

意欲格差と学校

—東京都S区の事例から—

藤田 武志

1. はじめに

日本では現在、格差社会化がさまざまな側面から指摘されている（橋本 1998, 佐藤 200, 橋本 2001, 樋口他編 2003, 三浦 2005）。教育についても例外ではなく、学力低下をめぐる問題（市川 2002, 荻谷 2001, 荻谷他編 2004）や、フリーターやニートに関する問題（小杉 2003, 玄田他 2004, 小杉編 2005, 本田他 2006）など、各種の格差が問題化されている。

そのような動きに対応し、全国各地で実施されている学力テストをはじめとして、基礎学力重視に向けたさまざまな動きが学校現場を覆い始めている。しかし、そういった試みが格差の是正に結びついているか検証されているとは限らないばかりか、学校別や地域別のテスト結果が公表されることなどが、かえって弊害をもたらしてしまう可能性も否定できない（藤田 2005）。また、テストやドリル学習などを通して学力向上をはかることは、かえって学びからの逃走を促進してしまったり（佐藤 2000）、学習へと向かう意欲の格差（「インセンティブ・ディバイド」（荻谷 2001））を進めてしまったりしかねない。

そのようななかで、家庭環境の違いがもたらす学力格差を確実に是正している学校（「力のある学校」「効果のある学校」）が存在していることが指摘され始めている（鍋島 2003, 志水 2003, 2005）。志水らは、特に小学校における実践に焦点を当て、力のある学校のありようを紹介している。では、中学校はどのような状況にあるのだろうか。また、志水らの強調する学力格差という側面ではなく、荻谷の主張する意欲格差については個々の学校においてどのような状況にあり、その是正についてどう取り組んでいったらいいのだろうか。

ふじた・たけし / 上越教育大学

キーワード / 中学校, 意欲格差 (インセンティブ・ディバイド), 効果のある学校, 文化的階層

そこで本研究では、中学校において、家庭環境が学習への意欲に影響を与えている意欲格差がどのような状況にあるのか、意欲格差は個々の学校においてどのように立ち現れているのかについて事例をもとに検討し、それを通して、意欲格差の是正に対する学校の取り組みに関する示唆を得ることを主題とする。

2. 方法

本研究で用いる主たるデータは、東京都S区の中学校3校の1年生全員(240名)を対象に、2004年2月～3月にかけて実施した質問紙調査によるものである。また、それを補うため、上記3校のうち1校において2003年から継続して行っている観察調査で得られたデータも用いる。

東京都S区は23区の西部に位置しており、人口50万人を越える比較的大きな自治体である。対象校の教師によれば、教育に対する住民の意識や子どもたちの学力水準も高いと目される地域である。

質問紙調査を実施した3校のプロフィールは次の通りである⁽¹⁾。まずA中は、学級数11、緑の多い閑静な住宅街の一角に位置しており、教育熱心な保護者と同窓会の力強い応援を受け、地域の人々とも連携を図りながら教育活動に当たっている中学校である。次にB中は、学級数8、住宅街に位置しており、落ち着いた環境のなかで生徒たちは自由な校風のもとでのびのびとした学校生活を送っている学校である。最後にC中は、学級数6、商店街と住宅街の混在した地域に位置しており、先生と生徒のきめ細やかなコミュニケーションのもとで、生徒たちが活気のある生活を送っている中学校である。

質問紙調査では主に、家庭学習の様子、学校での学習態度、保護者の行動や属性、保護者に対する意識などを尋ねている。また、観察調査は月に2度程度、授業前から放課後まで学校に入り込み、授業のようすなどを密着して観察した。

3. 学習意欲と学校

1 学習意欲の状況

調査対象となった中学1年生の学習への意欲はどのような状況にあるのだろうか。学校の授業(表1)と家庭学習(表2)への構えという2つの側面から見てみることにしよう。

まず、学校の授業については、ほとんどの生徒が「先生が黒板に書いたことはしっかりとノートにとる」と回答している。また、調べ学習のような学習形態の際にも、約6割の生徒は積極的に活動すると答えている。しかし、グループ学習で仲間をリードしていくような生徒は3割程度であり、「授業で分からないことをあとで先生に質問する」というような、授業以外の時間を越えた学習への積極性を示す生徒は36%程度にとどまっている。

表1 授業への構え (%)

先生が黒板に書いたことはしっかりノートにとる	94.1
調べ学習の時は積極的に活動する	57.4
授業でわからないことをあとで先生に質問する	36.4
グループ学習の時は、まとめ役になることが多い	33.8

次に、家庭での学習については、「出された宿題はきちんとやる」と回答した生徒が8割を越えており、「きらいな科目の勉強でも、がんばってやる」という生徒も6割程度存在している。しかし、「家の人に言われなくても、自分から進んで勉強する」という自発的な学習習慣をもつ生徒は約5割であり、「授業で習ったことについて、自分でくわしく調べる」ような探求心のある生徒は23%程度である。

表2 家庭学習への構え (%)

出された宿題はきちんとやる	83.6
きらいな科目の勉強でも、がんばってやる	60.1
家の人に言われなくても、自分から進んで勉強する	49.6
授業で習ったことについて、自分でくわしく調べる	23.5

以上のように、中学1年生ということもあってか、ノートをとったり、宿題をやったりといった基本的な学習習慣については、多くの生徒が肯定的な回答をしている。しかし、それ以上の積極性や自発性などについては、肯定的ではない回答をする生徒が増加している。中学校1年生という初期段階におけるこのような小さな差異が積み重なっていくことが、その後の大きな格差につながっていくとも考えられる。では、そういった差異に対し、家庭環境など、生徒自身にはいかんともしがたい要因は影響を与えているのだろうか。

2 文化的階層の学校ごとの分布状況

生徒たちの家庭環境は、どのように異なっているのだろうか。そのあたりを確かめるべく、職業や収入などの階層要因を子どもたちへのアンケート調査で尋ねることは困難であり、たとえ聞いたとしても正確な回答が得られるとは限らない。そこで本調査では、学習に取り組みやすい文化的環境として生徒たちの家庭環境をとらえ、その違いが学習への意欲にどう関係しているのかをとらえていくことにする⁽²⁾。

まず、家庭の文化的環境の分布状況を概観しておきたい(表3・表4)。家の人が勉強を見てくれると回答している生徒は約43%、博物館や美術館に連れていってくれるという回答は約63%、手作りのお菓子を作ってくれるという生徒は約3割というように、保護者の文化的な行為には家庭による違いが存在している。

表3 家庭の文化的環境① (%)

	とても	まあ	あまり	あてはまらず	合計
家の人に勉強をみてもらうことがある	13.1	29.7	32.3	24.9	100
家の人に博物館や美術館に連れていってもらったことがある	35.2	28.2	20.7	15.9	100
家の人が手作りのおかしをつくってくれる	9.3	21.6	27.3	41.9	100

一方、本やコンピュータなどの文化的な財の所有状況については、多数の生徒が肯定的に回答している。とはいえ、特に書籍の場合は約4人に1人は否定的に答えており、格差の存在をうかがわせる。

表4 家庭の文化的状況② (%)

	はい	いいえ	合計
家には本がたくさんある	76.0	24.0	100
家にはコンピュータがある	82.5	17.5	100

これらの設問を用い、主成分分析によって合成変数を作成した（以下、「文化的階層」と呼ぶ）。では、この変数を用いて、以下、意欲格差の状況について調べていくことにしよう。

4. 意欲格差の状況

文化的階層変数の得点の上位50%を文化的環境の豊かな群、下位50%を厳しい群とした場合、それら2つの群の間には学習意欲の格差が存在しているのだろうか。授業と家庭学習への構えについて、文化的階層別に検討してみよう（表5・表6）

まず、授業への構えについて、ほとんどの生徒が肯定していたノートについては、階層による違いは見られない。しかし、それ以外のものについては、授業への構えと文化的階層の関係は有意であり、豊かな群の生徒ほど肯定する割合が高い。

表5 授業への構えと文化的階層 (%)

	豊かな群	厳しい群	有意水準
先生が黒板に書いたことはしっかりノートにとる	97.4	91.8	
調べ学習の時は積極的に活動する	69.9	43.1	***
授業でわからないことをあとで先生に質問する	46.5	25.7	**
グループ学習の時は、まとめ役になることが多い	43.6	24.1	**

(*** $p < .000$, ** $p < .01$, * $p < .05$ χ^2 乗検定)

次に、家庭学習への構えについてはどうだろうか。表に明らかなように、いずれの場合も家庭学習への構えと文化的階層の関係は有意であり、豊かな群の生徒の方が設問を肯定する率が高い。

表6 家庭学習への構えと文化的階層 (%)

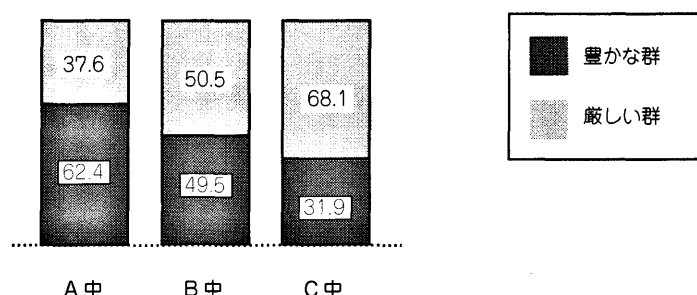
	豊かな群	厳しい群	有意水準
出された宿題はきちんとやる	91.2	77.5	**
きらいな科目の勉強でも、がんばってやる	72.8	47.7	***
家の人に言われなくても、自分から進んで勉強する	57.0	41.4	*
授業で習ったことについて、自分でくわしく調べる	34.2	12.6	***

(*** $p < .000$, ** $p < .01$, * $p < .05$ χ^2 乗検定)

以上のように、文化的階層によって学習への意欲に格差があることが確認された。つまり、学習に取り組みやすい家庭環境に恵まれた生徒ほど学習への意欲が高いのである。そして特に、調べ学習への意欲（26.8 ポイント差）や、きれいな科目の勉強（25.1 ポイント差）など、より高い自発性が要求されるような事項において2つの群の差が大きいようである。

では、このような意欲格差の状況は、それぞれの学校において同じように現出しているのだろうか。というのも、図1に示したとおり、文化的階層における「豊かな群」の多い学校（A中）と「厳しい群」の多い学校（C中）というように、学校によって階層の分布状況に明らかな違いがあるからである。

図1 文化的階層の学校ごとの分布状況（%）



そこで、各学校の文化的階層の分布状況に応じ、学習への意欲も学校によって違っているのかどうか確かめてみた（表7・表8）。すると、いずれの項目についても学習への構えと学校との関係は有意ではないという結果になった（ χ^2 乗検定）。すなわち、学校によって文化的階層の分布状況は異なっているにもかかわらず、意欲の学校間の違いは見られないのである。これはいったいどのようなことなのだろうか。さらに探っていくことにしたい。

表7 授業への構えと学校（%）

	A 中	B 中	C 中
先生が黒板に書いたことはしっかりノートにとる	95.4	94.2	91.5
調べ学習の時は積極的に活動する	60.9	56.9	52.2
授業でわからないことをあとで先生に質問する	39.1	29.1	47.8
グループ学習の時は、まとめ役になることが多い	28.6	38.0	34.0

表8 家庭学習への構えと学校（%）

	A 中	B 中	C 中
出された宿題はきちんとやる	80.5	86.5	83.0
きれいな科目の勉強でも、がんばってやる	65.5	58.7	53.2
家の人に言われなくても、自分から進んで勉強する	54.0	43.3	55.3
授業で習ったことについて、自分でくわしく調べる	27.6	19.2	25.5

5. 意欲格差と学校

文化的階層によって意欲格差が存在しており、文化的階層の割合が各学校によって異

なっているならば、当然の帰結として、学習への意欲は学校によって異なっているはずである。しかしそこに違いが見られないとしたら、それはどうしてなのだろうか。

その点を探るため、学習意欲と文化的階層の関係を学校別に調べてみた（表9・表10）。その結果、まず、授業への構えについては、3つの項目で有意差がみられた。すなわち、「授業で分からないことをあとで先生に質問する」という項目は、A中において文化的階層との関係が有意であり、「調べ学習の時は積極的に活動する」という項目はA中とB中において有意、「グループ学習の時は、まとめ役になることが多い」という項目はB中で有意、という結果になったのである。そしていずれの場合も、豊かな群の方が肯定する割合が高かった。

A中とB中では、学習への構えと文化的階層と文化的階層との関係が有意になることが多いのに対し、C中ではその関係は有意ではない。つまり、A中とB中では文化的階層が学習意欲の形成に影響を及ぼす状況にあるのに対し、C中ではその影響が小さいのである。

表9 学校別にみた授業への構えと文化的階層 (%)

		豊かな群	厳しい群	有意水準
先生が黒板に書いたことはしっかりノートにとる	A中	96.2	96.9	
	B中	97.8	91.3	
	C中	100.0	87.5	
授業でわからないことをあとで先生に質問する	A中	50.9	18.8	**
	B中	37.0	19.6	
	C中	60.0	41.9	
調べ学習の時は積極的に活動する	A中	73.6	40.6	**
	B中	73.3	37.0	***
	C中	46.7	54.8	
グループ学習の時は、まとめ役になることが多い	A中	34.0	21.9	
	B中	55.6	20.5	**
	C中	40.0	31.3	

表10 学校別にみた家庭学習への構えと文化的階層 (%)

		豊かな群	厳しい群	有意水準
出された宿題はきちんとやる	A中	86.8	75.0	
	B中	93.5	80.9	
	C中	100.0	75.0	*
きらいな科目の勉強でも、がんばってやる	A中	77.4	50.0	**
	B中	71.7	44.7	**
	C中	60.0	50.0	
家の人に言われなくても、自分から進んで勉強する	A中	60.4	43.8	
	B中	52.2	31.9	*
	C中	60.0	53.1	
授業で習ったことについて、自分でくわしく調べる	A中	39.6	9.4	**
	B中	26.1	10.6	*
	C中	40.0	18.8	

次に、家庭学習の構えについては、「出された宿題はきちんとやる」という項目においてC中だけ有意差がみられたが、それ以外の4つの項目では、A中とB中においてのみ学

習への構えと文化的階層との関係が有意であった。やはり、授業への構えと同様に、文化的階層が家庭学習への構えに及ぼす影響は、A中とB中において強く、C中において弱いという傾向を見てとることができるのである。

以上のことから、学校によって文化的階層の分布状況は異なっているが、意欲の学校間の違いが見られなかったことは、C中学校において意欲格差が小さく、厳しい群の意欲が底上げされていたことに起因していると考えられる。

C中学校の分析結果が、当該学校の実践のありようによって意欲格差という不平等が是正されたことを示しているとすれば、志水などが学力格差の是正について指摘するように(志水 2005, 鍋島 2003), 意欲格差の是正についても学校効果が存在していることが示唆される。

6. C中学校の生徒の状況と実践

では、C中ではどのような状況の生徒たちに対し、どのような実践が行なわれているのだろうか。

生徒たちの状況として挙げられるのは、前述の通り、厳しい群に属する生徒の割合が非常に高いことである。そして、教師たちの実践も、自ずとそのような背景を持った生徒を対象としたものとなっていると考えられる。

そのことは、次のデータからもうかがわれる。すなわち、表11に示したように、C中の生徒は家庭学習として、学校の勉強の復習をしていると回答する生徒の割合が、他の学校に比べて非常に高く、自分にとって必要なものとして、学校を挙げる割合もかなり高いのである⁽³⁾。C中のようすを観察したところでは、生徒が自分にとって必要だと思われる内容についてノートを使って復習し、それを教師に提出する「復習ノート」の試みを行っていた。

表11 学校別にみた勉強に対する意識 (%)

		A中	B中	C中	有意水準
家です勉強の種類は学校の勉強の復習	いつもする	9.3	7.8	40.4	***
	ときどき	50.0	53.9	51.1	
	しない	40.7	38.2	8.5	
私の勉強にとって必要なのは	学校	16.3	34.0	50.0	**
	塾	44.9	20.8	8.3	
	どちらとも	38.8	45.3	41.7	

また、授業についても、C中では他の学校と異なっていることが生徒の意識を通じてうかがわれる。たとえば、自分の受けている授業の特徴について尋ねた設問の回答をみると(表12)、数学の授業では、他の学校がドリルやテストをしたり、教科書や黒板を中

心に進める講義中心の授業が特徴であると回答する生徒の割合が高いのに対し、C中では必ずしもそうではない。観察調査では、教師の自作のプリントを中心に用い、それぞれの生徒に個別に対応する授業をしている姿を見ることができた。一方、国語の授業は、ドリルや小テストをする一方で、考えたり発表したりすることも行うような多様な授業方法が用いられていると意識されていることが分かる。そのことは観察調査のなかでも確認されている。

表 12 学校別にみた授業の特徴 (%)

	A中	B中	C中	有意水準
数学の授業の特徴：ドリルや小テストをする授業	82.8	47.1	37.0	***
数学の授業の特徴：教科書や黒板を使う授業	98.9	100.0	89.1	***
国語の授業の特徴：ドリルや小テストをする授業	55.2	81.7	87.2	***
国語の授業の特徴：自分で考えたり、調べたりする授業	82.6	90.4	97.9	*
国語の授業の特徴：自分たちの考えを発表したり、意見を言い合う授業	65.5	82.7	91.5	**

さらに、数学や国語の授業以外でも、特に総合的な学習の時間において、一般企業のビジネスマンと一つのプロジェクトに取り組む試みをはじめとする、非常にユニークな実践を行っていた。

このようにC中では、恵まれた家庭環境にあると必ずしもいえない子どもたちに直面するなかで、その生徒たちの興味や関心を喚起しながら、それを学習へとつなげようと試みていることが看取される。そしてそれが、意欲格差を生じさせないという学校効果をもたらしているのではないだろうか。

7. おわりに

本研究では、学校における意欲格差の是正に関する示唆を得るため、意欲格差の状況を確認し、それが個々の学校においてどのように現出しているのかを検討してきた。そこで得られた知見は、次の4つにまとめることができる。

第一に、家庭環境による学習意欲の格差は確かに存在している。また、第二に、家庭環境の分布状況は学校によって異なっている。しかし、第三に、学習への意欲に対する家庭環境の影響はどの学校でも同じなのではなく、家庭環境の影響が強い学校と弱い学校が存在している。そして第四に、意欲格差を縮める効果を発揮している学校では、当該学校の状況に対応した実践を工夫している。

では、これらの知見から個々の学校における意欲格差の是正についてどのような示唆を得ることができるだろうか。

意欲格差を是正するC中学校の効果は、学力向上を目指すなかで多く行われている学力テストやドリル学習ではなく、子どもたちが学校を頼りにすることと、教師が子どもたちの興味や関心を高める授業実践を試みることの両者が、相補的に働くことによって達成さ

れていたのではないかと考えられる。それに対し、文化的階層の相対的に高い中学校には、意欲の高い生徒は学校ではなく塾などの学校外教育機関をますます頼りにし、意欲の低い生徒は学校からもこぼれおちていき、結局のところ意欲格差が拡大していくといった、いわば「学校の空洞化」とも言うべき事態が進行していく可能性がある。

そうだとすれば、自らの中学校でどのような事態が生じているのかをとらえ、対策を考えていくためにも、各学校では、自校における文化的階層の布置状況や意欲格差の状況をきちんと把握し、分析することが必要だろう。そして、そこで見いだされた事態に対応した教育実践を組み立て、さらにその効果を確かめていくことになる。

いずれにせよ、ムードに流された改革や「情動的事実」(酒井 2006)に基づく改革ではなく、経験的な事実をきちんと検討しながら、じっくりと取り組む改革が必要であることは間違いない。

【付記】

本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金(基盤研究C, 課題番号 16530543, 研究代表者: 藤田武志)の交付を受けて行った研究の成果の一部である。

【註】

- (1) 以下の記述は、S区教育委員会のホームページに掲載されている各学校の紹介文を参考にした。
- (2) このようなやり方で生徒の家庭環境をとらえて分析した研究に荻谷・志水編(2004)がある。
- (3) 通塾率が学校によって異なっているわけではない。塾に通っていないという回答は、A中では42.5%、B中では46.7%、C中では43.8%と、ほぼ同様である。

〈引用・参考文献〉

- 藤田英典 2005, 『義務教育を問い直す』 筑摩書房。
- 玄田有史・曲沼美恵 2004, 『ニート フリーターでもなく失業者でもなく』 幻冬舎。
- 橋本健二 2001, 『階級社会 日本』 青木書店。
- 樋口美雄・財務省財務総合政策研究所編 2003, 『日本の所得格差と社会階層』 日本評論社。
- 本田由紀・内藤朝雄・後藤和智 2006, 『「ニート」って言うな!』 光文社。
- 市川伸一 2002, 『学力低下論争』 筑摩書房。
- 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へ』 有信堂。
- 荻谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子 2002, 『「学力低下」の実態』 岩波書店。
- 荻谷剛彦・志水宏吉編 2004, 『学力の社会学 調査が示す学力の変化と学習の課題』 岩波書店。
- 小杉礼子 2003, 『フリーターという生き方』 勁草書房。
- 小杉礼子編 2005, 『フリーターとニート』 勁草書房。
- 三浦展 2005, 『下流社会 新たな階層集団の出現』 光文社。
- 鍋島祥郎 2003, 『効果のある学校 学力不平等を乗り越える教育』 解放出版社。
- 酒井隆史 2006, 「経験的事実から情動的事実へ—コントロール社会の一指標—」 財団法人塩事業センター『知のWebマガジン en』 (<http://www.shiojigyo.com/en/column/0605/index.cfm>)
- 佐藤学 2000, 『「学び」から逃走する子どもたち』 岩波書店。

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。

志水宏吉 2003, 『公立小学校の挑戦 「力のある学校」とはなにか』岩波書店。

志水宏吉 2005, 『学力を育てる』岩波書店。

橘木俊詔 1998, 『日本の経済格差 所得と資産から考える』岩波書店。

基礎学力研究開発センター編 2006, 『日本の教育と基礎学力 危機の構図と改革への展望』明石書店。