

論的アプローチの有効性を明確に示しているといえる。しかし、その反面、「生徒文化」概念の曖昧性、調査研究の方法論的問題等が指摘されていた。とりわけ従来の研究において最も大きな問題とされたのは、研究の力点が諸類型の析出におかれていたことである。すなわち、多様な生徒文化の存在形態を記述する段階にとどまっておき、なぜ、どのような過程で分化するのかを十分に説明するまでには至っていなかった。

「高校生の生徒文化と学校経営」研究の問題意識は、基本的にはこの点にあった。わが国におけるそれまでの高校教育研究にあっては、同一の学校階層上の地位に属する高校はそのランクにある限りで一括して扱われ、個々の高校のもつ文脈 (King, R. のいう organizational context⁴⁾、学校が行なう学習と行動の組織構造は捨象されるのが普通であった。さらに、日常の non-organizational なレベルにおける教師＝生徒関係が生徒文化の分化過程に与える影響を実証的に明らかにした研究は皆無であったといえる。

「高校生の生徒文化と学校経営」は、学校階層上の地位との関連において生徒文化の特徴をとらえる従来の枠組に、個々の学校で行なっている学習と行動の組織構造 (学校経営) の観点を挿入したものである。いしかえれば、高校教育のアウトプットとして生徒文化を設定し、そのアウトプットを、学校階層上の地位 (入学する生徒の学力水準＝インプット) だけではなく、両者の間に介在する学校組織の在り方 (スループット) までも含めた観点から説明を試みようとしたものである。

こうした基本的な問題意識のもとに、本年度の研究でわれわれが高校教育のアウトプットとして設定したのは、生徒の高校卒業後の進路意識である。近年の一連の生徒文化研究においては、生徒文化自体に焦点がおかれ、その従属変数としての地位のみが強調されていたきらいは否めない。しかしながら、生徒文化は従属変数としてだけではなく、学校組織の効率的目標達成 (たとえば学業達成をあげること) に対するピアグループの阻害的効果や、地位達成過程としての生徒の進路形成過程におけるピアグループの機能を説明する、いわば独立変数としての位置づけをもともと与えられていたのである。

本年度の研究では、後者の問題にわれわれの関心をさし戻し、生徒文化ではなく、進路意識を従属変数、すなわち高校教育のアウトプットとして位置づけた。結果的に今回は、生徒文化の進路形成に与える効果にまでふれることはできなかったが、学校の組織構造、そこで展開される生徒文化、生徒の進路形成のいずれをも分析枠組に含んだ調査研究を行なうことが、本研究の究極の目標

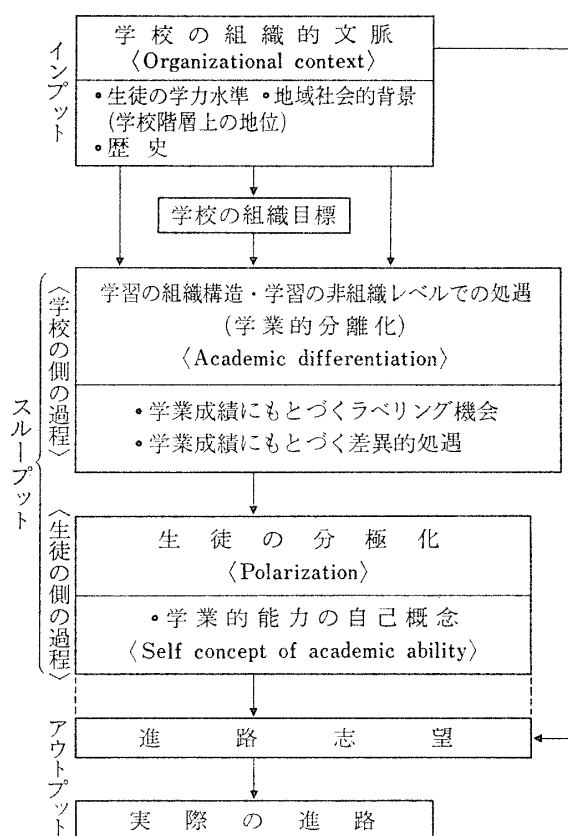


図 I-1 分析枠組

である。

本研究の分析枠組を示すと図 I-1 のようになる。各変数の詳細については分析を行なうなかで具体的に説明を行なうが、われわれの初期的な仮説は次のものである。すなわち、入学してくる生徒の学力水準など学校のおかれた組織的文脈 (インプット) が等しい学校間でも、生徒の進路志望 (アウトプット) に学校差があるのではないか。そして、その学校差は、学校が行なう学習の組織・非組織レベルにおける処遇 (スループット) によって説明できるのではないか。

その際、学校が学業成績によって生徒を分離化する過程 (academic differentiation) と、それに対応して生徒の意識が分極化していく過程 (polarization) に着目し、学習の組織における学校差が、生徒の進路志望の学校差を生み出すメカニズムを説明しようとした。

B 研究の方法

こうした仮説のもとに考察を行なう際、最も有効な方法は、予めインプット要因が等しいと想定される学校同士を抽出して比較を行なうことである。

そこで今回は、調査対象校のうち、通学区域が同一で、しかも入学者の学力水準がほぼ等しい2校をペアと

し、3組計6校についてペア内の比較による事例研究を行なうことにした。こうした方法によって、学校のおかれた文脈はペア内で予めコントロールされているとみることができる。その結果、ペア内の2校の生徒の意識に相違がみられた場合には、その学校差を学校組織の相違に関連づけて分析することが可能となるのである。

データの蒐集は、第Ⅰ期（昭和54年11～12月）、第Ⅱ期（昭和56年5月）にわたり、次のように行なった。

(1) 生徒対象質問紙調査（第Ⅰ期）

対象・1都2県の公立高校に在学する2年生。今回はそのうち、東京都立普通科6校計750ケースを分析対象とした（なお他の2県のケースについての報告は注を参照のこと）

方法・各学級における質問紙による自記式調査

(2) 教師対象質問紙調査（第Ⅰ期）

対象・(1)の対象校に勤務する本務教員。今回は2校計68ケースを分析対象とした。

方法・留置法による質問紙調査

内容・日常的な対生徒関係において遭遇すると思われる様々な生徒のタイプをあげそれぞれに対して〈好ましい——問題だと思う〉を4段階で評定してもらった。

(3) 経営（学校の組織構造）に関する調査（第Ⅰ期）

対象・上記対象校毎に、校長、教頭、教務主任、進路指導主任、生徒指導主任、学年主任の計6人を調査対象とした。

方法・インタビューマニュアルによる聴き取り調査、および諸文書の分析。

(4) 進路等に関する補足調査（第Ⅱ期）

調査対象校に出向き、調査対象学年の実際の進路状況等に関する聴き取り、資料蒐集を行なった。

以下、2校ずつ3ペアについて、事例的に分析を進める。その際、便宜的に、それぞれXペア、Yペア、Zペアと呼ぶことにする。対象校6校の属性については、各章でふれる。

注

- 1) これまでに、次の報告を行ってきた。
松原治郎、武内清、岩木秀夫、渡部真、耳塚寛明、荻谷剛彦、樋田大二郎、吉本圭一、河上婦志子「高校生の生徒文化と学校経営(1)」東京大学教育学部紀要第20巻、1981年、21—57頁。
東京大学教育学部教育社会学研究室「高校生の生徒文化と学校経営 データ編」、1981年、全86頁。
なお、本研究は、昭和54、55年度文部省科学研究費一般研究(C)の助成を受けた。本研究の集計には、東京大学大型計算機センター、M200-H (VOS 3) を使用した。

2) 松原治郎他前掲書（1981年）。とくに、「Ⅰ. 問題の設定」を参照のこと。

3) 清水義弘他「地域類型別にみた高等学校の適正規模に関する研究」東京大学教育学部紀要第17巻、1978年、1—45頁。米川英樹「高校における生徒下位文化の諸類型」大阪大学人間科学部紀要第4巻、1979年、183—208頁。白石義郎「高等学校における生徒文化の形態と機能に関する調査研究(1)——生徒文化の類型を中心にして——」九州大学教育学部紀要（教育学部門）第24集、1978年、147—164頁。

4) King, R., School Organization and Pupil Involvement, RKP., 1973.

Ⅱ 学習の組織構造と生徒の進路意識

——Xペアの事例——

学校がどのように生徒の学習を指導する体制をとるか——学習の組織構造は、入学してくる生徒の学力水準や所在地など、学校の置かれた社会的文脈が同一の場合でも、多様でありうる。かかる学習活動の組織の相違が、生徒の能力的自己概念（self concept of ability）を変容させることにより、学校のアウトプットとしての生徒の進路意識の差異をもたらすと考えられる。本章では、学習活動の組織における学校の個性がいかなる進路意識の相違に帰結するのかを、Xペアの2校の比較分析によって考察する。

まず、X1、X2のインプット要因、アウトプット要因の比較を行ない、両校の差異を検討する。次いで、両校の学習の組織構造の差異を抽出し、それがどのようにして生徒の進路意識の差異に関連づけられるかについて考察することにする。

A インプット要因の比較

学校の置かれた地域社会的基盤、歴史、学校の規模、性別構成、さらに生徒の学力的構成——これらは、学校組織の置かれた社会的文脈を複合的に構成することによって、学校の組織構造や教育的アウトプット（進路意識）を直接・間接に規定する¹⁾。とりわけ、わが国の場合、高校入学に至る教育的選抜の結果、各高校に入学する生徒の学力水準は学校階層上の地位により顕著に異なり、その相違が、各校の進路志望の動向を決定的に規定することが知られている。すなわち、進路意識といった学校のアウトプット要因は、インプット要因（生徒の学力水準やその他の社会的文脈）によりほとんど規定されることが主張されてきた。そこで、まず、両校のインプット要因についていくつかの観点から比較することにする。

X1、X2は、いずれも東京都下三多摩地区に位置し、同一の学区に属する公立普通科校である。所在地は、広

大なこの学区の中ではきわめて近接している。創設年は、X1が昭和51年、X2が昭和48年であり、多少のズレはあるとはいえ、いずれも歴史が浅く新設校のカテゴリーに含めることができる。学校規模（1学年8学級約360名）、性別構成（50%ずつ）はともに全く等しい。

両校は同一の学区に属しているとはいえ、単独選抜により入学者を選抜しており、同一の学校群に属するZペア（第IV章参照）のように、完全に入学生徒の同質性を仮定することはできない。そこで、もう少し詳しく、インプット要因の特質を比較しておくことにしよう。

表II-1は、X1、X2の学区内出身中学校別生徒の分布をみたものである²⁾。まず中学校単位にみると、X1に卒業生を送りこんでいる中学校は所謂越境入学を除き88校あり、そのうち50校がX2にも入学者を出している。X2校については、53校のうち50校（94.3パーセント）がX1にも入学者を送りこんでいる。生徒数を単位としてみても、ほぼ同様の傾向がみとめられる（表II-1下段）。以上から、X1のほうが生徒のキャッチメントエリアがやや広いが、X2のキャッチメントエリアはX1のそれにほぼ完全に包含されていることがわかる。X1、X2の生徒の通学圏域は重なりが大きく、両校生徒の居住する地域社会はきわめて類似していると仮定することが可能である。

では、入学者の学力水準についてはどうか。表II-2は、都下大手の模試企業の資料からX1、X2の両校生徒の入学時点における学力分布を抽出したものである。調査対象生徒が入学した際のデータを、次年度集計したものを掲げてある。これによって、調査対象生徒の、高校入学時点における実際の学力（模試で測定された限りでの）を比較することができる。表II-2から、X1、X2の調査対象者は、高校入学時点では、ほぼ同程度の学力水準であったことがわかる。ここで、ほぼというのは、合格者の平均学力では、X2がわずかに上であるが、しかし、合格者最低偏差値では、入試の実質倍率の影響によりX1が若干上であることを勘案した結果である。入学時点での学力水準が両者ともほぼ等しいことは、生徒に対する質問結果からも裏付けられる。「あなたが現在かよっている高校は、この地域の他の高校とくらべて、どの位すぐれていますか」という質問を、「学力のレベル」について行なった結果、「すぐれている」「ややすぐれている」という回答の合計は、X1で9.2パーセント、X2で7.1パーセントであり、有意差はみとめられなかった。客観的資料からも、また、生徒の主観的評価からも、X1、X2の学力水準の同一性が支持される。

表II-1 学区内出身中学校別分布

	X 1	X 2
学区内出身中学校総数	88校	53校
(内)Y1とY2の双方に進学者のいる中学校数	50校	50校
(%)	(56.8%)	(94.3%)
学区内中学校出身生徒総数(1~3年)	1,058人	1,073人
(内)Y1とY2の双方に進学者のいる中学校出身生徒数	657人	1,070人
(%)	(62.1%)	(99.7%)

表II-2 調査対象者の入学時点での学力水準 (G社資料による)

	X 1		X 2	
	男子	女子	男子	女子
入試の確定倍率(実質倍率)	1.72 (1.35)	1.97 (1.58)	1.26 (1.04)	1.56 (1.30)
合格者平均偏差値	53	55	54	57
合格者平均内申点	30	32	32	34
合格者最低偏差値	49	52	46	52
合格者最低総合成績	16-1	14-1	16-3	13-3
繰上入学許可者	10	11	2	20

以上の検討から、X1、X2に入学してくる生徒は、その地域社会的背景や学力水準においてきわめて類似しており、また、学校組織のおかれた文脈もほとんど等しいといえることができる。こうしたインプット要因の同質性により、仮に両校の生徒の意識やアウトプット（進路志望）に差が見られても、それをインプット要因の差異に帰すことはできない。入学してくる生徒が予め異なるのではなく、また、学校のおかれた文脈がちがうのではない。両校間に生徒の意識やアウトプットの差が見られるとすれば、それは、学校内変数（スループット）によって説明されなければならない。以上のインプット要因の比較は、このことを意味している。

B アウトプット要因の比較

では、インプット要因についてほぼ等しいと考えられるX1、X2の両校で、どのようなアウトプットの差が見られるだろうか。学校教育のアウトプットを端的に表わす、生徒の進路志望に注目してみよう。先行研究の示すところによれば、生徒の入学時点での学力水準（インプット）が等しい学校間には、卒業後の進路志望など学

表Ⅱ-3 高校卒業後の進路志望

	[X1]	[X2] (%)
就職	13.0	3.2
家業・家の手伝い	0.8	0.8
各種・専修学校	18.3	15.9
短期大学	21.4	22.2
4年制大学(私立)	37.4	53.9
4年制大学(国公立)	5.3	
計(実数)	(131)	(124)

注1: 無回答は省略, 不等号は統計的に有意な比率の差

表Ⅱ-4 調査対象者の実際の高卒後進路
(学校要覧による)

	[X1]	[X2] (%)
進学者	60.7	55.8
(内訳)		
4年制大学	(15.0)	(13.6)
短大	(17.2)	(18.9)
各種・専修学校	(28.5)	(23.3)
就職者	18.9	12.2
予備校・無業者 他	20.3	31.9
計(実数)	100.0 (354)	100.0 (360)

校のアウトプットに大きな差異は見られないことが予見される。

表Ⅱ-3は、調査時点(高校2年初冬)における高校卒業後の進路志望を生徒に問うた結果である。次の点にX1, X2の差がみられる。

- ① 就職志望者はX1のほうが多い(X1=13.0パーセント, X2=3.2パーセント)。
- ② 4年制大学(私立+国公立)志望者はX2のほうが多い(X1=42.7パーセント, X2=53.9パーセント)。
- ③ 中でも、国公立4年制大学への志望者が、X2で顕著に多い(X1=5.3パーセント, X2=19.0パーセント)。

それでは、こうした進路志望が高校3年を終えた時点でどの程度実現されたのか—調査時点から約1年半後の実際の進路実績を比較したのが表Ⅱ-4である³⁾。志望と実際のズレは明白であり、しかも、X1, X2で興味ある差異を示している。

- ① 志望とは逆に、進学者はX1のほうがやや多い(X1=60.7パーセント, X2=55.8パーセント)。
- ② 就職者は志望と同じく、X2で少ない(X1=18.9パーセント, X2=12.2パーセント)。
- ③ X2で、予備校・無業者が目立つ(X1=20.3パー

セント, X2=31.9パーセント)。

表Ⅱ-3, 表Ⅱ-4から次のことがいえる。すなわち、X1では、高校2年生の時点から生徒の高等教育進学志望がひき下げられ(冷却され)低い水準におさえられているのに対し、X2ではそれが行なわれずに、高等教育進学志望は高い水準にとどまっている。しかし、X2における高い進学希望率は、現役で実現するわけではなく、実際の進学者はX1でやや多く、X2では相対的に浪人するケースが多くなっている。このことは、X2では、高校3年の受験時まで進路志望の修正・冷却が行なわれずに、その時点での学力とは対応しない進路選択を行なった結果、浪人するケースがX2に多いものと解釈できる。いずれにしても、予備校・無業者を潜在的進学者と考えれば、進路志望と同様に、進学者はX2で多いとみることができる(実際の進学者と予備校・無業者をあわせた比率、X1=81.0パーセント, X2=87.7パーセント、統計的有意差有)。

こうして、両校の間には、アウトプット要因に差が見られ、X1で早期から生徒の進学希望が冷却されることを最も顕著な差異として指摘することができる。この差異をどのようにして説明することができるか。前節で検討したように、X1, X2の間にはインプット要因の差はない。高校入学時点での学力レベルも類似しており、同一の学力階層の生徒たちが在学している。したがって、インプット要因によってこうした差異を説明することはできない。

類似した学力、地域社会的背景の生徒ではあっても、どのような高校に入学し教育を受けるかによって、進路志望、さらには実際のライフチャンスまでもが異なる可能性がある。そして、このメカニズムを説明するためには、インプットとアウトプットの間介在する残された過程——高校教育のスループットとそれに対応して変化する生徒の意識に注目する必要がある。

C 分離化と分極化

インプットの類似性にもかかわらず、生徒の進路志望(アウトプット)に差が出てくるのはなぜか——この問題を解くためにわれわれが着目したのは、分離化(differentiation)と分極化(polarization)というふたつの対応した過程であった。

このふたつの概念は、もともと英国の教育社会学者コリン・レイシーが“Hightown Grammar”における学校内社会過程を描くのに用いたものである⁴⁾。分離化とは、学校のもつ価値尺度(学業成績および行動を基準とした尺度)によって生徒を分離し順位づけることを指す。一

の差異は先行研究が仮定したようなインプット要因の相違によって説明することはできない。そこでスループットである学習の組織に着目したところ、両校で学業的分離化の程度が異なることが明らかとなった。次に問題となるのは、学業的分離化の程度のちがいに応じて、生徒の側におこっている分極化の過程にどのような相違があるかという点である。

この点を明らかにするために、ここでは学校内での成績（自己評価）に着目して、両校における生徒の分極化パタンの相違をみることにする。X1、X2における学習組織の差は学業的分離化の程度に顕著に見られ、それは学業成績に基づくラベリングの機会・差別的処遇を意味していた。だとすれば、学業的分離化に対応して生起する——すなわち、学業的分離化の効果としての生徒の分極化は、まさに生徒の学業成績を軸として起こるはずである。学業成績による生徒の分極化パターンにおいて両校に差があれば、それは学業的分離化の程度の差異を反映したものと考えられるのである。

a 進路意識の分極化

表Ⅱ-6は、進路意識のパターンを学校別・成績別にみたものである。ここで「成績」変数は、生徒自身に「学校での今の成績はどの位ですか」と問い、9段階で回答させた結果を「下位」「中位」「上位」の3カテゴリーに分

類しなおし、下位と上位を抽出してある。

全体としてみると（表Ⅱ-3 前掲）、X1で就職志望者が、X2で高等教育進学志望者が相対的に多い傾向がある。しかし、成績別にみると、次のことがわかる。

① 4年制大学志望者（国公立+私立）は、

X1：上位 76.9パーセント

下位 33.3パーセント

X2：上位 63.6パーセント

下位 60.8パーセント

であり、成績による差がX1で顕著である。X2では統計的に有意な差は見られない。

② X1とX2で成績上位者同士を比べると、4年制大学進学志望率はむしろX1で高い。先に表Ⅱ-3から、学校全体としてはX1で高等教育進学志望率が低い傾向があったが、それはどの成績階層についてもいえるわけではない。X1の進学希望を全体として低いレベルに引き下げていたのは、成績（中）下位層である。

以上から進路志望における、成績による分極化パターンはX1、X2で異なっている。X2では成績による差が小さく志望が高レベルに集中している。一方、学業的分離化の程度の高いX1では、とくに成績下位者の志望の低下によって、成績差が大きくなっているといえる。

b 能力の自己概念の分極化

表Ⅱ-6 現在の学校での成績（×）進路志望

		〔X1〕 (%)					〔X2〕 (%)				
成績	進路志望	就	家家	専各	短期	4	就	家家	専各	短期	4
		職	の手	修種	大	年	職	の手	修種	大	年
			伝	学	学	制		伝	学	学	制
			い	校	校	大		い	校	校	大
			業	・		学		業	・		学
						大					大
下	位	18.5	0.0	37.0	11.1	33.3	4.3	0.0	30.4	4.3	60.8
		∨		∨		∧			∨	∧	∥
上	位	7.7	0.0	7.7	7.7	76.9	0.0	4.5	4.5	27.3	63.6

表Ⅱ-7 現在の成績（×）学業的能力の自己概念

		〔X1〕 (%)			〔X2〕 (%)		
今の成績	本当の能力	下	中	上	下	中	上
		位	位	位	位	位	位
下	位	33.3	48.1	18.5	0.0	62.5	37.5
		∨		∨		∨	∧
上	位	7.1	57.1	35.7	0.0	22.7	77.2

「今の成績は別として、あなたの本当の能力からすると、あなたの成績はどの位だと思いますか」

表Ⅱ-8 現在の成績(×)能力の自己概念

		〔X1〕 (%)		〔X2〕 (%)	
現在の成績	自分には人よりすぐれたところがある	「非常に」+「やや」感じる	「あまり」+「全く」感じない	「非常に」+「やや」感じる	「あまり」+「全く」感じない
	下位	42.9	57.2	50.0	50.0
上位	53.9	46.2	50.0	50.0	

		〔X1〕 (%)		〔X2〕 (%)	
現在の成績	たいていのことはうまくこなすことができる	「非常に」+「やや」感じる	「あまり」+「全く」感じない	「非常に」+「やや」感じる	「あまり」+「全く」感じない
	下位	21.9	78.6	62.5	37.5
上位	53.8	46.2	45.4	54.6	

次に能力の自己概念についてはどうだろうか。学校による学業的分離化は、直接生徒の進路志望に影響を与えるのではない。それは、生徒にある水準の学業的能力のラベルを適用することを通じて、生徒に能力の自己概念を形成させ、それに見合った進路志望をとらせるものと考えられる。

表Ⅱ-7は、学校別・成績別に学業的能力の自己概念をみたものである。ここでは学業的能力の自己概念とは、「今の成績は別として、あなたの本当の能力からすると、あなたの成績はどの位だと思いますか」と問うた結果である。

① X1では、現在の成績と本当の能力から考えた時の成績との相関が高い。現在の成績が上位の者は、本当の能力からしてもやはり上位と考え、現在の成績が下位の者は、本当の能力からしてもやはり下位と考える傾向がある。

② X2においても概ね同様の傾向がみられる。しかし、X2には、本当の能力からすると自分の成績は下位であると答えた生徒はひとりもない。すなわち、現在の成績の上下に拘らず、すべての者が本当の能力からすれば自分の成績は少なくとも中位以上になり得ると考えていることになる。

以上から、X1、X2の双方において、現在の成績によって学業的能力の自己概念は影響を受けるものの、学校による学業的分離化の程度の低いX2では、成績下位者でも相対的に高いレベルに自己概念が保たれているといえる。

なお以上検討してきた能力の自己概念は、学業の領域に限られたものであったが、より広い意味での能力の自己概念においても、同様の傾向がみられる(表Ⅱ-8)。学業的分離化の程度の高いX1では、「自分には人よりすぐれたところがある」「たいていのことはうまくこなすことができる」と答える者が現在の成績上位者で多いのに対し、X2ではそうした傾向が全く見られない。学業的分離化の組織的処遇が直接的にこの傾向をもたしているのか、あるいは、学業的能力の自己概念が汎化したためなのか明らかではない。いずれにしてもX1における学業的分離化の過程は、学業領域にとどまらない一般的な能力の自己概念の分極化も進行させているといえることができる。

3. 学業的分離化の意味

表Ⅱ-9は、学業的能力の自己概念と進路志望の関連を学校別にみたものである。X1では、高い自己概念をもつ者ほど、4年制大学志望者が多いのに対し、X2では有意な関連がみられない。

この知見と、すでに検討した表Ⅱ-6、表Ⅱ-7をあわせて、学業的能力の自己概念、進路志望、学業成績の関連をまとめてみると次のことがわかる。すなわち、X1では、3者の関連は明白である。極端にいえば、成績上位→高い能力の自己概念→高い進路志望、成績下位→低い能力の自己概念→低い進路志望、という図式を描くことができる。

一方、X2をみると、3つの要素は互いに独立しており、成績の上下により、能力の自己概念、進路志望が規

表Ⅱ-9 学業的能力の自己概念進路意識

学業的能力の 自己概念 進路志望	〔X1〕 (%)			〔X2〕 (%)		
	下 位	中 位	上 位	下 位	中 位	上 位
就職・家事手伝い	14.3	15.0	13.6	—	5.6	2.3
各種・専修学校	42.9	16.3	22.7	—	18.1	14.0
短大	14.3	26.3	0.0	—	16.7	30.2
私立4年制大学	28.6	35.0	59.1	—	41.7	30.2
国立4年制大学	0.0	7.5	4.5	—	18.1	23.3
計	100.0 (14)	100.0 (80)	100.0 (22)	— (0)	100.0 (72)	100.0 (43)

定されていない。極端に言えば、学業成績によらずそれらは高い水準のままである。X1では学業成績を軸とした秩序立った分極化が進行しているのに対し、X2ではその意味での分極化は進行していない。

この分極化のパタンの相違をもたらすのが、学校が行なう学業的分離化である。学業的分離化の程度を高くすることにより、生徒は自己の成績を十分認知し、自分の学業的能力の自己概念を修正し、それに見合った進路志望へと方向づけられる。学業的分離化の程度が低い学校では、能力の自己概念の修正はわずかしかなわねず、その結果、入学時ないしはそれ以前からの進路志望をそのまま維持することになる。すなわち、学業的分離化とは、能力の自己概念を媒介として、現在の学業達成度とそれに適合的な進路志望とを結節化すべく、両者の間にトラックを準備することに他ならない。学校は諸々の機会を通じて、生徒に自分の成績や能力を自覚させ、各生徒にふさわしいトラックへと生徒を振り分ける。この意味で、学業的分離化とは、一種のトラッキングシステム (tracking system)⁸⁾として機能するのである。

D ま と め

以上、Xベアについて、学習の組織構造の差異がどのように生徒の進路意識の差異をもたらしているかについて検討してきた。類似した社会的文脈、ほぼ等しい学力水準の学校ではあっても、教育のアウトプットである進路志望に差異が見られる。この差異は、ある部分、学校の行なう「学業的分離化」の程度に起因すると考えられる。学業的分離化は、生徒の側に学業成績による分極化 (進路意識、能力の自己概念)をひき起こす。学業的分離化の程度が相対的に高いX1では、自己概念、進路意

識の分極化が進行し、成績による差異が大きくなっていた。とくにX1では、この分極化の過程が成績下位者の進路志望を引き下げる形で進行しており、それが全体として、X2より進路志望の水準を低くしていると考えられる。(耳塚寛明)

注

- 1) 学校組織のおかれた社会的文脈を把握する方法として、文脈変数 (contextual variables) がある。次を参照のこと。King, R., School Organization and Pupil Involvement., RKP., 1973, esp., pp.5-21.
- 2) 両校の学校要覧から集計。なお、年度による変動はそれほどない。
- 3) 昭和56年度用学校要覧から集計。調査対象者を含む両校の学年コーホートに関する情報である。調査対象学級は、その学年コーホートの中から無作為に (能力的、性別、進路別に偏りのないように) 抽出した。したがって、調査対象者と学年コーホート全体の数値を比較することは意味あるものと考えられる。
- 4) Lacey, C., Hightown Grammar, Manchester University Press, 1970, p.57.
- 5) 松原治郎他前掲書。
- 6) 東京大学教育社会学研究室前掲書 (データ編) 参照。
- 7) Brookover, W.B. & Erickson, E.L., Sociology of Education, 1975, Dorsey Press., esp., pp. 259-298 を参照のこと。なお、King, R. は、ストリーミングという学習の組織が生徒の学校に対する態度に影響を与えることを説明するメカニズムとして、ストリーミングが生徒の能力アイデンティティを形成する点を重視している。King, R., op. cit., p.179.
- 8) 広義のトラッキングシステムについては、次を参照のこと。藤田英典「教育達成および職業達成の機会構造」名古屋大学教育学部紀要第24巻, 1977年, 101頁。

Ⅲ 学習の非組織レベルでの処遇と進路意識

— Yペアの事例研究 —

A はじめに

第Ⅱ章で、学校階層上の地位がほぼ等しいXペア両校に於いて、組織構造の差異が生徒の実際の進路および進路意識の諸側面に差異を生み出す過程が検討された。しかしながらこれによって、生徒の差異を生み出す学校経営上の差異がすべて明らかにされたのであろうか。本章では、学校階層上の地位がほぼ等しく、かつ学校経営の組織構造も似ているY1・Y2両校の比較分析を行ない、組織構造のレベルではとらえきれない生徒のアウトプットの差異を、非組織レベルでの生徒の処遇との連関から検討して行きたい。

B 対象校のプロフィール

Yペアを構成する両校は、同一学区内にある都立普通科であるが、Y1校が旧制中学校を前身とするのにたいして、Y2校は数年前に新設された単独選抜校である。ただし、両校の間には生徒の進路や進路意識に影響を与えるような大きな学校背景の差異は存在しない。表Ⅲ-1にみるように、両校生徒の出身中学校は、ほぼ重複している。したがって生徒の居住地域および出身中学校の社会的・文化的要因が、学校内の生徒のアウトプットの差異に与える影響はわずかであろう。また、表Ⅲ-2にみるように、Y1・Y2両校の間に入学時点での生徒の学力水準の差異もほとんどない。したがって、生徒の学業的能力の差異による影響も小さいと考えてよいだろう。さらに、同一学区内でかつ入学時点での生徒の学力水準の差異もないということから、両校の学校階層上の地位も等しいと考えられ、こうした面からの影響も小さいといえることができる。

以上のように両校のインプット要因（生徒の学力水準やその他の社会的文脈）がほぼ等しいことから、われわれは、今後の分析で、もしも両校間に実際の進路および進路意識の差異を見出したならば、それは両校の学校経営の差異による影響であると考えられる。

C Yペア両校の組織構造と進路意識

まずは、Xペアの分析と同じように両校の組織構造と進路意識の比較分析から行なってみよう。

1 学習の組織構造

両校の学習の組織構造の実際は、表Ⅲ-3に要約したとおりであった（学習の組織構造の定義については第Ⅱ章参照）。表Ⅲ-3で、まず気づくことは、両校間の差異が

表Ⅲ-1 学区内出身中学校別分布（対象学年のみ）

	[Y1]	[Y2]
学区内出身中学校総数	55校	57校
(内)Y1とY2の双方に進学者のいる中学校数 (%)	51校 (92.7%)	51校 (89.5%)
学区内出身中学校総数	330人	364人
(内)Y1とY2の双方に進学者のいる中学校出身生徒数 (%)	323人 (97.9%)	339人 (93.1%)

表Ⅲ-2 調査対象者の入学時点での学力水準（G社資料による）

	[Y1]		[Y2]	
	男子	女子	男子	女子
入試の確定倍率 (実質倍率)	1.91 (1.33)	1.74 (1.35)	2.76 (1.90)	2.39 (1.85)
合格者平均偏差値	52	54	51	51
合格者平均内申点	32	33	31	33
合格者最低偏差値	48	48	45	48
合格者最低総合成績	15-3	14-3	15-5	15-3
繰上入学許下者数	63	41	3	2

小さいことである（Xペア、Zペアの場合を参照されたい）。なるほど、学期間補講、総単位数などでY2校の方がY1校よりも生徒に学習を奨励する程度が強くなっているが、Y1校では3年次のガイダンスが多く、また総単位数が少ないのは特別講座を設けているためである。われわれは、両校間の学習の組織構造の差異は非常に小さいとみてよいだろう。

なお、念のため両校の生徒指導領域に於ける組織構造の差異についても検討しておきたい。というのは、両校の学習の組織構造そのものに差異が存在しなくても、生徒指導の組織構造に差異が存在するならば、その結果として学校経営全体の中での学習の組織構造の意味が異なり、生徒への影響も異なってくると考えられるからである。表Ⅲ-4は、両校の生徒指導の組織構造を要約したものである。表から、両校間に大きな差異のないことが明らかである。したがって、両校の学習の組織構造が学校経営全体の中でもつ意味も異ならないといえよう。

2 生徒の進路意識

第Ⅱ章で、学校階層上の地位、生徒の入学時学力水準および出身中学校の各インプット要因が等しいXペアの

表Ⅲ-3 学校経営調査・結果の要約（学習活動領域）

学校	指導部の体制	ガイダンス		実力テスト		成績上位者の発表	学期間補講			休業間補講			コース制	総単位数	習熟度別クラス
		個人	学年	校内校	校外校		1年	2年	3年	1年	2年	3年			
Y1	前年度担当		1年2回	1年2回	1年0回		成績不振者 指名補習	英・教・国	なし	なし	なし	3年次に コース制 と選択制	85～ 3年次特 別講座多 数	なし	
	2年	欠損	2年2回	2年2回	2年0回	あり	英・教・国	なし	なし	なし	なし				
	3年 主任 計		3年9回	3年3回	3年3回		成績不振者 指名補習 (希望制)	英・教・国	成績不振者 指名 成績上位者 (希望制)	なし	なし	なし			
Y2	1年		1年2回	1年3回 (宿題テスト)	1年2回		成績不振者 指名 成績上位者 (希望制)	英・教・国	成績不振者 指名 成績上位者 (希望制)	なし	なし	3年次に 自然学級 と選択の 時間	95～102	なし	
	2年	ずい時	2年欠損	2年3回 (宿題テスト)	2年2回	あり	英・教・国	なし	なし	なし	なし				
	その他 計		3年欠損	3年3回 (宿題テスト)	3年2回		英・教・国	成績不振者 指名 成績上位者 (希望制)	なし	なし	なし				

表Ⅲ-4 学校経営調査・結果の要約（生徒指導領域）

学校	服装検査	バイク検査	バイク免許(処罰)	喫茶店	アルバイト	昼食をとる場所の規定	遅刻指導	酒・タバコ	旅行(保護者なし)	式典への参加	外泊
Y2	<ul style="list-style-type: none"> ・校服有(上衣,ズボンとスカート,ネクタイ, Yジャツの色, 校内はき, バッチ,靴下, コー ト, セーターなどの色 ・週番が校門に立ち, か なり厳しいチェック 	<ul style="list-style-type: none"> ・原則として禁止 ・バイク通学は禁止 ・本人と保護者の承諾のうえ免許あ ずかり ・事故をおこすと処 分 	<ul style="list-style-type: none"> ・具体的規 定なし 	<ul style="list-style-type: none"> ・アルバイ ト届けが 必要 	<ul style="list-style-type: none"> ・欠損 	<ul style="list-style-type: none"> ・週番生徒 が校門に 立つ 	<ul style="list-style-type: none"> ・欠損 	<ul style="list-style-type: none"> ・届け出 必要 	<ul style="list-style-type: none"> ・バラバラ に入場 	<ul style="list-style-type: none"> ・別に いってない ・家の人 にこ とわ って泊 まる のは よ い 	

表Ⅲ-5 高校卒業後の進路希望

	(%)	
	Y 1	Y 2
就 職	6.3	10.2
家業・家の手伝い	0.0	0.8
各種・専修学校	14.2 <	23.4
短期大学	21.3	15.6
4年制大学(私立)	36.2	30.5
4年制大学(国公立)	6.3	10.2
計 (実数)	(127)	(128)

・無回答は省略, 不等号は統計的に有意な差があることを示す

表Ⅲ-6 調査対象学年の実際の高卒後進路

	Y 1	Y 2
就 職	63人 18.3%	71人 19.5%
家業・家の手伝い	— —	— —
各種・専修学校	91人 26.5%	99人 27.2%
短期大学	39人 11.3%	31人 8.5%
4年制大学(私立)	43人 12.5%	38人 10.4%
4年制大学(国公立)	3人 0.9%	3人 0.8%
未 定	105人 30.5%	122人 33.5%
計	(N=344)	(N=364)

表Ⅲ-7 勉強への関与

	(%)	
	Y 1 (N=127)	Y 2 (N=128)
授業を熱心に聞いている方だ	37.0 >	26.6
どうしてこんなことまで勉強しなければいけないのか疑問に思うことがある	50.4 <	61.7

注: 数字は、「はい」と答えた者の割合, また不等号は有意差 ($P \leq 0.05$) があることを示す

事例研究がなされ, その結果, 学習の組織構造の差異が生徒の進路意識の差異を生み出すことが明らかとなった。それでは, 各インプット要因のみならず学習の組織構造までが酷似しているYペアの場合は, 生徒の進路意識に差異は生まれるのであろうか。アンケート調査の結果をもとに, 両校生徒の進路意識について検討してみよう。表Ⅲ-5は, 高校卒業後の進路希望を比較したものである。この表から, Y2校の方が各種・専修学校を希望する生徒が多いということのほかは, 両校間にほとんど

差異がないということがわかる。さらに, 表Ⅲ-6で, 両校生徒の高校卒業後の実際の進路についてみると, Y1・Y2両校間に有意差 ($P < 0.05$) は全くなくなっている。これらの表から, 少なくともYペアにみる限りでは, 学習の組織構造に差異のないことと, 生徒の進路意識および実際の進路に差異がないということ結びつけることが可能であろう。

ただし, 奇妙なことに両校の各インプット要因および組織構造そして進路意識については差異がないのに, 進路意識と強く関連すると思われる「勉強への関与」については, 両校間に差異がみられた。表Ⅲ-7は, 両校生徒の勉強への関与を比較したものである。表で, 「授業を熱心に聞いている方だ」と答えた生徒はY1校で37.0%であるのにたいして, Y2校では26.6%しかおらず, 「どうしてこんなことまで勉強しなければならないのか疑問に思うことがある」と答えた生徒は, 逆にY1校で50.4%しかいないのにたいして, Y2校では61.7%もいるのである。すなわち, 両校の生徒を比較すると, Y1校の生徒の方がY2校の生徒よりも, 勉強への関与が肯定的(ないしは積極的)になっているのである。この差異は, ①両校のいかなる差異が生み出したのであろうか。そして, ②こうした差異があるにもかかわらず, なぜ両校の間に進路意識や実際の進路に差異がなかったのであろうか。以下, この2つの疑問点を明らかにして行きたい。

D 生徒の分極化

まず, 勉強への関与について両校間に差異があるにもかかわらず, なぜ進路意識や実際の進路の差異がなかったのか検討してみよう。

この疑問点を明らかにする鍵は, 生徒の分極化(第Ⅱ章参照)である。表Ⅲ-8をみていただきたい。これまでは両校の生徒を1つの集団としてみてきたのに対して, この表では両校の生徒を成績別に分け, それと進路志望とをクロスしたものである。両校を比較すると, 成績下位者で国公立4年制大学を志望する生徒は, Y1校で28.6%と4分の1を越えるのにたいしてY2校では5.7%, さらに, 私立を含めた4年制大学全体でも, Y1校が60.7%にたいしてY2校では23.8%しかいない。これにたいして, 同じく成績下位者で各種・専修学校を志望する生徒は, Y1校では17.9%にたいしY2校では42.9%となっている。成績下位者について, 両校の生徒を比較すると, Y1校の生徒は「高い志望」をもっているのに対して, Y2校では「低い志望」しかもっていない。次に同じ表から, 両校の成績上位者の進路志望をみ

表Ⅲ-8 現在の学校での成績(×)進路志望 (%)
〔Y1〕 〔Y2〕

成績	〔Y1〕							〔Y2〕						
	進路希望	就職	家の手伝い	専修学校	短期大学	私立4年制大学	国立4年制大学	就職	家の手伝い	専修学校	短期大学	私立4年制大学	国立4年制大学	
下位		7.1	0.0	<u>17.9</u>	10.7	32.1	<u>28.6</u>	17.1	2.9	<u>42.9</u>	11.4	17.1	<u>5.7</u>	
中位		4.8	0.0	12.0	26.5	38.6	18.1	7.7	0.0	18.5	20.0	35.4	16.9	
上位		15.4	0.0	15.4	15.4	30.8	23.1	4.2	0.0	8.3	12.5	41.7	33.3	

注 下線の引いてある数字は、両校の間に有意差 (P ≤ 0.05) のあったことを示す

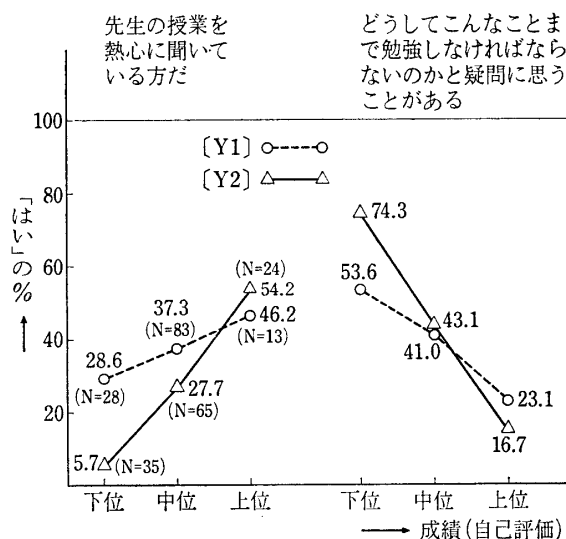
表Ⅲ-9 現在の学校での成績(×)学業的能力についての自己概念

「今の成績は別として、あなたの本当の能力からすると、あなたの成績はどの位だと思いますか」

今の成績	〔Y1〕			〔Y2〕		
	下位	中位	上位	下位	中位	上位
下位	10.7% (3)	67.9% (19)	17.9% (5)	8.6% (3)	65.7% (23)	25.8% (19)
中位	3.6% (3)	75.9% (63)	19.2% (16)	4.6% (3)	47.7% (31)	47.7% (31)
上位	0.0% (0)	46.2% (6)	46.2% (6)	12.5% (3)	29.2% (7)	58.3% (14)

注 () 内は実数

ると、国立大学を志望する生徒の割合は、Y1校では23.1%にたいしY2校ではそれより約10%値多い33.3%となっている。4年制大学全体ではY1校が53.9%なの
にたいしY2校では75.0%である。成績上位者については、成績下位者とは逆に、Y2校の生徒の方がY1校の
生徒よりも「高い志望」をもっているのである。以上を整理すると、Y2校はY1校とくらべて、成績下位者の志
望は低く、成績上位者の志望は高いということになる。このことは、Y2校ではY1校よりも、進路志望が成績
によって規定される程度が高い、ひいては、成績にもとづく分極化の程度が高いということの意味する。さらに、
生徒を成績別に分けて両校の比較をした際のこのような差異は、「学業的能力についての自己概念 (Self-concept
of academic ability: 第Ⅱ章参照)」についてもみることが出来る。表Ⅲ-9で、両校生徒の学業的能力についての
自己概念を成績別に比較してみると、成績下位者では大きな差異はないが、成績中位・上位者では、「本当の能力
からすると」自分は中位であると答える生徒はY1校に多く、「本当の能力からすると」上位・下位、とくに上
位と答える生徒はY2校の方が多。すなわち、Y1校では「本当の能力からすると」中位、に答えが集中して



図Ⅲ-1 現在の学校での成績(×)勉強への関与

いるのに対して、Y2校では拡散している。ここでもY2校の方が分極化の程度が高いとみることができよう。

さて、以上のようにY2校の方がY1校よりも分極化の程度が高いということを確認したうえで、なぜ両校間

に勉強への関与に差異があるにもかかわらず、進路や進路意識に差異がなかったのか考察してみよう。まず図Ⅲ-1をみていただきたい。これは成績別に勉強への関与をみたものである。分極化の程度の高いY2校で、成績別に勉強への関与の程度が大きく異なっていること、そして成績上位者のみがY1校より勉強への関与が肯定的ないしは積極的で、中・下位者は否定的ないしは消極的であることがわかる。トータルでみたときにY1校の方がY2校よりも肯定的であったのは、Y2校で成績中・下位者（全体の81%を占める）が否定的だったからである。

そして、Y2校の方が勉強への関与が否定的ないしは消極的であるにもかかわらず、実際の進路および進路意識に関して両校間に差異がなかったのは、勉強への関与が否定的ないしは消極的であるY2校の成績中・下位者の進路志望が低いにもかかわらず、その低い分を補うに足るだけ肯定的ないしは積極的である成績上位者の進路志望が高いためと考えられる¹⁾。

E 学習の非組織レベルでの処遇

学校階層上の地位、出身中学、入学時学力水準および学習の組織構造（そして、生徒指導の組織構造も）の等しいYペア両校で、なぜ勉強への関与の差異、ひいては分極化の程度の差異が生まれたのであろうか。この疑問点を解明するための1つのアプローチとして、本研究では両校の非組織レベル（non-organizational level）での生徒の処遇の差異を教師のパースペクティブの差異から検討してみたい。

1 非組織レベルでの処遇

ここでは、日常的でインフォーマルな部分、すなわち組織レベルではとらえきれない教師による生徒への働きかけを非組織レベルでの処遇とする。学校の生徒にたいする影響は、学校組織から直接にはなく、教師を介してなされている。学校組織は、それ自体が生徒に影響をもつものではなく、非組織レベルでなされる日々の教師＝生徒間相互作用を通じて影響力を持つことになるのである。

また、この非組織レベルでは教師のパースペクティブが大きな意味を持っている。というのは、教師のパースペクティブすなわち教師が日々の学習指導・生徒指導を行なうときの生徒を見る視点ないしは方針は、教師が組織をつくり組織に従う際にだけでなく、非組織レベルでの生徒の処遇を決定する際にも、重要な変数となるからである。

2 生徒からみた教師

表Ⅲ-10 現在の学校での成績(×)生徒からみた教師「たくさんいる」+「少しいる」の%

		[Y1]	[Y2]
多少の校則違反はおおめにみる先生	下位	75.0	> 40.0
	中位	66.0	53.8
	上位	84.6	66.7
授業中生徒のおしゃべりをあまりしからない先生	下位	92.9	> 65.7
	中位	87.9	> 56.9
	上位	84.6	78.2

注：不等号は有意差 ($P \leq 0.05$) があることを示す

学習の非組織レベルでの処遇を検討する前に、まず、両校の生徒が教師をどう見るかに差異があるのか、あるとしたらその差異はどのような意味をもつのか、検討しておきたい。

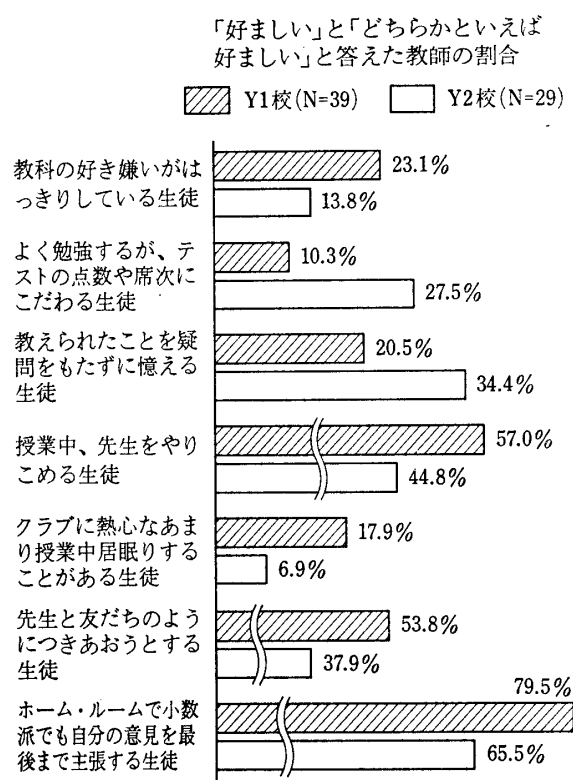
表Ⅲ-10は、成績別に生徒からみた教師を比較したものである。「多少の校則違反はおおめにみる先生」、「授業中のおしゃべりをあまりしからない先生」の両項目ともに、成績が上位・中位・下位のすべてで、Y1校の方がY2校よりも「たくさんいる」+「すこしいる」と答える生徒が多くなっている。とくに成績下位者では両項目ともに、成績中位者では「授業中生徒のおしゃべりをあまりしからない先生」について、両校間に大きな差異がみられる。校則違反、授業中の逸脱の両項目ともに、Y1校の方が、「教師は寛容的である」と認知する生徒が多いことがわかる。

Y1・Y2両校で学校階層上の地位などの各インプット要因や学習の組織構造の差異がないにもかかわらず、両校間に勉強への関与の差異、ひいては生徒の分極化の程度の差異があったのは、教師の非組織レベルでの処遇に対する上述のような生徒の認知の差異があったからではないだろうか。すなわち、教師は寛容的でないと認知しているY2校では、勉強をするかしないかの態度保留は許されず、どちらかを決断しなければならないのではないだろうか。

3 教師のパースペクティブ

それでは、実際に両校の学習の非組織レベルでの処遇に差異があるのだろうか。今回の調査では、残念ながら学習の非組織レベルでの処遇の実態については調べていないので、それを規定する教師のパースペクティブについての調査結果から推論して行きたい。

図Ⅲ-2は、教師へのアンケートの結果からつくられたものである。表中の数字は、各項目にあげられた生徒にたいして、「好ましい」+「どちらかという好ましい」



図Ⅲ-2 教師のパースペクティブ

と答えた教師の割合である。まず、Y2校の教師の方がY1校の教師よりも好ましいとした項目についてみると、「よく勉強するが、テストの点数や席次にこだわる生徒」がY1校10.3%にたいしY2校27.5%、「教えられたことを疑問をもたずに憶える生徒」がY1校20.5%にたいしY2校34.4%となっている。Y2校の教師の方が、点数や席次にこだわり、教えられたことを従順に憶える生徒を好ましいとしているわけである。次にY2校の教師の方がY1校より好ましいとする割合の少ない項目をいくつかひろってみると、「教科の好き嫌いがはっきりしている生徒」がY1校23.1%にたいしY2校13.8%、「授業中、先生をやりこめる生徒」がY1校57.0%にたいしY2校44.8%、「クラブに熱心なあまり授業中居眠りすることがある生徒」がY1校17.9%にたいしY2校6.9%となっている。ここでも、Y2校の方が、従順で自己主張がなく授業中逸脱しない生徒を好ましいとする傾向がでている。

さて、Y1・Y2両校教師のパースペクティブ=非組織レベルでの処遇のこうした差異は、はたして、両校生徒の進路意識や実際の差異を作り出す要因といえるであろうか。ここでいえることは、つぎのようなことである。すなわち、学校階層上の地位などの各インプット要因と学校の組織構造とが似かよったYペア両校におい

て、生徒の分極化の程度が「生徒からみた教師」および非組織レベルでの処遇と関連があるということである。具体的には、今回の調査では、学習の非組織レベルでの処遇で勉強を奨励する程度の強いY1校で「生徒からみた教師」の認知を介して、生徒の分極化の程度も高くなっているということである。

F おわりに

本章では、学校の行なう非組織レベルでの生徒の処遇に焦点をあて生徒の分極化の程度の差異の説明を試みた。その結果、非組織レベルの処遇の差異が生徒の分極化の程度の差異を生み出している可能性が示された。しかしながら、現段階では説明の精緻化がなされておらず、また分極化の状態すら正確にとらえきれていない。今後、さらに研究をすすめて行く必要がある。

そしてまた、われわれは、Y1・Y2両校の非組織レベルでの処遇=教師のパースペクティブの差異が何に由来するものなのか（その1つとしてY2校が新設校ということが考えられる）、非組織レベルでの処遇=教師のパースペクティブは教職員が意図的に変えることのできるものなのか、また、どのように変えるのが好ましいのか、さらに研究して行く必要がある。

(樋田大二郎)

注

- 1) 勉強への関与が肯定的な生徒（「先生の授業を熱心に聞いている方だ」）のなかで、4年制大学を志望する者の割合は、Y1校で69.5%、Y2校で63.7%であった。

Ⅳ 進路形成に及ぼす学校の教育効果と生徒の高校生活——Zペアの事例——

学校は、フォーマル、インフォーマルを含む多様な教育活動を通じて、生徒の現在および将来の生活にさまざまな影響を及ぼしている。本章では、いわゆる「進学校」と呼ばれるZペアの2校を事例に、生徒の将来の生活に関わる進路形成への学校の影響と、生徒の現在の高校生活に及ぼす影響とをとりあげる。進路形成に及ぼす学校の教育効果の差異と、その効果を生み出す過程で生じる生徒の学校生活への随伴効果の差異とを、学校間の比較分析を通じて明らかにしていきたい。

A 進路形成に及ぼす学校の教育効果

はじめに、高校卒業後の進路形成に対し、学校がいかなる教育効果をもっているのか、そして、それはどのよ

うにして生み出されるのか、という問題について、分析を進めていくことにしよう。

1 Zペア両校のプロフィール——インプットの比較——

Zペア両校のプロフィールは、表Ⅳ-1に示されるとおりである。Z1校とZ2校は、同一学区の同一学校群に属する東京都立の普通科高校である。両校の属する学校群は、学区内でも成績最上位者を集めている。また、両校の沿革をみると、両校はともに旧制中学校を前身とし、地域でも「名門校」、「エリート高校」という社会的評価を得ている。この点でZペア両校は、Ⅱ章、Ⅲ章で分析したXペア、Yペアの学校とは異なる性格をもっている。

ここでの比較分析から重要なことは、両校が同一の学校群に所属するという点である。学校群制度のもとでは、同じ群に属する学校間には、生徒の学力水準が均等になるような選抜が行われている。したがって、高校入学時点でのZペア両校の間には、生徒の学力水準の差はほとんどないものと仮定できる。入学してくる生徒を学校の「インプット」として見れば、両校の間に差異がないことを意味しているのである。

この前提は、両校の教育効果を比較していく上で、決定的に重要である。なぜなら、「インプット」において差のない両校に、もし、学校の「アウトプット」に差があるとすれば、その差は「スループット」としての学校の教育効果によるものと考えられるからである。

2 両校の進路実績——アウトプットの比較——

そこで、ここでは、高校卒業後の進路実績を学校のひとつの「アウトプット」とみなし、両校の比較を行なっていくことにする。

表Ⅳ-2は、過去4年間の両校の進路実績を、大学進学の数からまとめたものである。まず、4年制大学（国公立および私立）への現役進学率を見ると、データ不備の昭和55年を除いて、どの年もZ1校のほうがZ2校に比べ現役進学率が高い。両校の間に大学進学希望率の差はほとんどないことから（後出表Ⅳ-6参照）、この結果は、Z2校のほうが浪人輩出率の高いことを意味する。

次に、国公立大学現役進学率と、浪人を含む国公立大学合格率についてみると、いずれも、昭和54年度を除いて、Z1校のほうが高い比率を示している。さらに、旧帝大系大学、一橋大、東工大といった「国立エリート大学」への現役合格率と、浪人を含む合格率についてみると、ここでも54年を除いて、Z1校のほうが高い合格率を示しているのがわかる。このように、いわゆる「エリート大学」への合格率においても、Z1校はZ2校の

表Ⅳ-1 Zペア両校のプロフィール

	Z 1 校	Z 2 校
①創立、前身	M34, 旧制中学	T11, 旧制中学
②規模(うち男子比)	9学級/1学年 (70.1%)	8学級/1学年 (63.6%)
③進学希望率 (国公立4年制)	92.1% (69.5%)	94.9% (66.7%)
④就職希望率	4.7%	1.4%
⑤中学時の成績平均	8.09	8.60
⑥入学時の偏差値	男子61 女子58	男子61 女子58

注) ③~⑤は生徒調査による

⑤は、成績を1(下)~9(上)で自己評価

⑥はG社の資料による

表Ⅳ-2 過去4年間の進路実績

(%)

	年度	Z 1 校	Z 2 校
(1) 4年制大学 現役進学率	53	65.5(266) >	44.4(161)
	54	59.7(244) >	36.7(135)
	55	欠損	欠損
	56	40.9(166) >	30.0(109)
(2) 国公立大学 現役進学率	53	25.4(104) >	16.0(58)
	54	16.9(69) >	15.5(57)
	55	20.8(85) >	10.5(38)
	56	17.6(72) >	9.6(35)
(3) 浪人を含む国 公立大学合格 率	53	36.4(149) >	28.1(102)
	54	29.6(121) >	25.6(93)
	55	34.7(142) >	24.8(90)
	56	29.8(122) >	22.6(82)
(4) 「国立エリー ト大学」現役 合格率	53	4.2(17) >	0.3(1)
	54	1.2(5) >	1.6(6)
	55	2.4(10) >	0.5(2)
	56	2.7(11) >	0.8(3)
(5) 浪人を含む 「国立エリー ト大学」合格 率	53	7.6(31) >	2.5(9)
	54	5.1(21) >	3.0(11)
	55	5.9(24) >	2.2(8)
	56	6.6(27) >	1.4(5)

注) ①カッコ内は実数

②進学率 = $\frac{\text{進学者数}}{\text{卒業生数}} \times 100$, 合格率 = $\frac{\text{合格者数}}{\text{卒業生数}} \times 100$

③不等号は、危険率5%以下で有意義のあるもの

④「国立エリート大学」とは、旧帝大系大学と一橋、東工大

⑤データは「学校要覧」および「進路指導資料」による

表Ⅳ-3 学習活動の組織

学校	指導部の体制	ガイダンス		実力テスト		成績上位者の発表	学期間補講			休業間補講			コース別	総単位数	習熟度別クラス
		個人	学年	校内	校外		1年	2年	3年	1年	2年	3年			
Z1	計10人	欠損	欠損	1年生2回 2年生3回 3年生4回 計9回	1年生1回 2年生なし 3年生1回 (希望者)	あり (実力テスト) 総合点及び各科目別	成績不振者を指名し放課後・英・国・3科目	成績不振者を指名し(1年生と他者)	希望者のみ(社会科週1回、各1科目)	なし	なし	夏休み前、夏休み中及び冬休みに補講	3年生で文科と理科	94~105	なし
Z2	計7人	欠損		1年生1回 2年生1回 3年生3回 計5回	1年生1回 2年生1回 3年生3回 計4回	希望者のみ 場合によりあり (実力テスト) 学年の裁量による	なし	なし	なし	なし	なし	なし	3年生で文科と理科	96~102	なし

実績を上まわっているのである。

以上の比較により、卒業後の進路実績を学校のひとつのアウトプットと見た場合、Z1校のほうがZ2校に比べ、高い生産性を示している。すでに述べたように、Zペアの両校は、同じ学校群に属しており、両校の間には入学者の学力水準にほとんど差はないと見てよい。しかし、インプットは同じであるにもかかわらず、アウトプットにはすでに見たような差が生じている。これは高校での3年間で生じた差であり、学校のフォーマル・インフォーマルな教育過程という“スループット”を通じてつくり出された差であると考えられるのである。

3 両校の学習指導についての比較

それでは、両校のアウトプットの差異は何によるもののだろうか。ここでは、(a)組織構造のレベルと、(b)組織の実行過程のレベル（非組織レベルでの処遇）について、両校の学習指導のし方を分析していくことにする。

a. 学習活動の組織構造

ここではまず、両校が生徒の学習活動をどのように組織しているかを比較していくことにしよう。

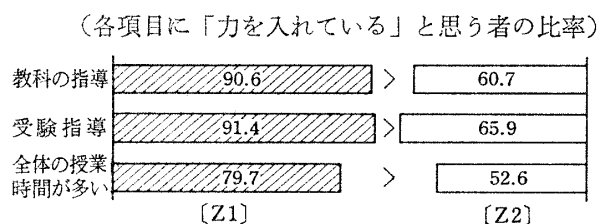
表Ⅳ-3は、Zペアの両校について、学習活動の組織構造を比較したものである。はじめに、校内実力テストの回数をみると、Z1校は3年間で計9回、Z2校は4回と、Z1校のほうが倍以上である。Z1校では、実力テストの成績上位者が必ず発表されている。したがって、Z1校はZ2校に比べ、学業成績に基く分離化の程度が

高いといえることができる。

もうひとつの違いは、学期間および休業間の補講の実施についてである。Z2校では、補講は全く行われていない。それに対しZ1校では、成績不振者を指名しての補習的な補講と、大学進学準備のための補講とが行われている。とくに3年生に対しては、進学準備のための補講が、学期間、休業間で行われている。つまり、進学に結びついた学習に関し、Z2校は放任的であるのに対し、Z1校は学校による生徒の学習活動の組織化が、より緻密に行われているということである。

両校のこのような差異は、成文化された両校の組織目標の違いのうちに、すでにあらわれている。学校要覧には、学習指導の重点として、Z1校では、「厳しい鍛練により能力を開発し、計画的・組織的に学習するように指導する」ことが強調されているのに対し、Z2校では、「問題を発見する能力の開発」「問題を解決する能力の養成」といったことなどが掲げられているにすぎない。また、進路指導の重点においても、1校では、「適正能力に応じて個人指導の面を強化する」とあるのに、Z2校では「適正能力に応じた」に類する表現は含まれていない。このような組織目標の比較からもZ1校の学習指導の緻密さと学業成績に基く分離化の程度の強さがうかがい知れる。

さらに、このような違いは、生徒による自校の評価にもあらわれている。図Ⅳ-1に示すように、Z1校の生徒



図Ⅳ-1 生徒の目から見た学校の教育面の特色

表Ⅳ-4 授業の進め方

「あなたの学校の先生には、次のような先生がどの位いますか。」 (%)

	Z1校		Z2校	
	たくさんいる	ほとんどいない	たくさんいる	ほとんどいない
授業中成績のよい生徒を中心に指名する先生	33.6	21.9	24.4	17.0
授業中、生徒のおしゃべりをあまりしからない先生	3.1	33.6	13.3	11.9

注) 「少しいる」は省略

表Ⅳ-5 家での勉強時間

(%)

	Z1	Z2
ほとんどしない	10.2	19.3
～ 30分	2.3	4.4
～ 1時間	5.5	11.1
～ 2時間	17.2	29.6
～ 3時間	30.5	23.7
3時間以上	32.1	11.9
平均(分)	139.0	97.3

のほうが、自校の教育面の特色として、「教科の指導」、「受験指導」に「力を入れている」と評価する者が多い。

また、両校の教師へのインタビュー調査においても、Z1校の教師は、「(本校では)予習していないについていけない」、「本校の伝統のひとつは授業に厳しいことである」と述べているのに、Z2校では、「生徒に無理をさせない学習指導をしている」、「“ゆとり”をめざしている」とのことであった。これら教師のことは象徴されているように、Z1校では成績に基づく分離化の程度が強く、比較的厳格(strict)な学習の組織構造がとられている。それに対し、Z2校は成績に基づく分離化の程度も弱く、ゆるやか(lax)な学習の組織構造であると見ることが出来る。

b. 学習組織の実行過程(授業=学習の非組織レベルでの処遇)

両校の違いは、組織構造のレベルに留らない。組織の実行過程である授業のレベルでも差異が見られる。

表Ⅳ-4は、教師の授業の進め方について生徒に質問した結果である。Z1校の生徒は、Z2校に比べ、「授業中、成績のよい生徒を中心に指名する先生」は多く、「授業中生徒のおしゃべりをあまりしからない先生」はあまりいないと評価している。このような結果は、Z1校では学習組織の実行過程のレベルにおいても、学業成績に基づく分離化の程度が強く、生徒の学習を強く統制するstrictな授業が行われていることを示している。それに対しZ2校では、授業のレベルでも分離化の程度は弱く、laxな授業が行われている。

4 学習行動の統制

以上の比較により、組織構造のレベルでも、組織の実行過程のレベルでも、Z1校はZ2校に比べ、学業的分離化の程度が高く、生徒の学習行動をより厳格に統制していると判断することができる。そして、このような学習行動に対する統制のし方と強さの違いが、両校生徒の学習行動の違いを生み出していると考えられるのである。

それを端的にあらわしているのが、両校生徒の「家での勉強時間」を示した表Ⅳ-5である。表より家での勉強を「ほとんどしない」と答えた者は、Z1校-10.2%、Z2校-19.3%とZ2校に多く、「3時間以上」はZ1-32.1%、Z2-11.9%とZ1校に多い。平均すると、約40分ほどZ1校の生徒のほうが、家で長く勉強している。このような家での勉強時間の差は、高校3年間を合計すれば相当なものになる。Z1校では、学習行動に対する統制の強さから、生徒はZ2校に比べよく勉強しているのである。学校における補講などの授業以外での学習も考えれば、両校のこのような違いは、3年後の生徒の学力差を生み、それがすでに見た進路実績の差としてあらわれていると考えられるのである。したがって、ここでいう学校の教育効果とは、学校が生徒の学習行動を統制し、生徒により多く勉強させることによって生まれた効果である、ということができる。

それだけではない。Z1校における学業的分離化の強さも、教育効果を生んでいると考えられる。成績優秀者の発表を伴う実力試験と学業成績に基づく差別的処遇とは、競争システムを作り出す。その中で、できる者はさらにできるようになる。正(プラス)のラベル効果(一種のピグマリオン効果)がはたらくのである。その結果が、Z1校における「エリート大学」進学率を高めている

ると考えられるのである。

大学進学を高校のひとつのアウトプットと見た場合、学習行動の統制の強さと方法の違いは、たしかにひとつの教育効果を生み出す。その点からいえば、Z1校はZ2校に比べ、生産性の高い学校である。そして、どの大学に入るかが、生徒の将来のライフチャンスを制約するものであるとしたら、Z1校はZ2校に比べ、より大きな可能性を生徒に与えていることになるのである。

B 生徒の高校生活

学校は、複数の目標達成を図る組織である。このような視点に立てば、進路実績は学校のアウトプットのひとつにすぎない。学校は、生徒の将来の社会地位達成に寄与する（社会的選抜配分機能）ばかりでなく、生徒の生活の諸側面に影響を及ぼし、生徒を社会化する機能をも果たしている。ここでは、生徒の現在の生活や意識に焦点を合わせ、両校の比較を行なっていく。進路実績という点から見て、高い教育効果をもつZ1校において、その「生産過程」で、いかなる随伴結果が生み出されているのか。この問題を中心に分析を進めていく。

1 学業成績に基づく学校の分離化と生徒の分極化

すでに述べたように、Z1校はZ2校に比べ、学業成績に基づく分離化の程度が高く、学習指導面での統制が強い。その効果は、ひとつには、Z1校における「エリート大学」進学率の高さとしてあらわれている。これは、いわば学校組織の「意図された結果」である。しかし、その反面、このような効果が生まれる過程で、学校の「意図せざる結果」も生みおとされていることを忘れてはならない。

ひとつは、Z1校における学習指導の統制の強さに起因する随伴結果がある。

「授業の進め方が早すぎてついていけない科目がある」と答えた者は、Z1校—59.4%、Z2校—37.8%、「教

科書の内容がむずかしすぎてついていけない科目がある」と答えた者は、Z1校—43.0%、Z2校—22.2%と、いずれもZ1校に多い。この結果が示すように、Z1校では、進学実績をあげるための措置（学習指導の強い統制）が、生徒に大きな負担を与えているのである。しかも、このプレッシャーは、とりわけ成績下位の者には、さまざまなストレスを生じさせることになる。

それだけではない。学業成績に基づく分離化も、「エリート大学」への進学実績をつくりあげるかたわら、生徒の社会化に大きな影響を及ぼしている。それは、生徒の側に分極化の過程を生み出すことのうちにあられる。成績に基づく地位配分の機会が多いほど、また、成績に基づく差別的処遇が行われるほど、生徒の意識や行動様式は、成績に基いて分極化する。そして、とりわけ、多くのストレスを抱える成績下位者にとって、学校の分離化の過程は負のラベルを貼ることとして、生徒のアイデンティティ形成に大きな影響を及ぼすと考えられる。

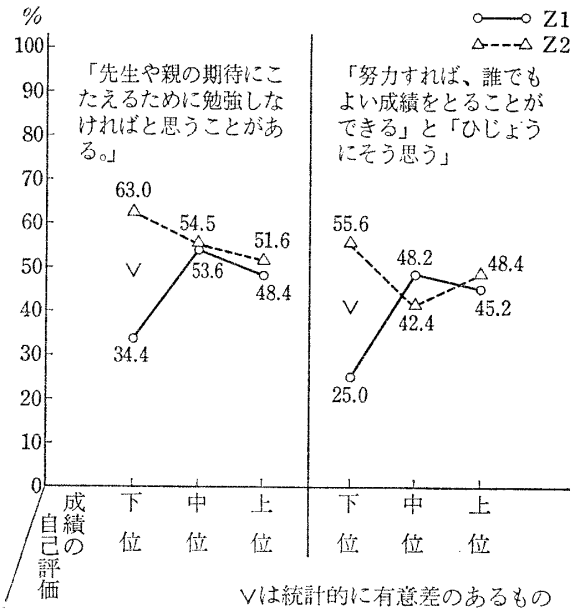
a. 進路希望の分極化

表Ⅳ-6は、両校生徒の進路希望を、全体および成績（自己申告）別に示したものである。まず全体を比較すると、学校間にはほとんど差のないことがわかる。次にこれを成績別にみると、両校の違いがはっきりあらわれる。Z1校では、成績上・中位者の8割以上が「国公立大学」を希望しているのに対し、下位者の場合は、約3割にすぎない。それに比べ、Z2校では、下位者でも55.6%は「国公立大学」を希望している。比率の差の差の検定をすると、Z1校での上・中位者と下位者との差は、Z2校の下位者と上位者の差より大きいことが確かめられた（危険率5%水準）。この結果は次のことを意味する。すなわち、Z1校では、成績上・中位者に比べ、下位者の教育アスピレーションが、大幅に引き下げられている。それに対しZ2校では、成績下位者のアスピレーションの引き下げは、Z1校ほど進んでいない、とい

表Ⅳ-6 卒業後の進路希望（学校・成績別）（%）

	全 体		Z 1 校			Z 2 校		
	Z 1	Z 2	下位	中位	上位	下位	中位	上位
就 職・家事手伝い	4.7	1.4	6.3	1.8	6.5	3.7	1.5	—
各 種・専 門 学 校	3.9	1.5	9.4	1.8	3.2	3.7	—	3.2
短 大	3.1	6.7	6.3	3.6	—	11.1	6.1	3.2
私 立 大 学	15.6	20.0	34.4	8.9	3.2	25.9	19.7	9.7
国 公 立 大 学	65.9	66.7	31.3	83.9	87.1	55.6	66.7	80.6
NA, DK	6.8	3.7	12.5	—	—	—	6.1	3.2
(実 数)	(128)	(135)	(32)	(56)	(31)	(27)	(66)	(31)

注) 成績は自己評価



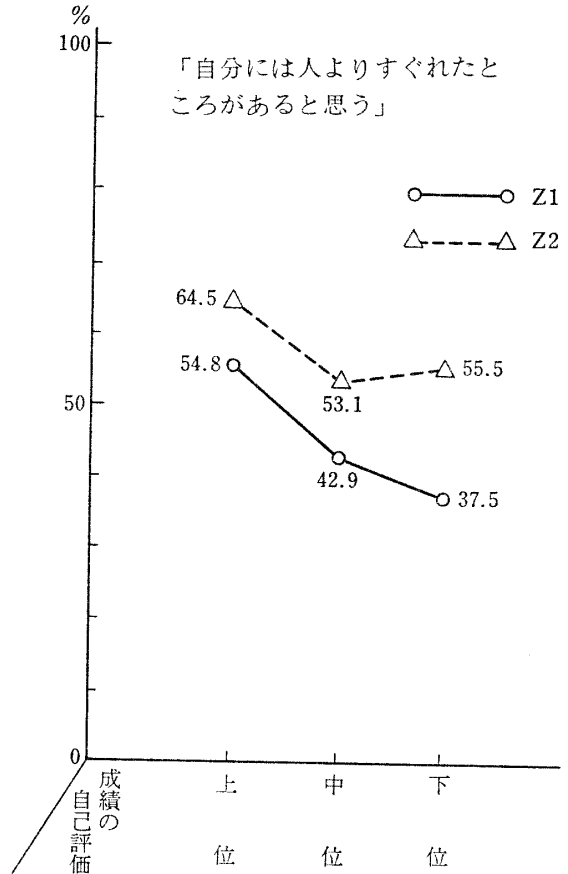
図Ⅳ-2 「あきらめ」のメカニズム

うことである。

さらに、この傾向を示すのが、図Ⅳ-2である。このグラフで両校の成績下位者を比べると、「先生や親の期待にこたえるために勉強しなければならないと思う」者、「努力すれば誰でもよい成績をとることができる」と「ひじょうに思う」者は、いずれもZ2校に多い。上・中位者では両校に差はほとんどないのに、下位者の場合には有意な差がある。つまり、Z1校の下位者は、上・中位者に比べ、「エリート大学進学」という学校の「文化的目標」(R.K. Merton)の達成を断念し、それを中和する社会心理的メカニズムがすでに作動しているのである。それはZ2校の下位者には、いまだ見られない現象である。

Z1校では、成績に基づく分離化の結果、すでに高校2年の段階で、成績下位者の教育アスピレーションが引き下げられている。そして、この引き下げを中和する社会心理的メカニズムも作動している。Z1校では、きびしい競争システムの中で、「エリート大学」をめざす成績上位者が選び出される。このような学校内選抜の過程が、正のラベル効果を伴って「エリート大学」への進学率を高めている。と同時に、この過程は、成績下位者の教育アスピレーションを引き下げることにより、成績という「適正能力」に応じた進路選択を促し、それを正統化する過程である。その結果はZ1校の現役進学率の高さとしてあらわれている。

それに比べ分離化の程度の弱いZ2校では、Z1校のようなきびしい競争状態は生まれない。学校内選抜の過程は比較的ゆるやかである。そのために、Z2校では、成績による教育アスピレーションの引き下げは、Z1校



図Ⅳ-3 能力の自己概念

ほどの格差をもっては起こらない。成績下位者でも、高いアスピレーションを維持したまま、高校を卒業していく。そのひとつの結果は、Z2校の浪人輩出率の高さ(現役進学率の低さ)としてあらわれている。

b. 能力についての自己概念の分極化

これまでの分析を総合すると、Z1校の学習指導は、きびしい学校内選抜の過程を伴い、成績優秀者を「エリート大学」へと送り込むエリート主義的なシステムであるといえる。それに対しZ2校は、学校内選抜過程の比較的ゆるやかな、平等主義的システムを備えている。学校システムのこのような違いは、生徒の進路意識に留らず、否、むしろ進路意識への影響をも經由して(地位達成の機会を左右することにより)、生徒のアイデンティティ形成に重大な影響を及ぼしていると考えられる。

図Ⅳ-3は、学校別、成績別に、生徒の能力に関する自己概念について示している。Z2校では成績による差はあまりない。一方、Z1校では、成績下位者ほど、「自分には人よりすぐれたところがある」と思う者が少なくなる。つまり、Z1校では学業成績と全般的な能力に関する自己概念との相関が強いのである。ここから、Z1校では成績によって学業以外の全般的な能力に関する自己概念が強く規定されていると考えることができる。Z1校

「今の成績は別としてあなたの本当の能力からするとあなたの成績は？」 (%)

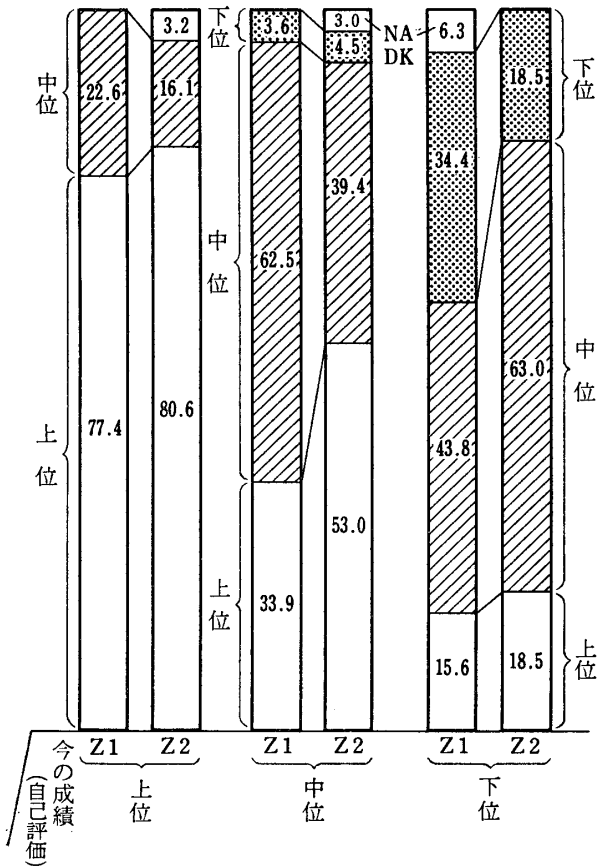


図 IV-4 学業的能力の自己概念

では、エリート主義的系统の中で、学業成績に基づく報酬分配が行われ、それが生徒の能力アイデンティティ

の形成に強い影響を及ぼしているのである。

「今の成績は別として、あなたの本当の能力からすると、あなたの成績はどの位ですか」という質問によっても、同様のことがわかる (図 IV-4)。Z1 校では Z2 校に比べ、成績下位者の場合、「本当の能力」からしても、やはり下位者である、と評価する者が多い。現在の成績は、「本当の能力」を反映していると見なす者が多いのである。この傾向は、Z1 校の成績中位者にもあてはまる。

すでに見たように、Z1 校は Z2 校に比べ、実力テストの回数が多く、またその都度成績優秀者の氏名が発表される。授業や補講でも、成績に基づく差別的処遇が行われている。このような中で、生徒は何度も自分の成績を知らされ、その都度、学校内での自らの地位を確認せざるを得ない。成績上位者にとって、それは、正のラベルしてますます自己概念を高めていくことになるかもしれない。しかし、「エリート大学」への進学が学校の文化的目標として浸透している中で、その目標達成が困難であることをくりかえし刻印される生徒にとって、成績に基づく地位は、負のラベルとして全般的能力に関する自己概念をも引き下げることになる。Z1 校では、成績上位者を「エリート」に仕立て上げるかたわら、下位者の教育アスピレーションの引き下げと、それに連動する能力に関する自己概念の引き下げとが同時に進行しているのである。

c. 学校への適応の分極化

そこで問題は、Z1 校において生徒が学校にどのよう

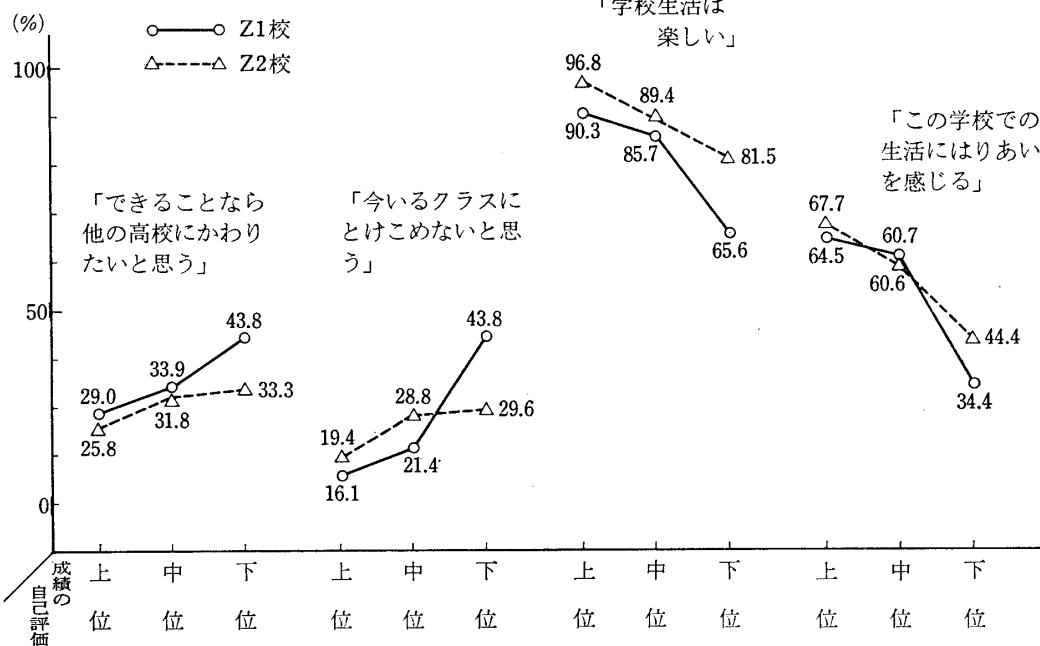


図 IV-5 学校への適応度 (成績の自己評価別)

に適応しているか、ということになる。

図Ⅳ-5は、学校別・成績別に、生徒の学校への適応状態を示している。「他の高校にかわりたい」、「今いるクラスにとけこめない」など、いずれの項目をとっても、成績との相関が強いのはZ1校である。すなわち、Z1校では、成績下位者ほど学校に不適応的である。

この結果は、予想されたものである。なぜなら、能力の自己概念と教育アスピレーションとを引き下げられたZ1校の成績下位者にとって、「エリート大学」への進学を支配的な目標として掲げる学校への適応は、ストレスを高めずにはおかないからである。

こうして、Z1校では、進路実績に対する教育効果を生み出す過程で、成績下位者の教育アスピレーションと能力に関する自己概念の引き下げが行われ、彼らの学校不適応を引き起すことになる。「エリート大学」への進学実績というアウトプットは、このような成績下位者の学校生活と社会化とを随伴結果としつつ達成されているのである。

それに比べ、Z2校では、生徒はゆるやかな、平等主義的システムの中で高校生活を送る。きびしい学校内選抜の過程を経ず、成績に基く教育アスピレーションの引き下げも深刻ではない。受験の現実に直面するまでの3年間は、「楽しい」高校生活である。全般的な生徒の学校への適応は、「エリート大学」への進学実績というアウトプットを犠牲にした代償なのである。

C 学校と社会的文脈

エリート主義的なシステムをもつZ1校と平等主義的システムのZ2校では、広い意味での教育効果に、質的な差異がある。これまでの分析は、その点を明らかにしてきた。それでは、両校のこのような学校システムの違いは、何によるのだろうか。ここでは両校の差異を学校の社会的文脈に関連づけながら考察していくことにしたい。

ところで、どのような学習指導を組織するかという問題は、学校のスタッフの意思決定に委ねられている。しかし、学校のスタッフは、社会的に自由に意思決定を行っているわけではない。学校の拠って立つ社会的文脈の制約を受けているのである。

学校の社会的文脈を構成する重要な要素として、高校の場合、学校階層上の地位をあげることができる。しかしZペアの場合、両校は同一学校群に所属することから、地位は全く同じであると見てよい。したがって、それ以外の要因を考えねばならない。ここでは、それを、両校の歴史の中に求め、考察を進めていくことにする。

前述したとおり、Z1校とZ2校はともに旧制中学校を前身とする。しかし、より詳しくみると、両校の伝統には差異がある。Z1校は明治期に設立された中学校を前身とする。この地域にはじめてつくられた公立中学校である。以来Z1校は、地域の学業最優秀者を集め、高等教育に送り出す機能を果たしてきた。それに比べ、Z2校は、大正期の中学校就学者の拡大期に設立された中学を前身とする。地域ではZ1校に続いて設立された公立中学校である。したがってZ2校は、その設立の当初から、地域の「2番目の学校」として、Z1校につぐエリートの教育を担ってきた。

このような両校の差異は、学校群制度以前の時代まで続く。両校が新制高校として姿をかえ、学校群制度が導入されるまで、例えば東京大学合格者数にみる両校の差異は歴然としている。Z1校は学校群以前、例年50~60名の東大合格者を輩出し、全国でも屈指の「進学有名校」であった。同じ時期のZ2校の東大合格者は毎年2~3人である。学校群制度以前においては、入学してくる生徒の学力も、卒業後の進路実績も、そして学校に対する社会的評価や期待においても、両校の間には大きな格差があった——つまり学校階層上の地位が違ったのである。

ところが、学校群制度の導入によって、両校は同じ群に所属することになった。この事態は両校にとって全く異なる意味をもつ。Z1校にとって、学校群制度は、入学者の学力のレベルダウンを意味する。それに対しZ2校では生徒のレベルアップが実現することになる。

高校入学者選抜制度が変わったからといって、それによってただちに、学校に対する社会的な評価や期待が変わるわけではない。このような、歴史的社会的文脈の中で、Z1校の教師集団は、過去の「栄光」を守り、地域からの評価や期待にこたえようとするためには、「エリート大学」への進学実績づくりを重要な組織目標として掲げておかねばならない。入学者の相対的レベルダウンを補償するシステムを学校の中につくりあげておかねばならないのである。教師の集団パースペクティブも、このような歴史的社会的文脈によって制約されるであろう。こうして学校群制度の導入はZ1校の教師集団の自由裁量を制約する機能を果たすのである。Z1校のエリート主義的システムは、学校群制度という制度的環境の影響をうけつつ、過去からの慣性の上に存立しているのである。

それに対し、相対的に入学者のレベルアップの実現したZ2校にとって、学校群の導入は、特別に教師集団の自由裁量を制約するものとはならなかった。すでに確立

されていた自由主義的な伝統を維持していけばよかったのである。

Z1校とZ2校の学校システムの違いは、ある部分、両校のこのような歴史の違いによって説明できるだろう。ともあれ重要なことは、学校が生み出す教育効果は、学校の社会的文脈によって部分的に制約されているのであり、そのような社会的文脈として、入学者選抜制度や学校の歴史といった変数も、学校階層上の地位と同様に重要であるということである。

V まとめと今後の課題

本研究は、昨年度の「高校生の生徒文化と学校経営(1)」に引き続き、学校の教育効果を探ろうとしたものである。昨年との違いをいえば、学校の教育効果のあらわれる領域を、生徒文化という生徒集団に特有の意識・行動の様式一般から、生徒の進路形成に限定したこと、分析の方法として、学校階層上の地位の等しい3つのペアそれぞれについて、事例的に比較分析を行なったこと、などである。

Xペア、Yペア、Zペアの3組は、それぞれに個性をもった事例である。したがって、3つの事例研究の結果から、安易に一般化命題を引き出すことは禁欲しなければならない。ここでは、それに代って、3つの事例に共通して見られる知見をまとめるに留めておこう。

それは次のようにまとめられる。

(1) インプット要因(学校階層上の地位、キャッチメントエリアなど)が同じ学校間にも、学習の組織構造および非組織レベルでの処遇において、著しい相違がみられること

(2) 学業成績に基く分離化(academic defferentiation)の程度が高い学校ほど成績に基く生徒の進路意識の分極化(polalization)が進行すること

以上の2点である。

従来、わが国の教育社会学研究において、高等学校への接近は、専ら学校間格差の構造(学校階層構造)との関連から行われていた。しかし、われわれの昨年度の研究と本研究とが、部分的にはあれ、明らかにしたように、高等学校には、インプット要因をコントロールした後にも、生徒の意識や行動、あるいは進路形成において、学校間の差異が存在する。この差異こそ、学校の教育効果の存在を示唆するものである。

問題は学校の何が、どのようなメカニズムで、どのような教育効果を生み出すのか、ということである。本研究は、教育効果のあらわれる領域として、生徒の進路形

成に着目した。そして、学校の行なう学業的分離化が成績に基く生徒の分離化のメカニズムを通じて、生徒の進路意識の形成に効果をもつことを明らかにした。従来の生徒文化研究が、学校の社会化機能を専ら問題にしていたことを考えれば、生徒の進路意識への着目は、学校の選抜機能をも枠組に含み入れることを意味する。そのような意味で、本研究が生徒の進路意識に問題を限定したことは、かえって研究の射程を広げたことにもなる。視点をかえて見れば、本研究は、これまでほとんど実証的検討に付されることのなかった、わが国の高等学校における学校内選抜過程研究の布石として位置づけることもできるだろう。

とはいえ、われわれの研究が、今後、さらなる展開を見るためには、解決すべき課題がいくつかある。

ひとつは、より広範な社会的連関の中に分析を位置づけることである。本研究では、データの制約もあり、生徒の社会的背景という変数を導入できなかった。¹⁾ 進路意識の形成過程で、学校外的変数として生徒の社会的背景が重要であることは知られている。生徒の分極化のメカニズムの中で、社会的背景がどのような役割を演じているのかを調べる必要がある。²⁾

第二に、学習の組織構造と非組織レベルでの教師の処遇との関連を明らかにすることである。第3章で分析したYペアの事例に示されたように、インプット要因と組織構造において差のない2校に、非組織レベルでの差異がみられた。個々の教師の教育実践における自由裁量の問題である。このような非組織レベルでの処遇の差異は何に基くのか、そして、その差異が生徒にどのようなインパクトを与えているのか、今後究明すべきである。

第三に、生徒文化の問題をあげよう。従来従属変数としての地位しか与えられることのなかった生徒文化が、説明変数として、例えば生徒の進路意識の形成にどのような影響を与えているのか、を明らかにする必要がある。その際、単に生徒の意識一般をaggregateしたものである生徒文化と、peer groupの価値・規範体系としての生徒の下位文化とを分析的に分けておく必要がある。今回の研究では、十分な展開をみななかったが、今後、生徒文化研究の射程を広げるためにも、この問題は重要である。³⁾

そして最後に、これが本研究のもっとも弱い部分でもあるのだが、生徒の進路形成をどのように把握するか、という問題がある。本研究では、主に生徒の進学希望をもとに進路意識の形成を論じてきた。はたしてそれで生徒の進路形成過程がとらえきれるかといえば、答えは明白に否である。しかも本研究では大学進学希望を上位に

(それも国公立をより上位に)、就職希望を下位におき進路意識やアスピレーションの“高さ”を問題にしている。はたして、このような一元化が可能なかどうかは、もっと十分に検討されてよい問題である。⁴⁾ 今後、概念の明確化を図るとともに、異なるタイプの学校(例えば職業高校や、就職者が大半を占める普通科高校)における進路形成についても実証的研究を行なっていく必要がある。その場合にも、学校の組織構造や非組織レベルでの処遇が進路形成にどのような効果をもつのかが問われねばならない。

本研究には、以上のほかにも、まだまだ克服すべき課題が残されているだろう。ともあれ、本研究は、学校内選抜過程のメカニズムを、生徒の進路意識形成に対する学校の組織的・非組織的効果という点から解明することをめざした。そして部分的にはあれ、そのメカニズムを明らかにすることができた。学校の選抜機能・社会化機能・正統化機能は相互に複雑にからみあっている。しかし、その複雑にもつれた糸を一本一本解きほぐすことによって、われわれは、はじめて、社会的再生産の中で学校が果たしている役割を知ることができる。その方途

を探る手がかりを、本研究は求めた。ここで得られた手がかりをもとに、理論的にも実証的にも研究をさらに深めていくことが最大の課題である。そして、このような努力によってこそ、学校組織レベルでの教育の変革も可能となるのである。

(荻谷剛彦)

注

- 1) サンプル校の要替により、生徒の親の職業や学歴について調査することができなかった。
- 2) 生徒の社会的背景を変数として導入することによって、学校内選抜過程の研究は教育と不平等の研究へと連なることができる。学校の社会学的研究を広い社会的コンテキストの中に位置づけるためにも、生徒の階層といった変数を今後用意する必要がある。
- 3) いわゆる「生徒文化」の概念的検討とあわせ、この概念の社会学的有効性についても吟味する必要がある。
- 4) アスピレーションの問題は、教育と不平等について考える上で重要である。学校によって過度なクーリングアウトやウォームアップが行なわれているのかどうかを検討する必要がある。アスピレーションと不平等の問題については Murphy, J., "Class inequality in education" BJS vol. 32 No. 2. 1981 pp 182-201 を参照。