

努力と学習意欲の規定要因再考

——学校現場での実践的利用可能性を志向して——

森 一平（東京大学大学院教育学研究科博士課程）

■要約

- ◎本報告の目的は、努力と学力の階層間格差を縮小するために、実施に長いスパンを必要とする制度的な解決策ではなく、「いまここ」の現場で利用可能な解決策を、努力と学習意欲の規定要因を明らかにすることで、提示しようとする試みである。
- ◎分析の結果、第一に、努力（自主学習）には、階層的要因のほか、授業熱心度や委員会・係活動の楽しさが規定要因として存在していることが明らかになった。
- ◎第二に、学習意欲（授業熱心度）には、階層的要因が規定要因足りえず、授業満足度や委員会・係活動への楽しさが規定要因として存在していることが明らかになった。
- ◎したがって、現場レベルで努力と学力の階層間格差を縮小しようとするならば、委員会や係活動、および授業の実施の仕方を、とりわけ階層的には下位に属する者に配慮するかたちで、工夫していくことが必要となる。

1 問題の所在と本報告の目的

子どもたちの学力や成績に、出身階層による格差が存在することは、もはや常識であるといえる。このことは、業績原理にもとづく機会の平等という、近代の価値を抵触しかねない事実であり、そのため一貫して問題視され続けてきた。しかし、このように学力の階層差が長らく問題視され続けてきたにもかかわらず、階層と学力の癒着を断ち切る、ないしは緩和するための有効な解決策は、いまだ提示されずにいるのである。このような状況に陥ってしまったことの背景の一端には、階層差がいかんして学力差につながっていくのかが、きちんと明らかにされてこなかったことがあるのではないだろうか。いかんして階層による学力差が生じているのかが明らかにされない限り、既存の教育のどこを改善した

らよいのかが明確にならないからである。

このような状況の中で、近年明らかにされてきたのが、努力や学習意欲にも階層差がみられるという事実であった。たとえば荻谷剛彦（2000, 2001）は、東北地方と中部地方の高校生調査にもとづき、高校生の学校外での学習時間や勉強に関する意識を、努力や学習意欲の指標として用い、そこに階層間格差が存在していることを実証的に明らかにしている¹。荒牧草平（2002）は、東京都の高校生調査にもとづき、荻谷の知見に検討を加えなおしている。荒牧は、学習時間に対する出身階層の影響が、依然として、主に高校ランクを媒介にした間接的なものであることを明らかにしている²。これらの先行研究が問題にしてきた「努力」や「学習意欲」は、学力の向上において非常に大きなウェイトを占める変数である³。そうであるならば、学力の階

層差は、この努力―意欲の階層差を媒介にして生じている可能性が高い。すなわち近年の先行研究が明らかにしてきた知見は、「階層差がいかにして学力差につながっていくのか」という問いに対して、「階層差は、努力や意欲の格差を媒介にして学力差につながっていく」という、1つの解答を提示しているともみることができるのである。

しかし、先行研究は、階層と学力のつながりに対して介入すべきポイントを教えてくれない。努力や学習意欲に、どのように介入すべきかを示してくれてはいない⁴。なるほど、確かに荻谷(2001)などは、かなり具体的な提案を行ってはいる。しかしそれは、小学校時点での「下に手厚い」教育を基礎とする、将来に目を向けた制度的な改革案であり、「いまここ」で生きている生徒たちに対して、教師たちが日常的に実践できるような解決策を導くような提案ではない。先行研究、そして本報告が、現代に生きる高校生についての研究であることを考慮するならば、その高校生たちに対する有効な実践を導くような提案を行うことが求められるし、研究を行う者の責任でもあるだろう。

以上のような問題意識を背景とした本報告の目的は、都立高校生の調査結果をもとにして、学力の階層差を縮小させるために、努力や学習意欲に対してどのように介入すべきかを、「いまここ」の現場において実行可能なレベルで明らかにすることである。そのためにはまず、努力や学習意欲を規定している構造を問い直す必要があるだろう。努力や学習意欲を規定する要因を、階層やメリトクラティックな変数の外側に、なおかつ現場で操作可能な変数の内側に見出すことで、あくまで

日常的な活動の中で、生徒たちの努力や意欲に働きかける、有効な方法への糸口をつかむことができるはずだからだ。

努力―意欲の規定要因を探っていく際に、本報告では、先行研究では必ずしも明確に区別されてこなかった努力と学習意欲を、指標レベルできちんと区別したうえで、この2変数間の関係にも留意した検討を行っていくことにする。そうすることで、努力―意欲を規定する構造がより明確なものとなり、現場に提示できるインプリケーションも、より具体的なものになると考えるからである。

-
- 1 荻谷自身の議論は、努力や学習意欲の階層差の存在ではなく、階層差の拡大に大きな力点をおいていることをつけ加えておく。
 - 2 荒牧自身も注で述べていることであるが、荻谷(2001)においても、第5章で高校ランクの媒介関係について論じられている。荻谷の議論は、高校ランクの媒介関係の強力を認めながらも、その関係の外部で、階層それ自体の影響が現れ始めたことを問題にしているのだ(荻谷 2001: 156)。したがって、この点における荒牧の主張——荻谷が階層と意欲とを曖昧なままむすびつけているという批判——はやや的外れな印象を受ける。荒牧は、荻谷(2001)の議論全体ではなく、結論部分である第8章だけ取り上げて、そこにこの媒介関係への言及がみられないことを批判の論拠にしているが、このことは論拠としては、やや薄弱である。荒牧の主張はどうしても、荻谷と同様の分析結果を、力点を変えて論じ直しただけのように思えてしまう。「依然として」を強調したのはそのためである。
 - 3 詳しく論じている余裕はないが、本調査データにおいても、この関連性ははっきりと確認されている。
 - 4 学力の向上と、学力の階層差の縮小に対して有効な授業方法を明らかにしたのものとして、須藤康介(2007)がある。須藤の研究は、実践的に有用な方法を分析レベルで探究した貴重な研究である。

2 仮説の設定

それでは、努力や学習意欲を規定する要因として、どのようなものが想定できるだろうか。順に仮説を立て、それぞれ検証していこう。

最初に検証すべきなのは、努力—意欲の階層差である。これは先行研究の知見を確認し直す作業といえよう。

●仮説 1-1

出身階層が高いほど努力する傾向がある。

●仮説 1-2

出身階層が高いほど学習意欲が高い。

仮説 1-1、2 を確認した後で、このような出身階層の影響を統制した後でも、努力—意欲に対して効果を有しうる要因を探索する作業を行う。このような要因として、本報告では大きく分けて、授業における要因と、授業以外の学校活動における要因とを想定する。

まずは努力についての仮説である。努力の規定要因としては先に述べた 2 点——授業における要因と、授業外の学校活動における要因——のほかに、学習意欲も想定している。前節の最後に、努力と学習意欲を区別したうえで、その関係性にも留意する、と述べたが、本報告ではこの 2 変数の間に、「学習意欲→努力」という関係性を想定している。この点を仮説として提示したものが仮説 2-1 である。意欲がある者ほど努力するというのは、推論としてはごく当たり前のものであるが、この関係性をきちんと検証するのとならないのでは、実践における介入対象の明確さが大きく違ってくる。

●仮説 2-1

出身階層によらず、学習意欲が高いほど努力する傾向がある。

●仮説 2-2

出身階層によらず、授業に満足しているほど努力する傾向がある。

●仮説 2-3

出身階層によらず、授業以外の学校活動が楽しいほど努力する傾向がある。

以上、努力についての仮説を検証したのち、最後に学習意欲についての仮説を検証する。先の仮説 2-1 が支持されれば、重点的に介入すべき対象が学習意欲であることが明らかになる。そうすると、学習意欲の規定要因を明らかにすることが、より重要な作業になってくる。

●仮説 3-1

出身階層によらず、授業に満足しているほど学習意欲が高い。

●仮説 3-2

出身階層によらず、授業以外の学校活動が楽しいほど学習意欲が高い。

以上の仮説を検証していくことによって、努力—学習意欲を規定する構造が明らかになる。それにより、生徒たちの努力や学習意欲に対して有効に働きかけ、その階層差を縮小させるための有効な方法がみえてくるだろう。

3 分析

3.1 努力と学習意欲の階層差

まず、努力と意欲のそれぞれに階層差がみられるか確認しておこう。本報告では、努力の指標として、「平日および休日に自主学習を行うかどうか」⁵を用い、学習意欲の指標として、「授業熱心度」⁶を用いる。まずは平日および休日に自主学習を行うかどうかの割合が、階層によって異なっているか確認する。

図 4-1、2 をみると、先行研究で示されていたように、確かに階層によって自主学習

を行う割合に差があるようである。経済階層⁷についてみると(図4-1)、平日、休日ともに、とりわけ階層の高い層で自主学習を行う割合が高いようである。経済階層が高い層と中くらいの層の間には、平日自主学習で14.0ポイント、休日自主学習で12.9ポイントの差がみられる⁸。一方、文化階層⁹についてみると(図4-2)、平日、休日ともに、階層の低い層が特に自主学習を行う割合が低いようである¹⁰。文化階層が中くらいの層と低い層の間には、平日自主学習で13.8ポイント、休日自主学習で12.1ポイントの差がみられる。どちらにしても、階層が高いほど自主学習を行う割合が高く、階層が低いほど自主学習を行う割合が低いといえるだろう。したがって仮説1-1は支持されたといえる。

- 5 Q28を使用。平日、休日ともに、自主学習を「ほとんどしない」との回答が半数以上を占めていたため、時間数の多寡についての情報を入れることは断念した。Q28の「ほとんどしない」という回答に、「しない」カテゴリーとして0を割り振り、それ以外の回答を、自主学習を「する」カテゴリーとし、一括して1を割り振って、「平日自主学習ダミー」「休日自主学習ダミー」をそれぞれ作成した。
- 6 Q3A~Eを使用。英語、数学、国語、理科、社会の各授業への取り組みの熱心度を合計したもの。5~20の値をとる(脚注11も参照)。
- 7 経済階層についての定義および分類方法などについては、「分析にあたって」(p.7)を参照。
- 8 多重比較の結果でも、平日、休日ともに自主学習をする割合は、経済階層が高い層と中くらい&低い層との間の差が5%水準で有意であった。
- 9 文化階層についての定義および分類方法などについては、「分析にあたって」(p.7)を参照。
- 10 同じく多重比較の結果で、平日、休日ともに自主学習をする割合は、文化階層が高い&中くらいの層と低い層との間の差が5%水準で有意であった。

図4-1 経済階層ごとの自主学習割合

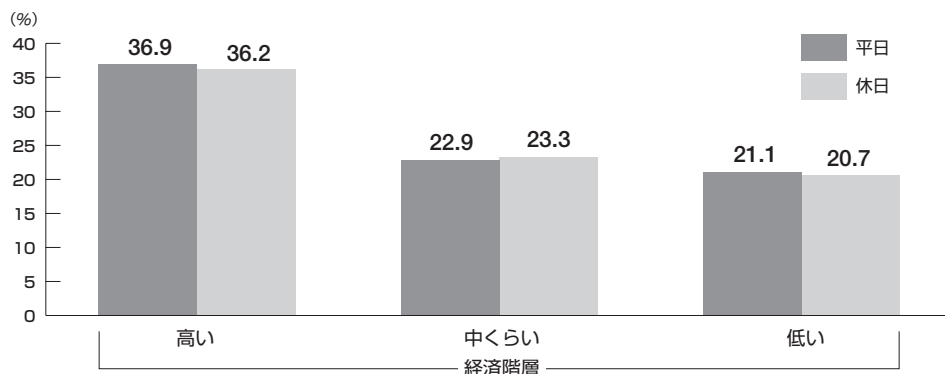
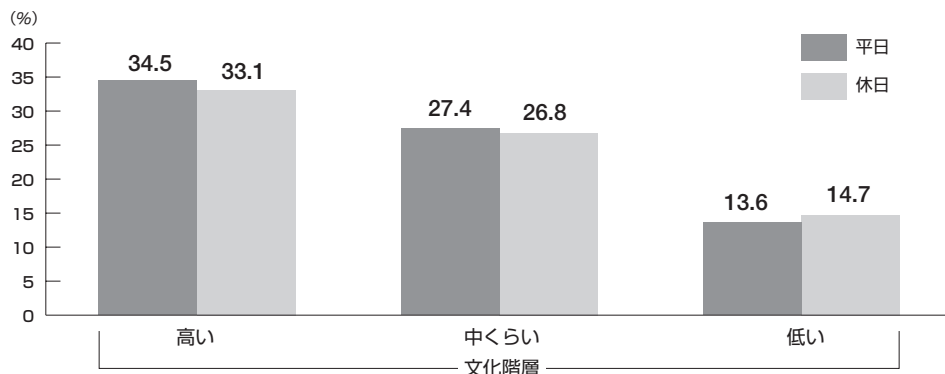


図4-2 文化階層ごとの自主学習割合



次に、「授業熱心度」¹¹が階層によって異なるかどうかを確認してみよう。

図4-3、4に示されているように、どうやら授業熱心度は、階層の高一低と並行した値の分布にはなっていない。一見すると、文化階層についてはそのような結果が出ているように見えるが、文化階層が高い層と低い層の間でも、0.5ポイント程度の差しかなく、確認のため、検定でも統計的に有意な差は存在しないことが明らかになっている。経済階層のほうでは、高い層と中くらいの層との間に有意な差がみられたものの、その差は0.8ポイント程度のものでしかなく、中くらいの層だけ微妙に値が低いということに、何か意味があるとは考えにくい。授業熱心度は階層によって左右されないと判断するのが妥当だろう。したがって仮説1-2は棄却されたことになる。授業への熱心さという意味では、学習意欲は階層に左右されないのだ。

3.2 努力を規定する要因の分析

自主学习は、先行研究の知見どおり、階層の高低に左右されることが明らかになった。では、階層以外の要因で、自主学习に効果をおよぼす変数はあるだろうか。すでに述べたように、本稿では階層以外の要因として、授業の要因と、授業外学校活動の要因、さらに学習意欲を独立変数として想定する。授業の要因としては「授業満足度」¹²、授業外学校活動の要因としては「委員会・係活動の楽しさ」¹³と「部活動の楽しさ」¹⁴を指標として用いる。さらにこのほか、メリトクラティックな要因として「校内成績」「全国成績」¹⁵および「高校グループ」¹⁶を用い、これらをすべて独立変数として投入したうえで、「自主学习をするかどうか」を従属変数としたロジスティック回帰分析を行った。その結果が表4-1、2である。

各表のモデル1をみてみると、自主学习を

図4-3 経済階層ごとの授業熱心度

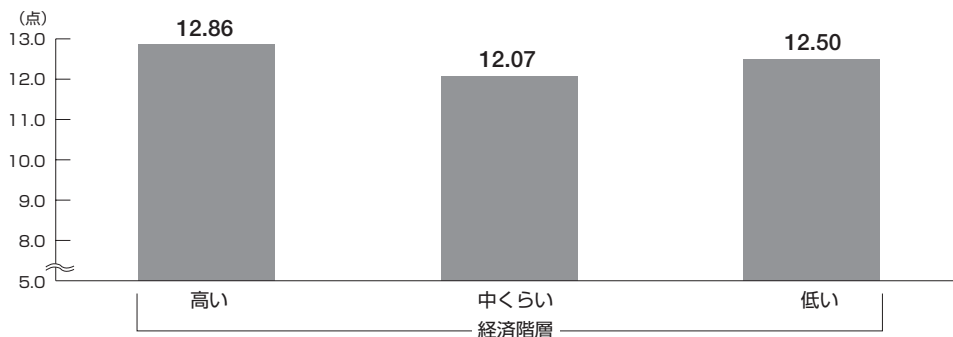
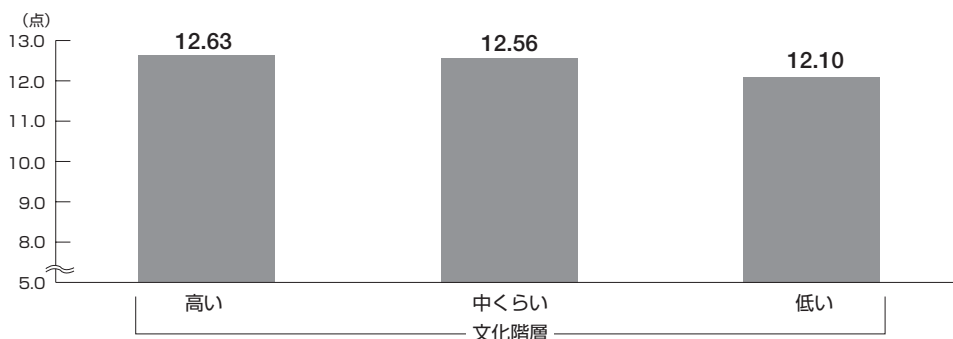


図4-4 文化階層ごとの授業熱心度



行うか否かについて、平日、休日ともに「授業熱心度」「校内成績」「Aグループダミー」が正の効果を持っており、逆に、10%水準で有意という結果ではあるが、「Cグループダミー」が負の効果を持っている。この結果は、自主学習を行うか否かについて、校内での成績や学校ランクなど、メリトクラティックな要因が強力に作用していることを意味している。とりわけ、学校がAグループであることは、Bグループであるよりも約11倍も自主学

習をする確率が高い。メリトクラティックな

-
- 11 Q 3A～Eについて「とても熱心」＝4点～「まったく熱心でない」＝1点とし、5教科すべてを合計したもの。なお、「授業を取っていない」は分析から除外している。Cronbachの α は0.754であった（脚注6も参照）。
 - 12 Q 11Aの得点を反転させて使用。
 - 13 Q 9 Cの得点を反転させて使用。
 - 14 Q 9 Dの得点を反転させて使用。
 - 15 校内成績はQ 10A、全国成績はQ 10Bを使用。
 - 16 高校グループについての定義および分類方法などについては、「分析にあたって」(p.7)を参照。

表4-1 平日自主学習の有無を規定する要因（ロジスティック回帰分析）

独立変数	モデル1		モデル2	
	β	Exp(β)	β	Exp(β)
授業満足度	0.095	1.099	0.075	1.078
授業熱心度	0.198 ***	1.219	0.195 ***	1.215
委員会・係活動楽しい	0.236 **	1.266	0.711 ***	2.036
部活動楽しい	0.000	1.000	-0.295 *	0.745
校内成績	0.232 **	1.262	0.459 ***	1.528
全国成績	0.094	1.099	0.177	1.194
Aグループダミー	2.442 ***	11.494	2.147 ***	8.557
Cグループダミー	-0.453 *	0.635	-0.345	0.708
通塾ダミー			0.942 ***	2.566
経済階層高ダミー			0.298	1.347
経済階層低ダミー			0.338	1.402
文化階層高ダミー			-0.288	0.750
文化階層低ダミー			-0.726 *	0.484
Cox & Snell R ²	0.370 *** (N = 905)		0.328 *** (N = 410)	

注) β = 偏回帰係数、***: $p < 0.01$ 、**: $p < 0.05$ 、*: $p < 0.1$ 。

表4-2 休日自主学習の有無を規定する要因（ロジスティック回帰分析）

独立変数	モデル1		モデル2	
	β	Exp(β)	β	Exp(β)
授業満足度	0.140	1.151	0.202	1.224
授業熱心度	0.205 ***	1.228	0.218 ***	1.243
委員会・係活動楽しい	0.131	1.140	0.219	1.244
部活動楽しい	0.037	1.038	-0.070	0.932
校内成績	0.190 **	1.209	0.503	1.653
全国成績	0.128	1.137	0.198	1.219
Aグループダミー	2.335 ***	10.328	1.995 ***	7.352
Cグループダミー	-0.449 *	0.638	-0.298	0.743
通塾ダミー			0.789 **	2.201
経済階層高ダミー			0.272	1.313
経済階層低ダミー			0.260	1.297
文化階層高ダミー			-0.394	0.675
文化階層低ダミー			-0.333	0.717
Cox & Snell R ²	0.363 *** (N = 907)		0.311 *** (N = 410)	

注) β = 偏回帰係数、***: $p < 0.01$ 、**: $p < 0.05$ 、*: $p < 0.1$ 。

要因の中でも、純粋な業績＝成績よりも、現在おかれている社会的な位置という、長期にわたって固定された、準属性的な要因のほうが強い効果を持っているということである。

メリトクラティックな要因以外では、「授業満足度」には、何ら効果がみられなかったが、学習意欲の指標である「授業熱心度」には、努力に対する正の効果が存在することが明らかになった¹⁷。このことは重要な意味を持つ。メリトクラティックな要因を、現場レベルで操作することは不可能に近いが、授業に対する熱心さを操作することは、容易でないとはいえ不可能ではないからだ。これから行う分析で、授業熱心度を規定する要因を明らかにすることで、その操作可能性はさらに高まるだろう。さらに、この授業熱心度は、階層によって左右されない変数であることを、われわれはすでに確認している。そうであるならば、授業熱心度は、努力の階層間格差を縮小するための、きわめて重要な変数だといえる。授業熱心度を高めてやることで、生徒たちを、階層によらず自主学習へと方向づけることができるからだ。

平日の自主学習に限ってみれば（表4-1モデル1）、「委員会・係活動の楽しさ」も、努力に対して正の効果を持っている¹⁸。学校一学級の活動に楽しく参与できることで、それに引きずられるかたちで、同じく学校一学級的な側面の強い活動である勉強に対しても、ポジティブな構えをもって関与できるのではないだろうか。委員会・係活動が楽しいという変数も、工夫次第で操作可能な変数となりうる。したがってこの変数も、生徒を努力へと方向づけることのできる重要なものである。

それでは、これらの変数の効果は、階層の要因を統制した後でも効果を保持し続けているだろうか。表4-1、2それぞれのモデル2が、階層的要因を統制した結果である。本報告ではさらに、階層的要因と密接な関連をもつ「通塾ダミー」も統制変数として加えている¹⁹。

まず、平日の自主学習については（表4-1モデル2）、「授業熱心度」「委員会・係活動の楽しさ」とともに、階層的要因を統制したうえで正の効果を保ち続けている。ほかに、「Cグループダミー」の負の効果が消えているが、「Aグループダミー」や「校内成績」などのメリトクラティックな要因の効果も依然として残り続けている。特筆すべきなのは、階層的要因を統制したことで、「部活動の楽しさ」の負の効果があらわれてきたことだ。別の分析で、文化階層によって部活動の楽しさが異なることが確認されているが²⁰、おそらく、階層的要因を統制したことを通して、文化階層が高いことの正の効果と、部活動の楽しさの負の効果との絡み合いがほぐれたことで、部活動の楽しさのそれが明らかになったと考えていいだろう。部活動の楽しさが負の効果を持つのは、部活動が楽しくなると、それにのめりこみ過ぎてしまい、放課後の時間を奪われるか疲れてしまって、家で勉強をする気がなくなってしまうからではないだろうか。自主学習の階層差を考えたとき、部活動をいたずらに称揚することには、一定の留保がつくかもしれない。

一方、休日の自主学習に目を向けると（表4-2モデル2）、「授業熱心度」が依然として正の効果を保っている。メリトクラティックな要因では、「校内成績」の正の効果が消え、「Cグループダミー」の負の効果も消えているが、「Aグループダミー」は依然として強い正の効果を示している。

以上から、努力の規定要因について、仮説2-1は支持され、仮説2-2は棄却、仮説2-3については部分的に支持された。仮説2-3について、平日自主学習に対し、「部活動の楽しさ」に負の効果がみられたことは、別の機会に改めて検討する必要があるかもしれない。

3.3 学習意欲を規定する要因の分析

さて、努力に対して一貫して正の効果を保ち続け、なおかつ現場レベルでの操作可能性がある「授業熱心度」が、努力の階層差を縮

小さくするために、きわめて重要な変数であることは理解できた。この変数が、階層の高低に影響を受けないことはすでに確認済みである。では、この「授業熱心度」は、ほかにどのような要因に規定されているのだろうか。自主学習についての分析と同様、ここでも、授業の要因として「授業満足度」、授業外学校活動の要因として「委員会・係活動の楽しさ」と「部活動の楽しさ」、メリトクラティックな要因として「校内成績」「全国成績」および「高校グループ」を独立変数として投入し、「授業熱心度」を従属変数とした重回帰分析を行った。結果は表4-3に示してある。

- 17 授業熱心度別の自主学習割合を図4-5（章末 p.136）に示した。「授業熱心度」は、4分位に分割し、得点の高いほうからそれぞれ、「とても熱心」「まあ熱心」「あまり熱心でない」「まったく熱心でない」と改めて割り当て直している。ちなみに多重比較の結果、どのカテゴリー間の差も5%水準で有意であった。
- 18 委員会・係活動の楽しさ別の自主学習割合を図4-6（章末 p.136）に示した。多重比較の結果、

- 平日、休日ともに「まったくあてはまらない」～「とてもあてはまる」の4種類の回答のうち、「まったくあてはまらない」「あまりあてはまらない」「まああてはまる」の3者では、どの組み合わせでも5%水準で有意な差があったが、「とてもあてはまる」については、「まったくあてはまらない」との間の差しか有意でなかった。この結果に関してみれば、「委員会・係活動の楽しさ」は、休日の自主学習に対してもポジティブな効果を与えうるといえる。
- 19 各表のモデル2をみれば明らかだが、階層的要因は、自主学習に対して、直接にはほとんど効果をおよぼしていない。平日自主学習に対し、「文化階層低ダミー」がわずかに負の効果をもたらしているに過ぎない。しかしこの結果は、先に検証した、自主学習をする割合は階層によって異なるという結果と矛盾する。そこで、階層と密接な関連を持つであろう「通塾」の割合を、階層ごとに算出してみたところ、やはり、階層が高いほど通塾している割合が高く、階層が低いほど通塾している割合が低いことがわかった（分散分析の結果も5%水準で有意）。したがって、自主学習に対する階層の効果は、通塾を媒介として、間接的に作用しているものと考えられる。本稿ではこの結果を考慮し、「通塾ダミー」を階層的要因の1つとして用いることにした。
- 20 部活動の楽しさは、文化階層が高い層で3.15、中くらいの層で3.17、低い層で2.85であり、多重比較の結果、高い&中くらいの層と低い層との間の差のみ、5%水準で有意な差であった。

表4-3 授業熱心度を規定する要因（重回帰分析）

独立変数	モデル1		モデル2	
	β	標準化 β	β	標準化 β
授業満足度	0.811 ***	0.123	1.013 ***	0.264
委員会・係活動楽しい	0.676 ***	0.098	0.578 ***	0.176
部活動楽しい	0.144	0.097	0.039	0.013
校内成績	0.636 ***	0.083	0.548 ***	0.209
全国成績	0.199 **	0.101	0.247 **	0.087
Aグループダミー	-0.031	0.242	-0.096	-0.014
Cグループダミー	-0.179	0.243	-0.352	-0.059
通塾ダミー			0.162	-0.024
経済階層高ダミー			0.282	0.047
経済階層低ダミー			0.446	0.072
文化階層高ダミー			0.224	0.037
文化階層低ダミー			-0.396	-0.055
R ² （自由度調整済み）	0.232 *** (N = 905)		0.221 *** (N = 410)	

注) β = 偏回帰係数、***: $p < 0.01$ 、**: $p < 0.05$ 、*: $p < 0.1$ 。

モデル1をみると、自主学習に対しては効果を持たなかった「授業満足度」が正の効果を示したほか²¹、「委員会・係活動の楽しさ」にも正の効果がみられた²²。一方で、「部活動の楽しさ」には、やはり正の効果はみられなかった。メリトクラティックな要因としては、高校グループには効果がなく、「校内成績」と「全国成績」に正の効果がみられた。

授業満足度が授業熱心度につながるという知見は、一見同語反復に過ぎないように思えるが、実は授業満足度のほうが操作の余地が大きいことがわかっている。数学に限定してではあるが、先生が授業中に、なるほどと思わせたり、楽しいと思わせたり、詳しく教えたり、ほめたりするという実践上の振る舞いが、授業熱心度よりも、授業満足度との間に明らかに高い相関があるのだ²³。授業になるほどと思わせるような箇所を盛り込んだり、授業中の楽しい雰囲気を維持したり、粘り強くていねいに教えたり、所どころでほめてあげたりという教授法上の工夫をすることが、授業満足度を媒介して、生徒たちの学習意欲を高めることにつながるのである。したがって、授業満足度→授業熱心度という関係性には、実践上重要な含意がある。

このほかに、メリトクラティックな要因について、高校グループの影響ではなく、成績による影響がみられたことも重要である。どの高校に所属するかは、入学してから卒業までに変更することは難しいが、成績ならば短期的な努力でも変化しうる。直接操作することが難しくても、より可塑的な変数である成績のほうが、学習意欲を規定する要因としては好ましいといえるだろう。

では、これらの独立変数は、階層的要因を統制した後でも効果を保持しうるだろうか。すでに授業熱心度が、階層的要因によっては左右されないことはわかっているが、確認のため検証しておく。モデル2をみると、通塾ダミーも含め、やはり階層的要因の効果はみられない。一方で、モデル1で有意な効果を持っていた独立変数は、モデル2においても

変わらず影響力を保持していることがわかる。

以上より、仮説3-1は支持され、仮説3-2は部分的に支持されたといえるだろう。

4 結論

学力をはじめ、努力、学習意欲、選択能力、賃金……と、様々なトピックに関して「階層差」や「格差」が叫ばれるようになった。階層差の問題が、はばかりもなく白日のもとにさらされるようになったことは、それが隠蔽されていた時期のことを考えれば——そして現在もなお隠蔽され続けているだろう——、社会の公正水準は、かなりの程度向上したといっていよう。しかし、業績主義を機軸とした社会において、純粋に業績を争えるような公正な社会へと近づくためには、問題を摘出するだけにとどまってはならない。確かに、われわれの社会にはまだたくさんの階層問題が、目に見えないところに潜んでいるだろう。それを目に見える状態にし、人々の認識を書き換える作業はこれからも必要であり続けるだろうし、そのように問題を声高に訴え続けることでしか、根本的な——すなわち制度的な——解決がもたらされることはないのかもしれない。

しかし、制度的な変革がもたらされる以前に、不公正な古い制度の中で生きていかなければならない者たちは、「運が悪かった」と切り捨てられてしまっているのか。そうではないはずだ。われわれは、制度的な限界の中におかれても、公正のための努力は怠ってはならない。そのためにも、「いまここ」の現場で利用可能な対応策につながる研究を、われわれはもっと積み上げていかなければならないはずである。

第1節で目的として掲げたとおり、本報告は、努力や意欲の格差を縮小させるための、「いまここ」で利用可能な対応策を提示する、1つの試みである。本報告で明らかになったのは、第一に、自主学習という意味での努力には、やはり階層差が存在するが、学習意欲

や委員会・係活動の楽しさを重点的に向上させてあげることができれば、努力の階層間格差が縮小する可能性があるということ。第二に、授業熱心度というフィルターを通してみた学習意欲には階層による格差が存在せず、なおかつこの学習意欲は、生徒の授業満足度や、委員会・係活動への楽しさを向上させてあげれば高まる可能性があるということ。第三に、授業満足度は、先生の授業中の工夫——なるほどと思わせたり、楽しいと思わせたり、詳しく教えたり、ほめたりすること——によって高まる可能性があること。第四に、委員会・係活動への楽しさは、努力と学習意欲の双方にポジティブな効果をもたらす重要な変数であること。第五に、授業満足度を高めることができれば、授業熱心度を媒介にして、間接的に努力をも喚起できる可能性があること、などである。これらの知見から、以下のような方法が、努力—意欲の階層差を縮小するための対応策として提示できるだろう。

大前提として、教師が生徒たちの階層的背景をきちんと把握し、「下に手厚く」²⁴の原則を最優先におく。そのうえで、まずは授業において、とりわけ下の層の生徒たちへのポジティブな働きかけ——できるまで粘り強く教え、できたときにはしっかりとほめてあげる——を行いながら、「なるほど」や「そうだったのか」という感情を惹き起こさせるような、コントラストのある構成の教授を行い、なおかつ授業中の楽しい雰囲気を持続するように工夫する。授業外でも、委員会活動や係活動など、学校の運営にかかわる仕事を、特定の層に偏ることのないよう全員に割り振る。できることなら、階層的に下の層の生徒ほど、やりがいのある仕事を与えるようにする。そのうえで、協働や話し合いの場を日常的に確保し、教師によるリードのもと、学校の運営に必要な仕事を達成する喜びを経験させ、生徒たちの「学校にかかわっているんだ」という意識を喚起する。要するに、授業やその他の日常的な活動の中で、特に階層的には下のほうに位置する生徒たちを、授業内外での学校

の活動に——行為レベルでも意識レベルでも——包摂することがポイントとなるのである。このような包摂作業がうまくいけば、努力や学習意欲、ひいては学力の階層間格差を縮小させることができるかもしれないのだ。

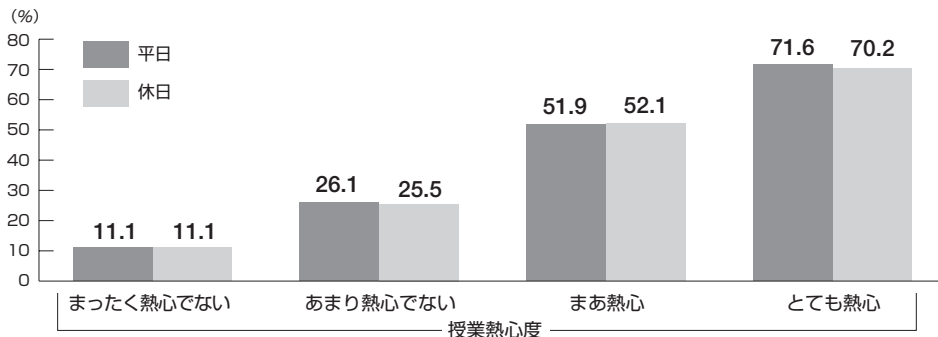
ひょっとしたら以上のような提案は、教師たちがすでに日常的に試みているような、ありきたりな実践なのかもしれない。この報告は、ありきたりな実践に、意味を補給するだけの、無駄な作業に終わったのかもしれない。そうだとしても、現場の実践家たちが、このようなありきたりな実践に、格差問題へと一石を投じる可能性があることを認識を改めることは、彼らのモチベーションを高めることにつながるかもしれないし、そのようなありきたりな実践を、格差問題に照準して意識的に行うことが、その実践の質を向上させることにつながるかもしれない。少なくとも、どこかで何かが変わる可能性はある。

重要なことは、日常的な実践を、社会的な公正へと方向づけるような、明快な答えを——たとえそれが使い古されたものの再利用に過ぎないとしても——提示し続けることなのではないか。社会の問題を剔抉するような研究と並行して、実践的有用性を志向した研究が、今後さらに展開されていくべきである。

-
- 21 授業満足度別の授業熱心度を図4-7(章末 p.136)に示した。多重比較の結果、どのカテゴリー間の差も5%水準で有意であった。
- 22 委員会・係活動の楽しさ別の授業熱心度を図4-8(章末 p.136)に示した。多重比較の結果、どのカテゴリー間の差も5%水準で有意であった。
- 23 Q5C～Fを参照。なお、これらの変数と授業熱心度との相関係数はそれぞれ、0.167、0.191、0.126、0.063である一方で、授業満足度との相関係数はそれぞれ、0.254、0.284、0.285、0.261であった。
- 24 荻谷(2001)も、この原則を最優先としているが、荻谷が述べているのは、小学校教育という基礎段階において極力階層差を抑制するための提案である。高校段階においてもなお、この原則は重要である。

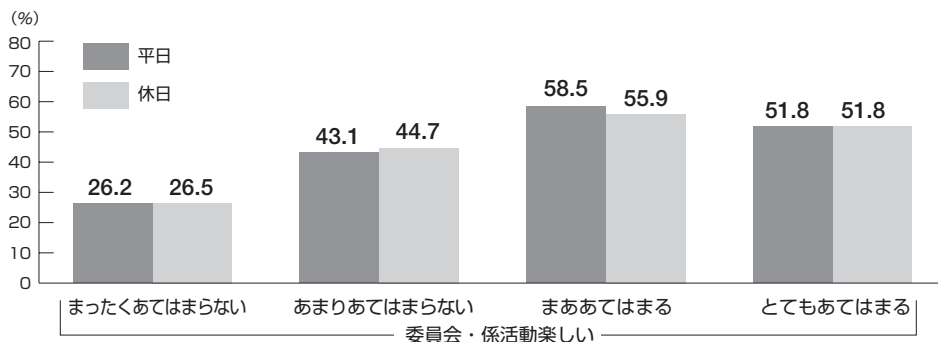
※脚注17より

図 4-5 授業熱心度別の自主学習割合



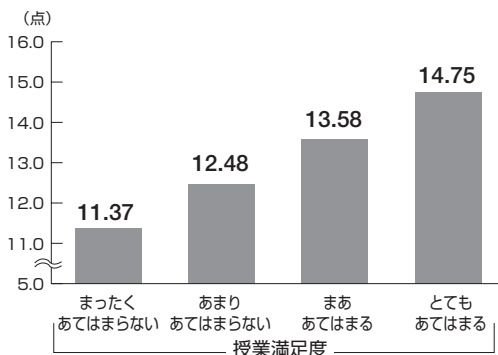
※脚注18より

図 4-6 委員会・係活動の楽しさ別の自主学習割合



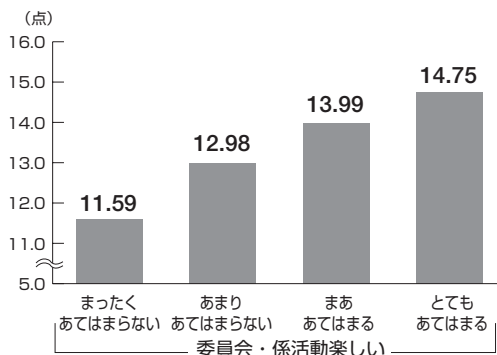
※脚注21より

図 4-7 授業満足度別の授業熱心度



※脚注22より

図 4-8 委員会・係活動の楽しさ別の授業熱心度



<引用文献>

荒牧草平、2002、「現代高校生の学習意欲と進路希望の形成——出身階層と価値志向の効果に注目して」『教育社会学研究』71: 5-22.

荻谷剛彦、2000、「学習時間の変化」樋田大二郎・耳塚寛明・岩木秀夫・荻谷剛彦編『高校生文化と進路形成の変容』学事出版、149-64.

——、2001、『階層化日本と教育危機——不平等再生産から意欲格差社会へ』インセンティブ・ディバイド 有信堂高文社.

須藤康介、2007、「授業方法が学力と学力の階層差に与える影響——新学力観と旧学力観の二項対立を超えて」『教育社会学研究』81: 25-44.