

# 「閉じた努力」の再考

——経済階層別にみた家庭教育・学校教育・「開かれた努力」の影響——

小山 治（東京大学大学院特任助教）

## ◆ 要約

- ◎所有財得点が高いほど、子どもの平日・休日自主学習時間が長い。
- ◎所有財得点の上位層・下位層にかかわらず、中学校入学以前に母親がしっかり勉強するようになっていたほど、子どもの平日・休日自主学習時間が長い。一方、所有財得点の上位層においてのみ、中学校入学以前に母親が勉強以外の多様な体験をさせていたほど、子どもの平日・休日自主学習時間が長い。
- ◎所有財得点の上位層においてのみ、ドリル授業を多く受けているほど、子どもの平日・休日自主学習時間がやや長い。一方、所有財得点の下位層においてのみ、教え方が上手な先生が多いほど、子どもの平日・休日自主学習時間が長い。
- ◎所有財得点の上位層・下位層にかかわらず、意欲・態度得点が高いほど、子どもの平日・休日自主学習時間が長い。意欲・態度得点は小5クラス内成績に規定されている。
- ◎平日・休日自主学習時間によって測定される「閉じた努力」は、閉鎖的な側面だけでなく、開放的な側面も有している。

## 1 問題設定

本稿の目的は、経済階層別に家庭教育・学校教育・「開かれた努力」は「閉じた努力」に対してどのような影響を及ぼしているのかという問いを検討した上で、「閉じた努力」を再考することである。

本田（2005: 76）によれば、「閉じた努力」とは、「受験勉強を典型とするような、与えられた目標に向かって反復練習などを通じて自分自身の単線的な向上を遂げること」を意味している一方で、「開かれた努力」とは、「その時々周囲の状況に応じて自分のあり方や目標を自ら選び取り、それに向かって最

大限の力をつくすような行動特性」を意味している。こうした概念を設定した上で、本田は、従来の教育社会学が学習時間という勉強に関連した視点からしか努力を捉えていない点を厳しく批判し、子どもの努力は学習時間という行動によって測定される勉強だけでは捉えられず、勉強から切り離して能力として捉え直す必要があるという問題提起をしている。

確かに、本田の提唱した「閉じた努力」と「開かれた努力」という概念は、勉強に固執した従来の教育社会学の前提を根本的に問い直す上で非常に意義があるといえる。しかし、こうした概念を持ち出すことで、今度はこれ

まで教育社会学が取り扱ってきた勉強（学習時間）に対する焦点が弱まってしまったように思われる。「閉じた努力」と「開かれた努力」をあまりに分断されたものとみなすことは、かえって誤解を生み出すかもしれない。本田も部分的に指摘しているように、2つの努力は相互排他的なものではない。本稿では、「閉じた努力」に対して家庭教育と学校教育ができることは何かという点を検討していくが、そこでは「開かれた努力」も独立変数として設定する。その上で、「閉じた努力」と「開かれた努力」という概念の問題性について考察する。

本稿には、次の2つの意義がある。

第1に、子どもの「閉じた努力」を後天的に形成する要因を正面から検討するという点である。卯月（2004）によれば、努力の階層差を問題にする従来の研究は、努力がいかにか後天的に形成されるのかという点を軽視してきた。本稿は、卯月の指摘を受けて、経済階層の上位層・下位層ごとに「閉じた努力」を後天的に形成する上で家庭教育と学校教育にできることは何かという点を検討する。

第2に、「閉じた努力」と「開かれた努力」を対比させることで見えにくくなってしまふ両者の類似性・連続性を明らかにするという点である。そこでは、「閉じた努力」は「開かれた」側面を有している一方、「開かれた努力」は「閉じた」側面を有しているという逆説的な議論を行う。

本稿の構成は次の通りである。2節では、先行研究の検討を行い、本稿の位置づけを明確化する。3節では、「閉じた努力」の規定要因に関する仮説の設定を行った後、分析で使用する変数の設定を行う。4節では、クロス集計と重回帰分析によって仮説の検証を行う。5節では、本稿の知見をまとめ、その含意について考察し、今後の課題を述べる。

## 2 先行研究の検討

苜谷（2001）は、メリットの構成要素であ

る能力と努力のうち後者の社会階層による格差を直視した点で先駆的な研究である。苜谷は、高校生に対する調査票調査データから努力を学校外の学習時間によって測定している。分析の結果、①努力の総量が1979年から1997年にかけて減少していること、②その減少は社会階層によって異なっていることが明らかにされている。ここから、苜谷は、努力という個人の自由意志のようにみえる変数が実は社会階層という個人に外在する変数によって影響を受けているという指摘を行い、日本における努力＝平等主義は能力の階層差のみならず、努力の階層差も隠蔽するイデオロギーとして機能してきたと主張している。

しかし、苜谷（2001）に対しては、次の2つの批判がなされている。

第1に、卯月（2004）による批判である。卯月は、小中学生とその保護者を対象とした調査票調査データを分析することによって、苜谷（2001）の議論から抜け落ちてしまった「努力がいかにか後天的に形成されるのか」という問題を検討している。分析の結果、父親高等教育卒ダミーや母親高等教育卒ダミーといった社会階層に関する変数とは独立に、親の教育的態度が子ども（中学2年生）の平日の学習時間に対して正の効果をもたらしていることが明らかにされている。ここから、卯月は、高校受験という社会的選抜を受ける以前の子どもの努力は、社会階層の影響よりも親の態度・意識の影響を強く受けていると指摘する一方で、子どもの努力を個々の親の態度・意識に委ねることが公共政策としての教育の役割を矮小化させてしまう危険性について警鐘を鳴らしている。

第2に、本田（2005）による批判である。本田は、苜谷（2001）が学習時間という勉強に関連した指標でしか子どもの努力を捉えていない点を批判している。前述したように、本田は、学習時間によって捉えられる「閉じた努力」だけでなく、意欲・態度等の行動特性によって捉えられる「開かれた努力」も問題にしなければ、子どもの生きる現実を正確

に把握できないと指摘した上で、努力を能力として捉え、それに対する社会階層の影響力を問題にしている。小中学生を対象とした調査票調査データを分析した本田によれば、①子どもは努力しなくなったのではなく、その対象が勉強以外の要素（＝「開かれた努力」）にも向いており、かつ当該要素が重要になっていること、②「開かれた努力」（「やると決めたことは最後までやりとおす」と「むずかしいことにはぶつかった時こそ、がんばる方だ」の合成変数）の形成には家族コミュニケーションが重要であり、家族による勉強の催促は逆効果であること、③新学力観型授業は「開かれた努力」に正の効果をもたらしていること等が明らかにされている。

荻谷（2001）を批判した卯月（2004）と本田（2005）には一定の意義がみられるものの、次の2つの問題点がある<sup>1)</sup>。

第1に、分析モデルの設定が恣意的であり、適切であるとはいえない。卯月（2004）は、成績を独立変数とし、学習時間を従属変数とした分析モデルを設定しているが、この場合、因果関係が逆であると考えられる。すなわち、成績がよいほど、学習時間が長いという因果関係よりも、学習時間が長いほど、成績がよいという因果関係を想定するほうが自然であろう。また、卯月は、公共政策としての教育の役割に言及していながら、独立変数として学校教育に関する変数を問題にしていない。一方、本田（2005）は、必ずしも因果関係を想定・確定できない大量の独立変数を投入して重回帰分析を行っている上に、「閉じた努力」の代理指標として、あるところでは学習時間を使用し、別のところではテスト得点のみを使用しているなど、一貫性がない。また、本田（2005）の分析データは、保護者と子どもの回答をマッチングできるデータではない。

第2に、社会階層別の分析が行われていない。卯月（2004）と本田（2005）の分析では、社会階層別のみで家庭教育や学校教育に何ができるのか（またはできないのか）という点

が十分にみえてこない。「閉じた努力」に社会階層による格差があるとするのならば、それを縮小するために家庭教育や学校教育に何ができるのか（またはできないのか）という点を検討する必要がある。

本稿では、母親と子どもの回答をマッチングできる2,198ケース（全ケース数の75.9%）を分析対象とするとともに、因果関係を想定しうる変数に限定した上で以上の問題点を克服することを試みる。

### 3 仮説と変数の設定

#### 3.1 仮説の設定

荻谷（2001）によれば、社会階層が高いほど、子どもの学習時間が長い。努力（学習時間）に関連する社会階層としては、経済階層が適切であろう。なぜなら、経済資本は学習環境等の整備に密接に関連していると考えられるからである。

以上から、最初の仮説は次のようになる。

- 理論仮説1：経済階層が高いほど、子どもは「閉じた努力」をする。
- 作業仮説1：所有財得点が高いほど、子どもの平日・休日自主学習時間が長い。

以降は、2節での先行研究の検討を踏まえて、経済階層別の仮説を立てる。

まずは、家庭教育の影響に関する仮説を検討する。

卯月（2004）によれば、父親学歴と母親学歴とは独立に、保護者が「子どもがよい成績をとるように手立てをこうじている」ほど、中学2年生の子どもの平日学習時間が長い。ここから、母親が勉強するように指導していれば、子どもは「閉じた努力」をすると予想される。一方、経済階層によって、母親が子どもに体験させる事柄は異なると予想される。経済階層の上位層では、たとえ勉強以外の体験であっても、学習に親和的な体験が提供されることが多いだろう。それに対して、経済

階層の下位層では、勉強以外の様々な体験は、字義通り、学習と親和的ではない多様な体験となりうる。

以上から、次のような仮説を導き出すことができる。

- 理論仮説2：経済階層の上位層・下位層にかかわらず、母親が学習重視型関与をしていれば、子どもは「閉じた努力」をする。一方、経済階層の上位層においてのみ、母親が多様な体験重視型関与をしていれば、子どもは「閉じた努力」をする。
- 作業仮説2-1：所有財得点の上位層・下位層にかかわらず、中学校入学前までに母親がしっかり勉強するように言っていたほど、子どもの平日・休日自主学習時間が長い。
- 作業仮説2-2：所有財得点の上位層においてのみ、中学校入学前までに母親が勉強以外の様々な体験をさせていたほど、子どもの平日・休日自主学習時間が長い。

次に、学校教育の影響に関する仮説を検討する。

経済階層の上位層では、試験によって評価可能な旧学力観型授業形態は競争を喚起するので、子どもは「閉じた努力」をしやすくなると考えられる。反対に、そうした評価が困難な新学力観型授業形態では、その場その場の「楽しさ」に終始したり、評価基準が不明確になったりすると思われる。そのため、経済階層の上位層・下位層にかかわらず、新学力観型授業形態と「閉じた努力」は関連しないと予想される。一方、学校教師の教授能力は、授業形態にあまり左右されずに発揮されると思われるため、経済階層の上位層・下位層にかかわらず、子どもの「閉じた努力」を引き出すと予想される。

以上から、次のような仮説を導き出すことができる。

- 理論仮説3：経済階層の上位層においての

み、学校で旧学力観型授業が多いほど、子どもは「閉じた努力」をする。経済階層の上位層・下位層にかかわらず、新学力観型授業の多寡と子どもの「閉じた努力」は関連があるとはいえない。一方、経済階層の上位層・下位層にかかわらず、学校教師の教授能力が高いほど、子どもは「閉じた努力」をする。

- 作業仮説3-1：所有財得点の上位層においてのみ、ドリル授業やテスト授業を多く受けているほど、平日・休日自主学習時間が長い。
- 作業仮説3-2：所有財得点の上位層・下位層にかかわらず、議論授業、レポート授業、グループ授業を多く受けているほど、平日・休日自主学習時間が長いとはいえない。
- 作業仮説3-3：所有財得点の上位層・下位層にかかわらず、教え方が上手な先生が多いほど、平日・休日自主学習時間が長い。

本田（2005）は、「閉じた努力」と「開かれた努力」の間には相関関係があるという点について言及している。そこでは「閉じた努力」を独立変数とし、「開かれた努力」を従属変数とした分析がなされている。しかし、意欲・態度があるから、自主学習するという因果関係を想定するほうが自然であろう。

以上から、次のような仮説を立てることができる。

- 理論仮説4：経済階層の上位層・下位層にかかわらず、「開かれた努力」をするほど、「閉じた努力」をする。
- 作業仮説4：所有財得点の上位層・下位層にかかわらず、意欲・態度得点が高いほど、平日・休日自主学習時間が長い。

以上の一連の仮説はクロス集計によるものであるため、最後に重回帰分析を行い、どの独立変数の効果が残るのかといった点を確認する。

表 1 分析で使用する変数の操作的定義

構成概念	質問番号	変数名	操作的定義
「閉じた努力」	Q26A・B	平日・休日 自主学習時間	平日・休日各々の自主学習時間について、「ほとんどしない」=0、「30分くらい」=30、「1時間くらい」=60、「1時間30分くらい」=90、「2時間くらい」=120、「3時間くらい」=180、「4時間くらい」=240、「5時間以上」=330として得点化し、平日については5倍、休日については2倍して合算する。カテゴリ変数として使用する場合、「391分以上」を「長い」、「61-390分」を「中くらい」、「60分以内」を「短い」とする。
「開かれた努力」	Q47B・C、 Q50B	意欲・態度得点	「わからないことや知らないことがあるとまず自分で調べる」、「ものごとがうまくいかないとき自分で原因や解決方法を考える」、「うまくいくかわからないことにも意欲的に取り組む」それぞれについて、「とてもあてはまる」=4、「まったくあてはまらない」=1として得点化し、合算する(アルファ係数は0.612)。カテゴリ変数として使用する場合、「9~12点」を「高い」、「7~8点」を「中くらい」、「3~6点」を「低い」とする。
母親の学習重視型関与	HQ15A	母親による しっかり勉強指導	「しっかり勉強するように言っていた」について、「とてもあてはまる」と「まああてはまる」を「あてはまる」=1、「あまりあてはまらない」と「まったくあてはまらない」を「あてはまらない」=0としたダミー変数。
母親の多様な体験重視型関与	HQ15C	母親による 多様な体験付与	「勉強以外の様々なことをできるだけ体験させていた」について、「とてもあてはまる」と「まああてはまる」を「あてはまる」=1、「あまりあてはまらない」と「まったくあてはまらない」を「あてはまらない」=0としたダミー変数。
旧学力観型授業形態	Q05D・E	ドリル授業、 テスト授業	各授業について、カテゴリ変数として使用する場合、「ほとんどすべて」と「半分より多い」を「半分より多い」、「半分くらい」を「半分くらい」、「半分より少ない」と「まったくない」を「半分より少ない」とする。連続変数として使用する場合、「ほとんどすべて」=5~「まったくない」=1として得点化する。
新学力観型授業形態	Q05A・B・C	議論授業、 レポート授業、 グループ授業	各授業について、カテゴリ変数として使用する場合、「ほとんどすべて」と「半分より多い」を「半分より多い」、「半分くらい」を「半分くらい」、「半分より少ない」と「まったくない」を「半分より少ない」とする。連続変数として使用する場合、「ほとんどすべて」=5~「まったくない」=1として得点化する。
教師の教授能力	Q12A	教え方が上手な 先生が多い	「教え方が上手な先生が多い」について、「とてもあてはまる」と「まああてはまる」を「あてはまる」=1、「あまりあてはまらない」と「まったくあてはまらない」を「あてはまらない」=0としたダミー変数。
性別	Q02A	男子ダミー	「男」=1、「女」=0としたダミー変数。
経済階層	Q30	所有財得点	所有財が「5~9個」を上位層=1、「0~4個」を下位層=0としたダミー変数。
文化階層	Q31	蔵書数	「ほとんどない」=0、「20冊くらい(本棚1段分くらい)」=0.2、「50冊くらい(本棚半分くらい)」=0.5、「100冊くらい(本棚1つ分くらい)」=1、「200冊くらい(本棚2つ分くらい)」=2、「300冊くらい(本棚3つ分くらい)」=3、「400冊以上(本棚4つ分以上)」=4.5として得点化する。
小学校5年生時点の学力	Q33	小5クラス内成績	「下のほう」=1~「上のほう」=5として得点化する。
通塾経験	Q25	通塾経験	「利用している」=1、「利用していない」=0としたダミー変数。

### 3.2 変数の設定

表1は、本稿の分析で使用する変数の操作的定義をまとめたものである。

## 4 分析

### 4.1 平日・休日自主学習時間を従属変数としたクロス集計

まず、作業仮説1の検証を行う。

所有財得点の上位層(N=1100)で、平日・休日自主学習時間が長い子どもは39.2%、中くらいの子どもは32.8%、短い子どもは28.0%

であるのに対して、所有財得点の下位層(N=1017)では、それぞれ29.5%、29.9%、40.6%となっている(0.1%水準で有意)。所有財得点の上位層ほど、明らかに平日・休日自主学習時間が長いといえる。したがって、作業仮説1は採択された。以降は、所有財得点の上位層・下位層別の分析を行う。

次に、作業仮説2の検証を行う。

図1は、所有財得点の上位層・下位層別に母親によるしっかり勉強指導・多様な体験付与と平日・休日自主学習時間をクロス集計した結果をまとめたものである。それによれば、

図1 所有財得点×母親によるしっかり勉強指導・多様な体験付与×平日・休日自主学習時間

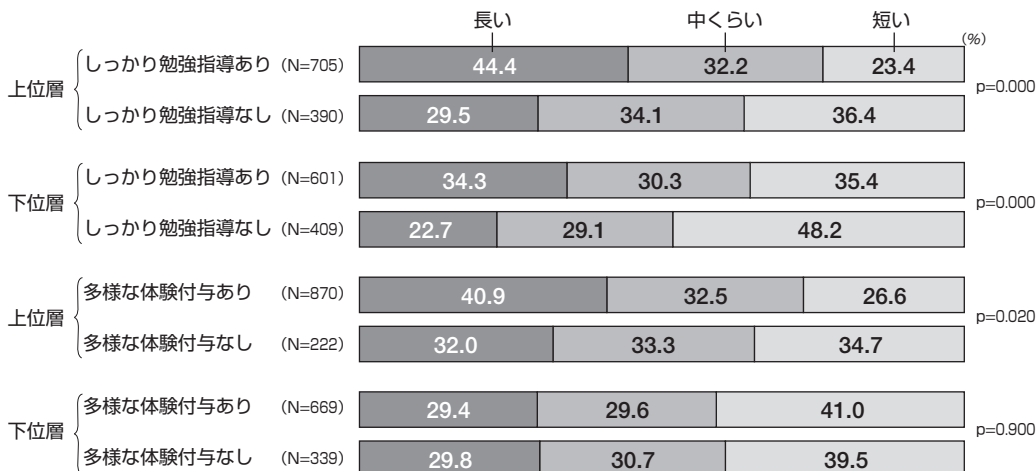


表2 所有財得点×授業形態×平日・休日自主学習時間

授業形態	所有財得点：上位層		所有財得点：下位層	
	ガンマ係数	p値	ガンマ係数	p値
議論授業	0.058	0.660	0.080	0.223
レポート授業	0.096	0.177	0.081	0.131
グループ授業	0.108	0.065	0.043	0.341
ドリル授業	0.109	0.057	0.063	0.375
テスト授業	0.071	0.341	0.014	0.572

①所有財得点の上位層・下位層にかかわらず、母親がしっかり勉強するように言っていたほど、子どもの平日・休日自主学習時間が長いこと、②所有財得点の上位層においてのみ、母親が多様な体験をさせていたほど、子どもの平日・休日自主学習時間が長いことがわかる。以上から、作業仮説2-1・2-2は採択された。

つづいて、作業仮説3の検証を行う。

表2は、所有財得点の上位層・下位層別に受講している学校の授業形態と平日・休日自主学習時間の関係をまとめたものである。学校の授業形態に関する変数は数が多いため、表中ではクロス集計における関連の強さを示すガンマ係数とカイ2乗検定のp値のみを掲載している。それによれば、所有財得点の上

位層・下位層にかかわらず、旧学力観型授業形態と新学力観型授業形態は、平日・休日自主学習時間と有意な関連をもっていないことがわかる。以上から、作業仮説3-1は棄却され、作業仮説3-2は採択された。

表3は、所有財得点の上位層・下位層別に教え方が上手な先生が多いという項目と平日・休日自主学習時間の関係をまとめたものである。それによれば、所有財得点の上位層では、予想に反して、教え方が上手な先生が多いという項目と平日・休日自主学習時間の間には関連はみられない。おそらく、所有財得点の上位層では、家庭教育や子どもの主体性の影響のほうが学校教師の影響よりも強いからであると思われる。一方、所有財得点の下位層では、教え方が上手な先生が多いと回答した

表3 所有財得点×教え方が上手な先生が多い×平日・休日自主学習時間

Q30×Q12A×Q26A・B

所有財得点	教え方が上手な先生が多い	平日・休日自主学習時間			合計	N
		長い	中くらい	短い		
上位層	あてはまる (%)	41.1	33.5	25.3	100.0	(620)
	あてはまらない (%)	36.7	31.9	31.5	100.0	(480)
	合計 (%)	39.2	32.8	28.0	100.0	(1100)
有意差なし p=0.073						
下位層	あてはまる (%)	31.7	31.2	37.1	100.0	(618)
	あてはまらない (%)	26.0	27.7	46.3	100.0	(393)
	合計 (%)	29.5	29.9	40.7	100.0	(1011)
5%水準で有意 p=0.013						

表4 所有財得点×意欲・態度得点×平日・休日自主学習時間

Q30×Q47B・C&Q50B×Q26A・B

所有財得点	意欲・態度得点	平日・休日自主学習時間			合計	N
		長い	中くらい	短い		
上位層	高い (%)	49.6	28.2	22.2	100.0	(351)
	中くらい (%)	36.7	37.7	25.7	100.0	(499)
	低い (%)	29.2	29.2	41.6	100.0	(233)
	合計 (%)	39.2	32.8	28.0	100.0	(1083)
0.1%水準で有意 p=0.000						
下位層	高い (%)	36.0	29.7	34.3	100.0	(239)
	中くらい (%)	30.9	32.8	36.4	100.0	(470)
	低い (%)	22.9	25.3	51.7	100.0	(288)
	合計 (%)	29.8	29.9	40.3	100.0	(997)
0.1%水準で有意 p=0.000						

者のほうが平日・休日自主学習時間が長い(5%水準で有意)。以上から、作業仮説3-3は所有財得点の下位層においてのみ採択された。

つづいて、作業仮説4の検証を行う。

表4は、意欲・態度得点と平日・休日自主学習時間の関係をまとめたものである。それによれば、所有財得点の上位層・下位層にかかわらず、意欲・態度得点が高いほど、明らかに平日・休日自主学習時間が長いことがわかる(ともに0.1%水準で有意)。したがって、作業仮説4は採択された。

#### 4.2 平日・休日自主学習時間を従属変数とした重回帰分析

最後に、重回帰分析を行う。

表5は、所有財得点の上位層・下位層別に平日・休日自主学習時間を従属変数とした重回帰分析の結果をまとめたものである<sup>2)</sup>。

まず、所有財得点の上位層についてみていく。

所有財得点の上位層では、母親によるしっかり勉強指導ダミー、母親による多様な体験付与ダミー、意欲・態度得点に正の効果がみられるという点はクロス集計の結果と整合的である。注目されるのは、母親によるしっか

表5 平日・休日自主学習時間の規定要因（重回帰分析）

独立変数	所有財得点：上位層		所有財得点：下位層	
	偏回帰係数	標準化偏回帰係数	偏回帰係数	標準化偏回帰係数
男子ダミー	34.161	0.047	-14.898	-0.024
蔵書数	16.977	0.070 *	21.834	0.087 **
小5クラス内成績	9.117	0.026	8.266	0.025
通塾ダミー	-0.666	-0.001	37.378	0.059 +
母親によるしっかり勉強指導ダミー	128.034	0.171 ***	63.773	0.099 **
母親による多様な体験付与ダミー	73.136	0.082 **	-9.861	-0.015
議論授業	-0.282	-0.001	4.627	0.012
レポート授業	23.348	0.055	4.132	0.011
グループ授業	14.320	0.034	-0.200	-0.001
ドリル授業	27.622	0.074 *	-4.018	-0.012
テスト授業	-9.014	-0.025	-1.786	-0.006
教え方が上手な先生が多いダミー	-6.208	-0.009	46.753	0.072 *
意欲・態度得点 (定数)	40.358 -345.404	0.192 ***	31.410 -87.663	0.168 ***
決定係数	0.107		0.061	
調整済み決定係数	0.096		0.048	
モデル適合度	p=0.000		p=0.000	
N	1009		918	

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

り勉強指導ダミーと意欲・態度得点に同程度の正の効果がみられるという点である。一見すると語義矛盾のように聞こえるが、中学校入学以前における母親による勉強の催促という地道な教育によって、子どもは中学生になってから自主的に学習するようになるのである。また、「開かれた努力」は「閉じた努力」と矛盾するものではなく、前者によって後者が高まるという点を忘れてはならない。

一方、ドリル授業には、弱い正の効果がみられる。クロス集計の際には、当該授業と平日・休日自主学習時間の間には弱い正の相関関係があるに過ぎなかったが、当該授業を連続変数として投入したため、有意な正の効果が出たものと推測される。

他の独立変数で注目されるのは、①蔵書数に正の効果がみられるという点、②小5クラス内成績には有意な効果がみられないという

点である。確かに、「閉じた努力」には文化資本（蔵書数）も影響している。しかし、小学校5年生時点の学力は、中学校2年生時点の「閉じた努力」に引き継がれていない一方、家庭教育と学校教育が「閉じた努力」を引き出すという点は重要な知見であろう。

次に、所有財得点の下位層についてみていく。

所有財得点の下位層では、①母親によるしっかり勉強指導ダミー、教え方が上手な先生が多いダミー、意欲・態度得点に正の効果がみられるという点、②授業形態に関する変数に有意な効果がみられないという点は、クロス集計の結果と整合的である。それ以外の変数では、ここでも蔵書数に正の効果がみられる一方、小5クラス内成績には有意な効果はみられない。以上から、限定的ではあるが、経済階層が下位層であっても、家庭教育と教師の教授能力によって「閉じた努力」を引き



出すことはできる。

それでは、意欲・態度得点はいったい何によって規定されているのだろうか。紙幅の関係で表の掲載は省略するが、表5とほぼ対応させた形で意欲・態度得点を従属変数とした重回帰分析を行うと、経済階層の上位層・下位層にかかわらず、当該得点に対して最も強い正の効果をもたらしているのは、小5クラス内成績である。小5クラス内成績が当時の学習時間に規定されているとすれば、現在の「開かれた努力」は過去の「閉じた努力」の成果に規定されているということになる。このことは、「閉じた努力」と「開かれた努力」という二項対立を想起させるような概念自体の再考の必要性を示唆している<sup>3)</sup>。

## 5 結論

本稿の知見は、次の4点にまとめることができる。

第1に、所有財得点が高いほど、子どもの平日・休日自主学習時間が長い。第2に、所有財得点の上位層・下位層にかかわらず、中学校入学以前に母親がしっかりと勉強するように言っていたほど、子どもの平日・休日自主学習時間が長い。一方、所有財得点の上位層においてのみ、中学校入学以前に母親が勉強以外の多様な体験をさせていたほど、子どもの平日・休日自主学習時間が長い。第3に、所有財得点の上位層においてのみ、ドリル授業を多く受けているほど、子どもの平日・休日自主学習時間がやや長い。一方、所有財得点の下位層においてのみ、教え方が上手な先生が多いほど、子どもの平日・休日自主学習時間が長い。第4に、所有財得点の上位層・下位層にかかわらず、意欲・態度得点が高いほど、子どもの平日・休日自主学習時間が長い。意欲・態度得点は小5クラス内成績に規定されている。

以上の知見の含意について考察する。

まず、子どもの「閉じた努力」を引き出す上で、家庭教育（母親による教育）の影響は、

特に経済階層の上位層において無視しえない一方、経済階層の上位層・下位層にかかわらず、学校教育が子どもの「閉じた努力」を引き出す上で果たす役割は限定的である。したがって、子どもの努力を家庭の私的利益の回収行動ではなく、公教育に委ねるという卯月（2004）の問題提起は重要であるものの、その実現のための条件についてはさらなる検討が必要であろう。また、経済階層の上位層にとっては、本田（2008）がいうような母親に子どもの教育責任を迫る圧力が特に作用しやすいように思われる。こうした実態を踏まえた上で、改めて公教育には何ができるのかという課題を私たちは突きつけられている。

次に、「閉じた努力」には「開かれた努力」が正の効果をもたらしていたという点は、子どもの努力を「閉じた努力」と「開かれた努力」という二項対立を想起してしまうような概念で把握することの問題性を再認識する契機となると思われる。現在の「閉じた努力」は、現在の「開かれた努力」に影響を受けている一方で、現在の「開かれた努力」は過去の「閉じた努力」の成果に影響を受けている。逆説的に聞こえるかもしれないが、「閉じた努力」は、閉鎖的な側面だけでなく、開放的な側面も有している。

最後に、今後の課題として、次の3点を指摘しておく。

第1に、なぜ学校教育は子どもの「閉じた努力」を引き出すことに十分な役割を果たせていないのかという点を検討する必要がある。その際は、授業形態や教師の教授能力以外の学校教育に関する変数で重要なものは何かという点を再検討しなければならない。第2に、「閉じた努力」と「開かれた努力」の関係を丹念に分析し、子どもの努力を誤解されない形で（再）概念化する必要がある。第3に、より広範囲の調査データを採取することが必要である。本稿の分析データは神奈川県公立中学校に関するものであるため、本稿の知見を一般化することには慎重でなければならない。

## 〈注〉

- 1) 岡部 (2008) は、本田 (2005) に対して有力な批判を行っている。岡部によれば、「開かれた努力」に類似する能力  $\beta$  (自己実現等) の形成に対する家族コミュニケーションの直接効果は決定的なものではないことが明らかにされている。しかし、岡部 (2008) はあくまで能力を問題にしており、努力を問題にしていない。
- 2) なお、中学校入学以前の母親の関与に関する変数としては、保護者票の Q15B 「学習塾 (公文式やそろばんを含む) に積極的に通わせていた」、Q15D 「子どものやりたいことを尊重し、援助や応援をしていた」もある。しかし、所有財得点の上位層・下位層にかかわらず、それらの変数を重回帰分析に投入しても有意な効果はみられない。一方、学校教育に関する変数としては、学校票の Q8、Q9 に独立変数となりうる変数がいくつかある。しかし、それらの変数を重回帰分析に投入しても、当該変数にはほぼ有意な効果はみられないし、本文中の結果にもほぼ変化はみられない。
- 3) なお、経済階層の上位層・下位層別に平日・休日自主学習時間を独立変数とし、対人関係能力に関する質問項目を従属変数としたクロス集計を行うと、否定的に評価しうる関連がみられる場合はほぼなく、むしろ肯定的に評価しうる関連がみられる場合もある。このことも、「閉じた努力」が必ずしも閉鎖的なものではないことの傍証となる。

## 〈引用文献〉

- 本田由紀、2005、『多元化する「能力」と日本社会——ハイパー・メリトクラシー化のなかで』NTT出版。  
——、2008、『「家庭教育」の隘路——子育てに強迫される母親たち』勁草書房。  
荻谷剛彦、2001、『階層化日本と教育危機——不平等再生産から意欲格差社会 (インセンティブ・ディバイド) へ』有信堂高文社。  
岡部悟志、2008、『家庭環境と能力形成の過程』『社会学評論』59(3): 514-31。  
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、114-32。