日本教育社会学会

第７２回大会

72th Annual Meeting

The Japan Society of Educational Sociology

発表要旨集録

The Abstracts of the Presentaitons

２０２０

２０２０年９月

５日（土）・６日（日）

（オンライン開催）

目次

（頁）

〇大会日程 iii

〇ご案内 iv

◇9月4日（金） （頁）

若手研究者交流会 （19:00～21:00） vi

◇9月5日（土）

研究発表Ⅰ （9:00～11:40 ＊） （頁）

Ⅰ-1 教育の歴史社会学 2

Ⅰ-2 変容する学校教育と社会（1） 12

Ⅰ-3 教員志望者及び教師の力量形成 22

Ⅰ-4 高等教育へのトランジション（1） 32

Ⅰ-5 大学教員 42

Ⅰ-6 進路選択 54

Ⅰ-7 教育格差 64

Ⅰ-8 困難な状況にある子どもの学習支援 74

（＊ 終了予定時刻は、部会ごとに異なります）

研究発表Ⅱ （14:00～16:00 ＊） （頁）

Ⅱ-1 子ども 84

Ⅱ-2 青少年 92

Ⅱ-3 不登校 100

Ⅱ-4 子どもたちを取り巻く教育 106

Ⅱ-5 児童生徒と教師の相互行為 114

Ⅱ-6 地域のつながりと教育 120

Ⅱ-7 変容する学校教育と社会（2） 128

Ⅱ-8 グローバリゼーションと教育 136

（＊ 終了予定時刻は、部会ごとに異なります）

研究発表Ⅲ （16:15～18:15 ＊） （頁）

Ⅲ-1 子どもたちの生活といじめ 144

Ⅲ-2 家庭の教育戦略 150

Ⅲ-3 ジェンダー 156

Ⅲ-4 教育方法・カリキュラム論 164

Ⅲ-5 高等教育（1） 172

Ⅲ-6 多様な教育のあり方 180

Ⅲ-7 リカレント教育のゆくえ 188

Ⅲ-8 高等教育へのトランジション（2） 194

（＊ 終了予定時刻は、部会ごとに異なります）

◇9月6日（日）
研究発表Ⅳ （9:00～12:00 ＊） （頁）
Ⅳ-１ 教育問題 204
Ⅳ-２ 多様な児童生徒を対象とした教師 216
Ⅳ-３ 学生のキャリア形成 226
Ⅳ-４ 高等教育（2） 236
Ⅳ-５ 高等教育（3） 246
Ⅳ-６ 社会階層と教育達成 256
Ⅳ-７ 多様な教育問題 268
（＊ 終了予定時刻は、部会ごとに異なります）

課題研究 （13:30～16:30） （頁）
Ⅰ 学校で起こる教育課題に教育社会学はどう貢献できるか？ 281
Ⅱ 能力主義をどう考えるか？ 291
Ⅲ 高等教育の国際化と「知識外交」 301

◇オンデマンド報告 311

大会日程

前日:9月4日(金)			
19:00	～	21:00	若手研究者交流会
第1日:9月5日(土)			
9:00	～	11:40＊	研究発表Ⅰ
11:40	～	12:35	昼食
12:35	～	13:25	総会
13:25	～	13:50	学会奨励賞　授与式
13:50	～	14:00	休憩
14:00	～	16:00＊	研究発表Ⅱ
16:00	～	16:15	休憩
16:15	～	18:15＊	研究発表Ⅲ
第2日:9月6日(日)			
9:00	～	12:00＊	研究発表Ⅳ
12:00	～	13:10	昼食
13:30	～	16:30	課題研究Ⅰ
			課題研究Ⅱ
			課題研究Ⅲ

(＊ 終了予定時刻は、部会ごとに異なります)

各種会合

前日:9月4日(金)			
13:30	～	15:00	編集委員会
15:00	～	16:00	常務会
16:00	～	18:00	理事会
第1日:9月5日(土)			
11:45	～	12:35	総会打ち合わせ
第2日:9月6日(日)			
12:05	～	12:50	評議員懇談会
12:05	～	12:50	課題研究Ⅰ　打ち合わせ
			課題研究Ⅱ　打ち合わせ
			課題研究Ⅲ　打ち合わせ

ご案内

1．　会場　　教育社会学会ウェブサイト（http://www.gakkai.ne.jp/jses/）より、オンライン会場に入場してください。

2．入場資格　　本大会は、大会参加費をお支払いの会員のみ参加できます。

【大会参加費】　オンライン決済　または　銀行振込：
会員（一般）：2,000 円　　会員（学生）：無料
＊銀行振込の方は、「大会参加参加申し込み」から口座情報を取得してください。
＊オンライン決済、銀行振込の期限は、**8 月 18 日（火）**です。

【要旨集録】　オンライン会場にて入手できます。

【懇親会】　懇親会はありません。

3．Zoom 利用について　　Zoom を利用してのオンライン開催となりますが、Zoom 利用の手引き、視聴者の参加ガイドライン、発表者の参加ガイドラインなどは、追って、ホームページに掲載します。

4．発表時間　　＜ライブ型発表について＞
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。
本大会は、総括討論を行いません。
なお、司会者と発表者の方は、事前に接続状況や運営手順を確認するため、**部会開始 15 分前に各部会の会場に入場してください**。
＜オンデマンド型発表について＞
おおむね、ライブ型発表に準じて行います。

5．欠席の場合　　発表者が欠席するときは、9月3日（木）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。

6．司会者の方へ　　オンライン開催に伴い、発表時間を管理する補助者（タイムキーパー）を部会に配置しておりません。司会者の皆様で時間管理を行ってくださいますよう、お願い申し上げます。

7．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… ）

8．資料の配布　オンライン開催に伴い、各種発表資料の配布は、ウェブサイト上で行います。詳しくは大会ウェブサイトでご確認ください。

若手研究者交流会

9月4日（金）19：00-21：00

若手研究者交流会を、大会前日の 9 月 4 日（金）に開催します。従来の方法を踏襲しつつも、新たなテイストを盛り込んだ企画を考えています。

若手研究者交流会の目的は、大学院生をはじめとする若手の研究者が、研究室・大学をこえた交流をとおして、研究上の関心や課題と新たな気づきを共有し、また研究者相互のネットワークを拡充することです。本交流会を担当する教育部では、できるだけ若手の目線で企画を立てるべく、若い世代の部員を交えて議論を重ねてきました。

そこで今年度は、下記の 2 つのラウンドテーブルを用意しました。いずれか 1 つのテーブルを選んでご参加ください。参加は無料で、非会員も自由に参加できます。

参加には、**事前の申し込みが必要**です。学会ウェブサイトに詳報を掲載するので、案内に従って申し込みフォームに必要事項を記入して送信してください。ご登録いただいたメールアドレス宛に、当日の Zoom 会場の情報等を、送付します。その他、本交流会に関する**最新の情報は学会ウェブサイト上に**、必要に応じて発表します。適宜ご参照いただきたくお願い申し上げます。

【日時】　2020 年 9 月 4 日（金）19:00～21:00（懇親会は開催しません）
【場所】　Zoom
【参加対象】　**大学院生や初期キャリア段階の大学教員など、教育社会学に関心をもつ若手研究者。非学会員や学部生も、参加可能です。**参加費は無料です。
【ラウンドテーブル】

１．大学院生のサバイバル・ストラテジー

大学院生の関心や課題についての話題提供と質疑応答の後、小グループでの交流を予定します。テーマは、入会学会、年間計画、修士論文・博士論文、共同研究、学外の研究者との交流、論文投稿、助成金獲得等、時間の限り多岐にわたる予定です。

話題提供者：前田麦穂（兵庫教育大学・日本学術振興会特別研究員 PD）、
　　粕谷圭佑（立教大学大学院）、野村駿（名古屋大学大学院）
司　　会：中村瑛仁（大阪大学）

２．若手大学教員のキャリア・マネジメント

大学専任教員の初期キャリア段階（任期付・ポスドク含む）を想定した話題提供と質疑応答の後、小グループでの交流を予定します。テーマは、講義や演習の題材、ゼミ・卒論指導、依頼原稿、学内業務、助成金獲得等、時間の限り多岐にわたる予定です。

話題提供者：中島葉子（岐阜聖徳学園大学）、須藤康介（明星大学）
司　　会：久保田真功（関西学院大学）

【準備物】

研究者間の交流を目的としているため、カメラの使用を推奨します。ただし、機器が準備できないなど特別な事情がある場合には、カメラを OFF にして参加することも可能です。

【企画担当】

教育部：内田良（名古屋大学）、間山広朗（神奈川大学）、内田康弘（愛知学院大学）

研究発表Ⅰ

9月5日(土)9:00～11:40

Ⅰ－1部会　教育の歴史社会学

p.2～11

司会
広田照幸(日本大学)・多賀太(関西大学)

9:00－9:25　1. 人物評価論の変化に伴う児童観の変容
【10101】　—明治期操行査定論の分析を通して—
井出大輝(立教大学大学院)

9:30－9:55　2. 校則がもつ意味とその歴史-社会的役割の考察
【10102】　—明治期の学校管理論に着目して—
水谷智彦(尚絅大学)

10:00－10:25　3. ポスト高度経済成長期の平等をめぐる教育言説に関する考察
【10103】　相澤真一(上智大学)

10:30－10:55　4. 大正期中学校の学校紛擾と教師・生徒関係
【10104】　—水戸中学校同盟休校(1921年)の事例—
太田拓紀(滋賀大学)

11:00－11:25　5. ミッション系女子教育にみる知識伝達の社会史
【10105】　天童睦子(宮城学院女子大学)

Ⅰ－2部会　変容する学校教育と社会(1)

p.12～21

司会
加野芳正(香川短期大学)・山本雄二(関西大学)

9:00－9:25　1. 生徒間トラブルのオルタナティヴな関係性の〈修復〉
【10201】　梅田崇広(広島大学大学院)

9:30－9:55　2. 私立広域通信制高校における学習センターの成立過程
【10202】　秋山吉則(京都教育センター)

10:00－10:25　3. 労働者性に向き合うスクールソーシャルワーカー
【10203】　藤本啓寛(早稲田大学大学院)

10:30－11:20　4. 学習時間をとらえ直す
【10204】　—私立大学附属系属高校を対象に—
〇沈雨香(早稲田大学)
〇武藤浩子(早稲田大学大学院)
山本桃子(早稲田大学　非会員)
木村康彦(千葉大学　非会員)

Ⅰ－3部会　教員志望者及び教師の力量形成

p.22～31

司会
稲垣恭子（京都大学）・伊藤秀樹（東京学芸大学）

9:00－9:25　1. 課題集中校における新任教員の離職とその原因
【10301】　宮本舞花（甲府市役所）

9:30－9:55　2. 個人作業を導く一斉指導の構成
【10302】　―幼稚園年少級における製作場面に着目して―
粕谷圭佑（立教大学大学院）

10:00－10:25　3. 初任者教師の「困難」は何か？
【10303】　寺町晋哉（宮崎公立大学）

10:30－11:20　4. 教師は教師に何を伝えるのか―問題経験の語りにみる「協働」の分析―
【10304】　〇稲葉浩一（北海道教育大学）
小野奈生子（共栄大学）
〇山田鋭生（共栄大学）
〇高嶋江（立教大学大学院）

Ⅰ－4部会　高等教育へのトランジション（1）

p.32～41

司会
尾嶋史章（同志社大学）・本田由紀（東京大学）

9:00－9:25　1. 大学生の進路意識に及ぼす学習行動の影響
【10401】　―中国の「三本大学」を中心にして―
呉彤（広島大学大学院）

9:30－9:55　2. 高専入学者は、中学時代に、高専をどのようにとらえていたのか
【10402】　―高専新入生を対象とした質問紙調査の分析より―
吉村薫（早稲田大学大学院）

10:00－10:25　3. 大学生の出身高校類型と教科書を読み返す習慣の有無との関連
【10403】　黒河内利臣（武蔵野大学（非常勤））

10:30－10:55　4. 科目合否と学生属性 ―非難関大学における事例研究―
【10404】　宇田川拓雄（嘉悦大学）

11:00－11:25　5. 大学不本意入学者の進路選択に対する自発性の特徴
【10405】　―入試の選抜性に着目して―
竹内正興（広島大学）

Ⅰ－5部会　大学教員

p.42～53

司会
伊藤彰浩（名古屋大学）・坂無淳（福岡県立大学）

9:00－9:50　1. 女性学長のキャリアパス―日本の構造的特徴と将来展望の探索―
【10501】
〇河野銀子（山形大学）
〇米澤彰純（東北大学）
〇佐々木啓子（電気通信大学）
〇黄梅英（尚絅学院大学）
髙橋裕子（津田塾大学・非会員）

9:55－10:45　2. 大学における地域・職業教育的機能と教員―12 大学調査から―
【10502】
〇稲永由紀（筑波大学）
〇伊藤一統（宇部フロンティア大学短期大学部）
〇猪股歳之（東北大学）
伊藤友子（熊本学園大学）
吉本圭一（滋慶医療科学大学院大学）

10:50－11:40　3. 変貌する大学教授職の研究（2）
―大学教員の社会サービス活動を中心として―
【10503】
〇有本章（兵庫大学）
〇大膳司（広島大学）
〇黄福涛（広島大学）
藤村正司（広島大学）
村澤昌崇（広島大学）
Kim Yangson（広島大学）
浦田広朗（桜美林大学）
天野智水（琉球大学）
葛城浩一（香川大学）

Ⅰ－6部会　進路選択

p.54～63

司会

加藤潤（愛知大学）・岩脇千裕（労働政策研究・研修機構）

9:00－9:25　1. スキルを活用できているのは誰か
【10601】　—国際成人力調査（PIAAC）による基礎的分析—
瀬戸健太郎（早稲田大学大学院）

9:30－9:55　2. フリースクールにおいて「進路未定」はいかに解釈されているか？
【10602】　藤村晃成（大分大学）

10:00－10:25　3. 男女における進学希望と実際の進学
【10603】　—進路におけるジェンダートラッキング—
多喜弘文（法政大学）

10:30－11:20　4. 新型コロナ危機が顕在化させた人口減少下の公立学校の脆弱性
【10604】　—教育事象における格差概念の再定位を視野に—
〇西本裕輝（琉球大学）
〇馬居政幸（馬居教育調査研究所）
望月重信（明治学院大学（名））
春日清孝（明治学院大学（非常勤））
藤田由美子（福岡大学）
角替弘規（静岡県立大学）
遠藤宏美（宮崎大学）

Ⅰ－7部会　教育格差

p.64～73

司会
小内透（北海道大学）・古田和久（新潟大学）

9:00－9:25　1. マタイ効果に基づく学力格差の拡大メカニズムに関する一考察
【10701】　数実浩佑（日本学術振興会）

9:30－9:55　2. 学校で収集されたパネルデータによる「教育格差」分析
【10702】　松岡亮二（早稲田大学）

10:00－10:25　3. 機会の平等化に向けた汎用的スキルへの着目
【10703】　―経済的地位の世代間連鎖の分析を手がかりに―
卯月由佳（国立教育政策研究所）

10:30－11:20　4. 生活困窮者自立支援法にもとづく子どもの学習支援事業の効果検証
【10704】　―中学生と保護者に対する事業利用の有無にもとづく
二群事前事後調査の分析から―
○山本宏樹（東京電機大学）
太田昌志（早稲田大学大学院）
○藤間公太（国立社会保障・人口問題研究所）
濱沖敢太郎（鹿児島大学）
渡邉綾（一橋大学大学院）
○知念渉（神田外語大学）
○山田哲也（一橋大学）

Ⅰ－8部会　困難な状況にある子どもの学習支援

p.74～81

司会
鍛治致（大阪成蹊大学）・三浦綾希子（中京大学）

9:00－9:25　1. 日本のベトナム系移民第二世代のトランスナショナリズム
【10801】　―ベトナムでの生活を始める若者たちの語りから―
清水睦美（日本女子大学）

9:30－9:55　2. 日本語指導が必要な子どもの進路状況―神奈川県立高校調査から―
【10802】　吉田美穂（弘前大学）

10:00－10:50　3. 在日ネパール人の子どもの教育課題
【10803】　―エスニシティ・移民形態・教育ニーズの観点から―
○ハヤシザキカズヒコ（福岡教育大学）
○シム　チュン・キャット（昭和女子大学）
○榎井縁（大阪大学）
山野上麻衣（一橋大学大学院）
山ノ内裕子（関西大学）

研究発表Ⅱ

9月5日(土)14:00～15:55

Ⅱ－1部会　子ども

p.84～91

司会

阿形健司(同志社大学)・山田哲也(一橋大学)

14:00－14:25　1.「子どもの貧困」の問題構成における心理的知識の布置
【20101】　栗原和樹(一橋大学大学院)

14:30―14:55　2. 児童養護施設で暮らす子どもたちの友人関係に関する一考察
【20102】　―小学校と児童養護施設の事例から―
宇田智佳(大阪大学大学院)

15:00－15:25　3. 児童自立支援施設における「繋がり」の構築要素の変化
【20103】　―07年・19年調査結果より、作業・行事・アフターケアを中心に―
武千晴(日本女子大学)

15:30―15:55　4.「自閉症の子ども」をめぐる療育記録の分析
【20104】　鶴田真紀(創価大学)

Ⅱ－2部会　青少年

p.92～99

司会

古賀正義(中央大学)・大多和直樹(お茶の水女子大学)

14:00－14:25　1. 南米系第二世代青年における定時制高校の経験
【20201】　―労働と就学に着目して―
谷川由佳(一橋大学大学院)

14:30―14:55　2. なぜ若者は夢を諦めるのか？
【20202】　―標準的ライフコースに移行する夢追いバンドマンを事例として―
野村駿(名古屋大学大学院)

15:00－15:25　3. 非行少年の「立ち直り」
【20203】　―学歴に対する異なる認識に着目して―
都島梨紗(岡山県立大学)

15:30－15:55　4. 警察が語る青少年
【20204】　―1950年代を中心に―
中山良子(和歌山工業高等専門学校(非常勤))

Ⅱ－3部会　不登校

p.100～105

司会
松浦善満（大阪千代田短期大学）・瀬戸知也（静岡文化芸術大学）

14:00－14:25　1. 貧困が不登校に及ぼす影響の実証研究
【20301】　梶原豪人（東京都立大学大学院）

14:30―14:55　2. 不登校の病理化をめぐる歴史的内実
【20302】　―1980 年代の精神医学と臨床心理学に着目して―
水谷千景（京都大学大学院）

15:00―15:25　3. 学校に行かない子どもに関する調査のポリティクス
【20303】　―子どもを回答者とする実態調査に着目して―
田中佑弥（大阪市立花乃井中学校）

Ⅱ－4部会　子どもたちを取り巻く教育

p.106～113

司会
酒井朗（上智大学）・髙田一宏（大阪大学）

14:00－14:25　1. 1980 年代～1990 年代の不登校の対応策にみられる「親・家庭原因説」の変遷
【20401】　―文部省『生徒指導資料』を中心に―
赤池紀子（早稲田大学大学院）

14:30－14:55　2. 就学前教育の利用は学力を保障するのか？
【20402】　―決定木分析を用いた分析―
中西啓喜（立教大学）

15:00－15:25　3. 児童養護施設職員の家族関係再構築に対する意味づけの変容
【20403】　山口季音（至誠館大学）

15:30－15:55　4. 近代日本の美術家輩出過程に関する考察
【20404】　―自叙伝を手がかりに―
多賀太（関西大学）

Ⅱ－5部会　児童生徒と教師の相互行為

p.114～119

司会
油布佐和子（早稲田大学）・伊佐夏実（宝塚大学）

14:00－14:25　1. 児童生徒支援加配教員の仕事の検討
【20501】　—関西の小学校における終日観察から—
山口真美（大阪大学大学院）

14:30－14:55　2. 学級の秩序化実践と周縁的存在としての教師
【20502】　平井大輝（立教大学大学院）

15:00－15:25　3.「ほめる・認める生徒指導」によって目指される「包摂」
【20503】　—小学校教員へのインタビュー調査に基づく検討—
伊藤秀樹（東京学芸大学）

Ⅱ－6部会　地域のつながりと教育

p.120～127

司会
葛上秀文（鳴門教育大学）・村山詩帆（佐賀大学）

14:00－14:25　1. 社会変容と地域伝統文化の継承問題
【20601】　—栗原市築館地区「薬師まつり」を事例として—
亀井あかね（東北工業大学）

14:30－14:55　2. 地方創生下のコミュニティをめぐる「協働」論理の変容
【20602】　荻野亮吾（佐賀大学）

15:00－15:50　3. 中学生の学校生活とライフコース展望に対する被災経験の影響
【20603】　—岩手県陸前高田市・大船渡市の生徒・保護者調査の結果から—
清水睦美（日本女子大学）
〇妹尾渉（国立教育政策研究所）
〇日下田岳史（大正大学）
〇堀健志（上越教育大学）
〇松田洋介（大東文化大学）
山本宏樹（東京電機大学）

Ⅱ－7部会　変容する学校教育と社会（2）

p.128～135

司会
小林雅之（桜美林大学）・濱中淳子（早稲田大学）

14:00－14:25　1. 新自由主義的教育改革に対する教員の態度
【20701】　—関西地区中学校教員への質問紙調査から—
中村瑛仁（大阪大学）

14:30－14:55　2. 学校選択制は学校の「切磋琢磨」をもたらしているか
【20702】　—大阪市の学校選択制の事例より—
濱元伸彦（関西学院大学）

15:00－15:25　3. 日本の教育行政が実施する学力調査の特徴について
【20703】　川口俊明（福岡教育大学）

15:30－15:55　4.《教育における排除-包摂》という問題機制への反省
【20704】　—ルーマン理論を手がかりとした出口の模索—
倉石一郎（京都大学）

Ⅱ－8部会　グローバリゼーションと教育

p.136～141

司会
岩井八郎（京都大学）・中村高康（東京大学）

14:00－14:25　1. 中国の義務教育における地域間の学校間格差
【20801】　馬楽（広島大学大学院）

14:30－14:55　2. 高校生の「海外留学／就労」期待の規定要因
【20802】　—出身階層と価値志向に着目して—
太田知彩（名古屋大学大学院）

15:00－15:25　3. A Study on Education Access and Continuity in Northern Laos:
【20803】　When Villagers left School and Why
Miki Inui (University of Hyogo)

研究発表Ⅲ

9 月 5 日（土）16:15～18:10

Ⅲ－1部会　子どもたちの生活といじめ

p.144～149

司会
作田誠一郎（佛教大学）・鶴田真紀（創価大学）

16:15－16:40　1. 小中高生のゲーム時間が成績と睡眠時間に与える影響
【30101】　—JLSCP2015-2019 データを用いて—
須藤康介（明星大学）

16:45－17:10　2. いじめ指導における法教育の可能性
【30102】　—『子ども六法』に刺激を受けて—
間山広朗（神奈川大学）

17:15－18:05　3. ネットいじめの構造とその対策に関する実証的研究（Ⅳ）
【30103】　○原清治（佛教大学）
松浦善満（大阪千代田短期大学）
○山内乾史（神戸大学）
大多和直樹（お茶の水女子大学）
小針誠（青山学院大学）
小林至道（青山学院大学）
○浅田瞳（華頂短期大学）
西谷雅史（エースチャイルド）

Ⅲ－2部会　家庭の教育戦略

p.150～155

司会
片岡栄美（駒澤大学）　加藤隆雄（南山大学）

16:15－16:40　1. 日中国際結婚家庭における継承語伝達の階層差
【30201】　聶蕙菁（大阪大学大学院）

16:45－17:10　2. 小学生の金融社会化における階層性
【30202】　—社会化エージェントとしての母親に注目して—
松川誠一（東京学芸大学）

17:15－17:40　3. 社会階層・子どもの性別によって「親の教育期待」はどのように異なるのか
【30203】　—年長児の子どもを持つ大都市近郊家庭の聞き取り調査をもとに—
金南咲季（椙山女学園大学）

Ⅲ－3部会　ジェンダー

p.156～163

司会
木村涼子（大阪大学）・中西祐子（武蔵大学）

16:15－16:40　1. 不安定雇用の女性研究者の困難経験
【30301】　廣森直子（青森県立保健大学）

16:45－17:10　2. 高卒後の進路選択におけるジェンダー差
【30302】　―クーリング・アウトされる女子／されない女子に関する分析―
伊佐夏実（宝塚大学）

17:15－17:40　3. 日本社会における性の多様性への認識の変化
【30303】　―正統的文化資本としての教科書・辞典を手がかりとして―
岩本健良（金沢大学）

17:45－18:10　4. 少女たちのリスペクタビリティ
【30304】　―明治 30 年代・弘前女学校卒論のテキストマイニング―
片瀬一男（東北学院大学）

Ⅲ－4部会　教育方法・カリキュラム論

p.164～171

司会
浅沼茂（立正大学）・片山悠樹（愛知教育大学）

16:15－16:40　1. 高校「現代社会」における思考力の具体化
【30401】　―教科書の作業的学習課題を通じて―
小原明恵（東京大学大学院）

16:45－17:10　2. 中国農村部におけるレッスン・スタディの受容
【30402】　陳雨（広島大学大学院）

17:15－17:40　3. 台湾の十二年国民基本教育政策におけるカリキュラム改革の特徴と課題
【30403】　劉語霏（中國文化大學（Chinese Culture University））

17:45－18:10　4. 権利としてのカリキュラムを保障するための論理構築
【30404】　―Michael F. D. Young は、「社会学」を基盤に誰に向け
何を主張しているのか―
柳田雅明（青山学院大学）

Ⅲ－5部会　高等教育（1）

p.172～179

司会
藤村正司（広島大学）・戸村理（東北大学）

16:15－16:40　1. 学歴ミスマッチと職業・教育への主観的評価
【30501】　園部香里（京都大学大学院）

16:45－17:10　2. 英語学位プログラムへの外国人高校生の進学アスピレーションに関する研究
【30502】　―日本の大学を事例として―
三好登（広島大学）

17:15－17:40　3.「研究する実践家」の研究
【30503】　―医学、心理学、教育学の学会誌の分析から―
丸山和昭（名古屋大学）

17:45－18:10　4. エミール・ブトミーとシアンス・ポー
【30504】　白鳥義彦（神戸大学）

Ⅲ－6部会　多様な教育のあり方

p.180～187

司会
丸山英樹（上智大学）・園山大祐（大阪大学）

16:15－16:40　1. 学校地域間連携活動における学業達成に関する垂直的序列化への対応
【30601】　―ボランティアによる多様な価値保障に着目して―
中野綾香（東京大学大学院）

16:45－17:10　2. ノンフォーマル教育における支援者の教育観
【30602】　山野上麻衣（一橋大学大学院）

17:15－17:40　3. アメリカにおける中国系移民生徒の居場所づくりに関する
【30603】　参加型アクションリサーチ
徳永智子（筑波大学）

17:45－18:10　4. 初等教育における転校が学力に与える影響
【30604】　―サブサハラ・アフリカの事例―
谷口京子（広島大学）

Ⅲ－7部会　リカレント教育のゆくえ

p.188～193

司会
岩永雅也（放送大学）・田中雅文（日本女子大学）

16:15－16:45　1. MOOC における修了率に関する考察
【30701】　—履修者タイプ・労働時間に着目して—
遠藤健（早稲田大学）

16:45－17:35　2. 社会人の学び直しに関する探索的実証研究
【30702】　〇加藤潤（愛知大学）
〇田川隆博（中部大学）
〇長谷川哲也（岐阜大学）
今津孝次郎（星槎大学）
林雅代（南山大学）
白山真澄（東海学院大学）

Ⅲ－8部会　高等教育へのトランジション（2）

p.194～201

司会
西島央（青山学院大学）・堀有喜衣（労働政策研究・研修機構）

16:15－16:40　1. 社会階層と性別による進路希望と進路結果の不一致
【30801】　—浪人選択を中心とする分析—
佐伯厘咲（大阪大学大学院）

16:45－17:10　2. 日韓の教員志望学生における教職選択の動機の検討
【30802】　朴聖希（奈良女子大学大学院）

17:15－17:40　3. 高卒後進路の費用負担と親学歴
【30803】　豊永耕平（立教大学）

17:45－18:10　4. 東京圏の大学進学者における国公立大学志向に関する研究
【30804】　永野拓矢（名古屋大学）

研究発表Ⅳ

9 月 6 日（日）9:00～11:50

Ⅳ－1部会　教育問題

p.204～215

司会
北澤毅（立教大学）・内田良（名古屋大学）

9:00－9:25　1. 運動部活動を通じて形成される体罰に対する意識に関する一考察
【40101】　—大学進学行動との関わりに注目して—
長谷川誠（神戸松蔭女子学院大学）

9:30－9:55　2. 医療家はどのようにして障害児教育を語るのか
【40102】　—場面緘黙児の教育書に着目して—
古殿真大（名古屋大学大学院）

10:00－10:25　3. 子どもの自殺はいかに語られていたのか—戦後から 1970 年代までを中心に—
【40103】　今井聖（立教大学大学院）

10:30－10:55　4. 少年院の経験と進路展望—就学を希望する少年の語りに注目して—
【40104】　大江將貴（京都大学大学院）

11:00－11:50　5. 現代における定時制・通信制高校の意義と役割意識
【40105】　〇大谷直史（鳥取大学）
〇柿内真紀（鳥取大学）

Ⅳ－2部会　多様な児童生徒を対象とした教師

p.216～225

司会
清水睦美（日本女子大学）・湯川やよい（愛知大学）

9:00－9:25　1. 外国人生徒の差異をめぐる教師のパースペクティブ—知識社会学の視点から—
【40201】　大東直樹（神戸大学大学院）

9:30－9:55　2. 教職課程履修者の進路と教職に対する評価
【40202】　小幡佳太郎（早稲田大学大学院）

10:00－10:25　3. インクルーシブ教育における意味的排除と教師のストラテジー
【40203】　—「理想の教育」から「理想の生活形式」へ—
佐藤貴宣（立命館大学）

10:30－10:55　4. 養護教諭の職業的社会化研究の課題と方向性
【40204】　篠原清夫（三育学院大学）

11:00－11:25　5. 視覚障害教員を阻む学校文化の障壁とその超克のストラテジー
【40205】　—ある高校教師のアイデンティティ・ワーク—
原田琢也（金城学院大学）

Ⅳ－3部会　学生のキャリア形成

p.226～235

司会
米澤彰純（東北大学）・西村幹子（国際基督教大学）

9:00－9:25　1. 大学におけるキャリア教育の効果と限界
【40301】　—ボーダーフリー大学から大企業総合職に就職した学生の事例を通して—
菊池美由紀（名古屋大学大学院）

9:30－9:55　2. 労災防止のための資格教育に関する検討
【40302】　○山中憲行（前橋工科大学）
中島徹（前橋工科大学　非会員）

10:00－10:25　3. 内定獲得後の企業との関係が学生に与える影響
【40303】　—卒業前 7 月-2 月の大学生パネル調査から—
○太田昌志（早稲田大学大学院・日本学術振興会）
梅崎修（法政大学）

10:30－10:55　4. 大学での学びとキャリアのつながり
【40304】　—タイ国私立大学日本語学科卒業生の語りから—
佐川祥予（静岡大学）

11:00－11:25　5. 出身大学所在地への就職を促す地域教育の課題
【40305】　—COC+採択校を中心として—
小山治（京都産業大学）

Ⅳ－4部会　高等教育（2）

p.236～245

司会
小林信一（広島大学）・北村友人（東京大学）

9:00－9:25　1. 米国高等教育機関における学生の多様化
【40401】　—留学生受け入れ理念に着目して—
陣田内美（名古屋大学大学院）

9:30－9:55　2. 日本の留学派遣制度が内在するトリレンマ
【40402】　—なぜ長期留学ではなく短期留学が増加するのか—
小林元気（宮崎公立大学）

10:00－10:25　3.「新しい学生」をどう支援するか
【40403】　—フランスの大学における学生支援の観察から—
田川千尋（大阪大学）

10:30－10:55　4. 2010 年代高等教育政策決定過程の変容
【40404】　—イノベーションへの大学の包括をもたらしているもの—
羽田貴史（広島大学）

11:00－11:25　5. 研究倫理教育の制度化とその影響要因に関する考察
【40405】　—米国大学の事例をもとに—
小竹雅子（島根大学）

Ⅳ－5部会　高等教育（3）

p.246～255

司会
浦田広朗（桜美林大学）・藤墳智一（宮崎大学）

9:00－9:25　1. 正課外教育の成果
【40501】　江原昭博（関西学院大学）

9:30－9:55　2. 人文社会系大学教育の分野別習得度
【40502】　本田由紀（東京大学）

10:00－10:25　3. イギリスの大学における教育力評価
【40503】　―学生が作成する年次質保証報告書に着目して―
田中正弘（筑波大学）

10:30－11:20　4. グローバル・コンピテンスの習得に文系／理系人材で差はあるか
【40504】　―日米中の大卒・院卒者調査から―
〇山田礼子（同志社大学）
〇木村拓也（九州大学）
〇杉谷祐美子（青山学院大学）
堺完（大分大学）
荒井克弘（大学入試センター）
塚原修一（関西国際大学）
小笠原正明（北海道大学　非会員）
森利枝（大学改革支援・学位授与機構）

Ⅳ－6部会　社会階層と教育達成

p.256～267

司会
吉川徹（大阪大学）・荒牧草平（日本女子大学）

9:00－9:25　1. いじめの経験割合、および被害者の属性の比較
【40601】　眞田英毅（東北大学大学院）

9:30－9:55　2. 東京近郊のインターナショナル・スクールを選択する日本人家族
【40602】　―家族の階層背景に注目して―
五十嵐洋己（千葉大学）

10:00－10:25　3. 出身階層の多次元性からみた高校卒業者の進路選択
【40603】　古田和久（新潟大学）

10:30－10:55　4. 地位達成における社会階層の交差性
【40604】　小川和孝（東北大学）

11:00－11:25　5. 教育調査の階層変数に関する測定誤差と無回答
【40605】　白川俊之（広島大学）

11:30－11:55　6. 出身家庭の社会経済的環境と子どもの発達
【40606】　―「子どもの生活と学びに関する親子調査（JLSCP）」の分析―
石田浩（東京大学）

Ⅳ－7部会　多様な教育問題

p.268～279

司会
額賀美紗子（東京大学）・利根川佳子（早稲田大学）

9:00－9:25　1. 中国都市近郊農村家庭の教育戦略と地域移動
【40701】　付江天（上智大学大学院）

9:30－9:55　2. 台湾における「台語文運動（Written Taiwanese Movement）」に見る復興と伝承
【40702】　―二つのアプローチの事例より―
齋藤幸世（関西学院大学）

10:00－10:25　3. オルタナティブ教育における「卓越」と「公正」
【40703】　―文献レビューにもとづく考察から―
〇橋本あかね（大阪大学）
櫻木晴日（大阪大学大学院）
藤根雅之（美作大学）

10:30－10:55　4. 高等学校段階の「共生教育」の教授内容に関する一考察
【40704】　―南アフリカ共和国の Life Orientation の教科書を手がかりに―
坂口真康（兵庫教育大学）

11:00－11:50　5. 食マイノリティと多様性
【40705】　―学校給食における食物アレルギーおよび宗教食対応をめぐって―
〇山ノ内裕子（関西大学）
〇四方利明（立命館大学）

課題研究

9 月 6 日（日）13:30～16:30

課題研究 Ⅰ

学校で起こる教育課題に教育社会学はどう貢献できるか？

p.281～289

司会：原清治（佛教大学）・山内乾史（神戸大学）

【50101】 報告 1：内藤朝雄（明治大学）
「『どう貢献できるか』をめぐる三論考
―（1）〈界〉の共働連関モデル、（2）いじめをモデル現象とした新たな発見
および学問領域生成、（3）個人的倫理に方向付けられた貢献の例―」

【50102】 報告 2：加納寛子（山形大学・非会員）
「SNS の普及とネットいじめ―未然に防止するための教育のあり方について―」

【50103】 報告 3：荻上チキ（教育評論家・非会員）
「研究とメディアを架橋する―情報提供 NPO から見える視座―」

討論者： 松浦善満（大阪千代田短期大学）

課題研究 Ⅱ

能力主義をどう考えるか？

p.291～299

司会：大多和直樹（お茶の水女子大学）

【50201】 報告 1：辰巳哲子（リクルートワークス研究所）
「文脈依存型の能力主義に関する考察」

【50202】 報告 2：中村高康（東京大学）
「暴走する能力主義のゆくえ―嗜癖としての教育「改革」―」

【50203】 報告 3：山口毅（帝京大学）
「反能力主義―教育と生存保障の結びつきに関する規範的考察―」

討論者：大多和直樹（お茶の水女子大学）
討論者：溝上慎一（学校法人桐蔭学園理事長・非会員）

課題研究Ⅲ

高等教育の国際化と「知識外交」

p.301～309

司会：北村友人（東京大学）

【50301】　報告 1：米澤彰純（東北大学）
「世界の学士課程改革から「国際」を問い直す
―パンデミック後の転換を見据えて―」

【50302】　報告 2：渡部由紀（東北大学・非会員）
「大学と学生の国際化と知識外交
―高等教育の国際化における社会的責任と貢献という課題―」

【50303】　報告 3：星野晶成（名古屋大学・非会員）
「日本人大学生の留学変容
―ASEAN 留学プログラム開発・実施における卒業生の役割―」

討論者：杉村美紀（上智大学）
討論者：太田浩（一橋大学・非会員）

オンデマンド報告

p.311～347

【90001】 1. 非大都市圏で働く小中学校教員の地域移動経験
—大学入学・卒業時を中心に—
冨江英俊（関西学院大学）

【90002】 2.「学歴ロンダリング」批判にみる日本の教育選抜
福島由依（東京大学大学院）

【90003】 3. 中学校段階におけるニューカマー生徒支援の課題
—小中学校におけるニューカマー支援の比較分析から—
伊藤莉央（大阪大学大学院）

【90004】 4. 言語仲介者としての経験
—中国系移民第二世代の事例から—
〇坪田光平（職業能力開発総合大学校）
〇劉麗鳳（日本大学）

【90005】 5. ノルウェーの保育施設における親の保育参画を支える仕組みに関する研究
松田こずえ（お茶の水女子大学大学院）

【90006】 6. 課題集中校における特別指導に関する一考察
—個に応じた指導・個別指導の検討—
柊澤利也（早稲田大学大学院）

【90007】 7. オルタナティブ教育運動のレトリック
藤根雅之（美作大学）

【90008】 8. 日本生まれの「外国人」のアイデンティティ表出
—複数の「場」との関わりに着目して—
薮田直子（大阪成蹊大学）

【90009】 9.「在外日本語教師」という表象の価値
—フランスとウズベキスタンの邦人女性の意識に注目して—
平畑奈美（東洋大学）

【90010】 10. 地方移住する家族の教育戦略
髙橋均（北海道教育大学旭川校）

【90011】 11. 高校教育機会とアクセスの趨勢
—収容力の地域間格差—
村山詩帆（佐賀大学）

【90012】　12. 成人学習者のセグメントによる学習ニーズに応じた
学習環境整備に関する研究
〇岩崎久美子（放送大学）
〇森村繁晴（大東文化大学（非常勤））
〇金藤ふゆ子（文教大学）

【90013】　13. X 高専の在学生が示す学校への帰属意識に関する報告
―向学校的生徒文化を中心とした分析―
加藤朱莉（関西学院大学大学院）

【90015】　15. 美術系大学卒業生の初期キャリアと美術教育の役割
―2 時点の聞き取りデータをもとに―
喜始照宣（園田学園女子大学）

【90016】　16. 日本におけるリカレント教育の可能性
―テキサス大学のサイバーセキュリティ教育の事例―
〇塚原修一（関西国際大学）
濱名篤（関西国際大学）

【90017】　17. 高等教育におけるカリキュラム拡張に伴う課題
伊藤奈賀子（鹿児島大学）

研究発表Ⅰ

人物評価論の変化に伴う児童観の変容

―明治期操行査定論の分析を通して―

井出大輝（立教大学大学院）

１．問題関心

小学校において児童は、学力だけでなく、行動や性格の特徴といった人物的側面も評価されるべき存在とみなされてきた。特に近年は、人間性や道徳性などの学力以外の側面に対する評価も制度上重視されてきている。その際、客観性や妥当性などの観点から疑念が示されることはあったが、一方では教育に活かすことができるといった意義も強調され、これまでの人物的側面に対する評価と同様、その実施は受け入れられつつある。人物評価には、その是非について深く議論されないまま実施へと至りうる正統性があるようである。したがって本報告は、小学校において初めて人物評価の実施が制度上で規定され、正統性を獲得するようになった過程にまで遡り、なぜ児童が人物的側面をも評価されるべき存在とみなされるようになったのかを考察する。

具体的には、明治期の小学校における人物評価、いわゆる「操行査定」が受け入れられた過程について検討する。理由としては、その受容までに次のような経緯があるからである。そもそも学制期や教育令期においては、試験の成績＝学力に基づいて児童を区別し、卒業認定を行う等級制が採用されていた。しかしその後、第一次小学校令下の明治 20（1887）年には、人物査定に関する訓令が出され、卒業時に人物的側面が「優等」か「尋常」であるかの証明を示すよう指示された。以後､児童の人物的側面の評価は｢操行査定」と呼ばれた。人物評価の重要性はさらに高まり､明治 33(1900)年の第三次小学校令では、進級試験の廃止､「操行」欄を備えた学籍簿の作成義務化、平素の学力と行状に基づく進級卒業の判定が規定された。つまり、操行査定採用・重視の過程は小学校において児童の人物的側面が評価されるべきものとしてみなされるようになっていった経緯を示している。

しかし重要なのは、操行査定が採用されたあとに展開された教育界での議論である。もともと人物査定の訓令は、全学校段階を対象に出されたものの、主に中等教育段階での生徒取締強化政策の一環という側面が強かった（斉藤 1989)。そのため、人物査定を小学校で行うという段になると、小学校段階固有の問題が教育界で指摘されるようになった。例えば成立当初の明治 20 年代では、児童の人物的側面は変わりうるものであり、小学校の時点でそれを評価しても意味がないという指摘などがあったのである。こうした指摘は明治 30 年代まで見られたが、明治 30 年代後半からは、そうした指摘は徐々に少なくなり、むしろ操行査定やその後身である個性調査の重要性が強調されるようになった。そして操行査定論は、より細やかに児童個人を観察する方法の模索へと主題を移していった。これは、明治 20 年代から 30 年代後半にかけて、操行査定を行う正統性が徐々に獲得されていったことを意味していると言える。

本報告は、教育界の議論のなかで操行査定を実施する正統性が認められていく経緯を明らかにし、児童が人物的側面を評価されるべき存在とみなされるようになった理由について考察する。

２．研究方法

本報告では、明治 20 年代から 40 年代までの操行査定論を扱うために、その方法が論じられた教育書や教育雑誌の記事を対象に分析

を行う。前者の教育書とは、教授法や学校管理法が示された書籍のことで、明治期における近代的教授法の研究や伝習に指導的な役割を果たした師範学校の教員や卒業生によって著わされたものを指す。これらは、国会図書館デジタルコレクションから収集している。後者の教育雑誌は、教育実践の方法について議論が展開された場である。なかでも教育界の二大雑誌とも称された『教育報知』と『教育時論』、そして教師らの実践を多く紹介した『日本之小学教師』の３誌を対象とする。雑誌記事は、その復刻版を参照している。これらのなかで、操行査定について論じている箇所を抽出、整理しながら、明治中後期の操行査定論が変容する過程を析出し、検討する。

３．分析の概要

分析の結果、明治 30 年代後半に大きな変化が見られた。その変化を捉えやすくするため、明治 20 年代と明治 30 年代後半の議論とを、操行査定の目的／方法の２つの軸で対比する。明治 20 年代の操行査定の目的は、卒業時の人物証明や成績評価にあった。しかし、中等教育段階以上で人物査定をすることの意義は分かるが、小学校段階で行う必要はないとされた。その理由としては、小学校段階の生徒の人物的側面は流動的なものであり、それを査定したとしても将来どういった人物になるかは分からないから、ということであった。また操行査定の方法も、「孝悌」や「端正」などのように、項目ごとに記録すべき「言葉のカタログ」（有本 2012）が示されたものの、標準の設定は難しいという懸念も示された。

一方で明治 30 年代後半の操行査定の目的は、教育を行う際に参考にするための資料を作成することにあるとされた。その児童に合った教育を行うために、児童の個性を把握することが重視されたのである。その際、児童の人物的側面は、流動的なものというより、教育によって変えうるものと考えられ（教育可能性の発見）、小学校段階の操行査定や個性調査を無意味とする主張は見られなくなった。

また、操行査定の方法にも変化があった。まず、項目のなかに生育環境を記す枠が設けられるようになり、児童だけでなく、その家庭や居住地域の特徴、友人関係も記録の対象となった。その理由として、学校教育を阻害し「不良なる感化」をもたらすものを見つけ出し、排除する必要があるとされたからであった。人物的側面は教育によって変えうるという観念は、感化を受ける文化によって将来の人物的側面がある程度規定されるという発想とほとんど同時に現れたことが分かる。

次に、操行査定の標準が学年別で示されるようになったことも挙げられる。例えば、起床から就寝までの望ましい行動様式などが学年に応じて徐々に高度に規定されるようになった。そこで前提となっているのは、年齢や発達段階に応じて適切に振る舞い、段階的に望ましい人物となっていく存在としての児童観である。発達段階的な観念のもと、小学校段階でも操行査定を実施する正統性が確保されたと考えられる。

４．考察

小学校は、人物的側面の文化規定性や発達段階性を前提とすることで、人物的側面に対する評価と働きかけを正統化することが可能になったのではないか。またこの変化は、学校教育の目的が、卒業時における「有為」の人物の選抜から、多くの児童に対する臣民形成のための教育へと移行したことを示唆しているのではないかと考察される。

当日の報告では、史料の詳細な分析をし、その知見が示唆するものについて、考察を深める予定である。

【参考文献】

有本真紀, 2012,「明治期学校表簿にみる児童理解実践―『個性調査簿』の成立過程」『立教大学教育学科研究年報』第 55 号, pp. 5-26.

斉藤利彦, 1989,「明治後期中学校における『操行査定』と『生徒管理』」『教育学研究』第 56 巻第 4 号, pp. 1-10.

校則がもつ意味とその歴史－社会的役割の考察

―明治期の学校管理論に着目して―

水谷智彦（尚絅大学）

１．問題関心

本報告は，日本近代の黎明期にアメリカとイギリスから導入された学校管理論に着目し，校則の意味や，校則に期待された役割の考察を試みるものである。そのさい，校則を，広義には「初等・中等教育期間の学校において，学校教育の円滑な運用を目的とし，組織を秩序正しく管理運営していくために定められる学校内規の総称」，慣習的には「児童・生徒が守るべき内規（生徒規則），あるいは児童・生徒が自発的に遵守すべき規範（生徒心得）として明文化された規則」（越智， 2017, pp. 296）として扱う。

日本では校則をめぐって現在も議論がある。越智（2017）の整理によれば，1980 年代以降の教育問題への対応から生じた，形式的な校則適用の問題性を批判する言説の登場がその端緒となる。この校則批判言説は，1994 年の「子どもの権利条約」批准への流れのなかで，子どもの権利問題と接続し，校則見直しを求める運動につながる。一方で，教育現場の一部からはこうした運動がいかに教育の現実を捉え損ねているかを主張する声があがり，以後，校則をめぐる言説は混迷を深めていく。この言説の対立構造は，法的な視点や進歩主義的教育観から校則をみる立場と，それへの反動として整理される。言い換えれば，生徒の権利や子ども中心的な教育のあり方を制限するものとしての校則観と，教育を強制的に成立させるための規範としての校則観の対立である（越智，2017）。

錯綜する校則論議だが，そもそもこのように様々な立場から，様々に論じられうる校則とは一体いかなる規則なのか。教育活動を成立させる規則である一方で，生徒の権利を制限するものでもあり，また生徒が守るべき規範だともみなされる校則とは何なのか(1)。この問いに取り組むために，本報告は日本の近代学校成立期に，校則がいかなる意味を付与されて導入されたのかに着目する。校則がどのような学校観や教育観を伴い日本に定着していくのかを把捉することで，校則とはいかなる規則かという問いに向き合いたい。

日本における校則は，1873 年に文部省が「小学生徒心得」を制定し，各府県がそれに準拠した校則を作ることで普及し始める。また，この規則が厳格かつ詳細となるのは，斉藤(1995)が詳しく明らかにしたように，明治後期の中学校で，学校独自の諸規則が制定されてからである。この時期には，初めに述べた慣習的定義としての校則の捉え方は定着し，戦後も概してその変化はない。

このように，明治後期に一定程度定着した日本の校則だが，その成立期にいかなる意味をもって導入されたかは，管見の限り明らかではない。そこで着目されるのが，アメリカ，イギリス等から輸入され，文部省や師範学校関係者等が積極的に翻訳，出版することで明治前期より教育界に普及する学校管理論である。学校管理論（以下，管理論）とは，学校内規を含む，学校の管理運営の原理に関わる言説である。管理論では，学校の施設，設備に関する事柄や，クラス編制，課程編成等に並び，生徒統制等が論じられ，学校内規の原理や校則の意味も説明されていた。明治前期に学校組織や，その統制原理を一から摂取し，教師へ理解させる必要性に迫られた教育行政関係者にとって，英米の管理論は重要な意味を持ったと考えられる。

後述するように，この英米管理論では，それぞれの依って立つ学校観が異なる可能性があり，日本は 1890 年以降，双方の管理論を摂取しつつ，独自の管理論や校則観を作りだしたと考えられる。以下では，アメリカ，イギリスの翻訳書の導入過程に着目し，それらがいかなる学校観や教育論に立っているかを捉えつつ，そこから導き出される校則の意味や，役割の考察をおこなっていく。

２．学校管理論の輸入と日本での展開

管理論として早くに輸入されたものに，1873 年に文部省より出版された『彼日（ページ）氏教授論』がある。これはページ(D. Page)による“Theory and Practice of Teaching” (2) の訳書である。次いで箕作麟祥がウィッカーシャム(J. Wickersham)の“School Economy”を訳した『学校通論』が文部省より出版され，1874～6 年に刊行された。その他ノルゼント（C. Northend）の訳書，『教師必

読』(1876)等が刊行される。上記著作はすべて米国人のものであり，1870 年代は概して米国由来の管理論が翻訳，紹介されたことになる。

1880 年代になると，英国人の著作の翻訳や，それを元にした日本人著作としての「学校管理法書」が出版される。1881 年の西村貞『小学教育新編』は英国人ギル（J. Gill）の“Introductory Text Book to School Education”の訳書である。また，1882 年に出版され，日本の学校管理論の礎を築いたとされる伊沢修二の『学校管理法』は，同じく英国人カリー(J. Currie)による“The Principles and Practice of Common-School Education”に範を求めつつ書かれた。以上のように 70 年代と 80 年代では，管理論の輸入元が異なっていた。

以上の管理論は，師範学校の学科「学校管理法」の教科書であったことを藤井（1993）が指摘している。1879 年の「東京師範学校教則」にて，「学校管理法」は，その内容に「学校管理ノ目的，校具整置法，分級法，課程表製法，校簿整頓法，器械，校舎，園庭等ニ関スル諸件及生徒躾方」を扱うとされた。1881 年には，文部省「師範学校教則大綱」が制定され，学科に「教育学学校管理法」が盛り込まれた。これ以降，各府県が示す教則案では，『彼日氏教授論』や『学校通論』など，米国人の書籍が教科書とされる。しかし 1886 年の尋常師範学校の教科書に関する訓令では，伊沢『学校管理法』や，西村『小学教育新編』等，英国系の書籍が教科書に指定される（藤井，1993，pp.3-5）。

この英米管理論に関する先行研究に，上述の藤井(1993)がある。藤井は，明治初期の日本では「教化」や「躾方」と訳される英国管理論の discipline 概念に着目し，日本の近代学校教育成立期における徳育の萌芽を読み解いた。一方の米国管理論には，生徒統制の議論はあるが，徳育につながる発想はみられないとして，以後普及する英国管理論と日本の管理論の間に思想的結合をみている。

しかし，藤井は discipline 概念の検討にあたり，それがいかなる学校での活動や規則と結びついていたのかを明確にしていない。つまり生徒を，何に向けて教化するのかまでは，検討していないのである。以上を踏まえ，分析では英米の管理論を比較・検討しつつ，それぞれの学校内規の位置づけを読み解き，これまで言及されてこなかった英米管理論と，日本の管理論の結びつきをみたうえで，校則に付与された意味を考察したい。

３．英米学校管理論の分析

1870 年代の米国管理論において，学校規則は School Government の文脈で登場する。『学校通論』では，「教師タル者ノ生徒又ハ己レノ権利義務ヲ解シ得ザルガ如キハ学校ノ法律（law）ヲ設ケ学校ノ政務（discipline）ヲ行フ之レガ基礎ヲ悟ル能ハザル可シ」と述べる。つまり米国の discipline 概念は，生徒の権利義務を定める学校の法律と関わるという。この権利義務は，「己れ」「(生徒) 相互」「学校財産」「教師」「社会」「神」に関わるものと規定され，それに基づき規則や賞罰を設定するとある。米国管理論では，校則が，生徒の権利義務の点から意味づけられていたことが示唆される。

一方，1880 年代に普及する英国管理論では，School Management という項目に discipline 概念が登場するが，それは生徒の権利義務ではなく，主に教授活動と結びついていたと思われる。ギルの訳書とされる西村『小学教育新編』では，「校則」は「静粛・守時・従順・勤勉及ヒ其他ノ要況ニ関スル数条」より編成するとあり，こうした校則が「教化ヲ上進スル」とあるのだが，ここでいう「教化」とは，「教育ト教授トヲシテ成就セシムルニ適スル手段」を指している。つまり，英国の discipline は，子どもを教授活動に向かわせることに関わる概念であり，校則の意味も米国とは異なっていた可能性があるように思われる。

以上より，英米それぞれの学校規則の位置づけは，学校をめぐるコンセプトの違い，すなわちコミュニティとしての学校か，教授活動に特化した学校かにより異なることが予想される。当日の報告では，より詳細に英米管理論を検討し，それが日本の管理論を構成する経緯を追いつつ，校則の歴史ー社会的意味や役割に迫りたい。

【注】

（1）越智（1994）は，90 年代前半までの校則論争を検討したうえで，ルーマンの議論を援用し，社会学的な校則論を提起した。本報告はこの試みに刺激を受けつつも，より具体的な校則をめぐる言説編成のありように着目し，校則に期待された意味や役割の抽出を目指すものである。

（2）紙幅の都合により，資料として扱う書籍の情報は，本文中に記載するに止めた。

【参考文献】

藤井真理，1993，「日本近代学校教育秩序成立期における徳育方法としての『学校管理』論」『日本教育史研究』第 12 号，pp.1-32.

越智康詞，1994，「校則の社会学的研究」『信州大学教育学部紀要』第 83 号，pp.47-58.

越智康詞，2017，「校則」『教育思想事典 増補改訂版』pp.296-299.

斉藤利彦，1995，『競争と管理の学校史』東京大学出版会。

ポスト高度経済成長期の平等をめぐる教育言説に関する考察

相澤 真一（上智大学）

１．はじめに

本研究は、1970 年代から 80 年代の平等をめぐる教育言説に焦点を当てる。多くの研究が指摘するように、1950、60 年代における新制中学校の制度的整備や新制高等学校の進学率によって、50 年代、60 年代の日本の中等教育は量的な拡大過程を経験した（苅谷 2009，香川ほか 2014 など）。これに対して、1970 年代には、高校進学率は 90%を超え、量的な拡大過程がひと段落すると同時に、その内部での質的多様性をどう保証するのかという形で教育の議論が変容していくこととなる。特に、中等教育が量的充足による平等から質的多様性を保障する平等へと、教育を経由した平等の実現への期待が質的に変容していくこととなる。

そこで、本研究では、1970 年代以降のポスト高度経済成長期において、日本の学校教育で語られる平等と隣接概念との関係を明らかにする。具体的には、教育と平等に関する言説に着目しながら、「落ちこぼれ」、「詰め込み」、「現代化」、「画一化」、「多様化」といった概念との距離感を把握する教育言説の考察を行う。

２．先行研究の検討と問題の明確化

既に 1970 年代の教育言説の特徴については、沖津（1995）などで検討されてきた。また、近年、アジア諸国を含めて比較する研究の場合、戦後日本社会の急速な社会発展を「キャッチアップ型近代化」あるいは「圧縮された近代」という観点で認識される（落合 2013、本田 2018 など）。一方で、日本社会自体は、1980 年代に「近代化」を達成したという認識のもと、日本社会の目標として目指すべき「近代」という言葉が消え、それが臨時教育審議会の認識にも現れていることが明らかにされている（苅谷 2019）。

欧米諸国に「追いついた」と表現される 80 年代の日本社会、とりわけ日本の教育の優秀性を海外から表現する言葉が平等であった。特に、Cummings（1980＝1981）は日本の小学校の平等性を明らかにした代表的な研究となり（市川 1988）、また、ロナルド・ドーアは、階級社会としてのイギリスを合わせ鏡にして、日本社会の支配層の断絶によってもたらされた学歴社会による平等性とそれゆえの学歴取得競争の厳しさを論じている Dore（1976＝1978）。

しかしながら、70 年代後半から 80 年代における教育の平等性が肯定的に捉えられてきたこととは裏腹に、1980 年代の日本社会のなかでは、標準化された学校教育を画一的なものとしてみる論調が目立っていく。それを改めて、個性化、多様化をはかるべきであるという認識が優勢になっていき、この認識は、1987 年の臨時教育審議会の最終答申にまとめられることとなる。この認識が、その後の日本の教育政策の考え方の根幹をさまざまな形で規定していくこととなっていく（藤田 1997）。この過程において、1971 年の「四六答申」までで行われていた文教政策立案過程における実証分析が欠如していったことも既に指摘されている（矢野 2001）。

そこで、本研究では、当時の日本の教育の強みと海外では捉えられていた平等性を、なぜ国内では「画一」と表現するようになったか？を主に検討する問いとする。その検討の手がかりとして、1970 年代に登場する落ちこぼれの言説は（平等の観点から見た場合）どのような問題を見出していたのか、を明らかにする。

３．資料と分析手法

本研究では、言論資料の収集・分析を行う。分析手法は質的な言説の分析手法を基本としつつ、必要に応じて、計量テキスト分析の手法を用いた量的な布置を示しながら、提示する。

時期は、1970 年代、80 年代を対象とする。言論資料としては、新聞記事（朝日・読売・毎日・日経）をデータベースから収集する。また、教員組合関係の資料として、全国教育研究集会のまとめである『日本の教育』と全国教育研究集会での報告資料の収集を行う。なお、既に、いくつかの研究で確認されているように、1960 年代半ば頃までのものとは異なり、1970 年代には、既に教員組合の加入率が低下してきているため、教育運動資料から得られる意見のサンプリングバイアスには自覚的に分析を行う。可能な限り、教育雑誌などで情報を補完する。

４．分析結果（現時点のもの）

まず、「落ちこぼれ」に関する言論資料を確認すると、『朝日新聞』縮刷版の見出し検索では、1999 年までに 78 件ある。1972 年 6 月に政治記事で「落ちこぼれ」という用語が初めて見出しに登場したのち、1973 年 9 月の教育記事「いま学校で」で特集が行われている。

毎日新聞記事検索では、1975 年 6 月に 1 件目、日経記事検索では、1975 年 11 月に経済記事で登場し、1976 年 10 月に教育記事において登場する。

また、「画一化」と「学校」で検索した結果、日経で 81 年からで 76 件、毎日で 90 年からで 50 件。見出しのみの朝日でも 80 年代に再び出てきており、日本の学校の平等性を「画一」として表現するようになるのは、80 年代になってからの認識であると現時点では解釈できる。

さらに当日の報告では、平等化と標準化が画一化に読み替えられる過程に注目することと、その文脈のなかで、「落ちこぼれ」がどのように位置づけられていくのかに着目する。

５．暫定的結論

欧米並みに豊かで平等な社会に追いつく形の近代化を果たしたという「追いついた」という感覚とともに、新たな目標として、「個性化」、「多様化」を打ち立てていく過程であった。その一方で、「落ちこぼれ」問題が批判されていくなかで、70 年代に当初指向していた系統主義的教育による教育の「現代化」は後景に退いていく。結果的に、教育内容の一律の平等な高度化という方向は避けられるようになり、「多様化」、「国際化」、「個性化」という言葉が個人の責任という言葉とともに浮上してくる。

当日の報告では、この点をもう少し踏み込んで紹介する。

【引用文献】

Cummings 訳書，1981,『ニッポンの学校』サイマル出版。

Dore 訳書，1978,『学歴社会』岩波書店。

藤田英典，1997,『教育改革』岩波書店。

本田由紀，2018,「日本社会と教育の< いま>: ハイパー・メリトクラシーからハイパー教化へ」『近代教育フォーラム』27, pp.57-65。

市川昭午, 1988,『教育システムの日本的特質』教育開発研究所。

香川めい他，2014,『＜高卒当然社会＞の戦後史』新曜社。

苅谷剛彦, 2009,『教育と平等』中央公論新社。

————，2019,『追いついた近代　消えた近代』岩波書店。

落合恵美子, 2013,『親密圏と公共圏の再編成』京都大学学術出版会。

沖津由紀，1995,「『学力』をめぐる教育言説の変貌」『日本労働研究機構紀要』9, pp.17-34。

矢野眞和，2001,『教育社会の設計』東京大学出版会。

大正期中学校の学校紛擾と教師・生徒関係
－水戸中学校同盟休校（1921 年）の事例－

太田 拓紀（滋賀大学）

１．はじめに
1.1. 問題の所在

本発表は水戸中学校の同盟休校（1921 年）を事例に、大正期中学校における学校紛擾の発生要因を検証する。同時に、当時の教師・生徒関係の特質について考察するものである。

学校紛擾（学校騒動）とは、おおよそ明治中期から昭和初期に、生徒が同盟休校（ストライキ）などによって学校や教師に反抗し、学校教育が混乱に陥った一連の騒動である（寺崎 1971、小野 2008 など）。その契機は指導処分や規則への反発、教員人事に対する不満、生活環境の改善要求など様々だが、基本的にその多くは教師・生徒間の確執に起因した（寺崎 1971、岩木 2014、太田 2019）。事件は全国紙でもしばしば報じられ、学校の病理現象として社会に広く知れわたっていた。

この学校紛擾が戦前期を通じて最も頻発したのは中等学校であった（寺崎 1971、太田 2019）。中等学校の学校紛擾については、実態や背景、対応策等、いくつかの観点で研究が進められてきた。例えば寺崎（1971）は、雑誌記事から明治期の紛擾報道件数を集計して概要を示し、行政の対応策を検証している。斉藤（1995）は明治期中学校の紛擾事例に基づき、当事者の対抗関係から紛擾の類型化を試みた。大正期以降の紛擾については、小野（2008）が新聞記事に基づき、その輪郭を示している。近年では岩木（2014）が明治期教育雑誌を資料に、言説分析を行っている。

さて、これらの研究では主に雑誌・新聞や行政文書を資料に用いてきた。そのため、報道側、権力側の視点に基づく病理的な紛擾像が強調されている可能性がある。一方、市山（2015）の研究は紛擾時の生徒の要求や行動様式を分析したもので、当事者の立場に着目し、紛擾研究に新たな視点を提供したといえる。ただ、複数の学校史を主な資料として包括的にその概要を描いたため、当事者の内面に深く切り込むものではなかった。そもそも個別的な事象である学校紛擾を研究対象とする際、当該学校特有の社会的文化的条件に目配りをしなければ、当事者の主観的意味の理解は表面的にならざるをえないだろう。

こうした研究動向から、太田（2018 など）は中学校の学校紛擾について、生徒ら当事者の視点に依拠しつつ、事例研究を行っている。その結果、学校固有の文化的条件のもと、学校紛擾は前近代・近代をめぐる教師・生徒間の文化的軋轢によって発生したと考察している。ただし、研究対象の時期は明治期に限られている。中学校の学校紛擾は大正後期にも頻発しており（太田 2019）、教育の近代化がすでに確立をみている当時期は、明治期の要因とされた文化的軋轢を必ずしも想定できない。明治期と比較し、大正期の学校紛擾にはいかなる背景や特質が見いだせるだろうか。

以上をふまえ、本発表では水戸中学校の同盟休校（1921 年）を事例に、当事者の主観的意味に着目し、大正期中学校における学校紛擾の背景を検証する。また、当時の教師・生徒関係の特質について考察を加える。先述のとおり、学校紛擾は近代の教育文化・学校文化、教師・生徒関係が複雑に絡まった地点で発生する現象と想定される。よって、本研究の成果は、近代学校の文化的特質や教師・生徒関係の基層を読み解く手がかりとなろう。

1.2. 事例の性格と資料の概要

1921（大正 10）年 2 月の水戸中学校同盟休校は、全校生徒による校長留任運動に端を発している。この事例は卒業生や地域住民、さらには県当局をも巻き込む、非常に大規模な騒動であった。全国紙でも事件の推移が連日報じられ、教育界のみならず、社会的にも大きな関心事となっていた。この 1920 年代の大正後期は、中等学校で 80 件以上の紛擾報道があり、明治末期と並び戦前期のピークであっ

た（太田 2019)。

さて、事件に伴い、生徒による同盟休校決起の決議文や雑誌掲載の手記が残されている。また、同盟休校に言及している生徒の回顧録や自伝も比較的多く存在する。本研究ではこれらの資料を生徒の動機理解のために活用する。一方、紛擾時の生徒側の資料は偏った視点に基づくため、厳密な資料批判の対象とすべきという実証史学からの問題提起がある（佐藤 2005,p.234)。ただし、本研究は生活史資料を用いて、当事者の日常生活世界から「主観的現実」（桜井 1983, p.260）に迫ることを優先している。また、研究では学校関係資料も広く参照し、学校の文化的特質についても検討を行い、当事者の動機や行為の理解に資するものとしたい。

２．分析結果

まず、紛擾の直接の契機は、校長の辞職問題であった。「国民道徳と個人道徳」の講演内容が保守系団体・議員の激しい非難にあい、1921(大正10)年2月に菊池謙二郎校長が退職を余儀なくされた。これに対し、全校生徒が復職誓願運動を起こし、同盟休校を1週間敢行したのであった。生徒の記録からは、校長を学校の慈父、地域の象徴とみなすなど、その動機に師に対する強い敬慕がみてとれる。同時に、師を排斥した社会の不義に対する憤りなどを読みとることができる。

さて、この紛擾の背景として、当該学校には校長を中心とする学校共同体が成立していたことが挙げられる。太田（2018など）は明治期学校紛擾の要因として、学習観、進路意識、社会階層、地域性をめぐる教師（校長）・生徒間の文化的軋轢を指摘している。しかし、本事例ではそうした両者の対立が生じる条件がみられなかった。菊池校長は水戸の出身で、茨城中（水戸中の前身)、帝大と進み、第二高等学校の校長経験があった。さらに藤田東湖研究で知られる水戸学の権威でもあった。郷土の生まれで母校出身、帝大卒、地域の学問的遺産の継承といった来歴は、生徒文化や地域の教育文化にきわめて親和的であった。また、それまで水戸中学校長の在任期間は長くて5年であったのに対し、菊池は約13年と長期にわたっていた。この点も校長由来の学校文化の醸成に寄与した。さらに、菊池は最も学閥と無縁な文検出身者で教員を固めており、学校共同体の凝集性を高めたと思われる。

こうした強固な共同体が外部勢力により解体の危機に迫られたことで、本事例では紛擾が促されたと考えられる。菊池は紛擾の前に、定期試験の廃止、処罰の軽微化など、生徒の自主性・自律性を重んじる学校改革を断行している。当時の菊池の思想や実践は大正自由主義の影響を受けていたといえる。しかし、この時期の公立学校の新教育は、国定教育の逸脱として厳しい弾圧の対象となった（橋本・田中 2015, p.15)。つまり、本事例では大正後期の社会的・政治的条件と、校長の進歩的思想や学校文化との間に乖離があり、それが紛擾発生の条件を用意したと考えられる。

《引用・参考文献（一部)》

橋本美保・田中智志編著, 2015,『大正新教育の思想』東信堂。
市山雅美, 2015,「学校紛擾における要求実現のための生徒の行動様式」斎藤利彦編『学校文化の史的探究』東京大学出版会, pp.97-128.
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.
小野雅章, 2008,「1920～30 年代にかけての学校事件・学校事故史研究素描」日本大学教育制度研究所編『教育制度研究紀要』第 39 集, pp.1-17.
太田拓紀, 2018,「明治後期中学校における学校紛擾と学校文化の変容」社会学研究会編『ソシオロジ』第63巻第 2 号, pp.43-61.
太田拓紀, 2019,「戦前期中等学校における学校紛擾の変遷」日本教育社会学会第71回大会発表レジュメ.
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.
佐藤秀夫, 2005,「学校紛擾の史的考察」佐藤秀夫『学校の文化』阿吽社, pp.229-276.
寺崎昌男, 1971,「明治学校史の一断面」『日本の教育史学』第14集, pp.24-43.
＜付記＞本研究はJSPS科研費 JP19K02561の助成を受けたものです。

ミッション系女子教育にみる知識伝達の社会史

天童睦子（宮城学院女子大学）

はじめに

本報告は、キリスト教精神に基づく女子教育の社会史的考察により、日本のジェンダー化された知識伝達とその変化を検討する。具体的には、報告者がかかわりをもつ地方の女子大学の事例をもとに、明治のミッション系女学校の創設から、戦後の女子大学の開設・展開期、その後の大学再編・転換期を柱として、ジェンダー視点から知識伝達の社会史的考察を行う。とくに創設期の西欧的価値に基づく女性の教養教育が、実利的・道具的価値を取り込んだ近代的教養へと変貌する過程を、女性と教育の社会史の全体像とのかかわりで論じる。

１．ミッション系女子教育の史的展開

教育社会学分野では、女性と教育の近代史的研究の豊かな蓄積がある（天野編 1986、佐々木 2002 など）。一方、女子ミッション教育研究には、片瀬一男他（2020）があるが、キリスト教主義女子教育の事例を、知識伝達とジェンダーの視点から検討したものはあまり多くない。

歴史を遡れば、1859（安政６）年米国監督教会の J.リギンズらの来日を皮切りに、各派の流れをくむ複数のミッションスクールが創設された。また、1870（明治 3）年、ヘボン施療所で女子教育が M.キダーによって始められ、その後神戸ホーム、梅花女学校、ブリテン女学校などの開校が相次いだ。

東北におけるミッション系女子教育の草分けは、1886（明治 19）年、宮城女学校の開学に遡る。同年 5 月、押方方義と W.E.ホーイが仙台神学校を創設、9 月に宮城女学校が創設された。初代校長は合衆国改革派教会から派遣された宣教師エリザベス・R・プールボー。弱冠 31 歳の彼女は、外国伝道局に宛てた書簡のなかで、教育の目的について「知性と品位 wisdom and virtue を備えた女性の養成」と記している。それはいかなる意味の教育であったのか。彼女が伝道局宛てに事細かに書き綴った百通を超える自筆の手紙から読み解きたい（『プールボー書簡集』2007）。

プールボーの堅固な聖書的信仰はカルヴァン以来の改革教会の伝統であり、書簡には生徒に求めた厳格な行動が随所に出てくる。運営権をめぐる軋轢、「女学生のストライキ」などを経験したプールボーは 7 年の滞在を経て、離日前（1893 年）に次のように記している。「女学校は 10 名の生徒から始まり、今は在籍者 51 名にまで増えています。女学校の今日は、艱難と失望、心身の疲労なくしては達成されませんでした。（略）最初の 2 年間は英語、算術、聖書の授業だけで成り立っていたことを思えば、現在の語学と文学、科学と数学という全 7 年の課程を生み出すには、それほど長くはなかったことが、おわかりになるでしょう。〔卒業生 4 名の〕小論文すべては、女性に与えられた神聖な権利を、自国の人たちに認めてほしいと懸命に望んでいるものでした。その権利とは、彼女たちの生涯を、教会、国家、公共の職業においてではなく、家庭という神聖な場において、明るく、純粋で、神聖なものすべてに捧げるというものです。」（第 162 書簡）

２．良妻賢母と福音主義のジェンダー・コード

1859 年以降、おもに北米出自の宣教師によって日本にもたらされたプロテスタント・キリスト教は、福音主義のそれであった。19 世紀産業資本主義とともに中流階級に広がったのは、祈り、道徳性、自己省察に応える場としての「聖なる家族」の領域、ホームの構築である。

女性は妻・母として、日々の礼拝を守り、清

く恵み深い家庭生活を営み、子どもにマナー、道徳、読み書きを伝える家庭教育の担い手でもあった。プールボーが、遠き国の異教の少女たちに伝達しようとした「女性の知性と品位」とは、クリスチャン・ホームの担い手としての女性性ではなかったか。

明治期の公教育は，近代国家の建設とそれを支える「家」制度のもとで，ジェンダー化された国民の養成と結びついていた。天皇制国家観に基づく「良妻賢母」主義的教育の対抗軸として、しばしば西欧的価値に基づくキリスト教女子教育は、その近代性、革新性が強調されてきた。また東北の地方都市に創設されたミッションスクールは、封建的な男尊女卑的因習への抵抗、モダンでリベラルな家庭文化の涵養の場と映ったかもしれない。家父長制的伝統家族と、市民的ホームの性別役割分業的女性観は、色合いを異にする。しかし、その根底に「教育の近代」が内包するジェンダー化された教育伝達、すなわち、女性性の強化と再生産という家父長制的ジェンダー・コードを見出すことができる。

３．女性的教養と文化資本：聖書、英語、音楽

宮城女学校の教育課程は予科 3 年、本科 4 年、教科は文学、学術、雑科、聖書で始まった。聖書の位置づけには紆余曲折があった（『天にみ栄え』1986 を元に年表資料作成）。生徒の実態をみると、当初こそ洗礼を受けキリスト者となる卒業生を多く輩出したが、やがて地方のミッション系女学校は地元の社会的期待とニーズに応えるように、良き妻・母の養成的側面を強めていった。聖書専攻科（1900）の後、家政専攻科（1911）、英文専攻科（1913）を設置、英語とピアノ（教会の伴奏）ができて、家政的知識もあわせ持つ、女性的教養という文化資本を備えた女性像の具現化であった。

もっとも、キリスト教主義の女子教育には多彩な流れがあり、首都圏の女子大学は全国から学問や社会問題に敏感な女性を集める「良妻賢母の臭気の全くない」校風（東京女子大学百年史 2019）のところも少なくなかった。設立の理念、時代の要請、地域性による差異もある。

４．女子大学の開設期から転換期へ

戦時下の苦難の時期を経て、第二次世界大戦後、宮城学院女子大学は 1949 年に開設（英文学、音楽）、翌年には短期大学を設置した。

史的変遷を見るなかで、女学校の創設時の聖書科、大学開設初期の受洗者の多さを振り返るならば、キリスト教主義的教育からの距離との意味での「世俗化」の流れは否定できない。また、女性の職業的資格志向は具現化され、4 年制、短大ともに、開設時から教職課程、栄養士養成を掲げるなど、職業達成が意識された。ただし職業訓練的教育にのみ特化することなく、リベラル・アーツ重視という伝統を保持してきた点に特徴がある。

その後、他の女子大学の趨勢にも見られるように、ジェンダー・トラックの変化のなかで、90 年代の短大離れ、女子大離れの波を受け、経営的・教育的試行錯誤が続いた。転換点は 2015 年で、同大学は女性学の本格的導入、キャリア教育の全学的取り組み、翌年には既存の学芸学部を再編し、教育、生活科学、新規の現代ビジネス学部の 4 学部体制となった。それは戦後以来初の学部再編という転換点であった。

５．ジェンダーの社会史から知識変革へ

最後にバーンスティンの「三科と四科の諸考察」を引いて結びとする。彼はデュルケムの「聖と俗」を素地として、知識の市場化による「脱人間化 dehumanization」された知識、商品化され、知る者から離別した知識とその伝達の構造を問題視した。女性と教育の探究は既存の知識批判にとどまることなく、いかに変革的知の創造にかかわるか。知識とその伝達に潜む隠れた力の可視化と対抗の実践に、ジェンダー視点からの知識論が挑むべき教育の未来がある。

【主な文献】天童睦子 2020『女性のエンパワメントと教育の未来―知識をジェンダーで問い直す』東信堂.

生徒間トラブルのオルタナティヴな関係性の〈修復〉

梅田崇広（広島大学大学院・日本学術振興会特別研究員）

1. 問題設定

本報告の目的は，生徒間トラブルの〈収束〉過程における教師と生徒のリアリティを描出することである。

我が国において，「トラブル」をめぐる教育社会学的研究は，Emerson & Messinger（1977）の「トラブルのミクロ・ポリティクス」の考え方に，社会構築主義的な視点を援用した「トラブル」のエスノグラフィー（中河 1999）の議論を参考に，検討がなされてきた。その特徴を簡潔に述べれば，いじめや児童虐待などといった社会問題の源泉として「トラブル」を位置づけ，定義や輪郭があいまいな「トラブル」が現場の人びとの語りによって，いかになにがしかの「問題」として構築されていくか，という点に着目している。

近年では，上記の議論を参考に，社会構築主義的な立場から，学校現場や保育現場におけるトラブルの生成過程を明らかにした研究がなされるようになっている（例えば，古賀 2004，末次 2012，越川 2017 など）。

しかしながら，上記の先行研究には次の 2 点の課題があげられる。第 1 に，「問題」の「状態」の判断を現場の人びとにゆだねることと，それをめぐる語りの「実在」を調査者が判断するという認識論的課題である。

第 2 に，研究上の問いの設定に関する課題である。具体的には，社会構築主義的アプローチによる「トラブル」のエスノグラフィーの問い，すなわち「ある『トラブル』がいかにして『問題』として構築されるか」という問いは次のような課題を包含している。それは，「ある『トラブル』がいかにして「問題」として語られない（なくなる）のか」という問いである。社会構築主義的アプローチは，「問題」の構築過程に関心を寄せるという分析特性ゆえ，「問題」が解決あるいは解消する過程における人びとの語りには，これまで十分な関心が寄せられてこなかったのではないだろうか。

本研究が対象とする，学校内で生じる児童生徒間の人間関係上のトラブル（本報告では，中学生を分析対象として据えていることから，以下では，「生徒間トラブル」と表記する）は，長期的に継続し深刻化する場合もあれば，早々に収束され「問題」化されないあるいは「問題」としてみなされなくなる場合が多々ある。Emerson & Messinger（1977）の「トラブルのミクロ・ポリティクス」の考え方に立ち返れば，トラブルが「問題」として語られる過程で，各立場に置かれる人びとの解釈や定義の仕方が葛藤するように，「問題」とみなされない，あるいは「問題」として語られなくなる過程においてもまた，様々な解釈や定義の仕方がなされうると指摘できよう。

そこで，本報告では，白松（2019）で提起された「リアリティの構成過程」の記述＝解釈という認識論上の線引きに関する議論を参照し，トラブルを構築主義的な立場に立って分析するのではなく，調査者と調査協力者の相互作用を通じて構成されるトラブルの「ナラティヴ・リアリティ」（Gubrium & Holstein 2009）の探究を研究目的に据えることで，上記の課題を乗り越える方途を試論的に検討する。

2. 調査及び事例の概要

本研究では，中国地方に位置する公立の X 中学校でエスノグラフィーを行った。本報告で対象とする学級は，調査の 3 年目にあたる 3 年 D 組である。クラスには 38 名（男子 19 名，女子 19 名）在籍していた。担任は筆者の知り合いの山本先生（仮名）である。本報告で使用するデータは，山本先生へのインタビューデータと，2018 年 4 月から 2019 年 3 月までの記録を中心に分析する。なお，本報告のデータにおける個人名はすべて仮名である。

本報告で扱うのは，当該年度の 9 月末より開始された文化祭の合唱練習をめぐる女子生徒間トラブルの事例である。具体的には，ハルカら 4 名とセナら 2 名の間で，生じた対立である。双方の生徒から山本先生への問題の訴えと解決の要請がなされ，〈問題〉化されていった。文化祭の合唱練習期間中は，通常授業のグループワークにおける関わりの拒否など，授業時にも派生するまでに至っていた。

山本先生は，解決策として当事者同士の「話し合い」による解決を志向した。だが，「表面的には解決したけど，内実は」お互いに対する陰口や非難は続き，文化祭当日まで継続していた。文化祭の終了と共にトラブルは〈収束〉に向かい，その後〈問題〉化されないまま 3 月を迎えることとなった。

3. 考察

本報告では，文化祭後のトラブルの〈収束〉をめぐるリアリティ構成を描出する。結論から述べれば，問題の〈収束〉イメージを持ち込む筆者に対し，山本先生は「生徒による自治的解決」を，ハルカは「嫌いだけど無理に関わらない」ことを言語的資源としてリアリティを構成する一方，セナは依然としてハルカへの不満を述べ，「関わりたくない」と語る。

これらの事例から，本報告では，次の 2 点について考察を行う。第 1 に，一見「ストラテジー」のようにも描ける教師や生徒の語りを，リアリティの構成過程におけるナラティヴの一資源として捉え，リアリティの構成過程を丁寧に記述することの重要性についてである。第 2 に，学級という制度的な場における関係性の〈修復〉についてである。ナラティヴ・アプローチでは，〈問題〉の〈解消〉方法として，オルタナティヴな物語への語り直しを通じて乗り越えが目指される。しかしながら，本報告の事例は，学級という場においては，1 つのオルタナティヴな物語の共有というよりもむしろ，ナラティヴの編成のされ方によって，〈問題〉ではないリアリティが構成されうる可能性を示唆している。

※詳細な分析データ等は当日配布資料に記載する。

※本報告は日本学術振興会特別研究員奨励費（課題番号：20J14201）の助成を受けたものである。

【引用文献】

Emerson, R. M. and S. L. Messinger, 1977, "The Micro-Politics of Trouble," *Social Problems*, 25(2), pp.121-134.

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A.,2009, *Analyzing NARRATIVE REALTY*, SAGE.

古賀正義，2004,「構築主義的エスノグラフィーによる学校臨床研究の可能性」『教育社会学研究』第 74 集，pp. 39-57.

越川葉子，2017,「『いじめ問題』にみる生徒間トラブルと学校の対応」『教育社会学研究』第 101 集，pp. 5-25.

中河伸俊，1999,「トラブルのエスノグラフィーと社会問題のワーク」中河伸俊『社会問題の社会学』世界思想社，pp.262-324.

白松賢，2019,「解釈学的アプローチによる教師研究の可能性」『教育社会学研究』第 104 集，pp. 279-299.

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」『教育社会学研究』第 90 集，pp. 213-232.

私立広域通信制高校における学習センターの成立過程

秋山吉則　（京都教育センター）

1　はじめに

現在通信制高校で学ぶ高校生は 197,896 人である。このうち公立 56,373 人、私立 141,323 人となっている(2019 年学校基本調査)。生徒総数は 2000 年以降、180,000～200,000 人の間を推移しているが、公私の割合は 2007 年に逆転し、これ以降は私立の生徒数が上回り続け、2019 年度では公立 28.5%、私立 71.7%となっている。

私立通信制高校への入学は、一旦入学した全日制高校からの転入学者が多い。前籍校での様々な理由・事情で就学の継続が困難になり、通信制高校の教育施設がストレスなく学校生活を送れる「居場所」となっているからである。私立通信制高校は学校数では狭域通信制 40.4%・広域通信制 69.6%であるが、生徒数では狭域 16.3%・広域 83.7%となっている。広域通信制高校 1 校当たりの生徒数の平均は 1,079 人と大規模校となっている。広域通信制高校では 7 割以上の学校で「学習センター」を設置しており、ここで日常的な指導を受けている。学びリンク社(2020)によれば、学習センター(通信制高校の関連施設)は全国に 960 ヵ所あり、学習センター1 か所の当たりの生徒数は約 100 人となり、少人数指導が可能となる。学習センターの存在が、通信制高校で学ぶ生徒の就学を保障していると言える。

本報告では、1990 年代後半から出現した学習センターについて、その開設・展開のプロセスを報告しその成立過程を明らかにしたい。

2　学習センターとは何か

学習センターとは通信制高校の関連施設一般を指している。この学習センターは、秋山(2015)によると、本校と同じような施設・設備を持つ「分校」であったり、「協力校」、「技能連携施設」、さらには「面接指導実施施設」であったりする。加えて、「サポート校」と呼ばれる法的な位置づけのない民間教育施設であったりもする。法的に認められている施設ではスクーリングを行うことができるが、サポート校ではスクーリングを行うことはできず、生徒の日常的な教科・生活指導を行う施設となっている。

通信制高校では自学自習が基本であり、この習慣がついていない生徒が就学を続けることは難しい側面があった。そのため、入学した生徒が修業年限で卒業にまでこぎつけることは難しかった。このような中で、1990 年代前半から生徒を日常的に登校させて指導を行うという新しい指導法が私立の通信制高校で行われるようになっていった。

学習センターは本校の直営である場合もあるが、他の経営体(学習塾、高等専修学校、各種学校、NPO 法人、企業など)が運営する場合もある。この場合は本校に入学すると同時に学習センターの経営する「学校」にも入学することとなる。登校日数に応じたコース(週 5 日・3 日、休日・集中、Web コース等)があり、授業料も異なる。全日制高校とあまり変わらないような学校生活を送ることができ、クラブ活動や遠足・修学旅行を実施している学校もある。

3　私立通信制高校の推移

①　旧５校の開設

高校の通信教育は新制高校が発足した 1948 年から実施されているが、1961 年に技能連携制度、広域通信制高校、放送視聴によるスクーリング時数の免除などの制度が定められた。これにより放送視聴と技能連携制度を利用した５校の私立広域通信制高校が開設された(旧５校と呼ぶ)。

②　高校教育への規制緩和を活用した新しい通信制高校の出現(第２世代)　1990 年代前半

高校教育への規制緩和(単位制高校、3 年卒業制など)を利用し新しいタイプの通信制高校が開設されるようになる。都道府県庁所在都市等の都心部に学習センターを開設し、生徒を日常的に登校させて指導を行う新しい通信制高校の教育方法を確立させ、不登校や前籍校で不適応を起こし就学の継続が難しくなった生徒が多数入学してくる。旧 5 校への入学数は 1990 年まで増加していくが、第 2 世代の高校が開設するようになる中で生徒数を減らしていく。

③　2000 年以降の私立通信制高校の開設ラッシュ（第３世代）

2000 年代以降に新しい通信制高校が数多く開設されるようになっていく。この時期には、a.私立高校を経営する学校法人による通信制課程の併設、b.既存の通信制高校と技能連携を行っていた高等専修学校等が自前の高校を開設、c.教育特区を活用した株式会社立高校が開設されるようになっていった。

4　学習センター開設の経緯

本来、通信制高校は日常的に学校に登校することは想定されていない。にもかかわらず最近では生徒を日常的に登校させて指導を行っている私立通信制高校が多い。その指導の場が学習センターである。

① 第１段階（1990 年代前半）大検予備校・高校再受験予備校が通信制高校のサポート校になる

大検(大学入学資格検定試験)を受験するための「大検予備校」があった。ここに通信制高校に入学させて高卒資格を取得させる「高卒コース」が設けられるようになる。また、「高校再受験予備校」があったが、1 年間の指導の後に翌年の入試で合格し高校生となったが、入学した高校で不適応状態となり、戻ってきた生徒を通信制高校に入学させて高卒資格を取得させるための指導を始めるようになった。これらの施設は「高等学院」と呼ばれるようになり、通信制高校の「サポート校」となっていく。サポート校の主な役割は通信制高校に提出するレポートに取り組むための指導とスクーリングへの送り出し、さらには日常的な生活指導(進路指導を含めて)であった。高等学院は県庁所在都市などの都心部にある商業ビルの中に設けられる場合が多く、これが通信制高校の学習センターの原初形態ということができる。

② 第２段階(1990 年代後半)大都市内部への通信制高校の校舎開設と通学型通信制高校の成立

本来、通信制高校は自学自習が基本的な学習スタイルであり、生徒を日常的に登校させて指導を行うことは想定されていない。ところが 1998 年に大阪の私立Ａ通信制高校は大阪・梅田、東京・渋谷・池袋に「校舎」に当る施設を開設し生徒を登校させてスクーリングをはじめるようになった。繁華街(商業地域)にある商業(雑居)ビルを賃貸したものであり、他の通信制高校からは批判の声が上がった。しかし、自治体の私学行政はこれを指導することはできず、他校も都心部へ校舎を開設するようになっていった。

一方、サポート校を持つ通信制高校では、スクーリングこそ行うものの、日常的な生徒の指導はサポート校に任せていることについて、あるべき姿ではないとの批判も出されるようになった。この批判に応える形で、1999 年に日常的に登校させて指導を行う東京の私立Ｂ通信制高校が開設された。

上記の２つの学校がリーディングケースとなって、私立通信制高校では都心部にある学習センターへ登校させることが最も多い指導スタイルとなっていき、2000 年代前半から学習センターを持つ通信制高校が数多く開設されるようになっていった。

③ 第３段階(2004 年以降) 株式会社立高校の開設

2000 年代前半から小泉内閣が進めた構造改革(教育特区)により株式会社立学校の開設が可能となった。この制度は通信制高校が最もよく活用でき、2004 年以降に 20 校以上の通信制高校が開設されるようになった。この制度を利用したのは地域おこしを図ろうとしていた過疎地域の自治体と高校教育へ進出することを企図していた教育・情報関連の企業である。統廃合された小学校の校舎・校地が再利用され通信制高校の本校が開設された。生徒は日常的には都市内部にある教室で学習し、年に数回本校を訪れスクーリングを受けるという高校生活を送ることとなった。この教室が学習センターとなっていく。

５ まとめ

① 現在の私立広域通信制高校の大半は学習センターを開設しており、生徒は学習センターでの指導を受けて就学している。WEB コースもあるが、日常的に登校させて指導を行っているコースが多い。学習センターが不登校や不適応を起こした生徒に対して高校教育の継続を可能にする条件をつくっている。

② 1990 年頃までは学習センターは存在していなかったが、1990 年代前半頃より大検予備校や高校入試再受験予備校内に「高卒コース」が開設されたことを契機にして、両予備校の教室が通信制高校のサポート校(高等学院)となり、これが学習センターの原初形態になったと言える。

③ 1990 年代後半になると、通信制高校の側で本校に加えて都市内部の商業ビルの空き室を利用してスクーリングができるような教室を開設する動きが出てきた。また、この教室にスクーリングだけではなく様々な指導を行うために、日常的に登校させた指導が行われるようになった。2000 年代から通信制高校の設置条件の緩和が行われるようになり、多数の私立通信制高校が開設されたが、これらの学校の多くは学習センターを設置したので、学習センターでの指導が私立広域通信制高校の学校スタイルとして定着していくようになった。

④ 「学習センター」へ通学させるという通信制高校としては異例な指導方法は、通信制高校を経営する学校法人やサポート校を経営する企業、さらには高校教育に進出することを企図した教育・情報産業が工夫し生み出したものである。文科省や地方の教育行政が審議会等を経て創設されたものではない。その意味で、今までにないような教育方法をつくり出しているが、課題や問題点も多い。学習センターの大半は、都市部の商業地域に立地しており、子どもが学ぶ教育施設としてふさわしくない場合も多い。学習センターの動向に注目し、教育条件を改善させていくことが求められている。

【主な参考文献】

秋山吉則(2015)、「広域通信制高校の本校分校関係」、『平成 26 年度 日本通信教育学会 研究論集』

学びリンク社(2020)、『通信制高校があるじゃん 2020-2021』、学びリンク社刊

労働者性に向き合うスクールソーシャルワーカー

藤本　啓寛（早稲田大学大学院／日本学術振興会）

１．問題の所在：教員ファーストのアンバランスな期待の発生

2008 年から全国的な活用が始まったスクールソーシャルワーカー（以下、SSW と表記）は、その 7 年後の 2015 年に中央教育審議会答申が示す「チームとしての学校」を実現する職種として位置付けられることとなった。「チームとしての学校」は、学校における労働者性の保障と、教育・心理・福祉といった各領域の専門職性の発揮という 2 つの狙いを、教員以外の他職種を交えたチームを組むことで統合して解決しようとする政策パッケージということができる。この統合に教員ファーストのアンバランスな期待が発生していると捉えるのが本研究の問題の所在である。

教員については、労働者性の保障と専門職性の発揮の双方に触れられている。しかし SSW は後者しか触れられず、現状では不十分な労働者性の保障が等閑視されている。この点で「チームとしての学校」は教員ファーストであり、アンバランスな期待が生じている。SSW が教員ならびに自らの労働者性をどのように引き受けているのかを明らかにすることが本研究の射程となる。

２．仮説：専門職性の発揮によって労働者性を不可視化させる構造

不十分な労働者性に SSW が向き合おうとしても、専門職性の発揮によって労働者性を不可視化させる構造が存在していると考えられる。学校現場の中でも先に非正規化が進んだ図書館司書を対象とした廣森直子の研究を参考に二つの仮説を立てることができる。

第一に、SSW の労働者性が不十分であるとわかる入職時点について、そうせざるを得ないような状況下であっても一応は自発的に選ぶという形で状況適応的に物事を決定するという水路付け（熊沢 2007）である〈強制された自発性〉が働いているという説明である。

第二に、SSW の入職後に、「専門職扱い」されることによって、またヒューマンサービス職に求められる奉仕性が働いて、二重の〈やりがい搾取〉が起きるという説明である。

これらの説明を SSW に応用するためには、単一の職種に対する分析に終止せず、他職種との関係において自他の労働者性や専門職性がどのように理解されるかという相互作用の視点を組み込むことが必要である。また第二に、同一職種内での意識の分散が意味することについて十分に検討する必要がある。

以上をふまえ、本研究は、〈強制された自律性〉や〈やりがい搾取〉といった、専門職性の発揮によって労働者性を不可視化させる構造について、SSW が①他職種である教員との協働においてどのように捉えているか（4.）、また②他の SSW との意識の違いをふまえながら、どのように向き合っているか（5.）について明らかにすることとしたい。

３．研究方法

本研究で用いるのは、学校配置型 SSW・A さんを対象としたインタビュー調査のデータである。筆者は A さんが勤務する B 県立 C 高校に参与観察調査を行っており、本データはその一環で記録されたものである。

なお本研究は、執筆者が所属する早稲田大学人を対象とする研究に関する倫理審査の承認を受けて実施している（承認番号 2019-295）。また、本研究の内容については SSW の職務に留まらないプライベートな内容も含まれているが、インタビュー実施前・後に A さんならびに A さんの勤務校に対して承諾を得ている。

４．教員との協働における労働者性と専門職性

4-1. 労働者性を顧みなかった父の理解：献身性に対する両義的な感情

A さんは、社会的不利に置かれた生徒に関わる高校教員であった父を誇りに思う気持ちと、たった一人の父として自分を大切にしてくれないことを寂しく思う気持ちの双方を、父が無理をして関わらなければならないことを強いる社会への怒りとして昇華したと語る。換言すれば、「他人事」として割り切る周囲を横目に、〈やりがい搾取〉的な献身性を発揮して、生徒と A さんのどちらを取るかという〈強制された自律性〉を働かせざるを得ない父に対する両義的な感情である。

4-2. 教員の献身性の限界：集団指導におけるえこひいきの問題

以上のような献身性の負の側面を自ら経験したA さんは、教員が集団指導を行う負担を語る。教員の指導は学級におけるホームルーム活動や授業といった集団指導が中心である。もちろん生徒指導上の課題において個別的な対応を行うこともあるが、それはあくまでも集団指導の延長線上や枠外で行われることとなり、教員に時間・労力的な献身性を求める。

また、集団指導を基盤とするためには、集団を成立させるための生活上のルールを課すことが伴う。こういった状況下で教員が個別的な配慮を行うことは、時としてそういったルールを適用しない“特別扱い”をもたらす。これは児童・生徒にとっては「えこひいきの問題」となり、不公平感が高まり、それを個別的な配慮であることを説明する教員の説明を要する。A さんはそういった教員の苦悩に寄り添いながら、「生徒ファースト」となるための支援を探っていると語る。

4-3. 他職種連携を基礎づける労働者性と専門職性の相補的関係

このような集団指導を基盤とした教員の労働者性への配慮を基礎づけるものとして、A さんは他職種連携のための他者（教員）理解の問題として語る。教員の労働者性の毀損が問題となるのは、4-2.で述べたような教員の専門性の枠を超えて仕事が発生したときなのである。逆も然りで、A さんの考える他職種連携においては、労働者性が保障されれば専門職性も発揮できるという相補的な関係が成立していると考えることができる。

そして、教員の労働者性に配慮するためには、A さんは自らと自らの専門性の一致・体系化が必要であると語る。A さんはこのような自身に組み込んだ専門職性を「背骨」と語る。このように、教員という他職種が大多数を占める学校において労働者性に対峙することは、必然的に自他の専門性を顧み、その異同を意識化するという意味でも、相補的関係が成立していたのである。

５．SSW 自身において前景化する専門職性

5-1.〈強制されない自発性〉としての専門職倫理？

しかしながらA さんの語りから彫琢してきた労働者性と専門職性の相補的関係は、A さんが協働する教員に対しては該当するが、勤務外の研修や社会資源の開拓に余念がない他ならぬA さん自身において、専門職性が前景化するという矛盾が生じていることに気づかされる。

A さんは、専門職性の前景化を、「パイオニア」である自身の立場と結びつけて理解していた。3.で述べたように、B 県で最初の高校SSW の一人であったA さんは、自らが先頭に立って SSW の存在を伝えていく役割を自らに課した。それは、4.3 で述べたように専門職倫理を自らの「背骨」としたA さんの決意であるが、4-1.で述べたような幼少期の経験の転移と解釈すれば、専門職倫理の遵守は〈強制された自律性〉でないとは言い切れない。

5-2.〈やりがい搾取〉への罪悪感

このように自らをイレギュラーとして認識しながら、A さん自身は「やりがい搾取」に加担しているという労働者性と専門職性の葛藤に苦しんでいた。専門職倫理を組み込んだこのようなA さんの語りは、他の SSW に対して自らが獲得した信頼を拡げながらも、労働者性より専門職性を前景化させる自らのような者はロールモデルとしては不適であると認識する矛盾を物語っている。

それでもA さんは、「当事者ファースト」を守るために、「背骨」たる専門職倫理を自らに課す。これは、ソーシャルワーカー倫理綱領における倫理基準Ⅰ.「利用者に対する倫理責任」の 2.「利用者の利益の最優先」に該当する。「やるかやらないかではなくて、いかにやるか」を検討しようとするA さんの専門職性は、労働者としての自身を不可視化させることで成り立たせるのであった。

６．結果のまとめ・考察

本研究は、教員の労働者性の保障と専門職性の発揮という二重の期待が込められた政策のもとに位置付けられたSSW が、上記の教員の課題を解決に導きながらも、自らは〈強制された自律性〉や〈やりがい搾取〉といった不十分な労働者性を代わりに背負っていくというトレードオフの顛末を描いた。これらの示唆することは、当日の発表で議論したい。

【付記】本研究は、科学研究費補助金特別研究員奨励費 20J14261「学校配置型スクールソーシャルワーカーによる学校の変容についての研究」（研究代表者：藤本啓寛）の研究成果の一部である。なお、引用文献等は当日配布資料に記載する。

学習時間をとらえ直す
―私立大学附属系属高校を対象に―

○沈　雨香（早稲田大学）○武藤　浩子（早稲田大学大学院）
山本　桃子（早稲田大学・ 非会員）木村　康彦（千葉大学・ 非会員）

１．問題の設定

本発表は，私立大学の附属・系属高校の生徒の学習行動や意識を大学進学ルートごとに分析することにより,今まで教育社会学において学習の「努力」や「意欲」の指標とされてきた学習時間をとらえ直すことを目的とするものである。

高校生の学習行動に関して，これまで進路多様校や偏差値に多様性のある高校群を対象として，出身階層や成績，高校ランク等と学習時間との関連が明らかにされてきた（苅谷　2000，荒牧 2002)。苅谷 (2000) は，学習時間を「努力の指標」と捉え，生徒の出身階層が，学習時間で示される努力に影響を与えることを示した。荒牧（2002）は，学習時間を「学習意欲」と捉え直した上で，学習時間が高校偏差値や生徒の進路志向に影響されることを示している。中村(2011)や西丸(2015)は，推薦入試を希望する生徒の学習時間は，一般入試を希望する生徒の学習時間より短いことを示したが，その差異は推薦入試希望者に進路多様校の生徒が多いことに起因する可能性を示している。これらの研究は，多様な生徒・高校を対象とし，出身階層や高校ランクが上位である生徒の学習時間の方が下位の生徒の学習時間より長くなることを示してきたといえる。

本研究は，これまで「努力の指標」（苅谷 2000)，「学習意欲」（荒牧　2002，有海　2011）の指標とされてきた「学習時間」が生徒のどのような学習行動，意識と結びついているかを検討することで，「学習時間」をとらえ直すことを試みる。濱中（2016）は，一般入試で大学進学する進学校生徒を対象とした調査により，大学入試が近づくにつれ学習時間が増えることを示し,「さぼることが絶対できない試験」が近づくことでようやく学習に取り組みはじめると指摘している。このように大学入試が，高校生の学習行動に与える影響は少なくないものと考えられる。そこで，本研究では，進学校のなかでも，大学入試での進学とともに，大学入試を経ずに推薦で進学する私立大学附属・系属高校を対象として検討を行う。生徒の学習時間の長短は，彼（女）らの努力や学習意欲とどのように結びつけられるのだろうか。「学習時間」とともに,「学習意欲」や「学習に関する意識」に関する変数を用いることで「学習時間」をとらえ直すことを試みる。

２．調査の概要

アンケート調査（以下本調査）は，首都圏にある私立 X 大学の複数の附属・系属高校を対象として行った。系列大学の選抜性が高くない附属・系属校の場合，附属・系属校推薦制度により系列大学に進学する者が多くないことも想定される。そこで本調査では，私立大学の中でも選抜性の高い X 大学の附属・系属高校を対象とした。調査実施にあたり，発表者らが各高校の教員等に調査協力を依頼し，最終的に調査への協力が得られた学校は 6 校，そのうち附属・系属校推薦で X 大学にほぼ全入する高校は 3 校であった。

調査は，筆者らが調査票を各校に送付し，教員がホームルーム等で生徒に任意回答を求める形で実施された。調査時期は 2019 年 9 月から 10 月であり，調査項目は，当該高校への進学理由，大学進学方法の希望（附属・系属校推薦，一般入試など)，授業以外の学習時間数，大学進学に関する意識 (進学のために努力する必要があるか)，学習への意欲，学校外での学習活動等について尋ねた。回収した調査票の合計は 4081 票，回答者は 1 年生から 3 年生までほぼ均等であり，男女比では男子が約 6 割とやや多い傾向だった。

附属・系属校への進学理由について複数選択で回答を求めたところ,最も多く選択されたのは「系

列大学への優先入学」(63.8%) であり，このことから系列大学へ附属・系属校推薦で進学できることが，当該高校を選択した主たる理由であることが明らかとなった。

また，附属・系属校推薦で系列大学にほぼ全入する学校 3 校（以下「附属・系属校（全入校）」）と，系列大学への附属・系属校推薦者が校内選抜される高校 3 校（「附属・系属校（選抜校）」）の生徒の「大学への進学方法の希望」を学年ごとに示したのが表 1 である。

		附属・系属校推薦	一般入試	指定校推薦	AO・その他	合計
全入校	1 年生	92.8	1.5	0.9	4.7	100(N=806)
	2 年生	94.3	1.5	0.8	3.4	100(N=733)
	3 年生	95.8	1.4	1.4	1.5	100(N=718)
選抜校	1 年生	40.8	16.2	21.7	21.4	100(N=628)
	2 年生	36.7	23.3	18.6	21.4	100(N=575)
	3 年生	35.1	32.8	21.0	10.9	100(N=518)
合計	1 年生	70.0	7.9	10.0	12.0	100(N=1434)
	2 年生	69.0	11.1	8.6	11.3	100(N=1308)
	3 年生	70.4	14.6	9.6	5.4	100(N=1236)

表 1　大学への進学方法の希望（%）

附属・系属校（全入校）ではどの学年でも 90%以上，とくに 3 年生は 95.8%が附属・系属校推薦を希望する一方，附属・系属校（選抜校）では，附属・系属校推薦を希望する生徒は 1 年生で 40.8%と 4 割程度にとどまり，3 年生は 35.1%とさらに下がる。転じて附属・系属校（選抜校）の一般入試希望の割合を見ると，1 年生の 16.2%が 3 年生では 32.8%と倍増している。さらに，附属・系属校（全入校）では他大学への指定校推薦を希望する生徒はごくわずかである一方，附属・系属校(選抜校)ではいずれの学年でも 2 割程度希望する生徒が確認された。

ここで，これ以降の分析で使用する附属・系属校の 3 つの大学進学ルートについて，表 1 に基づき確認しておく。「附属・系属校（全入校）」のにおいて「附属・系属校推薦」を希望するものを「推薦（全入）ルート」とする。また，「附属・系属校（選抜校）」において，「附属・系属校推薦」による進学を希望するものを「推薦（選抜）ルート」，「一般入試」を希望するものを「一般入試ルート」とする[1]。

努力や学習意欲の指標としての学習時間をとらえ直すため，これら 3 つの進学ルートの各群における「学習時間」と「学習意欲」，「学習に関する意識」などについて分析を行う。

3．分析結果

（1）授業での学習行動

学習時間について取り上げる前に，3 つの進学ルートによって，生徒の授業での学習行動が異なるのかどうかについて検討したい。

例えば，図 1 の通り，授業での発言回数についてみると，「推薦（全入）ルート」の生徒は学年が上がるにつれて授業での発言回数が増えるのに対して，「一般ルート」は学年が上がるにつれて減少する傾向がみられ，「推薦（選抜）ルート」も 2 年生で減少する。

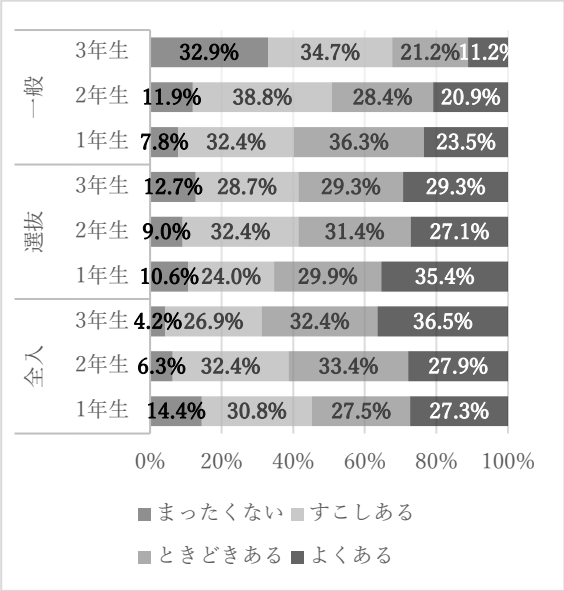


図 1　授業で意見を言う回数

「附属・系属校（全入校）」は「附属・系属校（選抜校）」と比べて，いわゆるアクティブ・ラーニングのような，生徒の発言を促すようなカリキュラムを数多く取り入れているために，このような結果になったとも考えられるが，結果的に学校の授業に対する積極性に差が生じていると捉えられる。授業内における発言が多くなることが，学習意欲の多寡と直接的に結びついているわけではないも

のの，大学進学ルートによって学習行動が異なることが確認された。

（2）大学進学に関する意識

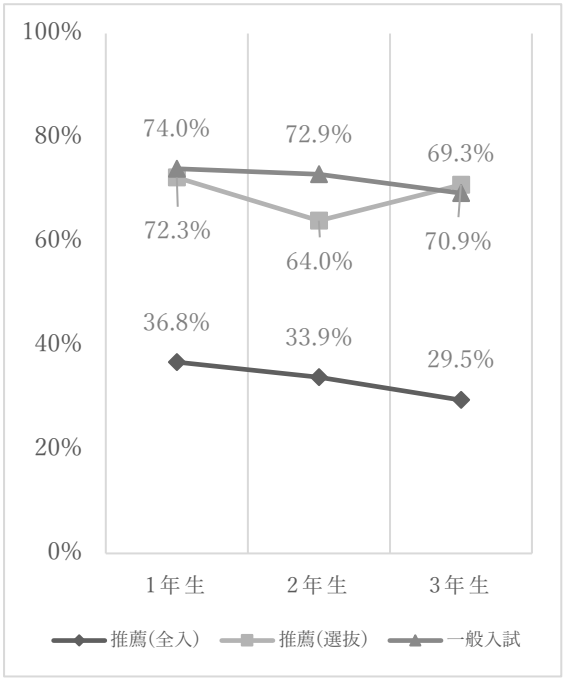


図 2 大学進学への努力の必要性認識

大学進学ルートにより，大学進学のために努力が必要だと思う生徒の割合は異なるのだろうか。第一希望の大学進学のために勉強などをもっと頑張らなければいけないと考える生徒の割合を，大学進学ルート別に示したのが，図 2 である。大学進学ルート間の差異を見るために，学年ごとに χ^2 検定で確認したところ，全学年で $p<.001$ と有意な差が確認された。一般入試を希望する生徒を見ると，1 年生では約 74.0%の生徒が，努力が必要と考えており，高校 3 年間を通して，努力の必要性を感じていることがわかる。推薦（選抜）ルートの生徒でも，努力が必要と考えるものは 1 年生で 72.3%と高い。一方，推薦（全入）ルートの生徒では，努力が必要と思っている生徒は 1 年生では 36.8%と低く，また学年が上がると大学進学のための努力の必要性認識が下がる傾向がみられる。

（3）学習への意欲

生徒が感じている努力の必要性は，学習への意欲に置き換えられるのだろうか。図 3 で示すように，大学進学のための努力の必要性を感じていなかった推薦（全入）ルートでも，約 7 割の生徒が教科学習に意欲的であると答えており，大学進学選抜がないことは，教科学習への意欲を減じるものではないと考えられる。一方，一般入試ルートの生徒は，努力の必要性を強く感じつつも，教科学習への意欲は最も低い。推薦（全入）ルートで進学する生徒の学習意欲は，一般入試の生徒の学習意欲より低いとは言えず，大学進学選抜がないことが，生徒の学習意欲を低減するとは言えないことが明らかになった。

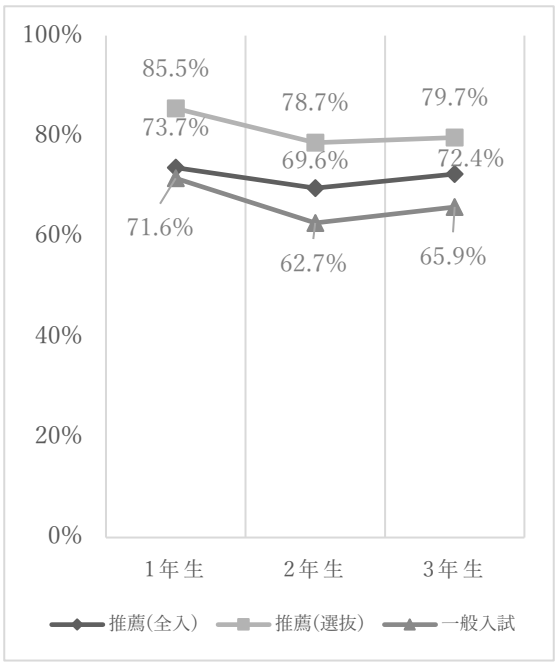


図 3 教科学習への意欲

（4）学習時間

学習時間について，進学ルートによる差は顕著である（図 4）。まず，一般入試ルートの生徒の学習時間は，1 年生より 2 年生で少し上がり，3 年生になると急激に増えている。これは，濱中(2016)が示した進学校の生徒が示す学習時間と同様のパターンである。推薦（選抜）ルートの生徒は，1 年次から自習時間が長い傾向が見られ，3 年生で増加する傾向が見られる。他方，推薦（全入）ルートの生徒は，もっとも勉強時間が短く，3 年生で学習時間が伸びる他のグループに比べ，ほとんど学習時間が増えない。このことから附属・系属校推薦での進学を希望する生徒の学習時間は，一般入試の生徒の学習時間より短いとは一概には言えず，附属・系属校推薦を希望する生徒においてもどのような進学ルートを取るのかよって差異があることが明らかになった。

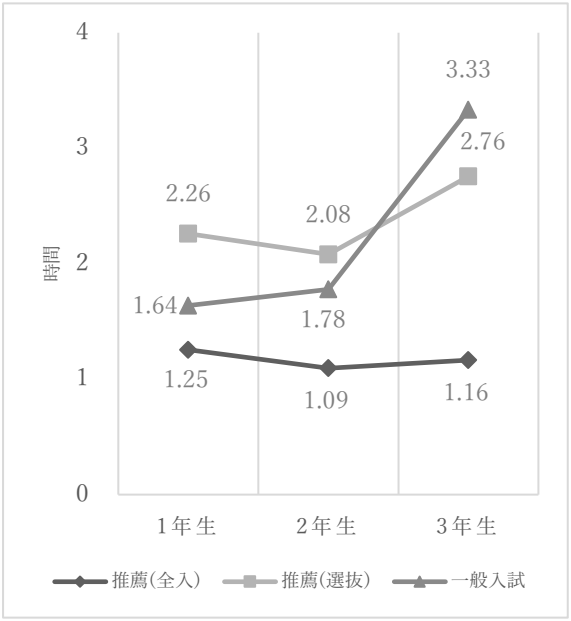


図 4 学年別平日の学習時間

（5）学習時間の規定要因

前節で示した生徒の学習時間が，どのような要因の影響を受けるのか[2]，大学進学ルート別の重回帰分析結果を表 2 に示す。推薦（全入）ルートの Model 2 を見ると，大学進学への努力の必要性や，教科学習への意欲，教科内容の面白さが学習時間を増やしている。しかしながら，学年が上がることは学習時間に影響を与えていない。推薦(選抜)ルートの Model 2 を見ると，学年が上がることが学習時間を増やすが，教科内容の面白さは影響を与えていない。他方，一般入試ルートでは，Model 2 で確認できるように，学年と通塾が大きな効果を示している。また，大学進学への努力の必要性が効果を示さず，授業で意見を言うという学習行動が，学習時間を減ずるという効果を見せている。一般入試ルートでは，濱中（2016）が示したように学年が上がること，つまり入試が近づくことが，学習時間を増やしていることから，彼らの努力(学習時間）は，あくまでも入試というターゲットに向けたものであり，高校での授業そのものに対する意欲や関心ではないと考えられる。

主な参考文献

荒牧草平，2002，「現代高校生の学習意欲と進路希望の形成― 出身階層と価値志向の効果に注目して―」『教育社会学研究』第 74 集，pp. 5-23.

苅谷剛彦，2000，「学習時間の研究―努力の不平等とメリトクラシー」『教育社会学研究』第 66 集，pp. 213-230.

中村高康，2011，『大衆化とメリトクラシー 教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス』東京大学出版会.

濱中淳子，2016，「高大接続改革と教育現場の断層―「善意」の帰結を問う―」『教育学研究』第 83 巻 4 号，pp. 29-40.

謝辞

本研究は，早稲田大学教育総合研究所一般研究部会（2020 年度 B-3）の研究成果の一部である。

[1] 3 つの大学進学ルートの人数は，推薦（全入）2,163 人，推薦（選抜）は 652 人，一般入試は 413 人であった。学年等の変数に欠損値があれば，分析対象人数が変わる。

[2] 「学習塾の時間も含めた授業以外の学習時間」を聞いているため，通塾を独立変数として投入し，基本的な変数である性別，学年も投入した。

表２　学習時間の規定要因

	推薦（全入）		推薦（選抜）		一般入試	
	Model1	Model2	Model1	Model2	Model1	Model2
	β	β	β	β	β	β
女子ダミー	0.056 **	0.042 *	0.080 *	0.059	−0.014	0.018
大学進学への努力の必要性	0.131 ***	0.115 ***	0.072	0.076 *	0.050	0.046
教科学習への意欲	0.263 ***	0.242 ***	0.167 ***	0.175 ***	0.183 **	0.173 **
教科内容の面白さ	0.025	0.054 *	0.028	0.047	0.033	0.027
授業での学習行動（意見を言う）	−0.011	−0.001	−0.070	−0.066	−0.196 ***	−0.087 *
通塾		0.239 ***		0.053		0.319 ***
学年		−0.032		0.187 ***		0.344 ***
R^2	0.108	0.164	0.050	0.087	0.070	0.350
N	2038	2022	641	636	398	395

$^{***}p < .001$，$^{**}p < .01$，$^{*}p < .05$

課題集中校における新任教員の離職とその原因

宮本　舞花（甲府市役所）

１．問題設定

本研究の目的は「課題集中校」と呼ばれる生徒指導上の課題が集中する後期中等教育段階の学校の新任教員に焦点をあて、彼らの職業的社会化を描き、その困難や離職の原因について明らかにすることである。

生徒の学力水準に基づく学校階層構造において下位に位置づく全日制高校や非主流の後期中等教育機関には、勉強が不得意な生徒だけでなく、非行や不登校経験のある生徒や障害を持つ生徒など、様々な事情をもった生徒が集まる。生徒たちは、例えば家出や飲酒、自宅での引きこもりや授業妨害など生徒指導が必要な問題行動を起こしてしまうことが多く、教員たちはこうした生徒指導上の課題にたびたび直面することになる。このような生徒たちと相対峙した際に、高校教員自身がショックを受けることは多い。

先行研究では、教員自身の生徒としての経験が教員の社会化に影響する（Lortie，1975など）という指摘があるほか、学校文化に適合してきた者が教員の道を選択しやすいこと（紅林，1997）が指摘されてきた。これを踏まえると、進学校出身の教員が課題集中校にて勤務する場合、当人の教育経験はほとんど役に立たず、カルチャーショックやリアリティショックなどある種の「ショック」を乗り越えながら生徒指導を行い、現場での指導方法を身につけていくこととなる。例えば、吉田（2007）の研究では課題集中校に配属された教員が赴任時に学校の雰囲気や生徒に対して「カルチャーショック」を受けたことが紹介されている。

加えて、課題集中校では、教員と生徒の文化対立がある（永井，1977）とされる。教員にとっては、生徒指導上の負担が大きい（穂坂，1992）ことが特徴であり、また、全体として、下位校ほど教員の悩みが多いこと（油布，2015）や下位校ほど学習面以外でも生徒の問題が多いこと（ベネッセ，2016）もすでに示されていることである。これらのことは、教員が課題集中校にて働く場合、特に生徒指導において負担が大きいことを示している。

また、中学校教員の離職に着目した舞田（2007）の研究では、教員の離職は生徒の問題行動の発生頻度と強く関連していることが述べられている。不登校や非行の率が高いほど離職率も上昇し、とくに若年教員の離職率について関連がみられたという。

本研究で明らかにしたいのは、課題集中校における新任教員の職業的社会化の過程と、この社会化の途切れである離職の原因である。これらを表現するために、本研究では「課題集中校における職業的社会化の過程」を「生徒指導方法を獲得していく過程」とし、この過程の様相に着目する。

２．対象とデータ

本研究では、課題集中校にて半年から５年程度勤務している、あるいは勤務していた新任教員 20 名を対象に、2018 年 12 月から 2019 年８月にかけて一人あたり１時間程度のインタビュー調査を行った。協力者の勤務先は、公立／私立、非主流の後期中等教育機関／偏差値 30 から 40 程度の全日制高校（農業、工業、商業などの専門学科を含む）と様々であり、課題集中校を志望して入職した者と人事の決定により課題集中校に配属された者がいる。

このうち、課題集中校を離職した者は６名である。うち２名は勤務が原因の精神的な病により休職後、離職した。このほか１名、勤務によるストレスが原因とされる体調不良を当時の主な理由として離職した。また、家庭の事情があり離職した者も１名いる。本研究では「離職」とは、自身の希望によらない人事による異動は含まず、課題集中校以外の職場（進学校や特別支援学校などの学校を含む）に転職すること、あるいは無職になることとする。

３．分析結果

まず、インタビューの語りからは、新任教員の働く課題集中校の現状として「学力が低

い生徒」「社会性に課題がある生徒」「学校に通う経験が不足している生徒」が集まっていること、そして、課題集中校における特徴的な生徒指導方法として「教員から生徒への手厚い指導」「生徒とのコミュニケーションの重視」「規律の重視」「退学の推奨」という４つの特徴がまとめられた。

次に、彼らの職業的社会化過程について、以下の３点が見出された。

第一に、新任教員が生徒指導方法を獲得していく過程には「自律的に獲得していくパターン」と「他律的に獲得していくパターン」という２つの傾向があることが整理された。また、このとき、同僚の存在に言及する語りが多く見受けられた。新任教員にとって生徒指導方法について「相談ができる、頼りになる、教えてくれる存在」や「雑談ができる存在」は新任教員の職業的社会化を助けるようである。その一方で、「絶対的な存在」は必ずしもそれを助ける存在とはならないことが示唆された。「絶対的な存在」とは、強制力が強い指導を新任教員に対して行い、新任教員がその同僚にとっての正解や理想となるふるまいを考えてしまい、負担を感じてしまうような存在である。

第二に、職業的社会化の過程における新任教員の困難について、新任教員から多く語られたのは「生徒」と他教員が行う「生徒指導方法」に対するショックであった。しかしながら、生徒から受けるショックについてはほとんどの新任教員が生徒とのコミュニケーションや生徒と関係を構築することで乗り越えていた。その一方で、生徒指導方法については、その生徒指導方法の理由や効果について納得することやそれを行う同僚の心情の理解をすることでショックに対応することができている者もいたが、うまく折り合いがつけられていない事例も複数見受けられた。

第三に、離職した新任教員の語りより、新任教員にとって「体調管理が難しいこと」と「同僚との良好でない関係」は離職に繋がりうることが示された。これについて、原因は本人でなく、環境にあることが見受けられた。例えば、教員の人数不足、個人への仕事の多さからくる過労が原因と考えられる精神的な病や体調不良が語られ、さらに、同僚からの授業妨害による信頼関係の崩壊や、同僚の存在が新任教員にとってプレッシャーとなってしまった事例が見受けられた。

その一方で「今後も課題集中校にて働きたいか」という問いに対して肯定的な思いを語った者の共通事項としては、「自律的に生徒指導方法を獲得している傾向であること」と「同僚との良好な関係」が浮かび上がった。これらの教員からは、新任教員自身が生徒指導方法を選択する自由があり、自ら生徒指導方法を獲得していく様子が語られた一方で、同僚からの生徒指導方法の強制があった様子は伺えなかった。また、同僚に対しては「仲が良い」など肯定的な表現が多く語られていた。

４．考察

新任教員にとって関係が良好であり、相談や雑談ができる同僚の存在は、新任教員の職業的社会化を助け、勤務の継続を支える存在となることが示唆された。その一方で、例えば、同僚が新任教員の生徒指導に対して「怒る」「否定する」という一方的なコミュニケーションを行うような絶対的な存在は、職業的社会化を必ずしも助けるとは言えず、新任教員にとって「同僚との良好でない関係」に繋がる恐れがあり、新任教員の離職の原因となる危険性をはらんでいた。

以上のことを踏まえると、職業的社会化を助け、新任教員の勤務の継続を支えるような、新任教員と同僚の理想的な関係とは、同僚から新任教員へ一方的に指導を行うような関係ではなく、新任教員と同僚が相互的にコミュニケーションをとれる関係であると考えられる。

離職した教員の中には、離職したことに後ろめたさを持つ者も存在する。しかし、その離職は、新任教員の自律的な生徒指導の獲得を支えるような教員間のコミュニケーションを含めた、働き続けるための環境が整っていなかったことが原因である可能性がある。今後、新任教員の離職に繋がらない、新任教員の職業的社会化を助け、先述したような勤務の継続を守るような環境の構築がすべての課題集中校にて進むことを期待する。

※引用文献等は当日資料に記載する。

個人作業を導く一斉指導の構成

―幼稚園年少級における製作場面に着目して―

粕谷圭佑（立教大学大学院・日本学術振興会）

1. 問題の所在

日本の幼稚園では、一般に「製作」と呼ばれる活動が広く行われている。この製作活動では、画用紙・のり・はさみ・クレヨンといった工作用具を用いて、こいのぼり・クリスマスツリー・ひな飾りなどの一年間の行事に関連した作品づくりや絵画作成が行われる。この製作活動について、本報告では、幼稚園年少級で行われた製作場面に着目し、保育者がどのように園児たちに指示・指導を行っているのかを相互行為分析の視点から検討する。なぜなら、幼稚園年少級の製作場面には個人作業を導く一斉指導という、学校教育の重要な特徴が原初的な形で現れていると考えられるからである。以下、この問題設定の背景とねらいを示していく。

2. 幼稚園における製作活動の位置付け

まず、幼稚園の製作活動についての公的な説明を確認する。幼稚園の製作活動は現在でも多くの幼稚園で行われているにも関わらず、意外にも現行の幼稚園の教育課程の公的基準である『幼稚園教育要領』（以下『要領』）では、必ずしもその位置づけは明確ではない。現行の『要領』は平成 29 年の第５次改訂版であるが、製作活動については平成元年の第３次改訂版を基本的に踏襲している。もともと幼稚園の製作活動は昭和 39 年版『要領』では保育内容「絵画製作」領域として位置づけられていたが、平成元年の『要領』改訂では、この保育内容の基本方針が大きくかわり、従来の絵画制作は「表現」領域に含まれるものとなった。この領域名変更のねらいには、幼稚園教育を「保育者の側」ではなく「幼児の側」から実践する意図があったとされる（森本・川上 2008)。そしてこの平成元年の改訂から、幼稚園教育は「子どもの自主性・主体性」を重視する方向性が明確となる。

こうした公的基準の展開を踏まえると、一斉保育（設定保育）において行われる製作活動は、「子どもの自主性・主体性」の発揮を損なうものとして捉えられうるかもしれない。なぜなら一斉保育（設定保育）での製作活動では、基本的には何を作るか、それをどう作るかは保育者によって大部分が決められており、そこでは子どもの自主性・主体性を発揮する余地がほとんどないように思われるからである。幼児教育研究においても、一斉保育（設定保育）における製作活動はこのような問題をもったものとして捉えられ、その問題点を乗り越える実践のあり方が検討されてきた（武内 2014, 坂田・高橋 2020)。

3. 製作活動を構成するための実践上の課題

本報告では、こうした幼稚園教育研究での議論に対して、一斉保育（設定保育）での製作活動の是非や改善策を論じるのではなく、この場面それ自体が分析対象として興味深い特徴を持っていることを示したい。

一斉保育（設定保育）といっても、製作活動では実際に手を動かす作業は個々の園児が行う。その前段階には、園児集団に向かって保育者が道具の使い方や作業の手順を教える一斉指導の時間がある。とりわけ幼稚園に入園間もない子どもに製作の一斉指導を行うにあたっては次のような実践上の課題が生じると考えられる。

第一に、入園間もない園児の製作場面では、単に製作物を作る手順を指示するのではなく、その指示を行う中で、のり・ハサミ・クレヨンといった工作用具の正しい使用方法を同時に教示する必要がある。

第二に、保育者は、一斉指導を行う間、園児らの私語・身体・視線を管理し、教室秩序を保つ必要がある。

第三に、一斉保育（設定保育）での製作活動は、園児集団にたいして上述の工作用具の使い方や作業手順を一斉に指導するだけではなく、その後に個々の園児が実際に手を動かして作業を行えるようにデザインされなくてはならない。つまり、この製作場面での一斉指導は、個人作業を導くものとして構成される必要がある。

こうした実践上の課題は、それが『要領』

などの公的な説明に組み込まれているか否かに関わらず、保育者と園児が製作活動を行うにあたって常に実践上の制約としてたち現れており、また同時に何らかの方法でその解決も行われている。

さらに重要なことに、上述した実践上の課題と解決は、幼稚園の製作場面を越えて、学校教育の一斉指導場面にも当てはまる。現代の学校教育は、さまざまな展開をみせているものの基本的には「一斉指導型」と呼ばれている。しかし、実際には、学校のなかで一斉指導が行われている時間は限られている。たとえば小学校の授業は多くの時間が、ノートに書く、問題を解く、ドリルを進める、といった個人作業に割かれており、その前段階に、各児童の個人作業を導くための一斉指導の時間がある。つまり、小学校においても個人作業を導く一斉指導が、学校教育を構成する要素として、きわめて基本的なものになっているのである。

幼稚園に入園間もない子どもたちは、工作用具の使い方、これから作る製作物の手順などを一から教えられる。保育者は、一斉指導の形をとって、道具の使いかた、作業の手順、作業の範囲を指定していく。ここには初学者の集団を、決まった方法と手順での個人作業に導いていく際の特徴が、際立った形で現れているのではないだろうか。本報告のねらいは、この場面の分析から、子どもが学校的組織の一員となっていく場面のやりとりの構成を明らかにしていくことにある。

4. 調査概要

本報告で用いる映像データは、関東圏内の私立幼稚園の年少級クラスを対象にした共同研究内で収集したものである。調査は 2018 年 4 月から 2020 年 2 月まで実施し、現在も調査関係を継続中である。入園式から５月連休前まではすべての開園日の参与観察および映像撮影を行い、それ以降は週１～２回のペースで同様の調査を行った。

本報告では、収集したデータから、保育者がそれぞれ年少園児に個人の製作活動に先だって一斉指導を行う場面を分析する。調査対象園では、１クラスに２名の保育者が担任にあたっており、二年度分収集したデータには、計４名の保育者それぞれと園児たちのやりとりが収められている。

5. 分析の概要

上述したように、製作場面の一斉指導において、保育者は園児らの視線・発話・身体を管理しながら、その後の作業をスムーズに導くための教示を行う必要がある。保育者はこの実践上の課題に対して、次のような特徴をもったやりとりを行っている。

①トラブルの先取り提示：保育者らは、作業手順を教示するなかで、起こりうるトラブルを事前に提示していた。たとえば、「のり」を使いすぎた場合にはみ出してしまうこと、「こいのぼり」の間違った位置に「目」のパーツを貼ると顔に見えないこと、などが提示される。このトラブルの先取り提示は、保育者が持つ「お手本」を題材にしながら、園児らに失敗を推測させる形で構成されている。

②作業手順の特定化に合わせた道具の使用法の教示：はさみやのりなどの工作用具の使い方は、それ単体でのみ教えられるだけではなく、製作物の作業手順を特定していくなかで教えられている。たとえば、「はさみは常にまっすぐ使う」という道具の使用法は、「四角の線が引かれた画用紙を切る」という作業をデモンストレーションする中で、紙の向きを変えないとはさみが横になってしまうという問題を顕在化させることによって、適切な教示の機会が与えられていた。

③直前に教示した内容のクイズ化：一斉指導場面のなかで教示された道具の使い方と作業手順の知識は、しばしば教示された直後にクイズ化され、知識状態を確かめることが行われていた。それは、保育者があえて間違った道具の使い方や作業手順を（間違いだとわかるように）「お手本」に施そうとして園児らに指摘させたり、新たに知った用語の一斉発話を促すことによって行われていた。

こうした一斉指導の相互行為上のデザインから示唆されるのは、製作活動の一斉指導が、単にそのときの製作活動だけに向けて構成されているのではなく、「新たな道具の使用法や知識を獲得すること」や「起こりうる問題を推測すること」といった、学校組織における有能力に向けて構成されているということである。

＊本研究報告におけるトランスクリプトならびに詳細な分析、参考文献リストは当日提示する資料をご参照ください。

初任者教師の「困難」は何か？

寺町晋哉 （宮崎公立大学）

1. 問題設定

公立学校教員の新規採用者数は近年増加の一途を辿っており、平成12年度に11021人だったが令和元年度では34952人となっている。条件付採用制度を経て正式採用にならなかった者の割合は、平成30年度が1.42%と近年の中で最も高かったが、概ね1%強の割合で推移している。ただ、正式採用にならなかった者の割合に変化がなかったとしても、新規採用者数が増加していることから、正式採用にならなかった者の数も増加している。教員の労働環境の過酷さが注目されると同時に、「教員不足」も社会問題化されている中で、初任教師が退職していく現状は看過すべきではないだろう。

これまでにも初任者教師の課題や困難を明らかにされているが（浅田1998、木原2004など）、調査時期が20年以上前であり、教員の勤務状況は大きく変化している。山崎（2012）は、教師の発達や力量形成を文脈・状況依存的なものと想定し、「水平的、ないしはオルターナティブな」発達モデルを提示している。また、中村（2019）が明らかにしたように、学校の置かれた状況によって、教師役割が異なることや、教師が直面する「課題」も異なる。これらをふまえると、初任者教師の置かれた状況によって、彼（女）らの「困難」も異なると考えられる。

以上より、本発表では初任者教師の抱える「困難」を明らかにし、教職を持続可能なものとするための方策を示すことを目的とする。

2. 調査の概要

筆者は、九州圏の教職を目指す大学生を対象に2018年2月からインタビュー調査を行い、彼(女)らが教師になってからも調査を継続している。本発表で対象とするのは、2018年度、2019年度に教師初年度を迎えた8名である。

インタビュー調査は半構造化面接法を用い、内容は全てICレコーダーにて録音し、全て文字化している。質問内容は、教師として初めて働いた1学期をふりかえってもらい、「苦労したこと」、「想定よりできたこと」や、同僚関係について尋ねている。また、吉川先生、井川先生、小川先生、速水先生は教師初年度末、もしくは教師2年目に継続して調査を行っている。

	調査日	性別	学校段階
吉川先生	2018年夏	男性	小学校
今津先生	2018年夏	女性	小学校
井川先生	2018年夏	女性	中学校
太田先生	2018年夏	女性	中学校
小川先生	2018年夏	男性	中学校
浜田先生	2019年夏	女性	小学校
林先生	2019年夏	女性	小学校
速水先生	2019年夏	女性	小学校

3. 教師たちの

3-1. 多忙な日々

全員が学級担任として初めての1学期を終えた感想を聞いたところ、ほぼ全員が口を揃えて「大変だった」と語っている。

大変だった内容にも共通点が見られ、毎日の授業作りや実際の授業、学級経営、成績評価などの教師としての業務（職業的社会化）は当然のことながら、学校組織の一員になっていく過程としての戸惑いも語られた。

今回語られた「大変だった」事柄は、従来の先行研究で指摘されていた部分と重なる点が多い（浅田1998、木原2004など）。しかし、裏を返すと、初任者教師の「大変だった」事柄は20年以上もの間変化しておらず、解決の糸口が見つかっていないとも言えよう。それでは、「大変だった」1学期を彼らはどのように乗り越えたのだろうか。

3-2. 職場環境の良さ

彼（女）らは、同僚や先輩、指導教員のサポート、保護者の理解など、職場環境の良さに支えられ1学期を乗り越えたことを共通に語っている。

全ての業務が初体験であるため、日常的に相談

できる先輩教師や指導教員、管理職の存在が重要であることがうかがえた。また、担任する学級の保護者からも、「初任」ということで、担任業務や部活動を気遣ってもらっていた。

調査協力者たちの日頃の働きぶりによって、同僚や保護者との良好な関係を築けている。一方で、先行研究では、近年同僚性機能の低下や同僚教師との関係がストレスであることが指摘されている。また、他の先輩教師たちも多忙であるために、必要最低限のサポートであることが多い。そのため、職場環境の良さに依存した「乗り越え」は、かなり脆弱のものと推察される。

3−3. 長時間労働による乗り越え

彼（女）らが1学期を乗り越えることができた要因は職場環境の良さだけではなく、日々の長時間労働も大きいことが指摘できる。1学期の平均的な出退勤時間と在校時間をまとめたものが以下の表である。

平均的な出退勤時間及び在校時間

	出勤時間	退勤時間	在校時間
吉川先生	7：00	20：00	13時間
今津先生	7：00	19：00	12時間
井川先生	7：30	19：30	12時間
太田先生	7：30	22：00	14時間半
小川先生	7：30	20：30	13時間
浜田先生	7：00	19：30	12時間半
林先生	7：30	21：00	13時間半
速水先生	7：00	20：00	13時間

これに加えて、持ち帰りの仕事も多数こなしている。また、成績評価や研究授業を行う繁忙期は労働時間が一層長くなる。さらに、平日だけでは準備が間に合わないため、土日も仕事をこなしている。中学校の場合は部活動指導の引率なども加わる。

3−4. 多忙を生み出す「担任」

彼（女）らは教師として初めて勤務した日から、学級開きの準備、授業準備、校務分掌、日々の授業づくりや子どもたちの対応に追われる。場合によっては「時間割の作成」や教科書、テストの選定を行っている。そして、4月中旬頃に校外学習や家庭訪問、学校によっては5月に運動会なども行う。当然ながら全てが予定調和で進むわけではないため、子どもたちのトラブル対応やそれに伴う保護者対応も日常業務として加わる。

小学校であれば、担任業務と併せて、ほぼ毎日全ての授業づくりと実際の授業を行っており、ほとんど休みなく業務を続けている。また、中学校は時折「空きコマ」があるとは言え、その間に担任業務や研修などを行い、放課後は部活指導も加わっている。こうして、日々の業務に追われることで、「何をしているのかわからない」状態に陥ってしまう。

3-5. 教師としての「手応え」と自省

初任者教師として多忙な日々を送る中でもほとんどの研究協力者たちは、「教師をしている」という実感や自分の指導によって子どもが変容する姿、入念に準備を行った授業から「手応え」を感じている。また、日々の授業や子どもへの対応も含めて、指導教員や同僚から指摘されなくとも、自らの実践をふりかえり、改善に向けて努力していることが語りからうかがえた。

4. 考察

町支（2013）が整理するように、初任者教師は職業的社会化に加え、組織的社会化も同時に行われることになるが、本調査で明らかになったように、彼（女）らは社会化される存在でありながら、周辺的参加がほとんど許されない状況に埋め込まれる。曽山（2014）は新任教師にとって「担任としての責任」が大きなテーマであると指摘しているが、本調査でも「学級担任」であるが故に責任や業務を引き受けざるを得ないことが明らかになった。こうした状況を生み出す「学級担任制」に着目して考察する。

また、彼（女）らは日々の業務に追われながらも懸命に試行錯誤を重ねている。確かに、初任者教師が「できること」は限られているため、そうした努力が効果的かは判断できない。しかし、他者が初任者の「成長」を勝手に想定し、あれやこれやと手立てを用意することで、常に他律的に「成長させられる」存在として扱われることに関して、白松（2019）の論考を手がかりに考察する。

※本発表は、JP科研費 JP1714020の助成を受けたものである。

教師は教師に何を伝えるのか

―問題経験の語りにみる「協働」の分析―

○稲葉 浩一　（北海道教育大学）
小野 奈生子（共栄大学）
○山田 鋭生　（共栄大学）
○高嶋 江　　（立教大学大学院）

【はじめに】

近年学校教師の多忙化や学校課題の多様化が指摘されているが、そこではしばしば教員間の連携や協働の強化が求められている。だがこれらの言葉は一種のマジックワードとして扱われているきらいもあり、教師たちが実際にどのように他の教員たちとかかわりあっているのか、またそのかかわりあいに対しどのような思いを抱いているのか、検討する必要があるだろう。

そこで本共同発表では、小・中・高校教師たちの語りを素材とし、授業・生徒指導・学級経営等の課題に対し教師は教師に何を伝えるのか(あるいは伝えられないのか）を検討する。

なお第1・第2報告では3～4名のミドルリーダーにあたる男性現職教員たち（中学・高校）へのインタビューデータを、第3報告では1名の女性初任教員（小学校）へのインタビューデータをそれぞれ用いる(いずれも2018～2020年のなかで実施)。各報告が共有している方法論的視座としては、インタビューを対象者から精確に情報を引き出すための実践というよりも、インタビュアーを含む参加者が共同で意味構成をする場であると捉える「アクティヴ・インタビュー」としてみなしている（Holstein & Gubrium 訳書, 2004)。つまりインタビューという相互作用の中で各自の経験がどのように有意味に構成されるか（あるいはされ得ないのか）をみることで、現職教員のリアリティに迫ることが本報告の狙いとなる。

（稲葉浩一）

【第1報告：言説 - 実践としての生徒理解 】

1．児童生徒理解の観察（不）可能性

学校教育において、児童生徒理解ほどあらゆる局面で求められる「実践」はないだろう。ところでここで鍵括弧つきで「実践」と記述したのには次のような含意がある。たとえば授業であれば、実際に行った時点で(児童生徒たちがどれほど理解できたかは別にして)それは成し遂げたと見ることができる実践である。このことは生徒指導や教育相談などでも同様のことがいえるだろう。だが「児童生徒理解をきちんとやらなければならない」といってみたところで、それが成し遂げられたかを判定することは原理的に不可能である。どれほど「理解」をしたと主張したところで、生徒指導上大きな問題が生じた場合、それは遡及的に児童生徒を「理解できていなかった」と断罪される可能性を秘めている。

こういった問題は、教育社会学においては「いじめ問題」の文脈で論じられてきた（伊藤 1996, 北澤 1997, 2015 等)。だが言うまでもないことだが、児童生徒理解という課題は「いじめ問題」が生じたときに焦点化されるものではあるものの、教師たちにとってはごく日常的な「実践」であるに違いない。そこでは「いじめ」といえる事象もトピックの一つにすぎず、むしろ彼ら学校教師にとっての児童生徒理解「実践」は「問題」が生起せず、立ち消えていく日常の繰り返しのなかで営まれているものに違いない。

2．児童生徒理解「実践」と教員間の相互作用

それでは、教師たちにとって日常的な「実践」である児童生徒理解は、どのように行われているのだろうか。先に述べたように、論理的に「成し遂げた」ということのできないこの「実践」を直接観察することは難しい。そこで本共同研究では、現職教員たちにインタビュー調査を行いながら、彼ら・彼女らがどのように「児童生徒理解」をとらえているのか、あるいはどういった活動をもって「行っている」と解釈できるのかを明らかにしようとした。

ところがこの計画は、調査を展開していく中である問題にぶつかることとなる。児童生徒理解や

生徒指導に関して話を聞いていても、気づけば話題は他教員とのかかわりへとシフトしていくのである。これはなぜだろうか。ひとつの見方としては、本調査のインタビューの方法が不十分であり、現職教員たちが「児童生徒理解実践」について実際に抱いている考えや記憶を引き出すことができなかった、という見立てである。

だがもうひとつの見立てとしては、次のことがいえるだろう。「児童生徒理解」といったトピックは、現職教員たちにとって他教員とのかかわり、すなわち「協働」や「連携」と切り離すことのできないものなのではないか。もっといってしまえば、「児童生徒理解」と他教員との「協働」は個別に存在して連なっているようなものではなく、そもそもがこれらは同じ地平の「実践」なのではないか。これが本報告の見立てとなる。そしてこの見立てに基づけば、むしろ重要となるのは児童生徒理解というトピックのなかで、教師たちはどのように他教員との「協働」を語るか、ということになるだろう。

以上の関心をもとに、本報告ではミドルリーダーの年代にあたる現職教員３～4 名（いずれも男性）のグループ・インタビューデータから、彼らの「生徒理解」の語りを読み解いていく。そこで見て取れる「理解」のあり方は、心の様態を精確に言い当てるものでもなければ、言葉にならない「SOS」を感受するようなものでもない。それは日常生活者としての具体的な「実践」であり、その特質を描き上げることが本報告の課題となる。

（稲葉浩一）

【第 2 報告 :教師たちにとって何が「抱え込み」とされるのか？―インタビュー場面における教師たちの問題経験の取り扱いに着目して―】

1. 問題関心

本報告では、中学校の学級で生起する問題をめぐって交わされる、協働的対応についての教師たちの語り方を検討する。今日、学校教員が連携のもとで教育実践に臨むことの重要性が強調されている。「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）」（平成 27 年 12 月公表）に象徴されるように、他職種（SC, SSW）との協働を推進していくことで、多様化する教育課題に対して個々の教師が向き合わずに済む学校組織の構築が求められているということである。「心の問題のカウンセリングは SC に、家庭生活を支える援助は SSW に、その上で教師は学校での学習支援に専念」（安藤, 2016）するという図式に確認できるように、教師たちを取り巻く多忙化現象に働きかけること、多忙化によって教師一人一人が問題を抱え込んでしまい自らを追い詰めてしまう事態の回避を射程としている。

このことは、答申の中では、とりわけ「教職員のメンタルヘルス対策の推進」に関連して言及されている。すなわち、「学校は、（中略）管理職が所属教職員の全てについて日常的に健康状態を見て支援や相談対応等を行うことが難しいこと、また、教職員の職務は、属人的対応が多く、個人で抱え込みやすい性質」であるから、学校組織の再編を目指す必要がある、ということである。

上記の議論の中で解消すべき状態であると想定されているのは、「（教師が）一人で問題を抱え込む」という事態である。こうした表現が用いられる状況として、取り返しのつかないアクシデントが生じた後に、過去を対象として遡及的な形で「抱え込んでいた」と言い表される場合がある。例えば、児童生徒のトラブルが深刻化した際に、未然に防止することができなかった状況を理解するために、問題解決の担い手が「一人で抱え込んでいた」と言い表すことで、事態が生起した原因を埋め合わせることができるだろう。

これに対して本報告では、現在進行形で問題が継続している状況下で、「抱えこみ」が確認されるケースに焦点化したい。例えば、何らかの対象を分かち合うよう促すために「一人で抱え込むな」と言葉がけを行うことや、独力では問題に対処できない場合に、「抱え込みがち」だと言い表すことは、私たちが日常生活の中で行う事柄の一つである。

それでは、教師たちにとって「一人で抱え込んでいる」ことはどのように観察されるのだろうか。また、「抱え込み」が確認した際に、何を「抱え込んでいる」ことが見出されているのだろうか。本報告は、複数名の教師を対象としたインタビューデータを分析することによって、この問題を明らかにする。

2. 教師たちの「抱え込み」

油布（2011）は、教師の病気休職の増加要因に関連して、「経営体としての学校」への移行を挙げている。新自由主義を背景に経営目標が学校に導入されることで、個々の教師は権限・義務が明確化された組織成員へと適応していく。結果として、「任された役割は他の誰の役割でもなく、私の役割であるから、私がそれを担い、解決するしかない。解決できないとすれば、それは私の能力＝組織の中での有用性が問われることになる、と、

このような状況に教師は追い込まれている」（油布 2011 p.53）。こうした事態、すなわち問題の個人化は、研究者のみならず、まずもって教師たちにとって観察できる事柄であるだろう。そこで、次の二点に留意しておく必要があると思われる。

第一に、教師たちの多忙化が、今日の教職の特徴として指摘されている。そこで問題とされているのは、教師として「本来」行うべき活動の範囲を逸脱した状態である。第二に、教師たちが担う職務のなかで、学級担任は特に各人が責務を担うものである。その意味において、いずれの（学級を担任する）教員も、代替不可能な形で、日々の教育活動を個々人で引き受けている。

このように考えると、端的に言って「抱え込んでいる」状況とは、代替不能な業務である担任を務めながらも、多様な業務も一手に引き受けざるを得ない状況ということができるだろう。

これらの論点を踏まえて、インタビューの中で、問題経験を語る教員の姿を他の教員たちが「問題の抱え込み」の現れとして特徴付ける場面と、問題経験を想起する教師がその問題に対処する自分自身を特徴付ける場面を、それぞれ分析の対象としたい。

3．データの概要と分析

分析に際して取り上げるのは、3 名の教員（A 教諭, B 教諭, C 教諭）に対するグループ・インタビューと、その後 A 教諭に個別に実施したインタビューから得たデータである。公立中学校に勤務しているA教諭は、インタビューに先立って、普段の教育実践にうまくいかなさを覚えていたという。本共同研究はその内実を聞き取ることを目的にインタビューを企画するとともに、語りの聞き手として現職教員である B 教諭と C 教諭にも同席を依頼した。なお、B 教諭は A 教諭とは別の中学校に勤務しており、また C 教諭は高校教員である。両者の勤務校は A 教諭の勤務校が位置する地方都市に置かれている。

インタビューのデータからは、自身が担任している学級がうまくいっていないと悩みを語る A 教諭に対して、B 教諭と C 教諭は状況の確認を行いながら、問題を特定することを試みている。その際、A 教諭自身を含め彼らは A 教諭の状況に「抱え込み」を見出していく。そこでの「抱え込み」という言葉は多様な意味が与えられながら、やがて問題対応の責任を A 教諭から分散させる形で用いられていくようになった。

また後に行われた個別のインタビューでは、A 教諭は、悩みの対象であった学級について想起する中で、自身の学級に対する「目線」や、「見てる世界」が他の教員と異なっていたと述べる。すなわち、同学年の他学級の教員との経験の差異に訴えることで、自らの「つらさ」を理由づけていく。

これらのデータとその分析を通じて浮かび上がるのは、「抱え込み」といえる問題状況を他の教師たちとの協働的な対応の問題へと収斂させていく、教師たちの語り方である。

（高嶋江）

【第 3 報告：「初任者」はなぜ指導教員の「指導」で苦しむのか―授業におけるジレンマをめぐる語りに着目して―】

1．「初任者」指導の制度と文化

教員は、「初任者」として学校に着任して間もなく、担任を持ち、校務分掌が与えられ、基本的には量・質ともに同僚の教員と同等の授業を行っていくことが求められる。そういった意味で、教員は他の職業と比較しても初任の段階で即戦力であることが強く求められる職種であるということができるだろう。各自治体の教師養成塾が即戦力をうたって制度化され、教員養成をめぐる言説の中でこのワードがたびたび登場することも、そういった事態を反映しているといえるのかもしれない。そのため 1988 年の教育公務員特例法第 23 条の改正による初任者研修制度の発足から現在に至るまで、制度改革によって「初任者」へのサポートが行われているのである。

そして、教師文化を語る際の一種独特のものとして、教師教育研究のみならず、行政や学校現場において同僚性という概念が広く浸透している。そのなかで「初任者」は文字通りの形で経験・力量共に他の教員よりも劣ることが前提とされつつも、教員間の「同僚性」の中で力量形成が行われていくことが期待されている。

このように「初任者」に対しては制度面においても、教師文化の中でも知見の継承が行われ、教師集団が再生産されているといえる。そして、それと同時に「初任者」は、学校制度の中で「教師」というカテゴリーを付与され、大きな権限と責任のもとに教育実践を遂行しなければならない。その一方で、「初任者」は先輩教員や校内の指導教員から授業や学級経営等あらゆる側面の指導助言を受ける立場にあるという二重性を帯びることになる。

2．「初任者」のジレンマ―「教える側」であり

「教わる側」であるという二重性―

そのような二重性は、通常問題化することはほとんどない。例えば、職員室において先輩教員や指導教員からアドバイスを受けるといった場面では、「初任者」は「教わる側」として振る舞い、知識の伝達が行われれば良いからである。しかしながら、授業という児童との対面的相互行為状況においては、「初任者」の「教える側」であり「教わる側」であるという二重性が問題化することになるのである。

このような問題化は、とりわけ初任者研修制度の中の拠点校方式の中で生起するように思われる。拠点校方式とは 1 人の指導教員が 1 校または複数校の「初任者」を初年度の 1 年間にわたって指導する制度であり、指導教員は校長経験者等の「『指導力のあるベテラン教員』というのが通例となっている」（鈴木 2011）という。つまり授業を行う「先生」に対し、さらに彼・彼女を指導する「ベテランの先生」が登場する制度なのである。

この「教える側」と「教わる側」の二重性を、初任教員はどのように経験しているのだろうか。そこで本報告では、拠点校指導教員が訪問する際のジレンマ状況についての語りに着目したい。すなわちインタビューの場において「初任者」から訪問指導時のエピソードが語られる際、そこでは訪問指導を受けながら自らの手で授業を進行していかなければならないという、＜教える側＞であり＜教わる側＞である事に由来するジレンマを抱えつつ目の前の実践を行う「初任者」の姿が構築されたのである。

授業は常に状況依存的な対面的相互行為状況であるといえるが、山本（1985）はそのような状況において教師の行為に対する生徒のフィードバックの欠如を「状況的ジレンマ」という概念を提起することで描き出している。そこでは「教師」－「生徒」間の二者関係におけるジレンマ状況が分析されているが、本報告において明らかにされるのは、「教師」－「生徒」の関係性で成り立つ授業に、「拠点校指導教員」が加わり、授業に直接的な介入が行われることにより生起する三者関係のジレンマ状況である。「初任者」は授業を進行させつつも、時折行われる「拠点校指導教員」の授業への直接的介入に苦しむことになる。「教師」として自らの授業に責任を持ち、「児童」に対するイニシアチブをとらなければならない一方で、「拠点校指導教員」の介入（指導）は「初任者」として尊重しなければならないというジレンマに陥るからだ。

その一方で、「初任者」は「表局域と裏局域」（Goffman 訳書, 1974）において「教師」－「児童」間の相互行為に関するルールを管理することにより、そのようなジレンマ状況をやり過ごしているのである。

（山田鋭生）

（各報告とも分析の詳細については、当日資料をご覧ください）

＊本報告は科学研究費補助金基盤研究（C）18K02407「『児童生徒理解』実践の領域横断的研究：他者理解の言説実践的特質に着目して」（研究代表者：稲葉浩一）の研究成果の一部である。

【文献】

安藤知子, 2016, 「『チーム学校』政策論と学校の現実」『教師教育学会年報』第 25 号, pp.42- 67.

Goffman, E., 1959, *The Presentation of Self in Everyday Life*, Doubleday Anchor.(=1974, 石黒毅 訳『行為と演技―日常生活における自己呈示―』, 誠信書房.)

Holstein, J. A. & Gubrium, J. F., 1995, *The Active Interview*, Sage Publications（＝2004, 山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行訳『アクティヴ・インタビュー―相互行為としての社会調査』せりか書房）.

伊藤茂樹,1996, 「『心の問題』としてのいじめ問題」『教育社会学研究』第 59 集,pp.21-37.

北澤毅,1997, 「他者の不透明性について―『いじめ自殺』をめぐる言説分析を通して」『立教大学教育学科研究年報』第 40 号,pp.149-159.

――― 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。

鈴木麻里子, 2011,「拠点校指導教員のメンターとしての役割―教員を対象としたメンタリング―」『流通経済大学論集』vol. 46, no. 3, pp. 109-116.

山本雄二, 1985,「学校教師の状況的ジレンマ―教師社会の分析にむけて―」『教育社会学研究』第 40 集, pp. 126-137.

油布佐和子, 2011,「教職に何が起こっているか？」北澤毅編『〈教育〉を社会学する』学文社, pp.42-67.

大学生の進路意識に及ぼす学習行動の影響

―中国の「三本大学」を中心にして―

呉彤（広島大学大学院）

1. 問題の所在

本稿の目的は中国の「三本大学」（中国の呼称であり，ランクの低い大学のことを指す）における学生の進路意識に焦点を当て，学習行動から受けた影響を明らかにすることにある。

中国では，経済発展に伴って高等教育は飛躍的な拡大を遂げた。1999 年から高等教育の大衆化が始まり，2019 年にはその進学率が 50%を越え，中国の大学はすでにユニバーサル段階に入ったと言えよう。このような大衆化の急速な進展に伴い，就職難問題はますます深刻になっており，大卒者の「特権」も次第になくなり，いわば「卒業＝失業」という状況にまでなっている。とくに，ランクの低い大学を卒業した学生，つまり「三本大学生 」は就職活動において，苦しい立場に追い込まれているとされる。

なぜ「三本大学」が深刻な就職難に直面しているのかを説明する前に，まず「三本大学」について説明する必要があるだろう。文革直後に，全国統一試験が再開され，大学生の募集をめぐって様々な政策が実施されてきた。とくに 1978 年，「願書に志望校を希望する時から，重点校と非重点校とを別欄に記入するというように，重点・非重点の区別の明確化が進んだ」（大塚 2007, p. 130）。この時期から，重点校，非重点校というように大学がカテゴライズされ始めたと考えられる。さらに，1999 年大衆化の始まりとともに，人材を確保するために，全国統一試験の選抜作業は第一，第二，第三グループというように，各グループで「足切り点」を設定し，時期をずらして実施することになった。このようにして大学は「一本大学」「二本大学」「三本大学」とランキングされるようになった。「一本大学」は 985 校と 211 校を含む「エリート校」である。その一方で，「三本大学」はより低い社会的地位にあるものであり，「お金さえあれば，誰でも行けるだろう」「卒業証書はただの紙」と揶揄され，就職活動においては相対的な弱者とされる（賈, 2014）。

熊（2013）は「985 大学，211 大学，一本大学，二本大学，三本大学など，大学がランク付けられているからこそ，就職の不平等が生じており，就職難がさらに深刻になるのだ」と指摘した（p. 37）。「ランキングに縛られず，大学と専門を自由に選べるようにする」という国務院の思想に沿って，2015 年から山東省や遼寧省などといった省は選抜の第三期グループを第二期グループに合併することが始まった。しかし，「三本大学」という呼称が公的には無くなるにもかかわらず，「独立学院」などといった特有な言い方で「三本大学」を指す言葉が存在し，一般的にもそのように認識されている。そのため，「三本大学」は実質的には合併後も通称として存在していると考えられる。さらに，『中華人民共和国民弁教育促進法実施条例』が 2004 年 3 月に公布され，「三本大学」は「民弁大学」と「独立学院」という形態でさらに増加することが予測されている。つまり，就職難問題が急速に進む中国において，就職活動において相対的な弱者とされている「三本大学生」の数が徐々に増えていると考えられる。このような状況において，「三本大学生」を研究対象とする必要性は以前よりも高まっていると言えよう。

そのような背景にもかかわらず，中国では大学研究の視点が依然として 985 校・211 校に偏っている。だが，「三本大学生」に焦点を絞った研究が近年になってわずかながら行われるようになっている。これら一連の研究から，就職する際の「三本大学生」を追い込む磁場の一端が明らかにされた。しかし，これらの研究の視点は単眼的であり，「三本大学生」の進路意識を解明するためには，いまだに大きな限界を孕んでいる。まず，これらの研究では，「就職意識」や「進学意識」のどちらかにだけ着目し，「大手企

業以外を志望する」や「とにかく大学院に行く」などのような「三本大学生」の消極的な進路意識を提示しているが，そもそも「三本大学生」が上記のような，具体的な進路意識を形成する前に，彼・彼女らの進路分化（就職するか進学するか）の意識はいかに形成され，また，いかなる要因に影響されたのかについては看過されてきた。しかし，高等教育の大衆化が急速に進んでおり，大学院生の募集規模も徐々に拡大している中国の現在の社会的背景を考慮すれば，それは「三本大学生」の進路意識を解明するための一つの鍵になると思われる。また，呉(2012)が「三本大学生」は授業への意識が非常に高く，「三本大学」は「学校化」している可能性があると提示した。「三本大学生」のこのような高い学習への意識がいかに彼・彼女らの進路意識に影響しているのか，これについても検討する必要性があると言えよう。

以上を踏まえ，本稿では「三本大学生」が進路選択する際の意識に重点を置き，「一本大学生」や「二本大学生」と比較することにより，「三本大学生」の特徴を浮き彫りにしたい。

2. 調査概要

アンケート調査は，2018年5月19日から2018年6月8日にかけて，遼寧省にある五つの大学で行った。そして，A大学，B大学を「一本大学」，C大学を「二本大学」，D大学，E大学を「三本大学」に位置付けた。調査対象の概要について，回答者数は1023名である。有効回答者数は，「一本大学」241名，「二本大学」419名，「三本大学」332名の計992名（有効回答率97%）であった。

3. 分析の結果

以上の分析では，進路意識を就職志向と就職志向に分けて検討してきた。ここから得られた知見をまとめ，進路意識全体的な傾向について述べたい。まず，大学のランクは，大学生の就職志向とは関連していることが検証された一方，進学志向とは有意な相関が確認できなかった。また，進路分化の実態を大学ランク別に分析する際に，「一本大学生」は非常に高い進学意識を持っているという結果を加えれば，「三本大学生」が「一本大学生」と同じく非常に高い進学意識を持っていることが推測できよう。

次に，「一本大学生」の進路意識は母親の学歴と緊密に関連していることが検証された。具体的には，母親の学歴が高ければ高いほど，進学志向が高く，就職志向が低くなる傾向が見られた。つまり，「一本大学生」の進路意識の形成が出身階層に影響されていることが推測できよう。

最後に「三本大学」の分析結果を見てみよう。【自主学習】という因子が就職希望ダミーとも，進学希望ダミーとも統計的には有意であったことが分かった。具体的には，自主学習を重視すればするほど，進学志向が高く，就職志向が低いという結果になっている。しかし，このような結果は「一本大学」のモデルには検証されていなかった。ここから，「三本大学生」の特徴として，彼・彼女らの進路意識は大学での行動（意識）と緊密な関連をしていることが言えよう。

（考察の続きと分析の結果の詳細は当日の配布資料に譲る）

主要参考文献

贾秉权，2014，「三本大学生的真实处境与愿望」『西北成人教育学院学報』第5期，pp.75-77.

大塚豊，1998，「中国高等教育の民営化に関する考察」広島大学大学教育研究センター大学論集第29集，pp.61-79.

大塚豊，2007，『中国大学入試研究』東信堂。

魏丽娜・劉涛，2010，「辅导员对高校“三本”大学生就业观教育」『中国西部科技』，第34 期，pp.87-88.

呉彤，2012，「中国の『三本大学』における学生の学習行動」教育学研究ジャーナル第25号，pp.33-43.

熊丙奇，2013，「也谈史上最难就业年中的泡沫」『河南高等教育報』第7期 pp.36 37.

山田浩之・葛城浩一，2007，『現代大学生の学習行動』広島大学高等教育研究開発センター。

山田浩之，2010a，「ボーダレス・ユニバーシティ研究の現状と課題」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』第56 巻，pp.262-267.

高専入学者は、中学時代に、高専をどのようにとらえていたのか

－高専新入生を対象とした質問紙調査の分析より－

吉村薫（早稲田大学大学院）

1.はじめに

1960 年代に産業界からの要請によって、即戦力の技術者養成機関として設置がはじまり、現在においても「実践的・創造的技術者の養成」（文科省）を目的として掲げる工業高専(工業高等専門学校、以下「高専」と表記)であるが、近年、その実態は大きく変わりつつある。卒業生の進路の多様化や、工学系の多分野にまたがった幅広い学び、学生への学会発表の後押しなど、工学系の大学のような特徴や仕組みを多く有しているといえる。そのため、現在の中学生がイメージする「高専の特徴(高専らしさ)」も、職業教育や技術者就職に関することよりもむしろ、いわゆる「大学らしさ」に通じるようなものではないかと考えられる。現在の中学生は、高専を大学のような場としてとらえ、進学しているのではないだろうか。

矢野ら(2015)が、1976～2008 年の高専本科卒業者を対象に行った調査によれば、彼らの高専への志望動機として最も主流であったのは、「卒業後の就職への期待」であった。かつての高専が「即戦力の技術者養成機関」であったことを反映したものであると考えられるが、現在においては、高専に対するイメージにも変化が起きていると考えられる。本研究においては、高専新入生がイメージする、「高専の特徴」等に関する記述を分析し、それらがいわゆる「大学らしさ」に近いかどうかを検証する。

2.調査の概要

高専新入生(本科 1 年生)を調査対象とした。高専は非常にマイナーな進路であるため、中学時に高専進学について検討しない者、あるいは、そもそも高専を知らない者が少なくないと考えられる。そのため、広く中学生を対象とするよりも、実際に高専へ進学した者を対象とする方が有効であろうと判断した。なお、一部の調査内容において、中学時の振り返りを求める、という理由から、新入生を対象とした。

調査校は、北海道の国立工業高専 A 校である。A 校は、学科制度やカリキュラムに特徴があり、全国的にみても特に、分野横断的・融合的な、また学生自身の興味関心に合わせた学び方ができる高専であるといえる。かつての高専のあり方として主流であった、「入学時に決めた分野について、決められたカリキュラムを 5 年間学び、卒業後はその分野の技術者としてすぐに就職する」というものに比べて、工学系の大学に近いすがたであると考えられる。

今回の調査は、2018 年 8 月に、A 校の本科 1 年生全員(2018 年 4 月入学者,有効回答数 185)を対象として実施した。(1)「高専と高校の違い(高専・高校それぞれの特徴について分けて記述)」、(2)「高専入学前後における、高専に対するイメージの変化」の 2 点について、自由記述方式にて回答を求めた。なお、これは、「現代の高専学生像」というテーマで実施した質問紙調査の一部であり、この調査では、他に、中学時の進路意識や高専の志望動機、高専での学校生活の様子や満足度、高専卒業後の進路希望等について、選択方式の調査を行っている。

3.「大学らしさ」について

今回の調査は、中学卒業時において、「高専に進むか、高校へ進むか」の選択を経たばかりの高専新入生を調査対象としているため、彼らが考える「高専の特徴」は、高校との比較である可能性が高いと考えられる。そのため、本研究においては、タイトルが「高校と大学の違い」等、高校と大学の比較であることが明確なインターネット上の記事 17 件(大学ホームページ 10 件、進学情報サイト 7 件)において、「大学の特徴」等として示されている事項を用いて、「大学らしさ」を規定した。集計の結果、「大学らしさ」は概ね、以下の 8 項目に集約できる(各項目の詳細については、発表当日の資料に記載する)。

①制度(授業,長期休暇,身分等)に関するもの
→「個人ごとの時間割」、「長期休みの時期や長さ」、「90 分授業」、「(「生徒」ではなく)「学生」と呼ばれる」等
②授業の内容に関するもの
→「専門分野を深く学ぶ」、「幅広い教養を身につける」等
③校則や自由さに関するもの
→「自由」、「制服がない」、「所持品に関する制限がない」、「(具体的事項を挙げて)〇〇をしても良い」等
④授業のペースやレベルに関するもの
→「授業のペースは速い」、「(出席だけではなく)試験に合格しなければ単位認定されない」等
⑤設備や環境に関するもの
→「図書館が充実」、「多彩な施設がある」等

⑥学ぶ姿勢や心構えに関するもの
→「自主性」、「主体性」、「自己責任」、「自ら問いを見つけて自ら答えを追求する」、「積極的な行動が必要」等
⑦教員に関するもの
→「専門家」、「研究者」、「教員免許状が求められない」等
⑧学生同士の関係に関するもの
→「浅い付き合いになりやすい」、「出会う場が少ない」、「在学中にできた友人関係は卒業後も続きやすい」等

4.分析結果(一部)

自由記述欄に書かれた内容を、できる限り細分化し、内容ごとに分類した。「大学らしさ」に関係するものについては、3.に示した 8 項目に沿って分類し、それ以外のものについては、似通った内容の記述をまとめ、概念化した。

表 4-1.「高専と高校の違い(高専の特徴)」(回答者数:176 名,分析対象の記述数:355 件)

①制度	123(58)
②授業の内容	77(64)
③校則や自由さ	55(55)
④授業のペース・レベル	40(38)
⑤設備・環境	12(10)
⑥学ぶ姿勢・心構え	10(5)
⑨卒業後の進路	14

※数値は各項目に該当する記述数、①～⑧の括弧内の数値は 3.の「大学らしさ」に沿った記述の数(内数)、10 件以上の項目のみを記載

①について、特に多かったのは「長期休み」と「修学年限(5 年制)」に関するもので、この 2 つで全体のおよそ半分を占める。また、「「学生」と呼ばれる」、「科目選択」、「研究室制度」に関する記述も各 3～5 件程度みられた。その他、部活動や学校行事に関するもの(「修学旅行がない」等)もみられた。

②の大半は、「専門的な教育」に関する記述である。「専門科目の授業において、座学と実技が両方ある」という記述もみられた。また、「中学の延長線上ではない学び」といった内容の記述が 3 件みられた(彼らは「高校の特徴」として「中学っぽい」等と記述している)。「職業教育」や「就職のための教育」に関する記述は非常に少なく、2 件のみであった。

③のほとんどが、「自由である」、「校則が緩い」といった記述で、「制服がない」等、具体例を挙げたものも多くみられた。また、④は、「授業のペースが速い」、「授業のレベルが難しい」、「進級要件が厳しい」、「課題が重い」の 4 つに回答のほとんどが集約される。⑤の大半は、「専門的な設備や機器」への言及である(10 件)。⑥のうち、半数の 5 件が「自主性・主体性」に関するもので、そのほか、「勉強第一」、「社会に出るための準備期間」という記述もみられた。⑨で多かった回答は、「大学編入ができる」5 件、「理系(工学系)に進路を絞り込むことができる」4 件、「就職に有利」3 件であった。かつての高専のあり方に近いと考えられる、「卒業後すぐの就職」に関する記述は、「就職に有利」の 3 件のみにとどまった。

なお、発表当日には、もう 1 つの設問である「高専入学前後における、高専に対するイメージの変化」についての集計・分析結果を合わせて示す。

5.まとめ

3.に示した「大学らしさ」と、4.に示した「高専の特徴」には、多くの共通点がみられた。調査対象が高専新入生であったため、細かなカリキュラムや、教員の研究者性等に言及できる可能性は低い。また、修業年限や学校行事等、明らかに高専に特有のものに関する記述を除けば、基本的に、「高専の特徴」と「大学らしさ」の内容は、近いととらえて問題ないと考えられる。また、彼らが記述した、「大学らしさ」に近い「高専の特徴」のほとんどは、A 校以外の他の多くの高専にもあてはまる。すなわち、現在の中学生が、A 校に限らず、高専を大学のような場としてとらえ、進学している可能性が示された。

なお、「高専の特徴」として「職業教育」や「(卒業後すぐの)就職」に言及したものは、355 件中わずか 6 件(1.7%)にとどまった。今回の調査では、(おもにA校の併願校として)受験した(受験を検討した)高校名をたずねており、そこで挙げられていた高校の大半が、入試偏差値 60 前後、卒業生進学率 8 割以上の、普通科のいわゆる「進学校」であった。そのため、彼らの意識の中で高校進学と「卒業後すぐの就職」はおそらくそれほど強く結びついておらず、「高専に進んでも高校に進んでも、どのみち卒業後すぐに就職することになる(そのため、「卒業後すぐの就職」が高専のみの特徴にはならない)」という可能性は低い。卒業生の進路の多様化や、学科制度やカリキュラムの変更等の面だけではなく、高専進学者の意識のうえでも、A 校と「(卒業後すぐの)就職」の結びつきは、弱くなりつつあるといえよう。

6.参考文献・資料(一部)

・矢野眞和,濱中義隆,新谷康浩他,2015,「高専におけるエンジニア教育とキャリアの接続関係」『日本教育社会学会大会発表要旨収録』第 76 集,pp.240-243.
(「大学らしさ」の規定に用いたホームページ等、その他の参考文献・資料については、発表当日の資料に記載する)

大学生の出身高校類型と教科書を読み返す習慣の有無との関連

黒河内利臣（武蔵野大学（非常勤））

はじめに――本報告の概要

本報告の目的は、大学生が大学での学習の前提になるような基礎的な内容を自分で再確認することができるかどうかを、大学生を対象にした質問紙調査の結果から確認することである。具体的には、高校で使用された教科書を読み返すことがあるかという質問の結果を、高校類型別に確認する。

1．問題意識

過去の報告では、大学生の学力が学校教育での教科書の使用頻度により担保されているといえるのかを、大学生を対象にした質問紙調査から検討した。この質問紙調査では、大学生を対象に中高で受講したいわゆる「主要５科目」それぞれの受講経験と、担当教員が教科書を使用した頻度、成績などを問うている[1]。その結果、教科書の使用頻度が高い授業を受けた方が成績上位者が多くなる傾向がみられた一方で（黒河内 2018）、教科書を使用しない授業を受けていても、教科書を毎回必ず使用している授業を受けたのと同等の成績上位者がいる傾向もみられ、教科書の使用頻度が学力の担保に一定の影響を持っている可能性だけでなく、担当教員が生徒にあわせて指導方法を変えている可能性があることを推察させた（黒河内 2019b）。実際に、高校類型別に教科書の使用頻度が変わる傾向もみられた（黒河内 2019a）。

さて、大学生の学力が十分に担保されていないとして大学でリメディアル教育をおこなうこともある。学力が十分に身についていることも重要ではあるが、学ぶ意識や態度が身についていることもまた重要であるとも思われる。たとえば、矢野（2015）も指摘するような学ぶ習慣が身についていれば、必要な知識や新しい知識を自分で学ぶことができるとされるからである。もし、大学での学習に必要な知識が定着していない場合でも、高校時代の教科書を読み直すことで知識の再確認が可能である。また、知識等が定着していないというより、単に忘れていることを再確認するためにも高校の教科書を読むことで解決できるし、そのことを知っているかどうかも重要である。

そこで、これまでの２つの報告で触れられていない質問紙調査の結果のうち、大学生が学びかたを知っているのか、また実行に移せているのかを、「教科書を読み返すことがあるのか」の結果を用いて確認する。すでに高校類型により教科書の使用頻度が異なることは示されている（黒河内2018）ことをふまえ、教科書の使用頻度と教科書を読み返すことがあるかの関連について確認する。その結果、出身高校類型により読み返す習慣の有無が異なるかどうかを明らかにすることができる。これは高校での指導方法を考える一助となりうる。

2．結果の要点

まず、高校類型により教科書の使用頻度が異なることを再確認する（表 1）。高校類型と教科書の使用頻度との間には関連性があるものの、大学進学者が多い高校ほど、教員の教科書の使用頻度が高いという単純な関連性ではない。

表１．高校類型×教科書使用頻度（黒河内 2018、抜粋）

（割合単位：%）	毎回必ず	使うことの方が多い	使わないことの方が多い	ほとんど使わなかった	合計	N（人）
難関大学	48.0	22.0	11.5	15.8	100.0	3,781
進学	55.8	22.0	10.7	9.8	100.0	2,518
短大・専門	61.2	19.8	8.6	5.2	100.0	116
就職	---	46.5	18.6	25.6	100.0	43
その他	33.1	20.0	15.9	29.0	100.0	145
合計	50.5	22.1	11.3	13.7	100.0	6,603

※**難関大学**：４年制大学（難関大学）への進学者が多い高校／**進学**：４年制大学や短期大学、専門学校への進学者が多い高校／**短大・専門**：短期大学や専門学校に進学する人と就職する人が多い高校／**就職**：進学する人は少なく、就職する人が多い高校

※高校類型で「無答・不明」は表１（表 2）からは除外して集計した。教科書の使用頻度で「まったく覚えていない」と「無答・不明」は表には含めなかったが、母数には含まれている。

次に、教科書の使用頻度と大学で教科書を読み

[1] 本調査では大学生が過去に受講していた科目の担当教員が教科書をどのくらい使用していたかなどを問うたため、数値は高校教員の教科書の使用頻度や、回答した学生のその科目での成績などとして読み替えることができる。

返す機会の有無との関連性についてみる（表２）。

表２．高校類型×教科書使用頻度×教科書を読み返すか

（割合単位：%）		読み返す	読み返さない	合計	N(人)
全体	毎回必ず	12.7	84.3	100.0	3,357
	使うことの方が多い	8.5	88.9	100.0	1,459
	使わないことの方が多い	8.8	86.8	100.0	752
	ほとんど使わなかった	14.0	82.1	100.0	916
	合計	11.3	85.6	100.0	6,603
難関大学	毎回必ず	12.8	83.9	100.0	1,814
	使うことの方が多い	7.0	91.2	100.0	830
	使わないことの方が多い	9.4	86.7	100.0	435
	ほとんど使わなかった	13.7	84.1	100.0	597
	小計	11.0	86.2	100.0	3,781
進学	毎回必ず	11.8	85.8	100.0	1,404
	使うことの方が多い	10.6	85.6	100.0	555
	使わないことの方が多い	7.8	87.7	100.0	269
	ほとんど使わなかった	15.3	78.6	100.0	248
	小計	11.2	85.4	100.0	2,518
短大・専門	毎回必ず	22.5	74.6	100.0	71
	使うことの方が多い	13.0	87.0	100.0	23
	使わないことの方が多い	10.0	90.0	100.0	10
	ほとんど使わなかった	83.3	16.7	100.0	6
	小計	21.6	76.7	100.0	116
就職	毎回必ず	---	---	---	0
	使うことの方が多い	0.0	90.0	100.0	20
	使わないことの方が多い	0.0	100.0	100.0	8
	ほとんど使わなかった	9.1	90.9	100.0	11
	小計	2.3	93.0	100.0	43
その他	毎回必ず	22.9	68.8	100.0	48
	使うことの方が多い	13.8	86.2	100.0	29
	使わないことの方が多い	13.0	87.0	100.0	23
	ほとんど使わなかった	4.8	83.3	100.0	42
	小計	13.8	80.0	100.0	145

※高校類型で「無答・不明」は上記の集計表から除外した。また、以下の項目は母数には含まれているが、集計表からは割愛した。教科書の使用頻度「まったく覚えていない」と「無答・不明」、教科書を読み返すことがあるかの「無答・不明」。

まず、全体でみると、教科書の使用頻度が高い教員の授業を受けてきた学生が、教科書を読み返すことがあるとは限らない。むしろ、教科書の使用頻度が低い教員の授業を受けた学生の方が、大学では教科書を読み返すことがある傾向にある。

次に、これを高校類型別にわけてみる。その結果、「その他」を除くいずれの高校類型でも「ほとんど使わなかった」場合で「読み返す」とする割合が最多である。その割合をみると、「難関大学」（13.7%）も「進学」（15.3%）がほぼ同じではあるが、回答者数が少ないものの「短大・専門」(83.3%)の割合非常に多い。

高校類型により教科書の使用頻度は変わり、大学進学後に教科書を読み返すことの有無に影響を与えている可能性は指摘できる。しかし、高校類型により大学で教科書を読み返すことがあるかについては、明確な関連性までは見いだせない。

３．考察

上記の結果をもとに次の二点を考察できる。第一に、「難関大学」「進学」では、学習への一定の「かまえ」が周囲の環境により形成されているとも思われる。第二に、「短大・専門」では、高校の中で大学に進学する生徒が少なくても四年制大学に進学を達成できることから、相応の学習意欲があり、かつ学習にあたり教科書を読むことが有用であると理解しているとも思われる。

すると、学習への「かまえ」は高校で作られるというよりも、高校入学前にすでに作られていると考えることができる。

４．今後の課題と本研究の限界

最後に、本報告をふまえた今後の課題と、研究の限界をまとめる。

周囲の環境が学習の「かまえ」や、大学で教科書を読み返すことがある、つまり「自分で学ぶことができる」態度を形成するのかは明らかにできない。上述のような高校入学前の学習への「かまえ」の有無を明らかにするような変数を質問紙には含めて検討することが、今後の課題となる。

謝辞

本研究は財団法人教科書研究センターからの助成を受けておこなったものである。研究と発表の機会をいただいたことに感謝します。

参考文献

黒河内利臣，2018，「学校教科書の使用頻度と成績との関連」『日本教育社会学会第 70 回大会発表要旨収録』pp.318-319。

黒河内利臣，2019a，「高校類型と教科書の使用頻度との関連」『日本教育社会学会第 71 回大会発表要旨収録』pp.46-47。

黒河内利臣，2019b，「学校教科書の使用頻度と成績との関連性―大学生対象の質問紙調査をもとにした分析―」『公益財団法人教科書研究センター若手研究者に対する教科書等調査研究費助成事業 論文集』pp.129-148。

矢野眞和（2015）『大学の条件－大衆化と市場化の経済分析』東京大学出版会

科目合否と学生属性—非難関大学における事例研究

Passing/Failing a Class and Student Attribute:
A Case Study at a Non-Selective College

宇田川拓雄（嘉悦大学）

１．はじめに

学生の受講科目の不合格は珍しくはないが、不合格科目が増えると単位不足となり中退に至る可能性が高いため、適切な対応が必要である。

不合格は直接的には学習課題の理解度不足や達成度不足など学生の学力に関する要因の結果である。しかし学力以外にも様々な要因が間接的潜在的に合否に影響を及ぼしうる。本報告では「学生属性（student attributes）」（通学時間、家族、入試、進路希望、親の学歴、アルバイトや部活動時間など）を取り上げる。教員がコントロールできない学生属性が科目合否に影響があるかを中退者が多いユニバーサル型大学（非難関大学）の授業データで調べた。

２．科目合否の要因と教員の対応

報告者はユニバーサル型大学勤務経験から科目合否には学生属性の影響があるのではないかと考えた。西森（1999）によれば日本数学会の調査で、大学生の授業での教員の「困りごと」として反応がない、受講生の数が多すぎる、私語、 欠席、 遅刻 、基礎学力低下，意欲低下，自分で考えようとしない，自発的に勉強しない，クラスサイズ，専門科目［カリキュラム］などが指摘された。大部分が学生の特徴（属性）で学力はその１つにすぎない。

要因の中には教員が対応可能なものも不可能なものもある。山本（2017）は動機付け理論をもとに、学生の学習動機を高めるアプローチ方法を内生的ー外生的、自己制御可能ー自己制御不可能の2軸で分類している。このうち外生的要因は学生自身や教員、大学による対応が原理的に可能だが内生的要因については「学習者に悩み事がある場合などは教員ではどうにもできない」（p.188）と述べている。

学生属性は学生自身や教員には直接的コントロールが難しい。良く知られている例としては、米国における大学進学率は人種・民族による格差がある。家族（父、母）が大卒でない学生（第一世代学生）は中退率が大きく、大学進学率も低い。日本でも小中学校の成績と母親の学歴が高いほど学力が高いことが報告されている（文部科学省　2018）。

３．方法

2018年に中堅私立社会科学系のA大学の1年生後期の授業で科目合否と学生属性の関係を調べた。学生の同意を求め拒否した学生1名のデータは除外した。A大学には研究倫理委員会がないため報告者が所属する学会の倫理規定に従って調査を行った。授業登録者90名、うち留学生10名と調査時欠席者6名（留学生1名）の15名を除外し75名のデータを分析した。

この授業ではノートテイキングを指導し、書式を指定したノートを作成させ授業5回目に提出させ最大50点を与えた（宇田川 2020）。授業は口述と板書を使う伝統的な講義法で行った。毎回例題資料を配布解説し資料をノートに貼付させた。遅刻者と欠席者には配布しなかった。ノート貼付資料はオリジナルでなく友人の資料のコピーや筆写でも良いこととした。6回目にノートを返却し最後に記述式試験を行った。指示に従えば中学生レベルの学力、留

学生の場合、日本語検定2級レベルでも合格できる仕組みにした。55名（73%）がノートを提出、うち46名が期末試験を受験、最終合格者は40名（53%）だった。

4．考察

結果（表1）では通学時間が短く、自宅外通学、一般入試、将来の就職地は地元以外を希望、期待する生活水準は低め、アルバイトはせず、母親が大卒、県外在住経験がある学生の方が合格率が10%以上高いが、合否を明確に説明するのは難しい。

今後の課題として態度や行動を左右する内面化された社会規範の研究が考えられる。 O'Sullivanら（2016）は「もっともな理由があれば［欠席しても］失うものは何もない一社会学授業欠席の説明」で学生の欠席は学生が内面化している行動規範に従った主体的なものだと述べている。学生は自分で判断して欠席する。低学力や不利な属性が直ちに欠席や不合格をもたらすものではない。学生の規範が大学の規範とずれていると「大学のルール」への違反が起る。その対応には個人の行動原理の変更/修正を促す教育指導が必要になるだろう。

参考文献

- 宇田川拓雄、高等教育における準備不足学生の教育に関する研究、『嘉悦大学研究論集』63
- 西森敏之(1999)、大学生の授業における態度と数学教師の対策-日本数学会のある調査より-、『高等教育ジャーナル』6
- 文部科学省（2018）「平成29年度全国学力・学習状況調査を活用した専門的な課題分析に関する調査研究」
- 山本堅一（2017）、学習動機の多様性：アクティブラーニング型授業における鍵要因、『高等教育ジャーナル』24
- O'Sullivan, S., et al. (2014), I Did Not Miss Any, Only When I Had a Valid Reason: Accounting for Absences from Sociology Classes, Teaching Sociology, 43

表1　合格者の比率

項目	合格者の比率　（合格者数／該当者数=パーセント）
通学時間（平均48分）	長い（18/38=47%）、**短い（22/37=59%）**
家族と同居	同居（31/62=42%）、**非同居（9/12=75%）**、不明1
入試	**一般入試（11/19=58%）**、特別入試（14/30=47%），DK/NA（15/26=58%）
進路希望	民間（15/26=58%），公務員（6/12=50%），家業（2/4=50%）、進学（1/2=50%）、DKNA（16/31=52%）
就職地希望	地元（20/45=44%）、**地元外（15/21=71%）**、DK/NA（5/8=63%）
就職業種や職種の希望	DK/NA（19/35=54%）、あり（21/40=53%）
将来の生活水準	より高い（12/37=32%）、**同程度〜質素（20/35=57%）**、DKNA=3
部活動	部活なし（16/30=53%）、部活あり（24/45=53%）
アルバイト	**バイトなし（9/12=75%）**、バイトあり（32/63=51%）
父母学歴	非大卒（18/35=51%）、大卒（22/40=55%）
母学歴	非大卒（21/43=49%）、**大卒（19/32=59%）**
県外在住経験	なし（28/56=50%）、**あり（12/17=71%）**、DKNA=2
外国旅行経験	なし（19/38=50%）、あり（21/37=57%）

大学不本意入学者の進路選択に対する自発性の特徴

―入試の選抜性に着目して―

竹内正興（広島大学）

問題の所在

本研究は，大学不本意入学者の進路選択の自発性の特徴について，大学進学率の上昇を背景とした入試の選抜性の観点から検討することを目的とする。

検討にあたっては，はじめに，大学進学率の上昇，および，大学入試全体で見た場合の選抜機能の低下に伴う進路選択の自発性についての問題意識を，先行研究を概観しながら整理する。次に，選抜性を有する大学群と有さない大学群の新入生に対して，進路選択の自発性に関するアンケート調査を行い，不本意入学者の回答結果について，それぞれどのような特徴が見られるのかについて検討する。

大学進学率の上昇がもたらした進路選択における自発性の変化

日本における大学進学率は，1990 年代以降急速な上昇を続け，2000 年代後半に 50%を超えた（文部科学省　学校基本調査）。この大学進学率が 50%を超えたことについて，アメリカの社会学者マーチン・トロウ（1976）は，「学生数の増大とユニバーサル高等教育への移行は，多くの学生に大学への就学をしだいに義務と感じさせるようになり，かれらはますます自分の意志からではなく就学する存在となりつつある」と述べている。また，川嶋（2006）は，「大学・短大への進学率が 50%を超えた今日，大学進学者の中には自らが積極的に進学を選択したのではなく，事実上『強制』されて進学した『不本意就学者』がかなり存在する」と指摘している。このように，トロウ（1976）や川嶋（2006）は，大学進学率が 50%を超えると，「義務」や「強制」によって進学する者が多くなると分析している。

また，東京大学大学院教育学研究科大学経営政策研究センター（2005）の調査によると，進学を考えている高校生の 35.6%が「まわりのみんなが進学するから」を進学理由として肯定している。また，山内（2005）の「大学にいかない方が『なぜ，あえていかないのか』をはっきりさせなければならない時代」や，中澤（2015）の「周囲が進学するから（進学しないと負のレッテルを貼られるので）進学する人も多いだろう」の指摘は，大学進学者が高校卒業後の進路先として過半数に達したことで，大学進学選択が，主体的にされるとは限らなくなっていることを窺わせる。

選抜機能の分化

2000 年代後半は，大学進学率が 50%を超えるとともに，一部の大学や学部等において，選抜機能の低下が顕在化した。大学進学率の上昇以上に，18 歳人口の減少と大学収容人員数の増加が続き，数字上は，日本の大学への入学希望者総数が入学定員総数を下回る状況を迎えたとされる大学全入時代に突入したためである。ただし，実際には，希望すれば日本のどの大学にも入学できるという訳ではなく，文部科学省（2014）が，現

在の日本の大学を，入学者選抜の観点から，「選抜性が高い大学」，「選抜性が中程度の大学」，「選抜性が機能しなくなっている大学」の三つに区分しているように，大学全入時代の到来は，選抜性を有する大学群と有さない大学群に分化したことを意味している。例えば，2018（平成 30）年度入試の場合，すべての国公立大学では実質倍率が 1.0 倍を超え，定員充足率が 100%以上だった一方で，私立大学では，210 大学（36.1%）で定員充足率が 100%未満であった。選抜が機能しない私立大学が 35%以上存在したと解釈することができる。

では，大学進学率が 50%を超え，入試における選抜機能が分化したことで，不本意入学者の進路選択の自発性には，選抜性の有無によってそれぞれどのような特徴が見られるのだろうか。本研究における問いである。

調査分析の手続き

設定した問いを検討するために，質問紙調査法によるアンケート調査を実施した。進路選択の自発性の有無を計測する質問項目の設定にあたっては，金子（2007）が大学教育の射程から学生を「高同調型」，「独立型」，「受容型」，「疎外型」の４類型に分類した理論の中の，「高同調型」と「受容型」に着目した。この「高同調型」と「受容型」について，ベネッセ教育研究開発センター（2008）は高校生の大学進学動機に関する調査項目として，「受容型」を「同調受容型」と名称変更したうえで，質問文を開発している。「高同調型」は，主体性の確立を前提に「志」を定め先生・先輩・保護者のアドバイスを受容したタイプ，「同調受容型」は，進学目標が決まらず先生・先輩・保護者のアドバイスをそのまま受容したタイプである。

本研究では，これらの質問項目に依拠し，５件法（「とてもあてはまる：５点」，「まああてはまる：４点」，「どちらともいえない：３点」，「あまりあてはまらない：２点」，「まったくあてはまらない：１点」）の形式でアンケートを実施しスコアを集計した。

対象は，中部・近畿地方に所在する社会科学系学部と理工系学部に入学した４年制大学（３大学）１年生（ｎ＝223）とし，質問紙の回答結果から，大学への本意入学群（ｎ＝155）と不本意入学群（ｎ＝68），選抜性を有する大学群（ｎ＝120）と有さない大学群（ｎ＝103）にそれぞれ分類し，分析を行った。なお，選抜機能の有無は，2018 年度一般入試における募集単位の実質倍率が 1.0 倍を超えた大学を，選抜性を有する大学群，1.0 倍以下の大学を，選抜性を有さない大学群とした。

結果

「高同調型」については，選抜性の有無に関わらず，「進学目標と先生の勧めが一致したので」，「進学目標を決めているが家族も同じ意見である」の項目とも，本意入学者のスコアが不本意入学者のスコアよりも高い傾向が見られた。

また，「同調受容型」については，本意入学者，不本意入学者に関わらず，「進学目標と先生の勧めが一致したので」，「進学目標を決めているが家族も同じ意見である」の項目とも，選抜性を有さない大学群のスコアが高い傾向が見られた。

＜注＞

参考文献等については，発表資料の中で提示したい。

女性学長のキャリアパス

-日本の構造的特徴と将来展望の探索-

○河野銀子（山形大学），○米澤彰純（東北大学），○佐々木啓子（電気通信大学），
○黄梅英（尚絅学院大学），髙橋裕子（津田塾大学・非会員）

はじめに

日本社会のダイバーシティーに向けた変革のスピードは遅い。男女共同参画社会基本法（1999）施行から 20 年を経た 2019 年のジェンダーギャップ指数（世界経済フォーラム）は 121 位（153 ヶ国中）であった。2003 年には「2020 年までにあらゆる分野の指導的立場の女性割合を 30%」にするという政府目標を掲げ、経済分野や政治分野のように女性の参画率が顕著に低い状況が続いている分野においては、法律を制定[1]してその改善を図ってきたがジェンダーギャップ指数は下がり続けている[2]。世界の変革のスピードに追い付けていない。高等教育機関も同様で、戦後日本の大学においては、私立でこそ女性学長が存在したものの、公立では 1980 年代、国立では 1990 年代になるまで[3]女性学長は不在であった。その後微増してきたとはいえ、現在に至っても、大学全学長（764 人）に占める女性割合は 11.9%（91人）にすぎない（文科省 2019）（図1）。

こうした状況を欧米と比べると、歴然とした差がみられる。まず、2016 年の米国の大学の女性学長割合をみてみると、約 30%と日本の 3 倍程度であった。機関別にみると、博士タイプの大学では女性割合がやや低い（22%）ものの、学士、修士タイプの大学の女性学長も 3 割近い（図 2）。また、女性学長は公立（58%、男性 51%）や準学士機関（37%、男性 28%）に多い等、男性学長とは異なる傾向もみられる。しかしながら、1970 年前後になるまで男女共学化が進まなかったアイビーリーグ[4]においても、1990 年代にはペンシルバニア大学、2000 年以降にはブラウン大学やプリンストン大学、ハーバード大学などで女性学長が誕生した（髙橋 2019）。次に、欧州諸国をみると、国ごとの差が大きいものの、2017 年の女性学長割合の平均は21.7%で（European Commission, 2019）、日本の約 2 倍であった。イギリスやドイツは 20%前後で平均付近に位置しているが、もっとも女性割合が高いスウェーデンでは 4 割を超えている。それでも、上位職の女性割合は女性学生や院生、教員の割合に比して少ないとことから、そのキャリア形成（育成）のプロセスの“ゲームのルール”を変える必要性が主張されている（Morely 2013）。

このように、日本の大学の女性学長割合は世界と比して顕著に低いといえる。大学における学長やリーダーシップ層の女性の少なさは、高等教育機関の人材育成がジェンダー不均衡に機能していることを意味し、学術研究分野のみならず、経済分野や政治分野はもとよりあらゆる分野での女性の活躍を抑制しかねない。女性活躍など社会の価値転換には知の創造・伝達を担う大学が先導する意味は大きく、学長等のリーダー層に女性が少ない現状は問題である。しかも、管理職に占める女性割合の状況把握が義務付けられ、各大学は数値目標の積極的公表が求められるようになる[5]など、女性管理職を増やす政策的

1 経済分野「女性活躍推進法」（2016）、政治分野「政府分野における男女共同参画推進法」（2018）。

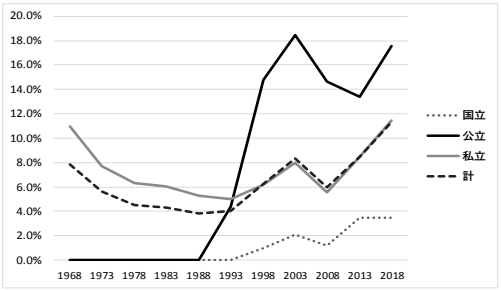
2 年により調査対象国数が変動するため、順位だけが重要なわけではないが、例えば、2017 年は 114 位、2015 年は 101 位、2013 年は 105 位であった。

3 国立大学初の女性学長が誕生したのは 1997 年（奈良女子大学）。

4 コーネル大学を除く。

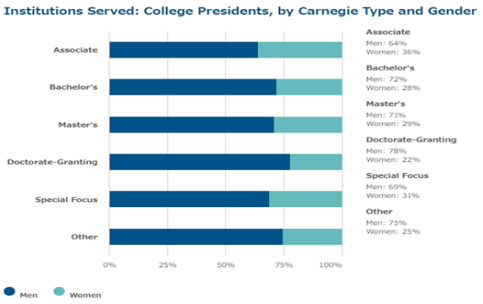
5 「男女共同参画基本計画」（第 1～4 次）において、学術・研究の分野における女性の参画促進を国公私立大学等に要請することや高等教育機関等における女性学・ジェンダー研究の一層の振興（2000、

図 1 女性学長割合の推移（5 年毎）



文科省「学校基本調査」(https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&toukei=00400001&tstat=000001011528)

図 2 米国の女性学長割合（大学種類別）



American Council on Education (https://www.aceacps.org/women-presidents/)

取組みが開始されているにもかかわらず、女性学長はなぜ増えないのか。女性学長が依然として少なく増えないのは、そうした人材が「いない」のではなく「育てていない」(髙橋2019)ことに起因するのではないか。

本報告の位置づけと研究方法

以上を踏まえ、本研究は「女性学長はなぜ増えないのか」という問いを立て、大学の女性学長・リーダーを生み出す要因を探り、日本の特質を踏まえた将来展望を見出すことをめざす。大学経営における学長の役割の重要性はますます高まっているが、日本においては学長に関する研究は緒に就いたばかりである。両角(2019)の先駆的な調査研究によって、学長の有り様やキャリアパスは設置形態による差が大きいことが明らかにされ、優秀な学長の特徴が把握され始めている。しかし、女性学長に特化した研究はまだみられない。そこで、本研究では、文献調査やインタビュー調査によって女性学長・リーダーの実態を探ることから始める。

今回の報告では、男女学長の基本的な属性やキャリアの量的な分析に、インタビュー調査で得られた手がかりも加えて、女性学長のキャリアパスの特徴を描き出す。特に「どのようなプロセスを経て学長になったのか」を重視して、女性学長が誕生する社会や大学には何らかの特徴があるのか(ないのか)を探るため、次のような調査と分析を行っている。なお、本研究は JSPS 科研費 19K21738 の助成を受けている。

1．計量調査分析から窺える女性学長の特徴

本節では、日本の女性学長がもつ特徴を、学長を対象とした計量調査の分析を通じて考察しよう。ここでは、日本の学長のキャリアと大学経営との関連について行われた代表的な調査として、2015 年 2 月に東京大学大学経営・政策研究センターが実施した「大学上級管理職の現状と将来展望に関する調査」の再分析を行う。全国の 4 年制以上の国公私立大学上級管理職者を対象としたものであり、回答者には、247 名の性別を回答した学長が含まれ、そのうち 22 名が女性である。女性学長の回答の絶対数が少ないことは、分析を行う上で大きな制約ではあるが、それでも、男性学長との比較によって、女性学長の特徴をある程度窺うことができる。

最初に明らかになったことは、既に特に国立において女性学長比率が低い(図1)だけではなく、女性学長が小規模大学(学生数 1000 人未満 20.2%、それ以上 4.5％)や職業専門教育に重点をおく大学(16.7%)や学部教育に重点を置く大学(8.0%)に偏在し、一定規模の大学院教育を行う大学(4.0%)に少ない点である。

他方、学長としての仕事、すなわち、責務・権限・影響力に有意な差はほとんど認められず、また、学長

2005）が位置づけられ、第 3 次（2010）で「大学の教授等に占める女性割合（2020 年 30%）」や「女性研究者の採用目標値（自然科学系 25%）」等の数値目標が掲げられ、各機関での取組や職階別女性割合の公表が求められるようになった。しかし、女性を管理職として育成するという視点はみられない。第 4 次計画において、「意思決定を行うマネジメント層を始め、研究現場を主導する女性研究者・技術者の登用推進に向けた大学、研究機関、学術団体、企業等のポジティブ・アクションを促進する」こと等が記載され、大学教員の女性割合に関して職階ごとの数値目標が示されるようになった（准教授（2020 年までに 30%）、教授（学長等含む）2020 年までに 20%）。「女性活躍加速のための重点方針」（2015 年から各年度）では、理工系女性の支援、大学における保育サービスの充実、研究力向上等を通じたリーダー育成、に関する事項があるが、大学経営等におけるリーダー育成等に関する記載はない。

となるにあたっての経験(学位資格、経営の教育・研修経験、学内外での役職経験)にも顕著な差が認められなかった。なお、外国企業での管理職経験があるとの回答はごく少数(2 名)にとどまるが、これは女性に限られた。すなわち、学長になる道のりにおいて男女差は認められないにもかかわらず、学長となる大学の特性には明確な差があることになる。

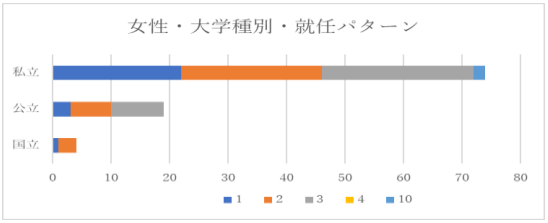
なお、どのような大学経営を行いたいかという理想像にも、明確な男女差は認められなかった。他方で、先に示した大学特性の差を反映する形で、国立大学や大規模大学に多いビジョン形成に時間を割く者は男性よりも少なく、逆に小規模大学に特徴的である教育や研究に時間を割く者の割合が若干多い傾向が認められる。また、女性学長の方がトップダウン型経営を行う者は少なく、学内外で抵抗に遭いやすい傾向も認められた。これらを反映して、現在の上級管理職のあり方に対しては女性学長の方が男性学長より満足している者の割合が少ないなど、学長になっても学内外の抵抗を受け、思うように職務がこなせていないと感じている女性学長が多いことが窺われた。

2. 女性学長のキャリアパス

女性学長のキャリアパスを明らかにするため、就任パターンと移動パターンを分析した。使用データは文部科学省高等教育局の令和元年度大学一覧掲載の大学789校(国公私立:大学院大学を含む)である。各学長のキャリア等は、上記掲載の各大学添付の公式ホームページから情報を収集し、一部、Research Map や地方新聞記事から採取した。

(1) 女性学長の就任パターン

女性学長の初職が学長就任大学と同じ場合を「1. 生え抜き」とし、学長就任年と大学着任年が同じ場合を「3. ハンティング」とし、それ以外は「2. 移動」、そして「4. その他」「10. 不明」とした。設置形態別にその人数を求めると、次のようになった。



1.生え抜き、2.移動、3.ハンティングが、私立大学でほぼ三分し、公立大学では 1.生え抜きよりも、3.ハンティングや 2.移動が多い。これを男性学長と比較すると、男性では特に国立大学ではハンティングは殆どみられず、1.生え抜き、と 2.移動で占められ、男性が組織内で昇進して学長に就任するというパターンが認められる。一方、女性学長では、専門的知識やキャリアが評価されて学長となるケースが多いと思われる。ただし、男性学長でも私公立大学ではハンティングの割合も幾分高くなる。(詳細は発表時)。

(2) 女性学長の移動パターン

現役女性学長たちはどのようなキャリアを形成して学長に就任したかを、初職と所属大学との関連で考察する。

女性学長の初職

	1.大学	2.研究所	3.行政	4.企業	5.病院	6.その他	10.不明	計
私立	33	2	3	3	8	20	5	74
公立	9	1	0	0	7	2	0	19
国立	2	1	0	0	0	1	0	4
計	44	4	3	3	15	23	5	97

初職では大学教員が多いものの、男子学長に比べれば比較的少ないといえる(詳細データは発表時)。また、その大学は看護系、薬学、医療、栄養学を中心とし、女子大学・短大を前身としていることもあり、初期キャリアとして医学部付属病院勤務者が一定数認められる。また、県立女子大学を前身として共学に移行した大学など女子学生比率の高い大学の学長という傾向もみられた。さらに企業や行政、その他(国際機関、初等中等教育の教員など)多様なキャリアをもつ女性学長が男性学長に比べて多いことが特徴的である。こうした女性学長の個人的属性にみられる特徴も、実は 1990 年代以降の地方における公立大学の再編成や看護専門学校から看護系大学への移行という大学の構造的変化と関連しているといえる。ただし、伝統的な共学大学でも女性学長が就任しており、量的データで掬いとれない部分は、インタビュー調査によって明らかにしたい。

3. インタビューから見た女性学長のキャリア

ダイバーシティーが進まない日本の大学において、数の少ない女性学長はめて貴重な存在になっていると言える。このような状況の中で、日本の大学の女性学長はどのような特徴をもち、どのようなキャリアを辿ってきたのかを検討することは重要な意味をもつ。そこで、女性学長を対象とするインタビューを実施した(調査方法の詳細

は発表時に示す)。

現段階ではインタビュー数は 5 名で情報が限られるが、これまで大学の学長の選抜で行なわれてきた選挙・外部人材の登用（ハンティング）などの慣行は女性学長にも当てはまると確認できたと思う。しかし、女性学長のキャリアを検討する際に、学長や副学長になる前のポストや役割などのキャリアを考察することは不可欠であると同時に、女性学長の人物的な特徴も分析することが必要であると考えられる。これらについて、インタビューから次のような共通点を見出すことができた。

(1)女性学長のキャリアの特徴

①女性学長は学長・副学長、あるいは学長補佐になる前に、必ずしも年功序列的な昇進を果たしたわけではないケースが多い。ここでいう年功序列的な昇進というのは二つの意味があり、一つはそのポストが下位のものから上位に順序的に昇進したもので、他方は該当大学で重要なポストに就くには極めて短い勤務年数で果たしたもの、ということである。今回のインタビューから、上述の二つの意味での年功序列と異なるパターンが目立つ。

②様々な形での大学の教育や組織運営に力を発揮した実績が認められた女性が抜擢されたと考えられる。通常の管理職的なポストではないが、大学にとっては重要なプロジェクト・イベント事業に関わり、重要な役割を果たしていたこと、あるいは新しい教育課程やプログラムを立ち上げた際に尽力して貢献したこと、などチームで働き、力を発揮した実績をもち、そのプロセスで人物や能力などが評価されたのではないかと考えられる。

(2)女性学長の人物的特徴

①自分の意見・主張を明確に発言し、率直に物を申すという特性をもっていることが共通点として見受けられる。

②留学経験をもつ女性が多い（5 人のうち 4 人が留学経験有り)。留学経験を通して志を高く保つことを習得し、女性の力量や可能性への信頼がある。異文化コミュニケーションのあり方なども学び、教育現場・大学の運営にそのようなスキルを活用し、周りに評価されているのではないかと考えられる。

③②と関係して、これまでと異なるリーダー・プロトタイプ像を有していることもみられた。インタビューの中で、学長になる前に身近で見ていた前任の学長の仕事ぶりや物事の対応の仕方などを参考にしている時もあると話しているが、海外での経験や国際的な視野が彼女たちに与えた影響は学長という職務にとどまらず、人生の生き方そのものまでに及んだのではないかと推察される。

日本では、いまだに圧倒的に男性の学長が多い。また、近年はリーダーシップについての見解に変化が見られるものの、社会的・文化的な慣行が未だに根強く残っている状況の中で、海外の女性リーダーや学長に対する認識とその出会いは貴重なものとなっている。特に彼女たちの留学経験はこれまでのリーダー・プロトタイプと異なるリーダーシップについて肌で感じる機会であり、自信や確信につながったのではないかと推測できる。

4. まとめ

では、これまでみてきたような特徴を持つ女性学長が輩出されやすいのは、どのような大学組織だろうか。

集権型組織を前提とする伝統的なリーダー像やマネジメント手法は予見可能性の高い安定した環境に適応するスタイルである(両角 2019)。1 節と 2 節の結果からもわかるように、学問の府として古い伝統を有し、組織の慣行を固く維持するような大学において女性学長が抜擢されることは難しい。一方、競争的な環境に置かれ、危機感を持つ大学においては、従来と異なるプロセスで女性をはじめとする新しいタイプのリーダーが求められる。18 歳人口の減少で、多様な学生が入学してきた一般の教育型大学、中・小規模や新興の大学は、こうした変化に対応しつつあるように思われる。

しかし、冒頭で述べたように、ダイバーシティーに向けた変革が進む世界的文脈において大学の社会的使命を考えるなら、権威ある伝統的大学を含めて女性学長の積極的な輩出が求められる。今後、そのための育成のあり方等を諸外国に照らして分析していく。

【主な参考文献】 略 （当日発表資料に示す）

大学における地域・職業教育的機能と教員：12 大学調査から

○稲永 由紀（筑波大学）
○猪股 歳之（東北大学）
吉本 圭一（滋慶医療科学大学院大学）
○伊藤 一統（宇部フロンティア大学短期大学部）
伊藤 友子（熊本学園大学）

１．本報告の目的と背景

本報告の目的は、高等教育の機能的な分化に関連して注目される大学教員モデルを探索するため、地域・職業教育的機能の観点から、教員の経験、職務、能力、志向性を明らかにすることにある。

大学教員については、教育と研究の両立・相克に関する実証研究が大学教授職(academic profession、以下、AP)として蓄積されてきた（例えば日本では、有本・江原編 1994、有本編 2008）。対して近年組まれた、大規模な AP 調査（2017-18 年「知識社会下における大学教授職調査（以下、APIKS)」では、学外社会の変化を AP 研究に組み込む試みである（概要は Postiglione and Kim 2020 などを参照)。これは、超領域的または学融合的な(trans-disciplinary)新しい知的生産様式（Gibbons et. al. 訳書 1997）、あるいは国家イノベーションシステム(Lundvall 1992)における大学の役割といった、1990 年代にすでに提出されたアイデアと親和性が高い。教育と研究の両立・相克の課題が大学内部で完結する課題であるのとは対照的である。

ただし、この試みでもなお、大学教員に起きている変容を捉え、大学教員全体をカバーする教員モデルを構築することは難しい。少なくとも我が国では、科学技術分野を中心とした産学連携の推進と平行して、地域貢献や職業人養成といった機能を重視する大学の機能的分化や個性の追求が政策的に要請されており、大学教育の職業的レリバンスの強化、職業教育・訓練機能をめぐる大学と非大学型セクターとの相互浸透(permeability)、COC+などの地方創生政策スキームのもとで生じた大学の地域的機能強化を組み込んだ理解が、どうしても必要になってくる。先述した APIKS では、STEM 分野の教員に対象を絞る研究戦略がとられたが、地域・職業教育的機能強化の場合は、STEM 分野であるかどうかを問わず、広く大学教員全体に影響が及ぶ。

もっとも、これまで経験したことのない社会的要請に対し、特定の教育等ミッションへの対応を主業務とする教員を採用して対応を図るケースは国内外共通してある。我が国では地域連携コーディネーター（二宮他 2019）、インターンシップ担当教員、「実務家教員」などがそれに該当する。だが我が国の場合、大学の職制の違いとも関連して、特定の業務担当でない多くの教員もまた、地域・職業教育的機能に通じる職務を担い、それを遂行するための新たな能力が要求されると考えられる。

更に、大学の在り方に対する大学教員の志向性を職業教育・専門職教育（非大学型高等教育では稲永・吉本 2018）や「ローカルズ」（市川 2001）の観点から問うことは、大学の変化を古典的な学術コンセプトとの関係で問うことに繋がる。

そこで本研究グループでは、大学セクターにおいて近年進んできている、地域連携を通した教育・研究活動ならびに職業統合的学習(work-integrated learning: WIL)の観点から、大学教員の職務、経験、能力、志向性を明らかにすることにした。本報告はその第 1 報であるが、今回は特に大学の地域的機能に焦点をあてて分析を試みる。

２．使用データ

分析には、九州大学「高等教育と学位・資格研究会」と筑波大学「大学と地域研究会」が合同で実施した「大学教員と地域・職業教育的機能に関する調査」を使用する。本調査は、2020 年 2 月から 3 月に、全国 12 大学に所属する大学教員（特任等

教員を含む常勤教員）全員を対象に、ウェブアンケート調査として実施した。有効回答数は 195、有効回収率は 16.0%。なお RU11 のような研究志向の強い大規模大学はサンプルに加えていない。

３．分析結果

3.1 職務の中の地域連携・職業教育

普段の職務の内容においては「授業」及び「授業以外での教育活動」にかける時間が多い傾向が顕著（いずれも 10 時間以上とするものが過半）であるが、次いで「管理運営」（同 5 割弱）が続いており、「学術研究・創作活動」はそれらよりかなり割合が下がる。「地域・社会貢献」については、4 時間以下が 7 割を超える（うち 0 が 2 割）。

一方で、直近 1 年以内において、外部との連携による教育活動を経験している者（「資格に関わる学外実習」「インターンシップ」「PBL」「サービスラーニング」「アウトリーチ活動」のうち、1 つ以上に○をつけた者）は 47.7%を占める。そのうち、地元地域の行政・企業・団体を相手としたものは 31.2%に及んだ。これには各種養成課程等の実習での関わりが大半であることが予想されたが、実際は、「資格に関わる学外実習」をあげたのは 3 割程度であり、PBL（課題解決学習）が 25.1%であるなど、定められた実習の類に限らず、教育効果を求めて外部と連携した教育活動の実施の様子がうかがえる。

また、教育・研究全般についての地域との連携については、公開講座等の教育資源の開放の類の経験が多い傾向が見られたが、最も多かったのは各種審議会・委員会・講演会への参画等の「人材提供事業」の経験であった。しかしこれにしても「豊富な経験を有する」という者が 2 割程度で、「まあまあ経験してきている」とする者をあわせると 5 割ほどになるものの、逆に「経験がない」とする者が 21.5%であった。他の項目でも「経験がない」とする者の割合が、少ないものでも 2 割弱、「国際貢献事業」になると 8 割超を占めた。

学内での組織的な活動（委員会等での活動）への関わりについては、外部との連携・協働に関する領域に関わりがあると答えた者の割合が、他の領域に比べると少ない傾向がみられた（かかわりのない者が「社会貢献活動」で 61.5%、「立地地域への貢献」で 75.9%）。また、ほかに特徴的な点としては職位別にみた場合、助教の関わりが「資格・検定試験などの運営」に関して顕著であった（「統括的・中心的な活動に関わっている」とする者の割合が 5 割を超えるが、他の領域や職位に関してこれほど高い数値は見られない）。

3.2 教員の学習・職業経験と採用

学習・職業経験として、現職への就任前までの、学習レベル、職業実務経験を尋ねた。

学習レベルでは、短期高等教育レベル、学士レベル、修士レベル、博士レベル（含学位取得者）がそれぞれ、0.6%、6.9%、24.4%、68.1%であったが、これを専門分野別にみると、「人文学、芸術、デザイン」「教育・社会福祉」「医療・保健」の分野で修士レベルの割合が高い傾向が見られた。これに対して、「社会科学、ビジネス、法律」、「生命科学、理学、コンピュータ」、「工学、建築、環境」はほとんどが博士レベルとなっている。

現職に就く前までの職業実務の経験については、「経験なし」が 41.8%であったほか、経験年数を 5 年刻みにして 30 年未満まで見ると各カテゴリとも 9%弱から 17%強の間で分布しており、30 年以上についても 5.3%存在する。

これらの経験のうち、教育・研究職以外の経験を有する者が 43.1%であった。一方で、学校・教育機関等での経験を有する者が 78.2%であり、そのうちでは「初等・中等教育段階の学校」が 21.5%、「高等教育機関」が 68.1%と大部分を占める。この二者については、経験を有する者のうち 20 年以上の経験を有する者の割合が、前者は 41.2%なのに対して、後者は 18.3%と大きく違うことをはじめ、傾向を全く異にしている。

学習レベルと職業実務経験年数でみると、博士レベルで「経験なし」である者の割合が高い一方で、各レベルでの分布パターンを比べると、学士レベルでは「30 年以上」とする者の割合が多いこ

とが特徴的な点といえる。

また、実務家教員採用枠については、学士レベルが多く博士レベルが少ない（学士レベルと博士レベルはデータ全体では各々7.1%、66.7%だが、実務家採用では25.0%、37.5%）、専門分野としては。「教育・社会福祉」「医療・保健」が多い（各々実務家教員枠と答えたもののうち 28.6％と32.1%）といった傾向が見られた。

3.3 教員の経験と地域連携関連能力

上述のように、地域と連携した教育等の業務を行っている教員はすでに一定程度存在しているが、こうした取組は、大学と地域との連携を推進する各種政策の方向性とも相まって、さらに強化される可能性がある。その実現には、連携を担う、あるいは推進する人材が必要であり、こうした人材の養成や確保の状況が連携推進の成否を分けることになる。そこでここでは、教員が地域連携に関する能力をどのような経験を通じて獲得しているのか検討する。

なお、地域連携に関する能力の獲得状況については、「地域や産業界などの学外関係者と協働する能力」（以下、地域連携関連能力）の「現在の獲得状況」を用いる。本項目では、現在所属する大学が期待する水準と比較して、自身の能力が「上回っている」から「下回っている」までの5段階で評価してもらった。

以下では、地域連携関連能力の獲得を促す要素として、属性と経験に注目し、各変数の回答と能力の獲得状況について検討する。地域連携関連能力の回答は、「上回っている」31.9%、「必要な水準と同じ」45.0%、「下回っている」23.1%の3カテゴリにまとめて用いる（N=160）。

まず属性については、「出生年」「性別」「当該地域居住年数」「勤務校勤続年数」「実務家教員としての採用の有無」と地域連携関連能力との関係について検討した。そのうち、クロス集計または分散分析により有意差が確認できたのは、「性別」（$x^2(2)=8.20$, $p<.05$）、「勤務校勤続年数」（$F(2,151)=4.35$, $p<.05$）であった。性別では女性よりも男性で能力を高く評価している者が多かった。平均勤続年数は「下回っている」と回答した者で7.8年、「必要な水準と同じ」で8.7年、「上回っている」で11.8年であり、勤続年数が長くなることで多様な業務の経験やネットワークの構築が進むことがこの能力の獲得に貢献している可能性がある。

経験については、①「外部との連携による教育活動（資格に関わる学外実習、インターンシップ、PBL、サービスラーニング、アウトリーチ活動）」の経験、②「地域と連携した教育・研究活動（正課教育開放事業、機能的開放事業、産学官共同研究事業、情報提供・相談事業、人材提供事業、国際貢献事業、社会貢献事業）」の経験、③「授業以外の教育・管理（学生募集・入試・広報、カリキュラム編成や校務、進路・就職に関する業務、学生の生活全般に関する指導、資格・検定試験などの運営、社会貢献活動、立地地域への貢献、学部全般の管理運営、学校全般の管理運営、保護者対応）」の経験と地域連携関連能力との関係について検討した。

①「外部との連携による教育活動」の経験と地域連携関連能力の関係では、「地元地域でのインターンシップ」（$x^2(2)=10.30$, $p<.01$）で有意差が確認できた。回答傾向は、地元地域でのインターンシップに取り組んだ経験がある者で能力が「上回っている」と回答した者が多く、特にインターンシップ実施の経験が、他の5種類の教育活動とはやや質の異なる連携の仕方を求めることを示している可能性がある。

また②「地域と連携した教育・研究活動」の経験では、「正課教育開放事業（社会人の受入、高校生への授業開放等）」（$x^2(6)=33.25$, $p<.01$）、「機能的開放事業（公開講座、資格関係講座等）」（$x^2(6)=18.75$, $p<.01$）、「産学官共同研究事業（受託研究、共同研究等）」（$x^2(6)=16.17$, $p<.05$）、「人材提供事業（各種審議会・委員会・後援会への参画等）」（$x^2(6)=24.37$, $p<.001$）、で有意差が確認できた。いずれの項目においても、「経験がない」者よりも「わずかだが経験がある」や「まあまあ経

験してきている」者の方が、そしてさらに「豊富な経験を有する」者で地域連携関連能力が「上回っている」と回答する者が多かった。これら4項目は大学教員としての専門性を媒介とした地域とのつながりを連想させるものであり、こうした経験が教員個人に地域連携関連能力の獲得を自覚させていると見ることができよう。

そして③「授業以外の教育・管理」の経験については、各項目について「委員会等で、統括的・中心的な活動に関わっている」「委員会等に属してはいないが、統括的・中心的な活動に関わっている」「委員会等のメンバーとして関わっている」「委員会等に所属していない」から回答を求めた。この回答と地域連携関連能力との関係を見ると、「カリキュラム編成や校務」($x^2(6)=16.67, p<.05$)、「進路・就職に関する業務」($x^2(6)=14.15, p<.05$)、「社会貢献活動」($x^2(6)=22.48, p<.01$)、「立地地域への貢献」($x^2(6)=21.66, p<.01$)、「学校全般の管理運営」($x^2(6)=19.21, p<.01$) といった活動で有意差が確認された。「委員会等に属してはいないが、統括的・中心的な活動に関わっている」者で「地域連携関連能力」が「上回っている」と回答した者が多く、公式の業務・役割ではない活動が教員の能力を高めている可能性がある。一方で、「学部全般の管理運営」($x^2(6)=18.80, p<.01$) や、「進路・就職に関する業務」「学校全般の管理運営」では、「委員会等で、統括的・中心的な活動に関わっている」者で地域連携関連能力が「上回っている」者が多く、これらは組織における役割を遂行することにより能力獲得に結びついた例と考えることができる。

以上のことから、地域連携関連能力の獲得に至るプロセスとして、(a)大学や学部に関連する管理的な業務を通じて、組織的立場から地元地域との連携を考えた活動により地域連携能力を獲得する、(b)専門的知識や研究活動など大学教員個人としての特質を活かした活動とその提供により、地元地域との連携能力を獲得する、(c)個人的な立場から行う学生の教育や支援の充実・改善を目的とした取り組みを通じて地域連携能力を獲得する、といった3つのパターンが推測できる。これは、誰の関心や使命感に基づく取り組みなのかという「取り組みの主体」軸（個人か組織か）と、連携相手は誰なのかという「連携の相手」軸（連携相手が地元地域でなければならないか否か）という2本の軸から構成される4象限を想定するならば、このうちの3つの象限に該当しており、残る1つの象限である(d)組織的立場から行う必ずしも地元地域との連携である必要はない活動、によって教員個人が地域連携関連能力を獲得することが少ないことを示唆している。

4．結論と今後の課題：大学における地域・職業教育的機能を教員はどう考えているのか？

更に、勤務校のあり方について、大学の地域・職業教育的機能に重きを置いた考え方と、大学（あるいは学術）に関わる古典的な考え方との二項対立設問を用意して教員の考え方を聞いたところ、20年以上前の国立大学教員を対象にした調査（国立学校財務センター 1999）とは傾向が異なり、必ずしも教員の多くが古典的な考え方を支持しているとは限らないことが明らかになった。

しかもこれらの傾向は、教員自身の専門分野が学外との連携に親和的な分野（典型的には医療・保健や教育・社会福祉のように専門分野に明確に対応した専門職労働市場が存在する分野）であるかどうかや、高い学術経験や職業経験を持つか持たないかといった、属性・経験変数によって強く規定されるものでないことも明らかになった。これをどう理解するか、今後、更に詳細な分析を進めることにしている。

（分析詳細および参考文献詳細は、直前に配信予定の発表資料をご参照ください）

[謝辞] 本研究は JSPS 科研費 19H00622 ならびに同 16K04599 の助成を受けたものです。調査に回答いただいた 12 大学の教員のみなさま、ならびに調査実施にご尽力いただきました関係者のみなさまに、深く感謝申し上げます。

変貌する大学教授職の研究(2)

ー大学教員の社会サービス活動を中心としてー

○有本章（兵庫大学高等教育研究センター長）、○大膳司（広島大学教授）
○黄福涛（広島大学教授）、藤村正司（広島大学）、村澤昌崇（広島大学）
Yangson Kim（広島大学）、浦田広朗（桜美林大学）、天野智水（琉球大学）、葛城浩一（香川大学）

研究目的

大学教員の重要な活動に、教育活動、研究活動とともに、社会サービス活動（社会貢献）がある。

この度の発表では、大学教員を対象に 1992 年、2007 年、2017 年に実施してきた全国調査データを使って、大学教員の社会貢献活動の状況を明らかにしたい。具体的には、大学教員はどの程度社会貢献活動に携わっているか、どのような属性を持った大学教員が、どのような社会貢献活動に携わっているか、主な専門的活動である教育・研究活動は、社会貢献活動にどのように影響しているか、逆に、その社会貢献活動は、教育・研究活動などにどのような意味を持っているのか、などを明らかにしたい。

１．調査方法

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

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

2017 年調査は、2017 年 6 月までに国際ワークショップを通して，英語版の国際比較共通調査票を決定し、同年 8 月までにその国際調査票に独自の調査項目を追加して日本語版「大学教授職の変容に関する国際調査」票を作成した。大学設置者や種別を勘案して 34 の大学を選択し，その大学のホームページを使って作成した教員リストから無作為に教員を 8,996 人抽出し，上記の日本版調査票を 2017 年 10 月上旬に郵送し，2018 年 1 月末まで回収した。最終有効郵送数は8,808 人，有効回答数2,127 人(24.1%)となった。

なお、2017 年度のみ公立大学の教員も対象に調査しているため、年代別の比較分析を実施する場合は、公立大学教員を除いて分析した。

２．調査結果

1 週間の総専門活動時間数が 30 時間未満と、128 時間（1 日 18 時間×7 日）よりも多い回答を異常値として分析対象から外して分析を行った。

2.1　専門的活動の活動時間

専門的活動の平均総時間数は学期中が 52.3 時間、休学中が 50.8 時間で有意な差はない。

教育活動時間は学期中に、研究活動時間は休学中に多くなっている。社会サービス活動を含めたその他の活動については学期中と休学中で有意な差は確認されなかった（**図 2.1.1～図 2.1.3**）。

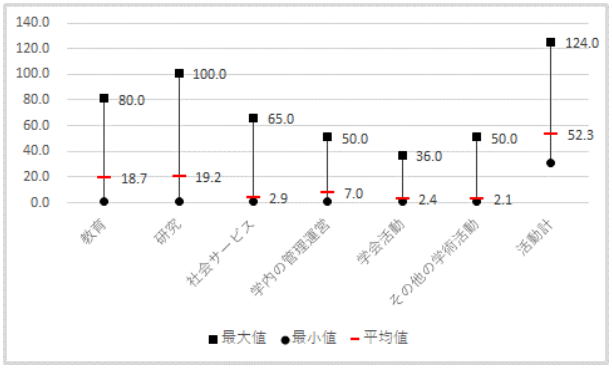


図 2.1.1　専門的活動時間数(学期中)

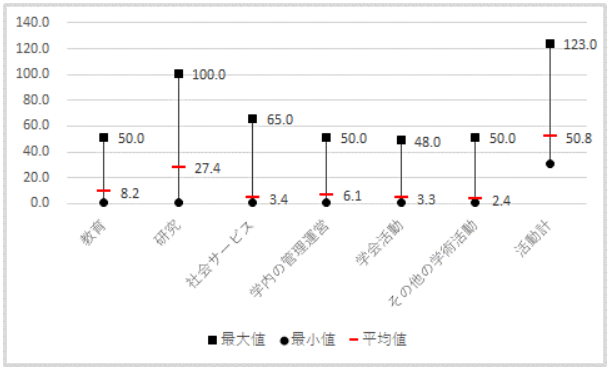


図 2.1.2　専門的活動時間数(休学中)

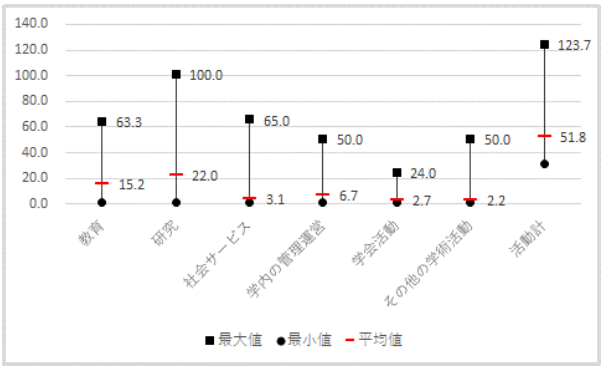


図 2.1.3　専門的活動時間数(年間)

2.1.2　社会サービス活動平均時間数の特徴

まず、どの年においても、医学・健康科学系の教員の社会サービス活動時間数が多い（**図 2.1.1**）。

社会サービス活動平均時間数の時系列変化は、専門分野によって異なっている。人文科学系の教員の社会サービス活動平均時間数は年々増加している。逆に、医学・健康科学系の教員の社会サービス活動平均時間数は年々減少している。その他の分野の教員については、1992 年調査から 2007 年調査にかけて増加し、2007 年調査から 2017 年調査にかけて減少している。

2.2　社会貢献活動

表 2.2.1 は、17 種類の社会貢献活動について、関わった経験があるかどうか尋ねた結果である。

多くの教員が関わった経験のある活動は、多い順に、「講演(0.65)」「共同研究や共同出版(0.42)」「外部委員会への参加 (例. 外部委員会、重役会議、理事会など) (0.39)」となっていた。

逆に、少ない教員しか携わったことのない活動は、「原型を検査し作成する（テストや原型の形成）(0.01)」「基本的施設や道具の使用（例. 会社の道具の測定）(0.02)」「ベンチャー企業の設立(0.02)」「外部機関のためのカリキュラム開発(0.03)」「研究所、科学インキュベーション組織（例. シンクタンク組織）、サイエンスパークで働く(0.03)」「エグゼクティブ研修など企業向けプログラム(0.05)」となっている。

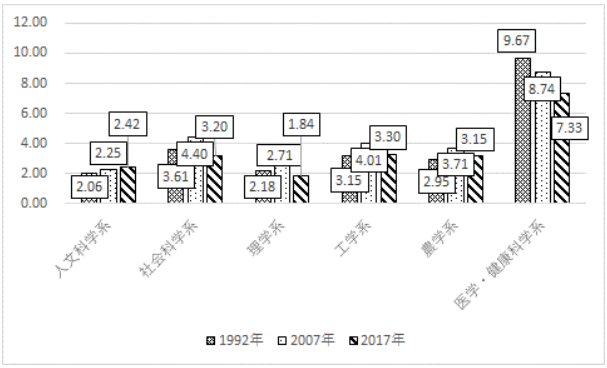


図 2.1.1　社会サービス活動平均時間数の特徴

表 2.2.1　外部組織との活動経験の有無

	度数	最小値	最大値	平均値
講演	1618	0	1	0.65 (1)
共同研究や共同出版	1618	0	1	0.42 (2)
外部委員会への参加（例. 外部委員会、重役会議、理事会など）	1618	0	1	0.39 (3)
一般大衆向けの出版物文章の執筆	1618	0	1	0.24 (4)
インターンシップや学生の就職の指導	1618	0	1	0.22 (5)
契約された研究	1618	0	1	0.18 (6)
（会社、政府、地方、国家などの政策や開発の）評価	1618	0	1	0.16 (7)
特許権の取得	1618	0	1	0.15 (8)
コンサルティング	1618	0	1	0.14 (9)
学士号、修士号、博士号論文を企業と一緒に共同指導	1618	0	1	0.09 (10)
名誉職で奉仕的に働く（例. コミュニティーグループのために、文化センターなどで）	1618	0	1	0.07 (11)
その他	1618	0	1	0.06 (12)
エグゼクティブ研修など企業向けプログラム	1618	0	1	0.05 (13)
研究所、科学インキュベーション組織（例. シンクタンク組織）、サイエンスパークで働く	1618	0	1	0.03 (14)
外部機関のためのカリキュラム開発	1618	0	1	0.03 (15)
ベンチャー企業の設立	1618	0	1	0.02 (16)
基本的施設や道具の使用（例. 会社の道具の測定）	1618	0	1	0.02 (17)
原型を検査し作成する（テストや原型の形成）	1618	0	1	0.01 (18)

2.2.1　社会貢献活動の分類

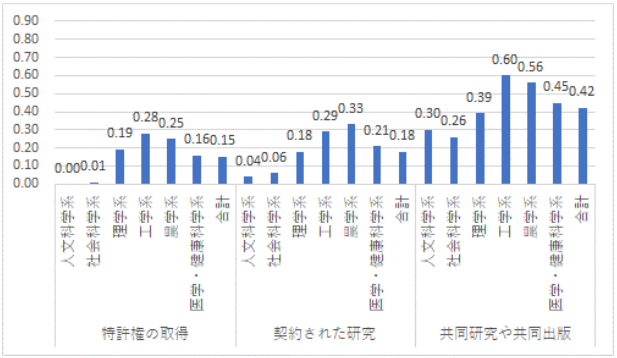
表 2.2.1 の諸活動について、因子分析を使って、どのような共通した因子を持っているかを確認した。

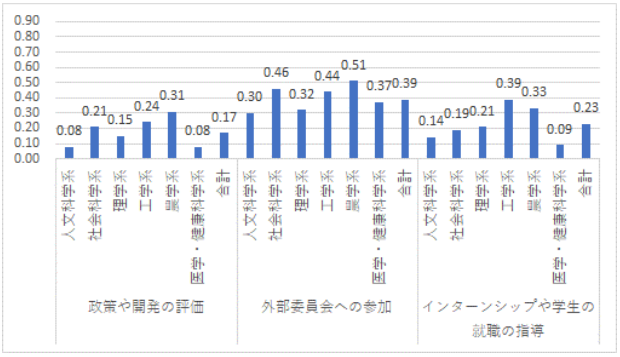
因子分析の結果(分析結果略)、3 つの因子が確認された。第 1 因子を構成する活動は、「特許権の取得」「契約された研究」「共同研究や共同出版」などで、「研究活動を通しての社会貢献」と命名した。第 2 因子を構成する活動は、「(会社、政府、地方、国家などの政策や開発の)評価」「外部委員会への参加(例. 外部委員会、重役会議、理事会など)」などで、「外部組織発展のための社会貢献」と命名した。第 3 因子は、「一般大衆向けの出版物文章の執筆」「講演」などで、「一般社会への啓蒙活動」と命名した。

2.2.2　社会貢献活動の専門分野間実施比率

17 種類の社会貢献活動のうち、上記で示した 3 種類の因子を構成する活動のうち、因子負荷量が高い上位 2 から 3 つの活動を取り上げて、専門分野間の実施比率を計算した（**図 2.2.1**）。

「研究活動を通しての社会貢献活動」については、工学系あるいは理学系の教員が盛んに実施している。「外部組織発展のための社会貢献活動」についても、工学系あるいは理学系の教員が盛んに実施している。「政策や開発の評価」や「外部委員会への参加」などへは社会科学系教員も盛んに参加している。「一般社会への啓蒙活動」については、人文科学系教員やと農学系教員が盛んに参加している。





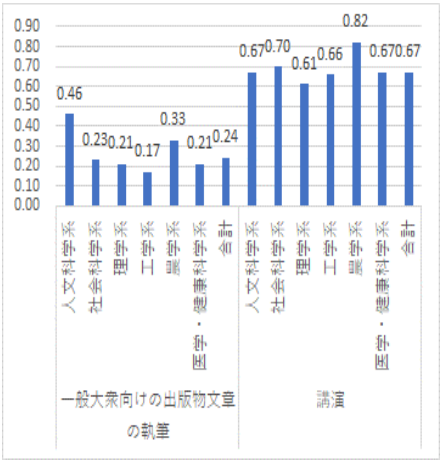


図 2.2.1　社会貢献活動の専門分野間実施比率

2.2.3　外部組織との活動の因子の特徴

上で設定した 3 つの因子「研究活動を通しての社会貢献活動」「外部組織発展のための社会貢献活動」「一般社会への啓蒙活動」がそれぞれどのような特徴を持っているのか分析した。

まず、社会貢献活動が研究活動と教育活動とどのように関連しているかを相関係数で確認した（**表 2.2.2**）。

3 つの因子とも、研究活動と危険率 0.1%において有意にプラスに関連しており、教育活動と「研究活動を通しての社会貢献」は有意に関連していないが、「外部組織発展のための社会貢献」や「一般社会への啓蒙活動」は危険率 0.1%において有意にプラスに関連している。

表 2.2.2　外部組織との活動の 3 因子と学術活動との関連性

	研究活動を通しての社会貢献	外部組織発展のための社会貢献	一般社会への啓蒙活動
研究活動	**.168***** 0 1594	**.121***** 0 1594	**.207***** 0 1594
教育活動	**-0.037** 0.145 1587	**.126***** 0 1587	**.212***** 0 1587

注）*** p<0.001

2.3　社会貢献活動に要する資金の提供先

社会貢献活動に要する資金の支援先を計算したところ(**図 2.3**)、最も多くの教員が支援してもらっているのは、自身の大学が最も多く(0.36)、続いて、公的資金支援機関(0.21)、商社・企業(0.18)、政府機関(0.16)、となっていた。なお、資金は支援されていないケースが 33%あった。

専門分野別に社会貢献活動に要する資金の支援先を計算したところ(図表略)、自身の大学からは、理学系の教員が最も多く、政府機関からは、農学系の教員が最も多く、商社・企業からは、工学・建築学の教員が最も多く、資金は支援されていないは、人文科学系教員が最も多くなっていた。

2.4　社会貢献が専門的活動にどの程度重要か

社会貢献活動は、各種専門的活動等がどの程度重要か尋ねたところ（**表 2.4**）、研究活動(3.75)、教育活動(3.66)、学術分野・専門分野(3.59)、となっている。

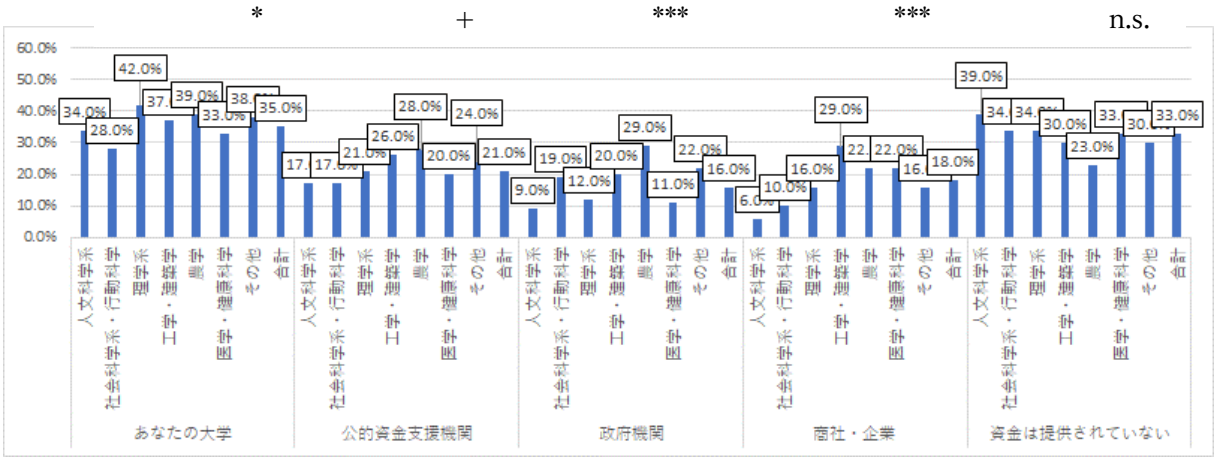


図 2.3　社会貢献活動に要する資金の提供先

逆に、重要度の低い事項は、収入(2.18)、学術的評判(3.26)、キャリア発達(3.29)、となっていた。

表 2.4　社会貢献が各専門的活動にどの程度重要か

	全く重要でない	重要でない	どちらとも言えない	重要である	大変重要である	平均値（順位）
	1	2	3	4	5	
研究活動	5.2%	7.3%	21.7%	38.6%	27.2%	3.75　(1)
教育活動	5.0%	7.8%	24.6%	41.5%	21.1%	3.66　(2)
学術的評判	9.4%	9.6%	37.8%	31.5%	11.7%	3.26　(6)
キャリア発達	8.9%	9.6%	37.4%	31.7%	12.4%	3.29　(5)
学術分野・専門分野	4.9%	7.5%	28.8%	41.3%	17.5%	3.59　(3)
所属機関の使命	8.9%	8.5%	29.6%	37.2%	15.9%	3.43　(4)
収入	39.9%	17.6%	30.7%	8.4%	3.4%	2.18　(7)

注）表中の平均値は、「全く重要でない」を 1、「重要でない」を 2、「どちらとも言えない」を 3、「重要である」を 4、「大変重要である」を 5、として計算した。

専門分野別にみると、工学系は理学系に比べて、社会貢献活動が研究活動に対して重要であると認識されていた。さらに、社会科学系は理学系に比べて、社会貢献活動が教育活動に対して重要であると認識されていた。さらに、医学系は理学系に比べて、社会貢献活動がキャリア発達に対して重要であると認識されていた。

専門分野別にみると、「地域社会」への貢献度が高い専門分野は、社会科学系、農学系、健康科学系の各分野であった。「企業」への貢献度が高い専門分野は、工学系分野であった。「政府」への貢献度が高い専門分野は、農学系と工学系の分野であった。(分析結果略)

紙幅の関係で関連図表や分析結果の考察については発表当日に譲る。

表 2.5　社会貢献は何に貢献しているか

	全く貢献していない	貢献していない	どちらとも言えない	貢献している	大変貢献している	平均値（順位）
	1	2	3	4	5	
地域社会	10.7%	8.7%	23.6%	40.2%	16.7%	3.44　(1)
企業	29.4%	13.5%	26.1%	24.5%	6.5%	2.65　(3)
政府	25.7%	14.9%	31.0%	22.4%	5.9%	2.68　(2)
国際社会	28.1%	16.5%	32.7%	17.1%	5.5%	2.56　(4)

注）表中の平均値は、「全く貢献していない」を 1、「貢献していない」を 2、「どちらとも言えない」を 3、「貢献している」を 4、「大変貢献している」を 5、として計算した。

2.5　社会貢献は何に貢献しているか

あなたの社会貢献は、「地域社会」「企業」「政府」「国際社会」にたいして、どの程度貢献しているかを 5 段階で尋ねた。(**表 2.5**)

その結果、「地域社会」への貢献度が最も高いと認識されていた（平均 3.44)。「企業」「政府」「国際社会」への貢献は低いと認識されていた（それぞれ平均値は、2.65, 2.68, 2.56）(**表 2.5**)。

＜参考文献＞

・有本章編 (2020)『大学教授職の国際比較―世界・アジア・日本』東信堂。
・有本章編著 (2011)『変貌する世界の大学教授職』玉川大学出版部。
・有本章編著 (2008)『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部。

スキルを活用できているのは誰か
-国際成人力調査(PIAAC)による基礎的分析-

瀬戸　健太郎(早稲田大学大学院)

(1) 問題の設定

近年、社会学や経済学を中心に賃金が就業機会に紐づく(有田 2016)という見方が注目されており、社会的にも同一労働同一賃金など、職務に対して賃金が紐づくという議論が始まっている。ところで、雇用形態の差異は必然的に職務の差異を伴うが、はたして賃金の決まり方と職務の決まり方はどれほど相似形なのであろうか。スキルを伴った被用者が相応の職務に従事し、賃金を受け取っているのだろうか。本稿では、労働市場において職務を細分化したタスクと賃金の決定メカニズムの比較分析を、二重労働市場(Doeringer and Piore 1971=2007)の視点から行うものである。

(2) 先行研究の整理

賃金の決定メカニズムについて、個人の(潜在的なものも含む)能力が規定しているという考え方によれば労働市場は同質的で、賃金は能力によって決定され、論点は人的資本理論等の説明理論のうち、いずれが適合的であるかを探るということになる(大谷・柿澤・梅崎 2003)。

一方、二重労働市場という視点から見ると異質な労働市場が複数、併存しており、それぞれの労働市場の性質が異なるとする。先行研究は企業規模と雇用形態(有田 2016)のほかに職場での呼称による賃金処遇の取り扱い(神林 2017)、労働移動機会の差異(福井 2015)に着目して分析を行っており、暗に企業規模や雇用形態など構造側の要因が、分断として機能すると想定してきたと言える。このように労働市場が何らかの要因により分断的であるという理解に立つ研究は、ポジション(構造)側の要因に紐付いて格差が存在するという発想に依拠することになる。

(3) 先行研究の課題

他方、先行研究の多くは企業規模や呼称と紐づくタスクについて意外にも捨象してきた。雇用形態による賃金格差の正当化ロジックは業務範囲や責任の程度であるし、取引関係における元請-下請関係は、しばしば企業規模と重なり合うことから、企業規模がタスクの偏在を促しているとも考えうる。Doeringer and Piore(1971＝2007)では、とりわけ二次的労働市場では袋小路な仕事が多いことを指摘しており、二重労働市場の主要な形成要因がタスクの質的な分布と結びつくと考えられる。他方でパートタイマの職務の質的基幹化(西野 2006)を考慮すると、タスクと賃金の分布と相似形であるとは断定できず、企業規模や雇用形態により被用者のスキル水準が異なるために、結果的にスキルに見合ったタスク割当がされているとも考えうる。以上より、タスクと賃金の決まり方が同一であるか、スキルを発揮できるようなタスク割当になっているかを、先行研究は明らかにできているとはいい難い。

(4) 用いる理論枠組み・仮説とデータ

Marsden(1999＝2006)の雇用契約に関する理論的示唆に着目して、事前の取引が難しい管理監督的業務に着目して分析する。分析にはOECD が実施した国際成人力調査(PIAAC)の2012 年の日本データを用いる。PIAAC を用いる主要な利点はタスクについて、スキルの活用度として測定されており、実際のタスク負荷量がわかること、また学歴や職業、事業所規模、雇用形態のほか、一般的スキルを測定しており、個人の能力を統制して分析できることが挙げられる。有効回答は N=5173 で、分析はモデルごとにペアワイズにより処理を行った。

分析では、Sara and Lucas(2016)や内閣府(2018)を参考に、タスクの代理指標として RTI(Routine-Task-Intensity)を算出した。分析に関する仮説は

以下の通りである。

(1) タスクも賃金も企業規模と雇用形態ごとに分析すると、どちらでも偏在している。

(2) スキル、雇用形態、企業規模を統制しても、タスクと賃金も決まり方は相似形である。

(3) 管理監督的な業務に従事しているか否かを考慮しても(2)は同様の結果である。また、賃金に関しては、RTI を投入しても同様である。

(5)分析結果

まず、RTI と企業規模および雇用関係との関係について分析すると、予想通り企業規模の大小および正規雇用か非正規雇用かで RTI のスコアが異なり、大企業・正規雇用であるほど RTI の値は小さくなる。ただし、企業規模ごとの分布や雇用形態ごとの分布を見ると、RTI は重なり合いが確認できる。同様の手続きを賃金でも行うと、その重なり合いの度合いは、賃金のほうが小さい。そこで、賃金とRTIの散布図に、雇用形態と企業規模をプロットしたところ、図 1 及び図 2 の結果を得た。

図 1:RTI×月給(対数)の企業規模別散布図

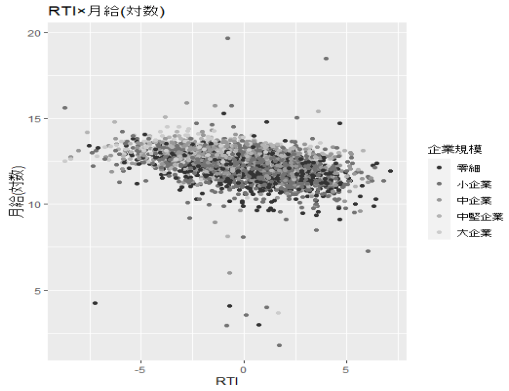


図 2:RTI×月給(対数)の雇用形態別散布図

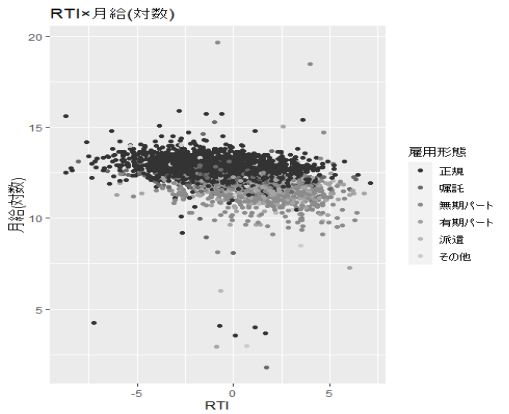


図1及び2より、企業規模よりも雇用形態のほうが、同じ RTI でありながら正規雇用のほうが、月給が高い傾向にあることがわかる。そこで RTI と賃金の双方についてPIAAC 質問紙を用いて分析を行った。結果、RTI 及び賃金の双方で共通している変数に着目すると、双方とも雇用形態に強く影響されており、企業規模は大企業(事業所規模 1000 人以上ダミー)か否かが分水嶺、スキルはもっぱら数学的能力によって規定されていた。つまり、タスクの分断は主に雇用形態で生じているが、賃金は先行研究どおり企業規模でも分断されている。そして管理監督的業務に従事しているか否かを、職業分類を統制して分析したところ、RTI では企業規模ダミーの効果は観測されなくなり、代わって管理監督業務に従事しているか否かが強く作用していた。しかし、賃金では管理監督の有無および RTI を投入してもなお、依然として大半の企業規模ダミー変数が有意であることがわかった。

(6)考察

第一に、袋小路な仕事は主に雇用形態により配分されており、企業規模は業務従事者の管理監督の有無を統制するとその影響は不明である。

第二に、仕事の質を統制してもなお、賃金に対する効果は企業規模および雇用形態いずれでも観測される。RTI の分布とは異なり、事業所規模 1000 人以上に限らずとも、賃金プレミアムが事業規模ダミー変数について確認される。

以上のことは、タスクと賃金の分布はそれぞれ規定要因が異なることを意味する。つまり、タスクでは雇用形態のほか、大企業が複雑な仕事をこなしているように見えるのは、管理者ではない被用者が業務従事者の管理監督を行う割合が高いことに依拠し、企業規模固有の性質とはいい難い。他方で、賃金分布には雇用形態及び企業規模固有の効果が依然として観測される。

以上より、タスクと賃金の分布は主に企業規模の効果という点で異なり、タスク概念によって、企業規模を中心に議論してきた二重労働市場の議論は見直しを迫られるものと考えられる。

※ 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。

フリースクールにおいて「進路未定」はいかに解釈されているか？

藤村 晃成（大分大学）

1. 問題設定

本研究の目的は，フリースクールから「進路未定」で卒業することがいかに解釈されているのかをフィールドワークやスタッフ・卒業生の語りから明らかにすることである。

近年の不登校支援をめぐる政策や実践の動向を踏まえると，オルタナティブな教育の場や不登校経験者の居場所として全国に普及してきたフリースクールは，不登校の「その後」の課題を考える上で重要な存在と捉えられるようになったといえよう。2017 年 2 月に施行された「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律（教育機会確保法）」や 2019 年 10 月に通知された「不登校児童生徒の支援の在り方について」等からは，学校外の教育機会を確保しつつ主体的な進路選択や社会的自立に向けた支援が重視されていることがうかがえる。実際に，私立通信制高校のサテライト施設を引き受けることで，後期中等教育段階における「進路保障」の制度的システムを実装していく状況が近年のフリースクールでは生じている（阿久澤 2015）。

フリースクールの進路実態を捉えようとする調査研究も試みられている。多くのフリースクールやサポート校では日常の教育活動の中に進路指導・キャリア支援が一体化して溶け込まれているため進路指導の実態が表面化しにくい構図になっていること（労働政策研究・研修機構 2020）や，フリースクールからの大学進学をめぐる意味づけやジレンマの存在（藤村 2018）などが明らかにされている。

しかし，フリースクールに「進路保障」が要求されている状況や，「進路」の枠組みからフリースクールの実践を分析することを，批判的に検討する必要があるのではないだろうか。なぜなら，日本におけるフリースクール運動は，「学校・企業＝社会」なるものの根本的な問い直しを含む対抗言説として位置づいており（貴戸 2019），学校外の場における「就学保障」「安心できる居場所」の役割を担ってきたことに重要な意味があったからである。たしかに，フリースクールが「進路保障」の役割を担うようになった近年の状況は肯定的に捉えることもできるが，「進路保障」を行う教育機関としての成果を主張すればするほど，「就学保障」「居場所」の役割が等閑視される可能性を孕んでいる。この点については，「フリースクール＝教育機関」と制度化されることで交換価値として進路や進学率が求められるようになる問題（山下 2009）や，学校教育の機能の枠組みでフリースクールを論じることによる拘束性（藤根 2019）といった指摘からもうかがえる。つまり，フリースクールにおける進路を論じていく際には，制度的な卒業や進路決定・就職を捉える前提を相対化するアプローチが必要になるのである。

そこで本研究では，フリースクールにおいて「進路未定」がいかなる文脈で意味づけられているのかを，スタッフや卒業生の解釈実践を記述していきたい。「進路未定」の解釈に着目するのは，不登校経験者の進路を考える上で看過できない課題として，教育社会学の領域でも議論されてきたためである（古賀 2015 など）。「進路未定」がフリースクールでいかなる意味を持っているのかを描き出すことで，フリースクールの「進路保障」をめぐる研究/実践上の課題を浮き彫りにしたい。

２．調査概要

本研究の調査フィールドは中国地方に位置するフリースクールＸである。フリースクールＸの特徴は私立通信制高校との連携を行っている点にある。そのため，中学校を卒業した後に高校に至るまで在籍し続ける利用者が多くなっており，後期中等教育段階までの「就学保障」を担っているといえるだろう。

本研究の調査協力者は，フリースクールＸの卒業生であるマサムネである。マサムネは，中学 1 年生の時からフリースクールＸに 5 年間ほど在籍しており，中学時代は学校とフリースクールＸを行き来しながら過ごしていたが，高校時代からはフリースクールＸの「通信制コース」を利用することで卒業まで継続的に通い続けていた。卒業後は，進学や就職をせずにコンビニのアルバイトを続けながら生活している。

マサムネは報告者がフィールドワークを開始した時（2013 年 12 月）からフリースクールＸに在籍しており，在籍時から卒業後に至るまで継続的に関わっていた。そのため本研究では，マサムネの「進路未定」で卒業していくプロセスがいかに解釈されていったのかを，在籍時のフィールドノーツや卒業後の

インタビューでの語りを手がかりに分析する。また，スタッフへのインタビューやフリースクールXの日常実践に関するフィールドノーツ等も補完的に用いる。

3．進路への語りとその解釈

まず，マサムネがフリースクールXを卒業した後の生活をどのように語っているのかに着目した。インタビューでのやりとりでは，アルバイトをしながら過ごす生活自体は肯定的に語られていたにもかかわらず，マサムネは他の卒業生と対置しながら高等教育機関への進学を実現していない「人より遅れている」者として自分を意味づけようとしていた。アルバイト先での出来事を語った場面では，来客者に自分の所属先を何度も説明しなければならない状況に対して，「A大の教育学部生」という偽りの設定で「進路未定」であることを隠蔽していたことを強調していた。ここには，このやりとりで相互作用上，関係性をやりすごそうとする相互作用秩序としての可能性と，偽装を強要される「進学」というフリースクールへの過剰な要求が示されている可能性がある。どちらにしても，フリースクールの「その後」の生活を語る上で学校制度のカテゴリーが強く影響しているといえる。

4．「進学・就職決定組／進路未定組」カテゴリーの共有

マサムネにとって，「進路未定＝遅れている」という感覚のリアリティは，フリースクールXのメンバーとの相互作用の中で構築されていたことが明らかになった。マサムネが5年間過ごしてきたフリースクールXの内部で共有されている文脈に着目すると，フリースクールXのスタッフは制度的な卒業を「ゴール」として位置づけないと強調しているにも関わらず，メンバーの生活空間では「進学・就職決定組／進路未定組」カテゴリーが暗黙裡に共有されていた。フィールドノートからは，マサムネによる「将来やりたいこと」の模索が他のメンバーとのやりとりで「進路や進学先の決定の有無」という話題に置き換わって語られていた。これらは，フリースクールXと私立通信制高校との連携が関係しており，フリースクールX卒業（＝「通信制コース」卒業）と「進路未定」であることとの齟齬が等閑視されることを表象している。すなわちそれは，「進路保障」と「フリースクールへの在籍」が等閑視されていることを意味している。

5．考察

フリースクールXの卒業生であるマサムネの語りからは，フリースクール内部の文脈との相互作用によって「進路未定」というカテゴリーで自らを語らざるを得ない状況になっていたことが明らかになった。ここから指摘できるのは，不登校からの進路をめぐる問題と，フリースクールが担ってきた「就学保障」「居場所」の役割との関係を等閑視するのではなく，個々の当事者の「リアリティ」を描く作業からアプローチすることの重要性である。さらに，これまでフリースクール研究が意義づけてきた「学校に行かない生き方」といったオルタナティブな物語がフリースクールの利用者にとってリアリティを感じられなくなってしまう社会的・構造的要因が存在している可能性も指摘できる。今後，営利企業の参入等によってフリースクールの場に「進路保障」の成果がより求められることは，フリースクールの実践や利用者の認識の学校的社会化をさらに加速させ，オルタナティブな教育の場としての役割が矮小化していく恐れもある。

（詳細な分析結果は、当日配布資料に記載します。）

〈引用参考文献〉

・阿久澤麻理子 2015「広域制通信制高校における学びを支えるフリースクール：後期中等教育の学習権保障の主体とは」『人権教育研究』第15巻, pp33-48.
・古賀正義 2015「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, pp.47-67.
・貴戸理恵2019 「教育：子ども・若者と「社会」とのつながりの変容」小熊英二編『平成史【完全版】』pp.365-427, 河出書房新社.
・独立行政法人 労働政策研究・研修機構 2020「フリースクール・サポート校等における進路指導・キャリアガイダンスに関する調査結果」JILPT 調査シリーズNO.201.
・藤根雅之 2019「オルタナティブスクール・フリースクール研究に関する文献検討：オルタナティブ教育研究が位置づく知識構造と社会運動としての捉え直し」大阪大学教育学年報第24巻, pp.97-110
・藤村晃成 2018「フリースクールからの大学進学をめぐるジレンマ：大学進学がもたらす光と影」『子ども社会研究』第24号,pp.115-132.
・山下耕平 2009『迷子の時代を生き抜くために：不登校・ひきこもりから見えてくる地平』北大路書房.

男女における進学希望と実際の進学

―進路におけるジェンダートラッキング―

多喜弘文（法政大学）

1．問題背景と目的

近年、専攻分野の違いはあるものの、多くの国で女性の教育達成が男性より高くなっている（DiPrete and Buchmann 2013）。しかし、日本では教育達成の男女差は維持されている。

1990 年代以降、短大から 4 大へのシフトに伴い、教育達成の男女差は縮まってきている。また、女性の教育達成における成績原理の浸透など、進路決定原理が男女で共通化してきていることも指摘されている（古田 2011，尾嶋 2002，白川 2011，鳶島 2012）。

こうした変化にもかかわらず、男女の教育達成はなぜ維持されているのか。本研究は、事実としての教育達成だけでなく、アスピレーションに着目することで、そのメカニズムを探っていく。

教育アスピレーションを分析した先行研究によると、男性と比べると女性では中学 3 年時の希望に比べて実際の教育達成が低くなる傾向にある（相澤 2008，古田 2011）。その理由としては、男性であったなら大学に進学したであろう成績水準の大学希望女性が短大に進学することによって、学業成績の効果が低く抑えられることが指摘されている（古田 2011：100）。

しかし、過去の研究では、分析に用いられる変数が限定されており、教育アスピレーションと実際の教育達成の関連について、学校にかかわる要因を考慮に入れて検討した研究は見当たらない。また、先行研究がおこなう回顧的な質問項目による検討には、何らかの系統的なバイアスが生じている可能性もある。

そこで、本研究では進路分化が生じる高校生段階の教育アスピレーションとその後の教育達成の両方を分析することで、女性でのみ希望より教育達成が低くなるメカニズムの一端を解明したい。

2．データと分析方法

本報告では、2012 年に実施された「高校生と母親調査」およびその追跡調査を用いる。調査対象は、2012 年にイプソス株式会社の登録しているモニター（高校 2 年生）とその母親に対し、性、地域、都市規模の分布が日本全国の高校生の分布と同一になるようランダムに抽出されている。抽出された 1,560 組の母子に調査依頼を郵送し、1,070 ペアからの回答を得ている（詳しくは藤原 2015 を参照）。

その後、上記調査の対象となった高校生の実際の進路を知るために、2017 年 1 月に母親を対象に追跡調査を行った。この追跡調査の回収票数（回収率）は、778 人（72.7%）である（なお、2019 年 12 月から 2020 年 3 月にかけて、2012 人の当初抽出サンプルのうち、連絡のつかない人を除く 982 名を対象にさらに追跡調査および追加サンプルに対する新規調査をおこなっている）。本報告では、主に初回調査および第 1 回目追跡調査のデータを用いる。

上記の調査は、回顧式ではないアスピレーションと実際の教育達成の情報を含むとともに、学校関連の情報や高校時の意識を尋ねているため、本報告の目的を検討する上で都合がよい。

分析は、①男女におけるアスピレーションと達成の分布の比較、②アスピレーションと達成

の関係を個人内移動パターンとして検討、③移動パターンを従属変数とする多項ロジット分析による検討、という手順でおこなう。

3. 分析結果と課題

まず、アスピレーションと実際の教育達成の分布を比較すると、表 1 の通り、男性では達成の方が高いが、女性は期待の方が高いという先行研究と同様の結果が得られた（相澤 2008；2018，古田 2011）。もともと男性と比べて女性の大学進学割合は低いにもかかわらず、実際の進路は平均的にさらに下方シフトしていることがわかる。

表 1　男女別の希望と教育達成の分布

	男性			女性		
	希望	現実	差	希望	現実	差
高校	17.1%	17.3%	+0.3%	10.2%	9.7%	-0.5%
専門学校	8.5%	10.6%	+2.1%	15.9%	20.7%	+4.9%
短大・高専	0.5%	2.9%	+2.3%	7.9%	13.0%	+5.1%
大学・大学院	71.6%	69.0%	-2.6%	63.4%	56.0%	-7.4%
その他等	2.3%	0.3%	-2.1%	2.6%	0.5%	-2.1%
合計	100.0%	100.0%	-	100.0%	100.0%	-
N		387			391	

さらに、アスピレーションと実際の教育達成の間の個人内移動パターンとして詳細に検討すると、受験難易度が高くない普通科高校において、特に女性の教育達成が希望に比べて下降していることがわかった。このことは、学校トラックが下であるほど、進路希望がもともと低いだけではなく下方シフトが生じるという「トラッキング」現象を示すとともに、それがジェンダーによって異なるという「ジェンダートラッキング」の存在を示唆する（中西 1993）。

最後に多変量解析をおこなった結果、次のようなことが分かった。まず、学校内での成績は男性の場合アスピレーションの実現に効果を持たないが、女性では成績が良くないとアスピレーションを切り下げやすい。家庭要因としては、あまり世帯所得や親学歴の効果に男女差が見られない。また、性別役割分業意識や職業希望などを媒介したメカニズムはみられなかった。

本研究では、男性よりも女性においてアスピレーションが実現しにくいという先行研究の指摘する知見を、回顧的な質問ではない形でより精緻に示した。進路多様校においてアスピレーションの冷却がみられるという結果は、「女性の成績上位者で進学志望の実現を阻む何らかの制約によりアスピレーションの冷却が起こった」という先行研究の知見とは異なっていた（古田 2011）。学業成績が低いために進学志望を断念するのか、学業成績をベースにアスピレーションの調整が行われているのかといった因果の向きにも注意しつつ、なぜこのような現象が生じているのかについて、その理由を引き続き探っていく必要がある。

[謝辞]　科研基盤 A「学校卒業後の若年層の就業・家族形成に関する追跡調査」（19H00608）科研基盤 B「中学時からの親子パネル調査を活用した格差・不平等に関する領域横断的研究」（19H01637）

［主要参考文献］

藤原翔，2015，「高校生の進路選択へのアプローチ――『高校生と母親調査，2012』の目的，設計，分析」中澤渉・藤原翔編『格差社会の中の高校生』勁草書房，1-17.

古田和久，2011，「教育達成の構造とジェンダー――学業成績，教育アスピレーションに着目して」佐藤嘉倫編『現代日本の階層状況の解明 第２分冊』，89-105.

中西祐子，1993，「ジェンダー・トラック――性役割観に基づく進路分化メカニズムに関する考察」『教育社会学研究』53：131-54.

Thomas A. DiPrete and Claudia Buchmann, 2013, *The Rise of Women*, Russell Sage Foundation.

新型コロナ危機が顕在化させた人口減少下の公立学校の脆弱性

―教育事象における格差概念の再定位を視野に―

○西本　裕輝（琉球大学）
○馬居　政幸（馬居教育調査研究所）
望月　重信（明治学院大学（名））
春日　清孝（明治学院大学(非)））
藤田　由美子（福岡大学）
角替　弘規　（静岡県立大学）
遠藤　宏美　（宮崎大学）

はじめに

2020 年２月 27 日、日本の学校は未曽有の危機に直面した。新型コロナウィルス感染症に対応するため、総理は全国すべての小学校、中学校、高等学校、特別支援学校について、３月２日から臨時休業を行うよう要請したのである。突然始まった学校の休校はその後、約３ヵ月間続く。

この間、学校はさまざまな脆弱性を露呈することとなる。その一つがいわゆる「オンライン格差」である。それは地域間格差や学力格差として語られることもある。本研究では、特に地域間格差（差異）に注目しながら、コロナ危機によって露呈した公立学校における脆弱性について検討しながら格差概念の再定位を試みる。

１．沖縄と静岡の状況

まず、コロナ危機が起こる前の沖縄と静岡の状況、特に学力の状況について確認しておきたい。後ほど詳しく述べるが、ここで沖縄と静岡を取りあげるのは、両県が対照的な状況にあるからである。

最初に沖縄県の状況である。2007 年から始まった全国学力・学習状況調査（以下全国学力テスト）によって沖縄の学力順位が最下位であることが広く知られるようになった。ただ、小学生に関しては最近改善してきており、2014 年から最下位を脱出している。ただし中学生に関しては現時点でも最下位を続けている（表１左側）。

一方、表１の中央は静岡の学力順位の推移である。先ほど、両県は対照的と述べたが、それは小学生、中学生のそれぞれの順位の傾向である。沖縄は 2014 年以降、小学生の順位が良好で中学生が落ち込むという傾向があるのに対し、静岡はその逆で、小学生の順位はあまり振るわないものの、中学生は良好であると言える。

私は、沖縄のようなパターン、つまり小学生「高」、中学生「低」のパターンを「下降型」と呼んでいる（図１）。また、その逆の静岡のようなパターンは「上昇型」と呼んでいる。ちなみに、両方とも順位の高い秋田（表１右側）のようなタイプは「維持型」、両方低いタイプは「停滞型」と言える。沖縄と静岡、どちらがより望ましいタイプかというと、中学生になって上昇する静岡の方であろう。

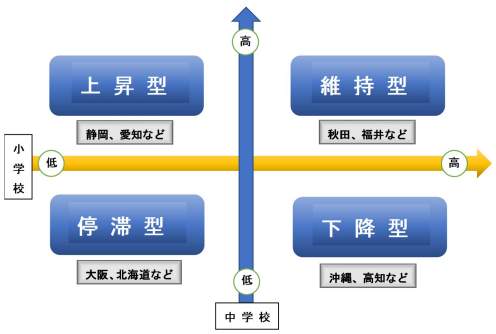


図1）小中の学力順位による都道府県タイプ

それでは、なぜ静岡のような望ましい状況が生まれるのだろうか。その問いに答えるためには、いわゆる「静岡モデル」とされる授

業方法に注目する必要がある。

これまで教育社会学の分野においては、教室の中で何が起こっているかについては、あまり関心を払ってこなかったと言える。ただ今回のようなコロナ危機への対応ということを考えた場合、教室の中でどのようなことが行われてきたか、それがどう変わったか、遠隔授業への代替は可能か等を検討せざるを得ない。よってもはや教育社会学が目を背け続ける問題ではなくなったと言える。

そうした問題関心から、まずは静岡モデルとも言える授業がどのように教室の中で展開されてきたか、またそれがコロナ危機によってどのように変化し得るのかについて考察を行う。

（西本裕輝）

表1）沖縄・静岡・秋田の子どもたちのこれまでの47都道府県中の学力順位

		沖縄						静岡						秋田					
対象	科目／年	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2014	2015	2016	2017	2018	2019
小学生	国語A	32	32	21	42	43	5	24	15	6	35	38	17	1	1	3	1	1	1
	国語B	32	13	21	21	12		8	9	11	8	12		1	1	1	1	1	
	算数A	6	6	4	7	4	6	14	11	13	28	21	19	1	1	3	2	2	2
	算数B	34	26	11	12	12		17	17	10	12	18		1	1	2	3	2	
	理科	ー	43	ー	ー	14	ー	ー	29	ー	ー	24	ー	－	3	－	－	1	ー
中学生	国語A	47	47	46	47	47	47	7	17	7	12	4	5	1	1	1	1	1	1
	国語B	47	47	42	47	45		8	6	3	6	4		2	1	1	1	1	
	数学A	47	47	46	47	47	47	5	8	8	6	9	5	2	2	2	3	3	2
	数学B	47	47	46	47	47		3	4	5	5	5		2	2	4	3	3	
	理科/英語	ー	47	ー	ー	47	47	ー	8	ー	ー	6	4	－	2	－	－	3	7

※文科省「全国学力・学習状況調査」をもとに作成

注1）2011年は東日本大震災の影響で集計なし　注2）2016年は熊本地震の影響で46都道府県中の順位

注3）2019年のからA、Bの区分がなくなった　注4）2019年は初めて中学において英語が実施された

2．コロナ危機と公立学校の漸弱性

1）日本の公立学校の優位性とは

(1) 世界で最も“統一”されたナショナルカリキュラム（学習指導要領）と“均一化”された教室規格によって全ての子どもが共通の時空環境で教育される（均等化の虚構）。

(2) 専門職資格（教育職員免許法、教職課程）、研修体制、授業研究の慣習と内規による教員の力量向上・平準化が日常的に進行。

2）休校長期化が優位性を脆弱性に

(1) 時空環境均等化の社会的条件（構成者の日常性への信頼）の維持（学校にいく日常≒常識の自明性）をコロナ危機が相対化させる。

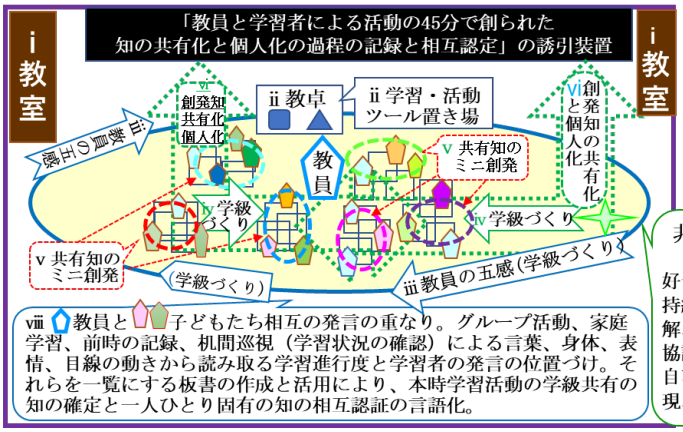
(2) 全国全ての学校・教員・授業を均質にする装置の優位性は休校状況の不統一で学習条件の差異を生じさせる脆弱性に転換。

(3) 休校長期化で休校時の教員の教育力差と家庭個々の教育力差の相乗効果で、子ども個々の学習過程の差異が顕著に。

(4) 均質と思われていた日本の学校教育システムが実質的に多様・多元化していたことに加えて、代替を期待されるオンライン学習の公立学校実施率の低さが顕著に。

3）授業力の高さがオンライン学習の壁？

我々は上記考察に基づき、公立学校の優位性と脆弱性の表裏関係開示を目的に、沖縄、静岡、秋田の公立小中教員の協力を得て、オンラインでの学習を阻む要因の調査を実施した。その結果、オンライン学習の壁（脆弱性）は機器の有無や家庭の教育力に還元される経済格差ではなく、デジタル機器やオンラインの活用では実現困難な授業づくりを志向する教員の授業（子ども理解）力の高さ（優位性）にあるとの知見を得た。我々はこの仮説をリアルとオンライン各 2 種の授業モデルの開発による検証を試みた。



※二つの授業モデルも含めて、本調査のために開発した４種の授業モデルの詳細と調査結果についての報告文書を馬居教育調査研究所 http://www.uer-labo.jp/ にて参照（ダウンロード）ください。

図３）公立小学校での学級づくりを基礎にした教育と学習を活動で結ぶリアル（静岡）授業モデル

３．授業モデルの対比によるリアルとオンラインの授業の特性と代替可能性

１）リアル（静岡）授業モデルの特性は

①問い（主発問板書）に応ずる子供相互の発話の連なりと応答（教員評価）過程を適時板書

②次々と重なる言葉に割って入る教員の新たな問いによる整序に応じる子供たちの思考と発言の進化と深化を見定めて（板書加筆で情報提供）、グループ活動転換を指示。

③グループ単位の活動で交換される言葉と同時進行で顕れるサイン（心情の記号≒口調、表情、目線、身体動作等）注視。個々の意欲と納得の増減を読み取る情報とみなし集積。

④ストックされた情報の再解釈に家庭学習や他教科等も含めた前時までの学習状況に関する情報と重ねグループ活動の深まりを判定、ワークシートへのまとめを指示。

⑤まとめ作業時の机間巡視（学習状況➡文字・動き・雰囲気の把握）で個々の認知、理解、疑問の創発度の読み取り。キーワード板書加・作業で授業者として望む共有知を構成。

⑥各グループ発表での要言の板書加筆作業を通じ本時学習活動における学級共有の知を確定し、一人ひとり固有の知の認知≒相互認証を求め、その言葉を板書上に位置づけて学習活動を終える。

⑦黒板に記された「教員と学習者による活動の 45 分」のシナリオ。その行間の卜書きに残る“非認知能力”（好奇心、追及心、持続力、状況理解、他者理解、協調性、克己心、自尊心、自己表現、問題解決力）育成の軌跡（“隠れたカリキュラム”）に注目を。<u>オンライン授業での黒板の機能は？</u>

2）オンライン（ZOOM 活用）授業モデルでは

①オンラインモデルは教え学ぶ知識・技能と学び方、話し方、読み取り方、伝え方、聞き取り方等の学習過程・単元・課程を事前に想定、ドラマのシナリオに模したセリフ（教員と学習者双方の学習内容問答）と卜書（動き、場面設定、効果の指定）を記した指導の脚本（テキスト化）と主たる教材（教科書）、資料教材・教具の組合せ（パッケージ化）が必要➡ZOOM 活用授業過程では音声と口調中心、視線と身体表現は補助的➡教師と児童・生徒の役割流動化（リアルモデル参照）はオンラインモデルでは例外的（条件設定必要）。

②教員と学習者個々や相互の情報交換で学習過程・結果確認の個人化は可能だが、共有知の創造は教員と学習者双方にデジタル機器固有の「思考と操作力（リテラシー）」

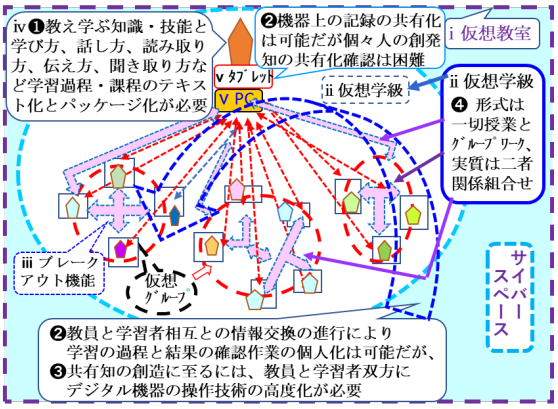


図４）リアル（静岡）授業モデルを ZOOM 活用で実施するオンライン授業モデル

が必要➡教員と学習者間のチャット（文字情報）は共有知ではなく個人知の形成進化。

③デジタル機器上の学習記録の共有化と知のパッケージの個人内化は可能だが共有化のハードルは高い➡個々の創発知を仮想学級構成員の共有知に高めるには高い操作能力とオンライン事象理解に必要なリテラシーとセンスの体得が前提条件に。

④ZOOM 画面上の表現（形式）では一切授業やグループ活動を想定可能だが、実際の授業過程の多くは二者関係の組合せで進行➡教員と学習者は画面上の相互視聴による対面状況の組合せを学級とグループの活動と仮想➡異なる文脈の会話記録の並置、意図のズレを伴う協同作業で相互認識合意点乖離➡“ダイアローグを装うモノローグの蓄積”を学習成果の共有との評価（誤認識）に。

３）公立小中教員の求める授業は？

リアルモデルは学習者の多様性を前提にした学習内容の共通理解（知の共有化）を求めるが、その理解に一人ひとり異なる側面があること（知の個人化）を評価し、この両者の育成の基礎となる学級づくりを重視する。

さらに教科の学習内容の獲得の過程で非認知能力の育成（心と行為の成長）につながる学習方法を用いる。日常の授業過程で表出する非認知の領域とされる思考、感情、性向、発言、表情、行動の変化に対し、プラス評価（激励の文脈）の言葉（名称）と意味（概念）を与える教員の発言と行動を見出すことは容易である。学級づくりを基礎に置いた“日本の公立学校の教員の子ども観と教授法と学習論”の優れた蓄積と評価したい。

だが同時に、そのことがデジタル機器の導入と活用への意欲を妨げるハードルになっていることも指摘せざるを得ない。

４）リアルとオンラインは似て非？

今と未来の職業と生活に必要なリテラシーにデジタル機器固有の“思考と操作力”が含まれるなら、自己表現と他者理解のツールとしてオンライン上での情報操作を自在に行うデジタル機器固有の“思考と操作力（リテラシー）”習得を避けてはならない。

この要請は、子どもたちへの授業の前に、授業者となる教員に向けざるをえない。教職という専門職を構成する必須の条件となろう。そのためには、インターネットでの情報収集レベルを超えて、リアルとオンライン双方の他者関係での意味の生起、場と状況の設定、情感の言語化、渾然一体と見える事象の整理と概念化が必要。さらにその作業自体にオンライン上での情報操作を組み込み、他者との共同➡協同➡協働の試行錯誤を①デジタル機器を駆使する思考とセンスと言語の操作能力向上への意欲の喚起と自己錬磨の機会、②授業での展開のための準備の機会にすることが重要。

実現への課題と格差概念の再定位については資料とともに発表時で。（発表資料は http://www.uer-labo.jp に掲示）（馬居政幸）

マタイ効果に基づく学力格差の拡大メカニズムに関する一考察

数実浩佑（日本学術振興会・東京大学）

1. 問題設定

ライフコース研究と格差研究を結びつける理論的枠組みとして，「累積する有利／不利」（cumulative advantage and disadvantage）という概念に注目が集まっている。この概念は，ある時点で有利（不利）な地位にある個人が，時間の経過にともなってその有利（不利）を蓄積し，有利な人と不利な人の格差が拡大していくプロセスに着目した概念である（DiPrete and Eirich 2006）。この概念は，社会学者のマートンが主張した「マタイ効果（matthew effect）」にその起源があるといわれている。

学力格差研究の分野でも，すでに中西（2017）がこの理論枠組みに注目し，成長曲線モデルを用いた実証分析の結果，日本の学力格差は，「格差の蓄積・拡大パターン」が当てはまることを指摘している。

それではなぜ学力格差は拡大していくのだろうか。本報告では，マタイ効果の概念を整理したうえで，試論的な実証分析を行うことによって，学力格差の拡大メカニズムについて検討する。そのうえで，学力格差研究におけるマタイ効果の理論的含意を考察する。

2. マタイ効果とスキルの自己生産性

マタイ効果あるいは累積する有利／不利に共通する重要な特徴について，社会学者のリグニーは次のように述べる。それは，ある時点の出力（output）が，次の時点では入力（input）となることによって，格差の自己増幅のプロセスが導かれるという形式である。言い換えれば両概念は，現在の蓄積レベルが将来の蓄積レベルに影響を与えることによって，時間が経過するにつれて格差が自己増幅的に拡大していく過程に着目する。このような特徴は，ポジティブフィードバックと呼ばれる。

これを学力格差の文脈に適用すれば，現在の学力水準が将来の学力水準に影響を与えるため（現在の学力水準は，将来の学力水準に対して資源となる），「勉強が得意な子はますます得意に，苦手な子はますます苦手に」というメカニズムが働くという仮説を立てることができる。現在の学力が将来の学力に影響を与えるメカニズムについては，「スキルの自己生産性（self productivity of skills）」（Cunha and Heckman 2007）という概念を用いて解釈する。

3. 分析方法とデータ

分析方法として，小学生の国語学力が算数学力に与える影響を分析することによって，スキルの自己生産性を特定するという方法を採用する。国語学力が算数学力に一定の影響力を有するならば，現在の学力と将来の学力に一定の因果関係が存在すると見なすことについて，実証的な妥当性を得ることができるだろう。

ただし通常の回帰分析を行った場合，国語学力の向上／低下が算数学力の向上／低下につながるというよりは，単に，国語が得意な子どもは算数も得意であるということを意味しているに過ぎない可能性を排除することができない。この問題（「観察できない異質性」の問題）を回避するため，固定効果モデルを用いる。

分析に用いるのは関西の地方都市である Z 市で行われている学力・生活実態調査のデータである。本報告では，小学 3 年生（2007 年）から小学 6 年生（2010 年）の合計 4 学年のパネルデータ（N＝3110（人））を用いる。

4. 分析結果

算数学力を従属変数，国語学力を独立変数，学習時間を統制変数とする固定効果モデルによる分析を行った。その結果，国語学力の係数は 0.215（0.1%水準で有意）という値が得られた。この値は学習時間の係数 0.052（0.1%水準で有意）の値を大きく上回っている。ここから，国語学力が向上することによって，算数学力も向上すると主張することができる。

この結果は，学力の形成過程において，スキルの自己生産性が関与している可能性，つまり，学力が高まることがその後の学力形成を有利に進めていく，反対に，最初の段階で学力が低いことが，その後の学力形成の不利につながることを示唆している。言い換えれば，マタイ効果が学力格差を拡大するメカニズムとして働いていることを指摘することができる。

5. 考察

マタイ効果が学力格差の拡大に寄与しているという本報告の結論に対して，以下 3 つの論点をあげながら，マタイ効果と学力格差の関係について考察していく。

第 1 に，マタイ効果が学力格差の拡大に寄与するというが，実際に学力格差は拡大しているのかという論点について。これについては，「事実」に関する分析と「メカニズム」に関する分析の違いを分けたうえで議論する必要があること，学力格差が拡大するメカニズムと縮小するメカニズムは共存しうることを述べる。

第 2 に，マタイ効果による格差は，（教育）社会学の分野で扱うべき問題なのかという論点について。これについては，「集団差」と「個人差」を区別し，「個人差」も社会学的なテーマとなりうることを述べたうえで，「格差の何が問題か」という規範論的な問いを改めて検討する必要性を指摘する。

第 3 に，誰がマタイ効果の影響を特に受けやすいのかという論点について。これについては，「補償的有利（compensatory advantage）」（Bernardi 2014）という概念を交えながら，社会経済背景的に厳しい状況にある人々が累積する不利の影響を受けやすい可能性があることを述べる。

＜参考文献＞

中西啓喜, 2017, 『学力格差拡大の社会学的研究―小中学生への追跡的学力調査結果が示すもの』東信堂。

Bernardi, F., 2014, “Compensatory Advantage as a Mechanism of Educational Inequality. A Regression Discontinuity Based on Month of Birth”, *Sociology of Education*, 87, (2), 74-88.

Cunha, Flavio, and Heckman, James J., 2007, “The Technology of Skill Formation,” *American Economic Review*, Vol.97, No.2, pp.31-47.

DiPrete, Thomas a. and Gregory M. Eirich, 2006, “Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments,” *Annual Review of Sociology*, 32(1): 271–97.

Rigney, D., 2010, The Matthew Effect: How Advantage Begets Further Advantage, Columbia University Press.

学校で収集されたパネルデータによる「教育格差」分析

松岡亮二(早稲田大学)

1. 課題と研究目的

日本の義務教育は学習指導要領や財政力の低い県に対する国の支援（苅谷 2009）などによって標準化されていて、国際的には比較的均質的な教育機会を提供していると指摘されてきたが、出身家庭の社会経済的地位（Socioeconomic status, 以下 SES）と教育成果（学力や最終学歴など）の関連（教育格差）の度合いは経済協力開発機構（OECD）加盟国の中で平均的である（松岡 2019）。SES による学力を含む様々な指標の差は就学前から存在し、標準化された義務教育制度である小中学校の期間であっても縮小しない（松岡 2019）。標準化された教育機会の提供で格差を縮小できない以上、教育行政に求められるのは、「同じ扱い（equal treatment）」ではなく、低 SES 層に対する追加的機会の付与となるが、そのような教育行政の政策事例は多くない（一部自治体では補習の実施などを行っている）。そもそも日本の教育行政は、追加的機会を付与すべき対象となる児童生徒・学校を把握するために、系統的にデータを取得してきたわけでもない。

困難を抱える児童生徒・学校をデータで把握していない以上、効果的な介入策の打ちようもないのが実態といえる。そこで本研究では、公立校で収集されたデータで SES による格差の可視化が可能であり、既存のデータを記述的に分析することで政策的意思決定の資料になり得ることを示す。この目的のために、大都市部（X 市）の公立小学校で 4 年・5 年・6 年と同じ児童・学校を追跡したパネルデータを用いる。教育成果の指標の一つである学力は事後等化を行ってあるので、同一児童・学校の成績の変化を把握することができる。日本では未だに希少なこのパネルデータを分析し、一時点の調査だけでは見えてこない SES による児童間・学校間の学力・行動などの格差を、自治体の教育行政の意思決定に活用できる分かりやすい形で実証的に提示する。

2. データ

本研究で用いるデータは、大都市部に位置する自治体 X 市の公立小学校で収集された。学力テストと市による質問紙は悉皆調査で、独自の質問紙については学校規模に応じて抽出された学級を対象とした調査である（詳しくは川口 2020）。4 年と 5 年生時は市による学力調査、6 年生時の学力は「全国学力・学習状況調査」を利用しているが、これら 3 時点の算数の学力はアンカーテストを用いることで事後等化してあるので、時点間の学力を比較することができる（川口ほか 2019）。

このような同一個人の学力の変化を追跡できる国内のパネル調査の代表例は「埼玉県学力・学習状況調査」だが、保護者調査による SES 変数がない上に、政令指定都市であるさいたま市という都市部が参加していない。2013 年と 2017 年に実施された「全国学力・学習状況調査」の保護者調査は SES 項目が含まれる大規模な児童・学校調査だが、一時点のデータに留まる。本研究で用いる X 市のデータは大都市の学校で行われたパネル調査であり、SES を指標化できる項目のある保護者調査も含まれていることに特徴があるといえる。

3. 結果とインプリケーション

X 市の公立校に通う小学生について、個人間・学校間で SES 層別に 3 時点において記述的に把握したところ、総じて、下記の傾向が

浮かび上がった。（1）学力を含む様々な指標について SES による格差が個人間・学校間にある。（2）小学校 4 年生の時点で児童間・学校間に格差が存在する。（3）SES による格差の度合いの学年間の変化（縮小・維持・拡大）は指標によって違いがあるが、概ね、児童間・学校間どちらの水準でも高 SES 層と低 SES 層の間の差は縮小していない。

これらの結果は、1 つの市内にある公立小学校であっても児童間・学校間で様々な格差が早い時期から存在し、学年が上がっても格差が大きく縮小していないことを示している。個人間については既に報告した傾向（松岡 2019）と同様だが、同一学年を追跡した国内パネルデータで学校間格差の傾向を把握したという点は、新しい実証的知見といえる。

小学校 4 年生の時点で児童間・学校間格差があり、学年が上がっても格差という傾向に大きな変わりがないのにも関わらず、日本の教育政策は「同じ扱い」を前提としてきた（苅谷 1995）。たとえば、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）の大流行への対応として「GIGA スクール構想」の実施が前倒しされ、一人一台端末の配布が 2020 年度内に完了することになった。義務教育の児童生徒全員に対して配布するという「同じ扱い」政策といえるが、2020 年度に高校 3 年生となる学年を対象とした全国調査（PISA2018）の個票データを分析すると、「勉強に使えるコンピュータ」と「インターネット接続回線」が家庭にある割合は、両親大卒層で高く、両親非大卒層で低い。また、このような ICT（情報通信技術）環境がある家庭の割合は高校間で差がある（松岡 2020）。SES によって居住地域に差があるので、同様の学校間格差は義務教育を対象とした全国調査（TIMSS2015）でも確認することができる。

標準化された義務教育制度があっても家庭間・学校間で様々な SES 格差があり、それらは学年が変わっても大きく変わるわけではない。格差縮小を意図するのであれば、自治体が低 SES 家庭と低 SES 家庭の割合が高い学校を把握し、優先的に端末を配布する必要がある。同じくコロナ禍への対応として予算が付いた教員加配、学習指導員、それにスクールサポートスタッフについても、各学校規模に応じた数のような「同じ扱いで」はなく、社会経済的に困難を抱えている地域の学校に手厚く配分しなければ、既に存在する格差の維持を実質的に容認していることになる。

本研究が示したような学校で収集されたデータの記述的分析は、資源配分の意思決定の基礎資料になり得る。このような調査を新規で行うことに加え、定期的に行っている既存の調査（「学校基本調査」、「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」、「学校における教育の情報化の実態等に関する調査」など）の回答を学校 ID によって紐付けることで、各学校の特性と資源の追加配分の必要性をより詳細に可視化することができる。さらには、時点間で比較可能な学力を含むパネルデータを取得した上で、いつどの程度の資源の追加配分を児童生徒・学校に行ったのかを把握できれば、その介入政策の効果を実証的に明らかにすることも可能となる。今後は、このようなパネルデータによる記述的な児童生徒と学校の実態把握と国や自治体の教育政策の効果測定によって、実際に SES 格差を縮小する事例と研究の蓄積が求められる。

＜引用文献（一部）＞
苅谷剛彦, 1995,『大衆教育社会のゆくえ: 学歴主義と平等神話の戦後史』中央公論新社。
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。
川口俊明, 2020,「教育行政が有するデータを利用した教育格差の実態把握」『福岡教育大学紀要』第 69 集 (4), pp.17-25.
川口俊明・松尾剛・礒部年晃・樋口裕介, 2019,「項目反応理論と潜在クラス成長分析による自治体学力調査の再分析 算数・数学の学力格差とその変容」『日本テスト学会誌』第 15 集(1), pp.121-134.
松岡亮二, 2019,『教育格差：階層・地域・学歴（ちくま新書）』筑摩書房。
松岡亮二, 2020 「「やった感」はもういらない! ICT、九月入学……教育格差を是正するには?」『中央公論』134(7), pp.38-47.
＜謝辞＞ 本研究は JSPS 科研費 JP17K04713 と JP17H02683 の助成を受けたものです。

機会の平等化に向けた汎用的スキルへの着目
―経済的地位の世代間連鎖の分析を手がかりに―

卯月由佳（国立教育政策研究所）

1. 問題の所在と本研究の課題

教育機会の平等を、何か別の目的に対する手段としてではなく、それ自体の目的としての意味を捉え直して追求する必要もあると考えられるが、貧困や経済的な不平等が深刻な現状で、それらの問題を緩和する手段として、教育機会の平等化が果たし得る役割とその限界を改めて理解することも急務である。2013 年の成立当初の「子どもの貧困対策の推進に関する法律」では、貧困世帯の子どもの「将来」の状況を向上させることが優先された上、そのための教育機会の平等化の推進が、求められる政策的対応の中心であるかのように位置づけられたことは批判の的にもなっている（藤原, 2017; 堅田, 2019）。それでは、教育機会の平等化に対する、決して過剰ではない、適切な期待とはどのようなものだろうか。

貧困を解決して達成すべき目的が、人々が自ら善いと考える生活や人生を送るための基本的な機会を享受することにあると理解した場合、こうした目的に対する手段として、主要な候補の一つに挙げられるのが、教育機会の平等化に資する公的支援である。その理由は、主に次の二つに整理できる。第一に、教育を通じて自分ひとりでは学べなかったことを学ぶことは、自分がどのように暮らし、生きていきたいか制約なく考えるために必要である。自ら善いと考える生活や人生は人により多様であり得るが、それを考えるための条件に制約がある場合、その多様性を手放しで尊重することは機会の平等に反するだろう。第二に、教育を通じた人的資本投資は、将来の収入を増加させ、間接的な所得再分配につながることが理論上は期待される。すなわち、所得分布が不平等な社会で、最低限必要な所得を得るためというより、経済的により豊かになる機会を平等化する手段の一つとして、教育機会の平等化の有効性が認められると考えられる。特に教育費の家計負担が重い日本において、意欲と能力があるにもかかわらず、世帯が低所得であるために立ちはだかる進学への障壁を取り除くことは重要な課題である。

しかしながら、進学への障壁を緩和するといった意味での教育機会の平等化は、生活や人生の機会の平等化という目的に対しては、部分的な有効性しかもたない。進学し、学歴を取得すれば増加すると期待される収入でさえ、学歴の媒介効果を考慮した後もなお、出身世帯の経済的不利から受けるマイナス効果は残り続けるからである。より正確に言えば、確かに学歴取得機会の平等化により生活や人生の機会の平等化がかなり達成される国もあるようである。しかし日本は、それが難しい国の一つであることが先行研究の分析結果から示唆されている（Jerrim and Macmillan, 2015）。

生活や人生の機会のさらなる平等化を図るには、教育機会の平等化以外に公的に何をすべきか、さらなる検討が必要なはずである。ただし、教育機会を学歴取得機会として捉えるだけでは不十分である可能性もあり、教育機会の平等化が果たし得る貢献度を適切に理解するには、教育によるスキル形成が果たす役割についても確認する必要がある。学歴とスキル習熟度の分布は完全に一致しているわけではない（OECD, 2013）。そのため、教育機会のスキル形成機会としての側面を捉えることで、その平等化が、学歴取得機会の平等化とは別に、生活や人生の機会の平等化に対して果たす役割を、よりよく理解することができる可能性もある。一方、教育機会をこのように広く捉えた上でも、それが生活や人生の機会の平等化にもたらす貢献には限界があることが明らかになるならば、機会の平等化に向けて教育機会の平等化の取り組みに過剰に依存することは回避すべきだということになる。そして、それ以外にどのような戦略が必要か検討を続けることの重要性が、一層強調されることになる。

本研究は、学歴の媒介効果を考慮した上でも説明しきれない、日本における経済的地位の世代間連鎖におけるメカニズムの探求を試みる。特に、義務教育や高校教育を通じて向上可能だと考えられる、汎用的スキルの習熟度（以下、単に「スキル習熟度」と呼ぶ）が、経済的地位の世代間連鎖において媒介効果をもつかどうかを確認する。汎用的スキルとは、特定の学問や特定の職業に関連した専門的スキルとは区別されるもので、どのような学問を専攻し、どのような職業に就くかにかかわらず、現代社会を生きる上で必要となる情報

処理・活用や論理的思考に関するスキルである。本研究の具体的な分析課題は次の3つである。

1）親の経済的地位が、本人の学歴には必ずしも反映されないスキル習熟度に影響を与え、そのスキル習熟度が収入に影響を与えるか。

2）親の経済的地位が高いほど、本人の学歴とは独立に、収入増加効果のあるスキルを仕事で多く使用する傾向があるか。

3）親の経済的地位により、本人の学歴やスキル習熟度が収入に与える影響は異なるか。

2. 分析方法

成人の汎用的スキルの習熟度について変数を入手可能な、OECD が 2011 年実施の国際成人力調査（Programme for International Assessment of Adult Competencies: PIAAC）のデータを利用する。分析対象サンプルは、25 歳から 59 歳の男性に限定する（ウェイトバック前のサンプルサイズは 1418）。

分析課題 1 から 3 の全てにおいて、収入の自然対数を被説明変数とした重回帰モデルを、Stata の推定プログラム PIAACTOOLS を利用して推定する。主な説明変数である親の経済的地位については、データの制約上及び先行研究の検討に依拠し、両親の学歴の変数を用いる。媒介変数の一つである汎用的スキルの習熟度の変数として、数的思考力の測定値を用いる。

3. 分析結果

1）スキル習熟度の媒介効果？

本人の学歴のみを投入したモデルと、そこに本人のスキル習熟度を追加したモデルを比較すると、スキル習熟度は、学歴に比べて親の経済的地位と本人の収入を媒介する効果が小さいことが明らかとなった。スキル習熟度によって追加的に説明される部分があるとしても、それは極めて小さいため、学歴とスキル習熟度の両方を考慮した場合にも、親の経済的地位の本人の収入に対する効果は残り続ける。

2）スキル使用状況の媒介効果？

学歴やスキル習熟度が高いと、より高い収入を得やすい職業や事業所で働く傾向があり、その結果として収入が高くなるというメカニズムが認められた。さらに、スキルド・ワーカーになると、実際に収入増加効果のあるスキルの使用頻度が高く、収入が高くなるというメカニズムも認められた。しかし、親の経済的地位が高い場合に、本人の学歴やスキル習熟度とは独立に、収入増加効果のあるスキルを仕事で多く使用する傾向が見られるわけではなかった。

3）親の経済的地位による、学歴とスキル習熟度の不均一な効果？

親の経済的地位が高い場合に、本人の学歴やスキル習熟度の収入に対する効果が大きくなる傾向は見られなかった。しかし、学歴やスキル習熟度が収入を高めるメカニズムに、親の経済的地位による差異のあることが明らかとなった。親の経済的地位が低い場合、本人の学歴が高いほど収入が高いのは、スキル習熟度が高く、より高い収入を得やすい職業や事業所で働く傾向があるためである。また、他のグループに見られない特徴として、スキル使用状況が収入を高める効果は確認できず、職業や就業先規模が同じでも、スキル習熟度が高いと収入も高くなる傾向が明らかとなった。それに対して親の経済的地位が高い場合には、本人のスキル習熟度、職業や就業先が同じでも、少なくとも高校を卒業するとそうでない場合より収入が高く、それは収入増加効果のあるスキルを使用する機会に恵まれやすいためであることが明らかとなった。

4. 結論と議論

分析結果から、生活や人生の機会の平等化の一環として教育機会の平等化は必要であり、その役割は大きいことを確認するが、経済的に不利な世帯の出身者にとっては、学歴取得の推進だけでなく、スキル習熟度の向上も重要であることが明らかとなった。そのため、進学の障壁を緩和するための経済的支援だけでなく、スキル習熟度の向上も同時に推進される必要がある。にもかかわらず、政策や実践ではこの点が見過ごされていること、あるいは見過ごされかねないことが懸念される。それは例えば、貧困削減に必要な所得再分配を学歴取得のための学校教育費に集中させ、それ以外の経済的支援を制限する実態の問題である。また、学校での教育的支援が進学の後押しに集中してしまい、より忍耐強さの求められるスキル形成に向けた手助けが停滞する場合も同様である。

もう一つの重要な知見は、このように教育機会を広く捉えたとしても、日本では、教育機会の平等化だけでは生活や人生の機会の平等化は達成されないということである。経済的地位の世代間連鎖の主要なメカニズムと見られる教育の役割の限界が明らかになったことは重要である。所得再分配の有効性を示す直接の証拠を入手するのが極めて困難な状況で、それを迅速に進めたほうがよいことを示す論拠の一つを提供するからである。

（本研究は JSPS 科研費 JP17H01023、JP18K02098 の助成を受けたものである。また、PIAAC のデータを用いた分析は、国立教育政策研究所における PIAAC 二次分析研究会の成果の一部である。）

生活困窮者自立支援法にもとづく子どもの学習支援事業の効果検証
—中学生と保護者に対する事業利用の有無にもとづく二群事前事後調査の分析から—

○山本宏樹（東京電機大学）　太田昌志（早稲田大学大学院）
○藤間公太（国立社会保障・人口問題研究所）　濱沖敢太郎（鹿児島大学）
渡邉綾（一橋大学大学院）　○知念渉（神田外語大学）
○山田哲也（一橋大学）

1．調査目的

2015 年 4 月の生活困窮者自立支援法の施行以来、貧困状況で育つ児童生徒を対象とする公設学習支援事業が日本で急速に普及しつつある。厚生労働省の所管する「生活困窮者自立支援法にもとづく子どもの学習・生活支援事業」がそれである。

2018 年度現在、事業実施自治体数は、同法施行以前の 2014 年度と比べて約 3 倍、対象自治体の 6 割（536 自治体）に達している。活動団体数は 428（自治体直営含）、参加者は 2 万 5000 人と推定されている（SYSN2017、2016 年度現在）。

海外ではすでに 1960 年代から生活困窮層を対象とする実験的な教育プログラムが実施され、40 年にわたって追跡的な効果検証が行われてきた（Heckman & Krueger 2005, Levine & Zimmerman 2010）。だが、日本では事業が急速に拡大する一方で十分な効果検証はなされていない。そのため本研究で上記事業の効果検証を試行的に実施したい。

2．調査方法と調査対象

調査対象者は、2019 年度に関東圏の大規模自治体 X に居住している生活困窮世帯の中学生とその保護者であり、中学生向け学習支援事業を利用している世帯と利用していない世帯の二群に対して半年間隔で 2 回アンケート調査が実施された。調査期間は第 1 回調査が 8 月 1 日から 9 月 30 日、第 2 回調査が 2 月 1 日から 3 月 31 日である。

「学習支援事業利用世帯」は、第 1 回調査時点で調査協力自治体の運営する「生活困窮者自立支援法にもとづく子どもの学習・生活支援事業」（以下、学習支援）に実際に通室している 133 世帯である。学習支援の利用要件は児童扶養手当・生活保護の受給あるいはその他の「生活困窮」事由によるものである。比較対象となる「学習支援事業非利用世帯」については、同自治体で児童扶養手当・生活保護を受給している世帯1500世帯程度に自治体の協力のもと書面で調査協力依頼を行い、応諾の得られた 146 世帯に対して調査票を送付した。配付回収状況および世帯概要は表 1 〜5 のとおりである。

学習支援利用の有無によって世帯の「手当の受給有無」「母学歴」に有意な差異は見られなかった（χ^2 検定, $p > .05$）。ただし「一人親世帯の割合」「母親の週あたり労働時間」には差異が存在する点に注意が必要である。

3．調査に対する COVID-19 の影響について

第 2 回調査の実施された 2020 年 2 月〜3 月は

表 1　調査票回収状況

利用世帯

	第1回調査	第2回調査	通期
配付数	133	93	133
有効回収数	93	69	69
有効回収率	69.9%	74.2%	51.9%

非利用世帯

	第1回調査	第2回調査	通期
配付数	146	105	146
有効回収数	105	99	99
有効回収率	71.9%	94.3%	67.8%

計

	第1回調査	第2回調査	通期
配付数	279	198	279
有効回収数	198	168	168
有効回収率	71.0%	84.8%	60.2%

表 2　利用世帯／非利用世帯の手当受給状況

	wave1			wave2		
	n	生活保護	就学援助	n	生活保護	就学援助
利用者	92	15.2%	72.8%	69	14.5%	81.2%
非利用者	105	13.3%	66.7%	98	11.2%	74.5%

表 3　利用世帯／非利用世帯の世帯構成

	n	両親	母子	父子	それ以外	無回答
利用者	69	55.1%	42.0%	1.4%	1.4%	0.0%
非利用者	98	14.3%	82.7%	2.0%	0.0%	1.0%

（wave 2 回答者）

表 4　利用世帯／非利用世帯の母親週労働時間

	wave1				wave2			
	n	中央値	平均値	標準偏差	n	中央値	平均値	標準偏差
利用者	71	25.0	24.9	19.2	64	22.5	23.8	18.5
非利用者	70	40.0	33.2	19.0	93	38.0	32.6	19.2

（wave 2 回答者）

表 5　利用世帯／非利用世帯の母親学歴

	n	中学	高校	短大・専門・高専	大学・大学院	無回答・非該当
利用者	69	5.8%	46.4%	33.3%	10.1%	4.3%
非利用者	98	11.2%	34.7%	37.8%	10.2%	6.1%

（wave2 回答者）

COVID-19 の感染拡大期に重なり、当該自治体では３月以降すべての公立学校が臨時休校となる等の状況となり、調査への影響が懸念された。

２ 月中に回答した者の割合は利用者 57.4%、非利用者 68.0%、計 63.6%であった。3 月期の子どもの回答は２月期と比較して「神経症傾向」と「身体的健康」が有意に高い等の傾向が見られたが、2 月／3 月の回答傾向の差異に利用／非利用による差は見られなかった。

４．分析

（1）基礎学力に対する効果

本調査では 2013 年に志水宏吉らが行った大阪学力調査の学力テストの問題（志水ほか 2014）から正答率等を考慮して算数・数学 12 問を選出して掲載した。具体的には小５を対象にした学力テストから４問（分数等の四則計算）、中２を対象とした学力テストから８問（文字を用いた四則計算）である。

本項では、この学力テストの点数と学習支援教室の利用の有無との関係について分析する。

ここでは紙幅の都合上、全 12 問の合計点（１問につき１点で 12 点満点）の平均値の分析を示す。学習支援教室に通うことが学力に対して正の効果をもっているとすれば、非利用者層と比べて利用者層の成績が有意に上昇するはずである。この仮説を検証するために、学習支援教室の利用／非利用に分けて wave1 と wave2 の平均値を比較した。

図１は、中学 1〜3 年生全体の場合と 3 年生に限定した場合の両方の結果を示したものである。事前事後の差分（w2-w1）の平均は、非利用者全体で.18 ポイント（対応のある t 検定、p=.530）、３年生に限定した場合は-.27 ポイント（同、p =.582）であった。他方、利用者の差分（w2-w1）は全体で.71 ポイント（p =.105）、３年生では 1.36 ポイント（p =.024）となった。上記の結果は半年間の支援によって学習支援利用者の基礎学力が上昇したことを示唆する結果である。

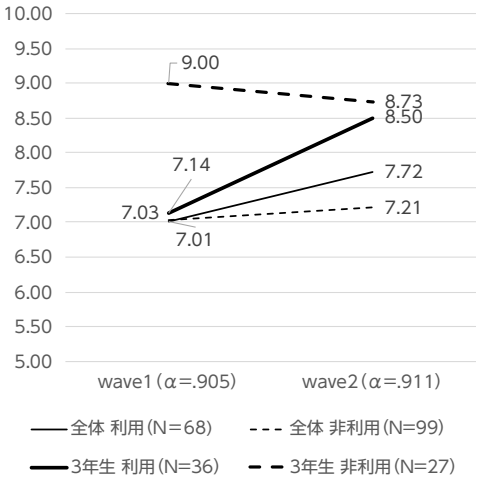


図１　基礎学力テストの平均値の変化

ただし上記結果は 12 問全問で無回答だったケースを０点として処理していることに注意が必要である。図２に示した当該ケースを欠損値として処理し分析から除外した場合、利用者の有意差は消失する。全問無回答をどのように解釈するかは難しいところであるが、仮に全問無回答を学習意欲のなさと解釈すれば、全問無回答を０点と処理するのはそれなりに妥当で、３年の利用者層では wave1 から wave2 にかけて学力が向上したと考えることができる。他方、全問無回答は単に調査拒否であって欠損値として処理すべきであると、より慎重に解釈する判断も当然ありうる。

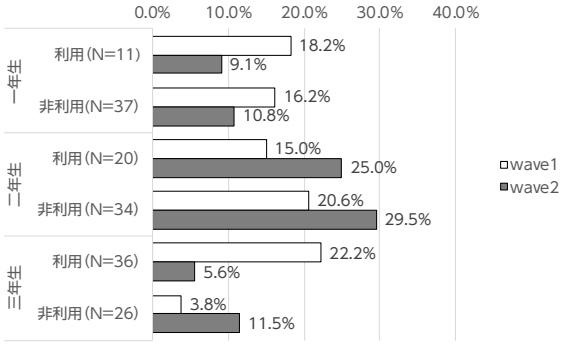


図２　全問無回答者の割合

つまり、学習支援教室に通うことによって学力が上昇するのかという問いに対しては、上昇を示唆する結果が得られたが、その結果は上述したように、慎重に解釈されるべき（≒十分に頑強性のある結果ではない）ということができるだろう。

当日は、上記の分析結果を手がかりにして、無回答者の分布の分析や、世帯構成（ひとり親家庭か否か等）や通塾の有無といった変数を加えて分析することにより、より詳細に学習支援教室の学力に対する効果の検証を行う予定である。

（2）子どもの「生活の質」に対する効果

先行研究で示唆された学習支援事業の効果の一つに利用者の「生活の質（QOL）」の改善効果があげられる。本調査では「KINDL[R]」を邦訳した「中学生版 QOL 尺度」(古荘純一・柴田玲子他 2014)の６指標のうち「身体的健康」「精神的健康」「自尊感

情」「友人関係」の４指標およびその下位 16 項目について、学習支援教室利用群／非利用群の差分（w2-w1）の平均値の差が統計的に有意かどうかを *t* 検定によって確認した（表６）。

表６　調査期間における子どもの QOL の変化

		N	w1 平均値	w1 標準偏差	w2 平均値	w2 標準偏差	w2-w1 平均値	w2-w1 標準偏差	t 値	自由度	有意確率（両側）
身体的健康	利用者	67	64.65	19.20	70.99	19.05	6.34	19.69	1.826	161	.070
	非利用者	96	67.19	21.93	67.64	20.24	.46	20.64			
精神的健康	利用者	67	75.47	17.55	76.40	17.44	.93	16.58	.580	162	.563
	非利用者	97	71.33	22.96	70.62	21.54	-.71	18.64			
自尊感情	利用者	68	41.36	24.86	45.86	24.64	4.50	24.48	1.039	161	.300
	非利用者	95	41.78	25.97	42.50	24.66	.72	21.71			
友人関係	利用者	67	66.98	21.18	69.12	18.33	2.15	22.07	-.338	160	.736
	非利用者	95	63.55	24.52	66.97	22.71	3.42	24.70			

その結果、利用者は非利用者と比べて「身体的健康」の平均値が有意に増加していた（w2-w1=5.89, $t(161)=1.826$, $p=.070$）。具体的な項目では特に「疲れてぐったりした」の低下が強く見られた（w2-w1=-.650, $t(163)=3.001$, $p=.003$）。利用者の「身体的健康」の上昇は特に「3 年生」（w2-w1=9.62, $t(59)=1.823$, $p=.073$）および「女子」（w2-w1=7.24, $t(88)=1.803$, $p=.075$）に比較的強く見られる傾向である。

また「友人関係」の項目のひとつ「孤独（ひとりぼっち）のような気がした」についても「3 年生」（w2-w1=-.564, $t(59)=2.087$, $p=.041$）および「女子」の利用者に非利用者より低下傾向が見られた（*w2-w1*=-.434, $t(88)=1.732$, $p=.087$）。

本調査は利用者の母数自体が少なく確たることは言えないが、学習支援は認知能力以外の面でも効果を発揮している可能性がある。学習支援の効果は利用者の属性によって異なることが予想されるため、今後より詳細に分析を行いたい。

（3）非認知能力（パーソナリティ特性）

学習支援事業が子どもの非認知能力にどのような影響を与えるのかという点も、認知能力への影響と同等に重要である。本報告では、子どもの非認知能力に関する指標の 1 つである Big Five 尺度を用いて、この点を検討する。Big Five は、基本的なパーソナリティ特性の次元を５つに収束させたものである（Naumann and Soto 2008）。なお、報告者らが実施した調査においては、Big Five の 5 特性（外向性、協調性、勤勉性、神経症傾向、開放性）を 10 項目で測定する Ten Item Personality Inventory の日本版（小塩 2012）を採用している。各 wave におけるそれぞれの Big Five 項目の記述統計は表７の通りである。

表７　wave 別、各 Big Five 項目の記述統計量

		wave1（n=93） 平均値	標準偏差	最小値	最大値	wave2（n=64） 平均値	標準偏差	最小値	最大値
利用者	外向性	9.17	2.81	2	14	9.52	2.59	5	14
	協調性	8.64	2.69	2	14	8.86	2.20	3	14
	勤勉さ	6.48	2.48	2	12	6.84	2.41	2	12
	神経症傾向	8.75	2.32	2	14	8.59	1.86	3	14
	開放性	8.41	2.42	2	14	8.64	1.92	2	14
非利用者	外向性	8.87	2.94	2	14	8.62	2.94	3	14
	協調性	8.91	2.32	2	14	9.42	2.18	4	14
	勤勉さ	6.35	2.38	2	13	6.39	2.56	2	13
	神経症傾向	8.71	2.43	2	14	8.63	2.25	3	14
	開放性	8.60	2.23	3	14	8.74	2.26	4	14

ここでは、子どもの Big Five についての暫定的な知見の一部を示す。第 1 に、学習支援事業の利用の有無を説明変数、各 Big Five 項目のスコアを被説明変数とした *t* 検定を各 wave について実施した結果、wave2 における外向性についてのみ、学習支援事業を利用している者の方が平均値が高いという結果が看取された（表８）。

表８　学習支援事業の有無別、外向性の平均値（wave2）（*t* 検定）

	Obs	Mean	Std.Err.	Std.Dev.	[95% Conf.	Interval]
非利用者	93	8.62	0.30	2.94	8.02	9.23
利用者	64	9.52	0.32	2.59	8.87	10.16
combined	157	8.99	0.23	2.83	8.54	9.43
diff		-0.89	0.46		-1.79	0.01

t= 1.96、自由度= 155、Pr(T < t) = 0.03

第 2 に、学習支援事業を利用している子どもは、利用していない子どもと比べ、wave1 と wave2 の間で外向性のスコアが上昇していることが確認された。具体的には、各 Big Five 項目について wave2-wave1 の差分をとり、その値に学習支援事業利用の有無が影響を与えているかについて、*t* 検定によって検討した。その結果、非利用者に比べ利用者の方が外向性スコアが有意に上昇していることが確認された（表９）

表９　学習支援事業利用の有無別、外向性の差分（wave2-wave1）（*t* 検定）

	Obs	Mean	Std.Err.	Std.Dev.	[95% Conf.	Interval]
非利用者	93	-0.25	0.19	1.85	-0.63	0.13
利用者	64	0.34	0.29	2.32	-0.24	0.92
combined	157	-0.01	0.17	2.07	-0.33	0.32
diff		-0.59	0.33		-1.25	0.07

t = 1.77、自由度= 155、Pr(T < t) = 0.04

意識変数の変動に関してはさまざまな要因が関係していると考えられるため、上述の結果をただちに学習支援事業利用の効果と解釈するのは性急である。また仮に学習支援事業が対象者の性格特性を内向的なものから外向的な方向に変化させるとしても、その変化を望ましいものと一概にみなすことができるかにも留保が必要である。このことに留意しつつ、当日はより詳細な分析結果を示し、議論を行う。

（4）社会関係資本に対する効果

本節では、学習支援事業が利用者の社会関係資本に与える影響について検討を行う。今回の調査では各時期の質問紙に「あなたは、こまったことや悩みごとがあったときに、だれに相談しますか」という設問を設け、相談内容・相談先を尋ねた（表 10）。

表 10　相談に関する質問選択肢（複数回答）

困りごと・悩みごとの内容
将来について・勉強について・学校生活について・友人関係について・家族関係について・嫌なことについて話を聞いてもらう人
相談先
父・母・きょうだい・学校の先生・友達／恋人・学習支援教室のスタッフ・その他（自由記述）　★学習支援教室のスタッフは利用者質問紙調査のみの項目

図２は、この設問を用いて、困りごとや悩みの相談先として選択された項目数を合算した値の平均値の推移を学習支援事業の利用者・非利用者で比較したものである。複数選択で該当する項目に丸をつけた数を合算しているため、誰に何を相談したかという情報は捨象されてしまうが、その値は子どもたちが困難に直面した際に利用可能な社会関係の幅を示しており、社会関係に埋め込まれた資源としての社会関係資本の代理指標とみなすことができる。

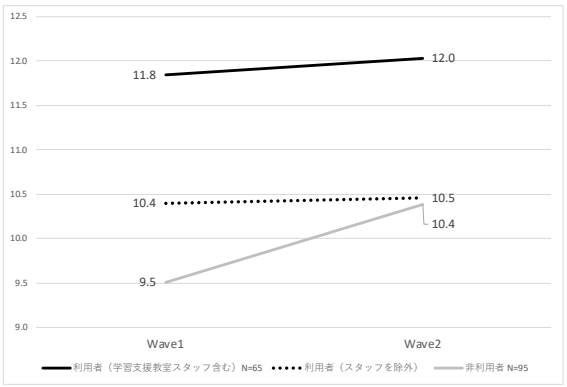


図３　困りごと・悩みの相談先
（相談内容を問わず選択された項目の数を合算した値）

図示するように、学習支援教室のスタッフを含めて集計すると、そうでない場合と比べて wave1 の学習支援教室利用者の平均選択項目数は 10.4 から 11.8 に 1.4 ポイント増加し、wave2 でも 10.5 から 12.0 へと 1.5 ポイント増加する。この変化は、学習支援教室の利用者たちが教室のスタッフたちに 1〜2 程度の内容について相談していることを意味する（スタッフを含む集計では各 wave で *t* 検定を行うと利用者・非利用者の平均項目数に 5%〜10%水準で有意な差が認められる）。

利用者の質問票では選択肢に「学習支援教室のスタッフ」が追加されていることから、ある意味では当然の結果である。しかしながら、学習支援教室を利用しているからといって必ずしもスタッフに相談するとは限らない。スタッフを選択肢に含めると平均値が非利用者と比べて上昇する今回の結果は、学習支援事業を利用する子どもたちにとって、そこで出会うスタッフが、困りごとや悩みの相談相手にもなりうることを意味し、学習支援事業の有効性を示す肯定的な変化と解釈することができる。

それでは、利用者たちはどのようなことがらを学習支援教室のスタッフに相談しているのだろうか。

表 11 は利用者たちが各 wave でスタッフを相談先に選んだ割合を内容別に整理したものである。それぞれの wave とも、勉強について相談したことがあると回答する利用者の割合が最も多く、将来について・学校生活に関する質問がそれに続く。wave 間の変化に着目すると、「嫌なことがあった時に話を聞いてもらう人」を選択する割合がおよそ 6%ポイント高くなっている点が興味深い。

表 11　学習支援教室のスタッフに対する相談内容

	n	Wave1(数値は%)	Wave2（数値は%）	Wave2-Wave1
将来	67	31.3	28.8	-2.5
勉強	66	50.0	49.2	-0.8
学校生活	67	20.9	21.5	0.6
友達	66	13.6	18.5	4.9
家族	66	18.2	16.9	-1.3
嫌なこと話す	66	15.2	21.5	6.3

当日の報告では、学習支援事業の利用者に焦点をあて、かれらにとって学習支援教室スタッフがどのような存在として捉えられており、スタッフとの関わりからいかなる資源を得ることができるのかについて詳細な結果を示し、学習支援事業が社会関係資本に与える影響について論じてゆきたい。

（参考文献一覧は当日配付資料を参照のこと）

日本のベトナム系移民第二世代のトランスナショナリズム
－ベトナムでの生活を始める若者たちの語りから－

○清水睦美（日本女子大学）

１．問題設定

移住者たちのトランスナショナリズムについて、1990 年代以降の研究は、トランスナショナルな接触や交流の様式やタイプは選択的で、一連の条件によって変動したり、あるいはライフサイクルや定住の過程を通じて異なった発展をしたりする可能性を指摘してきている。特に、1990 年以降の新しさとして、バートベック（2009=2014）が指摘するのは、以下の８点である。①母国の家族・伝統・制度・政治組織に対する情緒的絆や愛情などが、接触にかかわるテクノロジーの進歩によって、それを行える範囲や強度・速度に大きな影響を与えてきたこと、②移住者のトランスナショナリズムの様式は、他の文化・経済・政治・技術的グローバリゼーションの過程で進むこと、③母国と移住先の間のコミュニケーションの速度や強度が「標準的なトランスナショナリズム」をつくるあげてきたこと、④送金の量と質が大きく変化し、国家経済のかなりの部分を送金に頼っている国が多く認められること、⑤遠隔通信の進歩により母国への政治参加をより広くより強固に、より制度化された形に促進されたこと、⑥移住者による同郷協会の数が増え活動の幅の広がりが見られること、⑦移住者に対する母国の政府による支援プログラムが整備されることあわせて、外国資本の取り込みがしやすくなってきていること、⑧欧米諸国で繰り広げられてきたアイデンティティ・ポリティクスが、移住者による公の場でのトランスナショナルなつながりの提示によって支えられる傾向が認められることである。

これらの新しさについての議論は、その後、何が新しく／何が旧いのかいう疑問が提示される中で活発に議論され、移住者の調査と考察のためのトランスナショナルなアプローチを先鋭化してきたことは間違いがない。

これらの影響を受け、日本でも第二世代のトランスナショナリズムに関する研究が少しずつ蓄積されてきている。例えば、ブラジル系では、児島（2011、2018）や山本（2014）によって描き出された二国間に跨がる進路や職業選択の実態、フィリピン系では、徳永（2008）や三浦（2015）などによって、二国間から第三国へと将来の社会空間を広げていく実態が明らかにされてきている。さらに、清水他（2020 近刊）では、日本社会で育った第二世代が、第一世代の作り出すトランスナショナルな社会空間を、どのように継承するのか／しないのかという、トランスナショナリズムの世代間継承に焦点をあてて、フィリピン系・中国系・ベトナム系の比較が試みられている。そこで検討されたのは、トランスナショナルな社会空間の継承には、消失型、維持型、構築型、拡張型という４つのパターンが見られることである。さらに、これらの分岐要因として確認されたのは、一つがトランスナショナルな家族のもとで育っているのかという点で、特に、言語力と家族紐帯が大きな影響を及ぼすとされている。もう一つは、エスニックコミュニティやホスト国の仲間集団など、家族以外との関係性をもてているかという点である。

以上、日本でのトランスナショナリズム研究は緒に就いたばかりであり、様々な角度からの研究蓄積が求められている。本報告では、そうした課題に答えるべく、ベトナム系移民第二世代の中で、日本で学校教育を経た後に、就職や結婚のタイミングでベトナムに渡った６名の若者のインタビューをデータとして、かれらのトンランスナショナリズムを検討してみたい。

２．ベトナム系のトランスナショナルな社会空間の世代間継承で浮かびあがる構築型

清水他（2020）で明らかにしたのは、移民第二世代のトランスナショナリズムの世代間継承のパターンに関わり、ベトナム系 24 名を対象とした分析において、消失型が最も多く 46%、続いて構築型 29%、維持型 17%、拡張型 8%であったということである。フィリピン系や中国系において維持型が多いのに対し、ベトナム系は消失型・構築型が多いという特徴があるだけでなく、構築型のトランスナショナル

な社会空間の継承はベトナム系だけに見られたものである。この結果からは、ベトナム系移民第二世代の同化傾向の強さと、トランスナショナリズムの世代間継承が比較的困難であることがわかるものの、すべてが消失するというわけではないことを示している。そして、結論を先取りすれば、本報告の対象者６名いずれもが、この構築型に分類される。

ここで、構築型の特徴を確認しておこう。「難民」として移動してきたベトナム系移民の第一世代のトランスナショナリズムは、全体としては逓減傾向にある。例えば、送金については、難民であるがゆえに母国とのつながりが難しかった模索期から、ドイモイ政策以後の経済の自由化や難民の一時帰国の許可などに積極期に入るも、ベトナムの経済成長により日本からの送金への依存が後退する時期へと入っているからである。それゆえベトナム系移民第二世代は親世代から継承するトランスナショナルな社会空間がそもそも豊かではない。

しかしながら、構築型に分類された第二世代は外国人支援団体などからエスニシティを肯定されることによって、母国に情緒的愛着をもち、自らトランスナショナルな社会空間を立ち上げていくことが確認できたのである。

３．調査対象者の概要

本報告の対象者は、①ルーツがベトナムにあること、②日本で義務教育を含む長期の学校教育経験があるもの、③現在、ベトナム在住であること、④20–30 代の青年期であることの４つの条件を満たすものを、対象者 A を中心として雪だるま式に増やし、表１にある６名の対象者にアクセスした。

表１　調査対象者

	年齢	性別	出生地	移動年齢	学歴	ベトナム在住
A	31	男性	ベトナム	5歳	大卒（日本）	4年
B	30	女性	日本	−	大卒（日本）	2年
C	32	男性	ベトナム	10歳	大卒（日本）大学院（米）	6年
D	30	女性	ベトナム	6歳	大卒（日本）	4年
E	38	男性	日本	−	大学院（日本）	2年
F	29	男性	日本	−	大卒（日本）	6年

報告者は、A が中学生あった頃からの友人で、日本で学習支援教室の運営をともにしたり、A を中心に当事者団体を立ち上げる時に援助をしたりしてきている。A は大学卒業後、ベトナムと日本との往来がある企業に就職し、その後、ベトナムに渡り、以後ベトナム在住である。A より紹介された５名は、C を除いて報告者とは面識がない者たちで、C との面識も学習教室でわずかに勉強を教えた程度である。６名の出生地は、日本生まれが３名、ベトナム生まれが３名であるものの２名は幼少期来日である。学校教育経験に焦点をあてて世代分類すれば、C のみが 1.5 世で、それ以外のものは２世である。また、６名の対象者はいずれも日本で大卒・大学院卒の資格ともっており、①〜④の条件を満たすもののうち高学歴のものを対象としていることも確認しておく必要がある。

４．構築からの脱却ーリアルな経験へと向かう指向

先にも明らかにしたように、「難民」として移動してきたベトナム系移民の第一世代のトランスナショナリズムが逓減する中で、第二世代は日本への同化を進めている。その中にあって、外国人支援団体などによってエスニシティやルーツを肯定的に受けとめたり、何らかの影響によりそれらに拘ったりすることで、エスニック・アイデンティティを、親世代とは異なる形で構築していく様子をうかがうことができた。そして、本調査の対象者は、そうして構築してきたエスニシティやルーツへの拘り、就職や結婚というライフイベントをきっかけに、リアルな経験へと向かっていく様子がうかがえた。ここでは、構築からの脱却を支える資源を描き出すこととする。（以下、省略。当日資料掲載）

【参考文献】

児島明, 2011,「海外就労と自己構築―デカセギ経験を有する日系ブラジル人若年層の移行過程に注目して」『地域学論集 』8(2): 47-63.

児島明, 2018,「ニューカマー第二世代のトランスナショナルな生活と教育達成―本の大学を卒業したあるブラジル人女性の経験に注目して」『地域教育学研究』10(1): 18-25

三浦綾希子, 2015,『ニューカマーの子どもと移民コミュニティ―第二世代のエスニック・アイデンティティ』勁草書房.

清水睦美・児島明・角替弘規・額賀美紗子・三浦綾希子・坪田光平,2020（近刊）『日本社会の移民第二世代をつかむー「ニューカマー」として来日した子どもたちの今』

徳永智子, 2008, 「『フィリピン系ニューカマー』生徒の進路意識と将来展望―重要な他者』と『来日経緯』に着目して」『異文化間教育』28: 87−99.

山本晃輔, 2014,「帰国した日系ブラジル人の子どもたちの進路選択−−移動の物語に注目して」『教育社会学研究』94: 281-301

Vertoves,S,2009,Transnationalism, Routledge.（水上徹男・細萱伸子・本田量久訳, 2014, 『トランスナショナリズム』日本評論社.

本調査研究は、JSPS 科研費　JP18H00987 の助成を受けたものである。

日本語指導が必要な子どもの進路状況

―神奈川県立高校調査から―

吉田 美穂（弘前大学）

１．課題意識

本発表は、2020 年に神奈川県で実施された「日本語指導が必要な生徒の進路と校内の支援にかかわるアンケート調査」から結果の一部を報告し、そのデータをもとに、日本語指導が必要な子どもの高校生活の継続と進路保障に向けて、求められる支援や制度について検討するものである。

日本の入国管理政策が転換期を迎える中で、さらなる増加が想定される日本語指導が必要な生徒について、その進路保障に大きな関心が集まっている（鍛冶 2018，樋口・稲葉 2018，矢部 2019 など）。文部科学省「日本語指導が必要な児童生徒の受け入れに関する状況調査（平成 30 年度）」では、初めて「日本語指導が必要な高校生等の中退・進路状況」が公表された。それによれば、日本語指導が必要な高校生等の中退率は 9.6%（全高校生等は 1.3%）、進学率は 42.2%（同 71.1%）、就職者における非正規就職率 40.0%（同 4.3%）、進学も就職もしていない者の率は 18.2%（同 6.7%）と、全高校生との間には大きな格差がある。

格差が生まれる要因は何だろうか。政策的には、2019 年 6 月に日本語教育推進法が公布・施行され、日本語教育の必要性が強く打ち出された。その重要性は疑いないものの、上記の格差は、日本語教育にのみ起因するものではないと考えられる。高校生活を支え進路を保障するために必要な支援を、神奈川県立高校調査を通じて検討したい。

２．調査概要

神奈川県においては、日本語指導が必要な生徒が多く在籍する県立高校を対象に、県教育委員会の「日本語を母語としない生徒支援者派遣事業」及び県教育委員会と認定 NPO 法人多文化共生教育ネットワークかながわ（以下 ME-net と表記）による「多文化教育コーディネーター派遣事業」によって、多文化教育コーディネーターとサポーターが派遣されている。今回調査は、この派遣校を対象に、2020 年 3 月に卒業することが想定される年度に入学した日本語指導が必要な生徒が、実際に 2020 年 3 月にどのような学籍・進路の状況にあったかを明らかにし、支援の在り方を検討するため、神奈川県教育委員会、ME-net、公益財団法人かながわ国際交流財団の三者によって実施された。発表者は、この調査に研究者として参加、協力した。

調査で把握の対象としたのは、修業年限が 3 年の全日制課程については 2017 年 4 月入学生、標準的な修業年限が 4 年の定時制課程及び通信制課程については 2016 年 4 月入学生である。調査対象校は、2016 年度から 2019 年度にかけて多文化教育コーディネーター派遣校となっていた 20 校 21 課程とした（定時制 1 校のみ 2017 年度より派遣校）。課程の内訳は、全日制課程 14、定時制及び通信制課程 7 で、2020 年 1 月に調査票を送付、4 月初旬締切で、回収率は 100%であった。なお、回答した全日制 1 校は、当該学年に日本語指導が必要な生徒が入学しなかったため、分析では 19 校 20 課程が対象となっている。

３．調査結果と考察

以下に示すデータは、2020 年 7 月に調査対象校及び関係者に公開された集計結果中間報告によるものである。

今回調査で把握された日本語指導が必要な生徒は**表１**の通りで、総計は 197 人である。全日制入学者の 89.6%は在県外国人等特別募集での入学、一般募集による入学者の 82.9%は定時制・通信制への入学者である。なお、神奈川県は入学者選抜で募集人員まで合格者を決定することとしており、結果的に定員内不合格を出していない。また、定時制の倍率は一部の昼間定時制を除き 1 倍未満と入学しやすくなっている。在県外国人等特別募集と合わせ、神奈川県は全国と比較して、日本語指導が必要な生徒が入学しやすい条件が整っている。

表１　2020 年 3 月卒業が想定される学年に入学した日本語指導が必要な生徒数

	在県外国人等特別募集	一般募集	計
全日制	103	14	117
定時制・通信制	12	68	80
計	115	82	197

把握された 197 名について、2020 年 3 月の進路・学籍状況を示したのが、**表２**である。2020 年 3 月に卒業した者については進路を、卒業しない者については学籍状況を確認した。三修制により定時制を 3 年で卒業した生徒 21 名については「前年度卒業」として区分し、2019 年 3 月時点での進路先を右に付した。

表２　日本語指導が必要な生徒の 2020 年 3 月末の進路及び学籍の状況

		全体	在県外国人等特別募集	一般募集	全日制	定時制通信制	
入学者数		197	115	82	117	80	
進学	大学	32	30	2	32	0	0
	専門学校	22	18	4	17	5	8
	職業訓練校等	2	1	1	2	0	1
就職	正規	13	10	3	7	6	3
	非正規	4	1	3	3	1	0
一時的な仕事に就いた者		8	3	5	1	7	6
その他（不明、進学準備、外国の大学への進学等）		41	31	10	35	6	3
転出（国内の他の学校へ）		0	0	0	0	0	
滞留		6	1	5	2	4	
中途退学		47	19	28	17	30	
前年度卒業（定時制を3年で卒業した者）		21	0	21		21	
死亡		1	1	0	1	0	
中途退学率		23.9%	16.5%	34.1%	14.5%	37.5%	

表２の中退率は、全日制については 3 年間、定時制・通信制については 4 年間での数値である。文部科学省の示す中退率は、その年度に中退した者の数をその年度の在籍数で除した単年度の数値であり、比較するためには、今回調査の中退率を全日制は１／３、定時制・通信制は１／４にする必要がある。その作業を行って作成したのが右上の**表３**である。在県外国人等特別募集での入学が多い全日制においては全国平均の約半分、定時制ではほぼ同程度となっている。なお、定時制の数値は、神奈川県の公立高校定時制全体の中退率より若干低い（2016～2019 年度 10～11%台）。

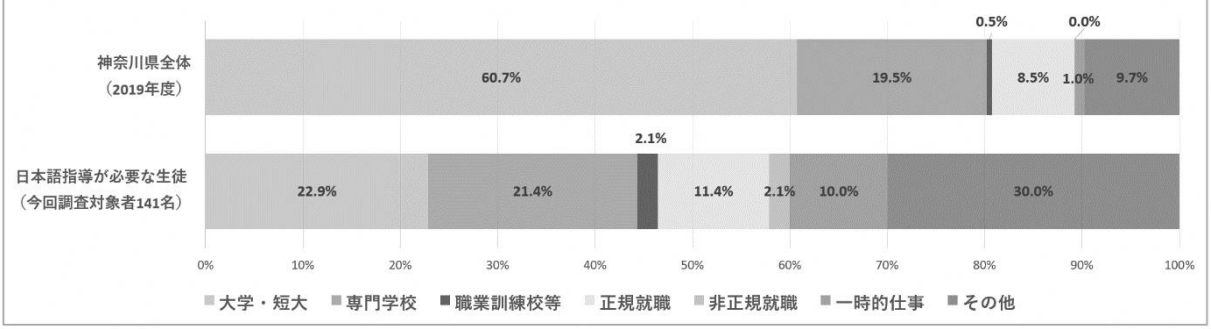
表３　神奈川県及び全国の中退率

	単年度中退率
神奈川県の全日制高校に通う日本語指導が必要な生徒	4.8%
神奈川県の定時制・通信制高校に通う日本語指導が必要な生徒	9.4%
全国の日本語指導が必要な高校生等（特別支援学校高等部は除く）	9.6%
全国・全高校生等（特別支援学校高等部は除く）	1.3%

定時制の前年度卒業生も含め、卒業時の進路状況について、神奈川県全体と比較したのが、下の**図１**である。学校基本調査で公表されている神奈川県の全日制・定時制のデータと比較するため、今回調査も全日制・定時制 141 名を対象として作成した。進学率及び職業への移行の形態において、神奈川県の高校生全体との格差は大きいといえる。

では、支援する側は何を感じているのか。調査では「日本語指導が必要な生徒の卒業及び進路実現に向けて支援する上で、特に難しい課題だと感じていること」を複数回答で尋ねた。20 課程のうち、「日本語の力が伸びない」「経済的に困難がある」を選択したのが各 16 課程、「家族関係に困難がある」「進路に関して本人及び保護者が持っている情報が少ない」が各 14 課程、「遅刻、欠席が多い」が 11 課程、「学力が伸びない」「在留資格が進路実現の妨げとなる」が各 9 課程となっており、複合的な困難があるものと考えられる。日本語指導が必要な生徒の進路保障のためには、日本語教育だけでなく、家庭の社会経済的な状況や、在留資格に関わる制度的な課題についての検討が不可欠である。このことは、「日本語指導が必要な生徒以外の外国につながる生徒」の抱える課題について尋ねた記述回答にも見られる「保護者が日本語を話さないために生じる親子のコミュニケーションや生活上の課題」や「家庭の経済的状況などの困難」等とつながる課題群であると考えられる。当日の発表では、さらにデータを補足して分析を進め報告する。

図１　神奈川県全体と日本語指導が必要な生徒の高校卒業時進路比率（全日・定時のみ）



在日ネパール人の子どもの教育課題

――エスニシティ・移民形態・教育ニーズの観点から――

○ハヤシザキ カズヒコ（福岡教育大学） ○シム チュン・キャット（昭和女子大学） ○榎井縁（大阪大学）
山野上麻衣（一橋大学大学院） 山ノ内 裕子（関西大学）

1. はじめに――増加する在日ネパール人

在留外国人者数の増加は、リーマンショック（そして今はコロナ禍）という谷間をへつつ、2019 年 6 月時点で約 283 万人にいたった（法務省 2019「在留外国人統計」）。以下の表 1 では在留外国人統計より 4 万人以上の国籍・地域を上位順にならべた。さらに 2014 年 6 月と 2019 年 6 月とを比較して人数の増加率をだしている。これらの国籍・地域のなかでも顕著な増加がめだつのがベトナム人、インドネシア人、ネパール人である。これら急増 3 カ国の在留資格の特徴（表 2）をみると、留学、技術・人文・国際（技人国）が共通しておおいことがあげられる。3 カ国とも日本語学校と専門学校または大学等をつうじて、日本に就職するという日本への定住パターンがあることがみてとれる。

表 1　国籍地域別在留外国人数2014年と2019年の比較表

	国籍・地域	2014年（人）	2019年（人）	5年増加率
1	中国	648,734	786,241	121%
2	韓国・朝鮮	508,561	480,518	89%
3	ベトナム	85,499	371,755	435%
4	フィリピン	213,923	277,409	130%
5	ブラジル	177,953	206,886	116%
6	ネパール	36,107	92,804	257%
7	台湾	36,965	61,960	168%
8	インドネシア	28,649	61,051	213%
9	米国	50,515	58,484	116%
10	タイ	42,270	53,713	127%
11	ペルー	48,263	48,517	101%

表 2　急増 3 カ国の主な在留資格別の人数内訳（2019年6月 在留外国人統計）

国籍・地域	総数	経営・管理	技術・人文知識・国際業務	技能	技能実習１～３号	留学	家族滞在	特定活動
ベトナム	371,755	410	44,670	619	189,021	82,266	18,132	5,804
ネパール	92,804	1,538	11,148	12,639	309	28,268	27,792	3,803
インドネシア	61,051	37	3,178	180	30,783	7,144	3,059	4,146

他方でネパール人の特色として、経営・管理、技能、家族滞在の顕著な数（表 2 下線参照）がある。ネパール人の滞日のパターンにはベトナムやインドネシアとことなって、カレー屋の店員さらには経営者として就労するルートがある。そして技能や経営の在留資格により家族滞在が可能となっている。ネパール人の家族滞在のおおさは、子どもの数も比較的おおいこともしめす。

しかし現在でもネパール人の子どもの教育ニーズや課題についての研究はまだ少ない。ネパール国の研究者である田中雅子のいくつかの論稿や、支援者たちの報告は依然ごくわずかにとどまっている。ネパール人の子どもの教育課題についての研究の蓄積はほとんどない。

そこで本研究は「在日ネパール人の教育へのニーズと課題とは何か」をあきらかにすることを目的とした。そこで 4 つの視点に重きをおく。1）ネパール人というエスニシティまたは国との関連でみること、2）また在留資格や移動の形態との関連でみること。ネパール人の場合は留学→技人国のビザで就労するパターン、技能（→経営管理）＋家族滞在で日本にすむ 2 つのパターンが特徴的である。3）上記の 2 つと関連して親や子どもの教育ニーズと日本の教育との適合をみること。4）日本の教育や支援への示唆をうること、である。

2. 調査の方法と発表の構成

調査地域を九州（福岡・沖縄）、東京、大阪にわけ、それぞれの地域でネパール人コミュニティへのアプローチをこころみた。そして2019年6月から現在にかけて、ネパール人の親、子ども、学校関係者等にたいして各地で半構造的なインタビューをおこなってきた。

現時点では結果的に各地の調査対象をグループ化できた。グループごとの特徴を発表の構成としたい。まず次節であつかうのは、1）国費留学生または私費留学生として日本の威信のある学部や大学院を卒業し、日本へと定住した家族である。彼らのおおくが高度人材となっている。分析にはさらにネパールの大学を卒業した会社経営者1人をくわえる。これらは親へのインタビューが中心となる（東京調査3節）。2）次に、日本語学校と専門学校を経由して日本での就職を決め、（おおくが）技人国のビザで滞在する人々。急増の3カ国のひとつの特徴でもある（福岡・沖縄調査4節）。3）次の節ではカレー屋の経営または就労をしている人々をみる。学校経由で10代の子どもたちにアプローチできた。また学校関係者やカレー屋の親へのききとりもふくんでいる（関西調査5節）。

3. 学歴エリートの教育ニーズと戦略のギブアンドテイク

ユニセフ世界子供白書 2019 年によれば、世界最貧国のひとつであるネパールにおける小学校の男女別修了率は男子 79%、女子 76%となっており、中学校で男子 68%、女子 65%、高校レベルとなると男子 52%、女子 39%に下がってしまうことが明らかになっている。

さらに国際労働財団が報告した「2019 年ネパールの労働事情」にもあるように、内陸国ネパールの経済開発と工業化の進展が著しく遅れており、約 2,900 万人の総人口のうちの実に 350 万人（12%）が海外へ出稼ぎに行き、海外居住者からの自国への送金額が GDP の 3 割にも達しているという。

上記の背景を鑑みれば、日本を含む海外で働くネパール人の子どもが、自国に留まろうと親に同伴して海外で生活しようと、とりわけ低学歴層では多くの教育課題を抱えることは想像に難くない。そこで本節が注目したいのは、低学歴層ではなく、むしろネパールの教育事情から考えれば超高学歴で高収入の在日ネパールである。経済力、語学力と情報力の高い彼らをそれでも悩ませる子どもの教育課題に報告の焦点を絞る。

本調査のインタビューに流暢な日本語で応じていただいた 5 名の在日ネパール人については、ネパールの大学を卒業した会社の代表者 1 名を除けば、他の 4 名は全員日本の有名大学で修士号（1 名）もしくは博士号（3 名）を取得している。また、5 名とも日本の永住権所持者か永住許可申請がより簡易かつ迅速に処理される高度外国人材である。

さて、額賀（2013）も指摘したように、海外に住む日本人永住家族は子どもの教育に対して「日本人」としてのアイデンティティ形成および「グローバル型能力」の獲得がその戦略の軸となる。実際に、このようなトランスナショナルな教育戦略は高学歴高収入の在日ネパール人についてもあてはまる。それどころか本調査の結果が示すように、ネパールが多民族国家でもあるだけに、在日ネパール人はより多くの葛藤や課題を抱え、戦略のギブアンドテイクを強いられる実態が浮き彫りになった。加えて、将来的に日本に残るか、ネパールに帰るか、はたまた第三国へ行くのかによっても、その戦略は大きく変わってくる。

人口の 5%を占めるネワール族（駐日ネパール大使館 HP より、以下同様）の A 氏は、まだ幼い二人の子どもに日本語か英語、あるいは自国の公用語であるネパール語か自民族のネワール語を主軸に教育戦略を練るべきかと常に悩んでいるという。本人の言葉を使えば「私たちは 4 つの言語を使いながら育てているね、子どもを」ということである。グルン族（<2.3%）のパートナーをもつ B 氏もタマン族（5.8%）の C 氏も然りである。言葉の学習がアイデンティティの構築だけでなく、「グローバル型能力」の育成に中心的な役割を果たしている以上、何をギブして何をテイクするかという点で親たちの悩みは深刻であると簡単に推測できる。

こうした背景の中、例えば C 氏とネワール族の D 氏の教育戦略としては、それぞれ二人の子どもを日本とネパール両国の学校にほぼ半分ずつ通わせ、日本の学校では日本語を、ネパールの私立学校では英語とネパール語を身につけさせつつ、家では民族語を話すという。また、どちらの場合も父親が日本で仕事を続け、母親だけが子どもを連れてネパールに数年間帰国することになった。ただ、子どもの年齢差が小さい D 氏の状況とは違って、C 氏の子どもの年齢が離れているために、次子の誕生と教育ニーズおよび進学に伴い、長子の教育戦略におけるギブアンドテイクが狂ってしまったようである。一方、D 氏は今でも日本の学校の夏季休暇期間を利用して、子どもをネパールのサマースクールに参加させることを通して、英語とネパール語の強化を継続しながら、子どものネパール人としてのアイデンティティ形成と「グローバル型能力」の獲得を図っている。

無論、5 名の調査対象者は全員、自分たちほど恵まれていない環境にいる同胞の在日ネパール人の苦境も十分に認識している。例えばカーストも高い丘陵ブラーマン族（12.2%）の E 氏はボランティアとして、低学歴層の在日ネパール人の就職アドバイスや進学支援を行っている。

4. 日本語・専門学校→技人国パターン

本節ではFとG、2人の家族をとりあげる。この2人は日本語学校と専門学校をへて技人国のビザで就労しており、家族をよびよせている。

Fは16歳で結婚。妻は当時13歳。高校を卒業後銀行に就職したが、大学をでてドバイへ出稼ぎに。一度帰国したのち、当時人気の出稼ぎ先となっていた日本（那覇）にきた。

日本語学校1年半、専門学校2年をへてとある宿泊施設へ就職がきまった。就職がきまって生活が安定したため、妻と娘2人をよびよせる。当初は妻も子どもも学校や地域になじめていなかった。那覇の有名外資系ホテルへ転職がきまり、妻もアルバイトをはじめ、那覇で子どもも学校になれてきた。今の学校は皆やさしく外国人の子どももいる。

悩みは妻が職場でイジメにあい日本語の不自由や食の不適応も手伝って帰国したがっていること。そして6歳で来日し現在8歳（小2）の次女がネパール語も英語もできないことである。次女の教育のため帰国はむずかしいとおもう。ネパールの治安が悪いことは家族一致の意見である。他方で、長女は英語もネパール語もできるし日本語の問題もない。Fは教育熱心で長女は国際高校にいかせたいという。将来はアメリカなど英語圏にも留学させたいという。

Gは22歳のとき2013年に沖縄についた。日本語学校1年、専門学校2年ののち2016年にA商事に就職した。A商事は食品の卸売商。いまは冷凍庫を担当している。休みの日は夕方からステーキ屋でバイトもしている。Gが休みのときは次女の面倒をみる。そのあいだ妻はホテルのベッドメイキングの仕事にいく。はたらきづめでほとんど余暇はない。下の娘は体がよわく（ダウン症）すぐに病気になる。娘の体のため妻がはたらきにでられない。下の娘は日本でそだてたい。上の娘Sは高校を卒業してから日本の学校にいかせたい。あと2年で卒業。日本の専門か大学にいってほしいがわからない。日本がすきだし両親とくらしたいともいっている。今はスカイプでほぼ毎晩会話している。できれば将来は英語をいかして第3国にいってほしい。

夢は両親に仕送りをして家をかってあげること。給料もなかなかあがっていかない。東京や福岡への転職もかんがえているが、いまは次女のこともあるしムズカシイ。ネパールにかえってもすむ場所もない。かえるまでにはネパールにひとつ家をたてておきたい。「**自分の欲しいものも買えないし、食べたいものも食べれないし、…そんな自分の暮らし、生活じゃなくて、子どもにいい生活させたいなと思ってますね。**」

2人とも子どもの教育について、英語をいかして英語圏へ進学してほしいという希望をもっていた。だがGは日本での暮らしがやっとという状態。Fは仕事自体は順調であるものの下の子どもをトリリンガルにするための戦略をもってはいない。両者とも就職して家族をよびよせているがGはまだ娘の来日の時機をまっている。Fの娘たちは日本の学校に順応しているが英語とともにネパールの文化やアイデンティティを失わないように気をもんでいた。

5. カレー屋の子どもたち――関西 A 県の場合

5.1 英語が堪能な 1.5 世の若者たち――夜間中学に通う生徒の語りから

本項では夜間中学に通う人びとのうち、英語でのインタビューが可能だった若者たちの語りを取り上げる。

以下で取り上げるのは、J、K の姉妹、L（女性）、M（男性）の 4 名 3 家族、調査時点で K のみ 16 歳、ほかは 18 歳である。3 家族とも驚くほどにライフストーリーは似ている。まず出身地は同じバラトゥプールという都会であり、自身が幼い頃から、父親はインド、ドバイ、オマーンなどに出稼ぎに行き、稼いだお金で子どもたちを私立学校に行かせると同時に貯蓄し、それを元手に父が来日した。扶養家族の呼び寄せには収入要件があるため、まずは母親、その後に子どもたちが呼び寄せられる。いずれも来日は 16 歳以上である。J, K にも M にも、収入要件を満たせずビザが降りず、母国に残している弟がいる。父親たちは日本人やほかのネパール人が経営するカレー屋で働き、L と J, K の父親は現在ではカレー屋の店長となっている。K はカレー屋を手伝っているが、ほかの 3 人はホテルでルームメイクの仕事をしたあとで通学している。夜間中学に通うネパール人のなかでは相対的に恵まれていると見られるが、経済的には決して楽ではない。

英語能力の差については「田舎にはあまりいい学校がない」ことが共通した見解である。さらに私立学校では基本的に英語で授業が行われるが、公立学校では教授言語がネパール語なので差が生じると L は指摘する。ネパールの学校の記憶として語られるのは、日本と対比しての厳しさである。日本における教師との距離感の近さは夜間中学ゆえでもあるだろうが、ネパールでは与えられた問題が解けないと教師は当たり前のように生徒を棒で叩いていたという。

J, K, L ともに、ネパールにおける女性差別は否定し、「昔の話」か「田舎の話」であるという。J がネパールでは女性は 18 歳で結婚すると話したので、「J は 18 歳だけど、結婚についてどう思う？」と尋ねると、「いまのところ結婚は考えていないし、まだ学生だし 4,5 年後かなと親は言っている」「結婚相手はネパール人がいいけど、日本人でもいいかな」。4 人は全員高校進学を目指している。とくに L は、父は自分が赤ちゃんの頃から中東でがんばって一人で働いていた、次は自分ががんばる番であると、高校進学とビジネスへの意欲を強く語った。他方で、高等教育進学の可能性についてふれたのは M のみであった。

5.2 A 高校で学ぶネパール人生徒たち

A 高校には、2020 年度、7 人のネパール人高校生が在籍している。全員ネパールの生まれで、小学校高学年から中学生の時に来日している。関西地方の X 県は外国人入試特別選抜を行っており、

A 高校はそうした特別枠を持つ学校の一つである。A 高校は全校生徒の中の 6%が、日本語指導が必要な生徒である。生徒たちの出身国は、ネパールの他は、中国、フィリピンなどである。A 高校では週に 4 時間日本語の指導が行われており、加えて週に 2 時間母語の抽出授業も行われている。

生徒たちの多くはカレー屋でコックまたは店長として働く父親によってネパール本国から呼び寄せられている。教師たちは同校の外国人生徒たちが卒業後すぐに社会に出ることを心配しており、進学させたいと考えている。しかし日本人生徒と同じ条件で大学入試を突破することは難しいため AO 入試に挑むことが多い。同校には高校卒業後専門学校へ入学し 2 年後には 4 年制大学に編入学したネパール人卒業生もいる。しかし大学進学を希望する中国人やフィリピン人の生徒たちとは異なり、ネパール人生徒たちは全員が必ずしも大学進学を希望しているわけではない。

2020 年 1 月、同校において 3 人のネパール人男子生徒（全員当時高校 1 年生）から話を聞くことができたが、高校卒業後の進路と将来の目標を尋ねたところ、大学進学を希望しているのは、エンジニアか貿易業を希望している一人の生徒だけであった。そして残りの二人は将来の夢としてラッパーとダンスクラブ経営をそれぞれ挙げていた。ラッパーになりたいと答えた生徒は、学校において学ぶことの意義を見出しておらず、インタビューにおいても**「なんで大学に行くのか、なんで勉強するのか。勉強して何があるのかわからない。世界史を覚えてどうなる？」**と答えていた。

5.3 ネパール料理店長の保護者

S（36 歳）は X 市内でインド・ネパールカレー屋を経営している。ネパールのガインダコート（Gaindakot）の出身で 11 年前に来日した。最初は単身で来日し、3 年後に妻をそして 2019 年 9 月に長男（15 歳）と長女（11 歳）を呼び寄せた。S はいくつかのネパールカレー屋でコックとして働いた後、2 年前に大きな私立大学の近くに今の店をオープンさせた。在留資格は「技能」である。

S は仕事が多忙で子どもの教育にはあまり関われないが、子どもたちの日本語習得を心配している。学校では 1 日 1 時間の抽出授業が行われているが、日本語学習の機会を増やすべく、地元の国際交流協会が主催する週 1 回の日本語教室にも子どもたちを通わせている。S は子どもの教育について相談できる人が周りにほとんどいない。店で働く従業員も学齢期の子どもはおらず、系列店の他のネパール人店長とたまに話す程度である。

長男の中学校卒業後の進学先としては、ネパール人生徒の受け入れが多い A 高校ではなく、特別枠を持つ学校の一つで、かつ交通のアクセスが良い B 高校を考えている。高校卒業後は日本の大学に進学させたいと考えている。来日前、子どもたちはネパールで英語を用いて授業を行う私立校に通っていた。そのため長男は現在、中学校では英語で周りと意思疎通を図ることができる。一方小学校に通う長女は兄ほど英語が得意ではない。

S 自身は英語より日本語の方が得意である。そして子どもたちの教育についても英語の習得よりも早く日本語を習得して日本で学歴をつけることを重視しているようだ。

5.4 小括

日本全国にあるインド・ネパール料理店やネパール人料理人がいるエスニック料理店は 3000 を越え、ネパール中南部にはカレー村と呼ばれるような人口の 4 人に 1 人は日本への出稼ぎ経験を持つ地域もある（カレル 2016）。

今回の関西調査においては、出身地域が同じであっても、来日ルートや雇用経緯、出店や暖簾分けの仕方など背景が違うとともに、子どもの母国で受けた教育や呼び寄せられる時期の違いなどが見られた。また、雇用されたコックである場合と、店の運営者の場合、運営者であっても在留資格が技能、投資・経営、永住者等の違いにより、日本での安定した生活を継続できるかが問われ、今後子どもの教育へのアプローチに違いが生まれる可能性がある。

さらに今回は、夜間中学校や特別選抜を持つ高校といった日本側での外国人を受け入れるシステムやそれを活用するアクターがいるかどうかということが、かれらの教育達成に少なからず影響を与えていることも明らかになった。

6. 結果と考察

高階層であるほど英語とネパール語、さらに多言語へのこだわりがある親がおおい。しかし子どもの進学やグローバル能力をもとめない親もいる。言語能力や学業の成否がどれほど経済文化階層によるものか、来日のルート（在留資格等）によるものか、子どもの来日時期に起因するのかは現時点では判断しづらいところである。ただ子どもをネパールにかえして高等教育をとかんがえる人はほぼおらず、現役で一家での帰国を明確に予定している人もいなかった。他方でコロナ禍において飲食業や宿泊業には深刻な打撃があり、この業種への依存がたかいネパール人の滞日生活の見通しはくらい。本発表では詳細な議論を提示したい。

※参考文献は、当日配布資料にて掲載します。

研究発表Ⅱ

「子どもの貧困」の問題構成における心理的知識の布置

栗原和樹（一橋大学大学院）

1. 問題の所在

本報告の目的は、「子どもの貧困」問題において、子どもに生じる問題が、自己肯定感という「こころの科学 psy-science」によって説明される実践の様態を検討することである。「こころの科学 psy-science」とは N.ローズの用語で、接頭語に「psy」が付く様々な領域を指している（Rose 1999、牧野　2007）。

「子どもの貧困」の議論においては、貧困層の自己肯定感に対する支援は自明化されている。しかし、日本ではあまり顧みられないが、そのような心的状態の改善に焦点を当てることに対して、それが自己責任論と接続することを批判する議論もある（Gorski 2018）。

そこで、本報告ではこの自己肯定感という概念に焦点を当て、この概念が「子どもの貧困」の議論の中でどのような役割を持っているのかを、自己肯定感を用いる言説から明らかにする。その上で、そこにどのような問題点があるのかを検討する。

2. 分析の枠組み

本報告では、自己肯定感を「こころの科学」として位置づけ、その概念を用いることがいかなる主体化の実践となっているかに着目する。

日本では、自己肯定感は他の類似概念（自己効力感や自尊感情など）と厳密な区別はされず、対応する訳語も定まっていない。そして、共通の定義や測定方法が確立されているわけでもない（吉森　2016）。そしてアカデミックな心理学で用いられる場合もあれば、人々の日常的な実践の中で用いられることもある。ローズは、そのような様々な領域において用いられる心理学的な概念を「こころの科学」と捉え、包括的な議論を展開している。

ローズの視点は、様々な領域において「こころの科学」がどのような社会的役割を果たし、何を問題化する技術であるのかに着目する。特に、そこで焦点化されるのは自己と他者の〈統治〉の問題圏、特に「自己の自己との関係」である。ローズは、特定の自己への関係が管理され組み立てられる制度と文脈を「倫理的シナリオ」と呼び、近年「こころの科学」が人々を自助的に活動できる自己へと管理し、支援する「自己の技法」として関わっていることを指摘している。

アメリカでは、そのような自助的な自己の技法を貧困層に適用する動きが積極的になされてきた。しかし、それが個人の能動性に働きかけるエンパワーメントの技術を通じて人々を包摂しようとする一方で、強制と自発性を混ぜ合わせるテクノロジーとなり、自己を主体的に統治出来ないものを排除する機能を持つという批判もなされてきた（Cruikshank 1999、山家 2004）。アメリカでの議論の蓄積に比して、日本ではこの点についての批判的な検討は不十分である。

以上の特徴と背景をふまえながら、本報告は、「子どもの貧困」という社会問題において、自己肯定感が、いかなる実践に関わり、どのような統治の言説として用いられているのかを明らかにしようとするものである。

3. 分析の対象

本報告では、「子どもの貧困」問題における自己肯定感の用いられ方を分析するにあたって、「子どもの貧困」問題において自己肯定感に言及している資料を収集した。そこには研究者、評論家、自治体職員、NPO などの学習支援団体関係者など多様な人々が関わっているため、分析対象として、「子どもの貧困」元年と称される 2008 年以降の書籍、新聞記事、自治体の報告資料、『子どもの貧困対策大綱』（以下：大綱）策定の会議の議事録などを渉猟した。

本報告では上記の資料群を用いながら、それ

らの中で、自己肯定感がどのように用いられているのか、そしてそれがいかなる主体化を支えるテクノロジーと結びついているのかを検討する。

4. 分析の結果

分析の結果、自己肯定感は多くの場合、その意味は自明のものとして用いられているが、その言説は次の三つに大別することができ、それらは自己肯定感の持つ機能が拡散していくプロセスとして捉えることができる。重要な点は、それらが相互作用しながら貧困層の子どもを、自己を自律的に統治する主体へと支援することを可能にしていたことである。

第一に、「子どもの貧困」問題の再発見の一要素として自己肯定感を用いる言説である。「子どもの貧困元年」と称される2008年の当初から、自己肯定感は、類似の他の概念と峻別されず「意欲」や「希望」などの概念と互換的に用いられていた。それは、貧困により生じる諸問題の一つとして位置づけられており、研究者だけでなく、福祉の現場に携わる人々による研究者が主たる編者となった書籍の中での言説であるという特徴を持っている。

第二に、自己肯定感を、貧困により生じる問題だけではなく、支援の目的として対象化する言説である。それは新聞に取り上げられる支援者の語りや『大綱』の文言に見出せる。これらの言説は、自己肯定感そのものへの関心ではなく、子どもに関心を持つ人々の言説である。つまり、貧困に打ち克ち、自立・自律への関心から、それらを可能にする能力として、自己肯定感が位置づけられている。

第三に、自己肯定感を〈測定〉の対象とする言説である。これは主に大綱化以後に前景化するが、そこでは、自己肯定感の内実に関心が向けられる。具体的には他の「意欲」や「希望」といった素朴に用いることのできる概念から区別される形で測定が試みられることとなり、多くの自治体の「子どもの生活実態調査」に自己肯定感に関する指標が盛り込まれることになった。しかし、第一、二の言説群との共通点も保持しており、そこで用いられる測定指標は一定のまとまりを持ちつつも異なった指標が用いられている。

5. まとめと今後の課題

日本における自己肯定感は、ローズのいう「自己の技法」としての役割を持っていた。そして、自己肯定感とは「何か」という点は自明視され、自己肯定感を高めること、その方策の検討に多くの関心は向けられてきた。一方で、自己肯定感の測定指標の策定により、行政府は測定が可能になり、そのことが支援の正当化を補完する形で、現在の「子どもの貧困対策」体制につながっていたと整理できる。

上記の検討を踏まえると、自己肯定感は誰でも用いることができる概念として位置づけられる。そのため、様々な領域の人々が自由に用いることによって、例えば、学習支援と居場所支援といった潜在的には対立する実践の境界を不分明にする効果を持ち、それにより「子どもの貧困」は多くの人々が関心を向ける“ブーム”になることが可能になったことが示唆される。

最後に、今回は資料の中から自己肯定感の位置づけを検討したが、実際の支援の文脈の中でいかに用いられているのかを明らかにするという点については今後の課題である。

参考文献

Cruikshank. B,1999,*The Will to Empower*, Cornell Univ Pr.

Gorski.P.C,2018, Poverty and the ideological imperative. In MacNamara.O &MacNicholl.J(eds)*Poverty Discourses in Teacher Education*,pp.5-13.

牧野智和、2007、「ニコラス・ローズにおける『こころの科学』と主体性」『ソシオロジ』第 52 巻 2 号,pp.57-73.

Rose,Nikolas, 1999,*Governing the Soul*, Free Association Books Second Edition.

山家歩、2004、「市民性を通じての統治」村上俊介・石塚正英・篠原敏昭編『市民社会とアソシエーション』社会評論社,pp.93-113.

吉森丹衣子、2016、「大学生の自己肯定感における対人関係の影響」『国際経営・文化研究』Vol.21,No.1,pp.179-188.

児童養護施設で暮らす子どもたちの友人関係に関する一考察

―小学校と児童養護施設の事例から―

宇田智佳（大阪大学大学院・日本学術振興会特別研究員）

1．問題の所在

本報告の目的は，児童養護施設で暮らす子ども(以下、施設入所児)たちの学校生活における友人関係の様相を明らかにすることを目的とする。

児童養護施設は，「保護者のない児童（乳児を除く。ただし，安定した生活環境の確保その他の理由により特に必要のある場合には，乳児を含む。），虐待されている児童その他環境上養護を要と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）であり，概ね 2～18 歳の児童の養育を行っている。

児童養護施設に関する研究は、生育家庭での虐待などの不利や困難の蓄積に着目した研究(谷口 2011・堀場 2013 など)、施設職員による虐待のトラウマに対するケア(たとえば大迫 2017)や自立支援の実態(伊藤 2006)に迫った研究など多岐の分野から知見の蓄積が進んできた。いずれの研究も、施設生活や退所後の生活のなかで立ち現れる困難に対し、施設職員による実践がどうあるべきか、その在り方が検討されてきたと言える。以上のような先行研究のなかで、施設外の子どもたちである〈友人〉関係の構築の難しさや孤立が大きな課題として挙げられるものの、施設入所児たちからみた〈友人〉関係に限定され、学校での〈友人〉関係の実態に迫った研究の蓄積は未だ乏しい(西田 2011・松村 2018)。

本報告では、そうした背景を踏まえ、学校生活のなかで、施設入所児たちと学級内の〈友人〉関係がどのような様相を見せるのかを明らかにすることを目的としている。その上で、施設入所児たちにとって、学級内の〈友人〉がどのような意味を有するのかを検討していく。

2. 先行研究

これまで、施設入所児たちと施設外の子どもとの関係性は、児童養護施設をめぐる「スティグマ」を主な議論の中心としながら蓄積が進んできた(西田編 2011・田中 2004・久保原 2016 など)。それらの研究では、施設入所中の高校生や施設出身者が抱く児童養護施設への「スティグマ」への苦悩や、カミングアウトにおける葛藤が明らかにされてきた。

以上のような児童養護施設に対する「スティグマ」を主題とした研究群に加え、施設入所児たちは相互に特別な存在として意識し合っていることや、そのような特別な存在である施設入所児同士の〈仲間〉関係に対し、学校の〈友人〉関係が限定される児童養護施設の生活構造が明らかにされてきた(長瀬 2011・三品 2020)。

しかし、以上の研究では、学校生活における〈友人〉関係の実態は施設入所児たちからの視点に留まり、一枚岩に描かれていることから十分に明らかにされておらず、施設入所児たちの強固な〈仲間〉関係に対して、施設入所児たちにとって施設外の〈友人〉がどのような意味を有するのかを検討するにまで至っていない。

このような先行研究の課題に対し、本研究では、学校生活のなかでみられる施設入所児たちの〈友人〉関係をフィールドワークより経験的に明らかにしていく。

3. 研究の対象と方法

本報告で扱うデータは，2017 年 9 月から 2020 年 1 月にかけて X 児童養護施設及び X 児童養 護施設の子どもたちが通っている Y 小学校で行った参与観察に加え，X 児童養護施設職員 Y 小学校教員に対する計 5 名のインタビューから得たものである。Y 小学校での参与観察は、小学校 4 年生(2017 年度)を対象に、約 1 年間通時的に行った。さらに、X 児童養護施設においても 4 年生を対象の中心に参与観察を行った。

4. 調査結果

得られた知見は次のようにまとめられる。

まず、Y 小学校において、「児童養護施設」をめぐるスティグマは子ども間でみられないものの、施設外の子どもたちは、学校生活のなかで立ち現れる施設入所児たちの親密で凝集性の強い関係を把握していることが明らかとなった。さらに、たとえば親密性ゆえの施設入所児同士の衝突、学年を超えた凝集性の強さといった特徴と結び付けながら施設入所児たち一人一人の姿が施設外の子どもたちから捉えられていた。

こうした状況を踏まえて、施設入所児たちと学校での〈友人〉関係を見ていくと、以下のような特徴がみられた。

第一に、衝突を加速/制止する〈友人〉の存在である。施設入所児同士の衝突に、時には自ら巻き込まれながら、施設入所児たちの衝突をより加速させる様相がみられた。一方で、教師とともに施設入所児たちの衝突の仲介に入り、抑止する役割を担っていることが明らかとなった。

第二に、学級内における流動的で限定的な〈友人〉関係の諸相である。施設入所児たちは、「自分の気が向いた」とき，つまり自分が承認を求めた際に学級での〈友人〉との関係性を築き上げ、学校生活を過ごしている。このことから、施設入所児たちと〈友人〉たちとの関係は必ずしも固定的ではなく、施設入所児たちの振る舞いが〈友人〉関係の構築を左右していることが示される。さらに、その〈友人〉関係も異学年の施設入所児を知る〈友人〉に限定されていた。

以上にみてきた友人関係の流動性や限定性、親密性ゆえの施設入所児同士の衝突を懸念した X 児童養護施設は、Y 小学校との話し合いのもと、施設入所児たちに対して学校生活のなかでのルールを課している。たとえば、ケンカに発展することから、施設入所児同士で近づいて行動しないというルールなどである。このようなルールを教師たちも認識し、ルールを提示しながら授業を展開していく。教師によるルールの提示は、施設入所児たちの行動を規定し、それは学級内での〈友人〉関係形成にも影響を与えていく。

5. 結論

本報告では、これまで一枚岩的に捉えられてきた学校での〈友人〉が、施設入所児にとって学級のなかで多義的な意味を有していることを経験的に示した。そして、そのような‹友人›との関係を施設入所児たちは流動的に構築していくことを明らかにした。

さらに、X 児童養護施設や Y 小学校の実践は、施設入所児と‹友人›関係に影響を与えることが示され、施設入所児たちと‹友人›との関係を限定するように作用する働きかけについては、柔軟な対応へと転換し、施設入所児たちと学校での‹友人›関係の蓄積に向けた働きかけが求められる。

＊詳細なデータは当日配布する。

＊本研究は、日本学術振興会特別研究員奨励費(課題番号：A19J202540)の助成を受けたものである。

児童自立支援施設における「繋がり」の構築要素の変化

～07年・19年調査結果より、作業・行事・アフターケアを中心に～

武　千晴（日本女子大学学術研究員）

１．本研究の目的

本研究は、教護院・児童自立支援施設（以下施設）を退所した子ども達の「その後の人生」に着目した研究活動（現在の所、同施設職員による、子ども達へのアフターケアを切り口に研究活動を継続中）の第三次報告である。

職員がアフターケアを行うためには、インケア、特に施設内の暮らしの場面や作業の場面が深く関わっていると考えられてきた。しかし、近年、そのインケアのようすが変化しているといわれている。その変化を捉えるため、同施設のインケアとアフターケアに関する質問紙調査を行った。これは、自身が2006年度に行った悉皆調査の追跡調査であり、実査は去年夏に行った（両調査とも回収率100%）。本発表は、その結果報告の第一弾である。なお、206年度調査については既に2011年大会にて報告した。

２．児童自立支援施設の概要

現在、児童自立支援施設は全国58ヵ所に設置され、中学２年生年齢を中心に小学生・中卒児・高校生などが生活している（９割弱が都道府県立で運営するため、運営形態や入所児童などが異なる）。同施設は明治時代の監獄の近代化に端を発し、当初の施設名である感化院は1900年の感化法制定以前より使用され、実は少年院よりも歴史が古い（少年院の前身・矯正院法の成立は1922年）。感化院はその後、少年教護院（1933年・少年教護法）、教護院（1947年・児童福祉法第44条）と変遷し、1997年の児童福祉法改正・1998年施行により、現在の児童自立支援施設となった。同年より、施設の通所利用も可能となったが、現在でも殆どの施設が入所を基本としている。自由に外出はできないが鍵や手錠を使用しない「開放処遇」が特徴の一つである。

３．寮舎と運営形態

子ども達の暮らす宿舎は〈寮舎〉と呼ばれ、それは、建物でありながら「単なる物的な環境ではなく実に生きた教育的環境として捉えられなければならない」（厚生省児童局監修、1952年、『教護院運営要領　基本編』、p. 21）とされて来た。このことについては、拙著『児童自立支援施設の歴史と実践―子育ち・子育てを志向する共生理念』に詳しく書いたため省略する。

寮舎には運営形態（ケア形態）の種類があり、小舎夫婦制、小舎交替制、中舎交替制、大舎交替制などがある。教護院時代には、小舎夫婦制が主流であったが、現在は小舎交替制が主流となっている。〈小舎〉は寮舎の規模（入居する子どもの定員15名を限度とし、実際には10人前後、近年では７～８名、少ない場合はそれ以下の子ども達が共同生活を送る）を指し、〈夫婦制〉は、職員要件（実際に婚姻関係にある職員夫妻が寮舎に住み込んで、子ども達と暮らしを共にする）を指す。一方の〈交替制〉は、職員数名がシフトを組んで寮舎に勤務する形態であり、教護院時代は、施設の中にある職員舎（職員宿舎）や、施設に併設された職員住宅に職員が住まい、そこから寮舎へ通勤する施設も少なくなかったが、現在では施設外にある自宅から施設の中にある寮舎へ通勤することが一般的である（そのため、「通勤交替制」と呼ばれてきた）。

４．小舎夫婦制と「アフターケアー一生」

児童自立支援施設の職員には、先輩職員から受け継がれて来た用語が数多く存在しており、「アフターケアー一生」もその一つである。文献研究や発表者自身のフィールドワークの結果、「アフターケアー一生」は、特に小舎夫婦制寮を担当した職員夫妻に多く見られ、また、

職員夫妻が退所した後も継続される（交替制の職員でも行う者はいる）のが特徴である。正に一生を通じて退所生に関わり、彼等の求めに応じて、家庭裁判所（あるいは裁判所）で証言をする、保護者から虐待を受けた時に保護する、成長して結婚した時に親代わりとして結婚式に出席する、子どもができた時にサポートする、など様々である。しかし、これらは、いわば職員のボランタリーな活動であり、そのため、個人差があり、例えば全く行わない職員もいる。

５．制度としての卒業生への支援

一方、国の施策として進められてきた退所生への支援がアフターケア事業である。2004 年の児童福祉法改正により、新たにアフターケアが施設目的の一つとして位置づけられた。しかし、アフターケア事業は、必ずしも配備が進んでいるとはいえないのが実情のようである。その要因はいくつか考えられるが、まず、入所を基本とした施設であり、施設外の活動は児童相談所が担って来たこと、次に、法的に位置づけられたとはいえ、アフターケア事業実施のための予算や人員などは、必ずしも十分ではないことなどが挙げられる（全国児童自立支援施設協議会企画推進委員会、2017 年、「児童自立支援施設におけるアフターケアの現状と取り組み」）。

６．「アフターケアー一生」とアフターケア事業

アフターケア事業が進まないのはなぜなのか、職員への聞き取りを進める内、筆者はあることに気付いた。それは、アフターケア事業は、最近の流行のことばで表すなら、いわば「プッシュ型支援」であり、これが、児童自立支援施設の文化と馴染まないのだ、ということである。

児童自立支援施設で行われて来た退所生への支援は、「アフターケアー一生」が象徴的であるが、これを小舎夫婦制の職員夫妻のように、ことばの通りに実践する（生涯をかけて退所生を支援する）ことはなくとも、そのエッセンスは文化として（業界全体のコンセンサスとして）根付いていると考えられた。具体的には、退所生が施設に遊びに来たり、職員の顔を見に来たり、時には頼ったりという「繋がり」を通じて行われて来た支援である。そして児童自立支援施設では、その「繋がり」の構築をインケアの主眼として来た、という側面がある。

５．「相談」の困難性と児童自立支援施設

詳細は拙著（同）を参照して頂きたいが、児童自立支援施設の職員は、限られた時間の中で、子どもの育ち直しならぬ、生まれ直しから始めて自活させるまでに支援しなければならない。それも、家族からの虐待などの経験から、大人への不信感を抱いている子ども達に対して、である。このような過酷な条件の中で、職員が目指して来たものが子ども達との「繋がり」の構築である。この「繋がり」は、これができればひとまず大丈夫、という子どもの退所の目安（職員の中の）にもなってきたものである。

児童自立支援施設で伝統的に行われて来た退所生への支援は、子どもの側からのアプローチを通じて行われる。これが可能になっていること事態、実は大変稀有で、また、価値あることと考えられる。社会に目を向ければ、世の社会福祉サービスの多くが「相談」を主とする、いわば待受型の支援である。しかしそもそも、この「相談」という行為そのものが、大変な困難だということは、フィールドで活躍する多くの支援者たちが実感している処のものであろう。

５．変わりゆく施設内環境とｱﾌﾀｰｹｱ事業

そしてこの「繋がり」は施設内の豊かな自然と、子ども達を「文句なく受け入れる施設全体のふん囲気」（厚生省児童局監修、1952 年、『教護院運営要領　技術編』、p. 122）の元、職員が子どもと共に働き、共に暮らすことで培われる、と考えられて来た（100 年以上の昔から）。しかし、その施設内環境は近年特に大きく変化していると調査の結果は示している。先述の運営形態の変化だけでなく、公教育導入（分校化）による午後の作業時間の短縮、特に農作業の縮小、行事の縮小などである。また調査からはアフターケア事業実施の困難性も示された。尚、口頭発表では、具体的な数字を交えてより詳しい報告を行う予定である。

「自閉症の子ども」をめぐる療育記録の分析

鶴田真紀（創価大学）

1．問題関心

これまで教育社会学では、学校における障害の社会的構成をテーマに障害は「つくりだされる」ものであるという視点を切り開いてきた。これらの研究では、学校の参与者である教師や障害／健常の児童生徒が、社会的構成の担い手として想定されている。学校は、参与者の相互行為をある特定の児童生徒の障害を可視化させるよう組織化する。学校は障害を構成する装置である。

一方､学校という場に参入する以前の段階より、すでに障害をどのようにまなざすべきかを伝達し、障害の構成に関与する担い手を誕生させる装置がある。すなわち､「早期発見・早期療育」に価値をおく療育である。従来､「障害の原因、予防、早期発見、治療及び療育」は、障害児施策の基本とみなされてきた（内閣府　2019)。そもそも療育はあらかじめ統一的な概念があるというよりも、むしろ、実践が依拠する目的と理論が、各々の療育概念(例えば､平岩　2012,尾崎　2016,市川　2018)を構成している。とはいえ、社会学の立場から中根（2006）が療育を「療育（治療教育)」と端的に表記するように、療育は訓練という文脈の中で、個人の努力による障害の軽減や克服を目指している(障害学における個人モデル)といえるだろう。そして現在、発達障害は特に、乳幼児健診が早期発見の場として機能し、対象となった子どもは、療育へとつなげられる（尾崎　2016)。その結果、療育は需要が供給を上回るという状況があるのだが（市川　2018)、早期診断を受けた子どもたちの大半が療育を受けている。つまり、障害は、就学前の段階から、その軽減や克服を目指して個人化されるように構成されている。そして、その担い手の１つとなるのが「障害のある子どもの親」である。

近年、療育では家族支援の重要性が指摘されているが、中根（2006）によれば、療育（治療教育）的な観点からみた家族支援は、子どもを治療し教育することが、親への援助にもつながるという理念をもっており、1950 年代から治療・療育的観点からの家族支援が行われてきた。当初は、家族支援は主に神経症の子どもをもつ家族に向けられており、心因性とされる障害の原因を家族間の力学に求め、病理的まなざし（親の育て方が悪いから子どもが障害をもつという偏見）から家族全体が治療の対象と位置づけられていた。だが、1970 年代には障害の原因に関する研究が進み、自閉症やダウン症の非心因性の障害を中心に子の器質障害に原因が求められることにより、家族への病理的まなざしは切り離されていく。そして、1970 年代後半に早期療育システムが完成することにより、親は療育活動の担い手としての役割を与えられ、そのシステムが自治体レベルで浸透した 1980 年代後半に｢治療の担い手としての親｣が確立する。親は「治療される客体」から「治療する主体」へと変容を遂げたのである。

「治療＝療育する主体としての親｣は通時的にはこのような経緯の中で誕生したといえるが、本報告の関心は、それを療育者と親の関係のなかで共時的に構成されるものとして捉え返すことにある。とりわけ､「自閉症」に関していえば、代表的な療育方法とされる TEACCH プログラムでは、1970 年代より親は専門家と共に療育にあたる「共同療育者(co-therapist)」と位置づけられ（Schopler 訳書　2003)、また、日本では多くの場合、専門家による自閉症児に対する療育は週に数時間のみであることから、親による家庭での療育的対応が求められる（平岩　2012)。しかしながら、子どもが診断を受けた直後から開始される「早期療育」において、親が完全なる「療育の主体」であることは困難であり、親は療育者とのやりとりを通して、「共同療育者／家庭療育の担い手」としての特性を分かちもつ「療育の主体」として構成されていくといえるだろう。とするならば、療育（者）はどのように親を「障害のある子どもの親」として社会化していくのであろうか。本報告は、専門家と素人というカテゴリーが組織化される中で、子どもの能力性をめぐって｢障害のある子どもの親｣としての社会化がどのようになされているのかを検討する。その際、本発表が具体的な検討の対象とするのは、療育者と親による療育記録の記述である。

2.「おたより帳」の探究可能性

本報告が検討するのは、「おたより帳」と呼ばれる療育記録である。対象とする事例は２歳時に「知的障害を伴う自閉症」と診断された子どもであり、3 歳から発達障害児を対象とした療育施設に親子で週１回通っている。

おたより帳には、親が子どもの様子を毎日数行ずつ記述する「日々の記録」という欄があり（1 週間分で 7 枠）、その下に療育者が数行書き込める「職員から」という欄が１枠準備されている。おたより帳では、親による子どもの報告と療育者による返信を通しての相互の意見交換がなされているわけではない。両者は対等ではなく、療育者は親の 7 日分の記述のうちいずれかを選択可能であり、それに書き手として単なる「返信」というよりは、「コメント」を記す。このように、おたより帳の書式自体が、親と療育者の記述の量のみでなく、それぞれの役割を規範的に要請している。また、おたより帳は療育開始時に提出され、療育者がコメントを記入し帰宅時に親に返却されるが、返却前に施設内でコピーされ、療育者間で共有される。したがって、おたより帳は親と療育者という１対１の閉じられた関係ではなく、他の療育者への共有を前提としている（なお、この療育施設では、「家族支援」を重視する観点から、スーパーバイズを行う立場のベテラン療育者がおたより帳に記入することになっている。よって、子どもに直接療育をする療育者（担当療育者）とコメントを記入する療育者（ベテラン療育者）とは異なるが、今回検討するおたより帳ではすべて同一人物がコメントを記入している）。

また、D.スミス（訳書, 1987）によれば、「事実報告」とは、たとえ実際に生じた出来事を客観的に報告するという形態をとるテキストであったとしても、選択というプロセスが進行する中で読み手のために一貫性をもつように配列され、さらに、出来事をカテゴリー化する適切な手続きが用いられることによって、実際の出来事が社会的に構成された「事実」へと変換されているという。親による「日々の記録」もまた、選択のプロセスと一貫性をもつような配列を経て、親が療育者への報告として適切であるとみなす事柄を記述していく。その際、焦点化されるのが、子どもの「できる」「できない」といった狭義の能力性である。

さらに、専門家による公的な文書（診断書等）は、特定の人びとを「正常性」をめぐる境界の外側に位置づけ、社会的周縁の対象を作り出すことが指摘されてきた（Oliver 1990, Gibson 2016）。おたより帳は、公的な文書とは性格が異なるが、それでも子どもの能力をめぐってなされる親と療育者の記述が、単に「できる」「できない」というのみでなく、その能力が「正常」か「障害」かという境界線を定めていくのである。

3. おたより帳の分析

分析の前半（3.1.）では子どもがこの施設に通い始めてから小学校入学前までの未就学段階のものを中心に、後半（3.2.）では小学校以降のものも対象に入れて検討する。

3.1.療育者による受容と訂正

親による記述を、療育者が「受容」していく場合と「訂正」する場合がある。ここでは、療育者のコメントの書き方に着目し、それぞれどのように受容や訂正がなされているのかを検討する。療育者は、子どもの能力の意味を確定する「意味の統制者」であり、子どもの「できなさ」をどのように「観る」べきなのかを親に伝える啓蒙受容関係が見出せる。

3.2.親の記述の変化

療育を開始した頃は、もっぱら子どもの能力に焦点をあてた出来事（事実）に特化していた親の記述に、徐々に変化が観察できるようになる。専門的な知識に基づいた言葉を用いて、わが子のみならず、周囲の親子や発達障害を取り巻く社会的状況について自らの意見を表明していくようになる。3.1 で見出された親に対する社会化の先にあるものとして、知識のヒエラルキーの階層をのぼり、准専門家となる（Hodge & Runswick-Cole 2008）親のあり様を提示する。

以上の分析をふまえて、親は「子育て」経験の拡張として専門家の世界へ参入していく中で、「療育する主体としての親」として構成されていくことを指摘する。

（詳細な分析及び引用文献一覧は当日の配布資料をご参照ください。）

【主要文献】

中根成寿, 2006,『知的障害者家族の臨床社会学―社会と家族でケアを分有するために―』明石書店。

Nick Hodge & Katherine Runswick‐Cole, 2008, “Problematising parent‐professional partnerships in education”, Disability & Society, Vol.23, No. 6, pp.637-647.

南米系第二世代青年における定時制高校の経験

―労働と就学に着目して―

谷川由佳（一橋大学大学院）

1. 課題設定

本報告は、南米系第二世代青年を対象として、かれらの定時制高校進学過程と就学経験を明らにすることを通じ、定時制高校が南米系第二世代青年の移行期に果たす役割を検討するものである。

現代の日本では青年の移行期のあり方が変容している。高度成長期までに日本型雇用と新規学卒就職に特徴づけられて成立した「戦後日本型青年期」は、1990 年代の企業社会の崩壊とともに解体した（乾 2002)。1990 年代後半には、非正規雇用労働者の急増や正規雇用労働者の処遇低下など雇用のあり方が劇的に変化し、〈学校から仕事へ〉の移行で完了するとされていた青年の移行期は不安定なものへと変容した。

このような移行期のあり方を踏まえ、近年では日本型雇用のもとでのライフコースを移行のモデルとして前提とせずに、不安定でもある働き方や生活の実態を多角的に捉える研究が進められている（主なものに乾編 2006、中西・高山編 2009、乾編 2013 等)。

仕事をしながら学ぶという移行期のあり方が改めて大きな意味を持つだろう。定時制高校は、勤労青少年の教育を受ける機会を保障する学校として戦後に発足した。その後の経済成長とともに、定時制高校の在学生に占める勤労青少年の数は減少し、1990 年代前半には定時制高校は全日制高校不合格者や全日制高校中退者、不登校経験者、外国人など多様な生徒が学ぶ場となっていることが指摘されている（片岡 1994)。

多様なニーズを持つ生徒のための高校という位置づけが強い現在の定時制高校であるが、近年では生活困窮世帯出身の生徒や働きながら就学する生徒が少なくないことが、定時制高校を対象とした調査研究で示されている（西村 2011,2019)。

働きながら定時制高校に通う現在の生徒の生活と労働と学校の関係やその内実についてはまだ十分に明らかにされていない。定時制高校を対象に、働きながら就学する生徒の内実を検討することは現代の移行期のあり方を明らかにするうえで意義があると考える。

本研究では、定時制高校に通う生徒のなかでも、日本で育った南米系第二世代を検討の対象とする。南米系第二世代を対象とする理由として、第一に、外国人青年を移行期研究の対象とする必要性は繰り返し指摘されてきたものの、その質的な研究は十分に深められていないことが挙げられる。

第二に、南米系第二世代には家計の事情により高校年齢期に働く必要のある人が相当数おり、かれらの少なくない部分が定時制高校に進学していることが挙げられる。

国勢調査をもとに国籍別進学状況を分析した研究では南米国籍者の高校進学率が上昇していることが指摘されているが、それでも日本国籍者と比較すると明らかに低い状況にある（高谷他 2015)。外国人生徒の定時制高校在籍率を正確に把握する調査は管見の限り見当たらないが、2011 年度に文部科学省の委託調査として実施された「高等学校定時制課程・通信制課程の在り方に関する調査研究」と学校基本調査を参考にすると、外国籍・外国人の高校生のうち約 23.5％が定時制高校に在籍していると考えることができる。量的に正確に把握することは難しいものの、定時制高校が外国人の若者の進学先として重要な位置を占めていると言えるだろう。南米系の若者においても、定時制高校は進学先の主要な選択肢の一つであると考えられる。働きながら定時制高校に通う若者のあり方を検討

するうえで、南米系第二世代青年は重要な検討対象であると考えられる。かれらにおける定時制高校のあり方を検討することは、働きながら定時制高校に通う日本人の若者の移行期を検討するためにも示唆があると考える。

2. 研究方法

本報告は、公立定時制高校に通った 7 人（夜間 5 人、昼間制 2 人）の南米系第二世代へのインタビュー調査を元にする。調査協力者はペルー、ブラジル、日本で生まれ、日本で育った。インタビューは半構造化形式で、主に 2019 年 3 月から 10 月にかけて個別に実施した。

調査協力者の調査時の年齢は 19 歳から 30 歳で､定時制高校の進学過程および在学中の経験、これまでの仕事の経験を聞き取った。調査協力者は静岡県、愛知県、滋賀県の自動車関係等の工場が集積する地域の定時制高校出身である。かれらの親である南米系第一世代は、日本では主に非正規雇用の工場労働者として生計を立ててきた。調査協力者においても、全員が定時制高校在学中またはその前後で非正規雇用の工場現場労働の経験を持ち、定時制高校卒業後も日本で製造業を中心とした低処遇労働に就いている。かれらの低処遇労働のキャリアのなかで、定時制高校がどのように位置付いているのかに着目した。

3. 結果概要

① 定時制高校進学の過程

定時制高校進学は決して調査協力者にとって容易なものではなかった。中学校の進路指導で定時制高校を紹介されて本人の希望に合致する形で進学した人もいたものの、学校成績の低さ等を理由に中学校で進学先が提示されずに中学在学中または中卒後に働くなかで南米系ネットワークや職場の日本人同僚からの情報をもとに定時制高校進学に結び付けた人も多かった。また、家計の状況も重要である。上のきょうだいが中卒で働くことで家計を安定化させ、下のきょうだいの定時制高校就学を促すケースがみられた。

② 定時制高校の経験

夜間定時制高校に通った 5 人全員がフルタイムの非正規労働で家計の一部を担い、自身の就学に関わる費用等も負担した。かれらは高校生であると同時に若い労働者であり、労働者として稼ぎを得ることなしに就学は実現しなかった。仕事と学校の両立は時間や気力、体力面で負担が大きいが、とりわけ夜間定時制高校では、働きながら就学する生徒を支える学校側の工夫や生徒間のネットワークがみられた。

調査協力者はみな、定時制高校入学前は学校の勉強に強い苦手意識を持っていた。定時制高校の緩やかな授業ペースや個別指導、掛け算割り算から扱うレベル分け授業等の取り組みは、調査協力者が苦手としていた漢字の読み書きや計算を習得する機会となった。日本人の学力底辺層を念頭においた定時制高校のこのような実践は、外国人生徒である調査協力者にとっても基礎学力の修得を促すものとなった。そして定時制高校で獲得された基礎学力は、労働経験と結びついて労働場面での基礎教養となっている。例えば、職場で初めて聞いた言葉を調べたり、キャリア形成の過程で必要となった資格取得のための勉強を自分でする場面など。定時制高校でかれらが獲得したのは大学進学に向けたような高い学力ではなく基礎的な学力であり、そのようなかれらにとっての定時制高校での学びは不安定な労働者層の重要な学びとして位置づけて評価していくべきものである。

また、定時制高校在学中および卒業後に不安定な仕事をわたるなかで、同様の境遇の人が多い定時制高校で得たネットワークは仕事や職業訓練等の情報共有をすることにも活かされている。

定時制高校は南米系第二世代青年の移行期のなかにも大きな位置をもつ学校であり、かれらがそこで獲得したものから見える定時制高校の役割は、学校場面だけではなく労働や生活を含む移行期全体のなかで検討されることで意味を持つ。

※参考文献や調査のデータ、議論の詳細については当日の配布資料に記載する。

なぜ若者は夢を諦めるのか？

―標準的ライフコースに移行する夢追いバンドマンを事例として―

野村　駿（名古屋大学大学院・日本学術振興会）

1. 問題の所在

本報告では，「音楽で成功する」といった夢を掲げ，その実現に向けて活動するロック系バンドのミュージシャン（以下，バンドマン）3名のライフヒストリーをもとに，若者が夢を諦めるプロセスとその背景を明らかにする。

若者の学校から職業への移行が不安定化・困難化していると指摘されて久しい。「学校卒業後に正規就職を果たし，離家・結婚する」という従来型の「標準的人生経路」（normal biography）をたどれる若者は大きく減少し，「危機的人生経路」（risk biography）をたどる若者が増大する中で，若者のライフコースが大きく二極化していることが指摘されている（石田編 2017）。特に，2000年代後半以降には，二極化のうち下方を構成するノンエリート青年への関心が高まり，彼らが単に移行に「失敗」しているのではなく，自前の資源を用いて何とか生活している実態が示され（中西・高山編 2009），若者をめぐる支援政策の必要性が論じられてきた（岡部 2019）。

しかし，ライフコースの標準性が揺らぐ中で現出するのは，不安定で危機的なライフコースを強いられる若者だけではない。先行研究でもすでに指摘があるように（芳澤 2006），自らの人生を自らの選択によって形作る「選択的人生経路」（choice biography）をたどる若者が一定の層をなして存在している。にもかかわらず，彼らの実態は，特に欧米諸国の先行研究に比して，また「標準的人生経路」や「危機的人生経路」をたどる若者と比べても十分に検討されてきたとはいいがたい。つまり，不安定な移行を強いられる若者やそれを自然なものとして選択する若者の実態が明らかにされる一方で，時に積極的に不安定な進路を選択しながら自らのライフコースを形成しようとする若者の実態は中心的な研究テーマとして取り上げられてこなかったのである。

そこで本報告では，「選択的人生経路」をたどる若者の一事例として夢追いバンドマンを位置づけ，彼らの標準的ライフコースから離反した，将来の夢に基づくライフコース形成の実態を明らかにする。

そして，本報告で特に着目するのが，夢追いバンドマンたちが夢を諦めるプロセスである。将来の夢をもとに選択的に自らの人生を歩み始めた彼らは，いかなる契機によって夢を諦めるのか，その後いかにしてセカンドキャリアへと移行するのか。これらの問い対し，先行研究は十分な回答を与えていない。しかし，ライフコースの脱標準化や個人化が指摘される現代だからこそ，脱標準的で個人化された「選択的人生経路」がいかなる顛末を迎えるのかを明らかにすることは重要である。また，一方で，標準的ライフコースをたどることを規範的に求める若年支援政策が存在し，他方で，標準的ライフコースから離反することで自らの人生を形作る若者が存在するとき，単に若者

自身の責任とするのではなく，彼らの論理と現実把握の仕方を捉えることで，若者の視点から見た政策・制度設計（新谷 2005）が可能になると考える。

2. 調査の概要

筆者は 2016 年 4 月から現在までバンドマンを対象とした質的調査を行っている。本報告では，そのうち，夢追いの選択から維持，断念までの包括的な語りが得られた 3 名を取り上げる。まず 3 名のライフヒストリーを，夢追いの選択・維持・断念の観点からそれぞれ記述する。そして，彼らのライフヒストリーを重ね合わせて，「選択的人生経路」の内実と，夢追いの断念が導かれる背景を明らかにする。

3. 夢追いバンドマンのライフヒストリー

①マナブ：1991 年生まれ（男性，大卒，正社員，第 1 回調査 26 歳，第 2 回調査 28 歳）。高校卒業後にフリーターとなって夢を追っていたが，将来のことを考えて大学進学を目指すようになる。大学進学後は軽音サークルに入り，音楽活動を続けていたが，かつて夢を追っていたマナブにとって，大学卒業後もまたフリーターとなって夢を追うという進路は選択できなかった。したがって，正社員として働きながら「音楽で成功する」ことを目指すという進路が選択された。ただし，正社員として働きながらバンド活動を行うことは容易ではない。また，現在のパートナーと結婚したいとも考えている。以上からマナブは，趣味としてバンドを続け，夢追いを断念する見通しを得た。

②ヒカル：1992 年生まれ（男性，大卒，フリーター，第 1 回調査 25 歳）。元バンドマンである父親の勧めでバンド活動を始める。大学進学後に全国的なバンドオーディションで入賞したことをきっかけに音楽事務所所属となり，大学卒業後はフリーターとして夢を追うようになる。その後，地元に 1 人で暮らす父親の今後を考え，また周りのバンド仲間とのモチベーションの差を認識し，夢追いの断念と正社員への移行を決意する。現在は地元で公務員として働く傍ら，余暇活動としてバンド活動を続けている。

③マサト：1993 年生まれ（男性，専門卒，派遣社員，第 1 回調査 25 歳）。飲食店を経営する父親のもと，店を継ぐように言われ，高校卒業後は料理専門学校に進学する。しかし，就職後の職場でのハラスメントを理由に離職し，中学時代から続けていた音楽での夢を改めて目指すようになる。夢追いを否定する家族に対し反発することで夢を追い続けてきたマサトだったが，メンバーが活動できない状況になることで活動休止を余儀なくされる。その間，派遣社員として働くことを通して，「普通の生活ができること」に喜びを見出すようになる。ギリギリの生活の中で夢を追ってバンド活動をすることにどれだけの意味があるのか。マサトは，一方で休止中のバンドを復活させることに意欲を持ちながら，他方で夢追いではない形でバンド活動を続けることにも関心を持っている。

4. まとめ・考察

なぜ若者は夢を諦めるのか。この問いに対し，本報告の検討からは，家族とバンド仲間が重要な影響を与えていることがわかった。つまり，家族とバンド仲間は，バンドマンを夢追いの維持に向かわせながら，時に夢を諦めさせる方向でも作用していた。その結果，「選択的人生経路」をたどっていたバンドマンたちは，「標準的人生経路」へと移行していた。以上の知見をもとに，最終的な考察を行う。

非行少年の「立ち直り」

―学歴に対する異なる認識に着目して―

都島梨紗（岡山県立大学）

1．はじめに

本報告の目的は、少年院出院者に行った調査をもとに、非行からの「立ち直り」について学歴に対する認識という観点から検討することである。

従来の非行少年には、いわゆる「ハマータウンの野郎ども」に描かれてきたような反学校的価値観を有するというイメージは根強くあるだろう。すなわち勉強が苦手で、ルールや決まりをすり抜けて自分たちに居心地の良い空間に学校を作り変えようとするといった価値観である。

では、仮に児童・生徒時代にそのような態度で学校を経験した非行少年たちは青年になってからも同様に修学や学歴を忌避し続けるのであろうか。本報告では、少年院出院者に行ったインタビュー調査をもとに、少年院出院後の生活と共に学歴に対する認識について紹介する。

2．再犯防止と修学支援

法務省の『令和元年度版犯罪白書』では、1989年(平成元年)、2003年(平成15年)、2018年(平成30年)の3時点における少年院入院者の教育程度別構成比を紹介している。1989年では男女ともに50%を超えていた「中学卒業」が、2018年には男女ともに25%程度と半減していた。他方で「高校在学」、「高校中退」、「高校卒業・その他」の割合が増加しており、全体的に高学歴化の傾向が伺える。こうしたデータによってひとえに非行少年が向学校化していると断言することはできないが、少なくとも30年の間において少年院入院少年が学校に在籍する期間は長びいているということができるだろう。

さらに、2017年に策定された「再犯防止推進計画」では「犯罪をした者等が、円滑に社会の一員として復帰することができるようにすること」を基本方針として、7つの重点課題を掲げている。そのうち、「学校等と連携した修学支援の実施等」とのように修学支援が掲げられている。

2019年度の『再犯防止推進白書』では、少年院や刑務所といった矯正施設において高等学校卒業程度認定試験の受験者数(とりわけ全科目合格者数)が増加傾向にあるという。2018年度には1,085名が受験し、全科目は436名が合格し、1科目以上は1,012名が合格している。

では、少年院出院者はどのような認識のもとで高校への通学、高卒認定試験の受験や、大学進学等を志望するのだろうか。一方で、中卒のまま就労し生活を送る少年院出院者はどのような生活を送り、どのような認識を持っているのだろうか。本報告では、それぞれの選択を行う少年院出院者の語りを取り上げ、検討を行う。

3．研究の方法

筆者は、2011年7月から継続して少年院入院経験者へのインタビュー調査を実施している。これまで20名のインタビューを行っている。

インタビューは筆者が非行少年の「立ち直り」や「更生」に関心があることを伝えてから始めている。調査は基本的に半構造化面接の方法を取った。①少年院生活について、②少年院に至るまでの生活について、③少年院出院後から現在に至るまでの生活について基本として聞き取っている。

過去から現在に至るまでを聞き取る中で語られる内容は人によって異なっており、学校経験について多くを語る人もいれば、家族の経験について多くを語る人もいた。そのため、全員に統一して学校経験や家族関係などのトピックスを聞き取っておらず、学校経験・学歴についての考えが把握できなかった人も含まれる。

本報告では、20名の中で学歴や学校生活についての内容を比較的多く聞き取ることのできたデータを使用する。なお、本調査のバイアスとして「負い目があったらインタビューに応じない」という語りのように、研究参加者が概ね「調子の良いとき」の調査であることも付け加えておきたい。ただし本報告の立場として、少年院出院者のエピソードを規範化しあたかも就労や修学が「立ち直り」の要因であるような分析は志向しない。本報告の第一の目的は、少年院出院者の生活経験を記述す

る中で彼らの日常に迫り、社会的な障壁とそれへの立ち向かい方を明らかにすることである。

4．分析と結果

少年院出院者の中には、学校や学歴は無効であり、就職し経済的な自立を早期に達成することが重要な価値観として共有されている人々がいた。彼らは主に土木建築現場での就労が長く、またそこで「一人親方」や会社経営を務めている。「僕らみたいな業種だと、やっぱり中学出てすぐ働いてる子のほうが全然使える」という意見が代表例であるように、彼らの認識は仕事内容や職場環境に関わって形成されているようである。

しかしながら一方で、高等教育に進学することが重要であると考え高校への学び直しや高等教育進学を目指す人々も存在した。彼らの中には、小学校や中学校の途中までは勉強が人よりできた、という経験を語った者が一定数いる。また、非行少年等の支援者や、専門職を目指している場合が多く、資格取得のために進学や学び直しが必要であるという認識を持っていた。なお、本報告の対象者のほとんどは修学支援政策開始以前に少年院送致を経験しているが、少年院での高卒認定サポートを受けて進学を目指したのは2名だった。うち1名は大学進学後のフォローアップが取れているが、その後中退している。

彼らの多くは、「資格のため」というように手段として高校や進学を決意しているが、中には「学校生活のやり直しができて楽しい」といった声も聞かれる。ただし修学は金銭的な負担や、育児・仕事といった日常生活との両立という負担もある。上記の理由で中退をするケースも語られた。加えて、学習内容についていけないといった理由で中退するケースも見られた。また、多くは日常生活との両立を図るため、通信制の大学を選択するも、「思ってた大学生活と違った」と述べる者もいた。

興味深い事例として、学歴や修学が不要であると語る人々においても、学歴や修学が必要であると語る人々においても、共通して語られた認識があった。それは、「自分はここまでやれる」という証明のためであるということである。前者については、学歴がなくても社長になれる・経済的自立が果たせるという文脈での証明である。後者は、過去に少年院送致や非行をしていても大学進学・卒業が果たせるという文脈での証明である。

こうした認識を示した彼らは、自らの経験が少年院経験者の役に立つと考えており、筆者に積極的に語り、そして将来的に少年院経験者のロールモデルになれればといった認識を示していた。

5．まとめと考察

再犯防止のため、国を挙げて非行少年への修学支援が行われている。本報告では2名が、少年院において高卒認定サポートを受け、進学を目指す語りを示したが、うち1名は結果として大学を中退していたことがわかった。ただし、本報告の少年院経験者のほとんどが修学支援政策開始以前に少年院送致を経験しているため、政策の妥当性を本報告で論じることは控えたい。

本報告では、学歴があってもなくても、その経験は個人の存在証明の語りの資源になるという点に注目したい。すなわち、「中卒としてここまでやれた」という証明の語りと、「少年院を出ているが大卒できた」という証明の語りである。

こうした語り方を踏まえれば、彼らにとって重要なことは存在証明の語りが可能になるということである。学歴はそのための手段にすぎないだろう。逆に言えば、彼らには「中卒」や「少年院」という記号は社会的な障壁として経験されてきたということである。例えば、「中卒」で社長にまで上り詰めた少年院出院者の語りには過去に親からホームレスを指さされ、「大学行けなかったらこうやって野垂れ死ぬ」というエピソードが見られた。このように、「低学歴」あるいは「非行歴」はネガティヴな記号として語りの資源に用いられ、それらを耳にすることで彼らの経験の中に呪いのように蓄積されていると考えられるだろう。

本報告でのこうした発見を踏まえ、「中卒」や「少年院」という記号がどのような文脈で障壁・逆境となってきたのかということ、またそれ以外の障壁・逆境についても検討を深める必要がある。

6．引用参考文献

法務省，2019『再犯防止推進白書』。
法務総合研究所，2019『令和元年度版犯罪白書』。
Willis. E. P.訳書，1996『ハマータウンの野郎ども』ちくま学芸文庫。
（詳細は当日発表資料をご参照ください。）

※本報告はJSPS科研費（15K01757、18K13101）および2015年度社会安全研究財団若手研究助成　の成果の一部である。

警察が語る青少年－1950 年代を中心に

中山良子（和歌山工業高等専門学校　非常勤講師）

はじめに

敗戦後、具体的には占領期から 50 年代にかけての、警察、警視庁による青少年に対する取組・政策の動向に着目し、この時期の取組・制度が青少年をいかなる存在として扱うのか、それらの取組・制度が青少年の社会的位置づけをいかに意味づけていくのか考察する。

さかのぼれば戦間期にも「勤労青少年」をめぐる制度・システムの変化があり、青少年に対する見方が変化を遂げている（高瀬雅弘）。その後、高度経済成長期はマスメディアにおいて「青少年の逸脱」が繰り返し語られていた（石岡学）。

戦間期と高度経済成長期両者の間には大きな制度上の変化があるはずである。1949 年の衆参両院での議決を経て以降、青少年問題は長く繰り返し政策に織り込まれたが、占領期には内務省の解体や新たな少年法の施行、家庭裁判所の登場などの制度そのものの変化があった。これらの制度が変化する中で、どのような青少年への取組、青少年のあり方が自明として語られるのか。警察（警視庁・警察庁他）や関係省庁の動きから明らかにする。

１．相談先としての警視庁

内務省は 1947 年に解体され、次いで警察法（1948 年 3 月施行）により国家地方警察と自治体警察の二本だて体制が生じた。

警視庁に関して言えば、この間、警視庁告示第三十五号を持って、施行に先立つ 48 年 1 月にはすでに新体制でスタートしている（『警視庁史　昭和中編（上）』1978 年）。

警視庁では 1946 年に刑事部青少年課が発足した。この頃の警察はまだ「輔導」という用語を使用し、刑事部青少年課の取組の対象は二十五歳未満だった（前田憲司「青少年の輔導状況」『自警』29（9）、1947 年）。

警視庁は浮浪児の保護収容や街頭輔導だけでなく、新聞やラジオなどを用いて青少年相談を行なっていた。1947 年 5 月、警視庁は保護者からの「家財持出」「怠学怠業」「家出浮浪」「男女関係」などの 222 件の相談を「親切」に受けている。

1948 年、「警察機構改革を期に」刑事部青少年課が保安部へと移動し、保安少年部となる。犯罪の取締はもちろん、少年の補導がその仕事の一つとなる（武藤勇「犯罪少年の取締と指導」『自警』30（6）、1948 年）。少年法が完全に施行（50 年 12 月）されるまでは、18 歳未満がその取組の対象となった。

２．少年法・児童福祉法とのかねあい

1949 年施行の少年法は「保護処分が原則」で「刑事処分を寧ろ例外」とするものとさえ捉えられていた（国家地方警察千葉県本部捜査課『青少年学徒教育防犯　道義への道』1950 年）。

警察官（官吏）は第三条第一項第三号に掲げる少年を家庭裁判所に送致するか、あるいは児童相談所へ通告するか判断が迫られた（同前）。

児童相談所は一般の不良少年と 14 歳未満の虞犯少年を扱うこととなっていた（中山茂『児童・青少年法講座Ⅴ児童保護』1955

年)。虞犯少年は特に情状悪質で将来罪を犯すおそれがあり、刑事政策上の取扱を必要と認められるものであり、その他のものが児童福祉法第 25 条の不良少年とされた。

3．少年補導及び相談取扱規程

1950 年 8 月、警視庁少年第二課は少年補導及び相談取扱規程を定める（警視庁少年第二課『少年補導及び相談取扱規程』1950 年)。これは 9 月の国家地方警察による問題少年補導要綱に先立つものである。

少年補導とは「補導者が警察の立場から少年が不良化し、犯罪化することのないようにこれを愛護し、善導するとともに、不良行為や、罪を犯す虞のある者等を早期に発見して、それぞれ通報又は法令所定の手続に従い通告、送致等の措置を講ずる」こと、また少年相談とは少年問題について一般の相談に応じるとともに、本人や保護者などの関係者に少年補導の措置を講ずることと定義した（同前)。

街頭補導、招致補導、継続補導など「少年の補導育成」が警察職員の義務であった。

4．少年相談―雑誌『青少年』と『愛のみちびき』

1951 年に警視庁少年第二課の発行した『愛のみちびき』では早期補導のための少年相談を「悩むより、まず相談」というキャッチコピーで宣伝している。

1953 年の『青少年』2 号と 3 号には、子ども補導相談の特集が組まれ、「成績の悪い二男」や「女性と交際したい」などの相談に警察が回答を寄せている。1955 年には警視庁防犯部少年課から『愛のみちびき―親のなやみ、子のうったえ』という相談に特化した書籍が刊行されている。

5．警察法（1954 年）と「少年警察の運営について」

しかし、現在までに確認できた『青少年』や他の『自警』などの警察関連記事を確認すると、新たな警察法が布かれた 1954 年以降、警察庁が定める取組・捜査に関連した特集が増加し、相談業務への言及が激減する。

警察庁次長通達「少年警察の運営について」(1954 年）では「相談」は言及されず、外勤警察組織の活用、街頭補導に対する強調など、「非行の防止」のための活動が強調される（内藤文貞『児童・青少年法講座Ⅲ 司法と警察』1955 年)。

おわりに

児童福祉法や少年法との兼ね合いの中で、最も不安定で弱体化した時期の警察は、青少年に対して「相談」というアプローチを選んだ。しかし警察法の改正により、警察力の強化が生じると、より積極的な捜査への連携が求められ、非行対策が強化されることになる。育成から捜査へ。非行を逸脱として忌避する青少年規範の構築には、制度としての警察の動向が反映されている。

【先行研究】

高瀬雅弘「「勤労青少年」をめぐる社会秩序の編成過程―戦間期における転職・不良化問題と「輔導」論の展開に着目して」『教育社会学研究』第 67 集、2000 年。石岡学「高度成長期のテレビドキュメンタリーにおける「青少年問題」の表象―NHK『日本の素顔』『現代の記録』『現代の映像』を対象に」『教育社会学研究』第 101 集、2017 年。辻脇葉子「戦後少年警察の軌跡に関する一考察(1)」『明治大学短期大学紀要』42、1988 年。他。

貧困が不登校に及ぼす影響の実証研究

梶原豪人（東京都立大学大学院・日本学術振興会）

1. 問題の所在と研究目的

我が国では、2000 年代後半より「子どもの貧困」の社会的認知が進んだことにより、貧困が子どもの発達に与える様々な影響が確認されるようになった。不登校もこうした議論の俎上に載せられるようになり、近年では貧困と不登校の関連を示唆する調査研究も行われ、生活保護や就学援助受給家庭の子どもの方が、それ以外の家庭の子どもと比較して、不登校の割合が高いことや欠席日数が多くなっているとの報告がなされている（池谷 2009，保坂　2010）。

また、海外においても世帯所得と子どもの欠席日数との関連が検討されており、先行研究によって世帯所得の係数は有意なものと有意でないものが混在しているが、概ね世帯所得が低い家庭の子どもほど欠席日数が多い傾向が伺える（Duncan et al. 2017, Echeverría et al. 2014, Schwarts et al. 2009，）。しかし、これら国内外の先行研究では、所得格差が子どもの不登校（欠席）の発生確率の差として現れていることを報告するに留まり、なぜ貧困である家庭の子どもが不登校へと至るのか、そのプロセスまでを明らかにしたわけではない。

以上の先行研究の課題を踏まえ、本研究では、森田（1991）の提唱する「不登校生成モデル」を分析枠組みに用いることで、貧困が子どもの不登校へと及ぼす影響を明らかにすることを研究目的とする。

2. 分析視角

森田は、中学生を対象とした全国規模の調査から、全体のおよそ 7 割が「学校へ行くのが嫌になったことがある」と回答していたことを受け、こうした「登校回避感情」の広範な広がりを指摘した。そして、Hirschi（1969）のボンド理論を援用し、登校回避感情をもちつつも、実際に不登校となった子どもと不登校とならず登校を継続する子どもの違いを子ども個人と学校社会の間に結ばれるソーシャルボンド（以下、SB）の強弱から説明している。SB は、対人関係のボンド（アタッチメント)、手段的自己実現のボンド（コミットメント)、コンサマトリーな自己実現のボンド（インボルブメント)、規範的正当性への信念によるボンド（ビリーフ）の 4 つの領域に分けられる。SB が強いということは学校社会との結びつきが強いことを意味し、そうした子どもは登校を継続し、不登校となりにくいと解釈される。森田はこの理論枠組みを「不登校生成モデル」として提唱している。

本研究では、①貧困層の子どもたちは SB が希薄である、②SB が希薄であると不登校へと至りやすい、という 2 つの仮説をたてる。実際の分析では、貧困を説明変数とし、4 つの SB を被説明変数とした推計（第一推計）と、貧困と SB を説明変数として同時に投入し、不登校を被説明変数とする推計（第二推計）を行う。

3. データと変数

3.1. データ

分析に用いるのは、広島県が小学 5 年生、中学 2 年生の子どもとその保護者を対象に 2017 年度に実施した「広島県子どもの生活実態に関する調査」のデータである。この調査は広島県下すべての基礎自治体をカバーする

大規模調査である。有効回答数は両学年を合わせて 17,000 を超えるが、本研究では登校回避感情を持ちつつも不登校となる子どもとそうならない子どもの違いに着目するため、分析には登校回避感情のある子ども（「学校に行きたくないと思った」に「よくあった」、「時々あった」と回答したケース）にサンプルを限定した上で、分析を行う（なお、使用する変数に欠損がないサンプルを用いる）。

3.2. 使用する変数

本研究では貧困を測定する指標として、阿部（2018）の生活困難度指標を採用する。生活困難度指標とは、①低所得、②家計の逼迫、③子どもの体験や所有物の欠如の 3 要素から測定し、このうち 2 つ以上に該当するケースを「困窮層」、いずれか 1 つ該当するケースを「周辺層」、いずれも該当しないケースを「一般層」として定義する指標である。この生活困難度指標を説明変数として投入する。また、第一推計の被説明変数である SB には、それぞれの希薄さを表すダミー変数を作成する。具体的には、学校の友だちに会うこと、先生に会うことについていずれも「楽しみでない」と回答した場合を 1 とする「希薄なアタッチメント」、将来の進学希望が「高校まで」であり、校内の成績が「下の方」と回答した場合を 1 とする「希薄なコミットメント」、学校の授業（主要 5 教科など 5 項目）、休み時間のいずれも「楽しみでない」場合を 1 とする「希薄なインボルブメント」、学校の規則を「まもっていない」と回答した場合を 1 とする「希薄なビリーフ」の 4 つのダミー変数を用いる。第二推計の被説明変数である「不登校」には「1 か月以上学校を休んだ」について「あった」と回答した場合を 1 とするダミー変数を用いる。コントロール変数には、女子ダミー、母親大卒ダミー、父親大卒ダミー、ひとり親世帯ダミー、中学生ダミー、居住自治体平均学級規模を投入する。

4. 分析結果

第一推計の結果、希薄なコミットメント、インボルブメント、ビリーフでは、一般層と比較して困窮層の係数が正に有意であった。しかし、希薄なアタッチメントに対しては、周辺層、困窮層の係数は有意とならなかった（図表省略）。第二推計の結果、生活困難度のみ投入したモデル 0 では困窮層の係数が正に有意であったが、すべての変数を投入したモデル 5 ではその有意性は確認されなかった。また、4 つの SB のうち、希薄なインボルブメント、ビリーフのみ正に有意であった。

表 1　不登校の推計結果（第二推計）

	モデル0		モデル5	
	係数	標準誤差	係数	標準誤差
一般層(base)				
周辺層	−0.093	0.291	−0.302	0.305
困窮層	0.535	0.280 †	0.065	0.318
希薄なアタッチメント			0.187	0.399
希薄なコミットメント			0.229	0.286
希薄なインボルブメント			1.622	0.462 ***
希薄なビリーフ			0.788	0.339 *
対数尤度	−414.44167		−395.84209	
疑似決定係数	0.0045		0.0492	
n	2,748			

***: p<.001, **: p<.01, *: p<.05, †: p<.10
※切片、その他変数については省略

5. 考察

本研究の分析から、希薄なコミットメント及びインボルブメント、ビリーフに関して①の仮説は支持され、希薄なインボルブメント及びビリーフに関してのみ②の仮説は支持された。この知見を貧困からの影響のプロセスとして捉えると、貧困層の子どもほど学校生活に十分に参加できておらず、享受感を感じられていないために不登校へと至ることが解釈できる。

※当日の報告では、変数、分析結果、参考文献について詳細に提示する。

不登校の病理化をめぐる歴史的内実
―1980 年代の精神医学と臨床心理学に着目して―

水谷 千景（京都大学大学院）

１．はじめに

本研究の目的は、1980 年代の精神医学と臨床心理学において、不登校問題がどのように捉えられていたのかを明らかにすることである。1980 年代、精神医学者や臨床心理学者などの「心の専門家」たちが、不登校に関する様々な実践に取り組み、また専門的見地から発言を行っていた。そうした状況から、既存の研究においても、1980 年代は不登校を「個人」の身体的・精神的病理として捉える不登校の病理化が進んだ時代であると捉えられきた。しかしそこでは、個人の病理それ自体というよりも、その背後にあった経済大国化した日本の社会状況やその中での家族関係の変化にこそ関心が向けられる面もあった。本稿では、1980 年代当時積極的に発言・実践を行っていた精神科医の稲村博と臨床心理学者の河合隼雄に注目し、彼らが同時代に不登校問題をどのように捉え、またどのような意味づけを試みていたのかについて、当時発表していた論文や著作をもとに検討を行っていく。

２．教育荒廃と学校不信の時代―1980 年代

そもそも 1980 年代の学校現場においては、様々な問題が噴出している状況にあった。1970 年代後半における大衆教育社会の成立後、1980 年代には校内暴力やいじめなどに代表される「教育荒廃」現象が全国に広がりを見せ、子どもや保護者の学校不信が強まっていた。

そうした中で、当時の中曽根康弘首相は内閣主導の形で教育改革に着手し、1984 年に内閣直属の機関である臨時教育審議会を設置した。そこでは「戦後教育の総決算」をスローガンに戦後教育体制の成立まで遡り、国家に依拠したそれまでの公教育のあり方に対し見直しが行われた。

不登校が改めて問題化したのも、このような文脈においてであった。1983 年には「生徒の健全育成をめぐる諸問題―登校拒否問題を中心に」（『生徒指導資料第 18 集』1983 年）を発表したほか、文部省としても本格的な実態調査に乗り出すこととなった。1989 年 11 月 1 日付の朝日新聞の社説においては、文部省による不登校の実態調査の結果をもとに、「現代の家庭や家族のあり方が、子どもたちの行動を以前とは大きく変えていることは否定できまい」との指摘がなされ、「子どもたちの登校拒否には、学校や家庭、ひいてはいまの社会が抱える問題が、色濃く投影されている」と強調された。このように 1980 年代以降教育改革が進み、不登校についても大きな関心が寄せられる中で、稲村や河合などの心の専門家もまた、不登校問題に積極的に関与していった。

３．「心の絆」論と家族関係への着目―稲村博

稲村博は、1963 年に東京大学医学部大学院を修了後、東京大学脳研究施設、東京医科歯科大学難病治疾患研究所などを経て、筑波大学社会医学系に教員として在籍し、思春期臨床の専門家として『思春期挫折症候群―現代の国民病』（1983 年）などの著作を発表している。その稲村が 1980 年代に行っていた登校拒否の治療がどのようなものであったかについて、筑波大学の稲村研究室に 1986 年の大学院入学時から在籍した精神科医の斎藤環が、「不登校 50 年証言プロジェクト」（全国不登校新聞社、2018 年）において、稲村が 1985 年まで浦和神経サナトリウムの「思春期病棟」において、極めて劣悪な環境下で不登校児の収容治療をしていたことを明らかにしている。のちにこの閉鎖病棟は 1985 年に TBS の報道特集において「格子戸の悲鳴」というタイトルで放映されたことにより、マスコミから強い批判を受け閉鎖するに至っている。しかし当時の稲村自身は「入院治療は極めて効果的」（「思春期臨床における入院治療システムの確立について―家庭内暴力・登校拒否・自殺事例を中心に」1984 年）であるとし、不登校児の入院治療を積極的に肯定していた。さらに稲村の名前をセンセーショナルに世に知らしめたのは、1988 年 9 月 16 日付の朝日新聞夕刊に

掲載された「30代まで尾を引く登校拒否症―早期完治しないと無気力症に」という記事であった。「無気力症」や「登校拒否症」といった医学用語ではない用語と不登校児を関連づけた稲村の記事に対して、精神医学関係者のみならず、教育や福祉に関する専門家からも、不登校児への偏見を助長するものとして多数の批判や抗議が寄せられ、激しい論争へと発展した。

しかしそうした入院治療の実践が批判を浴びる一方で、稲村は心の絆療法（『心の絆療法』1981年）を提唱し、不登校児との密な関係を重視してもいた。心の絆療法とは、自殺予防の長期に渡る取り組みから生み出された治療技法であり、「人間的で信頼的な治療者患者関係をさし、これを得るためには誠意と真心、十分な時間、受容と傾聴を基本とする治療態度をとる」「本人を保護し、支持・援助しながら治療をすすめる」（前掲「思春期臨床における入院治療システムの確立について」）という内容のものであった。そしてその治療法を提唱した背景にあったのが、1980年代当時における家族・家庭の環境変化であった。稲村は核家族化の進行や離婚率の上昇により、親の不仲や、父性欠如、両親の過剰対応、放任などの影響が強まり、家族間のきずなが失われている状況を指摘し、その他受験競争下において親の関心が成績重視になりすぎていることなどが、子どもとの信頼関係が構築されにくい状況を招いていると強調した（『親子関係学』1981年）。稲村は過度の治療行為によって批判を浴びていたものの、一方では1980年代の経済社会状況やそれが家族関係に与えた影響などにも注目し、心の絆療法でその改善を図ろうとしていた。

４．「親」へのカウンセリング―河合隼雄

同時期、臨床心理学領域において登校拒否に関する論考を多く残している代表的な論者の一人は河合隼雄である。河合は1952年に京都大学理学部を卒業後、1962年にスイスのユング研究所に留学し、日本人として初めて精神分析家としての資格を取得したのち、日本の臨床心理にユング心理学を定着させたことでも知られる。1982年には日本臨床心理学会を設立し、心理職専門家である臨床心理士制度（1988年認定開始）の確立に尽力した。このように河合は日本における臨床心理の発展に寄与しつつ、同時に目を向けたのが教育問題、とりわけ不登校児の問題であった。

彼が従事していた京都大学教育心理相談室には、連日多くの不登校児とその保護者が訪れ、数多くのカウンセリングを行っていたが、なかでも彼が注目したのは不登校児自身が抱える問題よりも、親の方が抱えていた自身の夫婦関係や、親族内の問題であった。その事例として、不登校となった女子中学生は、両親への暴力や暴言、その後自殺未遂などの行動が見られたが、母親がカウンセリングを受け、夫や姑に対する自身の悩みに向き合った結果、母親自身の変化とともに娘も登校していったケース（『子どもの宇宙』1987年）や、同じく不登校の中学生男子が単車の購入をめぐって母親経由ではなく父親に直接直談判した結果、父親が初めて本音で息子に向き合い、単車を購入するために自分がどれだけの仕事をし、収入を得なければいけないかについて伝えたところ、登校を開始したケース（『家族関係を考える』1980年）などを紹介している。河合はこうした事例を通し、不登校という問題が、不登校児本人の個人的・身体的病理に起因するというよりは、その背後にあった1980年代当時における家庭環境・家族関係の変容を象徴するものであることを指摘した。そうした中で彼が達したのが、不登校に向き合うということは「その人を取り巻く家族を引き受けること」（「メンタルヘルスにおける心理臨床家の役割」1986年）という結論であった。

５．おわりに

ここまで見てきたように、1980年代において、稲村博は不登校児への心の絆療法を提唱することで核家族化や受験競争の影響を受ける家族の問題を提起し、一方河合隼雄は、親のカウンセリングを通じて、不登校児自身よりも親の方が夫婦間ないし家族間において少なからず問題を抱えていることを指摘した。それぞれ心の専門家としての二人の取り組みは、当時不登校を単なる個人病理として捉えるのではなく、社会状況や家族関係の変化との関連において捉えていこうとするものであったといえよう。

学校に行かない子どもに関する調査のポリティクス

—— 子どもを回答者とする実態調査に着目して ——

田中佑弥（大阪市立花乃井中学校）

はじめに

学校に行かない子どもは1980年代に社会問題として大きく注目され、1989 年には学校に行かない子どもに関する教育行政の転換点となる学校不適応対策調査研究協力者会議が発足した。文部省は同会議の報告を基に、1990 年代から適応指導教室の整備やスクールカウンセラーの配置などを推進していることから、同会議を今日につながる不登校生支援の起点として位置づけることができる（田中 2020）。

学校不適応対策調査研究協力者会議が発足した 1989 年には、後述する 3 つの学校に行かない子どもに関する調査の結果が公表され、従来から実施されてきた文部省調査とは異なる認識が示されたことが注目された。不登校生支援の基本的方向性が検討された時期に、学校に行かない子どもがどのように認識されていたかを検討することは、今後の不登校生支援のあり方を考察するための基礎的作業としての意義がある。

１．先行研究の検討

1989 年に学校に行かない子どもがどのように認識されていたかを検討するにあたって最も重要な先行研究は、社会構築主義の観点から戦後日本の不登校を検討した『不登校のポリティクス』（加藤 2012）である。文部省などによる統計調査の分析を通して、主に教育行政によって不登校がどのように社会的に位置づけられてきたかという「社会統制」が示されている。

加藤（2012, p.141）は「長期欠席者についての公式統計を、それが遂行される過程の組織的実践の現れと同時に、国家的権威と客観性によって正当な知識を押しつける統制装置ととらえる」としている。公式統計が学校に行かない子どもに関する認識に大きな影響を与えることは事実であろうが、統制する側に分析の重点があり、統制される側への着目は十分ではない。

加藤（2012, p.67）は「学校教育のおかれた社会的な位置の変化や、登校拒否の子どもたちとその親による社会運動など、現象自体にも多様な変化があった。まずそうした変化を社会的・文化的文脈のなかで再検討する必要があろう。そして支配的な規範にのっとった知識を書き換えようと運動してきた人々の能動性を否定するのではなく、社会を構造化する諸力の重層的な関係として「不登校」を読み直すことが求められている」と述べてはいるが、「登校拒否の子どもたちとその親による社会運動」に十分に着目して「諸力の重層的な関係」が検討されているとは言い難い。

Spector and Kitsuse（1977 = 1990, p.112）は、「社会問題や逸脱を研究する社会学者が、クレイムを申し立てるグループと他のグループのあいだの、社会の状態の定義とその状態についてとられるべき対策についての相互作用を関心の中心に据えることを、われわれは提案する」としている。加藤（2012, p.64）も Spector and Kitsuse に言及した上で、「構築主義に依拠することで、多様なエージェント間の葛藤や齟齬を含みこんだ合意形成の政治的過程や、また同一の集団と思われてきた諸個人の間での経験の多層性から、社会編成のダイナミクスを描き出すことが可能になる」としているが、この課題への取り組みは不十分である。

２．調査のポリティクス

1989 年に、東京シューレの子どもたちによる「登校拒否アンケート」、森田洋司たちによる「生徒調査」、法務省による「不登校児人権実態調査」の結果が公表された。上記の調査が遂行される過程においては、さまざまな葛藤や齟齬が生じた。それらは以下の 4 点にまとめられる。

第 1 に調査協力の依頼、つまり誰に聞くかという問題である。文部省調査では学校に行かない子どもについて、学校教員に回答を求めた。これに対し上記 3 つの実態調査ではすべて学校に行かない子ども自身が回答することで、文部省調査とは異なる認識が提示された。

第 2 に調査目的の設定、つまり何を目的に聞くかという問題である。東京シューレの子どもたちによる「登校拒否アンケート」では文部省調査とは異なる実態を提示することを目的とし、森田洋司たちの「生徒調査」は「子どもたちの目の高さにおりて調査」することを目的としていた。法務省調査では平井信義（小児科医）が作成した調査票に書かれていた「どうしたら学校に行けるようになるかをみんなで考えるものです」という調査目的についての説明を東京シューレの子どもたちは問題視し、調査協力を断った。調査に協力した他施設の子どもたちの一部は、自由回答において調査の目的を問う記述をした。

第 3 に調査結果の分析、つまりどのように回答を読み取るかという問題である。『不登校児の実態について』（法務省人権擁護局内人権実務研究会編 1989）に掲載された平井と人権実務研究会の分析は、同一の調査データを扱いながらも大きな差異が見られた。平井が「自発性の発達の遅滞」に原因を見ようとするのに対し、人権実務研究会は慎重な記述に徹していた。

第 4 に調査結果の公表、つまりどのように社会に提示するかという問題である。平井と人権実務研究会の分析は別々の報告書として刊行されたが、合本された市販書では平井の分析は「参考」と位置づけられた。その理由は、平井に調査票の作成と回答の分析が依頼されていたにもかかわらず、人権実務研究会は平井の分析を法務省の見解として公表することに躊躇したからだと推測される。また、市販本では調査に対する批判を含む自由回答が原文のまま掲載された。

以上のように、誰に何を目的として質問するかによって調査結果は大きく左右される。政府による調査においても、単一の知が産出され、それが唯一の正当なものとして受容されるわけではない。調査は、調査が遂行される過程において「ポリティクス」を生じさせるのである。

加藤（2012, p.74）の言うように「支配－従属にもとづく権力関係を形成する諸々のいとなみのほか、それへの抵抗や異議申し立てなど、それらが複合することで秩序を創出しようとするプロセスが「政治」である」とするならば、「不登校のポリティクス」を明らかにするためには、調査をめぐるさまざまな関係者のあいだに生じる「ポリティクス」を検討することが不可欠である。

引用文献

法務省人権擁護局内人権実務研究会編, 1989,『不登校児の実態について――不登校児人権実態調査結果報告』大蔵省印刷局.

加藤美帆, 2012,『不登校のポリティクス――社会統制と国家・学校・家族』勁草書房.

Spector, M. & Kitsuse, J.I., 1977, *Constructing Social Problems*, Cummings Publishing, (= 1990, 村上直之・中河伸俊・鮎川潤・森俊太訳『社会問題の構築――ラベリング理論をこえて』マルジェ社).

田中佑弥, 2020,「学校に行かない子どもに関する認識と対応の変容過程――1960～1980 年代を中心に」武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科博士論文.

1980年代～1990年代の不登校の対応策にみられる「親・家庭原因説」の変遷
―文部省『生徒指導資料』を中心に―

赤池　紀子（早稲田大学大学院）

はじめに

親、特に母親の養育態度や、家庭に問題があるから子どもが不登校になると解される「親・家庭原因説」は、1980年代（昭和55年以降）～1990年代（平成8年ごろまで）の不登校対策において、いかに支持され変化を遂げたのか。また、その背景にある父母間の非対称性やジェンダー規範はどのように影響し、「親・家庭原因説」を支えたのか。本発表の目的は、文部省『生徒指導資料』を中心とする行政文書を分析対象に公的な見解を整理し、その変遷を明らかにすることである。

1. 問題の所在

近年、不登校の子どもは増え続け、2018（平成30）年度には16万人台を突破し過去最多を更新した（文部科学省「平成30年度　児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」）。1950年代（昭和25年以降）後半からの不登校の研究でその説が強化される時代が続き、親は専門家によって指導、援助、支援あるいは治療の対象と見なされてきたのだが、今なお、学校関係者の中でもその言説を支持する向きは根強く、悩む主体である親たちに葛藤をもたらしている。

戦後、小中学校における長期欠席が社会問題化し、全国調査の開始によってその数が把握されはじめ、以後、減少していくものの、1970（昭和45）年代半ばを境に出現率は再び上昇、2001（平成13）年に微減に転じたが、2012（平成24）年には再上昇し始め、2018（平成30）年度には16万人を超し過去最多となった。

本発表が対象とする以前の時代において、母親の過保護・過干渉、父親の無関心が不登校の要因になるとする見方は医学、心理学の分野での不登校研究で示されたほか、1971（昭和46）年の文部省『生徒指導資料』第7集以降、登校拒否を取り上げた1976（昭和51）年の第12集、1977年（昭和52）年の第13集でも継続して支持される。同第13集では、「金銭愛情型」「共働き家庭」を要因とする指導事例も示される。

ただし同時期は、長期欠席の出現率が過去最少で、以後、上昇に転じ、その数は増え続ける。本発表では、母親、父親のいずれか、または双方、あるいは家庭に原因を求める見方を「親・家庭原因説」と定め、登校拒否が社会問題としても耳目を集めた1980年代（昭和55年以降）以後、その説はいかに捉えられてきたのか。1990年代（平成8年ごろ）までの変遷をたどる。

2. 分析対象と枠組み

歴史的な背景と、全体像を俯瞰するため、

国の見解や対応策にみられる記述を確認する。具体的には、登校拒否、不登校に関する文部省の行政文書、ならびに、1965（昭和 40）年から全国の国公私立中学校・高等学校、教育委員会などに配布された『生徒指導の手びき』に続き、定期的に発行された『生徒指導資料』の記述を整理する。

「問題を自明視する前に、ある現象がいつから、どのように、なぜ問題にされてきたのか」、「何をその時代の問題として浮かび上がらせるかは、親子関係や親子問題に対するその時代の社会の見方や関心が大きく反映」され、「なぜ問題にされてきたのかを問うこと」は「社会や時代の認識を問うこと」（広井 2010：ⅰ，ⅱ）を踏まえ、「親・家庭原因説」がいかに構築され、誰がなぜどのように問題としてきたのか、親に関する記述をもとに検討し、いかに問題化されてきたのかを明らかにする。

3．分析、考察

1980 年代（昭和 55 年以降）、1990 年代（平成 11 年ごろまで）には、『生徒指導資料』第 15 集から第 22 集まで計 8 刊が発行され、そのうち書名に「登校拒否」が謳われたものが 2 刊、長期の欠席について項立てされたものは 3 刊ある。

1980（昭和 55）年発行の第 15 集は後者のひとつで、登校拒否の要因に家族関係を関連付けている。「父親の心理的な不在、母親との過度の一体感、過保護・過干渉などの背景も考えられる」（57）と父母の具体的な養育態度が示される。

1981（昭和 56）年発行の第 16 集では、家庭機能の喪失、弱体化とともに、教育機能の主導権が父親から母親に移ることによる父親の権威の失墜、「教育ママ」の出現、共働きのため「家庭不在」も要因とされている（91）

1983（昭和 58）年の第 18 集は、主たる責任は母親にあることを前提に、社会性に乏しく無口で内向的、男らしさや積極性に欠け、自身欠如の父親の性格傾向が登校拒否の要因と、より具体的かつ断定的に記述される。母親に関しては、不安傾向などの性格傾向（ママ）と過保護的養育態度が、「登校拒否の重要な背景の一つ」（26）と記される。

この後、臨時教育審議会の答申が相次ぎ、1987（昭和 62）年の第四次最終答申で、「家庭や地域社会の教育力低下」の要因として、「父母の就業形態の変化，父親の影響力の減退など家庭の役割や機能の変化」が挙げられ、登校拒否も含めた「教育問題と複雑に結びついている」と述べられる。

1990 年代（平成 2 年以降）に入ると、第 21 集「学校における教育相談の考え方・進め方」（1990）の「登校拒否」の項で、「家庭的要因」と記され、幾分トーンダウンするが、最終刊となる第 22 集「登校拒否問題への取組について」（1997（平成 9））では、家庭や保護者の考え方に問題がある場合指導上の留意点が示されるなど、家庭原因が破棄されたわけではない。

以上、子どもの問題行動と、共働き家庭、シングル家庭が結び付けられる戦後からの傾向や、家父長的な思想が引き継がれてきた可能性がうかがえる。時代背景と照らし合わせ分析するのが今後の課題で、当日はさらにその分析を加え報告予定である。

【参考文献】広井多鶴子、小玉亮子　2010『現代の親子問題―なぜ親と子が「問題」なのか』日本図書センター　ほか

就学前教育の利用は学力を保障するのか？
―決定木分析を用いた分析―

中西啓喜（早稲田大学）

1　問題の所在

本報告では、就学前教育が学力に影響するのかについて探索的に分析を展開する。

日本の学力格差の実態が把握されていくのと同時に、どのような教育制度を設計すれば不平等が改善されるのかも検討されてきた。そして、子どもの学力格差が極めて早い年齢段階から観測されることが明らかになるにつれ、その視点が就学後（学校教育）から次第に就学前（幼稚園・保育所）へとシフトしつつある。例えば、OECD の *Starting Strong* や Heckman（2013＝2015）による一連の研究成果を踏まえ、日本でも次第に就学前教育の効果検証が関心を向けられている（赤林ほか 2013）。

それでは、「就学前教育は学力を改善するのか？」という素朴な疑問に対し、まずPISA2018 データからプリミティブな分析を行ってみよう。学齢に満たない子どもへケアと教育の提供を国際比較でとらえる際には、ECEC（Early Childhood Education and Care）という概念が用いられる。PISA データには、ECEC の指標として、就学前教育を利用した年数についての変数がセットされている。

表 1 は、ECEC 利用年数と各学力スコアの相関係数を算出したものである。表 1 の左側は、全サンプルでの分析であり、右側は日本だけを取り出して分析した結果である（すべて 0.1%水準で有意）。算出された値はいずれも高くはないが、全サンプルでの相関係数がプラスなのに対し、日本だけの分析ではマイナスの相関となっている。これは、日本の ECEC 利用年数には幼稚園と保育所の利用が混濁していることが推測される。本報告では、日本の学力データを用いて、どの年齢のタイミングでのどの就学前教育利用が効果的であるのかを分析していく。

表 1. ECEC 利用年数と学力スコアの相関

	PISA2018 全サンプル	PISA2018 日本のみ
	ECEC	ECEC
数学スコア	0.163	-0.061
国語スコア	0.141	-0.054
科学スコア	0.140	-0.019

※W_FSTUWTで重みづけしている
学力スコアは、Plausible Valueの平均値

2　分析戦略

本報告では、機械学習の手法のひとつである決定木分析（Decision Tree）を用いる。決定木は、複数の分類規則を木構造で表現した分類モデルである。

決定木では、まず全データの集合であるルート（根）をある分割基準に従って投入した変数を基にして分割していく。さらに下位のブランチ（枝）が同様に分割基準に従って投入変数によって分割される、ということが繰り返される。最終的に、停止基準に至ったところでこの分析は終了となる。この分析により、全てのサンプルが最終的にいずれかのターミナルノード（終端）に分類されることになる（豊田編 2008）。

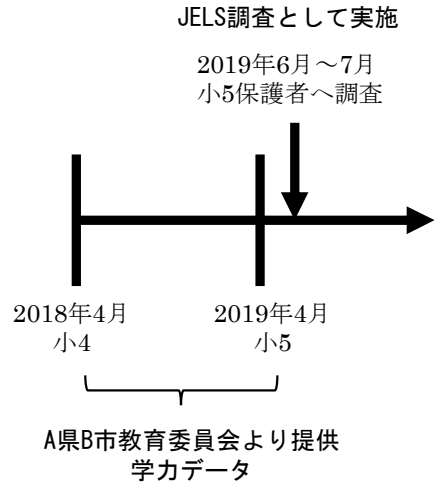
3　本報告の調査データ

本報告で用いるのは、2018 年度より開始した「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）によって得られたデータの一部である。本調査では、地方中核市（A 県 B 市）を調査エリアに選定し、学力格差縮小の処方箋を得ることを目的とした調査を開始している。

2019 年度までの JELS 第二期の調査イメージは図 1 のようになる。学力調査は、B 市教育委員会が毎年度の 4 月頃に実施する標準学力検査（Norm Referenced Test: NRT）を 2 年度分（2018 年度の小 4 と 2019 年度の小 5）提供してもらった。

JELS では、これに加えて 2019 年 6 月～7 月にかけて、B 市立の小中学校に在校する全ての小 5 の保護者への質問紙調査を実施した。調査は、保護者対象調査票を教室で配布し、児童生徒が家に持ち帰り、回答済みの質問紙調査票を学校（担任教師）が回収し、委託する調査社がデータのマージ作業を行うという手順で実施された。最終的な回収標本の構成は、3269 票の配布に対し、2830 票を回収であった（回収率：約 87%）。

図 1. 調査イメージ（2019 年度まで）



4　変数の設定

まず、従属変数に設定する学力スコアは、小学 4 年生時点での NRT の学力調査の結果である。分析には、国語、算数、理科、社会の 4 教科の平均値を用いている。

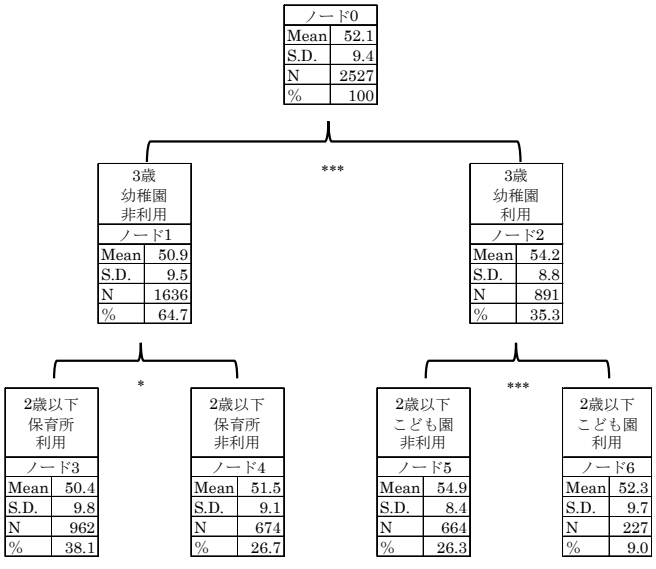
就学前教育についての情報は、「小学校に入学する前、お子様は幼稚園や保育園に通っていましたか」という質問に対し、「0 歳～2 歳の頃」、「年少児（3 歳）の頃」、「年中児（4 歳）の頃」、「年長児（5 歳）の頃」のそれぞれの年齢段階において、「どちらにも通っていなかった」、「保育園」、「認定こども園」、「幼稚園」の選択肢からそれぞれ回答してもらっている。

5　分析結果

図 1 が決定木分析の結果である。結果を要約すれば、(1)3 歳時点で幼稚園を利用した方が学力は高く、(2)0~2 歳までに保育所あるいは認定こども園を利用していると学力は低いということである。

しかし、決定木分析は他変数をコントロールした分析ではないため、発表当日ではより詳細な分析結果を示す。

図 1. 決定木分析の結果



〈付記〉本研究は、JSPS 科研費 18H00984（代表：耳塚寛明）、20K13911（代表：中西啓喜）の助成を受けた。

児童養護施設職員の家族関係再構築に対する意味づけの変容

山口　季音（至誠館大学）

１．はじめに

本発表では、子どもの家族関係の再構築支援に対する児童養護施設職員の意味づけを明らかにし、何が支援において焦点となっているのかを考察する。「家族関係の再構築」の支援は、本発表においては、子どもの家庭復帰のための支援のみならず、家族が共に暮らす状況には至らずとも、感情的なつながりを取り戻すための支援を含んでいる。

家庭で暮らせない子どもが生活する児童養護施設では、家庭・保護者支援が、子どものケアにおける重要事項となる。施設で暮らす子どもの多くの親は健在であり、原則的には、家庭復帰が目指されている。また、子どもたちは、それぞれ事情が異なるものの、親の動向を気にかけている。そのような子どもにとっては、親が落ち着いていること、安定していることが間接的に安心をもたらすと考えられる。親の情報をほとんど得られなかったり、面談の際に親が感情的に落ち着かなかったりすれば、子どもは不安に駆られるだろう。

このように児童養護施設職員にとって保護者とのかかわりは、子どものケアにおいて不可欠である。家族関係の再構築にかかわる先行研究では、職員の家族に対するネガティブな感情が関係調整の不調を招くことや（菅野 2017）、保護者とのかかわりを通して職員が保護者を子育てのパートナーとみなしていくこと（山口 2019）が示されている。

一方で、従来の研究では、家族関係の再構築支援に対して、職員が支援のありようをどのように解釈し、それを実践に反映させているのかについては、あまり関心が払われていない。支援を行う職員自身の意図やアプローチの形成過程を明確にすることで、家族関係の再構築における職員の支援の特徴や課題を描くことができると考えられる。さらに、児童相談所といった関係機関との家庭への支援の連携を考えるうえで、職員の支援の様相は示唆に富むだろう。

そこで、本発表では、家庭の支援を担ってきた児童養護施設職員にインタビュー調査を実施し、家族関係の再構築支援に対する意味づけの仕方を明らかにするとともに、職員の支援において何が焦点をなっているのかを考察することとした。

２．調査概要

発表者は、2019 年 7 月から現在まで、児童養護施設 A 学園（以下 A 学園）で家庭支援に関する継続的な調査を実施している。A 学園は、近畿圏の閑静な地域にあり、子どもの定員約 40 名で、性別等によって少人数に分かれて生活するユニット制の施設である。

2020 年 7 月現在、施設長に 2 回、統括主任に 2 回、幼児担当の主任に 1 回のインタビュー調査を実施している。インタビューの録音時間は 1 回に最長で 2 時間、最短で 1 時間程度である。今回は、A 学園の統括主任で家庭支援専門相談員であるトヨタさんと、幼児担当の主任タキさんのインタビュー・データに基づいて分析を行う。

インタビューの内容は、それぞれに許可を得たうえで IC レコーダーに録音しており、すべて文字化したうえで分析を行っている。なお、本調査研究は、2019 年に至誠館大学倫理委員会の審査を受け、承認を得たものである。

３．調査結果

調査の結果、A 学園の施設職員は、家庭の状況を知る中で、家族関係の再構築支援における「保護者－子ども関係」および「保護者－職員関係」への考え方を捉え直していた。そして、それぞれの関係性を意識した場合の支援の焦点として「イベント的ではない」関係形成と、「能動的に共感すること」があることがわかった。

（1）「イベント的ではない」関係の形成

トヨタさん（統括主任、家庭支援専門相談員、30 代女性）は、家庭支援を通した支援の焦点として、「イベント的ではない」関係の形成があるということをいかにして保護者に伝えられるか、だという。

トヨタさんが語ったのは、親子が分離されている状況のために、一時帰宅等により家族が触

れ合う際、保護者が「イベント的な」関わりに終始してしまうケースである。イベント的な関わりとは、外食に行ったりたくさんの玩具を買ったりといった普段はあまりしない行動を指す。そうした行動自体に問題はないものの、イベントに頼る関係形成の仕方は、親子の関係の再構築という点では課題があるという。というのも、家庭復帰後の日常は、「イベントのない」生活の繰り返しだからである。一時的なイベントに依存した関係構築では、本来課題のあった普段の日常が問い直されず、家族関係の再構築は難しい。そのため、トヨタさんは、「何もない日常での関係形成がある」ことを保護者が認識することが必要だと考えていた。

しかし、これには長期的な支援が必要になる。保護者と長期的な関わりを継続するために必要となるのは、職員による保護者との関係を捉え直すことである。この点について、次のタキさんの事例から見ていきたい。

（2）能動的に共感すること

現場で保護者と長期的に関わることは難しい場合も多い。A 学園でも、仕事の忙しさや面談の煩わしさから、面談の時期をなかなか決めてくれない保護者や、面談自体できない場合もみられるという。

タキさん（幼児担当主任、30 代女性）は、親・保護者の不安を予想し、先回りしてケアすることが大切だという。たとえば、具体的な育児の悩みだけではなく、保護者の連絡が欲しいタイミングを察する等である。タキさんは、それまでの保護者の様子とともに、自身の育児等の経験からこれらを探っている。

家庭に対する支援は、家庭の状況にもよるが、劇的な改善がみられることはあまり期待できず、保護者と職員がかかわる機会も限られている。このため、保護者は「支援されている」実感が乏しいと考えられる。だからこそ、長期的に関わるためには、いかにして支援の「実感」を持ってもらうかが重要となる。このような状況から、タキさんは、保護者からのメッセージによって受動的に動くのではなく、それまでのメッセージから「先回り」してケアを行う姿勢を取ることで、保護者に支援されている実感が少しであるよう努めているのである。

ここからは、施設職員に求められるものが、保護者からのその場その場での言葉に応えるような共感の態度だけではなく、保護者の不安を想像して行動する能動的な共感の仕方だということが読み取れる。

4．まとめと考察

調査を通して、家族関係の再構築支援における関係形成に対する職員の解釈と、支援のやり方を模索する様子を示した。トヨタさんは、家庭との関わりを通して、親と子どもの交流が「イベント的」で、家庭復帰後の日常生活のためのものになっていないことに気づいた。そして、「イベント的ではない」交流がなぜ重要なのかを伝える手段を模索していた。タキさんは、保護者と職員との関係について、家庭支援において受容的に共感するだけではなく、能動的な共感していくことで保護者との長期的な関係が構築されると感じていた。

こうした結果からわかるのは、家族関係の再構築における長期的なかかわりの内実である。家庭支援は、継続的な関わりが必要であり、職員の方法もその一場面だけを切り取ってみるのではなく、全体の流れを踏まえたうえで理解しなければならない。A 学園の事例では、親子が離れているからこそ交流がイベント的になってしまうこともあったが、それは保護者からすれば自然な発想でもある。「イベント的ではない」交流が必要ということは、職員が時間をかけて伝えていかなければならない。また、保護者と職員との関係も、能動的に保護者の不安を探りつつ、日々の支援の実感を積み重ねることでゆっくりとした関係形成が行われている。

このように本発表は、児童養護施設の家族関係再構築の支援の内実を示すものである。この知見は、他機関との連携においても意義があると考えられる。支援を要する子どもの家庭は、様々な視点で様子を探る必要がある。各機関が情報を共有しつつ、それぞれの支援の意図も理解したうえでの連携を考えることに、本発表の知見は寄与するだろう。

〈参考文献〉

菅野恵，2017，『児童養護施設の子どもたちの家族再統合プロセス ― 子どもの行動の理解と心理的支援施設職員の職場環境とストレス』明石書店

山口季音，2019，「児童養護施設職員の家庭支援を通した意識変容」『至誠館大学研究紀要』(6)　pp, 27-37

謝辞　本発表は、科研費（課題番号 19K14140）の助成を受けたものである。

近代日本の美術家輩出過程に関する考察

―自叙伝を手がかりに―

多賀　太（関西大学）

１．問題の所在

本発表の目的は、明治・大正期生まれの美術家によって執筆された自叙伝（日本経済新聞「私の履歴書」）の記述をもとに、かれらの輩出過程について、特に時代による変化、美術界内部のバリエーション、他の職業集団との違いに焦点を当てて考察することである。

近代化の進行は、親から子への直接的な身分世襲や財産相続に基づく職業的地位の世代間委譲を縮小させ、替わって学校教育と学歴取得を経由するメリトクラティックな選抜・配分を拡大させてきた。

とはいえ、そうした近代化の過程におけるいずれの時代においても、職業集団によって、家族の保有する諸資源が子どもの職業的地位達成に影響を与える仕方や、学校教育や学歴の職業的地位達成に対するレリバンス（関連性・重要性）の程度は異なりうる。

日本の教育社会学においては、伝統的に、職業達成に対する学歴のレリバンスの程度が高い職業集団や学業達成を重視した教育戦略を展開する社会集団を中心に研究が行われてきた。たとえば、近代日本の教育ー地位達成過程に関する歴史的研究は、官公庁や民間企業などの近代的セクターにおけるエリート輩出過程を中心に進められ（麻生誠 2009 など）、家族の教育戦略に関する研究においては、身分世襲による職業的地位達成がかなわない新中間層の家庭教育に焦点が当てられてきた（沢山美果子 1990、広田照幸 1999、多賀太・山口季音 2016 など）。

他方で、職業達成において、政治・行政・経済エリートほどには学業達成の規定力が強くなく、それらとは別の競争・選抜原理が大きく働いていると考えられる職業集団も存在する。その代表がいわゆる「文化人」である。ただし、文化人の内部においても、学業達成の規定力には違いが見られる。例えば、近代の文芸エリートについては、職業達成に学歴は必ずしも必要ないにも関わらず、他のエリート集団に比べて極めて学歴が高い傾向にある（山内乾史 1995、中村牧子 2018）。他方で、大正期の生まれの古典芸能家については、学校教育とは独立した職業的訓練システムが確立されており、他のエリート集団に比べて学歴が低い傾向にある（多賀太 2020）。そして、本研究が対象とする美術家については、その学歴は同時代生まれの古典芸能家よりは高く、経済エリートや文芸エリートよりは低い傾向が確認されている（多賀太 2019）。

しかし、これまで考察した美術家は大正期生まれに限られており、明治期生まれのエリート美術家も含めた詳細な輩出過程の解明や、その時代による変化の考察はいまだ不十分である。また、美術家内部のバリエーション（画家、彫刻家、陶芸家、その他）をふまえた考察もなされていない。

２．分析の対象と方法

そこで本研究では、上記の課題を克服すべく、日本経済新聞社「私の履歴書」シリーズに掲載された自叙伝のうち、明治期から大正期に生まれた美術家の作品 39 点の分析を行う。

分析に際しては、特に次の３点に注目しながら、自叙伝の記述を検討し、各美術家個人の輩出過程の特徴を析出する。

①出自家族の職業と美術家との親和性、ならびに美術家になることについての家族の意向。

②美術家としての養成過程、とりわけそこでの学校教育ならびに教師の果たした役割。

③美術家としての職業達成を支えたと考えられる家族による意図的教育、ならびに家族の社会経済的基盤（経済資本、社会関係資本、文化資本）。

そのうえで、かれらの輩出過程について、出生年による違い、美術家内部のバリエーション、美術家以外の同時代生まれのエリート集団との違いの観点から考察を行う。

３．結果の概要

本要旨では、紙幅の制約により、対象とする美術家 39 人のうち、「画家」に分類される 19 人の事例に限定して分析結果の概要を示す。

（１）出自家族の職業との親和性

まず、今回対象となった画家たちは、ほとんどが職業的美術家ではない家族の出身である。19 人のうち、画家の家系にあるのは、美人画で有名な上村松園を母に持つ上村松篁（明治 35 年生）1 人だけであった。それ以外に画家と親和性のありそうな職業の家系といえば、父が染物屋の跡取りだった（が結果的に跡を継がなかった）奥村土牛（明治 22 年生）、祖父の代まで刀鍛冶であった中川一政（明治 26 年生）、父の代まで友禅染の職人だった山口華楊（明治 32 年生）くらいである。

（2）画家としての素養の由来

では、ほとんどが美術家の家系でないにもかかわらず、なぜかれらは美術の才能を開花させることができたのか。自叙伝の記述から判断されうる限り、次の仕方で家族が影響を与えていたと考えられる。

第 1 に、父親をはじめとする親族によって、絵画に触れる機会が幼少期から意図的に与えられていたケースが多く見られる。奥村土牛や山本丘人（明治 33 年生）の場合、父親によって画会や展覧会などに連れて行かれ、師事する画家まで紹介されている。また、東郷青児（明治 30 年生）は擦筆画が得意だった姉に、橋本明治（明治 37 年生）は趣味の風流人だったという祖父に、それぞれ絵を見に連れて行かれている。

第 2 に、たとえ親が意図的な美術教育を施さずとも、家族の所有する美術に親和的な文化資本が、かれらの美術の素養の基盤となった可能性がうかがえるケースも見られる。上村松篁は、画家である母の松園から一度も絵を習ったことはなかったが、ひたすら画業に専念する母の姿から多くを学んだという。また、野見山暁治（大正 9 年生）は、母方の実家の呉服屋に行くたびに反物のデザインに興味を引かれていた。小泉淳作（大正 13 年生）は、父が古美術や骨董の収集家であったことから美術品に囲まれて育っている。

他方で、川端龍子（明治 18 年生）や前田青邨（明治 18 年生）、岩田専太郎（明治 34 年生）やマナブ・間部（大正 13 年生）のように、自叙伝の記述の限りにおいては、美術に親和的な文化資本を家族が所有していた様子はうかがえず、親族が意図的に美術に触れる機会を与えた様子もうかがえない事例も見られる。また、東山魁夷（明治 41 年生）や奥田元宋（明治 45 年生）は、芸術に関心のある親族はおらず、なぜ絵を描くようになったのかわからないと自ら記している。

（3）画家としての養成過程

今回対象となった画家 19 人についてみると、明治 30 年までに生まれた 7 人のうち、美術学校出身は熊谷守一（明治 13 年生）1 人だけであり、他は主に私塾や同人会で養成されている。それに対して、山口華楊（明治 32 年生）から下の世代の 12 人中についてみると、8 人が美術学校（東京美術が校 6 人、京都市立絵画専門学校 2 人）出身である。限られた事例ではあるが、時代が下るにつれて、美術学校で養成された人の割合が高い傾向はうかがえる。

とはいえ、主に私塾で養成された坂本繁二郎（明治 15 年生）、川端龍子（明治 18 年生）そして、奥田元宋も、東京美術学校で学ぶことを望んでいたが、いずれも経済的理由から進学を断念している。これらをふまえると、東京美術学校は、開設（1887 年）されて間もない頃から大正期まで一貫して、エリートの画家の輩出において突出した役割を果たしてきた様子がうかがえる。

（4）初等中等教育の教師の影響

今回の対象においては、たとえ家族が美術に親和的な文化資本を保有したり美術教育を施したりしなくても、初等中等教育段階の教師が、そうした機会を提供してくれたり、画家になることを勧めてくれたり、さらには画家になることを反対する親を説得してくれたりしている例が多く確認された。

東山魁夷（明治 41 年生）の場合、中学の複数の教員たちが、絵画に触れる機会をつくってくれ、画家になることを勧めてくれ、さらに猛反対する父を説得してくれた。野見山暁治も、中学校の教師が絵画の指導をしてくれ、反対する父を説得してくれている。川端龍子（明治 18 年生）や東郷青児（明治 30 年生）の場合も、画家を志すにあたり教師による勧めの影響が大きかったことがうかがえる。

4．おわりに

本要旨では、画家のみの結果の概要を示したが、当日の発表では、陶芸家、彫刻家、その他の美術家に関する分析結果を加えて、美術家内部の比較ならびに他の職業集団との比較も行う予定である。

主要参考文献

多賀太（2020）「近代日本の文化人輩出過程に関する考察(1)－大正期生まれ伝統芸能家における家庭環境と学校教育の影響－」『関西大学文学論集』69 巻 4 号, 137-161 頁.

謝辞　本研究は科研費（18K02429、17H02679）の助成を受けたものである。

児童生徒支援加配教員の仕事の検討

関西の小学校における終日観察から

山口 真美（大阪大学大学院・日本学術振興会）

１．問題の所在と研究の目的

近年、日本では、教師の仕事が問い直されている。いわゆるチーム学校や教員の働き方改革が推進されるようになった背景には、複雑化・困難化したといわれる学校現場の課題や、諸外国に比べ過重な負担であるとされる教員の労働環境への対応があげられる。そして議論は、諸外国の教師のような授業専任の働き方を是として進められているように思われる。しかし、本当にそれが今後の目指すべき方向だろうか。授業という狭義の教育活動のみならず、子どもに関わる様々な教育的働きかけを「指導」という語で包含し、全般的・全人的なかかわりを行ってきた日本の教職の特質はよく知られているところである。授業中心の学校観の前提であった家庭の安定が崩れている中では、従来の想定で子どもの教育を遂行することは不可能であるという認識から、むしろ学校の守備範囲を拡大すべきという論もある（Levin & Riffel 1997）。授業をする・学習する以前の問題が、実際の現場では頻繁に現れているという現状（油布 2007）がある。

学校現場に現れる課題を解決するために、教師以外の専門職を配置する動きが進んでいるが、現在においてもSCやSSWの多くは週1回の非常勤であり、保田（2014）では教師が、高い専門的判断が要求される部分をSCやSSWに委譲しつつも、常勤であることを活かして日常的なかかわりを担い、専門家の活用を左右していることが報告されている。ここから推察されるのは、専門家の手を借りつつも、困難を抱える子どもへの多様な働きかけを担っているのは現場の教員であるということである。

専門職を配置する以外に、様々な困難を抱える子どもに対応するために、定数の教員以外に「加配教員」を置く方策がある。加配教員は指導の困難度が高い学校に配置されており、重要な役割を果たしていると考えられる。しかし、各種の「加配」が教育現場にもたらす効果の研究はほとんど未開拓といってもいい状況（志水 2018）であり、そもそもの実態についての研究も不足している。教員の仕事、すなわち学校での教師の日常は無数の活動の連続で展開されているおり、教師たちが学校という職場で何を行っているのかについて正確に把握することは、教育社会学に課せられた重要な研究課題（越智・紅林 2010）である。それゆえ、本報告では、加配教員（児童生徒支援）の日常的な仕事を現場に根ざして描くことで、その一事例としての蓄積を目指す。

現在の学校現場における困難を抱える子どもたちに関わる教師の仕事を改めて明らかにしていくことは、教師の多忙化や教職の専門性の問題の再検討において一定の貢献を果たすと思われる。

２．研究の対象と方法

本報告の調査の舞台は関西圏にある児童数約250名の公立小学校であり、そこに勤める児童生徒支援加配教員（以下、児童支援加配）を対象に観察調査とインタビュー調査を行った。本報告では、2019年度に行った児童支援加配の終日観察（3日間）と、児童支援加配と管理職への聞き取り（各回約1時間の半構造化インタビューを1〜2回）をデータとして用

いる。終日観察は藤田ら（1995）や藤田（2004）を参考に、特定の教師（児童支援加配）に一日中密着して、その教師の出校時（校門をくぐった時点）から退校時までを追いかけた。そして、その教師の一日を、時間、場所、活動・出来事の当事者・関係者、活動や出来事の詳細を押さえてノーツに記録した。そして、日常を構成する活動の種類やその時空的編成という、対象とする教師の日常世界の実態を記述することを試みた。

対象校には、「貧困」「ひとり親」「外国にルーツがある」などの様々な社会経済的背景を持つ家庭の子どもたちが多数在籍している。中学校区には地区があり、過去に二度指定同和教育研究学校となり、近隣校として 2 小 1 中で連携しつつ同和教育実践を行ってきた。こうした背景を持つ対象校には、加配教員が 4 名置かれている。児童支援加配 1 名、日本語指導に関わる加配 2 名、習熟度・少人数加配 1 名である。このうち、児童支援加配は、学校のミドルリーダー的存在としての役割を期待されており、人権教育等に関わる校務分掌を担当しており、また、基本的に授業を持たないこととなっていた。

3．調査結果

各種の加配は、学校の状況に応じて配置・活用されるため、そうした文脈によって日常的な仕事もかなり異なる様相を見せると考えられる。特に児童生徒支援加配は、関係法令の文面上でも対象が多岐にわたる（同和加配と不登校加配といじめ・問題行動加配を統合して策定された）。ゆえに、本発表では、学校の文脈を踏まえ、その仕事の全容を描くことに主眼を置く。児童生徒支援加配の前身の大きな部分は同和加配教員にあり、なくなった現在においても人権教育を担当していることがある。研究上においてもこうした同和教育実践が継承してきた暗黙知・実践家たちの経験値を言語化し、教師研究に取り入れていく試みが行われている。

終日観察の結果、それぞれの時間帯において以下のような動きが見られた。

毎朝、登校支援を行っている。靴箱の目視、担任への声掛けや家庭への電話連絡を通じて子どもの登校状況の情報のハブになっていた。電話がつながらない場合や登校が確認できない際には、欠かさず家庭訪問を行っている。昨年度の出席状況に基づいてピックアップした登校支援対象児童に対するこまめなチェックと毎日の支援で、困難を抱える子をまず学校内に取り込み、学校からの支援に結び付けていく経路を開いていた。

日中は、日課表にあまり縛られずに、学級の子どもたちの状況に応じて、また他の教員や支援員との兼ね合いを調整して、授業への入り込み支援を行っている様子が観察された。一方で、職員室滞在時間の長さも際立ち、デスクワークが多いことが明らかになった。職員室では学校内の取り組みに関する報告書など種々の資料をとりまとめたり作成したりする傍ら、職員室を利用する教職員との情報共有を頻繁に行っていた。放課後についても、急な研修や打ち合わせ、家庭訪問・面談、会議やそのための打ち合わせなど臨機応変な対応ができる機動力が求められていた。

当日の報告では、具体的な 1 日の流れ、やりとりの内容といった事例を提示しながら、こうした困難を抱える子どもたちの「学校生活への包摂」とも言える児童支援加配の仕事の様相を記述していきたい。

【主要参考文献】

藤田英典・油布佐和子・酒井朗・秋葉昌樹 1995「教師の仕事と教師文化に関するエスノグラフィ的研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 35 巻, pp.29-66.

（詳細なデータ及び他の参考文献は当日資料に記します。）

学級の秩序化実践と周縁的存在としての教師

平井大輝（立教大学大学院）

1. はじめに

筆者が小学一年生の学級で観察をしていると、教師が児童に対して「みんなで決めたことは守りましょう」といったように、学級における規則を「先生が言った」ものとしてではなく、「みんな」のものとして言及している場面を多々見かける。本報告では、こうした教師の振る舞いを周縁的存在としての振る舞い、つまり学級における規則を自明視している「みんな」に対して、「よそ者」のように学級における規則を相対化する振る舞い、として論じていく。

本報告における規則とは、ウィーダー（訳書 2004）におけるコード概念のように、必ずしも成文化されているわけではなく、ある集団固有のものであり、行為を解釈するための枠組みとして捉えて分析していく。

分析対象である小学一年生は、学級における新参者であるため、教師は児童を学級の成員としてまとめあげるとともに、学校・学級という制度的な場における振る舞い方を教えなければない。つまり、学級における規則は基本的には教師から伝達されるということである。そうであるならば、教師が学級における周縁的存在として振舞うことにはリスクがあるだろう。なぜなら、経験的に考えるならば、学級における規則は「先生が言った」ものであり、児童にとっては「みんな」で決めたわけではないからだ。だが、多くの場合、学級において教師と児童は、当たり前のように学級の規則を「みんな」のものとして扱っており、教師が周縁的存在として振舞うことが可能となっている。

本報告では、教師が学級における周縁的存在として振舞うことが可能となる条件に焦点を当てる。その条件とは、学級における規則は「先生が言った」ものではなく、「みんな」で決めたものである、という知識が教師と児童にとって参照可能な形で産出されているということである。こうした規則の運用の仕方は、学級活動の目標として「学級や学校での生活をよりよくするための課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成し、（略）」（平成 29 年告示小学校学習指導要領　特別活動編）と示されているように、今日学級において一般的に求められているものでもある。

これまで教育社会学の領域においては、学級における教師－児童間の相互行為に着目し、学級をまとめあげるという実践に埋め込まれた教師の技法やストラテジーが明らかにされてきた。だが、それらの研究では、教師が制度的な役人として交換可能な存在であるということは分析における前提とされており、児童がいかにして学級における規則を教師個人から切り離して捉えることが可能であるのか、という点は十分には問われてこなかった。

本報告では、教師－児童間の相互行為に着目し、学級における規則が伝達される過程において、「みんな」で決めたという知識がいかにして産出されているのかを明らかにすることを通じて、児童が学級における規則を教師個人から切り離して捉えることが可能となる一側面を明らかにしていく。

以下ではまず、ジンメル以来社会学において論じられてきたよそ者論と文化人類学の立場から周縁性の概念を論じている山口（2003）の議論を参考にし、教師が学級における周縁的存在として振舞うことが学級をまとめあげていく上でどのような意義があるのかを位置づけていく。

2. 「みんな」の周縁的存在としての教師

社会学におけるよそ者（stranger）概念に関する整理をしている徳田（2020）によると、よそ者概念の基本となる性質は、「ある社会集団の内部にあって、その主たる成員のものとは異なる性質を帯びている（と認知された）者」である（徳田 2020, p. 176）。

こうした性質を帯びているよそ者は「客観性」と「疑わしき忠誠心」という両義的な特徴をもつ（Schutz 訳書 1991, pp. 148-149）。

周縁的存在としての教師の振る舞いは、よそ者の持つ両義的な特徴と重なるものである。つまり、教師は学級における「みんな」から距離をとり、自明視されている規則に対して「客観的」な態度をとることがあるが、そうした振る舞いは、「みんな」に自明視されているものを受け入れていない「疑わしき忠誠心」をもつ者として児童に認知される可能性をはらんでいるということである。

だが、ここでの教師の振る舞い方は、よそ者に関する議論とは次のような差異もある。それは、よそ者は「客観性」と「疑わしき忠誠心」という態度を取らざるを得ない存在であるのに対して、教師はそうした態度を自ら取ることにより、児童との関係を築いている側面があるということだ。

では、なぜ教師はこうした両義的な態度を自ら取ることで児童との関係を築き、学級をまとめあげているのだろうか。この点を考察する上で参考になるのが、文化人類学の視点から周縁性を論じている山口（2003）

の議論である。

よそ者に代表されるように、ある日常生活の現実の周縁に位置する人びとは、自明とされたものを受け入れていない存在として排除される可能性がある。だが同時に、周縁的な存在である「彼ら」は、「我々」のアイデンティティが確認されるために欠かせない存在なのである（山口 2003, pp.72-79）。なぜなら、周縁に位置する人びとは「異和性」を持つ存在として認知されるが故に、「我々」が自明視する文化の境界を作り出すからである。

つまり、教師が学級における周縁的存在として振舞うということは、第一に、学級における「みんな」の境界を明確にし、学級において自明視されているものを共有していることを確認する機能を果たしているということである。第二に、教師が周縁的存在として振舞うということは、学級における「みんな」のあり方を児童に問い直す契機にもなりうるものであり、そこに教師の教育的な働きかけが観察可能となるということである。

3.「みんな」で決めたという知識の産出過程

では、教師が学級における周縁的存在として振舞うことが可能となる「みんな」で決めたという知識はいかにして産出されているのだろうか。

本報告では、X 小学校で年に３回行われている学校行事である学校発表会（注：学校発表会（仮名）は、参加を希望する児童は誰でも発表することができる行事である）に、１年ｚ組で参加しようとｚ組の学級担任である T 先生が児童に「提案」し、児童との相互行為を通じて「みんな」で決めたという知識を産出している場面を分析していく。

分析の際には、「隣接対」（Schegloff & Sacks 訳書 1995）として、教師の「提案」とそれに対する児童の「受諾/拒否」がどのようにしてなされているのかを明らかにすることで、学級において「みんな」で決めたという知識が産出される過程を明らかにする。

T 先生は、学校発表会の概要を児童に説明をした上で、児童に学校発表会に参加するのはどうか、と「提案」している。それぞれの「提案」の前には、学校発表会に参加することの価値づけがなされており、抜粋したデータにおいては、５回にわたり「提案」を行っている。T 先生の「提案」の後には、児童が各々「受諾/拒否」を示しており、３回目の「提案」までは「受諾」している児童は一人もいなかった。

[データの抜粋]

39　T　一人だけでやるとしたらちょっとドキドキするけど、みんな一緒なので学校発表会、歌ってみるのはどうですか↑
40　SR　ばれちゃう、でもばれちゃう
41　Ss　う:::んいい（(複数の児童が否定的な反応)）
42　T　いい（(児童らの発話と同じトーンで)）
43　Ss　いい、いい（(複数の児童が否定的な反応)）
44　T　いい（(児童らの発話と同じトーンで)）
（中略）
49　SR　見られちゃう
50　T　見られちゃうのがいいんじゃない↑
51　Ss　え:::::（(複数の児童が否定的な反応)）
52　SK　照れちゃうしな:::
53　T　あっ照れちゃう。でもすごい素敵な歌だから先生は発表して欲しいと思いますけど
54　SY　Y はいいと思うよ

T 先生は児童の「拒否」に対して、明示的に何らかの「評価」を行うのではなく、児童の発話を反復するような形で応じている（42・44）。そうすることで、児童の「拒否」を、児童カテゴリーを代表するもの（＝学級の意見）というよりは、児童カテゴリーの一成員の意見として取り扱っており、個々の児童が意見を述べる場を担保するとともに、「拒否」が児童カテゴリーを代表する見解とならないようにしている。

そして、児童が「拒否」した理由を語った際には、T 先生がその理由を選択的に取り上げた上で、次の「提案」につなげる価値づけを行っている（49-53）。その際には、取り上げた児童の発話を、児童カテゴリーを代表するものとして扱うことができるように相互行為を組織化することで、他の児童が同じ理由で「拒否」することが困難な状況を作り出している。

価値づけと「提案」を繰り返すことで、T 先生の「提案」に対してそれまで「拒否」していた児童の多くは「受諾」するようになり、「拒否」したい児童も T 先生の価値づけに対抗して、「拒否」する理由を正当化する必要性がある状況を作り出しているのである。以上のように相互行為を組織化することにより、T 先生は「みんな」で決めたことの構成者ではなく、あくまで「提案者」として振る舞うことが可能となり、児童に意見を述べる場を与えることで、児童を「みんな」で決めたという知識の構成者として位置づけているのである。

このように、「みんな」で決めたという知識を産出することで、教師は学級をまとめあげ、ときに「疑わしき忠誠心」を持つ者として児童に認知される可能性をはらみつつも、学級における「みんな」から距離をとり、周縁的存在として振舞うことを可能としているのである。

※詳細な分析やトランスクリプト、参考文献に関しては当日配布する資料をご参照ください

「ほめる・認める生徒指導」によって目指される「包摂」
―小学校教員へのインタビュー調査に基づく検討―

伊藤　秀樹（東京学芸大学）

１．問題設定

本報告の目的は、小学校教員による「ほめる・認める生徒指導」が、関係性への「包摂」をいかなる形で達成しようとするものなのかについて、インタビューの分析結果をもとに考察することにある。

排除／包摂の概念対は、主に、社会的排除／包摂の概念を旗印に挙げた貧困政策と、インクルージョンの重要性が訴えられてきた障害をめぐる問題領域の中で用いられてきた。両者の排除／包摂概念の用い方は、排除を何らかの「参加」や「関係性」の欠如とし、包摂をそれらの創出・回復とする点で共通している（榊原 2012）。

学校教育をめぐる議論においても、排除／包摂の概念対はさまざまな研究の中で登場してきた（稲垣編 2012; 酒井 2015; 倉石 2018 など）。そこでの排除／包摂の概念は非常に多義的に使われているが、本報告では、学校教育の中での人と人との関係性への包摂がいかなる形で成立しているのかについて検討する。

阿部彩は包摂について、衣食住やその他もろもろの生活水準の保障だけでなく、「人が他者とつながり、お互いの存在価値を認め、そこに居るのが当然であると認められ」（阿部 2011: 95）る関係があることの重要性を述べている。学校教育においても、こうした関係性への包摂のあり方は重要な意味を帯びる。ただしそれは、子どもたちの学校での居心地のよさにつながるという理由に限らない。学校の中で成立する子どもたちの排除／包摂の姿が、子どもたちに「隠れたカリキュラム」として伝達され、のちに社会の中で再現されていく可能性があるということも念頭に置く必要がある。

そうした問題意識のもとで、本報告では、小学校教員が行う「ほめる・認める生徒指導」にみられる子どもたちの関係性への包摂がいかなる性質をもつのかについて、教員へのインタビュー調査に基づきながら検討していく。ほめる・認める生徒指導とは、教師が、自ら子どもたちの「よいところ」をほめる・認めることや、子ども同士がお互いをほめ合う・認め合う空間をつくり出すことによって、子どもたちの成長・発達を促そうとする実践のことをさす（伊藤 2020b）。

本報告でほめる・認める生徒指導における包摂のあり方に着目するのは、「排除の論理」を用いがちであった従来の生徒指導に対し（白松 2017）、そのオルタナティブとなる実践だと考えられるからである。ほめる・認める生徒指導は、その行為自体が子どもたちの存在価値を認めていくものであり、関係性への包摂を志向した行為だと解釈できる。

しかしこれまでの研究では、ほめる・認める生徒指導の中で目指されている関係性への包摂がいかなる性質をもつものであるのかについては、踏み込んだ検討は行われてこなかった。倉石一郎の一連の研究が掘り下げてきたように、包摂とみなすことができる現象の裏には排除がひそんでいることがある（倉石 2012; 2018 など）。包摂とみなされる現象を検討するうえでは、誰が誰をどのように包摂／排除しているのかについて、丁寧に読み解いていく必要があるだろう。本報告でもそうした視点に基づきながら分析を進めていく。

２．データと方法

本報告で分析・考察のもとになるのは、首都圏の 2 つの自治体の公立小学校で勤務経験がある教員・元教員に対して実施したインタビューのデータである。インタビューは、2018 年 7 月～12 月に、過去 3 年間に通常学級で担任をした経験をもつ教員・元教員 16 名に対して、小学校教員が生活面への指導や学級経営の中で何を重要視し、どのような指導を行っているのかについて理解することを目的として実施した。

インタビューでは、15 名の対象者から、生活面への指導や学級経営の重要なポイントとして、子どもたちをほめる・認めるということが語られた。そのため 15 名の対象者には、ほめる・

認める生徒指導をなぜ／どのように行っているのかについて詳しく尋ねた。

報告者は、これまでこのインタビュー調査のデータをもとに、以下の 3 つの分析を行い、論文公表ないし学会発表を行ってきた。

①教師たちがほめる・認める機会を子どもたちにどのように分配しようとしているのかについての分析（伊藤 2019）
②教師たちがほめる・認める生徒指導を行う理由についての分析（伊藤 2020a）
③教師たちがほめる・認める事柄とその裏にある基準についての分析（伊藤 2020b）

本報告ではこれらの 3 つの分析結果を、子どもたちの関係性への包摂に関わる内容を中心に再構成して提示し、それをもとにほめる・認める生徒指導による学校・学級での関係性への包摂がいかなる性質をもつものであるのかについて考察するという手順をとる。

3．誰が誰を包摂するのか

教師たちのほめる・認める生徒指導についての語りからは、教師たちが、教師自身や子どもたちを主体として、子どもたちを学級集団へと包摂しようとしている様子が浮かび上がる。

その方法は以下の2つに整理できる。1つは、教師が自ら子どもの「よいところ」をほめたり認めたりすることで、その子どもの存在価値を認めていく、「教師自身のほめる・認める行為による包摂」である。もう 1 つは、教師が子どもたち同士で「よいところ」をほめ合う・認め合う空間を作り出すことで、子どもたちが相互の存在価値を認めていく、「子どもたち同士がほめ合う・認め合う空間作りによる包摂」である。

教師たちはそうした包摂の過程で、日々の学校生活や日常生活の中で周りから存在価値が認められにくい子どもの存在を念頭に置き、彼ら／彼女らに関係性による包摂の機会を提供することを志向している。

教師たちは、自身が子どもたちにほめる・認める生徒指導の機会を直接分配するうえで、①何らかのネガティブな特性を認識した子どもへのほめる・認める機会の傾斜配分と、②子ども間のほめる・認める機会の均等化という、2 つの分配方針を採用している（伊藤 2019）。「教師自身のほめる・認める行為による包摂」の過程では、教師間で個人差はあるかもしれないが、少なくとも日々の生活の中で存在価値が認められにくい子どもが他の子どもと同等、あるいはそれ以上に包摂の対象となるよう意識されていると考えられる。

また、教師たちがほめる・認める生徒指導を行う理由の分析からは、教師たちが、ほめる・認める生徒指導を通して子どもたちがお互いの「よいところ」を認め合えるようになることで、発達障害のある子どもの居場所ができる可能性が高まることを目指している様子が見出せる（伊藤 2020a）。「子どもたち同士がほめ合う・認め合う空間作りによる包摂」の過程においても、日々の生活の中で存在価値が認められにくい子どもが包摂の対象になるよう意識されている様子が読み取れる。

4．包摂されえない人々の存在

一方で、こうしたほめる・認める生徒指導によって目指される包摂は、それが達成されたとき、日常的に接する人々の間のみに閉じた包摂になりうることに留意が必要である。

教師たちは、ほめる・認める生徒指導を行ううえで、子どもたちをほめる・認める基準を「多くの子どもが達成可能な事柄の達成」や「その子どもにとっての達成や努力」に設定している（伊藤 2020b）。これらは、教師や子どもたちが日常的に同じ学級で過ごすすべての子どもたちの「よいところ」を発見し、包摂の対象にすることを可能にする基準である。

しかしこうした基準の下では、不登校のクラスメイトや、自らの親密圏の外で暮らす他者など、日常的なかかわりがなく「よいところ」を見つけることができない距離にいる人々は、存在価値を認める対象にはなりえない。

学校で存在価値の承認や包摂という価値を子どもたちに伝達していくうえでは、ほめる・認める生徒指導がもちうる効果に依存しすぎず、人々の存在価値は無条件で認められるべきものであるという文化を学校内・学級内に醸成していくことが不可欠であるだろう。

※本報告は、科学研究費補助金若手研究（B）16K21021「児童生徒の長所・資源に着目した生徒指導モデルの構築」（研究代表者：伊藤秀樹）の研究成果の一部である。
※引用文献等は当日配布資料に記載する。

社会変容と地域伝統文化の継承問題

―栗原市築館地区「薬師まつり」を事例として―

亀井あかね（東北工業大学）

1. はじめに

現在、地方都市は少子高齢化による人口減少を切欠に、地域社会を支え牽引する若年世代人員の確保に関して危機的な状況に直面している。本研究は、宮城県北部の栗原市築館地区における地域の伝統行事継続に関わる諸問題について、2019 年の「薬師まつり」来場者に対して実施した調査と、調査の計画・実施に関わった大学生の地域理解（地域志向）に関する調査の結果をもとに、当該地域における地域活性化の可能性と世代観の問題ついて検討している。

2. 研究の背景

人口減少の克服に向け、大学の約 8 割を占める私立大学は、建学の精神に基づいて社会や時代のニーズを踏まえた個性・特色ある教育を実施することにより、地域社会に貢献する多様な人材を輩出し、地域社会の発展に大きな役割を果たしている。そして「地(知)の拠点整備事業」取り組みの一環として、地域の課題（ニーズ）と大学の資源（シーズ）のマッチング等により、 地域と大学が必要と考える取組を、地域志向科目の全学必修化として実施することになった。地域志向は、教育（地域に関する学習、地域の求める人材育成 等)、研究（地域課題解決の研究実施、研究成果還元、技術指導 等)、社会貢献（子供の学び支援、高齢者・社会人学び直し、商店街活性化 等）により実践される。

本研究は、地域研究を通じて学生の社会化を促すという報告者の教育指針に基づき、所属大学で開講する地域志向科目における地域調査である。当該授業の開講学年は 2 年後期から 3 年前期であり、授業概要は、「（約 20 名単位のグループ毎、本調査は 16 名）地域創生のために活動している団体と連携しながら、地域創生のための課題および何ができるかを考え、現地調査、グループワークを通じて 、提案としてまとめる」ことである。授業達成目標は、「①地域創生のために活動している団体と連携し、実際に地域創生のための提案をまとめることにより、地域創生策の立案力を養成する。 ②当該科目における課題設定に基づき、提案作成およびプレゼンテーションまでを行う」ことである。

2019 年度は築館調査グループ内に社会調査関連科目単位修得者が存在しなかったため、報告者の研究室所属学生（3-4 年生）から 5 名が調査票作成およびフィールドワークに同行するなどのサポート体制を導入した。

3. 調査計画

調査対象地域である栗原市は宮城県北部に位置し、2005 年（平成 17 年）4 月 1 日に、築館町、若柳町、栗駒町、高清水町、一迫町、瀬峰町、鶯沢町、金成町、志波姫町、花山村の栗原郡 10 町村が合併し、県内最大の面積を持つ地方自治体となった。市内の栗駒山を含む栗駒山地は栗駒国定公園に指定されているなど、自然豊かな地理条件を有している。市内には合併前の町村を単位とした市街地が点在しており、栗原市役所付近が築館地区である。

当該科目運営にあたり、つきだて薬師まつり実行委員会（栗原市築館総合支所、市民サービス課）および特定非営利活動法人Azuma-re（コミュニプランニング、栗原市築館伊豆）と連携し、少子高齢化に伴う、地域の祭運営者・継承者確保の問題の解決を課題として設定した。調査対象の薬師まつりは、奥州藤原氏文化を継承する平安時代行列等実施する築館地区伝統の秋祭りである。

来場者の祭へのニーズ調査および潜在的協力者の発掘を調査目的として、2019 年 11 月 3 日に開催された「薬師まつり 2019」において、来場者アンケート（調査票調査 12 名およびサポート学生 5 名）および参与観察（藤原一族行列に学生が参加し祭運営を内部から観察、4 名）を計画した。

4. 調査担当学生の取組みと地域の声

フィールドワーク未経験の学生グループであったため、2019 年 10 月 26 日に実査の予行練習も兼ねて、予備調査として築館地区の大型ショッピングモールにおける出口調査を実施した上で、11 月の実施に臨んだ。10 月の出口調査では、調査対象への声がけも儘ならぬ学生も数名存在した。

本調査で回収した調査票は 336 票である。栗原市発表来場者数は毎年 1 万人超とのことであるが、カウント調査の手法上の問題があり信頼度は低い。しかしながら、発表データの 1 万人を基準に母集団とし、標本誤差および信頼レベル維持を目指し、300 票以上の回収を目指した。回収目標達成には、午前 10 時から午後 3 時までを要することとなった。調査票調査の基本および本調査の目指す回収標本数に関する事前講義を実施したため、学生には不平不満や調査を等閑にするなどの態度は生じず、無事目標を達成した。

地域連携先の受け入れ体制としては、事前に本学学生の祭での活動についての瓦版を新聞折り込みに挿入して告知、当日会場に専用ブースを設置、メイン会場内でアナウンス紹介するなどの対応により、学生の地域エントリーが円滑に行われる基盤を整える配慮があった。

グループ学生は、10 月の出口調査でフィールドワークの難しさ（主に調査対象者から調査許可を得る）を痛感していたため、地域連携先の対応により、11 月の実査は何のトラブルも生じることなく完遂することが可能となった。来場者および学生向け調査結果詳細については、別途自由報告資料にて報告する。

5. 今後の課題

COVID-19 の影響により、2019 年度後期開講科目の成果報告（学生が集計結果を単純集計、クロス集計し薬師まつり運営委員会へ結果を報告する）が頓挫し、さらに 2020 年度前期開講科目も後期へ見送ることとなった。2020 年度後期開講の継続科目（開講日程未定）において詳細分析を行い具体的提案へ繋げる予定であるが、未だ集計・分析作業を全てオンライン授業形式で実施せざるを得ない状況にある。学生グループ内の、統計処理、PC 処理能力にはバラツキが確認できるため、ライブ講義によるサポートが必須となる。

COVID-19 終息の見込みが立たない現在、地域演習を伴う大学の学びは、その場をオンライン上へ移行するなどの対策をとるべきであるが、果たして地域情報について五感を通じて得ることなく、地域問題を「自分ごと」として捉えることが可能であるのか大いに不安である。今回は、フィールドワーク派生効果として、社会調査未経験グループ学生 16 名中 4 名が社会調査手法を用いて卒業研究指導を実施する研究室のゼミ配属を希望するなど、ある程度学生に地域志向の萌芽を確認することができたようである。

地方創生下のコミュニティをめぐる「協働」論理の変容

荻野 亮吾（佐賀大学）

1. 報告の目的

かつて苅谷（2004）は，1990 年代の地方分権等の動向を踏まえ，主体形成を基調にしたコミュニティと教育を巡る議論が，参加主体を前提にした「協働」「参加」の議論に移行していると述べた。さらに，2000 年代に入ると，市町村合併や少子高齢化の進展の中で,「参加」と「協働」の担い手として，地域自治組織や地域運営組織（以下，地域自治（運営）組織）の設立が進められるようになった。この新たな組織設立にあたり，地域の既存のコミュニティ組織を再編する動きが進み，社会教育関係団体や公民館組織はこの再編の動きに巻き込まれつつある。

本報告では，この動向に関わり，3 つの研究課題を設定する。第 1 の論点は，従来，社会教育が果たしてきた，地域の関係形成の中で主体形成を進める役割を，新たな組織が引き継げるかである。この点につき, 1990 年代後半以降の, 地域自治（運営）組織に関する政策動向を整理し, 地域の諸組織の再編の機制を明らかにする。

第 2 に，この組織に対する行政の姿勢や関わりを明確にすることである。具体的には組織の設立・運営・課題解決の各局面における，行政からの支援の特徴を明らかにする。

第 3 に，コミュニティ組織と行政組織との関係性，つまり「協働」に関する論理の構成を検証し，その問題点を明らかにする。

2. 地域自治（運営）組織に期待される役割

1990 年代後半の「平成の大合併」以降，法律や条例によって，地域コミュニティの組織に，権限や財源等を付与する制度改革が進められてきた。名和田（2009）のいう「コミュニティの制度化」, つまり, 法律や条例によりコミュニティに制度的な位置づけを与える動きである。

この動きを代表するのが，地方自治法上の地域自治組織の導入である。地域自治組織は，団体自治だけでなく，住民自治の充実を企図したものである。代表例は，住民の「参加」重視の制度設計を行った新潟県上越市，住民と行政との「協働」を重視する宮崎県宮崎市である。しかし，制度の導入から 10 年以上が経ち，この組織を廃止した自治体も少なくない。

この地域自治組織に代わり，2010 年代に入り，地方創生施策のもと，地域運営組織の設立が進められている。地域運営組織は，地域コミュニティの持つ相互扶助や課題解決の役割をもとに，特に中山間地域で，教育や福祉を中心にした公共サービスの供給を担う組織として期待されている。しかし，地域自治組織に比べると，法的な基盤は弱く，住民の互助意識に期待するむきがある。この地域運営組織では,「参加」や住民自治の動きが後景に追いやられ，実行機関・サービス提供主体としての役割が前面に押し出される傾向がある（坂本 2017: 45）。

これらの組織の設立の背景には，行政側の事情がある。「福祉国家の危機」を背景に，New Public Management を進める政治的力学もあり，公共サービスの供給に関し,「新しい社会的リスク」に積極的に対応できる市民社会組織に公共サービスの供給の役割が強く求められるようになった。従来，公共サービスの担い手として想定されてきたのは, NPO 法人や協同組合等であるが，より地域に密着した組織として，地域自治（運営）組織にも，公共サービス供給が強く求められるようになっている（荻野 2020a）。

しかし，期待を寄せられている地域コミュニティ側にも課題がある。少子高齢化や「平成の大合併」等の影響で，これまで地域のつながりを形成する契機となっていた，地縁的なコミュニティ組織への加入率は減少した。地域自治（運営）組織の編成にあたっては，これらのコミュニティ組織が基盤となるため,「脱組織化」（善教 2019）の影響は小さくない。また，代表的なコミュニティ組織である町内会・自治会の正当性も失われつつある（森 2018: 153-156）。従来，町内会・自治会は，親睦や互助を担う任意組織でありつつ,「行政媒介型市民社会組織」（Read and Pekkanen 2009）として，行政の補助機能を担ってきた。しかし，現在はその基盤が失われつつあり, 代替となる組織が必要とされている。

まとめると，地域自治（運営）組織とは，(a) 既存のコミュニティ組織の役割や正当性の継承を図りつつ, (b) 担い手の問題に対処するため,

社会教育や環境保全，生活支援，社会福祉関連の諸組織を再編・統合し，(c) この一体的組織のもと，包括的に地域の課題に対処する組織として位置付けられる。ただし，課題解決が重視される一方で，(d) 人材育成は一部の組織を除いて重視されず，教育機能に弱みを有する。

3. 地域自治（運営）組織への行政の支援

特に地域運営組織の設立にあたっては，人材派遣や，財政的支援のメニューも充実し，組織設立や運営面でのポイントをまとめたマニュアル集も刊行される等（総務省地域力創造グループ地域振興室 2017），従来のコミュニティ組織よりも一歩踏み込んだ行政からの支援がなされている。建前は，住民が自発的に結成する組織でありながら，実際には，地域自治（運営）組織や，市町村独自の仕組みを導入する自治体の多くで，行政主導の設立支援がなされる傾向がある。この背景には，地域活動の担い手の減少や，社会関係資本の減退の問題が存在する。

しかし，地域自治（運営）組織の活動の停滞や形骸化の背景に，行政主導の画一的な組織編成があることも指摘されている。この対応策として，設立時の支援だけでなく，設立後のサポートの充実が重要であると指摘されている（山浦 2017）。また，社会教育行政と自治振興行政が相補的な役割分担のもと，コミュニティ組織への支援を図ることが，地域の課題解決に有効なことも示されている（八木他 2017）。

地域自治（運営）組織が，行政との「協働」を担うには，組織への支援だけでなく，担い手となる成員の当事者意識を高め，中長期的な射程で人材育成を行うことが肝要となる（荻野 2020b）。しかし，設立時の支援を除き，コミュニティ組織のエンパワメントは不足している。この結果，課題解決の方策を立案し，実行できる組織は限られた数となっている。

4.「協働」論理の変容と内在する課題

以上の状況に基づき，コミュニティ組織と行政組織との「協働」の論理を検証していく。

玉野（2007）は，官民の「協働」には 2 つの方法があると述べている。1 つは行政主導の意思決定と調整に基づき，サービス供給を住民組織が行う方法，もう 1 つは行政サービス全体の見直しを市民と行政が共に担う方法である。この議論は，公共サービス供給を巡る官民パートナーシップの議論と重なり，行政組織とコミュニティ組織の「関係性」に焦点を当てている。

しかし「関係性」の分析だけでは，近年の問題構造を捉えきれない。この点については，阿部（2017）の「狭域の自治」を巡る 2 つの原理の整理が参考になる。一方の原理として，地域自治組織のように，行政組織の存在を前提に，その補完としての役割をコミュニティ組織に期待する「自治体による自治」の考え方がある。コミュニティ組織がこの「自治体パラダイム」に依拠する場合，「協働」とは行政組織の活動の補完を意味することになる。

もう 1 つの原理として，市区町村独自の仕組みや，地域運営組織等，住民自身が公共サービスの企画・実施・評価まで広く関与する「自治会による自治」の考え方がある。コミュニティ組織がこの「自治会パラダイム」に依拠する場合，住民組織の自発的活動を行政が支援することが「協働」とみなされる。この「協働」観では，行政の役割を限定的に捉える傾向がある。

地域自治組織から，地域運営組織に政策の力点が移行し「自治会パラダイム」に基づく「協働」が優勢になるにつれ，行政がコミュニティ組織の運営面の支援を積極的に行う動きが進んでいる。しかし，組織のエンパワメントは考慮されていないため，コミュニティ組織の活動は停滞し，結果として公共サービスの拡充でなく，縮減を招いている。

住民の主体形成でなく「参加」と「協働」の重視（苅谷 2004），さらに後者の「協働」の重点化の中で（坂本 2017），コミュニティ組織の公共サービス供給機能が重視され，政策提言や，社会関係資本の醸成の役割は後景に退いている。そして特定の機能を有する組織の設立を，重点的に支援するのが行政側の姿勢である。現在の「協働」とは，双方の役割を限定した上での「関係性」になりつつあると言える。

この状況を踏まえ，今後の研究では，コミュニティ組織の活動の実効性や持続可能性を視野に入れた上で，これらの組織の育成に資する行政の支援の方法に関して研究を深め，行政組織とコミュニティ組織の「関係性」を捉え返していくことが重要になると言える。

※ 参考文献は，当日報告資料に掲載する。

中学生の学校生活とライフコース展望に対する被災経験の影響
—岩手県陸前高田市・大船渡市の生徒・保護者調査の結果から—

清水睦美（日本女子大学）　〇妹尾渉（国立教育政策研究所）　〇日下田岳史（大正大学）
〇堀健志（上越教育大学）　〇松田洋介（大東文化大学）　山本宏樹（東京電機大学）

１．はじめに

（１）問題設定

地域社会における子どもの中学校生活および卒業後のライフコース展望に対して、東日本大震災はどのような影響を及ぼしたのだろうか。本発表は、岩手県陸前高田市・大船渡市の中学生と保護者から得られた質問紙調査データに基づいて、この問いに答えるものである。

こうした問いを導いているのは、東日本大震災によって顕在化した近代教育システムの「慣性」と、それを巡る問題である。

例えば電車に急ブレーキがかかった時、私たちは電車の進行方向に倒れてしまう。私たちは急ブレーキにより、電車の進行方向に進み続けようとする元の状態に私たちを戻す力が働くのを体感するのと同時に、電車の進行方向に進み続けようとする力に身を預けていたことを自覚する。

東日本大震災は、私たちが乗っている電車が進行方向に進み続けようとする力、すなわち近代教育システムの慣性を浮き彫りにした。他方で、震災後に元の教育のあり方に戻ろうとする力は、他の教育のあり方を構想しようとする力との間で摩擦を引き起こしてもいる（清水ほか（2020））。

3.11 から時間が経つのにつれて、被災地とされる地域の教育は元の状態に戻ったのだろうか。あるいは概ね元の状態に戻りながらも何らかの変容が生じているのだろうか。

こうした問題に直接答えることはデータの都合上難しいが手掛かりを得るべく、本発表は近代教育システムの一側面、すなわち階層移動あるいは再生産装置としての近代学校の機能に注目する。とはいえ子どもの到達階層が決定するにはまだ時間がかかる。そこで本発表は、冒頭に述べた問いに焦点を当ててこれに答えるのである。

（２）質問紙調査の概要

2019 年 3 月、岩手県陸前高田市・大船渡市の中学生 1301 人（中学生ほぼ全員）とその保護者の住所に質問紙を郵送し、回答を郵送により回収した。有効回収率は 43.4%である。なお、中学生と保護者の回答はペアになっているため、保護者の回答と中学生の回答を紐づけることができる。（日下田岳史）

２．震災経験と学校生活

（１）震災経験の二つの側面

東日本大震災による被災経験は、子どもたちの生活や意識にいかなる影響を及ぼしたか。本発表では、保護者票によって確認される家族単位での被災の有無と、子ども票によって確認されるエピファニー（当人にとって転機となるような重要な体験）としての被災経験に注目しながら、この問いに答えていく。一つの同じ出来事は、多様に意味づけされうるし、多様に生きられうるものであり、震災経験の影響を捉えるにあたっては、被災の有無という「客観的」な側面と、それをどう意味づけるかという「主観的」な側面の両面から捉えることが欠かせないと考えるからである。

震災経験の「客観的」な側面については、この調査では家族の被災、住家の被災、主たる稼得者の仕事の喪失の有無を保護者票で尋ねているため、ここではそれらのいずれかの項目に該当するケースに加えて、被災があったと回答しているケースをあわせて「被災あり」と一括りにし、それ以外のケースを「被災なし」とした。いかなるタイプの被災であるかによって子どもたちが被る影響には違いが生じる可能性があるものの、まずは、そうした違いを脇に置くことで浮かび上がるものに注目することとした。他方で、被災経験の「主観的」な側面については、「自分の人生が東日本大震災により大きく変わった」という質問への回答によって捉えることで、震災経験がエピファニーとなったかどうかに注目することとした。以下では、この二つの側面に注目しながら調査対象地域の中学生の震災経験を概観した上で、震災経験が中学生の生活に及ぼした影響を検討していく。

（２）中学生の震災経験

本調査によれば、保護者の半数程度（47%）が何らかのかたちで被災したと回答しているが、居住地域別にみると、陸前高田市の保護者のうち 61%が被災したと回答し、大船渡市の 39%を大きく上回り、この差は統計的に有意である（p<.001）。被災の種類を細かくみると、主たる稼得者の仕事の喪失については地域別の違いは小さいものの（大船渡 11%／陸前高田 14%、有意差なし）、住家の被災（22%／60%、p<.001）や家族の被災（9%

／15%、p<.1）についての地域別の違いは小さなものではない。

その一方で、中学生が震災経験をエピファニーと捉えるかどうかという「主観的」側面はどうであろうか。「自分の人生が東日本大震災により大きく変わった」という質問に対して肯定的に回答した者の比率を居住地域別、および被災の有無別に示す下記の表によれば、震災経験をエピファニーと捉える中学生は6割に迫る（最下段の合計の欄）。また、居住地域別にみると、大船渡市よりも陸前高田市の中学生のほうが、震災経験をエピファニーと捉える傾向が強いことがわかる。

表 1　居住地域×エピファニーとしての震災経験（被災の有無別）

	居住地域		合計	χ^2検定	V係数
	大船渡	陸前高田			
被災あり	57.7%	76.6%	67.1%	p < .01	.201
	(130)	(128)	(258)		
被災なし	45.7%	64.2%	50.9%	p < .01	.166
	(208)	(81)	(289)		
合計	50.3%	71.8%	58.5%	p < .001	.212
	(338)	(209)	(547)		

※「自分の人生が東日本大震災により大きく変わった」に「あてはまる」または「どちらかと言えばあてはまる」と回答した者の比率。

しかし、この地域差は、保護者票から確認される家族単位での被災の有無が直接的にもたらしているものではないようである。なぜなら、この表からは、被災の有無の影響をコントロールしてもなお、陸前高田の中学生は、大船渡の中学生よりも、震災経験をエピファニーと捉えている傾向に変わりはないことが確認されるからである。このことが示唆するのは、直接的な被災経験の有無を超えたところで震災経験が共有されうるという可能性であり、より多くの被災者を出した陸前高田市において、そうした傾向が強いということであるだろう。

それでは、こうした震災経験は中学生の生活にいかなる影響を及ぼしているか。客観的側面と主観的側面の両面から検討を加えていく。（堀健志）

3．震災による学歴便益認知の変容

（1）震災と進学行動のアンビバレント

災害が進学行動に与える影響は一様ではない（妹尾 2020）。災害による経済資本の損失が進学アスピレーションを低減させる可能性がある一方で、災害による物的資本の損失が、教育資本の充実へと意識を向かわせる可能性がある。また、本調査対象地域のような津波被害が甚大だった東北沿岸部では、復興工事の隆盛で震災以前と比較しても短期的には若年労働市場は好転しているが、いずれ労働需要は収縮するという懸念も大きい。労働市場展望の短期的な見通しと長期的な見通しのいずれを重視するかが（できるかが）、子どもの高卒後の高等教育進学選択を規定する可能性がある（妹尾・松田 2020）。以上を踏まえ、東日本大震災が、子どもたちの学歴便益認知にいかなる変容をもたらしたのか、その変容が子どもたちの家庭的背景によっていかに異なっているのかを検討する。

（2）学歴便益認知の概要

学歴便益認知に関わる質問項目の単純集計は、以下の通りである。

表 2　学歴便益認知の単純集計

		そう思う	どちらかと言えばそう思う	どちらかと言えばそう思わない	そう思わない	合計	
【職業的レリバンス】	合計	59%	33%	7%	2%	557	
一般に、高校の授業で得た知	女	57%	33%	8%	2%	283	
識は、仕事をするうえで役立つ	男	61%	32%	6%	2%	274	
【部活重要】	合計	17%	30%	41%	11%	555	
高校の勉強よりも部活動で得	女	13%	33%	45%	10%	282	**
る経験の方が、人生において	男	22%	27%	38%	13%	273	
【借金で大学】	合計	23%	26%	29%	22%	556	
お金を借りてまで大学に進学	女	15%	30%	32%	23%	282	***
する必要はない	男	31%	22%	27%	21%	274	
【学歴結婚】	合計	16%	29%	26%	29%	553	
学歴が高い人と結婚した方が、	女	13%	30%	30%	28%	280	
経済的に安定した生活を送る	男	18%	28%	23%	31%	273	

*: p<.1　**: p<.05　***: p<.01

【職業的レリバンス】への期待が全般的に高い一方で、【部活重要】、あるいは直接進学行動に結びつく意識である【借金で大学】【学歴結婚】では回答が分岐していることがわかる。また、【部活重要】【借金で大学】では男女間に有意差があり、借金をして大学に進学することに否定的な回答が男子に多い。

（3）震災経験と学歴便益認知

震災経験と学歴便益認知の関係を男女別に確認すると、以下のような差が検出された（表は割愛）。

① 女子では主たる稼得者が失職した家庭の子どもが（p<.01）、男子では震災前と比較して収入が減少した家庭の子どもが（p<.01）、【借金で大学】を否定する傾向にある。

② 主たる稼得者が失職した場合、男子では、【学歴結婚】を認めない傾向にあった（p<.01）。

③ 【職業的レリバンス】や【部活重要】では、震災経験の有無による差は生じていなかった。

④ 総じて、住居の喪失や家族の被災よりも、稼得者の失職や収入の減少など震災による所得減少が直接的に学歴便益認知の低下をもたらす傾向にあった。

（4）震災経験と学歴便益認知との関係の階層差

ただし、震災による学歴便益認知の影響は階層差を伴っている可能性がある。被災経験の有無が学歴便益認知に与える影響を親学歴別に算出した結果が、表 3 である。それぞれの数字は左欄に示された質問に肯定的に回答した割合を示している。

表３　震災×学歴便益認知×親学歴

		被災あり	被災なし	
【借金で大学】お金を借りてまで大学に進学する必要はない	非大卒	60.7%	47.8%	**
	大卒	35.2%	41.8%	
【学歴結婚】学歴が高い人と結婚した方が、経済的に安定した生活を送ることができる	非大卒	39.8%	47.8%	*
	大卒	59.1%	36.7%	***

*: p<.1　**: p<.05　***: p<.01

非大卒：父親と母親のいずれも、短大・高専／四年制大学を卒業していない

大卒：父親と母親のいずれかが、短大・高専／四年制大学を卒業している

大卒家庭の子どもと非大卒家庭の子どもとで回答結果が異なっている。非大卒家庭の場合、被災経験ありのケースの方が借金して大学に行く意義を認めない傾向があるのに対して、大卒家庭ではそのような傾向が認められない。また、非大卒家庭では、被災経験ありのケースのほうが、高学歴結婚志向が低いのに対して、大卒家庭では高学歴結婚志向が高い。ここからは、震災経験が学歴便益認知に与える影響のベクトルが、子どもの家庭的背景によって異なっている可能性があることが覗える。（松田洋介）

４．中学生の時間選好率に注目した分析

（１）時間選好率の意味

４節では中学生の時間選好率に注目した分析を行う。時間選好率とは、現在の価値を重く見ているのか、それとも将来の価値を重く見ているのかを表す指標である。最小値は0%で、大きな値をとる人ほど現在の価値を重く見ていると解釈できる。

時間選好率は濱中・日下田（2017）の示唆を踏まえると、子どもが希望する卒業後の進路を規定する要因であると同時に学校が働きかける対象でもあると考えられる。学校は子どもに対して、今まさに何かをしたいという欲求を自制して先々のことを考えて振舞うよう求めている。学校のふだんの営みの中に、時間選好率が低いことを良しとする価値観を見出すことは容易であろう。そして時間選好率が低い人ほど将来の価値を重く見て、将来的には大学進学を希望するということが、教育経済学に基づく理論的な予測である。

４節では上で述べた理論的予測と、中学生の時間選好率に影響を与えた震災経験について実証し、実証結果から浮かび上がった課題を考察していく。

（２）学校適応と時間選好率

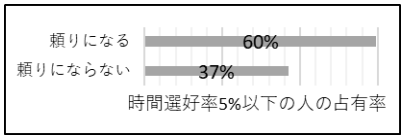


図１　学校の先生への信頼の有無別・時間選好率が5%以下の人の占有率（男子のみ）（n=241，p=.006）

中学生の学校適応度を測る指標のうち、男子に限り、中学生本人と教師との関係に対する自己評価が、中学生の時間選好率と有意に関連している。性別に加えて保護者の何らかの被災経験の有無をコントロールしても同様の関係を看取できる（ただしケース数が少なく有意な結果は得られない）。

（３）時間選好率と大学進学希望

性別と保護者の何らかの被災経験の有無をコントロールすると、保護者が被災していない男子に限って、時間選好率が低い人ほど大学進学希望率が有意に高い。保護者に何らかの被災経験があり時間選好率が高い男子の大学進学希望率は、時間選好率が低い男子に比肩する水準となっている。他方、女子の場合、男子とは異なる傾向が看取された。

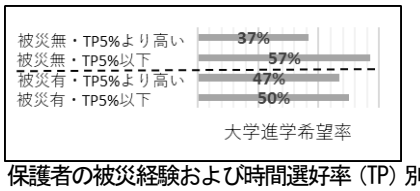


図２　保護者の被災経験および時間選好率（TP）別・大学進学希望率（男子のみ）

（被災無 n=134，p=.020　被災有 n=105，p=.754）

（４）震災後の暮らしの変化と時間選好率

震災を境に、家計支持者の働き方が正規雇用から正規雇用以外に変化したかどうかに着目した。その結果、家計支持者の働き方が正規雇用以外に変化した中学生の時間選好率が有意に低いことが明らかになった。こうした傾向は男女双方にあてはまっているように見えるが、女子の方はケース数の少なさのためか、有意ではない。

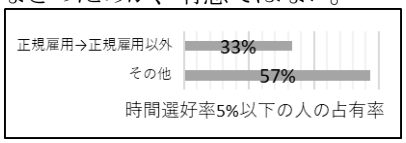


図３　震災を境とした家計支持者の働き方の変化別・時間選好率が5%以下の人の占有率（男子のみ）

（n=241，p=.048）

（５）小括と課題

時間選好率は学校適応の一側面を反映すると同時に大学進学希望に影響を与えている要因であるということ、さらには震災を境に家計支持者の働き方が変化すると子どもの時間選好率が低下するということが、男子に限り、実証された。

このことは一見、震災を境に生じた暮らしの変化が中学生の学校生活やライフコース展望に与えた影響は男子において顕著であったことを示しているように思えるが、実際はかなり複雑である。

例えば家計支持者の働き方の変化と、子ども自身の人生観との間に、男子にはほとんど関連が見られないが、女子には有意な関連が見られる。女子は早期から自分の将来について考えざるを得ないのに対して、男子はそうした必要性に駆られる

ことが少ないことの表れなのかもしれない。そもそも男子の時間選好率の方が有意に高いのである。

さらに、女子の場合、「時間選好率が低い人ほど大学進学希望率が有意に高い」という関係が成り立つためには、当該女子の父の学歴が大卒以上という条件が必要であるということも分かっている。女子が男子のように自身の選好を基準にライフコース展望が描けるようになるには、一定の階層的条件が整っている必要があるようだ。

被災経験が中学生の学校生活やライフコース展望に及ぼした影響を明らかにするには、性別をはじめとする複数の条件が重なって生じる複雑な交互作用の存在を念頭に置く必要があると思われる。（日下田岳史）

５．被災地における生徒・保護者の進学期待

震災経験は被災地における生徒・保護者の進学期待を冷却させたのだろうか。それとも、逆に進学期待を加熱させたのだろうか。さらにはこの時、被災地の親子の進学期待ギャップはどのように変容したのだろうか。本節では、質問紙調査のデータから、被災地における生徒・保護者それぞれの進学期待の現況について明らかにしていきたい。

文科省『学校基本調査（令和元年度）』によれば、調査対象地域である岩手県の実際の大学等進学率は 43.7%（全国では 54.7%）となっている。図 4 は、質問紙調査のデータをもとに、被災地域の生徒の進学期待について地域別・男女別に集計したものである。ここでは、陸前高田の生徒は県と同程度（男子 45.4%、女子 45.0%）、また、大船渡の生徒は県の実際の大学等進学率よりも高い進学期待（男子 50.0%、女子 50.6%）をもっていることが示されている。つまり、被災地においても、中学３年生の時点では、少なくとも実際の大学等進学率の県平均またはそれよりも高い進学期待を生徒自身がもっていることがわかる。ただし、1 割～2 割弱の生徒については、進学について「まだ考えていない」と回答している。

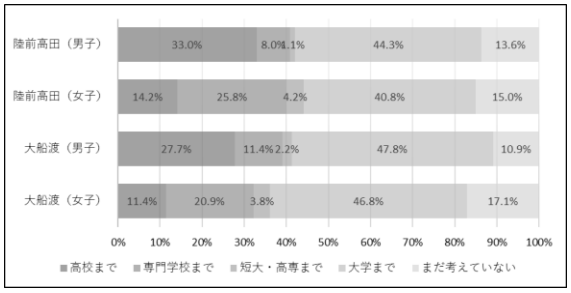


図 4　生徒の進学期待

これに対して、図 5 は被災地域の保護者の進学期待を示したものである。陸前高田の保護者は子どもが男子の場合には 53.0%、女子の場合には 52.2%が高等教育まで進学してほしいと考えている。また、大船渡の保護者は子どもが男子の場合には 56.7%、女子の場合には 63.3%となっており、地域や子どもの性別を問わず、保護者のほうが生徒本人よりも高等教育への高い進学期待をもっていることがわかる。

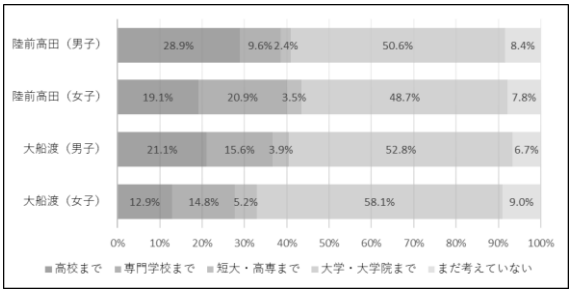


図 5　保護者の進学期待

それでは、このような生徒本人よりも高い進学期待をもつ被災地域の保護者はどのような属性にあるのだろうか。図 6 は、調査データから集計した保護者の学歴である。保護者の学歴で高等教育まで進学した経験があるのは、陸前高田の母で 23.6%、父で 18.1%、また、大船渡の母で 29.5%、父で 21.4%となっている。ここからは、被災地域の保護者は子どもには自身の経験よりも高い学歴を望んでいることがわかる。

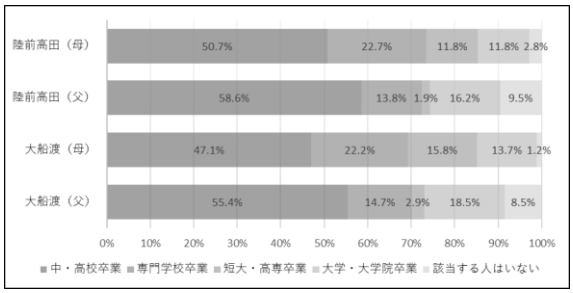


図 6　保護者の学歴

では、ここまでに確認してきた生徒・保護者の進学期待の現況に震災はどのような影響を与えていたのだろうか。罹災状況や家庭の社会経済的背景によってその影響は異なっていたのだろうか。震災を経て、高等教育への進学を断念した層や逆に影響を受けなかった層が存在したのだろうか。また、親子間の進学期待ギャップは震災によってどのような変化をもたらしたのだろうか。（詳細な分析結果ならびに参考文献は当日の配付資料を参照のこと。）（妹尾　渉）

【主な引用文献】

清水睦美ほか，2020，『震災と学校のエスノグラフィー　近代教育システムの慣性と摩擦』勁草書房。

本研究は JSPS 科研費 JP18H00989 の助成を受けたものです。

新自由主義的教育改革に対する教員の態度

―関西地区中学校教員への質問紙調査から―

中村　瑛仁（大阪大学）

1. 問題意識

欧米を中心に市場原理を教育現場に導入する新自由主義的な教育改革（Neoliberal Educational Policies：以下NEP）が広がりをみせているが，NEPに対して日本の学校教員はどのような態度・意見を有しているのか。

近年日本においても，NEPを導入する自治体が散見され，こうした流れが学校現場や教育制度に及ぼす影響の是非が議論されてきた。

教員研究の分野では，NEPに対して教員がどのような反応をみせるか，あるいは企業的な組織風土が教員世界にどの程度浸透しているかなど，事例研究や質問紙調査を通じてNEPと教員との関係が検討されてきた（油布他 2010，久冨他編 2018など）。

一方で先行研究では，実際にどの程度の教員がNEPを支持するのか／支持しないのか，明確に把握ができているわけではない。またNEP支持層と非支持層の間でどのような違いがあるのか，その背景についても十分に説明されているとは言い難い。

しかしながら，NEPが教員文化に及ぼす影響を考察する上で，NEPに対する教員の態度を実証的に把握する作業は重要である。

以上のような状況を踏まえて，本報告では中学校教員の質問紙データを用いて，教員のNEPに対する態度を計量的に把握する。分析では，いくつかの施策に対する教員の意見を取り上げ，NEPに対する教員の態度を推計する。さらに，NEPに対する態度の差異について，その背景を探索的に検討する。

2. データ・調査の概要

本報告では，関西地区の公立中学校教員へ行った質問紙調査のデータを用いる（JSPS科研費：17K17865）。調査対象は関西地区7自治体の中学校教員で，調査時期は2018年12月-2019年1月，調査方法は郵送法・自記式調査で実施した。

調査対象の選定は，自治体ごとの学校リストから層化抽出法により対象校を無作為抽出し，各対象校に質問紙を配布した。全体の有効回収数は934，有効回収率は25.9%となっている。本データでは，使用する変数でリストワイズ除去した814ケースを使用する。

本報告の分析で主に用いる質問項目は，NEPに関わる5つの施策に対する意見である（図表1）。これらの質問項目は先行研究

図表 1 NEP に対する教員の意見　（%）

	賛成	どちらかといえば賛成	どちらともいえない	どちらかといえば反対	反対
A)義務教育段階からの学校選択制の導入	7.2	13.4	39.7	23.6	16.1
B)全国学力・学習状況調査の学校別の結果公表	9.3	19.4	23.0	19.5	28.7
C)給与と連動した教員評価制度	11.8	19.8	29.5	15.0	24.0
D)数値目標を重視した学校評価の仕組み	2.7	11.7	32.6	28.5	24.6
E)企業的なピラミッド型学校組織への転換（†）	9.3	17.6	41.9	17.9	13.3

N=814

†）正式なワーディングは「主幹教諭や副校長など組織内の職位を増やして学校経営を行う企業的なピラミッド型学校組織への転換」。

図表 2 潜在クラス分析の結果（4 クラス）

		クラス 1	クラス 2	クラス 3	クラス 4	全体平均
潜在クラスの構成割合		34.4%	17.7%	20.5%	27.4%	100%
A)義務教育段階からの学校選択制の導入	賛成	.05	**.44**	.36	.14	.21
	どちらともいえない	.27	.43	.25	**.65**	.40
	反対	**.68**	.13	.40	.21	.40
B)全国学力学習状況調査の学校別の結果公表	賛成	.06	**.69**	.43	.20	.29
	どちらともいえない	.09	.25	.00	**.57**	.23
	反対	**.85**	.06	.57	.23	.48
C)給与と連動した教員評価制度	賛成	.08	**.87**	.47	.13	.32
	どちらともいえない	.13	.10	.35	**.59**	.30
	反対	**.79**	.04	.18	.28	.39
D)数値目標を重視した学校評価の仕組み	賛成	.00	**.51**	.24	.01	.14
	どちらともいえない	.07	.40	.39	**.55**	.33
	反対	**.93**	.09	.37	.43	.53
E)企業的なピラミッド型学校組織への転換	賛成	.11	**.63**	.40	.14	.27
	どちらともいえない	.31	.34	.27	**.72**	.42
	反対	**.58**	.03	.33	.14	.31

N=814、数値は条件付き応答確率。

全体平均と比べて値が.20以上大きいものを太字に、小さいものに下線を引いている。

を踏まえて，教育の擬似市場化に関する施策（項目A，B），学校組織における新公共経営に関する施策（項目C，D，E）を用意した。

分析では，これらの質問項目に対して，潜在クラス分析（latent class analysis）を行う（三輪 2009）。潜在クラス分析では，観測変数間の関連やその構造を潜在変数（クラス）によって推定し，最も説明力の高い回答パターンを抽出することが可能となる。

本報告では，先の5項目の回答を「賛成」「どちらとも言えない」「反対」の3値に操作化して分析にあてはめ，NEPに対する教員の回答パターンとその類型の特徴を吟味した。

3. 分析結果

潜在クラス分析では，まず想定されるクラス数を増やしながら，適合度指標等をもとに，モデルのあてはまりのよいクラス数を決定する。分析の結果，本データの場合4クラスのモデルが妥当であると判断した。4クラスのモデルにおける，各質問項目への条件付き応答確率は図表2のようになる。

次に各クラスの特徴を各応答確率から確認すると，クラス1は，どの質問項目でも「反対」の数値が高く，一貫した反対の態度が読み取れるため，NEP不支持層のクラスと言える。対してクラス2は，いずれの項目でも「賛成」の数値が比較的高い。一部「どちらとも言えない」の数値も高いが，全体的な傾向をみるとNEP支持層のクラスと考えられる。

次にクラス3は，最も傾向がよみとりにくいクラスで，「賛成」「どちらとも言えない」「反対」に数値が別れている。そのため，一貫した態度がみられない混在層と位置づけられる。他方クラス4は，いずれの項目でも「どちらとも言えない」の数値が高く，NEPに対する意見が表明されない判断不可層と言うことができる。

各クラスの構成割合は，クラス1（34.4%），クラス2（17.7%），クラス3（20.5%），クラス4（27.4%）となっている。

これらの結果からは，NEPに対する教員の態度は，ある程度一貫したものとして把握されること，またこれまで十分に注目されてこなかったNEP支持層や判断不可層が一定数観察されることがわかる。

分析の詳細については当日報告する。

文献

三輪哲，2009，「潜在クラスモデル入門」『理論と方法』，24(2)，pp.345-356.

油布佐和子・紅林伸幸・川村光・長谷川哲也，2010，「教職の変容」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』，(2)，pp.51-82.

久冨善之・長谷川裕・福島裕敏編，2018，『教師の責任と教職倫理』勁草書房。

学校選択制は学校の「切磋琢磨」をもたらしているか

―大阪市の学校選択制の事例より―

濱元伸彦（関西学院大学）

１．問題の所在

疑似市場主義的な教育制度（藤田 2003）の一つとして捉えられている学校選択制であるが、2000 年代以降は、新たに導入に加わる自治体と、導入後の様々な弊害から中止する自治体の両方が見られた。その中で、近年における大規模自治体の導入事例として注目したいのが、大阪市（2014 年～）の学校選択制である。大阪市の学校選択制は、現在、市の全 24 区で導入されており（導入形態に違いあり）、保護者は小・中学校の入学時に選択の権利を行使することが可能である。導入まもない時期には選択制の利用率は低かったものの、毎年利用率は増加する傾向にある（2019 年度は小学校で 8.5%、中学校で 5.5%）。

当時、大阪市長であった橋下徹氏の主導で進められた学校選択制は、濱元・原田（2018）も指摘するように同市の新自由主義的な教育改革の柱の一つをなしており、また、その構想の段階から、疑似市場主義的な志向性を強く持つもっている。例えば、橋下氏の 2011 年の選挙マニフェストにおいて、学校選択制は、「児童、生徒、保護者が学校を選ぶことができず、学校間の競争がないため、教育サービス提供の切磋琢磨がない状況」（大阪維新の会 2011, p.7）の打開策として位置付けられている。「切磋琢磨」は、サービス提供者間に競争的な環境をつくることで、サービスの向上を目指すという大阪維新の会の理念であり、他の改革分野にも同様の理念が散見される。

しかし、大阪市の学校選択制の利用実態を区別に見ると、「切磋琢磨」の環境が地域間で平等にあるとは言い難い状況がある。濱元（2020）の学校選択制の利用率を区間で比較した分析によれば、都心回帰の状況で児童生徒（以下、生徒数）数が過密になりつつある都心部の区では学校選択制があまり機能していない。逆に、選択制の利用が活発になり生徒数の変動が増大しているのは、生徒数の減少が著しい市の周縁部（南部・西部臨海部など）の区であり、これらは同時に社会経済的背景が相対的に厳しい区である。端的にいえば、学校選択制による「切磋琢磨」（＝競争）は、全市一律にではなく、特に社会経済的背景が厳しいエリアにもたらされている。

一方で、藤田（2003）は、疑似市場主義的な制度としての学校選択制の問題の一つに、「消費者」としての保護者の選択基準の「曖昧さ」を挙げている。つまり、教育サービスの「提供者」として位置づけられる教員が教育の質を高めようと努力したとしても、保護者はそれとは違った次元の基準で子どもの進学先を選んだり、選ばなかったりしている可能性がある。そうだとすれば、この制度の中で、教員の実践によって「切磋琢磨」しうる状況があるのか疑問が生じる。

本報告では、筆者が行った教員のインタビューデータをもとに、大阪市の学校選択制が各区の学校にもたらしている影響を検討するとともに、選択制による生徒数の増減の理由をかれらがどのように捉えているかを明らかにする。

２．研究方法

2015 年から現在まで断続的に行ってきた学校関係者への半構造化インタビューや、フィールド調査中に断続的に行ってきた十数名の教員へのインタビューのデータを用いる。また、本報告の分析では、濱元(2020)で選択制の利用が活発になっている大阪市の南部・西部臨海部に位置する学校に務める教員に対象を絞り、選択制が各校にもたらす影響に関する教員の見方を明らかにする。

３．研究結果

① 生徒数が増加傾向にある学校の教員の声

学校選択制の利用が活発になっている区では、その影響により、生徒数の増加/減少傾向が続く学校が見られる。西部臨海部にあるＡ小学校は、2019 年度の児童数は選択制導入前の 2013 年度に比べ約 54%増加した（5 学級増）。学校選択制の利用促進に前向きな区長の振興策の影響もあるが、同小の教員（50 代）によれば、同校が選ばれる最も大きな理由は「駅近」で、通勤経路で子どもを送り迎えできる「利便性の高さ」であると語った。元々小規模校だったＡ小は、これにより児童数・学級数が毎年増加し、空き教室の不足か

ら、分割授業ができなくなり、また、特別支援の教室の確保が難しい状況になりつつあるという。

また、西部臨海部の別の区にあるB中学校（中規模校）も、ここ数年、生徒数の増加が続いている。B中の教員（50代）によれば、この増加の主な理由は、小規模で、かつ区の端に位置し交通アクセスの悪い隣接校（C中学校）から、通学しやすくクラブの数も多いB中学校を選ぶ生徒が数多く流入してきたことだと言う。また、ここ数年、B中学校の生徒の状況が落ち着いてきたことや、進路指導の取り組みで成果を上げていることもB中が評価される一因として考えられる。しかし、同教員の印象では、保護者は、説明会や学校見学に参加して、直接学校の良さを理解して選択しているわけではなく、「なんとなくB中のほうがよい」と考えて選んでいるという。他方で、B中が特色ある取り組みで評価が高まるほど、隣接する校区からより多くの生徒を集め、C中など他校を苦境に陥らせる可能性があり、同教員は大きなジレンマを感じていた。

② 生徒数が減少傾向にある学校の教員の声

生徒数が減少傾向にある学校では、学級数の減少が教員の配置数の減少につながる。特に、中学校の場合は、教員数の減少はクラブの減少につながる場合が多い。聞き取りをした複数の教員がクラブ数の減少を「学校の魅力の減少」と認識し、選択制を通じて生徒数減少の負のスパイラルに陥る要因であると捉えていた。

前述のC中学校の教員(60代)は、生徒数の減少の理由として、通学のしにくさという立地上の不利が大きいと捉えていた。さらに、同教員は、部活動の少なさに加え、いじめなど、小学校時代の仲間関係もどの学校を選ぶかに関わっているのではと話しており、保護者や教員が「学力とかそういうので選んでいるのではないような気がする」と述べている。同校は、選択制導入後の大幅な生徒数減少により、教員定数も2名減り、5教科の教員による技能教科の兼任も増えている。「教員を2名も減らされて、どうやって学校の特色を出せというのか」と同教員は語る。

また、西部臨海部にあるD中学校（B・C中とは別の区）も、生徒の減少が著しい学校の一つであり、導入前（2013年度）に比べ2019年度は約46%減少している。D中学校は区の中心部にあり立地上の不利はないように見えるが、隣接する複数の学校に流出する生徒が多い。その原因について、D中の教員（50代）は、校区として社会経済的背景が厳しく学力が低いことを挙げている。特に、近年では、府の統一学力テストであるチャレンジテストの学校平均点が生徒の内申点を左右する仕組みがあり（濱元・原田2018)、学力的に厳しい学校が保護者から敬遠されている可能性があると同教員は語った。また、クラブの数は維持しているものの、各クラブの部員数が少なくなり、集団競技では自校だけで試合ができないクラブもあると言う。また、同教員は、「子どもたちのテストで測られる学力について、生活上の基盤があるところと、ないところで違いがあり、すぐに伸びないところもある」と話し、選択制について「テスト結果などに基づき、学校を淘汰する仕組みに思えて仕方がない」と印象を述べた。

③ 学校選択制の生活指導への影響

学校選択制の導入はまた、学校による子どもの指導や支援にも一定の影響を与えていると考えられる。特に、選択制が活発になっているのが社会経済的背景が厳しい区であるとすれば、それらの区の学校は、家庭背景が厳しい児童生徒を多く抱えていると考えられ、選択制が各校の教育課題の対応に与える影響が懸念される。例えば、不登校生徒の対応においても、その生徒が、選択制を利用して就学した生徒で、学校から遠い地域に居住している場合、家庭訪問を頻繁に行いにくいという教員の声があった。ただ、各校で選択制の利用者数が少ない場合には、指導上の負担がそれほど増えてはいないという教員が多かった。

一方で、児童虐待の対応などで、その当事者が旧来の校区の外に居住している場合、教員とその居住地域の民生委員など地域関係者が顔なじみでない状況が生じ、子どもについての情報共有や連携がスムーズにいかないケースもあることが複数の学校の教員より聞かれた。

（※本調査結果の詳しい内容と考察は当日の発表資料をごらんください）

【引用文献】

藤田英典（2003）「疑似市場的な教育制度構想の特徴と問題点」『教育社会学研究』第72号, pp.73-04.

濱元伸彦（2020）「大阪市各区の学校選択制の利用状況と地域的背景の関係―都心回帰による児童生徒数の変化に着目して―」『日本教育政策学会年報』第27号, pp.169-185.

濱元伸彦・原田琢也編著（2018）『新自由主義的な教育改革と学校文化―大阪の教育改革に関する批判的教育研究』明石書店

日本の教育行政が実施する学力調査の特徴について

川口俊明（福岡教育大学）

1. 学力調査の現状

全国学力・学習状況調査（以下，全国学力テスト）を筆頭に，教育行政が実施する学力調査は少なくない。しかし日本の教育行政が実施する学力調査は，諸外国の教育研究で一般的な教育測定の知見に基づいているわけではなく，固有の論理によって運用されている。全国学力テストはその典型的な例だが，項目反応理論（IRT: Item Response Theory）を利用しているわけではないし，出題するテスト項目がテスト理論の専門家によって検討されることも稀である（川口 2020a）。「学力調査の時代」とは言うものの，果たしてそこで測定されている学力が信頼できる数値なのかどうかという根本的な問題は，十分検討されているとは言えない。

これは，教育社会学の学力研究においても同様である。PISA や TIMSS といった国際的な学力調査を利用したものは別として，国内の学力調査を利用した研究では，調査の質が担保されているのかどうかという問題がつきまとうが，この点を等閑視している研究は少なくない。ことに同一個人を追跡する縦断データの分析では，異なる時点間で「同一の学力」を測定しているという前提が必要になるため，問題は一層深刻になる。

本報告では，日本の教育行政が実施した学力調査の縦断データの分析を例にとり，教育行政が実施した学力調査をもとに縦断研究を行う際に留意すべき点について論じる。分析対象とするのは，報告者が西日本のある自治体（いろは市：仮称）で行った，いろは市学力パネルデータある。同調査は 2016 年の小 4 を継続的に追跡していくというプロジェクトの一環である。詳細は川口（2020b）を参照してほしい。

今回の報告では，調査データのうち小 4 次から小 6 次までの国語・算数の学力データに注目する。このデータは，小 4・小 5 次が，いろは市独自の学力調査，小 6 次が全国学力テストの結果であり，個々の設問に対する児童の正誤，及び総得点の情報が利用できる。

2. 学力調査と教育測定の乖離

日本の教育行政が実施する学力調査を，縦断データとして分析に利用する場合，いくつかの問題が生じる。第一の問題は，教育行政が実施している学力調査は，一体何の能力を測っている（と考えてよいのか）という問題である。算数・数学，あるいは英語であれば，数的能力や外国語の運用能力といった学力を想定できるのでわかりやすいが，それ以外の科目はやっかいである。たとえば中学校の国語は，現代文・物語文の読解だけでなく，古文や漢文に関する知識を含んでいるが，これらを包括する「学力」とは一体何なのか。また，それは小学校の国語の「学力」と連続性を持ったものと考えてよいのか。理科や社会の「学力」はどう考えればよいのか。これらの問いを鑑みるに，学習指導要領の定着を目指す日本の学力テストと，能力の測定を目指す教育測定の間には，深刻な乖離がある。埼玉県学力・学習状況調査のように IRT が広く注目されつつある昨今，「調査で測られている学力とは何なのか」という点が意識されるべきである。

第二の問題は，IRT 等の教育測定の知見をもとに，学力調査を縦断データに「翻訳」する課程で，さまざまな制約・選択が生じるという点

である。たとえば，すべてのテスト項目が分析に利用できるわけではない。日本の学力調査では，「指導のために利用する」「全問不正解になると児童生徒のやる気が下がってしまう」等の教育の論理が働くため，テストの質という観点から適切とは言えない識別力の低い項目が混入する。さらに，利用する IRT のモデルによっては分析に利用できないテスト項目もある。たとえば一般的な 2 パラメータ・ロジスティックモデル（2PL）では，能力の一次元性や項目の局所独立といった仮定を置くため，大問形式の項目はそのままでは分析に利用できない。

加えて，異なる学年には異なるテストが出題されていることが多いから，これらを相互に比較可能にするための手順も検討する必要がある。オーソドックスな方法は，事後的に共通受験者を用意し，アンカーとなるテスト項目を受験してもらうことだろうが，こうした手続きが後の推定に及ぼす影響も考慮する必要がある。

3. 既存データを利用した分析の実際

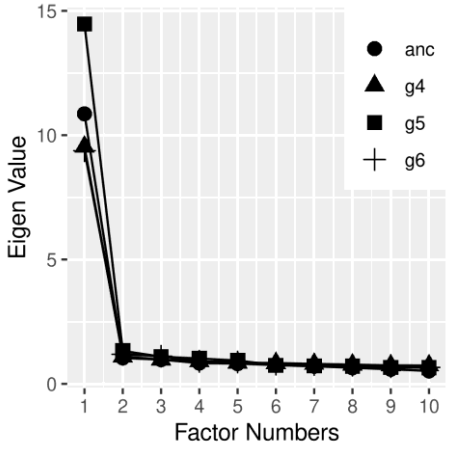


図 1. スクリープロット

それでは，上記のような課題をクリアすれば，既存の学力調査を活用できるのか。以下，実データを利用した分析を行ってみよう。あまり複雑な IRT モデルを設定すると，推定が煩雑になるため，今回は 2PL を利用した。また，異なる学年のテストを比較可能にするため，2019 年度の小 6 を対象に，小 4 次から小 6 次までのテスト項目を元に作成したアンカーテストを受験してもらい，その結果を利用して，学力の垂直尺度化を行った。その際，尺度の一次元性を確認するためにスクリープロットを描いてみると，意外なほどに一次元性は担保されており，IRT を適用する「翻訳」も不可能ではないと考えられる（図 1）。

一方で，IRT を利用した場合，日本の教育行政・学校が求める要件を満たすのは難しい。たとえば，学力調査の結果を個々の受験者に返却するためには，点推定値が必要である。しかし，点推定は，集団を対象とした分析では誤差を生む。本報告のデータでも，EAP 推定の場合，その標準偏差は PVs を利用した場合に比較し，常に小さく推定されている（表 1）。

表 1. 垂直尺度化後の算数学力

	EAP 推定			推算値法（PV1）		
	小 4	小 5	小 6	小 4	小 5	小 6
平均値	50.2	59.4	58.6	50.2	59.5	58.7
標準偏差	9.0	10.2	9.4	9.8	10.9	10.2

ここまで見てきたように，日本の教育行政の実施する学力調査と，縦断的な学力研究が求める教育測定に基づいた学力調査の論理には，相当な乖離が存在する。研究者の関心と，教育行政・学校現場の論理にどう折り合いをつけるのか，学力パネルデータの構築と分析とは，この難題に向き合うことに他ならない。

【参考文献】

川口俊明, 2020a,『全国学力テストはなぜ失敗したのか』岩波書店，印刷中。

川口俊明, 2020b,「教育行政が有するデータを利用した教育格差の実態把握」『福岡教育大学紀要』69，17-25.

《教育における排除-包摂》という問題機制への反省

―ルーマン理論を手がかりとした出口の模索―

倉石 一郎（京都大学）

はじめに

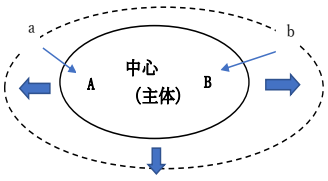
教育社会学では現在、貧困・格差・差別・排除といった問題群をめぐって多彩な経験的研究が展開されているが、特にそこで立ち上げられた教育政策・制度上の動き、あるいは社会事業的改善策の展開をめぐって自覚・無自覚を問わず頻用されるのが「教育における排除-包摂」という問題機制である。報告者はこの概念の使いやすさの裏側にひそむ陥穽について若干の議論をしたことがある。すなわち①排除→包摂という時間的継起性、②排除、包摂にそれぞれマイナス、プラスの価値を割り振る価値序列性、この二点が自明視されることを批判してきた（倉石 2012）。

しかし問題点はこれらに尽きるものではない。本報告では排除-包摂論という問題機制の最大の問題点を、その同心円モデル的思考の呪縛という点に求めたい。その上で、同心円的思考の限界を突破する鍵をニクラス・ルーマンの議論に求め、教育政策・制度の動きを記述する新たな言語獲得の糸口としたい。

１．同心円モデル的思考とは？

包摂の同心円モデルとは、概ね以下のような図式を無意識に念頭においた、排除と包摂をめぐる思考図式である。

＝包摂の同心円モデル



実線の楕円形が現行の機能システム（たとえば教育）であり、そこに現実に、システムに十全に参加しえない位置 a, b に所在する者がいる（排除）。ここに、システムの在り方が不変であるまま、これらの者が、機能システムの恩恵を被りうる A,B に位置を変えるという変化が生じたとする（細矢印）。この限りでこれらの者への排除は消滅したと言えるが、この現象は包摂とは呼ばれない。その一方で包摂の名に値すると考えられているのは、a や b の位置に留まった者が居ながらにしてシステムの恩恵を被ることができるようになる変化である。それは楕円状のシステムが位置 a,b を包含できるまで、その版図を拡張し点線状のものに拡張することである（太矢印）。

報告者はこれまで長欠・不就学生徒に対処した福祉教員制度（倉石 2018）、さらに中国帰国者特別選抜制度や在日朝鮮人生徒へのインフォーマルな教師の働きかけ等を捉える際に包摂概念を用いてきたが、そこで常に念頭にあったのがこの図式だった。ここには上述の時間的継起性と価値序列性が前提として含意されているのが見てとれよう。

しかしこのモデルの問題はそれに尽きるものではない。一つは排除と目される位置 a, b が所与のものとされていることである。排除が何ゆえに発生したかの探求がこの図式では封じられている。ことに話が全包摂への強烈な意志によって特徴づく近代教育システムに関わるため、そこにおける排除の経緯が問われる。第二に、包摂が排除に対してあくまで外在的な存在として描かれている点である（まるで白馬の王子みたいに！）。この二点は関連し合っており、排除と包摂の同時生成という論点へとつながる。報告者は両者の入れ子構造論を提起してその克服を試みたが（倉

石 2012)、不十分である。

２．ルーマンの議論に照らして

(1)残余問題としての排除問題

周知のようにルーマンは後期理論(Luhmann, 1997=2009)において、機能システムへと分化を遂げた社会（近代およびポスト近代）の記述に全精力を傾けた。そのなかでルーマンは、包摂と排除をキーワードに使っている。政治・宗教・経済・芸術・教育等々各機能システムへの分化が進むにつれ、個人はすべての機能システムでのコミュニケーションに関与できねばならないと想定され（その関与＝各システムへの包摂)、関与のチャンスを利用しないことは個人の責任に帰せられる。なぜならば、法、経済、教育など機能システムはどれをとっても、誰もが接近しうる開かれたことをノーマルとしているからだ。これは環節社会や階層（身分）社会に生きていた前近代人との大きな違いだった。

ここで興味深いのは、機能分化の帰結として近代は排除問題を忘却し、まともに取り合うことを放棄したというルーマンの指摘である。機能システムへの個人の参加すなわち包摂は、あくまで「排除なき包摂」として構想され、それを補強したのが時間的論理学だった。関わるのが個人であれ地域や社会集団であれ、発達・発展段階の違いというタイムラグに包摂の濃淡を解消させる思考図式である。この結果排除問題は、≪残余≫問題としてのみ注意の対象となった。だから排除を階級支配や社会階層の問題に還元しがちな社会学者の振る舞いにルーマンは批判的だ。

前項で扱った同心円モデルは、ルーマンの言う近代の包摂論理学の写し絵である。自己努力による貧困の克服に該当する a→A への移行と、包摂的社会政策による a の取り込みとが共有するのが時間的論理学であり、そのパターナリズムである。楕円の中心が不動で大勢（マジョリティ）に何の痛痒も生じないことが象徴的である。

(2) メタ差異としての包摂／排除

上述の包摂論理学によって隠蔽されたがゆえに、近代の排除問題はかえって深度を増した。そのことを捉えるのが、包摂／排除を現代世界のメタ差異あるいはスーパーコード(Luhmann, 2005=2007)と位置づけ重視するルーマンの議論である。

全体社会システムが機能分化するとともに、包摂と排除の関係の規制は各機能システムに移っていく。このとき、諸システムを統括する中枢審級はもはや存在しない（よく誤解されるが「政治」もその任を担い得ない)。にもかかわらず「あらゆる機能システムを結びつける斜めの線」が存在する。全体社会の負の統合が生じているのだ。それは、ある一つの機能システムからの排除が他のシステムへの参加も阻害するという排除の相互強化である。これは 90 年代以降欧州で広く論じられている「新たな貧困」としての社会的排除の論点と重なる。ルーマンが強調しているのは階層化の時代（中世）と逆に、上層より下層で「強い統合」が起きていることである。

ルーマンは、排除問題の解決を個々の機能システム内部に求めるのは無理だと述べている。一つは上述のように問題がシステム横断的な広がりをもっているからである（教育を単独の対象とする同心円モデルの限界でもある)。もう一つの理由は、包摂が「人が社会的に顧慮されるチャンス」として指し示されるがゆえ、排除が可能な場合のみに包摂が存在するからである。つまり鼬ごっこのように、包摂は次なる排除を生み続けるのだ。(未完)

Luhmann, N. 1997, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Suhrkamp(馬場康雄他訳 2009『社会の社会』法政大学出版局)

Luhmann, N. 2005=村上淳一訳 2007「インクルージョンとエクスクルージョン」『ポストヒューマンの人間論』東京大学出版会

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

倉石一郎 2018『包摂と排除の教育学』

中国の義務教育における地域間の学校間格差

馬楽（広島大学大学院）

本研究の目的は、中国の義務教育における学校間格差の実態に対する校長の意識を教育設備、教員、学校行事、学生指導の面から検証することである。事例として中国の吉林省のT地域に着目する。中国の「義務教育発展基本均衡県」 を推進している背景の下で、実際にその均等のように見えたデータの下に相変わらず存在している都市部と農村部の学校間格差を明らかにする。

周知のように、中国において、教育資源の配分の格差問題が深刻な課題になりつつある（袁　2005、孫　2010)。そこで、中国の県内における学校間格差がもっとも深刻になりつつあるため(趙　2009、袁　2011、武　2013)、同じ県内における都市部と農村部の学校間格差に着目する必要性があると言えよう。

したがって、2013年から、教育条件である教育設備の整備と教員の適正配置に重点が当てられ、中国全域で「義務教育発展基本均衡県」の評価が始まった。それは、県を単位として、教育設備と教員に関する8指標 による「生徒一人あたりの教育資源」のデータに基づき、義務教育学校の均衡の状況を評価 している。この評価は、中国の義務教育における学校標準化の「最低線」を推進している措置と見られよう（李　2016)。その結果、2019年12月の時点で、「義務教育発展基本均衡県」の数は全国の県の 95.3%と大多数の地域で標準化が進んでいることになった（教育部　2020)。

しかし、上記の評価制度に対し、以下のような指摘がある。「義務教育発展基本均衡県」の評価指標として使われたデータは粉飾されたものである可能性が高いとされている（郭2012)。つまり、中国における95%以上の義務教育学校は国の「最低線」の基準に合格しているが、それは見かけだけであり、実際には学校間格差が残されていると推測できよう。したがって、実際に中国における義務教育の標準化が実現されたかどうかにはなお大きな疑問が残る。すでに「義務教育発展基本均衡県」と評価されている地域に対して、実際に学校間格差がどれほど存在するかを検証する研究が必要であろう。

とはいえ、中国における学校間格差を実証的に検証することは難しい。中国の個々の義務教育学校の財政状況、学校規模や教員数、進学率などに関するデータは学校から公表されていないため、これらのデータによって実際の学校間格差の状況を明らかにすることはできない（袁　2011)。したがって、中国における学校間格差に関する研究は基本的に政府から公表された「生徒一人あたりの教育資源」のデータにより全国、東部沿海地域と中西部、省内に焦点を当てたものである。上記の学校データの入手が難しいため、研究方法と研究対象が限定されてしまったことが想像できよう。

例えば、中国の多数の先行研究は、義務教育費の格差に踏まえ、義務教育行財政制度を再

検討するものである。具体的に、国と地方はいかに教育費分担するか（趙 2009,王 2009,孫 2010,袁 2011)。また、中国義務教育費における総額不足及び格差問題により、公費負担の拡大が求められてきた（鄧、2007)。そのような先行研究の多くは実証的なデータではなく、政策の是非をめぐる理念的な主張が中心になっていることである。しかし、政策の問題点や課題は明確にされるものの、学校間格差の実態に基づくものではない。とくに、農村部の問題などについては、現状を十分に踏まえず議論されるきらいがある。

さらに、学校行事と学生指導は学校教育の重要な一環として、その学校間の差異を考察する意義があるといえよう。しかし、中国の学校間格差に関する先行研究は基本的に学校の「ハード面」教育設備と教員の面から考察するものであり、それに基づく「ソフト面」の学校行事と生徒指導の格差に言及したことがない。

そこで、本研究は上記の問題点に踏まえ、以下のように研究を行った。偶然性を排除するため、「義務教育発展基本均衡県」を実現したT 地域のすべての県の義務教育学校に着目した。そこで、国により公表されたデータにとどまらず、実際に義務教育の教育現場にいる校長の視点から格差問題を考察することにより、現在中国の教育現場においてどのような問題に直面しているかを明らかにする意義があるといえよう。そのうえ、先行研究と同じく教育設備と教員の学校間格差を概観するうえ、学校行事と生徒指導の学校間格差も明らかにしたい。

本研究の結果として、先行研究で提示された結果と違い、中国の義務教育における都市部学校と農村部学校の間には上記 4 つの面では相変わらず大きな格差が存在することがわかった。その結果は、「義務教育発展基本均衡県」の評価は決して無意味なものと捉えられないことを示している。むしろこの評価は中国の農村部における義務教育の学校の標準化の建設に貢献していると認識しなければならない。しかし、先行研究のように、政府の統計データのみで、学校間格差がすでに解消されたように見えると判断することは危険である。

【参考文献】

・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,143-164頁

・苅谷 剛彦，2006 年,『教育と平等―大衆教育社会はいかに生成したか』,中公新書

・苅谷 剛彦，2008 年,『学力と階層―教育の綻びをどう修正するか』,朝日新聞出版

・菊池城司 ，1975年,「教育水準と教育機会」市川昭午 編 『戦後日本の教育政策』,第一法規

・菊池城司 ，1978年,「教育機会と資源配分」市川昭午 編 『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

・河本愛子,2013 年，「日本の学校行事に関する教育心理学的展望：どの教育的機能および発達的意義を問う」『東京大学大学院教育学研究科紀要』,52 巻,375-383

・黒田孝郎，1962 年「学力の格差と教育的環境」『教育学研究』第 29 巻，第 2 号

高校生の「海外留学／就労」期待の規定要因

―出身階層と価値志向に着目して―

太田　知彩（名古屋大学大学院）

1. 問題の背景

経済活動のグローバル化とそれに伴う企業の人材獲得競争の激化を背景に，旧来の一国内に閉じた業績主義が国境を越えて作動するグローバル・メリトクラシーが生じていると言われている（Brown & Tannock 2009）。国内外の労働市場で高く評価される学歴資本や海外経験，外国語能力のようなエンプロイアビリティーの獲得を目的として，世界的に海外留学者数が急増しているのである。

日本社会においても，2010 年代の一連のグローバル人材政策を背景として，高校生・大学生の海外留学者数が増加傾向にある。文部科学省（2019）によれば，高校生の留学者数は，2017 年度には 3 カ月未満の留学を中心に 4.7 万人と過去最高となっている。また，学位取得型の長期留学は 2004 年の 82,495 人をピークに減少傾向にある一方で，2009 年度には 16,873 人であった大学生の 1 ヵ月未満の短期留学者数は，2018 年度には 76,545 人にまで急増している（文部科学省 2020）。

このように，「グローバル人材」という規範的な人材像を根拠に留学者数が増加していることを踏まえれば，日本社会においても「留学をめぐる社会的選抜」という観点から新たな格差・不平等が生じていることが推察される。

しかし，日本社会全体において「誰が海外を志向するのか」という問いを，出身階層や地位達成との関連から実証的に明らかにした研究は必ずしも多くない。そこで本報告では，高校生の「海外留学／就労」期待という海外志向の規定要因を，とくに出身階層と価値志向の 2 点に着目して分析することを目的とする。

2. 分析視点

2.1. 出身階層

古くから人の国際移動が盛んだった欧米圏の研究では，とりわけ留学意欲を規定する様々な要因が指摘されてきた。その中でも注目されてきたのが出身階層である（Lörz et al 2016）。

しかし，日本の留学研究は心理学的な視点が多いことに加え，実証的なエビデンスを欠いているにも関わらず「留学の大衆化」言説が共有されてきた。その結果，無作為抽出による調査を用いて，日本社会における海外志向の規定要因を出身階層という社会学的な視点から検討した研究は小林（2019）を除きほとんど見当たらない。くわえて，多くの先行研究では，家庭環境の影響は客観的な要因のみに焦点が当てられてきた一方で，親の意識については十分に検討されてこなかった。

2.2. 価値志向

海外志向を格差や地位達成という視点から捉える場合，単に海外志向と出身階層の関連を検討するだけでは不十分であると考える。というのも，とくに日本社会において海外留学／就労は，地位達成ではなくむしろ自己実現や自分探しの文脈で語られてきたからである。

しかし，海外志向と「地位達成／自己実現」という価値志向との関連を経験的に明らかにした研究は管見の限り存在しないため，本報告ではこれらの関連を検討する。ただし，多くの研究は海外志向を「地位達成／自己実現」という二分法によってとらえてきたが，自己実現的な価値意識から留学した学生が意図せずして地位を達成していく様相を描出した Waters & Brooks （2010）の知見を踏まえ，本報告では「地位達成／自己実現」双方の価値志向を有するものが存在すると想定して分析していく。

3. データと変数

3.1. データ

本報告では「高校生と母親調査，2012」のデ

ータを用いる。この調査は 2012 年 11 月から 12 月にかけて実施されたものである。サンプルは全国の高校 2 年生とその母親の親子ペアから構成される（N=1,070, 有効回収率 68.6%）。

3.2. 変数

従属変数には，「海外に留学できるなら留学してみたい」「海外で働く機会のある仕事につきたい」という質問を用いた。以下ではそれぞれ留学期待・海外就労期待とする。

独立変数には，出身階層の影響をとらえるために，世帯年収・両親教育年数・母親の子どもへの留学期待／就労期待を用いた。子ども自身の価値志向は，多喜（2015）を参考に，「地位達成／自己実現」という 2 つの職業志向性の背後にある回答パターンを潜在クラス分析によって「地位達成型・自己実現型・両方重視型」という 3 つのクラスに分類し，回答者をそれぞれのクラスに割り当てたものを用いた。そのほか，先行研究の知見を踏まえ，性別・中 3 時の成績・高校タイプを独立変数として用いた。

4. 分析結果

はじめに，海外留学／就労期待と他の変数との関連について確認した。女性・世帯年収・親教育年数・成績が高いほど，海外留学／就労期待も高い傾向にあり，海外の先行研究で指摘されていた要因が日本の高校生にも該当することが確認された。また，親子の海外留学／就労期待の間にはとくに強い関連がみられた。他方，海外留学／就労期待と価値志向との関連について，地位達成型よりも自己実現型・両方重視型の生徒が，より留学期待が高くなっていた。

続いて，留学期待・海外就労期待を従属変数とする重回帰分析を行った。独立変数は，性別と出身階層要因（世帯年収・両親教育年数）・親の意識（母親の子どもへの海外留学／就労期待）・成績と高校タイプ・価値志向を順に投入した。主な知見は次の通りである。第一に，世帯年収・両親教育年数の効果は，母親の意識変数を投入すると消えるとともに，モデルの適合度が大幅に改善された。第二に，すべての変数を投入したモデルにおいても，地位達成型よりも自己実現型・両方重視型の効果が確認され，価値志向の違いが海外志向に独自の効果をもつことが明らかとなった。

分析の詳細および考察は，当日の発表資料にて報告いたします。

【付記】

二次分析に当たり，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。

【参考文献】

Brown, P., & Tannock, S., 2009, Education, meritocracy and the global war for talent, *Journal of Education Poilicy*, 24(4), pp.377-392.

小林元気，2019，「高卒後の進路における海外大学進学志向の規定要因」『日本高校教育学会年報』19，pp.18-27.

Lörz, M., Netz, N. & Quast, H, 2016, Why Do Students from Underprivileged Families Less Often Intend to Study Abroad?, *Higher Education*, 72, pp.153-174.

多喜弘文，2015，「高校生の職業希望における多次元性―職業志向性の規定要因に着目して」中澤渉・藤原翔編『格差社会の中の高校生―家族・学校・進路選択』勁草書房，pp.81-95.

文部科学省，2019，「平成 29 年度高等学校等における国際交流等の状況について」。

文部科学省，2020，「『外国人留学生在籍状況調査』及び『日本人の海外留学者数』等について」。

Waters, J. & Brooks, R, 2010, Accidental achievers? International higher education, class reproduction and privilege in the experience of UK students overseas, *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), pp.217-228.

A Study on Education Access and Continuity in Northern Laos

-When Villagers left School and Why-

Miki Inui (University of Hyogo)

1. Research Objectives

This study aims to investigate the access to education of ethnic minorities in Northern Laos and to examine the continuity of education in this population. More specifically, the present investigation probes when and why this population tends to withdraw from formal education. Finally, the results obtained from a comparative analysis of the Hmong and Lenten minority groups are evaluated to contemplate interventions that could help to eliminate the out-school children and youth(OOSCY).

2. Literature Review: OOSCY and its causes

Three groups of youngsters are thought to be most excluded from formal education in Lao PDR: children from poor rural communities, females, and minorities (King & van de Walle, 2007; UNESCO, 2017; Noonan, 2018).

Previously conducted studies have indicated several causes of OOSCY. First, family and social-customs related factors such as poverty, lack of adequate household funds, early marriages, child labor, the engagement of children in housework, and language barriers could prevent young people from obtaining a formal education (Xayavong & Pholhirul, 2018; UNESCO 2017). Second, infrastructure-related aspects such as limited access to schools, the paucity of facilities at schools, the absence of adequate educational resources, and budget shortages leading to incomplete schools may cause children to stay away or drop out (ADB 2000; Berge, Chounlamany, Khouphilaphanh, & Silfver, 2016; The United Nations in Lao PDR, 2015). Moreover, recently conducted quantitative studies have evidenced that the growth of agriculture and related services can increase the number of OOSC because of the consequent increase in the demand for labor (Siouphanthong & Suguga, 2020).

The significant disparities noted in OOSCY in different regions were indicated in previous research initiatives undertaken by the author of the present study (Inui, 2020). The northern provinces were selected based on this extant research because of the region's serious difficulties with OOSCY. A qualitative perspective was deemed appropriate for the investigation of the timing and reasons for the discontinuation of education by the children and youth of the region.

3. Research Methodology

The village of the Hmong in Luang Phrabang (mountain-top) and the Lenten ethnic minority village in Luang Namtha (upland) represented the target fields for this study (Table 1).

Individual interviews were conducted in these target villages. The research targets were introduced to the researcher by the village head or by research collaborators with due consideration of their ages and genders. Table 2 evinces the age-related classification of the respondents. The majority of the interview questions focused on the access to and the continuity of formal education and queried when and why young people quit schooling.

Table 1. Research site

Research period	Province	Minority	Location
2020.1,2	Luang Phrabang	Hmong	Mountain-top without road, 80 km from the center.
2019.3 2020.1	Luang Namtha	Lenten	Upland with the unpaved pathway, 10 km from the center.

Table 2. Age groups of research respondents

Target	Subject	Gender	Age 10–29	Age 30–49	Age 50–70
Hmong	24	F12,M12	9	9	6
Lenten	23	F12,M11	8	11	4

4. Research Results

（1） Hmong Village

The target population of the Hmong village tendered similar reasons across genders and age groups for the discontinuation of education by the youngsters of the village. None of the females above 30 years in age had attended schools because there were no complete schools (a school offering all grades) in the village during their childhood. Females aged between 10 and 29 did gain access to schooling, but most quit at the primary school stage of grades 4 or 5 because of poverty or early marriage. It was discovered that Hmong girls are still married between the ages of 15 and17, a custom that exerts a negative impact on the education of girls.

Unlike the females, most males commuted to locations outside the village to complete their schooling, walking for several hours through steep and unpaved paths. Nonetheless, it was difficult for them to access higher secondary schools, primarily because of the adverse distances. Also, they were required to help their families in economic terms because of poverty and early marriage. The two male respondents of the village who were able to attain higher secondary and tertiary educational qualifications were supported by relatives who lived near towns.

(2) Lenten Village

Unlike the Hmong village, genders, and age groups evinced differing rationales for discontinuing education. The ages when females quit education varied according to age groups and the frequency of early marriage was not reported. Most male respondents iterated the marginal access to schools as a reason to leave schooling because unlike Hmong village, the Lenten village was located upland.

A distinguished pattern was discovered from the combination of the data on 12 male and female respondents who had dropped out of school. More specifically, the final grades they attended were divided into three categories: 3rd grade (3), 5th grade (3), and 7th grade or the 2nd year of lower secondary school (6). The rationales for discontinuing schooling varied in the 3rd-grade group; however, those who quit in 5th grade were engaged in housework (agriculture), and those who left school in the 7th grade either disliked studying or faced poverty issues. Thus, unlike the Hmong village, the reasons offered by the respondents of the Lenten village included difficulties in studying even though schools were accessible. Most respondents quit schooling because of reasons such as poverty, helping families, distance to school, and their dislike of study.

This tendency matched the interview results obtained by the local personnel of the provincial education office during a field study. In other words, the 5th and 7th grades were seminal points in the completion of schooling. According to local officers, the 5th grade represents the final grade of primary school, when children begin thinking whether they wish to continue, and the 7th grade marks the point when they discover the problems of commuting to schools, having attended one full year of lower secondary education.

5. Conclusions

The research results attained from the two villages differ vis-à-vis the timing and the causes of discontinuing education. However, some general tendencies may be observed. Hmong children and youth quit schooling because of early marriage and the necessity of commuting long distances to attend higher levels of schooling. The Lenten children and youth quit schooling primarily because they are required to help their families and because they dislike study. It may thus be concluded that each minority village presents specific characteristics despite their similar categorization of housing an ethnic minority.

In the final analysis, it is essential to examine specific regional characteristics to eliminate the difficulties pertaining to OOSCY. In particular, as observed in the Lenten village, the investigation of the chronology of the discontinuation of formal education and the generation of appropriate intervention strategies grounded in enrollment patterns of specific villages would be a worthwhile endeavor.

*References will be indicated on the presentation.

研究発表Ⅲ

小中高生のゲーム時間が成績と睡眠時間に与える影響

ーJLSCP2015-2019 データを用いてー

須藤 康介（明星大学）

1. 問題設定

本発表の目的は、同一個人を追跡したパネルデータの分析を通して、ゲーム時間が成績と睡眠時間に与える影響を、小中高の学校段階別に明らかにすることである。

家庭用ゲーム機であるファミコンが発売されたのは 1983 年であり、その後 40 年近く、子供に対する影響（主に悪影響）が論争となってきた。そして 2019 年に WHO が「ゲーム障害」を精神疾患の一種として定義したことを受け、香川県は 2020 年に、18 歳未満の平日ゲーム時間を 1 時間までとする条例を定めた。当該条例には、「コンピュータゲームの過剰な利用は、子どもの学力や体力の低下のみならずひきこもりや睡眠障害、視力障害などの身体的な問題まで引き起こす」と問題意識が簡潔に表明されている。

佐藤（2011）が「テレビの悪影響」を例に示したように、新しいメディアが年長世代から否定的に見られるのは、珍しいことではない。ゲーム機はよりリアルでオンライン通信も可能なものに日進月歩であり、そのことにより有害性を懸念する議論が一定周期で再燃してきたと捉えられる。しかし、条例のように社会全体で規制を設けるかどうかを考えるためには、ゲームが子供にどのような影響を与えるのか（与えないのか）を実証的に明らかにすることが求められる。本発表では、頻繁に言及される学校での成績と睡眠時間に対する影響に着目して分析を行う。

分析に使用するデータは、東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所が実施した「子どもの生活と学びに関する親子調査 2015-2019」（JLSCP2015-2019）である。分析対象とするサンプルは、2015→2016→2017、2016→2017→2018、2017→2018→2019 年で小 4→5→6、中 1→2→3、高 1→2→3 と進級した児童・生徒であり、三つのコーホートを統合して用いる。また、三つの年度とも子供調査票が回収されているケースに限定する。その結果、サンプルサイズは小学生 2860 名、中学生 2581 名、高校生 2298 名となる。分析手法は、平日ゲーム時間とその共変量を独立変数、成績および睡眠時間を従属変数とする、パネルデータのハイブリッドモデルである。

分析に先立ち、単純な学年ごとの集計として、小中高生の平日ゲーム時間を示したものが表 1 である。

表1 学年ごとの平日ゲーム時間

	平均値	中央値	標準偏差	0時間	2時間以上	3時間以上	有効度数
小4	0.646	0.500	0.796	29.8%	11.1%	3.4%	2802
小5	0.762	0.500	0.926	29.2%	15.3%	5.7%	2795
小6	0.872	0.500	1.046	29.1%	20.7%	7.6%	2812
中1	0.734	0.500	0.966	35.4%	16.8%	6.1%	2549
中2	0.830	0.500	1.073	36.9%	20.6%	8.1%	2558
中3	0.784	0.250	1.093	42.5%	19.2%	8.2%	2563
高1	0.742	0.250	1.062	42.5%	17.7%	7.9%	2272
高2	0.793	0.250	1.090	44.3%	21.0%	8.3%	2270
高3	0.664	0.000	1.058	51.2%	16.6%	7.4%	2271

表 1 より、小 6→中 1、中 2→中 3、高 2→高 3 の段階でゲーム時間が 0 時間の生徒が増えていくが、長時間ゲーム層と捉えられる 2 時間以上・3 時間以上の割合は、小 6 以降微増・微減をくり返している。そのため、平均ゲーム時間はあまり変動していない。

2. ゲーム時間が成績に与える影響

成績を従属変数とするハイブリッドモデルの分析結果が表 2 である。成績は、小学生は国算理社、中学生・高校生は英数国理社の 5 段階自己評価の平均値である。

表2 成績の規定要因（ハイブリッドモデル）

		小学生		中学生		高校生	
		回帰係数	有意確率	回帰係数	有意確率	回帰係数	有意確率
学年	第2学年ダミー	0.009		−0.094	***	−0.011	
	第3学年ダミー	0.049	**	−0.112	***	0.059	**
個人水準	女子ダミー	−0.024		−0.093	*	−0.118	**
	父教育年数	0.044	***	0.059	***	0.006	
	母教育年数	0.081	***	0.074	***	0.020	
	習い事日数_平均	0.063	***	0.056	***	0.024	
	通塾日数_平均	0.095	***	0.046	**	−0.027	
	部活動日数_平均	−	−	0.068	***	−0.003	
	ゲーム時間_平均	−0.130	***	−0.238	***	−0.146	***
時点水準	習い事日数_偏差	0.002		0.009		0.006	
	通塾日数_偏差	0.036	***	0.035	***	0.006	
	部活動日数_偏差	−	−	0.011	*	0.005	
	ゲーム時間_偏差	−0.055	***	−0.015		−0.015	
（定数）		1.720	***	1.493	***	3.074	***
残差分散:個人水準		0.497		0.779		0.618	
残差分散:時点水準		0.307		0.267		0.296	
有効度数:個人水準		2665		2426		2159	
有効度数:時点水準		7699		7153		6114	

*** p<0.001 ** p<0.01 * p<0.05

表 2 より、ゲーム時間_偏差の回帰係数は小学生においてのみ負に統計的に有意であることがわかる。つまり、ゲーム時間は小学生のみで成績に負の影響をもたらす。なお、ゲーム時間_平均×ゲーム時間_偏差の交互作用項を検証すると、中学生で正に統計的に有意であった。回帰係数をもとに算出すると、ゲーム時間が平均 0 に近い中学生では、ゲーム時間が長くなることが成績に正の影響をもたらすが、ゲーム時間が平均 3 時間を超える中学生では、ゲーム時間が長くなることが成績に負の影響をもたらしていた。

3. ゲーム時間が睡眠時間に与える影響

睡眠時間を従属変数とするハイブリッドモデルの分析結果が表 3 である。睡眠時間は平日の就寝時刻と起床時刻の差分である。

表 3 より、ゲーム時間_偏差の回帰係数は小学生・中学生において負に統計的に有意であることがわかる。つまり、ゲーム時間は小学生・中学生で睡眠時間に負の影響をもたらす。なお、ゲーム時間_平均×ゲーム時間_偏差の交互作用項を検証すると、小学生と中学生で負に統計的に有意であった。回帰係数をもとに算出すると、ゲーム時間が平均 0 に近い小中学生では、ゲーム時間が睡眠時間に明確な影響をもたらさないが、ゲーム時間が平均 2 時間を超える小中学生では、ゲーム時間が長くなることが睡眠時間に負の影響をもたらしていた。

表3 睡眠時間の規定要因（ハイブリッドモデル）

		小学生		中学生		高校生	
		回帰係数	有意確率	回帰係数	有意確率	回帰係数	有意確率
学年	第2学年ダミー	−0.147	***	−0.227	***	−0.056	**
	第3学年ダミー	−0.329	***	−0.441	***	−0.217	***
個人水準	女子ダミー	−0.079	***	−0.199	***	−0.090	**
	父教育年数	0.005		−0.012		0.008	
	母教育年数	0.002		−0.021		−0.026	*
	習い事日数_平均	0.007		0.011		0.030	
	通塾日数_平均	−0.099	***	−0.077	***	−0.077	***
	部活動日数_平均	−	−	0.000		−0.013	
	ゲーム時間_平均	−0.084	***	−0.067	***	0.040	
時点水準	習い事日数_偏差	0.012	*	0.006		0.012	
	通塾日数_偏差	−0.051	***	−0.050	***	−0.021	**
	部活動日数_偏差	−	−	−0.014	**	−0.006	
	ゲーム時間_偏差	−0.037	***	−0.040	***	0.002	
（定数）		8.683	***	8.325	***	6.960	***
残差分散:個人水準		0.202		0.424		0.442	
残差分散:時点水準		0.206		0.329		0.333	
有効度数:個人水準		2666		2426		2160	
有効度数:時点水準		7792		7172		6374	

*** p<0.001 ** p<0.01 * p<0.05

4. 結論

分析の結果、小学生や平日 2 時間を超えるほどゲームをしている中学生には、一般に言われているような「ゲームの悪影響」が見られるが、高校生や平日 1 時間程度ゲームをしている中学生には、そのような影響は見られないことが明らかになった。高校生くらいの年齢になると、「ゲームとの向き合い方を心得ている」とも捉えられるし、「ゲームに影響を受けないほど強固に生活習慣がすでにできている」とも捉えられる。「子供」と一括りにするのではなく、学校段階をふまえた「ゲームの影響」の議論が求められる。

（引用文献は当日に示す）

〈謝辞〉「子どもの生活と学びに関する親子調査 2015-2019」（JLSCP2015-2019）は、東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所共同研究「子どもの生活と学び」研究プロジェクトが実施した調査です。データの使用にあたっては、同プロジェクトの許可を得ました。

いじめ指導における法教育の可能性
ー『こども六法』に刺激を受けてー

間山 広朗（神奈川大学）

１．問題の所在―いじめの認知と全否定―

1.1. 『こども六法』の大ヒット

本発表は、昨夏出版された『こども六法』（山崎 2015=2019）の大ヒットに刺激を受けて構想したものである（2019 年 9 月オリコン調べで週間売上推計 1.3 万部により BOOK ランキング TOP10 入り）。

同書は、「六法」から商法を除外し少年法・いじめ防止対策推進法（以下「いじめ法」）を加え、それらから重要な条文を抽出して、子どもが読んでわかるように「翻訳」されたものである。この著作が一般書全体のなかでここまで大ヒットしたのはなぜか。

動物を擬人化して描かれる挿絵のコミカルさにも一因がありそうだが、著者が「あとがき」で述べる同書構想のきっかけが注目に値する。中学 1 年時に六法全書を開いた著者は、「これを小学生の頃に知っていれば、自分で自分の身を守れたかもしれない」と後悔したのだという。

1.2. いじめ施策の到達点

『こども六法』は 2015 年に kindle 版で公刊されていたが、一方でその翌年は、地味ながらもいじめ施策が一つの到達点に至ったと言える年でもあった。「いじめの正確な認知に向けた教職員間での共通理解の形成及び新年度に向けた取組について（通知）」（文科省　2016）が全国小中高等学校に出され、その主旨に沿ってさらに事例を多数示した「いじめの認知について」（文科省　2016）も HP で公開された。前者の通知・後者の資料はともに実際の学校現場に浸透したとまでは言い難いが、これらが公的に示された事実は軽視できない。

じっさい、これら施策は、「教えて泣いたら『いじめ』 県教委のチラシに保護者ら戸惑い」との見出しのもとで報じられた記事（神戸新聞 NEXT,2019 年 6 月 8 日）に現れるように効果を及ぼしつつある。

もちろん、現在のいじめ施策の到達点としてより明示的なのは、2013 年「いじめ法」（および 2006 年度分文科省調査から）のいじめ定義の方である。すなわち、それ以前から表明されてきたいじめ定義の被害者主権の確立である。あるいは 2006 年 10 月文科省通知で使用される「いじめは人間として絶対に許されない」という文言も施策上特徴的であるし、2015 年告示の道徳の特別教科化に影響を及ぼしたことも指摘できる。

1.3. 本発表の関心

これら施策上の方針は、「いじめ自殺」の社会問題化ごとに更新されてきたことは周知の事実であるし、「子どもの命を守る」ためにいじめ認知の基準を拡大するとともに、いじめを全否定してきたのが現在までの到達点であると言えるならば、これら施策をどう評価すべきだろうか。

1980 年代より取り組まれてきたいじめ施策は、教師や親をはじめとした「大人」がいじめを発見し解決することを想定してきたと言えそうだが、異なる方向も向くべきではないか。「子ども」がいじめの防止や解決の主体となるような議論は十分なされてきただろうか。「自殺問題」によって追いやられてきたのではないか。

そもそも施策とは、主に学校現場や教育委員会に対する指示・指導であるのだから当然かもしれないが、現在に至るいじめ施策が「子ども」をいじめ対策の客体に封じ込めてきた側面に目を向けるべきである。

２．いじめをめぐる現実認識

2.1. いじめ調査と結果の理解

それは例えば、「いじめがあった時『いじめる方が悪い』と考える子どもが中学、高校で半数にも満たないことが、民間団体の調査で分か

った」(『毎日新聞』2006 年 11 月 7 日)などという報道に現れている。子どもの考えを否定する前に、まずは各種のいじめ調査を通じてあらためて「子どもの声」に耳を傾けるべきではないか。

研究調査レベルでは、小学生が「いじめる理由」に関して、久保田（2003）が「相手に悪いところがあるから」という回答が 6 割を超えることを指摘し、酒井（2010）もまた「いじめられる人にも悪いところがある」という回答が 6 割に達することを指摘している。中学生が「いじめる理由」に関しても、石川（2010）が、「いやがらせをする人に問題がある」という回答（36.4%）の一方で、「いやがらせをされる人に問題がある」という回答結果（23.5%）を指摘している。

自治体が実施する近年の調査においても、同様の結果が報告されている。大津市の調査（2016）では、「どんな理由があっても、いじめは絶対にいけないことだ」に 94.4%の小中学生が「そう思う」「ややそう思う」と回答する一方、「いじめられる人にも原因がある」にやはり 6 割の小中学生が「そう思う」「ややそう思う」と回答している。大津市でのこの結果は、いじめの「理由」や「原因」に対する子どもたちの認識の根強さを示しており注目に値する。

調査票が異なるために数値の比較はできないが、金沢市の調査（2017）でもこの根強さが示される。「『いじめられる人も悪いところがある』との設問に、『思う』と答えた小学生は全体の 29.1%。『思わない』34.1%、『分からない』36.8%だった。中学生では『思う』が 35.5%と小学生に比べて多く、『思わない』は逆に 18%と少数派。『分からない』は 46.5%だった」（「毎日新聞」地方版／石川 2017 年 1 月 26 日）というのである。

問題は、こうした調査結果をどう捉えるかである。記事には続きがある。市教委学校指導課長は「『どんな理由でもいじめは悪く、「思わない」が望ましい選択だ』と強調」したとのことである。

2.2. 「子ども法」といじめの認識図式

一方、子ども社会独自の「掟」と「制裁」のありように目を向け、それを「子ども法」と呼んで検討する議論がある。村瀬（2018）は、いじめがエスカレートする要因を理解するには、大人社会の基準に基づく規範意識や道徳観を押しつけるだけではうまくいかないと論じる。「そこのところを道徳観の欠如といった発想で理解しないことです。（略）道徳の欠如からそういう陰惨ないじめをしているのではなく、自分たちの掟に沿って違反者に罰＝制裁を加えているという『正義の意識』がある」（p.74）と指摘するのである。

その上で村瀬（2018）は、「子ども法」を「大人法」へと変換していく必要性を論じていくのであるが、それは単に「大人法」を子どもたちに適用することによってではなく、学校・学級に「広場」なるものを創出して「法の人」を育てる営為の中で成し遂げられるという。

いじめの現場にいるのは子どもであるという当たり前の事実から、早期発見できるのも、そして解決する力を身につけていくべきも、やはり子ども自身のはずであり、「大人」が「いじめをさせない」のではなく、子ども自身がいじめにならないように人間関係を築く力を身につける仕組みこそが必要だと論じるのである。

3．いじめ指導における法教育の可能性

ここに、『こども六法』の活用を含む近年の法教育実践との接続をイメージできる。同書の大ヒットは、いじめを、学校・教師が発見・解決するものとして（だけ）ではなく、子どもが「被害者」にも「加害者」にもならないように乗り越えていくべきものとしてとらえる可能性への期待を示しているのではないか。

この議論を展開した上で、いじめをめぐる子ども社会の規範を再構築する可能性を見出したい。

【主要文献】（一覧は報告資料記載予定）
村瀬学,2018,『いじめの解決 教室に広場をー「法の人」を育てる具体的な提案ー』言視舎。
山崎総一郎,2015,『こども六法』Kindle 版（=書籍版 2019,弘文堂）。

ネットいじめの構造とその対策に関する実証的研究（Ⅳ）

○原　清治（佛教大学）　　松浦　義満（大阪千代田短期大学）
○山内　乾史（神戸大学）　　大多和　直樹（お茶の水女子大学）
小針　誠（青山学院大学）　小林　至道（青山学院大学）
○浅田　瞳（華頂短期大学）　西谷　雅史（エースチャイルド）

１．問題の所在と本報告の目的

子どもたちをとりまく世界は刻々と変化している。その最たるものがネットコミュニケーションの増大である。

総務省「令和元年度」によると、2018 年における 13-19 歳のネット利用率は 96.6%であり、20 歳代（98.7%）や 30 歳代（97.9%）とほぼ変わらない数値となっている。また、ネットワークにつなげるツールとして「スマートフォン」（59.7%）が「パソコン」（52.5%）、「タブレット型端末」（20.9%）よりも高くなってきており、中学生や高校生、大学生などはその利用率がほかの世代よりもさらにスマートフォンの利用率が高いことが予想される。

13-19 歳のインターネットの利用目的として、もっとも高かったのは「動画投稿・共有サイトの利用」（81.2%）であり、続いて「無料通話アプリやボイスチャットの利用」（76.6%）、「ソーシャルネットワーキングサービスの利用」（75.0%）となっている（1）。「動画投稿・共有サイトの利用」は昨年に続きどの年齢層よりも高く、子どもたちのネット利用が文字のやり取りから動画共有に移行していることが伺える。

子どもたちの世界にインターネットは浸透しており、日常生活に不可欠なツールとなっているといってよい。

研究代表者の原を中心としたグループは、これまで中学生・高校生を対象としたネットいじめの大規模調査に関する報告について、継続的に報告を行ってきた。

（１）高校階層でネットいじめをとらえたとき、ネットいじめの発生率は①偏差値 40 以下の非進学校、②偏差値 51-55 の進路多様校、③偏差値 66 以上の進学校で高くなること（第 68 回研究大会第１報告）

（２）ネットいじめの発生率が高い学校群であっても、ネットいじめの発生率には大きな開きがあり、ネットいじめが発生しやすい／しにくい「磁場」が形成されていること（第 68 回第２報告）

（３）高校階層ごとにネットいじめの発生率を推移してみたとき、どの学校群でも割合そのものは減少していたが、ネットいじめの対象となる生徒の特性に変化が見られたこと（第 69 回大会）

（４）中学生のいじめの継続調査の結果、ネットコミュニケーションが活発だが、リアルコミュニケーションが乏しい生徒は年々減少しているがネットいじめの被害の割合がもっとも高く、生徒指導上注意が必要なこと（第 71 回大会）

本報告では、上記の知見をもとに、近畿圏にある A 市の中学校の 2019 年度のネットいじめ発生数そのものを分析対象とし、主として LINE を用いた相談状況を用いる。そこから、①ネットいじめは何月にもっとも多く発生するのか、②いじめとネットいじめはどのような

関係をもつのか、といった A 市のいじめの全体の構造を明らかにし、いじめを減じるための方策を明らかにするための根拠となるデータを提供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 A 市における 2019 年度の相談対応状況は以下のとおりである。

のべ対応回数	899 回
（うち、やりとりのあった回数）	596 回
相談者数	228 人
友だち登録増加数	254 人
のべ友達登録数	628 人

【調査対象】近畿圏にある B 県 A 市の相談 LINE 受付状況およびその相談内容

【調査期間】2019 年 4 月 1 日～2020 年 3 月 31 日

本報告では、LINE 相談に寄せられた中学生のネットいじめの時期・内容、加害者、個人の特質に関する内容等についてのデータを利用する。

3．調査の結果（全体の傾向）

ここでは、対象となった A 市の LINE 相談の状況についてみてみたい。まずは月別の対応状況の推移である。

	4 月	5 月	6 月	7 月	8 月	9 月
回数	93	110	84	83	69	72
のべ	61	64	56	64	55	49
新規	51	40	21	6	11	16
	10 月	11 月	12 月	1 月	2 月	3 月
回数	163	65	40	42	39	39
のべ	100	41	25	28	27	26
新規	58	11	6	2	2	4

【表 1】 LINE 相談件数の付き月対応状況

これをみると、相談件数そのものは 5 月と 10 月に高い数値を示していることがわかる。しかし、新規相談者数（表中「新規」）をみると、4 月と 10 月に新規の相談者が多くなっていることがわかる。いじめや不登校の先行研究では、新しい学年にかわる 4 月、連休後にあたる 5 月、夏休み明けの 9 月にいじめの発生が多いという指摘があり、今回の相談件数からも同様の傾向がうかがえる。しかし、学校行事が数多く予定されている 10 月も中学生の相談件数が増えており、新規に相談する生徒の数も 1 年を通じて多く、学校から見たときにいじめの発生しやすい時期であるといえる。

次に対応開始時間帯についてみていきたい。

【表 2】 LINE 相談件数の時間別対応状況

	のべ回数	やりとり有
17 時台	418	272
18 時台	192	135
19 時台	180	119
20 時台	109	70
合計	899	596

これをみると、中学生の相談は 17 時台に集中していることが分かる。中学生の多くは部活動に所属していることが多く、部活の終了時間に相当する 17 時ごろに相談することが多いと推測できる。また、近年は子どもたちのネットに関する家庭のルールがきちんと設けられていることが多いため、あまり夜遅い時間には使えないことも背景になることが想定される。

（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）

【引用文献および URL】

（1）総務省「令和元年度版情報通信白書」（https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r01/html/nd232120.html 2020.7.20 アクセス）

日中国際結婚家庭における継承語伝達の階層差

聶　蕙菁（大阪大学大学院）

１．問題の設定

2019年4月1日に入管法が改正されたことから，国際結婚ケースの数が増加すると考えられる。それにともない，日本人と外国人の間に生まれる子ども（日系国際児）の出生率も上昇していくことが予想される。

国際結婚家庭の子どもは二重の文化的背景や独自の生活経験が見落とされやすいため，本来の姿を表現し難く，教育現場でもその独自性を見過ごされやすいことが指摘されている（山本・渋谷ら 2013，pp.116-117）。そのため，国際結婚家庭における教育に着目する研究の必要性が唱えられ，近年国際結婚家庭の親の視点から子どもの教育にフォーカスする研究が蓄積されてきた。特に国際結婚家庭内の言語使用やその継承，教育戦略が着目されてきた。そこで，本稿では，国際結婚家庭における継承語教育に焦点をあてることにする。これまでの国際結婚家庭の継承語教育戦略に関する研究では，国際結婚家庭を単一な家族形態として捉える傾向が強いが，同じ論文で国際結婚研究においては階層と経済格差が重要なキーワードである（賽漢 2014, p.16）ことが指摘されたにもかかわらず，国際結婚をする人においての階層の多様性が注目されてこなかった。親の選択がますます重要となってくる現在の社会においては，国際結婚をした人々の階層に注目し，家庭教育の実態や教育戦略を検討することが必要である。

ブルデュー(1991)は，各家庭が持つ資本を経済資本，文化資本，社会関係資本の 3 種類にわけた。そのうえで，文化資本のなかでも制度化された形の一つに，学歴を位置づけている。さらに，山本・渋谷ら（2013 p.195）の国際結婚家庭の教育戦略に関する研究では，国際結婚家族の教育戦略の困難さは，居住地と外国人の親の母国の教育のバランスを取りながら進めなければならないこと，また教育戦略には家庭のもつ資本の種類や多寡が大きく関わることを指摘していた。もちろん，学歴以外にも影響を与えている可能性は否定できないが，学歴が重要な位置を示していることは先述の研究から明らかである。このことを踏まえれば，資本によって教育戦略はどう違ってくるかを検討する重要性があろう。教育戦略の規定要因を析出することで，ひいては家庭や子どもへの支援に対する示唆を得ることができると考えられるが，教育戦略は学歴によって大きく規定されるという指摘がされてきたにもかかわらず，国際結婚家庭の研究において，学歴の違いから教育戦略を捉えようとした研究は蓄積がなされていない。さらに，吉川（2009）や Lareau（2003）の研究からは，母親の学歴が子育てや学校教育戦略の決定要因であることが指摘された。

以上を踏まえて本研究の目的を日中国際結婚の母親の中国語伝達意識が彼女らの学歴によっていかに異なるのか，そして何によってそれは異なるのかを明らかにすることに設定した。

２．調査の概要と分析方法

本研究では，国際結婚家庭の内面をより明確にするために質的調査に含まれるインタビュー調査を選択し，筆者は 2018 年 7 月から 11 月にかけて半構造化インタビュー調査を実施した。研究対象となるのは，関西圏内に在住

している子どもを持つ日中国際結婚家庭（妻中国人，夫日本人の組み合わせ）の中国人の母親である。本調査では，学歴的差異を析出するため，雪だるま式で調査対象を収集し，大学卒業（大卒）の母親 3 名と非大学卒業（非大卒）の母親 3 名にインタビューを行った。分析枠組みとして，Boudon (1993)の合理的選択理論を用いて，合理的選択理論の立場から中国人母親の継承語伝達意識にアプローチし，中国人母親にとっての継承語伝達をするか否かという選択の合理性を描く。

３．調査結果と考察

国際結婚する大卒と非大卒の中国人母親間に継承語伝達の意識差を検討し，それはなぜなのかを検討してきた。事例より，明らかになったことを次のようにまとめる。大卒中国人母親が中国語伝達に対して積極的な姿勢が見られたが，非大卒母親は中国語教育に対して意識が高いと言えなかった。筆者が合理的選択理論を用いて，母親の選択の合理性を次に説明する。大卒母親は中国語伝達にかける時間と金銭というコストを予測し，中国語を伝達すれば，「子どもの将来の道が広くなる」というベネフィットが明確であるため，コストとベネフィットとの釣り合いが取れると解釈できる。それに，中国語伝達にともなうリスクが存在しても，それらのリスクを克服することができることを信じ，子どもの将来を考え中国語伝達に取り組んでいると説明することができる。一方非大卒母親は中国語伝達を成功させるのにかかるコストを予測できていても，日本社会で中国語を伝達することは子どもの将来にいかなるベネフィットを得られるかに関しては不明確であるため，まず，コストとベネフィットの釣り合いがとれていない。さらに，中国語を伝達しても友人の子どものように「成功しても子どもが学校で不利な立場に置かれる」ように日本の学校では不利益をかぶられるリスクとそもそも継承語伝達が失敗するリスクを回避するため，継承語伝達しない方向を選択したと解釈できる。

（詳細なデータ及び参考文献は当日資料に記す。）

主要参考文献：

Boudon, R., 1973, L'inégalité des chances: La mobilité Sociale dans Sociétés Industrielles, Paris: Armond Colin, (=1983, 杉本一郎・山本剛朗・草壁八朗訳『機械の不平等――産業社会における教育と社会移動――』新曜社).

Bourdieu, Pierre et J.C. Passeron, 1970, La Reproduction: elements pour une theorie du systeme d'enseignement. Paris: Editions du Minuit.（＝1991，宮島喬訳『再生産―教育・文化・社会』藤原書店）。

吉川徹，2009,「「教育格差」と母親学歴」，家族社会学研究 21 号，pp.61-64。

Lareau, A. 2003. Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life, second edition, University of California Press.

Zhou, M. & Bankston III, 1998, Growing up American: How Vietnamese children adapt to life in the United States, New York: Russell Sage Foundation Press.

小学生の金融社会化における階層性
社会化エージェントとしての母親に注目して

松川誠一（東京学芸大学）

１．はじめに

2000 年代以降、人々の金融リテラシーの状態について世界的に関心が高まっている。複雑な仕組みを持った金融商品に対して普通の人々が容易にアクセスできるようになったことや高齢社会化と新自由主義的な政策運営を背景として、特に年金制度において確定拠出型年金の比重が高まり、個人が年金資金の運用に関わるリスクを負うようになったことは、その要因のひとつである。パーソナル・ファイナンスと呼ばれる個人レベルでの金融行動を取り巻く環境が急速に変化しつつあるのに対して、そのような環境下でより良い意思決定を行うために必要とされる個人のスキル（金融リテラシー）の水準が、公共政策上の課題として認識されるようになったのである。

金融リテラシーの計測は、ライフサイクル上の様々な段階を対象として行われてきているが、10 歳代後半（高校生）が調査対象者の年齢のほぼ下限となっている。たとえば、アメリカでは Jump$tart に代表されるような金融教育プログラムが高校生あたりから適用され、高校のカリキュラムのなかで金融教育を義務づけている州も存在する。こうした取り組みの一環として、金融リテラシーの状態が計測され、それに影響を与える諸要因についての研究が積み上がってきている。

子どもが経済社会に参入していく発達的プロセスについては、社会化理論に依拠した研究が主流である。いわゆる子どもの経済もしくは金融社会化においては、主要な社会化エージェントとして親（家族）、学校、友人が挙げられている。特に日本においては、学校教育のなかで明示的に金融リテラシーを育むための体系的な教育が行われることが少なく、金融リテラシーの涵養は家庭内でお金に関わる「しつけ」として行われていると考えてよいであろう。

子どもが青年期に達すると金融上の意思決定を自律的に行う機会が質・量ともに増えてくるが、その段階で金融リテラシーの状態はすでに少なくない偏差を示し、それは出身家庭の社会経済的地位や親の金融リテラシーなどに影響を受けていることは、大学生を対象とする研究から明らかにされている。

本報告では、子どもの金融社会化の初期段階とみなしうる小学校 5 年生と 6 年生（10～12 歳）の子どもとその母親に対する調査によって得られた親子ペア・データに基づいて、子どもに対する親による金融社会化に関わる働き掛けに焦点を当て、その特徴について社会経済的地位による影響を考察する。

２．利用するデータについて

本報告で利用するデータは、調査会社(株)クロス・マーケティングが保有する調査パネルを利用して報告者が実施した Web 型の大規模質問紙調査によって得られたものである。調査対象者は小 4 から中 1 の子どもをもつ母親とその子どもである。母子のデータはペア・データとして構成されている。この中から 5 年生 1431 名と 6 年生 1288 名からなる 2719 組のデータを本報告では利用している。調査期間は 2020 年 3 月 23 日から 27 日である。

今回の分析において利用した質問項目は、ほとんどが母親によって回答されたものであるが、一部、子どもが回答した質問項目も利用している。

３．目的変数

母親による子どもの金融社会化のための働き掛けとして、「定期的に定額のお小遣いを与えているか否か」を取り上げる。

４．説明変数

社会経済的地位による影響を考察するために、以下の 6 項目 ①世帯所得（1600 万円まで 100 万円刻みで中間値を階級値として、1600 万円以上は 1650 万円として投入）、②母親学歴ダミー（大卒以上／非大卒）、③父親学歴ダミー（大卒以上／非大卒・母子）、④母親の就業状況ダミー（正規職／その他）、⑤蔵書数（5 階級）、⑥新聞購読ダミー、をモデルに投入した。また、統制変数として、①子どもの学年（小 6 ダミー）と②子どもの性別（男子ダミー）を投入した。

５．モデル

ロジスティック回帰モデルを推定した。説

明変数のうち、世帯所得については平均値で中心化を施し、2 乗項も同時に投入している。またモデルとしては､A) 主効果のみのモデルのほかに、B)学歴ダミー、母親就業状況ダミー、蔵書数のそれぞれと新聞購読ダミーの交互作用項を投入したモデルを推定した。

６．分析結果

①統制変数として投入した「子ども性別」「学年」は有意でなかった。②世帯年収については、有意であり、かつ非線形の効果が見られた。③学歴の効果については、母親学歴は有意でなかったが、主効果のみのモデル A で父親学歴が有意であった。交互作用を投入したモデル B では、主効果は有意でないが、父親学歴と新聞購読の交互作用項が有意となった。④文化資本に関わる変数では、蔵書数は有意でないが、新聞購読はモデル A で有意であり、モデル B では父親学歴と母親正規職ダミーとの交互作用項が有意となった。⑤母親の就業状態については正規職ダミーがモデル A で有意､モデル B では新聞購読ダミーとの交互作用項で有意となった。

７．結論

小学校高学年の段階で定期・定額のお小遣いを与えるという親の金融社会化行動には、階層的な特徴が見られた。

まず、世帯所得の影響は明らかである。2 乗項が有意な負値であることから、所得が一定値に達するまでは、定期・定額のお小遣いを子どもに与えることに対して世帯所得の制約が存在しているようである。

親の学歴については、一貫して、母親の学歴は効果が見られないのに対して父親の学歴に効果が見られる。子どもの金融社会化の基調を決めているのは、母親ではなく父親である可能性がある。しかし、母親が正規職に就いている場合は、定期・定額お小遣い制を採る可能性が高まっているので、単に学歴階層の効果が存在するというのではなく、家族内での金融面での意思決定のあり方や父母それぞれの金融面における計画性に関する意識や態度が影響を与えているのかもしれない。

文化資本については、蔵書に代表される一般的な文化資本の効果は見られないが、新聞を定期購読していることの効果が、主効果のみのモデルだけでなく、交互作用項を含むモデルでも観察でき、その影響は主効果のみモデルでの結果をさらに絞り込むような結果として現れている。すなわち、単に父親が大卒以上であったり、母親が正規職に就いているということではなく、新聞を購読しているような家庭での大卒父、正規職母であることが効果を生み出している。今日においては新聞をとっているか否かが子どもの金融社会化プロセスを差異化する指標になっている。文化資本が経済資本に転換される経路について、経済活動の記号化が進んでいるポストフォード主義経済体制の構造的効果を示唆する結果である。

【付記：本研究は JSPS 科研費 JP18K02385 の助成を受けたものである】

表 1 モデルの推定結果 （目的変数：定期・定額のお小遣い）

	Model A				Model B			
	Coef.	Std. E.	オッズ比	*p*	Coef.	Std. E.	オッズ比	*p*
切片	-0.654	0.132	0.520	0.000 ***	-0.647	0.159	0.524	0.000 ***
子の性別（ref=女子）	-0.084	0.090	0.919	0.349	-0.071	0.090	0.931	0.430
学年（ref=小 5）	0.096	0.090	1.100	0.286	0.088	0.090	1.090	0.330
世帯所得	0.000	0.000	1.000	0.029 *	0.000	0.000	1.000	0.027 *
世帯所得 2 乗	0.000	0.000	1.000	0.018 *	0.000	0.000	1.000	0.011 *
母大卒（ref=非大卒）	0.005	0.107	1.010	0.961	0.124	0.160	1.130	0.437
父大卒（ref=非大卒・無配偶）	0.214	0.104	1.240	0.040 *	0.162	0.199	1.180	0.416
母正規職（ref=その他）	0.267	0.120	1.310	0.026 *	-0.116	0.185	0.890	0.529
蔵書数	0.022	0.032	1.020	0.504	-0.104	0.150	0.901	0.489
新聞購読（ref=非購読）	0.186	0.092	1.200	0.044 *	0.078	0.048	1.080	0.103
母大卒×新聞購読					-0.265	0.215	0.768	0.218
父大卒×新聞購読					0.607	0.204	1.830	0.003 **
母正規×新聞購読					0.687	0.239	1.990	0.004 **
蔵書数×新聞購読					-0.102	0.065	0.903	0.113
Nagelkerke R^2	0.022				0.033			

社会階層・子どもの性別によって「親の教育期待」はどのように異なるのか

年長児の子どもを持つ大都市近郊家庭の聞き取り調査をもとに

金南咲季（椙山女学園大学）

１．問題の所在

大学進学という選択をめぐっては、これまで多くの研究によって親の職業・学歴・収入といった家庭の社会経済的背景による世代間再生産の傾向が実証的に明らかにされてきた（藤原 2015など）。子どもに大学進学を望むか否かは、大卒／非大卒によって明確な温度差がみられ（吉川 2019）、また親の資源〈財産〉と嗜好〈願望〉によって子どもの教育達成が規定される「ペアレントクラシー」の趨勢が強まりをみせると言われる今日（Brown 1995=2005; 耳塚 2007; 望月 2011; 天童・多賀 2016など）、親から子どもへの階層再生産が、いかなる過程を辿って生じているのかを詳細に検討することは、教育機会の不平等の是正という観点から重要な課題となっている。

また教育機会の不平等の是正という観点から、社会経済的背景と併せて検討すべきはジェンダー差である。2018年度には女子の四大進学率は50.1%、男子は56.3%にまで達し（内閣府 2019）、その差は、歴史的変遷を振り返れば大きく縮まったといえる。しかし依然、選抜制の高い大学への進学率、文理や特定分野における男女の偏り、就職や結婚といった卒業後の人生に対する学歴の効力の違いなど、男女の間には様々な差異が横たわっており、その生成メカニズムの解明は重要な課題であり続けている。

大学進学をめぐる階層差、男女差をみていく上で重要な焦点となるのが「親の教育期待」である（藤原 2009; 須永 2019など）。これまでに、親の教育期待は子どもへの教育投資や働きかけ方に影響を与え、子ども自身の意欲や成績、進路選択、ひいては最終的な教育・地位達成にも重要な影響を及ぼすことが明らかにされてきた（Sewell, Haller, and Portes 1969; 卯月 2004; 片岡 2015; 荒牧 2016など）。

この「親の教育期待」は、親自身の社会経済的地位や子どもの性別とも密接に関連していると言われている。たとえば藤原（2009）は、相互依存モデルによる分析に基づき、両親の学歴と世帯収入の効果は母親の教育期待を経由して子どもの進路選択に結び付いており、親自身の社会経済的地位が高いほど子どもに高い教育達成を望む傾向を指摘している。また女子よりも男子に対して教育期待を加熱する傾向がみられ、子どもの性別に基づく子育て戦略の違いが、四大進学率の男女差を説明する上で重要であるとして、その解明を今後の課題として提起している。

ただし、親の教育期待に注目したこれまでの研究はその多くが計量分析によるものであり、貴重な見取り図を示す一方で、行為者の主観的な意識を踏まえた質的な把握には十分に広がりをみせてこなかった。すなわち、大卒層と非大卒層によって具体的にどのように期待の語り方が異なり、またその背景にはどのような価値観や考え方が横たわっているのかという問いや、同じ大卒層で且つ子どもに対して「大卒以上」の期待をかける場合であっても、子どもの性別によって期待の内実には質的な差異がみられるのか／みられないのかなどの、より踏み込んだ問いには十分に切り込むことができていない。また親の教育期待の差異は、子どもが乳児期より生じているといった知見（Kim et al. 2013）を踏まえれば、幅広い年代を対象とした調査や中・高校生とその母親を対象とした調査が中心的といえる当該分野において、子育ての初期段階にある親に焦点化した分析もより積極的に進められていくべきだといえる。以上を踏まえて本発表では、次節に記す質的調査の結果に基づき、親の教育期待の階層差と男女差の実態を明らかにすることとした。

２．調査概要

使用するデータは、関西圏のX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（5〜6歳）の保護者86名を対象に、2015年5月から7月にかけて実施した1〜2時間程度のフォーマルインタビューから得た。家族の社会的地位を測定する指標は一般的に親の職業や世帯収入、学歴などを考慮した多元的な指標が望ましいといえるが、本分析では、親の教育期待については特に学歴の効果が強くみられる（片瀬 2005; 藤原 2009; 須永 2019など）との知見を踏まえて、保護者の学歴を階層指標とした。また今回の分析では、大卒／非大卒という階層差のコントラストをより明確にするために、父母ともに短大・四年制大学・大学院を卒業している「大卒家庭」42件（男児：29件、女児：13件）と、父母ともに中学校・高等学校・専門学校を卒業している「非大卒家庭」15

件（男児：8件、女児7件）のデータのみを使用した。また、日本では子どもの成長や教育期待形成に及ぼす母親の影響が大きいとの知見を踏まえて（恒吉 2008; 鳶島 2019)、「母親」に焦点を当てることとした。

3．「親の教育期待」の階層差・男女差

まず、「将来、子どもにどの程度まで教育を受けさせたいか」という質問に対する回答をもとに、親の教育期待を「親の社会階層（大卒／非大卒)」と「子どもの性別（男児／女児)」別にまとめたのが以下の表１である（「子ども次第」といった言い方により明確に分類できない回答も若干名得られたが、これらは、最低限求める水準として判断できる「高卒以上」に分類している)。

表１　「親の学歴」と「子どもの性別」別にみた進学期待

	大学院卒以上	大卒以上	専門卒以上	高卒以上	合計
大卒男児	6	18	1	4	29
大卒女児	1	12	0	0	13
非大卒男児	0	3	1	4	8
非大卒女児	0	2	3	2	7

限定的なケース数ではありつつも以上の結果からはまず、大卒層と非大卒層の間には、子どもに「大学進学」を望むか否かにおいて大きな違いがみられることが分かる。ではこうした違いは、具体的な語りとしてみた場合、どのように表出されているのだろうか（課題１)。

また、表１の数値からは、同じ大卒層内、非大卒層内では、それほど顕著に男女差がみられるわけではない。しかし、数値上にこそ大きな差異として表れていないものの、インタビューの語りを詳細にみていくことで浮かび上がってくる男女差も存在するのではないだろうか(課題２)。本発表では以上２つの問いを検討する。

（１）親の階層によって教育期待はいかに異なるのか

分析の結果、大卒層では、大学進学を当然の選択肢として捉える傾向がみられ、なかには「一歩上のランクの大学へ」、「将来は国際的な活躍を」といったように単なる大学進学よりもさらに一歩上を目指させる家庭もみられた。こうした期待は、親たち自身の大学進学をして有益であったという実体験や、「自分も行かしてもらったので子どもにも」といった自身の育てられ方を継承しようとする意識によっても支えられているものであった。一方の非大卒層では、費用的な面での負担や大学に対する具体的なイメージがないために、「分からなさ」を抱えた上で漠然と現在志向的に期待を語る傾向がみられた。また、高い学歴獲得を望むのは身の丈に合わないことだと卑下したり、無理に背伸びをして高い教育達成を目指させるよりは、人づきあいや、資格や専門的な技術といった自立的に生きていく術を身に着けさせ、「月並みの幸せな生活」を送っていってほしいといった期待が聞かれた。こうした大学進学に必ずしも拘らない背景には、自分たち自身が大学進学という道を選ばずとも「どうにでもなった」経験から、子ども自身の希望や意志を尊重することにより重きを置くようにしている側面も伺われた。

（２）子どもの性別によって教育期待はいかに異なるのか

続いて大卒層且つ子どもに「大学進学」を希望するケースに絞って、子どもの性別による親の教育期待の違いを検討した。第一に、大学進学を期待する理由として、女児では、勉学に限らず比較的自由に時間が使える大学生だからこそできる経験をさせてやりたいとの思いが語られる傾向に対して、男児ではそうした要素に加えて、伝統的な性別役割分業意識に基づき、労働市場との接続を強く意識した語りが多く聞かれ、そうした意識が日々の子育て実践に反映されている様子が伺われた。第二に、高い学力や学歴の獲得は、男児においては、結婚する上で重要な要素とされていたのに対し、女児では「真面目なので勉強に走りすぎないか心配」など、結婚を遠ざける「リスク」として捉えられている傾向がみられた。第三に、男児に対しては給料ややりがい、ワークライフバランスなどの観点から将来条件の良い仕事を選べるように可能性を広げるべく高い学力や学歴の獲得を望む一方で、女児に対しては、結婚や子育てというライフステージの変化に対応できるように、場所や時期を選ばずに職に就ける看護・医療などの特定分野の専門性の獲得を望むなど、異なる力の育成を意識している側面がみられた。

非大卒層では、女児に対する教育期待の冷却や看護・医療等の特定分野への希望もみられたものの、大卒層ほどには男女差がみられず、課題(1)にあげた特徴がみられる結果となった。

4．まとめ

以上の知見は、大学進学をめぐる階層間格差や男女間格差の生成過程の一端を、子育ての初期段階にある母親を対象に質的な差異に踏み込んで明らかにしたという点で一定の意義があるといえよう。特定の属性によって、享受する自由や主体的に生き方を選択できる「潜在能力（capability)」(Sen 1999）の発揮の程度が構造的に異なる現実がある以上、その格差縮小に向けた教育、社会的な介入は必須である。今後は、きょうだい数や出生順、父親の影響、親族や友人、学校、地域といった周囲の環境的要因、親のライフコースを含めたより包括的データや時間的経過を追いながら、親の教育期待の規定要因を明らかにすることや、親の期待と子どもの様子との関連についても分析を進めていくことを課題としたい。

〈付記〉
本稿は基盤研究Ａ（課題番号 26245078、研究代表者：志水宏吉）の研究成果の一部である。データの収集は、伊佐夏実、前馬優策、敷田佳子、志田未来、野崎友花、上田勝江、坂本有貴、山田哲也、堀家由妃代との共同作業によって行われた。
※分析の詳細、引用・参考文献は当日の発表資料をご参照下さい。

不安定雇用の女性研究者の困難経験

廣森直子（青森県立保健大学）

1. はじめに

本報告は、JSA 女性研究者・技術者調査チームによる「不安定雇用の立場の女性研究者の実情に関する質的調査」[1]において筆者が行った調査のデータから女性研究者がどのように不安定雇用を経験してきたのかを分析する[2]。

筆者は専門職女性の非正規化問題について、図書館職場で働く非正規司書調査から検討し、公共部門の女性の割合が高い専門領域で進む非正規化によって、職場は経済的インセンティブによらず個人のモチベーションで支えられ、そうした〈やりがい搾取〉[3]が前提となる職場での“官製ワーキングプア”の再生産の問題について指摘した[4]。図書館司書と研究者（大学教員）の職場は、専門性の要請のされかたもジェンダー構造も異なるが、職場から何を要請され、その環境に身をおく人がどのようなことをどのように経験し内面化していくのかを検討したい。

2. 「不安定雇用」の女性研究者とは誰か

JSA 調査は当初「非正規研究者」を調査対象として想定していた。予備調査での調査依頼時に「任期付きだが正規採用です」等の回答に接し、本調査では「不安定雇用」を経験した女性研究者を対象として実施した。研究職において“非正規であること”がどのような要素から構成されるのかは多様化しており、二分法的にはとらえられない[5]。

3. 調査および分析方法

１）予備調査：2018 年 2 月～3 月に 3 人に対して実施し、調査対象や調査項目の修正を行い、共同研究者の所属大学において研究倫理審査を受け承認された。

２）調査期間：2018 年 8 月～2020 年 4 月[6]

３）調査協力者：不安定雇用の立場を経験した女性研究者 13 人。本研究の共同研究者の知人による紹介を通じて依頼し協力を得られた人。

４）調査方法：半構造化インタビューを実施（スカイプによるものも含む）9 人、インタビュー実施が困難なため調査項目を記載した文書ファイルをメール送信し、調査協力者が記入して返信された回答（4 人）。

５）調査項目：①職種・雇用形態、②ライフヒストリー、③賃金水準が生活に十分な額か、④現在の研究環境、⑤非正規職の研究環境、⑥非正規職のデメリット、⑦非正規職のメリット、⑧あなたの働きの評価、⑨女性であることで不利な経験、⑩不利を克服するための工夫、⑪工夫を後輩に伝えたいか、⑫ワークライフバランスの権利保障についての考え、⑬JST 女性研究者支援事業による効果、⑭将来の希望。

６）倫理的配慮：調査協力者に依頼書を送り調査協力の承諾を得たのち調査実施の連絡調整を行い、調査協力者の希望する日時と時間で調査を実施する。調査時に研究倫理遵守に関する説明を行い同意書に署名をいただく。調査データは個人が特定されうる情報の匿名化を行う[7]。

７）分析方法：修正版グラウンデットセオリー・アプローチの分析手順に沿って行った。MAXQDA ソフトを用いてコーディングを行ってキーワードを抽出し、不安定雇用についての困難経験に焦点化してカテゴリー化した。以下では、キャリア形成の困難、組織内の位置づけが及ぼす影響について検討する。以下で述べる「　」はインタビュー記録からの引用である。

4. 調査協力者の属性

調査協力者の所属先は国立／私立大学であり、彼女たちが経験した立場は、任期付き准教授、特任講師、特命助教、特任研究員、非常勤講師、研究補助員、無給の研究員などである。年齢は 30～60 代である。調査時の勤務地は東北、関東、中部、関西である。

---

[1] 調査は中間報告（JSA 女性研究者・技術者調査チーム「不安定雇用の女性研究者の実情―不安定雇用の立場の女性研究者に関する質的調査結果の中間報告」『日本の科学者』55（1）2020.1,13-19）を行い、調査分析活動を継続中である。

[2] 調査結果は、筆者が行ってきた非正規の図書館司書の分析と合わせて一部公表している（「非正規専門職女性の困難―図書館司書と研究者」『日本の科学者』 55(1) , 2020.1, 26-31）。

[3] 本田由紀「〈やりがい〉の搾取ー拡大する新たな「働き過ぎ」ー」『世界』岩波書店,2007.3,109-119

[4] 廣森直子「非正規化のすすむ図書館職場で専門性は保てるかー専門職の非正規化が女性によって受け入れられている現状を考える」『学術の動向』23(11),2018.11,72-76

[5] 「非正規研究者」を非常勤講師ととらえられることも多く、実際にそのような立場の人にもインタビューを行っているが、本報告は「任期付き」の立場の人の分析を中心に行った。非常勤講師をかけもちして生計を立てている研究者は、大学が多く存在する都市部に偏在し、大学の少ない地方では存在しづらいと考えられる。

[6] 本報告では、現時点で調査対象者から承諾を得られた調査対象者 13 人を分析対象とした。

[7] 調査者がインタビュー内容の記録を作成し、個人が特定される恐れのある内容は匿名化する。メールでの回答ファイルも同様に匿名化を行った。調査協力者が匿名化された記録を確認し、確認された記録を分析対象とした。

5. 「キャリアをつなぐ」ために就く：短期的キャリアを重ねてしまう構造

任期付きで組織内でのキャリアアップがないポスト に「キャリアをつなぐ」ために就く人が多く、不本意就職であるといえる。所属先がないと不利になる状況、任期が切れると経済的困難に直面し、「なし崩しにキャリアを失う絶望的恐怖」から「採用されることに精一杯」になり雇用条件を十分吟味できない状況に置かれがちになっている。

積極的に不安定雇用を選んだわけではないが、生活のために長期的なキャリア（将来設計）を考えて行動しにくくなり、キャリアが途切れないよう「つなぐ」ために就職し「「渡り」になっていく」短期的キャリアを重ねてしまう構造がある。

奨学金返済を抱えていると人生選択も大きく出にくく、研究を優先するとライフイベント（結婚・出産）は「後回し」になる。「三冠を得る」（結婚、博士号、就職）のは誰もが達成できるものではなく「努力の賜物」であり、現在の女性研究者支援が「スーパーウーマン」をモデルにすることによる分断がある。

6. 組織のメンバーシップがもらえない疎外感：「サイレント」にさせられる構造

任期付き採用の多くは「プロジェクト型」雇用であり、これまで学内になかった業務（男女共同参画、社会貢献、学際研究等）を担うポストであり、多くの学部所属の教員と異なる「突然変異」のポストで、同じ立場の人が少ない特異性がある。事業予算がつかなければ「なくなるかもしれない」ポストであること、「いつ切られるか分からない」ことを日々刷り込まれ、組織の中での「メンバーシップがもらえていない」感覚に陥る。がんばりが報われたと感じられることが少なく、「すごく善意や熱意を搾取されている感じ」がするという。

採用理由の「プロジェクト」がうまく回らない葛藤の処理もむずかしい。そもそも難易度の高いプロジェクトで十分な情報もないまま運営しなければならないことも多いのに誰に相談していいかも分からない。「プロジェクト」の運営を任されているのに、委員会に出席しても発言権がないオブザーバーとしての参加であることもある。組織の中で発言権がないことを「当たり前」と思い込んでしまう構造があり、発言権がないことを内面化すると組織に「居場所」がつくりにくく、「プロジェクト」が運営しにくい状況は改善されない。

「教育」が業務内容にないポストでは、学生との関係がつくりにくく、それゆえに組織内での「居場所」やメンバーシップを得ることが難しい 。状況に慣れてしまうと、「そういうものだ」と矛盾を受入れ自分の置かれた状況への不満や要求をのみこみ、「サイレント」にさせられてしまう。

地位の不安定さゆえ、配慮のある直属の上司や周囲からの気遣いに支えられている危うさがある。ハラスメント経験も語られており、ハラスメントを受けやすい構造にさらされていると考えられる。

7. 研究者としてのアイデンティティの傷つき

業務内容に「教育・研究」がない場合、研究領域の専門性と結び付いた人として扱われず、敬意を払われないことに傷つき、「研究者としてのアイデンティティ」が呼び出される「つらさ」や「しんどさ」を抱えている。こうした状況下で「自分は研究者なのにというアイデンティティ」が強烈に呼び出される。

インタビューでは「女性ゆえの不利な経験」は「ない」と答えられることが多いが、傷つきを避けるために鈍感になっていることが示唆される。「いつもニコニコ明るく」ふるまう「女性的コミュニケーション」が求められる状況もあり、人格で評価されるため社交的でなければならず、感情労働による疲弊がある。

こうした行動の背後には職場の人間関係の非対称性が構造的にあるのではないか。

8. 不本意就職を自分に納得させるマインドセット：「自分へのケア」の必要性

厳しい職場で働いた人は、矛盾した状況への「怒りに満ちていたからしんどかった」という。「しんどさ」を脇に置くことは、矛盾した状況に適応することでもあり、「これは社会問題だ」と怒る気力と体力を奪われてしまう。こうした状況からの脱出は容易ではなく、現状は「辛さを考えればきりがない」ものの、「職場に期待せず頑張るしかない」と割り切り、自分ができる教育や研究（出版）の実現をめざすなどの「マインドセット」で方向づけをして自分を納得させている。

こうした状況で「自分を犠牲にしていること」になかなか気づかず、「自分へのケア」がなければ「働きつぶれてしまう」状況に置かれている。「自分へのケア」の時間を保障する労働問題として対処する必要がある。

9. 小括

不安定雇用によって個人が経験する困難経験は、環境に起因する問題である。背後に不安定雇用を増やした「大学改革」があるが、組織の中において、排除する側の無意識の問題もあろう。「立場の弱さ」を生き抜く戦略が語られたが、構造的な問題としてとらえていく必要がある。

高卒後の進路選択におけるジェンダー差
クーリング・アウトされる女子／されない女子に関する分析

伊佐夏実（宝塚大学）

1．はじめに

2019 年度の学校基本調査によると、大学・短大進学率は過去最高の 58.1%、そのうち女子割合は 45.4%であり、男女差は縮小傾向にある。しかしながら、こうした日本の状況は、女子が男子の進学率を上回るという先進国のトレンドからは、いまだはずれたままである。

ジェンダーと教育達成をめぐるこれまでの研究では、女子の高等教育進学率の低さには、出身階層や性役割意識、学校内部のセクシズムや入試システムといった、ノンメリトクラティックな要因の影響が指摘されてきた。

ただしこうした問題は、ただ単にジェンダー間格差にのみ目を向ければいいということではない。一般的にみれば、男子に比べて進学への意欲が冷却される女子が多い一方で、男子並みに、あるいはそれ以上に、高い教育達成に向けて加熱される女子も存在する。

本報告では、こうした女性内分化のなかでも、進学校出身者に焦点をあて、高校から大学への移行に際して、進学先レベルを引き下げる層と引き下げない層の違いはどこにあるのかを検討する。

2．データ概要

使用するデータは、京都大学高等教育研究開発推進センターと学校法人河合塾が実施した「学校と社会をつなぐ調査」による。本調査は、2013 年に全国の高校 2 年生を対象に質問紙調査を実施し、その後、継続的な調査協力者に対して、学習や学校生活、キャリア形成等を通した成長をおよそ 10 年間追跡調査するものである。本報告では、大学進学者を主な対象とし、高校 2 年生時点（1 時点目）、大学 1 年生 4 月時点（1.5 時点目）、大学 1 年生 12 月時点（2 時点目）のデータを分析する。

表１　データ概要

	実施時期	実施方法	回答者数
1 時点目調査（高校 2 年時）	2013年10月～12月実施	各校に質問票配布／Web上	全国378高校　43,826名（男子21,238名、女子22,588名）
1.5時点目調査（大学1年時）	2015年4月末	Web上	7420名（男子2951名、女子4,469名）
2時点目調査（大学1年時）	2015年11月－12月	Web上	5893名（男子2361名、女子3532名）

また、ジェンダーによる進路分化を比較するという目的のもと、高校 2 年生時点で回答のあった性別に関する項目のうち、「答えたくない・不明」を除き、男性あるいは女性と回答しているデータのみ使用する。

3．各指標の説明

使用する指標については、下記のとおりである。

○高校の進学程度：河合塾の進学資料を用いて、所属する高校を以下のいずれかに分類した。「進学程度Ⅲ（難関国公立大・私立大に多数進学）」、「進学程度Ⅱ（中堅国公立大・私立大に多数進学）」、「進学程度Ⅰ（その他の私立大･短大に多数進学）」

○大学レベル：河合塾の「入試難易ランキング予想表」を参考に、在籍している大学を以下のいずれかに分類した。「大学レベルⅤ（偏差値 65 以上）」、「大学レベルⅣ（偏差値 60-64）」、「大学レベルⅢ（偏差値 50-59）」、「大学レベルⅡ（偏差値 40-49）」、「大学レベルⅠ（偏差値 39 以下）」

○社会階層（SES）：父学歴、母学歴、世帯年収の三変数の得点を標準化し、その平均値を算出した上で、高、中、低に分類した。なお、いずれかの変数が欠損の場合には、残りの変数を用いて同様に算出した。

○都市度：在籍高校の所在地より、高校生の生活空間を「三大都市圏（東京都、神奈川などの全域、京都市、大阪府全域など）」と「それ以外の地域」に分類した。

4．高卒後進路のジェンダー差

表 2 は、高校 2 年生時点での卒業後の進路希望を男女別にみたものである。対象となった高校のほとんどが進学校であることから、男女ともに進

学希望をもっている生徒がほとんどであり、男女差はみられない。また、「進学先についてどの程度考えているか」、「進学準備を始めているか」の 2 項目に対する男女差はみられない。進学先卒業後の職業については、「かなりもっている」（男子：18.4%、女子 22・8%）「まぁまぁ持っている」（男子：27.6%、女子：37.2%）と、高校 2 年生時点でのキャリア意識については、女子のほうが明確である（図表省略）。

表 2　高卒後の進路希望（1 時点目調査）

	高校卒業後の進路希望				
	進学する	就職する	就職も進学もしない	まだ分からない	その他
男子（N=21064）	94. 6%	1. 9%	0. 1%	3. 2%	0. 1%
女子（N=22484）	96. 5%	1. 1%	0. 0%	2. 3%	0. 1%

それでは、実際の進学先についてはどうだろうか。1.5 時点目に回答のあったデータから、その後の進路についてみたのが表 3 である。4 年制大学進学者については、女子のほうでやや多くなっているが、最も顕著な違いは「浪人」の割合であり、女子に対して男子では、およそ 2 倍程度多い。女子は男子に比べて浪人を選択する割合が低いことはすでに指摘されており（吉原 1998）、同様の傾向が確認された。

表 3　高卒後の進路状況（1.5 時点目調査）

	高卒後の進路						
	4年制大学	短大	専門学校	浪人	就職	何もしてない	その他
男子（N=2950）	74. 3%	0. 3%	1. 0%	23. 2%	0. 7%	0. 0%	0. 5%
女子（N=4467）	79. 9%	2. 7%	4. 1%	12. 0%	0. 7%	0. 1%	0. 6%

また、「浪人する/しない」をジェンダーと SES の視点からみてみると（図 1）、男女ともに SES が高いほど浪人選択率が高くなり、SES 低の男子と SES 高の女子の浪人率はほぼ同程度となっている。

さらに、高校時点での居住地との関係でみると（図表省略）、もっとも浪人率が高いのは三大都市圏の男子（29.6%）であり、それ以外の地域の男子（17.1%）と、開きがある。一方で女子の場合は、三大都市圏（12.3%）、それ以外の地域（10.9%）と、ほぼ差がない。したがって浪人は、都市部の SES が高い男子に、より選択される傾向があるといえる。

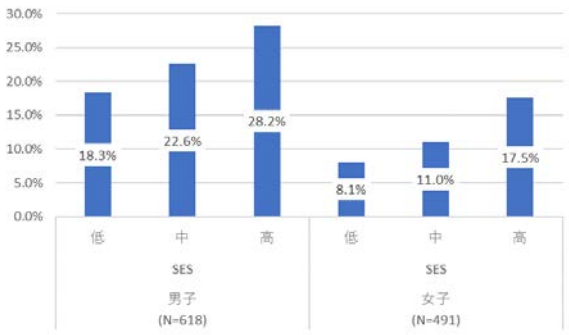


図 1　浪人率×ジェンダー×SES

5．出身高校ランクと進学先大学ランク

現役で大学進学した者を対象に、高校ランクと大学ランクの関連をジェンダー別に見たのが図 2 である。出身高校の大学進学程度と進学先の大学レベルには相関がみられ、進学程度の高い高校のほうが、偏差値レベルの高い大学に進学する傾向がある。しかしながら、男女で比べてみると、とりわけ、高校ランクの高い進学程度Ⅲでは、男子に比べて女子の場合、進学先のレベルを下げる傾向にあることがわかる。

進学先の大学が第 1 志望か否かという質問に対しては、男子の 48.1%、女子の 50.5%が「第 1 志望」と回答していることから、進学先を決定する時点ですでに、学力レベルだけではない要因が、女子の進路選択には働いていると推測される。

当日の発表では、進学先の決定に際して、クーリング･アウトされる女子/されない女子の違いは何かを、都市度、階層、性別役割分業意識、キャリア意識等に注目しながら分析した結果を示す。

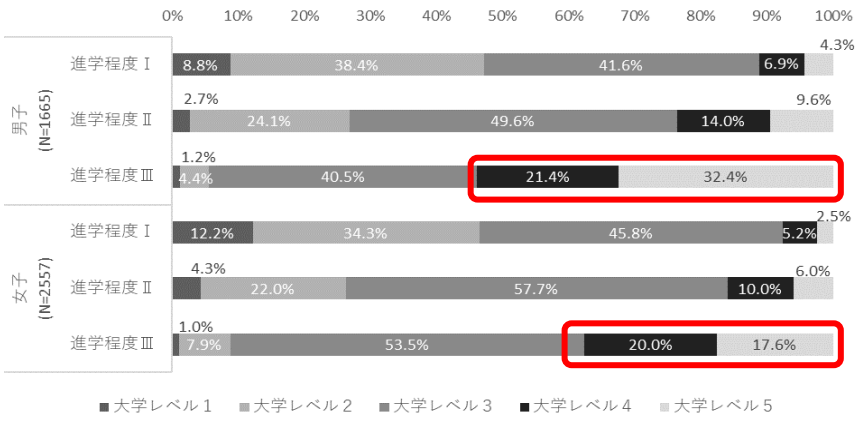


図 2　高校ランク×進学先大学ランク×ジェンダー

日本社会における性の多様性への認識の変化

—正統的文化資本としての教科書・辞典を手がかりとして—

岩本 健良（金沢大学）

１．問題の所在

文化資本論によれば、教科書や辞典は「正統的文化資本」として信頼と権威を持つ（ブルデュー)。しかし「科学的真理」のように装われても、それらは常に「正しい」わけではなく、支配者・権力者、あるいはマジョリティの見方や恣意的裁量が入り込む。性的指向や性自認など性の多様性についても、社会の支配的見方によって差別や偏見・抑圧がもたらされてきた（フーコー)。「科学の制度的な目標は、確証せられた知識を拡大することである」（マートン）が、日本において正統とされる文化資本には、性的指向・性自認（SOGI）をめぐる世界の科学的共通知の進展が十分に反映されているのであろうか。本報告では教科書や辞典の記述を元に考察する。

２．方法

「正当化」され「客体化された形態」の文化資本である、教科書や辞典（事典）等における、性的指向・性自認関連語句（同性愛、性同一性障害、等）の記述と、記述の修正/改訂をめぐる運動の事例について分析する。具体的には、2000 年以降に刊行された各種の辞典類(国語辞典、百科事典、英和辞典、心理学事典等）の掲載事例を収集整理した。合わせてこれらに関して報道された事例を収集し用いた。

３．結果

３．１　辞典・事典

国語辞典よりも、英和辞典の方が SOGI 関連語句を異性愛規範（heteronormativity）やトランスフォビアによらずに説明しているものが多い。gay liberation, gay rights, homophobia など問題の背景や本質に迫る語句を収録した英和辞典もみられた。

心理学関係の専門事典においては、1980 年の ICD（WHO による国際疾病分類）第 10 版への改訂が反映されていないものがいまだに散見された。一般向けの辞典より精神医学・性科学の国際的動向が早く反映されてはいなかった。

（事例１)『広辞苑』（第三版)、『現代用語の基礎知識』、『イミダス』

1990 年代前半は、同性愛について「異常性欲」「性倒錯」などの説明が日本の辞典に蔓延していた。「動くゲイとレズビアンの会」（アカー）は ICD や DSM の改訂経過も踏まえ、各編集部に修正を申し入れ、お詫びと改善の約束を取り付けていった（永易，　2017)。

（事例２)『世界大百科事典』

同様に、1993 年にアカーから修正を求められ改訂時に修正が約束されたが、担当者の変更時に引き継がれず、岩本の再指摘により 2017 年に web 版で 24 年ぶりに修正となった。

（事例３)『三省堂国語辞典』（第 7 版）

国語辞典の編集者を主人公にした、三浦しをんの 小説『舟を編む』の中で、「愛」の語釈を同性愛者も視野に入れて改訂すべきという議論の場面がある。改訂のための編集会議でこのことがとりあげられ、「愛」の 2 番目の意味として、第 6 版の「（男女の間で）好きで、大切に思う気持ち」から「恋を感じた相手を、大切に思う気持ち」に改訂された（飯間，2013)。

（事例４)『広辞苑』（第七版）

新規収録語句の一例として「LGBT」も事前 PR されていたが、説明の誤りをアクティビストの遠藤が刊行直後に指摘し、すぐに訂正が広報された（遠藤，2000)。

３．２　教科書

（事例５)「教科書に LGBT を」署名運動

2017 年の小中学校学習指導要領改訂に向けて、室井がレズビアンとして「思春期になると誰でも異性に関心を持つ」という異性愛以外の存在を否定した指導要領の修正を求め、「セクシ

ュアル・マイノリティの子どもたちを傷つける教科書の訂正を求めます」とネットで 2 万人弱の署名を集めた。また改訂案のパブリックコメント機会を捉えて意見提出を呼びかけた。これに対して「保守系」の団体からは対抗的に組織的な意見提出がなされ、文部科学省は「国民の理解が足りないから」として、多様な性を学習指導要領に盛りこむことはしなかった（遠藤, 2000）。

（事例 6）中学・高校の教科書

一部ではあるが教科書に多様な性が掲載される例が増えてきた（高校 2017 年～,中学 2018 年～,小学 2020 年～）。その一方で「私は，常に心と体がばらばらという,『性同一性障がい』であった」と不正確な説明を行い,「自分の障がいのこと」と繰り返し、(ICD 第 11 版では脱病理化されているのに)「障がい」を強調する道徳の教科書（文部科学省検定済）がある（中学 2 年, 日本教科書　2019 年）。高校世界史のある教科書は，検定をクリアした「見本本」段階で記述に誤り（「ゲイ」が「ゲイセクシュアル」）が見られた（出版社に伝え、正式版（2018 年）では修正）。このように教科書検定をパスしてもエラーが見逃される場合もみられた（岩本, 2019）。

（事例 7）大学レベルの精神医学教科書

1980 年に WHO は同性愛を精神異常から削除したが、最近の版でようやく修正されたものや、いまだ精神異常という記述で販売されている例（『精神医学テキスト』2013 年 12 版；初版 1980 年）もある（岩本, 2019）。医師など医療専門職養成教育の教材であり、将来の医療現場での誤った診療やトラブルが懸念される。

4．考察と結論

辞典も教科書も複数の専門家が関与し何度もチェックを重ねて作成されているが、それでも SOGI 関連の記述にはさまざまな問題が見いだされた。各事例における専門家とされる人々の間でも、SOGI に関する学識や、専門職倫理を十分に果たしているか疑問のケースもみられた。いったん刊行されれば、正当化され権威を持つものとして多くの利用者は受けとめる。専門家が知識を真っ先にアップデートして社会にトリクルダウンしていくという図式が十分に機能していない状況がみられる。SOGI に詳しい外部の第三者によるチェックも組み入れた編集制度にしていくことが必要であろう。

専門家がアップデートできなかったり対処できていない課題について、LGBT の当事者団体やネットワークの働きかけによって改善された例がいくつもみられた。学習指導要領の改訂要望に対して、文部科学省は動かなかった。しかし逆に大きなニュースとなって問題が広く社会に認識され、社会的な議論が深まり、教科書の編者・執筆者や出版社が、児童生徒の潜在的で切実なニーズを把握しそれに応えようとすることにつながったともいえる。

教科書も辞典も,複数の民間企業が特徴を競い合って出版している。このことは柔軟に改訂がされやくするために必要な条件のひとつと考えられる。

社会的マイノリティであっても、知の専門家支配に対して異議申し立てを行い、改訂につなげる機会があることは重要であり、医療や福祉における当事者主権や消費者主権とも通じるところである。文化資本の見直しや再構築に欠かせないアクターかつステークホルダーとして市民とりわけ当事者集団を位置づけることが必要である。みられた諸事例は、専門職倫理への問いかけとして、関係する専門職がこれに十分に応えていく責任と使命を示しているといえよう。

*本報告は JSPS 科研費「教員・公務員採用適性検査におけるジェンダー質問をめぐる知識社会学的研究」（16K13135）、「日本社会における多様な性への認識と評価に関する知識社会学的研究」（20K02584）、の研究成果の一部である。

文献

飯間浩明 2013.『辞書を編む』光文社

岩本健良 2019.「学校教科書での性的マイノリティの取り扱いをめぐる現状と課題（性別違和を持つ子どもにどう対処するか (3)）」『GID(性同一性障害)学会雑誌』12 (1): 229-233.

遠藤まめた 2020.『ひとりひとりの「性」を大切にする社会へ』新日本出版社

永易至文 2017.「辞典・事典の偏見記述を訂正していった時代」（虹色百話　第 73 話）https://yomidr.yomiuri.co.jp/article/20170222-OYTET50022/

少女たちのリスペクタビリティ

―明治 30 年代・弘前女学校卒論のテキストマイニング―

片瀬一男(東北学院大学)

１．女子ミッション教育と近代国家形成

本報告では、明治 32 年～35 年の青森県のミッションスクール・弘前女学校の「卒業論文」の分析を行う。それによって、19 世紀欧米のキリスト教復興運動を背景して、来日した外国人宣教師らによって行われた福音主義の布教活動が、明治後半の近代国民国家の形成期に良妻賢母教育を志向し始めた女子教育においてどんな位置を占めたか明らかにする、ただし、「卒論」といっても、卒業当時、15－17 歳の少女たちの手によるものであり、卒業に当たっての自戒や決意を述べるものとなっている。「卒論」には、当時の教師による朱筆による添削の跡も残されており、ミッション女子教育の教育的まなざしも垣間見ることができる。

２．弘前における女子ミッション教育の展開

まず、この「卒論」が書かれるに至った背景を見ておく。弘前女学校は、明治 19 年に旧弘前藩士・本多庸一によって、函館遺愛女学校の分校として弘前教会内に開校された来徳女学校に端を発する。その後、明治 22 年には弘前女学校として県知事からの学校設立認可を受けるとともに、地元の有力者であった校主・長谷川誠三と婦人外国伝道協会の間で互換書を交換し、女性宣教師を校長として迎えることになった、また長谷川らの寄付により校舎建設を進めるなど、メソジスト派ミッション女学校として本格的に出発した。

卒論が書かれたかれた時期は、第７代校長エッラ･J･ヒューエットの在任期間に限られることから、卒論の作成は彼女の意向によるものと推測される（北原 2007)。ヒューエットは 1850 年生まれでアメリカで教師を務めたのち、1984 年に来日し 89 年まで函館の遺愛女学校校長を務め、その後、いったん帰国してサンフランシスコ日本人女子ホームの責任者（89－97 年）を経て再来日し、1897 年から 1901 年まで弘前女学校長を務めた（クランメル、1996)。経歴から見ても日本の女子教育にある程度、精通していたと考えられる。

この時期はまた、文部行政の転換期に当たり、良妻賢母主義を標榜する高等女学校令、外国人学校経営への監視の強化をねらった私立学校令、学校での宗教教育を禁じた文部訓令第 12 号令が発布され、女子ミッション教育への締め付けが始まった時期でもあった。このうち、私立学校令によって、教員免許を持つ教頭が必須となったため、青森師範出身のクリスチャン工藤玖三が招聘された。明治 30 年代の学内規定の整備は工藤によってなされることになる。この間、工藤らはキリスト教教育に対する行政の指導を巧みに脱連結(Myer and Rowan1977)することで、同校のミッション教育を維持し続けた（片瀬 2019)。その結果、県立女子師範の財政破綻もあり、この時期、女性教師を輩出できる県内唯一の学校となっていた（北原 2007)。

３．卒業論文の分析

現存する弘前女学校の卒業論文は、年度によって論題は指定されており、その内訳は、明治

32 年「自警十二則」が 7 編、33 年「女子の本分」が 1 編、34 年「女子矯風会標榜五条」が 6 編、35 年「生徒進歩改善」 3 編、「余が信仰」 7 編の計 10 編、合計 24 編である。

教師の教育的まなざし：これらの「卒論」のうち、明治 32 年卒論については、卒論の冒頭には評定点があり、末尾に教師による寸評が記されている。「卒論」の内容分析に入る前に、卒論に残された教師のコメントや添削をもとに、当時の同校の教育指導方針を見てみよう。

① 自分の言葉による明確な自己表現の推奨：高い評定を得ている卒論には「言語諄々、善意真実以テ自ラ平生ヲ警ムルニ足ル」「言々肺肝ヨリ出ズ」といった表現で卒論の出来が評価される一方、参考文献を引き写し、自らの言葉で語っていない生徒の卒論に関しては、「恐ラクハ自作ナラサル箇所多カラン」「自己の考察と自分の筆に成れる分の甚だ少なきを見る」という厳しい評価がされている。ここには、自らの思考を自己の言葉で語ることを強調した同校の教育方針を見て取ることができる。

② 「婦徳」との調和：その一方で、こうした「意気」を「婦徳」と調和せせる必要性も説かれている。たとえば、「意気軒昂、筆橋鋭利、世ノ柔弱男子ヲシテ恥死セシムルニ足ル。乞フ之ヲ柔グルニ婦徳ヲ以テセヨ」。リベラルな女子ミッション教育への反発が強まってくる中で、女子の「意気」に対しても、アンビバレントな態度をとらざるえなかった教師の姿勢も見られる。

③ 方言の矯正：この時期の卒業論文には、文章に方言による俗語が混じっており、教師たちは文中に朱を入れるとともに、講評でも触れた。「但東北ノ語弊ニ陥レルトコロ三、四、惜シムヘシ」など。この背景には、この学校から少なからぬ卒業生が県下の小学校教員になることがあったとみることができる。アンダーソン（Anderson 1991=1997）の言うように、「想像の共同体」としての近代国民国家を形成しつつあった明治期日本にあっては、学校教育をつうじて「国家語」による均質な言語空間の創出が志向されたのである。

卒業論文の内容：この明治 32 年の卒論の内容については、北原（2007）が次の 5 つのテーマに分類している。①日々の生活習慣、②日々の生活信条、③人間関係、④学問や目的実現、⑤キリスト教の教え。そして、ここには第一に女性であっても社会の一員として「天与の職」を全うすべきという自立志向と、第二に日常生活では女性として「言葉を慎む」ことの重要性が説かれている、という。

また、同時代の欧米におけるキリスト教の宗教復興運動を背景として、日本への海外布教が進められことに着目して、これらの卒論をテキストマイニングした結果（片瀬・相澤 2009）からは、この時期の卒業論文で最も多く用いられたのは、この宗教復興運動の結果、生まれたリスペクタビリティとも呼ぶべき価値すなわち「セクシュアリティに対する適切な態度はもちろんのこと、「礼にかなった正しい」作法と道徳をさす用語」（Mosse1985[1988]:9）であった。このリスペクタビリティはまた、伝統主義とは弱い負の相関（-0.106）を示し、国民主義とは強い負の相関（-0.400）を示した。他方、伝統主義と国民主義の間には強い正の相関（0.389）がみられた。

4．むすび

以上のことから、弘前女学校の卒業論文のテキストマイニングからみる限り、日本にもたらされたプロテスタントの一派であるメソジスト派は、日本の女子教育にリスペクタビリティという態度を持ち込んだと想像することはできるが、日清・日露戦間期にあって国民主義の興隆期にあったにもかかわらず、欧米のように国民主義を下支えするものとなっていなかった。むしろ国民主義と結びついていたのは、伝統的価値観であったとみることができる。

【付記】本研究は平成 19 年度科学研究費基盤研究（C）「東北地方における女子ミッション教育の社会史」(代表・片瀬一男)の成果の一部である。当日は、さらに新しいテキストマイニングの結果を示す予定である。

高校「現代社会」における思考力の具体化
――教科書の作業的学習課題を通じて――

小原　明恵（東京大学大学院）

１．問題設定

本研究は、カリキュラム改革によって思考力育成の重視が掲げられた後、思考力がどのように具体化されたのかを、高校公民科の「現代社会」（以下、現社）という科目の教科書における「調べてみよう」「まとめてみよう」といった作業的学習の課題内容を通じて明らかにすることを目的とする。

知識中心の学習に陥ることなく思考力の育成を重視するカリキュラム改革は 1970 年代後半以降繰り返され、そのような改革に対して教育社会学は批判的検討を積み重ねてきた。例えば、学習者の主体性を重視するカリキュラムは社会階層間の格差を拡大させるという懸念（苅谷 2001、本田 2005）や、多元的な能力が評価されることで人間存在の全体や深部までがむき出しにされることへの批判（本田 2005）が提示されてきた。

他方、カリキュラム改革が行われた後に、改革理念がどのように具体化されたかについての研究は十分とは言えない。観点別学習状況の評価が実質化された後の中学校教師の評価実践を明らかにした金子（2003）や、「ゆとり教育」の実質を用意し「精選」を掲げた学習指導要領に準拠して作成された高校世界史教科書に新たな情報が追加されて記述が精緻化したことを示した岡本（2014）では、改革理念と実態が必ずしも一致しないことが示されてきた。しかし、繰り返し育成の必要性が強調されてきた思考力については、どのように具体化されたかは解明されていない。

そこで、本研究は、思考力育成を重視するカリキュラム改革の嚆矢といえる現社の教科書を取り上げ、教科書の思考力育成に重点を置く単元における作業的学習の課題内容を通じて、思考力がどのような教育内容として具体化されたのかを明らかにする。なお、本研究では「思考力」を、学習指導要領において知識と対比的に位置付けられた判断力や表現力、課題を追究する力等の多元的能力を総称する言葉として使用する。

２．対象・方法

現社は、従来の学習が知識偏重であったとの反省の上に、思考力の育成を重視することを理念とし、1979 年告示学習指導要領（以下、学指）で新設された。その後、学指は 1989 年告示、1999 年告示、2009 年告示の 3 回改訂されたが、2018 年告示学指で現社は「公共」の新設に伴い廃止された。現社は小中学校における「新しい学力観」導入以前に系統的学習から転換した先駆的事例であり、科目の新設から廃止までを一望できる事例である。

「作業的な学習」は、「学習への興味や関心を高めさせ、構成力や創造力を育成し、学習を生徒自身のものとする性格をもつ点で大切な学習方法」（文部省 1979，p.199）とされ、現社実施期間中の社会科・公民科の全学指で一貫して取り入れるよう配慮することが求められてきた。さらに、1999 年告示学指と 2009 年告示学指で、それまでの学指にはなかった「生徒が主体的に課題を追究する学習」や「課題を探究する活動」（以下、課題追究学習と総称）を行う大項目が設けられ、この項目に該当する教科書のページには、多くの場合、作業的な学習の課題が示された。この作業的学習課題は、現社が育成しようとする思考力が具体的に表現されたものと捉えることができる。

一方、教科書は学指の理念をそのまま反映しているとは限らず、教科書の作業的学習課題が学指の理念をどのように反映させたかは経験的調査の課題となる。作業的学習課題と同様に思考力育成の素材と位置付けられてい

る教科書のパーツである、グラフや図表といった資料を分析した際には、他の教科書に掲載された資料を掲載するというメカニズムによって、特定の形式の資料が複数の教科書に固定的に掲載されるようになった。これは新制度派組織理論の制度的同型化の一つである模倣的同型化（DiMaggio & Powell 1983）と解釈でき、学指に従うのとは異なるメカニズムで教科書に特定の思考力が普及したことが明らかになった。作業的学習課題においても制度的同型化が見られるか、見られた場合はどのような制度的同型化メカニズムなのかが、本研究の分析課題となる。

これを検証するため、1999 年度以降の採択占有率上位 3 社である東京書籍（以下、東書），第一学習社（以下、第一），実教出版（以下、実教）の教科書を分析対象とし、採択市場で支持されている教科書の作業的学習課題を、学指解説の反映度合いと教科書間の共通性に着目しながら読み解き、育成が図られた思考力がいかなるものかを明らかにする。

３．結果の概要

第 1 に、1999 年告示学指期の教科書では、「地球環境問題について、分担して現状や原因を調べてみよう」というような、現状や原因、歴史的経緯の調査を求める経験的な問いが大半であるのに対し、2009 年告示学指期はそのような問いは減少し、「将来世代への影響を考慮したエネルギー政策はどうあるべきか、考えてみよう」というような、規範的な問いが主流となった。この問いの性質の変化は、学指の改訂に伴い、学指解説において示される課題例が経験的問いから規範的問いへと変化したことの影響を受けていると言える。つまり新制度派組織理論における強制的同型化（DiMaggio & Powell 1983）と解釈できる。

第 2 に、上記のように問いの性質における強制的同型化が見られた一方、強制的同型化の程度はそれほど強いとは言えなかった。例えば、実教の A5 判教科書は、2009 年告示学指に準拠して新訂した 2013 年版では、導入・まとめの双方において、作業的学習課題を設けなかった。その後、中間改訂の 2017 年版では同書は作業的学習課題を設けたものの、その提示方法はページの末尾にイラストで描かれた教師の一言として吹き出しで指示するという最低限のものであり、その吹き出しの文言には学指解説におけるキーワード（「幸福、正義、公正」「個人と社会の関係」など）は埋め込まれていなかった。制度的プレッシャーに対する組織の戦略的対応を理論化した Oliver（1991）の枠組みを援用すれば、実教のこの戦略は学指解説への「黙従」よりも一段階アクティブな「妥協」と位置付けることができる。

第 3 に、他の教科書を真似することで生じる模倣的同型化は、明確には見られなかった。作業的学習課題を提示するコーナーの大きさや話題にしている事柄は教科書によって異なり、中間改訂で他社教科書の要素が取り入れられて共通性が高まることはなかった。模倣的同型化が観察された資料とは対照的であった。

第 4 に、学指や解説からは導出できない問いのパターンとして、「私たちには何ができるか？」という問いが見られた。この問いのパターンは、1999 年告示学指期から各社の教科書に散見されていた。ところが、2009 年告示学指期には、東書・第一の教科書の問いの主流は、第 1 の結果として述べたように、個人レベルではなく社会レベルの規範的問いへと移行し、「私たちには何ができるか」という問いは数を減らした。ただし、2009 年告示学指期に、作業的学習課題の提示に消極的であった実教の教科書では、「私たちには何ができるか」という問いが多く掲載された。

分析の結果、作業的学習課題が育成しようとしている思考力は、学指とその解説の影響を強く受け、何がどうなっているかを調べる思考力から、社会レベルでどうすべきかを考える思考力へと変化していたと言える。一方、強制的同型化の程度は弱く、そのような思考力の育成がどの教科書でも強力に推進されているとは言えないことがわかった。

（参考文献は、当日の配布資料に記す。）

中国農村部におけるレッスン・スタディの普及

陳　雨（広島大学大学院）

1．問題の所在

2000 年代以降、中国では、都市部と農村部の教育格差[(1)]を緩和することを目指し、農村部における教育の質を向上するための様々な改革が行われてきた。校内研修としてのレッスン・スタディ[(2)]が農村部の教員の資質向上の有効な手段になるとともに（孟，2006）、教員の授業改善から学校改革まで重要な役割を担い（熊ら，2010）、さらに農村部の教育質向上に貢献すると期待されている（教育部，2009）。

それゆえ、農村部のレッスン・スタディの質向上に向け、施策が相次いで打ち出されてきた。しかし、農村部のレッスン・スタディには、その質の低下や、教員の成長に結びついておらず教育改革に貢献できていない点が批判されてきた（叶，2008）。そこで、農村部のレッスン・スタディの質低下を招く要因は何かという問題意識をもとに、先行研究を検討した。その結果、先行研究は実践報告やレッスン・スタディのあるべき姿を論じた理念的な研究が中心であった。数少ない農村部を対象とした実態調査を見れば、先行研究によって指摘されているのは、レッスン・スタディ自体が抱える問題、活動に関わる教員の認識と取り組み、学校のリーダーシップの大きく 3 点であった。例えば、鄒（2017）の実施した実態調査では、農村部のレッスン・スタディには、明確な計画がなく、教員が義務として対処するといった問題があると指摘された。

しかしながら、これらの先行研究には、以下のように三点の課題が残されている。第一に、詳細な分析が不十分で、具体的な問題点に関して深く掘り下げているとは言えない。第二に、比較の視点が欠如している。すなわち、都市部と比較しながら、農村部のレッスン・スタディの独自の特徴を明らかにする研究が蓄積されていない。第三に、地域間の差を形成する要素が検討されていない。地域の差異を引き起こす各要素が、いかなるメカニズムで作用するか、すなわち、各要素がどの程度の影響力も持っているかについての検討が十分ではない。

農村部のレッスン・スタディの現状を改善するための明確な方向性を示すためには、農村部の特徴とそれが形成されるメカニズムを明らかにする必要があるだろう。また、冒頭で述べたように、レッスン・スタディは農村部の教員の力量形成から地域の教育の質向上まで影響を及ぼすとされる。そのため、農村部のレッスン・スタディの質を向上させることは、地域の教育格差を縮小させる教育カリキュラム改革といった現時点の教育改革にも役に立つと考えられる。

そこで、本研究では、中国で行われているレッスン・スタディの実態を調査する。その上で、都市部と農村部の差異または差異形成のメカニズムを明らかにし、農村部でのレッスン・スタディ改善の方策を検討していきたい。

2. データ概要

本稿で使用するデータは、2019 年 10 月から 11 月にかけて中国の西南部、主に四川省、雲南省と重慶市の小中学校教員を対象として実施した質問紙調査の結果の一部である。配布された 2042 部の質問紙の内、1364 部が有効であり、有効回答率は 67%である。質問紙では、属性のほか、レッスン・スタディの基本情報と実態、教員の意識と行動、教員の職務の状況と教職に関わる認識を聞いている。

3. 分析の結果

3.1　説明変数

判別分析に用いる説明変数の詳細は表 1 の通りである。農村部・都市部を目的変数とし、教員の属性やレッスン・スタディの実施状況、教員の認識と行動などを説明変数として判別分析を行う。

表1　判別分析に用いた説明変数

従属変数			農村部なら1、都市部なら2、のダミー変数。
説明変数	個人属性	性別	女子なら1、男性なら0のダミー変数。
		学歴	四年制大学以上なら１、以下なら0のダミー変数。
		勤務年数	15年以上なら1、15年以下なら0のダミー変数。
		職級	一級以上なら1、一級以下なら0のダミー変数。
	実態	授業の形態	研究向けの授業、コンテストために授業力を磨く、展示ための公開授業なら１のダミー変数。
		開催数	毎学期20回以下は1、20回以上は0のダミー変数。
		事前検討時間	30分間以下は１、30分間以上の0のダミー変数。
	実施状況		レッスン・スタディの実態に関する3つの因子（「リーダーシップ」「制度の整備」「形式化」）の得点。
	教員の認識		レッスン・スタディに対する教員の認識に関する４つの因子（「教員としての資質向上」「活動への満足」「効果の否定」「実施方法に対する批判」）の得点。
	教員の行動		レッスン・スタディに対する教員の行動の因子（「自発的な活動」「消極的対応」）の得点。

表2　レッスン・スタディにおける
都市部と農村部の差異の判別分析

		標準化判別係数	Wilksのλ	F値	判定
個人属性	女性	.420	.977	29.721	***
	四年制大学以上卒業	.439	.989	14.230	***
	勤務年数15年以上	.407	1.000	.002	n.s
	職級１級以上	.067	1.000	.006	n.s
実態	研究向きの授業	.273	.976	31.169	***
	コンテストために授業力を磨く	.027	.990	13.628	***
	展示ための公開授業	.009	.994	7.428	**
	毎学期授業参観20回以下	-.349	.978	28.604	***
	事前検討30分間以下	-.037	.994	7.571	**
実施状況	リーダーシップ	.509	.965	46.752	***
	制度の整備	-.022	.997	3.386	n.s
	形式化	-.064	.999	1.089	n.s
教員の認識	教員としての資質向上	-.024	.992	10.876	***
	実施方法に対する批判	-.279	1.000	.113	n.s
	活動への満足	.093	1.000	.416	n.s
	効果の否定	.035	.996	5.705	*
教員の行動	自発的な活動	.201	.988	15.210	***
	消極的対応	-.022	1.000	.002	n.s
N=1290					
固有値=0.109　Wilksのλ=0.902　カイ2乗=132.018 ***					
重心と中率：都市部＝0.374（65.1%） 農村部=-0.291(60.9%)　全体の中率＝62.7%					

3.2　判別分析の結果

判別分析の結果を表 2 に示している。この表からわかるように、モデル全体が有意であり、軸上で「都市部」の重心はプラス側に、「農村部」の重心はマイナス側に位置付けられた。

まず、教員の属性を見れば、「女性」（0.420）と「四年制大学以上卒業」(0.439) が都市部を特徴付けることがわかる。次に、レッスン・スタディの実態と実施状況では、「研究向けの授業」(0.273)、「コンテストために授業力を磨く」(0.027)、「展示ための公開授業」(0.009) と「リーダーシップ」(0.509) が都市部を特徴付けるものであり、「事前検討 30 分間以下」(-0.037)、「毎学期授業参観 20 回以下」(-0.349) が農村部を特徴付けることがわかった。なお、「制度の整備」と「形式化」は有意になっていなかった。これらの変数が農村部と都市部では差がないことを示している。最後に、教員の認識と行動では、「自発的な行動」（0.201）と「効果の否定」（0.035）が都市部を特徴付け、「教員としての資質向上」(-0.024) が農村部を特徴付けることがわかった。

４．まとめと考察

第一に、農村部と都市部との間に、レッスン・スタディの実態と実施状況、内外のリーダーシップ、または教員の認識と行動で差異があることを明らかにした。

第二に、判別分析の結果、レッスン・スタディを実施する制度の整備には農村部と都市部で差異がなかった。都市部を特徴付けていたのは、リーダーシップ、開催数、事前検討時間であり、授業の形態も影響を及ぼすことが検証された。

第三に、農村部では教員の認識と行動にズレがあることが明らかになった。具体的には、農村部の教員はレッスン・スタディの役割を肯定的に評価しているにもかかわらず、能動的に取り組んでいない。

以上のことから、農村部のレッスン・スタディの促進策を検討する視点として、次のような課題と示唆を指摘できよう。

まず、「制度の整備」には地域の差がないという結果から、農村部のレッスン・スタディ改革の形骸化の深刻さが浮き彫りになったことが指摘できよう。

また、判別分析の結果に基づいて農村部のレッスン・スタディの改革では、少なくとも短期的・長期的な課題と解決策が具体的に明示される必要がある。

台湾の十二年国民基本教育政策における カリキュラム改革の特徴と課題

劉　語霏　（台湾・中國文化大學）

１．研究目的・問題意識

1-1.　本研究の目的と位置づけ

台湾では、2005 年に後期中等教育の義務化を意図していた十二年国民基本教育という政策が提起されたとともに、初等中等教育の一貫したカリキュラムの改革も求められるようになった。2014 年の本格的な実施では、後期中等教育の義務化が実現できなかったものの、12 年間の一貫したカリキュラムの改革は依然として要請されていた。本報告は、台湾のこの新学習指導要領の展開を分析し、その特徴と課題を明らかにすることを目的とする。

本研究の位置づけは、8 チーム（日本、アメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、シンガポール、オーストラリア、中国の 8 ヵ国）と 8 テーマ（カリキュラムから学術研究までの教育政策・制度全般）を持つ台湾の教育研究チームの統合型プロジェクト「教育の卓越性を追求する国際比較及び我が国の教育における卓越性への展望に関する研究」に属する 8 個別プロジェクトの一つである。そして、本報告は、その三年目のプロジェクトである我が国の教育課程・教授法分野における卓越性の実現の検討によるもの。すなわち、台湾のカリキュラム・教授法における卓越性の追求に注目し、その教育制度の中でどのようなカリキュラム基準の修正や教授法の改善などの関連改革政策の実施を通じ、国際学力調査の結果を意識しつつ、卓越性の実現を目指していることについての政策展開とその改革動向を明らかにするものである。

1-2.　背景 : 激化する国際学力競争を意識した台湾の近年のカリキュラムの改革

戦後、台湾のカリキュラムの改革においては、「学力観」への大きな転換点ともなる抜本的な改革が四つあった。(1) 1968 年の「九年国民教育」の実施 ; (2) 2004 年の「九年一貫課程綱要」の本格的な施行 ; (3) 2014 年の「十二年国民基本教育」の実施 ; (4) 2019 年の「十二年国民基本教育課程綱要」の本格的な施行である。

まず、第一段階の「九年国民教育」とは、小学校６年及び中学校３年の九年制義務教育段階を指している。その背景には、当時農業社会から工業社会への転換に対応できる技術者の養成という経済発展のニーズのみならず、進学ニーズも強く影響していた。そのため、第一段階のカリキュラム（原語：課程標準）改革の特徴は、上級学校への進学を意識した教科書の改革であり、その学力観は「進学力」と「就職力」と言えよう。また「連合募集試験」(1954～2001 年) と相俟って、その結果として、一斉授業、知識詰め込み型教育という課題も残していた。

次に、第二段階の「九年一貫課程綱要」(以下、「九年一貫課綱」) とは、従来の小学校６年及び中学校３年のそれぞれの「課程標準」を統合したカリキュラムを指している。その背景には、第一段階の課題の改善要請のみならず、国家意識と国際視野を持つ現代国民の基本能力の養成ニーズがあった。そのため、第二段階のカリキュラム（原語 : 課程綱要 ; 学習指導要領に相当）改革の特徴は、学生を主体とし、生活経験に重点を置いた設計方針であり、その学力観は「応用力」と「ポータブルなコアスキル」(原語:「可以帶著走的基本能力」; 当時は「Core Competence」が使われていた[教育部 2003]が、その用語解釈の実際と第四段階の英訳との区別に鑑みると、ここであえて skills の和訳を使う）と言えよう。しかし、実際に、課題として、この段階のカリキュラム改革の実施も、依然として教科書に制限され、そして、受験対策に左右されていた。とりわけ、学力テストのみならず、学校内部の学習成果の評価方法においても、筆記試験が多く行われ、「九年一貫課綱」に提起された 10 の基本能力の中の一部の能力しか図れないため、多様性の欠如、政策の目標と実施の不一致などの問題点が提起されていた（方德隆 2010)。

第三段階の「十二年国民基本教育」とは、中学校までだった義務教育期間を実質的に高校まで延長（疑似義務化）し、就学地域の設定や無試験入学の普及、授業料の減免などを通じて、教育の質の平準化や機会均等の実現、進学競争、職業高校への不本意就学などの課題を一挙に解決しようとするものである (香川・劉　2016)。その背景には、前述のような「高卒当然社会」の到来に伴う様々な学習ニーズのみならず、グローバル社会に通用

する国民の教育水準の向上による国家の国際競争力の強化という期待も大きかった。最終的に、2014年の本格的な実施では、後期中等教育の義務化が実現できなかったものの、12年間の一貫したカリキュラムの改革は依然として要請されていた。そのため、第三段階のカリキュラム改革の特徴は、「十二年国民基本教育」の目標に相応しい初等中等教育の一貫したカリキュラムの開発、そして、「核心素養」（Core Competency；現在の生活に適応し、将来の課題に直面するために人が持つべき知識、能力、そして態度のことである［教育部2014］）という新学力観の確立である。しかし、実際に、この段階のカリキュラム改革においては、従来の「基本能力」から、より広い意味を持つ「核心素養」へ、という学力観の転換が大いに強調されていた（教育部　2016）が、その新学力観の曖昧さなどの原因により、新学習指導要領の実施が見送られ、2019年9月に導入されることとなった（劉　2019）。

第四段階の「十二年国民基本教育課程綱要」（以下、「108課綱」）とは、前述の「十二年国民基本教育」の実施に合わせるために、台湾政府が10年間をかけて開発した初等中等教育の一貫した新学習指導要領である。その概要では、生徒の「自発性」「インターアクション能力（他人や社会などとのふれ合い能力）」「共通の利益（互恵）を追求する価値観」の三大基本理念が強調されている（劉2019）。また、台湾政府が総力を挙げてこの教育改革に取り組んでいたため、新学力観である「素養」という用語は、近年の台湾教育界の流行語と言っても過言ではない。ところが、前段階における新学力観の曖昧さという課題は第四段階に入っても、依然として存在し、「核心素養」の意味に対する理解が国民すべてに定着しているとは言えない。とりわけ、「素養」という中国語は新語ではないのみならず、その英訳もしばしば「能力」のと混用されているため、第二段階の学力観などの従来の意味との具体的な違いが不明瞭であり、学校現場では、役員や教員が独自の解釈でバラバラのほうに向かって取り組むことになったという課題が残されている。

そこで、本報告は、台湾のこの「108課綱」の政策展開を分析し、その特徴と課題を明らかにすることを目的とする。

1-3.　先行研究と本研究の問題の所在

本研究では、主に2014年以降、台湾のこの「108課綱」の政策展開と改革動向を分析する。とりわけ、上述の「九年一貫課綱」と「108課綱」の政策方針における異同点の比較、それぞれの学力観（「基本能力」と「核心素養」）における相違点の分析、教員養成段階と初等中等教育の学校現場における取り組みと実施状況に焦点を当てて、その課題を明らかにする。

台湾の先行研究では、「九年一貫課綱」と「108課綱」の政策方針と内容における異同点をまとめる論述は少なくないが、それぞれの学力観に対する考え方が異なるため、分析の視点、手法、そしてその結果も多岐にわたっている。とりわけ、「108課綱」の改革と「核心素養」の定義には、PISA等の国際学力競争を意識したことがあったと考えられているが、それぞれの学力観との関連性を明確に論じるものはまだ見られていない。すなわち、新学力観の定義・意味をめぐる論争の中で、その論争の焦点と方向性を整理して分析するものは僅かである。また、教員養成段階と初等中等教育の学校現場の視点から、授業デザインや学習成果の評価方法等の実施の中で、二つの学習指導要領の異同点と課題を把握するものもまだ特定分野・科目に限られている。

そこで、本報告は、以下のように構成する。(1)台湾の近年のカリキュラムの改革；(2)「108課綱」の政策内容と展開；(3)「九年一貫課綱」と「108課綱」の政策方針における特徴と異同点の比較；(4)「基本能力」と「核心素養」における相違点の分析（PISA型学力との関連性の解析も含む）；(5)「108課綱」の実施状況と課題の究明。

2．研究の方法と分析の枠組み

「108課綱」の政策展開・特徴・課題、新学力観の定義・意味をめぐる論争、授業デザインや学習成果の評価方法などを明らかにするために、文献分析はもちろん、教員養成段階での大学教員・学生、そして、初等中等教育の学校現場の教員・生徒へのインタビュー調査も取り入れた。

（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）

【付記】

・　本研究は台湾の科技部研究計画補助事業（日本の科学研究費補助金に相当する）「追求教育卓越的國際比較暨我國教育卓越的前瞻―日本教育卓越與各國卓越的課程與教學之比較暨我國之檢討與改進」（課題番号 106-2410-H-034 -027 -MY2，研究代表者：劉　語霏）による研究成果の一部である。

権利としてのカリキュラムを保障するための論理構築

ーMichael F. D. Young は、「社会学」を基盤に誰に向け何を主張しているのかー

柳田　雅明　（青山学院大学）

キーワード：　権利としての教育内容　系統知　包摂性　批判的社会学（論）　当為的言説

そもそも教育機会を保障するとは、何なのか。教育の場を設定しその教育環境を整えるといった条件整備はたしかにとても重要である。しかし、何のための条件整備かと言えば、それは、教育内容を保障するためなのである。

本発表では、権利としての教育内容を保障する基礎理論に切り込んでいく。ここで、教育内容に対しては、カリキュラムという術語を用いる。なぜなら、「何を、いつ、どのような順序で教え、学ぶ」（日本カリキュラム学会 2001）ことに焦点化して、検討を進めていきたいからである。

手がかりとするのは、マイケル・F・D・ヤング（Michael F. D. Young）（1938－ ）によるここ 20 年の展開である。ヤングは、1970 年代に社会的に組織化された知としてのカリキュラム（curricula as socially oraganised knowledge）が社会階層が低い者に不利になるよう作られていると告発することで世に登場してきた。

1990 年代以降ヤングは、批判的社会学との立場を保ちつつ、カリキュラムのあり方に関する論理を、商業出版、学会誌論考さらには政策提案において、いわば建設的提言として数多く公にしている。ヤングの立ち位置は、義務教育をすべての者に権利として保障することを当然の前提とした上で、職業を通じて生計を立てられるように職業教育機会をも権利保障の対象とすることが特徴となっている（高等教育に関しては、直接の検討そして問題提起の対象としない）。

本発表は、「社会学」を基盤に、誰に向け何を主張しているのかその核となるキーワード powerful knowledge（仮訳「力満ちる知」）を焦点に検討するいわば中間報告になる。研究方法は、文献検討とヤング本人との面談と電子メール交信を軸とする。

ヤングは、誰に向け主張しているのか。あらゆる学び手、殊に不利な立場に置かれた者に向けて主張している。「カリキュラムとは、学び手からではなく学び手の知への権利とその獲得保障（entitlement）から出発しなくてはならない」（Young 2013: 107）とする。そして情報過多ともいえる中で教え手側にも存在する「知を忌避する」ゆえに不利な立場に置かれる者たちが存在すると喚起する。たしかに日本でも、ようやく 2016（平成 28）年になってからではあるものの、「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」が制定されている。ところが、それに続く権利としての職業教育機会に関しては、現実の実践そして政策がある一方、教育内容に関して「権利としてのカリキュラムを保障するための論理構築」にまで至っている論考が、田中萬年といった職業能力開発研究者を別にして近年見いだしがたいと言わざるを得ない（勝田守一まで遡らなくてはならない？）。

実は、拙稿柳田(2015)は、ヤングが「知に基づくカリキュラム(knowledge-based curriculum)」(Young 2013) を提起する意義は何なのか次の見解に至っている。それはなにより、あらゆる学び手、殊に不利な立場に置かれた者から、発想していることにある。まさに不利な立場に置かれた者をも含む学び手を出発点としていることに意義があると考えたのであった。

では、ヤングは、何を主張しているのか。すべての者に系統知としての powerful knowledge(仮訳「力満ちる知」)を取得できる機会を保障することである。古今東西の多くの教育現場で問題となってきたデータ注入や機械的反復練習ばかりとなりがちという意味での知識偏重が良くないとの認識に対しても、敢えて知を中核に据える。

そして、ヤングは、学ぼうとするにまだ至らない者たちをも含めて、教え手からまず働きかけていくことを大前提にする。経験(experience)の学びにおける重要性を認めつつも、学び手はすでに経験から知ったことを知るために学校に来ない(Young 2013: 111)とまで述べる。教科(subjects)の存在を不可欠なものとして肯定(Young 2013: 113-114)し、教科主導のカリキュラム(subject-led curriculum)という現実の中にあったとしても、学び手が専門化し(specialized) かつ日常生活とは区分される(differentiated)ことでそれを乗り超えうる知を獲得させていく可能性を、教え手側に保障することを主張するのである。学び手自身の興味関心とその学んだという実感を大事にするということばかりに力をいれると、その場限りの体験に止まり、生き抜いていけるだけの知が身につかなくなると強く認識するのである。

結局、言われてみればたしかにその通りであるものの、忘れがちになる原理を、ヤングは注意喚起しているのである。となると、自主的なカリキュラム開発の指針として、当たり前であるものの、抜け落ちがちなことを注意喚起することをリマインダーとして機能することが期待されることとなる。

ただ、その際すべての者に権利としてのカリキュラムを保障すると主張する際、ヤングが想定するのは、社会経済的な理由で不利な立場に置かれている場合となる。知的障碍や学習速度の遅れがある場合などにおける習得保障の議論には踏み込まない。

となると、ヤングが基盤とする”sociology”は、科学としての「社会学」というよりも、十分条件にならなくとも向け落ちてはならないとする必要条件となる原理をいわば「社会論」として提示するものとなる。ヤングは、教育現場が慣れ親しんでいる言葉をそのままキーワードとして使用する。そして、それらキーワードによって、新たな方向性を問題提起するものの、それらを厳密には定義しない。厳密な概念形成を何よりも重視する哲学から距離を置くことによって、”sociology”という立場から、いまそこにある政策そして実践に即応して、あるべき論を発しているのである 。

しかし、実証科学としての学術上の手続きを踏み超えているという理由によって、ヤングが提起することが不適切もしくは無意味であるとは言えない。なぜなら、科学を土台にしてあるべき論を語れるが、科学だけはどうあるべきかを示しがたいからである。ヤングは、教育内容を保障するため科学を用いる前の起点を示しているのである。

学歴ミスマッチと職業・教育への主観的評価

園部　香里（京都大学大学院）

1　問題の所在

高学歴化が進んだ社会では、高学歴労働者の供給がその需要を上回り、学歴と仕事のミスマッチが生じる。これは「教育過剰」問題として、多くの国で発生している。「教育過剰」とは、個人の学歴が職業・仕事で求められるものより高い状態のことを指す。1970 年代アメリカの労働市場における学歴価値の低下が指摘されたことで（Freeman 1976）、世界的にも大きな関心を集めるようになった。

それから約 40 年が経過したが、高等教育は拡大し続けている。日本も例外ではなく、高校卒業者の約半分が大学進学するようになり、専門学校など後期中等教育機関への進学者も増えている。社会全体の高学歴化は、高い学歴に見合った仕事に就く人や学校教育を長く受けずに労働市場に入る人以外、つまり長期間学校教育を受け、しかしそれに見合った仕事に就いていない層の拡大を意味する。実際、OECD の国際成人力調査（PIAAC）によれば、日本の労働者のうち 3 割が教育過剰状態だと回答している。これは調査に参加した 22 ヶ国中最も高い値である。教育過剰が問題化した 1970 年代に比べても、また同時代の他の国々と比べても、現在の日本は「教育過剰」化した社会といえる。

教育過剰に関して、多くの国で研究が積み重ねられているのに対して、日本での実証研究は少ない。乾ら（2012）や平尾（2014, 2016）は、日本国内のデータに基づいた先駆的な研究である。その結果から、海外と同様、教育過剰状態が賃金や労働意欲に対してマイナスの影響があることが分かっている。しかし、教育過剰状態がどのような属性、教育経験、仕事で起きやすいのかは明らかにされていない。

したがって本報告では、日本で教育過剰がどの程度起きているのか、また教育過剰が起きやすい属性は何なのかを明らかにする。

2　使用するデータ

本報告では、JGSS-2015/2016 データを使用する。調査年は異なるが 2 つの調査の質問項目はほぼ同じであり、統合して用いることを前提に設計されたものであ

る。JGSS-2016 は 25 歳から 49 歳の若年・中年層に対象を絞って調査を行っており、JGSS-2015 の該当年齢分のデータと統合することで、大規模社会調査で少なくなりがちな若年層のケース数を確保できる。この調査には、教育と仕事のマッチング、受けた教育への主観的評価に関する項目が含まれている。前者は受けた学校教育が職務内容に見合っているか、後者は受けた教育が現在の仕事にどれだけ役立っているかを問うている。性別や職種、教育経験等とあわせて分析することで、教育過剰がどの程度発生しているのか、どのような属性で発生しやすいのかが分かる。

3　分析結果

教育と仕事のマッチングについて、有職者 1431 人の回答内訳は教育過剰 14.3%、教育適当 50.9%、教育過小 34.8%であった。全体の約半分の労働者が、ミスマッチを感じていることになる。また、PIAAC の結果とは異なり、教育過剰よりも教育過小と回答した比率が高い。高学歴化が進んでもなお、教育過小と認識している労働者が 3 割存在するのは興味深い。

教育と仕事のマッチングと教育の主観的評価をクロスさせたものが表 1 である。教育が役立ったと回答した比率は、教育適当者で 66.8%、教育過剰者で 47.0%、教育過小者で 31.9%となった。教育と仕事がどの程度マッチングしているかと、教育が役立っているか否かは必ずしも一致していない。つまり、教育と仕事のミスマッチがあっても、受けた教育が役立っている場合がある。教育過剰、教育過小が起きがちな社会において、いかなる仕事で、どのような教育が役立っているのか、当日はより詳細な結果を報告する。

[Acknowledgement] JGSS-2015/2016 は、京都大学大学院教育学研究科育社会学講座と大阪商業大学 JGSS 研究センターの共同プロジェクトであり、JSPS 科研費(26245060, 15H03485)の支援を受けた。

表 1　教育と仕事のマッチングと教育の主観的評価

	最終学校の教育が仕事に役立った程度				
	とても役立っている	ある程度役立っている	あまり役立っていない	ほとんど役立っていない	合計
教育適当(N=708)	212	261	147	88	708
教育過剰(N=219)	23	80	64	52	219
教育過小(N=504)	30	131	192	151	504
合計	265	472	403	291	1431

英語学位プログラムへの外国人高校生の進学アスピレーションに関する研究

—日本の大学を事例として—

三好 登（広島大学）

研究背景と目的

自由貿易に基づく経済活動，世界的な高等教育需要拡大に伴う留学生数の増加や，英語による研究成果を主な指標とする世界大学ランキングへの関心の高まりを背景にして，英語は事実上の世界共通語となっており，これらのことが日本も含めて非英語圏の大学における英語学位プログラム設置を加速させている（堀内，2015，2018）。

2009 年，文部科学省は Global30 で 13 大学を採択し，それらの採択校には学部もしくは大学院で一つ以上の英語学位プログラムの開設が求められたことにより，英語学位プログラムの設置が拡大したと言える。そして 2014 年に，Global30 の後継事業として SGU に引き継がれ，そこでも英語学位プログラムの設置が提唱されている。これらの結果として，2019 年時点で，38 学部 65 研究科において英語学位プログラムが存在しており，今後ますます増加していくことが見込まれている。

しかしこれらの英語学位プログラムは日本国籍を有していない外国人高校生も受け入れる必要性があるわけであるが，その進学者数が少ない，という課題に直面している（Bradford, 2018）。堀内（2016）の言説を借りて言うならば，それは多くの日本の英語学位プログラムの設置過程において，既存の組織を大きく変更することなく対応が可能なように付加的に学部併設型が取られたからであり，その余波が学生定員の少なさ，という問題を生じされると同時に，進学者数も少ない，という課題を生み出している。このことから，この日本の英語学位プログラムへ学習を希望する外国人高校生の進学アスピレーションをいかに形成させ，確保していくかが，課題の一つとなっている。

以上の背景から，本研究では，日本の SGU 採択大学の英語学位プログラムへの外国人高校生の進学アスピレーション形成に影響を及ぼす要因について，インタビュー調査から明らかにする。

本研究のテーマである進学アスピレーションは，あくまで個人の希望や意欲を表現するものであるから，本来はその個人の自由な選択によって決定されるはずである。しかし実際には，個人の自由な意志だけではなく，様々な要因によって進学アスピレーションは規定されている。なかでも検討されるべきなのは，アメリカのウィスコンシン・モデル（Sewell, 1970）に示されているような重要な他者（両親や，友人など）による社会化の影響であるとされている（三輪・苫米地，2011）。例えば，片瀬（2009）の研究がその一つに当たり，そこでは母親が進学アスピレーションに与える有効性が指摘されている。また島（2008）の研究では，母親と将来のことについてよく話をしているほど，影響があることも明らかになっている。これらを社会学的に解読するならば，「社会化」効果の証左として解釈されうると言える。そうした「社会化」効果は，本研究のテーマである日本の英語学位プログラムへの外国人高校生の進学アスピレーションを検討する上でも，効果があるのだろうか。

研究方法

本研究では，4 つの SGU 採択大学（いずれも国立・研究型大学）の英語学位プログラムの大学 1 年生を対象に，2019 年 10 月～11 月にかけて，Zoom を用いた半構造化インタビューを各 1 時間ずつ 12 名に実施した（この要旨では 3 つ代表事例を取り上げた）。またその際，英語学位プログラムに入ってくる外国人高校生は大きく分けて一般高校，国際バカロレア校や，インターナショナルスクールといった学校種であるという特徴があるため，調査対象者に偏りがないよう，調査協力大学におい

て各学校種出身の調査対象者各 1 名ずつに行った。

また半構造化インタビュー調査の項目は次の通りであり，回答したくない質問に対しては答えなくて良いことを伝えた上で，1）インタビュー対象者本人および家庭状況（性別，国籍，学校種，高校名，年齢，経済状況，英語外部検定試験スコア），2）進路のこと（進路を決めた際に最も誰と相談したか，その方との関係，その方の進学先，本人とその方との関係性，母親の言語能力，母親の海外大学留学経験の有無，その海外大学留学先や，進路を決めた時期など）について尋ねた。

分析結果と考察

（A さん 国籍：中国，性別：女性，年齢：18 歳，高校：国際バカロレア校）母国で国際バカロレア校に通っていましたので，当初から海外の英語学位プログラムへの進学を検討していました。私が IB11 年生で，今後の進路について悩んでいた時に，私の母親が親身になって相談にのってくれました。母親は英語と日本語を流暢に話すことができ，日本への留学経験もありますので，日本のことを良く知っています。私は日本語を話すことができませんので，入学後に，日本での学習・生活に困ることもあろうかと思いますが，そんな時は母親が助けになってくれると考え，進学を決定しました。

（B さん 国籍：ベトナム，性別：女性，年齢：18 歳，高校：一般高校）私は母国で一般高校に通っており，そこでは多くの生徒は海外の大学に進学していました。私が進路について悩んでいた時，先輩が日本の大学に行っていたため，Skype で相談にのってもらいました。そしてその先輩から，平和教育がコアカリキュラムである大学があると聞き，進学先の候補の一つとしました。私の母親への相談も考えましたが，すでに 60 歳を超えており，英語も日本語も話すことができないばかりか，留学経験もないので，相談しませんでした。

（C さん 国籍：インドネシア，性別：男性，年齢：18 歳，高校：インターナショナルスクール）母国でインターナショナルスクールに通っていました。大半の生徒は海外の大学に進学していました。私の母親が JASSO の留学フェアに参加し，大学の入試システムや，生活について聞き，私に進学を勧めてくれました。私の母親は日本の大学に留学した経験がありますので，英語も日本語もとても流暢に話すことができ，困った時にでも安心でした。

インタビュー調査から，国際バカロレア校出身の A さんとインターナショナルスクール出身の C さんは母親，一般高校出身の B さんは先輩にそれぞれ影響を受け，アスピレーションを形成している様子がうかがわれる。また A さんと C さんの母親はいずれも高い英語および日本語能力を有しており，日本の大学への留学経験もあることがわかる。さらに A さんと C さんは国際バカロレア校，インターナショナルスクール出身であることから，彼ら/彼女らのアスピレーションは，Meyer（1977）が提唱しているように，卒業生の進路状況に基づき社会からある属性を備えた人間を作り出してもよいというチャーターが前提となり，形成されていることは否定し難いと言える。また B さんに関しても，一般高校出身であるものの，「多くの生徒は海外大学に進学していた」，という本人の言説からわかるように，チャーターが作用して，アスピレーションが形成されているものと考えられる。

しかし注目しなければいけないことは，本研究を通じて，高校在学時の家庭で，むしろ「社会化」効果が強く作用していることが明らかとなったことである。そしてその「社会化」効果が，出身学校種・言語能力・留学経験によって違いがあるのは次の理由が想定される。日本も含めた海外の英語学位プログラムへのアスピレーション形成に当たって，国際バカロレア校や，インターナショナルスクールに通っていた者の母親は言語能力に長けているため，海外大学ホームページや、説明会で十分な情報を得ることができ，その結果，相談相手として影響を及ぼしていることが考えられる。また母親は留学経験もあるため，海外大学進学後の学習生活についてもサポートすることができ，そのことが相談相手として作用していると想定される。その一方で，一般高校に通っていた者の母親は言語能力に秀でておらず，留学経験もないため，相談相手として影響を与えていない。その代わりに，日本の大学に在学している先輩は，海外大学進学後の学習生活も含めて頼りになる存在として影響を与えていたということが考えられる。

「研究する実践家」の研究

医学、心理学、教育学の学会誌の分析から

丸山和昭（名古屋大学）

目的

本研究は、「研究する実践家」のライフキャリアと、その実践・研究能力を保証するための制度上の課題について明らかにすることを目的とする。「研究する実践家」は、実践界と学術界の間における人の循環、知識の循環の過程において、蝶番としての役割をもつ。特に本研究では、医師、教師、心理職の比較から、職種をこえた共通課題の抽出を目指す。

背景

専門職養成を巡る議論において、理論と実践を架橋する人材、あるいは生涯にわたって知識・技術の刷新を継続できる「学び続ける人材」の必要性が提唱されて、一定の年月が経過した。しかし、急速な技術革新と、それに伴う専門職に必要な知識の拡大、及び既存知識の陳腐化が加速するなかでは、「学び続ける人材」であるに止まらず、自らの実践を研究に昇華し、他者にとっての学習の素材となる新たな知識を自ら発信していけるような、質の高い「研究する実践家」の育成に取り組まなければいけないのではないだろうか。「研究する実践家」は、専門職養成課程を担う大学教員、特に実務家教員の潜在的な供給源でもある。「研究する実践家」は、実践界と学術界の間における人の循環、知識の循環の過程において、蝶番としての役割をもつ人々であり、彼らの質の保証如何が、今後の専門職の地位の高下に深く関わっていくと考えられる。

先行研究

国内においては、実務家教員や大学教員の臨床・応用研究に対しては職種を横断した枠組みでの研究も行われているが、「研究する実践家」を対象とした研究については、各職種別の当事者の手による事例報告は散見されるものの、職種を横断した実態調査・研究となると、管見の限り存在しない。国外においては、practitioner research をテーマとして、職種を横断した課題を考察する書籍、論考も公表されている。しかし、これらの国外の研究においても、多くは当事者の体験的な記述を集めた事例集や、調査結果の単純集計による実態報告に止まっており、職種をこえた枠組みの下に質保証制度の課題も含めて考察した体系的な研究成果は皆無である。

着眼点

専門職の質保証に関わる人材として、実践家、大学教員、あるいは実務家教員についての研究は行われているが、“実践家としての身分のままに学会等での研究発表を重ねる人々”である「研究する実践家」には、十分な関心が向けられてこなかった。特に、企業内に研究開発の職務が定着している理工系の職種と比較した場合、“人を対象とした研究の成果に基づき、人の課題解決に実践的に関わる専門職”である医師、教師、心理職等の分野においては、大学以外の実践の現場において研究活動を行う人々の動機、役割、課題についての研究蓄積が薄い状況にある。これらの“人を対象とした”専門職種における「研究する実践家」の実態と、彼らの実践能力及び研究能力の質を保証するための制度上の課題を問うことが、本研究課題の核心をなす。

具体的には、次の３つを中心的な問いとする。一つ目の問いは、彼らは、なぜ、どういった経緯で、実践の場において研究に取り組んでいるのか、である。二つ目の問いは、国内外の関係機関は、実践家の研究能力の質保証に、どのように取り組んでいるのか、である。三つ目の問いは、医師、教師、心理職において、「研究する実践家」が共通に抱える課題は何か、である。

研究課題

以上の問いに対し、本研究では以下に示す３つの研究課題を設定する。各研究課題を相互に関連付けながら調査研究を進行し、「研究する実践家」の質保証について、職種をこえた共通課題を抽出すること､及び、専門職養成課程の整備の方向性、実践の場における雇用環境の整備の方向性、国・大学・関係機関が配慮すべき事項・支援すべき事項を示すことが､本研究の目的である。

一つ目の課題は､「研究する実践家」のライフキャリアを明らかにすることである。具体的には『学会名鑑』に登録されている、心理学・教育学、基礎医学、臨床医学の分野に属する学術団体のうち、各団体の学術誌において発表を行った者のなかから、大学や研究機関に属していない者を抽出し、「研究する実践家」データベースを作成する。さらに、データベース記載者を対象として、ライフキャリアに関する聞き取り調査を実施する。

二つ目の研究課題は､「研究する実践家」の質保証制度の歴史・現状・課題について明らかにすることである。米国の分野別質保証の制度は、医師養成の国際認証をはじめ、日本の専門職にも強い影響を及ぼしてきた。また、日米の医師、教師、心理職の養成については、いずれも認証・養成制度の目標のひとつに実践家の研究能力の向上を含む点が共通している。さらに、米国の分野別質保証は、数十年間の制度運用の実績がある一方で、評価対象となる養成機関の拡大の過程で、実践能力と研究能力の両立に困難が生じてきたとの議論もあり、日本の課題に先んじた状況にある。具体的な調査対象としては、日本については日本医学教育評価機構・教員養成評価機構・日本臨床心理士資格認定協会が、米国については医学教育連盟（LCME)・教師教育認証協議会（CAEP)・アメリカ心理学会（APA）が主な対象となる。

三つ目の研究課題は、職種間比較を通じて、職種をこえた共通課題を抽出することである。具体的には、上記の二つの研究課題を通じて得られた知見を、専門職研究が蓄積してきた職種間比較のための理論枠組みのもとに分析し、職種に固有の課題と共通の課題について考察する。特に本研究では、専門職一般における学術界と実践界の連関を問う Linked Ecologies の枠組み（Abbott 2005,2016）を、職種間比較のために活用する。

期待される知見

本研究は、従来は教育社会学研究や、高等教育研究の対象とされてこなかった「研究する実践家」のライフキャリアと、彼らの実践能力・研究能力の質を保証するための制度課題について考察する点において、研究対象と研究視角のうえでの独自性を有すると考える。また、職種をこえた枠組みのもとに研究を遂行することで、医師、教師、心理職の各分野にとっても、新しい知見を提供することが期待できる。

本発表における課題

本発表では、上記の研究を進めるための基礎的な作業として、特に一つ目の研究課題についての現段階での成果を報告する。具体的には、医学、心理学、教育学の学会誌から、大学に所属することなく研究論文の発表を行っている執筆者を抽出し、論文執筆者としての「研究する実践家」の属性と、分野間・職種間での状況の相違について明らかにする。

エミール・ブトミーとシアンス・ポー

白鳥義彦（神戸大学）

１．はじめに

フランスの高等教育は、大学に加えて、グランド・ゼコール、（さらに、技術短期大学部 IUT ならびに上級技術者養成課程 STS の短期の職業技術教育課程）という、二極（ないし三極）から成るととらえることができる。とりわけグランド・ゼコールの存在は、フランスの高等教育制度を特徴づけるユニークなものである。

グランド・ゼコールは、1747 年創設の土木学校、1783 年創設の鉱山学校、1794 年創設の理工科学校というように、当初は技術系の学校が多く創設されていたが、19 世紀に入ると 1819 年創設のパリ商業高等学校（École Supérieure de Commerce de Paris、ECSP）、1881 年創設のパリ高等商業学校（École des hautes études commerciales、HEC）のように商業系のもの、また 1872 年創設の政治学院（Sciences Po）のように行政・政治系のもの、さらに第二次世界大戦後には国立行政学院（ENA）が創設されている。

本報告では、第三共和政初期の 1872 年に設立された政治学院、およびその創設者エミール・ブトミー（Émile Boutmy）に注目し、その設立の理念、設立の経緯等について考察を行い、フランスの高等教育の一側面を明らかにしたい。

なお、1958 年以降の第五共和政について見れば、8 名の大統領のうち 5 名（うち 1 名は修了はせず）、23 名の首相のうち 14 名が政治学院で学んでおり（政治学院ののちに国立行政学院で学んだものもそれぞれ 3 名および 9 名いて、政治学院から国立行政学院へというのが一つの典型的なコースとなっている）、こうした面からもフランス社会における政治学院の存在の大きさを見て取ることができる。

２．エミール・ブトミーについて

ブトミーは 1835 年にパリで生まれ、1906 年に 70 歳でパリで亡くなっている。父親は『ラ・プレス』紙の創設者の一人であった。法学を学んで博士号を取得し、学業を終えた後に、若くから同紙に寄稿し、編集にも携わっている。1866 年には『ラ・リベルテ』紙でエミール・ド・ジラルダンに従っている。「建築専門学校」を創設したエミール・トレラの招きで、同校の「文明史および比較建築史」の講座を担当してもいる。

1870-1871 年の普仏戦争の敗戦に影響を受け、ブトミーはフランスの敗北の知的な原因に思索を向ける。1872 年に私立政治学院を創設し、その後 30 年以上にわたって、同校の校長をつとめている（Christian Nique et Claude Lelièvre, *Histoire biographique de l'enseignement en France*, 1990, Retz, p.234）。

ブトミーの主要な著作としては、『ギリシアにおける建築哲学』（1870 年）、『イギリスにおける憲法と政治社会の発展』（1887 年）、『憲法研究：フランス、イギリス、アメリカ合衆国』（1888 年）、『植民地行政官の採用』（1895 年）、『パンテオンとギリシアの天分』（1897 年）、『アメリカにおけるナショナリティの人口学的条件』（1899 年）、『アメリカ合衆国における州の概念』（1899 年）、『19 世紀におけるイギリス人民の政治心理学試論』（1901 年）、『アメリカ人民の政治心理学提要：国民、祖国、国家、宗教』（1902 年）、『人民主権

について』(1904 年) などがある。こうした著作からは、政治学への関心を基礎として、とりわけイギリスやアメリカ合衆国といったアングロ＝サクソンの社会への彼の関心の深さを読み取ることができよう。1872 年の私立政治学院の創設の時期には、『高等教育の私立学部創設についてのいくつかの考え』(1871 年)、『私立政治学院の計画』(1871 年) なども刊行している。なお彼は、道徳・政治アカデミーの会員にも選ばれている。

ブトミーはまた、第三共和政のもとで進められた高等教育改革の理念の形成と普及に最も大きな影響を与えた、高等教育協会 Société de l'enseignement supérieur の創設会員 24 名のうちの一人でもある。他の創設会員には、ドゥニ・フュステル・ド・クーランジュ、エルネスト・ラヴィス、ルイ・パストゥール、エルネスト・ルナン、イポリット・テーヌらの名前も見出されるが、この協会は、大学人、政治家、行政官などを広く集め、機関誌として『国際教育評論』*Revue internationale de l'enseignement* を刊行し、当時の改革の主導役を果たしたのであり、ブトミーがそこで重要な役割を担っていたことは、改革との関連という観点からも注目に値する。

3．私立政治学院（シアンス・ポー）の創設

フランス第三共和政は、1870-1871 年の普仏戦争の敗北のなかで成立する。この時期に活躍した人々には、社会学の定礎者であるエミール・デュルケームを含め、敗戦後のフランスの再興ということを強く意識していた者が多いと言われるが、ブトミーもその一人である。彼は、普仏戦争の敗北を受けて、国民全体に活力を与えるエリートを創出し、国民の頭を再構築することが必要であると考えた。その手段が私立政治学院（École libre des sciences politiques）の創設である。この学校は、政治においてこれまで優勢であったが、その優越性が脅かされている、中産階級に向けられたものである。そこでの教育は、その根本において同時代的であり、その形式において歴史的かつ批判的でなければならず、この二つの特徴によって、ソルボンヌやコレージュ・ド・フランスで行わなれているものから区別される、と考えられている（Nique et Lelièvre, p.234）。

実際には私立政治学院は、パリ大学法学部やコレージュ・ド・フランスの教授、現職大臣、ジャーナリストら 40 名の教授、10 名の講師を擁して、政策志向の実学を説き、経済的自由主義を標榜したとされる（田原音和『歴史のなかの社会学』、1983、木鐸社、29 頁）。ブトミーは、フランスには政治学の組織された教育がなく、それはわれわれの高等教育の最も明白な欠落の一つである、ということも述べている。

シアンス・ポーが、中央集権的な国家という制度的特徴を有するフランスにおいて、「私立」の学校として創設されたという点も重要である（国立となったのは、1945 年）。その創設に際しては、経済界からの資本的な協力も行われた（同、165 頁）。

4．おわりに

シアンス・ポーは、普仏戦争の敗北の後に、フランスの再建という理念のもとで、新たな行政エリートを育成するための高等教育機関として、私立の学校として創設された。創設者エミール・ブトミーは、当時の高等教育改革を主導した高等教育協会の重要なメンバーの一人であり、その意味で当時の高等教育改革の動向にも深く関わる位置にあった。思想的な背景としては、自由主義の傾向を見出すことができる。

こうした特徴を有するシアンス・ポーおよびエミール・ブトミーを起点として、フランスの高等教育の展開、とりわけ第三共和政期の 19 世紀末の時期の高等教育改革について考察を行うことは、その特徴を明らかにしていくためにも重要な意味を有している。

学校地域間連携活動における学業達成に関する垂直的序列化への対応

―ボランティアによる多様な価値保障に着目して―

中野 綾香（東京大学大学院）

1. 問題設定

現在の日本における教育では，ひとりの子どもも取りこぼさないための仕組みづくりが進められている．この包摂システムの拡充の一環として捉えられるのが，学校地域間連携活動である．ここでは，地域社会と学校が協働的に実践することで，子どもたちの多様なニーズに沿った支援を行うことが目指される．しかしながら，実際のところは，学校教育における学業達成という単一的な価値観を継承した活動が実施されうる．加藤（2018）は，フリースクールなどのオルタナティブな教育においても，公教育や社会情勢の影響を受けることで，学習に焦点が当てられた検討がなされる傾向にあるとする．実際，学校地域間連携活動においても，ボランティアによる学習支援の学業達成に着目する研究が多く存在しており（e.g. Ritter, et al., 2009），学校教育における学習の理解不足を補填し，学業達成に貢献する場として，学校地域間連携活動が位置づけられることも多い．

上記のような学業達成という単一的な価値観は，否応なしに自己判断あるいは他者による序列化を生じさせる．このような一元的な能力に基づく選別について，本田（2020）は「垂直的序列化」（p.202）と表現する．これは，個人に対して一元的で相対的な位置づけを与えるメカニズムであることから，格差と不平等を再生産し正当化するように働くとされる（p.209）．したがって，学校地域間連携活動においても，学業達成という一元的な基準が生成する磁場から意識的に抜け出さない限り，当事者である子どもの多様なニーズに沿った支援を行うことが難しくなる．本稿では，学校地域間連携活動での学習支援にて存在する学業達成への意識に着目することで，本活動が学力による垂直的序列化にどのように対応可能かを検討する．

2. 対象と方法

本稿では，関東圏内の公立中学校に設置される学校支援組織「S 中サポート」（以下，S サポ）での数学教科に関する学習支援を対象とする．本活動は，週末などの課外に実施され，1・2 学年の子どもたちが 10～20 名ほど参加する．本活動に参加するボランティアは，20 代前半から 90 代前半までの年齢層の人たちであり，大学生や社会人，退職者が参加する．本稿では，1）インタビュー調査，2）フィールドワークによりデータ収集を行った．本稿の分析にあたっては，木下（2007）を参照し，修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下，M-GTA）を用いて，インタビュートランスクリプトの分析を行った．以下，M-GTA による分析の結果生成された概念を『 』，カテゴリを【 】，大カテゴリを《 》で表す．M-GTA の結果生成された概念図は，以下の通りである．なお，記述の根拠を示す際には，［ ］を用い，フィールドノーツは FN，活動場面トランスクリプトは TR として，冒頭部分に記号をつけた．

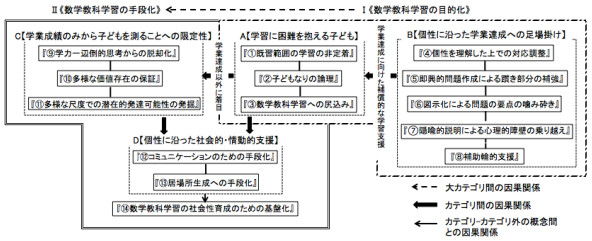


図 1：S サポにおける多様な価値保障に向けた動き

3. 結果と考察

3.1 学習支援における学習の目的化

S サポの学習支援へは，【A 学習に困難を抱える子ども】が参加する傾向にある．ここでは，小学校，中学校での『①既習範囲の学習の非定着』が生じている子どもが多く参加すると，ボランティア間にて捉えられている．活動において，子どもたちは，誤答ではあるが『②子どもなりの論理』を用いて問題に取り組んでいる．また，活動に参加する子どもたちは，数学教科への苦手意識を有することから，『③数学教科学習への尻込み』が生じることが多い．このような状況を改善し，子どもの学習を下支えするため，【B 個性に沿った学業達成への足場掛け】としての支援が，ボランティアによってなされている．ここでは，『④個性を理解した上での対応調整』を行いながら，子どもの学習を支援する．子どもが躓きやすい分野に対

応するため,『⑤即興的問題作成による躓き部分の補強』や,『⑥図示化による問題の要点の噛み砕き』が意識的に行われる．そして，数字を用いずに，たとえ話によって問題を理解してもらうことを促す『⑦隠喩的説明による心理的障壁の乗り越え』を意識的に行うことにより，学習の遅れを補完し挽回することを試みる．ここでは，定義の暗記，解答の教授という支援ではなく，解答への足掛かりを提供する『⑧補助輪的支援』が行われる．

上記のような方法にて，ボランティアは，子どもたちの困難に向き合っている．しかしながら，本活動による定期試験の点数向上への効果は散見されるものの［TR161203］，学業達成という基準のみで見た場合，点数が向上したとしても，S サポに参加する子どもたちの多くが，学業成績としては下位に位置している．また，S サポの活動に参加する子どもたちのなかには，学業成績を高めるために学習に取り組もうとするが，精神的負担により身体が動かなくなる生徒や，自らの学習に関する能力を卑下する生徒もおり［FN170708］，学習支援という活動理念のもとであっても，ボランティアは学習に焦点化しない支援の必要性を意識することになる．

3.2 学習支援における学習の手段化

【C 学業成績のみから子どもを測ることへの限定性】を認識するようになったボランティアは，子どもたちにおいて『⑨学力一辺倒的思考からの脱却化』を可能とする支援を意識するようになる．そこでは，子どもたちへの『⑩多様な価値存在の保証』をなすことが可能な空間を生成することが心掛けられる．これにより，学業成績のみに囚われない『⑪多様な尺度での潜在的発達可能性の発掘』が行われる．上記のような意識を有することにより，ボランティアにおいて【D 個性に沿った社会的・情動的支援】を行う必要性が認識され，数学の教科学習が『⑫コミュニケーションのための手段化』,『⑬居場所生成への手段化』されていく．すなわち，S サポの学習支援において，学習自体が目的となるのではなく,『⑭数学教科学習の社会性育成のための基盤化』が目指される．その結果，S サポの学習支援では，学習のみに焦点化せず社会的な場として機能することが志向される．

上記のようなボランティアの意識は，実際の支援場面においても意識される．例えば，学習課題に取り組まずに落書きを続けていた生徒 1 は,「学習に困難を抱える子ども」として捉えられがちである．しかしながら，S サポでは，学習に取り組まないことをもって，生徒 1 を叱責するのではなく，生徒 1 の得意なことや興味のあることに寄り添う支援を試みていた．このような環境下にて，生徒 1 は，図形分野の時間になると，自分が好きなゲームとの関連性があるとして，ボランティアに対して積極的に質問をするなど，自律的に学習を進めるようになる．そこで，ボランティアたちは，点数によって序列化される学業面以外においても，生徒 1 の趣味を活かすことができる環境がないかを議論し，社会での活躍という将来を見据えた支援の可能性を検討するに至っている［FN190126］．ここでは，学業達成という単一的な価値観以外の方法にて，子どもを支えていくためのボランティアの意識が現れている．

4. 考察

本稿では,学校地域間連携活動での学習支援にて存在する学業達成への意識に着目することで,本活動が学力による垂直的序列化にどのように対応可能かを検討した．分析の結果，ボランティアは，学校地域間連携活動において学習支援という学業達成のみに焦点化した支援の限界性を感じ,多様な価値観を保障することを意識するに至ることが明らかになった．これは，本田（2020）において言及される，互いに質的に異なる存在が顕著な優劣無く並存する状態としての「水平的多様化」（p.215）に向けた空間生成の一環として捉えることが可能であろう．このような多様な価値観を保障していくボランティアの試みが，当事者の子どもたちにおいてどのように受け止められているかの検討は，今後の研究課題とする．

〈引用文献〉

本田由紀, 2020,『教育は何を評価してきたのか』岩波書店.

加藤美帆, 2018,「フリースクールと公教育の葛藤とゆらぎ―教育機会確保法にみる再配分と承認―」『教育学研究』第 85 集 2, pp.175-185.

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.

Ritter, G. W., Barnett, J. H., Denny, G. S., & Albin, G. R., 2009, “The Effectiveness of Volunteer Tutoring Programs for Elementary and Middle School Students : A Meta-Analysis”, Review of Educational Research, Vol.79, No.1, pp.3-38.

ノンフォーマル教育における支援者の教育観

山野上麻衣（一橋大学大学院／日本学術振興会）

１．問題の所在

近年、子どもの貧困対策に位置づけられたこともあり、「学習支援」という用語が広く浸透してきた。子どもの貧困対策法や生活困窮者自立支援法における学習支援は、世代間の貧困の再生産を、当事者の教育を通じた上昇を通じて断ち切ることを主要な目的としている。具体的な実践には幅があるが、このような取り組みは、家庭内の学習環境や文化資本等において不利な状況にある子どもたちが、学校での授業に参加できる学力を身につけることを補助し、進学を通じて貧困を抜け出せるよう、無償で学習できる場を提供することに主眼があるといえる。

似たような関心から、子どもの貧困が大々的に問題化される以前から同様な取り組みが行われてきたのが、移民の子どもたちを対象とする学習支援活動である。学校教育において不利な状況におかれた子どもへの支援という意味においては、貧困下で育つ子どもへの支援と同様の発想である。しかし、移民の子どもや若者に向けた取り組みは、子ども・若者たちが母国ないし家庭から持ち込む異なる価値体系や規範に直面せざるを得ないという点において、特有の困難ないし可能性を有するものと考えられる。

本研究においては、このように学校教育制度の外部において、高校進学支援等、学校教育を補完する機能をもちながらも、学校教育とは異なる活動も行う場における支援者の教育観の形成や揺らぎに着目する。本報告では、あえて学校教育制度の外で教育的支援を行う支援者が、支援活動を開始するにあたり、どのように状況やニーズを認識しており、その認識の背景にどのような生活歴や時代背景があったのかに着目し分析を行う。

２．方法と対象

本研究で着目するのは、移民の子どもたちへの学習支援活動を行いつつ、学校教育を補完する以外の多様な活動にも積極的に取り組む人びとである。全体的な傾向をみるのであれば、自らの「できること」（あるいは学校や行政に要請された「やるべきこと」）を厳格に規定し、それ以外のニーズへの対応には消極的な習支援の場のほうが多いように見受けられる。しかし、移民の子ども・若者の抱える種々の困難にともに立ち向かおうとするならば、教育の実践をはみ出していくしかない。本研究で注目するのは、このように揺らぎを伴いながら実践の幅を模索していくタイプの支援者である。支援者の認識は所属団体の立場により異なると考えられるが、本研究で対象とするのは、ニーズに気づき、活動を立ち上げ、その後も長期にわたって活動を率いてきた人びとである。

なお、今回の報告においては、調査の進展状況の関係から、自らが子どもの頃に来日し、以降「外国人」として日本で暮らし続けてきた移民の人びと自身による支援活動を中心に取り上げることとする。中心的な方法は半構造化インタビューであるが、参与観察や日常的なコミュニケーションも、当事者の了承を得たうえで分析に用いる。

３．支援活動に踏み出す背景と契機

東アジア出身のA さん（女性）は、もと学校教員であり、調査協力者のなかでは相対的に確立された教育観をもっているとも言えるが、学校教員になったのは、当時の社会的文脈のなかで外国籍女性であるA さんが仕事に就けるのは資格をもった仕事しかないという判断による。A さんは教職課程を履修し、教育実習を行った。現実には、現在に至るまで外国籍の人びとは日本では教諭になることができないのだが、外国籍の学生がほぼいなかった1970 年代の大学において、大学教員も教育実習受け入れ先も誰もその事実を知らなかった。最終的に道は開け、26 年間学校に勤めた。A さんは最後に勤務していた学校が廃校にならなかったら、ずっとそのまま教員だったのではとも語る。

他方で、阪神淡路大震災以降、日本において「多文化共生」への機運が徐々に醸成される。

A さんの地域においても、外部からの働きかけにより、組織の原型となるものが形成される機会があり、まずは調査に取り組み、それから徐々に、参加者が自分がやりたいことをやるという形で活動が展開した。A さんは土曜日に移民の子どもの学習支援を開始したが、おもに中学生を対象としていたものの、徐々に義務教育年齢を超えて来日した若者たちの参加が増えてきた。その若者たちは、平日は日本語学校に通っていたが、その後追跡すると、一人も高校に合格していなかった。このようなニーズが明らかになるなかで、学齢超過の子どもたちを高校につなぐ（入試を突破させる）ための活動が開始され、A さんは学校教員を退職した。

B さん（男性）は英語圏出身で、誰もが名前を知る企業で PC の開発を行っている。毎月アメリカやアジア諸国への海外出張が複数入る多忙な日々を送っている。ただし所属企業や会社における立場は通常開示しておらず、**「地域の、つまんない、外国から来た、ワケ分かんないやつ」**として地域における学習支援を核とした移民支援の活動と発信を行っている。

B さんは地方都市で育ち、地方の大学で工学系の修士号を取得し、首都圏で就職した。B さんは親の意向で日英のバイリンガルに育ったが、留学生「ブランド」をもっている以外の**「日本に住んでる外国人はなんの価値もないと外資系に言われる時代」**、就職活動は非常に難航した。帰化を考えようとしたこともあるが、法務局で**「日本人になるだけの価値があるかどうかを私が決める」**と何度も繰り返されてやめた。いまでこそ会社のなかで立場を築いたが、若かった頃、会社のなかでも外国人であることの「ガラスの天井」を目の当たりにした。**「あんたは違うから別だよというふうに排斥されてきた」**経験が B さんのものの見方を形作ってきた。自分が外国人であることで、いろいろなことがうまくいかないという思いの強かった時期に、居住する地域において外国人市民代表者会議が設立され、参加する。その後徐々にネットワークや知識を増やしていくなかで、B さんは移民の子ども、なかでも貧困の課題に取り組むようになり、現在はそれが中心になっている。

４．学校教育との距離感

A さん、B さん両者に共通するのは、外国人として日本で生きてきた経験である。子どもとして日本の学校に通っても、学校で教員となっても、**「力を持ってるっていうか、権力を持ってるのはみんな日本人だから」**と A さんは語る。二人とも、日本人が日本人のために教育活動を行う「日本の学校」への不信感は強い。

他方で、もと学校教員である A さんからは、「学校」への基本的な信頼感や期待がうかがわれる。**「一時期、学校つくったほうがいいよねって話はあったけど、なかなかそこまではつくれないっていうのもあっ」**たと語られる。**「できたら、すごくすてきな学校になると思うけどね。どう考えても。やっぱりいろんな子がいるとか、教える側もいろんな人がいたら、それは絶対的にそういうみんなの相互作用みたいなのがいい方向には向くと思ってる。」**

B さんは、生計を立てる手段としての就職に向けた準備という意味においては高校進学を重視するが、学校には多くを期待していない。他方で、教育や自発的な学習を通じた成長は重視し、自身が主催する学習支援教室のボランティアの育成には非常に熱心で時間をかけている。B さんの活動の根底にあるのは、「素人」への信頼感である。**「素人が 3 人とか 5 人とかで寄ってたかってやってくれれば、間違ったことにはそうそうならないでしょう。」**

５．結論と今後の課題

本報告においては、時代背景と本人の生活誌におけるタイミングが重なるなかで、支援活動の最初の一歩がどのように踏み出されるのかをみてきた。本報告においては当事者性の強い人びとの語りを取り上げたため、活動の原動力となるニーズの認識は、自身の日本社会での周辺化経験と深く結びついていた。今後は日本人の支援者の語りの分析結果と照らし合わせていく作業を進めたい。

※議論やデータの詳細、文献一覧は当日配布資料にて掲載する。なお、本研究は JSPS 科研費（特別研究員奨励費）19J12670 の助成を受けている。

アメリカにおける中国系移民生徒の居場所づくりに関する参加型アクションリサーチ

徳永智子（筑波大学）

１．はじめに

本報告では、参加型アクションリサーチ（Participatory Action Research: PAR）のアプローチから、アメリカ東海岸で中国系移民の教育支援を行うNPOと協働し、中国系移民1世の高校生の居場所づくりを目指した実践の可能性と課題を考察することで、移民の教育支援に関する研究・実践のあり方を再考したい。

参加型アクションリサーチ（PAR）とは、社会科学の伝統への認識論的な挑戦であり、方法論を超えた視点、指向、アプローチである（Fine 2008）。これまで研究対象者として客体化されてきた人々を「知」や実践を共に創造するパートナーとして認識し、研究者が彼ら、彼女らと協働して状況改善や社会変革を目指すことに特徴がある（武田 2015）。研究参加者のローカルな「知」を尊重し、研究における民主的な「知」の産出を目指す（Nygreen 2006）。

PARは、マイノリティと教育に関する研究領域で特に重要な意味をもつだろう。構造的に排除・抑圧されてきたマイノリティの人々は、不平等の構造を生きるなかで、当事者として豊かな経験や視点を持つ。PARは、マイノリティの「声」を搾取するのではなく、彼ら、彼女らの生きられた経験や「知」を基盤とした研究を展開しようとする。研究者がポジショナリティに自覚的になりつつ、研究と実践の境界を越え、実践者と協働して「知」や実践を創造し、社会変革を目指す。国内でも「教育臨床社会学」（酒井 2014）や「学校臨床社会学」（苅谷・志水 2003）などの分野において、教育学における「知」のあり方、研究者がどのように教育実践に貢献できるのかなどが議論されてきた。PARのさらなる発展可能性を探るうえで、本報告では、PARのアプローチを採用して、筆者がアメリカ東海岸の中華街で活動するNPOと協働して行った居場所づくりの実践をふりかえる。

２．中国系移民生徒への教育支援

アメリカにおける中国系移民の子どもたちは、「モデル・マイノリティ」の言説のなかで高い学業達成や教育達成を果たしているとしばしば語られるが、言語や貧困の問題から、学校で困難を抱えるケースが多いことも指摘されている（Ma & Li 2016）。筆者が協働したNPOが支援する中国系移民生徒たちも、親の多くが中華街のレストランや食料品店などをはじめとするサービス産業で低賃金の長時間労働に従事しており、資源やネットワークも限られていることから、多様なニーズを抱えていた。中国系移民生徒たちは、高校でも不可視化され、人種差別やいじめを経験していた。そのため、2011年にNPOは高校と連携して中国系移民1世の生徒たちのリーダーシップ育成やエンパワメントを目指したプログラム（Chinese Youth Leadership Program : CYLP）を開発した。CYLPは、高校の選択科目に認定されており、週4日高校の教室で中国系アメリカ人の女性がユースコーディネーターとしてプログラムを担当していた。中国語と英語のバイリンガルでワークショップやアクティビティなどを行っていた。

筆者は、2014年にCYLPのユースコーディネーターと協働して、中国系移民1世18名への「居場所プロジェクト」を実施した。生徒たちは主に広東省出身で、渡米後1～3年しか経っておらず、英語習得に困難を抱えていた。当該プロジェクトでは、「居場所（*ibasho*）」概念に関する講義、アートワークショップ（「私の居場所」と題した居場所ポスターづくり）、ワークショップのふりかえりを兼ねたインタビューを行った。学校や地域で周辺化されてい

る中国系移民生徒が、居場所の視点を学ぶことによって、自らのエージェンシーを認識し、一人ひとりが居場所づくりの当事者となり、学校や社会に働きかけることを目指した（Tokunaga 2019）。

３. 参加型アクションリサーチの可能性と課題

（１）「居場所」概念の協働構築

ジェントリフィケーションの進む中華街に暮らす中国系移民生徒は、居場所をどのように意味づけるのか。地域、家庭、学校にはどのような居場所があるのか。いつどのような時に「居場所がない」と感じるのか。当該プロジェクトでは、中国系移民生徒とともに、居場所概念を共に構築することを試みた。

居場所は日本固有の文脈で発展してきた概念と指摘されている。生徒たちとのやり取りの中では、中国語にも該当する概念はないようだった。馴染みのない概念であっても、日々英語を習得するプレッシャーを感じている生徒たちは、英語以外の概念を学ぶことに新鮮味を感じていた。コーディネーターも、居場所について学ぶことは、CYLP の目標と共通する部分があり、アジアの多様な視点を習得することは生徒にとっても有益であると語っていた。

国内の居場所研究を参考として暫定的な概念を提示し、その後、生徒とのやりとりの中で、日常世界に広がる居場所を意味づけ、一人ひとりが居場所概念を拡張していくプロセスがあった。居場所がゆるやかな概念であるため、自らの経験に根差した意味づけが可能となったと推察される。

（２）中国系移民生徒のエンパワメント

PAR は参加者のエンパワメントも目指す。当該プロジェクトでは、生徒一人ひとりの居場所を言語化し、居場所を広げていくことを目標とした。生徒たちは居場所ポスターを描き、自らの居場所を可視化するなかで、多様性、安全性、言語・文化の共通性など、それぞれにとっての居場所の構成要素を言語化していった。アートワークショップのふりかえりのインタビューでは、「居場所がない」と感じる瞬間、なぜそのように感じるのか（コンテクストの理解）、どのような資源やネットワークにアクセスすることで居場所をつくることができるのかなどについて共に考え、生徒のエンパワメントを目指した。

（３）協働の難しさ

PAR では、研究のすべてのフェーズにおいて、実践者と協働して進めることとアクションの重要性が指摘されている。当該プロジェクトでは、コーディネーターと協働し、生徒のニーズに合うようワークショップを企画・運営した。また、筆者が授業を担当していた大学の授業にコーディネーターと生徒を招待し、発表の機会を設けたり、コーディネーターと共著論文を執筆したりした。しかし、時間的制約からも、すべてのフェーズにおいてコーディネーターと生徒たちと対等な立場でプロジェクトを進められたとは言い難い。また研究者と実践者・生徒との権力関係もあるなかで、どのように自身の権力性を意識化して、PAR を進めることができるのかについても今後さらなる考察が必要である。

【参考文献】

Ma, W., & Li, G. (2016) *Chinese-Heritage Students in North American Schools: Understanding Hearts and Minds Beyond Test Scores*: Routledge.

酒井朗（2014）『教育臨床社会学の可能性』勁草書房.

武田丈（2015）『参加型アクションリサーチ（CBPR）の理論と実践 ――社会変革のための研究方法論』、世界思想社.

Tokunaga, T. (2019). “To Find a Better Way to Live a Life in the World”: An Autoethnographic Exploration of Ibasho Project with Chinese Immigrant Youth in the United States. In H. Mahmoudi & S. Mintz (Eds.), *Children and Globalization: Multidisciplinary Perspectives* (pp. 148-164): Routledge

初等教育における転校が学力に与える影響

―サブサハラ・アフリカの事例―

谷口京子（広島大学）

1. 研究の背景

持続可能な開発目標 4 (Sustainable Development Goal 4: SDG4) に掲げられているように、世界のどの地域においても、全ての子どもが基礎学力を習得し、初等教育を修了することが目標である。しかし、サブサハラ・アフリカ地域の初等教育修了率は 65%(2018 年)であり、他の地域比べて非常に低い(UNESCO, 2020)。初等教育修了率が低い要因は、留年や退学が多いからである。また、近年、留年や退学だけではなく、転校が多いこと(Taniguchi, 2017)、さらに、転校は留年や退学に結びついていることが明らかにされてきた(Taniguchi, 2019)。転校の要因については様々であるが(Taniguchi, 2017)、避けられない転校もあればそうでない転校もある。転校の要因を分析することは重要であるが、同時に、転校と学力の関係を検証することも重要である。

本研究の目的は、サブサハラ・アフリカ地域において、初等教育における転校は学力に影響を与えているかどうかを検証することである。例として、マラウイ、ガーナ、エチオピアを取り上げる。

2. 転校と学力との関係

転校は、新しい環境に適応することの難しさから、継続的な学習を妨げ、教育に悪影響を与えるとされ(Strand, 2006)、米国や英国において、転校と学力の関係は多く研究されてきた。米国の研究では、Sewell, et al. (1982)は、どの学年においても、転校していない生徒の読解力と計算力は転校した生徒より高かったと報告している。Ingersoll, et al. (1988)は、生徒の家庭の経済状況を考慮しても、転校は学力に負の影響があったと述べている。一方、Wright (1999)は、転校に大きな影響を及ぼしているのは、学力より家庭の収入や民族であるとしている。

一方、サブサハラ・アフリカ地域における学力と転校に関する研究は非常に少ない。その中で、Nishimura & Yamano (2008)は、ケニアにおいて、初等教育修了時の国家試験の成績が高い生徒は私立学校に転校しやすいとしている。Taniguchi (2013)によれば、ウガンダの小学校において、留年を避けるために転校をする生徒が見られると報告している。また、Taniguchi (2017)は、マラウイの小学校の高学年では、学力が低い生徒が転校しやすいとしている。しかし、これらの研究は転校する生徒の特徴を分析しており、転校が学力に及ぼす影響は分析していない。

3. 調査の概要

本調査は、2016 年から 2019 年にかけて、サブサハラ・アフリカ地域のマラウイ、ガーナ、エチオピアで実施した。表 1 に調査の詳細を示す。

表1 調査の概要

	マラウイ	ガーナ	エチオピア
研究地域	ドーワ、ムジンバ、ンカタベイ県	イースタン州	アディスアベバ市
調査時期	2016年9～11月	43040	43525
調査校数	公立26校	公立3校 私立3校	公立3校
調査生徒数	5年生 2091名 7年生 1547名	4年生 326名 6年生 287名	4年生 236名 6年生 295名

調査には、学力テストと質問紙を用いた。学力テストは、基礎読解力と計算力を測定することを目的とし、教科は現地語、英語、算数を選択した。各教科 10 問、合計 30 問とした。質問紙は、生徒の属性や家庭背景などを把握する項目とした。

本研究で用いた変数は、学力、転校（居住地の移動を伴う）ダミー、転校（居住地の移動を伴わない）ダミー、女子ダミー、初等教育に入学した年齢、就学前教育の有無、留年回数、昨年度の留年経験ダミー、保護者の教育水準、家庭の経済状況、保護者のどちらか一方有ダミー、保護者の両方有ダミー、どちらか一方の保護者との居住ダミー、両方の保護者との居住ダミー、家庭での教授言語の使用ダミー、学校の 16 つである。

分析は、従属変数を学力として、その他の変数を独立変数として、重回帰分析を行った。モデルは 3 つ作成した。モデル 1 は転校のみ、モデル 2 は転校とその他の変数を投入し、モデル 3 はモデル 2 において学校を統制した。

4. 結果

表 2 に転校者数とその割合を示す。転校を居住地の移動を伴う移動と伴わない移動に分類している。一般に居住地の移動を伴う転校は避けられないものが多いが、居住地の移動を伴わない転校は避けられるものも含んでいるからである(Rumberger et al., 1999)。どの国においても、低学年、高学年ともに転校者は多く、エチオピアの高学年を除くと、10%を超えている。マラウイの低・高学年、ガーナの低学年は 20%以上であり、非常に転校の割合が高いのが分かる。

個人と家族要因、学校を統制したモデル 3 の結果を表 3 示す（モデル 1 と 2 は割愛)。低学年では、モデル 1 の転校のみを投入した結果では、転校は学力に負の影響があったが、モデル 2 の生徒の個人・家庭要因とモデル 3 の学校を統制した結果では、どの国おいても、転校が学力に影響を及ぼすという結果は見られなかった。一方、高学年では、どの国においても、モデル 2 の生徒の個人・家庭要因とモデル 3 の学校を統制した結果の両方において、転校ダミーは有意であり、転校が学力に負の影響を与えることが分析された。よって、小学校の高学年における転校は配慮が必要である。

参考文献

Ingersoll, et al. (1988). Impact of Student Mobility on Student Achievement in an Urban Setting. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, USA.

Nishimura, M., & Yamano, T. (2008). School choice between public and private primary schools under the free primary education policy in rural Kenya. GRIPS Discussion Paper, 08-02. Tokyo, Japan: Graduate Institute for Policy Studies.

Rumberger, R. W. (1999). The educational consequences of mobility for California students and schools. Research Series 99-2. Santa Barbara: University of California, Santa Barbara.

Sewell, et al. (1982). The Impact of Pupil Mobility on Assessment of Achievement and its Implications for Program Planning. Research/ Technical Report 143.Washington, DC, USA.

Strand, S. (2006). Pupil mobility, attainment and progress in primary school. British Educational Research Journal, 32(4), 551-568.

Taniguchi, K. (2013). Analysis of effective school indicators: a case of primary schools in the Mpigi district in Uganda. Paper presented the Africa Education Research Forum, Kyoto Women's University, Kyoto, Japan.

Taniguchi, K. (2017). Determinants of Student Mobility in Primary School in Rural Malawi: An Event History Analysis. World Journal of Education, 7(2), 19-30.

Taniguchi, K. (2019). Factors Influencing Incompletion of Primary School in Malawi: Focusing on Grade Repetition, Transfer and Dropout, The World Education Research Association Focal Meeting in Tokyo.

UNESCO. (2020). *Global Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all.* Paris, UNESCO.

Wright, D. (1999). Student Mobility: A Negligible and Cofounded Influence on Student Achievement. The Journal of Educational Research, 92(6), 347-35.

表2 転校者数とその割合

分類	低学年						高学年					
	マラウイ		ガーナ		エチオピア		マラウイ		ガーナ		エチオピア	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
転校無	1241	72.1	236	76.1	194	87.0	1040	77.8	232	85.3	253	90.7
転校有	481	27.9	74	23.9	29	13.0	296	22.2	40	14.7	26	9.3
転校（居住地の移動を伴う）	174	10.1	45	14.5	9	4.0	173	13.0	25	9.2	10	3.6
転校（居住地の移動を伴わない）	307	17.8	29	9.4	20	9.0	123	9.2	15	5.5	16	5.7

表3 分析結果

	低学年									高学年								
従属変数: 学力	マラウイ			ガーナ			エチオピア			マラウイ			ガーナ			エチオピア		
変数	*B*	S.E.	sig	*B*	S.E.	sig	*B*	S.E.	sig	*B*	S.E.	sig	*B*	S.E.	sig	*B*	S.E.	sig
転校（居住地の移動を伴う）ダミー	-0.129	0.172		-0.950	0.539		-0.467	0.974		-0.228	0.139	+	-0.695	0.652		0.019	1.339	
転校（居住地の移動を伴わない）ダミー	-0.077	0.145		-0.658	0.617		0.137	0.670		-0.200	0.164		-1.707	0.791	*	-1.421	0.849	+
女子ダミー	-0.516	0.102	***	-0.326	0.356		0.005	0.471		-0.028	0.098		-0.221	0.365		0.383	0.327	
初等教育に入学した年齢	-0.101	0.044	*	0.142	0.186		0.058	0.115		-0.101	0.033	***	-0.301	0.138	*	0.128	0.121	
就学前教育の有無	0.109	0.047	*	0.179	0.191		-0.044	0.136		0.015	0.036		0.354	0.148	*	0.178	0.108	
留年回数	-0.063	0.074		-0.336	0.250		-0.110	0.315		-0.191	0.058	***	-0.461	0.190	*	-0.346	0.347	
昨年度の留年経験ダミー	0.205	0.109	+	-0.012	0.573		-1.586	0.928	+	-0.137	0.110		-0.579	0.425		1.831	1.364	
保護者の教育水準	-0.007	0.030		0.327	0.090	***	-0.039	0.111		0.007	0.026		0.064	0.088		0.000	0.085	
家庭の経済状況	0.027	0.061		-0.267	0.275		-0.126	0.259		-0.015	0.059		-0.118	0.238		0.164	0.191	
保護者のどちらか一方有ダミー	0.476	0.252	+	0.708	1.234		1.467	1.154		0.482	0.234	*	0.282	0.689		0.135	0.633	
保護者の両方有ダミー	0.328	0.233		0.201	1.001		1.550	1.016		0.840	0.226	***	0.805	0.568		0.511	0.579	
どちらか一方の保護者との居住ダミー	-0.483	0.216	*	-0.309	0.665		0.561	0.650		-0.526	0.173	**	-0.055	0.467		-0.828	0.515	
両方の保護者との居住ダミー	-0.454	0.205	*	0.160	0.611		0.309	0.520		-0.663	0.170	***	0.214	0.458		-0.599	0.484	
家庭での教授言語の使用ダミー	0.077	0.189		-0.096	0.407		0.677	0.789		0.129	0.152		0.139	0.355		-0.764	0.764	
学校	統制無			統制無			統制有			統制無			統制無			統制有		
定数	-0.519	0.567		-2.032	1.886		-0.114	1.673		1.470	0.572	**	0.141	1.553		-0.761	1.689	
R^2	0.273			0.148			0.155			0.316			0.345			0.151		

参照. p *** < 0.001, p ** < 0.01, p * < 0.05, p^+ < 0.01.

MOOCにおける修了率に関する考察
ー履修者タイプ・労働時間に着目してー

遠藤 健（早稲田大学）

１．背景

2010 年代から MOOC（Massive Open Online Courses : 大規模公開オンライン講座）プラットフォームが発展し、昨年までの世界の総登録者数は 1 億人に達するという（Shah 2019）。さらに、2020 年初めに発生した COVID-19 の影響により、MOOC を含むオンライン学習の需要が一層増加している。日本国内においては、これまで国内向けに発信する JMOOC、Cousera や edX の MOOC プラットフォームで国際的に配信している大学も数例ある（大学 ICT 推進協議会 2015）。

MOOC における課題の一つに修了率が非常に低いことが従来から指摘されている。テクノロジーの発達によって、「誰でも、何時でも、何処でも」学習可能な環境が整備されつつある中で、MOOC の限界や制約について、履修者の実証データに基づいて、検証したものは国内ではまだ多くはない。本報告では、MOOC の講座を対象に、先行研究ではあまり注目されていない履修者のタイプや労働時間に着目して、MOOC 等のオンライン学習で掲げられる平等の理念を履修者の修了状況から、再検討したい。

２．先行研究と分析課題

MOOC に限らず、予てからオンライン授業における履修者の離脱が高いことは指摘されてきた（Simpson 2002、2004）。MOOC においては、登録者のうち講座を修了していない場合や、受講登録のみで全く学習していない場合も多く含まれており、修了率はおおよそ 10%以下と指摘されている（Alraimi et al. 2015）。MOOC は広く開かれているため、「参加の漏斗（Funnel of Participation）」（Clow 2013、田口ほか 2017）が生じやすく、履修登録をしてもほとんどアクセスしない「Sampler」（Kizilcec et al. 2013、Wong et al. 2019）や「傍観者（bystanders）」（Tseng et.al. 2016）が少なくないと指摘されている。このように、多くの研究が動画の視聴行動を中心にした学習履歴をもとに、履修者のタイプを抽出し（Coffrim et al. 2014 など）、ほぼ履修しない学習者の存在を指摘してきた。

このような中、MOOC のデータ解析分野において、近年は自己調整学習（SRL : Self-Regulated Learning）が注目されている。具体的には、時間管理、メタ認知、労力調整、批判的思考が学習成果と正の相関関係にあるという（Broabent & Poon 2015）。そのなかでも、時間管理については、未履修者のインタビューなどから学習時間の確保の必要性が指摘されている（松田・原田 2007、荒ほか 2014）。

この時間管理については、学生と就業者では、学習に充てられる時間が異なるため、後者が履修継続を維持するのはより難しいと考えられる。放送大学のオンライン授業履修者を対象に調査した山岡ほか（2019）では、仕事と授業の両立に苦慮した未履修者のインタビューが示されている。

他方で、国内のいくつかの学生調査（岩田 2018）が明らかにしているように、大学生の対面授業に限っていえば、学習に充てられる時間の制約が一定以上であると、学習意欲や成績は低くなる傾向にあるという。このような外在的要因は、MOOC の研究においては、ほとんど考慮されていない。本報告では、社会人や学生等の属性を分別した上で、履修者個々の学習環境

を考慮した分析枠組を設定し、修了との関係について検証する。

３．分析

（１）使用するデータ

今回対象とするのは、早稲田大学が edX で展開する講座で、2019 年下半期（９月～翌年４月）に開講していた 10 講座全ての履修者 22,612 名である。このうち、独自に設定した事前・事後のウェブ調査に回答した 1,839 名を今回の分析で用いる。

これらの講座では、有料履修者（Verified）は、それぞれの講座のテーマ（災害、日本語、経営、宇宙、IoT）に従って、クイズ、課題を通して学び、修了証を得ることができる。また、無料履修者（Audit）は、動画を視聴し、ディスカッションフォームにてフリートークやセクションごとの質問投稿も可能である。分析対象 1,839 名のうち修了者は 189 名（10.3%）、未修了者は 1,650 名（89.7%）であった。ウェブ調査回答者に限定しているため、修了率は全体の値よりも高くなった。

なお、本報告の分析では、学習に充てられる時間を「週あたりの労働時間」の回答をもとに検証を試みた。

（２）履修者タイプ・労働時間別の修了率

履修者のうち履修者タイプは、未回答を除くと、フルタイム学生 547（29.8%）、有業者 1,029（56.1%）、無業者 259（14.1%）であった。この３つのタイプと講座の修了とは有意な相関関係はなかった。

次に、有業者に限定して、労働時間と修了との関係を検証した。検証結果を見ると（図１）、４つのタイプには有意な違いがあった（χ^2= 8.556（p <.05））。週あたり 30 時間以上に限定すると、直感的に予想されるような結果とは逆に、相対的に労働時間の長い履修者の方がより修了していることが明らかになった。

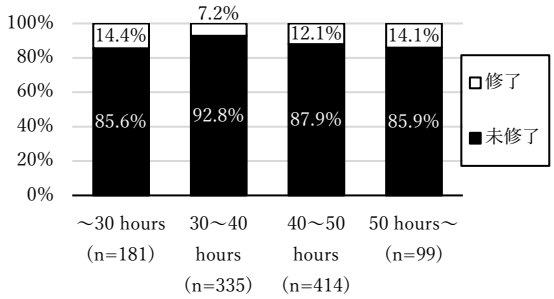


図１　労働時間と修了の関係

４．結論

本報告では、国際的に発信する MOOC の講座を事例に、履修者のタイプや労働時間に着目して、MOOC 等のオンライン学習で掲げられる平等の理念について、再検討することを目指した。2019 年下半期のデータを検証した結果、有業者を対象にした場合には、限定的ではあるものの、労働時間が長いほど修了するという先行研究の指摘とは逆の結果が示された。確かに先行研究では、未履修者を対象としたインタビューから学習に充てられる時間の少なさがあげられていた。本報告の分析結果からは、学習に充てられる時間の長さよりかは、個々の時間管理に課題があるものと推察される。

冒頭で述べたように、MOOC による教育の機会は拡大した。一方で、低い修了率の課題はどのようなメカニズムで生じているのか、履修者のデータを用いた実証を積み重ねていく必要があるだろう。

今回の分析では、、学習に充てられる時間を完全に把握したものではない。今後は、質問項目を追加した検証や、学習履歴データをもとにした時間管理に着目した分析も求められよう。

なお、2018 年に生じた edX の有料履修者と無料履修者の制度変更などデータを扱う上での留意点が多く、これらの点については、報告時に詳述する。

【主な参考文献】

大学 ICT 協議会、2015、『MOOC 等を活用した教育改善に関する調査研究』。

社会人の学び直しに関する探索的実証研究

○加藤潤（愛知大学）　○田川隆博（中部大学）
○長谷川哲也（岐阜大学）　今津孝次郎（星槎大学）
林雅代（南山大学）　白山真澄（東海学院大学）

1.はじめに―課題の背景と目的

本研究全体の目的は、近年、教育政策、社会政策の中で盛んに使われるようになった「学び直し」、または、「リカレント教育」に関する言説が、実際に企業で働く人々の学び直し意識実態と整合性を持つものなのか、また、その意識の実態構造はどのようなものなのか、それらの点を検証することである。この検証を通じて、政策言説としての「学び直し」の正当性について客観的な評価を加えたい。これらの目的にアプローチするためには、以下の二点の基礎的検証が必要であると考えられる。

① 近年の「学び直し教育言説」の概念構造と変容を、70 年代初頭、OECD（1973）で提出された recurrent education 概念以降の流れの中で時系列的に整理すること。とりわけ、近年の学び直し言説の社会的背景を明らかにしておくことが必要である。すなわち、リカレント教育という言葉は、70 年代、補償教育(compensation education)という教育機会の平等化を目的に据えていた時点から、次第に、企業戦略としての遠隔教育（online learning）拡大、働き続けるためのスキルアップ（『骨太の方針』(2018)）へと変容していった背景を明らかにしておく必要がある（加藤、2019）。それというのも、当初のリカレント教育概念では、学び直す機会が不均等になれば、リカレント教育が社会格差を拡大する可能性が指摘されているからである。現在の学び直し教育言説には、そうした視座は欠如しているといわざるをえない。

② 学び直しに関する各種の官民意識調査では、質問方法に違いはあるものの、何らかの形で学び直してみたいと思っている人は 5 割から 8 割以上という高い比率を示しているが、それらの背景要因は、せいぜい、年齢、性別でクロスさせているにすぎない。今一度、社会人の学び直しニーズの中身について、従来の属性を拡大させ、学歴、雇用形態などとクロスさせることによって、学びニーズの立体構造を明らかにすることが必要である。

本調査では、課題の②を検証するための基礎的調査結果を概観することでいくつかの問題提起を行いたい。本調査で対象とするのは、我が国の産業構造の多くを占める従業員 1000 人以下の企業で働く人々である。いわば、日本人の最頻的な学び直し経験と動機の構造を明らかにすることで、従来、大卒者、大企業社員に焦点が偏っていた学び直し言説に関して、実態データとリカレント教育概念の変遷の両方から再評価することを目指している。

本研究の前身となった教員の学び直し調査、社会人対象のパイロット調査でもやはり 4 割から 6 割の学び直しニーズが確認されている（今津他、2017）。しかしながら、同時に、学び直しを実現する上では、費用・仕事・家族などが抑制要因として働いているとみられ、学びの実行には至っていないことも明らかになっている。つまり、学び直しという言葉のレベルでの動機と、実際の行動様式との間には大きな乖離があるということになる。本研究では、教員調査をさらに発展させた一般企業人調査結果から、日本人の学び直し意識構造を明らかにし、今後、どのような政策的インセンティブを提供すれば効果的に行動レベルでの学び直しが拡大するのか、そして、学び直し政策の社会的ゴールはどこに在るべきなのか、それらの点についての示唆を最終的に引き出したい。

2. 方法

2019 年 10 月下旬から 12 月にかけて、東海地区 A から F 社および新潟県 G から J 社の合計 10 社の企業に質問紙調査を行った。質問紙は、余暇、日ごろの興味関心、日ごろの考え、学びや学び直しの意識・目的、社会人の学びに対する考え方、欲しい資格・免許、現在の生活、これまでの経験、オンライン学習への期待や経験などとフェイス項目（年齢、性別、職業、雇用形態、学歴）、合計 109 項目で構成されている。配付のために持参または送付した質問紙の合計は 2120 部であり、1659 名から回答を得た。調査実施については、質問紙の配付、回収まで企業に依頼した。予備も含めて多めに渡しているため、そのすべてが配付されたわけではないが、配付の最大値 2120 を分母に取ると、回収率は 78.3%である。内訳は以下の通りで

ある。

質問紙の回収状況

東海地区					
A	B	C	D	E	F
製菓	金属加工	サービス	印刷	銀行	銀行
414	111	547	173	75	62
新潟県					
G	H	I	J		
建設	酒造	サービス	印刷		
110	94	43	30		

3. 結果と考察

(1) 学びの意識

表 1 に学びの意識を示した。そう思う＋少しそう思うの結果をみると、何かを学びたいと思っている人は 85%と多く、性別年齢層別で見ても差はないことから、幅広い層に学びたいという気持ちが見られることがわかる。学び直しについても全体で 63%となっており、学び直したいという気持ちも多くの人に見られる。

大学に正規入学で学びたいという人(22.8%)や修士課程で学びたいという人(11.8%)、博士課程で学びたいという人 (9.8%) と個別に見ればそれほど多くないものの、大学の公開講座等で学びたいという人 (29.7%) も含めると、大学・大学院での学びに対してもある程度の期待をみることができると言ってよいだろう。この点について質問形式は異なるが、大学や大学院で学んだり学び直したい気持ちがあるかについて尋ねた先行の調査結果では、2015 年から 2016 年にかけて行った社会人調査で 43.6%、2016 年に行った教員調査で 60.3%となっている。先行調査結果と比較して、企業に勤める人にとっての大学も一定程度の位置づけにあると見て良い。

男女では大学・大学院で学びたいという意識にやや差が見られ、男性の方が少し高い数値を示している。また 30 代をピークにその世代の前後で低くなっていく傾向が見られる。大学の公開講座等で学びたいという項目のみわずかに 40 代の方が高いが、「そう思う」と答えたものは 30 代の方が多い。「少しそう思う」と答えたものが 40 代に多かったためわずかに 40 代の方が高いが、33.9%と 34.1%と僅差でありほとんど同じとみなしてよいだろう。

企業人は大学以外のどのような形態での学びを求めているのかを表したのが表 2 である。全体では、「ラジオ・テレビ・本・インターネット等で学びたい」という人が多く、65.4%を示している。これらの学びは自由度の高い学びであり、時間・場所の制約が少ない。学びたいときに学べるということが重要そうである。また、会社主催の研修会や講習会については 30 代、40 代で 50%を超えている。

どの項目も 30 代や 40 代にピークの来る傾向が見られる一方で、「市町村主催の市民講座で学びたい」という人は、年代が高くなるにつれて多くなる傾向が見られ、60 代以上で最も多く 41.6%を示した。中高年層における公共的な学びへの期待が高いことが読み取れ

表1 学びの意識

	全体 n=1659	男性 n=861	女性 n=790	10代 n=35	20代 n=347	30代 n=286	40代 n=453	50代 n=365	60代以上 n=162
(a) 何かを学びたい。	85	85.7	84	80	83.3	88.4	86.9	83.3	80.7
(b) 以前学んだことを学び直したい。	63.0	61.5	64.5	62.8	65.4	67.8	65.5	57.4	53.4
(c) 大学に正規入学して学びたい。	22.8	25.4	20.2	25.7	27.1	29	25.6	15.7	10.5
(d) 大学院の修士課程で学びたい。	11.8	14.1	9.3	2.9	11.5	20.4	12.7	8.2	4.3
(e) 大学院の博士課程で学びたい。	9.8	12.2	7.1	0.0	8.6	17.8	10.8	6.9	3.1
(f) 大学の公開講座等で学びたい。	29.7	31.0	28.1	8.6	26.5	33.9	34.1	28.7	23.0

表2 学びたい形態

	全体 n=1659	男性 n=861	女性 n=790	10代 n=35	20代 n=347	30代 n=286	40代 n=453	50代 n=365	60代以上 n=162
(a) ラジオ・テレビ・本・インターネット等で学びたい。	65.4	67.6	62.9	51.4	65.5	74.5	66.5	61.7	56.5
(b) 会社が主催する正規の研修会や講習会で学びたい。	45.6	50.5	40.2	25.7	42.9	52.8	51.6	41.1	32.9
(c) 自主的な勉強会や研究会で学びたい。	42.9	48.8	36.5	20.0	39.3	50.0	43.7	44.7	36.2
(d) 市町村主催の市民講座で学びたい。	28.4	23.4	33.7	8.6	8.9	27.4	33.9	36.1	41.6
(e) 英会話等の語学スクールで学びたい。	37.2	35	39.3	31.4	40.7	40.2	41.5	32.3	21.2
(f) 民間のカルチャースクールで学びたい。	30.9	24.6	37.6	17.1	19.0	33.6	36.0	35.5	27.3
(g) 通信教育で学びたい。	30.5	28	33.2	25.8	34.6	38.8	33.5	24.5	12.5

る。

企業人はどのような目的で学びたいと考えているのか。表 3 を見ると最も多くのものが「人生を豊かにするために何かを学びたい」と答えた(84.7%)。具体的ではなく抽象的な目的である。解釈は回答者に委ねられるが、どのように解釈されたとしても、人生を豊かにすることが多くの人に支持されている。20 代から 40 代でどの目的も高い傾向が見られる。「学校で学んだ内容をさらに深めたい」という希望は 20 代、30 代で高くなっている。若い世代でそう感じられているということは、何を意味しているのだろうか。学校体験がある程度記憶として鮮明であることと、社会人としての経験を重ねることの両方が必要ということだろうか。社会人としての経験を積めば積むほど学校で学んだ内容をさらに深めたいということにはならないようである。

学びの抑制要因（表 4）については、本研究の前身となった調査と同様に「時間」「金銭」が高く出た。仕事の忙しさは 30 代が最も多くなっている。「学びたい気持ちはあるが、仕事が忙しくて時間的余裕がない」と答えたものは 66.8%と被調査者の 3 分の 2 にあたる。家事の忙しさについては、世代間で異なる。30 代と 40 代で高いが、他の世代に比べると 20 代はそれほど高くない。「育児が落ち着いたら学びたい」と答えたものは、30 代から 40 代で少し高い傾向があるものの、全体としてはそれほど高いわけではない。つまり、学びの抑制要因としての育児は他の要因に比べると少し低いということだろう。ただ、育児は「家事」や「金銭」の余裕とも関連していると考えられ、間接要因にはなっている可能性がある。

学びの意識を表 5 に示した。「大人になって学校に行くのは恥ずかしい」という項目は全体的に低い値になった。そう思っていないということだろう。「何歳であっても教養を身につけることは大事だと思う」という項目については、ほとんどの人が肯定した。教養の大事さの認識は幅広く行き届いていると言って良い。「平穏に暮らしていければ学びは必要ない」という項目では、全体的に低いが、年齢が上がるにつれて下がっていく。年を取るほど平穏に暮らしている人は多い

表3 学びたい目的

	全体	男性	女性	10代	20代	30代	40代	50代	60代以上
	n=1659	n=861	n=790	n=35	n=347	n=286	n=453	n=365	n=162
(a) 外国語を話せるようになりたい。	79.3	79.3	79.5	88.6	82.7	85.3	78.8	76.2	62.4
(b) 学校で学んだ内容をさらに深めたい。	46.1	44.8	47.6	34.3	54.5	54.8	47.1	38.3	29.8
(c) 現在の給与を高める資格がほしい。	67.7	74.5	60.3	57.2	81.6	82.9	70.7	55.1	33.2
(d) 転職するために資格を取りたい。	48.9	50.0	47.6	40.0	61.7	57.7	54.5	37.2	16.9
(e) 人生を豊かにするために何かを学びたい。	84.7	86.6	82.7	74.3	85.6	87.7	88.5	83.0	72.0

表4 学びの抑制要因

	全体	男性	女性	10代	20代	30代	40代	50代	60代以上
	n=1659	n=861	n=790	n=35	n=347	n=286	n=453	n=365	n=162
(a)	学びたい気持ちはあるが、仕事が忙しくて時間的余裕がない。								
	66.8	68.9	64.3	54.3	69.2	74.8	73.3	62.5	40.2
(b)	学びたい気持ちはあるが、家事が忙しくて時間的余裕がない。								
	46	38.7	53.7	8.6	34	51.7	59.2	43.9	36.5
(c)	学びたい気持ちはあるが、金銭的余裕がない。								
	63.6	60.4	67.1	42.8	67.2	63.6	71.7	60.4	34.6
(d)	育児が落ち着いたら学びたい。								
	23.4	23.5	23.5	0.0	11.3	37.0	40.2	15.0	1.2
(e)	学びに対して家族の理解や協力を得るのが難しい。								
	14.2	13.2	15.1	8.6	11.0	21.7	17.0	9.9	8.9

表5 学びの意識

	全体	男性	女性	10代	20代	30代	40代	50代	60代以上
	n=1659	n=861	n=790	n=35	n=347	n=286	n=453	n=365	n=162
(a) 大人になって学校に行くのは恥ずかしい。	29.4	27.6	31.5	31.4	30.7	28.0	27.8	30.2	32.5
(b) 職場をころころかえるのはこらえ性がない。	61.8	64.4	59.1	51.4	55.2	60.5	63.3	64.8	60.2
(c) 何歳であっても教養を身につけることは大事だと思う。	95.9	96.0	95.6	80	95.4	97.9	96.4	96.4	93.7
(d) 一度社会に出てから大学に行くほうが、学びの価値がわかる。	68.3	72.0	64.4	48.5	65.1	74.2	70.9	67.5	58.2
(e) いま思えば、もう少しまじめに授業を受けておけばよかった。	78.9	79.8	77.9	51.4	73.5	80.7	82.5	80.9	78.6
(f) 平穏に暮らしていければ学びは必要ない。	17.5	17.3	17.5	25.7	23.9	21	15.5	11.9	13.2
(g) いくつになっても成長していきたい。	91.2	92.4	89.9	87.1	88.8	92.9	93.8	89.5	93.1
(h) 新しいことを学ぶのは楽しい。	88.8	89.1	88.4	80	90.4	90.6	90.5	86.5	83.6
(i) 企業内教育を充実させてほしい。	61.0	61.2	56.5	37.2	60.8	64.3	64.5	58.5	56.9
(j) 社会人の学びについて、企業に金銭的に支援してほしいと思う。	72.9	73.6	72.0	40.0	75.5	74.9	75.7	69.3	66.0

と考えられるが、その人達にも学びは必要だと考えられている。それは次の項目の成長欲求が高いことからも読み取ることができる。「いま思えば、もう少しまじめに授業を受けておけばよかった」と答えたものは全体の 78.9%と高く、性別、年齢層別に見てもほとんど差がない。多くの人にとって、学びの意味はあとから分かるということなのだろうか。

(2)属性別の学習意欲

表6 学歴別の学習意欲

	中学・高校卒	短大・高専・専門卒	大学・大学院卒
大学学習意欲			
大学に正規入学して学びたい。	17.6%	24.2%	28.5%
***	−4.5	0.6	4.1
大学院の修士課程で学びたい。	5.5%	7.7%	21.5%
***	−6.9	−2.6	9.3
大学院の博士課程で学びたい。	4.1%	7.1%	18.0%
***	−6.8	−1.9	8.5
大学の公開講座等で学びたい。	16.5%	29.4%	45.4%
***	−10.2	−0.1	10.6
職業資格学習意欲			
現在の給与を高める資格がほしい。	57.7%	68.1%	79.2%
***	−7.5	0.2	7.6
転職するために資格を取りたい。	43.2%	51.2%	54.4%
***	−4.1	0.9	3.4
生涯学習意欲			
ラジオ・テレビ・本・インターネット等で学びたい。	57.0%	64.2%	75.9%
***	−6.3	−0.5	6.9
通信教育で学びたい。	25.2%	29.2%	37.5%
***	−4.1	−0.6	4.7
民間のカルチャースクールで学びたい。	26.3%	34.4%	34.3%
***	−3.5	1.5	2.3
市町村主催の市民講座で学びたい。	25.7%	33.2%	29.2%
*	−2.2	2.1	0.5
抽象的学習意欲			
何かを学びたい。	79.9%	86.5%	90.1%
***	−5.0	0.9	4.4
以前学んだことを学び直したい。	56.3%	63.9%	70.3%
***	−4.9	0.4	4.7
学校で学んだ内容をさらに深めたい。	37.6%	44.1%	57.4%
***	−6.1	−0.8	7.0
人生を豊かにするために何かを学びたい。	78.5%	86.2%	91.1%
***	−6.1	0.9	5.5

注1) 上段は各年代で肯定的な回答（そう思う・少しそう思う）の%、下段は調整済み残差。
注2) カイ二乗検定の結果、* p<.05、** p<.01、*** p<.001である。
注3) カイ二乗検定で有意な項目については、調整済み残差の絶対値が1.96以上に網掛けをした。

様々な学習機会や自己啓発の機会に対する企業人の学習意欲は、属性によってどのように異なっているのだろうか。ここでは、大学・大学院での学びの意欲（以下、大学学習意欲）、職業資格を獲得するための学びの意欲（職業資格学習意欲）、生涯学習場面での学びの意欲（生涯学習意欲）、機会や目的を限定しない漠然とした学びの意欲（抽象的学習意欲）という 4 つの学習意欲を、①年代別、②職種別、③雇用形態別、④最終学歴別に分析する。

①年代別に学習意欲を分析すると、大学学習意欲や職業資格学習意欲をはじめ多くの学習意欲は、おおむね 30～40 代が高く、50～60 代が低い傾向がみられる。ただし、カルチャースクールや市民講座といった趣味的な学習意欲については、比較的年代が高い層で高くなっている。②職種別に学習意欲を分析すると、職業的学習意欲を除いて、どの学びの意欲もおおむね管理職、専門・技術職や一般事務が高く、生産現場が低い傾向がみられる。③雇用形態別に学習意欲を分析すると、どの学びの意欲もおおむね正社員が高く、パート・アルバイトが低い傾向がみられる。ただし、カルチャースクールや市民講座といった趣味的な学習意欲については、正社員よりも契約社員・派遣社員やパート・アルバイトが高くなっている。④最終学歴別に学習意欲を分析すると、すべての学びの意欲で中学・高校卒が低く、ほとんどの学びの意欲で大学・大学院卒が高くなっている。

概して、企業人の学習意欲については、年代、職種、雇用形態、最終学歴によってかなりの濃淡がみられ、とりわけ最終学歴では中学・高校卒と大学・大学院卒との間に明確な差が生じている（表 6）。これまで、教育行政が社会人の学び直しの対象としてきたのは、主に大卒者であり、その目的は職業的な能力開発に焦点づけられてきた（例えば、大学等における社会人の実践的・専門的な学び直しプログラムに関する検討会（2015）など）。ところが本調査の分析で明らかとなったのは、職業的な学びだけではなく、生涯学習に関わる幅広い学びの意欲や、学びへの前向きな姿勢でさえ、中学・高校卒と大学・大学院卒との間に大きな違いが生じているという事実である。相対的に高学歴層の職業的な学びに焦点づけられた市場原理型のリカレント教育は、たとえ学びの場や機会を提供し、受講しやすい環境を整えたとしても、そもそも学習意欲の面でそれが届かない層が存在する。皮肉にも、2018年の中央教育審議会答申「2040年に向けた高等教育のグランドデザイン」には、人生 100 年時代のリカレント教育について、「従来行われてきたリカレント教育は、必ずしも学修者の視点に立ってはおらず」と述べられているが、まさに多様な学習者の視点を顧みない近視眼的なリカレント教育政策は、学び直しの機会を不均等なものとし、社会格差を拡大させる可能性があるだろう。

*当日配付資料では、図・表を提示し、詳細な分析も示します。引用文献等も当日配付資料に記載します。

［付記］本報告は科学研究費助成事業助成金〔基盤研究(C)課題番号 19K02572〕（研究代表者：加藤潤）の研究成果の一部である。

社会階層と性別による進路希望と進路結果の不一致

浪人選択を中心とする分析

佐伯　厘咲　（大阪大学大学院）

１問題の所在

これまで、教育社会学の領域において、社会的属性と教育達成に関する研究は多くの関心が寄せられてきた。学校教育の普及・拡大に伴い、問題の焦点も様々に変容してきた。高等教育への進学が一部の人々に限られていたエリート段階やマス段階では、「教育年数」に注目した機会格差の検討が行われ、次第に、学校の選抜性の高さに焦点を当てた「学校ランク」にも注目(平沢 2011)されるようになった。そして近年、高等教育への進学を「希望」するのかどうかという段階において、すでに格差が存在していることも指摘されている(藤原 2015)。

しかし、仮に何かしらのきっかけで一度は四年制大学への進学を「希望」できていたとしても、実際の進路の「結果」ではさらに、1「四年制大学へ進学」2「二年制の高等教育機関へ進学」3「浪人」4「高等教育機関へ進学しない」という４つのパターンに分かれてしまう。希望と結果が一致していないことから、この２・３・４のパターンを「進路希望と進路結果の不一致」と名付けておきたい。つまり、進学を希望するという第一段階のハードルを乗り越えたとしても、さらにそこには、社会階層や性別による進路結果の違い、つまり教育機会の不平等が潜在しているのではないかと考えた。

中でも、まず、四年制大学への進学を希望していた高校生のうち、卒業後すぐには四年制大学へ進学せずに、浪人という進路を選択した者について焦点を当て、浪人選択にどのような社会階層や性別による影響が与えられているのかについて、本研究では分析を行いたい。確かに、近年、浪人をしてまで大学進学を希望する若者の割合は、かつてより減少しており、研究対象の規模がそれほど大きくならないため、浪人に焦点を当てた研究は意義が見いだされにくいのかもしれない。しかし、縮小傾向の集団であるからこそ、この集団に加わることができるのが、限定的な社会的出自の若者である場合、教育達成において何かしらの不平等構造の存在を示しうるのではないだろうか。

２データの概要

本研究では、2005 年から行われた「高校生の進路についての追跡調査(第１回～第６回), 2005-2011」（東京大学大学院教育学研究科大学経営・政策研究センター)のパネル調査をもとに、分析を行う。浪人生は受験勉強のため、調査に積極的に回答できる環境にあるとはいいがたいが、この調査で浪人という進路を選択した割合が、「学校基本調査」から推定される浪人生の割合と、ほとんど同程度であった。そのため、サンプルが母集団を代表しうると考えられ、この調査データを用いて分析を行うこととした。

また、浪人は、「高校をすでに卒業して、大学進学の意思を有しながら、いまだに大学に在籍できないでいるもの」(後藤 1961, p.86)と表現されており、本研究でもこの定義に則って浪人を判断する。ただし、これまでの先行研究でも指摘されているように、いわゆる仮面浪人や社会人として働いた後に大学に入学するなど、浪人生の実数が捉えきれないという問題点も残ることは留意しておきたい。

３分析

第 2 回調査まで継続して回答した高校生について、実際の進路結果は以下の表のような割

合を示した。ただし()内は行%である。すると、進路希望と進路結果の一致・不一致の割合は、性別や社会経済的地位によって異なる傾向を示すことが伺えるだろう。浪人生に男子が多くなりやすいことや、父学歴などの親の社会経済的地位の高さが浪人選択を促しうると考えられる。

	四大	二年制	浪人	×進学	合計
○希望 男子	832 (74.9)	87 (7.8)	144 (13.0)	48 (4.3)	1,111 (100.0)
○希望 女子	666 (72.9)	168 (18.4)	53 (5.8)	26 (2.8)	913 (100.0)
○希望 父大卒	844 (77.5)	91 (8.4)	138 (12.7)	16 (1.5)	1,089 (100.0)
○希望 父二年	128 (74.0)	24 (13.9)	17 (9.8)	4 (2.3)	173 (100.0)
○希望 父中高	476 (69.0)	130 (18.8)	37 (5.4)	47 (6.8)	690 (100.0)
○希望	1,498	255	197	74	2,024
×希望	31	546	5	404	986
合計	1530	801	202	478	3,010

さらに、進路結果を従属変数とした、ロジスティック回帰分析を行った。性別による影響は、その他の要因を統制したとしても強く残存する傾向にあり、男子であることが浪人選択の確率を高めていると考えられる。その反面、女子に対しては、高校在学時の学校外教育費が多くかけられており、在学時に学校外教育費という形の教育投資なのか、卒業後に浪人という形の教育投資なのか、に性差が表れていた。

親の学歴や年収は浪人選択に肯定的かどうかや大学の選抜性が重要か等の価値観にも影響を与えており、それが結果として実際の浪人選択にも左右していたことが分かった。

4まとめ

年収や学歴がそれほど高くないにも関わらず、子どもの進学に対して、大学の選抜性を重視し、大学進学を後押しする親の存在は、教育が社会移動を果たす重要な役割を担っていてほしいという、日本社会における教育への期待の表れであるとも考えられる。しかし、どれほど教育期待をかけていたとしても、COVID_19の影響のように、社会情勢の変化によって、教育投資を断念しなければならない可能性も十分生じうる。また、男子と女子との間の性差も、浪人選択や高校在学時の学校外教育費という形でみられており、男女平等が制度だけではなく、内実としても一見すると果たされていると思われている現代においても、教育達成への期待にわずかな方向性の違いが存在しており、「進路希望と進路結果の不一致」という形で表れていると考えられる。

確かに、浪人という進路は公教育の範囲外に位置づくであろう。そのため、浪人をするのかしないのかは、個人の自由であり、公的機関が介入することは非常に難しい。しかし、この浪人選択が、社会階層の低い人々や女子にとっては、ハイリスクであり、容易に決定できる進路選択ではないこと、そしてその分、社会階層の高い人々や男子にとっては社会移動の下降を防ぐための大きなチャンスとなり得ることを改めて認識し、問題視する必要があるのではないだろうか。

5参考文献

藤原翔，2015,「第 1 章　進学率の上昇は進路希望の社会経済的格差を縮小させたのか 2002 年と 2012 年の比較分析」，中澤渉・藤原翔編,『格差社会の中の高校生』，勁草書房

後藤誠也，1961,「浪人に関する一考察」，日本教育社会学会,『教育社会学研究』,第 16 集, p.86-98

平沢和司，2011,「10　大学の学校歴を加味した教育・職業達成分析」，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

本稿では、[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、[「高校生の進路についての追跡調査(第 1 回～第 6 回)，2005-2011」(東京大学　大学経営政策研究センター)]の個票データの提供を受けました。

日韓の教員志望学生における教職選択の動機の検討

朴　聖希（奈良女子大学大学院）

1　問題と目的

日本において教職は比較的人気の高い職業として知られている。9 都道府県の高校 2 年生を対象に実施された調査報告によると，回答者の 57%は就きたい職業があり，具体的な職業として教師と回答した割合は 11.4%で最も高かった（一般社団法人全国高等学校 PTA 連合会・(株) リクルートマーケティングパートナーズ調べ 2020)。一方，隣の国，韓国でも教職は人気職業である。韓国の進路教育現況調査の報告によると，希望職業があると回答した中高生のうち，教師と回答した割合は中学生が 10.9%，高校生が 7.4%で，最も高かった（教育部・韓国職業能力開発院 2019)。このように教職は日韓において人気の職業であるが，それでは両国の若者は，多くの職業のなかから, なぜ教職を選択するのだろうか。

これまで教員志望学生の教職選択の動機や契機は，教師の職業的社会化研究のなかでも就職前の時期を対象とした予期的社会化の領域で検討されてきた（太田 2010)。しかし，森（1969）が日米の教職業選択の要因を検討した論考以降，国際比較を通して海外の教員志望学生との共通性や，日本の教員志望学生の独自性を検討した研究はほとんど見られない。そこで本報告では，日韓の教員志望学生を対象に実施した質問紙調査の回答をもとに，両国の教職選択の動機の傾向を分析し，両国の教員志望学生の教職選択における文化的特性を明らかにすることを目的とする。

日韓比較はこれまでにも「統制された比較法」(中村ほか 2002 p.12-15）としてその意義が提起されてきたように，日韓には共通性が多いゆえに，そこに現れる差異から両国の独自性を捉えやすい点に日韓比較の利点がある。日本と韓国は一般的に 4 年制大学で教員を養成しており，両国ともに実際に教員になるためには採用試験に合格する必要がある。また日韓ともに教員は公務員として，一般的に安定した職業とされる点も類似する。さらに，東アジアの教師は「「師」としての高潔な人格性が求められることが多い」(岩田 2008 p.189）という性質があるとされ，日韓の教員志望学生が抱く教職観や教師像にも比較的，類似性があると考えられる。このように教員養成及び教員に関わる制度的・文化的背景に共通性の多い日韓を対象に，教員志望学生の教職選択の動機を比較検討することは，両国の学生の特性がなぜみられるのか解釈を深めるうえで有効であろう。

2　方法

分析対象　本報告の分析データは 2019 年 9～12 月に日韓で実施した質問紙調査のうち，小学校教員を志望する大学生，日本 227 部，韓国 183 部の回答である。

分析項目　本報告の主な分析項目は「教職選択の動機（以下，教職選択動機)」である。教職選択動機は 25 項目で構成され，「5 とてもあてはまる」～「1 まったくあてはまらない」の 5 段階で回答を求めた。教職選択動機の項目は中村ほか（2017)，太田（2018)，木村ほか（2006)，寺田ほか（2012)，春原（2010)，森（1969)，シンジョンチョルほか（2007)，イサンチョルほか（2012）などの教職観，職業観，教職選択動機，教職志望動機に関する項目や知見を参考に作成した。

3　結果と考察

項目の平均値の比較　項目数が多いため，いくつか特徴的な傾向に焦点を当てて結果を提示したい。はじめに，25 項目のうち日韓ともに平均値が高かった項目 (5 点満点中 4 以上）は，「やりがいがある仕事だから」「子どもの成長を近くで支えることができるから」「子どもの人格形成に関わることができるから」で

あった。教職のやりがいや，子どもの成長・人格形成に関われることが教職選択の主要な動機となる点は日韓で共通することがうかがえる。次に，日本のみ平均値が 4 を超え，日本の平均値が有意に高かった項目は「子どもと多くの時間を過ごすことができるから」であった。一方，韓国のみ平均値が 4 を超え，韓国の平均値が有意に高かった項目はいくつかあり,「自身の適性を活かすことができるから」「子どもたちを教える立場に立つことができるから」に加え,「失業の恐れが少ないから」などの労働条件に関わる項目であった。日本の学生は子どもと過ごせることが教職選択の動機として相対的に顕著であり，韓国の学生は自身の適性を活かし，子どもへの教授役割を担えること，加えて，教職の安定性や労働条件が教職選択動機として相対的に顕著であることがうかがえる。

また，両国とも平均値は 4 を超えなかったものの日韓の有意差がみられ，かつ日本で平均値が有意に高かった項目は「過去に出会った憧れの先生に近づくことができるから」であり，韓国で平均値が有意に高かった項目は「社会に貢献できるから」「社会一般の評価が高いから」などであった。すなわち，日本の学生は教職選択において教師の影響が相対的に大きく，韓国の学生は社会の評価も相対的に教職選択の動機につながる傾向にあった。

項目の因子分析　続いて教職選択動機項目から潜在的な因子を抽出し，変数を集約するため，日韓のデータを合わせて因子分析（最尤法・プロマックス回転）を行った。なお分析を繰り返す過程で 4 項目を分析から除き，最終的に 5 因子構造を採用した。因子名はそれぞれ「労働条件」（この因子に最も負荷量が大きい項目は 6 項目),「子ども志向」(4 項目),「周囲の評価」（4 項目),「自己実現」（4 項目),「学校経験志向」（3 項目）と名づけた。因子得点の平均値を比較したところ「労働条件」「周囲の評価」は 0.1%水準,「自己実現」は 5%水準で韓国の平均値が有意に高く,「子ども志向」は 0.1%水準で日本の平均値が有意に高かった。また「学校経験志向」に有意差はみられなかった。

全体的な傾向　以上の結果から両国の教員志望学生の傾向を整理すると，日本の学生の教職選択動機は子どもとの関わりの志向や，やりがい，教師への憧れといった，個人の心理に起因する動機が中心となっており，さらに因子得点の比較から,「子ども志向」が特に顕著な傾向にあることが示唆された。一方，韓国の学生は子どもとの関わりの志向，やりがい，自身の適性に加え，教師の労働条件や社会の評価などの社会・経済面も相対的に教職選択の動機となっており，教職選択動機が多元的な傾向にあった。また因子得点の比較からも韓国の学生にとって「労働条件」や「周囲の評価」が教職選択の重要な要因となっている可能性が示唆された。

このような両国の学生の傾向には，学生が被教育経験を通して形成してきた教職観や，実際の教職の労働条件など，教職に関わる文化的・制度的要因の相違に加え，両社会の就職状況をはじめ若者が置かれる社会的環境の相違が関連していると考えられる。両国の学生の教職選択動機の傾向がなぜみられるのか,両国の文化的・社会的背景に照らし合わせて丁寧に解釈してゆく必要があるだろう。

【主な参考文献】

一般社団法人全国高等学校 PTA 連合会・株式会社リクルートマーケティングパートナーズ，2020,『第 9 回「高校生と保護者の進路に関する意識調査」2019 年報告書』.

教育部・韓国職業能力開発院，2019,『国家進路教育センター運営支援 1.進路教育現況調査：初・中等進路教育現況調査（2019)』.（韓国語文献）

太田拓紀，2010,「教職における予期的社会化要因としての「親＝教師」の分析：親が教師であることの教職選択に及ぼす影響とその家族関係の特質」『日本教師教育学会年報』第 19 号，pp.68-78.

森孝子，1969,「日米大学生の教職業選択に及ぼす要因：比較教育学における行動科学的研究試法」『教育学研究』第 36 巻第 3 号，pp.212-221.

中村高康・藤田武志・有田伸編，2002,『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.

岩田康之，2008,「「東アジア型」教師像と教育改革」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編『東アジアの教師はどう育つか：韓国・中国・台湾と日本の教育実習と教員研修』東京学芸大学出版会，pp.189-194.

（詳細な分析結果と参考文献は発表当日に提示致します。）

高卒後進路の費用負担と親学歴

○豊永 耕平（立教大学）

1．問題の所在

学歴獲得には出身階層差が生じるのはなぜなのか。この問いに答えるために、かつてBoudon（1974）は、学歴獲得に出身階層差が生じるメカニズムを学力の社会経済的格差による要因（1次効果）と、学力が同水準でも残る社会経済的格差による要因（2次効果）に区別して議論していた。2次効果とは、学歴獲得に対する出身階層の直接効果であり、仮に子どもの学力水準が同じでも、進学に伴う便益・費用負担・成功可能性の判断に階層差が伴うために学歴獲得に階層差が生じることを意味する。

高階層の家庭では、高等教育を直接経験した人から情報を得やすいため（Slack et al. 2014）、進学による便益・費用を精緻に評価することはもちろん、幼少期からすでに大学進学が自明視されやすい（Grodsky & Riegle-Crumb 2010）。それに対して低階層の家庭では、学力水準が低くなくても、学歴獲得に伴う便益を過小評価しやすく、費用負担も過大評価しやすいために、実際の状況以上に進学障壁が高くなってしまうことが知られている（Dumont et al. 2019）。

けれども、進学に伴う便益・費用負担を判断するのは「誰」なのだろうか。既存研究では、基本的には「子ども」が学歴獲得による便益や費用を勘案して教育選択を行うことが想定されてきた。もちろん、子ども本人が学歴獲得に伴う便益や費用負担を直感的に判断している部分もあるとは考えられるが、実際には、学歴獲得による便益をすでに認知しているのは親であり、家計から費用負担を判断するのも親であるはずである。特に高卒後進路の費用負担は親からの承認・援助が重要な意味を持つため、教育選択の階層差（2次効果）が生じるメカニズムを議論するためには、親が費用負担についてどのように判断し、そこにどのように階層差が生じているのかを明らかにする必要がある。

2．データと方法

分析には、「学歴・将来・進路意識に関する親子調査」を使用する。この調査は、首都圏・近畿圏に居住する全日制高校1年生〜3年生とその母親を対象とした郵送法を併用したインターネット調査である（2018年7月に実施）。イプソス社が保有する全国規模の抽出枠から、学校基本調査をもとに居住エリア・性別・学年を割り当てて抽出し、最終的に1020ペアから回答を得た。さらに質問紙にインタビュー調査の打診も同封し、承諾を得た431ペアの中から①性別（男子・女子）×②母学歴（大卒・高卒）×③高校偏差値（40以下・60以上）の8通りのセルを作り、各セルに偏りが生じないようにペアを選定し、親子各1時間の半構造化インタビューを実施した（＝17ペアの母親と高校生）。

3．分析結果

分析の焦点は、世帯収入・預貯金額などの客観的な経済状況を統制しても、進学に伴う費用負担についての母親の主観的な見通し・考え方

表１：学費負担に対する母親の見通し

	費用理解	費用負担	親負担	奨学金
母学歴（基準：高卒以下）				
短大専門高専	0.561 **	0.606 *	0.404 *	-0.534 **
大学・大学院	0.810 ***	0.897 ***	0.766 ***	-0.780 ***
父学歴（基準：高卒以下）				
短大専門高専	-0.184	0.523	0.346	-0.020
大学・大学院	-0.054	0.442	0.264	-0.239
父職（基準：事務販売）				
専門管理	-0.038	0.347	0.006	0.186
ブルー・農業	-0.158	0.126	-0.162	0.274
その他	-0.060	0.470	-0.265	0.467
世帯収入（100万円単位）	-0.006	0.187 ***	0.075 *	-0.174 ***
預貯金額（100万円単位）	0.021	0.207 ***	0.068 ***	-0.125 ***
子どもの性別（基準：男子）				
女子	0.283 *	-0.214	-0.007	-0.003
子どもの学年（基準：高校1年生）				
高校2年生	0.050	0.147	0.206	-0.047
高校3年生	0.434 *	0.274	-0.134	-0.137

二項ロジット（値は係数）。***: p<0.001, **: p<0.01, *: p<0.05. N=1020.

には親学歴差がみられるかにある。表１には、①**費用理解**（進学にかかる具体的な費用をよくわかっている＝1)、②**費用負担**（私立大学・文系に進学した場合に費用を負担できるか：負担できる＝1)、③**学費親負担**（進学にかかる学費は親が負担するのが当然だ＝１)、④**奨学金利用**（進学するなら、奨学金を利用させると思う＝１）に対する回帰分析の結果を示した。

表１から、高卒後進路の費用負担についての母親の見通し・考え方には親学歴差があることがわかる。大卒の母親ほど進学費用をよく理解しやすく、客観的な経済状況を統制しても進学費用を負担できると判断しやすい。このことは逆をいえば、高卒の母親は進学費用を実際以上に過大に見積もっていることを意味している。さらに大卒の母親ほど、学費親負担を当然視しやすく、奨学金も子どもに利用させにくい。

以下のように大卒の母親は自分自身の進学経験から「大学を出るまでは親の責任」と認識しやすく、「学費は親が負担するのが当然」とみなしやすいため、将来的に子どもの負担になるような奨学金は忌避しやすい傾向にある。

【費用は親御様がすべて負担されるんですか？】大学をでるまではと思っていますね。そこまでは親の責任かなと思っているので。できるだけ。奨学金をうけるとしても、それは子どもの借金になってしまうと思うので、それはしないようになんとかしたいなとは思います。
大卒の母親：女子・父大卒・世帯収入 1000 万

それに対して高卒の母親は、「(本来は必要ないのに) 子ども本人の希望で進学する」と認識しやすいため、進学費用を過大に評価しやすく、学費の親負担も当然視しにくい。むしろ子どもに「自覚を持たせる」ために、子どもにも費用を負担させることを積極的に意義づけやすい。

【学費をお子様が負担することに心配などはありませんか？】でも、本人が「やりたい勉強だから自分で払うのはわかるよね？」って言ったら、「自分で勉強したくて行くからいいよ、払う」と言ってくれたので。「じゃなければ働くという選択肢もあるからね？」って言って。
高卒の母親：男子・父大卒・世帯収入 600 万

【どうして奨学金を利用されるんですか？】借金をすることはあまりいいとは思っていないんですけれど、ただいまの時代はやっぱり簡単にやめちゃう子も多いので、そうなると「自覚をもたせる」という意味合いでは奨学金はやらせた方がいいと思っています。
高卒の母親：女子・父高卒・世帯収入 1200 万

このように進学に伴う費用負担についての母親の主観的な見通し・考え方に階層差があり、子どもの視点からみると、経済面の進学障壁が実際以上に高くなることが示唆された。

※参考文献とより詳細な分析結果は当日示す。

東京圏の大学進学者における国公立大学志向に関する研究

永野拓矢（名古屋大学）

1. はじめに

近年の大学受験生,および高等学校(以下,「高校」と表記）の進路選択や指導において国公立大学志向が窺える。とりわけ自宅から通学可能な私立大学が多数立地する大都市圏でも，東京都や埼玉県，千葉県，神奈川県等の 1 都 3 県（以下，「東京圏」と表記）の高校卒業生からの国公立大学への進学数が増加している。

図 1 は 2018 年度「国公立大学進学率」の上位・下位 5 都府県における進学数の 10 年間の比較である（2009～18 年度)。下位 5 都府県のうち，東京圏の 4 都県が含まれるが，いずれも国公立大学への進学数を増やしている[1)]。一方で，上位 5 県は地方にあって進学率は 4 割超と高いものの，少子化の影響もあり数は減少している。

当期間において，東京圏内に新設された国公立大学は千葉県立保健医療大学 1 校であり（2009 年度開学)，定員も 180 人と多くないことから，東京圏全体の国公立大学進学率を上昇させる直接的要因にはなっていない。むしろ通学が困難な遠隔地への進学を含めた「数と率の上昇」が，全体的な国公立大学の進学志向を押し上げたと言えよう。

2. 問題の所在と研究の目的

受験生の大学選びに関する近年の傾向として，家庭の経済不安や就職不安から「安全志向（現役進学)」や「地元志向（通学圏)」,および「国公立大学志向」があると指摘されている（旺文社，2020)。

	国公立大学への進学率（2018年度）	国公立大学進学数		
		①2009年度	②2018年度	②-①
(1)長崎県	44.8%	2,890	2,500	−390
(2)島根県	44.0%	1,369	1,232	−137
(3)宮崎県	43.2%	1,975	1,846	−129
(4)鳥取県	43.2%	1,015	945	−70
(5)大分県	42.5%	1,915	1,757	−158
(43)大阪府	15.3%	6,394	7,229	835
(44)東京都	10.4%	5,812	7,928	2,116
(45)神奈川県	8.8%	2,186	3,874	1,688
(46)千葉県	8.8%	2,102	2,618	516
(47)埼玉県	8.8%	2,565	3,010	445

文部科学省 学校基本調査「出身高校の所在値 県別入学者数」より筆者加工

図 1 国公立大学進学率「上下位 5 県の進学数」

また前述の通り東京圏には通学圏内に多数の大学が立地しているためか,「地元志向」についてはより強い傾向が窺える[2)]。もっとも，国公立大学への進学率は図 1 の通り最下位群に位置しており国公立大学「志向」とは言えないが，進学数は増加している。これは地元だけでなく，通学圏にはない地方も含めた増加分も含めたものである（図 2)。

地元志向が一層強い東京圏において，他府県進学も視野に入れた「国公立大学志向」の主要因は何か。本研究の目的は，東京圏の高校から国公立大学への進学者の増加要因を明らかにして，今後の高校生の進路選択や指導等に関する展望について考察することである。

3. 東京都の高校改革と周辺県への波及

我が国の高校改革は 1985～87 年の臨時教育審議会，1991 年 4 月の中央教育審議会（第 14 期）（以下,「中教審」）における答申（新しい時代に対応する教育の諸制度の改革について）から,「高等学校に多様な生徒が入学していることを踏まえた高校教育の改革を推進する必要がある」と指摘し，学校制度や教育内容について幅広い提言を行った。

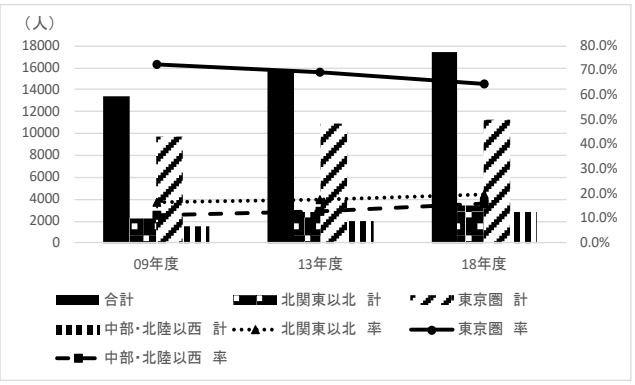
本答申を受け，文部省（現文部科学省）による各都道府県に対する新しいタイプの高校づくりや学校設置の弾力化等について，その実施を指導するとともに「高等学校教育の改革の推進に関する会議」を発足させた。

以上の国の改革を受け，平成に入り各都道府県で具体的な高校改革が始まる。東京都では 1997 年の「都立高校改革推進計画」の発表後,「新タイプの高校づくり」が検討され、2001 年 9 月には学習・進路の指導を強化した「進学指導重点校」4 校が指定された。以降は「進学指導特別推進校・進学指導推進校」等,上記に準ずる高校が指定されている（以下,「指定校」と表記。2019 年度で 27 校)。

これら指定校の特徴のひとつに「国公立大学の合格（数）」や「現役合格率」等の数値目標がある。2008 年 8 月の都立学校経営支援委員会の報告「進学指導重点校，進学指導特別推進校　取組状況報告」には，各指定校の「国公立大学全体の現役合格数」一覧を作成して合格実績や増加率等を公開している。例えば進学指導重点校指定の A 高校では「国公立大学 160 名（うち，難関大の合格者 20 名）」等を目標として学習および進路指導に取り組んでいる。鈴木（2008）は，これらの指定校は目標に対し成果を挙げることで，難関国公立・私立大学等への進学実績については向上が見られ，その評価も高まりつつあると述べている。

進学指導に重点を置いた高校改革は，全国で検討や実行がなされたが，特筆すべき点は私立大学への進学志向が強い東京圏に波及したことであろう。埼玉県では難関大学への進学者が多い県立高校を支援する「進学指導重点推進事業」において，11 校が推進校として指定された（2010～12 年度）。また千葉県でも，「指導体制をより充実させ，進学実績のさらなる向上に重点をおく指定校」として 2008 年度から 16 校を指定している。さらに神奈川県では 2007 年度に学力向上進学重点校として，大学進学指導の充実を図り，進学実績向上に重点を置いた県立校を 10 校指定した。

これら東京圏の高校は，上述の通り従前から強い私立大学志向が見られるが，国公立大学進学の伸びが、地元内外にかかわらず高校改革初期の 2009 年度と比較して上昇していることが分かる（図 2）。とりわけ目標を数値化した都立高校では，進学重点の指定校に限らず非指定の一部の高校でも学校目標に国公立大学の合格数を挙げたことが，都全体の合格数・率を押し上げた要因になっている。



文部科学省 学校基本調査「県別入学者数」から筆者加工

図 2　東京圏（1 都 3 県）における国公立大学の地域別進学数・率の推移

4. おわりに

2004 年施行の「地方独立行政法人法」によって，私立大学の公立転換が可能となった。2019 年度で 11 大学が転換しているが，学費の減額など公立化のメリットを活かして各校で志願増となって定員割れが解消し，地域に根差す人材の育成等の活性化が図られている（鳥山,2017）。

これは，2014 年度に発表された若者の地方定住を促す我が国の地方創生政策に結果的に連動したといえるが，それを志願者として量的に支えたのは全国的な国公立大学志向であり、さらに今般の高校改革によって地元外進学の意識が高まった東京圏の公立校を中心とした高校であろう。

以上を踏まえ、地元志向が強い東京圏において，国公立大学主体であるが遠方への進学を厭わなくなった背景は何か。また，それについて一連の高校改革でどのように図られたのか。以上を明らかにすることが本研究の今後の課題である。

注

1）本論で示した「国公立大学数」とは，文部科学省　学校基本調査「県別入学者数」の「全体」から「私立大学」数の差とした。

2）同上「出身校の所在値」の 2018 年度調査によれば，東京圏における地元大学の進学割合は 93.3%で、他の大都市圏との比較（東海圏 78.5%,近畿圏 86.9%）でも最大だった。

〈参考文献〉

旺文社,2020,「コロナ不況で大学入試はどうなる？」今月の視点 161.（https://tinyurl.com/yda6go3o）〈2020 年 6 月 7 日〉

鈴木啓和,2008,「都立高校における進学指導重点校に関する一考察」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第 27 号,pp.99-119.

鳥山亜由美,2017,「私立大学の公立大学化：その背景と過程」『法政大学公共政策研究科編集委員会』5,pp.119-132.

研究発表Ⅳ

運動部活動を通じて形成される体罰に対する意識に関する一考察
－大学進学行動との関わりに注目して－

長谷川誠（神戸松蔭女子学院大学）

１．問題の所在

学校教育現場における体罰事案としては、2012 年の大阪市立桜宮高校の問題は記憶に新しい。文部科学省も、この事案を契機に「運動部活動の在り方に関する調査研究協力会議」を設置し、「運動部活動での指導のガイドライン」を含めた調査研究報告書をまとめる等、体罰防止に向けての取り組みを加速させたのである。しかし、残念ながら、その後も、学校における「体罰」問題にかかわる報道等は後を絶たない。

2017 年度の学校における体罰の状況をみると（文部科学省 2018）、体罰発生時として、中学校では授業中の 32.1%が最も多く、次いで部活動の 26.9%となった。また、高校では部活動が 39.4%と最も多く、次いで授業中の 28.6%となる等、中学、高校では部活動の場面で体罰が多く発生していることがわかる。

では、なぜ、こうした部活動中の体罰が減少しないのであろうか。その理由のひとつには、依然として、勝利至上主義、精神論に基づいた指導論の中で体罰を肯定する考えが根強く残っていることがあげられる。

また、体罰がなくならない理由に、スポーツ指導においては「理不尽なものを受け入れて強くなる」といった文化（藤井 2013）や、体罰は暴力であることを認識しながらも、「教育の一環」として扱ってきた（内田 2015）ことがあげられる。ここから、運動部活動には体罰発生に関する特有の要因があることがみてとれる。そして、長谷川裕介（2013）は、指導者の問題行動（暴力）は団体競技の運動部、活動日数ならびに参加大会レベルが高い部活動や、指導者が体育科の教員の場合、部員に対する暴力が発生しやすいことを明らかにしており、大会競技成績が優れた運動部ほど体罰が起きやすいことがうかがえる。

公益社団法人全国大学体育連合（2013）が実施した調査によると、運動部活動経験者 3,638 名のうち 20.5%の学生が過去に運動部活動において体罰経験があると回答している。そして同調査では、体罰、暴力の必要性についても聞いているが、必要だと思わないと回答した者が 57.3%と半数は超えたが、一方、必要な場合があると回答した者も 40.9%と一定数が体罰を容認し、さらに体罰経験者に限定すると、体罰は必要と回答した者は 57.8%と、体罰経験者である者ほど体罰を容認する傾向があることが明らかになっている。つまり、運動部活動においては、体罰を容認する特有の文化や指導方法が内在しており、生徒の側にも体罰を容認する意識が少なからず存在しているといえるのである。

他方で、運動部活動における体罰問題を語る際には、進路選択、とくにスポーツ活動を活用した特別入試との関わりを考える必要がある。大学入試制度における各種推薦入試では、部活顧問の役割が大きい。スポーツ推薦入試では、競技成績や主将や裏方としてクラブを支えてきた実績も評価の対象となり、この実績を推薦書に記載するのが顧問教員である等、スポーツ指導者の権力拡大につながる要因のひとつとなっている（西山 2014）。また、そもそも部活動に関係のある進路を選びたいと考える生徒は 2 割程度存在するなど、部活動を通じて自身の成長を実感している者が一定数おり、部活動がキャリア意識の醸成や自己評価の高さにつながっていることが

明らかになっている（尾川 2016）。

このように運動部活動は、勝利至上主義の下、競技成績を高める意識を共有する集団といった閉鎖的な空間において、暴力、暴言を介した指導が技術を高める効率的な指導法として位置づけられてきたことは否めない。加えて、指導にあたる顧問教員がスポーツ推薦制度の中で選手の将来の進路選択を大きく左右する権限を持ち、一方で運動部活動を通して自身のキャリアを形成したいと考える生徒がいることによって、顧問教員と選手の間には運動部活動独特の主従関係が成立し、それが体罰への意識に様々な影響を与えていると考えられるのである。

そこで本報告は、中学、高校時代の運動部活動と大学進学行動に関する調査を通じて、運動部活動を通じた体罰に対する意識について検討することを目的としたい。

２．研究方法

アンケート調査を実施した。時期は 2019 年 9 月から 2020 年 1 月。対象は関西地区 A 大学の学生 327 名（男性 233 名、女性 94 名）となり、入学方法別でみると AO・指定校・推薦 165 名、スポーツ推薦 99 名、一般・センター利用 63 名となった。

３．結果

主な調査結果は次のとおりである。カイ二乗検定の結果、中学、高校時代において、体罰経験有の者の方が体罰経験無しの者より体罰を肯定する意識が高いことが明らかとなった。そして、入試区分別や競技成績別に大学進学行動において影響を受けた人物に違いがあるかを確認するために一要因の分散分析をした結果、「部活顧問の先生から薦められた」において入試区分別では、「スポーツ推薦入試」が「AO・指定校・公募制推薦入試」「一般入試・センター利用入試」よりも有意に高かった。また、t 検定の結果、全国大会経験者ほど大学進学の際、「部活顧問の先生」の影響を受けており、また、体罰肯定意識をみても、「部活顧問の先生」の影響を受けた者ほど有意に高いことが示された。

４．考察

以上のように、体罰意識の形成には、体罰経験や競技成績が影響を与えていること等、先行研究でも示された点と符合する結果が得られた一方で、入試区分の違いや大学進学行動における部活顧問の存在も影響していることが確認できたのである。これらは、運動部活動を通じた体罰に対する意識形成と生徒のキャリア形成に関係性があることを示唆するものであり、体罰問題を検討する上で重要な視点であることをあらためて示すものといえる。分析結果、および考察の詳細については、発表当日に報告させていただきたい。

【参考文献】

藤井清二 2013『体罰はなぜなくならないのか』幻冬舎

長谷川祐介 2013「高校部活動における問題行動の規定要因に関する分析の試み - 指導者の暴力、部員同士の暴力・いじめに着目して - 」『大分大学教育福祉科学部研究紀要 第 35 巻第 2 号』

公益社団法人全国大学体育連合 2013「運動部活動等における体罰・暴力に関する調査報告書」

文部科学省 2018「体罰実態把握について（平成 30 年度）」

西山哲郎 2014「体罰容認論を支えるものを日本の身体教育文化から考える」『スポーツ社会学研究 第 22 巻第 1 号』

尾川満宏 2016「部活動経験によるキャリア意識の分化－工業高校生を事例にした基礎的分析」『愛媛大学教育学部紀要第 63 巻』

内田良 2015『教育という病 子どもと先生を苦しめる「教育リスク」』光文社　　他

医療家はどのようにして障害児教育を語るのか
―場面緘黙児の教育書に着目して―

古殿 真大（名古屋大学大学院）

1. はじめに

本報告の目的は、発達障害の内のひとつである場面緘黙を扱った教育書に着目することによって、教育実践において参照される知識がどのように形成されていくのかを明らかにすることである。

日本の障害児教育は主に盲・聾・養護学校や特殊学級において教育を行う特殊教育から特別支援教育に移行することで、通常の学級に多く在籍する発達障害児に注目することとなった。この発達障害児に関して、これまでの研究では「発達障害児であること」を自明なものとしては扱ってこなかった。鶴田（2015）は特定の子どもの特徴や「問題行動」が帰属されるときに、それらの原因を帰属する語彙の一つとして「障害」が立ち現れてくることを指摘している。つまり、人びとのその都度行われる相互行為の中で「発達障害児」に対する支援が達成されているのである。

ただし、その都度行われる相互行為の内部のみで発達障害児に関わる実践が行われているわけではなく、その実践においてもその外部の知識を人々が参照しなければならない（保坂 2017）。

この実践において参照される知識が医療的なものであることを批判的に捉えたのが医療化論である。医療化とは、医療が他の領域に侵襲していく現象であり、木村（2015）は教育の領域でも医療化が起こっていると指摘する。障害という医療的な知識が参照され、医療的なカテゴリーを付与されることによって、そのレッテルに対する拒否や葛藤を生じさせ、支援者と当事者の間に新たな軋轢を生じさせていることを医療化の観点から問題化している。ここで問題となるのは参照される知識の性質であると言えるだろう。参照される知識が従来の教育的な知識とは別の医療的な知識であるために、新しい軋轢が生じることが問題となっていると言えるだろう。

では、どのようにして医療的な知識は教育領域において参照可能なものとして作り上げられているのだろうか。ここで参考となるのが前田（2007）の「実践においては、状況に埋め込まれつつなされたひとつひとつの指し手は、それを理解可能にしている規則と分かちがたく結びついている」（p.50）という指摘である。この指摘を踏まえて本報告では、障害児を題材とする教育書を知識を作り上げる実践の一事例として取り上げる。その実践を記述することによって、教育の場において参照されていると考えられる知識がどのようにしてわれわれに理解可能性をもたらす規則と結びつけられていくのかを明らかにする。

2. 分析対象

本報告では従来は教育の場において障害児としてみなされていなかった障害のひとつである場面緘黙に着目する。場面緘黙は発達障害に分類されることもあり、一般的に、喋る能力があるにもかかわらずある特定の場面（学校など）において喋ることができない障害であるとされている。場面緘黙児は主に社交的な場面が苦手であるとされており、対人の不安などを原因として心理機制によって喋ることができなくなっていると考えられている。そして治療することが可能であるとされており、いくつかの治療法が提唱されている点が他の有名な発達障害と比較して特徴的である。

場面緘黙の治療について、教育の場、特に学校において場面緘黙の治療を行わなければならないことはたびたび指摘されてきた。場面緘黙児は、相談室などの治療の場において喋れるようになったとしても学校などの現実の場においては依然として話すことができないというような、般化の難しさを理由として、治療の場と現実の場を近づけていく必要があるとされている（土井ら 2010 など）。そしてこのような必要性から、しばしば学校という教育の場において治療が行われている。つまり、治療という医療的な活動が学校という教育の場で行われているのである。

このように場面緘黙の治療は医療的な観点から行われていた。しかしそれだけではなく、場面緘黙児に特有の教育が必要であることもまた訴えられてきた。場面緘黙児への対応を教育の文脈に位

置付けた河井芳文と河井英子は、著書『場面緘黙児の心理と指導――担任と父母の協力のために』において医療的な研究と同様に般化の難しさや早期治療の必要性を認めており、教育の場において場面緘黙児に対応する際の利点として捉えている。しかしながら河井らが提唱するのは、教育の場で治療を行うことはなく、医療的なアプローチとは異なったアプローチから緘黙児に「指導」することである。

以上の点から、場面緘黙は他の発達障害と比較しても医療的な知識が教育の領域に持ち込まれやすいと考えられる。そこで、本報告では数ある発達障害の中でも特に場面緘黙を扱った『場面緘黙児の心理と指導――担任と父母の協力のために』においてどのようにして医療的な知識を用いながら教育的なアプローチを提示しているのかを検討する。

3. 分析結果

河井らは場面緘黙を程度があるものとして場面緘黙児のさまざまな症状を連続的なものとして捉え、その両端に医家が扱うべきものと教育家が扱うべきものを対置している。そして「医家-治療」「教育家-指導」という各々の概念同士の結びつきやすさを指摘することによって、教育家たちのアプローチを非医療的なものとして理解可能にしていた。その上で、治療を受けていない子どもが教育の場に多いことを指摘し、彼らに対しては教育的な処置が必要であることが述べられている。この必要性についても、「治療」と結びついたカテゴリーである「医家」が扱わない問題であるのならば、「教育家」が扱わなければならず「教育家」による活動が「指導」であるというように、カテゴリーと特定の活動が結びついていることを利用した主張がなされていた。このようにして、場面緘黙の対処の教育的なアプローチを語るための方途を見出していた。

医療的ではない教育的なアプローチを志向する一方で、河井らは医療的な知識を拒絶せず、医療的な知識を部分的に教育的なアプローチの中に取り入れていた。河井らは、医療的な知見は教育にそのまま適用できないものとしながらも、その理由を医療的な研究が「特殊」であり「微視的」「一面的」というように普遍性がないことに求める。こうした整理を踏まえて、河井らは場面緘黙に関する医療的な知識の「最大公約数」や「エッセンス」を抽出することによって、教育的なアプローチにおいても利用できるものとしていた。

医療的な知識を利用しつつ、河井らは、医療的には言語的な側面に着目されていた場面緘黙の定義を、教育的な立場から「集団適応への失敗の一形態」として新しく記述し直している。幼稚園や小学校をはじめとする学校は、子どもが社会集団に参加する機会を提供し、社会集団への適応が目指される機関であることは一般的な見方であろう。そしてその社会集団への適応がなされないことは医療的な問題ではなく、教育的な問題として語られ得る。このように、「集団適応への失敗の一形態」という見方を取り入れることによって医療ではなく教育の範疇に含まれる問題として場面緘黙を語ることが可能となっているのである。

以上、これらの諸点に関わる詳細なデータの提示とその分析および考察は当日の報告で行うこととする。

【参考文献】

土井正人・酒井恵理・服部友紀・出羽章彦・園田順一，2010，「選択性緘黙児における介入の般化過程」『臨床心理相談研究所紀要』7，pp.21-26.

保坂克洋，2017，「発達障害児支援としての『予防的対応』――放課後児童クラブにおける相互行為に着目して」『教育社会学研究』第100集，pp.285-304.

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.

前田泰樹，2007，「行為を理解するとは、どのようなことか」『ワードマップ エスノメソドロジー――人びとの実践から学ぶ』新曜社.

鶴田真紀，2015，『障害児教育の社会学――発達障害をめぐる教育実践の相互行為研究』博士論文.

子どもの自殺はいかに語られていたのか

―戦後から 1970 年代までを中心に―

今井　聖（立教大学大学院）

1. 本報告の問いと目的

本報告では、戦後から 1970 年代の時期を中心に、日本において子どもの自殺がいかに語られていたのかを検討する。それにより、子どもの自殺と学校教育をめぐる人びとの語り方はいかに変化してきたのか、「教育問題」としての子どもの自殺はいかに変容してきたのかを明らかにすることが目的である。

2020 年 7 月現在、子どもの自殺は「社会問題」「教育問題」として公的に語られる「問題」だといえる。近年では特に、各種統計によって日本社会全体の自殺者数が減少傾向にあることが示される一方で、（10 代以下の年齢階層を指すにせよ、「児童生徒」を指すにせよ）「子ども」は、そうした全体傾向に反するものとなっている。このような統計的な数値が、子どもの自殺を「社会問題」として語るための有用な言説資源のひとつでもあることは言うまでもないが、そうした統計数値のみが「社会問題」としての子どもの自殺というコンテクストを提供するわけでもない。たとえば、現在において子どもの自殺は「いじめ問題」とも密接に結びつけて語られており（「いじめ防止対策推進法」や、「子供の自殺が起きたときの背景調査の指針（改訂版）」を参照）、また、教育行政や教育現場の組織的な「問題」とも、様々に関連づけて語られている。こうした様々な概念的な連関の中において、現在の子どもの自殺「問題」は、社会的に構成されている。

では、かつての日本社会においてはどうであったのか。子どもの自殺がはじめて社会的に「問題」視されはじめた時期とも言える 1950 年代や、さらに人びとの関心が高まり「社会問題」化の様相を呈したとされる 1970 年代に、子どもの自殺はいかに語られていたのか。本報告では、これらの疑問を出発点として、種々の言説資料の分析をおこない、子どもの自殺をめぐる近年のありようが、いかなる歴史的系譜の上に可能にされてきたのかを探究する。

2. 先行研究

子どもの自殺は、2017 年に本学会第 69 回大会の課題研究にて取り上げられたテーマである（課題研究Ⅲ「『子どもの自殺』をどう考えるか」）。なかでも、元森（2017）の報告は、大人の過労自殺と対照させながら、子どもの自殺「問題」をめぐって生起する議論の構図、および、関連する学術的議論の展開のありように、見通しを与えるものであった。

そこにおいても指摘された通り、子どもの自殺に関する教育社会学の研究は、既に十分な研究蓄積を有すとまで言い切ることができない状況にあるように思われる。もちろん、とりわけ 1980 年前後の時期における「いじめ自殺」の登場（C・ライト・ミルズの言葉でいう「動機の語彙」としての制度化）という社会の変化を描き出し、オルタナティブな社会のあり方を提示してきた先行研究（山本 1996, 2009; 間山 2002, 2008; 北澤 2015）などは重要な研究成果である。しかし逆に言えば、「子どもの自殺」に関する教育社会学の研究蓄積は、その少なからぬ部分が「いじめ自殺」を対象とし――しばしばその「解決」に向けた明確な問題意識にもとづい――た研究であり、その意味では、議論の射程は限定的であったと言わざるを得ないだろう。

そうしたなか、伊藤（2000, 2014）の研究は例外的なものとして位置付けることができる。特に、歴史的な展開を体系的に論じた伊藤（2000）以上に、「いじめ自殺」登場以前の時期にあたる、1950 年代から 1970 年代までの子どもの自殺の語られ方を丹念に跡づけながら分析的に論じた研究を見つけることはできない。とはいえ他方で、そうした子どもの自殺「問題」史は、伊藤（2000, 2014）によってすでに十分議論し尽くされたのかといえば、そのように述べることもできない。当時いかなる言説状況がもたらされていたのかという点に関しては、次に述べるように、さらに探究すべき余地が残されている。

3. 分析課題の設定

本報告では、主として以下の 3 点を、分析を通じて検討すべき論点として設定する。

第 1 に、そもそも子どもの自殺はいつ・いかにして「社会問題」化したのかという論点である。先行研究である伊藤（2014）は、特に 1970 年代後半の動向に注目し、「子どもの自殺そのものが社会問題化したのはこの 77 年から 79 年頃にかけての時期が初めてだったと言ってよい」（伊藤 2014: 31）と述べている。こうした見解およびその論拠については概ね首肯できるものの、本報告では、事態はより複層的であったことに注意したい。なお、この論点は、何をもって「社会問題」化したと見なすのかという意味での方法論的問題にも関わるものである。そうした問題はさておいても、たとえば 1972 年には『毎日新聞』が「若者たちはなぜ死を急ぐのか」という社説を掲載し、同年の『青少年白書』（総理府青少年対策本部編）では「青少年の自殺」が言及されている。翌 1973 年には、『子ども白書』（日本子どもを守る会）にてはじめて「自殺」（とりわけ中・高校生の自殺）が項目化され、同年文部省は「中・高校生の自殺実態調査」を開始している。以上のような動向も含みつつ、子どもの自殺「社会問題」化のプロセスを、さらに詳細に検討する必要がある。

関連して第 2 に、統計数値の扱いに関する論点である。再び伊藤（2014）を例に見ると、伊藤は 1970 年代後半の時期を、子どもの自殺の報道が増え関心が高まった時期として述べると同時に、「この時期に子どもの自殺が特に増えたとは言えそうにない」（伊藤 2014: 31）、「特に子どもの自殺が増えていたわけではない」（伊藤 2014: 40）として、報道と統計数値との乖離を指摘した。そうした議論に対しては、2 つの検討すべき点を指摘することができる。1 つは、そこで伊藤（2014）が参照しているのは専ら『人口動態統計』（厚生労働省）の「0 歳から 19 歳の自殺者数」であるということである。だが、当時の子どもの自殺「問題」化言説において資源とされていた統計数値は、伊藤（2014）が論拠とした上記の統計数値にのみ限定されるわけではない。それゆえ、どのような統計数値が当時の言説において参照されていたのかをより詳細に見ていく必要がある。関連するもう 1 つの点はより重要であるが、それらの統計数値がいかに解釈され、いかなる「問題」の文脈化を可能にする指し手となっていたのかという点である。既存研究における、統計的な〈実態〉と報道言説・社会的関心とを対照し、そのギャップを見ようとする議論の構えからは、こうした点についての検討が取りこぼされてしまっていた。本報告では、当時の言説においていかなる統計数値が、いかに解釈され言説資源とされていたのかを検討する。

第 3 に、本報告が議論の射程とする「いじめ自殺」以前の時期において、子どもの自殺の意志はどのように捉えられていたのかという論点である。戦前期における「厭世自殺」の登場と衰退を論じた貞包（2017）は、「厭世自殺」という自殺類型が、自殺の意志や責任といった問題とも密接に結びつきながら社会的に成立していたことを論じた。そうした議論に示唆を受けつつ、子どもの自殺について見ると、次のような興味深い事実に気付く。すなわち、貞包（2017）において、「厭世自殺は実は 20 世紀後半にはほとんどみられなくなった」（貞包 2017: 77）とされているが、子どもの場合はそうも言えないことである。詳細な議論はここでは省略するが、この点は同時に、子どもの自殺の意志や責任がどう語られ、その補償・救済をめぐっていかなる議論が生起したのかといった参与者たちにとっての極めて重大な関心事とも接点を有している。本報告では、具体的な事例をもとに、現代の子どもの自殺をめぐる社会的実践の諸相との差異や共通点を検討する。

報告当日は、以上の分析課題について、新聞、雑誌、書籍、各種白書や政府刊行物などの言説資料をデータとして具体的に考察する。

4. 文献（主な引用文献）

伊藤茂樹, 2000,「子どもの自殺の社会的意味」『駒澤大学 教育学研究論集』23-47.

————, 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.

元森絵里子, 2017,「子どもの自殺の可能性をめぐって: 過労自殺といじめ自殺の社会学的分析を例に」第 69 回日本教育社会学会大会発表資料.

※分析と議論の詳細や、その他の引用文献については、当日の報告資料をご参照ください。

少年院の経験と進路展望

――就学を希望する少年の語りに注目して――

大江 將貴（京都大学大学院）

1. 問題設定

本報告の目的は、少年院の経験と退所後の進路展望について、元非行少年へのインタビュー調査をもとに明らかにするものである。

近年、犯罪・非行からの離脱について、社会的・政策的関心が高まっている。政策的関心の高まりの一例として、少年院出院者への就学支援が挙げられる。たとえば、法務省矯正局・保護局は「保護観察・少年院送致となった生徒の復学・進学等に向けた支援について」の中で、学びの継続の重要性を指摘している。また文部科学省は、2019 年に「『再犯防止推進計画』を受けた児童生徒に係る取組の充実について」という通知を出している。この通知では、少年院・少年鑑別所に入院・入所した児童・生徒の復学について、学校や教育委員会は、少年院や少年鑑別所と継続的に連絡体制を整えておくことや、少年の学校受け入れが円滑に行われることが求められている。

それでは、少年院出院後に就学を希望する少年はどのくらいいるのだろうか。令和元年版『犯罪白書』によれば、出院者 2156 名のうち 4.0%が高等学校復学決定、1.6%が中学校復学決定、13.7%が進学希望であった。すなわち、少年院出院者の約 20%が就学を希望しており、そのうち 5%ほどの少年が実際に中学校や高校に復学している状況にある。これは、進学希望者数、中学復学決定数、高校復学決定数が示されるようになった平成 9 年版『犯罪白書』と比較すると、中学校復学決定と高校復学決定の割合に大きな変化は見られない。一方で、進学希望者の割合は、6.6%から 13.7%へと増加している。

これまでの少年院教育に関する研究は、少年院内での処遇によって生じる少年の変容に焦点が当てられてきた。（広田ほか編 2012; 広田・後藤編 2013 など）。たとえば仲野（2012）は、少年が語る＜問題の染み込んだストーリー＞から「問題」発見や外在化を通して、少年と教官との協同的な語り直しを行うことで、「望ましい変容」が実現していることを指摘する。都島（2013）は、少年院から「早く出る」という目標を達成するために、少年は自己の変容を「偽装」する場合があることを明らかにしている。

ただし、少年の変容は少年院内で完結するものではない。都島（2013）は少年院に入所している少年は、何らかの外部社会を想定しながら生活していることを指摘する。しかし、これまでは少年院内での処遇が、少年の出院後の進路展望にいかなる影響を与えるかについては論じてこられなかった。そこで本報告では、少年院内での教育と、自身の進路展望をどのように結び付けているのかという観点から検討を行っていく。

2. 調査の概要

本報告では、A 更生保護施設に在籍する少年のインタビューデータを用いて分析を行う。法務省によれば、更生保護施設とは刑務所や少年院などを退所した犯罪者や非行少年を保護する役割を担う施設だとされている。

A 更生保護施設は、少年を対象にした民間

施設である。A 更生保護施設には、少年院や少年鑑別所を退所した少年が在籍しており、自立に向けて共同生活を送っている。在籍期間は通常 1 年程度とされているが、少年によってその期間は異なり、在籍期間は多様である。なお、A 更生保護施設には常時 20 名ほどの少年が在籍している。A 更生保護施設における支援内容としては生活指導・就学支援・就労支援・カウンセリングなどであり、支援はスタッフが常駐して行われている。

報告者は、2016 年 12 月から継続的に A 更生保護施設を訪問し、これまでに 7 名の男子少年に対して調査を行っている。少年 1 人につき 1 時間程度の半構造化インタビューを実施している。

本報告では、少年院入所経験のある男子少年のインタビューから、少年院の経験と進路展望の語りを主な分析対象とする。

3. 分析

3.1. 少年院の経験

まず少年たちは、少年院の経験を肯定的に解釈しているという様子がうかがえた。インタビューでは、少年院入所当時はトラブルを起こすこともあったが、次第に少年院での生活に適応できるようになっていき、少年院を「成長の場」として捉えることができるようになったことが語られた。そこでは、少年院に適応することで、「望ましい変容」を遂げていた。

他方で、少年院内での生活に対して、ストレスを感じたと認識していることが語られた。特に、他の入所者といった人間関係は、少年にストレスを与えやすいものであるということが推察される。

3.2. 進路展望の形成

出院後に就学を希望する少年は、どのような進路展望を描いているのだろうか。インタビューからは、少年たちは少年院に入所した当初から就学希望を持っていた様子がうかがえる。彼らが、高い教育アスピレーションを持てる背景として、進学への肯定的な評価が挙げられる。

一方で、少年院内の教育と自身の進路とを結び付けて語った少年はいなかった。インタビューでは、教官からは面談の際に、就学について肯定的な評価を与えてもらうこともあったが、基本的には自分自身の希望で、退所後に就学するという進路を決定したという。

これらの事例を踏まえると、就学を希望する少年は、少年院入所当時から退所時まで、高い教育アスピレーションを持っており、進路展望は少年院教育の影響を受けていないことが示唆される。言い換えると、就学を希望する少年の進路展望は、少年個人の教育アスピレーションに依存しているということができる。

4. まとめ

少年たちの少年院経験は、時間の経過とともに肯定的に解釈されていた。「望ましい変容」を遂げる一方で、人間関係などで、生活場面に緊張が走る場面も経験していた。

また少年の進路展望と、少年院教育の経験とは直接的には結びついていないことが明らかになった。就学を希望する少年は、少年院入所した当初から高い教育アスピレーションを持っていた。

今回の事例では、アスピレーションを持ち続けることができた少年が対象となっている。しかし、少年院入所期間中に、教育アスピレーションが揺らぐ場面があることも想定されうる。今後の課題は、少年院内で教育アスピレーションが揺らいだ場合を含めた事例について詳細に検討していくことである。

※引用文献などは当日の配布資料をご参照ください。

現代における定時制・通信制高校の意義と役割意識

〇大谷直史（鳥取大学）〇柿内真紀（鳥取大学）

本報告は、2019 年8月に実施した「全国高等学校定時制・通信制課程調査」（定時制高校 277 校（回収率 44.3%）、通信制高校 74 校（同 30.7%））の調査結果を取りまとめたものである。多様化する定時制・通信制高校の類型化を試みた 10 年前の同調査とも比較しながら、定時制・通信制高校に通う生徒の様子や高校の役割意識、図書館や保健室の居場所としての機能など類型化を通して検討したい。

１．課題

定時制・通信制高校は、本来対象とされていた勤労青年に加え、非行傾向のある生徒、やがて不登校や障がいなどその他さまざまな困難を抱える若者の学びの場として機能していることは多くの論者の指摘するところである[i]。本研究は、定時制・通信制高校がこうした古くからそして新たに周縁化された若者に対する教育機能を有するだけではなく福祉的機能を持つことを仮説としている。

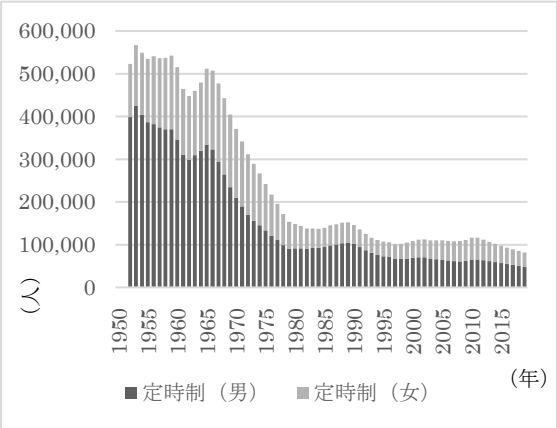


図１．定時制高校生徒数推移

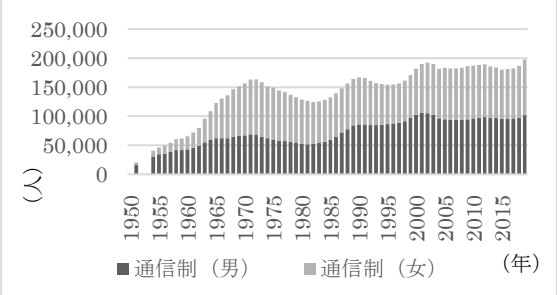


図２．通信制高校生徒数推移

さて定時制高校生徒数は 1960 年代後半から 70 年代の急減の後、通信制高校生徒数は微増傾向を持ちながらほぼ一定数で推移している（図１・２、各年度の学校基本調査より）。そして 2019 年度の全日制高校生に対する割合は、定時制が 2.6%、通信制が 6.4%を占めるに過ぎず、下図の上では少数と言える。なお現在通信制高校では約７割が 15～17 歳でありいわゆる高校生年齢では 4.5%程度となる（図３）。

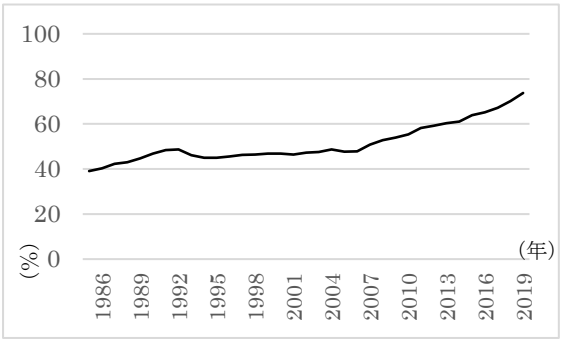


図３．通信制高校生 15～17 歳割合の推移

ちなみに通信制高校は 1990 年代後半以降、公立通信制高校の生徒数の減少を補う形で、私立とりわけ広域制通信高校の生徒数が増加し、4 月入学以外の生徒の増加などから生徒層の転換があったと指摘されている[ii]。

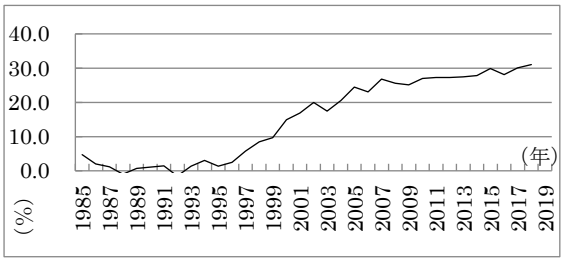


図４．通信制年度途中入学者割合の推移

また定時制高校は 1990 年代以降３修制や多部制等の改革が行われ、この両者は数が少ないながらも、現代的な周縁部の変容に対応した構造変容を見せている。筆者らはこうした定時制・通信制高校を類型化し、多部制定時制高校において多様な生徒が集まっていることを明らかにした[iii]。そこでは定時制高校を、教育困難校と問題混在校に区分し、とりわけ問題混在校は多様な生徒を引き受けざるを得ない状況

であることを指摘した。その困難は指摘しながらも、それをいかにして克服しているのかという筋道までは示すことができていない。

２．調査概要

全国の定時制・通信制課程の高等学校のリスト（定時制 625 課程、通信制 241 課程）を作成し、すべての学校に対して下記３種の調査票を同封し、それぞれに適した回答者に記入・封入の上まとめて返信を依頼した。調査時期は 2019 年 8 月であり、回収数は定時制 277 校（回収率 44.3%）、通信制 74 校（同 30.7%）であった。

主な調査項目は次の通りである。

〈学校調査〉入学者選考基準、勤務校の生徒の様子、生徒の居場所、学校の役割、心理教育等

〈図書館調査〉利用状況、居場所としての機能

〈保健室調査〉相談内容、居場所としての機能

３．調査結果

部編成、昼夜間別、課程別に５つの類型を作成し、それぞれの主要な結果を記す。内訳は、1 部制夜間 176 課程、多部制夜間 29 課程、1 部制昼間 14 課程、多部制昼間 50 課程、通信制課程 71 課程である。

まず調査対象校の現状を確認する。各課程の所在地の人口規模は、高校改革の進展度合いの違いも想定され、1 部制夜間及び昼間は比較的人口規模が少なくなっている（図４）。ただし 10 万人未満の都市に存していても、通学範囲には複数の定時制高校があるとの回答は 70%を超えており、通学時間を問わなければ選択の余地がないわけではない。

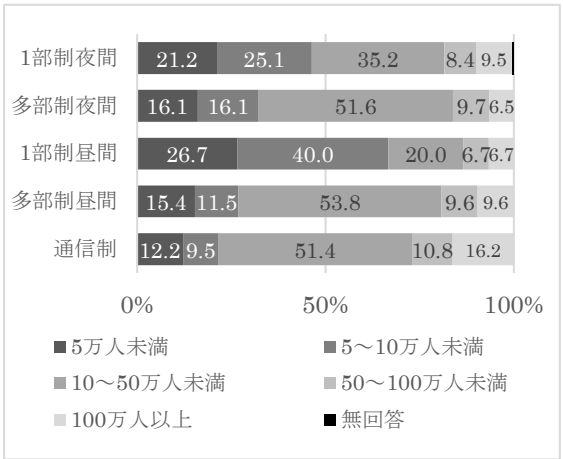


図４． 課程類型別所在地の人口規模

図５には各課程の定員充足率類型を示した。総じて夜間部は定員充足率が低く、3 割強が 20%未満、半数以上は 40%未満となっている。多部制昼間部や通信制は 20%未満から 100%以上までばらつきが大きい。

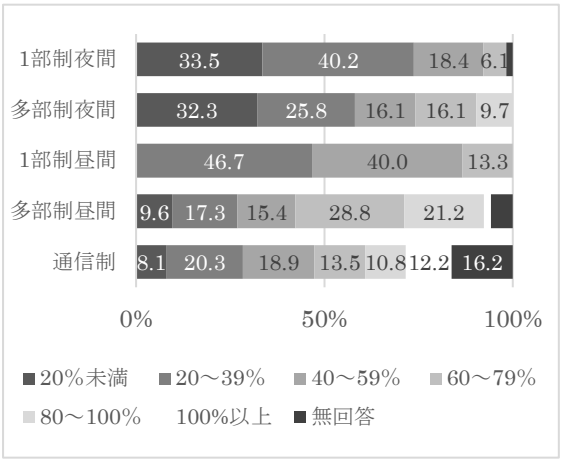


図５．課程類型別定員充足率類型

勤労青年のための教育機関としての役割はどの程度果たされているのだろうか。図６に課程類型別の就業者割合類型を示した。就業者が最も多いのは 1 部制夜間であり、半数以上が 40%以上の就業率となっている。財団法人全国高等学校定時制通信制教育振興会の調査（2013 年度）では定時制生徒の就業率は 42.0%（そのほとんどは非正規）であった。フルタイムで働きながら夜に学ぶというスタイルはもはや少数ではあるが、かといって全日制とは大きく異なっており、依然として働きながら学ぶ（学びながら働かざるを得ない？）ことが定時制の特徴ではある。そうした特徴は 1 部制の夜間・昼間に強く、多部制や通信制においてはそもそもそうした集計がなされておらず、関心すら持たれていない状況となっている。

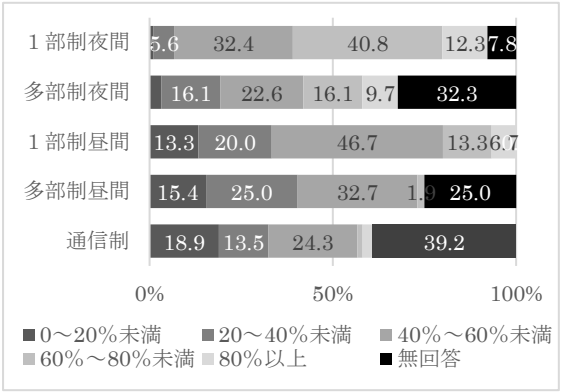


図６．課程類型就業者割合類型

では新しい役割としての不登校経験者の受け入れはどうだろうか。図７に中学校での不

登校経験者の割合を尋ねた結果を示した。１部制昼間で不登校経験者が最も少ないが、それでも半数が 40%以上と回答している（ただし１部制昼間の母数は 14 校)。どこまで厳密な集計がなされているかは不明だが、「80%以上」の回答も多く（通信制では 18.9%に及ぶ)、それが印象であるとしても、不登校経験者の進学先として定時制・通信制高校が選ばれていることは明らかである。

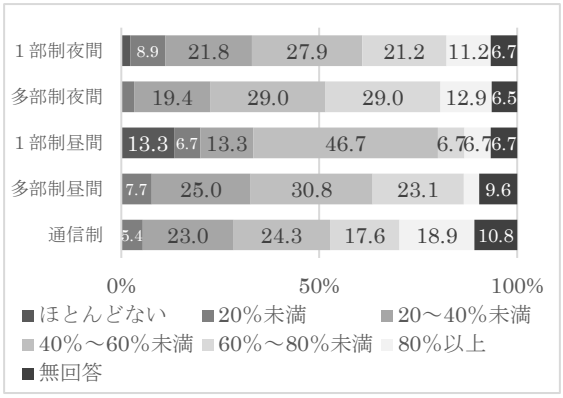


図７．学校類型別中学時の不登校経験

より詳しく生徒の様子を確認するため、表１の各設問に対し、「あてはまる」から「あてはまらない」の５件法で尋ねた。表１はその因子分析結果である。なお７項目は複数因子に高い因子負荷量を示すなどして省かれている（「不登校の生徒が多い」等)。スクリープロットから５因子を抽出し、それぞれ設問から「反社会因子」「脱社会因子」「貧困因子」「外国因子」「非社会因子」と命名した。なお命名には、権威・権力関係と仲間関係という２種類の関係性への困難の抱え方の違いが集団適応に影響している（前者への不適応が反社会、後者への不適応が非社会、両者への不適応が脱社会）という仮説による。

こうして得られた因子得点をクラスター分析によって５類型にまとめたのが図８である。それぞれの因子得点から、「順社会層」「非社会層」「複合層」「貧困層」「反社会層」と命名した。

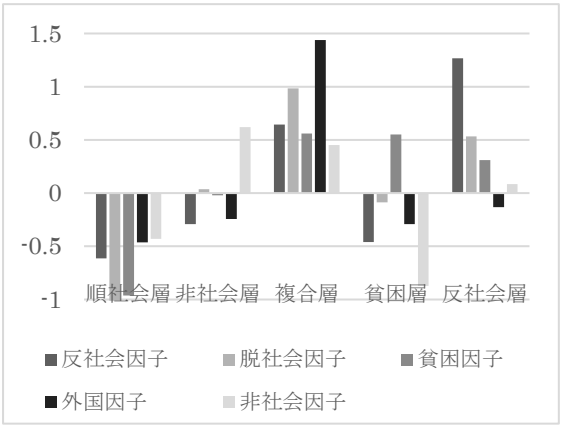


図８．生徒の教員認識類型（クラスター中心因子得点）

表１　勤務校の生徒の様子に関する因子分析

	反社会因子	脱社会因子	貧困因子	外国因子	非社会因子
教師への反抗心が強い生徒が多い	0.885	-0.031	-0.045	0.024	-0.014
教師とのトラブルが多い	0.804	0.068	-0.122	-0.026	-0.036
授業中，私語をする生徒が多い	0.736	-0.166	0.124	0.029	-0.074
校則を守らない生徒が多い	0.706	-0.072	0.091	-0.086	0.029
授業をサボる生徒が多い	0.554	0.039	0.037	-0.013	0.11
友人関係のトラブル（いじめ等）が多い	0.501	0.259	-0.018	-0.009	-0.079
先生と友だちのようにつきあおうとする生徒が多い	0.347	0.099	0.174	-0.063	-0.105
生徒の自傷行為がある	-0.063	0.862	-0.188	0.096	-0.100
性的トラブルに巻き込まれている生徒がいる	0.109	0.720	-0.12	0.06	0.023
他の生徒となかなか馴染めない生徒が多い	-0.045	0.585	0.118	-0.097	0.164
友人関係で傷ついた経験を持つ生徒が多い	-0.105	0.534	0.299	-0.152	-0.071
発達障がいを持つ生徒が多い	-0.038	0.475	0.146	0.075	-0.086
教師に依存的な生徒が多い	0.058	0.441	-0.032	-0.078	0.049
知的障がいを持つ生徒が多い	0.102	0.369	0.118	0.179	0.049
ひとり親家庭の生徒が多い	0.021	-0.015	0.744	0.059	0.01
経済的な困難を抱えている生徒が多い	0.026	0.041	0.689	0.007	-0.015
低学力の生徒が多い	0.098	-0.082	0.417	0.083	0.045
日本語指導が必要な生徒が多い	-0.041	-0.037	0.058	0.856	0.045
外国とつながりがある生徒が多い	-0.049	0.069	0.044	0.752	-0.056
学校行事に熱心に取り組む生徒が多い	-0.078	0.116	0.03	-0.096	-0.674
部活動に熱心に取り組む生徒が多い	0.153	-0.007	0.006	0.067	-0.628
進路未定者が多い	-0.054	0.175	0.119	-0.063	0.373
教師と関わろうとしない生徒が多い	0.236	0.25	-0.031	0.026	0.328
因子相関　反社会因子		0.392	0.216	0.247	0.170
脱社会因子			0.457	0.305	0.247
貧困因子				0.149	0.075
外国因子					0.170

因子抽出法: 最尤法　回転法: Kaiser の正規化を伴うプロマックス法

この５つの層の割合を課程類型別に示したのが図９である。あくまでこの結果は回答者の認識・印象を基にしており、実態を示すものではないことに注意が必要である。たとえば荒れる定時制高校という前提をもっていれば、それに比べてそれほどではないと少なめに見積もられる可能性はある（逆もまたしかり）。図９からは、課程類型によって生徒層の認識が異なることが示される。１部制において「順社会層」、多部制において「複合層」、通信制において「非社会層」という認識が強いことが確認される。また１部制昼間部において「反社会層」が多く、多部制の夜間と昼間ではあまり認識の差異が見られない。

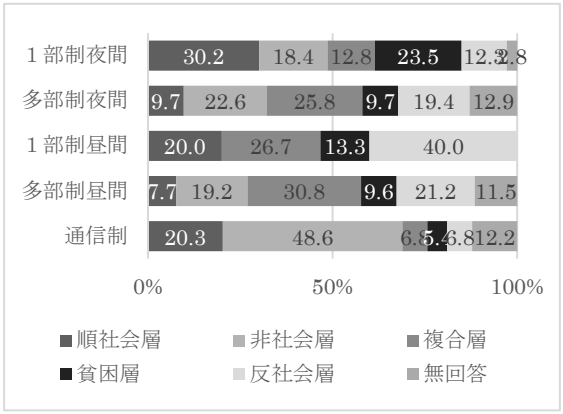


図９．課程類型別生徒類型

以上のような困難を抱える定時制・通信制高校において、生徒指導上様々な取り組みがなされていることが予想されるが、その一例として職員室・図書室・保健室の居場所機能を提示する。

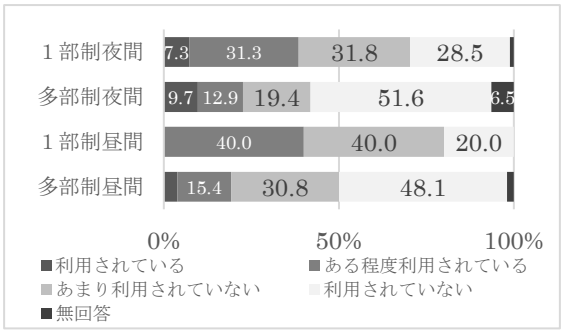


図 10．職員室が居場所となっているか

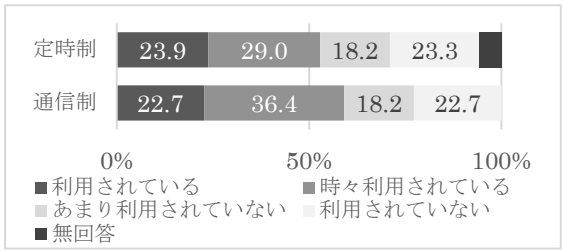


図 11．図書室が居場所となっているか

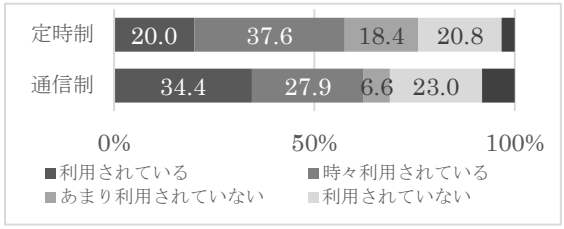


図 12．保健室が居場所となっているか

図 10 から 12 は、職員室、図書室、保健室の居場所としての機能の実際を尋ねた結果であるが、職員室では１部制の定時制高校が居場所機能を有しているとするところが多く、また図書室や保健室も半数以上が「利用されている」「時々利用されている」と回答していることが明らかとなった。

４．今後の課題

定時制・通信制高校に通う生徒は多様化し、その存立条件によって生徒層は異なることが推察された。こうした違いが定時制・通信制高校の改革が進む中でどのように変化しているのか検討することが課題としてある。おそらくは意図せざる形で様々な困難を抱える生徒を受け入れることとなった定時制・通信制高校（不登校の受け入れに関して広域制通信制高校はむしろ意識的であっただろうが）は、授業等の工夫に加え心理教育や日本語教育、その他福祉的なかかわりを行っていると思われる。こうした取り組みを各校の状況に即して明らかにしていくことが必要である。

※本研究は、2016～2020 年度科学研究費補助金・基盤研究 C「子ども・若者の親密圏に関する総合的研究（代表者：大谷直史）」によって行われた。

[i] 古賀正義「定時制高校における中退問題の実証的分析―補償と排除の間で―」『中央大学教育学論集』第 59 号、2017 年。財団法人全国高等学校定時制通信制教育振興会「文部科学省平成２３年度高等学校教育の推進に関する取組の調査研究委託調査研究報告書」2012 年。伊藤嘉啓「高等学校定時制課程に関する史的研究の課題と展望―教育課程に関する研究へ向けて―」『名古屋大学教育論叢』第 58 号、2015 年など。

[ii] 内田康弘・神崎真実・土岐玲奈・濱沖敢太郎「なぜ通信制高校は増えたのか：後期中等教育変容の一断面」『教育社会学研究』第 105 号、2019 年。

[iii] 柿内真紀・大谷直史・太田美幸「現代における定時制高校の役割」『鳥取大学生涯教育総合センター研究紀要』第 6 号、2010 年。

外国人生徒の差異をめぐる教師のパースペクティブ

－知識社会学の視点から－

大東直樹（神戸大学大学院）

1. 問題意識

日本の公立学校に通う外国人の子どもの教育について、これまで彼らのもつ社会・文化的背景の差異にいかに対応するかが問われてきた。そこでは、形式的平等を重視してきた日本の学校文化を問題視し、「公正さ」という観点から外国人の子どもの教育保障のあり方が議論されてきた。

なかでも高校は、小・中学校と異なり基本的には適格者主義であるため、「公正さ」をめぐる問題が表面化しやすい（川﨑 2012）。そうした中で、教育保障のあり方を議論するためにも、まずは外国人生徒を受け入れる教師がどのようなパースペクティブのもと生徒の差異を認識し、対応しようとするのかを把握することが重要となる。

以上を踏まえ、本報告では高校を事例に、外国人生徒の差異をめぐる教師のパースペクティブを分析することを通じて、今日的な学校文化を批判的に捉え直すことを目的とする。

なお本報告における外国人生徒は、外国籍であることに限らず「外国につながる生徒」を含む。

2. 先行研究

多文化状況のなかでの教師の認識と対応に関する研究は、対象を高校に絞ってもある程度蓄積されてきている（たとえば趙 2010、角田 2012、稲田 2012、高松 2013 など）。これらの研究は、外国人生徒を受け入れることで生じる教師の葛藤に、学校文化の組み換えにつながる重要な契機があるとし、教師たちが現状の「公正さ」を問い直していく作業が描かれている。

しかし、これらの研究は学校文化の変動プロセスの解明に関心を置き、教師個人の意識とその変化に着目しすぎるあまり、「一般に教師とはこのように行為するものだという定式化」（酒井・島原 1991, p.135）への視点が弱い傾向にある。そのため、教師集団に共有される「主体のものの見方を規定する文化（解釈枠組み）」（越智・紅林 2010, p.121）には不明瞭な点が残っている。

こうした時に有効なのが、知識社会学的な分析である。学校文化の変動プロセスの解明に先行研究が集中している現状を踏まえると、「教師個人の主観に迫るのではなく、教員集団において間主観的に構成された見方の解明」（酒井 2018, p.441）が求められる。なお、ここでいう間主観性とは「主観と主観の間に、しかも主観の意識的・能動的な働き以前に前意識的・受動的に生じる」（浜渦 2012, p.285）次元のことをいう。こうした視点から、外国人の子どもを対象にした貴重な研究として額賀（2003）の研究があげられるが、その古さを考慮すると今日的な文脈での分析が必要になる。

同時に、本調査では外国人生徒の差異をめぐる指導の視点を、日本人生徒への指導の視点とリンクさせながら検討したい。本報告が教師のパースペクティブとその構成のされ方を捉えようとするものであることを踏まえると、教師－外国人生徒という射程に限定せず、より広い文脈から教師の認識を捉える必要がある。従来の研究をみると、テーマの特性上、分析が教師－外国人生徒の相互作用に焦点化しており、日本人生徒への指導の視点とのつながりの議論は十分だったとは言い難い。

以上を踏まえ、本報告では知識社会学の視点を参考にしつつ、日本人生徒への視点をも射程に入れて外国人生徒の差異をめぐる教師の認識を捉え直す。そのために、①外国人生徒の差異をめぐる教師の認識はどのようなもので、②その認識はいかにして構成されているのか、を検討する。

3. 調査概要

報告者は、関西地方 J 県で実施されている「外国人生徒のための高校特別入学枠」（以下、特別枠）を実施する高校 3 校を、2016 年 6 月から 2019 年 3 月の間に不定期で訪れ教師（20 名）と特別枠生徒（16 名）にインタビュー調査を実施した。J 県には、県内の広範囲に外国人が多く居住している

わけではないが、地域によっては外国人児童生徒が多く在籍している小・中学校もあり、調査協力校もそうした地域にある。また3校とも入学難易度はいわゆる中堅校で、進路多様校である。

本報告では、上記調査協力校のうち2校の教師9名のインタビュー結果を分析する。インタビューでは教師の簡単な属性、指導経験に関することから始まり、特別枠生徒への指導上の悩みや、社会・文化的背景が異なる生徒を受け入れる際の認識・対応方法を伺った。

4. 結果

4-1. 差異をめぐる指導の視点－自明視される「合理的配慮」の必要性

「基本的には他の生徒と同様に＜等しく＞対応しつつも、社会・文化的な背景の違いによる＜合理的な配慮＞は必要だと思います」。これは、特別枠生徒のクラス担任をつとめる教師の語りである。調査の中で、こうした「合理的配慮」への意識は学校･教師間で共有されていることが確認できた。

強調すべき点は、「合理的配慮」の視点が予算のついた特別枠特有の校内支援だけでなく、特別枠生徒の学校生活全般にわたっていたことにある。そのため教師たちは指導上で何か「問題」が生じても、形式的な平等観によって統制を図ろうとせず､あくまでも上記の指導の視点のなかで「問題」を解決しようとしており、この視点は教師たちに自明視されたものであった。

4-2.「合理的配慮」が支持される構造的要因

a) 日本人生徒も「一人ひとり違う」という認識

特別枠生徒の学校生活全般にわたる「合理的配慮」が教師たちに自明視されている理由を調査するなかで見えてきたことは、「合理的配慮」の可能性が、一般枠で入学する生徒も含め全ての生徒に開かれていることであった。高校に入学してくる生徒が多様化していくなかで、教師たちは全ての生徒が「一人ひとり違う」と感じていた。そのため、「外国人生徒特有の配慮もあるけど、日本人の生徒にだって良い意味での配慮はありますよ」という教師の語りにあるように、一般枠の日本人生徒もまた「合理的配慮」の対象となっていた。そのため、社会・文化的背景の違いによって特別枠生徒の学校生活に何か「問題」が生じた時に、「合理的配慮」の必要性を疑う理由が教師にはないのである。

b) 関係性重視の指導観

上記のように「一人ひとり違う」という認識は、生徒間の関係性の構築を重視する教師の指導観を支えている。高校に入学する生徒の多様化、また調査協力校が進路多様校という特性もあり、生徒同士の関係性は教師たちが最も気にする点の1つであった。こうした関係性を重視する指導観は、Shimahara & Sakai (1995)とその知見を活用した額賀（2003）の指摘するところでもある。

注目すべきは、関係性を重視する指導観が「合理的配慮」との親和性が高く、その存立を支えている点にある。これは、「生徒同士がお互いのことを分かり合えていたら、特別枠生徒が配慮で周りと違う対応になっても他の子が不満に思うことはない」という教師の語りから判断できる。

5. 考察と課題

本報告では、外国人生徒の差異をめぐる教師のパースペクティブを、日本人生徒への指導の視点とのつながりを踏まえ、知識社会学の立場から捉え直そうとしてきた。その結果、外国人生徒の差異をめぐっては「合理的配慮」の必要性が自明視されており、それは教師たちが共有している「一人ひとり違う」という認識と、関係性重視の指導観のなかで支持されていることが明らかになった。

本報告からは、生徒の多様化という背景のもとで凝結してきた、外国人生徒の差異を理解しようとする教師の意識が明らかになった。これは先行研究で長らく指摘されてきた形式的な平等観で構成される学校文化とは異なり、外国人生徒に「やさしい学校文化」が高校教師の前意識的な部分において定着しつつある可能性を示唆している。

本報告では、教師の一般的な認識の把握に努めたため、教師間にある「合理的配慮」に対する認識の差や葛藤については十分に検討しきれなかった。今後は、本報告の結果を踏まえて「合理的配慮」をめぐる葛藤に目を向け、教師の認識を検討したい。

＊具体的なデータと引用文献については、当日の資料で提示する。

教職課程履修者の進路と教職に対する評価

小幡　佳太郎（早稲田大学大学院）

本稿では、教職志望者の教職に対する評価を、非志望者と比較することで明らかにする。本研究における〈教員〉、〈教職〉は、小学校、中学校、高等学校段階の学校における教員を指し、幼稚園教諭や大学教員は含めていない。

1. 問題の所在と本研究の課題

近年、公立学校教員採用選考試験（以下、教員採用試験）の倍率が低下している。倍率低下の要因は一概にいえないが、需要と供給のバランスに偏りが生まれていることは間違いない。こうした状況をふまえ、教員の主たる供給源である学生について、改めて検討が必要である。

教職志望者についての研究は数多くある。例えば若松養亮は、教職志望の学生が非志望の学生と同程度に気がかりを感じながらも、強い魅力にひかれて教職を選んでいること明らかにした（若松 1997）。しかし、こうした先行研究の多くは教職に就く学生と就かない学生の比較、他の職業との比較という視点に乏しい。また、調査対象が教員養成系の学生に偏っているという課題もある。近年、教員採用において教員養成系が占める割合は高いとはいえない。2019 年度の教員採用試験では、最も高い小学校でも 49.4％と 50％にも満たなかった（文部科学省 2019）。

教員供給の多くを占めながらも、教職課程履修者については十分な検討がされていない。教職課程を履修する教職志望者について、他の職業との比較の視点をふまえつつ、彼／彼女らの進路選択を検討することが必要である。

こうした課題をうけ、本稿では私立大学の教職課程を履修している学生を対象としたアンケート調査をもとに、彼／彼女らが教職を就職先としてどのように評価しているのかを教職志望の類型別に比較することで、その違いについて検討する。

2. 使用するデータ

本研究では、2019 年 12 月から 2020 年 1 月に、筆者が私立 X 大学で実施したアンケート調査を利用する。調査は X 大学の教職課程「教職実践演習」の履修者を対象に行った。開校している 38 クラスの内、担当教員の同意を得ることができた 27 クラスを対象に、授業の前後に調査票を配布し、その場で回収を行った。

X 大学では教員免許状の取得は卒業要件に含まれていない。学生は任意で教職課程を履修している。途中で履修を断念する学生も多く、4 年次まで履修を継続するのは 1 年次の半数程度である。また、X 大学では一般的に、教育実習は 4 年次の前期または後期に行われる。大学の入試難易度は高く、選抜性は高い。

3. 分析

利用する変数は、教職に就くか、就かないかを決めた時（以下、教職採択・棄却時）の、教職と、最も強く志望していた職業（以下、比較職業）の 2 つについての評価である。この 2 つの職業について、10 項目を「全くあてはまらない」から「かなりあてはまる」までの、6 段階で回答を依頼した。項目については、特に他職種との互換性を重視して、設定した。

表 1 は回答を依頼した 10 項目のうち、4 項目についての t 検定の結果である。「進学者・未定者」のうち今後の教職志望について「教職あり」と回答した学生と、教員就職者を「教職群」、「進学者・未定者」のうち今後の教職志望について「教職なし」と回答した学生と、教職以外の職業への就職者を「一般群」として、それぞれについて示した。全体的な傾向として教員群は「教職」、一般群は「比較職業」の平均値が高くなる傾向にある。以下、それぞれの変数について具体的に確認していく。

表１　初職志望別　職業評価項目のｔ検定

		教職		比較職業		
		M	SD	M	SD	t 値
自分の能力が活かせる	教員	4.61	0.87	4.34	1.24	1.69^{+}
	一般	4.01	1.37	4.68	0.98	5.97***
やりがいがある	教員	5.21	0.77	4.43	1.25	4.77***
	一般	4.61	1.17	4.86	1.01	2.29*
勤務条件（労働時間等）がよい	教員	2.18	1.09	3.54	1.45	7.79***
	一般	1.91	0.93	4.20	1.30	16.84***
出産・育児との両立がしやすい	教員	3.13	1.50	2.93	1.38	1.16
	一般	2.94	1.37	3.72	1.32	4.89***

$^{+}$p<0.1, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001　教員 N＝82、一般 N＝153

まず、「自分の能力が活かせる」は、教員群は「教職」、一般群は「比較職業」がそれぞれ高い値を示している（教員群 : 教職＝4.61、一般群 : 比較職業＝4.68）。t 値は、教員群で 10％水準、一般群で 0.1％水準の有意差が確認できた（教員群＝1.69、一般群＝5.97）。一般群が教職に不全感を感じているのに対して、教職群は一般群ほど比較職業に不全感を感じていないことがわかる。

次の「やりがいがある」の平均値については、「自分の能力が活かせる」と同様の傾向にある（教員群 : 教職＝5.21、一般群 : 比較職業＝4.86）。特徴的なのは「教職」と「比較職業」の差が、一般群で小さいことである（t＝2.29）。一般群においても教職のやりがいが、ある程度認知されていることがうかがえる。また、教員群の平均値（5.21）は、全項目のなかで最も高い値であった。

「勤務条件（労働時間等）がよい」は、どちらの群も、「教職」が低い値を示している（教員群＝2.18、一般群＝1.91）。ただ、比較職業の値に差があり（教員群＝3.54、一般群＝4.20）、t 値もそれを反映している（教員群＝7.79、一般群＝16.84）。教職群は「比較職業」の評価も低く、相対的に教職の労働条件を一般群よりも高く認識していることになる。また、一般群「教職」の平均値（1.91）は全項目の中で最も低い値であった。近年、特に問題視されている教職の長時間労働の問題が、学生の側にも強く印象付けられていることがうかがえる。

「出産・育児との両立がしやすい」も、教員群は「教職」、一般群は「比較職業」が高い値を示した（教員群 : 教職＝3.13、一般群 : 比較職業＝3.72）。ここでも教員群の「比較職業」の評価が低く（2.93）、t 値もそれを反映して教員群では有意な差がない（教員群＝1.16、一般群＝4.89）。

結論

教職志望者は教職のやりがいなどを高く評価していた。この点は以前から指摘されていたことである。一方で勤務条件等については、教職に対する評価も低いが、比較職業に対しても他職種への就職者に比べると評価が低い。こうした教職の勤務条件等に対する、非志望者と比べて相対的に高い評価を明らかにすることができた。

こうした現状は、多忙な教職を許容すべきもの、できるものという認識が広がる可能性を抱えている。今後も分析の妥当性や教員養成系との違いなどを含め、多面的な検討が必要である。

参考・引用文献

文部科学省，2019,「令和元年度公立学校教員採用選考試験の実施状況（第１～９表）」,（2020 年 7 月 3 日取得，https://www.mext.go.jp/content/20191223-mxt_000003296_222.pdf）.

若松養亮，1997,「教員養成学部学生における教職志望意識の変化に及ぼす要因の検討(2)――教職に対する『気がかり』と『魅力』の認知を中心として」『進路指導研究』18: 1-8.

インクルーシブ教育における意味的排除と教師のストラテジー
―「理想の教育」から「理想の生活形式」へ―

佐藤貴宣（立命館大学衣笠総合研究機構 専門研究員）

1. はじめに

教育社会学領域の諸テキストがしばしばマイノリティの子どもをめぐって強調してきたのは、学級集団づくりや子ども同士の豊かな「つながり」を作り出すことの重要性であった。例えば、子どもをとりまく人間関係を豊かに形づくることで彼らの学力を下支えすることができるという主張（志水 2014: 154）や、集団づくりと個の成長を表裏一体のものとして捉え、子ども一人ひとりの成長を周囲の子どもとの関係の中で促すことを価値づけようとする議論（高田 2019: 190）などがそれにあたる。しかしながら、管見の限りでは、マイノリティの子どもを含めた子ども同士のつながりを作り出す具体的な技法について現場のリアリティに即して緻密に検討しようとする論考はあまりない。とりわけ、通常の学校・学級に種類や程度を異にする障害児たちが就学・在籍するようになり、インクルーシブ教育の理念が各地の学校において様々な取り組みとして具現化されつつある一方で、障害児と健常児との同一学級処遇を指向する教師たちの日常実践の具体的な技法ないし戦略を捉えようとする研究はあまりなされてこなかった。

障害児のインクルーシブ教育は、たいていの場合、特別支援学級籍の子どもを通常学級に参加させるという形式において行われる（三井 2015）。このとき、当該障害児が在籍する特別支援学級の担任教師（以下、適宜「支援担」）が通常学級へと入り込み、そこで必要とされる各種の指導実践・支援活動を実行していくことになる。このとき、支援担と当該の障害児童が参加する学級（以下「原学級」）の担任との連携の形式、あるいは原学級担任や支援担と障害児童を含めたクラス全体との関係が本来的に問われうる。

こうした点を踏まえ、本研究では、原学級の担任教師ならびに当の通常学級に入り込む支援担、双方にスポットを当て、障害をもつ子どもの通常学級への参加を組織化していく教師たちの実践を日常活動の次元に即して読み解くことを試みる。公立小学校での調査によって得られた経験的データを素材としながら、障害児を含む子ども間の関係を形成、維持、促進しようとする教師の論理や認識に目を向け、子ども同士のつながりを重視するクラス運営・授業デザインがどのような技法によって追究されているのか、その実際を明らかにする。それは、通常学級における障害児処遇をめぐる「現場の教授学」を解明しようとする試みの一つであるといってよい。

2. 先行研究と本報告のアプローチ

インクルーシブ教育の実践を捉えようとする近年の社会学的先行研究は、「子ども同士のつながり」をトピックとして展開してきたといってよい。久保田（2019）は、全盲児と周囲の子どもたちとの相互作用に着目し、配慮の形式や妥当性を問う相互行為、現実構築のプロセスに、障害児自身がいかに参与していくのかを、経験的データに即して分析しているし、松浦（2019）は学級における児童の関係性を｛支援者―被支援者｝として読み解く議論を展開する。子供感の相互行為過程に着目してその内部から「つながり」が醸成される様相を描き出そうとするこうした研究に加え、報告者も「支援担―障害児」のユニットを解体し、障害児をクラスへと開いていこうとする教師たちの実践を分析してきた。そこから「共に学ぶ」実践に関して示唆されるのは、久保田（2018）が見出したように、子ども同士が「つながり」「関われる」機会を創出すべく、支援担は障害児に「べったり」つくことを控えなくてはならないという原則である。そして、大空小学校での調査から、教師には、「一方的に子どもに知識を授ける伝達者としての役割」ではなく、「子どもと、子どもを取り巻くすべての大人を資源として捉え、相互に結びつけ協働を促す、いわばファシリテーターとしての役割」が期待されていることも明らかにされてきた（原田 2017: 68-69）。

以上のように、先行研究を通じて様々な角度から指摘されてきたのは、インクルーシブ教育の実践が子ども同士のつながりを重視する関わりによって支えられているということである。それでは、実際のところ、教師たちは障害児を含めた子ども同士の「つながり」もしくは教師と子どもたちとの「つながり」をどのように作り出そうとしてきただろうか。古賀（2001: 126-

127）の指摘に倣うなら、「子ども同士のつながりをどう作るか」というトピックは、教師にとって日々それを語り合うことが、障害児のインクルーシブ教育を行う小学校という場に応じた教育行為/職務活動の理解を立ち上げる実践になっているという意味で、通常学級における障害児処遇をめぐる教師の認識や知識を形作る「現場の教授学」であるといってよい。

この点を念頭に、本研究においては子ども同士の「つながり」を作り出そうとする教師の振る舞いを「意味的包摂／排除」という視座（渡會 2006）から分析していきたい。つながりを作るとはすなわち意味的包摂を行うということに等しく、本研究が行おうとするのは、「つながり」という概念によってあいまいに指示されてきた事柄を「意味的包摂／排除」という枠組によって特定しようとする試みである。

3. 本研究の対象

ここで本稿の対象校ならびにインフォーマントのプロフィールについて述べておく。本稿が事例とするのは、近畿地方のX市に所在する公立C小学校である。X市は、解放教育の文脈と共振する形で関西の「共生共学」の運動をリードしてきた地域の一つであり、当地の小中学校には障害児と健常児との同一学級処遇を重視する、「原学級保障」の論理が息づいている。C小学校の児童数は、本調査開始時点の2015年4月現在488名で、うち22名が特別支援学級籍となっている。同校においても、支援学級籍の子どもの座席はすべて通常学級に配置され、支援担が当該学級に「入り込む」形での支援を行っている。

本研究で行うのは、2015年4月に同校に入学した全盲男児（健太[仮名]）と周囲のクラスメートや教師たちとの関係についての考察である。健太の入学以降、定期的に同校を訪れ、彼の所属する学級での参与観察を実施し、彼に関わる教師たちへのインタビューを断続的に行ってきた。本稿では、それら学校現場での調査を通じて作成したフィールドノーツやインタビューデータに加え、健太の保護者（母親）と教師との間でかわされてきた連絡帳ノート、教師が健太をめぐって障害児の保護者会や人権教育の研究会で行ってきた実践報告のトランスクリプトなどを分析していく。なお、ここでの主要インフォーマントは、F（健太の2年次支援担で教員歴44年の60代女性）とH（健太の3,4年次支援担で教員歴12年の30代男性）ならびにK（健太の2,3年次原学級担任で教員歴18年の30代女性）である（2018年3月現在）。

4. 結果

本研究においては、渡會のコミュニケーションにおける「包摂／排除論」の知見に学びながら、通常学級における障害児の意味的包摂に向けた現場の教授学について分析してきた。この度の考察から明確になったのは、教師たちは学級全体に働きかける状況（1対多のディメンジョン）と、一人の児童に対応する場面（1対1のディメンジョン）とを巧みに切り替えバランスしながら、授業場面を成り立たせているということであった。すなわち、合理的配慮措置としての個別指導・支援のディメンジョンと、クラス全体に対する一斉指導のディメンジョンとを教師たちは切り分け調和させながら授業実践を組み立てているということである。また、本研究においては、教師たちが、「障害児中心の授業デザイン」、「待つことに志向したクラス運営」、「距離化のストラテジー」、「不介入のストラテジー」といった方針・戦略を通じて障害児のインクルーシブ教育を具体的に成し遂げようとしていたことも示唆された。

以上、これらの諸点に関わる詳細なデータの提示並びにその分析は当日の報告で行うことにする。

〈参考文献〉

原田琢也, 2017,「日本のインクルーシブ教育の課題と大空小学校の挑戦」『解放社会学研究』31: 56-81.

古賀正義,2001,『〈教えること〉のエスノグラフィー』金子書房.

久保田裕斗, 2018,「小学校における「共に学ぶ」実践とその論理」『ソシオロゴス』42: 37-55.

久保田裕斗, 2019,「小学校における「合理的配慮」の構成過程」『教育社会学研究』105: 71-91.

松浦加奈子, 2019,「発達障害児をめぐる{支援者－被支援者}の関係」『子ども社会研究』25: 107-126.

三井さよ, 2015,「就学運動から学ぶもの」『支援』5: 59-72.

佐藤貴宣, 2018,「インクルーシブ教育体制に関する社会学的探究」『フォーラム現代社会学』17: 188-201.

志水宏吉, 2014,『「つながり格差」が学力格差を生む』亜紀書房.

高田一宏, 2019,『ウェルビーイングを実現する学力保障』大阪大学出版会.

渡會知子, 2006,「相互作用過程における『包摂』と『排除』」『社会学評論』57(3): 600-614.

養護教諭の職業的社会化研究の課題と方向性

篠 原　清 夫（三育学院大学）

１．問題の所在

(1) 学校看護婦から養護教諭へ

養護教諭の前身は「学校看護婦」で、1905（明治 38）年に岐阜県の 1 学校がトラホーム対策として「学校看護婦」を採用したことから始まった。1922（大正 11）年には日本赤十字社より看護婦を文部省に派遣し「文部省学校看護婦」として学校看護婦に関する研究を行い、翌 1923（大正 12）年に学校看護婦職務規定がモデルとして全国に通知された。1941（昭和 16）年には「養護訓導」という名称になり免許状が必要な正規教育職員となった。1947（昭和 22）年の学校教育法の制定により「養護教諭」という職名が法的に位置づけられ、地位が確立されるようになった（藤原素子 1994, すぎむらなおみ 2014）。

このような歴史的背景を考えれば、養護教諭は戦前に学校衛生向上のため医療系から教育系に参入してきた職業だと言える。養護教諭の養成制度は 1965（昭和 40）年まで統一されていなかったが、現在は免許状取得のため主に大学・短期大学の教育系学部・学科で養成課程を修了する【教育系ルート】と、大学・短期大学の看護系学部・学科や看護専門学校等で所定単位を履修する【医療系ルート】が存在し、近年は教育系ルートの養護教諭が多くなっていることが明らかにされている（小島秀夫･中村朋子 2001, 森紀子･佐藤理 2009, 山梨八重子 2011）。

(2) 養護教諭の職務変化

学校教育法により養護教諭は「児童・生徒の養護をつかさどる」（第 28 条 7 項）と定められ、その「養護」の職務内容については 1972（昭和 47）年の保健体育審議会答申で、児童生徒の保健・環境衛生の実態把握、疾病、情緒障害、体力、栄養の問題等、心身の健康問題を持つ児童生徒の個別指導、健康保持増進指導等の役割を持つとされてきた。「情緒障害」や「心身の健康」という文言が出てくるものの身体的健康に着目した職務内容が公的に求められた。

しかし 1997（平成 9）年の保健体育審議会答申では新たな役割が示され、児童生徒の身体的不調の背景に心の健康問題がかかわっており、いち早く気付くことのできる養護教諭のヘルスカウンセリングが一層重要な役割を持ってきているとし、養護教諭に対して「心の健康問題」に対応する役割期待が付与されるようになった。2009（平成 21）年に「学校保健法」は「学校保健安全法」に改称され施行されるに至り、養護教諭を中心として関連教諭と連携した組織的な保健指導に関する役目や（第 9 条）、これまで雑則にしかなかった保健室の役割（第 7 条）が明記されるようになった。2017 年文部科学省は、児童生徒が抱える様々な現代的な健康課題について養護教諭に期待される役割と専門スタッフ等との連携した取組を示す参考資料を作成し、メンタルヘルス問題への対応についての方針を打ち出した。

以上、公的立場からの養護教諭の職務の捉え方の変遷を概観したが、かつては児童生徒の身体的健康を中心としたものであったものが、2000 年頃から精神的健康が着目され始めたのと同時に、近年多様化してきた児童生徒の現代的健康課題のために他職種連携が打ち出されるようになったことがわかる。このような状況を考えると養護教諭の研究を進めるにあたっては、養護教諭のアイデンティティ、社会変化による健康問題の多様化と専門性、養成制度と現職研修の問題など、歴史的背景や制度の問題など社会学的な視点から分析する必要があると考える。そこで本研究は、養護教諭の職業的社会化（occupational socialization）に関する研究動向を考察し、この分野における今後の研究課題と方向性について検討することを目的とする。

２．養護教諭の職業的社会化研究の現状

これまで養護教諭研究の多くは、その養成機関に所属する研究者により行われ、教育社会学研究者が携わることは多くなかったため、職業的社会化という社会学的視点に立った研究はさほど多くない。ここでは養護教諭の職業的社会化に関連する役割期待・職務の実施に関する調査研究結果について検討する。

鈴木純子・小倉学（1982）の調査によれば、校長・一般教師による養護教諭機能の必要度の 1 位は救急看護で、最下位は生徒指導・教育相談組織への参加であり、看護役割が期待されていたことが示されている。深谷昌志ほか（1991）の小学校養護教諭調査によると、積極的にカウンセラー役割をしているのは数%で、問題を抱えた児童への対応は担任中心の指導・対応を支持する姿勢がみ

られる。油布佐和子・菊竹美里（1993）は養護教諭の半数以上は心身の健康に携わる者として周囲から一目置かれていると感じている一方、仕事の役割が明確でないという悩み、学校内での評価が低いという不満を抱えていることを明らかにしている。鈴木邦治ほか（1994）の調査では、学校組織において疎外された状況の中で職務のあいまい性に起因する無意味感や権限の不明瞭性の問題を感じているが、養護教諭としてのアイデンティティを児童生徒との関係性に見出していることを分析している。早坂幸子ほか（2001）は、養護教諭の役割認知としての中枢的属性は救急処置と健康問題の早期発見・把握で、心の問題対応や保健指導などは関連的属性であると認識していることを示している。山名康子ほか（2002）は養護教諭に看護免許が必要かを調査した結果、学校管理者側から医療系ルートの養護教諭を希望する傾向があることが明らかになった。

つまり 2000 年頃までの養護教諭への重要な期待と役割認知は児童生徒の身体的健康管理と救急看護対応が中心であり、教育相談に関してあまり重視されておらず、学校看護婦の系譜を継続した考えが中枢を占めていたことが伺える。それ以降になると心の健康問題に着目する研究が現れるようになる。

小島秀夫・中村朋子(2004)は養護教諭初任時の不安として救急処置、職場への適応、保健室運営が高いこと、また生徒理解への不安は時代が新しくなるにつれ高まっていることをデータから示した。今野洋子（2006）は、心の健康問題の対応について自信があるのは 3 割程度で、カウンセリング技術・知識不足を問題と考える養護教諭が多いことを明らかにした。山田小夜子・橋本廣子（2009）は救急処置の占める割合が少なく、相談活動に関わる時間の増加が現れていることを明らかにしている。森紀子・佐藤理（2009）は、養護教諭自身、学校保健情報の把握が最も必要度の高い職務であると考えているが、次いで健康相談活動としている。小笹典子ほか（2011）は、養護教諭は保健・安全管理と保健室経営に関する職務自己評価が高く、健康教育の推進者としての役割について評価が低いことを示した。また子どもとの健康相談活動は年間平均 70 件程度で、他の活動内容より多いことが明らかにされている。日本学校保健会（2011）の調査によれば、心のケアに取り組んでいる養護教諭は多いが体育科・保健体育科授業の実施は少ないこと、また健康相談・スクールカウンセラー・医師等との連携には 9 割弱の養護教諭が取り組んでいることを明らかにしている。

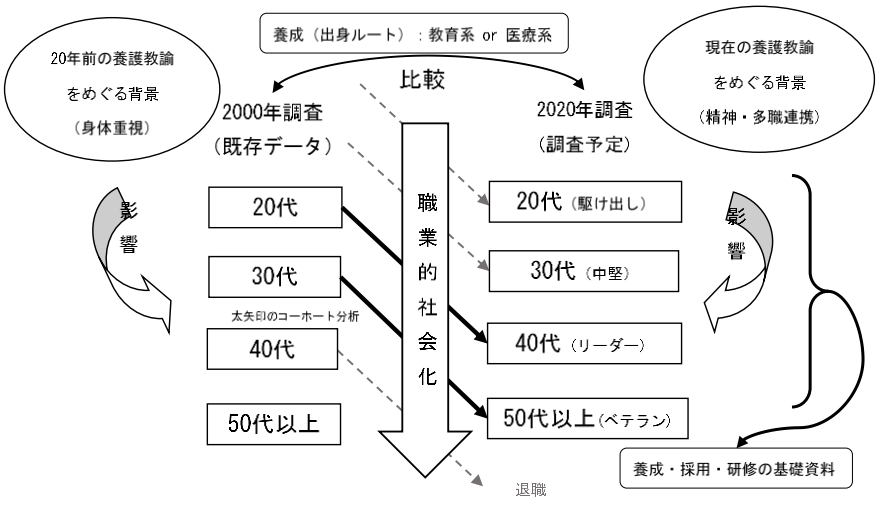
2000 年以降の調査結果からは、学校現場からは心の健康問題への対応を、管理職や保護者からは医療知識・技術を求められ、養護教諭はさらに多くの役割期待がなされている現状があり、その実状を鑑みた養護教諭養成・研修について検討することは喫緊の課題であると考える。

3．結　論

以上の課題に対して、養成制度（出身ルート）による職業的社会化の相違と、これまで試みられなかったライフコースによる職業的社会化の相違について明らかにすることが必要である。そのため、新たに養護教諭の職業的社会化に関する全国調査を実施し、小島秀夫により 2000 年（小島秀夫・中村朋子 2004）に実施された養護教諭全国調査データと統合することで、ちょうど 20 年を経た養護教諭をめぐる社会背景を含めた職業的社会化過程を実証的に研究することが求められる。その結果に基づき、養護教諭のライフコースに適合した養成・研修はどのような内容が適切なのか提示できると考える。

付　記

本研究は日本学術振興会（JSPS）科学研究費補助金（研究代表者：篠原清夫・課題番号 20K02566）の助成を受けた研究成果の一部である。



図．養護教諭の職業的社会化研究の方向性

視覚障害教師を阻む学校文化の障壁とその超克のストラテジー
—ある高校教師のアイデンティティ・ワーク—

原田琢也（金城学院大学）

1. 目的

本研究の目的は，視覚障害のある教師（以下，「視覚障害教師」とする）が学校現場でいかなる障壁（バリア）に直面し，その障壁を超克するためにいかなるストラテジーを行使しているかを明らかにすることにある。とりわけ，本研究では，視覚障害教師のアイデンティティ・ワーク（Snow & Anderson 1987）に注目する。

2. 問題の背景

本研究の背後には，2 つの問題関心がある。

第 1 は，インクルーシブ教育推進と障害者雇用という観点からである。2012 年中央教育審議会初等中等分科は，「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」を出し，従来の特別支援教育を漸進的にインクルーシブ教育へと進展させていくことを提言し，その一環として障害のある教師（以下，「障害教師」とする）を積極的に採用していくことの重要性を主張した。にもかかわらず，障害教師の在職率は法定雇用率を下回っている状態が続いている。

第 2 は，障害の有無に関わらず，教師全般において，従来の教師のアイデンティティ確保戦略が機能しなくなていることが指摘されている（山田・長谷川 2010）。教職アイデンティティの危機は，バーンアウトとも関連があると考えられる（久冨 1995）。新しい教師のアイデンティティ・ワークの形が求められていると言える。

3. 先行研究

障害教師に関する先行研究が共通して指摘していることは，物的・技術的な面もさることながら，むしろ，職場内の人間関係や人的サポートにおいて学校内部に障壁がつくられていることである（中村 2014，中村 2016，羽田野・照山・松波 2018）。晴眼者を「あたりまえ」とした学校文化の中で，障害教師らは周縁部に位置することを余儀なくされ，教師アイデンティティの危機にさらされていることが明らかにされている。

しかし，先行研究では，視覚障害教師がその障壁を前にしていかなるアイデンティティ・ワークを駆使し，教師アイデンティティの確保に至っていのるかの過程については，必ずしも明らかにされているとは言えない。

4. 方法

本研究の目的を達成するためには，ライフヒストリー法が最適であると考えた。ライフヒストリー法とは，「手紙，日記，個人の公的記録，自伝，自由なインタビューなど」の「個人的記録」を資源として，「個人のパースペクティヴ，すなわち価値観，状況規定，社会過程の知識，体験をとおして獲得したルールなど，にアクセスする方法である」（中野・桜井 1995: 8）。ライフヒストリー法は，個人の主観的世界に密着する。

本報告でとりあげる視覚障害教師は，高校の英語科教師である A 先生である。本研究では，A 先生へのインタビューデータだけではなく，彼が所属する視覚障害教師の会の機関誌に寄せた手記や，最初の原稿が書き上がった段階で一度読んでもらい，それをもとに意見交換をした際の電話の内容やメールのやりとりもデータとして使用する。

5. 調査結果

5.1. 手記に書かれていたこと

A 先生自らが執筆した手記によれば，かつては A 先生の授業には補助教員が付けられ，ティーム・ティーチング（以下，「TT」と略記する）で授業を行うこととされていた。その状況の中で，生徒は晴眼の補助教員を頼りにしてしまうことから，A 先生は自らの教師アイデンティティに不全感を抱いていた。

それが，その手記が書かれた，2007 年頃には，A 先生は単独で授業をするチャンスに恵まれていた。A 先生は，「私はやっと本当の意味でのスタート地点に立てたように思う」と希望に充ちた筆致でその思いを表現していた。「本当の意味でのスタート」とはまさに，A 先生が教職アイデンティティを確保

できたことの喜びを象徴的に表している言葉であったと言える。

5.2. インタビューで語られたこと

しかし，インタビューを行った 2018 年には，A 先生は再び TT の授業に回帰していた。筆者には，「TT →単独→ TT」という A 先生の授業形態の変化の背後に，A 先生の教職アイデンティティの変化があるように思われた。この点について，A 先生は次の 3 点を指摘した。一つ目は，「自分自身の教師としてのやりがい」と「生徒のためのベストな授業」で悩んでいたこと。二つ目は，同僚や上司に相談したところ，補助教員を持つことに対して引け目を感じることなく堂々と，自分の思う授業をすればよいという応えが返ってきたこと。三つ目は，A 先生がベテランの域に入ってくるにつれ，TT が単なる A 先生に対する支援というだけではなく，若手教員を育てるという観点からも意味を持ってきたことである。

インタビューの後半では，英語スピーチコンテストで全国優勝に至るまでの経験が，生き生きと語られた。A 先生のアイデンティティ・ワークにおいて，英語スピーチコンテストの指導における経験と実績が大きな役割を果たしていることが感じ取れた。

5.3. インタビュー後のやりとりから

筆者は，その後原稿を執筆し，A 先生に見てもらった。今をして思えば，この地点から，A 先生と筆者の共同の探索の過程が始まったように思う。それ以降，A 先生と筆者との間では，メールと電話でのやりとりが続いた。

そして，A 先生は，自分のアイデンティティ・ワークを二つのストラテジーとして総括してくれた。

その一つは「うまくいかなかったストラテジー」と表現された。若い頃は，自分の中に殻をつくり，周囲に「何ができなくて，それゆえに何をして欲しいか」を伝える勇気がなかったと語った。晴眼者を「あたりまえ」と見做す教員文化の圧力の中で，「一人前の教師」として自分自身を見せるための印象操作（Goffman 1963）であったと言える。

もう一つは「うまくいったストラテジー」と表現された。「自分が勝負できる分野はどこなのかを見極め，その分野を追求する」ことである。この変化は，石川（1992）の存在証明の 4 類型に従えば，「印象操作」に始まり，「解放」を経て，「名誉挽回」に移行していったと言える。

6. 結語

本研究の意義は以下のようである。第 1 は，A 先生のアイデンティティ・ワークの過程を描くことで，学校文化内にある障壁が視覚障害教師の内面で，いかに立ち現れるかを明らかにできたこと。第 2 は，その障壁を克服する上での一つのモデル戦略を示すことができたこと。第 3 は，「献身的教師像」や「求心的関係構造」といった教師集団に依拠する従来の戦略（山田・長谷川 2010）とは異なる教師としての生き方を示すことができたことである。

しかし，本研究は A 先生一人のライフヒストリーにすぎない。視覚障害教師の学校世界における多様なストラテジーを描出することが，今後の課題である。

〈文献〉

Goffman, E., 1963, Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity, Printece-Hall（＝ 1970，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）.

羽田野真帆・照山絢子・松波めぐみ編，2018,『障害のある先生たち―「障害」と「教員」が交錯する場所で』生活書院。

石川准，1992,『アイデンティティ・ゲーム―存在証明の社会学』新評論。

久冨善之，1995,「教師のバーンアウト（燃え尽き）と『自己犠牲』的教師像の今日的転換―日本の教員文化・その実証的研究（5）」『一橋大学研究年報．社会学研究』第 34 巻，pp.3-42。

中村雅也，2014,「視覚障害教員の労働環境―有効なサポート体制の構築に向けて」『立命館人間科学研究』第 30 号，pp.1-14。

中村雅也，2016,「在職中に重度視覚障害となった教員の復職過程―『辞める』から『続ける』への転換に焦点を当てて」『Core Ethics』Vol.12, pp.249-260。

中野卓・桜井厚，1995,『ライフヒストリーの社会学』弘文堂。

Snow, D. A. and Anderson, L., 1987, "Identity work among the homeless", American Journal of Sociology, Vol. 92, No.6, pp.1336-1371.

山田哲也・長谷川裕，2010,「教員文化とその変容」『教育社会学研究』第 86 集，pp.39-58。

大学におけるキャリア教育の効果と限界

-ボーダーフリー大学から大企業総合職に就職した学生の事例を通して-

菊池　美由紀（名古屋大学大学院）

1.　問題設定

本研究の目的は，ボーダーフリー大学から大企業総合職に就職した学生の事例を通して，就職に対するキャリア教育の効果と限界を考察することである。日本では，大学と就職先の序列は対応しており（Rohlen 訳書 1988），序列の低い大学から大企業への就職は困難であるという認識がある。この認識に呼応するように，大学のキャリア教育は入試難易度の高低によって授業内容が異なることも指摘されている（中里 2011）。

しかし，序列の低い大学から大企業総合職に就職する学生も存在する。非典型的な就職を行ううえで，キャリア教育はどのように機能していたのであろうか。本研究では，非典型的な就職を行った学生の事例を通して，キャリア教育の効果と限界を考察する。

2.　調査方法

本研究では，ボーダーフリー大学（Z 大学）から大企業総合職に就職した A 氏，A 氏のキャリア科目担当を担当していた教員 B，A 氏が Z 大学在学中に受講した授業の中で最もよかったと評価していた授業及びゼミの指導教員 C に対して半構造化インタビューを行った。それぞれに対するインタビュー所要時間は，3 時間（A 氏），4 時間（教員 B），2 時間（教員 C）である。A 氏に対する主な質問内容は，大学進学や Z 大学を選んだ理由，大学での過ごし方，就職活動，キャリア教育に対する評価，大企業に就職できた理由，現在の状況である。教員 B，教員 C に対する主な質問内容は，Z 大学教員になるまでの経歴と着任の経緯，Z 大学生の特徴や担当した授業の内容，A 氏が大企業総合職に就職できた理由である。インタビュー内容はすべて IC レコーダーで録音し，逐語記録を作成している。

3.　調査結果

ボーダーフリー大学から大企業総合職に就職するうえで，効果のあった大学の要因としては，以下 3 点が考えられる。

第一に，教員 B が授業時間外に行った個別のキャリア支援（進路相談，履歴書の書き方指導・添削，面接指導）である。A 氏はグローバル企業という Z 大学においては非典型的な就職を望んでおり，教員 B には大手グローバル企業での採用経験があった。このことは，企業側の実情やニーズをふまえた指導を可能にし，A 氏が大企業総合職に就職するうえで効果があったと考えられる。しかし，キャリア科目に対する A 氏の評価は低い。キャリア科目の授業によって，様々な外部講師の話が聞けたことや，労働法を学べたという点については肯定的に評価しているものの，地元中小企業サービス職という Z 大学における典型的な就職先を想定した内容であったため，典型的な就職先を志望しない A 氏にとっては役

に立たなかったこと，社会人経験のあるA氏にとって，社会人マナーの授業は不要であったことが語られた。キャリア科目は，多くの学生を対象とするため，多くの学生に適合的な内容，つまり，典型的な就職先を想定した授業にならざるを得ず，非典型的な就職先を望む学生のニーズに対応することには限界があると考えられる。

第二に，教員BがA氏のキャリア科目を担当したのは着任1年目であり，地元中小企業サービス職というZ大学の典型的な就職先をあまり内面化していなかったことが，A氏の意思を最大限尊重したキャリア支援を可能にしたと考えられる。他方，Z大学の就職課職員は，A氏がグローバル企業への就職を志望していることを伝えても，内定実績のある地元中小企業サービス職しか紹介してくれなかったという。教職員が当該大学における典型的な就職先を内面化していればいるほど，学生の進路を学生個人ではなく，大学の就職実績に基づいて判断し，学生の可能性を狭めてしまうことが示唆される。

第三に，ゼミにおける経験である。ゼミは専門教育であり，キャリア教育として行われていたわけではない。しかし，A氏が大学生活を語る際には，頻繁に指導教員Cやゼミ仲間が登場していたことから，A氏に大きな影響を与えたと考えられる。教員Cは，会計士の資格を有し，大手監査法人での勤務経験を有する実務家教員である。担当していたゼミでは，簿記二級の取得を目標として掲げていたため，Z大学の中でも比較的熱心に学ぶ学生がゼミに集まっていた。授業では，教員Cが各学生のレベルに合わせたテキストを購入し，希望する学生に対しては授業時間外であっても個別の指導を行なっていたという。また，教員Cは自ら教えるだけではなく，学生同士で教え合うように声をかけていたという。このことが，ゼミ生の中で協力し合いながら共に資格試験合格に向けて励む雰囲気を作りだしていたと考えられる。さらに，教員Cはゼミ生に対して簿記を使ったボランティア活動を紹介していた。Z大学では，給付型奨学金の受給要件として，成績の良さ，何らかの資格取得，ボランティア活動の3つを課していたが，A氏は簿記のボランティアを行うことによって，奨学金の受給要件を満たすとともに，大学で学んだ内容を実際に用いることで，理解を深めることができたという。ゼミの仲間とともに学業やボランティア活動に励んだこと，簿記2級の資格を取得したこと，給付型奨学金を受給していたことは，就職活動を行う際にA氏の自信となっていたことが語られた。ゼミは，間接的ではあるが，大企業総合職に就職するうえで効果のあった教育といえる。

4. 結語

このように，ボーダーフリー大学から大企業総合職という非典型的な就職をする上で，学生に合わせた教員の個別指導や，学業に励んだという自負は，A氏が大企業総合職に就職上で良い影響をもたらしていた。キャリア科目については，当該大学における典型的な就職先に就くうえで必要となる知識・スキルを大勢の学生に効率よく提供するという効果を有する一方で，非典型的な就職を望む学生にとっては望ましい内容にならないこと，教職員が大学の典型的な就職先を内面化していればいるほど，学生個人ではなく大学の就職実績に基づいた判断を行い，学生の可能性を狭めてしまうという限界を抱えていることが明らかになった。本知見は，非典型的な就職のためには，従来とは異なる支援が必要であることを示した点において，キャリア教育研究に新たな知見を加えるものである。

（引用文献は発表時に提示します。）

労災防止のための資格教育に関する検討

山中憲行　（前橋工科大学）
中島 徹　（前橋工科大学）

1.　はじめに

2019年に，日本全国で労働災害による死亡災害は845名であり，死亡災害は過去最少であった[1)]。2019年の死亡災害の845名は2017年の死亡災害の978名と比べ13.5%減少であり，死亡災害は年々減少傾向にある。しかし，労働災害を減少させるために策定された第13次労働災害防止計画[2)]では2017年比で死亡災害を15%以上減少することを目標としており，2019年の死亡災害は目標ラインを達成できていない。更に，2020年1月～2020年6月までの死亡災害は267名で前年同期比の2.7%増加であり，第13次労働災害防止計画の死亡災害の目標ラインを達成できるかは微妙な状況である。そのため，社会的に労災防止の努力が一層求められている状況である。

本研究では，昨年度の研究[3),4)]に続き，大学生に対して労働災害のアンケート調査を行い，労災防止のための資格教育の重要性を明らかにした。

2.　アンケート調査の概要

対象学生は建築学を学ぶ大学1年生とした。入学年度で2018年度と2020年度に分類した。対象者数は，2018年度入学では38名，2020年度入学では43名であった。質問内容は，筆者らが取得した資格[3)]を基に，表1のとおりに決めた。

3.　アンケート調査の結果

3.1　労働災害という言葉に対する認識度

表1の番号1の質問を行った結果は図1のとおりであった。労働災害という言葉を知らないと回答した学生は6割～7割であった。

3.2 労働安全系・労働衛生系資格に対する認知度

表1の番号2及び番号3の質問を行った結果は図2及び図3のとおりであった。労働安全系・労働衛生系資格については，ほとんどの学生が知らなかった。

3.3　ブレーカー関連の資格に対する認知度

表1の番号4の質問を行った結果は図4のとおりであった。職場でブレーカーの電源を入れるためには電気取扱(低圧)の特別教育の修了資格が必要であり，この資格は厚生労働省の管轄で労働安全系資格の一種である。資格が必要であると回答した学生は1割であった。ただし，1割の学生は，労働安全系資格を知らないで，ブレーカーの電源

表1　質問内容

番号	内容
1	労働災害という言葉をご存知ですか?
2	労働**安全**系の資格は何があるかご存知ですか?
3	労働**衛生**系の資格は何があるかご存知ですか?
4	職場のブレーカーの電源を入れる際に資格は必要ですか?
5	大学在学中になんらかの資格を取得したいですか?

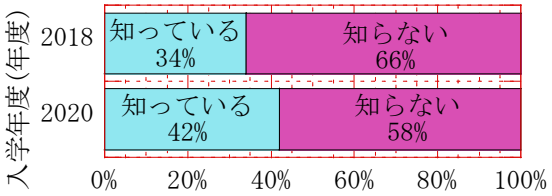


図1　労働災害という言葉に対する認知度

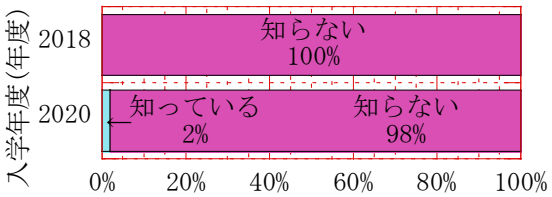


図2　労働安全系資格に対する認知度

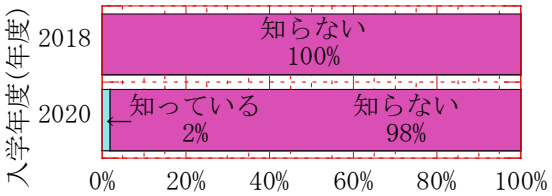


図3　労働衛生系資格に対する認知度

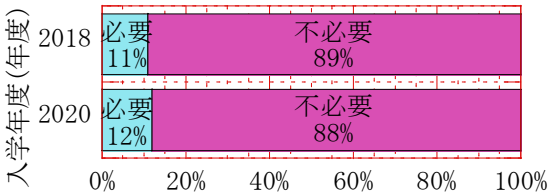


図4　ブレーカー関連の資格に対する認知度

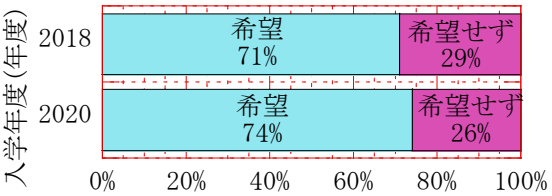


図5　大学在学中の資格取得に対する希望

を入れる資格が必要であると回答している。必要と回答をした学生は全体の質問内容から判断して資格が必要であると推測した可能性がある。

3.4　大学在学中の資格取得に対する希望

表１の番号５の質問を行った結果は図５のとおりであった。大学在学中に資格を取得したいと回答した学生は，各入学年度を通して7割であった。更に，取得したい資格について質問すると，社会に出て役に立つ資格を取得したいとの回答が目立ち，労働安全系資格及び労働衛生系資格を取得したいと回答する学生はいなかった。

4.　考察

4.1　労働災害に対する理解

多くの労働安全系資格及び労働衛生系資格は，厚生労働省に届け出をしている団体が開催する講習会に参加して取得する。講習会では，無資格者の労働災害を学ぶ講義がある。講義をとおして，無資格者の違法作業が原因となった労働災害の数の多さに驚かされる。現在も，新聞報道で無資格者の違法作業による労働災害が取り上げられ，労災防止には無資格者の違法作業を根絶する必要がある。一方で，筆者らは労働災害の研究をとおして，有資格者が作業を行えば適法作業であるが，無資格者が無資格でも行えると誤解して作業を行うことが過去にも存在したと想像できる。その理由は，前述の電気取扱(低圧)の資格での回答にあるように，ほとんどの学生がその資格の存在を知らずにいるからである。

現在，学生の多くはアルバイトを行い，労働災害に遭遇する可能性はありながら，労働災害の認知度は全体の3割～4割であり(図1)，労働安全系及資格び労働衛生系資格についてはほとんど知らない(図2及び図3)という有様であった。したがって，アルバイト先で有資格者による作業が存在しても，学生及びアルバイト先の両方で資格が必要ないと誤解していた場合，学生は無資格者の状態で作業を続け，人命を落としかねない作業に遭遇する危険性がある。

以上のことから，学生が労働災害に遭わないためには，大学入学直後に労働災害に関するアンケートを実施し，アンケート結果から労働災害を正しく理解していない学生を選び出し，その学生には労働災害を学習させる必要がある。

4.2　労働災害に対する学習を行う講義の必要性

労働災害の関連書物は複数出ていて，学生自身で労働災害の学習はできる。しかし，関連書物から得られる知識は机上のものであり，労働災害が起きる雰囲気を体験することはできない。各種の労働安全系資格及び労働衛生系資格の講習会では，講師から実践を通した教授が行われるので，受講者は労働災害を直感的に理解できる。

学生に労働災害を理解させながら高い関心を持たせる取組として，学生の資格取得への動機付けと，労働安全系資格及び労働衛生系資格を取得することの有用性を繋げる取組を考える。大学在学中に資格取得をしたい学生は全体の７割を超え，資格は社会に出たら役に立つものが良いと回答していた。資格取得を希望する学生に対して労働安全系資格及び労働衛生系資格を取得することの有用性は社会に出たら労災防止に役立つ人材になることを教授する。その結果，学生の気持ちが労働安全系資格及び労働衛生系資格の取得に傾き資格取得を目指し始めたら，学校と社会の協調による労災防止に対する新たな取組が構築できる。

4.3　資格と産業界

現在，地球環境及び社会構造が変化していく中で，産業の拠点が国外から国内へと移行する動きがある。また，世界的に日本の製品は高い安全性や質の高さが評価されている。産業の拠点が国外から国内に移行が始まったとき，学生が就職活動で産業界から求められる人材は安全に十分な配慮をしつつ質の高い作業を行うことができる人材であり，その種の人材が今後多く必要になる。大学在学中に学生が労働安全系資格及び労働衛生系資格を複数取得すれば，安全に十分な配慮をしつつ質の高い作業を任せられる即戦力の人材となりうる。産業界の期待が学生たちの進路にも繋がり，産学の連携をより強固なものにできうる。

5.　まとめ

第13次労働災害防止計画[2)]では１人の被災者も出さないという基本理念の実現に向けて策定された。労働災害には一定の決まりがあるわけではなく，労働環境の変化に合わせた労災防止の対策が求められる。したがって，労災防止の対策では労働災害に関するデータを蓄積していくことも重要である。本研究は，データ蓄積の観点からも労災防止に貢献できる研究になったと考える。

参考文献

1) 厚生労働省:労働災害発生状況(確定)，2020.5
2) 厚生労働省:第13次労働災害防止計画，2018.2
3) 山中憲行，中島徹:労働安全及び労働安全に関わる資格に対する大学生の意識調査，日本教育社会学会，第７１回大会発表要旨集録，pp.262-263，2019
4) 中島徹，山中憲行:労働環境の改善に向けた労働安全教育に対する工学系大学生のアンケート調査からわかること，第69回日本理科教育学会全国大会発表論文集，第17号，p.485，2019

内定獲得後の企業との関係が学生に与える影響

――卒業前 7 月-2 月の大学生パネル調査から――

○太田昌志（早稲田大学大学院・日本学術振興会）
梅崎修（法政大学）

1. 目的

学生から社会人への移行は，経営学の分野では組織社会化（organizational socialization）と概念化されている。組織社会化とは，職場組織へ参入した新人が，組織内での役割を理解し，その役割に必要な知識や技術を習得し，組織の規範や価値観を受け入れ，内面化する過程と定義されている（たとえば，Van Maanen and Schein 1979）。

組織社会化の時期は，大きく，入社前（組織参入前）と入社後（組織参入後）に分けて考えることができるが，これまでの組織社会化研究は，入社後（組織参入後）の組織適応を対象とした実証研究が多く，入社前（組織参入前）の組織適応に関しては十分な議論がなされていない。

また，入社前の時期は，現在の日本の新卒採用の状況から，内定前（採用活動中）と内定後（採用活動後）に分けて捉えることができる。この 2 つの時期の違いは，企業から新人やその候補者に対する情報提供の性格の変化による違いである。

企業から新人やその候補者に対する情報提供は，RJP（Realistic Job Preview）の効果として注目されてきた。Wanous（1992)は，会社の良い面を伝える伝統的な採用活動が入社後に現実とのギャップから不満・離職を引起すのに対して，早期離職を抑制するための正確な情報提供を提供すること，すなわち RJP が企業定着に与える有効性を検証した。日本でも，金井（2009）が採用活動の RJP 施策の効果を示している。

しかし，RJP 施策を採用活動の中で行うことには困難も指摘される。山本（2017）は，採用ブランド力の低い企業は，採用活動の時点で職場のリアルな情報を提供すると，エントリーが減少し，内定辞退が増えることを指摘している。仮に採用活動時点では，情報提供に偏りがあった場合，離職率を高めないためには，内定式後の時期における，企業から新人候補への接触の内容が重要になるだろう。

一方，大学生と企業の接触については，就職・採用活動をめぐって，大学生の学習を阻害するおそれがあると懸念が示されている（就職問題懇談会 2018）。このような立場からは，就職・採用活動の終了後に，さらに大学生と企業の接触が増えることによって，大学生の学習の阻害が生じているかどうかを検討する必要がある。

そこで本報告は，内定式後の時期に注目し，企業と学生の接触が，組織社会化と学生の学習にどのような影響を与えているかを検討する。

2. データと変数

本報告で用いるデータは，「2020 年卒マイナビ学生就職モニター調査」のうち，2019 年 7 月調査と 2020 年 2 月調査である。7 月調査は，株式会社マイナビの就職支援サイトに登録する学生モニター会員 4,612 名を対象とし，1,972 名の回答を得た。2 月調査は，7

月調査回答者を対象とし，1,148 名の回答を得た。本報告では，このうち，分析に用いる変数に欠損のない 1,010 名のデータを用いる。

従属変数には，組織社会化の指標として，「仕事の理解」と「不安」，学習の指標として「勉強時間」を用いる。仕事の理解は，尾形（2012）の用いた予期的社会化の尺度を参考に，「自分が働く会社が，どのような事業者サービスを行っているかについて」などの 7 項目（それぞれ 4 件法）に対する仕事や会社の理解を 2 月調査で問い，単純合計した（α=.790）。不安は，「就職した後の仕事が不安だ」などの 3 項目（それぞれ 5 件法）に対する仕事，生活，将来に対する不安を 7 月調査（α=.852）と 2 月調査（α=.824）で問い，その差分を求めた。勉強時間は「入社のために必要な勉強」や「授業や実験、ゼミに出席」を聞いた後，「それ以外の勉強や研究をする」時間について，5 件法でたずねた。

独立変数には，企業と学生の接触の指標として「入社予定先との 10/1 以降の接触」「入社予定先での内定者アルバイト」「入社予定先からの勉強指示」を用いる。いずれも，分布等を参照し，2 値変数とした。

3. 結果

分析の結果は表 1 である。ブランド大学出身者において，に入社予定先との接触が一定以上であると仕事の理解が高いこと，非ブランド大学において，内定者アルバイトや企業との接触が不安を低めること，学生の入社予定先からの勉強指示があると，勉強時間が長いことが示された。

〈文献〉

金井壽宏，2011，『働くひとのためのキャリア・デザイン』PHP 研究所。

尾形真実哉，2012，「若年就業者の組織適応エージェントに関する実証研究――職種による比較分析」『経営行動科学』25(2)，pp.91-112.

就職問題懇談会，2018，「就職・採用活動等に関する基本的考え方――日本経済団体連合会中西会長の 9 月 3 日の発言を受けて」（文部科学省ホームページ，https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/__icsFiles/afieldfile/2018/11/09/1410984_01.pdf，2020 年 7 月 10 日アクセス）

Van Maanen, J. and E. H. Schein, 1979, "Toward A Theory of Organizational Socialization," Staw, B. M ed., *Research in Organizational Behavior*, JAI Press Inc. pp.209-264.

Wanous, J. P.,1992, *Organizational Entry: Recruitment, selection and socialization of newcomers (2nd ed.)*. Addison-Wesley.

山本和史，2017，「中小企業における新卒採用行動に関する実証分析」『日本労務学会誌』18(1), pp.4-20.

表 1　仕事の理解，不安，勉強時間の重回帰分析

	サンプル全体			高ランク大学のみ			それ以外の大学のみ		
	Model1 w2	Model2 w1-2	Model3 w2	Model4 w2	Model5 w1-2	Model6 w2	Model7 w2	Model8 w1-2	Model9 w2
従属変数	仕事の理解	不安差分	勉強時間	仕事の理解	不安差分	勉強時間	仕事の理解	不安差分	勉強時間
入社予定先との10/1以降の接触（基準：1ヶ月に1回未満）									
1ヶ月に1回以上	0.056*	-0.068	0.029	0.114*	0.102	0.180	0.042	-0.129+	-0.022
	(0.028)	(0.058)	(0.090)	(0.055)	(0.107)	(0.165)	(0.033)	(0.070)	(0.109)
入社予定先での内定者アルバイト（基準：単発，なし）									
2，3ヶ月に1回以上	0.050	-0.305*	-0.135	0.003	0.294	-0.114	0.054	-0.409*	-0.131
	(0.067)	(0.139)	(0.215)	(0.152)	(0.294)	(0.456)	(0.075)	(0.160)	(0.248)
入社予定先からの勉強指示（基準：なし）									
あり	-0.003	-0.073	0.316**	-0.017	-0.125	0.064	0.002	-0.052	0.403**
	(0.029)	(0.061)	(0.094)	(0.059)	(0.114)	(0.177)	(0.034)	(0.072)	(0.112)
コントロール変数：性別，大学ランク，学部生・大学院生，文系・理系，企業規模，産業									
（定数）	2.958**	0.139	2.801**	2.858**	-0.344	3.284**	2.993**	0.215	2.718**
	(0.062)	(0.128)	(0.196)	(0.146)	(0.284)	(0.440)	(0.068)	(0.143)	(0.222)
N	1010	1010	1010	273	273	273	737	737	737
R2	.048	.025	.068	.108	.077	.095	.056	.039	.060
adjR2	.030	.006	.050	.045	.012	.031	.032	.015	.036
F	2.64	1.34	3.79	1.71	1.18	1.48	2.35	1.64	2.53
p	.000	.152	.000	.038	.276	.097	.001	.046	.000

+ p<0.10 * p<0.05 ** p<0.01 ( )はSE

大学での学びとキャリアのつながり

―タイ国私立大学日本語学科卒業生の語りから―

佐川祥予（静岡大学）

1.はじめに

大学における外国語教育としての日本語教育には、卒業後の社会参加・キャリア形成に関する視点が乏しい。学生から社会人へのライフステージの転換を支援するとともに、長期的な観点から言語教育を捉える必要がある。人間関係の構築や自己形成を遂行する力を育むような学びのあり方を考えることが重要である。

現在、報告者は、教室内外における実践コミュニティ（Community of practice（以下 CoP））での学びを取り入れた日本語教育を行うタイ国私立大学日本語学科を対象として、卒業生及び教員への聞き取りをもとに大学での学びと卒業後のキャリアの繋がりについて実態調査を行っている。本報告は、その途中経過を報告するものである。

本報告では、卒業生を対象に行った第一回目のインタビューの模様について報告する。当該大学の CoP 型日本語教育についてどのように捉えているのか聴き取りを行いながら、実際に CoP の理論が教育現場で応用可能であり、学科を一つの CoP として捉えられることを示したい。

報告者は、本報告を今後 CoP 型大学日本語教育のモデルケースを示す際の第一ステップと位置づけている。

2. 調査概要および分析の視点

調査対象機関について以下に述べる。調査対象機関は、タイ国の私立大学日本語学科であり、国際交流活動を取り入れた活動型の日本語教育、企業での長期日本語インターンシップなど、特色ある日本語教育を実施している。当該学科は、様々な人々との交流を通じた学びを重視しており、タイ国内において、海外留学派遣及び国際交流企画の高い実績があることで知られている。

分析の枠組みには、Wenger et al.（2002）を用いる。以下、CoP について簡単に触れる。

Lave and Wenger（1991）で提出された CoP の概念は、その後、Wenger et al.（2002）で明確に示された。Wenger et al.（2002）によれば、CoP とは、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」（訳書 p.33）である。CoP には以下 2 通りの捉え方がある。1.公的な組織とは別に存在する非公式の人々の集まりを指す場合、2.成員の重なり・相互作用の観点から、公的な組織と非公式な集まりの双方を含めて一つの CoP と捉える場合（松本 2019）である。今回のインタビューでは、後者の立場を取る。当該学科全体を一つの

CoP として捉え、4 年間の活動がどのようなものであったのかを振り返ってもらった。当該学科で行われる様々な非公式の集まりにおける個々の活動の様子については、次回の調査対象とする。

CoP は、領域、コミュニティ、実践の 3 つの要素から構成される。

領域とは、人々が集まる目的を指す。参加者は同じ問題意識を共有して、共通の基盤を持っている状態である。

コミュニティとは、集まりの形態を指す。定期的に情報交換が行われることや、参加者同士が多様性を尊重していること、互いを信頼し居心地のいい場を作っていること、自発的に活動に参加していること等が必要となる。当該 CoP の運営の仕方が重要となる。

実践とは、参加者が何らかの共通の課題に取り組んでいくことを指す。ここで重要なのは、その実践を支えている共通の知識の枠組みである。共通の手法や基準があることで、実践が円滑に行われ、新たな知識をも生み出していく。知識は頭で理解するものではなく、実践を伴ってこそ発揮されるものである。

上記 3 つの構成要素の観点から分析を行った。インタビューで共通して見られた事柄を挙げる。

3. 分析

(1) 領域に関する語り

・日本語力の上達という共通の目的。学科に所属する意味。
・他大学と異なる所属学科の特色を理解。
・学科の教育機会を活かし、自分の強みを伸ばした。専門分野における自信。
・学科への帰属意識と一体感。
・留学や就職等の将来のビジョンが明確。

(2) コミュニティに関する語り

・在学中のオプション的プログラムへの関与を自発的に決定。
・留学経験の有無や、学科のイベントへの参加の度合い等、4 年間の過ごし方は異なっても、学年やクラスでの共通の基盤があった。
・共通の専門領域があることで、卒業後も別の形で人間関係が維持されている。

(3) 実践に関する語り

・教科書で習った知識を実際に使うことで自分のものにしていく学習プロセスの認識。
・在学中の日本人との交流経験が現在の職場で活きている。

4. まとめ及び当日の報告について

本報告では、卒業生の語りから、学科をひとつの CoP として捉え、CoP の理論が教育現場でも応用可能であることを示した。また、公式・非公式の CoP が互いに影響を与え合うことも見受けられた。今後は、さらに学科内部の個々の CoP に焦点を当てていきたい。

当日は、インタビューデータを提示しながら報告を行う。

【参照及び引用文献は当日配布資料に記載】

出身大学所在地への就職を促す地域教育の課題

――COC+採択校を中心として――

小山　治（京都産業大学）
okoyama@cc.kyoto-su.ac.jp

1　問題設定

本発表の目的は、出身大学所在地への就職を促す地域教育の課題は何かという問いを明らかにすることである。

文部科学省が 2015～2019 年度にかけて展開した「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」（COC+）では、地域の特徴・魅力を伝える教育（地域教育）によって、「地元就職率」（＝出身大学所在地への就職率）を向上させ、地方への人材の集積が目指された。しかし、地域教育は、地域への愛着等の意識と正の相関がある一方で（李・山口 2019）、初職所在地と関連がない（小山 2020）。また、COC+採択校と非採択校の間には地域内就職者割合に差がない（小山 2019）。

こうした先行研究の知見を踏まえると、果たして COC+は事業期間である 5 年間の間に「地元就職率」の向上という地方への人の集積に寄与したのだろうか。確かに、先行研究によれば、大学の地域教育は出身大学所在地への就職と直接的に関連しないと予想される。しかし、先行研究は、COC+の事業期間全体を問題にしていない。そこでは、本発表では、COC+の事業期間である 5 年間の地域内就職の実態を実証的に明らかにし、政策評価のための基礎資料を提供する。

2　データの概要

本発表で使用するのは、国立大学が公式ウェブサイトで公表している学部卒業生の進路に関するデータである。データセットの作成手順は小山（2019）と同様である。大学院大学を除く国立大学 82 校を調査対象として、大学概要と就職支援部局（キャリアセンター等）のページを閲覧して卒業者数、進学者数、就職者数、地域内就職者数（大学所在地である都道府県内に就職した者の人数）のデータを収集した（2019 年 9 月、2020 年 7 月に公式ウェブサイトを調査）。

COC+は 2015～2019 年度の事業であるため、本発表では、この 5 年間の地域内就職者数が公表されている COC+採択校を分析対象とする。該当する大学数は 11 校である（室蘭工業大学、弘前大学、岩手大学、秋田大学、福島大学、富山大学、静岡大学、三重大学、徳島大学、長崎大学、琉球大学）。日本学術振興会の公式ウェブサイトによれば、COC+採択校は 42 校（国立大学 36 校、公立大学 4 校、私立大学 2 校）であるため、5 年間の事業期間内の地域内就職者数が公表されているのは、COC+採択校である国立大学の 30.6%である。

COC+は都道府県内における複数の大学等が連携した事業であるため、本来は各都道府県内で事業に参加しているすべての大学のデータを分析することが望ましい。しかし、地方においては国立大学生が大学生の相当数を占める点等を考慮し、今回は暫定的に国立大学に焦点をあてる。

なお、今後のデータの追加入力、データクリーニングによって数値に若干の修正が生じる可能性がある。

3　分析

3.1　分析対象全体の傾向

COC+が掲げた具体的な数値目標の一つである「地元就職率」の向上が達成されたとすれば、5 年の事業期間内に地域内就職者は、実数としても、割合としても増加するはずである。

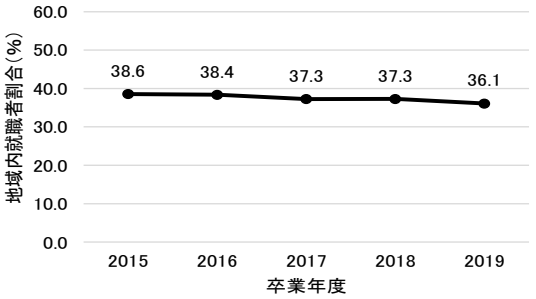
2015～2019 年度の地域内就職者数の平均値は約 3700 名であり（対応のある分散分析（反復測定）で有意差なし）、就職者数の平均値は約 9900 名である。地域内就職者数の年平均増加率は－1.1%である。この事業期間内において地域内就職者数は増加しているとはいえない。

図 1 は、5 年間の地域内就職者割合（地域内就職者数÷就職者数×100）の推移をまとめたものである。それによれば、地域内就職者割合についても、2015～2019 年度にかけてほとんど変化は

なく、むしろ微減の傾向となっている。

以上を踏まえると、COC+の事業期間内に地域内就職者数・割合は増加しなかったことになる。

図 1　分析対象全体の地域内就職者割合の推移



3.2　個別大学の傾向

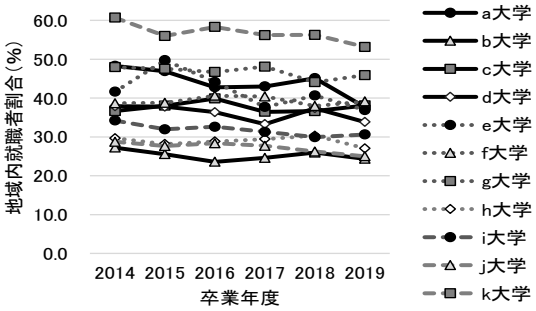
それでは、個別大学の傾向をみるとどうなるだろうか。

個別大学ごとに地域内就職者数の 2015～2019 年度の年平均増加率を算出すると、2 校を除いて負の値となった。

図 2 は、個別大学ごとに地域内就職者割合の推移をまとめたものである。それによれば、5 年間の間に明確な上昇傾向を読みとれる大学はない。

以上から、個別大学の傾向をみても、COC+の事業期間内に地域内就職者数・割合は増加しなかったことになる。

図 2　個別大学ごとの地域内就職者割合の推移



3.3　考察

以上の分析結果について考察する。

COC+の事業期間内に地域内就職者が実数・割合ともに増加していなかったのは、地域への就職は当該地域の新規大卒労働市場等の構造的な要因によって強く規定されているからであると考えられる。確かに、COC+は地域の雇用創出等も企図した事業であるものの、5 年間では求職者にとって魅力のある仕事をつくりだす水準にまでは達しなかったと推測される。

本発表の知見を解釈する上で重要なのは、分析対象である 11 校の位置づけである。これらの大学は COC+採択校であり、5 年間の事業期間のすべてにおいて地域内就職者数を公表している地方国立大学である。そうした大学においてさえ、5 年間で「地元就職率」を向上させることは（少なくとも単体では）できなかったという点に注目されたい。もし「地元就職率」を 5 年間で 10 ポイント向上させる等の具体的な数値目標を達成した大学であれば、地域内就職者数を積極的に公表すると予想されることから、本発表で分析対象とした 11 校の地域内就職の実態は他の COC+採択校にもあてはまる（むしろ状況は 11 校よりも厳しい）可能性が高いように思われる。

4　結論

以上から、データと分析対象の制約という留保が必要であるものの、出身大学所在地への就職を促す地域教育の課題は、地域教育の学生の就職地選択に対する影響は乏しいという点である。

本発表の先行研究に対する貢献は、COC+の事業期間全体を問題にすることで、COC+の政策評価の基礎資料を提供した点にある。今後、類似の地方創生のための高等教育政策を展開する際は、政策目標の再吟味が必要であるように思われる。

残された主な課題は、今後公表されるであろうデータを追加するとともに、COC+採択校で実施された地域教育の内容や地方産業の活性化策の内容を踏まえた分析・考察を行うことである。

＜引用文献＞

小山治、2019、「大学の地域教育と出身大学所在地への就職――COC+の批判的検討」日本教育社会学会第 71 回大会発表資料.

小山治、2020、「地方大学における地域教育は出身大学所在地への就職を促すのか――社会科学分野の大卒就業者に対するインターネットモニター調査」『都市社会研究』12: 127-140.

李永俊・山口恵子、2019、「大学における地域志向教育が地域愛着と就職地選択意識に及ぼす影響――弘前市における大学生への質問紙調査より」『都市社会研究』11: 61-74.

【付記】

本発表は、独立行政法人日本学術振興会による科学研究費助成事業（科学研究費補助金）の助成を受けた「大学の地域教育は地方創生に資するのか」（基盤研究（C）、研究代表者：小山治、研究課題番号：18K02402）の研究成果の一部である。

米国高等教育機関における学生の多様化
―留学生受け入れ理念に着目して―

陣田内美（名古屋大学大学院）

１．課題の設定

本報告の目的は、学生の多様化に対する米国高等教育機関における対応について、コミュニティカレッジにおける留学生受け入れの事例に注目して考察することである。

近年、日本の高等教育政策では、18 歳で入学する日本人を主な対象と想定する従来のモデルからの脱却し、社会人や留学生を積極的に受け入れる体質転換を進めるための道筋が模索されている（中央教育審議会 2018）。また、実態面においても、女子の進学率上昇、留学生 30 万人計画、入学者選抜の多様化等の結果として、学生の多様化が進行している。しかし、減少する日本人の 18 歳人口への代替となる学生層としての意味合い以外には、なぜ学生集団の多様化が必要であり、どのような理念のもとに進められていくべきなのかについての議論は乏しい状況にある（川嶋 2018）。

これに対し、本報告が注目する米国の高等教育においては、社会人や留学生などの多様な学生の受け入れが、早い段階から進められてきた。米国では、これらの学生の多様化に関する経験に基づいて、多様な学生を受け入れることの意義についての理念的、実践的な議論も重ねられてきた。このような米国の経験に学ぶことは、学生集団の多様化に注目が集まる日本の高等教育の方向を検討するうえでも、意義があると考える。特に、米国の高等教育機関の中でも、学力が不十分な学生や成人学生を多く受け入れているコミュニティカレッジは、多様な学生を受け入れることのメリット、及び受け入れに伴う課題について、豊富な経験を有していると考えられる。

本報告では，このような米国のコミュニティカレッジの事例に注目し、留学生の受け入れ担当職員へのインタビュー結果に基づいて、学生の多様化によって米国高等教育機関が得ているメリットと、その対応のために各機関が直面している課題について検討していく。

２．本報告の枠組み

留学生受け入れの理念については、複数の類型化の試みが先行研究において行われてきた（Knight 2008 ,de Wit 2002, 江淵 1997, 横田・白土 2004）。本報告では、Knight (2008)による留学生受け入れ理念の 6 類型「国際的な知名度」「質の向上/国際標準」「収入源」「学生及び職員の能力開発」「戦略的提携」「知識生産」等を参照しながら、留学生受け入れがどのように各機関の教職員に認識されているのかについて考察していく。

また、留学生の受け入れに際して各機関が直面する課題については、カリキュラム、英語力、学習スタイル、社会化といった点に注目した研究が蓄積されてきた（江淵 1997, Windham and Wagner 1989, Ballard 1989）。本報告では、これらの先行研究が指摘する課題のうち、どのような問題が、実際のコミュニティカレッジ教職員によって認識されているのかについて考察していく。

３．対象とデータ

本研究では、首都ワシントン DC 近郊のバージニア州、大学都市であるマサーチューセッツ州ボストン、西海岸のカルフォルニア州ロサンゼルス、学園都市であるニューヨーク州モンロー、日本企業進出の盛んなオハイオ州ディトンに所在する 5 校のコミュニティカレッジ、及び当該機関の卒業生の進学先である四年制大学に勤務する教職員に半構造化インタビューを 2014 年に実施した。

インタビューでは、まずコミュニティカレッジの担当者に対し、どのような学生が大多

数を占めるのか、機関としてどのように指導していく方針なのか、留学生をどのように捉えているのか、留学生の受け入れについてのメリットとデメリットをどのように認識しているか、との点について質問を行った。具体的な質問においては､受け入れの前提として、当該機関の大多数を占める米国人学生についても、どのように状況を認識しているのかについて質問も行った。これは、大部分を占める米国人学生をどのように捉え、また留学生をどのように捉えているのかについて把握することで、より具体的に留学生が直面する状況を理解することが出来るだろうとの考えに基づいている。

４．分析結果

インタビュー調査の結果からは、留学生受け入れに対するコミュニティカレッジの教職員の認識として、次のようなメリットと課題が見いだせた。まずメリットについては、留学生の受け入れ方針について、Knight (2008)の6類型のうち「収入源」の面での言及があった。教職員からは、「留学生用の奨学金はない。留学生はコミュニティ内居住者の 2 倍の学費を払っている」「留学生からの授業料は魅力的である」という「収入源」としての認識を示す語りがあった。また、「学生及び職員の能力開発」の類型に関連して、留学生以外の学生の能力開発への肯定的な影響が認識されていた。具体的には、「ミドルクラスの経験値が制限されている米国人学生にとって多文化に触れる機会があることは、学業上にも新しい視野を持って学べる」とワーキングクラス出身が多い米国人学生に与える影響を期待する語りがあった。

他方、留学生受け入れに伴う課題については、第 1 に英語力の問題が挙げられていた。これは先行研究の指摘と重なるところである。具体的には、「学生にとって、魅力的にするために、入学基準を TOEFL55 に下げた」との回答が示すように、留学生を呼び込むために英語力に関する入学基準を出来る限り下げているとの実態が見出された。また、先行研究が指摘する社会化の課題に関連して、留学生が環境に適応するためのケアの必要性についても言及があった。たとえば、「米国人学生に対するケアも重視しているが、特に留学生は、初めは環境に慣れずホームシックになる。適応のために手助けする必要がある。」との意見があった。留学生に対しては個別に、機関としての特別な対応が必要であると認識されていると言えるだろう。

５．考察

米国のコミュニティカレッジを事例とした以上の分析結果からは、留学生受け入れに伴うメリットと課題があるが、留学生受け入れ時の英語力基準の切り下げと文化適応における困難の状況については、日本の状況との類似点がみられるが、メリットについては、日本の状況との明確な差異が見出された。

メリットのうち、まず収入源については、日本においては留学生と日本人学生の学費の差はそれほどないが、米国の公立高等教育機関においては、留学生の学費が 2 倍となっており、そのことがコミュニティカレッジにとって留学生の学費が魅力となっている背景になっている。また、留学生受け入れの学生への教育的効果という影響は日本においては異文化交流という側面で語られることが多いが、米国コミュニティカレッジにおいては、そのことのみならず、ミドルクラス階層への接近といった意味での留学生受け入れのメリットが認識されている。このように、学生集団の多様化を受け入れることのメリットは米国コミュニティカレッジにおいて認識されており、そういった直接のメリットへの認識の差が日米にて相当顕著であると言えるのではないか。

発表では、５つのコミュニティカレッジの特徴を踏まえて、分析結果を報告したい。

【参考文献】

Knight, Jane, 2008, *Higher Education in Turmoil:* The Changing World of Internationalization, Rotterdam: Sense Publishers.

※その他の引用文献については当日資料参照

日本の留学派遣制度が内在するトリレンマ

――なぜ長期留学ではなく短期留学が増加するのか――

小林　元気
（神戸大学）

1.　課題設定

臨時教育審議会以降，教育政策においてグローバル化する世界への対応は優先度の高い課題であり続けており，グローバル市場で活躍可能な人材を育成するための手段として，日本人若年層の留学派遣が重視されるようになった（小林 2019）。政府は学位取得を目的とした長期（主に 2 年以上）の留学者数を 2020 年までに 6 万人から 12 万人へと倍増させる政策目標を設定し（内閣府 2013），様々な留学促進政策を講じてきた。しかしながら，それらの政策は長期留学ではなく国内大学生等による短期（97.5%は 1 年未満）の留学者数の増加につながっている。

文部科学省もこの点を課題として認識しており，2020 年度以降の政策に関して，「学期単位以上の留学など，長期留学への支援にシフト」「超短期の留学（1 か月未満）については，予算の増減と関係なく大きく増加する傾向にあり，（中略）支援対象から除外」という方向性を示している（文部科学省 2020）。

ではなぜ，2010 年代のさまざまな留学派遣政策が長期留学の促進を企図して実行されたにもかかわらず，それらは短期留学者数の増加に帰結したのだろうか。本報告では，この問いを出発点として，日本の教育行政が留学教育の意義づける論理構造とその変遷について考察したい。

2.　先行研究

高等教育制度というマクロな視点から留学教育を理論的に位置づけ，その変遷についてたどった金子元久は，グローバル人材育成の大合唱が始まる直前の 2000 年時点で次のように留学の「形態」を整理している。すなわち，近代以前の①「派遣型」留学は，国家の費用負担により先進国で特定の専門性や技術を習得して出身国に持ち帰り，国家の発展に寄与することが期待されるものであった。その後，大学教育市場のグローバル化と「多国間労働市場」の形成により，専門的な学位取得を目的とした②「個人負担・キャリア志向」型，出身国内の大学在学者による語学学習や異文化理解等を目的とした③「短期留学」型，さらに IT 技術の発達により国家間の距離的な制約を解消する ④「バーチャル」型といった「第二世代の留学形態」が拡大してきたという（金子 2000）。

以降，現在に至るまでの日本における留学動向は，2005 年以降の「個人負担・キャリア志向」型（学位取得目的の長期留学）の減少とその社会問題化という点においては金子の想定外に，「短期留学」型の増加に関しては金子の見立てどおりに推移してきているといえる。その後，2014 年に「留学の新段階」と題した論考において，金子は留学形態の分類を再度試みており（金子 2014），1990 年以降の全世界的な留学の拡大について，中所得国の急速な経済発展を背景とした①「先進知識志向」型と②「学位志向」型の増加にその原因を求める一方，今後さらに③「プログラム型」が重要になると位置づけている（表 1）。しかし，日本ではなぜ③「プログラム型」の短期留学が著しく増加しているのかについては，体系的な考察がなされていない。「多国間労働市場」の形成により，グローバル・メリトクラシーが支配的な社会状況が到来しているのであれば，国境を越えて通用する専門性や威信を獲得するための②「学位志向」型の留学が拡大するはずだが，実際には 2005 年以降減少の一途をたどっているのである。

本報告では，このような留学動向の日本的特性

を説明するために，留学派遣政策が内包する論理構造のモデル化を試みる。

表 1　留学形態の分類

	金子（2000）	金子（2014）
近代以前の留学	①「派遣型」の留学	①「先進知識志向」型の留学
1990年代以降の留学	②「個人負担・キャリア志向」型の留学 ③「短期留学」型の留学 ④「バーチャル」型の留学	②「学位志向」型の留学 ③「プログラム型」の留学＝経験型の短期留学

出典：金子（2000; 2014）より筆者作成

3.　日本の留学派遣制度にみる 3 つの留学観

戦後から現在に至るまでの日本の留学派遣政策に通底する〈留学派遣の意義〉の論理を検討すると，以下の 3 つの留学観にその特徴をみることができる。

A．エリート的留学観

第 1 に，留学派遣政策により外国に留学するべき者は，同世代のうちごく一部のエリートに限られてしかるべきだという考え方である。このような考えは，交通手段の未発達や外貨レートの不利等の理由により留学人口が一部に限られていた近代以前においては自明のことであったが（石附 1992），留学が珍しくなくなった現在においては，〈一部の適格者のみを留学派遣すべき〉という限定の論理として現出する。

B．学術交流的留学観

第 2 に，留学派遣の意義を学術研究や異文化交流に見出す価値規範である。「学問と教育は，知識の伝達すなわち文明の拡充といういみで，もともと『国際的』でかつ『交流』を本旨とする性格をもっている」という井門（1982）の指摘が示すように，これも留学教育においては自明的な考え方であろう。

C．実践的留学観

第 3 に，2014 年以降のグローバル人材育成政策にみられる留学観として，将来の就労と結びつくインターンシップやボランティアのような「実践的活動」を重視する立場がある。すなわち，仕事に役立つような具体的成果を得られるかどうかが，留学教育を価値づける評価指標となる。

4.　留学派遣制度が内在するトリレンマ

以上の留学観を措定してみた時，戦後の留学派遣制度は，3 つの留学観のうち 2 つまでしか満たすことが叶わないという不可能な三角形――トリレンマ――の論理構造モデル（図 1）によって理解することができる。**※モデル図に基づく留学派遣制度の変遷の考察，インプリケーション，および引用文献については当日資料に記載します。**

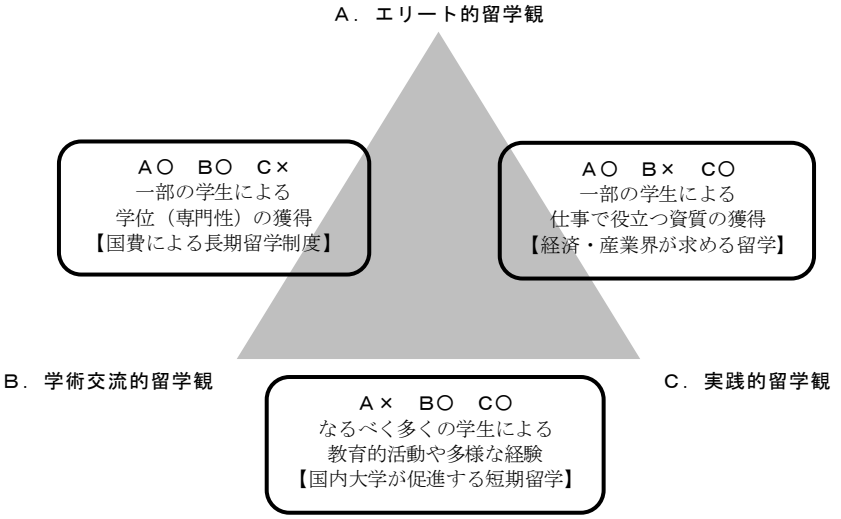


図 1　留学派遣制度のトリレンマモデル

「新しい学生」をどう支援するか

―フランスの大学における学生支援の観察から―

田川千尋（大阪大学）

はじめに

大衆化したフランスの大学では留年・離学率の高さが長年の問題となっており、中でも初年次における問題が大きい。各大学で行われている学生の学業成功に向けた支援は、新大学入学登録制度 Parcoursup によってリメディアル授業が置かれるより前から、進路変更支援が中心に置かれている。本発表では学生支援センターにおける支援活動の観察およびインタビュー調査から、このような支援方法の基盤にある自律した学生像について批判的に検討する。

高等教育の大衆化の様相

中等教育の拡大の結果、中等教育修了資格であるバカロレアの取得者は今日一世代あたり約80%が持つ大衆的な資格となっている。1960年には1割だったバカロレア取得者の比率は、1968年の技術バカロレア創設、1985年の後期中等教育到達者の割合を80%にする政策目標による職業バカロレアの創設を経て1995年には6割、2019年に80.7%に達している（MEN,2019）。フランスの高等教育は入学方法により選抜制と非選抜制の二つに大きく分けられるが、大学は非選抜制であり、バカロレアを取得していれば誰でも登録ができるために大衆化の影響を量・質共に大きく受けている。

大学における学業失敗と「新しい学生」

大衆化した大学では、学生の留年・中退が大きな問題となっている。学士課程の修了率は、2013年入学者の追跡調査によれば、規定の3年で修了する学生は全体の27.8%、4・5年かけた修了者累計でも44.7%であり（MESRI,2020）、半数以上は留年か中退あるいは進路変更をしている。これを取得しているバカロレア別で見てみると、普通バカロレア（追跡対象者の70%）では3年修了率が34.9%、5年累計55%、技術バカロレア（同16%）では同9.5%、20.6%、職業バカロレア（同8.9%）では同3.4%、7.5%、と技術・職業バカロレア取得者の修了率が特に低いことがわかる。中等教育と高等教育の進学先とを一致させるために2013年以降はSTS（上級技手養成短期高等教育課程、実践的職業課程、選抜制）への職業バカロレア取得者の定員を設ける施策も取られたが、STSの枠は技術バカロレア取得者が未だ半数近くを占めており職業バカロレア取得者の高等教育受け入れ状況は良いとは言えない。なお、IUT（技術短期大学部、大学に置かれる短期職業課程）への進学は技術バカロレア取得者の進学が中等教育の学習内容と一致しやすいと考えれるが、普通バカロレア取得者が8割を占めており、ここでは技術バカロレア取得者の受け入れ問題がある。

「新しい学生」（Erlich, 1998）とは、「遺産相続者たち」（Bourdieu et Passeron, 1964）に対し、文化的背景がこれまでの学生とは異なる学生のことを指す。エルリッシュにおいては技術バカロレア取得者を指し、以降は職業バカロレア取得者も含む。大学での留年・離学率は際立ってこの学生たちに多い。その原因は、大学のアカデミックな学習への準備ができていないこと、高校とは違う学習習慣や態度、つまり自律的な学習能力・習慣が大きく求められることが原因であることが指摘されている（Coulon, 1997、他）が、再登録をせず高等教育から離れる学生には、庶民階級出身者が多く（オランジュ,2016）、離学は彼らの文化的背景と関係

していると言われる。

留年・中退した者には技術・職業バカロレア取得者が多いという事実は、アカデミックな教育を行い自律的な学習が求められる大学は多様な学生を受け入れる場にはなっていないことを示していると言える。ボダン（2018）はこれを学生個人の問題（Dubet,1994）ではなく、社会的事実だと捉えている。すなわち、個々の学生の特性とは切り離されたところにある高等教育の構造上の問題であると指摘する。

学士課程成功率を上げるための施策

2018 年には学生の進路選択と成功に関する法律（ORE 法）が制定され、新しい高等教育進路選択システム Parcoursup が導入された。入学志願者の振分けを行うこの全国的システムでは、各大学が志願書の序列化を行うため、志願者が多い学部・専攻では、これまでタブーとされてきた実質的な選抜を行うことができるようになった。また「各学問領域で期待される要素の全国共通枠組み」が制定され、学生が出願する際の進路不一致を解消しようとしている。

「新しい学生」支援

近年、離学希望者を事前に大学の初年次において把握することで、進路変更に向けた支援を行い、高等教育からの離脱を防ごうとする取り組みが見られる。ここではパリ近郊 C 大学およびフランス西部 N 大学の事例を取り上げる。C 大学では初年次の前期終了後、進路変更を希望する学生を情報・進路・キャリア指導センターで受け入れ、後期は進路変更の準備をするワークショップを行っている。ワークショップへの登録には面談による選抜があり、希望者全員が支援を受けられるわけではない。ワークショップの内容は、進路変更先の選択、次年度の Parcoursup で希望の進路へ進むための書類の用意、インターンシップの実施である。N 大学では、大学情報・進路指導センターが 1 年次前期の間に、入学直後、数ヶ月後、と複数回にわたり全学のほぼすべての大講義で進路変更支援のチラシを配布し、初年次に既に進路変更をしたい学生、留年をしそうだと感じている学生、離学を希望する学生をすくい取り、進路指導員による丁寧な個別支援を行っている（田川, 2018）。希望者は全員支援を受けることができる。指導は、グループでのワークショップと個別指導の組み合わせである。この二つの形式を組み合わせる効果は、他の学生の進路希望を聞くことで多様な進路の可能性が情報として得られること、彼らがここを居場所だと感じるという点があげられる。離学は大学という場への適応の問題が大きく、ワークショップのグループ構成員とのつながりにより、大学に居場所があると感じ、ワークショップに足を運び続けられる、という感想が学生からは聞かれる（2017 年 2 月筆者調査）。

進路形成にあたっては生徒の「自律性（autonomie）」がうたわれているが（1990 年 6 月 14 日付政令第 90-484 号）、この理念を実現するための生徒の進路決定支援は不十分だという指摘がされている（ショヴェル,2018;オランジュ,2016）。大衆化に対する施策として 1960 年代以降様々な教育課程を創設してきたフランスの高等教育は、職業的な課程からアカデミックな大学まで、内容も期間も多様で、構造が非常に複雑である。この全空間を把握し、自分が何を学び将来どのような職業に就きたいか、そのためにはどこに進学したら良いのか、どのような学業を高校で修めていればそれは可能なのか、これらを踏まえて志願先を決めるのは簡単なことではない。また、高校と違う自律性が求められると言っても、比較的少人数教育が行われている高校教育に近い学習環境を持つ STS や IUT と、自律性が強く求められる大学では、その程度には違いがある。そのような条件を検討し自分に適した進路を選択するのは難しく、進路決定には情報格差が左右する（オランジュ,2018）。しかし、留年・離学者支援への進路変更支援は、学生のモチベーションが高まる進路を探し、やり直しを可能とする方法であり、そこにはあくまで理念としての自律した学生像が置かれていると言える。

2010年代高等教育政策決定過程の変容
―イノベーションへの大学の包括をもたらしているもの―

羽田貴史（広島大学高等教育研究開発センター客員教授）

1. 大学の研究の変容とその構図

大学の役割は歴史の中で変化してきた。変化の要因には内部的要因（新たな学問分野の創出など）と外部的要因（雇用メカニズムの変化など）とが輻輳しながら顕在化するが、その変化は高等教育政策によって適切にもなれば、一面的にもなりうる。日本に限らず、世界の大学は、産業構造の急速な変化、グローバルな経済競争のもとで、社会的圧力は格別なものがある。国立大学法人化に象徴される規制緩和・民間活力路線の建前では、大学の自律性によって自ら方向を選択するはずである。

しかし、法人化以後の大学は、2015年の法人法改正による評価と組織改組の連動など、政府のコントロールが強められた。ゲーリー・ローズは、アメリカの高等教育政策を市場化の徹底ではなく、「アカデミック・キャピタリズム」として政府のコントロールによって展開していることを強調していた（羽田編著、2008）。日本も同様である。国公立大学法人化を、恰も大学の自律性を拡大するかのように評価する見解があるとすれば、根本的に改めなければならない。

特に、第2次安倍政権（2012年12月―）以降の高等教育政策は、科学技術・イノベーション政策の一部として高等教育が位置づけられただけでなく、政策形成の構造的変化、すなわち、首相＝内閣（内閣府・内閣官房）の総合調整[1]を軸とする「官邸主導」体制によって進展している。これは、橋本行革にはじまる行政改革の延長もしくは「制度の作動」（牧原 2018：42-53）との現実態である。2000年前後の論議は、制度設計の問題をめぐる議論であり、たぶんに予測が入り、理念的な側面もあった。しかし、現在の高等教育政策批判は、作動した制度の実態に対するもので、改めて構造的に、高等教育政策を分析する必要がある。

2. 高等教育政策の批判的研究

現状は、研究によってどうとらえられているのか。をどう捉えているか。ここ数年、高等教育政策に対する多様な批判的研究が発表されており、いくつかの類型が見られる。

第1は、小泉政権下での国立大学法人化の連続として現在を把握するもので、国立大学長として当事者の立場にもあった、田中・佐藤博明・田原博人（2018）、同（2019）は、この類型に属する。ここでは、連続面が強調され、安倍政権の「政治主導」「官邸主導」という特異的な政策形成が重視されておらず、構造的要因が分析対象となっていない。

第2は、現在を臨時教育審議会に始まる「第三の教育改革」の連続と捉えつつも、従来の保守政治層も共有していた政治理念を否定し、「戦後レジームの脱却」を掲げ、教育基本法改正（2006年12月）などを進める安倍内閣（第1次政権 2006年9月―07年9月、2012年12月―）の特異性に対する分析・批判が中心となるものである。佐藤・勝野（2013）、藤田（2014）が典型であり、とりわけ、政治主導の持つ問

[1] 「調整」とは、行政組織における意思を統一する作業全般を指し、「総合調整」とは、かつては内閣（内閣官房及び内閣府を含む）が行うものとされたが、後述するように2015年の法制改正行政組織における「内閣の重要政策に関する総合調整等に関する機能の強化のための国家行政組織法等の一部を改正する法律」によって各省大臣も総合調整を行えるようになった。しかし、それは、閣議において決定された方針に基づいて行うものであり、内閣の総合調整権を支えるための措置である（宇賀 2019;64-68 参照）。

題性が指摘される。高等教育について特に論じられていないが、教育政策全般の問題性は詳細に論じられている。ただし、問題の中核である「政治主導」を可能にした行政組織改革などの構造的要因は分析の対象となっていない。また、日本における改革を新自由主義改革として国際動向との関連で捉える佐貫・世取山(2004)、細井ほか(2014)、福田(2017)も重要なアプローチであるが、同じ視角に立つ。

第 3 は、哲学・思想など人文系の研究であり、藤本(2012)、人文・社会科学学部再編に関し、室井(2015)、日比(2015)、吉見(2016)、藤本(2017)、山口(2017)、石川(2016)が著された。さらに、経営学から佐藤(2019a、b)などは、高等教育における PDCA サイクルへの疑念を体系的に示す。

第 4 には、こうした視点の欠落を補うものが、小泉政権から第 2 次安倍政権にかけて進展してきた行政組織改革に関する研究であり、前出牧原のほか、出雲(2014)、曽我(2016)、河合(2019)など政治学・行政学分野での蓄積が厚い。教育行政学の青木(2019)も同じ問題意識を共有しており、これが第4の類型といえる。

これらの研究は、政策決定メカニズムの変化をち密に分析するが、宇賀(2019)に見られるように、2010 年代の変化は、すでにテキストの記述に盛り込まれている。しかし、「政治主導」を支える内閣の総合調整権の強化を、政策形成の実態や分野特性との関係で評価するには至っていない。内閣機能の強化は、1999 年の中央省庁改革から対立概念である「分担管理原則」の克服として進み、藤田(2005:123-126)のように、肯定的に見るのが大勢であり、森田(2000、2003)の中央省庁改革の違憲説は極論に止まる。

上述のごとく、教育学からの批判には「政治主導」の構造解明が遅れ、政治学・行政学には政策の内実と構造の関係を問う視点が弱い。こうした状況をふまえ、発表では、①主として法制改革の点から小泉政権以後第 2 次安倍政権にわたる行政改革と官邸主導の構造を明らかにし、②その構造のもとで展開している科学技術政策、③政策の担い手の変容の3つについて検討する。検討の具体的項目は、以下の通りである。

3. 行政における「総合調整」の歴史
(1)分担管理原則と総合調整
(2)戦後行政改革と総合調整
(3) 科学技術政策と総合調整
(4) 行政改革のアジェンダとしての総合調整
(5) 橋本行革と内閣機能の強化
(6)ポスト小泉内閣と総合調整機能強化
4. 第 2 次安倍政権と行政改革の推進
(1)内閣直属の企画・立案組織の設置
(2)内閣官房・内閣府の強化
(3)第 2 次安倍内閣の政策手法
(4) 科学技術・イノベーション・大学改革の一体的推進
5. 第 5 期科学技術基本計画の策定とイノベーション推進
(1)第 4 期科学技術基本計画と大学の役割
(2)第 5 期科学技術基本計画の策定と大学政策への連動
(3)イノベーション政策に包括された影響
6. 結び

【参考文献】

宇賀克也 2019『行政法概説Ⅲ』有斐閣。
田中利幸 2007「内閣機能強化の現状と今後の課題」『立法と調査』No.263。
羽田貴史 2019『大学の組織とガバナンス』東信堂。
牧原出 2009『行政学叢書8 行政改革と調整のシステム』東京大学出版会。
国立国会図書館調査及び立法考査局行政法務課 2013『中央省庁再編の制度と運用 調査と情報』795。
五十嵐 吉郎 2013「内閣官房、内閣府の現在― 中央省庁等改革から 13 年目を迎えて ―」『立法と調査』No.347。
瀬戸山 順一 2015「内閣官房・内閣府の業務のスリム化―内閣の重要政策に関する総合調整等に関する機能の強化のための国家行政組織法等の一部を改正する法律案―」『立法と調査』No.364。
榎本 尚行 2018「行政改革による官邸機能の強化と課題」『立法と調査』No.407。

研究倫理教育の制度化とその影響要因に関する考察
米国大学の事例をもとに

小竹雅子（島根大学）

研究の背景と目的

日本では、2014 年に文部科学省が策定した研究不正行為等への対応に関するガイドラインによって、大学の責任において所属する研究者や学生等への定期的な研究倫理教育の実施が求められている。今日、E ラーニングを中心とした学修機会が安定的に提供されているが、現場レベルの反応は、分野によって温度差があるものの単に義務として受け身的に行われている感が強い。今後、研究倫理教育の実質化が求められているが、どのように取り組めばよいのか。

米国では、1980 年代末に研究倫理教育が制度として導入された。1970 年代から 1980 年代前半にかけて研究不正事件が相次いで発覚し、高等教育に対する世間からの批判が高まったのを背景として、連邦政府が規制に乗り出したのがその発端である。米国における研究倫理教育は、研究不正への対応として導入されたが、強調されているのは、不正をしないように教育することではなく、責任ある研究活動（Responsible Conduct of Research）を推進することである（Kalichman 2013）。米国以外の国々では研究不正の回避を強調する傾向があるのに対して、正しい研究態度のための指針を強調するのが米国おける研究倫理教育の特徴とされる（Bird and Briggle 2012）。米国では、責任ある研究活動を推進するアプローチがどのように形成され進展してきたのか。その経緯について理解を深めることは、研究倫理教育の実質化に向けて取り組む日本の高等教育関係者にとって有益であると考えられる。

本研究では、先行研究をもとに、過去約 30 年間に米国の大学において研究倫理教育がどのような経緯で進展してきたのかを整理するとともに、その過程に影響した要因について考察する。

結果と考察

1980 年代の米国では、研究不正問題が議会公聴会で取り上げられるなど、社会的に大きく取り上げられる事態となったが、研究不正防止に関する大学の動きは鈍かった。研究者の間では、研究不正はごく一部の例外的な研究者によるもので、大多数の研究者には無関係なものと捉えられていたし、たとえ不正行為が発生したとしても、科学コミュニティの自己規制力で解決し得ると信じられていたためである（Steneck and Bulger 2007、Anderson, M. et al. 2013）。しかし、大学は政府による規制には警戒感を持ち、自分たちが主導して政策を策定するために動いた（宮田 2015）。

当初、政策策定作業は、研究不正発覚後の調査や報告の手続きを定めることなどが中心だった。研究の標準的作法は、徒弟制的教育訓練プロセスを通じて次の世代に引き継がれていくもので、研究倫理について正式な形で教育を行う必要性は感じられていなかった（Steneck and Bulger 2007）。しかし、1989 年に刊行された IOM（米国医学研究所）の報告書「The Responsible Conduct of Research in the Health Sciences」が、その方向性を転換した（Anderson, M. et al. 2013）。同報告書は、大学に対して「よい研究実践について学生に正式な教育を行うべきである」と提言するとともに、NIH（国立衛生研究所）には、「研究助成を受ける研究機関に対して責任ある行動をとるための努力を確約させる」ことを求めた。これを受けて同年、NIH/ADAMHA は、教育訓練助成金の申請に際して、研究倫理教育に関する記載を要請するという制度変更を行った。これが、米国における研究倫理教育の始まりである。

1990 年代には、HHS（保健福祉省）と NSF（国立科学財団）にそれぞれ研究不正を扱う組織が創設され、各省庁の資金配分機関が所管する研究開発資金による活動を対象に、規則やガイドラインを定めて対応するという現在の形が出来上がった（Anderson et al. 2013）。また、NIH は、教育形態や頻度などの具体的項目も審

査対象とするなど、要件を次第に強化していった。大学は、助成金を得るためにそれらの要件を満たすよう素早く対応し、結果として、内容も方法も多様な研究倫理教育が無秩序に拡大していった（Steneck and Bulger 2007）。

2000 年には、ホワイトハウスの科学技術政策室が「Federal Research Misconduct Policy」を公表し、研究不正の定義とすべての研究分野における不正行為対応に関するガイドラインを示した。また、2007 年に制定された「America COMPETES Act」の下、NSF の助成金受給機関に対しても研究倫理教育が義務化された。これにより、米国において求められる研究倫理教育の範囲は格段に拡大した。

2000 年代以降、当初は研究不正問題を扱う組織として設置された ORI（研究公正局）が、研究倫理教育の普及・推進に力を入れ始めた。また、CGS（全米大学院協会）も、ORI や NSF の支援を受けて、研究倫理教育を大学院教育に統合させる取組みを開始した。これにより、研究倫理教育を単なる研究不正対策として追加的に位置づけるのではなく、研究者養成システムを構成する要素として統合させようという動きが進んだ。さらに、ORI がリサーチ・インテグリティに関する調査研究活動の支援を開始したことで、リサーチ・インテグリティという新たな研究領域が創出され、研究倫理教育の担当者コミュニティに専門職的性格が付与された（Anderson et al. 2013）。

このように過去約 30 年間の歴史を振り返ると、米国における研究倫理教育の推進力となってきたのは、主として連邦政府による規制であるが、科学者コミュニティや研究倫理の専門家らが、その方向付けに大きく貢献してきた。連邦政府の規制によって、コンプライアンスとしての研究倫理教育は大きく拡大してきたが、学生に必要な教育訓練としての研究倫理教育の導入は、漸次的変化の形をとっている。今日、学生の教育訓練に何らかの倫理的側面に関する教育が含まれるべきであるというコンセンサスは徐々に生まれつつある。しかし、研究倫理教育とは、どのように計画し、誰が教え、どのように支援し、誰が責任を持つべきものかということへの基本的合意は、未だほとんど出来ておらず（Steneck and Bulger 2007）、研究倫理教育は日常的研究活動と分離したままである（Kalichman 2014、NAS-NAE-IOM 2017）。研究倫理教育に関する考え方や価値観は未だ確立しておらず（NAS-NAE-IOM 2017）、多くの教員が、既存の価値観や信念、慣行を変更する必要性を認識するほどには、研究倫理教育の有益性を感じていないのが現状であると考えられる。今後、米国大学における研究倫理教育の位置づけや正確な実態を把握するために、現場教員や研究倫理教育担当者などを対象に調査を行う必要がある。

引用文献

Anderson M.S., Shaw M.A., Steneck N.H., Konkle E., Kamata T. (2013) Research Integrity and Misconduct in the Academic Profession, In Paulsen M. (eds) *Higher Education: Handbook of Theory and Research, vol. 28*, Springer, Dordrecht.

Bird S.J. and Briggle A.（訳：黒田光太郎）(2012)、「研究倫理：概観」カール・ミッチャム編『科学・技術・倫理百科事典』第 2 巻（科学・技術・倫理百科事典翻訳編集委員会監訳）、丸善出版、675-682 頁。

Kalichman M. (2013) A Brief History of RCR Education, *Account Res. 20(5-6)*:380-394.

Kalichman M. (2014) Rescuing responsible conduct of research (RCR) education. *Account Res. 21(1)*:68-83.

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2017) *Fostering Integrity in Research*, Washington, DC: The National Academies Press.

Steneck N. and Bulger R (2007) The History, Purpose, and Future of Instruction in the Responsible Conduct of Research, *Academic Medicine. 82(9)*: 829-834.

宮田由紀夫 (2015)「アメリカにおける不正行為への取り組み」東北大学高度教養教育・学生支援機構 編『研究倫理の確立を目指して：国際動向と日本の課題』東北大学出版会、39-58 頁。

＜付記＞本研究は、JSPS 科研費 20K14030 の助成を受けて実施したものである。

正課外教育の成果

江原昭博（関西学院大学）

１、はじめに

学修成果について考える際、大学改革の一連の歴史を振り返ることはその考察を助けてくれるだろう。高度経済成長が終わりを告げ、オイルショックやプラザ合意による円高不況を乗り越え、我が国の社会構造が大きく変化し政策的には規制緩和の流れの中で、高等教育の世界においても１９９１年の大学設置基準の大綱化以来約三十年に渡っていわゆる「大学改革」が続いている。２１世紀に入ってからは、その流れは日に日に強化されており、中央教育審議会による答申だけを眺めてみても、学士課程答申、質的転換答申、高大接続答申、グランドデザイン答申と、高等教育の改革は緩まることなく続いているという印象である。つい昨年度には教学マネジメント指針が公表され、学士課程教育を学位プログラム、あるいは教育プログラムとして考え、学修成果の可視化による教学運営や教学管理を行い、認証評価制度においても内部質保証を中心とした評価に移行し、高大接続の視点から大学入試改革を進めるなど、矢継ぎ早の改革が積み重なって続々と高等教育政策が進められている感がある。研究の現場や政策企画、行政、各大学の実務など、様々に重なる局面から考えても、多くの施策の連続に戸惑わずにはいられなかったのは私一人ではないと思われる。各種の発表において何度も触れてきたが、昨今ではこうした改革に対する疲労感も目立ち、さらには教育改革、大学改革に様々な批判が巻き起こることは当然と言えば当然である。今回の発表ではそうした状況に何かの答えを準備できているわけではないが、これまでの現場での経験から、鍵となる事項を中心に少しずつ見えてきた知見を共有したい。

２．問題と目的

ここ最近に限って見ても多様で多岐にわたる高等教育施策には、鍵となる具体策を中心に三つの大きなフレームワークが存在すると考えられる。その一つ目は、学士課程答申における学士力や PDCA の議論などから始まる「教育の目標設定という考え方」についてである。二つ目は、質的転換答申における内部質保証や教学マネジメントの議論にもつながる「認証評価制度における内部質保証の重点化」についてである。三つ目は、高大接続答申やその後の大学入試改革諸施策（とその頓挫）に関わる「生徒の大学生化とその成長」についてである。これらをまとめた流れがグランドデザイン答申であり、教学マネジメント指針であるという理解のもと、上述の三つの極めて大きな施策を貫く鍵となる具体策が、学修成果の可視化であり、大学のマネジメントをどう実現するか、ということである。こうしたことを踏まえて、今回の発表ではこの全てに通じる解を見出すことは発表者には手に余るものだが、正課外教育の成果に絞った形で、学修成果および教育の成果を捉えていくことを主眼とした。大学生活を通じて学生はどのように成長し、どう言った教育体系を準備することが効果的なのか、教学マネジメントという言葉に惑わされることなく、できる範囲での対応とはどう言ったものなのか、取り上げてみたいと考えている。以上の問題意識を踏まえて、今回の報告では、所属大学におけ

る実現化を報告の中心とする。

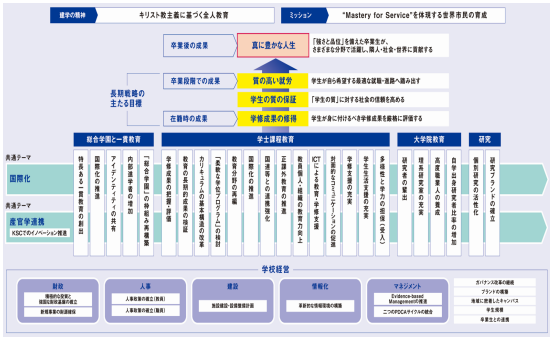
3．方法

現実に正課外教育を通じた体験を通じて学生はどのように成長するのか、どのような形の教育体系を用意していくことが効果があるのか、教学マネジメントというのは簡単だが具体的にどのようなマネジメントを実施すれば的確な教学マネジメントとなるのか。これらについて完璧な回答を準備できたわけではないし、それができた大学が既に存在するともこれまで具体的に確認できたことはない。ただ、今回の問題意識でも既に挙げた通り、それに対して、現在どのようなことが具体的にできているのか、そこを共有していきたい。ただし、先般発表された教学マネジメント指針にも明確な回答は準備されていないことは、指針内でも触れられている。いずれにせよ、それらの答えは大学側に任されている。今回の報告では、上述の問題意識で取り上げたように、広範で膨大な高等教育政策のうち正課外教育に絞った形で、学修成果、教育の成果の可視化を取り上げ、教学マネジメント体制をどのように構築するか、どのような学内施策を通じてマネジメントを進めるのか、どのように学生の成長を想定していくのか、構造化とともに実際の結果を含めて報告する。

4．結果

所属大学では自己点検・評価に関する PDCA サイクルと、長期戦略・中期目標についての PDCA サイクルを、将来構想の元の中期総合経営計画において一元化した。大学全体の質の保証と質の向上の考え方を踏まえた一つのマネジメントサイクルとして内部質保証体制を構築した。統合された質保証及び企画立案の遂行に関するマネジメントは、具体的に諸施策に関する目標設定とその評価分析という形で示される。その際、教学マネジメントにおいては、学生の学修成果について広い視野で取り上げている点に特徴がある。

その際、学部学科によるいわゆる正課教育における学修成果（狭義の学修成果）にとどまらず、正課教育に加えて、付加的な教育プログラム、スポーツやボランティア活動、キャンパスを通じた様々な活動等の課外活動を含めた取り組みを通じて身につける多種多様な成果を踏まえて関西学院大学における大学生活を通じた学修成果（広義の学修成果）と考えている。そうした学修成果の獲得を通じて、将来構想および長期戦略や中期総合計画の目標として掲げている、学生の質の保証、質の高い就労、真に豊かな人生が達成されているかどうかを各種学生調査や卒業生調査を通じて検証している。こうした活動を通じてマネジメント成果の具体化がなされている。



5．考察

継続中ではあるが、学修成果の可視化については、本報告を通じて一定の検討および結果が得られた。さらに次の段階へと進めていくことが望まれることは言うまでもない。

参考文献

江原昭博（2018),「なぜ」、今学修成果が求められるのか?:その社会的背景と、解決への糸口」、カレッジマネジメント 209 号、pp.5-11、リクルート.

人文社会系大学教育の分野別習得度

本田由紀（東京大学）

1. 問題関心

大学教育の質保障の一環として、学生・卒業生を対象とする調査を通じたラーニング・アウトカム（学習成果）への注目が高まっている。そうした調査は欧米や中国では広く実施されており、日本でも 2019 年度に「全国学生調査」が施行実施された。このような学生調査の結果を資金配分や教員の賃金に反映させることには批判が多いが、大学教育の改善のために活用することには意義があると考えられる。

学習成果の把握のための調査方法は多様であり、直接（テスト）－間接（自己評価）、量的―質的などの軸や対象範囲（毎回の授業／授業終了時／特定大学・学部の教育／多数の大学・学部等）により分類可能である（松下　2016・2017）。

個別の授業や大学・学部を超えた広い範囲で学習成果を把握する場合、日本の全国学生調査や英国の NSS のように満足度等の間接的でかつ多数の専門分野に適用可能な調査内容になる傾向がある。しかし、学際化や分野融合が進む中でもいまだ大半の大学教育は特定の専門分野を基軸として実施されていることから、専門分野別の学習成果を把握することは不可欠である。Tuning-AHELO は分野固有の知識と汎用スキルを直接的に測り教育改善に活かす国際的なプロジェクトであり（深堀 2015・2016）、意義は大きいが実施のための負荷の大きさが課題となる。個別の専門分野の学会などが自己点検のために学生調査を実施する例はあるが（奥村（2008）など）、当該分野の特性を把握するには他分野と比較参照することが望ましい。

他方で、専門分野別の教育内容を規定する試みとして、日本学術会議の「大学教育の分野別質保障のための教育課程編成上の参照基準」があり、すでに多数の「参照基準」が作成・公開されているが、その記載内容が実際に大学教育の現場でどれほど習得されているかを検証する作業はいまだ実施されていない。

こうした状況をふまえ、本研究では、「参照基準」に準拠した分野別の調査項目を作成し、大学生の習得度を検討することにより、個々の専門分野に関する大学教育の現状把握と課題抽出を試みる。

2．データ

前節の問題関心に基づき、表 1 に概要を示す調査を実施した。分野別調査項目は言語・文学、哲学、歴史学、法学、政治学、経済学、経営学、社会学、社会福祉学、心理学の 10 分野について作成したが、うち、哲学、政治学、経営学、社会福祉学の 4 分野についてはケース数が 50 に満たなかったため、これらを除く 6 分野について、習得度とその規定要因について分析を行う。

表 1　データの概要

調査対象	日本学術会議第一部会員・連携会員の勤務先学部の中から調査に協力が得られた全国 50 の文系学部 4 年生
調査方法	各学部事務より学生メーリングリスト等で調査 URL を通知し回答依頼
実施期間	2019 年 10 月～2020 年 1 月
ケース数	1084

3．分析結果

(1)分野別の習得度

調査対象に対し、大学での専門分野を選択してもらった上で、該当する分野に関する最大 10 個の項目について「まったくあてはまらない／あまりあてはまらない／ある程度あてはまる／とてもあてはまる」の 4 件法で回答を求めた結果に 1～4 のスコアを与えて算出した平均値を表 2 に示した。太字が 3.0 以上で「身についている」度合いが相対的に高い項目、網掛けは 2.5 未満で相対的に低い項目である。各項目は「参照基準」に基づいているが、ワーディングによって反応が左右されるおそれがあることには注意が必要である。言語・文学では音声にかかわる事項、歴史学では資料にかかわる事項、経済学ではモデル・法則・統計にかかわる事項、社会学では社会病理にかかわる事項、心理学では心のはたらきにかかわる事項が、習得度が相対的に低い。特に経済学で「参照基準」の想定と習得度との乖離が大きくなっている。

(2)習得度の規定要因

表 3 には習得度と 3 つの一般的スキルとの相関を、表 4 には習得度の主要な規定要因を分野別に示した。

いずれについても専門分野によって異なる様相が見られ、特に表 4 からは各分野がそれぞれ固有の学習成果の促進要因と阻害要因をもつことがうかがわれる。たとえば、歴史学と経済学では大学進学時に当該分野を志望していたか否かが習得度に影響しており、また社会学と心理学では授業間の関連付けが習得度を高めていることが見いだされる。これらの点は入学者選考やカリキュラム編成における配慮につながりうる知見である。発表当日は、より詳細な分析結果・文献等を配布資料により示す。

表２　６分野の項目別習得度

言語・文学	**第一言語（母語・現代日本語）を通じた限られた経験をこえて、客観的で広い視野から言葉をとらえられる**	**3.10**
	習得した外国語や古語などの知識によって、言葉一般や現代日本語についても関心と理解が深まった	**3.14**
	音声を作り出す生理的メカニズム（調音・構音）の理解が身についている	2.42
	個別言語の構造を把握するための文法概念（音節、主語、時制など）の理解が身についている	2.84
	言語や文学が、歴史的に発展してきたものであることを理解している	**3.34**
	言語・言語表現が精神活動や社会・文化において果たしている役割について理解が向上している	**3.25**
	テクストをその背景に照らして読み解く訓練によって、「いま、ここ」にいない他者を理解する能力が向上した	2.93
	文章構造やレトリックなど言語のさまざまなあり方を学ぶことによって、文章や発言一般を正確に、また批判的に捉える能力が向上し	2.87
	多様な表現媒体（言葉、身体動作、画像、映像等）とその特徴についての知識・理解が身についている	2.78
	自分の思考と判断を、言葉によってより適切に表現することができるようになった	**3.04**
歴史学	**歴史観の多様性についての理解が身についている**	**3.26**
	他者の歴史観を尊重する姿勢が身についている	**3.15**
	一国（自国）中心の歴史を相対化し、より広い視野で歴史を捉える姿勢が身についている	**3.11**
	資料の発掘・踏査の方法や現場での記録法が身についている	2.25
	自分とは異なる文化や価値観に対する寛容かつ批判的な態度が身についている	**3.28**
	生涯にわたって歴史を学び続ける姿勢が身についている	**3.15**
	様々な形の史資料を客観的に選別することができる	**3.06**
	国家や社会や人間のあり方を、歴史的に形成されたものとして考えることができる	**3.50**
法学	**国民主権・三権分立・基本的人権の尊重という3つの要素がなぜ重要なのか理解している**	**3.22**
	法令の基礎には基本原則（罪刑法定主義など）が存在することを理解している	**3.69**
	法を運用する諸機関（裁判所など）の役割を理解している	**3.47**
	法的判断とは法令が予定する価値にもとづいた規範的なものであることを理解している	**3.34**
	多くの国が関係する国際的な法律問題をその背景から理解している	2.71
	法令にもとづきながら論理的に他人を説得できる	2.86
	法令にもとづきながら異なる利害を有する当事者の意見を調整できる	2.74
	公権力の存在理由とその行使が許される条件を理解している（公法学に関する知識）	2.95
	私人間（しじんかん）の権利・義務に関する基本的なルールとそれを実現する手続を理解している（民事法学に関する知	**3.01**
	刑罰権の行使を可能にする条件と手続を理解している（刑事法学に関する知識）	2.96
経済学	**市場における需要量と供給量の決定や「価格」の役割についての知識・理解が身についている**	**3.19**
	市場の「均衡」と「不均衡」についての知識・理解が身についている	**3.06**
	国民総支出（Y）に関する式Y=C+I+G+X−Mや国民経済計算体系についての知識・理解が身についている	2.79
	「機会費用」についての知識・理解が身についている	2.99
	「限界費用」などの語で用いられる「限界」概念についての知識・理解が身についている	**3.09**
	インセンティブと人々の行動の関係についての知識・理解が身についている	2.78
	複雑な問題を分析するために「モデル」を用い問題を抽象化して考えることができる	2.35
	仮定に基づいた理論モデルから論理的に法則を引き出すことができる	2.26
	個別の事象やデータから一般的な法則を引き出すことができる	2.49
	数値データを数学的、統計的に分析し、説明することができる	2.45
社会学	**ジェンダーやセクシュアリティについての知識・理解が身についている**	**3.02**
	自殺や犯罪などの逸脱行動や社会病理についての知識・理解が身についている	2.31
	格差や貧困などの階層・階級・社会的不平等についての知識・理解が身についている	2.96
	都市・農村などの地域社会・コミュニティについての知識・理解が身についている	2.86
	情報をめぐる技術、インターネット、ソーシャルメディアなどの環境変化や社会的影響についての知識・理解が身についている	2.65
	社会が相互行為から成り立ち、その中で意味やアイデンティティが形成されていくことを理解している	**3.10**
	テーマに応じた適切な調査方法を選び、実施できる	2.85
	社会調査の結果を適切に読み解くことができる	2.81
	社会現象を、社会学の概念や理論枠組みと関連づけて説明できる	2.72
	社会で起こる問題を見つけ、それを自分と関連づけて考えられる	**3.07**
心理学	「知」「情」「意」の三側面からなる心のはたらきについての、実証に基づいた理解が身についている	2.44
	心と行動に関する人間に共通の法則性や規則性についての理解が身についている	2.86
	心と行動の個人差や、同じ人でも発達的変化や状況による揺らぎがあることへの理解が身についている	**3.43**
	実社会における心理学の応用例（消費行動、犯罪防止、交通心理など）に関する理解が身についている	2.66
	心を生み出す生物学的・認知的・社会文化的しくみと各領域の諸理論に関する理解が身についている	2.66
	心理アセスメント、カウンセリング、実験法・測定法に関する理解が身についている	2.89
	心に関する知識と実証研究の成果に基づいて、人間を客観的に理解することができる	2.92
	人間と環境（自然や社会）との相互作用を理解することができる	2.89
	人間の心についての理解を実務に生かすことができる	2.85

表３　分野別習得度と一般スキルの相関

習得度		情報収集・整理スキル	思考・表現スキル	外国語スキル
言語・文学	Pearson の相関係数	.362**	.453**	.339**
	有意確率（両側）	.000	.000	.000
	度数	248	248	248
歴史学	Pearson の相関係数	.362**	.495**	.393**
	有意確率（両側）	.002	.000	.001
	度数	72	72	72
法律学	Pearson の相関係数	**.512****	**.641****	.202*
	有意確率（両側）	.000	.000	.045
	度数	99	99	99
経済学	Pearson の相関係数	**.627****	.425**	.282*
	有意確率（両側）	.000	.000	.013
	度数	77	77	77
社会学	Pearson の相関係数	.437**	.407**	.270**
	有意確率（両側）	.000	.000	.001
	度数	137	137	137
心理学	Pearson の相関係数	**.502****	**.543****	.305**
	有意確率（両側）	.000	.000	.002
	度数	99	99	99

表４　分野別習得度の規定要因（重回帰分析、ステップワイズ法）

		言語・文学	歴史学	法律学	経済学	社会学	心理学
	（定数）	***	***		*	***	***
属性・SES	男性ダミー					.172 *	
	母大卒以上				.267 **		
	実家くらしむき				−.397 ***	.222 **	
	中３時成績				.169 *		
	高校時スキル総合	.308 ***			.412 ***		
学習態度	［履修体系を考えて徐々に発展的な内容の授業を履修するようにしていた］	.202 ***					.259 **
	［授業で学んだことを授業外で活かした］	.207 ***					
	［授業に関連して、わからないことや関心のあることが出てきたら自分で調べてみた］		.302 **	.683 **	.223 *		
	［複数の授業で学んだことを関連づけて理解していた］					.326 ***	.185 *
	［なるべく良い成績をとるようにしていた］	.108 *					
	［興味がわかない授業でもまじめに受けていた］					.364 ***	
	［内容が理解できない授業が多かった］		−.249 *				−.248 **
	［授業では教えられたことをそのまま暗記した］				−.305 **		
	［自分の学んでいる専門分野に興味がわかなかった］						−.195 *
授業タイプ（頻度）	［少人数の演習形式の授業］	.184 ***					
	［テストで成績が評価される授業］	.157 **		.497 **			
	［企業や地域等と連携し、プロジェクトにとりくむ授業］	.139 **					
	［大講義形式（出席者数が100人以上）の授業］					.148 *	
	レポート回数					.238 ***	
	ゼミ発表回数					.156 *	
大学進学時	［ぜひ今の専門分野を学びたかった］		.304 **		.487 ***		
大学・学部	学部id4					−.303 ***	
	学部id15	.120 *					
	学部id20	−.102 *					
	学部id22		−.252 *				
	学部id33					−.222 **	
	学部id48	−.179 ***					
	調整済みR二乗	0.493	0.38	0.677	0.65	0.458	0.414
	N	248	72	99	77	137	99
ステップワイズ法・選択モデル		モデル10	モデル4	モデル2	モデル9	モデル8	モデル5

イギリスの大学における教育力評価
―学生が作成する年次質保証報告書に着目して―

田中正弘（筑波大学）

はじめに

イギリス（イングランド）において，「高等教育質保証機構」（Quality Assurance Agency for Higher Education: QAA）は，6 年ごとに実施される機関別評価の根拠資料として，受審機関に在籍する学生（学生自治会）に「学生意見書」（student submission）の提出を依頼している。この意見書には，学生が受けた教育の質（特に教員の教育力）について，彼ら／彼女らがどのように考えているかが，自ら集めたデータの分析を基に詳細に記載されている。

学生意見書の内容は，機関別評価の結果に強い影響を及ぼすものであり，情報の正確さが求められる。このため，執筆準備にかかる学生の負担は軽くはない。この負担を少しでも軽減するための工夫として，学生が簡易な「年次質保証報告書」（Annual Quality Report）を毎年作成することを，QAA は推奨している。この報告書は，イギリスの学生が教員の教育力をどのように評価しているか（学生視点の評価）を知る貴重な資料となり得る。

そこで本発表は，年次質保証報告書の内容を，4 校（ポーツマス大学，リンカーン大学，オックスフォード大学，マンチェスター大学）の事例で分析してみたい。そして学生が質保証に参画する意義，および参画を支える組織体制について議論したい。さらに，これらの作業を通して，日本への示唆を得ることも，研究の視野に入れたい。

I. QAA の執筆ガイダンス

QAA は，学生がより説得力・影響力のある年次質保証報告書を作成するには，執筆ガイダンスが必要だと考えた。そこで QAA は，「学生参画組合」（Student Engagement Partnership: SEP）と共同で，執筆ガイダンス（How to Write an Annual Quality Report）を作成し，2017 年 3 月に公表している。このガイダンスは下記の三部構成になっている。

Part 1: Creating an evidence base

Part 2: Structuring your report

Part 3: Developing recommendations

第一部は，証拠に基づく報告書の作成を促している。そして，独自に集めるデータだけでなく，既存データ（量的データだけでなく，学内に散らばる質的データ，特にプログラム単位で毎年作成されるモニタリング報告書，各プログラムの学生代表の声，委員会の議事録など）の利用を学生に勧めている。

ガイダンスの第二部は，報告書の構成について説明している。例えば，報告書の分量は，上限を 6,000 語（A4 で 20 頁以内）に設定すると良い，とのことである。報告書の体裁は学術論文のように，題名，要旨，目次，はじめに，主文，おわりに，改善案，資料の順に整えることが示されている。

ガイダンスの第三部は，学生から改善案を提示することの重要性に言及している。この第三部は，改善案に SMART（Specific, Measurable, Achievable, Result-oriented, Time-bound）の要素を含めることが望ましいと，説明している。加えて，証拠に基づいた改善案にすべき，とも述べられている。

改善案を提示せずに，不満を伝えるだけでは，学生は教職員と良好な協働関係を築けないだろう。しかし，SMART の要素を含んだ改善案の作成は，経験の乏しい学生にとって容易なことではない。そこで，学生がどのような改善案を作成したのか，次節において，4 校の事例で確認したい。ただし，紙幅の都合により，ポーツマス大学の事例のみを概略する。

II. ポーツマス大学の事例

ポーツマス大学の学生自治会は，2014 年 8 月に年次質保証報告書（2013-14 年度）を公表している。この報告書は 8 章で構成されており，その頁数は資料も含めると 54 頁という大作となった。参照されたデータは，自治会による「個別学習相談」（Question of the Week），自治会が独自に実施する「学生満足度調査」（Student Voice Survey），全国学生調査（National Student Survey），学生が選考する教員表彰（Student Led Teaching Award），学内会議の議事録，およびその他の二次資料である。

これらのデータの分析結果を参照しつつ，学生自治会は主に，学部学科間のコミュニケーション不足の問題（第 2 章），成績評価とフィードバックの問題（第 3 章），時間割とセメスター制の問題（第 4 章），教育施設の問題（第 5 章），キャリア

支援やチューター制の問題（第6章），および学生参画の問題（第7章）について論じ，それぞれの問題に対する改善案を示している。

学生自治会が特に問題視したのが，教員によるフィードバックの質の低さである（他の3校でもフィードバックへの強い不満が吐露されている）。例えば，「フィードバックはありきたりの内容で，各学生の学びに対応したものになっていない」，「より高い評価を得るには何が足りなかったかが書かれていないので，イライラした」（University of Portsmouth Students' Union 2014: 20）などの意見が学生から寄せられた。このため，学生自治会は，フィードバックの質を教員と学生が共同審査する，ワーキンググループの設立を唱えている。

学生自治会は，改善案を提示するだけでなく，その改善案を大学がどの程度実現したかを翌年にモニタリングしている。例えば，大学執行部が，学生自治会とともにフィードバックの質を共同で審査するように改められたことが確認されている。ただし，フィードバックの方法を規定する「成績評価・フィードバック憲章」（Assessment & Feedback Charter）の策定が進まなかったことが，反省点とされた（University of Portsmouth Students' Union 2016）。

上記のように，イギリスの学生自治会は教育の質の評価や改善案の提示，およびその後の点検を実施している。これらの活動を学生自治会が如何なる組織体制で実行しているのか，次節で簡潔に説明したい。

III. 学生自治会の組織体制

イギリスの学生自治会は，経済的に「自立した慈善団体」（independent charity）である。例えば，ポーツマス大学の学生自治会は営利企業を有しており，この企業の利益を自治会の運営費に充てている。2007年に設立されたこの企業は，2013年の利益が10万ポンド（約1,700万円）に達しており，学生の会費だけで運営していたころよりも，多くの職員を雇い，より多様なサービスを学生に提供できるようになった。2019年には，5人の「学生職員」（sabbatical officers）を雇用している。彼ら／彼女らは，一年間フルタイムで働くために学業を中断（sabbatical）しており，任期終了後に学業に戻ることになる。彼ら／彼女らが，業務として，年次質保証報告書の作成を担っているのである。

営利企業で稼いだ資金を用いて学生を雇用し，彼ら／彼女らが業務として内部質保証に関わるという構図は他3校の学生自治会にも当てはまる。

以上のように，イギリスの学生自治会にとって年次質保証報告書の作成はボランティア・ワークではない。それは，給与をもらった専門家が行う業務なのである。

IV. 日本への示唆

本発表では，イギリスの学生自治会が作成した年次質保証報告書の内容を吟味した成果を踏まえ，以下の二つの点を日本への示唆として提示したい。

第一に，学生に教育の質（教育力）を評価してもらうことは，大学と学生の双方にとって有益だということである。なぜなら，大学にとっては，受益者である学生の視点で自らの教育の質を評価してもらうことは，大学が気づけなかった課題を知る良い機会となるし，学生にとっては，自らの改善案が実現されれば，それが自らの学修経験の価値を高めることにつながるからである。

第二に，外部質保証の仕組みの中に学生視点の評価を取り入れることは，認証評価機関にとって有益だということである。なぜなら，大学が作成する自己評価報告書のみで学外者が評価すると，大学が認識していない（認識したくない，または明記したくない）課題を知るのは困難であるため，適切な評価にならない恐れがあるからである。

上記した二つの点を踏まえて，本発表は日本において，学生に年次質保証報告書を作成してもらうことを，内部（外部）質保証活動の一環として提案したい。とはいえ，イギリスの学生自治会のような経済的に自立した学生組織は日本にあまり存在しないため，大学や認証評価機関，あるいは同窓会による経済的支援（参画する学生に給与を支払うこと）が必要だと思われる。

学生が質保証に参画する制度を機能させるには，教員と学生の間の信頼に基づく協働関係が重要である。このことは，例示した4校の報告書の中で繰り返し強調されていたことである。それから，その信頼を得るための工夫として，学生自治会が問題ある教員への個人攻撃を意図的に避けていたことを注記したい。つまり，学生視点による教員の教育力評価は，個人の評価ではなく，教育課程全体の評価なのである。この点は，我が国に導入する際に気をつけたいことである。

参考文献

University of Portsmouth Students' Union (2014a) *Annual Quality Report*, Portsmouth: UPSU

University of Portsmouth Students' Union (2016) *Quality Report 2016*, Portsmouth: UPSU

グローバル・コンピテンスの習得に文系／理系人材で差はあるか
―日米中の大卒・院卒者調査から―

○山田礼子（同志社大学）、○木村拓也（九州大学）、○杉谷祐美子（青山学院大学）、堺完（大分大学）、荒井克弘（大学入試センター）、塚原修一（関西国際大学）、小笠原正明（北海道大学）、森利枝（大学改革支援・学位授与機構）

問題の設定と調査研究の方法

現在のグローバル化と知識基盤社会において、世界の高等教育政策はSTEM領域におけるイノベーションにつながる教育プログラムの充実化を唱っている。米国においては、アメリカ大学協会(AAC&U)が米国のSTEM教育に対して21世紀型教養と多文化的価値観、すなわち多様な人々と議論、協働して問題を発見し、解決していくスキルを養う必要性を提言している。2018年度にはSTEM人材に求められるグローバル・コンピテンス(以下GC)を学際性および21世紀型教養の専門教育への融合という視点から定義した上で、日米中の3か国のSTEM分野の大学・院卒者を対象に調査を実施し、発表した。2019年度は調査対象を広げ、人文・社会科学や芸術分野といったいわゆる文系の専門分野を修了した30代、40代の社会人に対して、同様の内容の調査を実施している。問題設定としては前回と同様に、(1) 人文・社会系分野の21世紀型教養を含む学習成果とは何か？(2)イノベーションと国際移動（循環）を前提としたグローバル労働市場で求められるスキルと学習成果の関係性は？とした。

今回の発表では、前回同様日米中の大学・大学院の属性を国際的な大学ランキングをもとに作成した大学分類により統制して、3ヵ国の国際比較を行うと同時に、前回のSTEM分野の大学・院卒者を対象にした調査結果との比較も行うことにする。分析を通じて、大学等研究機関を除く企業等で現在働いている日米中の30代、40代の社会人を対象に、大学・大学院で学んだ学習と現在の職業とのレリバンス、学生時代の海外経験と現在の職務内容とのレリバンス、職業を通じてのGCの醸成等の共通性、差異について比較検討する。その際、米国はWorld University Ranking 2019 (THE)とカーネギー大学分類を基に、日中については2019年版QSアジア大学ランキングを参照して、分類軸を作成した。

調査は、日米中の人文・社会系分野の学位（学士・修士・博士）取得者で高等教育機関以外の企業や研究所等で現在就業中の30～40代（各年代50%）を対象にした。2019年11月下旬にウェブ調査（インターネット調査会社経由モニター調査）により、日米は全国規模、中国は北京・上海市で実施した。回答者は2472名（日本：1030名、米国：721名、中国：721名：男性1237名、女性1235名）である。

中国の現状について

ここでは、中国の状況について大学分類の結果とSTEM分野卒業者対象調査との結果の違いなどを記述していく。まず、大学レベルの分類については、2019年版QSアジア大学ランキングに従って、回答者721名を以下の3つのグループに分けた。その結果、これら3つのグループに含まれた回答者は529名となったが、その内訳は、Highest大学（50位以下）が314名(59.4%)、Higher大学（51位-250位）が185名(35%)、High大学（251位-500位）は30名(5.7%)となっていた。現在の居住地が北京と上海の主要都市に限定した影響もあってか、約6割の回答者がHighest大学出身とやや偏りが見られる。なお、ここには「香港大学」や米国や英国の有名大学卒業と回答した7名も含めて集計している。次に学位の取得状況を見ると、修士取得者がHighest大学で157人(50%)、Higher大学が84人(45.4%)、High大学が12人(40%)だった。一方でSTEM分野卒業者対象の調査では、修士取得がHighest大学で78%、Higher大学で68%、High大学で55%と半数以上を占めており、修士取得率は人文・社会系の方が低く、学士までが約4割、修士までが4割～5割に留まっていたことがわかる。

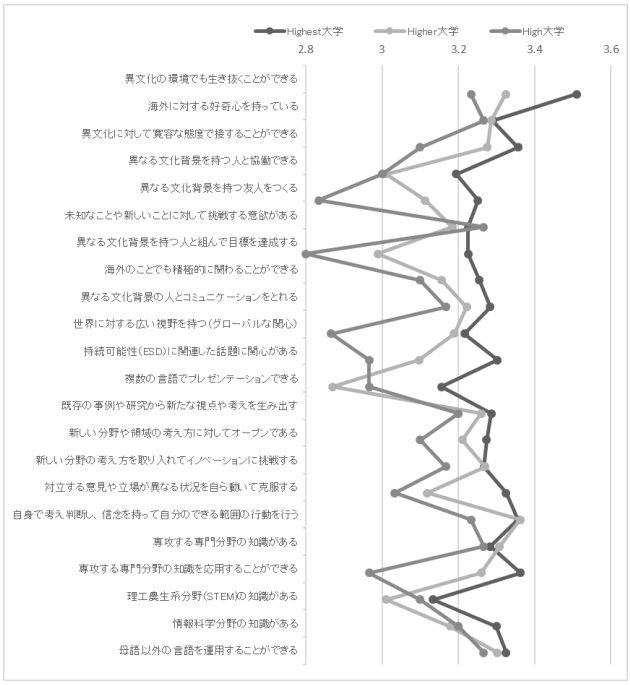
次に大学在籍時のGCに関連した学修経験の有無をみると(図表１)、特徴的なのは「人権や民族に関する授業を履修した」や「異文化理解の授業を履修した」がHighest大学ではそれぞれ53.3%と61.1%と高い割合で受講した経験があったと答えている。これら2項目はHigher大学においても、前者は47%、後者は55.1%と高くなっていた。High大学でもこれら2項目は40%台であり、決して低くはないが他の大学分類と比べて少し差が見られた。STEM分野卒業者対象の調査においては、「海外インターンシッププログラムに参加した」が4割前後の割合と高かったが、人文・社会系の今回の調査では20%台と開きが見られる。ただその反面、「海外で研究や特定の課題について発表をした」と「海外での短期間の研修や留学（6ヶ月未満）」は3分類平均で14%あったが、STEM調査では1割未満と違いが見られた。

また、GC に関連した資質・能力の現在の習得状況(図表２)を大学分類別に平均値を見ると、Highest 大学が他に比べて値が高い項目が多かった。特に「異文化の環境でも生き抜くことができる」や「異なる文化背景を持つ人と組んで目標を達成する」、「複数の言語でプレゼンテーションできる」などでは、Higher 大学と High 大学と 0.2～0.3 差が見られた（1%水準で有意差あり）。STEM 調査と人文・社会系の調査での差異については、例えば「海外に対する好奇心を持っている」や「未知なことや新しいことに対して挑戦する意欲がある」の項目で、同じ大学分類間で 0.2 程度の差があった。なお、異文化理解や協働などの項目については High 大学においては STEM 分野卒業者の平均値の方が高かったが、他の 2 分類では大きくても 0.1 程度の差しかなかった。

今回の調査における中国の結果について、GC の習得や大学等での GC 習得につながるような学修経験の有無では、大学分類間でいくつかの項目で差が見受けられ、大学ランキング上位校卒業者ほど経験していると回答し、また GC の習得についてもできているといった傾向があった。また STEM 分野卒業者対象の調査結果との違いについては、学位取得は STEM の方が人文・社会系より高い学位を取る傾向にあること、GC 習得では人文・社会系卒業者は異文化への順応や異文化の寛容ではやや高く、STEM 分野卒業者は海外の関心や未知なことへの挑戦などのスコアは高いが、それ以外は大きな差は見られなかった。

	Highest大学	Higher大学	High大学	3分類平均
人権や民族に関する授業を履修した	53.5%	47.0%	43.3%	48.0%
異文化理解の授業を履修した	61.1%	55.1%	46.7%	54.3%
学生寮などで留学生の学友と生活した	31.8%	33.5%	23.3%	29.6%
海外インターンシッププログラムに参加した	23.9%	21.1%	20.0%	21.7%
海外研修プログラムに参加した	19.7%	21.1%	36.7%	25.8%
海外においてボランティア活動を行った	18.5%	17.3%	30.0%	21.9%
海外においてホームステイを経験した	15.3%	10.3%	10.0%	11.9%
海外で研究や特定の課題について発表をした	12.1%	20.0%	10.0%	14.0%
海外での短期間の研修や留学（6ヶ月未満）	14.6%	14.1%	13.3%	14.0%
海外での長期間の研修や留学（6ヶ月以上）	6.4%	8.1%	10.0%	8.2%
開発国での研修やインターンシップ	12.1%	9.2%	6.7%	9.3%
あてはまるものはない	1.3%	3.8%	0.0%	1.7%

図表１　大学在籍時の GC に関連した学修経験の有無



図表２　GC に関連した資質や能力の現在の習得状況

米国の現状について

米国の回答状況について大学分類別に記述していく。まず、米国の大学分類の回答者の分布については、「1=ワールドクラス研究大学」が 244 名、「2=研究大学（ただし、威信の高いリベラルアーツ大学を含む）」が 113 名、「3=総合大学」が 223 名であった。これ以外の 138 名については以下の集計・分析から除外している。まず、大学分類別に学位の取得状況や専攻した専門分野といった属性情報の集計結果について示していく。学位取得状況を大学分類別でみると、博士取得はワールドクラス研究大学が 12.3%（STEM17.3%）と最も多く、次いで総合大学 4.9%（STEM8.6%）、研究大学 2.7%（STEM12.7%）であった。STEM 分野卒業生と比較すると、人文・社会系分野のワールドクラス研究大学卒業生の博士学位取得率は若干低いが、研究大学、総合大学卒業生の博士学位取得率がかなり低いことが特徴といえる。研究大学、総合大学の卒業生の修士取得については、ワールドクラス研究大学（39.3%）＞総合大学（31.8%）＞研究大学（24.8%）の順であり、STEM 卒業生よりどの大学分類でも修士取得比率は低い。学士学位取得比率の平均が 58.1%と前回の 32.6%と比べて高く、人文・社会系分野では、学士学位が一般的であるともいえる。現在の年収を日本円（1 ドル 110 円）に換算し、大学分類別に比較すると、1200 万以上の高所得者はワールドクラス研究大学で 37.5%、研究大学（19.8%）と総合大学（14.1%）より割合が高かったが、STEM 卒業生と比較するとその割合はかなり低い。

次に大学在籍時の GC に関連する経験の有無についてまとめたのが図表３である。これを見ると、「人種や民族の授業の履修」「異文化理解の授業の履修」に関しては、どの大学分類でも 3 割台後半から 5 割台始めであり、経験した割合が前回と比較しても多い。ワールドクラス研究大学の卒業生が海外に関連する

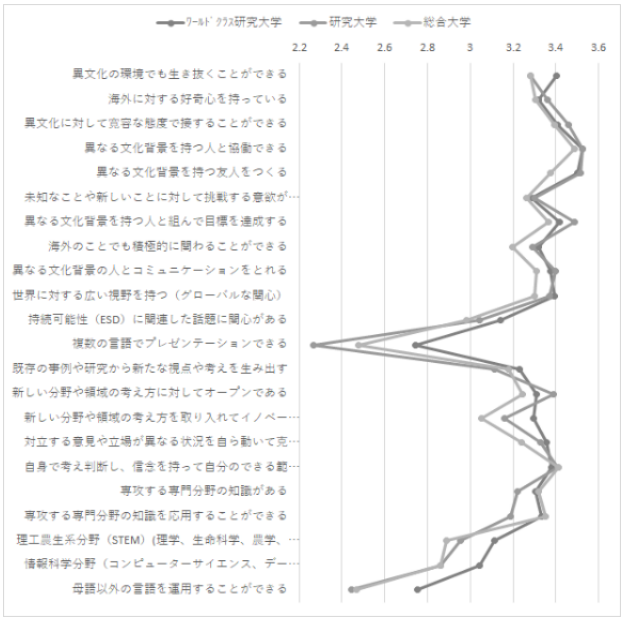
項目を経験した比率はいずれも10%台後半であり、研究大学、総合大学の卒業生よりもかなり経験した比率が高く、前回と比べても海外での経験比率は高かった。

GCに関連する資質や能力について現在の習得状況（平均値）を示したのが図表４である。多くの項目は異文化や多文化状況の中で主体的な行動や態度、他者との協働、円滑なコミュニケーション、イノベーション志向などを尋ねているが、平均2.4～3.5であった。有意差があった項目は、「異文化の環境で生き抜くことができる」、「複数の言語で発表できる」、「イノベーションへの挑戦」、「STEM分野の知識有」、「母語以外の言語活用」であり、いずれの項目もワールド研究大学の卒業生の得点が高かった。同じ設問項目でGCの習得に大学・大学院教育が寄与したかを同時に尋ねているが、全体的に平均値は若干低くなるものの、ほぼ同様の結果が得られた。現在の能力習得と大学等の教育に対して、近い評価を下している。

ここまでの米国の結果を見ると、GCに関する経験や現在の能力習得状況において、STEM系では大学分類間での大きな違いは見受けられなかったが、人文・社会系分野ではワールドクラス研究大学の卒業生の自己評価が他の大学よりも高いことが結果として得られた。また、年収においては、前回はワールドクラス研究大学の卒業生の1200万以上の比率が高いものの、他の大学分類に属する卒業生の年収との差は顕著ではなかった。今回は、大学分類による年収差が顕著である。推察するに、ワールドクラス研究大学の卒業生はGC経験をする機会が在学中にあり、かつそれらの大学教育を通じての経験が能力・スキルに貢献し、現在のアウトカム指標の一つである年収に反映されているといえるかもしれない。

	ﾜｰﾙﾄﾞｸﾗｽ研究大学	研究大学	総合大学
人権や民族に関する授業を履修した	54.5%	47.8%	47.5%
異文化理解の授業を履修した	40.6%	38.9%	36.8%
学生寮などで留学生の学友と生活した	28.3%	23.9%	23.3%
海外インターンシッププログラムに参加した	18.9%	10.6%	10.3%
海外研修プログラムに参加した	16.8%	5.3%	12.1%
海外においてボランティア活動を行った	15.6%	5.3%	13.0%
海外においてホームステイを経験した	15.2%	12.4%	9.0%
海外で研究や特定の課題について発表をした	16.4%	8.8%	8.5%
海外での短期間の研修や留学（6ヶ月未満）	16.4%	16.8%	9.9%
海外での長期間の研修や留学（6ヶ月以上）	12.7%	8.8%	4.9%
開発国での研修やインターンシップ	8.2%	4.4%	2.7%
あてはまるものはない	14.8%	24.8%	17.9%

図表３　大学在籍時のGCに関連した学修経験の有無



図表４　GCに関連した資質や能力の現在の習得状況

日本の現状について

ここでは、日本の回答について大学分類別に分析するとともに、STEM分野の結果と比較する。日本の回答者1030名のうち、2019年版QSアジア大学ランキングにおいて500位までに含まれる大学・大学院出身者629名を分析対象とする。大学分類ごとの内訳は、Highest大学＝50位以下が178名(28.3%)、Higher大学＝51位-250位が183名(29.1%)、High大学＝251位-500位は268名(42.6%)である。大きな偏りはないが、STEM分野の方が均等に分散し、High大学の比率は34.2%とこれよりも少なかった。

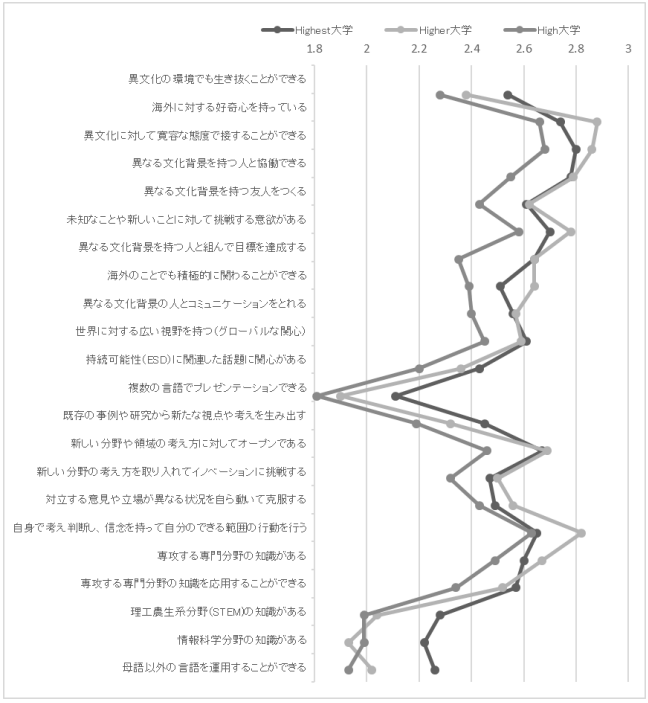
回答者の学位取得状況は学士72.0%、修士24.5%、博士3.3%となっている。STEM分野では学士（47.6%）と修士（44.8%）がほぼ同じであったが、今回の人文・社会系は学士が約7割に上り、その分、修士や博士はSTEM分野の半分程度となっている。大学分類別の学位取得は、Highest大学、Higher大学、High大学の順に高学歴で、博士が6.2%、1.6%、2.6%、修士が29.2%、25.7%、20.5%、学士が64.6%、72.1%、76.9%となっている。STEM分野も同様の傾向だが、Highest大学とHigh大学で修士と学士の学位取得の比率が大きく逆転しているのに比べて、人文・社会系では大学分類による差がそこまでない点に特徴がある。

次に、GCに関連する大学時代の学修経験をみると（図表５）、多い回答でも「異文化理解」や「人権や民族」に関する授業経験で3分の1程度である。これに対して、海外経験を伴う項目は多くても15%未満にすぎない。こうした開きはSTEM分野でも同様だが、授業の履修経験は2割前後であって人文・

社会系よりも少ないものの、海外経験はそれほど差がみられない。むしろ、研究活動につながるようなグローバルな学習機会など、STEM 分野の方が高いものもある。例えば、Highest 大学で比べると、「海外研修プログラムに参加した」はSTEM11.9%、人文・社会6.2%、「海外で研究や特定の課題について発表をした」は同11.0%、5.6%である。もう一つの特徴としては、人文・社会系では大学分類間の差がほとんどないことである。STEM 分野では、Highest 大学出身者に特にこうした経験が多く、12 項目中6 項目に有意差がみられた。ところが、人文・社会系では有意差がある項目は1 項目しかない。それも「異文化理解」の授業履修で、Higher 大学の比率が高いのである。

	Highest大学	Higher大学	High大学
人権や民族に関する授業を履修した	32.6%	38.3%	34.3%
異文化理解の授業を履修した	34.3%	44.3%	31.3%
学生寮などで留学生の学友と生活した	11.2%	12.0%	6.0%
海外インターンシッププログラムに参加した	7.3%	4.9%	6.0%
海外研修プログラムに参加した	6.2%	4.4%	6.0%
海外においてボランティア活動を行った	5.6%	6.6%	6.0%
海外においてホームステイを経験した	10.1%	14.2%	11.6%
海外で研究や特定の課題について発表をした	5.6%	3.3%	3.4%
海外での短期間の研修や留学（6ヶ月未満）	8.4%	14.2%	9.0%
海外での長期間の研修や留学（6ヶ月以上）	5.6%	2.7%	5.6%
開発国での研修やインターンシップ	2.2%	1.6%	1.9%
あてはまるものはない	42.7%	36.1%	45.1%

図表５　大学在籍時のGCに関連した学修経験の有無



図表６　GCに関連した資質や能力の現在の習得状況

それでは、GC に関連する資質や能力についての現在の習得状況はどうであろうか。4 段階尺度において、日本全体の平均はほとんどの項目で2.5 前後であり、多くの項目で3.0 を上回る平均値の米中に比べてかなり低い。これもまたSTEM 分野では同様の傾向である。STEM と人文・社会系は平均値がそれほど変わらず、最も大きい差で0.16 である。これに該当するのは「専攻する専門分野の知識」に関する2 項目で、STEM が人文・社会よりも高くなっている。

また大学分類別にみると、STEM 分野ではどの項目でもHighest 大学が高く、総じてHighest 大学と他の大学分類との差が顕著であった。他方、人文・社会系ではHighest 大学が高い項目は多いが、大部分はHighest 大学とHigh 大学との間のみに有意差が示された。図表6 からも明らかなように、Higher 大学の値はHighest 大学に迫っている、もしくは上回っているものすらある。この点に関して、大学分類別にSTEM と人文・社会系を比較するとより明瞭となる。Highest 大学は、すべての項目でSTEM の平均値が人文・社会よりも高く、逆にHigher 大学とHigh 大学では専門分野をはじめとする知識の習得に関する項目を除いて、人文・社会がSTEM よりも高い。特に、Higher 大学の人文・社会は「海外に対する好奇心を持っている」、「海外のことでも積極的に関わることができる」などの態度、行動面の項目でSTEM と0.32 の差をつけている。

STEM 分野のHighest 大学が突出して高いというべきか、それとも、人文・社会系のHigher 大学やHigh 大学の水準が高く均質的というべきか。いずれにしても、人文・社会系ではSTEM 分野に比して、大学分類間の差が小さいという結果が得られた。

考察

本発表は、昨年度のSTEM 高等教育に加えて人文・社会系高等教育がGC を育成しているかどうかについて日米中の3 か国の大・院卒30・40 代を対象に実施した横断的な調査の結果を提示している。3 か国に共通する人文・社会系の特徴として、STEM 分野に比べて、高学位取得率が低い傾向が見られる。中米では修士取得率は高い傾向にあるが、それでも日米は学士学位が一般的な取得学位である。GC に関しては、昨年の日米のSTEM の経験と習得とは異なる様相が散見された。日本では、GC に関連して、昨年度のSTEM 系では大学分類間に経験等の差が見られたのに対し、人文・社会系では、大学分類間の差はそれほど顕著ではない。一方米国では、昨年度のSTEM 分野では、大学・大学院の教育内容は、大学のレベルによらず、ある程度共通した学修経験を積ませ、それが成果として表れていたが、人文・社会系では、大学分類間の差がGC に関連して少なからず存在し、それが現在の仕事につながっていることが確認された。

いじめの経験割合，および被害者の属性の比較

眞田英毅（東北大学大学院）

1．研究の意義と背景

本研究の目的は，いじめの経験割合および被害者の特性について，パネルデータを比較して検討することにある．

いじめの認知件数は増加の一途を辿っている．文部科学省が毎年行っている「児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」によると平成 30 年度のいじめの認知件数は小中高すべての種別で過去最大であった（図 1）．

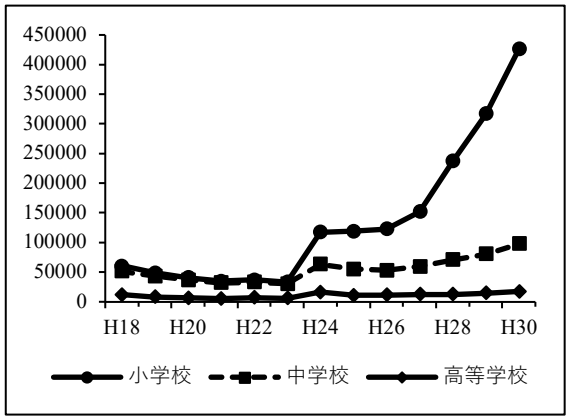


図 1　いじめ認知件数の推移
（出典：文部科学省「平成 30 年度　児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」より筆者作成）

近年は実生活におけるいじめだけでなく，Twitter や Instagram および LINE などを用いたインターネット上でのいじめも確認されるようになっている．いじめを大人が発見することはより困難になっており，正確ないじめの件数については計り知れない．このようないじめの内容の変化に伴い，以前は学校に報告されなかったようなものも件数として報告されるようになってきていることは十分に考えられる．そこで本研究では，このようないじめの変化と認知件数の上昇を受け，いじめを受けた人の割合とその被害者像に関して焦点を当てる．いじめの内容自体が変容しつつある現代において，その経験割合および被害者像も変化しているのかを検討する．

2．先行研究

学校でのいじめにおける要因は，主に教育心理学の分野で蓄積がなされてきた．というのもいじめのメカニズムや加害者および被害者の心理を理解することでいじめを減らすことができるからである．

他方で，学校の枠を飛び越えて社会的な観点からいじめを考えることもできる．例えば Miwa and Ishida（2012）は JLPS のパネル調査を用いて，いじめの規定要因を分析している．また，中村（2018）は ESSM 調査を用いて学校におけるイベントという観点からいじめ被害の規定要因などを把握している．先にも述べたように，本研究ではいじめの経験割合および規定要因の変化について焦点を当てる．そのため，過去に同じデータを用いて分析を行った Miwa and Ishida（2012）を踏襲しつつ，時代におけるいじめの変化について検討を行う．

3．データと分析手法

3.1 データ

本研究で用いるデータは，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する全国調査」（Japanese Life Course Panel Surveys—JLPS）である．この調査は，2006 年 12 月時点で 20−34 歳の若年層と 35-40 歳の壮年層を対象とし，2007 年から毎年同一の回答者に質問紙調査を行っている．調査地域は全国であり，抽出では地点およ

び都市規模により層化し，さらに性別・年齢で層化された 2 段無作為抽出法が用いられている．

パネル調査では同一の回答者に毎年質問をたずねるというその特性から，年を経るにつれて回答者の年齢が上がっていき，若年層が減っていくことになる．このようなことを考慮し，2018 年時点で 20–31 歳の新しいサンプル（リフレッシュサンプル調査）を抽出し，若年層のサンプルを補った．若年層の捕捉はサンプルの補充という側面だけでなく，調査表も元のパネル調査と共通のものを使用しているため，コーホート間の比較が可能になる ．

本研究では，上記のような特性を活かし，いじめの経験割合や被害者の社会的要因についてコーホート間で比較を行う．はじめに，記述統計などで各属性の経験割合の比較し，その後多変量解析にて要因を探り，比較を行う．なお，分析枠組みの都合上，両調査ともに 20–31 歳にサンプルを限定してある．

3.2 変数

使用する変数は，いじめ経験割合，親学歴，親職業である．いじめ経験割合はパネル調査（Wave1）の問 11 およびリフレッシュパネル調査の問 5.「あなたは今までに以下のような出来事を経験したことがありますか．あてはまる番号すべてに○をつけてください．（○はいくつでも）」という質問で「10．自分が学校でいじめを受けた」に○をつけた人をいじめ経験あり，それ以外をいじめ経験なしとした．親学歴については，両親の最終学歴を「中学校・高等学校」，「専門学校・短期大学・高等専門学校」，「大学・大学院」の 3 つで分け，2 人のうち高い方の親の学歴を採用した．また，親職業 については，仕事の内容によって大きく「専門管理」，「事務販売」，「マニュアル」と 3 つに分け，こちらも 2 人のうち仕事内容が高度だと思われる方の親の職業を親職業とした．なお，学歴と職業ともに両親のうち片方の親の情報しかわからない場合や，父母どちらかがいない場合にはもう片方の親の情報を用いた．

4. 分析結果

記述統計の結果は以下の通りである．また，その他の結果の要約も記載している．詳細な結果は当日の配付資料において示す．

表 1　いじめ経験割合の比較

	パネル調査		
	いじめ経験あり	いじめ経験なし	合計
男性	187	921	1108
	16.88%	83.12%	100.00%
女性	315	842	1157
	27.23%	72.77%	100.00%
合計	502	1763	2265
	22.16%	77.84%	100.00%

	リフレッシュ調査		
	いじめ経験あり	いじめ経験なし	合計
男性	172	549	721
	23.86%	76.14%	100.00%
女性	261	615	876
	29.79%	70.21%	100.00%
合計	433	1164	1597
	27.11%	72.89%	100.00%

パネル調査とリフレッシュ調査を比較したところ，どちらの調査でも女性の方がいじめの経験割合が高かった．さらに親学歴と親職業とのいじめ経験割合の関連を調べたが，一貫した傾向は見られなかった．

付記

本研究は，日本学術振興会（JSPS）科学研究費補助金・特別推進研究（25000001, 18H05204），基盤研究（S）（18103003, 22223005），特別研究員奨励費（20J10278），および東北大学人工知能エレクトロニクス卓越大学院プログラムの助成を受けたものです．東京大学社会科学研究所（東大社研）パネル調査の実施にあたっては，社会科学研究所研究資金，株式会社アウトソーシングからの奨学寄付金を受けました．パネル調査データの使用にあたっては東大社研パネル運営委員会の許可を受けました．記して感謝申し上げます．

東京近郊のインターナショナル・スクールを選択する日本人家族
--家族の階層背景に注目して--

五十嵐　洋己（千葉大学）

1. はじめに

本稿では、２１世期になり世界的に学校数が増加している、インターナショナル・スクール(以下、インター校）に子どもを送る東京近郊に住む日本人家族の学校選択の動機について家族の階層背景に注目して分析する。昨今、世界大学ランキングの高まる影響力によって強化される英国や米国の大学の覇権性と、世界言語として地位を確立している英語の重要性が、非英語圏で国内の教育トラックではなく、インター校を通した教育達成の正当性をより強化するようになってきている。それに伴ってか、インター校は従来、外交官、宣教師、駐在員の子弟が通う学校であったのが、国内の富裕層家庭がより積極的に子弟を送るようになってきているという（Hayden 2011）。しかしながら、既存の研究においては、インター校の学校選択と日本人家族の階層背景に注目しているものは皆無である。

本研究では、「方法論的ナショナリズム」を疑い、親や子どもがどのような能力、ネットワークを獲得し、グローバルな社会階層において、教育と地位達成を行っているのかという視点を採用する。この視点は、ナショナルなメリトクラシーを前提として、インター校の選択を「オルタナティブ」と捉えるのではなく、グローバルなメリトクラシーの観点も加えて捉え直すことになる。また、この視点は従来の社会階層と家族の学校選択の研究である、「恵まれた家庭」の公立校→私立校への移動(望月2011)を、リッチ・フライト(藤田 2006)と捉える次元も拡張するものとなる。

日本人家族の国内におけるインター校の学校選択に関する研究は行われてきた。中村(1999)はインターナショナル・スクール選択の日本人家族家庭の事例を「公教育離脱」と「教育の私事化」の視点から分析している。MacKenzie (2009) Velliaris & Willis (2013) は、日本人家族の学校選択の要因が分析されているが、学校のカリキュラムの要因が中心に分析されており、階級背景について分析されていない。渋谷・山本(2014)は研究グループの調査結果を踏まえて、中村が(1998)が調査した頃に比べて、インター校における日本人家庭の子どもが当時10―20%からより明らかに増えているとの指摘をしている。そして、「海外経験をもつ日本人家庭や家庭の中に複数の文化が同居する家族、グローバル化した社会により有利に我が子を送り出そうとする日本人家庭に戦略的に選択されている」(163)と結論づけているが、実際にどのような階層背景を持つ日本人家族が、どのような経緯を経て日本人家族がインターに送るようになったのかについての詳細な分析は行われていない。本研究では、以上より、東京近郊に住む日本人家族(少なくとも一人が日本人国籍を持つ家庭)がインター校を選択する動機について家族の階層背景に注目して明らかしたい。

2. 調査の方法

この調査データは、2010年代前半に筆者が実施した日本人家族のインター校への学校選択をテーマにフィールドワークで収集した一部である。筆者は、東京近郊にある１７校のインターナショナル・プリスクールとインター校の経営者、校長、教員、そしてそのような学校に子どもを送っていた日本人家族やその友人２０家族に半構造化インタビューを実施した。また、東京都内で日本人家族が多く通っている某インター

校の幼稚園部にてボランティアスタッフ・研究者という肩書で６ヶ月間の参与観察を行い、その学校に子どもを通わせている４４家族のうち２８家族と半構造化インタビューを行った。

3. 日本人家族の階層背景

インター校に送るホスト国の家族の階層として議論されてきたのが、トランスナショナル資本家階級層(Sklair 2001)や外資系企業で働くようなグローバル中間層(Maxwell, et al. 2019)であると議論されてきた。実際に従業員規模で 1,000 人を越すような海外に拠点を持つ経営者や役員の家族だけでなく、職業的に海外との接点が少ない中小企業の経営者、医師、弁護士、芸能関係者、スポーツ選手、不動産経営者、会計士などの高い経済資本を持つ層の家族がインター校に通わせていることが分かった。また、グローバル中間層の代表例として挙げられる、外資系金融企業勤務の家庭も多い。しかしながら学歴に注目すると、中卒・から大学院卒（海外有名大学含む）層が混在しているため、共通する特徴として、日本の私立学校に送る「恵まれた家庭」よりも、さらに恵まれた経済資本を持つ家庭がインター校を選んでいた。

考察と結論

※分析の詳細、考察については，当日の資料を参照のこと。

【参考文献】

藤田英典. 2006. 教育改革のゆくえ: 格差社会か共生社会か: 岩波書店.

Hayden, Mary. 2011. "Transnational Spaces of Education: The Growth of the International School Sector." Globalisation, Societies and Education 9(2):211-24.

MacKenzie, Peter. 2009. "The Attraction of International Schools for Japanese Parents Living in Japan." Journal of Research in International Education 8(3):326-48.

Maxwell, Claire, Miri Yemini, Aaron Koh and Ayman Agbaria. 2019. "The Plurality of the Global Middle Class(es) and Their School Choices – Moving the 'Field' Forward Empirically and Theoretically." Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 40(5):609-15.

望月由紀. 2011. 現代日本の私立小学校受験―ペアレントクラシーに基づく教育選抜の現状―. 東京: 学術出版会.

中村浩子. 1999. 公教育離脱の選択に見る二つの私事化. 教育社会学研究, 65, 5-23.

渋谷真樹・山本ベバリーアン. 2014 「グローバル化時代におけるインターナショナルスクール」志水宏吉ら編『日本の外国人学校 : トランスナショナリティをめぐる教育政策の課題』

Sklair, Leslie. 2001. The Transnational Capitalist Class. Oxford; Malden, Mass.: Blackwell.

Velliaris, Donna M. and Craig R. Willis. 2013. "School Choice for Transnational Parents in Tokyo." Journal of Research in International Education 12(3):228-38.

出身階層の多次元性からみた高校卒業者の進路選択

古田 和久（新潟大学）

1 はじめに

本報告は, 出身階層を複数の次元からとらえ, それらの組み合わせが高等教育進学および奨学金の利用とどのように関係しているのかを分析することで, 貸与型奨学金利用者が増加した近年の教育機会の格差の実態とそのメカニズムについて検討する。

出身階層による教育機会の格差に関する多くの研究は, 現代社会においても教育機会の社会経済的格差は重要な問題であり続けていることを示してきた（Shavit and Blossfeld 1993; Breen and Jonsson 2005; Shavit, Arum and Gamoran 2007; Breen et al. 2009）。このため, 多くの研究は, 格差のメカニズムにも注目してきた。Boudon（1973=1983）は階層間格差が生じる過程を, 出身階層による学業成績の差（第 1 次効果）と学力が同じでも生じる階層間の選択の違い（第 2 次効果）に区分したが, 近年の国際比較研究は, 第 2 次効果の大きさは国によって大きく異なること（Jackson and Jonsson 2013）, 学業成績の階層差は変化させにくい一方で, 政策的介入によって第 2 次効果については, 変化させる余地があることを指摘している（Erikson and Jonsson 1996; Jackson 2013）。この点において, 第 2 次効果の低減を通して平等化を図る 1 つの方法は, 進学にかかる直接費用を低減させることであろう。

しかし, 高等教育進学者の増加により財政負担が増しており, 多くの国において, 親や学生に対し, ますます費用の負担が求められている。その分担方法は授業料の導入や増額, 給付型奨学金から貸与型奨学金への転換などさまざまだが, そうした個人負担の増加により, 低所得層の学生が高等教育への進学を阻害されるのではないか, と懸念されている（Callender and Mason 2017）。

したがって, 近年の動向を踏まえたうえで, 出身階層が高等教育への進学にどのように影響しているのかを理解するためには, 個人が高等教育の費用をどのように負担しているのか, また誰が奨学金を利用しているのかについても考慮する必要がある。日本では, 教育費負担における親への依存度の高さがこれまでにも問題にされてきたが（小林 2009; 矢野 2015 など）, この 20 年間に奨学金利用者数が急激に増加した。低所得者層の学生が奨学金を受ける可能性が高いとはいえ, 高等教育に進学するために誰が奨学金を利用しているのか, などについては分かっていない部分も大きい。したがって, 本報告は高等教育への進学における社会経済的格差のメカニズムについて, 奨学金の利用を含めて検討する。

2 先行研究と分析視角

教育機会の社会経済的格差について, 多くの研究が蓄積されてきたが, 出身背景については, 親の学歴, 階級や職業に加え（Shavit and Blossfeld 1993; Shavit, Arum and Gamoran 2007; Breen et al. 2009）, 経済・文化・社会的資源の効果についても検討されてきた（Wong 1998; De Graaf et al. 2000; Jæger 2007 など）。

欧州の階層研究においては, 教育の分析でも EGP 階級分類が支配的であったが, 近年の研究は出自を親の階級, 学歴, 地位に分解し, 教育達成の格差をとらえる研究が増えている。そうした研究は, 各出身背景変数は, 個人の教育達成に対して, それぞれに独自の効果を持つことを共通の見解としている（Bukodi and Goldthorpe 2013; Erikson 2016; Barone and Ruggera 2018; Bukodi et al. 2018）。他方, 格差の趨勢については結論が分かれ, 例えば Bukodi and Goldthorpe（2013）が, それぞれの指標は一致した格差のトレンドを示さないとする一方で, Barone and Ruggera（2018）は多くの欧州諸国において, 各背景変数の効果が格差縮小傾向を示していると報告している。

さらに出身背景を多次元的にとらえることは, 出身による有利・不利がどのように伝達されるのかについても, 重要な示唆を与える。仮に複数の階層変数間に交互作用が存在すれば,

その方向性は，補償または増殖の観点から理解することができる（Erola and Kilpi-Jakonen 2017）。すなわち，補償が行われる場合，ある種の資源は，別の資源を多く持つ家庭よりも，あまり持たない家庭においてより有益だと考えらえる。対照的に，増殖とは，他の資源水準が低い家族よりも高い家族の方が，追加の資源の影響が強くなることを意味する。そうでなければ，追加資源は，他の資源のレベルに関係なく，すべての人に等しく恩恵をもたらすだろう。この点について，Saar and Helemäe（2017）は，エストニアの高等教育進学に対する，親の教育と文化的資源の間の交互作用効果を検討し，補償と増殖の両方のプロセスが起こることを発見した。また，Blossfeld（2019）は，親の資源の異なる構成要素が累積的・補償的効果を持つことを論じ，親の教育・階級・地位の 3 つの変数の組み合わせによる多次元的アプローチが，教育不平等の分析に有効であることを示している。

以上のような，出身背景を多次元的にとらえるアプローチは，本報告の問題関心にとっても有効だと考える。なぜなら，奨学金は教育を受けるための経済的負担を軽減することを目的としているが，経済的資源だけが中等教育から高等教育への移行の意思決定に影響を与えるのではないからである。例えば，親が高学歴だが経済的資源が少ない家庭の子どもは，奨学金を受給して進学する可能性が高いかもしれない。もしそうだとすれば，親の高学歴が経済的資源の不足を補っている可能性が示唆される。したがって，高等教育への進学格差のメカニズムを明らかにするには，出身家庭が有するさまざまな資源の伝達過程を十分に考慮する必要がある。

3　データと変数

分析するデータは，「高校生と母親調査，2012」（中澤・藤原編 2015）である。この調査は，2012 年に高校 2 年生であった本人と母親を対象に行われたものだが（1,070 ペア），高校生のその後の進路を把握するため，母親を対象に 2017 年 1 月（高校卒業 3 年目）に追跡調査が行われた。さらに，2019 年 12 月から 2020 年 3 月にかけて，本人に対し追跡調査が実施された。

このデータには，本報告の検討課題にとって少なくとも 2 つの利点がある。第 1 に，高校 2 年時の調査においては，家庭の経済状態（世帯年収や預貯金額）を含め，家庭背景の情報を母親から直接得ている。こうした出身階層に関する詳細な情報は，その後の進路や奨学金利用との関係でみても貴重である。第 2 は，高等教育に進学しなかった者との比較も可能な点である。例えば，大学・短大や専門学校に進学した奨学金利用者の特徴について，奨学金非利用者に加え，非進学者との比較もできる。

本報告では，高校 2 年時の出身階層に関する変数に加え，2 回の追跡調査によって得られた高校卒業後の進路と奨学金の利用，返済などに関する変数を利用する。

4　分析結果

はじめに，奨学金の受給状況は，学校種（専門学校，短大高専，大学）の間でほぼ違いはなく，各在学者の 4 割程度であった。また，そのほとんどが貸与制であることを含め他の統計資料との整合性も高く，対象者の在学時点における社会全体の受給状況を大きく反映するものであった。

次に，出身背景と高等教育進学および奨学金受給との関係については，どの背景変数を用いても，より有利な層ほど高等教育に進学しているが，進学者に限れば，不利な背景を持つ者ほど，奨学金受給率が高かった。

さらに，多変量解析により複数の階層変数が高等教育進学に与える影響を推定した。その結果，親の学歴や世帯収入は独自の効果を持つことに加え，両者の交互作用があることも分かった。交互作用項が統計的に有意かどうかは，従属変数の設定（どの学校種に在学するか）によっても異なるのだが，親の学歴が高い場合に，世帯収入の効果が弱まる傾向が観察された。この結果および奨学金受給状況の検討によれば，親学歴が高く世帯収入が低い家庭の出身者においては，奨学金を利用することで経済的資源の不足を補い，在学率を高めている可能性があることが示唆された。

【謝辞】本研究は JSPS 科研費 19H00608, 19H01637, 18K02387 の助成を受けたものである。

地位達成における社会階層の交差性

小川和孝（東北大学）

１．問題設定

社会階層は人々の経済的・文化的資源やライフチャンスの格差を表す、社会学の中心概念の１つであるが、これをどのように実証的に捉えるかについては多くの議論が行われてきた。典型的には職業を用いて比較的少ないカテゴリーにグループ分けをし、それぞれのグループ内では似通った資源を持つ人々に分類されていると仮定するものである。

他方で社会的不平等は、職業のみならずジェンダー、人種、学歴など様々な社会的属性の複雑な相互作用の下で生み出されていることが理論的には想定されている。

こうした様々な要因によって不平等が生まれていることを実証的に分析しようとする際に、たとえばそれぞれの属性を回帰分析の独立変数として投入することになる。しかし、回帰分析ではそれぞれの要因が独立かつ加法的にアウトカムに影響しているという仮定を置くことになり、たとえば「女性でかつ低学歴」のような複数の社会的属性の交差点における不平等は無視することになる

もちろんこの例で言えば、ジェンダーと学歴の交互作用を投入すれば「女性でかつ低学歴」の人々の不平等を統計的に検証できるものの、考慮すべき属性の数が増えるにしたがい、推定されるべき交互作用のパラメータ数は増え、通常の社会調査データにおいて安定した推定値を得ることは困難になる。

こうした問題点に対し、「不平等の交差性」というフレームワークにおいて近年注目されている、マルチレベルモデルによるアプローチを参照した分析を行う。

２．方法

交差性（intersectionality）とはもともとジェンダー研究の分野で提唱された概念であり、不平等がジェンダーのみならず人種、階級、性的指向などの多元的な要因の交差するシステムとして構成されていることに注目するものである（McCall 2005）。

より近年では社会疫学の分野を中心に、健康の不平等などに対して計量的にこの概念をあてはめる試みがなされており（Bauer 2014）、これらの議論を参照した分析を行う。

分析データには「2015 年社会階層と社会移動調査」を使用し、20～59 歳のサンプルを対象にする。従属変数には階層帰属意識を用いて、5 段階の回答を連続変数として扱う。

独立変数として、性別（2 カテゴリー）、年齢（4 カテゴリー）、学歴（3 カテゴリー）、世帯収入（5 カテゴリー）、職業（専門・管理か否かの 2 カテゴリー）を使用し、$2 \times 4 \times 3 \times 5 \times 2 = 240$の組み合わせから構成される「交差階層」（intersectional strata）に個人がネストされているとみなしたマルチレベルモデルを適用する。この方法の利点としては、(1) マルチレベルモデルではサンプルサイズが小さい層のランダム効果は、より全体平均の値に引きつけられ、安定した推定値が得られやすい、(2) 従属変数の全体の分散を個人レベルの分散と層レベルの分散に分割することで、それぞれの交差階層間・階層内の異質性を数量的に表すことができる、といったことが挙げられる。

ただし層の数が多くなることで推定すべきランダム効果の数が多くなるため、階層ベイズモデルを適用する。確率モデルおよびパラ

メータの設定は以下の通りとした。

尤度　y_{ij}~N$\left(\mu+\alpha_j+\sum\beta_k x_{ij},\sigma_y^2\right)$

事前分布　β_k~N(0,10000)

α_j~ N(0,10000)

σ_y^2~InvΓ(0.01,0.01)

超事前分布　σ_α^2~InvΓ(0.01,0.01)

ただし、μは全体平均、α_jは各層のランダム切片を表す。これらによって計算される事後分布から MCMC サンプリングを行った。

３．分析結果

パラメータの推定値を表 1 に示した。モデル 1（null model）では、層レベルの分散が 0.12、個人レベルの分散が 0.56 となっており、$0.12/(0.12+0.56)\times 100=17.6\%$が交差階層間の分散として存在している。

モデル 2 で主効果を投入したところ、層レベルの分散は 0.004 まで縮小している。これをモデル 1 の層レベルの分散に対する比率で表すと、$0.004/0.12\times 100=3.3\%$となる。これは主効果では説明されない層レベルの分散を意味するものの、それほど大きくはなかった。これより、投入した独立変数間のそれぞれの交互作用に起因する交差階層間の分散はそれほど大きくないことが示唆される。

４．結論

様々な社会的属性から構成される交差階層に個人がネストされているとみなしたマルチレベルモデルを適用することで、特定の交互作用のみをアプリオリに設定せずに社会階層の分析を行うアプローチを示した。

モデルの解釈可能性、妥当性、応用可能性について今後より詳しく検討を行う。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 25000001, 11J10851 に伴う成果の 1 つである。データの使用にあたっては 2015 年 SSM 調査データ管理委員会の許可を得た。

表１　階層帰属意識を従属変数とした階層ベイズモデル

	モデル1				モデル2			
	Mean	S.D.	95% CI		Mean	S.D.	95% CI	
性別：女性					0.19	0.03	0.14	0.24
年齢：20-29								
30-39					-0.09	0.04	-0.17	-0.01
40-49					0.01	0.04	-0.07	0.09
50-59					0.04	0.04	-0.04	0.12
学歴：高卒以下								
短期高等教育					0.13	0.03	0.07	0.19
4年制大学以上					0.37	0.03	0.31	0.43
世帯収入：400万円未満								
400～650万円					0.33	0.04	0.25	0.41
650～950万円					0.57	0.04	0.49	0.66
950万円以上					0.84	0.05	0.75	0.92
不明･無回答					0.37	0.04	0.29	0.45
職業：専門管理					0.10	0.03	0.04	0.17
定数	3.15	0.03	3.10	3.21	2.43	0.05	2.35	2.52
Var(σ_a)	0.12	0.02	0.09	0.15	0.004	0.002	0.002	0.008
Var(σ_y)	0.56	0.01	0.54	0.59	0.56	0.01	0.54	0.59
ICC	0.17				0.01			
N of observations	4543				4543			

教育調査の階層変数に関する測定誤差と無回答

白川　俊之（広島大学）

1　問題設定

出身階層は教育社会学の調査において最も重要な変数だが、その測定の妥当性については日本では研究がほとんどすすんでいない。この問題に対し、海外の研究コミュニティでは、Wisconsin グループの初期の研究の頃から、代理回答（学歴や職業などを本人以外が答えること）や回顧法による調査（本人 15 歳時など過去の情報について聞く質問）に伴うバイアスをめぐって、分析が行われてきた（Massagli & Hauser 1983）。近年は、出身階層の指標ごとに回答の誤りの程度を比較する研究や、誤差の規模やパターンについて国際比較を試みた研究も見られる（Jerrim & Micklewright 2014）。出身階層の測定に付随する誤差は、世代間の階層の流動性に関する分析の結論に影響を与えることも想定される（Houseworth & Fisher 2020）。出身階層を測定する際に生じ得るバイアスは、教育の不平等や格差をめぐる議論にとって実質的な問題であり、研究者が手にしている階層変数が信頼に足るものかどうかについて、日本のデータでも確かめておく必要がある。

2　調査の概要

用いるデータは、「高校生と母親調査，2012」（HSM2012）と 2019 年に高校生を対象として行われた追跡調査から得られたものである。HSM2012 の標本は、調査会社の保有するモニターから選択されたものだが、そのモニターは住民基本台帳から抽出されており、全国の高校とその母親の分布をある程度代表していると想定できるデータになっている（藤原 2015）。2019 年の調査では、HSM2012 で有効回答が得られた 1134 人の高校生のサンプルに対し、インターネットを利用した調査を行い、583 人から回答データを回収した [1]。出身階層の測定として、用いる変数は、以下のとおりである（連続変数として扱うときの操作化をカッコ内に併記）。

母学歴：5 段階（教育年数）
本の数：6 段階 （カテゴリ値）
世帯収入：6 段階（万円）

3　分析結果

表 1　出身階層に関する調査項目の回答率

	有効回答	
階層変数	度数	パーセント
母学歴		
母親の回答	1047	92
子どもの回答	485	83
本の数		
母親の回答	1065	94
子どもの回答	496	85
世帯収入		
母親の回答	1011	89
子どもの回答	349	60
母親 $N = 1134$，子ども $N = 583$		

教育関係の調査で出身階層を測定する際、最初に浮上してくるのが、そもそも有効な回答が

表 2　親子の回答の間の一致

一致率（%）			相関（r）		
母学歴	本の数	世帯収入	母学歴	本の数	世帯収入
85	35	32	0.85	0.37	0.74

得られにくいという問題である。これに関して学校をとおした調査では、子どもの回答率に比べて親の回答率が大幅に低下することが指摘されている（Engzell & Jonsson 2015）。学校調査ではない HSM2012 およびその追跡調査では、どのような結果が現れるだろうか。それを確かめたのが、表 1 である。

出身階層について尋ねた質問への回答率は、一貫して母親の方が子どもよりも高い割合を示すことが分かる。回答率については階層変数の間でもばらつきが見られ、とくに世帯収入で子どもの回答率が低く、母親との落差も大きい。なお、2019 年調査で新たに追加したサンプル（子どものみ）を含む回答率は 57〜87%（世帯収入の回答率が最も低い）ほどであり、2012 年より継続的に調査に参加しているサンプルで、回答率に体系的な歪みが生じているような傾向は見られない。

次に、母親と子どもの出身階層に関する報告がどの程度一致しているかを検討した結果を、表 2 に示した。子どもが母親と同じ回答カテゴリを報告している割合は、用いる階層変数に応じて 32〜85% の範囲内で変動している。母子の間で最も一貫した回答が得られているのは母学歴であり、85% のケースで母親がどの学校を卒業したかについての親と子の認識が一致している。それに比べて本の数と世帯収入に関しては親子間の意見の一致率は 3 割ほどであり、これらの変数について親と子から同じ回答が得られる確率はかなり低いということができる。表 2 の右半分には、母親と子どもの回答を用いてピアソンの相関係数を計算した結果を示した。こちらの基準を参考にした場合でも、母学歴について子どもと母親の間で回答の類似性が大きいことが確認できる。そして、r の値は本の数において最も低い。世帯収入に関しては母子間の回答の一致率は低かったが、両者の間に 0.74 という比較的強い相関関係が現れている。

4　まとめ

回答者に出身階層について尋ねる質問では、子どもではなく親を対象にした方が、有効な回答が集まりやすい（逆にいえば子どもの回答を用いて出身階層に関する分析を行うと、欠損データの数が多くなる）。このような差は、今回の調査では出身階層についての質問項目が、子どもに対して回顧的な情報の提供を求めるものになっていることで、部分的に説明できるかもしれない。また、出身階層の測定において、親と子の報告が食い違うことは、決して珍しい現象ではない。そのようなケースでは親と子の回答のいずれを用いるかで、対象者の階層帰属が変化する。以上の検討結果は、出身階層を測定したデータを用いて分析を行う際に、情報提供者の属性が測定の妥当性に影響を与える可能性を無視できないことを明らかにしている。

Notes

[1]HSM2012 は、高校生と母親のペアについて、回収率は 68.6% である。

【謝辞】本研究は JSPS 科研費 19H00608、19H01637、20K13904 の助成を受けたものです。

出身家庭の社会経済的環境と子どもの発達

――「子どもの生活と学びに関する親子調査（JLSCP）」の分析――

石田　浩（東京大学）

1. 研究の背景

生まれ落ちた家庭の環境が、その家庭に育った子どもの発達と達成に影響を与えていることは多くの研究の示唆するところである。親の学歴・職業・世帯の経済水準・文化的環境は、子どもの学歴達成と深い関連がある。家庭での環境は、最終的な学歴を取得する重要な要因としての、学力形成とも関連している。学力調査の結果からは、家庭の社会経済的地位による学力格差があり、近年拡大傾向にあるのではないかと指摘されている。

最近の研究動向として、家庭に及ぼされる外在的なショック（自然災害など、家庭がコントロールできない要因に伴う影響）に対して、ショックに対応できる力がある家庭とそうではない家庭の違いに着目した研究がある。外在的なショックのひとつの例として、「早生まれ」（1 月から 4 月 1 日生まれ）がある。「早生まれ」の子どもは同じ学年の子どもの中で一番「幼く」、特に幼少期においては、運動能力などを含む肉体的・精神的な発達の度合いに関して不利な傾向のあることが指摘されてきた。

川口らの研究（川口・森 2007；Kawaguchi 2011）では、同一の学年の最年長者と最年少者の間には、小学校から高校に至るまで学力レベルの差がみられ、国私立中学に入学する確率、そして最終的な学歴達成（4 年制大学卒）の確率に関してまで最年少者の方が不利であることを明らかにしている。小塩・北條（2012）は、早生まれと 4-6 月生まれの中学生の数学の点数の差を比較し、早生まれの方が不利であるのは日本だけではなく、他の東アジア地域においても程度の差はあれ同様の現象がみられることを報告している。

ベルナルディ（Bernardi 2014）は、早生まれ効果に着目し、この負の効果の大きさは一定ではなく、出身家庭の社会経済的地位により異なることを明らかにした。恵まれた家庭では、外在的ショックの負の影響力を最小限にくいとめるような「補償的有利さ」（compensatory advantage）があることを主張した。早生まれに起因する不利な状態を、有利な家庭環境により「埋め合わせる」ことができるメカニズムがあることを示唆している（補償仮説）。

本研究では、生誕月の情報を活かして、早生まれとそれ以外の子どもの間に発達の違いがみられるのか、その違いは学年段階により軽減されていくのかを検証する。さらに早生まれ効果が出身家庭の社会経済的地位により異なるのかを分析し、恵まれた家庭では早生まれの子どもの不利を最小限とするような「補償的有利さ」（補償仮説）があるのかを検証する。

2．調査データと変数

本稿で用いるデータは、東京大学社会科学研究所とベネッセ総合教育研究所が共同で実施している「子どもの生活と学びに関する親子調査（JLSCP）」（2015 年度）の小学生から中学生までの親子のデータである。小 1 から小 3 までは親の回答のみである。分析では、各学年の回答者がそれほど多くないことから、小学校低学年、小学校高学年、中学校の 3 つの学校段階に区別している。

「早生まれ」変数は、1 月から 3 月に生まれた子ども（0-1 のダミー変数）をあらわし、4 月から 6 月生まれと 7 月から 12 月生まれと比較する。従属変数は、子どもの発達を示す 2 つの指標を取り上げた。成績 3 グループ（上位層、中位層、下位層）と「わからないことや知らないことを調べる」のが得意か（0-1 のダミー変数）である。

独立変数としては、家庭の社会経済的地位を示す 3 つの指標を用いた。学歴は、父親・母親の双方が短大または大学学歴の場合には高学歴とした（0-1 のダミー変数）。家庭の経済的な豊かさとしては、世帯所得（800 万円以上とそれ未満のダミー変数）を用いる。父親の職業は、専門・管理職の場合を 1 とするダミー変数として構築した。

3．家庭の社会経済的環境と子どもの発達

はじめに生まれ月と子どもの発達の関連を確認する。図1は、小学生の対象者の間で誕生月と「成績低位層」になる比率と「調べる」のが得意な比率を示したものである。

図1　誕生月と「成績低位層」比率と「調べる」比率

「早生まれ」の子どもは、成績が低位となるリスクは、「4-6月生まれ」の子どもと比べ15%ほど高い。「調べる」のが得意な比率については、「早生まれ」は10%近く「4-6月生まれ」よりも低い傾向にある。誕生月が遅くなるに従って、成績低位率は徐々に増加し、「調べる」のが得意な比率は低下する傾向がみられ、12月生まれは1月生まれとほとんど差はなくなる。

図2は、早生まれの子どもと4月から6月生まれの子どもの間の比率の差を学年段階別に示したものである。「成績低位層」になる比率の差についてみると、小学校低学年では、17%ほどであったのが、小学校高学年では10%ほど、中学校では8%ほどと縮小している。ただし中学校段階でも違いは統計的に有意である。「調べる」が得意な比率の差については、学年段階を上がっても早生まれと4月から6月生まれの子どもの間の差は縮小せず、生まれ月による不利が学年段階を上がっても継続してみられる。

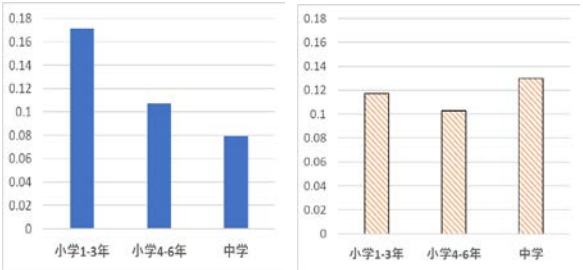


図2　早生まれと4-6月生まれの間の「成績低位層」比率と「調べる」が得意な比率の差

それではこのような誕生月による発達の差異は、出身家庭の社会経済的地位にかかわらずみられるのであろうか。それとも有利な家庭出身の生徒は早生まれにより生じるハンディを克服するような「補償的有利さ」があるのだろうか。

図3は、早生まれによる不利（早生まれと4-6月生まれの間の「成績低位層」比率の差）が、家庭の社会経済的地位の違いにより異なるのかを示した。プラスの値は、恵まれない家庭の出身者の早生まれの不利の度合いが、恵まれた家庭出身者の不利の度合いよりも大きいことを表している。逆にマイナスの値は、恵まれた家庭出身者の方が不利の度合いが大きいことを意味する。親学歴による違いでは、早生まれの不利は小学校の段階ではわずかだが、中学校ではかなり大きい（14%の差）。世帯所得、父職による違いは統計的に有意ではなく小さい。図4は「調べる」のが得意な比率について同様の分析を行った。恵まれた家庭と恵まれない家庭出身者の間でみられる早生まれによる不利の差は、いずれも統計的に有意ではなく、実質的にもわずかの差である。

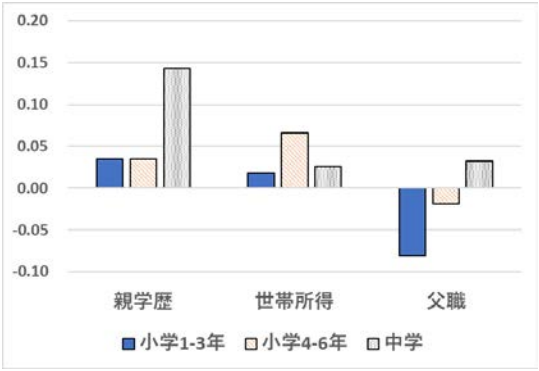


図3　成績についての早生まれの不利

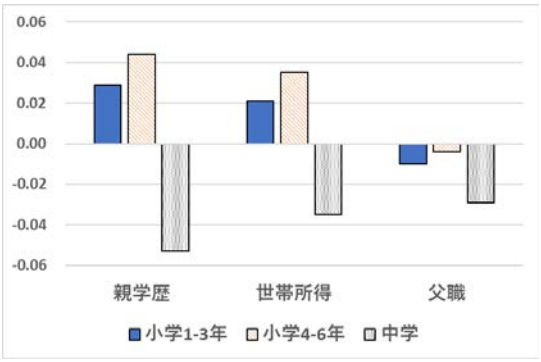


図4　「調べる」比率についての早生まれの不利

謝辞

「子どもの生活と学びに関する親子調査」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。

中国都市近郊農村家庭の教育戦略と地域移動

○　付　江天（上智大学大学院）

１．問題の所在

経済の高度成長が進む中国では、都市部と農村部の経済格差が広がっている。そのうえ、中国には出生地により都市戸籍、農村戸籍という区分が厳密になされた二元的社会構造がある。この構造のもとでは、農村戸籍の生徒は基本的に農村部の学校だけに就学できると規定されているが、その選択はその後の進学を大きく制約する。

この問題に対処するために、中央政府は多様な政策を取り、教育の均等な発展を促進しようと努めてきた。しかし、1985 年中国共産党中央委員会が発表した「教育体制改革に関する決定」により、学校教育の管理・運営権は地方政府や学校へ譲られたため、都市部の学校は農村部の学校より多くの資源が獲得できるようになった。

こうして現在の中国では、都市部と農村部の教育資源のきわめて大きな不平等が顕在化している。このため、農村部住民にとっては、自らの子どもにより良い教育を受けさせるためには、学校選択という問題が非常に重要となる。こうした各家庭の営みは、教育社会学で言う「教育戦略」にあたる（志水・清水 2001、天童ら 2004、多賀・山口 2016 など）しかし、これらの先行研究は、調査対象の社会経済的背景には目配りしながらも、教育戦略だけに注目しており、他の再生産戦略、とくに経済戦略との関係を分析していない。調査対象の教育戦略を分析する際に、調査対象の経済的な状況も非常に重要な部分である。そこで、本研究は教育戦略だけではなく、経済戦略も分析の対象にし、２つのバランスをどのようにとるのかに注目する。

なお、分析結果を考察する上では政府の教育政策や経済市場の変化も関連付ける。特に中国においては、戸籍制度と農村部の経済発展に関連した政策が多く打ち出されているため、それらを適宜参照しながら考察を進める。

調査対象地は河北省滄州市市街地にあるＦ村である。人口はおよそ 700 人で、住民の住宅が村の中心に集中しており、周りは畑地である。隣村も同様の配置になっている。調査時期は 2019 年の１月下旬から２月中旬である。調査方法はＦ村の中で義務教育段階の学校で就学している児童、生徒を有する家庭を対象として、各世帯の妻に半構造化インタビューを実施した。

２．調査結果

調査対象者は、基本的には村にとどまる在村家庭と出稼ぎ家庭に分類される。出稼ぎ家庭は、親戚あるいは知人の紹介で都市へ出稼ぎに出ている。都市へ出稼ぎに行くか否かは、当事者の社会関係資本で決定される。

（１）在村家庭の教育戦略

Ｆ村にとどまる在村家庭は、保護者の学歴が相対的に低いことと、経済戦略を後回しする点で共通していた。ただし、子どもの教育戦略については、子どもに高い教育期待を保持するか否かで２つのグループに分かれた。

子どもに対し高い教育期待を保持し、教育に熱心に取り組んでいるグループの親は、子どもの学校選択に真剣に取り組み、最終的には子どもの大学進学を目指している。

もう一つのグループは教育期待を下げるグループで、このグループの親は、子どもの成績が低く、ニュースの影響で高学歴に負のイ

メージを持っており、子どもに対する教育期待を下げている。子どもの出世に別の手段を利用しようとしている。

（２）出稼ぎ家庭の教育戦略

出稼ぎ家庭は経済戦略を優先し、子どもは離乳後から就学までの間、祖父母の力を借りて育てられてきた。しかしながら、一定の経済達成を納めることで獲得した高い経済資本と社会関係資本を利用して、子どものためにより良い教育資源を得ることができた。インタビューした三世帯の親はみな、こうした資本を基盤にして子どもに高い教育期待をかけていた。つまり、彼らは、経済上の達成を利用して子どもの教育に投資しようと考えたのであった。それは、具体的には、学校選択と学校以外の教育施設の利用につながった。

３．結論

本稿は中国河北省Ｆ村の農村家庭の保護者のインタビューを通じて、中国の都市近郊農村家庭の教育戦略がどのように形成されているかに着目した。調査の結果、在村家庭は、保護者の教育期待を基準に、子どもに対して教育期待を保持するグループと子どもに対して教育期待を下げたグループの２つに分けられた。前者のグループは、子どものために慎重に学校を選択し、教育という手段で子どもの社会階層の上昇移動を図っていた。後者のグループの保護者は、子どもの教育という手段による社会階層の上昇移動を放棄して、別のルートの可能性を期待していた。また、出稼ぎ家庭は豊かな社会関係資本に依拠して一定の経済達成を納めていた。こうした家庭の保護者は高い経済力を頼りに子どもの教育に投資して、子どもの教育を通じてさらなる社会階層の上昇移動を目指していた。

以上の知見に基づけば、中国の都市近郊農村の家庭の教育戦略は、多様な要因の影響を受けて以下のような特徴を有していることが分かった。

農村住民にとっては、教育上の達成は単なる社会階層（垂直）の移動を意味するのではなく、農村から都市への地域（水平）移動も意味することである。篠原(2007)は、(中国の)多くの農村の保護者は、子どもの「学歴」に対して、社会階層（垂直）移動の手段であるとともに、地域（水平）移動の手段でもあるという二重の期待を寄せていると指摘した。しかし、本調査で明らかになったのは、中国の都市近郊農村の家庭は子どもの教育達成のために、地域移動をし続ける必要に迫られていることである。

一つ目のタイプは、子どもの移動である。たとえば、在村家庭の教育期待を保持するグループのように、子どもによりよい教育を受けさせるため、本来入学すべき学校に入学させるのではなく、他の地域（近隣の都市部等）に所属の学校に入学させる。

二つ目のタイプの地域移動は、親の地域移動である。本稿で紹介した出稼ぎ家庭は高い経済達成を収めて、豊かな経済資本と社会関係資本で自らの子どもを出稼ぎ地の学校に入学させることができた。

参考文献

志水宏吉・清水睦美（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
篠原清昭（2007）「教育の市場化にみる中国の私教育費の構造変動」『岐阜大学教育学部研究報告』人文科学　第56巻　第１号 pp. 167-180
多賀　太　山口季音（2016）「近代における家族の教育戦略に関する一考察　―旧中間層と新中間層の比較を中心に―」『関西大学文学論集』65巻第３・４合併号　pp135－163
天童睦子（2004）『育児戦略の社会学　育児雑誌の変容と再生産』　世界思想社

台湾における「台語文運動（Written Taiwanese Movement）」に見る復興と伝承

――二つのアプローチの事例より――

関西学院大学　社会学研究科　奨励研究員　齋藤 幸世

言語の消滅危機が指摘されるようになって久しくない。1999 年にユネスコが「国際母語デー」を制定したことで、台湾政府の言語政策にも変化のきっかけが与えられた。台湾の教育言語は、今もなお中国語であるが、社会におけるマジョリティー言語は「台語」のままである。しかし、そのマジョリティー言語が、なぜ現在消滅の危機に直面しているのだろうか。

本研究の目的は、「台語」が消滅の危機にありながら、マジョリティー言語である続けている「逆行的言語シフト」を明確にすることである。そのため、学校教育における母語教育の導入に焦点を当て、「台語」の復興と継承の民主化運動を分析する。また、研究方法として、筆者が台湾で直接その「台語文運動」への中心人物２名にインタビュー調査と文献調査から、それぞれのアプローチの差異と役割からそのプロセスを検証する。

そこで、まずこれまで台湾の母語はどのように扱われてきたのかを概観する。台湾は被統治の時代が長く、遡ること約 400 年、1624 年にオランダ統治時代から、台湾で使用されていた様々な言語が教会ローマ字により文字化され始めた。それは、その元々の使用者にとっては母語であり、文字はなくともコミュニケーションツールであった。さらに、1985～1945 年日本が台湾の台湾統治時代、日本語教育が実施されたが、住民それぞれの母語の撲滅とまではなされなかった。しかし、第二次世界大戦後、台湾は日本の植民地支配より脱却したものの、1945 年国民政府（国民党の政府）が中華民国に編入された。そして、中華民国がかつて中国を統治した時期同様、引き続き台湾でも北京官話を基とした中国語で台湾の統治を図った。その言語は「國語」と称され、それはまず 1946 年の「台湾省国語推行委員会」の設置による「国語運動」から始まった。その後、1949 年、中華民国は中国共産党との闘いに敗北し、臨時首都を台北に移転した。そして、1969 年、国民政府は正式にまず台北市國語推行委員会を成立した。ところが、国民政府は、その状態のままでは台湾を統制することがまだ不十分とし、1981 年、「国語教育」の強化を図るため、中華民国が国民政府として、改めて台北遷都以前の「教育部国語推行委員会」を回復させた。ここから、台湾での母語使用の自由が公私の場で剥奪され、教育現場での中国語以外の使用にも 1985 年から法律により罰則が設けられるようになった。これは、1987 年の戒厳令解除まで継続した。台湾の民主化運動は、1980 年以前から見られるようになり、1990 年の国民党の李登輝政権下で漸く母語教育が実施されるようになった。しかし、それは当時台湾独立を主張していた民進党が管理していた県や市で、まず実施された。

言語シフト（language shift）とは、例えばある言語集団が他の集団との関係性において、その社会的地位の優位性により、使用言語を優位な集団の言語に変換すること、あるいは、異なる言語を使用する集団が共存する社会において、共通語を使用することを指す。この優位性の要因は、経済的・社会的・文化的地位が影響している。一般的に、植民地支配の場合、宗主国が統治の

ために、単一言語で統制しようとするため、被統治側は優位な立場の宗主国に従うことになる。また、主従関係がない場合、マイノリティー言語がマジョリティー言語へシフトせざるを得ない状況が起こり得る。このような言語シフトに関する理論の中でも、本研究の目的を分析するために用いるのは、ユダヤ系アメリカ人で言語社会学者、ジョシュア・フィッシュマンの「逆行的言語シフト（reversing language *shift*）」である。（Fishman　1991）。この理論では、異なる言語を使用する集団間の相互関係により、どちらかの言語にシフトしがちな傾向を逆行させることで、マイノリティー言語を復興させる過程が提示されている。実際に言語シフトの成功事例としては、アイルランドが元来使用されていた母語アイルランド語が挙げられる。アイルランドでは、16 世紀以降のイギリスの植民地支配により、英語に言語シフトされた。しかし、19 世紀以降アイルランドで起きた独立運動により、アイルランド語（ゲール語）の復興が実現した。それは、公的な機関や文書においても、英語との二言語の表示となり、2007 年にアイルランド語が EU の公用語に追加登録されたことで、公用語が英語からアイルランド語に変更された（嶋田　2016）。 　では、台湾に当てはめた場合はどうであろうか。先述のように、現在の台湾は長年にわたる国民政府の言語政策により、中国語以外の言語は使用が制限され、実質的に消滅に危機に瀕している。そして、2018 年 12 月に「国家言語発展法」が可決され、台湾固有のあらゆるエスニック・グループの言語と台湾手話が「国家言語」と制定された。この法律では、その言語の名称が明確に記載されることもなく、非常に曖昧な表現で留められている。そして、教育言語も		それまでの唯一の公用語であった中国語のままである。また、言語統制され続けた国民は、経済的な優位性を重視せざるを得ず、社会的地位も高く安定した仕事が得られる中国語の使用を主として使い続けてきた。そのため、自らの母語も公用語として認められた現在でも、母語を身に付けるメリットが見出せず、その重要性の意識も低下している。この状況で、政府はマイノリティー言語使用者である先住民や客家のエスニック・グループに対しては、国家予算から資源分配しその母語や文化の保護や維持を支援している。だが、マジョリティー言語である本省人の「台語」に対しては、「国家言語発展法」可決以前、資源分配が皆無に近い状況が続いてきた。これは、政府が「台語」の脅威を抑えるために意図的に行われきたと考えられる。そして、その「台語」の復興と伝承のために、その言語使用者は民主化運動で対抗してきた。その地道な運動が「台語文運動」である。 　しかし、先行研究では、国内外の研究者により、歴史学、言語学、あるいは文化人類学で日本統治時代の台湾の「台語文運動」を取り上げている。そして、これらの研究者は「台語文」を広義として、文学（河原，1998）あるいは書記体系（林 2005）と捉え論ずる傾向にある。しかし、実際に起きた「台語文運動」を狭義としての「台語」の存在意義に特化して研究したものはほとんど見られない。ましてや、実際にその運動に関わった中心人物へのインタビューにより、内側からその運動の実態を分析する研究はなされていない。そこで、この理論を「台語文運動」の実践や政府の言語政策・教育制度の実施と照らし合わせることで、現状が言語の消滅危機から言語復興へ逆行的にシフトする過程上で進行しているか否かが検証可能だと考える。

オルタナティブ教育における「卓越」と「公正」

―文献レビューにもとづく考察から―

橋本あかね（大阪大学）・櫻木晴日（大阪大学大学院）・藤根雅之（美作大学）

1．問題意識と課題設定

1980 年代以降､各国で展開されている新自由主義に基づく教育改革は、市場における競争力と将来の労働力を育てるという価値観の下、スタンダード化が進められ、基準に合わない子どもは排除するという構図を生んできた。その影響は、既存の公教育とは異なる理念を持ち、独自の実践を展開してきたオルタナティブ教育にも及んでいる（永田編 2019)。

また、教育政策としては多くの国が「卓越」と「公正」の実現を掲げてきたが、マイノリティ集団に関しては「公正」の次元から主に研究が展開され（志水ほか 2014)、「卓越」の次元には注目が集まりにくかった。しかし、マイノリティの教育においても、個々人の能力を伸ばすという意味での学習保障の観点から「卓越」にアプローチする必要があるのではないか。加えて、「卓越」や「公正」の定義が明確になされないまま、排除や包摂などの概念と混同されて用いられてきたという問題もある。

そこで、本発表では国内外問わず、様々なマイノリティを対象としてきたオルタナティブ教育に関する文献レビューをもとに、オルタナティブ教育において「卓越」と「公正」がどのように論じられてきたのかを明らかにする。

2．分析対象の選定

新自由主義政策の下で教育政策として「卓越」と「公正」を掲げてきた国としては、レーガン政権が発表した『危機に立つ国家』以降、卓越性（Excellence）と公正（Equity）をスローガンとして教育改革が展開してきたアメリカをはじめとする北米が代表的である（額賀 2011、竹川 2018)。その他に同様の政策を展開してきた国としては、イギリス（久保木 2019）やオーストラリア（伊井・青木 2014）が挙げられる。これらの国々では、「卓越」と「公正」が新自由主義と分かちがたく結びつき、各種の政策が展開されてきた。

本発表では北米、イギリス、オーストラリアにおけるオルタナティブ教育を対象にした論文で、かつ「卓越」と「公正」を扱っているものに絞って分析を行う。なお、分析にあたっては、3 名それぞれに論点を設定し、インプリケーションを導き出すという形で作業を進めた。

3．分析結果とインプリケーション

⑴個人化や自己責任の強調による「公正」の阻害

1 つ目の問いは、新自由主義的価値観がオルタナティブ教育における「卓越」や「公正」の達成にどのような負の影響をもたらすかというものである。

Selman(2017)は、テキサス州の規律訓練型のオルタナティブ教育プログラムに関するハンドブックの調査から、規律と自己責任を教え込まれる実践により社会経済的地位の低い若者たちが、周縁化されていることを再確認させられ、甘受させられていることを示した。

また、Gulson and Webb(2016)は、文献とインタビュー調査から、反人種差別運動の中で設立された黒人中心のオルタナティブスクールが、市場原理に基づく学校選択構造の中に位置づくことで、反人種差別行動を制限されていることを明らかにした。

つまり、教育機会の保障を目論む制度や個別の実践であっても、新自由主義的価値観のもとで個人化や自己責任が強調された結果、「公正」が保障されない事態を招く可能性がある。

⑵「公正」から学校改革へ

2 つ目の問いは、オルタナティブ教育がメインストリームの補完に留まらず、メインストリームの改革に寄与し得るかというものである。

Pennacchia and Thomson(2016)は、イギリスで学校から排除された子どもたちが補完的に通うオルタナティブ教育施設を対象に参与観察やインタビューを行った。その結果、序列的ではないスタッフとの関係性、個人の権利に基づく学習目標、生徒を惹きつけるカリキュラムや教授法といった特徴が、生徒のスティグマの軽減とメインストリームの学校文化を変容させる機会を提供していることが明らかになった。

また、Sliwka and Yee(2015)は、ドイツやカナ

ダで教育や学習に対する認識が変化し、学校改革や教育改革の手法として、オルタナティブ教育におけるホリスティックなアプローチに注目が集まっている動向を整理した。カナダのアルバータ州では、2030年までの大規模な教育改革に関するガイドラインが示され、その中で学校教育が生徒の人格についてのホリスティックな概念を目標とすることが謳われていることを示した。

このように、海外ではオルタナティブ教育が単なる学校の補完として「公正」に寄与するのみならず、メインストリームの学校文化や教育改革の理念にも影響を与えている。

⑶「卓越」と「公正」の緊張関係

3つ目の問いは、日本の研究者は日本のフリースクールが制度上位置づくかどうかを論じる際に、「卓越」か「公正」かを判断しようとするが、そのような区別は果たして可能かというものである。

Gerrard(2014)は、個人化された社会移動の達成という「卓越」のドミナントストーリーに対し、オルタナティブ教育の観点から、社会構造や知識構造の変革の視点からの「卓越」というカウンターナラティブを提示する。

また、Riddle and Cleaver(2017)は、生徒に合わせたカリキュラムやペダゴジーの変更から選択・自律・社会的公正の緊張関係を見出した。また、オルタナティブ教育における(re)engagementは学力向上だけを指すのではなく、生徒の社会背景に応じることと生徒自身が学習に意義を見出せることが重要とされる点でdemocratic engagementであるとした。つまり、オルタナティブ教育は新自由主義政策の影響を受けながらも社会的公正の実践も担うという点で、「卓越」と「公正」が重なり合い、緊張関係にあるということを明らかにした。

このように、オルタナティブ教育を「卓越」か「公正」かと研究者が区別できるのではなく、「卓越」と「公正」の間には緊張関係があり、捉える視点によって解釈が異なるということが示された。

4. まとめと今後の課題

以上のように、北米、イギリス、オーストラリアの文献では、オルタナティブ教育においても「公正」のみならず「卓越」にも目が向けられ、オルタナティブ教育の現状と課題を考えるうえで重要なキーワードとなっていた。

最後に、今後の課題を整理しておく。まず、論点⑴に関して、オルタナティブ教育に対する新自由主義の影響を踏まえつつ、「卓越」や「公正」が阻害されている現状と補償のための方途を実践との往還から明らかにすることが求められる。次に、論点⑵に関しては、日本においてオルタナティブ教育の制度化に関する議論を進めるにあたり、既存の学校制度にオルタナティブ教育を取り込むだけでなく、オルタナティブ教育を既存の学校改革に活かすという視点からの検討も必要である。加えて、制度化の議論のためには、論点⑶に関連して「卓越」や「公正」を共通理解が得られたものとして論を進めるのではなく、それぞれの文脈における解釈を意識的に明示することが求められる。また、「卓越」と「公正」というキーワードについて考えるためには、学齢期に議論を限定してしまうのではなく、社会との接続も視野に入れて論じることが必要だろう。この点に関しては、海外の文献でも論じられていないため、国内外共通の課題である。

引用文献

Gerrard, J. 2014 “Counter narratives of educational excellence.” *British Journal of Sociology of Education*, 35(6):876-894／Gulson, K. N. and Webb, P. T. 2016 “Not Just Another Alternative School.” *Educational Policy*, 30(1):153-170／伊井義人・青木麻衣子（2014）「学校教育における公正性と卓越性の両立」『藤女子大学人間生活学部紀要』51:1-10／久保木匡介（2019）『現代イギリス教育改革と学校評価の研究』花伝社／永田佳之編（2019）『変容する世界と日本のオルタナティブ教育』世織書房／額賀美紗子（2011）「『公正さ』をめぐる教育現場の混迷」『異文化間教育』34：22-36／Pennacchia, J. and Thomson, P. 2016 “Complementing the mainstream.” *PASTORAL CARE IN EDUCATION*, 34(2)：67-78／Riddle, S. and Cleaver, D. 2017 “Working within and against the grain of policy in an alternative school.” *DISCOURSE*, 38(4)：498-510／Selman, K. J. 2017 “Imprisoning ‘Those’ Kids.” *Youth Justice*, 17(3)：213-231／志水宏吉ほか（2014）「マイノリティと教育」『教育社会学研究』95：133-170／Sliwka, A. and Yee, B. 2015 “From Alternative Education to The Mainstream.” *European Journal of Education*, 50(2)：175-183／竹川慎哉（2018）「カナダ・オンタリオ州における学力と多様性の保障」『教職キャリアセンター紀要』3：29-34

高等学校段階の「共生教育」の教授内容に関する一考察
――南アフリカ共和国のLife Orientationの教科書を手がかりに――

坂口真康（兵庫教育大学）

１．問題の所在と本報告の目的

本報告の目的は，南アフリカ共和国（以下，南ア）の高等学校段階の必修教科であるLife Orientationの教科書を手がかりとして，「共生教育」の教授内容について考察することである。

「「国家」と「国民」の組み合わせを必ずしも自明視することなく，社会的凝集のあり方の１つとしての「国家」が行う教育の機能と限界を対象化すること，また，「国民」の意味内容の変容を捉えていくこと」が，21世紀の中盤に向かう中での教育社会学研究の課題であるとされる（岡本, 2017, p. 249）。本報告では，そのような議論を深めるための参照点を，現在の南アにおけるナショナル・カリキュラムとしての「共生教育」の核となる役割を担っている高等学校段階のLife Orientation（e. g. 坂口 2020）の教授内容の内に見出すことを試みる。その際，本報告では，「教材の中でもとりわけ学校教育で用いられる教科書は，汎用性が高く，国で策定された教授内容を代弁している」（松永, 2010, p. 15）とされる教科書に着目する。

２．分析の対象と分析の観点

本報告では，南アの高等学校段階のLife Orientationの教科書の分析にあたり，任意の例として，Maskew Miller Longman出版の*Focus Life Orientation Learner's Book*の10年生版（Rooth et al. 2011），11年生版（Rooth et al. 2012）および12年生版（Rooth et al. 2013）を取り上げる。その理由は，報告者が過去に実施した調査研究において，南ア西ケープ州の高等学校でLife Orientationを担当する教員（G氏：2014年8月インタヴュー調査）の語りより，同社の教科書が一定の評価を受けている様子が窺えたことによる。

分析に際しては，第１に，上記の教科書全体の構成を整理する。第２に，上記の教科書の「共生」に関する箇所を整理する。第３に，上記の教科書の「国（家）」概念，「国民」概念や「市民」概念に関わる箇所を整理する。そして最後に，上記の教科書の記述内容に関する分析結果を手がかりにしつつ，「共生教育」の教授内容における「国（家）」概念，「国民」概念や「市民」概念に関わる議論を深める際に参照できる点を抽出することを試みる。

３．分析の結果

分析の結果，第１に，上記の教科書の基本的な構成として，各章でナショナル・カリキュラムに沿ったテーマが設定されており，そこでは用語等の説明に加えて，アクティヴィティなどが設けられていることが指摘できる。また，各章（体育を除く）の最後には章の要約，各学期の最後には体育の課題や試験の練習問題等の例，各教科書の最後には用語集が掲載されていることが提示できる。

第２に，上記の教科書の内，直接的に「共に生きる（live together）」という記述が見られる箇所としては，例えば，10年生版教科書の「南アフリカでは，多様性は主に，我々の国を豊かにし，祝福する異なる文化的集団のことを示します」に続いて，「〔多様性を受容し尊敬するということは，あなたが〕多様な人々と平和的に共に生き，働き，学ぶ意志がある〔ことを意味します〕」（Rooth, et al., 2011, p. 62――括弧内引用者）とされている箇所が挙げられる――そこでは続けて，「多様性の尊重」を促進する概念として，アフリカ哲学の「ウブントゥ」の説明がなされている（*ibid.*）。また，同教科書の別の箇所では，「人権はみんなが平和，安全かつ幸福に共に生きるための手助けをするルールです」（*ibid.*, p. 65）という記述が見られた――あわせて，「南ア憲法」の権利章典に具体的な人権の中身が記されていることが説明されている（*ibid.*）。以上の点を踏まえると，本報告で取り上げる教科書内の「共生」に関わる箇所については，「平和」，「安全」や「幸福」という概念との関連と共に，アフリカ哲学，人権や「南ア憲法」を用いた説明がなされていると整理できる。別言すると，「共生」に関して，抽象的な概念のみならず，具体的かつ「南ア」の文脈に引き付けた形での教授内容が設定されていると整理することができる。

第３に，上記の教科書の内，「国（家）」概念と「国民」概念に関わる教授内容としては，例えば，10年生版教科書の「南アフリカは，人権侵害と闘う多数の個人や集団を有するという幸運に浴しています。彼／彼女たちは我々全員が互いに仲良く

し，南アフリカ人であることに誇りを持てるように，国民形成を促進しています」（Rooth, et al., 2011, p. 78）という記述が挙げられる。さらに，例えば，11 年生版教科書では，「スポーツは国民形成に貢献する最善の方法の 1 つです。南アフリカのために競争しているナショナルなチームやスポーツを行う個人を応援するとき，あなたは自分の国を誇りに思います。あなたは，我々がいかに多様であろうとも 1 つの国民であることを知るのです」（Rooth, et al., 2012, p. 75）という記述が見受けられた。他方，「国（家）」概念と「市民」概念に関わる記述内容としては，例えば，10 年生版教科書の「市民性（citizenship）」概念の説明の中で，「あなたの市民性は，あなたから取り上げられません。それは，あなたが市民性を破棄して別の国の市民になることを選択しない限り，永遠に南アフリカ人であることを意味します」という記述と共に，「責任感があり，思いやりのある市民になりなさい。あなたの国の法律に従いなさい。南アフリカを偉大な国にする手助けをしなさい」といった記述が登場している（*ibid.*, p. 69）。また，11 年生版の教科書においては，「市民社会や市民が民主主義の構造に参加すれば，それを強化することになります。参加とは，人々が国を発展させるために協力し，共に働くことを意味します」（Rooth, et al., 2012, p. 73）といった記述が見受けられた。以上のことからは，本報告で取り上げる教科書においては，「国（家）」概念と「国民」概念のみならず，「国（家）」概念と「市民」概念との結び付きが見られると解釈することができる。

一方で，本報告で取り上げる教科書で特筆できる点として，12 年生版教科書の内，「南ア憲法」の権利章典に関する説明の箇所にて，「権利章典の中の権利は，南アフリカ市民のみならず全ての人々が享受し尊重すべき基本的人権であることをあなたは記憶することになります」（Rooth, et al., 2013, p. 115）という記述がなされている点が挙げられる。そこでは，「国（家）」概念と「市民」概念の結び付きを前提としつつも，「国（家）」概念の中核を担う南アの憲法が，あらゆる人々を含む点を説明することで，「国（家）」概念を幅広く捉える視点が提供されていると解釈できるのである。

そして，さらに特筆できることが，12 年生版教科書の用語集において，「市民性」が，「市民としての責任を受容すること；コミュニティの責任あるメンバーの一員となること」（*ibid.*, p. 302）と定義付けられたり，10 年生版教科書において，「市民」という役割のコンピテンシーとして，「あなたのコミュニティ，学校，教会や政治活動に参加，先導，活動，議論，思いやり，関与すること」（Rooth, et al., 2011, p. 170）が挙げられたりしている点である。これらの箇所では，「市民（性）」概念自体の意味の説明に終始しており，「市民」概念と「国（家）」概念や「国民」概念との結び付きは必ずしも見られないと解釈することができるのである。

4．考察

上記の分析の結果を踏まえて，本報告では，南アの「共生教育」としての高等学校段階の Life Orientation の教授内容では，「国（家）」概念と「国民」／「市民」概念を結び付ける作用と同時に，それらを分けて捉える作用が混在している――後者の作用は，南アの憲法を軸にした「国（家）」概念の開放性や，元来的な「市民（性）」概念の説明により促進されている――という考察を提示する。その上で，そのような両面性をいかに解釈するのかを今後とも議論する必要があることを指摘する。

＜主要参考文献・資料＞

松永彩，2010，「教授・学習における教科書の役割と伝達性――途上国における教科書開発に向けて」『国際教育協力論集』第 13 巻第 1 号，pp. 15-26.

岡本智周，2017，「国家・ナショナリズム・グローバル化――国民国家と学校教育」日本教育社会学会編，本田由紀・中村高康責任編集『教育社会学のフロンティア 1――学問としての展開と課題』岩波書店，pp. 235-252.

Rooth, E., A. Seshoka, S. Steenkamp, S. Mahuluhulu, 2011, *Focus Life Orientation Learner's Book Grade 10*, Maskew Miller Longman.

Rooth, E., B. Vethe, S. Steenkamp, S. Mahuluhulu, A. Ramzan, A. Seshoka, E. Eyssell, 2013, *Focus Life Orientation Learner's Book Grade 12*, Maskew Miller Longman.

Rooth, E., S. Steenkamp, M. Mathebula, S. Mahuluhulu, A. Ramzan, A. Seshoka, 2012, *Focus Life Orientation Learner's Book Grade 11*, Maskew Miller Longman.

坂口真康，2020，「「ナショナルな基準」と多様な実践の間で揺れる社会的な「共生」を志向する教育――南アフリカ共和国西ケープ州の高等学校段階の教員の認識を事例として」『教育社会学研究』第 106 集，pp. 145-166.

食マイノリティと多様性

–学校給食における食物アレルギーおよび宗教食対応をめぐって–

〇山ノ内 裕子（関西大学）　〇四方 利明（立命館大学）

1．問題の所在及び研究方法

学校に通う子どもたちが、「いただきます」と唱和した後に一斉に同じ献立の食事を食べる。このような学校給食の光景は、日本の学校においてはお馴染みのものであろう。恒吉僚子（1996）によれば、日本の学校文化の特徴は「一斉共同体主義」にあり、それは「同質的で自己完結的な共同体を前提とした協調的共有体験、共感・相互依存・自発的な協調などの価値の共有に依拠する共同体的な特徴と、皆が、同時に、同じことをするという一斉体制とが一緒になることによって成り立っている」という。日本の学校給食のありようは、恒吉のいう「一斉共同体主義」そのものであるといえよう。

学校給食においては、食物アレルギーや宗教上の理由により特定の食物を摂取できず学校給食の場で排除されがちである子どもたちが存在する。本報告では、こうした子どもたちを「食マイノリティ」と包括的に定義し、「食マイノリティ」の観点から「一斉共同体主義」的な学校給食のありようをとらえかえすことを通じて、「食マイノリティ」と「食マジョリティ」が分断されるのではなく共生しうるような、インクルーシブな学校給食の実現可能性について考察する。このことは、「一斉共同体主義」的な日本の学校そのものが、インクルーシブな学校となるための手がかりを探ることにもつながるだろう。

なお、学校給食に関する研究としては栄養学の分野で蓄積があり、食物アレルギーを持つ子どもたちについての医学、栄養学の分野における研究は進みつつあるが、教育学の分野において、学校給食や学校給食における食物アレルギーを持つ子どもたちに関する研究はほとんどなされていない。また、ニューカマー等のマイノリティと学校教育のかかわりについては、教育学のなかでも、教育社会学、教育人類学の分野を中心に研究の蓄積があるが、食物アレルギーを持つ子どもたちを学校教育上のマイノリティととらえる研究はほとんどない状況である。

報告者においては、2018年度より、文献調査を通じて、全国の学校給食における「食マイノリティ」対応の概要を把握しながら、学校給食センターや教育委員会、学校等を訪問し、栄養教諭や栄養士をはじめとする学校給食関係者に対して、学校給食における「食マイノリティ」対応にかかわるインタビュー調査を実施してきた。また、こうした調査に先立って、2016年から今日まで、食物アレルギーの患者会において、報告者自身が食物アレルギー患児を持つ保護者として、当事者としての立場から参与観察を重ねてきた。本報告はこれらの調査データに依拠している。

2.学校給食における食物アレルギー対応

2－1．文部科学省の学校給食における食物アレルギー対応

学校給食において食物アレルギー対応が進むきっかけとなったのは、2012 年 12 月に東京都調布市立の小学校において発生した、乳アレルギーを有する 5 年生児童が、学校給食のおかわりの際に誤って粉チーズ入りのチヂミを食べ、アナフィラキシーショックを起こし死亡した事件である。なぜこの日に限って普段はしないおかわりをしたのかといえば、学級目標に掲げられていた学校給食の完食記録に貢献しようとしたからである。まさに「一斉共同体主義」的な日本の学校給食を象徴するエピソードであるといえよう。

この事故が起きるまでのところで、すでに文部科学省は、スポーツ・青少年局学校健康教育課が監修し公益財団法人日本学校保健会が 2008 年に発行した『学校のアレルギー疾患に対する取り組みガイドライン』（以下、『ガイドライン』）に基づいて、食物アレルギーへの対応に取り組んでいた。2012 年の事故を受けて設置され

た「学校給食における食物アレルギー対応に関する調査研究協力者会議」が 2014 年 3 月に取りまとめた最終報告をふまえて、2015 年 3 月には『学校給食における食物アレルギー対応指針』（以下、『指針』）が出された。「安全性を最優先とする」ということが強調されながらも、2008 年の『ガイドライン』と同様に、「食物アレルギーを有する児童生徒であっても、他の児童生徒と同じように給食時間や学校生活を過ごせるように」すると述べられるとともに、【表 1】に示した 4 レベル対応も踏襲されている。

【表 1】『ガイドライン』、『指針』に示された学校給食における食物アレルギー対応レベル

レベル 1	詳細な献立表対応	
レベル 2	弁当対応	一部弁当対応
		完全弁当対応
レベル 3	除去食対応	アレルギー食対応
レベル 4	代替食対応	

2-2. 学校給食における食物アレルギー対応の「多様性」

【表 2】は、訪問調査を行った 7 ヶ所の学校給食センターにおける食物アレルギー対応状況を一覧にしたものである。

【表 2】訪問調査先学校給食センターにおける食物アレルギー対応状況

学校給食センター	対応レベル	対応人数	食物アレルギー対応専用調理室
山崎	1・2	77	なし
鶴岡市	1・2	84	なし
	4	2	
蕨市立	1	78	なし
高砂	4	63	あり
元郷	4	5	あり
臼杵	3	69	なし
別府市	1	31	なし

＊訪問調査先における聞き取り内容、提供資料より作成。対応人数は、山崎、鶴岡市学校給食センターは 2018 年度、それ以外は 2019 年度のものである。

仙台市のセンター方式の学校給食では、食物アレルギー対応専用調理室がある3ヶ所のセンターが、ない2ヶ所の分も含めてアレルギー対応食を提供することで、全市的なレベル4の対応が実施されている。表示義務のある特定原材料7品目と準特定原材料21品目に種実類4品目を加えた32品目に関して、除去したアレルギー対応食を原則2種類作っている。また、『指針』で「基本的に除去する必要は」ないとされている調味料も除去対応している。

川口市のセンター方式の学校給食においては、一日あたり 100 食の調理能力を有する食物アレルギー対応専用調理室がある、元郷学校給食センターのみレベル 4 対応を実施している。ただし、アレルギー対応食の提供を、慎重を期して、卵、または乳、あるいはその両方のアレルギーのみを有し、過去にアナフィラキシーショックを発症していない児童に限定しているため、5 食のみの提供となっている。

臼杵学校給食センターには食物アレルギー対応専用調理室が設けられていないが、特定原材料 7 品目、準特定原材料 21 品目に限らず、幅広い品目の除去対応を行っている。市費で栄養士を 1 名加配しているほか、除去食専用の調理従事者 1 名を配置している。

鶴岡市学校給食センターではレベル 1、ないし 2 の対応が基本となっているが、2 食のみレベル 4 の対応をしている。これは元々自校方式で学校給食を実施していた地域をセンター方式に統合する際に、レベル 4 対応の継続が条件であったことによるものである。

レベル 1（ないし 2）の対応を実施しているセンターにおいては、その理由として、食物アレルギー対応専用調理室がないことが共通に挙げられた。ただ、同じレベル 1 対応においても、詳細な献立表の配布が一斉か個別かなど、センターによってさまざまである。

山崎学校給食センターにおいては、食物アレルギー対応の対象者の状況をみながら、対象者のアレルゲンとなる食材については極力使わず、なるべく全員が食べることができるような献立が工夫されている。複数のアレルギー対応食を提供する場合には誤食のリスクが避けられため、このような対応の方が安全であり、子どもたちの希望にも添うとのことである。

自校方式の箕面市の学校給食では、すべての子どもたちに対して、特定原材料 7 品目（＋10 品目）を調理に使用しない低アレルゲン献立を実施している。大豆、ごま、大麦、いか、たこの 5 品目に関しては、除去食を提供している。食物アレルギーを有しない子どもたちも含めて低アレルゲン給食を提供するという対応は、食物アレルギーを有する子どもたちへの対応という一般的な対応とは異なるので、レベル 4 以上の対応といえよう。

以上にみてきたように、食物アレルギー対応は、対応レベルが同じであっても、その内実はセンター、自治体によって異なり、食物アレル

ギー対応専用調理室の有無にも完全には規定されておらず、「多様性」を有している。

3. 新たな多様性への対応ー宗教対応を中心に

食物アレルギーを有する子どもたちに加え、外国にルーツのある児童生徒の増加により、宗教等の理由から食に禁忌や忌避があり、学校給食が食べられない子どもたちが増えている。

世界人口の三分の一以上が信条や宗教による食の禁忌や忌避をもっており、日本においてもそうした食の禁忌や忌避をもつ人々がいるが、学校給食において宗教対応が必要とされる子どもたちの全国データは存在しない。文部科学省が隔年で実施している「日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査」では、「英語、韓国・朝鮮語・スペイン語・中国語、フィリピノ語・ベトナム語・ポルトガル語・その他」という母語別の言語別在籍状況がわかるだけである。ムスリム児童生徒など、宗教等の理由から給食に配慮が必要な出身国の児童生徒を抽出することはできない。

在日ムスリムの数については、店田（2019）によると、2018 年 6 月末現在、日本に住む外国人ムスリムは 157,484 人、日本人ムスリムはおよそ 43,000 人であり、両者を合わせるとおよそ 20 万人にものぼる。在日ムスリムを地域別に見ると、大都市圏と、ムスリムの留学生が在学する国立大学周辺が多い。また、技能研修生として日本で就労しているムスリムも少なくない。現在、日本国内には 100 カ所以上のモスク（マスジド）があるが、ムスリムの集住状況は、モスクの分布状況からもある程度推測可能である。日本学生支援機構（2019）によると、在日留学生数は、2018 年 5 月 1 日時点で 29 万 8,980 人にのぼるが、留学生の出身国も多様化し、インドネシア、マレーシア、バングラデシュ、サウジアラビア、トルコなど、イスラーム教を主な宗教とする国からの留学生は 1 万人を超える（中野・田中: 2019）。

全国的な傾向で言えば、報告者たちの訪問先を例にとっても、仙台市や熊本市、箕面市など、ムスリム留学生の子弟が多い地域の小中学校では、自校式給食の学校を中心に、宗教対応の学校給食を提供している（またはかつて提供していた）事例がある。また、小中学校より在籍児の数が少なく、日常的に食物アレルギー対応や月齢別の離乳食対応など、など子どもに合わせた細やかな対応を行っている保育園では、アレルギー対応のやり方で、宗教対応を行っている事例もある。しかし、全国ほとんどの自治体が食物アレルギーへの対応指針を作り、なんらかの形で対応を行っているのとは対照的に、宗教対応を行っている学校はわずかである。

学校給食において宗教対応が必要な具体的な戒律としては、例えばイスラム教では、アラビア語で「許されている」という意味の「ハラール」に対して、豚、死肉、猛禽類や肉食獣、血液、酒などが「ハラーム」（禁忌）として挙げられる。豚肉に関しては、豚肉に加え、豚由来の食品添加物や原材料もハラームに相当する。アルコールに関しても同様で、味噌やしょうゆなど原材料に微量に含まれるアルコール成分も禁忌となる。しかし、禁忌の解釈は国や地域によって、そして個人によって大きく異なっている。例えば、豚やアルコールについては、微量の豚由来成分やアルコール成分を容認する人もいる一方で、豚肉のみならず肉全般、甲殻類、軟体類、貝類も厳格にハラームとする解釈もあり、イスラム教徒の食慣習は多様である。ヒンドゥー教やユダヤ教についても、同様に食の禁忌がある。また、環境問題や動物愛護などの観点から思想・信条として肉食を忌避するヴィーガンの家庭も今日、少しずつ増えている。

4. 学校給食における食マイノリティへの対応

アレルギー児童に対しては、除去食や代替食を提供している学校もみられるが、宗教的マイノリティの児童生徒に関しては、「レベル２」の弁当持参がほとんどである。

登校時に弁当を持参する場合は、衛生上の理由から、給食時間までの間、校長室や職員室などの冷蔵庫で保管することが一般的である。クラスの他の子どもたちが温かい給食を食べている一方で、我が子が冷えた弁当を食べることは不憫であると、給食時間に合わせて弁当を届ける事例が、患者会での参与観察においても多く語られた。

こうした弁当対応は、コンタミネーションを避ける上では確かに有効ではある。しかし、食物アレルギー児の親にとっても、宗教的マイノリティの親にとっても、負担であることには変わりはない。学校での対応が可能であれば、給食をとの声が、しばしば調査では語られていた。

なお、弁当持参に際しては、食物アレルギーの子どもの親からは、「みんなと同じメニューが食べられない我が子がかわいそう」と不憫に思い、知恵を絞って給食のメニューに似せた弁当（しばしば「コピー弁当」または「コピー給食」と呼ばれる）を作るケースが多い。ムスリム家庭においても、親たちは、我が子がいじめられないように、と日本語の献立をグーグル翻訳などで検索し、豚肉やアルコールを使わないものの、見た目がそっくりの弁当を作っている事例が、報告者たちのインタビューでも語られていた。

こうした給食そっくりの弁当は、学校からの要請ではない。しかし、学校においては「みな同じ」を賞賛する「一斉共同体主義」が根強く存在するため、食物アレルギーの子どもを持つ親も、宗教上の理由から食に禁忌を持つ家庭の親も、我が子が、みんなが同じメニューを食べる給食の時間に「浮かない」ようにと、手作りの弁当においても、「なるべく似たもの」を作ってしまうのである。

学校や園では、そうした母親の努力がしばしば賞賛されるため、母親たちは一度コピー弁当を作り出したら、止めることが難しい。

5. 学校給食における多様性の尊重

改正入管法の施行において、日本は今まで以上に「移民社会」になろうとしている。「留学生 30 万人計画」によって受け入れが促進された留学生だけではなく、人手不足が深刻な様々な産業において、外国からの働き手が増えることが見込まれているのである。ムスリム留学生が子どもたちを連れて来日しているのと同じように、将来的には彼/彼女たちが子どもを呼び寄せ、または産み育てることは確実である。日本社会において、異なる文化的背景、異なる食習慣をもつ子どもたちはますます増えることは予測される。

国を挙げて留学生や外国人労働者の受け入れが促進され、日本社会において、異なる文化的背景をもつ子どもたちはますます増えることは予測される。食育基本法によって国を挙げて食育が推進され、学校給食法や学習指導要領において学校給食が教育活動と定めている以上、学校においては、多様なニーズに応じた学校給食の提供を考える時期が来ているのではなかろうか。

すでにいくつかの自治体では、アレルギー対応に加え、主菜または副菜の一部で、豚肉やアルコールを用いないといった宗教対応を行っている。また、多文化共生をうたう外国籍住民の多い自治体も、手探りながら宗教対応が行われようとしている。ただし、アレルギー対応とは異なり、学校がハラール対応のような宗教対応を行う場合はしばしば、こうした「特別な配慮」に対する議論があり、導入にはいくつかのハードルがあるのもまた事実である。ハラール対応をハラール認証と捉え、「ハラール認証の商品は予算面で厳しい」という声がしばしば聞かれるが、ムスリムに関しては、ハラール/ハラームの解釈は国や地域によって、そして個人によって大きく異なっており、必ずしも全ての家庭が厳密な意味でのハラール対応や、ハラール認証食品を用いての調理を求めているわけではない。給食を提供する側と家庭の双方が話し合う機会を持った上で、双方の折り合いをつけることが大事であろう。

近年、異文化理解教育の一環として、学校給食において、世界の料理が出ることは珍しくないが、同様に「卵乳小麦を用いないアレルギー対応メニュー」や「豚やアルコールを用いないハラール対応メニュー」があってもいいのではなかろうか。茨城県つくば市では、「みんなで食べる給食の日」として、年 2 回、食物アレルギーだけではなく、ムスリムの子どもたちも食べられる給食を提供している。

6. 考察

調査の結果、食物アレルギー児童生徒に関しては、調布の事故以降、全国的に『指針』に即して安全性を第一とした対応が曲がりなりにも進められている一方、宗教的マイノリティに関しては、ほとんど対応が進められていないことが明らかとなった。しかし一部の自治体や学校では、すでに、宗教対応が日常的に、あるいはイベント的に行われていることが明らかとなった。

なお、こうした研究においても、そして学校現場での実践においても、「食マイノリティの子どもたちが、みんなと同じ給食を食べられるように」という取り組みが、「同じものを食べさせなければならない」というマジョリティによる文化の押し付けに陥らないよう、留意することは必要であろう。少なくとも、食物アレルギーや宗教的マイノリティの食の多様性を、クラスの教師や子どもたちが認めていれば、重度の食物アレルギーの子どもたちや厳格な戒律に従う宗教的マイノリティの子どもたちが、やむを得ず弁当持参を選んだ際、級友とは異なる弁当を恥じたり、保護者が手の込んだ「コピー弁当」を用意したりする必要はなくなるだろう。

食物アレルギーの子どもたちや、宗教的マイノリティの子どもたちの「みんなと同じものを食べたい」という気持ちを尊重すると同時に、彼/彼女たちの「みんなとは異なるものを食べる」という選択をも尊重しなければならない。学校を多様性に開かれた場とするためには、学校給食においても、個々のニーズに対応しつつ、多様性を尊重することが必要なのではなかろうか。

なお、本研究の今後の課題としては、学校給食における食マイノリティ対応の「多様性」と、学校給食における多様性の尊重とのかかわりについてより詳細に整理、検討するとともに、インクルーシブ教育や合理的配慮の観点からの検討を加えることが必要であろう。

引用及び参考文献は、当日配布資料にて掲載する。また、本報告は、JSPS 科研費 JP18K02321 による研究成果の一部である。

課題研究Ⅰ

課題研究Ⅰ

学校で起こる教育課題に教育社会学はどう貢献できるか？

【趣旨】

わが国における学校をとりまくさまざまな問題は、学校で起こる教育課題にとどまらず大きな社会的な課題にまで発展する勢いを見せている。その中心的な問題として指摘されるのがいじめ、不登校などである。いずれも子どもたちの人間関係に起因し、それが「息苦しさ」や「生きづらさ」といった現象に収斂され、解釈されることが多い。

かつて、こうした問題をとらえるとき、教育社会学では大きく 2 つの方向からのアプローチが試みられた。ひとつは、社会の変動（変化）が惹起する問題と捉え、社会言説や計量的な分析を中心に構造的な要因を析出するといったマクロな視点からの研究であり、もうひとつは、児童・生徒を対象とした、ナラティブな「語り」などを中心としたミクロな事例研究である。

そこで、今回の課題研究Ⅰにおいては、こうした学校で起こる教育課題を再度捉えなおし、構造的な視点や事例研究的な視点がこうした問題にどのような解釈を与えてきたのかを再考し、今後の教育社会学にそれらがどう貢献できるのかを中心的な課題として継続研究してみたい。

現在、こうした学校で起こる教育課題について、量的調査、質的調査を行いながら、その事象を正確に判断し、子どもたちの実態を精緻に分析してきた経緯がある研究者に声掛けをしている。また、指定討論者には、教育社会学が貢献してきた知見を整理しつつ、今後どのような形で貢献すべきかについて総括していただきたいと考えている。

なお、初年度はいじめ問題を、2 年目は不登校をテーマの中心に据えて課題研究の継続性を担保しながら、それぞれの問題への接近を試みることを考えたい。

司会：原清治（佛教大学）・山内乾史（神戸大学）

報告 1：内藤朝雄（明治大学）
報告 2：加納寛子（山形大学・非会員）
報告 3：荻上チキ（教育評論家・非会員）

討論者：松浦善満（大阪千代田短期大学）

（研究委員：原清治・山内乾史・作田誠一郎・浅田瞳）

「どう貢献できるか」をめぐる三論考

(1)〈界〉の共働連関モデル、(2)いじめをモデル現象とした新たな発見および学問領域生成、(3)個人的倫理に方向付けられた貢献の例

内藤　朝雄（明治大学）

いじめに関連する雑多な実践、およびそれら諸実践がその内部に位置づけられて成立しつつ、その諸実践の連鎖として成立するところの雑多な〈界〉(内藤, 2004)(1)は、道徳教育を振興する手段としていじめをアピールする政治〈界〉から、いじめ被害経験者の遺伝子発現を研究する科学的基礎研究〈界〉まで、広大なスペクトラムをなしている。そのなかに、いじめに言及する雑多な「人文社会系」の学問〈界〉があり、それらは、さまざまな他の〈界〉との相互連関のなかで、生態学的に分布し変転している。〈界〉と〈界〉の関係は、しばしば、共通理解にもとづくコミュニケーションであるよりも、花粉を食べる蜂と、蜂の活動を通じて生殖する花の接続のような、接続である。進化の過程で接続がくりかえされて蜂と花が共進化するように、〈界〉と〈界〉の接続がくりかえされたり、くりかえされなかったりする無数の繰り返しによって、現在あるさまざまな〈界〉の分布が成立していると考えられる。

まず、当該部会が主題とする「貢献」に即して、学問〈界〉とマス・メディア〈界〉の接続に多かれ少なかれみられる傾向の範例（exemplar）を示そう。マス・メディア〈界〉は、タイムスケジュールのなかで企画の実現プロセスにはめ込む素材として〈使いやすい／使いにくい〉という基準で、学問〈界〉のメンバーである識者を選別する。マス・メディア〈界〉のメンバーは、企画が正しいかどうかには関心がうすい。マス・メディア〈界〉のメンバーが求めているのは、しばしば、「○○大学教授」といったラベルと若干の知名度の組み合わせを、前もって決まっている企画のストーリーに貼り合わせるための人間素材であり、どのような研究をしている人なのかといったことには関心がない（あるいは端的に知らない）ことが多い。学問的実践の習慣にもとづく識者は、真理に準拠してマス・メディア〈界〉では〈使いにくい〉言葉を発する。それをマス・メディアは企画にあわせて取捨選択する。その結果、マス・メディア〈界〉に慣れていない識者は論理を積み重ねてまとめたはずの発言の断片を「切り貼り」した結果を目にして驚く（あるいは事例 https://gendai.ismedia.jp/articles/-/53330?page=6 のように出演依頼後の制作進行段階でーーいわば「識者の分際でお企画さまに逆らいやがって」とーーはねられることもある)。このような接続の後、マス・メディア〈界〉に関わろうとしなくなる識者もいる。何回も真理に準拠する〈使いにくい〉学者風の言葉を発し続け（て、マス・メディアで目にすることがなくな）る識者もいる。真理に準拠するのを控え、企画プロセスという環境に適応するために「マスコミ芸人」を擬態する習慣を学習する識者もいる。次の時点では三番目のタイプが選択されやすく、何回も選択が繰り返されることによって、第三のタイプがマス・メディアに登場する定番の識者となっていく。

あるいは、「○○大学教授」というカテゴリーの集団自体が企画進行のための人間素材として「使いにくい」ということがマス・メディア〈界〉で繰り返されると、「○○大学教授」なしで、「現場の○○さん」(現場信仰)や「一家言のある」著名芸能人（小さなカリスマ）が選択されるようになることもある。このような〈界〉の接続先変更はマス・メディア〈界〉に限らず、学問〈界〉と政治〈界〉の接続関係にも顕著であり、政府系審議会メンバーの選択、政治家と学者の関係などでも広くみとめられる。それはたとえば、教育に関する政府系審議会メンバー内の○○学者分布の時系列変化などにあらわれる。

以上のように、「○○学はどう貢献できるか？」という問いを考えるさいに、学問〈界〉と他の〈界〉との共働連関モデルは有用な用具となりうる。

さらに、「社会学者の数ほど社会学がある」という現象に関しても、それぞれの「流派」を小さな〈界〉とみなして、それらの共働連関モデルを考えることができる。これらの社会学の諸〈界〉が、ーー医療における、問診を通じた意味了解〈界〉と、手術時の物理・運動的な手技〈界〉と、迅速病理診断の顕微鏡的な存在水準の〈界〉のあいだの共働連関のようにーー実践的に有用な連関をなすか、または、相互に矛盾し合う混在郷的結合[内藤, 2004]になるかを、〈界〉の共働連関モデルによって反省的に思考することができる。マクロとミクロ、言説、ナラティヴ、質的、量的、社会構成（構築）主義、実体主義、構造、そして理解（あ

るいは了解)と説明といった、さまざまなあの〈界〉とこの〈界〉の「あれかこれか」を、あいまいな「あれもこれも」にするのでもなく、「あれ」と「これ」のどのような結合を、どのような実践的な諸目的に応じて、どのように有効に接続させるかをデザインする思考法を、〈界〉の共働連関のプラグマティズムと呼ぶことができる。

いじめ研究の「貢献」として、新たな発見をもたらすと共に、新たな学問〈界〉を生み出す成長点になるということを挙げることができる。

学校のいじめをモデル現象として扱い、その観察を、研究倫理上不可能な人間集団を用いる秩序生成実験（たとえばジンバルドーの監獄実験）の代用（みなし実験）とすることができる。モデル現象とは、「広範な現象に共通する原理的メカニズムを抽出し、論理的に説明しつつ発見するのに適した、単純で典型的で、接近・観察・形態発見が容易で、学問的進展をもたらすことが見込まれる現象」（内藤, 2016: 233）のことである。いじめをモデル現象として用いて、新たな秩序形態を次々と発見し、また新たな進化-心理-社会-生態学的な理論を生み出すことができる（内藤, 2001, 2009, 2011, 2016(a), 2016(b)など）。特に、学校のいじめをモデル現象として、進化の過程で人類がどのようにつくられており、それを基盤として、どのような環境下で、どのような心理-社会的な秩序が生成しやすく、またどのような環境下で退縮しやすいかということを探求する研究が、人類社会に大きく貢献する可能性がある。これを主題とした研究の現時点での暫定的な到達点としては[内藤, 2016(a)]を参照されたい([内藤, 2016(c)]はこれについての勤務校のプレスリリースによる紹介である)。また、生徒および教員による学校でのいじめを中心として描き出される学校をモデル現象として用いて、歴史的限定によって使い勝手が悪くなった全体主義概念を、これからの人類社会に貢献する概念として組み立て直すこともできる（これについては著作（仮題『学校とはなにか――全体主義を生成する場所』）を準備中である)。

最後に研究者の個人倫理による貢献の一例を挙げたい。発表者は、研究者としては、いじめそれ自体に興味がなかったし、現在でもそれほどあるわけではなく、もっぱら、いじめをモデル現象とした学問的発見とその成果に関心がある。学生のころは、――モデル生物をのぞき込んで生命の原理を発見して興奮する生物学者のように――いじめをモデル現象に用いて見えてくる発見の数々に興奮していた。だが、のぞき込んでいるのはショウジョウバエでも大腸菌でもない、人間である。そのとき、赤ん坊がハゲワシに食べられそうになっているときに、ベストショットを撮るカメラマンと同じ位置に立たされる。そこで、いじめに焦点を当てて観察した学校の集団生活をモデル現象とすることで生み出された研究成果を、学校がそのようなモデル現象になってしまうような惨状をなくすための「貢献」に使うことにし、発表者は、研究成果にもとづいて、学校のしくみを変えよと世にメッセージを発し続けてきた。直近のいじめ総説[内藤, 2018]は、このような研究成果を用いた貢献の一例である。

注 (1) 本発表で〈界〉というとき、それは[内藤, 2004]に準拠する概念を用いている。内藤は、[内藤, 2004]執筆時ブルデューの界概念を知らず、存在項目とその働き方が界ごとに異なるという仏教の界概念から着想を得て〈界〉という名を選択し、問診による意味了解の存在水準と手術の場の物的・運動的存在の水準と迅速病理診断における顕微鏡的な存在水準といった雑多な存在水準の〈界〉を有効に結合した（みごとな！）医療実践を範例として〈界〉の共働連関モデルを提唱した。内藤の〈界〉概念とブルデューの界概念の異同についてはここではとりあげない。

引用文献

内藤朝雄, 2004 「存在措定をめぐる構築主義の不可能性と<界>の協働連関モデル」日本社会病理学会編『現代の社会病理』第 9 号: 55-76 (https://drive.google.com/file/d/1Ip8D-0elAydq0DW3z6CwoWqSl4Fs1TD0/view)

内藤朝雄, 2009 『いじめの構造――なぜ人が怪物になるのか』講談社現代新書

内藤朝雄, 2016(a) 「学校の秩序分析から社会の原理論へ」佐藤卓己編『岩波講座現代 8 学習する社会の明日』岩波書店

内藤朝雄, 2016(b) 「インターネットを用いたいじめや迫害をめぐる諸問題」加納寛子編著『ネットいじめの構造と対処・予防』金子書房

内藤朝雄, 2016(c) 「人類の本性は暴力か平和か?-いじめ研究を用いて、どちらでもない第三のモデルを解明」明治大学プレスリリース https://www.meiji.ac.jp/koho/press/2016/6t5h7p00000m21y5.html

内藤朝雄, 2018 「いじめ・学校・全体主義、そして有害閉鎖空間設定責任」日本司法書士連合会月報発行委員会編『月報 司法書士』第 559 号 (https://www.shiho-shoshi.or.jp/cms/wp-content/uploads/2018/11/201809_02.pdf)

SNS の普及とネットいじめ
未然に防止するための教育のあり方について

加納　寛子（山形大学）

１．コロナ禍に起きている大人のいじめ

コロナ禍など，多くの人にとって不安や恐怖，ストレスを感じる状況において，子どもだけでなく大人の社会でもとかくいじめは起きやすい．コロナ感染者の多くは，家族から感染したり，仕事上感染者の世話をする中で感染したり，通勤・通学の公共交通機関で感染するなど，余儀なく感染してしまった人々である．本来ならば周囲の人々は，病気になった人に対して，いたわりの気持ちを持って接するべきである．

しかし全国各地で，感染者に対して嫌がらせが起きている．静岡朝日テレビ 2020 年 4 月 30 日配信によれば，感染者宅の壁に「バカヤロー」等と書き込まれたり，SNS では「居酒屋に飲みに行った」「家族が自殺した」など，うその書き込みが拡散されている．三重県の鈴木知事による報道発表の中で，感染者の家族の家へ投石や落書きの被害があったことが報告された．

上記は氷山の一角で，ネット上には多数の類似した書き込みが散見される．感染者は殺人鬼，罪人のような扱いをする書き込みが多数ある．感染者の少ない地域では，村八分に遭ったり，不買運動や執拗な嫌がらせを受け，引っ越しを余儀なくされる人もでている．

コロナ感染者に対するいじめは，ウイルスより悪質である．このような大人達の行動は，青少年の心にも否応なしにアンコンシャス・バイアス（Unconscious bias，無意識の偏見）を植え込むことにならないか危惧される．

２．コロナ禍におけるメディアの視聴傾向

外出自粛が求められたコロナ禍において，公園で遊んでいると知らない人に叱られる等の自粛警察の問題も指摘されており，子どもが外出したがらないようになったという話も聞く．このようなコロナ禍において，青少年の行動はどう変化したのか．15～19 歳の男女 420 名を対象としたニッセイが行った調査によれば，メディアの視聴行動で最も増えたのは「ＹｏｕＴｕｂｅなどのネット動画を見る」（73.6%）第 2 位は「ＳＮＳを見たり投稿する」（55.5%）だったとのことである(1)．今後冬場にかけてさらにコロナの猛威が振るうことが予測されており，自宅で動画を見たり SNS の閲覧・投稿の多い日々が続くであろう．

３．YouTube で起きているいじめに関する課題

YouTube で起きているいじめに関する課題は，主に 2 つに分類される．

① 暴力系動画

以前は被害者に対し暴行を働く様子を撮影し UP する動画もあったが，年々YouTube の規定が厳しくなってきており，問題のある動画は，公開前に禁止されるか，公開前のチェックをすり抜けてしまっても，見つかり次第削除されるようになってきている． ただ，限定公開の場合はチェックが甘くなりがちで，UP された動画の URL が，LINE グループ内などでシェアされることもある．

② 嘲笑系動画

一方，被害者の様子をビデオで撮影し，嘲笑を誘う動画を UP することにより，閲覧数を増やそうとする動画は後を絶たない．撮影された本人にとっては，自殺を考えるほど傷つく動画であっても，明らかな暴力動画とは認識されず，YouTube の事前チェックをすり抜けてしまうからだ．啓発系動画なども多数有り，明らかな暴力とは認定できない嘲笑系の動画の公開前チェックには限界がある．

４．SNS で起きているいじめに関する課題

SNS で起きているいじめに関する課題は，加納(2014)(2)を再構成して以下の８つに分類できる．

① 仲間はずれ

グループトークの中で, 一人だけ無視をしたり, 一人だけ仲間はずれにしたグループを作ってトークするなどによるいじめである.

② 個人情報の暴露

メールアドレスや電話番号をアダルトサイト等の掲示版に書き込み, 不快なメールが大量に届くように仕向けたりするいじめである.

③ 誹謗中傷

誹謗中傷をしたり, 罵詈雑言や攻撃的な文言を繰り返し書き込むいじめである.

④ デマの拡散

根も葉もない噂を流したり, 本人の顔写真とアダルトサイトからダウンロードした画像の体の部分を合成したコラージュを作成し拡散したりする, 事実無根の内容を拡散することによるいじめである.

⑤ なりすまし

本人になりすまして, SNS やブログに書き込む行為である. 自慢を並べて, 反感を買うように仕向けたり, (誹謗中傷をするような人でないのに) 他人の誹謗中傷を書き並べたりして, 信頼を失墜させるいじめである.

⑥ 動画・写真の拡散

本人が見られたくないような動画や写真を拡散することによるいじめである.

⑦ 投票型

SNS 等で無料で作成できるオンライン投票システムを用い「クラスで一番肥っている人は誰でしょう」「根暗だと思う人は誰でしょう」等の投票を行うことによるいじめである.

⑧ ストーキング

コロナ禍の SNS では, 感染者をストーキングし, 写真や勤務先など個人情報を暴露する動きも見られる.

５.「いじめ予防」の具体策

何故このような行動をとるのか. SNS でいじめを行う行動の背景には, 利己的正義感のほかに, 承認欲求もある. 3 の分類の中②～⑧が行われている SNS を見ると, 平凡な日常に関する投稿に比べ, 数倍の閲覧数がカウントされている. SNS は束の間の承認欲求を満たすツールとして有効であり[3], デマや誹謗中傷の書き込みは, その意外性とアンコンシャス・バイアスから閲覧数を稼ぐことができるのである.

安直な発想からスタートするネットいじめは, 完全に消し去ることはできず, 被害者を一生苦しめることになる. それ故, 未然に防ぐことが重要である. その具体策を 4 つ提案する.

① 国民の教養として情報リテラシー教育

小学校 1 年生から高校 3 年生まで週 3 時間程度は, 情報リテラシーを学ぶ時間をとり, 身体的感覚として身につくまで情報リテラシーを教育する必要がある.

② 加害者の早期発見を行うこと.

加害者がいじめ行為を行わなければ起きない. 加害者の早期発見, 早期指導が重要である.

③ 加害者に対する徹底指導を行うこと.

1 回仲間はずれになったからと即自殺を考える人はいない. 長期にわたって解決しないために自殺に至る. 先生に相談したことにより「ちくった」と報復を受け自殺に至る場合もある. いじめが発覚したら, 加害者を隔離して徹底指導を行い, 絶対にいじめをしないことが保証されてから, 元の集団に戻すべきである.

④ 承認欲求のコントロールの仕方の指導

ソーシャルメディア内での承認欲求が高いと依存に陥りやすい[3]. 創造的・芸術的な投稿により承認を得るより, 誹謗中傷をすることで共感やり承認を求める方が遙かに楽である. 不適切な承認欲求の満たし方をする前に, 適切なコントロールの仕方を教える必要がある.

参考文献

(1)ニッセイ基礎研究所(2020), コロナ禍の 10 代で増えた行動, 減った行動.

(2)加納寛子(2014), いじめサインの見抜き方, 金剛出版.

(3)加納寛子(2019), 承認欲求とソーシャルメディア使用傾向の関連性, 情報教育, Vol.1,pp18-23.

研究とメディアを架橋する
―情報提供 NPO から見える視座―

荻上　チキ（教育評論家・非会員）

「いじめ」が社会問題となり、国内外で本格的な研究が始まってから、30 年余が立つ。2013 年にはいじめ防止対策推進法が公布されるなど、いじめ対策には一定の前進も見られる。だが、いまだに課題は山積していると言わざるをえない。

発表者は、同法審議時、各党に所属している部会担当議員と議論を重ねてきた。当初案は、世論の盛り上がりを受け、加害児童への「厳罰化」路線が強調されていたが、結果としては、いじめそのものに対してチームで取り組むための枠組みづくりを促進する法文へと落ち着いた。これにより、教員は一人でいじめ対応をおこなってはならないことや、重度のいじめについては、特設のチームを設けることへの義務づけなどが行われた。

一方で、総務省調査が明らかにしているように、同法も適切に運用されているとは言い難い。また、相談機関の拡充やネットいじめ対応のための連携など、さらなる法改正も必要と言える。

そもそも現在の日本政府は、いじめの実態を適切に把握できていない。例えば、文科省によって公表される「児童生徒の問題行動調査」にて計上されている「いじめの認知件数」は、実際には教員→学校→自治体→文科省、という報告経緯を経て集計された、「国の報告件数」にすぎない。しばしば「いじめ」の定義が変わってきたこの調査では、自治体間の比較なども、対策を練るための検討もできない。また、いじめがメディアで大きく取り上げられるたびに「報告件数」が跳ね上がるというこのデータでは、年次比較でさえも有効に行えていない。

他方で、例えば児童に直接、学年ごとのいじめ経験率や学習満足度などを尋ねるような、「経験率」や「発生状況」に関する調査は、国立教育政策研究所や一部自治体が行っているものの、国が統一した調査を行うには至っていない。厳しく言えば、この国はいまだに、いじめ対策を「当てずっぽう」で行っている状況である。

教育現場においても、教師の多忙化なども相まって、適切ないじめ対策の共有が進まない状況がある。例えば授業の理解度、教員への信頼感、生活上のストレス、理不尽な教室運営など、いじめと密接に関わる要因が指摘されて久しい。また、吃音症状のある児童や、性的少数者である児童など、いじめ被害のハイリスク層となる者の存在も明らかになっている。様々な研究を参考にしつつ、例えば教員・事務員を確保し、生徒と向き合い安く、かつ教育研究に取り組みやすくすることで、教育の質を向上させることは、政治の責務と言える。しかし、そもそも諸研究の知見が共有されていなければ、現場も、政治も、変わることはできない。

社会問題化や議題設定のための重責を担うマスメディアもまた、いじめ研究の蓄積を活用しきれていない。10 年に一度ほど、特定のいじめ自殺事件がクローズアップされ、文科省の「いじめ」定義が変更されるような事態が続いている。こうしたメディアイベントの際、例えば新聞の社会部記者から、ワイドショーのクルーまで、様々なメディア関係者が取材を行い、報道を繰り

返す。しかし例えば、前者は事件報道の文法のまま、後者はスキャンダル報道の文法のままに、いじめ自殺事件を取り扱う。

結果として何が起こるか。ことの経緯や、あるいは加害者と目された生徒や保護者、教員、校長、時には教育委員会や首長までが非難の対象になるが、構造的な検証が行われない。どのような教室づくりを行っていればよかったのか、そのためのリソース配分はどうあるべきか、いじめ抑止に成功している事例はどういうものか。いじめ研究の蓄積と、メディアや議会で繰り広げられる議論がリンクせず、一時的なメディアイベントとして消費されてしまう。

こうした状況の中で、NPO 法人「ストップいじめ！ナビ」を設立した。同法人の活動内容は、「情報提供」である。学校、行政、議員、メディア関係者、そして子供たちに、いじめに関する知識を提供するというものだ。それは、いじめに関する研究を、様々な現場へと架橋する役割であると言える。

ウェブサイトを作り、相談先機関の検索システムを設ける（いじめ相談検索システム）。生徒手帳に、いじめを受けた際の相談機関をプリントする（命の生徒手帳プロジェクト）。記者との勉強会を行い、いじめ事案が発生した際、教育委員会などに質問すべき必須項目（例えばいじめ防止法における二八条委員会の設置時期など）などを伝える。教員に、叱咤や理不尽指導などのストレスが、いじめなどの逸脱行動につながることを伝える（教職員組合への講演活動など）。

行政のいじめ対策行動計画の策定に協力する（大津市のいじめ対策懇談会ほか）。政治に、教員の多忙は教育の質の低下につながり、学校ストレスやいじめ事案へと繋がることを伝え、リソース拡充を求める（法改正へのロビー活動）。学校に出張授業を行い、いじめに当たる事例の紹介や、いじめを受けたときの対処法を伝える（弁護士チーム出張授業）。こうした活動により、社会に「いじめ対策情報のハブ」機能を設けることが、主な活動意図である。

あらゆる研究は、論文として掲載されただけでは、政策立案者や報道関係者に届かない。いじめ研究においても例外ではない。教育現場で、いじめ関連の論文に目を通して対処する者はほとんどいない。勉強熱心な人であれば、本屋で並んでいるいじめ関連の書籍を１、２冊手に取り、何かしらの知見を得ようとするだろう。ただし、その書籍がいかなる質のものかは別である。

そこで求められるのは、研究的知見を、社会に埋め込む作業である。鍵になるのは、社会情勢に応答する仕方でコミットする、社会科学的な知見の科学コミュニケーターであろう。研究者が自ら前面に立って、研究内容を社会に拡散せよというのは非現実的だ。代わりに、諸プレイヤーをつなぐ役割を担う者の育成や、各ステークホルダーと対話のチャネルを構築することが重要となる。

良質なオピニオンリーダーと、意識的な議題設定者の育成。そして、知見を現場に落とし込み、教育システムに実装していくか。こうしたプロジェクトの重要さを共有する人の間でも、立場によっても見える現状認識が異なるであろう。発表者は教育の専門家ではないため、いじめ研究に取り組んでこられた方から、その専門的見地から不十分とみなされるような言動も含まれているであろう。他方、メディアの中で、あるいはいち NPO 法人代表として活動してきた立場から見えてきた、いくつかの現状について共有することは、有意義な機会になりうると考える。

より良い社会科学コミュニケーションと、具体的政策立案につなげるため、今回の討議が、ヒントの多きものになれば幸いである。

課題研究 Ⅱ

課題研究Ⅱ

能力主義をどう考えるか？

【趣旨】

現在、グローバリゼーションの進展や AI の発展のなか、新しい能力の必要性が高まっている（ヘックマンの幼児教育論のように能力に関する経済学の台頭もみられる）。教育改革をはじめとし、そうした能力形成の要請に応えることが新時代の教育の役割となりつつある。従来型の学校教育では対応できないとしながらも教育の役割の重要性が高まっていると見ることができる。

しかし、近年、そうした非認知的能力等に代表される能力形成や新しい能力観のありようを「能力主義の暴走」（中村 2018）と批判的に捉える動きもある。さらに、新しい能力をめぐっては、そうした能力への期待が高まる一方、それを身につけなければサバイバルできないという不安を伴っており、ともすれば「能力形成せざるもの食うべからず」（能力主義の下に生存が危うくなることが容認される）という論理を招きやすい。

こうした近年の能力をめぐる錯綜状況において、これまでメリトクラシー（能力主義）という観点から教育社会をみてきた教育社会学は、これらの問題をどのように考えていくのか。ここでは、どのような能力を育成し選抜に用いるべきかといった議論を超えて、能力主義自体が孕む問題について、新しい能力の必要性を重視する立場、能力主義の暴走を指摘する立場、生存保障の観点から能力主義を批判する立場など、様々な観点から能力主義社会のあり方を考えていく。

司会：大多和直樹（お茶の水女子大学）

報告１：辰巳哲子（リクルートワークス研究所）
報告２：中村高康（東京大学）
報告３：山口毅（帝京大学）

討論者：大多和直樹（お茶の水女子大学）
討論者：溝上慎一（学校法人桐蔭学園理事長・非会員）

（研究委員：大多和直樹・居郷至伸・都村聞人・寺﨑里水・堀健志・山口毅・長谷川誠）

文脈依存型の能力主義に関する考察

辰巳哲子（リクルートワークス研究所）

1.問題背景

近年の非認知能力やジェネリックスキルといった新しい能力観は，能力のとらえ方を豊かにしたが，新たな課題も生みだした。能力主義について議論を始める前に，能力と教育の関係の視点から，整理をしておきたい。

能力と教育については，「どのような教育がどのような能力を押し上げるのか」という命題を解明すべく，アメリカでは 1920 年代から専門職の能力を開発するための教育の理論枠組みについての研究が進められた。その後，1960 年代に，コンピテンス教育の議論は加速する。教育の社会的説明責任の強調、教育における経済的価値の重視、教育と地域社会の連携の強化がその背景にある。マクレランド（David C. McClelland 1973）は学力・知識についてのテストの妥当性を検討した結果，認知的な能力として測定されている内容の限界に着目し，「職務や役割における効果的ないしは優れた行動に結果的に結びつく個人特性」としてコンピテンシー概念を示した。この後，1990 年代以降，能力と教育の関係は大きく変化する。1つには，これまでは専門職のパフォーマンス向上のための教育を対象としていたが，1990 年代以降に活発化した「学校から社会への円滑な移行」の議論を背景に，後に「ジェネリックスキル」や「ベーシックスキル」と呼ばれる「基礎的な」能力が定義され，ややもすると抽象的で測定方法も育成方法もわからない能力獲得が教育目標として示された点である。2つには，心理主義に基づいた「キャリア発達」の名のもとに「能力獲得段階」という「段階説」が教育に反映された点である。この2つの変化によって 1990 年代以降には，日本やアメリカのいくつかの州において，ジェネリックスキルを獲得するための学年ごとの教育計画が作成されることとなった。このように、段階別能力目標を積み上げて能力獲得を目指す試みは，社会で必要とされる「基礎力」が固定的で，一様に等しく求められるパラダイムにおいては，ある意味わかりやすい方法であるといえるが，個人が担う仕事や役割がダイナミックに変化する時期には，固定的な能力基準を設定することは効果的ではない。

近年の技術革新やイノベーションが重視される環境において，産業界は，個人に対して等しく同様な能力を求めているわけではない。産業界では，個人や集団間に存在する様々な違いを競争優位の源泉として活用することを前提とした，ダイバーシティ・マネジメントが志向されている。ダイバーシティ・マネジメントとは，個人や集団間に存在するさまざまな違い，すなわち「多様性」を競争優位の源泉として生かすために文化や制度を指す。Cox & Blake（1991）は，ダイバーシティ・マネジメントが企業の競争優位につながる理由を，コスト・資源獲得・マーケティング・創造性・問題解決・システムのフレキシビリティの領域から説明できるとしている。誰もが等しく同じ能力を保有するのではなく，個人の異なる個性や経験，能力を発揮できる組織こそが競争優位につながる時代に突入しているのだ。

では，このように多様な能力こそが価値を生む時代においては、いかなる能力選抜がおこなわれるのだろうか。本報告では，多様な能力が求められる時代における能力主義と選抜について検討する。

2.文脈に依存する能力

能力がいかに社会的に構成されるのか、ということについて、竹内（1995）は、「能力は個人的属性として主体に内在し、教師や雇い主がこれを探索するという実体説を棄却している」とし、選抜システムの在り方によって能力が事後的解釈としての意味を持ち，構成されていくとしている。しかし，前述したように個人や集団間に存在する様々な差異こそが競争優位の源泉であることを前提とした社会では，能力は主体に内在し，組織のマネージャーがこれを探索し，多様な持ち味として活用し得ることこそが組織の価値を生む。能力は，事後的解釈として意味を持つのではなく，行動の文脈の中においてのみ意味を持ち、文脈が変わればその価値は変容する。

個人にとっては，社会で必要な能力を開発するのではなく，個人の自由な能力開発が尊重される。つまり，自分の能力が活きる場を探すというパラダイムに変化するだろう。

3.経験資本の考え方

主体に内在する個人の性格や能力が認識され得るためには，能力について文脈を伴う記述が必要になるだろう。つまり，職能資格制度で示されるような保有能力による選抜は難しく，ある文脈において発揮されたケイパビリティこそが，意味のある能力となる。つまり，個人がどのような文脈においてどのような外的経験をし，経験から何を学んだ（内的経験）のかということが，ある文脈におけるパフォーマンスを予測する変数になると考えられる。岩崎ら（2016）は，「経験資本」として，学習経験，役割経験，自然経験，社会的経験，海外経験，職業経験，自立経験，困難や挫折の経験を挙げているが、こうした経験と経験からの学習が活きる場を個人が探すことになると考えられる。

4.新たな形の能力主義がもたらしたもの

旧来型のパラダイムでは，ある能力を持っていなければならないという前提であったが，個人の自由な能力開発を尊重する社会においては、どの能力に自己投資をするかは個人にゆだねられている。その一方で，どのような能力が求められているのかは不確実であり，個人にとっては自分の能力に即した環境を選ぶことは難しくなる。客観的で統一的な測定手法を持たない，文脈依存型の能力における選抜は，主観的な選抜になるだろう。オルタナティブ・アセスメントの考え方に基づいた，文脈依存的な真正（authenticity）評価による選抜などが考えられる。近年企業で活発化している「ノーレイティング」（ランクづけ評価制度の廃止），米国の一部の大学で進められている成績評価廃止の検討プロセスにも目配りしながら，能力を評価・選抜することについて，今後も議論を進めていく必要があるだろう。

引用文献

Cox,T., and Blake, H. S. (1991) *"Managing Cultural Diversity: Implications for Organizational Competitiveness,"* Academy of Management Executive, vol. 5, no. 3.

岩崎久美子他，2016，『経験資本と学習』明石書店.

McClelland, D. C, 1973, "Testing for competence rather than for intelligence.". *American psychologist*, 28(1), 1-14.

竹内洋，1995，『日本のメリトクラシ――構造と心性』東京大学出版会

暴走する能力主義のゆくえ

―嗜癖としての教育「改革」―

中村高康（東京大学）

１．はじめに―メリトクラシーは進展しない

新学習指導要領における重要キーワードの一つに「資質・能力」がある。この例に象徴されるように、現代の教育改革を考えるにあたって「能力」は枢要な位置を占める。

こうした現代社会の「能力」への特異な視線を説明するために、拙著『暴走する能力主義』（2018 年、ちくま新書）においては、再帰的メリトクラシーの理論を提案した。その骨子は、以下の５つの命題に集約される。

命題１　いかなる抽象的能力も、厳密には測定することができない
命題２　地位達成や教育選抜において問題化する能力は社会的に構成される
命題３　メリトクラシーは反省的に常に問い直され、批判される性質をはじめから持っている（メリトクラシーの再帰性）
命題４　後期近代ではメリトクラシーの再帰性はこれまで以上に高まる
命題５　現代社会における「新しい能力」をめぐる論議は、メリトクラシーの再帰性の高まりを示す現象である

これらをここで丁寧に説明する紙幅はないが、あらためてこの中で想起していただきたいのが命題３、メリトクラシーの再帰的性質についてである。既存のメリトクラシーが常に反省的に問い直されるものであるならば、まさに現代社会において松下（2010）の指摘する〈新しい能力〉論が足場となって行なわれている現代日本の教育改革の特性が素描できるからである。同時にさらに進行しているように見える能力主義の暴走に対して私たちがどのようなスタンスをとりうるのかも見えてくる可能性がある。

本報告では、再帰的メリトクラシーの理論を再確認したのち、現実において進行する能力主義の一つの要素である”主体性評価“の問題を素材として、現代の教育改革の性質を確認したい。

２．後期近代のメリトクラシー

命題４および命題５にあるように、これまで重しのように乗っかっていた学歴主義的あるいは受験学力的能力観が 1960 年代以降批判にさらされるようになると、それを完全に捨て去ることはできないながらも、それを改善しうるような改革案が現実の制度として組み込まれてきた。推薦入学の拡大はそうした流れて理解すべきものである。その後も同様の改革は続き、臨時教育審議会の「個性重視の原則」が謳われ、「関心・意欲・態度」を評価することを目玉とする新学力観が導入され、生活科や総合的な学習の時間の導入なども立て続けに行なわれ、AO 入試も拡大してきた。

変化の特徴は表１のようにあらわすことができるが、冒頭で述べた新しい学習指導要領も、また昨今世間を騒がせた高大接続改革も、この趨勢に乗って出てきている。

もし、メリトクラシーが進展しているのではなく再帰性が高まっているだけであるならば、同じような改革の主張が何十年も、反省もなく繰り返される現実を容易に理解することができる。すなわち、私たちは、高まる再

帰性の中で、何が本当に必要な能力であるのかを見通せない不安、すなわち〈能力不安〉から逃れるために、一時的にでも癒してくれるステレオタイプな改革論に容易に乗り、一息ついているだけではないのか、ということである。つまり、現代教育改革は、〈能力不安〉に耐え切れなくなった現代人の現実逃避的「嗜癖」なのではないか。

	前近代 （pre-modern）	前期近代 （early-modern）	後期近代 （late-modern）
おおよそ対応する年代	～1860年代	1860～1960年代	1960年代～現代
メリトクラシーの再帰性の作動状況	弱	中	強
再帰性を抑制する主因	伝統	学歴	なし
対応する制度や現象	身分制 世代間移動の固定化 世襲	学歴身分制・学閥 指定校制 筆記試験 学校への信頼	競争的昇進制度 学歴主義批判 自由応募制 推薦入学・調査書選抜 偏差値・通塾 新しい能力論の台頭 潜在学歴主義 自己啓発 学校・大学評価
教育システムの普及状況	限定的	部分開放的	開放的
教育制度の例	寺子屋・藩校	義務教育の定着 中等教育の拡大 エリート高等教育	中等教育の普遍化 マスorユニバーサル高等教育
情報化の進展状況	ローカル	ナショナル	グローバル
代表的情報通信手段の例	手紙・伝聞	新聞・固定電話・テレビ・ラジオ	コンピュータ・携帯電話・電子メール・インターネット・衛星通信

表１　再帰的メリトクラシーの理論の整理（中村 2018）

３．暴走する能力主義の帰結
―主体性評価を事例として

こうした嗜癖としての教育改革が何を生み出すのか、その好事例として、以下では高大接続改革の柱の一つとされている、いわゆる”主体性評価“の問題を取り上げる。

今般の高大接続改革が、学校教育法に規定されるところの「学力の３要素」を強く意識した改革であることは、衆目の一致するところである。そのうち特に、「主体的に学習に取り組む態度」（新指導要領では「学びに向かう力、人間性」と言い換えられている）が、主体性評価の目指すところということになる。

ところで「主体性」を評価すること自体は、決して新しいわけでもなんでもない。昔から言われてきたことである。しかし、「いままでは不十分だった」「正式に成績や試験で評価されては来なかった」といった形で、制度化することが「改革」になっている。しかしながら、「改革」に酔っている場合ではない。「改革」によって〈能力不安〉緩和の代償が支払われている可能性があるからだ。

報告者は、「主体性評価」のために強化される調査書選抜の教育的意味を示すために、2020 年 3 月に全国の高校生を対象としたアンケート調査を実施した。詳細は当日の報告にて示すが、すべての者の主体性を入試の選抜基準として組み込むことが、一見すると肯定的な評価を集めつつも、その一方で歪んだ教育実態を惹起する引き金にもなりうるものであることを示していきたい。

４．おわりに

「改革」は本当に必要なのか。「改革」は私たちに一時的な安心を与えるだけではないか。もしそうであるならば、今の教育に本当に必要なものは、〈能力不安〉によって引き起こされる「改革」への誘惑を断ち、地味ではあるが確実に改善を図ることを目指す「支援」を行うことなのではないだろうか。

それを支える社会認識と言説空間を構築することは、教育社会学の役割の一つになりうるだろう。

【参考文献】

松下佳代編, 2010. 『〈新しい能力〉は教育を変えるか―学力・リテラシー・コンピテンシー』ミネルヴァ書房

中村高康　2018,『暴走する能力主義―教育と現代社会の病理』ちくま新書

反能力主義

――教育と生存保障の結びつきに関する規範的考察――

山口毅（帝京大学）

1. 問題設定――能力による生存保障

報告者が居合わせた、ある教育関係の集会での出来事である。生活保護を受給する参加者が、「ケースワーカーから『○○ができるようになれ』と能力を問われ続けるのが辛くてしかたない」と発言した。それから他の参加者の発言をはさんだ後、高校教師が「うちには厳しい状況を抱えた生徒が多い。生徒には『助けてと言える力』『生き抜く力』を身につけてもらいたいと頑張っている」という趣旨の発言をした。

「生き延びるためには教育や訓練による能力の獲得が必要だ」という姿勢を示す点で、このケースワーカーと教師に違いはない。能力主義の批判的な捉え直しがこの集会のテーマだったことを考慮するならば、能力主義的な態度の抑圧性を身をもって告発する発言の後に、全くの善意から同様の態度を首肯する発言が続いたのは、いささか不思議なことだった。

本報告は能力主義（メリトクラシー）を、社会的地位などの財を能力や業績に基づいて分配することを正当とみなす思想・体制として定義する。上記の集会での出来事は、「健康で文化的な最低限度の生活」という財の分配には何らかの能力が必要だとする、能力主義的発想の浸透（およびそれが生み出す悲劇）を示すものだといえる。

教育社会学の領域にとっては無論、能力主義は他人事でない。能力主義を批判するという触れ込みの研究ですら、本報告のいう意味での能力主義は肯定することがしばしばである。そのような事態にこの領域における能力主義の根深さを見て取れるだろう。

たとえば本田由紀は、日本社会に特有の意味をまとった「能力主義」の語に熾烈な批判を加えつつも、具体的な「スキルの習得」を擁護して、本報告のいう意味での能力主義の圏内にとどまった提言を行っている（本田 2020）。また中村高康も能力主義の暴走を批判的に検討し、「新しい能力」への安直な期待を戒めながらも、「学歴・学校・試験を軸としたメリトクラシー」を擁護して、やはり能力主義の圏内にとどまった提言を行っている（中村 2018）。

問題は、現在の社会がリスク社会であり、人々の生存が脅かされる第 2 の近代（後期近代）であることだ。ここにおいて能力主義の擁護は、生存保障への能力主義的な介入に順接する。本報告はそうした方向がはらむ倒錯について検討する。

2. 死の配分

現在、「生き延びる」「生き抜く」などの言葉を様々な領域で見かけるのは、偶然ではないだろう。社会の底割れや中間層の没落、アンダークラスの拡大といった話題の示すように、「まともに生きていける」ことはもはやこの社会の自明な前提ではなくなりつつある。ポスト福祉国家情況において所得保障や社会保障などのセキュリティの範囲が縮小し、「生存」を重要な賭金とする社会で私たちは暮らしているといえよう（山口 2020）。

以上の変化は、選抜・配分過程にも影響を及ぼさざるをえない。今日の選抜・配分はひとたび悪しきトラックに入ってしまった場合、「死」（まっとうな生の毀損やその延長上にある物理的な死）の配分過程となっていることが把握できる。ではそうした情況において、能力による生存保障を追求することには、ど

のような含意があるだろうか。

3. 能力による生存保障の欺瞞

まずは、能力主義は人を殺しもするし、生かしもすることを押さえておこう。

不幸であり自らの能力欠如を責める人は、そのままでは生きづらさは変わらないし、運が悪ければデュルケムのいう自己本位的自殺に至るかもしれない。また不幸であり自らの能力が評価されないことを不満に思う人も、そのままでは生きづらさは変わらないし、運が悪ければアノミー的自殺をするかもしれない。これらの生きづらさは、能力の社会的構成説（以下、能力構成説）の命題――選抜などにより達成された結果が回顧的に能力を構成する――の示唆する出口のなさ（実体としての能力の虚偽性）と関連づけて説明可能である。

他方で、自らの能力欠如を責める人は、機会を得て能力を獲得したと感じる経験を経て、不幸な境遇を脱するかもしれない（ウォームアップによる救済）。自らの能力が評価されないことを不満に思う人は、その能力が評価されたと感じる経験を経て、不幸な境遇を脱するかもしれない（人材発掘による救済）。いずれも、実体論的な能力観の命題――能力を獲得することで選抜などによる結果を達成できる――の指し示す出口のあり方として説明可能である。

しかしながら、この両者の説明がともに可能である時点で、能力を付与することで普遍的な生存保障を行おうとする取り組みが無理筋なのは明らかだろう。能力主義を採用することが生への救済に転ぶか、死への追放に転ぶかは偶発的だからである。

さらに第2の近代においてどちらの説明図式に、より説得力があるかも考慮する必要がある。中村のいうメリトクラシーの再帰性を視野に入れるなら、メリット判定の特定の基準を前提する能力の実体論よりも、そうした制約を免れた能力構成説の方が説明力は高い。そして能力構成説は、（構成説の見方からは錯誤に他ならない）能力の実体論がそもそもなぜ過去には比較的堅固に採用されえたのかを説明可能である。

教育・仕事・家族のトライアングルが強固であり、選抜・配分過程が制度的な安定性を保持していた第1の近代（前期近代）においては、そのなかを安定的に移動する個人にとっては、（結果が能力を構成するにすぎないにしても）着実に能力を獲得しながら成長しているという実感（＝錯覚）を得やすい。

他方でこのトライアングルが崩れ、選抜・配分過程が制度的な安定性を失った第2の近代においては、上記の実感は育まれにくい。個々人の抱く能力不安は、現在ではそのような制度的文脈を背景にしているということができるだろう。

そうしてみれば、私たちの直面する死の配分という情況にたいして、能力主義による救済を目指す主張はますます旗色が悪い。それは、説得力を失いつつある能力の実体論を基盤とせざるをえないからである。

とはいっても、疑問は残るだろう。なぜ教育社会学は、能力主義を根底的に問うかまえを見出しにくいのだろうか。報告者の考えるところでは、方法論的・規範的な吟味の不足や、「事実学 vs. 規範学」という誤った対立図式の惰性的使用などの事情が関係している。当日資料で論じたい。

引用文献

本田由紀, 2020,『教育は何を評価してきたのか』岩波書店.

中村高康, 2018,『暴走する能力主義――教育と現代社会の病理』筑摩書房.

山口毅, 2020,「生存保障への教育社会学的アプローチの失敗――逸脱の政治パースペクティヴによる規範的考察」『教育社会学研究』第106集.

課題研究Ⅲ

課題研究Ⅲ

高等教育の国際化と「知識外交」

【趣旨】

世界各地の大学が国際化を推進し、研究者や学生たちの国際的な移動が活発化した結果、留学生数は急増し、これらの人々が果たす文化的な「外交官」としての役割が学術研究において重要視されつつある。また、留学生の中には自国への帰国後、政治や経済、文化等の諸分野で指導的な立場に就く者も少なくない。これらの現象は 1990 年代より国際政治学や国際関係論の中で、「知識外交」とその影響として注目を集めてきたが、今日では先進諸国を中心に、より戦略的な「知識外交」あるいは「科学外交」の推進が、国家の国際的な競争力の維持・向上のため不可欠であると広く認識されている。今や開発途上国においても知識基盤経済が進展し、特に社会のリーダー層の留学が開発にもたらすインパクトは無視できない。このような現状を踏まえ、提案者（北村）を代表とする研究チーム（科学研究費補助金・基盤（A）:15H02623「アジアにおける知識外交と高等教育の国際化に関する実証的研究」）では、国際機関のユネスコ・アジア太平洋地域教育局（ユネスコ・バンコク）と共に、過去 4 回の専門家会議の開催を通して、アジア地域における高等教育の国際化の現状に関する国別の調査研究や国際化の進捗を測る指標の開発に取り組んできた。

本課題研究の特色として、高等教育の国際化を「知識外交」という概念枠組みを用いて、学術的に分析しながら議論を深めるところが挙げられる。また、現象としての国際化を単に学生・研究者等の移動やプログラムの多様化といった表層的なレベルで捉えるのではなく、それぞれの社会で生じている政治的な動向や、社会経済的な動態に着目しつつ、大学が果たし得る社会的役割についても考察することを目指すものである。そのためには、教育社会学が積み重ねてきた様々な知見を踏まえた議論が欠かせない。これらを踏まえた上で、本課題研究においてはこれまでの研究成果について報告するとともに、近年のアジア各国および日本人大学生の海外留学の変容について議論を行う場としたい。

司会：北村友人（東京大学）

報告 1：米澤彰純（東北大学）
報告 2：渡部由紀（東北大学・非会員）
報告 3：星野晶成（名古屋大学・非会員）

討論者：杉村美紀（上智大学）
討論者：太田浩（一橋大学・非会員）

（研究委員：北村友人・山田肖子・江田英里香・芦田明美・大東直樹）

世界の学士課程改革から「国際」を問い直す

-パンデミック後の転換を見据えて-

米澤彰純（東北大学）

1. 問題設定:「国際」教育社会学への挑戦

2020 年は、日本と世界の高等教育にとって忘れ得ない年となった。同年を達成期限としていた留学生 30 万人受入れ計画が、計画後に留学生の数に算入された日本語学校の学生数急増などを背景に形式的には達成されたことを吹き飛ばすように、Covid-19 のパンデミックにより外国人学生の日本への入国がほぼ不可能になった。学生の国際移動の急減・停止は、日本にとどまらず、世界的な現象として起きている。日本の政府や大学の多くは、自国学生の保護の観点から国外で学ぶ学生の呼び戻しを図ったが、この動きは多くの国に多かれ少なかれ共通している。また、英語圏など、留学生を多く受入れている国々では留学生の減少は収入減を意味したが、同時に迫り来る景気後退の予測のなかで、留学生への大学・社会の目が外交的な緊張だけではない理由で厳しさを増し、一時米国ではオンラインでの学習を余儀なくされている留学生に対してビザ発給の停止を行おうとする動きも現れた。

コロナ後の世界を予測する識者に共通している見解は、現在起きている転換や革新は、すでに起きていた変化を基底として急激に加速・変化させるものであるというものである。それ故、それ以前に起きた変化が何を意味するのかを正確に捉える必要がある。

学生の移動を教育社会学の対象として扱うとき、これが、単純な教育・社会システム間の比較にとどまらず、相互作用としての「国際化」を引き起こしていること、そして、「知識外交」もまた、手段的・技術的な「外交」というよりは、むしろ地政学や国際的な次元でのポリティカル・エコノミーの問題として、教育を対象とする「国際」社会学としてのアプローチが求められる。このように、教育に関わる「国際」的な事象を社会学・社会科学としてアプローチを行うことは、高等教育においてはアルトバックやタイヒラー、最近ではマージンソンなど、比較的幅広く見られてきた。また、アーノブとトーレスによる『21世紀の比較教育学』もまた、「国際」「グローバル」な視座をもつ教育の社会学・社会科学としてとらえられるべきと考える。しかしながら、日本の教育社会学研究のなかでは、こうした研究に対して必ずしも積極的に「教育社会学・社会科学」としてのアイデンティティを見いだそうとしてこなかったのではないかという思いを抱いてきた。本報告は、課題研究という場を活かす形で、このような「国際」教育社会学への挑戦をしていきたいと考えている。

2.「世界」「国際」への転換としての学士課程

各国で進んださまざまな変化を学士課程の「大学教育改革」として表面的にくくってしまえば、これは「進歩」「前進」としてとらえられ、その最新動向を探索し、キャッチアップし、グッドプラクティスを取り入れて「先端的な」学士課程の実現をめざす、というアクションもあり得るのかもしれない。しかし、過去 30 年間の「グローバル化」とこれに関わる高等教育の「改革」や変化の文脈は多様かつ複雑であり、「進歩」「発展」という言葉を伴って解釈できるような、一方向に突き進んでいくような現象とは言いがたい。

ただし、以下のような理由で、現在の教育システムにおけるナショナルとグローバルとを結びつける上での矛盾が、大学教育、特に学士課程に現れており、それゆえに「改革」が行われ、かつ、空回り気味であるとも言えそうである。図１は、現

在の教育・社会システムにおける学士課程教育の位置づけを単純化して表現したものである。この図は、端的には、現在の学士課程教育には、学生の視点を国家的・国内的視点から、世界的あるいは国際的視点へと転換させる役割が求められていることを示している。

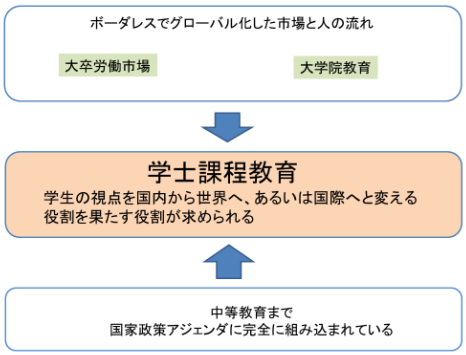


図１　国内から国際への転換としての学士課程

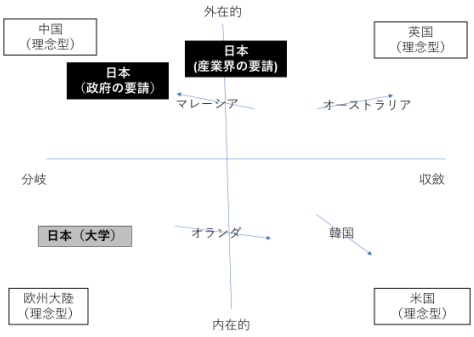


図２　学士課程改革の方向性

3. 高等教育質保証の国際的連携とその課題

つづいて、本報告では、主に 2000 年以降の 20 年を対象期間として、学習者や大学・高等教育機関の国際的な移動や活動に関わって、高等教育の取組みがどのように展開し、また、国際的に連携してきたのか、そのことは、大学の現場にどのような影響をもたらしてきたのか、さらに、今後の課題と展望はどのようなものかを、特に日本のあり方に焦点を当てて、世界の多様な動向を踏まえた上で明らかする。

大学の評価や質保証と「国際」に関わる議論には、大きく分けて 2 通りある。第一は、ある国の高等教育システムにおける評価や質保証のあり方が「国際水準」を満たしているかどうかであり、第二は、評価や質保証のあり方が学習者の国際移動や国境を越えた高等教育の展開に結びついているかである。すなわち、仮に第一の意味で一国の「評価」や「質保証」が、国際動向や水準を満たしていたとしても、それが第二の意味での高等教育の国境を越えた展開や学習者の国際移動の促進に結びつくとは限らない。

高等教育の質保証の国際的連携に関わる様々なアクター間の相互作用の分析により、日本では国際的動向を反映した質保証や評価の制度的精緻化は進行しながら、これが国際的な学生や人の流動性を高める推進力としては直接作用しておらず、各大学・高等教育機関が自らの包括的な国際化に主体的に関わる形で国や社会と対話し連携することが要請されていることを示す。

表　質保証の国際的連携のシステム・市場環境

	米国	ヨーロッパ	英国・オーストラリア	ASEAN	日本及び東アジア
理念	国内における質保証の延長	地域高等教育圏の形成	輸出・知識産業としての競争力形成	地域高等教育圏の形成・質向上	国家威信の発現（地域高等教育圏の共通理解の欠如，輸出産業としての国際学生市場の未発達）
アクター	非政府主導（vs 連邦政府）	政府主導（vs EU）	政府主導（vs 国際学生市場）	トップ大学・国際機関主導（vs 周辺の大国）	政府主導（国際的な認知が目標）
質保証システムの基盤・主な用途	転学を前提とした国内システム（credit transfer, GPA）	短期学生交換（ERASUMS+）進学・転職（ボローニャ・プロセス，リスボン協定）	国内疑似市場の形成→輸出産業としての国際ブランディング・市場競争力形成	（トップ大学・主要国中心の）学生交換を通じた大学教育の威信向上・人材育成	受入れ＝国内基準送り出し・学生交換＝相手の基準
質保証の国際的連携	自国を中心とした国際連携	質保証の世界・地域ネットワークを主導	輸出産業としての国際ブランディング・市場競争力形成	地域内・地域間連携を活用してキャッチアップ・質向上	国際ネットワークへの参加（国・地域内では競争）
主体性の確保	世界からの距離，独自の国際連携・展開	地域高等教育圏形成で先行，米国と差別化，他地域への影響力確保	国際・輸出産業としての国際ブランディング・市場競争力確保を優先	地域内・地域間連携を活用し周辺の大国と比肩できる質への向上を目指す	地域・国際連携への参加・主導権確保国内では固有の主体性を維持
リスク	世界システムからの孤立による国際的威信・影響力の低下	地域システムの調整コスト・地域内での主導権争い	過度な商業化，公共財としての機能の弱体化	一部の大学・国が先行・主導することが引き起こす格差・不和	国際的趨勢のパッチワーク的導入による主体性の喪失や，国内での教育実践との齟齬

4. Covid-19 パンデミックのインパクトとその展望

以上の議論を踏まえ、探索的ではあるが、「国際」(高等)教育への Covid-19 パンデミックのインパクトとその展望を論じる。

謝辞：本研究は JSPS 科研費 JP 19H01621、JP 17H02678、20H00094 の助成を受けたものです。

大学と学生の国際化と知識外交
高等教育の国際化における社会的責任と貢献という課題

渡部　由紀（東北大学）

１．はじめに

本報告では、「知識外交」への貢献が期待される大学と学生の国際化の現状に関する分析報告を行う。大学については、アジアの大学国際化において、優先される戦略と目的、重視される評価指標を分析し、アジア 3 地域（オセアニア、南アジア・東南アジア、東アジア）と日本の大学国際化を比較する。学生については、日本人の留学の動機とインパクトに関する分析結果を報告する。以上 2 点を通じて、研究課題 III のテーマ「高等教育の国際化と知識外交」への話題提供を行いたい。

２．アジアの大学国際化

大学の国際化とは、1980 年代までは、普遍的な知識や価値の探求とそのための教育をミッションとする大学にとって、国際的な教育研究活動は自明の特質であり、教員及び学生の国際的交流に焦点を当てた、個人またはユニット単位の教育研究活動を促進することを意味していた。しかし、1990 年代後半から学生の国際的移動が急速に拡大し、2000 年に教育が世界貿易機構（WTO）におけるサービスの貿易に関する一般協定（GATS）で交渉事項となり、2003 年に世界大学ランキングが誕生し、高等教育市場のグローバル化が進む中で、大学にとって国際化は改革を意味するようになった（米澤, 2015）。大学は、本質的に国際性を有しているという議論がある一方で、近代国家の発展において期待された高等教育の役割を果たす中、大学はより国家主義的性質の強い機関として存在してきた（Kerr, 1990）。グローバル化の進展に伴い、大学の国際性及び世界的水準が改めて問われることになり、国際化とは社会及び経済のグローバル化に対応するために大学の教育とシステムを変革するプロセスとして議論されるようになり、現在では世界中で進む大学改革の一主要課題となっている。

世界の大学が国際化の促進に努める中、アジアの高等教育における大学国際化評価に関する調査（2017）では、日本のスーパーグローバル大学創生支援事業に採択された大学（以下 SGU）及びアジア 3 地域で国際化に力を入れる大学の国際化業務及び戦略に係わる教職員を対象に国際化の 4 つの戦略及び 5 つの目的の優先度、国際化を評価する 53 指標の重要度について回答を求めた。日本及びアジア 3 地域の大学国際化において、最も重要な戦略は、海外における大学の評判・知名度向上のための教育や研究における協力・ネットワーク型アプローチで、優先度が最も高い目的は教育、最も低い目的は社会貢献と共通していた。教育の目的とは、オセアニアを除くアジア 2 地域と日本では、教育の質の向上であり、オセアニアは学生の国際化であった。評価指標については、国際化の組織運営に関わる指標が最も重視されており、国際化を戦略的に進めるためのプラットフォームの構築が重視されていた。また、日本では、SGU の評価指標である留学生や留学経験者の割合といった学生の国際性を示す成果指標が重視される一方、国際教育が 3 番目に大きい輸出産業であるオーストラリアや留学生受け入れ新興国である中国、韓国、インド、シンガポール、マレーシアを含むアジア 3 地域では、留学生支援に関する指標が重視されており、国際化の取り組み課題に違いが見られた。

３．日本人学生の留学の動機とインパクト

学生の国際的移動は、1980 年から 1990 年までは 100 万人程度で推移していたが、1990 年代後半から急速に拡大し、2017 年には 530 万人まで増加した（OECD, 2019）。これは学生間で国外の大学で学ぶ教育需要が高まっていることを示しているが、政治的・経済的国家戦略として、各国が留学生招致政策を進めてきたこともある。留学生の受け入れ国は、旧来の欧米先進国に加え、前述のアジア諸国、南アメリカ、ロシア、ブラジルといった国が台頭し、学生の国際的移動は、従来の南側から北側諸国への移動に加え、北側先進国間、南側諸国間、北側から南側諸国へと拡大し、学生が選ぶ留学先国は多様化し、高等教育市場のグローバル化が進んでいる（杉村, 2011）。また、近年の学生の国際的移動の特徴として、先進国を中心に短期留学が増加し、留学形態及びその目的が多様化していることも挙げられる。

日本では、2004 年をピークに海外留学者数が減少に転じ、2010 年頃から若者の内向き志向が社会問題化した。留学者数の倍増を目指し、2012 年に「グローバル人材育成推進事業」、2014 年に「トビタテ！留学 JAPAN 日本代表プログラム」が実施され、留学者数は順調に増加し、目標数値の 2020 年 12 万人に対し 2018 年は 115,146 人であった（JASSO, 2020）。この留学者数の大幅な増加は、1 ヶ月未満の短期留学によるもので、全留学者数の 66%を占めている。学生の国際的移動の量的拡大及び留学形態・目的の多様化が進む中、日本人学生の留学実態について、グローバル人材育成と留学の長期的インパクトに関する調査（2016）における留学の理由及びインパクトに

関するデータの分析結果を報告する。

留学理由については、学部留学経験者 1,870 人を回答時の年齢により 20 歳代、30 歳代、40 歳代、50 歳代以上の 4 年齢群間で比較した。全ての年齢群間で、上位 3 位の理由は順に外国語習得、視野の拡大、現地の歴史文化の習得であった。これらは、2010 年代に始まったグローバル人材育成の議論で目標とされた異文化コミュニケーション力の向上に関係する指標と言えるが、日本人の学部留学の最重要動機は少なくとも 30 年間変化していない。次に重要な理由は、20 歳代とその他の年齢群の間で、違いが見られた。その他の年齢群は高度な知識・技術習得を目的とした理由が上位にきたが、20 歳代はグローバル人材の一素養とされる主体性・積極性やチャレンジ精神の習得を目的とした「自分を鍛えたかったから」「とにかく留学したかったから」を挙げており、留学を人間的成長のための多様な学習経験を得る機会として、捉えている様子が伺える。

留学のインパクトについては、能力 18 指標、意識 16 指標、行動 8 指標の変容について、学部留学経験者 1,870 名とコントロールグループである留学非経験者（学部卒）710 名の回答結果を比較した。留学経験者は留学非経験者と比較して、全指標において、海外留学の結果（コントロールグループは国内での大学教育の結果）、その能力、意識、行動が高まったと回答した割合が高かった。その割合が、留学経験者と非経験者の間で 5 割以上差があった指標は、能力の「外国語運用能力」「留学先（コントロールグループは海外）の社会・習慣・文化に関する知識」「異文化に対応する力」、意識の「日本人としての意識が高まった」「アジア人としての意識が高まった」「外交・国際関係への関心が高まった」「多様な価値感や文化背景を持つ人と共生する意識が高まった」「宗教に関する寛容性が高まった」「リスクを取ること、チャレンジすることに関する意識」であった。これらの指標は留学の最重要動機である異文化コミュニケーション力の向上に関する成果を示すものである。さらに、意識 6 指標のうち 5 指標は、黒田（2017）が国際社会がグローバル・リージョナルの多層的な国際的ガバナンスを形成する上で、成功の鍵となるとしている国際的な市民意識に関する指標でもある。

4．21 世紀の大学国際化の展開

日本の大学及び学生の国際化政策は、グローバル化という社会変動への対応として実施され、大学における国際化は学術的及び文化・社会的動機以上に、政治的・経済的根拠を優先して進められている傾向が問題視されている（苅谷，2017；吉田，2014）。日本及びアジアの 3 地域における大学国際化の戦略・目的・評価指標の分析結果では、その傾向が見られる一方で、大学の最重要取り組み課題は組織運営の国際化であり、世界の大学との交流のための「通用性」＝大学の機能の普遍性（喜多村，1989，p.20）が問題となっていた。

学生の国際化課題であるグローバル人材育成においても、日本の企業が世界市場で優位に立つためのローカルな問題意識に基づき、日本人学生の英語力をはじめとするグローバルコンピテンシーの習得という通用性の課題に終始してきた（吉田，2014）。グローバルコンピテンシーは持続可能な社会の創造に貢献が期待されるグローバル市民にも必要な能力や意識であり、問題はその習得ではなく、学生自身がそれを必要とする目的を見出す教育機会の不足ではないだろうか。

持続可能な開発目標が採択された 2015 年以降、大学国際化の議論に変化が表れている。欧州の国際教育交流団体 EAIE は同年に国際化の定義に目的を追加し、国際化は大学の 3 つの使命を目的とする、意図的かつ計画的なプロセスであるべきことを強調した。2018 年に UNESCO は、社会貢献を含めた高等教育の国際化指標を提示している。大学の国際化が、社会的責任と貢献を最重要課題とする、次の段階に進むことが期待される。

Kerr, C., 1990, The internationalisation of learning and the nationalisation of the purposes of higher education: Two 'laws of motion' in conflict?, *European Journal of Education,* 25(1), 5-22.

苅谷剛彦，2017,『オックスフォードからの警鐘―グローバル化時代の大学論』中公新書ラクレ.

喜多村和之，1987,『学教育の国際化―外からみた日本の大学』玉川大学出版部.

黒田一雄，2018,「第 10 章　国際的市民意識に対する留学のインパクト」横田雅弘・太田浩・新見有紀子編『海外留学がキャリアと人生に与えるインパクト』学文社, 196-210.

杉村美紀，2011,「アジアにおける学生移動と高等教育の国際化の課題」『メディア教育研究』8（1），S13-S21,

Hunter, F., 2015, “What’s in a name? Refocusing internationalisation of higher education,” EAIE. (Retrieved July 19th, 2020, https://www.eaie.org/blog/whats-in-a-name-refocusing-internationalisation-of-higher-education.html)

JASSO, 2020,『2018（平成 30）年度日本人学生留学状況調査結果』

OECD, 2019, Education at Glance 2019.

吉田文，2014,「グローバル人材の育成と日本の大学教育―議論のローカリズムをめぐって―」『多文化関係学』81(2)，164-70.

米澤彰純，2015,「高等教育改革としての国際化―大学・政府・市場―」『高等教育研究』18, 105-125.

Wan, C. D. , 2018, Developing Holistic Indicators to Promote the Internationalization of Higher Education in the Asia-Pacific, UNESCO Asia-Pacific Education Policy Brief, Bangkok: UNESCO Bangkok.

日本人大学生の留学変容

ASEAN 留学プログラム開発・実施における卒業生の役割

星野晶成（名古屋大学）

1. 問題の所在と本報告の目的

世界各国における大学生の留学は年々増加し、多様化している。学位取得目的の長期留学は、発展途上国から先進国へ向かう動きが主流で増加傾向だが、新たな派遣先国（例：中国、ロシア、トルコ等）も台頭している。また、米国や欧州では単位取得目的の短期留学の増加が顕著である。日本では、2010 年前後からグローバル人材育成が政策課題となり、日本人の留学促進が活発化している。同人材育成が大学を含む教育機関に委ねられていることで、大学が教育事業として留学プログラム開発・実施に深く関与し始めている。結果として、日本人大学生の留学の「短期化」や「多様化」といった変容が今日では指摘されている。例えば、日本人大学生の留学先国は米国等の先進国や東アジアが主流である一方で、日本学生支援機構の統計では、ASEAN 加盟国への留学（以下、ASEAN 留学）が、1,879 人(2010 年度)から 19,044 人(2017 年度)の約 10.1 倍へ増加し（増加と多様化)、その８割強が１ヶ月未満の滞在である（短期化)。また、理工系学生の留学率も米国や東アジア方面の留学と比較すると高くなっている（参加者の多様化)。

これまで、政策（マクロ）や大学生（ミクロ）の視点からの留学要因・動機研究の蓄積は多い一方で、この変容の一因となり得る大学の教育事業としての立場から研究は、国内外でも極めて希少である。この知見不足を補うため、ASEAN 留学プログラム開発・実施を担う大学教職員の視点から要因・動機を調査した。

本報告では、この調査結果の一部として浮き彫りになった「日本人・ASEAN 卒業生」の存在に関して、彼らの留学プログラム開発・実施に果たす役割を「知識外交」という点から分析・考察する。

2. 調査の概要

日本学生支援機構の 2015 年度の統計から、ASEAN 留学者数が多く、更に大学の性質（設置形態、規模、教育研究目的等）が異なる４大学を選出し、事例研究を実施した。具体的には、各大学で留学プログラムに従事する異なる立場の教職員（7-8 名）合計 29 名に半構造化インタビューをした。インタビューは ASEAN 留学プログラムの開発(経緯、動機、障害、学内調整)や実施(国の選定理由、目的・目標設定、プログラミング)等について対面で聞き取り、１人当たり 60～90 分程度行った。内容は録音し、後日文字データに変換して、帰納的コーディングを施し、その内容を要因・動機として分析した。

3. 調査結果（知識外交と卒業生）

大学教職員へのインタビューデータから、ASEAN 留学プログラム開発・実施に関わる要因・動機は、１)大学的要因、２）人的要因、３）学生（受益者）的要因、４）地政的要因に類別できた。各要因が

相互的に関わり、プログラムが成立している。この中で、人的要因に含まれる「日本人・ASEAN 卒業生」はプログラム開発・実施に柔軟性を与え、更に複雑な学習内容の実現を可能にしている。つまり、日本人大学生の留学変容に影響している可能性がある。この「卒業生」は、「学術分野の ASEAN 卒業生」、「ビジネス分野の ASEAN 卒業生」、「ASEAN の大学を卒業した日本人」の３種類に区別でき、彼らは日本が国際協力・支援として 1980 年代以降に実施してきた「留学生受入れ 10 万人計画」とその渦中に ASEAN に興味を持って留学した数少ない日本人のインパクトとして捉えられる。例えば、プログラム開発・実施を支援してくれる ASEAN 卒業生は、日本留学時に奨学金等の学資援助（例：国費留学生）を受けて修士号や博士号を取得し、自国へ戻り大学や企業等で働く人物である。特に、自国の大学で教鞭をとる ASEAN 留学生は、日本の大学の元指導教員との学術的師弟関係を教育・研究連携として継続している。ASEAN 卒業生の多くは、日本留学時に受けた支援に対する感謝の念があり、それに報いようとする親日態度を持っている。そのため、日本人大学生の受入れプログラム体制の構築に積極的である。また、ASEAN の大学を卒業した日本人も数年間で培った現地ネットワークを日本帰国後も維持し、親 ASEAN 態度を持っている。これは、歴史的な日本・ASEAN 間の教育政策的影響に加えて、人物交流による社会的相互作用による結果、「卒業生」が「知識外交」の一端を担う文化的「外交官」としての役割を担っていることが示唆できる。

4. 考察と課題

「日本人・ASEAN 卒業生」が文化的「外交官」の役割を持って、ASEAN 留学プログラム開発・実施に関与し、それが日本人大学生の留学変容に影響を与えうることが示唆できる一方で、日本の大学教職員の ASEAN 留学プログラムへの態度は複雑である。大学教職員は、米国等の先進国における留学プログラムとの比較軸を持ち、ASEAN の大学（シンガポールは除外）を無意識に下に見ている可能性がある。例えば、教職員はプログラムの協議段階で、欧米に対する劣等感（両者の利益が一致する関係構築できない等）がある一方で、日本が長年国際協力・支援を実施してきた ASEAN とその大学であれば交渉・連携しやすい（無理が効く）という優越感を感じている可能性がある。これ以外に、関係者同士の「相互恩恵」や発展著しい ASEAN に対する日本の大学としての「危機感」を含む証言もあり、一様ではない。これが果たして、留学に関わるアクター同士のあるべき知識外交や文化的「外交官」としての様相なのかは疑問が残る。大学教職員のこのような認識・態度は、時代とともに変化することは予想されるが、どのように構築され、維持されるのかは、Weick のセンスメーキングの視点や Latour や Callon のアクター・ネットワーク理論（ANT）のような構成主義的視点から分析・考察できる余地はあるかもしれない。

本発表、及び本研究は、科学研究費助成事業「日本人の非伝統的海外留学の拡大とそのメカニズム解明」（若手研究）［課題番号：19K14258］の研究の一部として実施したものである。

オンデマンド報告

非大都市圏で働く小中学校教員の地域移動経験
―大学入学・卒業時を中心に―

冨江　英俊（関西学院大学）

１．本研究の目的

教員という職業は、従来から土着性が強い、ローカリティーが高い職業だとされてきた。都道府県という地域的な広さで考えれば、地元出身者が地元の大学に入学して卒業し、地元の教員になるという典型的なパターンは一定数いるであろう。しかし、都道府県をさらに細かく区切った広さで考えると、自宅から通える４年制大学が一つもない、という地域は少なくない。そのような地域において、小中学校教員になる者は、どのような属性を持っていて、大学入学・卒業時にどのような要因によって、どのような地域移動を行っているのかという実態を明らかにする。

大学進学機会における地域格差の分析、社会移動研究や階層研究における地域移動の分析については、非常に多くの研究が蓄積されてきたが、ほとんどが公務員である小中学校教員に焦点を当てたものは少ない。また「地域」の広さは、データの制約上、多くの場合は都道府県となっている。本研究は、事例研究的・記述的な面が強いが、上述のような先行研究と相互補完的なものとなることを目指し、教員という職業の特徴を明らかにすることを目的としている。

２．調査地域・アンケート調査の概要

本研究の調査地域である但馬地域は、兵庫県の北部に位置する。豊岡市をはじめ、３市２町からなる。人口は約 17 万人で、兵庫県全体の約 3%にあたる。高等教育機関としては、短期大学があり、2021 年度から専門職大学が開学予定であるが、教職課程が置かれている４年制大学はない。県庁所在地の神戸市周辺をはじめ、県内の他の地域にある大学に、但馬地域の自宅から通学することは、一部の例外を除いて不可能である。

本研究において実施したアンケート調査は、但馬地域の全小中学校の専任教員全員を対象とした。調査方法は、教育事務所や校長を通した郵送法で、調査時期は 2019 年７～８月、回答率は 85.9%（対象者 1226 名中、1088 名が回答）であった。調査対象者のうち、但馬地域の出身者は 79.0%で、多くの割合を占めている。教員入職後の勤務履歴においての移動も大変重要な視点であるが、本発表では大学入学・卒業時の移動を主に考察するため、但馬地域での出身者のみを対象として分析を行うこととする。

３．大学入学時の地域移動

分析対象者のうち、「京都府、大阪府、兵庫県」の大学に入学した者は 54.8%で、それ以外の近畿地方は 7.1%、首都圏（１都３県）は 7.4%、あとの約 3 割は他の様々な道県となる。性別にみると、「京都府、大阪府、兵庫県」は男性で 44.7%、女性で 65.1%であるのに対して、首都圏は男性が 13.0%、女性が 1.8%である。男性の方が女性より地理的に遠くの大学に進学している。

大学の類型として、教員養成系か一般学部か、国公立か私立かという違いでも差が出ている。私立の教員養成系学部に入学し

た者のうち、75.5%は「京都府、大阪府、兵庫県」であるが、国公立の一般学部に入学した者のうちでは近畿地方の大学は３割以下に止まる。

「出身大学に入学した理由」としては、「自分の学力に合っていた」に「あてはまる」と回答した者は91.3%と、かなりの割合となっている。一方で、「自宅から（少しでも）近い」に「あてはまる」とした者は18.8%と少ない。「京都府、大阪府、兵庫県」に限っても20.9%である。「立地（大学がある都市）に憧れていた」は31.2%であるが、首都圏に限れば50.9%と高い。

４．大学卒業時の地域移動

大学卒業後の進路希望として「生まれ育った地元に帰りたかった」に「あてはまる」とした者は80.1%であった。「大学の所在地で就職したかった」「東京や大阪などの大都市で就職したかった」は、それぞれ17.1%、18.8%と少ない。「民間企業に就職したかった」は25.4%、「地方公務員（一般職）になりたかった」は29.8%であった。また、「京都府、大阪府、兵庫県」や首都圏の大学に入学した者ほど、大学の所在地や大都市に止まろうと希望していた者が多かった。

「生まれ育った地元に帰りたかった」という意識（「地元志向」ととらえる）は、どのような要因によって生まれてくるのか。これを明らかにするために、「生まれ育った地元に帰りたかった」を従属変数、年齢、性別、校種（小学校か中学校か）、出身大学の立地、民間企業や地方公務員志望などを独立変数として、多変量解析（順序ロジスティック分析）を行った。結果として、独立変数のうちで規定要因となったのは、「男性」と「民間企業志望でない者」であった。

５．調査結果のまとめと考察

大学入学時の地域移動としては、「京都府、大阪府、兵庫県」への進学が最も多いのは事実であるが、「少しでも近くに」という意識は少なく、首都圏をはじめ、他の非大都市圏に移動するというパターンも一定数みられる。大学入学に伴う地域移動の全体的な傾向として、首都圏をはじめ大学が集中している大都市圏に学生も集中することがよく指摘されるが、この全体的傾向と、教員になった者とはやや違うパターンではないかと考えられる。その理由としては、教員養成系大学・学部は、非大都市圏の県にある割合が、他の大学・学部に比べて高いことから、大都市に集中する傾向が弱いことが推測される。

大学卒業時の地域移動として、首都圏や「京都府、大阪府、兵庫県」の大学に進学した者ほど、大学所在地や大都市での就職を希望している割合が高いことは、一般論とおおむね合致している。大都市にある大学を卒業した者が、そのまま大都市に居住し続ける傾向は、各種の調査で明らかになっているからである。

男性よりも女性の方が「地元志向」が強く、性別が大きな規定要因となっていることは、様々な解釈が考えられる。その１つとして、「長男なので家を継ぐ、お墓を守る」といった「家」に関する要因が考えられる。教員はそのような意識が高い者が多いことは、度々指摘されている。

以上をまとめると、「よりよい教育機会、よりよい地位や収入を求めて、人々は大都市へ移動する」といった社会移動、地域移動が分析される際の大前提とは、やや違った傾向が、非大都市圏の教員にはあることがうかがえる。インタビュー調査を含めた事例把握を積み重ねていくことが、教員という職業に就く者の、地域移動や社会移動の実態や意識を明らかにすることにつながると考える。

（調査結果の詳細については、発表時に提示する予定である。）

「学歴ロンダリング」批判にみる日本の教育選抜

福島由依（東京大学大学院）

１．問題の所在

高等教育の大衆化の中で、これまでの日本型選抜の構造や選抜規範が変化してきたことが指摘されてきた。大学進学率が 50%を超え、現在もゆるやかに進行する大衆化状況は、日本の教育選抜に大きな影響を与えてきた。かつて、日本型選抜の構造と規範について竹内（1995）は、加熱／冷却機能を備える傾斜的選抜構造とそれを支える過去の選抜結果を反映しない「御破算」型の選抜規範が、偏差値帯を問わず全ての人を競争に巻き込むメカニズムを説明した。これに対して、近年の中村（2011）によるエリート選抜とマス選抜の分離の指摘は、競争的筆記試験のように過去を「御破算」にせず、推薦入試の調査書など過去を評価する選抜が一定の正当性を認められるようになったことを示している。

しかし､従来の教育選抜に関わる研究は、主に大学入学者選抜までを対象にしてきたことで近年の高学歴化の影響を捉えきれておらず、特に人々の教育選抜の正当性に関する社会規範を十分に検討できていなかった。グローバル化や知識基盤社会の進展を背景に 1990 年以降大学院重点化政策が推進され、大学院入学者数は 1991 年の 98,650 人から 2019 年では 254,621 人まで増加している（文部科学省 1991,2019)。また、諸外国の大学院進学状況や社会人の学び直しの奨励を考慮すると、今後さらに増えていくとも考えられる。これまでの研究は、大学入学者選抜を教育選抜の終着点とみなしてきたが、高学歴化の中でそれは通過点に過ぎなくなる。高校から大学へ、ひいては労働市場へと続く一連の選抜過程に大学院入学者選抜を加えたとき、これまで指摘されてきた日本型選抜の特徴は従来通りに当てはまるのだろうか。ことに大学院入学者選抜に関しては、日本では「学歴ロンダリング」という言葉に代表されるように、出身大学よりも偏差値帯の高い大学院への進学は批判や揶揄の対象になりうることも指摘されてきた（神前ら 2008)。このことは、特に社会において人々がいかなる選抜が正しいと考えるかに関する社会規範を捉える点で重要であると考えられる。

そこで本研究では、「学歴ロンダリング」批判に着目することを通じて、人々の教育選抜の正当性に関する社会規範を検討する。具体的には、記事分析とインタビュー調査の２つの方法を用いて、学歴ロンダリングへの批判やその背後にあるロジックを分析することで、学歴ロンダリングがいかなる点で批判され、そうした批判の中で観念される望ましい選抜や能力とはいかなるものなのか検討する。

２．方法

以上の問題関心から、本研究では、学歴ロンダリングへの批判の論点の検討のための記事分析と、そうした批判が実際に学歴ロンダリングに該当する就学行動をとった学生に与える影響に関するインタビュー調査を行った。まず、記事分析では、学歴ロ

ンダリングを取り上げた新聞・雑誌記事、また学歴ロンダリングを主題とする書籍を対象に、学歴ロンダリングへの批判の論点を析出した。一方、インタビュー調査に関しては、まず学歴ロンダリングのイメージに適合的と考えられ、日本の偏差値秩序の頂点とされる東京大学の大学院に他大学から進学した学生を対象とした。専攻分野については、従来から相対的に大学院進学が一般的で就職活動上も評価され、かつ研究内容の連続性の重視から出身大学の大学院にそのまま進学することが多いと考えられる自然科学系とは異なり、大学院進学が各々の選好に任せられているとされる人文科学・社会科学系に着目する必要があると考えられることから、今回は主に社会科学分野の大学院生に対象を限定した。彼らの出身大学は、偏差値を基準として国立大学群、上位私立大学群、中堅私立大学群の 3 つにグループ分けを行った。対象者は、それぞれのグループで各 5 名ずつ計 15 名を予定していたが、昨今の情勢の影響により現段階では計 5 名となっている。

3．分析

その結果、まず記事分析から、学歴ロンダリングへの批判の論点は､主に量的規模、選抜方法、進学動機、選抜のやり直しであることがわかった。中でも量的規模の小ささと面接のみの選抜方法への言及は、裏を返すと大規模に行われる客観試験を用いた選抜、すなわち学部入試における競争的筆記試験を望ましい選抜と観念していることをうかがわせる。また、学歴ロンダリングを説明する際の「学部時代には無理」であった大学といった表現からは、信頼に足る大学入学者選抜で完了したはずの能力評価を翻すことが、批判の論点となっている可能性が示唆される。

これを踏まえた上でのインタビュー調査からは、自身が全うな動機をもち正当な入試を通過して入学した自負を持ちながらも、どこか「東大生」を名乗ることへの後ろめたさを抱えていることがわかった。学歴ロンダリングという呼称やそれへの批判は聞くに値しないものだと感じながらも、一方で世間一般に十全とした東大生として自身を呈示することへの後ろめたさは、大学入学者選抜の結果をもって判断する世間の選抜観･能力観を反映したものと考えられる。

4．考察

以上のことから、特に競争的筆記試験を用いた大学入学者選抜が能力評価の上で決定的な意味を持ち、その選抜の後に能力評価を更新することは望ましくないとする選抜に関する社会規範が存在することを示された。このことは、現状、日本の大学院入学者選抜は、学部教育の成果や職業上の専門知識を評価し、前段階の選抜の失敗を取り返すことをも可能にする機会、いわば能力の伸長を評価する場としてよりも、むしろ不当な能力の上書きを容認する抜け道として捉えられていることを意味している。そのため、こうした社会規範が従来の日本の教育選抜に関する研究に与える影響や、その社会規範の背景を他国との比較や大学教育のあり方との関連からさらに検討していく必要があると考えられる。

参考文献

神前悠太・新開進一・唯乃博, 2008,『学歴ロンダリング』光文社.
文部科学省, 1991,『学校基本調査』.
――――, 2019,『学校基本調査』.
中村高康, 2011,『大衆化とメリトクラシー――教育選抜をめぐる試験と推薦のパラドクス』東京大学出版会.
竹内洋, 1995,『日本のメリトクラシー――構造と心性』東京大学出版会.

中学校段階におけるニューカマー生徒支援の課題
――小中学校におけるニューカマー支援の比較分析から――

伊藤莉央（大阪大学大学院）

1. 問題設定

本報告の目的は、小中学校それぞれにおけるニューカマー支援の諸相を比較検討したうえで、ニューカマー生徒支援を困難とする中学校段階特有の課題を明らかにすることである。

教員にとってニューカマー支援が困難となる要因の究明にあたっては、生徒への指導場面という文脈から検討がなされ、教員を取り巻く文化的前提のためにニューカマー支援が困難となることを明らかにされてきた（例えば、恒吉 1996、児島 2006）。

確かに教員の行為を規定する文化的前提は、教員と生徒の相互行為のパターンから捉えられる側面があるものの、教員文化や学校文化といった教員の実践や児童生徒との関係性のあり方は、教育行政に規定された組織の社会的・制度的側面にも影響を受けている（久冨 1994）。そのため教員の実践に関しても、そこに社会的・制度的側面がいかなる影響を与えているのか、よりマクロな視点から検討することが求められるといえよう。

教員の指導の背景にあるニューカマー生徒支援を困難とする中学校段階特有の制度的課題を問い、教員がニューカマー生徒を支援することが困難となるのか、よりマクロな視点から検討する必要があるだろう。この点を検討するために本報告では、小中学校におけるニューカマー支援の諸相を比較検討し、制度的位置づけに起因する中学校段階特有のニューカマー生徒支援の課題の抽出を試みる。

2. 分析の視点と調査概要

先行研究ではニューカマーへの支援をめぐり、教員の有する公正解釈とあわせて捉えられてきた。公正解釈とは、ニューカマー児童生徒の学校・クラスへの受入れや、学習支援などにおいて、「誰に対して、どのような資源をどのように配分するかという視点」（佐藤, 2011: 58）である。ここで、資源配分をめぐるニューカマー支援において教員の葛藤が顕在化することに注意しなければならない（新倉 2011）。

どのような社会的文脈において公正解釈に葛藤が生じるのかを丹念に描きだすことは、ニューカマー児童生徒支援を困難にする教育制度や教育システムの要因の解明につながる（佐藤 2011）。つまり、教員のニューカマー支援における葛藤を描くことで、その背景にある制度的要因などに関する比較検討が可能となる。そこで、小中学校におけるニューカマー支援の取り組みの差異の要因を、公正解釈の葛藤の視点から検討し、ニューカマー支援が中学校段階で困難となる特有の要因を明らかにする。

本報告では、ニューカマーへの支援に伴って児童生徒にどのような不利益が生じると教員が想定するのかを、教員の公正解釈における葛藤状況として捉える。そしてそれがいかなる支援の諸相の小中学校間での差異として現れるのか検討し、中学校段階におけるニューカマー支援特有の課題を解明する。

本報告では臼井（2012）の整理を参照し、児童生徒への抽出授業や入り込み支援など直接的に言語・教科学習に関わり教授法的要素を有する支援を「学力保障の支援」とする。また自己実現に関わるアイデンティティ保障の側面については、マイノリティと教育研究において、「自己肯定感や自己効力感を育めるような手立てや支援を工夫すること」（澤田, 2016: 39）がマイノリティへ「承認」の取り組みとして重視されることから、「承認にむけた支援」と表記する。教員が公正解釈の葛藤に直面する主なニューカマー支援を学力保障と承認の側面と設定し、この 2 つの側面から小中学校のニューカマー支援の諸相を検討する。

本報告では、関西圏の同一校区にある公立の X 小学校（以下、X 小）と Y 中学校（以下、Y 中）において行われた参与観察データ、教員へ

のインタビューデータを分析の対象とする。X小校区に公営団地があり、中国系を中心に多くのニューカマー児童生徒が在籍している。中国をはじめ、ネパールやバングラデシュ、フィリピン、ナイジェリアなど多様なルーツをもつ児童生徒が2019年度現在X小では約9%(27名)、Y中では約6%（11名）が在籍しており、X小では2名、Y中では1名の日本語指導の加配教員を受けている状況にある。ニューカマー児童生徒支援の小中連携システムがあるX小Y中は、学校段階の接続を意識したニューカマー支援を検討できる点で先進的事例と位置づけられる。授業スタイルや教育理念が比較的共通する両校において、ニューカマー児童生徒支援の諸相に差異が確認されるならば、中学校段階特有の課題を抽出できると考え、X小Y中を調査対象とした。

3. 分析結果

分析を通して明らかになった知見を整理する。学力保障を目的とした取り出し指導は、X小ではすべての児童を対象とし、児童のルーツを承認する場としての機能も一部担っていた一方、Y中では学習状況の厳しい生徒を対象とし、学習支援がその主な目的とされていた。承認にむけた取り組みについても、X小では特定のニューカマー児童を中心に据えて取り組まれる傾向にある一方、Y中ではそうした特定のニューカマー生徒を中心に据えた取り組みはほぼ見られなかった。この背景として、中学校ではニューカマー支援に伴う、進路形成や交友関係の再構築の面での生徒への不利益を小学校以上に考慮せざるを得ない中学校段階の特有の課題が関わっていた。

また学習支援が重視される中学校において、積極的に共有されるのは学習状況に関わるものとなる傾向がある。エスニシティの表出に関わるような生徒の情報に関しても小中間で積極的に情報共有することは、交友関係の再構築といった承認にむけた取り組みを行う上で障壁となる困難を緩和する可能性が示唆された。

4. 考察

先行研究では、ニューカマー支援を困難にさせる文化的磁場の存在が、教室における指導場面という文脈から解釈されてきたといえる（恒吉1996、児島2006）。本報告から明らかになったのは、新たに構築される交友関係や高校進学に伴う進路形成を考慮に入れるという中学校段階特有の対処すべき課題のために、小学校教員以上にニューカマー生徒支援に葛藤する中学校教員の姿である。本報告の知見よりニューカマー生徒への支援の困難は、中学校段階という制度的位置づけによって要請される課題への対処に迫られるために生じる側面があるといえる。教員と生徒の相互作用という指導の文脈から解釈される文化的側面だけではなく学校段階という制度的位置づけといったマクロな要因が、ニューカマー生徒支援に取り組む教員の指導に影響を与えることを加味する必要がある。

学校の取り組みや教員の何気ない行為によって、自らのエスニシティに自信を持てていない生徒に不利益を被らせないためにも、ニューカマー生徒支援において承認に向けた取り組みを進める意義があるといえる。中学校段階で特に承認に向けたニューカマー生徒支援が相対的に困難となる制度的課題を考慮に入れるならば、清水（2006）の事例にある学力保障を中心としたニューカマー生徒支援における小中教員の情報共有だけでなく、生徒のエスニシティに関わる情報を共有していく重要性を今一度指摘したい。山ノ内・齋藤（2016）ではニューカマー児童生徒に立ち現れる課題を小中という連続した視点で捉える必要性が述べられたが、本報告より支援する教員が直面する課題についても小学校から中学校へと引き継がれるものとして連続した視点で解釈していく必要性あるといえる。ニューカマー児童生徒が小数点在か多数在籍か、小中連携が密かどうかに関わらず、義務教育段階を通して小中の教員が連携して通時的に支援に向き合う意義は大きいといえるだろう。

報告当日は，より詳細に支援を担う教師の困難と可能性について事例を踏まえながら考察する。

（参考文献は当日配布資料を参照）

言語仲介者としての経験

―中国系移民第二世代の事例から―

○坪田光平（職業能力開発総合大学校）
○劉麗鳳（日本大学）

1. 問題設定

ホスト社会への適応速度が親よりもはるかに速いとされる移民の子どもたちは、家族やコミュニティが抱える言語・文化的な不利やホスト社会との溝を埋めるべく、通訳・翻訳を通した相互行為を様々に行っており、こうした子どもは言語仲介者（language broker）と呼ばれている（McQuillan&Tse 1995）。

言語仲介に焦点を当てたアメリカの研究では、渡米後 1～5 年、現地生まれでは小学校時点から言語仲介が始まるとされ、移民の子どもは、とくに親のために学校や医療・行政機関を様々に仲介しているという(Tse 1995, 1996)。専門的なトレーニングを積んでいない点で、言語仲介はバイリンガリズムといった能力概念とは区別される。しかしそれゆえに、言語仲介にはその負担感によって、子ども期の発達やストレス、親子関係の悪化、さらに学業達成にわたり負の影響が見られると報告されている(Weisskirch&Alva 2002; Umaña-Taylor 2003)。ただし言語仲介の効用については、二言語使用による誇りや自己効力感、さらに学業成績に正の影響を与えるとも指摘されている（Orellana 2003）。とくに学業達成については、言語仲介にまつわる先行研究の不足とも関わって、一貫した知見が得られるには至っていない（Morales 2005）。

近年注目されるようになった日本の移民第二世代においても、言語仲介の効用に関しては、親子関係や学業達成に負の影響をもたらす事例が示されてきた（坪田 2018a）。また、言語仲介の内容や行動面に注目して、重篤な病気の告知や、学校を休んでの言語仲介が子どもの学ぶ権利を奪うことになるとして警鐘が鳴らされ始めてもいる（移住者と連帯する全国ネットワーク編 2019: 31-2）。しかし、言語仲介の経験やその影響に注目した経験的研究は非常に少なく、その蓄積は未だ乏しい。

そこで本報告では、2015 年から 2019 年にかけて報告者たちがスノーボールサンプリングにより積み重ねてきた中国系移民第二世代 54 名のインタビューデータをもとに、以下三つのリサーチクエスチョンを設定して検討を行う。⑴誰がいつどのような言語仲介を担っているのか、家族の来日経緯や親の人的資本、また子どもの属性に注目して明らかにする。⑵言語仲介はどう経験されているのか、とくに言語仲介期待を向けられる子どもの受け止め方に注目して明らかにする。⑶言語仲介期待は、親子関係と学業達成とどのような関係にあるか、クロス集計を通じて検討する。結論を先取りして言えば、本調査データにおいて、言語仲介期待が親子関係に負の影響を与えるとはいえなかった。しかし、言語仲介が登校中断を招くことで学業達成が危うくなるという負の影響をもつことが示唆された。

2. 誰がいつどのような言語仲介を担うのか

まず小学校から高校段階を子ども期とした場合、言語仲介経験の該当者は 54 名中 26 名にのぼった。また、その内訳を来日経緯別に注目して整理したクロス集計が表 1 である。

表1　来日経緯別にみる子どもの言語仲介経験

	留学	就労	国際結婚	帰国者	計
言語仲介経験あり	7.7%(N=2)	15.4%(N=4)	19.2%(N=5)	57.7%(N＝15)	100%(N=26)
言語仲介経験なし	42.9%(N=12)	10.7%(N=3)	21.4%(N=6)	25.0%(N=7)	100%(N=28)
計	25.9%(N=14)	13.0%(N=7)	20.4%(N=11)	40.7%(N=22)	100%(N=54)

χ^2=10.226, df=3, p<.005

この表からは、家族の来日経緯によって子どもの言語仲介経験が異なることがわかるだろう。なかでも言語仲介経験者 26 名のうち、留学による来日経緯の場合は 7.7%が該当するにとどまるのに対し（該当者は親ではなく地域社会やホストファミリーへの通訳として協力したケースにとどまる）、中国帰国者は 57.7%と際立っていることが確認できる。

ケース数の偏りは否定できないが、子どもの言語仲介経験に違いが生じるのは、来日経緯が親の人的資本と密接な結びつきがあることによると指摘できる。たとえば留学の場合、日本語に精通して高等教育（大学院）を修了した親世代は言語仲介を必要としていなかったが（坪田 2018b）、農村出身者や未就学者が含まれる中国帰国者に目を向けると、親の学歴や日本語能力は相対的に乏しい傾向にある（坪田・劉 2019）。じっさい、親の日本語能力が不十分だと回答した調査対象者は 0.1%水準で有意な言語仲介経験を有していた。つまりかれらの多くは、日本語能力に制約がある親との関係のなかで言語仲介を開始していったと考えられる。また、子どもの属性に注目すると、言語仲介経験は中国語能力を保持する 1.5 世に多く担われる傾向にあった。

では、言語仲介はいつから始まるのだろうか。言語仲介経験を有する上記 26 名全員が通過した中学校段階を取り上げると、かれらは何らかのかたちで言語仲介を既に行っていたと回答した。ここで、その 26 名の経験を、言語仲介の目的と場所――誰のためにどこで行うのかに注目して整理したのが表 2 である。

表2　言語仲介経験（26名）の内訳（重複あり）

	誰のため		どこで	
	親	親以外	学校内	学校外
割合(%)	88.5%	46.2%	50.0%	92.3%
該当者(N)	23	12	13	24

この表で示す回答結果には一部重複があることを断っておかねばならないが、ここからは、言語仲介の目的の多くがとくに「親のため」という動機づけに支えられていること（23 名）、また、言語仲介が担われる場所は「学校内（13 名）」だけでなく、「学校外（24 名）」へと広がっていることも確認できる。

たとえば、学校内での言語仲介には、三者面談や同じ移民背景をもつクラスメートへの通訳が挙げられた。しかし、学校外での言語仲介には、病院や市役所、不動産売買や自動車購入の手続き、就労のためのハローワーク等への付き添いと多岐にわたっていた。なかには中学 1 年時点で不動産契約の通訳・翻訳に駆り出されたという事例や、同じく中学時代において、親の転職先候補となる会社に電話をかけ、面接を直接取り付けるよう子どもが打診するといった事例も含まれる。

このことから、子ども期における言語仲介経験は、学校内外へと及ぶ親たちからの言語仲介期待の広がりと、それに対する子どもの受け止め方に留意した検討が求められることを意味している。　　（坪田光平）

3.　言語仲介はどう経験されているのか

移民の子どもたちに言語仲介がどう経験されているのかという問いについて、本節では言語仲介の期待を向けられる子ども側の受け止め方を、インタビューデータから検討する。

子どもに降りかかる言語仲介期待は、前節で取り上げたように親たちの来日経緯やその人的資本と関わりがある。しかし親の「ネットワーク」と「家族構成」に注目すると、親たちが子ども以外に頼りにできる言語仲介ネットワークを資源として既に調達していたり、あるいは言語仲介が可能な子ども（きょうだい）が一人ではなく複数いたりする場合、親から向けられる言語仲介期待が弱まって、言語仲介経験に負担感はさほど見られないと予想される。じっさい、調査対象者の語りに注目すると「他に出来る人がいないため自分がやらなければならない」という認識を示した場合と、「他に出来る人がいるから可能な範囲で協力している」場合にわかれた。

この観点から、言語仲介期待を向けられた子どものあり様は、【集中】（15 名）と【分散】（11 名）に分類でき、他方で、言語仲介期待がほとんど向けられてこなかったという調査対象者は【無縁】（28 名）へとそれぞれカテゴリー化可能であった。このうちとくに【集中】は、たとえば、親の病気等に関しては言語仲介期待が強く向けられて学校を休んだり、交友関係が制限されたりすることで親子関係や

学業達成に負の影響が生じると予想される。

表3　言語仲介の負担感（類型別）

	弱い	強い	計
集中	46.7%	53.3%	100%
分散	100.0%	0%	100%
無縁	96.4%	3.6%	100%

χ^2=20.18, df=2, p<0.001

では、言語仲介期待の受け止め方はどのように異なるのだろうか。表 3 は、表明された言語仲介の負担感（ダミー変数）と上記 3 類型をクロス集計したものである。とりわけ指摘したいのは、同じ言語仲介経験者であっても、【分散】と【集中】ではその負担感の様相が明らかに異なることである。とくに【分散】11 名は、親たちが子どもの状況に応じて言語仲介を期待するよう行動していた点で、【集中】とは一線を画していた。つまり、可能な範囲での協力を許容されることが、言語仲介経験に明確な負担感が表明されない【分散】の一背景を成していると考えられる。実際、【分散】は総じて言語仲介期待を受け止めてきたと回答しており、その様相は葛藤や負担感が表明された【集中】とは違っていた。以下では、【集中】に該当する 15 名で語られた、【受容型】【抵抗型】【再編型】という 3 つの受け止め方の様相を検討しよう。

【受容型】（9 名）：受容型は、親たちから向けられる言語仲介期待に抵抗したり疑問視したりすることなく、献身的に言語仲介を引き受けてきたパターンである。そのため、このパターンでは義務教育段階において「親のための言語仲介」を優先させ、しばしば学校を休んだ経験を持つことが特徴である。しかしこのパターンでは、中国社会で指摘されるように「家族を助けること」を第一と考える孝文化の継承のもと親子関係の悪化は退けられ、むしろ良好な家族関係が一貫して続いてきたことが語られた。【集中】15 名のうち 9 名と半数以上がこのパターンに該当した。

ただしこのパターンは、言語仲介経験への意味付けの観点から二つに区別される。第 1 は、言語仲介役割を「親のため」と限定的に意味づける場合である（4 名）。かれらは、子ども期から一貫して言語仲介期待に応えており、たとえ登校中断が生じたとしても「家族を助けること」に高い価値を与える意識の高さを語った。一方、第 2 は言語仲介期待を「親のため」から「自分のため」へと拡大していった意味づけがみられる場合である（5 名）。この場合、顕著なのはホスト社会との接点が子ども側に広がりつつ、言語仲介経験が強みや誇りとして自覚され、進学意欲へとさらなる読み替えが働いていったことである。

前者の場合、調査対象者の最終学歴は中卒や高卒にとどまる傾向が見られたものの、後者は全員が高等教育（短大含む）へ進学しており、二言語使用に対する誇りが並行して語られた点も特筆される。ただし共通しているのは、子ども期の言語仲介経験にたとえ負担感が伴ったとしても、それは一過的なものとして退けられたことである。つまり両者は「孝文化」の継承を背景にしているがために、言語仲介を親子関係の悪化と関連づけることはなかったのである。

【抵抗型】（3 名）：抵抗型は、日本語能力の乏しさが続く親たちが日本語を覚えようとしない姿勢に疑問を覚え、言語仲介期待に異議申し立てしたり、可能な限り回避したりしようと試みてきたパターンである。該当する 3 名に共通するのは、いずれも日本社会に適応的な姿勢を示しつつも、言語仲介期待やそのことによる時間的拘束を省みない親たちに対して、違和感や嫌悪感を募らせてきたことである。該当者 3 名は全員が高等教育を修了しているものの、いずれも親たちから距離を置いてきたために、疎外といえる親子関係のなかで日本のメリトクラシー路線に邁進してきた点が特徴である。それゆえに、親子間で異なる同化速度は両者の価値観のズレや対立を深刻化させ、子どもの交友関係や家庭外での行動を様々に制限しようとする親たちとの間で諍いや衝突が常態化していたことが挙げられる。このパターンは、子ども期における親子関係の悪化が最も強く語られた。

【再編型】（3 名）：再編型は、日本語能力の乏しさが目立つ親の言語仲介期待を受容しつつも、親の日本語能力を高めその行動範囲の拡大を目標にしてきたパターンである。このパターンは、親の言語仲介期待を献身的に受け止める点では【受容型】と共通する。しか

し、言語仲介期待を親のためとして額面通りに受け止めず、むしろ「親の自立」を念頭に、言語仲介者である自分がいなくとも親たちが独力でこなせたり行動範囲を広げたりできるよう、親の変容を強く希求した点で一線を画した点が特徴となっている。それゆえに【再編型】の調査対象者が語る葛藤は、言語仲介期待を向ける親たちの姿勢や言語仲介に伴う時間的拘束に不満を募らせた【抵抗型】の負担感とは大きく異なる。つまり【再編型】が示す言語仲介の葛藤や負担感とは、言語仲介を向けられることではなく、むしろ言語仲介をとおして学校の教師や行政機関といった日本社会との接点――つまり親の資源獲得をいかに実現しうるかという点に向けられる。【再編型】の調査対象者のなかには、その意図が親たちに汲み取られにくいため板挟みになる事例が含まれる。なお【再編型】は、【受容型】と同様に孝文化の継承が表明されたため、登校中断が生じても親のための言語仲介は積極的に担われる傾向にあり、【抵抗型】が見せたような衝突的な親子関係はこのパターンでは見られなかった。（劉麗鳳）

4. 言語仲介期待と親子関係・学業達成

親たちのネットワークや家族構成を踏まえつつ、とくに【集中】に焦点を当てて言語仲介期待の受け止め方を検討してきた。最後に、以上の分析を引き受けながら、言語仲介期待が親子関係と学業達成とどう関係するのかを検討しよう。

まず、親から向けられる言語仲介期待の類型（【集中】【分散】【無縁】）と、インタビューで表明された親子関係（親との衝突経験のあり／なし）との関係をクロス集計したところ、両者の間に有意な関係は見られなかった。これは 3 節で明らかにしたように、孝文化の継承が広範に認められ、親たちの権威保持と言語仲介の両立を可能とする、中国系移民家族に固有の文化的背景によると考えられる。ただし学業達成に注目すると、大卒ダミーとの間に有意な関連は見られなかったものの、言語仲介期待は「登校中断（＝小中学校を休んだ経験）」と有意な関連を示した点が特筆できる（χ^2=31.769, df=2, p<.001）。これは【集中】の言語仲介者に顕著であり、親の言語仲介期待を献身的に受け止めることによって、登校中断が主体的に生じていくものと考えられる。さらに、言語仲介期待は「高卒ダミー」との間にも有意な関連を示した（χ^2=6.989, df=2, p<.05）。そして、最終学歴が高卒以下に集中するのは、登校中断との間で有意な関係が示され、やはり親のための言語仲介に高い価値を与えホスト社会との接点が相対的に乏しい【集中型】に顕著であった。

これらの分析結果から指摘できるのは、少なくとも中国系移民第二世代と家族の文化的背景を考慮したとき、言語仲介が親子関係を悪化させるほどの直接的な関係は見られないこと、しかし、言語仲介が積極的に担われる過程で移民の子どもの主体的な登校中断が伴うことで、学業達成が阻害されていくプロセスが示唆される。

5. 考察と課題

子ども期の言語仲介経験に着目した本報告では、①親の人的資本やネットワーク、家族構成といった複数の要因が関連して、移民の親から子どもへと言語仲介期待が様々に向けられていること、そして、②孝文化の継承を背景に、「親を助けるため」子どもたちは積極的に言語仲介を担い、その経験のなかで学業達成が危うくなるプロセスを明らかにした。中国系移民の子どもの学業達成の高さは、大規模データを用いた研究でも指摘されてきたが（例えば是川 2018）、本報告の知見は、中国系移民第二世代を一括りにせず、親たちのもつ資本の多寡や家族構成の多様性を踏まえながら、子どもが抱える学業上のリスクに注目する必要性を示唆している。

また、近年では「ヤングケアラー」として家族のためにケア責任を担う子どもに注目が集まっている（澁谷 2018）。「家族のため」という点では共通性も指摘できるが、移民の子どもの経験はまだほとんど考慮されていない。中国系に限らず言語仲介は他のエスニック集団にも経験されていると予想され、言語仲介への意味や影響も異なると考えられる。これらの点については、比較視点を持ちながら今後の検討課題としたい。（坪田光平・劉麗鳳）

【謝辞】本研究は JSPS 科研費 JP18H00987, JP19K14145 の助成を受けたものです。

ノルウェーの保育施設における
親の保育参画を支える仕組みに関する研究

松田こずえ（お茶の水女子大学大学院）

1. 問題の所在

幼稚園や保育所の保育に親が参画することによる子どもの発達への影響に注目が集められている（池本 2014）。日本の幼稚園教育要領においても、保育施設と親とが連携を取ることの重要性が明記される。しかし保育時間の長時間化が進む一方、保育参画に対して負担感を感じる親は多く、親が保育に関わる機会は縮小化、および軽減化が進む。

ノルウェーは、男女ともに育児と仕事とを両立することが主流であり、1~5 歳の子どもの保育施設への就園率は 92.2%である(Statistisk sentralbyrå 2020)。泉(2000, 2017)は、ノルウェーの保育園法や保育カリキュラムにより親の保育参画が法律で義務付けられていることを示した。上掛は、さらに詳しく親の保育内容の決定に対する意見表明権、親の会ネットワーク（FUB）等の活動内容について明らかにしている(上掛 2014)。

保育参画は保育の質の観点から語られることが多い。OECD は親をパートナーとして位置づけることで、親の力を保育の質の改善に役立てる可能性があることを指摘する(池本 2014)。しかし保育参画を、保育の質の改善の視点だけでなく、子どもを持つ親が保育者と連携をとりつつ主体的に育児をする権利の保障の視点により検討することが必要である。

よって本研究では、ノルウェーの親の保育参画を支える仕組みについて、子どもを持つ親が保育参画をする権利の視点から明らかにすることを目的とする。

２．分析の対象と研究の方法

本研究の分析には、育児休業法をはじめとするノルウェーにおける親の権利に関する法律、親の会ネットワーク（FUB）発行の冊子、『男性と男性の役割の男女平等白書』（2008）等の政府発行の親向けの公的資料を用いる。これらの文献資料における親の保育参画に関わる言説を分析し、子どもを持つ親が保育に参画する権利について検討する。

3. 子どもを持つ親の権利―在園児の親として保育に参画する時間の保証

ノルウェー政府は、1970 年以降に女性の就労率を上げるために保育施設数を増加させる政策を実行した(松田 2020)。その際、女性が子どもを出産した後も就労を続ける権利を保障すると同時に、保育施設を利用しながらも親が主体的に育児をする権利を保障した。

2007 年に子ども平等省から発行された『幼い子どもを持つ親の権利』(2007)には、各省庁の法律や制度が整理され、子どもを持つ親の権利について記述されている。例えば保育施設を利用する権利だけでなく、養子をとった場合の休業の権利、残業と追加の労働の免除、短縮労働時間利用の権利などが規定され、それらの権利を職場の同僚など周囲の人も認める必要があると言及される。すなわちノルウェーでは就労しながらも子どもと共に過ごす時間を確保し、親が主体となり育児をすることが目指されてきたことが示された。

4. 父親への着目—父親が積極的に育児をするための制度

ノルウェーでは、母親だけでなく父親も育児をする時間を確保することを促進する積極的政策が取られた。1993 年にパパクォータ制度という父親だけが利用可能な育児休業制度を導入し、その後も育児休業と短縮労働時間を組み合わせた「時間口座制度」を導入するなど、父親の育児時間の確保が目指された。

子ども平等省から発行された『男性と男性の役割の平等白書』(2008)においても、男性が積極的に子どもと過ごす育児時間を確保することの重要性について具体的に言及されている。このような政策の影響もあり、ノルウェーでは男性の子育てに関する意識に変容がみられた。子どもが生まれた時に育児休業を取得した父親は子どもが保育施設に通う年齢になったときにも、育児に積極的に関わる傾向があることが明らかにされており、ノルウェーには母親のみならず父親も保育参画する土台が築かれる仕組みがあると考えられる。

5. 親の会の存在—在園児の親としての権利と義務

親の会（FUB）は、教育研究省の管轄の下、『家庭と保育施設—両親と保育者の協力のためのリーフレット』(2012)を 8 か国語により発行した。この文書の序文に、「家庭と保育者の相互尊重を促進し、子どもの最善の利益に役立つための積極的な協力を促進する」と述べられている。本文では、親協議会及び調整委員会の役割や設置の義務、親と保育者の協力の方法、他機関との連携、さらには朝のカフェタイム懇親会の設定など、在園児の親の権利と義務について 15 項目にわたり詳細に言及される。

全編を通して、幼い子どもを持つ親が保育施設の保育に関心を持ち、より良い保育を可能にするパートナーとなり、保育者と共に保育施設の活動に積極的に参画することが求められている。すなわち保育施設は、親の就労を可能にするために子どもを親から切り離す場ではなく、就労する母親も父親も保育施設の保育に参画し、主体的に子どもの成長を見守ることが重視されていることが示された。

6. 結論

親の保育参画が子どもに与える良い影響については、すでに指摘されている。本研究を通じて、親の保育参画を促すためには、それを時間的、物理的に可能にする法律や仕組みが必要であり、ノルウェーでは子どもを持つ親が保育に参画する権利が尊重されていることが明らかとなった。保育施設と親との連携は、保育施設の取り組みだけに依拠するのではなく、保育に参画する時間や仕組みを同時に保障することが重要であることが示された。

就労する母親も父親も育児をする時間を要求する権利、子どもが保育施設に通う権利、これに加えて親が保育に参画し主体的に関わる権利を保障する仕組みにも意識を向ける必要があることが示唆された。

主な参考文献

Barne-og Likestillingsdepartement, St.meld. nr. 8, 2008, Om menn, mannsroller og likestilling[男性と男性の役割のための平等白書], BD.

上掛利博，2014，「ノルウェー：家庭と保育園の協同」池本美香編『親が参画する保育をつくる: 国際比較調査をふまえて』勁草書房.23-38.

Kunnskapsdepartmentet, 2017, Rammeplanen for barnehagens innlold og oppgaver, KD.

Foreldreutvalget for barnehager (FUB), 2012, Hjem-barnehage[家庭と保育施設].KD.

泉千勢, 2017,「ノルウェー王国」泉千勢編『なぜ世界の幼児教育・保育を学ぶのか：子どもの豊かな育ちを保障するために』ミネルヴァ書房, 29-64.

課題集中校における特別指導に関する一考察

個に応じた指導・個別指導の検討

柊澤利也（早稲田大学大学院）

1. 問題の設定

本報告の目的は，課題集中校における生徒の問題行動への特別指導を教師がどのように認識しているのかを明らかにすることを通して，個々の生徒が抱える困難性への教師の実践を考察することにある。

課題集中校（進路多様校や教育困難校とも呼ばれるが，本報告では課題集中校と表記）では，生徒の問題行動が比較的多く生じる。また中途退学要因は複合的であるものの，問題行動も学校教育から離脱する 1 つでもある。そのため課題集中校にとって問題行動のある生徒をどのように包摂するのかが喫緊の課題である。というのも，中退は社会的リスクが高いことから（古賀　2015），彼/彼女らのリスクを軽減させる学校教育の社会的包摂が求められている（酒井 2015）。課題集中校の変化（あるべき姿）が問われている一方で，個々の生徒の困難性に課題集中校が現在どのように実践しているのか，を明らかにすることの必要性が考えられる。

2. 先行研究

井・鈴木（2015）は阪根（2000）を踏まえ，非行や中途退学といった生徒指導上の問題が集中する課題集中校は独自の生徒指導体制が必要となる現状，そして対応策の一つとして「段階的指導（大きな問題行動に発展させないために，小さな問題行動から，曖昧にすることなく注意するなど，段階的に指導をする方式）」が必要視されていると指摘している。吉田（2007）は，その指導体制に生徒がひっかからないように教師が「お世話」する指導を行う教師の姿に言及している。また，学校の「コンサマトリー化」（伊藤　2002）が進行しているように見えるが，その前提には，直接「ぶつからない」統制システムが強固に存在しており，このシステムにおいては，樋田（1999）が指摘する個々の生徒や状況に応じた指導のパラダイムへの変化してきた指摘するのとは異なり，生徒の個別性はほとんど考慮されていない（吉田　2007）。個別性がほとんど考慮されない一律指導への懸念は，例えばゼロトレランス批判から明らかである。

だが教師が一律的な指導に疑いを持っていないわけではない。井・鈴木（2015）によると，学校の実情に合わせて導入した「段階的指導」の裏にはこのままの学校ではいけないという学校を慮る教師の危機感があったことを一つの効果と捉えられていたこと，一方で発達障害の生徒に対する生徒指導上の対応の在り方に関する懸念が言及されている。また古賀（2001）は課題集中校において集団指導と個別指導のディレンマ

が教師に生じていると指摘している。つまり指導体制に基づいた一律的な指導を教師が疑いなく受けて止めているのではなく，その懸念が学校現場から上がっているのである。

本報告は，指導体制に基づいた一律的指導である特別指導時を取り上げる。特別指導とは，生徒指導の分掌によって指導原案が全体の会議に提出される逸脱行為への指導を指す。このように見たときに，特別指導への期待と弊害がどのように認識されているのであろうか。この視点をもとに課題集中校における生徒の個別性への実践を検討する。

3. 研究方法

本報告は，2016 年 4 月から 2020 年 3 月までに実施した課題集中校 Y 校における週 1 度の参与観察と管理職と教師 10 名へのインタビューに基づいている。

4. 分析

本報告では，以下の教師の個々の生徒へ対応する際の特別指導への認識が明らかになった。

・集団指導主軸下の特別指導

“多様な生徒”が在籍する課題集中校において個別指導が必要という認識がある一方で，集団指導を主軸とし生徒指導を実施していた。その中で問題行動の生徒に対して特別指導が指導体制の基準に照らされて実施されていた。この特別指導は，別室における個別指導である。

・罰と反省の場としての特別指導

特別指導が指導体制に基づいた個別指導の機会また/あるいは罰の時間と認識されていた。

・“手段的”個別指導としての特別指導

生徒が個別指導に応じない場合，指導体制を手段的に用いて特別指導を実施する教師が認識していた。

5. 考察

本報告は，課題集中校における特別指導が教師によってどのように認識されているのかに着目し，生徒の個別性への実践を考察したい。

Y 校では，集団指導が主軸になる中で特別指導という個別指導が実践されていたが，それは“個別の時間”となりえても，個に応じた指導とはなりえていない可能性が指摘できる。つまり，特別指導は生徒が抱える個々の困難さへの実践という側面だけではなく，学校的価値に回収されてしまう可能性がある。特別指導をどのように個に応じた指導の要素を入れ込むのかが，課題集中校の社会的包摂を検討するうえで重要ではないか。

社会的困難を有する生徒が多く在籍する課題集中校において、生徒に時間を割くことと、問題行動の個々の背景に迫ることができる実践がどうすれば可能なのかを構造的な視点から見ていくことを今後の課題としたい。

※引用文献・データ等は当日掲載いたします。

オルタナティブ教育運動のレトリック

藤根雅之（美作大学）

1. 問題設定

本研究の目的は，オルタナティブ教育運動の参与者が自身らの活動の意義を語るレトリックを分析することである。

オルタナティブ教育の意義や公教育制度上における位置付けを問うことは，教育の自由化・多様化が進む新自由主義的政策動向において重要である。世界的に，アカウンタビリティや消費者による商品選択の観点が重要視され，基準化された人的資本の開発を目指す競争原理の下での学校運営が要求されている(Apple 2006, McGregor 2009)。その中で，オルタナティブ教育は政策の圧力下にあるメインストリームの学校教育から排除された子ども・若者の権利保障と位置付くとの見方があり(Henderson and Barnes 2016, McGregor et al. 2015)，特に日本では不登校児へのセーフティネットとしての観点から捉えられる（Ito 2015）。

先行研究は，オルタナティブ教育の理念や実践における対抗性を指摘している。メインストリームの教育制度が前提とする能力観や知識構造への対抗的な理念や実践が分析されている(Gerrard 2014, Hope and Hall 2018, Kraftl 2014, Plows, Bottrell, and Riele 2017)。また，スタッフや代表者といったオルタナティブ教育の実践者の語りの分析は，彼ら彼女らのメインストリームの学校教育システムに対する批判や不満，そしてオルタナティブ教育に関わるモチベーションを明らかにしている(McGregor and Mills 2014, Riddle and Cleaver 2013)。

公の支配に属さない教育に公費が支出できず学習者やその保護者の私費によってオルタナティブスクールが運営される日本国内においては，オルタナティブスクールは人的資本への個人的な投資としての要求に商品として提供する教育としてもみなされる。「教育機会確保法」の成立を受けて，フリースクールなどのオルタナティブスクールの公教育制度上における位置付けについての議論がされているが，その際の論点の一つが，オルタナティブな教育活動を「「求めざるを得ない」切実な要求への応答」と「「選好充足要求」への応答」で区別し，前者のみ公教育の一部として認めるべきというものである(1)。

しかしながら，先行研究が指摘するように，オルタナティブ教育の実践者はメインストリームの学校教育制度がよって立つ前提そのものへの対抗性に自身の教育活動の意義を見出している。すなわち，メインストリームの学校教育制度の枠組みを前提としたまま，オルタナティブ教育の実施を「私的」な利害関心に基づくものなのか「公的」な社会問題への対応なのか判別することは妥当とは言えない。

本発表は，オルタナティブ教育の意義やその役割を，運動に関わる者達自身の語りから捉え直すことが必要と考える。

2. 分析課題と調査概要

本発表は，「クレイム申立て活動」(Spector and Kitsuse 1977=1990)を視座に，オルタナティブ教育運動の参与者によるレトリックを分析する。具体的には，「何が問題か」を定義する「前提(Grounds)」，「何をどうするべきか」を提示する「結論(Conclusions)」，「なぜそれをすべきか」を示し「前提」から「結論」への展開を正当化する「論拠(Warrants)」の 3 つを軸に分析する(Best 2013, p.30-40)。

調査対象は，2014 年から 2017 年に毎年 1 回関西で活動するオルタナティブ教育に関わる人々が開催した「フォーラム」の実行委員会である。データとして用いるのは，準備や振り返りの会議でのフィールドノーツ，議事録やメーリングリストの記録，第 4 回の実行委員会のメンバーのうち調査への協力を承諾してくれた 12 名への半構造化インタビューである。

3. 知見

まず，オルタナティブ教育運動の参与者たちは，個人の経験から「何が問題か」を語る。個人の経験とは，児童生徒としてや，保護者として，一条校の教師として，学校外の支援者としてなどの立場で経験した学校教育についての

トラブルや違和感，「しんどさ」といったものである。個人の経験は「私的」なものとみなされがちである。しかし運動参与者たちは，その経験を自分たちの手の届かないところで「ルールが決められている」問題であるとカテゴライズし，「私的」とみなされがちな個人の経験は公教育・学校教育制度という「公的」な問題であるという「前提」を提示し，その問題を問い直すきっかけを構築している。

次に，その問題への解決策として，学習者が自分らしく安心して学ぶことができ，必要な時に「違う」という意見を表明することができるための「選択肢の保障」と，教師以外の立場の者も「それぞれ自ら教育をつくる」こと，そして「それぞれがつながる」ことが提示される。この「結論」で提示されることは，オルタナティブ教育を実施する上で彼ら彼女らによって実際の日常活動において体現されている。

そして，それらを正当化する「論拠」は，「ルールが決められている」という教育の結果人々が「考えることを喪失してしまう」という点，そして社会における「同化」と「排除」につながる点を指摘することである。このレトリックによって，個人の経験から語られる問題こそが「公的」な社会問題であること，そして自分たちで考えてオルタナティブを実施し体現することの必要性が示される。

4. 結論

公教育の制度設計をいかに行うかという議論においては，ニーズを表明・発信する当事者やアクティビスト達の個人の視点は十分にその存在を認められているとは言えない。本発表は，制度設計の視点から一方的に「私事」なのかそうではないのかを明らかにしようと眼差される個々人の経験に基づいた主張を，運動参与者達が「公的」な領域で議論されるべき「社会問題」として語り直しているレトリックを明らかにした。以上より本発表は，運動の主張を一面的に捉え「公的」な意義があるのか「私的」なものに過ぎないのかをジャッジするのに終始するのではなく，彼ら彼女らの主張を構成する経験やレトリックを丁寧にひも解き，制度と運動との対話関係を築きあげる必要性を指摘する。

注

(1)日本教育学会第 77 回大会課題研究Ⅰ「義務教育を問い直す」での後藤武俊による発表より。当課題研究の報告は『教育学研究』(2019)，86(1): 52-61.に掲載されている。

引用文献

Apple, M W. 2006. *Educating the" Right" Way*. Taylor & Francis.

Best, J, 2013, *Social Problems*, W. W. Norton & Company.

Gerrard, J. 2014. “Counter-Narratives of Educational Excellence” *British Journal of Sociology of Education* 35 (6): 876–94.

Henderson, D X. and R R. Barnes. 2016. “Exploring Dimensions of Social Inclusion Among Alternative Learning Centres in the USA” *International Journal of Inclusive Education* 20 (7): 726–42.

Hope, M A. and J J. Hall. 2018. “‘Other Spaces’ for Lesbian, Gay, Bisexual, Transgendered and Questioning (LGBTQ) Students” *British Journal of Sociology of Education* 39 (8): 1195–1209.

Ito, H. 2015. “Alternative Schools” K H. Okano(ed), *Nonformal Education and Civil Society in Japan*, Routledge, 106–22.

Kraftl, P. 2014. “What Are Alternative Education Spaces - and Why Do They Matter?” *Geography* 99: 128–38.

McGregor, G. 2009. “Educating for (Whose) Success? Schooling in an Age of Neo-Liberalism” *British Journal of Sociology of Education* 30 (3): 345–58.

McGregor, G. and M. Mills. 2014. “Teaching in the ‘Margins’” *British Journal of Sociology of Education* 35 (1): 1–18.

McGregor, G., M. Mills, K T. Riele and D. Hayes. 2015. “Excluded from School” *International Journal of Inclusive Education* 19 (6): 608–25.

Plows, V., D Bottrell, and K T Riele. 2017. “Valued Outcomes in the Counter-Spaces of Alternative Education Programs” *Geographical Research* 55 (1): 29–37.

Riddle, S., and D. Cleaver. 2013. “One School Principals Journey from the Mainstream to the Alternative” *International Journal of Leadership in Education* 16 (3): 367–78.

Spector, M. and J I. Kitsuse. 1977. *Constructing Social Problem*s. Cummings (村上直之・中川伸俊・鮎川潤・森俊太郎訳，1990，『社会問題の構築―ラベリング理論をこえて―』マルジュ社).

日本生まれの「外国人」のアイデンティティ表出

―複数の「場」との関わりに着目して―

薮田　直子（大阪成蹊大学）

1. 問題の所在

1980 年代以降に渡日したニューカマー外国人は近年確実に 2 世、3 世の世代に入ってきており、日本で世代を重ねているものも少なくない。

本報告では、日本で生まれ育った外国にルーツをもつ子ども・青年を「日本生まれの外国人」として研究対象にすえ、集団の特徴を明らかにしていく。かれらは、移民研究においては第二世代であると言えるが、一口に第二世代と言ってもその様相は様々である。例えば日本というホスト社会においては、日本国籍の人もいれば外国籍の人もいる。また来日経緯についても大きくはオールドカマー、ニューカマーという違いもあるだろう。

これまでの先行研究では、例えば金（1999）が在日コリアンの世代に着目することで日本生まれの青年のアイデンティティの特徴を明らかにしている。具体的には在日コリアン 3 世の「柔軟でしなやかなアイデンティティ」（金，1999，p.192、以下「柔軟なアイデンティティ」）である。

これまで在日外国人のアイデンティティに着目した教育研究の多くは、文化や言語、民族といった象徴的な「ルーツ」を重視するあまり、「外国人」としてのアイデンティティをどのように形成するのかという関心に終始する傾向があった。それに対して金（1999）の研究はアイデンティティの政治にからめとられることなく、民族の集合的アイデンティティと自己の日本生まれという状況を「柔軟」に生きようとする戦術的なアイデンティティの様相を読み取ろうとしたのである。

しかし、金（1999）では、どのような環境や資源があれば「柔軟なアイデンティティ」が実現可能となるのかについては描かれていない。本報告の探求課題は、日本生まれの「外国人」の柔軟なアイデンティティが、どのようなプロセスで構築されるのかということである。

この問いに対して参考となるのは三浦（2015）の研究である。三浦（2015）は日比国際児と 1.5 世のアイデンティティの比較を通じて、言語や「血統（三浦，2015，p.252）」、外見や行動様式が「場面に応じた」（三浦　2015，p.268）ハイブリッドなアイデンティティを実現する資源となりうることを明らかにした。

本報告は三浦（2015）の知見に依拠しつつ、さらにポジショナリティという概念を援用することによって、本人が持ちうる資源のみならず、「場」の影響力を考慮していく試みである。

ポジショナリティとはアイデンティティの近接概念であり「自分自身が自らをどう捉えるか」というものがアイデンティティだとしたら、ポジショナリティはその社会で優位にある者が「自分をどう見るか」ということになる。

さらに千田（2005）の定義によると「ポジショナリティは、相互作用の場における人間の数だけ存在し、同じ場でも文脈が変化すればまた全面的に塗り替えられてしまうような」（千田，2005，p.270）性質を持っている。ポジショナリティ概念の採用によって、個人の中で起こるアイデンティティの「統合」という問題よりも、社会の権力構造や関係性へ問題の焦点を向けることができるようになると考える。そこに誰と居合わせるか、どんな他者を想定するかによって、絶えず個人の自己呈示は変化していくと想定される。

そのため本報告では、その場の文脈を十分考慮できるエスノグラフィーを方法論として採用し、青年たちのアイデンティティを読み解いていく。

2. 調査の概要

本報告で参照するデータは、2012 年 6 月から 2019 年 7 月までの期間に得た 12 名のインタビューデータおよび、筆者によるフィールドワーク調査データ群である。本報告で中心的に扱うインタビュー調査にあたっては、関西にある 2 か所の地域市民活動の現場から、ベトナムにルーツをもつ青年を紹介していただき、協力の得られた人のみをインタビュー対象とした。

ベトナムにルーツをもつ人びとは日本の在留外国人統計において、近年急速に伸び率をあげている集団で、ニューカマー外国人のボリュームゾーンとして金（1999）の研究との比較対象とする。

なお、筆者はこの 2 か所の活動団体において約 5 年間のフィールドワーク調査を行ってきた。そのため、本報告のデータは、報告者とインタビュー協力者との一定の人間関係のもとで得られた文脈依存的で限定的なデータであるというところに留意が必要である。

3. 不確定なアイデンティティの安定感

本報告では在日ベトナム青年がどのようなポジショナリティ・社会的アイデンティティを表出しているかという点に着目し、かれらが「ベトナム人らしさ」「日本人らしさ」をどのように獲得しているかについて分析した。

かれら日本で暮らすベトナム青年たちは、日本社会、つまり日本人を他者としたときには「日本人ではない」、しかしベトナム社会やベトナム人を他者としたときには「ベトナム人ではない」という「どちらでもない」自己を構築していることが明らかになった。さらにかれらのアイデンティティは状況に応じて複数の表出を行っても「拡散」などの危機状態に陥っていないこともインタビューの語りから見出された。

かれらは他者の期待やその場に応じた役割取得を達成していたのである。日本人ではない自己と、ベトナム人ではない自己を矛盾させることなく、同時にかなえていく。これを実現させるためには、それぞれの場に応じて他者の期待通りに振舞えるか、ということが重要になってくる。

加えて、それぞれの社会（他者）から付与される社会的アイデンティティが「～ではない」という否定の様相を示していても、かれらのアイデンティティが危機状態に陥らないのは、矛盾なくどちらの「～ではない」にも応えられるからである。それは、それぞれの社会で期待されるベトナム語・日本語が話せるということ、またはベトナム名・日本名を持ち合わせていることなどを通して目に見えるかたちで呈示し表出することができる。そして場面や状況に応じてもっとも適切なアイデンティティを選択できるということである。

4. 分析結果と考察

こうした「柔軟なアイデンティティ」は、どれにも「統合」されていない不確定なアイデンティティであるとも言える。しかし今回調査に協力を得られた日本生まれの青年たちの多くが示したのは、確定（統合）に向かうのではなく、常に振り子のように行き来を繰り返すということであり、不確定なアイデンティティに独特の安定感が生み出されていることが明らかになった。

このような安定感を「場」の影響力に着目して分析すると、その場その場の自己呈示が肯定的に受け取られていること、つまりかれらの場に応じた社会的アイデンティティの操作が達成されていることが指摘できるだろう。日本人としての自己の表出は、曖昧な返事でやり過ごせる外見や、確かな日本語能力、日本人的な感覚や振る舞いを体現できることなどによって達成される。一方ベトナム人としての自己の表出は、ベトナム出身の 1 世の親の存在、ベトナム語の会話能力、民族教育の体験などで強化される。両方のアイデンティティがそれぞれの場と他者から肯定されることによって、かれらは「必要」と場に応じて「どちらにもなれる自分」を実現していた。

しかし、仮にどちらか一方の社会的アイデンティティが否定されたとすれば、かれらのアイデンティティの安定感は失われることになるだろう。

他方、例えば Stuart Hall らが『誰がアイデンティティを必要とするのか？』という著書のタイトルから問題提起しているように、社会的マイノリティの存在や複層的なアイデンティティの在り方が困難なくホスト社会から承認されうるものであるなら、かれらの不確定なアイデンティティ表出の戦略は必要ないのかもしれない。ここで報告者が指摘したいのは集合的アイデンティティの解体や変革ではなく、個人のアイデンティティに承認をもたらす「場」の重要性である。

現地生まれの移民第二世代以降がホスト社会で多様なアイデンティティを形成しているという知見自体は新しいことではない（額賀 2013, 金 1999, Portes and Rumbaut 2009 など）。

しかし、かれらの多様なアイデンティティの安定という教育的課題について考える際には、複数の場へかれらをつなぐことの重要性や、そうした場や経験を保障するということの必要性を強調するべきであろう。

※その他、詳しいフィールドデータ、参考文献等については当日報告資料に記載いたします。

「在外日本語教師」という表象の価値

フランスとウズベキスタンの邦人女性の意識に注目して

平畑奈美（東洋大学）

1. 概要

本発表では、世界の日本語教育の中でも、様相の大きく異なる二つの地域、フランスとウズベキスタンで日本語教育に従事する日本人女性たちに注目し、それぞれのライフストーリーを対照して分析するなかで、その地域の枠組みの中での「日本語教師」という表象の持つ価値を考える。そこから現在の日本にとっての「在外日本語教師」および海外の日本語教育の持つ意味を論じる。

２．問題の所在

2-1 「日本語教師」という枠組みのあいまいさ

「日本語教師」の養成、確保は、国の重要な課題であり、日本政府はこれに公的資金を投入し、その質的向上を図っている。2019 年にはいわゆる「日本語教育推進法」も成立した。しかしなお、「日本語教師とはどのような能力を持っているのか / 持たなければならないのか」、あるいは、そもそも「日本語教師とは何か」について、一般に十分理解されているとは言いがたい状況にある。日本語教師は国家資格を持つ学校の「教員」ではない。無給のボランティアも会社員も教育機関教員も含まれ、多様であるがゆえに、その実態がわかりにくい。とりわけ海外で教える日本語教師は日本から可視化されにくく、日本語教師養成に関する議論からも取りこぼされがちである。

2-2 「在外日本語教師」の多様性

しかし、海外での自国語普及は、パブリックディプロマシーの観点から見て意義があり、先進諸国はいずれも国策としてそれぞれ自国語普及に取り組んでいる。日本も同様である。

2018 年度の国際交流基金の調査によれば、海外の日本語学習者数は 384 万人で、世界の 142 カ国に存在する。日本語教師数は８万人弱であり、うち母語話者は約１万 6 千人である。海外の日本語教師の数は 10 年足らずで 2 倍以上になったが、母語話者（おそらく大多数が邦人であろう）の教師数はほとんど増えていない。外務省は 2013 年の報告書で「日本語学習者が増えている国・地域においては、日本語教師の数が絶対的に不足しているのみならず、質も十分なレベルに達していない場合が多く、そのことがせっかく高揚した日本語学習熱を将来的に低下させる危険性をはらんでいる」と指摘している。にもかかわらず、「在外日本語教師」の実態についての研究が進んでいないのは、やはりその内実が、場所によって極度に異なるからだろう（平畑 2014）。その土地の文化の違い、学習目的の違い等ももちろん大きな問題である。しかし日本語を教える日本人教師」という存在の、その社会における位置づけの違いにも、注目すべきではないだろうか。

2-3 「母語を教える母語話者」の専門性

ラミス（1976）は、日本では「白色人種」なら仕事の資格を持っていなくても英語教師になれると述べ、「自国ではゆめゆめ先生なぞになれないアメリカ人でも、ここでは容易になれる」と述べた。半世紀近くを経た今もこの状況に大きな変化がないことは、日本の英語教育における「母語話者性」と「白人性」の優位性について多数の報告があることから明らかであろう。日本における英語という言語、さらには英語を母語とする国々の威信の高さが、「ネイティブの英語教師」という表象に時に過剰なまでの価値を与え、エンパワメントする機能を果たしていると考えられるが、日本語教師はどうだろうか。

日本語教師は８割程度が女性だという推計がある（平畑 2019）。在外で活動する女性日本語教師は、日本の英語教師のようにエンパワメントされているのだろうか。

３．調査と結果

3-1 調査概要

今回は、日本語教師の働く環境として、対照的な２つの地域、西欧のフランスと中央アジアのウズベキスタンに注目し、それぞれで日本語教師として活動する邦人女性９名、計 18 名へのインタビュー調査を 2017 年から 2019 年にかけて行った。

この２つの国の特徴を整理する。フランスは在

外邦人数世界９位の国であり、特に邦人女性数では大洋州諸国とトップを争う。またフランスは日本語教育のさかんな国の１つでもある。国内の日本語学習者数は約２万人で欧州最高であり、かつ上昇が続いている。しかも母語話者教師の比率が８割と高いことから、フランスで母語話者日本語教師への需要は相対的に高いと言える。一方ウズベキスタンの在留邦人数は 132 人と世界で最も少ない国の一つであるが、親日国として知られ日本語学習に熱心であるという報告もある。ただ現地機関で働く日本語教師がその給与で生計を立てることは難しく、在住する日本語教師にも公的派遣者（一時滞在者）が多い。

3-2 結果

インタビュイーの語りには多くの要素、物語が含まれる。個々のインタビュイーによっても語りの様相は異なる。しかし、日本語教師であることがどのように語られるかに着目して分析すると、明らかな地域差が浮かびあがる。

フランスの教師たちからは、そこで日本語教師であることについての強いストレスが語られる。特に若年層に顕著である。インタビュイーはフランスに関心を持ち渡仏し、現地在留の手段として日本語教師となっているが、現地では母語話者並のフランス語力に加え、可視化できる高い専門性が求められる。「日本人性」に格別の価値が生じない現地で、自身の職業能力を証明し続ける必要に迫られているが、「母語を教える母語話者教師」への価値付け自体が現地では低いためそれも容易ではない。「何者かでなければいてはいけない」という社会的圧力と「フランスで生きること」への強い意欲によって、彼女たちは自身の差別化のため、社会的上昇のための努力を続ける。

ウズベキスタン在住の教師たちからは、こうした社会的存在としてのストレスというものは語られない。現地における日本語と日本人の威信は高く、ラミスが言及した英語教師のように、日本人であれば日本語教師としてのポストを得ることも可能な場もある。ただし日本との経済格差もあって、ウズベキスタンに永住を考える邦人は少ない。だが現地機関に雇用され長期的に滞在する教師は、そこで「日本人性」によって差別化され、「特別な者」になれたこと、人々に貢献できたことから得られた精神的充足感を強調する。ウズベキスタンで教える日本語教師という表象の価値は、日本社会一般の印象や、経済指標から考えれば低い。しかし当人の主観としてはその価値は高く、フランスの教師の意識とは確かに対照的であったと言える。

４．まとめ

地域による日本語教師の位置づけ、表象としての価値の違いが改めて確認できたということは、在外日本語教師を一律に捉え、同じ枠組みの中で同じように養成あるいは支援する弊害を確認できたということでもある。日本語教師の質的向上を図るのであれば、その質とは、どのような場所で、何を行うための「質」なのか、慎重に考えるべきということになるからである。

日本語教師の質的向上も視野におく日本語教育推進法は、日本の法であるが故にその適用範囲は国内となる。国内での増加著しい外国人労働者やその子弟を、主に想定して策定された法であると考えられる。しかし日本語教育とは本来国際的活動である。日本語教師養成課程に入る以前の、より初期の段階から、より広い活動範囲を想定した人材育成や、海外での日本語教育支援までを包括して考えて行く必要があるのではないか。

この問題は、今後の日本の国際化や、「グローバル人材」育成を考える上でも示唆に富む。日本において、「海外の」という枕詞をつけて語られる表象は、しばしば欧米のそれであるが、コロナ禍以降の日本は、より多方面にわたる国際交流のチャンネルを確保すべきである。ウズベキスタンのような土地でも、日本の国際競争力の低下とともに、いずれ「日本人性」の価値は下落していくかもしれない。それでもなお、現地で新しい日本の価値を発信できる人材が必要であり、そのための多様な人材育成を考えていかなければならない。

参考 URL(2020 年 7 月 21 日参照) **と主要参考文献**

外務省「海外における日本語の普及促進に関する有識者懇談会最終報告書」(2013)
https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000022908.pdf

国際交流基金　海外日本語教育機関調査
https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/result/index.html

平畑奈美(2014)『ネイティブとよばれる日本語教師―海外で教える母語話者日本語教師の資質を問う』春風社

平畑奈美(2019)『移動する女性たち―海外の日本語教育と国際ボランティアの周辺』春風社

ラミス、ダグラス(1976)『イデオロギーとしての英会話』晶文社

地方移住する家族の教育戦略

髙橋　均(北海道教育大学)

I. 問題の設定

本研究は,「地方に移住し, 子育て・教育を行う家族」に着目し, なぜ親が都市部から地方に移住して子育て・教育を行うという戦略を採るに至ったのか, その背景要因を明らかにするとともに, 地方移住する家族の教育戦略の実態を明らかにすることを通じ, 現代のペアレントクラシー化が進行する社会において, 地方に移住する家族が展開する教育戦略それ自体が持つ意味について, 社会学的に考察することを目的とするものである。

近年, 20〜30 代の若年層の間で, 農山村への移住願望の高まりがみられ, 実際, 農山村の一部地域において, 移住者数が増加している(小田切・筒井 2016)。総務省過疎対策室による全国的な過疎地域への移住の実態やその要因に関する調査によれば, 全国の都市部から過疎地域への移住者数の動向は, 2000 年に約 40 万人, 2010 年に約 28 万人, 2015 年に約 25 万人で減少傾向にあるが, 都市部から転出する移住者の総数に占める 20〜30 代の割合は大きく変化せず, 一貫して 20〜30 代の比率が高い。また, 同調査では, 過疎地域への移住者に対し, 移住理由について尋ねているが, とくに 30 代で「豊かな自然に恵まれた良好な環境の中で子どもを育てたかったから」の回答比率が高くなっている(総務省 2018)。

以上の議論から示唆されるのは, 今日, 地方に移住し, 子育て・教育をするという選択をする家族が一定数存在しているという可能性であり, 事実, 本研究によってみいだされたように, 地方移住という選択をする家族が存在している。しかしながら, これまで, 地方移住した家族が, なぜそのような選択をするに至ったのか, つまり, 親自身に地方移住という選択を促す要因を明らかにした研究の蓄積は十分ではない。

また, 親の主体的な選択や財力が子どもの将来の教育達成や地位形成に影響を及ぼすペアレントクラシー化の進行が指摘されるなかで(耳塚 2007), 都市部とは異なる教育環境を有する地方にあえて移住し, 子育て・教育を行うという家族の戦略がいかなる意味を持つのかについては, 検討の余地がある。

II. 調査の概要

調査のフィールドとした X 町は, 北海道の内陸部に位置し, 東部は山岳地帯で大規模な森林地域を有している。豊富な森林資源と美しい自然の景観をもち, 人口は約 8000 人, 世帯数は約 3800 である。X 町では, 移住・定住を促進するための施策を積極的に推進しており, 近年, 他地域からの流入者が増加している。北海道の多くの市町村では人口減少が顕著であるが, X 町では 2015 年から2019 年にかけて人口が増加し続けており, 社会増減数(転入者数等－転出者数等の値)が大幅にプラスとなっている 。

本研究では, 現在子育て中の, 都市部から北海道の X 町に移住してきた親を対象とした聞き取り調査を行った。聞き取り調査にあたっては, 半構造化面接法(semi-structured interview)の手法を採り, 親自身の子ども時代・学生時代の様子や経験, 就職や結婚, 子どもが生まれた時期, 地方で子育てをしようと思ったきっかけ, 子育てに関する意識, 子どもへの進学期待などを中心に話を伺い, 必要に応じてさらに話を掘り下げていった。

調査対象者の抽出にあたってはまず, X 町の広報誌等を手がかりに, X 町に移住し, 現在, 飲食店等の経営に携わっている方にアクセスした。次に, 最初の調査対象者から本調査のサンプルとして適切な方を紹介してもらい, 続いて機縁法(snow ball sampling)により, 合計9名(家族としては計 7 ケース)にアクセスし, 聞き取りを行った。調査時期は, 2019 年 10 月初旬から 1 月初旬である。

調査対象家族の学歴の傾向としては, 大学を卒業した者が 7 名(父親 5 名・母親 2 名), 専門学校を卒業した者が 3 名(父親 1 名・母親 2 名), 高校を卒業した者が 3 名(父親 1 名・母親 2 名), 短期大学を卒業した者が 1 名(母親 1 名)であり, 大学を卒業した者が半数を占める。なお, 大学卒業後に専門学校に再入学したとする者も複数いた。職業・雇用状況の傾向としては, 地方移住する前は会社員などの被雇用者であった者が多いが, 移住した後は飲食店や宿泊施設を経営するなど, 自営業者となった者が多い。

III. 聞き取り調査の結果と考察

(1)地方移住という選択を促す要因

X町への移住を選択した親たちから得られたのは，「草だったり土だったり石だったりとか，そういうのをすぐ触れられたり」「水と空気がきれい」「四季が結構もうほんとにはっきりしている」といった，地方ならではの，自然環境の良さを評価する語りである。都市部在住時との対比のなかで，「ゆっくりと時間が流れていく」点に地方の良さを感じている親もいる。また，地方移住を選択した親たちには，自然に囲まれた環境で育ったり，農村漁村部で生活をしたり，学生時代に自然環境維持に関わるボランティアをしたりした経験があるというケースが多くみられた。そうした自然に親しむという経験があったということが，地方での暮らしを身近なものと感じさせ，彼/彼女らにとって地方移住という選択を現実的なものにしたと考えられる。

また，「すごいちっちゃい公園にぎっしり子ども」がいて「遊ぶところもない」，「満員電車に乗ったり，なんか妊婦マークつけてても普通に突き飛ばされ」たりし，「都会で子どもを育てるってすごい大変」との語りにあるように，地方移住を選択した親は，首都圏等の都市部在住時に少なくないストレスを感じていた。さらに，都市部という，「塾になになに君が行ったからうちも行かせようかな」との声が周囲から聞こえてくる，「受験が当たり前の世界」「1日に2個とか習い事を掛け持ちしているような幼稚園児がいるような世界」で，近隣の親との子育て・教育をめぐる意識のギャップから，違和や居心地の悪さを感じていた。このように，地方移住を選択した親たちには，都市部で生活するなかでストレスを抱え込んだ経験が少なからずあり，ストレスフルな状況・環境から脱却するための手段が，地方移住という選択であったと考えられる。

(2)脱メリトクラティックな教育戦略とその再生産

「やりたいようにやりなさい」と言われ，「習い事とかそういう提供はするけど」「基本的に放任」で，「(勉強しなさいとは)うるさく言われなかった」といった語りにあるように，地方移住を選択した親たちは，子ども時代，遊びや習い事を含め，多様な経験をする機会を与えられ，子ども時代をのびのびと過ごしていた。彼/彼女らは，「これからの時代，学歴じゃない」という教育意識を持ち，都市部で生活していた頃から，子どもをいかにいわゆる良い学校に行かせて，良い企業に勤めさせるかという学歴主義的な風潮に違和を感じていた。そうした性向形成の背景には，彼/彼女らの親からメリトクラティックな子育てをされてこなかったことが関わっていると推察される。そして現在，親になった彼ら/彼女らは，自らの子育てにおいて，子ども自身が好きなこと・やりたいことをみつけること，子どもの強みをみつけて伸ばすこと，子どもに自立性を身に付けさせること，子どもの人間性を高めるなど，いわば「生きる力」の育成に重点を置き，子どもには，自らの力で豊かで充実した人生を切り拓くことができるようになることを望んでいる。

(3)地方移住する親の教育戦略とその示唆

「よく都市部に多い親のようにガリガリ(勉強を)やらせてっていう気持ちはとくにない」との語りに象徴されるように，地方移住をした親たちは，学歴主義・業績主義志向の意識を持たないか，もしくはそれに懐疑的である。彼/彼女らは，「安定とかっていうよりも」「自分がどう生きたいか，何をしたら一番幸せかってことを第一に考えてほしい」と語り，子どもが高学歴の獲得を希望しなかったとしても，「好きなことととっとみつけて好きな道に行くのがいい」「好きなことをやって生きるのがたぶん1番いい」として，メリトクラティックではない生き方もまた，有り得べきひとつの生き方であることを是認している。

とはいえ，彼/彼女らは，子どもが業績主義的に生きていくことを完全に否定しているわけではなく，「大学まで行きたいって言って，やる気があるんだったらやったらいい」との語りにもあるように，子どもが自らそう望む限りにおいて，高学歴獲得のための支援を惜しまない。つまり，子どもの将来を予め親の側で枠づけることせず，子ども自身が自らの進路・キャリア形成を主体的に選び取れる環境を用意するという点に，地方移住する家族の教育戦略の特徴を見い出すことができる。ここには，予め子どもが到達すべき地点を措定し，早期教育やいわゆる「お受験」で疲弊している家族とは対極の教育戦略がある。地方移住を選択し，「子どもを枠づけない」教育戦略を採る親たちの存在は，ペアレントクラシーを相対化する視座を提供するとともに，都市型の，メリトクラティックな教育戦略からの脱却可能性を示唆している。

＜引用・参考文献＞
片岡栄美(2018)「教育格差とペアレントクラシー再考」日本教育社会学会編『変容する社会と教育のゆくえ』(教育社会学のフロンティア2巻), 岩波書店, 209－230頁.
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.
小田切徳美・筒井一伸(2016)『田園回帰の過去・現在・未来――移住者と創る新しい農山村』農山漁村文化協会.
＜引用・参考URL＞
総務省地域力創造グループ過疎対策室(2018)『「田園回帰」に関する調査研究報告書』www.soumu.go.jp/main_content/000538258.pdf (2019/8/20 最終閲覧)

高校教育機会とアクセスの趨勢
―収容力の地域間格差―

村山 詩帆（佐賀大学）

1．序　論

人口急増期の高校増設に対し、政府が一律の財政補助以上に積極的な関与を示さなかったことから、人口密集地域への私立学校の集中化は少子化とともに進むとする予測がある（香川・児玉・相澤 2014）。この予測が正しければ、人口規模が大きくなるほど私立高校は増大するはずである。

2002 年から通学区域の設定が都道府県の判断に委ねられるようになった結果、公立高校の再編・統合、学校規模の縮小が進んでいる。また、高等学校設置基準、高等学校通信教育規程の改正を通して、通信制高校が定員管理の対象から外され、全日制や定時制が生徒募集に関して不利益を被る可能性が生じている（内田・神崎・土岐・濱沖 2019）。

自由主義的な行政改革と相俟って、人口密集地域への私立学校の集中化に拍車がかかれば、教育機会の多様性にますます深刻な都鄙格差がもたらされる。ただし、高校の再編・統合が市場原理にのみ依拠しているとは限らず、通信制高校などは縮小する教育機会を補完する役割を獲得している可能性も考えられる。少子化によって受験競争が緩和され、教育達成へのコミットメントの分極化が起きているとする中西（2011）のような見解も無視できない。

政府が主導した平成の合併以降、広域化する地方公共団体は市町村の単位にまで新たな行政課題への対応を迫るようになっている。人口密集地域への私立高校の集中化は、地方公共団体の教育的実情に依存すると考えられるため、局所的な現象に止まるとする予測も成り立つ。地域の教育的実情を考慮した高校教育機会の分析には、都道府県より小さい市町村の単位に注目することが不可欠となる。高校教育機会を扱った近年の研究が都道府県を単位とした分析であるのに対し、本報告ではより小さな市町村単位の地域間格差に注目することにより、高校教育機会をめぐる「生態学的相関」（Robinson 1950）の問題に実証的なアプローチを試みる。

2．データと方法

高校教育機会を実証的に分析するための指標として収容力を仮定している。市町村別集計を利用できる過去 10 年間の『学校基本調査』を使い、次式により２つの高校収容力を連続量として作成した。

〈高校収容力（全体）〉
生徒数（１学年）／中学校卒業者数

〈高校収容力（公立を除く）〉
公立を除く生徒数（１学年）／中学校卒業者数

3．高校収容力の地域間格差

3.1 都道府県と市町村の高校収容力

２つの高校収容力を要約する統計量として、都道府県間の中央値と平均値、標準偏差および最大値と最小値を表１、市町村間の同統計量を表２に示す。都道府県の単位では、全体の高校収容力の標準偏差は.03 から.04 へ上昇しているものの、中央値と平均値はほぼ同じ値で、後者は過去 10 年間.96 のまま変化がない。公立を除く高校収容力は、平均値が.24 から.27 へ増加している程度でしかないが、最大値が約.59、最小値が.04 で推移している。

都道府県間にくらべ、市町村間には中央値と平均値にやや乖離がある。全体の収容力の平均値は.74 前後であるが、標準偏差が.50 台から 1.00 台に上昇し

表１　高校収容力の都道府県間の中央値と平均値、標準偏差および最大値と最小値

	全　体					公立を除く				
	中央値	平均値	標準偏差	最大値	最小値	中央値	平均値	標準偏差	最大値	最小値
2010 年	.96	.96	.03	1.04	.88	.23	.24	.09	.59	.04
2011 年	.96	.96	.03	1.04	.89	.24	.25	.09	.59	.04
2012 年	.96	.96	.03	1.03	.89	.24	.25	.09	.59	.04
2013 年	.96	.96	.03	1.04	.88	.26	.25	.09	.58	.04
2014 年	.95	.96	.03	1.05	.88	.26	.26	.09	.59	.04
2015 年	.95	.96	.03	1.04	.89	.27	.26	.09	.59	.04
2016 年	.96	.96	.03	1.05	.89	.26	.26	.09	.59	.05
2017 年	.96	.96	.03	1.05	.89	.27	.26	.09	.58	.04
2018 年	.96	.96	.03	1.05	.89	.28	.27	.09	.59	.04
2019 年	.95	.96	.04	1.05	.89	.27	.27	.09	.59	.04

表２　高校収容力の市町村間の中央値と平均値、標準偏差および最大値と最小値

	全　体					公立を除く				
	中央値	平均値	標準偏差	最大値	最小値	中央値	平均値	標準偏差	最大値	最小値
2010 年	.76	.74	.59	5.33	.00	.00	.11	.29	4.10	.00
2011 年	.75	.74	.68	13.33	.00	.00	.12	.30	4.04	.00
2012 年	.75	.74	.63	7.45	.00	.00	.12	.32	5.77	.00
2013 年	.74	.74	.64	8.00	.00	.00	.12	.31	5.65	.00
2014 年	.74	.74	.75	18.33	.00	.00	.12	.30	4.14	.00
2015 年	.74	.74	.78	18.50	.00	.00	.12	.33	5.63	.00
2016 年	.73	.76	1.17	40.00	.00	.00	.12	.31	3.76	.00
2017 年	.73	.73	.71	13.33	.00	.00	.12	.32	5.30	.00
2018 年	.72	.74	1.08	37.00	.00	.00	.13	.34	6.33	.00
2019 年	.72	.74	1.08	37.00	.00	.00	.13	.34	6.33	.00

ており、最大値が 40.00 に達している。公立を除く高校収容力に関しては、最大値が 3.00 台から 6.00 台で推移している。市町村単位の高校教育機会には、量的のみならず質的な格差がある。

なお、全体の高校収容力の最小値が.00 となる理由は、高校のない市町村が存在するためである（地方公共団体の約 25%におよぶ）。なお、高校のない市町村であっても高校生がいないとは限らず、それら市町村の中学卒業者の第３四分位は、高校が１校ある市町村の第１四分位を上回っている。

3.2 高校収容力の都鄙格差

市町村間の格差と人口密集地域との関連を調べると、特別区、政令指定都市、中核市、政令指定都市、中核市を除く）市、町、村の順に高校収容力の平均値は大きくなっている。政令指定都市や中核市を除く市でも最小値が.00 であり、高校が設置されていない地域は市にも存在する。町の収容力は平均値が 0.60 前後で、村の大部分には高校が設置されていない。しかしながら、公立を除く高校収容力の最大値は人口密集地域の特別区や政令指定都市ではなく、町が最も大きな値となっている。

高校収容力には人口による格差が生じているものの、地方公共団体の区分との相関比（η^2）を示すと、全体では 2010 年に.16 だったのが 2019 年に 0.04 まで減少し、公立を除いても.14 から.11 と微減している。高校収容力の格差は歴然としたものであり、人口とも無関係ではないが、人口密集地域に私立学校が集中化する度合いが深まったとは言えない。

地域の高校収容力は、地元の高校を介さない進学行動によって補完される可能性がある。2010 年から 2019 年の間に、他府県にある高校への進学率は約 3.3%から約 4.2%、通信制高校への進学率は約 1.2%から約 1.9%に上昇している。

４．結　論

以上の分析を通して得られた知見について整理すると、概ね次のように要約できる。(1)地域の教育機会は都道府県間より市町村間の格差が大きく、中学卒業者を大きく上回る収容力をもつ市町村、高校を設置していない市町村が存在する。(2)高校収容力には都鄙格差が生じているが、一部の市町村に公立を除く収容力の肥大化を引き起こしている。(3)公私立を問わず、高校教育機会が人口密集地域に集中する傾向は少なくとも強まっていない。(4)他府県への進学移動、通信制高校への進学といった進路選択と高校収容力間の影響関係は、さほど明瞭ではない。

市町村間の高校収容力には、都道府県を単位とした分析では見逃されるような格差が隠れている。高校収容力に全体で変化がなくても、公立を除く収容力に増加がみられ、少子化による高校再編・統合は私立学校の縮小をもたらしていない。これは行政側が経営基盤の確保に「配慮」する状況が生まれているとする香川・劉（2016）に符合する。

中央政府によるトップダウン型の規制緩和は、高校教育機会を単純に市場原理に委ねてはおらず、地域間格差を生む直接的な原因にはなっていない。広域化への対応を迫られた地方政府によるボトムアップ型の行政改革を経由することで、一部の地域に著しい高校収容力の歪みを生じている。

引用文献

香川めい・劉　語霏　2016,「生徒減少期の高校教育機会」、『教育社会学研究』 第 99 集, 5-23 頁。

香川めい・児玉英靖・相澤真一　2014,『〈高卒当然社会〉の戦後史―誰でも高校に通える社会は維持できるのか―』 新曜社。

中西啓喜　2011,「少子化と 90 年代高校教育改革が高校に与えた影響―『自ら学び自ら考える力』に着目して―」、『教育社会学研究』 第 88 集, 141-161 頁。

Robinson,W.S.　1950, "Ecological Correlations and the Behavior of Individuals", *American Sociological Review*, Vol.15, No.3, pp.351-357.

内田康弘・神崎真実・土岐玲奈・濱沖敢太郎　2019,「なぜ通信制度高校は増えたのか：後期中等教育変容の一断面」、『教育社会学研究』第 105 集, 5-24 頁。

＊本研究は科学研究費助成事業基盤研究(C)の採択課題「グローバリズムにおける教育のサービス分野への転換過程に関する比較ガバナンス分析」（18K02336）の一環として行われた。

成人学習者のセグメントによる学習ニーズに応じた学習環境整備に関する研究

岩崎久美子（放送大学）
森村繁晴（大東文化大学（非常勤））
金藤ふゆ子（文教大学）

１．問題の設定

長寿化･高齢化に伴う成人層の増加に伴い，青少年型社会から成人型社会へシフトしており，成人に対する学習環境の社会的充実は喫緊の課題である。本研究では，マーケティングによる調査手法を援用し，取得されたデータ分析を通じて成人の属性ごとにセグメントした特徴を検討，各層ごとにターゲッティングした戦略的ビジョンの提示を試みる。

セグメントに基づく調査はサンプルサイズをセグメント間で均一化できるため，ランダムサンプリング調査では埋もれがちなセグメントの特性を可視化しやすくなる。特に，学習する者と学習しない者の差が経済状況や生活の質に影響すると想定されることから，学習支援を必要とする成人の特徴を特定し，社会的包摂に向けた学習環境整備の充実に寄与する知見を提供する。

1.1 調査方法

・調査方法：インターネット調査
（業者委託（モニター数　414 万人））
・調査設計：2,400 人

＜セグメント＞（サンプル数統制）

・年齢：30・40・50・60 代の各前半・後半（８区分）
・性別：男女（２区分）
・雇用形態：正規/非正規/専業主婦(夫)・無業者・求職者・退職者（３区分）
（各セル 50 人×８区分×２区分×３区分）
・有効回答数：2,606 人

1.2 サンプル数統制以外の分布（部分紹介）

世帯年数（税込み）の分布は，300 万円未満 34.1%，300 万円～500 万円未満 26.1%，500 万円～700 万円未満 17.0%，700 万円～1000 万円未満 14.4%，1,000 万円以上 8.4%である。厚生労働省「平成 30 年国民生活基礎調査」の分布と同様の傾向を示す。

最終学歴の分布は，中学校･高等学校 37.7%，専門学校・高等専修学校・高等専門学校・短期大学 25.9%，大学・大学院 35.3%，答えたくない 1.1%となっている。

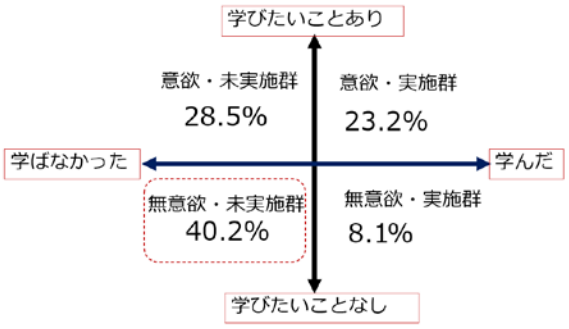
２．学習状況の分布

2.1 学習行動類型

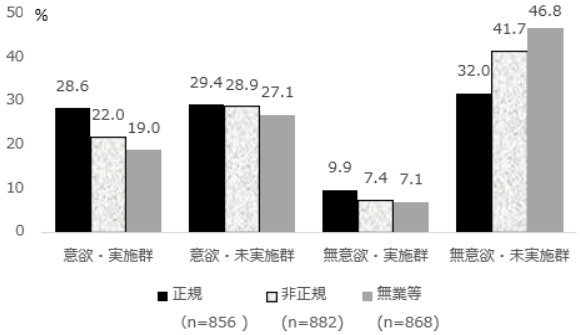
昨年度１年間に自主的に学習したかを聞いた結果を図表１のとおり４群に分類した。

学びたいことがあり学んだとする「意欲・実施群」は，自己決定（主導型）学習が可能な群だが，正規雇用者が相対的に多く（図表 2-2)，全体の 1/4 を占める。「意欲･未実施群」は，意欲はあるが未実施の要因特定が求められる群であり，「無意欲・実施群」は自発的学習への支援が必要と想定される群である。学

図表 2-1　学習実態の類型



図表 2-2　雇用形態別分布



びたいこともなく学ばなかった「無意欲・未実施群」は約４割を占め，無業者や非正規雇用者が多く占め,その実態把握が肝要である。

2.2 学習阻害要因

学習を実施する上で問題になることを聞いた学習阻害要因に関わる 21 の項目群のうち，「特になし」を除いた 20 項目（Min.0，Max.20）を足上げ，回答数の平均値を見たところ，「意欲・未実施群」（2.62）＞「無意欲・未実施群」（2.12）＞「無意欲・実施群」（1.93）＞「意欲・実施群」（1.87）の順で平均値に有意差が認められた（F(3,2602)=14.218，p<.001）。

また，学習阻害要因の 21 の項目群（「特になし」も含む）のうち，全体の平均値が高い６項目について，４群の平均値を比較したところ，いずれも有意差が認められた。この６項目では，「意欲・未実施群」と「無意欲・未実施群」が他の群に比べて相対的に高い値をとることから，この２群に焦点をあてた社会的な学習環境整備の必要性が推測される。

具体的に，「意欲・未実施群」の平均値が他の群に比べて多いものを列記すれば，「費用がかかる」「時間がない」「年を取り過ぎている」である。時間と費用といった状況的要因については，職業能力開発のための給付金の必要性や自己啓発のための休暇・休職制度を求めるものである。一方，「年を取り過ぎている」などの心理的要因の場合には，カウンセラーの機能に類似した心理的な面からの学習支援が必要と考えられる。

図表 2-3　４群別学習阻害要因

阻害要因	意欲・実施群	意欲・未実施群	無意欲・実施群	無意欲・未実施群	F (3, 2602)	p
費用がかかる	0.37	**0.47**	0.32	0.35	10.290	***
時間がない	0.28	**0.31**	0.25	0.19	13.176	***
学習が続かない	0.15	**0.27**	0.23	0.19	10.381	***
特になし	0.23	0.09	0.21	**0.26**	27.423	***
年を取り過ぎている	0.12	**0.21**	0.15	0.15	7.263	***
何を学んでよいかわからない	0.07	0.12	0.11	**0.18**	15.036	***

「無意欲・未実施群」では，「特になし」「何を学んでよいかわからない」が挙がる。このうち，「何を学んでよいかわからない」との回答者には，学習ニーズを意識化する支援が可能であるが，一方「特になし」という回答者には，学習に対しては，肯定的なイメージがない，学習を忌避したい者と推測され，外部からの働きかけは難しい層と言える。

2.3 意欲・未実施群/無意欲・未実施群の特徴

「意欲・未実施群」と「無意欲・未実施群」の年齢・性別，職業の 48 にセグメントしたセルの中での比率が高い順に摘記すると，図表 2-4 のとおり，「意欲・未実施群」については退職前後の 60 代前半と働き盛りの 30 代が多い。一方，「無意欲・未実施群」では男性 30 代から 40 代前半の無業，男性の 50 代後半の非正規，そして女性の 40 代後半の無業が多い。なお，男性 30 代後半・無業は 72.0%が「無意欲・未実施群」に該当するが，その婚姻率は 12.0%と低く，世帯年収（税込み）は 200 万円以下が約半数（48.0%）となっている。

以上のように，「無意欲・未実施群」は，無業者が多く収入も低いと推察されることから，社会福祉的視点から教育訓練の対象者としてターゲット化する必要があると思われる。

図表 2-4 意欲・未実施群/無意欲・未実施群

	意欲・未実施群	無意欲・未実施群
1	女性60-64歳・無業（43.9%）	男性35-39歳・無業（72.0%）
2	男性60-64歳・正規（38.2%）	男性40-44歳・無業（61.1%）
3	女性30-34歳・無業（37.3%）	男性55-59歳・非正規（60.0%）
4	男性35-39歳・正規（37.0%）	男性30-34歳・無業（50.9%）
5	男性30-34歳・非正規（35.8%）	女性45-49歳・無業（40.9%）

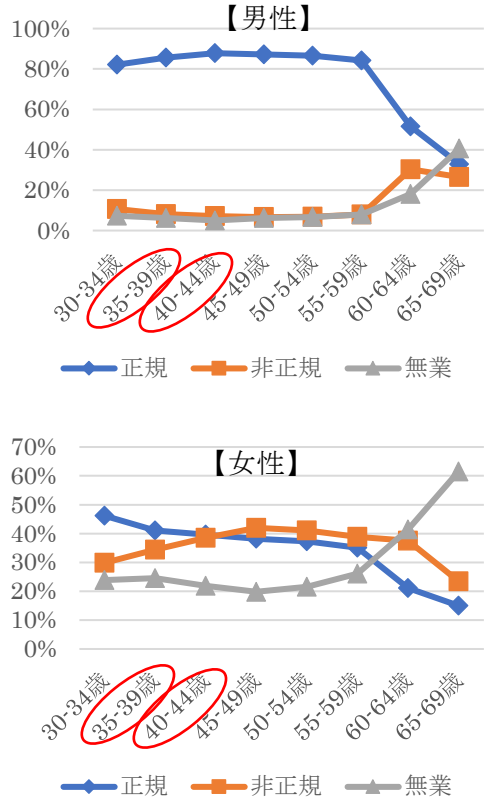
３．就職氷河期世代の特性分析

3.1 就職氷河期世代のセグメント分析の意義

本節では就職氷河期世代の特性分析を行う。就職氷河期世代の定義については，総務省統計局発行『労働力調査ミニトピック』(No. 21, 2019 年 6 月 28 日発行）の定義に従い，35-44 歳として扱う。

総務省統計局が 2019 年に実施した労働力調査（労働力調査 2019）をもとに年齢階級別の雇用形態を算出すると，就職氷河期世代の無業率および非正規率は他世代と比較して突出して高いわけではなく，とくに男性においては意外なほど低いことが分かる（図表 3-1)。これは同世代へのランダムサンプリング調査を行った場合，とくに男性非正規，男性無業においてサンプルサイズ不足による検出力不足が生じやすいことを意味する。

図表 3-1 労働力調査 2019 における年齢階級別雇用形態



一方，就職氷河期世代については 10 歳上の世代との比較において在職期間の短縮化や大企業勤務者の割合低下などの雇用の不安定化がすでに確認されており，この世代を今後 3 年間で集中的に支援する方針が経済財政諮問会議において示されている（前出『ミニトピック』，pp. 3-4)。雇用可能性と学習活動の関連は OECD 等により繰り返し指摘されてきたところであり，就職氷河期世代に対する学習支援研究は，重要課題であると言える。

3.2 就職氷河期世代と他世代との比較分析

生活観と学習状況について尋ねた項目群において「非常にあてはまる」から「まったくあてはまらない」までの 5 件法で回答を求め，それぞれ 5〜1 点に換算した。分析対象者を 69 歳以下に限定し，性別（男女）と雇用形態（正規，非正規，無業）ごとに氷河期と他世代の平均値の t 検定を実施した（図表 3-2)。

この分析結果より，以下の知見が得られた。(1) 就職氷河期世代は学習習慣や学習意欲の得点が低くなる傾向がある。(2) とくに男性無業セグメントと女性正規セグメントへの影響が大きい。この 2 点より，就職氷河期世代と他世代との間には学習意欲・習慣面での格差が存在し，とくに男性無業と女性正規においてその影響が大きい可能性が示唆された。

図表 3-2 生活観と学習状況に関する氷河期と他世代の平均値，標準偏差および t 検定結果

	氷河期		他世代		
	M	SD	M	SD	t値
男性　非正規					
常に何かを学んでいる	2.72	1.00	2.97	1.02	2.16 *
男性　無業					
生きる目標や信念がある	2.52	1.22	2.90	1.10	2.96 **
自分から学ぶ意欲がある	2.76	1.10	3.07	1.11	2.52 *
学習によいイメージがある	2.89	1.06	3.26	1.07	2.28 *
ひとりで計画的に学ぶことができる	2.79	1.06	3.07	1.05	2.39 *
女性　正規					
常に何かを学んでいる	2.96	.98	3.25	1.00	2.63 **
自分から学ぶ意欲がある	3.36	.87	3.56	.93	2.05 *
ひとりで計画的に学ぶことができる	3.09	.95	3.34	.93	2.39 *
女性　無業					
公共施設に学習できるスペースが欲しい	3.26	1.07	3.00	1.07	-2.20 *

*p<.05　**p<.01

４．成人の学習環境整備と地域の学校・子育支援ボランティアとの関連分析

4.1 成人の学習環境整備と学校・子育て支援ボランティアの関連を分析する意義

現在，日本は地域と学校の連携・協働に基づく教育を推進するため，コミュニティ・スクールや地域学校協働本部は全国的に更なる配置が目指されている。あわせて,「社会に開かれた教育課程」としての新学習指導要領が2020 年度から小学校で開始され，今後もさらに地域と学校の協働は進展が期待されている。

本節では，同データを用いて分析した各論として，多くの地域で課題の一つにあげられている地域の学校や子育て支援ボランティアを担う人材不足を取り上げる。成人のボランティア活動はそれ自体が学習活動のひとつと捉えられるが,「学校の放課後等での地域の学校や子どもに関わるボランティア活動」（以下では,「学校・子育てボランティア」とする）の経験者や今後の参加希望者は地域に一体どの程度いるのかや，学校・子育てボランティアの参加を促す環境整備のあり方を解明する研究は発表者らの管見する限り少ない。本研究はその問題意識のもと，学校・子育てボランティアの経験者や希望者の成人の特性を解明する。あわせて学校・子育てボランティアの規定要因をロジスティック回帰分析等の手法を用いて明らかにする。

4.2 学校・子育てボランティアと成人の雇用形態・属性・学習行動との関連

成人の学校・子育てボランティアの経験や希望と**雇用形態**（正規，非正規，無業）との関連を分析すると，統計的有意差はボランティア経験（χ^2=.741, df=2, p> .05），希望（χ^2＝1.906, df=2, p >.05）共に認められない。即ち，学校・子育てボランティアの経験者や希望者は，職業類型の違いに関わらず存在しており，成人全体の約 3～4%いる。また学校・子育てボランティアの希望者は未既婚の別（χ^2=10.176, df=1, p<.01**）や学習行動類型（χ^2＝14.704, df=3, p<.01**）と関連がある。

3.3 学校・子育てボランティアを促進する学習環境整備とは何か

学校・子育てボランティアの経験の有無，希望の有無を従属変数とし，関連の認められる属性（５要因），過去１年間の学習行動類型（４要因），及び生活行動（13 要因）を説明変数とするロジスティック回帰分析を行い，学校・子育てボランティアを促進する学習環境整備のあり方を探った。図表 4-1 はボランティア経験の規定要因分析結果を示している。

図表 4-1　学校・子育てボランティア経験の規定分析：ロジスティック回帰分析結果

	B	標準誤差	Wald	自由度	有意確率	Exp(B)	EXP(B) の 95% 信頼区間	
							下限	上限
年齢	-0.020	0.011	3.372	1	0.066	0.980	0.960	1.001
未既婚の別	-0.715	0.305	5.490	1	0.019	0.489	0.269	0.890
高齢者や障害者等の福祉に関わるボランティア活動	0.673	0.353	3.630	1	0.057	1.961	0.981	3.919
民生委員	1.750	0.597	8.581	1	0.003	5.755	1.784	18.561
家庭菜園や園芸などの土いじり	-0.697	0.280	6.206	1	0.013	0.498	0.288	0.862
気軽に立ち寄れる場所での地域会合	0.874	0.356	6.036	1	0.014	2.397	1.193	4.815
現在行っているもの特になし	-18.796	960.138	0.000	1	0.984	0.000	0.000	
定数	-0.427	0.754	0.321	1	0.571	0.652		

本分析結果により以下の知見が得られた。(1)成人の学習行動は学校･子育てボランティアにプラス要因として働く。(2)学習希望があるのみでも学校・子育てボランティアに参加可能性が高まる。(3)独学・個人志向性の強い学習行動・余暇活動は学校・子育てボランティアの参加にマイナス要因として働く。これは性格特性と関連すると考えられる。(4)気軽に立ち寄れる地域の大人の居場所づくりは学校・子育てボランティア促進の学習環境整備としてかなり有効である可能性が高い。

X 高専の在学生が示す学校への帰属意識に関する報告
―向学校的生徒文化を中心とした分析―

加藤朱莉(関西学院大学大学院)

１．課題設定

本報告は向学校的生徒文化を中心とした X 高専の学生が示す学校への帰属意識の特徴を検討するものである。日本の生徒文化研究では、生徒の学業成績や高校間格差構造によって優位な分化を捉えやすい高校生を対象に、生徒文化の分化が指摘されている。例えば「向学校―反学校的下位文化」(耳塚 1980)や「勉強型」「遊び型」「逸脱型」「孤立型」(武内 1981)といった分化を類型化したものがそれに当たる。本報告の対象校である高等専門学校(以下高専)は技術者教育を行なう高等教育機関であり、学内では「生徒」ではなく「学生」としての主体性を重視してきたため、生徒文化の観点から分析されたものがない状態である。しかし X 高専の学生に着目すると、学校や教員に従順で向学校的な一面を持っており、“生徒(高校生)としての私”を強く認識している。そこで X 高専に在籍する学生を生徒文化の観点から分析することに意義があると考え、質的なアプローチより、高専特有の校風やシステム、学校に対する満足さや将来へのイメージ、自立といった面でどのように肯定的な価値づけを行なっているのか、生徒であるという意識が学生にどのような意味を持たせているのか等について、向学校的生徒文化と愛校心や帰属意識とが相互作用しているのか検討することが目的である。

２．調査の概要

中四国圏内の A 県 B 市にある X 高専を対象校とする。調査は 2019 年 12 月下旬、研究協力の同意が得られた X 高専の 1～3 年生の在学生 6 名を対象に半構造化インタビューを実施した。X 高専は工業都市に立地する市内唯一の高等教育機関であり、B 市内の中学校で学業成績が上位の生徒や市外,県外からの生徒が受験している。地域からは学力ランクが高い学校として認知され、信頼と評価も高い。主な調査内容は、学生生活を振り返り、学校への満足さ、授業や部活動,行事等の参加に対する意欲,進路に関する意識、他者との関係等についてである。

３．調査結果

欧米では学校への帰属意識の高さが生徒の積極的な課外活動の参加を促し、また卒業後や将来への自信に繋がること、それが進学や学習への意欲を高めると指摘する。さらに教員や他者の支援が帰属意識の向上に重要な役割を果たすことを示唆する知見も得られている(Jamie2011)。こうした欧米の理論をふまえ、以下 6 つの項目に焦点を当て分析した。

○学校への満足さに関する肯定的価値づけ

▸①学校風土

在学生は他の高校と比較して X 高専は「自由」なイメージだと強調する。これは大抵の高校生が成績や評価重視のもと、学校や教員にも強制,管理されながら学校生活を送っているという認識を根底に持つためである。X 高専の場合、受験勉強に縛られない学びの中で授業や実験,部活動等に取り組むことができ、校則は緩く、学生主体の課外活動が行われる等、それらを「自由」という表現で語る。こうした学生生活における自由さを肯定的に価値づけることによって、大変さの中にも楽しさがあることを学校に対する満足さとして認識し、愛校心や帰属意識を持ってきたのだといえる。

▸②学生生活での他者や教員との関わり

在学生が学生生活において充実さや楽しさを図るために期待することとして、学校や教員の対応と交友関係を挙げる。その中でも担任と友人の影響は大きい。ここでの友人というのは、学内での専門分野に関する学びや共通の趣味に没頭する者等である。担任が自分を理解し、対応してくれる存在であると認識している在学生は、教員に対して肯定的に語る。一方理解がないと認識する場合には、友人の存在を認識することで教員の対応不備な部分が補完されており、結果的に教員にも満足さを感じるという。このように意識が学内に向くからこそ他者の存在は重要で、それを肯定的に価値づけることが学校に対する満足さを示すのである。

▸③世間からの評価

周囲から X 高専に入学したことを褒められたり、称賛されたりすることによって、日常的に高専ブランドを背負っている意識が定着している。そのため指定制服を着用するだけでも特別さを感じるという。また同世代からの「楽

しそう」「自由」という評価を肯定的に受け止めることで、他の高校にはないX高専特有の環境の中で学生生活を送ることができるというところに愛校心を強く抱くのである。こうした世間からのX高専に対する良い評価は、自分の中に吸収し蓄積することによって、在学生自身も学校に対する肯定的な価値づけができるということに繋がっていき、X高専の学生であることを再認識するのである。

○将来のイメージに関する肯定的価値づけ

▸④進路への意識

学内において自ら学び、多様な経験に没頭できることは進路に対する意識や努力できる目標を見つける糸口になるという。将来へのイメージが曖昧な在学生の場合でも、5年間の長期的な時間の中で進学と就職どちらの希望も残したまま、向学校的に学生生活を過ごすことができるということに満足さを感じている。このように進路への意識は高専教育の特殊さを肯定的に捉えさせることができるものになっている。これも生徒である私という意識の中で、進学校のように学業成績等に縛られない学生の意志を尊重した進路選択における学校や教員の対応の違いを認識してのことである。帰属意識が高いと、専門的な知識や技術を将来に活かしていくことにも関心が向くのである。

▸⑤進路に対する他者や教員との関わり

学内で共通の趣味を持つ友人や関心ある分野で活躍しようとしている先輩の姿を認識できること、年齢に関係なく交流できることはX高専の特殊さだと強調し、学校に対して満足さを感じている部分であるという。これは将来へのイメージを示してくれる手掛かりとなる存在が身近にいると意識できたことによって、向学校的な学生生活が送れる環境も提供されていると認識できるようになり、帰属意識がますます強まっていくのだと考えられる。そのため進路を考えていくうえでも他者の存在は重要であり、そのうえで教員が進路に対して学生を尊重した対応をしていると認識すると、②では十分構築できなかった信頼関係も進路を通して結びつき、X高専の学生であることを肯定的に価値づけさせていくのである。

▸⑥自立する意識

生徒である意識を持つ在学生にとって、学生主体の課外活動や日常的に学生として扱われる状況に適応し始めると、学生の自立を助力してくれる学校であることにも満足さを感じるという。さらにX高専はアルバイトが認められており、それがX高専特有の規則であることや放課後の時間を自立のために有効に使える時間割等のカリキュラムが設けられてきたことに対して肯定的な評価をする。これは学外に向いた行為ではあるが逸脱的なことではなく、実際は留学,進学,地域外就職と多様な選択肢を持つために必要な社会経験と資金を蓄えるための行動であるといった意識をもつ在学生もおり、将来のイメージを具体化させるものであるといった認識を持つのである。

４．考察

在学生が学生生活における充実さや楽しさを学内に対して期待を向けることで「学校に対する満足さ」や「将来のイメージを持つ」感覚の認識が学校への帰属意識に結びついている。これはX高専の特徴を「特殊である」ところに肯定的な価値づけをすることで愛校心をもたせることができた結果によるものだと解釈する。これらは学校や教員の価値観や考え方に適応する向学校的生徒文化の中で“生徒である私”という立場を強く認識したからこそ、他の高校との比較を通じてX高専の特殊さに気づき、それを肯定的に捉えることを可能にした。ここでの特殊さとは自由な学校というイメージの中で専門的な学びを受けることができ、学生主体の課外活動にも参加することが学校への満足さを高めることと、共通の趣味や学問に励む仲間、支援,対応してくれる教員が進路に対する意識も持たせてくれる重要な存在であると認識すること、生徒でありながらも学生である感覚を抱くことができたり、自立意識を促す学校の規則や高専教育そのものに肯定的な価値づけをしていることにある。

また世間からの評価を自分の中に吸収することでX高専の名を背負っているといった意識が働き、そこに在籍する自分自身にも肯定的な価値づけをすることができた結果、愛校心や帰属意識の定着と向上に繋がっているのである。このように向学校的生徒文化において特殊さゆえの愛校心や帰属意識の強さはX高専の生徒文化の特徴を示すものであり、相互作用的に関係すると考えられる。

【主な引用・参考文献】
・耳塚寛明(1980)「生徒文化の分化に関する研究」,『教育社会学研究』第35集,日本教育社会学会編 pp.111-122
・Jamie L. Steiner (2011) The Relationship between Middle School Students' College-Going Beliefs and Sense of Belonging in School St. John Fisher College1-106.

美術系大学卒業生の初期キャリアと美術教育の役割

――2 時点の聞き取りデータをもとに――

喜始照宣（園田学園女子大学）

１．問題関心

本発表の目的は、美術系大学・学部（以下、「美大」という）の学生が大学卒業後にどのような初期キャリアを形成しているのか、また特に作家活動の継続に対して、「美術教育」はどのような影響を与えているのかを多角的に考察することである。なお、本発表では、「初期キャリア」を「ある個人が若年期において仕事・生活上で経験する様々な役割や立場の連鎖」、また「作家活動」を「芸術作品の制作・発表の過程」という意味で用いる。

芸術・文化に関わる社会学領域において、芸術キャリア（artistic career）への参入のあり方、あるいは「どのように芸術家になるのか？（how to become an artist ?）」という問題は、重要な関心事項の一つである（Heinich 2016, p.200）。また、そうした関心のもと、芸術分野の職業に従事する人々のキャリア形成に対して、芸術系教育機関が与える影響を検討することは、芸術・文化だけでなく、教育や労働の社会学領域においても興味深いトピックになり得る（例えば、中根 2017）。なぜなら、芸術に関わる職業に従事する上で美大といった芸術系専門教育機関の卒業資格が必要になる訳ではないが、国内外で活躍する芸術家の多くがそうした教育機関での経験を有している現状があるからである。

しかし、教育社会学領域において、芸術に関わる職業人のキャリア形成と教育領域、特に美大といった専門教育機関との関係性について問うた研究は、未だ数少ない。国内の芸術・文化あるいは労働の社会学領域でも同様の状況にある。さらに、いくつかある国内の先行研究も、上記の関係性の解明という点では不十分である。例えば、美大出身の女性画家のキャリア形成を紹介した論考に喜始（2014）があり、そこでは彼女の学部卒業後の作家活動の様子が制作場所、資金、発表機会の 3 側面から描かれているが、美大を中心とする「美術教育」からの影響については十分な考察がなされていない。他方、美大の学生の卒業後進路選択を扱った喜始（2015）や音楽系大学（以下、「音大」という）出身者のキャリア形成を扱った論文（相澤 2019, 髙橋 2019 など）もあるが、以下の限界がある。すなわち、それらの研究では、美大・音大といった専門教育機関の環境やそこでの経験によって、その学生・出身者のディスポジション（性向）や行為戦略がどのように生成・変容したのかについての知見は提供されているが、それ以外の面での影響については多くの検討がなされていない。ある個人の初期キャリア、特に芸術活動は、出身校で得た知識やスキル、ものの見方等の「文化」だけではない、芸術系の教育領域全体が生み出す諸資源――経済的・文化的・社会関係的な資源を含む――によってその継続が可能になっていると考えられるため、どういった資源がどのような形でかれらのキャリアや活動継続に作用するのかをより多角的に記述・説明することに新たな課題を見出すことができる。

そこで、そうした課題を踏まえた上で、本発表では、美大出身者の初期キャリアに着目し、かれらが大学卒業後にどのような生活や仕事を経験し、その中で作家活動をどのように行ない得ているのかについて、インタビュー調査をもとに検討する。特に「美術教育」――美大の専門教育に限定されない――がかれらの初期キャリア、作家活動に与える影響について探索的にデータの分析を行う。

２．調査の概要

本発表で使用するデータは、以下の 2 つの調査から得られたものである。

1 つ目は、筆者が芸術系大学卒業生を対象に実施している聞き取り調査である。調査は現在も継続中であるが、本発表では、2018 年 8 月から 2020 年 2 月に行った調査のうち、美術系学科出身者 5 名のデータを使用する。専攻分野別には、日本画 1 名、油画 2 名、工芸 2 名である。また、調査時点での状況としては、デザイン関係の会社に勤務している者が 2 名、学校の美術教員が 1 名、作家

活動中心の者が 2 名である。

2 つ目は、かれらが大学・大学院卒業前後の時期に実施した聞き取り調査である。上記 5 名のうち、2 名は 2010 年に、2 名は 2012 年に聞き取りを行った。残り 1 名は 2010 年に、対面での聞き取りではなく、それと同様の質問項目で構成された自記式アンケート（自由回答形式）での回答に協力していただいた。

どちらの時点の調査においても、聞き取り形式はフォーマルな状況での半構造化法を採用した。また、許可を取った上で、調査時の会話はすべて IC レコーダーに録音され、その音源をもとに逐語記録を作成した。

３．分析の結果

分析の結果、かれらの初期キャリア、作家活動に「美術教育」が与える影響として、おもに以下の知見が見出された。

第 1 に、美術系予備校や美大において獲得した美術に関わる知識やスキル、ものの見方といった文化資本は、大学卒業後の仕事や制作においても活用されており、新たな「文化」を身体化する上での基盤ともなっていた。ただし、北米での芸術系大学卒業生調査（Skaggs et al 2017）の結果同様に、日本でも美大で獲得が期待される「文化」と、卒業後の仕事や作家活動で必要となるそれとの間にはギャップがあることも見出された。

第 2 に、美大をはじめとする「美術教育」を通じて獲得された社会関係資本――制作者ネットワーク――は、制作場所の確保や動機づけといった点で、作家活動を継続する原動力となるが、作品の発表機会や依頼・購入の連鎖に対してはそれほど強く作用しないと推測する語りが見られた。

そして第 3 に、作家活動を継続的に行ない得ている場合、そのための生活・制作費を確保する手段の一つとして、絵画教室、予備校、学校等での美術講師の役割が選ばれていることが見出された。つまり、「美術教育」への関与によって獲得された経済資本が、継続的な作家活動を可能にしているのである。さらに、美術講師としての経験は、自身が美大や予備校を経て身体化してきた、美術に対する価値基準や見方を反省的に問い直し拡張する契機ともなっていた。

このように、美大出身者は、学卒後の初期キャリアや作家活動において、「美術教育」領域全体から得た諸資源を活用していること、しかし作家活動を継続させる上では、当該領域を越えて獲得された資源も有益であることが同時に示された。Gerber & Childress（2017）が指摘するように、現代における芸術キャリアの現実を理解するには、作品中心の見方ではなく、芸術実践を全体的に捉える視点が必要になると言えるだろう。

（当日の報告では、より詳細な分析結果を提示する。）

参考文献

相澤真一, 2019, 「職業音楽家を目指して『卓越化』しようとする過程――音大修学経験者たちの語りから」『中京大学大学院社会学研究科　社会学論集』第 18 号, pp.41-65.

Gerber, Alison and Clayton Childress, 2017, "The Economic World Obverse: Freedom through Markets after Arts Education," *American Behavioral Scientist*, 61（12）, pp.1532-1554.

Heinich, Nathalie, 2016, "From Sociology of Culture to Sociology of Artistic Producers: How to Become a Contemporary Artist," Laurie Hanquinet and Mike Savage eds., *Routledge International Handbook of the Sociology of Art and Culture*, Routledge, pp.199-206.

喜始照宣, 2014, 「芸術系大学出身者と労働」『日本労働研究雑誌』2014 年 4 月号（No.645）, pp.50-53。

喜始照宣, 2015, 「美術系大学からの卒業後進路選択――作家志望に着目して」『高等教育研究』第 18 集, pp.191-211。

中根多惠, 2017, 「若手芸術家のキャリアと労働をめぐる研究上の課題――労働社会学の視点から」『名古屋大学社会学論集』第 37 号, pp.200-207.

Skaggs, Rachel, Alexandre Frenette, Sally Gaskill and Angie L. Miller, 2017, *Arts Alumni in Their Communities*, Bloomington, IN: Indiana University, Strategic National Arts Alumni Project.

髙橋かおり, 2019, 「芸術に関わり続ける工夫――在外芸術家の経験の分析を通じて」『中京大学大学院社会学研究科　社会学論集』第 18 号, pp.67-89.

※本研究は JSPS 科研費 JP18K13087 の助成を受けたものです。

日本におけるリカレント教育の可能性
―テキサス大学のサイバーセキュリティ教育の事例―

○塚原修一　濱名　篤（関西国際大学）

日本の社会人学生は国際的にみて少数であり、その主な理由は日本企業の内部労働市場にあるとされる。しかし、非正規雇用の増加による職業能力の弱体化、情報技術等の進歩による職業構造の変化などから、今後は高等教育におけるリカレント教育（社会人の学び直し）が進展する可能性がある。本研究では、先の理由にもかかわらず社会人教育を実施している国内の先進事例と、労働市場の差異をこえて日本が参照し得る国外事例を調査する。本発表は後者の成果の一部であり、米国テキサス大学サンアントニオ校（UTSA）のサイバーセキュリティ（CS）教育を事例として取り上げる。

CSとは人が知覚できない、法律用語にいう電磁的方式で記された「情報の安全管理」と、電子計算機とその相互接続により構築された「情報システムおよび情報通信ネットワークの安全性と信頼性の確保」である（サイバーセキュリティ基本法、2014年）。「情報の機密性、完全性、可用性の維持」をさす情報セキュリティに対して、情報システムや情報通信ネットワークへのサイバー攻撃などの新たな課題を見据えた語である。

１．教育課程

UTSAは1969年に設立され、現在の学生数は３万人強である。CS教育は３学部でなされる。2000年に理学部計算機科学科に情報セキュリティ専攻が設置された。2003年には経営学部が経営管理学士（基盤保証）と理学修士（情報技術）基盤保証専攻の授与を認められた。工学部を含めて３学部に57のCS科目がある。これらを集約したデータ科学部の設置が進行中である。５学科（電気・計算機工学、計算機科学、情報システム・サイバーセキュリティ、経営科学・統計、数学）からなり、2023年春に完成する。

CSの学生数は2015年頃から急増した。求人は多く、就職を条件とした奨学金や10万ドル台の給与を提示する例がある。

２．基盤保証安全センター

2001年に計算機科学科に設置された。専門的な教育訓練と研究活動のほかに、サイバー攻撃からの共同体の防御を主な目的に次のような学外支援活動を展開している。

（1）サイバー防御ゲーム

学生の演習に用いるサイバー防御ゲームを開発して、全国的な競技会の開催にいたった。のちに、社会人、中学・高校生を対象とするゲームも開発した。

（2）共同体の成熟度モデル

共同体のCSの向上を目的としたコンソーシアムを他の４大学と結成し、成熟度モデルを作成した。成熟度の現状把握の基準、現状を改善する行程表、共通理解の枠組となるもので、対象範囲（国家、州、地域社会、組織）と注目領域（認識、情報共有、政策、計画）ごとに、成熟度を５段階であらわす３次元のルーブリックである。

（3）文化の醸成

CSは専門家のみならず全員の仕事であり、文化の醸成が必要である。５歳以上が対象の登場人物「サイバー熊さん家族」を作成し、子ども向けの楽しい教材と大人向けの情報を提供した。また、10歳以上を対象とする学校教材のカードゲーム「サイバー脅威の防御者」を公表し、関心を高める手段とした。

３．これまでの主な経緯

（1）米国の政策

米国には1990年代までCSの国家政策を統率する機関がなく、省庁間の調整がなされず統一性を欠いていた。1998年には大統領決定指令63により、重要な社会基盤領域においてサイバー攻撃に対する情報共有組織の設立が推奨された。2001年の同時多発テロをへて、2003年に国土安全保障省が発足してCSを所管し、2010年には４軍（陸、海、空、海兵隊）にサイバー軍が設置された。

（2）地域における集積の形成

サンアントニオ市は軍都であり、セキュリティとの親和性が想定される。UTSAは早

期にCSを発足させた大学のひとつである。そののちCSへの関心が高まり、市内の空軍基地にサイバー軍がおかれ、関連企業も立地しはじめ、人材需要が増加し、市当局も支援を強めて、地域の集積が形成された。

(3) 変換学習研究所

2012年にテキサス大学機構は変換学習研究所（ITL）を設立した。ITLは５千万ドルの予算枠を得て、各校のオンライン学習を支援する総合学習基盤システムの開発に着手した。あわせて成果志向型教育（CBE）への移行を推進し、学位課程を分解して、入学から卒業までの学修内容を地図の形に整理して積み上げ可能に編成していった。

当時、CS人材は全米で百万人が必要といわれた。これにそってコミュニティカレッジの履修証明課程から、学士、修士、拠点大学の博士課程まで、階層別に標準化した教育課程をITLが作成して機構の各大学に提供する計画がたてられ（濱名 2019､98-99）、UTSA経営学部のCS課程にCBEコースが導入された。しかし、2018年にITLは不採算を理由に廃止され、計画は中止された。

４．教育の特色

UTSAのCSは、早い時期に国家安全保障局による卓越した学術拠点の認定を得た。CS分野の大学順位表においては、2014年にPonemon研究所の調査で１位を獲得した。2016年にはUniversities.comで２位となった。講評によれば、UTSAは体験型CS教育により実際の仕事の機会に学生を導くことに注力している。経営、理、工の３学部による多分野教育が提供され、学生は充実した設備を利用できるという。

UTSAは卒業者の質に関心が高い。各学部は学士課程にくらべて大学院が小さく、研究活動と研究者養成の充実が今後に期待される。CSにある防御側と攻撃側の知恵くらべのような性質も理由のひとつであろう。

一方、履修の加速にはそれほど熱心でなく、３年次に編入した学生がコミュニティカレッジで取得したCS科目は既習単位にあまり認定されない。CSの学士課程には上述のCBEコースもあるが、低学費ではなく、履修の加速は優秀者に限られる。なお、修士の通学課程には夜間開講が多く、有職者に配慮されている。

５．テキサス値頃学位課程との比較

CBEの事例としてこの課程を調査した（塚原・濱名 2020）。その組織統率コースは、学士号をもつ中間管理職に対する地域の人材需要と、大学中退者や技術系の準学士が昇進・昇給をめざして学士号をもとめる教育需要の結合である。こうした人材需要・教育需要と、既存の教育課程のあいだに間隙を発見して、これまでにない教育課程をCBEにより低学費で実現した。このコースを選択する社会人学生の多くは、入学時に組織統率のそれなりの力量がある。既習単位の承認、事前学習の単位認定、履修の加速などにより、学士号取得の期間と費用の短縮が可能でCBEに適している。

これに対してCSは新しい。米国においても学位が必須ではなく、職業資格をもつ専門家が活動している。大学の教育内容は「学としてより現場のノウハウの塊」（小杉・塚原 2019、37）で職業との距離は近い。しかし、社会人学生にCSの力量がある者は少なく、CBEにより進度を自由に選択しても、学位取得の期間と費用は節約しにくい。むしろ、これがリカレント教育の普通の姿なのであろう。

テキサス州の高等教育計画「60×30TX」は、進学率の上昇、修了者数の増加、市場性のある技能の獲得、学費負担の軽減を目標とする。これとUTSAのCS教育を対比すると、最初の３つの目標には対応しているが、学費負担の軽減が組み込まれず、奨学金や卒業後の高収入への期待などに依拠した状態にある。

附　記　本研究は科研費（19H01694）による成果の一部である。

文　献

小杉礼子、塚原修一 2019「東京電機大学の情報セキュリティ技術者課程」、濱名篤（編）『人口減少社会における大学の役割の再構築と地域創生人材育成プログラムの開発的研究』関西国際大学、33-37。

塚原修一、濱名篤 2020「日本におけるリカレント教育の可能性―米国テキサス州のCompetency-Based Educationを手がかりに」大学教育学会第42回大会発表。

濱名篤 2019「社会人の学び直しとしての大学教育」、『前掲書』89-101。

高等教育におけるカリキュラム拡張に伴う課題

伊藤 奈賀子（鹿児島大学）

1. 課題意識

本発表における課題意識の中心にあるのは、大学設置基準大綱化（以下、「大綱化」と略記する）以降にカリキュラムの拡張が進んだ要因は何かという問いである。大綱化によって、各大学は各々の教育目標を踏まえた教養教育に関するカリキュラムを構築することが可能になった。その結果、カリキュラムの多様化という意味での拡張が生じたといえる。

その一方、カリキュラムの拡張とはその内容上の領域を広げたということでしかなく、多様化ではなく以前にも増して混沌とした状態に陥ったに過ぎないとの指摘もある（有本編 2003、杉谷編　2011 等）。

このような状況を踏まえて本稿では、拡張されたもののうち、リメディアル教育も含む意味での初年次教育に注目する。中でも特に、中等教育との円滑な接続を促す高大接続教育やインターンシップやサービスラーニング等、学外諸機関との連携に基づく教育活動が具体的には挙げられる。また、大学での学びの成果を挙げるためのアカデミック・スキル等の基盤形成や学生同士の人間関係構築を目的とした内容を取り入れる事例も増加している。

これらはいずれも大学での学びをより円滑にし、学生での学修成果向上と目標達成のために一定の役割を果たしうる可能性が指摘できる。しかしその一方、これらの内容は必ずしも学問性専門性に依拠するものではない。

大学教員の教授者としての資格は各々の学問的専門性に基づいて認められているものである。だとすれば、教授者として十分な資格を有するかどうか検証し得ない者が担当するこれらの内容が高等教育にふさわしいものであるかどうかを検証することは可能だろうか。

学問的専門性に基づくとは限らない内容を含むようなカリキュラムの拡張を認めたのは、学問的専門性に基づいて教授者としての役割を与えられている大学教員自身である。「カリキュラムは教育意思の表現体」（寺崎　2001）との認識に立てば極めて重大な問題であるカリキュラムの拡張が進んだ要因とは何かというのが本発表の課題意識である。

2. 仮説と検証方法

上記の課題意識に基づく仮説は 2 点ある。第 1 に、「カリキュラムの拡張が教員自身の学問的専門性に対してネガティブな影響が及ぶことはない一方、自らが行う学問的専門性に基づく教育成果についてはポジティブな影響が出ると認識されている」というものである。教員の認識の問題であり、カリキュラムの拡張が自身に良い効果をもたらすものと期待されているといえる。

第 2 に、「カリキュラムの拡張が学問的専門性に関わらない、あるいは関わりが乏しいため、自身には関係ないものと認識されている」というものである。その結果、カリキュラムの拡張は自身にはあまり関係のないものと考えられ、抵抗感も薄くなっていると考えられる。

これらの仮説を検証するため、本発表では、①拡張したのはどのような内容であるか、②カ

リキュラムの拡張によって課程全体の成果向上が期待できるか、という 2 点について、文部科学省が実施してきた「大学における教育内容等の改革状況について」等の調査結果から明らかにする。その結果を踏まえ、上記 2 つの仮説についても検証を行う。

3. 検証結果

まず、①と②の関係性については、相互に強く関連していることが明らかにされた。具体的には、拡張された内容とは、初年次教育を筆頭とした大学生活全体や学習の成果向上を目指したアカデミック・スキル習得や将来像を見越しての学修を促すキャリア教育等であった。同時に、そうした教育は、評価可能な成果を出すことを目指して行われる傾向が強く見られた。

この両者が組み合わさる形で実施されることにより、第一の仮説において言及したポジティブな影響への期待が生じる背景が明らかにされた。一方、ネガティブな影響については、拡張されたカリキュラムにおいて学問的専門性に関わる内容が乏しいことから、影響は小さいものと考えられた。さらに、拡張された内容は教養教育に位置づけられている場合が多く、その意味でも学問的専門性との関連の乏しさが指摘できることから、第二の仮説についても妥当性が示された。

4. 結論と今後の課題

本研究の成果として、カリキュラム拡張が進んだ要因は、教員の学問的専門性に抵触するものと考えられていないと同時に、むしろ自身が行う学問的専門性に基づく教育活動をより円滑にする効果が期待できるとの認識にあることが明らかにされた。この背景として、拡張されたカリキュラムで扱われている教育内容は成果の可視化を強く意識する形で実施されている場合が多いということが挙げられる。また、そもそもカリキュラムの拡張のほとんどが一般教育において生じているため、自身の教育活動の否定と受け止められることもないというのも、背景として重要な意味を持つといえる。

大学教員がこのような認識に至るのは、そもそもカリキュラムに対する理解が不十分であることに由来するのではないか。カリキュラムとは、育成すべき人材像を踏まえた目標と実際の入学者の能力の差分を埋めるために一定の範囲及び順序性に基づいて構築された体系的な教育課程を指す（田中他　2018）。しかし、資格等の制度のない大学教員は、このことを学ぶ機会が保証されていない。その結果として、カリキュラムの拡張が大きな問題として認識されない事態が生じているといえる。

参考文献

有本章編（2003）『大学のカリキュラム改革』玉川大学出版部

文部科学省（2020）「大学における教育内容等の改革状況について」
https://www.mext.go.jp/content/20200428-mxt_daigakuc03-000006853_1.pdf
（2020.7.15 最終閲覧）

杉谷祐美子編（2011）『リーディングス日本の高等教育 2　大学の学び―教育内容と方法―』玉川大学出版部

田中耕治他（2018）『新しい時代の教育課程〔第 4 版〕』有斐閣アルマ

寺崎昌男（2001）「高等教育カリキュラムの改革動向」、日本カリキュラム学会編『現代カリキュラム事典』ぎょうせい、pp.415-416

吉田文（2013）『大学と教養教育―戦後日本における模索―』岩波書店

日本教育社会学会　第７２回大会　発表要旨集録

２０２０年９月３日 発行

発行者
日本教育社会学会　第７２回大会実行委員会

大会実行委員長　吉田 文（早稲田大学）　＊会長兼任
大会実行委員会　日本教育社会学会常務会
大会運営・協力　早稲田大学　吉田文研究室
会　場　オンライン開催
E-mail:　jses_72@yahoo.co.jp
Tel：　050-3628-6535（大会受付電話窓口）