日本教育社会学会

第 74 回大会

74th Annual Meeting

The Japan Society of Educational Sociology

発表要旨集録

The Abstracts of the Presentations

２０２２

９月１０日（土）・１１日（日）

（オンライン開催）

日本女子大学

目次

(頁)

○大会日程・各種会合 ・ ・・・・・・・・・・ iii

○ご案内 ・ ・・・・・・・・・・ iv

◇９月９日（金）

若手研究者交流会（16:00～18:00） ・ ・・・・・・・・・・ vi

◇９月１０日（土）

研究発表Ⅰ（9:30～12:00） (頁)

【Ⅰ－１】 テーマ部会　コロナ禍における学校教育と格差 ・ ・・・・・・・・・・ 2

【Ⅰ－２】 教育の歴史社会学 ・ ・・・・・・・・・・ 12

【Ⅰ－３】 子ども ・ ・・・・・・・・・・ 22

【Ⅰ－４】 教育と差別・人権 ・ ・・・・・・・・・・ 28

【Ⅰ－５】 ジェンダー ・ ・・・・・・・・・・ 36

【Ⅰ－６】 地域社会と教育 ・ ・・・・・・・・・・ 46

【Ⅰ－７】 進路と教育（１） ・ ・・・・・・・・・・ 54

【Ⅰ－８】 異文化と教育（１） ・ ・・・・・・・・・・ 64

【Ⅰ－９】 大学の教員と職員 ・ ・・・・・・・・・・ 76

【Ⅰ－10】 青少年 ・ ・・・・・・・・・・ 84

研究発表Ⅱ（14:25～16:25） (頁)

【Ⅱ－１】 テーマ部会　進路選択が男女で異なるメカニズム ・ ・・・・・・・・・・ 94

【Ⅱ－２】 テーマ部会　大津市事件以降のいじめ問題 ・ ・・・・・・・・・・ 102

【Ⅱ－３】 能力主義と学歴 ・ ・・・・・・・・・・ 110

【Ⅱ－４】 社会問題と教育 ・ ・・・・・・・・・・ 118

【Ⅱ－５】 教師 ・ ・・・・・・・・・・ 126

【Ⅱ－６】 社会階層と教育 ・ ・・・・・・・・・・ 134

【Ⅱ－７】 グローバリゼーションと教育 ・ ・・・・・・・・・・ 142

【Ⅱ－８】 大学と人材育成 ・ ・・・・・・・・・・ 150

【Ⅱ－９】 高等教育（１） ・ ・・・・・・・・・・ 158

研究発表Ⅲ（16:50～18:50） (頁)

【Ⅲ－１】 テーマ部会
「エビデンスに基づく教育」に対する質的研究の可能性・・・・・・・・・・・・ 168

【Ⅲ－２】 初等・中等教育（１） ・・・・・・・・・・・・ 176

【Ⅲ－３】 生徒の人間関係 ・ ・・・・・・・・・・ 184

【Ⅲ－４】 家族と教育 ・ ・・・・・・・・・・ 190

【Ⅲ－５】 特別支援教育 ・ ・・・・・・・・・・ 198

【Ⅲ－６】 進路と教育（２） ・ ・・・・・・・・・・ 206

【Ⅲ－７】　異文化と教育（２）　・　・・・・・・・・・・・・214
【Ⅲ－８】　高等教育（２）　・　・・・・・・・・・・・・222

◇９月１１日（日）
研究発表Ⅳ（9:30～12:00）　（頁）
【Ⅳ－１】　テーマ部会　家庭における性教育　・　・・・・・・・・・・・232
【Ⅳ－２】　テーマ部会
戦後復興期から高度経済成長期の学校教育の
比較歴史社会学的研究　・　・・・・・・・・・・・242
【Ⅳ－３】　初等・中等教育（２）　・　・・・・・・・・・・・252
【Ⅳ－４】　テクノロジーと教育　・　・・・・・・・・・・・262
【Ⅳ－５】　いじめ　・　・・・・・・・・・・・272
【Ⅳ－６】　学校外教育　・　・・・・・・・・・・・280
【Ⅳ－７】　震災と進路形成　・　・・・・・・・・・・・290
【Ⅳ－８】　留学生　・　・・・・・・・・・・・300
【Ⅳ－９】　高等教育（３）　・　・・・・・・・・・・・308
【Ⅳ－10】　国際共同研究特設部会
The International Joint Study Session on
Teachers and Society in East Asia　・　・・・・・・・・・・・318

課題研究（13:00～16:00）　（頁）
Ⅰ　教育社会学は学力政策に貢献できるのか？　・　・・・・・・・・・・・323

Ⅱ　職業と教育の関係再考−専門学校を事例として　・　・・・・・・・・・・・333

Ⅲ　多様な子どもの「支援」を教育社会学はどう見るか
―外国につながる子ども・障害をもつ子ども・
不登校の子どもの研究の対話　・　・・・・・・・・・・・343

大会日程

前日：９月９日（金）	
16:00～18:00	若手研究者交流会
第１日：９月１０日（土）	
9:30～12:00	研究発表Ⅰ・テーマ部会
12:00～12:50	昼食
12:50～13:40	総会
13:40～14:00	学会奨励賞授与式
14:00～14:25	休憩
14:25～16:25	研究発表Ⅱ・テーマ部会
16:25～16:50	休憩
16:50～18:50	研究発表Ⅲ・テーマ部会
第２日：９月１１日（日）	
9:30～12:00	研究発表Ⅳ・テーマ部会
12:00～13:00	昼食・各種会合
13:00～16:00	課題研究Ⅰ
13:00～16:00	課題研究Ⅱ
13:00～16:00	課題研究Ⅲ

※黄色マーカー部分は、オンライン開催への変更に伴って時間を変更しましたのでご注意ください。

各種会合

前日：９月９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１０日（土）	
12:05～12:50	総会打ち合わせ
第２日：９月１１日（日）	
12:05～12:50	課題研究Ⅰ　打ち合わせ
12:05～12:50	課題研究Ⅱ　打ち合わせ
12:05～12:50	課題研究Ⅲ　打ち合わせ

ご案内

１．会場

大会は Zoom を利用してオンラインで開催します。研究発表や総会などの Zoom 会場にアクセスするための URL 情報は、大会日程の一週間前までに、日本教育社会学会ウェブサイトの「マイページ」の「お知らせ」に掲載される予定です。その他、常務会や理事会、編集委員会や課題研究打ち合わせなどの各種会合にアクセスする URL 情報は、各会合の主催者から参加者に直接連絡されます。

マイページには、以下の URL からアクセスできます。学会のウェブサイトの SOLTI（会員情報管理システム）にログインするとすぐにマイページが表示されます。ログインするためには、会員 ID とパスワードを入力する必要があります。学会からの郵送物の宛名の下に掲載されている番号です。ID・パスワードがご不明な場合は、学会ウェブサイトの「会員情報管理システム」より「ログインできない方はこちら」へお進みください。

https://service.gakkai.ne.jp/society-member/mypage/Educational

２．参加資格

Zoom 会場にアクセスするための URL 情報は、参加を申し込んで参加費を支払った方にのみ、「マイページ」の「お知らせ」に掲載されます。参加申し込みがお済みでない方、または参加費未納の方は、以下の参加申し込みシステムの URL からお手続きください。参加申し込みが可能な期間は、2022 年 5 月 9 日（月）～8 月 26 日（金）です。参加費は、クレジットカードによるオンライン決済か、銀行振込のいずれかで支払うことができます（なお、参加費をお振込みでご納入くださった場合は、データの反映に数日要します点をご了承ください）。

※参加申し込み期間を 9 月 9 日（金）18:00 まで延長しました。なお、延長期間はクレジットカードによるオンライン決済のみとなりますのでご注意ください。

https://service.gakkai.ne.jp/society-member/auth/apply/Educational

なお、参加申し込み時にも、会員 ID の入力が必要です。また、非会員の方もウェブサイトから臨時会員としての参加申し込みと参加費の支払いができます。

【大会参加費】

会員（一般）5,000 円	**会員（学生）2,000 円**
臨時（一般）6,000 円	**臨時（学生）3,000 円**

大会参加費は、会員（学生）は会員（一般）よりも 3,000 円減額されています。この減額分には、学会による大会参加負担軽減措置としての 1,000 円分が含まれています。**学生会員として参加申し込みをする場合、ウェブサイトで参加申し込みをするときに、学生証の画像（在籍課程と有効期限が明瞭なもの）をアップロードしていただきますのでご用意ください。**「臨時（学生）」には、学部学生が含まれます。

３．司会者と発表者の留意事項

Zoom 会場へのアクセス情報は上記に説明したとおりですが、部会の運営方法等の詳細については追ってお知らせします。なお、**今大会における発表はライブ型発表のみとなります。オンデマンド型発表は行いません。**また、対面大会と同様に、総括討論の時間をとります。

司会者と発表者の方は、事前に接続や画面共有、運営手順などを確認するため、**部会開始の 15 分前に各部会の会場に入場してください。**各部会には、発表時間を管理したり、発表資料を Zoom のチャットにアップしたりする補助者を配置します。配布したい資料のファイルがある場合には、チャットを利用して部会開始前に補助者に

ファイルをお渡しいただければ、発表時間中に発表者の代理としてチャットにアップします。
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。発表時間は厳守願います。発表開始時のマイク・ビデオオンや画面共有等の手続きに要する時間も発表時間に含まれます。なお、オンライン開催への変更に伴い、質疑応答の時間を 2 分短縮します（赤字部分）。短縮した 2 分間は、発表終了に伴って共有画面を閉じたり、次の発表者に交代したりする時間を調整するために用い、部会のタイムスケジュールはプログラム通りに進めます。

発表者 1 名　　…発表 20 分＋**質疑応答 3 分**
発表者 2 名以上…発表 40 分＋**質疑応答 8 分**

４．発表要旨集録

大会期日に先だって、オンラインにて発表要旨集録を２つの方法で閲覧可能にします。１つは、要旨閲覧システムです。要旨閲覧システムは、発表要旨を個別に閲覧することができます。もう１つは、学会ウェブサイトです。学会ウェブサイトには発表予定の要旨すべてをまとめたものを掲載します。

５．欠席の場合

発表者が欠席するときは、大会時前日（9 月 9 日）までに必ず、大会実行委員会に e-mail（jses2022@gmail.com）でお知らせください。発表者が欠席の場合、発表時間の繰り上げは行いません。

６．バリアフリー対応

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 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。
③ 輪郭線や境界線で、塗り分けの境を強調する。
④ ひとつの図版に使う色数は、なるべく少なくする。
⑤ 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… ）

若手研究者交流会

9 月 9 日（金）　16:00-18:00

若手研究者交流会を、大会前日（9 月 9 日）に開催いたします。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大学・研究室をこえた交流を通して、研究上の関心や課題、新たな気づきを共有し、研究者相互のネットワークを拡充することです。

今年度は、対面とオンラインのラウンドテーブルを用意して進めてきましたが、コロナウイルスの感染拡大にともない、全てのラウンドテーブルをオンラインで開催することに致しました。いずれか一つのテーブルにご参加いただくことになります。

参加希望の方は、9 月 7 日（水）までに下記のフォームより、お申し込みください。ご登録いただいたメールアドレス宛に、当日の会場の情報等をお送りいたします。多くのお申し込みをお待ちしています。

【日時】　2022 年 9 月 9 日(金)16:00～18:00（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にある若手研究者で、教育社会学に関心のある方（非学会員も可）
【参加費】　無料
【ラウンドテーブル】

1）文献の読み方（初級）
話題提供者：山口 真美（松山東雲女子大学）
ファシリテーター：瀬戸 麗（大阪大学大学院）

2）文献の読み方（中・上級）
話題提供者：藤村 達也（京都大学）
ファシリテーター：野村 駿（秋田大学）

3）論文の書き方（質的・歴史研究）
話題提供者：栗原 和樹（一橋大学大学院）・今井 聖（立教大学）
ファシリテーター：三浦 綾希子（中京大学）

4）論文の書き方（量的研究）
話題提供者：吉田 航（国立社会保障・人口問題研究所研究員）
ファシリテーター：数実 浩佑（宝塚大学）

5）海外留学（留学開始～就職～出版）
話題提供者：山田 亜紀（玉川大学）
ファシリテーター：住野 満稲子（明治大学）

6）博士論文執筆・出版
話題提供者：鈴木 雅博（明治大学）
ファシリテーター：梅田 崇広（愛媛大学）

※ 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の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。

【申し込みフォーム】　申し込みはこちらから
【問い合わせ先】　jses.seminer.2122@gmail.com
【担当】
教育部 副部長：知念 渉（神田外語大学）
部員：梅田 崇広（愛媛大学）・野村 駿（秋田大学）

研究発表Ⅰ

９月１０日（土）9：30―12：00

Ⅰ－１部会　テーマ部会　コロナ禍における学校教育と格差

p. 2～11

司会
石田賢示（東京大学）

9：30―9：55　１．コロナ禍における児童生徒の学校生活・意識
有海拓巳（浜銀総合研究所）

9：55―10：20　２．コロナ禍における小中学生および保護者のリスクと格差
中村高康（東京大学）

10：20―10：45　３．コロナ禍におけるパネルデータを用いた「教育格差」分析
松岡亮二（龍谷大学）

10：45―11：10　４．コロナ禍における学校現場の多忙化とその背景
多喜弘文（法政大学）

11：10―11：35　５．コロナ禍に学校はどう対応したのか――学校行事に注目して
香川めい（大東文化大学）

Ⅰ－２部会　教育の歴史社会学

p. 12～21

司会
江口潔（九州大学）

9：30―9：55　１．大学大衆化による受験指導の変容―全共闘世代予備校講師を中心に―
藤村達也(京都大学)

9：55―10：20　２．1930-1940 年代の「登校拒否」「登校忌避」教育相談におけるナラティヴ
柴田恵輔(早稲田大学大学院)

10：20―10：45　３．不登校問題の分岐点―1988 年緊急集会の歴史的意義と課題―
水谷千景(京都大学大学院)

10：45―11：10　４．教育機会拡大期における中学校技術教育の変容
―1960-70 年代の技術教育研究会の展開に焦点をあてて
松田洋介(大東文化大学)

11：10―11：35　５．海軍飛行予科練習生出身者の学歴意識――旧制中学卒への上昇をめぐって
清水亮(日本学術振興会（早稲田大学）)

Ⅰ－３部会　子ども　　p. 22～27

司会
高木誠一（国際武道大学）

9：30－9：55　　１．発表取り消し

9：55－10：20　　２．教育的介入に関するオンライン・サーベイ実験の試み
岡部悟志（（株）ベネッセコーポレーション）

10：20－10：45　　３．中学生・高校生における「部活動中心の学校生活」の様態 ：
「子どもの生活と学びに関する親子調査」の二次分析から
加藤一晃(名古屋芸術大学)

10：45－11：10　　４．子どもの社会的ネットワークの発達による変容に関する調査研究
○ 村田育也(福岡教育大学)
河野稔(兵庫大学･非会員)
阿濱茂樹(山口大学･非会員)
菅木啓介(福岡教育大学（非常勤）･非会員)

Ⅰ－４部会　教育と差別・人権　p. 28～35

司会
小内透（札幌国際大学）

9：30－9：55　１．教育による包摂／教育への包摂
長澤敦士（京都大学大学院）

9：55－10：45　２．移民第二世代の追跡調査―コロナ禍における仕事・家族・差別
○ 角替弘規（静岡県立大学）
○ 清水睦美（日本女子大学）
○ 児島明（同志社大学）
○ 額賀美紗子（東京大学）
○ 坪田光平（職業能力開発総合大学校）
三浦綾希子（中京大学）
薮田直子（大阪成蹊大学）
劉麗鳳（日本大学）

10：45－11：35　３．部落出身高校生のアイデンティティ形成と部落問題学習
○ 石川結加（大阪大学大学院）
○ 髙田一宏（大阪大学）
棚田洋平（一般社団法人 部落解放・人権研究所）
橋本幸一（大阪大学大学院）
内田龍史（関西大学）
藤井伸二（大阪大学大学院）
山内結（大阪大学大学院・非会員）

Ⅰ－５部会　ジェンダー

p.36～45

司会
眞鍋倫子（中央大学）

9：30－9：55　１．家庭向けの図書に見る日本の性教育
SerykhTatiana(金沢大学大学院)

9：55－10：20　２．学校教育における「ジェンダー『問題』」の可視化および
その変容に関する言説分析（２）
藤田由美子(福岡大学)

10：20－10：45　３．即興演劇における男性演者のジェンダー・バイアス表出への恐怖とその克服
園部友里恵(三重大学)

10：45－11：10　４．教育の階層化とジェンダー：
JGSS を用いた中高年女性の教育歴とキャリアの関連についての分析
佐野和子(大阪商業大学)

11：10－11：35　５．専攻間賃金格差とジェンダー
豊永耕平(立教大学)

Ⅰ－６部会　地域社会と教育

p.46～53

司会
尾川満宏（広島大学）

9：30－9：55　１．地方移住者にみる若者の移行過程
角亮典(早稲田大学大学院)

9：55－10：20　２．大学立地と大学・大学院生人口分布の関連
寺田悠希(東京大学大学院)

10：20－10：45　３．ボランティア教育における組織社会化過程の分析
―大学生の内省データを用いた計量テキスト分析―
日髙正樹(島根県立大学短期大学部)

10：45－11：10　４．若手教師における学習塾の受容：
「学校らしさ」と「学習塾らしさ」の語りに着目して
溝脇克弥(名古屋大学大学院)

11：10－11：35　５．発表取り消し

Ⅰ－７部会　進路と教育（１）　p. 54～63

司会
菊地栄治（早稲田大学）

9：30－9：55　１．初職に対する大学入試の影響
西丸良一(同志社大学)

9：55－10：20　２．「ジョブ型エンジニア」キャリアの規定因 ―高専卒業生調査の再分析―
新谷康浩(横浜国立大学)

10：20－10：45　３．高等専修学校における進路決定と新型コロナウイルス
―生徒への局所的な影響と教員のネットワークの重要性―
伊藤秀樹(東京学芸大学)

10：45－11：10　４．内部進学の光と影―附属・系属校出身者に対するインタビュー調査をもとに―
○ 沈雨香(早稲田大学)
武藤浩子(東京大学)
山本桃子(東京国立博物館･非会員)
木村康彦(千葉大学･非会員)
藤本啓寛(早稲田大学)
吉田文(早稲田大学)

11：10－11：35　５．地方中核市の中学３年生の学歴希望―JELS 第二期調査から
王傑(慶応義塾大学)

Ⅰ－８部会　異文化と教育（１）　p. 64～75

司会
徳永智子（筑波大学）

9：30－9：55　１．グローバル・マインディッドネスの形成に関する教育社会学的研究
小林元気(鹿児島大学)

9：55－10：20　２．ウェルビーイング視点からとらえる外国につながる子どもへの支援
○ 吉田美穂(弘前大学)
○ 桐村豪文(弘前大学)

10：20－10：45　３．移民生徒に対する教員のまなざし
―都立高校定時制Ｘ校における教員インタビュー―
髙橋史子(東京大学)

10：45－11：35　４．公教育における外国人生徒の排除と包摂―5 つの高校の比較調査から―
○ 榎井縁(大阪大学)
○ 聶蕙菁(大阪大学大学院)
○ 山脇佳(大阪大学大学院)
石川朝子(下関市立大学)
王一瓊(大阪大学)
大川ヘナン(大阪大学大学院)
山本晃輔(関西国際大学)

Ⅰ－９部会　大学の教員と職員　p. 76～83

司会
伊藤彰浩（名古屋大学）

9：30－9：55　１．「大学職員の国際化」に対する認識 ―大学の事例報告に着目して―
小嶋緑(広島大学大学院)

9：55－10：20　２．大学における実務家教員の経歴と教育観
二宮祐(群馬大学)

10：20－11：10　３．大学教員の研究生産性の実態とその規定要因の国際比較
―1992 年と 2017 年に実施した大学教授職国際調査を用いて―
○ 有本章(兵庫大学)
○ 大膳司(広島大学)
○ 黄福涛(広島大学)

Ｉ－１０部会　青少年

p. 84～91

司会
稲葉浩一（和光大学）

9：30―9：55　　１．発表取り消し

9：55―10：20　　２．若者のキャリア形成過程における地域間格差是正をめぐる地方社会の隘路
中山間地域のＸ校と卒業生聞き取り調査からの考察
市村望（一橋大学大学院）

10：20―10：45　　３．若年層の社会的排除構造：パネルデータによる多母集団の潜在クラス分析
百瀬由璃絵（東京大学大学院）

10：45―11：35　　４．女性と「立ち直り」―更生保護施設退所者を対象とした追跡調査より―
○ 都島梨紗（岡山県立大学）
○ 西本佳代（香川大学）
志田未来（日本女子大学）

研究発表Ⅱ

９月１０日（土）14：25－16：25

Ⅱ－１部会　テーマ部会　進路選択が男女で異なるメカニズム　p.94～101

司会

打越文弥（Princeton University）　豊永耕平（立教大学）

14：25－14：50　１．高等教育における専攻分野選択の格差：社会階層とジェンダーの役割を中心に
白川俊之(広島大学)

14：50－15：15　２．未就学児に対する教育期待のジェンダー差
田邉和彦（大阪大学大学院／日本学術振興会）

15：15－15：40　３．子どもに対する親の教育期待の性差と親の性別役割意識との関連
佐伯厘咲（大阪大学大学院）

15：40－16：05　４．専門学校への進学とジェンダー
眞鍋倫子（中央大学）

Ⅱ－２部会　テーマ部会　大津市事件以降のいじめ問題　p.102～109

司会

岡邊健（京都大学）

14：25－14：50　１．大津市事件以降のいじめ問題を考えるために―この 10 年を俯瞰して―
間山広朗(神奈川大学)

14：50－15：15　２．いじめをめぐる事実認定の今日的様相―第三者委員会に着目して―
今井聖(立教大学)

15：15－15：40　３．いじめ認定言説の展開―旭川市中学生凍死事件をもとに―
稲葉浩一(和光大学)

15：40－16：05　４．いじめ対策の新展開―ルールづくりと学級集団づくり―
久保田真功(関西学院大学)

Ⅱ－３部会　能力主義と学歴

p.110～117

司会
本田由紀（東京大学）

14：25－14：50　１．資本主義批判論は教育社会学に何を問うているのか
～能力主義の問い直しを踏まえた試論的考察～
居郷至伸(帝京大学)

14：50－15：15　２．子どもの将来への希望の有無とその要因について
鳥越ゆい子(四天王寺大学)

15：15－15：40　３．学力に対するきょうだい構成の影響
中村聖(北海道大学大学院)

15：40－16：05　４．中国における労働者階級の子弟が高学歴取得のメカニズム ―努力に着目して
丁名揚(筑波大学大学院)

Ⅱ－４部会　社会問題と教育

p.118～125

司会
牧野智和（大妻女子大学）

14：25－14：50　１．社会問題の伝達者としての教師のライフストーリー
―教師が授業で真理を語る「パレーシア」に着目して―
村井大介(静岡大学)

14：50－15：15　２．「社会問題ワーカー」としての教師による生徒指導と規則執行
原田拓馬(山口大学)

15：15－15：40　３．学校教育をめぐるテレビ報道の分析
○ 井上剛男(鈴鹿大学短期大学部)
越智康詞(信州大学)
加藤隆雄(南山大学)
酒井真由子(上田女子短期大学)

15：40－16：05　４．教育へと切り込む社会学とは何なのか
―マイケル・F・D・ヤングにおける実証をしないdisciplineを焦点に―
柳田雅明(青山学院大学)

Ⅱ－５部会　教師

p. 126～133

司会
油布佐和子（早稲田大学）

14：25－14：50　１．異文化を生きる外国人教員の複合的な役割：日本の公立高校を例に
王一瓊(大阪大学大学院)

14：50－15：15　２．なぜ教員免許更新制は廃止されたのか？ ― 教員の視点による教員免許更新制
山田浩之(広島大学大学院)

15：15－15：40　３．「インクルーシブ教育」を問い直す―全国公立小学校校長・教員調査を中心に―
菊地栄治(早稲田大学)

15：40－16：05　４．見えない残業時間の研究：公立小中学校教員対象のウェブ調査から
○ 内田良(名古屋大学大学院)
加藤一晃(名古屋芸術大学)
太田知彩(名古屋大学大学院)
西村祐二(名古屋大学大学院)
長谷川哲也(岐阜大学)

Ⅱ－６部会　社会階層と教育

p. 134～141

司会
古田和久（新潟大学）

14：25－14：50　１．幼児教育は学力格差是正に寄与するか―実証研究のレビューを手がかりに―
賀数さゆり(お茶の水女子大学大学院)

14：50－15：15　２．大学進学格差に及ぼす社会経済的地位と遺伝の影響―行動遺伝学的分析
安藤寿康(慶應義塾大学)

15：15－16：05　３．都市で育つ／育てる――親子への量的・質的調査に基づく社会空間の素描
○ 知念渉(神田外語大学)
○ 西田芳正(大阪府立大学)
○ 栗原和樹(一橋大学大学院)
○ 田中祐児(東京大学大学院)
数実浩佑(宝塚大学)
西徳宏(大阪大学)
山口真美(松山東雲女子大学)
瀬戸麗(大阪大学大学院)
秋山みき(大阪大学大学院)
志水宏吉(大阪大学大学院)

Ⅱ－７部会　グローバリゼーションと教育　p. 142～149

司会
石川由香里（立正大学）

14：25－14：50　１．ナショナリズムに関わる歴史教育についての一考察
――南アフリカ共和国の高等学校段階の歴史科の任意の教科書を手がかりに
坂口真康(兵庫教育大学)

14：50－15：15　２．作文にみるアジア在住海外子女の現地理解
渋谷真樹(日本赤十字看護大学)

15：15－15：40　３．国際バカロレア履修生の学びと経験
―自身の成長をどのように捉えているのか―
○ 木村光宏(岡山理科大学)
御手洗明佳(淑徳大学)

15：40－16：05　４．国際バカロレア履修生が身につける資質・能力
○ 御手洗明佳(淑徳大学)
木村光宏(岡山理科大学)

Ⅱ－８部会　大学と人材育成　p. 150～157

司会
中村高康（東京大学）

14：25－14：50　１．「グローバル人材」とは誰か？
―トビタテ生のシンボリック・バウンダリーに着目して
太田知彩(名古屋大学大学院)

14：50－15：15　２．大学の地域教育・出身大学所在地愛着度・初職所在地の関係性
――社会科学分野と工学分野の比較
小山治(京都産業大学)

15：15－15：40　３．大衆型高等教育の拡大と「エリート大学」における卓越人材の教育
宇田川拓雄(嘉悦大学)

15：40－16：05　４．企業の学生と若手社員への〈主体性〉要求に関する分析
―企業は〈主体性〉を求めているのか―
武藤浩子(東京大学)

Ⅱ－９部会　高等教育（１）　p.158～165

司会
山内乾史（佛教大学）

14：25－14：50　１．高等教育における「学費」「授業料」の意味の再検討 ：同一領域の機関間比較を通じて
白川優治(千葉大学)

14：50－15：15　２．日本の教育と仕事との間には断絶があるのか
廣田英樹(文部科学省国立教育政策研究所)

15：15－15：40　３．医学教育分野別評価の受審は医学教育の改善を促すのか
―アンケート調査の分析結果から
田中正弘(筑波大学)

15：40－16：05　４．教育過剰と ICT 技術――産業と ICT 利用に着目した実証分析――
瀬戸健太郎(早稲田大学大学院)

研究発表Ⅲ

９月１０日（土）16：50－18：50

Ⅲ－１部会　テーマ部会「エビデンスに基づく教育」に対する質的研究の可能性

p.168～175

司会
粕谷圭佑（奈良教育大学）

16：50－17：15　１．教師のライフヒストリー研究に対する方法論への批判的検討
伊勢本大(松山大学)

17：15－17：40　２．戦後教育史研究の諸課題　――歴史叙述の分かれ道――
香川七海(日本大学)

17：40－18：05　３．社会学的授業研究の可能性とエビデンス
森一平(帝京大学)

18：05－18：30　４．教師の実践的知識をいかにエビデンスとして位置づけるべきか
中西啓喜(桃山学院大学)

Ⅲ－２部会　初等・中等教育（１）

p.176～183

司会
鈴木雅博（明治大学）

16：50－17：15　１．生徒指導の実践を通した指導観変容・固定化のプロセス分析―M-GTA を用いて
村上慧(名古屋大学大学院)

17：15－17：40　２．学級の成熟過程に関する実証的研究―小学校のエスノグラフィーを通じて―
齋藤楓美(神奈川大学大学院)

17：40－18：30　３．初任者教員の授業実践をめぐるアクションリサーチの可能性
―形式構造の記述とフィードバック場面の分析から―
○ 山田鋭生(共栄大学)
○ 小野奈生子(共栄大学)
高嶋江(立教大学大学院)

Ⅲ－３部会　生徒の人間関係

p. 184～189

司会
北澤毅（立教大学）

16：50－17：15　１．生徒間トラブルの不活化過程の記述
梅田崇広(愛媛大学)

17：15－17：40　２．スクールカーストの起源とその新しいかたち
――中学高校のクラスの雰囲気の歴史的変化
小原一馬(宇都宮大学)

17：40－18：05　３．中学生によるいじめ相談―セーフティネットとしての友人関係―
○ 澤田涼(名古屋大学大学院)
藤川寛之(名古屋大学大学院)
古殿真大(名古屋大学大学院)
内田良(名古屋大学)

Ⅲ－４部会　家族と教育

p. 190～197

司会
田中理絵（西南学院大学）

16：50－17：15　１．児童養護施設で暮らす子どもたちの進路選択
宇田智佳(大阪大学大学院)

17：15－17：40　２．学校-家庭連携に対する期待と評価
―ある公立小学校の保護者への聞き取り調査をもとに―
山口真美(松山東雲女子大学)

17：40－18：05　３．児童養護施設の進路支援における困難―子どもの家族関係に着目して―
山口季音(至誠館大学)

18：05－18：30　４．親の公共的価値志向とパーソナルネットワーク
荒牧草平(大阪大学)

Ⅲ－５部会　特別支援教育

p.198～205

司会
木村祐子（東京成徳大学）

16：50－17：15　１．普通学級における支援児童の学級活動への参加
中江優花(京都大学大学院)

17：15－17：40　２．通常の学級在籍児童の特別支援学級への転籍に関わる教師の認識と方略
―教師と保護者の合意形成のプロセスに着目して―
鶴宮慶(早稲田大学大学院)

17：40－18：05　３．障害児と健常児による遊びの共同的達成
―すごろくゲームの組織化に見る子どものコンピテンス
○ 佐藤貴宣(立命館大学)
久保田裕斗(京都大学大学院)

18：05－18：30　４．障害のある子どもの保護者にとっての就学
○ 酒井朗(上智大学)
鈴木菖（上智大学大学院）

Ⅲ－６部会　進路と教育（２）

p.206～213

司会
佐藤香（東京大学）

16：50－17：15　１．公立高校の再編と「進路トラック」に関する研究
中村知世(大月市立大月短期大学)

17：15－17：40　２．教育達成過程におけるモビリティの趨勢
村山詩帆(佐賀大学)

17：40－18：05　３．国公立大学における女子学生比率と難易度の関係：入試制度の役割
○ 打越文弥(Princeton University)
黒木禎子(東京大学大学院･非会員)

18：05－18：30　４．地方県の非都市部からの教育達成
田垣内義浩(東京大学大学院)

Ⅲ－７部会　異文化と教育（２）　p. 214～221

司会
河野銀子（山形大学）

16：50－17：15　１．移民的背景のある児童の学力と親の教育的関与
中原慧（京都大学大学院）

17：15－17：40　２．学齢期を超過した移民家庭の子どもの高校進学
劉麗鳳（日本大学）

17：40－18：30　３．移民集住地区の教育戦略の多様性―南米移民の保護者を事例に
○ 三浦綾希子（中京大学）
○ 芝野淳一（中京大学）
○ 大川ヘナン（大阪大学大学院）

Ⅲ－８部会　高等教育（２）　p. 222～229

司会
平沢和司（北海道大学）

16：50－17：15　１．青森県における高等教育機会と専門職養成系大学進学者のキャリア志向の関連
廣森直子（大阪信愛学院大学）

17：15－17：40　２．大学進学希望・併願パターンと出身地域との関係について
―2021 年度「高校生の進路に関する保護者調査」を用いた検討―
朴澤泰男（国立教育政策研究所）

17：40－18：30　３．質的データにみる大学生の「成長」――選抜性による差異の検討
○ 濱中淳子（早稲田大学）
○ 吉田文（早稲田大学）
○ 山内乾史（佛教大学）
○ 葛城浩一（神戸大学）

研究発表Ⅳ

９月１１日（日）9：30－12：00

Ⅳ－１部会　テーマ部会　家庭における性教育

p. 232～241

司会
俣野美咲（東京大学）

9：30－10：20　１．家庭における性教育の実態――2021 年全国おうち性教育実態調査の分析（１）
○ 林雄亮（武蔵大学）
苫米地なつ帆（大阪経済大学）

10：20－10：45　２．性教育に否定的／消極的な母親の特徴
――2021 年全国おうち性教育実態調査の分析（２）
土田陽子（帝塚山学院大学）

10：45－11：10　３．子どもへの性教育に親のジェンダー規範はどうかかわるか
――2021 年全国おうち性教育実態調査の分析（３）
石川由香里（立正大学）

11：10－11：35　４．学校における性教育がもたらす効果の検証
――「第 7 回　青少年の性行動全国調査」の二次分析
反橋一憲（横浜高等教育専門学校（非常勤））

Ⅳ－２部会
テーマ部会　戦後復興期から高度経済成長期の学校教育の比較歴史社会学的研究

p. 242～251

司会
片山悠樹（愛知教育大学）

9：30－9：55　１．戦後新教育と馬場四郎―社会観・学問観との関連から―
丹治恭子（立正大学）

9：55－10：20　２．馬場四郎と初期社会科―「戦後」の取り組みとそれを阻んだもの―
岡本智周（早稲田大学）

10：20－10：45　３．高度成長期の「高校全入」をめぐる議論の再吟味―高校全員入学運動を事例に―
池本紗良（早稲田大学大学院）

10：45－11：10　４．過疎地域における学歴主義の制度化過程―中山間地域の高校の事例から―
礒尾奈加子（慶應義塾大学大学院）

11：10－11：35　５．集団教育の比較歴史社会学的文脈：戦後日本の学校での実践と思潮の検討から
相澤真一（上智大学）

Ⅳ－３部会　初等・中等教育（２）　p. 252～261

司会
越智康詞（信州大学）

9：30－9：55　１．教育専門家と外部人材による教育実践の組織化
渡邉綾（一橋大学大学院）

9：55－10：20　２．中国における中学生の進学意識
包婉蓉（広島大学大学院）

10：20－10：45　３．スクールソーシャルワーカーは自律性を発揮しうるのか？
―専門性と労働条件の負のループ―
藤本啓寛（早稲田大学）

10：45－11：10　４．教育政策における平等と公正の概念に関する考察
卯月由佳（国立教育政策研究所）

11：10－11：35　５．中国地方都市進学校のサバイバルストラテジー
―X 中学校の農村生徒募集を事例として―
付江天（上智大学大学院）

Ⅳ－４部会　テクノロジーと教育　p. 262～271

司会
山本宏樹（大東文化大学）

9：30－9：55　１．台湾の学校教育分野における VR 技術の応用の展開と課題
劉語霏(台湾・中國文化大學)

9：55－10：20　２．学校 ICT 設備と教員の IT スキルが双方向オンライン授業の実施と教員の働き方に与える影響：コロナ禍の全国データの分析より
赤林英夫(慶應義塾大学)

10：20－10：45　３．学校とテクノロジー：ICT 活用をめぐる教師の動機と戦略
藤川寛之(名古屋大学大学院)

10：45－11：35　４．小学校教員の教育観と学校教育 DX の課題
―小学校教員全国調査（2021）から―
○ 武内清(敬愛大学客員教授)
○ 西本裕輝(琉球大学)
○ 馬居政幸(静岡大学名誉教授)
新井郁男(上越教育大学名誉教授)
黄順姫(筑波大学)
腰越滋(東京学芸大学)
黒河内利臣(武蔵野大学非常勤)
濱嶋幸司(函館大谷短期大学)
大島真夫(東京理科大学)
佐野秀行(大阪人間科学大学)
谷田川ルミ(芝浦工業大学)
山口泰史(帝京大学)
望月重信(明治学院大学名誉教授)

Ⅳ－５部会　いじめ　　p. 272～279

司会
久保田真功（関西学院大学）

9：30－9：55　１．外国にルーツを持つ児童のいじめ被害
須藤康介(明星大学)

9：55－10：20　２．高等学校におけるネットいじめ経験者の特徴と意識変化に関する検討
○ 長谷川誠(神戸松陰女子学院大学)
原清治(佛教大学)

10：20－10：45　３．ネットいじめの要因―地方国立大学の調査から―
徐莉(宇都宮大学大学院)

10：45－11：10　４．高校生のネットいじめ経験が進路選択に及ぼす影響
○ 竹内正興(香川大学)
原清治(佛教大学)

Ⅳ－６部会　学校外教育　　p. 280～289

司会
古賀正義（中央大学）

9：30－9：55　１．宿題と通塾の背景と効果―日本の学校外学習機会の構造とは―
森いづみ(上智大学)

9：55－10：20　２．オルタナティブスクールにおける「学び」の多様性と標準化
―教育機会確保法後のオルタナティブスクールが置かれる現状に着目して―
竹中烈(愛知文教大学)

10：20－10：45　３．教育達成に対する学校外教育継続の因果効果
藤原翔(東京大学)

10：45－11：10　４．学校外教育の効果―誰が「ご破算」をしているか―
眞田英毅(同志社大学)

11：10－11：35　５．分位点に着目した学校外学習時間の計量分析
胡中孟徳(東京大学大学院)

Ⅳ－７部会　震災と進路形成　　p. 290～299

司会
山田哲也（一橋大学）

9：30－9：55　１．地方小都市の高校生の進路分岐と東日本大震災のインパクト
―学校基本調査の個票の再集計から―
清水睦美（日本女子大学）
○ 妹尾渉（国立教育政策研究所）
日下田岳史（大正大学）
堀健志（上越教育大学）
松田洋介（大東文化大学）

9：55－10：45　２．地方小都市の高校生の進路形成と東日本大震災のインパクト
―3 市生徒・保護者質問紙調査（2022 年）の結果から―
清水睦美（日本女子大学）
妹尾渉（国立教育政策研究所）
○ 日下田岳史（大正大学）
○ 堀健志（上越教育大学）
松田洋介（大東文化大学）

10：45－11：35　３．被災地にかかわる若者のライフコース
○ 鈴木勇（大阪成蹊大学）
○ 山本晃輔（関西国際大学）
○ 岡邑衛（千里金蘭大学）
榎井縁（大阪大学）
志水宏吉（大阪大学）
高原耕平（人と防災未来センター・非会員）
宮前良平（福山市立大学・非会員）

Ⅳ－８部会　留学生　　p. 300～307

司会
小林元気（鹿児島大学）

9：30－9：55　１．中国人元留学生の子育て戦略―その葛藤と対策
李敏(独立行政法人大学改革支援・学位授与機構)

9：55－10：45　２．アジアへのまなざしと留学
―大学生のアジア留学をめぐる言説の分析を通して―
○ 岩渕和祥(東京都立大学)
○ 嶋内佐絵(東京都立大学)

10：45－11：35　３．留学教育の行為者によるグローバリゼーション像の多元性
○ 正楽藍(神戸大学)
○ 杉野竜美(神戸医療未来大学)

Ⅳ－９部会　高等教育（３）　　p. 308～317

司会
白川優治（千葉大学）

9：30－9：55　１．中国における大学生の進路希望の規定要因
成倩倩(広島大学大学院)

9：55－10：20　２．コロナ禍の影響を通してみる日米高等教育市場の特質
福留東土(東京大学)

10：20－10：45　３．大学の卒業生アイデンティティの類型化―卒業生の手記を題材に―
古畑翼(筑波大学大学院)

10：45－11：10　４．戦後日本のキャンパスにおける礼拝
齋藤崇徳(独立行政法人 大学改革支援・学位授与機構)

11：10－11：35　５．新興国における高学歴化とアスピレーション
――親階層の影響の検討、マレーシアを例に
田中李歩(アジア経済研究所)

Ⅳ－１０部会

The International Joint Study Session on Teachers and Society in East Asia

p. 318～319

Chairperson
Fukahori, Satoko (Kyushu University)
&
Ogawa, Mitsuhiro (Hiroshima University)

9：30—9：50　Greetings by representatives of academic societies

9：55—10：00　Statement of the Purpose of the Study

10：05—10：25　１．Basic Characteristics of Teachers and Society in Japan Illuminated through International Comparisons
Nakamura, Akihito（Kyoto University of Education）

10：30—10：50　２．From Pedagogue to Professional Teachers:
Teacher Professionalization Restated from the View of Historical Sociology in China
Chang, Yahui（Shaanxi Normal University）

10：55—11：15　３．Teachers' Status Quo of the Changing Society in Taiwan
Huang, Hsiu-Ping （National Taitung University）

11：20—11：40　４．Reconstruction of Teacher Identity in Korean Contemporary Social Structures and Contexts
Kim, Ki Hong（Seonghwa Elementary School）

課題研究

９月１１日（日）13：00−16：00

課題研究Ⅰ

教育社会学は学力政策に貢献できるのか？ p. 323〜329

司会：川口俊明（福岡教育大学）

報告１： 川口俊明（福岡教育大学）
教育社会学における学力研究の現状および課題

報告２： 垂見裕子（武蔵大学；遠隔参加）
アメリカにおける学力調査

報告３： 赤林英夫（慶應義塾大学）
教育経済学から見る教育社会学の強み／課題

討論者： 耳塚寛明（青山学院大学）

課題研究Ⅱ

職業と教育の関係再考−専門学校を事例として p. 333〜339

司会：眞鍋倫子（中央大学）、都島梨紗（岡山県立大学）

報告１： 片山悠樹（愛知教育大学）
ポスト工業社会における若者の初期キャリアー専門学校・スキル形成・ジェンダー

報告２： 尾場友和（大阪商業大学）
専門学校進学希望者の高校生活とキャリア意識

報告３： 岩脇千裕（日本労働政策研修機構）
専門学校卒業者のキャリア

討論者： 小方直幸（香川大学）

課題研究Ⅲ

多様な子どもの「支援」を教育社会学はどう見るか
―外国につながる子ども・障害をもつ子ども・不登校の子どもの研究の対話

p. 343～349

司会：越川葉子（東京未来大学）

報告１： 山田哲也（一橋大学）
不登校の子どもへの「支援」体制を再考する
―欠席をめぐる意味論の複層化にみる包摂／排除の再編―

報告２： 金澤貴之（群馬大学）
特別支援教育（聴覚障害領域）における「支援」をめぐって
―手話による教育か，医療による「聴者」化か―

報告３： 清水睦美（日本女子大学）
外国ルーツの子どもの「支援」をめぐる課題
―制度・能力主義・同化圧力による排除への対峙―

討論者： 吉田美穂（弘前大学）

研究発表Ⅰ

コロナ禍における児童生徒の学校生活・意識

有海拓巳（浜銀総合研究所）

１．目的・問題関心

新型コロナウイルス感染症（以下、「コロナ」とする。）の感染拡大により、人々の生活様式・人間関係のあり方は大きく変化した。児童生徒に関しては、全国一斉の臨時休業もあり、学校適応の状況など、「学校は安定してあるもの」という枠組みが揺らいだ、ということも考えられる（丹野・片桐（2022）、加藤（2021））。休業やコロナ禍での生活が子どもにストレスや不安を生じさせていたということも様々に指摘されている（渡部・戸部（2021）、酒井・伊藤・谷川・林（2021））。

本報告では、文部科学省の委託研究として実施した２時点の調査データを用いて、コロナ禍における児童生徒の学校に対する認識・意識や不安意識等に着目し、属性・環境要因等との関連性や２時点間の変化について検討を行う。調査はコロナ発生前後・臨時休業前後の状況変化をとらえたものではないが、学校再開後、新規感染者数が増加・減少を繰り返す社会の中で児童生徒がどのような認識・意識をもって学校生活を送っていたのか、その変化の特徴等を明らかにする。

２．使用データとその特徴

分析には、2020 年度と 2021 年度に文部科学省委託調査として行われた「新型コロナウイルス感染症と学校等における学びの保障のための取組等による児童生徒の学習面、心理面等への影響に関する調査研究」で集められたデータを用いる。本調査は、文部科学省からの委託調査として、受託者である株式会社浜銀総合研究所と中村高康（東京大学）のほか６名の調査研究者が協働して実施した。(調査については次の文部科学省 HP にも情報が掲載されている。https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/index_00023.html)

本調査では、教育委員会、学校、児童生徒、保護者を対象とした、大きく４種類の調査を実施している。児童生徒・保護者調査は、全国の 400 の小学校及び 360 の中学校（それぞれ、義務教育学校を含む）を対象とし、学校を経由して配布・回収を行った。なお、小学生は 2020 年度の時点での５年生、中学生は２年生を対象とした。第１回の調査は 2021 年２月に実施し、第 2 回の調査を同一対象に対して 2021 年 12 月に実施した。

児童生徒調査の回収数は、第１回調査は小学生 9,053 件、中学生 9,081 件、第２回調査では小学生 8,240 件、中学生 8,116 件であった。在籍のクラス番号・出席番号・出生月の回答状況等を基に第１回と第２回とで同一人物であることの対応確認を行い、小学生では 5,363 件、中学生では 5,787 件のマッチングを確認した。なお、保護者については調査票配付時に児童生徒と同一の番号を印字し、対応関係を把握した。

３．分析方法・着目する変数

本報告で主に着目するのは、児童生徒調査において尋ねた、「授業が楽しい」（授業充実感）、「学校に行きたくないことがある」(不適応感)、「勉強について不安を感じる」(勉強不安)、「新型コロナウイルスの感染について不安を感じる」（コロナ不安）の 4 つの意識に関する項目である。それぞれ４件法で、第１回と第２回とで同じワーディングで調査をしている。

分析は、①第１回・第２回の間の変化の全体傾向等の把握、②第１回・第２回の各時点での意識の水準に影響する要因の把握、③第１回・第２回の間の個人内の変化に影響する要因の把握、の３点を検討した。

児童生徒の意識の水準や変化に影響しうる要因としては、A：保護者の学歴等やコロナによる生活状況の変化の程度、B：地域性（地域でのコロナの感染リスクの度合いの違い）、C：学校のコロナ対応の違い、について検討した。

A について具体的には、「世帯類型と学歴の組み合わせにより保護者の状況を分類した変数（第１回調査より把握）」と、「保護者がコロナの影響を受けて生活が苦しくなったと考えているかの変数（第 1 回・第 2 回調査で把握）」を用いた。

B については、「学校が位置する都道府県の１日あたりのコロナの新規感染者の累積数」に着

目した。なお、このデータは、公開データより取得した。

C については、今回学校対象の調査で把握した「臨時休業期間中に対象の児童生徒の学習状況や生活状況をどれくらいの頻度で把握したか（第 1 回調査より把握）」の変数に着目した。この、学校による学習状況や生活状況の把握という行為のみが直接的に児童生徒の状態に影響するわけではないであろうが、コロナに対する学校としての取組状況・姿勢を把握する変数として考え、分析に用いた。なお、学校による休業期間中の状況把握の頻度の違いと保護者調査で尋ねた学校のコロナ対応に関する総合的な満足度との間に関連性があることも確認した。

分析は諸条件の違いを考慮し、公立学校在籍者に限って行った。また、属性に関する基本的な項目として、「性別」（第 1 回・第 2 回で把握）も用いた。

4．分析結果

①に関し、第 1 回と第 2 回とでマッチングが確認できたケースに限って単純集計を行い、結果を項目ごとに比較したところ、小学生・中学生ともに、勉強不安について若干の意識の高まりが見られ、他方でコロナ不安については低下が見られた。中学生では、授業充実感についても若干高まっているように見受けられる。

なお、小学生・中学生ともに、勉強不安は男性の方が低いなど、意識の水準には性別による差異が見られた。

次に、②に関してクロス集計を行うと、A の要因について小学生では第 1 回・第 2 回ともに「シングルマザー非大卒」の世帯などで勉強不安が高い傾向にある。中学生に関しては、授業充実感や不適応感について世帯類型・保護者の学歴による差異が有意に見られる。また、「コロナの影響を受けて生活が苦しくなった」ということに関して、小学生では「苦しくなった」と回答した保護者の子どもの方が授業充実感が低く、不適応感や勉強不安、コロナ不安の意識は高い傾向が見られる。中学生では勉強不安について同様の傾向が見られた。B のコロナ感染者の累積数との関係においては、小学生・中学生ともに、第 1 回の勉強不安の意識に差異が見られた。小学生では第 2 回の授業充実感や勉強不安に関しても関連性が見られる。また、小学生では、第 1 回・第 2 回ともに、コロナ不安意識との関連性も見られた。C の要因については、小学生では頻度高く状況把握を行った学校の児童では、授業充実感が高い傾向が見られた。

続いて③に関して、授業充実感、不適応感、勉強不安、コロナ不安のそれぞれの回答について、「あてはまる」と「あてはまらない」の 2 値に区分した上で、回答変化の状況を「変化なし」「低下」「上昇」の 3 群に分類し、A,B,C の各要因との関連性について把握した。A の要因に関して小学生・中学生ともに「シングルマザー非大卒」の世帯の場合などで授業充実感が上昇していることが伺えた。他方で、中学生に関しては世帯類型の違いにより子どもの不適応感の上昇も見られた。B,C の要因と各意識の変化との関係については、明瞭な関連性は確認できなかった。

これらをふまえ、あらためて、第 1 回・第 2 回の授業充実感、不適応感、勉強不安、コロナ不安のそれぞれの「あてはまる」の回答に関する回帰分析を行った。分析結果として、例えば、小学生の授業充実感や勉強不安に関しては、「シングルマザー非大卒」の世帯などで負の関連性が見られるほか、コロナによる生活の悪化や、地域のコロナ感染者数も負の関連性を持つことが把握された。第 1 回のコロナ不安に関しても同様の結果が見られたが、第 2 回のコロナ不安には世帯類型による差や地域性の差は見られなかった。なお、学校による休業期間中の状況把握の頻度は、授業充実感と正の関連性が見られた。

中学生に関しては、小学生と比べるとそれぞれの意識の持たれ方と、コロナに関係する変数との関連性は相対的に弱いように見受けられるが、第 1 回の勉強不安に関しては、コロナによる生活の悪化や地域のコロナ感染者数との間に負の関連性が見られた。

＜参考文献＞

丹野清彦・片桐功（2022）「コロナ禍の学校で子どもたちにオンラインでつながりをつくる」、『高度教職実践専攻（教職大学院）紀要』

加藤陽子（2021）「新型コロナ感染拡大下の適応感とストレス状態との関連―分散登校時と通常登校時の 2 時点比較―」、『日本教育心理学会第 63 回総会発表論文集』

渡部千晶・戸部秀之（2021）「新型コロナウイルス感染症に伴う臨時休校措置と中学生の意識」、『埼玉大学教育学部付属教育実践総合センター紀要』

酒井朗・伊藤秀樹・谷川夏美・林明子（2021）「コロナ禍における小学校就学時の子どもと保護者の生活：Web 調査の結果をもとに」、『上智大学教育学論集』

コロナ禍における小中学生および保護者のリスクと格差

中村高康（東京大学）

１．問題の所在

周知のように、新型コロナウイルス感染症拡大は、私たちの生活を激変させた。学校教育も例外ではない。中でも、2020 年の「一斉休校」の要請は、教育委員会や学校のみならず、個々の教師や保護者、そして児童・生徒それぞれに非常に難しい対応を迫ることになった。すでにこうした実態を踏まえて、学校教育のこれまでの機能の再評価や反省も語られるようになっている。

一方で、こうした未曽有の危機に生じた様々な事態を記録し、今後の社会の立て直しに貢献すべく、様々な調査研究が世界中で精力的に行われてきており、すでに多様なシステマティックレビューも可能なほどである（一例として、Hammerstein, König, Dreisörner, Frey 2021）。日本も例外ではない。教育社会学周辺に限っても、酒井・伊藤らの調査研究（酒井ほか 2021, 伊藤ほか 2021）、『子ども社会研究』における特集論文（長谷川 2021, 梅田 2021, 藤村・内田・伊藤 2021）、末富らの教育委員会調査の研究（末冨 2022）などがすでにある。もっともこれらの先行調査研究は、ウェブ調査や機関調査が主体であり、個々の児童・生徒や保護者の動きを全国的にとらえる情報は不足している。また、時点間の変化をとらえる視点や学校と児童生徒の関係など多層的な関係をとらえる視点での分析もまだ十分とは言えない。

本報告では、次節で述べるような全国抽出の多層的・時点追跡的調査データを使って、これまでの知見に新たな情報を付け加えることを企図するものである。なお、このデータによる分析はすでに共同研究の形で一部公表しているが（中村ほか 2021、多喜ほか 2021 など）、本報告では特に、児童生徒および保護者のデータを主に用いて、新型コロナ・ウィルス感染症に対するリスクのとらえ方（＝コロナ警戒度）を中心に分析を試みる。その意図は、コロナ禍における教育の問題の起点には、なによりもまず個々人の「感染症への認識と行動」があり、その点を踏まえずに「コロナ禍の学校・教育」を論じることはできないと考えるからである。同時に、こうした新型コロナ・ウィルス感染症への認識や行動を直接とらえる研究が不足しているという認識もある。

２．調査データについて

分析には、2020 年度と 2021 年度に文部科学省委託調査として行われた「新型コロナウイルス感染症と学校等における学びの保障のための取組等による児童生徒の学習面、心理面等への影響に関する調査研究」で集められたデータを用いる。（調査については次の文部科学省 HP にも情報が掲載されている。
https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/index_00023.html）

この委託調査では、教育委員会、学校、児童生徒、保護者を対象とした 4 種類の調査を実施しているが、本報告で用いる児童生徒および保護者調査データについては、第１回調査（2021 年２月実施、５年生・中学２年生）と第２回調査（2021 年１２月実施、６年生・中学３年生）でマッチングできた小学生 5,363 件、中学生 5,787 件を基礎とし、そこにそれぞれの保護者データを紐づけている。本報告では、各実施回の総サンプルを用いるのではなく、基本的にこのマッチングデータを分析対象として分析を行っている。

３．コロナ警戒度に関する分析

新型コロナ・ウィルス感染症に対するリスクのとらえ方（＝コロナ警戒度）については、児童生徒および保護者調査においておおむね類似した意識・行動の指標を使い、データを収集している。具体的には、新型コロナ・ウィルスに関して①家に帰ったらせっけんで手を必ず洗う②家に帰ったらすぐシャワーをあびる③外で遊ぶ時でもマスクをつけるようにしている④新型コロナ・ウィルスに感染するのが怖い⑤学校の感染予防策は十分だと思う、といった内容についてあてはまる程度を尋ねている。これらの項目への反応を合成得点化したものをさしあたり「コロナ警戒度指数」として検討した。

本報告では、１）コロナ警戒度指数が何によ

って規定されているのか、2）２時点のデータを並べてみたときにコロナ警戒度にどのような変化が生じているか、３）コロナ警戒度が児童生徒および保護者の具体的な行動や意識にどの程度関わっているのか、の３点についての分析結果を示すが、現時点においてみられる傾向は以下のとおりである。

１）については、女子児童・生徒の警戒度が高めであること、父親と比べて母親の警戒度が高い傾向にあること、感染が拡大していた地域で警戒度が高めに出る傾向があるが、感染レベルに関わりなく警戒度が高い地域も一定数見られる。一方、社会的格差との関連ではクロス表レベルでは必ずしも明確な関係があるわけではなく、より詳細な検討が必要である。

２）については、全体として第１回調査のデータよりも第２回調査のデータのほうが、コロナ警戒度指数は低下している傾向が顕著である。低下傾向が属性等によって異なるかどうか、およびどのような変化が警戒度の低下と連動するのか、調査実施時期との関連でいかなる実体的な解釈が可能か、という問題の解明が次の分析課題となるだろう。

３）については、コロナ警戒度の高い児童生徒および保護者が教育に関わってどのような意識・行動を示すのか、を検討している。例えば、警戒度が高い小学生保護者の場合、一斉休校のあった 2020 年 3 月あたりから１年を振り返った時に、学校に対してより一層相談を持ち掛ける傾向があった可能性がある（図１）。コロナ警戒度がこうした意識・行動と連動している可能性をさらに検討する必要がある。

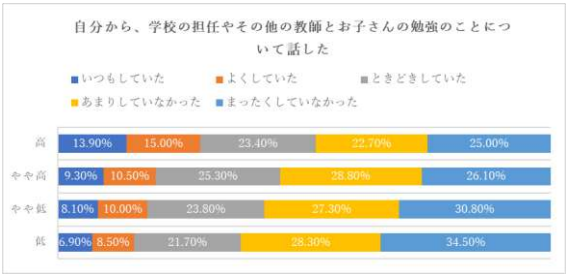


図 1　コロナ警戒度別に見た保護者の行動（小学生第１回データより）

４．まとめ

以上のように、コロナ警戒度を軸に、コロナ禍の児童生徒および保護者の意識や行動をとらえてみると、決して一様ではない図柄が容易に浮かんでくることがわかる。今後はさらにデータを精査し、コロナと教育と格差の関連をさらに明確にしていくとともに、圧倒的多数がマスク着用を拒まない日本社会のリスク認識の在り方まで射程に含めた実態分析が求められるであろう。

＜参考文献＞

藤村晃成・内田康弘・伊藤秀樹　2021.「「オルタナティブな学びの場」からみた新型コロナ問題：オンライン活用による不登校支援の可能性と限界」『子ども社会研究』27, pp.89-103.

Hammerstein,S., König,C., Dreisörner, T., Frey ,A. 2021. “Effects of Covid-19-related School Closure on Student Achievement: A Systematic Review” *Frontiers in Psychology*, 16, pp.1-8.

長谷川祐介 2021.「コロナ禍における学校の休校と保護者の経験: 子どもとの関わりを中心に」『子ども社会研究』27, pp.77-88.

伊藤秀樹・酒井朗・林明子・谷川夏実　2021.「コロナ禍における学校休業中の小学校２・３年生と保護者の生活: Web 調査の結果をもとに」『人間生活文化研究』31, pp.176-185.

中村高康・松岡亮二・苅谷剛彦 2021.「コロナ休校時における教育委員会の対応：地域差と階層差に注目して」中央教育審議会初等中等教育分科会資料（2021.7.8）

酒井朗・伊藤秀樹・谷川夏実・林明子　2021.「コロナ禍における小学校就学時の子どもと保護者の生活: Web 調査の結果をもとに」『上智大学教育学論集』55, pp.59-76

末冨芳編著 2022.『一斉休校：そのとき教育委員会・学校はどう動いたか』明石書店

多喜弘文・中村高康・香川めい・松岡亮二・相澤真一・有海拓巳・苅谷 剛彦「コロナ禍のもとで学校が直面した課題：文部科学省委託調査の概要と小中学校調査の基礎分析」『理論と方法』36 巻 2 号,pp.227-244.

梅田崇広　2021.「コロナ禍における学校生活の再構成：ある小学校における教師と児童の解釈実践に着目して」『子ども社会研究』27, pp.105-116.

コロナ禍におけるパネルデータを用いた「教育格差」分析

松岡亮二(龍谷大学)

1. 研究の目的

保護者（以下、親）の学歴を含む出身家庭の社会経済的地位（Socioeconomic status、以下SES）による学力を含む教育成果の格差（「教育格差」）は、小学校段階で確認できる（松岡 2019, 中村・松岡編 2021）。また、同一児童生徒を追跡した学年間で比較可能な学力調査データによると、標準化された機会を提供しているはずの義務教育の期間であってもSESによる結果の差は縮小せず、平行移動に留まる（松岡 2019, 2022）。

このように存在してきた教育格差は、コロナ禍によってどのように変容したのだろうか。先行研究（多喜ほか 2021, 中村ほか 2021, 2022など）は、コロナ禍の影響は一様ではなく、社会経済的に困難を抱える児童生徒、親、学校、地域がより不利な状態に置かれたことを示唆している。一方、両親大卒層は「意図的な子育て（Concerted Cultivation）」を他層よりも行っていた。これは社会経済的に有利な層が資源を活用して一斉休校を含むコロナ禍による負の影響を最小限に埋め合わせようとする子育て実践といえる（松岡 2021）。

このような知見を踏まえ、本研究は、コロナ禍中において実施された2時点の大規模パネルデータを用いて、長引くコロナ禍による教育格差を検証する。具体的には、（1）長期化するコロナ禍による家庭の経済状態悪化に階層差はあるのか、それに（2）生活が苦しくなったことによって児童生徒と親の2時点間の教育に関する変化に違いがあったのか、を明らかにする。

2. 調査データの概要

本研究は、文部科学省の委託研究として2020年度と2021年度に行われた「新型コロナウイルス感染症と学校等における学びの保障のための取組等による児童生徒の学習面、心理面等への影響に関する調査研究」の児童生徒と親に対する調査の個票データを用いる。

対象は全国の小学校5年生と中学2年生の児童生徒と親で、学校経由で調査は行われた。調査の一時点目は2021年の主に2月（多喜ほか 2021, 松岡編 2021）に行われ、二時点目の実査は翌年度となる2021年12月である。

分析では変化に着目するため、1時点目と2時点目の両方で児童生徒・親の回答があったケースを用いた。二時点目の回答があっても一時点目で未回答であったり、二時点間の回答を繋げることができなかったりしたケースなどは除外した。

その結果、小学生と親は5363ケース（一時点目で5年生、二時点目で6年生）、中学生と親は5787ケース（一時点目で2年生、二時点目で3年生）となった（暫定値）。なお、学校単位で変数を作成する際は各学校の有効ケースが10ケース（家庭）以上に限定した。

3. 仮説

本研究は、親の主観的なコロナ禍による経済状態の悪化という変化に着目し、子供本人と親の大学進学期待などの教育に関する選択や意識の時点間の変化の違いを検討する。作業仮説は下記の2つである。

＜仮説1＞「コロナ禍によって親大卒者数が少ない層のほうが多い層よりもコロナ禍で生活が苦しくなった」

ホワイトカラーが多い親が大卒の層と比べると、両親非大卒層はコロナ禍による収入減や失業で経済状態が悪化したと考えられる。

＜仮説2＞「親学歴が同水準でも、生活が苦しくなった家庭の児童生徒と親は、苦しくな

っていない家庭と比べて、進学と親和的ではない傾向がある」

子育て戦略の原資である経済資本が主観的に欠乏すれば、元から不利な両親非大卒層はもちろん両親大卒層であっても子供の進学に対して前向きではないと考えられる。

4. 分析結果

小中学校それぞれの児童生徒と親の 2 時点のパネルデータを分析したところ、概ね仮説は支持された。

まず、2020 年 3 月の全国一斉休校から約 1 年後である 2021 年 2 月に実査された調査 1 時点目の「新型コロナウイルスの感染拡大の影響を受けて生活は苦しくなりましたか」に対する親の回答は、小中どちらも親の学歴によって大きく偏っていた。これは調査 2 時点目の「新型コロナウイルスの感染拡大の影響を受けて過去 1 年の間に（2021 年 1 月～12 月）生活は苦しくなりましたか」に対する回答でも同様だった。

各回の調査時点から過去 1 年間について聞いている 2 時点の回答を合わせて分析すると、2 年間連続で生活が苦しくなったと報告した割合は、小学校の両親非大卒層において 36%と高かった（親一人大卒層 22％、両親大卒層 13%）。中学校でもほぼ同じ傾向で、2 年間（ほぼ）変化がなかったのは、両親大卒層では 70%だが、親一人大卒層で 57%、両親非大卒層で 39%だった。これはコロナ禍前の時点で平均世帯年収が高い両親大卒層において生活が苦しくなった割合が低かったことを意味する。換言すれば、元から有利だった層は経済状態の悪化を経験した割合が低く、以前から不利な層の中からより生活が苦しくなった家庭が出てきたことになる。

次に、親学歴などが同じでも、コロナ禍で生活が「とても苦しくなった」・「やや苦しくなった」と親が回答した層は、「あまり苦しくなっていない」・「まったく苦しくなっていない」層と比べて児童生徒と親の大学進学意欲が低かった。コロナ禍による経済状態の悪化が親だけではなく子供本人の大学進学期待を抑制したと解釈できる。

なお、これらの個人（家庭）間格差は、学校水準においても観察できる。小学生の 98%は公立校に通っているが居住地域は SES によって偏っているので（松岡 2019）、元々の学校 SES だけではなく、コロナ禍で生活が苦しくなった家庭の割合にも学校水準で階層性が見られる。中学校についても同様である。

分析の詳細、他の教育指標に関する分析の結果、それに、これらの実証的知見がどのような政策的・研究的示唆を持つのかについては学会発表時に報告する。

＜引用文献（一部）＞

多喜弘文・中村高康・香川めい・松岡亮二・相澤真一・有海拓巳・苅谷剛彦, 2021,「コロナ禍のもとで学校が直面した課題：文部科学省委託調査の概要と小中学校調査の基礎分析」『理論と方法』36 巻 2 号.

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, 2021,「新型コロナ禍と教育格差」日本教育社会学会 第 73 回大会。

松岡亮二編, 2021,『教育論の新常識：格差・学力・政策・未来（中公新書ラクレ）』中央公論新社。

松岡亮二, 2022,「進級しても変わらない格差：児童間・学校間における格差の平行推移」川口俊明編『教育格差の診断書：データからわかる実態と処方箋』, pp.49-85.

中村高康・松岡亮二編, 2021,『現場で使える教育社会学：教職のための「教育格差」入門』ミネルヴァ書房。

中村高康・松岡亮二・苅谷剛彦, 2021,「コロナ休校時における教育委員会の対応：地域差と階層差に注目して」中央教育審議会初等中等教育分科会・第 131 回（2022 年 8 月 15 日）, 文部科学省.（2022 年 7 月 5 日取得, https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/content/20210708-mxt_syoto02-000016642_16.pdf）.

中村高康・松岡亮二・苅谷剛彦, 2022,「臨時休業時における児童生徒・保護者の対応：家庭・学校間の格差に注目して」中央教育審議会初等中等教育分科会・第 134 回（2022 年 1 月 14 日）, 文部科学省.（2022 年 7 月 5 日取得, https://www.mext.go.jp/content/20220119-mxt_syoto02-000019968-6.pdf）.

＜謝辞＞ 本研究は JSPS 科研費 JP21K02318 と日本経済研究センター研究奨励金の助成を受けたものです。

コロナ禍における学校現場の多忙化とその背景

多喜弘文（法政大学）

1. 問題背景

新型コロナウイルス感染症の拡大は、各国の学校教育に大きな影響を及ぼしている。日本でも、2020 年 2 月 27 日より長期間にわたる臨時休業が要請されたことに始まり、多くの学校がイレギュラーな対応を余儀なくされている。

文部科学省（以下、文科省）は、臨時休業時の状況を明らかにすべく、この時期に自治体を対象に 2 度の全数調査を実施している。そこからは 6 月 1 日時点で約 99%の小学校および中学校が再開していたことや、臨時休業中に双方向オンライン授業を実施した（予定含む）学校が少なかったことなどが明らかにされている。

しかし、こうした調査は自治体調査であることによる限界を抱えている。たしかに事実確認を通じて容易に把握できる項目を単純集計することだけが目的であれば、こうした調査でもある程度それを果たすことはできるだろう。しかし、知りたい事象の単位が学校や児童生徒・保護者である場合、自治体単位で問うことには無理がある。

そこで本報告では、文科省の委託研究として 2021 年初頭と 2022 年初頭の 2 回にわたって小中学校に対して実施された大規模抽出パネル調査を用いて、学校現場がどの時期にどのような課題を抱えており、それがどのような学校内・学校外の要因とかかわっていたのかについて、基礎的な検討をおこなう。とりわけ、第 1 回目の調査で顕著に確認された学校現場の多忙化に注目し、その後の変化や背景となる要因を探っていく。

2. 第 1 回調査で得られた知見（の一部）

本報告で用いる委託調査のうち、第 1 回目の学校調査データによる基礎分析の結果の一部は、多喜ほか（2021）にまとめられている。そこでは、臨時休業中、臨時休業直後、第 1 回調査時点（2021 年 1 月）の 3 時点において、学校が抱えていた課題に対する認識を 4 段階で尋ねた項目の時系列変化が検討されている。

学校の抱えていた課題認識についての質問は 12 項目あり、それらは大きく 3 種類に分けられる。1 つ目は、教職員間、児童生徒と教職員、保護者と教職員、児童生徒同士において、それぞれどの程度意思疎通に課題があったかを尋ねるコミュニケーションに関わる項目である。2 つ目は、教職員の人員不足、労働時間、業務量、心身不調など、教職員の多忙化にかかわる項目である。3 つ目は、養護教諭、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、教育委員会といった学校外の関連機関や専門家との連携についての項目である。

以上の 3 種類 12 項目の項目についての課題認識を検討した結果、臨時休業時には、コミュニケーションにかかわる課題を抱えている学校が多かったが、休業明けにはそうした課題は相対的に改善し、代わりに教職員の多忙化が重要な課題として認識されるようになっていた。この多忙化は、第 1 回調査時点の 2021 年初頭においても改善していないことが明らかにされており、コロナ禍における学校の多忙化についてのより詳細な検討の必要性が指摘されていた。

3. 本報告の分析課題と用いるデータ

本報告では、第 1 回調査から明らかとなったコロナ禍における学校の多忙化状況を踏まえ、この課題がその後どのような変化をたどっており、それがどのような要因とかかわっているのかを検討する。

先述のとおり、データとして用いるのは 2020 年度と 2021 年度に文科省の委託調査と実施された「新型コロナウイルス感染症と学校等における学びの保障のための取組等による児童生徒の学習面、心理面等への影響に関する調査研究」である。この調査は、小学校と中学校（および義務教育学校）を対象としているが、本報告の内容については小学校と中学校で基本的な傾向の差異がみられなかったため、本報告では小学校を対象とした結果を示す。分析対象は、両時点に共通して回答した小学校約 2450 校である。

4. 分析結果と課題

学校が抱えていた課題についての認識については、臨時休業期間中、全面再開後（1 か月程度）、第 1 回調査時点、令和 3 年度夏休み明け、第 2 回調査時点（2022 年度初頭）の 5 時点について尋ねている。12 項目に対する回答に「あてはまる」なら 4 点、「あてはまらない」なら 1 点を与えて平均点とその時系列変化を示したものが図 1 である。

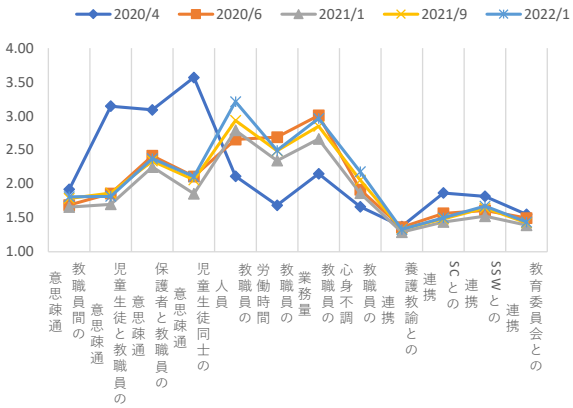


図 1　小学校の時点ごと課題認識（高得点ほど課題あり）

図 1 より、保護者との意思疎通や児童生徒同士の意思疎通も完全解決しているとはいい難いものの、教職員関係の課題は休業明け以降、どれも平均値が高いうえに若干悪化しているようにもみえる。これらの多忙化指標は、他の項目と同じ回答の動きを示しておらず、単純な現在バイアスと解釈することはできない。

この多忙化と関連する要因をさらに検討していくと、第 1 回目と同様に、都市圏（三大都市圏；東京・千葉・神奈川・埼玉・愛知・京都・大阪・兵庫）の方が多忙度が高い傾向が確認された。また、多変量解析の結果、地域の大卒率や地域のひとり親割合がこうした項目と関連していること、決定係数が近年ほど高いことなどが明らかになった。データ利用の制約上、学会で示すことを認められていない項目が一部含まれるため、解釈には慎重を期さなければならないが、詳細な結果は当日図表を用いて示す。

本報告で試みた全国規模の学校パネル調査による検討は、文科省の委託調査の枠組みによってはじめて可能になったものである。現場に負担をかける必要のない調査は当然避けるべきだが、すでに実施されている調査や今後おこなわれる調査と適切な形で紐づけていくことにより、自治体単位の単純集計にとどまらない有益な検討と根拠に基づく学校現場への提案に結び付けていくことが必要である。報告内容のさらなる検討とともに、今後の課題としたい。

[参考文献]

多喜弘文・中村高康・香川めい・松岡亮二・相澤真一・有海拓巳・苅谷剛彦，2021，「コロナ禍のもとで学校が直面した課題――文部科学省委託調査の概要と小中学校調査の基礎分析」『理論と方法』36（2）：226-243.

コロナ禍に学校はどう対応したのか
―学校行事に注目して―

香川　めい　（大東文化大学）

１．はじめに

新型コロナウイルス感染症の流行は学校に大きな影響を与えた。2020 年 3 月には首相の要請のもと全国一斉臨時休業が実施された。4 月以降も、緊急事態宣言が全国に拡大されると、9 割を超える学校が臨時的な休業措置を取ることを余儀なくされた（文部科学省 2020b）。臨時休業期間は地域によって異なるものの、全国一斉臨時休業を含めると、長いところでは約 3 か月に及んだ。臨時休業後も学校の日常は一変した。基本的な感染症対策を徹底した上で、いわゆる「三密」状態を避けて集団感染リスクを下げることが求められた。それまで当たり前に行われていた活動でも、感染リスクが高いと判断されるものについては、中止、もしくは、時期や方法を変更せざるを得なくなった。

とりわけ大きな影響があったと想定されるのが学校行事である。たとえば、入学式、卒業式、始業式などの式典では、一つの空間に多くの人が参集することになるし、子どもたちに合唱させる場合にはどうしても飛沫は避けられない。学芸会や文化祭、運動会でも子どもたちの身体的距離が接近する機会は増える。学校外部の人びととの関わりがある活動も多い。休業によって学期が短縮された 2020 年度の時間的な制約の大きさを考慮すると、例年通りに実施することはほぼ不可能だったと考えられる。各学校は、どのように対応したのだろうか。本報告では、(1) 2020 年度と 2021 年度の学校行事の実施状況、(2) 行事の中止に影響を与える要因の 2 つを検討し、その一端を明らかにすることを試みる。

２．使用データと主な変数

分析には、「新型コロナウイルス感染症と学校等における学びの保障のための取組等による児童生徒の学習面、心理面等への影響に関する調査研究」の小中学校調査のデータを用いる。この調査は、2020 年度と 2021 年度に文部科学省の委託調査として浜銀総合研究所が実施したものである。以下では、2 回とも調査に回答した小学校（義務教育学校前期課程含む）2,471 校、中学校（義務教育学校後期課程含む）2,371 校のデータを用いる。

調査票では、行事や活動についてその年度に「新型コロナウイルス感染症対策として、どのような対応を行ったか」を尋ねているが、本報告では、そのうち、主に児童・生徒を対象とした 10 の学校行事を分析の対象とする。10 の学校行事とは、「入学式」「卒業式」「運動会（体育祭）、競技会、球技会」「音楽会・合唱コンクール」「学芸会・文化祭」「遠足」「芸術鑑賞会」「職場見学・職場体験活動」「修学旅行」「集団宿泊行事（修学旅行以外）」である。選択肢は①年度当初の計画通り（例年通り※2021 年度）実施（予定を含む）、②規模を縮小して実施（予定を含む）、③行先や時期を変更して実施、④内容や方法を工夫して実施、⑤中止した、⑥実施について検討中である。そのうち②から④は複数回答可となっており、1 つでも選択した場合は「変更で実施」にまとめた。

３．分析

(1)学校行事の実施状況

まず、2020 年度と 2021 年度の学校行事の実施状況を確認する。表 1 は、学校段階ごとにそれぞれの行事を「中止した」と回答した学校の比率および変化を示したものである。変化をみると、2020 年度にほとんど中止されなかった「入学式」と「卒業式」を除き、大きな負の値をとっている。表は割愛するが、どの行事についても 2021 年度に「例年通り実施」したと回答したのは小中学校とも数%に過ぎず、「変更で実施」の比率が増えている。中止は避けられたとしても「元通り」には戻っていない。

表 1　各学校行事を「中止した」と回答した学校の比率および変化

	2020 小学校	2021 小学校	2020 中学校	2021 中学校	変化 小学校	変化 中学校
入学式	2.5%	0.1%	5.7%	0.0%	-2.4%	-5.7%
卒業式	0.1%	0.1%	0.2%	0.0%	0.0%	-0.2%
学芸会・文化祭	54.2%	33.6%	30.8%	13.7%	-20.6%	-17.1%
芸術鑑賞会	66.9%	43.1%	73.2%	51.0%	-23.8%	-22.2%
音楽会・合唱コンクール	75.5%	54.1%	46.9%	31.7%	-21.4%	-15.2%
運動会（体育祭）、競技会、球技会	17.7%	1.9%	17.8%	3.2%	-15.8%	-14.6%
修学旅行	13.9%	1.7%	28.2%	11.8%	-12.2%	-16.4%
遠足	36.7%	13.4%	45.0%	20.8%	-23.3%	-24.2%
集団宿泊活動（就学旅行以外）	41.5%	15.5%	70.4%	40.7%	-26.0%	-29.7%
職場見学・職場体験	62.3%	46.4%	78.5%	59.2%	-15.9%	-19.3%

表 1 からは、行事によって中止と回答した比率に大きな違いがあることもわかる。「入学式」と「卒業式」といった儀式的行事は、上述のように中止されることはまれで、2020 年、2021 年とも 9 割以上の学校で「変更で実施」された。一方、中止との回答率が高いのは、小学校で「音楽会・合唱コンクール」、「芸術鑑賞会」、「職場見学・職場体験」であり、中学校では、「職場見学・職場体験」、「芸術鑑賞会」「集団宿泊活動（修学旅行以外）」となっている。これらの活動は、合唱のように感染リスクが著しく高いもの、学校外部の組織や人と関わり、交渉が必要となるものである。同じく宿泊を伴う行事でも「修学旅行」は中止率が低く、とくに 2021 年度の小学校の中止率は 1.7%にまで激減している。文部科学省が全国一斉臨時休業期間中に出した「新型コロナウイルス感染症に対応した学校再開ガイドライン」には「特に、修学旅行については、…（中略）…中止ではなく延期扱いとすることを検討いただくなどの配慮」（文部科学省 2020a p.8）との記載がある。このようなガイドラインの存在によっても優先される行事とそうでない行事が分かれたものと推測される。

(2)行事の中止に影響を与える要因

次に、中止された行事数を合計し、学校ごとの行事の中止率を計算した。この変数を従属変数とし、学校の設置主体、人口規模、都道府県レベルでの感染状況や学校の状況との関連を年度ごとに学校段階別に重回帰分析を行った。

年度による最も大きな違いは決定係数で、2021 年度で大きく低下していた。影響を与える要因をみると、保護者の学校参加が学校段階、年度を問わず有意な負の効果を持っている。保護者が学校に参加する傾向があると、全体としての行事の中止傾向が弱まるということになる。市町村単位、都道府県単位で、行事中止率の級内相関（ICC）を計算すると、2020 年度、21 年度ともに、学校段階によらず都道府県と市町村の ICC の値はほぼ同じ大きさだった。また、2020 年度は ICC の値が相対的に大きかった。以上より、学校の行事中止率の違いは少なからず、学校が所在している地域による違いに還元されると推測される。

具体的な行事との関連や所在地域の特性を考慮した分析結果の詳細は当日報告する。

【文献】

文部科学省（2020a）「新型コロナウイルス感染症に対応した学校再開ガイドライン（令和 2 年 3 月 24 日）」文部科学省ホームページ（2022 年 8 月 1 日取得, https://www.mext.go.jp/content/20200406-mxt_kouhou01-000006156_1.pdf ）

文部科学省（2020b）「新型コロナウイルス感染症対策のための学校における臨時休業の実施状況について（令和 2 年 4 月 22 日時点）」文部科学省ホームページ（2022 年 8 月 1 日取得, https://www.mext.go.jp/content/20200424-mxt_kouhou01-000006590_1.pdf ）

大学大衆化による受験指導の変容

―全共闘世代予備校講師を中心に―

○藤村 達也（京都大学）

1. 問題の所在

本発表では、大学が大衆化したことで、大学受験予備校（以下、予備校とする）における受験指導がどのように変容したのかを検討する。

戦後における大学進学率の上昇は大学の大衆化をもたらし、1960 年代後半には「マス段階」（トロウ 1976）に移行したとされる。このことは必然的に大学受験の大衆化をもたらした。

大学大衆化によって多くの人々が受験競争に巻き込まれていったが、大衆化と受験競争の関係については、中村（2011）や竹内（1991）を除けば十分に検討されてこなかった。また先行研究においては、1970 年代以降の大学受験において、受験メディア（受験雑誌や通信教育）にかわって予備校が大きな位置を占めたとされるが、予備校における受験指導の特徴やその変化はほとんど明らかにされてこなかった。

本発表では、河合塾を中心的な事例に、大学大衆化時代における受験指導の変容を検討する。

2. 大学大衆化による予備校の変容

日本の予備校の起源は明治 40 年代にあり、戦前の予備校は私塾の延長に過ぎない小規模なものであった。戦後には大学進学者の増加により予備校がビジネスとして拡大し始めたが、1960 年代までは戦前の延長にすぎず、講師も大学・高校教員による兼業が中心であった。

しかし、日本の高等教育がマス段階に突入した 1960 年代末頃から予備校は大きく変容し始めた。全国展開が進み、偏差値を中心とした受験情報の重要性が高まった。また、学力や意欲の低い受験生（＝大衆化した受験生）が予備校に通うようになり、予備校や講師には異なる対応が要求された。講師についても、大学・高校教員による兼業への批判が高まり規制が行われ、その空白は全共闘運動経験者を中心とした新しい世代によって埋められた。また予備校の規模拡大により、運営・教務と指導が明確に分離された。

こうして高等教育マス段階における予備校では、一部の大規模な予備校が全国に展開し、偏差値を中心とした受験情報が大きな意味を持つようになった。また生徒の学力・意欲が多様化し、そうした生徒への対応もまた専業化した講師にとって重要な課題となった。

3. 大衆化した受験生の包摂

この時期の予備校では、生徒に対して学習指導以外にも、生活指導や人格的指導など多面的な関わりが進められていた。その一つとして、河合塾で 1968 年から導入されたチュートリアル・システムがあげられる。

他方で、こうした公式の指導以外にも、講師によって一般的な受験指導にとどまらない様々な実践が行われていた。本発表では、河合塾の国語科講師であった牧野剛（1945-2016）に注目し、その実践の特徴や背後にあった教育論を検討する。

牧野は名古屋大学で全共闘運動に参加し、1976 年に河合塾講師となった。共通一次試験を「的中」させたことや、予備校における政治的な活動や派手な振る舞いによって受験生やマスコミの注目を集めており、授業もまた一般的な受験指導からは逸脱したものであったが、多くの生徒から支持される人気講師であった。

牧野は、当時増加していた大衆化した受験生にとって、偏差値や受験テクニックが必ずしも有

効に機能しておらず、予備校や受験に適応できていないことを問題視していた。牧野は低学力向けコース「ベーシック」の創設（1980 年）や自発的な登山合宿といった様々な実践により、そうした受験生に率先して関わっていた。そこでは人格的な働きかけが重視され、浪人活に積極的な意味を付与し、大衆化した受験生を包摂しようとしていたことが伺える。

4. 多様な指導を可能にした「予備校文化」

上でみた牧野の指導は、一見、予備校における一般的な受験指導を逸脱した、単なる例外とも見える。しかし、予備校における講師の評価基準や、当時の全共闘運動講師の間で共有されていた「予備校文化」についての認識を踏まえれば、牧野の存在は予備校の変化を反映したものであったといえる。

予備校では講師が授業アンケートにより生徒から評価される。そのため講師は常に生徒に対して自らをすぐれた「商品」として提示し続ける必要があるが、逆にいえば、必ずしも受験指導に特化した指導を行わずとも、生徒からの指示を得ていれば予備校からも許容された。

専業化した全共闘世代講師たちは、公教育における管理教育と対比させ、予備校においては「自由」な教育が行われているとして、予備校という場にポジティブな意味を見出した。その中で、受験指導にとどまらず「人間主義・文化主義」を標榜し、さまざまな活動を行っていたのである。

ゆえに、牧野がそうした指導を行っていた背景には、他の講師にも共有された「予備校文化」の規範があり、また牧野が人気講師として存在し続けたという事実が、当時の浪人生から牧野のような指導が求められていたことを意味するのである。

5. おわりに

以上の分析から得られた知見は以下のものである。1960 年代後半に急速に生じた大学大衆化は、受験競争にも変容をもたらした。その一つの側面として、当時台頭しつつあった予備校における受験指導の変容を指摘できる。予備校をめぐる様々な側面にも変化がもたらされ、大衆化した受験生をいかに包摂するのかが予備校でも課題になった。そうした対応はフォーマルな制度においてもなされたが、講師による受験指導の一部としても行われた。また、その背景には予備校における講師の評価基準と「予備校文化」の存在があった。

こうした知見は、これまでその重要性が指摘されつつも十分に検討されてこなかった予備校における受験指導の特徴を示すと同時に、一般的にイメージされる「受験対策に特化した合理的な組織」としての予備校像を相対化するものでもある。

また、受験生の大衆化に対応した予備校のあり方は、その後にも引き継がれたと考えられる。近年、塾などの学校外教育にケアの役割が組み込まれるようになってきていることが指摘されている（Mawer 2015）が、その起源の一つとして予備校の大衆化が指摘できる。

当日は詳細な資料や参考文献等も示し、より具体的な分析と理論的な検討を行う。

参考文献

Mawer, Kim, 2015, Casting new light on shadow education: snapshots of juku variety, Contemporary Japan, 27:2, 131-148.

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, 1991,『立志・苦学・出世』講談社.

トロウ, マーチン, 1976, 天野郁夫・喜多村和之訳『高学歴社会の大学――エリートからマスへ――』東京大学出版会.

1930-1940 年代の「登校拒否」「登校忌避」教育相談におけるナラティヴ

柴田　恵輔(早稲田大学大学院)

(1)はじめに

本研究の目的は 1930-1940 年代に行われていた教育相談のうち、「子供が学校に行かない・行きたがらない」教育相談を物語論と構築主義の観点から分析をすることである。すなわち、教育相談で語られる「子供が学校に行かない・行きたがらない」という問題が、どのようなナラティヴを通じて、どのように構築されていくのかを、構築主義の観点から分析する。Emerson & Messinger(1977)によれば、トラブルというものは最初から明確に認識されているものではなく、解決のために様々な手段を講じられることにより、曖昧な状態からトラブルが明確となり、特定化されていくという。教育相談はそのトラブルを明確にする手段の一つである。1930-1940 年代の教育相談では、トラブルが明確にされていく過程のなかで、「ナラティヴ」が用いられる。相談者はナラティヴの形で相談を持ち込み、回答者はそのナラティヴをもとに回答を行うのである。本研究では、こうした Emerson & Messinger(同上)と物語論から 1930-1940 年代の教育相談を相談者と回答者によるナラティヴを用いたやり取りによって、一つのトラブルが明確にされていく場として分析する。

1930 年代に隆盛した教育相談には「子供が学校に行かない・行きたがらない」という問題が持ち込まれていた。こうした問題は専門家によって、時に「登校拒否」「登校忌避」(以下登校拒否で統一)といった名称をつけられていた。この教育相談という場ではナラティヴを用いた応答によって、「登校拒否」という現実が構築されていくのである。本研究ではこの相談者と専門家の応答が分析対象となる。

(2)教育相談におけるナラティヴ

1930 年代に隆盛した教育相談は、実地で行うものと通信で行うものに分けられる。実地で行う教育相談は、おおむね当該児童への観察、知能検査と身体検査、当該児童の成育歴に関する相談者(主に当該児童の母親)への聞き取りからはじまる。こうした調査から得た情報をもとに、専門家が相談事項に対してなんらかの回答を出すのである。通信での教育相談の場合は、相談したい事柄当該児童の成育歴や当該児童がいる家庭環境などを記した手紙やはがきを相談者が送り、そこに記された情報から専門家が回答を行う。

本研究の分析対象となる、メディア化された教育相談の記録は、相談者から寄せられた「相談文章」と、それに対する専門家の「回答文章」の両方が掲載されている場合がほとんどである。そこにナラティヴが現れる。教育相談ではナラティヴは一種の説得のために使われている。相談者は自らが抱えているトラブルがどのようなものであるのかナラティヴの形で伝え、自分がいかに困っているのかを相談者に納得してもらおうとする。一方回答者は自らの知見から導き出した、トラブルの原因と結果、現状と取るべき対処法等をナラティヴの形で説明し、自らの回答が正しいものであることを相談者に納得してもらおうとする。Best(2020 訳書)によれば、人がクレイム申し立てをする際、クレイムに説得力を付与すべくレトリックを用いるという(pp.48-49)。1930-1940 年代の教育相談ではレトリックの代わりにナラティヴが説得の技法として使われているのである。こうしたナラティヴを用いた「説得」のやり取りによって、登校拒否というトラブルは明確なものになっていくのである。

(3)1930-1940 年代「登校拒否」教育相談ナラティヴの諸相

(3)-1 相談者のナラティヴ

前述のとおり、相談者は自らの相談事をナラティヴの形で説明し、いかに自分が困っているのかの説明をする。当然ながら、「子どもが学校に行きたがらない」「子どもが学校をいやがる」といった出来事がナラティヴの中核をなす。たいていの場合、教育相談の相談文章ではその子どもの成育歴が書かれている。そのうえで、「急に」「突然」といった表現とともに「学校を行くのを嫌がるようになった」という展開が語られる。子どもが喜んで学校を通うことを「正常」な状態とし、その「正常」から「異常」への転換を演出する形で、相談者は自らの経験をナラティヴとして構成する。このようなナラティヴをもって相談することで、相談者は「子どもが学校を嫌がるようになった」ことをトラブルとして構成し、自身が困っていると説得を図るのである。

(3)-2 回答者のナラティヴ

回答者は、上記のようなナラティヴの形で持ち込まれた相談に対し、自身の知見をもって回答を行う。このとき、回答者もまたナラティヴの形で回答を行う。回答者が語るナラティヴは 2 種類ある。一つは「原因」について語るナラティヴ(以下「原因のナラティヴ」)であり、もう一つは「対処」について語るナラティヴ(以下「対処のナラティヴ」)である。

このうち、原因のナラティヴは、相談者が持ち込んだナラティヴをもとに、語りなおされたものである。回答者は相談者が語る、子どもの成育歴、家族構成、登校拒否に至るまでの経緯等の情報をもとに、「なぜ子どもが学校を嫌がるようになったのか」という、原因と結果の因果関係と時間から成り立つナラティヴを構成する。

登校拒否への対処は、上記のようにして構成された原因のナラティヴをもとに紡がれる。対処のナラティヴは原因のナラティヴの、続きを描いたナラティヴなのである。相談者がどのように振舞えば、登校拒否が「解決」されるのかという現在から未来に向けてのナラティヴが対処のナラティヴである。

(3)-3 明確になる登校拒否というトラブル

教育相談の際に、相談者は、子どもの成育歴や家族構成を語るよう、教育相談の運営側から要請されている。回答者による原因のナラティヴを通じて、その成育歴や家族構成が登校拒否の原因とされる。トラブル解消のための手段として教育相談を選んだ時点で登校拒否というトラブルが、成育歴や家族構成などに起因するものとして方向づけられていくのである。同時に、登校拒否当事者である子どもの「心」の在りようも「確定」していく。登校拒否の語りではさまざまな原因が語られるが、根本的には登校拒否は子どもの「心」にまつわるトラブルとされる。このとき、子どもの心は非常に繊細で可塑的なものとして表象される。誤った家庭教育、家族構成にまつわる問題、子どもを怖気づかせる出来事などによって、子どもの心は「甘え」「我儘」「見栄坊」「おじけ」といった状態になり、登校拒否になると物語られる。それらの責は周囲の大人、特に母親にあるものとされる。それは同時に、周囲の大人の態度、行動次第で子どもの「心」が「良い」方向へと変わっていくものであり、だからこそ回答者が説く対処が必要であるという語りに説得力が付与されるのである。

(4)おわりに

教育相談において登校拒否というトラブルは、相談者と回答者によるナラティヴを用いた説得を図るやりとりによって構築される。そこでは登校拒否というトラブルは、繊細で可塑的な子どもの「心」の問題とされ、その責は周囲の大人、特に母親にあるものとして構築される。この構築の過程において、当事者である子ども本人が語るナラティヴは現れない。子どもに関するナラティヴは、本人ではなく相談者と回答者が語る。登校拒否というトラブルは、相談者と回答者によって、それぞれのナラティヴが語られるだけで十分構築されうるのである。

(より詳細な分析と考察、参考文献、使用したデータなどは当日配布する資料に掲載します。)

不登校問題の分岐点
―1988 年登校拒否緊急集会の歴史的意義と課題―

水谷 千景（京都大学大学院・院生）

１．問題の設定

本報告の目的は、1980 年代における不登校をめぐる議論の内実を明らかにすることである。そこで本報告では 1988 年に日本教育会館（千代田区一ツ橋）で開催された稲村博の朝日新聞記事に対する抗議集会「登校拒否を考える緊急集会」(以下、緊急集会)に着目し、「登校拒否は病気ではない」と訴えた保護者・子どもをはじめ、医療・教育・法律の専門家などの主張の検討を通じ、80 年代の不登校をめぐる議論の歴史的意義を再検討するとともに、緊急集会を不登校問題の分岐点として捉え、現在まで残された課題について考察を行っていく。

２．金属バット殺人・戸塚ヨットスクール・臨教審の時代―1980 年代

1980 年代は、中高生や若者らによる暴行・殺傷事件の増加や、校内暴力・いじめなどの教育問題の増大を背景に、中曽根内閣主導のもと抜本的な教育改革が目指された。80 年 11 月には、川崎市で 2 浪中の予備校生が金属バットで両親を殺害する事件が発生し、受験競争を背景にした親子関係などに注目が集まった。また 79～82 年には愛知県の戸塚ヨットスクールにおいて、非行や不登校等の「治療」を目的に入所させられていた 10～20 代の男性 4 名が訓練中に死亡する事件が発生し、体罰などの暴力を肯定する指導者側の問題が世間でも批判的に捉えられていくこととなった。

学校現場では、校則指導の強化や体罰などの管理教育が支持されていく一方で、子どもや保護者の間では学校不信が強まっていた。こうした状況を受けて、中曽根康弘首相は 84 年に臨時教育審議会を設置し「戦後教育の総決算」をスローガンに本格的な教育改革に着手した。

80 年代における不登校の問題化は、これらのような教育改革の文脈に位置付けられる。83 年には文部省が「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、本格的な実態調査を開始した。89 年 7 月には文部省初の不登校への取り組みとして、教育や精神医学の専門家で構成される「学校不適応対策調査研究協力者会議」が組織された。こうして 80 年代以降、教育改革の推進とともに不登校についても関心が高まる中、精神医学者らも不登校問題に積極的に関与していった。

３．朝日新聞「無気力症」記事掲載の波紋―稲村博の登校拒否論

登校拒否緊急集会における不登校の論争はある新聞記事が発端であった。その記事は、「30 代まで尾引く登校拒否症―早期完治しないと無気力症に」と題され、1988 年 9 月 16 日の朝日新聞夕刊の一面トップに掲載された。取材を受けて発言したのは精神科医・稲村博であった。当時筑波大学助教授(社会病理学)であった稲村は、70 年代から自殺や家庭内暴力の研究に従事し、自殺予防の臨床経験をもとに「心の絆療法」を提唱したほか、「いのちの電話」の創設にも関わっていた。80 年代以降は登校拒否に関する論考や著作を多く発表する一方で、登校拒否の子どもたちを閉鎖病棟に入院させ行動規制や向精神薬療法を行うなど、登校拒否の「治療」を目指して独自の取り組みを進めていた。

記事の中で稲村は、85 年に創設した青少年健康センターにおいて五千人の症例があると示し、そのうち六割近い患者が登校拒否や社会不適応症であると指摘した。またそのまま学校や社会に復帰せずにいた場合、20～30 代

までに重い無気力症に陥ることを示唆した。家庭内暴力や非行などとの関連から、登校拒否に医療の介入が不可欠であると主張する稲村は、「(登校拒否は) 精神科医・心理学者など専門家にも相談して、きちんと対処・治療すれば治せる」として独自の治療論を唱え、宿泊治療施設などでのキャンプ療法や宿泊訓練など複数の「治療」の必要性を訴えた。

これらのように登校拒否が病気であることを前提とする稲村の治療論は、この記事をきっかけとして、不登校の子どもをもつ多くの親や教育現場に大きな波紋を投げかけた。

4.「登校拒否を考える緊急集会」の概要

記事掲載から約2カ月後の 1988 年 11 月 12 日、東京シューレや全国各地の親の会(「登校拒否を考える会」) が中心となり、稲村の記事に対する抗議集会が開催された。当日は 800 名近い参加者が集まり、稲村の発言をめぐる論争に対し人々の関心の高さが示された。

集会の第一部では、「登校拒否を考えるシンポジウム」が開かれ、不登校の子どもをもつ母親であり、東京シューレを主宰する奥地圭子をはじめ、小児科医の若林實、カウンセラーの内田良子、弁護士の石井小夜子、定時制高校教諭の佐々木賢が登壇した。そこでは精神科医が登校拒否の子どもを病気と捉え、治療対象化することへの批判や、管理教育下における学校や教員への問題提起がなされた。第二部では「私の発言」というテーマで、不登校経験者、高校教師、親の会に参加する親らが発言を行った。第三部では「登校拒否の治療」と題して東京大学附属病院精神科医師の石川憲彦が講演を行った。また集会には参加しなかったが国立国府台病院児童精神科医師の渡辺位と国立小児病院精神科医師の河合洋、教育評論家の遠藤豊吉・斎藤次郎、数学者・遠山啓とともに民間教育運動に取り組んでいた八杉晴実らのコメントも共有された。また会場内に集まっていた父母や高校生、精神医学雑誌の編集者などからも積極的な発言がなされた。これらは登校拒否を考える緊急集会実行委員会によって記録集『「登校拒否」とは』(悠久書房、1989 年) にまとめられた。

5.緊急集会の歴史的意義と課題―不登校問題の分岐点として

緊急集会には、登校拒否そのものを経験する子どもから、彼らに関わるなかでともに悩み苦しむ親、またそうした親子との関わりを通じ、日々試行錯誤しながら実践に取り組む医療・心理・教育の専門家などが多く参加した。その中で子どもたちは、管理教育の強まる学校で経験する抑圧や、そうした学校や学歴社会に生き方を規定されることへの強い疑問を示したうえで、子ども自身が自分の道を選択して生きる自由の必要性を訴えた。親たちは、記事へ強い違和感とともに、稲村が提唱する「心の絆療法」や稲村の著作 (『思春期挫折症候群』1983 年) での主張に異議を唱えた。また医師やカウンセラーは、稲村の発言が登校拒否の親子にどれだけの不安と苦痛を与えているかについて言及したうえで、病気と不登校を明確に区別した。また同時に稲村の行う「治療」は登校拒否への誤解や偏見を招くものであるとし、稲村の医療者としての姿勢を厳しく批判した。

こうした稲村に対する抗議の一方で、画一的な学校の管理体制や教師のもつ課題なども活発に議論された。元小学校教師である奥地は、登校拒否は、学校が絶対化された価値観の中で生きる子どもたちの「異議申し立てのサイン」であるとし、子どもたちの目線から学校の問題を捉える必要性を訴えた。また弁護士の石井は、登校拒否は病気ではなく「人権の問題」であると指摘した。

集会での議論や発言は、稲村による登校拒否の病理化や学校教育への単なる批判ではなかった。それぞれが異なる立場で不登校を経験し、個人の課題として引き受けてきたからこそ生み出されてきた不登校の思想であった。この集会は、こうした不登校の思想が初めて公の場で共有された点で歴史的に意義のあるものであった。また同時に、医療化を主張する稲村をはじめ、不登校に直接関わりを持たない人々とともに、同時代を生きる人々が不登校を人間の課題として捉えていく可能性をもっていた点で歴史的な分岐点でもあった。

教育機会拡大期における中学校技術教育の変容

1960－70 年代の技術教育研究会の展開に焦点をあてて

松田洋介（大東文化大学）

１．問題関心

本報告は、1960 年代から 70 年代にかけての高校教育機会拡大期に中学校技術教育の課題がいかに変容したのかを、戦後の民間教育団体のひとつである技術教育研究会（技教研）の「技術・家庭科」をめぐる議論に焦点をあてて検討することである。

新制中学校において、職業に関わる知識や技術の獲得を主として新設された「職業科」は、紆余曲折を経て、家庭科を分離した「職業・家庭科」に、さらに 1958 年改訂学習指導要領において、職業指導を特別活動領域へと分離させた「技術・家庭科」へと再編され、一定の落ち着きを見せることとなる。そして「技術・家庭科」は、さまざまな限定がつくにせよ、義務教育段階において、近代化が進む第二次産業を中心とした労働世界との関係を最重要視する教科として位置づいてきた。

とはいえ、一般的に、生産領域から切り離されて存立している近代学校と労働世界との関係は安定しない。また、それゆえに、学校教育の当事者たちが目指す教育と労働世界との関係のあり方はしばしば強く対立する。その背景には、教育の生産領域から強い分離によって、生産関係から相対的に自由な教育が成立しうるが、学卒後に参入する労働世界を無視した教育に生徒たちが意義を感じることも難しいというジレンマがある。

「技術・家庭科」には、こうした労働と教育との関係をめぐる葛藤や対立が顕在化しやすい。実際、教科としての一定の落ち着きを見せた 1958 年学習指導要領以降も、当事者たちの間ではその意義をめぐって様々な議論がなされた。技術教育研究者や中学校の技術科教師など、技教研に集う技術教育の当事者たちが「技術・家庭科」をいかに位置づけようとしたのかを検討することは、労働と教育との関係成立の困難と課題を、労働世界に対する関心が弱い戦後日本の社会的文脈に即して明らかにする上で欠かせない。

２．分析対象と分析視角

技教研は、山﨑俊雄・長谷川淳・原正敏の 3 人を呼びかけ人として 1960 年に発足した。初期からの主要メンバーとして、他に佐々木享・幡野憲正・山脇与平・河野義顕らがいる。

技術教育を専門とする民間教育研究団体としては「職業科」の改革と「技術・家庭科」の成立に一定の寄与をした産業教育研究連盟（産教連）という先達が存在していた。産教連と比して、技教研は「技術・家庭科」の創設以後に発足していること、中学校・高等学校教員を主体としていること、「技術学」をベースにした体系的な技術教育の確立というねらいを明確に打ち出し、政府文部省の技術・家庭科に対する強い批判を押し出しているという特徴をもつ。技教研は、産教連と、技術教育を普通教育に位置づけるという問題関心を共有しながらも、技術教育観や時々の技術教育政策をめぐる認識をめぐってしばしば論争を起こした。

当初は、少人数での研究会と会報（『技術と教育』）が主たる活動内容であったが、1968 年以降は毎年全国大会を開催し、全国の会員と理論的・実践的交流の機会をつくり、また、技術教育に関わる時宜に適ったテーマでの公開シンポジウムを開催するようになど組織としての活動が活発化していく。1972 年には『技術教育研究』という研究会誌の発行を開始する。その結果、30 名弱で始まった会員数は 1970 年に 100 名を越えると急速に拡大し、1979 年には 400 名以上の会員を擁するようになる。

本報告では、『技術と教育』や『技術教育研究』ならびに、主要会員たちの著作を分析対象として、1 技教研の運動や議論を、とりわけ 1960 年代から 70 年代にかけての学校と労働世界の関係変容に関わる以下の 3 点に着目しながら検討する。

第一に、「技術革新」が進展する労働世界を前に、技術教育の目標をどのように設定したのかという点である。カンやコツに依存した旧来型の労働世界よりも学校での技術教育が近代的でありえた戦後直後とは異なり、1960 年代以降は、技術革新が進む労働世界に学校教育が追いつけない事態が生じていたからである。そうした条件をまえに、労働世界と教育とをいかに媒介しようとしたのか。

第二に、高校進学率の急上昇が中学校の技術教育の課題にいかなる変容をもたらしたのかである。戦後の「職業科」の存在意義のひとつは、1950 年代初頭までは全体のおよそ半数近く存在していた中卒就職者に最低限必要な知識や技術を獲得させ

ることにあった。多くの子どもたちが高校に進学し、中学校と労働世界との関係が希薄化する中で、技術教育の存在意義をいかに再構築したのか。

第三に、労働世界と教育の関係構築に警戒心の強かった当時の民間教育運動団体の中で、技術教育の正統性をいかに主張していったのかである。周知のように戦後の民間教育運動団体は、国民の教育権と国家の教育権という対立構図のもと、国家の教育介入を強く警戒し、学校現場の自律性を守ることで自分たちの教育理念を実現しようとした（松田 2014）。技教研もこうした民間教育運動団体のひとつである。ただし、労働世界の論理を教育に結びつけようとする技術教育は、資本家の要請に応える国家の教育介入の一環として、教育の自律性を求める民間教育運動の規範との間に強い緊張をもたらしうる。技教研は、主要な民間教育運動団体が想定する労働世界と教育の関係構築と、自らのそれをどのように差異化したのか。

３．技術教育研究会の技術教育論とその変容

技教研発足の呼びかけ文では、当時の政策で技術教育が推進される状況について「独占資本の要求によって推進されたものだから反対というような単純な受け止めかただけでよいのであろうか」「「技術革新」が必然に要求する科学・技術と現在政策をもって進められている科学・技術教育について明確な方針と内容をもつことが必要である」（『技術と教育』No.1）とうたわれている。初期の技教研の技術教育論には３点の特徴がある。

第一に、学習指導要領に見られる、整備活動・製作活動を中心にすえた「技術・家庭科」のあり方を強く批判したことである。整備活動・製作活動に終始すると、「子ども達は技術科で機械を学ぶのではなく、機械の整備のしかただけを学ぶ」ことになり、「子どもたちが機械を知り、機械を創りだし、機械を動かし、機械の主人公となる道とその可能性は閉ざし」、結果的に子どもには「生活の向上と技術の発展に務める態度」だけを求めるようになってしまうからである（『技術と教育』No.29）。戦前の作業科や実業科のような勤労主義に陥らないためにも、機械を科学的・理論的に理解するための「技術学」をベースにした技術科を創っていく必要があるとする。佐々木によれば「作業の手順と学習されるべき科学的な理論的傾向性とは全く異質なものであ」り、「科学的な理論や知識には、それ自身に内在する理論的必然的な順序や傾向性があ」るため、技術科はその順序や傾向性にそって構成されるべきである（『技術と教育』no.55）。このように多岐にわたる生産システムに関わる原理は技術学として集約的に理解できることが想定されていた。生活技術を対象とする家庭科とは全く異なる原理であること、それゆえ、技術・家庭科と一括りにされることへの違和を繰り返し主張した。技教研の理念が具現化されやすい領域として「製図」を重視し、自主教材の作成に力を入れた。

第二に、体系的な技術教育の実現のために、技術・家庭科の条件整備を重視したことである。会誌では、中学校の技術・家庭科の教育条件に関わる調査結果をもとに、教員の担当コマ数や担当学生数、さらには免許外担当教員が多いことが指摘された。原正敏と佐々木享を中心に技術科で生じる災害に焦点をあてた調査を実施し、「教師の負傷、教師及生徒の使用不安からみて、丸のこ盤と手押かんな盤は技術科から追放すべき」（『技術と教育』NO.42）といった主張をする運動を展開し、実際の政策・現場にも影響を与えた。黒板とチョークだけで一定の授業が可能となる国語や数学と比して、技術科には国家による教育施設・設備が不可欠であることが強調された。

第三に、第一の点とやや葛藤を呼び起こすが、技術科の存立根拠として、頭＝理論だけでなく、実際に手を動かすことの意義が少なくとも理論的には提起されていた。「技術学」をベースにした理論重視の技術教育は、たとえば数学や理科といった教科との差異化が困難になるからである。実際に数学教師たちからは挑発的な「技術科不要論」が登場しており、それへの反論が迫られてもいた。初期の会報では中内敏夫や佐藤興文が技術をめぐる主体性問題や手工芸的な技術の意義を議論した。ただし、これらは60年代初頭の教育の現代化の趨勢の強い状況においては、技教研全体としても焦眉の課題として認識されていなかった。

しかしながら、1970年代に入り、高校進学率が90％を越えると同時に教育疎外が社会問題化し、かつ、労働世界では技術革新がもたらす労働疎外への関心が強まる中で、技教研は上述の議論について一定の方向転換をすることとなる。とりわけ、初期の技術学への傾斜が「技術教育の中に技能の問題を位置づけるのをなおざりにする傾向を生んだことが否定できない」（『技術と教育』No.133）とし、技能と技術的知識の関係を整理することの必要性が提起されることとなった。また、そのことと関わって、技術教育の教授方法それ自体への関心を強めていった。技術教育に関する「ハイレベルの理論」が必ずしも実践の直接的な裏付けとはなっていないとの指摘がなされることが自覚されるようになってきたからである。初期の中内敏夫の言葉を用いれば、技術と教育の関係論ではなく、技術教育論の追求が課題視されるようになった。この変化の詳細とその意義については当日の資料を参照して欲しい。

海軍飛行予科練習生出身者の学歴意識
旧制中学卒への上昇をめぐって

清水 亮（日本学術振興会・早稲田大学）

はじめに――軍学校と立身出世という問題

戦前の少年たちは、立身出世のアスピレーションを伴って、陸軍士官学校・海軍兵学校、さらに各種の軍事技術に対応した少年兵を養成する軍学校を志願していた。学費無償の軍学校は、社会の中層出身者にとっての「『安価な立身出世』の経路」（広田 1997：165）であり、軍の人材を供給してきた。

しかし、軍学校から軍人へという立身出世ルートは、敗戦により消滅する。本発表が研究テーマとするのは、戦後における軍学校出身者たちの立身出世に関する意識である。具体的には、海軍飛行予科練習生出身者を対象に、学歴に関する意識を考察する。主な資料として戦友会会報を用い、出身者自身による投稿に加え、出身者の意識に大きな影響を与えたと想定される元教官の講演や寄稿文を分析する。

研究動向について、旧制中学から志願し軍事エリートを養成する陸軍士官学校等に関する様々な社会学的研究がなされてきた。それに対して予科練は、一段低い階層・階級に位置する「準エリート」にあたる（清水 2022）。高等小学校卒業程度で志願し、主に技術下士官の育成を目的として「独自の“学校”を備えた」少年兵制度に関する研究は、教育史学によるものに限られている（白岩 2022、逸見 1990）。

乙種予科練出身者たちの学歴認定

予科練出身者は戦死者含め二四万人という規模の集団である。なかでも1930年の設立当初から存在し、高等小学校卒業程度の学力で選抜を行い、軍事学・訓練に加えて旧制中学に準じる普通学の教育も行った乙種海軍飛行予科練習生に焦点を当てる。その主なリクルート層は、旧制中学等の中等教育機関への進学を希望しつつも、学資の不足から断念した人々であった。一九三〇年代初頭から高等小学校への進学率はすでに七割前後で推移していたが、旧制中学への進学率は一割程度にすぎなかったとされる。「後世の眼からみれば、悲壮美に満ちて国難に赴いたかに見える予科練生たちだが、同時代人にとっては平時と同様の、受験と選抜を経ての社会的上昇の一手段という面もあった」（一ノ瀬 2009：98）。

しかし、戦後には、普通学の科目も一定の割合を占めた予科練教育は学歴として認められず、乙種予科練出身者は高等小学校卒など入隊前の学歴となってしまった（旧陸海軍所管学校と文部省所管学校との制度的詳細は白岩2022）。この状況に対して、乙種予科練出身者の戦友会雄飛会は、学歴認定請願運動を行う。元教官たちの支援を得て、一九六四年、「予科練教程修了者を旧制中学五年卒業者と同等以上」と認める学歴認定が達成された。

雄飛会会報「雄飛」の「会員だより」には、学歴認定への反響が寄せられている。「学歴がないためあらゆる苦盃をなめ」てきた恨みを語りつつ、旧制中学卒の学歴が、職場の中堅として、あるいは子の進学を前にした家庭の父親としての自己の「誇り」として意識される。「知識人」の仲間入りを果たしたかのような言葉も綴られる。また、旧制中学卒相当の学歴がもたらす実質的な恩恵は公務員などの俸給生活者の給与水準の上昇であるが、自営業者も学歴認定の証明書発行を申請している。たしかに「予科練卒」が「旧制中学卒」になることがもたらすものは、「〈ささやかな立身出世〉」（竹内 1978）にすぎない。そうだとしても、旧制中学進学をあきらめざるをえなかった高等小学校卒の農村次三男を中心とする出身階層を考えれば、重要な立身出世の経験だったといえるだろう。

元教官たちによるクーリング

一方で、戦後の戦友会活動や学歴認定においても予科練の元教官たちの関与が続く

点に注目したい。特に、東京高等師範学校を卒業後に予科練創設時から終戦まで一五年間にわたり文官の教官（国語）をつとめ、雄飛会の副会長として学歴認定にも尽力した倉町秋次をとりあげる。戦友会報などで倉町は「学歴は大切である。しかし学歴は諸君らの全部ではない」などと学歴の価値をあえて相対化している。

さらに、軍隊の階級でも学歴でも、「恰もそれが人生の全部、人間評価の絶対基準ででもあるかのような錯覚を覚える」ことは往々にしてあり、予科練出身者たちも「兵から下士官、兵曹長、士官と進級のたびごとに、この気持ちを経験したことと思う」と語る。つまり、予科練出身者の立身出世の欲求をなかったことにして抑圧するのではなく、慎重にクール・ダウン（竹内1988）していくのだ。学歴が旧制中学卒へ上昇したとしても、大卒や旧専門学校三年生卒業相当となっていた海軍兵学校出身者にかなうわけではない。立身出世や学歴へのアスピレーションを肥大化させないよう慎重に制御しているのである。

そして倉町は、予科練出身者の「精神」の比類なさを主張する。その「精神」は狭義の旧軍の「精神」主義と重なりつつも、むしろ立身出世を昇華させる代替的価値として、人格の涵養を強調する修養主義的な冷却イデオロギーの一種とみることもできる。倉町による「精神」の高唱は、予科練出身者たちの学歴の中途半端さを補う代替的価値を提示するだけではなく、「それぞれの仕事に精進」するという具体的な行動を促すものだったからだ。これはちょうど修養が「静的な『資質』（quality）」よりも「動的な『営為』（performance）」（竹内1988：187）と結びついたファシズム期の修養主義と重なるといえる。つまり元教官は、立身出世主義をエネルギーとして軍国主義を支えた元軍学校出身者たちの学歴熱を冷却し、高度経済成長を支える中堅の企業戦士へと再加熱していく役割を果たしていたのである。

おわりに――自衛隊生徒へ

たとえ旧制中学卒の学歴が認定されたところで、予科練出身者が士官のエリート軍人たち（旧制専門学校卒相当）よりも、劣位に置かれた「準エリート」である序列は温存される。それでも、彼らは戦後社会の各官僚制組織・企業などで「下士官」として仕事に献身する。軍学校・軍隊を通して培養された立身出世のエネルギーが、戦後の高度経済成長の担い手を支えていく。ここに垣間見えるのは、戦前と戦後の軍学校出身者たちにおける立身出世主義の連続性であり、丸山眞男がファシズムの担い手として糾弾した「亜インテリ」（丸山1964）たちの高度経済成長期における等身大の生き様である。

「戦争社会学」は、文化やメディアを中心とした研究蓄積が盛んになされてきた。一方で、広田照幸『陸軍将校の教育社会史』や軍事社会学の影響は限定的で、教育や階層、学歴といったテーマには開拓の余地がある。今後も少年兵というテーマから、教育社会学と戦争社会学の交差の可能性を考えていきたい。その現代的フィールドとして、戦後の少年兵制度に相当する、自衛隊生徒（現陸上自衛隊高等工科学校）――中学卒業後に入隊し高校相当の教育と訓練を受ける――という制度（逸見2002）についても簡単に触れる。

主要文献

広田照幸，1997，『陸軍将校の教育社会史――立身出世と天皇制』世織書房.

一ノ瀬俊也，2009，『皇軍兵士の日常生活』講談社.

逸見勝亮，1990，「少年兵史素描」『日本の教育史学』33：112-32.

――――，2002，「自衛隊生徒の発足―1955年の少年兵」『日本の教育史学』45：162-80.

丸山眞男，1964，「日本ファシズムの思想と運動」『現代政治の思想と行動』未来社，29-87.

清水亮，2022，『「予科練」戦友会の社会学――戦争の記憶のかたち』新曜社.

白岩伸也，2022，『海軍飛行予科練習生の研究―軍関係教育機関としての制度的位置とその戦後的問題』風間書房.

――，1978，『日本人の出世観』学文社.

――，1988，『選抜社会』リクルート出版.

教育的介入に関するオンライン・サーベイ実験の試み

○岡部　悟志（ベネッセ教育総合研究所）

１．問題関心

マクロな全国調査から子どもの学ぶ意欲が低下傾向であることが指摘されているが（東大社研・ベネッセ教育総研2021）、ミクロな教育実践の場ではその課題解決にはどのような教育的介入が有効かに関心が集まる。そこで、マクロな全国調査から、１）課題を抱える対象の属性を絞り、２）考えられる要因仮説を立て、３）検証にあたり政治学で適用が増加しているオンライン・サーベイ実験（Song・秦2020）を試みた。本報告では、一連の検討プロセスと検証結果を踏まえつつ、教育実践的示唆を整理する。その上で、方法論として教育的介入に関するオンライン・サーベイ実験の課題を述べる。

２．なぜオンライン・サーベイ実験か

オンライン・サーベイ実験とは「ランダム化比較試験（RCT）」と「web調査」を融合させたものとされる（Song・秦2020）。前者は無作為割付によって介入群・統制群の共変量を調整し、因果推論を混乱させる交絡や選択バイアスなどの内生性を回避する「最良」のアプローチとされる。前者の考え方に基づく教育的介入に関する実験は心理学で多数実行されているが、多くは「実験室実験」に該当する。他方、「自然実験」や「フィールド実験」は経済学等でしばしば用いられるが、前者は偶然に身を任せるしかなく、後者は実施上の負荷・コスト高という実施上の課題がある。そこで今回、実験アプローチの強みを生かしつつ、問題関心に基づいて計画でき、かつ負荷・コストを最小限に抑えられるオンライン・サーベイ実験を試みた。管見の限り、教育的介入への適用例はほとんど見あたらない。したがって、本研究から導かれる結果や議論はあくまで試論的なものに留まる。

３．課題と方法

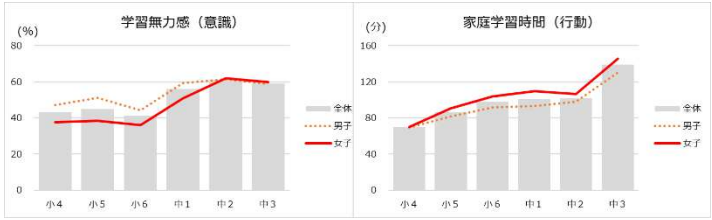
１）学ぶ意欲に課題を抱える対象者の属性

「学ぶ意欲」は教育心理学に膨大な研究蓄積がある。その定義の１つは「学ぼうとする心理現象の総体」であり、「学ぼうとする欲求や成し遂げようとする意志」と「無意識的・非意図的な習慣や態度」とが含まれる（鹿毛2013）。

まず前者に関連することとして、近年「勉強しようという気持ちがわかない」（学習無力感）が経年で増加傾向にある。単年でみると中２生がピークであり、とりわけ女子で小６から中２にかけての上昇幅が顕著であることがわかる。

一方で、欲求や意志とは異なる無意識的・非意図的な「習慣や態度」を表す指標として、ここでは「家庭学習時間」をとりあげる。ほとんどの学年で、男子よりも女子の家庭学習時間が長いが、中２で若干停滞していることがわかる。

学ぶ意欲を「学習無力感（意識）」と「家庭学習時間（行動）」の２側面から捉えると中２女子が比較的課題を抱えていると考えられる。



注）東大社研・ベネッセ教育総研（2021）「子どもの生活と学びに関する親子調査2021」より。

２）学ぶ意欲の要因仮説

学ぶ意欲がどのように生起するかという理論的説明には、大きく「認知」「感情」「欲求」「環境」の４要因があるとされる（鹿毛2013）。本研究では、オンライン上での実験という制約と対象が中２女子であることを踏まえつつ、「認知」「感情」要因にあたると考えられる「理数教科に対するジェンダー・ステレオタイプ」と「欲求」「環境」要因にあたると考えられる「ロールモデルや他者の存在」に着目した。

（仮説①）理数ジェンダー・ステレオタイプ

「ステレオタイプの脅威説」によれば「女子は男子よりも理科や数学が苦手だ」というステレオタイプを女子が認知すると、実態とのギャップからストレスを感じ、やる気がそがれたり、テスト等で実力を出しにくくなるとされる。

中学生にかけて、女子の理数嫌いが増えることから、ステレオタイプを補正する介入（理数学力の男女差はないことを示した国際学力調査の結果の提示）によって、とくに女子の理数教科に対するステレオタイプ（数学や理科は男子のほうが向いている）を軽減させたり、本人の理数嫌いを減らす効果があると考えた。

（仮説②）ロールモデルや重要な他者の不在

「自己決定理論」によれば３つの根源的な欲

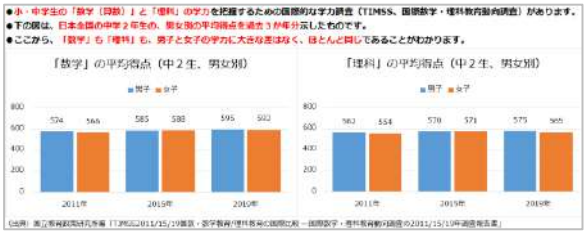
求を満たすことが内発的な意欲につながる。その１つが「関係性」であり、発達・成長プロセスにおける「ロールモデル」や「重要な他者」の重要性とも関連する。行動経済学の研究では、とくに女子の場合、学校や職場における（同性や同人種の）ロールモデルの不在が、やる気やパフォーマンスに影響することが指摘される。

しかし、そのような他者を実験的に付与することは不可能である。そこで、介入群には尊敬できる教師を強制想起させ、具体的内容を記述させる介入を行った。これにより、ロールモデルとなる教師の存在認知や個々の指導を通した教師からの関わりの実感が高まると考えた。

３）実験のデザインと実行概要

仮説①②に基づく介入実験を男女別に偏りなく行うため、男女とも2×2=4つの均等なグループとなるようweb調査会社のモニタの中から中２生の子どもを持つ保護者を募集した（男女それぞれ500名ずつ計1,000名を目標に募集）。主な調査内容は、バランスチェックのための基本属性、子どもの学習意識と行動である。なお、学習時間についてはその遅効性に配慮し、介入前に事前状態を聞いておき、１週間後に同じ対象に追加で調査依頼をかけ、介入後の学習時間を聴取した。介入①②を含む本調査の協力者のうち追加調査への協力率は94.6%と想定よりも高かった。調査時期は、本調査2022年3月11-12日、追加調査2022年3月18-22日。また、介入①②で用いた介入の内容は、以下に示した通り。

（介入①）理数ステレオタイプの軽減



（介入②）ロールモデルの強制想起

あなたが通っている学校で、あなたがもっとも尊敬できる先生を思い浮かべてください。その先生の特徴（教科や性別、性格や個性など）と、あなたが尊敬できるポイントをできるだけ具体的に教えてください。どうしても思い出せない場合は空欄で構いません。（FA回答）

４．分析

１）バランスチェック

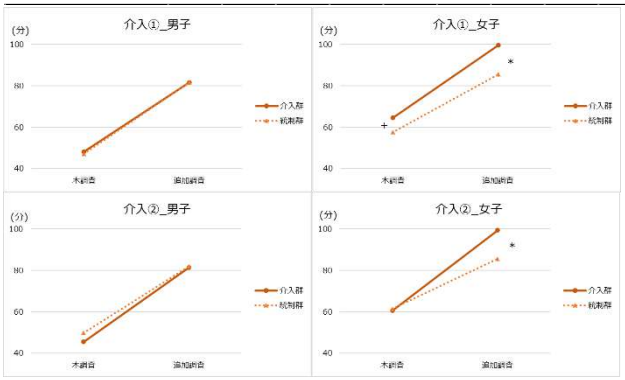
介入群と統制群とで統計的な有意な属性差はないことが確認された。（説明は当日します）

２）学ぶ意欲に対する介入効果の男女別比較

主な結果を以下に示す。（説明は当日します）

（介入①）理数ステレオタイプの軽減		（男子）			（女子）		
		平均値	差分	有意確率（片側）	平均値	差分	有意確率（片側）
理数は男子のほうが向いている	介入群	2.11	-0.070	0.143	2.19	-0.077	0.142
※とても4～まったく1	統制群	2.18			2.27		
数学/理科が好き	介入群	2.62	-0.092	0.088 +	2.45	0.114	0.055 +
※数学/理社（4件法）を平均化	統制群	2.71			2.34		
学習無力感	介入群	2.84	0.005	0.477	2.68	-0.071	0.184
※とても4～まったく1	統制群	2.83			2.75		
家庭学習時間（分）	介入群	81.62	-0.013	0.500	99.55	14.015	0.032 *
※0～270分、事後に追加聴取	統制群	81.63			85.53		

（介入②）ロールモデルの強制想起		（男子）			（女子）		
		平均値	差分	有意確率（片側）	平均値	差分	有意確率（片側）
尊敬できる先生がいる	介入群	2.60	0.001	0.496	2.70	0.089	0.109
※とても4～まったく1	統制群	2.60			2.61		
先生はわかるまで教えてくれる	介入群	2.60	0.129	0.024 *	2.63	0.185	0.003 **
※とても4～まったく1	統制群	2.47			2.45		
学習無力感	介入群	2.87	0.075	0.162	2.66	-0.104	0.093 +
※とても4～まったく1	統制群	2.80			2.76		
家庭学習時間（分）	介入群	81.30	-0.655	0.466	99.44	13.871	0.034 *
※0～270分、事後に追加聴取	統制群	81.95			85.57		



注）対応のない２群のt検定。**：p< 0.01，*：p<0.05，+：p<0.10

５．結果と議論

まず全体的な傾向として、介入前後でほとんど変化のない男子に比べて女子では、学習意識と行動に緩やかな改善がみられた。そのような中、女子においてのみ、介入１週間後の学習時間の増加が見られた点は注目される。一方で、介入に直結すると思われた応答変数や学習無力感などの意識の変容はいずれも不明瞭なものであった。これは、介入の内容や応答変数の選択が不適切だったからかもしれない。ただ今回、介入により学習行動が変化したのだとしたら、学習の意識よりも行動を改善することのほうが容易なのかもしれない。効果の持続性や意識の変容までを見取る必要があるが、そのためには長期安定した研究的基盤が前提となる。

方法論上の課題は多数残されている。オンラインのため介入の受け手でありアウトカムの主体である子どもへのアプローチは容易ではない。今回は同意や確認の設問により最低限配慮したが、なりすましチェックの準備も必要だろう。また効果の異質性分析の前提としてサンプル確保、因果に迫るためには介入前後のプロセスデータの取得も必要だろう。今回は試論的なものに留まる。以上は、今後の課題にしたい。

＜主な参考文献＞

○Song・秦（2020）「オンライン・サーベイ実験の方法」『理論と方法』（特集論文）35 巻 1 号.
○鹿毛雅治（2013）『学習意欲の理論』金子書房.
○東大社研・ベネッセ教育総研「子どもの生活と学びに関する親子調査 2021」ダイジェスト版.

中学生・高校生における「部活動中心の学校生活」の様態
「子どもの生活と学びに関する親子調査」の二次分析から

加藤　一晃（名古屋芸術大学）

1.　社会階層と部活動の関係

本報告の目的は，勉強にはあまり力を入れず部活動には熱心に取り組むことを「部活動中心の学校生活」ととらえ，その様態を明らかにすることである。それを通じて，部活動と社会階層の関係を再考したい。

部活動と社会階層の関係について，海外の研究では，課外活動への参加に階層差が存在し，それが階層の再生産に寄与していると指摘されている（Snellman et al. 2015，Kravchenko & Nygård 2022 など）。それに対し，日本の部活動は参加率に階層差が見られない（中澤 2006）。そのため，部活動には文化的な経験の格差を縮小する働きがあると指摘されてきた（西島 2016）。

多様な文化的経験の補償という観点で見れば，確かに部活動は格差を是正する機能がある。しかし，別の観点から見れば，部活動が期待されるほど格差是正に役立っていないこともある。たとえば，社会階層的に不利であっても部活動の成績を通じて社会的成功を収めることができると言われることがある。これについて山本（2021）は，「部活動の成績を社会的成功に結実させることのできる者は，実際にはごく一部でしかない」（p.263）と，社会的成功の格差是正に対する，部活動の役割を疑問視している。

もっといえば，部活動がかえって格差の維持に寄与してしまっている可能性もある。本報告が「部活動中心の学校生活」に注目するのは，まさにそのためである。近年は部活動参加者や活動日数が増大するだけでなく，勉強にはあまり力を入れず部活動にだけ熱心な中高生も珍しくなくなっている。1990 年と 2006 年の高校生を比較すると，特に中位校ではあまり勉強せず部活動は熱心な高校生が増加している（加藤 2022）。

問題は，この「部活動中心の学校生活」が，生徒の教育達成に対して制約となりうることである。入学難易度が高い大学の入試は依然として学力試験が主である（中村 2011）。早期から「部活動中心の学校生活」を送れば，そうした大学への入学機会を失うことにつながるのではないか。

さらに重要なのは，「部活動中心の学校生活」が社会階層下位のグループに偏在していると予想されることである。先行研究では部活動参加状況に階層差が見られないと報告されている（中澤 2006，西島 2016）。他方で，学習時間には社会階層間で大きな格差が存在する（苅谷 2001，松岡 2019）。だとすれば，あまり勉強せず部活動にだけ熱心な生徒は，社会階層下位グループに集中していると考えられる。そうならば，当該グループ生徒の教育達成にとって大きな意味を持つのではないだろうか。

以上の 2 点について，本報告では中高生対象のパネルデータを用いて検討する。

2.　使用するデータ

本報告では，東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所（2020）が実施した「子どもの生活と学びに関する親子調査」の個票データを分析する。同調査では，ベネッセコーポレーションが保護者の同意を得て管理する情報をもとに，同社の教材の購入の有無や地域に偏りが出ないように調査協力モニターの募集が行われた。小学校 1 年生から高校 3 年生までの 12 学年について，2015 年度から 2018 年度まで毎年 7～9 月にベースサーベイが行われているほか，高校 3 年の 3 月に卒業時サーベイが行われている。このデータを用いて，「部活動中心の学校生活」を送るのがどのような階層の生徒なのか，「部活動中心の学校生活」が高卒後の進路とどう関わっているのかを分析する。

3.　結果

まず，国立大学法人お茶の水女子大学（2014 p.14）の手続きを参考に，母親学歴，父親学歴，世帯年収から，社会階層変数を作成した。以下，社会階層変数を上位 25%～下位 25%までの四つに区分し，部活動参加状況との関連を分析する。

社会階層別に中高生の部活動参加状況（表 1）を見ると，中学では階層間の差異は見られない。しかし高校では，社会階層が高いほど参加率が高い。中学では部活動参加に格差は見られず，高校に入ると格差が顕在化する。ただし，参加率ではなく参加時間に注目すると，異なる階層差が見えてくる。中学では参加率に差はないが，参加時間については下位グループがより長くなっている。

表１　社会階層別にみた部活動参加状況

		部活動参加（%）		1日当たり参加時間(分)	
		あり	なし	平均値	SD
中学	下	92.7	7.3	120.2	67.7
1,2年	中下	91.8	8.2	116.2	66.7
	中上	92.1	8.0	114.6	68.3
	上	92.4	7.7	107.3	69.0
		n=2085	n. s.	n=2075	p<0.05
高校	下	77.0	23.0	91.5	78.0
1,2年	中下	78.7	21.3	90.3	78.4
	中上	82.4	17.6	100.9	77.6
	上	84.2	15.8	88.5	69.3
		n=1581	p<0.05	n=1570	n. s.

表２　社会階層別にみた生徒類型（wave3，%）

	社会階層	生徒類型				合計
		その他	部活型	勉強型	両立型	
中学	下	18.1	35.9	15.4	30.7	100.0
1,2年	中下	15.1	33.8	17.2	33.8	100.0
n=2032	中上	18.6	29.5	18.4	33.6	100.0
	上	18.0	24.8	26.3	30.9	100.0
		p<0.001				
高校	下	31.9	31.1	17.8	19.2	100.0
1,2年	中下	25.8	28.3	24.0	21.9	100.0
n=1530	中上	19.7	30.5	27.3	22.4	100.0
	上	20.9	25.5	31.4	22.2	100.0
		p<0.001				

表３　生徒類型別の高卒後進路（%）

生徒類型	高卒後の進路（wave4 卒業時サーベイ）					
(wave3, 高２時)	四大短大	進学準備	専門各種	就職	その他未定	合計
その他	49.0	6.6	19.1	17.0	8.3	100.0
部活型	57.2	7.2	18.9	12.2	4.4	100.0
勉強型	73.2	12.4	6.7	1.0	6.7	100.0
両立型	75.3	14.2	5.6	1.9	3.1	100.0
n=777	p<0.001					

次に，1 日当たり部活動参加時間の平均値が 1.5 時間より長い群と短い群，平日 1 日当たり学習時間（通塾＋宿題＋その他）が 1.5 時間より長い群と短い群という二つの区分を暫定的に設け，4 つの生徒類型（勉強型，両立型，部活型，その他）を作成した。「部活型」が本報告でいう「部活動中心の学校生活」に相当する。

社会階層別に各類型の割合を算出すると（表 2），上位層では「勉強型」が多く，下位層では「部活型」が多い。上位層では勉強中心の学校生活を送る生徒が多いのに対して，下位層では部活動中心の学校生活を送る傾向にある。

最後に，高 2 時の生徒類型別に高卒後の進路を見た（表 3）。「勉強型」，「両立型」では 70%以上が四大・短大に進学している。それに対して，「部活型」の四大・短大進学率は 57.2%となっている。また「部活型」の場合，推薦入試や AO 入試を利用して私立大学に進学するケースが多く，進学先の大学の入学難易度が比較的低い（図表は省略）。（上位）大学への進学しやすいのはふだんある程度勉強しているタイプの高校生であり，部活動中心の学校生活を送るタイプの高校生は，大学進学において不利な状況にあるといえる。

4.　まとめと考察

このように，社会階層下位グループの中高生は，「部活動中心の学校生活」を送りやすい。そうした生活を送った場合，大学進学において不利になりやすい。「部活動中心の学校生活」を送る中高生もある種の「努力」をしていることは間違いない。しかし，その「努力」の質は，（上位）大学への進学に必要なものとは異なるゆえに，進学を有利に進める武器にはなりにくい。

それに対して，社会階層上位グループでは，「勉強中心の学校生活」を送る中高生が多い。進学を有利に進めるために必要な「努力」を着実に積み重ねているといえる。ここから示唆されるのは，階層によって「努力」の質（部活動への努力／勉強への努力）が異なり，それが大学進学における格差の一因となっているということである。部活動は学校生活の階層差を構成する要素の一つとなっているということができ，教育達成の格差の維持に寄与している可能性を指摘できる。

〔参考文献〕
加藤一晃, 2022,「高校生の部活動参加の拡大と学習行動の変容」『教育学研究』89(1): 27-39。
苅谷剛彦，2001,『階層化日本と教育危機』有信堂。
国立大学法人お茶の水女子大学，2014,『平成 25 年度全国学力・学習状況調査（きめ細かい調査）の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究』。
Kravchenko, Z. & O. Nygård. 2022. “Extracurricular activities and educational outcomes.” *International Studies in Sociology of Education*. DOI: 10.1080/09620214.2021.2014933.
松岡亮二，2019,『教育格差』筑摩書房。
中村高康，2011,『大衆化とメリトクラシー』 東京大学出版会。
中澤篤史，2006,「部活動と学校外活動」西島央編,『部活動』 学事出版，pp.114-126。
西島央, 2016,「子供を育む運動部活動の意義と社会的役割」友添秀則編,『運動部活動の理論と実践』大修館書店，pp.16-33。
Snellman, K. et al. 2015. “The Engagement Gap.” *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*. 657: 194-207.
東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所編，2020,『子どもの学びと成長を追う』勁草書房。
山本宏樹，2021,「特別活動と部活動に忍びよる格差」中村高康・松岡亮二編,『現場で使える教育社会学』ミネルヴァ書房，pp.250-270。

〔付記〕二次分析に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから「子どもの生活と学びに関する親子調査 Wave1～4，2015-2019」,「子どもの生活と学びに関する親子調査 Wave2・Wave 4【特別データ】高校偏差値，2016・2018」（ベネッセ教育総合研究所）の個票データの提供を受けました。

子どもの社会的ネットワークの発達による変容に関する調査研究

村田育也（福岡教育大学）・河野稔（兵庫大学）
阿濱茂樹（山口大学）・菅木啓介（福岡教育大学非常勤）

1. はじめに

Dunbar(1996)は，類人猿の大脳新皮質の脳体積全体に対する割合と，平均して構成する集団規模（個体数）の関係から，人が人間関係（気のおけないつながり）を維持できる人数を約 150 人と推定した．その数はダンバー数と呼ばれ，人が様々な集団で行動するときの集団規模に関する人数の調査ともほぼ一致する．

しかし，上述のダンバー数は成人のものであるため，子どもの場合はそれより小さく，低年齢であればあるほど規模は小さくなると考えられる．子どものダンバー数を知ることができれば，社会性の発達の指標の一つとして，情報モラルやコミュニケーションに関する系統的な教育を考える際に役立てることができる．

本研究では，2021 年と 2022 年に北九州市教育委員会と共同で調査研究をする機会を得たことから，これまでの研究結果を踏まえ，子ども用のダンバー数尺度を作成し，2021 年に実施した小中高等学校の児童生徒約 2400 人に対して実施したアンケート調査の結果について報告する．

2. 調査研究の経緯

2014 年に，「顔を見たら，今までに会ったことがあるとわかる人の数は？」など 9 つの質問文から成るアンケート調査を，高校 1 年生 149 人と大学 1 年生 170 人に対して，回答者が思い浮かべた人数をそのまま記述する形式で実施した(村田・阿濱・河野・長谷川 2014)．その結果，Dunbar(2010)が主張する親密度の同心円を見て取ることができた．親密度の同心円とは，人の社会的ネットワークの人数が，図 1 のように 5，15，50，150 のように約 3 倍ずつ大きくなるというものである．この倍率を 10 の平方根（約 3.162）とすると数学的な整合性を保てるので，これを用いて同心円の概数を 4.7，15，47，150 とした．集計にあたっては，これらの概数を中心として 10 の 4 乗根（約 1.778）で範囲を求めた．たとえば，150 を概数とする範囲は 85 から 266 までである．

2015 年に，質問文を 28 項目に拡充したアンケート調査を，Google フォームを用いて大学生 191 人に対して行った（河野・村田・阿濱・長谷川 2017）．このとき以降，概数を中心とした範囲（3〜8，9〜26 など）を選択肢として示して回答を求める形式で実施した．得られた結果をもとに因子分析（最尤法，プロマックス回転）した結果，3 因子 20 項目が得られた．3 因子を「信頼感のある関係」「気兼ねのない関係」「心配りをする関係」とした．

2020 年には，これまでの調査結果を踏まえて小学生用の質問文 15 項目を作成し，小学生 685 人（有効回答数 507 人）に対して実施した（河野・村田・阿濱 2021）．因子分析を行ったところ，第 1 因子「顔見知り程度の関わり」と第 2 因子「信頼感のある関わり」を見出した．各因子の平均尺度得点をもとに概数を求めたところ、第 1 因子は 42 人，第 2 因子は 19 人となった．

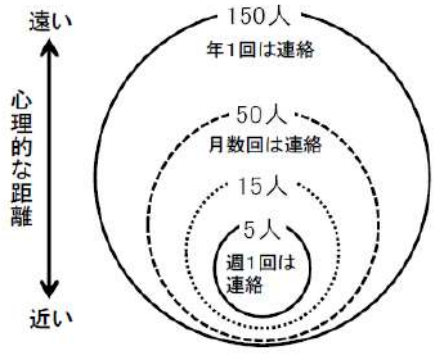


図 1 人づきあいの頻度と距離感

表 1　ダンバー数アンケートのデータ集計結果（抜粋）

No	範囲	0	1～2	3～8	9～26	27～84	85～266	267～843	844～	計
	概数		1.5	4.7	15	47	150	474	1500	
1	小	4	6	43	99	312	**378**	125	28	995
	中	4	7	13	76	239	**396**	180	54	969
	高	3	1	3	16	82	**172**	104	13	394
3	小	20	27	113	228	**326**	219	54	8	995
	中	16	10	79	198	**338**	245	64	19	969
	高	4	0	18	63	114	**150**	41	4	394

No.1:「顔を見たら，今までに会ったことがあるとわかる人の数は？

No.3:「顔を見たら，名前か愛称（ニックネームなど）がわかる人の数は？

3. 今回の調査とその結果

2021 年 2～3 月，小学 4,5 年生 995 人，中学 1,2 年生 969 人，高校 1,2 年生 394 人に対して，2020 年調査と同じ方法で実施した（表 1）．その結果，5,12 番を除く 13 項目について,小中高ともに 2020 年調査と同じ 2 因子が見出された.表 2 と表 3 は,選択肢の両端（最小 0 と最大 844～）を除いて計算した平均尺度得点である．残差分析を行ったところ，第 1 因子ではすべての項目で発達による尺度得点の増加傾向が見られた.第 2 因子では,6,13 番で増加傾向，7,8,14,15 番で減少傾向が見られた．第 1 因子は，発達とともに人数が増える因子だと考えられるが，第 2 因子は，発達とともに人数が減るものとそうでないものに分けられると思われる.

表 2　第 1 因子の平均尺度得点（人数）

No.	小		中		高	
	尺度	人	尺度	人	尺度	人
1	4.44	79	4.69	106	4.95	142
2	3.72	34	3.91	43	4.03	49
3	3.78	37	3.99	47	4.34	71
4	3.51	27	3.73	35	3.97	46
9	3.89	42	4.13	55	4.34	70
10	3.66	32	3.87	41	4.11	54
11	3.67	32	3.85	40	4.01	48

表 3　第 2 因子の平均尺度得点（人数）

No.	小		中		高	
	尺度	人	尺度	人	尺度	人
6	2.88	13	3.14	18	3.30	21
7	3.12	17	2.92	14	2.95	14
8	3.16	18	3.04	16	2.73	11
13	2.80	12	2.94	14	3.01	15
14	2.90	13	2.87	13	2.77	12
15	2.97	14	2.95	14	2.71	11

4. おわりに

子どもの社会的ネットワークを測るために考案したダンバー数尺度は，2 因子から成り，小中高の発達過程で増減の変化が見られた．この変化は因子の特徴とみなすことができる．今後は，同時期に調査した生活習慣，学習成績，セルフコントロール尺度などの関連を調べ，教育に資する尺度となるよう努めたい.

謝辞

北九州市教育委員会，調査校の先生方と児童生徒の皆さんのご協力に感謝いたします.

本研究は JSPS 科研費 19H01679 の助成を受けたものです.

参考文献

Dunbar, R. 1996, *Grooming, Gossip, and the Evolution of Language*, Harvard University Press.

Dunbar, R. 2010, *How Many Friends Does One Person Need?*, Faber and Faber.

河野稔・村田育也・阿濱茂樹・長谷川元洋, 2017,「社会的ネットワーク親密度の尺度構成の試み」『教育システム情報学会 2016 年度第 6 回研究会研究報告』, pp.159-166.

河野稔・村田育也・阿濱茂樹, 2021,「小学生に対するアンケートを用いたダンバー数調査」『日本教育工学会 2021 年春季全国大会講演論文集』, pp.273-274.

村田育也・阿濱茂樹・河野稔・長谷川元洋, 2014,「高校生と大学生に対するアンケートを用いたダンバー数調査方法について」『日本教育工学会第 30 回全国大会講演論文集』, pp.687-688.

教育による包摂／教育への包摂
－2 人のケースワーカーの実践に着目して－

長澤敦士（京都大学大学院）

はじめに

近年、教育とその外部の関係を結びなおそうとする／してきた人々の実践に着目した研究が教育学や教育社会学において蓄積されつつある。具体的には、倉石（2018）、HOMMA（2021）、佐川（2022）などがあげられる。これらの研究では、学校の内部にある人々がどのように教育システムの外部に位置する／していた人々を学校という場に包摂しているかという点を実践者の意味世界に着目して研究している。一方で、学校の外部に位置する人々が学校による包摂を希求する実践に着目した研究は少ない。そこで、本報告では学校の内部に位置したケースワーカーと学校の外部に位置したケースワーカーの双方の実践に着目することで、教育をめぐる包摂実践の諸相を描き出してみたい。

1.　本報告で取り上げる事例

本報告では大阪・あいりん地区の「あいりん学園」でケースワーカー（福祉教員）として広く教育福祉の実践に携わってきた小柳伸顕の実践と東京・江戸川区の福祉事務所のケースワーカーとして生活困窮世帯の中学生を対象とする学習支援の立ち上げた建石一郎の実践に着目する。前者が「教育への包摂」を目指した実践であるのに対して、後者は「教育による包摂」を目指した実践であると言える。そして、地域や時代、対象となる子どもの年齢ともに異なる場での実践ではある。しかし、共通して社会から排除されている／されがちな「子ども」の置かれている現状に憤怒し、教育という場を包摂の戦略拠点として、自身の実践を展開している点に共通点がある。本報告では小柳が「あいりん学園」でのケースワーク実践をまとめた『教育以前』（1989、田畑書店）における記述と建石がその立ち上げから３年目までの「勉強会」に参加する子どもとその周囲の大人の様子を描いた実践記録、『福祉が人を生かすとき』（1989、あけび書房）を主な分析対象とする。

2.　排除的まなざしに抗うケースワーカー

ここで着目するのはケースワーカー自身が子どもの代わりに周囲の大人に怒りをあらわにする実践である。すなわち、子どもが置かれている不利や困難を醸成する、その周囲の大人の価値観を問い直そうとする実践である。

2.1. 転校した子どもへの偏見に対する実践：小柳の実践から

あいりん小中学校の特色の１つとして、ある程度、学校生活に慣れてくると児童・生徒を自身が在住する校区内の一般校に転校させるという点があげられる。しかし、この転校という出来事は、あいりん小中学校における学校文化に馴染んだ子どもにとっては大きな変化である。よって、あいりん小中学校と転校先の学校が適切な連携を取ることが出来ない場合には、当該の子どもに思わぬ困難が生じるのである。そして、それはあいりん小学校に対する無条件の偏見や差別に子どもが晒されるときでもある。例えば、あいりん小中学校から東京都の学校に通うことになった児童の事例において、相手の学校が「手続きの不備」という判然としない理由を盾にして児童の転入を断り続ける場面がある。小柳は相手の学校の本音には、「無断で学校を飛び出す親」、「住民登録もなく後からするような親」、「飯場に住む親」、「大阪釜ヶ崎から来た子ども」というのがあるのではないかと推測する（小柳 1978:181）。この事件を振り返り、小柳は「教頭から、電話び一部始終を聞き、それこそ「頭にきた」としか言いようのないような気持ちになる。近かったら飛んでいって、ほんまに「どなったろうか。」とさえ思った。」（小柳 1978:182）と回顧する。この事例は小柳にとっては、まさにあいりん小中学校に通っていた子どもが他者による差別や偏見の眼差しに晒された事例であり、それに対して「代替者」としてケースワーカーが怒りをあらわにする事例である。ここで注目したいのは、小柳（1978）はそこに「代替者」としてのみ立ち現れているのではない、という点である。差別や偏見との闘いへの挑戦を子どもにもまた求めているのである。そこでは、差別や偏見に晒される「被害者」としての子どもという存在はここには見受けられず、子どもにあいりん小中学校や釜ヶ崎地域に居たということへの周囲による差

別や偏見のまなざしと対峙する主体性の発現を要請している様子が垣間見える。

2.2. 進学を阻害する教師のまなざしに対する実践：建石の実践から

ここで取り扱う事例は、勉強会が立ち上がった２年目と 3 年目の間で導入されるものである。この事例の主役のみどりさんは、アルコール中毒症で長期入院している父とパート就労の母親のもとで養育されていた。両親の間には父親から母親への家庭内暴力が生じており、ときおり、子どもにもその暴力が向くことが補足として加えられている。また、みどりさんの世帯には、高校を中退している兄がいた。建石は、このような生徒を目の前にし、みどりさんの周囲の人々を通じたエンパワメントに挑むのである。みどりさんのパートナーを通じてみどりさんに学校に行くように促し、兄にみどりさんの帰宅時間が遅いことに対し怒らないようにお願いをするといった、いわゆる環境調整をするのである。そして、とうとう建石は学校に赴く。そこで、思わぬ排除のまなざしに出会う。みどりさんの通う学校の生徒指導の担当教師から「聞いたと思いますが、親がいいかげんでしてね。学校に対してうそばっかしですよ。父親はアル中で精神病院に入院しているというじゃありませんか。私たちもお手上げですよ。」(建石 1989:199、下線部および強調は筆者)。興味深いことに、この場面で建石がどのように返したのという点については記述がない。建石の実践記録の随所に学校から生徒に対する差別的・排除的なまなざしが突き付けられる場面が記述されている。それは、時に、子どもの進学意欲を削ぐものであり、建石をはじめとするケースワーカーはそうした教師の発言には苦労することになる。それにもかかわらず、建石の実践記録には、そうした教師のまなざしに直接的に対抗する場面は描かれていない。あくまで、そうしたまなざしに直面しながらも、「貧困から自立」するための手段としての高校進学への生徒自身の希望がいかに絶やされなかったかという点が強調され記述されているのである。具体的には、学校には通わなくても「夜の勉強会」だけ通い続けた生徒の姿や学校には無視されても受験の願書を手に入れた生徒の姿である。

3. 考察

本報告では、子ども(ときにそれは家族や地域に対するものを含む)に対する差別的なまなざしに抗おうとするケースワーカーの実践に着目した。小柳の実践では「あいりん学園」に在籍していた児童・生徒が転校する際にケースワーカーや「あいりん学園」の教師がどのようにして折衝役を担ったのかという点を、建石の実践では生徒の進学意欲を削ぐような学校側の差別的な発言に対してどのように対応するのかという点を分析の対象とした。前者の小柳の実践では、自分を含む教員だけでなく、子どももまた差別に対抗する主体として位置づけることで、ともに差別と闘うことを子どもにも要請していた。それに対し、建石の実践記録では教師の差別的／排除的な発言に対する対抗戦略に関する記述はなく、そうした教師のまなざしに直面しながらも、「貧困から自立」するための手段としての高校進学への生徒自身の希望がいかに絶やされなかったかという点に力点が置かれ記述されていた。例え、教師の差別的／排除的なまなざしに対して怒りをあらわにしても、目の前にいる子どもに対する共感的理解という実践を通してのみ記述されている。その意味で、建石の実践は、小柳の実践に比べ子どもを差別に抗する主体として位置づけるといった規範を読み解くことは難しい。建石の実践の場合は「貧困からの自立」としての進学という至上命題を掲げている以上、そうした差別的なまなざしに抗する最たる方法は当該の生徒が高校進学を果たすということ以外の何物でもないのかもしれない。建石と小柳の実践では、児童・生徒といった子どもを自身の実践の中で、どのように位置づけるのかという点において、大きな違いがある。小柳の実践が「ともに」闘う一員として位置づけるのに対し、建石の場合は共感的理解のそこで終始し、最後は、子ども自身に自立を要請するような自立の主体として位置づけている。このような実践上のコントラストに着目することが包摂概念の発展にどのように寄与するのかについて「教育への包摂」／「教育による包摂」という視点から当日の報告では議論をしたい。

▼主な参考文献

小柳伸顕(1978)『教育以前：あいりん小中学校物語』、田畑書店。
建石一郎(1989)『福祉が人を生かすとき』、あけび書房。

付記：本研究は松下幸之助記念志財団による研究助成(助成番号：21-G24)を受けたものである。

移民第二世代の追跡調査
－コロナ禍における仕事・家族・差別－

○清水睦美（日本女子大学）○児島明（同志社大学）　○角替弘規（静岡県立大学）
○額賀美紗子（東京大学）　　三浦綾希子（中京大学）○坪田光平（職業能力開発総合大学校）
薮田直子（大阪成蹊大学）　劉麗鳳（日本大学）

1．問題設定

本報告は、移民第二世代へのインタビュー調査（2014 年５月～2018 年５月：以下、初回調査）の対象者に対して実施している追跡調査（2022 年３月～継続中）において、特に、コロナ禍での仕事・家族・差別に焦点をあてて、移民第二世代のコロナ禍下での経験を分析する。

対象者 39 名（うち５名は追跡調査からの新規対象者）のエスニシティは、インドシナ（ベトナム・カンボジア）、中国、南米（ペルー・ブラジル）、フィリピンである。なお、新規対象者５名に対しては、初回調査の主な内容をインタビューに組み込んで実施している。

以下、対象としたエスニシティごとに検討した上で、エスニシティ横断的に、仕事、家族、差別の観点を検討する。

2．インドシナ系（ベトナム・カンボジア）

インドシナ系は、ベトナム系７名　(V17,V19, V25-29）、カンボジア系２名（C13,C17）の計９名（2022 年８月 15 日段階）で、男性２名、女性７名である。なお、新規対象者５名（V25-29）は、追跡調査の中で、初回調査に準じるインタビューを行い、アイデンティティを分析している。

対象者９名のエスニック・アイデンティティは、「出身国文化志向」２名（C13,V29）、「マージナル」１名（V17）、「ホスト国文化志向・メリトクラシー型」２名（V27,V28）、「ハイブリッド志向・ローカル型」３名（C17,V19,V25）、「ハイブリッド志向・グローバル型」１名（V26）であった 。コロナ禍の経験を経て、アイデンティティに変化はみられなかった。

以下、仕事、家族、差別の観点で具体的な姿を検討していく。

仕事：インドシナ系では、正規雇用７名、非正規１名、自営業１名で、いずれも仕事上で大きな打撃を受けていなかった。とくに正規雇用の場合、比較的安定してその職を継続できており、中には、その仕事を継続するなかでさらに条件がよくなるように仕事を選択することができたりしていた。また、非正規の場合（V26）でも、転職を余儀なくされてはいたものの、その後の職探しもスムーズであった。具体的には、コロナ禍での生徒減少・クラス減少により、シフトが不安定となり、塾の講師を退職せざるをえなかった。その間、実家の料理店を手伝いながら、常連客のひとりから仕事の紹介を受けて転職した。新しい仕事では、フォークリフトの操縦などが求められたが、新たな資格に前向きに挑戦しながら契約社員として働いている。

このようにインドシナ系第二世代はそれぞれに紆余曲折を経つつも、現在は本人が納得できる仕事に就いている。他方、第二世代の語りからは、コロナ禍で経済的な困難にみまわれる第一世代の親たちの姿が透けてみえた。例えば実家の料理店の時短営業や経営する工場での人手不足、観光ガイド（通訳）の仕事がなくなるなどの影響である。こうした困難に対しては、実家やその近くで暮らす第二世代の経済的安定が親たちの生活のサポートとなっている様子が見受けられた。

家族:インドシナ系は仕事においては安定を確保するものの、コロナ禍は家族関係に変化をもたらしている。とくにベトナム系でその影響が顕著だった。感染予防対策のため大人数での集会やお互いの家に遊びに行くなどの日常的な習慣が制限され「ベトナムの家族像、家族愛が崩壊した（V19）」という語りもみられ、エスニックコミュニティの密なつながりは希薄化した様子がうかがえる。これらは先に示したように、第二世代のアイデンティティに影響を与えることにはなっていないものの、エスニックコミュニティの崩壊が家族に与える影響については、長期的に注目していく必要がある。

他方、コロナ禍との関係は不確かであるが、カンボジア系は、子どもの養育において、第一世代との間の葛藤が強調されていた。C17 はシングル

マザーとしての出産過程において家族からの援助をほとんど受けていない。とは言え、やはり孫は可愛いのか、面倒を見てくれる時もあるが、それも状況依存的で確かな援助にはならないという。またC13は子どもが指定難病の診断を受け、日中は介護施設に子どもを預けつつの子育てで苦労も多い。にもかかわらず、医療的な補助金が親や親族からの妬みの対象となり、親族コミュニティで周辺化されているという。ただし、子どもの養育に関わる親世代との葛藤は、今のところ第二世代の内なる思いとして秘められていて、表面的には良好な関係を装っているところにも共通した特徴がみられた。

差別:コロナ禍での差別の経験については、全員が「ない」と回答している。C17によれば、マスクは顔立ちによる外国人性を覆い隠すことができるようで、「マスクで外国人として見られなくなる気がする」という経験を語っていた。

インドシナ系では、一般的に積極的に自らのルーツをアピールするという人は多くなく、使用言語や名前などにおいて差別や偏見と直面しないような／遠ざけるような、いわゆる「パッシング」戦略が語られてきた。そうした中にあって、コロナ禍下の中国を批判する言動や差別を目の当たりにして憤るものもいて、日本社会のコロナ禍下で見られる排外的な雰囲気をネガティブに捉えているものが多くみられた。ただし、そのことは直接的に自身のルーツとつながって恐怖や不安として語られることはなかった。

３．中国系

中国系移民第二世代の多くは、いじめや否定的なステレオタイプを学齢期から経験し、リスク回避戦略として積極的なパッシングを選び取っていた。しかし大学進学を経て海外留学や他者との出会いを遂げながら、中国ルーツを肯定的に価値づけるようになっていったことが特徴である。初回調査では、日本と中国にまたがるキャリア展望のもと日本の労働市場にハイブリッド人材として参入したいという表明が多くみられた。今回対象とする９名の内訳も、ホスト国文化志向メリトクラシー型１名を除けばハイブリッド志向（ローカル型６名、グローバル型２名）が大半を占める。この点を念頭におき、以下では追跡調査でみられた仕事、家族、差別の様相を見ていく。

仕事:中国系９名の若者は、初職では全員が正規雇用で採用された。専門性（Z36：エンジニア）や海外経験（Z49：商社営業）を武器に大手企業に勤めていた２名は、コロナ禍でもテレワークや裁量労働により感染不安や大幅な所得減を経験しておらず、通信教育の需要が高まって多忙化した１名（Z7：生産管理）はむしろ所得が上昇していた。もちろん給与が減少した若者もいたが、いずれも生活が立ち行かないほどではなかった（Z17：店舗管理、Z30：建築設計）。しかし正規雇用でも、特定職種【観光業（Z31）、オフライン特化のプログラミング講師（Z46）】、また、非正規雇用【工場勤務（Z12）、警備員（Z27）】に転じた若者の語りは明確に異なり、ウーバーイーツ等の「副業」の掛け持ちや仕事量が激減しての「転職」を余儀なくされていた。９名全員が大卒であったものの学歴の効用は異なり、少なくとも仕事に与える影響は職種と雇用形態によって違っていたといえる。

家族:中国系の特徴は、第一世代の適応状況（とくに日本語力）に大きな差がみられることである。この実態は、コロナ禍でどれだけ親たちが独力で資源獲得できるかに反映される。親が高い日本語力をもつ２名（Z36、Z46）や国際結婚で日本人配偶者の援助がある１名（Z30）、地域の援助ネットワークをもつ２名（Z7、 Z17）を除けば、親たちの離婚によって一人暮らしの中国人母を援助していた１名（Z27）、親の日本語力が乏しく病院への付き添い・通訳等を引き受けていた３名（Z12、Z31、Z49）は、仕事の合間を縫うように時間をやり繰りしながら親の資源獲得を仲介していた。良好な親子関係の維持が認められる一方でトランスナショナルな家族との紐帯維持は日本中心のキャリア展望への変容と並行して希薄化する傾向にあった。逆に、中国に暮らす親族との紐帯維持は中国を視野に入れたキャリア展望を維持しながら愛着的にSNS利用を行う２名に限定されていた（Z27、Z30）。

差別:中国系９名中３名が「武漢ウイルス」言説を背景とする固有の被差別経験を挙げた。ただし差別の源泉は就職活動・職場・日常生活と多岐にわたり、コロナ禍以前から差別を警戒してきた者を含むとその数は９名中７名に及ぶ。以上７名の語りに注目すると、若者たちには①中国語を使う範囲の「限定」（公共の場で中国語を使わない：５名）、②中国ルーツの「抑制」（積極的にルーツを言わない：５名）、③ステレオタイプの「容認」（中国に否定的な情報を受け流す：６名）という自衛的実践がみられる。一方、差別の影響を否定

した２名は、日常で SNS を利用しないことを共通点に、特定額給付金に気づかなかった者（Z7）、失職や帰国を迫られた外国人技能実習生を間近に見た者に限られる（Z49）。全事例でアイデンティティに変容は見られなかったものの、中国系で差別の影響は強く、初回調査におけるハイブリッド人材としての表明は、大学時代に比べ後退の一途をたどっていた。

４．南米系

南米系対象者 15 名（ブラジル系９名、ペルー系６名）の初回調査時点におけるエスニック・アイデンティティを類型別にみると「ホスト国文化志向・メリトクラシー型」が２名（B1、B6）、「ホスト国文化志向・反学校文化型」が１名（P1）、「ハイブリッド志向・ローカル型」が８名（B8、B9、B10、B12、P4、P13、P14、P15）、「ハイブリッド志向・グローバル型」が４名（B17、B19、B20、P27）であった。今回の追跡調査ではコロナ禍による生活環境の変化が多く語られたが、アイデンティティ類型に関しては大きな変化はみられなかった。

仕事:南米系のコロナ禍の仕事への影響には働き方による違いがみられた。15 名のうち正規雇用は９名（B1、B9、B10、B17、P4、P13、P14、P15、P27）、非正規雇用は２名（B19、B20）、自営・フリーランスは４名（B6、B8、B12、P1）であった。

正規雇用にある者は、通訳・翻訳事務や接客、海外取引のため複数言語の使用を必要とする職にあることが多かった。コロナ禍で収入が途絶える経験をした者はいなかったが、収入減に関する語りはみられた。B9 のように正規雇用でも残業代が生計維持に不可欠であった場合、コロナ禍での残業の減少は生活を圧迫していた。ODA を手がける企業に夫婦で勤務する P14 の場合、夫の海外赴任がなくなり諸手当が減少していた。

非正規雇用にある２名のうち１名は工場労働者（B20）、もう１名は学生（B19）であった。B20 はコロナ禍による「派遣切り」には遭っていないが、続けて濃厚接触者になってしまったことで、まる１か月働けず無給となった。また、非正規雇用の身近な同胞や親が解雇された例も少なくない。P27 は両親がコロナ禍で解雇され困窮状態に陥ってしまった。

自営・フリーランスはコロナ禍の影響が収入減に直結しやすい一方で、自己裁量が大きい分、コロナ禍を新たな事業展開の好機としうる側面もあった。カメラマンの B6 はコロナ禍による仕事減を契機に、地域に一層深く根づくことによる新たな事業展開を模索し始めた。ブラジル人向け学習塾を経営する B8 も、オンライン指導を積極的に取り入れ、より広く同胞がアクセスしうる指導形式へと大幅に転換した。それぞれ自らのアイデンティティ類型を反映した困難克服のあり方を示していて興味深い。

家族:南米系第二世代の家族生活に対するコロナ禍の影響として以下の２点が確認された。第一に、親が高齢化して入院や死亡といった事態が生じた場合、コロナ禍が重なることで第二世代の負担が一層増していた。一つはケア負担である。コロナ禍に対応するために日本語能力のある第二世代が仲介役割を担う場面は増える。そのうえ B1 のように親の入院が重なった場合には、病院での通訳役割等も一身に担うことになり過重な負担が生じていた。もう一つは経済的負担である。P13 は、入院に至らずとも無年金になってしまった親との同居を余儀なくされていた。B19 の場合は、家計の中心を担っていた父親の死亡により妹の大学進学費用を賄うことを期待され、自らの学業を犠牲にして働いた。

第二に、妊娠・出産・子育てのプロセスにおける関係構築が難しくなっていた。B9 は、コロナ禍では妊娠したことを周囲の人々に言いづらく、出産後は外出自粛により母子で自宅に籠もらざるを得ず「想像をはるかに超えるたいへんさ」だったと語る。B17 は自治体主催の出産前教室で「近くのママさん」と知り合えることを期待していたが、コロナ禍で開催されず困ってしまった。

差別:南米系対象者の約半数はコロナ禍による差別をとくに経験していなかった。差別経験への言及がある場合、それを特徴づけるのは以下の２点であった。第一に、そうした語りにはしばしば移動という行為とエスニシティの交錯がみられた。B1 は病院で「国に行っていませんでしたか」と露骨に疑いの言葉をかけられたときの不快感を語った。コロナ禍において移動という行為への警戒は、越境者である外国人という存在への警戒に容易にすり替わる。その結果、とりわけ集住傾向にあるブラジル系の場合、「出かける＝集まる＝感染しやすい」という偏見がコロナ禍で強くなったと感じる者が多かった。B20 は、ベトナム人技能実習生に対しても同様の偏見が存在すると感じており、「それはちょっとむかついてきます」と語

る。ハイブリッド志向ゆえの「多文化的な想像力」（川端 2016）を働かせながら、排外主義への対抗意識を育んでいるといえよう。

第二に、働き方の違いや職場のエスニック編成の特徴も差別経験のあり方に影響を及ぼしていた。差別経験に関する語りは、自営・フリーランスよりも正規雇用および非正規雇用において多くみられた。自らは正規雇用だとしても、同じ職場で働く非正規雇用の外国人がコロナ禍で真っ先に解雇される現状を目の当たりにすることは多い。B9のように、解雇される同胞から日本人側の存在に位置づけられ、不満のはけ口にされることもある。またP27は、外国系の職場内ではアジア人への差別意識を、職場外では日本人の外国人への差別意識を感じる経験をしていた。このようにコロナ禍においては、職場におけるエスニックな境界と雇用形態の境界の交差や職場内外でのエスニック編成の相違などにより、「生きにくさ」が複雑な形で生じていると推測される。

4．フィリピン系

フィリピン系６名は、１名（F17）が「ホスト国文化志向・メリトクラシー型」、２名（F18,19）が「出身国文化志向」、３名（F1,8,9）が「ハイブリッド志向・ローカル型」に該当した。今回の調査では、初回調査からアイデンティティに変更は見出されなかったが、類型ごとにコロナ禍下での仕事・家族・差別に関して異なる意味づけや経験がみられた。特に出身国文化志向の若者の間に経済的・社会的困難が累積される傾向が見出された。

仕事:フィリピン系６名の職業は、会社員（正規）２名（F1,F9）、エッセンシャルワーカー（看護師・正規、介護士・非正規、小学校教員・非正規）３名（F17,18,8）、工場労働者（非正規）１名（F19）であった。職種と雇用形態によってコロナ禍の影響は異なることが明らかになった。会社員２名はコロナ禍でリモートワークが増えて生活が「楽になった」一方、エッセンシャルワーカー３名は職場での感染対策などの精神的負担が多く、工場で働く１名は職場でクラスターが複数回発生し、そのたびに自宅待機になった。ホワイトカラー正規職に就く者と、エッセンシャルワーカーや工場労働に非正規で従事する者の間では、職場環境や収入の格差が開く傾向がみられた。

その一方、コロナ禍下で新しいビジネスを開始する者もいた。出身国文化志向のF19は、フィリピン系ユーザーが集まるFacebook上で洋服を販売するライブコマースを始めて収入を得るようになり、コロナ禍でエスニック集団への社会的・経済的依存度を一層高めていた。コロナ禍は、移民第二世代がエスニックコミュニティに自分の居場所や収入源を新たに見出す契機となる一方で、かれらの日本社会との繋がりをさらに希薄にしていることが示唆される。

家族:コロナ禍によって家族ケアの必要性が増え、日本語ができない親きょうだいを支える負担が増えていた。以前は日本語のできない家族と距離を置いていたホスト国文化志向のＦ17も、コロナ禍以降は各種助成金やワクチン接種を親に代わって申請したり、休校期間中に姪の宿題を手伝ったりするなど、日本社会と家族の間を架橋する役割が増え、疲弊する様子がみられた。

また、コロナ禍によってトランスナショナルな紐帯に変化がみられた。対象者たちは、以前より頻繁にSNS等でフィリピンの親族と会話し、長期休暇にはフィリピンに滞在していたが、コロナ禍で往来できなくなった。フィリピンではコロナ禍の影響が甚大で、親族が金銭的支援を求めてくるケースが複数あったが、こうした依頼に戸惑いや拒否が表明された。往来や送金の困難が重なることで、コロナ禍の長期化により親族とのトランスナショナルな紐帯は弱まると予測される。

差別:フィリピン系全員が以前から外見や言語、在留資格による差別を経験していたが、コロナ禍によって外国人への差別が日本社会で強まったと感じていた。「外国人」と「コロナ」を結びつける言説が日常会話の中に表れることで、自らの外国人性を自覚したり、日本人のマイクロアグレッションや無自覚な偏見に困惑し、ショックを受けたという語りがあった。

そうした差別への不安は、①自分とマジョリティ集団との関係の近さと、②SNSの使用頻度によって異なる様相をみせた。差別への不安が最も強かったのは、日本人との交流が少なく、SNSでフィリピン系と交流する出身国文化志向の２名だった。日本人の友人が多く、会社員や専門職として働くハイブリッド型やホスト国文化志向の若者は、差別の矛先が自分に向かうことへの不安感は相対的に弱かった。アイデンティティのあり方によって、コロナ禍下の外国人差別への意味づけも異なることが明らかになった。

5．まとめ　（当日資料参照）

部落出身高校生のアイデンティティ形成と部落問題学習

藤井伸二（大阪大学大学院）橋本幸一（大阪大学大学院）○石川結加（大阪大学大学院）○髙田一宏（大阪大学）
棚田洋平（部落解放・人権研究所）内田龍史（関西大学）山内結（大阪大学大学院）

１．はじめに

本発表の目的は、学校システムにおける排除と包摂の観点から、今日の学校における部落問題学習の有り様が、部落出身高校生のアイデンティティ形成にいかに影響を与えているのかを明らかにすることである。

部落出身者というマイノリティ集団は、江戸時代以前の身分制度のもと、穢れているなどとされてきた人々が居住している場所（部落）であるために、差別の対象となってきた人々やそこにルーツを持つ人々からなる。1871年の「解放令」で身分制度が解体されて以降も、部落出身者を遠ざけたり、見下したりすることによって権力者や多数派が利益を得る行為、あるいはそれを容認する法律・制度や習慣が部落差別として維持された。

1965年の同和対策審議会答申で、部落問題（同和問題）の解決は国民的課題であると示されたことにより、部落問題への関心が1980年代をピークに広がっていった。

同和教育においても、部落出身者の肯定的アイデンティティをはかると共に、雇用や教育における格差として現れる実態的差別と偏見等に見られる心理的差別を克服し、包摂的な学校と社会を形成することがめざされてきた。

しかし、2002年の同和対策事業関連法（以下、「法」）の失効を機に、行政は「新たな差別を生みかねない」というロジックのもとで部落差別の実態把握に消極的になった。そして、社会運動として差別の解消を図るのではなく、被差別当事者のみに差別への対応を押しつける志向性が政治的にも社会的にも強化されてきた（内田 2020)。

そして、学校の同和教育もその土台が失われつつある。部落問題に対する無知・無関心が社会全体に広まる中、当事者が自らを語る言葉を持てないでいるというアイデンティティのゆらぎの広がりが想定される。

２．先行研究の検討

「法」終結までは、部落出身者のアイデンティティ形成の前提となったのが、部落差別の撤廃を求めた部落解放運動の展開であった。1922年3月3日の全国水平社創立以降、社会における差別・偏見や否定的な表象に対抗するべく部落解放運動は肯定的な部落出身者としての集合的アイデンティティの形成に大きな影響を与えてきた。

中野ほか（2000）によれば、学校における同和教育では、部落差別の現実やそれが生み出されてきた過程を学ぶ部落史学習とともに、「人間解放につながる学力（解放の学力）」をつけることをめざして、従来の教科枠組みを超えて全領域にわたる学習内容を創造しようとしてきた。また、仲間集団づくりの実践が重視され、生活を綴ること、自らの社会的立場を自覚して語り合うことなどがめざされてきた。さらに、地域での部落解放子ども会と連携しつつ、学内のサークルとして中・高では部落問題研究会等が組織されてきた。

ところが、「法」終結後に内田（2020）が実施した部落の若者の意識調査から次のことが明らかとなった。出身者の部落問題認識には多様性が見られるものの、部落出身者としての自己規定の根拠として地縁や血縁が重要性を持っていること、部落出身であることを隠したいと思っている若者よりも誇りに思っている若者の方が多いものの、実際に誇りに思っている若者すべてがカミングアウトしているわけではないということ等がわかった。

これらの調査は約10年前までのものであり、「法」終了後20年が経過した今日、出身高校生・若者は一枚岩的な集合的アイデンティティを想定した部落問題学習を経験していない。このことが彼ら／彼女らのアイデンティティ形成にどのような影響を与えているのか、学校システムにおける排除と包摂の観点から考察する。

３．インタビューの概要

本調査では、2021年4月から12月にかけて34名の部落出身高校生・若者（24歳まで）と16名の地域・学校関係者にインタビューを実施し、部落出身高校生のアイデンティティ形成と部落問題学習の分析を行った。インタビューでは、小中高での部落問題学習の現状と経験、部落出身者としての自覚や被差別体験、立場表明、地域活動の状況や参加、家庭生活について尋ねた。

今回の調査対象とした高校生・若者は地域活動

に参加しており、部落出身であることを認識していると想定される。また、学校や地域で部落問題を一定学んだ経験を有している。これらの点から部落出身者という母集団を代表する若者ではないが、同和教育や解放運動の変化を把握するには適切なケースであると考える。

調査地は５つの被差別部落である。これらの地域は部落解放運動が現在も継続されている地域である。また、これらの地域の生徒が通学している高校の中には、「地元校」育成運動に取り組み、全国に先駆けて総合学科などの高校改革を行ってきた学校がかなり含まれている。

４．主な知見

４ー①　部落問題学習

高校における部落問題学習の状況としては、以下の４点が明らかとなった。①教師の個人の裁量に任されていることが多く、学校として取り組まれることが少なくなっている。②部落出身者たちは立場表明をしたい気持ちがあっても、学校側にそれに協力する体制ができていない。③高校では部落の集団的アイデンティティを育む場がなく、部落問題は一般論として捉えられたり、過去の問題として捉えられている状況がある。④ほとんどの学校では誰が部落出身者かを教師も生徒も把握できていない。

そのような状況の中で、部落出身の高校生・若者の集合的アイデンティティを育む場が、高校においてはほぼなくなり、部落問題を語ってもわかってもらえないと感じる学校環境になっていることがわかった。さらに、このような学校環境が、部落に対する周りの無理解や無関心をより一層深刻なものにしている。

この状況は、マイノリティにむけられる無意識の差別として定義される「マイクロアグレッション」（スー訳書、 2020）の中でも、マイノリティの存在を否定したり、問題を無化する「マイクロインバリデーション（前掲、p.70）に部落出身高校生がさらされていることを示唆している。

４ー②　自己認識

このような学校環境が及ぼす出身高校生の自己認識への影響に関しては、以下３点が明らかとなった。①高校生は学校の友人関係より地域における幼なじみや先輩・後輩との関係を重視する傾向が見られた。地域に高校生や若者が集う場や彼ら／彼女らを見守る大人が存在していることが、高校生や若者の出身の認識の支えになっていた。②対象者のなかには差別的言動を間接的に見聞きする経験を有する者がいたが、その際、反論することができなかったという語りが聞かれた。③対象者の多くは立場表明をしていない。また、外国にルーツを持つ部落出身の高校生は外国ルーツのことは表明しているという。その理由は、差別が怖いからではなく、周りの生徒たちが部落問題を知らないためと同時に自身も差別問題を十分理解しておらず、言語化できないでいるためであることがわかった。

５．おわりに

2002年の「法」終結以来、部落問題の無化、不可視化が進行し、高校においても部落問題学習の機会が減少して部落問題に対する無理解や無関心が強化されている。そのような中で、出身生徒のアイデンティティが語られなくなっているという学校における排除の有り様が浮かび上がった。

今後の検討課題としては、出身生徒たちが経験する複合的差別やアイデンティティの多相性について「インターセクショナリティ」(コリンズ他訳書、 2020)や「語りの実践コミュニティ」(林嵜、2005)の観点から、丁寧に把握する必要があろう。また、出身高校生・若者の経験や認識と情報化社会における部落問題をめぐる状況を踏まえた、人権教育のカリキュラムの見直しが求められる。

引用文献

Collins, Patricia Hill & Gilge, Sirma, 2020, *Intersectionality*, Polity, (= 2021、小原理乃、下地ローレンス吉孝訳『インターセクショナリティ』人文書院）

林嵜和彦、2005「人権教育の中のアイデンティティ戦略-『語り』の実践コミュニティの再構築に向けて」大阪大学教育学年報、pp.59-74.

中村拡三、1969「解放の学力―その輪郭と展望―」解放教育研究会編『双書　解放教育の実践４　解放教育の内容と課題』明治図書、pp. 175-199.

中野陸夫・池田寛・中尾健次・森実、2000『同和教育への招待』解放出版社。

志水宏吉研究代表、2022『令和3年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(A)研究成果・報告書　学校システムにおける排除と包摂に関する教育社会学的研究ーマイノリティの視点から』大阪大学大学院人間科学研究科。

Sue, Derald Wing, 2010, *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender & Sexual Orientation*, John Wiley & Sons, Inc., (= 2020、マイクロアグレッション研究会訳『日常生活に埋め込まれたマイクロアグレッション』明石書房）。

内田龍史、2020『被差別部落マイノリティのアイデンティティと社会関係』解放出版社。

家庭向けの図書に見る日本の性教育

セーリフ・タティヤーナ（金沢大学大学院）

１．はじめに

性教育（セクシュアリティ教育）とは,性に関する教育全般を指す（教育社会学事典 2018）。そこで生殖器官や妊娠についての知識の教育だけでなく,性交,避妊,ジェンダー,人権,多様性,人間関係,性暴力の防止というテーマを含むのは包括的性教育と呼ばれ,ユネスコ編の「国際セクシュアリティ教育ガイダンス」（以下「ガイダンス」と省略）がその内容の国際基準となっている（UNESCO ed. 2009=2017, 2018=2020）。

日本の性教育についての研究対象は,主に学校で行われる性教育が中心になっている。しかし,性教育は「人間教育」の一環であり（性教育の手引き 2018）,学校での性に関する指導にとどまらない一方で,学校での性教育の内容は日本では限定されている。そこで性教育について保護者との連携が重要になり,家庭の性教育に関する研究も必要となる。

２．家庭で行う性教育と本研究での仮説

先ほど述べたように,性教育に関する研究は,主に学校教育が中心となっていて,家庭の性教育を主題にする研究は少ない。しかし家庭が個人の性格や考え方を構成する影響も大きいことは明らかであり,また,日本では学校の性教育の制約が大きいことが明らかにされているので,保護者からの子どもの性教育への積極的な参加が不可欠である。また,家庭での性教育は親子の相互理解と信頼関係を深める上でも大切だと指摘されている（高橋　1997）。

しかし学校と異なり,家庭で行う性教育には学習指導要領などがない。そこで子供に教えたくても知識が足りないからしない／できないという保護者の現状があるので,子どもに性教育を行う前に,まず保護者の性教育の必要性が必要となっている。しかし保護者が子どもに教えるためどのように性について調べたり習ったりするかが,研究の主題になることがまだ珍しい。現在は SNS などから色々調べることは可能であるが,こうして手に入れた情報は信頼性が低い場合があり,部分的でもあるため,性教育のための図書を使った方が望ましいと言える。しかしその出版社や筆者は多様であり,内容も様々であろう。

当研究の目的は,家庭向けの性教育に関する図書の内容と変化を明らかにすることである。そして３つの仮説を立てた：①保護者向けの図書は内容によっていくつかの種類に分けられる,②ガイダンスができてから内容が変わった,③家庭向けの性教育の図書の内容は,学校の教科書より詳しい。

3.　研究方法

保護者が手に入れやすく,翻訳書でない保護者向けの図書,子ども向けの絵本を集めて分析した。多数出版されている中で定評のあるものを選ぶため,図書館の司書が選び,石川県内公立図書館の５ヶ所以上に所蔵されることを基準として,石川県内図書館の横断検索サイトで「家庭　性教育」,「性教育」のキーワードで検索した。

ガイダンスの日本語版が初めて出版されたのは 2017 年 6 月なので,それ以前をガイダンス以前と扱った。また,性虐待などの一つのテーマではなく,性教育全般の図書で,男女別ではない図書 13 点を分析対象にした。

４．分析結果

分析で,以下のことが明らかになった。

①保護者向けの図書（9 点）は,性教育の重要性の説明から始まるのが一般的である。性に関する情報を提供するもの（6 点）と性の話の仕方についてのもの（うち Q＆A を含むもの 3 点）という２つの種類に大きく分けられる。性の話の仕方の場合には,話す機会を作ること,怖がらないこと,質問

への答え方,場面に応じてどう対応すればいいかという内容が中心となっている。

性の情報を提供する図書には,プライベートゾーン,親のプライバシー,体の変化,愛情,セックス,自慰,妊娠の仕組み,避妊の方法と必要性,中絶,性暴力,性の情報の使い方,自分らしさ,性の多様性というテーマがストラクチャ的に説明されている。

子供向けの図書（4 点）は,年齢別に大きく２種類に分けられる。９歳までの場合には命の誕生と重要性,プライベートゾーンが説明される。１０歳からの子供向けの図書には,思春期に伴う体の変化,愛情,セックス,自慰,妊娠,避妊と中絶,性暴力,性情報の扱い方,個人差が挙げられる。また,子供のための図書にも保護者向けのコメントや説明などが含まれていることが多い。

子供むけの図書の中にも,保護者むけ図書の中にも Q&A という形式の図書が挙げられる。そのストラクチャや説明の順は様々である。

種類や対象に関わらずそれぞれの図書はガイダンスに挙げられるキーコンセプトに対応するが,詳しさの程度が異なる。

②ガイダンスが日本で出版された後,性教育の図書の内容が変わったという仮説は,検証できた。ガイダンス以降の 7 点の図書には,内容のストラクチャがより明確になっており,触れるテーマがより広く,ガイダンスが参考文献として挙げられ,そのキーコンセプトが参照されている。

主な違いとしては,ガイダンス以前の 6 点の図書には,「嫌」をきちんと伝えられる能力と同意の必要性が挙げられるが,用語としての「同意」が現れない点が特徴である。また,ガイダンス以前の図書で本分析に該当するのは,2005 年から 2009 年までできたもので,携帯がまだあまり普及していなかった時期に書かれたので,性の情報やメディアリテラシーの説明が AV,雑誌や漫画に限られている。

しかし,ガイダンス前後に関わらず,セクシュアリティと文化というテーマが扱われないことが一般的である。社会や宗教などに繋がっているセクシュアリティに関する背景を考えて自分の価値観を構成する能力を身に着けさせてあげるのは,ガイダンスの特徴になっているが,そういう視点が家庭の図書に反映されていない。

③家庭向けの図書の内容は,教科書の内容より詳しいという仮説も検証することができた。10 歳以上の子供を対象にする内容には,「セックス」という単語が扱われ,ペニスをワギナに挿入する場面のイラストがある。それは,積極的に性教育を行う保護者からは批判の恐れがないからと考える。

５． まとめと考察

日本語で書かれた家庭向けの性教育の図書を検討した。その分析から,①保護者向けの図書は,性の情報を提供するものと性の話の仕方についてのものに大きく分けられる,②ガイダンス以降の図書の内容が変わったということ,③家庭向けの性教育の図書の内容は,教科書より詳しいという仮説を検証できた。

性別や発達の特徴などを扱うより狭い対象の図書を除いたので,それぞれの検討もこれから必要であろう。また,現代は図書以外にインターネットによる情報が普及しているので,家庭の性教育をサポートする SNS アカウントやウェブサイトなどの分析も必要で,様々な組織が提供する家庭向けの性教育講座の内容の研究が望ましい。

【参考文献】

UNESCO ed. 2009. *International Technical Guidance on Sexuality Education*, Paris: UNESCO.（浅井春夫他訳. 2017.『国際セクシュアリティ教育ガイダンス』明石書店）.

UNESCO ed. 2018. *International Technical Guidance on Sexuality Education, Revised Edition*, Paris: UNESCO. （浅井春夫他訳. 2020.『同, 改訂版』明石書店）.

高橋久美子. 1997.「家庭における性教育の現状と課題～学生調査を通して～」『日本家政学会誌』48 (4): 267－277.

学校教育における「ジェンダー『問題』」の可視化
およびその変容に関する言説分析（２）

藤田　由美子（福岡大学）

１．研究の目的

本研究の目的は，学校教育における「ジェンダー」の問題化およびその変容を，戦後の初等中等教育に関する答申・各種通知文書等の言説分析から明らかにすることにある。本報告では，教育課程の変遷に着目し，学習指導要領の計量テキスト分析を行う。

教育社会学においては，「ジェンダーと教育」研究は一定の位置を占めるようになったといっても過言ではない。

学校教育現場においても，近年，性またはジェンダーに関する教育実践が行われている。近年は「総合的な学習の時間」等を活用して，「ジェンダー」または「性の多様性」について学習する時間を設ける学校がしばしばある。その一方で，教員研修のうち法定研修において，これらのテーマがあまり取り扱われていない（木村育恵 2018，文部科学省 2020）。ここから，学校教育におけるジェンダー問題の可視化およびその変容については，教育施策と学校教育現場の間にギャップがあることがうかがえる。

本研究では，教育施策と学校教育現場の双方に注目して，学校教育とジェンダー・セクシュアリティに関する言説分析を行い，学校教育における「ジェンダー『問題』の可視化の状況を明らかにすることを目指している。すでに，研究の第一段階として，学校教育にて「ジェンダー」「性の多様性」はいかに取り扱われてきたか，各種議事録を対象に「カテゴリー」と「多様性」をキーワードとする言説分析を行った。その結果，「ジェンダー」は「父役割／母役割」からの解放とそこへの収斂を同時に有すること，「性同一性障害」は多様性に開かれると同時に当事者を「カテゴリー」 に閉じ込める，というように重層的・複合的な言説構造を有していることを明らかにした（藤田　2021）。

本報告では，教育課程における顕在的・潜在的なジェンダー言説を明らかにすることを試みる。そのために，戦後の中学校学習指導要領を対象に計量テキスト分析を行い，ジェンダーにかかる言説の傾向およびその変遷を検討する。

２．分析対象および方法

（１）分析対象

本報告では，戦後に刊行（告示）された『中学校学習指導要領』のうち，「保健体育」「家庭科（技術・家庭）」「道徳」「特別活動」の各教科等を分析対象とする（表 1）。中学校が義務教育であること，上記各教科等についてはこれまでの教育施策で重要な転換を遂げてきたこと，各種先行研究よりジェンダー言説との対応関係が推測可能であること，が選定の理由である。

（２）分析方法

『学習指導要領』の本文について，KH Coder 3 Mac 版を用いて計量テキスト分析を行う。手順は次の通りである。

① 抽出語の構造を把握するため，クラスター分析と共起ネットワークの生成を行う。
② 抽出語のうちジェンダーに関連するキーワード（男女，女子，男子，異性，特性，役割，家族，家庭，関係，協力，等）に着目し，それが他の語とどのように関連しているか，コロケーション統計表を作成する。
③ 上記①および②を各年版について行い，語の出現傾向やそれが用いられる文脈に変化がみられるか，検討する。また，各教科等で傾向に違いがみられるかについても検討する。

３．分析結果

（１）各教科等の傾向

①保健体育

1958 年版および 1969 年版においては，「男子」「女子」の語が頻出傾向にあった。これらの箇所では，「（９） 内容のＢからＧまでの中で（男子）あるいは（女子）と示されている事項については，それぞれ主として男子と女子に対して指導するものとする。」（1969 年版）とあるように，種目もしくは技能について「女子向け／男子向け」の指定が行われている。具体的には，女子には「ダンス」や平易な技（例　「腕立て前転」），男子には球技（例　「サッカー」）や困難な技（例　「飛び込み前転」「ともえ」等）が指定されている。しかし，1977 年版以降の版では，明白な男女指定はみられなかった。

「男女」の明示がなされなくなったことは，「特性」という語が用いられる文脈の変遷からもうかがえる。1969 年版および 1977 年版においては，「特性」が「男女」と結びつけられていた。

表1　分析対象とした学習指導要領

No.	資料	発行（告示）	施行	保体	家庭	道徳	特活	備考
1	学習指導要領　家庭科編（試案）	19470515			○			小学校・中学校
2	中学校学習指導要領　職業・家庭科編（試案）	19511225			○			
3	中学校学習指導要領	19581001	19581001	○	○	○	○	技術・家庭：技術は男子，家庭は女子 特別教育活動
4	中学校学習指導要領　昭和44年4月	19690520	19720401	○	○	○	○	特別活動
5	中学校学習指導要領　昭和52年7月	19779523	19810401	○	○	○	○	
6	中学校学習指導要領　平成元年3月	19890315	19930401	○	○	○	○	技術・家庭：すべての生徒が技術と家庭の両分野を学ぶ
7	中学校学習指導要領　平成10年12月	19981214	20020401	○	○	○	○	
8	中学校学習指導要領　平成20年3月	20080328	20120401	○	○	○	○	保健体育：ダンスと武道が必修に
9	中学校学習指導要領　平成29年3月	20170330	20210401	○	○	○	○	特別の教科　道徳

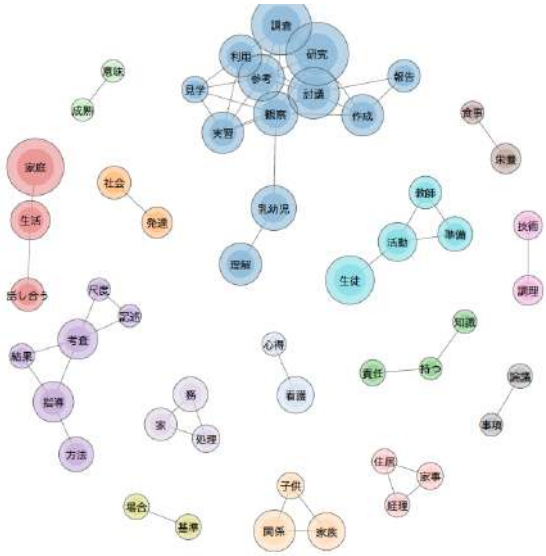


図1　共起ネットワーク：1947年版　家庭科

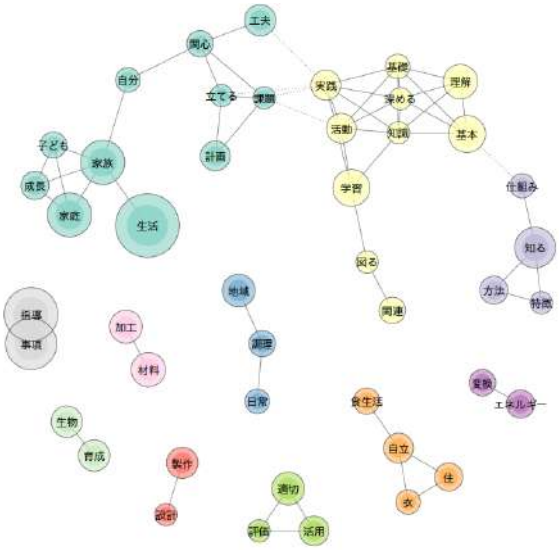


図2　共起ネットワーク：2008年版　技術・家庭

しかし，1989年版以降は，「生徒」と結びつけて用いられるようになっていた。以上より，当該科目に関しては，少なくとも女性と男性を明確に区分する表現は消失したと考えられる。

②家庭科（技術・家庭）

1947年版においては，「家族」「家庭」「結婚」「子供」「男女」といった語が多くみられた（図1参照）。上記からは民主的な家庭建設の理念が示唆される。その一方で，「女子は家庭の主婦となり母となるという自覚も芽生え，家事に真の興味を持つ。」とあるように，性別役割分業意識もうかがえる。

1951年版から1977年版においては，「女子向き」「男子向き」の記述がみられた。「女子」には被服・食物・軽度の農作業等が，「男子」には機械，木工等が，それぞれ割り当てられていた。一方，技術分野と家庭分野の双方をすべての生徒が学ぶとされた1989年版以降の版においては，そのような記述はみられなかった。

一方，1998年版以降では「家庭」と「生活」の結びつきが明確にみられるようになった。たとえば2008年版では，「家族」「家庭」「子ども」「成長」の結びつきが緊密となっていた（図2　左上参照）。

③道徳・特別活動

道徳については，1958年版以降のすべての版において，「男女」または「異性」の相互理解への言及がみられた。特別活動についても同様で，1998年版以降のすべての版に，「男女相互の理解と協力」という項目が記載されていた。

4．考察

以上より明らかになったことは次の通りである。

（1）活動内容や特性に関する明白な男女の区分への言及は，次第にみられなくなった。

（2）人間関係に関する男女への言及は，すべての版に一貫してみられる。

（3）1998年版以降，「家庭」が重要視されている。

「男女」の区分がみられなくなったことには，女性差別撤廃条約等の国際的な動向を背景とする国の施策転換の影響が示唆される。一方，「家族」「家庭」「子ども」の結びつきからは，「家族規範」の（再）顕在化が示唆されており，その背景として，少子化等，近年の社会状況の影響が考えられる。

即興演劇における男性演者のジェンダー・バイアス表出への恐怖とその克服

園部友里恵（三重大学）

１．はじめに：目的と問題意識

本発表の目的は、即興演劇におけるジェンダー・バイアスの問題を扱う上演形式「ザ・ベクデルテスト」において、男性演者がいかなる「恐怖」を抱くのか、そしてその「恐怖」がいかに軽減されていったのかを明らかにすることである。

(1) 即興演劇におけるジェンダー・バイアス

即興演劇とは、脚本のないなかで共演者や観客とともにその場で物語を紡いでいく演劇である。しかし、即興演劇は、演者や観客のジェンダー・バイアスを強化することにも、再生産することにも加担してしまう危険性を孕んでいる。脚本のない即興演劇は、セリフや振る舞いを事前にチェックするという工程を経ない。そのため、舞台で展開される物語には、日常に存在する様々なジェンダー・バイアスが無意識に持ち込まれてしまう。

(2) 上演形式「ザ・ベクデルテスト」

本発表では、こうした即興演劇におけるジェンダー・バイアスの問題に取り組む先進的な試みとして、上演形式「ザ・ベクデルテスト」(The Bechdel Test、「BT」) に着目する。BT は、米国の非営利劇団「BATS Improv」の Lisa Rowland らが 2016 年に考案したものである。BT は、概ね 7、8 人の演者によって 60～90 分程度上演される。主人公を 2、3 人の女性とし、彼女らのモノローグからパフォーマンスが始まり、彼女らのモノローグでパフォーマンスを終えるという構成をとる。はじめとおわりのモノローグの間には、主人公の多面的で複雑な姿を描くことを目的に「スナップショット」と呼ばれる短いシーンを即興でつくる。パフォーマンス後には、なされたパフォーマンスについて演者と観客との対話のための「ディスカッション」という時間が設定されている。

(3) BT を学ぶ男性演者への着目

筆者は、2021 年、日本の BT 先駆者である直井玲子氏とともにプロジェクトを結成し、16 名の即興演者とともに BT を学び始めた。プロジェクトを進めるなかで、BT における男性演者の「肩身の狭さ」のようなものや、「ディスカッション」の時間に男性演者のジェンダー・バイアスをめぐって観客から「集中攻撃」がなされているように感じるようになった。そこで、プロジェクトの責任者の１人として、男性演者が安全に演技できる場を守りたいと考え始めた。

プロジェクトにおいて、男性メンバーA さんの変化に立ちあうことができた。最初は「ビビって」出られなくなった A さんが、公演を重ねるごとに「楽」になったと語り始めた。彼の「恐怖」の正体は何なのか、そして、なぜ彼の「恐怖」は軽減されたのか。その手がかりを探ることが、性別を問わず、また、加害者・被害者意識を過剰に生むことなく、多様な人がジェンダーについて自由に語りあえる場をつくることに示唆を与えるものとなるのではと考えるに至った。

２．対象と方法

本発表では、「インプロとジェンダー探究プロジェクト」(「PJ」) をアクション・リサーチの舞台とし、PJ にメンバーとして参加する男性演者 A さんへの個別インタビュー調査（計 5 回、主に計 3 回の公演後に実施）や実践（第 1～3 期）内での A さんの言動をもとに、BT 実践時に生まれる「恐怖」に着目し、A さんの変容過程を辿っていく。

３．結果と考察

A さんの「恐怖」は、(1) 共演する女性演者、(2) 女性の観客、(3) 共演する男性演者という、人々との関わりのなかで語られていた。(※紙幅の都合上、語りの詳細は発表当日に示す。)

(1) 共演する女性演者に対する「恐怖」

第 1 回公演で、A さんは「ビビって」出られなかったと語った。そして、その「ビビ」りは、共演する女性演者に「失礼があってはならない」ということから生み出されていた。特に、主人公に

対する自身の役として「恋人」しか思いつかず、「恋人」役を担うと、自身のジェンダー・バイアスが表出してしまうことを強く恐れたという。

ここから読み取れるのは、当初Aさんにとって BT とは、自身のジェンダー・バイアスをまさにテスト（測定）される場としてあったのではないかということである。その後、第2期に Rowland らから BT を学んだことで、A さんは「ジェンダー・バイアスを主に置いて」ではなく「主人公の多面性を見せる、演劇として取り組む」ことを中心に置くようになった。その結果、「出なきゃ」というプレッシャーはなくなり、「必要なときに出ればいい」と考えるようになったという。

A さんが自らシーン設定を決め、舞台に上がった姿は、第3回公演で初めて観ることができた。「大胆」な設定を自ら選んだ A さんは、シーン中もディスカッションでも「恐怖」はなかったと語る。その理由は、「自分じゃない感」のある「キャラ」を演じたことにある。その「キャラ」がどんなにジェンダー・バイアスに染まっていようとも、そのことは A さん自身がそれを持っていることにはならないと思えることが「恐怖」を軽減させていると考えられる。

(2) 女性の観客に対する「恐怖」

BT の観客は女性に限定されるものではないが、当初 A さんが気にしていたのは、「女性の」観客の存在であった。A さんは、BT を観に来る女性たちを「勘の鋭い女性」と表現する。そして、ディスカッションで自身の「人格」について指摘されるわけではないと「頭ではわかる」一方で、始まると恐怖が「先に来ちゃう」という。

しかし、その後こうした女性の観客に対する A さんの「恐怖」も、第2期に BT の捉えが「主人公の多面性を見せる演劇」に変わったことにより軽減されていく。

(3) 共演する男性演者との関係のなかで

第1期、A さんが強く意識していたのが男性演者 E さんの存在であった。E さんは出演シーンも多かったことから、A さんは E さんと自身を「比較」してしまい、「入んなきゃ」というプレッシャーが生まれたと語る。

その後、共演する他の男性演者と比較するような語りはなされなくなる。しかし、A さんは、2022年7月のインタビューで、共演する男性演者との関係を語り始めた。A さんによれば、たとえ BT が「主人公の多面性を見せる演劇」だと思えるようになったとしても、他の男性演者との関係において、「大喜利」「男性側のレース」「男性品評会」と捉えてしまうことがあるという。

4. おわりに：まとめと今後の課題

(1) BT が引き起こす「恐怖」とは何か

以上から明らかになったのは、BT という上演形式において、男性演者 A さんは「演者自身のジェンダー・バイアス表出への恐怖」を抱くということであった。その「恐怖」は、自身がジェンダー・バイアスをもっていると思われたくないこと、また、他の男性演者の誰よりも「いい男性演者」であると思われたいと志向してしまうことから生まれていた。

(2) 何が「恐怖」を軽減させたのか

A さんの「恐怖」の軽減にとって最も大きいのは、A さんが BT を「自身のジェンダー・バイアスを測定するもの」ではなく「主人公の多面性を見せる演劇」と捉えるようになったことである。その捉えの変化には、即興演劇が「演者自身」と「演じられた人物」という二重性から成り立っている演劇であることが関連していると考えられる。

具体的には、ディスカッションで「演じられた人物」の視点から語るようになったこと（「隠れ蓑」としての「キャラ」）、ディスカッションという場が、「演者」としての「恐怖」を語れる場になっていたこと（「グッド・ネイチャー」としての「弱さ」の表出）が挙げられる。これらは、A さんが自身の有するジェンダー・バイアスに向き合うための「安全装置」になっていたと考えられる。

(3) まとめと今後の課題

本発表は、1つの実践における1人の男性の変化を描いたに過ぎない。即興演者は、自身がジェンダー・バイアスを帯びた性差別的な発言をしてしまうかもしれないという「恐怖」と向きあいながらパフォーマンスを重ねている。本発表では、自身が「加害者」になってしまうかもしれないという「恐怖」と、その「恐怖」を「弱さ」として表出させることで自身の有するジェンダー・バイアスと向き合っていこうとする男性演者の姿が浮かび上がってきた。

私たちの生きる社会には、ジェンダーをめぐって、自由に思いを言いあえるような気軽な場が少ないように思われる。現在の私たちにとっての「安全装置」が、今後不要になるにはどうすればいいか、探究を続けていきたい。

教育の階層化とジェンダー：
JGSS を用いた中高年女性の教育歴とキャリアの関連についての分析

佐野和子（大阪商業大学）

1. はじめに

本報告の目的は、近年労働参加率の上昇傾向が著しい中高年女性に焦点を当て、その拡大の背景を、中等教育後の教育歴と就業上の地位との関連に注目して明らかにすることである。

先進諸国の女性の就業について長期的期的な変化をみると、北欧諸国、アメリカ、英国をはじめとする多くの欧米諸国では、教育機会の拡大、男女平等を求める社会環境の変化、あるいはサービス産業への移行の中で、1970-80 年代の期間に 20-30 歳の女性の就業が急増したが、この就業パターンの転換を牽引したのは高等教育を修了したエリート女性であった（Esping-Andresen 2015; Goldin 2006）。

いっぽう日本では、1980 年代になりようやく 20-30 歳代の女性の就業率が上昇し始め、1990 年代半ば以降に M 字型の就業曲線の窪みの底上げが確認されるようになったが、日本の場合、この変化を牽引したのは必ずしも高学歴女性ではなかった。2000 年以降もなお、高等教育を修了した女性の多くが、他の教育歴の女性と同様に、結婚、出産を機に職を中断する傾向が他国よりも高い点が国際比較の観点から指摘されてきた（Briton and Oh 2019; 岩井 2013; 大沢・難波 2011; 山口 2017; Yu 2009）。

しかし、このような傾向は、20-30 歳代の子育て期の女性を対象とした分析に基づく結果である。本報告は、これまで女性の就業に関する研究が M 字カーブの窪みの底上げに多大な関心を払ういっぽうで、未だ研究の関心が向けられていない、中高年期の女性に焦点を当てる。とりわけ本報告が分析上の関心を向けるのが、教育歴間の就業状況の差異である。日本の教育システムの特徴の一つは、中等教育以後の段階で、アカデミックな大学教育以外の短期の高等教育の比重が他国に比べて大きい点であり、中等後教育機関の内部で階層化された進路（専門学校、短大・高専、大学）へと分化し、異なるタイプの職業的スキルを獲得する傾向が、男性よりも女性により顕著にみられる（佐野 2021, 第 73 回日本教育社会学会大会）。子育て期の負担は多くの女性が共通して経験するが、人生のより後年のステージに達することで、若年期に教育を通して獲得した職業的スキルの違い、あるいは個人が培ってきた就業に対する価値観の違いによって、教育歴による就業パターンに新たな特徴が見られるのではないだろうか。

このような問題関心のもと、本報告では、マクロ統計をもとに女性の就業パターンの変化を整理した上で、2000 年以降の JGSS データを用いて、異なる 4 つの教育歴（高等教育なし、短大・高専、専門学校、大学）をもつ女性の中高年期の就業状況の変化について、検討する。

2. マクロ統計からみた女性の就業パターン

近年、マクロ統計上明らかとなりつつある女性就労の新たな変化は、40-50 歳代の年齢段階で労働参加率が拡大していることである。50 歳代後半の女性を例にすると、労働参加率は 2000 年の 58.7%から 2021 年には 74.7%へと大きく上昇している。より詳細な変化を確認するため、図 1 には、労働参加率を 5 年ごとに区分した出生コホートの曲線とし、年齢の移行にともなう変化を示した。本報告が注目する 40-50 歳代の結果を見ると、1957-61 出生から就業パターンの変化が確認される。このコホートの曲線は 45-49 歳から 50 歳以降の年齢段階に進んでも 70%台の労働参加率を維持し、これ以前のコホートが 45-49 歳でピークに達した後、50 歳以降で低下するのとは異なる傾向を示す。この変化は次の 1962-66 出生になるとより明

らかであり、およそ 45-59 歳の年齢段階において新たなキャリアステージが定着しつつある。

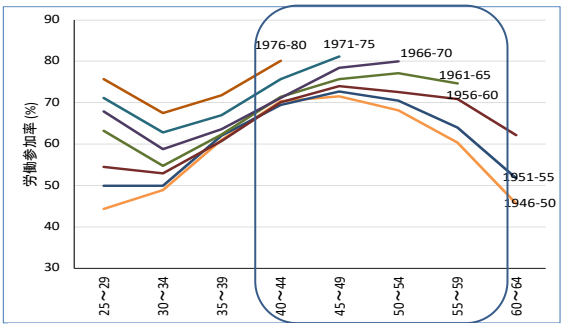


図 1　女性の年齢段階別労働参加率
（労働力調査 2021, 長期時系列表 3 の数値をもとに作成）

いっぽう勤務形態の内訳を見ると、女性の 40-59 歳の 5 歳区分の年齢グループにおける 2021 年の非正規雇用の割合は 55%前後である。女性の後年のライフステージのなかで、就労の有無のみならず、就業上の地位においても、キャリアパターンの分化が進んでいる。

本報告の問題関心は、階層化された教育歴ごとの中高年女性の働き方の特徴を捉えることである。そこで以下の分析では、高等教育以後の教育歴を区分するための設問が継続的に含まれている JGSS の個票データを用いて、40-50 歳代の既婚女性の就業上の地位に対する教育歴の効果を検討する。なかでも注目するのが大学卒の効果である。2021 年時点で 40-59 歳の女性の間では、学歴を問わず 20-30 歳代でキャリアを中断する就業パターンが広く定着していた。しかし後年の人生においては、女性の中でも大学進学率が 15%以下のエリート期に大学教育を修了した女性は、他の教育歴の女性に比べてより活発に労働市場に参入し正規雇用として就業する傾向が、他の教育歴に比べて高まっているのではないかと予測する。

3. JGSS データを用いた分析

分析には、JGSS-2000, 2001, 2002 を統合したデータ、ならびに JGSS-2021H の 2 つの時期のデータセットを用いて、2000 年代初頭と 2021 年の結果を比較する。分析対象者は 40-50 歳代の既婚女性とし、4 つの就業上の地位（就業なし（基準）、正規、非正規、自営等）を従属変数に、4 つの教育歴（高等教育なし（基準）、専門学校、短大、大学卒）を独立変数に、夫の収入、ジェンダー規範意識、年齢区分等を統制変数とする多項ロジスティック回帰分析を 2 つの時期について行った。

2000 年代初頭の分析結果によると、大学卒（基準＝高等教育なし）であることは、非正規雇用（基準＝就業なし）に対してマイナスの有意な効果を示す一方で、正規雇用に対しては有意な効果を示さない。大卒女性の中で正規雇用と就業なしの傾向に差がないという結果は、先述の国際比較研究における日本の高学歴女性の就業に関する定説に整合する。2021 年の分析結果では、大学卒の正規雇用に対する効果は、2000 年代初頭の結果と同様に有意差を示さない一方で、2000 年代初頭にみられた非正規雇用に対するマイナスの効果は確認できなくなった。先述の仮説とは異なり、大学卒の女性は、他の変数を統制した上でも、正規雇用よりもむしろ非正規雇用に就く傾向を高めている。

4. 議論

以上の結果に基づくと、教育階層の上位に位置する大卒女性と、その他の教育歴の女性との間の明確な差は見られないという日本の女性に特徴的な傾向は、2000 年代初頭から変化していないことになるが、果たしてそう言い切れるだろうか。さらなる検証のために、教育歴と年齢区分、教育歴とジェンダー規範意識との交互作用、ならびに、JGSS-2021H に新たに採用された＜非正規雇用についた理由＞の指標を活用した分析を行い、大学のみならず、4 つの教育歴間のより詳細な比較を通して、後年のキャリアステージにおける就業状況と教育との関連について議論を発展させる。

・本研究は、JSPS科研費21K20200の助成支援による研究成果の一部である。
・日本版 General Social Surveys（JGSS）は、大阪商業大学 JGSS 研究センター（文部科学大臣認定日本版総合的社会調査共同研究拠点）が、大阪商業大学の支援を得て実施している研究プロジェクトである。JGSS累積データ 2000-2003は、学術フロンティア推進拠点の助成を受け、東京大学社会科学研究所と共同で実施した。JGSS-2021Hは、文部科学省特色ある共同研究拠点の整備の推進事JPMXP0620335833、JSPS科研費JP20H00089の助成を受け、京都大学大学院教育学研究科教育社会学講座の協力を得て実施した。データの整備は、JSPS人文学・社会科学データインフラストラクチャー構築推進事業JPJS00218077184の支援を得た。

専攻間賃金格差とジェンダー

○豊永 耕平（立教大学）

1．問題の所在

男女ともに高学歴化が進展し、同じ大卒学歴であってもその内部の格差は拡大傾向にあることが知られている（豊永 2018a）。既存研究が大卒者間の違いを検証するためにしばしば着目してきたのは出身大学（学校歴）であったといえるが（平沢 2011 など）、それと比べて出身学部（専攻分野）は社会経済的地位の獲得にいかなる影響をもたらしているのだろうか。本報告は社会階層と社会移動全国調査（SSM 調査）から専攻間賃金格差の大きさを議論する。

同じ教育年数であっても、専攻分野の違いは労働者の人的資本の質的なタイプの違いをもたらす（Kalmijin & van der Lippe 1997）。一般には、STEM 系（Science, Technology, Engineering, Mathematics）は賃金が圧倒的に高い傾向にあり、教育系などの non-STEM 系の賃金は低い傾向にある（Kim et al. 2015）。non-STEM 系などの一般的な能力に特化した専攻分野は労働市場に参入した直後には不利であっても、キャリアの後半になると挽回するという指摘もあるが（Roksa & Levey 2010）、どうして STEM 系出身者の賃金が高い傾向にあるのかも含めて専攻間賃金格差の大きさを問題にすることは、大卒学歴内の格差が生じるメカニズムを解明するのに避けては通れない課題である（Borgen & Mastekaasa 2018）。

けれども日本の既存研究では、理系出身者の賃金が本当に高い傾向にあるのか知見が一致してこなかった。文系出身者と比べると医療系も含めた理系出身者の年収は高い傾向にあるという指摘があれば（浦坂ほか 2011）、医療系を理系のカテゴリから除くと文系出身者と理系出身者の年収には有意な格差が生じていないという指摘もあるし（山本ほか 2015）、むしろ短大出身者も含めた文系女性と比べると理系女性の賃金は低いのではないかという指摘もあれば（山本・安井 2016）、近年の出生コーホートをみると理系女性の不利が確認できないという指摘もある（山本 2018）。

そこで本報告は、専攻間賃金格差の大きさを男女それぞれで検証し、現職要因や職歴要因によってどれくらい説明されるのかを解明する。

2．データと方法

分析には、2005 年・2015 年の「社会階層と社会移動全国調査」（SSM 調査）を使用する。分析対象になるのは 25〜60 歳の大学・大学院卒の男性（1192 名）と女性（570 名）である。関心となる従属変数は時給賃金であり、本人が仕事から得る 1 年間の収入について各カテゴリの中央値をとって連続変数とし、労働時間で除して用いる（2015 年価格）。独立変数は国公立大学〜私立大学 C 群の学校歴（豊永 2022）、専攻分野（人文・社会科学・理工・医療・教育・その他）を使用する。逆ミルズ比によって有業のセレクションを統制した OLS 回帰分析から有職の大卒男性（1178 名）と大卒女性（523 名）の時給賃金を分析する。統制変数としては年齢と 2 乗項・大学院卒・調査年を統制する。

3．分析結果

表 1 には、時給賃金に対する OLS 回帰分析の結果を示した（統制変数などの結果は省略）。

表１：男女別の専攻間賃金格差

	男性	女性
専攻分野（基準：社会科学）		
人文系	-0.236 ***	-0.042
	[0.069]	[0.093]
理工系	0.057	-0.344 *
	[0.040]	[0.159]
医療系	0.401 ***	0.585 ***
	[0.090]	[0.126]
教育系	0.092	-0.102
	[0.077]	[0.122]
その他（家政など）	-0.146	-0.006
	[0.099]	[0.110]
学校歴（基準：私立大学C群）		
国公立大学	0.189 ***	0.208 *
	[0.056]	[0.100]
私立大学A群	0.365 ***	0.391 **
	[0.060]	[0.131]
私立大学B群	0.079	0.146
	[0.046]	[0.089]
N	1178	523

分析結果は当日示すが、「文系」と比較して「理系」は男性の場合には 8.1%も賃金が高い傾向にあるのに対し、女性の場合には 24.6%も賃金が低い傾向にあった。こうした分析結果を考慮して専攻分野を細かくみた表 1 をみると、男性の場合には社会科学系出身者と比較して人文系出身者は 21.0%も賃金が低い傾向にあることがわかる。さらに社会科学系と比較して理工系出身者の賃金が有意に高いというわけではない。このことは人文系が「文系」の平均を押し下げるので「文系」より「理系」の賃金が高いかのようにみえることを意味している。

それに対して女性の場合には、社会科学系と比べて人文系出身者の賃金が有意に低い傾向にあるというわけではない。むしろ社会科学系と比べて理工系出身者は 29.1%も賃金が低い傾向にあることがわかる。男性の場合は人文系出身者が不利になりやすかったが、女性の場合は理工系出身者が不利になりやすいといえる。

以上のような人文系男性の不利はキャリアの間断を問わずに生じていたが、理工系女性の不利はキャリアの中断がある場合ほど深刻化していた。さらに人文系男性の不利は企業規模などの現職要因から半分くらいは説明可能であったものの、理工系女性の不利は現職要因・職歴要因のいずれでも説明しきれなかった。

４．議論

こうした分析結果は「本流」から外れると負のスティグマが発生することを示唆している。男性の場合は社会科学系や理工系が男性向きの専攻分野とされるため、そうした「本流」に外れた人文系男性は不利な立場になりやすい。それに対し、女性の場合には人文系は女性向きの専攻分野とされるため、人文系女性は男性のように不利になるというわけではないものの、そうした「本流」から外れた理工系女性は不利になりやすい。こうした結果は、人文系男性は大企業に就職しにくいのに対し、理工系女性は理工系男性ほどには専門職に就職しにくいという指摘とも整合的である（豊永 2018b）。

〈付記〉

本報告は、2016 年に東京大学大学院教育学研究科に提出した修士学位論文「大卒学歴内部の不平等はなぜ生まれるか：専攻間格差の計量社会学」のお蔵入りになっていた 1 章分を大幅にリニューアルして蘇らせたものです。JSPS 科研費特別推進研究事業（課題番号 25000001）に伴う成果の一つであり、SSM2005 年・2015 年（2017 年 2 月 27 日版：バージョン 070）調査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ました。

※参考文献と分析結果の詳細は当日示す。

地方移住者にみる若者の移行過程

～選別なき“関わりしろ”が支える若者の移行～

角亮典(早稲田大学)

1.若者移住者への視座

この報告は、都市部から地方への若者移住者が移住という行為を通すことで、どのように彼ら彼女らの“移行“が実現されているのかを明らかにすることを目的とする。

若者移住者への従来の視点は大まかに分けて 2 つある。1 つめは社会一般で流布している“自己実現”や充実した“暮らし”の獲得というような、個人の目標や“やりたいこと”の達成のために、地方移住を選択肢として捉えるようなものである。これは牧野(2021:104)や片山・牧野(2018:20-21)でも指摘しているように、「ソトコト」や「TURNS」といった地方移住を扱う雑誌を中心にみられ、そこでの移住者たちはきらびやかで魅力的に描かれている。2 つめは地域研究の文脈に見られる「田園回帰」という理解である。小田切(2014.電子版 NO.2093)によると「田園回帰」は、農山村移住という行動だけを指すのではなく、漁村を含む農山村に対して国民が多様な関心を深めていくプロセスを指している。社会不安や移住にまつわる制度拡充による「自分探し」のライフスタイル志向として認識されている。

それに対して本報告では、現代を生きる「若者」が自立していく過程としての「移住」を捉えたい。実際に、特に若者が見ず知らずの地方に移住する際には、仕事を見つけ、住居を探し、地域社会に馴染み、新たな人間関係を築いていかなければならない。それは確かに自己実現でありまた都市では得難いライフスタイルの在り方であるかもしれないが、それと同時に、何も持たない若者にとっては、自立への移行の過程でもある。そこには、自己実現といったきらびやかさであったり、田舎的ライフスタイルというようなあたたかさだけでは覆いきれないような、若者の移行の実相が存在するのではないか。

このような前提に立ち実際の若者移住者にインタビュー調査を行い、移住におけるどのような要素が若者の移行にとって重要な役割を果たしているのかを明らかにすることを本報告では目指す。

2.調査・分析対象

インタビュー調査及び分析の対象とするのは東北地方に位置する D 市の若者移住者達である。合計 12 名に 2021 年 7 月 9 日から 14 日にかけて、対面での半構造化インタビューを行った。また 2019 年 5 月から 2020 年 2 月にかけて、移住者の地域活動団体にインターンとして参加し、現地での関係構築とフィールドワークを行なっている。D 市には 2011 年に発生した東日本大震災でのボランティアを端に発し、約 10 年にわたり継続的若者が移住してきている。そのためにある程度の時間幅を持った若者集団として分析できる。また東日本震災というその以前・以後とを明確に隔てる事柄があったため、2011 年以降の若者移住者を取り上げて分析した時に、他の地域と比べ 10 年間の中での時系列の比較がしやすいという特徴がある。

3.分析枠組み-移住者の前世代・後世代

分析を行うにあたって枠組みと若者移住者のどのような部分に着目するのかを示す。

本報告ではインタビュー対象の若者移住者を、大きく前世代と後世代の 2 つに分類し分析を行う。この前後の分類は単純な時間を基準に 2011 年から 2016 年までの移住者を【前世代】、2016 年以降の移住者を【後世代】とした。この分類の背景にあるのは、前世代が震災を契機として移住をしているのに対し、後世代は震災を直接のきっかけとしないため、前・後での地域に対しての意識が明確に異なることが想像されたからである。加えて後世代が移住し始めるまでの 5 年間で、前世代の若者移住者たちはＮＰＯ法人などの立ち上げや行政からの委託事業を担うようになっており、2016 年の段階で前・後の移住者で地域での立ち位置に差

異が生じている。そのために同一の集団として括るのではなく、前・後で若者移住者を分類し、地域社会と前・後のそれぞれの移住者の関わりを分析しながら、前世代移住者と後世代移住者の関係も分析することで、若者移住者が移住を通してどのように移行過程を歩んでいったのかを多面的に把握することができると考えた。

4.分析及び考察

先に示した前・後の分類に従って、それぞれ共通する部分と異なる部分をそれぞれまとめていく。その上で若者の移行としての移住において重要なものがどのようなことなのかの考察を示す。

-鍵となる「関わりしろ」

まず前・後ともに重要な要素としてみられたのが、地域の「関わりしろ」というものだ。これは地域の中での役割や人間関係の中の、外からやって来た若者が関わる“余地”のことを指して、前世代の移住者が使っている言葉である。前世代の移住者においては、震災によって大きなダメージを受けた地域での復興に関わっていくことで。後世代においては前世代の移住者が活躍する地域に参画していくことで、地域の「関わりしろ」に自らを入れ込んでいくことが出来た。

同時にこれは、前・後の若者が移住する前には「関わりしろ」のようなものやその感覚を共通して持てていなかったことも意味している。社会参画の実感が持てない、またはそのような機会が与えられない若者が、「関わりしろ」のある地域へ移住することで、自身の役割を持ったり能力を活かすことが出来るようになったと考えられる。

-前・後での若者の変質

一方で前・後で異なるものとして、前世代には後の移住者に対する選別の意識が芽生え、後世代にはそれによる疎外が生じていることがわかった。移住者への選別というのは、つまるところ「地域の役に立つ移住者が望ましい」という意識である。職業的なスキルや経験など、地域の課題を直接的に解決できるような者を望ましいと考え、地域が第一に優先される。その結果、後世代には地域の中で疎外を感じる場面が生じる。地域活動に熱心になれない、地域の課題を解決するような仕事に熱量が持てないなど、地域を第一に考えられない時、疎外の感覚が生ずる。

複雑なのはこの背景にあるのが「関わりしろ」であることだ。「関わりしろ」は地域の若者の参加の余地であるが、そこには地域からの期待が同時に存在する。それがなければ「関わりしろ」としては機能しない。なぜならば必要とされているからこそ、若者にとって役割の獲得や社会参画にはなるからだ。前世代はその期待に応え続けていくことで、力量形成と地域の中での自身の特殊性の獲得を時間をかけて行うことが出来たが、反面に地域からの期待と地域に役立つべきという規範も内在化し、移住者に対する選別意識を持つことになる。一方の後世代は前世代が一種開拓した地域の「関わりしろ」があることで地域への参加をスムーズに行うことが出来るが、反面で前世代の規範性による疎外を感じることが生じる。

-物理的基盤の重要性

結果後世代に生じてるのが“葛藤“である。地域と自身の関わり方を問い直し、自身がどのようにしていきたいのかを深く考え、新たに行動を見直す契機となる。本報告で特に重要だと考えるのは、この一連の動きが生じる「関わりしろ」自体をどのように保持するのか、そして選別が強く働き疎外に止まらず”排除”にならないようにすることである。若者移住者の移行を支える「関わりしろ」に選別なく若者が関わり、そこでの葛藤を通して学ぶことのできる環境を整えていくことで、若者が生きていくことのできる道の一つとして、地方移住が成立するのではないか。

5.参考文献

・小田切徳美,2015,『農山村は消滅しない』(2014,岩波書店),岩波書店,(iOS-Kindle).

・片山悠樹・牧野智和,2018,「教育社会学における「地方の若者」」『教育社会学研究』,102 集:5-31.

・牧野智和,2021,『「若者の地方移住」をめぐる語り－若者・場所・アイデンティティ』木村絵理子他編『場所から問う若者文化－ポストアーバン化時代の若者論』晃洋書房,98-113.

大学立地と大学・大学院生人口分布の関連

寺田　悠希（東京大学大学院教育学研究科）

１．背景と目的

2018 年 6 月 1 日に「地域における大学の振興及び若者の雇用機会の創出による若者の修学及び就業の促進に関する法律」が公布され、東京特別区部が規制対象になった。これに対し、工場等制限法（2002 年に廃止）で東京特別区部と同様に規制されていた京阪神地方や、工場等制限法では規制されなかったもののいわゆる高等教育計画において同様に大学立地規制が行われた名古屋市を中心とする都市圏は上述の法律では規制対象地域とはならなかった。この点において、東京特別区部が三大都市圏の他の二大都市圏とどのような相違があるのかの検討も行う。これらの検討を経ながら、本研究では大学の立地規制や地方分散化政策（島 1996、小林 2006 など）前後における大学生人口分布の変化について、主に三大都市圏における大学立地の変化との関連から分析することにより、大学立地政策の影響について特に大学生人口の点から明らかにすることを目的とする。なお、首都圏における大学立地の変動については 1980 年代からの 30 年間において首都圏に立地する全ての大学キャンパス移動を詳述した斎尾ら（2014)、南関東一都三県における入学者定員を 2000 年と 2016 年時点で比較した遠藤ら（2018）の研究がある。これらにより首都圏における変動は明らかになっているが、三大都市圏の比較については十分になされていない状況である。

なお、本研究における三大都市圏とは都道府県を単位とし東京圏（埼玉・千葉・東京・神奈川)、名古屋圏（愛知・岐阜・三重)、大阪圏（滋賀・京都・大阪・兵庫・奈良）とする。

２．使用するデータと方法

（１）定員に関するデータ

大学の定員については、1980 年度・2000 年度・20 年度の「全国大学一覧」を資料として利用した。定員は 1 学年の定員を採用した。学部や学科により所在地が異なる場合は、原則として当該学部・学科が立地する自治体に定員を割り振った。学年により所属キャンパスが変更になる場合は卒業年度に在籍するキャンパスの定員を採用した。なお、通信制大学は対象外とした。

（２）人口に関するデータ

人口については、1980・2000 年・2020 年度の「国勢調査」を資料として利用した。なお、いわゆる平成の大合併の影響で市町村合併が起きているが、本研究では 2020 年時点の市区町村により分析を行う。そのため、近藤(2022)によるコンバータを利用した。また、大学立地に関する分析のため、本来であれば学部生人口のみで検討する必要があるが、2020 年の国勢調査のみが大学生と大学院生のデータが分かれており、それよりも前は大学生・院生としてデータがまとめられているため、大学生・院生データを利用した。

（３）地図化する際に用いたソフトとデータ

大学定員の変化や人口の変化について、地図化する際には世界的に利用されているフリーの地理情報システムである「QGIS」のバージョン 3.16.6 を利用した。また、その他の地理情報データは国土数値情報（国土交通省）サイトよりダウンロードして使用した。

３．結果

各都市圏の 1980 年から 2000 年および 2000 年から 2020 年にかけての大学生・院生人口は図 1～4 のようになった（紙幅の都合上、次ページにまとめて示す)。名古屋圏と大阪圏は隣接しているため同じ図で示す。

在学生定員に関する図は紙幅の都合上、省略する。

４．考察

1980 年から 2000 年にかけて東京圏では中心部である 23 区で大学生･院生人口が減少した（図 1）のに対し、名古屋圏・大阪圏では増加した（図 2)。2000 年から 20 年にかけて

は東京圏では特別区内でも増減に差があり、大阪圏では京都市では減少、名古屋市・神戸市では微増、大阪市・堺市では増加と都市によって差があることがわかった。

東京特別区部において2000年から20年にかけ大学生・院生人口が減少した特別区西部において自治体別大学定員は必ずしも減少していない。この点についてさらに考察したい。

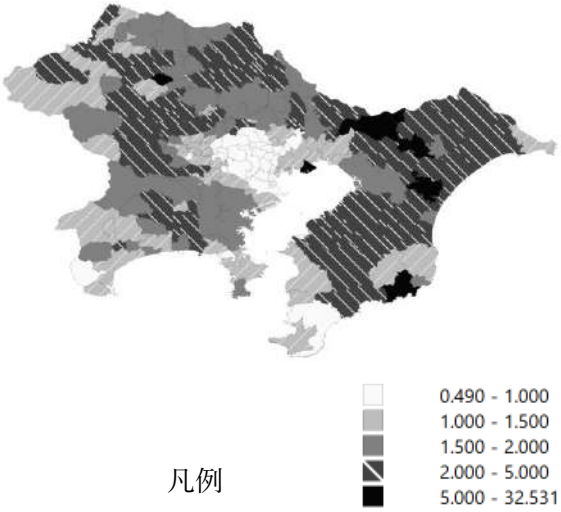


図1　1980年から2000年にかけての大学生・院生人口の市区町村別変化率（東京圏）

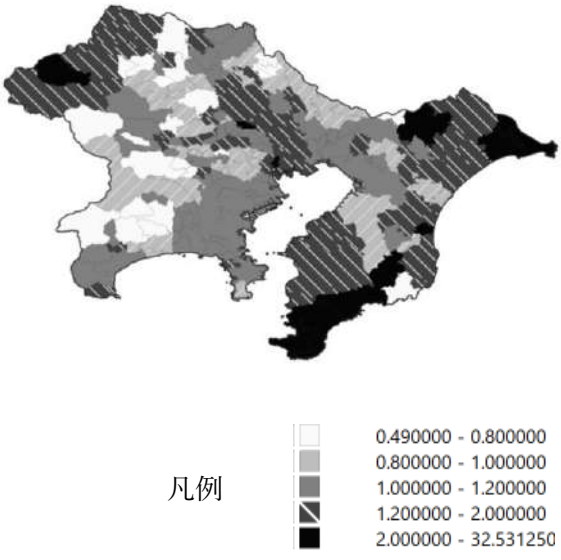


図2　2000年から2020年にかけての大学生・院生人口の市区町村別変化率（東京圏）

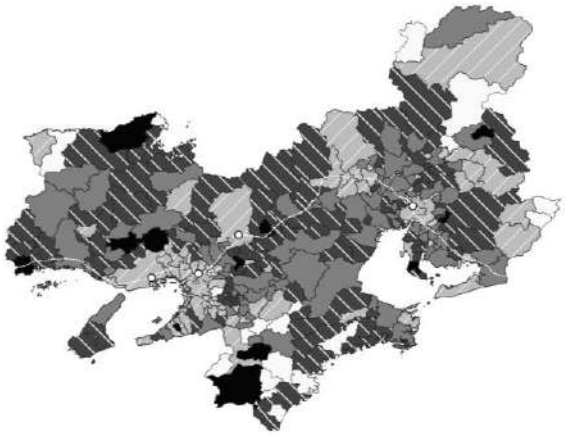


図3　1980年から2000年にかけての大学生・院生人口の市区町村別変化率（名古屋・大阪圏）※凡例は図1と同様。図中の○は右から名古屋駅・京都駅・新大阪駅・新神戸駅

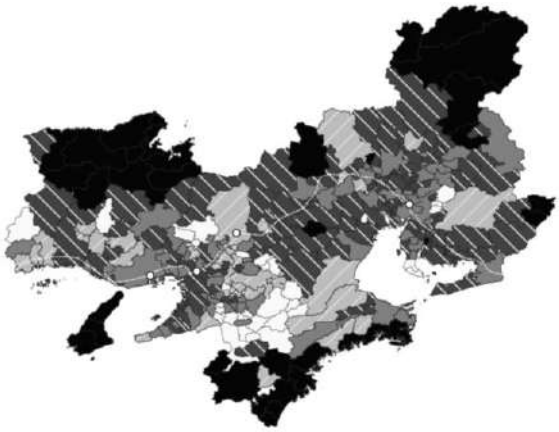


図4　2000年から2020年にかけての大学生・院生人口の市区町村別変化率（名古屋・大阪圏）※凡例は図2・3と同様

＜参考文献＞
遠藤健・上畠洋佑，2018，「規制緩和以降の大学立地に関する研究－首都圏における私立大学の動向に注目して」『早稲田教育学研究』9，pp.43-55.
小林雅之，2006,「高等教育の地方分散化政策の検証」『高等教育研究』9，pp.101-120.
近藤恵介，2022,「市町村合併を考慮した市区町村パネルデータの作成（改訂版）」『RIETI Technical Paper Series』19-T-001，独立行政法人経済産業研究所，https://www.rieti.go.jp/jp/publications/tp/19t001.pdf（2022年8月15日閲覧）
斎尾直子・真藤翔,・石原宏己，2014,「首都圏における大学キャンパスの新設・撤退の動向と撤退後の跡地利用実態」『都市計画論文集』49(3)，pp.933-938.
島一則，1996，「昭和50年代前期高等教育計画以降の地方分散政策とその見直しをめぐって」『教育社会学研究』59，pp.127-143.

ボランティア教育における組織社会化過程の分析

―大学生の内省データを用いた計量テキスト分析―

日髙正樹（島根県立大学短期大学部）

１．問題の所在

本報告は、ある社会教育 NPO に所属する大学生ボランティアを対象に、NPO での研修や活動を通じて組織社会化される過程を正統的周辺参加（Lave&Wenger 1991＝1993、以下 LPP）の観点から明らかにするものである。

近年、ボランティア活動自体を教育や学習活動の一環として捉えることが多い。サービス・ラーニングの文脈では、ボランティアの学習において、他者と関わる経験、中でも教員やコーディネーターからの支援の重要性が指摘されており（木村・河合 2012)、これを社会教育などの学校外教育で考えれば、NPO など組織の価値観をどう受け入れていくのか、つまり組織社会化されるのか、という問いにつながる。

従来の研究では、変化を学年などの経験年数の増加で説明したり、変化の多様性に言及したりするものが見られた。本研究では、LPP の観点からボランティア活動の学習を分析した kathia（2020）を参考に、ボランティアの学習における役割の重要性に着目し、組織社会化の有無に対する役割の影響を分析する。

２．対象と方法

対象団体は、主に小学生に対して宿泊型の野外活動を 20 年続けている社会教育ＮＰＯである。活動のサポートとして毎年 60～100 名の大学生ボランティアが年間を通じて研修を受けており、内省の機会としてメーリングリスト（以下、ＭＬ）を通じた経験の振り返りが推奨されている。本研究では、2014 年から 2018 年までの 5 年間のメールデータの一部を対象に、計 224 名が送信した 13,122 通を分析対象としている。対象団体は役割が明確に階層化されており、その権限ごとにフロア層、リーダー層、マネジメント層に分類分けをして分析する。

分析手法としては、樋口（2004）の計量テキスト分析を採用する。これは、テキストデータを語の最小単位である形態素に分解して分析する手法である。具体的には、対象者の属性情報（経験年数、役割など）を外部変数化し、経験年数を一定統制したうえで、役割の変化の有無に着目して分析を行う。分析視点として探索的に見出した組織社会化の傾向からコーディングルールを作成し、変数ごとの変化を見たうえで、LPP における参加の軌跡を見出す。

３．分析結果

以下の 3 点が知見として見出された。

第一に、頻出語の傾向として、「自己」に関する語や、「ボランティア対象者」である“子ども”への言及が多く見られた。これは、先行研究の知見と整合的である。

第二に、変数別の変化では、役割が変化すると、“子ども”に言及する割合が増加した。

表　役割ごとの特徴語

フロア		リーダー		マネジメント	
読む	.502	有難う	.135	子ども	.185
ありがとう	.478	自分	.129	自分	.181
最後	.255	子ども	.127	今	.181
集計	.138	持つ	.125	今日	.176
書く	.132	今日	.119	人	.172
考え	.122	人	.119	発信	.169
難しい	.115	出来る	.116	担当	.163
お願い	.095	言う	.115	たくさん	.163
本題	.085	今	.115	行動	.160
意見	.078	最後	.112	感じる	.159

＊数値は Jaccard 係数

但し、経験年数の変数でも同様の変化が確認された。対象団体では役割と経験年数にある程度の相関関係があるため、経験年数が長いものだけに分析対象を限定し、役割が変化したもの

と、役割が変化しないものに分類わけをして、対応分析で出現する語の特徴を分析した。

第三に、経験年数に関わらず、役割を付与されたものがボランティア対象者に言及し、組織の提供する価値観を表す言葉もよく用いる傾向が確認された。価値観を表す言葉の具体例としては、調査対象団体では、「見る」と「観る」などの言葉に異なる意味を付与していた。単に出来事を「見る」だけでなく、後者は「問題意識を持ち，自分の経験にとらわれず，主体的に判断する行為」として「観る」ことの重要性をＮＰＯの主催者が説いており、メールや研修上で繰り返し伝えられていた。通常、曖昧性解消のために同義語は同一コードを付与するが、今回は異なるコードとして分析している。図は、分析対象となった９名（a〜i）について、最終的に役割がマネジメント層まで到達した学生と、最も権限の低いフロア層でありつづけた学生をＭとＦで表示し、経験年度（１〜４）ごとに変数化したものである。

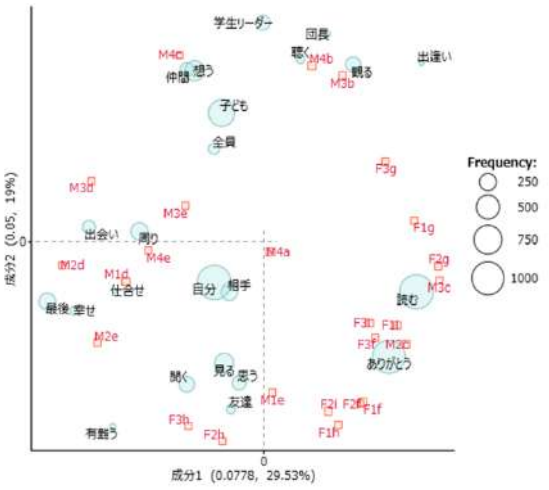


図　役割別に見た組織社会化の有無

中心より左斜め上の「子ども」や「観る」などの語の方向にマネジメント層（M）が集中し、右斜め下の一般的な語の使用にフロア層（F）が集中している様子が確認された。また、最終的にマネジメント層に到達した学生についても、ｃさんのように組織社会化がみられるまでに時間経過を必要とする学生もみられ、変化が一様ではないことも確認された。

４．考察

分析の結果、LPP における参加の位相変化として、経験年数ではなく役割が重要であることが示された。組織に所属しているだけでは組織社会化は活性化されず、十全的参加とならないのである。LPP においては、「教授行為へのアクセスではなく、学習の資源としての実践へのアクセス」（Lave & Wenger 1991=1993: 68）が重要になるため、階層化された組織における役割の付与が内省を進めるうえで重要なポイントとなる。また、ボランティア対象者への認識は、組織が価値を付与した言葉でより推進され、「“子ども”をどう“観る”か」という視点がＭＬで見られるように、内省を促す視点が組織から提供されていることも分かった。

Wenger（1998）における所属の３つのモードでいえば、作業への「従事」は誰にでも開かれているものの、実践を通じてイメージをつくる「想像」や、他者と自らの価値観を合わせる「整合」のプロセスがみられるか否かが、組織社会化の有無として表出しているといえよう。こうした変化の有無は、アイデンティティ形成として言えば、ボランティアに“なる”人々と、ボランティアに“ならない”人々の違いともいえる。

５．参考文献

樋口耕一，2004,「テキスト型データの計量分析――2 つのアプローチの峻別と統合」『理論と方法』19(1): 101-115.

木村充・河井亨，2012,「サービス・ラーニングにおける学生の経験と学習成果に関する研究――立命館大学「地域活性化ボランティア」を事例として」『日本教育工学会論文誌』36(3): 227-238.

Lave, J and E Wenger, 1991, Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation, England: Cambridge University Press.（佐伯胖訳，1993,『状況に埋め込まれた学習――正統的周辺参加』産業図書.）

Wenger, E, 1998, Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity, England: Cambridge University Press.

若手教師における学習塾の受容

—「学校らしさ」と「学習塾らしさ」の語りに着目して–

溝脇克弥（名古屋大学大学院）

1. 問題の所在

かつて「社会病理」とされた学習塾は，その後日本の社会に深く根を張り，2000 年頃には学校との共存が公的に謳われるに至った。2000 年代後半からは学校・自治体と学習塾との様々な連携の取り組みも始まり，これを受けて近年ではその実態や可能性が検討され（早坂　2017 など），接近する両者の関係に注目が集まりつつある。

しかしながら，学校と学習塾は相反する理念のもと同時に教育に携わる正統的教育機関と「陰の教育機関」として，長らく二項対立的に語られてきた。こうした経緯を踏まえると，学校と学習塾の有機的な連携が果たされるためには，まずこの解釈図式を今一度問い直し，両者の関係の現状を当事者の目線から診断する必要があるだろう。

教育社会学は，これに応えうる概念を既に用意している。教職アイデンティティや教員文化である。けれども，これらの視角から学校と学習塾の関係を捉えんとする試みはこれまで行われてきていない。これには，こと近年の教育社会学研究における学習塾への眼差しの偏りが関係している。学習塾は現在，私的教育投資の対象として専ら教育格差論の文脈で扱われるばかりとなっている。

ただし，過去に目を向けてみると，学習塾の繁栄が社会問題化され，その原因の解明が喫緊の課題とされていた 1980 年代を中心とする一時期には，学習塾の社会的機能がより多角的に検討されていた。それらの中には，僅かではあるが学校教師（以下，教師）や塾講師といった当事者の意識調査も行われており，教師たちが学習塾に対して否定的態度を示していたことが分かっている（結城ほか　1987）。教師たちのこのような側面は，かねてより指摘されてきた教員文化の閉鎖性・保守性とも深く関わっていると考えられる。

けれども，学習塾の繁栄に注目が集まり，その存在の是非が声高に論じられていた当時と，学習塾が定着して以降既に数十年が経過し，学習塾が所与のものとなった現在とでは状況が大きく異なっている。現代の教師たちは塾通いが一般化した社会に育ち，自らの被教育期には塾通いや塾講師アルバイトの経験を通じて直接学習塾に関わってきた者も多い。このような経験を通じて，かれらのうちに向学習塾的とも呼べる価値観や態度が形成されていることも十分に考えられる。

教員文化は決してスタティックなものではない。それは，時代の変化に伴い少しずつ形を変えながら再生産を続けているのであり，その変容の契機の一つをなすのが「新しい世代」の教師集団への参入である（久冨　1988，p.45）。仮に，かれらが被教育期のうちに学習塾への好意的態度を形成し，それを教師集団内に持ち込み続けるのであれば，かつて示された学習塾との対立的な姿勢も少しずつ解消されていく可能性がある。

以上を踏まえ，本研究では，学校と学習塾の関係の現代的様相の解明に向けた研究の端緒として，若手教師が学習塾に対してどのような態度を有しているのか，そしてそれが被教育期における学習塾と関わった経験といかに結びついているのか（あるいはいないのか）について，かれらの語りをもとに明らかにしていく。学習塾が普及した社会に育った「新しい世代」である若手教師たちが学習塾をどのように受け止め，いかなる態度を形成しているかを検討することは，それ自体が今日の学校－学習塾関係の一端を解明する手続きであるだけでなく，学習塾の普及という事態が教員文化に及ぼしうる影響と，その結果としての今日の学校－学習塾関係の変容を，そしてさらには今後の連携可能性を論じていくための重要な手がかりとなるはずである。

2. 先行研究の検討と分析の視点

1980 代を中心に，学習塾の繁栄は学校教育の荒廃に由来する「社会病理」として問題化され，研究者の関心を集めていた。そこでは日本の教育が学校と学習塾とで二重構造化していることが指摘され，公か私か，理想主義か現実主義かという二項対立図式が強調される。そうして，商業的利潤を追求し学歴競争を煽る学習塾の繁栄を非難する一方で，当該事態を招いた学校教育の失敗が糾弾されたのである（例えば，深谷　1977，1983）。

塾通いを学校教育の失敗に還元する論理は，「『自分は教師として，それなりに仕事をやれている』という感覚や自己イメージを保持すること」（久冨編　2008，p.24）と定義される教職アイデ

ンティティとの関わりにおいて重要である。この論理に従えば，個々の教師にとって生徒の塾通いは自らの教育の失敗を意味しており，したがって教職アイデンティティのゆらぎを招きうるからだ。

では両者の関係について，当事者である教師はいかなる認識を有しているのだろうか。結城ほか（1987）では，首都圏の小中学校教師の殆どが学習塾の役割や効果を認めておらず，むしろ学校教育に悪影響を及ぼすものとして捉えていたことが明らかにされている。一方で，塾講師の側においては反対に学校や教師の在り方に批判的な態度を示す者が多く，当事者においても対立的な見方をする者が多かったことが伺える。

ところで，このような，営為を一部共有する他の職業集団に対する教師たちの反応は，教員文化の対外的な側面として捉えられる。これまでにも，スクールカウンセラー（以下，SC）や民間スポーツクラブとの協働が教員文化論の立場から検討されてきた。これらの先行研究からは，目的や価値の次元における実践の差異化の達成が，営為を一部共有する他者との葛藤を回避し，受容する条件となっていることが示唆される。

SC や民間スポーツクラブの場合，教師たちは概して協働について好意的な姿勢を見せていた。しかし，学校教育制度の内に位置付けられる SC や，そもそも教職課程外である部活動指導を民間スポーツクラブに任せることとは異なり，学習塾は教師の本分とも言える学習指導に関わりを持たんとする制度外の「他者」である。この点において，学校（教師）と学習塾の関係は独特のものとなっている。

3. 調査概要

分析には，愛知県内の公立中学校に勤務する（していた）教職経験が 5 年以内の若手教師たちのインタビュー・データを用いる。かれらの多くは，小学校から大学までの被教育期に塾通いや塾講師を通じて学習塾と直接関わる経験を有している。

4. 分析

若手教師たちによれば，生徒の塾通いによって授業実践や提出課題，進路指導など様々な場面で職務遂行上の困難が生じており，学習塾に対して否定的な印象を抱くこともあるという。それにもかかわらず，若手教師たちは皆，程度の差はあれ塾通いを肯定していた。その背景には，被教育期における学習塾との関わりがある。かれらは自他の塾通い・塾講師アルバイト経験を振り返りながら，実感をもって学校教育の限界と塾通いの効用を語り，学習塾の意義を認めている。

しかし，このように学習塾を価値づける語りは，翻って学校教育の存在意義への不信（すなわち教職アイデンティティのゆらぎ）に繋がりかねない。そこで着目されるのが，両者についての認識を端的に示した「学校らしさ」と「学習塾らしさ」の語りである。若手教師たちは学校と学習塾を異なる目的や価値を追求するものとして明確に区別することで，学校教育の価値とは切り離して学習塾を評価している。被教育期における学習塾との関わりは，この「らしさ」の語りを根拠づけるものとして度々参照される語りの資源となっている。

5. 考察

最後に，学校－学習塾関係の変容について考察を加える。日本の教員文化の特性として，「無限定性」や文化としての多忙（久冨　1988），「献身的教師像」（久冨　1998）の共有などが指摘されてきた。本研究において重要であるのは，これらが全て「子どものため」の論理に貫かれているという事実である。教師たちは，「子どものため」とあれば全てを職務の内に取りこみ，自らを顧みず奉仕することが求められてきた。

対して本研究が明らかにしたのは，若手教師たちが生徒の塾通いによって様々な困難を抱えることを認識しながらも，自らの経験から塾通いが「子どものため」になるからと，塾通いを肯定している姿である。ここに，教員文化論が積み重ねてきた知見と本研究の成果とが重なり合う。すなわち，若手教師たちの塾通いに対する肯定的態度の形成は，教師たちに従来共有されてきた「子どものため」を重視する献身的姿勢と，塾通いが一般化して久しい現代の社会状況とが交錯した帰結である。

（※詳細は当日の配布資料をご覧ください。）

〈参考文献〉

深谷昌志，1977，「進学塾とその機能――集団面接調査を手がかりとして」『教育社会学研究』，32，pp.51-64.

深谷昌志，1983，「学歴主義と学校文化」『教育社会学研究』，38，pp.59-75.

早坂めぐみ，2017，「学校と学習塾の連携可能性の多様化――1999 年以降の新聞記事の分析から」『日本学習社会学会年報』，13，pp.59-69.

久冨善之，1998，「教師の生活・文化・意識――献身的教師像の組み換えに寄せて」佐伯胖他編『教師像の再構築』岩波講座，p.73-92.

久冨善之編，1988，『教員文化の社会学的研究』多賀出版.

結城忠・佐藤全・橋迫和幸，1987，『学習塾――子ども・親・教師はどう見ているか』ぎょうせい.

初職に対する大学入試の影響

西丸　良一（同志社大学）

1　問題の所在

本研究は高等教育の大衆化にともなって変化する大卒就職と大学入試の関連を検討する。大卒就職にかんする研究はさまざまな視点でおこなわれてきたが、絶えず「学校歴」に焦点が置かれている。天野（1984）は大学の社会的評価として就職を挙げており、企業への採用応募資格を特定の大学に限定する「指定校制」が、銘柄大学の就職を有利にすることを示した。その後、指定校制に対する批判から、大卒就職は「自由応募制」へと変化していく。そうなると、大卒就職において銘柄大学がなぜ有利なのか、そのプロセスが不明慮となってしまう。平沢（1995）はそうした変化のなかOB・OG訪問に注目し、それが大企業への一つのルートになっていることを明らかにした。

OB・OGだけでなく学生本人の直接応募や友人からの紹介などにも注目し、初職に対する各入職経路の影響が検討される。濱中・苅谷（2000）は大企業への入職に学校経由がもっとも有効であることを明らかにした。また、それが大企業への入職に、学歴・学校歴の差を生み出す一因になっていることも確認する。

その後、新卒就職＝正規雇用という図式が崩れ、非正規雇用に注目が集まる。この視点は大卒者にも向けられ、難易度の低い私立大学の学生ほどフリーターになりやすいことが確認される（小杉2001）。また選抜が機能していない大学に焦点を置いた居神ほか（2005）は、学習意欲のない学生が大学を素通りし、フリーターとなっていく現状を示した。こうした学生への対応として、堀（2007）は職員だけでなく、教員をも巻き込んだ就職・キャリア支援の多チャンネル化に着目し、中堅以下の私立大学の学生において、この支援が正社員の内定獲得に有効であることを示す。

その一方で、大学教育に職業とのレリバンスが求められ、さまざまな検討がおこなわれ始める。ただ、本田（2018: 6-7）も指摘しているが、その多くは特定の大学の学生に限定する等、有意抽出によって得られたデータを用いる研究が多い。この点は大卒就職の研究でも指摘されていた（平沢2005）。こうしたなか、豊永（2018）は社会階層と社会移動全国調査（SSM）データを用い、大学教育における職業的レリバンスの指標としても用いられる「専攻」が、初職の専門性を大きく規定することを明らかにする。そして、これまでの研究が学校歴を過大評価しつつ、専攻を過小評価してきたことを指摘した。

概観した通り、大卒就職に関する研究で「学校歴」を用いていない検討はみあたらず、学校歴に沿って学生は内定を得やすく、大企業へ移行する。そして、その傾向は時代背景の変化を考慮しながら確認されており、「専攻」も踏まえて検討すべきであることがうかがえる。

ただ、変化しているのは就職という「出口」の状況だけではない。高等教育の大衆化とともに、大学入試という「入口」も変化している。大学入試は推薦入試によって多様化したが、近年、そうした入試での入学者数は無視できない規模となった。中村（1996）は当初、一般入試における受験競争への批判から推薦入試は生じたと同時に、高卒者急増を背景に、増加した入学志願者のための「マス選抜」と位置づける。多様な評価を選抜に用いる推薦入試は、教育拡大にともなって出現した新たな入学者層の入試として公認される。

だが、その後、少子化により入試市場は縮小するも、入学定員は縮小しなかった。そのため、推薦入試は学生確保を目的とする意味合いで、入試障壁を引き下げて、新たな入学者層を掘り起こしただけとも捉えられる（荒井 2011: 13）。実際、推薦（AO）入試で大学進学する高校生は「進学を考えていなかった」「就職希望だった」進路多様校の生徒に利用されている（中村 2011: 123-66）。また、進学中堅校で大学入試と高校生の学習行動の関係も検討されているが、推薦（AO）入試は生徒の学習誘因にはなっていない（山村ほか 2019）。これら大学入試にかんする知見を踏まえると、推薦入試はマス選抜として位置づくと同時に、学校歴や専攻で大学生の能力を見積もることができない状況を生み出していることが推察される。

こうした「入口」の変化に対し、大学生を採用する側の企業は、採用過程の前半でプレ選考をおこない、能力に不安のない学生のみが次に進める

採用設計にしている（平野 2011）。当然、各企業が学生に求める能力や基準は異なるし、のちに面接をおこなうため、プレ選考が内定に直結するわけではない。ただ、プレ選考をおこなえば、一定の能力が内定への必要条件となるため、学校歴や専攻だけでなく、大学入学の際に利用した入試が分岐点となり、大学生の初職に何らかの差を生み出している可能性は十分に考えられる。

2 データについて

データは「学校卒業後の若年層の就業・家族形成に関する追跡調査」にて作成されたものを用いる[1]。本データは、2012 年に調査会社の登録モニターである子ども（高 2）と母親から、性・地域・都市規模の分布が全国の高校生の分布と同一になるようランダム抽出された 1560 組に調査票を郵送し、1070 組から回答を得たものである。その後、同一対象者に対し、2019 年 12 月～2020 年 3 月に追跡調査がおこなわれ、559 組の回答を得ている。こうした追跡調査は継続的な協力を得にくく、徐々にサンプルが小さくなる。そのため、2012 年調査と同様の枠組みで同一コーホートから抽出したサンプルへの調査もこの時期におこない、1053 組の新規サンプルを得た。本研究はこの二つのデータ（N=559、N=1053）を合算して用いる。ただ、2019 年 12 月～2020 年 3 月は調査対象者の高校卒業後 6 年目にあたる。おおむね大学を卒業している時期だが、6 年制大学に進学した者などは在学中となる。そこで 2020 年 10 月に、これら同一対象者に再度おこなった追跡調査で得られたデータを用い、在学中であった者の初職に関する情報を得ることにした。分析対象は本データにおける大卒者であり、高卒後に初めて入学した大学を中退せずに卒業した者、または調査時点で在学中でない者である。最終的に分析で用いるサンプルは、変数の情報がそろう 672 となった。

3 分析

分析の結果、初職に対する学校歴の影響は企業規模に対して示され、その序列に沿うかたちで確認することができる。また専攻の影響は初職の専門性に対して示された。これら結果は、先行研究が明らかにしてきた知見と整合的である。その一方で、初職に対する入試形態の影響も確認することができた。つまり、大学生の初職に対し、学校歴や専攻などが同じでも、入学の際に利用した入試が分岐点となっているのである。

4 結論と課題

先述した通り、推薦入試は、増加した大学入学志願者を請け負うマス選抜と位置づけられる。高等教育の大衆化を担った私立大学を中心に、推薦入試が実施されたことを考えれば、大衆化に対するその貢献度は大きい。だが、本研究で確認したように、同じ学校歴だとしても入試形態によって初職に差が生じている。つまり、推薦入試は高等教育の大衆化を請け負うが、各学校歴における一般入試で入学した学生と、同等の初職を保証しているわけではない。また本研究は、入学前に獲得した能力シグナルである学校歴とともに、入学後に獲得した能力シグナルである専攻を用いている。これら要因を統制しても、初職に対して入試形態が影響しているということは、学生の能力が学校歴と専攻を用いただけでは見積難いことを示す、もしくは企業の採用過程におけるプレ選考が機能していることを示すといえるのかもしれない。

ただし、本研究はデータの性質上、大学教育で獲得できたさまざまな能力を具体的に用いているわけではない。各入試で問われる能力が異なるなら、入学後に獲得できた能力も異なるだろう。そうした違いが大学生の初職に差を生み出しているかもしれない。だが、卒業後の仕事に対し、入学後に獲得した能力と同時に入試形態を用いる検討は見当たらない。卒業後の仕事に対する大学教育のレリバンスを問うならば、入学の際に利用した入試形態も考慮して検討すべきであることを、本研究は示唆している。こうした研究が全国データを用い、精緻なレベルで明らかにすることができれば、大学入試をめぐる「高大接続」と大学教育のレリバンスをめぐる「大卒就職」との関連を、体系的に示すことが可能となる。

さかのぼれば、学校から職業への移行にかんする研究は、過熱した受験競争（学歴社会）への疑念もきっかけになっていた（安藤 1979 など）。そうであるならば、本研究のように、高等教育の大衆化によって変化した大学入試に注目し、大卒就職を検討することは、現在の重要な視点といえる。

[1] 本研究は、JSPS 科研費（課題番号 19H00608）「学校卒業後の若年層の就業・家族形成に関する追跡調査」（代表者：中澤渉）による研究成果の一部である。また、本研究は課題番号 22K02340 の助成を受けたものでもある。

「ジョブ型エンジニアキャリア」の規定因

―高専卒業生調査の再分析―

新谷　康浩（横浜国立大学）

1　課題

高専卒業生調査の再分析を通して、ジョブ型キャリアを規定する要因を分析する。これを通して我が国の技術者養成においてジョブ型キャリアがどのような位置を占めていたのかを明らかにする。今回は、一つの調査の再分析を行うことで、ジョブ型キャリアを析出し分析する方法論を探索する。

ジョブ型推奨の提言が経団連などの経済界から提唱されており、ジョブ型を支持する意見も多い。一方で、我が国のメンバーシップ型の就業形態の下では、ジョブ型のような限定的な職務は劣位に置かれていたとみなされていた。

いずれの議論においても、実態を反映したものとはいいがたく、理念的な議論にとどまっている。これまで、ジョブ型の位置づけに関する実証的な研究が等閑視されていた理由の一つとして、我が国では社会的地位達成の研究が想定している就業形態がメンバーシップ型を前提としていたことが挙げられる。

エンジニアについても専門的な職業ではあってもジョブローテーションがあるといわれていた。そのため我が国ではエンジニアもジョブ型というよりメンバーシップ型が主体であったと推察できる。その中で高専は、エンジニア養成の目的により特化した教育機関である。専門的な度合いが大きい高専でも、このようにジョブ型が少なかったのであろうか。

高専卒業者のキャリアを対象とした研究では、工学部卒業のエンジニアと比較するなど、学歴の比較によって相対的な高専卒エンジニアの位置づけはこれまで研究されてきたが、ジョブ型主体かメンバーシップ型主体かといった点からその特徴を明らかにした研究は行われてこなかった。

ジョブ型とメンバーシップ型の区分は、雇用契約時における職務の限定性である（濱口 2021 など）。既存の統計やアンケートではこのような分類で職業キャリアを尋ねていないため、厳密な意味でジョブ型のキャリアを区分することは困難である。とはいっても職務の限定性は結果として幅広い職種を経験するのではなく、単一の職種を継続することになるので、単一職種経験をジョブ型の代替指標として用いることが可能である。本研究ではこれをジョブ型の代替指標として分析に用いる。本稿ではこれを「技術ジョブ型」、複数職種経験を「複数職種型」、技術職未経験の単一職種のみ経験を「非技術ジョブ型」としてそれぞれの特徴を明らかにする。

2　再分析で使用するデータ

高専の教育と卒業生のキャリアについての調査
調査対象：全国 56 の高専を 1987 年 3 月および 1994 年 3 月に卒業した者の 13378 名
調査時期：1998 年 2 月～3 月
調査方法：郵送自記式調査
回収結果：有効回答：2019 名（回収率 15.1%）
調査結果の概要は日本労働研究機構調査研究報告書№116 にまとめている。

3　調査実施時期の時代背景

この調査対象者が高専を卒業した年の特徴を概

観しておく。経済状況としてはバブル期とポストバブル期であり、就職状況に違いがある。また学校基本調査によると、この間に進学者が増加している。87年は卒業者に占める進学者の割合が10%であったのに対して、94年にはその割合が17%となっていた。

高専卒の就職については、専門的・技術的職業に就職した割合は70年代のオイルショックから第二次オイルショックの時期には70%台まで低下したが、その後は回復し、その後は9割前後で推移している。(新谷・猪股・片瀬1999) このことから、該当年次ではいずれも技術職への就職が主体であった。ただし、高専卒業者と工学部卒業者の従事する業務にはそれぞれの特徴があった。この調査の行われた1990年代には「労働条件」で大卒を下回りながらも、大卒並みの「仕事内容」を担っていた。(日本労働研究機構1998) 現在では高専卒業者で開発を担当するものが少ないが、この当時では高専卒業者も開発担当者が多かった。給与水準では90年代には高卒の水準に近いものに低下したことで、「安上がりな」エンジニアとなっていた時期でもある。(新谷2001) そのため、高専卒エンジニアが大卒と同程度の業務を担っていた時期にジョブ型の初期キャリアが何に規定されていたのかを分析することになる。

4　分析結果

まず調査対象全体では「技術ジョブ型」が87年卒 (卒後10年) で26.4%、94年卒 (卒後3年) で32.8%であった。「複数職種型」が87年卒で68.0%、94年卒で53.8%であった。このことから、この調査時期における高専卒業者のキャリアは、若いうちから複数職種を経験するメンバーシップ型に該当するものが大多数であったことがわかる。

卒業後の進学の有無で比較すると、進学者のほうが「技術ジョブ型」の割合が多く、非進学者のほうが「複数職種型」の割合が多くなっていた。

初職の業種では、建設業、製造業など旧来から高専卒業者の大多数が就職していた第二次産業で「技術ジョブ型」の割合が多くなっていた。

高専在籍時の成績の高かったもので「技術ジョブ型」の割合が多くなっていた。

このように高専教育に適合的で、良好な就職先に就職したものが「技術ジョブ型」になっていた。この「技術ジョブ型」の半数近くの職種は「開発設計」であった。

そこで「技術ジョブ型」を従属変数、「二次産業ダミー」「企業規模 (3段階のダミー変数)」「進学ダミー」「高専成績」「性別」「卒年」を独立変数としたロジスティック回帰分析の結果、「二次産業ダミー」「高専成績」「卒年」が有意であった。

5　考察

高専教育に適合的であった者が「技術ジョブ型」になったことは、ジョブ型キャリアの妥当性を示す指標ではない。大多数の「複数職種型」にとって職種経験の幅を狭めることに意義があるのかをこのデータから判断することができない。給与などの処遇について両者に有意な差はみられなかった。それが長期キャリアで差を生み出しているのかどうかについては、別のデータの再分析によって検討したい。

引用文献

日本労働研究機構1998『高専卒業者のキャリアと高専教育』
濱口桂一郎2021『ジョブ型雇用社会とは何か』岩波新書
新谷康浩・猪股歳之・片瀬一男1999「戦後経済変動と技術者の労働市場参入」『教育社会学研究』64集 pp.165-182
新谷康浩2001「高度成長期以降の労働市場における短期高等教育の評価とその変化」『産業教育学研究』31巻 pp.66-74

高等専修学校における進路決定と新型コロナウイルス
―生徒への局所的な影響と教員のネットワークの重要性―

伊藤　秀樹（東京学芸大学）

１．問題設定

本報告の目的は、高等専修学校の生徒の進路決定の過程や教員の進路指導に新型コロナウイルスの感染拡大が与えた影響を、事例研究をもとに描き出すことにある。

新型コロナウイルスの感染拡大による日本の経済状況の変化は、高校生等の進路選択や進路決定に関連する要因（高卒労働市場、家庭の経済状況等）を大きく変動させ、高校生等の進路形成の過程や教員の進路指導のあり方にも多大な影響を与えたと予想される。

報告者が長年調査を行ってきた高等専修学校のＹ校（仮名）でも、新型コロナウイルスの感染拡大は生徒たちの進路決定の過程や教員の進路指導にさまざまな影響をもたらした。Ｙ校の生徒や教員が直面した変化や、それをもたらす要因間の連鎖は、他の後期中等教育機関でも同様に起きている可能性がある。

首都圏という地域性やＹ校独自の進路指導の影響については留意する必要があるが、Ｙ校の事例からは、新型コロナウイルスの感染拡大が首都圏の高校生等の進路決定の過程に与えた影響について仮説の一端を描き出し、今後の研究や社会的対応のあり方についての示唆を導くことが可能だと考える。

２．調査対象と方法

本報告が事例研究の対象とするのは、首都圏の高等専修学校Ｙ校である。中学校卒業者を対象とする専修学校であることから､絵画、調理、体育、情報など７つの専門コースが設けられている。３ 年制の大学入学資格付与指定校であり、卒業後は大学・短大・専門学校への進学や高卒扱いでの就職が可能となる。

Ｙ校の大きな特徴としては、知的障害や発達障害（主に自閉スペクトラム症）の診断を受けていて、療育手帳または精神障害者保健福祉手帳を取得している生徒（以下、手帳取得者）が約６割を占めるということが挙げられる。一方で、療育手帳も精神障害者保健福祉手帳も取得していない生徒（以下、手帳非取得者）も約４割在籍しており、そのうち約半数は不登校の経験を有している。

このように多様な生徒が在籍しているため、卒業後の進路も多岐にわたる。進路内訳は、手帳取得者の場合、進学約 5%、一般就労（障害者雇用での企業就労）６割強、福祉的就労３割強であり、手帳非取得者の場合、進学約 ６割（専門学校、大学、短大の順に多い)、就職約４割である。手帳の取得の有無にかかわらず、大学受験浪人を除くほとんどすべての生徒が進路を決定して卒業していく。

本報告では、主に新型コロナウイルスの感染拡大後に実施した進路指導部の教員２名と校長へのインタビューデータの分析結果を報告する。ただし数値等に関しては、Ｙ校が発行している文献資料を補足的に分析に用いる。

３．Ｙ 校での進路決定過程に新型コロナウイルスが与えた影響

Ｙ校では、進路決定の過程で新型コロナウイルスの感染拡大の影響を特に大きく受けたのは、企業への就職・就労希望者であった。

まず、手帳非取得者の就職活動について述べると、2020 年度は求人が大幅に減少し、特に飲食業や宿泊業の求人が大幅に減少したという。ただし、建設業や介護職などでは求人が若干増加し、飲食業の中でも学校給食の集団調理や老人ホームで食事を作る仕事などでは求人が増えていたそうである。

また 2020 年度は、第 1 希望の企業に内定が取れなかった生徒が例年より多かったという。企業が求める人材のレベルが上がったためか､「この子だったらこういうところは受か

るだろう」と思って送り出した生徒たちがことごとく不合格になったそうである。しかし、2020 年度も最終的にはすべての就職希望者が 3 月までに内定を獲得できた。

一方、2021 年度の就職希望者は順調に内定を獲得できた。その背景には、ハローワークから得た情報を活かした教員や生徒の対処戦略があったと考えられる。

ハローワークの就職担当者会議では、2021 年度も高卒求人に大卒や専門卒の就職希望者が参入すること、一方で人を欲しがっている業種・職種もあることも聞かされていた。それをふまえて Y 校では、早い段階から生徒たちの業種・職種の視野を広げる進路指導を行った結果、それが功を奏した生徒もいたそうである。また、生徒たちが専門卒とのパイの奪い合いにならない業種・職種を希望していたため、大卒・専門卒が高卒求人に流入する影響もあまり感じなかったという。

次に、手帳取得者の一般就労（障害者雇用での企業就労）の過程について述べると、2020 年度は希望者全員が 3 月までに内定を獲得できた。Y 校では一般就労の場合、約 7 割の生徒が過去に卒業生が雇用された企業に就職している。そうした「実績関係」のある企業からは、採用が難しい場合には年度明けに連絡がもらえており、それらの企業で実習や就労を希望していた生徒の方向転換が早めにできたという。

一方で、一般就労の希望者により大きな影響が出たのは 2021 年度であった。

Y 校では、一般就労を目指す生徒は 2 年生で 1 回、3 年生で 1 回以上、企業での実習を行う。そこで企業からの評価が高かった場合には、卒業後の就労先として後日内定が得られることも多いが、業務や職場環境とのミスマッチがある場合には、新たに別の実習先・就労先を探すことになる。

2021 年度の 3 年生については、新型コロナウイルスの感染拡大によって外部者を受け入れることが困難になった企業が多く、2 年生のときから実習の延期が相次いだ。それに伴って、多くの生徒の内定獲得が遅れたという。

また、3 月までに内定が得られなかった生徒も若干名出た。彼らに関しては、実習の度重なる延期に加えて、3 年生の 1〜3 月に第 6 波が来たことによって、実習によるマッチングの最終確認ができなかったことが大きかったという。

4．まとめと考察

上記の知見に基づけば、新型コロナウイルスの感染拡大が高卒労働市場に与えた影響は、業種間・業種内で一律ではなく、一部の業種や業態の企業に強い影響が及ぼされるような局所的な影響であったと考えられる。

そうした状況下で、Y 校ではほとんどすべての生徒の進路が 3 月までに決定していた。その背景には、進路指導部の教員による、①ハローワークや「実績関係」のある企業からの情報収集、②業種・職種のストライクゾーンを広げる指導、の 2 点があったことが推測される。

ただし、手帳取得者の一般就労希望者の中で、3 月までに内定が獲得できなかった生徒が出るという事態は、例年にはなかったことであった。実習によって企業と生徒のマッチングを丁寧に行うという一般就労ならではの方法は、特別支援学校高等部でも同様に行われているが（矢野川 2021，2022 など）、こうした丁寧なマッチングがコロナ禍では進路決定の遅れにつながったと考えられる。

こうした影響については、各学校の教員が完全に予測して対応することは難しかったと思われる。進路指導に力を入れている Y 校でも、新型コロナウイルスの感染拡大による影響を読み切り、生徒たちの不利益を完全に回避することはできていなかった。また、当然のことだが、コロナ禍の影響によって生徒や保護者に与えられた不利益を、自己責任として切り捨てることは適切ではないだろう。

大多和・山口（2007）は、高校での進路指導をよりよくする努力が暗闇の中の「模索」とならざるをえない中で、人々のセーフティネットは教育の外部（具体的には社会保障）において用意する必要があると述べている。Y 校の「模索」やその中で回避しきれなかった不利益は、教育の外部のセーフティネットがコロナ禍のような非常事態に備えるうえでも欠かせないことを示唆するものである。

内部進学の光と影
－附属・系属校出身者に対するインタビュー調査をもとに－

○沈雨香（早稲田大学）武藤浩子（東京大学）山本桃子（東京国立博物館）
木村康彦（千葉大学）藤本啓寛（早稲田大学）吉田文（早稲田大学）

1. 問題の設定

本研究は、昨今多様化しつつある大学入学者選抜制度が、入学後の学生の意識に与える何らかの影響を実証的に明らかにする。本報告は、その第一歩として、日本特有の入学者選抜制度である内部推薦制度を経た大学生の意識に焦点を当てたものである。

今までの入学者選抜制度を検討する研究では、入学者選抜制度の機能を、学習者（大学生）の学習や学力といった客観的な指標でもって検討されてきた（山村、濱中、立脇 2019；中村 2000、2011 など）。しかし、これらには多様な選抜制度が入学後の学生の意識に及ぼす影響についての観点が捨象されている。学生の大学生活に影響を及ぼすのは、言うまでもなく、学習や学力だけではない。大学生の学生生活をトータルに捉えようとするならば、また、入学者選抜制度の機能を多角的に検討するためには、入学者選抜制度の違いが学生の意識に与える影響を看過することはできない。

他方、大学の経営戦略の一環として、近年私立大学を中心に附属（付属）・系属校設置の動きが加速している。高校と大学が地続きに存在し、「推薦入試」という枠組みで、実質的に一般的な学力テスト選抜を経ずに、系列大学へ「内部進学」できるこのシステムは、世界的に見ても非常に珍しい。ところが、この高大接続が学生に与えている影響についてはまだ十分に研究がなされているとは言えない（吉田 2011；沈、武藤 2022）。

私立大学の附属・系属校生は、一般的に系列大学への内部進学がある程度保障されているがゆえに、大学入試・受験のみに囚われることのない自由な高校生活を送ることができるとされる。一方、推薦入試全体に指摘される入学後の学習意欲の低さ（山村、濱中、立脇 2019）や「『大学付属校』の内部進学がズルく見える理由」（おおた 2016）と題した記事からも垣間見えるように、ネガティブなイメージも付きまとっている。この特殊な選抜制度は、入学後の大学生の意識に何らかの影響を与えているのか。

そこで、本報告では、当事者である学生の視点から、内部進学した者と他選抜制度を経た者を比較し、①自身が利用した選抜制度に対して、他の制度の利用者とどの程度差異化した認識をしているのか、②自分と異なる制度を利用した他者に対し、どのような眼差しを注いでいるのかを分析する。これにより、日本における入学者選抜が大学生の意識にどの程度影響を及ぼしているかを明らかにするとともに、大学が入学者選抜の在り方を考える素材を提供する足がかりとしたい。

2. 調査の方法と概要

本研究では、2021 年 11 月から 2022 年 8 月にかけて、早稲田大学に通う 1～4 年生の学生（うち早稲田大学附属・系属校から内部推薦入試を経て進学した学生 13 名、その他の高校から一般選抜などの入学者選抜を経て進学した学生 13 名の計 26 名）を対象として、半構造化面接法により 2 時間前後のインタビュー調査を実施した。

早稲田大学の大学生を対象にしたのは、①複数の附属・系属校を有し、「内部」推薦入学制度を設けている。②いわゆる受験偏差値の高い大学として、その附属・系属校へ入学するには、小・中・高校受験で厳しい学力選抜を余儀なくされる点において、内部推薦を経た者と他の入学者選抜制度を経た者との間に顕著な学力の差が認められず、比較対象として妥当だと判断できるからである。

インタビューでは、出身高校に入学した理由、高校生活の様子、大学受験の経験、現在の大学生活などに加えて、自身の出身高校や利用した入試制度の形態によって、有利・不利に思ったことの有無や特別な眼差しを向けたこと/向けられたことがあるか否かについても質問を行った。

3. 分析結果

まず、全体の傾向として、一般選抜を経た学生が他の制度の利用者との差異を顕著に意識していない様子が伺えたのに対し、附属・系属校からの内部進学者を中心としたその他の選抜制度を利用した学生は、他の制度の利用者と自分を差異化し認識していることが明らかになった。中でも、内部推薦入試を経た附属・系属校出身者は一般選抜を通っていないことや受験学力がないことへの「引け目」を強調していた。詳細は当日の報告で紹介するが、例えば下記のような語りからその様子が伺える。

「すみません、附属出身なんです（と自己紹介することがある）。本当にそう思っていなくても、やっぱり努力量とか、入る難しさは絶対に一般ないし指定校のほうが難しいと思うので…」A1

「早稲田大学に勉強で入ってきた人たちは、すごいというか、できるというイメージをすごく持っている…なので、討論とかでも一歩引いちゃったりとかは、あるのかな。無意識のうちにとかでもあるとは思います」B6

「全然知識の差があるので、公立、一般入試の子と、もちろんですけど、一般入試の子と知識の差がありすぎるので…みんな（受験組）がやってるようなこととは違うことを（附属では）やってるので…」A3

しかし、一般選抜をはじめとした AO や指定校推薦等などの入学者選抜を経た学生に附属・系属校出身者について尋ねたところ、「(受験) 知識が少ない」、「(受験に向けた努力をしておらず) ずるい」などの一般選抜を通っていないことへのネガティブなイメージを語る学生が一部いた一方で、「学内の人的ネットワークを有する」、「プレゼンテーション能力がある」、「リーダーシップがある」、「難しい中学・高校受験を経ていることはすごい」、「高校時代に安定して頑張った」など、附属・系属校ならではの様々な経験とそこから獲得したスキルは高く評価されていた。さらに、今回のインタビュー対象者であった附属・系属校出身者の成績は平均 GPA３程度で、大学での学習・学力において、一般選抜を経た学生より劣っているのかについては疑問が残るなど、附属・系属校出身者の自己認識と他者評価そして実状との乖離が垣間見えた。

加えて、一般選抜を経た学生は自身の受験経験を自己成長と結び付けた成功体験として前向きに語る傾向があるのに対し、一般選抜以外の選抜制度を経た学生からは、一般選抜と自分を比較した後ろ向きな語りが目立つなど、大学入学者選抜制度が、入学後の学生の自己・他者意識に影響を及ぼしていることが浮き彫りになった。

4. まとめと考察

他の入試選抜を経た学生の語りから、附属・系属校出身者は彼/彼女らの高校の経験に基づく様々なスキルを有していることがわかる。しかし、附属・系属校出身者は、一般選抜を経験していない、またそれに備えた受験勉強（努力）をしておらず、一般選抜に必要な学力をもっていないことに劣等感を抱いていることが明らかになった。その背景として、早稲田大学の学生の間で共有されている、一般選抜を基準にした、限定的な努力観と能力観の存在が一因として推察される。

今回は附属・系属校出身者に着目したが、AO 入試や指定校推薦等、大学入試の方法は多様である。今後、これらの入試方法で入学した者に対しても、本研究で見られた限定的な努力観と能力観から評価がなされるのか、他学でも同様の傾向がみられるかを明らかにすることが今後の課題である。

謝辞

本研究は、早稲田大学教育総合研究所一般研究部会（2021 年度 B-10/2022 年度 B-5）の研究成果の一部である。

主な参考文献

●沈雨香・武藤浩子, 2022, 「私立大学附属・系属高校生徒の学習に関する研究: 大学進学ルートの違いに着目して」『早稲田教育評論』第 36 巻第 1 号、pp. 71-86.

●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.

●山村滋・濱中淳子・立脇洋介, 2019,『大学入試改革は高校生の学習行動を変えるか── 首都圏 10 校パネル調査による実証分析── 』ミネルヴァ書房.

●吉田文, 2011,「大学と高校の接続の動向と課題」『高等教育研究』第 14 集, pp. 169-181.

地方中核市の中学３年生の学歴希望

-JELS 第二期調査から

王　杰（傑）（慶應義塾大学）

１．はじめに

18歳人口の減少と大学募集定員の増加で、大学進学希望者を入学定員総数が上回り、「大学全入」時代が実現するのは2023年か2024年であろうという(日本経済新聞　2021年7月23日)。言うまでもなく、これは大学進学希望者に限る話である。実際、高校卒業後進学しない若者の割合は近年になっても2割弱に安定している。進学する場合も、2年制の高専や短大を志願するか、4年制大学を志願するか、国公立大学または難関大学を志願するか、自宅通学可能な範囲内で進学先を選ぶかなど、多様な進路選択があり、選抜度の高い大学ほど自由に選択できず、厳しい受験競争を突破しなければならない。また、地方都市では、高校入試は中学生にとって、依然、高校卒業後の進路選択を視野に入れる重要な試験である。

本研究では、ある地方中核市の公立学校の中学3年生が回答した「将来、どの学校まで進みたいか」(学歴希望、進学希望、教育アスピレーション)を考察する。地方都市にいる中学生の学歴希望について、すでに一定の先行研究が蓄積され、性別、家庭的背景、学力、通塾、校外学習時間、能力感、親の学歴期待などの影響を受けることが明らかにされている(耳塚2006、中島2006、王2014、王2022など)。本研究では、対象者の生活習慣(自律性)、希望する高校の学科、親による子どもへのケアも変数に加え考察する。さらに、所得階層別に生徒の学歴希望の規定要因を推定し、低所得家庭の子どもの学歴希望の特性を析出する。このような視点を用いた研究は、大学進学予備軍の推定、地方出身者の進路形成過程の考察、ひいては給付奨学金の選定基準の見直しに寄与すると期待される。

２．調査の概要

本報告は「青少年期から成人期への移行についての追跡的研究」（JELS）が第二期調査として、地方中核市（A県B市、人口約35万人）で収集した中学生とその保護者を対象とする質問紙調査のデータを使用する。文部科学省が定期的に実施する全国学力テストでは、B市中学生の国語と数学の正答率の分布は全国並みで、英語の正答率は全国よりやや低いレベルにある。市教育委員会と市立の中学校から協力を得て、JELS研究グループは2006年生まれの生徒を対象に、中2時の2019年度に保護者質問紙調査を、中3時の2020年度に生徒質問紙調査を実施できた。また、市教育委員会が実施する標準学力調査(Normal Referenced Test)のデータを提供してもらい、質問紙調査のデータと接続できている。

Covid-19流行の影響を受けたものの、保護者調査は7割強、生徒調査は9割弱の有効回収率を得ている。調査の実施年度とデータの回収状況は表1の通りである。生徒は中3の秋ごろ質問紙調査に協力したため、本研究がフォーカスする彼らの学歴希望はその時点の回答である。一方、分析に用いる偏差値、保護者の学歴期待、世帯所得、子どもへのケアなどの変数は、中2時に収集したものである点に留意する必要がある。

表1 対象コーホートの調査実施とデータ回収の状況

	生徒数(配布数)	学力データ	保護者質問紙調査	生徒質問紙調査
中1(2018年度)	-	2842	-	-
中2(2019年度)	2997	2842(94.8%)	2160(72.1%)	-
中3(2020年度)	3007	-	-	2644(87.9%)

生徒票の設問は、生活習慣、養育環境、自己認識、学校内外での学習状況、高校への進学希望、最終学歴希望などを含む。保護者票の設問は子育ての様子、しつけ、親子関係、家庭の経済事情、世帯所得、学校外教育費支出、子どもへの学歴期待と職業期待、親の教育水準と職業などを含む。

3．主な分析結果

対象の中学生が回答した学歴希望の分布を表2に示す。「その他」と「無回答」は合計で2.0%に留まり、98.0%の対象者が明確な回答を出した。B市教育委員会が公表した令和2年度市内高校卒業者の決定進路では、大学等進学率は56.4%、専修学校への進学率は24.6%、高等教育進学率は81.7%である。それに照らし合わせ、対象者の高校卒業後の進学希望率を計算すると、大学進学56.6%、短大・高専・専門学校進学24.9%、高等教育進学81.5%になり、市内高卒者の近年の進学状況とはわずかな差であり、学校基本調査が公表した全国高卒者の近年の進学状況とも僅差である。

表2　「将来、どの学校まで進みたいですか」の回答

	中学校	高等学校	専門学校・各種学校	短期大学・高等専門学校	普通の大学	難関の大学	大学院	その他	無回答	合計
度数	7	429	529	130	1186	260	49	25	29	2644
パーセント	.3	16.2	20.0	4.9	44.9	9.8	1.9	.9	1.1	100.0

次に、学力と保護者調査と生徒調査のデータを含むデータセットを用いて、子の学歴希望と保護者の学歴期待を比較し、生徒の学歴希望の規定要因を推定した後、さらに所得階層別学歴希望の規定要因の推定を通じて低所得家庭の生徒の学歴希望の特性を考察した。主な分析結果は以下のように要約できる。

子の学歴希望と保護者の学歴期待を比較した結果、5割弱の親子が全く同じ選択肢にしたことがわかった。また、高所得層ほど高学歴志向(4年制大学以上)での一致率が高く、低所得層ほど低学歴志向(高校、短期の高等教育)での一致率が高い。

全体として、生徒の学歴希望にとって規定力が最も大きいのは偏差値、親の学歴期待、国社数理英を中心に学ぶ高校の学科への進学を希望するか否かである。ほかに、対象者の性別、生活習慣、学習塾の利用、親の教育水準、世帯所得も統計的に有意である。

所得階層別学歴希望の重回帰分析の結果は表3に示す。税込み世帯所得が400万円未満の家庭を低所得層とし、400万円～800万円未満の家庭を中所得層とし、800万円以上の家庭を高所得層としている。どの所得層の分析モデルにおいても、親の学歴期待、偏差値、5教科中心に学ぶ高校の学科への進学希望が生徒の学歴希望に正の影響を及ぼす。ただし、高所得層モデルでは偏差値が端的に最大の要因であるのに対して、中所得層と低所得層のモデルでは親の学歴期待が最大の要因になっている。また、中高所得層と比べ、低所得層の生徒の生活習慣(自律性)が統計的に有意で規定力も比較的大きく、学校外での学習時間と学習塾利用と親の教育水準の規定力も比較的大きい。性別は低所得層モデルでは統計的に有意でないが、中所得層と高所得層のモデルでは統計的に有意である。進学費用の制約等を受ける低所得層の場合、子どもの学歴希望は性別以外の、より多くの個人的・家庭的要因に規定され、最も複雑だと読み取る。

表3　所得階層別生徒の学歴希望の規定要因

	低所得層(n=287) 標準化係数β	中所得層(n=799) 標準化係数β	高所得層(n=404) 標準化係数β
性別	0.048	0.068 *	0.086 +
生活習慣	0.155 **	0.041	-0.014
学校外での学習時間	0.135 *	-0.024	-0.002
希望する高校の学科	0.158 **	0.149 ***	0.120 **
前年度の偏差値	0.241 ***	0.259 ***	0.359 ***
親の高等教育経験	0.116 *	0.055 +	0.039
子どもへのケア	-0.029	0.047	-0.020
学習塾	0.118 *	0.052	0.068
親の学歴期待	0.249 ***	0.270 ***	0.195 ***
調整済みR^2	0.371	0.316	0.270

***p<.001　**p<.01　*p<.05　+p<.10

従属変数：生徒の学歴希望(中学校9、高校12、専門学校・各種学校14、短大・高専14、普通の大学と難関の大学16、大学院18、その他は欠損値)

独立変数：性別(男1、女0)、生活習慣(日常生活における5つの習慣の総得点)、希望する高校の学科(国社数理英を中心に学ぶ高校の学科への進学を希望する1、希望しない0)、親の高等教育経験(父親または母親が高等教育を受けている1,両親とも高等教育を受けていない0)、子どもへのケア(親が日常的に対象者のケアをどの程度するかを表す5項目の総得点)、学習塾(利用している1、利用していない0)、親の学歴期待(従属変数と同じ基準でスコアをつけている)

※本報告は、基盤研究(B)「青少年期から成人期への移行についての追跡的研究―地方中核市における第二波調査」(研究代表者、耳塚寛明)の研究成果である【課題番号　22H00980】。

※参考文献は当日配布する。

グローバル・マインディッドネスの形成に関する教育社会学的研究

小林　元気
（鹿児島大学）

1.　課題設定

高等教育の国際化が進み、留学教育はその代表的な活動として各国において推進されてきた（De Wit et al. 2008）。このような留学教育を推進する動向の端緒は「国際理解」「国際主義」といった理念にあったが（Der-Karabetian 1983; Carlson & Widaman 1988）、1990 年代以降の「個人化」「グローバル化」という変化（Lauder et al. 2006＝2012）を受けて、近年では留学がグローバル化した経済活動に適した人的資本と関連づけて論じられることも多い（Gerhards et al. 2017）。

このような背景のなかで、日本政府も留学派遣政策を拡充してきており、その主軸は「グローバル人材」の育成にある（太田 2016）が、次のような政策課題を抱えている。すなわち、政府が外国での学位取得を目的とした長期留学者数の倍増を目指すものの思うようにその数は伸びず、一方で、国内大学生の短期留学が急増している点である（小林 2017; 小林 2020）。政策評価に際して、短期留学がグローバル人材の育成という政策目標に対してどのような意義を持つのかについての説明が求められている（総務省 2017）。

では、国が短期留学を促進する意義はどこにあるのだろうか。グローバル人材の育成という教育目標が第一に念頭に置いているのは、国際的な移動経験が個人の労働生産性を向上させ、それが日本経済の再浮上につながるという経済的意義である（グローバル人材育成推進会議 2011）。しかしながら、日本社会における留学教育の人的資本効果を実証的に検討した結果、短期留学に〈経済的意義〉を見出すことは難しい（小林 2019）。

近年再評価されている留学教育のもう一つの意義として、学生の国際移動が社会共通の利益を促進する側面、すなわち〈社会的意義〉が挙げられる。*Journal of Studies in International* 誌が 2021 年に「社会のための高等教育の国際化」をテーマとした特集を組むなど、留学教育が社会全体に有意義な貢献をもたらす可能性について研究関心が高まっている（Leask & Gayardon 2021）。

以上の背景をふまえた本研究は、2010 年代に急増した国内大学生による短期留学の〈社会的意義〉を検討することを目的とする。

2.　留学の社会的意義を計量する尺度

20 世紀の後半以降にグローバルな経済活動や人的交流が拡大するにつれて、そのような社会変化をふまえたうえで個人が獲得するべき知識や態度、価値規範等に関する研究が蓄積されてきた。

表　グローバリゼーションに対応した個人的資質の概念

概念	定義
Worldmindedness	地方、地域、国の問題を越えて行動できる感情や価値志向（Der-Karabetian 1983）
Global Mindedness	態度や信念、行動に反映される、世界共同体とのつながりや構成員への責任感（Hett 1993）
Global Perspective	グローバルな視点の意識、地球の現状の認識、文化横断的な自覚、グローバルな力学の知識、人間の選択に関する自覚（Hanvey 1982）
Global Competence	ローカルやグローバル、異文化間の諸問題を検討し、他者の視点や世界観を理解・評価し、異なる文化をもつ人々とオープンで適切かつ効果的な交流をもち、全体の幸福と持続可能な開発のために行動する能力（Engel et al. 2019）
Intercultural Citizenship	人々の集団を定義する一つまたは複数の文化的境界条件に関与することを、意識的なアイデンティティーとして、その責任を受け入れること（Castigilioni & Bennett 2019）

表に挙げた概念群は、極めて近接的な概念を取り扱っていながらも独立して議論されてきた経緯があり、定義に関する合意は存在しない（Hett 1993; Scheunemann 2021）。本研究では、国内大学生の短期留学経験が個人的資質としてのグローバル・マインディッドネスを形成するかどうかという基準により、Hett（1993）が開発した Global Mindedness Scale（GMS）を用いて国内大学生の短期留学の成果（社会的意義）を検証する。

GMS を選択する主な理由は、①望ましい社会のありかたに関する信念や態度の計量に特化した尺度であり、そのようなマインドセットを多面的に探ることで、国内大学の学部教育への示唆が期待できること、②綿密な混合研究法を経て開発された信頼度の高い尺度であり、GMS を用いた先行研究の蓄積が多く存在することによる。

3. 研究方法

個人の短期留学経験とグローバル・マインディッドネスの因果関係について検証するために、カレッジ・インパクト研究における IEO モデル（Astin 2012）を援用する。IEO モデルの特徴は、教育成果（Outputs）の要因として、教育環境（Environments）の差異だけではなく、教育に先行する初期条件（Inputs）の影響も考慮する点にあり、本研究は図のモデルを用いて分析を行う。これにより、出身家庭の社会経済的要因や英語学力、成育歴における海外滞在経験といった初期条件（I）や、出身大学の専攻や入試難易度、国内での国際交流経験等の環境要因（E）の効果との関連性をふまえて、短期留学経験の有無がグローバル・マインディッドネスの獲得（O）に対してどのように影響しているのかを明らかにする。

2017 年から 2020 年の期間に 4 年制大学を卒業した――COVID-19 の世界的感染拡大以前に対面型の海外留学を経験可能であった――国内在住者に対して、2022 年 3 月にインターネット調査を実施し、すべての質問に回答した全国 2,252 人のデータを得た。本研究では、第一に、日本の若年層のグローバル・マインディッドネスの特徴について、因子分析により検証する。第二に、大学在学中の短期留学経験の有無が、その他の環境要因や、大学入学前の数々の初期条件をコントロールしたうえで、グローバル・マインディッドネスの獲得にどのように影響を及ぼすのかについて、多変量解析により検証する。

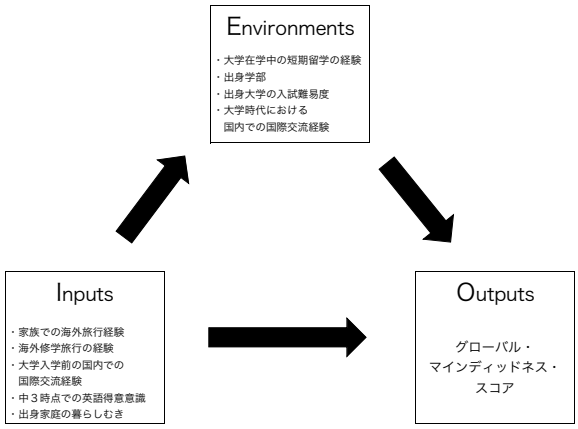


図　短期留学の成果を測定する IEO モデル

【引用文献（一部）】

Astin, A. W., 2012, *Assessment for Excellence Second Edition*, Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Carlson, J. S., & Widaman, K. F., 1988, “The effects of study abroad during college on attitudes towards other cultures”, *International Journal of Intercultural Relations*, 12: 1-17.

Castiglioni, I. & Bennett, M., 2018, “Building Capacity for Intercultural Citizenship”, *Open Journal of Social Sciences*, 06: 229-241.

De Wit, H., Agarwal P., Said, M. E. and Sehoole, M. T. eds., 2008, *The Dynamics of International Student Circulation in a Global Context,* Sense Publishers.

Der-Karabetian, A., Shang, W., & Hsu, N., 1983, *Nationalism and worldmindedness: Japanese versus American comparison*, Paper presented at the Western Social Science Conference.

Engel, L., Rutkowski, D., & Thompson, G., 2019, “Toward an international measure of global competence? A critical look at the PISA 2018 framework”, *Globalisation, Societies and Education*, 17(2): 117-131.

Gerhards, J., Hans, S. and Carlson, S., 2017, *Social Class and Transnational Human Capital*, Routledge.

Hanvey, R.,1982, “An Attainable Global Perspective”, *Theory Into Practice*, 21(3): 162-167.

Hett, E. J., 1993, *The development of an instrument to measure global-mindedness*, Doctoral dissertation, Available from Pro Quest Dissertations & Theses database (UMI No. 9408201).

Lauder, H., Brown, P., Dillabough, J. A. and Halsey, A.H., 2006, “The Prospects for Education,”（＝2012，吉田文・本田由紀・広田照幸訳「教育の展望」『グローバル化・社会変動と教育 1』東京大学出版，1-104）.

Leask, B. and Gayardon, A., 2021, “Reimagining Internationalization for Society”, *Journal of Studies in International Education*, 25(4): 323-329.

Scheunemann, A. E., 2021, *Validation of the Global Mindedness Scale, student factors associated with studying abroad, and the effect of studying abroad on student global mindedness*, Doctoral dissertation.

【付記】

・本研究は、日本学術振興会（JSPS）科学研究費助成事業・研究活動スタート支援（20K22239）の助成を受けたものです。

・その他の文献及び分析結果は当日配布資料に記載します。

ウェルビーイングの視点からとらえる外国につながる子どもへの支援

吉田　美穂（弘前大学）
桐村　豪文（弘前大学）

１．課題意識

中教審答申「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して」（2021）の各論に「増加する外国人児童生徒等への教育の在り方について」が取り上げられるなど、外国につながる子どもへの教育支援が注目されている。だが、その取り上げられ方は、現行の学習指導要領総則では「日本語の習得に困難のある生徒については、個々の生徒の実態に応じた指導内容や指導方法の工夫を組織的かつ計画的に行うものとする」とされ、2019 年には日本語教育推進法が公布・施行されるなど、「日本語の習得」に焦点化される傾向を有している。

一方、マイノリティの教育において母語・母文化の尊重が欠かせないことは、教育社会学の先行研究でたびたび指摘されてきた。実践レベルでも、外国人生徒を「特別扱いする」大阪府立高校において、民族講師の配置、アイデンティティ保障のための母語・母文化尊重などの取組が行われている（石川, 榎井ほか 2020）。また、上記の中教審の各論でも、最後の項目ではあるが、「異文化理解、母語・母文化支援」の重要性が指摘されている。

外国につながる子どもの教育支援は、何を目指しどの方向に進むのか。政策として進められる以上、その教育支援が適切に進められているかどうかを評価するための測定の枠組の検討が求められていると言えるだろう。

アイデンティティ保障を含む外国につながる子どもの教育を考えようとするとき、近年注目されているウェルビーイング概念が重要な意味を持つと考えられる。“Measuring What Matters for Child Well-being and Policies”（OECD, 2021）によれば、子どものウェルビーイングの測定において、社会文化的なアイデンティティは重要な要素とされているからである。

本発表は、ウェルビーイングの視点から外国につながる子どもの教育支援を評価する際の測定の枠組について論じるとともに、試行的に行われた調査を踏まえて、評価に向けた測定の在り方の実際について検討し、報告するものである。

２．子どものウェルビーイングの測定

「ウェルビーイング」は、昨今の科学の時流の中心に位置するものの一つである。ケンブリッジ大学の科学哲学の教授アレクサンドロワ（Anna Alexandrova）によれば、「ウェルビーイングは、1998 年から 2005 年の間に Social Science Citation Index と Science Citation Index で引用されたすべての心理学記事で 2 番目に人気のあるキーワードである」（Alexandrova 2014, p.10）といい、また「『ウェルビーイング』だけでも PubMed に 500 万件以上のエントリーがあり、これは『癌』の 2 倍である」（Alexandrova 2017, p.xix）という。

アレクサンドロワの説明によれば、ウェルビーイングをめぐっては、理論、構成概念、評価尺度という 3 つの取り組むべき課題があるのだが、大雑把に言えば、理論は哲学者の関心事で、構成概念と評価尺度は科学者の関心事で、その間には断絶があるという。つまり、理想的には理論、構成概念、評価尺度を相互に適切に関連付ける必要があるのだが、現行のウェルビーイングの科学の取り組みでは、「自動販売機の見方（vending machine view）」（日和見的にアイデアやインスピレーションを求めて買い物をするだけ）として哲学理論を借用し、構成概念や評価尺度を正当化するものとしては用いていない実態がある（ibid, p.35）。とりわけ子どものウェルビーイングの科学には「明確な理論が欠けている」（ibid, p.55）という。

ここで必要とされるのは、一般的な理論（アレクサンドロワは「高位の理論」と呼ぶ）ではなく、個別の文脈に応じた理論（「中位の理論」と呼ぶ）である。つまり、「子ども」、さらには「外国につながる子ども」という範囲に限ったときのウェルビーイングの概念を熟考することが求められる。

本研究で行った、教員や子どもへのインタビュー

では、以上の議論を踏まえ、ウェルビーイングを測定するための枠組が自動販売機の見方にならぬよう注意しながら、また理論、構成概念、評価尺度の相互の繋がりも意識しながら、「外国につながる子ども」という文脈に応答的な構成概念と評価尺度を具体的に設計した。その際、上位の理論として、アマルティア・センとヌスバウムによるケイパビリティ・アプローチの理論を参照し、また下位の事例として、OECD が 2021 年に発刊した報告書『子どものウェルビーイングと政策にとって何が重要かを測定する（Measuring What Matters for Child Well-being and Policies)』に示された子どものウェルビーイング測定の枠組を参照した。その構成概念と評価尺度が下表である。

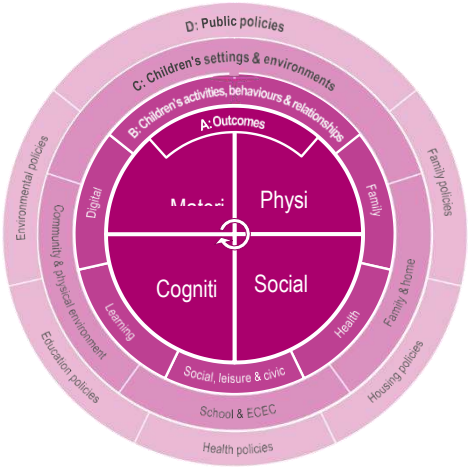


図１　OECD 報告書における子どものウェルビーイングの概念図

【出典】OECD 2021, p.17.

表１　OECD 報告書における子どものウェルビーイングの測定の枠組

レベル A. 子どものウェルビーイングのアウトカム	レベル C. 子どもの状況と環境
A1 不可欠なアウトカム A2 身体的健康のアウトカム A3. 社会的、感情的、文化的なアウトカム A4. 認知的発達と教育のアウトカム	C1 家族と家庭環境 C2 学校と ECEC 環境 C3.コミュニティと物理的環境
レベル B. 子どもの活動、行動および関係	レベル D. 公共政策
B1 家族の活動と関係 B2 健康行動 B3 社会的活動、余暇活動、市民活動および人間関係 B4 学習活動、態度、行動および人間関係 B5 デジタル活動と行動	D1 家族政策 D2 住宅政策 D3 健康政策 D4 教育政策 D5 環境政策

【出典】OECD 2021, p.51.

表２　児童生徒対象の質問項目

構成概念	評価尺度（質問項目）
学校生活	あなたは、安心して学校生活を過ごすことができていますか？
	あなたは、学校生活に満足していますか？
	あなたは、先生、クラスメートと良好な関係をもっていますか？
アイデンティティ	あなたは、自分らしく生活を過ごすことができていますか？
将来の展望	あなたは、将来に対する見通しを持っていますか？
	あなたは、進学に対して意欲的ですか？
学習スキル	あなたは、学習することに意欲的ですか？
ソフトスキル	あなたは、様々な困難も克服できるタイプですか？
学習の成果	あなたは、テストで良い点数をとれていますか？
学校の支援	学校は、あなたの学校生活に対して適切な支援をしてくれていますか？
	学校は、あなたの文化的背景に対して適切な配慮をしてくれていますか？あなたの文化的背景は尊重されていますか？
外部の支援	支援員によるサポートは、あなたにとって効果はありましたか？

【出典】『令和３年度　文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」報告書』p.63

表３　教員対象の質問項目

構成概念	評価尺度（質問項目）
生徒の様子	本人は、安心して学校生活を過ごす

	ことができている様子ですか？
	本人と先生との関係は良好ですか？
	本人と他のクラスメートとの関係は良好ですか？
	本人は、勉強に意欲的ですか？
	本人は、テストで良い点数をとれていますか？
	本人は、自分の文化的背景の違いや年齢の違いなどについて、気にしている様子はありましたか？
	支援の体制 我々の支援の体制は適切でしたか？
支援の内容・方法	我々の支援の内容・方法は適切でしたか？

【出典】表２に同じ

３．測定の実際と課題

(1) 対象事業

本研究において、上記の測定の枠組を用いて検証を行ったのは、弘前大学が受託した文部科学省「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」(2020 年度～2022 年度)[1]である。同事業は、日本語指導の充実に加え多文化共生の学校づくりを目的として展開されてきたことから、この枠組を用いることが妥当であると考えた。

(2) 測定の方法

測定にあたっては、質問紙調査ではなく、インタビュー調査とした。小学校１年生から高等学校２年生までと幅広い年齢層の子どもたちに発達段階に合ったかたちで問いを投げかけ、十分な回答を得るには、より多くの情報を得られるインタビュー調査が適切だと考えたからである。

しかし、後述するように、通訳配置の限界やインタビュアーの属性など、インタビュー調査の課題もまた少なくなかった。今後、より多くの対象者への測定を想定するならば、発達段階を踏まえてワーディングを工夫し、母語翻訳した質問紙を用意して実施するなど、他の方法も検討する必要があるだろう。

(3) インタビュー時期

2021 年 12 月～2022 年 8 月

(4) インタビュー対象者

2021 年度の支援対象であった小学生 4 名、中学生２名、高校生２名、2022 年度に新たに支援対象となった高校生２名の計 10 名である。また、それぞれに関わる教員・支援者へのインタビューも補足的に実施した。

(5) 調査にあたっての通訳配置

子どもへのインタビューは、母語通訳を入れて実施する方針を立てた。しかし、高校生１名については、母語が少数言語であったためインタビュー実施日に合わせて通訳を確保することができなかった。父親が通訳するということで同席したものの、質問に対し父親自身の意見を述べることが多く、通訳としてはほとんど機能せず、本人との応答は日本語でごく簡単なものにとどまった。また、高校生１名は、日本語能力試験 2 級合格の日本語レベルであったため、通訳は待機していたものの、自ら日本語で応答した。

(6) インタビュアーの属性とその影響

支援者による支援をどう感じているかという質問項目があることを考慮し、支援員ではない大学教員がインタビュアーを務めた。しかし、子ども、特に年少の子どもにとっては初めて会う大人との応答に緊張している様子も見られた。

(7) インタビューの環境

インタビューは、コロナ下の状況を踏まえて、一部を除き、オンラインで実施されることとなった。このため、(6)のインタビュアーの属性に加えて普段とは異なる環境となり、子どもによっては緊張を感じながらの応答となった面があったと思われる。

(8) インタビューの実際

基本的には、予定していた質問項目に沿って尋ねていくようにしたが、意図がより分かりやすいように、問いを細分化したり、その場での言い換えや追加が行われた。(「安心して学校生活を過ごすことができていますか」について、「学校は楽しい？」、「母国の学校との違いで戸惑ったことはありますか？」、「学校生活で困ったり、嫌だなあと思ったりしていることはありませんか」など)。通訳を介してのインタビューであること、子どもの発達段階から複雑な回答は得にくい場合があることなどから、インタビュー項目への回答は、「はい」など、ごく短いものにとどまる状況もみられた。

４．分析

(1) 本発表における分析対象

以上のような測定の実際の状況を踏まえて、今回

の発表に向けた分析の対象は、子ども本人がインタビューの状況を十分理解し対応できる年齢に達している高校生を対象とし、通訳を入れられなかった1名を除く3名とした。

なお分析にあたっては、本人へのインタビューデータに加え、支援者・教員へのインタビューデータや、関連する支援の取組が確認できるケース会議資料や参与観察記録等も参照する。

分析の対象とする 3 名とそのインタビュー概要は、表4のとおりである。A さんと B さんは同じ学校に在籍しているが、学年が異なっているため、3名はいずれも、同一学年では唯一の日本語指導を受ける生徒となっており、散在地域における典型的な状況を反映しているといえる。

表4　高校生3名のインタビュー概要

	母国	在籍する学校・課程	学年	通訳	インタビュー日
Aさん	中国	X高校 全日制	当時 2年生	日本語で応答	2022年2月21日
Bさん	中国	X高校 全日制	当時 1年生	通訳対応	2022年8月1日
Cさん	ネパール	Y高校 昼間定時制	当時 1年生	通訳対応	2022年8月3日

(2) 日本語指導及び多文化共生に関する取組状況

今回分析対象となった 3 名に対する学校及び事業の取組状況を表5に整理した。

表5　日本語指導・多文化共生に関する取組状況

	日本語指導等	多文化共生の取組等
Aさん	放課後週3回の日本語指導	クラスや部活の友人に中国語を教える 文化祭で母国を紹介 2021/05/13 校内研修
Bさん	国語週4時間の取り出しと放課後週2回の日本語指導	クラスの文化祭テーマ「チャイナタウン」 2022/05/19 校内研修
Cさん	週3回の授業開始前の日本語指導、第二言語である英語を話す支援員による週7時間ずつの取り出しと入り込み	担任教師（地歴公民）による母学級の授業（Cさんは取り出し）で、エスノセントリズムの問題点などを C さんの存在を意識し扱っていた 2022/07/27 校内研修

(3) 分析結果

インタビューのうち2つは2022年8月の実施であり、現在詳細を分析中である。

分析結果については学会発表当日に配布する資料に掲載する。

■注

1 同事業の詳細については、弘前大学教育学部多文化リソースルームのホームページを参照のこと。https://home.hirosaki-u.ac.jp/tabunka/

■引用文献

Alexandrova, A., 2014, “Well-Being”, In Cartwright, N. & Montuschi, E. (ed.) *Philosophy of Social Science: A New Introduction* (pp.9-30), Oxford University Press.

Alexandrova, A., 2017, *A Philosophy for the Science of Well-Being*, Oxford University Press.

弘前大学教育学部多文化リソースルーム，2022,『令和3年度　文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」報告書』注1のホームページに掲載。

石川朝子，榎井縁ほか，2020,「外国人生徒の進学システムに関する比較研究：神奈川県と大阪府の特別枠校の分析から」,『未来共創』第 7 号, pp.193-220, 大阪大学人間科学研究科附属未来共創センター

OECD, 2021, *Measuring What Matters for Child Well-being and Policies*, OECD Publishing.

■謝辞

ともに調査を担っていただいた青森中央学院大学の田中真寿美准教授、調査実施に向けた調整に尽力いただいた多文化リソースルーム専門スタッフの笹森圭子氏に心より感謝申し上げます。本研究は、文部科学省委託事業「多文化共生に向けた日本語指導の充実に関する調査研究」の成果の一部であり、同事業に関わる研究者、教育委員会、学校関係者のご協力に深く御礼申し上げます。

移民生徒に対する教員のまなざし

―都立高校定時制 X 校における教員インタビュー―

髙橋史子（東京大学）

１．問題関心

文部科学省の調査によれば、日本語指導を必要とする高校生は、生徒全体と比べ、高等教育への進学率が低く、非正規就職者の割合が高い。また、卒業後、進学も就職もしていない者の割合も高い（文部科学省 2021）。このような格差が生じる背景として、学校や教員が生徒の多様性に十分に対応できていない現状が考えられる。

アメリカなどでは、教員が多様な生徒を指導するためには専門的な準備が必要であるとして（Gay 2018）、偏見をなくし、様々な文化に根ざした事例を用いてカリキュラム内容を説明する「文化的に適切な指導（culturally relevant teaching）」の研究や実践が蓄積されている（例えば Sleeter 2006）。例えば、Villegas & Lucas（2002）は、多くの教員は自身が既存の教育制度の恩恵を受けてきて、メリトクラシーを信じているからこそ、教育制度に埋め込まれた制度的人種差別の存在を否定すると述べた。また、Bell（2002）は、教員が民族的に中立の立場であるという信念や人種に対する無知が人種差別の防止や生徒の多様性の承認を妨げることを指摘している。そして、Edwards & Kuhlman（2007）らは、教員養成・研修プログラムにおけるマジョリティの特権性に注意して、多文化教育に関して学ぶことが教員のマイノリティに対する見方にポジティブな影響を与えることを主張している。

日本でも移民生徒の増加により、教員が生徒の民族的・文化的多様性にどのように対応するかについての議論は、制度的な対応に関する議論と並行して進められるべき点であろう。

日本での関連する研究は、主に小学校・中学校段階の移民生徒[注 1]と日本人生徒に対する見方や対応の違いと、その背景を平等や公正の観点から明らかにしてきた。

額賀（2003）は、日米の小学校におけるフィールドワークから、アメリカでは教員がマイノリティ生徒に物理的資源の分配を優先するのに対し、日本では関係的資源を優先するという傾向を指摘した。児島（2006）は、日系ブラジル人生徒の通う中学校において、教師が差異をまなざす戦略を「差異の一元化」と「差異の固定化」という概念を用いて説明した。髙橋（2021）は、たとえ教員が移民生徒の母語や母文化を維持すべきだと思っていても、既存の教育システムや企業の雇用状況では、社会で支配的なマジョリティの習慣を見に付けたほうが良いと考え、マジョリティ・マイノリティの力関係の維持・再生産に加担してしまう帰結を説明した。

本研究は、これらの研究と共通する問題関心を持ちながら、焦点を都立定時制高校へと移す。小中学校段階よりもさらに進路指導の現実味が増す定時制高校において、教員は移民生徒の文化的背景をどのように

認識しているのだろうか。また、葛藤や変容があるとすれば、それはどのように生じているのだろうか。知見から、教員が生徒の多様性に対応していくための示唆を得たい。

２．調査の概要

本研究では、移民生徒の多い東京都立定時制高校（以下、X 校）の教員 3 名を対象に半構造化インタビューを行った。2022 年 3 月に、1 人あたり 30 分〜1 時間程度、移民生徒の学校内での様子、指導において気をつけていることや課題と感じていることなどについて尋ねた。

X 校は全校生徒 81 名で、生徒は日本国籍が最も多く 40%、次いで中国籍が 24%、ネパールが 17%、フィリピンが 10%と続く。国籍別では日本国籍生徒がマジョリティであるが、教員間ではよく「日本人／外国ルーツ」という見方がなされており、外国籍生徒が 6 割を占めるため、しばしば教員から「日本人がマイノリティ」と表現されている。

また、X 校の日本国籍生徒は不登校経験者が多く、学習や学校生活をあまり重要視していないという点も教員から特徴として指摘される。

３．分析枠組み

教員の移民生徒に対するまなざしを、教員が置かれている立場を含めて理解するため、教員個人をとりまくさまざまな文脈―①学校的コンテクスト、②地域的コンテクスト、③教育制度的コンテクスト、④社会的コンテクスト―と、生徒に対する見方とを関連づけながら分析した。

４．分析―異文化に対するまなざし・葛藤

X 校の教員は、これまでの研究による指摘と同様に、「日本人がマイノリティ」である学校環境において、移民生徒を特別視していないという。そして、生徒の言語的・文化的多様性に応えるビジョンや資源の少ない地域的・教育制度的コンテクストのなかで、ネパール国籍や中国籍の生徒の「異文化」に対しては、いわば手探りで試行錯誤しながら、自身の考える「より良い教育」を提供しようと個別に取り組んでいた。

例えば、教員 A は、個人のそれまでの価値観や経験と、移民生徒の現状とのギャップを、生徒の家庭環境や出身国文化に対する理解によって埋め合わせる試みを行っていた。

教員 B は、教員が生徒と過ごす時間が短いことを課題と捉え、部活動や進路指導など 1 対 1 で向き合う時間を増やすことで乗り越えようとしていた。

教員 C は、移民生徒の家庭の経済状況に対する理解を手がかりに、生徒に対する肯定的な見方を持ち、NPO との連携によってさらにその肯定的な見方の幅を広げていた。

４．結論

X 校の教員は、異文化に対してそれぞれの見方や葛藤・疑問を抱え、独自のアプローチを模索していた。共通して見られるのは、生徒の背景に対する知識が、「異文化」に対する理解を促進する点である。一方で、進路保障のために、マジョリティへの同化を基本方針とする点も共通しており、教員や学校単位で生徒の多様性を肯定的に捉える限界も示唆された。

注1）論文によって「ニューカマー生徒」や「外国籍生徒」など呼称は異なる。

公教育における外国人生徒の排除と包摂

―５つの高校の比較調査から―

○榎井縁（大阪大学）○聶蕙菁（大阪大学大学院）○山脇佳（大阪大学大学院）
石川朝子（下関市立大学）王一瓊（大阪大学）
大川へナン（大阪大学大学院）山本晃輔（関西国際大学）

1. 問題設定

日本における外国人児童生徒に関する研究は 1990 年の入管法改正を一つの分岐として，法改正以前の在日韓国・朝鮮人研究と法改正以降のニューカマー研究の２つの時代に分けることができる（志水他 2014）。

法改正以前では当事者たちの運動に着目した研究群が中心的であり（小沢 1973 など），日本の学校教育内における排除的な扱いが顕在化されることはなかった。一方で法改正以降では多様なルーツの児童生徒が学校教育現場に入ることで，より鮮明に日本の学校における排除的な側面が着目されることになった。法改正以前から存在していた同化主義的な側面はよりクローズアップされることになった（恒吉 1996　太田 2000）。研究領域は学校適応のみならず，不就学問題（宮島・太田 2005）やアイデンティティ（清水 2006），または義務教育以降の高校進学（志水編 2008）にも裾野尾が広がっていった。

日本における外国人児童生徒の研究が広まる一方で，日本政府の対応は鈍いものであった。移民政策が存在しない日本において外国人児童生徒の教育問題は周辺的なものとされてきた。しかし，近年になり，「日本語教育の推進に関する法律」（法務省 2019）や「就学の促進および就学状況の把握等に関する指針」（文科省 2020）などの法案が成立された。このような動きは外国人児童生徒への十全な支援制度が整ったとは言いがたい状況であるが，以前より改善がみられたと言える。その結果の一つとして，高校進学率の向上が挙げられる。それは公教育におけるマイノリティグループの包摂を示す指標として用いられる。しかし，諸研究を概観すると，外国人の高校進学率（推定値）が徐々に向上しているが，全国平均とは格差があり，中退率が高い（日本学術会議 2020）。

高校進学率の向上は，外国人生徒の教育における包摂を示す一側面であろう。ではなぜ中退率が高いのか。

そこには「高校に進学できる学力を身につけた者」だけを入学させる「適格者主義」（志水・清水 2001）がある。適格者主義は高校入試制度の自明の理であり，外国人生徒の高校進学の壁として批判されてきた。

この高校進学の壁を越えた先にも適格者主義は影響を与え続ける。すなわち，高校に進学した外国人生徒は「適格者」として「日本人と同じく扱われる」ことを正当化される。本研究グループが実施した全国の教育委員会調査においても，外国人生徒の入試時点での配慮は行うが，入学後は日本人と同じく扱う実態が把握された（志水 2021）。

つまり「高校まで進学しているのだから，日本社会で生活し適応していくためには日本人と同じように扱うべきである」といった論理は，日本での生活歴が短かかったり，それまで十分に日本の学校に適応してこれなかった高校生にとっては排除的な状況をつくりだ

している。このことが外国人生徒の中退率が高止まりしている要因の一つであろう。

そこで本研究が議論の俎上に載せる公教育の課題とは，適格者主義の第 2 の壁，高校進学後の教育である。志水編（2008）や伊藤他（2019）では，外国人生徒のニーズを汲み取った教育（特別扱いする教育）を大阪の高校教育に見いだした。それらの学校文化を人権教育に手厚く（コンテクスト），カリキュラムや外国籍教員の配置を行い（システム），外国人生徒向けの支援策を講じる（実践）ものとして把握した。

もっとも，特別扱いする教育は「特別な高校」においてのみ実践されるものとして把握できなくもない。公教育における高校教育は，学校間の学校文化に大きな違いがあり，例えば進学校と進路多様校ではコンテクストやシステムに違いがある。公教育の周縁に位置づけられてきた外国人学校もある。なにより，進学する外国人生徒のニーズも高校によって多様である。

そこで本研究は，コンテクストに違いがある 5 つの学校を対象とし，これを比較検討することから，高校教育の「適格者主義」，さらには公教育における排除と包摂について分析する。

2. 分析枠組み

これまでの日本の学校教育におけるマイノリティグループの包摂と排除を検討した研究では，主に２つの論点がある。

１つめの論点は，高校・大学進学率の向上や日本語指導に代表される「社会統合」である。これは，被差別部落出身の子どもたちへの教育実践の核概念（平沢・外川 2013）であり，外国人教育の実践に受け継がれてきた（山野 2019）。また，日本の大学に進学することや日本語能力の向上が日本で生活する外国人は地位を安定させるための重要な地位達成経路となる（永吉 2021）。本研究ではこれを高校教育における「社会統合」の論理として①進路指導と②日本語教育の実践から把握する。

２つめの論点は，社会統合の論点だけを重視すると，外国人生徒を日本の学校・社会に同化することが必然の帰結となる。そこでは，オールドカマー外国人教育から重要視され続けてきた外国人生徒の「文化保障」が排除される。本研究ではこれを「文化保障」の論理として，①文化保障・エスニック・アイデンティティの涵養②母語・継承語教育の実践から把握する。

これら２つの論点は，日本の教育における外国人生徒の排除と包摂を示すものとして位置づけられてきた。しかし，付加的なものとしかみなされていない日本語指導や母語教育といった教育が仮に保障されたとしても，外国人生徒は周縁化され，従属的な位置に留められてしまうからである。

そこで３つめに「参加」の論理として，①外国人生徒が学校生活に関与できるようなシステムがあるのか，②外国人生徒のニーズを把握しようとする試みがあるのかを検討する。そして，学校側が保障する「参加」に対して，当事者である外国人生徒がどう感じているのかについても着目して描いていく。

3. 調査概要

本研究は比較的に外国人教育が先進的である関西地区を対象として，外国人を多く受け入れている 5 つの高校を抽出した。具体的には，一般校 A 校・B 校，定時制高校 C 校，特別枠校 D 校，外国人学校 E 校である。各学校の基本情報を以下に示す。

A校は総合学科・エンパワーメントスクールであり，「学び直し」や「生徒の力を引き出す」教育実践が行われている。A 校は社会経

済的にしんどい(1)生徒が多数在籍する大規模校である。外国人生徒は在籍（500 人中 70 人程度）している。

B 校は国際バカロレアコースを有するため，数多くのネイティブ教員が在籍し，比較的学力が高い生徒が通う高校である。英語と日本語でバイリンガル的に行われている授業が特徴である。外国人生徒がかなりの人数で在籍しているものの，具体的な生徒数は把握されていない。

C 校は大正初期に設立された高校であり，1990 年代に定時制科を設置し，2005 年から工業科へと改編している。定時制ということもあり，中学校時代に不登校経験がある生徒や学力に課題を抱える生徒が多く在籍している。今回の調査対象である定時制科は全校生徒 60 名，内 10 名が外国ルーツである。

D 校は，2001 年から設置された「特別枠」を持つ高校である。この「枠校」は，外国人に対する日本語や母語のカリキュラムを持ち，担当教員（人権・日本語・ネイティブ）が配置され，いわゆる外国人生徒に対する手厚い指導をする学校である。調査時点では全校生徒のうち，約 2 割が外国人生徒である。

E 校は，調査対象の中で唯一の外国人学校である。各種学校であり，あえて調査対象に入れた。戦後，日本の公教育が成立する課程で明確に排除してきた外国人教育の象徴であり，現在も社会的排除の対象にされ続ける民族学校をとりあげることで，現行の公教育自体を問わないとする陥穽をさけることとした。

本研究の問いを明らかにするために，各高校での参与観察と在籍生徒へのインタビューデータを行った。

4. 結果と考察

上記の 5 つの学校における排除と包摂の様相をここでまとめる。

A 高校

社会統合に関して，外国人生徒に対して日本語教育が積極的に行われており，多言語教育サポーターも配置されている。また，しんどい外国人生徒の現実から出発し，進学だけでなく進路を保障しようとしていた。

文化保障について，制度上母語授業の設定が難しいため，母語授業はタガログのみとなる。中国など多様な国からきた外国人生徒が在籍しているが，その他言語の母語授業は存在していない。

参加について，外国人生徒に配慮したカリキュラムというよりは，しんどい生徒を考慮した人権教育が推進されている。それは，一部の講義で完結するのではなく，日常的な場面においても教師たちは生徒同士の無意識的な差別発言を等閑視せずに指導していることなどが挙げられる。生徒インタビューの結果から，学校から一歩離れると，外国人生徒たちはマイクロアグレッションに遭遇したり，不寛容な社会に出会わざるを得ない可能性が依然として高い。

B 高校

社会統合に関して，学力向上のため，授業内容が理解されやすいような支援が一部の教師によって行われている。行政支援による日本語教育も行われているが，その対象が限定的である。

文化保障について，学校の授業は「英語」と「日本語」を軸にしているため，英語と日本語を母語としない生徒の文化がフォローされず，マイクロアグレッションにさらされる経験をした生徒もいる。

参加については，外国人生徒に特化したものはないが，ある程度母文化を配慮して，髪を染めること，ピアスを認めるなど柔らかい承認がみられた。また，多数の外国人教員や外国人生徒の存在やバイリンガル的な環境が

外国人生徒に一定程度安心感を与える。

C 高校

日本人・外国人問わず困難を抱えている生徒が多いため，学校全体として生徒の困難に寄り添った教育が実践されている。一方では，全日制の高校と比較すると，活用できるリソースも限定的である，という二面性を有していることが確認された。

社会統合を「進学」という点から見たときには，定時制高校は進学率が低く，就職の割合が日本人・外国人問わず高い。外国人生徒には日本語授業がカリキュラムに組み込まれているが，その教員は非常勤講師であり，週の限られた時間内での支援に止まる。

文化保障の点に関しては，教員も母語・母文化の必要性を十分に理解しつつも，手が回らない現状に直面している。

D 高校

社会統合について，充実したキャリア教育の影響か，外国人生徒たちは日本で生活する将来について前向きに捉えている。さらに，教員が相対的な評価ではなく，外国人生徒たちの学習成果を絶対的に捉えるため，教員と生徒が一緒になり，テストに出題される問題を考えるという営みがみあれた。

文化保障について，外国人多数の外国人生徒が在籍し，同じ教室空間で学んでいる。このことで連帯感が育まれ，それぞれの文化を奪われることなく日々の学校生活を協働して過ごしている。

参加については，外国人生徒が積極的に日本人生徒と関わる機会を設けており，またスピーチコンテストでは，外国人生徒のもつ背景を日本人生徒が理解するきっかけとなりうる。そのような学校制度は，民族的アイデンティティや特有の文化背景を考慮した上で個人を尊重し，社会参加を促す取り組みを行なっている。

E 高校

社会統合について，生徒たちの第一言語は日本語であり，学校も日本社会で「朝鮮人」として生きることを目指しているものの，日本社会を常に意識した日本のカリキュラムに沿った学習を積んできている。

文化保障について，上の社会統合と重なる点が多くあり，生徒たちの将来の夢は，在日コミュニティやマイノリティの権利保障のためという個人を超えた目標や志に支えられている。勉強は自分のためだけにするという考えは朝鮮学校の学校文化にはないため，かれらにとっての日本社会への参画は同化を意味しない。

参加について，日本社会で生きて行くことを見据えた教育・指導がなされている一方で，外国人学校に対する制限的な日本の政策・制度が続く中，77 年間にわたって承認の毀損を受け続けてきた。つまり，常に排外の標的になる緊張状態の中で，学校は子どもたちを守りかつ生き延びることが課されてきたと言えよう。

＜付記＞
本研究は科研費 20H00100 の成果の一部である。

<参考文献>
小沢有作, 1973,『在日朝鮮人教育論―歴史篇』亜紀書房。
志水宏吉, 2021,『学校システムにおける排除と排除と包摂―都道府県報告書』―
志水宏吉編著, 2008,『高校を生きるニューカマー―大阪府立高校にみる教育支援』明石書店。
志水宏吉・清水睦美編著, 2001,『ニューカマーと教育―学校文化とエスニシティの葛藤をめぐって』明石書店。
その他は当日の配布資料を参照のこと。

「大学職員の国際化」に対する認識

―大学の事例報告に着目して―

小嶋緑（広島大学大学院）

１．課題設定

本報告では、「大学職員の国際化」や「大学国際化業務を担う職員」に関する言説に焦点を当て、2000 年代半ば～2010 年代半ばの大学国際化推進政策の動向が大学職員の現場でどのように受け止められ、自分たち自身や担う業務、求められる役割に対する認識を形成したのかを探る。

2000 年代半ばより「大学国際戦略本部強化事業」、「国際化拠点整備事業（大学の国際化のためのネットワーク形成推進事業）」、「スーパーグローバル大学創成支援事業（以下「SGU 事業」）」など、かねてからの留学生受け入れや海外留学促進政策とは別に、大学組織の国際化を推進する事業が文部科学省により相次いで実施された。2014 年から始まった SGU 事業では、教職員の国際化が評価項目の１つとして設置され、ロジックモデル（文部科学省、2020）によると、国際化推進のアクティビティ①「教育・事務組織の再編」④「海外大学のガバナンス・マネジメント等の事例調査」⑤「研修（語学、FD、SD 等）」が「事務職員の高度化への取組」というアウトプットにつながるとされている。

他方、国際化に限らない大学改革の要請の中で、大学業務の担い手である事務職員への期待が高まり、スタッフ・ディベロップメントの必要性が論じられるようになって久しい。学会誌で特集が組まれるようになり（例えば高等教育研究第 13 集、2010 など）、主に大学職員を対象とした雑誌が刊行されている。私立大学の幹部職員が中心となり 1997 年に設立した大学行政管理学会では、関心分野として「国際交流」を選択する会員が 16.9%にのぼる（横田、2008）。また、「第三領域」としての国際教育交流担当者の業務実態や求められる専門性に関する研究も進む（渡部・星野、2016 等）

一方で、いわゆるジェネラリスト、無期雇用の事務職員の育成手段としての職員研修の実践に目を向けると、職員の国際化は言語運用能力の向上と置き換えて捉えられることが多く、また、特定の業務担当者を念頭に置いたものに限定されるなどの特徴もある。このことから「大学職員の国際化」は一定の共通認識の下に進められているわけではないが、「大学の国際化」の多義性（喜多村、1984）（江淵、1997）と比べると、使用の意味の範囲が狭いように見受けられる。

２．研究目的

「大学職員の国際化」に対する認識が表出すると考えられメディア言説に接近することで、大学幹部やマネージャー層が形成してきた認識と背後にある構造を明らかにする。それを通じて、政策意図がどのように事業大学で受け取られ認識形成に至るのかの解明の一助とする。

３．研究方法

大学職員を主たる読者とする雑誌のうち、SGU 事業の開始 4 年後に組まれた『大学職員論叢』第 6 号（2018）の「大学職員と国際化業務」特集に対して批判的言説分析を行う。SGU 採択 19 校から寄稿された事例報告において、「大学職員の国際化」や「大学国際化業務を担う職員」に関するどのような言説が見られるのかを記述する。主に大学幹部や管理職である筆者たちが、どのように自大学の国際化を意義付けているのか、その中で職員をどのような能力を有し、どのような役割を担う存在として期待しているのかなどに着目する。これらを通して、「大学職員の国際化」に対する認識とその背景にある政策も含めた構造を読み解き、説明する。

４．分析結果と考察

大学職員と国際化の文脈では、「大学職員の国際化」という用語が統一された認識の下に使用されるのではなく、類似のことが様々な角度から様々な表現を用いて語られている。分析対象の寄稿特集「大学職員と国際化業務」では、各大学の事例報告が「大学職員の国際化意識と国際通用性の向上」や「組織的国際化と国際担当職員の役割の進化」、「国際企画係の業務」、「国際化を実現するための職員組織と研修制度」といったタイトルを冠しており、解釈の幅が見られる。そこで、分析枠組として江淵（1997）の「他動詞としての国際化」「するの国際化」と「自動詞としての国際化」「なるの国際化」の概念を利用した。職員自身の国際性、資質・能力を高める視点と、「大学の国際化」に必要な業務を担える職員の育成という視点があった。「国際化」という日本語の多義性が「大学の国際化」や「大学職員の国際化」に対する認識の幅に影響を与えていることを踏まえながら、雑誌の言説から読み取れる「大学職員の国際化」に対する認識をさらに考察する。

参考文献

江淵一公，1997,『大学国際化の研究』，玉川大学出版部.
喜多村和之，1984,『大学教育の国際化』，玉川大学出版部.
公益財団法人大学基準協会, 2018,『大学職員論叢 第 6 号』.
日本高等教育学会編，2010,『高等教育研究 第 13 集 特集スタッフ・ディベロップメント』
文部科学省，2020,『スーパーグローバル大学（SGU）創成支援事業のロジックモデル（令和 2 年 4 月改訂)』 https://www.jsps.go.jp/j-sgu/data/logicmodel_03.pdf（2022 年 8 月 15 日閲覧）
横田利久, 2008,「大学行政管理学会と職員」,『IDE：現代の高等教育』vol. 499, pp.44-49.
渡部留美，星野晶成，2016,「国際教育交流担当者の専門性と職能開発」,『大学職員論叢 第 4 号』, pp.21-30.

大学における実務家教員の経歴と教育観

二宮　祐（群馬大学）

1. 問題関心

本発表は大学で学部教育を担う実務家教員の経歴と教育観に関する特徴の一端について、質問紙調査の結果を分析することによって明らかにすることである。実務家教員とは、民間企業、自治体、NPO 法人など大学以外の機関における就業経験を活用して、正課内、正課外にかかわらず教育に携わることが求められる大学教員のことを意味する。

大学教員を対象とした研究として、大規模調査によってキャリアや仕事の内容などを明らかにしたり（有本編 2008）、労働市場の歴史的推移を着目したりする（山野井編 2007）ことが行われてきた。また、入学試験の選抜度の低い大学に勤務する教員を対象とした研究や（葛城 2018）、実務家教員当事者による経験に基づく後進に対する指南書もあるものの（松野 2019）、実務家教員に焦点を絞る研究は必ずしも十分には行われてこなかった。実務家教員を採用することを推奨する政策は実務の知識や技術が教室で伝達されることを意図していると推測される。しかし、その狭い狙いの範囲には含まれない、知識伝達の過程に与える影響もあることが想定される。そこで、実務家教員とそうではない教員それぞれの教育に関する認識に着目して検討を行う。

2. 調査の概要

2022 年 2 月から 5 月まで「大学における実務教育に関する全国調査」という質問紙調査を実施した。実務家教員が採用されている割合は医学・保健学のように高い場合もあれば文学のように低い場合もあり、学問分野によって異なっている。本調査では実務家教員の特徴を実務の経験をもたない教員の特徴と比較できることを重視した。そこで、調査対象者を全国の四年制大学の「観光論」、「メディア論」(情報工学系を除く)、「ファッション論」、「スポーツマネジメント論」(教員養成系を除く）の教員とした。これらの分野は実践と、人文学・社会科学・自然科学の学術研究の両者を必要とするためであり、かつ、そもそも実務家教員が配置されてきた専門職大学院のある分野とは違い、学士課程での実務家教員による教育が盛んであることが理由である。学部・学科のウェブサイトに氏名が掲載されている「観光論」671 名、「メディア論」851 名、「ファッション論」242 名、「スポーツマネジメント論」819 名、合計 2,583 名へ回答を依頼した。回収数は 500 であり、回収率は 19.4%であった。なお、氏名だけでは実務経験の有無や程度はわからないものの、既述のねらいがあることから実務経験がない教員も対象であることを依頼状に明記した。

表1 調査回答者の属性(%)

	大学以外の職場での正規従業員経験	博士課程(博士後期課程などを含む)在籍経験 あり	なし	n
観光論	なし	80.5	19.5	(41)
	あり	48.0	52.0	(98)
	計	57.6	42.4	(139)
メディア論	なし	72.0	28.0	(50)
	あり	47.3	52.7	(74)
	計	57.3	42.7	(124)
ファッション論	なし	32.0	68.0	(25)
	あり	35.7	64.3	(28)
	計	34.0	66.0	(53)
スポーツマネジメント論	なし	67.1	32.9	(73)
	あり	49.4	50.6	(81)
	計	57.8	42.2	(154)
その他	なし	83.3	16.7	(12)
	あり	58.3	41.7	(12)
	計	70.8	29.2	(24)
計	なし	67.7	32.3	(201)
	あり	47.4	52.6	(293)
	計	55.7	44.3	(494)

表 1 は調査回答者の属性を示したものである。「大学以外の職場での正規従業員経験」について、全体で 201 名が「なし」、293 名が「あり」と回答している。本発表ではこの正規従業員経験を「あり」とした場合に、シラバス記載の有無や回答者の自己認識にかかわらず

実務家教員であるとみなす。なお、「ファッション論」を除く分野では正規従業員経験が「あり」の場合でも博士課程（博士後期課程などを含む）在籍経験を「あり」と回答する割合が 4 割以上であることが特徴的である。

表2 大学以外で正規従業員経験がある場合の最長勤務職(%)

	記者	デザイナー	医療関係・トレーナー	研究機関などの研究職	事務・営業・販売・ｻｰﾋﾞｽ	学校教諭・専門学校講師	その他	n
観光論	1.0	1.0	0.0	18.6	59.8	10.3	9.3	(97)
ﾒﾃﾞｨｱ論	15.1	1.4	2.7	11.0	31.5	13.7	24.7	(73)
ﾌｧｯｼｮﾝ論	3.3	26.7	6.7	23.3	13.3	10.0	16.7	(30)
ｽﾎﾟｰﾂﾏﾈｼﾞﾒﾝﾄ論	3.8	0.0	16.3	10.0	28.8	31.3	10.0	(80)
その他	0.0	0.0	0.0	20.0	50.0	0.0	30.0	(10)
計	5.5	3.4	5.9	14.8	39.0	16.6	14.8	(290)

表 2 は大学以外の職場での正規従業員経験がある場合に、最も長期間経験した職種を示したものである。いずれの分野においても、回答者の経験した職種は多様である。

3. 実務家教員の特徴

担当授業全般を通じて「知識の習得」、「技術・技能の習得」、「授業内容への関心を高める」、「学習全般に対して意欲を高める」、「社会人としての態度形成」、「論理的思考」、「批判的思考」を重視する程度についての設問への回答（4 件法）について、「まったく重視しない」と「あまり重視しない」を 0、「やや重視する」「とても重視する」を 1 とした。実務家教員は実務の経験をもたない教員に比べて、知識や思考への関心が低い一方で、技術・技能、関心・意欲・態度へ関心が高いという仮説を置いたうえで、分野ごとに実務家教員と実務の経験をもたない教員を比較するカイ二乗検定を実施した。有意な差があったのはファッション論での「社会人としての態度形成」（5%水準）のみであった。それら以外の回答に関して実務家教員と実務の経験をもたない教員とでは、授業で重視することがらについての自己認識に相違はないのである。

また、博士課程在籍経験がない場合に、既述の仮説と同様に知識への関心が低い一方で、技術や態度などへの関心が高いという仮説を置き、分野ごとに実務家教員と実務の経験をもたない教員、博士課程在籍経験の有無の 3 重クロス集計表を作成してカイ二乗検定を実施した。観光論における実務家教員の場合に、「授業内容への関心を高める」(5%水準)、「学習全般に対して意欲を高める」(1%水準)、「社会人としの態度形成」（1%水準）に有意な差がみられた。それぞれ、博士課程在籍経験がない場合に重視する程度が高い。また、メディア論、ファッション論、スポーツマネジメント論における実務の経験をもたない教員の場合に、「批判的思考」に有意な差がみられた（順に 5%、5%、1%水準)。博士課程在籍経験がない場合に重視する程度が低い。最後に、スポーツマネジメント論の分野における実務家教員の場合に、「知識の習得」(5%水準）が有意であり、想定とは異なって博士課程在籍経験がない場合に重視する程度が高かった。

4. 考察

担当授業全般で重視することについての自己認識は実務経験の有無による違いはほぼなかった。他方、表 1 に示すとおり、博士課程に在籍して研究をしていた経験をもつ実務家教員も多数存在していた。そこで、博士課程在籍経験の有無を検討対象に加えると、担当授業全般に関する自己認識に相違がある場合があった。このことから、実務家教員の教育観を明らかにするためには、実務の経験だけに着目するのではなく、教員自らが研究をしてきた経験があることなど他の経歴にも着目する必要があることが示唆される。なお、実務家教員の知識や技術・技能などの伝達の内容、方法についての具体的な特徴の検討については残された課題である。

参考文献

有本章編、2008、『変貌する日本の大学教授職』玉川大学出版部。

葛城浩一、2018、「大学教員として就職するまでのプロセスと就職後の教育・研究活動との関連性―ボーダーフリー大学に着目して」『大学論集』50。

松野弘、2019、『社会人教授入門―方法と戦略』ミネルヴァ書房。

山野井敦徳編、2007、『日本の大学教授市場』玉川大学出版部。

謝辞

本研究は JSPS 科研費 J20K02934 の助成を受けたものです。

大学教員の研究生産性の実態とその規定要因の国際比較

―1992年と2017年に実施した大学教授職国際調査を用いて―

○有本章（兵庫大学）、○大膳司（広島大学）、○黄福涛（広島大学）

１．研究背景・研究目的

近代社会は、新しい知識や技術を発見し、それらを社会問題解決や社会発展のために利用することによって発展してきた。

その為、近代国家は、自国を発展させるために、知識の発見・創造・伝達・応用に携わっている大学教員や研究員、等を支援している。

1990 年以降、世界の先進諸国は、知識や技術の発展への関心を強めており、研究論文数や特許数を拡大し続けている。

その中での日本の地位は、徐々に低下しているのではないかと危惧されている（科学技術・学術政策研究所、2022)。

本研究では、1992 年と 2017 年に実施した世界の大学教員を対象とした国際アンケート調査によって収集されたデータにもとづいて、1990 年当初と近年の世界の大学教授職の研究活動成果量の実態と研究活動成果量の規定要因を国別に明らかにすることによって、日本の今後の研究活動を促進するための施策を提案したい。

1992 年と 2017 年に実施した世界の大学教員を対象とした国際アンケート調査のどちらにも参加している国は６か国（チリ、ドイツ、日本、韓国、メキシコ、スウェーデン）である。

２．分析データ

日本の場合、1992 年データについては、大学類型と大学規模を基準に抽出した 4 年制大学 19 校（研究大学：国立３校､私立１校､非研究大学：国立４校､私立 11 校）の大学教員 4000 人を対象に実施した。回答数は 1889 人､回収率 47.2%であった。

2017 年データについては、大学設置者や種別を勘案して 35 の大学を選択し，その大学のホームページを使って作成した教員リストから無作為に教員を 8,996 人抽出し，有効回答数 2,124 人を得た（最終有効郵送数は 8,808 人で、有効回答者比率は 24.1%)。

その他の国々の調査方法については学会発表時に報告する。

なお、本分析で使用する各国の有効回答者数は**表１**の通りである。

表１　各国の分析対象大学教員数

	Carnegie調査（1992年）	APIKS調査（2017年）
チリ	1,071	1,837
ドイツ	2,841	7,283
日本	1,889	2,124
韓国	1,027	847
メキシコ	903	4,668
スウェーデン	1,122	2,408
計	9,291	20,679

３．分析結果

3.1　７か国の研究生産量の変化

Carnegie 調査(1992 年) と APIKS 調査（2017 年）における対象７か国の６種類の研究業績別に平均値を**表２**に示した。

６種類の研究業績について６か国計を見ると、「学術書や学術論に執筆した論文」「プロジェクトで執筆したレポートやモノグラフ」「学会で発表した論文」「特許」については危険率 1%で有意に増加していた。「執筆・編集した学術書」と「コンピュータプログラム」については、有意に変化しているとは言えない。

６つの研究業績について、６か国別研究業績量の平均値の年代による変化をみたところ、上昇している研究業績量が多い国は、**韓国**の５つが最高で、続いて、メキシコと**スウェーデン**の４つ、チリの３つであった。**日本**と**ドイツ**は業績量が上昇している研究業績が１つと０のみで、少なかった。

表２　７か国の研究生産量の変化

研究成果	対象国	Carnegie調査（1992年）	APIKS調査（2017年）	変化
執筆・編集した学術書	チリ	0.73	0.84	→
	ドイツ	0.80	0.58	↓
	日本	1.33	1.43	→
	韓国	1.12	1.66	↑
	メキシコ	0.58	0.81	↑
	スウェーデン	0.72	0.96	→
	計	0.92	0.96	↑
学術書や学術論に執筆した論文	チリ	3.42	7.92	↑
	ドイツ	5.39	5.64	→
	日本	7.59	8.00	→
	韓国	5.74	13.76	↑
	メキシコ	2.26	5.81	↑
	スウェーデン	6.09	9.56	↑
	計	5.46	5.77	→
プロジェクトで執筆したレポートやモノグラフ	チリ	1.64	1.28	↓
	ドイツ	1.20	1.34	→
	日本	1.25	0.71	↓
	韓国	1.68	2.49	↑
	メキシコ	1.08	0.60	↓
	スウェーデン	1.83	1.29	↓
	計	1.35	1.13	↓

研究成果	対象国	Carnegie調査（1992年）	APIKS調査（2017年）	変化
学会で発表された論文	チリ	3.58	7.52	↑
	ドイツ	3.73	3.29	↓
	日本	6.69	3.81	↓
	韓国	2.63	6.65	↑
	メキシコ	2.32	4.11	↑
	スウェーデン	3.47	5.33	↑
	計	4.03	4.54	↑
特許	チリ	0.05	0.18	↑
	ドイツ	0.08	0.11	→
	日本	0.13	0.35	↑
	韓国	0.03	1.18	↑
	メキシコ	0.02	0.17	↑
	スウェーデン	0.09	0.19	↑
	計	0.09	0.26	↑
コンピュータプログラム	チリ	0.13	0.13	→
	ドイツ	0.16	0.13	→
	日本	0.06	0.04	→
	韓国	0.06	0.13	→
	メキシコ	0.19	0.10	↓
	スウェーデン	0.12	0.28	↑
	計	0.14	0.14	→

3.2 研究業績量の規定要因の分析枠組み

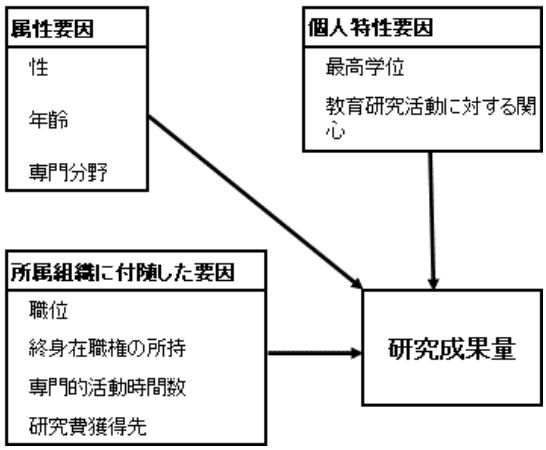
研究成果量の規定要因の先行研究

研究の生産性の結果を形作るいくつかの要因が文献で特定されている（Chen et al.,2006; Fox& Faver,1984; Lockwood et al.,2002）。 Mantikayan and Abdulgani (2018) による最近の研究では、研究の生産性に影響を与える可能性のある要因（研究者の年齢や性格など）の包括的なリストが提供されている。

教員の研究生産性は、個人的特性（所属組織、専門的活動への関心、研究能力、責任感、など)、所属機関の特性（担当授業科目数、スタッフによる支援やメンタリング、研究資源、報酬、活動時間数、文化、研究の重点化、在職期間と昇進、金銭的報酬、パフォーマンス基準、等)、リーダーシップ要因（高く評価されている有能な学者、研究志向、研究に同様の優先順位を持つ部門で働く)、属性的要因（性別、年齢、知性、性格）等が指摘されている。

表２に示した研究業績量を説明するための規定要因を**図１**の通り設定した。

図１ 研究業績量の規定要因の分析枠組み



研究業績量の規定要因は、属性要因、個人特性要因、所属組織に付随した要因、に分類されており、属性要因には、「性」「年齢」「専門分野」が含まれており、個人特性要因には、「最高学位」と「教育研究活動に対する関心」が含まれており、所属組織に付随した要因には、「終身在職権の所持」「教育・研究・管理運営活動時間数」「研究費獲得先」が含まれている。

それら研究業績量の規定要因のカテゴリーは**表３**に示した通りである。

表３　研究業績量の規定要因のカテゴリー

属性要因			
	性		男性=1，女性=0
	年齢	34歳以下	34歳以下=1，その他=0
		35歳以上44歳以下	35歳以上44歳以下=1，その他=0
		45歳以上54歳以下	45歳以上54歳以下=1，その他=0
		55歳以上64歳以下	55歳以上64歳以下=1，その他=0
		65歳以上	65歳以上=1，その他=0
	専門分野	人文科学系	人文科学系=1，その他=0
		社会科学系	社会科学系=1，その他=0
		生命科学系	生命科学系=1，その他=0
		理学系	理学系=1，その他=0
		工学系	工学系=1，その他=0
		農学系	農学系=1，その他=0
		健康科学系	健康科学系=1，その他=0
		その他	その他=1，その他=0
個人特性要因			
	最高学位		博士号=1，その他=0
	教育研究活動に対する関心		主として教育活動=1，どちらかといえば教育活動=2，どちらかといえば研究活動=3，主として研究活動=4
所属組織に付随した要因			
	職位		教授=1，その他=0
	終身在職権の所持		有り=1，無し=0
	専門的活動時間数	教育活動時間数	実数
		研究活動時間数	実数
	研究費獲得先		学外組織からの研究費取得=1，学内支給の研究費のみ=0

表４　研究業績量の規定要因の単純集計（日本・韓国）

			日本		韓国		ドイツ	
			1992年	2017年	1992年	2017年	1992年	2017年
属性要因	性	男性	1725	1679	777	594	2309	3591
			92.1%	81.1%	87.0%	71.5%	83.1%	61.9%
		女性	147	392	116	237	470	2209
			7.9%	18.9%	13.0%	28.5%	16.9%	38.1%
	年齢	34歳以下	49	178	41	16	1131	2624
			2.6%	8.7%	4.5%	1.9%	39.8%	45.9%
		35歳以上44歳以下	415	579	432	232	594	1291
			22.0%	28.3%	47.8%	28.2%	20.9%	22.6%
		45歳以上54歳以下	716	596	283	323	589	966
			37.9%	29.2%	31.3%	39.2%	20.7%	16.9%
		55歳以上64歳以下	538	550	137	251	425	764
			28.5%	26.9%	15.2%	30.5%	15.0%	13.4%
		65歳以上	171	140	10	1	102	77
			9.1%	6.9%	1.1%	0.1%	3.6%	1.3%
	専門分野	人文科学系	258	233	158	144	336	1066
			14.1%	11.1%	17.5%	17.0%	12.0%	14.7%
		社会科学系	323	395	255	218	616	1711
			17.6%	18.8%	28.2%	25.7%	21.9%	23.6%
		生命科学系	104	166	48	57	242	629
			5.70%	7.90%	5.30%	6.70%	8.60%	8.70%
		理学系	270	335	89	70	635	1119
			14.7%	15.9%	9.9%	8.3%	22.6%	15.5%
		工学系	405	370	176	193	473	2071
			22.10%	17.60%	19.50%	22.80%	16.80%	28.60%
		農学系	92	126	43	25	36	209
			5.00%	6.00%	4.80%	3.00%	1.30%	2.90%
		健康科学系	241	464	87	117	412	0
			13.10%	22.10%	9.60%	13.80%	14.70%	0.00%
		その他	142	13	47	23	59	431
			7.70%	0.60%	5.20%	2.70%	2.10%	6.00%
個人特性要因	最高学位	博士号無し	790	382	199	35	1074	3432
			42.90%	18.30%	22.30%	4.10%	38.20%	48.90%
		博士号	1053	1704	694	809	1736	3589
			57.10%	81.70%	77.70%	95.90%	61.80%	51.10%
	教育研究活動に対する関心	主として教育活動	63	119	41	50	208	742
			3.50%	5.60%	4.60%	5.90%	7.50%	10.30%
		どちらかといえば教育活動	432	430	351	251	736	1388
			24.00%	20.40%	39.70%	29.60%	26.70%	19.20%
		どちらかといえば研究活動	993	1150	442	460	1285	3017
			55.3%	54.5%	50.0%	54.3%	46.6%	41.8%
		主として研究活動	309	410	50	86	529	2068
			17.2%	19.4%	5.7%	10.2%	19.2%	28.7%
所属組織に付随した要因	職位	教授以外	834	664	575	0	1882	5560
			44.7%	31.6%	64.0%	0.0%	66.6%	77.0%
		教授	1031	1437	323	847	942	1664
			55.3%	68.4%	36.0%	100.0%	33.4%	23.0%
	終身在職権の所持	所持していない	116	705	598	434	1778	5603
			6.3%	34.1%	67.8%	51.2%	63.2%	77.8%
		所持している	1718	1365	284	413	1035	1601
			93.7%	65.9%	32.2%	48.8%	36.8%	22.2%
	専門的活動時間数	教育時間数	15.9	15.1	19.2	16.0	13.3	11.5
		研究時間数	24.2	21.8	21.9	20.9	21.9	21.8
	研究費獲得先	所属機関からのみ取得	171	353	57	119	266	1444
			19.6%	18.6%	15.1%	15.8%	17.8%	25.5%
		所属機関外組織からも取得	701	1546	321	634	1227	4210
			80.4%	81.4%	84.9%	84.2%	82.2%	74.5%

論文業績量が変化していない日本、ドイツと論文業績量が増加している韓国を対象に、それら研究業績量の規定要因の単純集計を示したものが**表４**である。

それ等の変数を使って、重回帰分析を用いて、論文生産量の規定要因を明らかにしたのが**表５.１（日本）、表５.２（韓国）、表５.３（ドイツ）**である。

日本の学術論文数の規定要因をみると、1992年と2017年で比べてみると、より年齢の高い大学教員の学術論文数が多くなっており、自然科学系分野教員の学術論文数の有意性が小さくなっており、学外組織から研究費を獲得することの有意性が高くなっている。

韓国では、女性の学術論文数が有意に減少し、34歳以下の若手大学教員の学術論文数が多くなっており、自然科学系分野教員の学術論文数の有意性が高くなっており、終身在職権を所持している教員の学術論文数が有意に多くなっており、学外組織から研究費を獲得することの有意性が高くなっている。

ドイツでは、女性の学術論文数が有意に少なくなっており、34歳以下の若手大学教員に比べて35歳以上の大学教員の学術論文数が有意に多くなっており、理学系分野教員の学術論文数が有意に高くなっており、学外組織から研究費を獲得することの有意性が高くなっていた。1992年調査で有意に論文数を高めていた健康科学系教員が15%を占めていたが2017年調査では調査対象から外れていることがドイツの研究論文数が増加していない理由かもしれない。

表 5.1 学術論文数の規定要因（日本）

	1992年		2017年	
	偏回帰係数	危険率	偏回帰係数	危険率
性	-0.015		-0.050	
35歳以上44歳以下	0.136		0.048	
45歳以上54歳以下	0.182		0.108	*
55歳以上4歳以下	0.119		0.155	**
65歳以上	0.073		0.092	**
社会科学系	0.058		0.033	
生命科学系	0.191	***	0.022	
理学系	0.104	*	0.130	**
工学系	0.190	***	0.139	***
農学系	0.060		0.060	
健康科学系	0.324	***	0.111	**
その他	0.002		0.023	
最高学位	-0.064		0.059	
教育研究活動に対する関心	0.072		0.037	
職位	0.085		-0.026	
終身在職権の所持	0.031		0.039	
教育時間数	-0.095	*	-0.061	*
研究時間数	0.098	*	0.098	***
研究費獲得先	0.023		0.144	***
自由度調整済み決定係	0.171		0.094	

表 5.2 学術論文数の規定要因（韓国）

	1992年		2017年	
	偏回帰係数	危険率	偏回帰係数	危険率
性	-0.070		-0.111	**
35歳以上44歳以下	0.104		-0.260	*
45歳以上54歳以下	0.188		-0.279	*
55歳以上4歳以下	0.085		-0.374	**
65歳以上	-		-0.047	
社会科学系	0.009		0.105	*
生命科学系	0.193	**	0.100	*
理学系	-0.034		0.101	*
工学系	0.056		0.064	
農学系	0.007		0.118	**
健康科学系	0.166	*	0.220	***
その他	-0.058		0.104	**
最高学位	0.102		0.076	
教育研究活動に対する関心	0.097		0.153	***
職位	0.122		-	
終身在職権の所持	0.050		0.145	**
教育時間数	-0.050		-0.005	
研究時間数	0.065		0.041	
研究費獲得先	0.048		0.096	*
自由度調整済み決定係	0.108		0.128	

表 5.3 学術論文数の規定要因（ドイツ）

	1992年		2017年	
	偏回帰係数	危険率	偏回帰係数	危険率
性	-0.061	*	-0.045	**
35歳以上44歳以下	0.102	**	0.110	***
45歳以上54歳以下	0.096	*	0.103	***
55歳以上4歳以下	0.079		0.124	***
65歳以上	-0.020		0.079	***
社会科学系	0.083		0.002	
生命科学系	0.020		0.007	
理学系	0.062		0.067	**
工学系	-0.039		-0.091	***
農学系	-0.015		0.028	
健康科学系	0.141	***	-	
その他	0.013		-0.008	
最高学位	0.256	***	0.201	***
教育研究活動に対する関心	0.090	**	0.123	***
職位	0.102	*	0.140	***
終身在職権の所持	0.011		0.049	
教育時間数	-0.060		-0.109	***
研究時間数	0.017		0.010	
研究費獲得先	0.012		0.054	***
自由度調整済み決定係	0.174		0.223	

以上は日本、韓国、ドイツの３か国のみの結果ではあるが、年代ごと、国ごとで、学術論文数の規定要因に違いがあることが明らかになった。残りの３か国の学術論文数の規定要因に関する分析結果は紙幅の関係で提示できなかったが、国によって学術論文数の規定要因に各国独自の事情が働いているのではないかと思われる。

どのような特徴があるかは、発表の当日に分析結果を示しながら説明したい。

＜参考・引用文献＞

・有本章編著（2020）『大学教授職の国際比較』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。
・科学技術・学術政策研究所編(2022)『科学技術指標 2021』。
・科学技術・学術政策研究所編(2022)『科学研究のベンチマーキング2021』。
・Mantikayan, J. M., & Abdulgani, M. A. (2018) Factors affecting faculty research productivity: Conclusions from a critical review of the literature, *JPAIR Multidisciplinary Research*, 31(1), 1-21.

若者のキャリア形成過程における地域間格差是正をめぐる地方社会の隘路

―中山間地域のＸ校と卒業生に対する聞き取り調査からの考察―

市村　望（一橋大学大学院）

1.　問題の所在

本報告は、東日本の中山間地域に新設された中等教育学校（以下、Ｘ校）とＸ校卒業生への聞き取り調査から、地方の若者のキャリア形成と教育の実態の一端を明らかにし、その再考を迫るものである。

本稿で扱う「キャリア」とは生涯を通して得られる経験のことであり、将来どのような仕事に就くかということや結婚・出産などのライフイベントとなどを含む言葉であり、換言すれば個々人が歩む人生そのものを指し示すものとも言えよう。今日キャリアの最も大きな分岐となり、分岐後のキャリア形成に大きな影響を与えていると思われるのが、高校卒業後～30 代までの時期である。これまで行われてきた地方の若者のキャリア形成に関わる様々な研究を参照すると、前述した年齢の人々を「若者」と称し高卒後～現在に至るまでに焦点を当てたものが多い（例えば石井ほか 2017）。

また「地方」の若者たちのキャリア形成過程は、地域間移動という経験が必然的に組み込まれるケースが多い。この背景には、地方の若者たちの地元における地方社会の高等教育機会の少なさや雇用機会の乏しさ、さらには結婚などのライフイベントを考慮した際、都市部の方がより多くの出会いの可能性を秘めているなど、多くの要因が存在する。例えば教育社会学では、石黒ほか（2012）において、青森県出身の若者の地域間移動の実態から、地方の若者たちの地域間移動は主として進学を介して行われることが明らかとなっており、こうした傾向は片山（2017）からも明らかとなっている。このことから、地方社会の若者にとって、キャリア形成過程における地域間移動の必要性がわかる。さらに、轡田（2017）は同じ地域間移動経験者であっても、その経験の有無や差異によって若者たちのライフキャリア形成が全く異なる様子や、同じ「地方」であっても、地域性によって若者のキャリア形成実態は大きく異なる様子が明らかとなった。

こうした状況を踏まえ、地方に生まれ育つ若者―とりわけキャリア形成上不利の求められる地方社会の若者―の高卒後のキャリア形成をめぐる教育に目を向けると、そこにある地域性を孕んだキャリア形成における重大で切実な問題が見えてくるのではないだろうか。

本報告が対象としたＸ校は、地域間格差の認められる中山間地域に新設された中等教育学校である。報告者は、Ｘ校卒業生の回顧的な語りから、現行の地方社会の若者たちをめぐるキャリア形成と教育の実態を見つめ、そのあり方を再考した。加えて、これからの地方社会で求められる新たなキャリア形成と教育のあり方を模索する可能性について言及することを試みた。

2.　対象と方法

対象は先述のとおりＸ校卒業生であり、14 名に聞き取り調査を実施した。Ｘ校は 2006 年に開校された全校生徒約 480 名の小規模校で

ある。特色として中学校入学段階における入試選抜制度において学力試験を行なっておらず、生徒の学力の「輪切り」が行われにくい傾向がかる。にもかかわらず、卒業生の進路状況を参照すると例年 70%以上の大学等進学率を保持しており、これは全国比較・県内および近隣校と比較しても非常に高い数値を示している。聞き取りは半構造化インタビュー形式で行い、入学志望理由から高校卒業後の現在に至るまで大まかな質問項目とし、話の展開に応じて表現や質問順を変更した。

3. 分析結果

3-1.可能性の拡がり

ここでいう「可能性」とは、進学を介したキャリア形成の幅の拡がりを指し示す。X 校は大学等進学を主流とした水路づけを確立させ、これまで進学を介したキャリア形成を行うことが困難であった対象地域に、新たなキャリア形成の活路を見出した。ここで強調すべき点は、X 校は学力選抜をせず対象地域に住むすべての若者たちへ可能性の幅を拡げる機会を与えている点である。これらは先行研究で明らかにされてきたトラッキングのあり方とは異なる。

3-2.区別化・棲み分けの拡がり

卒業生の語りには、X 校卒業生同士の高卒後のキャリア形成過程を対比させつつ、「成功」や「失敗」として区別化し語る様子と、X 校進学者と非進学者の高卒後のキャリア形成の差異を区別化する 2 つの区別化が語られていた。報告者はこの区別化に、地方社会の若者たちには、高卒後のキャリア形成過程の差異によって棲み分けが生じている可能性をみている。

4. まとめと考察

卒業生の語りから、X 校設立によって対象地域の若者たちのキャリア形成に幅がもたらされたことが確認された。この可能性の幅は、対象地域において行われた地域間格差是正の成果とも言えるだろう。

一方で、卒業生からは高卒後のキャリア形成をベースに区別化・棲み分けが生じている可能性も語られていた。X 校の実情は、中央との対比のなかで忘れ去られてきた地方社会の末端とも呼べる地域における生きられた経験として位置付けることができるだろう。

以上のように、地方社会では若者たちのキャリア形成をめぐる教育において、地域間格差是正を目指したキャリア形成確立のための実践が行われていると同時に、それによって若者たちに分断がもたらされる状況も引き起こされていることがうかがえた。報告者は、こうした状況について現行のキャリア形成と教育をめぐる「隘路」と称した。しかし、これは消して悲観的なまなざしというより、これからの地方社会おける若者のキャリア形成と教育を考える一つの嚆矢であると考えている。今後は、この「隘路」状況についてさらなる調査を進めつつ、地方社会の若者のキャリア形成と教育についてさらなる検討を行なう。

学会当日は、可能性の拡がりと区別化・棲み分けの拡がりについて、実際に得られた語りを参照しつつ報告を行う。また、X 校の隘路状況から、これからの地方社会のキャリア形成と教育について考察を行う。

（参考文献および詳細データについては当日配布資料をご参照ください。

若年層の社会的排除構造

―パネルデータによる多母集団の潜在クラス分析―

百瀬由璃絵（東京大学）

1. 問題設定

本報告は、日本における若者の社会的排除（social exclusion）の構造を明らかにすることが目的である。

若者に関する社会的排除の実証研究は、近年重要な位置を占めている（Weil et al. 2016）。例えば、社会的排除の議論が盛んな欧州では、Europe 2020 のフラッグシップ・イニシアチブ「貧困と社会的排除に対する欧州プラットフォーム」でも若者の社会的排除が議題に挙がり、若者への注目度が以前より増している（Unt et al., eds. 2021）。

欧州の政策のみならず日本においても若者の社会的排除の状況を解明する必要性が高まっている。社会にうまく入れない若者に対する社会学的研究として、2000 年前後から急速に進んだ学校から仕事への移行に関する日本の研究は、大人への移行年齢の押上げといった大きな変容を迎えており、その全体像を把握する点では未だ多くの課題が残されている（乾 2016）。移行期間の延長が生み出す若者の新たな問題に対して乾（2016）は、多様な領域の研究者の協同が強く求められていると述べている。ここで必要とされるのは、従来のような細分化された社会科学分野の個別研究の集合ではなく、多様な領域の側面を総合的にみる視点である。社会的排除の研究は、貧困や剝奪の概念よりも扱う側面が広く、社会学をはじめ、経済学や政治学などの各分野で研究されてきた様々な側面を包括する。

社会的排除の理論で重んじられてきた経済的側面・社会的側面・政治的側面・文化的側面を含んだ社会的排除構造を明らかにすることで、各分野の境界線ゆえに検討されてこなかった総合的な問題に対する解決の糸口を見出せるだろう。現に、本報告で考慮する社会的排除の 4 つの側面は、子ども・若者支援の枠組みでも今日重視されるようになってきた。これは、現代の若者が抱える課題が複合的に絡み合っていることから一面的な支援で成り立たないため、社会的排除の概念を用いる必要性が高まっているからである（生田 2021）。

国内外で若者に関する社会的排除に注目が増しているのにもかかわらず、子ども（González et al. 2021 など）や高齢者（Key and Culliney 2018 など）の研究に比べると、パネルデータを用いた若者に関する社会的排除の計量的研究は少ない。Figgou et al.（2021）は、若者が失業率の上昇による不均衡な影響を受けていることを考えると、若者の社会的排除研究の少なさは驚くべきことであると述べている。これまで社会的排除の計量的研究では、複数の次元の動態性を捉えるために、同一個人を追跡したパネルデータが用いられてきた。しかし、若者に関する良好なパネルデータを提供するのはドイツ、スウェーデン、イギリスなどのごくわずかな国である。そのため Bertolini et al.（2021）は、若者の変遷に関する最新の時系列データや縦断的コーホート研究が不足しているとする。

とりわけ日本においては、2000 年代以降に社会的排除の理論的研究（岩田・西澤編著 2005）が普及して実証研究も始まったが、そのほとんどが質的調査（内閣府 2012 など）か 1 時点のクロスセクションデータ（阿部 2007 など）に基づく研究である。パネルデー

タを用いて複数の次元の動態性を考慮した研究は少なく、総じて実証研究の蓄積が浅い。

本報告では、パネルデータによる若者に関する社会的排除の研究が国内外で不足しているという問題に応え、日本の学校から仕事への移行の研究で注目され始めた社会的排除の4 つの側面の総合的な理解を目指して複合的な絡み合いを紐解く。その際に、時代によっては「若者」とみなされ、若者向けの採用や支援の対象となるか否かの境界線にある 30 代に焦点をあてる。

2. 研究方法

本報告で用いるデータは、東京大学社会科学研究所のパネル調査「働き方とライフスタイルの変化に関する全国調査（JLPS），2007~2021 (wave1~15)」である。JLPS は、住民基本台帳や選挙人名簿を用いて抽出された日本全国に居住する 20~40 歳（1966~1986 年生まれ）の男女を対象に、2007 年から毎年実施されている。

分析は、第1に、2007年の30代（1967~1976年生まれ）と、10 年経過した 2017 年の 30 代（1977~1986 年生まれ）の 2 つのコーホート間での多母集団同時分析によりモデルを選定し、選択された潜在クラスの条件付き正応答確率からクラスの特徴を読み解く。第 2 に、ステップ 1 の結果を基に 2 つのコーホートの違いを考察し、格差や障壁があると言われる個人属性（性別・教育達成・結婚・健康状態）を共変量として抽出された潜在クラスの事後帰属確率を比較する。

3. 結果

若者の社会的排除構造は、悪い順に「4 側面不利型社会的排除」「安定労働に隠れた社会的排除」「多次元的不利型自営業等」「労働市場からの排除」「非社会的排除」の 5 クラスに分かれた。「非社会的排除」は過半数を下回り、30 代の多数は何かしら不利な状態にあった。さらに、2007 年の 30 代は、2017 年の 30 代よりも社会的排除の状況が深刻であった。

4. 結論

第 1 に、否応なしに最も深刻な状況であると言える「4 側面不利型社会的排除」のほかに、経営者や正規雇用（無期）でありながら、それ以外の側面で不利な状態にある「安定労働に隠れた社会的排除」が発見されたことは、本研究の大きな知見と言える。これまでの先行研究は、労働市場の不安定性を基本的な前提として論じられてきた（EU 2000; Bertolini et al. 2021）。すなわち、「安定労働に隠れた社会的排除」は、労働市場の不安定性を前提とした際に社会的排除の研究では見落とされてきた危険性が高いクラスである。社会的排除の研究において「安定労働に隠れた社会的排除」は今後重視すべきクラスであり、このクラスの特徴をより鮮明にする必要がある。

第 2 に、2017 年の 30 代よりも 2007 年の 30 代のほうの社会的排除の状況が深刻であったことは、まさしく、2007 年の 30 代は、10 年違うだけで年齢との関わりが深い労働市場での採用や若者就労支援の対象から外されてきた可能性が高い世代であり、その結果が社会的排除の問題として浮上していることが考えられる。

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（22J10114）の助成、および JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2108 の支援を受けた。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調査運営委員会の許可を受けた。

女性と「立ち直り」

－更生保護施設退所者を対象とした追跡調査より－

○都島梨紗(岡山県立大学)　○西本佳代(香川大学)　志田未来(日本女子大学)

1. 報告の目的

本報告の目的は，更生保護施設退所女性に行ったインタビューをもとに，女性非行経験者の生活実態およびライフイベントを整理したうえで，下記の 2 点について議論することである。1 点目は，男性中心に描かれている「立ち直り」をめぐる議論を捉えなおし，女性の「立ち直り」の特性からオルタナティヴな「立ち直り」の在り方を検討することである。2 点目は，女性非行経験者の生活実態及びライフイベントについて，不安定なトランジッションを経験する若年女性の中に位置づけ，彼女たちの生活戦略から見えてくる若年女性への支援の課題について検討することである。

非行少年や犯罪者の「立ち直り」については，広田ら(2012)が行った少年院研究をきっかけとして，わが国でも注目を集めている。先行研究において，対象者が女子少年である事例もいくつかみられるが，ジェンダー差に視点を置く分析はほとんど行われてこなかった。

少年院や刑務所をはじめとする，非行少年・犯罪者の社会復帰支援は，「仕事と出番」をキーワードとし，就労に特化した各種施策を政府主導で打ち出している。法務省が収集したデータにおいて，職業に従事している期間の再犯者が少ないという結果を根拠とするものである。だが仲野(2021)は，女性労働市場全般が男性に比べ，相対的に不安定な立場に置かれていることを論拠として，就労に特化した社会復帰支援は「女子少年に困難な立ち直りモデル」(p.256)であると指摘している。

実際に，少年院出院者の進路状況を男女別で比較してみると，2020 年度データにおいて，男子の「就職決定者割合」は 39.6%，「就職希望者割合」は 37.2%であるのに対し，女子の「就職決定者割合」は 7.5%，「就職希望者割合」は 51.7%である(少年矯正統計年報：少年院より)。男女の就労状況において，その差は歴然であることが公式統計の数値からも見えてくる。

本報告で取り上げる女性たちは，更生保護施設に入所経験のある人々である。更生保護施設は，「頼ることのできる人がいなかったり，生活環境に恵まれなかったり，あるいは，本人に社会生活上の問題があるなどの理由で，すぐに自立更生が出来ない人」(法務省 2021)が対象である。松嶋(2005)は，更生保護施設に入所する少年には，家族との「問題」を抱えている場合が多いという。

さて，頼る先が脆弱である，家族に頼れないという状況は，若年女性をめぐる排除と貧困を取り上げた研究とも重なるところである。丸山(2015)はホームレスになる女性の特徴として「学歴が低く，早くに離家をし，結婚生活もうまくいかず，不安定労働に長く従事していた人が多い」(p.135)と述べる。こうした状況は，女性非行経験者の生活実態にも重なるところである。また，山口(2015)は若年貧困女性の困難性として，生育環境に頼れず家庭福祉から排除されていること，正社員になれないために企業福祉から排除されていること，を指摘する。

「多くの社会問題は貧困問題の解決を視野に収めないとアプローチできない」(p.149)という山口の指摘を踏まえれば，本報告の対象者についても，貧困問題として議論されてきた困難性や社会課題を視野に入れつつ，彼女たちの生活実態を読み解く必要があるだろう。

一方で，欧米におけるデジスタンス研究のレビューを行った Rodermond et al.(2016) は男性のデジスタンスにおいて，仕事を得ることや結婚をすることが重要であるように，子育てをすることや母親になることが女性にとって重要であるだろうと示唆する。Addams(2017)では，母親の保護観察対象者が，日々の子育て活動を重要視することで保護観察・仮釈放違反が少ないという結果が示されている。しか

し子育てのストレスは，再犯のきっかけになりうるという見方もあることから，単に女性は子育てをしていればよい，という問題でもない。だが，これら女性を対象とするデジスタンス研究を踏まえれば，母親になることや，育児に従事することは，女性非行経験者にとって，重要なライフイベントになり得るだろうということである。

ただし，本報告では女性のデジスタンスにおける重要な要因を探索することは目指していない。彼女たちにとって，母親になることや育児に従事することがどのような意味を持つのかを検討しながら，「立ち直り」との解釈の連関を整理することや，現状の若年女性を取り巻く困難さを見出すことを主眼としている。

2. 調査の概要

2.1 調査対象について

調査は『立ち直り』に関する研究会」(研究代表：京都大学　岡邊健)の調査の一環として更生保護施設 A で行った。2016 年春以降，追跡調査を実施している。C さんは，2016 年から，E さんは 2017 年から，S さんは 2018 年から調査を開始している。

彼女たちの共通点は，現在子育てをしている，ということである。C さんは 2022 年に第一子を出産，E さんは 2018 年，S さんは 2021 年に第一子を出産した。C さんと E さんは，シングルマザーとして子育てをしている。彼女たちは，同時期に更生保護施設 A に入所していたこともあり，退所した現在でも連絡を取り合って近況報告をしているという。C さんは，E さんや S さんとの関係について，施設 A にいるときからの付き合いなので，気を遣わなくていい，と好意的に解釈していた。また E さんも，子どもの名前をつけるときに，S さんに相談しており，「ほぼ考えたの，向こうですもん」と述べる。調査では，お互いの調査の折りに，別の対象者の様子などを聞き取る場面もあり，対象者コミュニティと調査者コミュニティが継続して関わってきたことで生まれるコミュニケーションもしばしば見られた。

また，彼女たちはいずれも更生保護施設 A を退所してから妊娠・出産を経験している。C さんは地元に戻って出産育児をしており，E さんは更生保護施設 A と地元から離れた地域で出産育児をしている。S さんは更生保護施設 A の近隣都市で出産育児をしているが，頻繁に A に顔を出しているというわけではないようだ。

2.2 インタビューリストのジェンダー的偏り

本調査は，男性対象者と女性対象者の双方に対し，可能な限り追跡調査を行うという調査計画で進められている。インタビューに当たり，研究会でインタビューリストを作成し，基本的にリストに従って調査を行っている。インタビューリストは Sampson & Laub(1993)をはじめ，デジスタンス研究や犯罪学研究などの知見を元に作成している。

リストは非行・犯罪について，生活について，仕事について，家族について，結婚や進路などの将来展望によって構成されているが，子育てについてはリストから漏れていた。しかし，女性へのインタビューをする中で，出産・育児に関するトピックスが彼女たち自身の生活および，今後の再犯などについて語る上で重要な語りの資源になっていたことがわかった。

(都島 梨紗)

3. C さんの生活

3.1 C さんの家族観

C さんは，母親に女手一つで育てられており，母親とは「友達のような」関係性を築いているという。妊娠・出産前に聞き取った家族観として，「親次第で子どもも変わっていく」と述べており，子どもの運動会に参加をすることを例に，自身が経験しなかった家族でのイベントを経験したいという。シングルマザーになったとしても，自分が育てていきたいと語っていた。

かねてからファッションに興味を持っていた C さんだが，母親になった C さんに会ったとき，頭のてっぺんから爪の先まで可愛らしくアレンジしていた。C さんは自身が子どもだった頃に，母親が周りから「ママ可愛い」と言われることが嬉しかったと言い，自身も母親と同じように思われたいと語る。

3.2 C さんの子育て環境

C さんは地元に戻り，祖母の家で育児をしているという。子どもの父親からの認知は拒否されているため，養育費もなく，生活は厳しいと語っていた。だが，地元の友人や母子生活支援の担当者，祖母，施設 A の友人，かつて付き合っていた男性とその家族と

の関わりもあり，子育て環境は悪くないとのことだった。なお，C さんは母親とも交流はあるが，仕事をしていることもあり，育児について実親からの手厚いサポートを得ているというわけではない。

3.3 子育てで変化するライフスタイル

C さんは更生保護施設 A を退所してから，飲酒習慣が身に付き，ストレス解消のためにたくさんお酒を飲んでいたとのことだった。当時は酒代が高く付き，貯金を切り崩しながら日頃のやりくりをしていたので大変だと語っていた。

しかし，子どもを出産してからはお酒を飲まなくなったと語る。それは，子どもが泣いたときに気付けないことが怖いからだということだった。

4. E さんの生活

4.1 E さんの家族観

E さんは主に父親に育てられていることから，E さん自身がシングルマザーとして妊娠・出産を決意した際には父親から反対されている。「いろいろ苦労もしてるだろうし。だから言うことも分かるから。もうそれやったら，まあ，こっちも覚悟決めてやらなあかんし，と思って」と反対された出来事について意味づけていた。

また，妊娠出産前に行ったインタビューで E さんは，子どもが好きであると述べ，「子どもは欲しいけど結婚したいと思わないです」と述べていた。子どもが産まれてから聞き取ったインタビューでは，結果的に結婚せずに子どもを生んだので，前に言っていた希望通りになってしまった，と E さんは笑った。

4.2 E さんの子育て環境

E さんは，縁もゆかりもない土地で妊娠・出産を経験し，現在も同じ地域で子育てをしている。子どもの父親からの認知は得られていない状況だが，「いい男だったら，2 人のほうが絶対いいなと思うけど」と語り，一時期別の男性との交際をしていた。しかし，その相手とトラブルになったため，別れている。また，E さんの実の親からのサポートは得られていない状態である。

E さんは，非行少年の生活をサポートする民間の支援者以外にも，母子生活支援施設の職員や，子ども・若者相談センターの支援者からのサポートを受けて出産・育児を続けている。「1 人じゃ，絶対無理ですよ。子ども生むなんて。いろいろなところからサポート受けながらやってみて」と述べる。

4.3 子育てで変化するライフスタイル

E さんは，子育てをする中で「自分が今捕まったら子どもどうなんのってなるじゃないですか。やっぱそういうのがあるから，そういう下手なことできないし。それ，飛び出すってことも，子ども抱えてなんかできないし。やっぱ，子ども優先，子どものことをやっぱ一番に考えて生活しなきゃいけないから。そうだね。全然違うね」と語る。窃盗もすることがなくなり，周りに頼れるようになったと，自身の生活と価値観が子どもによって変化したと述べていた。

E さんは，妊娠をしてからお腹の中で子どもを育てていくうちに，上記の考え方が強くなっていったと語る。E さんの経験を踏まえれば，ライフスタイルや価値観が変化するきっかけは妊娠期からはじまっているということがわかる。

5. 小括

C さんと E さんに共通していたのは，両者ともシングルマザーとして育児を経験していることだ。実親からのサポートも盤石というわけではないものの，公的福祉の支援者や，友人，祖母などからサポートを得て育児をしているということだった。また，E さんを踏まえれば子どもの妊娠・出産を契機に公的福祉に繋がり，支援者からのサポートを受けるようになるということも言える。妊娠・出産そして育児を担うことは，女性にとって大きな負担となる一方，「子どものために」周囲にサポートを求めようという意識が芽生え，公的支援に繋がりやすくなることで，福祉の網の目に引っ掛かる機会になる点は注目すべきポイントだと言える。

(都島 梨紗 ・ 志田 未来)

6. S さんの生活

6.1 S さんについて

S さんは，2022 年現在，一児の母である。少年院に二度入っており，二度目の少年院を出た後に，更生保護施設 A に入所した。少年院送致の理由は，覚せい剤の使用である。S さんを対象としたインタビューを開始したのは，彼女が建築会社(協力雇用主)に就職して約一年が経過した時期で，更生保護施

設 A から退所して一人暮らしを始めた時期だった。

S さんを対象としたインタビューはこれまでに 5 回実施した。1 回目は，建築会社に就職後約一年が経過した時期であり，2 回目は，その約半年後，建築会社を退職してすぐの時期だった。3 回目は，第一子妊娠中で S さんが結婚した直後，4 回目は，第一子出産後，5 回目は，第二子妊娠がわかった直後だった。

6.2 仕事から家庭へ

ライフイベントに伴う S さんの語りの変化として，まず挙げられるのが，「仕事から家庭へ」という理想の変化である。1 回目のインタビュー時，S さんは，建築会社で働いていた。その際，語ったのは「仕事を早くなりたい」という思いであり，周囲からの期待だった。建築会社を辞めた後の 2 回目のインタビューでもその考えは大きく変化しておらず，「現場仕事の方に戻りたい」，「現場仕事を究めたい」と言っていた。しかし，第一子を妊娠した後の 3 回目のインタビューでは，それが変化する。「旦那は家庭に入ってほしいタイプ」なのだと説明があった。また，第二子妊娠中の 5 回目のインタビューでは，(働くよりも母親をしている)「今のこの感じが結構心地よい」という発言があり，「旦那の理想の家族」でいたいという思いが語られた。

6.3 刺激的な生活から普通の生活へ

このように，ライフイベントに伴い，S さんの理想は，「仕事から家庭へ」と変化した。その中で，「刺激的な生活から普通の生活へ」という「立ち直り」の方向性が示された。建築会社を退職した直後である 2 回目のインタビューでは，「平凡な暮らしは難しい」というように，理想とする「平凡」とそれがつまらなくなってしまう自分との齟齬が語られた。しかし，第一子出産後の 4 回目のインタビューでは，「刺激の矛先を変える」という考えが示された。週に一回夫と外出することや第一子の成長が「刺激」であり，最近はつまらないと思うことはないという。また，第二子妊娠中の 5 回目のインタビューでは，「立ち直り」とは普通の生活をすることで，それを「違う方向の当たり前」(つまり「刺激のある生活」)にならないようにすることが重要だという考えが示された。そのためには，第一子が初めて言葉をしゃべった等の普段の生活の「ちっちゃい刺激」を見逃さないようにすることが大事なのだという。

6.4 S さんが支えとするもの

母となり，妻となった S さんが最も支えとしているのは，第一子と夫である。第一子は「生きる意味」であり，夫は「私にはもったいないくらいの旦那さん」と語られる。しかし，S さんが支えとするのは，生殖家族ばかりではない。S さんを対象に実施した 5 回のインタビューで，更生保護施設 A のスタッフ，友人，「東京のお父さんとお母さん」(血縁なし，元カレの知り合い)は毎回登場する。加えて，ライフイベントによって支援者が変わることも S さんの特徴だといえるだろう。就労していた時期は，建築会社の社長が，出産後は，「旦那」「旦那のお母さん」はもちろんのこと，検診時の医療関係者も支援者として語られた。

6.5 小括

本報告の目的に照らし合わせて S さんの語りを整理したい。第一の目的である，男性中心に描かれている「立ち直り」をめぐる議論を捉えなおすという点については，S さんが妊娠出産を経た現在，公的な領域(仕事)ではなく私的な領域(家庭)が舞台となっていることが指摘できる。加えて，S さんの場合，「刺激的な生活から普通の生活へ」という「立ち直り」の方向性が示されたが，その「普通の生活」を維持するために第一子が重要な役割を果たしていることがわかる。第一子が提供する「ちっちゃい刺激」が，S さんを「普通の生活」にとどめており，そのことが「立ち直り」に寄与しているという。第二の目的である，若年女性へ必要な支援を講じることについては，S さんの事例からは，ライフイベントによって支援者が変化していることが確認できる。そのため，その時々に必要な支援者と関係を構築する能力の重要性が指摘できるが，それは決して容易なことではない。

学会当日は，3 名のインタビュー調査の結果を総合的に考察し，インプリケーションを提示したい。

(西本 佳代)

*紙幅の都合上，文献情報については，当日報告資料において示します。

*本研究は JSPS 科研費(課題番号：19H01558，18K13101)の成果の一つです。

研究発表Ⅱ

高等教育における専攻分野選択の格差
― 社会階層とジェンダーの役割を中心に ―

白川　俊之（広島大学）

1　社会階層と性別専攻分離の関係

近年、多くの国で大学進学率の男女格差が縮小し、一部の国では女性の方が男性よりも進学率が高くなっている。日本では、まだ男性の方が進学率が高いが、ジェンダーによる格差は長期的に縮小している。その一方、大学に進学した人々がどのような学部や学科、専門を選択するかという面においては、男女の間に違いがみられる。これを受けて、専攻分野の選択のジェンダー差が持続的である理由を探ることが、教育社会学でも重要なテーマとなっている。

教育に関する格差を検討するうえで、人々の出身階層はジェンダーと並ぶ重要な要因だが、男女が異なる専攻分野に進学する傾向に、出身階層がどう関係しているかは、あまりよくわかっていない。海外の研究では出身階層の指標として親の学歴が用いられ、親学歴が高ければ、性非典型的な選択が行われやすいとする仮説が提示されている。たとえば、親大卒層は非大卒層と比べて、女性でも理学部や工学部のような「男性的（male-dominant）」な分野にすすみやすいということである。これは性別と専攻分野の選択の関係に対して、親学歴が交互作用効果をもつということに等しいが、このような交互作用効果の存在は、人々の非通念的な選択を受容する社会化の影響―学歴が高い層ほど新しい価値観への適応が早い―を反映したものだといわれている（Dryler 1998）。

親学歴の効果について海外の研究が唱えている説はたいへん興味深いものだが、同様の効果が日本でもあらわれるかどうかは、疑問の余地がある。親の価値観を直接とらえた研究では、母親の性別分業意識は高校生の専攻分野の選択に明確な影響を与えていないことが明らかにされている（白川 2021）。また、親学歴の効果を解釈する理論枠組みにも、非通念的な価値観の採用に注目する見方以外にさまざまなものがあり得る。社会階層研究では、親学歴は人々が到達したいと欲する学歴の下限を規定するという議論があり、こうした社会的位置のもつ効果を考慮することで、専攻分野の選択の男女差についても、先行研究とは異なる日本社会における関係を取りだせるかもしれない。

以上を踏まえ、本報告では社会階層、とくに親学歴と専攻分野の選択の関係を男女別に検討する。それにより、社会階層は男女間の選択の違いを狭める働きをするのか、それとも広げることにつながっているのかを明らかにする。

2　使用するデータ

分析に用いるのは「高校生と母親調査、2012」とそのフォローアップ調査のデータである。従属変数は高等教育の専攻分野で、人文、社会、STEM、保健/教育、その他を区別し、高校卒業後、短大以上の学校に進学しなかったサンプルも入れて分析を行った。独立変数は高校生の出身階層である（親学歴に加え、父親の職業も使用する）。また世帯収入や本人の中 3 時成績

などを統制変数として分析では用いる。

上記の変数のほかに、人々の教育選択の背後にある動機構造を確認するために、「仮にあなたが最後に行く学校が次の（ア）～（エ）だとしたら、それぞれ a～h のことがらについてどのように思いますか」という質問項目への回答を検討する。ここでは大学までと高校までを取りあげ、その学歴に満足できる程度を 5 件法で尋ねた結果を用いて分析を行う。大学と高校に対する満足度の差を、最終学歴が大学ではなく高校になることを避けたいとする意識を測ったものとみなし、検討に用いていく。また、異なる専攻分野を選択した場合の成功の見通しを大まかにとらえるために、短大・大学で文系及び理系の授業を受けたとき、どの程度理解できそうかを尋ねた質問項目も、分析に利用する。

3　学歴に対する評価と成功の見通しの格差

学歴に対する満足度は、男性でも女性でも、親学歴が高くなるほど、大学に対する満足度が高くなり、高校と比べたときの大学に対する満足度の相対的評価も、より大きくなる。一方、文系・理系それぞれの分野における成功の見通しも、親学歴が高くなるにつれてよくなっていくかというと、必ずしもそうではない（図 1）。理系の値から文系の値を引き「比較優位」の指標をつくると、この変数は親学歴との間にむしろ負の相関関係があるといえる。そうした傾向は女性においてより明確にみられ、高学歴の親をもつ女性の間で、理系の授業は文系のそれよりも難しいという予想が、かなり一般化していることがわかる。

これらの結果は、親の学歴が高い層は低い層に比べて、大学に進学することをより重視している一方で、親学歴の高さは専攻分野ごとの成功の見通しに関する男女差を縮小することには、役に立っていないことを示唆している。とくに後者の関係は、親の学歴が高い女性が、少なくとも親と同程度の学歴を得ようとして大学に進学する際に、理系の専攻分野を選択することは、主観的な成功確率という観点からはリスクになる可能性があることを示している。親の学歴が高い女性が進学の動機に関して、こうした意識の特徴をもっているとすれば、専攻分野の実際の選択も、性非典型的なものになるとは限らないと思われる。本報告では、親学歴と専攻分野の選択の関係を男女別にみることで、この予想が正しいかどうかを明らかにする。

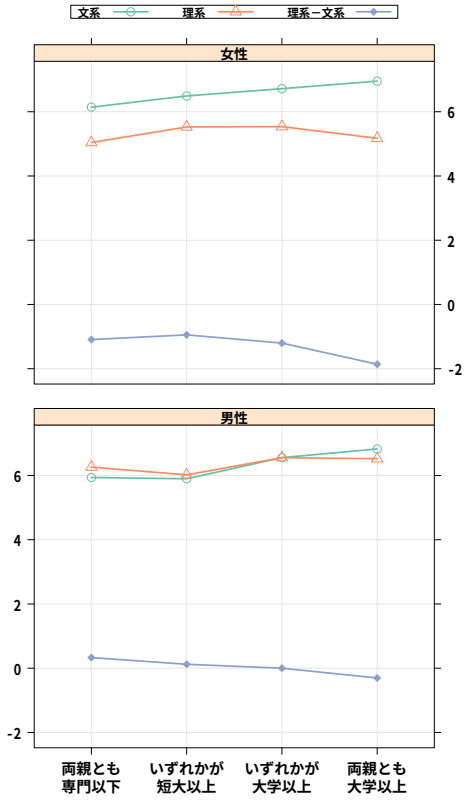


図 1　親学歴別の成功の見通しの平均値

【謝辞】本研究は JSPS 科研費 19H00608、19H01637、20K13904 の助成を受けたものです。

未就学児に対する教育期待のジェンダー差

田邉 和彦（大阪大学大学院・日本学術振興会）

1. 問題の所在

教育社会学領域において、親が子どもに対して抱く教育期待（大学進学期待）に関心を向けた研究は数多く蓄積されてきたが、小学生以上の子どもを持つ親と比べて、未就学児を持つ親に着目した研究は少ない。しかし、就学前段階においても、親の抱く教育期待には、子どものジェンダーによる差が観察される。たとえば、都村（2013）によれば、未就学児を持つ母親のうち、子どもに大学まで進学してほしいと回答した割合は、子どもが男子の場合には71.6%であるのに対して、女子の場合には50.8%に過ぎず、反対に、短大まで進学してほしいという割合は、男子では4.9%であるのに対して、女子では25.7%にも上ったという。

親の抱く教育期待は、子どもに対する教育戦略の基本方針の一つとなるし、子ども自身における学歴観の形成にも影響すると考えられる。それゆえ、未就学児に対する親の教育期待のジェンダー差は、将来的に四大進学率のジェンダー差をもたらす、重要な要因の一つとなる。また、短大には理系の分野が少なく、人文科学やケア領域の分野が多く設置されていることを踏まえれば、女子に対する高い短大進学期待は、性別専攻分離とも深く関係すると言える。以上から、本報告では、未就学児に対する教育期待のジェンダー差に着目することにより、「進路選択が男女で異なるメカニズム」の一端を解明することを試みる。

2. 検討課題の整理

本報告では、主に三つの観点から、なぜ母親の抱く教育期待が子どものジェンダーによって異なるのかを検討する。

第一に、親の教育経験と子どものジェンダーとの交互作用に着目する。都村（2013）によれば、母親が四大卒ではない場合、娘に対して大学進学期待を持ちにくい傾向があるという。母親自身が大学進学を必要なものと考えていなければ、娘に対する大学進学期待も持たれにくくなるというわけである。

しかし、同じ調査結果において、母親が四大卒ではない場合に大学進学期待が低くなる傾向は、子どもが男子の場合にも観察されている。それゆえ、単に母親自身の教育経験に着目するだけでは、なぜ大学進学期待にジェンダー差が生じるのかということを、十分には説明できない。

そこで、本報告では、母親と父親（母親自身と配偶者）の学歴の組み合わせに着目する。鳶島（2020）によれば、母親は、子どもが男子であれば父親の、女子であれば母親の学歴を参照して、子どもに対する教育期待を形成する傾向があるという。この知見を敷衍すれば、両親がともに大卒、もしくはともに非大卒である場合には、教育期待にジェンダー差が生じず、父親が大卒で母親が非大卒である場合に、女子に対する教育期待は男子よりも低くなると予想される。当然、母親のみが大卒の場合も想定されるが、このパターンにおいては、母親自身が大学進学に高い価値を置いているために、男女を問わず、大学進学を期待しやすいと考えられる。それゆえ、教育期待にジェンダー差が生じるのは、特に母親が大学進学経験を持たない場合に、夫婦の学歴構成を反映した形で、子どもに対する教育期待が形成されるからである、と予想できる。

他方で、母親の学歴は、その家庭の社会経済的地位を示す代理指標の一つとも解釈できる。先行研究においては、女子の方が出生順位の影響をより強く受けやすいことや（都村2013）、女子に対する低い教育期待が、中産階級よりも労働者階級において観察されることが指摘されており（Yamamoto 2016）、特に社会経済的に恵まれていない家庭において、女子に対する大学進学期待は抑制されやすい可能性が考えられる。そこで、第二に、職業や世帯収入などの社会経済的背景と、子どものジェンダーとの交互作用を検討する。

教育期待のジェンダー差が、夫婦の学歴構成を反映したものであるにせよ、家庭の社会

経済的背景の（負の）影響を女子が強く受ける結果であるにせよ、その背後には、男性が仕事を、女性が家庭を担うという性役割モデルの存在が想定される。そこで、最後に、母親の抱く性役割意識と、教育期待との関連を検討する。すなわち、母親が伝統的な性役割規範を支持している場合に、男子に対しては大学進学を期待しやすく、女子に対しては大学進学を期待しにくいという形で、母親の性役割意識と子どものジェンダーとの交互作用が観察されることを確かめる。

3. データと方法

本報告で用いるデータは、「就学前教育に関する母親調査」である。調査対象は、株式会社マクロミルの保有する調査モニターのうち、2022 年 2 月時点で、5 歳または 6 歳の子ども（2022 年 4 月から小学校 1 年生になる子ども）を持つ母親であり、日本国内に居住する 2015 年 4 月～2016 年 3 月出生児を母集団と想定して、厚生労働省『人口動態調査』と、子どもの性別、母親の年齢、居住地、子どもの出生月が近似するように、1143 サンプルが抽出されている。調査時期は 2022 年 2 月であり、調査方法はインターネット調査による。従属変数は、母親が子どもに対して抱く教育期待である。まずは教育期待の基礎的分布を確認し、その後、大学進学期待を従属変数とする多変量解析の結果を示す。

4. 結果

まず、子どもに対する教育期待にジェンダー差が見られるかどうかを確かめた結果、男子に対しては大学進学が期待されやすいのに対して、女子に対しては専門学校や短大への進学が期待されやすい傾向が見られた。これは、先行研究と整合的な結果であり、子どものジェンダーに応じて、母親は異なる教育期待を抱く傾向があると言える。

そこで、両親の学歴と子どものジェンダーとの交互作用を検討した結果、両親ともに大卒や、母親のみ大卒の場合には、男女を問わず大学進学期待が高く、両親ともに非大卒の場合には、男女を問わず大学進学期待が低かったのに対して、父親のみ大卒の場合には、女子に対する大学進学期待が男子よりも低くなっていた。この結果は、母親が大卒であれば、男女を問わず大学進学を期待しやすい一方で、非大卒の場合には、子どもが男子であれば父親、女子であれば母親の学歴を参照するという形で、夫婦の学歴構成に基づいた教育期待の形成が行われることを示唆している。他方で、両親の職業や世帯収入、きょうだい数、出生順位などと子どものジェンダーとの交互作用を確かめた結果、それらの要因の（負の）影響を、女子の方が強く受けているわけではなかった。そして、母親の性役割意識と子どものジェンダーとの交互作用を検討した結果、母親が伝統的な性役割規範を支持している場合には、女子に対しては大学進学期待を抱きにくく、男子に対しては大学進学期待を抱きやすいことが確かめられた。

以上の結果は、家庭の（低い）社会経済的条件が、男子よりも女子に対して、より強く大学進学期待の抑制効果を発揮するわけではない一方で、母親の性役割意識や親世代の学歴構成が、今なお、子どもに対する教育期待のジェンダー差に影響しうることを示すものである。大会当日は、より詳細な分析結果をもとに、未就学児に対する教育期待のジェンダー差について議論する。

参考文献

鳶島修治, 2020,「母親の教育期待の規定要因――学校平均学力と学校の社会経済的特性に着目して」『社会学研究』104: 201-25.

都村聞人, 2013,「子どもに対する進学期待、身につけさせたい力、社会意識」ベネッセ教育総合研究所『幼児期から小学 1 年生の家庭教育調査　報告書』, 82-94.

Yamamoto, Yoko, 2016, “Gender and social class differences in Japanese mothers’ beliefs about children’s education and socialization,” *Gender and Education*, 28(1): 72-88.

【付記】

本報告は、JSPS 科研費 21J21384 の助成を受けたものです。「就学前教育に関する母親調査」の実施にあたり、大阪大学大学院人間科学研究科・教育学系研究倫理委員会による審査を受け、その承認を得ました。

子どもに対する親の教育期待の性差と親の性別役割意識との関連

佐伯　厘咲　（大阪大学大学院）

1．問題設定

高等教育進学における親の教育期待は，子どもの性別が女子であるよりも男子であるほうが，高いことが指摘されてきた(片瀬 2005)．しかし，なぜ親はこのように男女で異なる教育期待を抱いているのか，その要因については明らかにされていない．

そこで本研究では，親の性別役割意識に注目して分析を行いたい．親の性別役割意識が高校生の進路選択に及ぼす影響力は決して小さくはない．塚田(1999)は，浪人生に対するインタビュー調査の中で，浪人して次年度に再び受験することを希望していても，親の同意を得るのが難しく説得することに苦労した女性たちの存在を明らかにしている．その背景には，「女の子は浪人してまで、大学に行かなくてよい」という日本の性別役割意識が反映されているという．一方で，女性の経済的自立に肯定的な価値観を持つ親である場合は，志望校合格のために浪人を許していた．つまり，浪人選択という限定的な状況ではあるが，女性の進路決定過程において，親の性別役割意識の強さが大きな要因の 1 つとなりうることが分かる．ただし，この調査では，浪人生のみを対象としており，浪人を選択できなかった，もしくは選択しなかった女性は含まれていない．そこで，すべての進路選択を対象として，親の性別役割分業意識と教育期待の関連について検討する必要があると考えた．

さらに，伊佐(2021)は，選抜性の高い高校を卒業した女子高校生が，高校の選抜性と比して低い選抜性の大学に進学してしまう要因として，将来のキャリアを見据え，医歯学を除く医療職や教職など職業直結型の進路選択を選ぶ傾向にあり，これらの職業を受け入れる専門分野では大学の選抜性が高くなりにくいことを指摘している．母子間の性別役割意識が関連していることを踏まえると(小川 2015)，母親の性別役割意識が女子高校生のこのようなキャリア意識に影響を及ぼし，進路選択を決定づけている可能性が考えられる．

以上を踏まえ，本研究では，親の性別役割意識に着目し，大学進学機会の男女差が生じるメカニズムについて明らかにすることを目的とする．

2．分析方法と使用するデータ

大学進学機会の男女差が生じるメカニズムを解明するために，本研究では，親が子どもに期待する教育年数のみならず，親が子どもに期待する専門分野，大学選抜性，大学設置者などに対しても，親の性別役割意識がどれほど影響を及ぼしているのかについて，多変量解析を用いて明らかにする．ただし，親の教育期待は子どもの成績によって変化することも指摘されているため(卯月 2003)，子どもの成績を統制させたうえで，子どもに対する教育期待と性別役割意識との関連を検討していきたい．

データは，2012 年高校生と母親調査研究会が行った「高校生と母親調査 2012」を用いて分析を行う．この調査は，2012 年に高校 2 年生だった高校生を対象とした親子データである．1560 ペアの親子に調査票を郵送しており，1070 ペアの有効回収が得られている．

３．分析結果

表 1，表 2 のクロス集計表は，選抜性の高い高校に通い，四年制大学への進学を希望している高校生を抽出して作成したものである．性別役割に対して肯定的な価値観を持つ母親の場合(表 1)，性別と希望する大学の選抜性には関連が見られ，女子に対して母親は難関大学への進学を望みにくい傾向が伺える．一方，性別役割に対して否定的な価値観を持つ母親の場合(表 2)，性別と希望する大学の選抜性に関連が見られなくなった．

表 1 性別役割に肯定的な価値観を持つ母親が子どもに対して期待する大学の選抜性

伝統的	ランクⅠ	ランクⅡ	ランクⅢ	ランクⅣ	合計
男性	5	14	24	24	67
	7.5%	20.9%	35.8%	35.8%	100.0%
女性	4	20	14	8	46
	8.7%	43.5%	30.4%	17.4%	100.0%
合計	9	34	38	32	113
	8.0%	30.1%	33.6%	28.3%	100.0%
$\chi 2 = 8.13$, P(3) = 0.04					

表 2 性別役割に否定的な価値観を持つ母親が子どもに対して期待する大学の選抜性

非伝統的	ランクⅠ	ランクⅡ	ランクⅢ	ランクⅣ	合計
男性	1	11	11	11	34
	2.9%	32.4%	32.4%	32.4%	100.0%
女性	5	9	6	8	28
	17.9%	32.1%	21.4%	28.6%	100.0%
合計	6	20	17	19	62
	9.7%	32.3%	27.4%	30.6%	100.0%
$\chi 2 = 4.27$, P(3) = 0.23					

さらに，従属変数に，進学を希望する大学の選抜性，独立変数に，性別を投入した回帰分析を行った結果，学業成績が同程度であっても，性別役割に対して肯定的な親である場合，子どもの性別が女性であると，男性であるよりも，大学の選抜性が約 1.6 ポイント減少していた(有意水準 10%)．

ただし，本研究では，高校の選抜性を統制し，さらに四年制大学への進学を希望している人のみを対象としているため，サンプル数が少ないことについては留意しておきたい．

[謝辞]

本研究は，大阪大学次世代挑戦的研究者育成プロジェクトの助成を受けたものです．

[主要参考文献]

伊佐夏実，2021，「難関大に進学する女子はなぜ少ないのか―難関高校出身者に焦点をあてたジェンダーによる進路分化のメカニズム―」，日本教育社会学会，『教育社会学研究』(109)，p.5-p.27.

片瀬一男，2005，『夢の行方　高校生の教育・職業アスピレーションの変容』，東北大学出版会．

小川和孝，2015，「第 8 章　母子間の価値観の伝達　性別役割分業の一般的規範・個人的展望に関する分析」，中澤渉・藤原翔，『格差社会の中の高校生』，勁草書房，p.128-p.143.

鳶島修治，2020，「母親の教育期待の規定要因―学校平均学力と学校の社会経済的特性に着目して―」，東北社会学研究会，『社会学研究』(104)，p.201-p.225.

塚田守，1999，『浪人生のソシオロジー――年間の予備校生活－』，大学教育出版．

卯月由佳，2004，「小・中学生の努力と目標―社会的選抜以前の親の影響力」，本田由紀編，『女性の就業と親子関係―母親たちの階層戦略』，勁草書房，p.114-p.131.

専門学校という進路選択とジェンダー

○眞鍋　倫子（中央大学）

1. 問題の所在

高等教育への進学機会のジェンダーによる差異、これまで4年制の大学と短期大学という教育年数の問題および専攻学科の問題として指摘されてきた。

他方で、1990 年代以降、若年層の雇用機会が減少し、教育から職業への間断なき移行が困難になったことを受けて、2000 年代以降、職業教育への関心が高まっている。本田（2009）以降、不安定な社会を生きていく上で、職業的な知識や技能を身につける職業教育の必要性が指摘されている。

しかし、職業教育を実際に行っている教育機関である「専門学校」については、進路研究においても、ジェンダーとのかかわりでも研究の蓄積は浅い。

本稿では、近年になって高等教育の一分野とみなされるようになってきた専門学校（専修学校専門課程）に着目し、高校卒業後の進路選択において、専門学校を選択することにどのようなジェンダー差があるのかを検討する。

2. 先行研究と仮説

専門学校が職業教育機関として、就業状況や労働市場におけるアウトカムに対してどのような効果を持っているのかについての研究は 2000 年代に入ってからいくつか行われるようになってきた。

濱中（2007）は、女ともに大学に進学することが経済的・学力的に困難な層の受け皿となっているものの、女性については 30 歳代の労働力率の上昇を背景にして就職に有利であることが進学動機となっていることを指摘している。また、眞鍋（2011、2016）や多喜（2016）においては、専門学校卒業者が高卒と比べて労働市場においてよい就業条件の下で働いているが、この効果は女性にのみ見られることを指摘している。

専門学校に関する研究のもう一つの流れである高校生の進路選択における位置づけに関する研究では、ジェンダーにかかわる分析はほとんどなされていない。

濱中や眞鍋、多喜などのように専門学校卒業後のキャリアにおいてジェンダー差があるとすれば、専門学校という進路選択をすることのメカニズムが男女によって異なる可能性があると考えることができる。

また、女性にのみその効果が表れることから、特に女性において、就業を継続したいと希望する生徒たちが専門学校を希望するといった可能性が考えらえれよう。

そこで本稿では、以下の二つの仮説について検証を行う。第一の仮説は、大学進学や就職が困難な層の受け皿として機能していると考えられてきた専門学校について、選択プロセスに男女差があるというものである。具体的には、大学を希望していた者の検証のために、高校１～２年から高３の秋までの進路の変化、実際の卒業時の進路がどのように変化したかを、男女別及び学校タイプ別に比較することで、具体的にどのような男女差があるかを確認する。

第二の仮説は、専門学校への進学を選択する生徒は、出身階層や学校タイプとは別に、職業や進路に関する意識において傾向があり、また、そこには男女差があるという仮説である。

2. データと分析

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て分析を行った。

3. 結果（当日発表資料を参照のこと）

分析から明らかになったのは以下の点である。まず、高校 1 ～2 年次や高 3 の 11 月の進路希望では、進学校になるほど大学進学希望が多く、就職者が少なくなるが、女性においては、専門学校や短大については、どのタイプの学校にも希望者が一定数いる。また男性のほうが女性よりも大学へと進路を変更する傾向がある。すなわち、男性の進路は大学進学が中心であり、それ以外の進路を希望していても大学進学へと水路づけられるのに対して、女性で早い段階で短大や専門学校を希望する者は、男性に比べて希望を変更しない。また、大学進学を希望していた生徒が専門学校に進学するというケースはそれほど多くなく、受験というタイミングでの受け皿としての機能は限定的である。

専門学校希望者は、大学希望者に対して父学歴が低く、学校も非進学校であり、経済的または学力といった面で大学への進学が困難な層が進学するという受け皿的な要素があることは、今回の分析から指摘できる。短大との比較においても同様である。ただし、就職との比較では、就職者のほうが不利な階層出身であることが多く、進路多様校であるほど就職を希望することから、就職できない場合の受け皿となっているとは言えない。

意識面では、男女ともに専門学校希望者は、専門的な知識や技能を重視しており、職業教育を通じて専門性を身に着けることを志向している。社会的に評価されることがらとしても、出身大学よりも資格が重視されると認識しており、専門学校進学希望者はいわゆる学歴社会から距離をとっており、この傾向に男女差はない。また、女性の場合には、短大希望者や就職希望者と比べて結婚後の就業への意欲が高く、大卒と同じ程度となっており、このことは専門学校卒の女性が、就業率や正規雇用率、所得等において高卒や短大よりも大卒に近い条件となっているという、専門学校の効果にも結び付くものであると考えることができよう。

また、専門学校が進路として選択される場合には、男女にかかわらず資格を取得できることが重視される傾向があるが、もう一つの特徴として大学希望者に比べて学生生活を楽しむという点を重視しない傾向があった。学生生活に対する意味が、専門学校希望者では資格取得のための時間であり、楽しむという要素は重視されないと考えられる。

また、短大希望者のほうが大学希望者との共通点が多く、同じ短期高等教育でも、短大はより大学に近いものとして、学生生活を楽しむといった側面からも希望されるのに対して、専門学校は明確に職業教育であり、一種の修行機関として意識されていると考えることができる。

専門学校への進学という選択を他の高等教育への進学希望と比較した場合、それほど大きなジェンダー差があるわけではない。しかし短期大学が女性向けの進路として存在してきたこと、職業キャリアの形成において、女性は家庭責任との両立が困難であり、結果的に仕事を継続することができない状況にあるといった社会的な文脈において、特に女性においては専門学校に対して「手に職」をつけられる教育機関という意味づけがあると考えられる。以上の結果は、特に女性において、就業継続を志向する者が専門学校に進学するという最初にあげた仮説と整合的な結果であったと言えよう。

大津市事件以降のいじめ問題を考えるために
–この 10 年を俯瞰して–

間山 広朗（神奈川大学）

１．テーマ部会設定の問題関心

2012 年夏に社会問題化し、のちにいじめ問題「第４の波」の象徴とされる「大津市事件」は教育現場に大きな影響を及ぼしたと言われる。だが、いじめ防止対策推進法などの施策を導いたことは知られるが、それら施策が、あるいは施策を導いた問題理解のありようが、教育現場にどのような影響を及ぼしたのかは明確ではない。

例えば、いじめ防止対策推進法のいじめ定義の雛形は、いじめ問題「第３の波」と言われる 2006 年秋の社会問題化を受けて文科省がそれまでの定義から「継続性」や「深刻さ」などの客観性を取り除き、被害者の主観のみに基づく定義へと変更した時点ですでに現れていた。しかしこの変更は、現在からみればそれほど力を有していなかった。

一方、大津市事件が導いた法制定は、いじめをめぐる制度的な諸実践を明らかに変容させたのではないか。教育実践は制度を根拠にして営まれるため、制度変容は一定の抑圧を伴い得る。だが、教育現場はすぐに適応し、気がつくと変容はすでに日常化しているかもしれない。変容を導く転換点として大津市事件を位置づけ、制度的諸実践の変容を批判的に検討することで、いじめ問題の現状と課題の新たな側面を明らかにできるのではないか。

以上の問題関心のもと、大津市事件以降、いじめ問題に直面する学校内外における実践はどのような葛藤を抱えているのか、葛藤の解消に向かうための課題は何か。こうした問いにアプローチする複数の報告をフロアに提供しつつ、報告者－フロア間、報告者間で議論を展開するために、本テーマ部会を設定した。

２．本報告の問題関心

本第１報告は、続く３報告の前段として位置づく総論を展開したい。「いじめ問題を考えるための課題」を整理する作業は研究上多様に可能であるが、何よりもいじめ問題の「現場」で何が課題となっているかを整理しなければならないだろう。まずは便宜的に以下のように図式化することが可能である。

[いじめ問題の現場における課題]

現場	「いじめ」発生前	「いじめ」発生後	
学校内	(a)予防としての教育実践	(b)事実の同定・生徒指導・保護者対応・教委報告	
学校外	(A)予防としての法・施策・指導		(B)事実認定・責任追求・指導

まず、この表に記載の「いじめ」とは、後に「いじめ」として構成されたりされなかったりする具体的なトラブルを指し、いわゆる「軽微」なトラブルから重大事案として事件化するトラブルまでを指している。斜線部は、学校外に伝わらない「いじめ」への対応はなされないため、課題が直接的に生じないことを示している。

その上で、「いじめ」の発生前後の学校内課題(a)(b)はひとまず表に記載のとおりとしても、学校外課題には説明が必要である。「学校外」のいじめ問題の「現場」としては、教育行政や地方行政、ならびにそれらの下で設置される第三者調査委員会、さらには司法などを想定できる。また、広い意味でのマスメディア報道も含まれよう。

本報告に続く第２・第３報告では上記表中の主に(B)が扱われ、第４報告では(a)に関する展開が報告される予定である。報告者は近年、(a)に関して取り組み始めたところであるが（間山 2020,2022）、本報告では(b)と(B)について扱いたい。

３.「いじめ」発生後の学校内課題

「『大津市事件』は教育現場に大きな影響を及ぼしたと言われる」と前述したが、その種の言及は枚挙にいとまがない。ここでは、そうした言及が広くなされる以前に、本事件調査の過程で得られた教員の語りを紹介したい。

3.1.「言葉の問題ではない」

2012 年 2 月の現地調査開始時、報告者の関心の一つは「いじめという言葉」にあった。言い換えれば、2006 年秋の社会問題化を受けて変更され、現在の雛形になることとなったいじめ定義が学校現場ではどう受け止められているのかという関心である。

調査者の関心を汲んでか、教員は「いじめという言葉は使いづらい」と、理由も含めて語られた。「いじめ」と呼ぶべきであったり呼ぶべきでなかったりするトラブル、加害-被害関係の複雑さに関する内容であった。だが、そのような複雑さに教員が向き合う際に、いじめ定義は現場に資するものとなっているのか（むしろ困らせているでは？）としつこく尋ねた際の回答は、調査者にとっては意外なものであった（以下文意を損ねない範囲で修正）。

> 「いじめという言葉を使おうが使うまいが、対応の中身は変わらないですね。加害している子に対しても、いじめかいじめじゃないかという問題ではないので、今やっていることをとりあえずやめろという部分になってきますから、あまり言葉の問題ではないです」。

文科省のいじめ定義は学校現場を抑圧するものになっているのではないかという調査者の関心に対して、教員は、「役に立ってもいないが邪魔にもなっていない」「現場は現場の論理で対応している」（馬鹿にしないでいただきたい）と述べているかのように聞こえた。

「いじめ」発生後の対応だけでなく、予防についても、「当たり前のこと」が大切であり、いじめ防止と言っても、生徒間暴力の防止とも重なるし、集団づくり、学校づくりを行う中でのことであるため、「いじめストップと言われても、僕自身はピンときません。打つ手は同じやと思うんです」と語られたのである（2012 年 2 月）。大津市事件民事提訴直前のインタビューであった。

3.2.「異次元の言葉」

４ヶ月後、同じ教員に再度のインタビューが実現した。本事件が全国報道される 7/4 よりも前の時点であったが、新年度入学式翌日から 6 件立て続けに保護者からの苦情を受け、次のように語られたのである。

> 「いじめがあった、みたいな言い方をすると、それだけでもう周りが一瞬で信じて硬直するというぐらいの、なんか異次元の言葉になりましたね。いじめそのものが」。

この調査は 2 人の教員へのグループインタビューの形式を取っていたが、別の教員は、トラブルが生じた経緯や事態そのものは把握していたことを保護者に伝えると、次に「いじめと認識していたか」と聞かれるようになったという（2012 年 6 月）。

もちろん、先の調査から４ヶ月で、「いじめ」をめぐる理解枠組みに変化があったと結論づけることはできない。そもそも前者は生徒に対する対応、後者は保護者対応についてである。しかし、保護者対応について多く語られるようになったことが印象的であった。

４.「いじめ」発生後の学校外課題

「異次元の言葉」、「いじめと認識していたかと聞かれるようになった」という教員の実感。これが本報告の出発点であるが、一方、学校外の現場の「課題」はいかなるものであっただろうか。いじめ事件報道を概観してこの問いに接近した上で、「いじめ」をめぐる学校内と学校外の課題に関する相互関係について一定の仮説を提示したい。

【主要文献（予定）】
Best, J., 2013（1st ed.=2008）=2020,赤川学監訳『社会問題とは何かーなぜ、どのように生じ、なくなるのか？ー』筑摩書房。
赤川学 2012,『社会問題の社会学』弘文堂。
北澤毅・間山広朗編 2021,『囚われのいじめ問題－未完の大津市中学生自殺事件－』岩波書店。
間山広朗 2020,「いじめ指導における法教育の可能性」『神奈川大学心理・教育研究論集』第 48 号,pp.127-138.
ーー2022,「法教育を活用したいじめ授業プログラムの試行」『神奈川大学心理・教育研究論集』第 51 号,pp.131-139.

いじめをめぐる事実認定の今日的様相

―第三者委員会に着目して―

今井　聖（立教大学）

1. 背景：「いじめ問題」と第三者委員会

学校で生起するいじめは、被害者となる児童生徒を精神的に追い詰め、時に、被害者の不登校や自殺を招く重大な問題だ、という認識が社会的に広く共有されて久しい。いじめに関するこうした認識のもとで、「いじめの発生をいかに防止し、数を減らしていくことができるのか」という論点に関する様々な議論が積み重ねられてきた。

だがその一方、日本社会における「いじめ問題」は、単に、子どもの世界で起こる行為・出来事としてのいじめをどう防止するかといった問題としてのみ語られてきたわけではないことも、周知の事実であろう。たとえば、北澤毅・間山広朗編『囚われのいじめ問題：未完の大津市中学生自殺事件』（2021 年）のなかで、稲葉浩一と山田鋭生がその歴史的経緯を跡付けているように、「いじめ問題」はある時期以降、教師の「子ども理解」（の不足）の問題という特徴づけを与えられながら、またあるいは、学校・教育委員会の「隠蔽」問題としての側面を色濃くしながら、今日まで展開してきた（稲葉・山田 2021）。

「いじめ問題」＝社会問題としてのいじめのそうした様々な側面のうち、本報告が特に注意を向けたいのは、いじめの認定と評価という論点である。

いじめがあったのか／なかったのか、あったとすればそのいじめはどの程度重大なものであったのかといった点を問う、いじめの認定と評価に関する実践は様々な場で生起しているが、やや大掴みに言うならば、かつてそうした実践が生起しえたのは基本的に、①教育の現場か、②裁判の場のいずれかであった。そうしたかつての状況は、徐々に変わってきた。1990 年代以降、いじめの存在が争点化された子どもの自殺事件をめぐって、いわゆる「第三者委員会」が組織される事例が見られるようになったのである（第 3 の場としての第三者委員会）。なお、ここで言う第三者委員会とは、学校の教職員や教育委員会の委員を基本的には排したかたちで組織される調査主体を指している。

いじめの認定と調査を行うアクターとしての第三者委員会の存在感が増すのは 2010 年代である。特に、2010 年に発生した群馬県桐生市の小学生の自殺事件に関しては、市教育委員会が第三者委員会を設置する方針を決定した段階でそのことが新聞等でも報じられ、その後、委員名や会議内容が遺族に対しても明らかにされなかったことが批判的に報じられる等、調査主体としての第三者委員会にも一定の関心が向けられた（委員名はのちに公表された）。この事案では、遺族によって桐生市・群馬県を相手取った民事訴訟が提起されたが、その判決では、桐生市が調査報告義務を適切に果たさなかったものと評価され、第三者委員会の調査が不十分であったことも指摘された。

こうした評価とは対照的に、いじめ事件をめぐる第三者委員会のモデルケースとしてしばしば肯定的に言及されているのが、2011 年に発生した滋賀県大津市の中学生の自殺事件に際して組織された第三者委員会である。このケースでは、過去に類例なき形式であったが、第三者委員会の委員の半数を遺族推薦の委員が占めることにもなった（そのような委員構成に至る経緯は、当時の大津市長、越直美が著した書籍に詳しい）。結果としてこの第三者委員会は、いじめが生徒の自殺の直接的要因になったとして、いじめと自殺の因果関係を認定した。ただし北澤（2021）によっては、そこでの事実認定が問題含みであることも指摘されている（また、事件をめぐる裁判判決が、第三者委員会調査報告書の内容を無批判に受け入れるかたちになっている部分があったことも、批判的に検討されている）。

これらを先駆的事例として、2013 年にいじめ防止対策推進法が制定されて以降には、同法（第 28 条 1 項）を設置根拠とする第三者委員会が数多く組織されるようになっている。

2. 本報告のねらい

それが自死事案である場合には、2011 年に定められ 2014 年に改定された『子供の自殺が起きたときの背景調査の指針』にもとづいて第三者委員会が組織されるケースもあるが、本報告では特に、いじめ防止対策推進法を設置根拠とする第三者委員会のいじめ認定と評価の実践に着目する。本報告で行うのは、そうしたいじめ防止対策推進法施行以後の第三者委員会が、これまでどのように展開してきたのかを議論することである。

・いじめ定義といじめ認定の実践の関係

そのような課題に取り組もうとする際にひとつの重要な論点となるのは、法のいじめ定義と第三者委員会のいじめ認定実践との関係である。いじめの定義をめぐっては従来様々な議論がなされてきたが（芹沢 2007, 間山 2011）、いじめ防止対策推進法の定義ではついに「攻撃」であるという条件も外されるかたちとなり（「心理的又は物理的な影響を与える行為」）、被害経験を主張する児童生徒の「心身の苦痛」の有無がほぼ唯一の判断基準として設定されるに至った。この定義のもとでのいじめ認定の実践においては、当人が「心身の苦痛を感じている」ことが確認できるか否かが最大の焦点とならざるを得ないのである。

ではそうした状況下において、第三者委員会は具体的ないじめの認定実践にどのように取り組んでいるのだろうか。いくつかの特徴的な事例を踏まえながら、この点を明確にすることが本報告のねらいのひとつである。

・第三者委員会のいじめ認定の語られ方

いじめの有無やいじめと重大事態（被害児童生徒の不登校や自殺）の関係についての第三者委員会の判断は、多くの場合、一定の社会的注目を集める。そして第三者委員会によって「いじめがあった」とされるならば、学校・教育委員会がそうした第三者委員会の判断に異議を申し立てたり棄却したりすることは通常起こりにくい（例外的な事例は存在するが、その場合、学校側はさらなる社会的非難の対象とされうる）。もちろん第三者委員会は法的責任を認定する組織ではないが、法的に位置づけられた行政的アクターであり、また事実認定の職業的専門家とされる法律家を中心に、教育学・心理学等の専門家たちによって構成される第三者委員会の判断は、一定の権威を有するものと捉えられ、様々な点で影響・波及効果を持ちうる。本報告では、具体的にはどのような影響・波及効果が生まれうるのかについても整理する。そうした作業は、換言すれば、第三者委員会の認定という実践がどのような社会的意味を持ちうるのかを検討することである。ここで見るのは主として、第三者委員会の認定が、その他の場においてどのように参照されるのか＝どう語られるのかという点である。

・第三者委員会の意義と限界、何が問題か？

以上に述べた分析課題に取り組むことで、今日の社会的状況下において、第三者委員会というアクターが何を期待され、何を強いられているのか、また、第三者委員会にとっての困難とはどのような事柄であるのかが見えてくる。本報告ではそれらの点を総合的に論じることで、これまで第三者委員会というアクターが果たしてきた役割を明確化し、その意義と限界を明らかにすることを試みる。その上で、第三者委員会のいじめ認定や評価の実践に関して、（しばしば言われるような、委員の選定問題や調査権限の限界といった実務的な点を超えて）真に大きな問題であるのはどのようなことなのかを考察する。それは「いじめ問題」の今日的様相を、第三者委員会の事実認定という側面から考えることである。

誰もが自らの考えを制約なく述べられるわけではない。本報告のなかで取り上げるように、現行のいじめ定義のもとでいじめの事実認定を行うことのある種の「問題性」を自覚的に受け止めて、逡巡する態度を示す第三者委員会も存在した。また、現行のいじめ定義の不合理という点をめぐっては、埼玉県川口市が被告となったある裁判の川口市側の準備書面でも指摘されていた。だが注意すべきはその後の展開である。現行のいじめ定義に疑義を呈した第三者委員会の判断がその後どのように扱われたか、また川口市のそのような準備書面の存在が報道で取り上げられた後においていかなる帰結を見たかといった一連の経緯のなかに、教育社会学の立場から今日の「いじめ問題」を批判的に問い直すための契機がある。

※文献情報等は報告当日の資料に記載する。

いじめ認定言説の展開

―旭川市中学生凍死事件をもとに―

稲葉 浩一　（和光大学）

１．問題の所在：いじめ「認定」をめぐる困難

近年世間の耳目を集める「いじめ」事件においては、児童生徒らの行為ないし関係性が「いじめ」であったか否かということが大きな論点となっている。ある児童生徒同士のトラブルや関係性を「いじめ」とみなすかどうか。この活動が有する困難は、公的な「いじめ」の定義が幾度にもわたって修正がなされてきた経緯を見ても明らかだろう。

ある特定のモノを指すことと違い、人々の相互行為に対してそれが何であるか（あったか）を「認定」することは、しばしば困難がつきまとう。北澤（2015）は、人々が「いじめ」の定義を知識として共有したとしても、そのことは判断が一致することを保証はしないという。すなわち、「文部科学省のいじめの定義を暗唱しようとすればできるだろうし、そのレベルで定義を共有することは可能である」のだが、だからといって「定義内容を知識として共有できたとしても、ある出来事を『いじめである』と誰もが一致して言い当てることはできない」（p.129）。それは「いじめを発見するのは難しい」といった実際的な困難であるというよりも、原理的な問題である。「言語的定義と出来事とは一対一に対応しているわけではない」（p.129）からだ。

一方「心身に苦痛を感じているならばいじめ」といういじめ防止対策推進法の定義は、逆説的にではあるが、「いじめ」としての判断を実際的に一致させることを可能とするものであるように思われる。たとえば埼玉県川口市は当時中学生の「いじめ」をめぐる裁判の準備書面のなかで、いじめ防止対策推進法に対し「いじめの定義は子どもが『心身の苦痛を感じている』と主張しさえすれば、子どもの行為のありとあらゆるものが該当し得ることとなる」として同法が教育現場に弊害をもたらすと主張した（読売新聞埼玉 2019 年 9 月 19 日）。また全国都道府県教育長協議会は 2019 年、同法改正案に対する意見書のなかで、善意でなされたものも含むあらゆる行為が「いじめ」に該当しうることとなり、「児童等の人間関係の形成が委縮し、希薄になるだけでなく、学校現場を委縮・混乱させる恐れがあり、慎重な検討が必要である」と主張している(1)。

定義の一致は判断の一致を保証しない。だがその定義の根幹が対象者の「苦痛」という心的事象に拠るならば、子どもたちのあらゆる相互作用が遡及的に「いじめ」とみなされる可能性を有してしまう。その判断に抵抗する声が存在する以上、原理的に完全な判断の一致はなしえないが、「いじめである」とする判断は「真実」の声として、逆に「いじめとは言い難い」という判断は不信の目に曝されかねない。このことはとりわけ、所与とされる出来事から離れた言説空間、すなわち「いじめ」問題報道において顕著であるだろう。「いじめ」を疑われた事象に対しては、実際的に「判断が一致」する言説しか生き残れないように思われるのだ。

２.対象の不明な「隠蔽」報道

ここで近年耳目を集めている「旭川市中学生凍死事件」報道に着目しよう(2)。本件は 2021 年 2 月、旭川市在住の女子中学生（以下 X さんと表記）が防寒着を着用しないまま家を飛び出し行方不明になり、翌 3 月に凍死体として発見された。その後女子生徒は 2019 年 4 月から 6 月に渡り「いじめ」を受けていたことなどが遺族と支援者を通じて『文春オンライン』（以下『文春』）で大々的に報じられ、大きな社会的反応を呼ぶこととなった。

本件の詳細については紙幅の都合上省略するが、この出来事を最初に報道したのは X さんが存命中の 2019 年、地元大衆誌『メディア旭川』（10 月号）である。本誌では表紙の中の最も大きな見出しで「Z 中学校　学校側は事件隠蔽に躍起　女子生徒が『いじめ』で自殺未遂」と題し、記事は「被害生徒は精神的に追い詰められ橋から投身」「ずさんな Z 中学の対応と保身」「いじめは女子中学生の妄想と開き直る同校」といった中見出しで構成されている。しかし「事件隠蔽に躍起」と題されながらも、本記事には Z 中学が隠蔽行為を行った具体的な記述が見当たらない。「いじめの事実はなかった。男性生徒らのいたずらが過ぎただけ」（p.73.傍点強調は引用者。以下同じ）という学校側の説明を示し、「いじめなどはなかったとする学校側の隠蔽体質はどうしたものか」（p.74）と評しているのである。

次に本件が社会問題化した契機となった『文春』の記事をまとめた書籍（文春オンライン特集班,2021,『娘の遺体は凍っていた－旭川女子中学生イジメ凍死事件』文藝春秋）の記述をみてみよう。本書では頻繁に「隠蔽」という言葉が用いられ、第14章は「隠蔽体質の教育委員会は解散せよ―尾木ママの直言」という章題で有識者の寄稿がなされている。しかし『メディア旭川』同様、学校及び教育委員会が何かを「隠蔽」している記述は見当たらない。第6章タイトルは「『イジメはなかった』　当時の校長を直撃」とあるものの、そこではXさんと生徒らの間の「『トラブル』があったことは認めつつも、それが『イジメ』であるかについては否定」(p.69)していると当時の校長を糾弾しているに留まっている。

以上概観したように、両誌ともに「隠蔽」という語が積極的に用いられているものの、学校・教育委員会が具体的に何かを隠すような事象は描かれていない。その代わり重要なトピックとなっているのが「いじめを認めない」学校・教育委員会側の姿勢である。問題となっている事象については把握している。だがそれを「いじめ」と判断できない。それが学校・教育委員会側の主張であるのだが、この「いじめを認めない」姿勢は、「いじめなどはなかったとする隠蔽体質」や「イジメはなかった」という言葉に表れているように、事象の事実性自体を否定しているかのように描かれている。

3．「認定」と「隠蔽」の二元論はどこから？

『文春』『メディア旭川』といった大衆誌が「隠蔽」という踏み込んだ表現を頻繁に用いる一方で、新聞各紙は慎重な姿勢を示している。だが「いじめ認定」が重要なトピックとなっていることは同様で、例えば朝日新聞（北海道,2022年3月29日）の「旭川・中2　第三者委、いじめ認定　市長『真相への第一歩』」という見出しは、「いじめ認定」が「真相」へと迫るものであることを想起させる見出しとなっている。また同紙社説（2022年5月2日）では「旭川のいじめ　認定拒んだ経緯検証を」という見出しのもと、第三者調査委員会が「いじめ」と認定した事象について、「学校側はこれらの大半を把握しながら、女子生徒と上級生らは親しい間柄にあるとみて、いじめと認めなかった。到底納得できる話ではない。」と強く非難したうえで、旭川市教委のいじめ認知件数に触れながら「実態に即した数字なのか、それとも、いじめの存在を認めようとしない傾向・体質があるのか。」と結んでいる。

本件では、学校や教育委員会がすでに把握していた出来事を「いじめ」と判断するか否かが問われていたはずである。だがこれらの新聞記事・社説は、「真相」や「存在を認めようとしない」という語にあるように、「認定」をしないことが事実自体の否定をしているかのような印象を与えるつくりとなっており、前項で見てきた大衆誌の「いじめ認定－隠蔽」言説と同じ構造を持っているように思われるのだ。

このように「大津市事件」以後の10年のいじめ問題の特徴として「いじめ認定」言説と「隠蔽」言説の奇妙な接合がある(3)。これが本報告の見立てである。

以上の論点を踏まえ、当日の報告では第三者委員会報告書において「認定」されたこと、それを扱う雑誌及び新聞記事、さらに実際に本件に携わってきた新聞記者たちへの聞き取りをもとに、「いじめ認定－隠蔽」言説がどのように構成されていったのか、その一端を読み解く試みを行いたい。

【注】

(1) 全国都道府県教育委員会ホームページ「『いじめ防止対策推進法改正案』に対する意見書」（http://www.kyoi-ren.gr.jp/_userdata/pdf/youbou/310124_ijimekaiseian.pdf　最終閲覧2022年8月14日）

(2) 報告者は当時旭川市に在住しており、さらに同市のいじめ防止等連絡協議会の職についていたこと、また東京都在住の現在は旭川市のいじめ対策に関する有識者懇談会のメンバーとなっていること、さらに現在に至るまで両職において本件に関する情報を一切得ていないことを附記しよう。本報告で扱う情報は報告者の研究活動において得たものであり、またその考察・分析も研究者の立場から行うものである。なお本報告は科学研究費補助金（18K02407）の成果の一部となる。

(3) 稲葉（2021）は、「大津市中学生自殺事件」のテレビ報道において、大津市教育委員会が「いじめ」と自殺の因果関係を判断できないと説明する場面から「教育委員会は因果関係を認めない」いうトピックが立てられ、次に有識者のインタビューにおける「(現代の学校教育ではいじめに対して) 隠蔽体質がある」という発言が示されることで、「因果関係を認めない（判断できない）」ことが「いじめの事実を隠蔽する」という全く異なったクトピックへとすり替わって報じられているさまを明らかにした。

【文献】

稲葉浩一,2021,「何が『隠蔽』されていたのか―『いじめ問題神話』としてテレビ報道を読み解く」,北澤毅・間山広朗（編）『囚われのいじめ問題―未完の大津市中学生自殺事件』岩波書店,pp.85-112.

北澤毅,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.

いじめ対策の新展開

―ルールづくりと学級集団づくり―

久保田真功（関西学院大学）

1. 本報告の目的

本報告の目的は、いじめ防止・解決のための具体的な対策を講じることにある。

いじめはかつて、被害者と加害者の二者間の問題として考えられる傾向にあった。しかし、現在では、いじめは被害者と加害者とを含めた学級集団全体の問題として考えられるようになっている。その契機としては、次の2つがあげられよう。1つは、「いじめ集団の四層構造論」（森田・清永　1986）が提唱され、それが学界のみならず教育界にも広く浸透したことである。

もう1つは、いじめの国際比較研究により、日本のいじめの特徴が明らかになったことである。その特徴とは、学級における狭い対人関係のなかで生じる、ということである（森田監修　2001）。

以上を踏まえると、日本のいじめについて検討するにあたり、学級集団が鍵となると言えよう。

そこで、本報告では、いじめ防止・解決のための具体的な対策を講じるにあたり、次の2つに着目する。1つは、学級におけるルールの設定および、その運用のあり方である。もう1つは、学級経営や特別活動を通じた学級集団づくりである。

2. 学級におけるルールの設定および、その運用のあり方

河村（2007）は、全国の児童生徒約5万人を対象に、「QUテスト」と呼ばれる心理テストを実施し、学級集団の状態といじめとの関連について検討している。その結果、教師が教え子に友達感覚で接する「なれ合い型」の学級でいじめが生まれやすいことが明らかとなっている。この結果について、河村は「なれ合い型では、当初は教師と子供が良好な関係を保つかに見えるが、最低限のルールを示さないため学級はまとまりを欠き、子ども同士の関係は不安定でけんかやいじめが生じやすい」とコメントしている（毎日新聞　2006年11月24日）。

河村（2007）と同様に、いじめを防止する上での学級におけるルールに着目した研究には、菅野（2008）や白松（2017）、佐藤（2016）がある。菅野（2008）は、様々な単位の人間関係（対面的状況、組織、集団など）を「ルール関係」と「フィーリング共有関係」に分けて考えることの必要性を述べている。「ルール関係」とは、「他者と共存していくときに、お互いに最低限守らなければならないルールを基本に成立する関係」（80-81頁）のことである。「フィーリング共有関係」とは、「とにかくフィーリングを一緒にして、同じようなノリで同じように頑張ろう」（81頁）とする人間関係のことである。菅野によれば、これまでは「フィーリング共有関係」が学級経営の核となっていた。しかし、「フィーリング共有関係」は「みんな仲良くしなければならない」という共同性の呪縛をもたらすため、このような人間関係のもとでは、いじめはなくならない。そこで菅野が提案するのが、「ルール関係」に基づく学級経営である。いじめという行為は、人間関係の基本に照らしてみた場合、明らかなルール違反だからである。

また、白松（2017）は、学級経営を3つの領域に整理している。3つの領域とは、「必然的領域」、「計画的領域」、「偶発的領域」である。このうち、学級のルールと特に密接に関わるのは、「必然的領域」と「計画的領域」で

ある。「必然的領域」とは、どの学校、どの教師でも同じように指導する必要性のある領域のことである。具体的には、自己と他者の人権を侵害する言動（いじめも含む）には毅然とした態度で接する、ということである。「計画的領域」とは、「学校や学級生活の『きまりごと』を調整し、浸透させ、学校や学級において、児童生徒が生活を過ごしやすくするための指導を行う」（58 頁）領域のことである。白松は、「計画的領域」における指導のコツとして、①キー（鍵）となるきまりごとを軸にする、②手順の見える化、③クラスの「心地よさ」を大事にする、という 3 つをあげている。

このように、河村（2007）や菅野（2008）、白松（2017）は、それぞれいじめを防止する上での学校・学級のルール（きまりごと）の重要性を指摘しているものの、その運用のあり方については、それほど多くは言及していない。

その一方で、佐藤（2016）は、「ルールというものを正しく理解し、それを適切に運用できる技術」（ⅲ頁）を「ルールリテラシー」と名付け、ルールの運用のあり方について詳しく検討している。佐藤（2016）では、章ごとにルール運用上の原則が提示されている。例えば、「ルールはゲームの一部である（第一の原則）」というものがある。ここで言うところのゲームとは、何らかの志向性を有する人々の相互作用のことである。志向性とは「ゲームに参加する人々の行動を『方向付ける』性質のこと」（3 頁）である。ゲームとルールとの関係について、佐藤（2016）は「授業」を例に挙げて次のように説明している。「『授業』というゲームの一般の志向性は『何かを学ぶこと』だと考えてよいが、それだけではまだ漠然としている。しかし、『この授業では積極的に発言しなくてはならない』というルールがあれば、そこから『この授業はディスカッションによって理解を深めていく（という志向性を持つ）ゲームなのだな』という受け止め方が可能となる」（6 頁）。つまり、ルールはゲームの志向性をより明確にする手段になるとともに、理解するための手がかりとなる、ということである。他の原則としては、「ペナルティによってルールを守らせることはできない（第二の原則）」や「ルールは社会的カテゴリーと結びつけられることによって論理的な強制力を持つ（第三の原則）」、「ルールは参照されなくては効果を持たないので、必要な場面で実際にルールが参照される可能性がルールの効果を左右する」（第四の原則）などがある。

これらの原則は、いじめを防止・解決することを目的とした学級におけるルールの運用にも適用可能であると考えられる。その際の論点としては、次のようなことなどがあげられよう。第一の原則に関して言えば、子ども間のいじめを防止するために何らかのルールを設けるとするならば、そのルールの前提となるゲームの志向性はどのようなものが考えられるか。第三の原則に関して言えば、ルールの強制力を持たせるためには、子どもたちをどのような社会的カテゴリーに属する者と考える必要があるのか。第四の原則に関して言えば、ルールの参照可能性を高めるためには、どのような工夫が必要なのか。

以上を踏まえ、いじめ防止・解決のための学級におけるルールの設定および、その運用のあり方について考察を試みたい。

3. 学級経営や特別活動を通じた学級集団づくり

これまで筆者が行ってきたいじめに関する調査研究をもとに、学級経営や特別活動を通じた学級集団づくりがいじめを防止・解決する上で重要であることを示したい。

引用文献

河村茂雄　2007,『データが語る①　学校の課題』図書文化社。
菅野仁　2008,『友だち幻想―人と人の＜つながり＞を考える―』筑摩書房。
佐藤裕　2016,『ルールリテラシー―共働のための技術―』新曜社。
白松賢　2017,『学級経営の教科書』東洋館出版社。
森田洋司・永賢二　【1986】1994,『いじめ―教室の病い―』金子書房。
森田洋司監　2001,『いじめの国際比較研究―日本・イギリス・オランダ・ノルウェーの調査分析―』金子書房。

資本主義批判論は教育社会学に何を問うているのか

～能力主義の問い直しを踏まえた試論的考察～

居郷至伸（帝京大学）

１．問題の所在

資本主義を問い直し、経済成長志向から脱するオルタナティブな社会の構想に向けたさまざまな論考が産出されている。資本主義が抱える問題について論考の要点をいくつか挙げると、齊藤幸平（2020）によれば自然資源の収奪や安価な労働力への依存を通してのみ資本は増殖可能であり、資本主義の社会は貧富の是正をもたらすどころか、貧富の差を拡大させることでしか存続できないと主張している。また、水野和夫（2014）は物理的空間の拡張と金融活動による資本の価値増殖が行き詰まりを見せる低成長時代において、先進国であっても国内の低賃金労働力に依存することでしか存続できない局面にあることを指摘している。

このような資本主義の限界や批判に関する論が教育社会学研究にもたらすインパクトは小さくない。資本主義に基づく社会システムの存続を支持するかぎり、教育が有する人員の選抜と配分機能は結局のところ経済的格差の拡大を下支えし続けることになるからだ。志水（2021）が論じているように能力が一切評価されない社会を希求することはユートピアに過ぎないが、教育（学校）による能力（学力）の育成だけに焦点化した論考では限界があることも確かである。本発表はまず、能力の社会的位置づけや人員の選抜・配分の局面にみる能力主義が抱える問題点に言及した教育社会学の論考を踏まえて、資本主義社会批判に応えオルタナティブな社会の構想に向けた言論の産出に教育社会学は寄与できるのか論点を探る。続けて、経済的なものとの連関に視点を移して、具体的な労働の様相を取り上げながら検討を行う。

２．教育社会学研究における能力論

中村高康（2018）はA.ギデンズの理論を参照しつつ、既存の知識体系を反省的に捉え直す再帰性のメカニズムの作動によって、社会が求める能力は不断に更新されていく性質を持つと述べている。能力がいわば社会的に構成されていく性質を帯びる背景には、近代以降の社会を支える文脈依存的で局地的に通用する知と、脱文脈的で普遍性を探求する知の双方を対照しつつ統合していく終わりのない営みが介在しているという。近代科学を支える知が個別と抽象を結び付けることで発展してきたことを鑑みるにつけ、中村の論考から私たちは、能力のあり方を探求するなかに資本主義社会と異なる社会の構想を考える道筋を見出すことができるはずである。

教育と職業の接合に注目して能力の中身や評価のあり方を問い続けている本田由紀は、「垂直的多様性」と「水平的多様性」という２つの概念を用いて後者が日本に構築されるべきだと説く（本田（2016）など）。人々を一元的かつ共通の尺度に基づき序列づける「垂直的多様性」が支配的な社会が序列の下位層を排除し個人の能力不足の問題に帰責するのに対し、多様な活動領域・分野それぞれに知識やスキルの尺度が並列し適用・選択可能な状態である「水平的多様性」のもとでは、教育と職業を接合するシステムのどこかに個人は包摂されると本田はいう。「垂直的多様性」の把握と緩和策に傾倒してきた日本の教育社会学研究に対し「水平的多様性」の導入に向けた吟味を提言する本田の論考は、脱成長を目指す社会の形成をも射程に入れているのではないかもしれない。しかし、教育と職業の関係に着目して社会の編成原理としていかなる能力の中身と評価が求められるのかを問う視座は、オルタナティブな社会の構想に向けて参照すべき論点を提示していると言えるだろう。

３．経済社会と「労働」への注目

貧富の差を著しく拡大させる営みを正当化することなく、能力主義を社会の編成原理に据えることは果たして可能であるのだろうか。この問いに向き合うには、経済社会における富（利潤）の分配をめぐる構造や制度的特徴に着目した経験的研究が必要となろう。経済活動を支える労働や富の分配のあり方を検討するに際し、まずはケア労働に注目しておく。人口構造やパンデミックの時代においてケア労働の重要性と依存が低まることはないであろう。ケア労働は人々の生に日常的に関わりつつ感情労働を伴う接客サービスを行うという性質上、労働の商品化／非商品化の境界が不明瞭である。この不明瞭性は、働き手にやりがいや望ましい精神状態を生み出すことで満足を与える源泉ともなりえるが、それは有償労働と無償労働の線引きを曖昧にさせることで長時間・低賃金労働をもたらす一因ともなっている。

ケア労働にみる問題からは、何をもって労働と

するのか、また、労働に求められる能力とは何かという観点からの検討が富の分配を考えるうえで必要であることに気づかされる。一般的に就業形態は雇用（使用者）-被雇用（労働者）の関係が想定されるが、このタイプには収斂しない労働（いわゆる非雇用型）や、さらには労働としてすら認識されないような「労働」を活用した資本蓄積（と著しい富の偏在）を世の中に見出すことができる。雇用関係には当てはまらない事例として、本要旨では YouTuber（ユーチューバー；動画制作に特化したエンターテイナーという職としておく）をめぐる利益分配の基本的枠組みを取り上げておく。

YouTuber にみる「労働」と利益分配

YouTuber は制作した動画を YouTube（オンライン動画のプラットフォームを提供するサービス事業者）に配信し、YouTube に対して広告配信サービスを提供する Google AdSense が支払う広告料の一部を収入としている。より多くの人々（動画閲覧者）に視聴される動画を制作・配信する能力に長けている者には、広告を通した企業の宣伝活動に貢献したことへの報いとして広告料の一部を受け取ることができるという理解をするならば、YouTuber の広告料収入が配信動画の視聴回数に応じて多く得られる仕組みは能力主義的な業績原理を反映しているようにみえる。だが、配信される動画に投入される知識やスキルは実に多様であるし、有名人のツイートによって動画の存在が知られたことで視聴回数が爆発的に増加する場合など偶発的な要素に左右される側面も多々ある。この側面を重視するのであれば、YouTuber という「職業」を「能力」の発揮の所産として広告収入の多寡に反映されるという理解に基づいた説明には難があるといえるだろう。

このように YouTuber が得る報酬（広告料収入）はいかにして正当化できるのか要は判然としない（どのようにも説明できてしまう）ということから、広告料収入をめぐる分配のかたちを私たちは問うてみる必要があるのではないだろうか。YouTuber が得られる広告料収入額は、動画配信のプラットフォームを提供する YouTube を 2006 年に買収した Google 側が決めた分配のルールに基づいている。だが、上述した YouTuber の収入と能力の不明瞭な対応関係、さらには Google が知のプラットフォームを提供する非営利活動体であると標榜していることを鑑みるにつけ、広告料に示される金銭的な価値の全てを動画配信側とプラットフォーム提供側の双方で占有するあり方には疑問の余地が残らざるを得ない。むしろ、この金銭的価値を動画配信の当事者間での取引による排他的な享受ではなく、その一部を社会に還元するようなあり方を世に問うてみる意義はあるのではないだろうか。発表においては YouTuber 以外の労働も取り上げ、富の分配問題に言及していく。

４．小括および試論的な考察に向けて

現行の社会構造や制度を相対化し、異なる生産様式や労働、社会参画のあり方にもまた関心を寄せるならば、経済活動がもたらす利潤を私的に所有する形で分配するあり方は問い直される必要がある。マイケル・サンデル（2021）は、教育機会を得る基準に学業成績を用いることは不公正であり、市場における価値はその活動に関わった者の能力が優れている証とはならないとしたうえで、能力主義が不適切な富の分配の存続・拡大を正当化してしまっていると述べているが、本発表の知見と照らし合わせると次のように約言できる。

教育社会学の能力主義に関する論考は、経済活動によりもたらされる貨幣価値と労働に投入される能力との間にみられる曖昧で不鮮明な関係のもとで恣意的な分配のルールが適用されている状況を指摘する言説的資源となりうるし、またなるべきである。脱成長を具現した社会へと直ちに移行することはできないが、経済社会における現行の分配ルールの見直しを通した富の還元の仕方――無条件の所得保障だけでなくベーシックアセット（たとえば宮本太郎 2021）の原資としての活用など――を私たちが真剣に議論する先に実現の方途が見えてくるのではないか。富の不平等な分配を当然とする世の中とは別の社会を構想する力が、適切な能力主義とは何かを問う教育社会学研究から導き出される余地は十分にあると思われる。

【引用・参照文献】

齊藤幸平（2020）『人新世の資本論』集英社新書.

志水宏吉（2020）『学力格差を克服する』ちくま新書.

本田由紀（2016）「教育と職業の関係をどうつなぐか――垂直的／水平的多様性の観点から」志水宏吉編『社会のなかの教育』（岩波講座 教育 変革への展望２）岩波書店, 169-198 頁.

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.

マイケル・サンデル, 鬼澤忍訳（2021）『能力主義も運のうち　能力主義は正義か？』早川書房.

水野和夫（2014）『資本主義の終焉と歴史の危機』集英社新書.

宮本太郎（2021）『貧困・介護・育児の政治 ベーシックアセットの福祉国家へ』朝日新聞出版.

子どもの将来への希望の有無とその要因について

鳥越ゆい子（四天王寺大学）

1.問題の背景

内閣府が実施している「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」で、わが国の若者の特徴が示された。そのうちのひとつとして、希望を持っている若者が、諸外国に比べて少ないことが明らかになっている。具体的には、「あなたは、自分の将来について明るい希望を持っていますか」という質問に対し、2013 年調査では「希望がある」12.2%、「どちらかといえば希望がある」49.4%（合計値：61.6%）、同じく 2018 年調査では、「希望がある」18.0%、「どちらかといえば希望がある」42.6%（合計値：60.6%）である。日本を除いた調査国（アメリカ、イギリス、スウェーデン、フランス、ドイツ、韓国）では、「希望がある」「どちらかといえば希望がある」を合わせておおむね8割以上である。

なぜ我が国においては、希望を抱いていない若者が多いのであろうか。2000 年代初頭、我が国の「格差」に関して注目が集まった頃（例えば、苅谷 2001 や佐藤 2000 など）、山田（2004）は、「希望格差社会」を指摘した。ここでの希望格差社会とは、「将来に希望がもてる人と将来に絶望している人に分裂」している社会の状態のことである。そして、我が国の若者が、全体的に希望を抱けなくなっているのでなく、社会の構造的な問題により希望の抱き方に「格差」が生じていることを指摘した。希望を持てないのは、「平凡な能力とさしたる資産をもたない多くの人々」である。社会経済構造の変化により、学校に入ることが職を保証しない今、親の影響力が強まっているという分析だ。

ただし、ここで注目すべき事実は、子どもが希望を持てないという状況の指摘はこの数年で急に出てきたものではないということである。80 年代にも、希望ということばこそ使われていないものの、「学校教育が子どもの自信とプライドを奪い無力感と非効力観の泥沼に沈め込む社会的装置になっている」などの批判が起こり、いわゆるゆとり教育の方向へ舵を切る大きな原動力となった（例えば、梶田 1985、1987）。すなわち、配分機能を持つ学校教育は、伝統的に、見えやすい教育基準の中で低位に位置づく子どもに自己認識・評価を下げるよう促しながら、自分の将来に「希望」を持つことをあきらめさせてきた。ただ、山田（前掲）も説明するように、かつては教育の「パイプライン」が機能していたため、あきらめは伴うものの、若者たちは適当な職に配分され、その職場に包摂される中で問題化せずにきただけである（「中間的なセーフティーネット」が機能）。

つまり、いくらよい教育や学力向上のための方策を議論しても、現在の学校教育の方法を採用する限り、「希望」を失う子どもを一定数生んでしまうのは当然のことと言えるのかもしれない。

一方で、山田（前掲）は、希望を失った若者と同じくらい、「過大な期待を抱く」若者の存在を問題視している。過大な期待（希望）に至る多くは、パイプラインから「漏れる」確率の高い層である。

以上のように、子どもの将来への希望の有無は、単純に子どもの「能力」の有無だけではなく、家庭環境の影響や本人の期待の抱き方があるなど複雑な性質を持っている可能性がある。

このことをふまえながら、本稿では、現在の子どもの将来への希望の有無とその要因について整理することを試みたい。

2.分析の方法と視点

分析に使用するのは、内閣府が 2013 年と 2018 年に実施した「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査」である。〔二次分析〕に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから〔「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査，2013」「我が国と諸外国の若者の意識に関する調査，2018」（内閣府 政策統括官（共生社会政策担当）付 青少年企画担当）〕の個票データの提供を受けた。

主に、このデータの回答者のうち、日本の中学・高等学校に在学している子どもを対象として分析

をおこなう。

これまでにも同調査を使用して、希望に関する分析がなされているので紹介しておく。2013 年調査の報告書(2014 内閣府政策統括官)では、「あなたは、自分の将来について明るい希望を持っていますか」と「自分への満足感」との強い関連が確認されている(相関 .45**:有意水準<.01)。一方、この比較対象としてあげられている「自国の将来性」との相関は .26**(有意水準<.01)と高くない。すなわち、この 2013 年調査に示される「自分の将来への希望」とは、かなり個人的なレベルで捉えられていると推測される。

鈴木(2015)は、この 2013 年調査の結果を各調査国の情勢をふまえて国際比較分析をおこなっている。その結果、おおよその国で一致して、年齢(「中学高校期」までが高い)や、本人の経済状況や国の経済状況の認識、家庭生活や友人関係の満足度や結婚・恋愛パートナーの有無が希望の持ち方に関連していることを明らかにした。また、日本特有のパターンがあることとして、学歴や仕事と希望の関連を指摘している。すなわち、学歴に関することで言えば、大学進学者のほうが中高卒業者より希望を持っている人が多く、特に男性にその傾向が強い。また、「学校を中退・休学中」という回答者の場合、希望を持つ人は3割以下となっていることが指摘される。仕事に関することでは、専業主婦の希望が高いことや、失業が希望に与えるインパクトが大きいことなどを指摘している。そしてここから、「受験や就職で一度失敗すると、それをなかなか挽回できない」という日本の社会システムの硬直性の結果として、将来に希望を持つ若者の少ないのではないかと分析される。

以上の先行研究より、将来に希望を抱けるかどうかに影響を与える要因として、3つの仮説が考えられる。1つめは、将来の経済的な成功の見通しと関連して、学力に関する状況、2つめに家庭環境、そして3つめに現在の生活への満足度である。

これらについて、学校段階やジェンダーが影響している可能性がある。そこでまず第1の分析として、学校段階および性別に分析をおこなう。

第 2 に、そもそもどのような子どもが希望があると回答しているのか。これについて、「自分についてのイメージ」と「将来イメージ」の質問群との関連から整理する。

3.結果と考察

結果の一部を紹介する。指標とした質問は以下の通りである。学力:「自分についての誇り:賢さ、頭の良さ」、②家庭環境:「家庭生活の満足度」、③現在の生活/友人関係:「友人関係(満足感)」、④現在の生活/学校生活への満足度:「学校生活の満足度」、⑤現在の生活/社会への満足度:「社会への満足度」。

これらの5つの質問と「自分の将来について明るい希望を持っているか」についての相関係数で高い値を示したものを学校段階・性別に紹介する(**は 1%水準で有意)。

2013 年調査では、中学生男子でもっとも高い値は、「家庭環境」(.343**)であった。中学生女子では「学校生活の満足度」(.286**)、高校生男子および女子では、ともに「友人関係」(男子:.508**、女子:.393**)との関連が最も高かった。

2018 年調査では、いずれの学校段階及び性別でも「学校生活の満足度」との関連が最も強く示された。(中学生男子:.424**、中学生女子:.357**、高校生男子:.408**、高校生女子:.308**)

この分析からは、中高生が将来の自分の生活へ希望を感じられるかどうかについては、自分の頭のよさ(誇りがある)よりも、現在の生活の満足度との関連が強いことが分かった。発表当日は、この傾向の背景にある状況についても考察をおこないたい。

<引用文献>

山田昌弘 2004『希望格差社会』、筑摩書房
内閣府政策統括官(共生社会政策担当)2014 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査(平成 25 年度)(PDF)
内閣府政策統括官(共生社会政策担当)2019 我が国と諸外国の若者の意識に関する調査(平成 30 年度)(PDF)
苅谷剛彦 2001『階層化日本と教育危機―不平等再生産から意欲格差社会』、有信堂高文社
佐藤 俊樹 2000『不平等社会日本―さよなら総中流』、中央公論新社
鈴木賢志 2015『日本の若者はなぜ希望を持てないのか』、草思社
梶田叡一 1985『子どもの自己概念と教育』、東京大学出版会
梶田叡一編 1987『自己認識・自己概念の教育』、ミネルヴァ書房

学力に対するきょうだい構成の影響

中村　聖（北海道大学大学院）

1. 問題

教育達成の格差には、出身階層のような家族間の差異ときょうだいの出生順位や性別のような家族内の差異がある。親による資源の配分がきょうだいの間で異なれば、家族間の差異と家族内の差異の双方を取り上げる必要がある。そこで、本研究ではきょうだい数、出生順位、出生間隔といったきょうだい構成に焦点を当てる。

資源希釈仮説によると、親から子どもに配分される認知能力、教育達成などに寄与する資源は、きょうだいの増加によって希釈される(Blake 1989)。出生順位が早い子どもは、家庭内の資源をより多く独占でき、出生間隔が広がるほど家庭内の資源が回復する。すなわち、きょうだい数が多く、出生順位が遅く、出生間隔が狭いほど、認知能力や教育達成が低くなることが予想される。

きょうだい構成が教育達成に影響を及ぼす経路には教育達成に対する直接の影響と、学力を媒介した影響の 2 つが想定される。しかし、きょうだい構成と教育達成の関連は確認されている一方で、きょうだい構成と学力の関連については検討されていない。そこで、学力に対するきょうだい構成の影響について検討する。Steelman et al. (2002)は、子どもが増加しても家庭内にある資源の総量を増やすことにより、子ども 1 人あたりの取り分は減少しない可能性について言及している。ただし経済的資源の総量を増やすことは難しいとしている。よって、世帯所得が低い家族はきょうだいの増加による経済的資源の配分の減少が大きいことが予想される。そこで、世帯所得が低い家族ほどきょうだい構成の影響が大きくなるかについて検討する。

2. データと方法

日本家計パネル調査及び慶應義塾家計パネル調査の付帯調査として、実施されている日本子どもパネル調査を使用する。日本子どもパネル調査は本体調査の回答者の中から、小学 1 年生から中学 3 年生までの子どもがいる世帯を対象とし、子どもの一人ひとりと親を調査している(赤林ほか 2016)。第 1 波である 2010 年、2011 年のデータを使用した。なお、きょうだい同士を比較するため、未就学児や高校生がいる世帯は除いた。

学力は各学年で異なる数学、国語のテスト問題から測定され、テスト得点は項目反応理論を用いた垂直尺度化が施されている(山口ほか 2019)。テスト得点を従属変数に、学年を独立変数としたときの残差得点を用いた。出生順位は早く生まれた子どもを 1 位として順番に割り当てた。平均出生間隔は隣接するきょうだいの学年から差を求め、その合計を間隔の数で割った値とした。世帯所得は、世帯の税込み年間所得の実数を 25%ずつに分割した。分析は個人と家族の水準を考慮したマルチレベルモデルを実施した。さらに、きょうだい構成の

影響が世帯所得の低い家族ほど大きいかについて、確かめるために世帯所得との交互作用項を投入した。

3. 結果

表 1 に数学、国語のマルチレベルモデルの結果を提示した。数学、国語ともに、きょうだい数、出生順位、平均出生間隔について有意な影響は確認されなかった。

表 1　数学・国語のマルチレベルモデル

	数学		国語	
	モデル1 推定値	モデル2 推定値	モデル1 推定値	モデル2 推定値
切片	0.61 ***	0.23	0.73 ***	0.66 *
父学歴（基準：父大卒）				
父非大卒	-0.22 *	-0.20 *	-0.23 **	-0.23 **
父学歴不明	-0.27	-0.27	-0.24	-0.22
母学歴（基準：母大卒）				
母非大卒	0.03	0.01	-0.18 †	-0.16
母学歴不明	0.24	0.27	-0.10	-0.09
世帯所得（基準：第4四分位　841万円～）				
第1四分位　471万円未満	-0.30 **	0.41	-0.16	-0.16
第2四分位　471～654万円未満	-0.22 *	0.06	-0.15	0.19
第3四分位　654～841万円未満	-0.08	0.17	-0.17	-0.22
世帯所得不明	0.19	1.13	-0.17	-1.49
父職業（基準：専門・管理）				
専門・管理以外	-0.15 †	-0.14	-0.06	-0.05
父職不明	-0.93 ***	-0.85 ***	-0.70 ***	-0.67 **
市郡規模（基準：政令指定都市）				
その他の市	-0.08	-0.06	-0.01	-0.01
町村	-0.30 *	-0.28 †	-0.15	-0.16
きょうだい数	-0.09	0.15	-0.13	-0.01
平均出生間隔	0.03	0.03	0.01	0.00
性別（基準：女性）	0.04	0.05	-0.12 *	-0.13 *
出生順位	-0.05	-0.13	0.04	-0.06
世帯所得×きょうだい数（基準：第4四分位）				
第1四分位		-0.59 **		-0.30
第2四分位		-0.08		-0.09
第3四分位		-0.17		-0.10
不明		-0.51		0.95
世帯所得×出生順位				
第1四分位		0.17		0.29 *
第2四分位		0.05		-0.10
第3四分位		0.10		0.21
不明		-0.07		0.10
世帯所得×平均出生間隔				
第1四分位		0.10		0.07
第2四分位		-0.08		-0.01
第3四分位		-0.02		-0.03
不明		0.02		-0.18
$-2LL$	1317.6	1304.5	1269.7	1255.0
個人レベルの分散	0.49	0.49	0.39	0.37
切片の分散	0.13	0.11	0.20	0.20

注：N（個人レベル）＝565, N（家族レベル）＝316

数学では、世帯所得ときょうだい数との交互作用が有意であった。第 1 四分位の家族の子どもは第 4 四分位と比較して、きょうだい数が多くなるほど数学能力が低下する。国語では、世帯所得と出生順位との交互作用が有意であった。第 1 四分位の家族の子どもは第 4 四分位と比較して、出生順位が遅いほど学力が高くなるという予想とは異なる結果となった。

4. 結論

数学、国語ともにきょうだい数、出生順位、出生間隔に有意な影響はなく、きょうだい構成が教育達成に影響を及ぼす経路は、学力を媒介しない直接的な影響であることが示唆された。ただし、世帯所得が低い家族では、きょうだい数の負の影響が数学能力を介して教育達成に影響を及ぼす可能性がある。

謝辞

本研究は、JST 次世代研究者挑戦的研究プログラム JPMJSP2119 の支援を受けました。また、慶應義塾大学パネルデータ設計・解析センターから「日本子どもパネル調査」「慶應義塾家計パネル調査」「日本家計パネル調査」のデータの提供を受けました。

主要参考文献

Blake, Judith, 1989, *Family Size and Achievement*, University of California Press.

Steelman, Lala Carr, Powell, Brian, Werum, Regina and Carter Scott, 2002, “Reconsidering the Effects of Sibling Configuration: Recent Advances and Challenges,” *Annual Review of Sociology*, Vol.28(1), pp.243-269.

山口一大・敷島千鶴・星野崇宏・繁桝算男・赤林英夫, 2019,「小学 1 年生から中学 3 年生を対象とした学力テストの垂直尺度化」『心理学研究』第 90 集, pp.408-418.

発表題目

中国における労働者階級の子弟が高学歴取得のメカニズム
―「努力」に着目して

丁名揚（筑波大学大学院院生）

1. 問題関心

中国の改革開放以降，世代間の社会移動は増加傾向にあるが，同時に階級の固定化と社会移動の困難さが増やしていることを示している。毎年の大学入試の際に，中国社会では「教育のあり方」，や「逆境に負けない変革」という話題で盛んに議論が行われている。例えば，昨年（2021 年），中国全国で有名な進学校の農村出身の高校 3 年生が，大学入試の前に「スーパー演説家正青春」のスピーチ番組で「衡中高校の午前 5 時半の姿を見たことがありますか。私たちは毎日の夜が明けないうちに運動場に向かって走りながら叫んでいるのは何のためだと思いますか。仮装ですか。ショーですか。私たちは運命を変えるためですね。」[1]を話した。多くの人が感動し，目が潤んでいた。間違いなくこの演説は中国社会の話題を引き起こし，同時に農民の子弟が山を出て，運命を変えた感動的な英雄の歌とみなす。中国社会においては教育を通じて，運命を変えるように努力する雰囲気が満ちている。この同時に，教育不安が近年中国社会に現れた大きな教育問題であることが見受けられる。

ここで，家族の文化的要因に着目する学者があり，研究者は世代間の社会移動を促進または阻害する重要なメカニズムであるとみなしている。支配階級の家庭は，育児を通じて支配文化を継承し，世代間の再生産を高めている。逆に，恵まれない家庭の育ち方は，世代間に社会流動を阻害する可能性がある。具体的には，学校教育環境において，支配階級はその充足の資本を活用して，子どもの学習や生活に作用し，子どもの学校生活への参加度を高めることができる。それに対して，恵まれない労働者階級の教育の文化的価値が否定される一方で，汚名を着せられるリスクに直面しなければならない。上述のように，今の中国では各階級の家庭が，子どもの教育投資の支援に家庭のすべてを注いできたことがよくみられる。しかし，中産階層の教育言説を中心とする学校現場では，労働者階級の文化は排除され，否定される。本研究は個人の成長経験から彼らの高学歴成就の底辺のダイナミズムを解き明らかすものである。そこで本研究では，高学歴を達成する労働者階級の学生に焦点を当て，彼らの学業達成のダイナミズムを明らかにし，さらに彼らが学業達成の過程でどのような労働者階級の文化の性格を示しているかを分析する。

[1] （2021-6-2 搜狐ニュース https://www.sohu.com/na/470044040_115479）

2. 研究対象

本課題の問題関心，および調査実態を考慮したうえで，生活史調査法にした。今回の調査対象は中国の東北部の労働者階級出身の方が大半を占めた。90 年代の中国の東北工業区の衰退，国有企業の改制による大量の失業ブーム，多くの家庭の破産など，このような状況の下で，多くの労働者階級出身の学生にとっては，「人生には選択がなく，読書しかない」ということに直面している。調査は続いており，彼らの仮名を用いる。

3. 分析視点

ここでは，メリトクラシー概念を用いて労働者階級の高学歴の成就のメカニズムを描く際に，その底に何のダイナミズムがあるのかに着目したい。メリトクラシーは，イギリス社会学者マイケル・ヤングが造語であり，個人のメリットによって社会のどこに到達するかを決めることである。その構造は，知能＋努力＝メリット，という公式だと考えられる。ここでは，メリトクラシーを用いて労働者階級の高学歴の成就のメカニズムを描こうとすれば，まず，彼らがどのような不利の構造に立っているのかを明らかにしなければならない。

その際，階層と教育の研究の中で，文化の概念を位置づけておく検討するのが，文化再生産論の P.ブルデューである。P.ブルデュー（訳書 1989）は，教室の中でも，正当で合理的な文化と

芸術作品とは，すでにこれらに触れる機会があった子どもたちによって定義される傾向があり，学術規則から離れた家庭では，直接経験と簡単な享楽主導の環境の下で，学術知識がけなされ，現実的ではないか，迂腐だと考えている。このように，このような慣習を持っている子どもは，それに合わせやすく，学業の成功を収めやすい。労働階級から来た子どもはこのような慣習と性情に適応しなければ，排除されやすく，淘汰される。この過程で，教育制度は社会特権を天資や個人の学習成績に転化することに成功し，不平等を絶えず守っている。文化資本論の文化不利の論理に基づいて，多くの研究は，労働者階級の子どもは出身家庭の文化資本が不利な地位にあるため，彼らは自分の学習過程の中で個人の努力でも一定の階層文化の特性を持っていて，しかも最終的に彼らの学業成績の失敗に対して重要な役割を果たしていると思っている。

文化再生産のメリトクラシーに基づいて，Willis（訳書 1996）も研究の中で労働者階級の子どもが学校文化に対する不一致さを指摘し，その不一致さによって労働者階級の子どもが学校の正統文化の中で激しい文化葛藤を生んだことを述べた。労働者階級の子どもが示した反抗文化は彼らに最終的に学校から離れることを選ばせるよう影響を与えた。すなわち，社会再生産論の論理でメリトクラシーを議論すると，最終的には家庭から継承の議論に復帰する。従って，長期にわたって学校現場では教育言説が労働者階級の文化を排除し，汚名している。中国の学者戴錦華は「中国社会の大きな問題ひとつは，中産階級以外の文化が見られないことである」を言った。長いの間，中国の労働者階級出身で，教育によって出世を達成した人々は，教育を通じて階級移行を完了しても，労働者階級の文化的劣等感を持つ「“小镇做题家”2」として，しばしば世間で描かれた。

中国では，社会底層の農村部の子弟がなぜ高学歴の学業成就を達成するのかに関する研究の中で，主に以下の 2 つのタイプが示される。第一に，農村階級の子弟が文化資本が不足している状態の下で，個人の強靭な主観能動性を発揮して高学歴の成果を完成し，自伝的エスノグラフィーの研究手法で分析する林（2019）の研究を代表とする。このような研究は主に農村の子弟が文化の欠陥にあるという先天的な条件の欠如の基礎の上で，個人の努力の主観的能動性を発揮する同時にその苦境について分析した。第二に，底辺の農村の子弟が山から出て，高学歴の成就を収めた 14 編の自叙伝を分析し，「物は或いはこれを損じて益す」3を通じて底層文化資本の帰結を出した程ら（2016）の研究がある。

ここでは主に労働者階級の子弟たちの家庭文化資本が学校の実践の中で何の影響をもたらすのかを分析すると同時に，彼らが学校の中でどのような立場にあるのか，そして彼らがいかに学業成就を完成するのかを分析することに着目する。

4. 知見

4.1 労働者階級の抵抗文化

中国の労働階級の子弟たちが日々，親が自分を苦労的に養育する姿を見ることで，自分たちの状況に立ち向かう知恵を身につけてきたのことがみうけられる。すなわち，世代間に欠乏への抵抗文化の継承は，親の苦労を目の当たりにしながらも家庭という共同体に依存し，共同体意識を構築していくプロセスだといえるだろう。

4.2 家庭教育と学校経歴との接合：抵抗としての努力

中国の労働者が体現した欠如は，親の苦労的な家庭教育の方式（「拉扯成人[4]」何（2022））を通じて外部の規則に対する反抗ではなく従順な階層文化を体現しており，従順の中で向上流動の階層の生存意欲を実現しようと努力していることが多い。だから，労働者階級の子弟が学校で示したのも，一人で努力して上に向かって流れていこうとする抵抗的な欲望だ。労働者階級の学生の努力装置はもっと自分の孤独に頼って，これも彼らの後日の学習生活の過程に影響して一種の慣習を形成する。同時に，彼らは学校をあきらめることもなく，学校との同質化に努めている。

---

[2] 低社会階層の家庭に生まれ，一生懸命試験問題をトレーニングして，試験は得意で入試を通じて一流大学に入るが，視野や社会資源に欠ける学生を指す。

[3] 老子『道徳経』42:ものごとは，それを損する（減らす）ことによってかえって益する（益す・増やす）ことがあり，（逆に）それを益する（益す・増やす）ことによってかえって損する（減らす）ことがあるものなのだ，という。

[4] 親が苦労して子どもを育てることの中国民間の喩えである。

社会問題の伝達者としての教師のライフストーリー

―教師が授業で真理を語る「パレーシア」に着目して―

村井大介（静岡大学）

１．研究目的と問題の所在―社会問題と教師

本研究の目的は，教師へのライフストーリー・インタビューをパレーシアという視点に着目しながら分析することを通して，教師が授業で社会問題を取り上げる過程を明らかにすることである。このことは，社会を批判的に問い直す主体が学校カリキュラムによって如何に形成されうるのかを，解明することを念頭に置いている。

これまでも教師の人生の来歴に着目した研究によって，教員文化の特性や教師の力量形成が明らかにされてきた。本研究では，既存の研究ではあまり着目されてこなかった視点として，社会問題を教材化してきた教師のライフストーリーを分析し，社会問題の伝達者としての教師の側面を明らかにする。

カリキュラムの社会学的研究を提唱した田中（1999，pp.70-71）は，カリキュラムの微視的問題として，「教授者と学習者がカリキュラムを介して相互作用する側面，つまり「教育過程」（educational process）に注目しなければならない」と述べており，「教える側から教育過程をみれば，それは教育知識を選択し伝達し評価するための決定過程」であり，「教師たちによる意思決定を分析することが必要である」と指摘している。

社会系教科をはじめとして，教師は社会問題を授業で取り上げることがある。このことは教師が社会問題を次代に伝達するという社会的な役割を担っており，社会問題の社会的な構成に寄与していることを意味している。しかしながら，そもそも教師は，授業で取り上げる社会問題を如何に選択し，如何に児童生徒に伝達しようとしているのか，その教育過程については十分に明らかにされていない。特に，社会問題を扱う際は，教師自身が社会問題の当事者性を共有する過程を経ている可能性がある。そのため，教師が社会問題の伝達者へと変容する過程に着目する必要がある。このことは教師がカリキュラムを通して「社会正義」の実現に如何に寄与しうるのかを明らかにすることにつながるだろう。

２．分析枠組としてのパレーシア

本研究では，分析枠組として，ミシェル・フーコーが 1983 年に行った講義の中で，古代ギリシアのテクストをひもときながら提起したパレーシアの概念に着目する。パレーシアという語は一般的に「すべてを語る」という意味をもち，フーコー（2002，pp.16-17）は，王や僭主を諫める哲学者の例をあげながら，「パレーシアとは，危険に直面して語るという勇気と結びついている」と論じている。相澤（2011，pp.59-60）は，フーコーの論じるパレーシアを構成する基本的要素を，①「真理」を言うこと，②「真理」を言うことに何かしらの「危険」が伴うこと，③危険を顧みずに真理を言う「勇気」，に整理している。

フーコー（2002，p.12）は，パレーシアを行う者である「パレーシアステースは，自分にとって危険なことを語るのであり，あるリスクを引き受ける」と説明している。さらに，それは聞き手よりも力をもたない者であり，「哲学者が僭主を批判するとき，ある市民がポリスの大多数の人々を批判するとき，生徒が教師を批判するとき，語り手はパレーシアを行使している」と述べている（フーコー2002，p.19）。したがって，生徒-教師関係で捉えると，教師はパレーシアを行使しているとは見なされないかもしれない。しかし，社会の中で教師を捉えると，論争的な問題を扱う教師が中立性を巡って批判されるなど，教師は社会問題を授業で取り上げる際に，自らの危険やリスクを引き受け，勇気を要する場合がある。

パレーシアは，真理とは何かではなく，誰が真理を語るのかという主体に焦点を当てている。パレーシアに着目した意図をフーコー（2002，p.248）は，「真理を語ること，真理を語る人を認識すること，真理を語る必要を認識することがどこまで重要かという問題は，西洋の「批判的な」伝統の根源」になったと論じている。したがって，パレーシアという視点から社会問題を教材化する教師に着目することは，社会を批判的に問い直す主体の形成を考察することにつながると考えられる。

３．調査の概要

本研究では，調査方法として，教師へのライフストーリー・インタビューを，社会問題を教材化してきた過程に着目して分析した。

具体的には，原発事故に関する問題を教材化した 2 名の教師(中学校･高等学校 A 教諭，小学校 B 教諭）と，社会的マイノリティに関する問題を教材化した 2 名の教師（高等学校 C 教諭，小学校 D 教諭）の事例を分析する。

４．社会問題と教師のライフストーリー

4.1. 原発に関する問題を取り上げる教師

A 教諭，B 教諭は，いずれも関東地方で東日本大震災に被災した。A 教諭は「社会科の教員である以上，その事故の教訓をしっかりと明らかにして伝えていく」，B 教諭は「(事故があるまで原発を取り上げてこなかったことを）社会科教師として，それは本当に良かったのか」と語っており，社会科教師のアイデンティティが社会問題を取り上げる使命感につながっていた。さらに A 教諭は出生した子の親，B 教諭は地方を犠牲にした「都市部に住んでいる人」というアイデンティティが，原発に関する教材を取り上げる契機になっていた。

A 教諭の事例では，原発事故を扱うのは，「今の社会の在り方に対する自分なりの問い掛け，抵抗」であり，実践する際には，「当事者，被害者の人たちがいてもできるかどうか」という当事者からのまなざしも意識していた。また，中立性を意識している語りもみられた。

A 教諭と B 教諭は，いずれも児童生徒同士で議論させる中で，「真理」に向き合わせていた。A 教諭は避難住民の立場に身を置いて考える議論を，B 教諭は都市部と地方の不公正を考えさせる議論を授業で展開していた。特に A 教諭は責任感を育む上でも「語らざるを得ない状況，考えざるを得ない状況をいかに意図的に仕組んでいくか」を重視していた。

4.2. 社会的マイノリティと出会わせる教師

C 教諭，D 教諭は，いずれも社会的マイノリティの問題を扱う際に，当事者に関係する他者と児童生徒とを出会わせる授業をしていた。

C 教諭は，「ガイジ」と平然と口にする生徒に不快感を覚え，知的障がい者について考える授業を実践した。C 教諭は，「生徒は余計に障がいを持った方に偏見を持ってしまうんじゃないか」と自信を失う時期を経ながらも，知的障がい者を家族にもつ者と生徒が対話し葛藤する授業を展開した。また，青年海外協力隊での活動経験をもつ D 教諭は，外国人技能実習生を巡る問題の報道に怒りを感じながらも，苦しんでいる技能実習生の声を直接きくことは難しいため，優良企業で働く外国人労働者と児童が出会い対話する実践を行った。

C 教諭は「嫌だなと思ってることが実はあって，何が嫌やって，平和とか，人権とか，民主主義という言葉で本音が話せない状況を作るのが嫌なんです」と語っており，D 教諭も「子どもが本音，素の反応が出せるような，そういった授業環境」を最も大事にしていると述べ，共に児童生徒の本音を重視していた。

以上のように C 教諭と D 教諭の事例では，教師自身が語るのではなく，当事者に近い人物と児童生徒が出会い，互いの「真理」を語り合うことで，児童生徒に自身の認識や社会の在り方を批判的に捉え直させていた。

５．パレーシアと教師―本研究の成果と課題

以上のように，本研究では，教師のライフストーリーの事例を基に，教師が社会問題に対峙し，授業化する教育過程の一端を，パレーシアという視点に着目して明らかにした。

①教師は，教師という役割による使命感だけでなく，個人史との関わりの中で，取り上げる社会問題を選択し批判的に提起していた。

②教師は，社会問題を取り上げる上で，社会や学校組織，社会問題の当事者，さらには児童生徒に対する自己の責任を危険にさらしながら，勇気をもって社会問題を授業で取り上げ，社会を批判的に捉え直そうとしていた。

③児童生徒との非対称的な権力関係があるため，教師は児童生徒に直接的にパレーシアを行使するのではなく，児童生徒同士の対話や，当事者に近い者と児童生徒とによる本音の対話の機会を設けていた。このように間接的にパレーシアを行使することで，教師は社会問題の伝達者としての役割を担っていた。

こうした授業によって児童生徒が社会を批判的に捉え直す主体へと如何に変容しうるのかについては，今後，児童生徒の意識調査や授業での相互行為場面を検証する必要がある。

引用文献一覧

相澤伸依，2011，「フーコーのパレーシア」『東京経済大学　人文自然科学論集』130 号，pp.55-69.／ミシェル・フーコー，中山元訳，2002，『真理とディスクール　パレーシア講義』筑摩書房．／田中統治，1999，「カリキュラムの社会学的研究」安彦忠彦編『新版 カリキュラム研究入門』勁草書房，pp.65-86.

「社会問題ワーカー」としての教師による生徒指導と規則執行

原田 拓馬（山口大学）

１．課題設定

不登校問題は戦後長期で教育問題化し、不登校特例校設置、公的調査の脱問題行動化、教育機会確保法成立に結びつく。不登校問題に関する近年の教育制度と研究は、不登校後の子どもの「学びの空間や生活の空間」（加野 2001）の多元的保障を目的に共振し、脱学校教育問題化と社会的包摂志向に一元収斂しつつある。

不登校問題の基本課題として、学校教育問題の文脈で議論の俎上に載る子どもとは、不登校公式統計上の公的定義に該当して事後計上された匿名的存在であり、経時的視点から見ると子どもの欠席継続過程は看過されている。結果として、登校忌避感情をもつ「グレーゾーン」の子ども（森田 1991）や、学校経由の不登校公式統計で把捉されない不登校傾向の子ども（日本財団 2018）が、議論の俎上から脱落してきた。その延長線上でブラック・ボックス化しているのが、教師–欠席継続過程の生徒間の相互行為である。しかし、この課題は冒頭で示した脱学校教育問題化という一元収斂化によって、今後はより潜在する可能性がある。その帰結として、不登校問題をめぐる関連当事者の教師について、欠席継続過程の子どもに対する生徒指導の実践に関して経時的視点に立った実証的見地は空洞化し、不登校問題の事前予防・事後解決を遂行する即物的位置に定着してしまうと同時に、論点消失も予見される。だが、教師を社会問題ワーカー（Best 訳書 2020）と見立てた場合、教師と「対象者」としての欠席継続過程の子どもとの相互行為への焦点化は、まぎれもなく不登校問題の核心である。

本研究では、欠席継続過程の子どもに対する教師の生徒指導の実践に対して、社会問題研究（Best 訳書 2020）の視点から接近すると同時に、さらに方法論的に歴史学的手法を援用することでブラック・ボックスを開帳し、経時的視点を踏まえて事例分析を試みる。これらの研究知見に基づいて、公教育圏の加速度的再編・拡大の最中にある学校現場の教師の専門職性を捉え直す契機を見出し、不登校問題に新しくも原理的といえる論点を設定したい。

２．研究の視点

本研究の立脚する視点として、不登校問題の関連当事者である教師に対して社会問題ワーカー（social problems workers）（Best 訳書 2020）の側面を捉える。

ベストは社会問題の自然史を 6 つの段階――①クレイム申し立て活動、②メディア報道、③大衆の反応、④政策形成、⑤社会問題ワーク、⑥政策の影響――にパターン化する。生徒指導の実践主体に位置する教師とは、「ストリートレベルの官僚制」（Lipsky 訳書 1986）の一職種に該当し、教育政策の最前線で社会問題ワークに取り組む存在、すなわち社会問題ワーカーだといえる。社会問題ワーカー（医者や教師など、その仕事に社会政策の遂行が不可欠である者）の特徴として、次のように整理できる。すなわち、①社会的構築物としての社会問題を当事者として体現する「対象者」（依存症患者、依頼人、被告人、犯罪者、病人、被疑者、被害者など）との相互行為過程で、問題状況に対処するべく考案された施策を現場レベルで社会問題ワークとして遂行

する（Best 訳書 2020）。②（教師の場合は）生徒指導の直接的な指導・支援の前提として、事例を構築する「対象者」に適用されるべき一連のカテゴリーとレッテルを知り（Chambliss 1996）、③子どもに「逸脱」の問題認識を下す「規則執行」（Becker 訳書 2011）を編成する。ベッカーの議論（Becker 訳書 2011 pp.158-161）を参照すると、規則執行者でもある社会問題ワーカーは、自身の職務状況に応じて選別的方法で逸脱行為を犯した人物に対して規則執行し、その結果アウトサイダーを生み出すといえる。生徒指導を実践する教師は社会問題ワーカーとして、特定の逸脱行為を働く「対象者」と見なせる子どもとの相互行為の中で、特定の実践的基準を参照しながら自由裁量権の中で規則執行に従事し、「問題」のレッテルを構成・付与した上で、直接的な指導・支援の働きかけを組織する、と見なすのが一つの妥当な想定といえる。

その際、社会問題ワーク研究の焦点は、社会問題ワーカーによる「対象者」の事例の構築過程、つまり人びとが日常生活に社会問題の構築を適用するその仕方の解明にある。

> 社会問題ワーカーは、対象者との接触場面ではつねにその出会いの性質を評価しなければならない。警察権は違法行為があったのか、であれば何の違反に当たるかを判断する必要がある（これは強盗で、あれは交通違反だというように）。医者はその患者が本当に病気か、何の病気か、最適な治療は何かを判断する（Best 訳書 2020、pp.251-252）

本研究では、教師が欠席継続過程の子どもを「不登校」として問題認識し、その問題状況に対処するという一連の社会問題ワークを組織する事例の構築過程を分析する。

ただし、教師–欠席継続過程の子どもの相互行為過程は事例に基づき研究すべきであるが、直接観察は困難だといえる。そこで本研究では、教師のオーラル・ヒストリー（oral history）とエゴ・ゴキュメント（ego-document）を収集する方法を採用し、分析を試みる。

参考文献

Becker, H.S., 1973, *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, The Free Press（＝2011, 村上直之訳『完訳　アウトサイダーズ──ラベリング理論再考』現代人文社）.

Best, J., 2017, *Social Problems*, Third Edition, W.W.Norton &Company（＝2020, 赤川学監訳『社会問題とは何か──なぜ、どのように生じ、なくなるのか？』筑摩書房）.

Chambliss, D. F., 1996, *Beyond caring: Hospitals, nurses, and the social organization of ethics*, University of Chicago Press.

加野芳正, 2001,「不登校問題の社会学に向けて」『教育社会学研究』第 68 集, 5-23 頁。

Lipsky, M., 1980, *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*, Russell Sage Foundation（＝1986, 田尾雅夫・北大路信郷訳『行政サービスのディレンマ──ストリート・レベルの官僚制』木鐸社）.

森田洋司, 1991,『「不登校」現象の社会学』学文社。

日本財団, 2018,『不登校傾向にある子どもの実態調査』。

謝辞：本研究は JSPS 科研費 21K13581 の助成を受けたものです。

学校教育をめぐるテレビ報道の分析

○井上剛男（鈴鹿大学短期大学部）、越智康詞（信州大学）
加藤隆雄（南山大学）、酒井真由子（上田女子短期大学）

１.問題の所在

本報告の目的は、子どもや学校教育に関するテレビでの報道を分析し、報道量や報道内容の変化について考察することである。先行研究によれば、教育をめぐる世論は、テレビなどのマスメディアの影響を受け、構成されている。酒井・越智・紅林・加藤（2016）は、テレビにおける教育関連報道では、「教育政策」、「学校教育」、「イベント」に関する報道よりも、「少年犯罪」、「事件・事故」に関する報道が頻繁になされる傾向にあるという。また、酒井・加藤（2017）は、テレビでは「少年犯罪」のような物語化しやすいトピックが教育問題として取り上げられ、テレビと視聴者が共同で物語を構成できるようにしているという。このように教育をめぐる世論は、マスメディアと視聴者の相互反映性によって構築されている。そのため、マスメディアは、視聴者との相互反映性を意識した教育のトピックを重点的に提供する一方で、それ以外の教育のトピックを等閑視する傾向にあると言われている。

そうした中で焦点をあてるのは、新型コロナウイルス感染症（COVID-19）のパンデミックが、子どもや学校教育をめぐるテレビでの報道にどのような影響をもたらしたかという点である。COVID-19 のパンデミックは、2020 年以降、テレビで頻繁に報じられるようになる。そのことは、子どもや学校教育に関するテレビでの報道量や報道内容に変化をもたらしていると考えられる。たとえば、学校での感染対策の取り組みが報じられるなど、COVID-19 のパンデミック自体が、子どもや学校教育をめぐるテレビでの報道を新たに作り出している側面があるからである。しかし一方で、COVID-19 のパンデミックに関する報道が増えれば、その分、従来であれば取り上げられてきた子どもや学校教育をめぐる報道が削られている可能性がある。COVID-19 のパンデミックによって、報道番組の放送時間自体が増えているわけではないからである。

このような問題関心から本報告では、2019 年度と 2021 年度における子どもや学校教育をめぐるテレビでの報道を分析し、COVID-19 のパンデミックが、それらの報道にどのような変化をもたらしたかについて検証する。

２.調査概要

データとして用いるのは、NHK の朝と夜の報道番組で取り上げられたニュースの見出しである。NHK の朝の報道番組には、「おはよう日本」（平日、土日曜）、夜の報道番組には、「ニュースウォッチ 9」（平日）、「ニュース 7」（土日曜）を選んだ。NHK の報道番組を分析対象にしたのは、公共放送であるため、特定のニューストピックへの偏りが比較的少ないのではないかと考えたからである。また、取り上げた時期は、2019 年 4 月～2020 年 3 月（2019 年度）と、2021 年 4 月～2022 年 3 月（2021 年度）である。COVID-19 のパンデミックが社会問題になった 2020 年の以前と以後との違いを比較するためである。

子どもや学校教育に関するテレビでの報道とは、20 歳未満の者に関する報道と、学校教育（保育所等の就学前施設を含む）に関する報道を指す。なお、2022 年 4 月より未成年者は 18 歳未満に年齢が引き下げられたが、今回の報告では 2022 年 3 月までが分析対象なので、20 歳未満の者を子どもと捉えることにした。

3.分析結果

子どもや学校教育に関するテレビでの報道を分野別に分類したものが**図表１**である。これらの分野は、小林（2008）の分析コード表を参考に、子どもや学校教育に関する分野を分類できるように作成した。

表1　子ども・学校教育関連の報道内容

分野	2019年度	2021年度
政策	19	38(8)
貧困失業	9	24(1)
少年犯罪※	19	15(0)
事件・事故※	131	26(0)
イベント※	26	29(1)
社会現象※	55	80(35)
裁判※	44	2(0)
学校教育（小中高）	103	136(36)
学校教育（就学前）	28	15(6)
学校教育（大学）	2	41(5)
スポーツ※	3	4(1)
その他社会	17	25(1)
合計（件）	456	435(94)

※の各分野のうち、学校教育に関連するものは学校教育でカウントした。

2021年度の（　）は、コロナ関連の報道。内数。

複数の区分にまたがる学校教育は、（小中高）でカウントした。

図表１から分かることは、子どもや学校教育に関連する報道自体が、減少していることである。2019 年度の総数が 456 件に対して、2021 年度の総数が 435 件と 21 件減っている。しかも、2021 年度の 435 件のうち、94 件が COVID-19 のパンデミック関連の報道である。COVID-19 のパンデミック以前から報じられてきた、子どもや学校教育に関連する報道は、その分も減っていると考えることができる。

では、子ども・教育に関するどの分野の報道が減少しているのか（あるいは、どの分野も同程度に減少しているのか）。2019 年の報道件数と、COVID-19 のパンデミック関連の報道件数を除いた 2021 年度の件数を比較したところ、報道件数が減少していたのは、「少年犯罪」（19→15）、「事件・事故」（131→26）、「社会現象」（55→45）、「裁判」（44→2）、「学校教育（小中高）」（103→100）、「学校教育（就学前）」（28→9）、「スポーツ」（3→1）の 7 分野であった。そのうち、2019 年度の報道件数の 19.5%になった「事件・事故」と、2019 年度の報道件数の 4%になった「裁判」は、急激に減っていると言える。

図表２は、子どもや学校教育に関する「裁判※」、「事件・事故※」の報道内容をさらに細かく分類したものである。

表２　裁判／事件・事故報道の詳細

項目	2019年度	2021年度
事故	25(0)	7（0）
交通事故	5(0)	2（1）
自殺	2(0)	0（0）
事件	41(6)	5（0）
子殺し	11(0)	1（1）
児童虐待	91(38)	13（0）
合計（件）	175(44)	28（2）

「裁判」と「事件・事故」の報道数の合計。

2021年度の(　)は、裁判関連の報道。内数。

「裁判※」に関する各項目と「事件・事故※」に関する各項目を合わせた 2021 年度の報道件数は、すべて減少している。とりわけ、「事故」（18 件減）、「事件」（36 件減）、「児童虐待」（78 件減）あたりの減少が目立つ。

4．まとめ

子どもや学校教育に関するテレビでの報道について基礎的な分析を行った。発表当日は、「事故」、「事件」、「児童虐待」の報道傾向について、さらに踏み込んだ分析を行う。

※本報告は、科研費（２１Ｋ０２３０７）の助成を受けた研究成果の一部である。

教育へと切り込む社会学とは何なのか

-マイケル･F･D･ヤングにおける実証をしない discipline を焦点にして-

柳田雅明(青山学院大学)

キーワード：　マイケル・F・D・ヤング　実証をしない discipline　現実上の支持

はじめに

本発表は、社会学と称する立ち位置で教育と総称されるものへと切り込むこととは何なのかを改めて問うものである。実は日本において日本語で行われている教育社会学と称するものは、社会学(sociology)と称するものが教育へと切り込むにおいて実は限られた部分ではないかとの問題意識を発表者柳田は持つ。

「教育社会学」は実証科学でなくてはならないと殊に日本語圏で認識されるといえよう。実証科学であれば、「価値自由」で「計量」することがより望ましいものとされる。

その一方、社会学では、人権や福祉というあるべき理念に基づく問題意識のもとそもそも立論していくものとなる。それは、教育社会学でも基本として変わることはないと言える。

たしかに教育というものは、科学だけでは始めにくい。何を教え育むべきかすなわち教育内容は科学だけで決めにくい。何のために学校があるのかも、科学だけでは決めにくい。理念という、科学では説明しきれない信条（真実）なしには、そもそも教育は始めにくい。

そのような中、実証をしない論考を、discipline としての社会学(sociology) を標榜して、教育(education)、中でもカリキュラムを焦点に展開し続けるのが、マイケル・F・D・ヤング(Michael F. D. Young 1938-)である。教育と総称される営みにおいてその拠り所を「知ること」(knowledge) とし、「力に満ちる知ること」(powerful knowledge)をキーワードに、ヤングが展開するものは、英語圏を中心に実践家や政策担当者を含め、数多くの学術誌寄稿や商業出版物に見られるようにかなりの支持を持っている。殊にそれは、ヤング自身が勤務先研究活動として取り組んできた職業能力開発のみならず、日本において社会科の範疇にある初中等教育における教科となる地理と歴史に大きな展開が見られる。日本語でも、この地理と歴史を扱う論考が見られる。一方、日本では、少なくとも 1980 年代以降のヤングが日本による教育社会学で研究対象となるのは、天童・石黒(2012)といったものに限られている。

仮説

では、なぜそうなるのか。実は日本において日本語で行われている教育社会学と称するものにおいて、ヤングが特に 1990 年代以降公にしてきたものが、その対象範囲として認識されがたいための仮説を本発表において示したい。殊に次に示していくヤングの手法が、日本語による教育社会学で扱うものとして認識されがたいと論証していきたい。

ヤングは、共通となる目標を、目的が別となる者たちにとっても共通となる形で示し、その手法が自らは実証をしないいわば批判に基づきその論理展開する提案をする。

日本語圏以外では、社会学者（sociologist）としてのヤングが、論理を展開して提案するものが、その支持者が実践家や政策立案者たちが支持するとの現実がある。そこでは、ヤングが

提案するものは、社会学者を含めて社会学（sociology）の所産として扱われる（意識されることない当たり前となっていると言えよう）。

ところが、日本語圏内ではそうなっているとは言いがたい。

論証

以上を論証する上、まずその概念整理を示す。

教育というキーワードに関しては、広田(2009)による仮定的としながらも操作的定義として示した「意図的に他者の学習を組織化しようとすること」を用いる。このことによって、少なくとも本発表の範囲では、それぞれがあるべきとする「教育」の違いに起因する意思疎通困難が避けうると考える。また、英語における education と日本における教育が、必ずしも意味が一致していないという状況もとりあえず回避できると考える。

社会学（sociology）に関しては、それがすべて社会科学であるとしないとして、進めていく。その論拠とするのは、『オックスフォード英語辞典』（*Oxford English Dictionary*）が最初に示す次の語義である。

> The study of the development, structure, and functioning of human society.
>
> educational, political sociology, etc.: see the first element.

たしかに、ロングマン現代英語辞典（*Longman Dictionary of Contemporary English*）では、次の通り「科学的な(scientific)」との修飾語が付いている。

> The scientific study of societies and the behavior of people in groups.

ただ、科学的であってもそれが科学と言い切れない場合もあるとして進めていく。

その上で、殊に次に示していくヤングの手法が、日本における日本語における教育社会学で扱うものとして認識されがたい状況を作り出された証拠を挙げていく。日本教育社会学会刊行物（中でもその依頼原稿）としていわば制度化された形で公にされたものをはじめとして、当然の前提として論証を経ずとも念押しされた形で書き込まれた言説を証拠となるものとしていく。それらが具体的に示されているのは、馬場四郎(1968; 1973)、加野芳正(1999)、森重雄(1982=2007；1989)、二関隆美(1978)、清水義弘(1973)、佐々木徹郎(1973)などとなる。これら著作に見られる当然の前提とされる共通認識（実際には運用困難であっても）が、どう見えてくるのから証拠付けしていく。さらに教育社会学を超えた社会学一般として、今枝法之(1986)、早川洋行(2015)、川俣雅弘(2000)、友枝敏雄(1996)にも見られる共通認識から、ヤングが自らは実証をしないで論理展開するそのやり方が、少なくとも日本語による社会学で扱うものとして認識されがたい状況を生んでいると論証していく（かなり多くの教育社会学者が、自身の discipline を社会学と自認していることも踏まえて）。

おわりに

実は、本発表に関して直接に先行研究となるものはまだ見いだしがたい。なお、発表者は、マイケル･F･D･ヤングを焦点とする検討として柳田(2015)が「知識に基づくカリキュラム」を今日提起する意義とは：カリキュラムの社会学者」マイケル・F・D・ヤングの近論から」また柳田(2021)が「誰にでも権利として保障される生涯教育そして生涯学習とは，何になるのか：職業に関する内容に焦点を当てて」を公にすることを、日本教育社会学会員を含めての共同研究をもとにしてきている。ただ、今回の問題意識によるのは初めてとなる。

異文化を生きる外国人教員の複合的な役割

―日本の公立高校を例に―

王一瓊 （大阪大学）

１．研究背景・目的

グローバル化に伴う外国人児童生徒の急増は、文部科学省においても重要課題の 1 つとなっている。外国人児童生徒を対応するために、大阪府の公立高校などは外国人教員を常勤講師として積極的に採用している。

外国人教員には日本の学校文化と外国人生徒の母文化の溝を埋める役割が期待されている。一方、彼らは言語教育だけではなく、生徒指導等といった公立学校の教員としての役割が与えられ、日本の学校方針と外国人生徒のニーズに挟まれている。そこで、本発表は外国人生徒の指導に従事する、日本の公立高校に勤務する外国人教員を対象とした参与観察とインタビューを通して、かれらの複合的な役割を明らかにし、外国人教員の葛藤を示す。

２．先行研究及び研究課題

2.1. 外国人教育に関係する先行研究

教員採用試験での国籍条項の撤廃により、公立学校で常勤講師として活躍している外国人教員も脚光を浴び始めた。薮田他（2015）や広瀬他（2019）はグローバル化時代での教師の多様性は有意義だと指摘し、外国人教員の雇用状況を分析している。さらに、中島（2021）は公立学校外国人教員の「教諭」任用や法的制約を論じており、制度上の問題に焦点を当てた。だが、外国人教員は社会的意義と実践的意義（García et.al 2006）を有しているが、現段階では政策・制度といった社会的意義に言及するマクロレベルの研究が多くミクロレベルで教育実践に着目する研究が不足している。

外国人教育研究の中でも、注目されている言語問題に着目した応用言語学には母語をなくさない日本語教育（真嶋 2019）などがあるが、外国人児童生徒に着目した研究は多く、教育の担い手となる外国人教員に関する研究は乏しい。香港やアメリカ合衆国等では多文化背景を持つ教師の語りを分析し、語学教師の教育実践と意識の相互作用を考察する研究が多くなされている（Tsui 2007 等）。だが、これらの研究は教師を言語教育の担い手としてのみ扱う傾向が強く、生徒指導など公立学校の教員としての役割を視野の外に置いているという限界がある。

上述した先行研究を踏まえ、研究目的を達成するために、本研究は以下のような 2 つの研究課題を設定した。①公立学校にいる外国人教員はどのような役割が与えられ、どのように担っているか。②外国人教員はこれらの役割をどのように捉えているか。

３．調査の概要

3.1. フィールド概要

発表者は外国人教員 T1 が務める大阪府の公立高校 A 高校で調査を行ってきた。人権教育を実行してきた A 高校は外国人生徒を受け入れる長い歴史を有している。現在でも、外国人生徒を受け入れるための枠を設定しており、A 高校の定員の 5%は外国人生徒である。このように高校は枠校と呼ばれている。中国とベトナムにルーツを持つ生徒が最も多かったが、近年ルーツが多様化する傾向がある。A 高校に入学できた生徒は小学校の高学年や、中学校から、日本の学校に編入したり、母国の中学校を卒業してから、すぐに来日したりするのがほとんどである。A 高校では、外国ルーツの生徒の母語や母文化を保障している。単位が取れる授業として、生徒の母語の授業が設定されている。また、外国ルーツの生徒の母文化を大切にする部活動も行われている。

3.2. 調査方法

発表者は多言語教育サポーターとして、「観察者としての参加者」（佐藤 2002）という立場に立ち、2017 年から、週 1 回か 2 回程度、A 高校でフィールド調査を行った。T1 と同じ教員室で仕事を行い、日常的に T1 の外国人学生指導に接してきた。また、T1 の許可を取り、担当する日本語の授業や母語の授業で参与観察を行ったり、T1 のライフストーリーを伺ったりする機会があった。これまで 3 回、毎回 2 時間以上の半構造化インタビューを行った。

4. 調査結果

4.1. 多様な役割を果たす外国人教員 T1

T1 はベテラン教師で、2000 年頃から A 高校で教鞭をとり始めた。A 高校の母語母文化教育の中心的な人物である。T1 は中国帰国者である。朝鮮族で韓国・朝鮮語もできる。中国の「語文」[1]の（日本の「国語」に相当する）免許を所持しており、中国の東北地方に位置する中国語・韓国朝鮮語バイリンガル公立学校で語文を教えていた。T1 は 90 年代来日したが、生活のために工場でアルバイトしながら、関西圏の小中高学校を転々し、中国ルーツの児童生徒に通訳する教育サポーターをしていた。2000 年以降、枠校設立に伴い、中国語の常勤講師として採用されるようになった。2010 年以降中国語教員の採用試験が行われた。T1 もそこで採用され、職名は中国語常勤講師から教諭（指導専任）に変更した。

T1 は現在、言語教育を中心的に行っている。だが、中国ルーツ生徒の母語教育だけではなく、日本語教育をも携わっている。授業以外、入学直後の外国ルーツの生徒の家庭情報や学習状況の聞き取りから、入学後の学生指導、多文化部活動、外国ルーツの生徒の進路指導など様々な役割を果たしている。

A 高校では、T1 は様々な役割を果たしていることを明らかになったが、これらの役割がどのように実践されているのであろうか。本発表では、「ティーチング」、「規律」、「道徳的許容」（Becker1952）といった 3 つの側面から外国人教員の多様な役割を整理し、生徒と関係する職務上の課題をまとめる。

4.2. 言語教育に止まらない母語の授業

T1 は言語そのものを教えるのではなく、母語で書かれた文学作品を通して、生徒の心を動かすという。将来、立派な社会人としてどう振る舞うべきか、人間はどう生きていくべきかについて生徒に考えさせることも母語の授業の意義だと語った。**（詳細は当日）**

4.3. 指導と支援の境界線

T1 は授業や、学生指導だけではなく、様々な形で外国人生徒を支えている。例えば、夏になると、教員室の冷蔵庫には常に麦茶が用意されているが、部活で疲れる生徒用のようだ。また、生徒は交通費がなかった時など、T1 先生から気楽にお金を借りたりする場面も何回も目にしたことがある。教師と生徒の距離感が近いと見受けられた。だが、その距離の近さが外国人教員の学生指導にも影響を与えてしまう場合もあった。データ 2 はその一例であった。

データ 2 生徒の忘れ物について

先日運動会がありました。靴とか服装とか色々事前に用意しないといけないものが多いです。忘れ物しないでと何回も強調していたが、放課後、家に帰った生徒 A さんから、靴を学校に忘れていたとの連絡が来ました。「ロッカーは〇〇番です。ありがとうございます」とのメッセージが Wechat[2]で送られました。先生として、学生のことを大切にし、学生のためにサービスを提供するのは当たり前ですが、忘れ物するのは自己責任でしょう。（中略）ありえないと思って、譲らないと思って、「自分で取りに来てください」と厳しく指導しました。**中国人の先生ですから、話しやすいと思われていますね。**（厳しく指導しないと）、忘れ物しても問題ないと思われてしまいます。どうせ T1 先生がカバーしてくれるだろうと軽く思われてしまいます。[3]

（2020 年 7 月 T1 へのインタビュー調査より）

外国人教員は、様々な側面から外国人生徒を支えている。外国人生徒も、外国人教員と信頼関係を作り上げていると言える。その一方、外国人生徒は外国人教員に頼ってしまい、常識外のことを求めたりする傾向もあると観察できた。ただし、「常識外」の基準も、教師と生徒によって決められるものであるため、その捉え方がずれてしまい、データ 2 が示した現象が生じたと考えられる。

また、日本の教員は生活・生徒指導がより求められている傾向にある（酒井 1999）と指摘されている通り、日本の公立学校に勤める外国人教員も、生徒のニーズに応じて生活の面から指導を行っている様子だった。だが、どこまでは「指導」で、どこまでは「支援」かについて、外国人教員 T1 は今でも模索しているようだった。

本発表は科研費 21K20209 の成果の一部である。

注 1 中国の「語文」は日本の「国語」と類似する科目である。「語」は話し言葉を、「文」は書き言葉を指すという。

注 2 Wechat は LINE と類似する通信アプリである。中国人同士で広く使われている。

注 3 インタビュー調査は基本、中国語によるものである。データは発表者による訳文となる。

なぜ教員免許更新制は廃止されたのか？

― 教員の視点による教員免許更新制 ―

山田浩之（広島大学）

1 問題の所在

2021 年 8 月 23 日に教員免許更新制を廃止するとの意向を文部科学省が示し、メディアで一斉に報じられた。正確には、中央教育審議会の小委員会に同制度を廃止するまとめ案が提出され、2022 年に教育職員免許法改正によって廃止するとされる。

日本の教員免許更新制については、1980 年代の半ばから議論されてきたが、実際に実施されることはなかった。それは、講習の実施主体、経費などさまざまな難題が存在していたことに加え、更新の意義や教員の負担などに対する強い批判がされてきたからであった。しかし、2000 年代に入って再び生じた教員免許更新制をめぐる政府の方針は、これまでとは大きく異なったものであった。その背景には、当時の教員をめぐる厳しい批判が存在しており、とくに「不適格教員」、あるいは「指導力不足教員」の問題が大きくとりあげられていた。つまり、授業や児童生徒の指導が満足にできないほど教員の資質が低下しているというのである。だが、すでに山田(2013)が指摘しているように、客観的なデータによって教員の資質低下が指摘されていたわけではない。むしろ、OECD の調査等が示すように国際的に見れば日本の教員の資質は相対的に高い。しかし、こうした事実は検証されることなく、ごく少数の「指導力不足教員」への対策として全教員を対象とした教員免許更新制が実施されることになった（山田 2013)。具体的には、第一次安倍内閣による教育再生会議の提言を受け、2007 年に教育職員免許法が改正された。その後、試行期間を経て 2009 年から教員免許更新制が実施され、多くの大学で教員免許更新講習が行われた。

この制度が成立した際には、伊勢本ら(2017)らが指摘しているように、激しい批判が行われた。この制度は教員の多忙を助長するばかりでなく、その専門性を脅かすものとして多くの識者が問題点を指摘した。しかし、2010 年代になると、教員免許更新制についての批判、検証はほとんど行われなくなった。あたかも教員免許更新制は定着し、受け入れられたかのようにアカデミズムでも、メディアでも取り上げられることがほとんどなくなってしまった（伊勢本ら 2017、周 2021)。

その一方で、文部科学省が発表する教員免許更新講習の事後評価の結果が、教員免許更新講習の評価と見なされるようになった。この講習後に実施される調査では、「必修領域」「選択必修領域」「選択領域」のいずれでも教員の 9 割以上が「よい」「だいたいよい」と講習を非常に高く評価していた。この結果から、日本の教員免許更新制は問題も批判も無く実施されていると見なされることもあった。

しかし、この評価は有料の講習に対する受講者による評価に過ぎず、制度に対する評価ではない。筆者らによる継続的な調査結果が示しているように、当事者である教員は更新制に対し常に強い不満を持っている。教員の時間的、経済的な負担に留まらず、他の研修との整合性など、教員免許更新制には制度的

な不具合が多々見られる。多くの教員がこうした更新制の問題点を激しく批判している。

したがって、教員免許更新制が廃止されることは教員にとって歓迎されるべきことであろう。だが、この制度はどのような形で終息されるのが望ましいのだろうか。中央教育審議会の小委員会で議論されたまとめ案では「発展的な解消」と言及されているとされる。教員免許更新制が廃止されても、また新たに教員の負担を招くような制度が策定されるのではないだろうか。多くの教員は、こうした危惧を抱いているだろう。

そこで本稿では、教員の視点から、教員免許更新制をあらためて評価し、どのような終息の仕方を教員が望んでいるのかを明らかにしたい。まったくの廃止が望ましいのか、あるいは、別の形で同様の研修を継続したいのか、教員の教員免許更新制廃止に対する考え方を検証する。

以下では、まず、現在の教員の教員免許更新制に対する意識を 2017 年調査の結果を参考にしながら検討する（伊勢本ら 2017)。その後、教員免許更新制廃止についての教員の考え方を検証し、いかなる形での終息が望まれているのかを教員の視点から明らかにしたい。

2 調査の方法と調査対象者

本稿で使用したデータは、2021 年 7 月に A 県 B 大学で実施したものである。B 大学で開講された 3 回の教員免許更新講習(必修領域)を利用し、受講していた教員に協力を依頼した。

3 分析結果

分析結果の一部を表 1 に掲載している。なお、その他の分析結果の詳細は、当日配布する資料に譲りたい。

4 参考文献

伊勢本大・山田浩之・周正，2017，「教員免許更新制に教員は何を求めるのか？」『教育学研究紀要』(CD-ROM 版）第 63 巻，pp. 314-323。

文部科学省，2021，「令和２年度免許状更新講習 事後評価結果について」

周正，2021，「戦後日本における教師批判言説の影響に関する社会学的研究 ― 教員免許更新制を事例として」(学位論文)。

山田浩之，2013,「『教員の資質低下』という幻想」『教育学研究』第 80 巻第 4 号，453-465。

――――，2010,「信頼と不信」『教育社会学研究』第 86 集，東洋館出版社，pp. 59-74。

表 1 教員免許更新制が廃止された際の研修など下の項目は、あなたの考え方にどの程度あてはまりますか？

		とても そう思う	そう思う	どちらとも 言えない	あまりそう 思わない	全くそう 思わない	計
1	今後も大学での講習を受けたい	14.3	24.9	32.1	13.1	15.6	100（321）
2	更新講習に代わる研修の機会が欲しい	13.4	26.1	23.0	19.9	17.7	100（322）
3	さらに研修の数を減らすべきである	19.5	23.5	43.3	10.8	2.8	100（323）
4	研修・講習は教員が自主的に企画・運営すべき	14.2	20.1	38.0	17.3	10.5	100（324）
5	更新講習以外の現在行われている研修で十分である。	22.5	28.9	33.5	11.1	4.0	100（325）
6	今後更新講習を受けない人がいることに不満を感じる	16.2	15.0	26.8	19.3	22.7	100（321）
7	更新講習が廃止になって良かったと思う	45.3	22.4	23.9	5.3	3.1	100（322）

「インクルーシブ教育」を問い直す
── 全国公立小学校校長・教員調査を中心に ──

菊地　栄治（早稲田大学）

１．問題の所在

いまなぜ「インクルーシブ教育」を問い直さなければならないのか。たしかに、いくつかの先導的研究は、教育社会学ならではの課題設定にもとづき重要な知見を提供してきた。たとえば、療育場面での相互行為の中で「発達障害」というカテゴリーや「発達障害がある」という現実が構築されていく過程を描き出す研究（鶴田　2018）は、制度化された場において「障害」児として位置づけられていくことの権力性の告発でもある。あるいは、公立小学校における統合教育の実践をめぐる学級内の諸過程を「ストラテジー」概念を用いつつ記述・分析した先駆的試みは「参加者としての観察者」から見えてきた現実世界の認識を深める貴重な助けとなった（堀家 2002）。たしかに、「発達障害」をめぐる医療の不確実性や状況依存性についての指摘（木村 2006）もまた的を射たものであるが、教育社会学研究の展開をしり目に進む特別支援学級の急増等は、子どもの特別な教育ニーズに応答するという「麗しい」制度改革に抗することの難しさを示している。後期近代に典型的な個人化／他者化に彩られた改革・実践動向は、「（特別な）個別教育ニーズ」への対応という殺し文句によって、あるいは、新自由主義的教育政策の一環としての「インクルーシブ教育システム」への矮小化によって、「もうひとつの物語」を編み直すことの困難さを私たちに突きつけている。

現実にかかわる主体として研究者を位置づける場合、重要な研究課題として以下の２点がある。ひとつは、教育実践や当事者の意味世界の複数性を受け止め伴走する中で、別種のあり方の萌芽を探り出していくことである。もうひとつは、実践の差異を生み出すオルタナティブな試みの実践基盤を特定し、より有意義な実践を支える条件を整えていくための研究の展開である。たとえば、「発達障害」というカテゴリーに外国とつながる子どもたちの現実が都合よく回収されており（心理学化）、大人（教員）の側の問題として再定位することの重要性を看破する優れた質的研究もなされている（金 2020）。また、「分離／統合教育」の二分法を超えて、主体性・関係性の再構築という観点からオルタナティブな学びのありようを提示しようという試みなども始まっている（「ゆたかな学びとしての学校づくり」研究委員会 2022 刊行予定）。

「インクルーシブ教育」は、本来、人間観や社会観の問い直しと切り離しては語れない。議論の深化を図る前段として、本報告では、まずもってとくに義務教育の入口としての小学校教育に焦点を合わせつつ、（一部、中学校調査との比較も含めて）「インクルーシブ教育」を問い直す際に考慮すべき現実がいまどのように展開しているのか、試論的に考察する作業を試みたい。

２．調査の概要

調査は当初、他の校種と同じく、「縮小期」の変化を跡づけるために、2001 年３月実施の調査と比較可能な手続きによってデータ蒐集することを企図していた。しかし、コロナ禍における教育現場の過酷な状況と多忙さ等を考慮し、比較可能な従来的方法での実施を諦めざるを得なかった。そこで、感染対策としてより適切であり、調査への回答の自律性が高く比較的ご負担をおかけしない方法として、Web 調査方式で自記式質問紙調査を採用することとした。ただし、サンプリング等については偏りを最小限にするために、2001 年調査と同じく、全国の公立小学校（義務教育学校を含む）の中から５％の学校を系統無作為抽出するとともに、依頼状などの送付や当該校の全教員への案内などの点では前回の手続きを踏襲した。

教育現場の状況や手続きの変更なども大きく影響したため、945 校に送付した校長調査の回収率は 15.4％（146 校）にとどまった（教員調査の回収数は 545 名）。したがって、統計的な分析は探索的なものにならざるを得ず、知見のいくつかは今後の検証に委ねられる必要がある。

３．特別支援学級の設置／非設置をめぐる諸構造

まず、この 20 年足らずの間に設置が当然視されつつある特別支援学級の設置を左右する要因を探ることから始めたい。サンプルが比較的少なく、ほぼ設置が汎化されている中ではあるが、いくつかの特徴が浮かび上がってきた。

第一に、当該学校の学級総数と設置率は正の相関を示すが、学校の所在地の人口規模による設置

率の有意差は見られない。第二に、校長の個人特性（キャリアや価値観やライフスタイル）との関連は一部例外を除いて確認できない。第二に、特別支援学級に期待する影響作用についての意味づけ自体が一定の影響を及ぼす可能性が見られる。第三に、通塾熱が弱く、個体能力論から解放されていることも非設置の重要な条件となる（学習塾・受験塾に通っている子どもが「ほとんどいない」という層で非設置率が約２倍に跳ね上がる）。第四に、「学級崩壊」対応策として単純に解釈できるものではなく、むしろ基本的な生活習慣が身についていないという若干の傾向との関連が見られるが、「設置」を促す組織的要因は限られていた。最後に、重要な知見として、「地域で子どもを育てていこうという空気に恵まれている」「弱い立場の児童に気を配る児童が多い」「PTA の活動を通して応援してくれる保護者が多い」「学校を支援する地域住民ボランティアに恵まれている」「学校外の人も授業を自由に見学できる」…などの特徴が設置を抑制することが挙げられる。外に開かれ支えられ、かつ、児童同士のつながりの中で育っていくことが中心化されることによって特別支援学級の設置が抑制される可能性を示唆している。逆に、裁量の余地のない教員加配は、むしろ特別支援学級設置を促すことにしかならず、中途半端な財政的・人的支援は、かえって現状を正統化する条件となるのかもしれない。

教員を単位とした関連分析では、中学校における各種のしんどさが特別支援学級の設置と結びついているのに比べて、小学校においては異なる特徴を帯びていた。非設置と結びついているのは、教員側の受苦的・臨床的な構えであり、教員組織の中での開放性であり、児童の主体性への信頼でもある。「インクルーシブ教育」を問い直す上で、設置／非設置という空間分離に加えて、さらに問うべき選択可能な何ものかがあることを示唆している。

４．実践を問い直すための２つの実践モデルと社会像

ここでは、実践モデルと社会像を表す２つの選択肢に中間項を加えた３つの選択肢（「１．当該児童が将来一人で自立できるように生きる力を身につけてほしい（**自立能力モデル**）」「２．『一人でできること』にこだわりすぎず、まわりの児童たちといっしょに学び合い支え合う経験をしてほしい（**寛容共生モデル**）」「３．どちらともいえない」）を設定し、選択を回答者に求めた。これらは表層的な区別であり、実践のレベルでの子細な検証を意味してはいないものの、後期近代にどのように向き合いどのような社会像と結んでいくかと切り離さないで思考することの必要性を惹起する。

校長と教員別に分析してみると、以下の点が明らかになった。まず、校長調査データ内の関連する変数はきわめて少なかったが、常勤教員の加配を受け、対象障害種別が細分化されるほど「自立能力モデル」が選択される傾向があった。他方、「寛容共生モデル」の選択傾向を促進する要因は、地元中学校との関係性や地域とのつながり、反対する教職員を押し切って学校運営を行わないこと、子育て環境に恵まれない家庭が多くないこと、対象障害別の細かい種別化が行われていないことなどである。これらにあてはまる組織の場合には、個人化／他者化を乗り越える意識が強まってくる可能性がある。逆に、常勤教員の加配がない場合には、個人化／他者化を促すタイプの実践が選択される確率が高くなることから、条件整備の方に思い切って舵を切ることと同時に、地域社会等との関係性を構築することの重要性が見てとれる。また、自立能力モデルを信奉する教員には、「本人のためとしての特別支援学級」指向、「働き方改革」の推進指向など、教育現場の現実への特有の意識と結びつき、かつ、疎外意識や孤独と根っこを共有している可能性が示唆された。

５．わからなさの中で「いっしょに考えてみること」

多くの制約をもつデータであるが、「わからなさ」を中心に置き自らのあり方を含めた「権力性」を多面的にはぎ落していくことを必要とする時代が来ているように見える。まさに社会学はどの位相の「自明性」を問うているかを問わなければならない。本来、さまざまな「障害者運動」や「解放運動」の中で気づかされるのは、私たちが自明視している社会（資本主義／国民国家／近代）の呪縛である。構造的な問題を言葉にすることで、「いっしょに生きていく」にはどうすればよいかという実存をかけた問いが自分事化されていく。おそらくは、単純な新自由主義批判にとどまったり（経済をもっと深くとらえ直すことが不可欠であろう）小綺麗に説明尽くせると想定する不遜に陥ったりするのではなく、いっしょに内・外ともども脱権力していくことを楽しみながら大人自身が変わっていくことの可能性を示唆している。

［付記］本調査は、科学研究費（2020～2022 年度基盤研究Ｂ：研究代表者　菊地栄治）「〈多元的生成モデル〉にもとづく教育政策の再構築に関する総合的研究」によって実施されました。共同研究者・研究協力者のみなさま、調査に真摯に回答していただいた方々に心より御礼を申し上げます。なお、全国中学校校長・教員調査（2017 年３月実施）については、『〈多元的生成モデル〉にもとづく教育改革の実践と構造に関する総合的研究』（科学研究費報告書）、2019 年、ご参照ください。

見えない残業時間の研究

公立小中学校教員対象のウェブ調査から

〇内田良（名古屋大学）、加藤一晃（名古屋芸術大学）、太田知彩（名古屋大学大学院・日本学術振興会特別研究員）、西村祐二（名古屋大学大学院）、長谷川哲也（岐阜大学）

1. 問題の所在

本研究の目的は、勤務時間の管理が公式に開始された公立小中学校において、勤務時間が不可視化されうる可能性をふまえ、長時間労働の背景やその帰結を、ウェブ調査の分析から明らかにすることである。

学校は、長年にわたって押印一つで勤怠管理がおこなわれてきた職場である。この「時間管理なき長時間労働」が通用してきた公立校にも、給特法の改正にともない 2020 年 4 月から「在校等時間」概念が導入され、法制度に則った時間管理が開始されている。「時間管理なき長時間労働」とは、時間が管理されないすなわち勤務時間が見えないからこその、長時間労働である。それゆえ、勤務時間の可視化の方途が公式に整備されたことの意義は大きい。

しかしながら「在校等時間」の範疇から除外されてしまう業務がある。一つが、休憩時間中の業務である。概念上は「在校等時間」に含まれているが、誤って差し引かれるケースが報告されている。明白な教育活動にたずさわっていながらも、時間数としてカウントされていない可能性がある。もう一つが、自宅等でおこなう持ち帰り業務である。これは、学校の業務は学校内で終えることが原則であることから、もともと「在校等時間」の概念に含まれていない。平日の帰宅後あるいは土日に、まったく管理されないかたちで学校の業務に従事している可能性がある。

また上記に関連する根本的な問題として、これまで長らく時間管理が希薄であったことにより、時間管理が始まったとしても、あるいは時間管理にともなって上限規制が適用されるがゆえにこそ、定時外の仕事をはじめとするさまざまな業務が、正式には記録・申告されない可能性が生じうる。みずから過少申告したり、管理職がそのように依頼したりすることさえ想定される。所定労働時間外における各種業務の負担が「見えない」ことを考慮しつつ、広く教員の長時間労働の現況（実態、ならびに背景要因やその帰結）を分析する必要がある。

2. 先行研究の検討

学校における時間管理の欠如は、必ずしも法制度の不備のみに起因するものではない。時間やお金に関係なく働くことをよしとしてきた献身的教師像も、長時間労働の土台を形成してきた。1

1959 年の「教師はサラリーマンか」と見出しが付された記事（『朝日新聞』1959 年 8 月 19 日付）で、大田堯（当時、東京大学・助教授）は「サラリーマン教師」に対する危機感として、賃金労働者の意識が強い教師は、「あたえられた勤務時間を、あたえられた仕事の習慣的反復によって過し、残った時間を小市民として、比較的孤立した家庭生活に安住を求める」傾向がある。教師であるからには、「地域で社会教育にも積極的に参加」すべきと主張する。60 年後の 2019 年 1 月の中教審による働き方改革答申の「はじめに」においても、長時間労働の背景に、「子供のため」に尽くそうとする「崇高な使命感」が指摘されているとおり、献身的教師像は今日も根強いと考えられる。この教師像からの転換を抜きに、長時間労働の解消はなしえない（川上 2020）。

献身性への憧憬をふまえるならば、学校の働き方は、けっして勤務時間数などの客観的に観察可能な変数だけでは説明しきれない。全国の公立校の勤務状況を示すものとして知られている文科省の「教員勤務実態調査」(2016 年度実施)は、主に属性変数(性、年齢、職階、学級規模など)と時間変数(各種業務に要した時間)から構成されており、主観的な意識変数への関心は低い。複数の統計資料から教員の業務負担の変化や現状を読み解いた神林の研究(神林 2017)も、時間変数については詳細な分析が展開されているものの、必ずしも意識変数に迫るものではない。

以上から本研究では、従来の属性変数や時間変数などの客観的な指標に着目しつつ、さらに次の 2 つの検討課題を設ける。第一の検討課題は、属性や時間変数と意識変数との関係性を読み解く。具体的な意識変数として、献身性への態度、教職の意義への見解などを扱う。その際に第二の検討課題として、教員が学校の業務のために費やすすべての時間を視野に入れて、勤務時間が不可視化される現状、ならびに総合的な勤務負担の背景や帰結を分析する。

3. 調査の概要と方法

2021 年に公立小中学校の教員を対象に、株式会社マクロミルのモニターを利用したウェブ調査を実施した。性別と年齢層に偏りが出ないように回答者を募り、小学校 466 名、中学校 458 名の回答を得た。調査時期は、全国的に新型コロナウイルス感染症の新規感染者数が低水準で推移していた 2021 年 11 月 20 日(土)～28 日(日)の 9 日間に定めた。うち 5 日間が土日・祝日であり、教員が比較的回答しやすいよう設計した。労働時間に関する質問は、2021 年 11 月第 2 週(11/8～14)を念頭に回答を求めている。第 2 週が定期試験等特別な期間である場合は、前後の適当な通常業務の週について回答を求めた。

なお勤務時間をあらわす変数として、所定労働時間以外におこなわれるすべての業務時間(校内での残業、休憩時間中の仕事、自宅等での持ち帰り仕事)を合わせた「総時間外業務」を算出し、適宜分析に用いた。

4. 分析

分析により得られた知見は、次のとおりである。

1) 一週間あたりの総時間外業務の平均値は、約 26 時間であった。
2) 総時間外業務が多いほど、授業準備が不十分であると感じ、また離職願望も高い。
3) 総時間外業務の時間数と、管理職／同僚／保護者から感じる期待との関係性を分析したところ、正の関係性がみられた。管理職／同僚／保護者の 3 者を比較すると、保護者から感じる期待が、長時間労働ともっとも強い関係がある。
4) 約 6 人に 1 人がこの 2 年間に勤務時間数の過少申告を求められており、また、平日においては 1 割強が、土日においては 3～4 割が、みずから過少申告している。

5. 考察と結論

教員は、保護者など周囲からの期待を感じつつ、長時間労働に励んでいる。しかしながらそれは、教育活動の質低下と負の循環関係にあることが危惧される。それにもかかわらず、正確な勤務時間数が必ずしも管理職や教育委員会に報告されておらず、こうした勤務時間の不可視化の現状は、長時間労働問題の改善を遅らせてしまう恐れがある。

【主要参考文献】
神林寿幸、2017、『公立小・中学校教員の業務負担』大学教育出版。
川上泰彦、2020、「教員の仕事の量的・質的分析」、雪丸武彦・石井拓児編、『教職員の多忙化と教育行政：問題の構造と働き方改革に向けた展望』福村出版。

【付記】
本報告は、科学研究費補助金(基盤研究(B))「『教員の働き方』の現在:危機の実態把握にもとづく啓発活動の迅速な展開」(研究代表者：内田良、課題番号：21H00833)による研究成果の一部である。

学力格差の是正に幼児教育は有効か

－実証研究のレビューを手がかりに－

賀数さゆり（お茶の水女子大学大学院）

1. 問題設定

学力格差研究において、家庭的背景の影響は通説になりつつあるが、現在振興が進む「幼児教育」は格差の是正に寄与するか、またはそれらを助長する教育システムになり得るかは一定の検討意義があろう。

2019 年に日本で開始された幼児教育の無償化の論点で、第一に義務教育の基礎としての重要性と、質の高い保証が目指されている（2009 文部科学省）。一方で、国内における幼児教育の就学後の効果の検証はまだ十分とは言えない。

システムに着目すれば、日本の幼稚園は３～５歳児の教育を行う「学校」として学校教育体系に位置づけられる一方で、同年齢の子どもの過ごす場は保育所、子ども園、家庭と多様である。さらに保育所や子ども園は乳幼児の教育と養護を行う施設として、女性の社会進出や子育て支援の要求が高まる。

現在の就学前教育の関心は、待機児童や子育て世帯の経済負担といった問題と相まって、公共投資の主眼が教育の質保証といった掘り下げた議論からずれている点も否めない（池本,2018）。実際に、無償化に伴い新たな経済的付加価値を求めるニーズが生まれ、待機児童、保育士不足、質の低下がさらに深刻化する事態が発生している。

就学前教育施設がある見方では、需要と供給の「市場化」の原理に晒されている面を踏まえつつ、教育的価値に焦点づける為国内外の幼児教育研究を「学力」を一つのアウトカムとしその有用性に迫りたい。

2. 目的・方法

本研究の目的は、日本の幼児教育において実証に基づいた知見の参考を得ることを目的とする。しかし国内の実証研究は未だ十分とは言えないことから、海外の知見も含めた包括的な検討を行うこととした。

とは言え、膨大な幼児教育の成果から一定の尖度を定め、且つ客観性・妥当性を担保する必要性があることから、今回は複数のデータベースを用いた「システマティックレビュー」の方法を採ることで研究課題に迫りたい。

まずコンピューターによる文献検索に先立ち、本研究の目的に照らし次の研究基準を設定した。(1)英語で書かれたもの、(2)2010 年以降に書かれたもの、(3)学力を結果変数とする計量解析が行われているもの、(4)対象国を OECD 加盟国とするもの。

次に、レビュークエスチョンの主たる３要素に【学力】【幼児教育】【階層】を据え、さらに幼児期の学習と学力への関連性を焦点化するため【読解力・言語能力】の分野に絞り、下記の検索キーワードを設定した。

【学力】{academic achievement} OR {literacy} OR {proficiency}

【幼児教育】{Early childhood education} OR {ECEC} OR {Preschool} OR {Kindergarten} OR {Infant}

【階層】{SES} OR {Socioeconomic status} OR {socio-economic status} OR {Origin} OR {Poverty} OR {Social class} OR {Social Stratification}

【読解力・言語能力】{reading} OR {language}

尚、データベースは下記の 3 点を用いた。

※(提供元_本拠地)

①scopus （Elsevier_NLD）
②EBSCO host (EBSCO 社_USA)
③ERIC (米国教育省_USA)

注)キーワード検索は、題目、抄録の範囲としたが、③は検索機能の特質上、題目のみとし検索語も"academic achievement" AND "early childhood education"AND "SES "AND"reading"にて抽出した（連想類語機能搭載の為）

3. 結果・考察

まずキーワードを入力し機械検索を行ったところ、合計 136 件の文献が抽出された。次にタイトルと抄録の内容を、先述のレビュープロトコルに従いスクリーニングを行った結果、最終的に 28 件の最終的な関連文献が得られた。

3-1.学力格差の「階層の要因の強さ」

まずキーワード検索時点の 136 件から 28 件の絞り込み際し、学力格差の階層要因について直接的な議論が数多くなされていた点を予め述べておきたい。即ち、幼児教育以前に人種や言語、移民か否かや SES 等をはじめとする社会経済的背景といった要因は学力に関する強力な説明変数として議論されていた。その中で、幼児教育の効果の検討に当たり、米のヘッドスタートプログラムの効果をはじめとする大規模研究による格差是正の実証も見られたが、依然として階層に規定付けられた結果も散見された。

3-2.格差を乗り越える「幼児教育の条件」

格差是正に関する世界的な幼児教育への期待を受けて、本稿と同様の問題関心での検討がなされていた。

Cortázar, A. (2015)では、チリの公立幼児教育プログラムが小学 4 年生の学力に与える影響を評価した結果、ECEC プログラムへの参加が学力に正の影響を与え、しかも ECEC の効果は属性によって異なり、当調査では中低 SES 層の子どもが最も恩恵を受けることが示された。一方で対象となったチリの ECEC プログラムは幼稚園入学前に位置付けられており、社会経済的背景によるアクセスの問題が背景にあることから、日本の幼児教育への示唆についてはシステム上の相違を配慮する必要があろう。

また、Lindholm-Leary, K. (2014)では、ヒスパニック社会におけるスペイン語を母語とする言語教育プログラムの比較を通して、第一言語と第二言語の言語能力の継時的な変化を実証し、幼稚園から小学 1 年生の段階でのバイリンガル教育の重要性を示した。それらの知見により、幼児教育の一時的効果に止まらず、継時効果による妥当性の検討や母語の尊重といった教育の望ましさについても検討する必要があると考えられる。

3-3.その他:教育段階としての幼児期の特色

Bumgarner, E., Lin, M.(2014)に見るように、幼児期ならではの教育効果として、保護者を対象とした介入プログラムが子どもの学業達成に与える影響についての視点は、他の教育段階に比して特徴的な効果と言える。

4. まとめと今後の課題

改革期にある日本の幼児教育の実証研究に資する示唆として、「階層要因の強さ」と「幼児教育の条件」の視点の国内外の実証的事例を得ることができた。

また、本稿では主に就学後の学力を結果変数とする研究を蒐集したが、海外研究を概観すると幼児段階での言語測定や学力測定がにわかに用いられている点も今後の議論の参考にしたい。

大学進学格差に及ぼす社会経済的地位と遺伝の影響
行動遺伝学的分析

安藤寿康（慶應義塾大学文学部）

問　題

学力格差や進学格差など、教育格差への社会的関心は高く、教育社会学においても古くからウィスコンシンモデル、文化資本論、トラッキング理論、相対的リスク回避理論など、さまざまな理論と実証データによる検証が行われてきた。特に注目されてきた要因は親の出身階層や社会経済的地位であり、両親の学歴や収入などを指標とし、子どもの学力や学歴、進学意欲などとに有意な相関関係があることを繰り返し明らかにしてきた。

しかし同じく学力や進学に寄与することが頑健なエビデンスから指摘されている遺伝要因について教育社会学が直接モデルに組み込んだ研究は少ない。遺伝情報を教育社会学のモデルに組み込むためには、全ゲノム関連解析(GWAS)から算出されたポリジェニック・スコアを用いるか、古典的な双生児法による行動遺伝学モデルを用いる必要がある。前者を現時点でわが国のサンプルに適用することは現実的でない以上、後者によってそれを行う。

方　法

サンプル: 2007 年に科学技術振興機構「脳科学と教育」プロジェクトの中で、首都圏(東京都、神奈川県、埼玉県、千葉県)に在住の双生児家庭(住民基本台帳から同世帯に 2 名の同生年月日の個人が確認できた家庭)のうち、中等教育課程にある 5279 家庭に調査票を送付し、自発的な回答を得た 960 件(18.9%)の中から、高校に在学する双生児家庭 412 件(うち一卵性 232 件、同性二卵性 88 件、異性二卵性 92 件)とその親(主に母親)。

調査変数:双生児からは、「(いまの学年で)数学/英語/総合科目ではよい成績をとっている」の 3 項目に「あてはまらない(1)」「どちらかというとあてはまらない(2)」「どちらかというとあてはまる(3)」「あてはまる(4)」の 4 件法の回答の平均値を「成績評定」とした。また「あなたの在籍している高校では、学年の何割くらいが四年制の大学に進学しますか」の問いに「ほとんどいない」「2 割/4 割/6 割/8 割程度」「ほとんど全員」の 6 件法での主観的評定を「四年制大学進学割合」として本人の学力ならびに進学希望の間接的な指標と考えた。またその親には家庭の年収と父親・母親それぞれの最終学歴をたずねた。

行動遺伝学的分析方法:「成績評定」「四年制大学進学割合」について、性別・年齢ならびに収入と父母の学歴による調整を行う前と後のそれぞれの全分散に占める遺伝/共有環境/非共有環境の各要因の分散の相対的割合を、一卵性双生児と二卵性双生児のきょうだい間の共分散データを基に構造方程式モデリング(Mx)により推定した。

結 果 と 考 察

回答を得た双生児家庭の収入と卵性の分布を表 1、父母の学歴の分布を表 2 に示す。

表 1 双生児家庭の収入と卵性の分布

収入	一卵性	二卵性	異性二卵性	小計	計
0～100万円未満	0	0	0	0	29
100～200万円未満	1	2	3	6	
200～300万円未満	6	3	1	10	
300～400万円未満	8	2	3	13	
400～600万円未満	30	15	7	52	133
600～800万円未満	42	20	19	81	
800～1000万円未満	59	13	16	88	88
1000～1250万円未満	44	18	22	84	120
1250～1500万円未満	21	6	9	36	
1500～2000万円未満	16	9	9	34	42
2000万円～	5	0	3	8	
合計	232	88	92	412	412

表 2　父母の最終学歴の分布

		母学歴						
		中学まで	高校まで	専修学校各種学校	短大や高専まで	大学まで	大学院まで	合計
父学歴	中学まで	3	8	1	0	2	0	14
	高校まで	0	54	19	18	6	0	97
	専修学校や各種学校	1	3	19	9	1	0	33
	短大や高専まで	0	7	1	7	2	0	17
	大学まで	0	42	24	79	67	2	214
	大学院まで	0	4	1	4	15	2	26
	合計	4	118	65	117	93	4	401

子どもの四年生大学進学割合の評定値の分布を図 1 に示す。8 割以上が四年制大学進学すると認識している割合が半数以上であった。

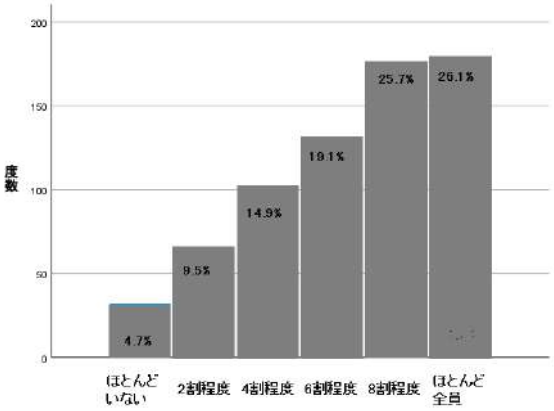


図1　四年生大学進学野の割合の評定値の分布

子どもの「成績評定」「四年生大学進学割合」と子どもの性別・年齢、ならびに家庭の収入と父母の最終学歴との相関を表 3 に示す。性別と年齢とは無相関であるが、収入や親の学歴とは有意な相関があり、「成績評定」以上に「四年生大学進学割合」の方が高い。自分の成績の主観的評定以上に、自分の所属する高校の大学進学割合の主観的評定の方が、子どもの実際の成績を反映し、さらに進学希望の間接的指標として有効な指標であることが示唆される。

表 3　子どもの「成績評定」「四年生大学進学割合」と性別・年齢、収入と父母学歴との相関

	性別（女性0/男性1）	年齢	収入	父学歴	母学歴
成績評定	-0.021	-0.04	.086*	.083*	.099**
四年制大学進学割合	0.049	-0.012	.352***	.366***	.251***

子どもの「成績評定」「四年生大学進学割合」について、一卵性双生児と二卵性双生児の類似性を表すきょうだい間のピアソンの相関係数を図 2 に示す。図の左側は評定値の素点から算出した相関係数、右側は家庭の収入および父母の学歴の影響を回帰分析により除いた残差得点による相関係数である。いずれも一卵性双生児の相関が二卵性を上回っており、遺伝の影響が認められるが、「成績評定」については家庭の収入と親の学歴による調整を行う前後での変化はほとんど見られないのに対し、「四年制大学進学割合」では調整後の相関係数の値が両卵性とも低下し、特に二卵性双生児の相関係数の値が 0.47 から 0.28 へと大きく減少した。

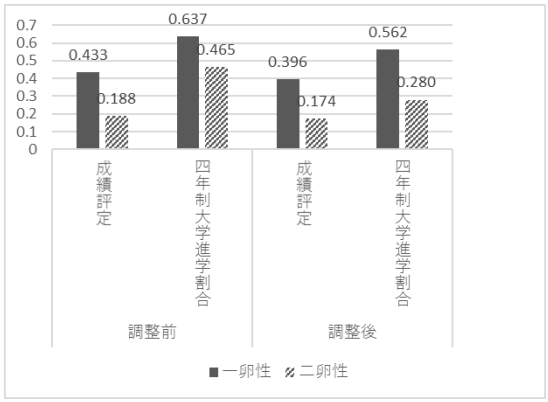


図 2　「成績評定」と「四年制大学進学割合」の双生児相関－家庭の収入と父母の学歴による調整を行う前後の比較

ここから行動遺伝学のモデルを用いて、それぞれの変数の遺伝、共有環境、非共有環境の相対的寄与率を求めた結果が図 3 である。「成績評定」に関しては共有環境の影響はなく、収入・親学歴調整前後に差は見られないが、「四年制大学進学割合」に関しては、調整前に 29%の共有環境の寄与率が見られたのに対して、調整後ではそれがなくなり、遺伝が 56%、非共有環境が 44%となった。

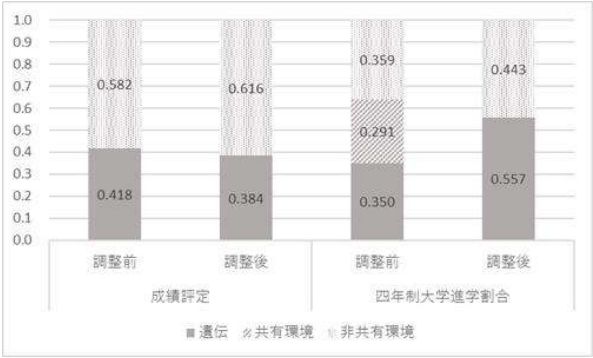


図 3 遺伝と環境の割合　調整前後比較

このことから四年生大学進学割合に及ぼす共有環境の影響は家庭の年収と親の学歴でほぼ説明されることが示唆され、それを上回る 35%もの遺伝の影響があることも示された。

都市で育つ／育てる

――親子への量的・質的調査に基づく社会空間の素描――

○知念渉（神田外語大学）　○西田芳正（大阪公立大学）　○栗原和樹（一橋大学大学院）
○田中祐児（東京大学大学院）　数実浩佑（宝塚大学）　西徳宏（大阪大学）
山口真美（松山東雲女子大学）　瀬戸麗（大阪大学大学院）　秋山みき（大阪大学大学院）
志水宏吉（大阪大学）

1. 本報告の目的と調査の概要

本報告の目的は，「学校システムにおける排除と包摂に関する教育社会学的研究――マイノリティの視点から」（研究代表：志水宏吉）の一部として東京都市圏のある自治体（以下，X 地域と呼ぶ）とともに実施した「青少年実態調査」のデータを用いて，教育をめぐる経験の多様性を社会階層という視点から把握することである。

「青少年実態調査」は，2020 年 4 月 1 日時点で高校 1 年生に当たる子どもとその保護者を対象に行われた質問紙調査とその後のインタビュー調査から成る。質問紙調査は，住民基本台帳から無作為抽出した保護者・子どもの 1000 ペアを対象に，2021 年 1 月に質問紙を郵送で配布した。回答は郵送・Web のどちらからも可能とし，最終的に 326 ペア（研究者への情報提供を拒否したケースを除外，保護者のみの回答 1 ケースを含む）が分析可能となっている。

インタビュー調査は，質問紙末尾に「インタビュー調査への協力可」とした親子 39 ペアに対して，2022 年 3 月から順次行っている。8 月 7 日時点での実施状況は，11 ペアに実施（保護者は全て母親），4 ペア辞退，24 ペア未実施となっている。インタビューは，親子別々に各 1.5 時間程度，親に対しては職歴・学歴・居住地歴と現在の生活，子どもの生育・学校に関わる経験，教育期待と関与等を，子どもに対しては家族・学校を中心とした経験，教育・職業への希望等をたずね，親子双方に困窮経験と貧困についてのイメージを問うている。また，インタビューの際の調査協力者のしぐさや服装などの「人物像」についても記録している。さらに上記の調査に加えて，X 地域への理解を深めるために，行政，学校教育，地域関係者へのインタビュー調査も行っている。

X 地域は，東京都市圏に位置する大規模自治体であり，大都市近郊の農村地帯から住宅開発による人口急増を経験，その際，公営住宅，福祉施設を多く受け入れてきた経緯から，生活保護率，小中学生の要保護・準要保護率は高いレベルにある。調査協力者からは「東京の田舎」などの言葉が語られ，「高校生はもっぱら自転車で移動し，電車に乗らない，乗れない」等の指摘も聞かれた。乾彰夫ら（2013）が描く「下町」と類似する地域である反面，住商工混在の「典型的な下町」とは異なる（「そういったコミュニティは希薄ではないか」）との指摘もある。なお，再開発が進むエリアに高階層住民が流入し，鉄道の利便性が後押しする側面もある。「東京大都市圏の一地域だが最上層住民は不在，貧困層の占める率が高いエリア」であるといえるだろう。

2. 本報告の置かれた学術的文脈

本報告の意義は，次のような研究の文脈に位置付けることで明確になる。本報告は，まず「社会階層と教育」研究の文脈に位置づけられる。「社会階層と教育」研究では，大規模な質問紙調査のデータを用いて，階層によって子育て実践が異なることを明らかにしてきた（片岡 2018 など）。近年では，親子ペアの質問紙調査を用いて，保護者の回答から子どもの教育達成等を分析する研究もある（中澤・藤原編 2015）。しかし，これらの研究の知見は，質問紙調査に依存しており，そこで見出された知見が当事者のリアリティとどのように合致しているのかが十分に把握されていない。確かに貧困研究等に視野を広げるとインタビュー調査と組み合わせた研究もあるが（松田・小澤編 2022），多様な階層を対象にした研究はなされていない。そしてこれは，量的調査と質的調査をどのように架橋するかという問題ともつながっている。

本報告は親子をペアにしたインタビュー調査であることから，Lareau（2011）の研究に代表される「家族と教育」研究の文脈にも位置づけることができる。Lareau の研究を日本に適用した研究もあるが（本田 2008, 伊佐編 2019 など），それらの研究は幼児期や初等教育期に焦点が当てられており，本報告のように，移行期に焦点を当てたものはない。逆に，移行期に着目した

トランジション研究では，若者のみを対象にした調査が多く（乾編 2013 など），その親への調査はなされていない。

このように考えるなら，本研究の意義は，多様な階層を対象にして，質問紙調査とインタビュー調査を組み合わせて，移行期の親と子のそれぞれを対象にしている点にある。

本報告では，英語圏で蓄積されているブルデュー派の研究を参考にし（Jarness 2018 など），次のように分析を進める。第一に，保護者への質問紙調査における世帯年収・学歴・地域とのつながりなどに関する変数を用いて社会空間を構築する。第二に，インタビューデータに基づいて，社会空間上の位置の違いによって，育つ／育てるという経験がどのように異なるのかを分析する。

3. 多重対応分析による社会空間の構築

まず，質問紙調査のデータに対して多重対応分析を行って社会空間を構築する。使用する変数は，保護者に対する質問項目から世帯の社会的・経済的な位置を示すものを抽出した。具体的には，父母の学歴・雇用形態，世帯年収，くらし向き，現住地（自治会程度の範囲）の居住年数，子どもの数，サークルや自治会への所属，相談できる相手（配偶者・親・義親・親戚・専門家）である。保護者票への回答のあった 326 ケースを対象に分析するが，母親が回答をした 292 ケース（89.6%）で社会空間を構築し，父親や祖母が回答した 34 ケース（10.4%）は追加ケースとして扱う。

表 1 は多重対応分析の結果である。修正分散率に着目すると，1 軸で 50.5%，2 軸で 18.8%の説明力があることがわかる。以下では 1 軸と 2 軸を使って分析を進める。

表 1. 多重対応分析の結果

	第1軸	第2軸	第3軸	第4軸	第5軸
分散（固有値）	0.164	0.124	0.102	0.101	0.091
分散率（%）	7.4	5.6	4.6	4.5	4.1
修正分散率	50.5	18.8	7.7	7.1	4.1
累積率	50.5	69.3	77.0	84.1	88.2

図 1 は，1 軸を縦軸に，2 軸を横軸にして各カテゴリーを配置したものである。1 軸に平均以上の寄与をしているカテゴリーには名称の前に○を，2 軸に平均以上の寄与をしているカテゴリーには名称の後に●を付した。1 軸は下のほうに世帯年収「300 万円未満」，くらし向き「大変苦しい」，配偶者に相談しない「配偶者 N」（N は No を，Y は Yes を意味する），母親の学歴「中・高卒」が位置づいている。それに対して上の方にはサークルや自治会への所属を示す「所属組織 2 以上」や世帯年収「1000 万円以上」，くらし向き「ゆとりあり」，父母の学歴「大卒以上」がある。以上から，縦軸は，社会経済的な地位の全般的な高さ，ブルデューの言葉で言えば資本の総量を示すものとなっている。

次に 2 軸について。右側に世帯年収「7-800 万円」，母親「正規職」，母親の学歴「専門」，職場に相談できる人がいる「職場 Y」，居住年数「30 年以上」などが並び，左側には父母の「大卒」，世帯年収「1000 万円以上」，母親「無職」などが並んでいる。これらから，右側には，同じ地域に住み続けていて，多様な相談相手がおり，夫婦共働きで年収が 500～800 万円といったライフスタイルが，左側には，夫婦共に「大卒」で，世帯年収が「900 万円以上」あり，妻は専業主婦，社会関係は家族内に閉じていて，居住年数が「10 年未満」といったライフスタイルがみえてくる。暫定的に，これらを社会関係資本＋，経済・文化資本−／社会関係資本−，経済・文化資本＋と解釈し，資本の構成と捉えておく。

今回の分析では，ブルデューが行った分析（訳書 1990）とは異なり，文化資本というよりも地域とのつながりを示す社会関係資本と呼びうるものが 2 軸の解釈上，重要なものとなっている。これは，今回の調査において文化活動等に関する変数が含まれていないことが大きい。そのため，ここから日本社会では文化資本よりも社会関係資本が重要だといった主張をするのは早計だ。ただし，小熊（2019）を補助線にすれば，ここでの知見は非常に興味深い。小熊は，戦後日本社会における生き方のパターンとして，「大企業型」「地元型」「残余型」という三つの型を見出した。その知見を参考にすれば，この空間上の下部に位置する人々を「残余型」，上部右側に位置する人々を「地元型」，上部左側に位置する人々を「大企業型」と捉えることができる。なお，「残余型」については，本報告では「不安定型」と呼ぶことにしたい。また，クラスター分析を行うと，上述の説明と一致する三類型に分けるのが最も妥当な分類となった。

図 2 は，親子を図 1 と同じ空間にプロットし，インタビューの対象者がどこに位置しているのかを示している。現時点でインタビューが実施できているのは，A～I までの 8 親子（E は子のみ）となっている。先の三類型と関連させると，

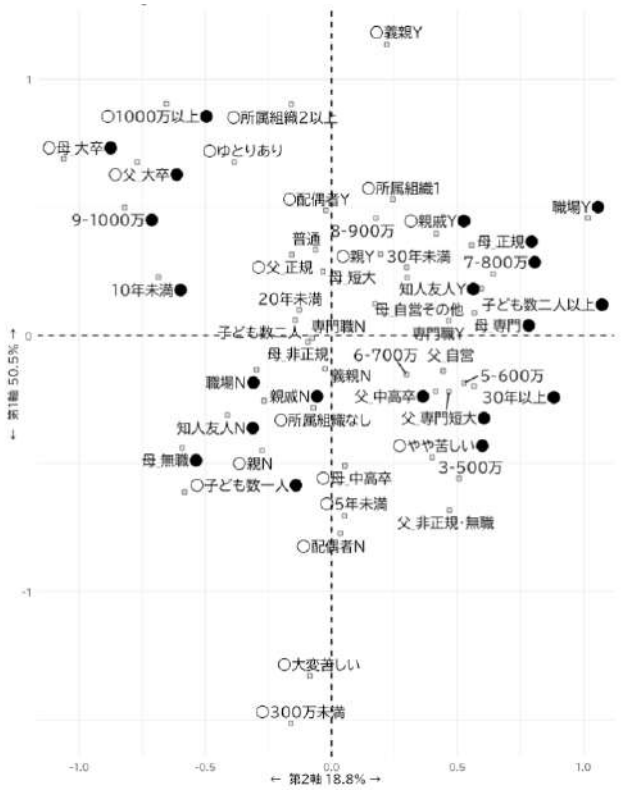


図 1. 子育て世帯の社会空間

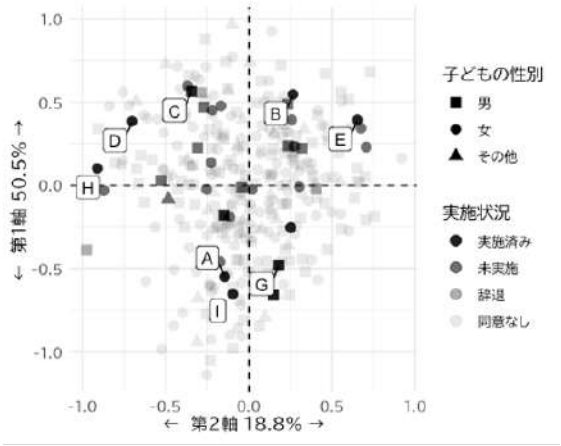


図 2. 社会空間上の親子の位置

A,I,G は「不安定型」，H,D,C は「大企業型」，B, E は「地元型」となる。

4. 社会空間上の位置と暮らし･教育経験の対応

本節では，前節で析出された社会空間上の三類型それぞれの典型的な事例について，暮らし，子どもの進路，保護者の相談相手という三つの観点から紹介する。

まず不安定型の典型例であるケースＡである。ケース A の保護者 A さんは短期大学を卒業した 50 代の女性である。非正規雇用で工場に勤務している。母子家庭であり，夫はいない。子ども a さんは女性で，公立の通信制高校に通っている。a さんには兄が 1 人おり，現在は 3 人で生活している。世帯収入は 100 万円台だという。

電気代を滞納した経験などがあると語られ，そのくらし向きは厳しいことが示された。a さんが私立大学に進学したいと考えていることについて，A さんは基本的にその考えを尊重しようとしている。しかし経済的な負担については親子間で話し合われており，親の収入によって賄うほか，奨学金や子のアルバイト収入によっても補填することが決められているという。a さんは中学校時代に不登校経験があり，A さんはそのことについて相談相手を必要としていた。当初は職場の同僚に相談していたが，適切なアドバイスを得ることができず，インターネットを利用するようになった。

次に地元型の典型例であるケース B である。ケース B の保護者 B さんは私立大学を卒業した 40 代の女性である。現在は検針の仕事と飲食の仕事を掛け持ちするダブルワークであり，平日・土日を問わず，日夜働いている。夫はデザイン系の専門学校を卒業しており，現在は飲食店などの内装を手掛ける会社の営業職に正社員として就いている。子ども b さんは女性で，全日制総合学科の公立高校に通っている。b さんの兄は私立大学に通っている。現在は 4 人で暮らしており，世帯収入は 700 万円台だという。

くらし向きに関して，「教育費ない」や「お金ない」といった内容が語られるものの，ローンの滞納経験などはない。高校選択や高卒後の進路選択については，母親が率先して関わっており，子どもに対して情報を得るように促していた。専門学校への進学を希望している b さんは，奨学金を利用する予定であるが，それは返済が免除される見通しが確実にあるものである。現在，保護者が相談するのは主に子どもの進路についてであり，学校の教員に相談することがほとんどであるという。母親は職場とプライベートとを切り分けており，同僚に対して相談することはしないという。

最後に大企業型の典型例としてケース C を扱う。ケース C の保護者 C さんは私立大学を卒業した 50 代の女性である。現在はときどき，近所の子どもにピアノを教えているが，フルタイムで働いているわけではない。夫は国公立大学を卒業した後，メーカーで勤めている。子ども c さんは男性で，全日制の私立高校に通っている。c さんには 2 人の姉がおり，長女は私立大学を卒業

後に働いており，次女は私立大学在学中である。現在は 5 人暮らしであり，世帯収入は 800 万円台だという。

そのくらし向きについて，子どもは「普通よりは上」と明確に述べ，母親は「将来は余裕がないかも」と述べることで，現在の暮らしには余裕があることを暗に示唆している。学部や将来の職業といった進路選択では子どもの意思が尊重されており，親が介入することはほとんどない。進学費用などは計画的に積み立てられており，奨学金の利用予定はないと語られる。保護者の相談相手については，子育てで大きな困りごとが生じたことはなく，相談相手それ自体がそもそも必要とされていない。以上が社会空間上で析出された 3 つの類型それぞれの典型例の概要である。

5. 社会的軌道の観点からみる人々の経験

社会空間上の位置が類似していても，どのようにそこに辿り着いたのか，すなわち，社会的軌道によって異なった経験をしていることはありうる。本節では，〈大企業型〉に位置づけられる事例を社会的軌道の観点から分析し，前節の事例との比較検討を行う。

ケース D の保護者 D さんは，九州地方で生まれ育った。大工の父，看護師の母，弟，妹，祖父母と生活をしていた。高校は地元の進学校に通い，大学は近くの工業大学へ進学した。その後九州地方の別の県で夫と出会い，関東に移り住んだ。夫も九州の出身で大学卒業後，赴任地が移動する職種に就職した。長女が小学校に入る頃まで約 1 年ごとに家族で各地を転々としていたが，その間も夫は単身赴任で家をあけることが多かった。パートタイムや正規で働いていた時期もあったがインタビュー当時は専業主婦であった。

D さんの世帯年収は，1000 万円を越えているが，D さんの子育ては，困難を伴うものとして語られる。その要因の 1 つとして，九州から都心に移動してきた D さんは，夫の仕事の関係もあり，「都会に出てきて友人作るとかは，知り合いは社宅なのでいるんですけど，友人のような関係を作るのはちょっと難しかった」と、友人関係を作ることが難しく頼れる先が無いということが語られる。

そしてまた，D さんにとって 3 人の子どもの学費は非常に負担なものとなっている。D さんは，「経済的な面でしんどさっていうのはあるんですか」という問いかけに対して、収入がそのまま子どもの教育費に充てられてしまうことで家計の苦しさを感じていると語る。

このような D さんの困難を理解するためには，個人の社会空間上における時間的変化を意味する「社会的軌道」を視野に入れることが重要である。前節の C さんが東京で生まれ育ち，私立大学を卒業し，子育てにおいては「自然な成り行き」で子どもの大学進学を計画していたのに対して，D さんは，地方からの移動や夫の転勤により，頼れる先がなくかなりの無理をして学歴獲得を計画している。そして，そのように学歴獲得を目指すことは，インフォーマルなつながりを持たない D さんにとって，金銭的な負担を余儀なくされ，それゆえに「貧しい」生活として経験されることになる。

このように，個々人の経験を理解するためには，個人の社会的軌道を視野に入れて分析を行うことが不可欠である。

6. まとめと考察

本報告では，以上の分析を通じて教育をめぐる経験の階層的多様性を具体的に示すとともに，それに対するアプローチとして，量的調査と質的調査を架橋する方法論を提示する。当日は，さらなるデータと分析結果を報告する。

〈付記〉
本研究は科研費 A20H001000 の成果である。

〈参考文献〉

Bourdieu P., 石井洋次郎訳, 1990 年, 『ディスタンクシオン』 藤原書店。
伊佐夏実編, 2019 年, 『学力を支える家族と子育て戦略』 明石書店。
乾彰夫編, 2013 年, 『高卒 5 年どう生き，これからどう生きるのか』大月書店。
本田由紀, 2008 年, 『「家庭教育」の隘路』 勁草書房。
Jarness, V., 2018, “Viewpoints and points of view”, European Societies 20(3):503–24.
片岡栄美, 2018 年, 「子育て実践と子育て意識の階級差に関する研究」『駒澤大學文學部研究紀要』76:1–27.
小熊英二, 2019 年, 『日本社会のしくみ』講談社。
Lareau A., 2011, *Unequal Childhoods*. 2nd ed., University of California Press.
松田洋介・小澤浩明編, 2022 年, 『低所得層家族の生活と教育戦略』明石書店。
中澤渉・藤原翔編, 2015 年, 『格差社会の中の高校生』勁草書房。

ナショナリズムに関わる歴史教育についての一考察
南アフリカ共和国の高等学校段階の歴史科の任意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）の高等学校段階の歴史科の任意の教科書を手がかりに，ナショナリズムに関わる歴史教育について考察することである。南アでは，制度としてのアパルトヘイト（人種隔離政策）体制から脱却して以来，「多様性」を尊重しつつ過去に分断された諸「人種」集団の人々を社会統合する際に，「南アフリカ人」（「国民（nation）」）としての「共通性」が強調されてきた（cf. 坂口 2021）。本報告ではそのような特徴を有する同国にて，ナショナリズムはいかように教育されているのかを明らかにすることで，既存の同概念の教育に関する議論を一層進める際の資源を得るというねらいがある。

本報告が焦点を当てる歴史教科書は「時の政治・社会状況と無縁ではいられない存在」（岡本，2016，p. 44）とされていることから，当該国のナショナリズムに関わる教育を探索する上で最も適した対象の一つであると考えられる。そのような中，本報告では，「ナショナリズム」や「国民」概念の視角から歴史教科書を探索した研究（*ibid.*）を参照しつつ，日本（語）でなされてきた既存の研究では管見の限り十分に検討されてこなかった南アの高等学校段階の歴史科の教科書を探索する。

２．分析の対象

本報告では，南アの高等学校段階の３学年（10年生から12年生）の内，11年生の教科書に焦点を当てる。その理由は，南アの高等学校段階の歴史科のナショナル・カリキュラムでは，同学年においてナショナリズムに関わる教授・学習内容が重点的に設定されていることが示されてきたことから（坂口 2022），同事象に関わる歴史教育について考察する本報告の目的を達成するに際して最も適している対象だと考えられるからである。

南アの高等学校段階の歴史科の教科書の分析にあたり，本報告では任意の例として，Maskew Miller Longman出版の*Focus History Learner's Book*の11年生版（Fernandez et al. 2012）を取り上げる。その理由は，先行研究において南アの高等学校段階で「共生教育」の中核を担う“Life Orientation”の教科書の分析・考察の際に，販売数の多さなどから同社の教科書が用いられてきたことから（cf. 坂口 2021），同社の教科書を分析・考察することで，今後，他教科との比較も視野にいれた探索が展開できると考えられるからである。

３．分析の結果

分析の結果，第１に，上述の教科書ではナショナリズムに関わる内容として「ナショナリズム：南アフリカ，中東とアフリカ」が設定され，鍵となる問いとして「ナショナリズムはいつ有益でいつ破壊的か」が設定されていることを指摘する（Fernandez et al.，2012，pp. 204–313）。また，ナショナリズムに関する単元は，他の４単元との合計365頁（教科書全体は392頁）中110頁が割かれており，他の単元（各84頁，50頁，58頁，63頁）との比較においても（*ibid.*），頁数の観点からより重い比重が置かれていることを提示する。

第２に，上述の教科書では，ナショナリズムに関して，「包摂的」（*ibid.*，p. 222），「エスニック」（*ibid.*，p. 224），「アフリカーナー」（*ibid.*，p. 230），「キリスト教」（*ibid.*），「アフリカ人」（*ibid.*，p. 275），「破壊的」（*ibid.*，p. 304）といった様々な概念と併記されつつ，その多角的・多面的な輪郭が浮き彫りにされていることを指摘する。具体的には，例えば，「ネルソン・マンデラの刑務所からの釈放後の「ナショナルな和解」の役割と「国民形成」」という節の中では，「自由憲章はANC［アフリカ国民会議］の包摂的ナショナリズムと1990年代のネルソン・マンデラの釈放後のナショナルな和解と国民形成の未来像の基盤を形成した。自由憲章は「南アフリカはそこに住む全ての人々に属する」ことと「みな法の前では平等であるべき」ことを明白に示している」（*ibid.*，p. 222――括弧内引用者）という説明が挙げられる――さらにそのような記述に続いて，「南アフリカ人としての新たな帰属意識とアイデンティティの構築はナショナリズムの肯定的な面と見なすことができる」（*ibid.*）という記述が登場する。

第３に，上述の教科書では，ナショナリズムの肯定的ならびに否定的側面からの説明がなされて

いることを指摘する。具体的には，上述した本単元全体の中核的な問いと関連する節である，「ナショナリズムはいつ有益で，それはいつ破壊的なのか」の中で，「ナショナリズムの肯定的な面」と「ナショナリズムの否定的な面」に関するいくつかの見解が説明されている（*ibid.*，pp. 295-296）。例えば，「肯定的な面」に関しては，「それは何百万の人々に彼／彼女らの外国の抑圧者を追い払うよう動機づける」や「それは彼／彼女ら自身のアイデアに従って彼／彼女ら自身を統治し，彼／彼女ら自身の言語を使用し，彼／彼女らに最も適した法律を制定するために彼／彼女ら自身の人々を選挙で選びたくなるように仕向ける」といった記述の後に，「あなたは身近なところで国民形成の事例について検討します―南アフリカにおいて，私たちが和解し，国民として団結した方法について」（*ibid.*，p. 295）という記述が登場する。

一方で，「否定的な面」に関しては，「明確な領域を網羅し ナショナルな境界や国境を有しない限り，国家は国家になり得ない」（*ibid.*）という記述がなされつつ，ベネディクト・アンダーソンの「想像の共同体」の定義が示され，それが意味することとして，「ナショナルな感情はしばしばとても強力であり，彼／彼女ら自身のアイデアによって彼／彼女ら自身を統治できる国家を作るために，人々が「異なる」とみなした人々に対して残虐なことをしたり，ためらうことなく彼／彼女ら自身を犠牲にしたり，彼／彼女らの周りの全ての物事を破壊したりする」（*ibid.*，p. 296）といった説明がなされている。他にも，「東欧におけるナショナリズムの破壊的な面」の単元の中では，「ナショナリズムは善を推進する力となり得る。不運にも，それはゼノフォビアと邪悪な結末へと導き得る」とされた上で，旧ユーゴスラヴィアにおける「破壊的なナショナリズム」に焦点が当てられている箇所が見受けられる（*ibid.*，p. 304）。

第４に，上述の教科書においては，学習者に対して単純明快な１つの答えがない問いを投げかけ，自ら熟考させるための仕掛けが設定されていることを指摘する。例えば，「ナショナリズムはなぜ存続するのか」の節の中では，「私たちのナショナルなアイデンティティは私たちが何者であるかの重要な一部であるため，ナショナリスト感情は至る所で存続する。全ての人々が１つの言語を話し，彼／彼女らの祖先が何世代にもわたってそこに住んでいた国々では，ナショナルなアイデンティティはより単純である。南アフリカのようなたくさんの異なるエスニック集団を有する国家では，それはより複雑である」という説明がなされた上で，「あなたは自分自身を第一に南アフリカ人であり，その後にのみ自身の特定のエスニック集団の一員であるとみなしていますか。それともその逆ですか。そこに簡単な答えはありません」（*ibid.*，pp. 298-299）という記述が登場する。

４．考察

分析の結果を踏まえて，本報告では，南アの高等学校段階の任意の歴史教科書においては，ナショナル・カリキュラムと呼応する形で（坂口 2022），「構築主義的」（岡本，2016，p. 49）な「国民」像が抱かれていることを指摘する。また，同教科書では，「国民」という「共通項」でもってアパルトヘイトにより分断された「人種」集団間の「共生」を目指してきた現代の南アの動向（cf. 坂口 2021）になぞらえる形で，ナショナリズムの「肯定的な面」として，「国民形成」が説明されていることを確認する。さらに，同教科書では，「南アフリカ戦争」で「苦痛」を経験した（Fernandez et al.，2012，p. 224），「被害者」としてアパルトヘイトの主要な支持集団であった「アフリカーナー」が描写されていることに象徴されるように，「加害者」にも「被害者」の側面があり，その背後にはナショナリズムの存在があるという説明の理路がとられていることを指摘する。そして最後に，学習者が個別集団間の対立を回避しつつ，俯瞰的に「歴史」を熟考できるようになる仕掛けとしてのナショナリズムに関わる歴史教育について考察する。

＜主要参考文献・資料＞

Fernandez, M., F. Friedman, M. Jacobs, B. Johanneson, J. Wesson, 2012, *Focus History Learner's Book Grade 11*, Maskew Miller Longman.

岡本智周，2016，「歴史教育内容の現状と，伝統の学び方のこれから」岡本智周・丹治恭子編著『共生の社会学――ナショナリズム，ケア，世代，社会意識』太郎次郎社エディタス，pp. 40-63.

坂口真康，2021，『「共生社会」と教育――南アフリカ共和国の学校における取り組みが示す可能性』春風社.

――――，2022，「「共生」に関わる歴史教育に関する一考察――南アフリカ共和国の高等学校段階の歴史科のナショナルなカリキュラムと試験に焦点をあてて」『共生教育学研究』10 巻，pp. 51-65.

作文にみるアジア在住海外子女の現地理解

渋谷 真樹（日本赤十字看護大学）

目 的

親の海外勤務等に伴い日本以外のアジアで育つ日本国籍の小中学生は、3 万 2,425 人に及んでいる（外務省領事局政策課「平成 30 年海外在留邦人数調査統計」）。オルポート（1968）は、共通の目標を追求する多数者集団と少数者集団が対等の地位で接触することにより偏見が軽減されうると述べている。これによれば、海外子女は在住地の人々との接触を通し、現地理解を深める可能性がある。

しかし、従来、開発途上国の日本人駐在員コミュニティは閉鎖的で、子どもの現地体験は限定的であった（佐藤、1991）。日本人学校は現地校との交流などの現地理解教育を実践してきたが、父母や子どもの意識や教師の準備は不十分で（佐藤、1989）、現地を他者化し、多様性や差異を日本人の視点から管理する傾向があった（佐藤、2005）。

近年では、日本人学校の約 9 割が現地校との交流を行い（文部科学省「2021 年度版 海外で学ぶ日本の子供たち」）、一過性のイベントに留まらない活動を行う日本人学校もある（佐藤、2019）。また、アジアでも、現地校やインターナショナルスクールを選ぶ傾向が顕著になっている。

そこで本研究は、アジアの日本人生徒の現地の人々との接触や、現地に関する理解、過去 40 年間でのそれらの変化を、中学生の作文から解明することを目的とする。

方 法

公益財団法人海外子女教育振興財団が 1980 年から 2021 年までに 42 巻刊行した海外子女文芸作品コンクール入賞作品集『地球に学ぶ』に所収された、アジア在住の中学生による作文 125 点を対象とする。本コンクールは、海外子女が感じ、考え、感動したことを母国語である日本語で表現することは「日本語学習の上からも、日本人としての人間形成の上からも大切」だという考えのもと、「日本語に対する興味・関心を持続させ、国語力

を伸長させると同時に、彼らの貴重な体験を発表する機会」を与えることを趣旨として、文部科学省や外務省などが後援して実施されている。応募資格は「保護者の海外勤務等に伴い、現在海外で日本の小学1年から中学3年の学習をしている児童生徒」で、テーマは「海外生活を題材にしたもの」である（https://www.joes.or.jp/kojin/bungei/detail/1）。作品の多くは日本人学校や補習授業校で書かれ、「新鮮な海外生活が表現されていること」を審査基準に、海外勤務歴のある教師などが審査している（八重樫, 2019, 25）ことから、主に教育の領域において、海外子女の現地理解として優秀とみなされた表象が収集できると判断して対象とした。

結 果

コンクール開始当初2年間とCOVID-19感染拡大後を除き、本コンクールには小中学生合わせて3500件を超す作文の応募があり、入選率は2%代から5%代である。入選者に占めるアジア在住児童生徒の割合は低く、開始当初3年間のみ2割程度であったが、その後は1.6%から12%である。その傾向は、1990年前後に顕著である。2020年、21年には、アジアの入賞作品はなかった。

1980年代には、在住地の環境や人々に対して「不潔」「気持ち悪い」といった否定的描写が散見される。現地の人々と親しくなりたい、在住地が好きだという規範的記述も多いが、周囲の人々が在住国の欠点を言う、日本人学校が孤立しているといった言及もみられる。

1980年代後半からは、日本人学校での現地理解教育に関する記述が増える。1990年代には、修学旅行を機に日本の植民地支配の歴史について考察した作文が散見される。2000年代になると、学校や家族を通した現地の人々とのより親密な交流が描かれるようになる。2010年代には補習授業校に通う入選者が続出する。インターナショナルスクールで行った現地または隣国でのボランティア活動への言及も複数みられる。

考 察

コンクールに入賞した中学生の作文からは、教員や母親などに仲介された異文化理解をめぐるディスコース（馬渕, 2002）を参照しつつ、自らの経験を語るさまが確認できる。ただし、アジアで中学生が遭遇する個別具体的な葛藤は、時に既存のディスコースをなぞるだけでは表象しきれず、新たな言葉で歴史的、文化的、階層的に自らを位置付ける作業を要求しているようにみえる。

※ 本研究は、科学研究費22K02373の成果の一部です。引用文献は、発表当日に示します。

国際バカロレア履修生の学びと経験
－自身の成長をどのように捉えているのか－

○木村光宏（岡山理科大学）
御手洗明佳（淑徳大学）

1. 本発表の目的

国際バカロレア（以下、IB）とは越境して教育を受ける生徒の教育課題を解消するものとして、1968 年にヨーロッパを中心に導入された国際的な教育プログラム及び大学入学資格である（国際バカロレア機構 2014）。現在、IB の認定を受けた学校は 140 以上の国・地域で約 5000 校以上に及び、近年、日本でも注目を集めている。これまで主にインターナショナルスクールで導入されてきた IB が、学校教育法により学校と認められた学校（以下、一条校）でも 2013 年から日本語で実施することが可能となり、文部科学省は IB の学校を 200 校にすることを目標としている（文部科学省　2019）。この結果、2014 年時点で国内に 27 校のみであったのに対して、2022 年 8 月現在、100 校にまで増加している。

IB の推進に伴い、その教育効果を捉える研究も進んできている。Yamamoto ら（2016）は IB 認定を目指す５校（私立３校、公立２校）で調査を行い、IB と IB 以外の生徒の特徴の分析し、卒業後の幅広い能力の獲得が生徒に期待されていることを述べた。また、赤塚（2020）は DP を導入する一条校 33 校の高校入学前に求められる生徒像を要項などの資料を分析した。その結果、①国内大学に加え、海外大学進学の意欲を持つ生徒、②高度な英語力を持つ生徒、③幅広く物事に取り組み、国際的な視野をもち、困難なことにも自ら積極的に挑戦しようとする生徒が求められていることを明らかにしている。

このように、国内での増加が目指されている、IB 認定校は、生徒が身につける能力や、学校の多様化を促進するという意味でも注目されている。しかし、実際に IB 認定校に通う生徒らがどのような学びや経験をし、何を感じたかはブラックボックスとなっている。

本研究では、一条校 IB 認定校に通う高校生を対象に、DP を履修する生徒と DP を履修していない生徒の質問紙への記述内容の比較により、DP を履修する生徒にとって IB プログラムの経験はどのように生徒自身の成長に影響を及ぼしていると感じているのかについて把捉することを目的とする。

2. 先行研究と分析方法

生徒の内面的な変化に関する議論はこれまで、教育心理学などで議論が行われており、「自己成長感」（信野 2008 など）に関する研究が挙げられる。自己成長感はその後の動機づけに重要な影響を与えるとされている（神藤 1998）。自己成長感の定義について、助川（2007）は、ある出来事を通して自身が人格的、能力的に成長を遂げたという実感と定義している。磯野・飛永（2012）は、大学教育・大学生活を通して生じる学生自身の成長のインタビューを通して、教育成果を構造的に捉える学生自己成長感を検討している。

3. 使用するデータの概要

本発表で用いるのは、発表者含む『IB の教育効果に関する調査研究事業』共同研究チームで開発した質問紙「高校での学習・経験に関する実態調査」のデータである。調査は IB 認定校の高校 3 年生を対象とし、2021 年 11 月以降に実施し 9 校から計 469 名（DP を履修した生徒：83 名、DP を履修していない生徒：386 名）の回答を得た。調査項目は、生徒の自己成長感を捉えるため、「影響のあった事柄（経験）」に加え、「変化や成長（自己成長感）」を記述式で回答させた。

本研究では、DP を履修する生徒と DP を履修していない生徒のそれぞれの自己成長感について KJ 法を用い、特徴の比較を行った。具体的には、記述回答の結果をカテゴリに分け、DP の履修者と DP を履修していない者の 2 群について特徴の比較を行った。分類については本研究の著者 2 名でデータの分類について協議を行い、カテゴリの決定を行った。

4. 分析結果

分析の結果、「教育課程内活動」における自己成長感の高まりについて、8 つのカテゴリーを抽出した（表 1）。「教育課程内活動」に関する記述について、DP 履修者が 72.7%であるのに対し、DP を履修していない者は 57.5%であった。DP 履修者の方がより教育課程内活動において自己の成長を感じていることが明らかになった。

また、教育課程外活動における自己成功感の高まりについては、4 つのカテゴリーが抽出された（表 1）。「教育課程外活動」に関する記述について、DP 履修者が 11.7%であるのに対し、DP 履修していない者は 28.0%となり、ここでは、DP を履修していない者の方が、自己の成長を感じていた。

「個人の経験」については、DP 履修者は 15.6%であるのに対し、DP 履修していない者は 14.5%という結果であり、似た傾向がみられた。

表 1：DP 履修者/していない者の記述分類

			DP履修者		DP履修していない者	
教育課程内活動	DP/単位取得に関わるもの	授業	35	(22.7%)	130	(25.5%)
DP履修者 (72.7%)		TOK	9	(5.8%)		
		研究論文・エッセイ・EE	27	(17.5%)	48	(9.4%)
		CAS	12	(7.8%)		
DP履修していない者 (57.5%)	DP/単位取得に関わらないもの	ディスカッション グループワーク・プレゼン	14	(9.1%)	30	(5.9%)
		探究・批判的思考	1	(0.6%)	9	(1.8%)
		生徒会・行事・委員会	4	(2.6%)	43	(8.4%)
		学校実施プログラム（複数人参加）	10	(6.5%)	33	(6.5%)
教育課程外活動	主に校内で活動	部活動	8	(5.2%)	73	(14.3%)
DP履修者 (11.7%)	主に校外で活動	留学	4	(2.6%)	30	(5.9%)
		個人参加のプログラム	6	(3.9%)	33	(6.5%)
DP履修していない者 (28.0%)		資格に関する学習			7	(1.4%)
個人の経験			24	(15.6%)	74	(14.5%)

出所：筆者作成

5. 考察

DP 履修者は、自身の高校生活で教育課程内活動において自己成長感の高まりを感じる機会を得ており、特に、「研究論文・エッセイ・EE」や「ディスカッション・グループワーク・プレゼン」のカテゴリは、DP を履修していない者よりも高い傾向がみられた。これは、DP が論文を執筆する機会が多いだけでなく、その学びが生徒の自己成長感にもつながる学びとなっているといえるだろう。

また DP 履修していない者は教育課程外活動に関する回答が多く、特に部活での経験を挙げる傾向がみられた。これは、学習指導要領では、部活動が課外活動と位置付けられているのに対して、DP では、CAS で取り組むスポーツ活動等を課程内活動と位置付けていることにより差が生まれている可能性がある。

［付記］本発表は、文部科学省 IB 教育推進コンソーシアム「令和３年度 IB の教育効果に関する調査研究事業」の一環である。本調査にご協力いただいた学校の生徒及び教職員のみなさまに感謝申し上げます。

国際バカロレア履修生が身につける資質・能力

○御手洗明佳（淑徳大学）
木村光宏（岡山理科大学）

1. 問題の所在

国際バカロレア（以下、IB）は、2010 年代より政府主導で導入が推進され、2014 年時点には国内に 27 校であった IB 認定校は、2022 年 8 月現在、100 校にまで増加した。IB は、欧米諸国の大学教育に親和的で、大学準備教育の役割を果たすカリキュラム（Duevel 1999, Caspary 2011）であるが、アジア諸国の大学においても同様の役割が発揮されるかは懐疑的である（Lee *et al.* 2017）。岩崎（2018）は、日本の IB 導入の背景を、学習指導要領（平成 29・30 年告示）を視野に入れた新しいカリキュラムモデルの模索と、経済のグローバル化に伴うグローバル人材育成の推進の二つに整理している。日本で展開し始めた IB は、国内大学への接続、教育内容に親和的なのだろうか。実証的調査が求められている。

本発表では、学校教育法第一条に規定される学校において展開されている IB 認定校の高校生を対象に、ディプロマプログラム（以下、DP）履修の前後で資質・能力の獲得状況に違いを生むか否かを明らかにする。資質・能力の育成に注目するのは高大接続改革にて高等学校教育（育成）、大学入学者選抜（評価）、大学教育（伸長）として一体的改革が目指されているためである（文部科学省 2017）。この目的を達成するため、IB 認定校に通う生徒をカリキュラムの履修履歴をもとに 4 グループに分類した。①［フル IB 生］とは、IB 中等教育プログラム（以下、MYP）と DP を履修した生徒、②［DP のみ生］とは、高校から DP を履修した生徒、③［MYP のみ生］とは MYP を履修後、高校では学習指導要領を履修した生徒、④［IB なし生］とは中学・高校と学習指導要領を履修した生徒である。

この 4 グループを用いて以下の仮説を設定した。仮説 1［フル IB 生］は、4 グループのうち最も高い資質・能力の獲得状況を示す。仮説 2［MYP のみ生］は、IB と学習指導要領双方の良い影響を受け、［DP のみ生］よりも高い資質・能力を示す。仮説 3［IB なし生］は、2 年次から受験期に突入する 3 年次にかけて資質・能力の伸び率が最も高くなる。

2. データの概要

本発表で用いるのは、発表者含む『IB の教育効果に関する調査研究事業』共同研究チームで開発した質問紙「高校での学習・経験に関する実態調査」のデータである。2 年生調査は、DP 初年度開始直後の 2021 年 4 月以降に実施し 4 校から計 384 名の回答を得た。3 年生調査は 2021 年 10 月以降に実施し 9 校から計 469 名の回答を得た。調査項目は、IB 履修生の学習・経験やコンピテンシー獲得実態を明らかにすることを目的として、日本・海外の双方の資質・能力に関する文脈を考慮して開発したヤマモトら（2016）のコンピテンシー25 項目を使用した。回答方法は、能力が身についているか否かを 5 件法（「5：身につい

ている」～「1：身についていない」）で尋ねた。調査結果の 25 項目を用いて、探索的因子分析（最尤法, Promax 回転）を実施した。得られた 6 因子は含まれた項目の特徴から因子Ⅰ「問題解決力」、因子Ⅱ「国際性」、因子Ⅲ「人間性・規範意識」、因子Ⅳ「理系知識」、因子Ⅴ「生きて働く知識・技能」、因子Ⅵ「文系知識」とした（表 1 参照）。

表 1 因子分析結果

項目	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ	Ⅵ
因子Ⅰ：「問題解決力」						
12. 自ら率先して行動する力	**.98**	-.06	-.06	-.05	-.05	-.08
16. リーダーシップ	**.89**	.02	-.16	-.07	-.11	.12
11. 問題が起きたときに解決する力	**.67**	-.05	.00	.05	.09	-.01
8. さまざまなことに挑戦する姿勢	**.62**	.02	.09	.05	.03	-.13
13. 自分自身で計画立て、それに基づいて実行する力	**.51**	-.02	-.05	.04	.09	.11
10. 自分の行動を評価し、次に生かす姿勢	**.47**	.03	.18	.05	.03	-.02
15. チームで協力して行動する力	**.46**	.01	.36	-.01	-.11	.06
4. 他の人と上手に意思疎通する力	**.42**	-.07	.40	-.05	.02	.03
9. グローバルな課題に取り組む姿勢	**.36**	.27	.13	-.10	.19	-.10
25. 志望大学に入学できる学力	**.31**	.20	-.08	.08	.01	.11
因子Ⅱ：「国際性」						
24. 総合的な英語力（英会話能力等を含む）	.03	**.95**	-.10	.02	-.03	-.04
21.「外国語（英語等）」の知識	-.14	**.90**	.08	.03	-.06	.06
23. 国際性	.17	**.63**	.05	-.07	.08	-.04
22. その他の教科（芸術、体育、専門等）の知識	.17	**.20**	.08	.13	-.10	.12
因子Ⅲ：「人間性・規範意識」						
7. 思いやりの心	.07	-.09	**.80**	.06	-.13	-.05
6. 人や社会によって違った考えや文化があることへの理解	-.10	.12	**.69**	-.04	.03	-.05
5. 自分の良心や社会の規範に沿って行動する力	-.13	.01	**.67**	-.02	.10	.14
因子Ⅳ：「理系知識」						
19.「数学」の知識	.01	-.01	.02	**.90**	-.07	-.03
20.「理科（物理、化学、生物、地学等）」の知識	-.02	.02	-.02	**.81**	.09	-.02
因子Ⅴ：「生きて働く知識・技能」						
3. 現実の社会問題の仕組みを理解し、解決策を導く力	.02	-.03	-.07	-.05	**.90**	.00
2. 人間、社会、自然に対する幅広い知識	-.03	-.03	.05	.04	**.70**	.02
14. 情報を処理し、活用する力	.26	.03	-.04	.12	**.37**	.06
1. 興味のある対象について深く学習し、理解する姿勢	.16	-.03	.23	.00	**.24**	.00
因子Ⅵ：「文系知識」						
17.「国語（現代文、古典等）」の知識	.02	-.02	.02	-.09	.01	**.72**
18.「社会（歴史、地理、公民等）」の知識	.00	.02	.00	.05	.03	**.71**

因子間相関	Ⅰ	Ⅱ	Ⅲ	Ⅳ	Ⅴ	Ⅵ
Ⅰ	—	.61	.68	.39	.69	.40
Ⅱ		—	.51	.30	.56	.35
Ⅲ			—	.19	.55	.41
Ⅳ				—	.41	.34
Ⅴ					—	.49
Ⅵ						—

因子抽出法：最尤法, 回転法：プロマックス回転

本発表では、主に資質・能力に注目するため教科知識（因子Ⅳ、Ⅵ）を除く、因子Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅴの 4 項目の分析を行った。なお、因子 4 項目は、各項目を足して点数を標準化した。

3. 分析結果

仮説 1 では、仮説通り［フル IB 生］が因子Ⅰ、Ⅱ、Ⅲ、Ⅴの 4 項目のいずれも高 2・3 段階で最も高い獲得状況を示した（図 1 参照）。仮説 2 では、仮説に反し 4 項目いずれも［MYP のみ生］よりも［DP のみ生］の方が高 3 生で高い獲得状況を示した。仮説 3 では、［IB なし生］は高 2 生より高 3 生で高い資質・能力の獲得状況を示したが、その他グループと比較すると高い伸び率を示したとはいえない。

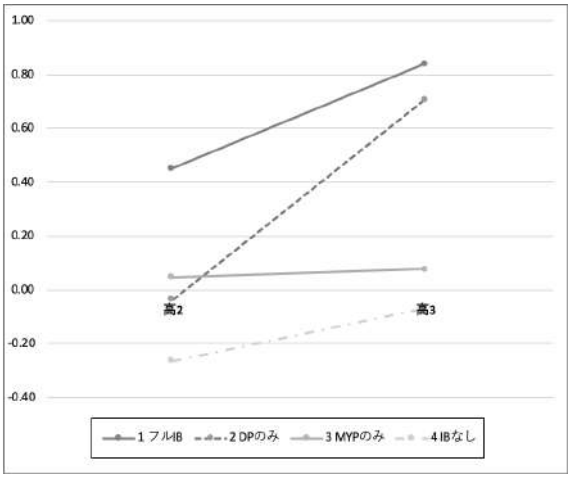


図 1 因子Ⅰ「問題解決力」の獲得状況

4. 考察・結論

DP 履修初年度生（2 年）と DP 最終年度生（3 年）の調査結果を比較した結果、DP 履修生（［フル IB 生］［DP のみ生］）は非 DP 履修生（［MYP のみ生］［IB なし生］）よりも、資質・能力を身につけたと認識していた。注目すべきは、4 項目全てで DP 初年度調査では［MYP のみ生］の方が［DP のみ生］よりも資質・能力が身についていると回答していたが、ＤＰ最終年度調査では［DP のみ生］の結果が逆転している点である。IB 生調査では、IB 生の既存能力や家庭の社会経済的背景に焦点を当てられるが（Bunnell 2008, Walker 2011)、本分析結果からは、カリキュラムが生徒の資質・能力の育成に何らかの影響を与えていることが示唆される。

［付記］本発表は、文部科学省 IB 教育推進コンソーシアム「令和３年度 IB の教育効果に関する調査研究事業」の一環である。本調査にご協力いただいた学校の生徒及び教職員のみなさまに感謝申し上げます。

「グローバル人材」とは誰か？

ートビタテ生のシンボリック・バウンダリーに着目してー

太田　知彩（名古屋大学大学院・日本学術振興会特別研究員）

1. 課題の設定

日本人の長期留学者数の減少を契機として，2000 年代後半以降若者の内向き志向が問題視されるようになった。この時期，少子高齢化やグローバル経済への適応といった課題に直面していた日本社会とくに産業界は，大学に対して「グローバル人材」の育成を要請するようになった。たとえば，グローバル人材育成推進会議（2011）は，「グローバル人材」の要素として，「語学力・コミュニケーション力」，「主体性・積極性，チャレンジ精神，協調性・柔軟性，責任感・使命感」，「異文化理解に対する理解と日本人としてのアイデンティティー」を挙げ，若い世代では，同一年齢の者のうち約 10%が 20 代前半までに 1 年間以上の留学または在外経験をもつことを要求している。こうした背景から，2000 年代後半以降，文部科学省の競争的資金を媒介として，とりわけ日本人大学生の海外留学促進を目指したグローバル人材政策が立て続けに展開されていった（吉田 2014）。

このような動向に対して，先行研究では，政府やメディアが掲げる「グローバル人材」の定義や要件をめぐって数多くの批判が寄せられてきた（吉田 2014，Kato 2016 など）。ただし，「グローバル人材とは誰か」という問いは，留学経験の有無や語学力，国籍や学歴といった客観的な側面に終始しがちであった。その一方で，「グローバル人材」として位置づけられている当事者が，自身や集団をどのように定義・認識し，集団としてのメンバーシップをいかなる基準のもとに設定しているのかという主観的な側面については検討されてこなかった。つまり，「グローバル人材」の当事者が「グローバル人材とは誰か」という問いをいかに捉えているのかという点ついては明らかにされてこなかった。だが，近年のグローバル人材政策では「グローバル人材」としてのコミュニティやネットワーク形成が意図されており，集団におけるメンバーシップを得ることが重要になっている。そうした状況において，「グローバル人材とは誰か」という問いは，たんに客観的な側面のみによって決定されているわけではない。

そこで本稿では，現代の日本社会において「グローバル人材」として期待される人々が，自身や集団をどのように認識し，集団としてのメンバーシップをいかなる基準で設定しているのかを明らかにすることを目的とする。

2. 調査の概要

本報告では，筆者が 2021 年 7 月から 10 月にかけて，「トビタテ！留学 JAPAN 日本代表プログラム」（以下，トビタテ）を通じて留学を経験した者または留学を予定している者（以下，トビタテ生）合計 38 名（20～28 歳）に対して実施したインタビュー調査により得られたデータを使用する。トビタテ生は，現代日本における「グローバル人材」の典型例である。

本報告にとって重要なのは，トビタテが集団としてのメンバーシップを重要視している点である。「グローバル人材コミュニティ」という言葉が掲げられるように，トビタテではトビタテ生相互の，あるいは，産業界とのネットワークの形成が目指されており，トビタテ生限定の SNS グループや同窓会組織も存在している。ただし，トビタテ内部の実態は必ずしも一枚岩ではない。研究協力者のなかには，そうしたコミュニティを積極的に活用する者もいる一方で，自ら距離をとる者も存在した。つまり，トビタテという集団は重層性を帯びているのであり，集団としてのメンバーシップは「トビタテ生であること」のみによって満たされるわけではない。だが，調査を進めていく中で，そこ

には集団としてのある一定の望ましさが共有されていることが浮かび上がってきた。そこで，本研究では，「グローバル人材」の典型例として位置づけられているトビタテ生が自己や集団と他者を区別する主観的境界に注目することで，そうした「集団らしさ」を分析していく。

3. 分析の視点

本報告では，シンボリック・バウンダリー（Lamont 1992）を分析の視点として，グローバル人材が自己や集団を定義・認識する際の特徴を明らかにしていく。Lamont（1992）によれば，シンボリック・バウンダリーとは，人々が自己と他者の間に設定する主観的境界線を指し，ある人々や集団を定義・分類する際の基準となるものである。そしてそれは類似性やメンバーシップの感覚になると同時に他者を排除する際の基準ともなる。本報告では，筆者が研究協力者やトビタテ生を「グローバル人材」としてアプリオリに措定し，かれらの客観的な共通点をすくい上げるのではなく，かれらの語りのなかで立ち現れたシンボリック・バウンダリーに着目して，集団としての主観的な境界の特徴を分析していく。

4. 分析結果

研究協力者のトビタテ生に対する認識は，かれらがトビタテに応募した経緯を語る際に提示されることが多い。そこでは，「普通の大学生」や「学科の友達」との対比から，トビタテ生の共通点として「やりたいこと」や「個性」といった特徴が語られる。ただし，トビタテの特徴を挙げる際に，トビタテ外部の人々に対してその差違を述べることはあったとしても，そうした差異を優劣として捉えることには慎重な立場を示すことが多い。むしろそうした「トビタテ生であること」の優越性を呈示する者に対しては批判が向けられる。

その一方で，かれらはトビタテ内部の人々の差異を積極的に語る。そこでの語りには 2 つの特徴がある。第一に，「正統から外れる」という意味において個性が理想化されている点である。そこでの基準は単に「どのような留学をしているのか」という留学それ自体のあり方だけに留まるものではなく，留学前後のキャリアやライフコースという観点において，「敷かれたレール」から外れることや「正統からちょっと外れた人たち」が称揚されている。第二に，かれらはそうしたトビタテにおける「すごい人」の存在や特徴を，「普通の会社員」や「標準的なルートを歩いてきた」自分との比較において筆者に提示する。つまり，トビタテ内部では，グローバル・メリトクラシー論や大学ランキングに示される知の序列化とは異なり，「標準的なライフ」から外れるという意味において個性が序列化されている。

ただし，かれらが語る「個性」はトビタテという空間において構築されたものでもある。かれらはトビタテ応募時の書類選考や面接，合格後の事前/事後研修において，自身の「個性」を積極的に構築し，他のトビタテ生に提示しようとしている。これらはトビタテの制度的特徴や日本の大卒就職市場を反映したものであると考えられる。また，こうした特徴は，「グローバル人材コミュニティ」としてのトビタテの凝集性を高める一方で，そこから離脱する者を一定数生み出している。

具体的なインタビューデータと考察は，当日の配付資料にて提示する。

【付記】

本研究は JSPS 科研費 21J15459 の助成を受けたものである。

【参考文献】

Kato, E., 2016, 'None of My Business: Young Japanese Migrants in Canada Defying "Global Human Resource (gurōbaru jinzai)" Discourse,' *ISS Research Series,* 59:77-88.

Lamont, M., 1992, *Money, Morals & Manners: The culture of the French and American Upper Middle Class,* Chicago: The University of Chicago Press.

グローバル人材育成推進会議，2011，「グローバル人材育成推進会議　中間まとめ」。

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」『教育学研究』81(2): 164-175.

大学の地域教育・出身大学所在地愛着度・初職所在地の関係性

――社会科学分野と工学分野の比較――

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、社会科学分野と工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によって、大学の地域教育・出身大学所在地愛着度・初職所在地の関係性はどうなっているのかという問いを明らかにすることである。

2015～2019 年度に実施された文部科学省による「地（知）の拠点大学による地方創生推進事業」（COC+）は、人の地方への集積を目的とした高等教育政策であった。にもかかわらず、現時点でさえ、この政策の意義や限界を検証するための基礎的なデータは十分に公表されていない。内田（2020）等の知見を踏まえると、当該政策は、上記の目的に十分に寄与しなかったと推測される。

本発表では、COC+の前提問題として、大学の地域教育と初職所在地だけでなく、出身大学所在地愛着度も含めた変数間の関連性を実証的に明らかにする。その際は、大卒者の最大多数である社会科学分野と工学分野を比較する。

2　データの概要

本発表の分析で使用するのは、社会科学分野と工学分野の 4 年制大学を卒業した就業者に対するインターネットモニター調査のデータである（調査時期は2019年12月上旬。利用調査機関は(株)マクロミル）。調査対象者は、①高卒かつ 4 年制大学の学部卒（院卒は含まない）、②卒業した学部が社会科学分野（人文科学分野（社会学）を含む）または工学分野、③2020 年 3 月末時点で 24～35 歳、④2020 年 3 月末時点で正規従業員としての仕事経験が通算で 2 年以上（途中に中断・転職があっても通算 2 年以上であれば可）、⑤大学卒業後の初職と現職の雇用形態が民間企業の正規従業員（経営者・役員を含む）といった条件をすべて満たす者である。詳細については、小山（2022）を参照されたい。

有効回収数は、社会科学分野で 1033 ケース（男性 63.9%、女性 36.1%）、工学分野で 739 ケース（男性 81.3%、女性 18.7%）である（性別と年齢の分布が想定する母集団である大卒就職者と一致するように割付）。本発表の分析対象は、総務省の「住民基本台帳人口移動報告」でいう 3 大都市圏以外の非大都市圏にある大学卒業者であり、社会科学分野で 251 ケース、工学分野で 298 ケースとなる。本発表では、標本が無作為抽出されたと仮定して、参考までに統計的検定を行う。以降の分析では、セルの度数が少なくなるので、知見の一般化には十分に留意する必要がある。

3　変数の設定

従属変数は、①出身大学所在地と初職所在地の一致の有無（以降は、「一致の有無」と表記する）、②出身大学所在地愛着度である。①は、14 カテゴリー（都道府県単位）の地域変数の組み合わせによって、一致＝1、不一致＝0 とした。②は、「出身大学所在地（都道府県・外国）に愛着がある」という質問項目であり、「とてもあてはまる」と「まああてはまる」を「高」＝3、「どちらともいえない」を「中」＝2、「あまりあてはまらない」と「まったくあてはまらない」を「低」＝1 とした。

独立変数は、大学の地域教育であり、①地域授業経験、②地域学習経験に分かれる。①は、「出身大学所在地（都道府県）の特徴・魅力について学ぶ授業」という質問項目であり、「とても熱心に取り組んだ」と「まあ熱心に取り組んだ」を「熱心」＝3、「どちらともいえない」を「中」＝2、「あまり熱心に取り組まなかった」と「まったく熱心に取り組まなかった」を「不熱心」＝1、「なかった／取らなかった／やらなかった」を「未履修」＝

0 とした。②は、「出身大学所在地（都道府県）の特徴・魅力を調べた」という質問項目であり、「とてもあてはまる」と「まああてはまる」を「積極的」＝3、「どちらともいえない」を「中」＝2、「あまりあてはまらない」と「まったくあてはまらない」を「消極的」＝1 とした。そのほか、重要な統制変数として、高校から大学にかけての地域移動（前述したカテゴリーの組み合わせで測定）について、移動あり=1、移動なし＝0 とした。

4　分析

4.1　地域教育と出身大学所在地と初職所在地の一致の有無との関連性

表 1 は、専門分野別に地域授業経験と一致の有無との関連性をまとめた結果である。「一致」は社会科学分野で 67.7%、工学分野で 54.4%となっている。2 つの専門分野において、地域授業経験と一致の有無との間には有意な関連はない（効果量も小さい）。高校から大学にかけての地域移動の有無を統制変数としても結果は同様である。

表は省略するが、以上の傾向は、独立変数を地域学習経験に変更しても同様となる。

表 1　専門分野×地域授業経験×一致の有無

専門分野	地域授業経験	出身大学所在地と初職所在地の一致の有無		合計	N
		一致	不一致		
社会科学	熱心（%）	71.7	28.3	100.0	92
	中（%）	67.2	32.8	100.0	61
	不熱心（%）	63.6	36.4	100.0	44
	未履修（%）	64.8	35.2	100.0	54
	合計（%）	67.7	32.3	100.0	251
		Cramer's V=0.070		$\chi^2(3)=1.231$	p=0.746
工学	熱心（%）	52.1	47.9	100.0	73
	中（%）	52.3	47.7	100.0	65
	不熱心（%）	54.4	45.6	100.0	57
	未履修（%）	57.3	42.7	100.0	103
	合計（%）	54.4	45.6	100.0	298
		Cramer's V=0.046		$\chi^2(3)=0.621$	p=0.892

4.2　地域教育と出身大学所在地愛着度との関連性

地域授業経験と出身大学所在地愛着度をクロス集計すると、工学分野において、当該授業に熱心に取り組んだほど、出身大学所在地愛着度が有意に高い。高校から大学にかけての地域移動の有無を統制変数とすると、工学分野の移動あり層において、上述した傾向がみられる。

表 2 は、専門分野別に地域学習経験と出身大学所在地愛着度との関連性をまとめた結果である。それによれば、2 つの専門分野において、両者は有意な正の関連があることがわかる。ただし、高校から大学にかけての地域移動の有無を統制変数とすると、工学分野の移動あり層においてのみ、有意な関連がみられなくなる。

表 2　専門分野×地域学習経験×出身大学所在地愛着度

専門分野	地域学習経験	出身大学所在地愛着度			合計	N
		高	中	低		
社会科学	積極的（%）	67.6	15.7	16.7	100.0	102
	中（%）	45.7	32.9	21.4	100.0	70
	消極的（%）	53.2	10.1	36.7	100.0	79
	合計（%）	57.0	18.7	24.3	100.0	251
				γ=0.245	$\chi^2(4)=22.575$	p=0.000
工学	積極的（%）	62.0	25.0	13.0	100.0	92
	中（%）	47.5	32.8	19.7	100.0	61
	消極的（%）	49.7	17.2	33.1	100.0	145
	合計（%）	53.0	22.8	24.2	100.0	298
				γ=0.220	$\chi^2(4)=16.880$	p=0.002

なお、2 つの専門分野の両方において、地域授業経験と地域学習経験との間には、有意な正の関連がある。また、工学分野においては、一致の有無と出身大学所在地愛着度との間には有意な正の関連がある。

5　結論

以上から、本発表の結論は、社会科学分野と工学分野の両方において、2 つの地域教育は一致の有無とは有意な関連がない一方で、当該教育のうち、特に地域学習経験は出身大学所在地愛着度と有意な正の関連があるということになる。本発表の知見は、大学の地域教育は（COC+の目的である）人の地方への集積を直接的に促進することには結びつかないものの、当該教育は（卒業後の）出身大学所在地愛着度の向上につながりうることを示唆している。今後は、さらに詳細な分析や事例研究を含めた追跡調査が求められる。

＜引用文献＞

小山治、2022、「高校・大学・仕事におけるレポートライティング経験の職場における経験学習に対する連鎖構造――社会科学分野と工学分野を比較した学び習慣仮説の精緻化」井下千以子編『思考を鍛えるライティング教育――書く・読む・対話する・探究する力を育む』慶應義塾大学出版会、173-194.

内田晃、2020、「COC+事業の成果と課題――北九州・下関地域における若者の地元定着をめざした取り組みの評価」『関門研究』29: 1-14.

【付記】

インターネットモニター調査にご回答いただいた方々に厚くお礼申し上げる。本発表は、カシオ科学振興財団第 36 回（2018 年度）研究助成を受けた研究テーマである「大学時代のレポートライティング経験は職業生活に役立つのか」（研究代表者：小山治）の研究成果の一部である。

大衆型高等教育の拡大と「エリート大学」における卓越人材の教育

Expansion of Mass Higher Education and the Education of Persons of Excellence in “Elite Universities”

宇田川拓雄（嘉悦大学）

１．はじめに

本報告ではエリート大学における卓越人材の育成に関する研究を紹介する。エリート大学とはここでは米国のIVYプラス大学、英国のオックスフォード大学やケンブリッジ大学、日本の旧7帝大など伝統ある難関大学で社会の各方面に指導的人材を輩出している大学を指す。エリート（選良）とは多くの社会的資源（権力、富、名誉等）や意思決定機能の独占により非エリート（大衆）に優越する少数者を指す。また、卓越人材とは社会の発展と安定に寄与する特別に優れた才能を持つ人材を指す。

２．高等教育の拡大

M.トロウ（2006）によれば高等教育システムは高等教育進学率が同世代人口の15%を超えるとエリート層の特権的教育機関だった大学の大衆化がはじまり大衆型高等教育の時代になる。進学率が50%を超えると高等教育システムはユニバーサル・アクセス型に移行する。日本では18歳人口の大学進学率が1963年に15%を超え大衆化が始まった。

高等教育はエリート段階では家柄か才能、またはその両方を持つものの特権であったが大衆段階では一定の資格（主に学力と経済力）を持つものの権利となった。

高等教育の役割はエリート段階では学生の精神と人格を支配階級のものに形作り、エリート役割に就く準備をさせることである。大衆段階では学生に様々な技能を伝達し、現代の高度に発展した産業社会の維持発展に貢献する技術エリートと経済エリートの役割【テクニカルエリート、専門家の職】に就く準備をさせることである。

３．高等教育の大衆化と中間層

高等教育大衆化の時代は産業の急速な発展の時代で、高度な教養、専門的知識や専門的技術、リーダーシップを持った多数の高学歴者が必要となった。伝統的なエリート層だけでは人材が不足し、大衆層からのリクルートが始まり、大学進学率が増加した。資格があれば大衆層でも大学進学は可能だが実際には学力と経済力を持つ上位中間層から大学進学が始まった。厳しい競争を制した学生は難関校に入学し、卒業後、テクニカルエリートとしてエリート役割に従事するようになる。エリート役割の職に就けば高額の報酬と良い待遇を受けることができ、豊かな生活を享受できる。

高等教育の大衆化の時代でもエリート大学は存続してエリート職を希望する学生にエリート職にふさわしい教育を継続している。現代ではエリート層出身者もエリート職にふさわしい資質を学ぶためエリート大学で学ぶ必要がある。中間層出身の学生も、ますます多くの職業が高学歴を必要とするようになったため特別な理由がない限り大学進学はほぼ義務になりつつある。

エリート層にとっても中間層にとっても自分の子供に有利な社会的地位や収入レベルを継承させることは重要な義務である。今の日本の大学入試は平等主義能力主義の原則による民主的で公平な仕組みである。しかし、十分な資金を持つ富裕層が子どもを幼少時から大学受験に備えて教育訓練し、エリート大学に入学させ、自分の地位や財産を継承させることはそれほど難しいことではない。資金があれば学業成績がおもわしくなくともスポーツ、美術、音楽、

演劇など他の分野のエリート校に入学させ、上位の社会的地位が期待できるキャリアを歩ませることもできる。この仕組みは富裕層と上位中間層に有利である。しかし階層の固定化を誘発し社会の活力をそぐ危険性がある。学力という単一基準による偏差値偏重主義は様々な分野で突出した才能を持つ人材の発掘と育成には向いていないことが問題である。

４．卓越人材の育成

20世紀の後半以降、産業の発展により世界的に貧困が大きく削減された。豊かな社会は多様な分野の活発な発展によってもたらされるが、それにはイノベーションを起こし社会を全ての国民にとって好ましい方向に発展させ続けなければならない。そのためには高度な知識と技術能力、突出した才能、優れたリーダーシップ、高い倫理観を持った卓越人材が不可欠である。

多くの国では少数のエリート大学がエリート型卓越人材を輩出している。エリート学を提唱するKarabushenkoは「【高等】教育を受けたエリート（educated elite）は社会の安定と繁栄の鍵である」と述べている。新しい価値を生み出し社会に革新をもたらすイノベーションを巡って各国は熾烈な競争を繰り広げ、今や卓越人材育成が国家興亡の鍵になりつつある。

大衆型大学で卓越人材の育成ができないわけではないが、伝統あるエリート大学は優れた教育システムと独特の学生選抜システムを持ち効率的に次世代のエリート層と卓越人材を育成している。キャリアに有利な人的ネットワーク、優秀な友人、同窓会組織、先輩後輩の絆、指導者としての倫理教育など、将来の指導者としての資質を学ぶにはエリート大学が有利である。

日本ではグローバル人材育成戦略（文科省2011）で「語学力、コミュニケーション能力、主体性、積極性、チャレンジ精神、協調性、柔軟性、責任感、使命感、異文化理解、日本人アイデンティティー、幅広い教養、深い専門性、課題発見能力」を持った人材の育成を計画している。しかし偏差値による選抜が終わった後の大学生や院生を対象とした高等教育政策が卓越人材育成に大きく寄与できるか疑問である。

５．大衆の反逆とエリートの反逆

20世紀後半は高等教育大衆化の時代であったが、オルテガが「大衆の反逆」（1921）で述べた大衆の時代でもあった。資本主義と民主主義により大衆が経済的、社会的、政治的権力を獲得し過去何世紀も続いたエリートによる社会の支配権を奪った（大衆が反逆）。大衆はエリートの特権であったぜいたくな生活、高度な古典文化、旅行などを享受するようになった。

血筋や身分によるのではなく平等主義、機会均等の原則、能力主義、実力主義（メリトクラシー）が社会的資源分配の基準となった。大衆の反逆は高等教育に関しては部分的である。主要国ではエリート層と上位中間層の子弟はエリート大学で学び、エリート役割にふさわしい資質を身に付ける教育を受けている。アメリカのエリート大学では入学選抜で学力試験以外にスポーツや芸術など特別な才能を持つ学生、マイノリティの学生、あるいは卒業生やその大学に勤務する教職員の子や孫も特別枠で受け入れる仕組みを持っている。

今や新しいタイプのエリートが社会の発展に重要な役割を持つ「エリートの反逆」の時代になりつつある。このエリートはテクニカルエリートでも伝統的なエリートでもなく、社会にイノベーションを引き起こす卓越した能力を持った新しいタイプのエリートである。そのような人材をどのように育成するかが我々の大きな課題である。

文献

Karabushenko P., Krasnozhenova E, Kulik S. 2018, Professional Elite Of The Xxi Century And Current Issues Of Education Elitology

Trow M., 2006, Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access

企業の学生と若手社員への「主体性」要求に関する分析
―企業は「主体性」を求めているのか―

武藤浩子（東京大学）

1．問題の設定

近年、大学においても、企業においても、「主体性」が重視されている。「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」（中教審2012）では、「主体性」が学習のキーワードとされ、企業を対象としたアンケート調査（日本経済団体連合会 2011、2018）では、企業がもっとも求めるのは「主体性」であることが示されている。大学では、学生の「主体性」が重視されており、また企業は就職前の学生らに「主体性」を求めているといえよう。

そのなかでも企業の「主体性」要求に着目して、これに関する研究をみると、岩脇は、企業が求める資質・能力が、1991 年の「個性」から 2001 年には「主体性」へと移行し（岩脇　2004）、1970 年頃から 2000 年頃にかけて、企業の「主体性」要求が高まったことを示唆した（岩脇　2005）。また、小杉（2007）は、規模の大きい企業において、「主体性」がより重視されていることを示し、岩崎・西久保（2012）は、企業の「主体性」要求は業種により差異があることを示唆した。これらの先行研究は、企業の「主体性」要求は、1970 年頃から 2000 年頃にかけて高まる一方、企業規模や業種といった企業属性によって「主体性」要求には差異があることを示してきたといえる。

しかしながら、これらの研究について２つの問題点が指摘できる。１つは、企業の「主体性」要求について、2010 年頃までを分析対象としており、それ以降 2020 年頃までを対象とした分析がなされていないことである。岩脇（2004）が示したように、年代によって企業が求める資質・能力が変わることを考えると、改めて近年の「主体性」要求の様相を捉える必要があろう。２つめは、これまで企業の「主体性」要求について、企業入社前の学生らへの「主体性」要求を主な対象としており、仕事の現場における若手社員への「主体性」要求については、十分に明らかにされていないことである。

そこで本発表では、企業の学生らへの「主体性」要求について、2000 年から 2020 年頃までを対象として、年代による変化や、企業規模・業種という企業属性による差異にも着目して分析を行う。また、企業の仕事の現場における若手社員への「主体性」要求の様相について、企業管理職者へのインタビューによって明らかにすることを試みる。そのために次の３つの課題を設定する。

（１）企業の学生らへの「主体性」要求は、高まっているのか。

（２）企業の学生らへの「主体性」要求は、企業規模･業種など企業属性によって差異があるのか。

（３）企業の仕事の現場では、若手社員に対して「主体性」は求められているのか。

2．研究方法

2-1. テキスト分析

企業の学生らへの「主体性」要求については、『就職四季報』（2002 年版、2011 年版、2021 年版）の「求める人材」の記述を対象として分析した。分析にあたっては、「主体性」「自主性」など複数の語彙を「主体性」としてコード化して扱った。重視される能力に関わる語彙の出現率は高くなると考えられることから、「主体性」などの能力語彙の出現率を比較、検討した。また、企業規模は表２に示すように３群に、業種については情報･通信、製造、金融・保険など９群に分けた。分析には KH Coder を用いた。

2-2. インタビュー

企業の管理職者を対象として、企業が求める「主体性」について半構造化インタビューを行った。ここでいう管理職者とは営業、開発、研究部門などで、部長、課長などの管理職経験がある者である。本研究では、管理職者 20 名の「主体性」要求に関わる発言を対象として分析を行った。

3．結果

（1）高まる「主体性」要求

テキスト分析の結果、2000 年頃以降、「主体性」の出現率は継続的に高まっていた。このことは、近年、「主体性」要求が顕著に高まっていることを

示唆している（表１）。

表１　能力語彙の出現率推移（抜粋）

	主体性	思考力	創造性	コミュ力
2002年(β)	**22.7**	15.6	14.8	2.5
2011年	**30.3**	18.7	9.9	7.7
2021年(α)	**36.7**	**25.2**	8.3	9.9
α-β	14.0	9.6	-6.6	7.4

（２）企業規模・業種に関わらず求められる「主体性」

2000 年頃には、企業規模によって「主体性」要求に差異がみられたものの、2020 年頃には、企業規模に関わらず、一律に「主体性」要求が高まっていた（表２）。

表２　能力語彙の出現率推移・企業規模別（抜粋）

	主体性	思考力	創造性	コミュ力
2002年（β）				
1,000人未満	15.0	14.5	11.0	4.6
1,000人～3,000人未満	**22.8**	16.3	14.6	2.2
3,000人以上	**23.0**	15.7	16.9	1.7
2021年（α）				
1,000人未満	**33.7**	**24.4**	6.7	14.1
1,000人～3,000人未満	**33.6**	**23.7**	8.8	10.0
3,000人以上	**31.1**	**26.8**	9.1	5.1
α-β				
1,000人未満	18.7	10.0	-4.3	9.5
1,000人～3,000人未満	10.8	7.5	-5.9	7.9
3,000人以上	8.1	11.1	-7.7	3.4

また、業種別の分析では、2000 年頃には、業種によって「主体性」要求に差異がみられたものの、2020 年頃には、業種に関わらず「主体性」要求が高まっていることが示された（データは発表時に提示する）。

（３）企業の仕事の現場において強く求められる「主体性」／「主体性」の要求格差

企業の仕事の現場においても、「主体性」は求められているのだろうか。管理職者らは、「主体性」が必要だと語るだけでなく、「主体性」が必要と考える理由について、自身の経験から説明していた。また、若手社員の「主体性」の有無について、日常的に弁別していることからも、「主体性」を強く求めていることが示唆された。

「(若手社員に主体性は必要か)主体性は必要ですね。主体的だなって思うメンバーは、なんとなく自分で答えを出そうとしている（後略)」

しかしながら、同じ部署で勤務をしていても、当該社員が従事する仕事内容などによって、「主体性」要求が異なることが述べられた。非正規社員や定型業務に従事する社員には、「主体性」は求められず、「非定型業務を担う正社員」を対象として、強く「主体性」を求めていることが示唆された。

４．まとめ

（１）企業の学生らへの「主体性」要求は、2000 年以降、2020 年頃にかけてより高まっていた。先行研究では、1970 年以降 2000 年頃にかけて「主体性」要求が高まったとされたが、本分析により、それ以降、2020 年頃にかけて企業の「主体性」要求がさらに高まっていることが明らかになった。（２）先行研究とは異なり、2020 年頃には、企業規模・業種といった企業特性に関わらず、一律に「主体性」要求が高まっていることが明らかになった。（３）企業の仕事の現場においても、若手社員には「主体性」が強く求められている。しかしながら、非正規社員や定型業務を担う社員には、それほど「主体性」は求められず、「非定型業務を担う正社員」を対象として限定的に「主体性」が強く求められるという「主体性」の要求格差があることが示された。

今後、企業が求める「主体性」とは何を意味するのか、詳細に分析し、報告を行いたい。

主な参考文献

岩崎暁・西久保日出夫、2012、「大学新卒者採用における「求める人材像」の業種別傾向に関する研究 ：企業ウェブサイトの発信メッセージ分析を通して」『コミュニケーション科学』35、pp.179-207.

岩脇千裕、2004、「大学新卒採用における『望ましい人材』像の研究」『教育社会学研究』第 74 集、pp.309-327.

小杉礼子、2007、「企業からの人材養成と大学教育・キャリア形成支援」小杉礼子編『大学生の就職とキャリア』勁草書房、pp.117-154.

高等教育における「学費」「授業料」の意味の再検討
：同一領域の機関間比較を通じて

○白川優治（千葉大学）

１．研究の背景と目的

本報告は、高等教育における「学費」「授業料」について、同一領域における各機関の状況を比較することを通じて、その意味の再検討を試みるものである。現在、高等教育機関への進学率が8割を超える中（文部科学省『令和3年度 学校基本調査』）、その学費（本報告では、後述の「入学金」「授業料」「その他」の総称として「学費」を用いる）のあり方は、社会課題としても、政策課題としても重要な論点であり続けている。社会的観点からは、2020年以降のコロナ禍の中で、高等教育における学費負担の大きさやそのあり方が改めて注目され、特に私立大学における「施設設備費」などの費目のあり方が問われた。政策的観点からは、2020年度からはじまった「高等教育の修学支援新制度」（以下、修学支援新制度）によって、低所得世帯出身学生を対象に、「授業料」「入学金」の減免と給付型奨学金制度による経済的支援が行われている。この「授業料」「入学金」の減免は、大学・短大・高専・専門学校の学校種、国公立と私立の設置形態の組み合わせによって支援額が異なり、日本の高等教育の構造的特性を背景とする制度設計となっている。しかし、先行研究による学費の分析は大学を中心とするものであり、高等教育全体についての検討は十分ではない。修学支援新制度も始まり、高等教育としての学費の在り方を再度検討することが必要であろう。しかしながら、日本の「高等教育」の学校種や専門領域の多様性を考えるとき、高等教育全般を対象に学費を比較・検討することは困難であり、妥当でもない。そこで本報告は、学校種・設置主体をこえて横断的に学費の在り方を比較することが可能ではないかと判断する特定の専門領域に着目することとする。

２．分析対象と分析に用いるデータ

本報告では、比較対象とする同一領域として「看護領域」を取り上げる。この領域は、大学・短大・専門学校の学校種をこえて、卒業後に同一の国家試験の受験資格を得ることができ、またその前提として法令に基づいた教育課程を編成することが必要とされていることから、教育内容と授業時間数に一定の共通性が存在するためである。学校種による修学年数の違いや個々の学校の教育理念・目的に基づく教育課程編成がなされていることは考慮する必要はあるが、専門職養成を前提とする領域として、比較可能であると判断した。

具体的な分析対象の抽出は、文部科学省による「高等教育の修学支援新制度の対象機関リスト（全機関要件確認者の公表情報とりまとめ）」（2022年2月25日時点、全3154機関掲載）を基本資料としつつ、大学は、一般社団法人日本看護系大学協議会のウェブサイトの会員校一覧に掲載されている機関（学部・学科単位、2022年7月末参照）を、短期大学・専門学校は、旺文社『螢雪時代10月臨時増刊 2022年（令和4年）入試対策用 全国看護・医療・福祉系大学・短大・専門学校受験ガイド』（2021年9月20日発行）（以下、旺文社（2021））の掲載情報を組み合わせて行なった。本報告の分析対象は表1に示す830件である。同一校内に複数の学部・学科がある場合は、それぞれを対象とした（学部・学科単位）。専門学校は3年制のみである。

表１　分析対象（学校種・設置形態別）

	国立	公立	私立	合計
大学（学部・学科単位）	44	52	201	297
短大（学科単位）	0	0	12	12
専門学校（学科単位）	46	129	346	521
合計	90	181	559	830

分析に用いるデータは次のように整理した。高等教育機関の学費は、「入学金」「授業料」「その他」として費目が整理されることが一般的である。「その他」は、各学校が個別に設定する費目の総称であり、実際には「施設設備費」「教育充実費」など多様な名称が用いられている（国公立では、設定されていないことが多い）。本報告において情報源として用いた以下の各資料でもこの3区分により、それぞれの金額が記載されている。そこで、本報告でもこの区分を用いて情報を整理した。分析対象は、2021年度新入生対象分とし、その情報源は、修学支援新制度の制度枠組みの中で各機関が公表している2021年度分の更新確認申請書・確認申請書の記載から抽出することを基本とした。この資料の公開が不十分な機関や修学支援新制度の対象となっていない機関は、旺文社（2021）の掲載情報や個々の機関の公開情報を用いた。なお、同一費目でも対象によって異なる複数の金額が設定されている場合は（例：公立の入学金）、低い額を分析対象としている。

3．機関間の比較と知見

「入学金」「授業料」「その他」について、学校種と設置形態に基づいて基本統計量を示したものが表1・表2・表3である（有効件数828）。

表1「入学金」の状況（学校種・設置形態別）

	大学			短大	専門学校			全体
	国立	公立	私立	私立	国立	公立	私立	
分析校数(校)	44	52	200	12	46	129	345	828
平均値(円)	275,591	227,938	271,740	245,833	203,130	57,778	209,333	205,669
中央値(円)	282,000	232,000	280,000	250,000	200,000	50,000	200,000	200,000
最頻値(円)	282,000	282,000	300,000	200,000	180,000	50,000	200,000	200,000
標準偏差	42513.1	56639.0	65874.0	58225.0	43440.2	58604.6	87150.4	99813.5
最小値(円)	0	125,000	90,000	200,000	20,000	0	50,000	0
最大値(円)	282,000	282,000	500,000	400,000	300,000	300,000	570,000	570,000
第1四分位(円)	282,000	188,000	232,500	200,000	180,000	10,000	150,000	141,000
第2四分位(円)	282,000	232,000	280,000	250,000	200,000	50,000	200,000	200,000
第3四分位(円)	282,000	282,000	300,000	250,000	250,000	100,000	260,000	282,000

表2「授業料」の状況（学校種・設置形態別）

	大学			短大	専門学校			全体
	国立	公立	私立	私立	国立	公立	私立	
分析校数(校)	44	52	200	12	46	129	345	828
平均値(円)	528,494	537,569	1,036,547	933,333	436,261	220,557	526,498	603,718
中央値(円)	535,800	535,800	1,000,000	765,000	440,000	190,000	492,000	535,800
最頻値(円)	535,800	535,800	1,000,000	700,000	500,000	360,000	600,000	535,800
標準偏差	84592.0	15822.5	195810.2	320945.6	84272.2	97573.9	184749.2	318509.2
最小値(円)	0	486,000	535,800	600,000	200,000	60,000	150,000	0
最大値(円)	642,960	621,000	1,660,000	1,470,000	590,000	540,000	1,280,000	1,660,000
第1四分位(円)	535,800	535,800	900,000	700,000	385,000	136,200	398,000	360,000
第2四分位(円)	535,800	535,800	1,000,000	765,000	440,000	190,000	492,000	535,800
第3四分位(円)	535,800	535,800	1,100,000	1,312,500	500,000	270,850	600,000	800,000

表3「その他」の状況（学校種・設置形態別）

	大学			短大	専門学校			全体
	国立	公立	私立	私立	国立	公立	私立	
分析校数(校)	44	51	200	12	46	129	345	828
平均値(円)	1,818	27,246	483,773	298,542	121,275	175,892	275,939	272,156
中央値(円)	0	0	500,000	320,000	30,000	100,000	248,000	240,000
最頻値(円)	0	0	500,000	0	0	0	150,000	0
標準偏差	12060.5	60436.0	186426.6	197982.3	201945.9	233606.4	177791.3	232638.5
最小値(円)	0	0	0	0	0	0	0	0
最大値(円)	80,000	300,906	902,150	600,000	710,000	1,770,000	1,400,000	1,770,000
第1四分位(円)	0	0	400,000	102,376	0	0	150,000	52,500
第2四分位(円)	0	0	500,000	320,000	30,000	100,000	248,000	240,000
第3四分位(円)	0	25,000	600,000	437,250	120,375	303,000	382,500	440,000

これらの結果から次のことが指摘できる。共通する費目である「入学金」「授業料」に着目すると、大学では、国立・公立の「入学金」・「授業料」は、国立大学の標準額が基準となっている。私立では、最小値・最大値から学校間の差もみられるが、第1四分位から第3四分位の値をみると大きな差はみられない。短大は、私立のみであり、私立大学と私立専門学校の中間的な位置にある。専門学校では、平均値・中央値でみると公立の「入学金」「授業料」が国立・私立より低い。この背景には、公立専門学校の学費水準を、公立高校に準じて設定していると推察できる学校（設置者としての地方自治体）が一定数みられるためである。国公立大学に準じた水準としている学校（自治体）もみられ、価格設定の参照対象が分かれている。「入学金」と「授業料」の相関係数をみたところ、公立専門学校のみ正の相関がみられた（相関係数0.623）ことからも、公立の内部で学費設定の基本的な考え方に違いがあると推察できる。私立専門学校は私立大学と同様の傾向がみられた。「その他」は、学校による差が大きい。

さらに、紙幅の関係から載せられないが、費目間の比較のみでなく、総額の状況も検討する必要がある。近年、私立大学では「その他」の費目を解消して「授業料」に集約する動向もあり、結果として「授業料」が高額になるケースもある。また、「入学金」を設定していない学校が公立専門学校で10校みられた。これらのことも視野にいれつつ、領域特性として専門職養成の経費負担をどのように考えるかを含め、「学費」「授業料」の意味を再検討することが必要である。

※本報告は科学研究費21K02652の研究の一部である。

日本の教育と仕事との間には断絶があるのか
PIAAC のデータを用いた分析の試み

廣田英樹（文部科学省国立教育政策研究所）

2011 年に実施された OECD の国際成人力調査（PIAAC）において、読解力と数的思考力の 2 つの分野で日本の被験者のスコアの平均値は、参加した 24 各国・地域中の最高を記録した。一つの側面から、日本の教育の優秀さが実証されたと見なすことができるだろう。しかし、そもそも OECD がこうした調査を実施した趣旨を想起してみると、大きな疑問に突き当たることになる。2013 年に OECD が刊行した「OECD 成人スキル白書」は以下のように述べている。「スキルの習熟度が低い者は、経済的に不利な立場に置かれる危険性がかなり高く、失業していたり不健康であったりする可能性が高いことから、各国政府は、労働市場と経済の変化についてだけでなく、21 世紀に求められるスキルを国民がどの程度身に付けているかについても、明確に把握する必要がある。」

日本の被験者は、もう一つの分野である「ICT を利用した問題解決能力」で調査拒否者が高い比率を占めたので、その点に関して大きな留保が必要であるが、少なくとも読解力と数的思考力では世界最高レベルの認知スキルを備えていると言えるだろう。しかしそうした人々で構成された労働力を擁する日本の経済は、「失われた 30 年」等の言葉が象徴する通り長期にわたる低迷を続けている。近年一人当たりの GDP で日本が韓国に追い抜かれたとされるが、2021 年 12 月に日本生産性本部が公表したレポートでも、日本は時間当たりの労働生産性が OECD 加盟 38 カ国中で過去最低の 23 位であり、一人当たりの生産性でも「ポーランドやエストニアといった東欧・バルト諸国と同水準」であるとされている。

1976 年に刊行されたベッカーの「人的資本」の日本語版へのはしがきには、「十分な意欲をもち、教育・職場訓練・健康その他の人的資本に十分投資を行い、経済制度が妨げることがなければ、どのような個人でも国でも繁栄することができる」と記されているが、それは間違っていたのだろうか。あまりに素朴な問いではあるけれど、日本において、教育を通じて培われた高度な人的資本が経済活動で十分に活用されていない可能性を疑い、PIAAC のデータの中にその原因を探ってみた結果を報告することが本発表の趣旨である。分析の切り口は数多く存在するだろうが、発表者は①男女の賃金格差の国際比較と、②大卒の正社員の長時間労働に見られる日本の特異性という 2 つの切り口で分析を行った。①は女性の非正規雇用の問題とも密接に関係していることから、①と②とは相補的でもある。

①男女の賃金格差の国際比較

日本の男女の賃金格差が国際的に見ても非常に大きいことは既存の OECD のデータからも明らかであるが、同データの対象はフルタイムの雇用者に限られており、また学歴等の雇用者の属性との関係の分析もない。日本国内の先行研究の事例も少なからず存在するが、利用できるデータの制約から、他の国と客観的に比較する形で分析を行った事例は殆どない。公開されている PIAAC のミクロデータには、読解力等の認知スキルのスコアの他にも、雇用者の賃金、就業形態や職業の種類、学歴や家庭の状況などの様々な情報が収載されており、これらを用いることで、日本の男女の賃金格差の大きさとその特徴を、他の国々との客観的な比較を通じて明らかにすることが可能である。このため発表者は、先行研究の知見も踏まえて以下の 4 つの仮説を立てて分析を行った。①日本は、基本的な人的資本（学歴と数的思考力のスコア）を統制した上でも残る男女の賃金格差が他の国より大きい。②日本は、就業形態の違いが男女の賃金格差に与える影響が他の国より大きい。③日本は、同じ就業形態の下での男女の賃金格差も他の国より大きい。④日本は家族形態の違いが男女の賃金格差に与える影響が他の国よりも大きい。

具体的な分析には、対数化した賃金（時給）を従属変数とするミンサー型の賃金変数を基本的な枠組みとして用いるとともに、日本と比較する国として、韓国、英国、フランス、オランダの４か国を選んだ。独立変数として「女性であること」を表すダミー変数を回帰式に投入すると、変数の係数は負になるが、その負の係数の絶対値が、学歴や数的思考力のスコア、就業形態の違い等を変数として追加的に投入することでどの程度縮小するのかを、他の国々と比較しながら見たのが最も基本的な分析となる。その他にもいくつかのモデルを作成して分析を行い、得られた結果から①と②の仮説は立証され、④についても肯定的な結果が得られた。③については韓国の方が日本よりも格差が大きい結果となったが、これは、純粋に女性であることに由来する格差は韓国の方が大きいが、就業形態の違い（非正規雇用）が与える影響まで含めると日本の方が格差が大きくなることを意味している。この他にも、日本の大卒女性の平均賃金が５カ国中で唯一高卒男性の平均賃金よりも低いなど、女性の持つ人的資本が経済活動で十分に活用されず、多くの女性が生産性の低い低賃金の仕事に就いている状況が検証された。

②大卒の正社員の長時間労働に見られる日本の特性

日本の雇用者、特に正社員はかねて長時間労働が問題とされており、ワークライフバランスの重要性が叫ばれている。関係する先行研究を概観すると、生産性に関しては、例えばマクロ的な視点で日本と米国の労働生産性の違いを主要な産業分野ごとに対比した研究があり、またミクロの視点から、人事管理の方法や職場の環境特性が、雇用者のモラルや精神衛生等を媒介としてどのような影響を生産性に影響を与えるのか実証的に分析した研究例も多くある。長時間労働に関しても、特に「サービス残業」に着目した実証的な研究が数多くあり、そこでは仕事の性質や上司の管理能力に由来する原因だけでなく、雇用者の側のマインド（仕事重視志向など）にも原因の一端があるとの指摘がなされている。

しかし管見の限り、これら先行研究の何れも、総じて日本の労働生産性はなぜ低いのかという疑問に直接的な答えを与えてくれるものではないと感じられる（ただし、長時間労働に関しては、日本特有の事情として、雇用の安定を維持するための調整弁の役割を果たしているという理解がある。）。分析が難しい理由の一つは、個々の雇用者の労働生産性を直接測定できないことにあると考えられるが、PIAAC のミクロデータの中には、各被験者が仕事において使用する各種のスキルを測定したデータがある。例えば読解力であれば、「説明書を読むこと」や「専門誌の記事を読むこと」などの複数の項目について、それぞれどの程度の頻度で行うかを聞き、その結果を項目反応理論によって５段階に点数化している。このデータは量的な性質も有しているが、基本的には仕事の仕方の質、すなわち各被験者が実際に仕事に使用しているスキルのレベルを表す指標（ひいては時間当たりの生産性の代理指標）と考えることができるだろう。

試みに日本と韓国、英国、フランス、オランダの大卒の正社員を、読解力・作文力・数的思考力・ICT の４種類のスキルレベルで比較すると、日本の ICT スキルがやや低いことを除いてそれほど大きな違いは見られない。このことからは、大卒の正社員に関して、仕事の仕方の違いが生産性に大きな影響を与えていない可能性が推察される。しかし週の労働時間が 50 時間以内の雇用者と 50 時間を超える雇用者（労働時間が短いフランスとオランダは 45 時間）とに分けて、収入のデータも併せて対比すると、かなり明確な違いも観察される。英国やフランス、オランダでは、長時間仕事をしている雇用者のスキルレベルはそうでない雇用者よりもやや高く、月収は顕著に高くなっている。対して日本の雇用者は、数的思考力を除いてスキルレベルに違いが見られず、月収もほぼ同じである（当然時給は顕著に低下している。韓国も日本とほぼ同様である）。従来の日本の先行研究の言説に、労働時間の管理になじみにくい知的・専門的労働の増加がホワイトカラーのサービス残業を増加させたという主張があるが、上記の PIAAC のデータに照らすと、そうした事例はまだごく一部に留まる可能性がある。拙速な解釈は慎むべきであり、更に多方面から検討を加える必要があるが、PIAAC のデータを活用することで、日本の雇用者の仕事の仕方（働かせ方）の問題点を解明するための、新しい光を当てることができるかもしれない。

医学教育分野別評価の受審は医学教育の改善を促すのか
―アンケート調査の分析結果から―

田中正弘（筑波大学）

はじめに

我が国の医学教育分野別評価は、「日本医学教育評価機構」（Japan Accreditation Council for Medical Education: JACME）によって、2017 年 4 月に開始された。JACME の評価の特徴は、その評価基準が「世界医学教育連盟」（World Federation for Medical Education: WFME）の 2015 年版国際基準に沿って作られたことにある。国際基準に沿ったため、JACME の評価基準には、日本の医学部にとって馴染みの薄い領域（領域 3「学生の評価」と領域 7「プログラム評価」）が含まれている。その当然の帰結として、この二つの領域で低い評価を受ける医学部が続出した。よって、これらの医学部は、二つの領域への対応を余儀なくされた。

そこで、国際基準に沿った医学教育分野別評価（日本版）の受審は医学教育の改善を促すのか、というリサーチ・クエスチョン（RQ）を立てて、アンケート調査を実施した。本発表は、その回答結果を分析することで、上記 RQ に答えることを目的とするものである。

I. 調査方法

アンケート調査「医学教育分野別評価の影響に関する調査」を郵送法で行った。調査対象校は、国内で医師を養成している医学部の全 82 校で、調査時期は、2021 年 11 月～12 月である。回答は 44 校から得られ、回収率は 53.7%であった。主な回答は、医学部医学科長にお願いした。ただし、一部の質問項目（領域 3 や領域 7 への対応）では、その領域の担当者が代わりに答えても可とした。質問項目は、次節の調査結果概要で示すように、大きく分けて、5 つある。

II. 調査結果概要

① Q1「医学部の基本情報」

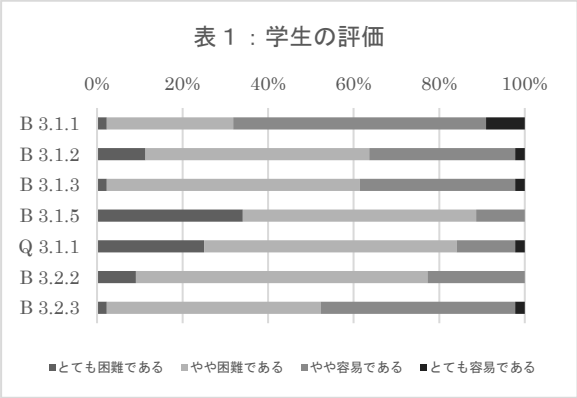
回答した 44 校のうち、JACME の認定を受けた機関は 30 校（68.2%）であった。よって、14 校は未認定となるが、JACME 評価員（外部評価者）を経験した教員がいる機関は 42 校であったので、JACME の評価について、知識や経験が全くない機関はほぼないと思われる。ちなみに、JACME の評価が国際基準に沿って始まったことの契機は、外国の医学部卒業生が 2023 年以降にアメリカで医師となる申請要件の一つとして、彼らの母校が国際基準に沿った医学教育分野別評価で適格認定されていることが 2010 年に突然示されたことであった。とはいえ、日本の医学部を卒業してからアメリカで医師となるものの人数（毎年約 80 人、卒業生の約 1%）は多くなく、卒業生をアメリカに送り出すことは、日本の医学部にとって、さして重要なことではない。事実、卒業後にアメリカで医師免許を取得する人数を把握していない機関は、21 校（47.7%）にもおよんだ。

② Q2「評価受審に向けた組織体制の基本情報」

自己点検評価のための常設委員会を JACME の評価が始まる 2017 年より前に部局内に設置していた機関は 22 校（50%）、2017 年以降に設置した機関は 18 校（40.9%）、常設組織がない機関は 4 校であった。それから、医学教育改善のための組織（医学教育センターなど）の設置やデータ収集・分析のための IR 組織の設置が、それぞれ 42 校、41 校ですでに整備されていた。これらのことから、大多数の医学部で、評価受審に向けた組織体制は整っていると思われる。

③ Q3「領域 3『学生の評価』の課題」

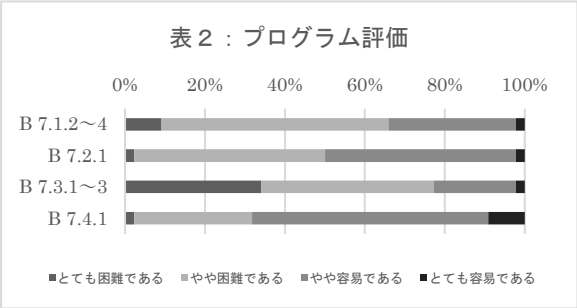
領域 3「学生の評価」の対応の難しさを、4 件法（1. とても困難である～4. とても容易である）で尋ねた。質問は全部で 7 つあり、医学教育分野別評価基準日本版 Ver.2.33 で提示された基準を基に作成した。それらの基準とは、「学生の評価について、原理、方法、実施を定め開示する」（B 3.1.1）、「知識、技能、態度を含む評価を確実に実施する」（B 3.1.2）、「様々な評価方法を、その有用性に合わせて活用する」（B 3.1.3）、「評価結果を外部の専門家に精密に吟味してもらう」（B 3.1.5）、「評価方法の信頼性と妥当性を検証し、明示する」（Q 3.1.1）、「目標とする学修成果を学生が達成したことを保証する」（B 3.2.2）、「学生の学修を促進する評価であること」（B 3.2.3）である。この調査の結果は、表 1 の通りである。



多くの医学部が領域3「学生の評価」の対応で、特に、外部の専門家を交えた評価結果の吟味や、評価方法の信頼性と妥当性の検証において、苦慮していることが分かる。

④ Q4「領域7『プログラム評価』の課題」

領域7「プログラム評価」について、その対応の難しさを4件法（1. とても困難である～4. とても容易である）で尋ねた。質問は全部で4つあり、評価基準日本版 Ver.2.33 で示された基準を基に、右記のように作成した：「教育プログラムの評価の仕組みを確立する」（B 7.1.2～4）、「教員と学生からのフィードバックを分析し、対応する」（B 7.2.1）、「学生と卒業生の実績を分析する」（B 7.3.1～3）、「教育プログラムの評価に教育の構成者を含める」（B 7.4.1）。この調査の結果は、表2の通りである。



対応が容易だと考えられている基準もあるが、特に、学生と卒業生の実績（学修成果）の分析において、苦労している様子が見られた。

⑤ Q5「医学教育分野別評価、および望ましい医学教育や貴校の現状について」

分野別評価の現状や課題などについて、医学部医学科長の個人的な意見を、4件法（1. 全くそう思わない～4. とてもそう思う）で尋ねた。この調査の結果をいくつか抜粋して提示したい。

第1に、Q5-01「JACMEが行う評価の信頼性・妥当性は高い」という質問に対して、肯定的回答（41校：「ある程度そう思う」30校、「とてもそう思う」11校）が大多数を占めた。第2に、Q5-02「JACMEの評価制度は医学教育の改善に役立つ」という質問でも、ほぼ全て、肯定的回答（42校：「ある程度そう思う」24校、「とてもそう思う」18校）であった。一方で、第3に、Q5-04「JACMEの評価を受審することは負担よりも利益が大きい」という質問では、否定的回答（13校：「全くそう思わない」1校、「あまりそう思わない」12校）も散見された。それから、第4に、JACMEの評価で前提とされている、Q5-06「アウトカム基盤型教育への移行は望ましい」という問では、肯定的回答（40校：「ある程度そう思う」31校、「とてもそう思う」9校）で占められた。また、第5に、JACMEの評価で重視されている「形成的評価の活用」（Q5-10）や「能動的学修の実施」（Q5-11）では、十分にできていないという、否定的回答（33校、26校）が多数を占めた。

III. 分析

多くの医学部において、JACME の評価結果は信頼できるものであり、かつその指摘内容は教育改善に活かせるものだと見なされているとすれば、本発表の RQ「国際基準に沿った医学教育分野別評価（日本版）の受審は医学教育の改善を促す」の答えは、「促す」になりそうである。ただし、JACME の認定校でも、領域3や領域7の対応に未だに苦慮している現状（調査結果）に鑑みて、JACME の評価は、教育改善を促すというよりは関係者の意識改善につながった、というのがより正確な理解といえるかもしれない。というのも、自由記述欄に右記のような意見が多々記述されていたからである：「本学の多くの教職員がJACME受審を契機に教育に参画し国内外の医学教育について関心を持つようになった」、「教職員が一丸となって、医学分野別評価の受審に臨んだことで、受審前と比べて、医学教育に対する関心が格段に向上しました」。

IV. まとめ

JACME のような外部評価機関に問題点を指摘されたので、教育内容・方法の改善に着手した、という「受動的」な教育改善よりも、評価受審に向けて自らの教育内容・方法を点検したところ、問題点が明らかになったのでその改善に着手した、という「能動的」な教育改善の方がより望ましい質保証のあり方だと思われる。その「能動的」な教育改善の必要条件の一つが関係者の意識改善であるのならば、JACME の評価は示唆的である。

教育過剰とICT技術
-産業とICT利用に着目した実証分析-

瀬戸　健太郎(早稲田大学大学院)

(1) 問題の設定

本報告の目的は日本における教育過剰現象について、実際に従事しているか仕事というタスクと学歴との結合という視点から明らかにする。

(2) 先行研究の整理

日本における教育過剰研究は乏しく、同様の問題意識が見られるのは、学歴別収益率の研究と前述の学歴インフレ研究である。

学歴別収益率の研究によれば、日本において大卒の収益率は安定的であるが、大卒未満の学歴の価値は時系列的に低下している(矢野 2015;北條 2018)。一方、学歴インフレの研究によれば大卒の効果が変容し、大卒という絶対学歴から、銘柄大学といった大卒内の相対的な価値の重要性が近年になるにつれ強くなっている(苅谷 2017)。ただし、その効果も管理職と専門職で異なるとされる(豊永 2018)。これらの研究では大卒の効果は安定的な部分と変動している部分があると論じ、高学歴化と職業構造の変動で説明を試みているものの、個人レベルでの学歴の効果に関する議論は少ない。一方、個人レベルでの教育過剰の発生に関する研究は日本では乏しいが、個人レベルの教育過剰は賃金に負の効果をもたらすなど(平尾 2016)、重要な論点であると言える。

個人レベルの教育過剰の規定要因について、欧米では景気循環(Verhaest and Van der Velden 2013)、ICTを用いる技術職(Carlos et.al. 2010)、企業内労働市場の広さ(Kucel 2016;市川 2016)などが指摘されているが、どのような理論に従うかは、教育と労働市場の接続の制度的相違に応じて、異なるとされる(Levels, van der Velden and Di Stasio 2014;Di Stasio et al. 2015;Di Stasio 2017)。総じて、教育と労働市場との接続が縦の学歴重視になるほど、仕事競争モデルに親和的な結果となることが明らかにされている。

(3) 先行研究の課題

以上のような先行研究には、2点の課題が指摘できる。

第一に繰り返しになるが、教育過剰マクロレベルの研究は多いが、個人レベルに関する研究は乏しく、個人での人的資本の損失がどのような要因で生じるか、ということは明らかではない。つまり、これらの研究で議論されてきた論点が必ずしも妥当しない可能性がある。

第二に、欧米の研究を概観しても教育と労働市場の接続のあり方に着目した研究が多いが、先行研究の多くが支持する仕事競争モデルにおける仕事分布、より訓練機会の多く賃金の高い仕事との結びつきが必ずしも定式化されていない。特に、どのような仕事と教育過剰が特に結びつくかは明らかではない。先行研究では、ソフトスキル(Kalleberg 2007;Kucel 2011)やICT技術(Carlos et.al. 2010)などが指摘されるが、実際に従事している仕事という視点での検証は管見の限りでは見当たらない。

(4) 用いるデータ

そこで本稿は主に仕事競争モデルを念頭に置き、どのような仕事が学歴と結びつくと、教育過剰を抑制するのかを、OECDが2012年に実施した国際成人力調査(PIAAC)の日本データを用いて検証する。被説明変数たる教育過剰の測定方法は、Fosil et al.(2017)の報告に依拠し、OECDの測定方法に修正を加えた主観的測定法を用いた。説明変数たる実際に従事している仕事は、

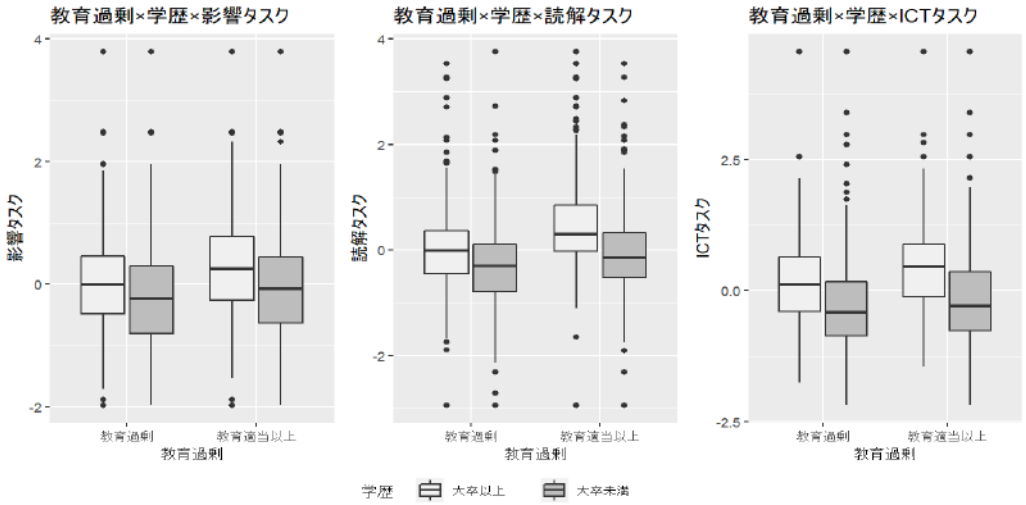


図 1 教育過剰×学歴×各タスク別　箱ひげ図

PIAAC の測定しているタスクを利用し、タスクの中でもICTタスク、ソフトスキルの一種と考えられる他者への影響行使（影響タスク）、読解タスク（川口2017）を用いる。また、ICT 利用やソフトスキルはICT 投資に規定されると考えられることから、経済産業研究所の提供するJIPデータベースとPIAACの個票データの産業レベルとをマッチングさせ、産業別 1 人あたりICT 投資額を分析に投入する。

(5)分析結果

図 1 は教育過剰×大卒以上で層化したグループ別に、タスクスコアを集計した箱ひげ図である。教育過剰者ほどタスクスコアは低い傾向にあるが、ICTタスクや読解タスクといったタスクで差が見られる。むしろハードスキルに関するタスクのほうが教育過剰と結びつきやすく、とりわけ読解という基本的なタスクに顕著であると言える。なお、対数時給との相関係数を見ても読解タスク（0.260）＞ICTタスク（0.257）＞影響タスク(0.231)の順であった。

この結果を多変量解析で確認したのが表 1 である。表1をみると、図 1 の結果をほぼ裏付けるかのように、ICTタスクや読解タスクと学歴との交互作用が有意である。また、各タスクとの交互作用をすべて考慮すると、最終的に効果が確認されるのは、読解タスクであった。一方で、世代別進学率や、産業別 1 人当たり ICT 投資額に効果は見られない。VIF も 5.0 以下であり、交互作用の多重共線性の疑いは低い。また、職業を統制してもこの枠組みは妥当する。

表 1：教育過剰に関する２項ロジットモデル

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
世代進学率				
進学率25%未満	0.185	0.194	0.213	0.209
進学率40%以上	-0.223	-0.220	-0.215	-0.221
産業別1人あたりICT投資（対数）	-0.037	-0.035	-0.032	-0.036
タスク				
ICTタスク	0.098	-0.008	-0.024	0.039
影響タスク	-0.100	-0.031	-0.106	-0.088
読解タスク	-0.393***	-0.397***	-0.204+	-0.249*
ICTタスク×大卒以上	-0.331**			-0.190
影響タスク×大卒以上		-0.184		-0.040
読解タスク×大卒以上			-0.449**	-0.339*
定数項	0.786	0.891	0.843	0.793
	-0.899	-0.909	-0.883	-0.886
N	1962	1962	1962	1962
LL	-1,269.63	-1,271.31	-1,267.14	-1,266.27
AIC	2,595.26	2,598.62	2,590.28	2,592.54

+ p<0.1 *p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

(6)考察

以上の結果から言えることは、次の通りである。第一に、個人レベルの教育過剰は収益率や学歴インフレ研究の枠組みで説明できない部分があり、必ずしもこれらの延長線上で検討できない。第二に、ソフトよりハードなタスクで、技術的よりも基本的なものほうが、教育過剰と結びつきやすい。これは、ICT のような技術進歩もたしかにある程度は妥当するが、誰もが発揮しうる技能のほうが、学歴相応か可視化されやすいためと考えられる。

※ 参考文献やその他の詳細な分析は当日資料にて提示する。

研究発表Ⅲ

教師のライフヒストリー研究に対する方法論への批判的検討

伊勢本大（松山大学）

１．はじめに

本報告は，これまで教育社会学において蓄積されてきた教師のライフヒストリー研究（以下，「教師のライフヒストリー研究」）で採用された方法論に関する論点を整理・検討するものである。この作業を通じ，「教師のライフヒストリー研究」において想定されてきた「エビデンス」をめぐる特徴とそこに内包される課題を明らかにする。とともに，この手法におけるこれまでの方法的議論とは異なる発展可能性を模索することを目的とする。

教師のライフヒストリー研究とは，欧米において取組まれてきた，カリキュラムや教師の「成長・変化」を扱う１つの研究領域を指す。Goodson（訳書 2001）らが中心となり発展してきたこの研究手法は，以降，日本国内においても，そして教育社会学領域のなかでも様々に取組まれてきた（例えば川村 2009 など）。教師のライフヒストリー研究を特徴づけるものとは，個人の「過程」つまり，時間軸的視点からなる変化と，個人的・主観的ともいえる当事者のリアリティへの着目である（Goodson 訳書 2001））。

他方、この分析における手順や解釈をめぐっては，例えば「語りの現在性に基づくライフストーリー的特徴をどのように処理するのかが未解決」だと指摘を受けるなど，「方法論の更なる精緻化」が一貫して課題であるともされてきた（越智・紅林 2010，p.116）。もちろん，ライフヒストリー研究に関する方法論については，語りの解釈をめぐる議論となるため，特定の「正攻法」を見出すことは難しい。

しかし，これまで取り組まれてきた「教師のライフヒストリー研究」として銘打つ経験的な調査研究が，どのような手続きによってそれぞれの知見を描き出し，その上で何を目指そうとしてきたのか。そこでの取組みを根拠づける枠組や視点、特徴を整理し，明らかにすることはできるはずである。そしてこうした本報告の作業は，教育社会学やライフヒストリー研究という枠に限定されることのない，国内における教師研究の発展を考える上でも，重要な試みとなる。

２．先行研究の検討：「教師のライフヒストリー研究」は何かを目指してきたか

本報告では，「個別性」「主観性」「文脈性」「共同性」という４つの観点（藤原 2013，p.80）を本質的に孕むライフヒストリー研究の解釈を正当化する論理として，高井良（1996）が整理してみせた３つの視点，つまり「歴史としてのライフヒストリー」，「共同体の文化としてのライフヒストリー」，「自己形成史としてのライフヒストリー」を採用する。過去に取組まれてきた「教師のライフヒストリー研究」がこの３つの視点のなかにどのように位置づくのか。またその中で何が目指され，そして何が明らかにされてきた（と主張してきた）のか。そこで用いられることになった認識論・方法論をめぐるロジックに着目した分析を行う。

この詳細については当日資料に譲ることにする。が，ここでの議論を予告的に先取りするならば，明らかになるのは次のことである。つまり「教師のライフヒストリー研究」の多くが，「共同体の文化」を描くために使用されていたということ。そして，そのための根拠として研究協力者の口述からなる語りが分析の対象として扱われ，それを種々の枠組みを用いながら解釈していた（「文脈性」），ということである。

ところがその反面，「教師のライフヒストリー研究」が〈いま - ここ〉の時点において，研究協力者と調査者が過去を振り返ることによって成立したやりとり（「共同性」）から構成された，個別具体的な〈語り〉（「個別性」「主観性」）に対する社会学的洞察でもある，という研究的特徴は十分には意識されてこなかったともいえる。この点，つまり「教師のライフヒストリー研究」におけるデータ解釈をめぐっては，その性格上，現在の時点から過去について語られる「自己」語りへの分析だという側面を看過できるものではない。

３．試論：「記憶」の社会学への接近

上記の論点整理を踏まえた上で，本報告が着目したいのは人々の「記憶」をめぐる社会学的議論である。というのも，前節で論じた通り「教師のライフヒストリー研究」における分析対象が教師

自身の過去に向けた遡及的な語りである，という性格を有するからである。にもかかわらず，〈語り〉の分析・解釈の際に一貫して重視されるのは，「年齢」や「ジェンダー」「校務分掌」等といった外的な基準ともいえる社会的カテゴリーにあった。

「それぞれの方針を取ったときに何が可能になるのか」（筒井 2021，p.41）。筒井の問題提起を本報告に引きつけ考えるなら，「教師のライフヒストリー研究」の方法として検討すべきは，〈語り〉の再現性や信頼性だけではなく，対象とする教師一人ひとりの過去に向けた，聞き取りを行う／〈語り〉を解釈する，という行為そのものに伴う特質への検討ということになるはずだ。

さて，このとき本報告が着目したいのはモーリー・アルヴァックスによって展開された「記憶」に関する議論である。人々の「記憶」とは，個人の心理内に閉じた現実としてではなく，他者との関係のなかで，社会集団の一員として過去を想起することで構成される。つまり，記憶と想起の可能性は現在の社会生活の文脈に強く依存することになる（Halbwachs 訳書 2018）。

このように，「記憶」を集団の次元に存在する言語を介した社会的な存在である，と再定位してみせた彼の議論には，「過去」に向けた教師の〈語り〉をいかに読み解くことができるのか。このことこそを実は議論している「教師のライフヒストリー研究」に多くの示唆を有する。

このアルヴァックスの議論と「教師のライフヒストリー研究」における方法論への接合点を模索するなかで見えてくるのは，先行研究がその根拠として求めてきた（また，ライフヒストリー研究者自身が積極的に主張してきたともいえる）データの「信頼性」とは，実は重要な論点ではないかもしれない，という可能性である。つまり，ライフヒストリーにおける「方法論の更なる精緻化」（越智・紅林 2010）として必要な議論とは，バイアスを排した本当の「記憶」をいかに再現できるのか，ということにないのではいか。それ以上に重要となるのは，教師が調査の主題において，自らの過去に経験した（とされる）エピソードをどのように語り，表現するのか。そしてそれらがいかに方向づけられていくのか，という〈語り〉の「方法（how）」を問う視点である。

従来の「教師のライフヒストリー研究」における方法として重視されてきた論点や枠組に転換を促す本報告の提案は，「記憶」をめぐる出来事の有無から，その記述や表象をめぐる現在性へと視点の移行を意味している。

4．考察

以上の議論にもとづけば，「記憶」をめぐる社会学的論点を「教師のライフヒストリー研究」へと導入する本報告の試みは，これまで蓄積されてきた研究が採用・立脚した基準や手続き，そしてそれによって展開される分析結果や解釈そのものの評価軸を大きく揺るがすことになるのかもしれない。なぜならこうした作業とは，これまで重視されてきた分析結果の「信頼性」や「妥当性」が暗黙に抱え込んできた恣意性を浮き彫りにすることでもあるからだ。

「質的研究の立場にいる研究者は，『エビデンスに基づく教育』の動向に本質的な部分で批判的であり，その動向を支える基本的な教育観や研究感を反省的に捉えなおすことで，独自の貢献をなしうると考えている」（酒井 2018 p.43，強調は報告者）。ならば，本報告の試みは，これまで無意識に教育社会学が実証してきた（と考えてきた）「教師の成長過程」（白松 2019）を描き直す契機にもなり得るかもしれない。

〈引用文献〉

藤原顕, 2013,「教師のライフヒストリー研究に関する方法論の検討」『福山市立大学教育学部研究紀要』1 巻，pp.79-94.

Goodson, I. F（藤井泰・山田浩之編訳），2001，『教師のライフヒストリー』晃洋書房。

Halbwachs, Maurice, 1925, *Les cadres sociaux de la Mémoire*, Paris: Albin Michel（=2018、鈴木智之訳『記憶の社会的枠組み』青弓社）.

川村光，2009，「1970－80 年代の『荒れ』を経験した中学校教師のライフヒストリー」『教育社会学研究』第 85 集，pp.5-24.

越智康詞・紅林伸幸, 2010,「」『教育社会学研究』第 86 集，pp113-136.

高井良健一、1996、「教師のライフヒストリー研究方法論の新たな方向」『学校教育研究』11 巻、pp.65-78.

筒井淳也，2021，『社会学』岩波書店。

酒井朗，2018，「『エビデンスに基づく教育』への質的研究の立場からの批判的検討」『社会と調査』第 21 号，pp.37-44.

白松賢, 2019,「解釈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.

付記： 本報告は，JSPS 科研費 20K13922 の助成を受けたものである。

戦後教育史研究の諸課題
――歴史叙述の分かれ道――

香川七海（日本大学法学部）

近年、戦後教育史研究の蓄積が厚みを増している。関連する先行研究は多種多様であるが、本報告では、おもに、教育実践を対象とした歴史研究の方途や可能性について検討したい。

そもそも、戦後教育史研究とは、「字義の通りに解釈すれば」、「“戦後の「教育」の歴史」研究ということになるだろう（香川、2022 p.65）。ただ、それはかなり射程の広い解釈である。この解釈では、「教育関係法規、教育政策、教育行財政、教育思想、教育学説、教育問題、教育言説、教育運動、社会教育、家庭教育、学校教育、教育実践（教科教育や生活・生徒指導なども含む）など、戦後日本の教育的事象を扱う研究は、すべて戦後教育史研究に包括」されることになる（香川、2022 p.65）。そこには、私教育と公教育の区分もない。この場合の「戦後教育史」は、字義の通り、時期区分以外の意味を持たないことになる。これらの研究は、各論として、それぞれの領域の先行研究や研究史に位置づけられて展開されることが一般的である。

他方、各論の研究に留まらず、戦後教育史の通史とされる基礎文献や概説書（五十嵐・伊ケ崎、1970：大田、1978：山住、1987）等々で示された歴史像や歴史観を、①再検討する（＝異なる歴史像、歴史観、歴史叙述、新たな通史を創出する）。②基礎文献の射程の外にあった史実を明らかにする（＝遺漏、あるいは、等閑視された史実を発掘する）。③基礎文献に示された通史そのものの同時代的限界を指摘する（＝従来、問われることのなかった前提の指摘、歴史叙述に内在する陥穽の指摘、学説や知見の背後に存在した権力性やイデオロギー性の暴露など）を志向する研究群もある。この場合の戦後教育史研究は、「戦後教育史の通史の読み直し」という研究と位置づけられるだろう（香川、2022 pp.66-69）。

前者の諸研究の大半は、基礎文献や概説書で示された歴史像や歴史観をそのまま踏襲するか、そもそも、そうした歴史像や歴史観には言及せずに展開される傾向がある。他方、後者の諸研究は、意識的に「通史の問い直し」を試みようとする。直近 10 年間に刊行されたものに限定しても、後者の戦後教育史研究は、①教職員組合を研究対象とする広田（2020ab）、②夜間中学校や職業教育など、これまで教育学分野の周縁領域と見なされがちであった論点を研究対象とする上田（2018）、倉石（2018）、呉（2019）、木村（2020）、江口（2022）、③幅広い射程で生活綴方教育を研究対象とする駒込（2020）、④障害児者教育史における共生教育運動を研究対象とする小国（2019）、⑤日本の「近代」に関する言説を研究対象とする苅谷（2019）、⑥いわゆる「戦後教育学」を研究対象とする下司（2016）などが挙げられる。

報告者自身は、後者の問題関心をもって戦後教育史研究に取り組んでいるが、自分自身、あるいは、関係する先行研究や概説書を通して、次のような課題の存在を痛感している（ほとんどが自分自身に返ってくるものであるが）。まず、Ⓐ歴史解釈の問題。これは、現代の立場から、歴史的文脈を無視したかたちでなされる歴史叙述の課題である。当事者の視座や同時代的限界を無視して歴史解釈がなされることがある。

次に、Ⓑ「要約化」の問題。戦後を対象とする研究活動の場合、刊本のみに依拠して創出された歴史記述は、総じて、すでに普及した言説の「要約」、あるいは、ある人物の思想の「要約」になりやすいという課題がある。戦前の場合、あるいは、戦後直後の場合は、新たに発見された史資料などを用いることで、この課題は忌避できる。また、すでに先行研究などで開拓された知見を読みなおすという場合は、同様に、「要約化」の問題は忌避できる。ただし、戦後の場合、既存の歴史像や歴史観とは関係なしに、ある人物やある事績をまとめるという研究は、刊本の「要約」となってしまうことがある。Amazon などでも安価で入手できる文献の「要約」に学術的意義があるかどうかは、微妙なところである。

また、Ⓒ政治史・法制史・制度史・学説史の枠組みで歴史が議論されるという問題。これは、

歴史叙述において、政治史・法制史・制度史・学説史など、史資料や残されているテーマ、あるいは、歴史像や歴史観がはっきりとしている史実に研究対象が集中するという課題である。反面、教育実践、青少年文化（＝児童生徒文化）、映像文化など、社会史の側面に関する研究は、まだまだ未開拓である。

続いて、Ⓓ先行研究との接続の問題。「戦後教育史の通史の読み直し」を志向する戦後教育史研究は、近年、その成果がまとまりつつあるが、相互に関係性や関連性があるかというと、微妙である。たとえば、広田（2020ab）、木村（2020）、小国（2019）、苅谷（2019）などは、比較的、近い年代や対象を議論しているものの、相互につながりは、ほとんどない。近年刊行された上野・田嶋（2022）なども同様である。現状の戦後教育史研究は、「独立採算制」のようにも見える。

最後に、Ⓔ既存の歴史像や歴史観の検証が等閑視されているという問題。たとえば、戦後初期の教育界の歴史叙述において、経験主義と経験主義の対立は、すでに自明のこととして理解されている。しかし、振り返ってみると、実際に、いかなる様態と範囲でこうした対立が存在していたのかという論点は、今日、ほとんど検証されていない。実際に当時の史実を再検証すると、今日の通史そのものの見え方が変わる可能性がある(1)。

本報告では、こうした論点を中心に、戦後教育史研究の諸解題について考察していきたい。

【註】

（1）同時代の教育雑誌『教師の友』（第 7 巻第 2 号［通巻 47 号］、日本学力向上研究会出版部、1956：pp.35-40）などを見ると、次のような回想がなされている。 岡田稔：「たとえば、日教組教研の静岡大会に「問題解決学習か系統学習か」というような形式議論で現れてくる」…… 高橋磌一：「「系統学習でなければいけない、問題解決学習でなければいけない」ということが、お互いに「それなら実践を見せてみろ」という議論だった」……「系統学習で議論するような連中は、中学なんだ。小学校の代表は、あのとき代表のなかにあまりいなかった」……「それでカラ廻りばかりして、いつまでもふんいきがとけなかったというのが静岡大会の実状だ」……。

【文献】

五十嵐顕・伊ケ崎暁生 編著『戦後教育の歴史』（青木書店、1970）
大田堯 編著『戦後日本教育史』（岩波書店、1978）
山住正己『日本教育小史』（岩波新書、1987）
下司晶『教育思想のポストモダン』（勁草書房、2016）
上田誠二『「混血児」の戦後史』（青弓社、2018）
倉石一郎『包摂と排除の教育学』（生活書院、2018）
呉永鎬『朝鮮学校の教育史』（明石書店、2019）
小国喜弘 編著『障害児の共生教育運動』（東京大学出版会、2019）
苅谷剛彦『追いついた近代 消えた近代』（岩波書店、2019）
木村元 編著『境界線の学校史』（東京大学出版会、2020）
駒込武 編著『生活綴方で編む 「戦後史」』（岩波書店、2020）
広田照幸 編著『歴史としての日教組（上）』（名古屋大学出版会、2020a）
———— 編著『歴史としての日教組（下）』（名古屋大学出版会、2020b）
江口怜『戦後日本の夜間中学』（東京大学出版会、2022）
上野浩道・田嶋一 編著「大田堯の生涯と教育の探求」（東京大学出版会、2022）
香川七海「戦後教育史研究の論点」『人文×社会』（第 5 号、『人文×社会』編集委員会、2022）pp.65-96.

社会学的授業研究の可能性とエビデンス

森一平（帝京大学）

１．はじめに――社会学的授業研究の可能性

本報告の目的は，エスノメソドロジー・会話分析（EMCA）の立場から，実践の直接的な観察-記述に基づく「社会学的授業研究」の可能性を一部特定すること，言い換えればそうした社会学的授業研究とはいかなるものでありえ，またいかなる意義をもちうるのか，という問いを解くことである．またこの目的を果たすなかで，本テーマ部会の主題である（社会学的授業研究における）“エビデンス”の位置／意義についても論じる．

教育社会学において実践の観察-記述に基づく教育実践の社会学的研究はこれまでも豊富に積み重ねられてきた．そこにおいて授業実践（の研究）は，制度的にも当事者（とくに教師）の意味づけ的にも――そして本報告が主張するように社会的にも――非常に重要な位置を占めるはずだが，これに真正面から取り組んだと言える研究は実はそれほど多くない．そこで本報告が上掲の目的を果たすことは，このように重要であるにもかかわらず手薄な社会学的授業研究のより豊富な蓄積をエンカレッジすることにつながる可能性がある．

２．記述能力をもつ対象の記述の問題

実践の記述から出発する社会学研究の重要な特徴の一つは，研究対象／の実践者たち自身が記述能力をもつという点である（Sacks 1972, Schegloff 1988）．ゆえに私たち社会学研究者はその記述を，実践者たち自身による記述といかなるしかたで関係づけるかという課題に向きあわざるをえない．そしてその解の出し方に応じて社会学的記述のあり様は，管見の限り二つに分岐する．

第 1 に，実践者たち自身の記述からあえて距離をとり，意義ある別様な記述を行うことである．すなわち，その記述を採用することによってはじめて何らかの利得（社会問題の解決など）が得られるような，そうした記述を行うことである．

第 2 に，実践者たち自身の記述――より正確には実践者たちが求められればそうするだろう記述――と一致するような記述を行うことである（本報告が依拠し，論じるのはこちらの立場だ）．

Schegloff（1988）によれば後者こそが唯一，実践の「単なる記述」と呼びうるものであるが，この立場を選択した場合にはさらに次のような問題が生じうる．つまりその記述は，（その実践に精通していない外部の人間ではなく）当の実践者たち自身に対しては単に「屋上屋」を架すだけのものになってしまう可能性があるということだ．

３．授業研究史のなかの社会学的授業研究

「記述することはできても，実際にはあまりしない」というタイプの実践領域であれば，このことは大きな問題とならない（記述を代行し反省の素材を提供するなどの意義を主張しうる）．しかし世界に冠たる「授業研究」文化をもつ日本の授業実践は，実践者＝教師自身による記述がもっとも盛んな領域であるがゆえ，前述の屋上屋問題がきわめて顕在化しやすい領域の一つである．この問題への解答候補もやはり，以下の通り二つある．

第 1 に，実践を改めて記述するということは実のところ実践者たち自身にとってもむずかしい営みであるため，そこに記述のプロが（記述方法をアドバイスしたり代理で記述したりという形で）入り込む余地は十分にあるということである．

第 2 に，実践の「単なる記述」をより専門性の要求される「分析」へと――ただし元の記述がそこから生命をえている文脈から切り離さず――昇華させることであり，その有望なあり方は実践をそのように記述可能なものへと構成している「方法」を記述することである（Schegloff 1988: 16）．（これを行うのが EMCA の立場であり，報告者もこの立場から授業研究を行っている．）

しかし，完全に重なるわけではないものの，この二点についてもやはり既存の授業研究史のなかにすでに分厚い蓄積がある．すなわち，教師自身や教育学者による授業記録論や，そうして書かれた記録に基づく授業方法論がすでに豊富に存在するのである．したがって社会学的授業研究はこの蓄積のなかで自身の特徴と意義を示す必要があるが，そこで重要な足掛かりとなるのはストップモーション（SM）方式の授業研究論である（藤岡 1991）．それは――一種の授業方法としての――「教授行為」の記述＝記録を中心に据えているという点で社会学的な記述・分析と共通する志向をもちながらも，他方で報告者の依拠する EMCA 研究が行為の記述を行うさいに必ずといってよいほど用いる T-C 型授業記録を批判して

もいるからだ．したがってその授業研究論は，EMCA 型の社会学的授業研究との距離を両者の異同により測定しやすい建てつけになっている．そのうえでこの“近くて遠い”SM 方式との距離測定は同時に，同方式がすでに特定の位置を占める授業研究史のなかでの社会学的授業研究の位置と意義を確認することにもつながるはずだ．

４．TC 型記録の“エビデンス”としての重み

藤岡の主導する SM 方式の授業研究と，EMCA による社会学的授業研究の最大のちがいは，授業でなされた発話そのもの，およびそれが複数連なって形づくられる連鎖的文脈の位置づけ方にある（森 2021）．SM 方式はオースティンの古典的言語行為論に依拠しながら，記録されるべきは話されたことそのもの（＝発語行為）ではなく，それにより成し遂げられた教授行為（＝発語内行為）であるとし，前者のみを冗長にも網羅的に記録する TC 型授業記録をかなり否定的に評価する．

反対に EMCA の立場にとって TC 型の記録（正確にはジェファーソンシステムによるトランスクリプト）はあまりにも重要な位置づけをもつ．それは，TC 型記録に示された発話そのものの「構成（composition）」と，その（発話／行為）連鎖上の「位置（position）」にかんする情報が，行為の記述に不可欠な情報だと考えるからである．

このように社会学的授業研究においてはTC型授業記録が決定的に重要な“エビデンス”として位置づけられうるわけだが，そのうえでこの記録様式はそれに対する分析を通して浮き彫りとなった「教授行為」およびその行為の「構成方法」の記述を並記することにより，当の教授行為をそのように記述可能なしかたで実現するための具体的かつ詳細な方法的情報を共有可能にし，重要な教授行為の「再現可能性」（藤岡 1977）を極限まで高めることに貢献する，という意義をもつ．

５．EM 的無関心と価値的な対象選択

以上に論じてきた EMCA 型の社会学的授業研究がその実践記述を実践者たち自身による可能な記述と一致させ，記述の対象となった実践の構成方法を明らかにすることによりその意義を十全に発揮するためには，研究者の関心によって記述をゆがめてはならず，またその関心のもとで（例えばコーディング操作や理論との接合などにより）記述を元の文脈から切り離してはならない――これがいわゆる「エスノメソドロジー的無関心」（Garfinkel & Sacks 1970: 345）の方針であった．

報告者もこの方針に従う者であるが，ただし本報告ではこの「無関心」があくまで対象の記述-分析にさいしてのみ適用される方針であり，それに先立つ対象を選択する局面で研究者の関心の介入を妨げるものではない――それどころか「授業」を研究対象として選定する場合には規範的な要請ですらある――という点を強調しておきたい．

この点を踏まえたうえで本報告ではもう一歩踏み込み，積極的に価値的な対象選択をすることが，社会学的授業研究に――その精確な実践と方法の記述により重要な教授行為を再現可能にするという以上の――意義を付加しうることを主張する．

例えば報告者は熟議民主主義論や社会的承認論からみて有意義な授業実践を取り上げ（あるいは共同で創り），その授業実践を記述-分析するという試みに着手している．「熟議」や「（普遍的で個別的な存在価値の）承認」は相互行為のなかで／として観察可能な現象であるが，そうであるなら「熟議」や「承認」がまさに実現していると観察可能な授業実践を取り上げ，それを現に可能にしている重要な教授-学習行為やその構成方法を記述することを通して，そのような規範的に望ましい授業の「再現可能性」を高めることができる．

さらに学校が「社会化」と「正当化」の機能をもった制度であることを踏まえるなら以上のような価値的な対象選択のもとでの社会学的授業研究の試みは，「熟議」や「（普遍的で個別的な）承認」といったあるべき相互行為の形式を，学校教育／授業の場を超えて日常生活世界の場へと普及・拡散することに貢献できる可能性がある．これが社会学的授業研究のさらなる社会的な意義である．

［文献］

藤岡信勝，1977，「授業書方式による社会科授業の方法」『教育科学社会科教育』(158): 47-73.

――――，1991，『ストップモーション方式による授業研究の方法』学事出版.

Garfinkel, H. and H. Sacks, 1970, “On formal structures of practical action,” J. C. McKinney and E. A. Tiryakian eds., *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments*, New York: Appleton-Century-Crofts, 338-66.

森一平，2021，「教授行為の記述における『T-C 型』授業記録の意義」『日本教育工学会 2021 年秋季全国大会講演論文集』: 45-6.

Sacks H., 1972, “On the analyzability of stories by children,” John Gumpertz and Del Hymes eds., *Directions in Sociolinguistics*, Holt, Rinehart and Winston, 325-45.

Schegloff, E. A., 1988, “Description in the social sciences I: talk-in-interaction,” *IPrA Papers in Pragmatics*, 2(1-2): 1-24.

教師の実践的知識をいかにエビデンスとして位置づけるべきか

中西啓喜（桃山学院大学）

1. 問題の所在

教育における EBPM が多くの人々に受け入れられるのは、学校教育には多額の税が投入されており、常に多くの社会的役割を果たすように期待されているためだろう。EBPM はその説明責任に対する防御手段である。しかし、データアナリストの提出する“エビデンス”だけが EBPM に資するものではない。本報告では、ハリー・コリンズ&ロバート・エヴァンズの科学論を引くことで、教師の実践的知識を“エビデンス”として位置づけることを試みる。

2. 専門知における「正統性の問題」と「拡大の問題」

コリンズ&エヴァンズ（2002、2020 訳書、2022 訳書）は、科学論における「第三の波」論を展開し、これが現在まで波紋を広げている。

第一の波の時代（1950～60 年代頃）においては、科学は卓越した知識生産の形式であることが疑問の余地なしに信じられていた。

しかし、第二の波における専門知の活用は、「より民主的に」という指針となる。専門知は社会的文脈に依存しており、利害関係や優先事項が専門家の助言に影響を与える。どうせそれが避けられないなら、その利害関係や優先事項は、より広範囲の社会の関心を反映したものであった方が良いという価値観を専門知に対して向ける。

そして第三の波であるが、(1)専門知をスペシャリスト的知識とする考え方を維持しつつ、(2)専門家の権威と民主主義的アカウンタビリティとの中庸的関係をより適切な仕方で分析し管理することを目指す。その際に問題になるのが、専門知の「正統性の問題」と「拡大の問題」である。

正統性の問題は、誰が専門家であるかを問う代わりに、なるべく広い民主的な手続きに委ねることによって政治的正統性を最大化できるのかを問う。一方で、拡大の問題は、民主主義に寄与する専門家フォーラムに重要だと認められた知識は専門知に含み、重要でない非専門的なものは排除する。そのために、「より多様な分野からの参加」をどのように調整したら良いのか、「専門家のふりをしている人」は技術的な論争には参加してもらわず、一市民として既存の民主主義の制度を通じて意思決定に参加することを規範とする。

EBPM 流行と時同じく、量的エビデンスを提供する教育社会学者、教育経済学者、教育心理学者は、伝統的な教育学者よりも教育を饒舌に語るようになった（苫野 2022）。しかし、第三の波論の観点からすれば、技術的専門家である教師が提供する専門知にも政治的意思決定に対して参照すべき“弱いエビデンス”がある。換言すれば、本報告の狙いは、日本の教育政策研究をいかにコリンズ&エヴァンズの科学論における第三の波に位置づけることができるのかを検討することである。

とはいえ、教師の意見をそのまま“エビ

デンス”として政策的意思決定に活かすことは、いくら教師を技術的専門家として位置づけたとしても厳しい。そこで、テキストマイニングを用いることで、教師の意見をエビデンスとして扱う。

3. データと分析戦略

本報告で用いるのは 2021 年 10 月～11 月に人口約 35 万人の地方中核市(A 県 B 市)の小中学校の教師を対象とした質問紙調査から得られたデータである。調査は B 市教育委員会を通じて無記名で実施した。B 市には小学校が約 55 校、中学校が約 25 校ある（地域の特定を避けるために学校数は概数)。極めて小規模な学校もあるが、「1 校あたり 5 名程度の教師の回答をお願いします」という文書を添えて調査票を配布した。その結果、532 票（小学校：361 票、中学校：171 票）の回答を得ることができた。

本稿では、「現在、社会問題とされている教師の多忙さについて、多忙さ解消の具体策として考えることなどの意見があれば自由に記述してください」という自由回答への回答をテキストマイニングによって分析する。

4. 分析結果

図 1 は、出現回数が多かった順に提示した頻出語リストである。この図を見ればわかるように、「教員」が最も登場回数が多く、「増員」、「業務」、「削減」と続く。これだけでも多くの教師が人員増と業務削減を望んでいることが伺える。

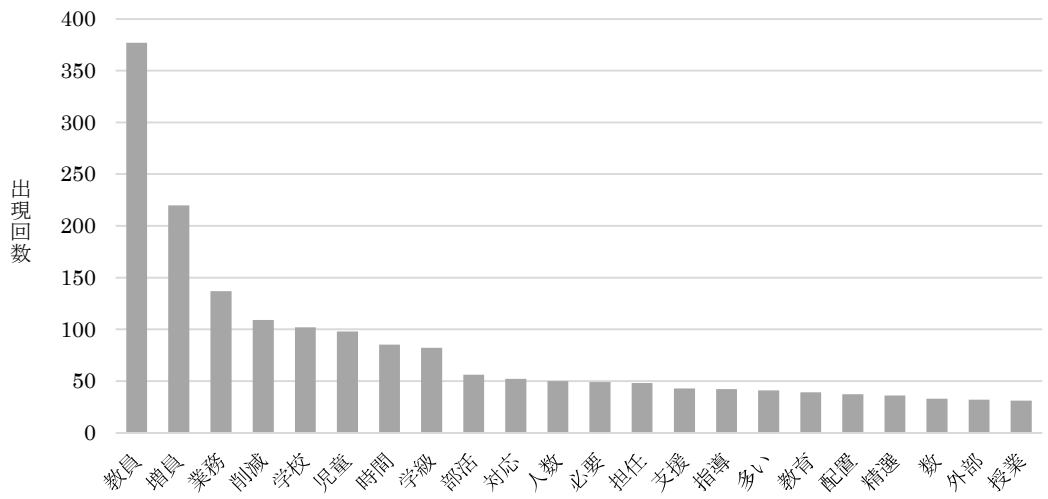
「教員」、「増員」、「業務」、「削減」を中心として非常に多くの語がグルーピングされている。ここからは、教師の多忙さには非常に多様で多岐にわたる業務が横たわっていることが示唆されよう。これらの語を含む具体的な語としては、「教員の人数を増やす（1 クラスの人数を減らす)」、「教員の数を増やして、1 人当りの業務量を減らすか、学校で担っているものを、家庭を含めた他へ移す」といった記述があった。

「部活」が含まれた意見を見てみると、「部活動の地域移行」、「部活動の外部委託」、「私達は、部活を（専門外であろうとなかろうと）指導するために採用されたのではない」などが見られる。

その他には、例えば「対応」を含む語では、「事務的なことは時間内にできるかと思うが、保護者（生徒）とのトラブル対応にかける時間が膨大」などが見られた。

学会当日は、共起ネットワーク、対応分析の結果も合わせて提示する。

図 1. 頻出語リスト（出現回数 30 回以上）



生徒指導の実践を通した指導観変容・固定化のプロセス分析

－M-GTA を用いて

村上　慧（名古屋大学大学院）

１．研究の目的と問題の所在

本研究の目的は，教員が有する生徒指導に関する「観」が，教職キャリアを通じて転換し得るのか，その可能性を検討することにある。生徒指導は，指導内容が体系化されておらず，文部科学省（2011）が大きな枠組みを提示しているにとどまる。また，教育課程外も含めた教育活動全体で行われる指導であり，学習指導要領で体系的に規定された内容を授業時間（教育課程内）で指導する教科指導とは大きく性格を異にする。これは，教科指導と比して，生徒指導は行為者の主観が入り込む余地が非常に大きいとも言える。玉城・道田（2016）によれば，教員は就職段階で指導に関する「観」を有しているものの，山﨑（1997）が小学校教員に対する量的調査で明らかにしたように，その「観」は教員間の差異が非常に大きい。一方で，教育行政は学校現場の教員に対し常にあるべき姿勢や望ましい指導を提示し，その実現のために研修や啓発の重要性が声高に叫ばれてきた。それは，前述した「観」を書き換えることとも換言でき，教員の指導観は容易に変容するものという前提が含意されているようにも思われる。

教育社会学の分野では，教員の生徒指導の実践あるいは学校の生徒指導体制をストラテジーとして検討することはあったものの，生徒指導を，「観」が下支えする働きかけと捉えて検討した研究は乏しい。以上の問題関心から，本研究では，生徒指導に関する「観」の教職キャリアを通した変容可能性について，生徒指導の実践との関係性から考察する。

２．調査の概要と分析手法

2021 年 7 月から 9 月にかけて，非初任期の中学校･高校教員を対象とした調査を行った。15 名に対する質問紙調査ののち，このうちの 7 名に対するオンライン上での半構造化面接（1 時間～2 時間半程度）を行い，得られた質的データは，修正版グラウンデッド・セオリー･アプローチ（M-GTA）を用いて分析した。M-GTA を用いたのは，領域密着型の理論生成を目指す手法であること，コーディング方法が体系化されており客観性が確保された質的研究の手法であること，データの切片化を行わないため全体の大きな流れや文脈の解釈に適していることなどが理由である。

３．結果

データの分析によって生成された概念・カテゴリーの関係を示したのが図 1 であり，このストーリーラインは次の通りである。

指導の「観」は，その時々でいかなる指導の手法を展開するか，その選択を大きく規定する認識枠組みである。ある状況において，「観」による適切性の判断のもと展開された指導に対し，指導の成功の自己認識や他者による肯定的な評価などによって正当性が付与されれば，これ以降、類似した状況では同様の指導が行われるなど，その指導を生み出した認識枠組みが固定化される。一方で，「他の指導の方が妥当である」と認識されるなど正当性が付与されなかった場合は，「観」を維持しつつ働きかけの修正で対応するか，「観」の変容の是非の検討を迫られる。ただし，後者が必ずしも指導観変容に帰結するとは限らず，

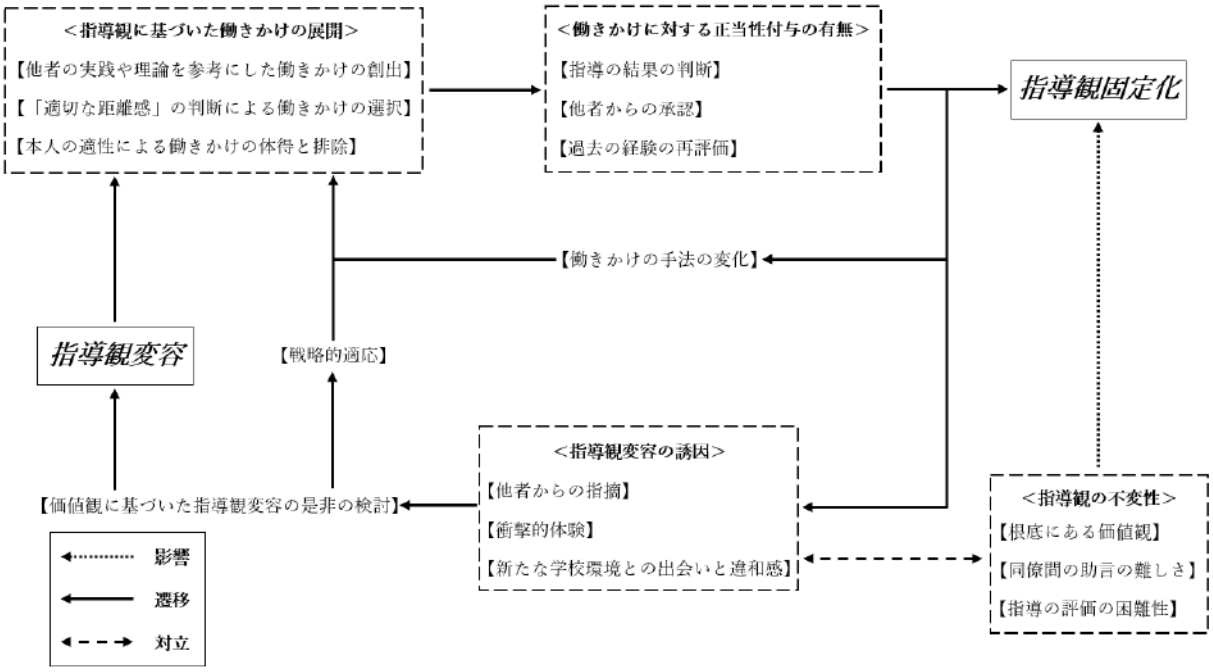


図１　生徒指導の実践を通した指導観変容・固定化のプロセス

検討の結果,「これまでの指導を根本から見直さなければならない」と意味づけられた場合にのみ変容が生じ，そうした認識に至らない限り，単に従来の「観」に適合する範囲内での働きかけの手法の改変に留まる。

４．考察

自己の内面の「観」によって「適切である」あるいは「不適切ではない」と判断されて指導の方法が選択されていることに加え，指導には社会的能力・資質向上といった正の効果を伴うべきであること（文部科学省 2011），教員は生徒の行動変容から内部の変容を類推しているに過ぎないという竹内（1995）の指摘を踏まえると，自身の指導に対して，各教員が正当性を付与する可能性は高いと考えられる。加えて,「観」が成育歴に由来する価値観を根底に据えていることを踏まえると，そのような強固な枠組みの再構築の必要性を認識する程度の経験が教職キャリアの中で頻繁に起こるとは考えにくい。つまり，働きかけに正当性が付与されなかった場合，働きかけの修正に留まる可能性が高いと思われる。

以上から，教員の生徒指導に関する「観」は，実践を通して固定化が進むものであり，大きな変容が生じる可能性は極めて低いと結論付ける。本研究では，教職キャリアを通じた「観」の動態を回顧的に調査したが，今後は，日々の指導を通じた「観」の揺れ動きを追跡的に調査することが今後の課題である。

５．参考文献

文部科学省, 2011,『生徒指導提要』教育図書。
竹内史宗，1995,「子どもは『叱り』をどのように感じているか」『教育心理学年報』第 34 集，pp.143-149.
玉城博康・道田泰司，2016「ある中学校教師の教育観の変容：生徒指導スタイルの変容を通して」『琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要』第 23 号，pp.231-241.
山﨑保寿，1997,「小学校学級担任の生徒指導観に関する考察」『学校経営研究』第 22 巻，pp.56-66.

学級の成熟過程に関する実証的研究
ー小学校のエスノグラフィーを通じてー

齋藤 楓美（神奈川大学大学院）

１．問題関心

1.1. 強制力のある学級集団

子どもたちは一日のうちの多くの時間を学校で過ごしており、特に小学校では学級で過ごす時間が多い。現在の学級制では、児童は学校が定めた学級で一年間を過ごさねばならない。もし児童が担任教師や他の児童を嫌いでも、そのような理由で学級のメンバーが変更されることはない。学級をその他の集団と比べてみると、このような強制力は学級集団に特徴的なものであるように思われる。柳（2005）は、旅行で利用されるパックツアーのグループと学級を比較し、パックツアーは人々が自発的に集まった集団であるのに対し、学級は強制的に集められた集団であるという（pp.12-13）。

このように、学級は強制的に集められた集団ではあるが、教師は児童たちが自分の学級に愛着を持てるよう、集団としてのまとまりのようなものを意識させたり、学級の目的や意味を見出していくような学級経営をしていくことが求められている。

1.2. 本研究の関心

本研究は、個々の教師が実践している学級経営を、「成熟」概念を用いて捉え直そうとしている。長期的に学級に密着し観察することで、学級の成熟過程を明らかにすることに関心を有している。

「学級ができてきた」「学級をつくっていく」といった、集団としての変容・集団のまとまりを意識するような語り方を教師がすることはよくある。その一方で、教師にとっては集団を対象として教育活動をすることが自明のこととなっているようにも思われる。学校現場では、教師が無意識的に学級集団に向き合う側面もあれば、意識的に学級を対象として教育活動を行い、集団を変容させようとする視点を教師自身が持っている側面もある。「児童一人ひとり」の個人的な変化や成長だけではなく、学級集団の変容、ならびにそれを目指した教育活動はとりわけ小学校現場ではありふれている。そうした教育実践をあらためて捉え直すためには、どのような分析概念が必要であろうか。

教師は個々の児童の成長のために集団を使ってアプローチしたり、集団をより良く変容させるために個々の成長を取り上げるというように、学級を単位とした教育活動において、「個々の児童」と「学級集団」は相互に関連しあっている。そうであるならば、児童一人ひとりの変化や成長を観察するだけでは教育実践を記述するには不十分であり、学級集団全体の変容をみていく必要がある。学級集団の変容というこの現象は－教師自身が日常的に使用しているわけではないが－、「成熟」という概念を用いて記述することができるのではないか。「成熟」概念を用いることで、無意識的に教師が行っている実践を記述できる。そして、意識的に行っている部分についても、あらためて記述し明らかにすることで、他の現場への応用可能性もある。

２．先行研究

2.1.これまでの学級研究

これまでの学級研究を概観すると、教育実践研究は蓄積がなされてきたが、学術的研究はその乏しさが指摘されてきた（藤川　2012, 石川 2016, 阿部　2019）。教育実践研究では小学校の理想の学級像を一般化しすぎているため、実際の学級の成熟のありように接近できていないのではないか。学級に長期的に密着し観察することで、実証的に研究していく必要がある。

2.2. 学級を対象とする社会学的視点

デュルケム（Durkheim, 1925＝2010）、バーガーとルックマン（Berger and Luckmann,

1966＝2003)、ミード（Mead，1934＝2021）の議論を整理する。デュルケム（Durkheim，1925＝2010）の議論は、社会とは我々を拘束し、行為を命令するといった側面を強調しているが、ミード（Mead，1934＝2021）は、我々は共同体に拘束されているだけではなく、世の中の慣行を改善する能力をも持つという。容易には変えることのできない「社会なるもの」とは異なり、ミード（Mead，1934＝2021）の言う「一般化された他者」はその共同体の当事者たちで作り上げ、修正していく、つまり構成することができるものである。学級という社会集団の中で、一般化された他者の態度を児童たちが自身の内に内在化し、「共同体の全成員の態度が統制のとれたもの」（同上，p.174）となることこそ、学級の成熟である。

３．調査対象と分析視点

3.1. 調査対象と方法

本調査は、2021 年 4 月から 1 年間、関東圏の公立 X 小学校 5 年生 4 学級のうち 1 学級を対象として実施した。担任教師は調査実施年度が初任となる女性教諭 A 先生である。

週に 1～3 回参与観察を行い、フィールドノートに記録をとった。対象学級には学校ボランティアを兼ねて調査に入った。参与観察に加え、必要に応じて、休み時間や放課後にその日起こったことの意味づけを確認する簡潔なインタビューを A 先生に行い、ノートに記録した。さらに、2021 年 5 月と 8 月、そして 2022 年 3 月に児童の様子や教師の指導などについて、30 分から 2 時間程度のインタビューを A 先生に対して行い、録音およびノートに記録をした。

3.2. 分析視点

学級という現実は、「本質」ではなく、ナラティブ（語り）を用いて「構成（Social Construction）されるもの」であるという立場をとる。学級で用いられるナラティブや教師と児童のコミュニケーションを研究対象とすることで、彼らが構成している現実を描くことができる。また、インタビューによって教師に学級のストーリーを語ってもらうことで、観察による研究者の意味づけに加えて、教師の意味づけも分析対象にできる。

４．分析

授業開始のあいさつ場面に着目する。日直が時間通りにあいさつを始められなかったとき、担任教師が学級全体に対して「日直さん、声かけ合ったりできるんじゃないですか？」と発言する。自主性・主体性のある学級を目指している学級では、教師のこのような発言は「未熟さの言及」であり、それによって指導の必然性が立ち上がっている。教師が自主性・主体性を発揮させるよう指導するならば、まずは自主性・主体性のなさ、つまり「未熟さ」をナラティブによって立ち上げなければ指導はできないのである。

さらに、「学級の成熟の達成」も教師のナラティブによって立ち上がる。教師に注意される前に児童たちで声をかけ合い、時間通りに日直の号令で授業開始のあいさつができると、教師は「みんなで声かけ合って始められていいですね」と発言する。このような教師の「成熟の立ち上げ」によって、学級の成熟の達成が観察可能である。

【主要文献】（一覧は報告資料記載予定）

Berger, P. L., and Luckmann, T., 1966, *The Social Construction of Reality*: A Treatise in the Sociology of Knowledge, Anchor（＝2003，山口節郎訳,『現実の社会的構成―知識社会学論考』(新版) 新曜社).

Durkheim, E., 1925, *L'éducation morale*, Librairie Félix Alcan（＝2010，麻生誠・山村健訳,『道徳教育論』講談社).

Mead, G.H., 1934, *Mind, Self and Society*, ed. by Charles W. Morris, The University of Chicago Press（＝2021，山本雄二訳,『精神・自我・社会』みすず書房).

白松賢・古泉啓悟・岡田聖，2019,「質的調査法を用いた臨床的教育方法の探究―試行的実践としての学級経営フィールドワーク―」『松山大学論集』第 31 巻第 4 号，pp.19-38.

白松賢・梅田崇広，2021,「小学校の学級経営に関するナラティヴ分析―ナラティヴ・コミュニティの構成過程に着目して―」日本教育社会学会第 73 回大会報告資料。

初任者教員の授業実践をめぐるアクションリサーチの可能性

―形式構造の記述とフィードバック場面の分析から―

○山田　鋭生（共栄大学）
○小野　奈生子（共栄大学）
高嶋　江（立教大学大学院）

１．問題関心

本報告の目的は、小学校の初任者教員によって実践された授業場面の形式構造の記述を行い、それを調査対象者にフィードバックするという試みが、当該教員の実践そのものや実践に対する理解にいかに寄与しうるのかを検討することである。

初任者教員の授業実践については、特にそこで直面しうる課題をめぐって、教員養成制度や教員研修制度の側面からも、大きな関心が向けられている。また何よりも、初任者教員自身にとって、自分の授業実践をどのように展開していくかは、より良い学級経営の実現や教師アイデンティティの確立にとって欠くことのできない事柄であろう。

本報告では、フィールドワークによって得られた授業実践場面の映像を教師と調査者とが一緒に視聴しながら授業カンファレンスを行い、その過程で得られた教師の語りを分析の手がかりとし、分析に直接組み込むことを通して、「共通の言葉」での実践場面の解明を試みる。さらにこの試みを重ねていくことで、新任教員の直面する課題の解明とより良い実践への改善につながりうる、アクションリサーチの可能性を模索するものでもある。

２．先行研究の検討と本研究全体の枠組み

初任者教員の直面する困難や課題についての研究には一定の蓄積はあるものの、その多くは、質問紙調査やインタビュー調査であり、それも特定の大学の教員養成課程を経て着任した母集団を対象にしたものである。実際の初任者教員の意見や語りを収集することに一定の意義は認めるが、そこから得られた困難や課題をどのように乗り越えていくかということについては十分な考察がされているとは言い難い。

一方、教育実践をめぐるアクションリサーチについても、ショーン（訳書 2007）のいう「反省的実践家」をモデルとした一定の蓄積があり、そのありようは多岐に渡る。そこに共通する事柄とは、「明確な目的と計画があり、それを実行し、その結果を評価し、次の改善に向けてのアクション（Plan-Do-Check-Action のサイクル）がとられる。このサイクルを繰りかえすことで、よりよい実践に改善していこうとするものである。それゆえ、介入者は実践の問題となる場面を記録し、どのようにすれば問題を解決できるのか助言する役割を担っている。一方、実践者は変革や改善を迫られ、期待される立場となる（佐伯ほか2018, p.42）」というものである。

しかしながら本報告においては、介入者と実践者との関わりを可能な限り対等なものとして維持していくことを目指す。そうすることで、新任教員が実践を語る際の制度化された言説の捉え直しを図り、自らの実践やそこで直面する課題や困難をどのようなものとして語るのかを明らかにすることができると考える。

そこで実施するのが「カンファレンス」というタイプの研究方法であり、「なんらかの実践現場についての記録をもとに、さまざまな立場の参加者が、実践者自身の目で、そこで起こっている出来事を分析し、具体的場面に即して実践のありかたを検討し、『よりよい実践』に向けての実践的知見を生みだそうとする（佐伯前掲書, p.42）」試みである。

具体的にはまず、実践者がある時点で何を自身の実践の課題・困難であると語るかを手がかりとして、その課題・困難が現れていると見な

せる具体的相互行為場面の形式構造を調査者が記述する。次いで、当該場面の映像を協働で視聴しながら調査者の言葉で説明する。さらに、その言葉を引き受け、実践者がその後の実践をどのように展開していくのか、また自身の実践をどのように語るようになっていくのかを追跡的に調査していく。

現時点ではその過程の第一段階にあり、アクションリサーチの「可能性」とした含意はそこにある。

３．研究協力者と調査形式について

研究協力者であるA先生は、教員養成系大学を経て、2022年度に小学校教員として新規採用された。配属先は関東圏の小規模な自治体の小学校であり、3年生（2クラス）の学級担任を務めている。当該学年では、算数科では習熟度別クラス編成が採用されている。また当該クラスについて、図画工作と音楽は専科の先生が担当しており、その時間帯を利用して初任者指導教員や校長・教頭の指導を継続的に受けている。

これまでの調査形式としては、2022年度開始当初より週1回ペース（4月のみ計6回）でビデオ撮影を伴うフィールドワークを実施している。また、4月末と6月中旬にインタビューを実施し、そのうち6月にはビデオデータを視聴しながらカンファレンスを実施した。8月下旬に、1学期全体のリフレクションも含めたカンファレンスを実施する予定である。

４．年度当初のA先生の語り

以下に示すのは、4/30に実施したインタビュー調査での語りである。冒頭で調査者から投げかけた漠然とした質問に対し、A先生は自らの実践について次のように語った。

I：あのー、まずどうですか?
A：今、もう毎日、目まぐるしい。過ぎ去っていくだけの日々っていう感じで。もうその日を生きるのに必死。
あんまり、授業の準備は、時間が全然かけられていなくて、もう、放課後も会議やって、なんか、結構年度初めなのでやることが多くて。っていうのやってると、もう、効率が悪いのはもちろん・・・

この語りからは、自らの実践についての課題が具体的なものになっていないことが見てとれる。ただ、より良くしようという思いとそれを実現させるために、周囲の協力を得て課題を言語化しようとしている様子もうかがえた。

A：学年主任の先生にも、この時期は、授業を進めることよりも、学習規律というか、そういう、大切な指導があったらそっちを優先していいからって言われているんで、あまり授業授業っていうか、他のことが、大事なことが疎かにならないようにっていうのは思っていますけど。

A：初任研の先生が、4月に1回いらした時に、まだ全然、学級のルールと授業中のルールが確立していないように見えるから、そこをちょっと重点的に頑張ってていうふうに言われたので、ちょっとそこから意識するように、発表、友達が誰か発表してる時は、その人の方を見て話を聞きましょうとか、1回止めて言うようには意識し出しました。

同学年を担当する学年主任や初任者指導教員に相談したり指導助言を受けたりする中で、「ただ過ぎ去っていくだけの日々」から、自らが取り組むべき事柄とそれを実践する際の具体的な課題が明確化してきたことが見て取れる。

５．A先生の「問題」経験

次に本報告が示すのは、フィールドワークの中でA先生から調査者に語られた「問題」経験の語りである。以下は調査者がA先生に対して自らの授業実践の中で「気になっていること」は何かという質問を投げかけた際のフィールドノーツの記述である。

音楽の授業で児童たちが音楽室へ行っている間にA先生と話をすることができた。
（中略）
X市独自の「教科書」（社会科副読本）を使って「町のようす」についての授業を行わなければならないが、12ページ（見開き6ページ）の「教科書」に対して12時間の授業時数が設定されており、A先生の言葉を借りれば

「薄い内容」に多くの時間を割り当てなければならないため、それが大変だという。

X 市独自の「教科書」は検定教科書とは異なり教科書と指導書のセットのような「ガイド」がない。「教科書」の解説書はあるものの、12 時間全体の構成しか書いておらず（「調べたことをまとめる」のような記述のみ）、1 時間の中でどのような内容を取り扱い、どのような発問を行うのかは全て自ら検討しなければならない。（2022.6.6 フィールドノーツ）

A 先生からは年度当初より授業準備の大変さと、それが教師用指導書に大きく依存していることが語られていたが、検定教科書を使用する授業においては上記フィールドノーツにあるような「問題」は語られてこなかった。教師用指導書の内容やそこに示されている発問を駆使することにより、45 分間の授業を成立させることは可能であったからだ。

一方で、X 市の編集委員会が作成した「教科書」は公的には社会科副読本の扱いであるが、A 先生が「教科書」と呼称していたように、社会科の中の 12 時間はそれを主要な教材として『町のようす』や『学校のまわり』といった単元を学習しなければならなかった。そのような状況であるにもかかわらず、件の「教科書」は検定教科書と比較すると記述や写真・グラフといった内容が少なく構成されており、当該自治体の白地図や写真と「調べたことをもとにガイドマップを作って、町の様子をまとめてみましょう」といったいくつかの問いや記述があるのみなのだ。そのような「教科書」を使用して実際に授業を行う教師には、X 市に関する資料を独自に用意し、授業内容を自ら構想し、発問を用意しておくことが求められる。しかし、（A 先生自身によって語られたことでもあるのだが）A 先生は初任者教員ゆえに X 市についての知識も少なく、「教科書」に示されているような X 市の歴史的建造物などを実際に見たこともないような状況であった。

A 先生によると、「教科書」の「薄い内容」ゆえに「教科書」に記載されている問いや写真・図表を使った児童とのやりとりはそれほど多くの時間を要すことなく終了してしまうという。実際、調査者の観察の間にも、1 コマ 45 分間の授業を成立させるためにインターネットを用いて他の都市の紹介動画を視聴したりすることにより「間をもたせる」といった事が観察された（後に他都市の動画視聴をすることについて質問した際にその意図が明らかになった）。

以上のように、A 先生には授業中の「『薄い内容』に多くの時間を割り当てなければならない」という状況がもたらされている。調査が進む過程において、それが何によってもたらされているのかを調査者間で検討したところ、①内容面での準備の不足（A 先生からも語られたこと）と②授業場面での形式構造上の問題の二側面に焦点化することとなった。ただ、先述したように A 先生は「自らの実践についての課題が具体的なものになっていない」中で日々授業や行事の準備に追われている状態で、①の側面をフィードバックするよりも、②の側面に関するフィードバックを行うことがより A 先生の「問題」状況を改善することに寄与すると考え、調査者の分析と改善案をカンファレンスで示すこととした。

６．形式構造への接近

A 先生は目下「薄い内容」の「教科書」を使用して、予備知識のない（そして、それを補完可能な状況にない）状況で授業をそれとして成立させていかなければならない。もちろんそれには A 先生の教材に関する知識の不足や授業準備の不足があることは否めないし、それは A 先生自身も認識していることであった。そういった状況下で、A 先生に教材や実践例に関する「knowing what」（ライル訳書 1987）に関わる側面をフィードバックすることも可能であるかもしれない。ただ、それらは教科教育の領域に多くの蓄積があるし、初任者に限らず教師に対しては多くの研修の機会が用意されている。

その一方で、授業の「やり方」に関わる部分、すなわち「knowing how」（ライル前掲書）に関わる側面については「まさに実践者の『とっさの判断』で、つまり『考えている』という意識がほとんどなく、なんとか切り抜けている」（佐伯前掲書）としか言いようのない部分があるのではないだろうか。また、ショーン（訳書 2007,p.51）がライルを引き合いに出しつつ行為の中の知の生成について述べるところによれば「行為する前に考えるということはあ

るが、意識せずに熟練の実践をおこなう場合、そのほとんどにおいて、先行する知的操作からは生まれないある種の知、知の生成の存在があるのも、また事実」であるという。

すなわち、専門家としての教師の授業実践についても、あらかじめ授業方法としてマニュアル化されたり準備されたりした知識とは別に、まさに教師が授業を進行させる行為の中にのみ見出される種類の知が存在しているということになるだろう。そういった、「knowing how」に関わる知の領域に関してアプローチしようとするのであれば、教師が暗黙のうちに実践しているにもかかわらず、気づかれていない（Seen but Unnoticed）形式構造の水準で、ある「問題」を生じさせる相互行為のありようをフィードバックすることが必要であると考えられるのだ。そこで、本報告ではA先生がなぜ「薄い内容」を教えることを「問題」として捉えるようになってしまうのかを、形式構造の側面から明らかにしつつ、A先生にフィードバックすることを試みるのである。

7．「問題」の形式構造

調査者がA先生の（「教科書」を用いた）授業を観察する中で次第に見えてきたことは、児童との相互行為連鎖の「短さ」であった。授業の中で児童と相互行為を行う際、一人の児童とのIRE連鎖が三部構造で終結し、そして次の児童との三部IRE連鎖を開始するという場面が観察されたのである。

以下のトランスクリプトは、A先生の授業を観察する中で観察された、A先生と児童の三部IRE連鎖である。

01 S1: 旧〇〇家。
02 T: 「旧」ってどういう意味だか知ってる人ー？((挙手しながら))
03 S: きゅう。
04 T: 「旧」ってどういう意味だか知ってる人？
05 S2: いちにち？
06 S: いちにち。
07 S: きゅうって書いてある。
08 T: あーいちにちってみえるけど旧って全然違うよ。旧って古いっていう意味、いっこまえのーっていう。
09 S2: あー！

ここでは、02〜04にかけてのA先生の質問に対して、05〜07までで児童が応答しているが、08で児童の応答に対してネガティブな評価が産出されることにより、先の児童の応答が「誤答」となっている。さらに09においてA先生は「旧って古いっていう意味」と述べることにより「正答」も提示している。IRE連鎖において「誤答」が生じた場合には、同じ質問を繰り返したり、「正答」につながる部分教示を行ったりすることによりIRE連鎖の拡張が生じうる。しかし、A先生と児童との相互行為においてはこのように「質問−『誤答』−ネガティブな評価（+「正答」を教師が述べる）」という連鎖構造が成立してしまうことにより、IRE連鎖の拡張が生じないことが頻繁に観察されたのだ。これが、A先生が「『薄い内容』に多くの時間を割り当てなければ」ならず、他の手段で「間をもたせる」ことが必要になる要因の一つなのである。

それを解消する手段として、例えば、08において「正答」を提示してしまう代わりに「旧ってなんだろう？写真を見てみると、どんな建物に見えるかな？」などと児童が「正答」に接近しうる知識を提示することによって、「誤答」の達成と「正答」のフィードバックを先送りにして、IRE連鎖を拡張することを提示可能あるように考えられるのだ。

本報告では、こういったA先生の授業において生じる「問題」に対して、それをもたらす相互行為形式と解消手段を同時に提示するという形でフィードバックを行い、「共通の言葉」での実践場面の解明を試みる。フィードバックの結果については当日の報告の中で言及したい。

＜参考文献＞

佐伯胖・刑部育子・苅宿俊文, 2018, 『ビデオによるリフレクション入門―実践の多義創発性を拓く』東京大学出版会.
ショーン, D., 2007,『省察的実践とは何か―プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房.
ライル, G., 1987,『心の概念』みすず書房.
＊本報告は科研費 21K02298 の助成を受けたものである。

生徒間トラブルの不活化過程の記述

梅田崇広（愛媛大学）

１．問題設定

本報告の目的は，中学校でのエスノグラフィーから，生徒間の人間関係上のトラブル（以下，生徒間トラブル）の不活化過程に焦点を当てることで，生徒間トラブルをめぐる教室内の秩序の再構成過程の一端を解釈＝記述することである。この作業から得られた知見をもとにトラブルの対話的な解決を再考する視点を提示する点に意義を見いだす。

従来，生徒間トラブルを議論するうえで，いかにトラブルを「正確」に認知し，「適切」に予防・防止・解決しうるか，そのためにどのような実践の方法や形式が有用であるかという規範的な議論が展開されてきた。その中でも，教師がトラブルに対処するうえ，当事者間の「対話」や「話し合い」によって解決を志向するという方法が 1 つの主流をなしている（例えば，池島 2010，Winslade & Williams 訳書 2016 など）。他方，このような議論において教師の実践は，生徒側の思いをくみ取らず教師の都合の良い「解決」を押しつける教師主導の問題解決である，として当事者である生徒主体の解決の在り方や方法を議論するうえでの批判対象や課題として取りあげられることがしばしばある。

しかしながら，生徒間トラブルをめぐる実践の方法や形式の「有用性」や「適切さ」に関する議論においては，「何が有用（適切な）実践か」という規範的な問いが前提視され，トラブルが表面化し，対話的な解決を志向した後に，教師や生徒がどのようなリアリティを構成していくのか。その際に教師たちがどのような課題に直面しうるのか。こうした問いは看過されてきたのである。教育社会学においても，教室内の秩序を構成する際の重要なファクターの一つである，生徒間トラブルを起点に教室内の秩序が再構成されていく過程が十分に描かれてこなかった。とりわけ，先行研究ではトラブルの問題化過程における教師の介入枠組みや生徒の解釈，意味づけに焦点化され（例えば，寺町 2020，梅田 2020 など），一時的に問題化されたトラブルが，その後再度潜在化したり不可視化したりしていく過程に焦点が当てられてこなかったことが課題である。

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。本稿では，一度は学級内で問題が顕在化したが，文化祭終了以降，卒業に至るまでトラブルが再度顕在化・表面化しなかったトラブルの不活化過程として本事例を位置づけ，分析を行うこととした。

３．分析

(1)「仲良くせんでもやっていける」秩序によるトラブルの不活化

山本先生は，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…」と，彼女たちの対立が根本的には解決していない状況であると感じていた。文化祭以降も彼女たちは，教室内で直接的に悪口などをいうわけではないものの，聞こえるような距離でお互いについて不平不満

を言い合うなど，互いにネガティヴな声が向けられる状況が続いていた。筆者は当時の状況を「冷戦」のような状態が続いているとして，そのイメージを記録していた（2018/11/07 FN）。そのため，彼女たちの間でのトラブルは継続しているものと捉えていた。

一方で，この過程では，筆者と調査対象者との間に問題状況に対する認知のズレが同時に進行していた。12 月中旬に入り，筆者が学級を観察していると，授業中でさえ「話したくない」と言っていたハルカが，ナナセと何事もなかったかのようにかかわっている様子を目にすることとなる。こうした光景に「違和感」を持った筆者は，放課後にハルカに対して，ナナセとの「和解」や「仲直り」といった解決のイメージを持ち込んで問いかける。すると，彼女は「まだ嫌い」であると筆者の解釈を修正する。他方で，「関わらんといかんときとか」「必要なとき」にのみ関わり，「仲良くせんでもやっていける」と語ることで，「嫌い」であることを無理に解決せずにやり過ごすのである。

筆　者：そういえば，今日さ，ナナセさんの連絡帳置いとくよーみたいな感じで，ナナセさんと普通にやりとりしてたけど，ナナセさんとかセナさんとかとは，和解というか仲直りはしたん？

ハルカ：いや，してないですよ。なんなら，まだ嫌いですし。でも，なんか無視したりするのもされるのも居心地悪いじゃないですか。だから，関わらんといかんときとか，

筆　者：授業とか？

ハルカ：そうそう。（中略）だから必要なときとか，「ナナセのやつ，ここ，置いとくで」みたいなんは，言う，みたいな。そんな感じがハルカにとってもナナセにとってもいいんかな。みたいな。知らんけど。

筆　者：無理に関わらない。

ハルカ：そうそう。別に仲良くせんでもやっていけるんですよ。

（2018/12/11　FN）

(2)「仲良くせんでもやっていける」秩序の相補的達成

他方で，こうした彼女たちの関係性に対する山本先生の山本先生の認識や解釈に焦点を当てると，山本先生と生徒たちが異なる言語的資源を用いて問題状況を解釈することで，「仲良くせんでもやっていける」秩序が相補的に達成されている様相が浮かびあがってきた。

具体的には，次の 2 つの要素によって達成されている。一つは，D 組の中で「嫌い」「関わりたくない」といったネガティヴな言動が表出されるものの，「誰とも同じように仲良くならなくてもいい」という生徒たちによる「自治的解決」の在り方として捉えることで，教師が直接的に介入せず，関係性を変質させないことによってである。いま一つは，ハルカら，セナら（あるいは他の生徒）が彼女たちの関係性を「解決すべき問題」として位置づけないことによってである。セナらの語りに目を向けると，トラブルの継続にも見える言動を，彼女たち自身が山本先生に再度相談するなど，解決すべき問題として位置づけ（続け）ないことによって，トラブルは問題化されず，不活化していく。

４．まとめと考察

本報告では，得られた知見をもとに，生徒間トラブルをめぐる経験的リアリティが複線的に紡がれている可能性を示唆し，トラブルの対話的な解決を再考する視点について議論する。

（当日資料において、事例の詳細を報告する）。

引用文献

池島徳大，2010，「ピア・メディエーションに関する基礎研究」『教育実践総合センター研究紀要』第 19 巻，pp. 37-45.

寺町晋哉，2020，「女子のトラブルを『ドロドロしたもの』とみなす教師のジェンダー・バイアス」『宮崎公立大学人文学部紀要』第 27 巻第 1 号，pp. 103-119.

梅田崇広，2018，「〈いじめ〉をめぐる語りの構築過程」『教育社会学研究』第 103 集，pp. 69-88.

Winslade，J.，& Williams，M.，2011，*Safe and Peaceful Schools*，Corwin（＝2016，綾城初穂訳『いじめ・暴力に向き合う学校づくり』新曜社）.

スクールカーストの起源とその新しいかたち

――中学高校のクラスの雰囲気の歴史的変化

小原一馬（宇都宮大学）

1．問題設定

スクールカーストの問題が学術的にはっきりとした認知を得るようになった一つのきっかけは、鈴木（2012）の『教室内カースト（スクールカースト）』という本の出版だったろう。その本の出版をきっかけとして、その後主に社会心理学分野を中心に多くの調査、研究が行われてきたが、鈴木（2012）において、今後の研究の課題とされた問題は長らく答えを得ずにきた。それはスクールカーストという現象が、現代社会や日本の文化とどのように関係しているのかということだった。すなわち、スクールカーストという現象がどの程度の広がりを持っているのか、過去の学校にも見られたのか。それらの問題にこれまでの研究でほとんど焦点があたらなかったのは、一つにはこの問題が主に社会心理学の分野において研究が進められてきたことも関わっているだろう。本発表では主に時代変化との関係についてこの問題に直接答えていきたい。

2．定義と先行研究

スクールカーストの定義については、小原（2021）で3つの要素を指摘している。

1　人気に基づく階層構造
2　グループ間の関係
3　閉鎖的なグループ

この3つの要素に基づき、小原（2021）は「スクールカーストとは、小学校の高学年から中学、高校のクラスにおける、生徒の閉鎖的なグループ間に見られる、人気に基づく上下関係の階層構造である」と定義したが、本調査では単なる「階層構造」ではなく「権力的階層構造」とする。

スクールカーストが日本でどのように浸透したかについて、鈴木（2012）では前述のように明瞭なモデルを提出していない。しかし鈴木は教育社会学の生徒文化の研究史というかたちで、まずクラスに「閉鎖的なグループ」ができていることが発見され（島宇宙化）、当初はそのグループ間の関係は対等とされていたのが、後に力関係が見いだされたとすることで、「グループの閉鎖」⇒「階層化」⇒「スクールカーストの成立」という流れを描いている。

一方小原（2021）はアメリカにおけるスクールカースト様の人間関係の研究史の流れを次のようにまとめた。すなわちアメリカにおいては1940年代からすでにクリークと呼ばれる友達グループの階層構造が見いだされていたが、当初はそのグループの成り立ちや階層構造に外部社会における階級やエスニックグループの階層構造が反映しているとされていた。それが1960年代の研究では、日本のスクールカーストに近いような、生徒自身によって決められる人気に基づく階層構造に置きわっていることが発見された。その後そうしたグループのイメージがテレビドラマなどでジョックやナードなどとして流布され定着し、学校で友達グループが実際にできる前からクラウドとしての階層構造が成立していることが示された。まとめると「グループの閉鎖＆階層化」⇒「階層化原理の人気への置換」⇒「イメージの流布と定着」となる。

また Milner（2006）は、アメリカの中学校・高校で広範囲に広がるスクールカースト的階層構造に強弱が存在し、その強弱が生徒たちの価値観の一元性⇔多元性によっており、生徒の活躍の場の広さや、その可視化の程度によって左右されることを見出した。また2015年の第二版では、SAT などの大学入学共通試験の受験率の上昇により、成績重視の道具的人間関係の広がりと階層性の弱化、スマホなどの情報化による階層関係の不安定化と可視性の広がりを指摘している。

3．調査の方法

マクロミル社に登録されたモニターに回答を依頼し、20歳から59歳の10歳刻みの各年代層に男女それぞれ330名を設定し、各地方ごとの人口比に沿って目標の人数を設定して、目標のモニター数に達するまで募集を行った

ところ合計2685名から回答を得た。調査は2022年1月に行われた。

用意した質問のうち、今回の発表では中高時代それぞれのクラスの雰囲気と、本人の学校生活の様子に関する回答結果について、主に年齢との関係でまとめる。

4．調査結果

クラスの雰囲気の質問群を中高それぞれに関して因子分析にかけた(最尤法、プロマックス回転)。中学校ではスクリープロットより二因子を選択(抽出後の負荷量平方和　41.5%)。因子間の相関は-0.03 でほぼなかった。第一因子へ高負荷の質問には「クラスの中で、誰の／どんな意見でも聞こうという雰囲気があった」「中学では、多くの生徒に活躍の機会があった」「クラスの男子全体、女子全体はとても仲が良かった」「クラスの中で人気がある人は、誰に対しても親切だった」「クラスの中の友人グループと他のグループとの交流の頻度は高かった」といった風通しの良さや Milner の多元的価値を表す質問および、「中学の先生は生徒からとても信頼されていた」「中学の校則をみなよく守っていた」「中学のクラスメイトはみな成績を強く意識していた」といった向学校文化を示すものが並んだ。第二因子への高負荷の質問としては「クラスの中で人気がある人達が、そうでない人達を見下すようなことがはっきりあった」「クラス内のグループ間に上下関係がはっきりあった」「クラス内で人気がある人は、一つのグループにかたまりがちだった」「クラス内で、しばしばいじめが見られた」といった権力の集中と権力的階層関係を示す質問が並んだ。

また双方の因子に中くらいの負荷を示す質問として、「校内の友人間で手紙やメール、SNS のやりとりが頻繁にあった」「上記のやりとりで、クラス全体に影響力のある人がいた」という質問があった。

高校でもほぼ同様の結果が得られた。高校では大学進学率と向学校文化に相関がみられた。

この結果から、グループの閉鎖性やクラスの価値観の多元性など、クラスの雰囲気の風通しの良さと、権力的階層関係との間に相関が<u>ない</u>ことが見いだされ、先行研究から予想された「グループの閉鎖⇒階層化⇒スクールカースト」という流れが間違っていることが示された。

また Milner がアメリカで見出した「一元的価値観と階層性」の関係も日本では見られないことがわかった。

さらにこの二つの因子得点に基づいてクラスタ分析を行ったところ(最遠隣法、Z スコアで標準化)、次の図1に示されるような結果となっあたた。クラスタは4つ析出され、それぞれ①権力的階層化が進む一方、風通しは良く、文字情報交換が活発なインフルエンサー型、②権力的階層化が進み、風通しも悪いスクールカースト型、③　平等で風通しも良い仲良しクラス型、④　中間型　である。高校ではこれらに加え、⑤　風通しが悪いが、権力は分散している疎遠型が加わる。　権力の集中と風通しの良さの両立は、文字情報の活発な交換によって成り立っていることが示された。

年代別の変化(図2)としては80年代の校内暴力＆管理教育の時代に風通しが悪くなり、権力の集中が進んだこと。はじめから多かったインフルエンサー型は2000年代からの情報化でマジョリティになっていったことが示された。

高校では大学進学率の上昇に合わせ疎遠型が減り、権力の集中と風通しの良さの双方が高まっていったこと、などが明らかとなった。(当日はスクールカーストの認識の変化などについても発表する。)

図1　中学　クラスタ分析結果 (最遠隣法、Zスコアで標準化)

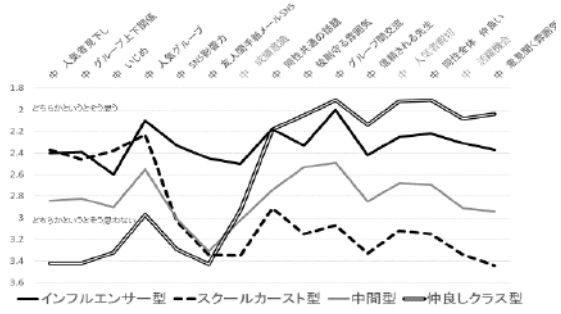
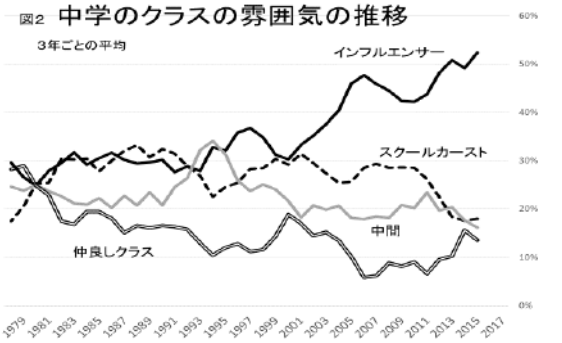


図2　中学のクラスの雰囲気の推移



主な参考文献

小原一馬「スクールカーストはなぜ生まれ、それは『悪い』ものになってしまうのか――スクールカースト生成の歴史的要因と上位者の攻撃性が高まる要因の考察」宇都宮大学共同教育学部研究紀要.第 1 部:71 号,149-174 二〇二一

(他の参考文献は上記の文献の参考文献を参照)

中学生によるいじめ相談
―セーフティネットとしての友人関係―

○澤田涼（名古屋大学大学院）　藤川寛之（名古屋大学大学院）
古殿真大（名古屋大学大学院）　内田良（名古屋大学）

1　問題設定

本報告の目的は、Web 調査で得られたデータをもとに、中学生のいじめの相談先に注目して、いじめ被害者と教員を繋ぐ相談体制を考察することである。

相談体制について書かれた「いじめ防止対策推進法」の第 16 条によれば、いじめの早期発見のための措置として、学校がいじめに係る相談体制を整備することを定めている。また、相談体制の整備にあたっては、家庭などと連携して、被害者の権利を擁護する配慮が求められている。したがって被害者の相談先に対して、教員がどのように相談体制を整備するのか、「いじめ防止対策推進法」に即して検討することは重要である。

先行研究によれば、被害者の相談先は友人である場合が多い。長久ら（2021）は、中学生は深刻な悩みでも友人を相談相手に選ぶ傾向にあると考察している。そして、文部科学省（2021）は中学校でいじめを発見する情報源には、教員や当事者以外の生徒、保護者からの通報などがあり、最も多いのはアンケート調査による取組であることを明らかにしている。被害者本人からの訴えでいじめを発見したケースは26.4%であり、森田ら（1999）も概ね同様の結果を示している。また、森田ら（1999）は自分の受けているいじめをとめてほしい人について、友人と答える割合が最も高い。被害者は友人に相談することで、解決方法も委ねているのだろう。

しかし、友人がいじめの抑止力としてうまく働かないということも指摘されている。森田（2010）は被害者と友人を取り巻く環境をいじめ集団の四層構造で描いているが、四層構造について、橋本（1999）はいじめの被害者・加害者と傍観者との間が分断されてしまい、中学校では特に傍観者がいじめに介入していかないことを明示している。そして、鈴木（2015）はいじめを拒絶する規範が集団のなかで受容されないために、傍観者から生み出されるはずの仲裁者が機能することの難しさを指摘している。つまり、藤野ら（2013）や藤村（2018）が検証したように、傍観者は特に被害者・加害者とも親しくない場合にはいじめに関与しなくなるのである。また、友人であってもいじめの場面では救いの手を差し伸べることなく傍観することが起こり得る（森田 2010）。

友人が見て見ぬふりをすることなく、仲裁者としていじめをとめることを意識する場合には何が望まれるのか。被害者の相談先の上位に友人が含まれていることを踏まえると、友人を媒介した相談体制こそ被害者にとってのセーフティネットであるから、生徒同士の関わりに期待できる側面もあるのではないか。

以上より、一つ目には、「いじめられたとき」に被害者は誰に相談するのか、その際に友人はどのように位置づけられるのかを確認する。二つ目は、「いじめを目撃したとき」、すなわち傍観者について、中学生のいじめの相談先に着目する。いじめ問題の解決に向けては当事者である被害者と加害者だけでなく、関係者を増やしていく過程である。そのため、被害者の相談先を基にした相談体制の再整備が課題である。生徒と教員の繋がり方を探ることが、本報告の最終的な目的である。

2　方法

本報告で用いるデータは、筆者らが行った「いじめをめぐる認知のズレに関する研究調査」（以下、本調査とする）のデータの一部である。本調査は 2021 年 8 月 13 日から 8 月 17 日にかけて株式会社マクロミルを通じて行った Web 調査であり、その対象は小学校教員・小学生保護者・中学校教員・中学生保護者・中学生である。サンプルサイズは 413 名・412 名・413 名・412 名・412 名で、全体では 2062 名になった。中学生および保護者については男女同数になるように、教員は学校基本調査から算出された男女比と合致するように割付した。本報告の分析では、中学生の回答を扱った。なお、本調査は名古屋大学大学院教育発達科学研究科研究倫理委員会の承認を受けて実施されたものである。

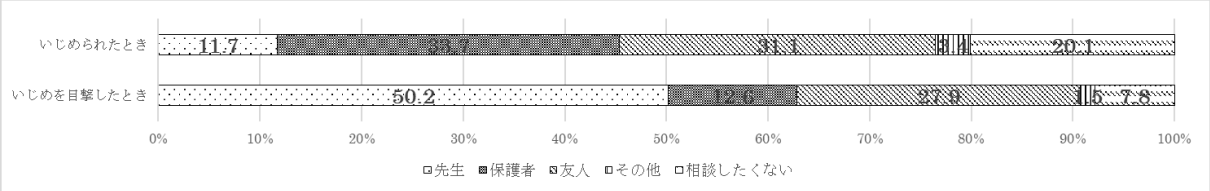


図1 いじめについて相談したい相手

表1 いじめ介入×相談したい相手

		あなたがいじめを目撃したとき，誰にもっとも相談したいと思いますか。					
		先生	保護者	友人	その他	相談したくない	合計
これまでの経験をふまえて，今後，あなたはいじめが起きたときにそれをとめようと介入したいと思いますか。	そう思う	169	38	86	5	9	307
		55.05%	12.38%	28.01%	1.63%	2.93%	100%
	そう思わない	38	14	29	1	23	105
		36.19%	13.33%	27.62%	0.95%	21.90%	100%
	合計	207	52	115	6	32	412
		50.24%	12.62%	27.91%	1.46%	7.77%	100%

p<.001

表2 いじめ介入×教員との会話

		あなたは学校の先生と学校での出来事についてよく話していますか。		
		そう思う	そう思わない	合計
これまでの経験をふまえて，今後，あなたはいじめが起きたときにそれをとめようと介入したいと思いますか。	そう思う	147	160	307
		47.88%	52.12%	100%
	そう思わない	34	71	105
		32.38%	67.62%	100%
	合計	181	231	412
		43.93%	56.07%	100%

p<.01

表3 いじめ仕返し×相談したい相手

		あなたがいじめを目撃したとき，誰にもっとも相談したいと思いますか。		
		先生	それ以外	合計
もし先生にいじめを伝えた場合，仕返しされると思う	とてもそう思う	32	52	84
		38.10%	61.90%	100%
	どちらかといえばそう思う	68	57	125
		54.40%	45.60%	100%
	どちらかといえばそう思わない	37	29	66
		56.06%	43.94%	100%
	まったくそう思わない	47	35	82
		57.32%	42.68%	100%
	合計	184	173	357
		51.54%	48.46%	100%

p<.05

3　結果

図 1 の通り、生徒が「いじめられたとき」の相談先は「保護者」や「友人」の優先順位が高かった。それと比較して「先生」は 11.7%に留まっており、もっとも相談したい相手としては選ばれにくい傾向にあった。被害者は教員よりも友人に相談するという先行研究が示す結果に重なった。「いじめを目撃したとき」については「先生」が 50.2%と最頻値となっており、続いて「友人」が高かった。

本報告では、生徒のいじめの抑止力の傾向を確認する設問と相談と関連する環境に関わる設問の関係に着目して、クロス分析（カイ二乗分析）の結果を表 1〜3 に示した。表 1 によれば、いじめをとめるために介入したいと思う場合は顕著に教員に相談するが、思わない場合には誰にも相談しない割合があがる分析結果が得られた。表 2 では、いじめに介入したいと思う場合は思わない場合に比べて、教員と会話していることがわかった。表 3 からは、教員にいじめを伝えることで仕返しされることの思いの強さに反比例して、教員の相談先は低くなっていくことが読み取れた。

4　考察

本報告では、中学生のいじめの相談先に注目して、相談のあり方を整理した。具体的には、被害者の相談先が友人である結果を踏まえて、友人のいじめの認識に注目することで、被害者と友人と教員を繋ぐ相談体制を考察した。教員は生徒を通じて被害者の声に気が付ける。そのためにも、教員は生徒との会話を大事にしつつ、生徒がいじめの仕返しに抗えるような関係を構築することが求められる。

教員と生徒の繋がりによって生徒は自己有用感を高めて、いじめをとめようと働きかけられるようになる（国立教育政策研究所 2012）。藤井（2022）もまた小学校を対象とした調査のなかで、教員からの被信頼・受容感が高い児童ほどいじめ目撃場面において解決に向けて動くことを示しており、教員の働きかけは不可欠である。まさに、教員と生徒との関わりが多くなるほど、生徒がいじめ場面に遭遇した時に、教員に相談する傾向が強くなることを意味している（元ら 2017）。本報告の知見を踏まえれば、被害者の相談が友人を媒介して教員に届く、そこでの生徒と教員の強固な繋がりが重要である。

そのような繋がりの構築に向けた取り組みの一つには、教員が体系的に生徒同士のサポートに加わる、ピア・サポートプログラムが検討できる（池島 2010）。ピア・サポート実践では、生徒が目撃したいじめが迅速に共有されて、いじめ許容空間の発生も防ぐだろう（日野ら 2019）。（資料の詳細や引用文献は、大会当日の配布資料に掲載する。）

児童養護施設で暮らす子どもたちの進路選択

―中学生へのインタビューから―

宇田智佳（大阪大学大学院）

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)たちの進路選択を、家族との関係に焦点を当てて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。

従来の「家族と教育」に関する研究では，貧困や虐待などによって家庭で暮らせない子どもたちの生活の場である児童養護施設の子どもたちの教育達成を看過してきたと言える（山口 2021)。山口の指摘を踏まえて、本報告では、施設入所児たちの家族と教育達成について検討していく。

2. 先行研究

児童養護施設の子どもたちの教育達成を主題とした研究では，虐待や貧困などが折り重なった家庭背景から，学習意欲や学習への動機づけのない段階にある子どもが多いという「学習意欲の低さ」（松本 1987）や，学校適応における困難を背景とした「低学力」（高口 1993）が指摘されてきた。

さらに、施設退所後に親に頼れないという経済的事情から，施設入所児自身や施設職員が長期的なビジョンを持ちにくくなることも明らかにされてきた(松本 1987･妻木 2011)。こうした状況に対して、1973 年「養護施設児童等の高等学校への進学の実施について」という厚生省通達がなされ，進学奨励の制度化が始まったことを契機に，経済支援が充実していった。

しかし，以上のような経済的な支援が充実したとしても，児童養護施設における学習支援の困難は依然として解消し難いことも明らかにされてきた。山口（2021）では，限られた資源を駆使した施設職員の「即興の支援」や，「落ち度」を指摘し合う施設入所児たちの仲間文化の存在から，児童養護施設における学習支援の困難が明らかにされている。つまり，こうした指摘は，施設入所児たちの教育達成を検討していくうえでは，経済的な支援以外の視点からも，施設入所児たちの教育達成を捉えていく必要があることを示している。

しかし，先行研究では，施設入所児たちの教育達成をめぐっては，児童養護施設内の構造や，施設入所児たちの学習意欲の低さに議論が収束し，施設入所児たちと家族との関係が見落とされるとともに，代替養育を行う施設職員の影響も十分に検討されていない。

施設入所児たちが施設入所後も家族との交流が継続している場合が多く、葛藤をもたらしている（永野 2017）ことを踏まえると、家族が施設入所児たちの進路選択に与える影響も大きいことが考えられる。

そこで、本報告では、施設入所児たちの進路選択に家族との関係が与える影響を検討していく。

3. 研究の対象と方法

本報告では，関西圏のA県B市にある児童養護施設「ひかりの家」の中学生 6 名へのインタビューによって得られたデータを分析していく。

インタビューは 2021 年 7 月から 2022 年 4 月にかけてひかりの家の一室で一人につき 70 分～160 分行い、必要に応じて複数回行った。主な質問項目は，学校での生活や，進路についての家族や施設職員とのやりとりなどである。

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、施設入所児たちは共通して施設入所時の家族との別離に対する不安を語り、他者と距離を置いていた。しかし、同じ施設入所児の存在によってそうした不安は軽減され、学校と児童養護施設の生活に適応していく。

次に、その後の生活のなかでは、施設生活から施設入所児たちは将来展望に対する影響を受けていた。ただし、進路や学業に対しては、家族からのアスピレーションが家庭によって大きく異なっていた。そうしたなかで、施設入所児たちは自身で学業へのモチベーションを維持・向上していく場合と、高校進学と家庭復帰とを並行して進めていく場合とに分かれていた。

家庭復帰を並行して進めていく場合においては、家族の生活条件の未整備から、家庭復帰の実現可能性が縮小されていき、学校や施設職員からの働きかけを通した「やりたいこと」をもとに、進路の再構成がなされていた。こうした際にも施設入所児たちのつながりが重要な役割を果たしていた。

最後に、家庭復帰を希望していた場合でも、自身で学業へのモチベーションを維持・向上していく場合でも、施設退所をする高校卒業後の不安を抱いたまま高校進学をしていく様相が明らかとなった。

5. 結論

以上の知見から、施設入所児たちのつながりの重要性が示される。学校経験においては、家族との別離に対する不安の解消に大きな影響を与えており、進路選択においても情報提供という面で大きな役割を果たしていた。

その一方で、高校進学を機に家庭復帰をするケースもあることから、そうしたケースを参照して家庭復帰に対する期待を施設入所児たちが抱くようになることも考えられる。

家庭復帰をめぐっては、不確実性が伴っていることが施設入所児たちの語りから明らかとなった。家庭復帰の不確実性は、先行研究が指摘してきたような学習意欲の低さや低学力状況に至る背景として指摘できる。

従来の児童養護施設研究では，施設内の構造や施設入所児たちの学習習慣の定着に関する課題が着目されてきた（山口 2021）。本稿の事例からは、それだけではなく、家族との関係を議論の俎上に載せることで学習意欲の低下の背景にある不安定さや不確実性に迫ることができた。つまり，これまでの進学支援において中心を占めてきた経済的支援だけではなく，家族との関係を議論の射程に入れたことでみえてきたように，他者との関係性をどのように安定させるかという視点も施設入所児たちに対する支援として重要であると言えるのではないか。今後の研究においては，単に学習意欲の低さに収束されない，その背景にある施設入所児たちの家族との関係を踏まえて進路形成をとらえていき，そうした関係性の不安定さに対する支援の検討が求められる。

最後に、施設入所児同士のつながりや施設職員との関係と家族との関係が重層的に絡み合いながら施設入所児たちは進路選択を行っていることが示された。

学校－家庭連携に対する期待と評価
――ある公立小学校の保護者への聞き取り調査をもとに――

山口真美（松山東雲女子大学）

1. 問題設定

本報告の目的は、社会経済的に厳しい校区の学校による学校―家庭連携に関する実践や支援に対して、保護者らがどのような期待を寄せ、評価しているかを明らかにすることである。

学校―家庭間の連携に関しては、「いかに連携を進めるか」という観点から連携促進・阻害要因を解明する、あるいは教員・保護者間の認識を量的に把握する実証研究が行われている。

しかし、「連携」を善きものとして扱うには、いくつかの留意が必要である。まず、すべての家庭の学校教育への協力・参加を前提とした仕組みは、階層の再生産を媒介し、次世代の格差を拡げることに寄与してしまう危険がある。学校からの呼びかけに応えたり、積極的に学校行事や保護者活動に参加したりするのは、社会経済的条件に恵まれ、子育てや教育に対する関心が高い高階層の人々に偏るからである（例えば、Lareau 2000、松岡 2015）。

また、学校と連携・協力するものだという規範のもとに家庭に求められる役割それ自体が、時代や社会の中で構築されるものであり、不変ではない。学校と家庭、地域の考え方が一致している一枚岩が望ましい協力関係の姿であるという暗黙の前提（広田 2019）があり、連携は望ましいことに思えるが、その内実は対等なパートナーシップではなく、家庭が一方的に学校の「支援者／学習者」の位置に留め置かれていることもある（Vincent 2000）。さらに、学校教員による保護者（特に低階層）へのまなざしが必ずしも正しいものではないという指摘（伊佐 2014）もある。以上を踏まえ、規範性を帯び、権力関係の中にある学校―家庭連携を、その内実も含め記述し、保護者がどのように語り、評価するのかという家庭側の視点から検討することが必要である。

2. 調査の概要

調査対象は、関西圏にある、児童数約 250 名の X 市立 Y 小学校（以下、Y 小）および Y 小に子どもを通学させている保護者 11 名である。

Y 小の特徴として、「貧困」「ひとり親」「外国にルーツがある」といった多様な社会経済的背景の児童が在籍していることが挙げられる。Y 小は 1970 年代に建設された公営団地に住む児童が通う学校として誕生した。一方で近年、一戸建て住宅の建設が進んでおり、2021 年時点で、児童の割合は戸建：団地＝6:4 となっている。ただし、高級住宅街というわけではなく、市内平均比較して校区の社会経済的状況は厳しいと認識されている。また、中学校区での同和教育実践の流れを受けて、Y 小教員の多くは児童の生活背景である家庭の重要性を認識し、連携に重きを置いている。

本報告では、2021 年 3 月～2022 年 2 月に行った、保護者へのインタビューで得られたデータを使用する。インタビュー対象者は、Y 小に長く在籍する教員からの紹介を端緒に、機縁法により選定した。インタビューは半構造化の形式で、各回 40～90 分、学校の空き教室や対象者の自宅等で行った。主な質問項目は Y 小や Y 小教員とのかかわり、印象深かった教員、学校からのお願いに対する負担感や学校に対する要望、教育期待等で、場合によって掘り下げて質問した。インタビュー時に対象者に許可を得て録音し、逐語録を作成した。

対象者の概要は表 1 の通りである。本報告の強みは、報告者が数年間にわたり Y 小でフィールドワークを行っていることから、インタビュー対象者とローカルな経験（学校の取り組み、教員の名前や性格、学年の雰囲気、子どもの状況）の一部を共有し、具体的実践に基づいた語りを得られている点がある。一方で難点と

しては、多忙なひとり親家庭や生活保護層等にアクセスできていないことが挙げられる。

表 1. インタビュー対象者リスト

No.	子どもとの続柄	子ども（調査時）	居住	学歴（母/父）
1	母	中、小 5、幼	戸建	大卒/大卒
2	母	小 2	戸建	高卒/大卒
3	母	高、小 6	戸建	高卒/高卒
4	母	小 6、小 1	戸建	短大卒/高卒
5	母	小 4、小 2	戸建	大卒/大卒
6	母	小 4	戸建	短大卒/大卒
7	母	小 4	戸建	専門卒/高卒
8	母	小 5、小 1	戸建	高卒/高専卒
9	母	高、小 6、小 6	団地	短大卒/高校中退
10	母	高（卒）、大、小 6	団地	高校中退/高校中退
11	祖母	小 6、小 4	団地	高卒/大卒

3. 結果

3.1 学校から求められる連携に対する思い

学校―家庭連携を検討するうえで、Y 小が保護者に協力を求めている内容を確認し、その項目に基づき結果を記述する。保護者へのお願いとして毎年学期初めに文書で周知されているものは、基本的な生活習慣をつける／集団登校をする／宿題を必ずする／忘れ物をしない／連絡帳のサインをする、の５つである。このうち、保護者インタビューで複数から言及があったのは、生活習慣と宿題に関してであった。

まず、生活習慣に関して Y 小では、具体的な取り組みとして、生活習慣を自己点検する「ふりかえりウィーク」（仮称）がある。これは、児童の生活習慣の改善を目的として、家や学校での自身の行いを振り返り、チェックカードに評価を記入するというもので、全学年で年５回程度、各１週間で行われる。チェック項目は「朝ごはんを食べた」「寝る時間を守ることができた」「読書 15 分」「テレビ・ゲーム１時間以内」など 10 項目で、チェックは児童自身が家と学校でそれぞれ行うこととなっているが、家では保護者がチェックを手伝っていたり、保護者が全体を通してコメントを書く欄が設けられていたりと保護者の協力が求められる。この取り組みの保護者の認知度は高く、関わらなければいけないことへの負担感が何人かから語られたが、学校の提示する生活習慣自体への疑問は呈されていなかった。

また、Y 小では、上記の家庭に求める役割のうち、宿題と忘れ物に関しては学校側で代替的な取り組みがなされている（詳細は、山口 2019）。忘れ物に関しては言及がなかったが、宿題に関しては複数の保護者から家庭学習の負担軽減の点で肯定的な声が聞かれた。塾に行く・行ける児童が多くないＹ小においては、家庭学習の不足を補いうるのは主に学校である。それの反映か、放課後宿題教室の対象学年や対象教科を増やしてほしいという要望もあった。

3.2 学校への期待と評価

学校への期待と評価は表裏一体の関係にある。今回の調査では「情報の開示」と「子どもをよく見てくれること」の 2 点に集約された。前者に関しては、学校の予定・持ち物等の早めの告知と学校・学級の様子の共有が要望として挙げられていた。一方で、後者として、Y 小の教員が児童の状況をよく把握・共有しているという安心感や適切な支援を提案して我が子の成長を支えてくれているという感謝のエピソードが複数から得られた。これらを理由として挙げて Y 小を肯定的に評価するという形式の語りが見られた。

当日の報告では上記の知見のもととなったデータと、知見と保護者の社会的属性との関連の検討結果を示す。これまでの研究では学校に対する保護者の姿勢の差異の要因として社会階層が指摘されていたが、本報告ではそれに加えて、学校（教員）による子どもの「特性」への対応という要因（大日方 2021）の重視を示唆することになろう。

※参考文献の詳細は当日資料に記載。

児童養護施設の進路支援における困難

―子どもの家族関係に着目して―

山口　季音（至誠館大学）

１．課題設定

児童養護施設は、家庭で暮らせない子どもが安心安全に暮らすための場であり、そのような子どもたちの自立を支援する場でもある。こうした施設では、自立のための進路支援は欠かせない。暮らしの中で、退所のための支援を行うリービングケアや退所した後のアフターケアは、以前からその重要性が指摘され、多くの試みが行われている。

施設の子どもの進路支援というと、子ども―職員との関係に目が向きやすい。たしかに、施設職員のサポートは、子どもの進路形成に大きな影響を与えると考えられる（平松・堅田 2019）。また、施設職員の様子を見て、子どもが児童養護施設職員を将来像として選択することもある（長瀬 2011）。こうしたことから、施設の子どもの進路形成に職員の関与が大きいことは疑いようがない。一方で、施設の子どもの進路形成においては、子どもの家族など子ども―職員関係以外の要因も大きいと考えられるだろう。

以上の課題意識のもと、本発表では、児童養護施設の子どもの進路形成について、子どもの家族関係に着目して考察することとした。

２．先行研究

児童養護施設の子どもの進路形成については、早期の退所にともなう自立への批判と、進学の困難な状況に着目されてきた。

以前は、施設出身の子どもは高校進学も選択肢にほとんどなく、子どもの状況がどうであれ、施設を退所し就職することを余儀なくされていた。ここでは、施設の子どもの限定された進路とそれに対する支援の少なさが課題であった（小川ほか 1983 など）。

近年では、高等教育への進学に焦点が当てられてきた。とくに進学費用の問題であるが、それ以外にも、進学する上での関係的な支援の必要性も指摘されている（西本 2018）。2020 年より、高等教育の修学支援新制度が運用されることで、こうした問題のいくらかは解決することが期待される。

こうした流れの中で、次に焦点があてられることの一つは、子どもたちの進路に対する意欲であろう。進学するにせよ、就職するにせよ、そこには子どもの意志が必要である。そのような子どもの進路形成において、職員の支援がますます重要になるだろう。一方で、子どもの退所後の進路形成への支援は、スムーズに進むこともあれば、思いがけない課題に直面し、うまく進まないこともある。たとえば、山口（2018）では、大学進学をめざす子どもが、金銭面の課題以上に、進学することで失われる家族のケアのための時間を考慮し、その結果進学を諦めていく様子が指摘されている。

しかし、先行研究では、子どもの家族関係が、児童養護施設における進路支援にどうかかわってくるのかを考察したものは少ない。そこで本発表では、児童養護施設の職員にインタビュー調査を実施し、子どもの進路支援において、家族関係がいかにしてかかわっているのかを考察することとした。

３．調査概要

本発表で用いるのは、近畿圏の児童養護施設 A 学園（以下 A 学園）の職員から得られたデータである。発表者は、2019 年 7 月から現在までの約 3 年間、A 学園で、継続的な調査を行っている。

A 学園は子どもの定員約 30 名で、同じ敷地内で小規模なユニットに分けられている。そこでは幼児から高校生までが暮らしている。今回は、職員の中高生に関する支援についての語りを中心に検討を行う。

調査は 2～3 か月ごとに実施し、オンラインによる調査を含めて 3 年間で計 14 回の調査を行っている。これまでの対象者は施設長、統括主任、各ユニットの代表者 2 名である。インタビューの録音時間は 1 回に最長で 2 時間程度、最短で 1 時間程度である。調査委の際は、それぞれに許可を得たうえで内容を IC レコーダーに録音しており、文字化したうえで分析を行っている。

本調査研究は、2019 年に至誠館大学の倫理委員会の審査を受け、承認を得たものである。

４．調査結果

A 学園では、中学生と高校生がともに暮らすユニットが男女別で分かれて設置されており、それぞれ 5 人前後が生活していた。インタビューの結果からは、児童養護施設の進路支援においては、子どもの進路への意志を形成することがまず困難であり、さらに子どもの家族関係がそれを深刻にする事態がみられた。

（1）A 学園における子どもの進路と課題

A 学園の施設長や職員の話では、中高生の進路形成において、女子は比較的安定しており、高校卒業後の進学者もいた。一方で、男子は女子と比較すると、進路形成を考えられるような状況ではないという。

A 学園の男子の課題は、第 1 に、発達障がいをはじめとする個人的特性がある。A 学園は、定員が空いていたこともあり、家庭や里親のもとで馴染めなかった中高生を積極的に受け入れていた。こうした子どもたちは、将来の問題になかなか目を向けられず、進路へ意識を向けることは困難であった。ただし、個人の特性そのものが問題というよりも、A 学園に措置されるまでの生活の中で、発達の偏りに対する適切な対応がなされてこなかったことが大きいと考えられるだろう。

第 2 に、学校での不適応の問題である。上記の男子たちは、ほとんどが、学校で楽しいと思えることがない状態で、登校に対して苦痛を感じる状況であった。そのため、1 人が学校に行かないと、それに乗じて複数の子どもが学校に行かなくなるという状況もあった。こうした状況の中でも、施設職員は日々のケアを行いながら、自立のために将来のことを子どもに意識してもらおうと試行錯誤を繰り返していた。しかし、子どもの進路に対する意志の形成は困難であった。

A 学園の男子は、施設の中ではゲームなどの好きなこと以外は興味を示さず、学校では落ち着けない。将来のことを考えるきっかけが見つけにくく、支援にうまく取り組めない状況が続いていた。ただし、これは A 学園が新しい施設のため、退所者のモデルがほとんどなく、子どもにとっての展望が少ないこともあると、職員は認識していた。

（2）子どもの家族と進路

子どもの家族関係に着目すると、2 つの点で、子どもの家族関係が子どもの進路への意志を阻害している様子がわかった。

一つは、親・家庭が子どもの意志を尊重しない、またはそれができない状況によって、子どもの意欲がそがれてしまうことである。たとえば、親自身も発達や社会性に課題を抱えており、子どもに向き合う余裕がないことにより、交流によって子どもの進路への意志を挫いてしまう、そうなると職員は、子どもの気持ちを立て直すために多くの時間を要することになる。もう一つは、「子どもとの関係がないこと」から来る問題である。生活の中で、将来の展望をつかむきっかけがない子どもにとって、親・家庭は、もし職員が思う進路とは異なっていたとしても、子どもにとってはきっかけの一つにはなる。しかし、そもそも交流がないことによって、子どもが進路を考える機会は失われていくのである。

５．おわりに

調査を通して、A 学園の子ども、特に中高生男子の進路支援の困難の内実が明らかになった。そして、そうした困難が家族関係によってより深刻になる事態も見出された。

児童養護施設は生活のための施設だが、そこで生活する子どもの意思は、子ども自身や子ども―職員関係のみで形成されるのではない。これまでの研究でも、家族との関係が子どもの進路形成に影響を与えることが指摘されてきたが、子どもの特性や学校での課題が顕著にみられるとき、そもそも進路形成自体が困難となる。施設の子どもの進学に焦点が当たる中、こうした子どもたちへの支援をいかにして行うのかも同時に考えていく必要があるだろう。

〈参考文献〉

平松喜代江・堅田明義（2020）「児童養護施設退所者の大学等進学実現を可能にする支援について」『社会福祉学』60(4) 14-27

長瀬正子（2011）「高学歴達成を可能にした条件」西田芳正編著『児童養護施設と社会的排除』解放出版社　113-132

西本佳代（2018）「教育学の視点から捉える社会的養護」『子ども社会研究』(24) 197-212

小川利夫ほか編（1983）『ぼくたちの 15 歳』ミネルヴァ書房

山口季音（2018）「児童養護施設の自立支援における葛藤」『教育学研究紀要』(63)　733-738

付記　本発表は、科研費（課題番号 19K14140）の助成を受けたものである。

親の公共的価値志向とパーソナルネットワーク

荒牧草平（大阪大学）

1. 教育の機会均等と達成的教育観

教育格差に関する実証研究が主に問題視してきたのは、社会経済的・文化的に恵まれた家庭に生まれるか否かによって、教育達成に格差があるという事実である。言い換えるなら、メリトクラシーの理念がどの程度実現しているかを問うものであり、個人的な達成や成功に対する「機会の不平等」を問題にしてきたと言える。

こうしたスタンスは、広義のリベラリズムの見方と親和性がある。ロールズに代表されるリベラリズムは、個人の自由を妨げるような機会の不平等を問題視し、その意味での「正義」や「公正」の実現を求めるからである（神島 2018）。ただし、リベラリズムの重点は、機会の不平等を是正することではなく、個人の自由を保証する点にあることには注意が必要だ。あくまで「成功」や「幸福」を求める個人の自由な競争の尊重がベースにあり、それを阻害する不平等や不正義を問題視する立場である。

こうしたリベラリズムの特徴は、「個人を自己の利害関心の追求のみへと向かわせ、他者に対する無関心を拡大する側面をもちあわせている」（野平 2000：15）と批判されることがある。また、こうした風潮が弱肉強食型の競争社会を招き（今田 2006）、道徳秩序の毀損と社会的連帯の弱体化をもたらし、結果的に精神疾患や自殺者を増加させた（今田 2014）との批判もなされる。

もちろん、教育格差を問題視する研究動機は、個人の自由の尊重よりもむしろ、不平等の軽減・解消にあるだろう。しかし、社会経済的・文化的に恵まれた家庭の出身者ほど有利に教育達成を行うという事実を繰り返し指摘する行為が、意図せずして、教育の成否を個人的達成の観点からのみ捉える傾向を強めた可能性は否定できない。

2. 教育の公共的価値

池田（2004）は、教育格差論と同時期に注目を集めた学力低下論が、上記の風潮を強めた可能性について次のように指摘した。①学力低下論争が活発に行われる中で、点数で示される学力や進学率という観点でのみ学校教育を評価する風潮が強まる一方、学校教育の公共的な役割に関する議論はほとんど行われなかった。②学校は立身出世の手段とみなされ、将来の職業に役立つ知識を提供できているか否かによって評価されるようになった。③こうして、個人的達成の称揚は、個人の公共的な役割や共同善への個人の貢献という観点から個人と社会の関係をみる伝統を侵食していった。

しかしながら、教育とは、本来、個々人の学力や学歴の達成のみを目的としたものではなく、世代から世代へと生活様式を伝承し、共同体の秩序の安定と存続を図る機能を持つ（野平 2000）。言い換えるなら、教育は人々を社会の一構成員として形成するという役割も担っており、その意味で、教育には公共性の形成という目的があると言える。

では、個々人の公共性はどのように形成され得るのだろうか。池田（2004）は、市民性教育の重要性を主張する。ただし、公共性や市民性の形成は学校教育によってのみ可能となるわけではない。学校は社会を映す鏡であり、社会のあり方が学校教育の性質を大きく規定しているとも言えるからである（池田 2004）。そのように考えると、社会を構成する一員であると同時に、家庭において子どもを教育する主体である保護者たちを対象に、その公共性がどのように形成されるのかに着目することも、非常に重要な意義を持つと言えるだろう。

以上のことから、本発表では、学齢期の子どもを持つ保護者を対象とした調査データに基づき、個人主義的および公共的価値志向の分布とその

背景要因に着目してみたい。

3. 価値志向の形成とネットワーク

個々人の意識形成は、一般に、各自の社会構造上の位置づけを示す諸属性との関連から検討されてきた。特に量的データに基づく研究の多くは、こうした方法論的個人主義の枠組を採用している。しかしながら、個々人のミクロな意識と、マクロな社会構造を直結させる見方では、その形成過程の把握には限界がある。

社会心理学的な媒介変数に着目したウィスコンシン・モデル（Sewell et al. 1969 など）は、この限界に挑戦した好例と言える。これは、社会構造と個人の進路分化の間に、行為者（高校生）を取り巻く、親・教師・友人という「重要な他者」の影響によるアスピレーション形成を媒介させたものである。ここで、進路選択過程における重要な他者の影響というウィスコンシン・モデルのアイディアを拡張すれば、個人を取り巻く人間関係、すなわちパーソナルネットワークが意識形成に与える影響を想定することができる。

パーソナルネットワークが個人の意識形成や意志決定に与える影響については既に多くの蓄積があり、小学校教員による学校評価基準の策定（Friedkin 1993）、性別役割分業意識（石黒 1998）、小学生を持つ母親の学校参加（Sheldon 2002）、業務遂行に重要な知識の判断（Wong 2008）、軍の規律への態度（de Klepper et al. 2010）、小中学生を持つ母親の教育期待（荒牧 2019）などが取り上げられている（荒牧 2022）。したがって、本研究では、子育て中の親が持つ個人主義的および公共的価値志向の形成に対するパーソナルネットワークの影響に着目する。

4. 研究課題と仮説

研究課題：学齢期の子どもを持つ保護者の個人主義的および公共的価値志向の形成に、パーソナルネットワークはどう関連するか。

仮説 1：ネットワークが居場所を提供し、支援的であり、模範的な参照が可能であれば、他者との協力や社会貢献を重視する価値志向（共生志向）を形成しやすい。

仮説 2：ネットワーク成員同士が比較し、競い合い、同調を強要するような雰囲気であれば、個人主義的な達成を目指す価値志向（競争的達成志向）を持ちやすい。

5. データと主な分析結果

データ：南関東の一都三県に居住する小中学生の子どもを持つ女性 1,200 名を層化二段無作為抽出。2021 年 9〜10 月に郵送調査。回収 715 票（回収率 60%）。

価値志向：自分が理想とする生き方や望ましい社会のあり方に関する質問項目から、共生志向（他者と協力し助け合うことを求める志向性）と競争的達成志向（他者と競い合いながら個人主義的な成功を求める志向性）の 2 つを構成。

ネットワークの性質：パーソナルネットワークは出会いの社会的文脈によって分節化されており、特に親族ネットワークは独立する傾向にある（矢部 2000）。そこで、親族と非親族に分けて、ネットワークの性質を調べた。具体的には、「子育ての悩みを聞いてくれる方」「喜びや悲しみを共有できる方」「子ども同士の成長や成績を比較したがる方」「皆と同じ様に行動することを求める方」など 7 項目について、それぞれがどの程度含まれるかをたずねた。

ネットワークの性質は、支援・模範・居場所など ego にとって正の作用が予想される項目同士、および比較や制約（同調の強要）など ego にとって負の作用が予想される項目同士に相関が認められた。そこで主成分分析を行った結果、親族・非親族とも、正のネットワーク軸と負のネットワーク軸が抽出された。

主な結果（相関係数）：仮説通り、親族・非親族とも、正のネットワーク規模は共生志向と、負のネットワーク規模は競争的達成志向と関連する。（詳細な分析結果と文献は当日）

		共生志向	競争志向
正	親族	.153**	-.048
	非親族	.223**	.025
負	親族	.028	.137**
	非親族	-.054	.085*

普通学級における支援児童の学級活動への参加

中江優花　（京都大学大学院アジア・アフリカ地域研究博士後期課程３回生）

１．研究目的

本研究は、大阪府 A 市の公立小学校 A を事例に、エスノグラフィーという手法を用いて「共生・共学」の教育実践について描くものである。当該地域の文脈に即し、「障害者」とその生徒をとりまくアクターとの複層的な相互行為に着目し、こうした生徒が学級活動に参加していく「包摂」のプロセスについて論考していく。

２．先行研究の検討と本研究の視座

サラマンカ宣言（1994）によって「インクルーシブ教育」が規定されて以降、「包摂」は国際的にインパクトのある概念となった。障害者諸問題の文脈における「包摂」は、障害児教育を中心としつつ、障害をめぐる全般的な問題に適用される理念と解釈されてきたが、そもそも障害児教育の文脈における包摂概念は、最小制約環境、主流化、統合、普通教育主導といった関連概念に取って代わるものであった（榊原 2016, p.103-105）。

障害者の異別処遇による参加機会の保障を論じた榊原（2016）は、ここでの「包摂」について、「空間内への配置」とそこへの「参加」の二つの側面に基づき整理している（榊原 2016, p.310）。本稿でも、空間内への配置（すなわち「場」）とそこへの参加という観点から、障害児教育現場における「包摂」を捉えていく。

戦後日本における障害児教育をめぐる論争について、主として「分離派」と「統合派」に大別されるが、この対立は未だ解消されていない（佐藤 2015, p.14）。こうした二項対立を乗り越えていくためには、実際の現場に即して障害児の「包摂」へのプロセスを解明し、いかにして学級活動へ参画させていくのか、を探求していく必要があるとされる（佐藤 2018, p.193）。この視点に基づいた先行研究はいくつかあるものの、これまでの分析対象の多くは教員－生徒間の二者間であった（e.g.佐藤 2015,2018）。加えて、言語による会話分析が大多数を占めていた（e.g.久保田 2019, 松浦 2015）。いうまでもなく、障害児の学級活動への参画には教員のみならず同級生等の生徒も関与している。さらに、相互行為には振る舞い、視線、表情等の非言語的な要素も多分に含まれているはずである。

そこで本研究では、空間内に参加している多様なアクター（教員－生徒、生徒－生徒間）の相互行為（非言語的な要素含む）に着目し、「障害児」が学級活動へと「包摂」されていくプロセスを探求する。本発表では授業場面に焦点をあて、教師がどのように授業を展開しているのかを分析していく。

本研究の問いは、教育現場において、「障害者」をはじめとする多様な人々が、いかなる相互行為形式の下で、集団教授へと「包摂」されうるのかである。

3．研究方法

(1) 手法－相互行為分析

基本的な会話分析が対象とする会話は、「日常会話（生活場面）」と「制度的発言（授業場面）」に大別される（高田 2019: 21）。授業分析の視点として Mehan（1979）の「IRE 系列」を参照し、会話分析を出発点にしながらも、相互行為における身体的所作に言及したシェグロフ（2007）を拠り所にする。

(2)対象

大阪 A 市の公立小学校 A に 202X 年 4－3 月の約 1 年間、民俗誌的調査を行った。本稿で対象とする人々は言語コミュニケーションに制約がある人々である。対象の学校では、支援児童のことを「支援の子」と表象するためその表記に倣う。また、事例に取り上げる対象機関や人は全て仮名表記であり、学術目的での調査許可を得ている。

４．事例検討

4.1 大阪 A 市の公立小学校 A

関西では障害をもつ子どもが普通学級・学校で学ぶ教育実践が、人権・同和教育のなかで取り組まれてきた（濱元 2020: 106）。大阪 A 市も就学を希望する全ての児童に対し、公立小学校での受け入れを保障し、同一学級で教育を受ける、「原学級保障」の思想が根付いている地域の一つである。

小学校 A は、支援学級在籍の児童も普通学級に席を並べ、皆とともに授業を受けており、「共生・共学」の教育実践に注力してきた。そこでは加配スタッフ

やミニ先生などの多くの人員を導入することで、支援児童の学習をサポートしていた。

では言語コミュニケーションに制約がある児童はどのように授業に参画しているのだろうか。

4.2 事例検討－教師による支援児童の授業参画

小学 3 年生の「支援の子」日向君について紹介する。１学期の間は授業中に居眠りをする様子が度々みられたが、夏休み明け以降、学級の一員として授業に参加する様子が見られるようになった。とはいえ、他の生徒と同様にできないことも多い。以下の事例は紙面の関係で簡略化して記述する。

エピソード１）同級生との軋轢

日向君は漢字を書くことが難しいため、漢字テストの時間に平仮名テストを受けている。その様子を見た同級生が口々に文句を言ったことがあった。そこへ間髪入れずに担任が「日向は日向のやることやってるからいいの！」と制止した。

平仮名テストは合理的配慮を基調とした支援だが、対等な関係性とみている同級生にとっては理解しがたい。一方の担任は「差異の尊重」を基盤とした指導を行っており、場面の参加者のなかで意見の不一致がある。

エピソード２）学級を巻き込んだ授業参画「国語」

「代」を使って文章を作成せよというお題が出された。くじ引きで当てられた日向君は委縮していたが、担任が視線によって加配スタッフを動かし、１対１のディメンションと１対多のディメンションの切り替えを行うことで周囲からの助けを引き出し、日向君の授業参画を促していた。

5. 考察

普通学級において支援児童がいかなる相互行為形式の下で学級活動に参画しうるのか、という問いに基づき、普通学級内における教師－生徒間、生徒－生徒間の複層的な相互行為に着目しつつ、支援児童の学級活動への参加と限界を分析した。

教師が、学級全体を巻き込みつつも、授業秩序を支援児童の水準に合わせる形で支援児童を授業に参画させていた。加えて言語コミュニケーションに制限のある支援児童に関しては、泣き声、表情、態度、振る舞いなどの非言語的な所作から、場面の参加者（教師や SS、生徒等）が支援児童の内言を代弁し、他者記述を図っていた。ここで重要なことは、支援児童の自己記述が、支援児童の文脈に沿って解釈されていることであった。そのことによって、参加者は「言葉」のない支援児童の「居る」を担保しつつ、場面に参入させた。

一方、「支援の子」の授業参画をめぐって現場の参加者の中で意見が割れており、現場が直面する課題も明らかになった。つまり学級活動への「包摂（特に参加）」のプロセスとして課題が残っている。

6. 引用文献

濱元伸彦，2020，『同和教育の集団づくりにおける「共生・共学」実践のライフストーリー－一九八〇年代・松原三中の取り組みに着目して』「京都芸術大学紀要」第 24 号．106-118 頁．

久保田裕斗，2019，「小学校における「合理的配慮」の構成過程―障害児による「再参入の手続き」を中心に―」『教育社会学研究』第 105 集，pp. 71-91.

松浦加奈子，2015，「授業秩序はどのように組織されるのか―児童間の発話管理に着目して」『教育社会学研究』第 96 集，pp.219-239.

Mehan, H., 1979, *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom.* Harvard University Press.

榊原賢二郎，2016，『社会的包摂と身体－障害者差別禁止法制後の障害定義と異別処遇をめぐって』生活書院.

佐藤貴宣，2015，「障害児教育をめぐる「分離統合」論の超克と社会科学的探究プログラム－盲学校での参与観察を起点として」『龍谷大学教育学会紀要』第 14 号

――――― 2018，「インクルーシブ教育体制に関する社会学的探求－全盲児の学級参画とメンバーシップの配分実践」『フォーラム現代社会学』第 17 号，pp. 188-200.

Schegloff, E. A., 2007, *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis*, Cambridge: Cambridge University Press

鶴田真紀，2018，『発達障害の教育社会学－教育実践の相互行為研究』ハーベスト社。

高田明，2019，『相互行為の人類学－「心」と「文化」が出会う場所』新曜社。

通常の学級在籍児童の特別支援学級への転籍に関わる教師の認識と方略

−教師と保護者の合意形成のプロセスに着目して−

鶴宮　慶（早稲田大学大学院）

1.　問題の所在

本発表は、「学びの場」の変更過程に着目し、小学校の通常の学級に在籍する児童の特別支援学級への転籍に関する教師と保護者の合意形成がどのように行われるのか、そのプロセスを実証的に明らかにすることを目的とする。

日本の障害児教育研究の領域においてはインクルーシブ教育が世界的な潮流になる以前から長きに渡って、学びの場の分離／統合に関わる研究・議論が蓄積されてきた。これを整理した佐藤(2015)は、分離／統合をめぐる論争において、学校現場のリアリティを等閑に付したまま、観念的な応酬が行われてきたことを指摘した上で「障害児を取り巻く実際の教育現実／教育環境を学校の多様性に即して実証的に解明すること」を「障害児の教育を対象とする研究が取り組まなくてはならない最重要ミッション」として挙げている。本発表はこの立場に立ち、分離／統合の交錯点とも言える学びの場の変更に関わる者がどのような過程を経てこれを行うのか、そこに通底する論理は何かを学校現場のリアリティに即して実証的に明らかにする。これを通して、学びの場の変更プロセスに潜む現実的課題をあぶり出し、分離／統合に関する議論の参照点を示すことが本発表の課題である。

本発表では、転籍事象の具体的なプロセスを解明する上で「合意形成」に着目して分析を行う。合意形成は転籍事象の成否に関わる重要な要素であるのに加えて、2013 年の学校教育法施行令の改正に伴う新たな就学先決定の仕組みにおいて、「本人・保護者と市町村教育委員会、学校等との合意形成」が「最も重要な理念の一つ」として強調されているという法令上の重要度に鑑みても、分析対象として設定するのに適切であると言える。

2.　先行研究の検討

分離／統合の視点から学びの場を扱っている研究には、佐藤(2015)と堤(2018)がある。佐藤は、現行の障害児の学びの場の決定の仕組みについて、学校選択の自由が子ども及び保護者に対して保障されているのにも関わらず、実質的な決定権を子ども及び保護者が有していないことを指摘し、統合派の立場から「問題視せざるを得ない」と述べている。また、堤は発達障害児の進路選択を行っているのは多くの場合、子ども本人ではなく周囲の大人たちであることを指摘した上で、構造上、「進路選択」と呼べるほどの選択肢の中で自由に行われているものではないと述べている。どちらも学びの場の決定についての制度や構造に対する重要な指摘である。しかしながら、両研究を含めて、学びの場変更のプロセスについての具体的・実証的なレベルでの解明に主眼をおいて研究を行っているものは管見の限り見当たらない。

3.　方法

本研究では、所属していた学校において担任等で担当した児童が転籍したという経験をもつ、あるいは調査時点で転籍する予定である児童を担任等で担当している教師 17 人を対象に 2020 年 6 月~8 月の期間で半構造化インタビュー調査を行い、内容の分析を行った。

4.　分析

本発表では教師と保護者の転籍に関わる合意形成のプロセスを両者の転籍志向の有無によって「①教師・保護者の双方が児童の転籍志向を有しているケース」「②教師は児童の転籍志向を有しているが、保護者は有していないケース」の 2 つの類型に分けた上で分析を行う。

4-1.①教師・保護者の双方が児童の転籍志向を有しているケース：比較的スムーズな合意

①のケースでは、通常の学級で当該児童が示している不適応への対応等について教師と保護者が面談を通して検討する中で比較的スムーズに合意形成に至っていた。また、教師がイニシアチブを

保持しながら、自らの転籍志向を基に転籍の合意形成のプロセスを進めていた。一方で、保護者は当該児童が通常の学級に在籍することで被る不利益を回避するため比較的消極的な姿勢で合意形成のプロセスに臨んでおり、教師と保護者の間に、転籍への温度差が存在していると言える。

4-2.②教師は児童の転籍志向を有しているが、保護者は有していないケース:教師による合意形成方略の使用を経ての合意

②の各ケースでは、それぞれ多様なプロセスを経て合意形成に至っていたが、以下の二点の共通点が見られた。すなわち、①のケースと同様に、教師が自身の有する転籍志向を基に合意形成のプロセスを進め、保護者が当初有しなかった転籍志向を有することにより合意形成に至っていた点、そして、教師が保護者との合意形成を図るための手立てを講じていた点である。この手立てについて、本発表では教師の「合意形成方略」と名付け、合意形成における教師の行動の特徴ごとに「説得方略」「誘導方略」「操作方略」の 3 つの類型に分ける。また、3 類型の方略が用いられたケースをそれぞれ「A:説得ケース」「B:誘導ケース」「C:操作ケース」として分析を行った。

A:説得ケース：教師が複数回・複数名での面談を行う中で保護者を説得し合意形成を図るケース

「A:説得ケース」の各ケースでは、教師が転籍の望ましさについて保護者に直接伝えていた。しかしながら、教師と保護者の意向が異なっているため、容易に合意形成に至ってはいなかった。これを受けて、教師は「説得方略」として、長期間に渡る複数回の面談、担任教員・学年主任・管理職・専門家等を含めた複数名での面談を用いることで合意形成を図っていた。

B:誘導ケース：教師が自身の有する転籍志向を伝えずに手段を講じることで保護者が転籍志向を有するよう誘導して合意形成を図るケース

「B:誘導ケース」全体における共通点として、教師の有する転籍志向を、特に合意形成のプロセスの初期においてはなるべく保護者に伝えないという点が挙げられる。また、「誘導方略」として「専門家等教師以外の視点からの転籍の望ましさの伝達を用いた誘導」と、「保護者に児童の転籍の望ましさを認識させるための児童の学校での様子の伝達を用いた誘導」の 2 つを用いて合意形成を図っていたことが分かった。

C:操作ケース：教師の転籍志向に沿って転籍の手続きを操作し、強制的に合意形成を図るケース

このカテゴリーに該当するケースでは、いずれも教師が自らの転籍志向を市教育委員会に所属する医療機関である T センターに伝えた上で保護者に対して特別支援学級が望ましいとする校種の判断を通知するように促しており、実際にそれが行われていた。

5. 考察・今後の課題

本発表では、教師が自身の転籍志向に基づいて転籍の合意形成のプロセスを主体的に進めている実態が明らかになった。一方で、多くのケースにおいて保護者は消極的な選択肢として転籍を捉えており、教師との意識の差異がありながらも受動的に転籍の合意形成のプロセスに参加していることが分かった。

これを分離／統合の視点から考察すると、教師が場の分離を主体的に進めている事実があると言えよう。一方で、これがインクルーシブ教育の視点からどのように捉えられるかについては久保田(2021)の関係論的／空間的包摂の視角等を参考にして今後の検討課題としたい。

参考文献

佐藤貴宣, 2015,「障害児教育をめぐる[分離/統合]論の超克と社会科学的探求プログラム―盲学校での参与観察を起点として―」『龍谷大学教育学会紀要』14, pp. 13-31.

堤英俊, 2018,「知的障害教育の場への流れ込みの構造に関する考察―『発達障害の子ども』に着目して―」『都留文科大学研究紀要』88, pp. 59-74.

久保田裕斗, 2018,「『共在』としてのインクルーシブ教育－関係論的／空間論的包摂の視角から－」『日本教育社会学会第 73 回大会発表要旨集録 2021』, pp. 126-127.

障害児と健常児による遊びの共同的達成
―すごろくゲームの組織化に見る子どものコンピテンス―

佐藤貴宣（立命館大学衣笠総合研究機構 専門研究員）
久保田裕斗（京都大学大学院人間・環境学研究科 博士後期課程）

1. はじめに

本研究の目的は、障害児と健常児との同一学級処遇（インクルーシブ教育）を志向してきた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同士のやり取りにスポットを当て、日常活動を協同して作り上げていくメンバーの方法・実戦形式について考察することである。

今日、「インクルーシブ教育」の概念は教育シーンに広く浸透し、それぞれの学校現場において多様な実践を導くキー・コンセプトの一つとなっている。個々の学校現場はインクルージョンの原理によって多かれ少なかれ再編されようとしているのだといってよい。それに関わる議論のメインストリームは、より望ましいインクルーシブ教育のあり方を追求しようとする文脈のもとにある。健常児がマジョリティであるような普通学級に障害児をスムーズに包摂するにはどうすればよいかが問われ、ディスアビリティを解消するための制度を包括的に把握するための理論的な探究もなされてきた（星加2007）。

もちろん、学校的文脈における障害児の学習保障のためのインフラを整備するための手立ては必要であるだろうし、巷間いわれるように、インクルーシブ教育を実施するに当たっての現実的な対応策に関する、ときに価値前提の問い直しを含めたディスカッションが重要であるというのも確かだろう。そうした議論を重ねるなかで、改めて浮上してくるより本来的なテーマがある。それは、子ども集団を中心とするクラスルームという単位で、インクルージョンの形式について論じようとするにあたっては、いったいどのような記述が可能なのか、ということである。インクルーシブ教育の推進、障害児の普通学級就学という事態を、制度論的・規範論的な観点から議論しているだけでは、こうした問いに応じることはかなわない。

小学校に入学した子どもたちは、新年度の初めに否応なく特定の教室をあてがわれることにより、そこでの生活を余儀なくされる。彼・彼女らはみな、学校や学級に見られる慣習的な振る舞い方や思考様式を徐々に身に着け、集団形成の主体として相互に学級コミュニティを組織し、共同体への参加の度合いを強めていく。教師たちが関与するのもまた、特定の子どもの集合からなるクラスであり、子どもたちと共に、それ独自のローカルな学級秩序を作り上げる活動に参加していくことになる。諸対象の相互連関のうちに場所の概念化を図ろうとするドリーン・マッシー（Massey 2005=2014: 282）の言葉を借りるなら、公立学校の教室とは、多用な人々が「ともに投げ込まれている（thrown togetherness）」場なのである。

このようにして、それぞれの学級は、障害児を含め、そこに参加するメンバーの日常的実践・コミュニケーションを通じて日々相互的に構成され続けることになる。そうした認識に立脚したうえで、学級のメンバーたちは、障害児との関係性に関する固有の適切性をいかに作り上げていくのかという点について論考してみたい。学校の日常を仔細に観察してみると、そこには障害児によって生きられるリアリティへの健常児の参加やアクセスをデザインしようとする諸々の実践を見出しうる。こうした探究は、障害児のいる学級コミュニティの秩序を構成していくメンバーのコンピテンスを明らかにすることへとつながるものと期待できる。

2. 視点と方法

本研究がフィールドとするC小学校は、関西のX市のほぼ中心に立地する公立小学校である。ここでは、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とのやり取りや関係について検討していく。山田（2002: 128）によると、「ローカルな状況の協

働的組み立てを可能にする」のは、社会的コンピテンス、つまりは実践的な方法や知識、能力であり、人々はそうしたコンピテンスを何らかの仕方で獲得していく。学校的文脈に限って見るならば、諸々のコンピテンスは就学前教育における方法的社会化に基礎づけられた学校的社会化の過程を通じて徐々に身体化されていくものと見なされる（酒井 2018: 59-60）。

1年生の3学期が終わりに近づくころには、移動するときにさりげなく手引きしたり、手をとって一緒に動作しながら説明したり、手順や進行具合を逐次言葉で知らせながらグループ活動を行ったりなど、クラスの子どもたちはすっかり健太のやり方になじんでいた。それは、学級コミュニティを内側から協働的に組み立てていくに当たって必要となる社会的コンピテンスなのだといってよい。すなわち、学級コミュニティを組織化するために獲得すべきコンピテンスには、視覚を使用せずに生活する健太が日常的に用いている方法や能力についての実践知・方法的知識も含まれるということである。

本報告では1年生の生活科の授業の「昔遊び」という単元に注目し、その一環として行われたすごろく遊びについてのビデオデータを分析する。対象は、健太とOSとIHとKTという4人の子どもである。この児童たちは教師たちの働きかけを介することなく、自然に健太を含めた集団を形成し、すごろくゲームを行っていた。そこでは、遊びへの参画プロセスにおける障壁／ディスアビリティを生じさせないように、いくつかの工夫を組み込む形で遊びのデザインがなされているように思われた。そうした遊びのデザインがどのような実践を通じて成し遂げられているのかをビデオデータから解明し、それにより、相互行為を成立させていくに当たって子どもたちが準拠している日常の秩序と、普段用いている独特のコンピテンスの一端を明らかにすることを目指していく。

3. 結果と考察

生活科の授業という文脈のもとで、いくつかの昔遊びの選択肢の中から、すごろくゲームを選択して行っているという限りにおいて、本研究の対象児童たちの遊び方は制約されている。しかしながら、与えられた条件のもとでの遊びだとしても、子どもたちの遊びは、すごろくをして遊ぶという水準と、すごろくを使って遊ぶという水準とに区別できる。前者は、ルールにのっとってすごろくをプレーするということであり、授業の内容に即した活動である。一方、後者はすごろくの場を借りた遊びであり、当の場面でアドホックに生成する新たな活動のモードである。

こうした区別に即してみるならば、たとえば、声を出してますの数を数えるという子ども間の共同行為はすごろくゲームに付随し、そこから派生した遊びの形式として成立していただけでなく、健太がすごろくゲームにアクセスし、参加することを可能にする一つのルートとして機能していた。そうした考察からは、より根本的なポイントが見えてくる。それは、健太がすごろくゲームに参加し、それへの関与を維持するにあたっては、「信頼」が欠くべからざる要件になっているということである。つまり、共同してますの数を数えるという活動はすごろくゲームに関与するメンバー間の相互的な信頼関係をベースとして成立するのである。

これらの考察を経由することで、すごろく参与者が依拠する秩序の二つのレイヤーが浮かび上がってくる。それは、「本来あるべき秩序とはなにか」という行為規範に関わるレイヤーと「今必要かつ適切なことはなにか」という、行為の妥当性に関わるレイヤーである。

以上、こうした知見に関わる詳細なデータの分析は、当日、実際にビデオデータを提示しながら行うものとする。

【引用文献】

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

Massey, Doreen, 2005, For Space, London: Sage.（＝2014, 森正人・伊澤高志訳『空間のために』月曜社.）

酒井朗,2018,「幼小連携における教育臨床社会学の有効性」北澤毅・間山広朗編『教師のメソドロジー―社会学的に教育実践を創るために』北樹出版: 57-68.

山田富秋,2002,「相互行為と権力作用―批判的エスノメソドロジーの実践」伊藤勇・徳川直人編『相互行為の社会心理学』北樹出版: 123-139.

障害のある子どもの保護者にとっての就学

○酒井　朗（上智大学）　　鈴木　菖（上智大学大学院）

1. 問題背景と研究目的

本発表では、小学校の特別支援学級に通う子どもを持つ保護者に対するインタビュー調査により、こうした家庭の保護者や子どもが就学の過程をどのようなものとして経験したのか、彼らの生活は就学によりどのように変化したのか、それらは通常学級に通う子どもやその保護者とどのように異なるのかについて分析する。

現代社会では学校に通うことを前提として、人々のライフコースはC（幼児期）―E（教育期）―W（労働期）―R（引退期）に分節化されている。学校の存在は、それを通じての職業選択の過程とともに、就学という移行の過程を生じさせた。また、就学は障害の程度などに応じて子どもの在籍する場の分化を伴う。日本では現在、特別支援学校、小中学校の特別支援学級､通常学級の 3 つの選択肢がある。一旦特別支援学級や特別支援学校に就学すると、その後の進路が制限されがちなことも知られている（酒井・谷川 2019)。

就学の問題は歴史研究として近代学校成立期に着目する研究が多い。しかし、近年就学義務がゆらぎを見せ始め、人々のライフコースが多様化するようになると、就学という事象（「学校に通うこと」）が再び注目されるようになってきている。こうした状況をふまえ、我々は就学が子どもやその保護者の生活にもたらす影響の解明に焦点を当ててきた。

報告者らはこれまで通常学級に就学した子どもとその保護者の生活の変化や就学に対する保護者の意識を明らかにしてきた（酒井ら 2020)。これをふまえて今回は、小学校の特別支援学級に就学した子どもの保護者を対象とした調査の結果を報告する。

特別支援学級に在籍する子どもの保護者の中には、小学校の通常学級もしくは特別支援学校に通うことを検討した者がいる。通常学級への就学を疑わずにきた保護者や重い障害があり特別支援学校への就学を想定していた保護者と比べ、特別支援学級への就学では保護者は選択で迷うことがしばしばある。

発達障害などの場合は子どもの障害は 1 歳半健診などで見いだされ、その後認定されるものであり、その障害の種類や程度も子どもによりまちまちである。子どもに何らかの障害があるのではないかという疑念、検査等に基づいた障害の認定、保護者による障害受容などの様々な過程を経た上で就学を迎える場合が多い。彼らへの着目は、就学というライフコースの区分設定が保護者と子どもの生活に何をもたらしているのか、それは人々の生活にどのような困難や悩みを生じさせているのかについて、通常学級に通う子どもの調査からは浮かび上がってこない様々な側面を浮かび上がらせることとなりうる。

2. 分析の観点としての「生活世界の分化」

報告者らは就学における生活の変化を分析的に把握するために、これまでは生活の時間的側面と関係的側面に着目してきた。しかし、特別支援学級に就学した子どもと保護者の生活の変化を読み解く場合、就学が「生活世界の分化」の過程となっていることにも注目する必要がある。

シュッツら（2015）は、「自然的態度のうちにいる十分に目覚めた通常の成人が端的な所与として見出す現実」を日常生活世界と命名した。彼らによれば、それは「われわれにとって疑いのない所与」であるという。しかし、特別支援学級に就学した子どもを持つ保護者は、いわば就学までの時間の経過の中で、子どもの成育に関して大きな疑念を生じさせ、子どもに障害があることを現実として受容する過程をたどっている。

このことは江原が指摘した「生活世界の分化」の過程だと言える。江原（1985）によれば、日常的な知識のストックから特定の項目に関する知識が自立化し、領域的に分化し、それぞれが提供する世界像が異なってくること、及びそのように分化された知識による世界像が社会の成員の中の特定の範囲の人々にだけ分け持たれていくことという 2 つの過程を経て、生活世界の分化が生じる。

障害のある子どもの保護者は、障害への気づき、認定の過程に伴い、様々な障害に関する知識を得たり、専門家からアドバイスを受けるなどの過程を通じて､「障害のある子どもの保護者」という､「特定の範囲の人々だけに

分かれ持たれた」生活世界を確立していく。彼らにとっての就学までの過程は、「障害のある子どもとその保護者」として生きることを自覚していく過程でもある。そこには鶴田（2021）が指摘したような保護者自身が療育の准専門家としての特性を備えていく過程とともに、さまざまな人間関係の構築、時間的側面への影響が見られる。

シュッツらの指摘に基づけば、就学とは、「自明な」生活史的分節化の１つである。こうした「生活史的分節化」は自明の現実として人々に迫ってくるものであるが、それを受け止める人々の構えは、各人の経験の歴史、すなわち「経験の継起と沈殿」に基づくものである。このため、今回は時間や関係という実体的な生活の構成要素とともに、間主観的な構成物として、対象者がどのような彼ら固有の分化した生活世界を生きることとなっているのかを視野に収めて分析する。

3. 調査対象と方法

対象者は首都圏の公立小学校の特別支援学級に子どもを通わせている母親 7 名で、2021 年 10 月から 2022 年 3 月にかけて個別にインタビュー調査を実施した。いずれの保護者にも、当該の子どもが通っている特別支援学級の教員からの紹介で調査を依頼した。インタビュー内容は、子どもの就学までの流れ、家族構成、保護者の就労、祖父母の支援、就学時の子どもと保護者の生活の変化、就学時の心配や就学前に通っていた施設と小学校の違い、小学校への要望などである。調査時点での子どもの学年は小 1 から小 6 までである。実施にあたっては研究目的や研究倫理上の説明を行い、協力承諾書を書面で受け取った。インタビューはすべて録音し、トランスクリプトを作成した。分析ではグラウンデッド・セオリーなどの質的方法論を参考に、データの切片化、コーディング、カテゴリー生成の手順を踏んで理論生成のためのコア・カテゴリーの抽出、ストーリーラインの記述という方法を採った。

4. 分析結果

保護者インタビューデータから抽出されたコア・カテゴリーの１つは、「就学までの長い経過とそれに関する長い語り」である。特別支援学級に通う子どもの保護者に就学までの流れを尋ねると、出生時や一歳半健診から就学に至るまでの長い経過が語られることが多かった。就学に至る過程で、他の保護者から生活世界が次第に分化し、障害のある子どものいる家庭の保護者としての生活世界を構成し、そのなかで日々の時間が過ごされる。就学先の選択も早期から始まり、保護者ネットワークで情報収集がなされる。

こうして就学までの長い経過のなかで保護者は子どもにあった施設や学校を探し歩く。まず就学前に、子どもを受け入れてくれる幼児教育施設を探そうとする。小学校への就学においては、障害の程度に応じて、通常学級と特別支援学級のいずれかの選択で迷う場合と、特別支援学校と特別支援学級で迷う場合がある。特別支援学級については近隣の通える範囲で１校を選ぶこととともなる。

ただし、様々な段階において施設の長（園長、校長）などから就園、就学を疎んじられることがあり、受け入れてもらえないという気持ちを持ちながら保護者はこの選択を進めていく。就学時の「総合的判断」の過程においても多くの葛藤を経験する場合がある。

通常学級の子どもの保護者には、就学前と就学後の生活時間の違い、教師や他の保護者との関係の違いなど、「違い」に関する指摘が多く見られた。これに対して特別支援学級への就学では、保護者の多くはむしろ就学前との生活に大きな違いがないと指摘した。このように保護者が捉えた背景には、就学後も教員との密なコミュニケーションが維持されたこと、特別支援学級が幼稚園などよりも障害児に関する理解が深く適切な支援が受けられていると感じられたこと、障害のある子どもの保護者のネットワークに支えられたことなどが指摘できる。それと同時に、就学に関する保護者のレリバンス構造が通常学級に通う子どもの保護者とは異なっていたのだと思われる。障害のある子どもの保護者の就学時の関心事の１つは特別支援学級への就学が子どもの将来を制約する恐れがあることであった。子どもに合った教育を受けられるという安心感とともに、その決断をしたことの重さを受け止めることが重要な関心事となっている。

主な参考文献

江原由美子 1985『生活世界の社会学』勁草書房.
酒井朗、谷川夏実 2019「就学における選択と選別の社会学的研究」『上智大学教育学論集』(53), 45-60.
酒井朗、谷川夏実、林明子 2020「幼児教育から小学校教育への移行における子どもの生活の変化」『上智大学教育学論集』 (54), 89-108.
シュッツ＆ルックマン 2015『生活世界の構造』ちくま学芸文庫.
鶴田真紀 2021「『自閉症児の親』の構成―療育の准専門家になることをめぐって―」『教育社会学研究』108、227-247.

公立高校の再編と「進路トラック」に関する研究

中村　知世（大月短期大学）

１．問題設定

本発表の目的は、人口減少による公立高校の規模の縮小が、その高校の「進路トラック」や地理的配置によって違いがあるのかを、青森県を事例に明らかにすることである。

公立高校の再編整備に関するもっとも包括的な研究は、国立教育政策研究所が行っている（屋敷2001、杉野2014）。そこでは、都道府県別、学科や学校規模別などいくつか要素別に再編整備の状況が整理されている。

対して本発表では高校が属する「進路トラック」と地理的配置による再編整備の違いに注目することを通じ、県内での地域差を伴う学校教育格差と再編整備の関係を明らかにする。教育の地域格差は日本国内の大都市圏と地方圏間のみならず、地方県内においても都市部と非都市部で学校SESに差が見られること（松岡2019）や進路トラックの構造（学校間か学校内か）が異なること（田垣内2022）などが指摘されている。人口減少により学校規模を縮小しなければならない状況にあって、教育行政による再編整備計画が高校教育の供給構造を再構築する段階にある。この再構築は教育格差を是正する方向にも、維持・拡大する方向にも作用しうることを鑑み、本発表ではまず以下2つの分析課題に取り組む。

RQ1　各地域にどれだけの規模の学校がどのくらい配置されているのか。それは再編整備によってどのような変化があるのか。

RQ2　高校が属するトラック・地域によって学校規模の縮小程度に差異は見られるのか。

まず学校規模という面から地域格差を確認していく。どのような分布状況になるかはある程度予想されるが、改めて全体の分布とその経年変化をデータに基づいて確認していく。次に進路トラック別の再編整備状況であるが、本発表が対象とする青森県（地方県）は大学進学の機会そのものが相対的に乏しく、そのうえ県外の大学に進学できることが、より高い難易度の大学進学とも結びつき一定の価値を帯びる。特に「県外進学トラック」に注目し、このトラックに属するか否かで縮小の程度に差異があるのかを分析する。同様に就職という進路トラックについても検討する。特に「県外就職トラック」に注目する。JILPTの2007年の調査では青森県の高卒就職者は近年の地元志向により県内希望者が多い一方で県内の雇用は限られており、希望がかなわなかった者に県外就職をすすめるという構造があったという（JILPT2018）。県外就職という「不人気進路」とも言うべきトラックはどのような学校が担っており、このトラックに属するか否かが規模縮小程度にも影響があるのかを分析する。加えて以上の分析を、地域タイプを統制した上でも行う。

なお本発表は既にある教育格差（独立変数）が再編整備（従属変数）に影響を与えるのかという関係の分析に留まる。この分析を踏まえ、こうした再編整備の結果としての教育格差についての分析は、今後改めて行っていく。また学校規模の縮小を決定した政治的過程を捨象している点も限界としてあらかじめ述べておく。

２．使用するデータ

本発表では青森県の全日制公立高校（分校も含む）を対象とする。1984年時点・2003年（2006年のケースもある）・2019年時点の3時点それぞれについて、厚生労働省職業安定局による『全国高等学校便覧』からそれぞれの年の3月時点での卒業者数（学校規模を表す指標とする）、県内／県外就職者数、学校住所を得た。また、進学情報については1984年については『サンデー毎日』の大学合格者数情報から取得し、2時点目は2006年3月のデータで、3時点目は2019年3月のデータを青森県教育委員会のHP公開の資料、教育委員会提供の資料より得た。

3時点間で学校の統廃合が行われているが、厚生労働省職業安定局による『全国高等学校便覧』から3時点の学校リストを得たうえで県の高校再編整備関係資料を閲覧しながら3時点の統廃合・学科再編情報などを別途整理した。

学校が属する地域タイプを示す変数は、それぞれの学校から最も近接する学校までの距離を用いる。その学校が数ある選択肢の中の一つと言える学校か、地域の貴重な数校のうちの一つなのかという違いを表す指標となる。学校配置を視覚的に把握すると青森県の場合は学校密集地域と閑散地域に分かれており、この指標はこの地域的な分化を示す指標でもある。

３．分析結果

分析対象となる学校数は 1984 年時点 69 校、2003 年時点 71 校、2019 年時点 55 校である。なお、1984 年に存在していた高校で 2003 年時点、2019 年時点に廃校になった高校は生徒数を「0」とし、本分析の従属変数となる規模の程度を示す変数に反映できるようにした。以下ポイントを絞って結果を示す。

知見１ 規模の２極化が地理的偏りとともに進行

1984 年時点から小規模校は小規模、大規模校は大規模のままという構造がある。また、2003 年から 2019 年にかけての生徒数の縮小度（2019 年卒業者数／2003 年卒業者数、１以下は「縮小」、数値が小さいほど「縮小」の度合いも大きい）と 2003 年３月卒業者数の相関は、0.584（1%水準で有意）で小規模校ほど縮小の度合いも大きい。各時点の学校規模の分布を確認すると、2019 年時点にかけて中間規模の学校が減少し 0~25 名規模（廃校・廃校継続含め）の学校と 225～250 名規模の学校がとびぬける形で学校規模の２極化ともとれる状況が生まれている。強調したいのはこの２極化は地域的分離を伴っている点である。2019 年にかけて非都市部と都市部の中間的な地域（近接校との距離 5-10km 以内）に位置する学校でかつ 70～130 人の中間規模の学校が減少している。1984 年３月時点は６校に対して、2006 年３月時点は５校、そして 2019 年には１校となる。非都市部は小規模校、都市部は大規模校との２極化が地理的分離を伴っている。

知見２「県外進学トラック」の地理的偏りと規模維持傾向

2006 年３月の県外大学進学率は非都市部（近接学校距離 5km 以上）には少なく、このエリアのほとんどの学校が県外進学率 15%以下となっている。対して、都市部（近接学校距離 5km 未満）は県外進学率が 80%近くまで広く分布している。都市部の学校では、2019 年時点で県外進学率 20%以上の高校は閉校となった２校を除き、独自に作成した規模程度変数「100」以上である。県外進学率が高い学校は、2019 年時点にかけて相対的に規模を維持する傾向にあることがはっきり観察され、相関係数も 0.492（1%水準で有意）となっている。つまり、県外進学トラックは都市部に集中しており、同一地域内で見ても規模が維持されやすい傾向にある。

知見３　県外就職トラックの非都市部への偏りと都市部での規模縮小傾向

2003 年３月時点の県外就職トラックは非都市部の学校で平均 16.4%に対して、都市部の高校は 9.9%と差があった（5%水準で有意）。非都市部においては、そもそも学校規模が小さく、県外就職率と学校規模の関連ははっきりとはわからない。対して都市部においては、県外就職率が高いほど学校規模が縮小している傾向がうかがえる（-0.33、5%水準で有意）。都市部においては、県外就職トラックほど規模を縮小させていることがわかった。

４．まとめ

進路トラックと地域的配置の違いが学校規模の縮小程度に一定の影響を与えている状況が青森県では確認できた。もちろんあるトラックの学校規模が縮小した結果、そのトラック自体も縮小するとは限らない。トラック自体の様相は社会の需要と関連するからである。再編整備によるトラックの変容分析は今後の課題とする。

【引用文献】
堀有喜衣 2018「第３章「実績関係」と校内選抜・一人一社制の変化」『労働政策研究報告書』No.201, pp.53-70.
松岡亮二 2019『教育格差』筑摩書房
杉野剛（研究代表）2014『高等学校政策全般の検証に基づく高等学校に関する総合的研究』国立教育政策研究所。
田垣内義浩 2022「地方県の非都市部からの大学進学」『教育社会学研究』第 110 集, pp.213-235.
屋敷和佳（研究代表・高校再編整備調査研究会）2001『各都道府県における高等学校の再編整備に関する調査研究』国立教育政策研究所。
【謝辞】本研究へのご協力に感謝申し上げます。
データ提供：青森県教育委員会
データベース作成作業補助：元大月短期大学生　古屋高穂氏・東京大学大学院生　荒木真歩氏・金怡甜氏・田垣内義浩氏・東京大学学部生　三浦康太郎氏・山口ゆり乃氏
【付記】本研究は JSPS 科研費 20K13923 の助成を受けたものである。

教育達成過程におけるモビリティの趨勢

村山 詩帆（佐賀大学）

1．序　論

教育のモビリティは教育機会と相互補完的な関係にあり、収容力やアクセスを規定する諸要因によって支えられている。公立中高一貫校や私立の小中学校といった、今なお増加し続ける選択的な就学機会もモビリティと無縁ではないが、日々の登下校を前提としない通信教育の課程は例外である。

戦後間もない時期、通信教育は「地理的、経済的の悪条件」に阻まれて通学できない「恵まれない青年」に「教育機会を提供する有力な手段の一つ」であった（日本通信教育学会編 1957）。戦後に義務教育化された中学校にも通信制の課程があり、これが不足する教育機会を補完する役割を担ったと考えられるが、現在はごく僅かを残して廃止されている。通信制高校に関しては、都道府県を超えて広域化された 1962 年の学校教育法および高等学校通信教育規程の改正、在籍年限が 4 年から 3 年に引き下げられた 1989 年の学校教育法改正、株式会社立学校の設置を可能にした 2003 年の構造改革特別区域法などを経て、利用者が増加する傾向を示している。

テレビによる放送教育やインターネットの発達など、技術的な変革を経て久しく、モビリティをめぐる制約から相対的に自由である制度的要素を有するがゆえに、通信制高校にシェアを伸長する効果が生じるのは疑いない。しかしながら、近年の高校入学者に占める通信制のシェアは、定時制の課程にくらべれば大きいものの、10%に満たない水準で推移している。通信制をめぐる技術的な環境が変化しても、過去の制度的要素からの影響を免れず、定時制と同じく「全日制の亜流としての役割」（片岡 1983）の域を脱するまでに至っていないのかもしれない。

本報告の目的は、モビリティの制約から自由な制度的特殊性を備えた通信制に注目し、定時制との比較分析を通して、戦後日本の教育社会における就学機会がその発展の途上でいかなる変化を遂げようとしているのかを検討することにある。

2．データと方法

本報告の分析には、政府統計のマクロ集計データを使用する。主として文部科学省『学校基本調査』（学校調査）のうち、1953 年度から 2021 年度までの通信制および定時制の入学者、生徒数、卒業後の状況に関する統計表からデータベースを作成した。

3．戦後日本における定通教育の盛衰

3.1 人口変動と進路選択の変化

1955 年度に通信教育のみによる卒業が可能となった通信制高校は、第一次ベビーブーム世代の高校進学と通信制の広域化を契機として入学者数が増加

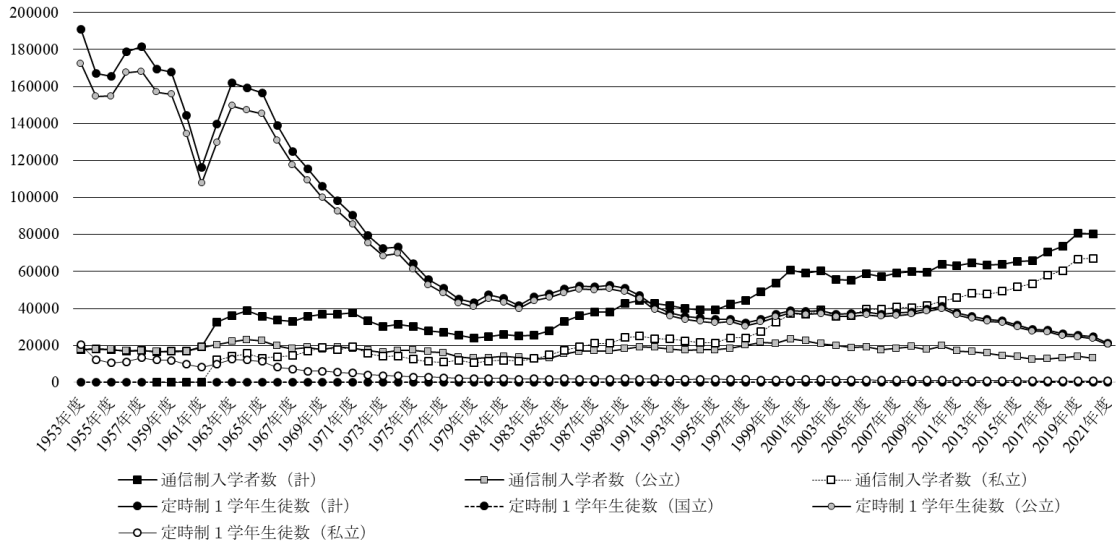


図1　通信制および定時制課程（後期中等教育）における入学者・生徒数の推移

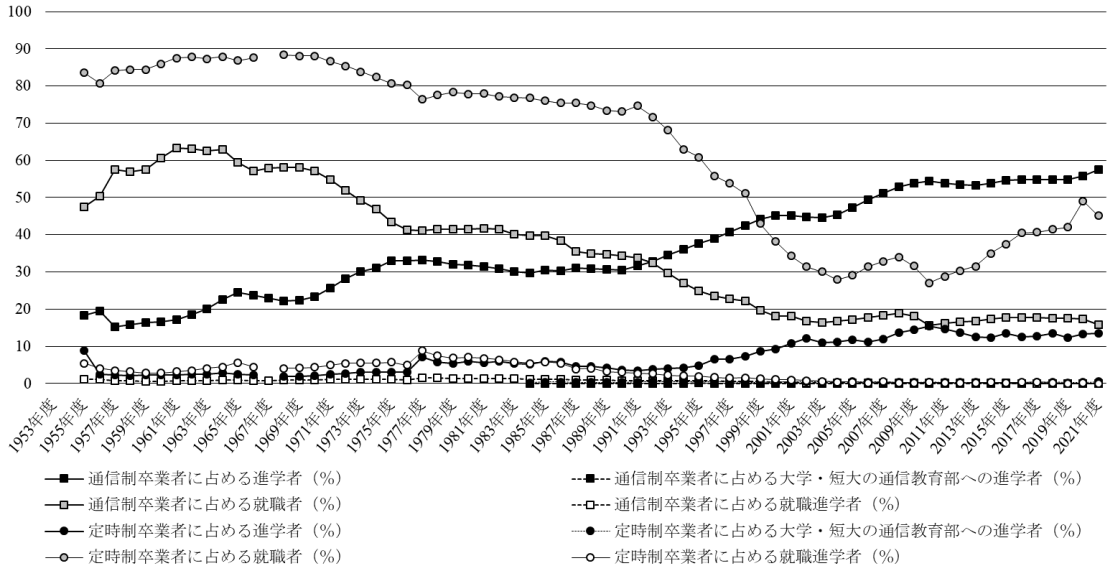


図2　通信制および定時制課程（後期中等教育）における進路状況の推移

したものの、その後は第二次ベビーブーム世代の高校進学に差しかかる時期まで停滞している。1990 年代に入ると、中学卒業者数が減少し始めるのとは対照的に、通信制の入学者数は概ね増加する傾向にある。少子化による構造変化を考慮した Chow 検定の結果には有意差が認められるが、構造変化の起点は 1989 年の学校教育法改正より前に遡ることから、三修制の効果であるとは断定できない。

定時制はベビーブーム世代が進学する時期を除けば概ね減少し続け、少子化が顕在化した平成期にシェアの逆転が起きている。また、通信制は私学依存を強めながらシェアを伸ばしているのに対し、定時制の主たる設置者は公立である。COVID-19 の感染拡大と同時に、通信制の入学者数は減少に転じたが、中学卒業後の進路として通信制高校を選択している割合は増加傾向を維持している。

3.2 定通教育における就学・就業構造の変容

通信制と定時制はいずれも進学率が上昇する傾向にあり、特に通信制卒業者の進学は 60%に到達しようとしている。卒業後の就職率については、通信制より定時制が大きくなる傾向に変わりはないが、その開きは縮小と拡大をくり返しながら、2000 年代に入るまで下降している。卒業後、仕事に就きながら進学する就職進学率は、定時制がやや大きいことから、勤労青年に教育機会を提供する役割は相対的に定時制が担ってきたと考えられる（中学卒業後の就職進学者数は、定時制生徒数に正の効果を示すのに対し、通信制入学者数に負の効果を示す）。ただし、就職進学率は通信制のみならず定時制においても僅少でしかなく、現在では殆ど違いがない。

モビリティからの自由が支持される場合、通信制から大学・短大の通信教育部への進学率は上昇するはずであるが、大学・短大の通信教育部への進学率は現在も 0.1%に満たず、定時制課程より小さい。他県への進学者数にしても、通信制入学者数に対して通時的に負の効果を示すくらいで、1990 年度以降は正の効果に転じている。なお、通信制と定時制の非卒業者数を入学者にそれぞれ回帰させ、構造変化の起点を求めた結果、少子化が始まる以前であった。

4．結　論

教育のモビリティは、選択的な就学をめぐる地域格差にも関わる制度的要素である。だが、中学卒業後の就職進学者が減少することで、勤労青少年の進路選択におけるモビリティの重要性は後退する。通信制にモビリティの制約を緩和する制度的特殊性があったとしても、依然として通信制の選別性は弱く、その分モビリティの優位性は減殺される。

定通教育の盛衰を分け隔てた主要因がモビリティにあるのかは判然としない。むしろ教育達成の再加熱を補う選択的な就学機会として通信制は再解釈され、少子化が進む日本社会において、教育のリテンション機能を強めるようになったと考えられる。

〈引用文献〉

日本通信教育学会編　1957,『日本の通信教育―10 年の回顧と展望―』日本通信教育学会。

片岡栄美　1983,「教育機会の拡大と定時制高校の変容」,『教育社会学研究』第 38 集, 158-171 頁。

＊本研究は科学研究費助成事業基盤研究(C)の採択課題「グローバル化における教育機関の展開過程と地域変容に関する比較制度分析」（22K02310）の一環として行われた。

国公立大学における女子学生比率と難易度の関係

入試制度の役割

打越文弥（プリンストン大学）・黒木禎子（東京大学大学院）

1. 問題設定

高校卒業者の約半分が四年制大学に進学するようになった現在の日本でも、威信の高い職業や地位へのアクセスには学校歴の役割が無視できない。とくに日本では私立大学に比べて国立大学の方が選抜的であるとされ（Ishida 1998）、こうした大学の卒業者は威信が高い職業や大企業に就く傾向にある（平沢 2011; Ishida et al. 1997; Ono 2008）。

しかし、日本における難関大学の在籍者はいまだに男性が多くを占めている。高校卒業者に占める女性の大学学部進学率は 2018 年に初めて 5 割を超え、日本でも大学進学機会の男女差はなくなりつつあるが、2020 年時点でも四年制大学全体（45.5%）に比べて国立大学の女性割合（36.8%）は低い。さらに、同じ国立大学でも旧帝国大学（27%）のような難関大学になると、女性はさらに少なくなる。

2. 仮説

本研究では平均的にみて難易度が高いと考えられる国公立大学を対象に、大学・学部単位ごとの入学者数の女性割合を説明する要因を検討する。難易度と女性割合の関係を検討する際に、本研究が特に注目するのが国公立大学に特徴的な受験制度である。日本の国公立大学の多くでは、一次試験（センター試験、共通テスト）と二次試験を併用する形をとっている。また文系学部でも数学を受験する必要がある場合が多いように、試験教科・科目も私大に比べて多く、受験生の負担が大きい。さらに、合格者数の大半は国立では前期、公立では中期の一日程に集中しており、後期試験と合わせても 1-2 回しか受験チャンスがない。

これに対して、私立大学では受験形式と日程の柔軟性に富む。私立大学では元々一般試験の他に推薦入試の枠も多かったが、2016 年以降の定員厳格化を受けて推薦入試の枠が増加している（文部科学省 2022）。子ども数の減少を反映して、私立大学では一人あたりの受験校を増やそうと入試日程も増やしている。一回あたりの入試教科数も少なく、国公立大学に比べれば試験の負担は小さい。

以上のような私立大学と対照的な国公立大学の入試形式が、男女割合に差をもたらすのではないか。本研究はこのような仮説から出発して、難易度と女性割合の関係を説明する二つの要因、具体的には再受験（受験浪人）の男女差と受験教科における数学教科の存在を検討する。はじめに、大学難易度と女性割合は負に相関する（仮説 1）。仮説 1 が支持された上で、次にその要因を検討する。まず、男女で現役志向に差があり、難関大学ほど浪人が多ければ（伊佐 2022）、大学難易度と女性割合の関連は入学者に占める浪人（19 歳以上と定義）の割合を考慮することで一部説明される（仮説 2a）。次に、数学教科の設置と難易度は関連しているとすれば、大学難易度と女性割合の関連は入試における数学教科の有無によって一部説明できる（仮説 2b）。

3. データ，変数，方法

データ：本研究では各大学・学部の男女別・年齢別の入学者と大学難易度がわかる集計データを紐づける。はじめに、男女別、及び年齢別入学者数は、大学改革支援・学位授与機構が公開している「大学情報」データベースを利用する。このデータベースは、2012 年以降の国公立大学の入学者数などを学部単位で提供

している。分析では年齢別データが利用可能な 2016-2021 年の 6 年分のデータを使用する。大学学部の難易度は、駿台予備校・ベネッセグループが共同で運営している「データネット」から一次試験の得点率集計データを使用する。変数・方法：従属変数は大学学部の女性割合であり、独立変数は一次試験の得点率である。ともに 0（0%）から 1（100%）の値をとる連続変数である。大学難易度と女性割合の関連を説明しうる媒介変数として（1）入学者 19 歳以上割合、（2）一次試験、二次試験それぞれで数学教科が必須の場合に 1 になるダミー変数を作成した。方法：OLS 回帰と固定効果モデルを用いる。前者では、年ダミー、専攻別学部分類を投入している。個体内で変動のない学部分類と年ダミーは固定効果モデルでは除かれている。

4. 分析結果

OLS 回帰の結果（表 1）：入試難易度と女性割合は負に関連しており（Model 1）、仮説 1 と整合的である。具体的には、一次試験得点率が 1%上がるごとに、女性割合は 0.46%ほど減少する。この関連は専攻を考慮しても残る（Model 2）。Model 3 で 19 歳以上割合を統制すると、得点率と女性割合は統計的に有意ではあるが係数は大きく減少する（-0.20 から-0.08）。以上の結果は仮説 2a と整合的である。二次試験に数学があると女性は 8%ほど減り、仮説 2b と整合的である。

次に、固定効果モデルの結果（表 2）は、一次試験の得点率が 1%高いと、女性割合は 0.08%低くなる（Model 1）。この傾向は入学者にしめる 19 歳以上の割合を考慮することで、統計的に有意ではなくなる。ただし、数学教科が課されていることは女性割合とは関連していない。このように、固定効果モデルの結果は OLS モデルのそれと概ね近しい。

5. 要約と議論

分析結果から大学難易度と女性割合は負に相関しており、仮説 1 は支持された。さらに、この関係は難易度の高い大学に 19 歳以上の学生（浪人のプロキシ）が多いことによって説明され、仮説 2a も支持された。二次試験で数学が課されていると女性割合は低くなり仮説 2b も支持された。ただし、仮説 2b は固定効果モデルの結果からは支持されなかった。

女性がなぜ男性に比べて受験浪人を選択しにくいかは別途検討が必要であるが、分析結果は入試制度に介入することで、難関大学における女性の少なさを解消できる可能性を示唆する。日程ごとに一校しか受験できない日本のような受験制度では、構造的にミスマッチ（不合格）が生まれやすい。複数の学校を出願できるようにすれば、浪人も減り、難関大学にも女性が増えると考えられる。

表 1：OLS モデルの結果

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
(Intercept)	0.83***	-0.19	2.64	2.95
	(0.03)	(2.48)	(2.43)	(2.35)
一次試験得点率	-0.46***	-0.20***	-0.08**	0.05
		(0.03)	(0.03)	(0.03)
19 歳以上割合			-0.29***	-0.28***
			(0.02)	(0.02)
一次試験数学教科必須				0.00
				(0.01)
二次試験数学教科必須				-0.08***
				(0.01)
年ダミー	Yes	Yes	Yes	Yes
専攻ダミー		Yes	Yes	Yes
R2	0.03	0.77	0.78	0.79
N	3341	3341	3341	3341

***p < 0.001; **p < 0.01; *p < 0.05

表 2：固定効果モデルの結果

	Model 1	**Model 2**	**Model 3**
一次試験得点率	-0.08*	-0.05	-0.04
	(0.04)	(0.04)	(0.04)
入学者 19 歳以上割合		-0.12***	-0.12***
		(0.02)	(0.02)
一次試験数学教科必須			0.02
			(0.01)
二次試験数学教科必須			0.01
			(0.01)

***p < 0.001; **p < 0.01; *p < 0.05

地方県の非都市部からの教育達成

田垣内義浩（東京大学大学院）

1. 問題設定

本報告の目的は、地方県の非都市部からの教育達成の様相を明らかにすることにある。その際には、地方県の非都市部に居住している中学生が、その後の高校進学段階・高校在学段階・高校卒業段階の大まかには 3 つの局面を通過する中で、いつ・どのように進路を形作っていくのか、そのプロセスを詳らかにすることを試みる。

高等教育への進学機会の地域差の実態に関しては、教育社会学や高等教育論の領域で長年の研究蓄積がある（朴澤 2016 など）。その多くは、日本全国の大枠としての構造に関心があったためか、「都道府県」レベルでの進学率格差に焦点を置き、検討を重ねてきたといえる。ただし、「都道府県」の内部に目を向けるならば、都道府県最下位より進学率の低い地域は非都市部を中心に数多く存在する。この事実を踏まえるならば、地方からの大学進学の実態を明らかにしようとする時に、人口の多い都市部の数値が前面に現れ出てしまう「都道府県」レベルの枠組みでは決して十分とは言えないだろう（田垣内 2022）。以上を踏まえ、本報告では地方、その中でも地方県の非都市部にスポットライトを当て、その実態を検討することを試みる。

そして、地方県の非都市部からの教育達成の様相を明らかにしようとするとき、重要なアプローチとなるのが個人の進路意識の変容・形成過程をミクロに捉えていこうとすることである。これまで高等教育機会の地域差については、どちらかというとマクロな側面からその構造が把握されてきたけれども、それと並列してミクロレベルのリアリティを掬い取っていくことが、教育達成の地域差を理論的に精緻化することに結びついていくだろう。非都市部は人口規模が小さいことから、偏差値輪切りの高校格差は形成されづらい（吉川 2001）。とするならば、従来の高校格差という日本型トラッキングの枠組みから地方県の非都市部からの教育達成を捉えることは難しく、別個でその枠組みを作り出していくことが求められる。

2. データ

本報告が分析で用いるデータは、東京大学社会科学研究所とベネッセ教育総合研究所が「子どもの生活と学び」共同研究プロジェクトにおいて実施している「子どもの生活と学びに関する親子調査」により得られたデータセットである。本調査は全国の小学 1 年生から高校 3 年生の子どもと保護者を対象とした親子ペア調査であり、2015 年以降、対象者の子どもが高校を卒業するまで追跡するパネル調査として設計されている。

本調査では、地域変数として、都道府県とともに市区町村規模である「政令指定都市・23 区」「16 万人（20 万人）以上の市」「16 万人（20 万人）未満の市」「町村」が設定されている。そのため、全国対象の調査であることから地方県の非都市部の様相をインテンシブに捉えることは

難しいかもしれないが、地方県の非都市部における教育達成に至るまでの過程を追跡することがある程度は可能な設計となっている。

本調査では、主として wave1 において中学 3 年生であったものを対象として据えつつ、その前後の学年の対象者から得られた結果に関しても補助的に用いていく。

3. 分析視角

本報告では地方県の非都市部からの教育達成のプロセスに関して、高校進学段階・高校在学段階・高校卒業段階の 3 つの局面に着目して捉えていく。

高校進学段階について。非都市部には人口規模が小さいことから進学校が形成されづらい（麻生 1965)。そのため、非都市部から進学校に進学するためには、一定程度の地域移動のハードルが存在することが通例である。このような中、どのような属性・特徴が、地域からの脱出・残留に影響しているか把握することが、地方県の非都市部からの教育達成を捉えようとする際に重要な視点となる。この点について、高校通学時間や高校の偏差値を主要な変数として用いて、擬似的に推定する。この課題の遂行によって、ひいては地方県の非都市部の高校に進学する生徒（インプット）の特徴を一定程度理解する。

続いて、高校在学段階について。在学中の学習行動や進路意識の変容プロセスを押さえるのが、ここでの目的である。その際には、非都市部における高校教員が生徒の進路形成に対してどのような影響を及ぼしているか、この点についてパネル調査の特性を活かしつつ、(都市部の)進学校との比較から検討していく。

高校卒業段階について。進路決定の段階には経済的な制約など現実的な問題が顕在化しやすいことから、進路希望の変更が小さくない規模で生じると想定される。この段階において、高等教育への進学には非都市部特有の障壁が存在しているのか、そしてそこには生徒の特徴による差異はみられるか検討していく。

4. 引用文献

麻生誠, 1965, 「後期中等普通教育における学校差の実証的研究」『教育学研究』32(4): pp.237-248.

朴澤泰男, 2016, 『高等教育機会の地域格差―地方における高校生の大学進学行動』 東信堂。

吉川徹, 2001, 『学歴社会のローカル・トラック―地方からの大学進学』 世界思想社。

田垣内義浩, 2022, 「地方県の非都市部からの大学進学―低進学率地域の高校におけるリソースの制約と傾斜配分」『教育社会学研究』 110: 213-235.

＜謝辞＞

二次分析に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJデータアーカイブから「子どもの生活と学びに関する親子調査 Wave1～4, 2015-2019」（ベネッセ総合教育研究所）および「子どもの生活と学びに関する親子調査 Wave1・Wave4【特別データ】居住都道府県, 2015・2018」（ベネッセ総合教育研究所）の個票データの提供を受けました。記して感謝申し上げます。

移民的背景のある児童の学力と親の教育的関与

中原　慧（京都大学大学院）

1. はじめに

本報告は、移民的背景のある児童の小学校入学時点の学力と就学前段階での親の教育的関与の関係を分析することを目的とする。また、児童が受けた親の教育的関与の水準に関しても、移民的背景の有無によって差異が生じているのかについても分析する。

1980 年代ごろからニューカマーと呼ばれる人々の渡日が増大し、現在でも日本の公教育内で成長する彼らの子どもたちも多くいる。そうした中で、彼らを含む移民的背景のある子ども（本報告では、両親のうち最低限いずれかが日本以外出生の児童生徒とする）の教育にかかわる問題には、不就学や高等学校への進学、学力水準の低さなど、種々の問題が取り上げられてきた。学習面での困難が生じる背景には、学習言語を培うための日本語力の土台が就学時に不足していることもあるとされ（田尻他 2007）、就学前のからの支援が必要となる。

日本における就学前教育では、多文化的な背景に配慮した対応があるとされるが、リテラシーなどの能力を対象とする支援は少ないとされる（栃原 2011）。一方で、移民的背景のある児童がいる家庭には、日本語にかかわる文字や言語的な環境が少なく、就学時点で、ひらがなを全く知らない子どもの存在も指摘されている。就学後には、JSL カリキュラムという教科学習のための日本語能力を対象とする支援などがあるが、一定程度の日本語能力を有することが前提となっている（栃原 2011）。つまり、就学後に効果的な支援を受けるには、ある程度の日本語力を持つことが必要であり、それが不足している場合には、学習の遅れが拡大する懸念がある。ここまでは、日本語力のみに絞り概観したが、Duncan et al.（2007）では、算数に関するレディネスもその後の読解力に影響を与え、また、読解力のレディネスが算数の学力にも影響を与えることが示された。したがって、日本語をはじめ、様々な就学時の学力がどのような水準にあるのかは把握する必要がある。

また、移民的背景のある子どもへの就学前教育での支援が少ないこのような状況においては、就学時の学力を培うための親の教育的関与の重要性が、日本人児童の場合に比べ、より大きいと考えられる。その場合、第一に、移民的背景のある子どもが受ける親の教育的関与の水準は、日本人の子どもと差があるのか。第二に、そうした教育的関与の水準は、家庭の社会経済的状況によってどのように変化するのか。こうした点が、分析すべき課題といえよう。

なぜならば、教育制度への理解の限定性などから教育的な介入をすることが難しいと指摘されている。したがって、移民的背景のある子どもが受ける親の教育的関与の水準は低い可能性が考えられる。また、額賀（2021）の「複合的困難」として、移民的背景のある子どもが直面する不利は、経済的な困窮だけでなく、社会的な孤立や文化的な差異など、種々の要因が複合的に作用することを指摘している。したがって、社会経済的状況が与える、親の教育的関与の水準への影響は、日本人とは異なるものと想定される。たとえば、移民的背景のある児童生徒のいる家庭の状況によって生じる教育的関与の差は、日本人児童のいる家庭の間での差より大きくなる可能性がある。

一方で、移民的背景のある児童生徒の親は比較的高い教育期待を持っていることが知られている。そのため、移民的背景のある人々が、広く、社会上昇への高い期待を有しており、子どもの教育に積極的にかかわろうとしているならば、階層間で

の差異は、日本人よりも小さい可能性がある。つまり、社会階層間で親の教育的関与の水準が異なる場合、移民的背景の有無でその異なり方に違いが生じている可能性がある。

したがって、本報告では、親の教育的関与の水準が、移民的背景の有無によって異なるのか、また、それに対する家庭の社会経済的状況の影響を分析する。また、そうした、親の教育的関与の水準と就学時の学力の関係を分析する。

2. データおよび分析方法

本報告は、小学校 4 年生を対象とした TIMSS2015 及び TIMSS2019 を 2 か年分のデータを用いる。各年に含まれる、移民的背景のある児童の人数が少ないため、サンプルサイズを確保する目的から、2 か年分を用いる。この 2 か年は、親への質問から子どもの出生地や親自身の出生地が分かる。本報告では、両親のうち最低限いずれかが外国出生の児童を、移民的背景のある児童とし、児童の出生地が外国の場合を第一世代、日本の場合を第二世代として分析を行う。

また、親に対して、回顧的ではあるが、就学前の親の教育的関与、就学時の学力に関わる項目を尋ねている。就学時の学力は、リテラシーと算数力についてであり、また、親の教育的関与についても、リテラシーと算数の 2 つの関わり方に関するものである。就学時の学力と親の教育的関与は、IEA が推定した値を用いる。また、家庭の社会経済的状況も、親学歴や職業、蔵書量などを基に推定された変数を用いる。

分析方法は、TIMSS のサンプリング方法が 2 段抽出法であるため、データの階層性を考慮し、マルチレベルモデルを用いる。

3. 結果

親の教育的関与の水準について、第一に、社会経済的要因を統制した場合もしていない場合も、移民世代には統計的に有意な効果は推定されなかった。したがって、移民的背景のある児童のいる家庭であっても、その平均的な教育的な関与の水準は、日本人児童の家庭と同程度であった。第二に、家庭の社会経済的状況は、就学前の親の教育的関与の水準に統計的に有意な正の効果を与えていた。つまり、社会経済的状況に余裕がある家庭ほど、より積極的に関与をしていた。第三に、家庭の社会経済的状況と移民世代の交互作用を検討した結果、算数に関する関与では 1%水準（リテラシーに関する関与では 10%水準）で、移民第一世代との間に統計的に有意な正の交互作用が推定された。これは、移民第一世代の児童のいる家庭間における、家庭の社会経済的状況による教育的な関与の水準の差が、日本人児童の家庭よりも大きいことを示している。移民第二世代については、算数に関する関与では 10%水準で有意であった。この結果は、移民的背景のある児童のいる家庭の「複合的困難」を示唆するとともに、比較的生活に余裕がある家庭では、積極的な関与が行われていることを示している。

就学時の学力について、算数に関する就学時の学力では、移民世代に統計的に有意な効果はなかった。つまり、就学時において、移民的背景のある児童は、日本人児童と同程度の算数に関する就学時の学力を有している。次いで、リテラシーに関する就学時の学力について、移民第一世代が統計的に有意な負の効果を持っていた。この効果は、社会経済的要因や親の教育的関与を統制した場合でも統計的に有意であった。このことから、移民第一世代の児童は、日本人児童と同程度のリテラシーに関する就学時の学力を獲得することが困難な状況にある。最後に、親の教育的関与と移民的背景の間の交互作用には統計的に有意な効果は推定されなかった。つまり、移民的背景のある児童のいる家庭の場合でも、親の教育的関与が就学時の学力に与える効果は、日本人児童と同程度あるといえる。

分析結果から、移民的背景のある子どもの親が教育的関与をすることに対する障壁と関与を行うことの意義の双方が見いだされた。

学齢期を超過した移民家庭の子どもの高校進学

劉　麗鳳（日本大学）

1. 問題の背景

本発表の目的は、中国系移民家庭の子どもの事例を通して、来日時に義務教育学齢を超過した移民家庭の子ども（以下、学齢超過者）の高校進学過程を、来日後の受け入れから高校進学後を視野に入れて検討することである。

2020 年の日本社会の高校進学率が 98.9%であり、ほぼ「高校全入」を果たしている一方、移民家庭の子どもの高校進学率は相対的に低いレベルにとどまっている。公式な統計調査が実施されていないなか、移民家庭の子どもの高校進学率がおおよそ６割程度であると推計されている（日本学術会議 2020）。移民家庭の子どものうち、本発表ではとりわけ日本の教育制度から周縁化されがちな学齢超過者の高校進学に注目する。出身国と日本の教育課程や学期の違い、また来日時期により、学齢を超過してから来日する移民家庭の子どもが一定数存在する。しかし、「年齢主義」を採用している日本の教育制度において、学齢超過者は周縁化されやすく、加えて言語のハンディを抱えることから、その高校進学には高いハードルが立ちはだかる。高谷ら（2015）は、中国籍の学齢超過者の高校在学率が７割に達していないとしたうえで、「日本の中学校に通えなかった中国籍生徒にとって、日本の高校は入りやすくはなっていないが居やすくはなっている」と指摘し、学齢超過者の高校進学の難しさが示唆されている。

2. 先行研究の検討

日本社会に統合的な移民政策が不在するなか、移民家庭の子どもの教育政策は教育現場からの要望から始まる対症療法的な特徴があり、また自治体間でも政策の格差が広がっている（佐藤 2009）。それは、学齢超過者の受け入れや高校進学に関しても同様のことが指摘できる。2011 年以降、文科省は学齢超過者を積極的に受け入れる方針を示してきたが、実際の受け入れ状況は地域や学校によってかなり異なる（小島 2011）。なかには学齢超過者の受け入れや下学年への編入に対して消極的な態度を示す場合や、受け入れを拒否する場合もある。このように文科省の方針に対する現場レベルの消極的な態度の背景にあるのは、受け入れに必要な日本語指導員の確保に関して具体的な支援策が示されていないこと、年齢主義を採用している日本の学校現場において下学年編入や原級留置等の対策に対する現場の戸惑いや抵抗感が強い（二井 2015）ことが挙げられる。

学齢超過者の高校入試については、試験を受ける際に問題文のルビ振りや試験時間の延長などを含む「入試特別措置」と、一般募集とは別の枠で募集定員を設け、その中で受験科目減等の対応を取る「特別入試枠」の 2 つがある。後者に関しては国籍や滞日期間に関する規定が設けられており、地域間で違いがあるが多くの場合外国籍であること、来日３年以内というルールが設けられている。2020 年時点で「入試特別措置」を取り入れている自治体は 41、「特別入試枠」を設けている自治体は 26 であり、そのうち定員が確保されているのは 10 地域に留まる。「入試特別措置」や「特別入試枠」の設計や運用において地域性の文脈が無視できない（石川ほか 2020）が、とりわけ、移民の子どもの在籍状況を把握していない自治体では制度化されていないことが多い（小島 2016）。

3. 調査の対象と方法

本発表の対象者は、来日時に学齢を超過した８名の中国系第二世代の若者である。2015年～2022 年にわたってスノーボール式を用いて対象者にアクセスし、半構造化インタビューを実施した。インタビューは基本的に日本語で行われたが、部分的に中国語を使用するケースもあった。また、１名の対象者の学習支援に携わったボランティアの方に対してもインタビューを実施した。

4. 学齢超過者の高校への移行過程

対象者８名のうち、来日後に地域の公立中学校に編入したのは２名である。２名は中国で中学校未卒の者が１名、卒業したのち来日した者が１名である。２名とも編入時に下学年編入や日本語指導員を配置するなどの配慮がなされた。中国帰国者センターの生活指導員やボランティア団体と学校が交渉して中学校１年次に編入、また中学校２年次に編入したものの、高校受験をしても良いという特別な措置が取られた。中学校を卒業したのち、１名は一般入試を経て公立高校に進学し、もう１名は「特別入試枠」制度がない地域だったため、言語のハンディを考慮して「*英語や数学だけで受かる*」定時制高校に進学した。

次に、来日後に夜間中学校に編入したのは４名である。４名のうち中国で中学校を卒業したものは１名である。夜間中学校に編入した経緯は、昼間の中学校への編入が拒否された（１名)、親から学校よりも仕事についてほしいと期待された（２名)、そしていじめへの不安から来日後１年間の自宅学習を経て、夜間中学校に編入した（１名）といった理由が語られた。夜間中学校で学んだ後、「特別入試枠」制度を利用して公立高校に進学したものが１名、私立高校に進学したものが１名、定時制高校に進学したものが１名、そして夜間中学校を中退したものが１名であった。公立高校に進学したものについては、親や親族から稼ぎ手として早期就労が期待され、高校進学が反対されていたが、中国帰国者定住促進センターや夜間中学校の教員が介入して説得することで高校進学を果たした。このように、学齢超過者の高校進学における家庭背景の影響が浮かび上がった。

最後に、来日してから学校等に編入せず、ボランティア団体で日本語支援や学習支援を受けたのち、高校進学を果たしたものが２名いた。２名とも中国で中学校を卒業している。１名は「特別入試枠」制度を利用して公立高校に入学し、もう１名は「特別入試枠」制度がない地域だったため、特別配慮申請を行ったうえ、二次試験で高校に合格した。

このように、学齢超過者の来日後の受け入れや高校進学過程には、地域性（編入に対する学校の姿勢、特別入試枠や入試特別措置の有無）とボランティア団体が大きな影響を及ぼしていた。とりわけ、ボランティア団体が大きな役割を果たしていたが、その支援活動には「どこまで介入すべきか」という支援の境界線をめぐる葛藤が語られてもいた。

一方、高校に進学したのち、対象者の多くが学校適応に困難を抱えていた。日本の中学校を経験していない学齢超過者にとって、出身国での学校経験が準拠枠となる。言語のハンディを抱えたまま高校生活が始まるが、高校進学後の学校生活や人間関係に戸惑い、学校適応に困難が生じるケースが散見された。もちろん、中国語ができることをアピールしたり、部活動を中心に人間関係の輪を広げるなど積極的に高校生活に適応していった事例もあるが、多くは葛藤や戸惑いを覚えていた。ボランティア団体など相談できる存在が身近にあるかどうかが移民の子どもの学校適応に影響を及ぼす（趙 2010）と指摘されているように、高校進学した学齢超過者に対する継続的な支援の必要性が示唆された。

５．まとめと考察（当日に示す）

移民集住地区の教育戦略の多様性

―南米移民の保護者を対象に―

○三浦綾希子（中京大学）○芝野淳一（中京大学）○大川ヘナン（大阪大学大学院）

1. 課題の設定

「ニューカマー」と呼ばれる新来移民が急増してから約 30 年が経過した。この間、教育社会学やその関連領域においてはかれらの学校適応や進路形成の課題等について様々な研究が行われてきた。その中でも多くの蓄積があるのが教育戦略に関する研究である。これらの研究では、「言語使用・文化伝達」「学校選択」「将来展望」等について移民の親たちがいかなる選択をするのかという点が明らかにされてきた（志水・清水 2001，賽漢卓娜 2011，芝野 2021 など）。しかしながら、先行研究は次の二点について限界を抱えている。

第一に、エスニック集団内部の多様性や差異に焦点が当てられてこなかった点が挙げられる。先行研究では各エスニック集団の教育戦略の特徴が明らかにされることが多く、一枚岩的に語られる傾向にあった。例えば、南米移民の場合、出稼ぎ目的の来日のため、不安定な雇用環境の中で過酷な労働に従事し、子どもの教育に十分に関われない、帰国を前提としつつも滞在が長期化する中で将来の見通しが立てられないという点が指摘されてきている（児島 2001，宮島・太田 2005，佐久間 2006）。近年ではエスニック集団内部の多様な家族に注目し、その教育戦略を明らかにする研究も行われ始めてきているものの（ハヤシザキほか 2013，松田 2019）、依然としてその数は多くない。

第二に、エスニック集団内部の多様性に着目する研究についても家族やトランスナショナリズムに注目する傾向にあり、かれらの暮らす「場」、特に領域性を持った移民コミュニティとの関わりについては十分に検討してこなかった。日本の場合、領域性のある移民コミュニティは作られにくいことが指摘されている（清水ほか 2021）。そのため、領域性を持たない移民コミュニティが教育戦略に与える影響については研究がなされてきたものの（三浦 2015, 2020）、領域性のある移民コミュニティと教育戦略の関係を分析した研究は希少であった。しかし、領域性のある移民コミュニティを形成する南米移民を対象とした研究では、かれらの暮らす場の構造が家族関係や親子関係に影響をもたらすことが明らかにされており（藤浪 2020，ヤマグチ 2021）、移民コミュニティが教育戦略に与える影響は少なくないことが示唆される。

以上を踏まえ、本研究では、領域性を持った移民コミュニティを形成する南米移民を対象にその教育戦略の多様性を明らかにする。分析にあたっては、移民コミュニティの力学に着目する。移民コミュニティは社会関係資本を作り出し、移民が教育を行うにあたって必要な資源を提供することが先行研究では指摘されている（三浦 2015 など）。しかしながら同時に、コミュニティの中で互いに牽制し、対立することもある。本研究では、移民コミュニティが必ずしも教育に必要な資源を生み出すわけではなく、分断

や対立ももたらす可能性があるという前提に立ちつつ、コミュニティの力学が移民の教育戦略にいかなる影響を与えるのかについて分析する。

2. 調査対象地

本研究の対象は日本屈指の移民集住地区である愛知県豊田市保見団地である。保見団地は 1970 年代に開発されたニュータウンであり、1990 年代からブラジル人を中心とした外国人が集住化した。2022 年現在、3,818 人（全体の 56.5%）の外国人が居住しており、ブラジル人が 3,316 人と最も多い。

保見団地の特徴は、そこが物理的にも象徴的にも地域社会から切り離されていることである。団地内にはブラジル資本のスーパー、診療所、郵便局などが整備され、通訳が常駐し、文書や掲示物には外国語（主にポルトガル語）が併記されている。また、団地と雇用先をつなぐ送迎バスがあるため日常的に地域社会と接触することがない。さらに、公共交通機関へのアクセスが極めて悪いため、地理的にも孤立している。

同じく、子どもたちも同質性の高い環境で育っている。校区には公立の小学校 2 つと中学校 1 つがあり、団地に住む子どもの多くが進学する。いずれも外国籍の子どもの在籍率は 3〜7 割と高く、通訳も多く配置されている。ただし、団地に隣接するブラジル学校に通うケースもある。

このように、保見団地は制度的に完備された移民コミュニティであり、積極的に日本語を習得したり団地内外でつながりを作ったりしなくても、ある程度自立した生活を送ることができる。

このような特徴を持つ保見団地は、地域社会から異質な場所としてまなざされてきた。団地の外国人住民に奇異の目を向ける日本人は少なくない。また、近年はゆるやかになりつつあるが、団地内でもマナーなどをめぐって外国人住民と日本人住民の間に齟齬が生じることも多い。

以上を踏まえると、保見団地は「顔の見えない定住化」（梶田ほか 2005）が進む典型的な市場媒介型コミュニティであるといえる。こうした集住地区の文脈を念頭に、南米移民の教育戦略を明らかにする。

3. 調査概要

保見団地の学習支援室 X に子どもを通わせるブラジル人とペルー人の保護者を対象にアンケート及びインタビューを実施した。X は豊田市から事業委託を受けた NPO であり、2000 年頃から団地に住む南米移民の小・中学生の放課後学習支援を行なってきた。運営者によると、X は学力及び日本語力の向上を重視していることから、教育に関心のある保護者が集まるという。

アンケートは教育に対する行動や意識、家族構成、社会経済的背景、移住形態などを把握するために 2021 年 9〜10 月に実施し、42 名中 34 名（女性 19、男性 15、夫妻 14 組）の回答を得た。10 歳までに来日した「第二世代」が 2 名含まれている。回答者の多くが永住者の在留資格を保持し（約 7 割）、製造業の非熟練労働に従事する非正規雇用者で（約 7 割）、非四大卒者（約 8 割）であった。インタビューはアンケート回答者に協力を要請し、2022 年 2〜4 月にかけて 11 名（女性 6、男性 5、夫妻 4 組）に団地での生活や子育てについて聞き取った。

4. 分析結果

4-1：教育戦略にみられる共通性

本調査の対象となった南米移民に共通していたのは、全員が比較的高い教育意識を持っているという点である。アンケート調査の結果をみると、毎月の学校外教育費支出は「2 万円以上」の人が 13 名（39.4%）であり、また、進学期待も「大学・大学院」が最も多く 30 名

（88.3%）にも及んでいる。次節で明らかにするように、対象者内で教育関心に高低さはあるものの、全員が子どもを学習支援室 X に通わせていることもあり、全体的に教育意識は高いといえる。

インタビュー調査においても教育を重視するような語りが多く聞かれた。例えば、対象者の中では比較的教育意識が低い E であっても子どもが小さいうちは働くよりも家で子どもの面倒をみたいと専業主婦を選んでいる。さらに重要なのは、教育を重視する語りが教育よりも就労を重視する他の南米移民との差異化の中で強調されるという点である。「お金を稼ぐことを優先して子どものことを考えない」他の南米移民とは異なり、自分達は子どもの教育に関心を持ち、就労よりも教育を重視していることがしきりに強調されていたのである。出稼ぎのために来日した南米移民の場合、就労中心の生活になり、子どもの教育には関心を向けない／られないという点は先行研究でも繰り返し指摘されてきた。しかし、本調査の対象者はそうした南米移民と自らが同一視されることに抵抗を示す。そして、就労を重視し、子どものことを考えない南米移民からは距離を取ろうとし、反対に日本社会に適応しようとする姿勢を見せる。教育に熱心に関わる自分達は日本社会に親和的な存在であることを強調するのである。

以上のように、今回の調査の対象となった南米移民の保護者たちは、全体的に教育意識が高く、他の南米移民との差異化をはかると同時に日本社会への親和性を強調する傾向にあった。こうした共通点を確認した上で、対象者内部にはどのような差異点があるのか、次節で検討する。

4-2：教育戦略にみられる多様性

多重対応分析を用いてアンケートを分析した結果、次の 2 つの特徴が見出された。

第一に、保護者の教育戦略は、教育関心の多寡（関心の高低）とその質的な違い（学校教育や成績への関心／子育て参加や教育的活動への関心）によってバリエーションがみられる。

第二に、特に教育関心が低い層で教育に対する行動や意識にばらつきがみられる。おおよそ、子育てや教育活動への参加が消極的で子どもの将来への期待や投資が薄いグループと、学校教育や成績への関心が薄いグループに分かれる。一方で、教育関心が高い層はばらつきが少なく、同じような教育に対する行動や意識を持つ傾向にある（学校教育にも教育的活動への参加にも高い関心がある）。

次に、インタビューの結果を突き合わせながら、上述した教育戦略の多様性をより具体的に描き出す。以下では、教育に対する行動や意識が最も異なるグループを比較し、そのコントラストを記述する。

①日本での地位達成を見据えた教育戦略

本調査において最も特徴的なのが、学歴が比較的高く、子どもに対する具体的な将来展望をもち、教育投資や教育的活動に積極的に関わろうとする、教育関心の高いグループである。例えば B 夫妻は、日本での教育達成・地位達成を見据え、周りにある多様な資源を利用しながら情報を集めたり、習い事に通わせたり、家庭教育を充実させたりする様子がうかがえた。また、より良い教育環境を求め、南米移民の少ない団地外への転居を模索していた。このような、日本での地位達成を見据えて教育に力を入れる保護者の存在は、先行研究では取り上げられてこなかった。

一方で、このグループと対置されるのが、学歴が低く（多くが中卒）、教育関心が比較的低い保護者である。かれらは子どもに対する明確な将来展望を持っているわけではなく、教育的活動への関与は限定的で、学校に対する期待も少ない。例えば E は教育や進路に関心はあるが、具体性に欠けていた。子どもの教育のために学校や NPO を積極的に活用す

る様子なども見られなかった。

②個人重視／つながり重視の教育戦略

他方で、別の形で教育戦略に差異が生じていることも確認できた。教育関心が同じ水準であっても、他者との関わりを極力断ち、個人の力で教育達成・地位達成を果たそうとするケースと、周りの移民家族と共に日本での教育達成・地位達成を志すケースである。本研究では、この違いは第二世代の親の間に確認され、分岐の背景には日本でのこれまでの経験が影響をしていた。

前者の個人重視の教育戦略と呼ぶことができ、G 夫妻がこれに該当する。中学生の時に来日したG夫は十分な教育支援を受けられず、学校で数多くの困難に直面したが、それを克服するために勉学に励んだという。その経験から、子どもには同様の苦労をさせたくないと学校での教育達成に注力する。G 夫妻はつながりを両義性ある資源として認識しているため、周りの南米移民との共同ではなく、限られた関係性の中で子育てに取り組んでいる。

一方で、後者はつながりを重視した教育戦略といえる。小学校高学年の時に来日した F がこれに該当する。G 夫同様に学校では勉強で苦労することが多くあったが、さまざまな支援に恵まれたという。また、教会における宗教活動にも参加しており、団地外においても多様なつながりを維持している。このように、さまざまなつながりの中で育った経験から、F は自身の子どもの教育は重視しつつも、周囲の移民家族に対しても情報提供を行なうなど、他者と助け合いながら子育てを実践している。

5. 考察

以上、集住地区に暮らす南米移民の教育戦略の共通性と多様性を明らかにした。これらが生み出される要因を 2 点に分けて考察する。第一に、共通性が見られた背景には、歴史的に蓄積された保見団地への社会的なまなざしがある。南米移民が増加して以降、保見団地ではゴミ出しや騒音等のマナー問題や日本人との対立がしばしば問題となってきた。その結果、前述したように保見団地やそこに暮らす南米移民に対してスティグマ化されたまなざしが向けられてきた。こうしたまなざしを内面化した対象者たちは、「日本社会に適応しない南米移民」と差異化をはかり、教育に力を入れていた。集住地区であるが故、そこに暮らす移民は一枚岩的に捉えられやすいが、それに対する抵抗の一つとして教育を熱心に行うという戦略がとられるのである。

第二に、教育戦略の多様性には、制度的に完備性された移民コミュニティの影響をみることができる。保見団地に住む南米移民同士はつながりが希薄で、個々の社会関係資本の蓄積はほとんど見られない。なぜなら、エスニックなつながりに依存しなくても自立した子育てを実践できるほど多様な資源が団地内に整っているからである。こうした自立を可能にする環境が教育戦略の多様性を生み出しているといえる。他方、このことは同じ集住地区に住む南米移民の間に子育てをめぐって複雑な分断が生じていることを示している。こうした状況では、教育上の問題が全て個人の責任に帰せられてしまう。このような分断状況を打開しようとする者もいたが、その協働の可能性自体も個人のスタンスに規定されている。制度的に完備された市場媒介型の移民コミュニティは移民の自立的生活を保障する一方、個人化を促進させ、移民同士を分断させるのである。そのため、どの程度教育に関心を持ち、どのような子育てを行うかは個人の生きられた経験に依拠したものになっていた。

6. 結論

当日の配布資料を参照のこと。

※本研究は JSPS 科研費(21K02319) をうけた。

青森県における高等教育機会と専門職養成系大学進学者のキャリア志向の関連

廣森直子（大阪信愛学院大学）

1. はじめに

人口減少、高齢化が進むなかで、地方の高等教育機関における専門職養成はどのように機能しているといえるのだろうか。報告者がこれまでに行った地方の福祉専門職養成系の大学生の卒業後のキャリア選択の分析では、強い地元志向があり、県外就職は消極的選択としてあること、専門職志向が強くなる一方で望む就職先とのギャップが大きいことが見いだされた（廣森 2021）。

本報告では、青森県における高等教育機会の現状を踏まえ、社会福祉士の養成大学へ進学した人のキャリア志向（進学動機）、福祉職をめざしたプロセスから、公立大学での福祉専門職養成という高等教育機会が地方においてどのような機能や意味を持っていたのか検討する。

2. 青森県における高等教育機会

学校基本調査から青森県における高卒後の進路状況をみると、全国に比較して大学進学率の低さと就職率の高さが特徴的であり、10%程度の差を保って推移している。2021 年 5 月 1 日現在、県内に大学は 11 校（国立 1 校、公立 2 校、私立 8 校）あり、これらは 1 校を除き主要 3 市（青森市、弘前市、八戸市）に所在する。2021 年 3 月の高等学校卒業者数は 10,798 人、大学進学者は 4,672 人（うち県内国公立 863 人、県内私立 1,076 人）であり、県外大学への進学者のほうが多い（青森県教育委員会「高等学校等卒業者の進路状況－令和 3 年 5 月 1 日現在－」）。県内の大学の定員は 3,697 人であり（青森県教育委員会「学校一覧－令和 3 年度－」より集計）、県内大学生の県内出身率は 52.4%である。

3. 専門職養成系大学進学者のキャリア志向

1）調査の概要

(1) 調査期間：2016 年 2～3 月、2017 年 2～4 月

(2) 調査対象者：社会福祉士養成校の就職決定後の 4 年生 22 名、卒業生 10 名。調査対象者の選定にあたっては出身地や就職先が多様になるように調査対象集団となる当該学科の教員に推薦を依頼し、協力の同意を得られた者を対象とした。県内出身者は 24 名であった。

(3) 調査方法：半構造化インタビュー。 4 年生は就職先決定後に 2～7 人のグループインタビューを 7 回行い、卒業生は個別インタビューを行った。

(4) 調査項目：職種選びから決定までの流れ（プロセス）、就職先選びから決定までの流れ（プロセス）、就職先を県内、もしくは県外に決めた理由、これからの生活設計。

(5) 倫理的配慮：研究の目的および調査方法、調査への協力は自由意志に基づくものであることインタビューの録音、調査結果の公表の方法（プライバシーの保護）について説明し、同意を得てインタビュー調査を行った。研究に際し調査当時の報告者の所属機関の研究倫理委員会の承認（承認番号 1649、1653）を受けた。

(6) 分析方法：インタビューデータを逐語録におこし、MAXQDA ソフトを用いて逐語録をコーディングし、抽出されたコードから、福祉職を志望するプロセス、大学選択のプロセスに焦点化してキーワードを生成し、キーワードをカテゴリー化した。

2）結果と考察

(1) 福祉職志向と重複する進学動機

直接的な進学先決定の理由は、福祉について学びたい、福祉職に就きたいといった内容と重複して、県内の公立大学だからという理由が語られている。

最も早く社会福祉士を志した人は小学校高学年のときであったが、多くは中学生、高校生の頃の進路検討の過程で職種を知っていた。一般に社会福祉士という職業や資格は看護師ほどには認知度が高くなく、高校での進路指導やオープンキャンパスで知り、“現実的な進路”として考えはじめられるようである。そうした過程を経て明確に社会福祉専門職（医療ソーシャルワーカー、児童相談所職員など）をめざして選んだ人もいれば、そこまで明確ではなく“ふんわりとした”福祉職志向、“人の役に立ちたい”という思いで福祉系を選んだことが語られる。

（2）進学先選択過程における入試形態の影響

どの入試形態から入学したのかはインタビュー調査項目にないが、福祉職を志して志望した人は自分の学力に言及しつつ推薦入試やAO 入試で入学してきたことが語られており、なかにはそこで受からなければ就職しろと言われていたという人もいる。

一方、大学進学を前提として考え、どの大学に進学するかを検討する進路選択で自分の興味関心を現実化していく過程で福祉系大学という進路を見つけた人や、別な職種志望（教育・保育・介護など）から変更した人、理系科目の成績や自分の学力、“センター試験の失敗”後の選択肢として見いだされた進路として、一般入試で入学してきたことが語られている。

（3）福祉職志望と家族環境

福祉の仕事をめざした背景には、親、きょうだい、親族が福祉関係職、介護職などに就いていた、祖母の入院などによって医療ソーシャルワーカーという職種を知った、という家族環境の中で福祉の仕事を知る機会があったことが語られている。

三世代同居や近居、高齢者の多い地域で育ったことによるによる祖父母、高齢者世代への親しみがあり、そうした親しみをベースにして介護や福祉の仕事をめざしはじめている人もいる。親族の子どもの面倒をよくみていたので子どもにかかわる仕事がしたいと思い児童福祉を志したという人もいる。

（4）経済事情と家族環境

県内大学を選んだこと、公立大学を選んだ理由として経済的要因がよく語られている。家庭の経済事情や、年上のきょうだいが大学生であったり、年下のきょうだいの学費もかかるため、お金がかからず、安くてすむところに行きたいと語られている。親から直接言われていたという人もいれば、家族状況から自ら判断してそうした志望をもったことが語られており、家庭の経済事情は進路選択に強い影響をもっている。進学後は学費と生活費を奨学金とアルバイト代のみでやりくりしていたと語る人もいる。

（5）地元志向と県内進学

地元志向は強く、県内の大学を選んだ理由として、「県外に出たいと思わなかった」「実家から通いたい」と語られている。都会志向で大学進学で県外に出たかったという人は卒業後に県外就職を果たしている。

また、家族のそばにいるのが当たり前の感覚があるという人もおり、家族の誰かが亡くなったり、病気になる経験をして「何かあったときに駆けつけられる距離にいたい」と語られている。また、そうした意識の背景には、一人っ子であること、長男であることが影響しているとも考えられる。

４．小括

地方の公立の福祉専門職養成大学は、福祉専門職を強く志向する人の進学先として、また経済事情を背景として公立大学で専門職（就職）に結びついているという期待から“現実的な選択”として進路を選ぶ人の受け皿として機能しているといえよう。経済事情からの県内公立大学進学という選択や、卒後の奨学金返済への言及からは大学進学への経済支援の必要性が強く示唆される。

大学進学希望・併願パターンと出身地域との関係について
―2021 年度「高校生の進路に関する保護者調査」を用いた検討―

朴澤 泰男（国立教育政策研究所）

1. 研究の背景と目的

出身高校の所在地県（以下、「出身地域」）別にみた大学進学率の地域分布は近年、3 大都市圏で最も高く、より遠方になるほど概ね低くなっていく同心円状の 3 層構造をなしている（朴澤 2016 など）。

この「3 層」を、「大都市圏」（東京圏、京阪神、愛知県の 1 都 2 府 5 県）、「中間部」（北関東、北陸、甲信越、東海、東近畿、中国、四国の 24 県）、「外縁部」（北海道、東北、九州・沖縄の 15 道県）の 3 類型で捉えた場合、大都市圏より中間部の方が、また中間部より外縁部の方が、入学難易度の高い大学（特に私立大学）への進学率は小さいことが『学校基本調査』の調査票情報（個票）の集計から明らかになっている（朴澤 2022）。

SSM 調査でも、出身階層などを統制しても大都市圏より中間部出身の方が、また中間部よりも外縁部出身の方が、「有名大学」に進学する傾向は弱かったこと、しかも中間部より外縁部出身の方が、有名大学進学においては中学校 3 年生時点の成績の影響が大きかったことが示された（上山 2021）。

ただし、文部科学省「全国学力・学習状況調査」で測られる学力は、上の 3 類型でみた地域差が小さい。よって、特に外縁部に着目すれば、私立大学を中心とする難関（有名）大学への進学が少なく、それが比較的学力の高い生徒に限られるということは、もともと国公立大学のみを受験する進学希望者が多いのではないかという仮説が成り立つ。

これは関係者には既知の問題と考えられるものの、全国的な状況を適切に捉えたデータで十分検証されてきたとは言い難い。そこで本報告は、高校 3 年生の保護者を対象とする質問紙調査を使用して、主に、進学希望者の進学先の併願パターンと出身地域との関係について分析を行う。

2. 使用するデータ

使用するのは、文部科学省・国立教育政策研究所「高校生の進路に関する保護者調査」（2021 年度）のデータである。同調査は 2021 年 12 月に全日制高校（中等教育学校後期課程を含む）3 年生の保護者を対象に行われた。全国から在籍生徒数を考慮して 700 校を抽出し、各校では 40 名程度に調査協力依頼を配布してウェブ上でご回答いただいた。有効回答数 4,930 のうち、高 3 の子の性別や、世帯年収の無回答を除く 4,809 件を分析に用いる。

このサンプルを 2021 年度『学校基本調査』の学年別生徒数と比べれば、高 3 の子は女子が（構成比で 7%ポイント程度）多い。また、大都市圏の高校は少ない一方、中間部が多い（各 8～9 ポイント）という特徴がある。

3. 分析結果

まず大学（短大を除く）進学希望率を見ると、本調査でも、大都市圏＞中間部＞外縁部という有意差が確認できる（図表は省略）。

子が大学進学希望者の場合、AO・推薦入試（総合型・学校推薦型選抜）などで進学先が決まっているケースは 4 割にとどまることを踏まえ、あらためて「就職・その他・まだ考えていない」、「進学先が決まっている（AO・推薦入試などに合格）」、「進学予定（これから受験する）」の 3 類型で卒業後の進路を見ると、男女とも 5 割弱が「これから受験」であった（**表 1**）。進学先決定者も含めると、ほとんどが進学希望となる点は、2019 年度調査の結果（濱中 2021）と同様である。

「これから受験」する人には、受験予定の

学校（7 種類）を尋ねた（「受験する」、「受験しない」、「分からない」から選択）。この回答を組み合わせて作成したのが「併願パターン」変数である。「国公立大学と私立大学の併願」、「私立大学のみ受験」、「国公立大学のみ受験」、「短期大学等も受験」の 4 類型とした（「分からない」は「受験しない」に含めた）。

最も多い併願パターンは、男女とも「国公私立併願」で、過半数を占める。ただし地域差が見られ、中間部で多い。一方、「私立大学のみ」は、大都市圏では 3 分の 1 を占める。「国公立大のみ」や「短大等も受験」が最も多いのは外縁部であった（**表 1**）。

表 1　高校卒業後の進路と併願パターン

	全体	大都市圏	中間部	外縁部
男子	(2074)	(804)	(808)	(462)
就職・未定等	11.7	4.0	15.2	19.0
進学先決定	39.3	35.2	42.3	41.1
これから受験	49.0	60.8	42.5	39.8
		($\chi^2(4)=114.4$, $p<.001$)		
併願パターン	(1016)	(489)	(343)	(184)
国公私立併願	54.7	54.8	60.9	42.9
私立大学のみ	23.6	33.7	16.0	10.9
国公立大のみ	17.6	10.0	17.2	38.6
短大等も受験	4.0	1.4	5.8	7.6
		($\chi^2(6)=128.1$, $p<.001$)		
女子	(2735)	(1024)	(1091)	(620)
就職・未定等	6.3	4.3	5.8	10.6
進学先決定	48.3	47.8	49.8	46.6
これから受験	45.4	47.9	44.5	42.7
		($\chi^2(4)=29.0$, $p<.001$)		
併願パターン	(1241)	(491)	(485)	(265)
国公私立併願	57.0	55.8	62.1	49.8
私立大学のみ	20.5	34.4	12.4	9.8
国公立大のみ	13.5	4.1	16.3	26.0
短大等も受験	8.9	5.7	9.3	14.3
		($\chi^2(6)=161.6$, $p<.001$)		

（注）括弧内の値はケース数。他は百分率。

以上の地域差は、併願パターンを従属変数とする多項ロジスティック回帰分析で、世帯年収や中 3 成績などを統制して分析しても、概ね男女とも見られた。（詳細は当日配布資料を参照。）

4. 結論と含意

大学進学希望者のうち、第 1 志望を私立とする人は 5 割にとどまっても、実際に進学が決まった人の 8 割超は私立大学に入学するとされるように（藤村 2022）、もともと国公立志望だったが、入試の結果、最終的に私学に進学するケースは少なくない。ただ、本報告が示した事実は、あくまで保護者の回答した高校生の進路という限界はあるが、以上の説が成り立ちにくい（進路選択の構造が異なる）地域もあることであった。

すなわち、地域によっては「国公立大学と私立大学の併願」が少なく、「国公立大学のみ受験」するケースが多いことから、大学進学希望者が主に国公立大学に合格しそうな人に限られることが、低い進学率の背景となっている可能性が示唆される。また、「ランク」を下げて受験することもあるだろう。以上は、地方国立大学には多くの高学力者が入学しており、もっと難易度の高い大学に入っていたとしても不思議ではない人も少なくない事実（平沢 2021）の一因にもなりうる。

大学進学率の地域差という古典的な問題を手がかりに、さらに考察を深めるべき課題は少なくないと言えよう。

参考文献　（一部のみ。詳細は当日配布資料を参照）

上山浩次郎，2021，「教育機会の地域間格差と地域移動」中村高康・三輪哲・石田浩編『人生初期の階層構造』東京大学出版会，pp. 101-115.

濱中義隆編，2021，『高校生の高等教育進学動向に関する調査研究　第一次報告書』国立教育政策研究所。

平沢和司，2021，「地方国立大学卒業生の出身と到達」有田伸・数土直紀・白波瀬佐和子編『人生後期の階層構造』東京大学出版会，pp. 145-160.

藤村正司，2022，『データから読む高等教育の構造――日本型システムのゆくえ』玉川大学出版部。

朴澤泰男，2016，『高等教育機会の地域格差――地方における高校生の大学進学行動』東信堂。

――――編著，2022，『18 歳人口減少期の高等教育進学需要に関する研究』（研究代表者：濱中義隆）国立教育政策研究所。

質的データにみる大学生の「成長」

選抜性による差異の検討

○濱中淳子（早稲田大学）　○吉田文（早稲田大学）
○山内乾史（佛教大学）　○葛城浩一（神戸大学）

1．問題の設定

大学生の学習や成長はどう捉えられるのか。この問いをめぐる実証研究は、大学生像の追究という関心のみならず、大学改革の効果検証や教学 IR の必要性を背景に、近年大きく進展している。大規模なアンケート調査も複数展開されており、すでに注目される結果が提示されている。

たとえば、東京大学の大学経営・政策研究センターが実施した調査（本調査 2007 年・追加調査 2009 年、第 2 回調査 2018 年）や国立教育政策研究所が実施した調査（2016 年）では、大学生の学習時間の短さが指摘されている。しかもその短さは時間を超えて安定してみられるものであり、とりわけ社会科学系の短さが目立つという。

いまひとつ、心理学・教育実践研究が専門の溝上慎一を中心に実施されたパネル調査の結果にも触れておけば、学習時間の重要な規定要因としてキャリア意識が挙げられる一方、大学時代を通して「他者理解力」をはじめとする 4 つの資質・能力に目立つ伸びは認められないことが明らかにされている。すなわち、大学入学時の状況が持つ意味は大きく、入学時に資質・能力が低いグループに属していた学生が卒業時に高いグループに移動するほどの成長・変化はほぼ起きないということだ。

日本の大学生は学習に時間を割かず、資質・能力を伸ばすこともない。キャンパスが「学び」「成長」の場になっていないということだが、この示唆と昨今の教育改革を結び付けたとき、「何故」という問いが浮かび上がる。1990 年代以降、日本の大学は教育改革の渦中にある。30 年近く試みられてきた改革に意味がなかったということなのか。だとすれば、それは何故なのか。そしてこの問いは、角度を変えることで、別の問いに昇華させることもできる。日本の大学生の学びや成長は、「学習時間」や「他者理解力」といった指標とは異なる次元で確認されるのではないか。アプリオリな枠組みを外すことで、みえてくるものもあるのではないか――。

ここで私たちの研究プロジェクトについて説明すれば、その目的を、質的方法によって大学生の学びや成長について丁寧に炙り出すことに設定した。学習時間や成長そのものよりも、大学での学習や生活のプロセスをみる。そしてそこから、より抽象的な、そしてそれゆえに説得力のある説明図式を描く。そのうえで現状改善のために考えるべき論点を抽出したいと考えている。

このプロジェクトは、科学研究費補助金・基盤研究（B）「現代日本における『大学生の学習行動』に関する総合的研究」（2020～2023 年度：代表・濱中淳子）の一環として行っているものである。4 年間のプロジェクトの 3 年目であり、現在も調査ならびに検討を行っている段階であるが、本報告ではこれまでに抽出された「学び」や「成長」の特徴ならびに説明図式をめぐる仮説を示すことにしたい。なお、私たちが対象としているのは、学習時間の少なさがとくに目立ち、構成比率が大きい社会科学系の学生に限定していることを先に断っておく。

2．調査概要と分析アプローチ

大学生の「学び」や「成長」は専門領域によって異なるが、同時に大学タイプによっても違いがあると考えられる。とりわけ選抜性の影響は看過できないと考えられ、本プロジェクトでは、大学をおよそ「選抜性・高」「選抜性・中」「選抜性・低」の 3 つに分け、タイプごとにインタビュー調査を進めることにした。一部例外もあるが、対象者のほとんどは 4 年生である。また、比較対象として、社会人学生として社会科学系を含む学びに挑戦している放送大学の学生にも並行してインタビューを行っている（図表 1）。

各対象者のインタビューは、1.5～3 時間であり、高校時代の状況、進路選択、大学入学直後の状況、現在までの正課や課外活動への取り組み、振り返り、理想とするカリキュラムなどを中心に聞き取りを行った。

データを収集しながら分析の方向性を探るなかで

図表１　調査の概要

	機関	所在地	調査期間	対象者数	備考
選抜性・高	P1	関東	2020 年度～	13 名	比較のため、他領域の学生にも調査
選抜性・中	Q1	関西	2022 年度～	4 名	
	Q2	関西	2022 年度～	4 名	
選抜性・低	R1	関西	2021 年度～	11 名	
放送大学		関東	2021 年度～	18 名	うち半数以上が、ある学習センターで形成されたネットワークのメンバー

※対象者数は 2022 年 8 月の段階までの実施状況であり、調査継続とともに今後も増える予定。

徐々にクリアになっていったのは、第一にやはり大学のタイプによる差異が大きいこと、そして第二にその差異の説明は、反復頻度の高さから、大学進学時の文脈を土台に築くことができるのではないかということだった。それでは、大学のタイプによって進学時の文脈がどのように違うのか。その文脈が、その後の過ごし方にどのような影響を及ぼしているのか。以下、タイプ別に示していくことにしたい。

3. P1 大学の学生

3.1 進学時の状況

P1 大学の多くの学生に共通してみられるのは、P1 大学への進学を前向きに捉え、何を学習したいか、どのように大学生活を送りたいかについて、自分なりの考えを持っていたことである。特徴的な語りをいくつか示そう。

学生Ｌ：めっちゃ自由になったから遊ぼうって言うよりかは、自分でちゃんとやることを選ばないといけないなというか、自由な分、自分で方針決めてやらないといけない。

学生Ｍ：日本政治とかアメリカ政治みたいなところも学んでみたかった。それに付随する社会科学系の分野とかも結構面白い。/最初は、勉強頑張ろうって普通に結構思ってました。でも、大学生活も楽しみたいなっていうのがあったので、勉強３のあとはサークル活動みたいなところは４、残りの３とかはバイトとかもやってみたいなと思ってました。

大学生活をただ楽しもうというのではなく、自己を律しつつ、大学での学習に期待を抱いているのは、それまでの学校生活において「失敗体験」がなく、学習で成果をあげることを自明視していることが大きいように思われる。

3.2 高校時代までの経験とのかかわり

上記 2 名の学生の高校時代までの学校生活を覗いてみよう。

学生Ｌ：高校、評定「５」なんですよ。それ、取れるぐらいにはしてきたんだろうって感じですけど、正直、放課後みんなでしゃべりながら図書館で授業終わりに１時間勉強したりだとか、そんな勉強してない。勉強に力入れてる学校じゃなかった。

学生Ｍ：高３の夏まで、ほんと部活一筋だったんで、定期テストの勉強ぐらいしか全然やってなかったんで、そこから勉強を始めるのは、最初の頃は結構しんどかったですね。/（勉強すれば）それなりに成績も上がるんで、それはそれで楽しいかなって感じでした。

高校時代以前に学習習慣が形成され、そこで失敗することなく、むしろ努力の結果が成功に結び付く体験をしており、その延長に大学の学習が位置づけられているようである。

3.3 進学後の変化

ところが、である。いざ大学での学習が始まると、大きな幻滅を覚えることになる。

学生Ｌ：（ある大講義の科目が）抜群に面白くなかった。ずっとしゃべって、気付いたら終わってるみたいな感じ。/高校のときからの癖で、成績はまあある程度取りたいっていうのがあって、それで行ってました。

学生Ｍ：教授が前に居て、何百人っていう生徒が座ってて、説明されることをただノートに写すだけ。特に何か面白い話があるわけでもない。

1年生では大人数の講義科目が多く、P1大学の学生は異口同音にそれへの幻滅を語る。

では、入学当初に抱いた大学生活への期待は、何によって満たされていくのだろう。

学生L：授業を最低限やって、２年生の途中からインターンとか始めたりとか、ビジネス系に興味があるなって思ったので、そっちでいろいろ資格とか取ったり簿記の勉強したり。

学生M：（1年生が履修できるプロゼミは）1年生の頃で一番面白かった授業だと思います。/勉強してる感とか、大学行ったな感はありましたね、やってる感。

学生Lは、大学の授業よりは、大学外のインターンや資格取得に力を入れ、他方、学生Mは、少人数のゼミでのディスカッションや課題発表に面白さを見出している。

大学の正規の学習に満足を見出すか、学内外を含めて授業以外の活動に満足を見出すかは、必ずしも二律背反ではない。正規の授業において満たされるには、学生Mのような少人数のゼミである。3〜4年生のゼミでようやく大学での学習の期待を満足させた者は多い。

それとともに、学生のエネルギーは多方面に広がりをもつ。公務員試験に狙いを定め、3年から4年まで1日10時間以上勉強した学生、複数の大学から構成される、全国の学生向けに政策立案コンテストの企画をする団体の活動に没頭した学生、サークル活動とともに海外の環境保護ボランティアに力を入れた学生と多様である。

高校までの学校に閉じた生活が一気に拡大するのが大学であり、努力を厭わないP1大学の学生は、エネルギーを様々に発揮している。それが面白くない授業によるのか、それ以外の学内外の誘因の多さによるのかは検討の余地があるが、学生は勉強していないという言説は該当しないと言ってよいだろう。

4．R1大学の学生

4.1　進学時の状況

R1大学の学生に概ね共通してみられるのは、R1大学に進学したことに対する後ろ向きな語りである。特徴的な語りは以下の通りである。

学生A：一般でいろいろ受けたんですけど、受からなくって、指定校推薦で最後に残ったのがそこ（R1大学）しかないというので。

学生B：私、R1大学で4年間過ごしても、という思いが出てきたんですよ。結構、最初らへんから、もう入学する前ぐらいから思ってて、それを。最初に、「集まれ」みたいなのがあるじゃないですか。入学式の前に会ったときに、同級生になる女の子たちと話したときに、すごいそれを感じるようになって。

こうした後ろ向きな語りは、高校時代まで、あるいは進学時の「失敗体験」と関連していると考えられる。すなわち、学生Aのように、基礎学力的にはほとんど選択の余地がない状況で、結果的にR1大学を選択せざるを得なかった学生もいれば、学生Bのように、基礎学力的には選択の余地があったにもかかわらず、R1大学を選択してしまったことを、それこそ入学前から後悔している学生もいる。いずれにせよ、こうした「失敗体験」が後ろ向きな語りを生み出している。

4.2　高校時代までの経験とのかかわり

「失敗体験」に至るまでには、どのような経緯があったのか。先述の学生A、Bの語りをみてみよう。

学生A：中学校もあまり学校行ってなかったんですよ、私。その流れで来て、だるいなとか、しんどいなとか、そういうのがあって。で、高校でもそのままずるずるそれが続いて、あんまり高校も行けてなくて。それで、1回辞めたんですよ。/辞めた後も1年ぐらいぷらぷら遊んでたんですよ、私。ちょっと仕事っていうか、先輩の紹介で仕事しながらやってて。「あ、このままじゃやばいな」と思って、で、通信制高校に入るようになった。

学生B：（実家の田舎から）関西に行きたい気持ちがあって。でも、やっぱり親には迷惑かけたくないから、安いところを探して。8月だったんですよね、受験が。/とりあえず、それ受けなきゃと思って、で、もしも落ちたら他のところを考えればいいしと思ってたんですよ。でも、それで合格したから、気分的にももう楽になって、それで人よりも早く受験が終わったみたいな感じになっちゃって、それはほんとにすごい後悔してます。私、オープンキャンパスとかも、あんまりまともに他のに行ってなくて。だから本当に、たまたまR1大学の（パンフレットの）文面を見て決めちゃったというのがあって、すごい後悔。

学生Aは、中学に入ってから学校生活につまずき、高校中退、そしてフリーターを経て、通信制高校に

編入することになった。それまでの怠惰な生活から心を入れ替え、第一志望の大学を目指して通信制高校で勉学に励んだものの、中学校段階からの学業面での「積み残し」もあり、基礎学力的にそこには届かなかった。このように、通信制高校を経由するルートは珍しくなく、今回の調査対象者の中には複数みられた。

一方、学生Bは、大学を選択するにあたり、なによりも大学の立地を最優先し、親への負担を考えて授業料の安い大学を探した結果、「たまたま」みつけたのがR1大学であった。それらの条件に目が眩み、他の大学との比較を含め、しっかり調べることを怠ってしまった。このように、「立地」や「授業料の安さ」など、基礎学力以外の条件を重視して大学を選択した（あるいは、せざるを得なかった）学生は、大学進学が「失敗体験」として刻まれやすい。そのため、学歴コンプレックスを抱えて大学生活を送る学生も決して少なくないのである。

4.3 進学後の変化

これらのパターンの学生は、大学進学後どのように変化していくのか。両者の特徴的な語りは以下の通りである。

学生A：（大学の成績は）「B」や「C」（が多い）。でも、できるやつは「S」とか付いてたりするんですけど、もうほんまに確かに最初から聞いてないというか、わからないなって思ってるやつはほとんど「B」か「C」ということです。「S」は、でも教職教養とかそっち系。

学生B：ただ単位を取るだけじゃなくて、私、一番いい成績で卒業しようと思ったんですよ。/全部「S」を取ろうと思ってたんですよ。で、一つだけ「B」だったんですけど、あと全部「S」だったから、「これ、いける」と思って、二回生でも三回生でもそれ続けようと思って。確かに、ほんとに勉強しなくても、単位多分取れるし、正直。

学生Aは、中学校段階からの学業面での「積み残し」もあり、単位の取得に苦労することも多く、成績は総じて芳しくない。しかし、学校教員になることを目指して大学進学を決意しただけあり、それに関係する授業では高い成績を取っている。このように、自分の関心の持てる授業だけは高い成績を取っている学生は珍しくなく、今回の調査対象者のなかには複数みられた。自分が関心を持てる内容がカリキュラムとして提供されているか否かは、このパターンの学生が学びに向き合うか否かを左右する重要なファクターといえるだろう。

一方、学生Bは、基礎学力的には、単位の取得に苦労することはまったくないため、易きに流れようと思えばそうできたはずである。しかし、それをよしとせず、自らに「全部『S』を取ろう」という、R1大学だからこそ成立しうる誓いを立て、学びに向き合い続けた。その結果、実際にほとんど「S」を取るという偉業を成しえ、その成果は大企業への就職内定という形で結実している。

R1大学には、これとは違うかたちで易きに流れることなく学びに向き合う学生もおり、他方で最後まで、学びに向き合えない学生も少なからずいる。ただ、その多様性の基盤には「失敗体験」という共通要因がある。ここにP1大学との違いが指摘されるように思われる。

5．Q1大学ならびにQ2大学の学生

（当日報告）

6．まとめと考察

以上、選抜性の違いを考慮しつつ、社会科学系領域を学ぶ学生の様相をみてきた。いうまでもなく、学生たちの語りの内容は各大学タイプのなかでも多様だが、他方で各タイプには反復頻度が高いパターンというものがあり、それこそが各タイプの特徴として提示されるように思われる。

強調されるのは、その特徴が「進学時の状況」と大きく関係している点だ。インタビュー調査データからは、大学進学までに「失敗体験」を持っていたかどうか、「失敗体験」がない場合、大学での学びのどの側面に「こだわり」を持って進学したのか――学び方に期待していたのか、それとも学ぶ内容に期待していたのか――が、大学時代の過ごし方に影響を与えていることが読み取れる。そして当然ながら、その「進学時の状況」は高校時代までの過ごし方に左右されている。

大学時代の学びは単独で生じるものではない。高校時代までの経験の延長上で展開するものであり、意味づけもプロセスのなかで形成される。現代学生の学びと成長のプロセスの理解を深めることは、なにより社会科学的に興味深い問いであるが、それだけでなく、冒頭で触れたいまだ結実しない教育改革の今後を検討するためにも不可欠な作業であるように思われる。

研究発表Ⅳ

家庭における性教育の実態

――2021 年全国おうち性教育実態調査の分析(1)――

林雄亮（武蔵大学）・苫米地なつ帆（大阪経済大学）

1. 本調査研究の目的

日本の学校性教育に対しては、いわゆる「はどめ規定」をはじめとして、その問題が専門家らからしばしば指摘されている。ところで、児童や生徒にとって性教育を受ける主な場所が学校であるのは間違いないが、性教育を受ける「機会」は学校だけにとどまらない。今日では家庭での性教育の実践を説く動きが活発で、特に性教育の専門家や医療関係者らによる書籍の刊行が相次いでいる。おそらくその背景には、包括的性教育が広がっている国際的な潮流とともに、学校性教育の不十分さに対する懸念、子どもを性犯罪から守らなければならないという親の使命感と、性的マイノリティへの社会的な理解やジェンダー平等への関心の高まりがあると推察される。

伝統的に日本の家庭においては、親が性についての情報から子どもを遠ざけようとしたり、性についてのことがらを家庭で話題にすることが避けられたりというように、性にまつわることはタブー視され、まして家庭において性教育が積極的になされてきたとは言いがたい状況があった。そのような状況を鑑みると、性教育に対するまなざしの変化は大きな進歩であろう。

しかしながら、家庭での性教育の実態、すなわち、いつ、誰が、何を、どのように教えているのかということについては各家庭の中で行われていることであり、実態が把握しづらい。そこで報告者らの研究グループは、2021 年 8 月に「2021 年全国おうち性教育実態調査」と題する定量的なインターネット調査を企画・実施した。本調査の具体的な目的は、第 1 に、家庭での性教育がどのように実施されている（いない）のか、そして、子どもに対する性教育について親がどのような意識を持っているのかを明らかにすることである。現代日本社会において、そもそもどのくらいの家庭で、どのような内容の性教育が、いつ行われているのかという実態や、親が子どもへの性教育についてどのような意識を持っているのかということについての学術的かつ計量的な調査研究は、その基礎的な集計結果自体が、家庭での性教育にかんする実態把握のうえで重要な知見となる。

本調査の第 2 の目的は、家庭で行われている性教育のあり方や、親の子どもへの性教育についての意識が、親の社会経済的地位や夫婦の関係性、子どもの性別・出生順位等に応じてどのように異なるのかを検証することである。当然のことながら、学校での性教育とは異なり、家庭での性教育にはその実施の有無や内容、時期などにさまざまな分散が存在するだろう。またその分散は、ある家庭と別の家庭といった家庭間だけでなく、子どもの性別や出生順位といった家庭内でも存在しうる。これらの家庭での性教育に対して影響を与えると考えられる諸要因に着目し、その影響のあり方を考察することで、家庭での性教育における課題を見出すことが可能となる。

2. 本調査の方法と概要

本調査の対象者は、日本国内に居住する 1971～2000 年生まれの子どものいる女性である。調査委託先にモニター登録している個人のうち、調査への協力に応じた 2600 名から回答を得るよう計画し、2021 年 8 月のある 1 週間で合計 2969 名から回答を得た。ここから回答時間が極端に短いケース、回答内容が明らかに不適と判断されるケースを除外し、結果として 2785 名の回答を有効票とした。

本調査では家庭での性教育の実施状況、性教育にかんする意識などを尋ねる独自の項目を多く含む調査票を作成した。また、性教育の実施状況等については長子と末子の 2 人分の情報を得る設計とした。回答者や配偶者、子どもの基本属性のほか、性教育や性にかんする調査項目は以下の通りである。

(1) それぞれの子どもとのふだんの会話の状況
(2) それぞれの子どもの行動について、困った経験があるか
(3) それぞれの子どもについて、今までに教えたことのある性教育のことがら
(4) それぞれの子どもは、親の言うことをよくわかってくれるかどうか
(5) それぞれの子どもの性にかんする権利を重要だと思うかどうか
(6) ふだん子どもの性にかんすることについて、インターネットや SNS で情報を調べることがあるか
(7) さまざまな性教育のことがらについて、家庭と学校のどちらで教えるべきだと考えるか、または教える必要がないと考えるか
(8) さまざまな性教育のことがらについて、いつ頃教えるべきだと考えるか
(9) 子どもが性交を経験するにあたって必要なことは何か
(10) 自分が学校で習った性にかんすることがらが役に立ったと感じているか
(11) 子どものさまざまなことがらについて相談できる相手や機関は何か
(12) それぞれの子どもに対して、配偶者に教えてほしいことがらは何か

3. 分析結果

3.1 子どもの行動で困った経験

以下では、有効票である 2785 票のうち長子が調査時点で 2～15 歳であるケース（n=1877）に限定して分析した結果を示す。

はじめに、子どもの行動で困った経験について見ていこう。(1)人前での性器いじり、(2)人前で「おちんちん」「おしり」などと言いたがる、(3)子どもの性器の洗い方・扱い方、(4)お風呂にいつまで一緒に入るか、(5)自分がどうやって生まれたかの説明を求められる、(6)スカートめくりやカンチョウをする、(7)セックスという言葉の意味を知りたがる、(8)アダルトサイトを見ている、(9)ここに該当するものはない、を選択肢とする複数回答方式で尋ねた。

結果、未就学児や小学校低学年頃までの特に男子を持つ母親が、人前での性器いじりや「おちんちん」「おしり」などと言う行動で困った経験がある。また小学生段階ではいつまで一緒にお風呂に入るか、子どもの性器の扱い方が母親にとって大きな困りごとであり、子どもが男子の場合にその傾向が強い。自分がどうやって生まれたのかの説明を求められ困った経験は、唯一女子の方が男子より多い項目であり、特に小学校高学年の時に顕著である。スカートめくりやカンチョウをする、セックスという言葉の意味を知りたがる、アダルトサイトを見ていることで困った経験は、いずれも 10%に満たない程度である。該当するものはないという回答の割合に着目すると、中学生以前の子どもについては、女子よりも男子の行動で困った経験が多いことがわかる。また小学校低学年で困ったことがある経験がピークになり、その後はそれらのことがらが解消されていくこともわかる。

3.2 家庭と学校のどちらで教えるべきか

次に、性教育のさまざまなことがらについて、家庭と学校のどちらで教えるべきかを尋ねた質問の回答を見てみよう。「あなたは、次のそれぞれのことがらについて、家庭と学校のどちらで教える必要があると思いますか」という質問に対し、選択肢として「家庭で教えるべき」「学校で教えるべき」「家庭と学校の両方で教えるべき」「家庭でも学校でも教える必要がない」の 4 つを用意した。性教育の具体的な項目は、(1)プライベートパーツを大切にすること（口・胸・性器・お尻などを他人にさわらせない、他人のそれらを許可なくさわらない）、(2)月経、(3)射精、(4)自慰（マスターベーション・オナニー）、(5)性交（セックス）、(6)避妊の方法、(7)HIV／エイズや性感染症（性病）、(8)ジェンダー平等、(9)性の多様性（LGBT など）、(10)性的な行為に対して自分の意思を示す（同意や拒絶）こと、(11)デート DV・セクハラ・性暴力、(12)生命誕生の神秘・奇蹟・尊さなど、の 12 項目である。

結果、すべてのことがらについて多数派は「家庭と学校の両方で教えるべき」であり、最もその割合が低いマスターベーションでも過半数となっている。それ以外の項目では、7～8 割の回答者が「家庭と学校の両方で教え

るべき」と考えている。一方で、「家庭で教えるべき」という回答が比較的多いのはプライベートパーツ、月経、マスターベーションであるが、この中でプライベートパーツのみ「学校で教えるべき」という回答より「家庭で教えるべき」という回答が多くなっている。プライベートパーツがこのように家庭で教えるべきだとされる背景として、プライベートパーツが未就学児に対する教育内容と考えられており、小学校入学前に教育を行うのが一般化していることが挙げられるだろう。

3.3　いつごろ教えるべきか

性教育のそれぞれの内容について、いつごろ教えるのが適切だと考えられているのだろうか。(1)自慰（マスターベーション・オナニー）、(2)性交（セックス）、(3)避妊の方法、(4)性の多様性（LGBT など）の 4 項目について意見を尋ねた結果を確認しよう。ここで挙げた 4 つのことがらは、UNESCO が発行している『国際セクシュアリティ教育ガイダンス』（2018=2020）における包括的性教育の中で、いずれも 9〜12 歳で学ぶことが推奨されている。そこで、同ガイダンスにおける推奨時期との相違にも着目する。

まず、マスターベーションについては小学校 5･6 年または中学生の頃に教えるべきだと考えられている割合が過半数となっている。ガイダンスの指針と比較すると、この結果はやや遅い時期が想定されている。また「教える必要はない」という回答も他の項目より多く 2 割以上存在していることもガイダンスとのずれと考えることができる。

性交（セックス）については、小学校 5・6 年と中学生の頃に教えるべきという回答がそれぞれ約 3 分の 1 を占めている。また避妊の方法は、小学校 5･6 年と中学生の頃に教えるべきという回答がそれぞれ 4 割弱を占めている。これらについても先のマスターベーションと同様、ガイダンスにおける推奨時期と比べてやや遅れがあることが指摘できる。

性の多様性については小学校 5･6 年で教えるべきという回答が 3 割と最も多いが、他のことがらと比較して回答の分散が大きく、小学校 3･4 年生までに教えるべきという回答も 4 割弱存在している。また性の多様性は、4 項目の中ではガイダンスにおける推奨年齢との齟齬が最も小さい。性の多様性は学習指導要領には記載がなく、使用する教科書によって記載があったりなかったりするのが現状だが、今回の結果を見る限り、母親たちは性の多様性について教育することを重視していることがわかる。

3.4　家庭で教えたことがら

次に、実際に家庭で教えたことがある性教育のことがらについて見ていこう。図 1 から、未就学児に対しては男女ともに 3 割前後の家庭でプライベートパーツについて教えた経験があることがわかる。次に教えた経験が多い項目は月経だが、その割合は男女ともに 1 割前後に留まっている。その他の項目については 5%に満たず、ほとんどの家庭で教えられていない。また、この中では何も教えたことがないという割合は 6 割を超えている。

小学生に対しては、プライベートパーツに加えて月経について教えた経験が多くなっている。小学生低学年では、子どもが女子の場合に半数、男子の場合に約 4 分の 1 が月経について教えた経験がある。高学年ではさらに割合が高くなり女子では 8 割を超え、子どもの性別による差も大きくなっている。その一方で、射精について教えた経験は 1 割にも満たず、同じ体の仕組みについてのことがらでも、男性、女性の体とで大きな違いがある。月経に比較してこれほど低水準となっているのは、回答者が母親であることも影響していると考えられる。

マスターベーション、性交、避妊の実行について教えた経験があるのはほぼ 5%未満に過ぎず、先述のガイダンスで示されている推奨年齢である 9〜12 歳の時期でも、家庭ではほぼ教えられていない。妊娠の仕組みはそれらより教えた経験がある割合がやや高いが、小学校低学年で 1 割前後、高学年では 1 〜2 割程度という水準に過ぎない。ジェンダー平等、性の多様性、SNS の安全な使い方については、子どもが小学生の段階で教える家庭が一定数あることがわかる。またこれらのことがらについては、教えたことがある割合の子どもの性別による違いも比較的小さく、家庭で取りあげやすい内容とも言えるだろう。

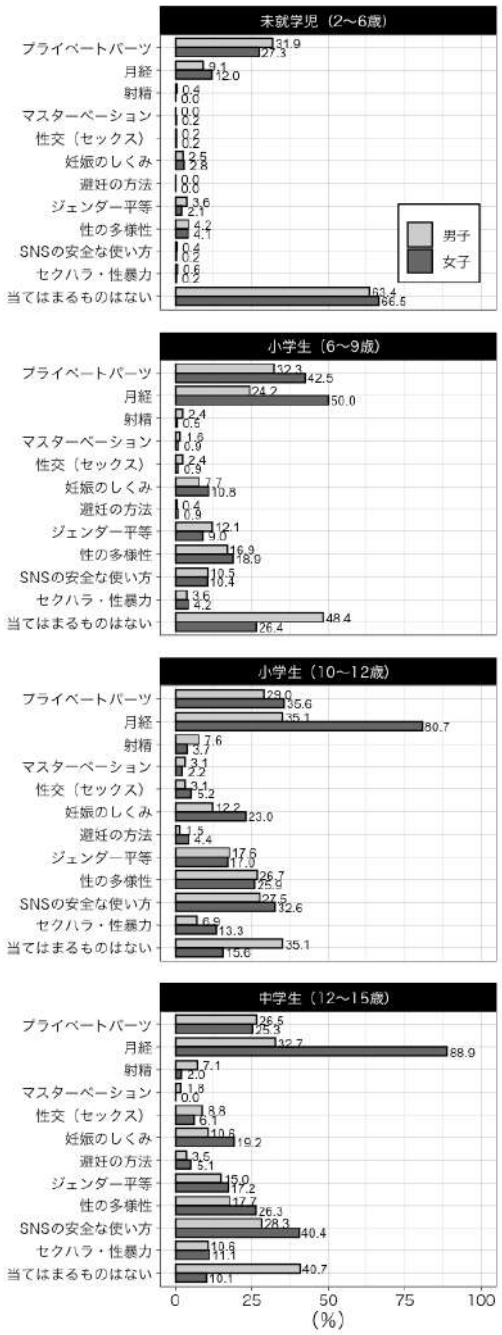


図１　学校段階別、子どもの性別に見たこれまでに家庭で教えた経験があることがら

中学生に対して教えたことがあることがらは、小学校高学年と大きく変わらない。子どもが中学生になってからは、家庭においてこれらのことがらを改めて教えることに親自身が抵抗感を持っている可能性や、性教育を学校に任せていることの現れと考えられる。

3.5　きょうだい間の違いが示唆すること

最後に、子どもが２人以上おり、長子と末子がともに小学生以上である 554 ケースを対象に、同一家庭内での長子と末子への性教育のあり方を比較しよう。

子どもの成長に応じて教えたことがらが増えるという子どもの年齢の影響から、当然ながら長子に教えたことのある割合が末子のそれを上回る様子が見て取れる。ただし、子どもの性別を考慮すると、弟にあたる子どもに「教えたことがない」という比率が高く、母-娘か母-息子かという家族内のジェンダー構造が性教育に影響していることが示唆される。しかし例外として、プライベートパーツを教えた経験については、きょうだいの性別の組み合わせで分けた場合にも、同性のみ、異性ペアにかかわらず、長子と末子の差があまりないことがわかった。

4.　おわりに

文科省は義務教育段階の子どもたちに「性交」や「避妊」を教えることを避けているが、本調査の結果からは８割以上の母親は義務教育の間に子どもたちに学んでもらいたいと考えていることがわかった。また、「性の多様性」については比較的低年齢から学ぶべきだと考えている母親が多かった。それぞれのことがらの指導時期については、総じて『国際セクシュアリティ教育ガイダンス』の設定よりは若干遅い時期での指導を母親たちは望んでいることも明らかになった。

ここで特筆すべきは、「性交」も「性の多様性」も学ぶ必要がないと考えている母親は非常に少数派であるということである。文科省は学習指導要領解説において、性教育を行うにあたって「保護者の理解を得ること」としているが、本調査の結果からは多くの保護者が性教育の重要性をすでに「理解」していることが明らかになった。このことは学校での性教育を見直すきっかけとして、極めて重要な意義を持っている。

性教育への理解や関心の高さの一方で、家庭での性教育は十分に実施されているとは言いがたいことも重要な知見である。特に、母親たちは男子への性教育を苦手としているようであり、学校での性教育の現状と合わせて考えれば、男子に対する性教育の機会のなさが問題と言える。

性教育に否定的／消極的な母親の特徴
—— 2021 年全国おうち性教育実態調査の分析（2）——

土田　陽子（帝塚山学院大学）

1. 課題設定

本報告は、性教育に否定的／消極的な母親の特徴について、2021 年に実施した「全国おうち性教育実態調査」の分析から検討することを目的としている。

近年、性の生理的側面や生殖に関わる内容だけでなく、ジェンダー平等に基づく人間関係や性の多様性などの幅広いトピックを、子どもたちの発達段階に応じて学ぶ包括的性教育（ユネスコ,2020）が国際標準になりつつある。ところが日本の学校では、学習指導要領の「はどめ規定」により、義務教育段階では性交も避妊も学ぶことができない。性の多様性についても、その学習の必要性が指摘されながらも学習指導要領改定の際に盛り込まれなかったため、教科書によって取り上げていたりなかったりとまちまちである。

日本の学校性教育はこのような現状であるが、その一方で、包括的性教育のエッセンスを盛り込んだ書籍がここ数年の間に立て続けに出版されている。そのなかで特徴的といえるのが、家庭での性教育をテーマとした書籍の出版数の多さである（リヒテルズ,2018、のじま,2018、アクロストン,2020、フクチ・村瀬,2020、直井･ゆむい,2020 など）。

こうした背景のもとに行われたのが、本報告が分析対象とする「全国おうち性教育実態調査」である。基礎的な分析の結果（林･土田 2022）からは、本報告に関わる内容として、第一に、母親たちの性教育に対する理解や関心は総じて高いものの、家庭での性教育が十分に実施されているとは言いがたい点、第二に、子どもの性別や年齢段階に応じて性教育の実施状況や親の意識に違いがある点が指摘されている。

そこでこれらの知見を踏まえ、本報告では、性教育をめぐる母親たちの意識と行動の違いが、いかなる要因の影響によるものなのかについて検討していきたい。

本報告において着目するのは、性教育に否定的／消極的な母親たちである。文科省は学校での性教育を実施する際に「保護者の理解を得ること」を重視している。このことから、性教育に否定的な母親の特徴を知ることは学校性教育を進めるうえにおいて意味があるといえるだろう。また、家庭での性教育を行う/行わないの違いにいかなる要因､例えば子どもの性別の他、母親たちの社会階層や生活状況、性や性教育に対する母親の意識などの諸要因がどう影響しているのかを探ることで、日本の性教育がもつ課題の一端を示すことができると考えられる。

2. 変数の定義・分析対象・方法

2-1. 性教育に否定的／消極的の定義

分析に先立って、本報告における性教育に「否定的」「消極的」の定義を行う。

本報告では母親たちの意識と行動に注目し､「性交」と「性の多様性」を学ぶことに否定的な意識をもつ母親を「性教育に否定的」､家庭で性教育を実施しない母親を、行動面の観点から「性教育に消極的」と定義した。

2-2. 分析対象と方法

（1）性教育に否定的な母親の分析方法

3~18 歳（高校生のみ）の第一子をもつ母親のデータを用いて､「性交を教えること」「性の多様性を教えること」に対する賛否を従属

変数とした二項ロジスティクス解析を行った。

独立変数は、子どもの性別、社会階層、就労状況に関わる変数として「第一子の性別」「母親の学歴」「世帯年収」「週当たりの母親の労働時間」、性や性教育に関する母親の意識や状況に係る変数として、「子どもが正しい性情報を自由に得られることの重要性」「子どもの性に関する情報収集」「子育てのなかでの性に関する困りごと経験」「子どもの性に関する相談相手」を用いた。

(2) 性教育に消極的な母親の分析方法

家庭での性教育の内容 11 種類を「プライベートパーツ」「生理的側面・生殖関連(月経・射精・自慰・性交・妊娠のしくみ・避妊の方法)」「性の社会的側面(ジェンダー平等・性の多様性・SNS の安全な使い方・デート DV/セクハラ/性暴力)」の 3 種類に分け、それぞれ最低 1 つ以上教えた経験の有無を従属変数とした二項ロジスティクス解析を行った。独立変数は「性教育に否定的な母親」の分析で用いた変数と同じものを用いた。

ただしここでは、第一子の年齢を「3~9 歳」と「10~18 歳」に分けて分析を行うことにした。10 歳を境に年齢を分けた理由は、第二次性徴が始まるころ(学校での性教育が始まる年齢でもある)ということと、母親が実施する性教育に「性の社会的側面」に関する内容のものが増えていくころにもあたるからである。なお「10~18 歳」の第一子女子をもつ母親の 85%程度に「月経」を教えた経験があることから、この年齢層の女子をもつ「生理的側面・生殖関連」の教育に消極的な母親の設定については、「月経」を除いた性教育経験の有無で判断した。

3. 分析結果の概要

3-1. 性教育に否定的な母親

性教育に否定的な母親の分析からは、主に次の知見が得られた。「性交」と「性の多様性」を教えることに否定的な母親に共通して影響を与えていたのは、「子どもが正しい性情報を自由に得られることを重要と考えない」「性に関する情報収集を全くしない」「性についての相談相手が誰もいない」、自身が受けた性教育に対する評価について「わからない」「性教育を受けていない」だった。また、「子どもの性に関して困った経験がない」も有意な影響が見られた。性教育に否定的な母親たちは総じて、性や性教育への関心が薄く、これまで子どもの性について考えるきっかけもなかったことがうかがえる。

では、両者の違いはどこにあるのかというと、「性交」教育に否定的な母親には第一子が男子であることが影響していたが、「性の多様性」のほうには性別の影響は認められず、社会階層に関わる要因の影響が確認できた。

3-2. 性教育に消極的な母親

家庭で性教育を実施するか否かには、子どもの年齢層と教える性教育の内容によって影響する要因に違いがみられた。子どもの年齢層と教える内容にかかわらず性教育を実施しない方向に影響していたのは、「性に関する情報収集を全くしない」のみだった。

第一子の年齢が「3~9 歳」の場合は、「子どもの性に関して困った経験がない」ことが、3 種類いずれの性教育の内容に対しても性教育を実施しない方向に影響していた。また、学校での性教育に対する「役立たなかった」という評価は、「生理的・生殖関連」「性の社会的側面」を教える方向に働いており、これらについては社会階層の影響もみられた。

第一子の年齢が「10~18 歳」の場合は、子どもの性別の影響が強まるようであり、男子に対して性教育を実施しづらい実態が見て取れた。また世帯年収と「プライベートパーツ」「性の社会的側面」の関連も認められた。

＊図表及び参考文献などは、当日資料として配布する。

子どもへの性教育に親のジェンダー規範はどうかかわるか

――2021 年全国おうち性教育実態調査の分析(3)――

石川　由香里（立正大学）

1.　問題設定

世界経済フォーラムが毎年発表するジェンダー平等指数においては、日本の順位の低さが毎年話題となる。2021 年度位に関しても 146 か国中 116 位と、先進国のうちで最も低かった。とくに経済・政治の分野における格差が問題視されているが、その背景として指摘されるのがジェンダー規範の強さである。しかし各種調査においてもっともよく使用される「男は外で働き女は家庭を守る」という問いに対して賛成と答える割合は低下し続け、2019 年の内閣府調査では反対 59.8%、賛成 35.0%という結果であった（内閣府 2019)。また実態としても、既婚女性では無業より有業が大勢を占めるようになっている。そうした世の中の流れから、先の質問文に対し賛成と答えづらくなっている面は否めないにしても、性別役割分業が維持されるメカニズムについては、もっと細かく検討される必要があるだろう。

たとえば石川（2022）では、就労後に経験するイベントとジェンダー規範の変化との関連について検討を行った。その結果からは、男性の役職への昇進や女性のフルタイム就労がジェンダー規範を強める方向に働いてはいたものの、それ以上に定位家族における母親の就労や父親の家事･育児参加の影響が強く、就労以前にジェンダー規範の大きな部分が形成されていることが示された。同時に学校性教育においてジェンダー平等について学習したことが、生徒・学生のジェンダー規範に変化をもたらす可能性も示唆された。

そこで今回の報告では、母親のジェンダー規範の違いが、家庭における性教育にどのような差をもたらすのかを検討したい。

2.　性別役割分業意識についての質問項目

おうち性教育実態調査におけるジェンダー規範にかかわる質問文は、「男は外で働き、女は家庭を守る」(以下、狭義の性別役割分業)、「子どもが 3 歳くらいまでは母親は仕事を持たず育児に専念すべきである」(以下、3 歳児神話)、「男の子は男らしく、女の子は女らしく育てるべきである」(以下、性役割教育）という 3 つである。それぞれについて 4 件法で賛否を尋ねたところ、「そう思う」「どちらかと言えばそう思う」を合わせた数値は順に、20.7%、32.7%、26.2%であった。このうち今回のテーマは子どもへの教育についてであることから、とくに 3 つ目の性役割教育に焦点を当てて分析することにした。

3.　ジェンダー規範と性教育の関連性についての仮説

母親の持つジェンダー規範と実際の教育行動の結びつきについて、以下の仮説をたてた。

第 1 は、性役割教育に否定的な母親は、積極的に性教育を行うという仮説である。とくにジェンダー平等や性の多様性といった事柄を教えている割合が高くなると予測した。

それを前提として、性役割教育に批判的な母親は、自らが性教育を行う必要性を自覚しているのではないかという 2 つ目の仮説をたてた。実際の質問項目との関係では、学校任せにせず、家庭においても性教育を行うべきと考える割合が高いのではないかということ

を検討する。

3つ目は、子どもの側が親のジェンダー規範に影響を与える可能性についての仮説である。男女両方の子どもを持つ母親は、「やはり男の子と女の子は違う」と感じることが多くなり、いずれかの性別の子どものみの母親よりも、ジェンダー規範が強化されるのではないかと考えた。

以上3つの仮説を検討したのち、母親が「ジェンダー平等」を子どもに教えるという実際の行為には、どのような要素が関連しているのかを多変量解析により探ることとする。

4. 検証結果

第1の仮説については、長子に対して教えた性教育項目数の平均値の差の検定を行った。その結果、性役割教育に反対するケースのほうが賛成するケースよりも教えた項目数が多く、またクロス集計の結果からは、「ジェンダー平等」「性の多様性」について教えた割合が、性役割教育に反対するケースのほうが賛成するケースよりも高かったことが示され、仮説は支持された。

第2の仮説については、「ジェンダー平等」「性の多様性」について、「家庭でも学校でも教えるべき」「家庭で教えるべき」「学校で教えるべき」「どちらでも教える必要がない」のいずれと回答しているか、性役割教育の賛否との比較したところ、性役割教育に賛成する場合には「学校で教えるべき」あるいは「どちらでも教える必要はない」と答える割合が反対する場合よりも高く、性役割教育に反対する場合には、こうした教育に自ら関わる必要性を自覚していることが示された。

第3の仮説については、両性の子どもを持つか、一方の性別の子どもを持つかによるジェンダー規範の違いは見られず、子どもの性別が親のジェンダー規範に影響する様子は観察できなかった。

最後に、母親が長子にジェンダー平等について教えた経験の有無を従属変数として、二項ロジットモデルにより検討を行った。これまでジェンダー規範には学歴の影響があることが指摘されてきたが、今回の分析からはそうした関連性は見られなかった。また、親自身の受けた性教育への評価との関連もみられず、文化資本との関わりは小さかった。むしろ大きな関連が見られたのは、夫婦関係への不満や夫にもジェンダー平等について教えてほしいという期待、子どもの性に関することについてインターネットから情報を入手する姿勢、そして母親が相談する相手の数といった、社会関係資本に関するものであった。また母親の持つジェンダー規範のうち関連が見られたのは、性役割教育のみであった。

一方で性の多様性について教えた経験に関しての分析においては、文化資本との関連がジェンダー平等の場合より強く見られたが、やはり社会関係資本との関わりがみられた。関連が見られたジェンダー規範はこちらでも性役割教育のみであった。

5．結論

性役割教育についてのジェンダー規範を持たない母親は、子どもの性教育に積極的であった。さらにジェンダー平等も含めダイバーシティ社会の推進のカギとなるのは、文化資本よりもむしろ社会関係資本であることが示唆される結果となった。

参考文献

石川由香里（2022）「若者の生徒性別役割分業意識　就労後の影響・学校性教育の影響」林雄亮・石川由香里・加藤秀一編著『若者の性の現在地』勁草書房：25‐44.
内閣府（2019）『令和元年度版　男女共同参画白書』

学校における性教育がもたらす効果の検証

―「第 7 回　青少年の性行動全国調査」の二次分析―

反橋　一憲（横浜高等教育専門学校（非常勤））

１．問題の所在

日本における学校の性教育は，道徳的な規範に比べて科学的な知識があまり重視されてこなかったと指摘される（田代 2018）。先行研究は若者の性知識獲得状況を調査し，知識の理解が不十分である点をもって，学校での性教育の不十分さを指摘し，性教育のあるべき姿を論じる（橋本ほか 2011，中澤 2019 など）。このような，学校における性教育を充実させるべきという主張は先行研究にて数多くなされてきた。しかし，これらの先行研究は，学校における性教育が効果を有しているかについては看過してきた。すなわち，実際に学校で性教育を受けた経験が若者の性行動に影響を与えているのかを十分には明らかにしていない。学校での性教育を充実させるべきという主張は，学校における性教育に効果があることを暗に前提としているのではないか。

そこで本報告は，学校における性教育が効果を有するのか，つまり，若者の性行動に影響を与えるのかを検証する。

２．分析課題の設定

本報告では，若者の性行動として避妊行動を取り上げる。若者（特に 10 歳代）の妊娠は，望まない妊娠として人工妊娠中絶へとつながる点でしばしばリスクと見なされるからである。学校教育では若者が望まない妊娠をしないことが重視される。厚生労働省「健やか親子 21（第 2 次）」でも，10 歳代の人工妊娠中絶率の抑制を目指し，学校において性に関する指導（性教育）の充実が方策の 1 つとして示されている。このように，性教育において若者の妊娠は関心の 1 つとなる。

若者の避妊行動を着目した先行研究の 1 つに俣野（2019）がある。俣野はパートナーとのコミュニケーションに着目して，避妊行動の規定要因を分析している。しかし，学校での性教育が避妊行動を促すのかについては分析がなされていない。したがって，本報告では学校での性教育が若者の避妊行動に影響を与えるのかを分析する。

ただし，知識の有無が避妊行動に直接結びつくのではなく，知識が態度（避妊に対する考え）を介して避妊行動に結び付く可能性もある。そこで，避妊に対する考えに性教育が影響を及ぼしているかも分析する。

また，行動が態度に規定されると仮定するなら，避妊に関するコミュニケーションの有無もまた何らかの態度による影響を受けている可能性がある。そこで，避妊に対する態度も組み込んだ分析を実施する。

３．使用するデータと変数

本報告で使用するデータは，日本性教育協会が 2011 年 10 月から 2012 年 2 月にかけて実施した「第 7 回　青少年の性行動全国行動調査」である。この調査の対象者は全国の中学生，高校生，大学生であり，層化三段法により抽出された。最終的に中学生 2504 名，高校生 2578 名，大学生 2600 名の計 7682 名から調査票が回収された。

この調査を用いる利点として，学校で受けた性教育の学習状況が調査項目に含まれている点がある。それも単なる知識獲得状況にとどまらず，学校の授業で性に関する内容を学んだ経験や，学校で受けた性教育に対する評価（自身にとって役に立つかという有用感）を尋ねている。

本報告では，避妊行動の有無を従属変数とした二項ロジスティック回帰分析を行う。独立変数には学校で受けた性教育の有用感と学

校における避妊の方法についての学習経験を設定する。統制変数には属性項目として性別，年齢を設定し，その他の項目として，セックスをする際のパートナーとのコミケーションの可否（拒否したいときに伝えられるか），避妊に関するパートナーとの会話の頻度，妊娠への憂慮感，性知識の獲得状況，学校の授業へのイメージ（学校の授業が楽しいか）を用いる。

4．分析結果

表 1 は避妊行動を従属変数とした二項ロジスティック回帰分析の結果である。性教育の有用感や，避妊の方法についての学習経験はいずれも有意な効果を持っていない。男女別での分析を行っても同様の結果となる。

一方で，統制変数ではあるものの，男子ダミー，初交時の避妊，セックスをする際の意思疎通，妊娠への憂慮感には有意な効果がある。しかし，男女別に確認すると，男子においては初交時の避妊と性知識の獲得状況が，女子においては初交時の避妊と妊娠への憂慮感がそれぞれ有意な効果を持っていた。したがって，先行研究も指摘するように，男女で異なるメカニズムがみられる。

表 1　避妊行動の規定要因

	B	S.E.	Exp(B)
男子ダミー	0.617	0.183	1.853 **
年齢	0.065	0.043	1.068
初交時の避妊	1.778	0.203	5.919 ***
性知識の獲得状況	-0.007	0.052	0.993
セックスをする際の意思疎通	0.349	0.178	1.417 *
避妊に関する会話の頻度	0.136	0.200	1.145
妊娠への憂慮感	0.382	0.119	1.466 **
性教育への有用感	0.086	0.110	1.089
避妊方法の学習経験	-0.250	0.246	0.778
授業のイメージ	0.089	0.173	1.093
定数	-3.454	1.007	0.032 ***
-2 対数尤度	969.725		
Nagelkerke R^2	0.171		
N	1009		

*: p<0.05, **: p<0.01, ***: p<0.001（以下同様）

それでは，性教育における学習経験や有用感は態度に影響を与えているのだろうか。妊娠への憂慮感を従属変数とした重回帰分析を実施した。その結果，性教育への有用感や，避妊方法についての学習経験も有意な効果を有している（表 2）。

表 2　妊娠への憂慮感の規定要因

	B	S.E.	β	
男子ダミー	-0.023	0.025	-0.014	
年齢	0.049	0.006	0.128	***
性知識の獲得状況	0.024	0.008	0.049	**
性教育への有用感	0.115	0.017	0.106	
避妊方法の学習経験	0.093	0.034	0.043	***
授業へのイメージ	0.008	0.026	0.005	**
定数	-3.454	1.007		***
調整済み R^2	0.030			
N	4123			

したがって，性教育への有用感や学習経験は，妊娠を憂慮するという態度を介して，避妊行動に影響を及ぼす可能性があると示された。すなわち，学校での性教育は若者の性行動に直接影響を与えるというよりも，態度の形成を介して若者の性行動に影響を与えているようである。

なお，本報告では性交の未経験者に対する性教育の効果を明らかにできていない。この点は今後の課題である。

付記

二次分析に当たり，東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから「第 7 回青少年の性行動全国調査（JASE SSJDA 版），2011」（青少年の性行動全国調査研究会）の個票データの提供を受けた。

※変数，図表，参考文献などの詳細は当日配布する資料に記載する。

戦後新教育と馬場四郎
―社会観・学問観との関連から―

丹治恭子（立正大学）

１．初期社会科の成立と馬場四郎

第二次世界大戦の敗戦後の日本において、戦前からの国家主義の否定および民主平和的な国家・社会の形成は喫緊の課題であった。当時の文相前田多門は、新時代の教育において最も重んずべきものとして公民教育を掲げ、戦前・戦中と「公民」「修身」として実施されてきた道徳教育の見直しに着手し、有識者等によって構成された「公民教育刷新委員会」の答申として、新たな「公民科」設置の方針を打ち出した。その後「公民科」は、1946 年に新たに開設される「社会科」へと編入されることとなる（片上 1993，黒沢 1994）。

馬場四郎（1913～1972）は、公民教育の内容・位置づけが大きく変化した戦後新教育の成立期において、文部省教科書局局員として「社会科」の創設に携わった教育社会学者である。彼の著作物からは、当時の社会背景の分析と共に、社会学・教育学の知識に基づいた初期社会科の構想の一端を捉えることができる。

戦後を支える新たな「公民教育」をも担うことになった初期社会科の創設時に、馬場四郎はどのような理念（社会像）を描いていたのか。「教育社会学者」馬場四郎は戦後新教育を通じてどのような教育を実現しようとしていたのか。

これらの問いをもとに本研究では、馬場四郎の著作物および関連資料、ならびに初期社会科成立史に関する先行研究等を用いて、新教育・初期社会科の構想とそれを支えた馬場四郎の社会観・学問観について整理・考察する[1)]。

２．教育社会学者・馬場四郎と戦後新教育

（１）馬場四郎の人間観・社会観と戦後新教育

まずここでは、馬場四郎の戦後新教育構想を支えた人間観・社会観についてみていく。

馬場は、初期社会科創設当時を振り返る『社会科の本質』において、戦後新教育の前提となる人間観・社会観として、「人間は環境の自然的条件や社会的な慣習によって影響されると共に、このようにして社会によって形成された人間は、ひるがえって再び社会に働きかけ、環境の条件に何程かの進歩と改善を加えてゆく。これが人間と社会との真のあり方である」（馬場 1947：22-23）と述べている。ここで馬場は、人間は社会化の対象であると同時に、社会に働きかけ、環境の条件に進歩と改善を与える社会の担い手であること、換言すれば、受け身の対象にはとどまらない、自ら民主主義社会の担い手となる「市民」への社会化の方向性を示しているといえる。

さらに馬場は、「社会科の指導を通してとくに発展させてもらいたいと思うものは、『近代人としての態度』である」（馬場 1947：34）と述べ、その要素として、①合理性、②積極性、③協力性、④自主性の 4 つを挙げている。なお、ここで挙げた合理的態度とは、「一定の原因に対しては、それに対応する結果が必ず伴うものであるということに対する信頼の念」（馬場 1947：34）としながらも、「抽象的な観念の合理性ではなく、現実的に価値のある、より有効な方法を選ぶ態度」（馬場 1947：34）であることを強調している。そのためも、①合理性のみならず、②積極性を伴った行動が不可欠であり、その行動の結果として、「人間は、単に環境的自然や社会的慣習によって宿命的に決定されるのでなく、実在を不変なものと観相する立場を去り、自然科学と社会科学の成果を利用することによって対象に働きかけ、理論の悪循環を断ち切って創造的発展が可能となる」（馬場 1947：36）のである。戦後新教育や初期社会科の構想には、プラグマティズムの影響および近代市民社会における合理性・主体性・協力性を備えた「近代人」の育成というねらいがみてとれる。

（２）社会学教育としての初期社会科構想

また、馬場四郎は、戦後新教育構想の中で、社会学を学問的基盤とした新たな教科像を提示している。『社会科の本質』の冒頭には、「大学で社会学を修め、以後、教育社会学の研究を続けてきた私は、終戦直後 、従来の修身・公民に代って「社

会観察」という教科を設けるべきであると考え」（馬場 1952：2）たとの記載がある。馬場は、この「社会観察科」について、デュルケームを援用しつつ、「社会の内に在って、人間を制約する多くの法則を科学的に厳密に分析し、之を数量的に捉へることによって、之等の法則が実は自然法則に劣らず人生の根底に於て人を強く支配していることを学ばせるものである」（馬場四郎，1947，「社会観察」『公民教育』創刊号，p13.（引用の出典元は、片上 1993：602））と説明している。戦後新教育において教科としては採用されることはなかったものの、社会科学的な視点・知識を基礎とした「社会観察」という教科構想からは、当初の初期社会科の理念に、社会学教育が据えられていたことが窺える。

このように馬場四郎は、戦後新教育を通じて、近代的・合理的・主体的に行動できる「市民」「近代人」の形成を目指していた。特に初期社会科の成立時においては、社会科学の学問的知識を基盤とした、社会学教育の構想の存在が看取された。

3．「近代人」養成の場としての学校の役割

1950 年代に入ると、サンフランシスコ講和条約の調印・発効に伴う日本の独立という社会変化の中で、教育政策の見直しの機運が高まる。戦後新教育において導入された初期社会科に対しても、「道徳」の特設化や社会科解体論や等が論じられるようになる。

まず、特別な教科「道徳」に関する議論を受けて馬場は、「シヴィックスというのは、市民社会が形成されてから今まで常に上から支配されるままに隷属していて、政治とはまったく無関係の存在であった人間に対して、一票を投じ得るという、政治的行動を演ずるビュルガーが生れてきた時に、そういう人間に対して、新しい社会への形成者として、非常に必要なものの考え方が要求されてきたと思うんです。これが公民科というものの意義でしょう」（大塚他 1953：234-235）と述べている。ここでは、新しい社会の形成者として「近代人」「市民」を育成するという初期社会科の役割が改めて強調されている。

次に、社会科解体論に対し、馬場は、「日本が歴史的な課題を担っている段階においては、社会科は歴史的使命を帯びて、それにぶっつかってゆかなければならないが、ある程度課題が体制的に落着いた場合は、私たちが考えているような社会科は要らないんじゃないか。少しいい方が極端かも知れませんが、しかし現在の日本の段階においては社会科がどうしても必要だと思います」（大塚他 1953：228）と述べている。講話独立後の日本においても社会科の「歴史的使命」は終わっていないとの認識がみられる。占領期が終わり、時代の変化を経てもなお初期社会科の意義を

さらに馬場は、1950 年代において都市部の高校・中学校における受験競争が再燃しつつある状況を鑑み、詰め込み教育に対する危機感を表明している。同時に、受験対策に力を注ぐ優秀や生徒ほど、生徒会活動やクラブ活動を避けようとする傾向があることを踏まえ、教員が用意する当番制の役員制度では、「問題意識もないし、仕事も低調で能率の悪い結果に終るのは当然である。これでは学校生活の向上と進歩は望まれない。生徒がただ自己本位に、自分の都合だけを考えて学校生活を送り、学校が全く便利な施設として利用されているだけでは、集団生活の幸福は望み得ない」（金子書房編集部編 1952：145-147）ことを指摘するのである。ここには、「経験主義」対「注入主義」の対立構図がみられると同時に、「個」対「集団」という教育の対象をめぐる葛藤も見受けられる。

初期社会科の創設に関わった教育社会学者・馬場四郎は、戦後初期から 1950 年代前半にかけて、一貫して「近代人」「市民」育成の場としての学校の可能性を見出していたといえる。

〈注〉

1）本研究で分析対象とした馬場四郎の著作・関係資料の多くは、門脇厚司先生と飯田浩之先生が収集整理されたものをご提供いただいている。

〈文献一覧〉

馬場四郎，1948，『社会科の本質――構成とその運営』同学社.

金子書房編集部編，1952，『新日本の教育建設』金子書房.

片上宗二，1993，『日本社会科成立史研究』風間書房.

黒澤英典，1994，『戦後教育の源流』学文社.

大塚三七雄・大島康正・隅谷三喜男・馬場四郎・大村栄，1953，『道徳教育の基盤』同学社.

馬場四郎と初期社会科
―「戦後」の取り組みとそれを阻んだもの―

岡本智周（早稲田大学）

１．「戦後」の捉え方について

日本社会の「現代」を語る際には、一般に「戦後」以降の時間が想定される。第二次世界大戦の敗戦はそれほどにも重大な時代の転換点となった。もちろん、「戦後」の時間のなかでも大小の社会変動が積み重なっていることを我々は知っている。だがそのうえで、「戦後」という括り方でもって我々は、社会状況の「戦前」に対する断絶と、それ以後の連続性を常に表明していることになる。

「戦後教育」「戦後民主主義」といった表現もそうした含意とともに用いられる言葉であろう。「戦前・戦中の教育」との対比を前提とし、終戦を起点とした連続性のなかで教育の基本的性格を捉えることを、（それに対して肯定的になるにせよ批判的になるにせよ）可能にしている。ただし「戦後」自体が長期になるほどに、その言葉が指し示すものは無限定的になる。結果として、「誰も「戦後」を覚えていない」（鴨下 2005）事態ともなる。

一方で 1956 年には白書記載の「もはや「戦後」ではない」という言葉が流行しているのであり、「戦後」と「戦後後」の違いにはやはり意識的になっておく必要がある。この点、社会科教育には「初期社会科」という表現があり、1950 年代半ばに教育のあり方が変化したことが強く認識されている。この区切りに注目することによって、「戦後教育」「戦後民主主義」といったものの性格の変質を理解しておきたいというのが、本報告の目的である。

２．馬場四郎と初期社会科

本研究では、問題解決学習の推進者としての教育社会学者・馬場四郎の思考に注目する。馬場は 1913 年生まれ、京城師範学校、東京高等師範学校、東京文理科大学で学び、1945 年から文部省教育研修所、文部省教科書局、国立教育研究所に勤務した。文部省教科書局では第一編修課社会科担当事務官として、1946 年 10 月から 1947 年 7 月まで新設科目「社会科」の創設に尽力している。1950 年以降は東京教育大学／東京文理科大学の教員となり、教育の民主化を追究した。コア・カリキュラム連盟等の教育運動および、日本教育社会学会等の学術活動に数多く参加し、それらを主導した研究者である。

社会科という教科は、1947 年版の『学習指導要領社会科編Ⅰ・Ⅱ（試案）』によって開始された（『Ⅱ』の策定を馬場が担当）。小学校から高等学校第１学年に「一般社会」という科目が設けられ、中学校第２・３学年では「国史」との二本立て、高等学校第２・３学年では「時事問題」「人文地理」「西洋史」「東洋史」の４つの選択科目に分かれる構造であった。1947 年版・1951 年版の学習指導要領のもとでの社会科教育が「初期社会科」と呼ばれるものである。

1947 年版学習指導要領は社会科の目標を、「青少年に社会生活を理解させ、その進展に力を致す態度や能力を養成すること」、「そのために青少年の社会的経験を、今までよりも、もっと豊かにもっと深いものに発展させて行こうとすること」と設定した。馬場も社会科の本質を、「児童生徒がかれ等自身の生活の間に発生する問題を解決して新しい経験を積み、社会の進展に貢献するという教科の本質が、民主主義社会の要請にうまく適合するということ」（馬場 1948：80-81）に求めた。人びとが社会科を通して社会を学ぶこと自体が、民主社会を創り出し維持する作用だとされていたのである。また集団で学ぶことの意味と理由が「集団全体の問題解決」に求められていたことにも、注目すべきである。

３．1950 年代における社会科の処遇

しかしながら 1951 年にアメリカで相互安全保障法（Mutual Security Act）が成立し東西の対立が構築され始めると、日本の占領政策、ひいては教育政策の見直しが始まる。社会科に対しても、「この教科の価値や効果に対して、さまざまな疑惑や批判が提起され、その極端なものにあっては社会科解体論もしくは社会科を名目的な存在に棚上げしようとする見解等が半ば公然と論じられるようになった」（馬場 1952：2）。「特に講和独立と再軍備の国内的気運を反映して、「愛国心の教育」が強調されるに至った」（馬場 1952：172）状況から、「社会科の学習指導がしばしば基礎的知識の習得に対して効果が少いという批判」（馬場 1952：152）が生じたと認識されている。愛国心教育の重視と学力低下論によって、問題解決学習に対する系統学習の優位性が掲げられたのである。1950 年代の高校進学率の上昇という、それ自体は社会と教育の民主化の一環である現象を背景にして、よく言われる「這いまわる経験主義」対「知識の注入」の構図が描かれることになった。

だが初期社会科の実態に関する諸研究をみると、1950 年代の教育現場において系統学習と問題解決学習とが混じり合って展開されていた状況を提示するものも数多い（例えば、野上 1979)。現実的には系統主義と経験主義の二項対立ではなく、様々な資源を活用しながら知識の伝達と問題解決の指導との複合によって教育が展開されていたと捉えられる。

馬場もこの点、「知識や技能が先立つ基礎として働くのではなく、かえって、問題を解決する為の手段であり、道具であるともいえるのである。いわゆる知識道具説というプラグマティズムの立場がこの場合にはそのままあてはまるであろう」（馬場 1952：152）と捉えていた。教育環境整備が進み問題解決学習がさらに十全に展開できることこそが、社会科教育に対する批判を克服する方途だとするのが同時代的認識だったと言える。

1955 年の学習指導要領改訂では、中学校社会科は「地理的分野」「歴史的分野」「政治・経済・社会的分野」に分かれた内容構成となり、高等学校では「時事問題」が廃止された。この時をもって馬場は社会科の変質を実感することとなったが（岡本 2022)、その後もなお馬場からは、教師の研鑽と環境整備による社会科の理念の展開可能性が継続的に主張されていた。では、同時代的にはどの時点をもって、「戦後」「民主主義」の変質が自覚されることになったのであろうか。これが本研究での探索課題である。

４．雑誌『カリキュラム』に辿る 1950 年代

本研究では 1950 年代の雑誌『カリキュラム』に馬場が寄せた論稿を通読することで、社会科の処遇についての馬場の思考を辿ることとした。『カリキュラム』は 1948 年 10 月に結成されたコア・カリキュラム連盟によって 1949 年１月に創刊され（1953 年６月にコア・カリキュラム連盟は日本生活教育連盟と改称)、1960 年１月に『生活教育』と改題された。まさしく 1950 年代を通して連盟関係者が意見を表明した媒体であった（この雑誌を含め、本研究で分析対象としている馬場四郎関係の資料の多くを、門脇厚司先生と飯田浩之先生が収集整理されたものからご提供いただいた)。

教育二法の成立、うれうべき教科書の問題、系統主義と知識重視、愛国心教育、道徳の特設、学習指導要領の官報告示等々による状況の変化のなかでも、馬場における社会科の理念の重要性は揺らいでいない。例えば教育二法に関しては、「いわゆる偏向教育というものが、社会科の指導に関連して直接問題にされることが少い」という認識でいたことが確認できる（1954 年９月)。教師による実践に期待する論法も健在であり、「しっかりとした民主的な人間を形成するための地理・歴史の指導でなければならない。このきわめてわかり切った、当りまえのことを、いまさらのように声を大きくして主張しなければならないという処に、今日の日本の社会科教育における、根本的な問題が潜んでいる」としていた（1955 年 11 月)。

馬場の論調に最も打撃を与えたのは、1958 年の教員に対する勤務評定の実施という出来事であった。この時点で馬場は、教師への管理・統制に敏感に反応し、批判を加えている。またその制度下で変化し始めた社会科教師に失望を表明し始める。「多くの社会科教師、なかでも比較的若い先生たちは「道徳」に対して激しい反発を感じ、なかには敵意をいだいているようである。これに対して、ベテラン層や校務主任クラス、指導主事候補者、校長層の中には、社会科に見切りをつけて、ここらで「道徳」教育のリーダーに転進しようとする動きがみられる」（1959 年４月)。勤務評定制度は教師の関係性に官僚制化の作用を及ぼし、その教育に対する姿勢を変化させるものであった。それは、馬場にとっての教師への期待の余地を損なわせるものであった。

本報告では以上のような検討結果をもって、馬場四郎が社会科教育に諦念を抱いたのが 1955 年ではなく 1958 年であることを確認する。またこのことから、「初期社会科」を阻んだのは確かに保守反動（愛国心教育）と学力低下論（系統主義教育観）であったが、「戦後」「民主主義」を阻んだのは教員組織の官僚制化（勤務評定制度）であったことを結論する。

この後、1960 年代には教科書無償化と引き換えの広域採択制度の開始により、教師が教室で教えることを自ら生み出す状況は減退していく。進学競争と高校の序列化に伴って、教え込みこそが教育だとされていくことになる。民主社会を創出する教育から諸個人の利得のための教育への変化が、「戦後」から「戦後後」への推移のなかに見出されるものであった。

文献（完全な文献リストは当日配布資料に掲載）

馬場四郎，1948，『社会科の本質――構成とその運営』同学社.

――――，1952，『社会科の改造』同学社.

鴨下信一，2005，『誰も「戦後」を覚えていない』文藝春秋.

野上完治，1979，「初期社会科教育実践の成立――西条小学校（東広島市）の場合」『社会科研究』27：41-49.

岡本智周，2022，「歴史教育の高大接続の現状と課題――社会科教育と社会科学教育の接続として考える」『共生教育学研究』10：1-14.

高度成長期の「高校全入」をめぐる議論の再吟味

――高校全員入学運動を事例に――

池本　紗良（早稲田大学大学院）

1.　問題の所在

今日，高校進学率は９割を超え，実質的には「高校全入」を叶えた「高卒当然社会」（香川ほか 2014）が到来したといわれる。だが今の「高校全入」は，希望者が全て入れるという字義通りの意ではなく，入学試験による振り分けを経たものであることは一考を要する。中卒者人口縮減の結果，誰もが入れる状態を指す言葉にすぎなくなっている。

ではいかに，そしてなぜ「高校全入」の意味する内実が変化していったのか。この変化を捉えるために注目するのが，「高校全入」を掲げていた高校全員入学運動（以降，全入運動）である。この運動は 1950 年代後半から草の根的に始まり，第 1 次ベビーブーマーの進学期にあたる 1960 年代前半に全国的に展開した。そのなかで 1962 年４月 24 日に高校全員入学問題全国協議会（以降，全入全協）が結成された。そこでは高校増設および高校三原則（小学区制・男女共学・総合制）の実現が目指されていた。

しかし現実で進行したのは，生徒各々が生きたい高校を志望しても，入学試験で合格しない限り入学が許されない適格者主義であった。多くの人々にとってそのなかでの高校進学はもはや当たり前のこととなり，それも「わが事」か「わが子」の問題として経験されている。だがこうしたしくみが定着する前には，「子どもたち」の問題としての「高校全入」が志向されていたのである。全入運動を振り返ることで，今日の「高校全入」状態を相対化する視点を示すことが本報告の目的である。

2.　高度成長期の高校教育

高度成長期，第 1 次ベビーブーマーの進学期を転機に高校教育の大衆化が進み，量的な拡大とともに高校教育の質的な変化があった。質的な変化として指摘されるのが，多様化政策の下で進行した高校の序列化である（飯田 1992）。この多様化政策の要諦は，選抜で測る学業成績でもって，生徒を「多様な」学校・学科に配分することにあった。ゆえに職業科の相対的低下＝「学科」の序列と，普通科高校間の格差拡大＝「ランク」の序列という「高校の序列化」（中西ほか 1997）を余儀なくさせたという。またこの時期には多くの教育行政地区で小学区制よりも中・大学区制が採用されるようになり，総合制を実施する都道府県も少なくなっていた。

文部省も全入全協も「すべての青少年に後期中等教育を」と唱えたのは同じだったが，大衆化する高校教育を適格者主義として構想するか，全入主義にするかに争点があった。この係争のなかで次第に「高校全入」が教育保障と紐づけられた意味合いから，結果としての状態に読み替えられていく。

分析資料は，『全入全協ニュース』，『大行動ニュース』（全入全協発行），『婦人民主新聞』（婦人民主クラブ発行），交流会や集会の議事録である。なかでも文部省から通達や答申が発表されたタイミングで出た記事や議事には，「高校全入」の含意の違いが記録されている。こうした資料をもとに，「高校全入」の変容過程を再構成する。

3.　文部省と全入運動の争点

「高校全入」への文部省と全入運動の態度が窺えるのは，高度成長期に発表された通達や答申である。特に運動が反応したのは，①「高等学校生徒急増対策と高校全入運動の可否」パンフレット（1962.4.9），②「公立高等学校の入学者選抜について」通達（1963.6.23），③「後期中等教育の拡充整備について」中教審答申（1966.10.31）だった。

①「高等学校生徒急増対策と高校全入運動の可否」では，全入運動を偏向なイデオロギー運動だと批判し，憲法や教基法にある「教育の機会均等」論を根拠に，高等教育はそれを「受ける能力のあるものを入学させ

ること」が建前になっていると主張した。これに対抗して結成された全入全協は，同じように法に拠りつつも，技術革新に対応して生活を開拓する力の伸長を「高校全入」に期待していた。そのため「せめて子どもは高校に」は立身出世でなく生活要求だと峻別をつけて，「高校全入」を推し進めた。

しかし文部省は「高校全入」に背く適格者主義に舵を切っていく。入学試験を正当化した②「公立高等学校の入学者選抜について」が通知され，「高等学校教育を受けるに足る資質と能力を判定して行なう」ことになったのである。この転換は，運動側に「尻すぼみ」の危機感をもたらした。そこで全入全協は「みんなが高校に入れるように」という新しいスローガンを採用した。それは「国民に解放し，人権と民主主義を守る」ことを含意した「高校全入」を示していた。

もちろん文部省においても「高校全入」について議論されてはいた。③「後期中等教育の拡充整備について」審議会では，「フォー・オール」の解釈が議論に上る。結果，高校の義務制は保留され，この審議会では「高校全入」を採らないことが定められた。代わって，選抜で測定した「適性・能力等」をもって多様な教育訓練機関に振り分ける多様化政策が講じられた。運動側はこの多様化政策が「高校全入」を「能力と適性に応じた多様化」と歪曲した政策だと非難した。その上ですべての子どもたちに高校教育を受けさせ，その教育を「国民」全体で「きずきあげ」るものだと念入りに強調していった。

4. 「高校全入」の意味変容

以上の争点整理から①文部省も運動も「新制高校」の理念を論拠に据えていたこと，②全入全協のスローガンが変化したことが看取できた。この２点から，いかに「高校全入」の意味が変化したかを考察する。

①まず新制高校発足時に遡ると，その理念は希望者全員入学であったことが確認できた。入学者選抜は戦後直後の困窮下では「やむをえない害悪」とされ，経済復興後には「直ちになくすべき」と喚起されていた。それは文部省が高度成長期に示した適格者主義とは異なる理念であったとわかる。

この文部省の転換によって，②全入運動内でも「高校全入」に揺らぎが生じる。それは「せめて子どもを高校へ」から「みんなが高校に入れるように」のスローガンの改定に表れている。運動内にも「子ども」を「わが子」，「高校」を「より良い高校」として捉える母親が散見されるようになったのだ。そうした母親にとっては，「高校全入」は「わが子」の「能力・適性」を伸ばし，より良い高校に進学することを意味するようになっていたと考えられる。

5. 結論

全入運動は，すべての子どもにひとしく教育を受ける権利を保障するという意味での「高校全入」を目指していた。それは憲法第 26 条や教基法のいう「ひとしく」に価値を置く立場だった。その反面，ここにおいては「能力に応じて」の意味を吟味することが避けられてしまっていた。

そして現実で進行したのは，生徒各々が行きたい高校を志望しても，入学試験で合格しなければ入ることは許されない適格者主義だった。そこでは「能力に応じて」に力点が置かれ，適材適所に振り分ける「平等」をもって，「高校全入」が留保された。この振り分け機能と中卒者人口の漸減によって，進学希望者が何らかの高校教育機関に収容され，結果的に「高校全入」の状態に落着していくことになった。

だがその途上で，憲法や教育基本法の「精神」は空洞化していった。文部省はこれを能力主義的に読み替え，他方の全入運動は旗印にするだけで能力主義には太刀打ちできずに役目を終えた。結局，高度成長期に進んだ「高校全入」は，「子どもたち」の教育保障の観点が衰萎し，能力主義に準じて「わが子」がいかなる高校に入学できるかの話に移ろったことを結論として見出した。

参考文献

飯田浩之，1992，「新制高等学校の理念と実際」門脇厚司・飯田浩之編『高等学校の社会史――新制高校の〈予期せぬ帰結〉』東信堂，pp. 3-64.

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。

中西祐子・中村高康・大内裕和，1997，「戦後日本の高校間格差成立過程と社会階層――1985 年 SSM 調査データの分析を通じて」『教育社会学研究』第 60 集，pp. 61-82.

過疎地域における学歴主義の制度化過程

―中山間地域の高校の事例から―

礒尾奈加子（慶應義塾大学大学院）

1．「はじまりの町」を訪れて

地方よりもさらに辺鄙な「過疎地域」において、学歴主義の制度化がどのように浸透し受容されたのか、あるいは、どのように抵抗されたのか、これを明らかにすることが本報告の目的である。

これまで地方で暮らす若者を研究対象とした多くの調査が行われてきたものの、しかし、その分析視覚が「僻地」まで当てられることはなかった[1]。さらに、戦後史の一段面として、「僻地」の若者たちがどのような進路形成を行なってきたのかという通時的な解明も充分になされてこなかった。したがって本報告では、これまで議題にあがることのなかった地域の若者たちの高校卒業時における進路選択のプロセスやその背景を、学校と地域の関わりにおける文化の位相で理解し、加えて、都市圏の発展との相互関係や、関連する社会体制や経済原理の変動を射程に含めながら明らかにすることを目指す。

本報告では、中山間地域の、とある小規模県立高校に着目する。この町を「はじまりの町」と仮名し、「はじまりの町」にあるただ一つの高校を「はじまりの町高校」と名づける。「はじまりの町」は山脈に囲まれた地形的特徴があり、山々を縫うように、本流とその支流が流れ、それによって侵食されたわずかな地平に集落が散財する。宅地を加えても平地は 2.4%にすぎない。今日における人口は 4000 人弱、世帯数は 1700 戸弱、高齢化率は 43%[2]。1976 年に過疎地域に認定された後、現在も過疎地域自立促進特別措置法において指定されている。国内の過疎地域に典型的に見られるように、人口動態はΛ型、女性の産業動態はＭ字型をとり、人口減少と少子高齢化を象徴する地域の一つにあたる。

「はじまりの町高校」おいて、1947 年より記録が残る『村報』、『学報』、『町誌』、『進学実績表』、『学校要覧』などの整理と分析を行った。その結果得られた、戦後復興期以降から高度経済成長後までにおよぶ、生徒たちの教育達成の状況、選択される職種の傾向、進路指導とその実績、流出先の地域的特性などの変遷についてを提示する。

2．「おらが村の高校」

「はじまりの町高校」は、1947 年に高校設置の陳情を県に提出したことから記録が始まる。理由書には 35km 先の村か、県境の山を超えた先に通学する他ない状況と、「山仕事とその加工によって生計をたてているものが多い。文化も他地方に比して非常に劣っており、教育の機会に恵まれない」[3]と記載されている。その後、住民らによる署名運動や、施設整備が展開された記録があり、最終的に 1953 年に全日制 104 名、定時制 6 名で認可されることになった。校舎はちょうど町を見下ろすことのできる高台に建てられた。そこは、戦時中に食糧増産のために莫大な労力をかけて開拓された場所であった。初代校長による回想記には、以下のようにある。

「この地域の生徒を収容するために作られた学校だということをよく承知している。この地域の生徒の通学の必要から生れた学校であるから、素質が良くても、悪くても、個々の生徒を収容するということを第一主義としなくてはならないと考えた。」[4]

つまり、戦後の混乱から早くも立ち上がって、近代化を目指したこの地域の人々が開拓の矛先を向けた一つに後期中等教育があり、学校へ寄せられていた期待は、「おらが村の高校」として、地域一体の包括的な教育の役割を担っていくことであったといえよう。

3．団塊世代のゆくえと、団塊２世世代のゆくえ

「はじまりの町高校」に変化が訪れるのは 1960 年である。「生徒激増対策」と名付けられ、定員の増加と、課程の新設を行なった記録が残る。それまで典型的な総合高校として普通科を主軸としていたが、新たに商業科と、電気科が加えられた。

急速に増加した生徒は、卒業後どこへ向かった

のか。『進学実績表』を整理すると、1965 年から 1967 年にかけて高校を卒業した団塊世代にあたる者たちの多くは、東京と名古屋の労働力として吸収されていったことがわかった。就職先は製造関係が最も多かった。一方、進学先は、国立大学の選択が最も多かった。「はじまりの町」から最短距離の大学でも 100km 超に位置するため、進学のための転出は免れなかったと推測され、就職と進学のいずれも、地元にとどまる者の方が少なかったことが考えられた。なお、4 年制大学進学率は 1967 年をピークとし、以後今日まで降下の一途をたどることになる。

では、団塊世代以降の生徒は、どのような進路をたどることになったのか。はじめに、出身家庭の職業別生徒数を団塊世代と比較すると、農業出身層は減少していることがわかった。「はじまりの町」の産業別就業人口も同様に、終戦直後は専業農家の割合が 27%とあったものが、1975 年には 4%へと減少しており、農業から何らかの転換が図られた様子が見られた。そこから新たに立ち上がってきた職種として、1970 年以降の産業別就業人口を調査すると、最も多いのは製造業であることが確認された。製造業は、一次産業や地場産業の衰退に代わり、町を支えてきた産業であったと言えよう。

こうした地域の産業の変化は、進路選択にも影響を与えることになった。次に、団塊世代の 2 世世代にあたる 1988 年から 1992 年にかけて高校を卒業した者たちの進路を整理すると、多くは就業者として地域にとどまるか、流出したとしても、名古屋に限定される特徴が見られた。高校卒業後すぐに就職しなかった者や、転職などのキャリアをたどった者がいることを考慮しても、東京で働くという選択は団塊世代と比較すると半減しており、さらに世代を追うごとに減少していた。就職先は、団塊 2 世世代においても、製造関係が最も多く、その中でも、特に、地域の企業名が顕著に目立つようになった。具体的な就職先を概観すると、「はじまりの町高校」から毎年一定数の安定的な雇用を行っていたのは、1970 年代以降に新設された「町工場」であることがわかった。

4．教室から工場へ

ここに登場する町工場は、地場産業の衰退を機に誘致された、大企業三次下請としての部品組み立ての工場である。

町工場の設立以降「はじまりの町高校」と町工場は、就職斡旋において親和的関係を続けてきた。適性検査に基づいた就職指導が行われ、生徒に応じて、町工場か、あるいは名古屋の工場かが、入職先としてわりあてられた。

町工場は結果的に、地域の人口流出の最後の砦の役割を担いながら、地元にとどまる者たちのための主な就業先として機能していくことになった。地場産業が立ち行かなくなった辺境の地においても、失業者を生み出すことなく初職への移行を可能とさせた点においては、評価できると言えるかもしれない。しかし、町工場という新たな進路は、意図せざる結果や矛盾に出会うことにもなった。それは、同時代の都市部における大学進学率の上昇に対して、大学進学率は降下の一途をたどることになった、ということであり、以降「はじまりの町高校」は県内において偏差値の低い高校の一つとして数えられるようになった。なお、今日における 4 年制大学進学率は 20%代にとどまっている。

本報告の検討結果をもって、学歴が地域社会において地位の指標として定着されていく様相は確認できず、むしろ、産業の近代化の影響は、進学よりも職業生活に入るための準備段階としての機能を「おらが村の高校」の役割として一層与えることになったと理解することも可能ではないかと考えられた。

小さな地域社会の中の一つの事例から一般化を試みるのはやや大胆かもしれない。しかし、その一事例もまた、戦後日本社会の変動を示すものとして新たな位相で議題にあがるものである。

---

[1] 字数制限により全ての文献を記載することが難しいため、当日資料において記載を行いたい。

[2] 2020 年 10 月時点

[3] 『村報』　昭和 28 年(1953 年)1 月 10 日付

[4] 『生徒会誌』「第二号落成式記念特集号」刊行日付不明

集団教育の比較歴史社会学的文脈

戦後日本の学校での実践と思潮の検討から

相澤 真一（上智大学）

１．はじめに

本報告では、戦後日本社会における学校での実践や思潮を検討しながら、日本における集団（主義）教育の比較歴史社会学的文脈を明らかにすることを試みる。

日本の学校の特徴として、集団的処遇が挙げられることは多い。教育社会学の研究でも恒吉僚子の『人間形成の日米比較』では、日本の班活動などを重視する小学校の実践が注目されている。同様の事例として、2010 年代の中学校の教室における集団活動の特徴が国際比較で報告されている（クレハン訳書 2017）。

この点を踏まえて、本報告で迫ろうとする問いは、日本の学校教育が発展していく過程で、なぜ集団的処遇が日本の特徴になっていったのかという点である。本報告では、日本の学校の集団的処遇の比較歴史社会学的文脈について、マクロとミクロの両者の視点から位置づけを探ることを試みる。まず、マクロな比較近代社会論における日本社会の近代化過程と学校教育の発展の歴史的位置づけを確認する。そのうえで、ミクロな視点として、当時の特に集団（主義）教育を推進したとされる全国生活指導研究協議会（以下、全生研）の「集団」の扱いをめぐる実践と思潮を中心に、戦後日本の教育の議論において、「集団」について議論された界のありようを理解することを試みる。

２．分析手法と資料について

本報告の比較歴史社会学的分析は、敢えて方法論的に位置づけるならば、ウェーバーに則るものである。全体的な理論としての指向性をもった近代化論のなかに集団教育を位置づけようとする試みとも言える。

後半の全生研の実践、思潮とそれを批判した言論を中心として、言論空間のありようを把握するために資料の分析を行う。既に、学習集団の論争における立場の違いは、高田（2017）が整理している。このような整理を参照しながら、論争の細部に再び踏み込むよりは、近代化過程のある社会状況において、学校教育と「集団」との関係について、何が語られてきたのかに着目する。

３．戦後比較社会史論から考える集団教育

戦後社会をマクロに比較してみた場合、集団（主義）教育は日本にのみ存在してきたわけではない。むしろ、農業社会から産業社会に移行する際に、学校側が行う対応の一選択肢であるとみなせる。

経済史家のガーシェンクロンは、経済的後発国の方が先発国よりも効率よく経済発展することを明らかにしている。この後発国として、ガーシェンクロンが事例として挙げたのがロシア（ソ連）とドイツである。一方で、欧州地域外との比較可能性はあるものの、ガーシェンクロン自身の知識の不足から比較を断念したのが日本であった（Gerschenkron 1962）。

ロナルド・ドーアは、この後発効果の考え方を日本の学歴社会への変化に応用した。日本のように、近代化が後発の国では、旧来の身分制度からの断絶が大きく、学歴主義が強まる傾向があることを示してきた（ドーア訳書 1978）。日本はこの後発効果による学歴主義が浸透した一例として、少なくとも 80 年代までは議論されてきた。

ドーアの議論は、現在の東アジアの学歴主義と教育拡大、急速な経済成長を説明できる上でも魅力的な議論である。しかしながら、ド

イツや戦後に急成長した西欧諸国、経済停滞前の東欧諸国など、同時代に産業化し、経済成長した国の教育拡大や地位獲得競争を説明する上では、不十分である。

むしろ、ガーシェンクロンの議論を応用するならば、後発国は、産業構造の変動に対して、いかに学校教育を通じて労働力を確保してきたのか、そこでの学校教育の変化の一形態として、日本の学歴主義の勃興も起きたという見方もできるのではなかろうか。

この点で、冷戦の終結後、約 30 年間、等閑視されていたものの、旧社会主義の東欧諸国での教育実践の歴史的経験は、再注目できる可能性がある。旧ソ連のウクライナの教育者であったマカレンコが 1930 年代に行った集団主義教育は、戦後日本において、1950 年代前半以降、紹介されてきた。マカレンコの集団性の強調は、旧東ドイツやソ連でも見られる。特に旧東ドイツは、西ドイツと異なり、第二次世界大戦以後も全日制学校（布川 2018）が続けられ、青年組織ピオニールも継続してきた。報告者がベルリンの教育史図書館で確認した範囲において、これらの制度を支えてきた政策文書での目標を語る単語の一つが、マカレンコも用いてきた kollektiv であった。

４．集団教育の文献資料の分析から

本節では、既に、春田正治、宮坂哲文、竹内常一らの資料を分析し、また集団（主義）教育に関係する方々への聞き取り調査も行って、判明していることの概略として、三点まとめる。当日の資料では、詳細を示す。

第一に、日本の集団教育が前節でも提示した旧東ドイツと大きく異なる点は、反軍国主義でかつ「差別・選別」と集約された能力主義に反対していた点である。そこで、個別対応を想起させる生徒指導の対抗概念として生活指導としての集団教育が強く主張されている（例えば、全生研『学級集団づくり入門　第二版』p.17-21）。

第二に、生活指導からの連続性で学習集団が扱われているとともに、全生研の成り立ちとして、創設時の理念を支えた宮坂や竹内らが綴方教育からの連続性を主張している点は注目すべき点である。なぜならば、これらの論調において、個人的心情を記すことに終始する可能性のある綴方をむしろ感情や心情を揺さぶる手段として、学習集団を作ることに応用できると考えられていたからである。

マカレンコや旧社会主義諸国での集団主義教育は、国家や産業組織での集団活動の準備教育として、行われた。これに対して、日本では、産業化し、伝統的な農業社会が変容するなかで、共同体の物語を作り上げながら集団を形成するところに、学習集団つくりの議論の特徴を見ることができる。ただし、産業化、近代化の過程において、どのような共同体集団を目標とするかについては、論者や時期による違いが大きく見られる。

第三に、反軍国主義を標榜しながら、担い手としての教員の実践が、結果的に軍隊的な集団運営に陥っていることがしばしば批判の的となった点も見逃すことのできない点である。

５．暫定的結論

第 3 節と第 4 節からわかるように、集団的な教育が行われること自体は、農業社会から産業社会に変容するなかでの学校教育の実践の変化として、しばしば見られるものであった。しかしながら、それを支えていた思想的背景には、日本の特徴を見ることもできる。ここには、当時の日本が産業組織への適応を積極的に謳わなくとも、進学・就職機会が拡大し、その恩恵を享受できたことは見逃せない要因であろう。当日の報告では、この点をもう少し踏み込んで紹介する。

【付記】引用文献は当日の配布資料に示す。

【謝辞】本報告とテーマ部会（戦後復興期から高度経済成長期の学校教育の比較歴史社会学的研究）は、JSPS 科研費（19H01646「成熟社会における学校教育を経由した階層形成メカニズムの比較歴史社会学的解明」）の助成を受けたものです。

教育専門家と外部人材による教育実践の組織化

渡邉綾（一橋大学大学院・日本学術振興会特別研究員）

1．問題設定

本報告の目的は小学校における農業体験学習において，教育専門家としての教員と学校外部の人材である農業者がどのように協働して教育実践を組織しているか，フィールド・ワークと参加する農業者へのインタビューから検討することである。

これまでの授業の組織化に関する研究では，Mehan の提唱したＩＲＥ連鎖に着目し，教員と児童とのコミュニケーションがどのように成立しているかを明らかにしてきた（五十嵐 2003, 松浦 2015 など)。また授業の組織化研究に関心が近い教師ストラテジー研究では，P. Woods の議論を参考に「理想の教育を実現」するための教室内の教師の振る舞い方とその背後の戦略(ペダゴジカル・ ストラテジー)が着目されてきた(清水 1998 など)。

上記のように，先行研究では教師と児童との二者関係において授業がどのように組織化，ないし成立するのか，また授業を滞りなく進行する上で，教育専門家である教師の戦略や，どのように振る舞うかが着目されてきた。一方で，学校では教師と児童以外の第三者が参加する授業も少なくない。例えば，農業者が協力する農業体験学習である。農業体験学習とは明確な定義はないが，主に作物栽培や家畜飼育などの農業製品の生産に関わる農作業や加工を中心とした体験学習を指している(室岡 2015)。農業体験学習は，1970 年代から実践が見られ始め（桐山　1984)，2009 年度の時点で全国の公立小学校の 8 割で行われており,広く普及している(全国農村青少年教育振興会 2010)。同調査では，農業体験学習を実施している全国の公立小学校のうち，51.3%が農家，24.7%が農協から支援を受けており（複数回答，n=409，全国農村青少年教育振興会 2010)，農業者や農業関係団体が協力する事例は少なくない。こうした非教育専門家である農業者はどのように授業の組織化に参与しているのか。

1977 年改訂以降，学習指導要領には学校と地域社会との連携が盛り込まれ続けており（猿田 2017)，特に 2017 年改訂学習指導要領においては「社会に開かれた教育課程」として地域および社会と学校の一層の連携を求めることが強調された（文部科学省 2017)。今後も学校外部の地域人材の教育参加が期待されるなかで，学校外部の人材である彼らはどのように授業に参与しているのか。本研究ではその一端を明らかにする。

2．調査の方法

本調査の対象である X 市では教育委員会主催，農業委員会・市役所農業担当課協力のもと，2002 年ごろから，毎年市内全 8 校の公立小学校の 5 年生を対象に農業体験学習を実施している。X 市では，農業体験学習として，実際に児童が農地に赴き，田植え・稲刈りなどの農作業を行う実習の他に，実習の前後には事前・事後学習として農業委員による出前授業が用意されている。

本調査では，フィールドワークとして農業体験学習における田植え・稲刈りの実習における参与観察と，協力する農業者へのインタビュー調査を行った。

3. 分析――農業者の準教師化

X 市農業体験学習では，地域の農業者を中心に組織されている農業委員会が基盤となっている。農業委員会を中心に協力農業者は児童の田植え，稲刈りの準備や圃場・稲の生育管理などの農業体験学習のための環境整備といった裏方仕事，田植えや稲刈りの際の児童へのレクチャーや，事前事後学習として小学校での出前授業など児童に対して直接教える活動を行っている。それに加えて農業委員会は地元農協と協力し，農協の社会貢献活動の一環である基金から資材費や諸経費を捻出するなど，X 市の農業体験学習の経済的支援を行っていた。農業者は，農業体験学習を行う上での経済的実施基盤を支えていた。

また，協力農業者によると，実習や出前授業などで児童と直接かかわるものの，教員から関わり方や教育目標について指示はされない。各学校とは事務局を通じた日程調整のみであり，学校や教員から農業体験学習の内容について要望を受けたり，農業委員会側から提案したりといったことはこれまでない。そのため，学校，教育委員会，農業委員会は暗黙裡に役割が分担されていた。協力農業者は暗黙裡の役割について，教員と児童の関係を念頭に，自身の役割を教員の農業に関する知識不足を補う準教師的なものとして引き受けていた。加えて協力農業者たちは役割をよりうまくこなそうと，日々の農作業を学校教育の授業として話せるよう資料を探し，数時間かけて勉強し直したり，学校ごとに子どもの日常に合わせた授業内容の切り替えを模索したりしていた。

協力農業者は教員とほとんどやりとりすることはなく，学校教育上の指導計画や教育目標設定には関与できない。その意味では，教員と同等ではない。しかし，そうした状況のなかでも，教員の意図を熟慮し，教員の知識不足を補う役割に徹していた。日常の農作業を子どもに伝わる形で言語化するために，農業者は出前授業を行う際に，自身の身体化された農作業や農業に関する知識・技術を学校教育上の文脈に位置づけ直すための学習を自らすすんで行う農業者が多く見られた。

4. 考察

農業者は農業体験学習に協力するうえで，農業者のままではいられない。よりよい教育実践のために自身の農業に関する知識を学校教育に適応するよう再文脈化する必要に迫られていた。外部人材が経験する自身の専門性と学校教育の文脈との衝突とその再分脈化は，学校教育の独自領域の特徴を捉える上で重要な示唆を与えると考えられる。

参考文献

五十嵐素子，2003,「授業の社会的組織化―評価行為への相互行為論的アプローチ―」『教育目標・評価学会紀要』pp.54-64.／桐山京子，1984,「日暮里中学校の農業体験学習(農業をめぐる教育の現状と課題<特集>)」『農業と経済』第 50 巻第 4 号，pp.38-45. ／室岡順一，2015,「小学校における農業体験学習の活動内容とその教育的な意義 : 学校農園型を中心とした分析」博士論文，広島大学生物学研究科. ／松浦 加奈子,2015,「授業秩序はどのように組織されるのか―児童間の発話管理に着目して―」『教育社会学研究』96 巻 pp. 219-239. ／文部科学省,2017『小学校学習指導要領(平成 29 年 3 月 告示)』.
猿田 真嗣,2017,「「社会に開かれた教育課程」の実現と地域社会との連携」『教育制度学研究』2017 巻 24 号 , pp. 2-18. ／清水睦美，1998,「教室における教師の「振る舞い方」の様相－一教師の教育実践のエスノグラフィー－」『教育社会学研究』第 63 集 pp. 137-156. ／全国農村青少年教育振興会，2010,『農業体験学習のアンケート結果等 : 小・中学校及び農業体験学習の効果調査等』.

中国における中学生の進学意識

包婉蓉（広島大学大学院）

1 問題の所在

本稿の目的は中国における中学生の重点高校への進学意識に着目し、文化的要因を検証しながら、その形成メカニズムを明らかにすることである。

中国の重点高校はエリート高校と考えられている。その学校設備や環境、教育予算などで優遇されており、大学進学率も高い。この制度は、90 年代に、進学競争の激化や、低学力層の教育軽視などの問題が顕在化したことで廃置された。しかし、現在も重点高校としての扱いは継続し、「実験高校」、「示範高校」、「一級高校」等といった特有の名前で存在している。

このように、重点高校は政府の暗黙の支持のもとで存続している。しかし、重点高校と非重点高校との分化は階層による教育格差を助長させかねないと考えられる。重点高校への進学段階において、豊かな経済資本と社会関係資本を持っている階層の高い家庭は、それらの資本を使って成績の不足を補うことができるという（楊 2005)。また、重点高校に所属している生徒は将来、重点大学に進学できるチャンスも開かれている（唐 2015)。このように、社会経済地位の低い生徒にとっては教育による上昇移動が非常に難しく、高校進学の際には、将来の教育機会、つまり、大学進学から排除されてしまっていると想定できよう。

以上のような社会的状況を検証するために、中学生の重点高校への進路選択・進学意識について、さまざまな実証的研究が行われてきている。例えば、陳(2008)，唐(2015)などは経済的要因や社会的要因に焦点を当てて、出身階層や、中学校の類型、学校と学校外の教育資源の格差は中学生の重点高校への進学に影響を与えていると述べている。しかし、先行研究では文化的要因の視点からは十分に検討されていない。文化資本の効果はより持続的で、穏やかな形で子どもの成長過程に一貫していることが国内外の多くの研究者によって指摘されている（Bourdieu & Passeron 1970，劉 2008)。そのため、人生の分岐点ともいえる中学校卒業後の重点高校への進学過程において、文化資本は重要な役割を果たしていると考えられよう。一方、ブルデューが提起したような親のライフスタイル、ハビトゥス、教育態度、家庭の文化財など身体化された文化資本、客体化された文化資本と中学生の進路選択との関連性を検証しようとする試みとして、于 (2018) などの研究が挙げられる。しかし、これらの研究は中学校卒業後の進学志向の違いに対する文化資本の格差を示す程度にとどまっており、十分な検証はされていないと指摘できよう。

以上を踏まえ、本稿では中学生の重点高校への進学意識に焦点を当てて、親と中学生の文化資本という文化的要因を検証しながら、その形成過程を明らかにしたい。

2 調査概要

本分析に用いるデータは、2021 年 5 月 25 日から 2021 年 6 月 20 にかけて、中国の福建省Ｎ市にある A、B、C、D、E という 5 つの中学校の 3 年生を中心に実施した調査の結果である。A は重点公立中学校であり、ＢとＣは非重点公立中学校である。また、D は難易度の高い私立中学校であり、E は難易度の低い私立中学校となっている。回答者数は 530 名である。その中で、男性は 49.8%を占めており、女性は 50.2%である。都市部出身の生徒は 44.6%であり、農村部出身の生徒は 55.4%となっている。また、中学校の類型について、重点公立中学校の生徒は 25.1%であり、非重点公立中学校は 37.0%となっており、有名私立中学校は 18.3%であり、普通の私立中学校は 19.6%である。

3 分析の結果

(1) 重点高校への進学意識の実像

まず、中学生の進路志向の分布（表１）から見る

と、重点高校に進学したいと考える中学生は最も多く、40.9%に達しており、非常に高い値となっていることが分かった。つまり、中学生の多くが積極的な重点高校への進学意識を持っていることが確認できた。

(2) 重点高校への進学意識の規定要因

次に、中学生の重点高校への進学意識に関わる要因を明らかにしたい。具体的には、出身階層や、中学校の類型、クラスの類型、成績、学習生活及び、将来展望という要素は重点高校への進学意識に影響を与えているのかを検討する。その結果をまとめれば、以下のようになろう。

第一に、親の職業威信や学歴が高く、都市部出身であれば、重点高校への進学を希望しやすい。

第二に、親の文化資本が高い中学生は重点高校への進学を選択する傾向にある。

第三に、重点中学校や重点クラスに所属している高学力の中学生は重点高校を志望する可能性が高い。

第四に、学習生活で、学習に対する真面目な態度をとっている、また、大衆的文化ではなく、正統的文化に関心を持っている中学生は、重点高校への進学を考えやすい。

第五に、中学生の重点高校への進学意識は、その将来展望、すなわち、高い社会的地位の職業への志向や、大都市志向、高学歴志向によって強化されている。

参考文献

Bourdieu, Pieerre, & Passeron, Jean-Claude, 1970, *La Reproduction*, Minuit. (=1991, 宮島喬訳,『再生産』藤原書店).

陳彬莉, 2008,「教育獲得之中的路径依頼」『北京大学教育評論』第6巻第4期, pp.93-106.

劉精明, 2008,「中国基礎教育領域中的機会不平等及其変化」『中国社会科学』第5期, pp.101-116.

唐俊超, 2015,「輸在起跑線—再議中国社会的教育不平等」『社会学研究』第3期, pp.123-145.

楊東平, 2005,「高校階段的社会分層和教育機会獲得」『清華大学教育研究』第26巻第3期, pp.52-59.

于波, 2018,「家庭資本対農村初中生昇入中職意願的影響研究—以H省X県為例」東北師範大学碩士学位論文.

表1 進路志向の分布

項目	割合
重点高校に進学したい	40.9
その他の普通高校に進学したい	37.7
職業学校に入りたい	18.5
就職したい	0.2
まだ決めていない	2.5
その他	0.2
計	100.0(530)

注:表中の数値は%、( )内は人数。以下の表も同様に表記。

表2 学習生活と中学生の重点高校への進路意識の分散分析

	重点高校に進学したい	その他	計	
新しい知識を学ぶのは楽しい	3.2	2.9	3.0 (500)	***
学校の勉強の予習・復習をよくしている	2.8	2.3	2.5 (498)	***
先生によく質問をしている	2.6	2.1	2.3 (497)	***
きちんとノートを取りながら授業を聞いている	3.2	2.7	2.9 (497)	***
遅刻・欠席が多い	1.2	1.3	1.3 (494)	n.s.
校則を良く守っている	3.4	3.2	3.3 (492)	*
塾や予備校、習い事に熱心に通っている	2.3	1.7	1.9 (495)	***
よくピアノを弾く	1.7	1.3	1.5 (494)	***
よく美術館/博物館に行く	1.7	1.3	1.5 (495)	***
小説をよく読んでいる	2.6	2.4	2.5 (497)	n.s.
ゲームをすることが多い	2.2	2.5	2.4 (495)	**
SNSをよく使っている	2.9	3.0	3.0 (494)	n.s.
お酒を飲むことやタバコを吸うことに関心がある	1.1	1.3	1.2 (495)	**
いつも流行の服装をするようにしている	2.0	2.1	2.0 (497)	n.s.

スクールソーシャルワーカーは自律性を発揮しうるのか？

―専門性と労働条件の負のループ―

藤本啓寛（早稲田大学）

１．問題の所在

本報告の目的は、スクールソーシャルワーカー（SSW）の専門性と労働条件の関連を明らかにすることで、SSW が自律性を発揮しうるのかについて検討することである。

自律性とは、「自分のことを自分で決められる」ことを指す。自律性には、プロフェッション団体が資格審査や倫理綱領、懲戒権を有することによって、専門職が社会において容認される「存在の正当性」を担保する「集団としての自律性」と、専門職以外の者によって職務への介入や評価がなされないことによって、個々の専門職の行動を認める「行為の正当性」を担保する「個人としての自律性」の 2 つがあり、両者は相補的に機能するとされてきた（伊藤 1996）。

本報告では、このうち主に「集団としての自律性」に着目する。なぜならば、SSW は、「集団としての自律性」を確保する主体として先行研究が想定していた「プロフェッション団体（伊藤 1996）」が存在せず、文部科学省によって作られた「官製専門職」であるという特異な状況に置かれているからである。したがって、SSW が自律性を発揮しうるのかを検討するうえでは、既存の理論を見直し、新たな分析を行う必要があるといえる。

２．理論的整理と先行研究の検討

SSW の場合、その任用や契約更新は教育委員会によって行われることが多いため、従来定義通りの集団としての自律性の発揮は制度的に閉ざされている。しかし、行政主導でその職位が作られ、維持されるのが官製専門職ならば、SSW の存在の正当性は、任用基準や免職、現職研修等を行う教育行政の取り組みによって担保されると捉え、定義を応用することも可能である。したがって官製専門職である SSW の集団としての自律性の発揮の如何については、行政による存在の正当性担保の取り組みに着目することが有用となる。

プロフェッション団体に代わり、行政が SSW の存在の正当性の担保に用いている一つは任用基準である。SSW 活用事業実施要項によると、「SSW の選考」においては「社会福祉士や精神保健福祉士等の福祉に関する専門的な資格を有する者から、実施主体が選考し、SSW として認めた者とする」ことが定められている。しかし続いて、「ただし、地域や学校の実情に応じて、福祉や教育の分野において、専門的な知識・技術を有する者又は活動経験の実績等がある者であって、次の職務内容を適切に遂行できる者のうちから、実施主体が選考し、SSW として認めた者も可とする」ことが定められており、社会福祉士・精神保健福祉士以外の者の参入ルートを認めている。実際に、日本学校ソーシャルワーク学会（2016）の調査結果を加工すると、社会福祉士・精神保健福祉士のいずれかを有している SSW は 2014 年時点で約 6 割にとどまっている。この点で、行政による存在の正当性の担保は、必ずしも成功しているとは言い難い。

こうした資格保有者と資格未保有者が混在した官製専門職の分析は、これまで十分に行われてこなかった。専門職の社会学研究では、大学・国家・市場のパワーバランスにおける養成数・資格認定数・採用数の構造（白旗 2009）、そしてどのように報酬確保のための運動を展開しているのか（白旗 2015）、初期研修において何が目指されてきたのか（白旗 2019）などが研究されてきたが、いずれも単一資格に関しての分析であり、資格保有者と資格未保有者が混在している官製専門職の分析には直接的に応用できない。SSW については、4 割の資格未保有者を包含できないからである。

では、なぜ資格未保有者がここまで多いのだろうか。選考において両者の応募があれば、「地域の実情」を顧慮することなく資格保有者を採用する教育委員会の方が多いことが想定できる。しかしそうなっていない理由は、SSW の労働条件が、資格保有者を引き付けるインセンティブを十分に高められていないからではないか。

３．研究方法

以上の仮説をもとに、本報告では、東京都の 62 の基礎自治体のうち、SSW を活用している 52 の区市町を対象に、2019 年 5 月から順次情報開示請求ないし情報提供を依頼したデータを用いる。

東京都の選定理由は、SSW の労働条件のデータを、地理的条件等をできるだけそろえ、多く収集するにあたり、一定の地域内に複数の基礎自治体

が集まっており適切であると考えたからである。

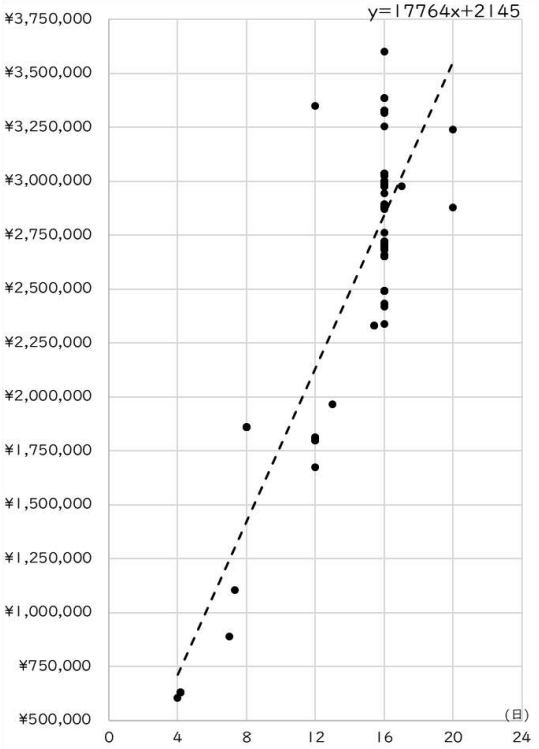
情報開示請求または情報提供という方法を選定した理由は、「行政機関の保有する情報の公開に関する法律」の第三条～第十七条に記された正式な手続きであり、各基礎自治体担当者の任意回答とされる調査票調査よりも迅速かつ確実な情報の収集が望めたからである。

得られた各自治体の募集要項等に記された自治体名、募集年度・時期、勤務時間・日数、給与、資格、募集人数、掲載日、締切日ならびに採用資料に記された応募人数を1レコードとし、データベース(n=133)を作成し、給与ならびに募集期間・時期について集計・分析した。

4．結果

SSWの給与は、月当たり勤務日数16日（週4日、年192日・最頻値）で、概ね2,250,000円から3,500,000円に収まっていた（下図）。なお、各年度10ケース以上収集できた2015～2020年度で、年度間で大幅な給与の違いは認められなかった。またこうした給与は、各自治体の他の会計年度任用職員(SC、相談員等)と並列して定められていた。

これは、正規職員として働く社会福祉士・精神保健福祉士（男・女）よりも低く、常勤の非正規職員とほぼ同程度であった。さらにSSWの給与は、社会福祉士・精神保健福祉士の資格保有者のみ応募できる求人（n=29）は福祉・心理の無資格者でも応募できる求人（n=78）よりも平均年収は40,116円高くなるにとどまった。



加えてSSWの募集は、勤務前年度の12月（18件）・1月（20件）・2月（21件）に出されることが多かった。また募集要項の公開日から募集締切日に至る期間は、6割が11日～19日であり、極めて短い期間であることがわかった。

5．考察

以上で明らかになった不十分な労働条件は、資格保有者がSSWとして働く上でのディスインセンティブとなっていることが考えられる。しかし、資格保有者の割合が低く、教育行政が「存在の正当性」を主張できないままでは、予算折衝において高い専門性を反映した十分な給与を支出できる予算が獲得し続けられるとは考えにくい。つまり本研究の理論枠組みに基づけば、まばらな専門性と不十分な労働条件が負のループに陥り、中途半端な官製専門職であり続けることが考えられる。

しかし近年、SSWの採用者に占める資格保有者の割合は増加し続けていることが明らかとなり、現実には負のループが生じていないといえる。労働条件が年度間でほとんど改善が見られない中で、なぜ資格保有者の割合が増えているのかについてのメカニズムを明らかにすることが、今後の官製専門職研究の課題として残される。

【付記】

・本報告は、藤本（2020）・藤本（2021）の研究知見を統合し、専門職としての自律性の観点から新たに考察を加えて報告するものである。また本報告は、JSPS科研費JP20J14261の助成を受けた研究成果の一部である。

【参考文献】

藤本啓寛, 2021,「スクールソーシャルワーカーとして就職する困難－東京都基礎自治体への調査をもとに－」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』28(2), pp.139-149.

藤本啓寛, 2020,「スクールソーシャルワーカーは福祉専門職なのか？－名称独占の職域に生じた二重方略の失敗－」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要別冊』28(1), pp.119-129.

伊藤了, 1996,「プロフェッション社会学の研究動向－「自律性」次元での若干の考察」『東北大学教育学部研究年報』44, pp.115-130.

白旗希実子, 2019,「社会福祉士－アイデンティティ形成としての初期研修」橋本鉱市編著『専門職の質保証　初期研修をめぐるポリティクス』玉川大学出版部, pp.242-264.

白旗希実子, 2015,「社会福祉士－あいまいな業務から報酬（職域）確保運動」橋本鉱市編著,『専門職の報酬と職域』玉川大学出版部, pp.235-264.

白旗希実子, 2009,「社会福祉士－国家資格制度による量的統制」橋本鉱市編著『専門職養成の日本的構造』玉川大学出版部, pp.204-222.

教育政策における平等と公正の概念に関する考察

卯月由佳（国立教育政策研究所）

1. 問題の所在

個々の子どもの特性や生まれ育つ背景の多様性に配慮して教育機会の平等化を図ることは，教育政策の重要な課題である。しかし日本では，個々の教師や学校が限られた時間や余力を駆使して子どもの個別ニーズへの対応を行ったり，また自治体によってはその後ろ盾となる教育施策を展開したりしているとしても，全ての自治体と公立学校で教育機会の平等化に向けた取り組みを可能とし，さらに国全体を通じて教育機会の平等化を推進するための，国レベルの教育政策の形成が不十分だと言える。そのため，教育社会学の研究で従来蓄積されてきた，教育機会の平等化に向けた国から自治体や学校への資源配分と支援の必要性に関する検討は引き続き求められる。

これに加え，従来の教育社会学の研究が十分に考慮してこなかった新しい状況を視野に入れ，教育政策を通じて平等化すべき機会をどのように捉えるか，どのようにその機会の平等化を図るかについて改めて検討する必要も生じている。その状況とはすなわち，現行の学習指導要領で「主体的・対話的で深い学び」を実現する学習環境の構築が目指され，その手段の一つとして ICT（Information and Communication Technology：情報通信技術）の活用が進められる状況である。

こうした背景のもと，本報告は，教育機会の平等化を推進する教育政策において，諸外国や国際的な文脈では度々用いられる公正の概念に着目する。それが教育政策における課題設定，課題解決方法の検討，結果の評価を行う際の概念としていかなる有効性をもち得るか，平等との関連を理解しながら考察することを試みる。

2. どのような多様性に対応するか

日本の教育政策では公正に関する議論が少ないと考えられるが，先述のとおり多くの国々では教育政策で公正が追求されている。それらを概観すると，教育における公正とは，1 つには全ての人々に自律的な社会参加に必要な基本的な教育機会を提供すること（必要の充足），もう 1 つには個人の特性や成育環境といった自分では制御不可能な要因によって生じる教育機会の不平等を是正すること（機会の平等）を意味している（卯月 2018）。しかし，教育政策で用いられる公正の概念は必ずしも精緻に定義されていないため，前提にある規範が不明瞭だとの指摘もある（Unterhalter 2009）。公正の概念を教育政策の課題設定に役立てるには，それをより精緻に定義する必要である。

教育政策で公正を追求する際に，教育機会の実質的な保障のため，誰にどのような資源や支援が必要かについて検討が求められるが，それは子どもたちの特性や生まれ育つ背景，関心や考え方に見られる事実としての多様性に注目するからである。ただし，事実としての多様性は常に同じように見出されるものではなく，どれほど幅広い多様性が可視化されるかは採用する分析枠組みにより異なる。そのため，同じように公正を掲げているように見える教育政策でも，実際にどの程度の教育機会の平等化が進むかは異なると考えられる。数ある分析枠組みのうち，人間の多様性を重視し，機会の平等化に向けて公的な対応の求められる個別ニーズが多岐にわたることを説明可能にするのは，センが最初に提起したケイパビリティ・アプローチだろう。所有する資源の多寡だけでなく，資源を行動や状態へと変換する可能性の多様性にも着目する点に特徴がある。教育政策は，公的に対応すべき可能性のある不利をできる限り幅広く捉えられる分析枠組みに基づくほうが，政府に対してはより厳しい要求や評価を行うかもしれないが，子どもにとってはより包摂的な課題設定を促すと考えられる。

3. 教育の公正をめぐるウンターホルター（Unterhalter 2009）の示唆

教育政策における公正の概念について検討する上でもう 1 つ手がかりを与えてくれるのは，教育政策に見られる公正の定義の不十分さについて指摘したウンターホルターの研究である（Unterhalter 2009）。ケイパビリティ・アプローチに基づく研究でもある。公正の原語である英語の equity の意味の変遷を 3 つの時代区分（14 世紀以降，16 世紀以降，18 世紀以降）で追いながら，それぞれを「下からの公正（equity from below）」「上からの公正（equity from above）」「中間からの公正（equity from the middle）」と名付け，この分類が，ケイパビリティの向上と平等化を目的とした場合の教育政策の課題設定にどのように役立てられるか考察している。

Unterhalter （2009）の意義は，教育政策において公正を追求する際に，教育に関する基本的な法律や計画（「上からの公正」），それらを具現化する資源配分，教育行政組織と学校のマネジメント（「中間からの公正」），学校における教師の教育実践と様々な関係者間（教師と児童生徒，児童生徒どうし，学校管理職と教職員，等）のコミュニケーション（「下からの公正」）のそれぞれに関する検討課題や遂行上の観点を明確にした点にある。さらに，3 種類の公正のそれぞれに基づいた教育政策の課題設定は，教育において公正を促進し，ケイパビリティを拡張するための固有の機能を果たし得るが，いずれか 1 つでも欠けた場合にはその実現は極めて困難であることを論じている点にある。

4. 考察

最も古く登場した「下からの公正」の概念は，自分の権利や視点を過度に主張することを避ける道理にかなった人間関係や，人間関係の公平さや正義を意味していたとされる。ここから示唆される教育の公正は，教育内容や評価方法，学校経営手法について交渉の余地を認めるものである。その交渉は一人ひとりの個人が価値ある意見を持つことに配慮した合理的で反省的なプロセスを通じて行われるのが望ましく，何より重きが置かれるのは，交渉を支える，思いやりに満ちた公平な関係を構築するプロセスである。

これは，多様な関心をもち，多様な学び方をする子どもたちがお互いを尊重し合う対等な関係を築くことにより成立する，「主体的・対話的で深い学び」を促す学習環境を構築するプロセスにも通じるものと捉えられる。こうした学習環境の構築を通じた公正の追求については，従来の教育社会学ではほとんど注目されてこなかったと考えられ，今後の研究で検討が必要である。

また，こうした方向へと全体的な学習環境を改善することと，この学習環境を実際に自らの学びにつなげるのに追加の資源や支援が必要な子どもに対しては個別に対応することの両面で，ICT の有効性に期待することは可能である。実際，こうした意味での公正の追求は，ICT の教育活用を推進する根拠を与えることにもなるだろう。しかし，Unterhalter（2009）が「中間からの公正」について指摘するように，当初は公正を目的に着手されたはずの資源配分や組織マネジメントも，様々な，そしておそらく複雑な社会的取り決めの中で展開するうちに，必ずしも公正を実現するとは限らなくなることに留意が必要である。すなわち，ICT の教育活用を促進する資源配分や組織マネジメントも，それだけで公正を実現するとは限らず，場合によっては公正に反するプロセスや結果も生じるかもしれない。こうした状況を回避して公正を実現させるには，教育に関する基本的な法律や計画が公正な教育実践を円滑に促進する機能を果たすこと，また公正な教育実践や人間どうしの関係性やコミュニケーションの促進に取り組むことを欠かしてはならないことが示唆される。

参考文献

Unterhalter, Elaine (2009) ‘What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach,’ *Studies in Philosophy and Education*, 28:415-424.

卯月由佳（2018）「公正と卓越性」日本教育社会学会編『教育社会学事典』丸善出版.

（本研究は JSPS 科研費 JP22K02058 の助成を受けたものである。）

中国地方都市進学校の生き残り戦略

―X 中学校の農村生徒募集を事例として―

○　付　江天（上智大学大学院）

１、はじめに

中国には厳格な戸籍制度があり、農村戸籍の児童生徒は原則的に都市部の学校に就学することはできない。しかし、一部の農村戸籍の保護者はさまざまな教育戦略を駆使して子どもの高い教育達成を期待している。本来であれば、都市部の学校は、戸籍制度により、こうした農村部の生徒を受け入れることを避けなければならない。しかし、実際には地方都市の学校においては、農村出身の生徒を一律に排除するのではなく、積極的に受け入れる動きがある。その原因は中国の中学校は、高校進学実績をめぐる学校間の競争が激しく、できるだけ学力の高い生徒を受け入れるようとする構えがあるからである。

中国の中学校にとっての進学実績向上のための方策は、学校の発展とともに教職員の生活にもかかわるという意味で死活問題である。したがって進学実績を上げるためにとる方策は、組織ならびに教員にとっての「生き残り戦略」という意味合いを持つ。

そこで、本論文は河北省のある地方都市に設置された公立 X 中学校という地元で進学校として一定の評価のある学校の調査に基づいて、農村生徒募集をめぐる中国の地方都市の中学校の生き残り戦略の導入の背景、ねらい、そしてその結果について検討する。

２、先行研究

岡田（2021）は教育社会学における進学校に関する研究は「進学校独自の問題」を取り扱う視点が欠けており、進学校内部過程の分析に乏しいと指摘している。この中で冨田（2019）は東北地方の進学校を対象に調査し、同校には「受験請負規範」があり、教師たちが生徒の受験結果に対し一義的な責任を背負い、その成果が難関大学の合格者数の伸びに現れていることを明らかにした。

また、各学校の生き残り戦略に関する研究は、リーマンショックと東日本大震災を経た後の在日ブラジル人学校（拝野　2013）、マレーシアにおける公教育確立期におけるイスラーム教育（金子　2011）に関する研究等が蓄積されている。各学校の生き残り戦略の採用は場所、時期、自然災害、政策の転換等の原因で、それぞれの文脈に沿って展開する。

中国の中学校における進学実績をめぐる競争については、蘇（2014）が中国中部にあるＳ県の調査により、公立中学校の進学実績が高ければ高いほど、学校が得られる教育経費が多いことを明らかにしている。また、楊（2009）は 2008 年に江西省南部の二つの県を対象にした調査により、農村戸籍児童生徒の都市部学校の就学人数が近年急激に上がっていることを明らかにした。

しかし、上述の先行研究では都市部における農村戸籍生徒の増加という現象だけが明らかにされている。その内部過程はまだ明白ではなく、特に都市部の学校はどのような経緯で農村部の生徒を募集し始めたのか、どのような方法で戸籍制度というルールを逸脱して農村部の生徒を受け入れているのかを明らかにする必要がある。このため、以下ではある地方都市進学校の農村部の生徒の募集プロセスを生き残り戦略の視点から分析をする。

3、調査対象と調査方法

調査対象は、河北省にある地方都市の中央に位置する X 校である。同市は 2000 年ごろから西部方面に発展しはじめたため、X 校の学区内の生徒数は非常に減少していった。それに加えて、2002 年に X 校に着任した前校長先生と教師陣の間に軋轢が生じ、教師陣はサボダージュを通じて前校長先生に不満を表明した。こうした状況により X 校では 2002 年以降、進学実績が低下して、生徒の志願者数も減っていた。このため新しい校長が 2004 年に着任したが、当時は進学校として

の評判を維持するために進学実績をいかに上げるかが急務となっていた。

こうした背景を踏まえ、本調査ではX校が中国地方都市にある公立中学校の生き残り戦略を検討する上で格好の対象であると判断し、対象校に選定した。調査は関係者へのインタビュー調査と卒業生の高校入学試験成績である。インタビュー調査は、2022年5月に実施した。2004年から着任した校長（調査時点まで校長を務めている）ならびに2004年からX校で勤務経験がある教師3人にインタビューを実施した。質問項目は、農村部の生徒を募集するようになった理由や経緯、どのような方法で農村部の生徒を募集したのか、農村部の生徒募集後のX校の運営問題、が主な内容である。また、校長の許諾を得てX校の2006年から2017年までの卒業生の高校入学試験成績を入手した。データの受け渡しにおいては、個人名などのプライバシーに関する内容を事前に削除してもらった。

４．調査結果

（１）農村生徒募集の実施の経緯

2004年の年末に新しい校長が採った打開策は農村部の生徒を募集することであった。校長先生は教師陣のネットワークを利用して、積極的に農村部の生徒を募集しようとした。農村部の生徒の入学手続きについては、基本的に「借読生」という枠を利用して受け入れた。それに、X校は入学の手続きを手伝い、費用を免除することにより、農村部の生徒を引き付けていった。

（２）農村部の生徒募集の実施結果

まずは生徒数の増加である。2014年には募集開始当初の2006年の2倍近くまで増加した。また、都市戸籍の生徒は、2003年、2004年の入学生はかなり少なかった。これもその後1100人程度まで増えて、その後その数を維持していった。2014年には1200人に達しようとするところまで増えた。

次に、農村戸籍の生徒の成績分布についてである。2009年から2014年までの間の成績を、都市部の生徒と農村部の生徒に分けて集計したところ、最高値はどの年でも都市部の生徒が優位であったが、成績の第1四分位では、2010年を除けば、農村部の生徒が逆に高かった。また、成績の中央値も農村部の生徒が都市部の生徒の割合を上回る年が多かった。農村部の生徒は入学時に試験を受け、成績優秀な生徒しか受け入れられなかったため、彼らの学力は無選別で学区入学の都市部の生徒よりも、安定かつ平均的に高いことが見られ、X校の進学率の上昇に役立った。

最後に実際の進学実績を見てみよう。ここでは、市内で最も大学進学率が高いA高校への進学率を報告する。農村部の生徒のA高校進学率は上昇傾向が見られた。また、都市部の生徒も2015年卒業生からはむしろ農村部の生徒を上回るほど上昇した。このため、同年からA校進学者の総数は飛躍的に伸びた。

これらの結果に基づけば、X校の農村戸籍生徒募集という策は当初から良好な結果をもたらしたと言える。

5、結論

X校の生き残り戦略は最初の5年間で功を奏した。農村部の生徒は安定的に中の上程度の成績を達成してX校の進学率を上昇させた。

この十数年間に、各学校は進学率競争に勝つために、優秀な農村部の生徒を大量に募集している。都市部の学校にとっては、優秀な農村部の生徒を募集することはすでに制度化されている。農村部の生徒を募集しないことは、他の学校との競争に負けるということを意味する。しかし、優秀な農村部の生徒が大量に都市部の学校に入学したため、農村部の学校の進学実績は悪化する一方である。

なお、2018年ごろになると、こうした動きは戸籍制度を崩壊させかねないという危機意識を行政（国）側が抱くようになり、統制が強められた。今後、学区内の入学者が激減する中学校は、農村部の生徒募集が不可能な状況でどのように生き残り戦略を練るか。また、進学アスピレーションが高い農村家族はどのように子どもの教育戦略を策定するのか。これらは次の研究課題にしたい。

*具体的なデータと引用文献は、当日の資料で提示する。

台湾の学校教育分野における VR 技術の応用の展開と課題

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

台湾では、2016 年以降、各分野におけるバーチャル・リアリティ(Virtual Reality、以下、VR)　技術への高まる関心に伴い、教育研究・学校教育分野への応用ブームも起こりつつある。しかし、VR 技術の導入による児童・生徒・学生の学習意欲と学習成果の向上が数々の先行研究の中で実証されているにもかかわらず、学校現場での普及はなかなか進んでいないのが現状である。本報告は、台湾の学校教育分野における VR 技術の応用の展開を分析し、その特徴と課題を明らかにすることを目的とする。

1-2.　背景：近年、台湾の学校教育分野における VR 技術の応用の理想と現実とのギャップの顕在化

21 世紀に入り、全世界の様々な分野における VR 技術への関心の高まりに連れ、台湾では、VR の元年と言われる 2016 年以降、教育研究・学校教育分野への応用ブームも起こりつつある。VR とは、日本では、いわゆる仮想現実であり、台湾では、「虚擬實境」と訳され、「実在の環境を擬似する」という意味を持っている。台湾の VR 業界では、バーチャルな 3D 空間の演出であり、全身の五感をバーチャルな世界に没頭させる体験だと定義されている（實境共創編 2019）。学校教育分野における VR 技術の応用は、教師が直接的な体験学習機会を提供することで、児童・生徒・学生に教科の知識に関連する VR 世界を体験させ、その学習効率を向上させることを指す（徐・郭　2020；下線は筆者）。しかし、近年、VR が AR（Augmented Reality；拡張現実）や MR（Mixed Reality；複合現実）との境界線は曖昧になり、それらを複合した技術も登場したゆえ、XR（Extended Reality / Cross Reality；エクステンデッド・リアリティ／クロス・リアリティ）という先端技術の総称の言葉が生まれた。そこで、本研究では、主に学校教育分野における VR 技術の応用に注目するが、XR のような複合した技術の導入も視野に入れる。

そもそも VR の世界は想像力の豊かで夢見がちな人から生まれやすいであろう。人は古代から鳥のように空を自由に飛びたいという夢と願望を抱いてきたため、凧と気球に続き、飛行機まで発明された。実際に飛行機に乗るのは鳥ほど自由ではないが、空を飛ぶこと、そして、上空から地上を見下ろすこともできるようになった。現代の人々、とりわけ、漫画『ドラえもん』に登場するひみつ道具である「どこでもドア」を見たことのある読者にとって、行きたい場所にすぐに移動できる道具を持つのは夢のまた夢だと思われていた。2020 年以降のコロナの時代においては、海外旅行どころか、国内旅行も制限されている自粛生活が長く続いている中、このような道具は一層欲しがるのであろう。VR 技術の進歩とその設備の改良により、鳥のように空を飛んで俯瞰することだけではなく、「どこでもドア」のような疑似旅行も夢ではなくなった。すなわち、VR の登場は「どこでもドア」を持つ夢への第一歩のみならず、『ドラえもん』の世界のように、人体や地球の中、絵や宇宙の中など、時空を超えて気楽に「行ける」ところを無限大にすることが大いに期待されている。以上のように、人間の無限な想像力によって、VR のビジョンはすぐに人々に受け入れられたが、それへの期待や夢があまりにも膨らみすぎたゆえに、理想と現実に徐々にギャップが生じたわけである。学校教育分野における VR 技術の応用の展開もその例外ではない。

台湾の学校教育分野における VR 技術の応用の展開には、大きく以下の三時期に分けることができる。第一期は、醸成期（1957～2015 年）であり、VR 技術が学校教育分野への応用どころか、まだ実用化には程遠い状況にあった。世界における VR 技術は 1957 年にアメリカの映画製作者である Morton Heiling によって既に誕生したが、軍事や医療以外の一般的な業界には整備が困難な大型かつ高価な設備（實境共創編 2019）を使用していたため、その普及が見られなかったという。60 年弱が経った 2016 年には、パソコンや携帯などの科学技術の発展により、ようやく一般人も手頃な価格で迫力のある VR 体験ができる VR メガネなどの設備を入手することができた。学術研究の側面からも、このような長い醸成期が窺える。台湾の国家図書館の全国博士・修士論文データベース（National Digital Library of Theses and Dissertations

in Taiwan）によると、2022 年 8 月 14 日時点で、「虚擬實境」をキーワードとした学位論文（博士・修士論文）は、2,105 件であり、それを題名にした論文も 1,258 に上るが、どちらも 2016 年以降に集中していることが分かる。また、1,258 件の論文の研究領域を分析してみると、エンジニアリング（39.03%）とコンピュータサイエンス（14.47%）は当然ながら全研究領域の半数以上占めているのに対し、第 3 位の教育学は 11.53%しか占めていないが、医学や自然科学分野よりも高く、すなわち、パソコン系以外の分野の第一位である。

第二期は、黎明期（2016～2018 年）であり、科学技術の進歩により、VR 技術がついに時満ち、夜明けを迎えられたが、その設備の価格などの制限や人体への影響などの疑問で、賛否両論に分かれる状況にあった。いち早く VR の発展可能性に注目し、2016 年に創立した「台湾虚擬及拡増實境産業協会」（Taiwan Association for Virtual and Augmented Reality、以下 TAVAR）は民間の企業家を中心に結成された台湾最初の VR 関連組織ではあるが、産官学連携の推進とその人材の育成を目指している。TAVAR による第二期の XR 業界の応用分野（収益順）の調査分析（2018 年 9～12 月；76 社）においては、教育分野は第四位（11.8%）に位置したが、上位三位のゲーム、マーケティング、ビデオ・エンターテイメント（23.0%, 15.1%, 14.5%）とは大きな差がなかった。また、VR は XR 技術本来持つ高いインタラクティブ性のみならず、その特徴である一人称視点からの臨場感を高めることができるため、教育効果を高めるのに役立つと期待されている（實境共創編 2019）。ところが、前述の価格や VR 酔いなどのほかに、VR 内容に多様性が欠如していることと政府の支援の必要性という課題も同調査で提起されていた。さらに、当時の高校以下の学校教育分野への応用では、VR 技術の複雑さと困難さにより、教員が新技術に慣れる余裕はなかったため、VR 教材の開発までに専念するのは困難であった（徐 2019）。そのため、2018 年以降、行政院（日本の内閣と各省庁を併せたものに相当）に所属する国家発展委員会（2014 年～）や教育部（文科省に相当）をはじめとする台湾の政府機関が先頭に立って、様々な学科・分野における VR の応用事例を奨励して推進してきた。

第三期は、成長期（2019 年～今に至る）であり、台湾政府の積極的な推進により、VR 技術の応用分野もその教材も増加傾向にはあるが、実際に教育現場では期待通りに展開されているとはまだ言い難い状況にある。前期にあった VR 内容の多様性の欠如や VR 教材の不足という課題を解決するために 2018 年より開始された教育部の「VR/AR 教学応用のための教材開発・教学の実施計画」は、高大連携で初等中等教育のための VR/AR 教材を開発し、それらの成果を無償公開することを奨励している。ところが、2022 年 8 月現在、公開された VR/AR 教材は 76 件のみである。また、理科や生物などの自然科学分野は 7 割弱（52 件）占めており、防災訓練・教育、情報や（専門高校生向けの）電子学も少なくないが、言語や社会などの人文科学分野はまだ欠如している。さらに、2020 年以降、コロナ時代の到来による VR 技術の更なる展開が大いに期待されているが、台湾では、新型コロナウイルスの影響が明白になったのは 2021 年 5 月以降であるため、本格的なコロナ時代の学校教育分野における VR 技術の応用の展開は継続的に観察していく必要がある。

1-3. 先行研究と本研究の問題の所在

以上の背景分析を踏まえ、学校教育分野における VR 技術の応用の持続的な展開には、3M2I1T（①ヒト、②モノ、③カネ、④情報、⑤知的財産、⑥時間）という六つの側面の資源支援が必要と考えられるため、本研究では、学校教育現場の視点で台湾の学校教育分野における VR 技術の応用の展開を分析し、上記の六つの側面から、その特徴と課題を明らかにすることを目的とする。

2．研究の方法と分析の枠組み

台湾の学校教育分野における VR 技術の応用の展開・特徴・課題、とりわけ、2021 年 5 月以降のコロナ時代では、上記の六つの側面から、従来の理想と現実のギャップが埋められているかどうか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・教育実習生、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並びにアンケート調査も取り入れた。

（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）

【主な引用・参考文献】

徐新逸・郭盈芝，2020,「建構虚擬實境教材品質確保之評估指標」『教育傳播與科技研究』123，pp. 1－19.
實境共創編，2019,『2017-2018 臺灣 XR 產業白皮書』XR EXPRESS TW。

【付記】
・本研究は台湾の教育部教学実践研究計画補助事業「把世界帶到學生眼前！ 虚擬實境教材在『比較教育』課程的融入與運用」(課題番号 PED1100988, 研究代表者：劉　語霏）による研究成果の一部である。

学校 ICT 設備と教員の IT スキルが双方向オンライン授業の実施と教員の働き方に与える影響：コロナ禍の全国データの分析より

赤林英夫（発表者：慶應義塾大学）
田口晋平（慶應義塾大学）
ミルカ・ズベデリーコバー（慶應義塾大学）

1. 背景

2020 年に発生した COVID19 パンデミックにより、世界中の学校は長期間閉鎖され、オンライン教育への移行を余儀なくされた。日本も例外ではなく学校は閉鎖されたが、学校教育の IT 化が大きく遅れていることもあり、オンライン教育への移行には大きな困難が伴った。

そのような中で、前倒しで実施された GIGA スクール政策であるが、「ハードウェアを配るだけでは効果的活用は困難」、「ICT スキルの低い教員のための研修が必要」との考察も存在し、オンライン教育実施のためには何が最も重要かという点での合意は存在しない。同時に、教員の ICT スキル向上は、授業外の業務の効率性向上への効果も期待される。日本の労働者の生産性の低さと長時間労働が課題になって久しいが、その背景の一つと言われるのが ICT 活用能力の低さである。従って、学校内の ICT 資源（学校内の物的資本と教員の人的資本）の向上は、児童生徒のみならず教員自身にも便益をもたらすはずである。

EBPM の観点からも、GIGA スクール政策や教員の ICT 研修の子どもや教員へのベネフィットが明らかでなければ、そのための予算請求の根拠や、教員への研修参加要請の説得力にも乏しい。しかし我が国で、学校内の ICT 資源が学校におけるオンライン教育の実施や教員の労働時間に与える因果的影響に関する実証研究は存在しなかった。

学校の ICT 資源は教育生産の供給側要因であり、それがアウトカムへ与える因果的効果を推計するのは容易ではない。なぜなら、アウトカムには供給側（学校）と需要側（家庭）がともに影響を与えており、両者は強く相関している可能性が高いからである。

本研究ではその点を解決するために、全国をカバーする政府の公立学校データを用い、教育委員会単位で、学校の情報機器整備状況や教員の IT スキルなどの ICT 資源が、新型コロナウィルスによる学校休業期間の双方向オンライン授業の実施、家庭との同時双方向連絡、教員の超過労働時間に与えた影響を、因果性に注意を払いながら分析した。その結果、双方向オンライン授業の実施に影響を与えるのは情報機器・設備であり教員の IT スキルではないこと、一方、教員の IT スキルが低い学校では時間外労働をする教員が多いことがわかった。

2. 既存研究

COVID19 による学校閉鎖とオンライン教育への移行に伴い、家庭環境や地域の状況によるオンライン教育アクセスへの格差が生じたことは、多くの研究で分析されている。

経済学では、Ikeda and Yamaguchi (2021)が、オンライン教材企業のデータにより、評価の高い学校の子どもほど学校閉鎖期間のオンライン学習時間を増やしたことを確認している。Akabayashi et al.(2022)は内閣府のデータを利

用し、Covid19 の影響を大きく受けた地域では SES の高い家庭の子どもほど学校外のオンライン学習を増やしたこと、両親の働き方の状況が学校でのオンライン学習実施の希望に影響を与えていることを確認している。教育社会学では、中村他(2021, p.5)が、同時双方向オンライン授業の実施やオンラインによる保護者との連絡の実施等と地域の大卒比率には相関があることを示している。

地域背景の差は、保護者・学校運営協議会・教育委員らの要求度といった需要側、教員の質の高さや教育予算の潤沢さなどの供給側の両方を通じ、アウトカムに影響を与える。そのため、学校内の ICT 資源の拡大という供給側政策がもつ意義を因果的に分析するためには、少なくとも、分析上関心がある供給要因を需要要因から分離する必要がある。

3. データと分析方法

本研究では文部科学省が収集した「学校における教育の情報化の実態等に関する調査」(2019 年度)、「新型コロナウィルス感染症の影響を踏まえた学習指導等に関する状況調査」(2020 年 6 月 23 日)、「教育委員会における学校の働き方改革のための取り組み状況調査」(2019-2020 年度)を利用する。

特に、2020 年 3 月時点の学校 ICT 資源が、2020 年 4 月から 6 月の学校休業期間やその間の「同時双方向型のオンライン指導を通じた家庭学習」、「同時双方向型のオンラインシステムを通じた連絡」に与えた影響、さらに、4 月から 8 月までに月 45 時間を超える残業をした教員の比率、月 80 時間を超える残業をした教員の比率に与えた影響を、市町村教育委員会ごと小中学校ごとに集計されたデータを用い、教育委員会の固定効果を入れたモデルで推計した。これは、同じ市区町村内であれば、COVID19 の状況、家庭環境等の需要側の要因は、小中におけるアウトカムの差には影響を与えないという仮定を設定可能だからである。その仮定の下、同一自治体内の小中学校間における ICT 資源の差が、オンライン教育の実施や教員の超過労働時間の差に与えた因果的効果を推計した。

4. 分析結果

まず、小中学校間の ICT 資源の差は大きくはないが、差がある場合には、地域の一般的社会経済状況（人口や一人あたり所得）とは相関がないことを確認した。次に、固定効果モデル分析の結果、双方向オンライン授業の実施に影響を与えるのは ICT 設備、特に Wifi の導入やプレゼンテーションの設備（プロジェクター、デジタルテレビ、電子黒板）、指導者用デジタル教科書の有無であり、教員の IT スキルではないことが明らかになった。さらに、教員の IT スキルが低い学校では、時間外労働をする教員が多い傾向にあることがわかった。

【参考文献】

中村高康・松岡亮二・苅谷剛彦，2021,「コロナ休校時における教育委員会の対応地域差と階層差に注目して」第 131 回中央教育審議会初等中等教育分科会資料．https://www.mext.go.jp/kaigisiryo/2019/11/1422470_00024.htm (2022/8/10 アクセス)

Akabayashi, H., S. Taguchi, M. Zvedelikova. 2022. “Access to and Demand for Online School Education during the COVID-19 Pandemic in Japan,” Keio-IES Discussion Paper. DP2021-013(Revised). https://ies.keio.ac.jp/en/publications/14240/ (2022/8/10 アクセス)

Ikeda, M. and Yamaguchi S. (2021). “Online learning during school closure due to COVID-19.” Japanese Economic Review 72(3), pp. 471 - 507.

学校とテクノロジー

ICT 活用をめぐる教師の動機と戦略

藤川寛之（名古屋大学大学院）

1. 問題の所在

今日，日本の学校ではテクノロジー（情報技術）が急速に普及している。「令和の日本型学校教育」という理想の学校像の実現に貢献するとして期待されていることが影響しているだろう。

こうした状況で盛んに議論されるのが，テクノロジーの功罪である。現在もテクノロジーを学校教育で使用した場合にどのような効果が得られるのか（功），あるいは子どもや学習にどのような悪影響を及ぼすのか（罪）の解明が，教育界の内外から要請されている。

ただし，後述するとおり，この功と罪をめぐる対立は同じ地平で，同様の課題を内包していることが指摘される。そもそも，功と罪をめぐる両者の議論は，テクノロジーにはある特性が既に備わっていて，それがある作用をもたらすという説明図式を用いている点において共通する。そして，テクノロジーの功罪を検討する際，研究者は測定するテクノロジーの作用を仮説設定し，その検証に基づき功と罪を判定する。こうして，テクノロジーがもたらす作用を検討し，備わっているとされる特性の解明と功罪の判定が研究者の目的ともいえる。

しかし，これまで認識してきたテクノロジーの特性や功罪は，むしろ研究者の作業によって構成されたものではないか。もしそうであるならば，テクノロジーの特性や功罪が，学校という場に埋め込まれた実践者によっても別様に構成されているのではないだろうか。本報告はこれらの問題意識を共有しつつ，実践者の視点からテクノロジーとの関係を検討することで，テクノロジーの特性や功罪を検討する新たな視点の提示を試みる。

2. 先行研究の検討

教育社会学においてテクノロジー（あるいは，メディア）に関する議論は，①テクノロジーの功罪を検討する議論と，②社会におけるテクノロジーの認識を検討する議論に大別される。

①の議論には，井上・藤村（2020）が挙げている「機会へのアクセス」の拡充や通信教育的な利活用を発展させるなどのテクノロジーの功の側面を提示する研究と，Chiao and Chiu（2018）のように情報検索や社会交流における ICT 活用が SES に規定された学力格差を拡大させるなど，テクノロジーの罪の側面を提示する研究がある。

それに対し②の議論は，主にメディアを対象とし，それらが有する価値や特性は社会的に変化するものだという立場を採る。たとえば，高橋（1992）は人びとの「小説」に対するイメージが，明治期の学生風紀問題に対する教育者の戦略変化を契機として，「俗悪的」から「教育的」に移行したことを明らかにしている。また，大多和直樹は戦後の教育問題を取り巻くメディア言説においてメディアが，「ある〈特性〉をもつ〈メディア〉の〈作用〉がもたらすあたらしい経験によるものとして捉え，これによって変化した子どもの経験のバランスのあり方をコントロールする問題」とみなす論理構成で形成される〈知識〉によって枠づけられてきたと指摘する（大多和 1999: 218）。以上の議論からテクノロジーに関して見えてくるのは，「技術には唯一不変の本質があるのではなく，複数の可能性が含まれており，どれが選択されるか（どのような効果をもたらすか）は社会的分脈に依存する」（井上 2013: 214）ということだ。

メディアやテクノロジーに対する見方を相対化するような②の研究群の知見は，①の研究群が明らかにしてきた特性や功罪が時代に応じて可変的なものである可能性を示唆する。その可能性は①の研究群が看過してきた課題でもあるだろう。さらに，その示唆を敷衍すれば，テクノロジーの特性や功罪は空間的な差異も有すると考えられる。すなわち，研究者が説明する特性や功罪とは別に，実践者が説明するそれらが学校という場に存在するということだ。したがって，実践者が説明する特性や功罪とはどのようなものか，それは研究者

が提示してきたものとどのような関係にあると考えられるか，これらの問いに回答を与えることは本報告の課題であり，教育社会学におけるテクノロジー研究を発展させる嚆矢となるだろう。

ところで，これらの問いは，教師とテクノロジーの関係を再考する契機を与えてくれる。

従来の議論では，テクノロジーを使用する教師を歓迎し，使用しない教師を対処すべき対象として扱ってきた。その際，教師は自身の経験や信念などの個人要因に基づきテクノロジーの使用／不使用を判断すると理解される。その背後にはテクノロジーの特性が不変的であるという前提が横たわっていると考えられる。したがって，教師とテクノロジーの関係は，教師に内在する個人要因の操作によって変化すると理解されている。

しかし，本報告が関心を寄せる実践者による特性や功罪の説明を検討することは，テクノロジーの特性や功罪が可変的なものであるという思考法を採ることで可能になる。そのため，教師はテクノロジーに何らかの定義を与え，使用／不使用の判断を行っていると考える。もしそうであれば，教師とテクノロジーの関係は，教師が与えるテクノロジーの定義によって変化するといえるだろう。ここに，教師とテクノロジーの関係に対する従来の理解を再考する契機がある。

3. 分析の視点

そこで本報告は教師によるICTをめぐる使用／不使用の選択に着目する。学校ではテクノロジーがほとんど教師の管理下に置かれる。そのため，教師は様々な場面でその使用／不使用の選択に迫られる。その際，教師はテクノロジーの特性や功罪に関する知識を資源にして選択すると考えられる。本報告では，その選択がいかにして行われるのか，使用／不使用の選択を通じて教師は何を達成しているのかを検討する。それらの検討を通じて，教師の視点から説明可能なテクノロジーの特性や功罪を明らかにし，教師とテクノロジーの関係の描出が可能になるからである。

ただし，教師によるICTの使用／不使用をめぐる選択行為を分析する際に，それぞれに対する価値判断，すなわち使用を善とし不使用を悪とする見方を持ち込まない必要がある。そこで本報告は，これらの選択行為の分析視点として，「動機規則」と「ストラテジー」概念を用いる。

4. 結果

まず明らかになるのは，研究者が提示してきた功罪に関する情報を実践者自身が受容し，行為に反映させる経路が確立されていない状況である。これは，実践者におけるテクノロジーの特性や功罪に関する理解と，研究者におけるそれとの関りが直接的には薄く，実践者における独自のテクノロジー理解が構成されていることを示唆する。

次に，ICTの使用／不使用について，「ストラテジー」概念に照らせば，その選択には従来の議論で想定されて経験や感覚とは違って，実践者である教師の戦略的意図を読み取ることができる。そして，その戦略的意図は必ずしも教育実践などの子どもの経験に還元されるものばかりではない。

ただし，ICTの不使用に限ってはその選択が否定される可能性が比較的高い。なぜなら，ICT活用を促す政策的制度的画策が学校に導入されつつあるからだ。それに対し，教師は行為や行為をめぐる発話によって提示される「動機の適切性・不適切を判断する際に，人々が参照・言及することができる規則」である「動機規則」（鈴木 2013: 34）を用いて，ICTの不使用を正当化していた。

以上より明らかになるのは，テクノロジーの特性や功罪について，教師が教育実践という文脈に限らず学校という場における規範や文脈を参照しながら様々に構成している事実である。そして，その事実は教師とテクノロジーの関係に関して従来の理解と異なる，テクノロジーとストラテジックに関わろうとする教師の姿を映すものである。

※なお，詳しい分析・議論は発表当日に報告する。

〔文献〕

Chiao, C., and Chiu, C. H., 2018, "The mediating effect of ICT usage on the relationship between students' socioeconomic status and achievement," *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(2): 109-121.

井上義和，2013，「子ども・若者の世界とメディア」石戸教嗣編『新版教育社会学を学ぶ人のために』世界思想社: 203-222。

井上義和・藤村達也，2020，「教育とテクノロジー――日本型EdTechの展開をどう捉えるか？」『教育社会学研究』107: 135-162.

大多和直樹，1999，「戦後教育におけるメディア言説の論理構成――〈特性〉としてのメディア・〈作用〉としてのメディア」『教育社会学研究』64: 205-223.

鈴木智之，2013，『「心の闇」と動機の語彙――犯罪報道の一九九〇年代』青弓社。

高橋一郎，1992，「明治期における『小説』イメージの転換――俗悪メディアから教育的メディアへ」『思想』812: 175-192.

〔謝辞〕本研究は、JST及び名古屋大学による名古屋大学融合フロンティアフェローシップの支援を受けたものです。この場を借りて御礼申し上げます。

小学校教員の教育観と学校教育 DX の課題

―小学校教員全国調査（2021）から―

○武内清（敬愛大学） ○西本裕輝（琉球大学） ○馬居政幸（静岡大学（名）） 新井郁男（上越教育大学(名)） 黄順姫（筑波大学） 腰越滋（東京学芸大学） 黒河内利臣（武蔵野大学（非）） 濱嶋幸司（函館大谷短期大学） 大島真夫（東京理科大学） 佐野秀行（大阪人間科学大学） 谷田川ルミ（芝浦工業大学） 山口泰史 （帝京大学） 望月重信（明治学院大学(名)）

１．調査の概要

新型コロナ禍による休校や多重負担、児童一人一台の情報端末（タブレット）も配布、GIGA スクール構想、教師の多忙やバーンアウト、新卒者の教員志望者は減少といった社会的背景の中で、現職の小学校教員は、どのような教育意識や意見をもち、どのような授業や指導を子どもたちにしているのであろうか。小学校教員の全国調査からその実態を明らかにし、さらに学校 DX の課題を考えた。

全国の公立小学校約 2 万校からランダムに 800 校を選びだし、校長先生宛てに調査を依頼した。各校の校長先生には、多様な先生方 7 名に調査票の配布をお願いした。全体で 5600 票（7×800）配布した。返信は個人個人無記名で、郵送で返送されたものを確認した。調査期間は 2021 年 10～11 月である。763 名の有効回答があった。

調査項目は、①現代の子どもの特質、②教科書の使用頻度、使用理由、③デジタル機器、端末の使用状況、使用見込み、④英語教育について、⑤学力格差について、⑥教育改革について、⑦宗教教育について、⑧小学校教育全般に関する意見、⑨属性（性別、年齢、役職、担任の有無、学校所在地、学校規模他）である。

763 名の有効回答の内訳は以下の通り。性別は、男性が 47.6%、女性が 52.4%である。年齢 20 代 15.3%、30 代 18.5%、40 代 22.9%、50 代 39.8%、60 代 3.4%。学級担任を「している」が 57.5%である。専門科目を「担当していない」が 79.4%を占めた。役職・校務分掌は、「校長」10.0%、「副校長・教頭」10.9%、「主幹教諭」2.5%、「教務主任」8.3%、「その他の主任」32.4%と役職者は 4 割を占める。「役職なし」が 35.5%である。

２．調査結果の概要

１　７年前と比べ、児童の「わがまま」は減少、「素直・いい子」は増加、「学びの問題」は変化なしと、教師たちは認識している。

２　１年生担任の教科書使用率は低い。教科書を使うか使わないかは、科目の特性よりも教員個人の裁量による。

３　教員は PC タブレットの利用については慎重である。従来のような紙媒体、アナログに対する信頼が強く、急速なデジタル化に対する不信感や抵抗感が、特に学力上位の都道府県の教員に存在する。

４　「一人一台」の情報端末を、全ての子どもに、精密な制度設計なく無償配布したのは、日本の公教育史上、唯一無二の出来事である。「一人一台」の情報端末で「何ができるか」と「教育活動に必要か」を聞き、さらに情報端末の「活用のしやすさ」を教科別に教師に聞くことにより、教育現場の戸惑と、学校教育 DX の課題を明らかにした。

５　小学校の英語教育は会話やコミュニケーションを基調に定着した現状がみられる。特に若い世代の教員が意欲的である。小学校の教員は国語教育との関わりに着目している。これまで変遷を遂げてきた日本の小学校段階の英語教育は、新たな段階に入っている。

６　小学校教員はすでに低学年から児童の

学力格差が生じていて、その延長で高学年でも学力の差が維持すると感じている。子どもの学力の差の解消のために,「勉強する習慣・達成感をつける」と「習熟度に合った指導をする」ことをあげる教師が多い。

7　社会的弱者との関わりを教師が行っている割合は、世代・役職による差があり、若手に比べ、ベテラン・管理職で多くしている。

8　学習環境の家庭間格差への対処責任の所在については、行政に責任があるとする層と、保護者に責任があるとする層に分かれる。若年層や都市中心部の住宅地や商業地域の教員には、保護者が対処すべきという認識が強い。

9　社会的弱者救済志向(教職への使命感)の変動は、Ⅰ高維持群、Ⅱ上昇群、Ⅲ低維持群、Ⅳ低下群の 4 群に類型化できる。Ⅰ群・Ⅱ群に分類される教師が多い。またⅡ上昇群は 50～60 歳のベテランで、校長・副校長職に多い。

10　多様化の取組としては「ひとり親への配慮」、次いで「障がい者への配慮」が多い。女性教員は男性教員と比べると、「多様な性」や「ひとり親家族」、「異なる文化的背景を持つ人」といった教育に取り入れている傾向が多い。

11 教育改革の内容の日頃の教育での取り入れは、クラス担任をしている教員よりも管理職が行っていると回答する傾向にある。

12　公立小学校の教員は、様々なレベル、多彩な内容・方法で地域との関わりをもっている。21.8%が「地域など学校外の資源」を「とても活用している」と答えている。

13　「(超) 多忙群」のほうが「非多忙群」よりも、どの教科でも教科書の使用頻度が高い。「超多忙群」は近年の社会の動向を取り入れた内容の教育を行っている割合が高い。学校側が学校で出来ることと出来ないことを、子どもの保護者に示すことが必要である。

14「宗教についての一般的な教養」については、否定的な見解は極めて少なく、ほとんどは肯定的であったが、取り扱う視点について記述は、わずか（23 件）であった。

15　教師たちは「これからのあり方」について使命や理念を考えているというよりも、「いまという現状」の中で改善策を求めている。教師たちの関心は「働き方改革、保護者・地域社会、個別指導・少人数指導、少人数学級（学級規模)」にある。教師たちは教育内容が多様になり過多で、ゆとりの無さを感じ、内容「精選」の必要性を感じている。教師たちは、ゆとりをもった個別指導・少人数指導に期待し、多様な子どもたちの指導に当たりたいと考えている。少人数学級や教科担任への関心は高い。教師たちは心の教育・道徳教育、体験学習、自己肯定感の育成の重要性を指摘している。

新型コロナ禍、一人一台情報端末配布の中、小学校教育のこれから及び学校 DX の課題を、理論と政策と現場の実情から考えたい。

（武内）

３．デジタル化と沖縄の学力

（１）沖縄の学力の状況

2022 年 7 月 28 日、令和４年度全国学テの結果が公表され、沖縄は８年ぶりに全科目最下位となった。そして県教委は「(コロナ休校により) 授業時数の確保や学習内容の定着への対応を十分に行うことが困難であった」とコメントしており、学力低下の要因をコロナ休校の日数の多さに求めている。

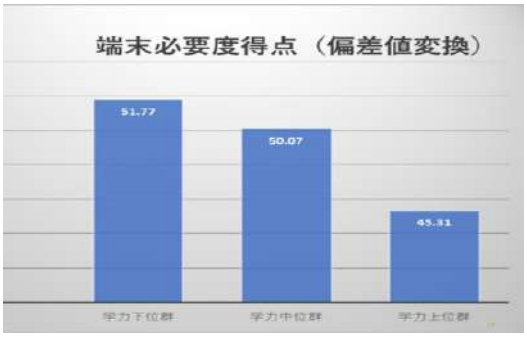
周知のように 2021 年４月から全国の小中学校において一人一台タブレットが支給されている。当然、コロナ休校下ではタブレットを用いたオンライン授業も行われているので、こうした学力低下には沖縄のタブレット利用の失敗という側面もあるのではないだろうか。

以上をふまえここでは 2021 年から本格的に始まった教育のデジタル化が沖縄の学力にどのように寄与したのか、しなかったのかについて、いくつかのデータに基づき検討したい。

（２）小学校教員全国調査からわかったこと

まず、先ほどふれた全国調査からわかったことについてであるが、学力の高い都道府県の教員ほどタブレット利用に慎重であるということである。次のグラフは「端末を家に持ち帰っての使用」「端末を使用したオンライン授業」等の項目の必要の程度について、小学校教員に回答してもらった結果を得点化し、それを偏差

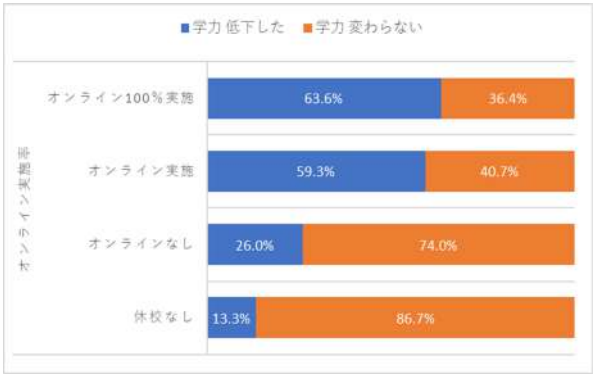
値に変換し全国学力テの順位に基づいて３分類し比較したものである(分散分析の結果１％水準で有意)。



これによると、学力下位群の得点は平均値50を超えタブレット利用について積極的と言えるが、上位群は偏差値に換算して45程度と必要性をあまり感じていないということになる。上位群の教員のこうした意識は決して無視してはならないだろう。そしてそれはこれまで積み上げてきた対面授業への信頼の表れでもあるだろう。

（３）沖縄におけるデジタル化の状況

もちろん沖縄県は上の分類では下位群にカテゴライズされるが、比較的タブレット利用に積極的であった沖縄県が、実際にどのような取組をしていたかについて別の調査データで確認したい。ここで用いるのは2021 年 12 月～2022 年２月に琉球大学が実施した沖縄県内全公立小中学校調査のデータである。Web により実施し、回収率は25.3%であった。



上のグラフはカイ２乗検定によりコロナ禍前後で子どもたちの学力がどう変化したか(校長の実感）と、オンライン授業の実施状況との関係を示したものである（１％水準で有意)。

ここからわかるのはまず、休校がまったくなかった学校の学力はあまり低下していないということである（低下率13.3%)。そしてコロナ休校はあったもののオンライン授業をまったく実施していない学校の学力もそれほど下がっていない（低下率26.0%)。むしろ低下したのはオンライン授業を実施した学校であった（低下率60%程度)。

このことから沖縄においてはタブレットを用いたオンライン授業はほとんど効果がなかったということがわかる。むしろ逆効果とも言える。実際、学力も最下位となっているので、この結果を重く受け止め、今後は過剰にタブレットに頼ることなく対面授業を重視し、できるだけ休校にもしないことが得策である。そしてそれは何も沖縄に限った対策ではないだろう。

（西本）

４.「１人１台」、公立小学校の優位性と脆弱性

本発表では、「１人１台」（担任する子ども一人一人が名前を記したPC タブレットを手にする現実）に対峙する小学校教員の PC 活用状況を問う全国調査の分析により、学校教育 DX の課題を考察する。そのため、西本裕輝が「高い学力の都道府県の教員ほどタブレット活用に慎重」との知見を析出した選択肢（機器の機能）と問いの構造を確認しておきたい。

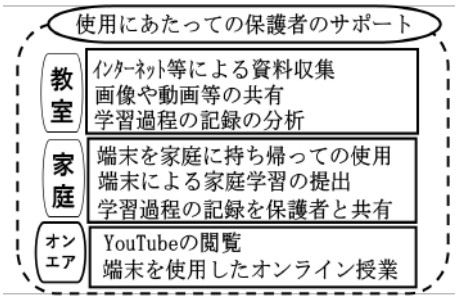


図３「1 人 1 台」、質問の構造図

図３がその構造図。ICT 教育、GIGA スクール、令和の日本型学校教育等で提起された PC の機能（活用方法）を９種の選択肢と４種の学習の場に整理した。そして、機種が自治体によって異なることに注目し、「できる-できない」（事実認識)と「必要」（５択評価）という２種の問いで選択肢９種の認知度と必要度を質問した。

その結果が図４。「できる（白)」を見ると、「ｲﾝﾀｰﾈｯﾄ～」と「画像動画～」は９割を超す

が、「YouTube～」、「家庭持ち帰り～」、「ｵﾝﾗｲﾝ授業」は６割、「家庭学習～)」、「学習過程記録分析」、「保護者ｻﾎﾟｰﾄ」は５割の線上、「学習記録保護者共有」は 18.7%で非常に低い。

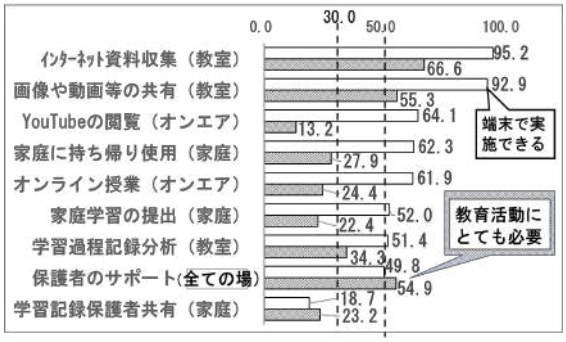


図４「できる」と「とても必要」の選択順位別図

「とても必要（網)」はどうか。５割を超えるのは「ｲﾝﾀｰﾈｯﾄ～」「画像動画～」「保護者ｻﾎﾟｰﾄ」の３種のみ。３割も「学習過程分析」だけ。「家庭持ち帰り」、「ｵﾝﾗｲﾝ授業」、「～保護者共有」、「家庭学習提出」は２割台と低い。

実は機種は多様だが、いずれも機器のスペックは高い。大多数が全て「できる」との回答を期待したが、選択肢間の差は大きい。さらに、「とても必要」の選択率は、「保護者ｻﾎﾟｰﾄ」を除き、「できる」率よりかなり低い。なぜか。答えは小学校の教科等 14 種の授業における PC の「活用」のしやすさを示す図５にある。

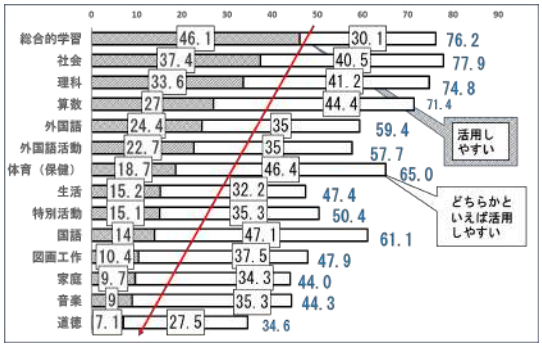


図５教科等別「活用」の選択順位別一覧図

選択率順位で並ぶ「活用しやすい（網)」に注目する。総合的学習 46.1%、社会 37.4%、理科 33.6%、算数 27.0%、外国語 24.4%が上位５位だが、国語 14.0%は 10 位。なぜか。答えは教科書の有無と学習方法の差異だが、ここでは西本の知見との関係で、学力調査対象教科の国語と算数に焦点を絞ろう。算数は４位だが数値は 27.0%と低い。国語は教科等 14 種の 10 番目の 14.0%と更に低い。国語と算数は共に「１人１台」へ対応が遅れ、教員の力量と努力の不足を示すエビデンスとみることも可能な数値だが、我々の判断は異なる。「１人１台」が教科等の特性に応じた学習ツールとしての検討がなされないままに実施されたことを示唆するエビデンスとみなしたい。理由を述べよう。

表紙に平成 29 年告示と記された新学習指導要領には、ICT 教育の言及はあるが、「１人１台」の授業実践は想定(検討)されていない。

GIGA スクールには「１人１台」が組み込まれるが、デジタル教科書論議に見るように、現行教育課程との整合性は検討中。西本の知見は「１人１台」が学力調査の正答率上昇に寄与しないことを直截に示すエビデンスである。その一方で、現在の学力調査では、「１人１台」で獲得する資質・能力の計測困難のエビデンス、との仮説にも繋がる。その結果、日本の公立小学校の先生方が蓄積された授業実践知は、「１人１台」による新たな“知・情・意”の育成を妨げる壁(脆弱性)に転換する。この仮説から、学校教育 DX の課題となる４種の仕組み（法制度が統制する教育システム）を開示しておく。

１）担任が全教科等を教える「学級担任制」
２）知識獲得より学習の場の共有を優先する「履修主義」
３）居住地≒「学区制」と学年≒「年齢主義」による就学条件の固定≒「非選択制」
４）学習指導要領、検定教科書、無償配布による教育課程の統一性

上記４種こそ世界に誇る日本の小学校教育の“優位性”であると同時に、「1 人 1 台」によって顕在化した“脆弱性”との仮説に基づき考察した学校教育 DX の課題と可能性については、新たなデータとともに発表時に提示する。

その前提として、調査、研究、実践化の協働論議のテーマを３種提起しておきたい。

ⅰ 実証データ evidence の構築（タクティス１）
ⅱ 学校教育のリアル（実践知）の言語・映像化（タクティス２）
ⅲ Diversity＆Inclusion の視座の日常化（ストラテジー）

（馬居）

（本発表は、『小学校教員の教育観とこれから校教育』（中央教育研究所調査報告 NO98, 2022.9 https://chu-ken.jp/kanko.html に基づくものである。）

外国にルーツを持つ児童のいじめ被害

－全国レベルの量的把握と時系列比較－

須藤 康介（明星大学）

1. 問題設定

本発表の目的は、国際学力調査 TIMSS の統合データの分析から、日本の小学校に通っている外国にルーツを持つ児童のいじめ被害について、全国レベルの量的把握を行うとともに、時系列比較によってその変化を捉えることである。

外国にルーツを持つ児童が日本の小学校においていじめを受けやすい、ということは竹ノ下（2005）、清水ほか（2021）をはじめ、多くの研究によって指摘されているところである。しかし、対象者のサンプリングの難しさなどに起因して、外国ルーツの児童のいじめ被害について、全国的な量的把握はこれまでなされてこなかった。また、髙谷ほか（2015）、須藤（2020）など、外国ルーツの児童の家庭背景の不安定さや学習上の困難を指摘する研究も数多い。そのことをふまえると、外国ルーツの児童のいじめ被害が階層的地位や学力の低さによってもたらされているのか、それともそれらとは独立に外国ルーツであることそのものによってもたらされているのかの識別を行うことも重要だろう。

一方、近年外国ルーツの子供が増加する中で、受け入れ側の学校の支援体制も以前と比べれば整いつつあり、外国ルーツの児童のいじめの受けやすさに変化が生じている可能性もある。被害状況に時系列的な変化が生じているのかも明らかにする意義がある。

分析で主に使用するデータは、IEA（国際教育到達度評価学会）が実施している TIMSS（国際数学・理科教育動向調査）の 2015・2019 年調査の日本の小学 4 年生データである。また、時系列比較の対象として 2003・2007 年調査も用いる。サンプルサイズは、2015･2019 年調査を合わせて 8579 名､2003･2007 年調査を合わせて 9022 名である。

外国ルーツについては､(本人の国籍にかかわらず)「父親・母親の少なくとも一方が外国生まれ」と定義する。この定義に基づけば、2015･2019 年調査では 2.9%、2003･2007 年調査では 2.6%が外国ルーツとなる。

TIMSS におけるいじめ項目は調査年度によって若干異なるが、ここでは、年度間でほぼ同じワーディングで尋ねており、かつ主要ないじめの類型と考えられる､「からかわれたり、悪口を言われた」(からかい)、「ゲームや遊びで､仲間はずれにされた」(仲間はずれ)、「わたしについてのうそを広められた」(デマ)、「わたしのものがぬすまれた」(盗難)、「なぐられた、またはけがをさせられた（おす、たたく、ける、など)」(暴力)、「わたしがやりたくないことをやらされた」(無理強い)を取り上げる。月 1 回以上の頻度であったことをもって、いじめ被害「あり」と見なす。

階層的地位の変数としては、保護者調査で回答された父学歴・母学歴を用いる。学力偏差値は､2015･2019 年の統合サンプルでの算数・理科の国内偏差値を用いる。また、保護者調査で尋ねた小学校入学時点の日本語能力（5 項目）を主成分分析で統合し、その主成分得点を就学時日本語能力として用いる。

なお、すべての分析において、IEA 設定の総合ウェイトを平均 1 にして使用する。

2. 分析結果

各いじめ被害を従属変数とするロジスティック回帰分析の結果が表 1～3 である。独立変数の欠損値は多重代入法で補正した。予測変数は独立変数・従属変数すべて、および家庭の蔵書数と本人外国生まれで、代入回数は 5 回、代入方法は多変量正規回帰である。

表1 いじめ被害の規定要因（ロジスティック回帰分析） 種類別その1

	からかい			仲間はずれ		
	回帰係数	オッズ比	有意確率	回帰係数	オッズ比	有意確率
TIMSS2019ダミー	−0.181	0.835	**	−0.386	0.680	***
女子ダミー	−0.624	0.536	***	−0.774	0.461	***
外国ルーツダミー	0.580	1.786	***	0.576	1.779	**
父高卒ダミー	−0.197	0.821		−0.465	0.628	**
父短大・専学卒ダミー	−0.105	0.900		−0.408	0.665	*
父大卒ダミー	−0.203	0.816		−0.469	0.626	**
父大学院卒ダミー	0.178	1.195		0.045	1.046	
母高卒ダミー	−0.135	0.874		−0.174	0.840	
母短大・専学卒ダミー	−0.149	0.862		−0.201	0.818	
母大卒以上ダミー	−0.076	0.927		−0.091	0.913	
算数偏差値	−0.015	0.985	**	−0.031	0.970	***
理科偏差値	0.006	1.006		0.011	1.011	
就学時日本語能力	−0.043	0.958		0.026	1.027	
（定数）	0.017			−0.147		
Nagelkerke決定係数	0.041			0.051		
尤度比のカイ二乗検定	p=0.000			p=0.000		
有効度数	8513			8521		

*** p<0.001 ** p<0.01 * p<0.05

表2 いじめ被害の規定要因（ロジスティック回帰分析） 種類別その2

	デマ			盗難		
	回帰係数	オッズ比	有意確率	回帰係数	オッズ比	有意確率
TIMSS2019ダミー	−0.271	0.763	**	−0.492	0.612	***
女子ダミー	−0.806	0.447	***	−0.674	0.510	***
外国ルーツダミー	0.396	1.486		0.798	2.221	**
父高卒ダミー	−0.299	0.742		−0.344	0.709	
父短大・専学卒ダミー	−0.156	0.856		−0.281	0.755	
父大卒ダミー	−0.111	0.895		−0.139	0.871	
父大学院卒ダミー	0.028	1.029		0.157	1.170	
母高卒ダミー	−0.167	0.846		0.041	1.042	
母短大・専学卒ダミー	−0.181	0.834		0.016	1.016	
母大卒以上ダミー	−0.125	0.882		0.142	1.153	
算数偏差値	−0.043	0.958	***	−0.043	0.958	***
理科偏差値	0.016	1.016		0.001	1.001	
就学時日本語能力	0.066	1.068		0.060	1.061	
（定数）	−0.365			−0.189		
Nagelkerke決定係数	0.043			0.053		
尤度比のカイ二乗検定	p=0.000			p=0.000		
有効度数	8500			8487		

*** p<0.001 ** p<0.01 * p<0.05

表3 いじめ被害の規定要因（ロジスティック回帰分析） 種類別その3

	暴力			無理強い		
	回帰係数	オッズ比	有意確率	回帰係数	オッズ比	有意確率
TIMSS2019ダミー	−0.353	0.703	***	−0.387	0.679	***
女子ダミー	−0.933	0.393	***	−0.569	0.566	***
外国ルーツダミー	0.354	1.425	*	0.805	2.238	***
父高卒ダミー	−0.019	0.981		−0.331	0.718	*
父短大・専学卒ダミー	−0.071	0.932		−0.406	0.666	*
父大卒ダミー	−0.069	0.934		−0.253	0.776	
父大学院卒ダミー	0.346	1.414		0.184	1.202	
母高卒ダミー	−0.150	0.861		−0.103	0.902	
母短大・専学卒ダミー	−0.215	0.807		−0.045	0.956	
母大卒以上ダミー	−0.291	0.748		−0.043	0.958	
算数偏差値	−0.003	0.997		−0.025	0.975	**
理科偏差値	−0.012	0.988	*	−0.012	0.988	
就学時日本語能力	−0.019	0.981		0.025	1.025	
（定数）	−0.150			0.384		
Nagelkerke決定係数	0.063			0.054		
尤度比のカイ二乗検定	p=0.000			p=0.000		
有効度数	8500			8482		

*** p<0.001 ** p<0.01 * p<0.05

表 1～3 より、「デマ」については、他の変数の影響を統制すると、外国ルーツであることの影響は見られないが、それ以外の「からかい」「仲間はずれ」「盗難」「暴力」「無理強い」については、親学歴や学力が一定だったとしても、外国ルーツであるといじめを受けやすいことがわかる。

次に、2015・2019 年調査の結果を 2003・2007 年調査の結果と比較した分析が表 4 である。なお、「デマ」は 2003・2007 年調査では尋ねていない。

表4 外国ルーツごとのいじめ被害割合の時系列比較

		外国ルーツ		オッズ比	交互作用	有効度数
		なし	あり			
からかい	2003・2007年	35.5%	43.6%	1.400		8570
	2015・2019年	25.2%	40.0%	1.972		8181
仲間はずれ	2003・2007年	12.9%	19.6%	1.664		8539
	2015・2019年	10.3%	18.6%	2.004		8178
盗難	2003・2007年	11.8%	16.8%	1.500		8582
	2015・2019年	5.1%	12.0%	2.527		8154
暴力	2003・2007年	29.6%	33.9%	1.226		8579
	2015・2019年	16.0%	22.8%	1.555		8169
無理強い	2003・2007年	14.2%	18.1%	1.351	**	8567
	2015・2019年	9.7%	21.7%	2.595		8152

*** p<0.001 ** p<0.01 * p<0.05

表 4 より、2003・2007 年と 2015・2019 年を比べて、外国ルーツの児童のいじめの受けやすさが改善された様子は見られない。オッズ比で見ると、「無理強い」については、2015・2019 年のほうが、外国ルーツとそれ以外の児童の被害率の差が拡大している。

3. 結論

本研究では、日本の小学校において、外国ルーツの児童は親学歴や学力が一定だったとしても、「からかい」「仲間はずれ」「盗難」「暴力」「無理強い」を受けやすいことが示された。社会経済的支援と学力保障だけではいじめは十分には解消されない。そして、外国ルーツの児童がいじめを受けやすい傾向は、時系列的に見て改善されていなかった。近年、外国ルーツの子供に対する学校の支援体制の整備が進められているが、実際に日本の学校が受容的になっているとは言いがたい。異文化に受容的な学校文化の構築が求められる。

（引用文献は当日に示す）

高等学校におけるネットいじめ経験者の特徴と意識変化に関する検討

○長谷川誠（神戸松蔭女子学院大学）　原清治（佛教大学）

１．問題の所在と目的

高校生は日常生活の中で、主に家族や友人、先輩や後輩、教師と様々なコミュニケーションを図りながら過ごしている。とくに友人関係においては、ネットを介することで複雑化、潜在化し、その結果、いじめ問題も表面化しづらい状況になっていることは、既に数多く指摘されている（森田 2010　原・山内 2011）。

さて、ネットいじめの問題に注目が集まる中、原研究グループでは、これまで高校生を対象としたネットいじめに関する大規模調査を 2015 年、2020 年に実施し、この 5 年間の変化について報告をしている。例えば、2015 年調査では、高校階層の下位の学校群だけではなく、中位においてもネットいじめの発生率が高い傾向がみられたのに対して（原 2020）、2020 年調査では、学力最上位帯の一つ下、本研究グループでは第 2 階層とする学校群においてその特徴が確認されている（原・山内ら 2021）。つまり、この 5 年間でネットいじめが生じる高校の特徴に変化が起きており、本報告は、その要因を捉える側面を持つことになる。

では、今回、対象となった調査時期となる 2015 年、2020 年の 5 年間のいじめ認知件数の推移をみてみたい。文部科学省（2021）の調査では、2015 年は「小学校 : 151, 692、中学校 : 59,502、高等学校 : 12,664、特別支援学校 : 1,274、合計 225,132」だったのに対して、2020 年は「小学校 : 420,897、中学校 : 80,877、高等学校 : 13,126、特別支援学校 : 2,263、合計 517,163」となり、いずれの学校種においても増加していることが示されている。また 2020 年については、2019 年よりも全体の数値は減少しているものの、「パソコンや携帯電話等で，ひぼう・中傷や嫌なことをされる」等、インターネット上の「ネットいじめ」は増加の一途を辿っていること。「冷やかしやからかい，悪口や脅し文句，嫌なことを言われる」の項目が小中学校で 6 割、高校、特別支援学校で 5 割を超えるなど依然と高いことも報告されている（文部科学省 2021）。また、集団内においては「冷やかしやからかい」を通して、その滑稽さを引き出す「いじり」（本田 2011）が、ネットいじめへ転化しやすい（大多和 2021）ことをふまえると、ネットいじめの増加と依然として「いじり」被害が高いことには関係性があるといえよう。

こうした状況をふまえ、本報告では、原研究グループが実施した大規模調査を基に、2015 年、2020 年の各調査結果を整理し、この 5 年間の意識変化を捉えつつ、高校生のネットいじめ経験者の特徴について明らかにすることを目的とする。分析では、高校階層間、被害経験、加害経験の有無間の違いに注目している。

いじめ研究における被害経験者・加害経験者の関係をめぐっては、いじめの被害と加害が、対極的な現象ではなく、むしろ互いに不可分に位置づく問題である（伊藤 2017）。また、被害経験・加害経験の両方を持つ者は、自尊感情の低下といういじめ被害者の一般的な特徴が顕著にみられる（本間 2003）や、加害者と被害者の間には個人的な力関係が生じているだけでなく，加害者側が集団を形成していることが多い（唐 2019）ことが明らかになっている。しかし、これらはリアルいじめを対象としており、ネットいじめの視点は一部の扱いに留まっている。

ネットいじめの実態に迫るためには、例えば、承認欲求が高い者は承認機能のあるソーシャルメディアをよく利用し、スマホ依存に陥りやすい傾向にある（加納 2019）ことや、ネットいじめ加害者の心理特性として高校生は大学生と比較して罪悪感が低い（河野 2020）ことをふまえれば、ネット空間において、誰が被害者、加害者となるのか。それはリアル空間の状況と、どのような関係があるのかを明らかにすることが、重要だと考える。

２．調査概要

○調査時期

2015 年調査：2015 年 4 月～2016 年 3 月（サンプル数 60,273 件）

2020 年調査：2020 年 4 月～2021 年 3 月（サンプル数 55,821 件）

○対象地域：京都府・滋賀県

本データは、原研究グループが上記期間に実施した「高校生のネット利用に関する実態調査」の個票データである。

３．分析結果

主な分析結果は、①加害経験がある者ほど密度の濃い友人関係をつくる傾向がみられ、日常の友人関係形成の主導権が加害側にある。②第 2 階層をみると、「いじり」被害に特徴がみられた他、加害経験者に注目すると、他の階層よりも、自分が周囲からどう思われているか気にしていたり、クラスのムードメーカーだと考えたりする傾向がみられた。③被害経験・加害経験の両方を有している者は、被害意識の面から自分が周囲にどう思われているか気にしたり、クラスにとけこんでいないと感じたりしつつも、加害者の特徴にみられるクラスの中心的存在だと考える傾向もあった。このように、例え、ネットいじめに遭っても、周囲の目を気にしながら、無理をしてでもクラスの中心に居続けたい、あるいは自分はクラスの中心的存在だと思い込んでいる者がネットいじめの被害、加害の両面を持つことが明らかになった。

当日は資料に沿ってより詳細な分析結果の報告を行う予定である。

【参考文献】

原清治・山内乾史編著 2011『ネットいじめはなぜ「痛い」のか』ミネルヴァ書房

原清治 2021「ネットいじめの実態と高校生の「つながり」を考える」原清治編著『ネットいじめの現在－子どもたちの磁場でなにが起きているのか－』ミネルヴァ書房

原清治・山内乾史・浅田瞳 2021「ネットいじめの構造とその対策に関する実証的研究(V)」『日本教育学会第 80 大会発表資料』

本田由紀 2011『学校の「空気」（シリーズ若者の気分）』岩波書店

本間友巳 2003「中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応」『教育心理学研究 51 巻 4 号』pp.390-400

伊藤美奈子 2017「いじめる・いじめられる経験の背景要因に関する基礎的研究－自尊感情に注目して」『教育心理学研究 65 巻 1 号』pp.26-36

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』pp.18-23

河野里菜 2020「青年期におけるいじめ加害者の攻撃性と罪悪感―ネットいじめと教室内のいじめを比較して―」『日本心理学会第 84 回大会発表論文集 p.16

文部科学省 2021「令和 2 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の概要」

森田洋司 2010『いじめとは何か　教室の問題、社会の問題』中公新書

大多和直樹 2021「ネットいじめと学校の「磁場」①」原清治編著『ネットいじめの現在－子どもたちの磁場でなにが起きているのか－』ミネルヴァ書房

唐音啓 2019「学級集団の構造といじめ問題に関する研究の概観と展望」『東京大学大学院教育学研究科紀要第 59 巻』pp.409-415

本研究は科学研究費補助金(基盤)（B)（課題番号：19H03491）『ネットいじめの発生構造に関する日英比較研究―大規模・同時調査による実態分析―』（研究代表者 原清治 2019-2021）および科学研究費補助金(基盤)（B)（課題番号：15H03491）『ネットいじめの構造とその対策に関する実証的研究』（研究代表者原清治 2015-2018）による研究成果の一部である

ネットいじめの要因

ー地方国立大学の調査からー

徐　莉(宇都宮大学大学院)

1．問題設定

近年は、インターネットが発展するとともに、人々同士の距離も縮まり、コミュニケーションも変化していると考えられ、「ネットいじめ」といういじめ手段も現れた。このような背景においてネットいじめの要因を究明しなければならない。

2．先行研究

「ネットいじめ」に関して、現代の若者の人間関係の変化に関する先行研究の二つの立場がある。一つは、ネットにおけるコミュニケーションの特性が、人々の人間関係を変え、それが今までのいじめとはある程度違った性質を持つ「ネットいじめ」を生んだという考え方である。もう一つは、ネットいじめはリアルな人間関係をネットに持ち込んでいるだけで、もしネットいじめに従来のいじめと違うところがあったとしても、それはもともとの人間関係自体が変化しているのではなく、ネットはそれをせいぜい拡大しているだけだ、という考え方である。

一つの捉え方として、(土井 2014) 2000 年代に入ると、ネット環境の発達により、新たな人間関係が生じていることにあるとする。悩みや心配を感じる若者が増えている。ネット上の人間関係では顔色が見えず、言葉の真意を読み取るのが困難であることにより人間関係そのものが不安定になってきていると考えられるからだ。ネットいじめ行為になる傾向が多い。

(浅野 2007)もう一つの捉え方として、一九九〇年代以降、ネット利用以前から、友人関係の濃密化や友達の使い分けといった人間関係の変化ははじまっており、ただその新しい人間関係のツールとして、ネットが用いられるようになっただけだという考え方だ。小原(2021)も、スクールカーストなどの若者の人間関係の変化の背景に、そうした情報化の影響以外にも、経済的豊かさや人権意識の高まりなどの影響にともなう価値観の多様化をあげる。ゆえに、インターネットや SNS は人間関係を、直接変えているわけではなく、それ以前の変化を強めていると考えられる。このような立場からは、ネットいじめは、そうした若者の人間関係の変化がネットにおけるコミュニケーションに影響を与えた結果、広がっているものと解釈できる。

3．調査

本調査は 2022 年 5 月ごろ、地方国立大学教育学部に在籍する一年生 155 名と二年生 148 を研究対象として実施した。調査は授業担当の先生のご協力のもとで、授業中にアンケート質問用紙を配布し、授業終わった時間に回収した。合計 312 件アンケート質問用紙を配布し、有効回答率は 97.11％である。本調査を通じて事前に立てた仮説を検証することを試る。仮説は以下で提示する。

3.1仮説

ネットいじめ発生要因として、あるいはいじめがネットを通じて行われるようになった原因として、ネットによるコミュニケーションの特性[①匿名性(加納 2016)②顔の見えない文字だけの非対面性(土井 2014)③同時性と遍在性(土井 2014)]に基づくという考え方(A)と、そもそもの人間関係[①階層的関係(森口 2007)②島宇宙化(宮台 1997 堀出 2011)③自己の多様化(岩田 2006)④深い人間関係の喪失(岩田 2006)]がネットによらず変化していたからだという考え方がある(B)。

仮説(A-0)ネットが使われるようになり、ネットいじめが起こるようになった。

仮説(A-1)ネットの匿名性により、無責任な行為をしても隠すことができるため、他人を傷つけても大丈夫だと思い、いじめ行為に走る。

仮説(A-2)顔色の見えない、文字だけの非対面性のコミュニケーションが中心になると、言葉の真意を読み取るのが難しくなって、また相手の気持ちに鈍感になり、コミュニケーション能力を低下させたり、あるいは意図的ではなくつい相手を傷つけてしまうといったことが生じ、そうした人間関係のトラブルがネットいじめと認識される。

仮説(A-3)同時性や遍在性を持つため、若者の人間関係が常時接続化され、自由な人

間関係の両面性もありお互いの関係を維持するためストレスを感じる若者が増加した。

仮説(A-3-1)友人関係に不安を感じるから、誰かを問題の原因として攻撃する、或いは自分のストレスを解消するため、無関係な他人を攻撃することもある。また、友達の数、或いはSNS 上のフォロワー数の競争、権力闘争(嫉妬など)に陥りやすい。それがネットいじめとなる。

仮説(A-3-2)ストレスを避けるため、他の措置をとる人がいる。対立することが嫌で、相手との葛藤をできるだけ避けようとする結果、経験不足になりやすく、相手の気持ちがわからないので、つい相手を傷つけてしまう。

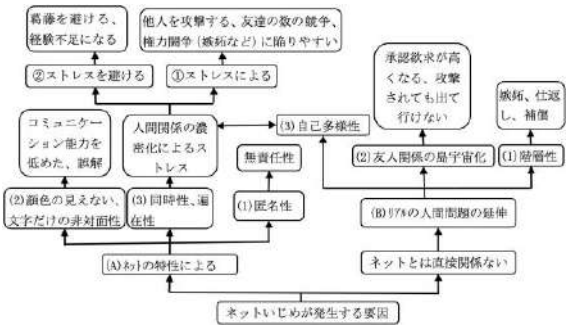
仮説(B-1)スクールカーストの中、上位にいる人が下位にいる人のリアルいじめが直接的にネットに持ち込まれるだけでなく、その逆に下位にいる人が上位にいる人気者に対する嫉妬や補償、反撃のため、自分を隠して人気者にネットいじめをする。

仮説(B-2)趣味が同じ、あるいは価値観が似ている人が集まって仲良くしている所属グループの中で、いじめられやすい人がいる、しかしこのような人はいじめを受けてもグループから抜け出さない、なぜなら、子供たちは孤立することが一番恐れるからである。グループの人間関係が、他で代替できなくなるため、そこでの承認欲求が高くなる。そのため、いじめ被害が拡大しやすい傾向がある。

仮説(B-3)現代社会の価値観多様化の影響にて、自信が足りない人は、周りの価値観が異なる人のために、自分を変えたり、相手に合わせたりすることがある。一般的に、このような人は、スマホがないと不安を感じる一方で、SNS を通じた人間関係にも不安を感じ、コミュニケーション能力が低く、1 人でいる時の方が落ち着く、いつも友達と連絡を取れないと不安を感じたり、自分を嫌ったりする傾向がある。このような状況が、これまでに説明した仮説との関係(「人間関係の濃密化による不安」「コミュニケーション能力が低いことによる誤解から生じるトラブル」)で間接的にネットいじめと関係してくることが考えられる。

仮説(B-4)価値観の多様化により、友人関係において価値観がしばしば異なることが増えたので、表面的な葛藤を避けるため、互いに踏み込まない人間関係が広がったこと(深い人間関係の喪失)が、ネットいじめと関係してくる。

3.2 調査結果のまとめ



今回提出した六つの仮説の中、仮説(B-4)以外有意の相関関係が見られた。上記の図のように、ネットの特性が人間関係に影響を与え、トラブルあるいはいじめ行為になる一方で、ネットいじめが発生する要因は、ネットと直接関係ない、リアルのトラブルがネットに持ち込まれて、ネットいじめとなる場合もあると考えられる。したがって、ネットの特性とリアルのいじめとも共通するような人間関係の変化、両方ともネットいじめの発生するに影響を与えていると言えるであろう。分析の詳細は当日の発表で説明する予定である。

参考文献

浅野智彦「オンラインコミュニケーションとアイデンティティーの変容」『未来心理 10』モバイル社会研究所 二〇〇七

土井隆義『繋がりを煽られる子どもたち ネット依存といじめ問題を考える』岩波ブックレット NO.903 二〇一四

藤本学・大坊郁夫「コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み」日本パーソナリティ心理学会 パーソナリティ研究 2007 第 15 巻 第 3 号 347-361 二〇〇七

岩田考「若者のアイデンティティはどう変わったか」浅野智彦編『検証・若者の変貌:失われた 10 年の後に』151-189 勁草書房 二〇〇六

堀出雅人「ネットいじめから考える子どもたちの新たな「友だち」関係」山内乾史・原清治編『ネットいじめはなぜ「い」のか』ミネルヴァ書房 二〇一一

加納寛子・西川純・藤川大祐・内藤朝雄『ネットいじめの構造と対処・予防』金子書房 二〇一六

小原一馬「スクールカーストはなぜ生まれ、それは『悪い』ものになってしまうのか――スクールカースト生成の歴史的要因と上位者の攻撃性が高まる要因の考察」宇都宮大学共同教育学部研究紀要. 第 1 部:71 号,149-174 二〇二一

宮台真司『制服少女たちの選択』講談社 一九九四

森口朗『いじめの構造』新潮社 二〇〇七

高校生のネットいじめ経験が進路選択に及ぼす影響

原　清治（佛教大学）
○竹内　正興（香川大学）

１．問題の所在

本研究は，高校時代のネットを含むいじめを受けた経験の有無が，高校卒業後の希望進路に与える影響について，高校階層別の特徴から検討することを目的とする。

令和３年度学校基本調査によると，高校卒業者の４年制大学進学率は 54.9%と過去最高となった(1)。また，最近の 10 年間を見ても，常に大学進学率が 50%を超える年度が続いており，４年制大学への進学は高校卒業後の最も多い進路先となっている。本研究では，この最も割合の高い大学進学を希望する高校生のネットいじめの影響に着目する。

香取（1999）は，いじめの進路選択への影響について，否定的な側面だけではなく肯定的な影響があることを指摘している(2)。また，亀田・相良（2011）も，いじめられた体験から今の自分のやりたいことが見えてきたという事例より，いじめにはプラスの影響があると述べている(3)。一方，ベネッセ教育総合研究所（2002）のいじめに関する調査結果によると，自分の大学選択がいじめを受けたことに影響しているのかどうかについて，全体では約３割にあたる 28.8%，男女別では男子の 25.7%，女子の 29.6 が影響したと回答している。また，自由記述において，「いじめを乗り越えると，人間が育つとも言うけれども，それはいじめを受けてから成功した場合の話であって，結果論であると思う。今，苦しんでいる人の助けにはならないと思う」という意見が見られた(4)。

このように，いじめを受けた経験が進路選択に与える影響には，マイナス面のみならずプラスの側面もあることが指摘されている。また，男女別で見た場合，男子よりも女子の方が進路選択に影響を及ぼすことが多い可能性が考えられる。

２．調査分析の手続き

使用する調査データは，科学研究費補助金（基盤）(B)（課題番号:19H03491）『ネットいじめの発生構造に関する日英比較研究―大規模・同時調査による実態分析―』（研究代表者 原清治 2019-2021）である。調査は，2020 年 11 月～2021 年３月にかけて，京都府と滋賀県の高等学校 132 校 63,657 人の生徒に対し，自記式質問紙調査法によって実施したものである。この高校生のネット利用に関する大規模実態調査の中から，ネットいじめを受けた者と受けなかった者の卒業後の希望進路についての特徴を整理する。ネットいじめを受けた者と受けなかった者については，高校でネットいじめを受けた経験者の 30%以上が中学校でもいじめを受けていたという点に着目し，中学・高校ともにいじめを受けたことがある者（いじめ経験者）と，中学・高校ともにいじめを受けたことがない者（いじめ非経験者）に分類した。

現在の希望進路については，「大学への進学」，「短大・専門学校への進学」，「就職」，「まだ考えていない（未決定）」，「アルバイト中心の生活」，「家の手伝い」，「就職しながら進学」，「その他」の８つの選択肢から一つを選択してもらった。

また，高校階層については，高校入学時の学力難易度を基準に７つの階層（第１階層；偏差値 66 以上（n＝3,816），第２階層：偏差値 61-65（n＝5,280），第３階層：偏差値 56-60（n＝4,851），第４階層：偏差値 51-55（n＝6,648），第５階層：偏差値 46-50（n＝14,401），第６階層：偏差値 41-45（n＝11,403），第７階層：偏差値 40 以下（n＝9,422））に分け[5]，それぞれの階層の大学進学希望者の割合を全体，および男女別，学年別，設置者別の各区分で整理した。

３．結果

全体では，いじめ経験者，いじめ非経験者とも大学進学希望の割合がそれぞれ 48.7%，66.2%とも最も高かったものの，いじめ経験者がいじめ非経験者よりも 17.5 ポイント低かった。大学進学率が 50%を超えている現状を考えると，いじめ経験者の 48.7%という大学進学希望率は低い水準に留まっていることが考えられる。一方，大学進学希望以外については，すべての項目においていじめ経験者の割合が高くなった。

男女別に高校階層ごとの大学進学希望率を見ると，女子よりも男子の方が，大学進学希望率が最も低い第７階層を除き，いじめ経験者といじめ非経験者の差が大きいことがわかった。特に，10 ポイント以上の差がある階層を見ると，女子は第４階層のみであるのに対し，男子は第７階層を除くすべての階層で 10 ポイント以上の差が見られた。また，いじめ経験者の右肩上がりとはなっていない階層を見ると，女子では第２階層，男子では第３階層と第６階層が該当する。これらの階層が大学進学希望者の割合を停滞させている階層であることが考えられる。

また，学年別に高校階層ごとの大学進学希望率を見ると，高校２年の第２階層において，いじめ経験者の大学進学希望者の割合が停滞するという特徴が見られた。また，高校３年では，第４階層でいじめ経験者の大学進学希望者の割合が停滞し，いじめ非経験者 89.5%の半分にも満たない 41.7%の大学進学希望率に留まった。

最後に，設置者別に高校階層ごとの大学進学希望率を見ると，一見して公立よりも私立の方がいじめ経験者といじめ非経験者との割合の差が大きいことがわかった。特に，私立の第３階層では，いじめ経験者の大学進学希望者の割合が停滞し，いじめ非経験者よりも 24 ポイント低い 64.3%の大学進学希望率に留まった。

＜参考文献＞

（１）文部科学省（2021）『令和３年度学校基本調査（確定値）の公表について』令和３年 12 月 22 日＜https://www.mext.go.jp/content/20211222-mxt_chousa01-000019664-1.pdf＞（2022 年 4 月 25 日アクセス）。

（２）香取早苗（1999）「過去のいじめ体験による心的影響と心の傷の回復方法に関する研究」『カウンセリング研究』Vol32 No1，1-13.

（３）亀田秀子・相良順子（2011）「過去のいじめられた体験の影響と自己成長感をもたらす要因の検討－いじめられた体験から自己成長感に至るプロセスの検討－」『カウンセリング研究』Vol44，No4，277-287.

（４）ベネッセ教育総合研究所（2002）『「いじめ」の残したもの』モノグラフ・小学生ナウ，Vol23，第１章，31-50.

（５）『高校受験ガイドブック　2021 年度私立・公立受験用（関西版）』（2020）所収の偏差値一覧に依る

本研究は科学研究費補助金(基盤）(B)（課題番号:19H03491）『ネットいじめの発生構造に関する日英比較研究―大規模・同時調査による実態分析―』（研究代表者 原清治 2019-2021）による研究成果の一部である。

宿題と通塾の背景と効果

―日本の学校外学習機会の構造とは―

森 いづみ（上智大学・日本学術振興会）

国内外の研究によると，学校には，各家庭の生徒が幼少期から引き継いだ家庭背景による差を完全に縮小するほどの力はないかもしれない. 学力とは生徒がさまざまな教育機会を得た上での結果であり, 家庭背景の豊かでない生徒が学習時間によって学力の階層差を乗り越えるには, より多くの学習時間が必要であることも，これまでの研究で指摘されている.

しかし, 教育や学力の格差に関する国内の議論の多くは, 家庭の影響と学校の影響を厳密に区別したものではない. とりわけ学校外の学習時間に注目すると，宿題や自習，通塾による学習は, 少しずつ意味合いが違うことは注目に値する. 今回，教育機会における家庭と学校の影響を疑似的ではあるが区別する試みとして, 宿題が「学校」寄り，「通塾」が「家庭」寄りであるとみなして, それらの規定要因や効果がどう違うのかを分析した.

学習時間に関するこれまでの研究が主な対象としてきたのは, 自習と通塾が主な対象であった. 一方で同じ学習時間ではあるものの，宿題の背景や効果は十分に考慮に入れられてこなかった.

本報告では「子どもの生活と学びに関する親子調査」の wave1-4 のデータを用いて，宿題と通塾それぞれの実施時間が生徒の学年や居住地によってどう異なり, それらが生徒の学習結果にどのような影響を及ぼすのかについて分析し，議論を行う. これらの変数について，中1～中 3 を通じて，地域別の検討や国際比較も交えながら分析することで, 教育プロセスのどこで差が生じているのか／いないのかを見極めることで, 教育格差をめぐるより丁寧な議論の必要性を提起したい.

本報告では, 本格的な進路分化をこれからに控えた公立の中学段階に注目する. 一部の地域で中学受験の影響が大きい小学校高学年や, 進路分化した後の高校段階でなく, 生徒たちが比較的一様に受験圧力にさらされる段階でもあること, 中学段階に注目することの積極的な意味である.

はじめに集計値から分かるのは, 宿題が重要な学習時間の一部をなすということである. 実は中学 1 年～3 年を通じて，平均的には生徒が宿題に費やす時間は通塾や自習よりも長い.

背景に関しては, 中学段階の公立においては, 宿題の階層差は小さい. 親に大卒者がいるかどうかや年収別にみても，階層に関わらず，生徒が平日 50 分前後を宿題に費やしている．中 3 以前の段階（中 1 と中 2 時点）では，通塾と勉強時間の階層差も小さい. 中 3 になると通塾と勉強時間は階層差が若干大きくなるが, 宿題に関してはそのような傾向はみられない. ただし, 地域別に分けると, 通塾してない政令市の生徒が一番勉強しておらず, 宿題や勉強時間によってもそれらの差が補完できていない様子は見て取れた.

帰結に関しては, 宿題か通塾かでアウトカムへの影響が異なっていた. 固定効果モデルを用いた分析の結果，前者は勉強への好感度，後者はとくに中 2～中 3 の受験期において，成績と有意に結びついていることが分かった.

また，補足的に TIMSS データを用いて国際的に見ると，日本の中学 2 年生は宿題の階層差が小さいことがうかがえる一方で，通塾の階層差は国際的に見ても大きいという事実も明らかになった．

現状，日本国内で勉強時間の内実やそれらの背景・帰結の地域差も含めて見ると，ある種の「棲み分け」ができている（構造的にそうなっている）ことが示唆される．

だからこそ，格差の縮小を目指すならば，学校の営みとは別に，そうした「構造」にも目を向けないといけないことが示唆される．つまり，問題はそういう構造自体（進学のための勉強＝塾，日常の勉強＝学校が担う点）にあるのではないだろうか．

教育の機会や結果の格差をめぐる議論を行う際，公教育ですでに保障できている部分はきちんと認識・評価した上で，丁寧な議論を行うことの必要性を喚起したい．

耳塚寛明・中西啓喜，2021，「社会経済的背景別に見た学力に対する学習の効果」耳塚寛明ほか編『学力格差への処方箋：［分析］全国学力・学習状況調査』勁草書房．

Downey, Douglas B. 2020. How Schools Really Matter: Why our assumption about schools and inequality is mostly wrong. University of Chicago Press.

Willims, J. Douglas. 2006, Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems. UNESCO Institute for Statistics.

木村治生 2021、「コロナ禍における中学生の学習――休校は家庭環境による教育格差を広げたか」『チャイルドサイエンス』21, 13-18.

オルタナティブスクールにおける「学び」の多様性と標準化

-教育機会確保法後のオルタナティブスクールが置かれる現状に着目して -

竹中　烈（愛知文教大学）

１．問題意識

本発表ではオルタナティブスクールにおける「学び」（学習活動やカリキュラム）の現代的変容について包括的に捕捉するための試論を検討したい。

2016 年に成立した、不登校の子どもを含めた教育機会の確保などの施策の推進を目的とする「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」以後、オルタナティブスクールの位置付けは変容の契機を迎えている。第 3 条の 2 項において、「不登校児童生徒が行う多様な学習活動の実状を踏まえ、個々の不登校児童生徒の状況に応じた必要な支援が行われるようにすること」とあるように、法解釈として学習者の「学び」の多様性が担保される一方で、第 3 条の 5 項において、「国、地方公共団体、教育機会の確保等に関する活動を行う民間の団体その他の関係者の相互の密接な連携の下に行われるようにすること」とあるように、不登校生の居場所間、もしくは行政と不登校生の居場所間の協働が推奨されており、ともすれば一元的な価値尺度により、「学び」の多様性が縮減（標準化）されていく可能性も孕んでいる。本法は、あくまでも理念法であるため、実際にどのように運用していくかについては、現場レベルでの議論を経ることを前提としているわけであるが、我々はこういった振り幅を想定した上で、オルタナティブスクールにおける「学び」の変容が持つ意味を捉えていく必要があろう。

２．「学び」の変容をどう捉えるか

オルタナティブスクールにおける「学び」の変容が持つ意味を捉えていくにあたって、既存のカリキュラム改革に関する知見を援用したい。例えば、広瀬（2022）は、グローバル化は近代の延長線上にあると捉え、その諸課題に対応するための新自由主義的手法と品質保証国家による統治を両輪としながら多くの国で再帰的に教育改革は進んできているとする。そういった視点を傍証するような位置づけで、橋本・藤根（2021）を読み解くことも可能であり、当該論文では近年の英語圏のオルタナティブ教育における個に応じたカリキュラム編成の特色は、評価規準のあり方を問い直す側面を有する実践であること、またはオルタナティブ教育における個に応じたカリキュラムの存在が、メインストリームの学校の均質なカリキュラムによって特定の児童生徒が排除されているという現実をあぶり出すとともに、メインストリームの学校におけるパラダイムシフトを引き起こすことを指摘している。加えて、石井（2021）は米国におけるカリキュラム改造運動を参照にしながら、先進諸国で遂行されている「新自由主義」教育改革がコンピテンシー・ベース、スタンダード・ベース、エビデンスベースの三つの改革の複合体として構成されていることを指摘している。

これらの先行研究は、本発表の問題意識に多大な示唆を与えるものであり、特に石井（2021）が提示している分析枠組みを用いながら、日本国内の実際の事例を検証していきたいと考える。

３．「学び」の多様性と標準化

日本におけるオルタナティブスクールにおける「学び」の変容には、新自由主義的な文脈で「多様性」を特色として前景化（維持）するベクトルと、国・行政との協働の文脈内で学習内容の質保証という理念のもとに「標準化」していくベクトルが二律背反的に内包されていると考える。

こういった捉え方に対して、本発表では複数のオルタナティブスクールの事例を用いながら、その捉え方の妥当性を吟味したい。ひとつは、行政の積極的な不登校支援への取り組みをきっかけにオルタナティブスクール間ネットワークが形成され、意図せざる結果として「学び」の正統性を巡る葛藤が一部のオルタナティブスクールに生じた事例である。もうひとつは、行政の積極的な不登校支援への取り組みの中で、新自由主義的な文脈で民間の教育主体を取り込みながらも、独自の「学び」の価値を協働の中で見いだし、特色化していった事例であり、これらの事例から得られる理論的インプリケーションを当日は議論の俎上にあげたいと考える。

＜参考文献＞

橋本あかね・藤根雅之, 2021,「オルタナティブ教育にみる個に応じたカリキュラムの問い直し―海外の文献レビューにもとづく考察から―」『大阪大学教育学年報』第 26 号, pp. 15-25.

広瀬裕子, 2021,「成熟しした近代社会が経験する避けられない理論的課題」広瀬裕子編著, 2021,『カリキュラム・学校・統治の理論―ポストグローバル化時代の教育の枠組み』世織書房。

石井英真, 2021,「カリキュラム評価の改革の世界的標準化と対抗軸の模索」同上。

永田佳之編著, 2019,『変容する世界と日本のオルタナティブ教育―生を優先する多様性の方へ』世織書房。

【付記】本発表は、2021-2024 年度科学研究費助成事業基盤研究(C)「オルタナティブ教育における教育内容の質保証を見据えた官民協働モデルの開発的研究」（課題番号２１Ｋ０２２８８）及び 2020-2022 年度科学研究費助成事業基盤研究(C)「オルタナティブ教育の中間支援組織に関する横断的・縦断的研究」（課題番号２０Ｋ０２４４０）に基づく一部を報告するものである。

教育達成に対する学校外教育継続の因果効果

藤原翔（東京大学）

1 学校外教育の因果効果

影の教育（shadow education）とも呼ばれる学校外教育は様々な教育に関するアウトカムと関連している．観察データを用いた研究では，関連だけではなく学校外教育の因果効果にも注目している．しかしそのほとんどがある 1 時点の学校外教育経験の影響を明らかにしており，長期的な視点からの分析は行われていない．

学校外教育が教育達成に影響を与えるという場合，そこには様々なプロセスが考えられる．例えば日本の場合，中学での学校外教育への参加の多くは高校受験を目的としたものだろう．そのため，中学での学校外教育の経験はどのような高校に通いたいのかということの影響を受け，そしてどのような高校に通うのかという結果に影響する．また，中学での学校外教育の経験は，高校時の成績や学校外教育への参加にも影響すると考えられるが，一方で直接的に高校卒業後の教育達成にも影響してくる可能性がある．学校外教育への参加は短期的ではなく長期的な視点から，そして様々な選択や結果のプロセスとして考え，その効果を捉える必要がある．こうしたダイナミックな選択と結果のプロセスを踏まえた上で，求めたい学校外教育の因果効果を定式化し，それを推定することが本研究プロジェクトの目的である．

そこで，本報告では中学3年次の学校外教育投資と高校2年次の学校外教育投資がその後の教育達成にどのような影響を与えるのかについて分析する．学校外教育への参加が教育達成に及ぼす因果効果を長期的な視点から推定する．また，各時点の学校外教育への参加の因果効果についても推定し，これらの効果を比較する．

2 方法

2.1 推定の対象（Estimand）

分析の前に，まず推定の対象（Estimand）を明らかにする必要がある (Lundberg, Johnson, and Stewart 2021)．中学3年時と高校2年時の学校外教育参加をそれぞれA_0，A_1とする．中学3年時の学校外教育参加A_0と高校 2 年時の学校外教育参加A_0がそれぞれa_0，a_1に定められた場合にとるであろうポテンシャルアウトカム（potential outcome）の値をY^{a_0,a_1}とする．関心があるのは，これら 2 つの変数の共同効果であり，$\mathrm{E}[Y^{a_0=1,a_1=1}]$, $\mathrm{E}[Y^{a_0=1,a_1=0}]$, $\mathrm{E}[Y^{a_0=0,a_1=1}]$, $\mathrm{E}[Y^{a_0=0,a_1=0}]$という4つの平均ポテンシャルアウトカムを考える．$\mathrm{E}[Y^{a_0=1,a_1=1}]$ はすべての生徒が中学3年時と高校2年時に学校外教育参加していた場合のアウトカムの期待値であり，同様に，$\mathrm{E}[Y^{a_0=1,a_1=0}]$ はすべての生徒が中学 3 年時に学校外教育に参加しており，高校 2 年時に学校外教育に参加していない場合のアウトカムの期待値，$\mathrm{E}[Y^{a_0=0,a_1=1}]$ はすべての生徒が中学 3 年時に学校外教育に参加していないが，高校 2 年時に学校外教育に参加している場合のアウトカムの期待値，そして，$\mathrm{E}[Y^{a_0=0,a_1=0}]$ はすべての生徒が中学 3 年時も高校 2 年時にも学校外教育参加していなかった場合のアウトカムの期待値である．そして，$\mathrm{E}[Y^{a_0=0,a_1=0}]$ を対比のベースラインとし，以下の3つの反実仮想的な差を推定の対象とする．

$$\mathrm{E}[Y^{a_0=1,a_1=0}] - \mathrm{E}[Y^{a_0=0,a_1=0}]$$
$$\mathrm{E}[Y^{a_0=0,a_1=1}] - \mathrm{E}[Y^{a_0=0,a_1=0}]$$
$$\mathrm{E}[Y^{a_0=1,a_1=1}] - \mathrm{E}[Y^{a_0=0,a_1=0}]$$

つまり，全く参加しない場合と比較して，継続的に参加した場合と一方の時点にのみ参加した場合（2種類）の因果効果を明らかにすることを目的とする．

2.1 データ生成過程（DGP）

ポテンシャルアウトカムと観察データを結びつけるために，まず図1のような有向非巡回グラフを考え，データ生成過程（Data Generating Process: DGP）を検討する．頂点A_0とA_1はそれぞれ中学3年時と高校2年時における学校外教育参加を 1，非参加を 0 とする処置変数，Yはアウトカム（高校卒業後の教育達成），L_0はベースライン共変量と中学3年時の時間とともに変化する共変量，L_1は高校2年時の時間とともに

変化する共変量である．ある頂点から別の頂点への有向辺（Directed Edge）あるいは矢線（Arrow）は因果効果を示す．ここでは観察されない変数がないと仮定している．

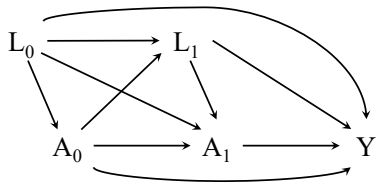


図 1：有向非巡回グラフ（DAG）

時間とともに変化する処置変数についての因果効果の識別ためには，次の逐次条件付き交換可能性（sequential conditional exchangeability）(Hernán and Robins 2020) が成り立っている必要がある．

$$Y^{a_0,a_1} \perp\!\!\!\perp A_0 | L_0$$

$$Y^{a_0,a_1} \perp\!\!\!\perp A_1 | A_0 = a_0, L_0, L_1$$

これはそれぞれの時点における処置変数（A_0 と A_1）について条件付き交換可能性が成り立っていることを示す．しかし，逐次条件付き交換可能性をみたす十分な共変量の情報が得られても，通常の方法（層別解析，マッチング，回帰分析）では因果効果を求めることができない場合が多い．それは処置と共変量のフィードバックが存在するため，通常の条件付けであると過剰統制バイアスや合流点バイアスが生じることがある (Hernán and Robins 2020; Wodtke, Elwert, and Harding 2016)．そこで，逆確率重み付けによる周辺構造モデル（IPTW），g-estimation，g-formula のような g-methods やそれらの二重にロバストな方法が提案されている (Naimi, Cole, and Kennedy 2017)．本研究では R の *tmle* (Gruber and Laan 2012) と *SuperLearner* (Polley 2021) によって，時間とともに変化する処置効果の 2 重にロバストな推定量である TMLE （ longitudinal targeted maximum likelihood estimation）を実行した (van der Laan and Gruber 2012).

2.2 **データ**　用いるデータは，東京大学社会科学研究所の実施した「中学生と母親パネル調査」（JLPS-J）のものである．2015 年 10 月～2016 年 1 月に行われた第 1 波調査（郵送調査）では，子どもと親の合計 1,854 ペア（回収率 45.0%）から回答が得られ，2017 年 12 月（高校 2 年生相当）に郵送調査を実施した．2019 年 12 月，2020 年 2 月，7 月，12 月，2021 年 7 月，12 月，そして 2022 年 7 月と継続してオンラインでの調査を行っており，学校経験や教育達成の情報が得られている．分析は高校まで進学したと考えられるケースに限定して行う．欠測値は多重代入法（Amelia II）によって対応した (Honaker, King, and Blackwell 2011).

2.2 **変数**　用いる変数は以下のとおりである．従属変数 Y : 子どもの大学進学（0 か 1 の 2 カテゴリ）と教育ランク（0 から 1 までのランク）の 2 種類を考える．時間とともに変化する処置変数A_0，A_1：中学 3 年時点と高校 2 年時点での学校外教育参加（塾あるいは予備校，それぞれ 0 か 1）．ベースラインおよび時間とともに変化する共変量L_0：父親 SEI，父学歴, 母学歴, きょうだい数, 出生順位, 近隣の有利さ，最も近い大学との距離，祖父母学歴，世帯年収，大学進学期待，中学 3 年時成績．時間とともに変化する共変量L_1：父親 SEI，世帯年収，大学進学期待，高校 2 年時成績，高校偏差値，高校専門学科.

3　結果

TMLE による分析の結果，継続的な学校外教育への参加は，教育達成を高めることが明らかになった．これは特に，大学進学か否かがアウトカムの場合に当てはまる．中学 3 年と高校 2 年の両時点で塾や予備校に通っていることは，そうでない場合よりも 11.1%ポイント大学進学確率が高まり，統計的に有意であった．1 時点の学校外教育参加の因果効果について見た場合は，それぞれの時点で統計的に有意な効果は見られず（中学のみ 3.2%ポイント，高校のみ 7.3%ポイント），また，2 時点の処置を別々に分析にした場合も，1 時点の学校外教育参加の因果効果は見られなかった．一方で大学の選抜性を考慮した教育ランクについては，中学 3 年時は参加していないが高校 2 年時に参加している場合，両時点に参加しているのと同じくらいのランクの上昇が確認された．つまり，教育ランクを上げるという点では，継続的な学校外教育よりもむしろ高校 2 年時の学校外教育への参加が重要といえる.

付記　本研究を行うにあたって，JSPS 科研費 JP22H00069, JP19H00608，JP19H01637 の助成を受けた．参考文献については省略.

学校外教育の効果–誰が「ご破算」をしているか–

眞田英毅（同志社大学）

1. 研究の意義と背景

学校外教育は，世界中に普及しており，一大産業といえるまでに成長を遂げている（Bray and Kwok 2003）．先行研究では，出身階層の高い子どもが利用しやすいことから，学校外教育は格差あるいは不平等を拡大しているという指摘がなされてきた．日本でもStevenson and Baker（1992）が，模擬試験や塾，家庭教師，通信教育，浪人のそれぞれが大学進学に与える影響を分析しており，学校外教育は，すでに教育制度で恩恵を受けている子どもが，進学を確実なものにするために用いる積極的な制度であると述べている．一方，近年では学校外教育の効果に関して，日本の教育システムは「ご破算型」で，移行段階で挽回が可能であるため，学校外教育が格差あるいは不平等を拡大させているのではなく，縮小させる可能性も指摘されている（中澤 2013; 眞田 2018）．

このように，学校外教育の新たな可能性が指摘されているが，すべての学校から学校への移行段階で学校外教育を用いた挽回が可能なのかについては，明らかではない．そこで本研究は，高校時代の学校外教育利用が高等教育への進学に与える影響ついて，高校トラックに注目して検討する．これにより，従来の枠組みでは捉えきれなかった，学校外教育の側面を明らかにするとともに，学校外教育が教育機会の不平等の縮小に寄与しうるかを明らかにすることができる．

2. 先行研究

学校外教育に関する研究は，「誰が学校外教育を利用するのか」という要因を探る研究群（神林 2001; 片瀬・平沢 2008; 多喜・エントリッヒ 2018; Entrich 2020 など）と「学校外教育に効果はあるのか」という効果を探る研究群（盛山・野口 1984; Stevenson and Baker 1992; Kuan 2011 など）に大別できる．

この研究は後者に位置づけることができるが，いずれの研究群でも前提として共有されているのは，学校外教育を「高階層の学歴および階層再生産戦略」（神林 2001; 片岡 2001, 2015）として捉えているという点である．

ただし，日本の教育システムは，高校進学時に希望した高校トラックに進むことができなくとも，高校卒業時に挽回できる機会も生んでいる（竹内 1995; 中西 2000）．つまり，希望した高校トラックよりも相対的に下の，いわば不利な高校トラックに進学した子どもでも，努力次第では希望していた高校トラックの進路へと合流することが可能になるということである．しかし，このような，不利なトラックに進んだ場合に，学校外教育はどのような影響を持つのかについて，これまで議論はなされてこなかった．

そこで本研究は，学校外教育の利用が高等教育進学へ与える影響について，高校トラックにおける不利の挽回という観点から検証を行う．

3. データと分析手法

3.1 データ

データは，東京大学社会科学研究所が実施している「働き方とライフスタイルの変化に関する全国調査」（Japanese Life Course Panel Survey－JLPS）を用いる．この調査では，2006 年 12 月末時点で 20 歳から 40 歳までの全国の男女を対象とし，2007 年から毎年同じ回答者に調査を行っている．JLPS はパネル調査であるが，学校外教育の利用状況や通った高等学校の進学率，さらには 15 歳時の家庭状況など豊富な情報を含んでいるため，JLPS の継続サンプルと追加サンプル，リフレッシュサンプルを用いて分析を行った．

3.2　分析手法

分析には, 中澤(2013)や中西(2017), 林(2011)を参考に傾向スコア・ウェイティング法を利用した順序ロジスティック回帰分析を用いる.

3.3　変数

使用した変数は, 高等教育の進学先, 高校生時の学校外教育経験, 年齢, 15 歳時の家庭の暮らしむき, 15 歳時の本の冊数, 中学 3 年時の成績, 兄弟姉妹数, 親学歴, 親職業, 通っている高校の進学率である. 高等教育の進学先について, 男性では銘柄大学／4 年制大学／短期大学・専門学校というように順序のあるカテゴリーに分け, 女性では銘柄大学・4 年制大学／短期大学／専門学校というように順序のあるカテゴリーに分けた.

4. 分析結果と考察

分析の結果, 女性の学校外教育の利用は, 利用していない人と比べて, より高い教育達成を促進していた. 他方で, 男性の学校外教育の利用は, 利用していない人と比べて, 短期大学・専門学校と 4 年制大学以上の間の差を乗りこえる効果のみ示され, 4 年制大学以下と銘柄大学の差を乗りこえる効果はなかった. また, 高校トラックの違いによる学校外教育の効果の差異は男性でのみ一部確認された. これより, 学校外教育は教育達成を促進する効果があり, さらに不利な高校トラックの挽回を支援する可能性もあることがわかった. つまり,「誰がご破算しているのか」という問いに対しての答えは,「学校外教育を利用している不利な高校トラックにいる男性」ということができる.

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) 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. 本研究の二次分析にあたり, 東京大学社会科学研究所 附属社会調査・データアーカイブ研究センター SSJ データアーカイブから「東大社研・パネル調査」(東京大学社会科学研究所パネル調査プロジェクト) の個票データの提供を受けました. また,「東大社研・パネル調査」特別データに関して別途利用申請をおこない, 審査承認を受けました.

表 1　学校外教育経験が高等教育進学に与える影響（男性）

	男性							
	モデル1				モデル2			
	B		S.E.	*odds.*	B		S.E.	*odds.*
切片 1	-2.02	*	0.91	0.13	-1.68	†	0.90	0.19
切片 2	-3.85	***	0.99	0.02	-3.82	***	0.98	0.02
学校外教育ダミー（ref 経験なし）1	1.09	***	0.02	2.97	0.86	***	0.25	2.37
学校外教育ダミー（ref 経験なし）2	0.38		0.24	1.46	0.48		0.35	1.62
年齢 1	-0.05	**	0.02	0.95	-0.05	**	0.02	0.95
年齢 2	-0.12	***	0.02	0.89	-0.12	***	0.02	0.89
15歳時の暮らしむき	0.15		0.10	1.16	0.17		0.10	1.18
15歳時の本の冊数	0.03		0.05	1.03	0.03		0.05	0.03
中学3年時の成績	0.56	***	0.09	1.76	0.56	***	0.09	1.75
兄弟姉妹数	-0.16		0.11	0.85	-0.18	†	0.11	0.83
親の教育年数	0.10	*	0.04	1.10	0.10	*	0.04	1.11
親専門管理ダミー（ref マニュアル）	0.42	†	0.23	1.52	0.40	†	0.23	1.50
親事務販売ダミー（ref マニュアル）	0.46	*	0.19	1.59	0.43	*	0.19	1.54
進学校ダミー（ref 中堅校）	1.39	***	0.21	4.01	1.38	***	0.21	3.98
進路多様校ダミー（ref 中堅校）	-0.40	†	0.24	0.67	-0.37		0.25	0.69
普通科ダミー（ref 職業科）	0.50	†	0.28	1.65	0.53	†	0.29	1.70
学校外教育経験×進学校ダミー					-0.26		0.42	0.77
学校外教育経験×進路多様校ダミー					0.86	†	0.44	2.36
Chi-square	332.67***				337.63***			
Nagelkerke R^2	0.41				0.42			
N	784				784			

***p < 0.001 , **p < 0.01 , *p < 0.05 , †p < 0.1

表 2　学校外教育経験が高等教育進学に与える影響（女性）

	女性							
	モデル1				モデル2			
	B		S.E.	*odds.*	B		S.E.	*odds.*
切片 1	-2.98	**	0.81	0.12	-1.84	*	0.80	0.16
切片 2	-2.34	**	0.78	0.09	-2.08	**	0.77	0.13
学校外教育ダミー（ref 経験なし）	0.66	***	0.13	1.94	0.70	***	0.18	2.02
年齢 1	-0.02		0.01	0.98	-0.02		0.01	0.98
年齢 2	-0.09	***	0.01	0.91	-0.09	***	0.01	0.91
15歳時の暮らしむき	-0.09		0.09	0.92	-0.09		0.09	0.91
15歳時の本の冊数	0.08		0.05	1.08	0.08	†	0.05	1.09
中学3年時の成績 1	0.44	***	0.09	1.55	0.45	***	0.09	1.57
中学3年時の成績 2	0.63	***	0.09	1.87	0.64	***	0.09	1.89
兄弟姉妹数	-0.07		0.09	0.93	-0.08		0.09	0.93
親の教育年数	0.13	***	0.04	1.14	0.13	***	0.04	1.14
親専門管理ダミー（ref マニュアル）	0.31	†	0.19	1.37	0.31	†	0.19	1.37
親事務販売ダミー（ref マニュアル）	-0.22		0.16	0.80	-0.12		0.16	0.81
進学校ダミー（ref 進路多様校）1	0.99	***	0.24	2.69	1.00	***	0.24	2.73
進学校ダミー（ref 進路多様校）2	0.91	***	0.17	2.48	0.91	***	0.17	2.49
進路多様校ダミー（ref 中堅校）1	-0.65	**	0.21	0.52	-0.64	**	0.21	0.53
進路多様校ダミー（ref 中堅校）2	-0.15		0.24	0.86	-0.12		0.24	0.89
普通科ダミー（ref 職業科）	0.26		0.22	1.30	0.25		0.22	1.28
学校外教育経験×進学校ダミー					0.12		0.32	1.23
学校外教育経験×進路多様校ダミー					-0.51		0.36	0.60
Chi-square	331.64***				334.90***			
Nagelkerke R^2	0.33				0.34			
N	946				946			

***p < 0.001 , **p < 0.01 , *p < 0.05 , †p < 0.1

分位点に着目した学校外学習時間の計量分析

——分位点回帰によるアプローチ——

胡中孟徳（東京大学）

1. 問題設定

学校外学習時間とその階層差に着目した苅谷（2000, 2001）を嚆矢として、学校外学習時間に着目した研究は多く蓄積されてきた。そうした研究において、学習時間の階層差は基本的な傾向としては確認されるものの、小中学生を対象とした小針（2002）や卯月（2004）など、それほど明瞭な差が確認できないこともある。

この点にかんして、苅谷の研究に対する市川（2002）の以下のような批判は参考になる。高校生の学習時間分布が「二山型」であるのに対して、公立中学校の生徒では「一山型」であり、それは高校生が大学受験をする層としない層に分かれやすいのに対して、ほとんどの生徒が高校受験をする中学生では明確な層の分化は生じにくいことが背景にあると指摘している（市川 2002: 57-9）。

これまでの学習時間にかんする研究の多くは、通常の線形回帰分析を用いることで、もっぱら平均値に対してアプローチしてきたといえる。生活時間の分析において通常の回帰分析を用いることは、平均値に興味がある限りにおいて、基本的には適切な判断といえる。というのも、生活時間変数においてゼロの値が多くなった場合に、分布を考慮してトービットモデルやハードルモデルを用いることで、かえってバイアスが生じる可能性がある（Stewart 2013）からである。

しかしながら、市川（2002）が指摘したような分布の形状をうまく扱うためには、通常の回帰分析では十分でない。以上の検討を踏まえて、本研究では分位点に着目して学習時間の計量分析をおこなう。

2. データと方法

2001 年と 2006 年の社会生活基本調査 B 票の匿名データを用いる。全国規模での調査で、子どもが調査対象に含まれる数少ない調査として、本研究の目的に対して適切であると考えられる。

方法としては、学校外学習時間の分布を確認したのち、分位点回帰分析をおこなう。通常の回帰分析では分布の平均に対する効果を見ているが、分位点回帰では、分布の中心に近い値としての平均値だけでなく、上位や下位に対してもアプローチできる。下位に対してより効果が大きい変数は、下位を底上げることで全体の格差を押し縮める。対照的に、上位に対してより効果が大きい変数は、上位を引き上げることで全体の格差を広げているとみることができる。

3. 分析と結果

（1）記述的分析

図 1 は、学校段階ごとに学校外学習時間のヒストグラムを示したものである。日記式の生活時間調査においては、通常の調査で回答された平均的な 1 日の学習時間よりも、学習時間がゼロであるという回答が目立つため、いずれの学校段階でもゼロに山がみられる。また、学校段階が上がるにつれてゼロが多く、勉強時間が長い者もみられる、右裾が長くなっていることが見てとれる。

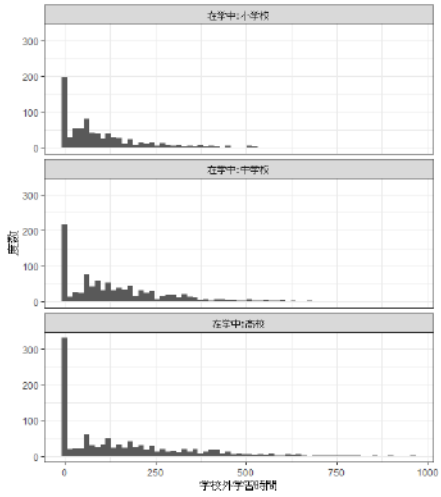


図 1　学校段階ごとの学校外学習時間のヒストグラム

（2）分位点回帰分析

分位点回帰の各変数の推定結果について、線形回帰の結果と対照しながら確認する。

線形回帰では、学校段階の影響に関して、中学生を基準にして小学生では負、高校生では正に有意であるが、分位点回帰では、高校生は 30%分位点では負であるのに対して、90%分位点では正である。

SES は、線形回帰とすべての分位点での回帰で正に有意であるが、90%分位点でより大きな回帰係数が得られた。女子ダミーは線形回帰では正に有意だが、分位点回帰では 30%・50%分位点のみが正に有意であるにとどまった。

曜日の影響は、線形回帰では平日に比べて土曜日、日曜日ともに正に有意な結果が得られた。分位点回帰では、土曜日が 30%分位点で負に有意であり、土曜日と日曜日の両方で 90%分位点になるにつれて、大きな正の値を示した。

（分析結果の詳細は当日提示する）

4. 考察

学校外学習時間を従属変数とした回帰分析において、線形回帰を用いる場合と分位点回帰における結果では符号や係数の大きさにおける相違がみられた。線形回帰で得られた平均値にかんする係数の背後には、分位点による違いが存在していたといえる。とくに着目すべき点について、以下で議論する。

平均的には学校段階が上がるほど、学習時間は長くなるが、30%分位点では高校生よりも中学生の方が長く、分布の上位では高校生の方が長くなる。学校段階が上がることで、より勉強をする子どもと、そうでない子どもに分極化が進んでいるといえる。

SES の影響は、分布の上位でより大きく、分布上位での学習時間の引き上げが平均値の違いに対してより貢献しているとみることができる。曜日の影響は、学校がある平日と休日の違いとみることができるが、分布の上位では学校がない土日で学習時間が長いのに対して、下位ではむしろ負の影響もみられ、学校がない日の過ごし方は格差の拡大を招く要因とみることができる。

以上の結果からは、SES や土日が分布の上位層に対してより大きな正の効果を持つことは格差を生じさせる要因として重要とみることができる。

〈引用文献（一部）〉

市川伸一，2002,『学力低下論争』筑摩書房.

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』66: 213-29.

小針誠，2002,「小・中学生の学業成績と学校外学習時間に関する一考察――社会階層を媒体として」『子ども社会研究』8: 79-91.

Stewart, Jay, 2013, “Tobit or not Tobit?” *Journal of Economic and Social Measurement*, 38(3): 263–90.

卯月由佳，2004,「小中学生の努力と目標――社会的選抜以前の親の影響力」本田由紀編『女性の就業と親子関係』勁草書房, 114-32.

〈付記〉

本研究は JSPS 科研費 JP20K13897 の助成を受けたものである。本研究の集計結果は、総務省統計局の集計とは異なる独自集計である。

地方小都市の高校生の進路分岐と東日本大震災のインパクト
―学校基本調査の個票の再集計から―

清水睦美（日本女子大学）　〇妹尾渉（国立教育政策研究所）　日下田岳史（大正大学）
堀健志（上越教育大学）　松田洋介（大東文化大学）

１．はじめに

（１）問題設定

東日本大震災の被災地に住む高校生の進路分岐は震災前後でどのように変化したのだろうか、あるいは変化しなかったのだろうか。本報告では、トラッキングと呼ばれる学校タイプによる進路分化に着目しながら、被災地に住む高校生の進路分岐が震災前後でどのような動向を見せたのか、を明らかにしようとするものである。

災害は一般に家庭の社会経済的条件の悪化を通じて、進学指向を抑制すると考えられている。一方で、災害が多い地域では、被害の大きくなる物的な資本から、被災による損失を免れる確率を高める人的資本へと投資力点の移行が生じ、逆に進学指向を高めたという実証研究もみられる（Skidomore and Toya（2002））。実際に、日本の先行研究においても、東日本大震災の被災地においては、震災後に女子の大学進学率の上昇がみられたことが指摘されている（牛島（2019）、妹尾・松田（2020））。

一方で、そのような高校生の進路分岐が一様に生じていたのかは定かではない。従来から指摘されているように、トラッキング理論では、学校タイプによる進路分化が存在するからである。そこで、本報告では、東日本大震災の被災地である岩手県のデータを用いて、進学・就職行動が学校タイプ別でどのように変化したのか、あるいは変化しなかったのか、について実態を明らかにする。

（２）分析データの概要

分析にあたって、文部科学省『学校基本調査』「卒業後の状況調査票（高等学校・全日制）」のうち岩手県内にある高校の個票を特別集した。岩手県内の被災状況については、玄田（2014）にならい、「被災地」を、宮古市、大船渡市、久慈市、陸前高田市、釜石市、大槌町、山田町、岩泉町、田野畑村、普代村、野田村の 11 市町村とし、それ以外の市町村を「非被災地」とした。また、「大学等進学率」は、大学の学部・通信教育部・別科、短期大学の本科・通信教育部・別科、高等学校・特別支援学校高等部の専攻科、へ進学した割合とした。

２．被災地における進学・就職動向

（１）被災地におけるトラッキングの影響

東日本大震災は、高卒者の労働市場にも大きな影響を与えた。岩手県の新規高等学校卒業者の就職内定率の推移をみると、震災直前の内定率が 95%前後まで落ち込んでいたのに対し、震災以降は、建築・土木などを中心とする復興需要やそれに伴うサービス業などの需要の高まりとともに、ほぼ 100%に近い数字で推移している。

図１　新規高等学校卒業者の年度別就職内定率の推移

出典：厚生労働省岩手労働局「平成30年3月新規高等学校卒業者の職業紹介状況」

したがって、このような労働需要の喚起は、高校生にとっては、短期的な視点に立てば進学よりも就職という進路分岐に直面したことになる。しかしながら、もともと大学進学を指向する層では、復興需要の落ち着いた後

も見据えた長期的な視点に立ち、進学から就職へという転換はほとんど生じなかった可能性もある。このことは、トラッキングによる層化（ex. 普通科と専門学科、普通科の進学校と多様校）によって、被災のもたらす影響が異なっていた可能性が考えられる。考えられるシナリオは、高学力層での進学指向はそのままに、低学力層で就職指向が強まり、これまでのトラッキングによる進路分化の機能がより強まった可能性である。

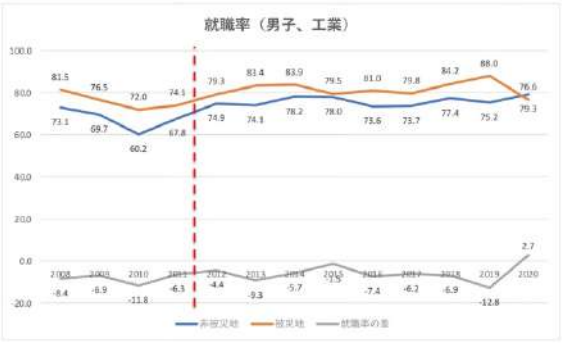
（２）学校タイプ別の進路分岐の動向

①普通科と専門学科の比較

男子・普通科の就職率の推移をみると、被災地の就職率は、高卒求人が増えているにもかかわらず、上昇傾向はみられなかった。一方で、男子・工業科については、震災前と比較して、震災後の就職率が以前よりも高い水準で推移していることがわかる。

図２　就職率（男子、普通科）

図３　就職率（男子、工業科）



②普通科の進学校と進路多様校の比較

被災地の普通科・男子を進学校と進路多様校に分け、普通科内部のトラッキングをみると、進学校では震災後に進学率の上昇がみられるのに対して、進路多様校では、進学率・就職率とも大きな変動がみられなかった。

図４　大学等進学率（被災地/男子、普通科）

図５　就職率（被災地/男子、普通科）

（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。）

【主な引用文献】

牛島 光一(2019)「自然災害による就業機会の減少と人的資本投資 ―東日本大震災の事例―」『フィナンシャル・レビュー』第 141 号、pp. 65-85.

玄田有史(2014)「東日本大震災が仕事に与えた 影響について」『日本労働研究雑誌』653 号、pp. 100-120.

妹尾渉(2020)「被災地の進路選択」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.

Skidmore and Toya 2002. “Do Natural Disasters Promote Long-run Growth?”, Economic Inquiry, Vol.40(4), pp.664-687.

本研究は JSPS 科研費 21H00831 の助成を受けたものです。

地方小都市の高校生の進路形成と東日本大震災のインパクト
—3 市生徒・保護者質問紙調査（2022 年）の結果から—

清水睦美（日本女子大学）　妹尾渉（国立教育政策研究所）　○日下田岳史（大正大学）
○堀健志（上越教育大学）　松田洋介（大東文化大学）

１．はじめに

（１）問題設定

東日本大震災（2011 年）が襲ったのは、1990 年代後半以降、都市への人口流出がやむことのない地方圏の広大なエリアであった。戦後日本において第三の波として数えられるこの間の人口流出は、これに先行する二つの大波が当時（高度成長期とバブル期）の主力産業である製造業の活況を背景にしていたのとは異なり、景況にかかわることなく世紀転換期から現在に至るまで継続している（小熊 2019）。こうした意味において現代に固有のこのマクロな構造的現象に対して、自然災害である東日本大震災（以下、「震災」とも表記する）は促進的に作用するのか。それとも抑制的に作用するのか。

本発表は、こうした問題関心を背景に、学校から職業への移行過程、とりわけ高校生のライフコース展望に震災経験がもたらすインパクトを明らかにしようとするものである。学校から職業への移行過程は、個人のライフコースを分岐させることで、社会構造の再生産／変動を媒介する極めて重要な社会過程である。それゆえ、教育社会学において多くの先行研究が蓄積されてきた研究領域の一つであるが、多くの先行研究において共有されてきたのは、このミクロな過程においてライフコースを分岐させる要因は何かという問いであった。この問いを共有する本発表は、震災経験が及ぼす影響への関心を接続する。

ここでの関心は、単に被災したか否かだけではない。客観的には同じ状況に置かれたとしても、震災をどう捉え、災後の世界をどう生きているかという震災経験の主観的な側面は決して一様でない。震災経験のこうした主観的な側面に目を向け、これが高校生の将来展望に及ぼす影響を検討することで、東日本大震災が地方からの都市への人口流出というマクロな構造的現象にもたらすインパクトを検討することが、本発表の目的である。

（２）先行研究

東日本大震災は、被災地における教育の営みを一時的に停止させることによって、児童・生徒・教師・学校等を規定する近代教育システムが持つ慣性の力、すなわち進行方向に進み続けようとする力を、浮き彫りにした。そして、震災後に元の教育の姿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（清水他 2020a）。被災地の教育は、元の姿に戻ったのか、それとも何らかの変容を遂げたのかという問い（清水他 2020b）が浮かび上がってくる。本発表の発表者らが陸前高田市・大船渡市の中学生とその保護者を対象に、2019 年 3 月に実施した質問紙調査は、こうした関心に応えるデータを提供するものとなっている。

同調査から明らかになったことは、主に次の 7 点である。①震災をどのように捉えたのかという主観的側面は、被災の有無という客観的側面に強く規定されてはいるものの、②震災経験は地域という集合的な単位で形成されているところがあり、被災者が多い地域と少ない地域との間で、被災経験が中学校生活に与える影響が異なる可能性がある。③学歴獲得から得られるであろう便益として中学生が認知しているものは、本人の震災経験と関連しており、階層上位の中学生にとっての震災経験は学歴から得られる便益を高く見積もるものとして作用するのに対して、階層下位の中学生にとっての震災経験はそうした便益を低く見積もるものとして作用している（清水他 2022）。④被災経験は男子中学生に限り時間選好率を高め、中学生の意識を未来志向的なものから現在志向的なものへと変化させる力を持っている可能性があるが、「震災経験あり→時間選好率上昇→中学生の進学期待低下」という単純な仮説は、男女いずれにも当てはまらない。⑤中学生の保護者の進学期待は被災経験により冷却されている。しかも、⑥震災が保護者の進学期待に与える影響は家庭の社会経済的背景により異なっており、保護者の進学期待の低下傾向は低所得層で顕著である。⑦震災経験は進学期待の親子間ギャップを縮小させているが、その縮小は、低所得層の保護者の進学期待の低下により生じている（清水他 2021）。

2019 年に調査対象であった中学生が高校生になった時、高校生は如何に進路を形成していくのか。高校生が経験した東日本大震災の、進路形成に対する影響力を析出するべく設計・実施されたのが、次の（３）で述べる質問紙調査である。

（3）質問紙調査の概要

2022 年 3 月、陸前高田市の高校生 461 人とその保護者、大船渡市の高校生 820 人とその保護者、十日町市の高校生 1276 人とその保護者に（宛先不明による還付数は含まない）、質問紙を郵送した。陸前高田市・大船渡市における調査は日本女子大学の研究倫理審査を、十日町市における調査は上越教育大学の研究倫理審査を、それぞれ受けている。質問紙は高校生と保護者の分をペアで回収しており、両者の回答を紐づけることができる。

有効回収率は陸前高田 36.9%、大船渡 31.5%、十日町 25.9%、3 市合計で 29.7%となった。陸前高田・大船渡の有効回収率が高いのは、本発表の発表者らが 2019 年 3 月に、両市の中学生とその保護者を対象とする質問紙調査を実施したという経緯が関連しているのかもしれない。

（4）報告の構成

2019 年 3 月時点の中学生は、2022 年 3 月において高校生になっている。高校生による震災の捉え方は、中学生のそれとは異なる可能性があるし、将来のライフコース展望はある程度明確化していることだろう。2022 年 3 月実施の質問紙調査から得られたデータを活用して、次の 2 節では、高校生が東日本大震災を如何に捉えているのかを明らかにする。そして 3 節では、高校生の震災の捉え方が、卒業後のライフコース展望とどのように関係しているのかを、地域別に明らかにする。4 節では今後の研究課題を提示する。

2．高校生による震災の捉え方

2 節では、高校生のライフコース展望の規定要因を分析する 3 節に先立って、その規定要因の一つとして分析モデルに加えられることとなる震災の捉え方を検討することとする。以下では、まず、震災により被災したか否かという被災の客観的側面を確認したうえで、発災から 10 年余りが経過した現在において、高校生が震災をどう捉えているかという主観的側面の分析に進みたい。

（1）被災の客観的側面

保護者票を用いて地域別に集計したところ、「被災あり」という回答は、陸前高田 58%、大船渡 37%となっており、同じ三陸地域でありながら地域によって罹災率に大きな差がある。一方、新潟県の十日町では 5%が「被災あり」であり、被災から無縁な地域であったとは言えないものの、三陸地域との間に大きな違いがあることは否定できない。

（2）高校生の震災認識とその構造

本発表が依拠する質問紙調査では、表 1 に示されている 10 個の質問項目によって、高校生が震災をどのように捉えているかを把握することが可能である。ただし、上述のように被災状況に大きな違いがあるため、十日町調査では全ての項目が尋ねられているわけではない。それゆえ、地域別に比較できる項目はかぎられているが、比較可能であることを示す「※」がつけられた４つの項目の地域別集計を確認すると（表省略）、震災によって「自分の人生」（a）や「家族のくらし」（b）が大きく変わったと捉える回答は、いずれの地域についても、上記の被災の客観的側面の数値とほぼ同水準である。すなわち、地域間の違いが大きいのである。ところが、「語り継いでいかなければならない」（f）についてはいずれの地域も 9 割を超える高校生が肯定し、「ずっと昔のことだ」（d）についても地域差がなく、おおむね 25%程度が肯定的に回答している。被災地であるか否かにかかわらず、こうした認識が、いわば規範化していることが窺える。

次に、震災認識を背後で規定している潜在的な因子を把握するために、これに関連する 10 個の質問項目を用いて因子分析（主因子法）を行った。表 1 は、震災認識に関する全ての質問項目が尋ねられていない十日町のサンプルを除き、陸前高田と大船渡の両地域をまとめて分析した結果のうち、プロマックス回転後の結果を示したものである。

表 1　震災の捉え方についての因子分析
（主因子法・プロマックス回転）

	震災への自由	震災の影響の大きさ	震災からの自由	
Q31a 自分の人生が、東日本大震災によって大きく変わったと思う	.014	**.791**	-.020	※
Q31b 自分の家族のくらしが、東日本大震災によって大きく変わったと思う	-.007	**.880**	.043	※
Q31c 東日本大震災の話は、聞きたくない	.028	.178	**.242**	
Q31d 東日本大震災は、もうずっと昔のことだ	-.026	-.088	**.611**	※
Q31e 東日本大震災のことは忘れて、先に進んだほうがよいと思う	.040	.069	**.645**	
Q31f 東日本大震災について、語り継いでいかなければならない	**.515**	.076	-.090	※
Q31g 東日本大震災について話題にすることをタブーにしてはいけない	**.500**	.006	-.071	
Q31h 東日本大震災から、今の私たちの生活は切り離せない	**.635**	.062	.001	
Q31i 東日本大震災について、もっと学びたい	**.727**	-.126	.004	
Q31j 東日本大震災を話題にする人が身近にいる	**.493**	.012	.141	

この表が示しているのは、三陸地域の高校生た

ちの震災認識を背後で最も強く規定しているのが、私たち（清水他 2020a）が「震災への自由」と呼ぶ、震災を積極的に引き受けるべきと捉える志向性（因子）だということである。そして、第二には、震災が自分の人生や家族のくらしを大きく変えたと捉える志向性、すなわち「震災の影響の大きさ」因子が、そして第三には、私たちが「震災からの自由」と呼んだ、震災を過去のものとして理解しようとする志向性が、高校生の震災認識を背後で規定しているということである。

なお、同様の因子分析を三陸の二つの地域をわけたサンプルで別々に行っているが、析出される因子に大きな違いはなかった。まず、大船渡のサンプルの分析では上記とまったく同じ３つの因子が析出された。その一方で、陸前高田のサンプルでは四つの因子が析出されたが、そのうちの二つは「震災からの自由」と「震災の影響の大きさ」であった。さらに残り二つの因子は、「震災からの自由」が、さらに二つに分解されたかたちとなっており、それぞれ「震災への自由」「震災語りの責任」と呼びうる因子であった（表省略）。

（３）震災認識の背景

震災認識に関する 3 つの因子のうち、「震災の影響の大きさ」因子の得点は、「被災あり」が多い陸前高田において有意に高くなる傾向がある。ところが、「震災への自由」および「震災からの自由」の二つの因子については地域差がみられない。さらに、この二つの因子のそれぞれは、「震災の影響の大きさ」因子との関連が弱く（r=.187）、被災の有無との間にも有意な関連がない。そればかりではなく、中 3 時点での成績、親学歴、父母の出身地域、性別といった基本的な変数との間にも、有意な相関関係を確認することができない。

ところがその一方で、「震災への自由」因子については、社会や集団への信頼や責任の意識に関わる変数との間に正の関係がみいだされた。すなわち、家族や教師、同輩集団を頼りになると捉える認識、学校知識の職業レリバンスへの信頼や、家の跡継ぎとしての責任意識などの変数である（表省略）。もちろん、これらの変数との間に、一方が他方を規定するといったような明確な因果関係は想定できない。しかし、相互に支えあいながら形成されていると考えることができるだろう。

３．ライフコース展望と震災との関係

（１）仮説

3 節では高校生のライフコース展望のうち、高校生がどのような地域に初職を求めようとしているのかに注目して、「将来、地元周辺で就職したい」という意識（以下、地元周辺就職希望）の規定要因を、後述の仮説を検証する形で、明らかにする。分析対象は、高校卒業後の進路が調査時点で確定していない高校 1～2 年生に限定する。

地方小都市の高校生の場合、高校卒業後の進路として進学を希望・期待している人は、必然的に、地元周辺就職希望を持ちづらい傾向がある。地元とその周辺には、高学歴者に対する労働需要が少ないからである。しかし、「それぞれの地方の出身者が、アカデミックな進路選択とは別次元のものとして、自らの地域移動について選択していく進路の流れ」、すなわちローカル・トラック（吉川 2001）の存在可能性を考慮に入れる時、地元周辺就職希望の有無は、進学希望・期待の有無だけで規定されるということにはならない。

こうした問題意識に基づいて本節で特に取り出したいのは、高校生を地元周辺就職希望に向けて誘導する、「アカデミックな進路選択とは別次元」の「何か」である。その「何か」が、震災により新たに立ち現れたものであるならば、地方小都市の高校生の進路形成に対する東日本大震災のインパクトの一部を析出したことになると考える。

そこで、震災の捉え方は地域という集合的な単位で形成されているところがあるという清水他（2022）の知見に基づき、「震災の捉え方は、高校 1～2 年生の地元周辺就職希望に関連している。ただしその関連の仕方は地域ごとに異なる」という仮説を立てて、3 地域のサンプル別に検証する。

（２）分析

①陸前高田の場合（N=91）

大学・短大・専門学校進学希望ダミー（a）、陸前高田のサンプルから得た 4 因子（因子①震災の影響の大きさ、因子②震災語りの責任、因子③震災への自由、因子④震災からの自由）、地元は発展すると思うダミー（b）、地元や周辺には自分にあった仕事がたくさんあると思うダミー（c）、安定した仕事に就くには東京等が有利だと思うダミー（d）を独立変数として、線形確率モデル分析を行った。なお、(a)～(d)の 4 変数は後述の大船渡、十日町の分析においても独立変数として利用する。

表 2 から読み取れることは、第一に、大学・短大・専門学校進学希望は、地元周辺就職希望を持つ確率を 20%以上低下させる。回帰係数の推定値はモデル①～⑤のいずれを見ても大きく変わらないことから、独自の影響力の安定性が窺われる。大学・短大・専門学校進学希望は、在学している高校と非常に強く関連している（V=.64）。高校入試で求められる中 3 時点の学力に基づいて進学

先の高校が決まり、進学先の高校によってその後の進学希望が、さらには地元周辺就職希望がある程度決まってくるという意味でのアカデミックな進路選択は、堅牢だと言える。第二に、地元周辺就職希望に対して、因子③震災への自由が直接効果を持つように見える（モデル①）。「アカデミックな進路選択とは別次元」であるところの震災が、高校生のライフコース展望に対して直接的な影響を与えていそうであるが、第三に、その直接効果は、地元は発展すると思うダミー（b）、地元や周辺には自分にあった仕事がたくさんあると思うダミー（c）をコントロールすると、非有意になる（モデル②③⑤）。因子③震災への自由は、地元への肯定的なイメージと関連している様子が窺われる（このことは、2節で得た知見を改めて裏付けている）。因果の方向は不明だが、因子③震災への自由は、地元に対する肯定的なイメージと関連しており、そのようなイメージが地元周辺就職希望と関連している。新たな仮説として、「因子③震災への自由→地元に対する肯定的なイメージ→地元周辺就職希望」という媒介関係、すなわち震災への自由に関わるローカル・トラックが、浮かび上がったと言える。

表2　陸前高田における地元周辺就職希望の規定要因

従属変数：地元周辺就職希望ダミー（線形確率モデル）					
	モデル①	モデル②	モデル③	モデル④	モデル⑤
定数項	**.46**	**.31**	**.29**	**.79**	**.50**
(a)	**-.24**	**-.26**	**-.21**	**-.26**	**-.24**
因子①	-.09	-.08	-.07	-.06	-.05
因子②	.05	.05	-.01	.02	-.02
因子③	**.14**	.08	.12	**.13**	.09
因子④	.06	.02	.00	.01	-.03
(b)		**.29**			**.16**
(c)			**.41**		**.28**
(d)				**-.42**	**-.31**
N	91	91	91	91	91
R^2	.06	.14	.24	.21	.33
F値	**2.07**	**3.46**	**5.63**	**5.03**	**6.59**

黒い太字は5%で有意。白抜きの太字は10%水準で有意。

②大船渡の場合(N=149)

大船渡のサンプルから得た3因子（因子④震災への自由、因子⑤震災の影響の大きさ、因子⑥震災からの自由）等を用いた分析から、次のことが分かった。第一に、陸前高田の分析から看取されたアカデミックな進路選択は、大船渡においても堅牢である。大学・短大・専門学校進学希望は、地元周辺就職希望を持つ確率を30%強、低下させている。第二に、陸前高田の場合とは異なり、因子④～⑥は全て、地元周辺就職希望に対する有意な関連を持たない。今のところ、震災に関わるローカル・トラックは、見出せない。

③十日町の場合(N=195)

家族のくらしが中越地震／東日本大震災で大きく変わったと思うダミー(震災の影響の大きさ)、中越地震／東日本大震災はもうずっと昔のことだと思うダミー（震災からの自由）、中越地震／東日本大震災を語り継いでいかなければならないと思うダミー（震災への自由／震災語りの責任）等を用いて分析したところ、次のことが示された。

第一に、大学・短大・専門学校進学希望を持つ人は地元周辺就職希望を10%強低下させるが、この直接効果は、地元への肯定的なイメージをコントロールすると非有意となる。第二に、家族のくらしが中越地震で大きく変わったと思っている人は、家族のくらしが東日本大震災で変わったと感じる傾向があり、そのことが地元周辺就職希望に繋がりやすい。こうした媒介関係は「アカデミックな進路選択とは別次元」の、震災の影響によるローカル・トラックなのかもしれない。

④小括

表3　（まとめ）地元周辺就職希望との関連

	大学等進学希望の影響力	ローカル・トラック
陸前高田	約20%低下	震災への自由
大船渡	約30%低下	未検出
十日町	約10%低下	震災の影響の大きさ

4．今後の課題

本発表は高校生のライフコース展望を、高1～高2が抱く地元周辺就職希望に代表させて分析したが、これを測る他の指標の活用可能性が残されている。また、本発表の発表者らは、分析対象のコーホートに対する追加調査を計画している。進路形成に対する東日本大震災のインパクトを立体的に描き出していくことが、今後の課題である。

【主な引用文献（他の文献は当日配付資料参照）**】**
清水睦美他，2020a，『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。
清水睦美他，2021，「被災地の中学生の進学希望・進学期待への被災経験の影響―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―」『上越教育大学研究紀要』41(1)，pp. 115-131。
清水睦美他，2022，「被災地の中学生の進学希望・進学期待への被災経験の影響(2)―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―」『上越教育大学研究紀要』42，pp. 55-72。

本発表は JSPS 科研費 JP18H00989、JP 21H00831 の助成を受けたものです。

被災地にかかわる若者のライフコース

○鈴木　勇（大阪成蹊大学）
○山本晃輔（関西国際大学）
○岡邑　衛（千里金蘭大学）
榎井　縁（大阪大学）
志水宏吉（大阪大学）

◆問題

本研究は、東日本大震災被災地域出身の若者や被災地域に移住する若者のライフコースを検討するものである。

東日本大震災の特徴のひとつは、被災地の多くが高齢化と人口減少の課題を抱えた過疎地域であった点だ。実際、震災前から続く人口減少は、震災によってさらに加速し、被災地は現在、深刻な人口減少と高齢化に直面している。

過疎化地域の若者人口減少には、進学や就職が大きく関係している。過疎地域の多くには大学や大きな企業はなく、高校を持たない自治体も多い。これらの地域では中学卒業後、近隣地域の高校に進学することになる。地区内に高校がある場合でも高校を卒業した者は、町を出て進学するか、町を出て就職するか、町に残って就職するか、町から通うかの選択を迫られることになる。このように過疎地域において、進学や就職により若者がその地を離れざるを得ない環境的な要因が若者の人口流出を加速している。

一方で、東日本大震災の被災地では、震災後、若者の移住が増えていると言われる。その中には、ボランティアなどで震災時に活動した人たちがそのまま被災地にかかわり続け、移住者になるという事例が多いだろう。そして、地元の若者と共に地域おこしに貢献する事例が見られる。例えば、陸前高田市ではＵターン、Ｉターンの若者と地元住民で設立した新しいNPOが、こうした移住者の為に、住居や仕事、交流などの面で移住定住促進をサポートしている（サイト「高田暮らし」より）。

本研究では、東日本大震災の被災地である過疎地域にかかわっている若者たちのライフコースから、被災地域に暮らす理由や地域への思い、それらに対する震災の影響を検討するものである。

◆方法

本研究では、筆者らが、東日本大震災時より小中学校における学習サポート活動などで交流のあった宮城県南三陸町をフィールドとし、町で生まれ育った若者や移住者など約20名に半構造化インタビューを実施した。調査期間は2020年9月、2021年12月、そして、2022年8月（予定）である。

調査地概要

南三陸町は宮城県北東部に位置し、一方には太平洋に面するリアス式海岸を有し、もう一方は田束山（たつがねさん）などの山々に囲まれた、自然豊かな町である。産業としてはカキ、ホタテ、ワカメなどの養殖業・水産業を中心とする。もともとは別の町であった旧志津川町と旧歌津町が2005年10月に合併し南三陸町が誕生した。2011年の東日本大震災により、死者620人、行方不明者211人、全壊3,143戸（世帯数の約6割）、最大避難者約1万人という甚大な被害を受けた（南三陸町HPによる）。町の人口は、1960年代から減少を続けていたが震災によってその速度がさらに早まり、2011年2月末時点で17,666人、5,362世帯であったものが、2022年7月末には12,089人、4,462世帯となっている。

町内に小学校5校、中学校2校、県立高校1校がある。県立志津川高校はまもなく100周年を迎える

伝統ある学校であるが、近年定員120名に対し充足率が5割を下回り、町内中学校からの進学率も低下し、廃校の危機を迎えていた。そこで、2023年度より宮城県の公立高校で初となる全国募集を始め、高校改革に乗り出す。

◆結果

移動形態による分類

本研究のインタビュー協力者は、移動形態から「ローカル型」「Uターン型」「Iターン型」に分類することができる。

ローカル型とは、インタビュー時点まで南三陸町で生まれ、生活してきた若者である。こうしたローカル型は、南三陸町の若者のメインストリームではない。南三陸町出身のインタビュー協力者の語りによれば、震災後の南三陸に戻って生活している同級生は少ない。大学や仕事が少ないからである。ここ数年、志津川高校卒業後の進路は約70名の卒業生に対して、40名前後が進学し、25名程度が県内で就職し、残り数名が県外で就職している。県内就職といっても、南三陸町に残って就職する者はわずかである。南三陸町生まれの一般的なロールモデルは、高校までを町内で過ごし、高校卒業を機会に仙台や東京に進学し、進学先や都市部で就職先を求める「流出型」である。

Uターン型とは、本調査の場合には東日本大震災を契機として南三陸町に戻ってきた若者である。Iターン型とは南三陸町以外で生まれ、震災を契機として南三陸町に移住してきた若者である。今回インタビューを行った移住者全員が、東日本大震災によって南三陸町を知り、ボランティア経験やビジネスを通じて移住している。

確かにこのように南三陸町にかかわる若者のライフコースを移動形態から分類することは可能であり、どのコースを歩むかが地域や仕事とのかかわりを大きく左右する。そういう意味で移動形態による分類には意義がある。しかし、本研究のインタビュー協力者の語りをみたとき、こうした移動形態だけで若者のライフコースを分析することは難しいことが把握できた。つまり、必ずしも、ローカル型の若者が南三陸での永住を強く志向しているわけでもなければ、Uターン型やIターン型の若者が、南三陸町を一時的な滞在地として考えているわけでもない。南三陸出身者であるローカル型とUターン型の若者にとって南三陸町は人的資本や社会関係資本は恵まれていることは確かであるが、一方では、南三陸に戻ることは「友達がほぼいない町に帰って」くることでもあるのだ。他方でIターン型の若者は、単に「都会とは違う生活」や自己実現の為だけに南三陸町に定住しているわけでもない。

こうした若者の状況は轡田（2017）が指摘する、地方で生活する若者の多様性と重なるところがある。若者は自己実現のためだけに移住しているわけではないし、生業から離れがたいがために南三陸で生活しているわけでもない。あるいは被災地の復興という志だけで南三陸を選んだわけでもない。そこには震災の影響を色濃く残した若者の多様なライフスタイルが存在しているのである。

被災地域で暮らす多様な理由

移動形態の類型だけでは把握しきれない若者の多様性を、本研究では調査協力者の語りに注目することから検討していきたい。

なぜ、インタビュー協力者は南三陸に移住したり、転出せずに生活を続けているのだろうか。こうした疑問は、本研究の問題関心に寄せていえば、（1）そもそも南三陸には仕事がなく（2）東日本大震災で大きなダメージを受け（3）南三陸以外でも働く場はあるにもかかわらず、なぜこの地に暮らしているのかといった課題に応じたものである。

インタビュー協力者が語った南三陸への移住と生活の語りを整理し、「つながり志向」「地域愛着志向」「キャリア志向」を紹介する（詳細は当日資料で提示する）。

1）つながり志向の語り

多くの調査協力者が南三陸町における人的「つながり」の重要性を語っている。

ローカル型の若者は、南三陸町内で生活し被災することになった。そして被災者として避難所で生活することは、地元の人間関係を再発見するだけでな

く、南三陸を訪問する数多くのボランティアを通じて、南三陸の豊かさを知ることになった。

これはＵターン型の若者にも共通する。南三陸外で生活をしていたインタビュー協力者らは、東日本大震災をきっかけに南三陸に戻ることになる。被災地での経験は、親族や知人といったつながりを再確認することになった。そして、町の復興に参画するボランティアとの交流が「新しいつながり」となった。なにより、この新しくつながった人々への「恩返し」が南三陸で生活することの目的となっている。

Ｉターン型の若者にとっての「つながり」は南三陸での新しい出会いである。当初はボランティア活動のために南三陸町を訪れていたが、何度も訪れているうちに「○○さん」という特定の個人に会うために来るようになり、知り合いも増えてゆき、ついには南三陸町に就職し定住するという人もいた。南三陸での人との出会いがその後のライフコースを決定している。

２）地域愛着志向の語り

地域愛着志向の語りとは南三陸への愛着を示す語りであり、それは同時に南三陸の復興といったソーシャルな課題をふまえたものとして語られていた。南三陸生まれで過去南三陸以外での生活経験はなく、震災前までは南三陸での閉塞感を感じていたという協力者は、被災して多くのボランティアがやって来る中で、南三陸町の良さに気づき、何もしてこなかった地域への恩返しとして、南三陸で生活し続けることを決めたという。また、留学経験で学んだ海外のコミュニティづくりの実践を南三陸町で実現したいと、震災後にＵターンしてきた協力者もいた。

３）キャリア志向の語り

そして興味深いことは、南三陸の復興が過去にはないビジネスや社会関係の構築をふまえたものであり、これを自身のキャリア形成の一部として語る若者もいることである。首都圏の大学を卒業し首都圏で就職していた若者の中に、自身が理想とする持続可能な循環型の生活を可能とする町として南三陸町に可能性を見出した人や、外部の若者と地域内の人々とが交流できる場を設け地域プランナーとして地域づくりに貢献している人、また、これまでの仕事のノウハウを生かし南三陸町への移住者の支援を展開している人などがいる。これらの人たちは、自身のキャリア形成と地域への貢献とを結びつけ、そのことをモチベーションとして活躍している人たちである。

◆考察

南三陸町は、東日本大震災以前より過疎地として人口減少を続けてきた。そして震災はさらなる人口流出を生じさせ、その人口は１万人を割ろうとしている。そうした南三陸町に、若者たちはなぜ定着したのだろうか。

１）ローカルな人間関係の変容と若者

若者の地方移住に関して、居住地における濃密な社会関係が課題とされることがある。新参者が排除されてしまうといったことは、若者の地方移住のネガティブな側面を強調する際に強調されてきた。南三陸においても「田舎の社会関係」「プライバシーがない」といった語りによって社会関係・人間関係が表現されている。ローカル型・Ｕターン型の若者は田舎の社会関係を避けがたいものと表現し、Ｉターン型の若者は否応のない義務としてこうした社会関係を語っている。

一方で、南三陸町は、東日本大震災の影響から多数のボランティアが参画した場所でもある。ボランティアをはじめとして、報道関係者や有名人、行政職員、工事関係者など、これまで出会うことのなかった人たちと交流する中で生まれた「新しい人間関係」は、地域のポジティブな面もネガティブな面も見つめなおす機会となった。こうした外圧的な経験が地域の人間関係を寛容にした大きな要因となったと考えられる。

２）つながりの再構築とつながりへの編入

ローカルな社会関係の変容は、ボランティアを中心とする人の交流の増加がもたらしたものだが、これは南三陸町を「復興」させる過程において生じて

いた。そして、つながりの再構築は、商業の復活と新しいビジネスや産業の寛容さにもつながっていた。例えばSNSの利用や町内だけでなく全国展開を目指したビジネスの模索には、具体的なICT技術だけではない都会的なセンスを必要とする。そこに新しく南三陸に赴いた若者が参入する余地が生まれたのである。と同時に、南三陸の社会関係に編入した若者の生活を安定的なものにしていった。

3）町の変容を通じた「自己実現」と「ソーシャル」の両立

以上のような経緯のなかで、インタビュー協力者の多くは「南三陸町への貢献」と「自己実現」の両論を語っている点に特徴がある。南三陸町への貢献とは、（1）そこで生活することそのものが過疎化に歯止めをかけるという意味での貢献につながっており、（2）ソトの目から眼差すことで町の課題を見いだし、（3）愛着をもって町の復興にコミットしている、ということである。こうした町への関わりが、若者の自己実現として位置づいている。

ただし、こうした「自己実現」と「ソーシャル」の両立は、古くからの人間関係と若者のあいだにコンフリクトを伴うものである。町の復興とは、（狭義には）過去にあったコミュニティや人間関係を取り戻すことである。実際、南三陸にいて旧来から続く「つながり」が急速に取り戻されることで、多くの若者がわずらわしさや息苦しさを感じたと語っている。若者にとって過疎地域で生活することは、その地域の「（息苦しい）つながり」と折り合いをつけて生活をすることをも意味しているのだ。

つまり、町の復興、ビジネス、コミュニティといった事柄は、若者の自己実現にとって利用可能な人間関係とも言い得るし、「（息苦しい）つながり」とも言える。こうしたコンフリクトは、Iターン型の若者だけでなく、ローカル型・Uターン型の若者も強く意識していた。これをネガティブに表現するならば町の復興に若者は必要な部分でのみ利用され、若者は自己実現のために町の復興を利用しているということになる。町から去ったIターン型の若者への評価においては、こうしたコンフリクトが南三陸でも語られている。

しかし、こうしたコンフリクトは新しい価値を生み出す「化学反応」でもある。この化学反応は「復興」と共に生じている。南三陸はこうした復興を目指す長い途上にあるのだ。つまり町の文化や社会関係と若者のコンフリクトをふまえたうえで指摘すべきことは、若者を受け入れるにあたって「復興」をキーワードとし、町が大きな変化のただ中にあることが、若者の「自己実現」と「ソーシャル」な事柄を両立させる余地をつくりだしているということである。

4）流動化とローカルトラック

最後に、本調査において、南三陸町のローカルトラックである「高校卒業後は町を出るしかない」ことは変わっていないことを指摘しておきたい。南三陸町唯一の志津川高校を卒業すれば、半数以上の卒業生は都市部に出なければならず、地元就職も難しい状況はおそらく今後も変わらないであろう。震災を経て南三陸の価値が多方面から創造、再発見されようとも、就労機会を創りだすことは容易なことではないからである。

ただし、南三陸の若者の語りを概観したとき、「町にかかわる」ことは居住地の制限を受けないといった側面もある。例えば仙台に生活し、南三陸で仕事をするといった生活形態は過去から存在していた。ICT技術によって、東京で生活しながら南三陸にいるかのように仕事をすることはできる。関係人口論のような流動的な人間関係は、南三陸に限らず日本の過疎地の維持のためには必要なことであろう。

文献

轡田竜蔵，2017，『地方暮らしの幸福と若者』　勁草書房。

中国人元留学生の子育て戦略

―その葛藤と対策－

李　　敏（独立行政法人大学改革支援・学位授与機構）

1.　問題の背景

グローバル化が進む中、日本にいる外国人ルーツの子どもは年々増加している。中でも、日本語力が低いことが原因で、日本の教育及び社会への適応が困難であるという「日本語指導が必要な児童生徒」の問題がますます世の中の関心を集め、それに対する支援も徐々に充実しつつある。一方で、1980 年代から「日本留学 10 万人計画」、「日本留学 30 万人計画」の留学生受け入れ政策によって来日した留学生が卒業後「外国人高度人材」として日本に就職し、定住した人がすでに一定の人数に達している。彼（彼女）らの子どもたちは、日本語力と学力が比較的に高いため、外国人としての特有の教育問題を抱えているにもかかわらず、その問題が顕在化し難いため、見逃されやすい。

「外国人高度人材」として日本に就職した元留学生の子どもの教育に関しては、下記のような特徴があげられる。①親が日本社会へのコミットメントが高いため、その子どもは日本語力が高く、日本社会への適応力も比較的に高いこと。それにもかかわらず、②親の出身国の教育伝統と理念が日本の公教育と衝突することもあるため、外国人としてのアイデンティティーの揺れを時々感じること。③中国をはじめとする東アジア国出身の親が母国の熾烈な学歴競争の影響を受け、子どもの教育達成に高い期待を持っていること。④卓越性を追求する母国の教育に対して、公平性を重視する日本の公教育には物足りなさを感じること。⑤その不足を補うために、学校外の教育資源を利用することが多く、その高質な教育を支える経済力を持っていること。このように、元留学生の子どもは教育支援のニーズは低いものの、要支援の外国人ルーツの子どもとは異なる教育の実態および問題を抱えている。

本報告は「外国人高度人材」としての日本に定住した中国人元留学生を対象に、①日本語力が高く、日本社会への適応能力が比較的に高い外国人ルーツのこどもの教育実態と教育問題、②独自の教育期待を実現するための教育戦略、さらに③子どもの教育戦略が子ども本人の教育達成への効果、また親である元留学生のキャリア設計への影響について、インタビュー調査を実施した結果を分析したものである。

2.　先行研究

ヒトの国際移動を説明するプッシュ・プル理論では、送出し国の望ましくない原因がプッシュの原因となり、受入れ国の好条件がプル要因となって、人々の国境を越える移動を促したと説明している。そのため、移民の大部分は受入れ国に移住した最初の時期に、低い社会経済地位に立たされている。しかし、アメリカに渡った初期の欧州移民のように、世代が進行するにつれて新しい世代の社会的経済地位が徐々にホスト社会のマジョリティに接近していくので、移民の直線的同化仮説（Straight-line Assimilation Hypothesis）が主張されている。このような楽観的な見方に対して、分節的同化理論（Segmented Assimilation Hypothesis）では親が保有する人的資本、経済的資本、文化資本及び社会関係資本などのような教育達成を規

定する要素に加え、移民集団の持つ文化的特性やホスト社会へ入り込む「編入様式」（Mode of Incorporation）などによって、移民の子どもが上方移動ばかりではなく、下方移動も多く生じているため、その社会経済地位の達成が極めて多様化している（Portes&Rumbaut 2001）。また、このような多様化した社会経済達成は、移民家庭が保有する各種資本に基づき、学校教育を媒介に実現されたものと見られる。

日本では移民の子どもの教育問題と言えば、長い間、東南アジア出身の「農村花嫁」、「中国帰国者」及び日系南米人といったニューカマーの子どもが公立学校で学習する場合に遭遇する「言語」、「適応」、「学力」、「進路」、「不就学」、「アイデンティティー」などという臨床的な問題が多く挙げられていた（志水, 2008：p.11-15）。近年、ニューカマーの子どもが青年期に突入することに伴い、ニューカマーと日本人、そしてニューカマーの間の進学格差が次第に注目されるようになった。注目すべきは、全体的にニューカマーの子どもの教育達成が低い中で、中国系やフィリピン系の第二世代は強い上昇移動の傾向にあることである（額賀・三浦，2017；坪田，2018；是川，2018）。このように、移民研究の実施は、エスニックグループごとの分析が必須である。

一方、同じエスニックグループ内部出会っても、同様に多様化が進んでいる。たとえば、在日中国人の中では、「オールドカマー」と呼ばれる第二次世界大戦以前に日本に渡り、生活してきた中国、台湾出身の人々とその子孫、1978 年の日中友好条約が締結されたあとに来日した「中国帰国者」とその子孫、そして留学生、日本人の配偶者、IT エンジニアなどといった中国人のニューカマーの区別があり、それぞれのグループの中に独自の下位文化や社会的ネットワークが存在しており、その子どもの教育達成が大きく異なる。また、親の来日の年代によっても、親と子どものホスト社会への適応程度も大きく異なる。したがって、エスニックグループ内部でもその下位集団に対する分析、さらにコーホートの分析が不可欠である。

3. 分析方法

本研究は、在日中国人の中でもそのエリート層である元留学生を対象に、その子育てについて分析する内容である。

報告者は 2022 年 7 月から 8 月にかけて、現在日本在住の子育て中の元中国人留学生 15 名を対象に、①彼（女）らが子どもの教育達成に対する期待、②日本の教育に対する評価を聞いたうえで、③子どもたちが学校内の教育に対する適応状況、および④学校外の教育に対する利用状況について明らかにする。さらに、こうした学校内外の教育が、⑤子どもの教育への効果、⑥親である元留学生のキャリアデザインへの影響などの内容をめぐり、半構造化インタビューを実施した。

調査の結果、中国人元留学生の子どもの教育が先行研究と異なる特徴を呈していることが明らかになった。①インタビューした中国人元留学生は 80 年代後半～2000 年代に日本の大学、大学院に留学した人が多く、学位取得後は研究、技術、経営などの専門職、技術職、経営職に従事することが多い。したがって、日本社会に高度にコミットした中産階級が多いことが挙げられる。②子どもの教育に特に熱心に取り組み、指導する学力と財力を持っている。ただし、来日の年代及び親の経歴などによって、子育て戦略の相違が見受けられる。③子どもたちがインタナショナルスクールよりも公立、私立学校に進学するケースが多い。習い事、通塾率が極めて高く、成績優秀者が多い。④子どもに中国語、中国の伝統文化を習得させることだけでなく、英語などの外国語の習得にも力を入れている。純粋たる中国人や擬似的日本人よりも、国際人に成長してほしいという共通的な特徴が見られる。⑤親が持つ中国人内部のネットワークの質と量によって、教育の機会が分かれている。また、IT 技術の成熟にしたがい、このようなネットワークは、在日中国人内部にとどまらず、広く世界の中国人社会に存在していることが現在の新しい変化である。（インタビューの詳細については発表の当日にご紹介する。）

本研究は、挑戦的研究（萌芽）21K18500「在日中国人元留学生の子どもの教育戦略に関する研究」の成果の一部である。

発表題目

アジアへのまなざしと留学
―大学生のアジア留学をめぐる言説の分析を通して―

岩渕和祥（東京都立大学国際センター）
嶋内佐絵（東京都立大学国際センター）

1. はじめに

「グローバル人材」育成への圧力の下、大学でも学生の海外への送り出しが進められてきた。こうした学生の移動はコロナ禍前まで世界規模で拡大してきた。しかし、学生の移動をめぐっては、西洋への移動をモデルとし、経済的効用に焦点が当てられる傾向があるなどの偏りが指摘されている（Lipura & Collins, 2020）。本研究では、大学生へのインタビューを通して彼・彼女らが留学、特にアジアへの留学というものをどのように意味づけているのかを明らかにする。また、そうした認識がどのように形成されているのかを把握することを目指す。

2. 学生移動における文化的要因

学生の移動が拡大するとともに、その要因を捉える様々な分析枠組みが提示されてきた。中でもプッシュ・プルモデルは大きな影響力を有している（Lipura & Collins, 2020）。送出国の否定的な要素をプッシュとし、また、受入国の学生をひきつける魅力的な要素がプル要因とされ、二つの視点から移動を捉える同枠組みは移動を価値中立的に捉えることができるため、さまざまなケースに応用されてきた。しかし、そうしたわかりやすさと引き換えに、その単純さが批判の対象になっており（Brooks & Waters, 2011）、それを乗り越えるモデルが必要である。

移動をめぐっては、経済的により発展した国へ向かう移民などに典型的な経済的な要因に対し、文化的な要因の存在が近年指摘されている。例えば、Lifestyle migrant のような、自分自身にとってよりよい生活様式を求め、必ずしも経済的には裕福ではない国へ移動する人々の存在が指摘されている（Benson & O’Reilly, 2009）。留学生の移動をめぐる研究でも、特にアジア内移動の分析ではプッシュ・プルのみで説明できないケースの存在が指摘されてきた（Lee, 2013）。

そうしたケースでは、例えば Knight（2008）の経済的―社会・文化的アプローチの二分法を下敷きに、Chang & Chan（2020）が文化的な動機に着目している。また、特にアジア内移動では Lee（2013）が文化資本、Takeda（2020）がポップカルチャーの影響を明らかにしている。

3. 境界線をめぐる戦略

こうした文化的要因に基づく留学動機を分析する上で、境界線引き（boundary-making）についての研究（Lamont, 2002）が有用である。元々異なる社会集団の相互作用による文化変容などで用いられてきた枠組み（Wimmer, 2009）である。例えば、欧米への留学を通し、そこでのライフスタイルや文化を身につけようとするふるまいは自文化と欧米のそれの間に境界線を引かないことを意味する。また、留学先の文化そのものに何の価値も見出さないという完全に排他的な境界線引きもありうるだろう。こうした線引きは戦略であり、特定の目的達成のための手段でもありうる。アジアと

いうものが自文化とは峻別され、むしろそうすることで特定の目的を達成するための資源と見なすことも可能になる。そのような中で、Takeda（2020）が示すような、韓国のポップカルチャーに惹かれつつ留学するも結局仕事の場としては韓国を選ばないようなふるまいはより精緻な境界の線引きの戦略と見なせる。重要なのは、こうした境界線引きという行為が学生のそれぞれの地域への認識や意味づけによって異なるということである。本研究では、こうした線引きがなぜ起こるのか、そして、それが留学先としてイメージする地域によりどう異なるのかを分析することで、最終的にはそこに潜む権力関係、特にポストコロニアルなそれに光をあてることを目指す。これはプッシュ・プル要因という枠組みを超え、より幅広い視点を導入する試みである。またこれまでの留学研究では、留学に行った先での経験や自己変容に焦点が当てられてきたが、そもそも留学先を選ぶ以前の学生の認識を明らかにすることで、同分野への学術的貢献を行うことを図る。

4. 方法論

なぜ留学先についてそのような認識に至ったのか、また、留学先と留学に対する期待や動機の関係性をより深く探るため、本研究では都内X大学においてインタビュー調査を実施した。留学に興味を持つ学生として、『海外留学協定校情報』という同大学が提供するプラットフォーム上のプログラムに登録している学生にインタビュー協力を募ったほか、留学に関する授業・イベントに参加した学生を通じたスノーボール法によりインタビュー対象となる学生をサンプリングした。インタビューデータは、コード化を経て分析を行った。

5. 結語

本研究ではこうした調査を通し、学生が留学、あるいはアジアへの留学というものをどのように意味づけているのかを明らかにした。また、アジアへの留学に対する認識がどのようなものであり、それらがどのように形成されているのかを把握することで、アジア（特に長期の）留学の阻害要因を明らかにした。これは特に地域の偏りが生じないような形で今後の国際教育の実施や学生の留学促進などの国際的業務を行うことを可能にするという意味で、学術的な貢献のみならず実践的な意義をも有するものであると考えられる。

引用文献

Benson, M., & O'Reilly, K. (2009). Migration and the search for a better way of life: A critical exploration of lifestyle migration. *The Sociological Review, 57*(4), 608-625.

Brooks, R., & Waters, J. (2011). *Student mobilities, migration and the internationalization of higher education*. Palgrave Macmillan.

Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The study of boundaries across the social sciences. *Annual Review of Sociology, 28*, 167-195.

Lee, M. (2013). Why Chinese students choose Korea as their study destination in the global hierarchy of higher education? *KEDI Journal of Educational Policy, 10*(2), 315-338.

Lipura, S. J., & Collins, F. L. (2020). Towards an integrative understanding of contemporary educational mobilities: A critical agenda for international student mobilities research. *Globalisation, Societies and Education, 18*(3), 343-359.

Takeda, A. (2020). Transnational mobility to South Korea among Japanese students: When popular culture meets international education. *Asian Anthropology, 19*(4), 273-290.

Wimmer, A. (2009). Herder's heritage and the boundary-making approach: Studying ethnicity in immigrant societies. *Sociological Theory, 27*(3), 244-270.

留学教育の行為者によるグローバリゼーション像の多元性

正楽　藍（神戸大学）
杉野　竜美（神戸医療未来大学）

1.　問題の所在と目的

グローバル社会をどう考えるかの捉え方は人によって異なるものの、グローバリゼーションと高等教育の国際化の議論では、「グローバル社会で求められる力」や「グローバル対応力」、「グローバルな知識」などといわれ、学生が身につけるべき能力としていくつもの、また頻繁に取り上げられる能力（たとえば、異文化適応力、コミュニケーション能力、協働）がある。しかし、グローバリゼーションの捉え方が多元的であることは、「グローバル社会で求められる力」の認識にも個人の主観が入っているということであろう。つまり、教育活動の行為者がグローバリゼーションをどのように認識しているかによって、彼らが考える学生が身につけるべき「グローバル社会で求められる力」の意味は異なる。 しかしながら、この点について言及している先行研究は管見の限りにおいて確認できない。

そこで、本発表の目的は、教育活動の行為者である教職員が「グローバル社会と学生たちの獲得する力」をどのように意味づけているかを探索することにより、教職員の捉えるグローバル社会で求められる力の現実を明らかにすることである。この目的を達成するために以下の課題を設定する。(1) 留学必須のプログラムをもつ学部の方針は「グローバル社会で求められる力」としてどのような能力を重視しているか、(2) 教育活動の行為者である教職員はそれらの能力が生かされる社会的空間をどのように捉えているか、(3) 教職員は、それらの能力をどのように意味づけているか、の３点である。

2.　グローバルな共有財としての教育

UNESCO (2015) は、教育と教育によって創り出される知識はすべての人に共通のものであり、相互依存が進行する持続可能な社会の実現のためには、教育と知識は地球規模で共有されるべきであるという。Marginson(2019, pp.24-25) は、「グローバルな共有財とは、国境を越えた関係において、また世界全体のレベルで、高等教育や研究から生じる、さまざまな国や人びとに広く行き渡る共通の関係や利益を指す。たとえば、数学の知識や、移動する学生の安全・安心などである」という。では、大学教育の国際化によって生み出される知識や能力がグローバルな共有財であるとはどのようなことか。

グローバルな共有財としての高等教育の性質について、Marginson (2019) は、知識や能力は個人に備わるものであるが、共に生活したり仕事したりするなかで他者に間接的に影響を及ぼし、その影響は組織や社会全体に広がっていくとする。本発表では、影響が及ぶ範囲は必ずしも一様ではなく、どこに、誰に影響が及ぶかの認識は人により異なるとの考えをとる。グローバル化が誰の言葉で語られるか、誰によって捉えられるかによって、グローバル化という事象がどのように見えるかは異なる。たとえば、日本の「グローバル人材」の概念が内包する諸要素は、その活用が想定される空間が日本であるという点で、グローバルリーダーの概念とは性質を異にする（譚 2021)。

3.　調査概要

グローバル化の進行に伴って、知識基盤型の職業が増加するなかで、リベラルアーツ教育の重要性は高まっている (Chenga & Wei 2021 ; Godwin & Altbach 2016)。本発表では、現代をグローバル化された社会と捉えて、大学教育の生み出す知識や能力には国際的、及び多文化間における社会貢献も求めら

れていることに鑑みて、リベラルアーツを「国際教養」と読み替えて、国際教養系学部に焦点を当て、そこで重視されている能力について検討する。本発表では、国内の四年制以上の大学のうち、在学中の海外留学を卒業の必須要件とし、かつ一学期間以上の留学プログラムをもつ 11 の国際教養系学部のディプロマ・ポリシー（DP）のテキスト分析、及び 11 学部のうち 7 学部の教職員を対象としたインタビュー調査の内容分析を行った。

インタビュー調査は、2021 年 11 月～2022 年 3 月、7 学部 10 名の教職員を対象に実施した。インタビューでは、DP のテキスト分析によって抽出したコード（後述）と、「グローバル」「グローバリゼーション」という語から関連付けられる社会的空間の認識について質問を行った。この社会的空間に関しては、町村（2015）がグローバリゼーション段階の空間モデルで示した「ローカル」「下位国家的リージョナル」「ナショナル」「超国家的リージョナル」「グローバル」という水準（スケール）を参考に分類し、分析のコードとした。DP のコード、及びグローバリゼーションの社会的空間の分類コードにもとづいて、インタビュー・データのコーディングを発表者 2 名で同時に行い、その後、内容分析を行った。育成しようとする学生の力と対比させながら、留学教育の行為者（インタビュー調査への協力者）の認識するグローバリゼーションの社会的空間について整理する。

4. 分析と結果

4.1. DP に見るグローバル社会で求められる力

国際教養学系の 11 学部の DP を内容別に分類し（定性的コーディング）、さらに同様のテーマを集める作業（再文脈化）を行った。その結果、「情報」「協働（他者と協働する、等）」「知識（幅広い知識と教養をもつ、等）」「思考」「文化（異文化や多文化、日本文化を理解する、等）」「コミュニケーション」「問題（国際社会の諸問題の解決に取り組む、等）」「国際」という 8 コードに集約された。

これらのコードの頻度を見ると「問題」（26.1%）、「文化」（23.3%）、「コミュニケーション」（13.3%）、「知識」（12.8%）、「協働」（11.1%）が高かった。つまり、知識や異文化理解を高め、他者とのコミュニケーションを通して協働することが必要不可欠であり、これらの能力を身につけた上で、地球規模の問題の解決に取り組む意志や能力をもつ人を育てようとしていることが分かる。

4.2. 教職員の捉える社会的空間

教職員が捉えている社会的空間を知るために行った質問「“グローバルな”と表現するとき、どのような空間を念頭に置くか？」「留学を経験した学生たちが、将来活躍する社会とはどのような所、または空間か？」などへの回答を、「ローカル（教職員の勤める大学が所在する市町村、または海外の特定の都市）」「下位国家的リージョナル（都道府県、または地方区分）」「ナショナル（日本、海外の国家）」「超国家的リージョナル（国家の集合体）」「グローバル（国家やそれらの集合体に縛られない広範な世界・地球の見方）」という水準で分類した。

ローカルな水準では、留学先の具体的な都市や地域を念頭に置いて回答されることが多い一方、ローカルな地域と地域を結ぶという社会空間をグローバルに捉えている側面も見られた。

下位国家リージョナルに関する回答では、DP が想定する社会的空間として、大学の所在する都道府県が想定されてはいるものの、学生の卒業後を見ると当該都道府県に直接的な貢献をしているとはいえない状況がうかがえた。

ナショナルな水準では、学生の経験のなかに見られる国家が語られていた。また、「日本」に限定すれば、海外から日本を相対化して見ることで日本を再認識・再発見することに意義を感じている語りが複数の教職員から確認できた。

超国家リージョナルに関連する語りでは、留学先でその国の学生だけでなく、そこに集う近隣諸国の学生たちとの交流が想定されている。

「グローバル」という語は、「地球全体の」「世界的な」と訳されるが、今回のインタビュー調査の回答を見ると、回答者によって様々な次元で「グローバル」を捉えている様子がうかがえた。たとえば、物事を見る視点をグローバルと表現する回答者や、思考や態度について言及する回答もあった。

4.3. 教職員による意味づけ

教職員による「グローバル社会で求められる力」の意味づけについて、DP とインタビューの回答から検討していく。

4.3.1. 文化

一部の学部の DP は、「日本」や「周辺地域」、「アジア」といった特定の国や地域に言及しているものの、異文化や多文化を理解する能力は国や地域の枠組みからは離れて必要とされるものと考えられていると解釈できる。

I 大学の DP の一文は「多様な学問・文化・言語・価値観の交流を育み、地球社会に主体的に貢献できる人材を育成する」であり、学生の知識や能力が影響を及ぼす範囲は地球社会であると表現されている。教職員インタビューの分析で「グローバル」と「文化」コードが重なって付された箇所は 11 か所あり、「75 億人がいていろいろなにおいがある。学生にはそのにおい、異なる言語、様々な文化を感じてもらいたい」(I 大学教員)、「他国の文化を勝手に想像したり、国をイメージしたりするのではなく、そこで暮らす人びとを想像して異文化に接することで差別や偏見がなくなっていく。それが多文化共生の本質」(K 大学教員) という捉え方が見られる。人を理解することが異文化理解であり、いずれの国や地域かはそれほど重要ではないと捉えられていると解釈できる。

A 大学の教員も社会の本質を国に置いておらず、また、卒業後に学生がよって立つ場所も特定の国を想定しておらず、「グローバル人材は経済に貢献する人、海外駐在員候補を育てるのがグローバル人材の育成であろう。学生には、グローバル人材ではなく、グローバル市民となることを意識してほしい」と話す。

他方、「超国家的リージョナル」と「文化」コードの両方が付された箇所は 1 か所のみであり、「学生は、海外旅行では欧米へ行くことが多い。(だから、本学部の海外研修では) 東アジアや東南アジアといった、行ったことのない近隣の国へ行かせる。そこでのカルチャーショックが次の学びにつながる」(F 大学教員) である。「近隣諸国について知ったうえで視点を世界へ広げていく。要するに、カリキュラム上では、日本を軸に進めてきた」とも話す。 F 大学の DP にも、「日本とアジアを中心とした地域を基盤に、世界を知り相互理解を深め」とあり、世界や地球社会への視点の広がり方がほかの大学の DP や教職員の認識とは異なる。

4.3.2. 知識 (言語)

グローバル人材育成やそのための大学改革と関連して、吉田 (2014) は、日本の大学の国際化改革はつまるところ、英語を話せる海外留学経験者を増やすことであり、欧米へのキャッチアップを目指すことでしかないと批評する。DP では、「言語運用能力をもつ」(7.2%)、「外国語 (英語以外) によるコミュニケーション能力をもつ」(2.8%)、「英語によるコミュニケーション能力をもつ」(2.8%) のコードを付された文章は、全体のなかではそれほど多くなく、また、英語偏重とはいえない。しかし、教育環境についての教職員の言葉からは DP の表現とは異なる様子がうかがえる。「大学の国際化、グローバル化イコール英語という傾向が強い」(J 大学教員)、「欧米、英語を話す国への留学というイメージはなきにしもあらず」(A 大学教員) というように、英語圏を中心とする先進主要国への留学、英語でのコミュニケーションという大学の体質がある。これは、小学校から高校までの学校教育の中で、英語が科目として教授されているために、英語が馴染みのある外国語となっている背景もあるだろう。また、外国人教員等として一括りにされる外国人、及び外国の大学で学位を取得した教員、外国で教育研究歴のある教員の積極的な採用、英語を媒介とする授業の実施といった、大学の教育環境整備への取り組みが影響

しているであろう。

しかし、教職員個人の意識、また、彼らが見る学生の意識は必ずしも英語圏を中心とする先進主要国か、その他の国や地域かという二項対立ではない。世界共通語の英語の価値や重要性を認めながらも、彼らの意識が英語圏へ絶対的に向いているわけではない。「(学生は英語を媒介とする授業を受講することで) 英語は単なるツールにすぎない、第二言語は一生第二言語なのだと気づく。英語に対する見方の転換が大きな意義」(K 大学教員) というように、英語という言語と先進主要国を一体として捉えるのではなく、相対的に価値あるものと認識させようとしていることがうかがえる。

5. 考察

DP に見たグローバル社会で求められる力は、「知識」「異文化理解」「コミュニケーション」「協働」に関する力を身につけた上で、問題の解決に取り組む意志や能力であるということが分かった。教職員が考えるグローバル社会とは、「地球規模」「世界」という一元的なものではなく、「大学」「地域」「日本」「海外」に広がる重層的な空間である。そして、彼らは、「グローバル社会で求められる力」に対して、海外や世界で活かせる力というように、地球規模であることをことさらに意識するのではなく、ローカルやナショナル、グローバルという水準の枠を超えて活かせる力であると捉えている。

今や大学はグローバル人材育成の主体であり、大学改革なくしてグローバル人材の養成はなしえないとまでいわれるようになった。しかし、我々のインタビュー調査では、教職員によるグローバル人材の捉え方はこの言葉の元始とは異なるものであった。たとえば、「あえてグローバル人材といわなければならないのが日本の宿命」(I 大学教員) や、「学生にはグローバル人材を批判的に、俯瞰的に捉えて社会に出てほしい」(A 大学教員) のように、一般的にいうグローバルとグローバル人材とで、教職員の捉え方、そして学生への期待に違いが見られることがうかがえる。また、「産業界が求めてるグローバル人材になるためという考えは、学生の間では恐らくないと思います。」(K 大学教員) と述べているように、学生たちもそれを求めていないと認識している状況がうかがえた。これは、大学の国際化という潮流に乗るのではなく、クリティカルな視点をもって留学プログラムに取り組む教職員の姿勢と考えられる。

〈参考文献〉

Chenga, Leonard K. & Wei, Xiangdong, 2021, “Boya education in China: Lessons from liberal arts education in the U.S. and Hong Kong,” *International Journal of Educational Development*, Vol.84, 102419.

Godwin, Kara A. & Altbach, Philip G., 2016, “A Historical and Global Perspective on Liberal Arts Education: What Was, What Is, and What Will Be,” *International Journal of Chinese Education*, Vol.5, pp.5-22.

町村敬志, 2015,「リスーリングの視点から統治の再編を考える」『学術の動向』20 巻 3 号, pp.73-79.

Marginson, Simon, 2019, “Global Cooperation and National Competition in the World-Class University Sector,” Y. Wu, Q. Wang, and N. Cai Liu eds., *World-Class Universities : Towards a Global Common Good and Seeking National and Institutional Contributions*, Brill, pp.13-53.

譚君怡, 2021,『日本高等教育における「グローバル人材」育成力―留学生の自己形成過程の視点から』東信堂。

UNESCO, 2015, “Rethinking Education: Towards a global common good?,” UNESCO Publishing.

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」『教育学研究』81 巻 2 号, pp.164-175.

中国における大学生の進路希望の規定要因

―就職志向を中心に―

成倩倩（広島大学大学院）

1 問題の所在

本研究の目的は，中国の大学における学生の就職志向を中心に学生の進路希望の現状と特徴を明らかにし，その規定要因を検討することである。

中国では，高等教育の大衆化に伴い，学生の卒業後の進路が社会問題としてますます深刻になっている。新聞や雑誌は「大学生過剰」「読書無用」の論調であふれている。このような状況の中で，学生の就職に対する大学の役割も問われている。

このことを裏付けるため，まず，中国の大学生の実際の就職状況を見てみよう。2019 年に『中国本科生就業報告』が公表したデータによると，2018 年の大学卒業生の就職率は91.5%で決して低いとは言えないことが明らかとなった。しかし，就職未定の状況を見てみると，9.0%の学生がまだ「無職」や「待定族」(進路未定)の状態であることが分かった。2018 年中国大学卒業生数は 820 万人であるため，約 73.8 万人の学生が就職の問題に直面していることがわかる。つまり，学生の就職環境はやや緩和されているとは言え，少なくない学生が依然として厳しい就職難に直面していることになる。

こうした状況を背景に，学生の意識が卒業後の進路や就職と深く関連すると見なされ，注目を集めてきた。先行研究によると，学生の多く，とくに，エリート大学の学生は「体制内」（政府機関や学校などでの仕事の通称）の職業や大都市での仕事を希望している（李 2011 など)。また，就職志向に，社会環境，政策，出身階層，大学の威信，在学中の活動などが影響を与えていることが指摘された（徐ら 2010，王 2003，李 2011 など)。このように，先行研究では学生の就職意識の現状、および就職志向に影響を与える要素について検討されてきた。

しかし，これらの研究には大きく 2 点の重要な課題が残されている。1 点目は，大学院への進学志向が高まる一方，就職に対する意欲が低下するという近年の学生の進路意識の変化が看過されていることである。2 点目は，多くの先行研究が大都市やエリート大学の学生に焦点を当てており，地方大学の学生には十分な関心が持たれていないことである。

以上の問題意識にもとづいて，本研究では，地方大学における学生の就職意識に着目する。また，近年の大学院進学ブームと就職難の中で，大学は就職の準備機関であるという多くの研究や政策論で暗黙に共有される考え方を再考したい。本研究では，地方大学生の就職意識の特徴とその規定要因を明確にし，就職に対する大学の役割を検討する。

2 先行研究の射程と本研究の課題

本章では，就職に対する学生の考え方に関する主要な先行研究について検討する。その際，それぞれ何を明らかにしようとしているのか，という各研究の問題意識をもとに，先行研究を 2 つに分類し。第 1 に，「外的」な要素の影響を重視するアプローチである。つまり，出身階層や，大学の威信，専攻など学生自身以外の要素の影響を検討する研究である。第 2 に，「内的」要素を重視するアプローチである。すなわち，学生の知能，在学中の活動など学生自身の努力や認識の影響を明らかにしようとする研究方向である。

3 調査概要

本研究で分析に用いたのは，2021 年に中国山東省の 5 つの大学の学生を対象に行ったアンケート調査の結果である。なお，調査を実施した A 大学，B 大学が「全国重点大学」，C 大学，D 大学が「地域重点大学」，E 大学が「地域非重点大学」である。

調査対象者の概要について，有効回答者数は，「全国重点大学」417 名，「地方重点大学」785 名，「地域非重点大学」215 名であり，計 1417 名である。また，調査サンプルは，男性 32.1%，女性 67.9%と女性に偏っている。また，学年を見ると，1 年生 24.1%，2 年

生 32.2%，3 年生 27.5%，4 年生 16.3%と少し 2 年生に偏り，4 年生が少ない。これは中国では大学 4 年生になると，就職や進学等に追われて，大学を離れる者が多いからである。専門については，文系の学生に偏っている。以下ではこれらの対象者の偏りに配慮しながら分析を行う。

4 分析の結果

以下の分析では，中国の学生の就職意識の特徴と規定要因を検討した。ここから得られた知見をまとめれば，以下のようになる。

まずは，全体として学生の就職意欲は低いが，大学類型による有意な差が見られた。全国重点大学で就職を希望する学生が多い一方，地域重点大学では就職を希望しない学生が多い。これは先行研究とは異なる知見である。

また，学生の就職志向の規定要因は大学類型によって異なる。全国重点大学の学生の就職志向は，就職に対する意識に大きく左右される。就職の決定を回避せず，能動的に就職活動の準備をし，安定した生活を志向する学生ほど，就職を希望している。

このように，今回の調査結果により，学生の就職意識は全国重点大学では在学中の就職の準備や計画に強く影響されており，地域重点大学では学習や進路に対する認識に左右され，また、地域非重点大学では出身階層に影響されることを指摘した。

さらに，学生の就職志向は就職に対する認識，大学での学習・生活とも深く関連していることを検討した。表 1 から表 3 はその結果の一部である。

分析結果の詳細については、発表時の資料に譲りたい。

参考文献

李春玲, 2012,「80 後大学卒業生就業状況及影響因素分析―基于 6 所高校卒業生的調査」『江蘇社会科学』第 3 期, pp. 45-53.

李敏, 2011,『中国高等教育の拡大と大卒者就職問題』広島大学出版会年.

山田浩之，1998,「彦根高等商業学校生の社会的属性―地方高等商業學校の社会的機能」『松山大学論集』第 10 巻 1 号，pp. 147-165.

山田浩之，2003,「地方私立大学における新入生の学習志向」広島大学大学院教育学研究科教育社会学研究室『教育社会学研究年報』第 6 号，pp. 1-16.

王傑，2005,「学部生の進路志向における家庭的背景の影響中国の 4 大学を事例として」『教育社会学研究』第 76 集，pp. 245-263

趙峰，2010,『高校就業指導工作体系研究』中国市場出版社.

表1　就職希望との関連

		志向する	志向しない	総計	
大都市	希望する	25.3	74.7	100.00(81)	
	希望しない	32.1	67.9	100.00(1329)	n.s
	総計	25.7(362)	74.3(1048)	100.0(1410)	
体制内職業	希望する	22.9	77.1	100.00(376)	
	希望しない	33.2	66.8	100.00(1034)	***
	総計	25.7(362)	74.3(1048)	100.0(1410)	
就職先コネがいる	重視する	29.9	70.1	100.00(606)	
	重視しない	22.4	77.6	100.00(791)	**
	総計	25.6(358)	74.3(1039)	100.0(1397)	

表2　学習・生活との関連

	進路重視	遊び重視	勉強重視
志向する	0.20	0.13	-0.03
志向しない	-0.07	-0.05	0.01
有意確率	n.s	n.s	*

表3　就職に対する考えとの関連

	決定回避	就活準備	安直
志向する	0.05	0.24	0.33
志向しない	-0.02	-0.08	-0.11
有意確率	n.s	n.s	**

コロナ禍の影響を通してみる日米高等教育市場の特質

福留東土（東京大学）

1. コロナ禍による大学・高等教育への影響

COVID-19 の蔓延は世界の大学・高等教育に大きな影響を及ぼした。各国の高等教育は大きな変容を余儀なくされたが、しかし、どのような影響が、どの程度生じたのかについては、国ごとに相違がみられる。それはどのような要因によるのだろうか。もちろん、新型コロナウィルスへの感染状況―感染者率や死者率―は国ごとに異なっており、そのことも影響を及ぼしたが、それ以上に大きかったのは、そもそも、各国の高等教育の市場構造が異なっていることだったと考えられる。例えば、新型コロナウィルスの感染が広がり始めた 2020 年春の時点で、アメリカ合衆国では、ウィルスの蔓延が、その後の大学の財政、および教職員の雇用に深刻な影響を及ぼすことが予測されていた。一方、同じ時期に日本の大学で最大の議論となっていたのは、4 月から始まる新年度授業のオンライン移行をどう行うかであった。キャンパスでの活動を抑制し、急きょ授業をリモート移行させたのは日米共通の現象だったが、そのことがもたらすインパクトは異なる形で認識されていた。その後生じた事態には、両国の高等教育の構造的特質が色濃く反映されていたとみられる。本発表では、コロナ禍における日米の大学を比較することで、両国の高等教育市場の特質を仮説的に提示することを目的とする。それは、ウィルスの感染拡大状況に対して大学がどう対処するかという問題だけでなく、各国の高等教育が何によって支えられているのかという認識に対する示唆を与える。

2. アメリカの大学への影響

COVID-19 の蔓延によって、アメリカの大学はおそらく世界で最大規模の甚大な被害を受けた。世界の大学モデルとも目されるアメリカにおいてそのような事態が生じたのは何故なのか。その背景には、アメリカの大学が、大学内外に各種の市場を形成し、各市場を通して大学が収入を得る構造を形成してきたことにあると考えられる。それら多様な収入市場を構築することで、教育・研究をはじめとする大学の活動の質的向上を図ってきたということができる。コロナ禍において大学による各種活動が停止・停滞を余儀なくされる中で、それら多くの市場が一斉にネガティブな方向に振れたことにより、大学財務に対する深刻な影響につながったとの仮説を立てた。この仮説は、次の 5 つの側面に分けて考えることができる。

COVID-19 によるアメリカの大学への影響を探るための 5 つの観点と仮説

(1)大学財政	授業料、付帯事業、基金運用、学生スポーツなど、多元的な外部市場と結び付いた収入構造
(2)学生市場	学生が多様な選択肢を持つため、緊急時に発生しやすい学生数減少
(3)留学生市場	留学生を呼び込みうる魅力ゆえに、近年強まった留学生依存構造
(4)学寮生活	「親密・濃密」に価値を置く学士課程レジデンシャル・モデル
(5)大学教育	教育オンライン・プログラムの普及により、レジデンシャル・プログラムとの授業料格差が可視化された構造

3. アメリカにおける学士課程在学者数・入学者数の変化

上記のうち、本発表では学士課程の在学・入学動向に着目する。2019 年度以降におけるアメリカの学士課程在学者数、および入学者数の変化を以下の表にまとめた。アメリカでは、日本よりも在学中における休学・復学、退学、転学が多く、また卒業に至る年数も多様である。学士課程学生の全体的な動向をみるため、全在学者と 1 年次入学者の両方を示す。2019 年度から 2021 年度に至る 2 年間の変化をみると、在学者数は全体で 5.1%減少している。また、1 年次入学者数は 9.2%もの大幅な減少となっている。さらに主要セクター別にみると、すべてのセクターで学生数が減少しているが、減少幅には違いがみられ、特に公立 2 年制大学（コミュニティ・カレッジと呼ばれるセクターを含む）で在学者・入学者ともに大きく減少していることが分かる。

アメリカにおける学士課程在学者数: 2019～2021年度（主要セクター別）

		全在学者数	公立4年制大学	私立4年制大学	私立営利4年制大学	公立2年制大学
2019年秋	在学者数	18,239,874	7,989,984	3,842,930	749,885	5,368,470
2020年秋	在学者数	17,778,484	8,004,360	3,839,485	789,888	4,824,204
	前年度からの変化率（%）	-2.5%	0.2%	-0.1%	5.3%	-10.1%
2021年秋	在学者数	17,302,364	7,767,617	3,776,285	716,472	4,662,364
	前年度からの変化率（%）	-2.7%	-3.0%	-1.6%	-9.3%	-3.4%
	2019年秋からの変化率（%）	-5.1%	-2.8%	-1.7%	-4.5%	-13.2%

アメリカにおける学士課程1年次入学者数: 2019～2021年度（主要セクター別）

		全在学者数	公立4年制大学	私立4年制大学	私立営利4年制大学	公立2年制大学
2019年秋	在学者数	2,330,022	964,340	423,064	33,266	866,286
2020年秋	在学者数	2,108,579	912,840	396,228	45,446	708,735
	前年度からの変化率（%）	-9.5%	-5.3%	-6.3%	36.6%	-18.2%
2021年秋	在学者数	2,116,631	907,878	407,814	35,846	711,717
	前年度からの変化率（%）	0.4%	-0.5%	2.9%	-21.1%	0.4%
	2019年秋からの変化率（%）	-9.2%	-5.9%	-3.6%	7.8%	-17.8%

注）はじめて学士課程の1年次に入学した学生の数。

出所: Research Center, National Student Clearinghouseによる各年度のデータに基づき作成。

4. 日本における学士課程入学者数・志願者数の変化

一方、日本については、学士課程 1 年次の入学者数、および志願者総数を、コロナ禍の影響を受ける前の 2020 年入学者と、コロナ禍後の翌 2021 年について比較してみる。入学者数は私立で若干減少しているが、大きくは変化していない。一方、入学志願者総数は全セクターで減少しており、特に私立で 12.4%もの減少がみられる。これは入学試験がコロナ禍で行われたことから、受験者の地元志向が強まり、特に大都市圏私立大学の併願数が減少したことが原因とされている。

日本における学士課程1年次入学者数および入学志願者総数

	1年次入学者数					入学志願者総数			
	全体	国立大学	公立大学	私立大学		全体	国立大学	公立大学	私立大学
2020年4月	635,003	98,365	33,439	503,199		4,943,946	362,259	162,095	4,419,592
2021年4月	627,040	98,156	33,967	494,917		4,380,427	347,807	160,488	3,872,132
変化率 (2021)/(2020)	**98.7%**	**99.8%**	**101.6%**	**98.4%**		**88.6%**	**96.0%**	**99.0%**	**87.6%**

出所：文部科学省『学校基本調査報告書（高等教育機関編）』各年度版より作成。

5. 日米比較からみえるもの

以上のうち、特に 1 年次入学者数を比較すると、日米の状況は対照的にみえる。アメリカでの現象は、①授業のオンライン化とキャンパスライフの一次的消失により、進学を控え、あるいは大学を離れる学生が出たこと、②特に社会経済階層の低い学生層が、経済状況の変化により、進学ではなく就職を選択したこと、③留学生が大幅に減少したこと、の 3 点が主要な要因と考えられている。また、④大学に入学した上でギャップイヤーを利用して休学する学生も多くの大学で増加した。一方、日本では、私学の志願動向に影響が出たものの、大学に進学するか否かについては、マクロにみると変化は生じなかったとみられる。進学者数が減少しなかったことは大学にとっても学生にとっても明るいニュースであったといえる。他方で、アメリカとの比較で際立つのは、いつ大学に入学するかについて日本の大学志願者が実質的な選択肢をほとんど持っていないのではないかということである。大学に進学するか否か、どの大学を志願するかについては（それぞれの条件の中で）志願者は選択を行いうるとしても、授業形態やキャンパスライフが変化したことを理由に進学を控えた者は少なかったことがデータから示唆される。コロナ禍の進学動向からは、日本の高等教育市場の安定性が、志願者の選択を固定化させるような社会的条件によって確保されていることが、仮説的にみえてくるのである。一方、アメリカでは、上記表の次の学期となる 2022 年度春学期、在学者数がさらに減少したことが明らかになった。授業とキャンパスライフのスタイルはコロナ前の状態にほぼ回帰しているにもかかわらずである。そのため、学生数の減少は一時的なものと期待した声が多かった中、関係者に驚きをもって受け止められている。市場における選択が行われる中で、高等教育への進学者数を維持することの困難さが浮き彫りになっているといえる。

大学の卒業生アイデンティティの類型化

―卒業生の手記を題材に―

古畑翼（筑波大学大学院）

1. 本報告の目的

本報告の目的は、大卒者が持つ卒業生アイデンティティの構成要素の抽出、すなわち卒業生は、自己を特定の大学の卒業生であると意味づけるにあたり、何を語るのか、を分析することにある。近年は、主に国立大学において、経営基盤の安定化を図るうえで、卒業生に対して「全学一体のアイデンティティ」構築を求める言説が主張されるようになっている（大川，2016）。大学という価値多元的組織において、全学一体のアイデンティティというものが存在しうるのか、という疑問もさることながら、そもそも卒業生の持つアイデンティティが何によって構成されているのかについて、その内実は十分に明らかになっているとは言えない。よって本報告では、大学の卒業生個人の語りから帰納的に、アイデンティティの構成要素を分析することを通じて、卒業生アイデンティティの諸類型を仮説的に提示することを試みる。

卒業生のアイデンティティに関する先行研究として代表的なものに、エリート高校の同窓会に着目した黄（1998）がある。黄（1998，158・160）は、「自分が『ほかならぬ』『かけがえのない』母校の卒業者である」という「自己定義」、「自己確信、存在証明」を「同窓生アイデンティティ」と表現している。「同窓生アイデンティティ」は、特定の学校を卒業した者たちの社会的アイデンティティの一つとして捉えることができるため、個人が所属している（と認識している）集団によって構成される自己認識であると考えられる。

黄の「同窓生アイデンティティ」という概念も、同窓会への参加、すなわち同窓生という集団への参画によって構築されると捉えられてきた。しかし貫田（2007，388-9）は、卒業生のアイデンティティと同窓生集団への参加は必ずしも連動するものではなく、「卒業生アイデンティティという意識レベルでの帰属と、半無意識の身体レベルでの帰属という2つの異なる位相があるのではないか」と指摘している。この指摘を踏まえると、同窓生集団へのコミットメントの度合いに関わらず、卒業生が個人として持つ意識的なアイデンティティの内実を分析する必要があろう。

ただし、個人は複数の社会集団に所属しており、シンボリック相互作用論的理解に立てば、場面や役割に応じて複数の社会的アイデンティティを使い分けている（プラサド，2009=2018など）。個人にとって、卒業生アイデンティティがどのような場面で発現するのかについては、稿を改めて論じたい。

2. 分析の対象及び方法

本報告では、卒業生個人の手記の中から、卒業生が語る意識レベルの「卒業生アイデンティティ」に関わる文章を抽出して分析の対象とする。具体的には、卒業生が、自らが当該大学の卒業生であるということを意味づけ、説明する文章のほか、学生時代の回想文を取り上げる。回想文を取り上げる理由は次のとおりである。黄によれば、「同窓生アイデンティティ」は、「学歴獲得者に心理的、文化的に作用する学歴の『自己目的的』機能」によって構築される（黄，1998，192）。すなわち、学歴はその獲得者にとって、それ自体が価値であると言える。手記における回想文には、限られた紙幅の中で、卒業生が特に強く持つ記憶が出現しうるため、本報告では、意識的に出現するアイデンティティの形態として、回想文を取り上げることとする。

分析の対象としたのは、筑波大学同窓会「茗渓会」の会誌『茗渓』のうち、収集可能であった871号（1965年）～1112号（2022年）である。ここで先んじてデータの限界点を述べる。第一に、今回取り上げるのは日本における諸大学のうち、ただ一つの種別（国立）の大学卒業生の手記に過ぎないため、日本における大学の卒業生が持つアイデンティティに一般化することはできない。第二に、分析の対象となる手記の筆者は、教育者かつ、大学教授、高等学校長など、正統な学校アイデンティティ継承の担い手となる者が多い。加えて、掲載媒体が同窓会誌であるため、アイデンティティを強く持つ者たちの意見に偏っていることに留意されたい。

本報告では、まず、大学卒業生が在学時代を振り返り、自身のアイデンティティを確認する手記の構成要素をKJ法によって抽出した。そして、それぞれの要素の因果関係を「モンタージュ法」（見田，1984，42）によって接続・拡大して卒業生アイデンティティの諸類型を導き出すことを試

みた。この試みは、これまでその構成要素に踏み込んだ議論がなされていなかった、卒業生アイデンティティという概念の全体構造を描くことに通じるものと言える。

3. 結果

分析の結果、手記の構成要素として、A～T までの大カテゴリ（大分類）と、それぞれの下位カテゴリ（中分類）を抽出した（表 1）。最も多く語られた要素として、「学生時代の経験と現在の自己との連続性」（B）、次いで「教師」（A）、「学生時代の学友」（D）であった。要素間の関係をモンタージュ法によって分析した結果、卒業生アイデンティティの主要な語られ方として、次の諸類系が提示された：①教師の教えや学友との人間的関わりの中で培った経験が現在の内面的自己を形成しているという意識、②卒業後、母校の理念を継承しているという自負、③先述のような、母校理念を継承する／しない者として、あるいはまた特有の経験を得た世代としての同窓生集団内外における差異化。卒業生の卒年や学科、職業等の属性との関連などの詳細な特徴については、発表当日に報告する。

【引用文献】

黄順姫, 1998,『日本のエリート高校―学校文化と同窓会の社会史―』世界思想社。

見田宗介, 1984,『新板現代日本の精神構造』弘文堂

貫田優子, 2007,「高等女学校同窓生集団の文化と構造: 京都府立京都第一高等女学校卒業生調査から」京都大学大学院教育学研究科紀要, 53 : 379-391。

プシュカラ・プラサド著, 箕浦康子監訳, 2018,『質的研究のための理論入門―ポスト実証主義の諸系譜』ナカニシヤ出版。

表 1：卒業生の手記に見るアイデンティティの構成要素

大分類		中分類	
A	教師	①	人間的関わり
		②	講義、指導
		③	権威、憧れ
B	学生時代の経験と現在の自己との連続性	①	自身の内面（性質、価値観、信念）との連続性
		②	キャリアとの連続性
C	母校の使命と自己の使命	①	継承
		②	逸脱
D	学生時代の学友	①	学生時代の人間的関わり
		②	卒業後の再会
		③	学友の社会的評価と自己評価との同一視
		④	学友の社会的評価に対する劣等感
E	母校の威信	①	母校の社会的評価と自己評価との同一視
F	共同体（学生寮など）生活	①	身体化された学校文化
G	差異化	①	他校（出身者）、外部者との差異化
		②	同窓生間の差異化（世代、体験）
		③	個人的経験、経歴
H	カリキュラム・教育内容	①	勉励アイデンティティ
I	卒業後の同窓生との出会いによるアイデンティティ確認		
J	運動部・スポーツ		
K	アイデンティティ・シンボル	①	場所愛
		②	文化的形成物（校章、校歌、寮歌）
L	同窓ネットワーク・学閥に対する評価	①	親同窓、反学閥
		②	反同窓、反学閥
M	同窓ネットワークへの距離感		
N	母校の変化	①	愛着の継続
		②	違和感・距離
O	時代的背景		
P	家族と母校との関係		
Q	ハビトゥスの実感		
R	理想的な高等教育像		
S	在学年数		
T	遊び（娯楽など）アイデンティティ		

出典：報告者作成

戦後日本のキャンパスにおける礼拝

齋藤崇徳（独立行政法人大学改革支援・学位授与機構）

１．目的と先行研究

本研究では、戦後日本における学校礼拝の位置づけについて議論することを通じて、キャンパスライフにおける宗教をめぐる葛藤を明らかにすることである。

日本のこれまでのキャンパスライフ研究や大学生論において宗教は主たる主題ではなかった。言及されるとしても「カルト問題」の一部においてなどであり、宗教の問題は大学自体に関するものではないと考えられてきた。

他方で欧米のキャンパスライフの議論においては、宗教はしばしば議論の対象になってきた。なぜなら、キャンパスにおいて宗教間、とくにキリスト教とその他の宗教との間での葛藤が見られるからである。社会が「世俗化」したとともに多様な宗教・信仰を持つものが大学にかかわるようになっている現代において、大学経営上でも教員の教育実践上でも、対処すべき主題となってきた。そこでは大学という世俗かつ公共的な場において宗教をどう考えるかが問われてきた。

では日本にそのような葛藤が無かったかというとそうではない。本研究では大学における礼拝について次の二つの点から議論する。一つは、戦後の学校礼拝論であり、もう一つはとくに大学紛争期前後における礼拝をめぐる議論である。前者は大学に限定されるものではないが、後者の、おそらく戦後大学史における重要な画期の一つである大学紛争を理解する上で重要である。

学校において礼拝を行うということは、キリスト教系学校であることの「証」としてしばしば語られてきた（市原 2005, p.145）。しかしながら、伊藤（2008, p.107）が述べているように、1960 年代から 1970 年代にかけては議論が盛んであったが、その後に議論はあまり盛んではない。また、特に大学において、あるいは、大学紛争などの大学生論の文脈においては具体的な事象を論じる研究にはなっていない。

本研究はこれらについて宗教と世俗の関係の視点から議論することを通じて、日本のキャンパスライフにおいて、礼拝はどのような問題として見られてきたか、欧米の大学と同様な宗教と世俗の葛藤が見られたのかといった点を明らかにする。これは日本のキャンパスライフ研究や大学生論における新たな視角を提示するものであるとともに、キャンパスにおける葛藤の事例としても捉えることが出来る。また、宗教学にたいしては、宗教教育論においてこれまで強調されてきた信念（belief）の側面ではなく、実践（practice）の側面を議論するものとして位置づけることができる（磯前 2003）。

２．結果

一般的にキリスト教における「礼拝」は公的な礼拝を指す（カトリックでは「典礼」）。ただし、本論では様々な宗教（教育）的な儀礼という意味での「礼拝」を用いる。

このように広い定義を設定する理由は、

そもそも学校礼拝の位置自体が議論の対象になってきたからである。戦後、洗礼を行うような学校礼拝の状況から学校と教会が分離し、「学校礼拝」という主題が議論されるようになっていった（船本 2006）。そして、礼拝に類似した様々な儀礼が学校では行われるようになった。

市原（2005, p.148）は、現代におけるキリスト教主義学校における礼拝についての議論をまとめているが、学校と教会の関係、そして学校にとっての礼拝の意味が議論されてきたと述べている。これはすなわち、学校では教会と同様に公的な礼拝を行うことができるのか、あるいはどのような「礼拝」を行うことができるのか、そしてそれは、第一義的には教育機関である学校においてどのような意味を持つのかが議論されてきたことを意味する。また、学校の側から見れば、それが学校の公的な行事なのか、あるいはそうではない儀礼なのかということも問われてきた（倉松 1987）。

このことは、キリスト教系の学校が、いかなる意味で宗教的あるいは世俗的なのかということを考える上で、礼拝が一つの焦点となってきたことを意味する。これは一方で、学校をめぐる世俗と宗教の葛藤であるが、この議論で重要なことは、キリスト教の立場に立つとしても、学校が公的な礼拝を行うべきことが第一とされないということである。つまり、いわゆる学校の世俗化に抗する立場でも、学校を教会化すべきとはされてこなかったということであり、それは同時に公的な礼拝を行う教会の立場に立ってきたということである。

そして戦後、宗教教育に関するムードが緩まっていく中で、各大学はキリスト教教育を意識するようになったが、そこに礼拝も含まれていた。ただし、上述したようにそれは公的な礼拝との距離を図りながらであった。同時に、宗教教育を担当する公式の部署や委員会も設置されるようになっていき、礼拝に必要な空間も整備されていった。

他方で、いかに小規模の大学でも、学生数が増え、そして非キリスト者の学生が増えていくなかで、学生のなかでは礼拝についてとくに学生の意見により見直しがされるようになっていった。そして大学紛争における宗教批判は礼拝にも及んでいた。いわば宗教教育として（宗教的行事の一部ではなく）公式化したがゆえに、かえって反発を呼び、そしてそれが議論されるべき主題となっていった過程だったと言える。ただし、大学紛争後、単純に実施されなくなったわけではなく、上述したような礼拝に関する議論は盛んに行われるようになっていった。

大学紛争は、戦後に確立した学校礼拝と大学の教会的機能からの分離を決定づけたと思われる。それは大学が外部の権威から独立した世俗的な大学教育とその経験を学生に提供する機関になったことを意味した。

参考文献

磯前順一, 2003,『近代日本の宗教言説とその系譜――宗教・国家・神道』岩波書店.

市原信太郎, 2005,「キリスト教主義学校における礼拝の意味――「キリスト教主義の学校」を教会たらしめる営み」『名古屋柳城短期大学研究紀要』27, pp.145-152.

伊藤悟, 2008,「学校礼拝は本当の礼拝か――学校礼拝の直面している課題をめぐって」『キリスト教と文化』24, pp.107-128.

倉松功, 1987,「キリスト教学校礼拝論」学校伝道研究会編『教育の神学』ヨルダン社, pp.116-125.

船本弘毅, 2006,「学校礼拝」今橋朗・竹内謙太郎・越川弘英監修『キリスト教礼拝・礼拝学事典』日本キリスト教団出版局, pp.49-51.

新興国における教育アスピレーション
――親階層の影響の検討、マレーシアを例に

田中李歩（日本学術振興会特別研究員 PD（アジア経済研究所））

⊙背景・目的

貧しい人びとや低い社会階層に属する人びとは、様々な機会や経験を得られず、社会を広く参照して複雑な将来設計を持つことが困難であったり、より高い目標には手が届かないと感じさせられたりするため、裕福な・高い階層に属する人びとよりも有するアスピレーションが低いとされている。特に、格差が大きい・固定的な社会では、階層が低い人は社会的な上昇は困難と絶望し高いアスピレーションを持ちにくいとされる。

一方、経済発展の途上にあり、社会上昇の機会がもたらされているような社会では、人びとはより多くの機会や経験を得、より広くコミュニティを参照するようになるため、将来展望が複雑化・高度化し、アスピレーションは高まるものと理論上は考えられる。

本報告は、まさにこのような状況にあると推測される新興国の社会において、実際には階層とアスピレーションがどのように関連しているのかを検討することを目的とする。本報告が提示するのはマレーシアの事例である。マレーシアは、東南アジアでシンガポールに次ぐ経済発展を遂げている新興国である。ジニ係数で見た経済的な格差は一応縮小してきており、一定の移動性があると言える。また、民族優遇政策としての意味合いもあり長く高等教育の拡大に抑制的であったが、1990 年代以降は高等教育機会を急拡大させていることが特徴的である。このように、格差が縮小傾向にあり、かつ機会が広がったと考えられるマレーシアでは、教育アスピレーションは階層の影響を受けていないのだろうか、それともやはり受けているのだろうか。

⊙分析に用いるデータ

本報告で使用するデータは、2021 年 2 月に実施されたオンライン調査票調査の結果である。調査の設計・調査票作成は報告者が行い、調査会社にモニターへの回答依頼および回答回収を委託したものである。調査の想定母集団は、高等教育拡大が本格化した以後に学校教育を受け始めた年齢層のマレーシア人で、実際に調査対象としたのはマレーシア人の 18～39 歳の男女である。すなわちこのデータにおける教育アスピレーションは、過去の時点のものを回顧して回答されたものであることは念頭におく必要がある。なお教育アスピレーションは、後期中等教育終了時試験（GCSE O-level に相当）の直後のものを問うている。また、マレーシアにおけるオンライン調査では、高学歴の回答者が多く集まる傾向があるため、一定以上の低い学歴層の回答者が集まるよう優先回収を依頼し、また、民族属性や性別も偏りの少ないように回収を依頼した（調査は英語とマレー語の 2 言語で実施した）。

本報告の分析対象（N=421）について、分析に特に関係する変数の概要を確認しておく。本人の教育アスピレーションは、前期中等教育まで、後期中等教育まで、高等教育未満の中等後教育まで、大学未満の高等教育、大学以上の 5 段階の変数にしてあり、それぞれに全体の 1.2%，6.9%，12.6%，18.1%，

61.3%が分布していた。親階層に関しては、父・母学歴高等教育以上がそれぞれ 31.4%, 27.0%、父・母職業ホワイトカラーがそれぞれ 40.1%, 33.7%、子ども時代の家庭の経済状況を主観的に評価した変数は、豊かだった・どちらでもない・貧しかった の順に、26.6%, 61.3%, 12.1%の割合で分布していた。

⊙分析結果

まず、親階層に関する変数と教育アスピレーションの関連を見るため、クロス集計の分析を行った。父・母それぞれの学歴を独立変数とした分析では、「大学まで」のアスピレーションを有していたのは母が高等教育学歴の場合 73.7%、そうでない場合 56.7%と、母の学歴と教育アスピレーションとの関連が示された(5%水準で有意)。また、父・母それぞれの職業を独立変数とした分析では、たとえば「大学まで」のアスピレーションを有していたのは母ホワイトカラー職の場合 74.7%、そうでない場合 54.5%と、母の職業が教育アスピレーションとの関連を示した(0.1%水準で有意)。子ども時代の経済状況の主観評価を独立変数とした分析では、「大学まで」のアスピレーションを有していたのは「貧しかった」群で 52.9%、それ以外では 62.4%であった（10%水準では有意)。

クロス集計の結果からは、主に母の学歴および職歴が、教育アスピレーションに影響していることが示された。他の変数の影響を統制した場合の結果を確認するため、教育アスピレーションを従属変数とし、年齢、女性ダミー、民族マレー系ダミー、父・母教育年数、父・母ホワイトカラー職ダミー、子ども時代の経済状況の主観評価、試験成績相対評価を独立変数とした重回帰分析を行った。結果、母職業（具体的には、ホワイトカラー職就業または専業主婦）の効果だけが統計的に有意と示された。

⊙考察

以上の分析結果では、親階層に関する変数のほとんどの、教育アスピレーションとの関連や教育アスピレーションへの効果は統計的に有意ではなかった。このことは親階層と教育アスピレーションとの「関連がない」、あるいは親階層の教育アスピレーションへの「効果がない」ことを意味するわけではなく、今回の分析では「関連があるとは言えない」、「効果があるとは言えない」ということを示しているに過ぎない。ただ、上述のことに留意した上で、この分析結果からは、ある程度の移動性があり機会の拡大も生じているマレーシアのような新興国では、アスピレーションは親階層の影響をあまり受けていないかもしれないと示唆されている、と考えてみることはできるだろう。

他方で、母の職業は教育アスピレーションに影響を及ぼすようである。ホワイトカラー職に就業している母を持つ場合、より複雑・高度な将来展望を有することが可能となりアスピレーションが高まると考えうる。他方、母が専業主婦の場合に非ホワイトカラー職等の場合と比べてより高い教育アスピレーションを持つことについて解釈するには、調査内の自由回答質問において、母が専業主婦かつ教育アスピレーションの高かった回答者の複数が、「家庭が貧しかったので、家族によりよい暮らしをもたらすために頑張ろうと思った」といった趣旨の内容を記していたことが参考になるかもしれない。

⊙謝辞

本研究はJSPS科研費JP21J01758の助成を受けたものです。

The International Joint Study Session on Teachers and Society in East Asia
—国際共同研究特設部会：東アジアにおける教師研究—

Date: Sunday, September 11, 2022; 9:30-12:00 (JST)
Venue: https://zoom.us/j/96983137032?pwd=T2x0T3E4aTJuK3dsVm1SdFBqQ0xmZz09

The social situation surrounding teachers is changing rapidly in East Asian countries and regions: the tides of neoliberal educational reform such as the introduction of competitive teacher evaluation systems, the diversification and burdening nature of teacher's tasks, the relative decline in the prestige of teachers, the restructuring of school organizations based on the new public management (NPM) model, the changing relationships between teachers-students and teachers-parents. How are teachers in each country and region responding to such changes, and what challenges are they facing? What are the similarities and differences found there? What are their backgrounds and causes?

Through joint studies by researchers from Japan, China, Korea and Taiwan, this project will explore the changes in the way teachers are viewed in East Asian societies and the realities of these changes. This roundtable is the first in a series of presentations of the international joint study results.

Chairpersons: Fukahori, Satoko (Kyushu University) & Ogawa, Mitsuhiro (Hiroshima University)

Program	
9:30-9:50	Greetings by representatives of academic societies
9:30-9:35	Professor Kokichi Shimizu, President, Japan Society for Educational Sociology
9:35-9:40	Professor Runzhi Zhou, Sociology of Education Division, Chinese Educational Research Association
9:40-9:45	Professor Anna Kim, President, Korean Society for Sociology of Education
9:45-9:50	Professor Zhu-song Yang, President, Taiwan Association for the Sociology of Education
9:55-10:00	Statement of the Purpose of the Study

10:05-10:25	Basic Characteristics of Teachers and Society in Japan Illuminated through International Comparisons	Nakamura, Akihito 中村 瑛仁	Kyoto University of Education 京都教育大学
10:30-10:50	From Pedagogue to Professional Teachers: Teacher Professionalization Restated from the View of Historical Sociology in China	Chang, Yahui 常亜慧	Shaanxi Normal University 陝西師範大学
10:55-11:15	Teachers' Status Quo of the Changing Society in Taiwan	Huang, Hsiu-Ping 黃琇屏	National Taitung University 国立台東大学
11:20-11:40	Reconstruction of Teacher Identity in Korean Contemporary Social Structures and Contexts	Kim, Ki Hong キム・キホン	Seonghwa Elementary School 聖化初等学校
11:45-12:00	Questions and Discussion		

課題研究 Ⅰ

課題研究Ⅰ

教育社会学は学力政策に貢献できるのか？

【趣旨】

学力調査／学力格差は、教育と社会階層／政策科学を主要な研究関心としてきた教育社会学にとって重要なテーマである。日本でも 2007 年に全国学力・学習状況調査が開始され、また『教育格差』が社会問題の一つとして認識されつつあり、学力調査／学力格差問題は、主要な教育問題の一つとなったと言ってよいだろう。その一方で、教育社会学（あるいは教育社会学会）は十分に存在感を発揮しているだろうか。確かに全国学力・学習状況調査を筆頭に、教育行政が実施する学力調査は少なくない。しかし子どもの社会的属性や教育格差の実態を把握すべきであるという教育社会学の知見・主張はいまだ十分に教育現場に浸透しているとは言えないのが現状である。結果として、教育社会学の学力研究者が必要とする、子どもの社会的属性を踏まえた中長期の学力パネルデータの整備はなかなか進んでいない。このような状況では、アメリカのような「学力調査の先進国」との差は開く一方であろう。さらに学力調査・学力研究という意味では、隣接領域の研究者の活動も見逃せない。たとえば教育経済学領域では、地方自治体と連携した（あるいは独自の）中長期の学力パネルデータの蓄積が進みつつある。以上のように、学力政策・学力調査をめぐる日本の現状には、教育社会学会として考えるべき課題・論点がいくつもある。ここには、現在の教育社会学会が置かれている状況や、学会の発信力などの問題も絡むだろう。こうした多様な観点から、教育社会学の学力政策における社会的プレゼンスを検討したい。

司会：川口俊明（福岡教育大学）

報告１： 川口俊明（福岡教育大学）
教育社会学における学力研究の現状および課題

報告２： 垂見裕子（武蔵大学；遠隔参加）
アメリカにおける学力調査

報告３： 赤林英夫（慶應義塾大学）
教育経済学から見る教育社会学の強み／課題

討論者： 耳塚寛明（青山学院大学）

（研究委員：川口俊明、浦田広朗、白松　賢、朴澤泰男）

教育社会学における学力研究の現状と課題

川口俊明（福岡教育大学）

1．データの不足

はじめに，報告者の現状認識を説明しておきたい。詳しくは川口（2020a）で論じたように，日本の教育社会学の学力研究の現状と課題の根本には，そもそも分析の前提となるデータが不足しているという問題がある。そこには，(1) 子どもの社会経済的背景に関する変数を中心に，学力に影響を与えるさまざまな要因(教員の情報など)を調査することが困難である，(2) 学力調査の設計におけるテストの専門家の不在とそれに伴う IRT の普及の遅れ，(3) 全国規模の学力調査が少ない，といった事情を挙げることができるだろう（川口 2020a)。この十数年の間に，一定の改善は見られるものの,それでもなおアメリカのような「学力調査の先進国」との差は大きいと言わざるを得ない。

データの不足という課題に対して，報告者はここ数年，いくつかの改善を試みてきた。一つは，文部科学省が実施する全国学力・学習状況調査（以下，全国学力テスト）の専門家会議の委員としての活動であり，もう一つが特定の自治体から学力調査のデータを借り受け，独自に学力パネルデータを構築・分析する試み（川口編 2022）である。今回の報告では，これらの経験も踏まえ，日本の教育社会学における学力研究の現状と課題について論じたい。

2．教育行政と学力調査

2.1．実態把握か，現場の「改善」か

一般的な社会調査と学力調査の違いはいくつかあるが，おそらくもっとも大きな違いは，調査時に教育行政（ないし学校）と関わる必要があるという点だろう（関わらないことも可能だが，その場合，学校単位の分析は困難になる)。ここで問題になるのが，一般に教育社会学領域の研究者が関心を持つ学力格差の実態把握という動機と，教育行政が関心を持つ学校現場の「改善」という動機のあいだに往々にしてズレが生じるという点である。

このズレは調査のさまざまな場面で浮上する。全国学力テストにおける「全体の学力を適切に把握するための抽出調査」か「一人一人の子どもの実態を把握するための悉皆実施」かの対立（川口 2020b）は，その一つである。他にも，学力調査に付随する質問紙調査の設問の在り方に関する議論でも，両者のズレが表面化しやすい。子どもの社会経済的属性をどう把握するか（そもそも把握すべきかどうか）という議論はもちろん，過去の調査（あるいは国際調査）と比較可能な設問を含めるかどうかといった議論でも，実態把握か「改善」かという対立はしばしば生じる。

現状，教育行政とは独立に研究者が学力調査を実施することは予算や権限の面から難しく,「改善」という教育行政の事情に配慮せざるを得ない。ただ,「改善」という事情を重視しすぎると，場合によっては研究者の求める実態把握が損なわれる可能性がある。おそらく，全国学力テストの「失敗」（川口 2020b）は，その典型例である。

2.2．全国学力テストの「二本柱」化

2022 年現在,全国学力テストにある変化が見られる。それが学力テストの悉皆調査と標本調査の「二本柱」化の提案である。

これは，これまで補完調査として数年に一度行われてきた抽出の経年変化調査・保護者調査を，毎年度悉皆実施で行われる本体調査と並んで，全国学力テストの「二本柱」として位置づけなおすというものだ。悉皆調査は自治体や学校に学習指導要領の理念を示したり，個々の児童生徒の学習指導に活かしたりすることを目的に毎年度実施し，抽出で行う経年変化調査・保護者調査は日本の学力実態を正確に把握することを目的に数年に一度実施することになるという。

この「二本柱」案をどう評価するかは現時点では判断が難しい。肯定的に取れば，経年変化調査・保護者調査は「改善」ではなく実態把握を主眼とした調査であるから，これまでの日本の学力調査の現状が大きく好転する可能性がある。一方で，そもそも今回の提案が全国学力テストの CBT（Computer Based Testing）化の要請に対し，対象者が多く CBT 化が難しい悉皆調査ではなく，対象者が少ない抽出調査に焦点が当たったという背景は認識しておく必要がある。実態把握の重要性が認められたというよりも，学力調査の CBT 化を急ぐ教育行政の都合が優先された結果の「二本柱」化なのである。

3．教育社会学は必要とされているのか

ここまで教育社会学の学力調査の現状と課題について述べてきた。ここで隣接諸領域に目を向けると，そこでも学力調査への関心が高まっていることがわかる。とくに教育経済学領域の研究は，教育社会学のそれと問題関心が近く，さらに費用対効果といった教育行政や学校現場にわかりやすく，かつ現場の「改善」と結びつきやすい視点を有することから，無視できないインパクトを持っている。また，教育心理学・教育方法学・教育工学といった分野も，学校現場の「改善」に貢献しやすく，学力調査の在り方を論じる場面で登場する機会は多い。今後は学力調査の CBT 化に伴い，教育心理（教育測定），教育工学の活躍の場が増えていくことが予想できる。これら隣接領域と比較すると，教育社会学の格差の実態把握という主張は，教育行政とのズレがある分，存在感を主張しづらいことは否めない。ただ，このままでは必要なデータが入手できず，学力研究の進展もあり得ないということになってしまう。教育社会学ならではの学力調査への貢献とは何かという点を議論していく必要がある。

4．教育社会学に何ができるのか

日本の学力調査の在り方や，教育社会学の教育行政への関わり方を論じる上で，報告者自身が重要だと考える点はいくつかある。第一に，「学力調査の先進国」であるアメリカの実態を踏まえるべきであるというものである。現時点で，日米の学力調査にどの程度の差があるのかといったことを把握しておく必要がある。

第二に，近接領域における学力調査改善の試みについて知るべきだというものだ。とくに問題関心の近い教育経済学のそれを知ることは重要であろう。

当日は，こうした報告の知見も踏まえつつ，教育社会学の学力研究・学力調査の在り方について議論を行いたい。現状について会員の皆さまと問題意識を共有し，今後の改善策について議論できれば幸いである。

【参考文献】

川口俊明，2020a，「学力調査の政治」『教育社会学研究』第 106 巻，pp.57-76.

川口俊明，2020b，『全国学力テストはなぜ失敗したのか』岩波書店。

川口俊明編著，2022，『教育格差の診断書』岩波書店。

アメリカにおける学力調査

垂見裕子（武蔵大学）

1. はじめに

文部科学省が実施する全国学力・学習状況調査は 2007 年に開始以来、様々な批判を受けてきた。「児童生徒の学習指導改善」と「全国的な学力状況の実態把握」と二つの異なる目的を内包しつつ調査が設計されてきたこと、どのような学力を測定しようとしているのかが曖昧であること、10 年前の子どもたちの学力に比べて上がったのか下がったのか把握できないこと、家庭の社会経済的地位（SES）の指標が含まれていないために「生まれ」による学力格差が把握できないこと、同一の対象を追跡したパネルデータでないため、「変化」を捉え「因果」を検証できないことなどが指摘されてきた（川口，2021）。2021 年には見直しが行われ、毎年悉皆調査として実施されてきた本体調査と、数年に一度行われてきた経年変化調査と保護者調査を「二本柱」として位置づけ、前者を「児童生徒の学習指導の改善」、後者を「全国的な学力の状況の把握」のための調査と分けたことは、二つの矛盾する目的を切り離したという意味では一歩前進と言えるであろう。しかし、最新の測定技術と方法が投入されているアメリカの学力調査とは格段に技術的な開きが生じており、アメリカの専門的経験の蓄積に学ぶべきことは多い。

アメリカにおける全国規模の学力調査は 1960 年代に始まり、60 年間で調査設計、調査方法、尺度化の方法、信頼性の確保、継続調査としての技術など、あらゆる面で技術的に革新してきた。また多様な全国規模の学力調査の分析に基づいた学力格差、学力の規定要因、学力のトレンドに関する知見が蓄積している。本報告では、アメリカにおける学力調査の発展と現状を概観、整理することにより、日本の学力調査、特に行政による大規模学力調査の在り方について考察することを目的とする。本報告は、二つのセクションからなる。前半では、アメリカにおける学力調査を概観し、特に NCES（National Center for Education Statistics）が実施する縦断学力調査の発展を検討する。これまで日本では NAEP (National Assessment of Educational Progress) に関しては紹介されてきたが（荒井・倉本, 2008）、NCES が実施する縦断学力調査に関してはあまり知られていない。後半では、最近のアメリカにおける学力調査の動向の一つとして、データ調和（data harmonization）による大規模データを活用した「記述的分析」（descriptive analyses）を取り上げる。

２．アメリカにおける縦断学力調査

アメリカにおける全国規模の学力調査を、実施年と対象年齢でまとめたのが図 1 である。NAEP や PISA のように 1 時点のクロスセクションデータはグラフから省いている。また、「学力調査」を広義に捉え、乳幼児の発達を測っているものも含めている。図 1 から以下の点が確認できる。（１）文部省が実施する全国規模のパネル調査の数が多い。（２）対象年齢が 0 歳から 22 歳前後（高等教育修了時）と幅広く、さらに就労後のアウトカムを追跡している調査もある（図 1 には含めていないが、労働省の実施する縦断調査 NLSY79 は、10 代の学力データを収集し 50 代、60 代まで追跡している）。（３）基本設計に長期的に継続調査をする意図が組み込まれているため、例えば 1970 年代、1980 年代、1990 年代、2000 年代、2010 年代、2020 年代の中高生、あるいは 1990 年代、2000 年代、2010 年代の幼児・小学生が比較可能となっている。

当日は NCES が実施する縦断調査のテクニ

カルレポート・ユーザーマニュアルの分析を通して、それぞれの目的、焦点、調査設計や方法の変化を明らかにする。また NCES 職員の聞き取りを基に、調査の各ステップで専門機関がどのように連携しているのか、調査設計・データ分析と政策の関連、学会の役割などについて検討する。

3. データ調和による大規模データを用いた「記述的分析」

学力の規定要因や学力格差を分析する上では、RCT やパネルデータが望ましいのは、アメリカの教育社会学でも 20 年前から潮流となっている。しかし、近年より俯瞰的な問いに答えるために、複数の行政データを調和して大規模なデータを構築し、記述的分析、データ可視化を通して学力格差の傾向やパターンを明らかにする研究が、因果分析を補うものとして見られる。その一つの例が Reardon の Education Opportunity Project である。基準が異なる州の悉皆学力調査を比較可能な NAEP とリンキングし、さらに文部省の CCD (Common Core of Data)と、国勢調査局の ACS (American Community Survey)データと結合することにより、学校の貧困度や学区の社会経済的地位の指標を組み込んだ 10 年分の学力データを構築している。全米の約 80,000 校および約 13,000 学区の教育機会・学習速度・教育機会のトレンドの状況、および SES や人種によるこれらの格差の程度を明らかにしている。また、これまで実施された 20 を超える全国規模の学力の情報が含まれるデータを調和し、アメリカにおける 60 年間の学力格差のパターンの変化を記述分析した研究もある（Reardon, 2011）。パネルデータとは異なる形で、日本の学力調査の在り方やデータ構築に示唆に富むと考える。

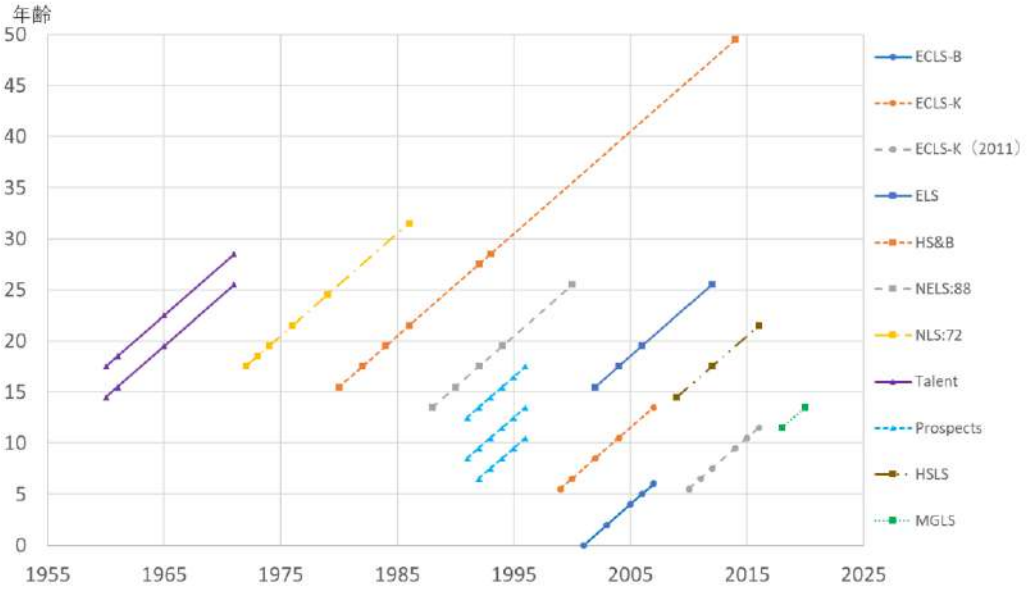
【参考文献】

荒井克弘・倉本直樹編, 2008,『全国学力調査 日米比較研究』金子書房.

川口俊明編, 2022, 『学力格差の診断書　データからわかる実態と処方箋』岩波書店.

Reardon, S., 2011, “The Widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations” In *Whither Opportunity?* edited by G. Duncan and R. Murnane. Russell Sage Foundation.

図 1　アメリカの文部省が実施する全国規模の縦断学力調査



教育経済学から見る教育社会学の強みと課題

赤林英夫（慶應義塾大学）

1. はじめに

報告者は経済学者であるが、2010 年より、世帯を通じて学力も含めて郵送・ウェブで調査をする「日本子どもパネル調査(JCPS)」を実施してきた(川口 2017)。同時にここ数年、JCPS 他の調査データを用い、社会学者とも積極的に交流や共同研究を実施してきた。その過程で、経済学と社会学で学力を変数とした研究において重視する点の違いや、社会学からの教育格差問題へのアプローチの強みと課題を感じる機会が多くあった。

2. 教育経済学と教育社会学の視点の違い

教育経済学は「経済学的手法」により、教育が社会経済で果たす役割を実証的に理解し、教育政策のあり方を規範的に分析する学問、と定義できる（赤林 2018)。教育社会学は「教育と社会をめぐるさまざまな問題を社会学的観点から分析しようという学問」(酒井他 2012, p.2)だとすると、最大の違いはアプローチになりそうだ。では、それは何か。２点上げたい。

第一に、経済学は資源制約の下での配分に関心があるため、伝統的政策では変更が難しい資源や概念への関心は薄くなる。その代表が「家庭の SES」である。経済学にとっての伝統的政策手段とは、税や補助金を通じた再分配であり、明確に定義され、可視化され、意思決定に影響を与える理論モデルがあり、政策で修正可能な可処分所得や手取り賃金が重要になる。実際、子ども手当や授業料の減免など、家計の所得水準に応じて実施される政策は枚挙にいとまがない。SES は政策選択に利用するには曖昧で、「格差解消のためにはあらゆる手段で」、といった総花的結論になりやすく感じる。

第二に、経済学の関心は政策変更による資源配分の変化であり、特定の政策変数がアウトカムに与える因果関係に注目する。分析上の関心はローカルな政策効果の内的妥当性であり、国際比較（外的妥当性）にウェイトは置かれない。

以上の経済学の特徴は、教育格差研究において２つの弱点をもたらす。第一は内的妥当性の得られそうな一部の政策のみへの関心（木を見て森を見ず)、第二に、推計された個別政策の効果の外的妥当性への無関心である。その結果、従来、分析に用いられる所得・学力・行動・心理変数について、それらがどれほど一般的か、国際比較可能か、という点への関心は乏しかった。分析対象の比較対照群(counterfactual)はその政策のない状況であり、同じ国内や同じデータ内で得られるからだ。

一方、社会学の関心はどちらかというと包括的な現状把握であり、所得だけが教育格差の源泉でない以上、それ以外の情報を包括的に活用した SES の概念を重視するのは当然のことだろう。同時に、日本の現状を解釈し、評価する上でのベンチマークはしばしば他国の状況であり、比較可能な変数を用いた国際比較研究が大きな意味をもつ（もちろん都道府県間の比較や過去と現在の比較もあるが)。明示的に分析するかどうかを問わず、政策評価の上での潜在的比較対照群は他国にあると感じられる。

3. ハーモナイズされたデータ(HD)の出現

国際的に比較可能なデータを構築することは個人や一政府の努力では不可能であったが、PISA や TIMSS などの「公共財」の出現はその状況を劇的に変えた。教育格差研究において、「ハーモナイズされたデータ」（ここでは HD

と呼ぶ)を用いることは標準となり、国際比較研究の厳密性は飛躍的に向上し、それがもたらす政策的インプリケーションも深化した。可処分所得情報を得ることは容易ではない一方、比較可能な SES 指標の構築手法は洗練され、その利用価値も大きく上昇した。HD は国内の調査研究にも影響を与え、標準的心理項目の利用や IRT による学力指標の推計が強く求められるようになった。JCPS でも学力の垂直尺度化を行い、異なる年齢間で学力を比較可能にした(山口他 2019)。しかし政府統計に含まれる学力・教育調査項目が、そのような潮流から大きく遅れたままであるのは周知の通りである。

HD を用いた国際比較の出現は、米国中心の教育経済学にも影響を与え始めた。内的妥当性に重点を置く経済学にとって、米国での研究結果が他国で再現可能かはどうでもよく、国際比較に関心を持つ研究者は少なかった。しかし、適切なデータがあれば、結果の外的妥当性を求めることが可能となり、研究のグローバル化とともに、米国での研究の一般性が問われ始めた。

さらに、PISA/TIMSS により、世界では米国が特殊であること、内的妥当性にこだわった研究だけでは、米国の教育格差の解決は到底困難であることが認識されてきた。Corak(2013)らが提唱した Great Gatsby Curve も米国の特殊性を知らしめる役割を果たした。これは所得格差と世代間の所得の相関を国ごとにプロットしたもので、両者の正の相関関係を示すと同時に、英米は、結果の不平等も機会の不平等も先進国の中で最低であることを示唆した。そこに政策の差の影響を考えざるを得ず、経済学者の間に国際比較の重要性、そして米国以外のデータによる研究の必要性に目覚めさせた。

4. 国際比較研究を通じた社会学の意義

私たちも JCPS 等の日本のデータを片手に、PISA や TIMSS ではできない縦断調査による国際比較研究に参加するようになった(Akabayashi et al 2020, Olczyk et al 2021)。共同研究者は主に社会学者や心理学者で、データの事後的ハーモナイズをお互い要求し、基準が満たされなければ国際比較に参加できない。日本のデータはそのような想定をして設計されていないため容易ではないが、学ぶことも多い。当日はそれらの点をさらに議論したい。

【参考文献】

赤林英夫, 2018,「教育経済学と教育社会学の違い」『教職研修』 5 月号, 72-73.

川口俊明, 2017,「赤林・直井・敷島 編著『学力・心理・家庭環境の経済分析』書評」『日本労働研究雑誌』No.680.pp78-80.

酒井朗・中村高康・多賀太, 2012,「よくわかる教育社会学」ミネルヴァ書房

山口一大・敷島千鶴・星野崇宏・繁桝算男・赤林英夫, 2019,「小学 1 年生から中学 3 年生を対象とした学力テストの垂直尺度化」『心理学研究』 90 (4): 408–18.

Akabayashi, H., K. Nozaki, S. Yukawa, W. Li. 2020. “Gender Differences in Educational Outcomes and the Effect of Family Background: A Comparative Perspective from East Asia.” *Chinese Journal of Sociology* 6 (2): 315–35.

Corak, M,. 2013. “Income Inequality, Equality of Opportunity, and Intergenerational Mobility.” *Journal of Economic Perspectives* 27 (3): 79–102.

Olczyk, M., et al. 2021. “National context and socioeconomic inequalities in educational achievement: An overview of six high-income countries.” *INED Discussion Paper*.

課題研究 Ⅱ

課題研究Ⅱ

職業と教育の関係再考−専門学校を事例として

【趣旨】

職業教育機関である専門高校や専門学校といった進路選択は、大学を頂点とする教育体系の中で、どちらかというと傍系の進路選択であり、「大学に行けない場合の進路選択」として捉えられる傾向にあった。また、これまでの日本型の雇用社会は、濱口（2009）が指摘するように、「職務のない雇用契約」が浸透しており、その結果として、教育と職業の関係が「密接な無関係」とも評される状況にあった。そのことと関連して、教育社会学における教育と職業の関係についての研究において、具体的な「職業」への着目はあまりみられなかったのではないか。他方で、2000 年前後より、公的職業教育システムを再評価する動きもみられる。その中で、これまではあまり取り上げられることが少なかった専門学校などの研究も見られるようになってきた。これらの研究の蓄積を踏まえつつ、あらためて、教育社会学において教育と職業の関係を再考することが必要ではないだろうか。

本課題研究においては、特定の職業に特化した教育（＝専門学校）は、どのような層に選択され、またその後のキャリアとどのように結びついているのか、進路指導を行う教員にとって、生徒たちの専門学校進学はどのように受け止められているのかといった点から検討を行う。また、特定の職業教育をうけることと、労働市場におけるその職業の位置づけなどについての検討を通じて、これまで教育社会学が前提としてきた教育から職業への移行や教育と職業の関係について再考したい。

司会：眞鍋倫子（中央大学）、都島梨紗（岡山県立大学）

報告１： 片山悠樹（愛知教育大学）
ポスト工業社会における若者の初期キャリア－専門学校・スキル形成・ジェンダー

報告２： 尾場友和（大阪商業大学）
専門学校進学希望者の高校生活とキャリア意識

報告３： 岩脇千裕（日本労働政策研修機構）
専門学校卒業者のキャリア

討論者： 小方直幸（香川大学）

（研究委員：眞鍋倫子、粕谷圭佑、白川俊之、都島梨紗）

ポスト工業社会における若者の初期キャリア

―専門学校・スキル形成・ジェンダー

片山悠樹（愛知教育大学）

1. 報告の目的

本報告の目的は、保育系／美容系専修学校専門課程（以下、専門学校）卒の女性を事例に、「ポスト工業社会」における若者のキャリア形成の特徴と、職業教育の機能を検討することである。

産業構造や経済活動の比重がモノからサービスへと移動するとともに、社会構造の性格はどのように変化するのか。こうした視点は社会学にとって重要なテーマのひとつである（Bell 1973＝1975）。欧米では 1970 年代以降、製造業が衰退し、サービス産業が拡大するなど（Esping-Andersen 1999＝2000）、「工業社会」から「ポスト工業社会」へと変化を遂げている。日本社会でも同様の傾向がみられる。高度成長期をけん引した第2次産業の就業者数は1990年代に入ると減少する一方、第 3 次産業の就業者は増加し、多数を占めている。日本社会でも、「ポスト工業社会」への進行が加速している。

こうした変化のなか、若者のキャリア形成においてどのような特徴がみられるのだろうか。また、そうした特徴に対して、教育（とくに職業教育）はどのような意味を持ちうるのか。本報告では、ポスト工業社会における若者のキャリア形成を描き出すうえで、専門学校卒女性に焦点をあてる。以下では、①産業（保育／美容関連）、学歴（専門学校）、性別（女性）、スキル（コミュニケーション能力）といった 4 つの視点から、本報告で扱う事例の意義を整理しておこう。

2. 分析の焦点―キャリアと能力の特徴

産業構造の変化は数字だけで表現されるわけではない。構造をいかに分類するのか、その認識からもうかがえる。例えば、日本標準産業分類（大分類）をみると、2002 年改訂を境に、「サービス業」の分類が詳細化している。1993 年改定までは「サービス業」と一括りであったが、2002 年改訂で「医療、福祉」、「教育、学習支援業」、「複合サービス業」など、2007 年改訂では「学術研究、専門・技術サービス業」と「生活関連サービス業、娯楽業」が追加されている。分類のルールでいえば、1990 年代から 2000 年代に、産業構造への認識が変化したと理解できる。

1990 年代～2000 年代を基点とする変化を、就業者数という観点から確認しておこう。図 1 は 1987 年と 2017 年の就業者数（雇用者）を示したものである。図をみると、「従来型ものづくり」が減少する一方、「ビジネスサービス」（金融・保険業など）、「消費者サービス」（生活関連サービスなど）と「社会サービス」（社会福祉、教育など）は増加している。なお、「従来型サービス」は大きく変化していない（分類については、当日資料）。

次に、30 年間でもっとも就業者数の変化が大きい「生産者サービス」、「消費者サービス」と「社会サービス」を、性別ごとにみると、どのような特徴があるだろうか。それを示したのが、図 2 である。いずれのカテゴリーでも男女ともに上昇傾向が確認できるが、女性の比率が上回っているのが、「消費者サービス」と「社会サービス」である。なかでも女性の上昇率が目立つのが「社会サービス」である。

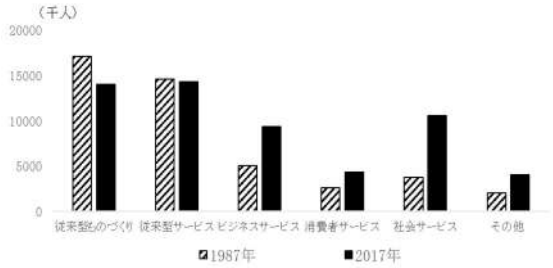


図 1　産業別就業数の変化（『就業構造基本調査』）

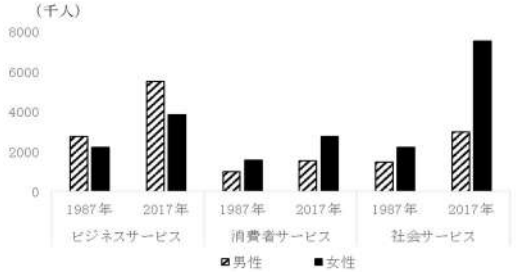


図 2　サービス産業の就業数の変化（図 1 同様）

上記のような産業構造の変化に対して、学歴構成に着目し、その特徴を確認しておきたい。表1は、図1 の産業別分類の就業者率を学歴・性別ごとに示したものである(15 歳～39 歳)。表をみると、従来型の産業(「従来型ものづくり」／「従来型サービス」)では、高卒層の男性と大卒層の男性が中心であることが理解できる。一方、「ビジネスサービス」では大卒層で占められている。「社会サービス」も比較的高学歴層の割合が高い。それに対して、「消費者サービス」では高卒層の割合が高くなっている。ところが、「消費者サービス」と「社会サービス」については、もうひとつ特徴がある。それは、「専門学校・女性」が一定数を占めているということである。

上記の議論を踏まえると、ポスト工業社会におけるキャリア形成のひとつの典型として、専門学校卒業の女性に焦点をあてる意義が浮かび上がってくる。

また本報告では、コミュニケーション能力に着目する。というのも、人ーモノの関係が中心であった工業社会から、顧客のニーズに素早く反応するといった人ー人の関係が重要となるポスト工業社会へと変化するなか、対人関係能力やケア能力への需要が高まっていると考えるためである。つまり、コミュニケーション能力が、ポスト工業社会におけるキャリア形成のひとつの基盤となると想定し、議論を進めていく。

以上から、ポスト工業社会における若者のキャリア形成のひとつの事例として、「消費者サービス」と「社会サービス」へと移行する専門学校卒の女性を取り上げる。具体的には、保育系／美容系専門学校を卒業した女性のキャリア形成について、コミュニケーション能力に焦点をあて検討する。

3. 分析結果

分析結果の詳細は当日配布する予定だが、ここでは働くうえでコミュニケーション能力の重要性について言及しているインタビューデータを示しておく。こうした能力を形成するうえで、専門学校の教育はどのように意味づけられているのか。そこから、ポスト工業社会における職業教育の可能性と困難について議論を展開する。

3.1 コミュニケーション能力の重要性

ー保育者:保護者への説明／美容職:客への説明

保育系専門学校卒(卒後1年目):お迎えにみえるお母さんは、なるべく自分が手が空いてるんだったら「こんにちは」とか挨拶するだけじゃなくって、「こんにちは。今日○○くんはこういうことしてましたよ」とかほんとに些細なことでいいし、短くていいから、「今日はおもちゃブロックで、銃を作ってました」とか「ロボット作ってましたよー」とかって話をするだけでも、保護者の方はちゃんと見てくださってるんだっていう信頼じゃないですけど、にもつながるから、「少しでもいいから話しかけなさい」っていう。

美容系専門学校卒(卒後1年目):髪の毛には、その構造、構造があるんですけど、三層の。それとかも、なんか、その、切るとどうなるとかもお客様に説明できるし、このトリートメントは、ここの髪の毛のどこまでいきますとか、そういうのって、美容学校のときに結構国試で勉強してたから、うん。絶対国試だけのためだと思ってたんですけど、意外とサロンワークでもお客様にしっかり説明できるから。

3.2 教育への意味づけ

保育系専門学校卒(卒後2年目):授業でお便りの書き方とか、保護者とのやり取りの書き方とかを学んだのは、そういう実技的なというか、現場で使うことはすごく参考になってるんで。いまでも教科書開いてもう一回見直してみたりとか。

【付記】
詳細な結果については、当日資料を配布予定。
本報告は科学研究費補助金:若手研究(B)(課題研究番号:16K17417)、基盤研究(C)(課題研究番号:20K02585)の成果の一部である。

表1 学歴・性別ごとの産業別就業者率(15 歳～39 歳)

	高校以下 男性	高校以下 女性	専門学校 男性	専門学校 女性	短大・高専 男性	短大・高専 女性	大学・大学院 男性	大学・大学院 女性
従来型ものづくり	39.9	12.4	7.7	2.9	2.6	2.9	23.9	7.6
従来型サービス	23.4	17.1	8.8	6.9	1.9	5.4	22.8	13.7
ビジネスサービス	10.1	9.3	7.9	5.6	1.6	4.6	37.4	23.6
消費者サービス	18.1	27.3	10.8	16.5	0.8	7.7	7.4	11.4
社会サービス	3.7	10.7	7.3	20.2	0.9	13.7	17.3	26.1

専門学校進学希望者の高校生活とキャリア意識

-希望する職業、学校生活、将来展望を中心に-

尾場　友和（大阪商業大学）

1. はじめに

本報告では、専門学校（専修学校の専門課程、各種学校を含む。以下同様）を希望する高校生がどのような学校生活を過ごしていたのか、普通科と専門科の高校を対象とした意識調査から専門学校を進学希望する生徒の学校生活と将来展望について検討する。

高校生の卒業後の進路は、社会とともに変化してきた。新制高校発足から1970年頃までは、高校を卒業した生徒のうち半数ほどが就職し、大学進学は「エリート型」から「マス型」にあった。それから50年ほどが経過した現在、就職者の割合は全体の2割を切り、卒業生の半数以上が大学生になる時代となった。

そうした変化の中、一条校ではないものの高校生の進路として一定の存在感を示してきたのがいわゆる専門学校であろう。専門学校として括られるその代表格となる専修学校は、1976年に制度化され、高校生の24.0%(2021年度)が進学する教育機関となっている。特に、就職を主な進路としてきた職業教育を主とする専門高校では、進学者に占める専門学校のウエイトは大きくなっており、工業科や商業科では大学進学とほぼ同じ割合で専門学校に進学している。

では、専門学校を目指す生徒はどういう高校生活を送り、将来のキャリアを考えているのだろうか。専門学校は特定の産業を想定した職業教育を扱い、大学や高校で設置していないような領域の教育内容をカバーしている。それゆえ、専門学校へ進学を希望する生徒は、大学進学や就職する生徒と異なる学習観や職業観を抱いている可能性がある。本報告ではこの点に焦点をあてる。

2. 使用するデータの概要

使用するデータは、2019年5月に5府県16校の高校3年生を対象に行った調査である。そのうち本報告では、地理的条件や地域における社会的な位置づけ、進路状況を考慮し、同じ県内にある工業高校A校と商業高校B校、普通科高校C校の3校のデータを用いる。

簡単に調査協力校のプロフィールを示すと次のようになる。A校は、地域の工業地帯に位置し、機械系、電気系、建築系など複数の学科を擁する工業高校である。卒業後の進路(2021年度)は、大学が2割、専門学校が2割、就職が6割となっており、特に就職では地元にある上場企業をはじめ全国展開をしている事業所から多くの求人が寄せられている。中には、大学卒ではなかなか就職できないような大手企業からも求人があり、そのことがA校の強みとなっている。B校は、A校に隣接する地域にあり、会計や商品開発、情報といったひと通りの商業分野の学科を設置する学校である。卒業後の進路(2021年度)は大学が4割、専門学校が2割、就職が4割となっている。B校の特色としては、A校同様に地元企業や信用金庫などの金融機関から多くの求人があることに加え、簿記などの職業資格を利用した「学校推薦型」の入試により国公立大学や難関私大に合格させた実績が継続していることだ。学校案内では、卒業生の進学先だけでなく大学卒業後の状況についても紹介されており、大学進学を考えている中学生の取り囲みを意識している。最後にC校は、比較的幅広い学力層が通う普通科高校で、入学時から学力と進路に応じたコース制を設けている。卒業後の進路(2021年度)は多様で、大学が6割、専門学校が3割、就職が1割となっている。

3. 希望する職業と進路希望

まずは、進路希望と希望する職業との関係について検討したい。表1は、生徒が自由記述により記載した希望する職業を専修学校の8分類に従ってまとめたものを希望進路ごとに整理している。それによれば、本調査協力者全体の特徴として、専門学校進学希望者は医療が38.5%と最も多く、次に文化教養が15.6%、衛生が14.6%と続いている。医療、衛生は、看護師、理学療法士、美容師、管理栄養士などを指し、高校では取得できない資格が必要な職業が多い。どの高校からもこの分野の職業を希望する生徒が一定の割合で専門学校に進学しようとするのは、こうした事情が背景にあるのだろう。だが、専門学校を目指す生徒が希望する職業分野の割

合は、学校により異なる。A 校では文化教養が 35.0%、医療が 25.0%、工業が 20.0%、B 校では衛生が最も多く 23.3%、医療が 20.9%、商業実務と文化教養が 14.0%、C 校では、医療が 69.7%で他の分野は 1 割に満たない。特に、職業教育を行う A 校 B 校では、工業と専門教育を行っている。それゆえ、大学進学と就職では専門教育に結びつく職業を描く生徒が多いが、専門学校希望者はむしろ異なる分野の職業を希望している生徒が多くなっていた。

4. 学校生活への意義と認識

次に、学校生活に対する生徒の認識について確認する。表 2 は、調査時点（高 3 時）の学校生活に対する認識について尋ねたものである。それによれば、学校での学習に対する意義づけに関する項目である「高校の授業は、将来の仕事に役立つ」「高校でいちばん大切なのは、勉強をがんばることだ」では、専門学校進学希望者が大学進学や就職を希望する生徒よりも肯定的な回答を示すポイントが低い。また、「高校の卒業資格さえもらえればよい」でポイントが高く、学習への意義づけが弱い。また、学校での人間関係を示す「学校の先生との関係は、とても良好だ」「学校の友達との関係は、とても良好だ」でも好意的に回答する生徒の割合が低い。このことは、「学校をやめたいと思うことがよくある」でポイントが高くなっているように、専門学校進学希望者は、満足のいく学校生活を送っていない生徒の割合が多いようだ。さらに「いつもオシャレに気をつかっている」でポイントが高く消費文化にも親和性が高いと考えられる。

5. 将来のキャリアに対する展望

最後に、将来のキャリアに対する認識ついて確認したい。希望進路別で見ると、「多くの人が知っているような有名企業で仕事がしたい」「人よりも高い収入を得られる仕事がしたい」「給料が低くてもよいからやりたい仕事がしたい」など、社会的評価や所得よりも仕事内容を重視する傾向が、大学進学や就職希望者よりも高くなっている。性別で見ると、この傾向は女子で強く見られ、やりがい重視で職業を選択しようとする姿勢が見られる。詳細は当日に報告する。

付記

本研究は JSPS 18K02428 による成果の一部である。

表 1　将来の希望職業分野と希望進路

		工業	農業	医療	衛生	教育福祉	商業実務	服飾家政	文化教養	合計
3 校	大学	21.8	0.7	19.0	4.9	12.0	14.8	1.4	25.4	100.0(142)
	専門学校	11.5	4.2	*38.5*	*14.6*	6.3	7.3	2.1	*15.6*	100.0(96)
	就職	60.4	1.0	0.5	0.5	0.5	24.5	0.0	12.5	100.0(192)
	全体	36.7	1.6	15.1	5.1	5.6	17.4	0.9	17.4	100.0(430)
A 校	大学	47.4	0.0	2.6	0.0	10.5	0.0	2.6	36.8	100.0(38)
	専門学校	*20.0*	5.0	*25.0*	10.0	0.0	0.0	5.0	*35.0*	100.0(20)
	就職	86.3	1.7	0.0	0.9	0.9	0.0	0.0	10.3	100.0(117)
	全体	70.3	1.7	3.4	1.7	2.9	0.0	1.1	18.9	100.0(175)
B 校	大学	8.3	0.0	11.1	16.7	5.6	36.1	2.8	19.4	100.0(36)
	専門学校	9.3	7.0	*20.9*	*23.3*	9.3	*14.0*	2.3	*14.0*	100.0(43)
	就職	20.0	0.0	1.5	0.0	0.0	70.8	0.0	7.7	100.0(65)
	全体	13.9	2.1	9.7	11.1	4.2	45.1	1.4	12.5	100.0(144)
C 校	大学	14.7	1.5	32.4	1.5	16.2	11.8	0.0	22.1	100.0(68)
	専門学校	9.1	0.0	*69.7*	6.1	6.1	3.0	0.0	6.1	100.0(33)
	就職	20.0	0.0	0.0	0.0	0.0	10.0	0.0	70.0	100.0(10)
	全体	13.5	0.9	40.5	2.7	11.7	9.0	0.0	21.6	100.0(111)

表 2　学校生活に対する意識

	全体				A 校（工業科）				B 校（商業科）				C 校（普通科）			
	大学	専門学校	就職		大学	専門学校	就職		大学	専門学校	就職		大学	専門学校	就職	
高校の授業は、将来の仕事に役立つ	3.75	*3.43*	3.68	**	3.72	3.67	3.68		3.75	*3.37*	3.72	*	3.76	*3.36*	3.48	*
高校でいちばん大切なのは、勉強をがんばることだ	3.48	*3.16*	3.23	**	3.33	2.96	3.15		3.51	3.13	3.41	+	3.52	3.33	3.14	
高校の卒業資格さえもらえればよい	2.60	*3.03*	2.74	***	2.72	3.25	2.75		2.64	*3.15*	2.66	**	2.53	2.69	3.00	+
できるだけよい成績を取ろうと努力している	*4.00*	3.64	3.60	***	*3.78*	3.42	3.42	*	*4.02*	3.62	3.94	*	4.08	3.83	3.81	
資格試験や検定のためによく勉強している	3.41	*3.12*	3.48	**	3.46	3.04	3.34		3.87	*3.25*	3.92	***	3.09	2.97	2.86	
学校の先生との関係は、とても良好だ	3.78	*3.56*	3.61	*	3.93	*3.25*	3.55	**	3.73	3.44	3.73		3.75	3.94	3.62	
学校の友達との関係は、とても良好だ	4.17	*3.95*	4.01	*	4.22	*3.71*	3.97	*	4.17	*3.81*	4.10	*	4.15	4.31	4.00	
校則はきちんと守っている	4.27	4.07	4.21	+	4.28	3.92	4.15		4.23	*3.88*	4.40	***	4.28	4.44	*4.00*	*
授業中、よく私語や居眠りをしてしまう	2.94	3.18	3.04		3.13	3.50	3.15		2.68	*3.15*	2.76	*	3.04	3.00	3.24	
欠点（赤点）を取ってしまうことがある	*2.07*	2.59	2.38	***	*1.93*	2.42	2.44	*	2.00	*2.71*	2.24	**	2.17	2.53	2.43	
学校をやめたいと思うことがよくある	2.43	*2.82*	2.61	*	2.89	3.25	2.69		2.43	2.88	2.50	+	2.24	2.44	2.33	
いつもオシャレに気をつかっている	3.07	*3.54*	3.17	**	3.13	3.79	3.15	+	3.04	*3.58*	3.32	*	3.08	3.31	2.81	

注 1　得点は、「とてもあてはまる」を 5、「あてはまる」を 4、「どちらでもない」を 3、「あてはまらない」を 2、「全くあてはまらない」を 1 とし、その平均値を算出した結果を示している。以下同様。

注 2　カイ二乗検定の結果、+は 10%以下、*は 5%以下、**は 1%以下、***は 0.1%以下を示す。以下同様。

専門学校卒業者のキャリア

岩脇 千裕（労働政策研究・研修機構）

1. 問題と背景

若年人口の減少と 2010 年代後半からの好況により、若者の正社員への移行は近年、比較的良好に推移してきた。就業構造基本調査によれば2007年から 2017 年にかけて、15～24 歳の非在学雇用者数は 439 万人から 361 万人へと 17.6%減少し、非正規雇用者の比率は 33.2%から 26.0%へと大幅に縮小した。しかし正社員へ移行できたとしても、その雇用の質は産業によって異なる。

Esping-Andersen（1999=2000）は、標準化された大量生産・大量消費に基づく工業社会で発展した製造業や流通業、経済的インフラ産業を「従来型産業」へ、脱工業化に伴い成長した産業を「脱工業化サービス産業」へ分類した。さらに後者を、従来型産業が柔軟性を向上させるべく企業外から専門技術や知識を導入した結果成長した「ビジネスサービス」、女性の労働力化や核家族化を背景に家庭内のケア労働が賃労働化された「社会サービス」、女性の労働力化や家庭の稼得力の上昇に伴い家庭の余暇に関わる再生産活動が商品化された「消費者サービス」へと再分類した。そして 80 年代以降の先進諸国では脱工業化サービス産業の拡大に伴い下記のような「労働市場の二重化」が進行していると指摘した。

すなわち、ビジネスサービスは高度な専門知識を駆使し高付加価値を生み出す知識集約的な産業であるため参入障壁が高い。一方、技術による労働の代替が主に従来型産業の中技能水準の定型的職業（生産工程・事務等）で進んだ結果、高度な専門性をもたない労働者は、技術による代替が難しい人間の非定型的な要望に柔軟に対応する職業（社会サービスや消費者サービスのサービス職）に吸収された。後者においては、①必要とされる技能水準が低く参入が容易である、②個人（家計）を顧客とするため価格を上げづらい、③教育や医療・福祉等の社会的再生産に関わる産業は公費が賄う部分が大きく緊縮財政下では賃上げが難しい、などの理由により労働生産性が低くなりがちである。その結果、賃金や労働時間、雇用の安定性、訓練機会等の「雇用の質」に恵まれにくい。

専門学校の各学科は特定の産業や職業と強く結びついている。最大の学生数を誇る医療関係や教育・社会福祉関係は社会サービスへ、美容・理容や調理、製菓等を学ぶ衛生関係は消費者サービスへと多くの若者を送り出してきた。一方、商業実務関係（経理簿記・経営等）や男性が多く属する工業関係（自動車整備・情報処理等）では、ビジネスサービスへの輩出も考えられる。果たして専門学校卒の若者は他の学歴と比べてどのような産業へとより輩出される傾向にあるのだろうか。

以上をふまえ本報告では、新規学卒時の正規雇用への移行に着目し、脱工業化により発展した各サービス産業への輩出傾向を専門学校卒とその他の学歴の若者とで比較する。あわせて、事業所による新卒採用若年正社員に対する雇用管理の状況を産業間で比べることで、脱工業化の進行が専門学校卒のキャリア形成にどのような影響を及ぼしているか明らかにしたい。

2. 用いるデータと分析対象者

本報告では以下の２つのデータを用いる。

①総務省統計局「就業構造基本調査」2007 年と 2017 年の公開データを集計する。15～24 歳（34 歳）・非在学・正規雇用者を分析対象とする。

②厚生労働省から「若年者雇用実態調査」2013、2018 年の個票データの使用許可を得て二次分析を行った。「事業所調査」では過去に新卒採用した 15～34 歳の正社員が在籍する事業所を分析対象とし、ウェイトバックを行った上で分析する。また「個人調査」の各ケースに勤務先事業所の回答を紐付けした「統合データ」を作成し、18～34 歳・非在学・卒業後 1 年以内に回答事業所へ正規雇用された者を「新卒採用若年正社員」と定義して分析対象とし、実測値を分析する。

両データについて、Espin-Andersen（前出）と長松(2016)を参考に産業を以下の通り分類する 。

①従来型産業：「従来型ものづくり」＝鉱、採石、砂利採取、建設、製造。「従来型サービス」＝電気・ガス・熱供給・水道、運輸、郵便、卸売，小売、

通信・放送、郵便局、協同組合、廃棄物処理、自動車整備、機械等修理。
②脱工業化サービス産業:「ビジネスサービス」＝金融、保険、不動産, 物品賃貸、学術研究・専門・技術サービス、情報サービス、インターネット附随サービス、映像・音声・文字情報制作、職業紹介・労働者派遣、その他事業サービス。「社会サービス」＝教育・学習支援、医療・福祉。「消費者サービス」＝宿泊、飲食サービス、生活関連サービス、娯楽。

3. 脱工業化の進行と専門学校卒業者の輩出傾向

就業構造基本調査から'17年の15～24歳非在学正規雇用者数を産業間で比べると、男性は従来型ものづくり、女性は社会サービスが突出する。しかし'17 年の'07 年に対する増減率は、この間に若年人口が大幅に減ったにも関わらず、男性は社会サービス、女性はビジネスサービスのみ増大した。前者は高卒・大卒男性、後者は専門学校卒・大卒女性によるところが大きい。新卒を多く含む年齢層の正規雇用者の間でも、消費者サービスを除き脱工業化サービス産業の拡大が進んでいる。

産業によって必要な教育年数が異なる点を考慮し、15～34歳正規雇用者に占める各産業の比率を学歴間で比べると、専門学校卒男性では社会サービス（20.3%）と消費者サービス（12.8%）の比率が高卒や大卒の男性より大幅に高い。女性は'07年から'17 年にかけて、社会サービスの比率が専門学校卒女性では 52.6%から 46.6%へ大幅に低下したのに対し、短大卒と大学卒では大幅に拡大した。各学歴の女性が就いた社会サービス関連職業の内訳は、専門学校卒女性は保健医療従事者、短大卒は社会福祉専門職、大卒女性は教員と保健医療従事者が中心であることから、保健医療従事者について専門学校卒女性から大卒女性への代替雇用が進んでいる可能性がある。

4. 脱工業化サービス産業の雇用の質

若年者雇用実態調査の分析により、各産業には以下のような特徴がみられた。

ビジネスサービスは、新卒者の訓練可能性を多角的に精査し、採用後に長期的訓練で育て上げるため若者に長期勤続を期待する。労働時間の長さはほどほどで、長期的安定的に能力開発を行う環境が整っている。ただし女性にとってその給与額は、同性間で比べれば比較的高い方だが、企業規模・産業が同じ男性よりは大幅に低い。一方、男性の給与額は企業規模を統制してなお産業間で最も高い。ただし正規雇用者に占める大卒以上の比率が著しく高く、専門学校卒の参入は難しい。

消費者サービスは最も雇用の質が低い。新卒採用時には従順さや会社への忠誠心、業務に役立つ知識や技能を重視し、能力開発は短期的研修で済ませるか自助努力に任せ、長期雇用の対象者を限定する傾向がある。月給額は男女とも企業規模を問わず産業間で最も低く、労働時間は従来型産業やビジネスサービスより大幅に長い。正規雇用者に占める中卒の比率が比較的高く参入障壁は低い。

社会サービスは新卒採用時に資格・免許の取得を重視する。雇用の質は企業規模間で大差があり、大企業や官公営では７～８割が長期雇用・長期育成方針をとるが、中小企業では長期雇用は３割強、長期育成方針は約６割が示したに過ぎない。労働時間は性・企業規模問わず他の産業より大幅に長い。給与額は、男性にとっては「消費者サービスよりはまし」な額だが、女性にとっては大企業や官公営事業所へ就職できれば中小企業の同産業の男性と同等の給与を得られる唯一の産業である。

5. 専門学校卒のキャリアにみる脱工業化の影響

社会サービスは、短期間に大卒と同じ職業資格を取得でき、同じ資格ならば性や学歴問わず同じ専門技術職として働ける点が、大学進学を希望せず相応の所得を得たい女性にとって魅力的に映る。しかしその雇用の質は企業規模によって大差があり、大企業や官公営事業所への就職は近年進出が目立つ大卒の方が有利である。こうした現状を高校での進路選択時に周知するとともに、専門学校卒女性の新たな活躍の場を育てる必要がある。

一方、専門学校卒男性は比較的雇用の質が低い産業に就職する傾向がある上、どの産業に就職しても高卒と給与額に有意差がない。男性が多く進学する専門学校（専攻）においては、高卒に対する優位性を企業に示すことができる教育成果をあげることが、卒業生のキャリア形成を助けることになるだろう。

＜引用文献＞

Esping-Andersen, Gøsta, 1999, Social Foundations of Postindustrial Economies, Oxford University Press (=2000, 渡辺雅男・渡辺景子訳『ポスト工業経済の社会的基礎―市場･福祉国家･家族の政治経済学』桜井書店).
長松奈美江, 2016,「サービス産業化がもたらす働き方の変化」『日本労働研究雑誌』No. 666, pp.27-39.

課題研究Ⅲ

課題研究Ⅲ

多様な子どもの「支援」を教育社会学はどう見るか
―外国につながる子ども・障害をもつ子ども・不登校の子どもの研究の対話

【趣旨】

現在、学校教育において限定的であった子どもの「包摂」に関わる試みが進んでいる。ナショナルレベルの法や通達が出され、現場では子どもが何らかの「支援」を受けることで学校教育に「包摂」されることが目指されている。だが、彼／彼女らは子どもであるがゆえに、どのような「支援」を受け、どのように生きるかを、保護者や教師、支援関係者や行政といった周囲の大人によって先回りして方向付けられることにもなってはいないだろうか。多様な子どもが現代社会で生きるための「支援」を教育現場が担う必要性が否定できないなかで、実際に行われている実践が、子どもたちをエンパワメントすることもあれば、息苦しくさせることもあるだろう。教育社会学は、この現実をどう分析し、また、どのような実践や政策を実現していくかに関わる議論にどう寄与できるのだろうか。

本課題研究では、外国につながる子ども、障害のある子ども、不登校の子どもをめぐる諸問題にフィールド調査を通して向き合ってきた登壇者を招き、子どもの「支援」の制度化が孕む問題について対話を試みる。これまで、各テーマ領域では問題意識も共有され、公的な「支援」の枠組みが希薄ななかでの現場の模索から、「支援」が制度化・義務化されるなかでの当事者や教育関係者の葛藤など、分析が進められている。しかし、相同的にもみえる「支援」の機運が進んでいるにもかかわらず、テーマ横断的な知見の共有はあまりなされてこなかったように思われる。

そこで本課題研究を、その対話の第一歩としたい。すなわち、各領域における「支援」の制度化が招く問題点やその限界を踏まえた上で、学校教育に保障できる「支援」とは何か。多様な子どもの進路保障や社会的統合を考えたときに、日本語能力や学力の獲得を価値基準とする「能力主義への支援」になりがちなことをどう考えるか。多様なアイデンティティや生き方への承認と、能力向上による承認の関係をいかに捉えることができるか。学校という制度であり空間である場と他の「支援」はどのような関係にあるのか。これらの問いに対し、教育社会学における方法論的視座を用いながら、教育と「支援」の多様な関係性について議論を深めていきたい。

司会：越川葉子（東京未来大学）
報告１： 山田哲也（一橋大学）
不登校の子どもへの「支援」体制を再考する
―欠席をめぐる意味論の複層化にみる包摂／排除の再編―
報告２： 金澤貴之（群馬大学）
特別支援教育（聴覚障害領域）における「支援」をめぐって
―手話による教育か，医療による「聴者」化か―
報告３： 清水睦美（日本女子大学）
外国ルーツの子どもの「支援」をめぐる課題
―制度・能力主義・同化圧力による排除への対峙―
討論者： 吉田美穂（弘前大学）

（研究委員：越川葉子、伊勢本大、渋谷真樹、元森絵里子）

不登校の子どもへの「支援」体制を再考する
－欠席をめぐる意味論の複層化にみる包摂／排除の再編－

山田 哲也（一橋大学）

第１節　問題の所在

本報告では、不登校の子どもへの「支援」体制の今日的な展開を検討し、学校教育を通じた包摂の拡大と支援の制度化がもたらす功罪を論じる。

> 不登校とは、生徒本人ないしこれは取り巻く人びとが、欠席ならびに遅刻・早退などの行為に対して、妥当な理由に基づかない行為として動機を構成する現象である（森田1991：14-15　下線は引用者）。

森田洋司による定義が示すように、不登校は、当事者自身や周囲の人びとによって欠席などの諸行為が「妥当な理由に基づかない」とみなされる現象である。何が妥当かの基準は、その時々の社会が登校に付与する意味によって異なる。

この点について、文部科学省が毎年実施する統計・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）を参照してみよう。これらの調査では「年間30日以上欠席」という基準によってまずは「長期欠席」者を確定し、その理由のひとつとして「不登校」というサブカテゴリが参照される。そこでの「不登校」の定義は「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況にある者（ただし、「病気」や「経済的理由」による者を除く）」である。

先に示した森田の定義に即せば、文科省の統計における「病気」や「経済的理由」による長期欠席はある意味で「妥当」な（より精確には了解可能な理由に基づく）欠席であり、「不登校」はこれら以外の複合的な要因を背景とする長期欠席として把握されていることになる。

妥当な理由に基づくものではなく、動機が容易に理解しがたい欠席――残余カテゴリーとしての不登校――は、定義上、その要因・背景が極めて多岐にわたる欠席現象に適用されてきた。不登校児童生徒数とその内訳は毎年の統計・調査で把握されているが、多様な欠席を包括する概念ということもあり、実態把握の難しさが度々指摘されてきた。たとえば、当事者である子ども自身の認識を尋ねた近年の調査では、不登校に関する学校側の認識と子ども自身のそれにかなりの乖離があることが明らかにされている（文部科学省2020）。

他方で、不登校経験者を直接の対象とする調査にも限界がある。欠席した子どもを対象に実施する調査は総じて回収率が低く、そこで明らかになった実情が不登校の子どもたちをどの程度代表するものなのかは定かではないため、知見を過度に一般化するとかえって実態を見誤る恐れがある。

近年は、いわゆる「教育機会確保法」の制定過程で、さらには同法の制定以降に法で規定された実態把握の試みが進展し、不登校経験者の受け入れ先（フリースクール、適応指導教室／教育支援センター、不登校特例校等）を対象にした各種の調査が実施され、特定の支援機関につながる子どもたちの実情が明らかにされつつある。とはいえ、報告者のみるところではこれらの知見は断片的なものに留まっており、総体としての不登校現象の把握はいまだ不十分な段階にある。

不登校状態の子どもへの制度化された支援は、常に「いまだ充分に明らかにされていない実態」という認識の制約のもとで構想される点に特徴がある。「妥当な理由に基づかない」欠席としてかつて森田が定義した不登校現象は、欠席の背景を明らかにする試みのなかで、今日においては「妥当な理由」を探究すべき欠席、すなわち「総体としては理解しがたい（が、個別事例においては理解しうるし、そうすべきである）」欠席とみなされている。

不登校をどのように理解し、処遇するのか。そこで望ましいとされる理解のあり方と対応の基本方針は何か。欠席現象に付随するこれらの意味論には、わたしたちが学校に付与する意義、すなわち「なぜ学校に行くのか（あるいはなぜ行かない・行けないのか）」という問いに対するその時々の回答が書き込まれているといえよう。

このような問題関心のもとで、本報告では不登校に対する支援のあり方を展望した文部（科学）省による調査研究報告者会議とその報告を素材に、今日における不登校「支援」体制の特質を整理し、そこから窺える欠席の意味論から、学校教育を通じた包摂／排除の入れ子構造（倉石2021）の今日的な特質とその含意を問うてみたい。

第２節　検討の対象となる会議

不登校をどのように理解すればよいのか。学校を欠席する子どもたちを支援するためには、いかなる手立てを講じなければならないのか。文部（科

学)省は、不登校をめぐる様々な問題や課題について協議し対応の指針を示すべく、研究者や学校関係者、支援の実務に関わる人びとから構成された会議を四度にわたって開催してきた（表1）

名称	①学校不適応対策調査研究協力者会議	②不登校問題に関する調査研究協力者会議
開催時期	1989年7月～1992年3月	2002年9月～2003年3月
報告	『登校拒否問題について（中間まとめ）』【90年11月】『登校拒否（不登校）問題について―児童生徒の「心の居場所」づくりをめざして』（1992年3月）	『今後の不登校への対応の在り方について（報告）』（2003年4月）
報告のポイント	「登校拒否（不登校）」は「誰にでも起こりうる問題」という認識が公式に表明される。 学校の取り組みの重要性と対策としての「心の居場所」づくりが強調される。	「心の問題」のみならず、「進路の問題」という認識が表明される。本人の意思を尊重しつつも、場合によっては積極的な介入が有効なケースもあることが示唆される。 「社会的自立の支援」という枠組みがより重視され、コーディネーターしての学校の役割が強調される。
名称	③不登校に関する調査研究協力者会議	④不登校に関する調査研究協力者会議
開催時期	2015年2月～2016年6月	2021年10月～2022年5月
報告	『不登校児童生徒の支援に関する最終報告～一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進～』（2016年7月）	『不登校に関する調査研究協力者会議報告書～今後の不登校児童生徒への学習機会と支援の在り方について～』（2022年6月）
報告のポイント	**不登校を「問題」と捉える機図に転換が生じ、社会・学校や個別の多様な「課題」への「支援」が謳われる。**「社会的自立の支援」を重視する枠組み、「心の問題」「進路問題」とレリバントな状況把握、コーディネーターとしての学校の役割を重視する点は従前の通り。「児童生徒理解・教育支援シート」を用いて「一人一人の多様な課題」を関係者で共有・支援する体制を展望　★シートは欠席30日未満時点で作成することも想定されている	不登校の捉え方・対応の基本は2016年報告を踏襲している。**教育機会確保法の周知・浸透が強調されるとともに、教育における DX による支援策が強調されている点が特徴。コロナ禍における欠席の取り扱いについても言及されている。** また、従前からみられた特徴であるが、不登校特例校、夜間中学、フリースクール等民間団体との連携がより強調され、**①学校教育の規制緩和・多様化路線、②官民連携のさらなる展開**が展望されている。

表1　不登校関連の調査研究協力者会議の概要

これらの会議とそれを経て公表された報告は、文部（科学）省が公認した不登校理解・対応の指針とみることができる。以下では、会議で示された「望ましい不登校理解と対応の方針」を英国の教育社会学者、バジル・バーンスティンの理論枠組みに依拠して再記述し、不登校の子どもへの「支援」体制にみられる変化について考察を加えてみたい(Bernstein1990, バーンスティン1996=2000)。

第３節　不登校理解・対応方針の今日的な展開

検討の結果は、以下の３点に整理できる。

1）欠席をめぐる意味論の複層化

第一に、会議を経るごとに、欠席に複数の意味が付与されるようになった。1989～1992年に開催された最初の会議①では、登校拒否（不登校）は「誰にでも起こりうる問題」という認識が示され、学校が「心の居場所」となることが望ましいとの指針が示された。この認識はそれ以降の会議でも踏襲されるが、会議②（2002～2003年）から「心の問題」という不登校の把握に加え、「進路の問題」という意味が付与される。「社会的自立」を目標に、心理・教育・福祉など、多領域かつ官民による支援のネットワークの構築が展望された。

会議③（2015～2016年）・会議④（2021～2022年）では自立に向けた諸課題を心理・進路の両面で捉える見方を引き継ぎつつ、教育を受ける機会（あるいは学校の内外で学習する機会）の保障をより強調した見方が追加されることになる。図式的に整理すると、**(1)「心」＋(2)「進路」＋(3)「権利保障」**と会議を経るごとに登校／欠席を意味づけるフレームが複層化していった点に、不登校「支援」体制の特徴があるといえるだろう。

2）「問題」から「課題」へ

第二に、各回の調査研究協力者会議の名称が端的に示すように、不登校それ自体を対処すべき「問題」と捉える見方が後景に退き、この現象の背景にある（あるいは不登校に付随する）さまざまな「課題」に着目する議論へと、ことがらを捉える構図が変化した。会議①では「学校不適応」への対策、会議②では「不登校問題」への対応が議論されたのに対し、会議③・④から名称が「不登校に関する調査研究協力者会議」に変更され、最終報告でも不登校を「問題」と捉えるのではなく、「社会的自立」に向けた支援を行う際に対応すべき諸課題とそれへの対応が展望されるようになる。

不登校「支援」のあり方を論じる構図の変化は、「私事化」の進展（森田前掲書）に伴う登校規範の揺らぎとそれへの応答を模索した状況が大きく転換し、子どもの貧困、児童虐待、発達障害等々の、「社会的自立」をめぐる諸課題に対処する基盤（プラットフォーム）としての学校への期待が高まってゆく変化と軌を一にしている。そこではライフコースに促進的／阻害的という教育システムに固有のコード（保田2002）はいまなお存続しつつも、欠席＝阻害要因の対応においては学力形成・進路保障のみならず、医療・福祉的な関与による個別ニーズの充足が志向されているように思われる。

3）当事者性の強調と代弁される他者たち

第三に、近年の会議ほど、不登校当事者とその支援者たちの声に耳を傾ける姿勢が顕著になる。集合的なアクションを行う当事者たちの声が可視化され、不登校の支援策に一定の影響を与える反面、虐待や子どもの貧困と関連した欠席については、その実情は社会調査あるいは個別事例に詳しい専門家による代弁によって把握され、支援の手立てが講じられる。

「問題」から「課題」への対応に議論の構図がシフトすると、共通の課題に対処すべく、様々な専門家や官民を越えた連携が容易になる。他方で不登校を「問題」と名指しすることを止めると、対抗的なクレイムによって公的な対応を批判することが難しくなってしまう。とりわけ集合的なアクションを行うための資源が不足している人びとは、「多様な課題」の同定・処遇を通じて個別事例として処理され、同じ境遇を改善するための社会的な次元における解決策が後景に退きかねない。

不登校「支援」の今日的な展開の背後には、一方では包摂の度合いを高めつつ、他方で「個別対応」のもとで共通の社会的ニーズが不可視化される「排除」の入れ子構造があるのではないか。

［文献リストを含む詳細な資料は当日配布いたします］

特別支援教育（聴覚障害領域）における「支援」をめぐって
－手話による教育か，医療による「聴者」化か－

金澤貴之（群馬大学）

1．特別支援教育の「支援」概念

特別支援教育は，通常教育との本質的同一性を目的としてきたことで，障害への対応としての「支援」を外在化させる状況を生み出してきた（金澤，2013a）。カリキュラム上も，通常教育プラス α（＝自立活動）の概念として「特別な支援」を捉える形で説明されてきた。インクルーシブ教育への対応が「合理的配慮」として説明されることとなったことで，より一層，外在化されていくことが予想される。

その一方で，重度の知的障害児や重複障害児においては，例えば中学部の生徒に方程式を教えるわけではなく，実質的には授業内容そのものに本質的変更を加えているのが実態といえる。とはいえ，例えそれがレトリックにすぎないとしても，各教科・領域を「合わせた指導」であると説明され，形式上は通常教育への「プラスα」の位置づけとして説明され続けている。

2．手話が言語であることの「発見」

聾教育も通常教育プラスα（自立活動）として設計されてきた。しかしながら，2000 年前後に，「手話が言語である」との知見が示されてきたことで，この設計を大きく見直さなければならない事態が生じてきた。本発表では，手話がもたらす聾教育の「支援」概念のゆらぎに焦点をあて，求められる専門性を問い直したい。

70 年ほどにわたり聾教育において禁止されてきた手話は，90 年代後半から乳幼児期から使用されるようになり，わずか 10 年ほどの間に聾学校で広く使われるようになった。

それとほぼ同時期に，聾者同士が用いる日本手話が日本語とは異なる独立した言語であることが学術的に示されるようになり，聾者が自らを言語的マイノリティとして定義する主張が一定程度の社会的認知を得るようになっていった。そして聾者が日本手話で教育をすべきとの理念の実現が，公教育ではない形で広まっていった。全国各地で聾者によるフリースクールができ，平日昼間に幼児対象に開講する NPO 法人ができ，そして 2008 年に日本手話で教育を行う私立の明晴学園が誕生することになった。そして，これが波及する形で，公立の聾学校でも，乳幼児・幼児期から日本手話を積極的に取り入れる動きが見られるようになった。

3．聾者コミュニティの特徴：90%ルール

以下が，聾者コミュニティを特徴づけている 90%ルールである（金澤，2013b）。

・聾児の親の９割は聴者
・聾者の８割は聾者同士で結婚
・聾者の子どもの９割は聴児

これらにより，家庭内の言語継承が困難となる点が，民族的マイノリティと大きく異なる。聾者は聴者の親の選択によって，ネイティブサイナーに「なる」。あるいは自分自身の選択によって，レイトサイナーに「なる」。

加えて日本手話は３点において音声日本語と混じりやすい性質を有している。第１に，調音器官が異なるために不完全ながらも音声と手とで同時に発話できる。第２に，「90%ルール」がもたらす継承形態ゆえに常に音声日本語との接触を余儀なくされる。そして第３に，音声日本語獲得は聴力に大きく左右される（金澤，2021）。

その結果，家庭内でも聾学校でも音声話者と手話話者が混在し，かつ音声と手話を同時に発話する者もいるという状況で手話話者集団が形成されるため，マージナルな領域の集団が広く存在することになる。

4．「聴覚障害」の重層性

「聴覚障害」は，音情報，音声情報の聴取ができないだけでなく，多層的に幾重もの困難さを生じさせることになる。

筆談なり通訳なりで対話を成り立たせることができても，本人に向けて語られない周辺情報は伝わらないため，いわゆる噂話などの，文字化しにくいローカルルールがわからない。

だがそれだけでなく，生まれながらに音声聴取ができないことは，発音を身につけることも困難であるし，日本語獲得自体が困難となる。

さらにこのことに加え，学校教育で身につけ

ておくべき知識の習得に障壁がある結果として，広い世界観を持つことも困難となる。

これらの「重層性」は，音声日本語の獲得，運用を前提に考えるからこその重層性ではある。手話言語獲得においては聞こえないことは不利にならないし，手話環境下であれば周囲の会話も見えるし，手話で教科学習を受けることも可能ではある。

とはいえ，日本手話の表記法が確立していない以上，学齢期における書記日本語習得は不可避であり，日本手話を全面に出す教育機関も含め，全ての聾学校における課題となっている。

５．聾学校が築いてきた「専門性」

聾教育は，とりわけ昭和初期の「口話法」普及以降，幼少期からの訓練により，「聞こえない子どもを話せるようにする」ことにその専門性が向けられていた。換言すれば，学校教育における各教科・領域の学びや，生徒指導といった，通常教育における教育的営みとは別物としてその専門性を語ることができた。

小学部就学後も，「９歳の壁」といわれる抽象的思考の獲得の困難さも指摘されてはいるものの，基本的には，口話法における聾教育の専門性は，就学前の「言語獲得」のほぼ集約されており，学齢期以降は「プラスαの支援」で成り立っていたといえる。

６．手話導入による「革命」

90 年代後半から手話を乳幼児期から導入した学校では，手話によるコミュニケーションの広がり，思考の深まりを目の当たりにすることになった。ただそれは同時に，教員の「専門性」に暗い影をも落としていくことにもなった。各教科の指導を手話で行うとなれば，それができなければ授業が成り立たない。これまで語られてきた聾教育の「専門性」が吹き飛ぶほどに，「手話スキルが高いかどうか」に価値が置かれるようになっていく。

このことは，「授業がわからない」ことを問題化させることになった。口話法においてそれは，聴覚障害に起因するものとみなされてきたが，教員の手話スキルに起因して語られることで，「教育権の侵害」という教育者側の問題として浮上することとなったからである。

７．手話導入は聾教育の問題を解決しうるか

聴者が手話を習得することを，聾学校の専門性として位置づけようとすると，極めてハードルの高いものとなり，従来の「支援」として位置づけるには，かなり無理が生じる。

日本手話の文法を習得し，ある程度のやりとりができるのに１年以上かかるとして，小学部で分数の説明を手話でできるか，幼稚部で絵本の読み聞かせができるか，高等部で物理，数学，政治経済を教えられるかという極めて難しい現実がある。つまり，手話スキルの専門性を教員側に求めようとすると，「支援」のフレームには収まらなくなってくるということになる。

さらにはその先に，手話で学んだ聾児が書記日本語を習得するための教育技術も必要となる。

８．さいごに　−もう１つの「黒船」−

手話の対極にあるもう１つの大きな変化が，人工内耳という「黒船」である。新生児聴覚スクリーニング検査により生後数ヶ月で確定診断された聴覚障害児に人工内耳手術を施すことで，聾児が聾児でなくなることは，それが聴者同様の聞こえをもたらさず，不明瞭さの残る難聴者の聞こえにとどまるものだったとしても，医療関係者にとっては「朗報」である。それに最適化された言語訓練を施すことで，軽度難聴児に聾学校を選択しないのと同様，当然のようにインクルーシブ教育を目指すことになる。

聾学校がその専門性を発揮していくためには，教員の手話スキルの問題を無視できない。それはこれまでの特別支援教育の「支援」とは大きく舵を切ることになるし，その専門性の習熟は容易ではない。

しかしながら，「手話を学び，手話で学び，手話で全てが通じる」聾者にとって理想的な聾学校は，皮肉なことに，医療関係者からすれば，聴覚活用の専門性が保証されず，「最も勧めたくなくい教育機関」にもなり，結果的に聾学校の児童生徒数が激減していくことになるリスクを背負うことにもなる。このダブルバインド状況をどう引き受けていくかが大きく問われている。

文献

- 金澤貴之 (2013a)「特別支援教育における『支援』概念の検討」教育社会学研究，第 92 集，pp. 7-23.
- 金澤貴之 (2013b)『手話の社会学――教育現場への手話導入における当事者性をめぐって』生活書院.
- 金澤貴之 (2021)「手話の法制化は聾者の言語権を保障するのか〈前編〉」ことばと社会，23 号，282-288.

外国ルーツの子どもの「支援」をめぐる課題
－制度・能力主義・同化圧力による排除への対峙－

清水睦美（日本女子大学）

１．問題設定

本報告では、外国ルーツの子どもの「支援」をめぐる課題の複層性を明らかにしつつ、障碍者差別解消法（2013 年制定）や教育機会確保法（2015 年制定）などの「支援」の拡大が、外国ルーツの子どもの排除に与える影響の整理を行いたい。

２.制度的排除と支援

外国ルーツの子どもの「支援」を検討する場合、前提として踏まえなければならないのは、日本国憲法および教育基本法に基づく教育を受ける権利において、外国籍の子どもはその対象から外されているということである。言い換えれば、外国ルーツの子どもが日本における教育を受ける権利を十分に享受するためには、国籍を外国籍から日本国籍に変更する必要があるということである。ここにはルーツを同じくする子どもであっても、国籍が日本／日本以外によって分断され、教育を受ける権利においても序列化されていることが示されている。そして、この前提は、日本政府の立場として戦後一貫して変わることなく保たれてきたもので、外国籍の子どもは、教育を受ける入口において「制度的排除」に晒されている。

この制度的排除に対峙する「支援」は、外国籍であっても日本国籍の子どもと同等の権利保障を求める運動という側面をもつ。その嚆矢は日韓法的地位協定（1965 年署名）が結ばれたことによるもので、日本国籍者が享受する権利に準じる権利を保障するべく「妥当な考慮を払う」ことを約束している。この制度的配慮は、1980 年代のニューカマーが急増するなかにあっても踏襲されていくが、歴史的経緯の異なる外国人の流入という状況変化があっても、それが見直されることはなかった。現在、外国人の子どもの教育を受ける権利の保障は、1994 年に日本も批准した「子どもの権利条約」を根拠とすることが多いが、内実は日韓法的地位協定に準じており、国内法において、国籍を問わず教育を受ける権利を保障しているわけではない。したがって、今日に至っても、外国籍の子どもの教育を受ける権利は極めて不安定で、それが外国籍の不就学の問題にもつながっている。

外国籍の子どもの不就学に関わる問題は、2001 年南米系の外国人居住者の多い 13 自治体で組織された外国人集住都市会議の実態調査により問題化されるようになったもので、こうした問題を立ち上げる「支援」が草の根的に行われてきている。しかしながら、こうした指摘にもかかわらず日本政府の反応は鈍く、2019 年度になってようやく全国規模の就学実態調査を文科省は行っている。その目的には「全ての外国人の子供に教育機会が確保されるように取り組んでいく必要がある」との文言があり、2015 年制定の教育機会確保法の影響をみることができる（文部科学省 2020）。

このように外国籍の子どもたちの制度的排除は、外国ルーツの子どもの一部とはいえ、日本／日本以外を鋭く線引きする文脈を作り出しており、それがわが国の学校教育の基底となっている。

３．能力主義による排除と支援

不就学に象徴されるような「制度的排除」を乗り越えて、外国ルーツの子どもが教育を受ける機会へと入り込んだその先で浮上してくるのは、「能力」という問題である。教育を受ける権利を保障する日本国憲法第 26 条では「すべて国民は、法律の定めるところにより、その能力に応じて、ひとしく教育を受ける権利を有する」とされているが、外国ルーツの子どもの場合、この「能力」が単純に「日本語能力」に読み替えられているのである。つまり、日本語能力が低ければ、能力そのものも低いことになるのである。

こうした読み替えの背後には、日本国憲法第 26 条に「能力に応じて」が盛り込まれる経緯と、そこで示される「能力」をどのように測定するのかという戦後の議論のなかで、1960 年代には、「学力」に関するテストによって習得度を測って、それを「能力」とみなす趨勢ができあがった（本田 2020）ことと関連があると考えられる。なぜならば、この測定には、「記述式でなければ学力は十分に判定できない」という論理のもと、漢字表記を、鉛筆がきで、なにも参照せずに再現できることが重要視され、それができなければ得点とみなさない方針が死守されてきている（ましこ 2020）からである。そして、この難解な書記日本語による「学力」測定が、日本／日本以外を鋭く線引き

することになっている。外国ルーツの子どもは、１節で検討した「制度的排除」における日本／日本以外を国籍取得によって潜り抜けたとしても、「学力」測定における難解な「書記日本語」重視の文脈で、日本／日本以外で線引きされる可能性に直面するのである。

この位相に関わる「支援」は、難解な書記日本語による能力主義を当然視する（妥当とみなす）か、排除の根源とみなすかで、異なる様相を呈する。前者の場合には、学力テストで少しでもよい成績をとることを目的とした支援が行われる。この立場の特徴的エピソードは「まずは、漢字。そこはできないとどうにもならない」といった方向性での支援である。他方、後者の場合には、難解な書記日本語を絶対視せず、音声日本語に重きをおいた学びを取り入れたり、母語能力の養成にも配慮したり、子どもの学びを多様性に開いていくような支援となる。

しかしながら、後者の支援は必ずしも多く認められるものではない。なぜならば、後者の支援のもとでのさまざまな学びの経験は、既存の学校教育の価値を問い直す可能性をもちうるわけだが、そうした経験が、日本語能力を絶対視する学校教育において、意味あるものとして位置づけられることは極めて少ないからである。それにより、外国ルーツの子ども自身がそうした支援を遠ざけていく可能性が高い。

加えて、2014 年度の学校教育法施行規則の一部改正により、小中学校に在籍する外国ルーツの子ども（制度上は、日本語指導が必要な児童生徒）に対して、「特別の教育課程」が編成できることになった。もともと「特別の教育課程」という文言は、行政上、特別支援学級での教育課程の編成で用いられてきており、この文脈では 2013 年に障碍者差別解消法が成立している。この「文脈」の拡大を想起させる外国ルーツの子どもの「特別の教育課程」は、前述の能力主義を当然視したカリキュラムなのか、それとも能力主義に対峙するカリキュラムであるのか、その具体的な支援に照らして検討する必要がある。

４．同化圧力による排除と支援

３ 節で検討した難解な書記日本語による学力テストによる能力主義への傾注は、それと表裏の関係で、外国ルーツの子どもの母語や母語能力を否定／無視する文脈をせり上げる。この文脈は、日本語習得に向けた教育を、母語能力を基礎としそれを生かして日本語能力を養成するという方向ではなく、母語を除去して日本語に置き換える指導になっている（太田 2000）。これに伴って埋め込まれていくのは、日本／日本以外（アジアを中心とする）の関係の序列化の文脈である。したがって、外国ルーツの子どもは、この序列において下位に位置づけられないために、「能力主義による排除」を受け入れつつ、できるだけ排除されないよう日本の学校への適応を試みる。ただし、こうした営みは、その裏面で自身のルーツを否定的にとらえる傾向をもつ。

加えて、日本／日本以外の序列化は、「日本社会において日本人であることが普通である」という文脈をせり上げるため、「容姿」による差別・排除の経験とも連動する。児島 (2021) によれば、日本の文化も出身国の文化もいずれも重要視するハイブリッド志向のアイデンティティをもつ南米系の第二世代の若者の多くは、そうしたアイデンティティの獲得が、日本社会での偏見・差別への対処を契機としているという。その結果、一般的には高学歴獲得を促すとされるハイブリッド志向において、南米系の若者たちの学歴獲得は低くなっているのである（清水 2021）。この例にみられるように、日本／日本以外の序列化は、外国ルーツの子どもに「パッシング」戦略をとらせるわけだが、こうした戦略をとれない南米系の多くの場合、「能力主義による排除」を引き受けざるをえなくなるのである。ただし、ここで急ぎつけ足さなければならないのは、「パッシング」戦略を行使できたとしても、「日本人ではない」ことがせりあがる文脈は潜在化しており、その文脈は常に日本／日本以外の優劣を伴うものとなっている。

こうした「日本人ではない」ことが常に問題化される社会状況のもとにある「支援」は、外国ルーツの子どもを対象とする支援が拡張されたとしても、そこへのアクセスは制限されることになる。そして、残念ながらここに至って、外国ルーツの子どもは、排除された場を自らの居場所として設定して自身のルーツを肯定する可能性が出てくるのである。ここには「ひらきなおる」ことなしに支援にアクセスできないことを示しており、「支援」と名指すには、あまりに厳しい状況がある。

５．まとめ

日本社会でのマイノリティへの支援の拡大の影響をうけつつ、外国ルーツの子どもの支援は広がりつつある。しかしながら、制度的排除の文脈に対峙するものではない限り、日本/日本以外の序列化を伴う線引きとそれに連動する排除の文脈が、支援の場に持ち込まれる可能性は極めて高いと考える。（文献リスト等は当日資料を参照のこと）

日本教育社会学会　第74回大会　発表要旨集録

2022年9月9日発行

発行者
日本教育社会学会　第74回大会実行委員会
日本女子大学人間社会学部教育学科
藤田武志・金山由佳子・尾中文哉（現代社会学科）
清水睦美・田中雅文・山下絢・宮地さつき（文教大学）

編集担当者
藤田武志・日下田岳史（年次研究大会支援部）
石田律子（年次研究大会支援部）
株式会社ガリレオ