割合が高い。また、「担任の先生」においては UJ ターン型が高く、「インターネット」は県内周流で低いという特徴が示された。

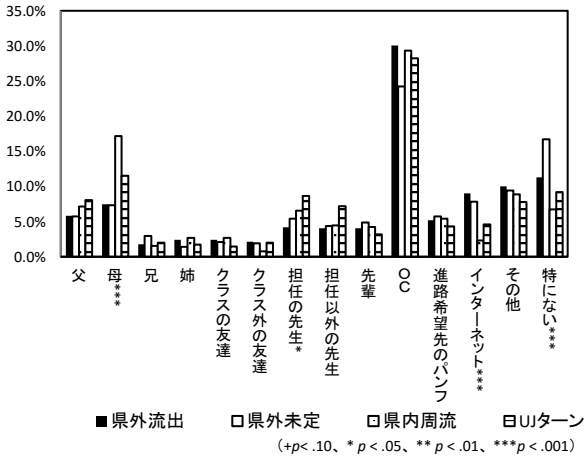


図５　進路に影響を与えた人物・もの

以上より、高校生の進路選択やその後の将来展望に、家族に関する変数や、重要な他者に関する変数が影響を与えていることが確認できた。

そこで、これらの変数を用いて、各類型の違いがどのように生じるのか、進路選択（と将来展望）のメカニズムを明らかにしていく。

まず、進学時の地域移動時に注目して、①県内周流型 vs 県外流出型・県外未定型・UJ ターン型の枠組みで分析を行い、次に県外進学後に注目して、②UJ ターン型 vs 県外流出型の枠組みで分析を行った。

結果を、表１と表２に示す。県外進学と、県外流出のモデル１~３の検討より、上述した家族に関する変数や母や先生（担任と担任以外の先生を合せて作成した変数）が県内へ残る場合や、UJ ターンをする場合に大きく影響をあたえる変数であることが明らかにされた。

また、県外進学時は、女子ダミーの係数が負であるが、県外進学後においては、正であることは興味深い。女子は、進学時には、県内に留まる傾向にあるが、一度県外に進学した場合は女子の方がそのまま県外に流出する傾向にあることが示された。

表１　県外進学の二項ロジスティック分析
（上段は回帰係数、下段は標準誤差）

基準：	県内進学(vs 県外進学)					
独立変数	モデル１		モデル２		モデル３	
女子ダミー	-.186	+	-.134		-.077	
	.109		.111		.114	
中学成績	-.192	***	-.202	***	-.187	**
	.052		.053		.054	
短大・専門	-1.557	***	-1.559	***	-1.565	***
	.120		.121		.125	
長子ダミー			-.171		-.164	
			.109		.112	
20 代子ども			-.101	*	-.092	*
			.045		.046	
親の面倒			-.102	*	-.100	*
			.048		.049	
母					-.749	***
					.162	
インターネット					1.169	***
					.319	
定数	2.602	***	3.331	***	3.216	***
	.223		.307		.315	
-2 対数	2151.409		2119.159		2035.921	
擬似尤度						
有意確率	<.001		<.001		<.001	
NagelkerkeR²	.192		.197		.216	
N	2241		2241		2198	

+p< .10、 * p < .05、 ** p < .01、 ***p < .001

表２　県外流出の二項ロジスティック分析
（上段は回帰係数、下段は標準誤差）

基準：　UJ ターン(vs 県外流出)								
独立変数	モデル１			モデル２			モデル３	
女子ダミー	.169			.196			.258	+
	.130			.131			.134	
中学成績	-.023			-.037			-.041	
	.064			.064			.065	
短大・専門	.495	**		.475	**		.361	*
	.175			.176			.181	
長子ダミー				-.136			-.118	
				.131			.133	
20 代子ども				-.148	**		-.156	**
				.055			.056	
親の面倒				-.105	+		-.116	+
				.058			.059	
母							-.604	**
							.223	
先生							-.735	***
							.205	
定数	.482	+		1.339	***		1.559	***
	.252			.389			.375	
-2 対数擬似尤度	1397.527			1379.948			1338.516	
有意確率	<.001			<.001			<.001	
NagelkerkeR²	.017			.032			.054	
N	1145			1139			1125	

+p< .10、 * p< .05、 ** p< .01、 ***p< .001

４．就職者層の地域移動

前節までの進学希望者の動向に対して、就職希望者層の進路選択に関する特徴はどのようなものであろうか。

家族に関する変数については、まず「20 代で子どもをもちたい」という項目において、肯定的な回答者については、就職希望者と異なり県内周流型と県外流出型の間で大きな違いがみられないが（図省略）、親の扶養意識については県内周流型がやや肯定的な回答が多くなっている（図６）。

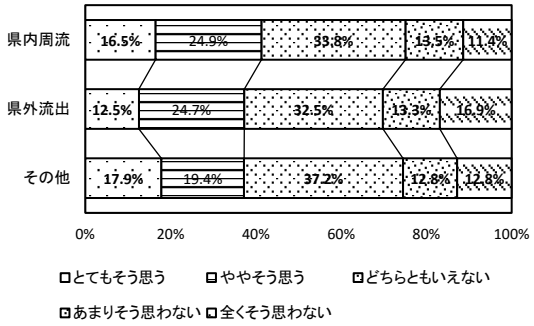


図６　就職類型と親の扶養意識

一方、「進路選択において、最も影響を受けた人やもの」についての回答と就職各類型のクロスさせた結果を見ると、進学者層と比較して県内周流を選択する層に対する両親、父の影響が県内周流で大きくなっていること、また県外流出型に対しては「担任の先生」、「担任以外の先生」の影響が大きくなっていることが確認できる（図７）。ただし、回答者の多くは「特にない」を選択している点に注意が必要である。

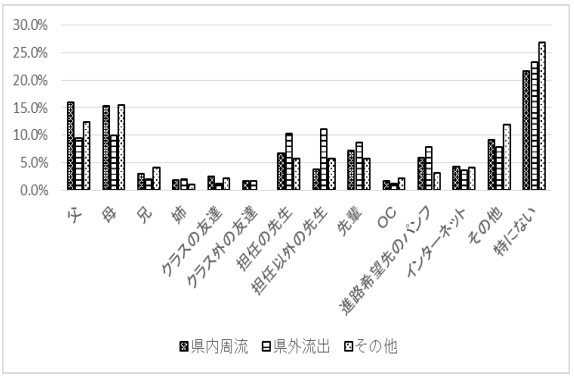


図７　就職志望に影響を与えた人物・もの

５．考察

以上、本報告では、「福島県高校生調査」のデータをもとに、現在の進路希望地域と、将来の就職・居住地域に注目して、分析を展開してきた。

分析の結果、これまでの量的調査においては、それほど検討されてこなかった家族に関する変数は、県内に留まる、あるいは戻るように影響を与えていることが進学者層と就職者層の分析より確認できた。

政策的な含意として、高校生（あるいは大学生）の進路選択は、就職市場とのマッチングのみならず、家族などを含めた複合的な要素を考慮して政策が展開されることが期待される。

参考文献・データの詳細

データについての詳細、参考文献等については当日の報告資料を参考にされたい。

※本発表は、早稲田大学教育総合研究所一般研究部会「震災以降の地域の変容と高校生の進路選択－福島県を事例にして」（代表：沖清豪）の成果の一部である。調査にご協力いただいた県教育委員会、各学校長、教職員、生徒の皆様には改めて感謝申し上げる。

高校生における努力は高卒後のライフコースに何をもたらすのか

―東大社研・高卒パネル調査（JLPS-H）の分析から―

○山口泰史（東京大学大学院）

1. 研究の背景と目的

1－1 問題の所在

藤田英典（1980）がトラッキングという概念を紹介して以来、日本においても、高校段階でのトラッキングについての研究が数多く蓄積されてきており、そこでは進学校・進路多様校・専門高校といった高校種別自体の異なりにより、意識や行動が異なっていること（耳塚 1980，樋田他編 2014、荒牧 2002，2016 など）、また教育期待・職業期待や、実際の高卒後進路選択が高校トラックで大きく異なり、選抜による不平等生成の大きな分岐点となっていることが指摘されている（竹内 1995，粒来 1997，片瀬 2005，中村編著 2010 など）。

しかし、飯田浩之（2007）も指摘するように、高校段階のトラッキングに関する研究は、進路選択の水路づけについてのものが大半を占めている。この視点から展開された研究を含めても、生徒の意識や行動習慣を変化させる、また一定の状態を持続させる「社会化」機能に関する研究は決して多いとはいえず、まして、高校トラックでの社会化によって身体化された意識や行動が、高校卒業後のライフコースにおいてどのような役割を果たすのか、それらは高校卒業後においても持続するのか、については、教育期待・職業期待を除き、ほとんど検討がなされてこなかった。

本報告では、日本の選抜制度の特徴だとされてきた「努力主義」に焦点を当て、高校 3 年生時点における努力主義意識また努力行動が、高校トラックごとに異なっているのかを示したうえで、それらがその後のライフコースにどのように影響を及ぼしているのかの一端の解明を試みる。そこでは、トラッキングの影響のもとでの高校生の頃の「努力主義」的な意識・行動が、高校卒業後も持続するのか、という観点からの検証もおこなう。

1－2 検討する仮説

本報告では、「努力主義」のその後のライフコースへの影響のあり方について、2 つの仮説を設定する。1 つは、容易に想定されるように、学業達成を経由して、教育達成・職業達成へ影響するとするものであり（**仮説 1**）、もう 1 つは、矢野眞和（2009）や濱中淳子（2009，2013）が大学教育について分析・解釈を進めるなかで示した「学び習慣」仮説概念を高校段階に当てはめて導かれる、努力主義意識や努力行動習慣が継続するとするものである（**仮説 2**）。

前者はすなわち、高校生のときに「努力しなければならない」という意識を有していること、あるいは実際にそれを学業面での行動に移せていることが、成績向上を促し、教育達成や職業達成に結びつくとする仮説である。

また、後者は、高校生のときに有していた「努力しなければならない」という意識や、実際の行動が、習慣として高校卒業後も継続し、その後のライフコースにおける努力意識・行動につながっているとする仮説である。

2. 用いるデータ

本報告で用いるデータは、東京大学社会科学研究所パネル調査プロジェクトが実施している「働き方とライフスタイルの変化に関わるパネル調査」（JLPS）のうち、高卒者を対象とした「高卒パネル調査」（JLPS-H）である。第 1 波は、全日制高校 101 校の高校 3 年生を対象として、2004 年 1～3 月に実施し、7563 名から回答を得ている。現在、第 12 波（調査対象は 29～30 歳）まで実施された調査であるが、本報告ではそのうち、第 1

波（高校 3 年生）、第 4 波（高卒 3 年目）、第 11 波（高卒 11 年目）、第 12 波（高卒 12 年目）のデータを用いて分析をおこなう。本調査においては、第 1 波から第 2 波への移行に際し、ケース数の大きな損耗があり、分析結果の解釈には注意を要する。ケース数は個々の分析において示す。

3. 分析結果

2 つの仮説の検証に先立ち、高校 3 年生時点の努力主義意識（ダミー変数）と学習時間を従属変数としてそれぞれロジスティック回帰分析、重回帰分析を行ったところ、SES で統制しても、高校トラックが努力主義意識・学習時間のそれぞれに対し有意に影響を及ぼしていることが明らかになった（図表省略）。これにより、高校トラックは努力主義の規定に一定の影響をおよぼしている可能性が示された。続いて仮説 1 の検証のために、1）成績（5 段階）を従属変数とした重回帰分析、2）学歴（w11、大学・短大卒以上、専門学校卒、高卒に区分）を従属変数とした多項ロジットモデルを用いた分析を行い、SES や性別、高校トラックを統制した上で、1）（時系列で先行する）学習時間が成績に有意に作用し、2）成績が学歴に有意に影響をおよぼす、というプロセスが示された（図表省略）。さらに仮説 2 の検証として、①w11 時の努力主義意識、②w12 時の（その 1 年間における）自己啓発活動の有無、をそれぞれ従属変数としたロジスティック回帰分析を行った（表 1）。SES や性別、学歴や現職を統制しても、高 3 時の努力主義意識は w11 時の努力主義意識と有意な関連があり、高 3 時の学習時間は w12 時の自己啓発活動の有無に有意に正の作用をおよぼしている。これにより、高校生時点の努力主義的な意識や行動が、習慣として高卒後 10 年ほどが過ぎた人びとの意識・行動を規定している可能性が示された。

4. 結論

本報告の分析により、①高校トラックでの社会化により形成された努力主義的な意識や行動が、②学力形成を経由して達成に影響すること、③加えて意識や行動が、習慣として身につけられることで、高卒後 10 年ほどが過ぎても意識・行動が規定されている、という可能性が一定示された。これは、高校段階でのトラッキングへの着目が重要であることを再度確認するものである。

表 1　努力主義意識（w11）、自己啓発活動の有無（w12）のそれぞれを従属変数としたロジスティック回帰分析の結果

	努力主義意識（w11）		自己啓発活動の有無（w12）	
	Model 1	Model2	Model 1	Model2
SES	.939	1.039	1.056	1.061
	(0.136)	(0.140)	(0.123)	(0.125)
男性ダミー	1.412	1.649	.864	.856
	(0.291)	(0.304)	(0.252)	(0.258)
学歴（w11）基準：高卒				
大学・短大卒以上	1.078	1.105	1.229	1.140
	(0.338)	(0.348)	(0.297)	(0.307)
専門学校卒	1.285	1.259	.916	.823
	(0.409)	(0.424)	(0.392)	(0.399)
雇用形態（w11）基準：非正規雇用				
正社員・公務員	2.086***	1.782	1.135	1.075
	(0.356)	(0.368)	(0.296)	(0.303)
自営業・家族従業	1.575	1.225	.375	.341
	(0.621)	(0.647)	(0.646)	(0.657)
その他	4.200	3.768	.554	.515
	(0.464)	(0.480)	(0.423)	(0.440)
努力主義意識ダミー		3.003***		1.197
		(0.271)		(0.243)
学習時間（高3時）				1.057**
				(0.0241)
Cons.	.320***	.193***	1.191	.983
	(0.401)	(0.436)	(0.231)	(0.266)
Observations	265	264	306	300
-2Loglikelihood	-174.82363†	-165.54443***	-206.99686	-198.96201†
Pseud R-squared	.036	.084	.020	.038

注1：*** p<0.001, ** p<0.01, * p<0.05, † p<0.1
注2：上段はExp（B）、下段の括弧内は標準誤差

（省略した図表および引用文献を含め、詳細は報告当日に示す。なお、本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（S）（18103003、22223005）、日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究（C）（25381122）、奨学寄付金・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、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。）

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―

藤原翔（東京大学）　石田賢示（東京大学）　多喜弘文（法政大学）

1　本報告の目的とデータの概要

1.1　本報告の目的

本報告では、2015 年 10 月～2016 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。まず、(1) 中学生の進路意識に対する社会経済的要因の影響を明らかにする。そして、(2) 中学生と母親の相談ネットワークの特徴を記述し、親子の相談ネットワークの種類を分類する。さらにネットワークのタイプと成績の関連について、社会ネットワーク論にもとづく仮説を立てて検証を行う。最後に、(3) 中学生の将来希望（教育希望・職業希望）とその背後にある職業志向性（地位達成志向・自己実現志向）との関連を、高校 2 年生との比較において検討する。

1.2　データの概要

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。本報告が用いるのは、2015 年 10 月～2016 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 Wave1 のデータであり、パネルデータ分析ではなく、2015 年度における中学 3 年生を対象としたクロスセクション分析を行う。

調査対象はイプソス（株）の保有する中学 3 年生（2015 年 8 月現在で中学 3 年男子 8,126 名、女子 7,852 名、計 1,5978 名）とその母親である。「平成 27 年度学校基本調査速報」より都道府県（47 カテゴリ）と人口規模（3 カテゴリ）による計 109 地点の割当比率を用い、郵送によって調査票を送付・回収した。合計 4,117 ペアに調査票を郵送し、2016 年 1 月までに合計 1,859 ペア（回収率 45.0%）からの有効回答を得た。調査の詳細については、藤原（2016）を参照されたい。

（藤原翔）

2　中学 3 年生の進路意識と格差

現代中学生の進路意識の格差の実態を明らかにするために、中学 3 年生の希望進路（高校偏差値）、職業期待、教育アスピレーション・教育期待といった中学生の希望する進路や将来像に対して社会経済的背景がどのような影響を与えているのかについての分析を行う。独立変数として用いるのは、親の職業をもとに作成した社会的地位指標と職業カテゴリ（EGP 階級分類）、母子世帯ダミー、親学歴（母と父の学歴の組み合わせ）、対数変換済み世帯年収である。

まず希望高校偏差値について表 1 から検討する。男子では親の社会的地位や学歴が高いほど、また年収が高いほど希望する高校の偏差値が高くなる。また親が上層専門・管理と比較して、自営やマニュアルであると希望する高校の偏差値は低くなる傾向がある。女子では、親の職業の影響はみられないが、親の学歴や年収が高いほど希望する高校の偏差値が高くなる傾向がある。男女ともに 25%以上のばらつきが社会経済的背景変数で説明されている。

職業希望（社会的地位指標）を従属変数とした回帰分析（表 1 右）からは、男子では親の社会的地位や学歴が高いほど、希望する職業の社会的地位指標の値は高くなる。女子については 5%水準で有意な効果のみられる変数がなかった。男子のほうがモデルの説明力が高く（男子：19.8%、女子：8.7%）、女子の職業希望についてはここで用いた社会経済的背景以外の要因や社会的地位以外の指標を考える必要がある。

表1　希望高校偏差値と職業期待の重回帰分析

	希望高校偏差値		職業期待（社会的地位）	
	男子	女子	男子	女子
親の社会的地位	0.090 *	0.059	0.171 **	0.095 †
親の職業				
上層専門・管理	0.000	0.000	0.000	0.000
下層専門・管理	-0.048	-0.004	0.023	0.005
ノンマニュアル	-0.082 †	-0.035	0.014	0.027
自営	-0.124 **	-0.044	0.044	0.003
熟練	-0.124 **	-0.060	-0.061	-0.051
半熟練・非熟練・農業	-0.151 **	-0.077	0.021	0.065
母子世帯ダミー	-0.024	0.031	-0.084	0.036
親学歴（母・父）				
高校以下・高校以下	0.000	0.000	0.000	0.000
高校以下・高等教育	0.052	0.052	0.012	-0.003
高等教育・高校以下	0.080 †	0.122 **	0.101 †	0.020
高等教育・高等教育	0.266 ***	0.327 ***	0.206 **	0.038
欠損値	0.014	-0.017	-0.049	0.047
対数変換済み世帯年収	0.120 **	0.181 ***	0.009	0.072
R^2	0.264	0.254	0.198	0.087
N	738	776	464	596

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, † $p < 0.10$.
※係数は標準化偏回帰係数

表2　教育アスピレーションと教育期待の重回帰分析

	教育アスピレーション		教育期待	
	男子	女子	男子	女子
親の社会的地位	0.094 *	0.032	0.092 *	0.024
親の職業				
上層専門・管理	0.000	0.000	0.000	0.000
下層専門・管理	0.016	-0.003	0.015	-0.022
ノンマニュアル	-0.046	0.037	-0.065	0.014
自営	-0.025	-0.006	-0.031	-0.042
熟練	-0.100 *	-0.068	-0.108 *	-0.106 *
半熟練・非熟練・農業	-0.054	-0.111 *	-0.067	-0.115 *
母子世帯ダミー	0.009	-0.051	0.007	-0.014
親学歴（母・父）				
高校以下・高校以下	0.000	0.000	0.000	0.000
高校以下・高等教育	0.079 †	0.014	0.060	0.045
高等教育・高校以下	0.106 *	0.151 **	0.098 *	0.174 ***
高等教育・高等教育	0.321 ***	0.258 ***	0.298 ***	0.270 ***
欠損値	0.038	0.018	0.043	-0.045
対数変換済み世帯年収	0.021	0.123 **	0.052	0.142 **
R^2	0.241	0.220	0.233	0.214
N	652	692	652	692

*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, † $p < 0.10$.
※係数は標準化偏回帰係数

表2より、教育アスピレーション（教育年数）を従属変数とした分析からは、男子では親の社会的地位や学歴が高いとアスピレーションが高くなる。親が上層専門・管理と比較して、熟練マニュアルであると、教育アスピレーションが低くなる。女子では親の学歴や収入が高いとアスピレーションが高くなる。上層専門・管理と比較して、半熟練・非熟練・農業であると、教育アスピレーションが低くなる。より現実的な教育期待についても、教育アスピレーションとほぼ同様の結果が得られた（表2右）。教育アスピレーションと教育期待のばらつきの約21～24%が、社会経済的背景変数で説明される。

以上の分析から、親の社会的地位、職業、学歴、世帯年収といった社会経済的背景変数が、中学生の希望する進路や将来像に対して影響を与えていること、そして男女によって影響の有無や大きさが異なることが確認された。他の要因の影響を考慮すれば、母子世帯ダミーの影響はみられなかった。

（藤原翔）

3　中学生と母親の相談ネットワークの重なりとアウトカムの関連

3.1　問題設定

JLPS-Jには、中学生と母親それぞれに対して相談相手の有無に関する質問がある。特に社会学的観点からの研究で重要なものは社会的凝集性と教育上のアウトカムに関するものであろう。本報告では、子どもと母親それぞれの相談ネットワークおよび両者の重複により親子の相談ネットワーク構造を把握し、教育上のアウトカムとの関連を明らかにする。まずJLPS-Jデータにおける親子の相談ネットワークの特性を記述し、続いて相談ネットワーク構造と学業達成の関連を検討する。

3.2　親子の相談ネットワークの特性

JLPS-Jデータから把握できる相談ネットワーク特性は、母親、子どもの相談ネットワーク規模（相談相手の数）、および同じ相談相手の間柄（同一人物とは限らない）の数により測られる相談ネットワークの重複度である。親子それぞれの調査で回答選択肢が異なる部分もあるため、比較可能なように再分類したうえでの度数分布は表3のとおりである。

表3からは、中学生の相談ネットワークの中心が友人、通っている中学校の先生、父親であり、母親の相談ネットワークの中心は夫、自身の親（義理を含む）、そして子どもの通っている中学校の先生であることがわかる。親子ペアでの重複についてみると、父親（夫）、中学校の先生、祖父母（母親の親）の重なりが大きい。親子の相談ネットワークの凝集性は、これらの間柄にある個人により高められているといえるだろう。

一方、重複度については、中学生、母親それぞれから求めることもできる。表3の4・5列目は中学生（母親）の相談相手が母親（中学生）の相談相手にもなっている割合である。重複%が低ければ、中

学生（母親）の相談相手ではあるが、母親（中学生）の相談相手ではないことを意味し、相談ネットワークの自律性を示すとも解釈できる。

表3　相談ネットワークに関する記述統計

中学生からみた間柄	中学生		母親		親子ペア		中学生側の重複%	母親側の重複%
父親	738	40.2%	1480	80.2%	667	36.5%	90.4%	45.1%
友人	1476	80.4%	60	3.3%	52	2.8%	3.5%	86.7%
通っている中学校の先生	486	26.5%	647	35.0%	226	12.4%	46.5%	34.9%
祖父母	300	16.3%	1102	59.7%	234	12.8%	78.0%	21.2%
親戚	145	7.9%	877	47.5%	82	4.5%	56.6%	9.4%
その他の家族	100	5.4%	342	18.5%	27	1.5%	27.0%	7.9%
小学校のときの先生	62	3.4%	74	4.0%	8	0.4%	12.9%	10.8%
塾・習い事の先生	43	2.3%	57	3.1%	6	0.3%	14.0%	10.5%
友人の保護者	42	2.3%	314	17.0%	11	0.6%	26.2%	3.5%
近所の知人	35	1.9%	1068	57.9%	27	1.5%	77.1%	2.5%
N	1836		1846		1828			

表3の4・5列目からは、全体的に中学生側の重複%のほうが高く、母親のほうが高い重複度を示しているのは子どもの友人（86.7%）のみであることが示されている。中学生の相談ネットワークのかなりの部分が母親のそれと重なっており、平均的には母親の社会的コントロールが効きやすいネットワーク構造になっているといえるだろう。

3.3　アウトカムとの関連

それでは、以上でみたような相談ネットワークの構造特性が教育上のアウトカムとどのように関連しているのだろうか。表4は、中学生、母親の相談ネットワーク重複度とサイズを独立変数、学業成績（教科全体）を従属変数とする重回帰分析の結果である（1：下の方～5：上の方）。

表4　相談ネットワーク変数による学業達成の重回帰分析

	学業達成（教科全体）	
	中学生側重複度	母親側重複度
女子ダミー	0.02	0.03
重複度（ref:重複なし）		
0%超～25%	0.43 *	0.16
25%超～50%	0.21 *	0.03
50%超～75%	0.28 *	0.07
75%超～100%	-0.16	0.01
相談相手なし	-0.15	-0.70 **
中学生相談ネットワークサイズ	-0.01	0.06 †
母親相談ネットワークサイズ	0.05 *	0.01
切片	3.18 ***	3.19 ***
R^2	0.017	0.016
AIC	5866.44	5869.58
N	1804	1804

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .1$

※係数は非標準化編回帰係数

重回帰分析の結果からは、中学生の相談ネットワークの凝集性と学業達成水準の非線形の関連が示された。母親の相談ネットワークと全く重ならない場合も、重なりが非常に大きい場合も、それ以外の状態に比べて学業達成水準が低い。母親の相談ネットワークについては、凝集性は関連せず、相談相手の有無がより重要であるという結果となった。

以上の結果から、中学生の相談ネットワークに対する母親のネットワークのある程度の介在が、学習規律を高める機能を果たしている可能性が示唆される。ただし、本研究の知見については逆の因果の可能性が十分考えられるため、さらなる検討が必要である。

（石田賢示）

4　中学生の将来希望と職業志向性

4.1　問題設定

日本の教育社会学では、高校階層構造の存在が生徒の意識に及ぼす影響が、「加熱と冷却」機能に関する研究として蓄積されてきた。しかし、そうした研究の多くは、高校生を対象とした1時点のみの検討にとどまっている。中学生段階からの変化を検討した研究はほとんど存在しない。

本報告ではそのような状況を鑑み、これまで扱われてこなかった中学生の将来希望とその背後にある職業志向性との関連を、比較可能な枠組みを持つ高校生調査の結果と比べることで、既存の研究に対して位置付ける。高校生調査には、「高校生と母親調査，2012（2012年高校生と母親調査研究会）」（中澤・藤原編2015）を用いる。

4.2　職業希望・職業志向性の分布

職業希望を選択肢方式で質問した項目をみたところ、中学生と高校生の回答分布にほとんど違いがないことがわかった（表は省略）。専門職希望者が約50%ともっとも多く、次に事務職が15%程度で続いており、順位のみならず割合においてもほとんど相違はみられない。

次に、将来つく職業に関して何を重視するかを尋ねた職業志向性に関する回答（「とても重視する」を選択した割合）を示した表5をみると、中学生と

高校生の間に違いがあることがわかる。いずれの項目でも中学生の方が高い重視割合を示している。

表5の項目を先行研究が重視してきた「地位達成志向」と「自己実現志向」で区別すると興味深い傾向が読み取れる。地位達成志向に対応する項目では、中高生の重視割合の差は3〜4%程度であるが、自己実現志向に対応する項目ではその差がいずれも10%を超えていることがわかる。

表5　中学生と高校生の職業志向性（とても重視する%）

		中学3年生	高校2年生
地位達成志向	有名な会社であること	13.1	9.0
	残業が少ない・休日が多いこと	21.3	19.4
	給料がよいこと	37.3	34.7
	安定している・倒産しないこと	61.3	57.5
自己実現志向	技術や専門的な知識をいかせる職業であること	46.2	28.6
	才能がいかせること・伸ばせること	51.0	40.9
	自分の夢を叶えられること	56.8	46.1

4.3　将来希望と職業志向性の対応関係

表5でみられた中高生の意識の違いは、高校入学前と後での加熱と冷却に関する興味をもたらす。表5からは、中学から高校にかけて職業的自己実現を諦めていく生徒が一定数いると想像されるからである。そうした生徒の特徴を検討するため、教育・職業希望と職業志向性の関連の検討をおこなった。

分析の結果、明らかになったことは以下の通りである。まず、職業希望と職業志向性の関連を検討したところ、自己実現の低下はいずれの職業希望者でもみられるが、サービス職や専門職希望者においてその低下が相対的に小さいことがわかった。次に、教育希望ごとに職業志向性の変化をみたのが図1である。図より、高校生段階において専門学校希望者だけは職業志向性の変化がみられず、他の教育希望をもつ生徒は自己実現志向を大幅に低下させていることが読み取れる。

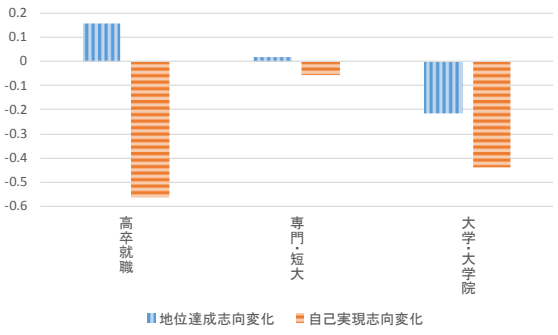


図1　教育希望ごとの職業志向性変化（合併標準得点）

さらに多変量解析の結果（省略）から、学業成績によって職業志向性が規定される度合いが高校生よりも中学生において強いことが明らかになった。

以上の結果は、学歴＝地位達成志向に還元されない（荒牧2001）「多次元性」（有田2002、多喜2015）というこれまで職業志向性に関して指摘されてきた日本的特徴が、中学ではなく高校段階で生じていることを示唆する。長尾（2009）の指摘する専門学校進学希望者の「再加熱」（ただしここでの分析からは「非冷却」の方が適切か）や学校経由の就職など、高校生の進路が埋め込まれている制度的条件への着目が重要である。2017年継続調査で同一生徒内の変化を扱うことでより厳密に検討したい。

（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．「高校生と母親調査，2012」の分析にあたり、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個票データの提供を受けた．

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.

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.

長尾由希子，2009，「専門学校への進学希望にみるノン・メリトクラティックな進路形成」Benesse教育研究開発センター『研究所報』49：109-25.

中澤渉・藤原翔編，2015，『格差社会の中の高校生：家族・学校・進路選択』勁草書房.

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，81-95.

学校生活と進路イメージ形成の学校間の差の考察

－北海道内４校の高校１年生のアンケート調査の分析－

三関直樹（北海道大学大学院）

１．問題の所在と本報告の目的

本報告の目的は、生徒が直面する進路形成上の「悩み」に着目し，その「悩み」の要因が，進路形成においてどのように影響しているのか、検討・分析したものである。調査対象校の教師への聞き取りでは、進路調査では入学初期からの進学志望校や志望就職先を記入しているが､その意味づけは｢なんとなく」の場合が多いという。

進路形成における「現実との折り合いのつけ方」について、児美川（2016）は，将来，実現したいことや希望,｢やりたいこと」や｢就きたい職業」というものを「夢」とし，「夢」を考えていく際の軸として,｢自分にとっての「自分軸」」と，「他者や世の中や社会にとっての「社会軸」」の 2 軸を検討してみることで,｢夢」の視野や選択肢を広げると指摘している。また，その 2 軸を検討する場合に,「やりたいこと，やれること，やるべきこと」の 3 つの次元を考え, その次元の重なりで｢夢」を考えることにより,｢夢」の実現の可能性が見込めるとしている｡そして,｢夢と向き合う」ということを,｢自分自身の｢願望」や｢理想」と,「現実」をどう擦り合わせ，どのように折り合いをつけるか」ということについて，①「夢」が見つからない時，②「夢」をめざしている時，③「夢」が実現しそうにない時の 3 つの状況における進路形成の考え方について論じている。しかし、生徒を取り巻く「世情」に着目された検証が加味されていない。

そこで本報告では､｢なんとなく」の進路イメージ形成と学校生活意識との関連について、「生徒の将来・職業志向」と生徒の学力感・学習意欲（｢成績・自己資本」）の 2 軸を用いて類型化を行い、学校・家族・友人関係等、生徒を取り巻く「世情」に注目し、高校１年生段階における学校生活の意識が進路イメージの形成にどのように影響するのか、また、地域差があるとすれば、どのような地域差が見られるかについての分析したものである。

２．調査分析の枠組み

先行調査として、札幌市内の進学重視校 A 高校 2 年生 17 名（男子 10 名・女子 7 名）に 2013 年 9 月に半構造化インタビュー調査を実施した。｢進路志望が決まっているか」｢進路志望の保護者の考えや意見」｢進路志望に部活動が及ぼす影響」｢進路志望に友人が及ぼす影響」｢進路志望に教員・学校の指導が与える影響」｢進路学習や教科選択などの学習活動」「現在の進路の悩みや困り」などを質問し，その回答の分析を行った。｢生徒の将来・職業志向」と「成績・自己資本」 の 2 軸を用いた「悩み」の類型化を行い，｢絞られる」｢偽装と拡散」｢検索迷子」｢計測不能」の 4 つの「悩み」類型を抽出した。

「絞られる」類型（以下「類型Ⅰ」）は，志望動向ははっきりとしており, 志望への成績・自己資本は確保されている生徒の類型とした。

「偽装と拡散」類型（以下「類型Ⅱ」）は，志望動向の度合いをはっきりとさせてはいるが，成績・自己資本と比較すると志望が見合っていない生徒の類型とした。

「検索迷子」類型（以下「類型Ⅲ」）は，ぼんやりとした志望動向の度合いではあるが，ぼんやりと見える志望と成績・自己資本は比較的達成度合いが大きい生徒の類型とした。

「計測不能」類型（以下「類型Ⅳ」）は，具体性が見えない志望、志向をもち，成績・自己資本がそれに見合うほど持ち合わせていない生徒の類型とした。

先行調査校の A 高校では、競争が煽り立てられている中で，同質性の目標をもつ集団形成がありながらも「人は人，自分は自分」とし，進路形成においての本音をさらけ出せるような友人関係が形成されていない。｢成績・自己資本」の変動による「志望の置き換え」が可能な地域性の中にありながら，容易に目標をダウングレードさせない学校の進路指導と保護者の教育期待にゆれる，生徒たちの進路形成上の「悩み」が隠されている。どの類型の生徒も,｢生徒の将来・職業志向」と「成

績・自己資本」の関係をシビアに考え，遠隔目標・近接目標を設定し，高校卒業後の進路目標と成績・自己資本の見合いを検討し，よりよい選択をしようとしている。生徒の「現実との折り合いのつけ方」において「世情」との往復関係は無視できない要素である。

本報告では、先行調査で抽出した 4 つの類型が高校 1 年生の段階でどのように把握できるのかを議論したい。学校・教師、保護者、友人関係、地域性などの「世情」が進路イメージの形成にどのような影響が見られるのか、さらには、学校間や地域間での生徒意識の差が見られるのか。学校生活と進路イメージ形成のかかわりについて明らかにしていきたい。

3．調査データの概要

本報告は、2015 年 12 月～2016 年 3 月に北海道内 4 高校の 1 年生に行ったアンケート調査について分析したものである。

調査内容は、①学校生活の様子、②学習成績の意識・学習時間、③課外活動や放課後の様子、④学習・課外活動・友人関係・趣味の注力度合い、⑤高校卒業後の進路イメージ、⑥価値観・人生観・将来展望などである。

調査校の概要は以下のとおりである。

①A 高校（1 月：311 名）札幌市内の進学重視校で 2013 年 9 月に先行調査を実施した。偏差値帯では札幌圏域で上位層に属する。

②B 高校（12 月：311 名）札幌市内の進学重視校。偏差値帯は A 高校よりはやや高めであるが、生徒の通学域はあまり重ならない。

③C 高校（2 月：116 名）道央の北部、旧産炭地の進路多様高。中学卒業後に多くの生徒がそのまま進学するため学力幅が大きい。

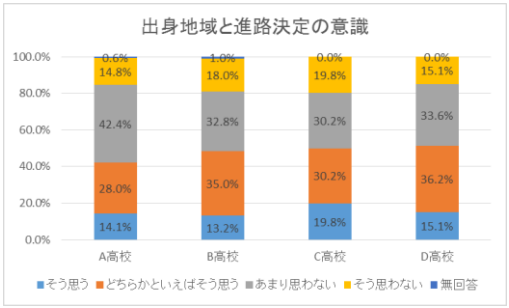
④D 高（3 月：232 名）道東の進学重視校。偏差値帯ではA高校よりやや低めではあるが、生徒の進路動向は大学進学希望が多い。

4．調査データの分析

1)　居住地域と進路意識

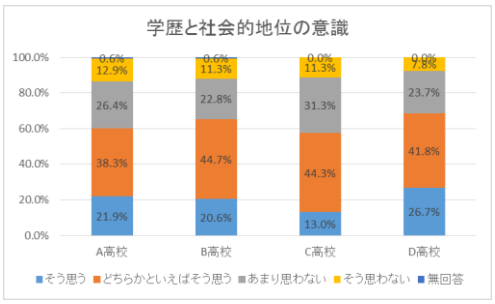
「自分の過ごした地域によって進路が決まると思う」について素描しておく。

A・B 高校では、上級学校が多く、志望の置き換えが可能な地域性からか、地域が進路決定に影響しないという考えがやや多い。また、C 高校では、進学希望では地域は影響しないという考えが多く、就職希望・未定では逆に地域は影響するという考えが多い。D 高校では地域内に選択できる進学先が少なく、おのずと意識が地域外に向いていると考えられる。

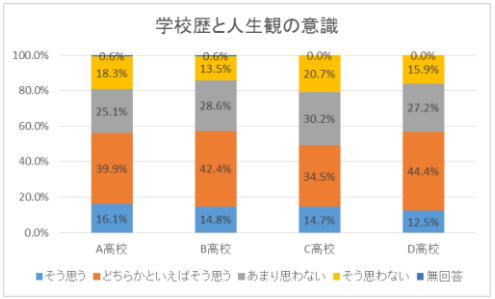


2)　学歴意識・学校歴意識

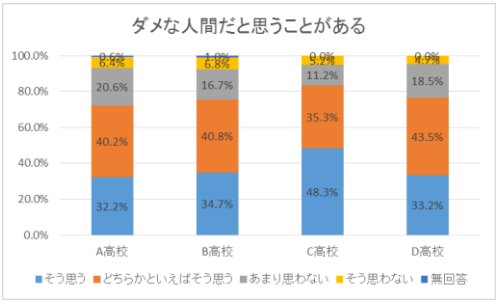
「学歴によって社会的地位や収入が異なるのは当然だ」



4 つの高校とも、学歴と社会的地位の意識は高い。資格取得のための進学希望も多く、集計分析ではそのことが反映されている。そのためか、「どんな学校を出たかによって人生がほとんど決まってしまう」では、学校歴の肯定度は少し低くなっている。



3)　自己肯定感について



A・B・D 高校では 70%以上、C 高校では 80%以上がそう思うと回答している。高校生活を良好に過ごしている反面、自己肯定の度合いが 4 校とも高くない結果となっている。

【参考・引用文献，その他の分析詳細と考察は，当日の配布資料をご参照ください】

文系・理系の認知に影響を与える要因
—JLSCP2015 調査を用いて—

○木村　治生（ベネッセ教育総合研究所）
耳塚　寛明（お茶の水女子大学）
秋田　喜代美（東京大学）
石田　浩　（東京大学）
佐藤　香　（東京大学）
松下　佳代（京都大学）

第１節　問題の設定

（１）本報告の背景と意義

本報告では、東京大学社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所が共同で実施した「子どもの生活と学びに関する親子調査2015」（JLSCP 2015）のデータをもとに、「自分が文系だと思うか、理系だと思うか」についての認知がどう変化するのか、発達段階によってその認知に影響する要因は異なるのかを検討する。文理選択にジェンダー差があることはよく知られている事実だが、成績や教科に対する認識、将来展望、保護者の影響など、さまざまな要因が複合的に関係している可能性がある。国立教育政策研究所（2011）が実施した「理系文系進路選択にかかわる意識調査」によると高校の66％が文系・理系のコース分けを実施しており、普通科に在籍する生徒は高２生の段階までにコースを選択するのが通例である。このように多くの生徒が巻き込まれる進路選択のプロセスであり、その後の高等教育等での専門分野の選択や就職の際の職業選択に関係するにもかかわらず、そこにどのような要因が影響しているのかに関する研究は少ない。本報告では、小４生から高３生までの親子を対象にした調査により、文理選択の実態と課題を明らかにする。

（２）先行研究

進路選択のプロセスや影響要因の検討は、教育社会学の主要なテーマの１つであり、多くの研究が蓄積されている。たとえば、樋田ら（2000、2014）や尾嶋ら（2001）は、高校のトラッキング・システムのなかで希望進路が形成されることを実証している。しかし、中村ら（2010）は、所属する学科の違いが進路に及ぼす効果が高校生活前半に強いことを示しつつ、従来日本で言われていたトラッキング効果が時間的限定性をもっていると述べる。このように進路選択にかかわる要因がどの時点で影響を持つのかという視点は、具体的な指導や政策を考えるうえで重要だろう。

進路選択への影響に関してもう一つ欠かせないの存在は、保護者である。これは選択の階層差として研究されており、荒牧（2016）は「教育的地位志向モデル」をもとに、親が学歴達成を志向する傾向と「資源」等の配分が進路選択に直接的な効果を持つことを示した。また、白川（2015）はＳＳＭ調査を用いて、大学・短大の専門分野の決定に出身階層が影響していることを明らかにしている。

これらは高等教育のアクセスに関わる知見だが、文理選択に焦点を当てた研究はジェンダー差に着目したものが多い。村松ら(2004)は、なぜ女子が「理科離れ」を起こすのかについて、学校や家庭の影響を分析している。また、河野（2014）は、高校での文理選択を取り上げ、理系科目の学力は性差がほとんど見られないにもかかわらず、周囲が進路選択場面で男子は理系に、女子は文系に水路づける傾向が見られると述べる。

本調査は、幅広い学年を対象にしており、学年（学校段階）間の違いが見られるのが特徴である。また、保護者を対象とした調査では家庭の社会経済的な環境についてさまざまな角度から質問をしており、家庭の影響について深い検討ができる。そうした調査の特長を生かし、先行研究では十分に明らかにされてこなかった文系・理系の認知に影響を与える要因について検討したい。

第２節　調査概要

（１）調査対象・方法

本報告で使用するデータは「子どもの生活と学びに関する親子調査 2015（JLSCP2015）」（東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所、2016）である。この調査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 2015 年７～８月に実施した。本報告ではこのうち小４～高３生のデータ（16,065 組の子どもと保護者に配付し，11,982 名の子ども，12,069 名の保護者の回答を得た）を使用する。

この調査は、ベネッセコーポレーションが保有するリスト（会員・非会員を含む）を利用し，全国の小１～高３生（地域ブロック，会員・非会員比率に基づいて層化）に対して調査モニター募集を行った。その後，保護者による登録を受けた調査モニターに対して調査票を送付している。

（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。概要は、以下を参照。http://berd.benesse.jp/shotouchutou/research/detail1.php?id=4848

（３）本分析の限界

この調査は縦断研究であり、今後、個々の親子の進路選択のプロセスについて把握できるようになる。しかし、今回の分析は１時点のデータを扱ったものであり、今後の研究に向けた仮説の提示にとどまる。

第３節　主な分析結果

（１）文系・理系認知の学年差／性差

最初に、子どもたちの文系・理系の認知について概略を示しておこう。

表１は、「あなたは文系だと思うか理系だと思うか」という問いに、「はっきり文系」「どちらかといえば文系」「どちらともいえない」「どちらかといえば理系」「はっきり理系」「よくわからない」の６つから選んでもらった結果である（「はっきり」と「どちらかといえば」を合計し、「文系」と「理系」のみを示した）。ここからは、①学年が上がるにつれて「文系」が増えること、②「理系」は小４から中１にかけて減少するものの、中１以降は３割台後半で一定であること、③男子に「理系」が多く、女子に「文系」が多いこと、④学年を問わずその差が20%前後あることがわかる。また、表では省略したが、⑤文系か理系かを判断できなかったり迷ったりする者は小学生でも３割程度しかおらず、学年が上がるにつれてさらに減る。

表１：文系・理系認知（学年別・性別）

	全体		男子		女子		性差（男子－女子）	
	文系	理系	文系	理系	文系	理系	文系	理系
小4	18.1	50.9	8.9	64.0	26.8	38.5	−17.9	25.5
小5	21.8	48.3	12.8	59.6	30.8	37.1	−18.1	22.4
小6	26.0	43.5	14.5	57.5	37.4	29.8	−22.9	27.7
中1	23.4	39.5	14.8	48.1	31.6	31.3	−16.9	16.8
中2	28.7	35.3	20.4	43.9	36.6	27.0	−16.2	16.9
中3	32.0	36.8	20.6	49.1	43.6	24.3	−23.0	24.7
高1	36.4	37.9	26.8	48.2	45.7	28.0	−18.8	20.2
高2	41.3	38.5	31.5	49.9	51.3	26.8	−19.7	23.1
高3	46.2	36.8	37.2	45.6	55.3	27.9	−18.2	17.7

（２）文系・理系認知に影響する要因

つづけて、文系・理系認知に影響する要因について分析した。ここでは、文系・理系認知を従属変数にし、①家庭の社会経済的背景（父母学歴、世帯年収）や保護者の子どもに対する期待（希望する進学段階）、②子ども自身の将来展望（なりたい職業の有無、希望する進学段階）、③教科ごとの成績（成績の自己評価）を独立変数にしたモデルを作り、それらの影響の大きさを学校段階別×性別にわけて多項ロジスティック回帰分析で検討した。その結果、次のような傾向が明らかになった。

第一に、①の変数を投入したモデルでは、学校段階や性を問わず、保護者の子どもに対する期待の高さが「理系」認知に影響していた。これは、②や③を投入したモデルでも大きくは変わらず、子ども自身の将来展望や成績を統制しても保護者の期待が効果を持ってることを示す。第二に、高校生女子で父親の学歴が高いと「文系」「理系」の認知を妨げる傾向が見られた。父親の学歴が高い女子は、文理を明確にせず、多様な選択をしている可能性がある。第三に、③教科ごとの成績を投入すると、国語と社会と英語の成績が「文系」の認知に、数学と理科の成績が「理系」の認知に強く影響していた。ただし、学校段階別や性別にみると効果が異なっている可能性がある。この点について、詳細は報告時に資料と合わせて報告する。

※「子どもの生活と学びに関する親子調査2015（JLSCP2015）」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＞

- 荒牧草平、2016、『学歴の階層差はなぜ生まれるか』勁草書房。
- 樋田大二郎ほか（編著）、2000、『高校生文化と進路形成の変容』学事出版。
- 樋田大二郎ほか（編著）、2014、『現代高校生の学習と進路』学事出版。
- 河野銀子、2014、「高校における文理選択」、河野銀子・藤田由美子（編著）『教育社会とジェンダー』学文社。
- 国立教育政策研究所、2011、『理系文系進路選択に関わる意識調査』。
- 村松泰子（編）、2004、『理科離れしているのは誰か―全国中学生調査のジェンダー分析』日本評論社。
- 中村高康（編著）、2010、『進路選択の過程と構造―高校入学から卒業までの量的・質的アプローチ』ミネルヴァ書房。
- 尾嶋史章（編著）、2001、『現代高校生の計量社会学―進路・生活・世代』ミネルヴァ書房。
- 白川俊之、2015、「大学・短大の専門分野はどのように決まるのか―出身階層と高等教育の学科・専攻選択との関係」、中澤渉・藤原翔（編著）、『格差社会の中の高校生―家庭・学校・進路選択』勁草書房。
- 東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所、2016、『「子どもの生活と学びに関する親子調査2015」速報版』。

教育社会学におけるエスノメソドロジー研究の可能性

布川由利（東京大学大学院）

１．問題関心

本報告では、教育社会学におけるエスノメソドロジー研究のうち、1960～70 年代に Cicourel & Kitsuse や Hugh Mehan らが行なった研究の意義を再考し、教育をフィールドとするエスノメソドロジー研究が教育社会学にとってどのような可能性を持つのか、検討することを目的とする。とりわけ、1960 年代にアメリカ教育社会学で主流となっていた量的研究に対する Mehan による批判のなかで、Cicourel & Kitsuse らによる初期エスノメソドロジー的研究の意義がどのように書き換えられ、またそのことによって教育のエスノメソドロジー的研究の可能性が語られたのか、検討していく。

２．コミュニティー調査とサーベイ調査

Coleman（1994）によれば、彼が博士課程を終えた 1950 年代初めは、Coleman が在学していたコロンビア大では“community research”と“survey research”の 2 つの研究方法論の対立があった。前者は分析の単位としてコミュニティを置き、コミュニティ内での規範や階層構造を研究し、後者は個人を分析の単位とし、規範や社会構造が個人の行動にどのような影響を与えているか研究するものであった。また、前者はコミュニティ内でのいわゆる“質的調査”を主な調査手法とし、後者は大規模なサンプル数を扱う“量的調査”を主な調査手法とした。Coleman は、コミュニティ研究の代表として R. S. Lynd を、サーベイ研究の代表として P. F. Lazarsfeld を挙げ、結果的には前者が敗北し、多くの大学院生は後者の研究を行うようになったとしている。

しかし、この二つのタイプの研究は厳密に分かれていたわけではなく、前者が後者の、後者が前者の調査手法を取り入れることは多々あった。その例として Coleman は、Merton による医学生研究や、Hollingshead（1969）によるエルムタウン調査などを挙げている 。結果的に、1950 年代当時の（少なくともコロンビア大の）大学院生たちは、「分析の単位を社会システムとしつつ、調査手法は量的なものとする、という研究スタイルをとることになったという。

Coleman が挙げている Hollingshead（1949）のエルムタウンの若者研究や、彼との共同研究である Warner 他（1949）のヤンキー・シティの学校研究は、いわゆる「解釈的アプローチ」や「新しい」教育社会学が登場するより前に行われた、数少ない教育社会学の質的研究の一つであった。しかし、Coleman がまとめているように、その後の社会学は量的研究が主流になる。

３．「相関研究」に対する構成的エスノグラフィー研究

Karabel & Halsey（1977）によるレビュー論文では、Coleman 他（1966）や Blau & Duncan（1967）といった量的研究が 1960 年代の教育社会学の主流であったとされている。Coleman 他（1966）によるいわゆる『コールマン報告』では、異なる人種の子どもに対する教育施設の差異が教育達成の差異の原因になっていることを実証しようとしたが、結果的にそれは失敗する（つまり学校ごとの施設や図書室の蔵書数、教材などの水準に差はなく、人種間の教育達成の差はほとんど家庭的背景によって説明できてしまった）。ま

た、コールマン報告が発表された後、Jenksが同様のデータを用いて分析し、コールマン報告で得られた結論をより強い形で実証してしまったため、人種間格差に対する学校無力論が叫ばれるようになる。

対して、Mehan（1978）の論文では、それまでのColemanやJencks、あるいはBowles & Gintus（1976）やBlau & Duncanによる研究を、学校のインプット（設備や教員の能力）とアウトプット（生徒の学業成績）のみの関係しか見ていない「相関研究（correlational study）」であると批判し、スループットを見るべきだと主張している。

このときMehanは、相関研究に代わりうるスループット研究として、JacksonやSmith & Goeffreyによるエスノグラフィー研究（conventional field study）と、Cicourel他（1974）やErickson（1975）といった構成的エスノグラフィー研究（constitutive ethnography）を挙げ、後者がスループット研究により適しているといった見方を示している。

相関研究に対してエスノメソドロジー的研究は、生徒のキャリアは学校内部の諸々の相互行為から生じるものだとする見方を持つとMehanは述べている。そしてMehanは、この見方に立った教育の構成的エスノグラフィー的研究を次の3つのタイプに分類している：①クラスルーム研究、②テスト場面の研究、③カウンセリング場面の研究である。

しかし、このMehanの主張は、1960年には段階ですでに教育社会学において非主流派となっていた質的研究に親和性を持ちながら、他方で教育社会学の主流派の研究課題（階層移動や不平等の量的研究）を論敵として据えるという、特殊な主張に見えていた可能性がある。そして実際にKarabel & Halsey（1977）によるエスノメソドロジー批判以降、スループット研究として行われた教育のエスノメソドロジー研究は、80年代以降は管見の限りほとんど見当たらない。

４．Cicourel & Kitsuseの研究の可能性

こうしたなかで、教育社会学におけるエスノメソドロジー研究について再考するにあたり、Cicourel & Kitsuse（1963）を取り上げたい。Mehanは上記の論文のなかで、③に含まれる研究としてCicourel & Kitsuseを挙げ、この研究が持つ意義として、カウンセラーの黒人生徒に対する差別的待遇がどのように彼らのキャリアに影響を与えているかを明らかにした点を挙げている。

しかし、Cicourel & Kitsuseの研究を再考したとき、彼らの研究目的は、学校おける生徒の選抜・配分を、学校の組織的な活動に位置づけることであった。また、1950年代から調査が開始されたCicourel & Kitsuseの研究は、Colemanがコミュニティ研究の例として挙げていたHollingsheadの研究を、また量的研究の例であるColemanの研究を批判対象の一部として挙げている。よってCicourel & Kitsuseの研究は、50～60年代頭の社会学者たちによる、教育機関をフィールドとした社会学研究の流れに自らを位置づけつつ、それらとは異なる研究方針を示したものであると言えるだろう。

このように、Cicourel & Kitsuseの研究と、Mehanが相関研究に対して批判を行なった1970年代後半とではその時代も文脈も異なっており、MehanによるCicourel & Kitsuseの研究の捉え方は、70年代後半の教育社会学におけるEM研究の意義を主張しようとしたときに必要であった“読み替え”が含まれている可能性がある。本報告では、そうしたMehanによる“読み替え”を回避しつつ、Cicourel & Kitsuseの本来の研究目的であった、「学校の組織的活動としての選抜・配分」を取り上げ、その点に教育のエスノメソドロジー研究の可能性があることを述べる。

（※文献情報は報告時の配布資料に記載）

授業秩序とその管理の諸相

―エスノメソドロジー・会話分析の知見から―

五十嵐　素子（北海学園大学）

１．研究対象：授業秩序とその管理

教師にとって、多くの参加者を集団としてまとめながら、授業の進行を秩序立たせていくことは、学習活動の土台づくりに欠かせない作業である。社会学的に見れば、児童生徒がそうした秩序を受け入れていくことは、学校における社会化過程そのものであるといえる。こうした二つの立場から授業秩序の管理は、関心をひくトピックとなってきた。

これまでの教育社会学では、授業が秩序だって成り立っているためには、児童・生徒らがさまざまな振る舞いのルールに従っていることが必要であり、こうした振る舞い方は生徒が身に着けるべき「隠れたカリキュラム」でもあることも指摘されてきた。しかし授業秩序の在り方についての先行研究の紹介や整理はあまりなされていないように見える。

本報告ではエスノメソドロジー・会話分析の授業秩序についての知見をその実践の位相に沿って整理する。そのことで、どのような教育実践の在りかたに授業秩序とその管理が結びついており、いかなる社会化過程を生み出すのかを考える手がかりとしたい。

２．先行研究の整理の方針：三つの秩序水準

授業秩序に関する知見を整理するにあたって、当該領域のレビュー論文を複数検討したが（Hester&Fransis2000 ほか）、トピックごとの区分に留まっていた。そこで本報告では授業の実践を構成している位相に沿って先行研究を整理することを試みたい。

授業は、法廷や診断場面といった場面と同様に、参加者間に明確な知識配分がある。また、会話を資源として固有のタスクを成し遂げる活動が展開していく必要がある。そしてその活動における参加者はある一定の仕方で相互行為することが期待されている（Drew&Heritage 1992 : 49）。加えて際立った特徴として、授業は複数の児童・生徒の参加に開かれており、彼らの参加をなんらかの集団として管理する必要がある。

これらの実践上の位相を念頭におきつつ、秩序水準を区分すると少なくとも以下の３つが見出せる。まずは（１）参加者を集団的に管理するための秩序の水準である。また、（２）学習活動を展開させるための、授業の進行に関わる秩序の水準である。（３）授業のタスクを成し遂げるために活動を組織化するための相互行為秩序の水準があるだろう。以下では、この３つの水準の観点で先行研究を整理し知見を確認していきたい。

３.先行研究の整理

（１）集団を作り上げる秩序

Payne＆Hustler（1980）の分析は、授業の開始時に生徒が集まっていない状況の分析から始まる。教師は授業を始めるに際し、生徒を立たせ、「全員」が揃うまで待たせている。また「クラス全体」に向けて質問を出したとき、生徒から満足のいく回答が出てこないことがある。こうしたときに教師は、クラス全体を代表するものとして（正しく）回答することを期待して、個別の生徒を宛てていく。また教師はクラス全体の活動の移行を促すために、「今（now）」という言葉を繰り返し用いていく。これらの方法は「生徒から成るクラス」（class of pupils）を管理するワークである。こうした「集団」の管理は、授業の進行を秩序立たせていくために、教育方法上、不可欠な作業であるが、他方でそうした集団の振る舞い方を規範的に従わせることになる点で社会化の過程でもある。

このことに焦点を当てながら、森（2016）の研究では、「学級」という概念が、どのように教師に参照され、利用されているのかを分析している。事例における教師は、児童が「おしゃべり」などの好ましくない行為を行った場合、それについての咎を当の児童個人に直

接向けるのではなく、「学級」の枠内の不特定な誰かへと「あいまい」なかたちで向けることで児童の態度を改めさせ、授業秩序を維持していた。ここでの教師は、「学級」の一員である生徒に対して、ある行為規範に関わる知識を持つことやある行為をすることを求めている。それは Payne &Hustler（1980）の事例におけるよりも、ある「教育的」な価値に志向し、より主体的に秩序立って行動するように促しているように見える。

（２）授業の進行のための秩序

また教師は、児童・生徒をある集団として秩序づけ管理しながら、授業の進行を秩序立てていかなければならない。著名な研究に McHoul（1979）がある。彼は日常会話における順番交替の知見を下敷きに、授業の順番交替の規則を検討した。そこで明らかになったのは、授業では日常会話の順番交代の規則とは異なり、教師と生徒という成員カテゴリーに結びつく形で、順番の配分と次の話し手の選択が限定されているということであった。授業では「教師」が「生徒」（のなかの一人）を次の話し手として選択することができるけれども、「生徒」は自分の順番のときに次の話し手を選択することができない。「生徒」の順番が移行するのが適切になったときに、「教師」が話し手を自己選択するのである。彼によれば、このような授業特有の順番交代は、授業で発言の間（gap）が空くことを許し、また発言の重なり（overlap）を減らし、順番交代の配分の変化を少なくし、授業の会話を管理する働きがあると指摘している。

Macbeth（1991,1992）が見出したのは、McHoul の順番交替とは異なる授業の進行のルールや秩序の存在である。Macbeth(1991)の事例における教師は「教師が話しているときには、生徒は聞く」というルールに基づいて生徒を注意している。それを侵して生徒が話し続けた場合、教師は生徒の名を呼んで注意するが、そこで生徒は応答するのではなく、ただ黙って静かにすることが求められている。また、Macbeth(1992)は授業の進行の場ともいえる「フロアー（floor）」の存在を指摘している。そうした「フロアー」は、それまでの授業の進行の履歴に結び付いた、教師と集団としての生徒間のやりとりだけでなく、黒板の前で生徒に相対するといった身体性を確保することでも示されているという。こうした知見を踏まえると、先に紹介した McHoul の指摘した順番交替のルールは、Macbeth の示したような授業の進行に関わる秩序に生徒が従ってこそ成り立つものであるといえるだろう。

（３）活動を組織する相互行為秩序

次に検討するのは、学習活動を組織化する、教師と生徒の相互行為の秩序についての研究群である。この領域では Mehan（1979:39）の知見は大きな見取り図を提供した。それは、教師と生徒の秩序だった相互行為の組織化である、「シークエンシャルな組織」（ＩＲＥ連鎖）と、そうした相互行為によって構造化された秩序構造である「ヒエラルキカルな組織」という二つの秩序構造の存在を指摘したからだ。とりわけ前者の知見を足掛かりに、会話分析的立場からの研究が展開してきた。例えば French&MacLURE（1981）が考察したのは、教師と生徒の間の質問―応答の連鎖の拡張の働きについてである。生徒が質問に答えやすくなるように教師は、「前置き」としての「前定式化（preformulation）」の質問を行っていること、また質問したあとに生徒から意図された解答が来ないときには「再定式化（reformulation）」の質問をしていることを指摘している。彼らの再定式化のタイプ分けと、それがなされる場合の序列に関する考察は、Mehan(1979)の考察をより精緻に検討したものである。このように、授業に特有の行為連鎖によっていかに学習活動が生み出されているのかという点に関心が集まり、同様の観点から蓄積が進んでいる。

４．結びに代えて

こうした整理は、どんな教育実践の在り方と授業秩序の管理が結びついているのか、また社会化過程をいかに生み出すのかを考えるのに役立つだろう。さらには異なる秩序水準の知見が相互に関係していること、同じ秩序水準の知見の関係も明らかにできる点でさらなる分析に貢献できると考える。

参考文献

Hester,S. &K.,David Francis,2000,*Local Educational Order: Ethnomethodological Studies of Knowledge in Action*, John Benjamins.

教育化する安全対策，責任主体化される子どもと大人
―子どもの犯罪被害防止の「ハウツー本」言説の分析から―

桜井　淳平（筑波大学大学院・日本学術振興会特別研究員）

1. 問題設定，分析対象

2000年代以降の日本社会では，学校内外における殺傷事件の発生をうけ，子どもの犯罪被害を防ぐことが社会的な関心事となりつづけている。01年の池田小事件のインパクトを問い返す必要はないが，これは学校という限定された空間の問題だった側面もある。それに対して04・05年に続発した下校中の女児誘拐殺人事件は，家庭でも学校でもない通学路・放課後・地域というマージナルな空間の安全が課題となった点で，多くの大人の当事者意識を喚起するかたちで問題を拡大させる画期であったといえる。内閣府が複数回実施してきた治安や子どもの防犯・安全に関する世論調査では，ともに06年で子どもの犯罪被害への不安が最も高まっており，それは例えば自主防犯活動への参画にも結びついている。公的に把握されているだけでも，従事者は03年末の約18万人から，08年末には約250万人にまで増加した。

この時期に多く編まれていたのが，子どもの犯罪被害を防ぐ具体的なハウツー（How To）を提示する言説である。これらは，子どもを守り育てる大人の役割や責任の揺らぎに呼応し，問題の捉え方や対処の仕方といった一定の思考・行為指針を示すものであったと推察される。この時期，いかに防ぐかを追い求める社会的風潮が出来上がったといえよう。そこでは，どのような具体的方策が称揚されていたのだろうか。また，それらの有効性・必要性はいかなる論理構成で主張されていたのだろうか。本稿は，00年代中頃以降に称揚された具体的方策の性格をあぶりだすことで，学校という枠を越えた子どもの犯罪被害防止のムーブメントの高揚について，その背景の一端を掴むことを目的とする。

対策を施すとは被害に遭うことの責任を引き受け，果たすことをも意味する。安全対策の推進が同時に，被害発生への厳しい責任追及のまなざしをも引き起こしている今日的状況から鑑みて，具体的方策に関する言説の特徴から責任の配分をみてとることも重要な課題となる。具体的には第一に，プレーパークが自由な遊びを保障するために，自らが配慮主体となって一定の危険を予測すべき責任を子どもに負わせる論理を構築しているように（元森，2006），子どもがいかなる論理のもとでどの程度責任主体化されているかの論点がある。第二に，親（私事化）とそれ以外（社会化）の間の振り子の論点がある。子どもの見守りへの監視技術の導入には社会に残る家族規範が作用していると野尻(2013)は述べているが，具体的方策の言説にその規範はみられるだろうか。以上の論点を含めて，子どもの犯罪被害防止の具体的方策の言説の特徴に迫ることは，広く，子どもを守り育てることをめぐる大人の態度や姿勢の今日的在りようを照射することにも結びつくと思われる。

分析対象は，子どもの犯罪被害を防ぐ具体的方策を平易な文体で提示する一般書籍（「ハウツー本」と名づける）で，04〜08年発行の11冊を選定した。「ハウツー本」は親を読者の中心に想定していると推察されるという前提はまず重要である。ただ一方で，一部の親のみに特定のメッセージを伝えて活動へと誘ったというより，子どもの安全をめぐって生起しつつあった社会的風潮を反映し，繁茂させたメディアとして捉えるべきである。すなわち，言説を社会の表象とみる立場を本稿はとっている。

2. 具体的方策の特徴：教育化の視点から

分析対象において言及されている，学校・家庭という限定空間以外での犯罪被害を防ぐ具体的方策をすべて抜き出した結果，のべ971が析出された。これをKJ法で分類整理したのが表1である。まず，具体的方策は5種類にまとめられることが確認できる。そして分析の結果，方策が「教育」に傾倒――「教育化」――するかたちで繰り返し語られている特徴が明らかになった。ここでは「教育」を能力・資質を高めて主体を形成する働きかけとし，対象の行動を直接的に統御する「管理」的働きかけとは区別する。むろん，例えば帰宅時間を決める，危険な箇所を説明するなどの「管理」的な方策も示されるが，より重視されるのは，本来は対策の客体である子どもを，自分自身を守る主体にする「教育」である。

表1に則して4点示そう。第一に「①危機への対応」では，「大声を出す」「全力で走る」などの技法が単に提示されるだけではない。実際の場面で実行できるために「意識を高め」，「毎日訓練」「本当に真剣な練習」を行っておく必要があるとされる。また，注意・警戒することや，危険を察知する「直感」「カン」をも，能力として育てる必要があると提起される。第二に「②個人レベルの予防」は「管理」的なルールが多い一方，性教育の必要性が示される。触られたら嫌な場所がどこか理解させることで，危険

表1「ハウツー本」で言及される，子どもの犯罪被害防止の具体的方策の分類整理

大カテゴリ	中カテゴリ	小カテゴリ
①危機への対応（11冊，348回）	◆ 対応力の習得（11冊，51回）	練習／習慣化／講習会等
	◆ 主体としての子ども（5冊，10回）	子どもへの励ましのメッセージ／子ども同士で守りあう
	大人に助けを求める（10冊，30回）	大人に助けを求める／大人に相談する
	対処（11冊，97回）	相手との距離を保つ／攻撃・抵抗／大声を出す／機器の使用
	逃げる，立ち去る（11冊，35回）	
	言葉での抵抗（7冊，23回）	「嫌だ」・「やめて」・断る／意見・意思表示する
	関わり合いにならない（11冊，38回）	物をもらわない，食べない／ついていかない／答えない・無視する
	◆ 予測・直感，危険察知（10冊，34回）	予測する力・直感やカンを磨く／危険を察知する／適切で素早い判断をする
	◆ 注意（9冊，30回）	注意・警戒する／安全な歩き方
②個人レベルの予防（11冊，169回）	見守りのサービス（3冊，10回）	携帯電話・位置情報／警備・人材派遣
	危険を寄せ付ける存在にならない（11冊，49回）	危険を誘発しない持ち物・身なり／一人で○○しない／目を離さない
	危険から子どもを離す（9冊，47回）	危険な場所/人・車に近づかない／夜・暗い時間を避ける／安全な道・場所を使う
	具体的な決まり事，手順等（10冊，26回）	時間・場所・道の約束／時間・場所の連絡／その他の具体的な手順・方法
	包括的なルール（9冊，17回）	ルールの考え方／「いかのおすし」／身近な大人の言うことだけ信用する
	◆ 教えておくこと，伝えておくこと（9冊，20回）	通報・電話連絡／性教育／自分・命を大切にする教育
③リスク認知（11冊，145回）	危険な場所と人を理解し，教える（11冊，40回）	危険な場所／危険な人・車
	情報の収集・共有（7冊，11回）	不審者情報／その他の情報収集
	◆ 実際の事件，現実から学ぶ（7冊，12回）	
	◆ 考える，話し合う（11冊，49回）	危険性を考える・話し合う／地域安全マップ／とりうる対策を考える・話し合う
	◆ 地域を知る（9冊，33回）	街・通学路を歩く／よく行く場所の日常の情報／地域全般の情報／駆け込める安全な場所の確認
④地域レベルの予防（コミュニティ）（11冊，155回）	ハード面の整備（3冊，6回）	
	地域環境の整備（7冊，23回）	駆け込み場所の整備／きれいで見えやすい環境づくり
	ソフトな見守り活動・運動（7冊，33回）	パトロール活動等／“ながら”活動・負担の少ない活動／登下校時間に合わせた活動／集団登下校
	連携協力，ネットワーク（7冊，14回）	
	活動・運動への能動的関与（7冊，38回）	活動への子どもの参画／活動への能動的な働き（地域の人に対して／自治体・警察・学校に対して）
	◆ 日常的付き合い（9冊，41回）	あいさつ／近所づきあい・交流／友達やその親とかかわる／イベント参加・地域の利用
⑤子どもへの普段からのかかわり（11冊，154回）	しつけ（8冊，22回）	基本的能力を身につける／常識・礼儀／生活習慣の健全化／遊びを通して学ぶ
	子どもとの普段からの親密な関係性（10冊，19回）	話ができる関係性／愛・絆のある関係
	子どもの話を聴く，その態度（9冊，31回）	子どもの話を聴く／配慮・尊重・承認・安心感
	子どもの情報を得る（9冊，20回）	子どもの気持ちに注意を払う／子どものことを知る
	子ども中心主義（6冊，30回）	子ども目線／対等な関係／子ども一人ひとりに合わせる／子どもの成長発達に則す
	大人の姿勢，心の持ちよう（7冊，32回）	手本になる／楽観/悲観思考／本気・覚悟・勇気／常識を捨てる／努力・意識高く／スピード／基本を押さえる

※（●冊，△回）は記述のあった冊数（全11冊）と記述のべ回数。書籍内でまとまりが持たせられている節・項（目次より参照）における同種の記述は，1回としてカウントする。
※ ◆は方策が「教育」に傾倒――教育化――している箇所を含むカテゴリを示す。

に遭遇していることを判断できるようにするのが意図である。しかもこれは，「あなたは大切な命である」というメッセージを含む命の教育とセットで幼少から伝えるべきとされている。第三に「③リスク認知」では，危険を回避して対応できるためには，それ以前に何が危険で，どんな対策がなしうるかを知っていることが重要とされる。それは知識として提供すべきというよりも，子どもが大人と一緒に街を歩いて，実際の事件を教材にもしつつ考え，話し合うことの意義が示される。第四に「④地域レベルの予防」では，子どもが地域住民にあいさつできるように教育する必要が語られる。これは，自分が地域から守られる存在に位置づけられるための主体的働きかけを意味する。そして特徴的なのはこれらの「教育」の必要性が，大人（親）が子どもとかかわる生活のあらゆる場面に拡大されて示され，普段または幼少からの良好なかかわりのなかで達成されると語られる点である（例：「自分で状況判断をし，今何をしなければいけないかを考え，もっとも安全だと思われる行動を取れる子に…育てるためには，日ごろからの，家庭でのコミュニケーションが重要」（石井，2007，p. 3））。これに関連する記述が，「⑤子どもへの普段からのかかわり」カテゴリである。

3.「安全対策の教育化」の論理構成と子どもと大人の責任主体化

つづいて，具体的方策が「教育」に傾倒して語られる前提となる言説に迫り，そこから子どもの責任主体化を読み解こう。「ハウツー本」では具体的方策が提起される前に，加害者の犯行手順や心理と被害に遭う子どもの特徴といった知識が示されるのが基本的な論理構成である。そこでは，無差別ではなくねらいやすい子どもを選び，成功可能性が低ければ諦める加害者の理性的側面が一貫して前提とされ，子ども自身が基本的対策を怠らず，対処方法を身につけていれば被害に遭うことはないという考え方が示される。そして，「本当に必要な情報を持つのは親や先生ではなく子ども自身」という記述にみられるように，被害防止の主体はあくまで，地域の安全／危険をよく知っているがゆえに対処できる子どもであるとされる。加えて，大人が24時間見守りつづけることが現実的に困難だ，大人が守りすぎることは教育的に良くないなどの論理も示されている。このような前提のなかで大人は対策責任の一部を子どもに移転するが，それは子どもへの教育責任として跳ね返ってくるのである。そしてそれだけでなく，子どもが実際に危険と対峙し，被害に遭うケースまでも想定してモニタリングしつづけるという，無限定的な配慮責任まで要請していくものでもある。

その責任は親に偏って配分されていることも見て取れる。先述の「ねらいやすい子どもがいる」前提でも，「心がしっかりしていない」「常識感覚が欠如」などといった，普段・幼少からのかかわりによって発達する精神的・社会性的側面が語られるなど，家庭という場が強調される。その責任を親以外に社会化する必要性も語られるが，そのための働きかけも親が主体となって行うべきものとして示されている。

※具体的な言説・参考文献は当日配付資料を参照。

「学校問題」における「子ども／大人」関係の構図と論理（２）

――「いじめ問題」をめぐる言説空間の「下位領域」――

池田　隆英（岡山県立大学）

１．子ども研究の社会的構築性

（１）科学としての子ども研究

従来の科学論は，当該の学問分野の手続きによって知見を明らかにすることを「客観性」ととらえ，例えその知見に対して批判的な検討が加えられても，こうした営みが対象とする事物の「普遍性」を追究している。一方，「新しい科学論」は，当該の学問分野の手続き自体が社会的文脈の中で作られたものであり，批判的な検討と考えられてきたものは，実はある種の説得の産物にすぎず，科学的営為には常に「恣意性」が作動していることを明らかにした。科学信仰への痛烈な批判は，「学際性」を探求してきた子ども研究において，研究対象と自己定位のあり方を不断に検討することを要求する。

（２）子ども研究にとっての致命傷

子ども研究の知見をレビューし，これを「子ども言説」として批判的に検討すると，中心的な課題は「普遍性・一般性の追求」にある。人間の存立基盤である社会的な文脈から対象を剥奪し，時間や空間に制約された存在であることを捨象する。子ども研究も科学の１つの領域であることから，科学論の知見を確認することは，研究という営み（社会的実践）が必然的にもつあり方に自覚的になる，という意味で重要である。日本においても「学際性」を方法論として議論する動きがあったが，「新しい」子ども研究をほとんど参照しておらず，子ども研究の社会的構築性の検討であるとは限らない。

２．「新しい」子ども研究への予備作業

（１）対象概念と方法概念の「先験性」「背後仮説」

科学には対象概念と方法概念がある。対象概念の検討として，哲学や科学を概観し，対象概念の変遷を跡づけ，方法概念の検討として，「新しい」子ども研究を対象に，方法概念の整理・分類を行った。現象の全体も要素も多元的・多層的であり，可変的な開かれたシステムである。人々の「文法」と「文脈」が，複雑な世界を分節し，了解可能なものにする。私たちの日常的な行為が，「実在」を作り出し，制度を立ち上げ，生活を形作る（池田，2013）。また，「新しい」子ども研究にはいくつかの共通する特徴が見いだせるが，代表的な論考をこれらの特徴で分類すると，同じ特徴に分類される論考でも別々の「背後仮説」が入り込む（池田，2012）。

（２）「新しい」子ども研究の「描き方」

「新しい」子ども研究を対象にレビューすると，子どもの「普遍性」「一般性」を乗り越えようとする「描き方」が見えてくる（池田，2015a）。90 年代，「新しい」子ども研究では，70 年代の発達概念や社会化概念の検討が行われ，80 年代に活発化した実証研究を参照することにより，「child/ren」「childhood/s」の検討が論点の１つとなっていた。「新しい」子ども研究において，子どもの「普遍性」や「一般性」を理論的に検討するとともに，子どもの「特異性」や「個別性」を実証的に提示することは，共通の問題意識となった（James，2004）。

３．「新しい」子ども研究の観点とアプローチ

（１）「新しい」子ども研究に特徴的な観点

「新しい」子ども研究においては，子どもの「特異性」や「個別性」が明らかにされていった。時間や空間を生きる子ども，子どもと大人の関係，人間を媒介する様式，少数派や正常外の事象，子どもの積極性・能動性である。「新しい」子ども研究の知見をレビューすると，「普遍性」や「一般性」の研究から転換すべく，いくつかの観点があることがわかる。すなわち，①時間の長さ，②空間の範囲，③人間の区分，④媒介の様式，⑤判断の基準，⑥存在の描写，という少なくとも６つの観点に自覚的である。これらは，観点として排他的であっても，実際の研究では２つ以上の観点が含まれる。

（２）子ども理解への学際的なアプローチ

「新しい」子ども研究は，子どもの姿をとらえることがそれほど単純ではなく，非常に複合的な概念構成（conception）を伴う。「子どもなるもの」の理解には，必然的に学際的なアプローチをとることになる（Woodhead et al.，2003）。子ども研究の社会的構築（James & Prout，1990；Honig，2009）を跡づける作業からいくつかの論点を導き出せる。①文化の外在性と創発性，②大人と子どもの自律性と関連性，③大人と子どもの媒介システムである。日本の子ども研究においても，ここに挙げた論点に相当する知見は，部分的には，いくつかの先行研究に見いだせる。しかし，こうした研究はあくまでも「個別の領域」に限られるため，学際的なアプローチをとらない（池田，2015b）。

4．言説空間における構図と論理の実在性

（1）言説の実在化・世界の分節化

子ども概念は，医学（衛生・治療）や生物学（優生・遺伝）を土壌に，心理学（心理と行動の測定）や教育学（思想・制度）などを栄養に育った（Cunningham, 2005）。観念は，認識の中に閉ざされた単なる虚構(fiction）ではなく，時に矛盾しながら様々な言説を取り込んで更新され，主体（agent）と体制（regime）へと実在化される（池田，2011）。概念は様々な下位概念を含んでいるが，私たちが概念を使用する際，下位概念にあまり自覚的ではない。科学者を含めた人々の「文法」と「文脈」が，この複雑な世界を「有標／無標」に分節化していく。

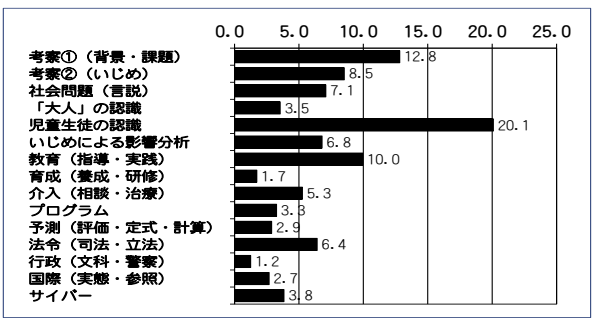
（2）いじめをめぐる言説の構図と論理

筆者（2014a；2014b）は，「健常／障害」の言説が制度を媒介に実在化していくことを跡づけたが，つぎに「学校問題」としての「いじめ問題」の言説を対象とする。「緊急提言」や「推進法」の後，文科省，自治体，教委，各校での「方針」が策定され，早期発見や再発防止が謳われた。医療，心理，福祉，警察，法曹，政治，調査，マスコミなどが「連携」することになった。「学校問題」には一定の「子ども／大人」関係が含まれ、独特の構図や論理を前提にする。筆者（2016a）は，「いじめ問題」に対応するそれぞれの機関が想定する構図や論理を批判的に検討するため，「いじめ問題」の言説を整理した。

5．日本の研究紀要にみる「いじめ問題」言説

（1）「いじめ問題」言説の分析対象

従来，「いじめ問題」のレビュー論文は，特定の「領域」「主題」「期間」「本数」に限定される。こうしたレビューは，個別の論考の具体的な内容に踏み込むという意義がある。しかし，様々な言説がどのような空間を成すのか，全体的な布置を知るには，特定の「領域」「主題」「期間」「本数」に限定せずに，メタ分析を行った。データは，「CiNii」のタイトルに「いじめ」を入力した検索結果。ヒットした 6419 件には，「学校関係者」以外の領域や属性も，「研究紀要」以外の媒体や種別も含まれる。そのため，これらを除いた 1056 件の分析結果を報告した。



（2）「いじめ問題」言説の推移

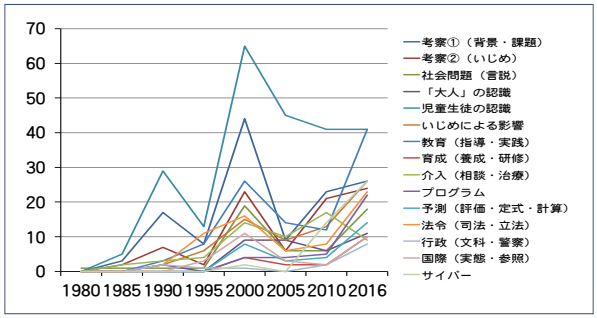
「研究紀要」における「いじめ問題」言説の推移は，1985 年頃から約 10 年ごとの「3 つのピーク」とされる動向と 5～10 年の後を追う形になっており，「分野」ごとの特徴は以下の通りであった。

■法令や介入の分野だけでなく，行政，育成，予測，プログラムなどの分野で開拓の余地がある。

■考察は重要な指摘も多いが根拠に乏しい。実証研究は主に児童生徒を対象に要因を分析する。

■教育の分野は多いが養成の分野は少ない。近年，介入は増減，プログラムや予測が増加傾向。

■社会や法令の分野が盛んだが，行政が手薄。国際がやや持ち直し，サイバーが急増している。



（3）「いじめ問題」言説の全体像

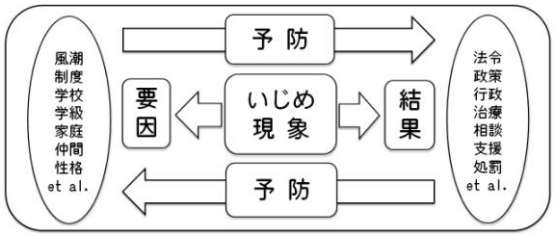
全体的な布置としては，いじめの「現象」が中心にあり，分析を志向すると「要因」や「結果」が，防止を志向すると「予測」や「予防」が配置できる。「いじめ問題」言説は，これらの要素が選択的に採用され，下位概念として組み込まれ，成立していると考えることができる。

■それぞれのカテゴリー・ラベルは，研究上の対象概念や方法概念としての意味をもつ。

■これらの対象概念や方法概念は，対象理解をする際には「有標／無標」を作り出す。

■研究を志向する言説は特定の対象概念や方法概念を採用して「いじめ」を実在化する。

■「いじめ」をめぐる様々な言説が全体的布置を形成し，その要素や関連が選択される。



今回の発表では，こうした推移と布置の中で，それぞれの「分野」が，どのような構図や論理を想定し，どのような「いじめ問題」言説を産出しているのか，先行研究をまとめる形で描写する。

保健体育科における性教育の課題

教員の感じる葛藤に着目して

反橋 一憲（早稲田大学大学院）

本発表は、主に関東地方の私立中学校・高等学校に勤務する保健体育科教員を対象に実施したインタビュー調査から、保健体育科における性教育の課題を明らかにするものである。具体的には、教員が性教育を行う際に感じる葛藤に着目する。

１．問題の背景と課題の設定

日本の青少年には、人工妊娠中絶や性感染症、HIV/AIDS など性に関する問題が多く存在する。あるいは、現代の日本では、男女共同参画社会の推進や性的少数者への配慮など、ジェンダーやセクシュアリティへの関心が高まりつつある。したがって、性に関する問題を解決するとともに、性の多様性への理解を涵養するための性教育が求められている。ここで重要なのは、学校が性教育を実施する場所として期待されていることである。特に、家庭からの期待は大きく、保護者は性に関する知識の教授を学校に求めている（橋本他 2011）。これは、保護者が性の知識を持たず、性の話に戸惑いを感じるからである。また、青少年にとっても学校は重要な性の情報源の 1 つである（中澤 2013）。

このように、社会から学校に対する性教育実施の期待は高いと言えよう。しかし、社会からの期待が高い中で、学校における性教育はどのように取り組まれているかを明らかにした研究は多くない。そこで、本発表では学校での性教育の主な担い手である保健体育科の教員に着目して、性教育の課題を明らかにする。仮に、学校での性教育に課題があれば、学校に対する期待が高い社会と学校との間に落差があると言えよう。具体的には、保健体育科の教員に対して半構造化インタビューを行い、教員の考える性教育の目的意識と、実際に授業を行うときの意識を比較する。そうすることで、教員の性教育に対する理想と性教育を行う現実に差があるか否かを明らかにする。

２．インタビュー調査の概要

2015 年 6 月から 11 月にかけて、高等学校の保健体育科教員を基本としつつ、中高一貫校で中学生も受け持っている保健体育科教員や、保健体育科（中・高）の教員免許を持つ小学校教員の計 10 名（男性 6 名・女性 4 名、共学校 8 名・女子校 2 名）を対象に、半構造化インタビューを行った。調査項目は、性教育に関しては性教育を行う際の教員の意識や生徒の様子、性教育に関する学校と家庭の関係、性教育を行う際の心構えなどである。なお、性教育に関すること以外にも、保健体育科の教員を志望した理由や保健の授業で苦労する点なども尋ねた。調査対象者の勤務校はほぼ関東地方の私立学校である。

３．教員の考える性教育の目的

保健体育科の教員は性教育を保健体育科の枠に留めることなく広い視野で捉えていることが分かった。保健体育科教員は性教育の主な担い手であることから、性教育について広い視野を持っていると推測できる。また、学校の特性も教員の考える性教育の目的に影響

を与える。共学校の教員は男女共学を活かした性教育の目的を持っていて、女子校の教員は共学校の教員以上に学校の特性を意識して、女子教育という観点から性教育を重視していることが分かった。そして、性教育への関心が強い教員は、『性教育の考え方』や学習指導要領にある目的を超えて性教育の目的を考えている。つまり、教員の考える性教育の目的は学習指導要領に沿っているかそれ以上であると言える。

保健体育科教員の性教育への目的意識は、性教育の主な担い手として相応しく、総じて高い。学校で行われる性教育の取り組み状況は十分であると言える。（詳しくは反橋 2016 を参照）

４．教員の考える性教育の課題

前節のように、学校で実施されている性教育は、教員の視点からみて、社会の要請にこたえる十分な取り組みがなされている。しかし、いくつかの課題が明らかになった。20 歳代の教員から、性教育を行う上での困難な点が挙げられた。それらは、次の 4 点に集約できる。

①価値観を伝えることが負担である。
②授業という知識教授の場で教員と生徒の双方に恥ずかしさが生じる。
③授業中、リアリティを出すため、結婚や子育てなどの話題が求められるが、そのような経験が少ないと話題に窮する。
④教員がライフイベントに言及すると、教員と生徒の関係が崩れることがある。

教員は性教育への意識を高く持っている。しかし、性教育では個人性や秘匿性を伴う話に言及せざるを得ないため、実際に授業を行うことは難しく感じるというアンビバレントな状況に置かれている教員もいる。このような状況は、私的領域での教育（性教育）が公的領域（学校）に任されていることに一因があろう。

一方で、ベテラン教員からは、性教育を行う上での困難な点が挙げられなかった。特に女子校においては、教員はもちろんのこと、生徒の授業中の反応もあり、授業を進めることに何ら障害はない。

５．今後の研究の展望

本発表では、インタビュー対象が私立学校の教員に限られたので、今後は公立学校に勤務する教員にもインタビューを行う予定である。さらに、教員へのインタビュー調査だけではなく、生徒へのアンケート調査や授業の参与観察も実施する。そうすることで、教員や生徒が授業で性を語ることに恥ずかしさを感じる様相を明らかにしていきたい。その際、男女共学／別学に着目する。本発表では、共学校に比して女子校では性教育の課題が見受けられないことが示唆された。そのため、共学校、男子校、女子校で各々調査を実施して分析を行うことで、恥ずかしさの生じる様相が異なることを明らかにしていきたい。

６．参考文献

橋本紀子他，2011，「日本の中学校における性教育の現状と課題」『教育学研究室紀要―「教育とジェンダー研究」』第 9 号, pp.3-20.

中澤智惠，2013，「性情報源として学校の果たす役割―性知識の伝達という観点から―」日本性教育協会編『「若者の性」白書　第 7 回青少年の性行動全国調査報告』, pp.177-198.

反橋一憲，2016，「保健体育科教員の考える性教育の目的に関する一考察」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』第 24 号(1), 頁未定（2016 年 9 月刊行予定）。

高等教育における授業実践の試み ージェンダー,社会学教育ー

春日清孝（明治学院大学非常勤）

0. はじめに

高等教育の現場で社会学形の科目を担当するに際して、目標をどこに設定し、どのように授業展開を行うかは古くて新しい問と言えるかもしれない。

『社会学評論』Vol. 58 (2008) No. 4 においては、「社会学教育の現代的変容」という特集が組まれ、多くの論者が示唆に富む議論を展開している。これをふまえた上で、それでは自分はどうするか、どうしたかという個人的な実践例を叩き台として、諸問題を描き出そうとするのが、本報告の趣旨である。

するのかはジェンダーを単なる知識としてではなく、自身が生きる諸現実の実際に引きつけながら展開しようとするとき、様々な困難に直面する。社会学的想像力に依りながら、どのように授業展開をすることが可能か、その試みと方向性を検討する。

1. 講義の概要

まず最初に講義の概要を提示する。以下の概要は、基本的にジェンダー論Ⅰから抜粋した。

講義名：ジェンダー論Ⅰ、Ⅱ

到達目標:現代社会を生きる上で必須のジェンダー関連の知識を習得する。自明視されている性規範や性に関わる「常識」に埋没するのではなく、それらをあえて問いなおすことを通して、受講者が主体的な発想法とコミュニケーション能力を身につけ、ひいては積極的に社会や関係を構築・参加できる資質を養成する。

授業内容：本講義においては、男性や女性、そして人間を「自然」なものとして見なすのではなく、そのような捉え方そのものが既に社会的に構成されたものであるという認識から出発する。まずは自分たちがどのようにジェンダーを身につけてきたか、そのプロセスを、人の出生からひとまず青年期までに限り、そこでの生活史やライフイベントに即して検討していく。身近な事例を用いながら、個々人の私的な世界と、とりまく環境的、制度的構造とを複合的に考えていくことで、私たちが生きる現代のジェンダー関係、ジェンダー規範の有り様を具体的に捉えていく。

授業計画:ジェンダー論Ⅰでは人間の出生から青年期に至るまでを扱う(因みにジェンダー論Ⅱでは就職から死亡、埋葬に至るまでを扱う)。

1. ＜わたし＞の構造：ジェンダーを生きる当事者として
2. 社会化とジェンダー
3. 子どもの育ちと性役割
4. 家族という経験：ジェンダーの視点から
5. ジェンダー化された子どもの「遊び」
6. 子ども文化とジェンダー形成
7. ジェンダーと教育：主体性とエンパワーメント
8. ジェンダーの隠れたカリキュラム
9. ファッションと身体
10. セクシュアリティを問う
11. 青年文化とジェンダー経験
12. メディアにあらわれるジェンダー規範
13. 性に関わる逸脱と統制
14. ジェンダーバッシングの存在論
15. 当事者としてのジェンダー関係の再編成に向けて

2. 講義の進め方と評価

初回時のガイダンスにおいては、以下のことを提示する。受講者の中には、授業終盤に至るまで「正解」や体系的な知識を要求してくる者もあるので、講義の性格を事前に強調しておく。

①授業の進め方

・重要なのは,客観的な根拠にもとづいて**自分で考えること**である。受験などで「正解」に依存したり、それを「記憶」する勉強法や、権威者のことばをそのまま鵜呑みにする学習の仕方とは異なることを注意。

・参加型を目指します。

a.発言の機会を増やす(頻繁にマイクを向けます)。隣と話したり議論するのは OK ですが、それは教室全体にフィードバック(FB)してもらいます。
b.授業の感想や意見、疑問や反論を書くリアクションペーパー（RP）を毎回課します。
c.翌週までに調べてくる課題を毎回課します。
d.次の授業の冒頭で、RP と課題の FB を行います。

②評価の仕方

・レポート（詳細は後述）：50%
・テスト：50%(小テスト 2 回と定期テスト 1 回)
・平常点(講義内で考えたこと+発展課題)：＋α
(RP の内容によって評価に加算。自分なりに考えた内容を記した RP は高評価。「発展課題」の内容は特に重視)
・出席点は無い。

＊レポートについて(レポートは三段階で作成)

1. 自分の興味関心の申告（３つほど）
2. その中から一つのテーマを選択し、「執筆計画」（執筆動機、調査方法、目次）を作成
＊この段階からレポート執筆要綱を配布し、構成や引用について知識を徹底させる。この 2 段階目のレポートにはコメントを入れて返却する。
3. 最終的に本レポート執筆、提出

＊ノートの取り方

A	B	C	D
板書内容	説明	自分の疑問	調べた内容

A 欄と B 欄は授業中に取り、C 欄はメモ程度、D 欄は授業後に C 欄の内容を調べて記述する

3. ジェンダーの位置づけ

初回講義時には以下のことに触れ、注意を喚起しておく。特に、自身の実感をも検討対象にすることを伝えておかないと、どうしてもそこから先に進めなくなる。

・ジェンダーGender（社会文化的な性差）≠セックス Sex（生物学的性差）
・ジェンダーは基本的に学習の結果である。
このことから、
→そのような社会構造を主体的に生きるためにはどうすればいいのか（**個人的な問題**）
→そのような社会構造とは何か（**構造的な問題**）
◎<u>**この 2 つの問題の接点にジェンダー論はある。**</u>
⇒自身の実感をも検討の対象とするので注意のこと。

4. 発想法の提示

①受験学力と自分で考える学力(初回～)

前者は「既成の知識を自明のこととして受け入れ、与えられた問題にすばやく解答するという能力」であり、後者は「ある事象なりそれに関する既成の知識なりに疑問を抱き、自分の問題として興味を向け、長期間にわたってねばり強く自分で考え抜くというような内発的興味および懐疑、批判、自主的思考の能力」(折原浩)[1]

②正解は一つではない

受験学力の問題に関連し、どこかで正解を求めてしまう傾向があるので、敢えてこれを明言する。関連して、パウロ・フレイレの「銀行型教育」と、「問題解決型教育」についても適宜触れる。[2]

③センス・オブ・ワンダー(初回～)

読むこと、見ること、聞くこと、考えること、語ること、交わすこと、などを通じて、不思議を発見し、発想を膨らませる力(レイチェル・カーソン)[3]

④社会学的想像力(初回～)

・熟知している、型にはまった自らの毎日の生活を、新たな目で見直すために、そうした「あたりまえ」の事柄から「離れて自分自身について考える」こと（A・ギデンズ）[4]
・個人的な問題(troubles)と社会的な問題(issues)とを結びつけて考えること（C・W・ミルズ）[5]

⑤ザインとゾレン(中盤～)

・「ある」ことの認識と「あるべき」(関連して「あって欲しい」「あるのが普通」)の認識の区別(マックス・ウェーバー)[6]

⑤アウェアネス(気づき)(終盤)

5. 直面する困難

詳細については本報告で触れるが、ジェンダーが日常的でしかも自身の身体性と関わるが故に、以下の項目で異論、反論が多い。

①生物学的決定論や遺伝子・本能論
②セクシュアリティ
③家族

[1] 折原浩『大学の頽廃の淵にて』筑摩書房、1969
[2] フレイレ『被抑圧者の教育学』亜紀書房 2011
[3] レイチェル･カーソン『センス・オブ・ワンダー』新潮社、1996
[4] A･ギデンズ『社会学第 5 版』而立書房、2009
[5] ミルズ『社会学的想像力』紀伊國屋書店､1995
[6] ウェーバー『社会科学と社会政策にかかわる認識の「客観性」』岩波文庫、1998

変容する「ジェンダーと教育」のポリティクス

多賀　太（関西大学）

１．はじめに

1980 年代末に日本の教育社会学に「ジェンダー」概念が導入されて四半世紀が経過した。その間に、「ジェンダーと教育」と呼ばれる一連の研究群は、教育社会学に一つの新たな下位領域を形成するにとどまらず、非メリトクラティックな選抜・配分メカニズムの解明や、隠れたカリキュラム論、解釈的アプローチ、ポスト構造主義の視角からの実証研究の適用などにおいて教育社会学をリードしてきた。

「ジェンダーと教育」は、単なる知的好奇心のみから発生した学問分野ではなく、「ジェンダー平等」という倫理的基盤と「女性の地位向上」という実践的関心に基づいて構想されたものであった。そこで当初目指されたのは、業績本位の制度とみなされやすく「平等幻想」の強い学校教育が、いかにして隠れたかたちで「男女の分化」と「女性の地位引き下げ」を生じさせているかを明らかにすることであった。つまり、「ジェンダーと教育」研究は、その当初から「性差の社会的形成」と「女性の不利」という認識論的前提を有していたのである。

ところが、近年になって、その認識的前提に対抗する言説が台頭してきた。「性差の社会的形成」に対する「生物学的性差」言説と、「女性の不利」に対する「男性の不利」言説である。

２．対抗的言説の台頭

（１）「生物学的性差」言説

従来の「ジェンダーと教育」研究は、「生物学的性差」が男女間の教育達成やその基礎をなす能力・性向の差異にいかなる効果を与えうるのかをほとんど議論してこなかった。初期のメインパラダイムであった性役割の社会化論は、解剖学的な性差を暗黙の前提としつつも、専ら性役割規範の内面化に焦点を当ててきた。一方、「フェミニスト・ポスト構造主義」などの呼称で広まった、言語作用によって主体構築を説明する立場は、二つしかない生物学的性（セックス）という現象自体が、多様な個体を二つの性として認識させる、文化的に形成された認識枠組みの産物（ジェンダー）であると論じた。いずれの立場も、「生物学的性差」なるものの存在を、理論上無視するか、一方的な認識の対象と見なしてきた。

ところが近年、この「性差の社会的形成」という基本的認識に対抗する言説が台頭してきた。そこで展開されているのは、脳科学の成果に依拠していると称して、男女間には能力・性向における生物学的差異があるのだから、男女を区別なく同じように教育しても同じようには形成されないとか、男女は異なる仕方で教育する方が男女それぞれにとって望ましい教育達成が得られるといった主張である。

（２）「男性の不利」言説

もう１つの対抗的言説は、「男性の不利」言説である。従来の「ジェンダーと教育」研究は、多くの場合、男女の社会的分化にともなう女性の地位引き下げメカニズムの解明に関心があり、その前提として女性は男性よりも不利であることを暗黙のうちに想定してきた。

ところが、欧米では 1990 年代半ば以降、「男子の学業不振」を中心として「男子の不利」言説が台頭し、教育におけるジェンダー問題といえばもはや「男子問題」との認識が一般化してきた。日本では、欧米ほど極端には「女子問題」から「男子問題」への言説上のシフトは見られないものの、教育現場では「男子の不振」を嘆く声が聞かれ、メディアでは「男性の生きづらさ」が盛んに報じられるようになってきた。

３．「ジェンダーと教育」研究の反応

これまでのところ、「ジェンダーと教育」研究は、こうした対抗的言説からの挑戦に面と向かって正々堂々と対応できているようには思えない。多くの場合、それらを無視したりその正当性を過小評価するか、せいぜいその政治性（男性支配の正当化）を批判するにとどまっているように思える。

「生物学的性差」言説に対しては、「性差はそれほど顕著ではない」「経験や学習の影響が大きいと考えられる」「未解明の部分が多く推測の

域を出ていない」といった反論が一般的に行われてきた。しかし、この水準での論争は、「生物学」サイドの性差研究が進めば早晩決着がつくように思える。その結果が「ジェンダーと教育」研究にとって「不都合な真実」であった場合にうろたえることのないよう、「ジェンダーと教育」研究は、自らの存立基盤を揺るがすことなくこの問題に対応できるような認識論的土台を予め築いておくことが必要ではないだろうか。

また、「男性の不利」言説に対しては、「女性の教育達成上の優位は職業達成上の優位に結びついていないこと」や「〈女性の不利〉を訴えても社会問題化されるまでに長い時間がかかったのに〈男性の不利〉にはすぐに多くの人が反応したこと」自体が社会の男性優位性を反映しているといった指摘がなされてきた。

確かに、「男性の不利」言説の独善性を批判しその政治性を指摘することは、「ジェンダーと教育」研究の倫理的基盤に照らして正当かつ必要な営みであろう。しかし、「ジェンダーと教育」研究は、「男性不利」言説が、実態に即してどれだけ妥当性をもつかについて未だ十分に吟味しているとはいいがたい。現実の男女の関係が刻々と変化している以上、そうした実態の把握に努めるとともに、複雑なジェンダー・ポリティクスの構図を的確に理解するための枠組みを整備する必要があるだろう。

４．対抗的言説との対話

生物学的性差に関する研究の進展と、女性の地位向上を伴うジェンダー関係の変化が予測されるなかで、これからの「ジェンダーと教育」研究に求められているのは、当初の「ジェンダーと教育」研究の倫理的基盤と認識論的前提を放棄することなく、かといって、対抗的諸言説を無視したり軽んじたりするわけでもなく、その挑戦を受け止めたうえで、弁証法的により高次の認識への到達を目指す方向で研究の視点と枠組みを発展させることではないだろうか。以下はその試みの一部である。

（１）「生物学的性差」言説との対話

第１に男女間での何らかの能力・性向の差異の基盤が「生物学的である」ことと「社会的に形成されている」ことは、常に矛盾するとは限らず、両立しうる。社会的環境の影響を受けて脳が組織化されたりホルモン分泌が変化したりすることを示す研究もある。「生物学的性差」イコール先天的とは限らない。

第２に、仮に何らかの能力や性向において先天的な性差が確認されたとして、それを事実として認めることと、その持続を容認したりその差異を根拠として性差別を正当化したりすることは切り分けられる。例えば、仮に男性の方が女性よりも先天的に暴力的な傾向であったとしても、そのことと、男性が女性よりも暴力的に振る舞うことを社会的に容認するかどうかは別問題である。非暴力を社会の共通価値として教育や統制によって性別に関わりなく非暴力的な振る舞いへ導く努力をすることは可能である。

（２）「男性不利」言説との対話

ここで求められるのは、具体的文脈を無視して、不利なのは女性なのか男性なのかという単純な二分法的視点で結論を急ぐのではなく、個々の社会的文脈に即して以下のような複眼的な視点で現象をとらえる姿勢であろう。

第１に、①集団としての男女それぞれが得る「利益」、②そうした利益を得るために集団としての男女それぞれが払う「代償」、③それらの「利益」と「代償」の配分における「同性内の多様性」という３つの視点を行き交う認識枠組みの導入である。特に③「同性内の多様性」においては、単なる個人差のみならず、ジェンダーと他の社会的アイデンティティ／カテゴリー（階層、エスニシティ、性的指向、世代など）の交差（インターセクショナリティ）への着目が有効であろう。

第２に、全体社会のジェンダー秩序を、単一の構造と見なすのではなく、重層的で内部に矛盾をはらんだ構造と見なす認識枠組みの導入である。そこでは、マクロ（国家社会）・メゾ（職場・学校・家族）・ミクロ（対面的相互作用場面）といった異なる水準の間に先験的に同じジェンダー構造を想定するのではなく、異なる水準間、あるいは同水準の異なる場で、異なる構造が生じうることが想定されるのである。

主要文献

天野正子 1988「「性と教育」研究の現代的課題」『社会学評論』39(3): 266-283.
木村涼子他編 2013『よくわかるジェンダー・スタディーズ』ミネルヴァ書房.
多賀太・天童睦子 2013「教育社会学におけるジェンダー研究の展開」『教育社会学研究』93: 119-150.
多賀太 2016『男子問題の時代？―錯綜するジェンダーと教育のポリティクス』学文社.

学力格差の初期的蓄積過程としての就学前学力
－その規定因・影響・介入可能性－

○髙木　誠一（国際武道大学）

１　問題の所在

学力の階層間格差生成機序の解明のためには、幼児期に着目し、就学前学力と階層の関連を、有利・不利の初期的蓄積過程として把握することが不可欠である。本研究の問題は、幼児の就学前学力に対する規定因を比較することで、伝達/獲得の初期的強化因子を見出し、介入可能性を検討することにある。

国立大学法人お茶の水女子大学（2014）は、家庭の社会経済的背景（家庭所得、父親学歴、母親学歴の合成変数）によって、小学校６年生と中学校３年生における国語・算数・数学の平均正答率に差があることを明らかにしたが、どのような過程によってこうした差が生じているのかについては明らかではない。鹿又（2014）は、本問題に対する有力仮説を実証的にモデル比較し、その結果「進学意欲と学業成績という起点まではさかのぼれたが、その進学意欲と学業成績の相違をつくりだす発生源が何かを突き止めることはできていない」としたうえで、「発生源は、コールマンレポートが示唆するように、一つだけとりあげればそれほど大きくない有利・不利が重なりあい蓄積して、結果としては大きな格差になっているのかもしれない」と課題を提示している。この有利・不利の初期的蓄積過程はいかにして実証できるのであろうか。前馬（2011）は、初期的社会化過程における学力格差メカニズムとして獲得コードの階層差を示し、松岡・中室・乾（2014）は、小学校１、２、４年生の縦断データを用いて読書文化資本相続過程を実証的に示している。また発表者である髙木（2015）は、幼児における学力（語彙尺度・算数尺度）および保護者の文化的階層を測定した結果、「幼児における就学前学力には、文化的階層差がある」ことを示した。これらの研究が示す家庭環境の重要性をふまえつつ、学校的社会化という学校環境の影響も加味した分析を実施することによって、有利・不利の初期的蓄積過程に迫ることができると考えられる。

学校的社会化という学校環境の影響も加味する際、重要となる概念に「二次的ハビトゥス」がある。学校としての幼稚園で「水を得た魚」(P.Bourdieu,L.Wacquant1992=2007,p.169)として振る舞えるか否か、「目的にかなった適応を自覚的に模索することなど一切なしに、界へと完璧に「適応」してしまう」(p.171）か否か。二次的ハビトゥスとしての学習ハビトゥスや集団適応ハビトゥスによって、学力形成の有利・不利の初期的蓄積過程が、日々進行していることが予想される。

そこで本研究においては、就学前学力を２回測定し、認知・実現ルール獲得度、家庭の文化経済的資源、幼稚園における学習ハビトゥス・集団適応ハビトゥスとの相互関連性を実証的に明らかにすることを課題とした。

２　方法

２－１　調査地

調査地は、関東地方の普通地方公共団体の市であり、都市近郊の新興住宅地である。

２－２　研究対象者

研究対象施設は、調査地の市にある１市立幼稚園であり、研究対象者は、研究協力に同意をした１幼稚園の保護者とその子および幼稚園担任教諭４人である。保護者同意者数は、71 人、同意率は、92.2%であった。質問紙調査に回答した保護者の内訳は、母親 65 人(91.5%)、父親５人(7.0%)、不明１人(1.4%)であった。幼児の就学前学力初回測定時年齢別人数は、３歳児 13 人（18.3%)、４歳児 25 人（35.2%)、５歳児 28 人（39.4%)、６歳児５人（7.0%）であった。学年別では、年少 19 人(25.8%)、年中 25 人(35.2%)、年長 27 人（38.0%）であった。また性別では、男児 38 人（53.5%)、女児 33 人（46.5%）であった。

２－３　指標

２－３－１　就学前学力

就学前学力は、LC スケール（2013）によって測定可能となる「言語理解」評価点を指標とした。測定者２名が､幼児と１対１にて個別に測定を実施した。評価点は、３歳児・４歳児においては４か月間隔で、５歳児・６歳児においては６か月間隔で標準化されている。測定は、２回実施され、１回目は 2015 年６月 11 日から 2015 年７月８日に実施し、２回目は 2016 年１月 20 日から 2016 年３月 11 日に実施した。LC スケール（言語・コミュニケーション発達スケール）は、0 ～6 歳の乳幼児の言語コミュニケーション発達を基盤にしてつくられた検査法であり、語彙、文法、語操作、対人的なやりとり（コミュニケーション）などに関して測定することができる。下位領域には、「言語表出」、「言語理解」、「コミュニケーション」があり、本研究においては、「言語理解」検査を実施した。評価点は、平均 100 点、標準偏差 15 点に基準化された換算点である。

２－３－２　認知・実現ルール獲得度

認知・実現ルール獲得度は、「言語理解」検査実施時における所要時間（分）を指標とした。

２－３－３　家庭の文化経済的資源

保護者に対する質問紙調査を 2015 年５月 25 日から 2015 年７月２日に実施した。家庭の文化経済的資源として、「父親教育年数・母親教育年数・家庭の蔵書数・回答者 15 歳時家庭の蔵書数・回答者中学３年生時成績・家庭の絵本等冊数・現在の暮らし向き・回答者 15 歳時暮らし向き」８変数の主成分得点（固有値 3.632、寄与率 45.394%）を算出し、指標とした。

２－３－４　学習ハビトゥス・集団適応ハビトゥス

学習ハビトゥス・集団適応ハビトゥスは、『子どもの経験から振り返る保育プロセス』(2010）を参考に

して、幼児教育において軸となる「学習ハビトゥス（活動夢中度＝学びになじむ）(5 項目)」と「集団適応ハビトゥス(集団適応度＝集団になじむ)(5 項目)」について、個々の幼児について 7 件法で構成された質問紙を作成し、それに幼稚園担任教諭が回答した結果の合計得点を指標とした。質問紙調査は、2015 年 9 月 23 日から 2015 年 10 月 6 日に実施した。「学習ハビトゥス(活動夢中度＝学びになじむ)(5 項目)」と「集団適応ハビトゥス（集団適応度＝集団になじむ）(5 項目)」の信頼性統計量は、それぞれ α=0.932 と α=0.949 であった。

各指標の記述統計量を表 1 に示す。

表 1　各指標の記述統計量

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
言語理解評価点t1	71	64.00	134.00	91.62	17.57
言語理解評価点t2	69	64.00	134.00	99.72	17.71
「言語理解」検査　所要時間（分）	71	8.00	16.00	11.28	1.75
学習ハビトゥス（活動夢中度＝学びになじむ）	71	5.00	33.00	20.83	5.79
高い意欲が持続するような、適度に挑戦的な活動や遊びの目標を、自分なりに設定している	71	1.00	6.00	4.03	1.33
活動や遊びの目標を意識して、その達成に向けて、試行錯誤をしながら、段階的に、ねばり強く取り組んでいる	71	1.00	7.00	4.15	1.25
あるひとつの活動や遊びをしている間は、焦点を定めて、集中していて、邪魔が入っても、気が散ることがない	71	1.00	7.00	4.04	1.37
活動や遊びをしている時、最大限にいろいろな能力を働かせて、細部にも注意を払っている	71	1.00	7.00	3.82	1.42
活動や遊びに集中することを心から楽しんでいる	71	1.00	7.00	4.79	1.15
集団適応ハビトゥス（集団適応度＝集団になじむ）	71	8.00	35.00	23.83	5.49
集団生活になじんでいる	71	1.00	7.00	4.89	1.28
集団生活のなかで、自分なりの役割を見いだしている	71	1.00	7.00	4.35	1.18
集団生活のなかで、居心地よく安心して過ごしている	71	2.00	7.00	4.93	1.14
集団生活を楽しんでおり、集団生活に満足している	71	2.00	7.00	5.03	1.10
集団生活のなかで、自信と確信にあふれた態度を見せて	71	1.00	7.00	4.63	1.31
家庭の文化経済的資源	68	-2.10	3.86	0.00	1.00
父教育年数	71	9.00	18.00	13.97	2.04
母教育年数	70	9.00	18.00	13.24	1.92
蔵書数	70	5.00	501.00	81.95	113.52
15歳時蔵書数	71	5.00	501.00	77.35	114.95
中学3年時成績	71	1.00	5.00	3.10	1.04
絵本等冊数	69	0.00	100.00	34.32	28.58
暮らし向き	71	1.00	5.00	2.92	0.65
15歳時暮らし向き	71	1.00	5.00	3.10	0.94

3　結果

3－1　学年別、家庭の文化経済的資源別、言語理解評価点 t1、t2 の平均値・中央値・度数

家庭の文化経済的資源の主成分得点に基づき、上位群と下位群に 2 分割し、学年別にグループの平均値・中央値・度数を示したのが表 2 である。この表から、同じ学年でも、家庭の文化経済的資源の多寡によって言語理解評価点に差異がある傾向があるといえる。

表 2　学年別、家庭の文化経済的資源別
言語理解評価点t1、t2の平均値・中央値・度数

			言語理解評価点t1	言語理解評価点t2
年少	文化経済的資源上位	平均値	100.82	103.73
		中央値	102.00	106.00
		度数	11	11
	文化経済的資源下位	平均値	93.14	104.14
		中央値	93.00	103.00
		度数	7	7
年中	文化経済的資源上位	平均値	104.27	104.50
		中央値	108.00	101.00
		度数	11	10
	文化経済的資源下位	平均値	82.46	88.92
		中央値	83.00	93.00
		度数	13	12
年長	文化経済的資源上位	平均値	90.33	105.75
		中央値	87.00	109.00
		度数	12	12
	文化経済的資源下位	平均値	81.86	95.43
		中央値	87.00	93.00
		度数	14	14
合計	文化経済的資源上位	平均値	98.24	104.70
		中央値	99.00	106.00
		度数	34	33
	文化経済的資源下位	平均値	84.41	94.91
		中央値	86.00	95.00
		度数	34	33
	合計	平均値	91.32	99.80
		中央値	91.50	101.00
		度数	68	66

3－2　言語理解評価点 t1、t2 の規定因

言語理解評価点 t1 に対する規定因を重回帰分析によって分析した結果、きょうだい数が増えると言語理解評価点は下がる傾向がみられ、言語理解検査時に所要時間が長くなると言語理解評価点は有意に下がり、家庭の文化経済的資源が多いと有意に言語理解評価点が上がることが示された。一方、言語理解評価点 t2 に対する規定因を重回帰分析によって分析した結果、きょうだい数と言語理解評価点の関連性は有意ではなく、検査所要時間と言語理解評価点は t1 と同様に有意であり、家庭の文化経済的資源が多いと有意に言語理解評価点が上がることが示された。ただし、t1 時点では標準化係数が 0.451 であったものが、0.285 となっており、規定力の減衰が認められる。そこで、学習ハビトゥス（活動夢中度）と集団適応ハビトゥス（集団適応度）を投入したものがモデル 2 である。その結果、幼稚園での学習ハビトゥス（活動夢中度）が、もっとも大きな標準化係数を示すと同時に家庭の文化経済的資源の有意は認められなくなっている。

表 3　言語理解評価点t1、t2の規定要因　（数値は標準化係数）

	言語理解評価点t1		モデル 1 言語理解評価点t2		モデル 2 言語理解評価点t2	
（定数）						
女子ダミー	.169		-.044		-.139	
きょうだい数	-.178	†	-.178		-.253	*
所要時間（分）	-.284	**	-.282	*	-.253	*
家庭の文化経済的資源	.451	***	.285	*	.097	
学習ハビトゥス（活動夢中度）					.753	***
集団適応ハビトゥス（集団適応度）					-.287	
調整済みR²	.273		.139		.396	
F 値	7.188		3.573		8.004	
有意確率	0.000		0.011		0.000	

***p<.001　**p<.01　*p<.05　†p<.1

4　考察

エスピン・アンデルセンは、「階級的な世代間相続の大部分は、子供の認知的発達に対する親の影響を媒介にしている可能性が強く支持されているのである」(Esping-Andersen, 2005=2012, p. 26) としたうえで、「社会的相続の中心的な問題は、社会階層の頂点と底辺に集中している。スカンジナビアは、おそらく低学歴の親の子供が保育サービスを通して中間層の認知的刺激を享受するようになるので、機会均等の取り組みが成功しているのである」(Esping-Andersen, 2005=2012, p. 34) と述べている。

上記表 3 の結果は、家庭の文化経済的資源が学習ハビトゥスに変換され有意が認められなくなったのか、それとも家庭の文化経済的資源とは独立に幼稚園における二次的ハビトゥス形成が大きな影響力を持ったのかについてはさらなる検証が必要であるが、少なくとも、幼稚園における活動や遊びという学びに対してなじんでいくことが言語理解という就学前学力への介入可能性を示唆する結果であることは確認できたといえよう。

参考文献

P.Bourdieu,L.Wacquant,1992,Réponses : pour une anthropologie réflexive,Editions du Seuil(=2007,水島和則訳『リフレクシヴ・ソシオロジーへの招待：ブルデュー、社会学を語る』藤原書店).

G.Esping-Andersen,2005, 'Social inheritance and equal opportunity policies'. In S. Delorenzi, J. Reed, and P Robinson, eds. Maintaining Momentum. Social Mobility and Life Chances from the Early Years to Adulthood. London: IPPR(＝2012,小内透訳『社会的相続と機会均等政策』『グローバル化・社会変動と教育2　文化と不平等の教育社会学』東京大学出版会.

鹿又伸夫,2014,『何が進学格差を作るのか　社会階層研究の立場から』慶應義塾大学出版会.

国立大学法人お茶の水女子大学,2014,「平成25年度全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究」
http://www.nier.go.jp/13chousakekkahoukoku/kannren_chousa/pdf/hogosha_factorial_experiment.pdf

前馬優策,2011,「日本における「言語コード論」の実証的検討-小学校入学時に言語的格差は存在するか-」『教育社会学研究』第88集, pp.229-250.

松岡亮二,中室牧子,乾友彦,2014,「縦断データを用いた文化資本相続過程の実証的検討」『教育社会学研究』第95集, pp.89-110.

高木誠一,2015,「幼児における就学前学力の階層差－関東地方農漁村部の事例より－」,日本教育社会学会第67回大会発表要旨集録,pp.116-117.

分位点回帰による学力格差の分析

鳶島 修治（東北大学）

1. 問題の所在

本報告では、2012 年に実施された国際学力調査 PISA（Programme for International Student Assessment）の日本調査データをもとに、分位点回帰（quantile regression）による学力格差の分析を行う。

日本では 2000 年代前半から学力格差に関する実証研究が多数行われてきた。従来の研究が主に問題にしてきたのは家庭背景と結びついた学力の平均値の差である。しかし、家庭背景によって学力の平均値だけでなく学力の分布の形状それ自体が異なっている場合、平均値の差だけに注目していては見落とされてしまう側面もある。

本報告では分位点回帰による分析を行い、従来の研究とは異なる視点から家庭背景による学力の「格差」を捉えることを試みる。分位点回帰とは任意のパーセンタイル点を予測する回帰式を求める分析手法である（Hao and Naiman 2007）。分位点回帰を適用することで、分布の中心（平均値）だけでなく学力の分布全体の違いを視野に収める形で家庭背景と結びついた学力の「格差」を捉えることが可能になる。

2. データと変数

本報告では PISA2012 の日本調査データを用いて分析を行う。PISA は OECD（経済協力開発機構）が 2000 年から 3 年ごとに実施している国際学力調査である。対象は義務教育修了段階にあたる 15 歳児であり、日本調査は高校 1 年生を対象として 7 月に実施されている。PISA2012 には 65 の国・地域から約 510,000 名が参加した。日本調査には 191 校（学科）の約 6,400 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（2013）を参照されたい。

従属変数は数学的リテラシーの得点である。5 つの推算値（plausible value）を用いて推定を行う。独立変数は生徒の性別、親の学歴、家族構造である。性別については男子ダミー、親の学歴については高等教育ダミーを使用する。ふたり親家族の生徒に関しては父母のどちらか高い方の学歴を用いている。家族構造についてはふたり親家族／母子家族／父子家族に区分した。分析対象のケース数は N＝6,009 である。

3. 分析結果

以下では家族構造による学力格差について分析結果の一部を示す。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。

まず、家族構造による学力の分布の異同を検討する（表 1）。学力の平均値はふたり親家族の 543.76 に対して母子家族は 517.72、父子家族は 500.98 と低い値を示している。標準偏差には大きな違いが見られないが、歪度や尖度を見ると、ふたり親家族における学力の分布は左に歪んでおり、父子家族における学力の分布は右に歪んでいる。母子家族における学力の分布はもっとも左右対称に近い形状になっている。また、いずれも正規分布に比べて尖った形の分布になっているが、母子家族＜ふたり親家族＜父子家族の順に尖り具合が大きい。

このように、学力の分布の形状には家族構造による違いが見られる。したがって、

家族構造による学力格差の実態を把握する上で、平均値の差だけに注目していては見落とされてしまう側面があると推察される。

表 1　数学的リテラシーの基本統計量

	平均	S.D.	歪度	尖度
ふたり親	543.76	91.20	-0.16	2.87
母子家族	517.72	91.35	-0.05	2.64
父子家族	500.98	90.32	0.19	3.01
全体	540.25	91.69	-0.14	2.83

以上を踏まえ、数学的リテラシーの得点を従属変数として分位点回帰の推定を行う。ここでは 5 つのパーセンタイル点（q10、q25、q50、q75、q90）についての推定結果を示す。ここでいう「q10」は 10 パーセンタイル点を指す（q25、q50、q75、q90 も同様）。

図 1 と図 2 にはそれぞれ母不在・父不在の効果（非標準化係数の絶対値、基準カテゴリはふたり親家族）を示した。モデル 1 では独立変数として親の学歴を投入せず、モデル 2 では独立変数として親の学歴を投入している。なお、OLS 推定における母不在の効果（同上）はモデル 1 が 44.41、モデル 2 が 33.15、父不在の効果はモデル 1 が 25.24、モデル 2 が 15.53 であった。

母不在の効果を見ると、分布の中心付近（q25、q50、q75）で効果が大きく、分布の両端（q10、q90）では相対的に効果が小さい。また、モデル 1 とモデル 2 の比較から、q10 や q25 では母不在の効果が親の学歴によってほとんど説明されないことがわかる。父子家族の子どもの低学力は親の学歴とは別の要因によって生み出されている側面が大きいと考えられる。逆に、q90 という分布の右端におけるふたり親家族の子どもとの学力差は、父子家族における父親の学歴の低さによってかなりの程度説明される。

他方、父不在の効果は分布の左側（q10、q25）で相対的に大きい。この点は母不在の場合と異なるが、父不在の効果も親の学歴を統制することである程度説明される。親の学歴を統制することで q90 や q75 では 50%程度の変化が見られるのに対し、q10 や q25 では 30%程度の変化となっている。母不在の場合と同じように、低学力層における父不在の負の効果は親の学歴によって説明されない部分が大きい。

以上の分析結果を踏まえると、家族構造に起因する学力の格差に注目する場合、平均値の差よりもむしろ低学力層に焦点をあてた方がよい場合もあると考えられる。

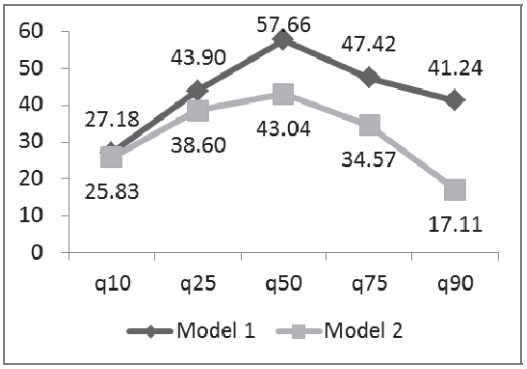


図 1　母不在の効果

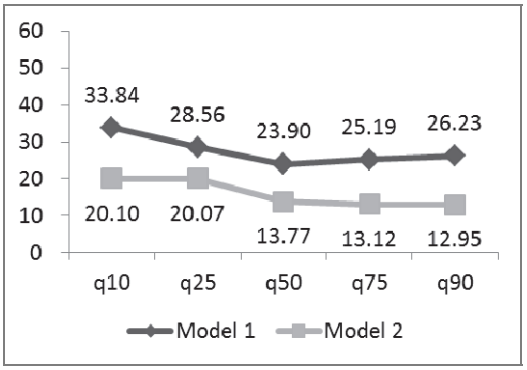


図 2　父不在の効果

〈文献〉

Hao, L. and D. Q. Naiman, 2007, *Quantile Regression*, Sage.

国立教育政策研究所編, 2013,『生きるための知識と技能 5 OECD 生徒の学習到達度調査（PISA）2012 年調査国際結果報告書』ぎょうせい.

成長曲線モデルを用いた学力パネルデータの分析 ―青少年期から成人期への移行についての追跡的研究(JELS)から―

中西啓喜（早稲田大学）

1　問題の所在

近年、日本では貧富の差が広がるとともに、子どもの貧困についての社会的な関心が高まっている。OECD（2014）によれば、子どもの貧困率は15.7%であり、日本の子どもの相対的貧困率はOECD加盟国34か国中10番目に高く、OECD平均を上回っているという。こうした社会的な趨勢において、子どもの教育の不平等についても関心が高まっている。

日本で「学力」が、本格的に社会的な問題として認識され出したのは2000年頃からである。佐藤学（2009）の整理によれば、日本で「学力」が問題視されたのは、1999年に出版された『分数ができない大学生』（岡部ほか編 1999）に端を発するという。そして当初は、大学生ないし高大接続に関する問題だったが、十分な議論がなされないままにメディアによって「子どもの学力低下」へとシフトしていった。

漠然と浮上した「学力低下」問題は、「PISA ショック」や「ゆとり教育」に加えて、「格差社会」や「子どもの貧困」の議論とも絡められながら徐々に社会問題として認識されていった。こうした中で、教育社会学者は、日本の子どもたちの学力の不平等が深刻化し始めているのではないかという疑惑を向けた（苅谷ほか 2002、耳塚ほか2002）。ところが、日本の教育学界には学力の不平等を実証的にとらえるためのデータがほとんど揃っておらず、2000年代になってようやく、教育社会学者はこぞって学力調査を開始した。苅谷・志水（2004）は、この頃を「学力調査の時代」と名づけた。

本報告で用いる学力データは、「青少年期から成人期への移行についての追跡的研究（Japan Education Longitudinal Study：JELS）」（代表：お茶の水女子大学・耳塚寛明）の一部である。JELS 調査は、2003年から2010年にかけて実施されているため、「学力調査の時代」に収集された学力データのひとつであるといえるが、追跡的研究であるという点において他の学力調査とは異なった特徴を有する。

学力格差はいつから形成され、どのような変化をするか。こうした素朴な疑問に答えるための研究は日本では極めて稀である。同じ児童生徒を追跡的に調査しなければ、学力がどのように変化し、その背景にはどのようなメカニズムが存在しているのかという因果的推論に踏み込むことは極めて困難である。海外では学力の長期的な変化をとらえる研究があり、出身社会階層、世帯年収、人種による学力格差がかなり早期の段階から形成されており、学力格差が加齢とともに広がっていくことが明らかにされている（Heckman 2006、Cheadle 2008）。そこで本報告では、学力の不平等の推移の実態の検証を行っていく。

管見する限り、日本ではJELS以外に2つの学力パネルデータ分析が報告されてい

る。以下では、それらの知見を概観しつつ、本報告の特色を整理していこう。

2　日本の学力パネル調査の現状

ひとつめは、「地方自治体の学力調査と結合したパネルデータを用いた学力の要因分析」および「小学校から中学校までの低学力層の学力の変化とその要因に関する研究～全国学力調査と地方自治体の学力調査を結合したパネルデータを用いた分析～」（代表：広島大学・山崎博敏）である。この調査は、沖縄県の小学 4 年生（2007 年）・6 年生（2009 年）・中学 2 年生（2011 年）を対象として 3 時点で実施された学力パネル調査を用いている。実施教科は算数・数学と国語である。分析報告においては、調査期間での学力の変化および停滞の実態をとらえつつ、学力が変化した児童生徒の特徴を明らかにしている（山崎博敏ほか編著『沖縄の学力追跡分析―学力向上の要因と指導法―』2014 年、協同出版）。

ふたつめは、「日本子どもパネル調査：Japan Child Panel Survey（JCPS）」（慶応義塾大学パネルデータ設計・解析センター）の一部である。この調査は、2010 年に開始し、小学 1 年生から中学 3 年生を対象に、子どもの学力と心理、家庭背景などの情報を定期的に調査し、2016 年現在でも継続中である。学力調査において実施した教科は算数・数学と国語である。赤林英夫らによって執筆された『学力・心理・家庭環境の経済分析―全国小中学校の追跡調査から見えてきたもの』（2016 年、有斐閣）では、2010 年から 2013 年までの 4 年分のデータ分析を行っているが、家庭背景の情報収集と学力のパネルデータ分析は 2 時点分となっている。計量経済学における固定効果モデルおよびランダム効果モデルを用いて、学力に対する所得効果やソーシャルキャピタルの効果の検証を行っている。

3　本報告の位置づけ

これら日本国内の学力パネル研究と比較すると、本報告の分析は以下のような点で特徴的である。

第一に、相対的に長い期間のパネルデータが構築されているという点である。先に整理した学力パネルデータは、2 時点ないし 3 時点を観測しているものの 4 年以内の調査であるが、JELS 調査は 6 年間（3 時点）の追跡調査を行っている。そのため、一時点間のインターバルは長くなってしまうものの、学力の長期的な変化を分析することができる。

第二に、分析手法についてである。本報告では、主に成長曲線モデル（growth curve model）を用いることで、出身社会階層による学力格差の変化がどのような推移なのかを把握する。成長曲線モデルは、学力の切片や時間に伴う変化のパターンを明らかにすることができる（豊田 2007、小杉・清水編著 2014）。

4　分析

説明変数に親学歴や性別などの不変変数（time in-variant variable）のみを設定した成長曲線モデルによる分析を行った結果、①出身社会階層に関する変数の効果の大部分は、学力の初期値（切片）に集中しており、②学力の変化（傾き）については、高い出身社会階層の児童生徒のみに限られることが示された。つまり、学力の不平等は、初期に形成され、徐々に拡大していくということである。

学会当日の報告では、分析モデルの詳細や理論的枠組みを提示しつつ、分析結果を示す。

〈注〉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。

計量分析における「学校効果」
学校間の学力格差の内実とは

森　いづみ（東京大学）

1. 問題関心

現在の日本の学力研究では、階層的視点にもとづいて家庭背景が学力格差に及ぼす影響を検討する研究と、学校効果の視点にもとづいて望ましい成果を挙げている学校のさまざまな特徴を探る研究とが併存してきた。

本報告では、階層的視点と学校効果の視点の両方に関わりうる指標として、学校レベルの社会経済的地位（school SES composition）に着目し、それが学力に及ぼす影響を検討する。さらにその影響が、どの程度学校環境に関する変数によって媒介されうるのかを検討した上で、その指標の内実や意味を検討する。加えて、一連の学校環境変数が、特にどの社会経済的地位の生徒にとって有効になりうるのかを検討する。

社会経済的地位などの生徒レベルの指標を学校レベルの集合的な指標（composition）として検討した研究は、70 年代の米国ですでに見られ（Alexander et al. 1979）、近年の海外の学力分析でもその効果や内実についての議論が続いている（Agirdag et al. 2008; Dumay & Dupriez, 2008; Rumberger & Palady, 2005; Willms 2010 など）。この指標がもし、学校環境に関するさまざまな変数によって説明されつくすとすれば、学校レベルの集合的な社会経済的地位の影響というのは、あくまで学校の特徴を媒介して学力に影響していたということになる。一方で、もし学校環境を統制した上でも残る school SES composition の影響があるとすれば、それはピア効果や、学校環境としては測定しきれなかった何らかの影響（似たような境遇の生徒が固まっていることによる効果、あるいはそれが作りだす文化など）を示すものと思われる。

2. データと変数

本報告では、国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）の日本の中学 2 年生の 2011 年・数学データを用いる。生徒レベルの社会経済的地位として、生徒の父母の学歴および家庭の文化的所有物を主成分分析にて合成した変数を作成し、その各学校平均をとったものを、学校レベルの社会経済的地位とする。学校環境に関する変数としては、調査対象各校の校長と、対象学級の教員それぞれが回答した質問紙の中から、先行研究を参考にしつつ、学校の規律と安全、教育資源の充実度、学業重視の風潮、教師や親の期待、校長のリーダーシップ、数学の授業時間や宿題時間などの項目を用いる。

3. 分析結果

はじめに、数学学力を従属変数、生徒および学校レベルの社会経済的地位を独立変数としたマルチレベル分析を行い、学校レベルの社会経済的地位がもつ文脈効果（SES が同じ生徒が異なる学校に所属することの効果）を求めた。ただしこの際、調査対象に含まれる私立学校の学校間格差が相対的に大きかったため、公立・私立を分けた分析も行った。公立中・私立中ともに、学校レベルの社会経済的地位は、生徒の数学学力に対して有意な影響があったが、その影響は私立の方でかなり大きかった。

次に、一連の学校環境変数を投入したところ、公立・私立それぞれで、学校レベルの社会経済的地位の影響が有意でなくなった。これは、学校レベルの集合的な社会経済的地位の学力への影響が、学校の雰囲気や運営方法をはじめとする一連の変数と結びついており、それらの影響を考慮した上では、もはや公立学校間・私立学校間の「composition」（SES の値が同レベルの生徒が集まっていることによる独自の効果）は見られなかったことになる。ただし、公立と私立を分けずに分析を行った場合、学校環境変数を投入した後でも、school SES composition の影響は強く残った。

この場合、本調査で測定された学校環境変数によっては公立と私立間の学校レベル SES の差までは説明しきれなかったことになり、そこに残る差はやはり composition 特有のもの（ピア効果など）であったことが示唆される。

なお、上記で用いた学校環境変数を尺度化し、生徒レベル SES との交互作用を検討したが、とくに数学学力にとって有意ではなかった。これは、学力に正の影響をもたらす学校の環境や取り組みが、とくに低階層の生徒「のみ」の学力にとって効果があるわけではないということを示している。

また、近年の先行研究では、学校効果とは、学力以外の大学進学率などでも図られるべきだという主張（Jennings et al. 2015）にもとづき、教育期待を従属変数とし、学力、社会経済的地位（生徒・学校両レベル）、学校環境変数とその交互作用を独立変数とした分析を行った。結果、相対的に学力が低い生徒がより有利な学校環境に置かれると、本人の教育期待が有意に高まりやすいことがうかがえた。この交互作用項の部分を、生徒の SES と学校レベルの社会経済的地位に変えて分析を行っても、同様の結果が見られた。（ただし公立・私立の両方を含めた分析の場合に限る。）

上記の結果は、私立学校に関する研究の中で、不利な社会経済的背景をもつ生徒の間でカトリック学校の効果が大きかったという、かつてのコールマンらの知見にも沿うものであり、学校教育が果たしうる補償的な側面の一部を示していると考えられる。

4. 考察

以上をふまえ、改めて計量研究において、学校の「効果」をどうとらえたらよいのか。本稿の分析の限りでは、学校レベルの社会経済的地位の影響は、公立・私立の間のみで見られ、それは学校環境変数を統制した上でも残る、生徒同士が作りだすピア環境のようなものであることが推察された。なお、一連の学校環境は、とくに低階層の生徒のみの学力にとって有効であるという知見は見いだせなかったが、教育期待に関しては、私立学校を含めた有利な学校環境にいることが、低階層の生徒の教育期待を高めることが推察された。ここまでの分析を総合すると、学校効果の視点は、必ずしも階層的視点と排他的でないことが想像される。つまり、学校レベルの社会経済的地位が高いことは、必ずしもその学校が豊かな家庭の生徒の集まりであることだけを示すのでなく、とくにそうした環境に低階層の生徒が置かれた場合、その教育期待には正の効果があることが見てとれた。とくに日本の中学の場合は公立と私立の学校間格差が大きいが、高学力かつ生徒の質が比較的均質で、階層的視点からのみとらえられがちな私立中学校も、見方を変えれば低階層の生徒にとっては効果的であるということもできよう。

参考文献

Agirdag, O. et al. 2012. “Why Does the Ethnic and Socio-Economic Composition of Schools Influence Math Achievement? The Role of Sense of Futility and Futility Culture. *European Sociological Review,* 28(3): 366-378.

Alexander, K. L. et al. 1979. “School SES Influences – Composition or Context?” *Sociology of Education,* 52: 222-237.

Downeyy, D. B. and Condron, D. J. 2016. “Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality.” *Sociology of Education,* 89(3): 207-220.

Dumay, X. and Dupriez V. 2008. “Does the School Composition Effect Matter? Evidence from Belgian Data.” *British Journal of Educational Studies,* 56(4): 440-477.

Jennings, J. L. et al. 2015. “Do Differences in School Quality Matter More Than We Thought? New Evidence on Educational Opportunity in the Twenty-first Century.” *Sociology of Education,*88(1): 56-82.

Rumberger R. W. and Palardy, G. J. 2005. “Does Segregation Still Matter? The Impact of Student Composition on Academic Achievement in High School.” *Teachers College Record,* 107(9): 1999-2045.

Willms, J. D. 2010. “School Composition and Contextual Effects on Student Outcomes.” *Teachers College Record,* 112(4): 1008-1037.

Sending Local Students Abroad and Accepting International Students in China's Higher Education

Min LI (Shinshu University)

Using a pull-and-push model, this paper presents a comparative study of international students studying in mainland China or Japan to illustrate the mobility of international students.

Firstly, a cost-and-benefit model was used to analyze the decision-making process of studying in a foreign country. The cost concludes not only financial cost (travel expense, tuition,living expenses), but also opportunity cost (foregone earning). And mental cost such as pain of separating from families should be taken into consideration too. Financial support such as scholarship could reduce the cost, and employment support or migration support could increase revenues of studying in foreign country. As the content of cost and benefit are different over time due to environmental characteristics in sending countries and receiving countries, a dynamic analysis is needed.

The push-and-pull model was lead into the research. This model is a dominant framework for explaining international student motivation to study abroad, pointed out that some students were pushed by unfavorable conditions in their home countries while being pulled by advanced opportunities and facilities in the host countries. However, in this research, the author pointed out that more than two forces were acting simultaneously, and their resultant forces could determine which direction to move towards. The choice of which country they go to study is made by their consideration of multiple factors, such as the comparison between their home country and prospective host country. Which country is chosen as a destination country is decided after they make a comprehensively comparative study of various factors concerning their home countries and several possibilities for overseas study.

Therefore, based on the push-and-pull model, this research focused on the relationship between the sending country, the receiving country and the foreign students, as well as influences from other countries. Meanwhile, the cost and benefit of studying in Japan or China are also taken into consideration.

With respect to international student mobility, mainland China is commonly viewed as a major "sending" country of international students, but it is often overlooked as an important "receiving" country of international students. With the rapid economic development of China, China had become an attractive destination country. In 2015, 397,635 international students from 202 countries were enrolled in China's universities, an increase of 20,581 students, or 5.5%, over 2014. Meanwhile, Chinese government had released a series of plans for recruiting international students as an important part of the internationalization of Chinese higher education, which providing abundant scholarships for high-quality international students. Consequently, all those factors strengthened the force of pulling international students to study in mainland China.

As a major "receiving" country of international students, Japan had launched "Plan for accepting 100,000 international students" in 1983, and "Plan for accepting 300,000 international students" in 2008. Both China and Japan share the same characteristic of attracting

talent international students through nation policies.

However, it is important to point out that 53.5% of the international students came to China for non-degree Chinses language learning or degree program on majors with respect to Chinese culture. That is quite different from the case of Japan.

With the advancement of globalization, international students have more options for destination countries than before. Along with rapid economic development, there have emerged more employment opportunities than previously, and domestic income has increased rapidly. All of these have decreased the effect of pull because of the increase of opportunity cost.

Development of Qualification-Recognition Mechanisms in East Asian Higher Education Systems

MORI Rie (NIAD-QE)

Background

In the process of internationalization of higher education, fare treatment of foreign credential has become one of the central issues at individual institutions and policy settings. This paper elaborates the situation of international recognition, by higher education institutions, of qualifications that are issued by institutions in foreign countries, especially focusing on two countries in East Asia: Japan and Korea. By comparing and analyzing the background of internationalization of higher education and projections to establish National Information Centers (NICs) for recognition of foreign qualifications (such as Bachelor's, Master's or Doctoral degrees) in those countries, it aims to find several fundamental ideas in policy development that underlay the possible formation of systems in the field of international affairs at higher education institutions in industrialized societies in East Asia.

Internationalization of Higher Education

Higher education systems in Japan and Korea has been internationalized in terms of numbers of incoming and outgoing students mainly because of the industrialization of societies and intensive promotions by policymakers. This paper will focus on in-taking students since it will deal with the issues of recognitions of foreign qualifications by home institutions.

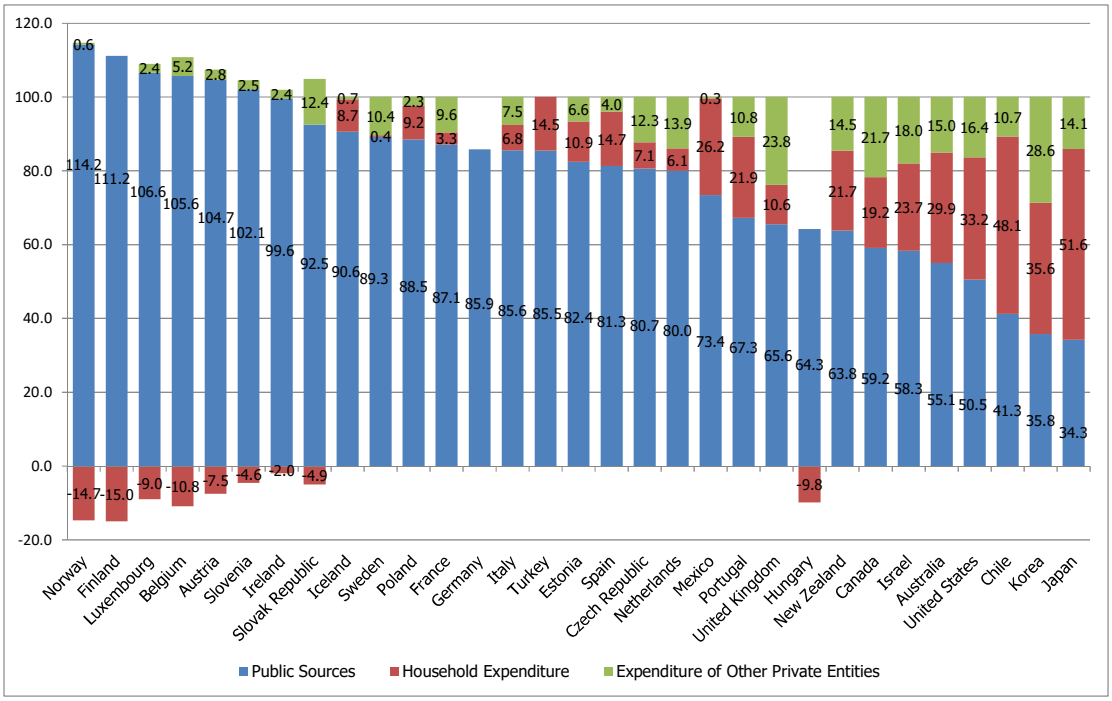


Figure 1. Shares of Public and Private Expenditures on Higher Education

Source: OECD, 2015

In Japan, there were 152,000 foreign students studying higher education institutions as of 2015 (Japan Student Services Organization, 2015). While in Korea, the corresponding number was 86,000 as of 2013 (Ko, 2015, p.20).

What Japanese and Korean higher education systems have in common other than being in industrial society and intensively pushed by policymakers in promoting internationalization? They are known for highly supported by private source of funding as is seen in **Figure 1**. Also, both societies are aging societies. Attracting international students is a critical aspect for higher education institutions in securing their financial sustainability.

Given such similar situations of growing numbers of international students studying domestic institutions, both systems are working on establishments of NICs for recognition of foreign qualifications in the last several years to provide information on higher education systems in foreign countries and to help individual higher education institutions in recognizing foreign credentials in the process of evaluations for admission and/or transfer. According to Ko (2015), Korean Council on University Education, which has been performing as a national accreditation body, is deemed to be the mothering institution of such a new function. Meanwhile in Japan, National Institution for Academic Degrees and Quality Enhancement of Higher Education, one of institutional accreditation bodies, has been undergone researches necessary for the establishment of such a center. It is one of organizations that are most likely thought to be in charge of undertaking the function of NIC. It is fair to say the situation looks very similar in two countries to this point.

Different Strategies

In the background of those efforts to establish NICs in Japan and Korea, there is a source of international pressure: UNESCO. In 2011, UNESCO amended the *Asia-Pacific Regional Convention on the Recognition of Qualifications in Higher Education* in Tokyo. It requires a ratified country to have a NIC for recognition of foreign qualification. Korea has ratified it. However, even though it was the host country of the Convention, Japan did not ratify it and it has not yet.

There can be pointed out the difference in higher education political strategies in Japan and Korea. Korea set up the environment for establishment of such a Center utilizing the international pressure: It is trying making the reality catch up what the Convention requires. The strategy of policymakers in Japan took was to wait until the realty comes up to the level of what the Convention requires.

Strategies and perspectives in both countries for the establishment of NICs will be elaborated at the presentation in detail.

References

Japan Student Services Organization (2015) *Result of an Annual survey of International Students in Japan 2015*, http://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_e/2015/index.html (last retrieved in July, 2016)

KO Jang Wan (2015) *Establishment of National Information Center (NIC) for Qualification Recognition in Korea*, NIAD-UE, Tokyo

OECD (2015) Indicator B3 Tables, in *Education at a Glance 2015*, OECD Publishing, Paris.

The 'Princesses' of the Village:
Growth Traps in the Process of Urbanization

KANG Yongjiu (Beijing Normal University)

This paper attempts to discuss the special path of life and destiny of a group of rural girls in the process of urbanization in China through a case study. The Chinese urbanization of the past thirty years was a very complicated one in which existed the adjustment of industrial structure, the population migration from country to cities, as well as the reconstructions of life experiences and structures of feeling. In that process, there were a group of rural girls, who were the favorites of their families, schools and even villages, full of inherent pride and special aspiration for the future. But because of their inborn advantage, they were 'besieged' by the boys in an early age. The masculinity of the precocious wooers satisfied these girls' needs of the romance, meanwhile affected their studies in some sense. Just like other girls, limits from their rural identity caused them to touch the most realistic side of society earlier, and to be enslaved to the love perfectly matched to their family conditions (social and economic status). For the freedom and independence, they can only seek shelters in those boys' families at last, and thorough lost the chances to attend colleges. But the inherent pride drove them to go on the track of self-redemption. Finally, they changed their families into working and parenting organizations, and had to bear the deficiencies and even breakdown of their own family structures. These girls' successes were just so opposite to their happiness. For them, the growth traps spread all over their romances, families and careers, and rooted in their inborn advantages, the structures of feeling, as well as the family structures and social order.

Study Abroad Experiences toward Careers in Japan

Akiyoshi Yonezawa（Tohoku University）

Introduction

The promotion of the international mobility of students is now considered to be an indispensable role of educational systems in this, the global age, and Japan is no exception. The brain circulation, a theory that claims the mutual benefits of the senders and receivers of talent through knowledge and talent sharing is widely accepted, and the Japanese government has set up plans to attract a large number of international students; first 100,000 by the end of the 20th century (in 1983), then 300,000 by 2020 (in 2008).

The Japanese universities, schools, industries, and government have also accumulated efforts to provide their youngsters with study abroad experiences. The government has set an official target to increase the number of Japanese students studying abroad to 120,000 by 2020. However, according to the statistics from the Japanese government, based on international data resources, the number of Japanese students studying abroad was only 55,350 in 2013. The other official statistics provided by the Japanese government indicate that the number of students studying abroad reported from Japanese universities and schools reached 81,219, while 60.1% of those stayed less than one month.

The aspiration to work abroad among Japanese youngsters is low, mainly because of the lack of self-confidence when facing the harsh competition among highly skilled workers worldwide. According to the survey by the Sanno Institute of Management in 2015, 63.7% of the university graduates newly recruited by enterprises in Japan do not wish to work abroad, because of the lack of confidence in their English language ability, life skills, and competence for international business activities.

It appears that the Japanese society is falling into a vicious cycle, and the Japanese educational system has not been successful in providing students with sufficient competence to be globally active. The long-standing tradition of the reward system among Japanese firms based on internal career development through in-house training does not appear to meet the expectations of those who seek career development through education, training, and work experiences outside of Japan. While the status of the Japanese economy has been going down, this country has not been successful in encouraging their youth to study and work in the international environment.

Solid evidence on the benefits of study abroad experiences is necessary to change the perspectives of the students, workers, and industry in this country. Through the analysis of the data of the *Survey of Global Personnel Development and Long-term Impact of Study Abroad* in 2015, the author identified the impact of studying abroad on the careers and competencies of workers in Japan.

Impact

The overall impact of studying abroad can be identified as impacts on income, job status, job acquisition, and the career path. Firstly, through the analysis of the survey data, we can identify a general positive impact from study abroad experiences on the annual income. A high average income, especially, has been observed among MBA holders. At the same time, substantial gaps in the annual

income have been identified by gender differences. Namely, the annual income of female workers with study abroad experience is lower than that of male workers without study abroad experience of the same degree levels.

Secondly, we can identify the positive impacts of studying abroad on various types of career development, such as in career design, acquisition of a current job, knowledge and skills useful for a current job, and an increase in the annual income. Those respondents with study abroad experiences, especially, acknowledged the impact of studying abroad on the increasing aspirations for starting a business, NGOs, and social activities that are very low among Japanese workers. Study abroad experiences at universities for degree and credit acquisition also provide a positive impact on the acquisition of management positions.

Thirdly, study abroad experiences show positive impacts on the development of various competencies. For example, intercultural competence, linguistic competence, and the knowledge of foreign societies, customs, and cultures are most often acquired through study abroad experiences, and the impact of a domestic university education can be rather limited. Adding to these, those workers with study abroad experiences responded positively in the acquisition of almost all types of skills and attitudes.

Conclusion and implications

The findings from this survey analysis showed the positive impact of studying abroad on career development, and on acquiring the competencies necessary for working actively in a global setting. These findings provide a strong rationale for the Japanese government and society to promote the outbound mobility of their students.

At the same time, the results of this analysis also indicated the diversity of the impacts of study abroad experiences, from very-short term language training to long-term study for degree acquisition. Specifically, professional degrees, such as an MBA, acquired abroad appeared to have a significant impact on a better working life inside Japan.

Beyond the practical policy implications, these results stimulate the sociological imagination about the transformation of the Japanese labor market under globalization. For example, these results indicated that a university education in Japan, in general, does not provide the competencies, skills, and attitudes expected from globally active knowledge workers. However, this does not become a visible issue, because the absolute majority of the graduates from Japanese universities enter the domestic labor market, and are, to some degree, protected from harsh global competition.

Secondly, the generally higher income among those workers with professional study experiences abroad may indicate the existence of a small portion of highly skilled jobs that require globally viable qualifications and competencies. In other words, most of the jobs for the university graduates in Japan are not well-rewarded, at least as much as the professional jobs in other industrial countries.

More than 10 years ago, Kaneko argued about the lack of incentives to study and work abroad among the youth in Japan. He attributed this mainly to the geo-economical position of Japan; that is, a wealthy periphery that afforded well-paid but not competitive jobs among the graduates of a domestic education.

The results may indicate the end of this ideal situation by the downturn of the Japanese economy. If the gap between the attractiveness of domestic jobs and that of international jobs has widened, we may face a brain drain from both the Japanese university education and labor market in the near future. Under this condition, we could examine if the long-standing lack of direct articulation between a university education and the labor market in Japan pointed out by Honda will change in the end.

研究発表Ⅲ

第二世代のルーツ移住過程における構造的制約

―グアムの日本人青年の生活史を事例に―

芝野淳一（大阪成蹊大学）

〈はじめに〉

近年，日本人の海外移住が多様化する中で，移住の経済的・政治的必然性がなく自発的に海外に長期滞在・永住する中間層が増加している（長友 2013）。かれらは，戦後主流となってきた「企業移民（駐在員）」とは異なる移動形態・階層的背景を有する人々である。

これまで海外子女教育の領域では，主に企業移民の第二世代（子世代）を対象としてきた。そこでは，親の仕事の都合で移動させられる子どもが日本に帰還する際に不利にならないよう，手厚い支援策が講じられてきた。こうした背景より，海外から日本に帰還する第二世代は，比較的恵まれた，日本の国際化を象徴する特権的なエリートであると表象されてきた（グッドマン 2003）。

他方，長期滞在・永住家庭の第二世代は，こうした議論の範疇には入っていない。具体的な帰国予定のない親を持つかれらにとって，日本への帰還は，自己のライフコース選択のひとつであり，単独での祖国への「移住」を意味している。かれらの移住は「自発的」であるがゆえに，移住過程において直面する諸問題が「個人の問題」として等閑視される可能性があり，企業移民のように「支援すべき対象」とはなりにくい。こうした現状を踏まえ，本発表では，長期滞在・永住者が多く居住するグアムの日本人青年を事例に，かれらが日本への帰還をめぐってどのような問題に直面しているのかを検討する。

グアムの日本人移住者第二世代は，青年期になると「何もない島を出て日本に行く」という進路を選択するものが多い。このことは，かれらの生活環境と関連している。同国出身者のネットワーク（日本人学校等），親の教育戦略，日本への頻繁な旅行経験などが影響し，将来的な日本への移住のイメージが構築されるのである。このように，トランスナショナルな生活を送るなかで，ホスト社会に単純に同化・統合されることなく，一度も，あるいはほとんど住んだことのない親の出身国に帰還しようとする移動実践を「ルーツ移住 (roots migration)」（Wessendorf 2013）と呼ぶ。

グアムの第二世代のルーツ移住は，帰国生入試を利用して日本の大学に進学することで達成されることが多い（芝野 2016）。一方で，ルーツ移住がスムーズにいかず，グアムに残る・戻る者もいる。その多くが，進学ではなく就労を通じてルーツ移住を試みた者である。本発表では，かれらがグアムに残る・戻ることになった過程を，日本とグアムの双方の「受け入れの文脈」（Portes & Rumbaut 2014）―労働市場の特徴，ネットワーク・社会関係資本，移民をめぐる政策―に着目し考察する。

〈調査の対象と方法〉

本研究は，2013 年と 2014 年にグアムで実施した，20 代後半から 30 代前半の男性 3 名に対するライフストーリー・インタビューを主な分析対象としている。また，そのうち 2 名とは，現在も連絡を取り合っており，これまでグアムと日本で複数回会う機会があった。そこで得られた情報も分析に加えている。

対象者全員が日本人の両親をもち，日本で出生後，1990 年代初頭に，長期滞在・永住を目的とする親とともにグアムに移住した。親は全て日系企業の現地採用者である。3 名と

もに日本国籍を保持し，米国永住権（以下，永住権と記す）を取得している。学歴はグアムの高校中退が 2 名，大卒（米国）が 1 名である。聞き取り当時，全員がグアムの観光関連の仕事に就いていた。

〈考察：ルーツ移住をめぐる排除と包摂〉

3 名は帰属意識の確認や日本への憧れなどを理由に，ルーツ移住を試みていた。しかし，移住過程において，様々な構造的制約を経験していた。すなわち，日本とグアム双方の「受け入れの文脈」に影響されながら，出身国（日本）に排除されつつ，移住先（グアム）に包摂されるという経験をしていたのだった。

・労働市場の特徴：まず，3 名に共通していたのは，「帰国生」として好意的に日本に受け入れられるタイミングを逃し，「海外からの労働者」として日本に編入していたことである。そこで彼らが経験したのは，学歴主義が根強く残る日本の労働市場からの「排除」である。高校中退者だけでなく，米国の大卒であっても，その大学が日本で知られていない場合，職を得ることは難しい。たとえ職を見つけたとしても，単独で定住できるほど安定した職には就けない。一方，彼らが日本人労働者の需要が高いグアムの観光関連の労働市場に「引っ張られていた」ことも，ルーツ移住が阻まれた要因であった。二つの労働市場の間に生きる彼らは，結局グアムに水路づけられ，残る・戻るのである。

・ネットワーク・社会関係資本：ネットワークや社会関係資本もルーツ移住に影響していた。日本において同郷出身者で構成される組織やコミュニティはなく，市場を媒介とした移住システムにも関与していない。したがって，交友関係や親族関係など個人化・断片化されたネットワークに頼るほかない。そのため，日本で直面する諸問題に個人で対処しなければならない。情報収集やコネクションづくりが重要な役割を果たす日本の就職活動において，社会関係資本の蓄積やネットワーク量が圧倒的に少ない彼らは，非常に不利な状況にある。もちろん教育機関等が仲介役となって進路を支援してくれるということもない。最終的に，彼らはグアムにある豊富なネットワーク及び社会関係資本を元手に現地採用者として日系企業に就職し，家族と共に生計を立てる道を選ぶことになる。

・移民をめぐる政策：日本とグアム（米国）の移民をめぐる政策も，彼らを日本からグアムへ水路づける要因となっていた。対象者全員が永住権を保持しながら，日本への移住を試みていた。日本への移住が成功しなかった場合，グアムで就労するために，永住権を保持しておかなければならないからである。日本で安定した職に就ける見通しが立ちにくい彼らにとって，永住権は移動する際の「保険」なのである。しかし，この保険としての永住権は，一方で日本での長期滞在を困難にしていた。彼らは常に永住権を破棄するかどうかの瀬戸際に立たされているのである。

このように，彼らは諸々の構造的制約に直面し，グアムに（再び）「受け入れ」られていく。しかし，それは，階層化された現地の日本人社会において低い社会経済的地位に位置づくことを意味している。彼らはこうした状況から（再び）抜け出すため，日本へ再度ルーツ移住を試みるチャンスを狙っている。

〈おわりに〉

日本人の海外移住の形が多様化する中で，エリート層や「特権層」ではない第二世代が，日本への帰還を試みている。本事例は，国際移動する日本人のグローバルな資質が称揚される裏側で，ルーツ移住をめぐって希望を持つことが難しい，「グローバル・ノンエリート」とも言える第二世代が存在していることを示唆している。今後，かれらの移住経験を「個人の問題」としてではなく，構造的・制度的文脈との関係において解釈し，日本への帰還において困難を抱える者に対する支援の方途を模索していくことが求められる。

アメリカにおけるアジア系移民の教育支援

―NPO の可能性に着目して―

徳永智子（慶應義塾大学）

１．はじめに

本報告では、コミュニティによるマイノリティ生徒の教育支援のあり方を探るべく、アメリカにおいて、アジア系移民の子どもの支援を行う NPO がどのような役割を担っているのかを検討することを目的とする。

アメリカでは移民の子どもの教育支援を行う際に、家庭と学校以外の第三の場所としてコミュニティの重要性が指摘されている。特に、Community Based Organization（CBO）と呼ばれる、コミュニティに根差して地域の支援活動を行う NPO が数多く存在する。マイノリティの子どもの文化・言語・知識の尊重、生徒のリーダーシップ育成やアイデンティティ形成など、CBO の意義が着目され、研究が蓄積されている（Fine et al. 2000）。特に重要な点は、マイノリティ生徒の多くが学校では周辺化されながらも、CBO では、子どもたちの強さやポテンシャルが引き出され、彼ら、彼女らが主体となっていることである。また、「ネットワーク型支援」（野津　2007、p. 3）という概念が示すように、他の NPO・学校・企業・大学・行政など、多様なアクターと協働・連携しており、多角的な視点から子どものニーズに対応している。

アメリカにおけるアジア系移民の教育に関する先行研究でも、CBO の役割が指摘されている（Reyes 2007）。しばしばアジア系アメリカ人の子どもは「モデル・マイノリティ」として高い学業達成・教育達成が語られるが、インドシナ難民など、貧困層の子どもの非行、低学力、低い教育達成などの教育問題も指摘されている（Lee 2009）。特に労働者階級のアジア系移民の子どもにとって、CBO は資源やネットワークの提供という点でも欠かすことができない存在となっている。

日本でも、オールドカマーやニューカマーの子どもの学習支援や居場所づくりを目的とした NPO が数多くあり、マジョリティ日本人のための教育制度を補完する形で重要な学びの場を提供している。本報告では、アメリカの事例を通して、今後日本でさらに発展が望まれる、コミュニティによる教育支援のあり方への示唆を提供することも目的とする。

２．研究対象・研究方法

本研究は、アメリカ東海岸の大都市で活動する NPO「Asian American Youth Organization（AAYO）」（仮名）の支援活動に着目する。AAYO は、90 年代にインドシナ難民の教育支援に始まり、現在では、大都市圏内に暮らす、社会的・経済的に恵まれないアジア系生徒約 300 名に放課後支援プログラムやメンタリングプログラムを実施している。社会に貢献できる市民を育てるべく、生徒のエンパワーメント、アイデンティティの形成、リーダーシップスキルやライフスキルの育成を目的とした多様なプログラムを提供している。なかでも、本研究では、AAYO がメープル高校（仮名）で週２回（各約２時間）行う放課後支援プログラムの取り組みに着目した。調査期間中は、20 代のアジア系アメリカ人の女性がプログラムを運営し、毎回 15 名から 20 名の生徒が参加していた。フィリピン、中国、ベトナムなどアジア系の生徒が多かったが、ヒスパニック、黒人、白人の生徒も参加していた。

2011 年 1 月から、約 2 年間にわたり、当該プログラムのボランティアとして関わり、夏のプログラムや行事等にも参加し、フィールドワークを行った。生徒やスタッフへのインタビューやワークショップも行った。生徒たちとラポールが形成された後は、学校、家庭、地域でも参与観察を行った。

３． 分析の概要

（１）アジア系アメリカ人の文化・アイデンティティの尊重

子どもたちはアジア系が少ない地域に暮らしているため、アジア系アメリカ人による、アジア系がマジョリティのプログラムは、彼ら、彼女らが自らのルーツ・文化・言語と向き合い、アイデンティティを形成する重要な場として機能していた。学校や地域では「見えにくい」存在であるなか、AAYO ではアジア系のスタッフや生徒が多く集い、仲間とともに「アジア系としての誇り」を育んでいた。と同時に、AAYO では、アジア系以外の生徒も歓迎されており、人種やエスニシティの多様性も賞賛されていた。

（２）子どものケア

人種、階層、宗教、言語など多様な差異に基づく差別を日常的に経験するなかで、AAYO では子どもの社会的支援や精神的ケアが行われていた。スタッフは、子どもの家庭状況やコミュニティの実態を深く理解しており、学校の教員・スタッフや他の NPO と協働・連携しながら、子どもが自ら様々な苦労や壁を乗り越えられるよう多面的な支援を行っていた。いじめや差別の経験を共有する場面もみられ、居場所としての機能も持っていた。

（３）生きられた経験・若者文化の尊重

AAYO では子どもたちの参加・参画が重視されており、彼ら、彼女らの生きられた経験や若者文化が尊重されていた。プログラム作りにおいても、しばしば生徒の意思や希望が聞かれ、子どもが日常的に消費するアジアのポピュラー・カルチャーが取り入れられていた（徳永 2014）。また、子どもが日常的に話すハイブリッドな言語を使用することも推奨されていた。子どもたちを無力化するのではなく、彼ら、彼女らの力や強さに着目することで、エンパワーメントの場ともなっていた。

４． おわりに

AAYO では、教科支援に重きを置く学校教育外の立場として、生徒が生きる日常世界のなかで生み出される多様なニーズに応えるべく、子どもに寄り添い、柔軟に、細やかな対応をしていた。マイノリティ生徒の主体性に重きが置かれ、生徒とともに生徒のための場をつくる試みと言えよう。学校のカリキュラムでは扱われないアジア系アメリカ人の移民史を学んだり、学校の休み時間と同じように K-pop に合わせて踊ったり、日々の悩みを仲間やスタッフとともに語ったりしていた。AAYO は NPO としての制度的な自由度を生かし、学校・家庭・地域と連携しつつ、マイノリティの子どもを主体とした支援のあり方を模索している。その重要性を認識しつつも、予算面の制約、スタッフの頻繁な入れ替わり、生徒確保の難しさ、連携の問題など、様々な課題もあり、その限界を踏まえながらさらなる分析をしていきたい。

【参考文献】

Fine, M., Weis, L., Centrie, C., & Roberts, R., 2000, “Educating beyond the borders of schooling,” *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 31, pp. 131-151.

Lee, S. J., 2009, *Unraveling the "model minority" stereotype: Listening to Asian American youth.* 2nd ed, New York: Teachers College Press.

野津隆志、2007、『アメリカの教育支援ネットワーク―ベトナム系ニューカマーと学校・NPO・ボランティア―』東信堂。

Reyes, A., 2007, *Language, identity, and stereotype among Southeast Asian American youth: The other Asian*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

徳永智子、2014、「国境を越える想像上の『ホーム』:アジア系アメリカ人の女子生徒によるメディア／ポピュラー・カルチャーの消費に着目して」『異文化間教育』、国際文献社、40号、pp. 70-84.

“思春期の子どもの居場所”にかかわる人材のコンピテンシーと育成プログラムの検討

○山田響子（東京大学大学院）

Ⅰ．はじめに

児童・生徒を取り巻く環境の変化に対応するため、空き教室等を利用した子どもの居場所「放課後こども教室」が設置されるようになって十余年が経過した。その間、教室設置数は全国で順調に増加しているが、改善が必要な点も幾つか指摘されつつある。ひとつは、小中学生の居場所づくりを目的とした事業にもかかわらず、小学校低学年の利用が多く、高学年以上の利用が著しく少ないことである[1]。また、設置数の増加に反して人材育成にかかわる政策が不十分であり、スタッフの育成と確保が喫緊の課題として現場から挙げられている[2]。これらに対し、山田(2014)は、高学年から中学生にかけ､放課後の居場所に求める機能が、「友人との遊び」から「大人との対話・受容」へ変化することを明らかにした[3]。また、山田(2015)は諸外国との比較により、人材の質保証 (accountability) を重視したスタッフの育成の必要性を指摘している[4]。

本研究では、高学年以上の児童生徒を対象とする居場所づくりの一環として、体系的な人材育成プログラムの構築を目指し、指導員とは異なる役割をもつ“思春期の子どもの居場所”スタッフのコンピテンシーモデルを作成することとした。

Ⅱ．研究方法

Ⅱ-1．時期・方法

放課後教育に対するニーズが日本と類似性している米国で、多くの自治体のコンピテンシーモデルの基盤とされていることから、米国 C.S. Mott Foundation(2009)が提唱した Core Competencies for Afterschool Educators を基に日本版のコンピテンシーモデル原案を作成し、大学教員、元中学校長、社会福祉協議会放課後子どもクラブ担当課長、NPO 法人関係者、大学生等から構成されるエキスパートパネルで協議した。

その後､平成 28 年 1 月から 2 月にかけて、全国の「放課後子ども教室」の実践者にモデル案をメール送付し、デルファイ法による合意形成を実施した｡デルファイ法では、モデル案の各カテゴリ並びに項目について、「4:同意する」「3:どちらかと言うと同意する」「2:どちらかと言うと同意しない」「1:同意しない」の 4 件法、および自由記述でモデルに対する合意度を測定した。

Ⅱ-2．対象者

文部科学省より公開されている「放課後子ども総合プラン」地方自治体担当課一覧に掲載されている、67 都道府県・指定都市担当課の担当者。および「放課後子ども教室」のスタッフ。

Ⅱ-3. 説明と同意

研究の意義、目的、方法、結果の公開、個人情報の保護について、メールと回答画面冒頭で説明し､「同意して回答する」を選択した方にのみ回答していただいた。

Ⅱ-4. 合意度の判断方法

項目毎の平均値を算出し､3.6 未満の項目を再検討することとした。基準は、全体の 6 割が「同意する」、残る 4 割が「どちらかと言うと同意する」と回答した場合の数値である。全項目が基準を超えるまでモデルを改善し、アンケート送信を繰り返した。

Ⅲ． 結果

2 回目のアンケートで全ての項目への合意度が基準を上回ったため、アンケートは計 2 回で終了した。第 1 回の回答者数は 73 名、そのうち第 2 回目への協力者は 51 名であった。送信数の 67 都道府県市より回答数が多いのは、一部自治体の担当者が、「放課後子ども教室」のスタッフ複数名へ協力を呼びかけて下さったためである。

Ⅲ-1．第 1 回目の結果

全 22 項目のうち、3.6 未満の項目は 2 つであった。1 つ目は、「参加者のニーズに応じた知識・スキルの修得を支援する」(3.57)、2 つ目は、「参加者にとって重要な友人や大人に対し、適切な場面で参加者のニーズを代弁する」(3.49)である。

1 点目については、「できれば理想だが、そこまで求めて良いものか」「スタッフの人数による」等の意見が得られた。また、知識・スキルの修得は思春期の子どものニーズとしては低く、居場所の主な役割とは言えないため[3]、居場所で知識・スキルの修得を目指すのではなく、本人が取り組む意思を持った際に支援するという意味で、「参加者のニーズに応じた知識・スキル修得の方法を共に考え、支援する」に改善した。

2 点目は、放課後の居場所としての役割の範疇を超えた項目であると考えられたため、項目としては削除し、「保護者等、参加者にとって重要な大人と情報を共有し、連携する」という項目に集約した。

また、「カウンセラーと互角の人材を求めては担い手がいなくなる」等、専門職との区別を懸念する意見も一部見られた。その点に関してはエキスパートパネルの構成員で再度協議し、全てのスタッフが持つべきコンピテンシーと、コーディネーター等の上級スタッフのみが習得すればよいコンピテンシーとでレベル分けを行った。

Ⅲ-2．第 2 回目の結果

第 1 回の結果を反映し改善した 2 点についての合意度は、それぞれ 3.64, 3.71 と基準値を上回った。その他、改善が必要な点、同意できない点についての記述も見られなかったため、実践者と一定以上の合意形成ができたものとして、7 カテゴリ（1:多様な子どもと関係を築き活動するための知識と能力, 2: 参加者のソーシャルスキルの向上を促す能力, 3: 参加者が自分で決めて行動する過程をサポートする能力, 4: 参加者の新たな知識・スキルの学習と発揮を促す能力, 5: 参加者にとって重要な友人や大人に、敬意を持ってかかわる能力, 6: 安全な環境を保ち、緊急時に的確に対応できる能力, 7: プロフェッショナルとして自ら学習し、行動する意識と能力）、計 21 項目のコンピテンシーモデルを採用した。

Ⅳ．考察・今後の課題

コンピテンシーモデルは人材育成の指針として有効だが、プログラム構築や評価に活用されなければ実践的価値をもたない。そこで、モデルを基にした人材育成プログラムの構築に向け、現在実施されている研修とのギャップがどこにあるかを明らかにするため、平成 28 年 7 月より実践者のインタビュー調査を始めた。今後は、必要性の高い項目に対応した能力向上プログラムの構築から評価までを包括的に行い、本研究で提唱したモデルを実践に繋げていきたい。

1. 猿渡智衛，佐藤三三．(2011)．放課後子ども教室の現代的課題に関する一考察～子どもの社会教育の視点から～．弘前大学教育学部紀要. 106, 47-61.
2. 地域子ども教室推進事業普及委員会．(2006)．「地域子ども教室推進事業」実施状況調査報告書. 文部科学省生涯学習政策局.
3. 山田響子．(2014)．地域における居場所および地域人材に対する思春期の子どものニーズ ―千葉県市川市の小中学生を対象とした質問紙調査から―．日本教育学会第 73 回大会発表要旨集録，174-175.
4. 山田響子．(2015)．日本、アメリカ、フィンランドの放課後プログラムにおける比較：目的・内容・スタッフの人材育成に着目して．日本教育社会学会大会発表要旨集録. 66, 378-379.

学習支援事業における社会関係資本

―支援者はどう関わるべきか―

川﨑妙美（東京外国語大学大学院）

１．はじめに

過去数十年の間に、先進国において教育は大衆化し、社会全体の高学歴化は急速に進んできたが、保護者の収入や教養、教育意識といった家庭背景の差異は、子どもの学力や学習意欲、進路の格差等と関連していることを多くの研究が指摘している（e.g., 苅谷, 2012）。しかし、子どもの学力や進路に関する全ての側面が家庭の経済資本や文化資本によって決定されるわけではなく、社会関係資本も影響を与えることを指摘する研究も見られる（e.g., 志水, 2014）。また、近年の子どもの貧困問題への関心の高まりとともに、実際に生活困窮家庭の子どもと関わり、学習を支援するような活動も全国的に拡大しつつある。しかしそれは対象の子どもの進路に影響を与える責任の重い活動でもあるため、支援方法に関してはより詳細な検証がなされるべきであろう。よって本研究は、社会関係資本論の視点から、そのような学習支援活動に参加している支援者が受援者である子どもや他の支援者とどう関わり、その関わりの中で具体的に何が生み出されているのかについて明らかにすることを目的としている。そうすることにより、支援者は子どもとどう関わるべきかについての検討も可能となるだろう。

２．先行研究

社会関係資本の定義は研究者によって異なり、例えばブルデュー（2011）は支配階級（グループ内）の個人が大半を所有し階級再生産の手段として利用されるネットワークという私財的側面を強調する一方で、パットナム（2000）は「社会的ネットワーク、及びそこから生じる互酬性と信頼性の規範である（p.19）」と定義し、公共財的側面に焦点を当てている。そしてパットナムは、社会関係資本が多い州ほど、子どもの学力が高いことを明らかにし、PTA 活動に参加するなど教育場面における市民参加度の高い親の子どもは学力が高く、非行行動からも遠ざかりやすいことなども報告している。

しかし、現代社会においては片親家庭等も増加し、近代家族の崩壊や家族の多様化が進行している。そのような中で、（パットナムの定義に則れば市民活動を行い互酬関係を形成するボランティア等の）地域社会に存在する他者が近代家族の親の役割を担うことへの期待も高まり、そのように関わるよう努めている他者も存在している。また大澤（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ような影響をもたらした重要な他者が両親以外にも存在した一方で、多くの貧困・生活困難世帯の若者にはそのような他者はいなかったことを明らかにしており、家族以外の他者が子どもに関わることの重要性も示唆されている。

とは言え、例えば知念（2012）は、＜ヤンチャな子ら＞と称される生徒たちは生活環境の悪化等、教師たちの裁量で対応することが難しい状況に陥った際に、教師たちの期待や親身な働きかけに応えられなかった反省

とともに通学することを躊躇し、退学してしまう場合もあることを明らかにしている。すなわち、実際に家族以外の他者が子どもの利益になることを意図した支援を行ったとしても、目指した結果に繋がらない場合もあることが示唆されている。これは学校現場の教師という他者による働きかけの事例であるが、近年拡大している地域社会の他者による子どもへの支援においても同様のことが起こっている可能性もあるだろう。

３．研究対象及び手法

よって本研究は、地域社会の他者による支援活動において、支援者が子どもや他の支援者等とどう関わり、その関わりの中で具体的に何が生み出されているのかについて検証することを目的とした。そのために本研究では、前述の先行研究を踏まえ、自治体 A で行われている生活困窮家庭の中学生を対象とした学習支援活動に参加している支援者のインタビュー調査結果、活動のフィールドノート及び事業運営団体職員から提供される活動に関する通信の分析を行った。

対象とした事業は主に自治体 A の公共施設で行われている平日週 3 回の学習支援活動及び週 4 回の居場所事業で構成されている。学習支援活動には、2016 年 7 月時点で約 50 名の中学生が利用登録をしており、約 70 名の大学生・大学院生等が有償ボランティアスタッフとして参加登録をしていた。活動 1 回あたりでは、約 17 名の中学生が参加しており、約 2 時間、学生スタッフと 1 対 1 の個別形式で学習している。

本研究では当該学習支援活動の学生スタッフのうち 12 名を対象として 2016 年 7 月から 8 月にかけて半構造化インタビューを行った。具体的な質問事項は、活動参加の動機や継続理由、学習支援活動と学習塾の違いや他のスタッフとの関係性、支援対象中学生の印象や活動内で気をつけている点、自身が中学生の役に立てた、もしくは支援に失敗したと感じた事例はどのようなものか等であった。また筆者も当該事業開始当初から学生スタッフとして週 1 回程、約 10 ヶ月間活動に参加しており、活動内容を記録したフィールドノートや運営団体職員から不定期で学生スタッフに提供される学習支援や子どもの貧困問題等に関する内容が記載されている通信も分析の対象とした。

４．結果及び考察

分析結果から、支援者である学生スタッフにとって、支援は一方向的な働きかけで成り立つものではなく、葛藤を抱えながら受援者である中学生と関係を構築していることが明らかになった。また、中学生に対して声掛けは積極的に行うが自身の意見を押し付けることはしないよう努める中で、学習支援活動の場が支援の担い手である学生スタッフにとっても居心地の良い居場所になっていること等も示された。

参考文献

Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. (R. Nice, Trans.). In A. R. Sadovnik (Ed.), *Sociology of Education: A Critical Reader* (2nd ed.) (pp. 83–95). New York: Routledge.

苅谷剛彦（2012）『学力と階層』朝日文庫.

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. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community.* New York: Simon & Schuster Paperbacks.

志水宏吉（2014）『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房.

ネットいじめの構造とその対策に関する実証的研究（Ⅰ）

－高等学校の学力階層とネットいじめの関係に注目して－

○原　清治（佛教大学）　　○山内　乾史（神戸大学）
○浅田　瞳（華頂短期大学）　　松浦　善満（龍谷大学）
小針　誠（同志社女子大学）　　大多和　直樹（帝京大学）
小林　至道（関西大学）　　堀出　雅人（華頂短期大学）
西谷　雅史（(株）エースチャイルド）

1．問題の所在と本報告の目的

子どもたちの間では､従来型のいじめのみならず､インターネットやケータイ電話を利用した「ネットいじめ」も流行している。研究代表者の原を中心としたグループは､これまでに、①科研費基盤研究(c)21530895、2009～2011 年、②同基盤研究(c)21530895、2012～2014 年、③（財）大川情報通信基金研究助成、2012～13 年、④佛教大学総合研究所いじめ研究プロジェクト、2013～15 年を受けて、ネットいじめ問題に関して、以下に代表されるような知見を報告してきた。

(1)ネットいじめの被害と加害は強い相関関係（r=0.287、１%水準有意）にあり、被害者となった児童生徒が加害者に転じやすいといった可逆性をもった関係となっていること。(『ネットいじめはなぜ痛いのか』ミネルヴァ書房、2011）

(2)ネットいじめの被害者は、小学校から中学生にかけて学力が「上昇」した、あるいは「下降」した子に多いこと。(「いじめの実態とその背景」『現代のエスプリ第 526 号』2011）

(3) ネットいじめの被害率は、学年の上昇につれて多くなる。（とりわけ中学校のネットいじめの割合が高い【表 1 参照】「いじめ総論」『比較教育学研究第 47 号』2013）

(4)高等学校の学力階層ごとにネットいじめを分類した場合､発生率に違いは見られない（上位校：7.5%、多様校：6.7%）が、ネットいじめの質に違いが見られること。上位校のネットいじめの特徴が､学校裏サイトへの投稿(上位校 3.9%:多様校 0%）や画像流出（同 6.8%：4.3%）といったネタ的なものが多く、多様校では、直接、ネットいじめの対象となる子の誹謗中傷をブログに書き込んだり（上位校 18.4%：多様校 28.3%)、個人情報の流出（同 15.5%：30.4%）などの個人攻撃が多くなること【表 2 参照】。(「複雑化する生徒指導諸課題の特質」『月刊高校教育 2014 年 9 月号』2014）

【表 1】　学校種別ネットいじめ被害率

	小学校	中学校	高等学校
2010 年調査	12.5%	29.7%	21.5%
（参考）京都市	6.3%	23.7%	18.1%

【表 2】　学校種別ネットいじめ被害率

	メール	ブログ	裏サイト	個人情報	画像流出
上位校	3.9%（n=4）	18.4%（n=19）	3.9%（n=4）	15.5%（n=16）	6.8%（n=7）
多様校	4.3%（n=2）	28.3%（n=13）	0.0%（n=0）	30.4%（n=14）	4.3%（n=2）

(5) ネットいじめは現実世界（リアル）のいじめと相関関係にあり、ネットいじめの被害者はリアルのいじめの被害者である割合が高いこと。

これまでの研究は、とくに地域や抽出校を限定せず、京都府・京都市や滋賀県などの小・中学校および高等学校をランダムにサンプリングする調査を継続してきた。その結果、ネットいじめに関して地域性（地域差の有無と特徴）を考慮した研究には成り得てこなかった問題点がある。加えて、小学校から高校までを対象としたため、サンプルにも構造的まとまりをもった分析をしにくい面もあった。

そこで、本研究グループは科学研究費（b）の採択を受けて、2015 年 5 月よりおよそ 1 年間の間に、近畿圏の高等学校 98 校 66,400 名の大規模アンケート調査を実施した。本報告に先駆けて、先日開催された日本教育学会（2016 年 8 月 25 日、於北海道大学）において、本アンケート調査の結果を概観し、ネットいじめがどのような実態にあるのか、調査全体の特徴をとらえたうえで、ネットいじめの背景にある要因等について第一報として報告を行った。

本発表では、高等学校における学力階層を分析枠組みとして用い、ネットいじめを「学力」という変数で切り取った場合、どのような特徴がみられるのか、また、学力階層が異なることによって、ネットいじめに対してどのような直接、もしくは間接的な影響がみられるのかについて、その要因等を明らかにすることを目的とする。

２．データおよび分析方法

本報告で調査対象として取り上げる高校生の属性は次のとおりである。

	１年	２年	３年
n	26,754	22,764	15,964
%	40.9	34.7	24.4

	男	女
n	34,256	30,955
%	52.5	47.5

【調査対象】近畿圏の高等学校に通う生徒合計 66,400 名

【調査期間】2015 年 5 月～2016 年 3 月

本報告では、高校生のケータイ所有（スマートフォン、ガラケー）、ケータイ所有開始時期、利用するアプリおよび SNS、ネット接続時間、ケータイに関する家庭内ルール、ネットいじめの有無・時期・内容、加害者の特定、生徒個人の特質に関する内容等の変数を使用する。なお、高等学校の偏差値については『高校受験ガイドブック　平成 29 年度私立・公立受験用（関西版）』（大阪進研、2016）に掲載された偏差値を用いて分析を行った。

３．アンケート調査の結果（全体の傾向）

ここでは、対象となった高校生の傾向についてデータを用いながら論じてみたい。

【表 3】　携帯通信機器所有率

	スマホ	ガラケー	タブレット PC	音楽プレイヤ	DS シリーズ	PSP	Wii
n	60,991	5,781	12,667	31,275	33,029	20,421	30,515
%	91.9	8.7	19,7	47.1	49.7	30.8	46

まずは情報機器の所有率についてみてみたい。表３を見ると、高校生におけるスマートフォンの所有率は９割を超えており、ガラケーと呼ばれる一般的なケータイを含めると、ほとんどの高校生が情報通信機器を所有していると判断してよいだろう。それはスマートフォン利用を前提としたアプリの利用率からもうかがえる。

【表 4】　利用アプリ（毎日利用）

	twitter	facebook	LINE	ニコニコ動画	youtube
N	37,981	2,609	50,940	7,827	32,178
%	59.6	4.2	79.1	12.5	50.4

これをみると、LINE については、８割近

い高校生が「毎日」利用していることがわかる。続いて高校生に利用されているのがtwitterであり、6割強の高校生が毎日利用していると答えている。

今回のデータからは、高校生全体の傾向として、ネットに依存する生活を送っているのは一部分の生徒の状況ではなく、高校生の半数近く占める状況だということがわかる。

【表 5】　ケータイ所有開始時期

	小学校以前	小学校低学年	小学校高学年	中学生	高校生
n	841	5,039	10,367	26,038	20,411
%	1.3	7.6	15.6	39.2	30.4

表5は高校生のケータイ所有開始時期を著したものである。これをみると、高校生から持ち始めた生徒も3割近く存在することがわかる。一方で、小学生ですでに所有していた生徒も2割強おり、社会の進展とともにケータイの所有開始時期は早まることが予想できる。

【表 6】　インターネット利用時期（1日）

	使わない	30分未満	30分-1時間	1-3時間	3時間以上
n	7,188	12,767	14,068	18,227	12,810
%	11	19.6	21.6	28	19.7

表6は高校生のインターネット利用時間を著したものである。3割近い生徒が30分未満であるが、その一方で3時間以上インターネットをつなげている高校生が19.7%いるのは問題があるといわざるを得ない。高校生の大半は学業や部活動に時間を割くことが多く、1日の自由時間はそれほど長くない。その自由時間の多くの時間をネット利用に費やしているとすれば、高校での学習に支障をきたすことが十分に予想できるからである。

【表 7】　家庭でのルールの有無、遵守

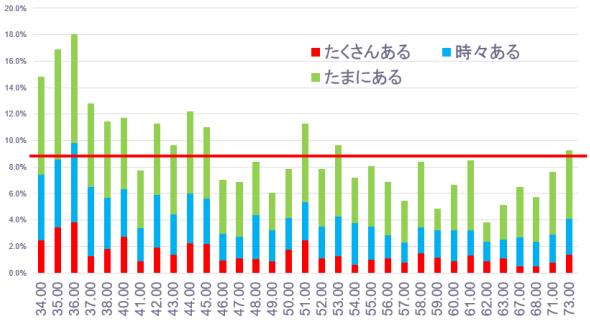
	決めている	決めていない	ほとんど守る	だいたい守る	あまり守らない	まったく守らない
N	17,608	46,662	10,870	8,687	1,293	558
%	27.4	72.6	50.8	40.6	6	2.6

表7を見ると、高校生において家庭でケータイのルールを決めているのは、27.4%であり、小中学生と比較して数値が低いといえる。ルールが決められている家庭においては、ルールを守って、インターネットが利用されているが、決められていない家庭においては、ネットいじめのリスクは高くなると予想できるからである。

【表 8】　ネットいじめの発生率

	たくさんある	時々ある	たまにある	あまりない	まったくない
n	308	1,722	2,911	6,405	51,777
%	1.4	2.7	4.6	10.1	81.3

表8からはネットいじめの発生率がわかる。「たくさんある」から「たまにある」までを合計したネットいじめの発生率は8.7%であり、先行研究の数値よりも若干低いものとなっている。



【図 1】　ネットいじめの発生率（偏差値別）

（なお、詳細なデータについては当日の発表にて報告する予定である）

4．参考文献

原清治・浅田瞳「高校階層とネットいじめの実態に関する実証的研究」『佛教大学教育学部学会紀要第14号』pp.1-13

サポート校生徒の友人関係に関する一考察

－生存戦略としての≪キャラ≫の「切り替え」に着目して－

内田　康弘（名古屋大学大学院・日本学術振興会特別研究員）

1. 研究目的・問題の設定

本研究の目的は、高校中退経験を持つ私立通信制高校サポート校(以下、「サポート校」と表記)の生徒が、サポート校への転編入学後に形成する友人関係に焦点を当て、その形成・維持メカニズムとその機能を考察することである。

近年、高校中退経験を持つ生徒が転編入学を行う後期中等教育段階の学校／教育施設の一つである私立通信制高校及びサポート校は、全国的に学校数(施設数)・生徒数の増加傾向が顕著である(内田, 2014a ; 2014b)。サポート校とは、主に(広域)私立通信制高校に在籍する生徒に対して、各施設(校舎)への日々の「登校」を伴いながら、3 年間での円滑な卒業単位取得や卒業後の進路選択を支援する民間教育機関である。サポート校には各校の教育理念に基づく独自のカリキュラムがある一方、遠足・学校祭といった「学校行事」や制服・校則など、全日制・定時制高校に類似した「学校文化」が存在し、そうした制度的背景のもとで生徒たちは日々の「学校生活」を送っている(遠藤, 2002 ; 高森, 2004 ; 東村, 2004 ; 内田, 2016 など)。一方、サポート校生徒がどのような独自文化を形成しながら日々の「学校生活」を送るのかという「生徒文化」の観点に関しては、未だ知見の蓄積が乏しい(高森, 2004 ; 内田, 2015 などに限られる)。

本研究ではこうした背景を踏まえ、サポート校において、高校中退経験を持つ生徒たちがどのように友人関係を形成し、転編入学後のサポート校での「学校生活」を生き抜いていくのかを明らかにする。その際、高校中退経験を有する生徒たちの行う、サポート校での学校生活における生存戦略としての≪キャラ≫の「切り替え」現象に着目し、円滑な卒業単位取得に向けた『戦略的互恵関係』としての友人集団の在り方を検討する。

2. 先行研究の検討と分析枠組み

従来、教育社会学において生徒文化を論じてきたのはサブカルチャー研究と呼ばれる研究領域であった。宮崎(1993)によれば、そうした生徒文化に関する従来の主な分析主眼は「階級」(Willis, 1977 など)や「教育達成」(耳塚, 1980 など)にあり、特に日本の生徒文化研究では「アカデミックアチーブメント」の側面を重要視してきたことが指摘されている。一方、1990 年代以降では、そうした生徒文化の分化・類型化の背景に、従来の階級や教育達成という要素に代わる「キャラ」の存在が指摘され始めている(土井, 2009 ; 鈴木, 2012 など)。土井(2009)によれば、キャラとは、あらかじめ出来上がっている固定的(ソリッド)なものであり、状況に応じて切り替えることができても、その輪郭が揺らぐことはないとされる。そうしたキャラは、学校内における生徒集団形成をも規定し、各キャラに応じたグループ分化の在り方が指摘されている(宮崎, 1993 ; 宮台, 1994 ; 竹石, 2010 など)。

こうした、近年の生徒集団の形成に関する議論で共通しているのは、教室空間と所属グループ、そしてキャラの「固定性」である。上記の知見をまとめれば、近年の生徒文化研究の想定は、主に固定的な教室空間がその前提とされ、そこでは同質的なキャラ(価値観)を有する生徒同士が集まって固定的なグループを形成し、さらにそれがカーストという上位－下位概念と結合しながら(鈴木, 2012)、グループダイナミクスのもとで各生徒集団間の均衡が固定的に(そして葛藤的に)保たれているというものである、と解釈できよう。

一方で、本研究の対象とするサポート校は制度上、通信制高校を中核に位置付けるため、先行研究が前提としてきた「固定性」に対し、登校日数や受講する授業の個人差、教室空間の可変性、転編入学による生徒の流入性などの観点から、比較的高い「流動性」を有する。よってサポート校に着目することで、従来の想定には無かった比較的流動性の高い学校空間における、生徒のキャラの流動的な「切り替え」に着目することが可能になる。よって本研究では、サポート校生徒の友人関係の形成・維持メカニズムに関して、キャラの「切り替え」という観点から分析を行っていく。

3. 調査の概要

本研究の調査校は、愛知県Ｖ市にある大規模サ

ポート校X学院V校であり(2015年度末の生徒数は約500名)、広域制私立通信制・単位制Y高校と提携している。X学院V校は都心部に位置し、最寄り駅から徒歩5分という立地である。V校の学校文化は、制服や校則、学校祭や球技大会、生徒会など、全日制・定時制高校に近似している。調査対象者は同校の在校生徒及びスタッフ、そして卒業生であり、生徒・卒業生に関してはその全員が高校中退(転編入)経験を持っている。調査者は週2〜3回調査校に赴いて授業及び学校行事への参加観察を行いながら、得られた生徒・スタッフたちの語りをフィールドノーツとしてまとめた。また、卒業生に対しては、1時間半〜2時間程度の半構造化インタビューを行った。調査期間は2012年8月から2016年8月の4年間である。

4. 分析結果の概要

(1)V校における生徒集団の分化と生徒文化

V校における生徒集団は、調査対象者たちの語りをもとに、〈ヤンチャ・チャラい系〉、〈いい子・真面目系〉、〈インキャラ・引きこもり系〉の3つのカテゴリーに大別された。各グループにはそれぞれ独自の生徒文化が存在し(例えば〈ヤンチャ・チャラい系〉は制服・私服を着崩す傾向にあるなど)、そうした各生徒文化に親和的な同質性の高い生徒が集まることによってグループ分化が促進される。そうしたグループの特徴として、V校では各学年の生徒が入り混じってグループを形成していることが挙げられる。まさに「流動性」の高い制度的環境が、こうした異学年・異年齢を内包するグループ形成を可能にしている。

(2)『戦略的互恵関係』としての友人関係

そうした生徒たちがV校での「学校生活」を過ごす上では、自身の属するカテゴリーグループ内に加え、各カテゴリーグループを超えた友人関係の形成を合理的だと解釈するプロセスが存在する。

例えば〈ヤンチャ・チャラい系〉の生徒は、V校でのレポートや放送視聴報告書提出の詳細な日程を把握していない場合、各個人のキャラを巧みに「切り替え」ることによって〈いい子・真面目系〉グループの生徒との関係性を築き上げ(対面・LINE等)、期限内での提出を達成しようとする。一方、〈インキャラ・引きこもり系〉の生徒も、Y高校(県外)への宿泊を伴ったスクーリングやV校での「学校行事」のため、対面・LINE等を通じて日常的に〈ヤンチャ・チャラい系〉や〈いい子・真面目系〉の生徒と関係性を築き上げ、各学校体験を少しでも有利に進めることを企図する。

そしてこうした各々のキャラ「切り替え」実践の背景には、高校中退(転編入学)による高校間の制度的移動という経験が存在し、「流動性」を有するこうした友人関係の形成を可能にする一因であると考えられる。V校ではキャラの差異によって生徒集団が分化し、各グループが形成されるが、同時に、教育達成の実現(=卒業)という共通目標に向けた、グループ間の権力関係を超えた合理的な『戦略的互恵関係』も築き上げられていく。

(3)制度的移植者と「橋渡し型」社会関係資本

そして、前述のような『戦略的互恵関係』構築の契機となるのが、キャラを柔軟に「切り替え」、グループ間の境界を自由に往還する生徒の存在である。この実態に対して、本研究では「制度的移植者(institutional transplanter)」(冨田, 2015)と「橋渡し型」社会関係資本(Putnam[訳書], 2006)の概念を援用して分析を行う。Putnamは社会関係資本を「結束型」と「橋渡し型」に類別するが、後者は特定の互酬性を安定させ、社会学的な潤滑剤として連帯を動かしていくものであると指摘する。まさにV校では「制度的移植者」の生徒が柔軟にグループ間を往還することによって、各グループ内に「橋渡し型」の社会関係資本が蓄積され、権力関係を超えた合理的な『戦略的互恵関係』の形成・維持が実現していると考えられる。

5. まとめ・考察

V校では、各グループ間の均衡が固定的・葛藤的に保たれるのでなく(「結束型」社会関係資本の蓄積のみにとどまらず)、グループ間の境界を柔軟に往還する「制度的移植者」によって、各生徒の生存戦略としてのキャラの「切り替え」実践が喚起され、『戦略的互恵関係』という、各グループの境界を超えた「橋渡し型」の社会関係資本が同時に蓄積されていた。友人関係の形成を媒介とした「結束型」と「橋渡し型」の社会関係資本の同時蓄積は、高校中退や通信制高校といった制度的背景のもと、教育達成の実現(=卒業)という、生徒たちの共通目標に向けた正の効果を生み出す。

さらに、こうした友人関係戦略の在り方は、従来の「希薄化/親密化」という二分法による枠組みを超え、「同質化」や「多元化」、「選択化」といった、まさにポスト近代社会を生き抜く若者の友人関係をめぐる切実な実践という側面を示唆する。

※分析データ・参考文献等は当日配布資料に記載する。

※本研究は日本学術振興会特別研究員奨励費(課題番号:15J10651)の助成を受けたものである。

市場化された高校教育における不適応生徒の包摂過程

―私立通信制高校の社会的機能―

酒井　朗（上智大学）

１．はじめに

本発表は、少子化に伴い高校生の数が急減する中で、目立って生徒数が拡大している私立通信制高校に光を当て、それが高校教育制度全体の中でどのような社会的機能を有しているのかを考察するものである。

1970 年代後半以降、様々な教育問題が顕在化する中で、高校段階でも多くの生徒が学校不適応を経験することとなっている。しかし、こうした生徒の多くが、現在では、従来の高校の学校文化と大きな隔たりを見せる私立通信制高校に在籍している。

こうした私立通信制高校については、近年様々な研究がなされている。それらの研究の主たる関心は、全日制高校からの編転入先になっていることへの注目である（長谷川 2016、尾場 2011、阿久澤 2014、内田 2015、2016 など）。それらの研究は、私立通信制高校に編転入してきた生徒の属性や、編転入した際の動機や意識、卒業後の進路などを明らかにしてきた。

本発表はそうした先行研究の成果を踏まえた上で、私立通信制高校の拡大は、高校教育制度全体を俯瞰してみたときに、どのような意味を有しているのかを検討するものである。

２．私立通信制高校の拡大

はじめに、私立通信制高校の拡大の経過と現状について整理しておきたい。

1990 年から 2015 年までの間に全日制の生徒数は、547 万人から 320 万人に減少した。定時制も、1985 年には14.万人いたが、2015 年には 10 万を下回っている。これに対して、通信制課程だけが 16.6 万から 18 万と伸びており、しかもその中で公立は減っているのに対して、私立だけが 7 万から 11 万へと増えている。高校生全体に占める私立通信制高校の生徒の割合は、1990 年は 1.2%であったが、2015 年には 3.2%と 3 倍近く増えた。

学校数でみても、1992 年には通信制高校は全国で 80 校しかなかったが、2012 年には 217 校に増えた。この増加分はすべて私立によるものであり、1992 年には 15 校にすぎなかったものが 9 倍以上増えて、140 校に増えた。また、このうち 80 校は広域通信制高校である。広域通信制高校は、全国から生徒を集めている学校が多い。文部科学省の調査では、広域通信制高校の 3 割は 1000 人以上の大規模校である。ある通信制高校はホームページで「11,000 名を超える生徒が学んでいる」と記している。

私立通信制高校拡大の画期は、2004 年度の構造改革特区法により、株式会社でも通信制高校が設置できるように、法律上の特例措置がとられたことにある。文部科学省が 2014 年に発表した調査結果によれば、21 校が株式会社立の学校だとされている。

通信制高校に通う生徒は自宅での自学自習が基本であり、科目毎にレポートを出して単位を取得する。スクーリングは公立高校では週 1 日程度であるが、私立通信制高校の中には、年間通じて登校日数 3 日を宣伝文句にする高校や、反対に全日制と変わらず週 5 日登校のコースがある高校もある。

3．私立通信制高校の学校文化

私立通信制高校は既存の高校の学校文化とは対立する各種文化的要素を取り入れることで、学校不適応の生徒に魅力的なメッセージを発信している。

その 1 つは、自分のペースに合わせて学べることを強調している点である。先に述べたように、通信制高校とは限られた日数のスクーリング以外は、学校に通わずにレポート、テストなどを受けて単位を修得すれば、高校卒業資格を取得することができる。全日制高校が毎日学校に登校することを義務付けているのに対して、通信制はその義務から生徒を解き放つ。

第 2 に、私立通信制高校は、既存の高校文化が否定してきた若者文化、商業文化の諸要素を教育内容に取り入れて多くの若者を引き付けようとしている。通信制高校と、それをサポートする目的で設置されている

サポート校で提供されるカリキュラムには、ヘアメイク、ネイルアート、ファッション、アニメ、声優、ダンス、ゲームなど教育内容が盛り込まれている。各学校は、これらの教育内容は、生徒の個性や自己表現を大切にするために設けられていると説明している。

４．私立通信制高校の社会的機能

こうした私立通信制高校が現在の高校教育制度において果たしている機能の１つは、学校不適応の生徒を高校教育の外部に排除せずに、その制度の内に包摂していることである。

1970 年代後半以降の高校教育のユニバーサル化の下で、高校に適応できない生徒は継続的に問題となってきた。1990 年代まではその多くが高校を中退し、未修了のまま、成人に至る者も少なくなかった。中退者数は 1982 年以降 2002 年までは継続的に約 10 万ないしそれを上回っており、中退率は 1995 年から 2002 年まで 2.5%～2.6%に達し、最高値を示していた。しかしその後、中退は実数ならびに比率ともに大きく減少し、2014 年度の中退者数は 53391 人、中退率は 1.5%と 1982 年度から統計を取り始めて以来、最低を示している。

こうした変化の１つの要因は、1990 年代から取り組み始められた高校教育の多様化の中で、各自治体の教育委員会が、不登校傾向の強い生徒や低学力の生徒を積極的に入学させる高校を設置したことがある。

私立通信制高校は、こうした自治体の取り組みと並行して、原籍校を辞めた生徒に対して有力な転学先を提供している。中学時代に学校不適応となり不登校になった生徒にとっての主要な進学先ともなっており、その社会的役割が拡大している。

第二に、私立通信制高校は、これまで高校教育が排除してきた文化的要素を取り込むことで、「主流の学校文化」と「対抗文化としての生徒文化」という構図を揺らがせた。2000 年代初頭までの日本では、学校文化と生徒文化とは対立し、「ツッパリ」、「ヤンキー」と呼ばれる生徒の存在と、彼らが共有する対抗文化が学校文化と激しく対立していた。

しかし、私立通信制高校が、商業化された形ではあるものの、様々な若者文化の要素を積極的に教育内容に取り込むことで、そうした対立構図が揺らいでいる。

第三に、既存の学校とは異なる別種の学校が設置され、そこに多くの生徒が転入できるようになったことで、全日制高校や、その多くは公立の定時制高校や、公立の通信制高校は、従来通りの学校文化を堅持する、あるいはさらに強化することができるようになっている。

その一例が東京都の定時制高校改革である（東京都教育委員会 2012、2013）。東京都では昼夜間定時制独立校の整備拡充を進めているが、この新しいタイプの定時制高校では基礎学力の定着とともに、規範意識や正しい勤労観・職業観の醸成が強調されている。

５．教育の市場化のもう１つの側面

日本では新自由主義に基づき規制緩和や学校間の競争の導入が進められ、教育の市場化が大きく進展した。これまでは、それが教育水準の向上、すなわち卓越性を目指す方向での改革を推進する動因として注目されてきた。

しかし、株式会社立学校の設置をも特例的に認可した私立通信制高校の拡大は、教育の市場化が、学校不適応の生徒に対しても新たな選択肢を提供していることを示している。

つまり、現在の教育改革の流れは、従来の学校の枠組みを変更することで卓越性の追求を推し進めるとともに、従来の学校教育に適応できずにいた人々に対する社会的包摂の機能も果たしている。それは、卓越性の追求と社会的包摂との同時達成を目指している。

ただし、それはあくまで民間主導の市場原理に基づく改革であり、多額の学費の負担を保護者と生徒に課すこととなっている。私立通信制高校の他にサポート校等に在籍すると、さらに学費がかかるため、経済的な条件が整わない家庭にとっては大きな足かせとなる。林（2014）が指摘したように、生活保護世帯の子どもの多くはこうした機会から排除され、公立定時制や通信制に通学することとなる。だが、そこでは評価が厳しく、内部での排除が進行していることが堀下、林、土岐ら（2012）により指摘されている。

＊引用文献は当日資料に記載します。

「教育」する大学図書館の格差分析

──国立大学図書館における職員数の推移に着目して──

○内田 良（名古屋大学）　　○長谷川 哲也（静岡大学）

1. 問題意識

1.1 「教育」という生存戦略

本研究の目的は，大学図書館における「教育」機能の台頭に着目し，その担い手となる職員の量（人数）と質（正規／非正規）に関して，大学間の格差の実態とその推移を明らかにすることである。

大学図書館の「2000 年代を特徴づけるとすれば，電子ジャーナルに代表されるインターネットを介した電子的な情報源の急増による『電子図書館』的機能の充実の時代」（逸村・竹内 2005：ⅱ）である。図書資料の電子化は，印刷体の本や雑誌が保管され閲覧される物理的な施設空間としての大学図書館の存在意義を根底から切り崩すものであり（Maes 2006），そのインパクトは図書館研究者をして「さびれた図書館」(Carlson 2001)，「誰も来ない図書館」（土屋 2008）というタイトルの論考を執筆させるほどに，重大な危機と認識されている。

そしてこの危機に対処すべく，大学図書館が拠り所としたのが「教育」である。これまで「研究」支援機能の強化に重点を置いてきた大学図書館が，新たに「教育」機能の強化に乗り出した（長澤 2013）。従前から大学図書館が携わってきた教育といえば「利用者教育」であっが，これは文献検索の域を出るものではなかった（米澤 2008）。大学図書館は，まったく新しい試みとして，ワンストップサービスにより，学生の教育を積極的にリードするという方針を打ち出している。

電子化という危機を受けて，存在意義が根底から揺らぎつつある大学図書館がとったこの生存戦略を，本研究では「『教育』する大学図書館」と表現したい。大学図書館は，大学教員や院生の研究をどう支えるかには長けていても，学部生の教育をどう支えるかは未開拓である。研究支援から学習支援へ――このとき大学図書館に，どのような変容がもたらされるのか。折しも高等教育改革において，学生の学習支援強化が謳われているだけに，「『教育』する大学図書館」の分析は，大学本体の未来を占う上でも重要な着眼点である。

1.2. 施設空間と人的資源

「『教育』する大学図書館」という生存戦略は，単純に大学図書館という施設空間の存在意義を高めること以上に，より実質的な意味をもっている。大学図書館という物理的な施設空間の存在意義を強調することはすなわち，その施設空間に身を置く人的資源の存在意義を強調することと同義である。

専門職というものは施設＝箱モノにおける勤務を基盤に成り立っている（橋本 2009）。図書館という箱モノが，図書資料の電子化によってその存在意義を剥奪されれば，人的資源もまたその存在意義を剥奪される。これまで，図書館という箱モノは，図書館職員の職域を，安定的に再生産してきた。「『教育』する大学図書館」の誕生とは，その図書館職員の職域が縮小されていく（あるいは消滅するかもしれない）という切実な問題を背景にして生まれたと見ることができる。

それゆえ実際に 2000 年代後半に入ってから，「『教育』する大学図書館」における図書館職員の実践報告が蓄積されてきている（たとえば千葉大学の実践報告（鈴木他 2008））。図書館職員は，各種講座・プロジェクトを企画したり，大学教員との連携を図ったりしながら，積極的に学生指導への関与を深めている。その意味で，「『教育』する大学図書館」の誕生を，主観的現実あるいは言説といった非実在的な対象としてとらえられるだけでは不十分である。思い起こせば，Berger and Luckmann の『日常世界の構成』（Berger and Luckmann 1966）が，主観的現実と客観的現実との関係性に，Spector and Kitsuse の『社会問題の構築』(Spector and Kitsuse 1977）が主観的なクレイム申し立て活動を客観的に観察することに関心があったように，新しい知識の誕生（＝構築）に関する考察は，つねに客観的現実に着眼する作業とともに進められるべきである。

1.3. 大学図書館間における危機の濃淡

図書資料の電子化という危機を背景にして「『教育』する大学図書館」の構築が急がれるとき，はたして客観的次元においてどのような教育的現実が生み出されていくのだろうか。電子化が大学図書館にもたらしている地殻変動を，客観的に描き出していくことが求められる。しかしながらこれまでのところ，高等教育研究や図書館研究は，この問題に十分には踏み込んでこなかった。

大学図書館は「知識の泉，思想の宝庫」であり，「大学の心臓である」（日本大学出版部編 1936，pp. 17-18）。だが高等教育研究は「大学の心臓」たる図書館にそもそも関心が低く，その研究蓄積はわずかである。大学図書館を襲う危機は，過小評価されて

きた。他方で，図書館研究では電子化による危機が，一面的に評価されてきた。たしかに館界の存在意義は大きく揺らいでいる。だが，大学図書館全体の危機に目を奪われるあまり，いったいどの層の図書館がより危機に直面し，どの層の図書館が生き残っていくのかという，危機の濃淡を実証的に分析するという社会学的志向を欠いてきた。

電子化という危機を背景に「『教育』する大学図書館」というまったく新しい図書館の客観的現実が生み出されようとしている。いったいどういった大学がその波に乗ることができるのか，言い換えれば，どういった大学の学生が恩恵を受けることになるのか。大学図書館が直面する危機を，過小評価することも一面的に評価することもなく，その危機（への対処）の濃淡を具体的に検証したい。

2. 本研究で使用するデータの概要

上記の問題意識から本研究では，大学図書館における「教育」の主体である図書館職員について，その量（人数）と質（正規／非正規）に着目して，大学間の格差の実態とその推移を明らかにしていく。日本図書館協会図書館調査事業委員会編『日本の図書館―統計と名簿』（以下，『日本の図書館』）の電子媒体版に収録されている国立大学図書館の個票データを使用する。日本図書館協会は1953年以降，毎年すべての国公私立大学・短大・高専を対象として，各図書館の資料や経費，職員，施設などの情報を調査し，個票データを『日本の図書館』に掲載している。大学図書館の統計データには他にも，文部科学省の『学術情報基盤実態調査結果報告』や朝日新聞社の『大学ランキング』などが知られているものの，前者は大学図書館ごとの個票データは原則として公開されておらず（長谷川・内田 2014），後者はデータの信頼性には問題があると指摘されている（岩本 2010）。信頼性の高い個票データを確保することができる『日本の図書館』は，図書館職員数の格差の実態を明らかにするために適したデータベースである。

本研究では，公費によって賄われ，「同じ大学設置基準に準拠した制度上同一の大学」（天野 2008, p7）であるがゆえに，格差が問題視され，あるいは格差が隠蔽されがちな国立大学を対象とする。また，国の大学政策の転換点であり格差拡大が先行研究でも度々指摘されている「国立大学法人化」を重要な時期区分と捉えることから，すべての国立大学が一律に法人化された2004年度以降のデータを分析していく。以下では，『日本の図書館』の各年度版のデータを用い，図書館職員数に関する2004年度から2014年度の11年間の推移を検討する。

3. 図書館職員数の平均値

図書館職員数の全体的な動向を把握するために，まずは各職員数の雇用形態別の推移を確認する。職員および司書の総計は，横ばいから微減である。一方で雇用形態別にみると，正規合計（専従＋兼務）が年々減少する反面，非正規合計（非常勤＋臨時＋派遣）が年々増加しており，その傾向は司書で顕著にみられる。詳細は割愛するが，内訳に注目すると，正規の中でも特に専任が減少し，非正規の中でも特に非常勤が増加している。

大学財政の逼迫によるコスト削減要求によって，法人化以降の国立大学（附属病院を除く）における常勤教職員の人件費は全体として減少している（山本 2013）。こうした影響を受けた図書館もまた，2004年の法人化以降は，職員・司書ともに正規者数が減少し，それを補充するために非正規者数が増加してきたといえる

4. 図書館職員数の大学間格差

図書館職員の非正規化が進むなか，職員数の不均等度，すなわち大学間格差はどのように変化しているのだろうか。

図1は，職員と司書の雇用形態別のジニ係数の推移である。概して，職員よりも司書のジニ係数が大きい。職員総数は2004年度の0.481から2014年度の0.472へ，司書総数は2004年度の0.559から2014年度の0.561へ，それぞれほぼ横ばいとなっている。一方で，職員の正規合計は2004年度の0.465から2014年度の0.472へと，司書の正規合計は2004年度の0.535から2014年度の0.564へと，それぞれ微増している。反対に，職員の非正規合計は2004年度の0.521から2014年度の0.493へと，司書の非正規合計は2004年度の0.690から2014年度の0.613へと，それぞれ減少している。職員と司書の格差はともに，総計では大きく変化していないものの，雇用形態別にみると，正規合計ではわずかに拡大傾向，非正規合計では縮小傾向にあるといえる。

労働市場のあらゆる分野で非正規化が進む今日，大学図書館も決して例外ではないものの，職員全体のジニ係数を見る限り，大学間の不均等度が拡大しているわけではない。むしろどの大学も，財政逼迫によるコスト削減の要求を背景として図書館職員の非正規化を一斉に進めた結果，不均等度は縮小しつつある。ところがその裏側で，正規雇用の不均等度は拡大していることは見逃せない。非正規化は一斉に進む反面，正規雇用の削減は各大学の個別事情で進められているとみることができる。こうした一斉と個別の動きによる不均等度の推移は，図書資料のEJ費と雑誌費をめぐる不均等度の推移（長谷川・内田 2014）と類似性が高い。

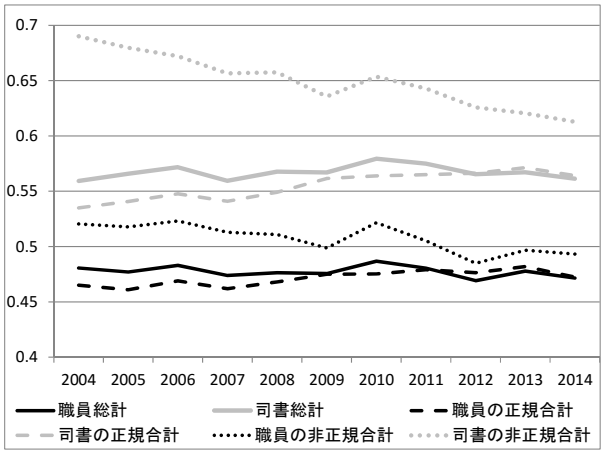


図1　雇用形態別職員数・司書数のジニ係数

5.　職員総計と司書総計の大学階層間格差

以上の分析では，図書館職員数の不均等度，すなわち大学間の格差そのものに着目するものであった。以下では，格差の背後にある規定要因に着目し，図書館職員数の大学階層間格差を明らかにしたい。ここでは，図書館職員数の大学間格差が縮小したからといって，それが必ずしも大学階層との対応関係の解消を意味するわけではない点に留意しながら分析を進めていく。

階層間格差を分析するため本研究では，長谷川・内田（2014）にならい，大学法人化以降の国立大学を操作的に 3 つの階層に分類した。分類に際しては，国立大学の歴史的経緯を反映した吉田（2002）や島（2006）の分類を参照しながら，旧帝大等 10 校を「A 群」，医学部のある新制の総合大学・複合大学等 30～31 校を「B 群」，医学部のない新制の複合大学や単科大学等約 42～46 校を「C 群」とした（データの欠損や大学の統合により各群の大学数が年度によって前後する）。基本的に A 群は相対的に大規模の総合型大学で，逆に C 群は相対的に小規模の単科型大学で構成され，B 群はその中間に位置している。本研究ではこれらの分類を，歴史的経緯を背景にした国立大学のヒエラルキーを安定的に示しつつ，法人化以降の変動を加味した指標として理解する。

ここではまず，職員総数と司書総数の変動を群別にみてみよう。図 2 は職員総数について，図 3 は司書総数について，それぞれ 3 群の大学階層別に平均値を算出し，2004 年度比の推移を示したものである。職員総数と司書総数はいずれも，2004 年度を 1 としたときの数値が多少増減しているものの，大きな変動はなく，2004 年度の水準を概ね維持している。つまり，図書館職員の総数をみる限り，大学階層間の格差が拡大あるいは縮小しているとはいえないのである。

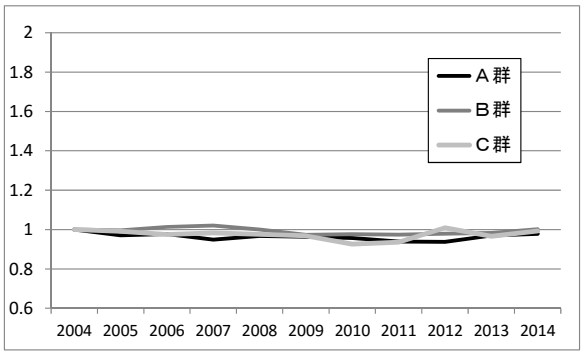


図2　大学階層別にみた職員総数の変動（2004 年度比）

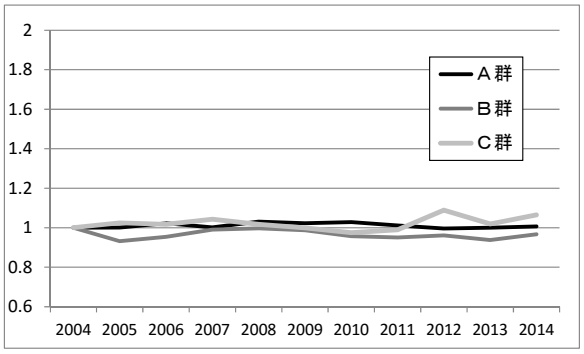


図3　大学階層別にみた司書総数の変動（2004 年度比）

6.　職員と司書の雇用形態別の大学階層間格差

ここでは，雇用形態別に職員と司書の大学階層間格差の変動をみてみよう。図 4 は職員の正規合計と非正規合計について，図 5 は司書の正規合計と非正規合計について，それぞれ 3 群の大学階層別に平均値を算出し，2004 年度比の推移を示したものである。まず正規合計では，職員と司書はいずれも 2004 年度比で 1 を超えることはなく，減少傾向にある。そして群別にみると，A 群と B 群に比べて C 群の減少が著しく，司書では 2009 年以降，C 群＜B 群＜A 群という位置が固定されている。次に非正規では，基本的に 2004 年度比で増加傾向にあり，司書では大きな変動がみられる。そして群別にみると，C 群の増加が著しく，2014 年度の時点では A 群＜B 群＜C 群となっており，とりわけ司書ではその傾向がはっきりしている。

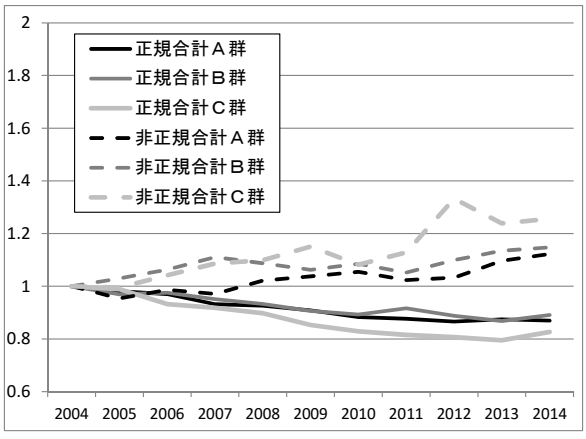


図4　大学階層別にみた正規・非正規職員数の変動

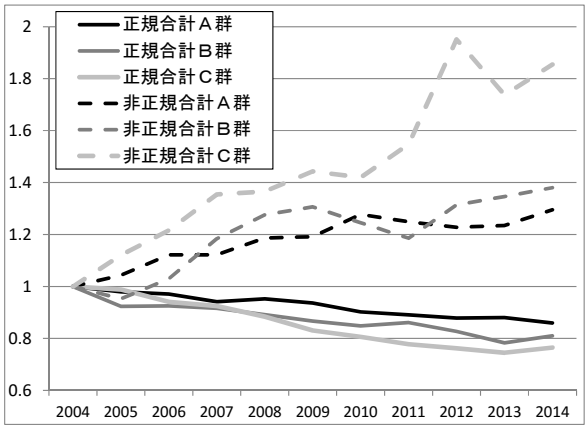


図5　大学階層別にみた正規・非正規司書数の変動

以上の変動の程度をより明瞭に確認するため，図4および図5の各年度でC群の2004年度比を基準としたときのA群とB群の2004年度比（図4および図5を縦軸でみたときにA群およびB群がC群の何倍であるのか）を算出し，職員を表1に，司書を表2にそれぞれ示した。まず正規合計では，職員と司書はいずれも2005年度にはC群と比べてA群は1に満たない数値であるものの，その後は徐々に数値が大きくなり，最大となった2013年度のA群とC群の間の開きは，職員で1.10，司書で1.18となっている。一方で非正規合計では，職員と司書はいずれも数値が徐々に小さくなり，近年ではその傾向がさらに増して，最大となった2012年度のA群とC群の間の開きは，職員で0.78，司書で0.63となっている。

表1　各年度でC群の2004年度比を基準としたときの雇用形態別職員数の変動

	分類	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
正規合計	A群	1.00	0.99	1.04	1.02	1.03	1.06	1.07	1.08	1.07	1.10	1.05
	B群	1.00	0.98	1.05	1.04	1.04	1.06	1.08	1.12	1.10	1.09	1.08
	C群	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
非正規合計	A群	1.00	0.96	0.95	0.89	0.93	0.90	0.98	0.91	0.78	0.88	0.89
	B群	1.00	1.03	1.02	1.02	0.99	0.92	1.00	0.93	0.83	0.92	0.91
	C群	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00

表2　各年度でC群の2004年度比を基準としたときの雇用形態別司書数の変動

	分類	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14
正規合計	A群	1.00	0.99	1.03	1.02	1.08	1.13	1.12	1.15	1.15	1.18	1.12
	B群	1.00	0.93	0.98	0.99	1.01	1.04	1.05	1.11	1.08	1.05	1.06
	C群	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00
非正規合計	A群	1.00	0.93	0.92	0.83	0.87	0.83	0.90	0.81	0.63	0.71	0.70
	B群	1.00	0.85	0.85	0.87	0.93	0.91	0.88	0.77	0.67	0.77	0.74
	C群	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00

図1で確認したように，正規雇用の不均等度を示すジニ係数は大きくなっており，大学間の格差そのものが拡大している。さらにここでは，群間の差もわずかに広がる傾向がみられたことから，大学階層間格差もまた，拡大・固定化しつつある。大学図書館で正規に雇用される職員や専門職である司書の数は，財政逼迫によるコスト削減の要求を背景として，大学間の格差が拡大するとともに，大学階層との結びつきも強まるという憂慮すべき事態が起こっている。科学技術・学術審議会（2010）では，図書館業務の効率化を図りつつも，業務全般に関わるスキルの継承が求められると指摘するが，今後，職員の量・質ともに安定的に雇用し続けることができるのは，相対的に規模の大きな総合型大学に限られるのかもしれない。

他方で図1では，非正規雇用のジニ係数は比較的顕著に小さくなっており，大学間格差が縮小していることが確認された。しかしながらここでは，群間の差に開きがみられたことから，大学階層間格差はむしろ拡大している。図書館職員の非正規化が一斉に進む反面，じつは大学階層との結びつきは強化されている。相対的に規模の小さな単科型大学は，正規雇用の削減分を非正規雇用で穴埋めするという構造に陥っている。さらに深刻なのは，こうした傾向が専門職である司書で顕著にみられることである。本研究の分析が示すのは，とりわけ下層の大学において，図書館の教育機能を担うべき人材を非正規で賄うという現実である。

7.　まとめ

本研究が明らかにしたのは，印刷体の本や雑誌を所蔵する物理的空間としてのみならず，人的資源が支える「教育」する大学図書館としても，着実に進行する大学間・大学階層間格差である。競争的な高等教育改革により，「研究に長けた大学」や「教育に長けた大学」など，それぞれの「強み」によって生き残りを賭けた差別化が図られる今日，とりわけ階層と結びついた格差拡大という帰結は，相対的に体力のない小規模大学の教育環境を弱体化させることにほかならない。

＜付記＞

本報告は，科学研究費補助金（基盤研究(C)）「電子化の時代における大学図書館間の資源格差とその推移に関する研究」（課題番号：25381126，研究代表者：長谷川哲也）による研究成果の一部である。

※ 注ならびに参考文献は当日の配付資料に示す。

大学の発展と学術サービス業務担当教員の役割

宇田川拓雄（流通科学大学）

１．　はじめに

日本の大学は戦後、順調に発展し、1950年から2010年の60年間で学生数は12.8倍、大学数は3.9倍となった。注目すべきは1990年代以降、伝統的な研究と教育ではなく、「学術サービス」（キャリア支援、学習支援、高大連携、産学協同、地域貢献、国際連携、研究支援など）を主たる職務とする教員が出現しはじめたことである。職現時点では職種として確立しておらず、その職務内容、職階、処遇は流動的であるが、今後の大学の発展にとって重要な役割を担っている。

２．大学教員職の定義

この新しい職種は伝統的な大学教員職の定義に外れている。大学教員の主要な職務を詳しく言えば、取得した学位分野の研究を行うことと、学位分野の学問に関する授業を学部学生に行うことであろう。大学院については大学院で教えていない教員も多く、歴史的にも後から学部に付け加えられたことから大学教員職の原型には大学院での授業は含まれないと考えよう。

大学教員は学部教授会でカリキュラムを運営し卒業認定に責任を持つ。任期の定めのない教員として雇用され研究教育の自由が保障されている。ところが近年、学部に所属せず、伝統的な意味での教育も研究もその職務に含まれない教員が現れている。

３．学術サービス業務

1991年の大学設置基準の緩和以降、大学は自らの判断で業務の拡大を行うようになった。冷戦の終結とそれに続くグローバル化、情報通信の発展により社会全体が急速に変化し始め、変化への対応の支援者として大学に対する期待が高まった。大学もグローバルな競争に直面し、それに対応するために新しい役割を担う部署を設置し始めた。

その部署の業務の多くは従来は教員が委員会委員として兼担で分担し、職員がジェネラリスト育成ルーチンの中で配属され処理していた。業務の高度化専門化が進み、一般教職員では対応が困難になったため専門の部署が作られ、専門教職員が配属されるようになった。

学習支援業務を例に取ると、大学行政管理学会（女子大学研究会、2015）の調査（サンプル数765校、有効回答数308校）によれば2015年現在で全国で121（39％）の大学が学習支援業務専門部署を設置している。

北海道大学の機構改革（2010年から2015年）の例では、教育研究組織と事務組織の他に運営組織が作られ、運営組織の中に「全学的な各種業務の企画・立案，実施組織」という「学術サービス業務担当組織」にあたる部署が設置された（表１）。

表1 北海道大学の学術サービス業務組織

技術支援本部（0,0）	情報環境推進本部（0,27）	アドミッションセンター（0,0）
人材育成本部（0,0）	創成研究機構（2,11）	国際本部（19,56）
高等教育推進機構（10,14）	サステイナブルキャンパス推進本部（0,0）	安全衛生本部（2,3）
大学力強化推進本部（0,11）	産学・地域協働推進本部（0,7）	総合IR室（準備中）

出典　宇田川（2016）。( )内は専任教員と専任職員の数（2015年5月1日現在）

部署の専任教員の職務には伝統的な意味での教育研究は含まれない。人がいない部署やその数が極端に少ない部署があるが、実際には学部や研究科専任教職員の兼担や任期制や非常勤職員が勤務している。任期制や非常勤教職員は掲載されていない。

４．問題点

大学教員にとって学術サービス業務職は問題がある。この職で伝統的な研究者アイデンティティーを維持するのは難しい。自分の専門が部局の業務と一致しないと、学界の最先端の研究を続けることは難しい。専門分野が一致しても研究部署でない限り研究に専念できない。

第二に、職種として雇用が確立していない。この職は大学や部署によって教員、職員、専門職と職種が異なる。雇用形態は任期なしの正規雇用のこともあるが、臨時雇い、任期制、臨時、パートタイム、派遣の場合もある。身分が不安定で処遇も大学、部署によって大きく異なる。伝統的な人事組織の枠外にあるため公開情報で人数、職種、職務内容を確認することができない。

教員扱いの場合でも科研費の申請資格がない、実験室や研究設備がない、専門分野の大学院生を持てない、学会出席や研究のための旅行が認められないなど、研究者として不利な扱いを受けることがある。

第三に大学職員との関係の問題がある。学術サービス業務の窓口業務はこれまで主に事務職員が担ってきたこともあり、近年では意欲と高い能力を持つ職員が専門職をめざす傾向が出てきた。大学行政管理学会（1997年創設）は会員の大半が大学職員であるが、学会として大学職員の専門職化を推進している（大学行政管理学会学会概要）。その結果、学習支援センターで「職員が教員に教え方を教える」という光景が見られることもある。職員のキャリアパスにおける学術サービス職員の処遇や職務の実態も明らかではない。

新しい学術サービスは大学が社会に貢献し信頼を勝ち取るために是非とも必要な業務である。この業務には高度な専門的知識と技能を持ち経験を積んだ職務に専念する人材が必要である。正規雇用の学術サービス専門職員の配属は必須であろう。

この職種の職務定義とその働きにふさわしい処遇を行う仕組みを確立すること、大学の新しい分業体制に対応した教員、事務職員、専門職員の養成の仕組みを整備することが大学の機能を向上させることになる。

５．高等教育の自己反省社会学

日本の教育社会学は今のところ高等教育の教職員の役割や職務の分析、新しいタイプの大学人の養成の研究は手付かずの状況である。この問題の特徴は研究対象に自分たち自身が含まれことである。反省的社会学（reflexive sociology）の文脈での考察が有効であろう。それには対象を観察し研究することを職務とし研究対象には中立的な態度をとる科学研究者の伝統的な役割の枠組みから踏み出す必要がある。

大学教員の職務の社会的意義、大学の雇用環境、大学の社会貢献への貢献が問われる時代になっている。学術サービス業務職の出現により大学内で分業が進み大学教員の職務の見直しは避けられなくなるだろう。

謝辞　本研究は科学研究費（26590207）を受けたものである。

参考文献

宇田川拓雄（2016）、大学教員の職務再考―高等教育センター専任教員を例としてー、『高等教育ジャーナルー高等教育と生涯学習ー』、北海道大学、No. 23、pp. 43-52

女子大学研究会（2015）、学習支援の実践と課題ー女子大学における学習支援とはー、『大学行政管理学会第19回定期総会・研究集会　資料集』、pp.87-90

国際教育における海外スクーリングの意義と教育効果の検討

○田中未央（敬愛大学）　山本陽子（敬愛大学）　佐藤佳子（敬愛大学）

1. 問題と目的

従来、学生の海外研修の目的は英語をはじめとした語学力向上であった。社会のグローバル化が急速に進む現代では、コミュニケーションツールとしての語学習得とともに、異文化に対する受容と理解がより一層重要になっている。大学において正規の科目として海外研修を企画する場合、教員の専門領域を活かした学びと実践の機会を学生へ提供することが可能になる。このような海外研修は語学力向上だけでなく、異文化理解・国際理解についての学びを提供する機会としても有効であると考えられる。

本研究では、大学での学びを実践し、異文化理解と国際教養の向上を目的とした海外研修を実践している大学を取り上げ、大学での国際教育における海外研修の意義と教育効果について検討することを目的とする。本研究で取り上げた大学では、1) 教員の専門領域と関連付けた異文化交流および異文化理解、2) 語学学習の必要性に対する気づき、の 2 点に主眼を置いた短期海外研修プログラム（以下、海外スクーリングとする）を年間で 2 回（欧米（英語圏）とアジア)、企画・実施している。この海外スクーリングは短期間の研修であるため、語学力向上よりも異文化理解・国際理解を重視し、学生に語学学習の必要性を認識させることを目的としている点が大学独自の試みであるといえる。本報告では、海外スクーリングに対する学生の関心や参加意欲について調査した結果から、学生が所属する学部・学科の違いによって海外スクーリングに対する興味・関心や意欲に差が生じるのかについて考察する。

2. 方法

調査対象者　C 県内にある 4 年制私立大学（K 大学）に在籍する学生 1395 名を対象とした。対象者となった学生のうち 214 名が留学生（外国籍）であった。

調査時期　2016 年 1 月 12 日から 1 月 29 日の３週間であった。

調査方法　初年次基礎演習及び専門研究の授業時間の一部を利用して、小集団での質問紙調査を実施した。授業担当者が質問紙の配布と回収を行い、調査の所要時間は約 15 分であった。

材料　海外スクーリングの内容について評価する質問紙（海外スクーリングへの参加経験・海外スクーリングに対する関心・海外スクーリング参加に対する意欲・海外スクーリングの実施に際しての要望)を作成した。項目に対する回答は選択式で行うように構成し、自由記述項目（1 項目）を含めた計 17 項目であった。

3. 結果

本調査で得られた有効回答は 945 名（67.7%）であった。

海外スクーリングへの関心　海外スクーリングに対する関心の有無を所属する学部・学科で比較したところ、E 学部では「関心がない」学生が多く、I 学部では「関心がある」学生か多かった（$\chi^2_{(2)} = 179.37, p < .01.$)。

表 1 海外スクーリングへの関心の有無（単位：人）

所属	海外スクーリングへの関心 ある	なし	合計
E学部（経済系）	120**	287**	407
	29.5%	70.5%	100.0%
I学部学科1（国際系）	156**	41**	197
	79.2%	20.8%	100.0%
I学部学科2（教育系）	174**	68**	242
	71.9%	28.1%	100.0%
E学部+I学部	450	396	846
	53.2%	46.8%	100.0%

**は p < .01 で有意であったことを示す。

E 学部では 70.5%の学生が海外スクーリングに関心がないと回答したが、I 学部では、学科 1 学科 2 ともに 70%以上の学生が海外スクーリングに関心があると回答した。I 学部の学びの内容は語学や国際理解に関するものであり、在籍する学生の多くが海外に対する興味・関心の高いと考えられる。一方で、E 学部の学びの内容は国内の経済や金融に関するもので、在籍する学生の関心は海外よりも国内に向けられていると考えられ、海外スクーリングへの関心について、学部間での差が生じたのであろう。

そこで、本報告では海外スクーリングへの関心が高い I 学部の学生を主な分析対象とした結果を示すこととする。I 学部は学科 1（国際系 198 名）と学科 2（教育系 245 名）の 2 学科で構成されており、学科 1 に在籍する学生の約 30%が留学生であった。一方、学科 2 に在籍するのは日本人学生のみであった。

表 1 からわかる通り、I 学部の学生は所属する学科にかかわらず海外スクーリングへの関心が高かった。そこで、海外スクーリングに関心がある理由について比較すると、その理由も所属学科による差はなく、「語学力を磨きたい」「異文化交流を体験したい」「海外での生活を体験したい」という回答が得られた（33.4%、30.7%、33.6%）。しかし、海外スクーリングに関心がない理由は所属学科によって異なり、学科 1 では「英語が苦手だから」と「テロなどの不安がある」という回答が多く(22.5%、25.0%)、学科 2 では「英語が苦手だから」という回答が多かった(42.7%)。

海外スクーリング参加への意欲　海外スクーリング参加への意欲について比較したところ、所属学科による差が認められ（$\chi^2(3) = 12.80$, $p < .01$）、学科 1 では「在学中に海外スクーリングへ参加しようと思う」と回答した学生が多く、学科 2 では「在学中に海外スクーリングへ参加するつもりはない」と回答した学生が多かった。

表 2 海外スクーリング参加への意欲（単位：人）

所属学科	あなたは在学中に海外スクーリングへ参加しようと思いますか？ 参加しようと思っている	できれば参加しようと思っている	参加するつもりはない	わからない	合計
学科1（国際系）	32**	87	52**	24	195
	16.4%	44.6%	26.7%	12.3%	100.0%
学科2（教育系）	22**	87	96**	37	242
	9.1%	36.0%	39.7%	15.3%	100.0%
学科1＋学科2	54	174	148	61	437
	12.4%	39.8%	33.9%	14.0%	100.0%

**は p < .01 で有意であったことを示す。

海外スクーリングの魅力と海外スクーリングに期待すること　「在学中に海外スクーリングへ参加しようと思う」と回答した学生を対象に海外スクーリングの魅力と海外スクーリングで体験したいことの 2 点について比較した。海外スクーリングの魅力については所属学科による差はなく、「大学で学んだことを実際に確かめられる」という回答が最も多かった(44.6%)。海外スクーリングで体験したいことについては、学科 1 では「現地での生活を体験する」が最も多く(64.7%)、学科 2 では「現地の人と交流する」が最も多かった（71.6%)。

海外スクーリングに消極的な理由　「海外スクーリングに参加しようと思わない」と回答した学生を対象に、その理由を比較したところ、学科 1・学科 2 ともに「参加費用が高い」という回答が最も多かった(45.9%、49.6%)。学科 2 では「参加費用が高い」に次いで「語学に自信がない」という回答が多かった(26.5%)。

4. 考察

本研究では、海外スクーリングの意義と教育効果について検討するために、学生の海外スクーリングへの関心や意欲について調べる質問紙調査を行い、その結果を分析したところ、以下の 3 点が示唆された。

第一は、国際系学科と教育系学科にかかわらず、海外スクーリングへの関心は高く、その背景には語学力向上や異文化理解に対する意欲の高さがあることである。教育系学科の学生は、国際系学科の学生と比較して語学や異文化理解に関する知識を得る機会が限定されており、海外スクーリングへの関心は低いと予測された。しかし、本研究では国際系学科の学生と同様に教育系学科の学生も語学や異文化理解に対する意欲が高く、大学から提供される授業内容だけが海外への関心を規定する要因ではないと考えられる。

第二は、実際の海外スクーリング参加への意欲は所属学科によって差があり、国際系学科の学生に比べて教育系学科の学生の参加意欲が低いということである。海外スクーリングへの参加に消極的な理由は経済的負担の大きさであり、これは国際系学科の学生にも共通している。教育系学科の学生は経済的負担の大きさに加えて自身の語学力に対する不安が海外スクーリング参加への障害になっていることが示された。また、教育系学科の学生の多くが教員免許状の取得を目指しているため、教員免許状取得に直接関わらない研修の優先順位は低くなることも考えられる。

第三は、大学での学びを実践する機会を求めている学生が海外スクーリングへの参加に意欲的であるという点である。国際系学科の学生は異文化の生活を体験することを通して、教育系学科の学生は異文化の人々との交流を通して、海外スクーリングは大学での学びを実践する良い機会となると捉えていると考えられる。

5. まとめ

本研究では、大学での学びの内容にかかわらず、1) 学生たちの語学や異文化理解への意欲が高く、海外スクーリングに対する学生の関心は強いこと、2) 語学力に不安を感じており、進学の目的が教員免許状の取得である教育系学科の学生において海外スクーリング参加の意欲が低いこと、3) 大学での学びを実践する機会を求めている学生にとって海外スクーリングは魅力的なプログラムであること、の 3 点が示唆された。以上のことから、海外スクーリングは大学での学びを実践する機会を提供し、国際理解や異文化理解に対する学生の意欲を高めることにおいて、意義のあるプログラムであると考えられる。

今後は海外スクーリングの事例分析や参加学生へのインタビューなどの質的データも活用して、海外スクーリングの教育効果についての詳細な検討を進めたい。

公立高校における専門教育提供構造の都道府県比較
―普通教育との関係と学校種に着目して―

小黒恵（東京大学大学院）

1.問題設定

本研究の目的は、生徒減少期における高校再編に際し、都道府県が専門学科、総合学科、普通科高校専門コースをどのように設置し、専門教育を提供していくのかという点から、その対応の多様性を描き出すことである。

1984 年の臨教審や 1991 年の中教審以降、高校教育の多様化や質的充実が進められ（山村・荒巻 2004、西本 1996 など）、さらに生徒減少期に伴う高校再編が進められる中で、生徒の多様なニーズに応じた高校の多様化・個性化がどの都道府県でも行われてきている。その中で、「現在、高校教育を「普通教育」と「職業教育」に単純に二分化する状況ではない」（大阪府 2012）というように、普通科高校では普通教育、専門高校では専門教育、という棲み分けではもはやなく、普通教育との関連も視野に入れ、どのようなタイプの学校で専門教育を行っていくのかということが重要な問題になってきている。

こうした関心から、本研究では、専門学科、そして普通教育と専門教育の統合の異なる形態である総合学科と普通科高校専門コースという 3 つに着目する。まず、クラスター分析を用いて、専門学科、総合学科、普通科専門コースの設置状況について都道府県の類型化を行う。続いて、各類型から事例となる県を抽出し、教育政策文書等の資料ならびに教育委員会への聞き取り調査データを用いたケーススタディを行う。

2.データの概要

本研究で用いるデータについて説明する。

まず、都道府県の類型化に用いるデータについて、専門学科と総合学科の設置状況に関しては平成 26 年度学校基本調査のデータを用いた。普通科高校専門コースの設置状況に関しては、公的な統計データが存在しないため、独自の調査により収集したデータを用いた。この調査では、2014 年 11 月～2015 年 1 月にかけて、各都道府県の教育委員会に普通科高校へのコース設置状況に関するアンケートを送付し、46 都道府県から回答を得た。この結果と全国高等学校一覧（平成 26 年度）とを併用し、全国の普通科高校におけるコースの設置状況に関するデータを作成した。このうち、今回は公立高校のみを分析対象とし、かつ学力・進路希望別のコースを除外したものを「専門コース」として扱った。

教育委員会への聞き取り調査データを用いたケーススタディには、分析により作成した類型からそれぞれ数県を取り出し、高校の個性化や再編に係る政策文書、ならびに高校再編・改革等の担当者 1～2 名に対して 60 分程度実施した半構造化インタビューのデータを用いた。

3.都道府県の類型化

まず、第 2 章で述べた普通科高校専門コースの設置状況に関するデータ、ならびに学校基本調査のデータを用いて、専門学科、総合学科、普通科高校専門コースをどのようなバランスで配置しているかという観点から、クラスター分析による都道府県の類型化を行った。

分析に用いた変数は、①普通科高校 1 校あたり専門コース数②専門学科率③総合学科率の 3 つである。これら 3 つの変数をそれぞれ標準化し、Ward 法によるクラスター分析を行った。

分析の結果、47 都道府県は、下の表 1 のように大きく 3 つの類型に分類することができた。

表 1 都道府県の類型化

類型Ⅰ	山形、長崎、佐賀、山梨、高知、石川、茨城、埼玉、北海道、東京、神奈川、群馬、兵庫、大阪、新潟、滋賀、広島
類型Ⅱ	秋田、愛媛、岡山、山口、宮城、福島、青森、岩手、和歌山、静岡、福井
類型Ⅲ	京都、奈良、熊本、沖縄、長野、福岡、千葉、愛知、鳥取、徳島、宮崎、富山、香川、鹿児島、栃木、島根、三重、大分、岐阜

散布図による各都道府県の分布の詳細は、紙幅の都合上ここでは割愛するが、各類型の特徴は次のように記述できるだろう。

まず、類型Ⅰ（17 都道府県）は、総合学科の設置が平均より多めで、対して専門学科や普通科専門コースの設置は少なめであるという、いわば「総合学科型」である。

続く類型Ⅱ（11 県）は、専門学科と総合学科を平均的に配置し、普通科専門コースの配置は平均より少ない、「専門学科・総合学科バランス型」といったような類型となっている。

最後の類型Ⅲ（19 府県）は、専門学科と普通科高校専門コースの設置がともに多い反面、総合学科の設置が少ないという、「専門学科・コース型」とでもいうべき類型である。

4.各類型のケーススタディ

続いて、3 つの類型それぞれについて事例となる府県を取り出し、ケーススタディを行う。

まず、類型Ⅰ：「総合学科型」では、大阪府の事例に着目する。ここでの大きな特徴は、専門コースについて、専門教育というよりも、普通科高校の生き残りをかけた特色づくりとして設置するという側面が強いことである。その背景には、第二次ベビーブーマー対策で公立高校を拡大した結果、再編問題が生じている経緯や（香川ら 2004）、3 年連続で定員を割りこめば再編対象となるという条例を受け、高校が特色づくりに熱心になっているということがある。また、都市部で進学先が豊富にあるなどの地域的な特性もあって、専門コースはあくまで普通科であり、職業系の専門学科と比較して、より進学を前提としたものと捉えられており、理数系など進学前提の専門学科と「*同じ発想*」に基づく。設置に際する予算や資源の問題もあり、「*専門性の高い*」ものは専門学科で担うという方針である。よって、入学時点で専門を決定する専門学科に対し、大阪府の専門コースは全て 2 年次から分化するというシステムをとっている。こうした状況から、専門学科より時間数の少ない専門教育という点では、専門コースよりも総合学科のほうが、社会との接続を意識した専門教育を担うようになってきている。

類型Ⅱ：「専門学科・総合学科バランス型」からは、宮城県の例を取り出す。ここでの大きな特徴は、新たな特色化ではなく、再編統合に際し、元の学校の特色を保つための手段として専門コースが設置されている点である。大阪府で見られたような、特色化のために専門コースを設けるといった「*コースありきの発想はして*」おらず、地域に根差して存在してきた専門学科が再編対象となる際、元来の特性や地域の要請を反映させた結果として専門コースが設けられているという実情がある。大阪府と異なり、進学を前提とするものを専門コースにという発想での設置が行われているわけでもない。また、宮城県では、資格取得や教員の多数配置が可能な専門学科の専門性が最も高い点は大阪府と同様であるが、専門コースも入学時から分化するという相違から、「*広く浅く*」ではあるが専門学科に次ぐ専門性を持ち、総合学科の専門性はより低く捉えられていた。なお、専門コースの維持も困難になった場合、総合学科同様 2 年次から分化する「類型制」に改編される例もある。こうした流れの中で、地元で求められてきた専門学科が、高校階層構造下位に位置することで再編対象となり、専門コース、そして類型制や総合学科へと改編され、高校教育における専門性が低下していくことが危惧されている。

最後に、類型Ⅲ：「専門学科・コース型」から富山県を取り上げる。富山県でも専門学科、専門コース、総合学科の順に専門性が低くなっていくと捉えられており、生徒急増期に新設したものを除けば、再編のタイミングで専門コースが設置されてきている。ここで特徴的なのは、類型Ⅲに共通の要素でもある総合学科率の低さについて、総合学科に対する厳しい目線が背景に存在する点である。検討委員会など外部からの評価として、総合学科は「*中途半端*」とされているため、再編にあたり、「*複数の学科を統合するから総合学科ということではなく、専門学科か普通科にふりわける*」という方針がとられている。ただし、この理念からいえば、入学時からの分化が望ましいが、応募者数によっては学級編成が困難になってしまうため、2 年次からのコース設置校が大半を占めている。また、普通科であることから進学ニーズを意識する必要があり、専門性を出しすぎるとかえって生徒が離れてしまうというジレンマを抱えている。

5.結論

本研究では、高校再編・多様化の流れの中で、普通教育との関連も含め、どのようなタイプの学校でどのように専門教育を提供するのかという観点から、専門学科、総合学科、普通科専門コースの 3 つに着目して分析した。

まず、これらの設置状況から、都道府県は大きく 3 類型に分けられた。各類型のケーススタディでは、再編統合の中で学校をどのように縮小し、多様な選択肢を確保するかという発想は共通しつつも、地域的特性や、設置に必要な資源や学級編成の問題を受け、学校種の棲み分けや運営に差異が生じていた。

今後、まず本研究の知見をもとに、各類型を分かつ要因や類型内部の状況をデータでさらに詳細に描くことが求められる。さらに、全体の分布や方針をふまえた上で、実際の教育現場における専門教育や卒後状況の実態を、分野の特性も考慮しながら、より内部まで入り込んで検証していく必要があるだろう。

※引用文献・詳細なデータや図表は、当日提示する。

高校の設置体を選択するメカニズム

—中学生と母親パネル調査（JLPS-J）データを用いて—

西丸　良一（法政大学）

1　問題の所在

本報告は、高校の設置体に注目した学校選択の規定要因を探る。日本の学校選択の研究は、義務教育段階に焦点が置かれ、子供の教育に対する親の意識に注目した検討が多い（片岡 2009 など）。義務教育段階の学校選択の検討に、親の意識が用いられてきたのは、学校選択が小・中学校へ就学する前の子供自身に判断できないからということもあるが、子供の学校選択に対し、出身階層の影響が親の意識によって、いかに伝達（媒介）されているかを示すためだと考えられる。このメカニズムを検討することで、出身階層によって異なる義務教育段階の学校選択が明らかにされてきたのである。

その一方、高校段階の学校選択と親の意識の関係を扱った研究はあまりみあたらない。高校進学が当然視されているなか、「受験しない」という選択はほぼないし、学力や学科を基準としたその序列構造からわかるとおり、高校選択は生徒本人の学力に大きく規定されている。そのため、親の意識が生徒の学力にかかわらず、直接的に影響する余地は少ない。また親の意識の影響は、すでに学力に吸収されているとも十分考えられる。こうした背景から、高校選択に対する親の意識の影響は、あまり検討されてこなかったのかもしれない。

図 1　設置者別高等教育進学率（国立除）
※学校基本調査より作成

だが、高校選択は学力や学科の基準だけではない。義務教育段階と同様、私立か公立かという設置体も選択要因の一つである。もちろん、高校の設置体の選択に、学力面での判断がなかったわけではない。以前から全国平均的に、私立高校へ進学する生徒は、公立高校へ進学する生徒より低い学力にあり、私立高校は公立高校を補完する位置づけ（香川ら 2014）とされてきた。しかし、図 1 のように、高校の設置体別に高等教育進学率をみてみると、公立高校より私立高校の方が高い進学率を示している。つまり、学力序列に沿うような教育達成は、高校の設置体別でみる限り、確認できないのだ。

この現象に対し、西丸（2014）は、公立高校の生徒より低い学力でも、高い出身階層にある生徒が私立高校に入学しており、その出身階層の高さによって、公立高校より私立高校の生徒は高等教育へ進学する傾向にあるとし、学力が低くとも高い出身階層の生徒を、高等教育へ経由する先として私立高校が存在してきたことを示す。

学力が低いにもかかわらず、高い出身階層によって高等教育進学を果たす生徒に、私立高校が選択されているならば、義務教育段階以上に、高校の設置体の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は、高い出身階層の親が高い教育意識をもち、公立を選択する子供よりも高い学力で、高い教育達成を成そうとする過程である一方、高校段階で私立を選択する子供は、出身階層は高いが、低い学力にもかかわらず、公立高校を選択した子供より高い教育達成を成そうとしていると考えられるからだ。

こうしたことを踏まえ、本報告は『子供

が高校を選ぶ理由』と『子供の教育に対する母親の関与』に注目し、私立高校か公立高校かを選択するメカニズムを検討する。

2　データについて

使用するデータは「中学生と母親パネル調査（JLPS-J）」である。この調査は、調査会社のモニタである中学 3 年生とその母親を対象とし、2015 年 10~12 月に郵送でおこなった。有効回収は 1854 ペアである（有効回収率 45.0%）。分析対象となるのは、私立中学と公立中学に在籍する子供とその母親である。国立中学に在籍する者は少数なため、データ上でとらえることが難しく、今回は除外した[1]。

分析は各都道府県における高校の序列構造に、私立がどのような位置づけにあるかを考慮しておこなう。なぜなら、高校は都道府県単位で運営されてきた部分もあり、私立高校の位置づけは、各都道府県でずいぶん異なる（香川ら 2014）からだ。ここでは都道府県ごとに私立高校の平均入試難易度を算出し、50 以上となった都道府県と、50 未満となったそれ以外の都道府県にわけて分析をおこなった。

3　分析

特に注目は、私立高校の平均入試難易度が 50 未満の都道府県を分析した結果である。高校を選ぶ理由の一つである「他校より優秀である」ことを重視するほど、公立高校を選択する傾向にあり、「卒業後の進学に有利である」ことは設置体の選択に関連を示さなかった。私立高校の位置づけが低いと、やはり公立高校が優秀な学校とされ、大学などへの進学に、とりたてて私立高校が有利だとは考えられていないのであろう。

一方、母親の関与を示す「教師に子供の学力などについて相談」する頻度が多いほど、私立高校を選択する傾向が示された。親の関与は、教育達成におおむね正の関連を示す（Matsuoka 2014 など）。今回の分析結果の傾向は、他校より優秀でなく、進学に有利でもない私立高校を選択することが、よりよい学校選択であることを示しているのであろうか。

だが、こうした傾向は、子供の中学成績を統制すると一変する。「他校より優秀である」ことを重視するほど、公立高校を選択する傾向は示されなくなるし、「卒業後の進学に有利である」ことを重視するほど、私立高校を選択する傾向が示されるようになる。中学成績が高いほど公立高校を選択する傾向にあることから、中学成績の低い生徒が他校より優秀でない私立高校を選択し、成績が低くとも公立高校より私立高校を選択する方が卒業後の進学に有利であると考えているのであろう。

また、中学成績を統制することで、「教師に子供の学力などについて相談」する頻度と設置体の選択に関連が示されなくなる。相談する頻度が多いほど私立高校を選択する傾向にあったのは、子供の成績が低いため、親が教師と相談し、私立高校が適切な進路選択だと判断しているようすを示しているのかもしれない。単純に、公立高校より私立高校の方が、よりよい学校選択であるわけではないようだ。

4　まとめ

検討した結果、子供の学力が低いため、母親は教師に相談し、他校より優秀でない私立高校を選択するが、公立高校を選択する子供よりも高校卒業後、大学などへの進学を考えている様子がうかがえた。こうしたことは、学力が低くとも私立高校の生徒の方が高等教育へ進学していることを示す図 1 と整合的だといえる。また、図 1 のように、私立高校の方が高等教育へ進学する傾向にあるならば、「教師に子供の学力などについて相談」する母親の関与は、結果的に高い教育達成を促す要因になっているといえよう。

＜付記＞

本報告は、日本学術振興会科学研究費補助金（若手研究（A））、課題番号 15H05397「中学から高校への移行に注目した教育格差生成メカニズムの解明」（2015-2018 年度、研究代表者：藤原翔）による研究成果の一部である。

[1] データについては藤原（2016）（http://csrda.iss.u-tokyo.ac.jp/panel/dp/PanelDP_095Fujihara.pdf）を参照されたい。

進学校における非進学的な教育内容の役割
—「文武両道」言説の採用過程に着目して—

加藤一晃（名古屋大学大学院）

1. 課題の設定

進学校でなぜ非進学的な教育内容が重視されるのだろうか。素朴に考えれば進学校とは，受験準備を第一の使命として，生徒を学業に関与させる学校である。しかし同時に，進学校は部活動への参加が盛んな学校でもある（西島 2006 など）。これまでの進学校に関する研究は，主に進学面に注目してきた（冨田 2015 など）。部活動のように受験に際してあまり役に立たない非進学的教育内容が重視される背景は，ほとんど論じられてこなかった。

この背景を明らかにするための足がかりとして，「文武両道」言説に着目する。「文武両道」とは，学業と部活動に代表される課外活動の両方を重視することをうたった理念であり，進学校において用いられることが多い。本発表では，この概念が進学校で用いられることの意味を検討することによって，進学校において非進学的な教育内容が持つ役割を論じていく。

2. 分析の枠組み

カテゴリー化実践によるアイデンティティの危機への対応

Elsbuch & Kramer（1996）は，ある雑誌がアメリカのビジネススクール（以下 BS）に関するランキングを発表した際に，アイデンティティの危機に陥った BS がどのようにして自らの存続を図ったのかを検討している。それによれば，アイデンティティの危機に対し BS がとったのは，評価項目となっていない側面へ自らをカテゴリー化することであった。ランキングにおいて低位に位置づけられた BS は，ランキングの評価対象になっていない側面へ自らをカテゴライズし，ランキングの見方が一面的であることを指摘しながら自らの正当性を保とうとしたという。

制度的に正当性を得られる形でのアイデンティティ選択

さらに，Glynn（2008）によれば，組織のアイデンティティ形成に影響を及ぼすのは，合理的・効率的だとして神話化された組織のあり方である。Meyer & Rowan（1977）は，一見合理的・効率的に見える組織構造は，実際に合理的・効率的であるとは限らず，当該の組織構造が「効率的だ」とする社会的な合意（＝神話）にしたがって選択されていると主張した。この議論を組織アイデンティティに拡張した Glynn（2008）によれば，組織がアイデンティティ形成のために利用可能な素材は制度的環境によって限られており，その利用可能な素材の中から正当性を得られる構成要素を選び取ることで，アイデンティティを形成する。

3. データの分析

「文武両道」の採用過程

「文武両道」は，いかにして進学校の採用するアイデンティティとなったのか。現在「文武両道」を伝統とうたう A 高等学校（以下，A 校）を事例に，その採用過程を検討する。

A 校は，関東地方に位置する公立校であり，東京大学にも毎年多くの生徒を送り込んでいた進学校である。その A 校は，90 年代に進学校としてのアイデンティティの危機に直面していた。周辺地区で有力な私立中高一貫校が台頭してきたことにより，同校の売りとなっていた東大進学者数が大幅に減少したのである。

A 校がこの危機に際してとったのが，「文武両道」アイデンティティを打ち出すことだった。東大進学者数が落ち込むのと同時期の 90 年代後半に，学校要覧において「文武両道」の語が最初に確認できる。その際に登場したのは，次年度の予算編成方針においてであった。

「本校の伝統である文武両道の精神を生かし，その教育活動を一層充実させると共に，地域から信頼される学校のための予算編成を行う。」（A 校 1999 年度予算編成案）

学校要覧には同校の教育目標や理念を説明したページも存在するが，そこでは「文武両道」への言及は見られなかった。これは「文武両道」が生徒を教育する際の目標としてよりも，外部

に自らの教育を説明するために使用されていることを意味している。

以上の事実は，Elsbuch らが論じたように，A 校が「進学校」アイデンティティの揺らぎを受けて，「文武両道」という代替的なアイデンティティを打ち出すことで自らの存続を図ったことを示唆している。

なぜ「文武両道」が選ばれたのか

では，なぜ「文武両道」が有効な代替的アイデンティティになりうるとみなされたのか。

アイデンティティの選択は，組織が正当性を得られる形で行われる（Glynn 2008）。Suchman（1995）によれば，「正当性とは，規範・価値・信念・定義といった社会的に構築されたシステムのうちで，特定の集合的行動が望ましく適しており妥当であるとする，一般化された見方や仮定である」。その特定の行動を望ましいとみなす見方や仮定を，ここでは新聞報道から捉える。

ジャーナリズムの世界では，ニュース・バリューという考え方が制度化されており，オーディエンスの多くが関心を持つと判断した出来事に価値が見出される（大石 2014）。すなわち，ある出来事が報道されることは，その出来事に対し一定の価値（ニュース・バリュー）が見出されたことを意味する。そして，出来事を構成する多数の事実の中から任意の要素を取り出し，過去や現在生じている問題と結びつけることで物語が形成され，意味のあるニュースとなる（大石 前掲書）。ある出来事が物語として構成される際に，どのように事実の取捨選択や既存の問題との接合が行われるのかを検討することで，「文武両道」が正統性を持った背景を捉えることができると考えられる。

朝日・読売・毎日三紙の「文武両道」に関する記事を検討した結果，「受験戦争」問題・「スポーツ校」問題という二つの観点から「文武両道」が論じられていた。具体的には，まず，記事①のように受験戦争が問題となる中で「文武両道」に一つの理想を見いだす記事が存在した。他方，記事②に代表される記事群では，スポーツの成績によって選抜を行い入学後もスポーツに生徒を専念させる学校に対する懸念が「文武両道」に望ましさを付与していた。

記事①*「この夏、さわやかムードで人気を集めた国立（くにたち）高校野球部。第六十二回全国高校野球選手権大会に西東京代表として初出場。・・・受験戦争の中、死語になりかけていた『文武両道』という言葉を思い出させる活躍だった。」*（朝日新聞, 1980. 12. 19, 東京版，夕刊, 12 頁）

記事②*「私立の中には有力選手を地方からスカウトしている“野球名門校”も多い。・・・『野球ばかりさせていれば，勝てるのは当たり前。勉強と練習の文武両道に苦しい思いをしながら，一生懸命ゲームをするチームでなくっちゃあ。・・・』」*（読売新聞, 1979, 7, 22, 朝刊, 16 頁）。

「文武両道」は，「受験戦争」問題と「スポーツ校」問題という異なる二つの問題系の存在を背景にして，価値を得るようになったと考えられる。A 校が「文武両道」アイデンティティを打ち出したのは，そのような複数の問題意識を背景とした「文武両道」の持つ強力な正当性を活用するためだったのではないだろうか。

4. 考察とまとめ

A 校の事例分析から，進学実績が落ち込み，自身のアイデンティティの危機に直面した際に「文武両道」が打ち出されたことが観察された。「文武両道」は「進学校」アイデンティティの危機に際して採用されるカテゴリーであることが示唆される。

また「文武両道」は，受験競争の激化の中で受験指導しかしない学校への批判と，スポーツばかりを生徒にさせて勉強がおろそかになっている学校への批判の二つが組み合わさることで価値を持った。そのように複数の観点から望ましさを付与された「文武両道」をアイデンティティとして採用することは，組織の正当性を確保する上で強力な武器となりうる。

〔参考文献〕

Elsbach, K. D. & R. M. Kramer. 1996. “Members’ Responses to Organizational Identity Threats.” *Administrative Science Quarterly*. 41(3): 442-476.

Glynn, M. A. 2008. “Beyond Constraint.” in *The SAGE Handbook of Organizational Institutionalism*. edited by R. Greenwood et al. SAGE. pp.413-430.

Meyer, J. W., and B. Rowan. 1977. “Institutionalized Organizations.” *American Journal of Sociology* 83(2):340–63.

西島央編，2006,『部活動：その現状とこれからのあり方』学事出版。

大石裕，2014,『メディアの中の政治』勁草書房。

Suchman, M. C. 1995. “Managing Legitimacy.” *Academy of Management Review*. 20(3): 571-610.

冨田知世，2015,「『進学校』制度の普及過程に関するミクロレベル組織分析：東北地方の公立高校組織と教師を事例として」『教育社会学研究』96: 283-302。

今後の学歴社会と子どもの進路選択のゆくえ

古泉博之（武蔵大学総研研究員）

本研究は、所得格差と教育費格差に対する否定的イメージを少しでも解消し、だれもが幸福感、満足度を上昇させられる方向性に向かう可能性を示すことを目的とする。すなわち、所得格差が存在しても、予算制約は進む先を示す指標ととらえ、意欲あるものへ支出すれば、いずれは将来職による収入も安定し、あるいは大きくなる可能性がある。なにも大学進学をはじめとする教育費に大きな支出をせずともよい。高学歴を求めての大学進学が、自己の可能性の追求を目的とするものになり、高収入階級を追う形で低収入階級の意向も変化してくる。

その検証のため、塾と私立中学の教育達成効果、大学進学ニーズ、親の高学歴意識、そして、大学進学目的を求める。塾や私立中学は、生徒を、学校歴のあるところに進学させることで評価を受け、収入、あるいは社会的威信を求める傾向がある。そのような機関における大学進学効果が大きい場合、親や生徒が塾や私立中学を求める意向が大きい、すなわち学歴や学校歴を求める意向が大きいと考えられる。塾と私立中学の教育達成効果のモデルを以下に示す。

$C\&U_{ij}=f(TTS_{ij},PrSSS_{ij},DY_{ij},\text{Dummy 変数}_i)$

$C\&U_{ij}$：1 階級あたり国公私立大学在学者[1]

TTS_{ij}：1 階級あたり補習教育受講者数

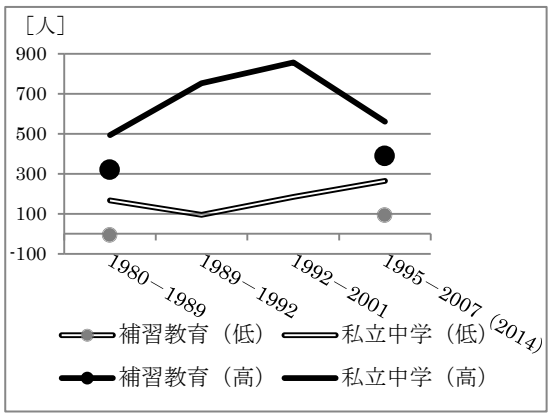
$PrSSS_{ij}$：1 階級あたり私立中学在学者数

DY_{ij}：1 階級あたり月平均実質可処分所得

Dummy 変数：低収入階級（i= Ⅰ ～Ⅴ）で 0、高収入階級（i=Ⅵ～Ⅹ）で 1 を代入

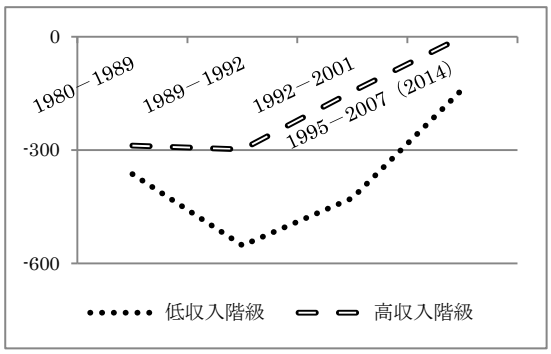
下付記号 i, j, は、i：収入分位（i= Ⅰ ~Ⅹ）、j：年次（j=1980~2014）を表す。

図 1　補習教育と私立中学の大学進学効果



次に、大学進学ニーズの動向を図示する。

図 2　大学進学ニーズの比較



さらに、親の高学歴意識を求めるモデルを示す[2]。

$TTF_{ij}=f(PrSS_{ij}, Na\&PuSS_{ij}, DY_{ij}, Dummy_i)$

TTF_{ij}：1 階級あたり月平均実質補習教育費

[1] 大学在学者は 7 年後のものである。

[2] 補習教育支出の意向の大きさは、親の高学歴意識により導かれる（都村 2011）。

$Na\&PuSS_{ij}$：1 階級あたり国公立中学在学者数

$PrSS_{ij}$：1 階級あたり私立中学在学者数

DY_{ij}：1 階級あたり月平均実質可処分所得

Dummy 変数：低収入階級（i= Ⅰ ～Ⅴ）で 0、高収入階級（i=Ⅵ～Ⅹ）で 1 を代入。

下付記号 i, j, は、i：収入分位（i= Ⅰ ~Ⅹ）、j：年次（j=1980~2014）を表す。

図 3　親の高学歴意識の動向

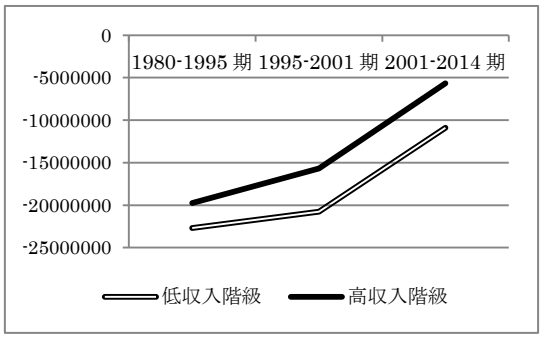


図 2 より、大学進学ニーズは、低収入階級も高収入階級も 2014 年にむけて大きく上昇し、低収入階級の上昇加速度は大きい。そして、図 3 より、親の高学歴意識も低収入階級と高収入階級のどちらも 2014 年に向けて大きく上昇している。大学進学ニーズ、親の高学歴意識、どちらも高収入階級の方が大きいが、図 1 で、私立中学の大学進学効果において、1995-2007（2014）期では、高収入階級が低下を示す。そのため、大学進学目的は、高学歴を求めるだけでなく、ほかに何か別な目的があることになる。

そこで、平成 17 年度経済産業省委託調査から、全国 4 年制大学の学生 6500 人の大学進学目的を求めると、自己の可能性を追求することを目的とする学生が、学歴や経歴を求める学生の倍以上存在していることが確認できる。調査のあった 2005 年 1～2 月は、図 3 において、2001-2014 期に分類される。すなわち、親の高学歴意識も大きく上昇している期間であり、学歴を求めることは前提として、それ以上に将来職に対して自身を練成することへの期待を求めての、余裕ある進学となっている。あるいは、親の意向とは異なり、自己の可能性を追求する目的だけを求めている学生がより多く存在しているのかもしれない。そして、都市、特に東京都心部と地方では、親の高学歴意識や子どもの大学進学目的の動向は異なっているとも考えられる。

以上に示した方向性からすると、専門学校もいずれは本来の、多様な進学需要を満たす機関（濱中・米澤 2011）として機能するようになる。

高学歴・高収入だけでなく、自己の可能性追求を求める進学は、就職後も、より意欲的に、オリジナル性を示し、貢献度の大きい仕事をする人を増加させる。幸福度も違ってくるはずである。求める職に就くための支出先は大学とは限らないため、本来の大卒学歴の威信も再び上昇する。

参考文献

都村聞人・西丸良一，織田輝哉，2011,「教育投資の規定要因と効果」佐藤嘉倫・尾嶋史章編『現代の階層社会　1』東京大学出版会：267－280.

濱中義隆・米澤彰純，2011,「高等教育の大衆化は何をもたらしたのか？-グレーゾーンとしての「専門学校」-」佐藤嘉倫・尾嶋史章編『現代の階層社会　1』東京大学出版会：281－295.

能力認知と進学期待に関する親子の一致／不一致
——JLSCP2015 を用いた検討——

○太田　昌志（ベネッセ教育総合研究所）
石田　浩（東京大学）
耳塚　寛明（お茶の水女子大学）
佐藤　香（東京大学）
秋田　喜代美（東京大学）
松下　佳代（京都大学）

1. 目的

親の進学期待（教育期待）は，親の社会経済的地位と子どもの進学期待を媒介するものとして，研究が蓄積されている。子どもの進学期待と親の進学期待の一致や不一致を検討した研究をみると，高校生と母親の進学期待の一致に対して，母子間のコミュニケーションの多さや高校の種類，社会階層等の影響を検討した研究（中澤　2015），高校生と母親の進学期待の一致率が高いことから，両者の相互依存関係をコントロールしたうえで，高校の種類，社会階層等の影響を検討した研究(藤原　2009）があげられる。

本報告では，親子の進学期待の一致や不一致について検討する上で，子どもの勉強に関する能力を親子がどのように捉えているか（勉強に関する親子の能力認知）に注目していく。すなわち，子ども自身が親が考えているよりも「自分は勉強が得意だ」と考えるなど，親子が子どもの能力を認識する際の一致／不一致と親子の進学期待の一致／不一致の関連を検討する。

2. 使用するデータ

本報告で使用するデータは「子どもの生活と学びに関する親子調査 2015（JLSCP2015)」（東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所 2016）である。この調査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 2015 年 7 月～8 月に実施した。本報告ではこのうち小学 4 年生～高校 3 年生のデータ（16,065 組の子どもと保護者に配付し，11,982 名の子ども，12,069 名の保護者の回答を得た）を使用する。

この調査はアクセスパネルを用いている。ベネッセコーポレーションが保有するリスト（会員・非会員を含む）を利用し，全国の小学 1 年生～高校 3 年生（地域ブロック，会員・非会員比率に基づいて層化）に対してモニター募集を行った。その後，保護者による登録を受けたモニターに対して調査票を送付している。

3. 子どもと保護者の進学期待

はじめに，子どもと保護者の進学期待の一致／不一致を確認する（表 1，表 2，表 3)。学校段階が高いほど，進学期待の一致率は高い。ただし，たとえば小学 4 年生～6 年生においても，子どもと保護者の一方あるいは両方が「まだ決めていない」というケースが 37.8%あるが，これらのケースを除いた中での一致率は 79.5%となっており，親子がともに進学期待を具体的に回答するケースにおいては，その一致率は高い。

表 1　子どもの進学期待と保護者の進学期待のクロス集計（小学 4 年生～6 年生）

	保護者の進学期待				
子どもの進学期待	中学・高校まで	専門・各種・短大まで	大学・大学院まで	まだ決めていない	合計
中学・高校まで	105	73	137	80	395 (10.6%)
専門・各種・短大まで	24	150	171	84	429 (11.5%)
大学・大学院まで	18	53	1,589	140	1,800 (48.2%)
まだ決めていない	66	118	620	303	1,107 (29.7%)
合計	213 (5.7%)	394 (10.6%)	2,517 (67.5%)	607 (16.3%)	3,731

一致率=57.5%，一致率（「まだ決めていない」を除く）=79.5%

表 2　子どもの進学期待と保護者の進学期待のクロス集計（中学 1 年生～3 年生）

	保護者の進学期待				
子どもの進学期待	中学・高校まで	専門・各種・短大まで	大学・大学院まで	まだ決めていない	合計
中学・高校まで	156	67	69	80	372 (9.6%)
専門・各種・短大まで	26	213	119	75	433 (11.1%)
大学・大学院まで	31	66	2,153	148	2,398 (61.6%)
まだ決めていない	41	89	369	191	690 (17.7%)
合計	254 (6.5%)	435 (11.2%)	2,710 (69.6%)	494 (12.7%)	3,893

一致率=69.7%，一致率（「まだ決めていない」を除く）=87.0%

表 3　子どもの進学期待と保護者の進学期待のクロス集計（高校 1 年生～3 年生）

	保護者の進学期待				
子どもの進学期待	高校まで	専門・各種・短大まで	大学・大学院まで	まだ決めていない	合計
高校まで	165	24	21	37	247 (6.7%)
専門・各種・短大まで	16	290	51	46	403 (11.0%)
大学・大学院まで	4	19	2,646	84	2,753 (74.8%)
まだ決めていない	20	35	126	96	277 (7.5%)
合計	205 (5.6%)	368 (10.0%)	2,844 (77.3%)	263 (7.1%)	3,680

一致率=86.9%，一致率（「まだ決めていない」を除く）=95.8%

4. 子どもと保護者の能力認知

子どもと保護者に対して，子どもの勉強に関することがらについて得意か苦手かを質問した6項目（「暗記すること（ものを覚えること）」「図や表（グラフ）を見て理解すること」「問題の解き方を何通りも考えること」「難しい問題にじっくり取り組むこと」「勉強の計画を立てること」「勉強のやり方を自分で考えること」）を使用する。6項目のうち何個の項目について，回答が一致していたか，不一致であったかを各ケースについて求めた。

5. 進学期待の一致／不一致と能力認知の一致／不一致

親子の進学期待の組み合わせを従属変数とし，多項ロジット分析（表 4）を行う。進学期待については，「まだ決めていない」は欠損とし，親子それぞれについて大学進学を希望するかしないかの2区分とした。

Model1 は学年，性別，きょうだい構造，親の社会階層，子どもの成績を独立変数としたモデルである。さまざまな属性は親子ともに大学進学期待および親のみ進学期待に対する効果が比較的大きく，子どもの進学期待よりも親の進学期待に影響している。

Model2 は Model1 に能力認知の一致／不一致に関する変数を投入したモデルである。勉強に関する項目について，親子とも得意と考えるほど親子とも大学進学を望み，子どものみ得意と考えるほど子どものみが大学進学を望み，親のみ得意と考えるほど親のみが大学進学を望むという傾向にある。また，Model2 において，Model1 に投入済みの変数の効果は，成績を除いてほとんど変わらず，能力認知の一致や不一致が子どものさまざまな属性の効果を媒介しているという関係は見られない。親子の能力認知の一致／不一致は，学年，性別，きょうだい構造，親の社会階層といった要因とは独立して，親子の進学期待の一致／不一致と関連していると考えられる。

詳細な分析および議論は当日報告する。

表 4　親子の進学期待の組み合わせの多項ロジット分析（基準：親子とも大学進学非期待）

	Model1			Model2		
	B		SE	B		SE
（親子とも大学進学期待）						
能力認知（親子とも得意）				.274	**	.032
能力認知（子のみ得意）				.129	**	.037
能力認知（親のみ得意）				.284	**	.044
学年	.060		.031	.059		.032
学年2乗	-.005		.007	-.009		.007
女子	-.887	**	.088	-.888	**	.090
長子	.232	*	.090	.207	*	.092
きょうだい数	-.379	**	.053	-.387	**	.053
父大卒	1.163	**	.100	1.179	**	.101
母大卒	1.593	**	.177	1.568	**	.178
世帯収入（100万円）	.259	**	.019	.264	**	.019
成績	.666	**	.044	.402	**	.052
（定数）	-2.123	**	.314	-1.904	**	.325
（子のみ大学進学期待）						
能力認知（親子とも得意）				.134		.069
能力認知（子のみ得意）				.245	**	.067
能力認知（親のみ得意）				.102		.106
学年	-.027		.063	.006		.064
学年2乗	-.060	**	.019	-.064	**	.019
女子	-.108		.191	-.090		.192
長子	.075		.194	.073		.195
きょうだい数	-.024		.104	-.030		.104
父大卒	.576	**	.209	.584	**	.209
母大卒	.774	*	.311	.764	*	.312
世帯収入（100万円）	.124	**	.038	.129	**	.038
成績	.160		.093	.027		.110
（定数）	-2.526	**	.632	-2.836	**	.655
（親のみ大学進学期待）						
能力認知（親子とも得意）				.143	**	.047
能力認知（子のみ得意）				.128	*	.050
能力認知（親のみ得意）				.286	**	.064
学年	-.167	**	.041	-.166	**	.042
学年2乗	-.051	**	.013	-.053	**	.013
女子	-.681	**	.128	-.702	**	.130
長子	.244		.133	.226		.134
きょうだい数	-.226	**	.078	-.232	**	.078
父大卒	.719	**	.144	.741	**	.145
母大卒	1.319	**	.212	1.298	**	.213
世帯収入（100万円）	.192	**	.025	.196	**	.025
成績	.258	**	.064	.109		.076
（定数）	-.772		.428	-.750		.441
n	5,898			5,898		
Log likelihood	-3,573			-3,508		
McFadden R2	.195			.210		
P	.000			.000		

** p<0.01 * p<0.05

〈付記〉「子どもの生活と学びに関する親子調査 2015（JLSCP2015）」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。

〈文献〉

藤原翔，2009，「現代高校生と母親の教育期待――相互依存モデルを用いた親子同時分析」『理論と方法』Vol.24, No.2，pp.283-299.

中澤渉，2015，「進学希望意識はどこで育まれるのか――母子間における接触と意見の一致／不一致に着目して」中澤渉・藤原翔編『格差社会の中の高校生――家族・学校・進路選択』勁草書房，pp.99-114.

東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所，2016，『「子どもの生活と学びに関する親子調査 2015」速報版』。

2010年代における生活困難層の生活・教育・ネットワークの変容

──B市A団地の子育て世帯に対する追跡調査より

○小澤浩明（東洋大学） 樋口くみ子（早稲田大学） ○前馬優策（大阪大学） ○松田洋介（金沢大学）

1. 問題設定

本研究では、低所得者向け公営住宅であるB市A団地の子育て世帯への追跡インタビュー調査で得られたデータをもとに、生活困難層がいかなる生活・教育・ネットワークを生成しているのか、それらが 2010 年代前半期にいかに変容したのかを検討する。

本調査は、1989 年−1991 年に同地域で実施された調査（久冨編 1993）の追跡調査の一環である。2009 年−2011 年に第一期追跡調査が実施され 1989 年−1991 年調査時の企業主義的な「大衆社会統合」が融解し、新自由主義的な社会統合へと移行したという時代把握を前提にしつつ、生活困難層の家族・労働・生活がいかに変容したのか/していないのかを明らかにした（長谷川編2014）。今回調査は、2009 年−2011 年調査の際の調査対象者に、2015 年に再度調査依頼を行い、2010 年代前半期の生活状況の変化についてインタビューしたものである。2009 年−2011 年調査対象者 66 ケースのうち、23 ケースが追跡調査に応じてくれた。

本調査では 2009 年−2011 年時調査同様、「大衆社会統合」の融解という社会認識を前提とし、前回調査時からの5年間で、不安定社会を生きる生活困難層の生活がいかに維持されているのか/変容を余儀なくされているのか、また、子どもの加齢にともなう状況変化が家族の生活づくりにいかなる影響を与えているのかを明らかにすることを目的としている。ただし、2010 年代は、東日本大震災の発災、民主党から自民党への政権交代に伴う社会保障政策の転換、消費税増税、アベノミクスの遂行など、生活困難層の生活や意識に一定の影響を与えたと想定できる社会的・政治的変動が生じている。これらの社会状況の変化が、インタビュー対象者にいかに経験されているのかも適宜検討される。

近年の貧困研究が強調しているように（Daly＆Kelly 2015; Halpern-Meekin &Edin&Tach&Sykes 2015）、生活困難層は自らがおかれた状況に即して生活するが、その方法の選択は、経済的な合理性だけに依拠しているわけではなく、自分たちのもつ価値規範、いわば生活哲学に依拠し、またそれとの葛藤の中で行われている。本報告でも、生活困難層を「生活主体」として位置付け、彼ら・彼女らがいかなる生活哲学に基づいて生きているのか、そうした生活哲学は支配的な価値規範にいかに制約されているのか、また逆に支配的な価値規範をどのように食い破ろうとしているのかを検討しながら、生活困難層がつくりだしている生活のかたちを明らかにすることが目指される。（松田洋介）

2. 調査の概要

上述のように、本研究では、北日本にある低所得者向け公営住宅であるＢ市Ａ団地の子育て世帯を対象に、1989−1991 年の第一期（久冨編 1993）、2009−2011 年の第二期（長谷川編 2014）、2015 年の第三期にわたり調査を実施してきた。今回分析に用いるのは、第二期の聞き取り調査に協力してくれた 66 世帯のうち、第三期に実施した追跡調査にも協力してくれた 23 世帯のデータである。表 2-1 をもとに、簡単ではあるが、23 世帯の調査協力者の特徴の概略を述べておきたい。

表 2-1. 第二期との比較にみる第三期の協力者の特徴

家族階層	世帯類型	拒否	転居	不在	協力	計
生活困難層	①ワーキングプア世帯	3(1)	6(3)	0(0)	11(6)	20(11)
	②経済的不安定世帯	2(1)	5(4)	0(0)	3(2)	10(7)
	③生活保護世帯	2(2)	8(7)	0(0)	3(2)	13(11)
	④傷病・障害者世帯	0(0)	2(1)	0(0)	1(1)	3(2)
	⑤引揚世帯	1(0)	0(0)	0(0)	0(0)	1(0)
安定層	⑥経済的安定世帯	4(0)	7(0)	0(0)	3(0)	14(0)
	⑦不明	1(0)	1(0)	1(0)	2(1)	5(1)
	合計	13(4)	29(15)	1(0)	23(12)	66(32)

括弧内は、うち、ひとり親世帯

表からは、第二期の調査協力者のうち、ひとり親世帯は過半数が転居しているが、残っている世帯はほぼ第三期の調査に協力していることが読み取れる。次に、調査協力拒否はどの世帯類型にも出現しており、特定の層に偏っているわけではないことが窺える。強いていえば、生活困難層の方が安定層に比べてより調査協力拒否が少ない。最後に、今回の調査では生活困難層のなかでもとりわけワーキングプア世帯のその後を多く捕捉できている。経済的安定世帯と生活保護世帯の多くは転居を理由に捕捉できていないが、過去の聞き取りからは少なくとも前者のなかにはマイホーム購入による転居が含まれると推察される。（樋口くみ子）

3. 生活困難層は何に依存して生活をつくるのか

3-1 本節のねらい

本節では、現代の生活困難層がどのように生活をつくっているのか、それを彼ら・彼女らが何に依存しているのかに注目して検討する。依存は自立の対義語ではなく、人々は様々なものに依存しながら生活している（熊谷 2012）。ある人が生活に困難を抱えるのは、生活を成立させるに必要な安定した依存先を確保できていないからである。本節では、生活を維持するため

に必要な主要な依存対象を労働、福祉、家族(親族)の3つに分類し、生活困難層がそれぞれにどのように依存しようとしているのか／できないでいるのか、それが5年間でどのように変化したのかを検討する。

3-2 前回調査時からの変化

表 3-1 は、前回調査時から今回調査時にかけての世帯類型別雇用形態の変化を示したものである。①非正規雇用に「経済的安定」が皆無である、②正規雇用であっても、半数程度が「生活困難層」である、③B02は例外として、ひとり親世帯に「正規」ならびに「安定層」がほぼ皆無である、これらの前回調査時でみられた特徴は、今回調査でも変わっていない。調査対象者の多くが、安定した生活を維持できるだけの労働に従事することができていない。

ただし、二重線を付してある世帯番号のように、この5年間に一定の収入の変化があった世帯もあった。その変化には、①(生活保護受給も含む)「最低生活費以下」の生活から「経済的不安定」への移行(B49, B131,B103,B137,B173)。②「安定」への移行(B76,B02)。③(生活保護受給も含む)「最低生活費以下」への移行(B135,B164)の三つが存在する。

3-3 生活変化の要因

①「最低生活費以下」からの浮上？

「非正規」で「最低生活費以下」から「経済的不安定」へと移行した B49, B131 はいずれも勤務先は変わっていないが、勤務時間が増加した結果、増収となっている。「正規」で同様の変化をしたのは、B103,B137, B173 である。B137 は主たる稼得者の父が同業種内(鉄筋関係)で転職し、B173 は父が異業種間の転職と母が非正規雇用に従事し、B103 は、母がダブルワークを始め、それぞれ収入増を達成した。

このように「最低生活費以下」から浮上したケースはあったが、大部分は「経済的不安定」以下にとどまっている。特徴的であったのは、「非正規」で「正規」への移行はなく、いずれも「非正規」での時間増による増収だったことである。「正規」の増収は、年功賃金によってではなく、転職によるものであることも注目される。ちなみに、B173 は転職先の仕事がきつく、既に転職を考えている。以上から、これらのケースにおいて、生活条件の向上が続く保証はない。

②「安定」した生活へ？

建設業の出稼ぎ労働に従事する B76 は、東日本大震災の被災地での事業に従事することで大幅に増収となった。B02 は前回調査時に家計を支えていた母の収入にほとんど変化はないが、長女が大学卒業後、正規就職し「経済的安定層」へと一気に移行した。

B76 の増収はいわば震災特需によるもので、時限的なものであろう。B02 の経済的好転は世代サイクルによるものである。しかし、既に学校を離れた子どもがいる世帯は7ケースあるが、B02 のように経済的安定はもたらされていない。生活困難層の子どもが職業世界へスムーズに移行できていない状況が反映している。

③「最低生活費以下」へ

B135 は前回調査時の生活の支えであった養育費が大幅に減額されたことに伴い、生活保護受給に切り替えた。知的障害がある次男の世話をせねばならず、働きに出ることが難しいからだ。知り合いに進められ、「ちょっと嫌だったけど」「子どものために」生活保護の受給を選択した。B164 が「安定」から「最低生活費以下」へと移行せざるを得なかったのは、この間に離婚したからである。B164 は離婚前から従事していたハウスクリーニングの仕事での収入で生計を立てている。

5 年間で離別は2ケースあった。家族を維持していくことがさほど容易ではない現状が浮かび上がっている。家族(パートナー)の収入を失ったシングルマザーたちは、「最低生活費」以下の生活になりやすい。女性

表3-1 世帯類型別雇用形態の変化

		前回調査(2009～2011)					今回調査(2015)			
		非就業	非正規	正規	合計		非就業	非正規	正規	合計
生活困難層	最低生活費以下	**B53**, **B135**	**B02**, **B131**, **B36**, **B91**, B124	B193, B103, B137, B173	11(7)	➡	**B53**	**B36***, **B91**, **B124**, **B164***	B193	6(5)
	生活保護	**B07**, B69	**B49**, **B84**		4(3)		**B07**, B69, **B84**, **B135**			4(3)
	経済的不安定		***B33***, ***B163***	B76	3(2)			**B33**, **B49**, **B131**, ***B163***	B103, B137, B173	7(4)
安定層	安定			B26, B164, B44, B190	4				B26, B44, **B02**, B190, B76	5(1)
	不明		**B125**		1			**B125**		1(1)
	合計	5(4)	9(8)	9	23(12)		5(4)	9(9)	9(1)	23(14)

※各世帯に1人でも「正規雇用」がいる場合には、「正規」に分類した。
※「世帯類型」は、小澤(2014)を参考にして分類した。「最低生活費以下」は収入が「最低生活費」以下の世帯、「生活保護」は生活保護受給世帯、「経済的不安定」は収入が「最低生活費」の1.4倍以下の世帯、「安定」は収入が「最低生活費」の1.4倍以上の世帯。なお、「最低生活費」は「最低生活費簡易計算シート」(山吹書店のHPよりDL可能)を用いて算出した。なお、「最低生活費以下」は、表2、表4の「ワーキングプア世帯」と「傷病・障碍世帯」の合算となる。
※太字はひとり親世帯。太字のイタリックは父子世帯。また合計欄の()内はひとり親世帯の内数。
※「今回調査(2015)」において、二重線は経済類型/雇用形態に変化があったもの。*の付いている太字は、前回調査時以降、離別し、ひとり親世帯になったケース。

が中途採用で安定した収入のある職を得ることは難しいこと、そしてそれを子どものケアをしながら遂行しなければいけないことに加えて、彼女たち自身が生活保護制度を利用することに忌避感をもっているからである(児童扶養手当や児童手当のような子ども向けの手当を受け取ることに忌避感はない)。B164 に限らず、その忌避感と子どもとの生活を維持していく使命感との葛藤の中で、彼女たちの生活は成立している。

以上、前回調査時からの世帯類型の移行のあり方を概観した。ただし、世帯類型に変化がなかったケースに生活の変化がなかったわけではなく、状況変化とそこでの「やりくり」や「工夫」がみられた。当日はそれらのケースにも言及しながら、限られた条件のなかで、生活困難層が自分たちの生活がいかにつくろうとしているのかを明らかにする。(松田洋介)

4. 生活困難層における教育戦略の分析

4-1 問題設定と対象

4 節では、生活困難層における子育ておよび教育戦略を分析する。とくに前回調査と比較した場合、追跡調査でみられる①子育てや学校での子どもの様子の変化、②親の進学期待や教育戦略の成否の分析をおこなう。

4-2 前回調査における教育戦略の分析

前回調査については世帯階層分類別、および〈経済資本－文化資本〉の視点から、それぞれの世帯の教育戦略を分析した(小澤浩明 2016)。そこでは親の進学期待から 3 つの教育戦略を抽出した。

①学歴による教育的再生産戦略:この典型は大学進学による再生産戦略である。前回調査では、安定層で 42%、生活困難層でも 40.6%の大学進学希望があった。しかし、安定層以外の多くのケースでは、経済資本が十分でないために、この戦略には「脆弱性」があることが予測された。

②早い自立をめざす教育戦略:進学は高校までででその後は「なるべく早いひとり立ちを望む」戦略である。そもそも「大学のことは考えていない」、「早い自立を望む」と明言する親もいた。この戦略は経済資本の少なさに起因するため、生活保護世帯に多いという傾向があった。

③「手に職・資格志向」による安定した職業獲得戦略:この戦略には「大学に進学しても職がないので、手に職や資格を望む」、「結婚、出産に関わらず一生働くことのできる職を望む」、「高卒後に大学に行かせる余裕がないため手に職をつけて欲しい」というバリエーションがあったが、共通して「手に職」や資格取得によって安定した職業を獲得して欲しいという戦略である。この戦略にはワーキングプア世帯に多いという特徴があった。

4-3 追跡調査における教育戦略の行方

表 4-1は、前回調査でみられた親の進学期待や教育戦略を追跡調査の 23 ケースについて、その後の状況変化を反映させて、世帯階層分類別に再整理したものである。

表 4-1 再生産戦略と世帯階層分類

	1・ワーキング	2・経済不安定	3・生活保護	4・傷病・障碍	6・安定世帯	7・不明
①学歴による教育的再生産戦略	B124,B144	B103,B137,B173			B26,B76	
②早い自立をめざす教育戦略	B36,B91	B49,B163,B190	B69,B84			
③「手に職・資格志向」戦略	B193	B131			B02,B44,B164	B125
④その他		B33(本人次第)	B07(生活力) B135(未定・不明)	B53(不明)		

＊手に職・資格は重複ケースあり

＊＊表3－1にもとづき世帯階層分類を変化を反映している。二重下線は変化したケースを示す。

本報告では上記の教育戦略がその後に実現したか否かを検証したい。ここでは、主として義務教育段階後のケースについて追跡調査で確認された教育戦略の行方を整理しておく。親の進学期待や教育戦略通りにうまく進んでいるものが 8 ケースあった。戦略別に整理すると以下のようになる(下線は、進学して奨学金を借り入れているケースを示している)。

①学歴による教育的再生産戦略:B103 長女は大学の薬学部に進学、B76 長女は看護専門の高校へ進学、B26 長男は自動車整備の大学へ進学。

②早い自立をめざす教育戦略:該当なし。

③「手に職・資格志向」による安定した職業獲得戦略:B02 長女、次女ともに看護助手として働く、B131 長女は大学看護学部に進学、B125 長女は短大に進学し図書館司書を目指す。

④その他(本人次第):1 ケース B33 長男は現在、高校生で大学進学をめざして奮闘中。

世帯階層分類によれば、 安定世帯が 4 ケース、経済的不安定世帯が3ケース、不明が1ケースであり、安定世帯が比較的多く、ワーキングプア世帯や生活保護世帯は皆無という階層的な特徴がみられる。

4-4 教育戦略通りに進んでいないケースの困難

逆に、教育戦略通りに進んでいないと思われるケースは 8 ケースあり、以下のような困難がみられた。

①大学を中退し、奨学金がまるまる借金として残った(B91 長女)。

②高校を中退し、通信制高校へ転校(B190 長男)

③高校中退後に転校し再び中退(B49 長女,B76 長男)。

④高校卒後に正規就職したが辞め、非正規労働へ(B84 長男)。

⑤公立高校受験に失敗(B131 長男)、勉強の不振(B164 中 1 長男)、学校へ行くのを嫌がる(B 53 小 1 長女)などの困難。

世帯階層分類によれば、 安定世帯が 1 ケース、経済的不安定世帯が 2 ケース、ワーキングプア世帯が 2 ケース、生保が 2 ケース、傷病・障碍が 1 ケースとなる。生活困難層に困難が偏在しているようにみえる。

また、戦略の成否とは別だが、子どもが障碍をもっているケースが 6 ケースあった(B135 次男,B173 長男,B07 長女,B69 長男,B26 次男, B164 次男)。

当日の報告においては、生活困難層が「生活主体」

として困難を生き抜く方法のひとつとして「教育戦略」を位置づけた場合、①その戦略を決定する「主観的意識や客観的条件」はどのようなものなのか。また、②戦略の成否を規定する諸要因はどのようなものなのかについて、追跡調査のケース分析を通じて、考察を深めたい。(小澤浩明)

5. ネットワークの変容とその活用

5-1 本節のねらい

5 節では、この 5 年間に生じたネットワークの変容に、まず焦点を当てる。次いで、この間に生じたライフイベント、とりわけ困難さを伴うライフイベントが生じた際に、ネットワークをどのように活用したかを検討する。

5-2 前回調査の知見

前回調査では、A 団地のコミュニティが収縮し、そこに埋め込まれた子育てネットワークが衰退したことが明らかになった。また、それが必ずしも各家族を孤立に追いやるのではなく、緩やかな紐帯であるママ友を通じたネットワークが形成されている様が見て取れた。しかし、このネットワークへの参入は、母親たちの生活条件・社会条件に規定されていて、特に労働条件の悪化が、ママ友形成の困難をもたらしていた。

そのような状況下で、子育て世帯が強く依拠していたのが、親族ネットワークであった。ただし、この親族ネットワークの活用のためには、意識的に近隣に居住するなどといった個々の家族のやりくりが必要となるのであった(松田 2014)。

5-3 ネットワークの変容と獲得

前回調査から数年が経ったが、ネットワークの実態に大きな変化は生じていなかった。ただし、新たに獲得されたネットワークや変容が見られたネットワークもあった。ネットワークの種類について、以下に記す。

・強固な親族ネットワーク

親族ネットワークはやはり強く残っている。頻繁に顔を合わせたり、子どもの面倒をみてもらったりするなど、サポートを得ることのできる重要な資源である。その一方、親の高齢化や死去によって関係性が変化することもあり、サポートされる側からサポートする側へという変化が、家族の負担を増大させることもある。

・「ママ友」のつながり

ママ友ネットワークは依然として強いことが明らかになった。ただし、学校段階が変わると、そのつながりが切れてしまうこともある。語りの中では、PTA 役員を務めた経験があったり、LINE 等の SNS でつながっていたりする場合は、ネットワークは維持されていた。

・地域住民との「出会い」

決して望んだわけではないが、自治会活動として「棟幹事」をしなければならないこともある。この経験によって、近隣住民とより密に関わる必要が出てくる。その結果、新たなつながりを形成する人もいれば、逆に嫌な思いをし、関わりから遠ざかる人もいる。

・職場のつながり

新たに仕事を始めたり、転職をしたりすることによって、職場の人間関係が新たに創出される。今回の対象者においては、職場でのつながりがプラスに働く場合が見て取れた。

・学校内でのネットワーク(子ども世代)

対象世帯の半数が義務教育段階を終えている。高校を中退するケースも目立ったが、学校経由の就職や学校から紹介された転校先が安定的な移行をもたらしていた。

5-4 ネットワークの活用

では、こうしたネットワークはどのように活用されているのだろうか。簡単に整理しておく。

①生活のサポート

近隣に住む親やきょうだいに物質的サポート、情緒的サポートを受けている。特に、突発的に生じた事象に対しては、力を発揮する。病気で 1 週間ほど入院したが、実家が近くて子どもの面倒をみてもらうことができたケース(B193)などはその典型である。

②危機への対処

離婚が決まったが、自身の職場で得たネットワークを使って独立し、うまくやっていこうとしているケース(B164)、夫の年収減に伴い、妻が正社員として働くことに。職場の取引先の人が、より高給の仕事を紹介してくれたケース(B190)、学費がかかる時期に仕事を増やそうと思い、職場の同僚からの紹介によって仕事が得られたケース(B103)等、経済的困難が生じた際に、職場で得たネットワークを活用し、より「良い」働き方を得ていたケースがあった。また、生活が困窮した際に、生活保護を受給するように友人からアドバイスを受けたケース(B135)もあった。

③義務教育後の移行(子ども世代)

義務教育後の学校生活がうまくいかない場合、子ども自身が有するネットワークが非常に重要である。高校で不登校になったが、バイト先の大人との関係で自信を取り戻したケース(B190)や、大学を辞めてシェアハウスで生活。アルバイトで奨学金の返済をしているケース(B91)などは、「なんとかうまくやろうとした」例である。

また、学校経由の就職は比較的安定した移行をもたらしていた。学校に来ていた求人で看護助手になったケース(B02)、看護関係の公立高校での実習先で就職内定したケース(B76)は教育戦略とも関わるネットワークの活用である。

当日の報告では、さまざまなネットワークを活用がどういった基準でなされているのか、また、ネットワークの活用が、生活や子育ての困難を緩和することができているのかを検討することにしたい。(前馬優策)

6. 生活困難層がつくる生活のゆくえ(略)

・ 主要参考文献リストは当日資料を参照

・ 本研究は JSPS 科研費 26285188 の助成を受けている。

Empirical Analysis of School Informative Outreach on Home-based Parental Involvement

Midori Otani (Osaka University)

1. Introduction

A number of studies have shown that parental involvement is an essential part of children's education, and it can bring positive impact on their school achievement (e.g., Sui-Chu and Willms, 1996), attitude (e.g.,Fantuzzo et al., 2004) and behavior (e.g.,Hill et al., 2004).

However, not all parents are involved to the same degree. Studies have been conducted to understand its mechanism. A common approach has been to examine the relationship between parental involvement and socioeconomic status (SES). Meanwhile, less attention has been placed on school influences regarding parental involvement. Since parents interact with the school through their children's school years, it can be one of the factors that influence them.

However, literature examining effects of school outreach show inconsistent results. Some studies find positive effects (e.g., Dauber and Epstein, 1989), but others find negative or insignificant effects (e.g., Simon, 2004; Feuerstein, 2000). These discrepant results likely reflect the varying definitions of school outreach and parental involvement. Also, parental involvement changes according to the school level of the child (Eccles and Harold, 1996). Hence, effective school outreach to prompt parental involvement would also be different depending on the school level.

The aim of the study is to examine the effects of informative school outreach (informing the parents about their children and the school) on home-based parental involvement for elementary and middle school separately. The present study uses both multidimensional and separate measures of home-based parental involvement as dependent variables to examine the robust effects of informative school outreach on parental involvement.

2. Data and Method

This study uses the Japanese sub-sample from Trends International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2011. The survey was conducted by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). TIMSS is an international assessment of student achievement in mathematics and science in the fourth and eighth grade. It also collects a wide range of information from students, teachers and school principals. The present study uses the Student and the School questionnaires. After deleting missing data, this study involves 3,939 fourth grade students from 140 schools and 4,143 eighth grade students from 133 schools.

Dependent variables are created based on four questions from student questionnaires that asked students to rate their perception of their parents' home-based involvement (e.g., *How often do your parents ask you what you learned in school?*). Independent variables are

composed based on six questions from school questionnaires answered by principals regarding the frequency of school outreach (e.g., *How often does your school inform parents about their child's learning progress?)*. Several other student and school level variables were also included in the models as control variables. Due to the sampling procedure used in TIMSS 2011, weighted multilevel model analyses were conducted.

3. Results and Discussion

The results show that the associations are different according to the levels of school among the children. For the sample of elementary school children, informing about school is positively associated with home-based parental involvement. On the other hand, informing about children's learning progress is positively associated with it for eighth grade.

The differences in results may reflect the parents' focus of concern at different school levels of their children. Parents of elementary school children tend to be more concerned about their children's relationships with other friends and behavior of everyday life rather than their academic achievement, while parents of middle school children tend to care more about their education (Benesse Educational Research and Development Institute, 2011). When parents of the younger children still do not place the importance on education, the school could play an important role to convey it through informing about the school, like rules and educational goals, and, in turn, it would prompt the parents to get more involved. On the other hand, as for the parents of children in middle school, in addition to their concern about education, the children need to prepare for the competitive high school examination. Hence, the child's learning progress is important and informing the parents about it would prompt them to get involved more.

Reference

Benesse Educational Research and Development Institute. (2011). 第４回子育て生活基本調査(小中版).

Dauber, S. L. & Epstein, J. L. (1989) Parent Attitudes and Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools.*Center for Research on Elementary and Middle Schools*, Report No.33.

Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996).Family involvement in children's and adolescents' schooling. *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, 3-34.

Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*,*33*(4), 467-480.

Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational Research*, *94*(1), 29-40.

Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child development*, *75*(5), 1491-1509.

Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, *7*(2), 185-209.

Sui-Chu, E. H., &Willms, J. D. (1996).Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 126-141.

出生時に付与された性別による性別越境の非対称性

宮田　りりぃ（関西大学大学院）

１．問題設定

本稿は、トランスジェンダー（出生時に付与された性別を越境する存在）の性別越境を伴う自己形成過程について明らかにすることを通して、「性同一性障害」という医療的な解釈を用いた人権教育政策の有効性及び限界を考察する。

「性同一性障害」とは、トランスジェンダーを病理化した精神疾患概念であり、日本では1995年以降急速に広まるようになった（三橋 2006）。その後、当疾患に関する医療・法サービスも整備されるようになり、とりわけ2004年に施行された「性同一性障害者の性別の取扱いの特例に関する法律」では、規定された諸要件を満たすことで戸籍の性別変更も可能となった。

また、こうした趨勢の中、「性同一性障害」という医療的な解釈は人権教育に関する取組みにも影響を与えた。たとえば、当疾患概念は2004年以降の法務省による「人権教育･啓発白書」や、2010年以降の文部科学省による人権教育に関する通知等において用いられるようになっている。

ところで、「性同一性障害」は法務省や文部科学省による資料の中で、「生物学的な性（からだの性）と性の自己意識（こころの性）が一致しない状態」（法務省 2004)あるいは、「生物学的な性と性別に関する自己意識（以下、「性自認」と言う。）が一致しないため、社会生活に支障がある状態」（文部科学省 2016）であると説明されている。つまり、これら人権教育に関する取組みでは、トランスジェンダーが生活する上で直面する困難の要因を、心身の性の不一致という個人の単純化された特異性のみに還元して捉えている。それゆえ、そうした困難が社会との相互作用を通した自己形成過程の中で生じている可能性については、十分検討していない。

しかしながら、たとえば学校による性別分化の過程で、トランスジェンダー生徒の「ジェンダー葛藤」（学校による性別分化と自らがありたい性別との間の葛藤）が強められることはすでに指摘されているところであり（土肥 2015)、今後は前述の可能性を十分検討した上で、その知見を人権教育に関する取組みに取り入れて行くことが期待される。

２．先行研究と課題

社会との相互作用を通した自己形成過程にジェンダーとの関連から迫った初期の研究は、T.パーソンズに代表される「性役割の社会化」に依拠したものであった。しかしながら、そこではジェンダーに関する社会状況の変化や、そうした変化との相互作用を通した個人による主体的変革の可能性が想定されておらず、個人は一枚岩の男性／女性役割を維持・再生産する存在としてしか描かれなかった（多賀 2001)。

こうした限界に迫ったのが、ジェンダーに関する知識とそれを伴った自己形成過程に着目した、ジェンダー形成研究であった。多賀（前掲書）は、異性愛や男らしさといった「規範的男性性を体現できないことによって否定的な自己イメージを形成しつつあった」青年期男性たちが、自己のあり方を肯定してくれる「重要な他者」との出会いを通して規範的男性性に抵抗し、抑圧の感覚や否定的な自己イメージから解放されていった様子を描き出している。

ところで、以上の研究では、本稿が焦点を当てるトランスジェンダーのように、人生半ばで性別越境する人々の存在は想定されてい

ない。それゆえ、当然ながら性別越境を伴う自己形成過程についても明らかにされてこなかった。

こうした中、教育社会学領域において、トランスジェンダーに焦点化して上記の課題に迫った研究が登場した。土肥（前掲書）は、トランスジェンダーの生徒たちが、学校による性別分化の過程で強められた「ジェンダー葛藤」を、カテゴリー語の獲得やロールモデルとの出会い、カミングアウト、周囲の人々の変容などを通して軽減する様子を描き出している。しかしながら、以下の３点については、先行研究において未だ十分明らかにされていない。第１に、そもそも「自らがありたい性別」という主体的欲望（本稿では、これを性別越境志向と呼ぶ）がどのように形成されているのか。第２に、性別越境志向や性別越境の実践に対し、出生時に付与された性別はどのような影響を与えているのか。第３に、出生時に付与された性別の影響は、コーホートによってどのように異なるのかである。

本稿では、以上の３点を具体的な研究課題として設定する。

３．調査の概要

調査の対象となるのは、20 代後半から 60 代前半のトランスジェンダー６名である。対象者を選定する段階では、出生時に付与された性別やコーホートで比較検討することを踏まえ、なるべく出生時に付与された性別及び出生年が偏り過ぎないように注意した。

インタビューの内容は、対象者から事前に承諾を得た上でボイスレコーダーに記録し、後日発表者自身が文字起こしを行い分析に用いた。また、インタビューでは半構造化面接を採用し、主に性別違和感への気づき、性別越境志向や性別越境の実践、身近な他者との関係、マスメディア（新聞、テレビ放送、書籍など）との接触について質問を行った。

４．分析結果

本稿で得られた主な知見は、以下の３点である。第１に、性別越境志向は「重要な他者」との相互作用を通してダイナミックに形成されていた。たとえば、ある調査協力者は自身をレズビアンだと思っていたものの、レズビアン・サークルで初めてトランス男性（男性への越境者）と出会ったことで、自分も同じようになりたいという男性への性別越境志向を抱くようになった。第２に、出生時に付与された性別にもとづく非対称な規範意識が、性別越境志向や性別越境の実践に異なる影響を与えていた。たとえば、あるトランス男性の調査協力者は、男性的な格好をしてもボーイッシュな女の子として通っていたのに対し、あるトランス女性（女性への越境者）の調査協力者は、女性的な格好をすることで周囲から変態視され、さらにいじめの対象になっていた。第３に、年長世代の方が、出生時に付与された性別の影響を色濃く受けていた。たとえば、同じトランス女性の調査協力者であっても、年長世代の方がよりいっそう規範的男性性に縛られ、女性への越境が困難な状況に置かれていた。

（当日は、以上の分析結果にもとづき、「性同一性障害」という医療的な解釈を用いた人権教育政策の有効性及び限界についての考察も合わせて発表する。）

主要参考文献

多賀太，2001,『男性のジェンダー形成』，東洋館出版社

土肥いつき，2015,「トランスジェンダー生徒の学校経験 ―学校の中の性別分化とジェンダー葛藤―」,『教育社会学研究』第 97 集, pp.47-66.

三橋順子，2006,「往還するジェンダーと身体―トランスジェンダーを生きる―」，鷲田清一編,『身体をめぐるレッスン１ 夢みる身体』，pp.53-80.

助産師の職業的社会化

ー助産師にとって結婚・育児経験は重要か？ー

篠 原　清 夫（三育学院大学）

１．問題の所在

一般に出産や育児は「専門知」だけでなく「経験知」が重要視されることがある。助産師は出産介助や育児等の指導をする専門職であるが、そのため助産師自身に出産や育児経験があるかどうかで助産師としての資質が評価されることが世間で散見される。結婚・出産・育児経験が職業活動に何かしらの影響を与えるにしても、助産師のそのような経験がどの程度影響を与えるのかについて、あまり検討されてはいない。助産師としての職業的社会化には年齢効果が考えられるとしても、それが勤務場所における参加的社会化よる「専門知」によるものなのか、日常生活における出産・育児の「経験知」によるものなのか、これまであまり明確にされてこなかった。

本研究は、助産師における職業的社会化を職務認識/実際行動/助産業務の自己評価から見つめ、その中でも若手助産師に着目し、結婚・育児経験と職業的社会化との関連性の一端を明らかにすることを目的とする。

２．調査対象・方法

調査対象は全国の産科を有する病院・診療所・助産所の助産師で、施設を通して調査を依頼し郵送で回収を行った。回収数は 1,219 名中 673 名（回収率 55.2%）であった。(本研究のデータは三育学院大学看護学部母性看護学研究室の調査による。)

３．助産師の結婚・子ども状況

既婚者は 20 代 16%、30 代 55%、子ども有は 20 代 10%、30 代 47%であり、当然ながら年齢が上昇するほど既婚、子ども有が多かった。

表 1. 職務認識・実際行動・自己評価(mean)

	職務認識	実際行動	自己評価
20 代	92.5	79.0	27.3
30 代	93.4	82.5	29.7
40 代	93.9	83.9	31.1
50 代	94.6	87.4	33.0
60 代	96.7	92.1	35.3
70 代以上	98.1	99.0	38.7
全体	93.6	83.2	30.2
P	p=.038	p=.000	p=.000

p は分散分析結果

助産師としての職務認識/実際行動/助産業務の自己評価について調査した結果、いずれも若手助産師において低いことが明らかになった。

４．若手の職務認識/実際行動/自己評価

20～30 代の若手助産師 384 名の職務認識のクロス集計を行った結果、結婚・子どもの有無による助産師としての職務認識に違いが見られる項目はそれぞれ 10%（2/10）で、大きな相違は確認できなかった。

表 2. 職務認識と結婚状況・子どもの有無

助産師(MW)としての職務認識	結婚	子ども
①助産師(MW)は家族と共にケアの向上に努める	n.s.	n.s.
②MW は専門的情報を提供し女性の権利を支援	n.s.	n.s.
③MW は自己決定権を尊重し意思表明を支持	n.s.	n.s.
④MW は存在意義を自覚し家族に誠実	n.s.	n.s.
⑤MW は妊娠各期の経過診断を行う	n.s.	n.s.
⑥MW は妊娠生活の維持・日常生活ケアを行う	n.s.	n.s.
⑦MW は女性と家族に出産準備の支援	n.s.	n.s.
⑧MW は安全で満足のいく出産体験へのケアを行う	n.s.	n.s.
⑨MW は医師と協働して妊娠経過を支援	n.s.	n.s.
⑩MW は出産の開始・進行状況の診断を行う	n.s.	*
⑪MW は自分の判断のもと経膣出産を介助	*	***
⑫Mw は女性が持つ自然の力を発揮できるよう支援	*	n.s.
⑬MW は安全でかつ納得いく出産体験を支援	n.s.	n.s.
⑭MW は母子の異常発生予防と早期発見を行う	n.s.	n.s.
⑮MW は産褥経過の診断を行う	n.s.	n.s.
⑯MW は産褥復古逸脱の判断とケアの提供を行う	n.s.	n.s.
⑰MW は家族機能と役割変化への対応を支援	n.s.	n.s.
⑱MW は女性と家族のセルフケア能力を支援	n.s.	n.s.
⑲MW は育児の基本が習得できるように支援	n.s.	n.s.
⑳MW は職業団体に入会・業務の質を保証する	n.s.	n.s.

χ^2検定結果　p=.05*　p=.01**　p=.001***

実際行動を分析した結果、回答傾向に相違が見られたのは結婚においては 20%（4/20）、子どもの有無においては 10%（2/20）で、これについても多くなかった。

表 3. 実際行動と結婚状況・子どもの有無

助産師としての実際行動	結婚	子ども
①私は家族と共にケアの向上に努めている	n.s.	n.s.
②私は専門的情報を提供し女性の権利を支援	n.s.	n.s.
③私は自己決定権を尊重し意思表明を支持	n.s.	n.s.
④私は存在意義を自覚し家族に誠実に対応	n.s.	n.s.
⑤私は妊娠各期の経過診断を行っている	n.s.	n.s.
⑥私は妊娠生活の維持・日常生活ケアを行っている	*	n.s.
⑦私は女性と家族に出産準備の支援している	*	n.s.
⑧私は安全で満足のいく出産体験へのケアを行う	*	n.s.
⑨私は医師と協働して妊娠経過を支援している	n.s.	n.s.
⑩私は出産の開始・進行状況の診断を行っている	n.s.	n.s.
⑪私は自分の判断のもと経膣出産を介助している	*	*
⑫私は女性が持つ自然の力を発揮できるよう支援	n.s.	n.s.
⑬私は安全でかつ納得いく出産体験を支援	n.s.	n.s.
⑭私は母子の異常発生予防と早期発見を行う	n.s.	n.s.
⑮私は産褥経過の診断を行っている	n.s.	*
⑯私は産褥復古逸脱の判断とケアの提供を行う	n.s.	n.s.
⑰私は家族機能と役割変化への対応を支援	n.s.	n.s.
⑱私は女性と家族のセルフケア能力を支援	n.s.	n.s.
⑲私は育児の基本が習得できるように支援	n.s.	n.s.
⑳私は職業団体に入会・業務の質を保証している	n.s.	n.s.

χ^2検定結果　p=.05*　p=.01**　p=.001***

助産業務の自己評価について、結婚状況別にクロス集計を行った結果、結婚の有無による違いが 63%（5/8）の項目でみられた。子どもの有無別では、25%（2/8）の項目で有意差がみられた。

表 4. 助産業務の自己評価と結婚状況・子どもの有無

助産業務の自己評価	結婚	子ども
①助産師として自信を持って働いている	*	*
②助産実践の自己評価を客観的に行えている	n.s.	n.s.
③目標とする助産師像をはっきりと意識している	***	n.s.
④助産ケアの自分の意見を他者に伝えている	***	*
⑤私は助産実践に対しやりがいを感じている	n.s.	n.s.
⑥女性や家族との関わりで助産観を構築している	***	n.s.
⑦助産師としてのキャリアに価値を置いている	*	n.s.
⑧仕事に見合った給料をもらっている	n.s.	n.s.

χ^2検定結果　p=.05*　p=.01**　p=.001***

若手助産師の職務認識/実際行動の回答傾向と助産業務の自己評価の回答傾向を比べると、自己評価は結婚状況と子どもの有無により有意差のある項目が多い結果となった。

5．勤務施設によるエラボレーション

以上の結果から出産・育児経験は、若手助産師の職務認識/実際行動とあまり関連がなく、助産業務の自己評価とはやや関連が見られると解釈できるのか。それを検討するため、クロス集計のエラボレーションを試みた。

勤務施設別に、職務認識について結婚・子どもの有無による違いをみる 3 重クロス表を作成した結果、0.8%（1/120）に有意差が見られたにすぎなかった。同様に、勤務施設別実際行動について結婚・子どもの有無による違いをみた結果、2.5%（3/120）、助産業務の自己評価は 6.3%（3/48）に有意差が見られたのみで、合計すると 288 集計中 7 集計、すなわち 2.4%に結婚･子どもの有無による違いがあるにすぎなかった。

以上の結果から、若手助産師の仕事は結婚や子育てのような「経験知」よりも、勤務施設における職業的社会化により生成される「専門知」の影響が強いことが推測される。勤務施設別に職務認識/実際行動/自己評価を分析した結果、有意差が見られたのは職務認識 30%（6/20）、実際行動 90%（18/20）、自己評価 63%（5/8）で、合計すると 60%（29/48）の項目で勤務施設による違いが見られた。これら有意差が見られた各項目のほとんどで、助産院勤務の助産師が職務認識/実際/自己評価のいずれも高い傾向があることが明らかになった。

以上の結果から、若手助産師の職務認識/実際行動/助産業務の自己評価は、結婚状況や子どもの有無によって違いが生じるのではなく、勤務する施設による参加的社会化によって異なっていることが示唆された。

6．結論

本研究は、若手助産師の結婚・育児経験が彼女たちの職業的社会化に影響を与えるか否かについて検討するため、20～30 代助産師のデータを用い、職務認識/実際行動/助産業務の自己評価から分析を行った。

その結果、以下のことが明らかになった。1) 若手助産師の結婚状況、子どもの有無による職務認識と実際行動に大きな違いは見られず、10～20%の項目で有意差が見られただけであった。2) 助産業務の自己評価については、有意差のある項目は、結婚状況 63%、子どもの有無 25%でやや多かった。3) エラボレーションを行うため、勤務施設別×職務認識/実際行動/助産業務の自己評価×結婚状況/子どもの有無による 3 重クロス集計を実施した結果、結婚や子どもの有無に違いがあるのは 2.4%しかなかった。4) 勤務施設別に職務認識/実際行動/助産業務の自己評価について分析した結果、職務認識 30%、実際行動 90%、助産業務の自己評価 63%の項目において勤務施設による違いが見られた。特に助産院勤務の助産師の実際行動や助産業務の自己評価が高い傾向にあることが明らかになった。

これらの分析結果から、若手助産師にとって職務認識/実際行動/助産業務の自己評価のありかたは結婚・育児経験との関連性が低いことが示唆された。巷で言われる出産経験のない助産師への疑念は杞憂に過ぎず、結婚や子育てのような「経験知」よりも、職場において身につける知識や技術である「専門知」のほうが助産師としての職業的社会化にとって重要であることがわかった。特に助産師が主体的な働きをする助産院に勤務する助産師の職務認識/実際行動/助産業務の自己評価は高く、助産院は助産師としての職業的社会化が促進される職場となっていることが示された。

文　献

佐藤美春・菱谷順子,2011,「助産師の職業的アイデンティティに関連する要因」『日本助産学会誌』25 巻 2 号,171-180.

篠原良子,2011,「日本における助産師の職務行動への影響要因」『医療保健学研究』2 号 ,65-77.

北川良子,2011,「出産・育児期にある助産師の仕事意欲に影響を及ぼす要因」『母性衛生』51 巻 4 号 ,684-693.

岡津愛子・松村惠子,2012,「助産師の出産体験による働くことへの意識変化」『香川母性衛生学会誌』12 巻 1 号,47-51.

育児言説をバーンスティン理論で読み解く

――育児雑誌記事にみる教育化とジェンダー化――

○高橋　均(北海道教育大学旭川校)
○天童　睦子(宮城学院女子大学)
加藤　美帆(東京外国語大学)

Ⅰ.問題の設定

本報告は、育児言説の理論的枠組みの検討のもとに、主に 1990 年代以降の商業育児雑誌の趨勢と記事分析をふまえながら、育児言説の変容と象徴的統制の作用の解明に迫るものである。

「育児言説 childrearing discourse」とは、端的にいえば「育児について書かれたこと／語られたこと」、「育児にかかわることばの束」である。一般に言説は、「談話、論述」などを意味するとされるが、それが社会的権力関係と結びつくとき、単なる発話や記述を超えて「力を付与されたことばの束」となり、人々の思考や行為を明示的･暗示的に統制する作用を持つことになる。

本報告では、育児や教育の営みに潜む権力関係を見極め、子育ての困難の背後にある隠れた構造的問題を明らかにするために、バーンスティンが「教育言説 pedagogic discourse」論で用いた諸概念から示唆を得て、子育て・教育を含む知識伝達の営みにかかわる言説の配分、伝達、獲得の過程を、育児メディア、とくに育児雑誌の趨勢・内容分析を通して考察する。

Ⅱ. 教育言説から育児言説の理論へ

1. バーンスティンの教育言説論

バーンスティンの理論は、学校教育に代表される制度的教育 education だけではなく、より広義の教育 pedagogy、すなわち知識伝達と再生産にかかわる営み全般への関心に及んでいる点に特徴がある。この意味で彼のペダゴジーの社会学は、文化伝達の総合理論であり、育児やしつけといった日常的でローカルな場における知識伝達の実践から、オフィシャルな(公式の)知識伝達までを含むトータルな教育伝達を視野に入れたものといえる。本報告ではその理論の有効性と限界をふまえながら、育児言説の理論と実証に応用したい。

バーンスティンが提起する「教育言説」とは「それ自身の原理に従って言説を脱配置し、再配置し、再焦点化する一つの原理」であり、言説そのものというよりも「教育言説の選択的な伝達と獲得のために、他の諸言説が領有され、互いに特別な関係がもたらされる原理」である(Bernstein 1996)。つまり教育言説は、いくつか存在する言説のなかから、ある言説を妥当なものとし、その選択・伝達・獲得のために言説相互の特有の関係を作り出す原理である。それは権力と結びついて、何が、誰にとって重要なのか(カテゴリー間の境界)、またそれをいかに伝達するのか(再文脈化)という教育主題を恣意的につくりだす、特定のコミュニケーションのルールとなる。

2. 教育装置

バーンスティンは教育言説論を、言説の生産、伝達、獲得の過程全体を見通す原理として提示し、その説明のために「教育装置 pedagogic device」を提起した。そこでは、教育装置を構成する 3 つのルール(諸規則)として、第一に、誰が、何を、誰に、どのような条件で伝達するかを指示し配分する「配分ルール distributive rules」、第二に、言説が伝達される過程で再文脈化される「再文脈化ルール recontextualizing rules」、第三に、再秩序化のプロセスを経て、その内容が評価され人々に獲得される「評価ルール evaluative rules」を挙げている。配分ルールの機能は、社会集団、意識形態、実践の関係を規制する、知識配分というカテゴリー化にかかわるものである。再文脈化ルールは、ある特定の教育言説の形成を規制し、特定の文脈を付与し、再秩序化させる規則である。それらによって編成された教育言説は、実践的文脈において規制的原理としての評価ルールへと変換される。

3. 育児言説の社会理論

バーンスティンの教育言説論は、マクロな社会における権力関係が、教育の過程内部の統制の様式にいかに具現化されるかを描きだした、言説と権力と知識伝達の構造分析の統合理論と捉えることができる。

この理論を育児言説に応用するならば、権力によって正当化された特定の育児と教育の言説が再文脈化の過程を経て、日常的育児・教育実践を通してどのように意識形態を形成するかという、伝達、具現化 realization の潜在的過程の検討が可能となろう。

育児言説の特徴は、次のように整理できる。
①育児言説は、子ども・子育て・社会化にかかわる現象に特定の意味を付与することばの束である。
②育児言説は産育を統制する「枠づけ」として日常の営みに立ち現れる。
③育児言説は、元々の文言がある文脈から切り離され、特定の言説が強化され、再文脈化されて変容する、言説の再秩序化の過程である。
④育児言説は、社会のなかに可視的・不可視的に存在する権力的諸関係と結びつき、ジェンダーという文化的カテゴリーの形成を通して象徴的統制を生成し、具現化していく(天童編 2016)。

Ⅲ. 育児メディアと育児言説の変容

1. 育児メディアの変遷

本報告では、日常的・実践的育児知識に秘かに入り込み、社会化エージェントとしての親の意識と実践を統制する「象徴的統制」の表出としての育児言説に注目する。具体的には日本の育児雑誌を取り上げるが、育児メディアと言説の変遷は次のように要約できる。

戦後―1970年代:育児書の大衆化、育児雑誌の登場、「教育する家族」の広がりと子ども中心主義

1980 年代:マタニティ雑誌の創刊ブーム、「産む私」の主役化、選択としての妊娠・出産意識

1990 年代:妊娠・出産・育児の一貫誌の登場、「本音」の育児、夫婦協同育児、父親の育児参加言説の正当化

2000年代:父親向け教育雑誌の登場、育児雑誌の多様化、家庭の教育責任への注目。

とくに2000年代以降の育児関連雑誌(育児・教育情報誌、妊娠・出産期向けを含む)の変容において特筆すべき点としては、読み手の多様化、子どもと育児のための育児知識・情報の媒体という枠の変化が挙げられる。いいかえれば、第一に、これまで出版界では母親向けが主流であった育児雑誌において父親向けを意識した雑誌の相次ぐ創刊があったこと、第二に、子育て期の母親向けの育児情報誌という枠を超えた、母親のファッション情報誌の色合いが濃いもの、働く母親に特化したもの、環境問題・社会問題に敏感な家族向けの誌面構成のものなど、内容の多様化、多元化が目立つことである。

2000 年代のこのような育児メディアの変化は、子育て期の家族の価値の多様化の一端を映し出しているように思われる。

2. 多様化する育児雑誌

そこで本報告では 90 年代以降の代表的育児雑誌を取り上げ、その変遷と特徴を整理しながら、育児雑誌に立ち現れる育児言説の変化を考察する。

分析対象とした育児雑誌は、『ひよこクラブ』〔ベネッセコーポレーション〕・『Baby-mo』〔主婦の友社〕・『kodomoe』〔白泉社〕・『bizmom』〔ベネッセコーポレーション〕・『edu』〔小学館〕・『AERA with Kids』〔朝日新聞出版〕・『nina's』〔祥伝社〕・『かぞくのじかん』〔婦人之友社〕・『tocotoco』〔第一プログレス〕・『クーヨン』〔クレヨンハウス〕・『日経 Kids+』〔日経 BP 社〕・『プレジデント Family』〔プレジデント社〕・『FQ JAPAN』〔アクセスインターナショナル〕の全13 誌である。

これらの育児雑誌をその基本コンセプトや対象とされる読者層の観点から分類すると、①育児の実践的知識志向型 ②子どもの能力開発志向型 ③市場的価値志向(就労・ファッション重視)型 ④脱市場化志向型の、四つのタイプに分けることができる。

専業主婦の母親を主な読者対象として刊行された、90 年代型育児雑誌の代表格『ひよこクラブ』(1993 年創刊)、2000 年代には共働き家庭の母親や協力して子育てに取り組む夫婦を読者対象とする『bizmom』・『かぞくのじかん』、子どもの知的能力や学力の向上、勉強のノウハウを伝授する『edu』・『AERA with Kids』などがある。また、『クーヨン』(1996 年創刊)を先駆けに、スローライフ、スローフード、自然と親しむ子育てや環境問題への配慮、サスティナビリティを強調する『tocotoco』といった独自路線もある。それらに加え、2005－06 年には、父親を主な読者対象として設定した『日経 Kids+』・『プレジデント Family』・『FQ JAPAN』などが相次いで刊行された。このように育児雑誌の言説空間において、多様な子育てのスタイルや子育ての指針が語られるようになり、2000 年代以降の育児雑誌市場は、いわば「多様化」の様相を呈している。今や育児雑誌の言説空間は、子育てをめぐる様々な意識・実践がせめぎ合うアリーナとなっている。

Ⅳ. 教育化・ジェンダー化する育児雑誌

1. ジェンダー・コードと育児コード

本報告の課題は、今日の育児雑誌の言説空間において、どのような育児意識・実践が正当なものと位置づけられているのか、つまり、子育てや家庭教育における「支配的な文化的カテゴリーdominant cultural categories」(Bernstein 1990)とはどのようなものであるのかを明らかにすることにある。

2000 年代以降、育児雑誌上の言説において、子育ての担い手のアイデンティティは多様化・拡散しているようにみえる。しかし、バーンスティン理論を手掛かりに、より詳細に育児雑誌記事を読み込んでいくと、多様化・拡散とは異なった位相が析出される。

本報告では、「ジェンダー・コード gender codes」(Arnot 1982，天童 2000)のフレームワークをふまえて、「親のジェンダー類別」と「子どもの枠づけ」のセットを「育児コード childrearing codes」と措定し、育児雑誌記事(ヴィジュアル・イメージも含む)の分析から、「育児言説コード codes of childrearing discourse」を抽出した。

「親のジェンダー類別」については、育児雑誌の母親・父親(女性・男性)に関わる表象および記事に着目し、父親(男性)の画像や挿絵(表象)の登場する比率が高いほど、父親の育児参加関連記事の掲載頻度が高いほど、その育児雑誌は、親のジェンダー類別を「弱める」メッセージを伝達していると解釈した。

「子どもの枠づけ」については、育児雑誌にみられる子どもの能力・脳力開発を志向する記事や受験型学力の身に付け方を指南する記事に着目し、それらの掲載頻度が高いほど、その育児雑誌における教育志向は明示的で、子どもの枠づけは「強い」と解釈した。

分析対象としたのは、上述した各誌の創刊号から2014年12月号の全号である。分析の結果、全 13 誌のうち 10 誌(76.9%)が、「強い」ジェンダー類別と「強い」枠づけを示した。「育児コード」の観点からは、さまざまな育児雑誌に横たわる共通の規制的原理が浮かび上がってくる。育児雑誌記事の分析から抽出された支配的な「育児言説コード」は「強い類別＋Classification」と「強い枠づけ＋Framing」(＋C／＋F) であり、ここに、育児雑誌(育児言説)の「ジェンダー化」・「教育化」傾向を確認することができる。すなわち、そこから読み取れるのは、表向きの育児言説の多様化・拡散とは裏腹の、「ジェンダー化」・「教育化」へと収斂する規制的原理としての「育児言説コード」のあり様である。

2. 濃密化する「教育」へのまなざし

「ジェンダー化」・「教育化」された育児雑誌の読者層の形成はすなわち、各家庭において親が、子育てをめぐる強固な性別役割分業を維持しつつ、「子どもの監視、裁定、矯正、そして規制に関与する『専門家』として自らを新たに作り直すことを要求される」(Burrows & Wright 2004)ことを意味する。母親たちは、子育ての役割・責任を一身に引き受けつつ、「監督、モニタリング、正常化」を伴った「規律訓練的技術 disciplinary technique」によって、子どもの「生と教育へのかかわり」を再編成していくことになる。

具体的な記事分析から明確になるのは、育児雑誌における「教育化」傾向である。従来、「教育化」を志向する記事が目立たなかった実践知識志向型の『ひよこクラブ』などにおいて、子どもの能力・脳力の向上を志向する「子どもの枠づけ」を強める記事が増加している。『ひよこクラブ』『Baby-mo』における「脳力」関連記事件数の推移を、2000 年以降でみたところ、2010 年代以降、当該記事の増加が確認された。つまり脳科学や神経医学などの「脳発達言説 brain development discourse」を基調とした「濃密育児 intensive parenting」(Wall 2010)を称揚する言説が顕在化している。

ファッション志向の『nina's』は 2008 年の創刊であるが、2010 年以降、家庭生活や習い事を通じて子どもの能力を向上させようとする趣旨の記事が散見されるようになる。『kodomoe』は、2011 年の創刊であるが、2014 年以降、子どもの能力向上を主眼に置く記事の登場がある。

また、「教育化」は低年齢化の傾向もみせており、2008 年には『AERA with Baby』が創刊されるなど、「0 歳からの教育情報」を謳った育児雑誌が登場している。こうした「教育化」された育児雑誌の台頭が示唆するのは、親たちの「成功計画 planning for success」(Wall 2010)志向の強まりが、今日の育児雑誌市場を支えているという可能性である。

Ⅴ．育児言説と象徴的統制

言説は、単なる社会的実践の表象に留まるものではなく、「既存の権力と支配の社会関係を強化する」(Keller 2013)装置としての位相を併せ持っている。とりわけ、「商業」育児雑誌は、市場での支持の有無により、その刊行継続が左右される。それゆえにその誌面は、読者のニーズやレリヴァンスに合わせた知識・情報によって構成されることになる。

もっとも、育児雑誌の誌面・内容のあり方は、

読者の置かれた社会的状況や社会構造によって規制されるだけではない。育児雑誌などの育児メディアは同時に、その誌面・内容を読者に受容させていくなかで、「正当な」子育て意識・実践の境界を形成する役割を果たす。

問題は、今日の育児雑誌の言説空間において、どのような育児意識・実践が正当なものと位置づけられているのか、つまり、子育て・家庭教育における「支配的な文化的カテゴリー」とはどのようなものであるのかということである。

そこで注目すべきはバーンスティンの「象徴的統制 symbolic control」の枠組みである。

象徴的統制とは、マクロレベルの権力関係(ヘゲモニーをめぐる社会集団間の闘争)が、「支配的な文化的カテゴリー」としての言説に転換され、ミクロレベルの人々の意識形態や精神構造を形成していく一連の過程を指す。バーンスティンは、「言説は権力に読み換えられ、権力は言説に読み換えられる」(Bernstein 1990)と述べるが、この含意は、言説と権力が相互に不可分な関係にあり、言説を読み解くことが権力関係を読み解くことにつながるということである。

本報告において示すのは、育児言説を通じた象徴的統制の過程、すなわち、社会集団間のヘゲモニー闘争にかかわる「権力」が特定の言説カテゴリーを生起させ、その言説が再文脈化のエージェントによって再定義され、言説を獲得する育児実践の当事者の意識を統制していく過程である。「配分」・「再文脈化」・「評価」の 3 つのルールからなる「教育装置」は、象徴的統制の過程を実証的に記述するさいに有用な概念である。すなわち、育児雑誌の誌面・内容のあり方(言説)と社会集団間の力関係(権力)は密接に結びつくが、「象徴的統制」の枠組みは、言説と権力がどのような関係性にあるのか、また、言説と権力の結びつきが何をもたらすのかを理解するための見取り図を与えるものである。

VI. おわりに

本報告では、育児雑誌を通じて、子育て・家庭教育における「支配的な文化的カテゴリー」が社会集団にどのように配分されているのかをみた。今日の育児雑誌の言説空間には、「ジェンダー化」・「教育化」された子育て・家庭教育を正当なものとする「育児言説コード」が存在し、そのコードへのアクセスの権限は中間層に専有されている(配分ルール)。

また、「ジェンダー化」・「教育化」された「育児言説コード」生成の背景には、作り手（雑誌編集者）による言説の「脱配置 delocation・再配置 relocation・再領有 reappropriation」の実践がある(再文脈化ルール)。

例えば、父親向け育児メディアの編集者インタビューから見出されるのは、育児雑誌の記事内容が、支配的な社会集団のニーズに合わせるよう「再文脈化」されることであり、子育て・家庭教育の「支配的な文化的カテゴリー」は、支配的な社会集団の子育て・教育意識(ニーズ)と雑誌の作り手側の意識とのいわば「弁証法的関係」のなかで編成されている(高橋 2016)。

そして、再文脈化された育児雑誌記事は、「支配的な文化的カテゴリー」として伝達され、ローカル＝日常的文脈において、個々のエージェント(母親・父親)が子育て・教育を実践していくうえで「何を、どうすべきか」という判断基準や指針の枠をつくり出す(評価ルール)。

今日の育児雑誌市場を中間層フラクション間のヘゲモニー闘争を映し出す鏡とみるならば、今日、中間層においてヘゲモニーを掌握しているのは、「ジェンダー化」・「教育化」された子育て・家庭教育に勤しむ親たちということになる。

一方で、2000 年代以降の育児雑誌市場においては、脱ジェンダー化・脱教育化を志向する育児雑誌の登場があり、それは中間層内部の親たちの葛藤・抵抗のゆくえを示すものともいえる。

2000 年代型育児メディアの言説とその変容は、育児言説の伝達・獲得過程に埋め込まれた象徴的統制の一端を映し出しているのである。

<主な参考文献>

Bernstein, B., 1990, *Class, Codes and Control, vol.IV: The Structuring of Pedagogic Discourse*,Routledge.

Bernstein, B., 1996, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, Taylor & Francis: London & Bristol. (=2000, 久冨善之ほか『〈教育〉の社会学理論―象徴統制、〈教育〉の言説、アイデンティティ』法政大学出版局.)

Burrows, L. & Wright, J. ,2004, The discursive production of childhood, identity and health. In Evans, J., Davies, B. & Wright, J. (eds), *Body Knowledge and Control: Studies in the Sociology of Education and Physical Culture*. London: Routledge, pp. 83-95.

高橋均, 2004,「差異化・配分装置としての育児雑誌――バーンスティンの〈教育〉言説論に依拠して」『教育社会学研究』第 74 集: pp. 129-147.

高橋均, 2016,「2000 年代型育児雑誌にみる父親の『主体化』」天童睦子編『育児言説の社会学――家族・ジェンダー・再生産』世界思想社.

天童睦子, 2000,「バーンスティンの権力・統制論再考――ジェンダー・コードの視点から」『教育社会学研究』第 67 集: pp.83-99.

天童睦子編, 2016,『育児言説の社会学――家族・ジェンダー・再生産』世界思想社.

夜間定時制高校からの職業移動

―1970 年代の卒業生のライフストーリーより―

鍛冶　直紀（大阪大学大学院）

1. はじめに

1.1. 問題の所在

夜間定時制高校卒業生が自らの置かれた状況をどのように解釈し、そこでどのような職業移動を模索していったのか、その過程とともにそこにおける定時制高校での経験の意味を考察した。

職業移動についての先行研究は若者の社会階層の再生産構造を理解しようとするマクロレベルの分析が主流である。しかし近年の労働市場の変容により、若者の移行プロセスが複雑化し、移行の選択とその結果を個人が引き受けなければならなくなってきた。このような状況の中で、日本においても高校卒業生を追跡し、インタビュー調査によって、困難な社会状況に立ち向かい、ライフコースを形成するプロセスを明らかにする試みされるようになってきた（古賀 2011. 乾 2013 など）。

本報告は高卒学歴が飽和状況になった 1970 年代半ばに定時制高校での学校生活を体験した者たちを対象とする。現在ほど労働市場が複雑化していないとはいえ、全日制に進学できず、「標準的でないライフコース」の軌道に進んだために、彼らは様々な困難を抱えながらの職業移動をなしてきたのではと想像できる。その職業生活の終盤を迎えている彼らの職業経験を辿ることから、今日の困難校や定時制高校からの職業移動を試みる若者への教育の示唆が得られないだろうか。

1.2. 研究方法と対象

研究方法としては「解釈的アプローチ」を用い、中卒後すぐに働き、職業移動をなしていく過程を彼ら自身の内在的論理に即しての把握を試みる。クローセン(1987)がいうように社会構造は我々ができることを決める「傾向」があるにすぎず、どんな人生にも目的志向性が働いていて、ライフコースの選択とその役割遂行には、その人自身の努力などが影響を与えると考え、彼ら自身の解釈過程の分析を主要な課題とする。

対象とするのは 2008 年に閉課程となった大阪南部の A 高校である。この地域は大阪府でも高校進学率が最低レベルにあり、地場産業への就職の為に地方からの中卒者が多く流入し、勤労青少年の教育機関として定時制高校が大きな役割を担っていた。

対象となる卒業生は 1974 年に入学し(府外出身者 35%)、卒業した 60 人のうちの 17 人である。研究の目的を伝え発表の了解を得たうえで 1 時間半~3 時間の半構造的インタビューを行った。彼らのすべてはかつての報告者の教え子たちであり、背景知を用いてのアクティブ・インタビューとなっている。インタビューに当たっては、在学中に書いた「生活文集」の内容から話し始め記憶の喚起を促した。また、インタビューの約半数は A 高校の定時制記念室・校庭・教室で行った。

2. 卒業時の職業移動

進学者(15 人)のうち、7 人は地方出身の女子であり、准看護士として働いていた 3 人は高等看護学校へ、残りの 4 人は繊維工場で働いていた生徒であり、保育士の短大へ 3 人、准看護士学校へ一人が進学した。地方出身の女子生徒にとって定時制高校は専門的な資格取得への道を開くルートとして存在していたのである。

ほとんどの生徒はすでに就職していたが、高卒資格を生かして転職するものは多くはない。転職した事情は「より良い給料を求めて」のものや、「人間関係に気を遣って」との語りがあった。定時制の友人から得る労働条件の情報や、高卒を機に職場の人より待遇がよくなることへの申し訳なく思っての転職であった。転職せずに継続しても「高卒資格」が給与体系に反映されるケースはほとんどない。しかし、給与よりも「良好な人間関係を優先して」、「残業で稼げるから」「さらに働きながら進学するから」転職しない。

所得面から見ればこの時期には高卒・中卒の初任給が接近し、すでに初職を獲得していた彼らにとって、高卒学歴による職業移動は必ずしも実現すべきものではなかったのである。

3. 職業指向の類型

卒業後、多様な職業移動をしていく。職業において「大事にしてきたこと」についての語りからは、以下の 4 つの類型が見いだせた。

まず、職業そのものの中に目的的価値を見出すタイプである。高校在学中の初職で発見したモノづくりへの適性の自覚を持って「職人」として、

歩んできた人、高校時代の趣味から「質」を追求する写真作家としての自己を形成してきた人がこれに当たる。次に職業稼ぎの手段としての道具的価値を置いてきたタイプである。残業で稼げると考え繊維工場での勤務を続け、家を建てることを目標とし、より良い給与を求めて転職を重ねた人、不安定な身分であろうと転職しながら土建業の「社長」を目指した人などである。さらに女性から多く聞かれた職業以外の生活領域を優先して、職業の方向性を決めてきたタイプである。彼女たちは結婚でいったんは退職し、子育ての一段落や阪神大震災やバブル崩壊による夫の失職などを契機としてパート労働に就いている。また、男性からは人間関係における信実性にこだわって、職業を変えてきた語りがあった。そしてもう一つの類型には、明確な指向性を持たぬままに、適職を模索してきた人たちが該当する。

4. 職業的自律性の獲得

卒業生の語りにある職業の指向性には前述のようにいくつかの類型があるが、彼らの多くに共通するのは職業人生全体を俯瞰する自律的な職業意識である。職業的自律性とは「厳しい雇用環境の中でも個人が力強く自らのキャリアを追及していけるような態度・意識や能力」(本田)である。彼らは卒業後の歩みの中で、どのようにしてこの自律性を高めてきたのであろうか。

4.1. 技術・知識を習得して

高卒後、高等看護学校などの専門学校での学びで知識を得たり、職場での厳しい技術研修で自信をつけていく。そして、中卒後「流れのままに」看護師になったが、定時制での経験が「もっといろんなことを」と主体的に自分の選択による職業生活へと切り替えていくきっかけとなったことや、友達よりは先に社会に出て「自分で稼いでいる」という実感が、高校時代の職場の訓練に耐えさせたとの語りがあった。

4.2. 権利意識を持って

中卒後すぐに家計を支える収入を得るために働く中で、働いただけのもらうのは当然の権利であると考えるようになったとの語りがある。有給や退職金がない労働組合のない職場での個人交渉でそれらを認めさせ、より良い労働条件を求めて転職を重ね「マルクスなど教えてもらわなくても」自分は一人で当然のことを要求してきたという。

4.3. 自営業主になって

ブルーカラーが自営業を目指す傾向は 1960 年代にはあったが、70 年代にはサラリーマン志向が一般的になっていった(岩井 2000)といわれるが、自営業主としての独立を志した語りが多くあった。彼らの自律意識の持ち方を見れば、次のようなものがあった。土建屋の「社長」を目指した人は開業に必要な多様な資格を取得し、積算・集金ができずに苦労し、「雇われている方が楽」と言いながらも、今後の仕事として古物商の資格や食品衛生の資格も取ってあるといい、次の事業への意欲を語る。リスクを背負いながら挑戦し続けることで自律心を維持向上させているのである。また写真作家への物語を前提に自己のアイデンティティを構築し、多額の借金を負うリスクとコンペでの入賞の機会を斟酌しながら働いてきた。そして写真作家としての地位を得た今はこどもの明るさや力を表現して人の気持ちを変えていきたいと語る。自己実現の次元だけでなく、社会への働きかけの次元も持つことが、彼の職業的自律性を高めているのである。さらにパン屋として独立した人は、高校時代の友人から安心と日常生活に向かう力を得てきたことから、パン作りとともに、高校時代の友人たちが集える居場所提供が、自己活用の場と捉えている。複線的な人生目標の設定により、独自の働き方を立ち上げてきたのである。

5. 結論

「働きながら学ぶ」定時制高校での生活が彼らの職業移動に持った意味は以下の点に見いだせた。

１．中卒で就労した地方出身の女性にとっては高等看護師、保育士へ職業移動するためのルートとしての機能を果たしていた。

２．職業的自律性を育む契機となる経験を蓄積していた。

遊びたい時間に通学するために、「すべてを締め出し」「決まりがある」として、全日制の友人から自らの生活を切断し、自分なりの生活を構築しようとする。そして「稼いでいる」ことで自らを差異化していく。また、学校の働いている友人・先輩との話で自分の労働現場を相対化する視点を持てるようになっていった。さらに、互いの背景が可視化される学校生活での人間関係が、人生の目標をかならずしも「成功」としない価値観を身につけさせていった場合もあった。

今日の定時制では未就労の生徒が増えたとはいえ、アルバイトに励むものも多い。学校が生徒の就労にまで踏み込んで、「働くことを学ぶ場」としての機能を回復し、ネットワークが職業経路を支えてきたことから、そのアイデンティティを深いところで支える関係構築を可能にするような学校文化づくりが必要である。

教師の語りから見える定時制高校の変容

―『定通教育研究集録』に着目して―

佐川宏迪（京都大学大学院）

1. はじめに

本報告では、1960 年代から 90 年代にかけて発行された定時制・通信制高校教師たちの研究会機関誌『定通教育研究集録』における議論を分析する。特に、定時制高校が全日制高校の不合格者や中退者などを受け入れる高校教育の受け皿となるなかで、教師たちは定時制高校をどのように位置づけようとしていたのかに注目する。この議論に注目することで、定時制高校が生徒の質的な面等実態の変化を受けてどのように受け皿化をしようとしていたのかを明らかにすることが可能となる。

2. 先行研究

本報告と類似の関心から、定時制高校の変化について実証的に分析した研究に片岡（1983，1993）が存在する。片岡（1983）は、定時制高校に在籍する生徒の実数と後期中等教育人口に占める定時制生徒のシェアが減少する 1965 年以降を「衰退期」と捉え、この時期に生徒層が変容し「経済的に余裕はあるが学力の低い生徒」や「経済的に余裕もなく学力も低い生徒」が多数を占めるようになってきたことを指摘している。片岡によれば、定時制高校は勤労青少年のための教育機関としての役割を縮小させ全日制の亜流として成績原理のピラミッドの底辺に位置付けられるようになった。また、片岡（1993）によれば、定時制高校に在籍する多くの生徒たちは他の生徒や教師との交流などによって定時制高校での生活にプラスの意味を付与している。こうした定時制高校の持つポジティブな影響力については近年の研究（城所・酒井 2006）でも指摘されている。

以上のように、従来の研究では定時制高校が高校教育における受け皿となっていることが指摘されまた、その要因についても明らかにされてきている。しかしながら一方で、受け皿化していくまでの過程でどのような議論がなされたのかについてはこれまで明らかにされていない。この点を明らかにすることによって、定時制高校がいかにして高校教育の受け皿となりえたのかを検討することが可能になると思われる。

3. 分析資料

本報告で用いる『定通教育研究集録』は、小沢（1987）によれば東京都公立高等学校定時制通信制教育研究会の機関誌として 1961 年度に創刊されており、報告者が確認した限りでは 1995 年度まで発行された年刊雑誌である。その内容は、教員の実践報告や現場での課題に関する座談会や対談の記録が掲載されることもある。本報告では、そのうち入手できた 1964 年度から 95 年度号までに焦点を当てることとする。本誌を

分析対象とする理由は、本誌が定時制高校に関する教員による議論が掲載されている雑誌であり、さらに 30 年分の議論をほぼ途切れることなく追うことができる数少ない資料だからである。同様の雑誌は他にも存在するが、管見の限りここまでまとまって残っているものは存在しない。

4. 学力低下論から拾いあげ・治癒教育必要論へ

本報告で注目するのは、教員の議論の内容がどのように変化していったのかという点である。この変化を明らかにする際に特に注目するのは、教師たちによる定時制生徒についての現状把握とそれを受けてどのような対応が必要かという議論である。

1960 年代から 70 年代の初めは、生徒の学力低下が注目されそれらの傾向をもつ生徒に対しどのような対応をしていくべきかといった議論が主流であった。この学力低下論においては生徒の適性を生かした教育や無理のない目標を設定することなどが必要といった議論が展開されており、学力の低さを前提とした指導の在り方が模索されていた。

しかしながら 70 年代の半ば以降は、教科指導と生活指導を統合して行うことの必要性が説かれるなど、学力以外に改善の対象が拡大する。そして、さまざまな条件の生徒の「拾いあげ」を行うための夜間高校が提案されたり（1977 年）、悩みや精神的問題などをもつ生徒に対する「治癒教育」の発想の必要性が主張されたり（1989 年）という動きが見られた。このように定時制高校は、衰退期（片岡 1983）とされる時期以降、教員の認識のレベルにおいて高校教育のセーフティネットとして立ち現われつつあった。

5. まとめ及び当日の報告について

本報告では、定時制高校の受け皿化と並行する形で、教員の認識のレベルでも定時制高校が高校教育におけるセーフティネットとして立ち現れつつあったことを指摘した。その過程で、教師たちが定時制高校にもとめる機能は学力低下への対応から生活指導、そして拾いあげというように変化していた。

2000 年以降、東京都ではチャレンジスクールが開校している。それらは定時制課程を統合しているケースも少なくない。このチャレンジスクールが、小学校や中学校での不登校や高校での中退を経験した生徒等を主な対象としている（東京都教育委員会 2016）ことをふまえれば、本報告で注目した教師たちの議論がその後のチャレンジスクール設置へと接続する重要な議論であったととらえることが可能である。

当日は詳細なデータを提示するとともに、上記の観点から分析・考察を行う。

【参照ないし引用した文献は当日の配布資料に記載する】

フリースクール卒業生のエスノグラフィー

藤村晃成（広島大学大学院）

1. 問題設定

本報告の目的は、フリースクール卒業生が、卒業後における生活世界をいかに意味づけるのかを記述＝解釈することを通して、フリースクールから社会への移行をめぐる様相を明らかにすることである。

フリースクールを対象とした先行研究では、既存の学校とは異なった理念による実践の特徴を明らかすることに主な関心が当てられてきた。その中で特に強調されているのは、子どもの不登校経験を読み替える役割をフリースクールが果たしているという指摘である。例えば、フリースクールに在籍する子どもが不登校経験を否定的なものから肯定的なものへと捉えていくプロセスを経ていることや（朝倉 1995）、学校的なものが排除された空間構築とスタッフの関わりが子どもの安心を喚起する機能を持つこと（佐川 2010）などの知見があげられる。つまり、フリースクールは学校的価値観を相対化するためのオルタナティブな教育の場として位置づけられ、不登校経験のある子どもの自己変容を促す「居場所」としての役割を果たしていることが示されてきたのである。

しかし、先行研究ではフリースクールの内部のみを分析の射程に捉えており、卒業後の生活世界との関連においてフリースクールがどのような役割を果たしているのかという点については十分に検討されてこなかった。

例えば、「居場所」からの社会参加のプロセスに着目した御旅屋（2015）は、先行研究では「居場所」がいかに成立するかという視角に偏っているために、「居場所」が外部社会から隔離された空間として捉えられているという問題点を指摘している。また貴戸（2004）は、不登校経験者の「居場所」経験と「その後」の関係について着目し、不登校経験を肯定的に捉える「選択の物語」では回収できない葛藤の側面があることを指摘している。

これらの知見を踏まえれば、フリースクールの果たす役割をより詳細に検討していくためには、フリースクールの内部過程のみに焦点を当てるのではなく、フリースクールから社会の移行をめぐる問題に着目した分析を行うことが必要であるといえる。

とりわけ、2000 年代以降にはフリースクールが中学校や私立通信制高校のサポート校に転化する傾向が高まっている（貴戸 2014）。さらに、不登校・高校中退者を積極的に受け入れる学校や教育施設では、大学進学行動が喚起されるようになっているという（内田 2016）。つまり、フリースクールでは、学校的価値観を相対化する「オルタナティブ」な教育を志向しながらも、大学進学という「メインストリーム」への復帰を目指すというパラドキシカルなトラックが生じているといえる。それでは、このような状況において、フリースクールでの経験は卒業後の生活世界といかに関連づけられているのだろうか。その問いに迫っていくためには、フリースクールから社会への移行プロセスを進路の達成／未達成という枠組みで単に当てはめるのではなく、当事者の主観的な解釈によって描き出す作業が必要である。

そこで本報告では、フリースクール卒業生の〈語り〉に着目することで、フリースクールから社会への移行をめぐる様相を明らかにしていきたい。具体的には、フリースクールから大学へ進学した卒業生に対するインタビューでのやりとりを記述＝解釈することで、フリースクールと学校制度の接合が卒業後にいかなる帰結をもたらすのかという点について考察を行うことにする。

2. 調査概要

本報告の調査対象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る。また、様々な年齢やニーズのある子どもを受け入れるために私立通信制高校の認定サポート校や放課後等デイサービス事業といった他機関との連携を行いながら実践を展開している。フリースクール X の「通信制コース」卒業後の進路は高等教育機関への進学が約半数を占めており、その多くが推薦・AO 入試制度を利用することで県内の私立大学や専門学校などへの進学を決定していることが特徴である。

本報告の研究協力者は、フリースクールXから大学や短期大学などへ進学した卒業生7名である。報告者は、フリースクールXへのフィールドワークを2013年12月から継続的に行っており、その中で知り合った生徒の卒業後を追跡し、フリースクールXに対する意味づけや卒業後の生活に関するインタビューを実施した。また、スタッフに紹介してもらう形で知り合った研究協力者も存在する。それらを踏まえて本報告では、研究協力者の〈語り〉だけでなく、フィールドノーツの記録やスタッフの〈語り〉も補完的に用いながら分析を行うことにする。

3. 分析

フリースクール卒業生へのインタビューを通して、フリースクールでの経験が、卒業後においては両義的な役割を果たしていることが浮かび上がってきた。詳しくは以下の通りである。

3.1. フリースクールXのモデル・ストーリー

フリースクールXの卒業生は、フリースクールXでの経験を回顧的に振り返る際には、スタッフが志向する理念や実践を内面化して語りを構成していることが明らかになった。つまり、フリースクールXにおいて、「自由な時間／空間の中で対人関係を構築していく」というモデル・ストーリーが共有されていたのである。また、フリースクールXの「居場所」づくりの実践が、自身の不登校経験を肯定的に捉え直すためだけではなく、卒業後の生活への意味づけにも影響していることが示唆された。

3.2. 卒業後に直面するストーリーの編み直し

しかし、フリースクール卒業後に目を向けると、フリースクールXで内面化してきたモデル・ストーリーを編み直していくプロセスに直面することになる。

例えば、大学へ進学したアツキは「もともと自分はそういう性格ではないけど（中略）Xを卒業して、なんか最初はすごいやる気だった」と進学当初の状況を振り返る。複数のサークルに加入したり、自分から積極的にクラスメイトに声をかけたりと、フリースクールXで経験した「対人関係の構築」を大学生活に持ち込もうとしていたのである。しかし、それらが大学への過剰適応を引き起こし、休学や退学につながっていたという。

フリースクールXにおける「居場所」の特性は、社会への移行プロセスを捉え直す契機になる一方、強固に内面化することでフリースクールXの卒業後の生活世界の編み直しを困難にする側面があることがうかがえる。

3.3. フリースクール経験の再資源化

さらに卒業生の〈語り〉に着目していくと、卒業後の生活を捉え直していくためのストラテジーとして、フリースクールXへ再び相談しに訪れたり、大学の相談室や趣味のコミュニティなど、フリースクールXに類似した「居場所」を見出したりしていた。つまり、フリースクールでの経験を再資源化し、大学での生活を維持しようとしていたのである。

4. 考察

このように、フリースクール卒業生は、学校的価値観と切り離された「居場所」を提供するフリースクールでの経験を内面化させることで、卒業後の生活を肯定的に捉えようとしていた。しかし一方で、フリースクールのモデル・ストーリーを内面化することで卒業後の生活世界との折り合わせが困難になる側面をも有していた。

当日は、これらの分析にもとづいてフリースクールから社会への移行をめぐる問題について詳細な考察を行う予定である。

（詳細な分析は、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.
・内田康弘, 2016,「サポート校生徒と大学進学行動:高校中退経験者の『前籍校の履歴現象効果』に着目して」『教育社会学研究』第98集, pp.197-217, 東洋館出版社.
・御旅屋達, 2015,「若者自立支援としての『居場所』を通じた社会参加過程：ひきこもり経験者を対象とした支援の事例から」『社会政策』第7巻(2), pp.106-118.
・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.
・貴戸理恵, 2014,「不登校の「その後」を問う:1980年代の不登校運動から2010年代の生きづらさへ」『月刊 教育と医学』3月号, pp.28-35, 慶應義塾大学出版会.
・佐川佳之, 2010,「フリースクール運動における不登校支援の再構成：支援者の感情経験に関する社会学的考察」『教育社会学研究』第87集, pp.47-67, 東洋館出版社.

定時制高校における中退問題
―補償と排除の間で―

古賀正義（中央大学）

１．問題設定：中退者調査からみた定時制生徒の進路選択過程

本発表は、貧困地区にある中退率の高い都立進路多様校や特色校等＝７高校でのパネル調査（2013 年から各学年で実施）の結果を活用しながら、高校タイプの違いによる進路選択意識形成の差異を、とりわけ定時制･昼夜間３部制、定時制・学年制夜間の高校に焦点付けながら分析しようとするものである。

すでに行われた都立高校中退者への悉皆調査（2012 年）の結果によれば、中退後（ほぼ２年半以内）の就学・就労の進路選択は高校タイプによって大きく異なり、高校選択時にみられた進路指向の残存効果が認められた。とりわけ、同じ「定時制」と呼ばれながら、定時制・昼夜間では、突出して進路の「選択なし」が多くなり、インターバルを継続する者が増大するのに対して、定時制・学年制では就労へ向かう者が多くなる傾向がある（図表１）。

図表１　進路分化（%）上）調査時／中退以降

高校タイプ	就労・就学	就労	就学	なし
定時制･昼夜間	26．2 34．2	47．7 45．9	8．4 9．9	17．8 9．9
定時制･学年制	22．4 33．7	59．3 49．4	4．5 6．8	13．8 10．0
通信制	18．4 35．9	60．5 48．7	13．2 10．3	7．9 5．1
全体	27．9 39．1	50．7 42．4	11．4 11．3	10．1 7．2

こうした進路分化の過程を裏付けるように、各タイプの高校に入学した者の中学校時代の出席や成績、部活動の状況にも大きな差があり（図表２）、定時制・昼夜間では「出席状況」がよくなかった者がきわめて多く、「不登校」傾向の存在をうかがわせる。他方、定時制・学年制では、むしろ「成績」がよくなかった者が多く、「学力低下」をうかがわせる回答が目につくといえる。

図表２　中学時代（「よくなかった」割合）（%）

高校タイプ	出席状況	成績	部活動
定時制･昼夜間	43．5	36．1	47．7
定時制･学年制	27．8	40．0	43．9
通信制	25．6	15．8	34．2
全体	18．6	26．0	35．1

しかしながら、家庭の状況をみると、定時制・昼夜間、定時制・学年制とも大きな差異がなく、父親の大学在学率低い点やシングルマザーの割合が平均と同様に高い点など、階層性は共通している。むしろ通信制では、父母との同居率が低いものの、母親の学歴が高いという異なる傾向がみとめられる（図表３）。

図表３　家族状況（%）

高校タイプ	父親同居	母親同居	父・大学在学	母・大学在学	暮らしにゆとり
定時制･昼夜間	54.6	84.3	17.6	12.4	34.5
定時制･学年制	54.7	86.8	17.3	11.0	32.2
通信制	44.7	71.1	28.6	21.4	38.5
全体	59.6	85.7	23.9	11.9	33.1

２．定時制高校へのストリーミング

教師は、定時制高校にはそもそも進学時に不本意入学や他校の中退、不登校などを経験した生徒が集中しやすく在学自体が難しいと語る。

イン：最初から、中学卒業してここへ・・。

教師：受験失敗したりとか。・・まあ、いろいろ、全日制に入学できなかった生徒が、否応なくというのもありますし。そうかといえば、全日制の学校２、３校経験してですわね、不登校とかいろいろ理由があるでしょうが、（ここへ）。そういうので何年かして、やっぱりもう１回経歴を整えて、社会に出るとか

復帰というか、それをしたいという生徒なんかもいますね。そういう子は、結構意識が高いです。やり直しに成功していったら、ものすごい（悪い）学校でも、きっちりとしたことができますけど。そうかといって、一旦進学とか就職とかしますわね。・・環境が変わると、即また不登校になったり、そういうのもあります。・・難しいですね。

実際、定時制昼夜間＝X君、さらに学年制＝Y君、それぞれの中退者は以下のように中退した経緯を語っていた。

＊インタ１：ああ。何かその、やめる理由というか、何かそういうものって何か。

X：自分が学校を休み過ぎちゃって、単位がなくなっちゃって。

インタ１：アルバイトやったりとか、何か。

X：あと、遊びとかしちゃって。・・何かやっぱ、その、自分は定時じゃないですか・・で、その地元の友達とかも、まあ、全日とか、そういうのなんで、やっぱり夜から遊んじゃったりして。

＊インタ２：まず聞きたいのは、なぜやめちゃったかな？

Y：まず一つ大きいのは人間関係ですね。・・・親友とちょっと「トラブル」がありまして。・・僕、人見知りするほうなので、友達とかあんまりつくるほうじゃないんですけども。・・その親友が、定時制をやめたって聞いたので。だから僕も、やめてしまったっていうことですね。・・それで何か、人間不信みたいな感じになっていったんで。その、ちょっと当時は、まあ結構、自殺とかも考えていたんですね、事実。

対人関係や生活時間の揺らぎが、仮に昼夜間であっても、定時制通学者には多くあり、そこに問題が生じていくといえる。

３．定時制高校へのパネル調査から見えること

そこで、定時制学年制をとる２校についてのパネル調査結果を見てみることとしたい。X高校は区部、Y高校は市部にあるが、ともに中退率はきわめて高い。特にX高校に、中学時代から半分以上欠席した者が多く集まり、かつ成績も低い者が集まっている（図表４）。

図表４　中学時代の状況（よくない割合）

高校＝1年次	欠席状況	低い成績	高校入学後の欠席
定時制･X高校	47．6	54．8	21．9
定時制･Y高校	17．0	25．0	23．5
全体	9．6	30．8	9．5

また、進路の希望で見ると、入学当初は就職と専門学校が多いものの、平均の割合には至らず、その後３年間を経て、「卒業後の進路をよく考えたことがあるか」を尋ねると、X高校では 0.0%、またY高校でも 5.9%しかなかったという結果である。その意味では、在学すること自体が大きな課題であるともいえよう。

図表５　進路の希望

高校＝1年次	就職	専門学校	大学
定時制･X高校	31．0	38．1	7．2
定時制･Y高校	21．7	37．0	8．6
全体	36．8	37．9	12．9

４．結論と課題

定時制に最後の高校教育のチャンスを求める者の多いことは改めて確認できた。しかしながら、不登校や低学力などの影響の強さは個々の高校によってかなり異なっているようにみえる。

どのような進路希望や就学観を持つ生徒が「生き残る」のか。他の高校からの「不適応」＝「排除」の場とみえる定時制が、どのような教育的補償を行っており、あるタイプの生徒の生き残りを促してきたのか。

中退者調査を入り口にしつつ、パネル調査の結果から友人関係や居場所などの機能も含めた定時制高校の存立基盤を理解していくことを試みたい。当日、発表資料を配布し詳細に論じる。

参考文献

拙稿「高校中退者の排除と包摂―中退後の進路選択とその要因に関する調査から」『教育社会学研究』第96集、2015.

拙稿「高校中退者問題と格差社会」岩波講座・教育･第２巻『社会の中の教育』岩波書店、2016.

子どもの生活経験・体験の構造

―JLSCP2015 データを用いて―

○ 香川 めい　（東京大学）
石田 浩　（東京大学）
佐藤 香　（東京大学）
松下 佳代　（京都大学）
○ 橋本 尚美　（ベネッセ教育総合研究所）
耳塚 寛明　（お茶の水女子大学）
秋田 喜代美　（東京大学）

１．子どもの生活経験や体験と空間的アプローチ

成長とともに、子どもたちの日常の経験や体験はどう変化するのだろうか。本報告は、小学生から高校生までの幅広い年齢を対象としたデータに多重対応分析（以下 MCA）を用い、子どもの経験や体験を空間的に把握することで、その一端を取り出そうとするものである。

学力に対する高い社会的関心を反映し、学習にかかわる行動には注目が集まってきた（苅谷 2000、須藤 2007、2010 など）。しかし、子どもの日常は学習以外の実践や活動からも構成されている。実際、放課後の過ごし方は成長とともに変化し、外遊びの時間が減少したり、利用メディアの時間が変化したりしている（ベネッセ教育総合研究所 2014）。また、放課後や 1 年間の過ごし方にも家庭背景の影響があることも指摘されている（西島 2009）。とはいえ、学習にかかわる行動に比べれば、その他の日常行動にはあまり大きな関心が払われてきたとは言い難い。その理由は、学力という確立された変数との強い関連がある学習行動と異なり、「その他」の日常の活動の意義が把握しにくいこと、加えて、「その他」の活動には多種多様なものが含まれ、何に注目してよいのかが自明ではないことが考えられる。近藤（2011、2012、2014）では、社会空間アプローチを用いて多次元的に社会階層を掌握し、分析することの有効性が示されている。本報告は、この手法を援用することで、多種多様な子どもの生活経験や体験をいくつかの軸に集約して把握し、それが子どもの成長や育ち方とどのような関連にあるのかを検討したい。

２．データと変数

2-1.データ

本分析で使用するデータは、東京大学社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所の共同研究「子どもの生活と学び」研究プロジェクトで 2015 年 7～8 月に実施した「子どもの生活と学びに関する親子調査 2015（JLSCP2015）」から得られたものである。全国の小学校 1 年生から高校 3 年生までの子どもとその保護者（親子ペア）が調査の対象であるが、子ども本人の回答は小学校 4 年生以上がのみから得られる。本発表で用いるのは子どもの回答であり、小学校 4 年生以降が分析対象となる（N＝9,802）。

2-2.変数

JLSCP2015 では、生活に関する側面（生活時間、お手伝い、遊び等）に特化して調査項目が設定された。学習に限らない子どもの生活の側面が数多く尋ねられているため、多面的な子どもの生活経験や体験をとらえるのに適したデータとなっている。

分析では、子どもの日常の生活や活動に関連する以下の変数群に MCA を行った。それらは、生活時間（14 項目・41 カテゴリー）、お手伝い（6 項目・18 カテゴリー）、問題のある行動（10 項目・31 カテゴリー）、人とのかかわり方（15 項目・44 カテゴリー）、遊び・遊び場（19 項目・49 カテゴリー）、この 1 年間の体験（11 項目・22 カテゴリー）、この 1 年間の感情経験（12 項目・24 カテゴリー）、学校生活（7 項目・14 カテゴリー）の合計 94 項目、243 カテゴリーである。全体の変数間の関連の分散（慣性、イナーシャ）は、第 1 軸によって 44.9%、第 2 軸によって 23.7%、第 3 軸で 9.2%、第 4 軸で 6.7%説明され、これら 4 つの軸で約 85%のばらつき [i]をとらえられるため、以下ではこの 4 つの軸を検討することにする。

３．子どもの生活経験・体験の空間

3-1.生活経験・体験空間を構成する軸とその解釈

まず、これらの軸が何を意味しているのかを探っていこう。第 1 軸への寄与が大きいのは、プラスの方向で「近所の人と話す（0）」[ii]、「学校行事

に参加する(－)」、「公園で遊ぶ(0)」、「親戚と話す(0)」、「授業が楽しい(－)」といったカテゴリーであり、一方マイナス方向への寄与が大きいのは「近所の人と話す(＋)」、「自然の中で遊ぶ(＋)」、「小さい子の面倒を見る(＋)」、「難しいことに挑戦する(＋)」などのカテゴリーである。第 1 軸のプラスの方向には、他人との接触を避け、行事にも参加せず、日常的にも楽しくないといった項目が集まり、マイナスの方向には、近場ではあるが外に出て遊び、さまざまなことを体験し、挑戦するといった項目が並んでいる。ここから第 1 軸は、行動面での非活発性と近場ではあるが活発に行動していることを示す軸であると解釈した。

第 2 軸はプラスの方向に「遊び場:ファストフード店やファミレス(＋)」「SNS のルールを破る(＝)」、「遊び場:ゲームセンターやカラオケ(＋)」「携帯電話やスマフォを使う(1 時間以上)」といった消費的に遊ぶことに親和的な行動が、マイナス方向には「遊び場:コンビニやショッピングセンター(0)」、「遊び場:ファストフード店やファミレス(0)」、「遊び場:ゲームセンターやカラオケ(0)」、「友だちに悩みを話す(0)」と消費的ではない行動の寄与が大きい。したがって、2 軸は、消費的な遊びをするか、そうではないかを示す軸であるととらえられる。

第 3 軸はプラスの方向に「将来のことを考える(＋)」、「遊び場:公園(0)」、「遊び場:友人の家(0)」、「疑問点を深く調べる(＋)」といった身近な場所(屋外)で遊ばず、何らかの点について熟慮する行動の寄与が大きい。マイナス方向では、「将来のことを考える(0)」、「遊び場:公園(＋)」、「携帯電話やスマフォを使う(使わない)」、「遊び場:友達の家(＋)」という身近な場所で遊び、あまり深いことは考えないようなカテゴリーの寄与が高い。ここから第 3 軸は、考えるか行動するかの軸であるということができる。

最後の第 4 軸については、プラスの寄与が高いのが「学校の規則を破る」、「友だちとけんかする」「授業が楽しい(－)」、「友だちを傷つける(＋)」などある意味やんちゃで、相対的には逸脱度の高い行動である。マイナス方向では、「知らない人と話す(=)」、「感情傷つく(0)」、「近所の人と話す(=)」、「先生に悩みを相談する(=)」といった何をするにもほどほどな姿勢を示すカテゴリーが集まっている。第 4 軸は、ちょっとした逸脱行動を含めたやんちゃな行動(正の方向)と特にこれといって特徴がなくほどほどな行動(負の方向)を意味する軸と解釈できる。

3-2.子どもの生活経験・体験の社会空間を構成する軸の意味：性別と年齢から

以上のように集約できる 4 つの軸と子どもの成長や発達はどのような布置関係にあるのだろうか。性別と学年をかけあわせたものを追加処理でプロットしたのが、図 1(第 1 軸と第 2 軸)と図 2(第 3 軸と第 4 軸)である。いずれの図においても、学年の上昇とともに、軸の一方からもう一方へと位置が推移しており、これら 4 つの軸は子どもの成長にともなう経験や行動の変化を示しているとみなせる。

図 1 をみると、男女とも小学生が左下(第 3 象限)、高校生が右上(第 1 象限)に配されている。小学校段階では、男女の違いはそれほど明確

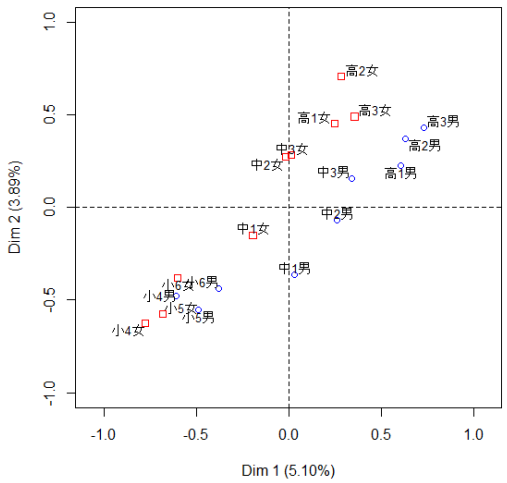


図 1 性別×学年の布置(第 1 軸と第 2 軸)

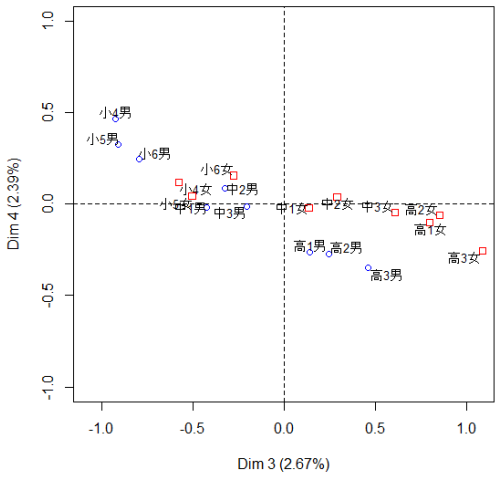


図 2 性別×学年の布置(第 3 軸と第 4 軸)

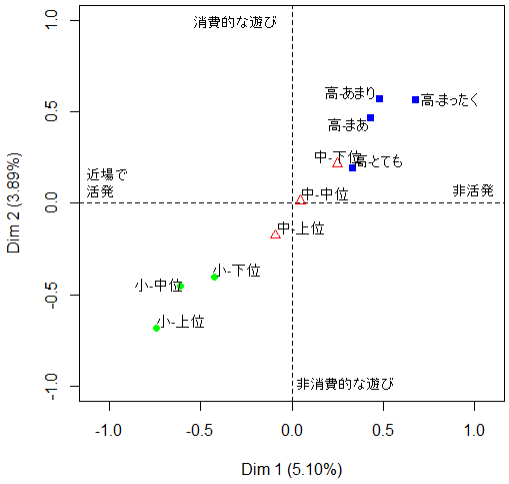


図 3 学校段階×成績の布置（第 1 軸と第 2 軸）

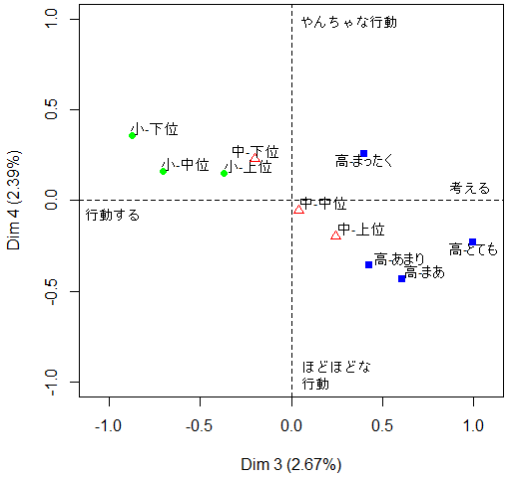


図 4 学校段階×成績の布置（第 3 軸と第 4 軸）

ではないものの中学、高校になると女子の方が上方左側に配されるようになっている。加えて小学生では、学年による違いはそれほど明瞭ではないこともわかる。つまり、子どもは成長とともに非活発になり、また消費的な遊びをするように変化する。そこには、性別による違いがあり、特に中学校以降で女子の方が消費的な遊びに興じやすく、男子の方がより非活発になる傾向がある。

第 3 軸と第 4 軸方向の違いをみると、今度は左上（第 2 象限）に小学生が、右下（第 4 象限）に高校生がプロットされている。全体的に男子の方が左側、すなわち「行動」の極に近い方に、女子の方が右側、「考える」極に近い方に位置しているため、男子は行動しがち（逆に女子は、考えがち）な傾向がある。4 軸方向の学年による差は男子で大きく、小学生のうちはやんちゃな行動をとっていたのが、高校生ではほどほどな行動をとるようになる。以上より、子どもは年齢が上がるとより考えるように、やんちゃな行動はあまりとらなくなるようになるということができる。

4．子どもの能力との関連

4-1.学校の成績との関連

これら 4 つの軸は、子どもの能力や家庭的背景とどのような布置関係にあるのだろうか。図 3（第 1 軸と第 2 軸）と図 4（第 3 軸と第 4 軸）は、学校段階と成績 [iii]をかけあわせたものを追加処理でプロットしたものである。

図 3 をみてみよう。学校段階が上がるにつれて、点の配置が左下から右上へと移動する傾向は、図 1 と同様である。学校段階別にみると、小学生、中学生は、成績上位グループが左下に、成績下位グループが右上に配置され、上位の子どもほど近場で活発な傾向、下位の子どもは非活発だが、消費的な遊びをする傾向があるといえる。「入るのが難しいと言われる大学に入りたい」かどうか（意識）を成績の代理変数として用いた高校生の場合、小学生、中学生とやや傾向が異なり、第 1 軸方向（横軸）では、「とてもあてはまる」「まああてはまる」「あまりあてはまらない」の位置が、1 軸（横軸）方向ではほぼ直線である。つまり、これらの意識をもっていると、同じ程度に（非）活発であるといえる。一方、第 2 軸方向（縦軸）では、「あまり」「まったく」の位置があまり違わず、「まああてはまる」と「とてもあてはまる」子どもが、下方に位置している。したがって、高校では、「とても」「まあ」「あまり」「まったく」の順の並びでの差というよりも、入りたいと思っているかかどうかという差の方が大きいと考えられる。

図 4 からは、どの学校段階でも、第 3 軸方向（横軸）では、成績下位グループが左側に、成績上位グループが右側に配置され、上位の子どもの方が「よく考える」機会があるといえる。一方、第 4 軸方向（縦軸）では、成績下位グループが上側に、成績上位グループが下側に配置され、下位の子どもの方がやんちゃな行動をとっている。高校生では、「とても」の子どもが「あまり」や「まあ」の子どもより、ややややんちゃな行動をとる傾向があるようだ。また、学校段階内での差をみると、小学生は成績による差が小さいが、中学生、高校生と差が拡大する傾向にある。その理由は、中学生の成績下位、高校生の「まったくあてはまらない」の子どもの第 4 軸の位置が、小学生とほぼ同じためである。つまり、成績が下位の子どもたちは、学校段階が上がってもあまり「ほどほどな」行動をとるようには変化していない。

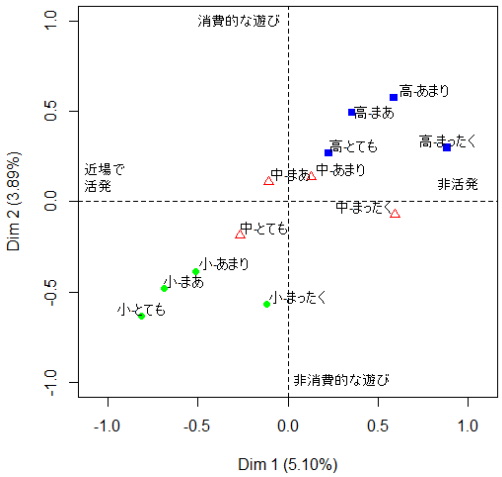


図 5 学校段階×将来目標の布置
（第 1 軸と第 2 軸）

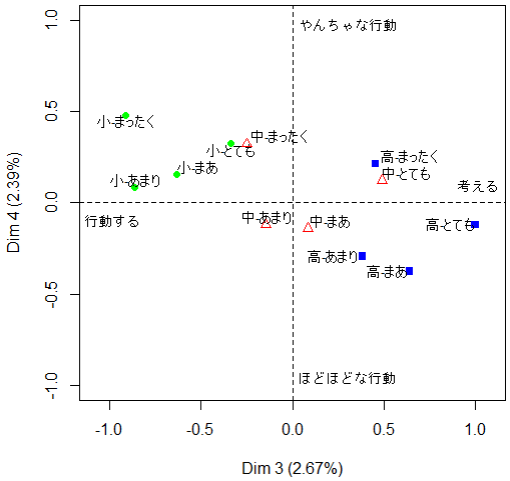


図 6 学校段階×将来目標の布置
（第 3 軸と第 4 軸）

4-2.自立（将来観）との関連

次に、自立意識（将来観）との関連を見てみよう。図 5（第 1 軸と第 2 軸）と図 6（第 3 軸と第 4 軸）は、学校段階ごとに「将来の目標がはっきりしている」への回答を追加処理でプロットしたものである。学校段階ごとの傾向はこれまで見てきたものと同様であることがまず確認できよう。

同一学校段階内での差に注目すると、成績のときとは傾向が若干異なっている。図 5 では、どの学校段階でも、「将来の目標がはっきりしている」に「とてもあてはまる」「まああてはまる」「あまりあてはまらない」と回答した子どもは、左下から徐々に右上に配置されているが、「まったくあてはまらない」の子どもは右下に配置されている（第 1 軸方向<横軸>では右側、第 2 軸方向<縦軸>では「まあ」「あまり」より下側）。そのため、意識の高低によって緩やかな逆 U 字カーブを描いている。活発か非活発かは将来目標と連動しているものの、消費の軸では、「もっともあてはまる」子と「まったくあてはまらない」子が同程度に非消費的である。「まったくあてはまらない」子どもの活動範囲が狭く、消極的な様相がうかがえる。

図 6 では、どの学校段階でも、第 3 軸方向（横軸）では、「あまり」と「まったく」の位置があまり違わず、同じ程度に「行動する」傾向がある。また、第 4 軸方向（縦軸）では、どの学校段階でも、「まったく」の子どもが上側に、「あまり」「まあ」の子どもが下側に配置されているが、「とても」はその間にある。「とても」の子どもは、「よく考える」ことと合わせて、ややややんちゃな行動もとっているといえる。

4-3.保護者の関わりや学歴との関連

保護者が調査対象の子どもに、どのようなことの「大切さを伝えているか」（生活習慣、文化にふれること、自信をもつことなど）や、父母の最終学歴などとの関連をみた（図は省略）。

「大切さを伝えているか」どうかは、第 1 軸（非活発か近場で活発か）、第 3 軸（考えるか行動するか）方向（横軸）との関連がみられ、第 2 軸、第 4 軸方向（横軸）との関連は小さい傾向にあった。また、父母の最終学歴など家庭的背景との関連はあまりみられず、最終学歴については、「父母とも非大卒」の子どもで多少配置が違う程度であった。

【付記】
・文献については当日の配布資料に記載する。

［謝辞］「子どもの生活と学びに関する親子調査 2015（JLSCP2015）」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。

[i] ベンゼクリ修正値の値（Le Roux and Rouanet 2010）。
[ii] 以下各カテゴリーの（ ）の符号の意味は以下の通り。0：しない／ない、＋：よくある、あてはまる、－：まったくない、あてはまらない、＝：やや、あまり。
[iii] 小学生の成績は、国語・算数・理科・社会の各教科について自己評価（5 段階）したものを合計し、3 等分した（上位・中位・下位）。中学生は外国語を含む 5 教科。高校生は、「入るのが難しいと言われる大学に入りたい」の回答（4 段階）のほうが「成績」の相対的な位置をあらわしていると考え、代理変数として用いた。

小学 6 年生の経済知識に対する主観的理解度を規定する諸要因

松川 誠一（東京学芸大学）
秋山 和子（KCJ GROUP 株式会社）
関口 陽介（KCJ GROUP 株式会社）

1. はじめに

1990 年代以降、経済の金融化が深化するなかで世界的に金融リテラシー教育の重要性が指摘されるようになった。子どもの経済社会化や金融リテラシー教育に関する研究からは、幼少期に形成された経済的・金融的意思決定に関わる態度や価値観が成人後の金融リテラシーのあり方に影響を及ぼす可能性も指摘されてきている。

本報告の目的は、金融リテラシーの発達初期段階にある子どもの金融リテラシーの状態を明らかにする研究の一環として、小学 6 年生の経済システムに関する知識の主観的なあり方とそれに影響を与えている諸要因を探索的に分析することである。金融リテラシー研究ではリテラシーを測定する際に「客観的に正確な」知識の有無を問うことが多い。それは、金融事象を正しく理解しているか否かが、金融的な意思決定を経由して（金融的な）Well-being に関係していると考えられるからである。ところが、小学生が持っている経済・金融に関する知識は極めて曖昧であり不正確なものであり、成人と同じ枠組みを利用してその金融リテラシーの状態を測るとその値は極めて低いものとなる。その一方で、子どもは経済システムに関する知識をまったく持っていないわけではなく、それなりの仕方で理解している。また、小学校高学年になれば、自己の知識の正しさに対する自己評価も可能になっている。自己の持つ知識に対する信憑性に関する信念は、その知識内容の客観的な正確さとは別に、金融リテラシーの中長期的な伸長に影響を与える効果を持っている可能性がある。金融リテラシー研究においては経済システムに対する客観的な理解度と主観的な理解度は、概念上区別して扱われるべきであり、後者の効果は前者を上回る可能性もある。

2. 調査対象者と方法

本研究で利用するデータは、KCJ GROUP 株式会社が運営する子ども向け職業・社会体験型施設であるキッザニア®に学校行事として訪問した小学校の協力を得て収集されたものである。調査は、2015 年 9 月から 11 月にかけて各学校がキッザニアに訪問する直前（1～2 週間前）に学校ごとに行われている。今回の研究では、そのうち 11 校 732 名分のデータを利用する。被験者はすべて小学校 6 年生である。

モデルはすべて OSL 重回帰モデルであり、すべての説明変数を同時に投入して推定した。男女すべてのデータを用いて推定したモデルと男女別データに推定したモデルを設定し、男女間の交差妥当性についても検討できるようにした。

3. 経済用語に関する主観的理解度

本研究では被験者に対して 9 つの経済用語（表 1 参照）を示し、それぞれについて「知らない・わからない(1 点)」「知っているが説明できない(2 点)」「知っているが友だちに説明できる自信がない(3 点)」「知っている(4 点)」の 4 件法で評定させた。これは、各用語を正確に理解しているかどうかではなく、自身の用語理解度に対する主観的な評価（主観的理解度）であることに留意されたい。

今回はモデルに投入する従属変数として、主成分分析の第 1 主成分得点を経済システムについての総合的な理解度の指標として、また探索的因子分析（最尤推定法、プロマックス回転）によって得られた 3 因子得点（経済システム、家庭金融、支払手段）を内部領域ごとの理解度の指標として用いる（表 1 参照）。

4. 説明変数

性別ダミー変数（男子=0, 女子=1）は全データのモデルに対してのみ投入されている。その他の変数については、すべてのモデルで同一である。

性別以外の説明変数は、①子どもの金融社会化に関連する 5 項目（「決まった日にお小遣いをもらうか（いいえ=0, はい=1）」「いつもお小遣い帳に記帳しているか(いいえ=0, はい=1)」「新聞をどの程度読んでいるか（いつも=0, ときどき=1, 読まない=3）」「自分の銀行通帳を持っているか（いいえ=0, はい=1）」「計画的な貯金を

した経験があるか（いいえ=0, はい=1)」、②親の子育て戦略や文化資本に関する 5 項目(「小さいときに読み聞かせをしてもらった経験があるか（よくあった=1～ほとんどない=4)」「宿題を見てもらう頻度（あまりない=1～ほとんど毎日=4)」「通塾日数（0～7 日)「博物館・美術館・科学館への訪問頻度(0 回=0～5 回以上=6)」「お手伝い数（0～9 個)」、③親とお金のことについて会話する頻度（しない=1～よくする=4)、である（表 2 参照)。

5. 考察

全員のデータを用いた Model 1 では、男子の方が経済知識に対する主観的理解度が高い可能性が示された。お小遣いに関するしつけに関連する諸変数は有意でないが、銀行通帳の保有状況については男子のみ有意となっている。通塾日数や新聞を読む頻度といった経済関係情報への接触と強く関連する変数は有意な値を示している。また、親とお金について話す機会が多いと答えた子ほど経済知識の主観的理解度は高い。お手伝いの数の効果は男女でやや異なっている。

性別を問わず、通塾や新聞閲覧など家庭外の経路を通した情報への接触が、子どもの経済知識の理解度に大きな影響を与えている。他方、家庭内で親が行うしつけに類する要素については、それらがジェンダー非対称的な効果をもっていることが示唆される結果となった。たとえば、銀行通帳の保有は男子のみ理解度に影響を与えている。他方、読み聞かせについては女子のみに効果が見られる。これらは同じ出来事であっても男女間で異なる意味を持っていることを示唆している。金融リテラシーはジェンダー秩序の一部として存在し、そのなかで形成・展開されているのである。

表1 平均・標準偏差、および主成分分析と因子分析の結果

	主成分分析			因子分析					
	第 1 主成分	第 2 主成分	第 3 主成分	第 1 因子 経済システム	第 2 因子 家庭金融	第 3 因子 支払手段	共通性	平均	SD
自由貿易	**.690**	.455	.131	**.711**	.058	-.040	.525	1.79	.915
日銀	**.694**	.478	-.039	**.730**	-.021	.024	.535	1.81	.937
投資	**.775**	.264	-.011	**.676**	.064	.101	.613	2.00	.972
利子	**.695**	.142	-.008	**.450**	.133	.147	.417	2.13	1.082
キャッシュカード	**.702**	-.138	.525	.189	.101	**.498**	.490	2.31	.812
株	**.744**	-.199	-.261	.272	**.497**	.031	.517	2.54	.923
電子マネー	**.710**	-.199	.498	-.014	.018	**.881**	.781	2.56	.984
年金	**.735**	-.330	-.303	.138	**.666**	.004	.578	2.80	.958
保険	**.740**	-.433	-.235	-.081	**.886**	.056	.761	3.05	.859
Cronbach's α	.883			.801	.809	.736			
因子相関 第 2 因子				.613					
第 3 因子				.590	.606				

表2 重回帰分析の結果(標準化回帰係数)

	全データ (n=732)	男子 (n=365)				女子 (n=367)			
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7	Model 8	Model 9
従属変数	第1主成分得点	第1主成分得点	経済システム	家庭金融	支払手段	第1主成分得点	経済システム	家庭金融	支払手段
説明変数									
性別(男=0)	-.063 +								
決まった日にお小遣い	-.029	-.020	-.016	.005	-.033	-.039	-.017	-.051	-.048
いつもお小遣い帳に記帳	-.037	-.060	-.079	-.040	.000	-.003	.007	-.038	.024
新聞を読む頻度(いつも=0)	**-.183 ****	**-.202 ****	**-.226 ****	**-.122 ***	**-.165 ****	**-.172 ****	**-.162 ****	**-.157 ****	**-.136 ***
銀行通帳の有無	**.101 ****	**.145 ****	**.154 ***	**.108 ***	**.117 ***	.054	.049	.025	.042
計画的な貯金の経験有無	.029	.048	.031	.050	.035	.011	.012	.021	.015
読み聞かせ経験	.024	-.029	-.012	-.060	.013	.098 +	**.103 ***	**.120 ***	.061
宿題を見てもらう頻度	-.011	-.042	-.040	-.048	-.006	.032	.023	.004	.075
通塾日数	**.201 ****	**.193 ****	**.189 ****	**.168 ****	**.145 ****	**.212 ****	**.230 ****	**.176 ****	**.126 ***
博物館・美術館・科学館への訪問頻度	**.073 ***	.081	**.102 ***	.060	.041	.050	.046	.040	.005
お手伝い数	**.088 ***	**.101 ***	.091 +	.072	.082	.081	.064	.089 +	.081
会話頻度:お金のことについて	**.136 ****	**.137 ****	**.120 ***	**.158 ****	.078	**.134 ****	**.108 ***	**.147 ****	.093 +
adj. R square	.149	.141	.155	.083	.066	.142	.131	.120	.064

+ p<.1; * p<.05; ** p<.01

教育課程外の学習活動が中学生の認知・非認知能力に与えた効果

○湯川志保（帝京大学）　松繁寿和（大阪大学）　妹尾渉（国立教育政策研究所）

研究の目的とデータ

本研究では、中学校で取り組まれた教育課程外の学習活動（以下、正規カリキュラム外学習）が生徒の成績や学習意欲、生活習慣、価値観に及ぼす影響を実証的に検証する。

データは、ある自治体の教育委員会とA校とB校の二つの中学の協力を得て収集したものである。調査観察期間は2015年度である。A校では、以前より全生徒に正規カリキュラム外学習を導入しているが、B校では2015年度から2、3年生にのみ同様の学習を導入した。

生徒の価値観、学習意欲や生活習慣に関して、4月と11月にアンケートを取り、情報を入手している。また、その際に基礎的学習能力を測るテストも行っている。また、11月には1年生と2年生を対象に国語、数学、理科、社会、英語関して各学年の学習内容の修得度を測る独自の学力テストも行っており、今回は2014年度と2015年度の結果を入手できた。さらに、これらのデータは生徒ごとに調査のために特別に作成したコードで繋ぐことが可能であり、パネル化されている。

以上のような準備から、図表1に示されるように、Difference in Differences（以下、DID）分析を3つのケースに適応することができる。

まず、B校における正規カリキュラム外学習が、2015年の4月に2、3年生を対象に導入されたことに注目する。4月以前には、B校生は当該学習の経験が無いことから、4月段階での生徒の状況にはその効果は反映されていない。しかし、6ヶ月後の11月にはその効果が現れている可能性がある。すなわち、A校の生徒は正規カリキュラム外学習を受け続けているが、B校の生徒は受けていない状況から受けている状況に変化する。4月の段階では2校間に本来存在する差に加え正規カリキュラム外学習の有無が生み出す差が加わった状態であるが、11月の差は2校間に本来存在する差のみになる。したがって、2年生と3年生に、それぞれDIDを適応することができる。ここではアンケートで得られた学習意欲等を非認知能力に関する尺度とし，その差を分析する。

もう一つは、学力に関する2014年11月時の2校の1年生と彼らの1年後の11月における学力の比較することで、学力を認知能力の尺度としたDID分析が可能となる。

図表1：Difference in Differencesの対象学年

	2014年			2015年					
学校＼学年	1	2	3	1		2		3	
	11月	11月	11月	4月（3月までの学習の結果）	11月	4月（3月までの学習の結果）	11月	4月（3月までの学習の結果）	11月
A	○	○			○	＊	○＊	＊	＊
B	○	○			○	＊	○＊	＊	＊

▒ … カリキュラム外学習
＊ … アンケート、学習能力の測定
○ … 学力テスト

分析結果

分析結果は以下のとおりである。まず、価値観については、4つの項目でA校とB校の間で統計的に有意な差が確認された。「なりゆきに任せるのが1番かどうか」という項目について、B校の2年生の方がA校の2年生

よりも有意にそう思わない傾向が強まっていることが明らかになった。「あなたの将来は運やチャンスによって決まると思うか」という項目についてもB校の2年生と3年生ともにA校の2年生と3年生よりも思わない傾向にある。さらに、「あなたは将来何になるのかについて考えることは役に立つと思うか」という項目については、B校の2年生の方がA校の2年生よりも有意にそう思う傾向が強くなっており、「あなたは、たいていの場合、自分自身で決断したほうが、良い結果を生むと思うか」という項目については、B校の3年生の方がA校の3年生よりも有意にそう思うことが確認された。これらの結果から、以前から正規カリキュラム外学習を実施しているA校の生徒に比べて昨年から実施し始めたB校の生徒の方が、なりゆきや運に任せるのではなく、自分の将来について考え、自分自身で様々なことを判断した方がよいと考える傾向がより強くなっていることが示された。

しかし、学習意欲や生活習慣に関しては、土曜日や日曜日などの休日1日の勉強時間がB校の2年生の方がA校の2年生と比べて高いという仮説は、有意水準5%で棄却された。生活習慣については、毎日同じ時間に寝ているかについても、B校の3年生の方がA校の3年生と比べて、B校の改善がA校よりも有意に大きいことは確認されなかった。価値観という意識が変わっても実際の生活習慣が変わるには時間がかかるのかもしれない。

次に、学力尺度として測定されたテストスコアに関しては、2年生の総合得点スコアと処理力スコアに関してA校とB校の間で統計的に有意な差が観察された。総合得点スコアの推定では、有意水準5%で、処理力スコアの推定では、有意水準1%で、B校ダミーが正に有意である。つまり、以前から正規カリキュラム外学習を導入しているA校よりも昨年から正規カリキュラム外学習を導入し始めたB校の方がスコアの伸びが有意に高い傾向にあることが示された。

しかし、学習内容の修得度の分析においては、正規カリキュラム外学習の導入前後を2校間で変化を比較すると、予想とは逆に理科の落ち込みが大きく、他の科目に関してもB校に優位性は見られなかった。

まとめ

本研究では、中学校で取り組まれた教育課程外の学習活動（以下、正規カリキュラム外学習）が生徒の成績や学習意欲、生活習慣、価値観に及ぼす影響を分析した。

分析の結果、以下のことが明らかになった。基礎的学習能力を測るテストにおいては、総合スコアと処理スコアに関しては、B校の2年生の方がA校の2年生よりも伸びが有意に高いことが確認された。また、価値観に関する項目では、A校の生徒に比べてB校の生徒の方が、なりゆきや運に任せるのではなく、自分の将来について考え、自分自身で様々なことを判断した方がよいと考える傾向が強くなっていることが示された。

一方、学習意欲や生活習慣の改善に関しては、予想された結果が観察されなかった。また、学年ごとの学習内容の修得を測定するテストにおいてもB校の方が好ましい成果が観察されるという状況には無かった。

以上から、半年という期間では短期的な効果は観察されるものの、実際の生活習慣の変化や成績に変化が見られるようになるには時間を要する可能性が示された。

本研究はJSPS科研費JP26285191の助成を受け、平尾智隆（愛媛大学）、柿澤寿信（大阪大学）と岡嶋裕子（大阪大学）とともに調査を進めている共同研究の成果の一部である。調査に協力を頂いた調査対象自治体の教育委員会と学校ならびに教育課程外学習指導の関係者に心から感謝の意を表したい。

人口減少期の大都市郊外における地域―学校関係

多摩市立小学校の通学区域変更についての調査から

井上公人（立教大学大学院）

1．問題設定

本報告では、人口減少期の大都市郊外における地域―学校関係を検討する。現在の日本は、少子高齢化と人口減少が急速に進展し、それは大都市郊外のベッドタウンでも例外ではない。こうした地域では、戦後の宅地開発が住宅階層問題を発生させつつ、子育て世代を集中的に流入させた結果、児童数が増加し、その対応として、既存の通学区域の分割や学校の新設が行われてきた。しかし、近年では、少子化による児童数減少にくわえ、開発当初からの住宅階層問題が、通学区域変更に伴う諸問題をより先鋭的なものとしている。

本報告では、こうした地域の典型例として、東京都多摩市に着目する。多摩市は日本最大規模のニュータウン（以下、NT と略す）である多摩 NT を擁する。多摩 NT は、全国の NT の中でも比較的初期の 1966 年から開発が開始されたため、多摩市における事象は、今後、全国の大都市郊外の NT を擁する地域でも起きる可能性が考えられる。そのため、多摩市を研究対象とすることで、「人口減少期の大都市郊外における地域―学校関係」全体に対し、新たな見取り図が提供できるだろう。

2．先行研究

若林敬子（2012）は、戦後の通学区域政策の動向を整理し、少子高齢化による通学区域政策への影響は、1990 年代から顕在化しはじめたとしている。本報告が着目する多摩市では、1994 年まで人口が増加しており、その後は 14 万 5 千人前後と、横ばい状態が続いている。市全体の児童数については、図 1 のように、1984 年をピークに減少し、1994 年に初めて小学校の統廃合が行われて以降、小学校数も減少しており、少子高齢化の影響は全国よりやや遅い。さらに、特徴的なのは、多摩市全体の児童数は、2000 年以降は横ばいなのに対し、学校による差異が激しい点である。今回調査対象とした、2013 年以降に通学区域変更が行われた各小学校（多摩第一、多摩第二、東寺方、東愛宕、西愛宕）の児童数をみると、図 2 で示したように、隣接・近在する通学区域でありながら、児童数に大きな違いがあることがわかる。

児童数の差違の原因は、竹中英紀（1998）や石田光規（2015）が明らかにしたように、開発の経緯によって、住民の社会階層が異なる地域が隣接・近在しているためである。多摩市北部の聖蹟桜ヶ丘駅周辺では、多様な開発主体がスプロール的な開発を行っており、近年は大規模なマンションが建設されたため、こうした地域を含む多摩第一・多摩第二・東寺方の各校の児童数は増加傾向にある。その一方、南部のニュータウン地域では、子育て世代の集中的な流入以降、世代交代が進まず、少子高齢化が加速して、こうした地域を含む東愛宕・西愛宕の各校の児童数は減少傾向に

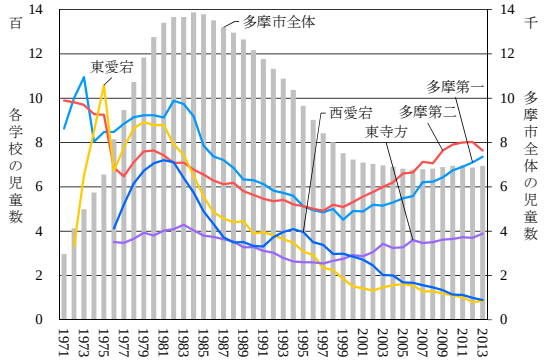


図 1　多摩市立小学校および調査対象校の児童数の推移（1971～2013 年）

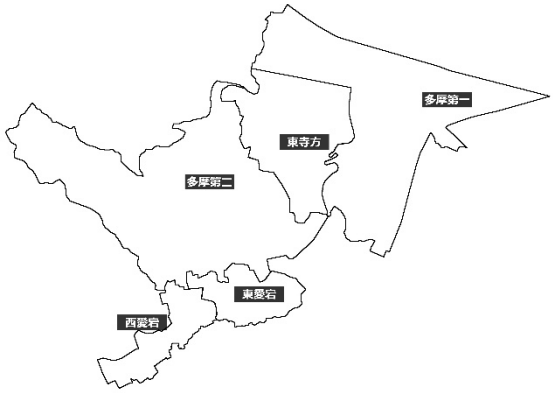


図 2　調査対象校の通学区域（2012 年度まで）

ある。この対応として、多摩市は2013年以降、通学区域変更および学校統廃合を行った。

しかし、通学区域変更は地域社会の争点として、時には大きな混乱や紛争が起きる場合もある（住田 2001; 若林 2012）。今回注目する多摩市では、かつては小学校の通学区域を設定する際、開発の経緯や住民の社会階層が考慮されていたが、近年の通学区域変更の際には、学校規模適正化の観点からこれが必ずしも考慮されず、さらには自治会や青少年問題協議会などの範域が分断された。

このような通学区域変更は、地域―学校関係にどのような影響を与えたのだろうか。

３．分析方法・調査概要

本報告では、まず、行政資料の分析から近年の多摩市立小学校の通学区域変更計画の決定過程を検討し、質問紙調査データおよび関係者に対する聞き取り調査をもとに、近年の通学区域変更が多摩市の地域―学校関係に与えた影響を明らかにする。なお、分析に用いる質問紙調査データの概要は、表1に示す。

表１　量的分析に用いる質問紙調査の概要

調査名称	多摩市の小学校教育と地域生活に関する調査
調査方法	郵送調査法
対象者	多摩第一、東寺方、多摩第二、愛和、西愛宕の各小学校の通学区域に居住する小学校4年生から6年生の児童の保護者と推定される者
調査期間	2015年7月～8月
配票数	1027票（うち、配達不能3件）
回収数	579票（うち、無効8件、受取拒否1件）
純回収率	55.7%

４．分析

量的調査の分析では、井上公人（2016）が示したように、以下の4点が明らかとなった。①通学区域変更の影響で転校を経験した児童はわずかである。②通学区域変更による児童・家庭への影響は、「変わらない」・「わからない」という回答が多い。③通学区域変更に対して無関心な保護者が多い。その原因は、学校教育自体に対する無関心と、地域との関わりの希薄さである。④ただ、一部には強い不満や批判を持つ人もおり、その理由は、「学校―地域関係の悪化」によるものである。

地域社会で通学区域変更が争点化しなかった点は、先行研究と大きく異なる。また④で指摘した、通学区域変更に対する不満を持つ人は、量的・質的調査の結果を総合すると、地域活動関係者であることが明らかとなった。さらに、聞き取り調査では、こうした人々が、通学区域変更によって発生した問題や不満に固執せず、むしろそれに立ち向かい、前向きに対応していく姿勢がうかがえた。

５．考察

先行研究とは異なり、多摩市の通学区域変更が地域社会で争点化せずに行われたのは、学校教育や地域に無関心な人々が多かったのと、変更対象の児童が少なかったためである。さらに、計画の公表から実施まで日が浅かったこともそれに輪をかける。こうした状況は、多摩市が謳う学校・家庭・地域の連携や、ESDの推進に大きな障害となりうる可能性がある。通学区域変更は地域社会で争点化しやすい事象ではあるが、地域の目が教育に向いた時だからこそ、地域と学校の協働について深い議論をすべきだったのではないだろうか。今回の通学区域変更に関する多摩市の対応は、こうした貴重な機会を失わせるものであったと言っても過言ではないだろう。

謝辞

本報告で用いた調査の実施にあたり、公益財団法人日本科学協会 平成27年度笹川科学研究助成（27-129、助成者：井上公人）の援助を受けた。

引用文献

井上公人, 2016,「郊外における共同性・つながりの分断と再生 (4) ――小学校の通学区域再編に着目して」地域社会学会第41回大会配布資料.

石田光規, 2015,『つながりづくりの隘路――地域社会は再生するのか』勁草書房.

住田正樹, 2001,『地域社会と教育――子どもの発達と地域社会』九州大学出版会.

竹中英紀, 1998,「ニュータウンにおける住宅階層問題の構造」倉沢進先生退官記念論集刊行会編『都市の社会的世界――倉沢進先生退官記念論文集』247-65.

若林敬子, 2012,『学校統廃合の社会学的研究 増補版』, 御茶の水書房.

※詳細な分析結果の提示と議論は発表当日に行いたい

後期中等教育における社会正義の実現

―日台の比較の視点から―

劉　語霏　（台湾・中國文化大學）

１．研究目的・問題意識

1-1.　背景：「社会正義研究ブーム」の到来

本報告の目的は、比較の視点から、日台の後期中等教育における社会正義と教育の機会均等という概念の共通点と相違点を明らかにし、それぞれのビジョンとその実現の形の検討を試みることにある。

本研究の位置づけは、10 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、ニュージーランド、オーストラリアの 8 か国、EU と OECD の国際組織）と 10 テーマ（幼児教育から生涯学習までの教育制度全体）を持つ台湾の教育研究チームの統合型プロジェクト「教育制度における社会正義と生徒の適性に応じた発達の実現に関する比較研究」に属する 10 個別プロジェクトの一つである。そして、本報告は、その二年目のプロジェクトである各国の後期中等教育における社会正義の実現の検討によるもの。すなわち、各国の後期中等教育における社会正義の実現に注目し、それぞれの教育制度の中でどのような制度の設計や政策の実施を通じ、生徒の適性に応じた発達を配慮しつつ、社会正義（教育機会の平等）の実現を目指していることについての実施現状を明らかにするものである。

近年、このような社会正義の研究関心が高まり、ブームが起こりつつある。政治学者の Schraad-Tischler は『OECD 加盟国における社会正義』（2011）と『EU 諸国における社会正義』（2015）のこの二つの指標レポートの中で、OECD 加盟国と EU 諸国（イギリスを含む 28 か国）における社会正義の発展状況を比較的な視点から評価している。2011 年の評価指標は、「①貧困防止（子供の貧困を含む）」、「②教育へのアクセス（社会的弱者の教育へのアクセス状況を含む）」、「③労働市場の包括性」、「④社会的結束と非差別（男女の所得格差や移民への支援を含む）」、「⑤健康」と「⑥世代間の正義（世代を超えた負担共有の公平性；年金政策や国家債務を含む）」の六項目である。2015 年の評価指標はほぼ同様の六項目であるが、②が「公平な教育」に変わり、早期幼児教育への投資、統合的な学校制度（早期の進路分化の回避）、経済的に恵まれない家庭へのターゲットを絞った教育援助等が一層強調されている。③も「労働市場へのアクセス」に変わり、深刻な若者の失業問題を改善するために、早期の学校卒業者の数を減らし、教育制度から労働市場への移行を向上させること（労働市場の要求と教育制度が提供する資格との間における強いミスマッチ問題の改善）などが特に強調されている。すなわち、これらの課題は 2011 年よりも一層深刻化しているのが読み取れる。その分析結果として、Schraad-Tischler (2015)は、EU 諸国に「社会正義は金融危機の犠牲者である」という警鐘も鳴らしたのみならず、その上、EU 諸国はクラッシュする（欧州経済危機）前の社会正義の水準に戻るまでには、長い道程があるともコメントした。

一方、2011 年の指標レポートの中で、日本は総合的に 31 か国の中の 22 位である。その主な原因は、上記の③と⑤は先進国並みの水準に達しているが、「教育へのアクセス」を含むほかの 4 項目は北欧諸国の五分の三にも及んでいない。とりわけ、「世代間の正義」が最下位のギリシャの次に低く、GDP の 2 倍以上の高い国家債務があるから（31 か国の中の断然最高レベル）と分析されている (Schraad-Tischler 2011)。この二つのレポートにおける評価指標とその国際ランキングは厳密的にどのぐらい意味を持つのかはともかく、2010 年以降、ヨーロッパ諸国における経済危機や難民問題の深刻さ、そして、それらの難関を打破するための社会正義の実現の状況への関心並びに改善への期待の高さが浮かび上がってくる。

さらに、社会正義は近年、しばしば国際学会の大会テーマにもなっていて、大いに注目されている。例えば、上記の 2015 年の指標レポートにおける EU 諸国ランキングの中で、下位国に位置するブルガリアの比較教育学会（BCES）の 2015 年大会（テーマは：Quality, Social Justice and Accountability in Education Worldwide）のみならず、常上位の北欧諸国の教育研究者が中心とした北欧教育研究協会（NERA）の 2016 年大会（テーマは：

Social Justice, Equality and Solidarity in Education?）さえでも、社会正義が焦点を当てられて活発な議論が展開されていた。また、国際社会学会（ISA）でも、2014 年以降、社会正義は直接に使用されていないものの、不平等や正義は重要なキーワードとして提起されている。そして、2014 年の第 18 回大会だけでも、社会正義に関連する論文の発表数は 374 本にも上った。

1-2. 先行研究と本研究の問題の所在

このような国際的な「社会正義研究ブーム」の中で、台湾では、1990 年代以降は、政治と教育の統制を象徴する戒厳令の終了に伴い、人々は教育の機会均等や社会正義に関心を持ち始めた。2000 年代に入り、教育市場化が進行するとともに、貧富の差や教育の格差が広がる中、上述のように筆者の所属する研究チームをはじめ、平等や社会正義の問題は益々注目されるようになり、それらを論ずる著作や論文が増えつつある。国家図書館のデータベースによると、社会正義と教育を題名にした著作や論文は 19 本もあり、2007-2008 年と 2012-2013 年に集中している。それは「十二年国民基本教育」という政策の実施予定の 2009 年と本格的な実施の 2014 年に起因していると考えられる。「十二年国民基本教育」とは、社会正義の追求を目標の一つとして挙げ、学区の設定、入試免除等後期中等教育の「擬義務化」を通じ、教育の質の平準化と機会均等の実現や、進学競争や職業高校の不本意入学の問題解決を目指すものである。

しかしながら、日本では、教育の機会均等の問題は多く語られるものの、教育政策上、社会正義という用語はめったに表れていない。また、国会図書館のデータベースによると、子供の貧困問題の提起をきっかけに社会正義を論ずる著作や論文はいくつあるが、全体的に教育研究に直結するものは極めて少ない。その上、学区の廃止、学力重視傾向の入試制度の導入、そして、学制の弾力化などの多様化政策の推進により、競争原理の強化、格差肯定論に傾いている（宮寺 2014）という指摘もある。そこで、「社会正義研究ブーム」は日本では起きていないことに疑問を持ち、本研究は、2015 年の 9 月より、一年目プロジェクトの課題として、日本の教育研究や政策における社会正義という用語の不在について明らかにするために、日本人の教育研究者へのインタビュー調査を始めた。現段階の結果（進行中）を踏まえ、以下の仮説を提起した。

①本研究の仮説 1：社会正義という概念自体は理想的で実現が難しいため、教育政策上、その使用が控えられている。

②本研究の仮説 2：比較して実現可能な教育の機会均等という概念は、社会正義という目標に達成するための手段や方法の一つである。

③本研究の仮説 3：そもそも教育政策においては、社会正義という概念は元々存在していない。

2．研究の方法と分析の枠組み

本研究は、欧米においても、日台においても、定義が極めて難しいと思われる社会正義という難題を扱い、各国の社会全体（政治や経済などの分野を含む）を包括的に分析して評価することではなく、後期中等教育の制度や政策における社会正義という概念はどのように実現されていることを、比較的な視点から、明らかにすることである。

そのため、本研究の課題としては、第一に、Rawls の正義論（1971）をはじめとした社会正義の理論に関連する先行研究を整理し、それらが後期中等教育の制度や政策との関連性並びに適用可能性を分析する。第二に、上記の仮説を検証しながら、日台では、教育制度・政策における社会正義という概念の扱い、そして、社会正義と教育の機会均等との概念の違いや位置づけについて比較して明らかにする。第三に、社会正義（教育の機会均等）という概念の実現として、マグロな視点から、日台の後期中等教育段階における「入口」（入学制度、学校選択制度など）、「プロセス」（カリキュラムと教学、学科選択と転入など）、「出口」（進学や就職の進路など）の３段階を比較し、それぞれの課題と改革の動向を提起する。

（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】

王俊斌，2012，「論 Amartya Sen 能力取向理論與教育中的社會正義」『當代教育研究』第 20 巻第 3 期，pp. 171-189。

苅谷 剛彦，2001，『階層化日本と教育危機――不平等再生産から意欲格差社会』有信堂高文社。

宮寺晃夫，2014，『教育の正義論 平等・公共性・統合』勁草書房。

Schraad-Tischler, Daniel, 2011, *Social Justice in the OECD – How Do the Member States Compare – Sustainable Governance Indicators 2011*, Bertelsmann Stiftung.

Schraad-Tischler, Daniel, 2015, *Social Justice in the EU – Index Report 2015*, Bertelsmann Stiftung.

【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）「教育制度中的社會正義與適性發展之比較研究--各國後期中等教育制度中實現社會正義與適性發展之政策比較暨我國高級中等教育之檢討與改進」（課題番号 105-2410-H-034-038-，研究代表者：劉　語霏）による研究成果の一部である。

後期近代における学校の「転換資本」としての「開放的同窓生ネットワーク」―「メンター組織・制度・実践」5年間のアクションリサーチを通して」―

黄順姫（筑波大学）

1. 問題の設定

後期近代社会において学校構成員の関係性は「リキットモダン」の性向を有している。

第一に、学校の構成員である教員や生徒も、学校組織・集団内部の関係性、保護者との関わり方において、近代社会のそれが形骸化しつつある。ひいては同窓生・同窓会、地域社会との関わり方も異なっている。

学校と関わりのある「域」を「学校圏」と称した場合、従来の学校は教員と生徒、保護者を中心に考えられていた。しかしながら、後期近代社会を生き残るためには、すでに卒業し学校に関わりをもつ同窓会・同窓生ネットワークを、学校のための重要な資源として活用すべきである。この際、閉鎖的な同窓会組織だけでなく、むしろそれよりも緩やかなつながりをもつ「同窓生ネットワーク」の活用が効果的である。

特に、ネットワークでも「閉鎖的なネットワーク」ではなく、地域や他者に「開かれた同窓生ネットワーク」が有利である。なぜなら「ネットワーク隙間論」で言う「結節点」として、彼らがネットワークを拡大していくからである。「緩やかなネットワーク」の「強い力」は、なお「社会的資本」の蓄積にも効果的である。従って「学校圏」の拡大は、この「開かれた同窓生ネットワーク」を通して地域社会との連携を確かなものにしていく。

第二に、学校の活性化、生き残り戦略として学校の内部・外部に新しい「教育的資本」を求めるのが有効である。従来、P.ブルディユーが論じた資本、すなわち「文化的資本」、「経済的資本」、「社会的資本」だけでなく、後期近代の教育を取り巻く現実では、新しい資本として「情報資本」、「信頼資本」を想定し、学校に必要な資本として活用することができる。

学校が生き残るためには、「情報資本」は非常に重要であるが、これを活用して学校の発展に活かす実践力がより重要である。国内の他の学校、及び海外の学校では、グローバル世界に遅れないために、どのような制度・組織を運用し、生き残りを図っているのかを知ることは必要である。そして当該学校と比較分析をし、その長所を学び、当該の学校の特性に合わせて取り入れるベンチマーキング（benchmarking）は、まさに生き残るために必要である。

しかしながら、日本の学校は、後期近代社会のリスクや危機への意識が海外の学校より低く、学校の自律的な内部改革、制度の整備、ベンチマーキングの実践が遅い。特に私立の学校より、国立・公立の学校は遅い。また、学校が一般市民や保護者から安心できる「信頼資本」を獲得し、「ブランド化」をめざし生き残るために、「教育的資本」を見直し、資本の総量を増大することや、資本の構成要素を見直して、資本間の転換を意図的に図り、調整し、相乗効果を図ることが必要である。

2. 研究方法

上記の問題設定に基づき、5年間アクションリサーチの研究方法を持ちして、T大学のメンター制度の事例調査を行った。また、パイロット研究として、アメリカの私立の名門Y大学、B大学、及び韓国の私立の名門K大学、学力中間レベルのB大学、下位のO大学のメンター制度を調査した。さらに、韓国の名門高校のS校、及び東京に位置する韓国学校 H のメンター制度も並行して調査を行った。

T大学のメンター制度については、発表の際に詳しく説明を行うことにする。

3. 結論

T大学のメンター制度のアクションリサーチを

通して以下の知見を得た。

1）大学は競争社会の生存戦略として従来の「学校圏」を拡大し、地域と連携して学校と地域社会を活性化することが必要とされる。

各大学の特性、「機能分化」に適合した「学士力」を形成するために、大学の教員、学生、職員からなる「学校圏」を拡大し、積極的に「開放的な同窓生ネットワーク」を通して、地域の「結節型コミュニティ」を取り込むことが効果的である。

2）大学は生き残りと発展のために、大学の特性に合わせて、従来の「教育資本」の概念から新しい資本を開拓、蓄積し、その資本の総量と資本構成において「資本間の転換」を図ることが効果的ある。

教員及び学生の研究力・学力からなる「文化的資本」、大学の「経済的資本」の増大を主力としたことから、「社会的資本」、「情報資本」、「信頼資本」を大いに取り入れ、資本間の転換、増幅を図ることが効果的である。

3）大学においても、国内の他大学、及び他国の大学で実施されている制度で、当該大学の生き残りに役に立つものは、その長所を学び、取り入れる「ベンチマーキング」が必要である。当該大学の実情に合わせて再編成する「ベンチマーキング力」が非常に重視されるべきである。ここで、海外の個人主義に基づいたメンター制度を、日本の学校の集団主義・個人主義を考慮して、再編成することが効果的ある。

4）1980 年代にアメリカの大学で定着し、2000 年代に韓国の大学や高校で一般化したメンター制度をベンチマーキングし、2010 年に取り入れて実践した T 大学の事例を通して、「学士力」形成・向上を分析した。

メンターの構成要素は、同窓生メンター、社会人メンター、教員メンター、学生メンターである。さらにグローバルに活躍する人々、及び海外の大学の教員をグローバルメンターであった。メンター制度を「学生力」に機能分化した T 大学のスタンダードに適合させ、「アカデミック」、「キャリア形成」、「スポーツ&アート」、「グローバル・ローカル」、「メディア&イベント」のセクションでの持続的活動は、学士力への意識を高める効果を及ぼしていた。

5）メンター制度の運用を通して、学生たちは、学生力において「能動的」に「知」の技法・融合・創出・活用を駆使することができた。なお、コミュニケーション力、問題解決力、チームワーク、論理的思考力を身体化することができた。従って、これは「学士力」の要素である「汎用的技能」、「態度・志向性」、「総合的な学習経験と創造的思考力」に適合するものであった。「予期せざる結果」として、学生たちは卒業後、同窓生メンターをしてメンターのイベントに参加することになった。学生たちは自らの文化的資本、社会的資本、情報資本を蓄積し、資本間の活用を通して、活動を活性化し、満足していた。

教員メンターもリサーチユニット形成、新たな講義開設、海外大学のグローバルメンターを招聘し研究会を行うことを通して、研究力及び社会的資本を形成した。さらに同窓生メンターと社会人メンターは、大学に寄付、学生への講演、地域社会の子どもへの進路相談、メンター同士の交流を通して社会的資本を蓄積した。結果、メンター制度の活用は学校の生き残り、活性化に効果的であることが検証された。

参考文献

・ウルリヒ・ベック著、東廉、伊藤美登里訳『危険社会』法政大学出版局、2000 年。
・ジームント・バウマン著、森田典正訳『リキッド・モダニティ（液状化する社会）』大月書店、2013 年。
・片桐雅隆『自己の発見』世界思想社、2011 年
・武内清編『現代の学生文化と学生支援に関する実証的研究－学生の「生徒化」に注目して－』平成 24 年度～26 年度文部科学省補助金（基盤研究(C)）、2014 年。
・黄順姫「同窓生と地域住民の連携による大学教育の活性化」『社会学ジャーナル』第 40 号、筑波大学社会学研究室、2015 年 43-78 頁。
・黄順姫『同窓会の社会学―学校的身体文化・信頼・ネットワーク－』世界思想社、2007 年。
・黄順姫「『信頼資本』、『社会的資本』蓄積の場としての部活動―教育変動の危機にたった高校のサバイバル・ストラテジー－」『社会学ジャーナル』第 30 号、筑波大学社会学研究室、2005 年、87-126 頁。

保育内容と小学校生活科をつなぐ地域資源を構成する視点
—島根の地域資源を事例として—

矢島毅昌（島根県立大学短期大学部）

1．研究の目的

保育所および幼稚園における保育内容では、身近な環境へ働きかける体験を通して子どもが育つことを重視している。そして、保幼小連携教育の要となる科目の一つに位置づけられる小学校生活科では、身近な環境について体験的に学ぶことを重視している。もし、保育内容と小学校生活科をつなぐ際に身近な環境を活用するのであれば、各地域に特有の地域資源を活用することの持つ意義は大きいと考えられる。

そこで本報告では、保育内容と小学校生活科におけるねらいとその課題を踏まえ、両者をつなぐ地域資源を構成する視点がいかなる形で可能となるのかを考察する。

2．問題の所在

保育内容と小学校生活科をつなぐために地域資源を活用するためには、両者のねらいを踏まえると、体験を通して地域資源にふれることが重要となる。しかし、保育内容と小学校生活科において体験が重視されていることは、地域資源を活用するうえで大きな課題を生じさせると考えられる。

たとえば原田信之は、小学校生活科における体験の重要性について、文部科学省初等中等教育局の『体験活動事例集：体験のススメ［平成 17、18 年度 豊かな体験活動推進事業より］』をもとに、間接体験や疑似体験の機会が圧倒的に増えた情報化社会であるからこそ、学校教育の入門期の低学年において直接体験を重視することが求められていると説明している（原田・須本・友田編著 2011, pp.32-33）。通常、保育内容と小学校生活科において重視される体験とは、この説明に見られるような「直接体験」を指している。そして、このような「直接体験の重視」というねらいは、直接体験することが難しい地域資源についての学びを困難にするのではないかと考えられる。

あらゆる保育所・幼稚園・小学校には、固有の空間的・時間的制約があり、その制約下では直接体験が可能な事象は限定される。そのため、誰もが地域資源を直接体験できるとは限らない。とりわけ、本報告が事例とする島根県のように、公共交通機関が大都市圏よりも不便な地域では、その制約が顕著になる。そうなると、直接体験が難しい地域資源を保育内容や小学校生活科でどのように扱うかが検討課題になる。

考えられる選択肢は、地域資源を間接体験する機会を設けるか、直接体験できない地域資源は扱わないか、いずれかになるだろう。しかし通常は、保育内容や小学校生活科で間接体験が中心となる活動を展開することは稀である。そうなると、直接体験できない地域資源は扱わないという判断になるだろう。乳幼児期から小学校低学年までの子どもたちの認知のあり方を考慮すれば、直接体験を中心とすることに妥当性はある。他方で、地域資源の間接体験による子どもの育ち／学びの充実を考えることはできないものだろうか。

3．知識や情報としての地域資源

保育内容や小学校生活科において子どもが地域資源を体験することについて考えるうえで、あらかじめ注意が必要な地域資源の特徴がある。それは、一般に地域資源として扱われるものは、その地域にとって大切な／固有な資源として共通理解がなされている点である。つまり、子どもたちの直接体験とは別に「地域資源○○は△△なものである」という知識や情報がすでに存在・流通していることには注意が必要である。

たとえば結城登美雄は、地域資源が「特産品や地場産品開発のための材料という意味でとらえられることが多い」言葉であり、「性急な商品化への意識が、地域資源の概念をむしろ狭く受けとめてしまっていたのではないか」（結城 2009, p.108）と問題を提起する。また地域資源は、特産品や地場産品ばかりでなく、観光情報用の写真などの形

で商品化されることも多いが、その際には橋本和也が言うように「本来の文脈から切り離され、集められて、あらたな『観光文化』を形成する」（橋本 1999, p.12）ことになるだろう。いずれの場合も、地域資源は商品や観光などの独特な文脈の知識や情報として、子どもたちの生活する社会に存在・流通していることが読み取れる。このように地域資源の特徴を捉えると、そもそも私たちは地域資源を体験するとき、多分に間接体験としての比重が大きいのではないかと考えることができる。そのことは、保育内容や小学校生活科で地域資源を活用する際の前提とすることが求められよう。

もちろん私たちは、シュッツ（Schutz）が指摘したように、先行者である他者たちによってすでに組織された世界として経験され解釈された世界に生きているのであって、自分の経験に先行する経験に基づく知識を抜きにして何かを経験することはできない（Schutz 訳書 1983, pp.53-54）。それゆえ、子どもたちの直接体験とは別に知識や情報がすでに存在しているというのは地域資源に限った話ではなく、当然ながら是非が問われる話でもない。ただし、地域資源は間接体験される側面が大きいものであり、また「地域資源○○は△△なものである」という知識や情報が、地域資源の体験から得られる気付きに大きな影響を与えることを想定しておく必要はあるだろう。

4．保育内容と小学校生活科をつなぐ間接体験としての地域資源を構成するために

以上のように考えてみると、地域資源は直接体験の機会に制約があり、また直接体験とは別に存在する知識や情報からの影響を、子どもだけでなく大人も受けるものである。そうなると、わざわざ保育内容や小学校生活科で活用するものではないと考えられるかもしれない。しかし、身近な社会や自然とのかかわりに関心をもって子どもが育ち、学んでいくうえで、やはり地域資源は見逃せない。そこで、地域資源が不可避的に間接体験としての側面を持つことを踏まえつつ、間接体験だからこその良さがあるという積極的な発想で、保育内容と小学校生活科における活用の意義を考えてみたい。本報告では、保育内容と小学校生活科をつなぐ間接体験としての地域資源を構成するための一試案として、地域資源を教材化するために写真撮影する実践を提案したい。

写真撮影において必ず実践されているのは、被写体を選び構図を決めることである。ただし、一度の撮影で収められる範囲には限りがあるので、ある一定の範囲を切り取る必要がある。このことは、グッドウィン（Goodwin）の言う「専門職コミュニティの成員が彼らの生活世界に構造を与える出来事を作りだすために用いる方法」の一つである「物的表象の産出と分節化（producing and articulating material representations）」（Goodwin 訳書 2010, pp.37-38）として捉えることができる。つまり、地域資源を写真撮影することを通じて、たとえば商品や観光などの文脈の知識や情報として分節化することが可能であるが、保育内容と小学校生活科でのねらいに基づき撮影範囲を切り取ることで、それらの教材として分節化することも可能であると考えられる。

（データを用いての具体的な考察は、当日の資料をご参照ください。）

＜謝辞＞
本報告は、JSPS 科研費 JP26870803 の助成を受けた「地域の自然と児童文化財を活用した保育者養成プログラムの原理と方法に関する研究」（研究代表者：矢島毅昌）の成果の一部である。

参考文献

Goodwin, Charles, 1994, “Professional Vision”, *American Anthropologist*, 96(3), pp.606-633., (＝ 2010, 北村弥生･北村隆憲訳「プロフェッショナル・ヴィジョン：専門職に宿るものの見方」『共立女子大学文芸学部紀要』56, pp.35-80).

原田信之・須本良夫・友田靖雄編著 , 2011,『気づきの質を高める生活科指導法』東洋館出版社。

橋本和也 , 1999,『観光人類学の戦略：文化の売り方・売られ方』世界思想社。

文部科学省初等中等教育局 , 2008,「体験活動事例集：体験のススメ［平成 17、18 年度 豊かな体験活動推進事業より］」, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/04121502/055/003.htm (平成 28 年 8 月 4 日閲覧).

Schutz, Alfred, 1962, *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, edited and introduced by Maurice Natanson(Phaenomenologica Vol.11), Martinus Nijhoff., (＝ 1983, 渡部光・那須壽・西原和久訳『アルフレッド・シュッツ著作集 第 1 巻 社会的現実の問題 [I]』マルジュ社).

児童館における「発達障害児」支援

―指導員の認識に着目して―

保坂克洋（立教大学大学院）

1. 問題関心

2003 年に文部科学省から「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が出され、従来の特殊教育から特別支援教育への転換が起こり、それまでは支援の対象となってこなかったいわゆる発達障害児も含めて、障害のある子どもに対して一人ひとりのニーズを把握し、支援を行うことが目指されるようになっている。そして、2004 年に「発達障害者支援法」が制定されたように、現在では、学校を含めたあらゆる場所において、発達障害を抱える者に対する支援の必要性が主張されている。

発達障害とは、「胎生期を含めた発達期にさまざまな原因が作用して、中枢神経に障害が生じた結果、認知、言語、行動、運動および社会性などの機能の獲得が障害される状態」と言われており、「慢性の傾向があり、障害のいくつかの特徴は安定した形で（寛解または悪化の時期がなく）成人まで持続する」（太田　2006, pp.6-10）ものとして捉えられている。

こうした認識の下、発達障害児に対する中心的な支援の一つとして、療育（治療教育）が行われている。この営みは「精神医学、心理学、認知科学、脳科学などの科学的な成果に基づいており、教育的な手段を使うことにより、精神機能の障害や行動の異常を改善するように働きかけたり、精神発達や適応行動を促進したりする方法」である。そして、発達障害は基本的に慢性の傾向があるということを前提に、支援が継続的に必要とされているのである（太田　2006, p.10-13）。

このような発達障害観やそれに基づいて行われる継続的な支援は、発達障害を客観的に存在するものとして捉え、対応していく営みであるといえる。しかしながら、発達障害を客観的に存在するものとして捉えることによって、発達障害として認識されている者がある種の困難を抱えてしまうという状況をもたらしていることもあるように思われる。

例えば、臨床医として発達障害児・者と関わってきた小林は、自身の臨床経験から、「彼らの生育史を振り返ると、教育や福祉の現場で行われたあまりにも強引な働きかけが激しい行動障害をもたらしていると思われる事例も少なくないのである」（小林　2010, p.15）と述べている。小林が指摘している状況は、発達障害児に対して支援を行う者が、そうした子どもの発達障害を実在的に捉えていることによって生じているように思われる。

発達障害児に関するこうした指摘を踏まえるのであれば、そもそも特別な配慮が必要とされている場において、発達障害児と支援者のどのような相互行為によって支援が可能になっているのかということが問題となる。つまり、発達障害児に対して支援の必要性が認識されている場において、発達障害であることを自明視することなく、発達障害児と支援者、あるいは支援者同士の関わりの中でどのように支援が必要であるという認識が構築されているのかを検討することは重要であろう。

このような問題関心に基づき、児童館において発達障害と見なされる子どもとの相互行為の中で、指導員はどのように彼らの「問題」状況の認識を構築し、維持しながら継続的な支援を行っているのかを明らかにする。

2. 相互行為の中で構築される「障害」

「障害児教育の問題が社会学や教育社会学の分野で取り上げられることは 2000 年あたりまで極端に少なかった」（志水ら　2014, p.141）と指摘されているが、それ以降、発達障害の教育、支援に関する質的な調査法に基づいた経験的研究は多少なりとも蓄積がなされてきた。

例えば、鶴田（2007、2008）は、養護学校や療育場面を対象に、そうした場において、ある児童を「障害児」として観察可能にさせている教師、療育者の実践を明らかにしている。また末次（2012）は、保育所における「特別な配慮」として、発達障害児を他の子どもから差異化することによって、発達障害児と他の子どもの関係を媒介している保育士の実践を明らかにしている。これらの先行研究では、発達障害を自明視することなく、支援者との相互行為過程の中で「障害児」が立ち現れていることを明らかにしており、その点で本報告も問題関心を共有しているといえる。

一方、先行研究で明らかにされてきた支援や特別な配慮の具体的な実践は、支援の対象者に対する何か「おかしい」というような「問題」認識に基づいてなされているのではないだろうか。従来の先行研究では主に養護学校、特別支援学校などの場を調査対象にしてきたため、そのような場ではそもそも障害を抱えていることが前提となっており、また先行研究の分析においても支援の前提

となる「問題」認識については十分に検討の対象とされてこなかったように思われる。

このような状況を踏まえるのであれば、支援がなされる場において、支援者の支援対象者への「問題」認識を検討の遡上に載せる必要があるだろう。もちろん、先行研究において「障害児」であることが自明視されていないように、支援者の発達障害児に対する「問題」認識も、発達障害児との相互行為の前提として常に存在するわけではなく、日々の発達障害児と支援者の相互行為によって作られ、維持されているものであるように思われる。つまり、ここでの課題は、支援を可能にしている発達障害児に対する「問題」認識は、どのような相互行為によって構築され、維持されているのかを検討していくことにある。

3.「問題」認識の構築―「社会問題のワーク」を手がかりに

児童館において、ある子どもの発達障害という「問題」認識がどのように作り出され、維持されているのかということを明らかにする上で、「社会問題のワーク」という視点が参考になるだろう。

この社会問題のワークという概念は、社会問題の構築主義的アプローチの中に位置づけられる。

スペクターとキツセによって、社会問題の研究において人々のクレーム申し立て活動に着目する必要性が指摘されて以降、社会問題の構築主義的研究は、公的に流通しているレトリックや言説に焦点化されていた。こうした状況に対して、ある事象が人々の間で問題状況として認識される相互行為過程を明らかにする必要性が主張され、誕生してきたのが社会問題のワークという概念である。

つまり、ホルスタインとミラー（2000）によると、社会問題のワークとは、社会問題過程における相互行為的側面を強調しており、「社会問題のディスコースにおいて同定することができる対象を産出するために、すでに公共的に確立された社会問題カテゴリーを経験に貼りつける解釈活動のことである」（pp.116-117）と説明がなされている。

発達障害児への支援が可能となっているのは、支援が必要と認識されている場において発達障害に関する「問題」状況が、発達障害児と支援者との相互行為によって構築され、維持されているためである。このように考えるならば、「社会問題のワーク」というアプローチに依拠しながら、支援の場において、支援者のどのような解釈により、「問題」状況が作り出され、維持されているのかを検討する必要がある。

4. 分析対象

検討するデータは、2014 年 7 月から 2016 年 3 月にかけて、関東圏内の児童館において一人の発達障害児（以下、A。調査開始当初小学校 1 年生）を対象に実施したフィールドワークによって得られたものである。

2014 年度の調査ではビデオ撮影を行いながら参与観察を行い、2015 年度はビデオ撮影は行わずに観察のみの調査を行っている。また、2015 年 9 月と 2016 年 3 月に児童館の職員に対しインタビューを実施した。これらのフィールドワークは、共同研究として行われ、調査者はそれぞれ観察後フィールドノーツを作成している。

A は児童館において、小学校入学に伴って行われた保育所との引継ぎを踏まえて、特別な配慮の対象となっていた。また、2015 年 9 月と 2016 年 3 月に行った児童館の職員へのインタビューでは、A の「衝動性の強さ」という「問題」状況が指摘されている。つまり、来館当初から A の発達障害という「問題」状況を児童館の職員は共有しており、さらにそうした「問題」認識は児童館の職員の中で維持されているといえる。

しかしながら、A に対する発達障害という「問題」認識は、あらゆる A との相互行為をあらかじめ方向づけるものとして存在しているというよりも、指導員や周囲の子どもとの相互行為の中で立ち現れ、また維持されているように思われる。

そこで、本報告では、主に、A が 1 年生の時に特別な配慮のもと彼の様子を常に把握する担当となっていた指導員との相互行為場面に着目しながら、A に対する「問題」認識を現実化し、維持している指導員の解釈の過程を明らかにする。

※詳細な分析結果は、当日の配布資料をご参照ください。

【参考文献】

Holstein, J.A. & G. Miller, 1993, "Reconstituting the Constructionist Program," J.A. Holstain & G. Miller(eds.), *Reconsidering Social Constructionism : Debates in Social Problems Theory*, Aldine de Gruyter, pp.241-250.（＝2000, 鮎川潤訳,「構築主義プログラムの再構成」平英美・中河伸俊編『構築主義の社会学―論争と議論のエスノグラフィー』世界思想社, pp.105-121.）

小林隆児, 2010,『関係からみた発達障害』金剛出版。

太田昌孝, 2006,「発達障害をどうとらえるか」太田昌孝編『発達障害』日本評論社, pp.1-17.

志水宏吉・高田一宏・堀家由妃代・山本晃輔, 2014,「マイノリティと教育」『教育社会学研究』第 95 集, pp.133-170.

末次有加, 2012,「保育現場における『特別な配慮』の実践と可能性――子ども同士のトラブル対処の事例から」『教育社会学研究』第 90 集, pp.213-232.

鶴田真紀, 2007,「〈障害児であること〉の相互行為式――能力の帰属をめぐる教育可能性の産出」『教育社会学研究』第 80 集, pp.269-289.

―――, 2008,「自閉症児の言語獲得をめぐる相互行為系列――療育実践場面の分析を通して」『教育社会学研究』第 82 集, pp.205-255.

「発達障害児生徒」とされていく様々なニーズのある子どもたち
—特別支援教育という社会的排除の仕組み—

原田　琢也（金城学院大学）

1.　問題の所在と研究の目的

特別支援学校・特別支援学級に在籍する児童生徒が急増している。特別支援教育の制度化に伴い，今まで通常学級に在籍していた課題のある子どもの流出が進行している。本研究の目的は，どのような社会的属性を持つ子どもが，どのような相互過程を経て通常学級から排除されつつあるのかを明らかにすることにある。

2.　先行研究と分析枠組

コンラッドとシュナイダー（Conrad, P. and Schneider, J.W.　1992）は，「非医療的問題が通常は病気あるいは障害という観点から医療問題として定義され処理されるようになる過程」を「医療化」と呼び，医療化は社会問題を個人化し，脱政治化すると言う。

日本における学校の医療化過程に関する実証的研究として，木村（2006）をあげることができる。木村は，教師に対するインタビュー調査を通して，教師が医療的実践にみられる否定的な要素に気づいていながら，教育的実践を円滑に進めるために，否定的な要素を曖昧にしたり，肯定的に意味づけたりすることによって医療化を進めていることを見いだした。だが，この研究は調査時期が特別支援教育導入前の 2000 年から 2003 年と古いこと，さらに，医療化の対象となる子どもの社会的属性を不問にしている点で,限界がある。

社会問題の個人化・脱政治化という側面に重点を置いた学校の医療化研究として，原田（2011）を挙げることができる。この研究では，5 つの公立中学校を対象に調査を行い，各校の特別支援教育対象者リストの中に占める旧同和地区生徒，就学援助受給家庭生徒，ひとり親家庭生徒の比率が，それぞれが全校生徒の中に占める比率よりもはるかに高いことを見いだしている。

本研究では，木村の研究手法の中に社会的背景という原田の視座を持ち込み，単に医療化過程を描出するだけではなく，どのような社会背景を持つ子どもがどのような過程を経て「発達障害児生徒」としてカテゴライズされ，排除されていくかを明らかにすることを目指す。

本研究ではこの目的を達成するために，教師の教育行為に注目する。教師の教育行為に関する研究は，「状況の定義」を理論枠として，①教師の児童・生徒認知の側面，②ストラテジーとしての教育行為の側面，③教師の教育行為の正当化・構造化の側面に焦点を当ててきた（杉尾　1988）。

本研究ではこの杉尾が示した 3 段階のモデルに即して，①教師が「発達障害」概念をどのような子どもに適用し，②それを前提としてどのようなストラテジーを用いて子どもを処遇し，③そこで適用された「暗黙のルール」をどのように学級集団の文化の中に構造化しようとしているかを描出することにする。

3.　調査の方法とフィールドの概要

西日本の大都市にある公立中学校，桜台中学校である（仮名）で, 2013 年 10 月から 2016 年 2 月までの間に不定期に 27 回学校を訪問し，授業，休み時間，学校行事などの観察と，教師らに対するインタビューを行ってきた。

桜台中学校は校区に被差別部落を含む学校である。今日の被差別部落では，生活安定層が流出し，新たに生活困難・不安定層が流入するという現象が多く見られる。桜台中学校の校区でもその傾向は顕著に現れており，学校の就学援助受給率は 63%，ひとり親家庭率は 38 %と非常に高い。このような状況に対して，学校は，「人権教育を基本とした集団育成」を「学校経営の重点」として掲げ，「一人一人の子どもを大切にする教育」を学校教育の柱として位置づけ，「しんどい子」に対する昼夜を問わない手厚い指導と支援を続けてきた。

4.　学校における医療化の進行過程

4.1.　教師の児童・生徒認知の側面

教師らは，子どもの行動上の課題を，「生徒指導上の課題」と「発達障害」という二つの「類型」で捉えようとしていた。前者は，「家庭の問題」とも解きがたく結びついてい

ると説明された。前者では，行為は意図的・自覚的に行われているが，後者では，無自覚・無意図的に行われていると考えられており，子ども自身の中にその行為の結果に対する予見可能性があるか否かが，両者を峻別する規準であると考えられていた。

「キレる」と手がつけられなくなる A 児は後者の典型とされたが，一方で A 児は学年でも最も深刻な生徒指導上の課題を持つ子どもであり，家庭の状況も極めて厳しかった。理念的には，二つの類型を分けて捉えることは可能でも，現実場面では両者を峻別することは難しく，混乱が見られた。

「発達障害」概念は，その不確実性ゆえに，子どもの複雑で多様なニーズの多くを包含する概念として拡張して用いられつつあった。この概念の曖昧さを指摘した上で行われたインタビューでは，「発達障害系」という言葉が用いられたが，概念の細かい差異に注意を払う必要にない日常的な場面では「系」が省略され，子どもの課題の多くが「発達障害」という言葉で表現されるようになっていた。

4.2. ストラテジーとしての教育行為の側面

教師らは，小学校時代教室に入ることができていなかった A 児をなんとかして教室で過ごすことができるようにしようとしていた。しかし，「キレる」と抑えが効かなくなる A 児は，しばしば授業を崩壊させる原因ともなっていた。A 児を教室で過ごさせることと，授業を成立させることという二つの命題の間には，ジレンマが存在した。

授業観察では，しばしば次のような場面が見られた。教師らは，A児の授業中の軽微な逸脱行為に対してできる限り目をつぶり，A児もまたできるだけ授業の妨げにならないようにさほど大きな逸脱行為は起こさないようにしているようだった。しかし，授業が終わるやいなや，ドアを蹴ったり，トイレットペーパーを投げ広げたりするなどの派手なアクションによって，A児は教師との間の密度の濃い関わりを引き出していた。

ここから，「授業中は関わらないが，休憩時間には大いに関わる」という暗黙のルールが，A児と教師らの間に芽生えつつあることが伺えた。これは，「授業秩序の維持」と「A児の包摂」という相反する二つの命題の間にあるジレンマを回避するためのストラテジーであると考えられた。

4.3. 教師の教育行為の構造化の側面

40 日後には次のような場面に遭遇した。授業終了間際，廊下にいたA児は口笛を吹き，教師はそれに呼応する形で，「小鳥がさえずっている。心に響くなあ」と発言し，他の生徒の笑いを誘った上で，A児のもとへと向かった。

ここでは，教師がA児の口笛一つで動いているおり，もはやA児の派手なアクションが見られないこと，そして，教師が他の生徒からの「笑い」という形で，他の生徒からの承認を取り付けた上で行為に及んでいることに特徴が見られた。

5. まとめ

「発達障害」という類型化，ストラテジー，構造化という一連の流れは，A児の集団への包摂を促進するために行われてきたことは間違いないが，一方では，A児と他の生徒との間に作られつつある潜在的な境界線をさらに鮮明にし，固定化することになり，結果的にA児の集団からの分離をなお一層強めてしまう効果も併せ持っていた。教師らはまた，新たなジレンマに直面するのであった。

〈引用文献〉

Conrad, Peter and Schneider, Joseph.W., 1992, *Deviance and Medicalization: From Badness to Sickness,* Temple University Press（＝2003，進藤雄三・杉田聡・近藤正英訳『逸脱と医療化―悪から病へ』ミネルヴァ書房）.

原田琢也，2011，「特別支援教育に同和教育の視点を―子どもの課題をどう見るか」志水宏吉編著『格差をこえる学校づくり』大阪大学出版会，pp.83-100.

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.

杉尾宏，1998，「教師の教育行為の社会学的分析―『状況の定義』論から教育労働過程論の構築に向けて」『教育社会学研究』第 43 集，pp.31-44.

〈謝辞〉

本研究は，平成 26・27 年度金城学院大学特別研究助成費・金城学院大学父母会特別研究助成費，平成 27 年度日本学術振興会科研費（15K04381）を受けて行った研究成果の一部である。

「教員らしさ」への期待に対する抵抗と回避

―「障害」のある教員による「困難さ」をめぐる語りの検討―

羽田野真帆（常葉大学）・松波めぐみ（大阪市立大学・非常勤）・照山絢子（筑波大学）

1．問題の所在

本報告の目的は、「障害」のある教員の経験を明らかにすることである。「教育職員養成審議会第３次答申」（1999 年）や、障害者権利条約（2006 年）の批准を背景に、政策的には障害のある教員の採用が進められているが、その一方で障害のある教員を対象とした学術研究は限られている。日本国内の研究では教員採用に焦点をあてたものか、障害学生の教育実習に関わる事例報告が多く、教員としての経験に焦点化した調査研究は、視覚障害教員を対象とした中村（2013, 2014, 2015, 2016）の研究や、西村（2014）の研究があるのみである。また海外文献については僅かながら先行研究があるが（Anderson et al. 1998 など）、そこでも障害を持つ教員についての情報は限られていることが指摘されている。

そこで報告者らは、「障害」のある教員を対象に、探索的なインタビューを重ねてきた。本報告では彼らが教員生活の中で経験している「困難さ」をめぐる語りに焦点をあて、その内実を明らかにする。

2．調査の概要

報告者らは2016年7月までに15名の障害のある教員にインタビュー調査を実施してきた。インタビュー項目は、「現在の職務内容」「これまでの経緯（職歴、教員になろうと思ったきっかけ、教員採用試験など）」「今後の展望」を軸としながら、その場で構築される語りを重視するアクティブインタビューの方法をとった。

障害種別や、勤務校の学校種別、教員としてのキャリアなど、対象者の属性は多様である。また対象者の中には医学的には未診断の教員や、トランスジェンダー（性同一性障害）である教員など、障害者手帳を保持しない者、法律上「障害者」とみなされない者も含まれている。

そのため、インタビュー対象者の自己認識において「障害のある教員」というカテゴリがもつ重要性や、そのような呼称への親和性も一様ではない。「障害のある教員」についての調査協力を承諾することを通じて、彼らは「障害のある教員（とみなされうる者）」として調査者の前に立ち現れる。さらに、調査依頼や、研究説明と同意書へのサインというインタビュー開始までのプロセスを通じて、「障害のある教員」についてのインタビュー調査という「対話の場」が設定され、調査者と対象者の間で共有される。彼らが語る「困難さ」は「障害」に関わるものに焦点化されることが多かったが、それは上記のような場においてこそ語られたものである。本報告で分析の対象とするのは、このような文脈において構築された語りであることに留意する必要があるだろう。

3．「困難さ」をめぐる語りの分析

本報告では、教員たちの「困難さ」をめぐる語りを分析する枠組みとして、障害の社会モデルを採用する。障害の社会モデルでは、身体的な機能障害であるインペアメントと、障害のある人々が経験する困難さとしてのディスアビリティを区別した上で、ディスアビリティを生み出すのはインペアメントのある身体を考慮していない社会環境であると指摘している。本報告においても、教員たちのインペアメント（と医学的にみなされる特徴を持つこと）と、彼らが経験する困難さとしてのディスアビリティと区別し、「障害」のある教員によるディスアビリティをめぐる経験について検討する。

以下、教員たちが語った「困難さ」について、①内容（何を語っているのか）と②語り方（どのように語っているのか）の 2 つの軸から整理する。前者においては彼らが経験しているディスアビリティの内実とその解消方法や課題が、後者においては彼らの語り方にみられる戦略が明らかになった。

（1）教員たちが経験するディスアビリティ

障害の社会モデルが指摘しているように、インペアメントがあることがディスアビリティを生み出すわけではない。「障害」のある教員たちの語りからも、このことが示されている。例えば、ろう学校に勤めるろうの教員とのインタビューの中で、授業実践に関わるディスアビリティの経験は語られない。手話によるコミュニケーションが基本となる教室空間において、「聴覚障害」というインペアメントは意味を持たないのである。

「障害」のある教員のディスアビリティは、学校

設備や教室空間がインペアメントのない身体を前提として構成されていることに起因する。勤務先の学校種別に関わらず、「聴覚障害」（ろう、難聴）の教員が課題としてあげていたのが、校内放送についてである。聞こえることを前提とした情報伝達がおこなわれるとき、情報を入手できないというディスアビリティを教員は経験する。ほかにも脳性まひのあるE先生にとっては学校内の階段が移動を困難にする社会的障壁となる。

ディスアビリティを生み出すのは、物理的な障壁だけではない。板書すること、日直が書いた学級日誌を確認すること、児童生徒が声で発表することなど、これまで自明視されてきた教授法や児童生徒との関係性が、彼らにとってのディスアビリティにつながりうる。学校空間がインペアメントのない身体を前提として、言い換えれば身体の多様性を捨象して構成されてきたことの証左である。

（2）関係性を通じたディスアビリティの解消

「障害」のある教員たちは、様々な方法で職務上経験するディスアビリティに対応している。その方法は教員が経験するディスアビリティの内容によって異なるが、多くは同僚や児童生徒との関係性の中で、ディスアビリティが低減されたり、解消されたりしていた。

聴覚障害のある教員にとっては、先述のとおり校内放送が情報を得る上での障壁となっているが、近くにいる聴者の教員に通訳してもらったり、クラスの児童に教えてもらうことで対応していた。

また、ある全盲の教員はパソコンの読み上げソフトを使って授業資料や委員会のお便りを作成しているが、レイアウトや誤字の確認については。同僚の晴眼者の先生に確認を依頼している。なお、この教員の勤務する高校では加配教員を配置し、その教員が授業を担当する代わりに、その授業時数分、同僚教員がこの教員のサポートをする体制をとっている。そのことは気兼ねなくサポートを依頼できるという教員自身の心理的負担の軽減にもつながっているという。

このように「障害」のある教員たちは、教室空間や学校空間における関係性を組み替えることでディスアビリティに対処している。その方法は、教員としてのキャリアの過程や教育実習の中で獲得されたものもあれば、それまでの生活経験の中で身につけてきたものもある。中途障害等の教員を除けば、彼らは教員になるまでの過程において、生徒として学校空間の中を生き抜いてきた人びとである。そこで身につけてきたディスアビリティへの対処の仕方や、周囲の人びととの関係性の築き方が、教員生活にも活かされていることが示唆される。

ただし、同僚教員との関係性においては、ディスアビリティの解消に関わる難しさがあることがうかがえた。それを表しているのが、「教室では問題ないが、職員室で課題を感じることが多い」という語りである。児童生徒との権威関係のもとで、教員自身が主導権を持つ教室空間においては、関係性の組み替えは比較的容易である。それに対して「健常者」を前提として形成されてきた教員文化や学校組織文化の中で、同僚教員との関係性を組み替えることは容易ではない。ディスアビリティの解消を志向するならば、その努力を「障害」のある教員個人に求めるのではなく、学校組織の課題として捉えることが肝要であろう。

（3）教員らしさに対する抵抗と回避

「障害」のある教員は、ディスアビリティをめぐる経験をどのように語るのだろうか。障害者運動において紡がれてきた権利論の文脈では、ディスアビリティの経験は差別の経験であり、その解消を志向することは権利保障のために当然のこととして正当化される。

それに対して「障害」のある教員の多くは、ディスアビリティの経験を「葛藤の経験」として語る。教員という職業に対して期待される役割との間に生じる葛藤である。

また、ディスアビリティの解消を志向して学校空間や教室空間の関係性を組み替えることについて、多くの教員は「インクルーシヴ教育」や「人権教育」をはじめとした、教育に関わる言説資源を活用しながら正当化していた。ディスアビリティに対処する姿や、時には葛藤を抱えている姿自体を見せることが、児童生徒に対して教育効果を持っているという論理である。ここでは、ディスアビリティに関わる経験を教育的に意義づけることで、役割期待をめぐる葛藤が解消されている。このような語りは、社会において共有されてきた「教員らしさ」に対して、抵抗したり、あるいは期待自体を回避する戦略として解釈することができる。

4.「障害」のある教員の語りが示唆すること

「障害」のある教員によるディスアビリティをめぐる語りの分析を通じて、教授法や児童生徒との関係性も含め、学校空間や教室空間がインペアメントのない身体を前提として構成されているということが明らかになった。そのことで生じるディスアビリティに対処する中で、「障害」のある教員たちは「教員らしさ」への役割期待に対する抵抗や回避の語りを紡いでいる。このような語りは、「教員らしさ」の内実を多様化するとともに、「教員らしさ」そのものを組み替える可能性を持つものである。そのような語りを積み重ねていくことによって、学校空間や教室空間におけるインクルーシブな関係性の構築を検討することが可能であろう。

発達障害という選択とその困難

- 親へのインタビュー調査から -

木村　祐子（東京成徳大学）

1．はじめに

本発表では、「発達障害」というレッテルがどのようにして貼られていくのかを明らかにすることを目的とする。

発達障害とは、自閉症、アスペルガー症候群、広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害などを含む概念である。コミュニケーション能力、学習能力、社会性になんらかの問題を抱えている人たちのことである。2004 年に発達障害者支援法が制定されて以降、発達障害児・者支援はさまざまな場面で拡充されている。こうした制度の確立とともに、発達障害者本人やその家族が「発達障害児・者である」ことを手記やネット上（ブログなど）で語るようになっている。当事者側からの声は、2000 年以降、急増している。当事者の手記には、「発達障害児・者であること」についての思いが綴られ、「本人の性格や能力、家庭環境の問題ではなかった」と安堵する一方で、「障害」というカテゴリーに対する葛藤や違和感が述べられている。

発達障害の場合、「障害児・者」になる過程は、大きく分けると二つある。まず、①大人になってから、「発達障害」という概念を知り、自ら病院に出向いて診断を得ることである。近年、出版されている当事者の手記の多くは、こうした人たちによるものである。一方で、②幼少期に「障害児」と診断され、支援を受けてきた人たちがいる。発達障害者支援法（2014 年）の制定から十数年経っていることを鑑みれば、今後は、子どもの頃から「障害児」として生きてきた層からの語りが増えると推測できる。

幼少期に診断されること、大人になってから診断されることは、結局は「障害児・者」として生きるという意味において同じことのようであるが、「選択」の観点からすると異なる。大人は、病院に行くのか、治療・療育を受けるのか、手帳を取得するのかなど、自らの判断で選択できる。発達障害の診断を受けたとしても、公的な支援を受けずに「健常者」として生きていくことが可能である。

一方で、子どもの場合は大人と異なる。一度、「発達障害児」として発見され、親が子どもの障害を受容すると、「発達障害児」として公的な支援を受けることになる。子どもは、いつの間にか疑いもなく「障害児」としてのルートを歩むことになる。このように、発達障害のレッテルが付与されるかどうかは、親の意向に大きく左右される可能性がある。子どもの意思（障害者として生きるか、健常者として生きるのか）が問われることなく、「障害」のレッテルが付与されていくことを、改めて考える必要がある。

2．発達障害のレッテルを貼るということ

発達障害の原因は、脳の機能障害にあるとされているが、明らかになっていない点が多い。診断方法や治療・療育方法においても多様で、標準化されているとは言い難い。実際、発達障害の概念の曖昧さ、医学的根拠の乏しさ、支援方法の一貫性のなさがしばしば批判されてきた。しかし、患者本人やその家族は、この不明瞭で多様な選択肢のなかから、医療とどのように関わっていくのかを自己責任のもと決断しなければならない。発達障害児の親は、子どもに代わって、どの病院に行くのか、どんな治療・療育を受けるのかを決め

てきた。しかし、子どもの側から考えると「障害児・者」のレッテルを貼られたことは、自分の意思とは反することかもしれない。現状としては、公的支援を受けず、健常者として生きる道が残されている。それにもかかわらず、親の意向によって「障害者として生きる」ことが決定づけられているのであれば、検討しなければならない。

筆者は、これまで発達障害児の支援者（教員、医療関係者など）にインタビュー調査を実施してきた（木村　2015）。支援者の語りに基づくと、発達障害児の親は、医療関係者（特に医師）からの言葉に素直に従うというよりは、発達障害に関わる医学的知識、療育方法、自治体の支援体制などの情報を調べつくし、医療と積極的に関わっていた。親のなかには、医学的知識や支援方法を専門家なみに習得し、時には医療の曖昧さを利用しながら医療を高度に管理している者もいた。これまで医療化論（医療化批判）は、医療関係者が一方的に医療をコントロールしており、曖昧で不確かな点が存在していても医師はそれらをうまく隠してしまうため、患者はそれを知る術がないと批判してきた(Conrad & Schneider訳書　2003、Fox　2000)。上述した親の態度は、医療化論で繰り広げられてきた議論とは対極的なものであった。そこで本発表では、親の医療に対する志向性が障害の付与にどのような影響を与えているのかを明らかにすることにした。

３．研究方法

本研究では、「発達障害児」のレッテルを貼られる過程を明らかにするために、障害児・者の母親10名を対象にインタビュー調査（半構造化面接）を実施した。インタビュー調査は、2013年9月から 10 月に関東地区で実施した。子どもの障害は、自閉症、広汎性発達障害、高機能自閉症であったが、知的障害を含む児童や診断が確定していない児童もいた。

４．分析

発達障害児の親の語りに基づいて、「発達障害」の診断がいつ、どのように付与され、支援の対象となったのかを明らかにした。

第一に、発達障害の診断が付与されるかどうかは、親の「障害」に対する受容度や熱心さによって大きく異なっていた。診察前に、発達障害に関する知識を持っていた親は比較的、診断を受け入れやすい傾向にあった。一方で、障害を受け入れることができなかった親は、健診や進学のたびに、支援者に公的支援機関を使うように声をかけられたが、それに応じることはなかった。ただし、公的支援を拒否したとしても、一方的に非難されることはなかった。病院に行くのか、治療・療育を受けるのかは、あくまで親の判断に任されていた。

第二に、治療・療育の方針に関しては、親だけでなく、子どもの意思を尊重するものであった。障害のレッテルが付与される場合、障害児・者は義務としてなんらかの支援を受けることになる（Conrad & Schneider 訳書　2003）。しかし、必ずしもそれは絶対的なものではなかった。通級に通う場面では、子どもの「かっこうが悪い」「いじめられるかもしれない」という思いに寄りそい、公的支援を無理に受けさせようとはしなかった。

＜参考文献＞

Conrad, Peter & Schneider, Joseph W., 1992, *Deviance and Medicalization : From Badness to Sickness*, Temple University Press,（＝進藤雄三・杉田聡・近藤正英訳, 2003,『逸脱と医療化 - 悪から病いへ』ミネルヴァ書房）.

Fox, Renée C.,2000,“Medical Uncertainty Revisited”, Albrecht, Gary L., Fitzpatrick, Ray and Scrimshaw, Susan C. ed., *The Handbook of Social Studies in Health and Medicine*, Sage:409-425.

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.

Liberal Arts Education in East Asia:
A New Strategy for Globalization?

Mikiko Nishimura (International Christian University)

1. Introduction

Despite the rising demand for vocational and practical education, East Asian universities, particularly those in Japan, South Korea, and China, are showing an increased interest in liberal arts education and small, independent dedicated liberal arts colleges and general education programs have been developed in these countries over the past two decades (Jung, Nishimura, & Sasao 2016). However, liberal arts education in East Asia is under-researched and its features remain unexamined with a lack of integrated policies and limited funding support. The presentation will illustrate the recent phenomenon of rapid expansion of liberal arts education in East Asia and its consequences that are often contradictory to the intention of liberal arts education.

2. Methodology

This study attempts to present an overview of case studies of liberal arts colleges and programs in East Asia. The primary methodology is the analysis of the documents presented in a series of workshops and forums on liberal arts education in East Asia held at International Christian University between June 2014 and June 2016. The book chapters contributed to Jung, et al. (2016) will also be used to highlight the core values of liberal arts education in East Asia and beyond.

3. Result

3.1 Definitions and types of liberal arts education

The concept of liberal arts education varies across the three East Asian countries. This is partly due to their different histories and cultural and historical contexts and partly due to the varying degrees of awareness of the US liberal arts models among the founders of and educators in these institutions and whether they have actually had first-hand experience of undergraduate study in such institutions in the US.

Overall, there are four main interpretations of liberal arts education in East Asia: 1) specialized studies in humanities, 2) liberal arts combined with studies based on the local needs, 3) general education serving as introductory undergraduate education and 4) forms of undergraduate education based on the concepts and values of East Asia. The differences in terminology in the East Asian languages make it difficult to arrive at a common understanding of liberal arts education within the region. Understanding the complexities and influences in trying to incorporate liberal arts traditions into East Asia calls for close examination of the rich and diverse contexts and historical changes in the higher education systems of these countries.

From the mid-1990s onwards, "international" liberal arts programs were being offered in English language in East Asia, particularly in Japan and China. Over 80% of liberal education programs in non-English speaking countries are conducted in English. This became part of worldwide emergence of liberal education extending from Asia to Europe. For all this, the concept of "international" liberal arts education has yet to be fully grasped across the region. The ideals still need to be promulgated and the barriers and confusions should better be understood.

3.2 Challenges facing East Asia

While students are being drawn to liberal arts colleges and programs, these forms of education still constitute a niche market. The preference for studying at prestigious comprehensive research universities is still strong in East Asia, and the alumni networks of the traditional specialized schools and colleges of these institutions function as a strong career support tool in the labor market. There is a persistent and widespread belief that general education is less

rigorous academically than study in the specialized subjects and serves a less important function in the universities. Selection and streaming still play a major role in East Asia's universities as do according different statuses in the labor market. These phenomena have even more pronounced in the current economic recession and there is even more severe domestic and international competition amongst the universities to attract the highest-performing school leavers. Market incentives have overridden academic and philosophical debates and ideals in the universities. It would be argued that there is great need to revisit the social functions of universities and consider how best they can help build a better world in the future, and not simply in the economic and materialistic sense.

The implementation of liberal arts education in East Asia has been at best pragmatically motivated, initially concerned with catching up with the West, or more recently, becoming a global leader. As a result, the main focus has been on liberal arts education as preparatory to more a specialized knowledge base rather than a philosophy and curriculum concerned with fostering citizenship, democracy and internationalism. There is need to look beyond this, to see the values to individuals and societies of producing graduates who have a wide world view, who value all forms of knowledge, whether in the arts or the sciences, who have learned how to think critically, how to doubt, how to make a good logical presentations, how to solve problems, how to exercise a sense of social responsibility, how to empathize with others, and how to respect alterative viewpoints and to serve society by their actions. East Asia needs to consider how best to achieve these values through its higher education institutions, curricula and pedagogy.

The liberal arts institutions may be seen as over-emphasizing the importance of learning English as a medium of instruction for pragmatic rather than ideological reasons. In fact, many of the institutions struggle to market their vision, uniqueness and quality to domestic and international audiences other than in terms of their English language programs. In today's business dominated society, a mastery of English gives graduates a competitive edge. However, liberal arts education offers more than that. Intercultural competencies need to be nurtured way beyond the language skills. They need to include the ability to get along with, work and learn with people from diverse cultures.

4. Conclusion

Liberal arts education have long focused on fostering ethical and social or civic responsibility as its core objective together with cultivating broad knowledge and developing the powers of the mind (Chopp, et al., 2014; Zakaria, 2015). The aspect of human resource development to contribute to the civil society is, however, extremely thin in higher education systems and liberal arts colleges and programs in East Asia. In this region, the higher education institutions are professionally orientated and serve as the core of the bureaucratic elite training rather than nurturing public values and civic engagement at any level.

There are several unique issues on liberal arts education in East Asia including (1) re-defining the meaning of liberal arts education in the educational and socio-cultural context of East Asia, (2) balancing both excellence and access in liberal arts education, (3) exploring changing roles of liberal arts institutions to meet both local and global demands, (4) clarifying functions and effects of religion, residential life, and small-scale in offering liberal arts education, and (5) integrating liberal arts education in large research universities.

Reference

Chopp, R., Frost, S. and Weiss, D. H. (2014). *Remaking college: Innovation and the liberal arts*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Jung, I., Nishimura, M., and Sasao, T. (2016). *Liberal arts education and colleges in East Asia: Possibilities and challenges in the global age*. Singapore: Springer.

Zakaria, F. (2015). *In defense of liberal education*. New York: W. W. Norton Company.

Taiwanese Teacher's Perspectives on Cultivating Undergraduates' Competences of Global Citizenship

Amy Shumin Chen (Tatung University)

Global citizenship emerges as a critical agenda in the context of global society, and this trend introduces the college teachers acting as important roles in cultivating students' knowledge, behavior and virtue competences. This article analyzes the college teachers' perspectives and values on cultivating undergraduates with the literacy of global citizenship in Taiwan. Promoting global citizenship or producing global citizens has proliferated among schools and universities in the decades. This study is to investigate the contents and frameworks of equipping undergraduates with global awareness, affections and skills by teachers' perspectives.

The research focuses on developing a systematic criteria of college students' global citizenship and the criteria was carried out by an empirical survey of teachers who teach in general curricula in universities in Taiwan. The criteria system was accomplished through a questionnaire conducted by literature review and focus groups meetings with six professionals who are experts in the relationships of citizenship, education, and globalization areas.

The author constructed a survey questionnaire and adopted multiple statistical analysis strategies to investigate the data. The questionnaire was consisted of: (a) personal backgrounds, (b) undergraduates' knowledge on global issues, (c) undergraduates' abilities on global-related behavior, (d) values and attitudes on global interconnection, and (e) undergraduates' shortage of learning global competences. The return rate was over 40.8% and there were 490 samples analyzed. Multiple statistics methods were used to explore the data, including means, standard deviation, and 'importance-performance analysis' to display the correlation of research indicators.

This paper demonstrates research findings on practical aspects for comprehending educational strategies and approaches to advance undergraduates' competency on global citizenship. Research findings are:

(1) Distributions of college teachers' opinions on undergraduates' global citizenship learning are various in the each aspect and dimension. In addition, the importance opinions are stronger than the feasibility ones in all items.
(2) The cross analysis of IPA method shows that college teachers need teaching conducting or supporting in some specific items.
(3) Results demonstrate that college teachers cluster in different performances on teaching global citizenship for college students. According to the findings, this study also suggests further direction for researchers, policy makers, and teachers on the global citizenship studies.

Keywords: Keywords: undergraduate, globalization, global citizenship, higher education, competence

The Learning situation of Chinese citizen during the process of rapid social transformation

Zhang Lili (Beijing Normal University)

The study uses survey data from a randomly selected sample to examine the learning situation of the Chinese citizen. The survey was administered among 70 sample districts, including urban and rural areas. The sampling frame is from the national television survey company. Survey was administered among 3002 people , and it was weighted according to region, urban/rural, gender structure, and educational levels based on national statistics.

The development of questionnaire experiences two times of pilot test. The questionnaire covers the following elements:

1. learning resources: opportunities to get access to information and technology and other learning resources;
2. learning motivation: the aims to attend learning related activities;
3. learning ability: traditional, social and ICT skills;
4. learning habit: the uses of learning resources and the arrangement of leisure time;
5. ways of learning: reading, media learning, learning through media, social interaction and learning through doing;
6. Learning needs: intellectual, social and professional knowledge.

The results show that:

1. There is a big learning gap between people in different social background. The results support the analytical framework of learning rich and learning poor structure. The learning gap is related to the urban-rural dual structure and the gender division of the Chinese society. Urban people have better opportunities to get access to learning resources. For example, the gap in getting access to library, museum, and exhibition center between urban and rural citizen is 20%. Data also show that men are more likely to find enough time to attend learning activities than women.
2. There is a great demand for the capacity building of learners. It was found that the two main learning difficulties are: lower educational background (34.5%), and the lack of economic support in learning (29.0%). Data also prove that 25.2% of the respondents evaluate their own reading ability as poor, and 75.3% perceive their computer efficiency as poor. Moreover, Many Chinese citizen are not good at using modern media. In the past half year, the percentages of without having access to the following media are: internet (82.1%), broadcast (60.3%), magazine (48.7%), newspaper (34.1%). Since it is the time of information society, the lack of access to media Chinese among many Chinese people may be related to their educational background and their present livelihood situation. It can be argued that capacity building of learners needs to be given more attention especially for people in lower social economic levels.
3. Media literacy is facing challenges. Date suggests that television is the most popular media for most of the Chinese citizen. Nearly 92% of the people get access to television everyday and about 85% of the people usually spend their leisure time in viewing TV.

However, most of the respondents like to choose entertainment television program, rather than educational programs. It is also interesting that people with good educational background are the ones who can get more knowledge than those who spend longer time in viewing television; and the pattern of men than women is the same. For the computer literacy issue, many people use internet to play game(44.3 %), to chat with friends(38.2%), to view movies or TV programs(28.1%). In the past years, among young people, internet game addiction has become a serious problem for families and society.

4. The learning rights of citizen need to be protected through law and policy. Survey data show that 79% of the people didn't attend any training activities in the past year. Among people who didn't have chances to attend training, people in lower social and economic levels are the majority. Only 4.4% of the respondents reported that they were asked about their training needs by government officers or researchers. During the process of establishing a learning society, the view of training as a personal right needs to be enhanced.
5. The role of community in promoting learning culture needs to be defined. Data suggest that many people have strong motivation to learn for satisfying their personal life. It was found that 37% of the people choose to play cards or Majiang during their leisure time. In community, activities for old people and children's education need to be enhanced through community's self-governing. Government need to provide more funding in supporting community activities. NGO and small learning groups should be given more attention to promote a civil society.

Based on the survey results, it suggests that:

1. To do more learning needs analysis of citizen. The government organizations need to have more structural changes to establish the future learning society, therefore related stakeholder analysis, community development and other issues need to be studies carefully and pilot project need to be monitored. The learning needs of people are usually practical, for example, 70% of the people surveyed wanted to learn new knowledge useful for them. Nevertheless, the learning needs can also be understood as constructive, and the potential needs of learners should be identified.
2. To provide more input for the disadvantaged groups. In rural areas, the learning center for large village needs to be established. In cities, migrant workers need to get with more training and learning opportunities.
3. To develop community college serving the needs of local people. Now the community college develops very fast, however, its service function has to be enhanced.
4. To form a reading culture in schools. Chinese basic education is facing challenges of the examination oriented learning culture and how to help young people to have a reading habit is an important issue. Basic education reform should address it seriously and promote real changes.

The correlation between teaching evaluation scores and student performance scores

Shu-Yin Wang (Chinese Culture University)
Chi-Yuan Chen (Chinese Culture University)
Yu-Chuen Huang (Chinese Culture University)

1. Purposes

There are two purposes of the study. One is to explore the correlation between teaching evaluation scores and student learning outcomes. The other is to analyze the growth and stability of teaching evaluation scores over a five-year period.

2. Research methodology

The study used institutional database analysis as the research method. One university's institutional database in Taiwan was used as the data analysis source. Two kinds of data were selected. One was the teaching evaluation scores of 1052 observations (883 courses which had multiple instructors) which were continually offered by the same teachers for ten semesters from 2011 to 2015. The study explored the growth and stability of teaching evaluation scores over this five year period and established a predictive model for teaching evaluation to explore which factors were associated with teaching evaluation scores that did not improve.

The other kind of data was every student's final score and every instructor's teaching evaluation score of the fall term of academic year 2014 and the spring term of academic year 2015. The data were used to analyze whether there were correlations between the teaching evaluation scores and student performance scores and whether the correlations were significantly different among different curricula. The study also analyzed the correlation between instructor evaluation and course fail rate, and the class size and association between fail rate and teaching evaluation.

3. Findings

(1) Association between students' final average scores and instructors' teaching evaluation

Would the teachers who gave students higher scores get higher teaching evaluation scores? The study explored whether there was any correlation between teaching evaluation scores and students' learning scores. The study found that significant correlation exists between instructors' teaching evaluation scores and final average scores of each student or the whole class. The correlation is positive. When the final average score of a student or the whole class increase, teaching evaluation scores increased. The strength of this correlation is small enough that a student's final average score only explains 0.2% of his/her instructor's teaching evaluation variance.

(2) The correlation between teaching evaluation scores and course fail rate

The study found that the correlation between teaching evaluation score and course fail rate was significant in both 2014 fall term and 2015 spring term samples. If the course final fail rate increased, the instructor's teaching evaluation score decreased. There was negative correlation between fail rate and teaching evaluation in most colleges.

When controlling the number of students registering for a class, the phenomenon of

increasing fail rate with decreasing teaching evaluation was only found in large (more than seventy students) and general (ten to seventy students) size classes. The correlation coefficient was negative, which means that more students registered for a class, the teaching evaluation score of that class was likely to decrease. The number of registered students was such a significant predictor of instructors' teaching evaluation score that if one extra student registered in an instructor's course, that instructor's evaluation score was likely to drop 0.05 in a 100 point scale. In addition, final fail rate was such a significant predictor to instructors' teaching evaluation that if the final fail rate increased 1%, the instructor's teaching evaluation is likely to drop 0.06 points.

(3) The improvement of teaching quality based on the implementation of teaching evaluation

Did teaching quality improve because of the implementation of teaching evaluation? The study analyzed the growth rate of teaching evaluation scores of 1052 observations (883 courses) in 5 years. The results showed that the average growth rate of all samples was 0.4 points/term. Six hundred forty-five observations were classified as positive growth (61.14% with growth rate 1.18 points/term), 298 observations were classified as negative growth (28.25% with growth rate -0.89 points/term), and 112 observations were classified as without change (10.62% with growth rate 0.01 points/term). Overall, if the teaching evaluation scores represented teaching quality, the teaching quality improved because schools carried out teaching evaluation.

The study also investigated which factors led to teaching evaluation score difference, including types of colleges, whether the course was mandatory or elective, students' major, course session, year level, class size, and final grade level. Statistical testing results showed that types of colleges explain the most variation of instructors' teaching evaluation score difference (explaining 21% of overall variation), followed by class size (18%) and final grade level (14%). The study also established a predictive model for instructor teaching evaluation. The result of regression analysis of the spring term of year 2014 showed that the largest strength of partial correlation in the model was the number of registered student, the final average score of the whole class, and the course session. These three factors together explained 8.20% of the teaching evaluation variance, and the final class mean score explained the most of teaching evaluation variance(3.39%)。

4. Conclusion

The results showed that there was significant correlation between teaching evaluation scores and students' learning scores. Higher student learning scores had higher teaching evaluation scores. Teaching evaluation score and course fail rate also had significant correlation. Higher final fail rate had lower teaching evaluation scores. Finally, the teaching evaluation scores improved along with the implementation of teaching evaluation. College type, class size, and grade level explained the variation of instructors' teaching evaluation score difference. The results show that class size, final grade level, college of offered course, and grade level significantly predicted variability of teaching evaluation score average in the intercept model over five year.

研究発表Ⅳ

生活困難層集住地域における学校教員の教育上の問題把握と取り組みの展望—B市A団地の学校・教員調査から—

○長谷川裕（琉球大学）　○富田充保（相模女子大学）　盛満弥生（宮崎大学）
久冨善之（一橋大学名誉教授）　本田伊克（宮城教育大学）

1　本報告について

(1)課題

本報告は、北日本の地方都市B市の大規模公営団地A団地近隣地域をフィールドとする共同調査研究プロジェクトの一環として取り組んだ、下記(a)(b)(c)を追究課題とした分析の、報告時点までの結果を示す中間報告である。

(a)今日の生活困難層集住地域における学校教員の教育上の問題把握や取り組みがどのようなものであり、その不十分さ・課題がどこにあるのかを浮かび上がらせること

(b)保護者の視点からはそれら学校・教員による問題把握・取り組みがどのように映っているのかを明らかにすること

(c)上記の不十分さ・課題を乗り越えうる学校や学校教員による取り組みの兆しを示すこと

(2)A団地調査研究

A団地調査研究は、生活保護世帯など「生活困難層」が集住する大規模公営団地であるA団地を調査対象地とし、その生活困難層の家族の生活と子育て・教育の困難の実態、その世帯の子ども・親と学校との関わり、団地居住者間の関係などについて、関係者からのインタビューを中心とした諸調査によって多角的総合的に明らかにしていくことを目指したものである。バブル経済期からその崩壊直後にかけての1989-1992年と、「格差社会」化の進行やそれに伴う貧困の増大が重要な社会問題としてクローズアップされるようになった2007-2011年の2期に渡って実施し、上記の諸点についてのその間の変化を掴もうとした。

さらに2014年以降この調査研究は、生活困難層が日々直面する生活上の諸困難に対してどのように対処しその乗り越えを図っているかを明らかにすることを主要な目的として、科学研究費補助金（基盤研究(B)(一般)）による共同研究「公営団地居住者の生活・子育て・教育をめぐる困難とその乗り越えに関する実証研究」（研究代表者・山田哲也・一橋大学教授、課題番号26285188）として継続されている。

(3)学校・教員調査

(2)で述べた3期に渡るA団地調査研究ではいずれの場合も、その一環としてA団地地域に立地する公立小中学校とその教員を対象とした調査が実施された。本報告が主として依拠する2014年以降の調査研究において実施された学校・教員調査の概要は、以下のようなものである。

①インタビュー調査：A団地地域の4つの公立小中学校（小2校・中2校）の教員を対象とした、下表に示すインタビュー。

対象者	実施時期	備考
元M北小学校教諭C氏	2015年9月	機縁法による依頼
元M北小学校教諭D氏	2016年3月	機縁法による依頼
元A東小学校教諭E氏	2015年9月	機縁法による依頼
M東小学校教頭	2015年9月	学校宛に依頼状送付し依頼
M西小学校教頭	2015年9月	学校宛に依頼状送付し依頼
A北中学校校長	2015年9月	学校宛に依頼状送付し依頼
A南中学校校長	2015年9月	学校宛に依頼状送付し依頼

②質問紙調査：A団地地域の4つの公立小中学校のうち協力が得られた2つの中学校対象の教員（校長・教頭以外の全教員）対象の質問紙調査。実施時期は2015年10月。有効回収数等は下表の通り。

対象校	有効回収数	配布数	有効回収率
A北中学校	14	20	70.0%
A南中学校	10	17	58.8%
計	24	37	64.9%

以上の学校・教員調査から得られたデータに基づき、1(1)で挙げた課題(a)(c)について検討する。

(4)保護者調査

3期に渡るA団地調査研究はいずれも、それらにおいて実施された主要な調査は、子育てを行っている（あるいは子育てを経験し既にその時期を終了した）A団地居住者を対象とした、保護者としてのその子育て経験や日々の暮らし等についての調査であった。本報告では、そうしたA団地居住の保護者調査の結果に基づいて、学校や教員による教育上の問題把握や取り組みが、A団地に居住する保護者の眼からはどのように映っているかという点についての検討も行う（1(1)の課題(b)）。

本報告が依拠するA団地居住の保護者についてのデータは、本研究において実施した以下の調査から得られたものである。

①2007-2011年調査時にインタビューを行うことのできた66名を対象とし、その後約5年の間の生活の変化などを尋ねる継続インタビュー調査

②A 団地居住の全子育て世帯対象の質問紙調査
③②の質問紙調査の回答を寄せてくれ、かつ追加のインタビュー調査への協力を承諾してくれた世帯を対象としたインタビュー調査

2　A 団地地域に立地する公立学校教員の、教育上の問題把握と取り組みのスタンス

(1)1989-1992 年調査及び 2007-2011 年調査より

まず、1(1)で示した本報告の課題のうち(a)に関して、1989-1992 年及び 2007-2011 年の A 団地調査研究における学校・教員調査によって明らかになったことをやや詳細に示しておく（2015 年度大会課題研究 2「子どもの貧困に教師はどう向き合えるのか」での報告内容と重なる）。

1989-1992 年調査の学校・教員調査からは、「(ｱ)生活困難層の家族・子どもを学校の困難の原因と見なす」か、それとも「(ｲ)生活困難層の抱えている問題を直視しない」かという、問題把握の 2 項構図が見出された。同様のものは、2007-2011 年調査時にも見られた。したがってこの点は、教員たちのことがらの捉え方の今日的な構図としてかなり一般的なものであると言えるのかもしれない。

(ｱ)は、教育活動を円滑に進める上で都合の好いものか否かという限定された観点から生活困難層を見て否定的に評価するものであり、(ｲ)はかれらの生活がどうでありどういう困難に直面しているかに頓着することなく、学校・教員にとって既定である教育活動をいわば粛々と進めればいいというものであると言えるだろう。両者は、「x)生活困難層がその暮らしの困難を苦闘しながら生きる姿の多層的な性格が捉えられない」、「y)生活困難層を見る際の学校・教員側の観点の妥当性が前提視され検討されない」という点で共通している。

とは言え 2007-2011 年調査からは、教員たちの問題把握の仕方・取り組み方が上記に尽くされるものではなく、もう少し複雑な様相を呈するものであることがわかった。それは特に、相手の個別具体性に応じようとする、そのためにも自分たちの観点・基準をも相手に応じて変えていこうとするスタンスが教員たちの間に見出された点である。もしこうしたスタンスが徹底されていくならば、上記の x)、y)の克服へとつながりうるだろう。

しかし実際のところは、(ｱ)や(ｲ)のような問題把握の構図が残っている以上、そのスタンスが徹底しているわけではないと言わざるを得ない。徹底しない要因の 1 つとして考えられるのは、インタビュー対象の教員のかなり多くの人たちの、その言葉の端々に感じられた、置かれている状況よりも当人の姿勢を問題にしてしまう思考パターンにかれらが陥っている点である。

それはより詳しく述べれば、ある人を取り巻く状況や、さらにその背後にありそれを規定する構造は、その人が自立的・規範的な主体たろうとすることで乗り越えられるはずだ・乗り越えるべきだという指向性をもった考え方である。それは、状況や構造の規定力をあまり重大なものとして見積もらない。既存の構造やその上に生成する状況を所与としたまま、その中にあっても、自立的・規範的な主体でありうる・あれとする。その人がなぜそう振る舞ってしまうのかについて、置かれている状況と関連づけながら十分に思いを馳せることができない。

(2)2014 年以降の調査より

2014 年以降取り組んでいる A 団地調査研究における学校・教員調査の重要な追究点の 1 つは、2(1)で示したことがより新しい時点ではどのように表れているかを確認することであるとともに、2007-2011 年調査で見出された、相手の個別具体性に応じようとするスタンスがさらに、教員たちが各々の子ども・その家族に対して個別的に関わり働きかけるのにとどまるのではなく、かれらやかれらを取り巻く人々の間の相互援助の社会的関係性・連帯性の構築へと繋がるものへと向かっているかどうか（2007-2011 年調査では、そうなってはおらず、個別的な関わり・働きかけにとどまっていると推測された）を検討することである。

ここでは、それら確認・検討のための 1 つのデータとして、下表（単位%）のような、(3)③の質問紙調査の結果の一部を挙げておく。この表は、A 団地地域の学校の教員が、自身の勤務校の教員の、表中の事項についてのスタンスをどのように認知しているかを尋ねた結果を示している。これによれば、子どもやその家族が抱える生活困難等の個別事情の配慮が行われていると、教員たち自身によって認知されている様子がうかがわれる。

その内実の吟味も含め、上記の追究点を中心に、学校・教員調査の結果の分析を行っていく。

	1 よくある	2 ときどきある	3 あまりない	4 まったくない
保護者の意見に耳を傾けている	33.3	62.5	4.2	.0
発達上の困難を抱えた子どもに対して、それぞれの事情を十分配慮している	37.5	58.3	4.2	.0
家庭背景に困難を抱えた子どもに対して、それぞれの事情を十分配慮している	37.5	58.3	4.2	.0
校区の地域や家庭の状況は、他の校区と比べて大きく異なると感じることがある	37.5	45.8	16.7	.0
校区の地域や家庭の状況について否定的に評価する教員の声を耳にする	4.2	29.2	54.2	12.5
教材費等に関して、保護者に負担をかけないように留意している	41.7	54.2	4.2	.0
保護者の抱える困難・問題に対しても、できるだけ相談にのりサポートしている	25.0	58.3	16.7	.0
特に課題を抱えた子どもについて、組織的な対応を行う体制をつくっている	37.5	62.5	.0	.0

3　A団地の保護者から見た学校・教員による問題把握・取り組み状況

(1)1989-1992 年調査及び 2007-2011 年調査より

次に、1(1)で示した本報告の課題のうちの(b)に関して、1989-1992 年及び 2007-2011 年の A 団地調査研究で明らかになったことを示しておく。生活困難層の親の教師・学校評価の基準にこの層独自の特徴は特に見られなかった。ただ、子どもの否定的な学校体験が相対的に集中している生活困難層の親たちは、教師・学校の細やかな対応・配慮を、安定層に比べてより強く期待し、安定層とも共有される一般的な評価基準に基づいて、より敏感に学校・教師評価を行っていることが指摘されていた。

(2)2014 年以降の調査より

1(4)で示した②A 団地居住の全子育て世帯対象の質問紙調査について検討する。調査概要は以下の通りである。

A団地に居住する18歳以下の子どもがいる全保護者を対象に 2015 年末に質問紙調査を行った。

①就学前・保護者質問紙　59 件
（243 世帯に配付、回収率 24.3%）

②小～高・保護者質問紙　145 件
（544 世帯に配付、回収率 26.7%）

ここでは、主に②小学校から高校に通う子どもを持つ保護者145名からの回答結果を分析に用いる。

まず、子どもの現在の学校生活や友人との関係については、おおむね良好と捉えている保護者が大多数であった（「学校・園などに行くことを楽しみにしている」あてはまる＋どちらかといえばあてはまる 86.8%、「友だちと仲良くやっている」同 90.7%）。しかし、「先生を信頼している」では否定的評価が 2 割を超える結果となった（あてはまらない＋どちらかといえばあてはまらない 22.5%）。また、親自身も「学校の先生に親しみを感じる」（非常にあてはまる＋ややあてはまる 42.7%）「悩みや心配事があるときは学校の先生に相談している」（同 28.9%）「学校での子どものことは基本的に先生に任せている」（同 74.7%）のように、基本的には学校でのことは教師に任せているものの、教師への親しみを感じている親は半数以下であり、悩みや心配事があるときに教師を頼る親も 3 割に満たない。ただし、家庭の経済状況がより厳しい層では、その半数が教師へ親しみを感じており、43.2%が悩みや心配事があるときは教師に相談していると回答している。

次に、保護者の学校・教師への期待とその評価について見てみたい（下表）。学校や教師に対する期待が大きいのは「居心地がよく安心できる学校・学級にする」（おおいにある＋ある 88.8%）「基礎的な学力を、子どもたちが身につけられるようにする」（同 86.2%）「他の人と協同してものごとを行う力を、子どもたちが身につけられるようにする」（同 86.3%）「いじめが起きない学校・学級にする」（同 84.9%）といった、子どもたちが安心して過ごすことができる学校・学級の環境や基礎学力・協調性を身につけさせることとなっている。一方、「受験に対応できる学力を、子どもたちが身につけられるようにする」（同 67.6%）「貧困などにより生活上の困難を抱えた子どもに対して特別な配慮をする」（同 68.0%）については期待がそれほど大きくなく、肯定的な評価もそれぞれ 44.0%、53.6%と相対的に低くなっている。特に、家庭の経済状況がより厳しい層ではその半数以上が、「貧困などにより生活上の困難を抱えた子どもに対して特別な配慮をする」に対して否定的評価をしており、学校側の配慮・支援が十分なものとなっていない様子がうかがえる。

保護者の学校への期待・評価（%）

	学校への期待				学校への評価			
	おおいにある	ある	あまりない	ほとんど・まったくない	おおいにある	ある	あまりない	ほとんど・まったくない
基礎的な学力を、子どもたちが身につけられるようにする	32.0	54.2	11.1	2.6	7.6	64.8	25.5	2.1
受験に対応できる学力を、子どもたちが身につけられるようにする	23.2	44.4	27.2	5.3	5.0	39.0	49.6	6.4
他の人と協同してものごとを行う力を、子どもたちが身につけられるようにする	31.4	54.9	11.1	2.6	12.5	62.5	21.5	3.5
自主的・主体的に考え行動できる力を、子どもたちが身につけられるようにする	28.8	54.9	14.4	2.0	14.6	52.1	30.6	2.8
いじめが起きない学校・学級にする	48.7	36.2	7.9	7.2	17.6	50.0	25.4	7.0
居心地がよく安心できる学校・学級にする	44.7	44.1	7.9	3.3	15.4	59.4	21.0	4.2
個々の子どもやその家庭の事情に応じて、柔軟に対応する	30.3	49.3	17.1	3.3	11.2	46.9	40.6	1.4
発達障害の子どもに対して特別な配慮をする	35.6	45.0	16.8	2.7	18.7	56.7	20.9	3.7
貧困などにより生活上の困難を抱えた子どもに対して特別な配慮をする	30.0	38.0	24.7	7.3	10.1	43.5	35.5	10.9

４　教育上の問題把握と教育実践のスタンスは、どう変化してきたか？

(1)子どもの実態が、以前より複合的立体的に捉えられてくる

２(1)で指摘したように、以前の「教育上の問題把握」として、「生活困難層がその暮らしの困難を苦闘しながら生きる姿の多層的な性格が捉えられない」という特徴が見られた。今回の調査からは、どのような変化が見て取れるだろうか。

子どもとの最前線にいる学級担任のインタビューからは、一方で「毎日のように問題行動やトラブルが起こり」「自転車の無断利用と乗捨ては問題無い」という問題行動の多発と規範意識のない実態の指摘と、他方で「親から手をかけられず不登校やその傾向の子ども」が各学年にいることが述べられている。けれども、そうした子どもたちが同時に、縦割り活動や修学旅行での運営などを中心に事実として、「自分たちで企画し人の面倒を見ながら、他校以上に自律的集団的な行動ができるように確実に成長している」との立体的な把握が見られた。その意味では、「かれらやかれらを取り巻く人々の間の相互援助の社会的関係性・連帯性の構築」へと向かい得る潜在的な発達可能性を有しているとみなし、そこに働きかける組織的な教育実践の仕組みに、一定の確信を得ていることがうかがえたのである。

(2)背景にある親の労働・生活実態への推量と規範意識・学習習慣形成上の問題

こうした子どもの実態把握の背景に、それらの子どもの親たちの生活実態について、以前より複合的でリアルな認識がなされてきている点があるように思われた。その認識とは、例えば次のようなものがあげられる。

- 朝食のない子どもや不登校の子どもの背景に、「子どもに手をかけられない・手をかけていない」親の行動がある。
- 宿題の提出が悪いという事実の背景には、宿題への援助が期待できないことや、学校経費の支払いの優先順位が低い事実など、親の学校や学業を重視しない生活規範があり、それが子どもの規範意識のなさや問題行動の多発とも繋がっている。
- 「専業主婦はほとんどおらず、ダブル・トリプルワークを含めて働いていることを前提に考えてPTA活動の仕組みを考える」。

教師によるこうした親の生活実態の認識は、親による学校への関与のあり方にも及んでいることがうかがえた。それは、「学校へのお任せ意識やむしろ子どもの面倒を見てくれる取り組みを歓迎する態度」や、数年にわたってPTA 活動にはまる保護者も生まれている実態を見て取るなど、多面的で詳細な親の把握につながっていた。

(3)教育実践の妥当性の省察と子どもの体験の幅を広げるための工夫

多発する問題行動に対し、規範意識そのものが期待できないので「処罰主義で当たっても響かない」、また別の管理職のインタビューでも「課題を出さない中学生を追い込んでも、かえって荒れを引き起こしかねないので、納得と意欲を引き出す取り組みを地道にしつこくやるしかない」との見解が 見 られた。そして、不登校傾向の子への毎朝の電話かけや担任以外の家庭訪問、早朝学習や居残り勉強、休業中の電話掛けや補習等、必要に迫られて少なくない教職員がとても面倒見良く、地道に児童・生徒に対応している事実が確認できた。

また、児童・生徒の経験の幅が少ないと捉えた上で、それを補うために「お金をかけないで、他校と同様な体験をさせる工夫」がうかがえた。例えば、移動費用をかけないで学校グランドや学校近郊の空き地を使ってスキー体験を保障したり、学校ならびに近郊で地域老人会等と連携し動植物やスポーツに触れさせたりと、子どもらの体験の幅を広げる仕掛けづくりを、各学校の工夫で進めていることが語られていた。

その意味では、２(2)の表が示す「子どもやその家族が抱える生活困難等の個別事情の配慮が行われている」という教員の自己認知は、事実としても、一定の確認がなされたといえる。

(4)学習習慣・意欲の形成と学業達成底上げの決定的困難：残される一大課題

けれども、異口同音に「学習が染み入らない」と嘆き、学習習慣・意欲の形成と学業達成を引き上げてゆくことの決定的とも言える困難を訴えていた。これは、宿題や課題をいくら言ってもやらない・出さない姿に現れていたし、親の家庭での援助が期待できず、ほとんど学校でやるしかないという判断にもつながっている実態である。そのため、「早朝学習や居残り勉強、休業中の電話かけや補習等」の取り組みを少なくない教師が行ってきていたのである。

こうした教師たちが直面している問題は、学習習慣・意欲形成や学業への位置づけが高くない、学校志向性の低い家庭が多くを占めた校区で、「学習習慣・意欲の形成と学業達成を引き上げてゆく」教育実践とは、何を意味するのかという課題の解明につながっていると考える。

校区の社会経済的背景と教員の職業的社会化

―関西地区でのインタビュー調査から―

中村　瑛仁（大阪大学）

１．問題の所在

教育社会学の「再生産」に関わるこれまでの研究では、社会階層と学校を通じた教育達成・社会移動の関連が検討されると同時に、再生産過程における教員の存在が浮き彫りにされてきた。しかしながら、そこには二つの異なる教員像が混在している。一つは、「再生産に加担する教員」、今一つは「再生産に抗する教員」である（西田 2010）。

「再生産に加担する教員像」は、主に教育社会学の分野で描かれてきた教員像である。従来の研究で描かれてきたのは、中産階級的な教員文化と低階層出身の子どもとの文化的な不一致や（Becker 1952a、原田 1995）、子どもの社会階層に対する教員のバイアス、子どもの能力ではなく階層的な背景に基づいて子どもを差異的に処遇する教員の無自覚的な実践であり、こうした教員の実践が教育の再生産に結びつけられてきた（シコレル&キツセ 1963、リスト 1977、久冨編 1993、Morris 2005, Dunne & Gazeley 2008）。

他方で、こうした再生産に「抗する」教員の存在も近年着目されつつある。代表的なもので言えば、米国の社会的マイノリティが集住する学校における子どもへのエンパワーメントの取り組みを示した研究や（アップル&ビーン編 2013 ）、日本でも低階層の子どもの学力保障を達成している「効果のある学校」の存在を明らかにした研究（志水編 2008）等があげられる。それらの研究で描かれているのは、低階層の子どもが置かれた社会状況を把握しつつ、彼らの自尊感情の向上や学力保障に取り組みながら「再生産に抗する」教員の姿である。

これらの二つの相反する教員像の存在は、現実の教員の実態を表すものとして理解できる。すなわち、教員世界の内部において、異なる志向性を有した教員が混在している状況が予想される。それでは、この二つの教員はどのような過程を経て異なった志向性を形成していくのだろうか。

本報告では、教員へのインタビュー調査をもとに「再生産に抗する」教員の職業的社会化の過程を検討しながら、上記の課題に取り組む。

２．先行研究の検討と枠組み

教員の意識・行動の形成過程をテーマとする本研究では、実証的な研究の蓄積のある教員の社会化研究を検討する。

教員の社会化研究では様々な角度から教員の意識・行動の形成過程が検討されてきた。先行研究では、教員の社会化は「教員養成以前」「教員養成段階」「入職後」の三つの段階に整理できること（Zeichner & Gore 1989）、また教員の意識・行動の形成過程を理解するには教員自身の経験だけでなく、教員が実践を行う構造的な状況に目を向ける必要性が指摘されてきた（Jordell 1987）。

しかしながら、教員が内面化していく意識・行動の差異やその過程については、これまでの研究では十分に検討されているわけではない。そのため再生産に「加担する教員」になるのか、「抗する教員」なるのか、どのような要因や過程によって異なる意識・行動が形成されるのかについては不明な点が多く残っているのが現状である。

他方、例外的に校区の社会経済的背景が教員の役割認識に与える効果を検証した神

村（2014）では、子どもの格差是正につながる教員の意識形成は、校区の社会経済的背景が厳しい学校の初任者ほど生じやすいことを指摘している。しかしながら、古典的な教員研究では、社会経済的背景の厳しい学校では指導の問題が多発するため、教員はそうした学校をキャリアから回避する傾向があるという（Becker 1952b）。

こうした議論を踏まえて本報告では、社会経済的に厳しい学校の教員がいかにその学校に適応していったか、という点に注目する。指導上の問題が少なくない学校環境においてもその学校にコミットメントし、その中で特徴的な志向性が形成されてきた過程や要因を検討し、「再生産に抗する教員」への社会化の内実を明らかにしたい。

３．データの概要

本報告では、関西地区X県の公立小学校2校、中学校2校の教員、合計20名へのインタビュー調査をデータとして用いる。対象校の選定は、就学援助率が比較的高いこと、その中で低階層の子どもたちの包摂が意識された実践が報告されてきたこと、以上を条件に行った。調査は各学校のキーインフォーマントを中心に、機縁法によって対象者を増やしていった。インタビューでは対象者が社会経済的に厳しい学校の教員として適応していった過程を、学校経験、大学経験、教職志望動機、入職後の経験などを中心に聞き取りを行った。分析ではインタビューデータをエピソードごとに整理し、対象者が共通して有している教職観、社会化の過程の類型化、社会化を促した要因や構造を検討した。

４．教員のパースペクティブ―階層へのまなざし

日本の教育界では長らく子どもの「差異的処遇」を差別と結びつけ、画一的な指導を「平等」と見なす形式的な平等観のもと、子どもの社会階層の格差は等閑視されてきた歴史がある（苅谷2001）。

一方、対象の教員たちは学校の子どもたちの実態を、彼らの生活背景と結びつけながら語っていた。彼らが「特に重要な出会い」と位置づけている子どもたちは、貧困家庭、ひとり親家庭、被差別部落出身の子、外国にルーツのある子ども、障害を抱えた子ども等、多様であるが、多くは学校適応に課題を抱えた子どもたちである。

そうした子どもの学級での指導は、教員の役割遂行に対して困難を生じさせることが多いものの、インタビューでは子どもの生活背景、すなわち、子どもの階層的な問題とともに子どもの言動を理解し、学校に位置づけようとする志向性が認められた。

５．社会化プロセスの類型

彼らが上記のパースペクティブを形成してきた社会化のプロセスは一様ではない。分析の結果、3つの社会化プロセスの類型が抽出された。

第一に教職への入職前に低階層の子どもへの教育関心をもち入職後もその志向性を深めていく「深化型」、第二に入職前には低階層の子どもの存在がそれほど意識されておらず、入職後に低階層の子どもへの志向性が高まる「喚起型」、第三に入職後一旦「一般校」で社会化された後、校区の社会経済的に厳しい学校に赴任し低階層の子どもへの志向性を獲得する「転換型」、以上が観察された。

６．社会化の要因・構造

対象教員の「低階層の子どもへの志向性」を高める要因にはいくつか共通する点が認められた。第一に、彼らの多くは当該校に赴任した際に、学校の「荒れ」あるいは、自身の学級の子どもの学校から逸脱・離脱など、指導上の極めて大きな困難を経験している。この経験は彼らの職業的社会化の重要な要素として位置づいている。

当日は、その他の社会化の要因や要因間の関連を、上記とは異なる保守化に向かう社会化との比較の中で示し、「再生産に抗する教員」の社会化を考察する。

男性養護教諭に関する女性養護教諭の意識

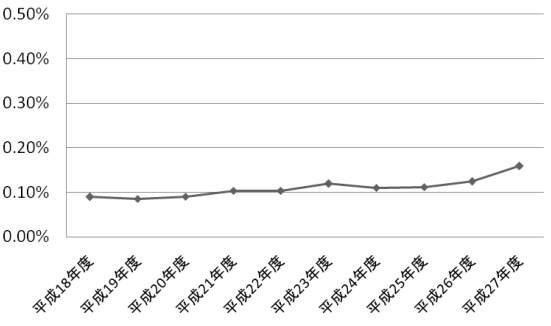
堂本　志保（関西大学大学院）

１．問題の所在

本研究の目的は、男性養護教諭に焦点をあてることを通じて、養護教諭という仕事をジェンダーの視点から明らかにすることにある。

1990 年代に、第 5 次・第 6 次教職員定数改善計画によって 30 学級以上の学校に対し、養護教諭の複数配置を行うことが決まった。また、以前は、養護教諭の免許を取得する際、国立大学以外では女子短期大学が多かったが、21 世紀に入ると養護教諭の教職課程をおく共学の 4 年生大学が急増した（池上 2014)。こうしたことは、養護教諭という職へ男性参入の道を押し広げたといえよう。しかしながら、養護教諭全体に占める男性養護教諭数の割合は、この 10 年間の変化をみても、微増に過ぎない（図 1 参照)。平成 27 年度の学校基本調査によると、男性養護教諭は、養護助教諭も合わせわずか 65 人、養護教諭全体の 0.16%にとどまっている。

(図1)　男性養護教諭の割合



（学校基本調査を基に発表者が作成）

男性養護教諭に着目した研究の多くは、養護教諭や生徒を対象とした質問紙による意識調査など、量的調査結果に基づくものであった（津村ほか 2010 など)。

そこで、本研究は、インタビューデータを用いた質的研究により、日常的な相互行為の意味づけを解釈的に明らかにする。 その際、有用な視点となりうるのが、パーソンズ（訳書 2001）が示した「道具的／表出的」概念である。パーソンズは、近代産業社会における核家族の役割構造として、男性は道具的な役割をとり、女性が表出的な役割をとることを論じた。本研究では、「道具的／表出的」概念を用いてジェンダーの視点から分析を行った。

２．調査概要

発表者は、2012 年から 2016 年にかけて、表 1 にあげた養護教諭に対し、半構造化面接の形式で、日常的な実践と男性養護教諭についてインタビューし、了承を得て録音した。

（表1）　調査対象者

仮名	勤務状況	年代	性別
タムラ	中学校現職	20代	女性
サエキ	中学校現職	30代	女性
タザキ	中学校現職	40代	女性
ナカタ	中学校現職	50代	女性
オオサワ	中学校現職	50代	女性
ワタナベ	中学校退職	60代	女性

３．調査結果

3.1　生徒指導との関係性

養護教諭の仕事の女性化は、男性の参入の困難な要因となる。以下のタムラ先生の語りには、生徒指導の際、「道具的／表出的」に差異化された意味づけを見いだすことができる。

> 去年しんどい子が（保健室に）いっぱい来てたときとかは、基本的に担任の先生が言ったことからはそれないように、一応一緒に指導してる感じで。まあ言ったら、担任の先生が（生徒を）ガンと怒る、（生徒が）シュンとなって保健室に来る、「（担任の）先生は、こういうことをあなたに伝えたかったんだよ。」ってフォローしていく感じで、進めていたつもりです。結局、（生徒は）担

任の先生が大好きになって帰っていく感じで、一応それを目標に、そうなればいいなと思って、関わっているつもりです。

ここで語られた一般教諭の行う生徒指導は、生徒の学校生活に直接関わり、規律や規範を守らせる手段としての行為であることから、道具的側面をもっていると見なすことができる。それに対し、養護教諭が行う生徒指導は、一般教諭のフォローであり、情緒的なアプローチによる集団内での調和を図る行為であることから、表出的側面をもっていると見なすことができる。

こうした調査結果は、過度に一般化できるものではないが、タムラ先生が、一般教諭とこのような関わり方をしたことで、「先生たちと、すごく仲良くなれました。」と言っていることや、年代の異なる養護教諭のインタビューデータでも同様の結果が得られたことから、経験年数や年代を越えた知見といえよう。

近代社会の社会的文脈において表出的行為が女性性と関連づけて理解されている（多賀2016）とすれば、これらの事例は、養護教諭の仕事が、日常的な生徒指導を通して女性化されていることを示している。養護教諭の仕事の女性化は、一般教諭と養護教諭の良好な関係性のもとで相互補完的に維持され、さらに養護教諭がそれを内面化することで強化されてきたのだ。

3.2　アンビバレントな意識

それでは、女性養護教諭が、養護教諭の仕事を「女性向きである」と捉えているかといえば、そうではない。女性養護教諭には、男性養護教諭を肯定的に捉える理想の養護教諭イメージと、女性化された既存の養護教諭イメージや養護教諭の仕事が女性化している実態によって、アンビバレントな意識がもたらされていた。

インタビューの中で、サエキ先生は、男性が養護教諭だからと言って困ることはないと考えていた。また、タムラ先生も、「力仕事とかも結構あるし、いろんな視点から見る」ことができるという理由から、男性養護教諭が増えたらいいと考えていた。

しかし、サエキ先生もタムラ先生も、養護教諭のイメージは「母親」にあり、タムラ先生は、今の学校で自分の代わりに男性養護教諭が務めるのは、保健主事の積極的な関与がない限り、やりにくいのではないかと答えた。

このようなアンビバレントな意識を調和させるために、保健室には女性と男性の両方の視点を取り入れた「複数配置」が望ましいという結論が導き出されるのだった。

4．まとめと考察

養護教諭の仕事は、日常的な生徒指導における一般教諭との分業を通して女性化されていた。こうして、同じ教員でありながら、一般教諭と養護教諭の間に非対称な関係性が生じていることが、「男性」が養護教諭になりにくい一因となっていると考えられる。

また、養護教諭の複数配置は、男性養護教諭の採用増加のために必要な措置だが、必ずしもジェンダーに中立的な環境をもたらすとは限らない。養護教諭の仕事の内部での性別分業（池上 2014）を内包することで、むしろジェンダーバイアスを強化することさえある。

養護教諭の仕事を脱ジェンダー化するためには、保健室のあり方を再定義する必要があるだろう。

＜参考文献＞

池上徹，2014，「養護教諭－日本独自の教育職」河野銀子ほか編『教育社会とジェンダー』学文社，p 170.

多賀太，2016，『男子問題の時代？』学文社。

津村直子ほか，2010，「男性養護教諭に対する意識調査」『北海道教育大学紀要教育科学編』60，pp．47－60.

T・パーソンズ，R・Fベールズ著，橋爪貞雄ほか訳，2001，『家族』黎明書房。

非直線型キャリアとしての教職の多元的保障

―ライフヒストリー研究の可能性―

白松賢（愛媛大学）

1．教職のゆらぎと多様性・多義性

本報告は、非直線型キャリアに着目したライフヒストリー研究により、教職の多様性と多義性を記述し、直線型成長モデルに基づく教員養成マスターナラティヴの課題を明らかにすることを目的としている。

教師の life（キャリア・生活）をどのようにみるか？この問いに対して、教師の「個別性」を重視するか、「全体性」を重視するか、という二つの議論がかつてより存在してきた。「教育は人なり」（文部科学省初等中等教育局教職員課パンフレット「教員をめざそう」）という言明は、学校教育の正否を教員の資質能力に還元する。ある意味では、ここに多様な人生史を辿った教員の「個別性」が求められつつも、よい教師の「全体性」が同時に強調されているとも解釈されうる。

しかしながら極めて重大な問題は、過去 10 数年に及ぶ教育改革の中で、「資質能力の高い教師」の養成や研修エビデンスが強く求められるようになったことにある。油布 2013 は、戦後 1987 年の臨教審の答申以前の教育改革において教師に言及するものは 2 件しかなく、臨教審以降、「実践的指導力のある教師の育成」が中心的議題になってきたと指摘している。中央教育審議会の答申に示されるように、教員養成系大学・学部には、教職大学院の設置が要請されるなど、実践的指導力の高度化や教員養成の実質化と質保障が求められている。例えば、国立大学法人の教員養成系大学・学部にはミッションの再定義や中期計画において、教員採用の割合に占める卒業生の占有率や教員採用率といった数値目標の設定が求められている。

ただし、こうした教育改革への異議申し立てが生じている。『教育社会学研究』第 86 集（2010）「ゆらぐ教員世界と教職の現在」では、確かな資質能力の要請が、市場原理主義教育政策において、「感情労働」による病理現象（油布）や教職のステレオタイプ化（金子）を引き起こしていると指摘する。また社会の変化に伴う教師の多様性（山田、越智・紅林）と教員世界のゆらぎ（山田・長谷川）により、従来の教師イメージによる研究の困難さが指摘されている。これら教育改革言説への異議申し立ては、教師のライフにおける多様性と多義性（教職という社会的世界の多元性・ゆらぎ）への理解の欠如を問題としている。

2．ライフヒストリー研究の意義と方法

ここでは直線型成長モデルの教員養成マスターナラティヴの課題を整理しながら、ライフヒストリー研究の意義を改めて強調したい。

近年、教員養成の実質化や高度化（成果の見える化）の社会的要請のもと、各地で教員養成スタンダード（兵庫教育大学・横浜国立大学・広島大学など）が構想され、教員養成の品質保証ラベルとなりつつある。

この背景には教師の力量形成やキャリア研究の蓄積がある。これまで教師の「成長」「発達」は、心理学的な定型発達観を基盤とするライフサイクル論を下敷きに考えられてきた。例えば、教育職員養成審議会「養成と採用・研修との連携の円滑化について（第 3 次答申）」では、ライフサイクル論による資質能力の基準が示されている。教員のライフステージに共通する資質能力の探究は、「教師教育」研究の主流の一つである。特に教育経営学の領域では、「教師の力量形成は、『教師としての専門性の深化』」と捉えられ、学校経営や研修にとって重要な、「教師の力量の成長段階に焦点を当てた研究」（岸本・久高編 1986、10 頁）が進められてきた。すなわち教師の成長を段階的に保障する必要がある（あるいは保障が可能である）、という観念が社会的に構成されてきた。

ライフステージによる資質能力の標準化は、よりよい教師の成長や発達を促す目的で検討されてきたが、次の３つの問題を孕んでいる。第一は、教師一人一人の個別性を無視し、教師を交換可能

な存在論的位置へと引きずりおろす役割を果たしていることである。第二は、養成や研修で「質保障」を実現できないケース（不安定な仕事をしている教師）を常に「否定的事例（negative case）」として産出しながら、個々の資質能力の問題に還元されることで、“資質能力の標準化”に関する問い直しが不在となってしまうことである（偏った臨床的アプローチの産出）。第三は教師の仕事のローカルな文脈を不可視化することである。この３つの課題への貢献が教師のライフヒストリー研究の意義である。

３．研究の方法と対象

本報告は、有期キャリアとして海外日本人学校の現地採用教員として教職生活をスタートした４名のドキュメントを対象とする。ここで用いるライフヒストリー研究は、シカゴ学派による「否定的事例」の研究手法を参考としている。具体的には、「非直線型キャリアを有する教員」を対象に、ライフヒストリー・インタビューを行い、教職の多様性と多義性を記述する。そのため、本報告のインフォーマントの選定は、「信頼性」「妥当性」「代表性」ではなく、教職の多様性と多義性を分析しうるドキュメント資料の規準で行っている。この理由には、言語論的転換以降の質的調査が「研究対象に対するある種の自然主義的で解釈的なアプローチを信奉しつつ、ポスト実証主義の政治性や手法に対する批判を継続する点」（Denzin and Lincoln 訳書 2006、9 頁）を重視しているに他ならない。

【インフォーマント】

海外の日本人学校現地採用教員４名

	年齢	性別	LHI	前職
A 先生	30 代	女性	2 回	企業
B 先生	20 代	男性	1 回	フリーター
C 先生	20 代	男性	2 回	臨採教員・フリーター
D 先生	20 代	男性	1 回	支援員

４．分析と考察

彼ら彼女らは「有期キャリア」としての教職を、自己を成長させてくれる＜自己実現経験＞として語る。一方で、彼ら彼女らにとっては教職キャリアへの参入が「終身型雇用」としての閉塞性を意識する経験でもあった。

A:正直そこは迷っています。まあ、教師魅力的だなって思いますし、これを、例えば 50 代 60 代で、ずっと女性が続けていけるかというと、やっぱり 50 代 60 代で跳び箱はきついなと思っていたり、う～ん。そうですね。今悩み中です。どうすればいいでしょうか。（1 回目インタビュー）

日本人学校での有期雇用による現地採用教員という職業は、彼ら彼女らにとって魅力的なキャリアであり、多様なキャリアパスからの参入とともに、他の職業へのキャリアパスとしての意味を有している。このことは現地採用教員というキャリアだからこそ、明確に浮かび上がってきた。彼ら彼女らのトランジション上の悩み（教師になるかならないか）は、終身キャリアとしての教師イメージを構成するマスターナラティヴの問題を示している。

これは単純に、非直線型キャリア教員がいい＝悪いという価値判断を示したいのではない。「教職」の質保障はキャリア（資質能力の開発・力量形成・発達）の標準化や規格化を進めることで、キャリアパスの矮小化（離脱・参入の困難さ）にもつながっているということを表象している。すなわち、多様なキャリアとしての教職を検討＝記述することが教職の魅力（脱人格化に対抗する個人化されたキャリア物語）を拓く可能性を示している。この意味では教職をキャリアパスとして活用する TFA の事例も一つの参考となる（Labree2010）。終身キャリアとしての教職ではなく、テンポラリーなキャリアとしの意義を強調することは、直線型成長イメージとは異なる質保障の可能性を示している。（詳細な分析と考察は当日資料にて）

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 16K13552(挑戦的萌芽研究)

引用文献

Denzin, Norman K and Yvenna S. Lincoln(2000), *Handbook of Qualitative Research, second edition*, Sage Publications, (=2006,平山満義監訳,『質的研究ハンドブック』北大路書房, 1 巻, 2 巻) .

岸本幸次郎・久高善行編 1986 『教師の力量形成』、ぎょうせい。

Labaree David2010、”Teach for America and Teacher Ed: Heads They Win、 Tails We Lose”、 *Journal of Teacher Education*、61.1-2、pp.48-55.

油布佐和子 2013、「教師教育改革の課題 －『実践的指導力』養成の予想される帰結と大学の役割」『教育学研究』、第 80 巻第 4 号、478-490 頁。

明治期中学校における学校紛擾の発生要因
－沖縄県尋常中学校の事例－

太田 拓紀(滋賀大学)

１．はじめに
1.1.問題の所在

本発表は沖縄県尋常中学校の事例から、明治期における学校紛擾の様相を、当事者による記述から描き出し、その発生要因を考察するものである。

学校紛擾とは、「明治 20 年代初頭から日清・日露の両戦争を経て明治末年にかけて、全国の諸学校、とくに中等教育以上の諸学校に頻々として」発生し、「『教育社会』の一問題として注目をあびた」（寺崎　1971，p.24）事象とされる。教師－生徒間の対立に起因した事例が多いとされ（寺崎　1971、岩木 2014)、具体的には生徒の同盟休校（ストライキ)、特定の教員に対する排斥運動などが発生した。これにより、学校教育の紛糾や停滞を招くとともに、ジャーナリズムにも広く取りあげられ、世の耳目を集めるところとなった。

さて、史実としてよく知られた学校紛擾ではあるが、実態は必ずしも十分に解明されていない。そもそも、学校紛擾を初めて実証的に把握したのは寺崎（1971）である。教育雑誌（『教育時論』）の記事をもとに、紛擾件数を数量的にとらえ、その上で行政側の対応策などを考察した。また、斉藤（1995）は事例を概観しつつ、その対立構造から紛擾の類型化を試みている。近年では、報道や論説における学校紛擾の論じられ方、すなわち言説を分析した岩木（2014）などがある。

さて、先行研究を概観すると、大きく２つの課題を指摘できる。まず、従来の研究は、主たる資料として行政文書やジャーナリズムの記事に依拠している点である。したがって、これらが対象とする「学校紛擾とは学校紛擾として報道されたところのもの」(寺崎　1971，p.40）でしかない。その結果、行政担当者や報道機関の解釈枠組に基づいた紛擾像が生成され、それには過度に病理的な意味づけがなされている可能性もあろう。

もう１つの課題は、学校紛擾の事例研究がほとんどみられない点である。これまでのように、当時の報道等を精査して、紛擾の全体像を把握することは、確かに研究の進展に大きな意義があることはいうまでもない。しかし、こうした分析視角では、紛擾当事者の内面、行為の動機づけにまで迫ることは難しい。紛擾に関わった生徒や教師が当時の状況をいかに受け止め、どのような意識のもとで行為したのか。この点への着目は、紛擾発生の主観的な要因を検討する上で不可欠な視点と思われる。そのためには、個別の事例に即して、当事者の内面を丹念にみていくことが有効であろう。

以上をふまえ、本発表は学校紛擾の事例として、沖縄県尋常中学校のストライキ事件(明治 28 年）をとりあげ、紛擾発生の要因を探ろうとするものである。その際、紛擾の大半が教師－生徒間の衝突に起因したことから、両者の関係性にとくに留意する。このように、特定の事例に焦点づけ、当事者の主観的な意味づけとそれに基づく行為に注目することで、紛擾のあり方を再考し、さらには近代教育史や教師－生徒関係の新たな視野を見いだすことも可能になろう。

1.2.資料の概要と事例の性格

明治 28 年に発生した沖縄県尋常中学校のストライキは、「沖縄学の父」と称される伊波普猷が強く関与していた。よって、彼を中心とする当事者のストライキに関する資料が、比較的残っている。本研究では、こうした自伝、回想録といった生活史的資料を広く活用するものである。こうした資料を用いる理由は、「人々が自分の周りの世界をいかに解釈し、理解し、規定しているのか、人々が規定している日常生活の現実に注目」することで、紛擾当事者たちの「主観的現実」（桜井　1983，p.260）に迫ることができるためである。確か

に、従来の研究が依拠した行政文書や報道の記事は、教育行政官、教育学者、報道記者らの解釈に基づいた、いわば二次的なものである。一方、本研究では紛擾当事者の主観的現実に着目し、そこを出発点として紛擾の様相を明らかにしようと試みる。この点に、分析視角の新しさがあるといえるだろう。

なお、学校紛擾が最も頻発したのは明治後半であり、学校種別では中学校であった（寺崎　1971, pp.27-28)。本発表の事例は、校種は同じであるが、最頻期からは若干時期が早いことになる。また、伊波普猷研究の視角からストライキに触れた比屋根（1981）によると、沖縄という地域性がこの紛擾のありように影響を及ぼしていたと推測される。よって、考察に際しては、本事例の個別性に留意しつつ、当時の学校紛擾全般に一般化しうるような要因にとくに着目し、それを抽出していくこととしたい。

２．分析結果

いくつかの生徒の回想録を概観すると、この学校紛擾では、直接的には校長と生徒との間における、教育観の齟齬に端を発していたことが理解できる。

明治中期の沖縄県尋常中学校では、生徒たちの間に、近代的学問への憧れや高等教育への進学熱が大いに高まっていた。しかし、当時の校長は、方言の排除と標準語の徹底による生徒の啓蒙を志向しており、標準語習得の負担になるということで、英語科を廃止しようとした。これに対して生徒たちは、高等教育への道が閉ざされるとして憤激した。このとき、生徒から敬慕されていた教師らは、彼らに同情的な姿勢を示したこともあり、その後、校長によって辞職を余儀なくさせられた。ここにおいて生徒たちの不満が頂点に達し、明治 28 年に校長の退陣を求めて同盟休校に突入していった。結果的には、校長が転任することで、事態は収拾することになった。

さて、紛擾発生の原因を探索する上で、学校のルーツをたどると、沖縄県尋常中学校は国学、すなわち藩校と同様、士族階級の教育施設が源流であり、儒教的な漢学教育を背景としていた。そして、明治 13 年に近代学校制度に基づく中学校に移行しても、その近世的教育文化は、しばらくの間は残存していた。しかし、ストライキが発生した明治 20 年代には、近代的な教育資格（学歴、教員免許）と近代知を背景にした教員が配置されるようになっていた。こうした外部からの近代的な教員に対しては、立身出世主義の風潮もあり、生徒たちは強い憧憬を抱く傾向があった。その一方、外部の教員は、地域文化や固有の学校・生徒文化を理解する解釈枠組を持ちにくいため、生徒との間で摩擦も生じやすいと考えられた。そして、生徒集団も学校創設当初は士族が大半であったが、明治中期には平民の比率が大きく上昇した。同時に、生徒数自体もこの時期に急増していった。

こうした状況は、当時の各地の中学校で広く生じていたと考えられる。確かに明治のはじめ、多くの中学校は、近世の藩校を近代教育体系の一つに組み込む形で発足した。しかし、すぐには近代化に対応できず、とくに文化的側面では、前近代のそれを色濃く残していたと思われる。それが明治中・後期になると、教師の学歴や資格が近代化され、生徒の社会階層も開放的になっていく。これによって、当時期の中学校では、前近代と近代の教育文化が混在・拮抗する形になった。それゆえに、両者間の軋轢が顕在化しやすかったと考えられる。この点こそが、沖縄県尋常中学校の教師－生徒間に緊張を生み出した背景であり、かつ、当時広く発生した学校紛擾の共通した要因ではないだろうか。

《引用・参考文献》

比屋根照夫, 1981,『近代日本と伊波普猷』三一書房。
岩木勇作,2014,「明治期の学校紛擾と『校風』」『日本教育史研究』第 33 号,pp.1-36.
斉藤利彦, 1995,『競争と管理の学校史』東京大学出版会。
桜井厚, 1983,「生活史研究の課題」W.I.トーマス・F.ズナニエツキ（桜井厚訳)『生活史の社会学』御茶の水書房, pp.243-265.
寺崎昌男, 1971,「明治学校史の一断面－学校紛擾をめぐって－」『日本の教育史学』第 14 集, pp.24-43.
（詳細な分析結果、まとめ、参考文献については、当日のレジュメをご参照ください。）

近代日本における教師の事件報道と「教師」言説

作田誠一郎（佛教大学）

１．問題設定

近年、体罰事件やいじめ事件などにおいて教師の責任とともに閉鎖的な学校空間という環境そのものに社会が注目し始めている。開かれた学校として家庭や地域社会と連携し協力する学校が推し進められ、学校の情報公開や学校評価の実施など新たな取り組みが行われて久しい。特に学校に所属する教師は、学級経営とともに地域社会や保護者とのより一層の関わりが重視され、教師に対する社会からの眼差しは増しているように思われる。

本報告で対象とする戦前期の学校や教師のイメージは、一般的に権威的で絶対的な内容が思い浮かぶ。そのイメージには教師という社会的な地位に付随する「聖職」という権威が大きく影響していると思われる[1)]。教師に対する歴史的な研究としては、石戸谷(1967)および石戸谷・門脇(1981)において、近代教育制度のなかで形成される学校社会や教師像、そしてさまざまな教育運動や教師の活動などの詳細な分析が行われている。また唐澤（1955）は、教師の生活を中心にして戦前、戦後直後に至るまでの長期的な考察を行っている。しかし、これまでこの教職に対する逸脱領域からのアプローチはこれまでほとんど行われていない。この逸脱領域からのアプローチは、同時に戦前期の教師の「聖職」観についても問うことになる。さらに教師に対する歴史社会学的な考察は、教師という社会的地位を支える近代的な学校制度そのものを再考することつながるものと思われる[2)]。

本報告は、これまであまり考察されなかった逸脱領域（事件報道）から「教師」を捉えなおし、当時の「教師」像について再考する。

２．史料および分析視点

本考察において対象とした新聞報道は『朝日新聞（縮刷版）』および『読売新聞（縮刷版）』とし、対象期間は1879年1月25日（「朝日新聞」創刊）から1945年8月15日までとした。また検索に関しては、各新聞社のデータベース（「聞蔵Ⅱビジュアル」「ヨミダス歴史館」）を用いた[3)]。そのほか、当時の教育関連および犯罪関連の資料を用いて、新聞報道および資料においてどのように教師の事件が取り上げられ、どのようなコメントや批判が載せられたのかを中心に当時の「教師」像について分析を進める。

３．分析結果

（１）明治期の教師と事件報道

教師の素行および風紀に関する処分として、文部省通牒として「學校教員ノ操行取締り及風紀紊亂ノ処分方」（明治40年7月9日）が出されている。その内容を見ると、教師は児童生徒の風紀に直接影響を与えるため、風紀や素行を乱した場合（「教員タルヘキ體面を汚辱スル行為アリ」）には処分があることが認められる。一方では、児童生徒に対しても「学校生徒ノ喫煙取締方」（明治33年3月26日や「学校生徒ノ飲酒取締ニ付キ学校ト家庭ト聯絡ヲ保ツヘキノ件」（明治42年9月9日がそれぞれ文部省訓令として公布されている。

当時の新聞記事を見てみると、その事件は、児童生徒に対する傷害、御真影に関わる不敬、窃盗、詐欺、業務上横領などであった。「道徳仁義を口にする小学教員の身でアア如何でせう」（朝日1889.2.21）や「人の手本となるべき身が賊をするとは何事ぞ」（朝日1894.7.20）など、教師とは道徳的で児童生徒の手本となるべき教師観が事件報道の始めに掲載されている。

（２）大正期の教師と事件報道

大正期は、新教育運動が展開された時期にあたる。また大正期は、体罰問題が盛んに取り上げられ論じられた時期でもある（広田2001）。報道を見ても「学校騒動」として多く記事が掲載されている。大正期には、明治期まで事件報道の冒頭に掲載されていた道徳的な教師像はあまり語られなくなった。「鬼の如き小学教員―我が児を汽車より

河中に投ず」（朝日 1917.1.8）「馬鹿な小学教員―怪しき売薬を飲まして威嚇」（朝日 1917.3.18）「狂暴教師―教壇で刃物三昧」（朝日 1922.11.2）など直接的な表現で教師の失態について報道する見出しも認められる。

（3）昭和期の教師と事件報道

戦前昭和期（昭和元年から昭和 20 年まで）は、学校社会において大きな変容期であり、子どもたちや教師にとってもその学校生活が目まぐるしく変化した時期といえる。教師に目を向けると昭和恐慌は教師にとってもその生活に大きな影響を与えた。教師の状況としては、町村費の半ば近くを占める教育費（特に教員の俸給や手当等）が注目され、教師減俸や未払い、教師の人員整理や学校経費削減など教師の待遇引下げが公然と唱えられることになった（石戸 1967）。

教師の事件報道では、「帝都教育疑獄事件」（1933）が続報も含めて教師関連の事件として最も多く報道されている。この「帝都教育疑獄事件」とは、東京府市の小学校長のポジションが売買され、その売買は慣行化していたことが露見した事件である。新聞記事の見出しには、「醜教員底なし 更にけふ二名召喚」（読売 1933.12.1）や「教育界・腐敗の根源を衝く、『金なければ校長になれず』轉免の裏に醜關係」（読売 1933.12.2）、「目を背けるこの醜、淺間しい幇間校長、痩せ狼の様な視學ー豫審決定書に現はれた教育疑獄の暗黒相」（1934.8.11）など、「醜」という表現を用いることによって「聖職」としての教師の起こした事件を批判している。この「帝都教育疑獄事件」以降、新聞報道において教師の事件が起こる度に「またも教育界に」という内容が多く散見されるようになる。

4．考察

師範タイプの特徴として唐澤（1955）は、「自由性の喪失、形式主義、画一主義、型にはまった人間」をあげており、その特徴の根底には、初代文部大臣森有礼の断行した組織的な国家主義の教育や準軍隊的な師範教育があると指摘している。また、明治期に見られるような道徳的実在としての聖職者としての教師観が逸脱行動等の事件によって傷つけられる時、一個人としての事件を引き起こした人間がそこに描き出され（プライベートない内容も含めて）、一般の職種とは異なった負のサンクションが向けられていることが認められた。この傾向は、教師を辞めた後の事件においても「元」という形で報道されていることからも明らかである。近代的な教育システムがつくり支えてきた教師観が、逸脱行動を中心とする事件報道によって揺らぐことは、学校社会や教師という存在を改めて見つめ直す契機とも言える。この研究は、戦前戦後の教師観や学校観を考察するうえでも有益な視点を提示するものと思われる。

[注]

1）教員政策から教職観を分析した熊谷（1973）は、戦前期の考察において「天（聖）職観が具体的にそれだけで教員政策として打ち出され、制度化されたことはなかったが、教員政策のなかの教師の道徳的規範、教職倫理に関する部分において潜在的に強大な影響力をもった」（熊谷 1973:34）と指摘している。

2）戦前期を含めた日本の学校社会へのアプローチについて、木村は「戦後の学校は戦前、戦中の反省の上に成立したとされているが、戦前に形成されていた日本の学校の土台ともいえる基礎構造は、戦後社会にも連続して貫かれている。その意味で学校の戦後史は、戦前の『日本の学校』の形成期が出発点となっている」（木村 2015:20）と述べており、戦前を含めた「近代」化に注目している。

3）本考察の検索ワードについては、「教師」「教員」「訓導」「校長」を用いたが、他の検索ワード「不良」「感化」「少年」「少女」「小学生」「中学生」などによって得られた記事も含めている。

[引用文献]

市川源三・落合寅平・津田信良・佐々木秀一監修,1936,『学校事故実話・実例・対策集』学校事故防止研究会

石戸谷哲夫,1967,『日本教師史研究』講談社

唐澤富三郎,1955,『教師の歴史』創文社

木村元,2003,「教員文化の形成と教育愛」久冨善之編『教員文化の日本的特性―歴史、実践、実態の探究を通じてその変化と今日的課題をさぐる』多賀出版

木村元,2015,『学校の戦後史』岩波書店

熊谷一乗,1973,「教員政策とその教師観」『教育社会学研究』第 28 集,

広田照幸,2001,『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会

主婦と職業婦人

—戦前期『主婦之友』における職業婦人イメージの形成と変容—

濱　貴子（富山県立大学）

１．はじめに

本報告では、戦前期の大衆婦人雑誌『主婦之友』に掲載された「職業婦人」に関する記事の分析を通じて、下層中流家庭の主婦を主な読者層としていた『主婦之友』における職業婦人イメージの形成、変容とその意味を明らかにする。

戦前期の日本では、第一次世界大戦を契機とする産業化の進展や第三次産業の拡大に伴う安価で柔軟な労働力需要の高まりなどの市場要因と、物価騰貴と不況による新中間層を中心とした生活難の進行や家庭生活文化・モダニズム文化の広まり（南＋社会心理研究所　1965、1987）といった家庭要因とが相俟って、賃金労働に従事する女性の数は飛躍的に増加していった（内閣府統計局編 1929、1935、総理府統計局編　1940)。さらに、女子の義務後教育機関への進学率の高まり（福島・村越　2005）は一定以上の知識や技術を必要とする事務的、専門的な色彩の職業に女子が参入する機会の拡大をより一層後押ししていた。

このように実態レベルでは職業に就く女性が増加する一方で、当時思想レベルでは「良妻賢母思想」と「女性解放思想」とが存在していた。近代的な性別役割分業観を特徴とする「良妻賢母思想」は、高等女学校を中心とした女子教育の進展を背景に国策として広がっていき（小山　1991、稲垣 2007)、また、メディアを通じて魅力的な主婦イメージが形成されていった（牟田　2000、木村 2010)。その一方で、女性個人としての自由や平等（権利）の獲得を特徴とする「女性解放思想」も青鞜社の活動をはじめとして、1920 年代以降に婦選運動や無産婦人運動などさまざまな婦人運動が展開されていくなかで萌芽し、育まれていった。

そのなかで、専門・技術、芸術・芸能・マスコミ関係、事務、販売・接客といった領域を中心に職業に就く女性は「職業婦人」と呼ばれるようになる。先行研究は、彼女らを近代的職業進出のさきがけであり女性解放を体現し「良妻賢母」とは対立するものとして、戦前における職業婦人の構造と社会的影響を明らかにしてきた(岩下　1969、永原　1982、村上　1983、米田　1994 など)。

このような「職業婦人」と「良妻賢母」を対立関係でとらえる構図は、先行研究においてその修正を促す言及がなされてきている（小山　同上、林・中根　2005)。しかし、大正から昭和戦前期にかけての職業婦人の増加とそれに伴う職業婦人イメージの形成・変容、「良妻賢母」との関係性の変化についてはあまり検討されてこなかった。

山崎 (2008)、濱 (2016) は、この課題について、それぞれ大衆婦人雑誌『婦人倶楽部』と『婦人公論』を資料として歴史社会学的に検討している。ただし、『婦人倶楽部』の主要読者層は下層中流家庭の若年女性であり、『婦人公論』の主要読者層は中流家庭の教養女性であるため、他の社会層における職業婦人イメージを検討するためには、異なる媒体を分析対象とする必要がある。よって本報告では、戦前期において下層中流家庭の主婦を主要読者層とする『主婦之友』を資料とし、『主婦之友』における職業婦人イメージの形成・変容とその意味について検討することとした。

２．資料と方法

２．１．資料

本報告では、分析対象として『主婦之友（主婦之友社、1917 年 2 月創刊)』の創刊から日中戦争の始まる直前である 1937 年 8 月号までの記事を資料として用いた。

『主婦之友』の主な読者層は中流以下の家庭（すなわち、下層中流家庭）の主婦であり（主婦の友社　1967)、発行期間も創刊以降、戦前期を通じて継続的に発行されている。さらに発行部数も、創刊当時の 1 万部から順調に部数を伸ばし、大正末期の 1924 年には 22 万部、1930 年代半ばの『婦人倶楽部』との付録合戦が過熱していたころには 100 万部を超えており（同上)、商業的に成功していた雑誌であるといえる。

２．２．方法

本報告では、主に 2 つの分析を軸に職業婦人イメージを明らかにしていく。第一には、職業の面からみた『主婦之友』における主要な「職業婦人」イメージとその変容に関する分析である。まず、

表 1.「女性の職業」記事登場職業と「職業婦人」記事登場職業の比較

第1期						第2期						全期間					
女性の職業（440件）			職業婦人（97件）			女性の職業（876件）			職業婦人（103件）			女性の職業（1316件）			職業婦人（200件）		
順位	職業	N %	順位	職業	N %	順位	職業	N %	順位	職業	N %	順位	職業	N %	順位	職業	N %
1	教員	32 7.3	1	タイピスト	12 12.4	1	女優	278 31.7	1	事務員	11 10.7	1	女優	303 23.0	1	事務員	20 10.0
2	女中	31 7.0	2	事務員	9 9.3	2	小売業	42 4.8	1	店員	11 10.7	2	女中	66 5.0	1	店員	20 10.0
3	芸娼妓	27 6.1	2	店員	9 9.3	3	養畜	36 4.1	3	教員	8 7.8	3	養畜	61 4.6	3	タイピスト	18 9.0
4	女優	25 5.7	4	女給	8 8.2	4	女中	35 4	4	タイピスト	6 5.8	4	教員	56 4.3	4	教員	15 7.5
4	養畜	25 5.7	5	教員	7 7.2	5	飲食業	29 3.3	5	電話交換手	5 4.9	5	小売業	55 4.2	5	女給	12 6.0
6	商売	20 4.5	6	看護婦	6 6.2	6	和洋裁縫師	27 3.1	5	女優	5 4.9	6	芸娼妓	41 3.1	6	電話交換手	10 5.0
7	音楽家	16 3.6	7	電話交換手	5 5.2	7	教員	24 2.7	6	和洋裁縫師	4 3.9	7	音楽家	38 2.9	6	看護婦	10 5.0
7	刺繍	16 3.6	8	女優	4 4.1	8	遊芸師匠	23 2.6	6	女給	4 3.9	8	和洋裁縫師	35 2.7	8	女優	9 4.5
9	事務員	14 3.2	9	和洋裁縫師	3 3.1	9	音楽家	22 2.5	6	美容師	4 3.9	8	飲食業	35 2.7	9	和洋裁縫師	7 3.5
10	小売業	13 3.0	10	女工	3 3.1	10	美容師	20 2.3	6	医師	4 3.9	10	遊芸師匠	34 2.6	10	美容師	5 2.5
									6	看護婦	4 3.9				10	医師	5 2.5
															10	女工	5 2.5
															10	車掌	5 2.5

『主婦之友』において登場する職業の全体的傾向を把握する。各号の目次においてタイトルに女性の就いている具体的職業もしくは職業を持つ著名女性が登場する記事（「女性の職業」記事）を抽出した。その結果、1280 件の記事を抽出し、さらに 1 記事に複数登場する職業を含め、1316 件の具体的職業を抽出した。次に、『主婦之友』において「職業婦人」として取り上げられた職業を把握する。タイトルに「職業婦人」と記された記事において登場する職業を本文も読みながら抽出し、「職業婦人」記事とした。結果、90 件の記事を抽出し、さらに 1 記事に複数登場する職業を含め、200 件の具体的職業を抽出した。

以上の手順で抽出した「女性の職業」と「職業婦人」それぞれについて、具体的職業の傾向を時期別（後述）に比較し、『主婦之友』における主要な職業婦人イメージを把握する。

第二には、言説の面からみた『主婦之友』における「職業婦人」イメージとその変容に関する分析である。はじめに、「職業婦人」に関する記事を抽出し、次に記事のジャンルを時期別に集計した。そのうえで、「論説」と「レポート」、「手記」、「実用」の内容分析を行う。

なお、時期区分については、創刊から 1937 年 8 月号までの 21 年間をほぼ同じ期間の長さで前後 2 つの時期に分け、第 1 期を創刊（1917 年）から 1927 年までの 11 年間、第 2 期を 1928 年から 1937 年までの 10 年間とした。

3．結果

まず、「女性の職業」記事登場職業と「職業婦人」記事登場職業の業種の傾向を確認する。『主婦之友』においては、両記事に登場する割合が最も高かったのは公務自由業であり、その割合は両記事約 5 割とほぼ同じであった。一方、「女性の職業」記事では「農林水産業」から「その他」まで幅広い業種の職業が登場していたが、「職業婦人」記事では、「農林水産業」や「鉱業」といった業種の職業はほとんど登場しておらず、また「工業」、「家事使用人」の業種の職業が「職業婦人」記事に登場する割合は「女性の職業」記事よりも低かった。「商業」、「交通業」はその逆の傾向を示していた。

次に、「女性の職業」記事登場職業と「職業婦人」記事登場職業を登場頻度が高い順にランク付けし、各記事に登場する職業を比較した（表 1）。「女性の職業」記事において登場頻度が最も高いのは女優であり、全期間で全体の 23.0%と群を抜いており、特に第 2 期にその割合は顕著に高まった。女優の次には順に、女中（5.0%）、養畜（4.6%）、教員（4.3%）、小売業（4.2%）、芸娼妓（3.1%）、音楽家（2.9%）、和洋裁縫師（2.7%）、飲食業（2.7%）、遊芸師匠（2.6%）と続く。次に「職業婦人」記事については、登場頻度が最も高いのは事務員、店員であり全期間で全体の 10%をそれぞれ占めている。それに続いて、タイピスト（9.0%）、教員（7.5%）、女給（6.0%）、電話交換手（5.0%）、看護婦（5.0%）、女優（4.5%）、和洋裁縫師（3.5%）、美容師（2.5%）、医師（2.5%）、女工（2.5%）、車掌（2.5%）となっている。このうち、タイピストと女給、看護婦は割合・順位ともに第 1 期から第 2 期にかけて低下しているものの、上位にランキングされる職業の顔ぶれは大きくは変わっていない。以上より、『主婦之友』における「女性の職業」記事に登場する職業と「職業婦人」記事に登場する職業の間には教員、女優、和洋裁縫師を除いてあまり重なりがなかったことがわかる。また、『主婦之友』における主要な「職業婦人」は、事務員・店員を中心として、タイピスト、教員、女給、電話交換手、看護婦、女優、和洋裁縫師、美容師、医師、女工、車掌の 13 職業であったといえる。

4．当日の報告

当日はこれらの基礎的な結果をもとにさらに「職業婦人」に関する記事の内容分析を進めて、総合的な考察をおこなう。（資料・参考文献等については当日資料に記載いたします。）

戦後非行対策における対象の低年齢化

1950年代後半から1960年代前半にかけての、非行対策と学校との接続に着目して

中山良子（大阪大学　非常勤職員）

１．はじめに

非行は1951年を頂点とする「第一のピーク」、また、1964年を頂点とする「第二のピーク」、1983 年を頂点とする「第三のピーク」があったといわれている。また、この「第一のピーク」と「第二のピーク」の間である1958年頃、「非行の低年齢化」が訴えられはじめ、次第に学校での非行に関する言及が増加していく。

ラベリング論などによって、「取り締まる側の姿勢」いかんによって、刑法犯の数は大きく変動することが指摘されている。では、「第一のピーク」と「第二のピーク」の間に、「取り締まる側」は、いかなる行為、対象を問題にするか、という態度をどのように変更したのであろうか。また、この変更に際し、「取り締まる側」は誰に、協同を求めたのであろうか。

本発表では、「取り締まる側」として、戦後非行対策の変遷において大きな役割を担った、警察に着目し、主に警察による「非行」に対する言説を確認する。さらに、「非行」の「低年齢化」が生じているとして、警察などが、学校に対し非行対策におけるいかなる役割が求めていったのか、解明を試みる。

２．警察による「非行」対策

1949年に「非行のある少年」を対象とする少年法が施行される。警察に目を向けると、1950年に国家地方警察本部刑事部長名で出された「問題少年補導要領」では、「問題少年」という用語で犯罪少年・虞犯少年・不良少年・その他の要保護少年を対象とし、警察は1950年当時、「非行」という用語を用いたわけではなかった。また、刑法犯は窃盗がその多くを占め、「青少年犯罪」の増加は「戦後の混乱」に由来するものであるとされた。司法に目を移すと、1953年に樋口幸吉が犯罪少年、触法少年、虞犯少年を包括する概念として「非行少年」という用語を示しており、これ以降、徐々に「非行」という形で、少年法対象者への対策が進められることになっていく。

1954年、あらたな警察法が敷かれたのち、警察庁次長は「少年警察の運営について」を通達し、「少年非行のすう勢」と「国民の警察に対する要望」とを踏まえ、少年法対象者に対する警察の営為である「少年警察活動」を進めるとする主張を組み立てる。ここでは、上級幹部の指揮による「少年警察活動」が認められ、少年係員のみが対応するという原則が改められた。翌年、さらに警察庁は「対象少年の非行の防止」を強く主張した。検察庁・法務省・警察庁は、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世界会議」に出席後、そろって「非行の防止」を強く主張するようになる。

あらたな警察法のもと、各都道府県警察が管区単位での連携をとり、少年警察の取り組みを進められた。その結果が、1956年の太陽族の社会問題化へも繋がっている。

1960年に改められた「少年警察活動要綱」

では、「少年の非行の防止」がその活動の目的として据えられ、犯罪少年・触法少年・虞犯少年が「非行少年」、「非行少年」に要保護少年・不良行為少年を加えたものが「非行少年等」であるとされ、「非行」という概念の元に、刑法犯から、喫煙までが包括されることになった。

3．非行対策と学校

「非行」という概念を使い、その対象の拡大をはかってきた警察は、どのように学校に非行対策を働きかけたのであろうか。また、学校側もどのように、非行対策へ対応したのだろうか。

1956 年の夏の時点では、警察が学校の先生に夏休みの補導を強く訴えかけるも、中学校教員の反応は「夏休み位休み」だとする意見もあるとする反応が見られた。1957 年に散見した学校での暴力事件に関しても、警察は学校の反応のなさに対する非難の声をあげている。

ところが、1960 年に少年による政治家の刺殺事件が生じると、『文部時報』で「青少年の非行の問題」が取り上げられ、その後、警察と学校とが連携する形で「刃物を持たない運動」が進められることになる。これは、警察の取り組みが「少年の非行の防止」に広がったことの影響であり、学校も「少年の非行の防止」に借り出されている状況が生じていたのだと言えよう。

その後、学校と非行グループに関する言及が増加し、1962 年には、政府広報誌にも「学生生徒」の「非行」に強く言及する特集が組まれる。初等中等教育局・社会教育局長通達として「在学中の児童生徒の犯罪件数の増加」に対し、「非行生徒」または「非行を犯しやすい生徒」に対する指導体制の確立が学校に求められた。「少年の非行の防止」に学校側も反応を見せていたのである。

1963 年 7 月、中央青少年問題協議会は「少年の非行集団対策について」として、「非行性を除去する一連の補導措置」として、「学校の教職員」に「補導」の強化と、「生徒指導専任の教員の配置」を求めた。さらに、10 月には、初等中等教育局長と警察庁とが同時に非行防止に対する警察と学校との連携／連絡強化に取り組むことになる。

4．おわりに

1951 年と 1964 年の間には、警察の「非行」の対象とされるものが「予防」を含めた範囲として拡大されるという、大きな変化があった。つまり、「第一のピーク」と「大のピーク」の背景にある、警察の挙動はまったく質が異なる。

警察による「非行」の解釈の拡大は、高等学校への進学率上昇と軌を一にしており、生徒が「非行」をおこした（非行の「低年齢化」）、それゆえ学校に「予防」をふくめた「非行」対策を求める、とする主張に繋がっていく。その結果、学校に対し、生徒の「非行」に対する対策が求められる度合いが急速に高まったといえる。

【参考文献】

鮎川潤『少年犯罪－ほんとうに多発化・凶悪化しているのか』平凡社 2001 年。
辻脇葉子「戦後少年警察の軌跡に関する一考察（２）」『明治大学短期大学紀要』43、1988 年。
広田照幸『教育言説の歴史社会学』名古屋大学出版会、2001 年。

学習塾業界の形成過程と時期区分

―公的統計と塾団体の動向の分析から―

早坂めぐみ（東京学芸大学院）

１．本発表の目的

本発表は、学習塾産業に着目し、学習塾業界の形成過程とその時期区分を提示する。学習塾は、学校外における補習や進学指導を目的とした私的な教育の場であると同時に、産業界においては、対人サービス産業のひとつである。その業界の形成過程は、教育に関する歴史のなかでは焦点化されてこなかった、いわば歴史の空白である。本研究はそうした学習塾業界の歴史について、公的統計と塾団体の動向を分析し、業界の形成過程を明らかにする。

学習塾に関する研究は、その通塾効果や指導過程を分析してきた。それらの問題意識の根底には、学習塾が金銭、時間、体力など多方面にわたり、子どもや家庭に負担を強いる状況や、不平等を前提とする私教育のありかたに対する危機感があったと考えられる。しかし、そうした問題意識はもちろん重要である一方で、学習塾の存在を所与とみなしており、学習塾がなぜ定着してきたのかを業界という視点から問い直すものではなかった。本発表は、学習塾という対象に対して、業界という視点から歴史社会学的に検討を行う研究である。

２．先行研究と本発表の視角

総合研究開発機構(1996)は、学習塾の歴史を、

1960 年代以前　ほう芽期

1960 年代　成長期

1970 年代　拡大期

1980 年代　定着期　とまとめた。

このまとめに対して、本発表は次の 2 点の視点を考慮し、再検討を行う。第一は、総合研究開発機構(1996)がレビューできなかった、90 年代以降の学習塾業界の動向も視野に入れることである。この点では、現在進んでいる塾教育の質保証が重要となるであろう。第二は、学習塾業界の形成者としての塾団体という組織の活動やその理念を、分析対象に組み入れることである。

J. Dierkes(2013)は学習塾産業について、“Insecurity Industry”(=不安産業)と呼んだ。つまり、保護者の不安をあおることで学習塾産業が成立しているということである。この指摘からは、受験をめぐる社会状況が保護者に不安をもたらし、その要求に学習塾がこたえたことによって学習塾産業が発展したという仮説が生まれる。教育と経営が密接に結び付いた学習塾産業と、教育とりわけ受験をめぐる社会変動との関係を、業界形成の主体である塾団体や塾長たちの活動や意識から考察する。

長らく学習塾は、その外部から注視される客体としての研究対象であった。しかし、学習塾従事者は教育を生み出す主体である。本発表は、教育を担い、かつ業界を形成する主体としての学習塾という視角から学習塾をとらえたい。

３．データの所在と手法

公的統計としては、通塾状況をあらわす通塾率、家計調査による補習教育費の推移、国勢調査による産業の従事者数の推移を参照する。それらの数値の推移を把握することが重要であることは当然であるが、そもそも「学習塾」というカテゴリーが公的統計に出現したことの把握もまた重要である。それは、社会における

「学習塾」という産業や職業の認知が、公的統計のカテゴリーにあらわれるからである。

学習塾業界の内部をあらわすデータとしては、塾長が執筆した原稿を収録した全日本学習塾連絡会議(2012)、学習塾団体の会報や記念誌、学習塾の業界誌の特集等を参照する。学習塾に特化した業界誌の特集について 1980 年代以降を参照し、分析対象とする。業界誌は、業界人を読者として想定し、編集されているメディアである。したがって、特集テーマは学習塾関係者の関心事が表れていると予想される。特集テーマの変遷を追うことによって、学習塾の教育や経営について通時的な分析ができる。

以上のように、学習塾を外形的にとらえた公的データと、学習塾業界の内部をうかがいしれるドキュメントを時系列で分析し、学習塾業界の形成過程と時期区分を再検討する。

４．公的統計にみる学習塾業界の形成

学習塾という産業分類が現れたのは、1993 年の「日本標準産業分類」においてである。「大分類 L：サービス業」－「中分類(84)：専門サービス業（ほかに分類されないもの）」－「小分類(848)：個人教授所」－「(8482)学習塾」。それ以前は、「個人教授所」という分類までしかなかった。

他方、学習塾という職業分類は、最新の「日本標準職業分類」(2009 年)にはない。「大分類 B：専門的・技術的職業従事者」－「中分類 24：その他の専門的職業従事者」のなかに「小分類 244：個人教師」がある。その該当例を参照すると、茶道の個人教授、柔道師範、英語個人教師、そろばん塾講師等とともに「塾の先生（各種学校でないもの）」が含まれる。

通塾率の調査はさらにさかのぼることができる。文部省大臣官房調査統計課(1978)は、1976 年に文部省がはじめて実施した、通塾に関する全国調査の報告書である。当時、学習塾の実態把握が急務であったことがうかがえる。

５．学習塾業界の動向と形成過程

本発表で注目する塾団体とは、学習塾が複数集まり、学習塾の教育や経営のために活動をする組織である。学習塾の産業としての発展以前、大企業としての学習塾が台頭する以前にそうした団体はすでに形成されている。

塾団体の契機は、1960 年「全国学習塾進学教室連盟」の発足と解散である。同年「全国学習指導者連盟」が発足、1963 年「全国私塾連盟」に改称し、2001 年まで継続した。これが最も長い歴史のある塾団体である。2001 年からは「全国私塾連盟」、「全日本私塾協会」、「日本私塾会」の 3 団体を中心として、「全日本私塾教育ネットワーク」が発足した。これらはすべて任意の団体である。

いわゆる「乱塾」と呼ばれる塾ブームとともに、学習塾は消費者問題を抱え、社会問題化した。そこで塾団体にとって、業界としての自主規制規約の制定が急務となる。規約を制定した「社団法人全国学習塾協会」は通産省の認可により 1988 年に発足し、現在も塾業界団体として存続する。また、各県レベルにおいて、和歌山県私塾協同組合を皮切りに、県認可の協同組合ができ、中小規模の塾が相互扶助を目的として活動をはじめた。これらは学習塾の公的な団体であるとともに、学習塾間の協働的な関係性を保ちながら、業界を形成してきた証左である。

※時期区分の詳細は当日の発表資料をご覧ください。

参考文献

Julian Dierkes, 2013, “The Insecurity Industry: Supplementary Education in Japan”, Janice Aurini, Scott Davies, Julian Dierkes, *Out of the Shadows*, Emerald.

全日本学習塾連絡会議(2012)『学習塾百年の歴史　塾団体五十年史』全日本学習塾連絡会議.

総合研究開発機構(1996)『学習塾からみた日本の教育』総合研究開発機構.

文部省大臣官房調査統計課(1978)『児童生徒の学校外学習活動に関する実態調査報告書』.

いじめ防止についての現状

―「いじめ防止基本方針」と道徳的意識の観点より―

一之瀬　敦幾（静岡大学・常葉大学：非常勤講師）

１　背景と目的

平成23年10月に起きた滋賀県大津市の中学２年生のいじめによる自殺事件を契機として、国は平成25年6月28日に「いじめ防止対策推進法」を公布し、同年9月28日より施行されている。これにより各学校は、「いじめ防止基本方針」を１年をめどとして策定を行い、これを学校のホームページ等で公開することが義務付けられた。

「いじめ防止対策推進法」が施行されて３年が経過しようとしている。文部科学省のいじめ認知件数のまとめによると平成 25 年度からの件数に大きな変化は見当たらない。また、平成28年度に入ってからも、いじめが原因と考えられる自殺が報道され、いまだにいじめやいじめによる自殺がなくならず、深刻な状態が解消されずにいる。

そこで本研究では、「いじめ防止基本方針」およびいじめ防止の対応について調査し、さらにいじめ防止と道徳教育の観点との関連性について調査し、いじめ防止についての現状と方向性を示すことを目的とする。本研究では、自殺に至るケースの多い中学生の年代を中心に取り扱う。

２　研究方法

本研究では、次のような方法を取った。

①「いじめ防止基本方針」について、国、東海４県の県・市町村自治体および中学校についてWeb上に公開されたものを調査する。内容についての検討および、防止についての特徴ある対応プログラムを拾い出す。

②平成 28 年６月に国立教育政策研究所より発行された「いじめ追跡調査」および「どのように策定・実施したら、『学校いじめ防止基本方針』が実効性のあるものになるのか？－中学校区で取り組んだ２年間の軌跡―」の報告結果について検討する。

③「いじめ」についての論文レビューを参考に「いじめ防止対策推進法」の施行以前および以後の学術的研究成果の観点からいじめ防止について検討する。

④道徳の時間として実施されている道徳教育の中学校学習指導要領といじめ防止との関連性を検討する。

３　検討結果

3-1　いじめ防止基本方針

「いじめ防止対策推進法」により、国、学校は、いじめの防止等のための対策に関する基本的な方針の策定が義務化され、地方公共団体は策定の努力義務化が課された。基本方針の要点は、①予防、②早期発見、③対処マニュアルである。また地方公共団体は、いじめ問題対策連絡協議会などを組織できる。検討の結果、基本的な方針は、各中学校で類似していることがわかった。

予防について、ピア・サポート、ソーシャルスキルトレーニング、グループエンカウンターなどを計画に取り入れていることを明記している学校、自治体があり他に比して特徴的であった。また、早期発見はアンケート中心、対処は学校全体組織、外部組織との協力が一般的であった。

3-2　教育政策研究所の報告

平成28年６月に教育政策研究所は、定点観測的に行う「いじめ追跡調査」の結果を発表した。「いじめ防止対策推進法」が施行された平成25年から平成27年までの追跡調査から、主に次の３点が読み取れる。①３年間の調査結果にはそれまでの結果と大きな変化はない。②暴力と伴わないいじめについては、わずかだが加害経験者の割合が減少した。教師の意識や行動に変化があった影響の可能性がある。③特に暴力を伴わないいじめは、被害者、加害者が入れ替わるので、すべての生徒を対象

にした対応が必要である。

また、教育政策研究所は、追跡調査を実施してきた市と類似した中部地方の市において「中学校区が連携した基本方針の策定・実施」に取り組んでもらい、平成 26 年からは２つの中学校区において「効果測定用調査」を行い、平成 28 年 6 月に報告をしている。この取り組みは、「学校いじめ防止基本方針」を、どのように策定し、実施に移せばいじめが減少するかを検証することを目的として行われた。この取り組みの特徴は、二つの中学校区において、定期的に「点検」「見直し」しながら実施していくことである。これらのサイクルにおいて「基本方針」の策定・実施を全教職員で進めている。また、すべての生徒を対象にアンケート調査を行い生徒の状況を把握し、合同研修会等で結果についての検討を行った。この結果、「点検」「見直し」の結果を意識しつつ、意見を交換し助言しあっている。中学校区の全教職員の取り組みと教育活動の充実により、小学校高学年から中学校１年生にかけて暴力を伴わないいじめが、「追跡調査」の結果に比して有意に減少したことが報告されている。このように学校全体でのサイクルを回しての取組と、他校との交流が効果を上げたことが伺える。

3-3　学術的な研究成果

本節では、学術的な面から検討を行う。いじめは 1980 年代からの永年の学校教育における課題であり、「いじめ防止対策推進法」制定以前から多くの研究がなされている。下田（2014）は、いじめに関する心理学的研究成果についてレビューしている。その中で、いじめの理由は相手に帰着する項目が多い。いじめた際の気持ちも後悔と快感情・なんとも思わないが拮抗している。いじめの終結は、道徳・共感的理由により自分自身の見方、認知が変化したものと、教師からの影響が主であり、教師の働きかけも効果があることが示されている。被害者自身の対応は男女で異なり、男子は加害者への直接的な対処が主であり、女子は第三者への相談や新しい関係つくりなど間接的であることが明らかにされている。加害を促進する要因として、ストレス反応としての、不機嫌、怒り、無気力などが示されている。また性格の特徴として、規則順守の態度に欠け、攻撃性が高く、欲求不満であり、教師との関係性もよくない、学業不振の要素が明らかになっている。また、自分自身が被害者になることへの回避や同調行動へのプレッシャーも報告されている。つまり加害者個人の内面と同時にいじめ抑制の環境作りなど包括的な対応が望まれる。また、被害経験のない生徒は、男子では友人からのソーシャル・サポート、女子では教師からのソーシャル・サポートの得点が高いこと、向社会的スキル、目的設定スキルの得点が高いことが報告されている。つまり社会的スキル、ストレスコーピングを高めることが予防に効果的と示唆している。

3-4　道徳教育

道徳の時間は、学習指導要領によれば、各教科、総合的は学習の時間及び特別活動における道徳教育を密接な関連を図りながら、道徳的価値およびそれに基づいた人間としての生き方についての自覚を深め、道徳的実践力を育成するとされている。学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の内容は①主として自分自身に関すること②他の人とのかかわりに関すること③自然や崇高なものとのかかわりに関すること④集団や社会とのかかわりに関することを内容としている。包括的なキャリア教育が行える可能性がある。

4　まとめ

いじめ防止基本方針を策定・実施後についていじめの認知件数に大きな変化はないが、中学校区での全教職員の取組により減少した事例もある。またこれまでの学術研究を参考にすると、予防は学校の教育活動の充実、生徒の成長を視点としたキャリア教育、ソーシャルスキルトレーニングなどの支援が有効と考えられる。

学校全体、中学校区を含めた地域一体での取り組みと、道徳の時間の総括的な活用、心理的支援を含めた教育課程のマネージメントなどチーム学校としての日常の教育活動が重要である。それぞれの学校が独自の実践研究を積み上げ、他校との交流などを通し協働していくことが必要であると考える。

〔参考文献〕

下田芳幸 (2014)：日本の小中学生を対象としたいじめに関する心理学的研究の動向、富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要、8 巻、23～37 頁

ネットいじめの構造とその対策に関する実証的研究（Ⅱ）

―高等学校の生徒文化とネットいじめの関係に注目して―

原清治（佛教大学）○大多和直樹（帝京大学）○小針誠（同志社女子大学）○小林至道（関西大学）松浦善満（龍谷大学）山内乾史（神戸大学）西谷雅史（（株）エースチャイルド）
浅田瞳（華頂短期大学）堀出雅人（華頂短期大学）

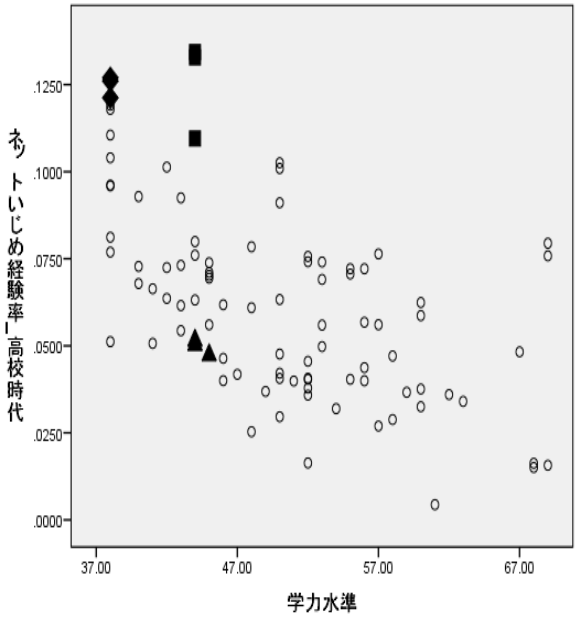
1. はじめに

本発表は、関西圏 2 府県の高校を対象とした大規模質問紙調査(2015 年実施、高校 98 校、高校生 66400 人 ※第Ⅰグループの発表要旨を参照のこと)のデータを用い、生徒文化との関係に焦点づけながら高校生のネットいじめの実態を浮き彫りにすることを目指すものである。

ネットいじめは、すでにデジタル文化の未知なる現象ではなくなってきているが、ますます実際の生徒指導上の重要な課題になってきている。近年、ネットいじめをめぐる研究や論考が蓄積されてきており、高校生がネットいじめに関与していることが少なくないことがみえてきている。しかしながら、これまでのネットいじめ研究では、学校の文化や「磁場」、あるいは生徒文化としてのネット利用がネットいじめにどのように関係しているのかについて深く研究されてきたとは言い難い状況にある。

本発表では、学校を中心としたネットいじめの調査分析の基礎的作業として、第一に「ネットいじめを抑制/誘発する要因としての学校文化や『磁場』が実際にあるか」という問いを設定し、学校(群)の特徴を浮き彫りにしていく。

具体的には〔図表-1〕に示すように、概括すれば学力ランクが低い学校ほどネットいじめ被害経験率が上がるということになる(学力水準とネットいじめの関係については、おもに第Ⅰグループの発表で扱う)が、学校階層構造の中・下位の学校では、同じ学力水準の学校であっても、学校によってネットいじめ被害経験率には少なからぬ差異がみられる。我々は、ここにネットいじめを抑制/誘発するような学校ごとの「磁場」のようなものが介在し、それがネットいじめ被害の多寡に繋がっているのではないかと考え、学校ないしは学校群を単位としてその特徴を捉えることを試みる(セクション 2 および 3)。



［図表-1］ 学力水準とネットいじめ被害経験率

第二に、現代の高校生に特徴的なネット利用とネットいじめとの関係をさぐり、さらにそうしたネット利用は生徒文化のなかのどのような位置づけを持っているのかについて探っていく(セクション 4)。

2. ネットいじめ被害経験率と高校の特徴

学校は生徒が多くの時間を過ごし、教師や友人などと日常的なコミュニケーションが行われる場である。

しかし、リアルな学校内での人間関係や学校文化、コミュニケーションのあり方が地続きにサイバー空間と連続しているという説（荻上 2008）に従えば、生徒文化がサイバー上のトラブルを発生させる要因になっている可能性も窺える。この関心から、ネットいじめが発生する要因を学校の性格（磁場）に求めるならば、そこにいかなる学校要因や生徒文化が潜んでいるかについての検討が求められるだろう。

これまで日本の高校においては、学校の設置体（公立・私立）、教育理念、校風、地域的条件、学校タイプ（普通科・専門科）、類型・コース制、学力によって、生徒たちの下位文化である生徒文化が構成されると考えられてきた（武内 1993）。

今日において、高校生の生徒文化として、スマートフォン（以下、スマホと略）やケータイを通じた情報アクセス、そしてそれらを通じた LINE や twitter などの SNS 上でのコミュニケーションを挙げることに異論はないだろう。

相次いで誕生するメディアは生徒固有の文化やコミュニケーションスタイルを構成しつつ、それが生徒間のトラブルなどの発生要因になっており、「ネットいじめ」または「スマホいじめ」などの言葉で表象されて久しい。それはメディアの利用やコミュニケーションのあり方が生徒本人に大きく委ねられており、事実上の「野放し」にされているからではないだろうか。

本節の目的は、本研究の調査対象校 98 校（うち 1 校はコース別に集計したためサンプルサイズ 99）に関してプロファイル・データを作成し、高校入学後のネットいじめ被害率の規定要因を明らかにすることにある。それは生徒個々の回答傾向ではなく、高校タイプやメディアとの関わりなどの生徒文化がネットいじめ被害率に与える影響を検証することにある。

本節では、高校入学後のネットいじめ被害率を規定する要因として、以下 5 つを想定した。

第一に、高校のタイプとネットいじめ被害率との関連である。各校の対象者のなかに 3 年次生が多く含まれる高校、女子比率の高い高校、〔図表-1〕からも明らかなように学力ランク（入学偏差値）の低い高校ほど、被害率は高まるだろう。

第二に、生徒の利用の仕方との関連である。本調査では 9 割以上（91.2%）の生徒がスマホを所有しており、その使用方法が問われている。とりわけ昨今のネットいじめはスマホを通じた LINE や twitter などの SNS 上で行われることが多く、そのなかでのコミュニケーションがいじめに発展するケースも少なくない。すなわち、SNS 上でのコミュニケーション頻度が高い者やアクセス時間の長い生徒（ヘビーユーザー）が多い高校ほど、ネットいじめ被害のリスク

が高まるのではないだろうか。

第三に、「LINE はずし」（LINE のグループからの仲間はずれ）など、SNS 上でのいじめ加害経験を有する者が多い高校ほど、被害率も高まる傾向にあるのではないだろうか。

第四に、高校内部の生徒間の多様性が高い高校ほど、被害率も高まるのではないだろうか。生徒の多様性が高まれば、却って消極的に保守化し、「他者」に対するいじめ加害が誘発されやすいのではないだろうか。ここでは高校内の学力（自己評価）の分散＝多様性を指標に検討してみたい。

第五に、問題の対策や抑止効果についての検証である。ケータイやスマホを利用するうえで、ルールを決めている家庭も少なくない。家庭内のルールを有する生徒が多い高校ほど、それによって、いじめ問題の抑止効果は高まるのだろうか。

3. ネットいじめを抑制/誘発する学校の「磁場」―特徴的ケースに着目して

この学校ではネットいじめが抑制されやすく、別の学校ではネットいじめが誘発されやすい。そうした「磁場」のようなものをそれぞれの学校は持っているということができるのだろうか。ここでは、こうした関心から被害経験率の分散の大きい学校階層構造の中・下位校に注目し、まずは、被害経験率の高い学校群と低い学校群で学校の文化や風土といったものに何か違いが確認されるのかについて探っていく。その際、「磁場」を極大化して捉えるべく、同じ学力水準に位置しつつネットいじめ被害率が極めて高い学校と低い学校を取り出し比較することとした。

具体的には下位ランク（偏差値 40 未満）のネットいじめ被害率の高い学校 3 校（【下位・多】図表-1 の◆）、中下位ランク（偏差値 40～45）の被害率の高い学校 3 校（【中下位・多】■）および同ランクの被害率の低い学校 3 校（【中下位・少】▲）を取り出し、それぞれ学校群を作成して比較を行った（[図表-2]）。

【下位・多】、【中下位・多】の特徴は、【中下位・少】に比べて、①ガラケーの所持率が高いなど若干スマホ化に対応できていないと解釈できる状況がある一方、LINE といったスマホ中心の SNS の長時間利用層が多くなっている。②ひやかし、からかいが多くなっており、いわゆる若者の間で言うところの「いじり」（生徒集団でのコミュニケーションの文化の一つとみることができる）が多く生起していることを窺わせている。また仲間はずれ・無視も多い。

さらに、学校群ごとにネットの規制（ルール決めや利用制限）をみていくと③ルールの守り方が甘いことがわかる。

このように学校群ごとに学校文化・風土

[図表-2] 中下位、下位校における「ネットいじめ」の多い学校と少ない学校の学校文化・風土

項目	選択肢	学校群（それぞれ3校ずつ）【下位・多】下位校 ネットいじめ多（生徒数N=1537）	【中下位・多】中下位校 ネットいじめ多（N=724）	【中下位・多】中下位校 ネットいじめ少（N=1280）	p
「ガラケー」の所持率	持っている	10.0%	7.5%	4.1%	***
LINEの利用時間	毎日2時間以上	43.8%	41.6%	30.8%	***
ひやかし、からかい、悪口などを言われたことがある	とてもあてはまる+どちらかといえばあてはまる	43.2%	36.8%	32.5%	***
仲間外れや、集団内で無視をされたことがある	とてもあてはまる+どちらかといえばあてはまる	20.6%	22.3%	15.1%	***
（ネットに関する）決まりやルールをどの程度守るか	ほとんど守っている	49.1%	43.9%	55.4%	**

***:p＜.001 **:p＜.01 *:p＜.05

に一応の違いがある可能性がみえてきたが、これを「磁場」とまでみてよいか、あるいは上位校における現象(上位校においてもネットいじめ被害率のばらつきがある)はどのようになっているかなどについては、当日の発表で扱っていきたい。

4. 利用時間とネットいじめ被害経験率

本節では、SNS の利用の仕方とネットいじめ被害経験率の関係についてみていく。分析に先立ち、分析対象校を「偏差値」と「高校入学後のネットいじめ被害経験率」によって、8 つの学校群（偏差値 45 未満＝低位、同 45 以上 60 未満＝中位、同 60 以上＝上位）×（ネットいじめ被害経験率 6%未満＝少、同 6%以上 10%未満＝中、同 10%以上＝多）に分類した。その後、偏差値は同程度であるがネットいじめ経験率が異なる学校群間において、比較検討を行った。

〔図表 - 3〕は、各学校群と「1 日のインターネット接続時間」とのクロス集計の結果である。ネット接続時間が 1 日「3 時間以上」をヘビーユーザーと定義し、偏差値が低位でネットいじめ被害経験率が異なる学校群を比較すると、ネットいじめ少（26.9%）とネットいじめ多（34.8%）で 7.9 ポイントの差が見られた。また、偏差値が中位の学校群間比較でも、ネットいじめ少（17.0%）とネットいじめ多（33.7%）で、16.7 ポイントの差が見られた。紙幅の都合で詳細は当日の発表に譲るが、同様の傾向は、「LINE の利用時間」の比較からも窺えた。以上から、SNS にアクセスする時間の長い生徒が多い高校ほど、ネットいじめに巻き込まれやすい可能性が示唆された。

［図表-3］学校群×インターネット接続時間

学校群	学校群の定義		インターネット接続時間（１日）					合計（人数）
			ほとんど使用しない	30分未満	30分-1時間	1-3時間	3時間以上	
Ⅰ-1	偏差値45未満 ネットいじめ経験6%未満	度数	233	362	423	560	582	2160
		%	10.8%	16.8%	19.6%	25.9%	**26.9%**	100.0%
Ⅰ-2	偏差値45未満 ネットいじめ経験6%以上10%未満	度数	876	1254	1520	2121	2424	8195
		%	10.7%	15.3%	18.5%	25.9%	29.6%	100.0%
Ⅰ-3	偏差値45未満 ネットいじめ経験10%以上	度数	315	419	520	828	1111	3193
		%	9.9%	13.1%	16.3%	25.9%	**34.8%**	100.0%
Ⅱ-1	偏差値45以上60未満 ネットいじめ経験6%未満	度数	2205	4036	4638	6016	3453	20348
		%	10.8%	19.8%	22.8%	29.6%	**17.0%**	100.0%
Ⅱ-2	偏差値45以上60未満 ネットいじめ経験6%以上10%未満	度数	1521	2546	2919	3858	2900	13744
		%	11.1%	18.5%	21.2%	28.1%	21.1%	100.0%
Ⅱ-3	偏差値45以上60未満 ネットいじめ経験10%以上	度数	45	94	113	166	212	630
		%	7.1%	14.9%	17.9%	26.3%	**33.7%**	100.0%
Ⅲ-1	偏差値60以上 ネットいじめ経験6%未満	度数	1370	3044	2890	3315	1307	11926
		%	11.5%	25.5%	24.2%	27.8%	11.0%	100.0%
Ⅲ-2	偏差値60以上 ネットいじめ経験6%以上10%未満	度数	278	526	532	694	285	2315
		%	12.0%	22.7%	23.0%	30.0%	12.3%	100.0%
合計		度数	6843	12281	13555	17558	12274	62511
		%	10.9%	19.6%	21.7%	28.1%	19.6%	100.0%

5. 結論

ネットいじめはごくわずかな生徒のみが関わる極めて限定的な現象である。しかし、分析の結果を見るかぎり、等しくネットいじめ被害のリスクがあるわけではなく、高校タイプや学校文化など構造的な要因が大きく介在している。むしろ高校別の被害率の「偏差」に着目するならば、対策・対応の重点の置き方も高校タイプによって変わるべきことが示唆される。すなわち、高校の学校文化・生徒文化の特性・特徴を意識しつつ、啓発や情報教育を行っていく必要がある、ということである。

〔参考・引用文献〕

荻上チキ（2008）『ネットいじめ』PHP 新書。

武内清（1993）「生徒文化の社会学」木原他編『学校文化の社会学』福村出版。

付記　本研究は平成 28 年度科学研究費補助金・基盤研究(B)「ネットいじめの構造とその対策に関する実証的研究」（研究代表者・原清治）による研究成果の一部である。

「いじめ」事件の事実認定と学校の責任問題

―大津市事件と高島市事件の比較を通して―

○北澤　毅（立教大学）　　間山広朗（神奈川大学）
稲葉浩一（尚絅大学）　　○越川葉子（秋草学園短期大学）
山田鋭生（共栄大学）　　保坂克洋（立教大学大学院）
○今井　聖（立教大学大学院）

【第 1 報告】本共同研究の経緯と狙い

2011 年秋、滋賀県下で二つの「いじめ」事件が発生した。大津市では「被害者」とされる中学生が自殺をし（以下、大津市事件）、高島市では「加害者」とされる中学生が少年院に送致されている（以下、高島市事件）。まったく異なる様相を持つ二つの事件がほぼ同時期に滋賀県下で発生したのは偶然にすぎないが、これら二つの事件を比較検討することで、現代日本の「いじめ問題」を理解するうえで手がかりが得られるように思われた。

まずは予備的に、大津市事件と高島市事件の関係者へのインタビュー調査を 2012 年 2 月末から開始したが、2012 年 7 月、大津市事件が予想外の展開を見せることにより、我々の調査は大津市事件を中心に本格化していった。こうして、「ある出来事が社会問題化する過程」をほぼ完璧に把握できる調査機会を得ることになる。

大津市事件については、すでにマスメディアや学術論文など多様な言説空間において論じられてきているが、我々の共同研究では、それらの言説群を分析対象としつつ現地調査も継続している。すでにいくつか成果を公表してきているが（北澤 2012, 2015 他）、今回は、「教育責任」という論点からこの二つの事件を読み解くことを狙いとしている。

（担当：北澤毅）

【第 2 報告】生徒間トラブルにみる学校の責任
―大津市事件と高島市事件の比較を通して

1. 問題関心

大津市事件は、「教育委員会の隠蔽」や「自殺の練習」といった言葉とともに、近年の「いじめ問題」を代表する事件として社会に記憶された。本件を契機に、「いじめ防止対策推進法」（2013 年 6 月 21 日成立、同 28 日公布、同年 9 月 28 日施行）の制定や道徳の教科化、教育委員会制度の改革など国政レベルでの変革が進められてきたことは周知の通りである。今日、「いじめ問題」の第四の波と言われる大津市事件は、現代日本の「いじめ問題」を代表する事件として広く社会に認識されるに留まらず、教育現場で日々、生起する児童・生徒間トラブルへの対応や教師の認識のあり方を大きく変える転換点となりつつある。

しかし、大津市事件は当初、滋賀県内で発生した「いじめ」事件の一つとして報じられたに過ぎなかった。というのも、大津市事件と同時期に高島市事件が発生しており、滋賀県内では大津市事件と共に注目を集めていた。いずれの学校も事件発生後にいじめがあったことを認めているが、初期報道以後、異なる社会問題化の過程を辿ることになる。それは、二つの事件を理解する社会の認識枠組みが異なることを意味している。

そこで、大津市事件と高島市事件の社会問題化の過程の比較を通して、学校は社会からいかなる責任を追及され、またそうした責任追及に学校はどのように応答しうるのかについて明らかにすることができるのではないかと思われる。

子どもの自殺に対する学校の責任は、いじめ自殺事件の損害賠償請求訴訟において問われてきた歴史的経緯がある（元森 2015）。しかし、それと同時に社会は司法判断に留まらない責任を学校に追及してきたことに本共同発表は着目している。つまり、社会は人々の慣習に基づく道徳的判断の結果としての責任（＝社会的責任）を学校に追及してきたのであり、こうした責任追及のあり方と応答の可能性について検討を行なうことが本共同発表に共通する目的である。

2. 事件の概要

はじめに大津市事件と高島市事件を概観する。

大津市事件のはじまりは、2011 年 10 月 11 日午前 8 時 20 分ごろ、滋賀県大津市で、中学 2 年生の男子生徒が自宅マンションから転落死したことにある。それから約一ヶ月後の 11 月 2 日、大津市教育委員会（以下、大津市教委）は会見を開き、男子生徒に対するいじめがあったことは認めるが、いじめと死亡との因果関係は「判断できない」とする調査結果を発表した。

大津市教委がいじめを認める会見を行なってからおよそ 2 週間後の 2011 年 11 月 16 日、滋賀県高島市で中学 3 年生の男子生徒 3 人が強要と暴力行為等処罰法違反の疑いで逮捕された。逮捕された男子生徒らは、11 月 11 日午後、同級生の男子生徒を体育館脇に呼び出し、全裸になって排泄するよう強要、全裸姿を携帯電話で撮影し、投げ倒して足蹴りしたほか、事前に用意した汚物を手に持たせて担任の車に擦り付けさせたとされる。

男子生徒らの逮捕を受け、11 月 17 日に中学の校長と高島市教育委員会幹部は会見を開き、「被害生徒は 6 月ごろに暴力行為を受けたが、その時点ではいじめという認識ではなかった」と述べ、再発防止を誓っている。さらに、18 日には、校長と高島市教育長が会見を開き、事件が起きるまでいじめを認識できなかったと陳謝し、再発防止への決意を述べるに至る。逮捕された男子生徒 3 人は、大津家裁に送致され、同年 12 月に 2 人が初等少年院送致、1 人が保護観察処分の決定が下された。

大津家裁の決定後、高島市事件に関する報道はほぼ収束していく。そして、高島市事件と入れ替わるように、年が明けた 2012 年 2 月 24 日、大津市事件で新たな動きが発生する。死亡した男子生徒の父親が大津市や加害者とされる生徒とその両親らに損害賠償を提訴したのである。

その後、大津市事件は、5 月 22 日の第一回口頭弁論を経て、7 月 4 日に全国の社会問題へと飛躍した。この日を境にマスメディアは、大津市教委と学校を非難する続報を連日報じ、警察による学校と市教委への強制捜査、第三者調査委員会（以下、第三者委員会）による独自の調査の開始という、過去の「いじめ」事件にはみられない事態が展開した。そして、第三者委員会は、2013 年 1 月 31 日にいじめが自殺の直接的要因との見解を示す調査報告書を大津市に提出、2015 年 3 月 17 日には大津市と遺族との間で和解が成立した。一方、加害者とされる少年らと遺族との損害賠償請求訴訟は現在も継続中である。

3. 責任の発生と帰属の問題

以上のように、第三者委員会の報告書では、いじめが自殺の直接的要因であること、教師はいじめと認識できる状況にあったにも関わらず、それを怠り適切な対応をしていなかったとの見解が示されており（大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会 2013, pp.55-71）、自殺といじめの因果関係については公的に決着がついたとみなされている。それゆえ、大津市事件に関する先行研究の多くは、大津市教委の隠蔽や学校の対応の不備という認識を引きうけ、いじめ対策を主張する傾向にある。とりわけ、第三者委員会の報告書が提出されてからは、報告書の事実認定が重要な参照点となっており（松浦 2013a, 2013b, 山上 2013, 横園 2013）、報告書の見解は、今日のいじめ対策のモデルケースとなっている。

さらに注目すべきは、自殺といじめの因果関係に問題を焦点化した研究それ自体が、「子どもを自殺に追い込んだ責任を追及するためには何らかの因果関係を主張できなければならないという思考」（北澤 2012, p.10）に社会が囚われていることを表している点である。私たち社会のメンバーは、混沌とした状況や予期せぬ事態に遭遇したとき、その状況に楔を打つために、責任の帰属先を探索し、責任を問うという実践をしている。誰かに何ごとかの責任を帰属することで、一度、崩れた秩序の回復を試みるのである（小浜 2005）。それゆえ、第三者委員会やマスメディアは、生徒の自殺の責任を学校と教師に追及した。しかし、このような不条理性を孕む出来事や予期せぬ出来事に対する責任追及のあり方は、第三者委員会の報告書が示した論理に留まるものではないだろう。つまり、教育現場には、学校内で生じた予想外の生徒間トラブルに対して、因果関係の追及とは異なる責任の担い方があるのではないかということである。

4. 大津市事件と高島市事件の比較の意義

ところが、大津市事件に関する教育現場の対応は、非難の対象にこそなり得たが、どのような教育的配慮のもとでそれがなされていたのかについて議論が及ぶことはないに等しい。また、

本調査においても大津市事件の学校関係者にインタビューを行い、その一端を明らかにすることは現在まで実現できていない。これは社会問題となった教育問題を扱う際の制約といえる。学校、教師への徹底的な責任追及は、教育現場が自ら語ることを困難にするのである。

そこで着目されるのが高島市事件である。先述したように、高島市事件もまた「いじめ」事件として報じられ、学校の認識に社会的非難が向けられた。しかし、高島市事件では、そうした非難に学校が公的な場で応答するのと並行して、学校内部では被害と加害、両生徒への迅速な対応が試みられていた。いわば、因果関係の追及とは異なるかたちで、生徒間トラブルに対する責任を学校自らが引きうけ、当該生徒への対応が試みられていたのである。

高島市事件でこのような対応が可能であった理由の一つには、生徒が強要と暴力行為等処罰法違反の容疑で逮捕され、法律上、被害と加害の構図が明確であったことが挙げられる。さらに、被害生徒が事件後も学校生活を送ることができたことを考慮するならば、大津市事件とは事件の性質が決定的に異なっている点が指摘できる。しかし、いずれの事件も学校関係者にとって予想外の事態であり、事態が混乱するなかで何とか平常の教育現場に戻していかなければならないという認識のもと、様々な対応が模索されていたであろうことは想像に難くない。

そこで、本報告では、高島市事件が発生した当時、教育現場ではどのような対応が試みられていたのかを教員インタビューから明らかにする予定である。具体的には、いじめと言われるような生徒間トラブルが発生した際に、学校は誰に対してどのような責任を担おうとしてきたのかについて考察を試みることとする。

5. 生徒間トラブルにおける学校の責任

大津市事件では、「責任の根拠としての因果関係」（北澤 2012，p.15）が、学校の外部から厳しく追及された。このような責任追及は、学校に過去の過失を問うものであり、過去志向の責任追及ということができる。一方、高島市事件では、学校は外部からの責任追及に応えると同時に、被害、加害双方の生徒に対して、学校が今何をするべきかを自ら問い、その問いに自ら応えていく実践を通して、予期せぬ事態が起きたことへの責任を担っていた。それはいわば、学校が生徒の未来を考慮しながら、生徒の教育可能性に掛けた未来志向の責任を自ら担ったといえる。そして、大津市事件の教育現場でも、そうした責任の担い方を教師は模索していたと考えられ、その諸相を明らかにすることが、生徒間トラブルの対応を学校の自律性に委ねる信頼へと繋がるのではないだろうか。

（担当：越川葉子）

【第 3 報告】「いじめ自殺」事件をめぐる学校責任の構成―大津市事件における学校非難の諸相から

1. 問題関心

いじめ自殺事件において、学校や教師の責任はどのように問われてきたのだろうか。これが、本報告を貫く問いである。

先行研究が示してきたように、とりわけ 1980 年代、いじめ自殺問題は、学校教育に向けられた批判的な眼差しと結びつきながら社会問題化した（伊藤 2014）。その意味でいじめ自殺という問題は、それが社会問題化しはじめた段階から、教育・学校問題であったということができる。そうした歴史的経緯からもわかることであるが、個別具体的ないじめ自殺事件において当事者性を付与されることになるのは、いじめの加害者と被害者ばかりではない。いじめが起きたクラスの担任、その他の教師を含んだ学校もまた、ある種の当事者性を担わされてきた。

一般的に、当事者性を担うということと密接な結びつきを有している事柄のひとつに、責任の帰属という問題がある。学校でいじめ自殺事件が発生すれば、たしかにいじめ行為と言うべきものがあったのか、だとすればそれはいかなるものであったのか、背景にはいかなる事情があったのか、こうした点が探られることになる。いじめ自殺と見なしうる事態の発生後においては、いじめの加害者であった児童・生徒の責任や、その「子ども」たちの親の教育責任が追及されるばかりではなく、舞台となった学校や教師の責任もまた追及されることとなる。

ここで重要であるように思われるのは、現実的な責任追及の諸相がどのように成り立っているのかということである。いじめ自殺事件における「責任」問題といえば、そこで問われているのは、第一義的に、法的な責任のことだと思われるかもしれない。しかしながら、いじめ自殺事件の学校や教師に対する責任追及の実

践においてなされているのは、必ずしも法的な責任の追及それのみではない。

多くの責任追及の実践において、法的な責任以外にも、いわば社会的責任（あるいは道義的責任）が追及されると言えるだろう。大津市事件もそうであったが、いじめ自殺事件が発生し社会問題化した場合、裁判を通して法的な責任追及がなされることとは別に、加害者とされる児童・生徒、その親たち、舞台となった学校、そこにいた教師たちをめぐりさまざまに非難の言説が立ち上がっている、ということである。とはいえ非難の言説すべてがそのまま責任追及の実践であるということはできないかもしれない。しかしながら、小坂井（2008）が「責任」という概念の本質を「非難」に求めたように、少なくとも両者は密接な結びつきを有している。

「責任」という概念の本質を社会的「非難」であるということができるのか否かは、それ自体非常に重要な問いであるだろう。こうした責任概念の定式化をめぐる議論を参照しつつも、とりわけ本報告では、大津市事件を事例として、学校や教師への非難、責任追及の実践がどのようになされてきたのかを問う。

さらに論点を付け加えるのであれば、上で述べてきたような学校・教師に対する非難や責任追及のあり様によっては、学校や教師が、事件前や以後に見ていた「現実」を十分に語ることができない立場に追い込まれることがある、という問題について考えたい。これは社会構築主義やナラティブアプローチ研究において「ドミナントストーリー」やその相対化の契機が論じられてきたこととも通じる論点である。そのような言説の政治的闘争の場について、いじめ自殺事件をめぐっては一般的にオルタナティブな語りを生み出しにくい状況がある。またそのような状況が結果的に、「いじめの早期発見・早期対応」といった対策以外の方法の模索を難しくしているのではないか。もしそのように言えるならば、我々には、いじめ自殺事件をめぐる語り方を再考する必要があるように思われるのだ。

2. 分析の目的と対象

本報告では、大津市事件を中心的な事例として、学校・教師非難の言説に着目しながら学校の責任がいかに追及されたのかを明らかにする。上で述べてきたねらいの一つは、元森（2015）が丹念に描き出したような、いじめ自殺事件における学校・教師の法的責任も含めて、さらにはそれ以外の社会的・道義的責任を議論の俎上に据えることである。

参照するテクスト資料は主として、大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会によって公表された調査報告書、大津地方裁判所によって提示された和解勧告である。また、それらへのマスメディア報道についても必要に応じて言及する予定である。

（担当：今井聖）

【引用文献】

伊藤茂樹，2014,『「子どもの自殺」の社会学―「いじめ自殺」はどう語られてきたのか』青土社。

北澤毅，2012,「教育と責任の社会学序説－『因果関係と責任』問題の考察」『教育社会学研究』第 90 集，pp.5-23.

――――，2015,『「いじめ自殺」の社会学―「いじめ問題」を脱構築する』世界思想社。

小浜逸郎，2005,『「責任」はだれにあるのか』PHP 研究所。

小坂井敏晶，2008,『責任という虚構』東京大学出版会。

松浦善満，2013a,「生徒の対人関係性といじめ問題―大津市いじめ自死事件から考える」『教育と医学』 61(11)，pp.916-923.

――――，2013b,「いじめ事件の教訓と提言」『和歌山大学教育学部実践総合センター紀要』 No.23, pp.1-7.

元森絵里子，2015,「『子ども』の意志・教育の責任―民事判例に見る『いじめ自殺』をめぐる意味論の現在」『明治学院大学　社会学・社会福祉学研究』145 号，pp, 83-135.

大津市立中学校におけるいじめに関する第三者調査委員会，2013,『調査報告書』。

大津地方裁判所民事部合議Ａ係，2015,『和解勧告』。

山上修，2013,「なぜ命が絶たれたのか、どうすればいいのか ―大津中二いじめと自殺を考える 」『人権と部落問題』 65(5), pp.6-16.

※引用文献には、要旨本文中で言及した文献のみを記載した。

小学校英語教育に関する研究

○豊永 耕平（東京大学大学院）　　○須藤 康介（明星大学）

1．問題設定

本発表の目的は二点である。第一は、小学校英語教育の効果に関する先行研究を整理し、その現状と課題を明らかにすることである。第二は、見出された先行研究の課題を乗り越えるべく、大規模調査データから、小学校英語教育が中学生の英語学力・外国への親しみ・グローバル人材意識に与える効果の実証分析を試みることである。

日本の小学校英語教育は、2002 年度から導入された「総合的な学習の時間」の枠内で、「国際理解教育」の一環として実施できるようになった。この段階では、英語教育の実施は各小学校の自由裁量に任されていた。そして 2011 年度から、小学校高学年の教育課程に「外国語活動」が正式に導入され、全国的に必修化という形になった。文部科学省が発表した「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」では、2020 年に開催予定の東京オリンピック・パラリンピックを見据えて小学校中学年の教育課程に「外国語活動」を移行することや、高学年からは週 3 時限程度の教科として英語を必修化する方針が打ち出されている（文部科学省 2013）。

以上のような政策動向の背景には、「英語学習の開始は早ければ早いほどよい」という認識があるように思われる。例えば、小学校英語教育が必修化された際には、「小学校段階の子どもの柔軟な適応力を生かすことが有効」との考え方が示された（文部科学省 2006）。また、現行の小学校学習指導要領でも、「外国語の基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」ことが目標の一つとされている。これらの背後には、「柔軟な適応力」があり、「コミュニケーション能力の素地」を養うべき小学校段階から英語を開始することが望ましいという前提があることが窺える。

しかしながら、英語教育の開始が早ければ早いほどよいのかについては疑義も呈されている。近年の英語教育の政策動向に対して、江利川（2014）は、「科学的で客観的な理論や事実証拠に基づかずに『英語がしゃべれないのは文法と訳読を重視しすぎるせい』、『授業を英語で行い、開始年齢を早めれば英語がしゃべれるようになる』といった狭い体験に基づく思い込み」（p.36）が存在すると批判している。また、2006 年に英語研究者が中心となって発表された「小学校での英語教科化に反対する要望書」でも、小学校英語教育のメリットについての説得力のある理論やデータの不在が問題点とされた（大津 2006）。このように、小学校英語教育の議論においては、客観的な実証データの不在や効果の不透明性が、絶えず大きな問題とされてきた。

２．先行研究の課題

しかしながら、小学校英語教育政策がエビデンス不在で進められている状況の中で、それを批判する側の英語教育に関わる研究者たちもまた、十分なエビデンスを蓄積してこなかった。寺沢（2015）は「政府の空想的な現

状認識をきちんとただすのは学術界のひとつの責務であるが、残念ながら、英語教育研究者は誰も『より正確／精確な日本社会像』を対置することができなかった」と指摘した上で、「英語教育研究者がそのようなデータを用意してこなかったためであり、それはつまり、社会統計・社会調査の重要性をたいして認識していなかったためである」（p.251）と、英語教育研究の現状を述べている。

この指摘は、小学校英語教育の効果に関する研究にもあてはまる。一連のレビューを通して明らかになったのは、次の点である。英語教育研究者がこれまでに行ってきた実証研究の多くは、①研究者個人が実施した有意抽出調査による分析がほとんどで、②サンプルサイズが小さいものが多く、③早期英語教育経験者と非経験者の間の効果指標（テスト得点など）を単純に比較するだけの分析から、小学校英語教育がもたらす効果についての因果推論が行われてきた。統計的な因果推論を行うためには、選択バイアスや擬似相関などを慎重に考慮しながら議論を進める必要がある。しかしながら、これまでの実証研究では、これらの視点が十分には考慮されてこなかった。

また、英語学力などの技能面に対する小学校英語教育の効果についての実証研究が多く蓄積されてきた一方で、異文化理解などの情意面に対する効果の検討が相対的に軽視されてきたという課題もある。寺沢（2015）も、「小学校英語関連の学会においても英語力向上を小学校英語の目的と見なすような『邪道』な目的論に対してはほぼ黙認状態である」（p.231）と、小学校英語教育の意義が英語力育成に限定され、研究蓄積が進んでいる現状を指摘している。近年の教育政策動向を考慮すれば、技能面だけではなく、異文化理解やグローバル人材意識に対する効果のエビデンスも提示していくことが必要である。

さらに、小学校英語教育の開始時期による影響を検討した研究が十分に蓄積されていないという課題も指摘できる。先述のように、「英語学習の開始は早ければ早いほどよい」という認識の下で、近年では、小学校英語教育の開始時期の早期化を目指す政策が加速している。しかしながら、先行研究では、開始時期（学年）を詳細には区別せず早期英語経験者と非経験者を単純に比較するような分析がほとんどであるため、小学校英語教育の開始時期による効果の相違について、十分に検討されてこなかった。

以上のような先行研究の課題を乗り越えるべく、本発表では、大規模調査データを用いて、種々の交絡要因を統制した上で、小学校英語教育の効果の実証分析を試みたい。

3．分析に使用するデータ

分析に使用するのは、ベネッセ教育総合研究所が 2009 年に実施した「第 1 回中学校英語に関する基本調査」である。調査対象は日本全国の公立中学校の中学 2 年生で、大都市 10 校、中都市 11 校、郡部 12 校の合計 33 校の生徒であり、有効回答者数は 2967 名である。調査対象者に地域の偏りが生じないようにするため、大都市（東京 23 区内）、中都市（人口規模が 20～30 万人程度）、郡部（人口規模が 1～2 万人程度）の 3 地域区分を設定した上で、各地域区分に該当する市区町村の中から、ランダムに複数の市区町村を抽出し、抽出した複数の市区町村から、ランダムに学校を抽出して調査依頼が行われている。

本調査は、学校外英語教育の経験も含めて、小学校時代にどのような英語教育を受けていた（受けていなかった）のかを詳細に尋ねており、また中学2年生現在での英語の成績や意識についても尋ねているため、本研究の問題関心に適合する。さらに、2009年は小学校英語がまだ必修化されておらず、小学校英語教育の開始時期が、小学1年生から小学6年生まで分散しており、小学校英語教育を全く経験していない生徒もデータに含まれている。そのため、開始時期による違いを検証するのに適したデータと言える。

4．分析結果

使用する変数の設定が表1、英語学力・外国への親しみ・グローバル人材意識を従属変数にした重回帰分析を行った結果が、表2である。重回帰分析においては、同じ中学校に通う生徒どうしの同質性を考慮し、学校IDによってクラスター化した頑健標準誤差による有意差検定を行っている。また、多重代入法による欠損値補正も行っている。

英語学力では、小1英語開始ダミーと小2英語開始ダミーのみが有意な結果である。したがって、小学校英語教育が効果を発揮するのは、小学1 年生または2年生から開始した場合のみである可能性がある。

また、外国への親しみとグローバル人材意識では、種々の変数を統制すると、小学校英語教育の開始時期による効果は見られなくなる。したがって、小学校英語教育を早く開始するほど、外国への親しみや、グローバル人材意識が涵養されるとは言えないことが明らかになった。

表1．変数の設定

変数名	変数の設定
英語学力	「現在の英語の成績は、クラスの中でどれくらいですか」（5件法）、「学校の英語の授業をどれくらい理解していますか」（5件法）、「英語が得意ですか、苦手ですか」（4件法）に主成分分析を行い、主成分得点を偏差値化した。
外国への親しみ	「英語を使って外国の人と話してみたい」「外国の人と友だちになりたい」「外国の人に道を聞かれたら答えるようにしたい」「外国に行きたい」「外国の文化に興味がある」「外国の人のホームステイを受け入れることに抵抗がない」（4件法）に主成分分析を行い、主成分得点を算出した。
グローバル人材意識	「将来、英語を使う仕事をしたい」「将来、外国に留学したい」「英語が話せなくても、将来、困ることはない」（4件法）に主成分分析を行い、主成分得点を算出した。
小1英語開始ダミー	小学校英語教育を1年生から開始している=1、それ以外=0
小2英語開始ダミー	小学校英語教育を2年生から開始している=1、それ以外=0
小3英語開始ダミー	小学校英語教育を3年生から開始している=1、それ以外=0
小4英語開始ダミー	小学校英語教育を4年生から開始している=1、それ以外=0
小5英語開始ダミー	小学校英語教育を5年生から開始している=1、それ以外=0
小6英語開始ダミー	小学校英語教育を6年生から開始している=1、それ以外=0
女子ダミー	女子=1、男子=0
大都市ダミー	居住地が東京23区内=1、それ以外=0
中都市ダミー	居住地が人口20～30万人程度の都市=1、それ以外=0
幼稚園・保育園ダミー	幼稚園や保育園で英語学習をしていた=1、それ以外=0
英会話教室ダミー	中学入学前に英会話教室に通っていた=1、それ以外=0
塾・家庭教師ダミー	中学入学前に塾や家庭教師で英語学習をしていた=1、それ以外=0
通信教育ダミー	中学入学前に通信教育で英語学習をしていた=1、それ以外=0
書籍・ネット教材ダミー	中学入学前に書籍やインターネット教材で英語学習をしていた=1、それ以外=0
家族に教わったダミー	中学入学前に家族に英語を教わっていた=1、それ以外=0
歌・ダンスダミー	中学入学前に英語の歌やダンスを行っていた=1、それ以外=0
アルファベットダミー	中学入学前にアルファベットの読み書きを行っていた=1、それ以外=0
英単語の読み書きダミー	中学入学前に英単語の読み書きを行っていた=1、それ以外=0
英文の読み書きダミー	中学入学前に英文の読み書きを行っていた=1、それ以外=0
L・Sダミー	中学入学前に英語のリスニングやスピーキングを行っていた=1、それ以外=0
発音練習ダミー	中学入学前に英語の発音練習を行っていた=1、それ以外=0
文法学習ダミー	中学入学前に英語の文法学習を行っていた=1、それ以外=0

表２．小学校英語教育の効果（重回帰分析）

	英語学力	外国への親しみ	グローバル人材意識
	回帰係数	回帰係数	回帰係数
英語教育開始時期			
小1英語開始ダミー	2.378 **	0.116	0.169
小2英語開始ダミー	2.792 *	0.048	0.127
小3英語開始ダミー	0.459	0.096	0.110
小4英語開始ダミー	0.703	0.070	0.164
小5英語開始ダミー	1.049	0.050	0.095
小6英語開始ダミー	0.324	-0.026	0.059
性別（基準：男子）			
女子ダミー	0.499	0.225 ***	0.068
地域（基準：郡部）			
大都市ダミー	1.384 *	0.101	0.271 ***
中都市ダミー	-0.012	-0.181 *	-0.066
中学入学前の学校外英語			
幼稚園・保育園ダミー	0.819	0.066	0.127
英会話教室ダミー	2.216 ***	0.165 **	0.219 ***
塾・家庭教師ダミー	1.812 ***	-0.019	0.018
通信教育ダミー	2.386 **	0.093	0.034
書籍・ネット教材ダミー	2.838 *	0.254 *	0.401 **
家族に教わったダミー	1.210	0.439 ***	0.306 *
中学入学前の英語活動内容			
歌・ダンスダミー	-0.221	0.162 **	0.039
アルファベットダミー	1.261 *	0.138 *	0.020
英単語の読み書きダミー	0.607	0.042	0.127 *
英文の読み書きダミー	-0.406	-0.007	-0.004
L・Sダミー	2.066 ***	0.096	0.036
発音練習ダミー	-0.627	0.053	0.052
文法学習ダミー	3.662 ***	0.223 ***	0.235 ***
定数	44.799 ***	-0.519 ***	-0.457 ***
決定係数	0.123	0.126	0.102
F値	13.21	19.90	43.16
有効度数	2967	2967	2967

*** p<0.001 ** p<0.01 * p<0.05

５．結論と考察

先行研究のレビューから、従来の小学校英語教育の効果研究には三つの課題が存在することが明らかになった。第一に、代表性のある大規模サンプルを、交絡要因を統制して分析するという因果推論のプロセスが軽視されていた。第二に、異文化理解やグローバル人材意識などの情意面の検討が不十分であった。第三に、小学校英語教育の開始時期がもたらす効果の検討が不十分であった。これらを背景に、一連の英語教育研究は、現在進められている英語教育政策に対する説得力のある批判を成し得なかったと考えられる。

大規模調査データの二次分析の試みから、小学校英語教育は、1・2年生から始めた場合のみ、中学生になってからの英語学力に正の効果をもたらす可能性が示された。外国への親しみやグローバル人材意識などの情意面については、種々の交絡要因を統制すると、小学校から英語を始めることによる明確な効果は見出せなかった。

近年の目まぐるしく進む英語教育改革に対して、エビデンスを用いた説得力のある提言を行っていくためにも、より精緻な研究蓄積が欠かせない。本研究を礎石として、引き続き分析を進めることが必要である。

〈引用・参考文献〉

江利川春雄、2014、「学校の外国語教育は何を目指すべきなのか」大津由紀雄他編、『学校英語教育は何のため？』ひつじ書房、pp.1-40。

文部科学省、2006、「小学校における英語教育の目標と内容」http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/015/siryo/06032708/002/003.htm。

文部科学省、2013、「『グローバル化に対応した英語教育改革実施計画』について」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/1342458.htm。

大津由紀雄編、2006、『日本の英語教育に必要なこと―小学校英語と英語教育政策』慶應義塾大学出版会。

寺沢拓敬、2015、『「日本人と英語」の社会学―なぜ英語教育論は誤解だらけなのか』研究社。

〈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〔「第１回中学校英語に関する基本調査（教員調査・生徒調査），2008-2009」（ベネッセ教育総合研究所）〕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。

数学観や自己効力感が中高生のキャリアイメージに与える影響

○ 横浜国立大学大学院　近藤　敬太
横浜国立大学　額田　順二
横浜国立大学大学院　村岡　孝修

1. はじめに

自己効力感とは、人が何らかの課題に直面した際、こうすればうまくいくはずだという期待に対して、自分はそれが実行できるという期待や自信のことであり、進路選択自己効力感とは、個人が進路選択をするにあたって必要となる行動を実行することができるという期待や自信のことである。また、以下ではタイトルのキャリアイメージを将来イメージとする。

2. 関連研究

富安(1997)によると、未来イメージがポジティブであれば、進路決定自己効力が高くなり、進路決定自己効力が高ければ、将来の見通しが肯定的になり、未来イメージがポジティブになると示している。富永(2010)では、進路選択自己効力感が進路選択行動に影響を与えることを示している。

3. 質問紙調査

中高一貫校の中学 2,3 年生 235 名、高校生 1,2 年生 206 名、学年不明 3 名、無回答 1 名の計 445 名のうち記入漏れを除いた中学生 203 名、高校生 181 名の計 384 名を分析の対象とした。また、富永(2006)を参考に計 77 個の質問項目を設定した。

4. 因子分析

38 項目の質問項目を用いて因子分析を行った。因子の抽出には最尤法を用いた。因子数は、MAP（Minimum Average Partial，最小偏相関平均）を用いて決定した。因子数を決定した後、バリマックス回転を行った。

表 1　因子分析結果

	因子負荷				共通性
数学観					
数学ができるということはあなたの将来に役立つと思う	0.82	0.12	0.03	0.14	0.70
数学は将来の仕事の可能性を広げてくれると思う	0.80	0.11	0.09	0.12	0.67
数学は将来就きたい仕事に役立つと思う	0.76	0.06	0.05	0.15	0.61
数学ができるということは大切なことである	0.74	0.16	0.01	0.06	0.58
自分にとって数学は重要な科目であると思う	0.73	0.19	-0.03	0.09	0.58
数学がほかの人よりもできるということはあなたにとって大切なことであると思う	0.64	0.22	-0.01	0.10	0.46
あなたにとって数学の成績は重要であると思う	0.64	0.25	-0.01	0.05	0.47
あなたが数学の授業で習うものは大切であると思う	0.63	0.23	0.02	0.08	0.47
数学で習ったことは、普段の生活でも役に立つと思う	0.59	0.13	0.02	0.08	0.38
数学の授業で習ったことは、他の教科の学習にも役立つと思う	0.58	0.18	0.04	0.10	0.40
数学ができなくても，将来困ることはないと思う	0.53	-0.01	0.09	0.06	0.30
数学的自己効力感					
これから先，数学の授業で教えられることを理解することができると思う	0.30	0.78	0.10	0.19	0.74
数学でよい成績をとることができると思う	0.25	0.76	0.17	0.14	0.69
数学で出された問題や課題をこなすことができると思う	0.21	0.73	0.11	0.26	0.67
数学の問題をとくのは楽しいと思う	0.30	0.68	0.02	0.08	0.80
数学は得意である	0.28	0.68	0.07	0.00	0.57
その気になれば，数学はよくできると思う	0.24	0.67	0.15	0.18	0.57
数学は面白いと思う	0.35	0.63	0.03	0.11	0.90
自己肯定感					
私は，自分のことが好きになれない	0.02	0.01	0.76	0.01	0.59
私は，何をやってもうまくできない	-0.01	0.09	0.63	0.08	0.43
私は，全体的に自分に満足している	0.08	0.04	0.60	0.16	0.42
私は，後悔ばかりしている	-0.01	-0.03	0.57	0.01	0.32
私は，いくつかの長所を持っている	0.02	0.20	0.55	0.32	0.46
私は，自分のことを大切だと感じる	0.14	0.07	0.51	0.08	0.29
私は，物事を前向きに考える方だ	-0.03	0.13	0.50	0.19	0.31
進路選択自己効力感					
自分が就きたい職業の仕事内容を知ることができる	0.05	0.12	0.03	0.73	0.55
自分の才能をいかせると思う学問分野を決めることできる	0.07	0.17	0.12	0.70	0.54
勉強してみたい専門分野の就職の機会が減少していたとしても，それを選ぶことができる	0.03	0.02	0.05	0.65	0.42
大学受験のために今やっておくべきことの計画を立てることができる	0.16	0.07	0.12	0.64	0.47
自分にとって理想の進路とは何かを明確にすることができる	0.08	0.05	0.17	0.64	0.44
自分が興味をもつ職業をいくつか言うことができる	0.11	0.11	0.02	0.63	0.43
5年先の目標を持ち，それにしたがって計画をたてることできる	0.11	0.07	0.11	0.63	0.43
大学や専門学校の情報を自分であつめることができる	0.09	0.02	-0.06	0.62	0.40
先生や家族と自分の進路について話し合うことできる	0.11	0.15	0.06	0.58	0.38
自分の興味を理解することができる	0.08	0.04	0.20	0.54	0.34
一度進路を決定したならば，「正しかったのだろうか」と悩まない	0.01	0.03	0.19	0.48	0.27
両親が賛成しない学部や進路でも，それを選択することができる	0.09	0.03	0.04	0.47	0.24
私は，人並み程度には物事ができる	0.03	0.20	0.39	0.38	0.36
因子寄与率	0.15	0.13	0.10	0.08	
累積因子寄与率	0.15	0.29	0.39	0.47	

因子分析を行った結果、4 つ因子が抽出され、第 1 因子を「数学観」、第 2 因子を「数学的自己効力感」、第 3 因子を「自己肯定感」、第 4 因子を「進路選択自己効力感」と命名した。

5. 四分位図による比較

因子分析によって抽出された 4 因子の得点と将来イメージ得点を四分位図を用いて、比較を行う。ただし、将来イメージに関する質問項目の合計点を将来イメージ得点とした。

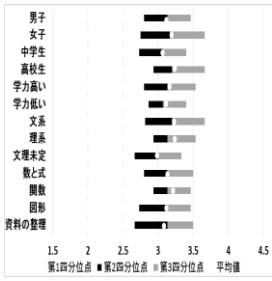


図 1　将来イメージ

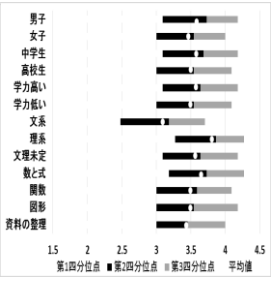


図 2　数学観

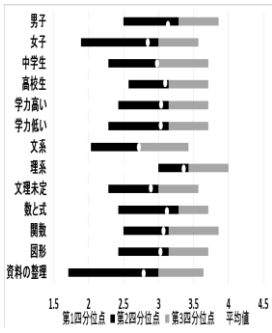


図 3　数学的自己効力感

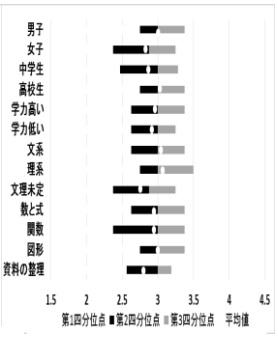


図 4　自己肯定感

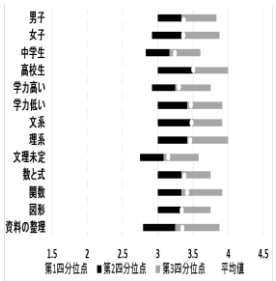


図 5　進路選択自己効力感

図 1 では、女子、高校生、文系理系が高い。図 2 では、理系、わずかながら数と式が高い。図 3 では、男子、理系が高く、資料の整理が低い。図 4 では、女子、中学生、文理未定、資料の整理が低い。図 5 では、中学生、文理未定が低い。中学生と文理未定が似た構造になっているのは、男女では、男子は数学が好きで得意であり、自己肯定感も高いが、女子よりも将来をイメージすることが苦手である。中高では、高校生は受験を控えているため、中学生よりも将来、進路を考える機

会が多く、来イメージ、進路選択自己効力感が高くなっていると考えられる。文理では、理系が数学観、数学的自己効力感が高いのは当然であり、文理未定は、文理未定者の多くが中学生であることから中学生と似た構造になっている。学力差では、どの因子でも大きな差は見られない。学力が高いにもかかわらず、数学的自己効力感が高くなっていないのは、今回の調査対象の学校が学力によるクラス編成のため、学年単位でみると学力が高くても､クラス単位だと学力が低いこともあり、クラス内で比べて出来るか出来ないかを判断していることが考えられる。数学分野では、資料の整理が数学的自己効力感が低い。これは、資料の整理は他の数学分野と比べて難しい数学的思考力が問われることが少なく、数学が苦手な生徒でも取っつきやすい分野であることによると考えられる。しかし、数学観が他の分野と大きな差がないことから、数学に対してマイナスイメージを抱いているわけではない。

6. 構造方程式モデリング

パス図の描写のために、統計ソフト Rx64 3.0.2 を用いて構造方程式モデリングを行った。構造方程式モデリングを行う際に、各因子から各因子への正確な影響指数を求めるために､「～ない」などの質問は逆転項目とした。下記に構造方程式モデリングの結果を記す。本概要では、将来イメージ得点が高い生徒と低い生徒、中学生、高校生の結果のみの比較を行う。

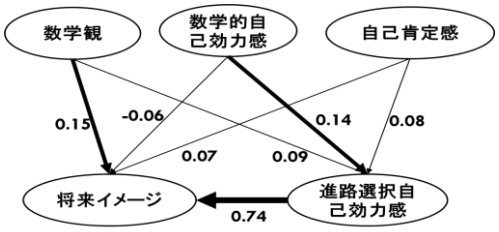


図 6　将来イメージ得点高い生徒のパス図

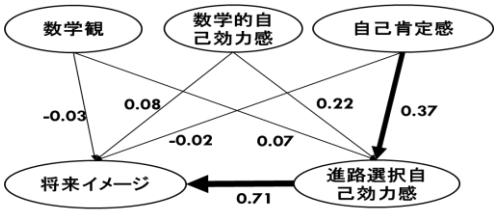


図 7　将来イメージ得点低い生徒のパス図

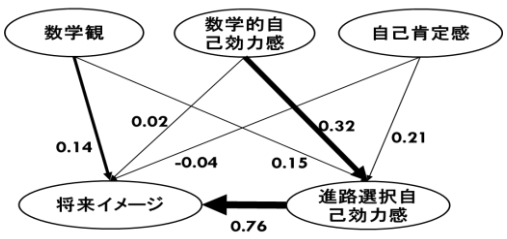


図 8　　中学生のパス図

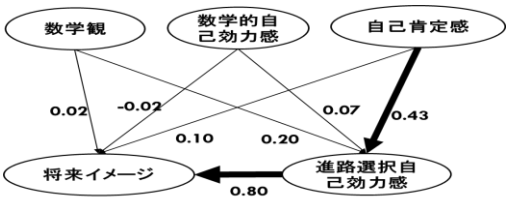


図 9　　高校生のパス図

将来イメージ得点が低い生徒は、自己肯定感が進路選択自己効力感(0.37)を通じて将来イメージに影響(0.71)を与えているのに対し､将来イメージ得点が高い生徒は、将来イメージが微量ながらも数学観から影響(0.15)を受けている｡そして、中学生は数学観から将来イメージに影響(0.14)そして数学的自己効力感から進路選択自己効力感(0.32)に影響を与えているのに対し､高校生は自己肯定感が進路選択自己効力感に影響(0.43)を与えている。これは、中学生は勉強を将来、進路と結びつけているのに対し、高校生は自己肯定感すなわち、自分と向き合いながら進路、将来を決めているからであると考えられる。

7. まとめと今後の課題

本研究では、将来イメージに与える影響として、数学観、数学的自己効力感、自己肯定感、進路選択自己効力感、数学分野の 5 つの視点から検討した。まず、本研究では、四分位表により、4 つの因子の得点と将来イメージ得点を男女、中高などの区別で比較した。これより、女子や高校生が将来イメージが高くなることがわかった。また、パス図により、中高などの全部の区別で進路選択自己効力感が将来イメージに影響を与え、学年やイメージ得点が変わると将来イメージに与える影響が変わることが明らかになった。進路選択自己効力感が将来イメージに影響を与えることは、関連研究(富永,2010)の結果と一致する。今後の課題として、他教科と将来イメージとの関連や、第一志望校を調査し、志望校の偏差値や学部などで将来イメージがどう変わってくるのかを調べたい。

参考文献

[1]富永 美佐子：高校生のための進路選択自己効力尺度の作成 東北大学大学院教育学研究科年報　第 54 集。第 2 号(2006 年)

[2]富安 浩樹：大学生における進路決定自己効力と時間的展望との関連　Japanese JournalofEducationalPsychology,1997,45,329-336

[3]富永　美佐子：高校生の進路選択の構造 一進路選択能力、 進路選択自己効力、進路選択行動の関連一 キャリア教育研究，2010，28，35−45

低学力層の子どもの学校経験
－学力格差の実態把握調査から－

○志水宏吉（大阪大学）、○若槻健（関西大学）、葛上秀文（鳴門教育大学）
○西徳宏（大阪大学大学院）、○伊藤駿（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）

1. はじめに

本報告は、低学力層の子どもの学校経験を二つの中学校区でのフィールドワーク、学力調査で得られたデータをもとに明らかにしようとするものである。誰が低学力の状態にあるのかについて家庭背景などから検討するとともに、かれらの困難はどのような形で学校経験に現れるのかを示していく。また、その学校経験は学校の取り組みや校区背景によってどのような共通点や差異があるのかを分析していく。

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（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 年間継続的に追跡する「学力格差の実態把握調査」の初年度データをもとにしている。①どのような子どもたちが低学力であるのか、②低学力の子どもたちは、どのような学校生活を送り、それは、学力の状況で変化するのか、③低学力の状況を改善していく子どもたちは、学校生活でどのような変化があるのかを明らかにすることを通じて、学力格差の拡大／縮小のダイナミクスを明らかにすることが最終目的であるが、本報告では、主に①に焦点を当てることとする。

2. 問題の所在と先行研究の整理

日本の学力研究は、関西地区を中心に行われてきた同和地区の子どもたちの学力実態調査を除き、1990 年代まで大きな関心を集めることはなかった。それが 1990 年代後半から学力低下論が注目を集めるようになり、数年遅れで「誰が学力を獲得しているのか」という学力格差の問題が論じられるようになった（苅谷・志水 2004）。例えば耳塚（2007）では、学力格差への社会経済的背景と地域的背景の影響が指摘されている。また学校内の要因として、学習形態や学級文化と階層の関係が検討されてきた。

このように、量的調査によって学力格差の要因分析が行われる一方、「効果のある学校」・「力のある学校」研究（志水編 2009）などにより、学力格差を縮小する学校や教師の取り組みが明らかにされてきた。一方、特定の子どもたちを排除してしまう学校の排他性を指摘する研究も蓄積されている（西田 2012）。

しかしながら、そこで焦点化されているのは教師であり、どのような子どもたちが低学力であるのか、彼らがどのような困難を抱えているのか、そしてそれをどのように乗り越える（乗り越えることができない）のかについては言及がなされていない。そこで、本調査では子どもたちの「学校経験」に注目した。

学校経験については、「やんちゃな子」（知念 2012）、「トランスジェンダーの子ども」（土肥 2015）、「ニューカマー生徒」など、特定の子どもたちを対象にして彼らの学校生活での困難とそれを乗り越えようとするダイナミクスを描き出す研究が蓄積されている。本報告では、学校経験に注目することで、子どもたちの側から学力格差の様相を捉えることとしたい。

3. 調査の対象と方法

調査対象として、西日本 X 市の地域背景の異なる 2 つの中学校と同校区にある小学校各 1 校を選定した。X 市は人口が数十万人でベッドタウンとしての性格を持つ市である。2 つの小学校は、市内中心部に近く経済的に安定した家庭の多い A 小学校と市の中心部から外れ公営団地の居住者の多く経済的に厳しい家庭が少なくない B 小学校である。2015 年 4 月から小 1、小 4、中 1 の学年に週 1 回の頻度でフィールドワークを行い、参与観察、職員へのインタビューを行うとともに、民間の全国学力テスト（算数）を行った。本報告では対象を小学校 4 年生（現 5 年生）に絞り、誰が低学力の状態にあるのかを明らかにするとともに、彼らの学校経験を示していく。以下で分析する「低学力の子どもたち」は、算数の学力テストにより、偏差値が 40 未満であった子どもたちである。

A 小学校の概要を述べる。A 小学校は、X 市の中心である X 駅から近隣に位置している。

表１　低学力層の子どもたち（A 小）

名前	性別	組	学校の生活（担任の見立て）
A1	女	1	国・算ともに2年生程度。3ケタの繰り下がりのある引き算はできない。背景が真っ黒の自画像を描く。クラスのよくできる男の子とカードで遊ぶ。
A2	女	1	聞かれていることがわからない。こちらの指示と検討違いのことをする。
A3	男	1	学力・社会性ともに2年生程度だが，人からは助けられやすい雰囲気を持つ。ゆっくりであれば2ケタの割り算ができる。気持ちパラメーターで30%空っぽと書く。
A4	女	1	休み時間に一人でいることが多い。グループ学習でも発言をしない。
A5	男	1	友人関係は問題がないが，学習に対する意欲はみられない。
A6	男	2	最初の50点テストで16点。今もボーダーライン。行動が2，3年レベルで幼い。こちらの指示も嫌がる。
A7	女	2	双子の姉妹(A17)がいる。教室ではほとんどしゃべらないが、特別支援学級では普通に話す。音楽の時間で、みんなのリズムに指がついていかない、と話す。
A8	女	2	コミュニケーション的には問題ない。去年から自分が担任をしている、ということもある。特別支援学級に来るのが恥ずかしいという思いを持ち始める。
A9	女	2	理科はできるが算数が苦手。
A10	男	3	最近悪くなった。夜更かしが原因。宿題をやってこない。お姉ちゃんも同じ傾向がある。
A11	男	3	コミュニケーション的には問題ない。去年から自分が担任をしている。（支援担任：両親がおらずおばあちゃんに育てられる。2015年度は就学援助受給）
A12	女	4	2年生程度の学力だが、少しづつできるようになっている。しかし、あきらめは早く、「無理」とよく言い、遊びに誘う。友達はそれなりにいる様子で、休み時間はドッチボールに加わる。
A13	男	4	親も気づいていないが、交換授業の理科のテストで唯一ゼロ点という報告を聞いた。
A14	女	4	授業や宿題は真面目におこなうが，テストになると点数が低い。
A15	女	4	女子児童同士の関係で不安をもっている。懇談会で母親が担任に相談。
A16	男	4	学力低い。両親が共働き。近くにおばあちゃんがいる。両親が忙しく対応が難しい。両親は学校を信用していない。クラスの友達とは楽しそうに遊んでいる。
A17	女	4	双子の姉妹（A7）がいる。A7よりも，社交的。

高速道路につながる国道につらぬかれた住宅地に所在しており、創立百年以上の地域の伝統校としての歴史を持つ。学校規模は、2016 年現在で、児童数が約百名、教職員数については約 60 名の大規模校である。通学する児童のうち、就学援助制度の対象児童が約 1 割となっており、大部分の児童が中流家庭の出身であると言えるが、対照的に生活背景が厳しい児童も在籍している。また、校区には児童養護施設があり、複数の児童が、親元を離れて、施設から登校している。また特別支援学級に在籍している児童は 6%である。

続いて B 小学校の概要を述べる。B 小学校は、公営団地に隣接しており、やや X 駅からも距離がある場所に位置している。1970 年代の開校で、1980 年代には千名を超える児童が在籍していた。しかし、それ以降、団地に住む人口自体も減少し続けた。近年校区内に新興住宅地が建設されるようになり、児童数も微増傾向にある。2015 年 10 月の時点で、全校児童数が約 200 名、教員数が約 20 名である。通学する児童のうち、要保護、準要保護の家庭から通う子どもが半数の約 5 割である。また、ひとり親家庭から通う子どもが約 19%、外国籍児童が 10%、特別支援学級在籍者数は約 6%である。

B 小学校を含む D 中学校区には被差別部落を含んでおり、B 小学校も過去に「同和教育研究学校」に指定され、実践研究に取り組んだ歴史も持つ。特別支援教育の文脈では、古くから、学習上、行動上に困難を持つ子どもへの個別化された指導を行いつつも、通常の学級で他の子どもたちと共に学ぶ「原学級方式」（藤田 1998）での教育を行っている。近接している団地には、外国人労働者も多く住み、外国につながりを持つ子どもも一定数在籍している。そのため、本学校には、外国につながりを持つ子どもが取り出し指導や放課後活動をするための学級も設置されている。ただし、外国につながりを持つ子どもがほとんどの時間を過ごすのは、通常の学級である。上記のように、マイノリティの子どもが多く在籍している本学校では、学校目標として「共生」を掲げており、すべての児童において家庭との連携を密にし、すべての児童が自らの誇りや自覚を高めることができるよう指導内容、指導方法等の工夫・改善に努める、といったことが目指されている。

4. 調査結果－誰が低学力の状態にあるのか

A 小学校の低学力の子どもの背景を述べる（表 1）。A 小学校の 4 年生は、約 150 名の児童が 4 学級で学んでいる。本学年中、低学力児童として判定されたのが、17 名（全体の 11%）の児童である（男子 7 名、女子 10 名）。要保護、準要保護家庭の児童、外国とのつながりを持つ児童はいない。また、特別支援学級への在籍児童は、8 名いる。2 名が児童養護施設で生活をしている。ひとり親家庭の児童は一人いる。通塾している児童は 4 名である。以上が、A 小学校で低学力の結果を示した児童である。また、

表２　低学力層の子どもたち（B 小）

名前	性別	学校の生活（担任の見立て）
B1	男	支援学級の在籍。学習の中で、文章の意味が捉えられなかったり、時間の感覚も非常にゆっくりだったりする。他の児童の中で優しい関わりができる児童とは仲良く学習に向かうことができていた。
B2	男	子どもっぽい部分が多い。褒められると頑張れる時もある。しかし誰かがついていないと、勉強的には厳しく、テストも寝てしまう。生活習慣も崩れており、夜中まで起きていることも度々あるようである。
B3	男	3年生までは本当に自分の意見をいうことができなかった。自分の世界に入ってしまうことが多く授業中に隣の児童としゃべっていて、注意されていても自分が注意されているとは気づかないこともある。
B4	男	勉強がしんどいが、愛されキャラで周りからうまく助けてもらうことができる。まわりに「わからへん」ということもできる。授業がわかっていなくても、一生懸命ノートを書いて、寝ることもない。
B5	女	関わりがとても優しい児童。外国につながりがあり、休み時間などは同じ国籍の子どもと遊んでいることが多い。父親が日本語を使えるため、家庭学習は父親が面倒を見ている。
B6	女	勉強がとてもしんどい。漢字を覚えることも苦手。家が経済的に厳しく、学校にお金が支払われないこともある。家庭の中で兄弟げんかは多くするようだが、学校の中では物静かな様子が見られる。
B7	女	外国につながりを持つ子どもの中でも特に言語面がしんどい。そのため、自分の意見をいうことが難しいこともある。小さい兄弟がいて、その面倒を家で見ている。
B8	男	感情のコントロールが難しい。勉強自体はできるが、授業中に教科書開かないことやマイペースな行動に出ることが少なくない。しかし学校の様子を保護者に伝えられることには抵抗がある。
B9	女	支援学級在籍の弟がいる。隣の子どもがしんどい時に優しい関わりをしてあげることもできる。
B10	男	2つ上の学年に姉がいる。授業を担当する先生が怖かったら授業は聞くが、そうでなかったら授業に向かうことをしない。しかし勉強自体が特別苦手という印象は抱いていない。
B11	女	周りに関わっていくことを積極的にする。授業中に手を挙げることも多いし、ほめてもらいたいという様子。その一方で話を聞いていなくて外に出てから帰ってこないこともある。
B12	男	4年生になった時点からしんどくなってきた。体力がなく、学校の近くへの校外学習でも歩くことができなくて途中から不機嫌になることがあった。授業中に伏せって話を聞かないこともある。
B13	女	保護者から手が出ることがあり、学校に痣を作ってくることもある。喧嘩になったときに自分が悪かったことを認めることができない。
B14	女	人権学習などの内容を自分ごととして捉えることが難しい。学級会で一人だけ意見を言わなかった。
B15	男	喧嘩になるとすぐに手が出てしまう。特に女の子に対して厳しい言葉をぶつけてしまう。家庭でもお母さんに対して反抗期を迎えているようで、女の先生に対しても同様の態度をとっていることがある。
B16	女	計算や漢字の問題が得意。しかし文章題にしんどい部分がある。外国につながりのある子どもとは関われるが、なかなか日本人の子どもに関わることができていない。

学級の担任の見立てによる友人関係について、10 名の児童が何らかの課題を有している。

B 小学校の低学力の子どもの背景を述べる（表 2）。B 小学校の 4 年生は、34 名の子どもが単学級で学んでおり、本学級の中で、低学力児童として判定されたのが、16 名（全体の 47%）である（男子 8 名、女子 8 名）。外国につながりを持つ子どもが 4 名入っており、この子どもたちは全員同一の国とのつながりがある。その一方でその他の国とのつながりがある子どもは析出されなかった。また、特別支援学級の子どもが 4 名析出されており、これは本学級に在籍している子ども全員にあたる。ひとり親家庭は 3 名である。

5. 考察–低学力の子どもの学校経験

二小学校における「授業場面」、「休み時間」の参与観察を通して明らかとなったのは以下の諸点である。まず A 小学校についてであるが、対象の子どもの家庭背景をみてみると、児童養護施設や、特別支援学級に在籍している児童が 7 名いる一方で、これまで低学力層の要因として指摘されてきた経済的困難やひとり親家庭、言語的困難などに当てはまる児童はむしろ少数である。また特別支援も 10 名がその対象ではない。しかし、彼らの学校経験には以下の困難が観察された。

第一に、低学力の子どもの「授業場面」を観察したところ、彼らが直面する困難と、それに対する適切な支援を得ることの難しさが明らかとなった。A 小学校では特別支援を必要とする子どもは、8 学級ある特別支援学級で少人数の学年混合形式で学んでいる。支援対象の児童達は国語と算数は支援学級で学び、その他の教科ついては、通常学級で学ぶことが多いが、ケースに応じた個別の対応も行なわれている。しかし、その他の教科については、支援員が授業中の補助を行う対応がなされているが、多くの児童は中上位層である。そのため、特別な支援を特定の児童に施すことは「特別扱い」される児童の可視化につながると A 小学校では認識されているため、対象児童に集中的に支援を行うことが満足に行われていない現状がある。そのことは、特別支援学級対象ではない低学力の子どもについても同様の指摘ができる。そのため、低学力の子どもは授業時間中に十分な学習支援を受けられないこともあった。

第二に、「休み時間」の観察を通して明らかとなったのは、低学力の子どもは友人関係について課題をもつ子どもとしても認知される傾向があるということである。A 小の低学力の子ども 17 名のうち、13 名が学級内外の友人関係においても課題があると教員に認識されており、子ども本人も、友人関係において何らかのトラブルや不安を抱えていることが明らかとなった。さらに A 小学校では、休み時間中の集団遊びなどは基本的に行われておらず、子どもたちはそれぞれのグループに分かれて休み時間を過ごす。グループに所属しない/できない低学力の子どもは、教室で一人で過ごす場面

が多く観察された。また、対象児童の中で児童養護施設に所属している子どもは学年を越えて施設所属の子ども同士でグループを作り、休み時間中に遊具の占有を行うなどして居場所をつくる実践を行っていた。そのことが低学力と相まって、彼らが「課題のある子」として学校内で可視化される原因ともなっていた。

B 小学校で見られた低学力の子どもの特徴は、第一に例えば外国につながりを持つ子ども、公営団地の子ども、ひとり親の子どもという、今まで教育社会学において不利な状況にあるとされてきた子どもたちに限らないということである。

その子どもたちの学校経験を授業場面と休み時間の場面に着目して述べる。第一に授業場面においては「学びの共同体」（佐藤 2012）の実践の中で支えられている。教師からの教授が届かなくとも子どもたち同士で支え合う文化が醸成されており、低学力の子どもたちも授業になんとか参加できるように支えられる。その一方で、例えば「わからない」と言えない子どもや、答えだけを写す状態になる子ども達も存在している。そういった子どもたちを教師が見つけると教師は、その横にいる子どもやグループの子どもたちに「教えたってや」と声をかけて支え、支えられる実践を展開させようとし、子どもたち同士で困難を解消する関係が築かれている。

第二に休み時間であるが、B 小学校では定期的に「みんな遊び」、つまり学級や学校にいる子どもたち、教員が全員で遊ぶという実践が定期的に展開されていることや、小規模であり、例えばサッカーをしようとすれば自然と複数学年が同じ場で遊ぶことになるため、グループの固定化という点はそれほど見られない。その一方で今回低学力児童として析出された中の外国籍の子どもの一部は日本語でのコミュニケーションに困難を抱えており、そういった子どもたちは母国語で話せる子どもたちで固まってしまうことがある。

そして、先述のように背景に拠らない低学力の子どもたちの姿は主に低学力に「見える」子どもと「見えない」子どもに分かれる。言い換えるならば、テストをする前にフィールドワーカーの目からみて「しんどい子」として認識される子どもがいる。しかしその一方でその認識がなされておらず、テスト結果を見て初めて「低学力」と気づかれる子どもが存在するのである。

「見える」子どもたちは学校の中で何らかの形で目立っている。例えば、特別支援学級に入っている子どもたちや外国につながりを持つ子どもたちは一部の授業において「取り出される」ため、目につく。また、そうでない子どもでも例えば授業中に臥せる、手遊びをしている、などといったやや逸脱傾向に見える行動を呈する。その一方で「見えない」子どもたちは、普段の授業や休み時間の中でも、コミュニケーションに問題がなかったり、積極的に手をあげるなど、授業への参加意志を見せている。さらに言えば、B 小学校で展開されている「学びの共同体」実践によって他の子どもたちによってうまく「支えられている」とも捉えることが可能である。

6. まとめ

参与観察から、一口に低学力と言ってもそこには様々な背景があることが確認できた。A 小、B 小ともに低学力の児童は家庭背景に困難を抱えるものも多いが、必ずしもそうした子どもたちばかりではなかった。また、A 小と B 小では学校の取り組みにより、子どもたちの困難の様相が異なることも明らかになった。授業においても休み時間などの遊びにおいても、仲間とのつながりがあることが彼らの支えとなっていることがうかがえた。

小学 4 年生の段階では同じ「低学力」層であった子どもたちでの学力が、その社会経済的背景の違いや学校の取り組みの違いによって今後どのように変化していくのか継続して調査を行っていきたい。

参考文献

知念渉 2012「〈ヤンチャな子ら〉の学校経験: 学校文化への異化と同化のジレンマのなかで」『教育社会学研究』第 91 集：73-94 頁

土肥いつき 2015「トランスジェンダー生徒の学校経験 ： 学校の中の性別分化とジェンダー葛藤」『教育社会学研究』第 97 集：47-66

苅谷剛彦・志水宏吉編著 2004『学力の社会学』岩波書店

耳塚寛明 2007「小学校学力格差に挑む ： だれが学力を獲得するのか」『教育社会学研究』第 80 集：23-39 頁

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

志水宏吉編著、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示す）

部落における教育達成の低位性継続の要因

――部落外の「貧困と教育」を考える手掛かりとして――

西田芳正（大阪府立大学）

○課題設定

被差別部落における教育達成の低さ、部落外との格差の解消は、部落問題解決のための主要課題とされ、同和対策事業、同和教育の取り組みの成果として大幅な格差の縮小が見られた。しかしながら、高校進学率において数パーセントの格差が残り続け、高等教育進学では大幅な格差が存在し続けている。さらに近年の学力調査では、部落内外の学力格差が再び拡大していることが確認されている（高田 2008）。

本報告は、近年行ったインタビュー調査の結果を紹介し、教育達成における低位性が継続する要因群を整理する。あわせて、日本社会全体に広がる「貧困と教育」問題を捉える手掛かりを得ることを目的としている。

○「全国部落青年の雇用・生活実態調査」の概要と知見

全国で進行する雇用の不安定化、生活困難の深刻化が部落においては特に厳しく現れているのではないか、との問題意識から、福原宏幸大阪市立大学教授をリーダーとし報告者も参加して実施した調査である。2011・12 年に、近畿、四国、九州の複数の部落から 20 代、30 代を中心とする 43 名の協力者を得て、雇用状況を中心として生活史全般を聞き取るインタビュー調査を行った（雑誌『部落解放研究』196・198 号に報告論文が掲載されており、次年度あらためて報告書を公刊する予定）。

この調査では、地域で子どもや若者の支援活動に携わっている協力者から、非常に厳しい実態が語られた。そのうち主なものを要約的に示す。

・自分がバイトをして家計を助けていた子どもが高校を中退したケースがある。奨学金をもらっていても高校を続けられない現実。
・中３の学年で６，７人が不登校状態。親が夜働いていて朝起きれない、小学校から学校に行かなくなる。卒業を前に高校進学を希望するようになり、学習会で支援しているが、書いている文字はひらがなばかり。計算もむずかしい。「土建屋になるにしても頭がいる。夜の仕事でもお客さんの話し相手にならないといけない」と声をかけている。
・高校受験で必死になっても、「おもしろくないから」と通い始めてひと月で辞めてしまう。
・同対法が切れた時点で、教職員がバーっと引いていった。

個々の協力者へのインタビューでは、上記した問題状況が実際にはどのように経験されているのかが語られた。

こうした語りは、報告者が 90 年代に行った聞き取り調査で語られたものと重なる内容であり、その時点よりもさらに問題状況が深刻化しているとの印象を受けた。極端な低学力層が部落内に出現しつつあることを示す学力調査のデータを、現実の経験を通して表すものと言えるだろう。

○低位性をもたらす要因群

「不利益の悪循環構造のさらなる深刻化」：職業の不安定性⇒家庭生活の困難⇒学校教育での不利が悪循環のかたちで連結しているメカニズムの存在が指摘されているが、近年の経済状況、雇用の不安定化がさらに厳しく悪循環を規定していることがわかる。

「法失効効果」：2002 年まで継続された同和対策事業の根拠となる法律が失効したことにより、教育を含む多くの点でサポートが失われ、様々な形で影響が現れていることがわかる。

「地域効果」:「高学歴、経済的に余裕のある人は出て行ってしまう」、「背広着て働くやつはよそに出て行く」、「ここの子はスーツ姿の大人を見たことがなく、『学校行かんでも、土方やったらええし』と話している」、「離婚して戻ってくる子が多い」など、住民の流出入や住民構成がもたらす影響に言及する語りが見られる。住民個々の属性の総和を超えた創発特性としての「地域効果」（neighbourhood effect に関する多数の研究が蓄積されている）の有無については確認できないが、地域状況が大きな要因となっていることがわかる。

なお、上記したのは達成を阻む方向で作用する「地域効果」であるが、今回の調査で訪れた地域の中には、住民が教師と連携し、地区外の「しんどい」背景を持つ子どもも巻き込んだ支援活動で成果をあげているケースもある。志水宏吉、高田一宏らが重視する「つながり」、「社会関係資本」の力が発揮されるという、ポジティブな「地域効果」と言えるだろう（高田 2008）。

○部落外の「貧困と教育」を捉える手掛かり

貧困が拡大し、子どもたちの学力や進路に大きな困難が現れている。日本においても、この問題についてようやく関心が集まり対策が実施され始めたところだが、それらが有効であるためには、当事者の生活や意識に即したものである必要がある。それを考える素材、手掛かりとして部落での調査の知見を用いることができるのではないだろうか。

報告者は以前、学校から早期に背を向け「遊び」中心の生活に没入していくプロセスを、プル・プッシュ要因、ブレーキの機能不全に分けて整理したことがある。これは、部落のつながりを介して紹介された中卒、高校中退の若者たちからのインタビュー記録を中心に、他の対象者の語りや他の調査研究の知見を素材として整理したものである（西田 2012）。

今回の調査からは、先に「地域効果」として整理した点を取り上げたい。

貧困・社会的排除問題は地域的に偏在・集中して現れることが知られており、我々が行った国勢調査データを用いた分析からも、低学歴や失業率などを指標として部落の平均値以上に困難さが現れた地域が多数存在していることが確認された（大阪府府民文化部人権局 2014）。

「安定層が出て行ってしまう」、「高達成のモデルがない」、「困難層が入ってくる（戻ってくる）」という指摘を、当該地域の関係者から聞き取ったこともある。「貧困と教育」をめぐる対策の一つの焦点として、地域社会におけるその現れとメカニズム、ふさわしい支援のあり方の検討が必要である。

○今後の課題

部落の教育達成をテーマとした調査研究は、部落外に確固として存在する不平等問題を軽視してきたのではないか、という指摘がある。そうした批判は厳しく受け止めるべきであり、また、部落で蓄積された生活ー学力調査の成果が、階層と教育、不平等と教育に関する研究で活かされつつある。

本報告では、部落で蓄積してきた「生活スタイルと教育」調査の知見を、広く「貧困と教育」をめぐる研究と実践に活かす可能性を提起した。

さらに、住宅の形態や住民の社会経済的背景が近い部落内外の地域間での比較検討を通して、部落の固有性について見出すことも可能になるだろう。

文献

部落解放・人権研究所編 2001『部落の 21 家族』解放出版社
西田芳正,2012,『排除する社会・排除に抗する学校』大阪大学出版会
大阪府府民文化部人権局 2014『国勢調査を活用した実態把握報告書【第一次】』
高田一宏,2008,「同和地区における低学力問題」『教育学研究』75（2）
Maarten van Ham,et al.eds.,2013, *Understanding neighbourhood dynamics*, Springer

「こどもの貧困」に対する教員の意識と人権教育

－小・中学校教員調査を通じて－

伊藤悦子（京都教育大学）

1.問題の所在

「子どもの貧困対策推進法」が施行されたことにより、福祉政策がスタートしたが学校教員の動きは速いとはいえない。そうした教員の「貧困に対する鈍感さ」については教員の階層性（西田 1996）の問題や、特別扱いを是認しない学校文化の課題（盛満 2011）、教員の持つ「リベラルな他者化の視線」（山崎 2014）などがその要因として指摘されている。

一方、神村（2014）は人権教育の歴史のなかで培われた教師役割認識が若手教員にも継承され、貧困問題への対応に人権教育の手法が活かされる可能性があることについて言及している。

確かに、同和教育は 1950 年代には貧困と闘い、長期欠席問題の解決に取り組んできたし、1960 年代には学力格差是正、高校進学率の格差是正に取り組み、一定の成果を挙げてきた。これらの実践を踏まえて形成された「同和教育」、その発展としての「人権教育」がどこまで継承されているか、教員はどのようにそれを身につけるのかを明らかにすることが必要である。本稿は教員への質問紙調査に基づき、人権教育と子どもの貧困問題への取り組みとの関係性を明らかにすることを目的としている。その際、同和教育が「差別の現実から学ぶ」という言葉に表されるように、被差別の立場の保護者との接触／交流から学んできたことに着目して、交流と人権教育への意見との関連性を検討した。

2. 調査の方法と内容

2.1 調査対象と配布方法

京都市内の小学校教員 386 名、中学校教員 305 名、合計 691 名。

中学校教員に関しては中学校長会人権教育部会の協力を得て、所属する 16 中学校に質問紙を配布。二週間据え置き、各教員が封筒に挿入のうえ回収。2015 年 12 月から 2016 年 1 月に実施。

小学校教員も小学校長会の特別委員会人権教育推進委員会の協力を得て、所属する 18 小学校で実施。回収数を中学校と同じぐらいにするため、ほかに 9 小学校に個別依頼して協力していただいた。調査実施期間は 2016 年 1 月末から 3 月初旬で、方法は中学校と同じである。

中学校も小学校も旧同和関係校が含まれているが比率的には多くない。

2.2 調査内容

社会問題の解決に対する考え（10 項目）、教職観（10 項目）、教育実践に対する態度（15 項目）、人権教育に関する意見（10 項目）、校種、年齢、勤続年数、性別、勤務校経験、校務分掌経験、マイノリティ保護者との交流経験、影響を受けた研修会等

3. 結果と考察

3.1「人権教育に関する意見」

10 項目の質問に対して因子分析をした結果、次ページの表のように 3 因子が抽出された。第一因子は同和問題学習のみならず人権学習も不要とし、人権教育に自ら関わらないという態度であることから「人権学習不要・無関係論」とした。第二因子はこどもの貧困問題にかかわる設問である「家庭背景に起因する学力差は学校ではどうしようもないと思う」を中心に人権教育は理想論であって実際には実行できないという認識を示しているため「教育保障懐疑論」と名づけた。第三因子は「さまざまな事情のな

かで通っている子どもを支えるのが人権教育である」に示されるように人権教育を教育保障としてとらえるとともに、教育の基本としていることから「人権教育ベース論」とした。当然、第一、第二因子と第三因子は逆の相関を示している。

この三因子と属性との関係を明らかにするため、「そう思う」から「そう思わない」までの４段階で尺度得点を算出し、尺度得点平均値の差の検定（校種、年齢、勤務経験等）をした。その結果、三因子とも年齢で有意差を示した（例：教育保障懐疑論×年齢　F 値 7.78　尺度得点 20 歳代 2.22、50 歳代以上 2.03 など)。若い教員の方がこどもの貧困問題への取り組みに消極的だと解釈できる。

さらに、勤務した学校の経験、校務分掌経験、マイノリティ保護者との交流についてそれぞれ差の検定を行った結果、旧同和関係校の勤務、同和教育主任の経験、被差別部落や在日韓国・朝鮮人保護者との交流の有無によって差が生じることがわかった。特に保護者との交流は、障害のある保護者や定住外国人の保護者も第一、第二因子と関連していた。

3.2「人権教育に関する考え」と「社会問題の解決に対する考え」「教職観」「教育実践に対する態度」との関係

「社会問題の解決に対する考え」「教職観」「教育実践に対する態度」についての回答を因子分析し、それぞれ因子を抽出し、相関をみた。

すなわち、社会問題の解決については「自己責任」「行政委託」「協力解決」の因子が抽出され、貧困を自己責任ととらえる「自己責任」因子と「人権教育懐疑論」はやや強い相関を示した（r=0.343,p<0.01)。

また、教職論については教職を授業に特化し、その専門性を重んじる「教科専門職論」がやはり「教育保障懐疑論」とやや強い相関を示した（r=0.365, p<0,01)。

「人権教育ベース論」は「行政委託」にマイナスの弱い相関を示したものの、「社会問題の解決についての意見」や「教職観」については全体に相関は弱く屹立している。それは「人権教育ベース論」が地区住民とのかかわりのなかで形成された独自の「教育観」であることを示している。

4. おわりに

本調査は人権教育観が研修や同僚による相互教育のみならず地域住民や保護者からの学びでなされていることを明らかにした。子どもの貧困対策に取り組むに際して、人権教育の継承とともに校区の認識の深化と保護者からの学びが必要であることが提起された。

参考文献

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』94

盛満弥生（2011）「学校における貧困の表れとその不可視化」『教育社会学研究』88

山崎鎮親（2014）「教師からみる子どもたちの学校体験、『他者化』の視線を中心に」長谷川裕『格差社会における家族の生活・子育て・教育と新たな困難』

項目名	因子			因子名
	1	2	3	
⑤同和問題学習はいまさらする必要がない。	**0.837**	−0.094	0.065	
⑦道徳教育をすれば人権学習をする必要はない。	**0.815**	−0.113	−0.011	人権学習
⑥同和問題学習は難しいのでしたくない。	**0.62**	0.02	−0.086	不要・
⑧「同和教育の継承」の意味がわからない。	**0.489**	0.086	−0.06	無関係論
①人権教育は人権教育主任の仕事である。	**0.418**	0.184	0.112	
②人権教育は学校全体で取り組むことである。	**−0.397**	0.059	0.157	
③子どもの人権尊重を言い過ぎると教育ができない。	0.158	**0.558**	0.08	
⑪一人一人の子どもを大切にすることは実際には不可能だ。	0.037	**0.527**	−0.116	
⑭家庭背景に起因する学力差は学校ではどうしようもないと思う。	0.016	**0.523**	−0.044	教育保障
⑫人権教育について教員同士の考え方に違いが大きいと思う。	−0.177	**0.459**	0.068	懐疑論
⑬人権教育が大切だというのは、教育委員会の建前に過ぎない。	0.245	**0.428**	−0.026	
⑮様々な事情のなかで通っている子ども達を支えるのが人権教育である	0.006	0.052	**0.674**	
④一人一人のこどもを大切にすることが人権教育である。	0.048	−0.058	**0.602**	人権教育
⑩「差別の現実から学ぶ」とは教員の価値観を問い直すことである。	−0.103	0.117	**0.371**	ベース論
⑨人権教育は教育の基本であって、特別なことではない。	0.004	−0.08	**0.335**	
因子抽出法: 主因子法				
回転法: Kaiser の正規化を伴うﾌﾟﾛﾏｯｸｽ法				
a 6回の反復で回転が収束しました。				

地方における子どもの貧困

盛満弥生（宮崎大学）

１．はじめに

本報告は、地方における子どもの貧困実態把握にむけて宮崎県内で行っている調査研究の中間報告である。具体的には、(a)既存の公式統計データ等の再分析、(b)宮崎県内において生活困窮世帯の子ども・保護者への支援活動を行っている各分野の支援者、行政・学校・福祉関係者等へのインタビュー調査で構成されるが、今回の報告では(a)の結果を中心に、地方における子どもの貧困の構造の一端を実証的に明らかにすることを試みる。

子どもの貧困問題に関しては、都市部についてもまだ十分な研究蓄積が無いなかで、地方の実態は特に明らかにされていない。宮崎県も例外ではなく、様々な指標から子どもの貧困状況が深刻化していることがうかがえるものの、「貧困」に関連する体系的な調査はほとんど行われておらず、具体的な状況は把握されていない。2014 年 8 月に閣議決定された「子どもの貧困対策の大綱」では、学校を子どもの貧困対策のプラットフォームとして位置づけ、県や各市町村が支援策を講じていくことが掲げられた。支援策がより地域の実態をふまえたものとなるためにも、都市部とは異なる傾向をもつ可能性がある地方における子どもの貧困の実態把握に向けた調査研究が急がれるところである。こうした問題意識から、筆者は宮崎県を主な対象地域とした調査研究を 2013 年から開始している。

２．宮崎県の地域特性

宮崎県は 9 市 14 町 3 村で構成され、人口は約 110 万人、約 46 万世帯が暮らしている。面積は約 7,700 ㎢で全国 14 位の広さである。県土の約 75%を森林、約 9%を農地が占め、居住地域は太平洋側の平野部に集中している。2015 年の産業別就業者比率は第一次産業：9.7%、第二次産業：20.8%、第三次産業：69.5%。第一次産業の割合は減少傾向にあるものの全国有数の農業県の 1 つである（全国平均 4.1%・8 位）。

温暖な気候と緑の豊かさに加え、「温かな県民性に育まれた人や地域のつながり」も特徴である。2016 年 3 月に策定された「宮崎県子どもの貧困対策推進計画」の基本方針にも「本県には、県民性が総じて温かであることや、人や地域の繋がりが残っていることなど経済的な数値では比較できない優位性があります。」と述べられている。

全国と同様に晩婚化・未婚化・少子高齢化が進行しているものの、宮崎県の平均初婚年齢は比較的若く、合計特殊出生率は 1.72（2015 年値）と全国でも上位の高水準を維持している（にもかかわらず、2016 年に集計方法が変更されるまでは保育所待機児童数は「ゼロ」であった）。人口構成を見ても、15 歳未満の比率は 13.5%と全国 5 番目の高さであり、比較的子どもの多い自治体と言える（15～64 歳：57.1%・40 位、65 歳以上：29.4%・18 位）。

宮崎県内の公立小中学校・高校の本務教員の 7 割が 40～50 代であり、ベテラン教員の割合が高い。全国学力調査の分析による「いい子どもが育つ都道府県ランキング」では毎回上位に位置づいている。長期欠席率・不登校率も低い水準を保っており、小学校の不登校率は例年最下位をキープしている。ただ、県内の公立小・中学校では学力の低下や格差の拡大が問題化してきている。

３．宮崎県の経済状況

宮崎県労働局によると、2016 年 6 月の有効求人倍率（季調値）は 1.26 倍（全国 1.37）で集計を開始して以来の最高値となっており、「雇用失業情勢は、着実に改善が進んでいる」。完全失業率は、2015 年段階で 3.2%（全国平均 3.4%）。生活保護受給者数は 2008 年度から 2012 年度にかけて急増し、2014 年度時点で 17,768 人、そのうち 1,995 人が 18 歳未満である。

経済格差の大きい都市部に比べ、宮崎県のような「全体的に低所得」である地方では貧困の問題はより見えづらい。内閣府の発表によれば、宮崎県の 2013 年度の 1 人あたり県民所得は約 241 万円であり、沖縄県（約 210 万円）や鳥取県（約 234 万円）・鹿児島県（約 240 万円）に次いで低い水準にある（全国平均は約 307 万円）。宮崎県庁ホームページの企業誘致の案内のなかでは、皮肉にも賃金水準の低さが“宮崎のセールスポイント”の 1 つとして謳われているほどである。

４．宮崎県の子どもの貧困の現状

経済基盤の脆弱さ以外にも、離婚率・自殺率・自己破産率の高さなど、貧困とつながる要素は多い。母子世帯数は 1991 年以降増加し続けており、2012 年にはその数が約 1.4 倍となった。2015 年の国勢調査の結果では、2005 年は 7.9%であった「女親と子供から成る世帯」の割合が 9.3%とな

っており、割合も増加幅も全国平均に比べて大きい（全国：7.1%から7.8%）。

就学援助を受ける児童生徒数も増加し続けている。2004 年度の 10,131 人から 2013 年度の 13,620 人と 10 年間で約 1.3 倍に、就学援助率は 9.40%から 14.74%に増加。特に、2008 年度からの 5 年間は、就学援助率が 10.93%から 14.46%へ 3.53 ポイント増加し、沖縄（4.11）、鹿児島（3.72）に次いで全国で 3 番目に高い増加幅となっていた。18 歳未満の生活保護受給者数も近年急増しており、2008 年度から 2014 年度の間にその数が約 1.4 倍になっている。戸室（2016）の調査でも、宮崎県の子どもの貧困率は全国6位（19.5%・2012 年値）と高い水準であり、約 20 年間で 7.6 ポイント上昇していることが指摘されている。

宮崎県内各市町村の 2009 年度時点の就学援助率を見ると、特に援助率が高いのは山間部や農林漁村の過疎地域となっており、人口の多い中核市の援助率が高くなる大都市圏の傾向とは異なっている。子どもの貧困に関する議論の中では「社会的孤立」や通塾・大学進学などの可否といった「教育機会」が問題になることが多いが、宮崎県内で就学援助率が特に高い地域では、地域住民間の「つながり」は未だ根強く、通塾や大学進学が都市部のように「あたり前」とはなっていないと推察される。こうした状況下での子どもの貧困実態はどのような特徴が見られるのか、また「学習支援」に焦点が当たりがちな子どもの貧困対策が宮崎県のような特徴を有する地域ではどのようなものが求められるのか検討する必要がある。そこで以下では、「教育機会」に関わって、中学・高校卒業時の進路に着目し、現時点までに得られた知見を示しておく。

下の表は、生活保護世帯の子どもたちの高校・大学等への進学率の相対的低さを示すために県が作成した資料である。そもそも一般世帯においても全国平均とは大きな隔たりがあり、地域間格差が既にある中での格差となっていることがわかる。

表：子どもの進学率（2014 年度）

		一般世帯	生活保護世帯
宮崎県	高校	98.0%	83.3%
	大学	66.9%	25.5%
全国	高校	98.7%	91.1%
	大学等	74.9%	31.7%

（出典：宮崎県福祉保健部国保・援護課 2016 を元に作成）

高校や大学等へ進学しない層のほとんどが就職することになるため、宮崎県の中卒および高卒時の就職率は全国と比較して高い（中卒時：0.65%・全国 6 位、高卒時：30.2%・全国 5 位）。さらに特徴的なのは「県内就職率」の低さである（中卒時：87.3%・全国 29 位、高卒時：54.0%・全国 47 位）。近隣他県への通勤が容易な地域であれば大した特徴ではないが、県外への交通の便が悪く「陸の孤島」と称される宮崎県においては他県への進学・就職は実家や地元を離れることを意味する。中卒・高卒時の就職が必ずしも家庭の経済的困窮を理由に選択されているわけではないが、「家計を支えるため」「学費が用意できず進学が叶わなかったため」十分な蓄えや支えも無いまま県外に出ていくことになる若者も少なくない。

また、「家はある、畑も山もある。でも、進学費用は出せない。」というケースを宮崎県内で何度か耳にした。こうした進学の難しさは、都市部中心の貧困実態調査では浮かび上がってこない側面であろう。学校現場からは、中学校の進路面談で、地元に残って家の仕事を継いでほしいと願う親から、「あまり勉強させないで」と要望があるとも聞く。地方では大学等への進学は単に家庭の経済的事情だけでなく、いわゆる後継者問題、頭脳流出・人材流出の問題と隣り合わせでもある。こうした状況は、地方では決して珍しいものではなく、古くから抱えてきた教育課題・雇用問題であり、現在の「奨学金制度の充実」や「放課後学習支援」が目玉となっている貧困対策としての教育支援では十分な効果を発揮しない可能性がある。

※詳細な分析結果・出典等については、当日配布する資料をご覧ください。

【引用・参考文献】

・宮崎県 2016「平成 27 年度国勢調査抽出速報集計結果（宮崎県関係分）」
・宮崎県福祉保健部国保・援護課 2016「宮崎県子どもの貧困対策推進計画」
・宮崎日日新聞社「だれも知らない」取材班 2015『だれも知らない―みやざき子どもの貧困―』宮日文化情報センター
・盛満弥生 2015「『見えにくい』貧困に学校はどう対処するか―宮崎県における子どもの貧困問題の課題と展望―」『部落解放』716 号
・志賀信夫・畠中亨（編著）2016『地方都市から子どもの貧困をなくす』
・戸室健作 2016「都道府県別の貧困率、ワーキングプア率、子どもの貧困率、捕捉率の検討」『山形大学人文学部研究年報』第 13 号

【付記】本報告は JSPS 科研費補助金・若手（B）「地方における子どもの貧困に関する教育社会学的研究」（平成 27～28 年度、課題番号：15K21246、研究代表者：盛満弥生）の研究成果の一部である。

生活困難層の子育て・教育をめぐるレジリエンスの検討
－Ｂ市Ａ団地の保護者対象質問紙調査より－

○仲嶺　政光（富山大学）
○山田　哲也（一橋大学）
井上　大樹（札幌学院大学）
○福島　裕敏（弘前大学）
○山本　宏樹（東京電機大学）

第１節　問題の所在

本報告は、共同研究プロジェクトの一環として、北日本の地方都市B市に位置する大規模公営団地A団地の住民を対象に、2015年度に実施した保護者質問紙調査の分析結果を示すものである。

2000年代以降、日本においても教育上の格差に関する研究が精力的に展開されるようになった（苅谷2001、苅谷・志水編2004、Benesse教育研究開発センター2008、お茶の水女子大学2014、2015など）。質問紙調査や学力テストデータを用いた統計的な分析だけでなく、質的な調査方法を用いた研究にも一定の蓄積がある（浅井編2008、西田編2011、林2016など）。

これらの質的研究の多くは、典型的な事例、具体的には経済的に厳しい状況におかれた「子どもの貧困」に着目する傾向がある。貧困をめぐる経験を子どもの視点から把握することを目指すT.Ridgeの研究（Ridge2002=2010）、ミドルクラスとワーキングクラス・貧困層の保護者の子育て様式の違いに着目したA.Lareauの研究（Lareau2003,2011）など、貧困状況に直面した人びとの抱く困難や対処のあり方をなるべく当事者の視座に内在して描き出すことを企図した海外の諸研究の影響を受けながら、日本でも「子どもの貧困」を対象にした研究が着実に進展している。

上記に示す諸研究が蓄積されるなかで、保護者の社会経済的な地位（ＳＥＳ）が子育てや教育に与える影響が明らかになるとともに、とくに不利な立場にある人びとがどのような困難に直面しており、その背景にはいかなる構造的な要因があるのかが解明されつつある。

「子どもの貧困」をテーマとしたこれまでの研究は、貧困の世代間再生産の実態を明らかにしてきた。他方で、経済的に厳しい状況にある人びとが、様々な困難をどのように乗り越えようとしているのか、また、そこで一定程度「うまくいった」場合に、それを可能にした条件は何かを明らかにしてゆくという研究上の課題は、西田編（2011）などでも追求されているものの、実態の解明に比べると相対的に手薄で、いまだ展開の途上にある。

こうした問題意識に基づき、本報告では、質問紙調査データの分析を通じて社会経済的に厳しい状況におかれている「生活困難層」が、自らの子育て・教育についていかなる困難に直面しているのかを明らかにする。そのうえで、厳しい状況のなかで困難の乗り越えに一定程度成功しつつあると考えられる事例に着目し、かれらが困難にどのように対処し、その乗り越えを図っているのか、生活困難層のレジリエンス（柔軟さ・回復力）の内実とそれが可能になる条件の解明を試みる。

「レジリエンス」概念は心理学的な研究で用いられることが多いが、この概念にあえて着目する理由は、①経済上の制約に起因する様々な困難を乗り越える際に、当事者がおこなう創意工夫の独自性やその背後にあるかれらに固有な論理を把握しつつ、②レジリエンスの社会的な規定要因を解明することで、逆境に立ち向かう力を個人の内面に還元せず、こうした力の発揮を可能にする社会的な条件を明らかにしたいためである。

なお、本報告のもとになる共同研究プロジェクトでは質問紙調査対象者の同意を得てインタビューを実施しているが、こちらは現在も調査が進行しているため、今回の報告では質問紙調査データのみを用いて分析を行っている。したがって、本報告は中間報告的な性格をもつ点に留意されたい。

（山田 哲也）

第２節　調査の概要

１）Ａ団地調査（14 年調査）・全体の概要

わたしたちは、A団地を対象に 1989 年・2009 年・2014 年開始［現在も継続中］の３つの調査を実施してきた。「14 年調査」は①「09 年調査」対象者の継続インタビュー調査、②A団地住民を対象とした保護者質問紙調査＋インタビュー調査（14 年新規調査）、③学校教員対象の質問紙調査＋インタビュー調査から構成されている。なお、「89 年調査」に関する詳細は久冨編(1993)、「09 年調査」は長谷川編（2014）を参照のこと。

２）保護者対象質問紙調査（Public Housing Survey：PHS）の概要

「14年調査」の一環として実施された保護者対象質問紙調査（PHS）の概要は、次頁に示す通りである。

図表2－1　保護者対象質問紙調査の概要

実施時期：2015年12月～2016年1月
調査対象者（末子の年齢で対象者を選択した） 就学前の子どもを持つ保護者　243名 小学校～高校生（18歳）の子どもをもつ保護者　544名　［合計787名］ （Ａ団地住民の該当者すべてを対象にした悉皆調査）
回収率 就学前の子どもをもつ保護者　67名（回収率27.6%） 小学校～高校生（18歳）の子どもをもつ保護者　154名（回収率28.3%） （回答者全体221名・全体の回収率は28.1%）
主な質問項目 基本属性（本人・その両親）／家族構成／幼稚園・保育所への要望（就学前調査のみ）／子どもの普段の様子／子育て・教育支援ネットワーク／子育ての基本方針／子育ての要望／文化資本／学校との関わり（小～高校調査のみ）／学校への期待（小～高校調査のみ）／教育費支出／教育期待／主観的幸福感／トラウマ経験／社会的ネットワーク・社会関係資本／年金・手当・生保などの受給状況／世帯収入／格差是正に対する意識

（山田 哲也）

第３節　Ａ団地住民にみられる特徴：JGSSデータとの比較から

大規模公営団地Ａで子育てをする親たちが日本の子育て中の親の一般像と比べてどのような特徴を有するのかを検討するために、PHS2015とJGSS 2010の比較を行った。

JGSSの比較対象は、末子が18歳以下の親（全1364件，（A調査715件，B調査649件））であり、回答者年齢、回答者性別、末子年齢の３変数を説明変数として傾向スコアを算出し、1対1でキャリパー・マッチングを行った（JGSSのA調査とB調査のいずれかのみで用いられた質問項目の場合は、該当調査からマッチングを行った）。

PHS側で回答者年齢不明等のケースが含まれているため有効回答者数は215名であり、そのすべてにマッチングが成立した（詳細は当日配付資料を参照のこと）。比較結果は以下のとおりである。

まず、親と同居している割合が、JGSSでは27.4%であるのに対して、PHSでは2.8%と著しく少ない（McNemar（両側），n = 428，p = .000）。

①地域、②余暇、③家庭、④家計、⑤友人、⑥健康、⑦配偶者の７つに関する満足度を５件法で尋ねたが、PHS側に①地域・④家計に対する満足感が低い傾向があった（ともにWilcoxon符号付順位検定（両側），p =.000）。それ以外の５つについては統計的に有意な差は見られなかった。

今後の居住意向（4件法）についても「①すぐにも他の地域に引越したい」「②できれば他の地域に引越したい」がJGSS 13.9%に対し、PHSは41.8%となっているなど住環境に対する不満が有意に高い（Wilcoxon，n = 426，p =.000）。

幸福感（５件法）についてはJGSS（A）で「⑤非常に幸せ」を選んだ者が29.4%であったのに対し、PHSでは19.1%となっているなど、PHS側で幸福感の低い者の割合が有意に高くなっている（Wilcoxon，n = 428，p = .005）。

過去５年間のトラウマ回数については、1度も経験がない者の割合がJGSS 39.3%、PHS 23.3%。3回以上の者はJGSSで14.0%、PHSで20.9%となっているなど、トラウマを持つ者の割合が有意に高い（Wilcoxon，n = 428，p = .002）

一般的信頼（４件法）については「④ほとんどの場合、信用できる」と答えた者がJGSS(B)の13.5%に対してPHSは5.7%である等、人間不信を抱く者の割合が有意に高い（Wilcoxon，n = 424，p = .000）。

①政治団体、②ボランティア団体、③宗教団体、④地縁組織（町内会・自治会など）の４種について所属の有無を尋ねた結果、PHSでは①政治団体と③宗教団体への所属が多い一方で④地縁組織所属者が少なかった（詳細は当日配付資料参照のこと）。

15歳時の家計状況（5件法）については「①平均よりかなり少ない」と答えた者がJGSS4.7%、PHS 15.1%である等、個別の差異は見られたが総体として見た場合には統計的有意差は存在しなかった（Wilcoxon，n = 394，p =.191）。

格差是正政策に対する賛否（5件法）については「賛成」とする者がJGSSの25.6%に対してPHSでは44.9%を占めるなど、PHS側に支持者が多かった。（Wilcoxon，n = 428，p =.000）　（山本宏樹）

第４節　経済的状況が子育て・教育に与える影響

１）家族の経済状態の把握とその分布

家族の経済状態を分類するにあたって、以下のような作業をおこなった。（ｉ）相対的貧困層の把握：相対的貧困層とは、等価可処分所得（世帯の可処分所得を世帯人員の平方根で割って調整した所得）の中央値の半分（貧困線）に満たない世帯である。小澤（2014）はインタビュー調査にもとづき、生活保護の最低生活費をもとに世帯類型をおこなっているが、本調査では各人の年齢（特に子どもすべての学年段階）等を把握することができないため、一人世帯の貧困線122万を基準に、世帯人員数別の貧困線を推計し、それを下回る世帯を相対的貧困層とした。（ⅱ）経済状態の三区分：先の小澤にならい、生活・労働実態を考慮して、①生活保護・障害年金受給者層（41世帯）、②保護者の少なくとも一方が就労していながら貧困線以下の生活を強いられている相対的貧困層（40世帯）、③保護者の少なくとも一方が就労していて、かつ貧困線以上の生活を送っている非相対的貧困層（109世帯）の三つに区分した。なお、

保護者のいずれも就労いない貧困線以下の世帯５件と、年収または配偶者の就業状況が無回答で分類できなかった26件については分析から除外した。

図表4-1 経済状態三区分別世帯年収の分布

	～100万	～200万	～300万	～400万	～500万	600万～	合計
生保等受給層	6.7	26.7	36.7	20.0	6.7	3.3	30
相対的貧困層	0	35.0	55.0	10.0	0	0	40
非相対的貧困層	0	0.9	14.7	43.1	27.5	16.5	109
合計	1.1	12.8	27.4	31.8	17.9	6.7	179

図表4-１には、各層の年収の分布を示した。生保等受給層では年収を回答していない者11名が除外されているため、正確な比較はできないが、生保等受給層と相対的貧困層は重なりが少ない一方、非相対的貧困層は300万以上が大半を占めている。また、表は割愛するが、家族類型別にみると、両親家族の７割が非相対的貧困層であるのに対して、母子・父子家族ではその値は3割強と少なく、４割が生保等受給層、２割が相対的貧困層である。

2)子育て・教育への影響

一元配置分散分析により、経済状況別の子育て・教育に関する各質問項目の平均値をみた場合、経済状態にもとづく有意差がみられたのは170項目中 17 項目と、全体としてみればそれほど多くない。しかし、その半数にあたる９項目において、生保等受給層と非相対的貧困層との間に有意差がみられた。前者の方が子どもの心身の健康、学校・園楽しみ、友だちと仲良く、屋外で遊ぶ、決まった時間に起きる等に対する肯定的回答が少なく、上級学校への進学希望も低い。また生保等受給層は、他に比べて、習い事をしていない者が多く、職場の人から情報を得ることも少ない。一方で、相対的貧困層の学校的成功に対する関心の高さがうかがえる。TV やゲームの時間を制限、「勉強しなさい」という、悩み等を先生に相談、教育費が負担等に対する肯定的回答が高く、また３つの層のうち、子どもの成績が良いとする者も多い。

このように、経済状況による子どもの状況などの違いがみられた一方で、相対的貧困層の独自の学校への期待と子育て・教育の在り方が明らかになった。（福島 裕敏）

第５節　保護者の文化資本と教育戦略

子育て・教育の達成度を大きく規定する要因として、文化資本（ブルデュー）があげられる。保護者の持つその資力を背景に、子ども世代の文化的素養や学力水準が規定されてくる。本節では、生活困難層子育て世帯の有する文化資本の様態がどのようなものかを明らかにし、その中で生まれつつあるレジリエンス、すなわち何らかの社会的位置の上昇・回復に結びつく条件を考察していく。

本節で扱う文化資本は、保護者の学歴（制度化された文化資本）と、文化資本に関する質問項目を投入して実施した主成分分析の結果（第１主成分を「文化伝達成分」と名づけた）である。ケースごとに成分得点を算出し、文化資本量の高さを把握することにした。

図表5－1 文化資本に関する主成分分析結果

	第１主成分	第２主成分
絵本の読み聞かせをしている	**0.70**	-0.37
博物館や美術館に連れていく	**0.62**	0.18
手作りのお菓子をつくる	**0.61**	-0.15
文字や数などを教えている	**0.59**	**-0.46**
テレビでニュース番組を見る	**0.50**	0.17
文学作品や詩集、絵画がある	**0.48**	0.38
新聞をとっている	0.21	**0.66**
家にはパソコンがある	0.20	**0.53**

因子抽出法：主成分分析／説明率43.1%

１）学歴：緩慢な上昇傾向

まず、父／母、祖父／祖母の最終学歴についてみてみよう。質問紙回答者の父母（子どもからみて祖父母）の学歴は中卒が32%／29%、高卒が34%／42%となっており、その後の進学率は10%前後である。これに対し子どもの父母の学歴をみると、中卒が13%／19%、高卒が47%／45%、その後の上級学校進学率は32%／27%にのぼる。このように、祖父母世代→父母世代にかけて上級学校への進学率が上昇しており、文化資本の蓄積傾向が見出される。とはいえ、父母の進学率は、1992年度全国の大学短大進学率38.9%の半分以下と低い水準にとどまり、その上昇には「緩慢さ」が認められるため、世代間の学歴上昇が何らかの有利さに結びついているとは言いがたい。加えて、高校中退率も高い値を示している（1989年度全国平均で2.2%に対し8.6%／15.5%と４～７倍にのぼる）。

このような父母世代における学歴状況から、次世代である子どもの進学課題について、①高校を無事卒業すること、②何らかの上級学校への進学を果たすことが目指されることになる。子どもへの進学希望は、多い順で４年制大学以上卒36.7%、専門学校卒22.6%、高校卒24.4%、短大・高専卒5.9%となっており、さらなる上昇志向が窺える。

２）教育戦略：団地内格差の存在

A団地における子育て世帯には、父母学歴の高さと文化伝達成分得点に対応した内部格差が存在

し、そのことがレジリエンスの芽生えと表裏一体の関係にある。そもそも父／母の就学年数の間には正の相関があり、似通った学歴どうしのカップルで家族が構成されている（母親の就学年数と文化伝達成分の間にも正の相関がある）。そして子どもに期待する就学年数の長さと父／母就学年数、及び文化伝達成分得点との間にも正の相関がある。

文化伝達成分に着目すると、成分得点が高いほど家庭での秩序ある生活、良好な学校・園生活、学業成績の良さに結びついている。成分得点の高い層は、自身世代の生活困難層への所属→子ども世代での中間層化を果たしつつあるようにみえる。その一方、現段階では明確になっていないが、上級学校進学に頼らず、何らかの形で「手に職」をつけることで子どもの自立を目指す層／その階層文化が存在することがインタビュー調査の中で示唆されている（前馬2014）。この層には現在どのようなレジリエンスが確認できるのか、ということが課題として残る。（仲嶺 政光）

第６節　子育て・教育支援ネットワークにみられる特徴と社会的機能

１）支援ネットワークの現状

質問紙では、①精神的な支援、②必要な情報の提供、③託児、④物質的な支援、⑤金銭的支援（借金も含む）と、５つの異なるリソースの提供を受けたことがあるか、その相手は誰かを尋ねている。

A団地住民の子育て・教育支援ネットワークには以下のような特徴が認められた。第一に、「団地以外に住む親戚」は情報提供を除くすべての支援について、最も選択されることの多い項目であった。団地の外に住む親族の存在が子育て・教育支援ネットワークの要になっている状況が窺える。

第二に、友人によるサポートは親戚に次いで有効な支援の源になっており、精神的支援、情報提供、物質的支援の提供者として上位を占めていた。

第三に、親族や友人と異なり、「保育園・幼稚園・学校などの先生」は精神的支援、情報提供者として位置づけられていた。

第四に「専門職の人」や「役所の担当者」は他の項目と比べて選択される割合が低く、その役割も精神的支援・情報提供者に限定されていた。「職場の人」も同様の位置にあるが、専門職や役所の担当者と比べると情報提供者として選択される割合がやや高く「団地以外に住む親戚」に近いポジションにある。

２）支援ネットワークが果たす社会的機能

支援を受ける相手の項目数平均値を「経済状態三区分」別に比較したところ、統計的に有意かつ系統的な差は認められず、本人・配偶者学歴についても同様であった。

広範な支援ネットワークを持つ層は、就学前段階にある子どもが「小学校入学後のことを不安に感じる」と答える割合が少ないものの、それ以降の学校段階にある子どもの進学・就職に関する不安についてはそのような差は見られない。学業成績については、ネットワークの範囲が狭い層で上位と下位に二分する傾向が認められ、社会関係資本を活用しなくても手厚い教育が出来る人びとと、そうでない層が混在している様子が窺えた。

３）「孤立無援者」の分析（略）

（山田 哲也）

第７節　子育て・教育をめぐるレジリエンスの検討

本報告では、幸福感や諸々の適応感を規定する要因のうちトラウマ経験や低所得の影響を考慮した際にプラスの影響を及ぼす要因を明らかにする。

結果の概略を述べると、親本人の幸福感(5件法)に関しては、トラウマ経験回数は確かに負の影響を与えるが決定的要因とはいえず、親本人や子どもの健康状態によって強く左右される。末子が就学前である場合は幸福感が高まり、ひとり親よりも不仲なふたり親のほうが幸福感が低い傾向がある。また生活保護受給者は生活保護を受給していない相対的貧困層よりも幸福感が高い傾向があり、文化資本も幸福感に対して正の効果を持つ。

親本人の健康状態は「子どもがわずらわしくていらいらしてしまうこと（4件法）」に対して負、「子どもが学校・園などに行くことを楽しみにしている（4件法）」に対して正の効果を有しているなど、ケース数が十分ではない点に留保が必要であるものの、手厚い社会保障や養育環境に対する支援が子ども世代のＱＯＬ保障に対して有効性を持つ可能性が示唆された。詳細は当日配付資料を参照されたい。（山本 宏樹）

［主要参考文献リストと省略箇所を含む詳細な資料は報告当日に配布します］。

謝辞　日本版General Social Surveys(JGSS)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、東京大学社会科学研究所の協力を受けて実施している研究プロジェクトである。また、本研究はJSPS科研費26285188の助成を受けている。

就学前後における子育ての階層差

大都市近郊家庭の聞き取り・訪問調査から

○伊佐夏実（宝塚大学）○敷田佳子（大阪医療技術学園専門学校：非常勤）
上田勝江（大阪大学大学院）○金南咲季（大阪大学大学院）志水宏吉（大阪大学）

1．はじめに

本発表では、就学前後の子育ての階層差の実態を質的アプローチによって明らかにし、子どもの学校生活とそれらがどのように関連しているのかを考察する。

近年、幼児期の教育のあり方と将来の達成の関係性が注目を集めている。グローバル化やニューエコノミーの進展により、学びに向かう姿勢や非認知的能力、ポスト近代型能力といった側面が、子どもの将来に与える影響が大きいことが指摘されている。なおかつそうした能力は、子どもが幼い段階で、家庭において形成されるという。このようにして小学校入学よりも前の段階で作られた格差は、学校教育を通して様々な形態を伴いながら維持ないし拡大する傾向にある。教育社会学の領域では、就学後の格差に焦点をあてた、学力や教育達成の階層差に関する研究がすでに数多く蓄積され、そこでは、家庭における資本の多寡や投資形態の違いが、格差生成の要因として挙げられている。一方で、日常的な相互作用まで含めた家庭教育のどのような側面が、なぜ、子どもの達成に影響しているのかについては、十分に検討されているとは言えない。

こうした議論は、貧困や格差といった社会問題を克服する上で、「人生前半の社会保障」としての公教育への投資の重要性を強調するとともに、ペアレントクラシーの時代における家庭教育の難しさを物語ってもいる。家庭教育そのものへの関心がこれまで以上に高まる中で、一方でそれは、子育ての責任を家族のみに背負わせ、親の役割を強調することにもつながりかねない危険性をはらんでいる。そのため、子育ての違いを親の意識の違いとして単純に片付けず、そこにどのような不平等が隠されているのかを露にするためにも、丁寧な議論が必要とされている。

本発表では、家庭における子育ての階層差を、聞き取りと家庭訪問の2種類の調査を実施することによって検討し、量的アプローチでは見えてこない家庭教育の全体像に迫ることを目的としている。われわれの関心に近い研究としてあげられるLareauの一連の研究では（Lareau 1989、2002、2003）、子どもの成長・発達に全面的な力を注ぐ「計画的な教化」（concerted cultivation）というミドルクラスの子育てと、子どもの自由に任せるような「自然な発達」（accomplishment natural growth）を促すワーキングクラスの子育てという、2つの対照的な子育て様式が見出されている。そして、こうした子育てスタイルの違いが、結果的には子どもたちの意識や学校でのパフォーマンスの違いにも影響しているのだという。

日本では本田（2008）が、母親を対象にしたインタビュー調査の結果から、日本の場合、Lareauが提示したような2つの子育てタイプへの明確な分離は見られず、日本における子育ての階層差はグラデーション上に存在していると指摘する。ミドルクラスの子育てとワーキングクラスのそれという2極の間にはどのような子育てスタイルのバリエーションがあるのか、それは家庭の資本とどのように結びついているのか、そして、子どもの学校生活どのように影響しているのか。本発表ではそれらを検討することで、現代日本の子育てをより多面的に把握することを試みる。さらに、就学前の年長時の段階から小学校入学後について、同一の家庭を継続的に調査することで、就学後の子育ての変化や特徴、子どもの学校生活について把握し、格差生成のプロセスに迫るとともに、その克服に向けた手立てについても提示したい。

2．調査概要

1）聞き取り調査

関西圏のA市教育委員会の協力を得て、市内の幼稚園・保育所に通園し、2015年度年長児（5歳～6歳）の保護者86名を対象に、1～2時間程度のフォーマルインタビューを実施した。対象者のほとんどは母親であるが、父親3名、祖母1名も含まれている。対象者の年齢は、30代が8割近くを占め、専業主婦層が多いため、利用している就学前教育施設はほぼ幼稚園となっている。父母の学歴構成では、父母ともに大卒（短大・大学院含む）が42家庭、父母ともに高卒（中卒・専門学

校含む）が 15 家庭、シングル家庭の 4 ケースについては、大卒が 1 家庭、高卒（専門含む）が 2 家庭、中卒が 1 家庭となっている。世帯年収は、聞き取り時に回答があったものに限るが、600 万円以上が28家庭、400万から600万円が20家庭、400 万円未満が 18 家庭である。本発表で使用するのは、父母ともに短大あるいは四年制大学、大学院を卒業している大卒家庭 42 ケースと、父母ともに中学校、高等学校、専門学校のいずれかを卒業している高卒家庭 15 ケース、そして、シングル家庭4ケースの合計61家庭のデータである。

2）家庭訪問調査

訪問調査は、聞き取り調査時に調査への協力を申し出てくれた家庭のなかから、学歴と世帯年収、職業、対象児の性別等を加味して選定した。対象は 13 家庭で、子どもはすべて幼稚園に通園している。2015 年 10 月から調査を開始し、月 1 回程度、1 度の訪問につき 3−4 時間程度滞在し、帰宅後の子どもの過ごし方や親子のやりとり、お金や時間の使い方の違いなどに焦点を置き観察を実施している。

3．子育ての４タイプ

就学前後の子育ての階層差について検討するにあたり、まずは、聞き取り調査のデータを用いて、年長児の段階での子育てのあり方を分類した。就学前の子育ては、家庭によって多少の温度差はあれど、小学校入学後の生活をある程度意識したものであった。そのため、学校生活への適応に関係すると思われる 2 つの指標を軸に、子育てを 4 つのタイプに分類した。

一つ目の指標は、「学習の管理」である。聞き取りを実施した保護者のほとんどが、小学校入学後に本格的に始める勉強を視野にいれ、読み書きや計算といった学習を行う機会を子どもに与えていた。そこで、「どの程度習慣的に学習しているか」、「学習の量はどれくらいか」、「ひらがな表や地球儀など学習財があるか」の 3 つの観点から各家庭の学習管理の様子を得点化し、0-3 点の 4 段階で評価した。

二つ目の指標は、「時間の管理」である。学校生活が就学前の子どもたちの生活と大きく異なる点は勉強が始まることだけではない。もうひとつの大きな変化として、時間によって明確に区切られた生活に身をおくことがあげられる。時間割やチャイムの存在、時間を意識した教師の言葉かけなどは、隠れたカリキュラムとして、時間を管理することの大切さを子どもたちに伝えている。従って、家庭（生活）のしつけにおいてどの程度時間の管理が重要視されているかは、学校生活への適応という点に大いに関わってくる問題である。そのため、家庭におけるテレビの視聴やゲームの時間について、「ルールがあるか」、「ルールをどの程度徹底しているか」、「内容にまで踏み込んだルールを設定しているか」の 3 つの観点から得点化し、0-3 点の 4 段階で各家庭の時間管理の様子を評価した。これら 2 つの指標を用いて、「学習管理・時間管理ともにしっかりしている家庭」、「学習管理のみしっかりしている家庭」「時間管理のみしっかりしている家庭」「どちらもあまりしていない家庭」の 4 タイプを析出した（図 1）。

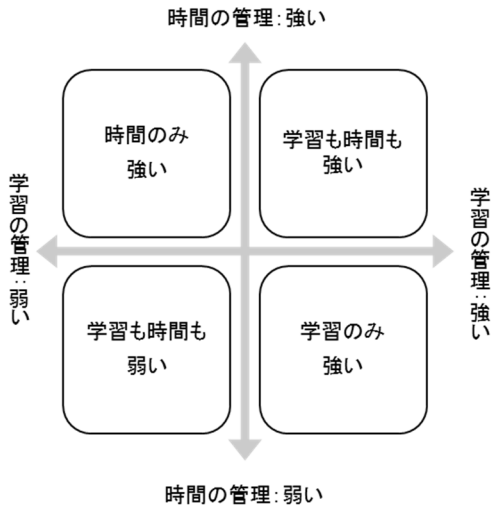


図１　子育ての４タイプ

次に、各タイプの階層別の分布をみたものが図 2 である。まず、学習管理と時間管理の 2 軸でみると、時間において、高卒層よりも大卒層でより厳格な管理がなされている傾向がうかがえる。したがって、第 1 象限【学習・時間ともに＋】のタイプは、すべて大卒家庭によって占められており、なかでも男児のいる家庭が多くなっている。第 2 象限【時間のみ＋】にも大卒家庭が多いが、高卒家庭も 4 家庭含まれている。また、高卒家庭についてはすべて男児となっている。第 4 象限【学習のみ＋】は、大卒家庭と高卒家庭がほぼ同じ割合であり、子どもの性別についても同程度となっている。そして、第 3 象限【どちらも－】には、高卒家庭の数が大卒家庭よりも多く、また、高卒の場合は女児のいる家庭がこのタイプにあてはまる傾向にある。各タイプの世帯年収についてもみておくと、【学習・時間ともに＋】が約 700 万円、【時間のみ＋】が約 520 万円、【学習のみ＋】が約 660 万円、【どちらも－】が約 320 万円となっている（不明をのぞいた平均）。従って、「学習管理・時間管理ともにしっかりしている」タイプは、保護者の学歴・年収ともに高い層、「学習管理のみしっかりしている」タイプは、年収は高いが学歴にはばらつきがある層、「時間管理のみしっかりしてい

る」タイプは年収はそれほど高くないが学歴は高い層、「どちらもあまりしていない家庭」は学歴・年収ともに低い層に、それぞれ比較的多く見られる子育てのタイプだと言える。さらに、子どもの出生順位についても違いが見られ、第1子の割合が、第1象限：55.6%、第2象限：26.7%、第3象限：83.3%、第4象限：75%となっており、第2象限で最も少なく、第3・4は多いという特徴がある。

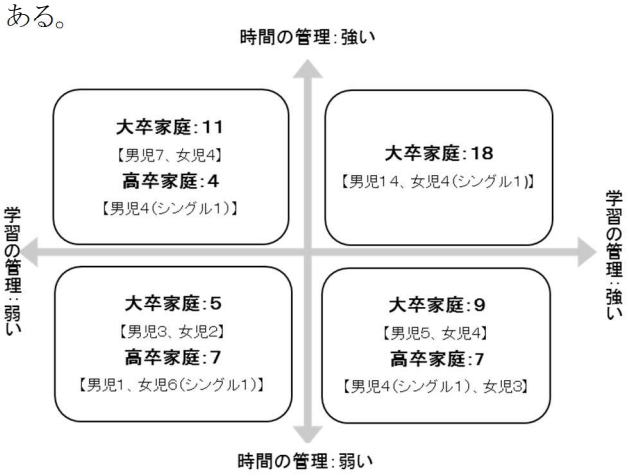


図2　タイプ別の階層分布

以下では、各家庭の子育ての様子について、今回分析を行った項目のうち主要なものを取り上げ、象限ごとの傾向について確認する。その後、それらの知見を総括することで浮かび上がる、タイプごとの子育ての特徴についてみていく。

4．子育てタイプ別の特徴

1) 習い事

習い事の数の平均値は、第1・4象限で最も多く2、続いて第3象限で1.5、第2象限で1との結果が得られた。数に違いはみられるものの、習い事を何もしていない家庭がいずれの象限においても少なかった理由の一つには、主に私立幼稚園で放課後に提供されている、金銭・労力的負担が比較的少ない習い事の利用が挙げられる。

次に、習い事の中身についても各象限ごとに違いがみられた。本研究の調査地では、小学校での水泳指導が熱心であるという特徴があり、「スイミング」を習うことは、学校準備の一つとして語られることが多い。本研究の分析では、特に、「勉強系」の習い事と、この「スイミング」に関して違いがみられた。第1象限では、勉強系とスイミングの両方を習っている子どもが多いのに対して、第2象限では、勉強系が少なく、スイミングが多いという結果が得られた。第3象限ではいずれの習い事についても少なかった。最後に第4象限では、勉強系が多く、スイミングはほとんどみられなかった。

2) 絵本の読み聞かせ

絵本の読み聞かせは、「今はしていないが昔はしていた」という語りも含めると、程度の差はあれ取り組みを行っている家庭がほとんどを占めていた。このことより、象限の別にかかわらず、絵本の読み聞かせが子育て行動の一つとして浸透している状況がうかがわれる。その背景には、幼稚園による定期的な本の貸し出しや親に対する読み聞かせの推奨などが、大きな影響をもっていることが、聞き取りの中で示唆されていた。

ただし、読み聞かせの頻度・習慣・量については、いずれも第1象限が最も多く、続いて第2象限、第4象限、第3象限の順となっていた。また、図書館に定期的に通っているのも第1・2象限であり、第3・4象限では、ほとんど利用していない家庭も多くみられた。

さらに、各象限内の階層差にも着目してみると、第2象限では、階層にかかわらず積極的に読み聞かせが行われていた。第3象限では、読み聞かせに熱心な大卒層とそれほど熱心ではない高卒層に分かれていた。一方、第4象限では、読み聞かせに熱心に取り組む高卒層と、それほど熱心ではない大卒層という、第3象限とは逆の傾向がみられた。

3) 家庭で行っている文化活動

家庭で行っている文化活動や自然体験についても各象限ごとに特徴がみられた。まず第1・4象限で、博物館・科学館に子どもを連れていく割合が高くなっていた。また、それらの文化活動を行っている理由として、「子どもの興味・関心を引き出すため」「将来何らかの形で生きてくると考えられるため」などの意図も併せて語られているケースもみられた。

一方、第3象限では、学習に比重の置かれた文化活動に限らない活動（動物園・水族館・音楽イベントなど）が多く行われていた。第2象限では、キャンプなどの自然体験が最も多く行われていた。

4) 遊び

平日の降園後の過ごし方については、主に幼稚園児にあてはまることではあるが、幼稚園帰りにそのまま公園に寄ったり、近所で遊んだりなど外遊びをしているケースが比較的多く見られる。ただし、各タイプごとの違いに着目すれば、もっとも外遊びが多いのは第3象限、次いで第2、第1となっており、第4象限がもっとも少ない。室内遊びも含めた遊びの種類がもっとも豊富なのは第3象限だが、このタイプはテレビ/ゲームの時間も長い。また、休日の過ごし方では、第2と第3は平日と同様のすごし方が多いのに対して、第1象

限は買い物を除き、子どもと一緒に遠出する機会が多い傾向にある。

5) 親子の会話

日常的に行われている親子間の双方向的なコミュニケーションの度合いについては、第3象限で最も多いという結果が得られた。またそれに続くかたちで、第1・2・4象限は同程度であった。階層別にみてみると、いずれの象限においても、大卒層よりも高卒層において、双方向的なコミュニケーションがより多く行われている傾向が確認された。

第4象限では男女の差が大きくみられ、女子において、親子間の双方向的なコミュニケーションが少なくなる傾向が見られた。

6) 子どもの主体性・興味関心の尊重

子育てにおいて、子どもの主体性や興味関心をどの程度尊重しているかについては、対象者のほとんどが「子ども中心主義的」な子育てを行っており、親の意向を一方的に押し付けるという語りはそれほど多く聞かれなかった。ただし、各象限で特徴の違いがみられた。第1象限では、子どもの主体性や興味関心に配慮しながらも、親が「望ましい」と考える方向に水路付ける傾向がみられた。第2・4象限ではいずれも、子どもの主体性や興味関心に合わせたサポートを行う傾向がみられたが、第4象限では第2象限に比べて、子どもの自立も同時に促す働きかけが多いことが特徴として確認された。第3象限では、子どもの主体性・興味関心を重視するといった語りが最も少なかった。

7) 子育ての喜び

「子育ての喜びをどういうときに感じるか」という質問について、第1・4象限では「子どもの成長」を挙げる家庭が多く見られたのに対して、第2象限では、「子どもの存在そのもの」を挙げる家庭が多くみられた。

8) 幼稚園・保育園の選択理由

幼稚園・保育園の選択理由として、各象限に共通して多くみられたのは、幼稚園と家との「物理的な距離」、仕事との両立から延長保育の有無、引越しや園の定員による事情といった「外的な要因」であった。ただし、入園前に情報収集や見学を行うなど、慎重に幼稚園を選んだかどうかという点で、各象限ごとに違いが見られた。特に第4象限では慎重な幼稚園選びが行われており、その後に第1象限、第2象限と続いていた。第3象限では、同様の語りは全くみられなかった。

9) 進学期待

子どもに大学進学、さらには大学院進学を希望する高学歴志向の家庭は、第1象限において最も多く、反対に第3象限において最も少ないという結果が得られた。ただし、第3象限を学歴別にみると、大卒層は全員子どもに大学進学を希望しており、明確な階層差が見られる。

また、「将来子どもにどのように育ってほしいと思うか」という問いに対しては、第1象限では、可能性や選択肢を広げていくなかで、やりたいことを見つけて実現してほしいとの語りが多くみられた。一方、第3象限では、やりたいことを見つけるよりも、自立して生活することを望むという語りが多くみられた。

5．まとめ

以上をまとめると、第1象限の特徴は、いわゆるミドルクラスの計画的子育てにあるといえる。子どもへの進学期待は最も高く、大学院進学までを希望する親も一定数存在している。

これとは対照的に、第3象限はワーキングクラスの、子どもの自然な発達を見守るような子育てをする傾向が強い。ただし、同象限内でも保護者の学歴ごとに読み聞かせや文化活動の頻度・内容にはバリエーションが見られる。また、進学期待は4グループの中でもっとも低いが、ここでも親の学歴ごとの差異が見られ、大卒層は全員が子どもに大学卒業を期待していた。さらに、「将来子どもにどのように育ってほしいか」という問いに対しては、やりたいことを見つけるよりも、自立して生活することを望むという語りが多かった。

一方、第4象限は幼稚園選択に最も慎重で、私立幼稚園を選択する割合が高かった。これには、第1子の割合が高いと同時に、私立を選択するだけの経済資本をもつ家庭が多いことが関連していると考えられる。また、このグループでは子どもに多様な経験をさせるというよりは、学力向上・能力開発に特化した子どもの成長を重視する傾向がある。

最後に第2象限は、子どもの存在そのものを子育ての喜びとして語るケースが多く、自然体験や外遊びの機会を多く設け、子どもの主体性や興味関心をサポートしつつ、のびのびとした子育てを行っていた。さらにこれらの家庭は、読み聞かせを豊富に行うと同時に、子どもの協調性に着目する語りも多くみられたことから、狭義の学力よりはむしろポスト近代型能力を育てようとするタイプであると考えられる。

当日の発表では、訪問調査の分析を加え、就学後の子育てや子どもの学校生活の様子について検討するとともに、子育てタイプの違いを生み出す要因に関しても考察する。

文化資本の多寡による教育不平等：中学生と母親パネル調査（JLPS-J）データを用いた非認知特性の役割の検討

松岡亮二（早稲田大学）

1. 問題の所在と課題

標準的な義務教育制度（苅谷 2009）を持ち，筆記試験を中心とする教育選抜を行う日本社会においても，出身家庭における文化資本と教育指標の関連は実証的に示されてきた。全国データかつ文化資本を複数の側面で指標化が可能な「社会階層と社会移動全国調査（SSM）」の 1995 年調査（SSM1995）を用いた研究（片岡 2001, Yamamoto and Brinton 2010）は，文化資本の多寡による教育結果の差異を明らかにした。これらの研究は文化的再生産論（Bourdieu 1977,1979, 1986)の適用可能性を示唆している。

しかし，文化資本がどのように重要な教育指標と関連するのか――文化資本の多寡に基づく教育格差生成メカニズムが，日本社会において十分に明らかにされてきたわけではない。たとえば，SSM1995 の分析結果（Yamamoto and Brinton 2010）によれば，身体化された文化資本（小学校時代の芸術活動経験）は，中学 3 年時点の成績を統制しても（最終学歴を分化する）高校ランクと関連している。また。SSM の 2005 年調査を分析した研究（荒牧 2016）は，客体化した文化資本（文化財と蔵書）が難易度の高い高校や大学進学などの進路に繋がっていることを示している。しかし，なぜ，そのような関連が確認されるのかは実証的に検討されていない。また，国内データを用いた先行研究（苅谷 2008, Kariya 2009, Matsuoka 2013）は文化資本が非認知特性（学習能力）を介して教育指標を分化していることを示唆しているが，文化資本指標が十分に含まれていない。

そこで本研究は，文化資本の多寡がどのように教育結果の差異に繋がるのか，海外(Heckman and Rubinstein 2001, Heckman, Stixrud, and Urzua 2006 など)のみならず国内(石田 2016, 戸田・鶴・久米 2014 など)の研究においても近年重要性が指摘されている非認知特性の役割に着目して解明を試みる。

2. 仮説とデータ

文化資本の多寡による教育達成格差生成メカニズムにおける非認知特性の役割を明らかにするため，中学 3 年生を対象としたデータを用いて，世帯収入などを統制した上で，文化資本・非認知特性・教育指標の関連を検討し，文化資本が非認知特性を介して教育指標を分化しているのか実証的に明らかにする。そのために，本研究は，教育達成（進学した高校コース・大学種別）と強く関係している中学 3 年時点の進学意欲（鹿又 2014），それに努力（苅谷 2001）の代理指標である学習時間を教育指標として用いる。文化資本が非認知特性を介してこれらの教育指標を分化しているのか検討することで，高校受験という教育選抜直前期における非認知特性の教育不平等における役割を，意識と行動の 2 つの側面から明らかにすることが可能となる。

仮説 1　文化資本の多寡が中学 3 年生の非認知特性を分化する。仮説 2　中学 3 年生の非認知特性と教育期待・学習時間は関連している。仮説 3　出身家庭の文化資本は中学 3 年生の非認知特性を媒介して教育期待・学習時間を分化している。

データは，中学 3 年生と母親それぞれが回答している東京大学社会科学研究所の「学校生活と将来に関する親子継続調査」（藤原

2016）の第一波個票（有効回答数・1854 ペア）を用いる。非認知特性として勤勉性，教育達成認知，地位達成認知の 3 指標を作成した。

3. 結果

本研究の分析の結果，中学 3 年生の時点で，母親回答に基づく小学校時代の文化経験は勤勉性と地位達成認知，小学校時代の習い事は成績，教育達成認知，地位達成認知と関連していた。また，文化経験を除く 3 つの形態の文化資本（父母学歴，家庭所有物，習い事）が認知的特性の指標である成績を分化していた。本研究の結果は，世帯収入などを統制しても，文化資本，特に小学校時代の文化経験と習い事で代理的に示される長期間の社会化による身体化された文化資本が非認知特性を分化していることを明らかにし，文化資本が学ぶ意欲の向上などに繋がっている可能性（Yamamoto and Brinton 2010)を実証的に支持している。親の子育て実践――”concerted cultivation”（Lareau 2003）による小学生時点における大人によって構造化された活動参加経験が，生徒の非認知特性を向上させたと考えられる。また，文化資本が非認知特性を媒介して教育指標を分化することも部分的ではあるが確認された。文化資本が非認知特性を経由して子の教育指標を左右するこれらの実証知見は，家庭環境という初期条件の有利不利が子の非認知特性として内在化される過程を意味し，社会階層による教育不平等生成メカニズムの一端を示している。

＜謝辞＞

データの使用にあたり東京大学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。深く感謝申し上げます。なお，本研究は JSPS 科研費（15H05397, 26780488）の助成を受けた。

＜引用文献＞

荒牧草平, 2016,『学歴の階層差はなぜ生まれるか』勁草書房。

Bourdieu, Pierre, 1977, "Cultural Reproduction and Social Reproduction", J. Karabel and A. H. Halsey ed., *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, pp.487-511.

――― 1979, *La Distinction: Critique sociale du jugement*, Editions de Minuit (＝1990, 石井洋二郎訳『ディスタンクシオン I・II』藤原書店).

――― 1986, "The Forms of Capital" J. G. Richardson ed., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, pp.241-258.

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』No.95.

Heckman, James J., Jora Stixrud, and Sergio Urzua, 2006, “The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior”, *Journal of Labor Economics*, Vol.24, No.3, pp. 411-482.

Heckman, James J., and Yona Rubinstein, 2001, “The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program”, *American Economic Review*, Vol.91, No. 2, pp.145-149.

石田浩, 2016,「非認知的スキルと社会・経済的達成」石田浩・有田伸・藤原翔・小川和孝編『パネル調査から見る非認知的スキル，仕事の負担，結婚に影響する意識，資産の不平等：「働き方とライフスタイルの変化に関する全国調査（JLPS）2015」の結果から』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.94, pp.1-7.

鹿又伸夫, 2014,『何が進学格差を作るのか:社会階層研究の立場から』慶應義塾大学出版会。

Kariya, Takehiko, 2009, “From credential society to ‘learning capital’ society: A rearticulation of class formation in Japanese education and society”, H. Ishida and D. H. Slater eds., *Social Class in Contemporary Japan: Structures, Sorting and Strategies*, Routledge, pp.87-113.

苅谷剛彦, 2001,『階層化日本と教育危機―不平等再生産から意欲格差社会(インセンティブ・ディバイド)へ』有信堂高文社。

苅谷剛彦, 2008,『学力と階層』朝日新聞出版。

苅谷剛彦, 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。

片岡栄美, 2001,「教育達成過程における家族の教育戦略: 文化資本効果と学校外教育投資効果のジェンダー差を中心に」『教育學研究』Vol.68, No.3, pp.259-273.

Matsuoka, Ryoji, 2013, “Learning Competencies in Action: Tenth Grade Students’ Investment in Accumulating Human Capital under the Influence of the Secondary Education System in Japan”, *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, Vol.7, pp.65-79.

戸田淳仁・鶴光太郎・久米功一, 2014,「幼少期の家庭環境，非認知能力が学歴，雇用形態，賃金に与える影響」『RIETI Discussion Paper Series』14-J-019.

Yamamoto, Yoko and Mary C. Brinton, 2010, “Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of Japan”, *Sociology of Education*, Vol.83, No.1, pp.67-83.

出身階層の資本構造と進路選択

古田 和久（新潟大学）

1 問題設定

本報告は，進路選択における出身階層間の格差について，家庭の資本構造に着目した分析を行う。具体的には，「高校生と母親調査，2012」を用い，出身家庭の資本構造を区別したうえで，それらの階層カテゴリーと進路希望との関連を探ることによって，保有資本による格差のメカニズムについて吟味する。

高学歴化した現代社会でも出身背景が教育達成に影響することは，もはや常識的な知見となっている。加えて格差のメカニズムも注目を集め，さまざまな視点からメカニズムを検証することが求められている（平沢他 2013）。

こうした教育機会の不平等の研究では，出身家庭の経済的側面と文化的側面を区別することが一般的だが（Blossfeld and Shavit 1993），教育達成（過程）に対する各要因の影響を見極めるため，出身背景に関する複数の変数を回帰モデルに同時に投入し，それぞれの変数が持つ独自の効果を推定する方法がよく用いられる。例えば，三輪（2008）は，そうした分析から教育達成に対して，出身家庭の文化的資源の効果が相対的に重要だと指摘している。

他方，趨勢分析においても出身背景をどのように概念化し，測定するかが結果の相違をもたらすという。Jæger（2007）は，出身背景として EGP に代表される階級分類を用いるのは理論的にも経験的にも不十分であるため，親階級の効果をどう解釈するかが曖昧であり，このことが趨勢分析の不一致の原因だと主張する。彼は階級の効果が経済資本，文化資本，社会資本から構成されているとの仮説（Bourdieu 1979=1990）に基づき，中等教育機会の分析を行った。これに対し，Bukodi and Goldthorpe（2013）は，出身階級が各資本の指標であるという見方には明確に反論しつつも，子どもの教育達成に対する親の階級，地位，学歴の影響を検討した。各変数は独自の効果を持つが，その時代変化は同じ方向ではなく，用いる変数によってトレンドが異なることを見出している。以上，メカニズムの検証はいうまでもなく，趨勢分析でも出身背景の概念化と測定が注目されている。

こうした関心は社会階層構造自体にも目を向けることを意味するが，この課題に対する主要な理論的，実証的研究の 1 つが Bourdieu の研究であることに異論はないだろう。Bourdieu（1979=1990）は社会階層による文化的趣味や消費行動の分化を詳細に分析したが，資本総量と資本構造，およびこれらの時間的変化（社会的軌道）により規定される社会空間を構築し，この空間における各職業層の位置から，職業間の対立関係や階級内における分化の具体的様相を吟味したのである。その際，回帰分析を用いて変数間の個別的関係を検討することを明確に拒否し，対応分析によって全体的関係を把握しようと試みたのであった。

このアプローチを用いて日本社会を分析した近藤（2012）は，学力の階層差を検討するにあたり，多くの研究が階層構造に対する関心を欠いてきたことを批判している。そのうえで，PISA データを用い各国の階層構造を「資本総量」と「資本構成」の 2 つの次元によって特徴づけ，これら 2 つの要因が学力形成に与える影響を分析した。その結果，経済発展とともに「資本総量」の効果が弱まると同時に，家庭の文化的資源の影響が大きくなると論じている。

以上の議論は教育達成や学力の階層差の解明にあたって，階層構造自体に焦点を当てる必要があることを教えている。ただし PISA のような生徒対象の調査では，出身階層の変数について，例えば経済状態を所有財から間接的に把握せざるを得ない，という限界もある。また親の学歴や職業についても，生徒による回答がどの程度，正確であるかは分からない。そこで本報告は，高校生と母親に実施した調査データを用い世帯年収や貯蓄の情報も利用することによって，出身階層構造を吟味したうえで，進路選択の階層差について検討する。

2 データと変数

分析に用いるデータは「高校生と母親調査，

2012」である（N=1,070，有効回収率 68.6%）。本調査の対象者は高校 2 年生とその母親だが，母親調査票では子どもの進路や教育意識とともに，社会階層に関する詳細な回答が得られている。調査の概要は藤原（2015）を参照。分析の中心となるのは社会階層と進路選択に関する項目であり，前者は親の職業，学歴，世帯年収，貯蓄，文化資本（所有財より作成），後者は高校卒業後の進路希望に関する回答である。

3　分析結果

はじめに潜在クラス分析によって，出身階層の資本構造を検討した。この分析方法は「新しい階級モデル」を提案した Savage らの研究（Savage et al. 2013, 2015）などでも用いられているが，ここでは父母の職業，学歴，世帯収入，貯蓄，文化資本を投入し，出身家庭の資本構造を捉えることを試みた。潜在クラス数の異なる複数のモデルについて，適合度および解釈可能性を検討し，最終的に 5 クラスのモデルを採用した。表 1 は，5 クラスの構成比と各項目に対する条件付応答確率を整理したものである。

出身階層の資本構造を探ると，まずクラス 1（C1 と表記，以下同様）は父母ともに高等教育経験があり，父親は専門管理職，また母親は無職が相対的に多く，経済資本も文化資本も豊富である。対照的に C5 は父母ともに中高卒，ブルーカラー職が相対的に多く，経済資本も文化資本も最も少ない層である。そして，これらを両極として，3 つの潜在クラスが存在している。すなわち，C2 は親学歴や文化資本の分布は C1 と類似しているが，経済資本は相対的に少ない層である。他方，C4 は親学歴や父職，文化資本面で C5 に類似しているが，経済資本は比較的多い。さらに C2 と C4 を比較すれば，C2 は文化資本が，C4 は経済資本が優勢な階層だと判断できる。最後に C3 は，父親は高等教育学歴を持つ者が多い一方で母親は中等教育学歴が比較的多く，また経済，文化資本の分布からも中間層として位置づけられる。

続いて，格差のメカニズムを検討するため，出身階層に関する潜在クラスと親子の進路希望との関連を調べた（表は省略）。その結果，C1 と C2 の間においては進路希望がかなり類似していること，他方で C4 と C5 を比較すれば大学進学希望率に大きな差が観察された。C4 と C5 は経済資本の分布が大きく異なっていたので，下位層において経済的資本の違いが高校卒業後の進路選択に与える影響が大きいと推察される。また，資本構造が対照的であった C2 と C4 を比較すれば，前者の方が大学希望率が高く，後者では専門学校や就職希望がそれぞれ多くなっている，などのことが分かった。

高学歴社会においては，出身階層による格差は複合的なメカニズムによって生じており，単一要因に帰することが難しいと考えるが，以上のように出身階層の多次元的な様相に目を向けつつ，格差の実態に迫っていくことが有効であることが確認できた。

表 1. 出身家庭の資本構造（N=801）

		C1	C2	C3	C4	C5
潜在クラス割合		0.250	0.153	0.199	0.106	0.292
◆各変数の条件付応答確率						
父親学歴	中高	0.025	0.057	0.297	0.757	0.716
	短専	0.064	0.192	0.099	0.197	0.142
	大学	0.910	0.751	0.604	0.046	0.143
父職	専門	0.261	0.343	0.159	0.022	0.019
	管理	0.242	0.075	0.110	0.167	0.033
	事務	0.307	0.238	0.491	0.252	0.126
	販売	0.106	0.188	0.219	0.016	0.121
	ブルーカラー	0.085	0.155	0.020	0.543	0.700
母親学歴	中高	0.166	0.032	0.536	0.446	0.665
	短専	0.548	0.650	0.461	0.439	0.329
	大学	0.286	0.318	0.003	0.116	0.006
母職	専管	0.242	0.289	0.001	0.207	0.079
	事務	0.311	0.236	0.508	0.455	0.236
	販売	0.066	0.113	0.095	0.181	0.169
	ブルーカラー	0.090	0.173	0.187	0.156	0.349
	無職	0.292	0.188	0.209	0.001	0.167
世帯年収	Ⅰ	0.000	0.148	0.048	0.001	0.420
	Ⅱ	0.005	0.360	0.233	0.026	0.392
	Ⅲ	0.174	0.426	0.549	0.350	0.178
	Ⅳ	0.821	0.066	0.170	0.623	0.011
貯蓄	Ⅰ	0.020	0.182	0.198	0.106	0.394
	Ⅱ	0.093	0.289	0.298	0.231	0.337
	Ⅲ	0.291	0.311	0.303	0.338	0.195
	Ⅳ	0.596	0.218	0.202	0.325	0.074
文化資本	Ⅰ	0.072	0.059	0.144	0.339	0.337
	Ⅱ	0.141	0.124	0.210	0.293	0.292
	Ⅲ	0.239	0.228	0.264	0.219	0.220
	Ⅳ	0.232	0.238	0.190	0.093	0.094
	Ⅴ	0.316	0.350	0.192	0.056	0.057

【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「高校生と母親調査，2012」（2012 年高校生と母親調査研究会）の個票データの提供を受けました。本研究は JSPS 科研費 15K17379 の助成を受けたものである。

教育を介した世代間移動構造の地域間比較
―意識／実体の両面からの分析―

林川　友貴（東京大学大学院）

1. 問題設定

本研究の目的は、社会移動の実体的構造と人びとの教育意識の両面から、教育を介した世代間移動の地域間格差の生成プロセスを分析することにある。

苅谷（2009）によれば、戦後の日本の（特に義務教育段階までの）教育システムは、「面の平等」といえるような地域間での教育機会・教育環境の均等化をはかることで、社会全体が教育達成を通した地位達成に加熱されるような「大衆教育社会」を現出させてきた。しかし、朴澤（2016）などにより指摘されている通り、教育機会に対する出身階層の影響のあり方は地域により異なっているし、一旦獲得された学歴から得られる便益についても、都市部と地方部では差異がみられることが明らかになっている（平木 2011）。以上をふまえれば、教育を介した世代間移動の地域差の構造と趨勢を捉える必要性が見出される。

また、全体が遍く教育に向けて加熱される社会としての「大衆教育社会」の成立を検証するうえでは、実体だけでなく意識についての分析も必要だろう。中村（2000）が指摘しているように、教育機会が解放されているから教育熱が高まるのか（＝「開放効果」）、それとも出身階層によって教育達成のチャンスが制約されているからこそ教育熱が高まるのか（＝「閉鎖効果」「再生産効果」）という問いへの答えは、自明ではないからである。

以上の問題認識をふまえ、本稿においては実体の分析（教育を介した世代間移動構造の地域間比較）を行い、続けて高学歴志向の時代的変化の地域間比較を行う。このような分析により、日本社会の「大衆教育社会」化は地域間比較という視点から検証しても妥当しているのかを検証し、教育に関する実体的な格差構造と意識はいかなる形で相互に規定しあっているのかについて考察を加えたい。

2. データ

上記の研究目的を遂行するために、2 つのデータを使用する。まずは、実体としての教育を介した世代間比較にあたっては、「社会階層と社会移動全国調査（SSM 調査）」の各年度累積データを用いる。回答者本人の学歴・職業的地位に加えて親の職業的地位を把捉できる調査データであるため、教育を介した世代間移動の構造と趨勢をとらえるうえでは適したデータだといえる。

そして、高学歴志向の地域間比較を行うためのデータとしては、NHK 放送文化研究所が 5 年ごとに実施している「日本人の意識調査」の 1973 年から 2008 年までの累積データを用いる。本データは、地域が都市規模ベースでしか特定できないという制約はあるものの、長期間にわたり同一形式の設問を用いて実施された調査であり、「今かりに中学生の男（女）のお子さんがいるとします。あなたはそのお子さんに、どの程度の教育を受けさせ

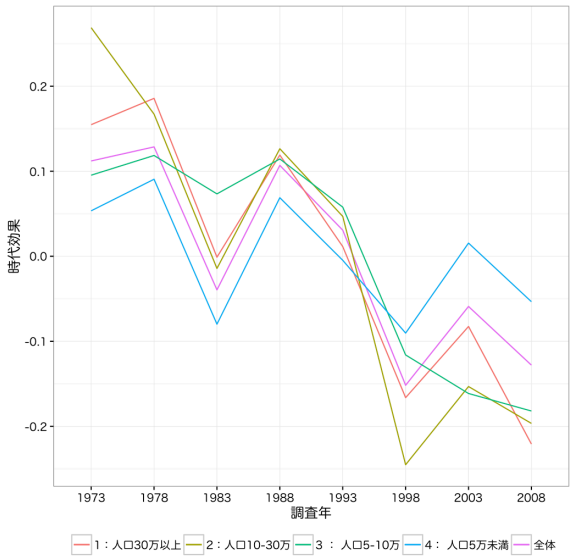
たいと思いますか」という高学歴志向に関する質問項目を含んでいることから、年齢効果や世代効果と分離した上で、地域別の教育熱の時代による変容を捉えることが可能となる。

3. 分析結果と議論

教育を介した世代間移動構造の実体の分析として、いわゆる OED 関連、すなわち出身階層（O, Social Origin）－ 教育達成（E, Education）－ 到達階層（D, Destination）の三変数間の関連のパターンが地域・時代によっていかに変容するのかを分析する。簡略な分析により暫定的に得られている結果だが、OE 関連・ED 関連ともに安定的に一定程度の水準で推移しており、その変化パターンも地域による大きな違いは見られていない。

次に、高学歴志向については、マルチレベル分析の枠組みを利用することで、年齢・時代・コーホートの効果を区別したうえで推定ができる、Hierarchical Age-Period-Cohort Model（Yang and Land 2006）を用いて分析

図 1 地域別 高学歴志向への時代効果



を行った。都市規模別に高学歴志向に対する時代効果を推定した結果（図 1）、高学歴志向に対する時代効果は都市部で顕著であるいっぽう、人口 5 万人以下の地域はほとんど時代効果の影響を受けていないことがわかった。

続いて、生年コーホートの効果について確認してみると（図 2）、逆の傾向が確認された。すなわち、都市規模が小さいほどコーホートの違いによる高学歴志向への効果が高かった。

図 2 地域別 高学歴志向への コーホート効果

学歴へのアクセスや、獲得された学歴がその後の地位達成にもたらす効用の変化は、経済学的な選択理論における想定のように直接的に教育熱に影響するわけではなく、地域的文脈の制約を受けながら意識を形成されているということが上記結果から示唆される。地域という変数が、実体としての社会移動構造だけでなく教育意識の構造に影響を与えるメカニズムの解明が今後期待される。

※ 引用文献及び詳細な図表は当日提示する。

※ 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「日本人の意識調査，1973～2008」(NHK 放送文化研究所)の個票データの提供を受けた。また、各年度の SSM 調査データに関しては、2015 年 SSM 調査管理委員会の許可を得た。記して感謝申し上げる。

地域人材育成の教育社会学（6）― 1970 年代～1990 年代の中山間地域高校生の「なんとなく県外進路形成」をめぐって―

○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　沖塩有希子　千葉商科大学
西田亜希子　大阪市立大学　大木由以　青山学院大学
藤村朝子　日本女子大学　樋田有一郎　早稲田大学大大学院・日本学術振興会特別研究員

１．問題の設定

１－１．問題の背景　地方郡部の問題

近年、様々な視点から、地域と地方の課題が指摘されるようになり、課題解決の担い手育成が求められている。地域人材育成研究会は、当初は、高校卒業生の地域移動によるによる地域の担い手の流出や地域移動した卒業生の健康や幸福低減問題を問題として設定した。しかし、実際の地域と地方をめぐる課題は多様で深刻であった。

１－２．コンシェルジュ（よろず承り係）任せではない、地域人材の育成を考える理由

地方郡部では表１のように生活面、政治面、経済面、教育面などよろずの課題に直面している。研究会は当初、何となくではあるが個々の課題に対応する人材育成の研究を構想していた。しかし、課題はよろずであり深刻であったので、個々の課題に特化した人材育成の高校教育では不十分であることが分かった。

表 1. 地方郡部をめぐる課題

＜生活面＞社会的インフラの再構築、買い物難民化など生活サービスの再構築。互助　、共助などの地域共同体の再構築。
＜政治＞中央集権的手法の行き詰まりと地域内分権化と地域主権化の推進
＜経済＞定常化社会化（成熟と少子化、幸福低減化）、自律分散型社会化、地域内経済循環の推進、輸入代替の推進。小ロッドの流通拡大への対応。
＜教育＞学習社会の進展、アクティブラーニング、地域課題解決型学習の導入

そのような中、全国各地で地方創生に関する総合戦略策定が行われた。国の「まち・ひと・しごと創生総合戦略」を受けて、すべての市区町村は 2016 年 3 月末までに「総合戦略」を作った。しかしその過程で明らかになったのは相変わらずの行政依存の傾向であり、補助金依存の傾向であり、コンサルタントバブル（コンサルタント依存）の傾向であった。なお、国の総合戦略では地域内外の「コンシェルジェ」の活用が求められている。

地域活性化の成功事例では、地域と地域の思いを理解し当事者性をもって地域を担う人材が活躍している（木下 2015）。研究会がお会いした範囲では、地域人材は阿部裕志さん（海士町の「巡の輪」代表取締役）や尾野寛明さん（川本町の「有限会社エコカレッジ」代表取締役）のように「よそ者」であってもいいし、山内道雄町長（海士町）のように地域内よそ者＝地域外の視点や技能を獲得した地域住民であってもよい（樋田大二郎　2014）。

ただし、「優秀」であっても一人のよろず承り係（本報告ではよそ者／地域内よそ者）に頼って表１にあるよろずの課題に対応しきれるはずがない。国の「まち・ひと・しごと創生総合戦略」は地域特性への目配りはあるものの、共同体の再構築や地域主権・地域内分権、自律分散・地域内経済循環、学習社会等への配慮は議論の余地が多い。多様で深刻な現場では町民総コンシェルジュ化が求められる。

本報告は高校教育が一人でも多くの生徒が当事者性を高め、地域内よそ者として育つ過程を捉えることを目的としている。

２．これまでの研究経過

（1）調査は、2012 年度に開始され、島根県離島中山間地域の 5 校および県教育委員会への訪問聞き取り調査を実施しした。

（2）１次調査（2013-2015）では、８つの高校と地域を対象に訪問聞き取り調査を行い、そのうち協力の得られた７校でアンケート調査を行った。並行して、2014 年度と 2015 年度は生徒の地域課題解決型学習の成果報告会を研究代表者の大学で実施して、高校生と大学生との交流を行っている。高校生にとっては大学生の視点から自分たちの研究を振り返る機会となっている。

（3）第２次調査（2016-2018）は現時点では３つの高校の卒業生と役場、産業等へのインタビュー調査を終えている。

（4）主として４つの先行研究を参照した。天野編（1991）は丹波篠山の中等学校進学をめぐっ

て、生産手段所有の有無（旧士族が地位達成の手段として学歴を積極的に利用した）、兄弟構成（初期は家業継承の無い者が学歴を利用）生活世界との関連（学校と生活や職業との親和性）から検討している。樋田・岩木・耳塚・苅谷編（2001）は、メリトクラシー規範というプッシュ要因の中で高校内/高校間で生徒を分化させるプロセスとしてのトラックの存在に着目して、生徒の進路形成や逸脱形成の仕組みや、メリトクラシー原理の弛緩を論じた。これに対して吉川（2001）はわれわれの調査対象校の１つで調査を行い、卒業後の進路をトラック概念を援用して検討した。吉川は島根大学を卒業して県職員や教員として県内を周流する「県内周流型」と呼ばれる進路（および県外大学卒業後に「県内周流型」と合流する進路に注目して）それらをローカル・トラックと呼んだ。本報告からは、学歴主義が健在で教育アスピレーションが加熱されているにもかかわらず、ローカル・トラックを選ぶ者いたとが注目される。

阿部（2013）は、学歴主義や教育アスピレーションの加熱とは無縁の地方に籠もる若者が現れたことを報告している。本研究でも、「ほんそご（大事に育てられた依存的子ども）」の存在が分かっている。

３．本報告の課題設定

①高校進学の規定要因と②卒業後の地理的移動の実態と規定要因の歴史的変化を検討する。

表２．中山間地域高校の地域活性化効果

長期的効果	将来地元で活躍する人材や、地元に資源をもたらす人材を育てる効果
中期的効果	地域の“優秀な”高校が町民子弟の学歴獲得競争を有利にする効果
即時的効果	高校生の地域課題解決型学習を契機にして地域内資源の再発見や利活用が始まったり、地域コミュニティが能動化、活性化する効果

われわれはこれまで、表 2 の高校教育の地域活性化効果のそれぞれについて報告を行ってきたが、本報告では、長期的効果に焦点を当てを検討する。

本報告が検証・検討する／したい仮説は
①家意識（田んぼの継承）仮説、
②親の面倒仮説、
③学歴主義の制度化仮説（高校トラック仮説）、
④ローカル・トラックの仮説、
⑤ほんそご仮説（地方籠り仮説）
以上、詳細は当日。

４．調査概要

1）調査方法
○事前アンケート調査、○訪問インタビュー調査（事前アンケート調査に基づいた非構造化されたインタビュー）、○資料収集

2）対象
島根県離島中山間地域に所在する魅力化推進事業指定校のうち３校（M 校、D 校、S 校）の３校の卒業生。および、地元の行政・産業関係者。行政、産業関係者は産業振興および定住対策の担当に該当する者を依頼。

※本報告ではM高校卒業生インタビュー調査で得られたデータをもとに検討を行う。他の高校のデータについては別の機会に分析を行う。

3）対象者数
○卒業生は 1970 年代、1990 年代を中心に各地区 109 人（M 校 42 名、D 校 38 名、S 校 29 名）
○役場、企業、小中学校は 21 カ所（M 校 7 カ所、D 校 9 カ所、S 校 3 カ所）※追加調査の予定あり

4）期間
日時 2016 年 5 月中・下旬、6 月中・下旬、7 月中・下旬の各 20 日弱（17 日～19 日）

5）研究は途中から科研費の助成を得ている（2013-15Ｃ25381139、2016-18Ｂ16H03783）。

５．その他

現在、データの分析中のため、分析の詳細は発表当日のレジュメにて紹介する。

＜文献＞
天野郁夫編，1991，『学歴主義の社会史－丹波篠山に見る近代教育と生活世界』有信堂高文社。
阿部真大，2013，『地方に籠もる若者たち一都会と田舎の間に出現した若者たち』朝日新聞出版
樋田・岩木・耳塚・苅谷，2001，『高校生文化と進路形成の変容』，学事出版。
吉川徹，2001，『学歴社会のローカル・トラック―地方からの大学進学』，世界思想社。
木下斉，　2015 年 03 月 03 日，「地方を滅ぼす「名ばかりコンサルタント」「パクリの再生計画」に自治体の未来はない」　2016 年 8 月 1 日閲覧

移動からみる高校教育

―大学への非自宅通学圏にある高校の事例から―

上地　香杜（名古屋大学大学院）

1.課題の設定

人口減少，少子高齢社会が主要なトピックとして論じられて久しい。教育に目を向けてみると，学校の統廃合を中心として地域の教育機関をいかに維持するのか，といった点が論点として挙げられている（若林 2008）。その中でも，高校教育はその存続によって地域住民とのつながりが維持できることや，地域を維持するための一定の人材を供給するために重要な位置付けだとされる（樋田・樋田 2014 など）。

高校教育が人材の供給場所として維持するためには，当該地域の人口をいかに維持するのかということが肝要となる。人口を維持するためには，人々がどのように動くのか，また動かないのかといった点が重要となる。そのような人口移動のどのようにして生じるのかについての要因の解明，移動経路の解明については研究が蓄積されている（秋永・島　1995，上山 2014 など）。しかしながら，人口移動についてはどう移動するのか，といった点に焦点がおかれているため，移動する人を送り出す高校教育側の視点は重要視されていない。つまり，高校教育の中で，教師と生徒がどのように移動をとらえ，卒業後の進路として移動するのか，といったことが明らかにされていないのである。

加えて，都道府県ごとの「地域の教育年数」へ着目した尾嶋（1986）の研究や，「地域の教育文化」に着目した片瀬・阿部（1997）の研究など，高校の所在地域（もしくは在校生の出身地域）に着目した研究などがあり，個別の地域性が進路形成・選択に影響を与えるとされる。こうした研究の中でも，吉川（2001）は地方の高校には「最後の戦後学歴社会」（p.8）が維持されていると考え，質的と量的を組み合わせ，地方高校からの大学進学を描き出した。吉川の着目点は，地方に位置する島根県の実態をふまえた上で，高校から大学への移行における移動に，どのような特質があるのかを明らかにすることであった。その結果，「ローカル・トラック」と称する地方ならではの進路の水路付けを明らかにしている。

本研究では，先行研究の知見をふまえつつ，卒業後の移動に関する教師と生徒の認識に着目しながら，現在の地方高校からの大学進学の様相を提示する。

2.研究調査地域・学校および研究参加者の概要

本研究では近畿地方にあるＸ県Ｙ市にあるW高校の教師・生徒へのインタビューデータをもとに分析をすすめる。

Ｘ県では，人口流出ならびに自然減にともなう人口減少が進んでおり，Ｙ市も同様に，人口減少が進んでいる。2016 年 5 月現在のＹ市の人口は約 3 万人であり、Ｙ市の主な産業は第 1 次産業である。 Ｘ県内の大学はほとんどが県庁所在地であるＺ市にある。Ｙ市から県庁所在地のＺ市まで公共交通機関を用いて 3 時間程度を有し，公共交通機関の本数も限られるためＹ市から県内大学へ通学することは困難である。また，研究参加者である生徒にＺ市について聞くと，「行ったことがない」という生徒が多く，大学進学の志望先としてもＺ市にある大学は候補にあがってこない。買い物などでも県外の都心部へ行くことが多いため，生徒とってＺ市は物理的にも心理的にも距離のある場所となっている。そのため，大学進学を志望する生徒の多くが県外大学への進学を志望している。

W 高校はＹ市内に位置する県立高校である。創立 100 年を超える伝統校である。現在の偏差値は約 50 程度あるが，Ｙ市および周辺にある他の 3 校と比べると最も高いため，地域では「進学校」として位置している。生徒数は 1 学年 200 名から 240 名であり，平成 26 年度の在

校生は約 670 名である。大学進学率は例年約50％である。大学進学者は指定校推薦を利用した生徒もいるが，旧帝国大学や国公立大学医学部，有名私立大学などといった難関大学へ進学する生徒も含まれている。

本研究の研究参加者は教師 6 名，生徒 10 名である。インタビューは 2014 年 8 月に実施したインタビュー時間は 60 分から 90 分である。インタビュー後に疑問点が出た場合など，電話でインタビュー内容を確認した。インタビュー内容はすべて文字化し，研究参加者の確認後，分析をおこなった。

3.分析の結果

W高校周辺から通える大学はないため，大学進学をする場合はほぼ全員が自宅外通学となる。この状況について，生徒の語りからは，高校卒業後に自宅を離れ，大学へ通学することは「当たり前」のこととして認識されているようであった。その中でも，県外への移動を前提として卒業後の進路を考えていた。

一方，教師の語りからは，生徒と同様に卒業後の県外移動を前提ととらえながらも，大学進学をさせることでW高校を「地域の進学校」として位置づけようとする認識がみてとれた。卒業後に移動することを前提としているとすると，人口流出の契機となるとも考えられる。しかし，教師たちは「地域の進学校」を維持させることに対する「使命感」を語り，「地域の進学校」であることはY市にとって貴重な大卒者人材を提供することにつながると考えていた。たとえば，W高校周辺にはセンター試験の会場がないため，前日に会場周辺まで移動して，センター試験を受ける。そのことが生徒の負担になり，実力の発揮できない生徒がいることを教師は危惧している。これも大学進学をさせることによって「進学校」を維持させることに起因していると考えられる。

生徒と教師はともに卒業後の移動を前提としながらも教師には「地域の進学校」として維持していこうとする意識があった。貴重な大卒者を生成する「進学校」としての意識が，移動へ導く可能性として考えられる。

4.考察

本研究では，W高校を事例として生徒が卒業後に「移動」を経験することを学校側・教師側がどのようにとらえているのかを示した。生徒と教師がともに卒業後の移動を前提として，大学進学を志している姿があった。そして卒業後に移動を経験すると人口減少を引き起こすことも考えられるが，教師たちは「地域の進学校」を維持することが地域にとって貴重な大卒者を育成するために重要であると考えている。

地方高校の教師の持つ「進学校」として将来の「地域エリート」を生産することを重視する認識が地域の人材育成にどれくらい効果をもたらすか，今後はその検証が必要となる。

（詳細な考察は当日の配布資料をご参照ください。）

【引用文献】

秋永雄一・島一則，1995，「進学にともなう地域間移動の時系列分析」『東北大学教育学部研究年報』第 43 集，pp.59-76.

樋田大二郎・樋田有一郎，2014，「地域人材育成の教育社会学―過疎地の活性化に果たす高校教育の役割」青山学院大学『教育人間科学部紀要』，pp.1-18.

片瀬一男・阿部晃士，1997，「沿岸地域における学歴主義と教育達成―『利口，家もたず，達者，家もたす―』」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第 61 集，東洋館出版社，pp.163-183.

吉川徹，2001，『学歴社会のローカル・トラック―地方からの大学進学』世界思想社.

尾嶋史章，1986，「教育機会の地域間格差と教育達成」大阪大学人間科学部編『大阪大学人間科学部紀要』第 12 巻，pp.97-116.

上山浩次郎，2014，「進路行動と地域移動―1990 年代以降における関東での大学進学移動に注目して―」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』第 120 号，pp.111-135.

若林敬子，2008，「学校統廃合と人口問題」『教育社会学研究』第 82 集，pp.27-42.

大学進学意識に影響を及ぼす要因の研究
――大学との”物理的”距離に着目して

津多 成輔（筑波大学大学院）

１．はじめに

現在、大学進学率の地域差は最大で約 40%となっている。高校卒業時には「就職するか、進学するか」という選択が迫られるが、この選択には進路先の所在地や進学費用など様々な検討事項が付随する。

この高校生の進路選択は、教育社会学の文脈で多く検討されてきたが。これらの中には、家庭背景（藤田 1980；苅谷 2001、2008；耳塚 2007）や高校のタイプやランク（藤田 1980；武内ほか 2000；耳塚 2000；大多和 2014）といったものがあるが、学業成績というメリトクラティックな要因に集約されるものが多い。これに対してジェンダー・トラック（中西 1998）やローカル・トラック（吉川 2001）は学業成績を媒介しないノンメリトクラティックな要因であるといえる。

これらを踏まえた上での本報告の目的は、ノンメリトクラティックな要因の中でも、①大学との“物理的”距離という要因に着目し、高校生の大学進学意識に及ぼす影響を明らかにすること、②大学との“物理的”距離という観点から、ジェンダー・トラックの存在を再考することである。

２．分析に用いるデータの概要

本報告は、2015 年５月～６月に高校３年生に対して実施した「高校生の大学進学意識に関する調査」（有効回答数：1572 名（和歌山７校、茨城１校、静岡１校、長野１校、調査代表：津多成輔）のデータを基に分析を行った。なお、本調査の対象者は 88.9%が４年制大学への進学を希望していることには留意したい。

３．分析の観点

第一に、大学との物理的距離が大学進学意識に及ぼす影響について検討を行う。なお、大学との物理的距離の代理指標として、自宅から大学まで車で移動した場合の所要時間を用い、その時間によって各群（遠群：60 分以上、中群：30～59 分、近群：０～29 分）を定義した。第二に、ジェンダー・トラックに関する分析を行う。分析に先立ち、性役割観の質問項目の回答結果より、伝統的（女性は妻役割・母役割、男性は職業的役割）なジェンダー観、フリー（性役割に囚われない）なジェンダー観の２群を設定した。なお、本報告では、先行研究で女性に関するジェンダー・トラックの存在が報告されてきたことを踏まえ、ジェンダーに関連する分析については、女性についてのみの結果を提示する。

４．結果の概要と考察

まず、表１に示したように自宅から大学までの物理的距離の違いは、小学校、中学校、高１段階における高校卒業後の進路希望に有意に影響を及ぼすことが示された。特にその影響は中学校段階の４年制大学進学希望で強く見られ、遠群では近群・中群と比較して10%程度、その割合が低かった。

表１　各群別の４年制大学進学希望の割合

%	小５・６	中学校	高１	高２	高３
近群	35.7	72.4	87.5	88.3	90.3
中群	34.8	69.1	86.6	87.4	89.9
遠群	26.8	59.0	81.2	86.0	87.4
χ^2値	10.57	21.45	8.84	1.19	2.60
有意確率	.005	.000	.012	.551	.272

また、大学との物理的距離は、大学選択基準にも影響を及ぼすという結果が得られた。具体的には、各群内での平均値を比較したところ、近群では、「キャンパスの雰囲気のよさ」「設備のよさ」といった大学に行くことによって得られる情報を相対的に重視するのに対して、遠群では「入試科目があっている」「資格がとれる」といった大学に行かなくて

も得られる情報を相対的に重視するという結果が得られた。これは、大学との物理的距離によって、大学との“直接的”接触機会が少なくなるためであると考えられる。

次に、表２には大学との物理的距離を統制した上での、ジェンダー観の違いによる４年制大学進学希望の割合を示した。この結果によれば、ジェンダー観の違いによる影響は、近群よりも中群・遠群において相対的に大きいことが示された。

表２　各群（ジェンダー観×自宅から大学まで距離）別の４年制大学進学希望の割合

		小５・６	中学校	高３
近群	フリー	40.1	73.2	89.4
	伝統的	34.4	75.5	85.1
中群	フリー	46.9	80.0	90.9
	伝統的	38.0	74.1	79.6
遠群	フリー	30.3	66.1	87.1
	伝統的	24.2	61.8	80.2
近群	χ^2値	.785	.155	.984
	有意確率	.376	.694	.321
中群	χ^2値	1.934	1.181	6.215
	有意確率	.164	.277	.013
遠群	χ^2値	1.104	.480	2.193
	有意確率	.293	.488	.139

また、大学選択基準についても、大学との物理的距離を統制した上でジェンダー観の違いによる影響について検討を行った結果、近群・中群では伝統的なジェンダー観を持つ群で相対的に「自宅から通えること」を重視するのに対し、遠群ではこの差は見られなかった。

これらの結果は、伝統的なジェンダー観を持つ者にとっては、「自宅から通える」ということが相対的に重視されていることが明らかになった。大学との物理的距離が自宅通学の可否と密接に関わることを踏まえると、遠群での伝統的なジェンダー観を持つ群の４年制大学進学希望の割合が小さいという結果は、自宅から通えないために、４年制大学進学希望が相対的に、小さくなると捉えることもできるだろう。

５．おわりに

本報告の第一の知見は、これまでの地域といった要因の議論では、個々の地域文化の違いによる説明がなされてきた一方で、大学との“物理的”距離というどこにでも存在する要因によって、大学進学希望、大学選択基準が異なることが明らかにしたことである。

第二の知見は、大学との物理的距離の視点からジェンダー・トラックの議論を精緻化したことである。具体的には、ジェンダー観の違いによる４年制大学進学希望への影響の一部は、自宅通学の可否の影響である可能性を示した。

長期的に見れば、日本の高等教育政策は大学の都市部集中を生じさせ、大学進学率の地域差の拡大が進んでいる。このような状況の中で、大学との物理的距離が大きい地域に居住する高校生は、大学進学希望が相対的に小さいこと、大学選択における基準が他の地域とは異なることが明らかになったことは、生まれた地域によって進路選択の選択肢に差がある可能性があるということである。これらの事実は、当該地域の人々に対する教育機会の保障という観点から検討を要する課題であろう。

［参考文献］

藤田英典，1980，「進路選択のメカニズム」山村健・天野郁夫編『青年期の進路選択』有斐閣選書，105-129.

苅谷剛彦，2001，『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』有信堂光文社.

――――，2008『学力と階層――教育の綻びをどう修正するか』朝日新聞出版.

吉川徹，2001，『学歴社会のローカル・トラック――地方からの大学進学』世界思想社.

耳塚寛明，2000，「進路選択の構造と変容」樋田大二郎・耳塚寛明・岩木秀夫・苅谷剛彦編『高校生分化と進路形成の変容』学事出版，65-82.

――――，2007，「小学校学力格差に挑む――だれが学力を獲得するのか」『教育社会学研究』80，91-105.

中西祐子，1998，『ジェンダー・トラック――青年期女性の進路形成と教育組織の社会学』東洋館出版社.

大多和直樹，2014，『高校生文化の社会学――生徒と学校の関係はどう変容したか』有信堂光文社.

武内清・浜島幸司・深谷昌志，2000，「高校生の進学意識の差異――全国公立高校の調査（1999 年） から」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』52，151-15.

東北地域の大学進学問題
東京圏に進学する生徒と地元で進学する生徒の特質の差

○田中正弘（筑波大学），○渡部芳栄（岩手県立大学）
○高森智嗣（福島大学），村山詩帆（佐賀大学）
津多成輔（筑波大学大学院）

1. 研究の目的

東北地域の人口減少や流出が止まらない。それどころか，東日本大震災以降，その流れは加速している（総務省統計局人口推計平成 24 年 10 月 1 日)。このままでは，東北地方は急激に衰退してしまう。この趨勢に歯止めを掛ける上で，若者の収容機関としての,東北地域の大学の魅力が重要となる。なぜなら，東北地域の若者が地域外（主に東京圏）に定住し始めるのは，大学卒業後の就職選択時より，大学進学時が圧倒的に多い（石黒ほか 2012）ためである。

そこで本発表では，人口減少や流出が深刻な東北地域 3 県（青森・岩手・福島）を対象に,「非地元」(研究の初期段階のため，本発表では「東京圏」ではなく,「県外」として操作的に定義する）の大学への進学を希望する生徒と「地元」(同様に「県内」と定義する）の大学への進学を希望する生徒の間にはどのような特質の差があるのか，および，その差はどのような社会的要因によって形成されたのかを探求してみたい。

2. データ

分析に利用するデータは，2015 年 8 月～10 月にかけて行った質問紙調査によって得られたものである。この調査の対象校は，各県の公立進学校の中から，教育委員会の協力の下で調査への協力を快諾してくれた計 15 校（青森 5 校，岩手 4 校，福島 6 校）である。対象者は 3 年生とし，悉皆調査でお願いした。調査への回答は授業中などに実施されたことから，当日欠席した生徒を除くほぼ全数の回答を得られた。なお，全回答が無効となった調査票は無かった。

表 1　調査の概要

県名	配布数	回収数	回収率	有効票
青森	1226	1202	98.0%	1202
岩手	997	969	97.2%	969
福島	1774	1663	93.7%	1663

（田中正弘）

3. 進路希望の概要

本節では，3 県の高校生の進路希望について，その概要を記述的に整理する。

まず，高校卒業後の進路希望（表 2）は，3 県ともに,「大学進学」希望者が 95%を超えている。

表 2　卒業後の進路希望

	大学	短大	高専	専門	就職	未定	その他	合計
青森県	1145	9	1	14	26	4	3	1202
	95.3%	0.7%	0.1%	1.2%	2.2%	0.3%	0.2%	100.0%
岩手県	950	2	1	5	7	1	0	966
	98.3%	0.2%	0.1%	0.5%	0.7%	0.1%	0.0%	100.0%
福島県	1587	23	2	35	14	1	1	1663
	95.4%	1.4%	0.1%	2.1%	0.8%	0.1%	0.1%	100.0%
合計	3682	34	4	54	47	6	4	3831
	96.1%	0.9%	0.1%	1.4%	1.2%	0.2%	0.1%	100.0%

進路希望（第 1 希望：就職を含む）先の地域（表 3）について，全体で見ると,「地元」は 17.1%，非地元は 82.5%となっており，圧倒的に県外への進路希望者が多い。

「非地元」について 3 県で比較すると，福島県が 85.1%と相対的に高く，岩手県が 79.7%と相対的に低い。

表 3　卒業後の進路希望先の地域

	地元	非地元	合計
青森県	226	976	1202
	18.8%	81.2%	100.0%
岩手県	197	772	969
	20.3%	79.7%	100.0%
福島県	248	1415	1663
	14.9%	85.1%	100.0%
合計	671	3163	3834
	17.5%	82.5%	100.0%

なお,進路希望先の地域を県別にみると,青森県，福島県では，それぞれ南関東（埼玉・千葉・東京・神奈川）希望者が,35.5%,44.5%と最も高く，岩手県では，南関東が24.9%，宮城県が 24.8%の順で高い（表は割愛)。

希望する大学（短大）の設置者について（表 4),全体として国立のみの志向が強く（43.9%),国公立(14.1%),国私立(13.3%)が続いている。全て（8.0%）を含め，国立を視野に入れている学生は 79.3%で，全体の約 8 割を占める。一方,公立のみ(5.0%),公立か私立（2.7%）を希望する生徒は決して多くない。しかし，県別に見ると青森県で国立志向が強く，岩手県で国公立志向が強い一方で，福島県で国立志向が低く，私立志向が高いなどの傾向が見える。

表 4　希望する大学（短大）の設置者

	全て	国立	公立	私立	国公立	国私立	公私立	合計
青森県	74	613	44	104	148	143	19	1145
	6.5%	53.5%	3.8%	9.1%	12.9%	12.5%	1.7%	100.0%
岩手県	79	425	54	61	209	101	20	949
	8.3%	44.8%	5.7%	6.4%	22.0%	10.6%	2.1%	100.0%
福島県	144	587	87	315	165	247	60	1605
	9.0%	36.6%	5.4%	19.6%	10.3%	15.4%	3.7%	100.0%
合計	297	1625	185	480	522	491	99	3699
	8.0%	43.9%	5.0%	13.0%	14.1%	13.3%	2.7%	100.0%

希望する大学(短大)の分野(複数選択)について（表 5)，全体的には理工農学系，医療・保健系，人文学系，社会科学系，教育系の順で高い。県別に見ると青森県で医療・保健系が高く，岩手県では人文学系・理工農学系が高い一方で，福島県では社会科学系がやや高いなどの傾向がある。

表 5　希望する大学（短大）の分野

	人文	教育	社会	理工農	医保	芸体	その他	合計
青森県	242	183	212	392	326	52	35	1145
	21.1%	16.0%	18.5%	34.2%	28.5%	4.5%	3.1%	
岩手県	263	188	201	348	193	39	20	949
	27.7%	19.8%	21.2%	36.7%	20.3%	4.1%	2.1%	
福島県	353	315	352	500	342	86	47	1605
	22.0%	19.6%	21.9%	31.2%	21.3%	5.4%	2.9%	
合計	858	686	765	1240	861	177	102	3699
	23.2%	18.5%	20.7%	33.5%	23.3%	4.8%	2.8%	

大学(短大)を希望する理由(表は割愛)について，全体的には「学びたい学問を提供していること」についての肯定的回答の割合が 97.5%と最も高く,「なりたい職業につながること」が 92.4%,「取りたい資格がとれること」が 76.2%と続く。これらのことから，基本的には，学びたいことを基盤に，職業や資格を重視して進学を希望していることが窺える。また,「自分の学力レベルに合っていること」についての肯定的回答の割合は 72.7%,「有名な大学（短大）であること」についても 71.3%と比較的高い割合である。「学費が安いこと」については，54.8%が肯定的な回答をしている一方で,「自宅から通えること」については 12.9%と低い割合である。これが，自宅から通えることを「重視していない」ことを意味するのか，あるいは，そもそも自宅から通う（通える）という「選択肢がない」ことを意味するのかについては，県の地理的条件や高等教育機関の所在地等を含めた詳細な分析が必要になると考えられる。

なお,「保護者から勧められたこと」は 29.8%,「先生から勧められたこと」は 25.7%,「友人・知人がいること」は 18.7%である。どの項目も比較的低い割合であり,進路選択において，他者の影響は低いと思われる。

以上が，東北地域における高校生の進路選択の概要であるが，総じて非地元志向が強いことがわかる。これが,「県外へ出たい」というポジティブな理由なのか,「県外へ出ざるを得ない」というネガティブな理由な

のかについてはより詳細な分析を必要とする。次節では，進路選択に影響を及ぼす要因について探索的に検討する。

（高森智嗣）

4. 地元進学希望への影響に関する探索的分析

本節では高卒後の進路希望について「大学」と答えた生徒に対象を限定し，地元大学への進学を希望する生徒が，なぜ地元大学への進学を希望するのか，裏返せば，なぜ地元以外の大学への進学を希望するのかの要因を探索的に探る。なお，ここでは紙幅の都合上 3 県の合計値を用い，要因となりえる変数として，性別，希望大学の設置者，希望分野，地元志向，金銭的な援助，成績の自覚の 6 つについて検討する(なお、県ごとの分析結果のいくつかは、報告当日に提示予定)。

表 6　性別による地元進学希望の差

	進学第 1 希望地		
	非地元	地元	合計
男	1527	279	1806
	84.6%	15.4%	100.0%
女	1505	334	1839
	81.8%	18.2%	100.0%
合計	3032	613	3645
	83.2%	16.8%	100.0%

性別による地元進学希望の差については（表 6)，男子よりも女子のほうが高い傾向にある。女子について，あまり遠くに出したくないという親の心が影響をするものと思われる。

希望する大学の設置者による地元進学希望の差については（表 7)，私立のみを希望する場合の地元進学希望は 6.3%ほどで，ほぼ県外に出ることを意味する。一方，公立のみを希望する場合の地元進学希望は 39.8%で最も高い。国立のみを希望する場合の地元進学希望は 15.1%であり，今回の調査対象が各県の進学校であることを考えると，自県にある地方国立大学ではなく，旧帝大や旧官立大学といった大学を目指していることを意味するのかもしれない。

表 7　設置者による地元進学希望の差

	進学第 1 希望地		
	非地元	地元	合計
全て	230	62	292
	78.8%	21.2%	100.0%
国立	1364	242	1606
	84.9%	15.1%	100.0%
公立	109	72	181
	60.2%	39.8%	100.0%
私立	428	29	457
	93.7%	6.3%	100.0%
国公立	392	125	517
	75.8%	24.2%	100.0%
国私立	427	64	491
	87.0%	13.0%	100.0%
公私立	73	19	92
	79.3%	20.7%	100.0%
合計	3023	613	3636
	83.1%	16.9%	100.0%

表は割愛するが，進学を希望する分野によって，地元進学を希望するかどうかに差が見られた。地元進学希望が低くなる分野は社会科学系、理工農学系、芸術・体育系、その他であり，逆に高くなる分野は教育系、医療・保健系であった。

続く「地元志向」については，ここでは 30 歳前後に住みたい地域において自県を選んでいる場合を「地元志向」，そうでない場合を「非地元志向」と呼ぶこととする。表 8 を見ると，地元志向を持っている生徒の方が，地元進学希望が高いことが示されている。この「地元志向」がどのように形成されるのかについては，別の機会に分析したい。

また，金銭的な援助については，入学金，授業料，生活費用というやや大きな額がかかるものに関して「確実に援助を期待できる」と答えた生徒は地元進学希望が低い傾向がみられ，「どちらとも言えない」と答えた生徒は地元進学志望が高い傾向がみられる（生活費用に関してのみ，「全く援助を期待できない」と答えた生徒の地元進学志望

が高い)。一方，課外活動，通学費用の援助を期待できるとした生徒で地元進学志望が高く，援助を期待できないとした生徒で地元進学志望が低い（表は割愛)。家計等を反映しているのか、それとも別の要因も含まれるのかについては、継続して検討しなければならない。

表 8　地元志向による地元進学希望の差

	進学第 1 希望地		
	非地元	地元	合計
非地元志向	2148	193	2341
	91.8%	8.2%	100.0%
地元志向	876	420	1296
	67.6%	32.4%	100.0%
合計	3024	613	3637
	83.1%	16.9%	100.0%

表 9　成績の自覚による地元進学希望の差

	進学第 1 希望地		
	非地元	地元	合計
上の方	259	28	287
	90.2%	9.8%	100.0%
やや上の方	695	106	801
	86.8%	13.2%	100.0%
真ん中	1054	210	1264
	83.4%	16.6%	100.0%
やや下の方	494	118	612
	80.7%	19.3%	100.0%
下の方	454	135	589
	77.1%	22.9%	100.0%
合計	2956	597	3553
	83.2%	16.8%	100.0%

成績の自己評価（学年でどのくらいか）については，地元進学希望に影響を与えていることが示唆される（表 9)。すなわち，「上の方」，または「やや上の方」と認識している生徒は地元進学希望が低く,「やや下の方」あるいは「下の方」と認識している生徒は地元進学希望が高くなる傾向がある。

（渡部芳栄）

5.　高校教員の意見

2016 年 7 月に，質問紙調査に協力してくれた一部の高校の教員（校長・副校長や進路指導担当者）を対象に訪問調査を行い，進路指導に関する教員側の意見を集めた。

教員から異口同音に述べられた意見に，「国立大学に進学してほしい」という強い期待がある。この教員側の期待は保護者や地域社会の公立進学校への期待を反映したものといえる。あるいは，国立大学に何名進学したかで高校の評価が下されるという，東北地域に根強い文化も垣間見える。

国公立大学への進学志向が強いことは，一つの問題もはらんでいるという興味深い意見も伺えた。その問題とは，生徒の理系への進学選択が，本人の適性を度外視して行われる傾向のことである。事実，訪問先の高校では理系クラスが多くなっており，数Ⅲや物理の指導に困難が生じているとのことであった。

（田中正弘）

6.　まとめ

青森，岩手，福島の公立進学校の生徒にとって，国立大学という縛りが強いため，地元の国立大学がどの分野を提供しているのかは，地元進学を決断する上で重要だと指摘できる。なお，地元の国立大学が提供していない分野（特に，医療・保健系）で公立大学による補完が見られており，地元進学を後押ししている好例であると考えられる。ただし，地元の私立大学がこの補完関係に貢献することは期待されていない。

希望分野が地元の国公立大学になければ，他の要因（性別，地元志向，金銭的な援助，成績の自覚など）で地元進学が望ましいと思われる生徒も，無理な非地元進学を強いられる可能性がある。よって，学部設置を含めて，地方国公立大学の存在意義や在り方を再検討していく必要があろう。

（田中正弘）

【参考文献】
石黒格・李永俊・杉浦裕晃・山口恵子（2012)『「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。

教科書の内容決定における教科書会社の作用の検討
――高校「現代社会」教科書の掲載用語を事例に――

小原　明恵（東京大学大学院）

１．問題設定

教科書は学習内容に大きな影響を及ぼす教材であり，何が教科書内容に影響を与えるかは重要な問題である。先行研究はイデオロギーや教科書検定制度が教科書の内容や形式に影響を及ぼすことを示してきたが，教科書を作成する教科書会社への関心は希薄であった。教科書会社を検討しないことは，教科書を作成するアクターが教科書を創り出す際の戦略やロジックを見落とすことにつながる。

これまでの研究では，高校公民科「現代社会」の複数の教科書が，学習指導要領の改訂を伴わないタイミングの教科書改訂で，特定の学習分野のページ比率を増やすことが明らかになっており，学習指導要領の影響としては説明できない，教科書会社独自の決定が教科書内容を変化させたことが示唆されている（小原 2016）。しかし，この分析は学習分野別のページ比率の変化の指摘にとどまっており，具体的な学習内容―例えば教科書の掲載用語―の変化を明らかにする必要がある。

教科書の用語を分析した先行研究では，高校の世界史，日本史，倫理の教科書における用語数や人名数の増加が示されている（日本学術会議哲学委員会 2015, 高等学校歴史教育研究会 2014）。しかしこれらは，複数の教科書の経年変化を扱っていない，もしくは個々の用語の掲載／不掲載の変化を扱っていないため，どのような用語がいかに増えるのかというメカニズムは不明なままである。

そこで，本報告は複数の会社の歴代の教科書を対象とし，教科書に掲載された用語数がどのように変化したか，いかなる用語が新規掲載されたか，教科書間での用語の共通度がどのように変化したかを明らかにすることで，教科書会社の教科書内容に対する影響を検討する。

２．対象・方法

対象科目としては，高校公民科「現代社会」を取り上げる。この科目は，従来の「政治・経済」，「倫理・社会」と共通する学習内容を持つ一方，従来の学習は知識中心であったとの反省の上で，思考力重視の学習を理念として 1982 年に開始された。この科目を対象とすることで，科目の理念に従えば用語の掲載が抑制されるはずである教科書が，実際はどうなったのかを問うことが可能である。

分析対象とする教科書は，2000 年代以降の採択占有率上位３社である東京書籍，第一学習社，実教出版の歴代の教科書のうち，各学習指導要領期間の最初と最後に改訂された教科書である（合計 34 冊）。これらを分析することで，採択市場で支持されている教科書の内容の変化に迫ることができる。また，学習指導要領の改訂を伴わない改訂での教科書の変化，つまり教科書会社の独自の決定の影響と考えられる教科書の変化を明らかにできる。

本報告では，「現代社会」を構成する学習分野のうち，「政治」分野と「文化・倫理」分野を分析対象とする。小原（2016）では，「政治」分野は複数の教科書でページ比率が上昇し，かつ，教科書間でページ比率が同程度になる傾向が見いだされた。一方，「文化・倫理」分野では複数の教科書が一様にページ比率を上昇させる傾向は見られず，教科書間のページ比率のばらつきも大きかった。ページ比率において対照的な２分野を対象とし，用語の変化に分野間の違いがあるかどうかを見る。

方法は，まず山川出版社発行の『現代社会用語集』の用語を収集・リスト化し，このリストに存在する用語を「現代社会用語」とみなした。そして，教科書の各分野の範囲内における「現代社会用語」の有無を記録した。具体的には，あらかじめ準備した教科書のテ

キストデータに用語リストの用語があるか，VBA によって自動的に検索・記録した。このように作成した用語データベースをもとに，①用語数，②新規掲載用語に占める改訂前の他社教科書に掲載されていた用語の比率（新規掲載用語として，他社教科書が掲載している用語を採用する度合い），③教科書間での用語の共通度（延べ用語数に対する複数の教科書が掲載する用語数の比率）の推移を明らかにする。

３．結果の概要

東京書籍と第一学習社の２社の教科書を分析した現時点での結果は，次の通りである。

用語数は，「政治」分野では，学習指導要領の改訂を伴わない教科書改訂で，どの教科書でも増加している。また，2003 年の改訂では，学習指導要領で「現代社会」の単位数が４単位から 2 単位に削減されたため，用語数の減少が予想されるが，実際には減少せず，維持もしくは増加している。「文化・倫理」分野の用語数は，「政治」分野のようにどの教科書でも増加する傾向はない。しかし，2013 年の学習指導要領改訂に伴う改訂では，学習指導要領の同分野の内容にほぼ変化がなく，用語数が変化しないことが予想されるにもかかわらず，どの教科書でも用語数が増加している。

新規掲載用語に占める改訂前の他社教科書に掲載されていた用語の比率は，「政治」分野のほうが「文化・倫理」分野よりも比率が高く，特に 2007 年以降の近年の改訂において比率が上昇している。

教科書間の用語の共通度は，「政治」分野では上昇しているが，「文化・倫理」分野には一貫した傾向はない。また，「政治」分野の共通度は「文化・倫理」分野よりも高い。

４．考察

2 社の教科書を分析した段階での暫定的な考察ではあるが，教科書の掲載用語数の増加は，学習指導要領の改訂の影響として説明できない部分があり，教科書会社の独自の決定が用語数を増加させている，つまり学習内容を増やしていることが示唆される。用語数はどの分野でも増えるのではなく，特定の分野（「政治」分野）で明確な増加傾向が見られる。これは教科書会社が独自の決定として特定分野の内容を充実させたことを意味するだろう。

また，どのような用語を新規掲載しているかについては，改訂前の他社教科書に掲載されている用語に着目し，「政治」分野の 2007 年以降の改訂において，新規掲載用語として他社教科書が掲載している用語を採用する度合いが高まっていることが明らかとなった。その結果，「政治」分野では，教科書間での用語の共通度も高まっている。このような教科書の用語数増加は，合理的な意思決定の結果である可能性もあるが，成功している他者を模倣するという新制度派組織理論の模倣的同型化（DiMaggio and Powell 1983）としても捉えられるだろう。もし模倣的同型化が生じているならば，教科書は，教科書作成にかかわる人々の「『現代社会』の教科書は，用語が豊富なものである」という文化 - 認知的枠組みの影響を受けて作成されていることになる。これは，教科書に影響を与える要因の新たな仮説となるだろう。

今後，教科書作成にかかわる人へのインタビュー調査等を通じて，教科書用語の変化をもたらした人々の認識を解明していくことが課題である。

【引用文献】

DiMaggio, Paul J. and Walter W. Powell, 1983, “The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields”, *American Sociological Review*, Vol. 48, pp. 147-160.

小原明恵, 2016, 「教科書会社の意思決定が教科書のページ分量に与える影響―高等学校「現代社会」教科書における「政治・経済」分野の重点化を事例として―」『日本高校教育学会年報』第 23 号, pp.26-35.

高等学校歴史教育研究会, 2014, 『歴史教育用語の統計分析と基礎データ』

日本学術会議哲学委員会 哲学・倫理・宗教教育分科会, 2015, 『提言 未来を見すえた高校公民科倫理教育の創生――〈考える「倫理」〉の実現に向けて』

学校生活とカリキュラムに関する一考察

～小学校学級活動に着目した分析を通して～

長谷川　祐介（大分大学）

1　問題の所在

(1)学校教育のカリキュラムと教育社会学

これまで政策科学としての教育社会学は，日本の学校教育のカリキュラムについて批判的検討を行ってきた。たとえば1990年代から2000年代の学力低下論争において教育社会学者は，ゆとり教育と呼ばれるカリキュラムに対する批判を行った。学力が低下した原因として教科における学習内容ならびに授業時間数の削減であることを指摘し，それと同時に当時，新設された総合的な学習の時間の是非が議論された（本田2002）。2010年代以降になると，学校安全に関する議論において柔道など運動部活動における事故や運動会における組体操などに対する批判的検討や，教員と生徒の部活動に関わる負担などについて批判的検討がなされている（内田2015）。総合的な学習の時間，運動会などの特別活動，部活動はいずれも教科外活動として分類することが出来る。すなわち近年の教育社会学におけるカリキュラムに対する批判の多くが，教科外活動に対するものにむけられてきたといえる。

ただし留意しなければならない点は，教育社会学の研究であったとしても，常に批判的な立場に留まり続けることはできないことにある。酒井（2014）は，「学問は現場の改善や支援に資する方向で検討を進めるものであるため，必然的に教育はどうあるべきかを規範的に問う姿勢をとることとなる」（酒井2014, p.205）と指摘している。この指摘は教育臨床社会学に留まらず，広く教育社会学全般にもあてはまるのではないだろうか。

さらに「エビデンスに基づく教育」（Evidence Based Education, EBE）が提唱されている。科学的な手続きを踏まえて示されたエビデンスに基づいた上で教育実践の意義を評価し，教育政策を立案することが求められている。教育学系の学問分野の中で実証研究を重視してきた教育社会学の知見は今後ますます教育政策の立案において参照されることが予想される。

すでに渋谷ら（2015）がレビューしているとおり，これまでも教育社会学において教育実践の改善に貢献しうる研究は展開されてきた。こうした先行研究に加え，学校のカリキュラムそのものに焦点をあてカリキュラム改善に資する研究も必要と考える。すなわち学力低下や活動中の事故などへの影響に留まらず，日本の学校教育のカリキュラムが子供たちの学校生活への適応や能力の育成とどのような関連を有しているのか，という点について地道な分析の積み重ねも重要な研究課題である。

(2)小学校学級活動への着目と本報告の目的

本報告では教科外活動の中でも特別活動に着目する。その理由は，特別活動が国際的にみると日本型教育の特徴を示すカリキュラムであることにある（恒吉2016）。特別活動の機能の解明は，日本の学校教育のメカニズムを理解する上で重要な知見をもたらすことが期待できる。

特別活動には様々な活動が内包されている。本報告では特に小学校の学級活動，その中でも学習指導要領において学級活動(１)「学級や学校の生活づくり」と定められている活動を取りあげる。学級活動(１)「学級や学校の生活づくり」とは，学級会と呼ばれる生活上，発生した問題を解決するための話し合い活動や，学級で実施するお楽しみ会などのような創造的な活動，学級内の係活動などで，子供たち自身による自治的な活動である。

実は学級活動というカリキュラムと，教育社会学研究には共通した点に関心を寄せている。それは学校適応である。学級活動(１)における自治的活動の目的は，所属集団の状況改善にあり，すなわち子供たちの学級や学校生活への適応（学校適応）が高まることを目指して実践している。他方，教育社会学においても学校適応は関心がむけられてきた。1980年代の生徒文化研究からはじま

り，近年も古田（2012）や林川（2015）などが学校適応に関する実証分析に取り組んでいる。

教育社会学の学校適応に関する分析枠組みにおいて共通している点は，家庭背景や学力に関する変数が独立変数として投入されていることである。特別活動研究では長谷川ほか（2013）などが小学校学級活動の学校適応に関する効果を検討しているが，家庭背景や学力に関わる変数は分析枠組みに含まれていなかった。

そこで本報告は特別活動研究ならびに教育社会学の学校適応に関する実証研究の枠組みを参照した上で，小学生を対象にした質問紙調査のデータを用いて小学校学級活動の学校生活に及ぼす効果を実証的に検討し，学校生活とカリキュラムの関連について考察する。

2 分析に用いるデータ

本報告の分析で用いるデータは，小学校5年生対象の質問紙調査のデータである。調査は 2016年2月から3月に実施した。対象者は公立小学校5年生の19学級で有効回答数は487名であった。

3 分析結果

長谷川ほか(2013)で用いられた項目を参考に，学級活動（1）に関する8つの項目を設定した。平均値の差の検定を行った結果，学級間で学級活動の取組に有意な差がみられた。学級活動は学級単位で実施されることから，学級集団内の類似性が想定される。そこで学級活動（1）に関する8項目について級内相関係数とデザインエフェクトを算出した。級内相関係数はデータの階層性の目安とされる0.1を越える項目はなかったが，デザインエフェクトは多くの項目において目安とされる2以上の値を示していた。

また従属変数として設定する学校適応に関する項目においても同様に級内相関係数とデザインエフェクトを算出した。学級活動に関する項目と同様に級内相関係数は0.1を越える項目はなかったが，デザインエフェクトはいくつかの項目において目安とされる2以上の値を示していた。

学校適応を従属変数とし，長谷川ほか（2013）を参考に学級活動（1）や学級集団の生活向上に関する行動の多寡を示す項目に加え，家庭背景や学力（自己評価）に関連する変数などを独立変数とした分析を行った結果，学級活動に関する変数が学校適応を促進する上で一定の影響を及ぼしていることを示唆する結果が算出された。

4 考察

これまでの教育社会学の研究は，出身階層（古田2012）はもちろんのこと，部活動という課外活動への積極性（林川2015）というような，教師によってコントロールすることが難しい要因が学校適応に影響を与えていることを明らかにしてきた。今回の分析結果から，家庭背景などに関わる要因を統制しても，小学校学級活動という正課カリキュラムが子供たちの学校生活の適応を促進させるうえで重要な影響を与えることが示唆された。カリキュラム開発は教師の重要な仕事で，学校において改善の取組がしやすい。分析結果を踏まえ，学校生活とカリキュラムの関連や，カリキュラム改善に対する教育社会学の貢献ならびに研究の方法論について考察する。

分析方法や結果等の詳細は当日の配付資料を参照されたい。

主要参考文献

古田和久, 2012,「高校生の学校適応と社会文化的背景」『教育社会学研究』第90集, pp. 123-144。

長谷川祐介・太田佳光・白松賢・久保田真功, 2013「小学校における解決的アプローチにもとづく学級活動の効果」『日本特別活動学会紀要』第21号，pp.31－40。

林川有貴, 2015,「中学生の学校適応メカニズムの実証的検討」『教育社会学研究』第97集, pp.5-24。

本田由紀, 2002,「90年代におけるカリキュラムと学力」『教育社会学研究』第70集, pp.105-123.

酒井朗, 2014,『教育臨床社会学の可能性』勁草書房。

渋谷真樹・加藤美帆・伊佐夏実・木村育恵, 2015,「教育社会学は教育実践にいかに貢献しうるか」『教育社会学研究』第97集, pp.89-124。

恒吉遼子, 2016,「国際モデルとしての「日本型教育」を考える」『初等教育資料』943号，pp.IV-V。

内田良, 2015,『教育という病』光文社新書。

付記：本研究はJSPS科研費（15K17404）の助成を受けたものです。

「主体的な学び」を促す教師の伝達様式

―貧困世帯の生徒が多い公立中学校の教育実践に着目して―

野﨑　友花(大阪大学大学院)

1. 問題意識

本報告では，貧困とそれに起因する低学力や問題行動など，多くの課題を抱える公立中学校の事例から，生徒の「主体的な学び」を育成する教育実践がどのように行われているのかを，教師の伝達様式に着目して明らかにしていく。ここでいう「主体的な学び」とは，学校教育に「主体的に参加する」ことを指す。

現在，日本の子どもの約 6 人に 1 人が貧困状態にあり，子どもの貧困率は年々上昇している（厚生労働省 2014)。先行研究では，貧困世帯の子どもたちは低学力･低学歴に陥りやすいために労働市場への移行に困難を生じることや，貧困が世代的に再生産されることが指摘されている（阿部 2008，青木 2003 など)。それでは，「貧困の連鎖を断ち切るためのプラットフォーム」である公立学校は，どのように取り組めばよいのだろうか。

これまで，学校の文化は低階層の生徒がもつ家庭の文化と親和的でないため，教育達成において不利に働くといわれている。たとえば日本の学力調査研究は，子どもの学力や教育達成には家庭の経済的要因が関連していることを指摘し，家庭背景の差による学力格差が拡大傾向にあることを問題視している（苅谷・志水編 2004，お茶の水女子大学 2014 など)。

また子どもの視点から捉えた質的な実証研究領域では，貧困世帯の子どもたちは家庭以外の場所で自己肯定感や自己効力感を獲得できず低位な進路選択をすることとなっていくこと(林 2006）や，学校の教育活動から早期に離脱していくことを指摘する（知念 2012，西田 2012)。

このように学校・教師は低階層の子どもたちを排除する存在にあるわけだが，一方では，排除に抗する学校や教師も現出している(西田 2012)。

その事例の一つに「効果のある学校」や「力のある学校」の研究がある（鍋島 2003，志水編 2009)。これらの研究では教育的に厳しい環境のもとにある子どもたちの基礎学力の底上げに成功している学校と学校改善のモデルを提示している。しかしながら，学力のみに重点が置かれ，社会に出てから必要である社会性の育成については言及されていない。貧困の連鎖を断ち切るためには，学力の保障だけでなく，社会で生きていく力も同等に重要なはずである。よって本報告では，貧困世帯の生徒が多い公立中学校の教育実践事例をもとに，学習場面だけでなく，生活場面も含めて，子どもたちが主体的に参加することを促進する教師の伝達様式について検討していく。

2. 研究の対象と方法

事例対象校である A 中は，約 220 人の全校生徒が，同じ Z 団地に居住する特異な学校である。Z 団地には，核家族，単親家庭（特に母子）や外国人など経済的に厳しい層が集まってくる。A 中で就学援助を受けている家庭の割合は，約 45%となっている。また低学力，外国籍，生活支援，発達障害などの理由から支援を必要とする生徒の割合は，全生徒の半数近くいる。本報告では，2013 年 3 月から 2016

年 7 月までの参与観察，学校状況に関する聞き取りで得られたデータを用いる。学校状況に関する聞き取りの時間は約 30 分～1 時間半で，対象者は管理職と様々な取り組みを推進してきた主任層である。分析を補完するものとして，2013 年度から 2015 年度までの「少人数学級制」に関する校内研修や職員会議等の資料，取り組みに対する教師の感想文，生徒の卒業文集やアンケート調査の結果を用いる。

3. A 中の教育実践と教師の伝達様式

3.1 学習場面

A 中の授業の特徴は，「生徒はよく手を挙げて発言する」「教師生徒間のやりとりが多い」ことである。筆者が実施したアンケート結果によると，約 8 割の生徒が「授業の中で自分の考えを発表する機会が与えられている」に対して，肯定的な回答をしていた。参与観察では，「読んでくれる人？」「分かる人？」と教師は発問し，生徒を授業に参加することを積極的に取り入れようとしていた。ただし教師の発問内容は限定的であり，ヒントの出し方も明示的であった。こうした発問内容となるのは，結果として正解にたどりつきやすく，学習意欲の低い生徒が授業から離脱しないためである。

授業以外では，生徒が学習できる場や機会を提供することによって，自学習を促している。

3.2 生活場面

学級の係活動や専門委員会では，上級生が下級生に仕事を教えており，生徒中心に運営がなされている。しかし仕事の伝達方法は，限定的で明示的なものである。たとえば，班長の仕事は 5 点だと決められており，伝達方法として穴埋め方式を採用していた。

その理由には，班長の仕事を自由に聞いた場合，議論が成立しにくく，答えを導く際に時間がかかってしまうからである。

このように日常的に展開される学級の係活動では，授業秩序や学校秩序のルールを伝達していく機能を持ち合わせているため，伝達方式は明示的・限定的であった。一方で，学校行事では，「教師が決める」から「生徒に選択権を委譲する」形をとっていた。

4. 結語

本事例より明らかになったことは，次の二点である。

第一に，A 中では学校の教育活動への「主体的な学び」を促進するために，「生徒参加」型の授業や係活動を日常的に取り入れていた。そして伝達内容を「限定的／明示的」にすることで，学校の教育活動に対して主体的に取り組めるように促していた。また日常的に展開される学級の係活動では，授業秩序・学校秩序のルールを伝達し，生徒を学校的社会化に向かわせる機能を持ち合わせていた。

第二に，学校行事等の内容を「選択的／暗示的」にすることで，教師は子どもたちの選択を尊重しながら，「自ら行事を作り上げる」経験を増やしていた。

このように学習場面だけでなく，学校生活のあらゆる場面で，生徒の家庭文化に親和的な伝達様式を教師が取り入れることによって，生徒達の学習意欲を高めていくことがわかった。また A 中では，低階層の子どもたちが現状を変革していく力を獲得していくために，「『主体的な学び』を促す」といったポジティブな目標を全教員集団間で共有することで，一丸となって教育実践に取り組んでいた。

（参考文献については，
当日の配布資料に記載します。）

ICTの利活用と教育格差

－ヨーロッパの事例からの示唆－

末岡加奈子（大阪大学大学院）

1. 問題の所在と背景

近年，日本においても教育現場でのICT利活用が急速に進展している。「平成 26 年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果」（文部科学省　平成27年3月）によると，全国の公立小・中・高等学校・中等教育学校・特別支援学校あわせた「普通教室の校内LAN整備率」は，平成17年3月時点では 44.3%であったが平成 27 年 3 月では86.4%へと，過去10年間で約2倍へと増加した。他のさまざまな推移を同様にみてみると，「電子黒板の整備状況」は同期間で 6,894 台→90,503 台と約 13 倍，「教員の校務用コンピュータ整備率」は平成18年からの9年間で33.4%→ 113.9%，「教育用コンピューターのうちタブレット型コンピュータ台数」に至っては，平成24年からの3年間で26,653台→156,018台へと約5.6倍へと増加した。

しかしながら，その内実に目を向けてみると都道府県間の差が非常に大きい。例えば上で掲げた「普通教室の校内 LAN 整備率」は，平成27年3月時点での全国平均値は86.4%であるが，最低県は 60.4%，最高県は 97.3%と約37ポイントもの開きがある。同様に，「電子黒板のある学校の割合」は全国平均では78.9%であるが，最低県では 49.6%，最高県では99.0%と約50ポイントもの開きがあることに着目しなければならない。これは必然的に，教員の日常の教育実践における ICT 活用指導力においても，大きな格差をもたらすであろうことが推察される。

2020年のオリンピック・パラリンピックを 4 年後に控えた今，「2020年代に向けた教育の情報化」はロードマップにもとづけば，少なくともハードウェアの整備状況では全国的な格差は縮小されることが期待される。しかしなお，全世界的に新しい時代に必要となる資質・能力や学力観に大きな転換がみられる現在，公立学校の義務教育段階における実践上の ICT 格差，言い換えればデジタル・デバイドは，「新しい価値の創造」が求められる変化の著しい21世紀を生き抜いていかなければならない子どもたちの間に，直接的な大きな格差を生み出しかねない危険性を孕んでいる。そしてこのような ICT 格差は，都道府県間や学校間，さらには国公私立学校間はもとより，子どもたちの家庭背景においてすでに大きな格差が存在していると推察されるのである。

以上のような問題意識から，本報告では日常的な教育実践にすでに ICT 利活用が浸透しているヨーロッパの事例を引照しながら，子どもたちの間に格差拡大をもたらさないようなICT利活用の方策について，考察したい。

2. 調査概要

本報告では，オランダとフィンランドで収集した事例データを使用する。オランダでは，都市部において移民・難民の背景をもつ子どもの多数集中する，社会経済的不利を抱えた「非西洋系児童集中校」で 2011 年～2015 年の間に収集されたデータである。フィンランドにおいては，同国西部に位置するフィンランド語／スウェーデン語二言語併用地域の小・中学校で 2014 年に収集したデータである。いずれも学校プロフィールや調査時期については，データの提示とともに適宜詳細を記述する。授業実践における子どもの側からみた ICT 利活用，授業実践における教師の側からみた ICT 利活用の 2 つの観点から考察をおこなった。

3. 結果と考察

授業実践における子どもの側からみた ICT を活用した学びについて，以下のことを指摘したい。まず両国ともにすでにチョーク＆トークによる一斉授業型のスタイルは皆無であったことから，子ども達は黒板ではなくプロジェクターやモニター画面を見るという授業スタイルに慣れていた。また，授業中に全員がそれぞれ，あるいは交代してパソコンの前に座り計算ドリルや語彙学習に個人のペースで取り組むことも当たり前の光景となっている。放課後の調べ学習や「居残り」学習等でも子どもたちは積極的にパソコンの前に座り，保護者が迎えに来ても帰宅を拒むなど能動的に学習活動に向かう様子が確認された。保護者が子どもの宿題や学習を観ることが困難な家庭や，IT 環境が不十分な家庭においては，子どもが学校でこのように主体的・能動的に活動する意欲を維持できることは不可欠であり，テレビゲーム等に慣れ親しんでいる現代の子ども達にとって，ICT を存分に活用した子どもの興味関心を惹きつけることのできる授業実践の在り方は，今後のさらなる教材開発と授業研究によってポジティブな効果が期待できる。

次に，教師にとっての ICT 利活用については，理解度や習熟度のモニタリングにおいて重要な役割を果たしていた。また，コンテンツ一体型のデジタル教材群は，教師個々の個性が授業で生かされにくいというネガティブな側面と，他の人が担当しても同様の授業実践が展開しやすいというポジティブな側面の両方を併せ持っていると思われた。とりわけオランダの場合において，ワークシェアリングとも関連し，管理職も含め多くの教師は週 4 日程度しか働くことができない。つまり，小学校においても一つの学級を複数の教師が担当することになる。これは日本で大きな課題となっている教師の多忙化の現状や，若手教員の急増による諸課題をふまえれば，示唆が大きい。環境整備が進み，運用面での教師へのサポートが一定程度浸透すれば，ICT 利活用による校務能率化によるメリットは大きいと思われた。

最後に，懸念される課題を提示する。日進月歩の技術が導入された教育現場での ICT 利活用による学びは，できる限り家庭の負担が小さい方が好ましい。この点で，ICT をフル活用した反転学習のスタイルは家庭の社会経済的背景や ICT 環境，保護者の IT リテラシーが直接的に日々の子どもの学習に影響を与える懸念が大きい。アクティブラーニングの究極の学習形態が反転学習だとすれば，この点が十分に考慮されなければならないだろう。

＊ 各実践事例，参考文献，その他詳細については，当日資料をご参照ください。

ドイツにおける学力問題とその対応

―格差是正論における学校終日化の視点から―

布川あゆみ（一橋大学大学院社会学研究科特別研究員）

1. 問題意識

本研究は学力格差是正を目的にドイツで展開し始めた終日学校政策・終日学校が、学力格差是正につながっているのかどうか、また制度論を中心に進められてきた格差研究に対してどのようなインパクトがあるのか、実践に照らして分析・検討を行うものである。

ドイツは従来、教育をめぐって学校、家庭、学校外（青少年援助）の三者がそれぞれ独自の領域をもち、役割や責任を分担してきたことで知られる（生田 2011）。この三者関係のもとでは学校による教育的関与が限定され、学校は知識の伝達のみを行う「教授学校」として位置づいてきた。子どもの「人格」を形成することや生活全体にかかわるような幅広い教育は、あくまでも家庭を中心とした学校外に委ねるという分担関係を前提としてきた（ヘルスパー／フムリヒ 2006）。この三者関係はヨーロッパ諸国の中でも例外的な午前中（遅くとも 13 時頃）で授業の終わる半日学校制度を採用しながら維持されてきた。

しかし 2000 年代に入り、半日学校制度は批判を集めることとなる。その大きなきっかけとなったのが、2001 年末に公表された PISA 調査結果にある。ドイツの場合はいわゆる「PISA ショック」が生じるほど、その結果に揺れた（長島 2003; 原田 2006）。順位そのものにも大きな衝撃を受けたが、OECD が最低限の習熟度レベルと設定しているレベル 2 未満に占める子どもの割合が 22.6%と OECD 平均（18.5%）を上回ったこと、そしてその多くを移民の子どもが占めていたことに、大きな衝撃を受けたのである(Deutsches PISA-Konsortium 2002)。移民とネイティヴとの間にみられる学力差は、学力格差の問題として捉えられ、移民の統合という観点から、教育の問題としてのみならず、深刻な社会問題としても捉えられた。

2. 先行研究の検討と本研究の課題

「PISA ショック」への対応策が議論される過程において、学力格差を拡大させる（させている）要因として批判されたのが、ドイツが伝統的に採用してきた半日学校制度であった。従来ドイツで展開してきた「学校は青少年と家庭に対して距離をとり、関与しないという実践」に批判と反省がなされた点は大きな変化であったことが指摘されている（ヘルスパー／フムリヒ 2006）。

「PISA ショック」を契機に、学校による教育的関与を拡大させることが教育上のみならず政治的にも議論され始め、2003 年より学校を終日化する終日学校政策の展開が全州で展開する。終日学校政策が導入される以前（2002 年）は、ドイツ平均で 10.3%であった終日学校の割合が、2014 年には 53.3%まで増加している（KMK 2015）。

しかしこの終日学校政策は、実際には 3 つのタイプのうち子どもが参加するかどうかを自由に判断できる「参加自由型」が量的にもっとも普及し、参加が義務づけられる「全員参加義務づけ型」の普及はごくわずかにとどまっている。「参加自由型」は「信頼できる半日学校」と呼ばれるように、午前の授業をベースとした伝統的な半日学校の域をこえることがなく（Kielblcok/ Stecher 2014）、「家庭と仕事の両立支援」（放課後支援事業）として位置づいている。一方「全員参加義務づけ型」終日学校は、教育をめぐるドイツの伝統的な三者の関係性を作り変える契機が「参

加自由型」に比べてより多くあり、従来の半日学校や「参加自由型」の終日学校ではなしとげられない補償教育的機能を高めると、その「優位性」が指摘されている（Rother/Stötzel 2014)。しかし実質的には今もなおドイツにおいて広く根づいているのは、半日学校（「参加自由型」終日学校）である。政策のねらいと実態にはねじれが生じている。

だが今日、ドイツは低学力層が縮小しており、着実に学力格差を是正しつつあることがPISA 調査の結果から示されている（志水 2015）。終日学校政策はそれに大きく貢献したといわれており、今後さらなる格差是正に向けて「全員参加義務づけ型」終日学校の増加が期待されている（Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012）。

しかし「全員参加義務づけ型」終日学校に言われる多様な支援の可能性や「教育的潜在能力」の高さについては実践に照らして論じられてはいないため､「全員参加義務づけ型」が「参加自由型」（半日学校）に比べて本当に「優れている」のかどうか実証されていないという課題が残されている（Kielblcok/Stecher 2014)。また、学校の終日化はドイツの伝統的三分岐型教育制度を維持したままで進められており、制度論を中心に当該社会で進められてきた格差研究に対して（たとえばMaaz, Baumert, Neumann, Becker, Dumont(Hrsg.) 2013）、学校の終日化（「全員参加義務づけ型」終日学校）がどのようなインパクトがあるのか(あるいはないのか)、十分に論じられていない。

以上の問題意識から、本研究ではブレーメンにある 2 つの異なるタイプの「全員参加義務づけ型」終日学校（初等教育段階の基礎学校）を事例に、「全員参加義務づけ型」終日学校が格差是正に働いているのかどうか、また制度論を中心とする格差研究に対してどのようなインパクトがあるのかを、実践に照らしながら論じる。

3. 対象と方法

本研究では親の階層が低く、移民の子どもが大半を占めるハイドン校と親の階層が高く、ネイティヴの子どもが大半を占めるブルンネン校の 2 校における格差是正に関する取り組みに着目する。なお両校いずれも特定を避けるため仮称とする。

4. 考察

「社会的不利地区」に位置するハイドン校では学力格差の是正以前に、生活環境の格差を是正することが必須となっており、生活の格差に対する働きかけが重点的に行われている。そのうえで移民の子どもの言語的障壁、文化的障壁を取り払う取り組みが少しずつ始められている。ハイドン校の事例からは「全員参加義務づけ型」終日学校は、教育の機会均等にも、底上げにもつながることがみえてきたといえる。一方「市民的地区」に位置するブルンネン校においては学校にいる間は上限枠が設定されており､(格差縮小に働いているとはいえないものの）学校にいる間は格差を拡大させないよう働きかけがなされている。同様に、学校外プログラムが学校の中に持ち込まれ､「みんなの活動」として実施されていることによってもまた、格差を拡大させないよう働きかけているといえる。

両校の事例からは､「全員参加義務づけ型」終日学校は格差是正を意識した取り組み、とりわけ生活環境の格差是正をねらった取り組みが進められているといえる。こうした取り組みの結果、ハイドン校では特別支援学校への進学者が減少し、大学入学資格の取得可能な学校種（中等学校）へと進学先がシフトしている。したがって、格差を生み出す社会構造や三分岐型教育制度そのものを変えることはできないが､「全員参加義務づけ型」終日学校は少なくとも生活環境の格差を是正し、進学先のトレンドを変える契機となっており、学力格差是正に働きかけることが示唆される。

※参考文献リストは当日配布資料をご参照ください。

アイヌの人々の学校経験

――アイヌの人々と教師との関わりに注目して――

新藤　慶（群馬大学）

1　研究の目的

2007 年の「先住民族の権利に関する国際連合宣言」に代表されるように、国際的に先住民族の権利保障に関する動きが強まっている。国内でも、2008 年に国会で「アイヌ民族を先住民族とすることを求める決議」がなされ、先住民族としてのアイヌ民族に対する政策的な対応も進みつつある。しかし、アイヌ民族の大学進学率は 2 割前後と依然として低い水準にとどまり（野崎 2012）、世帯年収も、男性世帯主の場合で約 400 万円、女性世帯主の場合は約 320 万円と厳しい状況にある（野崎 2014）。ここからは、アイヌの人々が、いまだ教育や所得の面で不利益を被りやすい状況にあることがうかがえる。

アイヌの人々の学歴水準の低さの要因の一つに、学校における差別が挙げられている。いじめなどの被差別経験が、進学の断念や中退につながる面が指摘されている（小内 2016）。このような学校での差別は、児童生徒間だけでなく、教師からも行われる。たとえば、ある 70 歳代のアイヌ男性は、アイヌだと馬鹿にされた同級生が、教師から「アイヌがアイヌって言われて何悪いんだ」といわれたエピソードを紹介し、「差別が多いからね、学校（高校）は行きたくない。1 日でも早く終わって欲しかった」（佐々木 2016: 50）と述べている。

ただし、アイヌ民族をめぐる意識の変化もあり、学校における差別の状況も一様とはいえない。また、学校における問題状況に対しては、教師が解決のカギを握る場合も少なくない。そこで本報告では、アイヌの人々の学校経験を、教師との関連に焦点を当てて捉えることで、学校におけるアイヌ民族に対する差別の状況と、問題の克服の展望について明らかにすることを目的とする。

2　研究の方法

本報告では、報告者も参加した北海道大学アイヌ・先住民研究センターの社会調査プロジェクトの一環として実施された以下のアイヌ民族多住地域における聞き取り調査のデータをもとに分析を進める。ここでは、アイヌの人々だけでなく、一般住民への調査も行っている。

①2012 年調査（北海道新ひだか町を対象）
　対象者：アイヌ調査 57 名、住民調査 43 名
②2013 年調査（北海道伊達市を対象）
　対象者：アイヌ調査 47 名、住民調査 33 名
③2014 年調査（北海道白糠町を対象）
　対象者：アイヌ調査 48 名、住民調査 25 名

なお、以下の引用データは、末尾に「調査地」、「アイヌ／和人の別」、「世代」（40 歳未満＝青年、40・50 歳代＝壮年、60 歳以上＝老年）、「性別」を記載する。

3　教師による差別(1)――和人との対応の差異

教師によるアイヌへの差別の第 1 として、和人との対応の差異が挙げられる。たとえば、「ちょっと悪いことしたら、先生が竹のむちを持ってバシッバシッとたたく。それで、私らはアイヌだから余計たたく」（新ひだか・アイヌ・老年・男性）や、「小学校の（アイヌの）同級生いたときも何か先生の教台っていうのかな、あそこに座らされて……アイヌの人だけ」（白糠・和人・老年・男性）といったように、懲戒（体罰）行為が、アイヌの子どもには余計になされる状況がみられた。また、「小学校のころは、差別ったら、なんぼ足が速くても学校の選手になれませんでしたもん。……要は運動靴持ってないとか。したから、……足が速かろうが、人より飛ぼうが、（選手は）シャモ（和人）にしてた」（新ひだか・アイヌ・壮年・男性）など、アイヌの子どもは選手に選ばれない状況も指摘される。

4　教師による差別(2)――不適切ないじめ対処

第 2 に、不適切ないじめ対処が挙げられる。アイヌの人々の多くが学校でのいじめを経験しているが、たとえば、「いじめにあってたもんですから。（Q　具体的にどんな人から？）全員です。先生まで、かばってくれるっていう先生もいれば、一緒になって一つのあやみたいな感じで、私を指してこうだよっていう先生もいましたからね」（新ひだか・アイヌ・壮年・女性）や、「その当時の私の担

任の女性の先生は（いじめへの注意を）してくれなかった。逆に笑って……『ああ、やってるね』みたいな」（白糠・アイヌ・壮年・女性）といったように、教師がいじめを見過ごす様子や一緒に加わるような状況も指摘されている。これらの経験が、教師や学校への不信感を募らせることになっている。

5　教師からの働きかけ(1)——いじめへの対処

しかし、一方で、教師によるポジティブな関わりも聞かれた。たとえば、上記のいじめの問題も、「先生がよかったので、先生がみつければ、もうヤキ入れてたけど、いじめっ子を」（新ひだか・アイヌ・老年・女性）や「石ぶつけられると、先生がそれに向けて、先生も怒って、何か注意したりなんかしてくれてたけどね」（新ひだか・アイヌ・老年・女性）など、いじめに対処してくれた教師の存在を心強く感じたアイヌの人々は少なくない。また、和人からも、「先生が厳しくてね。そんなこと（アイヌへのいじめ）やったら叩かれてしまう」（新ひだか・和人・老年・男性）など、教師が厳しいがゆえにそもそもいじめがなかったという声も多く聞かれた。その背景として、「やっぱり差別的な部分に対して闘っている人が多かったですよね、視野が一歩進んで。これが組合かなっていま思っているんだけどね」（新ひだか・アイヌ・壮年・男性）というように、組合が強かったころの教師の思想的な基盤を指摘する者もいる。

6　教師の働きかけ(2)——進学の勧め

また、教師がアイヌの子どもに進学を勧める事例もみられる。たとえば、「やっぱり先生が……いい先生だったんだね。……今はこの時代は高校はどこでもあると。公立だけでなくても私立もあるし、近くに苫小牧にも私立があると。『行く気あれば、あと親が出す気あれば行けるんだよ』という話でした。それで、親を先生が納得させて」（新ひだか・アイヌ・老年・男性）や、「（尋小は）ひと教室約 50 人前後だったけどね、その中から旧制中学行ったのはね、10 人もいたかな。……すごく熱心だったからね。だから、あの先生でなかったら俺、（旧制中学には）行けなかった」（伊達・アイヌ・老年・男性）など、教師のおかげで進学ができたと感じている者も少なくない。

7　教師の捉え方(1)——不衛生でだらしない

このように、アイヌ民族にとってネガティブに関わる教師とポジティブに関わる教師とが存在した。一方、今回の調査では、あわせて 11 名の教師と元教師が住民調査の対象者となっている。そこで、教師のアイヌの子どもの捉え方もみてみたい。

第 1 に、アイヌ民族は「不衛生でだらしない」というものがある。「子どもたちに差別したらだめなんだよというけども、結局、着ているものは汚い、それから不潔だ、それで肌が黒い子もいたからね。本当に真っ黒って子もいた」「一番困るのは座席替えさ。子どもたちに『座席替えしてくれ』っていうでしょ。替えるときね、アイヌの子と一緒にさせるとね。だって昔は、両袖の机だから。一つひとつでないから。どうしても、座席替えしたら、二人組になっちゃうわけさ。そうするとね、そのころのアイヌの人たちね、体臭がまだあるわけさ。それからもう一つはね、そのころは、不潔な生活。低レベルな生活だったから、それで、臭いがするからいやだって。それから、肌の色が違う。そういうので、子ども達が嫌がったね。だけど、これだけは仕方なくてね」（白糠・和人・老年・男性・元教師）といったように、和人の子どもからのアイヌへの「偏見」を追認するような語りも聞かれる。

8　教師の捉え方(2)
——アイヌ教師・保護者との関わりによる変化

一方、第 2 に、アイヌの同僚教師やアイヌの保護者との関わりによってアイヌ民族への接し方が大きく変わったという話がある。たとえば、「初めて……中学校に赴任したときに、アイヌの先生がいて、……その人に指導された。……素晴らしい人だった。……アイヌの人と対等に関われるようになったのも、その先生がいたからかもしれない」（伊達・和人・老年・男性・元教師）や「（アイヌ）生徒のお父さんからアイヌ民族への差別、アイヌのことやアイヌ語について、いろいろ教えてもらい、アイヌの文化のことを知るようになった」（伊達・和人・老年・女性・元教師）というように、同僚や保護者といったアイヌの人々との交流が意識を改めるうえで大きな役割を果たしている。

9　おわりに

教師とアイヌの子どもとの関わりは、ネガティブなものに加え、ポジティブなものも少なくなかった。ポジティブな関わりには、子どもや弱者への一貫した思想や、アイヌの同僚教師や保護者との関わりによる理解の深まり等が関係していた。この点から、子どもに加え、教師のアイヌや先住民理解を促す取り組みの重要性が浮かび上がる。

被虐待児の学校経験

――中学 3 年間を追った質的調査から――

志田　未来（大阪大学大学院）

【問題の所在】

高度経済成長を経て社会の中での格差が目立たなくなることにより、長らく、家庭的な背景と子どもの学業達成を結び付けて考えることふさわしくないと考えられてきた。2000 年代後半に入り、ようやく子どもの貧困を一つのキーワードとして、家庭的な背景と学業達成の関連性が明らかにされ始めた。

それでもなお、先行研究には以下のような課題が残されている。第一に、家庭的に困難を抱えていたとしても、それが周囲にどのように受け止められるのかということは十分に検討されてこなかった。第二に、家庭的な背景が一面的に語られてきてしまったということが挙げられる。

そこで本報告では、周囲との関係性にも注意を払いながら、家庭的に困難な状況にある子どもの学校経験を、被虐待児の事例を用いて多面的に検討していく。

【分析の視点】

本発表では、分析概念としてフレイザー（2012）の承認論を用いる。フレイザーは社会的な不平等に二つの軸があり、一つが経済的な不平等、もう一つが社会的地位に由来する不平等であると指摘する。前者の不平等を解消する際に必要となるのが経済的な「再配分」であり、後者の不平等の解消には「承認」が必要であるとした。

特にフレイザーが重視するのは「参加の平等」の概念である。「現代社会の社会的地位秩序は非常に動的で浸透力を持ち、また多数存在しているため」（同上 p.245）、承認をア・プリオリに想定することはできない。各場面における「参加」が認められているかどうかが承認と誤承認を分かつ軸になるとされる。

このフレイザーの承認論、とりわけ参加の平等に着目することによって、学校における家庭をとりまく文化規範を明らかにすると同時に、「承認をめぐって持続する闘争のダイナミックな体制へと活動的に参加してゆく」（同上 p.68）子どもの動的な姿を検討することができると考えた。

【研究の対象と方法】

本発表で扱うデータは、近畿地方の公立中学校 X 中 (1) におけるフィールドワークから得られたものである。X 中におけるフィールドワークは、2011 年 1 月から 2014 年 3 月まで週 1 日のペースで行った。X 中は全校生徒が 200 人弱の小規模校である。校区に旧同和地区や団地を含んでおり、就学援助率が県内でも高く、外国にルーツを持つ子どもたちの割合も高い。

本発表で中心的に扱うのは、家庭において父親から虐待を受けていた彩の事例である。調査者はこの彩が在籍する学年を入学時から卒業時までの 3 年間継続的に追い、データ収集を行った。彩は両親と小学生の妹 2 人と県営団地に住んでおり、父親は母親、彩、妹 2 人に対して継続的に暴力をふるっていた。

【家族機能を取り巻く承認】

家庭的な困難は、生活リズムの乱れ、昼食の用意のできなさ、家庭学習の困難さとして表れていた。

フレイザーは承認を得ることができていない誤承認の状態を「誰かが対等なメンバーとして社会生活に参加することを妨げる仕方で制度化された文化的パターンによって構成されている」（p.35）と指摘する。彩の事例は、生徒が学校生活を円滑に送るうえで家庭が重

要な役割を担うという現行の教育システムの中で、クラスメイトから対等なメンバーとして学校生活に参加することができない状況に置かれていることを示していた。

【承認をめぐる闘争】

彩は 2 年の途中まで家庭で直面している困難について語ることはなかった。しかし、彩が 2 年になった 6 月、家庭生活の困難さを友人たちに明かした。彩は、父親から殴られて**「アザができて、見えるとこにもできて、学校来られへんこともあった〔中略〕テレビとかでも、家族のこととかやってたりするけど、ぜんぜん共感できひんくて」**（2013/06/13FN）と涙ながらに告白した。このカミングアウトをきっかけに、学校での彩の様子や友人たちとの関係は大きく変わる。彩の告白後、友人たちは彩を支えようと手紙のやり取りをするようなり、友人のサポートを得て、彩は**「一人じゃなかったんやって思った」**（2013/06/14FN）と感じていた。自分の家庭背景をマジョリティとは違ったものとして語ることができ、友人に理解してもらえるという自己の家族像の承認の獲得がなされたと考えられる。

【承認獲得の困難】

一度はカミングアウトされたが、その後語り続けられることはなかった。父親からの暴力が疑われるようなときであっても**「原因不明やねん」**とだけ述べるにとどまっていた。彩の家庭生活が再び背景化してしまうことで時間が経つにつれ友人たちとの間に亀裂が入り始める。遅刻や欠席、部活動への不参加が目立つようになり、友人たちからは**「いっつもなんかいろいろ言い訳して〔中略〕せこいやつやわ」**（2015/12/12FN）と非難され始める。

このような彩に対する批判が強くなってきたのは単に彩のカミングアウトから時間が経ったという理由だけではない。中学校の最高学年になったということも影響していた。彩の学年は 3 年生に上がると学年全体の雰囲気が受験モードへと大きくシフトした。他の生徒たちが受験競争へと加熱されている中、遅刻や欠席の多い彩はその流れに乗れずにいた。そうした雰囲気があったことにより、周囲の生徒から自分たちは一生懸命やっているにも関わらず、彩は「言い訳して」「せこいやつ」と考えられるようになったと言える。

【まとめと考察】

調査から明らかになったことは次のようにまとめられる。家庭的に困難な状況に陥っている子どもは三重の困難に直面していると言える。第一に家庭において暴力や不和などの心理的・身体的な被害を受けているという点である。第二に、マジョリティで共有されている家族像と異なることから「普通」ではない家族だという誤承認が付されているという点である。第三に家族生活の不安定さが 3 年間の中学校生活を通じて蓄積され、日を追うごとに学校生活への参加を制限される割合が大きくなるという点である。

さらに、特筆すべきは、3 年間というスパンの中で起きた彩と友人たちとの関係の変化である。彩が家庭的なしんどさを告白した後、友人たちは彩の家庭背景に理解を示し、彩を支えようと働きかけていた。しかし、時間が経つにつれ「口だけやった」「せこいやつ」と彩を非難するようになる。この背景には、家庭的なしんどさの告白を受け、周囲はサポートのために動いてきたにも関わらず、当人の変化が見られないということから彩に否定的な感情を持つようになったということが考えられる。長期にわたって彩を支えようとしていたからこそ、変化の見えなさが努力の無さとして周囲に映ってしまう。家庭で困難を経験している彩を支えようとする友人たちの好意が時間の経過とともに逆の力を生む「好意の反作用」とも言えるような事態を引き起こしていると言える。

当日には詳細なデータを提示し、考察を加えることで、家庭的に困難な状況にある子どもの学校経験について、さらなる検討を進めていく。

---

(1)本発表中の学校名・個人名は全て仮名であり、個人や団体を特定できないよう加工を施した部分もある。

《引用文献》

N・フレイザー＆A・ホネット、2012、『再配分か承認か？』法政大学出版局。

児童養護施設入所経験者にとっての大学進学という経験

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にとっての大学進学という経験の意味づけを明らかにすることにある。

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る。児童福祉法には、「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。平成 27 年 10 月現在、全国 602 カ所の児童養護施設で 27,828 人の子どもたちが生活している（厚生労働省 2016）。

児童養護施設で育ち、大学に進学するという選択をする子どもは必ずしも多くない。平成 26 年度末に高等学校等を卒業した児童養護施設児 1,800 人のうち、大学等に進学した者は 200 人、割合にすると 11.1%にとどまっている（厚生労働省 2016）。この割合は、全高卒者の大学等進学率約 5 割と比べると開きが大きく、かつ、厚生労働省による調査が公表されている 2010 年以降ほとんど変化していない（厚生労働省 2015）。

こうした状況はすでに問題視されており、「子どもの貧困対策の推進に関する法律」（平成 26 年施行）を受けて定められた「子供の貧困対策に関する大綱」では、生活保護世帯に属する子ども、ひとり親家庭の子どもと同様に、児童養護施設の子どもの大学等進学率が示され、その値を改善することが求められた。また、先行研究においても、児童養護施設の子どもたちの大学等進学率を上昇させるために必要とされる、進学意欲・条件（永野 2011）や、進学を企図した要因（長瀬 2011）が明らかにされている。

確かに、「排除状態の典型層」（西田編、2011、p.4）といわれる児童養護施設で育った子どもたちにとって、高等教育機会を獲得することは、貧困の連鎖を断ち切る有効な手段となりうる。そのため、当事者をいかに社会に包摂するかという問いに基づいた政策、研究が展開されるのは当然だが、その一方で忘れてはならないのは、大学進学という経験が当事者の中でどのように意味づけられているのか、という問いだろう。倉石（2012）が指摘するように、「排除」が先で、「包摂」が後にくるという時間的序列、「排除」が悪であり「包摂」を善とする価値序列が問い直されないままテクニカルに排除／包摂が論じられるとき、大切なことが見落とされる危険性がある。児童養護施設で育つ子どもたちについても、いかに大学等進学率を上昇させるかという問題意識からのみのアプローチでは、おのずと限界が設定されるのではなかろうか。そこで、本報告では、大学を卒業した児童養護施設入所経験者を対象としたインタビュー調査から、大学進学という経験が当事者にどのように解釈されているのか、明らかにする。その結果をもとに、児童養護施設入所経験者を対象とした自立支援の課題を検討したい。

2. 分析データ

調査協力者 8 名とは，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大学に勤務する教職員の紹介で出会った。いずれも私立 X 大学を卒業した 20 代の女性であり、調査時点では卒業後 2～3 年が経過していた。2014 年 8 月から 12 月にかけて、一人 50～120 分の半構造化インタビューを実施した。

3. 分析結果

調査協力者の中でも大学を卒業後、正規の職に就くという「理想的な」包摂をされたカナさん（仮名）の語りを中心に検証し、適宜他の調査協力者の語りを紹介する。

4. おわりに

分析結果から、次の二点を指摘できる。第一に、当事者にとって、大学への進学は「名誉挽回」（石川 1997）の手段であったということ、第二に、当事者にとって大卒資格が「パッシング」（Goffman 訳書 2012）として機能しているということである。

「名誉挽回」について、石川（1997）は、Goffman を頼りにしながら、「社会的威信の高い集団への所属を達成するとか能力や資格を身に付けるというように、価値あるアイデンティティ項目を実際に獲得することで、無価値な自分を返上」（p.28）しようとすることだと説明する。調査協力者たちは、児童養護施設出身であることに対する「劣等感」と大学進学したことによる「優越感」を語った。児童養護施設で過ごす子どもたちにとって、学校教育への接近、その中でもまだ該当者の少ない大学への進学が「名誉挽回」であり、自らの存在証明として機能していると考えられる。

他方、「パッシング」は、「まだ暴露されていないが〔暴露されれば〕信頼を失うことになる自己についての情報の管理／操作」（Goffman 訳書、2012、p.81）のことを指す。例えば、顔にあざのある女性がカバーマークという化粧品を使ってあざを隠し、他者からの視点をそらせることが「パッシング」として挙げられるが（西倉 2009）、調査協力者たちの場合、児童養護施設という出自を「大卒資格」や「児童養護施設以外の住所」で隠すことがこれに該当するだろう。

言い方を変えれば、「児童養護施設入所経験者」と「（児童養護施設へ入所したことのない）普通の人」という二分法を内面化した当事者たちが、前者から後者への移行を企図して用いる手段が大学進学だともいえる。確かに、カナさんが語ったように児童養護施設で育ったことを「言って得することなんか 1 個もない」状況下では、大学進学がそのように位置づけられるのはある意味当然だろう。しかしながら、この包摂モデルは、自立支援における支援の拒絶という課題と密接に結びついている。

中西（2012）は、「「自立せよという」要求が向けられる場が「まだ自立していないお前」という排除の宣告を同時に行ってしまうダブルバインド」であり、「そんな枠のなかでは生きたくないという意思表示が支援の拒絶となって現れる」（p.68）と指摘する。支援者／被支援者という単純な二分法を前提にすると、支援されている限り社会的に排除されていることになる。それを避けるためには、支援を拒絶するほかない。本報告で紹介した調査協力者たちは、「児童養護施設入所経験者」から「（児童養護施設へ入所したことのない）普通の人」になるために大学に進学したが、それは同時に支援されないことを選ぶ過程でもあった。報告者は別の機会に、大学に進学した児童養護施設入所経験者たちが、出身施設との関係を拒否する背景について検討した（西本 2014）が、そこでみられたのは、「支援されないこと」をゴールとした当事者の自立観だった。

（考察の続きと分析結果の詳細は当日の配布資料に譲る）。

主要参考文献

Goffman, E., 1963, *Stigma :Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice-Hall（＝2012，石黒毅訳『スティグマの社会学―烙印を押されたアイデンティティ―』せりか書房）.

石川准，1997,『アイデンティティ・ゲーム―存在証明の社会学』新評論。

倉石一郎，2012,「包摂／排除論からよみとく日本のマイノリティ教育」稲垣恭子編『教育における包摂と排除』明石書店，pp.102―136.

永野咲，2012,「児童養護施設で生活する子どもの大学等進学に関する研究」『社会福祉学』52(4), pp. 28-40.

長瀬正子，2011,「高学歴達成を可能にした条件」西田芳正編著『児童養護施設と社会的排除―家族依存社会の臨界―』解放出版社，pp. 113―132.

中西新太郎，2012,「子ども・若者の困難を克服する支援とは」『中央評論』，no.279，pp.61―68.

西田芳正編著，2011,『児童養護施設と社会的排除―家族依存社会の臨界』解放出版社。

西倉実季，2009,『顔にあざのある女性たち』生活書院。

西本佳代，2014,「児童養護施設退所者からみたアフターケア」『教育学研究紀要』60(2), pp.547―552.

どのように「元」非行少年になっていくのか

—非行経験者への追跡調査を事例として

都島　梨紗(東亜大学)

１．問題設定

本報告では，少年院出院者の「立ち直り」について検討する。非行少年は，いったん逮捕され非行事実が公となると，公的機関が用意する様々な「立ち直り」処遇に埋め込まれることになる。例えば，警察による補導をはじめ，保護観察処遇や少年院処遇などが挙げられる。

本報告では，少年院処遇を経験した若者に対して行った追跡的なインタビューデータをもとに，彼らにとっての「立ち直り」とはいかなるものであるのかを検討する。

ところで，逸脱研究の学派の一つであるラベリング学派の立場を踏まえれば,公的機関は「立ち直り」の資源を提供する一方で，公的に「非行少年」としてのレッテルを貼るという機能も果たしている。したがって，公的機関の「立ち直り」の処遇を経験する，ということは非行からの離脱が促されるという効果のみならず，非行少年としてのレッテルを強化させるという効果も持っているといえる。

つまり,少年院を経験した若者にとっての「立ち直り」を検討する際には,①「少年院出院者」としてのレッテルに対して彼ら自身がどのように受け止め，②彼らの生活の中でいかなる作用を持っているのか，について検討する必要があるといえる。

そこで本報告では，少年院を経験した若者に行ったインタビューデータを用いて，上記①と②について検討する。そのうえで，本報告では非行少年にとっての「立ち直り」とはいかなるものであるのかについて，データの範囲で明らかにする。

２．報告で取り上げる「立ち直り」について

犯罪・非行からの離脱, いわゆる「立ち直り」について取り組んだ調査研究は欧米を中心に蓄積されている。欧米における立ち直り研究を踏まえると,「立ち直り」の定義は一枚岩ではないことがわかる。

例えば Kazemain(2007)は，公式統計に依拠した定義を採用し，公的な逮捕を経る／経ないといったところで「立ち直り」を判断する。他方 Laws and Ward(2015，訳書)は，逮捕の有無というより，生活の回復度を重視すべきとし，「良き人生モデル(Good Lives Model:GLM)」の獲得を「立ち直り」の状態だとする。また，Maruna(2013，訳書)のように，犯罪者による「立ち直り」への解釈に着目して,「立ち直り」を流動的な概念として位置づける立場もある。

本報告では少年院出院者による語りを元に「立ち直り」を議論するため，Maruna(2013)が採用した，当事者による解釈を重視する立場を取る。そのうえで，彼らが「立ち直り」の物語を語る過程において，一体どのような生活実践を重視しながら，自らを「元」非行少年として位置づけようとするのか，という課題をもって，考察を進めることとする。

３．調査の概要

インタビュー調査は，2011 年から 2016 年の間に実施した。これまで筆者は少年院入院経験を有する 20～30 代男性 15 名を対象に調査を行った。本報告ではこのうち，追跡調査が可能であった 5 名の語りを用いる。いずれもおおむね，1 時間半から 2 時間程度のインタビューであった。5 名中 3 名は，1 年間の追跡調査であり，5 名中 2 名は複数年の追跡調査を行っている。なお，調査対象者の詳細なプロフィールは報告当日の資料で示す。

４．知見１：生活の揺らぎと非行カテゴリー

の揺らぎ

追跡調査を分析する中で見出された語りの特徴として,「揺らぎ」が挙げられる。少年院を経験した若者には,1 年間から数年間にかけて追跡調査を実施しているが,その間すべての対象者が転職や進学,ボランティアの開始やわが子の誕生などと言ったライフイベントの変化を経験していた。

ただし,生活の揺らぎ(たとえば転職)は,本人にとってポジティヴに解釈されている場合と,ネガティヴに解釈されている場合がある。さらにより重要なことは,生活の揺らぎに伴って,過去の非行経験や,非行少年としてのレッテルに対する解釈までも揺らぎ,それが現在の「立ち直り」の解釈実践に影響を及ぼしているということである。

例えば,不本意な形で職を失った場合は,非行少年としての社会的スティグマについての語りが得られた。他方,重要な役割を任された場合や,周囲から一目置かれたという経験をした場合は,「元」非行少年として自らを位置づけ,非行カテゴリーをポジティヴに捉える語りが得られた。

白松(2009)がマジックマッシュルームユーザーの語りから見出したように,語り手の「life」(白松, 2009)と結びついて,非行カテゴリーは正や負の意味付けがなされている。そうした中で,彼らは非行カテゴリーを捉えなおし,「元」非行少年として自らを位置づけるようになるのである。彼らのような「立ち直り」の解釈実践は,一見不安定に見えるものの,公的機関にとらわれず,主体的に「立ち直り」の定義づけを行っているといえる。

５．知見２：終わらない「立ち直り」

少年院処遇については広田ほか(2013)によれば,施設全体において「変容の営み」が行われているという。こうした特性を持つ少年院処遇を受けた少年院出院者の中には,自らを「立ち直りきれていない」として,非行経験をネガティヴに位置づける者もいた。

彼らは,日常生活の中でネガティヴな揺らぎを経験した際に,自らを「元」非行少年として位置づけることはせず,現時点で「立ち直り」は終結していないと語る。こうした語り方は,公的機関による「立ち直り」の在り方を内面化している点で,公的な処遇効果の持続性を証明しうる語りとも捉えることができるだろう。他方,「立ち直り」の解釈実践としては,従属的な実践であるうえに,永遠に「立ち直り」が終わらず,袋小路をたどる可能性も考えられる。

６．まとめ

我が国の公的機関による「立ち直り」処遇では,非行少年が「犯罪的傾向」をなくし,「善良な社会の一員」へと変容することが「立ち直り」として定義されている(少年法第一条,更生保護法第一条)。保護観察処遇や少年院処遇は,こうした理念のもとで,教育や指導が行われている。

少年院を経験した若者は,公的な「立ち直り」処遇の影響を受けながら(あるいは,うまくかわしながら),「立ち直り」に対する解釈実践を行い,「元」非行少年になっていく。

今後はさらに追跡調査を継続し,どのような条件で「元」非行少年としての語りを得ることができるようになるのかについてさらに検討を深めていく必要がある。

＜引用文献＞

広田照幸・古賀正義・伊藤茂樹編,2012,『現代日本の少年院教育　質的調査を通して』名古屋大学出版会。

Kazemian, L., 2007, pp.5-27, “Desistance from crime: Theoretical, empirical, methodological, and policy considerations.” *Journal of Contemporary Criminal Justice,23.*

Laws. D. R. and Ward. T, 2011, “Desistance from Sex Offending: Alternatives to Tthrowing Away the Keys.” (＝津富宏・山本麻奈監訳, 2015『性犯罪からの離脱―「良き人生モデル」がひらく可能性―』日本評論社).

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ヴから学ぶ―』明石書店).

白松賢, 2009, pp.49-64「閉ざされたフィールドを拓く―エスノグラフィー論―」『教育社会学研究』第84集。

日本の大学院の需要と供給

－マイクロ・マクロデータからのアプローチ－

村澤昌崇（広島大学）

問題設定：
日本の大学院は、多様な量的拡大政策から 20 年以上が経過したが、政策の予想に反して需給のミスマッチが持続し、市場の評価は芳しくは無い。そこで本稿では、公開統計を用いて大学院の進学需要と労働市場への供給の趨勢を確認し、個票データにより大学院卒の評価（収入等）を分析することを通じて、日本の大学院の機能を検証する。

先行研究：
大学院の評価については、情報の非対称性を根拠に市場評価の信頼性・妥当性に疑義を呈する研究（濱中 2015)、賃金関数をもとに優位性を見出す研究（柿澤・平尾・松繁・山崎・乾 2014,濱中 2011, 2013,矢野 2015)、仕事競争モデルに基づく学歴別賃金カーブの推計により、院卒の優位性を指摘する研究（大谷・梅崎・松繁 2003)、社会階層と職種を考慮すると、大学院卒の賃金優位性が消え大学院人文系の賃金上の劣位性が示された研究（村澤 2010)、就職における理系優位と文系劣位を見出す研究（平尾 2015）等があり、結論の一致を見ない。教育効果全般に視野を広げても、人的資本仮説、仕事競争モデル仮説、職業仮説（労働需要を反映した職種、職階により賃金が決まる）等が示す学歴の効果は収斂しない（三谷・小塩 2012、島・藤村 2014、島 2016 など)。

その理由は、データの多様性もさることながら、研究者の関心に依存する形で、諸仮説が分析モデルの中に必ずしも網羅されていないことに起因すると思われる。そこで本稿では、SSM2015 データを用いて、可能な限り先行する諸仮説を分析モデルに組み込み、大学院の効果の検証を試みる。

用いるデータ：
用いるデータは SSM2015 調査データ(2016 年 4 月 10 日版(バージョン 0361),60 歳以下 4761 名)である。分析には一般化線型モデル（誤差分布に対数正規分布を仮定）を用いた。

従属変数：
個人収入（30 カテゴリ。中央値を用いる）

仮説と独立変数：
主効果･･･個人属性：①性別、社会階層：②父母学歴、③15 歳時の暮らし向き（貧しい～豊かの 5 段階)、能力：④中学 3 年生時の成績（下の方～上の方の 5 段階)、学歴の人的資本・シグナリング効果：⑤本人大卒（大学を卒業していれば 1，そうでなければ 0)、⑥本人大学院卒（大学院を修了していれば 1 ,そうでなければ 0)、職場訓練による人的資本蓄積：⑦労働経験年数（現在の年齢－初職に就いた年齢)、⑧労働経験年数の 2 乗、タスクモデル：⑨職場での裁量権（「自分の仕事の内容やペースを自分で決めることができる」「職場全体の仕事のやり方に自分の意見を反映させることができる」「個人的な理由で休みをとったり早退したりすることができる」「自分の能力が発揮できる」「自分の経験を生かせる」「仕事と家庭を両立できる」の 6 項目を因子分析により 1 因子にまとめたもの)、⑩従業上の地位：経営者（＝ 1，その他＝ 0)、⑪従業上の地位：常時雇用（＝ 1，その他＝ 0)、⑫従業上の地位：自営業（＝ 1、その他＝ 0)、補償賃金仮説（仕事の過重負担に応じた賃金を支払う)：⑬超過労働時間（1 週間の労働時間が 40 時間を越える場合 1、それ以外 0)、上記以外に、⑭従業員数（10 段階のカテゴリ）を加える。
交互作用･･･本人大卒学歴、大学院卒学歴と他の変数の交互作用を用いる。主なものは以下の通り：仕事競争モデル①（学歴に応じて賃金プロファイルが異なる)：学歴ダミー×労働経験年数（1 次、2 次)、仕

事競争モデル②（学歴に応じて生産性の異なる職務に就く→賃金の差）：学歴ダミー×職場での裁量権、学歴ダミー×従業上の地位（経営者、常勤雇用、自営業）、学歴別補償賃金仮説（学歴により超過勤務が異なる≒重責・高度な仕事には超過勤務は必然）：学歴ダミー×1週間あたり労働時間40時間越え

分析結果（表1）：性別や母学歴が有意であり、生まれながらにして得た属性が収入に影響を与えている。ただし、15歳時の暮らし向きは有意では無い。中学3年時の成績は有意であり、大学・大学院入学以前の知能が収入に影響を与えている。

学歴は、大卒ダミーは有意ではあるが、大学院卒ダミーは有意では無い。

労働経験年数は1次（＋）・2次（－）が有意であり、経験年数33年をピークに緩やかな逆U字型となる。職場での裁量権、従業上の地位（経営者、常勤雇用、自営業）、従業員数は有意である。

このように、収入に対する大卒学歴効果は見いだせるが、大学院卒効果はなく、むしろ職業訓練（労働経験年数）による人的資本蓄積と、職務内容に対して賃金が支払われていることがうかがわれる。

ただし、交互作用項を検討してみると、10%水準ではあるが、大学院卒の経営者、大学院卒の常勤雇用者は収入が有意に高い。つまり、大学院卒が経営者や常勤雇用者の限界効用を高めており、このことから大学院卒は経営職や常勤雇用と補完関係にあることがわかる。さらに、超過労働時間を追加したモデルでは、超過労働時間そのものが有意であると同時に、大学院卒の超過労働時間の効果が、大学院卒の経営者および大学院卒の常勤雇用者の効果を代替する形で有意となっている。つまり、大学院卒の経営者や常勤雇用者は、その（潜在的）能力により、より長い勤務時間を通じての貢献を期待され、その結果が賃金に反映されたものと思われる。なお、労働経験年数およびその二乗項と大卒・大学院卒の交互作用は有意ではない。

以上を小括すると、収入に関する限り、大学院卒の「肩書き」については、人的資本仮説・シグナリング仮説（大学院卒ダミー×）・仕事競争モデル仮説（大学院卒ダミー＊労働経験×）は当てはまり難いと言える。むしろ賃金は、社会階層や大学・大学院入学以前の知能水準に規定され、且つ職業仮説

表1　個人収入の影響要因の分析（一般化線型モデル）

	Model 1			Model 2		
	β	S.E.		β	S.E.	
説明変数						
切片	4.548	.084	***	4.431	.089	***
性別（男性=1）	.499	.031	***	.499	.034	***
母学歴	.017	.004	***	.019	.004	***
父学歴	-.010	.005	+	-.005	.005	
15歳時の暮らし向き	.006	.011		.004	.012	
中学3年時の成績	.068	.009	***	.075	.010	***
大卒	.337	.089	***	.350	.094	***
大学院卒	.327	.266		.359	.272	
労働経験年数（中心化）	.013	.002	***	.014	.002	***
労働経験年数の2乗	-.062	.013	***	-.066	.014	***
職場での裁量権	.099	.016	***	.119	.017	***
経営者	.634	.064	***	.551	.068	***
常時雇用者	.631	.041	***	.597	.043	***
自営業	.301	.132	*	.288	.130	*
従業員数	.039	.006	***	.043	.006	***
労働時間（1週間）40時間越え	—	—		.105	.028	***
交互作用						
性別×大卒	-.093	.048	+	-.127	.050	*
性別×大学院卒	-.136	.090		-.202	.097	*
労働年数×大卒	.003	.002		.003	.002	
労働年数×大学院卒	.003	.004		.001	.005	
労働年数の2乗×大卒	-.004	.019		.001	.020	
労働年数の2乗×大学院卒	-.002	.036		-.013	.040	
職場での裁量権×大卒	.002	.023		-.012	.024	
職場での裁量権×大学院卒	.039	.047		.078	.049	
経営者×大卒	.249	.087	**	.296	.092	**
経営者×大学院卒	.424	.231	+	.367	.231	
常時雇用者×大卒	-.023	.065		-.019	.067	
常時雇用者×大学院卒	.353	.211	+	.325	.207	
自営業×大卒	.627	.174	***	.961	.167	***
自営業×大学院卒	-.135	.433		-.194	.430	
従業員数×大卒	-.007	.008		-.011	.009	
従業員数×大学院卒	-.028	.023		-.049	.023	*
労働時間40時間越え×大卒	—	—		.024	.040	
労働時間40時間越え×大学院卒	—	—		.239	.082	**
疑似決定係数	.706			.743		
尤度比検定	.000		***	.000		***

務上の地位＋、職業上の裁量＋）や補償賃金仮説（超過勤務時間＋）を支持している。

ところが、常勤雇用を条件とした場合、大学院卒の人的資本・シグナリング仮説は支持される（常勤雇用と大学院卒の交互作用が＋）。さらに、経営者と大学院卒の交互作用が＋なので、大学院卒は、より高度で専門的な生産性の高い職に就くことが期待され、実際に生産性を高めたことが賃金に反映されたと推測され、仕事競争モデル仮説が支持されたとも言える。また、大学院卒が就く職務は高度で専門的であるが故に、複雑で困難な仕事に対応することが多い。そのため、より時間を消費することからその対価として多くの賃金が補償されるので、補償賃金仮説がより当てはまると言える。

（大学院の需要、参考文献等詳細は当日報告する）

日本の教職大学院における
サプライサイドの改革とガバナンスの変容

村山詩帆（佐賀大学）

1．序　論

国立大学の教員養成系大学院は、教職大学院へと一斉移行する。だが、学協会からは教職大学院の需給バランスに懸念が表明されている。

L.J.ショッパによれば、日本においては需要と供給のバランスが重視され、供給を管理するための免許制度を採用するなど、需要を上回ることがないよう、政府によってコントロールされてきた（Schoppa 訳書 2007）。教員養成の需要と供給は、地方政府の需要と大学からの供給とが、中央政府を介して決まる。集権的な制度が日本に狭隘なナショナリズムの教化をもたらしたとされ、教育分野の分権化が占領期に進められたが、中央政府は個別の行政分野ごとにガバナンスを発展させ、2000 年の地方分権改革を通して、機能的な集権体制へと組み替えられている（市川 2012）。

日本の教育改革は、サプライサイドの改革を基調とし、18 歳人口の減少がもたらす需要の縮小が加わったことで、供給制約を通した不完全な市場競争の状況を呈するようになった。国立大学における教職大学院への一斉移行によって、デマンドサイドとサプライサイド間の構造的な問題は、地方政府と大学間の調整メカニズムの問題に変換される。同時に、教職大学院がデマンドサイドである地方政府の派遣人事と、サプライサイドとしての大学とのマッチングに依存するがゆえに、教育のガバナンスに変容をもたらす可能性がある。

2．教職の不確実性とシグナリング

初等・中等教育の教員に占める大学院修了者の割合は、表 1 に示すように、小さいものの上昇する傾向にある。だが、都道府県間の変動係数は小さくなってきており、労働市場は高学歴化とシグナリングの標準化を同時に進行させている。

M.スペンスによるシグナリングの概念は、不確実な状況下で学歴が能力のシグナルとして利用されることの合理性を説明している（Spence 1973）。J.E.ローゼンバウムによれば、能力のシグナルは、選抜や競争に組込まれた社会的な待遇の差異を通して構成される（Rosenbaum 1986）。G.A.アカロフのレモン（不良中古車）市場は、情報の非対称性が悪用され、不良品が市場に出回る結果になる事例を証明したものである（Akerlof 1970）。

本研究では、こうしたシグナリング過程に注目し、現職教員の派遣人事に関する調査データの分析を通して、今次の教員養成の改革がいかなるガバナンスの変容を帰結するのかについて考察する。

表 1　公立教員の大学院学歴(%)と都道府県間の変動係数

	小学校			中学校		
	養成	一般	*CV*	養成	一般	*CV*
1983 年度	0.1	0.1	0.75	0.3	0.6	0.85
1986 年度	0.2	0.2	0.85	0.3	0.7	0.78
1989 年度	0.4	0.2	1.03	0.5	0.9	0.81
1992 年度	0.6	0.1	1.08	0.8	0.6	0.60
1995 年度	0.7	0.2	0.91	1.0	1.0	0.70
1998 年度	1.1	0.3	0.82	1.6	0.9	0.56
2001 年度	1.5	0.3	0.75	2.3	1.1	0.46
2004 年度	2.1	0.4	0.67	2.5	1.1	0.51
2007 年度	2.4	0.4	0.71	3.0	1.6	0.44
2010 年度	2.7	0.4	0.72	3.6	2.2	0.44
2013 年度	3.4	0.6	0.59	4.2	2.7	0.38

注）学校教員統計調査より作成。

3．方法とデータ

分析に用いるデータは、デマンドサイドとして教育委員会、サプライサイドとして教育学研究科、教職研究科等、教育学専攻等のある研究科を設置する大学、教育学部、教育学科・教育学専攻のある学科等を設置する大学を対象に、2014 年 12 月から 2015 年 4 月にかけて実施した「大学／大学院における教員養成の定員管理・人事方策に関する調査」から構成されている。質問紙の回収状況については、表 2 に示す通りである。

表 2　調査票の回収状況

	配票数	有効回収数	有効回収率
研究科	164	30	18
学部	135	36	27
都道府県教育委員会	47	15	32
政令指定都市教育委員会	20	6	30
中核市教育委員会	43	10	23
計	590	124	21

４．シグナリング・ミスマッチ

4.1 **不完全な市場競争**

教職大学院への一斉移行には、飽和状態に達しつつある教員養成系の存続につながる余地がある。ただし、競争市場が不完全であっても、大学院修了のために発生する諸費用を上回るプレミアムが期待できなければ、教職大学院は存続しにくい。

調査データから、教職大学院への移行を計画している大学を調べると、国立大学の教員養成系研究科を除けば、私立大学の研究科と教育学部に１件ずつあるのみで、公立大学では皆無となっている。都道府県教育委員会による現職教員の大学院派遣に関する運用見通しを表３によって参照しても、派遣増は２件（15%）と少ない。他方、効用や財政から判断して増減を決めるとするケースが４件（31%）におよぶ。派遣増と現状維持には、１件ずつ教職大学院に派遣数を集中させるケースが含まれるが、市場が拡大するかは不透明である。

表３　大学院学歴の増加率と現職教員の派遣見通し

	派遣増	現状維持	増減(効用)	増減(財政)
0～0.2%	0(0)	2(67)	1(33)	0(0)
0.3～0.5%	1(25)	2(50)	1(25)	0(0)
0.6～2.0%	1(17)	3(50)	1(17)	1(17)
計	2(15)	7(54)	3(23)	1(8)

注）（ ）はパーセント値。表４および表５も同じ。

4.2 **選抜性と専門性**

教育委員会による大学院派遣の人事案作成では、表４に示す通り、年齢や勤続年数が重視され、学歴はあまり考慮されていない。図示はしないが、大学院の新規修了者に給与面の優遇措置が講じられるケースも少なく、大学院修了者のプレミアムは限定的にしか生じない。

表４　大学院派遣における人事案作成の留意点

	年齢	勤続年数	学歴	管理職経験
都道府県	8(62)	10(77)	2(16)	0(0)
政令指定都市	4(67)	4(67)	0(0)	1(17)
中核市	2(50)	3(75)	0(0)	0(0)

表５　大学院派遣による人材形成と修了者への期待

		修了者への期待			
人材形成		管理・行政	教科指導	生徒指導	その他
管理・行政	11(79)	0(0)	7(64)	7(64)	1(9)
教科指導	12(86)	0(0)	8(67)	7(59)	1(8)
生徒指導	10(71)	0(0)	6(60)	5(50)	1(10)
その他	4(29)	0(0)	2(50)	1(25)	0(0)

表５は、大学院派遣における都道府県教育委員会の人材形成に関する意匠と、新規修了者への期待の内訳である。学校管理職や教育行政の指導的な役割を担う人材形成が少なからず含まれるにもかかわらず、新規修了者にそのような期待は示されていない。現職教員の大学院派遣は、学校管理職や教育行政の指導的な人材形成を外部依存するのではなく、潜在的な候補者をプールするシグナリング機能を部分的に担っていると考えられる。

５．結　論

初等・中等教育に従事する教員の労働市場は、ごく僅かではあるが大学院のシェアを伸ばしてきた。しかしながら、社会主義的なコントロール下で庇護されてきた教員養成系は、中央政府によるサプライサイドの改革を通して、不完全な競争市場に苦慮するようになっている。教職大学院をめぐるシグナリング過程からも、教員養成系の市場を拡大させるほど高学歴化を加速するようなプレミアムは生じていない。

サプライサイドの改革がもたらすシグナリング・ミスマッチは、中央政府のみならず、人事・財政の権限を有する地方政府を介して引き起こされている側面がある。現職教員の派遣人事に関して、地方政府との意向調整の機会を設けている大学は決して多くない。派遣人事への依存を強める教職大学院の設置によって、地方政府に対する大学の自律性は低下していく可能性がある。

さらに、サービス貿易協定において、初等から高等教育段階まで、教育はサービス分野とされている。免許制度の国家資格化は、サービス分野としての市場を拡大するものである。教育の専門職大学院をめぐるシグナリングには、経済政策によるミスマッチが新たに付加されようとしている。

〈引用文献〉

Akerlof,G.A.　1970, The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and The Market Mechanism, *The Quarterly Journal of Economics*, Vol. 84, No. 3. pp. 488-500.

市川喜崇　2012,『日本の中央－地方関係―現代型集権体制の起源と福祉国家―』 法律文化社。

Rosenbaum,J.E.　1986, "Institutional Career Structures and the Social Construction of Ability", *Handbook of Theory and Research for the Soiology of Eduation*, New York, Greenwood Press, pp.139-171.

Schoppa,L.J.　2006, *Race for the Exits: The Unraveling of Japan's System of Social Protection*, Cornell University Press.　（＝2007, 野中邦子訳 『「最後の社会主義国」日本の苦闘』 毎日新聞社）.

Spence,M. 1973, Job Market Signalling, *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 87, No.3, pp.355-374.

本研究は、平成 26 年度科学研究費助成事業（基盤研究(C)）「教職大学院設置過程における実務家教員と学生募集定員のガバナンス分析」による成果の一部である。

文系大学院修了者に対する評価

：民間企業人事部門への聞き取り調査から

○二宮　祐（茨城大学）

１．課題の設定

1991 年 11 月大学審議会答申「大学院の量的整備について」以降、各大学院は定員の増加や新たな研究科の設立を通じて、その拡充を図ってきた。しかし、中央教育審議会大学分科会（2015）が大学院重点化政策を振り返って指摘するとおり、答申当時に実施された企業を対象とした質問紙調査では大学院修了者の採用を増やしたいという回答が多いという結果が示されていたものの、予想されていたほどには「高度専門職業人」が企業で活躍できるようにはならなかった。

企業からすると、大学院修了者を否定的に評価せざるをえないことがあるという。アカリク（2010）によれば、修了者は考え方が自分中心になりがち、正確さを重視するため時間的なコスト意識がない、日常生活でもアカデミックな語彙を多用するなどの問題があるという。他方、「学歴ロンダリング」という言葉が否定的な意味を込めつつ人口に膾炙するようになったことからもわかるとおり、選抜性が相対的に低い大学を経てそれが高い大学の大学院（大学院そのものは学部に比べて選抜性が低いとされる）に進学することに対して、企業からのみならず一般的にも否定的な評価が与えられることもある。学部 4 年間に加えて、さらに大学院で学ぶことを消極的に捉えるというのはいかにも不思議である。特に欧米やアジア各国における大学院進学・修了と職業との結びつきと比べてみれば、その異様さが際立つ。

これまで大学院修了者の就職問題については、たとえば北野（2015）のように博士修了者、そのなかでも理系の修了者に焦点が絞られることが多かった。文系の、とりわけ修士修了者については、その規模は増加してきたもののあまり検討されてこなかった。そこで、本発表では一般的な評価も念頭に置きつつ、企業が文系修了者に対していかなる評価をしているのかについて、聞き取り調査の結果を整理することを通じて明らかにすることを課題とする。

２．聞き取り調査の概要

2014 年 7 月から 10 月にかけて、大企業の人事担当執行役員や人事部門部長相当職を対象として聞き取り調査を実施した。調査対象企業の概要は表 1 に示すとおりである。

表1　調査対象企業の概要
東洋経済新報社（2014）をもとに発表者作成
表中の数字はすべておよその数である

企業名	従業員数（人）	2015年文系採用実績（人） 修士修了者	学部卒業者
建設A社	8千	若干名	30
金融B社	1万1千	若干名	100
製造C社	500	若干名	20
金融D社	1万5千	NA	NA
金融E社	2万3千	NA	NA
製造F社	3千	若干名	10
ｻｰﾋﾞｽG社	1万2千	若干名	20
製造H社	1万4千	若干名	30※
製造I社	3千	0	40

従業員数は役員、現業職、臨時雇用者を除く
※2014年実績

あらかじめ電子メールで以下の質問項目をお知らせして、回答のための準備をお願いした。

・採用状況（学部卒と大学院卒との違いの有無、文系大学院卒の採用状況・採用実績とその後の処遇、中途採用の状況、社会人の学歴再取得者についてなど）
・採用面接（何を重視しているのか、具体的にどのように面接しているのか）
・グローバル人材について（巷間でいわれているグローバル人材は、どの程度課題になっているか。留学生、帰国子女、現地採用などの状況とその変化。留学生の採用基準は日本人学生と異なるか。グローバル化対応として求められるのは学部卒か大学院卒か）

３．文系大学院修了者へのまなざし

修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下 2007）を参考にして、聞き取り調査の書き起こしデータ全文を対象として分析した結果、以下に示す特徴が明らかになった。

第 1 に、表 2 に示すように、通説のように「あまりよく思わない」という懐疑的な主張がある一方、「学部卒と変わらない」と評価する点であ

る。「あんまり変わんないよね」(建設A社)、「学卒、院卒ということを本当に、たぶん、下駄を履かすわけではないですけれども、ちょっと高めに見るだとかいうことも、正直そこはあまりやっていない」(金融B社)。

表2　文系大学院修了者への評価

ｶﾃｺﾞﾘｰ：学部卒と変わらない	
概念	選考過程は同じ
	選考基準は同じ
	採用数の目標値はない
	職務遂行能力は同じ
	使いにくくはない
ｶﾃｺﾞﾘｰ：あまりよく思わない	
概念	使いにくい
	自社へ合わない
	価値が見えない
	資質に問題がある
	給与が高い
ｶﾃｺﾞﾘｰ：高く評価する	
概念	優秀である
ｶﾃｺﾞﾘｰ：回答できない	
概念	対象者数が少なく回答できない

第2に、表3に示すようにMBAへの企業派遣については概ね肯定的な点である。「学部で入ってこられて、自分のビジネスをやっていくうちに必要性を感じて、すごく限られた時間のなかで自己啓発をしながら自分の手でつかみ取ってみたいな人のほうが、なにか力強くは感じますね」(金融E社)。大学院で修士を取得してから新卒で企業へ入社する場合と、新卒で入社してから修士に進学する場合とでは評価が異なるということがあるのだ。

表3　MBAへの企業派遣について

ｶﾃｺﾞﾘｰ：得るものがあって望ましい	
概念	知識を得る
	人脈を得る
	ｺﾐｭﾆｹｰｼｮﾝ力や大局観を養う
	中長期的な効果を狙う
ｶﾃｺﾞﾘｰ：対象者を高く評価する	
概念	対象者は優秀である
	活躍できるﾎﾟｼﾞｼｮﾝを用意する
ｶﾃｺﾞﾘｰ：対象者を増やせない	
概念	企業派遣を増やせない
ｶﾃｺﾞﾘｰ：待遇は変わらない	
概念	待遇は変わらない

第3に、表4に示すようにいわゆるグローバル人材については、修士が不要であるという主張と必要であるという主張、経営幹部候補ではないという主張とあるという主張がそれぞれ存在する点である。「MBA持っているにこしたことはないですけれども。でも、それだけで評価はたぶん外国の方もされないんじゃないかと」(製造H社)、「外から外へ行って10年とか15年いると国内で部署がなくなっちゃうんですよ」(製造C社)。

表4　グローバル人材について

ｶﾃｺﾞﾘｰ：修士は不要である	
概念	学部卒でも問題はない
	高度な知識は不要
ｶﾃｺﾞﾘｰ：修士は必要である	
概念	学部卒では問題が生じる
	高度な知識は有用だ
ｶﾃｺﾞﾘｰ：経営幹部候補ではない	
概念	ｼﾞｮﾌﾞﾛｰﾃｰｼｮﾝに合わせられない
	国外勤務のｴｷｽﾊﾟｰﾄである
ｶﾃｺﾞﾘｰ：経営幹部候補である	
概念	ｼﾞｮﾌﾞﾛｰﾃｰｼｮﾝに合わせる
	経営幹部へのｷｬﾘｱﾊﾟｽである
ｶﾃｺﾞﾘｰ：グローバル人材の概念は不要だ	
概念	通常のｼﾞｮﾌﾞﾛｰﾃｰｼｮﾝにすぎない
ｶﾃｺﾞﾘｰ：語学以外のｽｷﾙが重要だ	
概念	語学だけでは不十分である
ｶﾃｺﾞﾘｰ：企業内教育で養成する	
概念	企業内教育で養成する

文系大学院修了者を必ずしも高く評価しない場合、以上のことがらに通底する背景の一つは企業におけるジョブローテーションの慣行である。文系大学院修了者についてあまり会ったことがない（表2カテゴリー「回答できない」参照）ということもあって、ジョブローテーションに組み込むと嫌がられる、グローバル人材に位置づけたとしてもジョブローテーションとの関係で経営幹部候補になり難いと想定されている。他方、MBAへの企業派遣についてはジョブローテーションの一環となっていることから問題視されないのである。

4．まとめと課題

企業にとって採用時点での修士（取得の見込み）は職業能力を示すシグナルにはなっていないことが多かった。しかし、だからといって、むしろ実際には職業能力が低いのだと仄めかすような「学歴ロンダリング」の主張と通じるようなこともなく、どうにかして入社を志願する者の職業能力を推し量ろうとする様子であった。

これまで大学院は「高度専門職業人」の養成を意図して拡充を進めてきたものの、それは企業の意向と必ずしも一致するものではなかった。一方、企業派遣についてはその意義を認める主張もあることから、大学院を社会人教育のために活用するという点で、その理由やキャリアパス、企業内教育との接続のあり方を明らかにするという課題が残されている。

参考文献

アカリク、2010、『大学院生、ポストドクターのための就職活動マニュアル』亜紀書房

北野秋男、2015、『ポストドクター：若手研究者養成の現状と課題』東信堂

木下康仁、2007、『ライブ講義M-GTA実践的質的研究法：修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂

東洋経済新報社、2014、『就職四季報2016年版』東洋経済新報社

中央教育審議会大学分科会、2015、「未来を牽引する大学院教育改革：社会と協働した『知のプロフェッショナル』の育成（審議まとめ)」

追記

本研究はJSPS科研費 25285239 の助成を受けたものです。

中国における修士卒の労働市場の評価

―インプットとアウトプットを中心に―

黄　梅英（尚絅学院大学）

日本の大学院は政策的に拡大してきたが、入学者数は思ったほど増えておらず、修士卒の労働市場での評価も望ましくない状況にある。一体それはなぜなのか。本報告は中国を対象に「大学院進学する学生の動向」と「労働市場の需要」との関係を焦点に、修士卒の社会的受け入れの要因を分析することを通して日本の大学院教育の改革に示唆を得るが主な目的である。

１．修士課程進学者が求めるもの

中国において、修士課程の進学志願者数は右上がりに増え続、進学熱は起こっている。近年進学希望者の減少がみられたものの、2014 年でもの修士課程の志願者数は約 172 万人で、入学者数は 57 万人で、応募者数対合格者数の比率は約 3：1 であった。

では、なぜ中国においてそれほど多くの人々は大学院に進学しようとしているのか。現地でのインタビューで、自分の運命を変えるために大学院で勉強したいと進学の動機を語った学生や大学の関係者が数名いた。このようなチャイナ―ドリームとして進学を希望する者は具体的に何を求めているのか。

1)差別化を図るための高学歴・学校歴志向

中国の高等教育の在学率はすでに（2014 年の時点で）37%となり、高等教育の大衆化は大卒学歴のインフレーをもたらした。その対応の一つとして大学院に進学し、学歴の高度化による希少価値を狙う傾向が強い。つまり、現状（家庭的背景やこれまで大学入試競争の結果など）を変え、職業選択が有利になるために進学をするのである。また、学歴ロンタリング効果を狙って選抜度の高い大学の修士課程に進学する者も多く見受けられる。

このように、普通の学部卒と異なる高学歴・学校歴を手に入れることにより労働市場での競争力を高めることが進学の目的の一つとなっている。

2)専門的志向

中国の大学の拡大に伴い、卒業者が急増し、労働市場での専門の対応性を求めるのが難しくなってきたが、スペシャリストを重視する伝統を有しているため、専門にこだわる学生も多い。

職業の選択肢を増やすために学部と異なる専門分野に進学する者もいれば、学部入試に第一希望専攻の得点に達しておらず、「他の専攻への配置に従う」という選択をした、いわば学ぶ専攻を不本意に決められた者が本来希望する専攻の大学院に進学するケースも少なからずいる。また、近年労働市場における専攻別の人気度ランキングの情報を参考に専攻を決める若者もいる。

3)地域移動志向

地域的格差が大きい中国において、どの地域で仕事をし、生活を送るのはかなり重要であるため、地域の移動によって身をおく環境を変えたいという動機で大学院に進学するものも大勢いる。つまり、戸籍を入手することは大都会に進学する動機の一つとなっている。例えば社会人として専門職大学院に進学した者の中でも就職に「北京の戸籍を手に入れたい」ものが四分の一を占めており、驚いたのはその 9 割がすでにその北京に在住し、仕事をもっているものである。そこから大都会の戸籍取得の難しさと戸籍で象徴されている地域の格差は人生に与える影響の大きさを窺うことができよう。

人々は目指すのがランク高い大学か、専門か、それとも大都会か。それぞれの立ち位置によって志向性が定められるといえる。

２．労働市場での需要から見た進学熱の要因

1)大卒との給料の差

中国において修士卒は大卒のより給料が少し高く設定されているのは一般的であるが、入試の選抜性を有していることに由来すると考えられる。

中国大学院の修士課程の入試は各大学、また大学院の研究科によるものではなく、基本的に全国統一試験によって行われている。90 年代から展開された「専門職学位」課程では専門別の共同試験によって行われている。大学のレベルや人気度によって合格の得点ラインは異なるが、統一試験や共同試験による入学者の選抜は質保証の一環として機能している。また、例え 3 人に一人の合格率になったとしても、修士課程の選抜性は保たれているといえよう。

このような入試制度はシグナリング効果をもたらしたのではないかと考えられる。

2)中国の雇用慣行

修士課程の卒業生は大卒と比べ、より専門性を有しているのみならず、物事の見方、体系的な分析、そして問題解決のアプローチに関する知識・能力も増していると一般的にいえる。これに対して社会はどう評価するのかは注目される。

では具体的にこのような人材は中国社会で求められているかどうかを求人公募と採用選考の内容・方法から考察する。

(1)求人公募から見えたもの

中国大卒向けの職業公募活動は主に大学のキャンパスでの「双選会」(日本の就職説明会に当たる)と、(行政) 市でまとめて開催する「双選会」二種類である。学生はインターネットで該当企業や機関の求人情報を確認してから会場に臨むことが一般的である。

中国の伝統的なプロフェッショナル職業以外の求人公募には職務記述欄が用意されているのが一般的である。公募事例をみると、それぞれ公募するポストはどのような仕事内容になっているのか、それぞれの仕事に必要な知識と能力も推測できるし、また募集対象者の学歴及び専門分野が書かれていることが多いことがかわる。もちろん、学歴のみを条件とし、専門を問わない職もあれば、学歴も問わない職もあるが、人気の高い職業は、学歴と専門も明示されていることが多い。さらに、例えば第一の専門の要件のほかに、「積極的な生活態度」、「ロジカル思惟」と「良好な言語・文字コミュニケーション能力」を有するという要件を示しているものもあった。これをみる限りでは、学歴の高さや専門性が中国の労働市場で評価されることがいえよう。

日本のように会社のメンバーシップとして採用ではなく、職業・職種をこなすための採用であるため学歴や専門の効果がより大きいと考えられる。

(2)採用選考内容・方法から見えたもの

中国では大学院修士卒のみを対象とする公募・選考が用意されている場合もあれば、日本人文社会科学系と同様、普通の学部卒と同じ基準で選考する場合も多く、「専科卒以上」、または「本科卒以上」の公募はそれに当たる。

日本の大卒選考の現状と比べて、在学中の経験や面接などを重視するという点で共通しているが、中国は日本と異なるいくつかの特徴がみられる。①選考は学び専攻と関係がある。②日本のSPIのようなテストを受ける必要がない。③在学中の成績を提出することが求められる。④資格は非常に重視されている。そのために学生は4年制に入る前、自分の仕事にしたい職業関連の資格試験を調べ、試験準備に追われている。

このような内容をみれば、修士卒は専攻・成績・資格の上でのメリットがあり、またより長いオン・キャンパス、オフ・キャンパスの経験をもつことで、選考において不利というよりはむしろ有利になるのではないかと推測できよう。

3)経営管理者自身の学歴・学習経験の影響

上述の求人公募と採用選考の内容方法は雇用側、職業組織の経営管理者の価値判断にも左右される。

中国では、一般企業の経営管理者層に院卒は決して多いとはいえないものの、専門性の強い職場では中堅要員として院卒はそれなりに存在している。現地でのインタビューの中でも、自ら大学院で学びを評価し、職員にMBAに進学するよう薦め、社内人材育成の一部として専門職大学院に委託養成を行なっている。

経営管理者の中にこのよう大学院教育の経験者の存在は大学院卒業者の評価を高めた要因の一つとして考えられる。それは中国の大学院教育はまず社会人から始まったため、これまでかなりの卒業者が様々な業界で活躍してきたことに関係している。修士卒の採用・処遇のあり方は経営管理者自身の学歴・学習経験に大きく影響されるのではないかと考えられる。

3．まとめ

中国において、大学の学部段階での進学競争を踏まえ、第二のチャンスとしての大学院進学競争が広げられているが、実際に上述のように労働市場で修士卒の学歴や学ぶ専攻は通用するがゆえに、進学競争が続いてきたと言わざるを得ない。つまり、学歴は人々の社会的上昇移動に確実なツールの一つとして機能しているからである。

中国修士卒の社会で受けられている要因として、まず大学院入試の質保証とその選抜性であり、また学歴・選考を重視する雇用慣行であり、さらに大学院の学歴・学習経験をもつ経営管理者の存在であることが明らかとなった。

しかし、修士卒の労働市場での評価は実際に卒業者に身につけた知識・能力より、学歴そのもの、いわばシグナリング効果が大きいと思われる。

近年、大学院の拡大により卒業者の社会的評価の低下もみられ、そのため入学選抜の制度的整備の他に、様々な質保証の措置をとるようになった。例えば近年出口での質保証の一環として、修士論文・博士論文の抜き取り検査が実施されるようになった

このような取り組みの効果の検証、また教育カリキュラム、教育過程においてどのような取り組みが実施されるのかは今後も注目していきたい。

米国の大学院における専門職教育の改革動向

福留東土（東京大学）

はじめに

本発表では、日本における大学院の現状および改革動向を念頭に置きつつ、米国の大学院段階での専門職教育に生じつつある近年の変容について論じる。周知の通り、米国では多くの分野でプロフェッショナルスクールが存在しており、主に第一専門職学位課程および専門職志向の修士課程において専門職教育が行われてきた。だが、近年の動向は、それらいわば伝統的な専門職分野以外でも、職業志向的な教育プログラムが展開されるようになっている点に大きな特徴がある。同時に、伝統的な専門職分野では、これまでの専門職教育のあり方の変容を促すような動きが強まっている。以下では、これらの動きをおおまかに描き、発表者が行ってきた調査を元に事例的な報告を行う。

１．修士課程の歴史的位置付けと存在意義

歴史的にみると、米国では修士課程は様々に位置付けられてきた。学士と博士のはざまにあって、ときに学士の延長、ときに博士の前段階として捉えられ、専門職教育や社会人の再教育などの機能も抱え、その存在は中途半端で曖昧であった。20 世紀以降は大学院の拡大の中で、修士課程も大きな拡大を遂げ、分野も多岐に渡るようになった。同時に教育と学生の質や水準、位置付けが問題とされてきた。だが、こうした状況ゆえに、多様な機能を包含し、柔軟な構造の中で種々の新たな取組が展開されてきた点もアメリカの修士課程の特質として見逃せない点である。社会や職業との繋がりという点からみて、アメリカの修士課程は分野によって大きく 3 つに分類することができる。ひとつは、早い段階から専門職教育として位置付けられてきた教育学や経営学、公共管理の分野である。これらは 20 世紀前半から中盤に掛けて専門職教育としての位置付けを高め、20 世紀後半以来拡大を遂げてきた。二つ目は、自然科学、生命科学、工学など、現在では STEM と総称される分野である。三つ目は、上記専門職分野を除いた人文・社会科学や学際領域に位置付く分野である。これらに、第一専門職学位分野である法学、医学、医療関連専門職、神学を加えると、大学院教育全体としては大きく 4 つに分類されることになるが、本発表では、第一の、早期から専門職教育として位置付けられてきた諸分野と第一専門職分野を一括りにして 3 つに分類することとする。

以下ではまず、第二、第三の分野、すなわちこれまで比較的職業との繋がりの薄かった分野における近年の動向について論じ、その上で伝統的な専門職分野に生じている変容について論じる。

２．リベラルアーツ分野の専門職化―PSM と PMA

STEM の分野では、PSM（Professional Science Master、専門職科学修士）と呼ばれる動きが広がっている。これまで比較的職業との繋がりが強くなかった分野において、修士課程を博士の準備段階としてのみ位置付けるのではなく、修士段階の教育を通して幅広い専門職に就く者の能力を高めようとする動きである（“terminal master”と呼ばれる）。

一方、人文・社会科学、および学際分野では、これと同趣旨の動きが、PMA（Professional Master’s programs in humanities and social sciences, または Professional Master of Arts）として広がっている。大学院教育に関わる全米団体である全米大学院協会（Council of Graduate Schools; CGS）では、PMA に当たる分野として、公共管理、経済学、言語学、政治学、地理学、人類学、心理学、歴史学、社会学を挙げている。さらに学際分野として、アメリカ研究、地域研究、ジェンダー学等が含められることもある。

PSM は CGS による主要プロジェクトのひとつに位置づけられ、この動きを全米的に推進する団体（NPSMA）や拠点となる大学（Keck Graduate Institute）が存在している。現在、全米の 157 大学で 334 プログラムがあり、修士課程を巡る近年の大きな動向となっている。一方、PMA はフォード財団の支援を受けて CGS で推進プロジェクトが進められてきたが、PSM に比べれば顕在的な動きとはなっていない。ただし、専門分野ごとにさまざまな取組が進められている。例えば、歴史分野で最も広範な専門学会であるアメリカ歴史学会（AHA, American Historical Association）では “Career

Diversity for Historians”と呼ばれる取組がメロン財団の支援を受けて進められている。歴史学の修士はこれまで PhD の前段階としての位置付けが強かった。しかしこの取組では、大学院教育を通して歴史に関する専門的教育訓練を受けることは、研究者以外に多様な職業の素養を高めることに繋がるとされている。具体的職業としては、”public history”と呼ばれる、公共部門における文書館、博物館、歴史館等の専門職員、連邦政府機関の専門職員、中等教育教員等である。狭い意味でのアカデミックな職業以外に、歴史の専門的教育を受けることで仕事の質を高め得る職業が社会には広く存在する。さらに重要なことは一見歴史と繋がりがないような職業でも、歴史を専門的に学ぶことが結果的に職業的能力を高めるとの捉え方がなされるようになっていることである。AHA では大学院教育を通して涵養される能力の枠組み作りや歴史関係諸機関との連携構築にも取り組んでいる。

もっとも、こうした動向は、大学側が全面的に望んだこととはいえない面もある。職業へのシフトは、アカデミック職への就職の困難さやリベラルアーツの不人気など、消極的要因も少なくなかったとされる。また、研究者養成を重視する研究大学では、従来のリベラルアーツのエートスとの関係もあって、こうした動向に積極的な大学ばかりではないとも言われる。

３．伝統的専門職分野における変容

一方、専門職養成に特化したプロフェッショナルスクールでは、上記とは異なる変容が生じている。以下では、ロースクールおよびビジネススクールについて触れる。これら分野では法曹界およびビジネス界への専門職人材の輩出が主な役割であるが、これら職業世界では近年、人材需要に関わる大きな変容が起こっている。法曹界では労働需要の減少と社会的地位の不安定化、ビジネス界では被雇用者に求める能力の変化が生じているのである。そして、これら動向は、大学における専門職教育のあり方に変化を迫るものとなっている。ロースクールでは上記のような市場動向を受けて入学志願者の全般的減少が生じており、ビジネススクールでは、専門職教育のジェネラルなプログラムとされる MBA への志願者が減少し、より専門的なプログラム（Master of Professional Studies など。財務会計、マーケティング、サプライチェーン・マネジメント等、ビジネス専門の職能分野）の位置付けが高まっている。ロースクールでは、J.D.プログラムに実践的な内容をより強く付加しようとする動きや、他のディシプリンとの協働の中で学際化を図って多様なニーズを取り込み、プログラムの差別化を図る動きが生じている。これらスクールでは、これまで、それぞれ J.D.および MBA プログラムがいわば“gold standard”であり、主要な大学ではどこでもコア的な科目については共通性の高い内容が提供されてきた。そして、そうした明確なカリキュラム（とそれに伴って想定されるアウトカム）の存在が、専門職プログラムの中核としての位置付けの確立に寄与してきたといえる。しかし、現在では、労働市場のニーズにより敏感に反応し、かつ他大学との競争構造の中でいかに優秀な学生を確保するか（それはランキングを維持する上でも重要となる）、そしてそのためにいかに自らの個性化、差別化を図るかが課題となりつつある。こうした動向は、機関内部における各スクールの威信や財務上のポジショニングとも結びつき、各スクールの戦略構築や専門職教育のビジネスモデルのあり方に影響を及ぼしている。同時に、専門職スクールとして、学生のニーズや市場においてより必要性の高い知識能力の育成に常に配慮し、時機に応じたプログラムの再編・調整を図る動きと捉えることもできるであろう。

おわりに

大学院とは本来、高度な専門性や知的能力を獲得した人材を社会に送り出し、豊かな社会を形成することに寄与すべき存在である。そう考えた時に、上記のような専門職教育の動向から何が読み取れるだろうか。まず、これまで、職業との関連性が薄いと認識されてきた分野でも、大学院教育が目的や内容、組織の設定の仕方によってそうした要素を持ちうるのだとすれば、それは、各分野の教育が職業や社会に対する拡張性を持ちうる可能性を示すことになる。もっともそれは、あらゆる学問分野が職業との明確な関連性を持ちうるよう、現行のあり方を根本から転換させるということと同義ではない。学問を継承していく機能を中心に置きつつ、それと並列させる形で、より幅広い社会的・職業的拡張性を、各専門分野がどのように持ちうるのか、が重要であるといえるだろう。一方、専門職教育としてすでに成熟した分野において、社会や市場の変化とともに生じている近年の変容は、専門職教育が常に社会や職業との関連を考慮しつつ、自らの教育・研究、さらには組織のあり方を模索していく必要性を示しているといえるだろう。

課題研究

課題研究Ⅰ

「チームとしての学校」を考える

―多職種協働と学校組織―

９月１８日(日) 13：10-16：10
会場：Ｃ１３

2015 年 12 月、中教審で答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」が取りまとめられた。教師の多忙や学校が抱える課題の複雑化・多様化を背景に、それらへの対応を図るための方策として、「専門性に基づくチーム体制の構築」やそれを支えるための「学校マネジメント機能の強化」などがうたわれている。同答申で述べられている内容は多岐にわたるが、その主眼とするところは教師以外の「専門スタッフ」の学校組織への参画である。スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど心理や福祉に関する専門スタッフ、ICT 支援員、外国語指導助手、部活動指導員、特別支援教育に関する専門スタッフなどに加え、マネジメント機能を強化する目的で事務職員の専門性を高め、事務体制の一層の充実を図ることも期待されている。

このような他職種との協働についてはそもそも、1995 年度のスクールカウンセラーの配置以降、学校現場で浸透してきている。特に 2008 年度のスクールソーシャルワーカーの配置以降は、教育社会学でもいかに教師が他職種と協働して課題に対応するかということが検討されている。たとえば、昨年度の課題研究「「子どもの貧困」に教師はどう向き合えるのか」でも、子どもの貧困という課題をめぐっての協働のあるべき姿や教師の果たす役割について議論がなされた。本課題研究はそれらの知見を踏まえつつも、いったん個々の課題を離れ、学校に教師以外の職種が配置されることに伴う学校組織上の影響について考察するものである。

これまで日本の学校組織は主に教師のみで構成されてきた。日本の教師の仕事は「指導の文化」のもと、その職務と責任の範囲が無制限に拡大しがちな「無限定性」という特徴を持つことが指摘されている。教師には熱心さと子どもの気持ちのわかることが期待され、無限定に子どもに関わる「献身的な教師像」が教師の多数が持つ教職イメージとなってきた。他職種の配置により容易にこのような教師文化が変化するわけではないが、今後「チームとしての学校」がさらに推進され、他職種の法的な位置づけの明確化や配置日数の増加が進めば、職務や権限のあり方は変化する可能性があるだろう。

本課題研究では、まず、学校組織の主に構造的な側面（人・職務・権限がどのように布置されているか）に焦点をあてて、「チームとしての学校」の現状および今後を分析する。学校組織が現在、①どのように階層化されているのか、②どのように分業さ

れているのか、③どこまでが誰の責任の範囲と考えられているのかなどが論点となるだろう。かつて、シコレルとキツセは『誰が進学を決定するか』において専門職の存在自体が教師-児童生徒関係や配分過程に及ぼす影響を考察した。構造的な変化は、答申のねらいの１つである教師の負担軽減以外にも、多様な影響をもたらす可能性がある。今後の学校を考える上で基礎的な議論となることが期待される。

もうひとつ、本課題研究の大きな目的がある。学校組織の構造を踏まえた上で、あるべき協働の姿について考えることである。これまで協働や協業のあるべき姿として議論されてきたのは主に職種間の関係が水平的な形態であるが、今回の答申は、専門スタッフの導入と同時に、「学校マネジメント機能の強化」のために主幹教諭の配置を促進するなど、階層化を強める方向での提言も伴っている。また、専門職論や組織論においては、官僚制組織と専門職の自律性を相容れない対立的なものとしてとらえるのではなく、共存しうるものとしてとらえての研究も進んでいる。今後、学校でどのような協働の形が可能であるか、学校の現実と理論的な知見をつきあわせて議論を行いたい。

当日は、まず、「チームとしての学校」答申の作成に関わってこられた第一報告者に、学校経営の観点から「チームとしての学校」の実際および何が変化しつつあるかをご報告いただく。次に、第二報告者には専門職論（特に学校以外の領域での多職種協働研究）の観点から、第三報告者には組織論（特に組織内専門職研究）の観点から、「チームとしての学校」についてご考察いただく。討論者からは、国内外の学校現場の実際に根ざしたコメントをいただく予定である。研究者にはより新しい論点を、現場にはより建設的なあり方を提言できる課題研究となることを願う。

司会：紅林伸幸（常葉大学）・保田直美（佛教大学）
報告１：藤原文雄（国立教育政策研究所）
報告２：丸山和昭（名古屋大学）
報告３：西脇暢子（日本大学）
討論者：佐久間亜紀（慶応義塾大学）

（研究委員：保田直美・河野誠哉・長谷川哲也）

「チームとしての学校」政策の背景と学校運営体制の見直し

藤原文雄（国立教育政策研究所）

1. 「チームとしての学校」政策の本質

ここでは，文部科学省の「チームとしての学校」政策を 2015 年 12 月に取りまとめられた中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（以下，「チーム学校（答申）」という）及びそれに関連するその後の施策として把握する。ここでは，調査審議のために中央教育審議会初等中等教育分科会に置かれた「チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会（以下，「作業部会」という）」で何が議論され提言されたのかということに注目して，「チームとしての学校」政策の本質について検討したい。

２．「チーム学校（答申）」の公的な論理構造と作業部会における議論

規範論的には，国の教育政策とは，国民が抱える顕在的・潜在的課題を解決するための処方箋のことであり，「チーム学校（答申）」もその形式に従って構造化されている。「チーム学校（答申）」は，学校・子供に対する期待水準の向上，子供の多様性の増大，教員の勤務負担の増大といった現実の下でどのように組織的な教育能力の向上を図るべきかという課題に対して，①地域・保護者との役割分担の見直しと連携・協働の推進，②業務改善，③学校指導体制の見直し，④マネジメント機能の強化といった一連の処方箋を提言したものである。

「チーム学校（答申）」を受けて，2016 年 1 月には「『次世代の学校・地域』創生プラン」が大臣決定されるとともに，省内に②業務改善については「次世代の学校指導体制にふさわしい教職員の在り方と業務改善のためのタスクフォース」が，③教職員等指導体制の見直しについては「次世代の学校指導体制強化のためのタスクフォース」が設けられ，具体化に向けた検討作業が進められている。

しかし，「作業部会」の議論（2014 年 11 月 21 日～2015 年 12 月 10 日まで 17 回の会議が行われた）は，以上のような論理構造に従って議論が行われたわけでも，これからの学校像や教員像について十分に本質的な議論が展開されたわけでもない。

設置の段階で（１）学校が組織全体の総合力を高め，発揮していくための学校運営の在り方等について，（２）教員と事務職員，様々な人材との役割分担や連携の在り方について，（３）教員の評価や処遇等の在り方について，（４）管理職や主幹教諭，指導教諭，主任等の在り方について，（５）学校と地域等との連携の在り方について，（６）その他といった検討課題が示されており，一定の処方箋の方向性は示されていた。

第 2 回会議（2014 年 1 月 20 日）～第 10 回会議（2015 年 5 月 25 日）までの間は全てヒアリングであり，ヒアリングの対象者は「チーム学校（答申）」において制度改革が提言されることになる事務職員，スクールカウンセラー，スクールソーシャルワーカーなどの関連団体や当該分野の研究者，多様な教職員を束ねる学校管理職や学校経営の研究者たちであった。さらに，委員 14 名のうち半数の 7 名が大学などの研究者であったが，そのうち 6 名が事務職員や学校経営の研究者たちであった。

こうしてみれば，「作業部会」が発足した段階で，既に一定の処方箋の方向性が存在し，それに合致したヒアリングの対象者と委員の人選が行われたと考えるのが妥当だろう。

この一定の処方箋の方向性が更に定まったのが，2015 年 5 月 12 日に取りまとめられた自由民主党教育再生実行本部の「第四次提言」である。この提言は社会の複雑化に伴って教育に対する国民のニーズも多様化・高度化する中で，これまでの学校の「多様化・高度化対応型の学校」への進化を提言している。その処方箋は，「社会の有為な人材を学校に」，「学校・地域人材によるチームの形成」，「校長のリーダーシップ強化と運営体制の充実」というものであり，「チーム学校（答申）」の処方箋と重なっている。

この「第四次提言」が出されて以降，第 11 回会議（2015 年 6 月 3 日）から作業部会の議論の整理がスタートし，その一か月後の 7 月 16 日には初等中等教育分科会に「中間まとめ」が提出されている。ヒアリング終了から「中間まとめ」が提出されるまでの時間の短さに「第四次提言」の「チーム学校（答申）」の議論や提言への影響力の大きさを読み取ることができるのではないだろうか。

３．「チームとしての学校」政策の起源

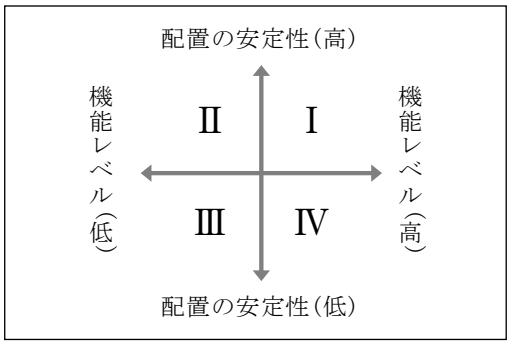
もっとも，「チームとしての学校」政策は実質的

には 1990 年代半ば以降漸次進められてきている。学校指導体制の見直しについて言えば，1990 年代半ば以降，いじめや登校拒否の問題を始め対処すべき問題の深刻化や学校の自主性・自律性及び説明責任の強化といった環境変化に対応して，既存の養護教諭，学校栄養職員，事務職員などの積極的活用が図られるようになるとともに，スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー，その他，多種多様な教師以外の新しい専門職の配置が進められるようになってきた。また，1990 年代半ば以降，教員以外の職種については寡黙であった中央教育審議会が教員以外の職種について言及するようになり，多職種による協働が理想として語られるようになっていった。

「チーム学校（答申）」は，これらの学校指導体制の見直しによる教員以外の職種の配置実績を踏まえ，事務職員，スクールカウンセラー，スクールソーシャルワーカー，部活動指導員などの職の位置付けのトランジションを図ろうとしたものであり，1990 年代半ば以降の教育政策を安定化させることを企図したものである。「チーム学校（答申）」の冒頭に 1998 年の中央教育審議会「今後の地方教育行政の在り方について（答申）」が掲げられているのは 1990 年代半ば以降の教育政策との連続性を示す象徴である。上記の答申の委員を務めた研究者が「作業部会」の主査を務めており，人的連続性もある。

教職員の教職員法制上の位置付けは下図のように，配置の安定性と機能レベルによって区分が可能である。配置の安定性は，国庫負担対象職－学校教育法規定職－その他の法令規定職－法令上の根拠のない職という段階がある。機能レベルは，責任を持って遂行する職－仕事に従事する職－単純な仕事に従事する職という区分がある。「チーム学校（答申）」は一見すると多様な職種を並列的に記述しているように見えるが，それぞれの職種の教職員法制上の位置付けを提案しているのである。

【図　配置の安定性と機能レベルによる教職員法制上の位置付け】



例えば，スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーについては，「国は，将来的には学校教育法等において正規の職員として規定するとともに，公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律において教職員定数として算定し，国庫負担の対象とすることを検討する」と述べ，配置の安定性を高めるとの提案を行っている。つまり，第Ⅳ象限→第Ⅰ象限へのトランジションを提案しているのである。

４．学校運営体制の見直しと事務職員

多様な職種を束ね組織的な教育能力の向上を図る上ではマネジメント機能の強化が不可欠である。これまで述べたように，「チーム学校（答申）」は 1990 年代からの教育政策を継承するものであるが，校長単独リーダーシップから管理職チームとしてのリーダーシップへと転換を促したという点では新しさがある。「校長は，学校という組織で求められるマネジメントの能力と，組織一般で有効なマネジメントの能力をバランス良く身に付ける必要がある」と記述されているとおり，教育組織に適合的なマネジメントの必要性を提案している。

管理職チームの一員として高機能化が提案されているのが事務職員である。第Ⅱ象限→第Ⅰ象限へのトランジションを提案しているのである。

1990 年代半ば以降に配置されるようになった教員以外の職を「ニュー・サポートスタッフ」というならば，事務職員や養護教諭，栄養職員，用務員といった職は「トラディショナル・サポートスタッフ」と言える。教員が多数を占める学校において「トラディショナル・サポートスタッフ」は学校内で発揮する機能という点で葛藤を経験してするとともに配置の安定性という点での見直しが迫られてきた。この葛藤は，周りからの期待の向上（養護教諭），教諭との一体化（栄養職員），非常勤化（用務員）という形で解決されてきた。「チーム学校（答申）」は，葛藤が続いている事務職員をマネジメントモデルの転換に合わせて，管理職チームの一員として位置付けようとするものである。

終わりに

これまで述べてきたとおり，「チーム学校（答申）」の議論・提言は規範論的な国の教育政策形成の枠組みでは理解できない部分もあり，政策実務の面ではやむを得ない部分もある。しかし，長い目で見れば，こうした，「作業部会」の議論・提言を相対化し，オルタナティブを提示する研究が求められているように思われる。「チーム学校（答申）」の最後が壮大な計画を示したいわゆる「４６答申」で占められているのは，長期的な計画への憧れかもしれない。

「チームとしての学校」の両義性

－多職種協働の社会学の知見から－

丸山和昭（名古屋大学高等教育研究センター）

１．多職種協働とは何か

多職種協働（Inter Professional Work、以下 IPW）、ないし多職種協働教育（Inter Professional Education、以下 IPE）は、主に医療福祉の領域における、新たな専門職のあり方として用いられる概念である。IPW、IPE は、英国における医療福祉制度改革の文脈において注目された考え方であるが、近年では、日本国内での研究、実践も盛んにおこなわれている。その中心的な関心は、異なる専門職間の協働を、実践面及び専門職養成を通じて促すことで、医療福祉サービスの質向上を目指すところにある。

教育学領域における IPW、IPE の研究は、国内では、生涯教育学の分野において特集が組まれるなど、関心が集まっている。本課題研究のテーマである「チームとしての学校」もまた、教師、事務職員、養護教諭、カウンセラー、ソーシャルワーカー等、多様な職種の協働を理想とする。学校教育における多職種協働を考える上で、他分野における IPW、IPE 研究の蓄積に学ぶところは少なくない。

他方、医療福祉領域における IPW、IPE 研究の多くは、多職種協働の達成を無批判に肯定する傾向を持つ。これは、日本国内のみならず、英語圏の文献にも共通する。多職種協働を実現するためのノウハウについては数多くの言及があるが、多職種協働が、それ自体への批判を許さない支配的な言説（Interprofessionalism、多職種協働主義）として成立するマクロな社会背景や、多職種協働を実現に伴うミクロな専門職間の葛藤と調停の過程は、十分に考察されることなく捨象されてきた。

２．多職種協働の社会学

以上のような IPW、IPE に関する研究、実践状況に対し、近年、専門職の社会学の立場から、批判的な問い直しの必要が指摘されている。以下、これら多職種協働の社会学が提起する知見について、１）専門職の社会学における職種間の相互作用への注目、２）IPW、IPE を巡る葛藤と交渉過程に注目する意義の２つの点から考察していきたい。

１）専門職の社会学

専門職の社会学は、その研究の初期段階において、専門職の肯定的特性（普遍主義、利他主義、高度な専門知識、実務上の自律性など）に注目し、それらの特性の獲得を専門職化（Professionalization）の指標として用いてきた。これに対し、1970 年代以降における専門職研究では、歴史研究・比較研究の知見をもとに、①専門職化は、専門職集団による競争的な上昇移動の産物である（葛藤論）、②専門職化は単線的なプロセスではなく、確立された専門職も地位を失いうる（脱専門職化論）、③専門職化は自律的な過程ではなく、国家の発展との密接な関係のもとに進んでいく（国家論）といった点から、20 世紀前半の米国社会の基に成立した特性論の相対化を進めてきた。

その後の専門職研究では、歴史研究・比較研究を通じた批判的な検討を踏まえ、専門職化を、国家や大学、及び隣接職種、雇用組織、クライアントとの相互作用を通じて進む、職業発展の一形態として捉える傾向にある。このようなアプローチの嚆矢となったのが「専

門職システム論」（Abbott　1988）である。専門職システム論では、専門職を「抽象知識を特定事例に応用する排他的職業集団」と広く定義し、その職業集団が、周囲との相互作用のなかで、業務管轄権（Jurisdiction）を確立、拡大、喪失する過程を記述する。

２）多職種協働を巡る葛藤と交渉

ここにおいて多職種協働関係の成立は、業務管轄権を巡る職種間の葛藤が、交渉や調停といった相互作用を通じ、安定した関係性へと推移する過程を伴うものとして理解される。このような、専門職間の葛藤と交渉に注目するアプローチは、IPW、IPE の文脈において、どのような意義を有するものであるか。ここでは Reeves（2011）が行った、学士課程学生対象の多職種協働実習の企画に関するエスノグラフィーの知見を紹介したい。

上記のエスノグラフィーの対象となる実習は、整形外科に関するケアを、多職種協働によって提供するという状況を想定して企画されたものである。参加する学生は、医師、看護師、作業療法士、心理療法士の各養成課程の学生であった。この実習企画もまた、各養成課程に関わる専門職から成る多職種協働チームによって進められた。実習の場となったのは、都市部にある教育機関附属の大規模病院で、観察期間は２年間、その間に２１回の企画会議が行われている。

多職種協働実習企画のエスノグラフィーから明らかになった点のひとつは、職種間の合意形成において、二種類の交渉形態が採られていたとことである。その一つは、アウトカム志向の交渉で、もう一つはプロセス志向の交渉であった。アウトカム志向の交渉は、公式の会議の場や、介護の外における経営者や臨床スタッフとの間で用いられた。他方、プロセス志向の交渉は、実習に参加する学生の間では盛んに見られたが、実習企画を行うスタッフの間では、ほとんど採用されなかった。その結果、スタッフは、排他的なサブグループ間の対立など、協働を阻む多くの困難に直面することになった。

チームとして目標を共有するとともに、チーム活動のプロセスに注意を払うことは、一般的な多職種協働研究においても重要とされる点である。しかし、実際に多職種が共通の課題に取り組むにあたり、プロセス志向の交渉が見過ごされがちであるとの点、及び、その結果として職種間の協働が阻害されるとの点は、十分に明らかにされていない。専門職間の相互作用に焦点を当てる社会学のアプローチは、これら多職種協働の理念が覆い隠してしまいかねない、実際の葛藤や交渉の過程を記述するところに、一つの意義を持つといえるだろう。

参考文献

田村由美，2012,『新しいチーム医療　看護とインタープロフェッショナル・ワーク入門』看護の科学社。

京都大学生涯教育フィールド研究, 2015,「特集　Inter Professional Education の観点から見た専門職教育」『京都大学生涯教育フィールド研究』3。

Abbott,A.,1988,*The System of　Professions*, Chicago: The University of Chicago Press.

Reeves,S. 2011, Using the Sociological Imagination to Explore the Nature of Interprofessional Interactions and Relations. Kitto, S. Chesters, J. Thistlethwaite J. and Reeves, S. ed, 2011, *Sociology of Interprofessional Health Care Practice: Critical Reflections and Concrete Solutions*, Nova Science Publishers.

多様性のあるチームのマネジメント
－組織の基礎理論を用いた考察－

西脇暢子（日本大学経済学部）

「チームとしての学校」では、身分（正規、非正規）、スキル（専門、非専門）、参加の仕方（毎回参加、スポット参加）が異なるメンバーによるチーム編成が想定されている。本発表は組織理論の基礎に即して、このようなチームをマネジメントする際の課題を検討する。

1．組織とチームの基本的な考え方

組織の基本は一つの共通目標を分業と協働によって達成することである。永続的なサービス提供が求められる組織（企業、病院、公的組織など）は活動の持続性が求められるため、メンバーの交代を前提に業務や制度を設計するのが基本である。こうした組織の特性を表すために、組織理論では、組織を人の集合ではなく「人が産み出す諸活動・諸力の体系」と定義する。チームもこの定義が該当する組織の一形態であるが、組織内に作られるチームは、組織全体の目的達成の一部を担当することを目的に作られる。よって、当初の目的を達成したらすみやかに解散させるのが基本となる。

2．チームマネジメントのポイント

（1）チームの目的と組織目的の整合性

チームは組織目的の一部を担うことから、両者の目的の整合性が常に問われる。外部組織などからの要請で組織内部にチームを作る場合には、組織の共通目的と依頼主の目的が合致していることも必要である。組織とチームの目的（外部要請がある場合にはその目的）が相互に整合的でないと、チームは機能しない。組織目的自体があいまいだとチームは目的を決められず、チームで何かをすること自体が目的化しやすい。このような場合、組織は実質的に機能していないチームのために人材と時間をとられることになり、組織もメンバーも負担が重くなる。

（2）チーム目的は限定的に

チームは、明確かつ具体的で最終到達ゴールがわかる目的を遂行するときにもっとも力を発揮する。従って、チームの目的は行動との対応関係が明確な「わかりやすい」ものを「一つ」設定し、かついつが「終わり」なのかを明確化する必要がある。わかりにくい目的、あいまいな目的、複数の目的は、チームメンバーを混乱させる。本来の目的以外に、あと付けで別の目的やタスクを追加的にチームに負わせるのは、チーム本来の目的を見失わせ、チームの維持を目的化させる恐れがある。メンバーシップの維持もチーム本来の目的ではない。

（3）業務主体のチームづくり

参加形態やスキル等にばらつきのあるメンバーでチームを組む場合、メンバーがまとまらないことを前提にチームを編成・管理しなければならない。

一般的なイメージとして管理の基本は人であろう。人中心の管理では、チーム内の能力の高い人や頼みやすい人に仕事が集中しやすい。その人が機能している限りチームは高い成果を期待できるが、その人が過大な業務を処理しきれなくなったりチームから抜けたりしたとたん機能しなくなる。これを避けるためには、人ではなく業務ベースの管理が必要になる。

業務割当は、各メンバーが何をすべきかだけでなく、何をしないかも同時に決める。専門職メンバーは、資格などで「やるべきこと」と「やるべきでないこと」が決められている他、場合によっては「やってはいけないこと」も規定されている。よって専門外の仕事は割り当てないのが原則である。手が空いているという理由で多様な仕事を割り当てるのは望ましくない。

（4）情報共有

チーム内の情報共有方法には、会議、ミーティング、メール、文書、電話などがあるが、これらをメンバーの参加の程度にあわせて使い分ける必要がある。情報共有のための時間と業務遂行のための時間はトレードオフであるため、両者のバランスの取り方が鍵となる。特に、参加時間が限定されるメンバーがいる時には、不必要な会議で時間を無駄にしないよう注意が必要である。

（5）社会的要請にどこまで応えるべきか

機動的なチーム作りのためには組織全体での業務見直しが必要となるケースが多い。組織に対する社会的要求は年々増しているが、それに対して組織として応えるべ範囲を明確化することが、チームマネジメントの基礎となる。

課題研究Ⅱ

現代社会におけるメディアと教育

―メディア環境の変容は教育をどのように変えようとしているのか―

９月１８日(日) 13：10–16：10
会場：Ｃ１５

近代の学校は、文字文化と大量生産体制（規律訓練権力）に主導されてきた。ところが近年、文字から映像・マルチメディアへ、アナログからデジタルへ、マスメディアからウェッブ/SNS へ等々、私たちを取り囲むメディア環境は激変し、メディアを巡る言説生産や政治的攻防も激しさをましている。こうしたメディア変動は、人間や教育の在り方をはじめこの社会・人間の編成に多大な影響を及ぼしつつあるし、メディア変動期にある現在、メディアに対するわれわれの対応如何で、今後の社会や人間の在り方に大きな差異をもたらしうる転換点にあるといえる。

もちろん、教育の領域でもメディア対応の重要性は強く意識されていて、近年では、新しいメディアに乗り遅れず対応できるよう、メディアを活用する能力の育成、メディア技術の教育への活用、情報モラルやメディア・リテラシーなどメディアを意識した教育が強く求められるようになっている。

しかし、こうした道具的メディア観においては、メディアの形式や潜在的な波及効果に対する視点、さらにメディア技術を社会的文脈とセットで観察する視点が欠如しがちである。メディアとは、それ自体がさまざまな社会的インパクトを保持する存在／形式／メッセージであるにもかかわらず、その物質的な存在性格を消し、自ら透明なメッセージの媒体と見なされることを理想とする存在である。他方で現在は、メディア技術の高度化やメディアを巡る攻防の激化により、意識下で人間を制御するメディアの潜在力自体が潜在的に操作されるという再帰的状況が生まれつつある（制御社会・再政治化）。こうした状況にもかかわらず、これまで教育社会学の領域では、子どもを取り巻く社会化空間・自己形成空間、若者文化についての研究などを除き、さほどメディアに目を向けることは少なかった。しかし、目的的・手段的性格をもつ教育学の盲点を観察し、その反省能力を拡張することは、教育社会学の重要な任務であるといえるだろう。

そこで本部会では、今後のメディアコンシャスな研究の進展を願いつつ、「現代社会におけるメディアと教育」というテーマのもと、教育社会学に固有の、いかなる貢献可能性があるかを探ることを目的としつつ、以下の三つの課題を設定した。

ひとつは、新しいメディアの導入がもたらす学校教育それ自体へのインパクトである。これまでの学校は文字文化が支配的であったが、現在では、従来の視聴覚機器に加

え、タブレット、PC、電子教材、教科書の電子化の導入が進められている。このことが学校教育の内部過程にいかなる影響を及ぼし、さらにはその隠れたカリキュラムをどう書き換えつつあるのだろうか。

第二に、教育の自己観察を媒介するメディアの作用がある。教育は言説的に構成される度合いの大きな領域であり、それが教育の政策や現場に無視できない影響をもたらす。こうして教育社会学の領域でも、教育の自己観察を観察する言説研究が蓄積されてきた。しかし、教育の観察は、言葉だけで行われるのではない。とりわけ、映像など、非言語的なメディアがいかなる現実構成効果を持つのかについての実証的研究の蓄積が求められる。

第三に、新旧メディアがどのように交互作用するかという問題がある。そもそも私たちの研究領域を枠づける学校教育／カリキュラムそれ自体、社会が自己を観察し、構成するメディアである。学校、マスメディア、ネットなどの巨大メディアが、一体いかなる関係にあるのか、とりわけネットという第三のメディアがこれまでのメディア環境にどのような変化をもたらしつつあるのか、それら相互の覇権争い、相互浸透、脱構築的関係等を鳥瞰する図柄が描かれれば、新たな研究課題の発掘にもつながるだろう。

ところで、メディア研究、とりわけ映像メディアの分析が少ないのは、理論的関心（問題視角）の欠如に加えて、データ取得の困難や分析手法の未整備など方法論上の制約も大きな理由であろう。本部会では同時に、映像データを収集、分析する方法上の進展にも寄与できればと考えている。

司会：山本雄二（関西大学）
報告 1：松田恵示（東京学芸大学）
報告 2：間山広朗（神奈川大学）
報告 3：加藤隆雄（南山大学）
討論者：大多和直樹（帝京大学）

（研究委員：越智康詞・紅林伸幸・松田恵示）

触れる映像環境(image)は教育に何をもたらすのか
-再帰的/視覚的経験構成の微視的政治学-

松田　恵示（東京学芸大学）

1.メディアと経験の構成

本報告で検討しようとする内容は、メディア環境の変容が、学校教育それ自体にもたらす影響である。学校では、現在、従来の視聴覚機器に加え、タブレット、PC、電子教材、教科書の電子化の導入が進められている。これらは、学校が電子文化の本格的な取り込み過程にあることを予期させるものであり、学校外の社会空間においてはすでに支配的となった、双方向性に基礎付けられた電子メディアの社会への変容を促すものでもある。しかしこのことが、学校の内部過程やカリキュラムをどう書き換えつつあるのだろうか。

ここでの出発点は、「メディア利用の経験」の性質という点である。M.マクルーハンのよく知られた命題、「メディアはメッセージである」には、もちろん、内容それ以前にメディアという媒体それ自体が現実の社会的構成に大きく影響している、あるいはメディアそのものが、現実に対して本質的なものであるという主張がある。「メディアはマッサージである」と述べるのも、メディアは感覚の拡張でもあり、その多様な様式が経験構成自体を「揉みほぐす」からであろう。ここで、マクルーハンの捉えた展望は、活字から電子への、視覚的から触覚的な知識への移行であった。こうした変容が、経験を線形的に連続体として把握していく習慣から、それを包括的で触覚的な形態へと移されていくと論じる。つまり、メディア利用経験の性質から、経験それ自体の構成を問うのである。このような関心は、また、教育社会学においても若者研究等において特に20年ほど前から、強く表明されてきたものでもあった。

2."Orality"と"Literacy"

ここで、W.J.オングの議論は示唆的である。オングはメディアと経験構成を支える思考や記憶の様式の変容について、「声の文化(Orality)」から「文字の文化(Literacy)」への移行として捉えている。

「声の文化では、よく考えて言い表された思考を記憶にとどめ、それを再現するという問題を効果的に解くためには、すぐに口に出るようにつくられた記憶しやすい型にもとづいた思考をしなければならない」(Ong、1991)

「たとえば、幾何学的な図形、抽象的なカテゴリーによる分類、形式論理的な推論手続き、定義、また、包括的な記述や、ことばによる自己分析さえもそうである。これらの項目はすべて、思考そのものではなく、テクストによってかたちづくられた思考に由来するのである」(Ong、1991)

「声」と「文字」というメディア特性は、思考の構造をそれぞれに形作る。オングは、メディアの展開を、「口承的」「書記的」「活字的」「電子的」という層の積み重ねとして捉えているが、ここで強調されるのも「書く」というメディアテクノロジーの発明であり、「印刷とコンピューター」は派生的な変化でしかないと述べている。

確かに G.ジンメルも、「感覚の社会学」において、近代社会を視覚が感覚における覇権を握る時代として描いていた(G.ジンメル、1994)。抽象性を帯びた概念や共通性、一般性といったものの成り立ち、さらにはオングも述べるように、「正確に反復できるという視覚情報」が近代科学を産むメカニズムを考えたときに、メディアとしての「書き言葉」の影響力は甚大である。隠れたカリキュラムにおいて「書き言葉の優位」が指摘されるのも、こうした活版印刷と学校が進行させる近代の必然的顕現であろう。こうして近代とともに広がる学校とメディア利用経験の原初的な関係が立ち現れてくることになる。

3.電子メディア

ところでマクルーハンは、活字から電子へのメディア環境の移行に際して、世界が同時化され物理的な距離や限定性が無化されるとともに、電子的な社会空間における共在が、物理的な社会空間での共在にとってかわることを主張している。このときに、視覚による経験の均質化から、再び口承的な様式が現れてくることを指摘している。この点については、オングも「電子の言葉」への移行において再び「文字」の文化の中で聴覚的な出会いを促すことを指摘している。しかし吉見は、「電子的な聴覚性が世界を共時化させるとしても、それは線形化された未来や過去を持たないからではなく、それらの未来や過去を、コンピューターの集積回路の中に空間化してしまうからである」(吉見、1994)と述べ、これを単なる口承的なものの復活ではないとまとめている。

この論点に対して、佐賀も、電子メディアにおけるオングの「二次的声の文化」の扱いに異議を唱え、「デジテラシー(Digiteracy)」という

新しい概念から、電子メディアへの移行を捉えようとしている(佐賀、2007)。「デジテラシー」とは、リテラシーが語の技術化であるのに対して、2 進数字の電子的な処理という「語のデバタル化」を指すものである。メディア利用の経験の観点からは、佐賀はニューエンとアレキサンダー(Nguyen & Alexander、1996)の議論から、時間のグローバル化、境界の溶解、身体の超越、といった論点を取り上げつつ、「スクリーン上に浮遊している」「コントロールする運命にある」「コピーする運命にある」の 3 点を特徴的な現象としてあげている(佐賀、2007)。とりわけ、ここにある書き言葉の浮遊感という現象は、「視覚的シンボルとしての語は、物理的な意味で、決して固定されない。それらは、根がないように軽い」(佐賀、2007)という、ハイデガーの用語を援用し「根なし」という事態として説明されている。吉見が、M. ポスターの議論を引きながら、電子メディアの浸透によって起こる、電子化された「私」の存在論、つまり「どこにでもいるし、どこにもいない。いつもいるし、いつもいない」(吉見、1994)と記述した自己構成の有り様とリンクするところなのであろう。ここには、近代的な主体の消失、ないし解体といった視角が開かれるとともに、「いる」「存在する」といった、形式を伴わない実感、ハイデガーをここでも援用するとすれば、「現存在」といった主体概念からの理解から脱する観点が示されているということになる。こうした論点は、ハイデガーと P. ヴィリリオからメディア技術についての新しい理解枠組みを提出しようとする和田の議論にもつながるところであった(和田、2004)。ここでは、それを電子メディア利用経験の性質を探る視点として取り上げてみたいのである。

4. 学校における電子メディアの広がり

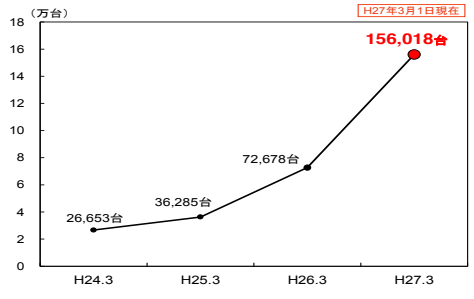


図1　教育用コンピューターのうちタブレット型コンピュータ台数

ここで、少し立ち止まって、現在の学校における電子メディアの拡大状況について少し触れておきたい。図 1 は文部科学省がまとめた「平成 26 年度学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果」において、タブレット型コンピューターの普及状況である。前年度の 2 倍の伸びを示しており、電子黒板の整備状況と合わせて、学校現場で導入されている電子メディアの中心となっている。他方で、内閣府が平成 25 年にまとめた「我が国と諸外国の若者意識に関する調査」では、10 代の若者のパソコン所有率がノートパソコンで 43.3%(韓国 44.2%)、デスクトップでは 18.5%(韓国 65.8%)と、スマートフォンでは見られない非所持率の高さが日本の若者の特徴として示されている。つまり、現在進んでいる電子メディアへの移行とは、実はタブレットやスマートフォン等の、タッチスクリーン上で「フリック入力」を行う、いわば「触れる映像環境」に特化したものであり、「キーボード入力」を行う、その意味では文字の文化の電子化の位相とは相対的に異なる自体が進んでいるのである。結論から述べれば、こうした変化の基底には、和田が述べるような、メディア利用者がスクリーンを見る経験の中で、見る主体が不在化される、「表象すること」という経験の外にある、「現前」という事態を指し示しているのではないかということである(和田、2004)。

ここで和田が「現前」というハイデガーの概念を用いて伝えようとすることは、「メディア技術は近代という表象の時代に誕生したため最初から表象的、主体的な利用の枠に制限されていたのであるが、しかしポテンシャルとしては本来的にその枠をはみ出すものではあったのではないだろうか」と問う、ただ「いる」という、様式のない内容のみの存在様態である。キーボード入力を行うとき、私たちは主体と対象の相対の中に、「文字」というシンボルをデジタル化している。しかしスクリーンに触れるその行為の中では、主体と対象は、映画を見ているときに「我を忘れる」ように、溶け合い「不在」の主体は、イメージという「存在のみの存在」へと変容している。ただ、このような経験の性質は、吉見が繰り返し指摘したように、重層的に重なり合い、あるいはそこに起こる軋轢や矛盾と秩序の実相であろう。この意味で、学校の内部過程への問いは、この意味でイメージの微視的政治学である。当日の報告では、具体例を示しながら、検討を深めてみたい。

文献

W. J. オング(林正寛他訳)、声の文化と文字の文化、藤原書店、1991
佐賀啓男、「文字とシンボルのデジタル化に関する反省的観点」、教育メディア研究 vol. 13-2、2004
吉見俊哉、電子メディア社会のリアリティ、日本教育社会学会大会発表要旨集録 (47)、1995
G. ジンメル(居安正訳)、社会学 社会化の諸形式についての研究、白水社、1994
和田伸一郎、存在論的メディア論、新曜社、2004

テレビの現実構成をめぐる実証研究の展開
－「大津いじめ自殺」問題を中心に－

間山 広朗（神奈川大学）

１．問題設定

研究委員会から提示された課題は、「映像メディアの現実構成についての実証研究」であるが、報告者の「初発」の問題関心を述べることから始めたい。

テレビ報道への初発の関心のひとつは自殺報道と「模倣」の問題であったが、研究上一定の蓄積はあるものの定説とされるには至っていない。しかし、いじめ自殺事件に関して、WHO 勧告（2000）に反する自殺手段の放映は未だに繰り返されるに至っている（大津・岩手・名古屋）。最初に、この問題を看過すべきではないことを述べることから議論を始めたい。

一方、「新たな」自殺動機が知られる事態に関して、本学会では言説研究の立場から一定の問題提起がなされてきた。報告者もまた、その展開のなかでいじめ自殺問題に対する構築主義・エスノメソドロジー的関心を向けてきたが、この関心は、「相互作用種」として「いじめ被害者」を位置づけることを可能にする「ループ効果」（Hacking 1995, 1999）の問題でもあった。テレビ報道はこの「ループ効果」が生まれる現場の一つであり、実証研究を展開する余地は大きい。

テレビに限らず、いじめ問題報道に関する近年の研究には、量的な内容研究や、議題設定効果など、多様な先行研究があるが、とりわけテレビ研究の方法論の展開には課題が多い。

何よりも資料収集とデータ処理の困難さがその要因であるが、酒井・越智・紅林・加藤（2016）などの組織的なテレビメディア研究も提出され始めている。本報告では、領域としてのメディア研究の展開に助けを借りつつ、課題に応える一つの方向性を示すとともに、テーマ「大津いじめ自殺」問題に関する実証研究を試みることにしたい。

２．テレビ報道研究の展開

(1)テレビ報道研究の分類

マスメディア研究においてたびたび参照されるテキストや論文集の章構成にみられるように、テレビ報道研究は、まずは便宜的に、研究対象に応じて以下の３つに分類できる。

a.「送り手」の研究（報道制作過程・番組形式の変遷等）
b.「受け手」の研究（報道受容過程と効果）
c.「メッセージ内容」の研究（報道の内容分析・言説分析・テクスト分析）

伝統的なa.のタイプの研究から始まった（テレビ）メディア研究は、すぐにb.「受け手」≒オーディエンス研究へと展開した。その過程で、S.Hallに有名なカルチュラル・スタディーズ（CS）が展開を牽引し、一方で、a.b.とは関心を一定程度切り離したc.メッセージ分析（内容分析、言説分析）が展開されてきた、とまずは整理しておきたい。

こうした整理はいささか乱暴であるかもしれないが、メディア研究の到達点の一つは、オーディエンス研究において、インタビューを調査手法として加えるエスノグラフィーに見出されてきた。この点はメディア研究において以下のように一定程度共有されているように思われる。

Hartley（1987）による「オーディエンス」の構築性（フィクション性）主張がなされる一方で、Morley（1980,1986）は、テレビ視聴に関するインタビュー調査から家庭の中で構築される権力関係を分析し、オーディエンス研究の活路が見出された。それに対して Ang（1996）は、インタビュー調査自体が権力的な営為である点を批判的・反省的に組み込む必要性を主張した（毛利2003,p.223）。この展開がよく引き合いに出される（cf:小林・毛利編　2003）。

しかしながら本報告は、メディアの受け手に対するインタビュー調査によって、「テレビの現実構成」に接近しようとするわけではない。その理由は、インタビュー調査の権力性の観点からではない。受け手に「聞く」研究の意義は認めるものの、「聞く」以前に、テレビ報道が「硬質な」資料として利用可能となってきた点を活かすべきである。録画機器の進歩によって、再現可能であり、反証可能なデータとなりうるテレビの録画資料それ自体を吟味することが第一の課題であるように思われるのである。とはいえ次のように、オーディエンス研究の展開には価値ある知見が遺されている。

(2)オーディエンス研究の遺産

①集合としてのテレビ報道への知見

a. テレビ報道の娯楽化批判に対して

藤竹（1982）は80年代から、「メディアはメッセージである」というM.マクルーハンにもとづき、テレビが放映内容に対して「現在」という性格を付与するという観点から、個々のテレビ番組内容だけでなく編成全体にも目を向けるべきであると指摘していた。つまり、「ニュース／報道とそれ以外の番組は、オーディエンスが同じ次元て視ているかどうかはおくとしても、テレビ番組として同じ次元で語ることも可能であり、放送局ごとに編成されたテレビ番組全体を『テレビ報道』として捉えることも可能なのである」（吉岡　2003, p.119）。ニュース／報道を番組単位でとらえ、「娯楽化」の傾向を単に批判するわけにはいかない。

b. テレビ・メッセージの「系的視聴」

また、個々の番組を超えた研究視点として、山本（1969）は次のように論じている。「テレビというものは、一つ一つの個別番組の寄せあつめだけれど、それを私たちは個別的に味わっているだけではなく、複数の番組を相互に関連させ、一つの『系』として視聴し、自己流に解釈しているのである」（山本　1969, p. 151）。

つまり、個々のテレビ番組が人びとの態度や行動に影響を与えるというよりも、テレビ報道全体をオーディエンスがどう読みこんでいくのかが、研究上重要な課題となる。「しかしながら、この読みこみの過程を検証していくことはきわめて困難な作業である。なぜなら、オーディエンスに委ねられた系的視聴は、個々人で大きく異なる」からである（吉岡　2003, p. 125）。

②テレビ報道場面の現実構成への知見

一方、個別の番組に関する「質的研究」に対しても、知見が遺されている。

a. 「語りかけ」と「読みこみ」

話し言葉によってなされるテレビ報道においては、「人びとの『実感』に訴え、その『実感』が人びとの『見方』を構築していくニュース報道のあり方」（吉岡　2003, p. 126）が模索され続けてきた。久米宏の「ニュース・ステーション」は現在でもたびたび言及される。「テレビ空間」とは、単に画面上の空間を指すのではなく、「事件現場（あるいはスタジオ）を視聴者の場とを結んで成立する一種の＜通路＞」である（藤久　1988, p. 96）。それならば、この「通路性」は、キャスターが自らの印象や見方を語り、他のコメンテータなどを巻き込んでスタジオ内で議論して＜みせる＞ことによって開かれると言えるだろう。「オーディエンスはテレビ画面を通じてそのやりとりを経験し、自らの『読みこみ』を行っていく」のである（吉岡　2003, p. 127）。

b. 送り手による受け手への「方向付け」

オーディエンス研究の出発点は、オーディエンスの能動性を重視する点にあった一方、CS では無限定的な能動性よりも、むしろ規定される「読み」へと関心が注がれた。受け手の側の「読みこみ」は（いつでも）自由になされるわけではないのであり、「オーディエンスへの『通路性の契機』はあまり見出せず、結果として一元的な現実が提示され、交渉的な空間が編成されにくいように感じられることもある」（吉岡　2003, p. 128）。

(3)テレビと視聴者の相互行為論的分析へ

このようなオーディエンス研究の遺産を目前にし、さらには、テクストとオーディエンスの区分の崩壊を指摘した Fisk（1989, pp. 56-57）に従うならば、前述のテレビ研究の３分類に囚われる必要は必ずしもない。

Hutchby（2005）は、エスノメソドロジー的発想に基づき、従来のメディア研究が視聴者をメディアの影響を知らぬ間に受ける「文化的愚か者 cultural dopes」と位置づけてきたという観点から、メディアの「効果」から「テクスト」、そして「トーク」へとメディア研究の焦点の変遷を整理している（pp. 1-15）。また、さらに本報告の立場を明確にするには、Dupret（2011）の次の説明が役に立つ。

> 「実践学的研究は、著者がテクストを執筆し編集する際の意図を想定するのではなく、読者がいわゆるメディア・テクストに向かう際の読み手の自然的態度をまさに採用する。テクストは読んで理解されるために作られているのであるから、テクストの複雑さはテクストの意味が不透明であることを意味するのではなく、むしろ反対に接近可能性（accessibility）を意味する」（Dupret　2011, p. 108=2015, p. 60 を一部変更）。

言い換えれば、送り手、受け手、テクストを断絶することなく、あるテレビ番組場面が「理解可能」であるならばそれはどのようにしてなのかを、対面的ではないものの相互行為論の視点から問うことができる。つまり、テレビ報道内の相互行為ではなく、テレビ報道と視聴者の相互行為的関係性に基づいて、テレビ報道場面の理解可能性を探求する方向性である。

以上の方向性のもと、次節以降では、

３．テレビ研究の技術的・方法的課題

を整理した上で、上記の知見を活かしながら、

４．集合としてのテレビ報道の現実構成

５．テレビ報道場面の現実構成

を論ずることとしたい。

【主要文献】（下記以外は当日配布資料をご参照ください）

Ang, I.　1996, *Living Room Wars: Rethinking Media Audience for a Postmodern World*, Routledge.

Best, J.　2013（1st ed.=2008）, *Social Problems*（2nd ed.）, Norton.

Dupret, B. 2011, *Practices of truth: An ethnomethodological inquiry into Arab contexts*, Amsterdam, John Benjamins（＝（ch. 5）2015, 黒嶋智美・小宮友根・北村隆憲訳「『真実』を語ること－テロを非難するテレビ映像のエスノメソドロジー分析－」『東海法学』第 49 号, pp. 55-96.）.

Fisk, J. 1989, "Moments of television: neither the text nor the audience, Seiter, E., Borchers, H., Kreutzner, G. & Warth, E.-M.（eds）, *Remote control : television, audiences, and cultural power*, Routledge, pp. 56-78.

藤久ミネ　1988,「画面からの語りかけについて」『放送学研究』38 号, pp. 93-100.

藤竹暁　1982,「テレビのリズムと現代人のリズム」NHK 総合放送文化研究所編『テレビ・ジャーナリズムの世界』NHK ブックス.

Hacking, I.　1995, "The looping effects of human kinds", Sperber, D., Premack, D.　and　Premack, A. J.（eds）, *Causal Cognition: A Multidisciplinary Debate*, Clarendon Press, pp. 351-359.

－－ 1999, *The Social Construction of What?*, Harvard University Press.（＝2006, 出口康夫・久米暁訳『何が社会的に構成されるのか』岩波書店.）

Hartley, J. 1987, "Invisible Fiction: Television Audiences, Paedocracy,　Pleasure", *Textual Practice*,　1(2), pp. 121-138.

Hutchby, I. 2005, *Media Talk：Conversation Analysis and the Study of Broadcasting*, Open University Press.

Morley, D.　1980, *The 'Nationwide' Audience*, BFI.

－－ 1986, *Family Television*, Comedia/Routledge.

毛利嘉孝　2003,「テレビ・オーディエンス研究の現代的地平」小林直樹・毛利嘉孝編『テレビはどう見られてきたのか－テレビ・オーディエンスのいる風景－』せりか書房, pp. 208-229.

酒井真由子・越智康詞・紅林伸幸・加藤隆雄　2016,「テレビのメディア・バイアスと教育世論の構成－教員報道／少年報道から見えてくるもの－」『信州大学教育学部研究論集』第 9 号, pp. 27-47.

山本 明　1969,『反マジメの精神』毎日新聞社.

吉岡 至　2003,「テレビジャーナリズムの『受け手』像を探る」小林・毛利編（前掲）, pp. 112-132.

教育報道の脱物語化と交渉的解読空間のアーキテクチャ

加藤 隆雄（南山大学）

本発表は、新旧メディアの覇権争いや交互作用が教育にかかわる言説空間をどのように変容させつつあるのか、その一端を解読し、今後の研究課題の開拓を狙うことを目的とする（課題研究趣旨）。検討するのは、「教育事件」をめぐって形成される言説空間（語り手と聞き手と物語が含まれる）と、それに外部から働く言説の作用である。

１．教育物語

テレビのワイドショーをはじめとする「教育報道番組」においては、視聴者の位置が他の報道番組と異なる。政治的スキャンダル、テロ事件、大規模な自然災害の報道においては、ほとんどのテレビ視聴者は観客としての位置しか持たない。これに対して、教育報道（特に学校にかかわる事件、次に子どもと家庭にかかわる事件の報道）においては、視聴者は「有識経験者」の位置が与えられることになる。たとえば政治について有識経験者である視聴者はまれだが、学校の経験はほとんどの視聴者が持っている（子育ての経験も多くの視聴者がもっている）。

このようにして、テレビの「教育報道番組」は、視聴者を強く「教育事件」に関与させていく。「教育報道番組」が物語としての特徴をもつと考えたときに、視聴者＝物語の聞き手が、物語の中に引き込まれ登場人物に投影・感情移入していくことは、「物語の起動」として最初に重要になる点である。

テレビが、一種の「擬似的な」ものを提供するメディアであることは、ダニエル・ブーアスティン（『幻影の時代』1962；「擬似出来事（pseudo-event）」）、ギー・ドゥボール（『スペクタクルの社会』1967）、ジャン・ボードリヤール（『シミュラークルとシミュレーション』1981）などがそれぞれ述べるところであるが、「教育報道番組」においては「擬似的な」ものとして物語的構造が構成されていることを見て取ることができる。ここでは、それを「教育物語」と呼ぶことにし、物語論（ウラジミール・プロップ他）の概念（登場人物、プロット、時制等）を用いて説明する。

このような物語化された教育報道は、視聴者を巻き込みながら「国民的物語」として流通することとなる。国民世論は、利害や理念や政治的イデオロギーの対立などに基づくことなく、物語によって構成されることになる。

２．脱物語化

物語的に成型された教育事件はこうして、諸現実（現実の複数の解釈）の中でヘゲモニーを得ることになる。これに対して、スチュワート・ホールが提起した三つの解読（decoding）の類型に発する議論からは、別の可能性が示唆される。

ホール（“Encoding／Decoding”1980）は、受け手の解読類型として、①ヘゲモニックな解読（受け手は送り手の意図通りに情報を解読する）、②対抗的な解読（受け手の意図に対して、それに対立する観点から解読する）、③交渉的な解読（受け手は送り手の意図とは無関係な意味連関を発見して、それによって新たな解釈を作り上げる）を挙げた。

①は、テレビの視聴者が、教育報道を示された通りの物語として解読することがこれにあたる。②③が、そうした物語のヘゲモニーからの脱却をもたらす。

とはいうものの、②「対抗的解読」は、ヘゲモニックな物語の中で支配的だった価値に対して従属的に扱われた価値による転覆を目指すがために、一つの争奪物をめぐり前者と土俵を同じくすることになる。それゆえ、脱物語化をもたらすかにみえて、結局は前者の否定の物語、逆方向からの物語が語られることになり、物語の重力圏を脱することができない。へ

ゲモニーの否定という意味でヘゲモニーの汚染を免れ得ないのである。

他方、③「交渉的解読」は、ヘゲモニックな解読を、ずらし異化しパロディ化するものである。物語を物語ではなく別のものにしてしまうような読みであり、ヘゲモニックに統合された現実解釈を、(再び)多元的な現実へと戻すことが期待される。

現在、ヘゲモニックな物語に対する批評的なメディアとして、インターネットの諸使用法が存在している。次節で、インターネット(の諸使用法)が脱物語化をいかにして可能にするかについて検討する。

3．交渉的解読空間

インターネットの登場と普及により、パーソナル／マスという旧来の分類は意味を持たなくなってしまった。パーソナルメディア(電子メールなど)としての使用もマスメディアとしての使用(インターネットニュースなど)も可能なメディアの出現は、テレビを「最後のマスメディア」へと追いやった。テレビは、初めて自らの疑似現実に〈外部〉を有するに至ったのである。

インターネットはテレビ的にも使用できるので、テレビ的な物語は、インターネットの中でも依然として存在可能である。しかし、(様々な批判はあるが)インターネットのいくつかの使用法は、異質性をもった複数の「声」が存在する場であり、交渉的解読に適合的である。こうした場を「交渉的解読空間」と呼ぶことができるだろう。ここでは、テレビの教育報道における物語が、ずらされて多様な解釈と文脈のもとに置かれ物語の体裁をとらなくなってしまう。また、物語の諸要素が別の文脈を与えられたり、要素が別のものに取り換えられたり、筋が逆転・逸脱したり換骨奪胎されることがありうる。こうして、交渉的解読は、ヘゲモニックな解読の前提する諸価値に汚染されることを回避しうる。

テレビは、想起のメディアであるといわれる(フィスク&ハートレー『テレビを〈読む〉』1978)。これは、物語の起動の際に過去の経験の動員というかたちで起こる。しかし、テレビは忘却のメディアでもある。教育事件の細部はすぐに忘れられ、そこでの物語的なカタルシスの記憶が残るだけである(教育報道番組における記憶想起のギミックを参照)。

これに対して、インターネットは、情報の蓄積と参照のメディアである。ゲシュタルト化されない諸断片の相互参照と、そこから生まれる新たな諸物語化によって機能する。物語であったものは、過去の物語と比較され、差異化され、プロットと結末とが再類型化される。あるいは類似の事件が検索や投稿によって呼び起こされ、結果として物語の統一性ばかりか単一性も損なわれ、カタルシス作用は不完全なものになってしまう。こうして交渉的解読空間は、テレビの教育物語のヘゲモニー性を突き崩すことができると考えられる。

4．交渉的解読空間のアーキテクチャ、または社会のアーキテクチャ

とはいえ、脱物語化作用と批評的な機能を期待するには、インターネットはまだあまりにも統制されていないメディアである。設計の思想、アーキテクチャの構築が今後いっそう必要になる。しかし、その方向性について定まった見解はない。

テレビの教育報道の脱物語化の観点からは、インターネットのアーキテクチャの基本的条件は、交渉的解読が保証されること、脱物語化を有効に機能させることである。ここでは、理想的発話状況(ハバーマス)や、熟議空間(フィッシュキン)、参加型民主主義のような高いハードルを設ける必要はない。脱物語化という認識あるいは「啓蒙」のメディアとするだけで充分である。

むしろ、テレビの物語独占(mono-narrative)に対して、交渉的解読空間を、その対抗圏(対抗的解読という意味ではなく)として位置づけていくことが有効になると考えられる。現在、テレビは、こうした対抗圏を意識せざるを得なくなっている。また、世代によってインターネットの使用時間・使用法は大きく異なっており、主要メディアがテレビである(中～高齢)世代と若年世代とが際立った対照を見せている。「メディアリテラシー教育」とは、現在のところ多数者であり、世論形成の中心となっている中～高齢世代に対してなされるべきものなのではないだろうか。

※言及した文献の一覧は当日配布の資料に記載。

課題研究Ⅲ

地方で「生きる」若者たち（２）

９月１８日(日) 13：10-16：10
会場：Ｃ２５

日本教育社会学会第 66 回大会（2014 年度）における課題研究「地方で『生きる』若者たち」では、地方で生きる若者の進学・就労・離家・家族形成等の「大人」への移行過程が、彼・彼女らが暮らす地域に特有の産業構造・雇用機会や文化、ジェンダー・家族規範等とのかかわりの中でどのように構築されていくのか、異なる 3 つの地域をフィールドに、主に中高卒の困難を抱えやすい状況にある若者層に焦点を定めて調査・研究を重ねてきた報告者らによって、活発な議論がなされた。その背景には、1990 年代後半から蓄積されてきた若者の「大人（成人期）への移行」研究の多くが、都市部の若者を中心とするものであったことへの反省があった。

これに対して、本年度の課題研究「地方で『生きる』若者たち（２）」では、若者の「大人」への移行過程における「地域移動」に着目し、以下の 2 つの目的から議論を行いたいと考えている。

第一に、前回の課題研究ではあまりとり上げられなかった「都市」と「地方」との比較を行うことによって、両者の共通項を見つけ出し、「地方」対「都市」という対立軸に回収されない、若者の意識や行動を分類する新たな座標軸を探索したい。すなわち、「地域移動」という共通の事柄について、「地方」の若者たちの内部にある差異およびその差異を生み出す要因と、「都市」に生きる若者たち内部の差異およびその規定要因とを明らかにした上で、両者の比較を行いたい。その結果、両者に共通する差異や規定要因を見つけ出すことができれば、「地方」の若者にも「都市」の若者にも共通する、若者の意識や行動を分類する新たな座標軸を提案できるのではないかと期待している。

第二に、政策論的な視点からの議論を行いたい。少子高齢化の進行や人口減少社会に対する危機感から、近年、若者を地方に定着させる・地方へと移動させることを促す政策が活発化している。しかしその一方で、実際に地域移動をする／しない若者の意識や行動の背景に何があるのか、その規定要因を明らかにするために必要な調査・研究は十分になされてきたとは言いがたい。「若者の地域移動」に政策関係者の注目が集まるにいたった経緯、および国家・地方自治体等が地域政策において「若者」をどのような存在として捉え、「若者」に何を期待しているのか、まずは現状を把握する必要がある。その上で、若者自身にとって地方／都市で「生きる」こと、地域を移動することがどのような意味をもつのか、マクロ（政策研究・全国規模の包括的な調査研究）・ミクロ（特定の「地方」や「都市」に焦点を定めた調査研究）の両方の視点から見直し、政策の意

図と若者の現実との整合性および乖離を確かめる必要があろう。さらには、より現実に即した、若者自身にとっても社会全体にとってもよい結果となるような社会を構築するためには、政府・地方自治体等の政策立案者だけでなく、教育機関や企業・保護者・地域社会・若者自身など、若者の成長に関わる様々なアクターが、それぞれどう行動することが望ましいのか議論を行いたい。

司会：岩脇千裕（労働政策研究・研修機構）
報告 1：高見具広（労働政策研究・研修機構）
報告 2：轡田竜蔵（吉備国際大学）
報告 3：牧野智和（大妻女子大学）
討論者：片山悠樹（愛知教育大学）、中島ゆり（長崎大学）

（研究委員：岩脇千裕・牧野智和）

地方を取り巻く課題と若者の生き方

高見具広（労働政策研究・研修機構）

１．問題の所在

現在、「まち・ひと・しごと創生総合戦略」が策定されるなど、地方の活性化が国、自治体問わず重要な政策課題となっている。そこでは、地方における人口減少とその一因をなしている地域からの若者流出が問題視され、若者の地元定着や大都市圏からの UIJ ターン促進が推進されている。

もっとも、地方から大都市圏への人口移動は近年に始まったことではない。近年の問題は、地方からの若者流出が続く中、地域人口の減少傾向に歯止めがかからないこと、人口構成の少子高齢化が急速に進むことで、地域社会の存立危機が目の前の課題として意識されるようになったものと特徴付けられよう。

現在地方では、自治体などを中心に地域活性化の積極的な取組みがなされているが、大きな問題のひとつは地域の就業機会である。つまり、地方からの若者流出には、地元に「働く場」がないことがひとつの要因とされ、若者が地域に定着していけるための「仕事づくり」が求められている。

本報告では、地方活性化の政策動向について概観した上で、まず、地方を取り巻く課題を、就業機会の観点から整理する。そして、地域移動を含め、地方の若者の生き方について議論したい。

２．調査対象と調査方法

本報告では、ヒアリング調査とアンケート調査の結果から、地方を取り巻く課題と、若者の生き方を検討する。

まず、地域雇用や若者定着の現状、地域の雇用創出や UIJ ターン促進の取組みを把握するため、ヒアリング調査を実施した。調査は、地方圏に位置する地域（市町村レベル）を調査対象とし、主に、雇用創出や地域活性化、若年者の UIJ ターンに強い問題意識をもつ行政機関（自治体等）に聞き取りを行った。

アンケート調査（2016 年 1 月実施）は、調査会社に登録しているウェブ調査登録モニターを対象に、出身地と現在の居住地、地域移動経験に基づく 4 つの区分（表 1 参照）について、それぞれ一定数を抽出できるよう設計し、実施した。

表１．アンケート調査における対象区分

（①～③は 25～39 歳、④は 25～44 歳を対象。就業者に限定）

①	**「出身県定住者」**…地方圏（三大都市圏以外）出身で、中学卒業から現在まで同一県内に居住する者
②	**「出身県Ｕターン者」**…地方圏出身で、中学卒業以降に県外での居住経験をもつが、現在は中学卒業時と同じ県に居住する者
③	**「出身県外居住者」**…地方圏出身で、現在の居住県が中学卒業時の居住県と異なる者
④	**「地方移住者」**…東京圏・近畿圏出身で、現在は地方圏に居住する者（I ターン者）

３．地域における「働く場」の問題

まず、地域社会（行政）の視点から、若者定着に関わる地域の課題を検討したい。

地域ヒアリング調査からは、若者の定着・UIJ ターンにあたっての「働く場」の問題が、同じ「地方」であっても決して一様ではないことがうかがえた。例えば、一定の人口規模と産業をもつ地方都市と、都市部から離れた農村地域では、課題の中身が大きく異なり、雇用創出や若年者定着に向けた取組みも別のものとなる。つまり、「働く場」の問題が若者の流出をもたらしているという課題認識は共通するものの、課題の具体的中身は大きく異なる。端的に述べるならば、地方都市（主に中小都市）では、東京をはじめとする大都市と比べたときに賃金水準で差があるなど、若い人の就業希望と折り合わないこと、地元企業が十分知られていないことに課題の中心がある。一方、都市部から離れるほど、U ターン就職の受け皿（量）自体が不足する問題が大きく、出身者は「帰りたくても帰れない」状況にある。

なお、製造業の集積地域では高卒就職の状況は良好な場合が多いものの、大卒者（特に文系）の雇用の受け皿には必ずしもなっていない。大卒者にふさわしい就業機会が不足することは、多くの地域が共通して抱える課題といえる。

４.地方出身の若者が地元を離れる／戻るとき

次に、若者個人の視点から、地域移動を含めた若者の生き方を検討したい。

個人アンケート調査結果をみると、地方出身者が出身市町村を離れる主なきっかけは 18 歳時の大学進学であり、移動の理由をみると、進路選択や生活上の選択によるところが大きい。出身県への U ターンは、就職・学校卒業時（22 歳時）に、実家もしくは実家近くに戻る移動が主であるが、30 歳頃までは離転職や結婚を機としたUターンも少なくないことがわかった。

なお、出身県外に居住している者でも、20 代をはじめとする若年層には U ターン希望が少なくない。出身地に愛着がある者のほか、出身地を離れる前に地元企業をよく知っていた者ほど、U ターン希望が強い。

５．地方における若者の生き方

政策論的な観点からは、移動する若者に焦点が当たりがちだが、一方で、地域を移動せず、地方で生きる若者もいる。

地方における若者の生き方（定住、U ターンなど）は、大都市圏へ移動する生き方と比べ、どのように評価できるか。まず、同じ大卒者で比較した場合でも、住んでいる地域によって働き方に違いがみられる。なお、同じ「地方」であっても、人口規模の大きな地方都市とそうでない地域とでは、働き方や生活面に違いがある。また、出身地域で暮らす者ほど、地域の人的つながりが豊かであることも特徴である。

こうした仕事や生活状況は、若者の意識面にも影響しよう。自身の生き方や居住地域への満足の観点から検討すると、居住地域や働き方・生活の状況は、意識面とも多分に関係する。

若者の地方定着や還流に関わる促進・支援策は、地域社会にとって望ましい方向、若者自身にとって望ましい方向の両者をよく検討して、進めていくべきものだろう。

参考文献

労働政策研究・研修機構（2015）『地域における雇用機会と就業行動』JILPT 資料シリーズ No.151.

労働政策研究・研修機構（2016）『UIJ ターンの促進・支援と地方の活性化―若年期の地域移動に関する調査結果―』JILPT 調査シリーズ No.152.

地方暮らしと若者の意識

―地方中枢拠点都市圏とその圏外地域を対比する―

轡田　竜蔵（吉備国際大学）

１．報告の趣旨

本報告では、報告者が公益財団法人マツダ財団委託調査として 2014~2015 年度に広島県内の二つの自治体に暮らす 20-30 代を対象に行った質問紙調査（住民基本台帳から無作為抽出で郵送。867 票を回収）とそれに対応した半構造化インタビュー調査（60 人）のデータに基づき、地方暮らし（＝三大都市圏以外）の若者の地域移動モデルとそれに関わるライフキャリアの価値観に関わる知見を提示する。そして、その一般化にあたって、都道府県間比較ではなく、「**地方中枢拠点都市圏**」（三大都市圏を除く 30 万人以上の「都市雇用圏」として定義。筆者の調査地では広島都市圏に属する安芸郡府中町）とその「**圏外地域**」（政府定義による「条件不利地域」と近似し、筆者の調査地では広島県北の三次市）とを区分するモデルを提示する。

２．地域移動モデルの違い

地方圏の若者の地域移動の状況は、同じ県内であっても「地方中枢拠点都市圏」と「圏外地域」とで相当異なる。広島調査からは以下の三つの知見が得られた。

第一に、高等教育機会や労働市場の状況に格差があり、それによって「**地元から押し出す力**」が違う。広島都市圏内の府中町の若者にとって、エリート養成型の大学進学を志さない限りは、三大都市圏に就業・就学する強いモチベーションはない。20-30 代について町内を一度も出たことが無い者の比率は高く、広島都市圏内を出たことが無い者を含めれば過半を占める。一方、三次市の若者のばあい、地元から通学可能な大学や専門学校の選択肢が乏しいために、高卒後に（一部は中卒時から）大半が地元を離れ、三大都市圏や広島を始めとする中国地方の地方中枢拠点都市圏に移動する。移動しない者は、当然高卒以下となるので、全体として低学歴傾向は顕著で、質問紙調査では 20-30 代でも高卒・中卒者の比率は大卒者より多い。そして、三次市内では就職の選択肢も限られるため、とりあえず実家から日帰り圏内の広島都市圏で仕事を見つけたうえで、いずれ地元に帰るチャンスをうかがう者も多い。

第二に、「**地元に引き戻す力**」の違いである。三次市は 20-30 代の U ターン者の比率が約４割と高く、府中町と大きな開きがある。その理由としては、一つには三次市では「家・墓・田圃」を継承する責任を感じている者の比率が高く、都市部に出ていても親元に帰る可能性をどこかで念頭に置いている場合が多いということが挙げられる。もう一つには、三次市では地元コミュニティの危機がかえってそのつながりの求心力を高め、より広域的・包括的な「地域志向」のネットワーキングを活性化させ、一部の U ターン層を引き付ける誘因となっている状況があることが指摘できる。他方、府中町のばあい、「地元」としての府中町には、一般的に実家や友人ネットワークとしての意味はあるが、それ以上に目立った誘因としては機能していない。

第三の論点は、「**地域に惹きつける力**」の中身の違いである。三次市の場合は、豊かな田舎の自然環境が魅力となり、そこに関係した生業や諸活動を起こそうとする動きが U ターン層と転入層の間で共通して活発である。ただし、「田舎派」は必ずしもマジョリティではなく、月に何度か片道２時間近くかけて広島都市圏にショッピングに出かけるというライフスタイルの者が過半数を占める。他方、府中町の場合は「地元志向」を「地域志向」へと媒介する U ターン層が薄いために、地元層と転入層との断絶が深い。「郊外二世」として特色づけられる地元層のなかには、住宅地のなかに若い世代が集う居場所が欲しいという潜在的ニーズもあるが、20-30 代の約半数を占める転入層は、そのほとんどが地元コミュニティとの接点が弱い都市型の生活者である。府中町に若い転入層が集まる要素としては、「安定就職」先として県内外から信頼を集める製造業大手の立地もあるが、それよりもむしろ広島県内最大の大型ショッピングモールが強い磁場になっていることをはじめ、消費や子育て上での利便性の高さが重要な意味を持つ。

３.ライフキャリア選択に関わる価値観の分断

現在の地方暮らしの若者の大半は、「大都市」生活にネガティブであり、この点は府中町と三次市で共通する。だが、居住地を含む個々人のライフキャリア選択にあたり、何が「地方暮らしの幸福」と捉えるかについて、その価値観には分断があり、主流の考え方を見定めにくい状況がある。そして、両地域の間には、価値観の布置状況についての相違がある。これに関する論点を三つに集約したい。

第一に、ライフスタイル選択における「**田舎志向**」と「**地方都市志向**」の分断である。一言で「地方暮らし」と言っても、森林や農村の風景、あるいは古い町並みが広がる「田舎」の環境と、大型ショッピングモールに象徴される生活の快適さを特徴とする「地方都市」の環境とでは、その魅

力は大きく異なる。近年の地方移住ブームの中では各種メディアが「田舎」の魅力を推すことが多いが、三次市の20-30代では、住んでいる地域に不満な「地方都市派」も少なくない。したがって、「田舎」である三次市は府中町よりも「地域満足度」が30ポイントも低くなる。ただし、20-30代については、休日に広島市等に積極的に移動しているため、地域に閉じ込められている感覚はなく、「生活満足度」に関する有意差はない。逆に、府中町は「地域満足度」が9割近い高さであるにもかかわらず、それが個々人の生活や人生等の現状評価を高める要因とはなっていないとも言える。生活の質の現状評価において、両地域に優劣をつけることはできない。

第二に、コミュニティの志向性についての「**地元つながり志向**」と、あらゆる居住歴の人を包摂する「**地域つながり志向**」（ローカル志向）の分断である。「地元つながり」には、将来見通しが不安定化する社会状況のなかでバッファとしての機能があり、それは実家資源の活用等の経済的な側面と、同級生などの友人関係がもたらす存在論的な側面とに分かれる。ただし、調査結果からは、同じ地元在住層でも、人間関係が「地元つながり」しかない層の現状評価はネガティブであるのに対し、地域外に人間関係を有する「Uターン層」や「転入層」のほうが比較的ポジティブであるという傾向が見出せた。特に三次市にはUターン層が多く、地元コミュニティとのつながりだけではなく、地域の外から来た者としての視点もあるため、転入層の「地域つながり志向」の強い人たちとも結びつき、地域活動においても「ハブ」としての役割を果たしているケースが目立つ。他方、府中町の場合はUターン層が薄く、子育て等で共通ニーズがあるにもかかわらず、地元層と転入層のそれぞれのコミュニティの結びつきが弱い。また、昨今、全国の「地域つながり志向」の動きを、一般的な若者の「**ソーシャル志向**」と直結させる議論も多いが、この解釈には留保が必要である。たとえば、何らかの地域活動・社会活動に「積極的に参加」する層は、三次市でも府中町でも少数派だというデータがある（府中町25.7%、三次市34.3%）。少なくとも現段階において、「地域つながり」を大切に考える価値観を持ち、「社会情勢を考えれば、生活水準が上がらなくてもいい」という「ダウンシフター」は主流ではない。「地域の多様な他者と交流」する志向性もローカル・ビジネス上の利害関心との相関が強く、存在論的な意味でのソーシャル志向の趨勢とは区別して捉える必要がある。

第三に、キャリアの志向性としての「**安定就職志向**」が困難さを増すなかで、低収入でも勤勉な倫理観をもって働こうとする者が多数を占めるなかで、「**新しい働き方志向**」を模索する動きとの分断が生じている点である。三次市でも府中町でも、雇用の将来不安は総じて強く、自分の勤務先の将来を明るいと感じている者の比率はとても少なく、また、長時間労働の男性正社員比率も大都市と遜色なく高い。調査データからは、地方におけるキャリアや労働環境に優位性は見いだせない。従来「地方暮らし」のローカル・トラックと言えば、他地域でエリート養成型の大学を出て、公務員や教員として戻ってくるという「安定就職志向」が主流として位置づけられてきた。もちろん、特に就職の選択肢の乏しい三次市のような地域では「公務員・教員」は、今でもローカルな階層構造の頂点であることは間違いない。ところが、公務員や教員の競争は激化しており、その経路をたどる若者の割合は1割も満たず、地元Uターン層というよりも、むしろ県内他地域から転入する層の主要な職種となっている。そうしたなか、あえて「安定就職」を忌避し、リスクテイクをして「なりわい」を作ることに魅力を感じて行動を起こしている事例も少なくない。

地方の雇用・労働環境について希望のある話題が乏しいなかでは、三次市の20-30代の女性の「仕事満足度」が府中町よりも有意に高いという点は注目に値する。これは、いわゆる「福井モデル」の特徴と共通し、共働き率と子どものいる女性の高い正社員率、合計特殊出生率の高さ、三世代同居・近居率の高さと結びつく。国勢調査データを見る限り、これは「圏外地域」の特徴とも言える。しかし、仮に三次市が女性にとって働きやすいとしても、それは単に地元率の高さと実家依存の強さを意味するだけとも言えるし、「地元外」出身者との格差の問題もあるので、留保が必要である。その一方、府中町のほうは三大都市圏の郊外なみに専業主婦率が高いが、その世帯年収は総じて低く、金銭的には厳しさがあっても、子育てとの両立を考えて便益がないと考えて就業しないタイプが主流である。

4.結論

「三大都市圏」「地方中枢拠点都市圏」「圏外地域」の間には、若年人口に関わる政策についての諸アクターの思惑が働く。三大都市圏に集中して何が悪いのかという議論、地方の拠点都市を重点開発すべきだという議論、「田園回帰」の意義を主張する議論。報告者は、これらのいずれに対してもフラットな立場である。もちろん、政府や地方自治体が地方定住を促進することの意味を否定しないが、地方暮らしの優位性を煽って、地方の人口減少を緩やかにしても、その生活の質が上がるとは考えにくい。前節に挙げたように、「地方暮らしの幸福」に関わる個人の価値観が分断し、ローカル・トラックも複線化する状況を踏まえれば、現に地方に暮らしている個々人のライフキャリアの理想と現実の乖離を正しく認識し、その溝を埋める作業が優先されるべきと考える。（報告時には、上記の内容に対応した統計データやインタビューの事例を示す。そのうち統計データの詳細については、以下のURLに報告書全文がある。）http://mzaidan.mazda.co.jp/publication/index.html

「都市の若者」について考える

―経年比較と都市間比較を中心に―

牧野　智和（大妻女子大学）

１．問題設定

日本教育社会学会は、その草創期から農山漁村の青年に多大な関心を払ってきた。しかし 1975 年前後を境として、「子どもや青年を地域社会との関連で捉える研究は急速に影を潜める」ことになる（山村・北沢 1992, p.31）。このような退潮は農山漁村の「縮小」（第 66 回大会課題研究「地方で『生きる』若者たち」の主旨文より）という消極的な事態のみに由来するものだろうか。報告者は、そこにはいくつかの積極的な視点の変化もまたあると考える。本報告ではまず、都鄙という「空間的な軸」（北川 1971, p.8）に注目して行われた青年・若者研究を通史的に見直し、その視点の変化について考える。議論を先取りすると、全国的な「都市化」の趨勢のもとで、「現代青年のおかれている問題状況をもっとも集約的にとらえることを可能にし、またその特殊性をとおして普遍性に迫りうる」（天野 1967, pp. 18-19）、最も「特徴的」で「問題的」（井上 1972, p.31）な範疇として「都市の若者」が 1970 年代以降焦点化されるようになる。1990 年代以降は、特にそうした「都市の若者」の「コミュニケーション」のあり方が注目されるようになり、今日までの若者論の基調をなしてきたとみることができる。しかし、そのような「時代のさきがけ」（高橋 1973, p.162）として「都市の若者」に注目する立場には果たして今日どれほどの妥当性があるのだろうか。本報告では、そのような議論に今後の若者研究を開いていくためのいくつかの参照地点を提供したい。

２．「都市／地方」の青年／若者についての研究史

２－１．教育社会学草創期における都鄙への注目

上述の通り、日本教育社会学会はその草創期から、農山漁村、僻地における子ども・青年（教育）に多大な関心を払ってきた。『教育社会学研究』第 1 号には「農村の封建制と教育」（野田 1951）、「新潟縣僻地教育の実態とその対策」（柴野 1951）といった論考が連なり、農村人の保守性・没個人的封建性に背を向け都市へ出ようとする青少年、僻地の厳しい教育環境などが語られ、そうした状況の改善が訴えられていた。1950 年代から 60 年代にかけての『教育社会学研究』においては同様の研究が多く積み重ねられていったが、その立場は例えば「いわゆるゲマインシャフトの典型的なものと見る事が出来る」漁村を「如何にしてゲゼルシャフト化していくか」（稲井 1952, p.41）という言及に象徴されるような、「農村社会にのこる『家』や『村』の伝統的な権威に対抗して、青年がいかにして自由をかちえることができるのかという、『反封建の立場からの青年論』」（蓮見 1973, p.114）といえるものだった。

２－２．都市的ライフスタイルのさきがけとしての青年

当時の青年たちの前に厳然と立ちはだかった都鄙の格差を最も鮮やかに描写した見田宗介の論考が発表されたのは 1979 年だが、その頃には既に、農山漁村への注目は青年研究一般においては退潮していたといえる。その傾向は 1960 年代後半からみられ、例えばその萌芽としては、農山漁村の青年――その研究上の一つの争点は、社会化という教育社会学特有の問題を扱いうる青年集団研究にあったといえる（小林 1967）――をめぐる研究が積み重ねられていた最中において、天野郁夫（1967, p.19）が「現代青年の典型的範疇とはいいがたい」が、「しかし現代青年をめぐる問題状況のいちじるしい特質が、現代社会に特徴的な急激な社会変動と価値の多元化による生活構造、生活意識の不安定化にあるとすれば、それは流入青年において、もっとも集約的にとらえることができる」として流入青年の適応過程について考察を行っていた。また野村哲也（1967, p.75）も、高校進学率の高い都市部の学生は「勤労青少年に比べて成人文化との接触が少なく青年文化の特質を顕著に示す」であろうという前提に立って、状況集約的な対象として都市部の高校生を研究対象としていた。

松原治郎は 1971 年の『現代の青年』において、より明確に焦点の移行を宣言している。松原は人口の都市集住、都市圏域の膨張に留まらない「生活の都市的性格化」としての「都市化」に注目し、その波にもっとも強く影響されているのが青少年であるとして自らの青少年論を展開していった（1971, pp.118-126）。吉田昇・門脇厚司・児島和人（1978, pp.31-32）も同様に「農村それ自体の都市化」を指摘し、現代青少年を特徴づける状況として「都市化の進展」を論じたうえで東京都青少年調査の分析を行っている。

「都市化」という全国的に進行する状況の「時代のさきがけ」として、都市の青年は「現代青年のおかれている問題状況をもっとも集約的にとらえることを可能にし、またその特殊性をとおして普遍性に迫りうる」研究対象とされた。その争点はほどなく「コピー体験の文化」「カプセル人間」（平野・中野 1975）についての指摘を先駆として、「生活空間の記号化・シンボル化」（川崎 1983, p.285）状

況の先頭を突き進む同時代的な若者論＝情報空間論へと展開していき、以後 2000 年代に至るまで同様の研究が積み重ねられていくことになる（『教育社会学研究』における具体的な研究事例として藤村 1998、富田 2005 など）。

２－３．若者論のコミュニケーション論的転回を経て

浅野智彦（2013, p.100）は、1990 年代において若者語りの焦点が消費論（本報告の文脈でいえば、情報空間論、記号空間論を含む）からコミュニケーション論へと移動したと述べている。「コミュニケーションの失調」した存在の象徴たる「オタク」がその典型だが、それに限らず 1990 年代に人口に膾炙した「ひきこもり」「心の闇」「キレる若者」といった若者をめぐるレッテルはそれぞれに、コミュニケーションの失調を含意する側面があったということである。同時代的なメディア環境の変化も相まって、一般的な傾向として若者における「人間関係の希薄化」が論じられ、それに対抗して実証的な若者研究が提出されるという展開もみられた（浅野編 2006 など）。

2000 年代に入ると、徐々に「都市」以外で生きる若者たちへの注目が再度なされるようになってきた。だが郊外で生きる若者における「地元つながり」をめぐる議論（新谷 2002）、いわゆる「ヤンキー文化論」の先駆けとなったケータイ小説論（速水 2007）、本課題研究に直結する「地方都市」の若者論（阿部 2013）それぞれに共通する争点には、やはり若者のコミュニケーションのあり方があった。

このような蓄積を経て、長らく続いてきた「時代のさきがけ」としての都市若者論の特権性は既に揺らぎつつあるようにみえる。だがまずなされるべきは、このような特権視の妥当性をよく考えてみることだろう。難波功士（2012）や上述の「ヤンキー文化論」などが「上京」をめぐる意味の時代差を指摘したように、都市的な生活の内実とその意味するところも時代によって異なってくると考えられるためである。そこで本報告の後半では、ここ数十年の青年／若者研究において暗黙の主たる争点とされてきた「都市の若者のコミュニケーションのあり方」について、その現状と構造を明らかにしてみたい。そのような参照地点をまず示すことが、「都市の若者」にまず注目することの妥当性を問い直す第一歩になると考えるためである。

３．「都市の若者のコミュニケーション」の分析

「都市の若者」の「コミュニケーション」のあり方を分析するにあたって利用するデータは、青少年研究会が東京都杉並区と兵庫県神戸市灘区・東灘区において 2002 年・2012 年に行った質問紙調査のデータである（データの詳細は藤村・浅野・羽渕 2016 を参照）。

2002 年・2012 年間の経年変化（統計上の有意差がみられた項目）についてみると、まずいえるのは「友人関係の量的拡大」である。「親友数」は平均 3.8 人から 4.5 人へ、「仲のよい友だち」は平均 14.7 人から 22.3 人へ、「知り合い程度の友だち」は平均 33.4 人から 74.5 人へとそれぞれ増加している。このことには SNS の普及等のメディア環境の変化がやはり大きく関わっているといえるが、いずれにせよ現代の都市の若者はその評価はともかくも、人間関係に攻囲されている状況にあるといえる。

だが、こうした量的拡大の一方で、これら友人と知り合った場（小中学校、高校、大学、職場、アルバイト先、その他等）のパターンはむしろ減少傾向にある。2002 年における「親友」「仲のよい友だち」と知り合った場の数は平均 2.02 であったが、2012 年は 1.72 へと減少しているのである。その意味で、現代の都市の若者においては、より縮小した人間関係のなかでの多数とコミュニケーションを重ねるような方向に向かいつつあるのではないだろうか。

友人関係の質的傾向については 4 点の変化がみられた。まず、「友だちをたくさん作るように心がけている」への肯定回答者が 2002 年の 52.3%から 2012 年は 43.6%へと減少している。量的拡大傾向と合わせ考えると、友人関係を拡大させるつもりはないが、結果としてつながらざるをえないというジレンマをみてとることができそうである。

次に、「友だちといるより、ひとりでいるほうが気持ちが落ち着く」への肯定回答者が、2002 年の 46.0%から 2012 年は 71.1%へと激増している。友人関係を直接問う設問ではないが、「充実している」と感じるときを「友人や仲間といるとき」と答えた者が 81.0%と非常に多かったことを合わせ考えると（この項目は 2012 年のみ）、これについても充実感の資源であるにもかかわらずそこから離れるとほっとするという、やはりジレンマがみてとれる。

3 点目として「友だちと意見が合わなかったときには、納得がいくまで話し合いをする」についての肯定回答者が、2002 年の 50.2%から 2012 年は 36.3%へと大きく減少している。これは、上述の量的拡大と相関する友人関係の調整戦略だとみることができるかもしれない。4 点目の変化として挙げられるのは「遊ぶ内容によって一緒に遊ぶ友だちを使い分けている」が 65.9%から 70.3%へと増加したことなのだが、量的に飽和といってもいいほどに拡大した人間関係を生き抜くためにとられる、切り替え戦略がさらに加速しているという解釈もとりえるだろう（辻 1999）。

さて、このような趨勢で変化している都市の若者の人間関係だが、このような各種の志向は、教育社会学が想定する各種の「社会的背景」にかかわらず均等に分散しているものだろうか。当日の報告では、友人関係の「質」を規定する要因について分析を行い、都市の若者たちの「コミュニケーション・サバイバル」（羽渕ら編 2006）の現状について考えてみたい。

※参考文献、分析データの詳細については当日報告する。

日本教育社会学会 第６８回大会実行委員会

阿曽沼明裕（名古屋大学大学院教育発達科学研究科）
○伊藤彰浩　（名古屋大学大学院教育発達科学研究科）
内田康弘　（名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程後期課程）
内田　良　（名古屋大学大学院教育発達科学研究科）
加藤一晃　（名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程後期課程）
上地香杜　（名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程後期課程）
侯　利明　（名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程後期課程）
中西希梨子（名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程前期課程）
野村　駿　（名古屋大学大学院教育発達科学研究科博士課程前期課程）
丸山和昭　（名古屋大学高等教育研究センター）
山田肖子　（名古屋大学大学院国際開発研究科）
吉川卓治　（名古屋大学大学院教育発達科学研究科）
渡邉雅子　（名古屋大学大学院教育発達科学研究科）

○大会実行委員長

日本教育社会学会 第 68 回大会 発表要旨集録

2016 年 9 月 15 日発行

発行者　日本教育社会学会　第68回大会実行委員会
〒464-8601 愛知県名古屋市 千種区不老町
名古屋大学大学院・教育発達科学研究科・伊藤研究室
E-mail: kyosya2016@gmail.com
TEL:052-789-2623（伊藤研究室）
印刷所　株式会社 コームラ