

保護者の階層と学校文化 — 教室の中の不平等 —

Social Class and School Culture in Japan

川 口 俊 明

Toshiaki KAWAGUCHI

学校教育講座

(平成22年9月30日受理)

1. はじめに

本稿の目的は、保護者の階層が学校に及ぼす影響について、参与観察調査・質問紙調査などを使いながら、多面的に考察することにある。

昨今、日本では急速に格差・貧困問題に注目が集まるようになってきている。たとえば、耳塚(2007)や荻谷・志水ら(2004)は、子どもたちの学力テストの点数を家庭環境が大きく左右していることを明らかにしてきた。また、OECDの推定によれば、日本の子どもの貧困率は7人に1人という高い水準であることが指摘され、子どもの貧困問題に着目した書籍も増えている^①。

しかし、現在日本で展開されている格差・貧困研究の多くは、個々の子どもには注目するものの、かれらが通う学校それ自体については十分な議論を展開できていない。そして、結果として「貧困家庭の子どもが多いことそれ自体」あるいは「恵まれた家庭の子どもが多いことそれ自体」が学校に与える影響を十分に扱うことができていない。

これは、それほど簡単に無視してしまってもよい問題ではない。たとえば、学校効果研究の知見によれば、学校に所属する社会的・経済的に不利な立場に置かれやすい子どもたちの人数が多だけで学力にマイナスの影響があることが指摘されている(Hill & Rowe 1996)。日本においても、同様の指摘があり^②、こうした学校レベルの影響が存在する可能性は高いと言えるだろう。

つまり私たちは、単に個々の子どもと不平等の関係を分析するだけでなく、恵まれない家庭の子どもが多いこと(あるいは少ないこと)が学校やそこに通う子どもに及ぼす影響についても考察する必要があると考えられるのである。

本稿では、以上のような問題意識のもと、保護者の階層が異なる2つの学校を比較し、(1)それぞれの学校がどのように異なるのか、(2)その違いが個々の子どもや教師にどのような影響を及ぼすのか、について考察してみたい。

以下、次のような手順で、この問題に迫っていく。まず2節では、本研究の研究面・実践面での意義について述べる。つづく3節では調査方法・調査対象について触れ、4節で分析結果を記述する。そして最後に5節で、学校文化の形成にかんする仮説を提示してみたい。

なお、本稿では、保護者の階層を海外の研究者(たとえば、Lareau(2002)やCondrón(2009)など)がしばしば用いるミドルクラス(中産階級)とワーキングクラス(労働者階級あるいは貧困家庭)という分類をもちいる。こうした分析枠組みが、日本社会に妥当するかどうかについては、また別の議論が必要であろうが、その点については今後の課題としたい。

2. 本稿の意義

保護者の階層が学校に及ぼす影響という問題を扱う意義は、少なくとも2つある。1つは、日本の教育社会学の小学校・中学校を対象とした学校文化論へのインパクトである。もう1つは、教育行政への示唆という点においてである。

2. 1. 学校文化論

そもそも、日本の教育社会学においては、高校間の違い（たとえば高校ランク）には注目が集まる³⁾ものの、小学校・中学校の文化は、一枚岩のようなものとして扱われることが多い⁴⁾。

同和地区を有する学校の学校文化を扱った研究や、ニューカマー児童生徒を対象とした研究にしても、しばしばマイノリティの子どもたちを抑圧する日本の小学校・中学校文化というように、全体として一枚岩的な日本の学校文化像が想定されがちであるように思われる⁵⁾。

こうした研究は、日本社会が同質性の高い社会であるという前提に支えられている。かつて「一億総中流」とすら呼ばれた時代背景があるが故に、こうした分析が一定の妥当性を持った（あるいは今でも持っている）のだろう。

しかし、格差・貧困が急速に注目を集めるようになった現在の日本の状況を踏まえれば、こうした構図は、あまりに単純すぎるようにも思える。いかに学校を改善するかという実践的な課題を考えたときにも、個々の学校は、学校の置かれた地域状況によって異なっているはずであり、単なる一枚岩的な学校という見方を保持したままでは、こうした問題に答えることは難しいだろう。

もう少し図式的に言うなら、本研究の主題は次のようになる。次の図1は、志水（2002）が、学校文化の3層構造を示したものである。

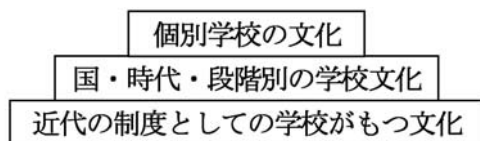


図1. 学校文化の3層構造—志水(2002) p.6をもとに作成

志水は、学校文化にかんする研究を図1のように3つにわけて整理している。すなわち、(1)国や時代や学校段階の違いをこえて、すべての「学校」に共通して見られる近代の学校が持つ特徴を研究するタイプ、(2)国ごとや時代ごと、あるいは学校段階ごとでの学校文化を研究するタイプ、(3)個別学校の文化を研究するタイプ、の3つである。

この例を借りるなら、本稿の主題は(3)の段階にある。これまでの学校文化論は、(2)の段階に焦点を当て、さまざまな日本の小学校文化の差異に目をつぶったまま、「日本の小学校」とあまりにひとくくりに把握しては来なかったか。本稿では、以上のような問題意識から、日本の小学校においても、階層という教育社会学にとって古くから重要な要素が、学校文化の形成に大きな影響を持っている可能性について検討したい。

なお、「ひとくくりにされた学校文化」に対する批判は、すでにいくつか行われてきている。たとえば、児島（2006）や今津（1996）がそれである。ただし、これらの研究は、本稿とは異なり「階層」を焦点にしていない。階層と現場の教授学に関連を迫った研究として伊佐（2010）があるものの、こちらは教師に焦点を絞った研究であり、学校文化を対象とする本稿とは対象が異なると言えるだろう。

2. 2. 教育行政への示唆

冒頭に述べたように、日本では格差・貧困問題が強調されるようになってきている。しかし、格差・貧困が強調されるようになってなお、日本の教育行政では、個々の学校を平等に扱う傾向が強い。たとえば、昨今の全国学力・学習状況調査にしても、個々の学校の立地する条件はしばしば無視され、各学校を同じ土俵で競わせるような政策が行われている。

各学校の状況が学校の立地条件によって異なるということを念頭に置くなら、こうした行動は問題が大きいと言わざるを得ない。本稿は、こうした日本の教育行政に対する批判としての意図・意義を持っている。

同じように扱われがちな日本の公立小・中学校において、保護者の階層が異なることで、学校文化の実態はどのように異なるのか。そして、それぞれの学校に、どのようなサポートが必要なのか。本稿の意義は、この点にも求められると言えるだろう。

3. 調査方法と対象

ここでは、本研究の調査対象と方法について述べる。今回、調査対象としたのは、九州地方の都市圏にあるA市の2つの小学校（西小と東小）である。今回の分析では、西小の4年1組と東小の4年2組を中心に、4年生児童全員を分析対象とする。なお、以下に登場する地名・学校名・クラス名・担任名などはすべて仮名である。

調査方法には、おもに参与観察を用いている。2010年の4月から西小・東小の調査に入り、それぞれ2週間に1回のペースで参与観察調査を行った。また、参与観察で得られたデータの裏付けをとるために、1学期末に4年生の児童全員を対象にした質問紙調査を実施した⁶⁾。その他、夏休み中に担任および校長へのインタビュー調査を行っている。今回の分析は、こうして得られたデータを元に行うものである。

それでは最初に、調査対象となったA市を紹介し、西小と東小のプロフィールを説明しておこう。A市は九州地方の都市圏にある市であり、経済的にも第三次産業に従事している割合が最も多い。ただ、大規模な都市であるぶん多様性があり、都市部とそれ以外の地域では、大きく異なった環境があるのも事実である。学校による違いも大きく、もっとも大規模な小学校ではクラス数が30を超えている学校もあるが、6クラス以下の小規模校も存在している。こうした多様な学校が存在することが、A市を選択した理由である。

調査対象の学校を選択するにあたっては、A市の就学援助をうけている子どもの割合をおもな目安にした。就学援助率については、自治体によってその適用基準がまちまちであるため、異なる自治体を比較するのは難しいが、同一自治体であれば問題は少ないだろう。A市の就学援助率は、現在だいたい19%~20%前後の値であるので、この値を参考に、ワーキングクラスの子どもの数が多いと考えられる学校として1校、ミドルクラスの子どもの数が多いと考えられる学校として1校を選び、分析対象とした。

まず、ワーキングクラスの学校として選ばれたのが西小である。西小は就学援助率30%程度の学校で、児童数は500名程度である。また、校区には同和地区を有している。校区内には低所得者層が多く住む公営住宅（西団地）があり、生活に困難を抱える家庭も多い。一人親家庭の割合もだいたい20%前後である。とくに2010年度の西小の4年生には生活に困難を抱えた児童が多く、生活保護・就学援助をあわせた割合は50%近い値になっている。

西小では、ほとんどの子どもが校区の中学校へ進学する。保護者は全体的にはそれほど学校に熱心ではなく、クラス懇親会に残る保護者は、どのクラスでも多くて10人前後と少ないそうである。

今回、西小で対象とした4年1組のクラスでも、やはり生活に困難を抱えた子どもが目立つ。4年1組のクラス担任は西先生、50代の男性である。同和地区を有する学校での勤務経験が長く、教員生活のほとんどをそうした学校で過ごしてきている。ふだんは、「わかっとうと?」「いいっちゃろ?」など方言を使った話し方が多い。保護者との関係を取り持つのは得意であり、対応の難しいと言われる親の子どもは、積極的に引き受けているという。

一方、ミドルクラスの小学校として選ばれたのが東小である。就学援助率は5%程度で、児童数は700名程度。校区には大企業の社宅や一戸建てが多く、保護者の職業は医者・弁護士・企業の管理職・公務員など多岐にわたるが、全体的に豊かで生活が安定した層が多い。転勤で全国各地（ときには世界各地）をまわる保護者が多く住むため、入学時点の子どもで6年生まで東小に残るのは、だいたい50%程度であると言われている。また、専業主婦が多く、学校内の活動に母親が関わる機会が多い。結果として、PTA活動が平日の昼間に行われたり、夏休みにPTAによる図書室の開放（教員は一切関わらない）が行われたりするなど、A市の平均的な学校とは異なる特徴的な点も見られる。

西小とは異なり、東小では中学受験志向も強く、毎年だいたい3割程度の子どもが私立や国立の中学校へ進学する。ただし、東小のすべての子どもがミドルクラスのグループに属しているわけではなく、学校そばにある公営住宅を中心に、生活に困難を抱えたワーキングクラスの層に属する子どもも存在している。

東小でおもな分析対象とした4年2組でも、医者や大学教員の子弟が目立つ。2組の担任は50代の東先生。すこし白髪が混ざった少々お腹が目立つ男性で、比較的恵まれた地域の学校経験が多いが、困難校にも勤務

したことがある。ふだんは、「いいですか？するんですよ？」「わかりましたか？」など、非常にていねいな言葉遣いが多い。

以下では、こうした西小の4年1組と東小の4年2組をおもな分析対象とし、適宜、両校の4年生全体のデータを組み合わせて分析を行う。両校の4年生の人数は、西小79名、東小118名、対象クラスの人数は、西小の4年1組が27名（男子14名、女子13名）、東小の4年2組が30名（男子15名、女子15名）である。2010年4月のデータであるが、観察期間中も転入・転出などにより、じゃっかんの増減がある。また、質問紙調査のデータでは、これに加えて欠席・無回答などが発生するため、回答数がずれる場合がある。

なお、両小学校の4年生を調査対象に選択したのは、中学年程度であれば児童を対象としたインタビュー・質問紙調査が可能であること、担任の性別・年齢による影響をある程度排除できる組み合わせが可能だったこと、両校ともCRTを用いた国語の学力テストが4年生で実施されているため、学力との関連を把握することも可能であること、などの理由による。

はじめに、両校の4年生を対象とした質問紙調査から、国語の成績の違いや、進学希望について見ておこう。

	80点以上	80~70点	70点未満
西小(77)	24.7	20.8	54.5
東小(109)	56.9	22.0	21.1

	平均値	標準偏差	最小値	最大値
西小(77)	66.1	16.41	32	95
東小(109)	78.3	12.78	41	100

表3. どの中学校へ行くつもりですか: 単位(%)

	校区の中学校へ行く	私立や国立	まだ決めていない
西小(75)	53.3	10.7	36.0
東小(111)	23.4	35.1	41.4

P<.01

両校の4年生の国語の成績には大きな差が見られる。たとえば表1を見るとわかるように、東小は80点以上の高得点層が全体の50%を超えている。当然、東小のほうが平均点も高く、表2を見ればわかるように、東小の平均点は西小のそれを12ポイント以上、上回っている。

また表3は、「どの中学校へ行くつもりですか」という質問への回答を示している。4年生の1学期であり、それほど進路を意識している段階ではないので、西小では、私学進学が10%程度、校区の中学を志向するものが50%である。これに対して東小では、私学あるいは国立の進学希望が35%で、この時点でだいたい1/3に達している。両校のあいだにある大きな差を示した数値であると言えよう。

それでは以下、参与観察調査の結果を中心に、2つの学校の違いについて、もう少し詳しく見ていくことにしよう。

4. 分析結果

ここでは、両校の違いを次のような手順で記述したい。まず、2つの学校の子どもたちの違いについて、いくつかの観点から整理する。その後、教師たちの実践の違いについて見ていくことにしよう。

4. 1. 子どもたちはどのように異なるのか

はじめに、子どもたちの振る舞いの違いについて、「保護者の階層と子ども」「学校的価値との距離」「ジェンダー」という3つの側面から見ていくことにする。

4. 1. 1. 保護者の階層と子ども

すでに家庭を対象としたいいくつかの研究で示されているが、保護者の階層は、子どもたちにさまざまな影響を及ぼしている（本田2008、神原2010）。表1や表2で見たように、両校のあいだに学力格差が大きいこ

とはその一例であるが、次の表4に見られるように、両校の子どもたちの時間の使い方にも明確な差が見られる。

表4. 時間の使い方: 単位(分)

	勉強時間(学校あり)**	勉強時間(学校なし)**	TV時間	ゲーム時間**
西小	35.3(77)	29.4(77)	90.8(77)	69.4(77)
東小	70.0(111)	65.1(112)	82.5(114)	47.0(114)

**: P<.01 *: P<.05

表4を見てみよう。勉強時間は学校がある日でもない日でも、東小のほうが西小を倍以上上回っている。TVの視聴時間こそ差がないものの、ゲーム時間にも有意な差が見られ、西小の子どもの方が20分以上、1日のゲーム時間が長い。こうした結果は、学力と階層の関連を分析した研究の知見（荻谷2004）とも整合性がある。

さて、参与観察中の両校の子どもたちの違いで、もっとも目立つのは、かれらの社会認識の広さの違いである。たとえば、「福岡教育大学の教員である」という観察者の初めての挨拶に対する反応は、西小では「大学は知ってる！でも、福岡教育大は知らん」「っていうか、大学って何があるのか知らん」という反応がほとんどだった。一方、東小では「福教大！知ってる！」という反応が一定程度見られたこと、観察者の語尾から判断したのだろうが「大阪出身ですよ？」という声をかけられるなど、明らかな差異が見られた。

他にも、東小においては、保護者の経済的な豊かさを示すさまざまなエピソードを聞くことができる。たとえば、次のエピソードはその典型である。

（職員室での女性教員との会話）

私、去年、1年生の担任でね。子どもに「先生、別荘もってる？」って言われて。「持ってない」って言ったら変な目で見られましたよ。あと、1年生でデンマーク行った子とかね。お母さんがJALの職員らしいけど。私なんて韓国だけしか行ったことないんですよ（笑い）。(2010年5月14日フィールドノート)

また、フィールドワーク中に行われたサッカーワールドカップに対する反応も、両校では対照的であった。ワールドカップ試合終了後の西小では、担任の次の台詞に象徴されるように、ほとんどの子どもが興味を示さない。観察者が子どもに話題を振っても、「サッカー（試合の時間が）長いから嫌。野球の方がいい」という反応が返ってきただけであった。

（4年1組での西先生の話）

ワールドカップがあったでしょう。でも、ここの子らぜんぜん興味がなくて。昨日テレビ見てた？って聞いても、2、3人ちらほらいるくらいで。ほんとに興味がないんですよね。(2010年6月18日フィールドノート)

一方の東小では、だいたい1/3の児童が、夜間に行われた日本戦を観戦している。中には、「見た！お父さんに起こされた」「一人で見た。しっかり寝て。起きて見ました。」という反応も見られた。

西小と東小の子どもたちのあいだの顕著な違いは、旅行経験にも現れる。九州地方、沖縄、中国・四国地方、それより東の日本、海外への旅行経験について尋ねた表5を見てみよう。

表5. 行ったことがある場所: 単位(%)

	九州地方	沖縄*	中国・四国**	東の日本	海外**
西小(68)	82.4	17.6	23.5	42.6	8.8
東小(114)	88.6	34.2	43.0	54.4	34.2

**: P<.01 *: P<.05

九州地方、東の日本の項目では差がないものの、それ以外の項目では、東小の子どもは行ったことがあると回答する割合が、西小の倍以上高い。とくに海外への渡航経験は差が大きく、3～4倍の差があることがわかる。

なお、ブルデューの文化的再生産論を引用した研究では、しばしば音楽や趣味などを考慮に入れた研究が行われてきた。本調査でも、こうした要素について自由記述で回答を得たが、そこでは両校のあいだに明確な差は見いだせなかった。この点は、日本ではミドルクラスであってもワーキングクラスの音楽や趣味も嗜んでいるという、片岡の文化的オモニボア説と一致している（片岡2003, 2000）。

ここまでの分析を見ると、両校の子どもたちの違いは、おもに両親の経済的な違いから来ている側面が大きいように思われる。しかし、これ以外にも、両校の子どもたちの学校での振る舞い方には大きな差が見られる。次に、かれらの学校での振る舞いをもとに、子どもたちと学校文化との距離について見ていくことにしたい。

4. 1. 2. 学校文化との距離

階層と学校文化を語るときに、これまでしばしば指摘されてきたのは、「中産階級と学校文化の親和性」である。日本でも、バーンステインの言語コード理論やブルデューの文化的再生産論に依拠しながら、いくつかの指摘がなされている（志水1991, 池田1987）。ただ、これまでのところ、これらの研究は主として日本の学校文化とマイノリティの関連について論じており、日本の学校文化総体における階層との関連性については、曖昧なままにしている。

しかし、西小と東小を比較したときに見えてくるのは、かなり明確な学校文化と階層の関連である。ここでは、使用する言葉の違いおよび学校的価値観との距離という2点から、両校の違いを描いてみよう。

第1の違いは、使用する言葉に違いがあるという点である。たとえば、クラスメートを呼ぶときに名字を使用するか否かという点である。フィールドワーク中、観察者は子どもの様子を観察するため、子どもたち自身に座席表を作成してもらったのだが、西小の子どもたちは、座席表をつくるのに名前を使用する頻度が高い。対する東小は、名字を使用する頻度が高かったのである。質問紙調査では、相手の名前を〇〇さん（あるいは××くん）と呼ぶ頻度について尋ねているが、表6を見るとわかるように、両校のあいだには大きな差が見られる。

表6. 友だちの名前を呼ぶときに〇〇さんと言う：単位(%)

	よくある	ときどきある	あまりない	ぜんぜんない
西小(77)	7.8	16.9	44.2	31.2
東小(113)	39.8	40.7	12.4	7.1

P<.01

より典型的に学校文化との距離が現れるのは、両校の子ども標準語の使用頻度である。西小では方言による会話が中心であり、観察者に対する子どもたちの言葉も、方言が頻繁に用いられる。たとえば、「先生なんで、長袖きとうと？暑くない？（女子）」「先生、（着替えるから）みよって。誰か（こっちを）見よらんと？（男子）」である。また、教員に対する言葉遣いも方言が使用されることが多い。

なお、これは同和地区の調査で西田（1990）が指摘した「遅れた地域文化と学校文化」という文化対立の構図とはやや異なると思われる。西先生自身は「あの子ら丁寧語をしらんちゃからね～。そもそも親も話さんからね」と言いながらも、自身が方言を用いているし、授業中や休み時間中にも、子どもの方言使用を訂正する場面は見られないからである。

対する東小は、授業中の会話・教員と話す場合だけでなく、子どもたち同士の会話でも、しばしば標準語が使用される。ただ、東小の子どもたちが標準語を使用するのは、階層の問題だけではないかもしれない。東小の子どもたちは半数が他県から移動してきているので、さまざまな地方の子どもが混ざった結果、標準語が学校内での会話表現として定着している可能性も存在するからである。

なお、両校の子どもたちに丁寧な言葉を使っているかどうかを尋ねたところ、表7、表8のような結果が得られている。参与観察調査の結果と同じく、東小のほうが丁寧な言葉を使うと回答する子どもの割合が高い。

表7. 学校の先生にいい言葉で話す：単位(%)

	よくある	ときどきある	あまりない	ぜんぜんない
西小(77)	18.2	46.8	28.6	6.5
東小(113)	60.2	31.4	8.0	0.9

P<.01

表8. 大人の人に対していい言葉で話す：単位(%)

	よくある	ときどきある	あまりない	ぜんぜんない
西小(77)	35.1	27.3	24.7	13.0
東小(113)	67.5	23.7	5.3	3.5

P<.01

第2の違いは、両校の子どもたちが有する学校的価値観との距離である。まず挙げられるのは、東小の子どもたちに顕著に見られるテストへの親和性である。東小では、テスト終了後に次のような会話を聞くことができる。

(漢字テスト終了後の休み時間中の会話メモ。男子2名、女子3名が会話している)

「(テストにでた)『きょうだい』って何?」「鏡」「あ～鏡かぁ。」「習った?」「習った。それより、漢字ででたの調整だった?調節だった?どっち?」「調節」「ああ、間違えた…。90点割ったかも。ディズニーランドに連れて行ってもらえなくなるのに。」

これ以外にも、東小の4年生は休み時間には、社会にかんするかなり高度なクイズ(例：マチュピチュは自然遺産か文化遺産か等)を、子ども同士で出題しあう様子が観察された。こうした東小の子どもたちのテスト内容や点数を気にした会話・子どもたち同士でクイズを出し合う姿は、西小の4年生ではまず見ることができない。かれらの休み時間は、友だち同士の鬼ごっこや観察者をからかうことに費やされる。

なお、こうした違いを生む1つの要因として、西小の子どもたちの語彙力不足が挙げられる。例えば、1学期末のお楽しみ会でのなぞなぞゲームでは「(帽子の)つば」「遊覧船」「かぐや姫」といった回答が用意されているなぞなぞに答えることができる子どもが1人もおらずゲームが止まってしまう場面がしばしばあった。西小では、ある程度の語彙力を前提にしたクイズが成立しないため、東小のようなゲームが観察されないと考えられる⁷⁾。

また、西小では髪の色を染めた子どもを見かけることがある。中学校では生徒指導が行われることもあるだろうが、西小では、こうした髪を染めることにたいする指導は行われていない。結果、教師と保護者との頭髪をめぐる価値観のズレがそのまま現れることになる。

(西小の職員室で西先生との会話)

「教室に髪がメッシュになっている子がいましたね。」と観察者が言うと、担任は、「あ～、あれでしょ。1、2年の時もそうやったんです。金と黒のメッシュ。だから、(今まで髪の毛が)黒い方が不思議なくらいで。運動会前に親が気合い入れたるって(染めたみたいです)。…(中略)…(親が言うには)誰にも迷惑かけてないやろって。(子どもに髪のことを)言ったら(学校に)怒鳴り込んできますよ(笑)。損しますよ。って思いますけどね。」

ここまで見てきたように、西小と東小の子どもたちのあいだには大きな違いがある。それは、親の経済的な地位に左右された違いもあるだろうが、学校との文化的距離と思われる振る舞いの差も確かにあるのである。

さて、ここですこし視点を変え、西小と東小の違いを、ジェンダーという視点から見てみたい。

4. 1. 3. ジェンダー

木村（1999）が指摘するように、学校文化を描くときに、階層とジェンダーの関連は重要な要素となりうる。ここでは、ジェンダーという視点から、両校の違いを見てみることにしよう。

まず、とくに西小で観察されるのは、男子のあいだに「口より先に手が出る文化」が存在している点である。西小では、観察者に対して、学級文庫の本や消しゴム、あるいは椅子を投げつけてくる男子が5～6人はいる。もちろん、担任の前では、そうした行為はなされないが、休み時間中にはしばしばこうした行動が見られる。

それ以外にも、観察者に（本気ではないだろうが）喧嘩を売ってくる子どもや、負んぶをせがむ児童がいるのも、西小の4年生の特徴である。以下は、そうした一例である。

（給食前の時間、4年1組前の廊下）

4年生で一番やんちゃ坊主と呼ばれる男子がやってくる。「先生、勝負！」と足を蹴ってきた。避けると「先生大人やろ。俺ら5人と勝負しよ！泣かせたる！」と叫んで、服を掴んで蹴ってくる。観察者は、あわててその場を逃げ出す。（2010年6月18日）

また、女子よりも男子の方が活発であり、4年1組の教室では、しばしば悪さをした男子数人が西先生に怒られるという姿が見られる。総じて男子の活動が目立つのが西小である。

これに対して、東小の4年2組では、「手が出る文化」はほとんど見られない。授業中の発言も、男子や女子にそれほど偏ることはなく、男女のあいだの差はほとんど観察できない。その他、女子の活動と思われるがちなピアノなどの音楽活動についても、「この子は、男子でもけっこうピアノを弾いたりしますね」と東先生が言うように、4年2組では男子児童がピアノを弾く姿を見ることができる。

ここで、質問紙調査による裏付けとして、先ほどの丁寧語の使用頻度を、男女別に見てみよう（表9、表10）。

表9. 学校の先生にいていねいな言葉で話す：単位（％）

	よくある	ときどきある	あまりない	ぜんぜんない
西小・男子(38)	13.2	36.8	36.8	13.2
西小・女子(39)	23.1	56.4	20.5	0.0
東小・男子(57)	63.2	26.3	10.5	0.0
東小・女子(56)	57.1	35.7	5.4	1.8

西小 P<.05

表10. 大人の人にていねいな言葉で話す：単位（％）

	よくある	ときどきある	あまりない	ぜんぜんない
西小・男子(38)	28.9	15.8	31.6	23.7
西小・女子(39)	41.0	38.5	17.9	2.6
東小・男子(57)	63.2	22.4	5.2	5.2
東小・女子(56)	67.9	25.0	5.4	1.8

西小 P<.01

表9や表10を見るとわかるように、西小では男女差が見られるが、東小では男女差は見られない。さらに、表11の国語の成績の男女差を見てみよう。ここでも、西小では男女のあいだに有意差が見られ、男子より女子の方が10ポイント近く点数が高くなっている。

表11. 男女×国語の成績: 単位(点)

	平均値	標準偏差
西小・男子(38)	61.7	15.98
西小・女子(39)	70.3	15.90
東小・男子(54)	77.2	12.79
東小・女子(55)	79.4	12.80

西小 $P < .05$

ここまで、子どもの経験、学校文化との距離、ジェンダーという3つの視点から子どもたちの学校経験を見てきた。経済的な側面だけでなく、学校文化との距離やジェンダーという視点から見ても、両校の学校文化は大きく異なっていると言ってよい。

それでは、こうした子どもたちを指導する教師のあいだにはどのような違いが見られるだろうか。次の項では、教師の実践について見ていくことにしたい。

4. 2. 階層差と指導の構図

先の項でふれた両校の違いは、担任にも影響を与える。ここでは、はじめに東小を見た後に、西小を見ていくことにしよう。なお、同様の問題関心を持つ研究である伊佐(2010)では、授業スタイルの違いはほとんど見られず、むしろ生徒指導の方針に違いがあることが指摘されている。しかし、本調査では生徒指導の方針だけでなく、授業スタイルに大きな差異が見られた。

4. 2. 1. 東小—話し合いと自主性—

東小の場合、塾に通う子どもが多いことが、学習面に大きな影響を及ぼしている。端的に言えば、教科書を使った活動が西小に比べて少なく、話し合い活動に力点が置かれているのである。

東先生の言葉を借りれば、東小には「説明されなくてもできる」子どもが多い。算数の時間には、はじめて習う単元であっても、教科書の問題程度ならすぐにできてしまう子どもが半数以上を占めている。東小の教員の中には、「この小学校に来てから(教科書的な知識は)教える必要がないんだ、っていうのに気づきました」と言う教員も存在するほどである。

こうした「説明しなくてもできる」子どもたちに対処するために、東先生の授業では、「今までやったこと無いぞっていう感じをもたせる」問いかけが行われる。具体的には、わざと東先生が計算の仕方を間違えた上で、「どうしてこのやり方はダメなんですか?」「隣の人に説明してみてください」といった問いかけがしばしば観察されるのである。こうした活動は、ときに国語算数以外の教科でも見られる。たとえば体育などでは、次のような発言が見られる。

(体育館でマット運動の始まる前の東先生の言葉)

練習は基本的に君たちにお任せします。(教室で渡したマット運動のやり方について書いた)本があるよね。それを使って、自分で工夫してください。体育も頭を使う勉強です。どんなスポーツ選手も練習で工夫をしています。体育も頭を使うんだよ?(2010年6月11日フィールドノート)

このように、東小では、担任が指導をするのではなく、「子どもたちに考えさせる」場面がしばしば観察された。運動会でクラスの応援旗をどのようににつくるかにかんする話し合いでも、担任はほとんど口を出さず、子どもたちの話し合いに任せる子ども主導のスタイルが多いのが東小である⁸⁾。

4. 2. 2. 西小—ドリルとルールの徹底—

東小が話し合い活動を重視する文化であるとすれば、西小はドリル・基礎基本を重視する文化である。算数の時間も、筆算の仕方を話あうよりも、むしろ計算のやり方を習得させるスタイルの授業の方が多い。

また、西先生は授業では授業内容よりもそれ以前の問題を重視していると言う。

まず、ルールとして、授業を妨害しないというのを、それについて一番、最初にいいますよね。たとえばたち歩きをしないとか、ヤジとか茶々を入れれないとか、それについては、4月の段階からかなり厳しく。…(中略)…そこに厳しいということは子どもたち知ってると思います。あとは、えーっとですね、この学校は、読み書き計算については、基礎の基礎って言って。100ます計算とか、漢字の読み書きとか一生懸命させようじゃないですか。そういった、集中して1分間、1分間とか2分間集中して一生懸命作業するっていうのを、スキルの何回もやって。集中力を高めているっていうのが、一つの特徴かなと。(西先生のインタビューより)

西先生は東先生とは対照的に、教師主導のスタイルで授業を進めていく。たとえば運動会の練習中には、「手遊びしない!しゃべらない!」と大声で叱ったり、移動の準備が遅い子どもたちを「こらぁ、走らんと!？」と怒鳴ったり、片付けが遅い場合は「何しよう?遅い!」という声をとばしたりする。生徒指導も学習指導も、先生が中心になりやすいのが西小である。

こうした西小と東小の違いをまとめると、表12のようにできるだろう。

表12. 学校文化のまとめ

		西小	東小
子ども	言葉	方言中心	標準語中心
	学校文化との距離	遠い	近い
	男女差	大きい	小さい
教師	学習指導	ドリル中心	話し合い中心
	指導の文化	教師主導	児童主導

最後に、こうした両校の違いから、指摘できる点についてまとめておくことにしよう。

5. 考察

本稿では、保護者の階層が学校に及ぼす影響について、保護者の階層が大きく異なる2つの小学校を比較する中で、参与観察調査・質問紙調査を使いながら、多面的に明らかにしてきた。

ここまでの分析から、ワーキングクラスの学校である西小と、ミドルクラスの学校である東小は、子どもたちの活動、教師の対応の面で、大きく異なっていることがわかる。すなわち、西小では方言の使用・学校文化と距離がある・大きい男女差(荒れた男子)・基礎基本中心の授業・教師主導といった特徴が見られるのに対し、東小では標準語の使用・学校文化との親和性・小さい男女差・話し合い中心・子ども主導といった特徴が見られたのである。

こうした西小と東小の子どもたちの姿は、たとえばウィリスが『ハマータウンの野郎ども(Willis 1977=1996)』で描いたような、いわゆるワーキングクラスとミドルクラスの子どもの姿と被って見える。保護者の階層が異なる学校は、さまざまな点で異なっているのである。これは、日本の小学校でも例外ではない。

ところで、ここで次のような疑問がわく。しばしば、「日本の小学校は平等である」と言われる(Cummings 1980=1981)。実際、昨今の学力テストの分析などでも、小学校の平等性が指摘されている(川口2009)。ではなぜ、学力テストの分析結果からは平等に見える日本の小学校で、2つの小学校のあいだにこれだけの文化の違いが存在するのだろうか。

今回の調査はあくまで2校の比較をただけであり、この問いに答えるのは容易ではない。それでも、調査の中である仮説が示すことができたので、最後にその仮説について触れておくことにしよう。

5. 1. 小学校の学校文化形成の構造

まずは、西小の次の場面を見てみよう。

(教室の後ろに座っている観察者は、男子2人、女子1人に囲まれている。そこに2人の女の子がやってくる。1人は観察者によく話しかけてくれる女子A^⑨で、もう1人は転校生B)

A「先生、この子ハワイに言ってたんよ。」

観察者「へー、ハワイに行ってた」

B「うん」とうなづき「名前はね」とローマ字で自分の名前を後ろの黒板に書き始める。するとそばにいた男子が、「おまえ、アメリカとかハワイとか、うっさいわ。何回言ってるんか」とAとBを押しつける。Aはすぐ席に戻ってしまう。Bは不満そうな顔をして、まだ黒板に何か書いているが、あきらめて席に戻る。

男子児童は、「な、先生」とこちらに抱きついてくる。観察者は、「ええ、ひどくない？ってか、おまえ、アメリカとかハワイとか知ってるの？」と言うが、その場にいた男子や女子は、「知らん！」と言ったり、「えーっとね！たぶん、ここ」と笑いながら、適当地図を黒板に書いたりし始める。(2010年7月16日フィールドノート)

後にBに尋ねたところ、彼女はハワイの小学校に通っており、ハワイの学校が夏休みになったので、日本に一時帰国し、西小に体験入学していたそうである。父親はハワイで商売をしており、母親は専業主婦、彼女自身も中学校からは帰国して日本の学校に通うとのことであった。

さて、西小の教室で行われた、ミドルクラス的なBに対するまわりの子どもたちの行動は興味深い。明らかに西小の子どもたちはBの持ち込んだミドルクラス的な文化（アメリカやハワイ、そして彼女の話す英語）にかんする価値付けが低い。ワーキングクラス的な文化で育つ西小の子どもにとって、それらは「うっさいわ」の一言で消される問題でしかないようである。

ワーキングクラス的な西小の4年1組の教室の中で、ミドルクラス的な価値観を持つBは、静かに座っている（あるいは一人で行動している）場面が多く見受けられた。彼女の持ち込んだミドルクラス的な文化は、ワーキングクラス的な4年1組の空気の中で、かなり消されてしまっていたようである。

ここから、次のような仮説が考えられる。すなわち、「仮にミドルクラス的な文化を持った子どもであっても、まわりにワーキングクラス的な文化があれば、その振る舞いを変化させる」のではないか。こうした考えに基づいて、両校の「丁寧語の使用頻度」について、進学希望別／国語の成績別にわけてみると、興味深いことがわかる。なお本来であれば、階層を表す指標（両親の職業／学歴）で分類すべきだが、こうした指標はまだ得られていないので、今回は代替指標としてこれらを用いている。

表13. 進学希望×先生にいい言葉で話す：単位(%)

	よくある	ときどきある	あまりない	ぜんぜんない
西小・大学志望(16)	18.8	68.8	12.5	0.0
西小・高校志望(27)	18.5	40.7	33.3	7.4
西小・決めていない(34)	17.6	41.2	32.4	7.4
東小・大学志望(42)	73.7	22.8	3.5	0.0
東小・高校志望(7)	35.0	55.0	10.0	0.0
東小・決めていない(17)	51.5	33.3	12.1	3.3

表14. 成績×先生にいい言葉で話す：単位(%)

	よくある	ときどきある	あまりない	ぜんぜんない
西小・80点以上(19)	36.8	52.6	10.5	0.0
西小・70～80点(16)	6.3	75.0	18.8	0.0
西小・70点未満(42)	14.3	33.3	40.5	11.9
東小・80点以上(62)	56.5	32.3	9.7	1.6
東小・70～80点(24)	62.5	33.3	4.2	0.0
東小・70点未満(22)	68.2	31.8	0.0	0.0

西小 P<.05

表13と表14を見てみよう。ここから次のようなことがわかる。つまり、東小のワーキングクラスの子どもたち（高校希望グループあるいは70点以下のグループ）ですら、西小のミドルクラスの子どもたち（大学希望グループあるいは80点以上のグループ）よりも丁寧語に対する親和性が強いのである。

ここであらためて丁寧語の男女差について見た表9、表10も見てみよう。男女差は、西小では見られるが、東小では見られない。そして、ここで重要なのは、西小の女子よりも東小の男子の方が丁寧な言葉遣いを使用する頻度が高い、という点である。

ここから、次のようなことが示唆できる。丁寧な言葉を使用するか否か、つまり学校文化への距離は、個々の児童の階層・性別だけで決まっているわけではなく、そこに学校（あるいはクラス集団）が関与することによって形づくられている可能性がある、ということである。

日本の学校では、学力テストの分析を行えばわかるように、必ずしも学校間に大きな差があるわけではない。たとえば東小であっても、成績の低い子（ワーキングクラスの子ども）は一定数存在しているのであり、逆に西小であっても、ミドルクラスの子どもは一定数存在するのである。

しかし、上に述べたような教室内の同化圧力が働くことにより、学校文化の構造は、東小と西小で大きく異なるのではないだろうか。ワーキングクラスの要素が主流になるか、ミドルクラスの要素が主流になるかを決定する要素は明らかではない。おそらくそこには、教師・学校の働きや、地域の特性、子どもたちの特性といった要素が絡むのだろう。むろん、2つの学校を比較しただけで結論をだすには早すぎる。これはあくまで仮説であり、今後、この点を検証する必要があるだろう。

5. 2. 行政と実践への示唆

本稿で示したように、西小と東小は、保護者の階層の影響を受け、まったく異なる学校文化を形成している。ここで重要なのは、2つの学校に必要とされる指導方針・経営方針が大きく異なるという点である。

たとえば、近年のPISA型学力に代表されるような「話し合い」中心の学習に親和的なのは明らかにミドルクラスの学校である東小であり、西小には、そうした指導法を取り入れる余地は非常に少ないだろう。仮に、西小がそうした方法を取り入れれば、授業が成立しなくなる可能性すら存在している。西先生は、おそらく直感的にこうした事態をわかっており、ワーキングクラスの学校に親和的な授業態度を用いているのではないだろうか。

逆にミドルクラスの学校である東小は、自然に「話し合い」中心の授業になる。しかしそこでは、ワーキングクラスの子どもたちが置き去りにされる危険性が常につきまとう。本稿の分析が示唆しているのは、それぞれの学校に適切な指導方針というものが存在しているはずであり、各学校は、自分たちの置かれた地域状況にあわせて、指導方法を変化させる必要があるということである。

なお、教育行政への示唆としては、仮に、すべての学校で「話し合い」中心の学習をしていきたいのであれば、学校文化がそもそも「話し合い」中心の学習と親和的でない西小のような学校に、より多くのリソースを割く必要があるという点が挙げられる。教育行政には、学校文化と教員の指導法の関連に、より配慮した資源の配置が求められると言えるだろう。

5. 3. 今後の課題

最後に、今後の研究課題について、3つの点からまとめておきたい。第1に、今回の調査は、あくまで2つの学校を比較しただけのものであるため、学校がどのような影響を及ぼすかを問う主題とは裏腹に、学校のサンプル数が十分ではない。本調査で得られた仮説を検証するためには、さらなる学校調査が必要である。第2に、階層の定義に関わる問題である。今回は、ワーキングクラスとミドルクラスというシンプルな枠組みで分析を行った。2つの学校を比較するだけであれば、この枠組みで十分である。しかし、より広範囲な学校を対象としたときに、この枠組みでよいのかどうかを再検討する必要があるだろう。日本の家族研究においても、階層をどうとらえるかは常に問題としてあげられる⁹⁹が、本稿においても、その点は課題として残されたままである。

第3に、こうした両校の差が、長期的にはどのような影響を子どもたちに与えるのか、という問題がある。丁寧語を使用する環境に育ったからと言って、それが中学校・高校と子どもに影響を与えるのだろうか。それとも、その影響は学校段階が変われば消えてしまうものなのか。こうした児童の態度にかんする学校効果の研究は、海外の学校効果研究・教師効果研究でも、まだ研究の蓄積がすすんでいない¹⁰⁰。こう

した教育効果研究との接合も、今後の目指すべき研究方向の一つであろう。

<註>

- (1) 子どもの貧困白書編集委員会編 (2009), 阿部 (2008), 山野 (2008) など。
- (2) 川口 (2009) のP.157を参照のこと。
- (3) 耳塚 (1993), 長谷川 (1996)
- (4) 志水 (2002)
- (5) 西田 (1990), 恒吉 (1996), 太田 (2000)
- (6) 参与観察法に代表される質的調査と、質問紙調査などの量的調査を組み合わせる研究手法 (Mixed Method Research) については、中村 (2007) などを参照。
- (7) 検証可能なデータはないが、西小の4年1組の子どもたちは、トランプなどルールに則った遊びをほとんどしない傾向があるように思われる。かれらが行うゲームは、ジャンケンやシンプルな鬼ごっこ、あるいはドッジボールである。また、遊びのルールはしばしば破られ、男子の「ボス」の意見が通る場面が多い。
- (8) ところで、東小の教員が子どもたちを語る時の様子で興味深いのは、しばしば子どもたちに「話す力が弱い」「打たれ弱い」といった形容詞がつく点である。また、「西小の子どもの方がバイタリティと生きる力があるでしょ」という話もよく聞く。本稿では考察しないが、ここには日本の教員の階層問題のとらえ方が現れているように思う。
- (9) 彼女はダブルの子で、教室に十分にはとけ込めていないようである。
- (10) たとえば本田 (2008) など
- (11) Jennings & DiPrete (2010)

<参考文献>

- 阿部彩, 2008, 『子どもの貧困－日本の不公平を考える－』岩波新書。
- Condrón, D. J, 2009, “Social Class, School and Non-School Environments, and Black/White Inequalities in Children’s Learning”, *American Sociological Review*, 74(5): 685–708.
- Cummings, W. K, 1980, *Education and Equality in Japan*, Princeton University Press (友田泰正訳, 1981, 『ニッポンの学校－観察してわかったその優秀性－』サイマル出版会)
- 長谷川裕, 1996, 「生徒文化－日本におけるその様態と変容－」堀尾輝久・久富善之編『学校文化という磁場』柏書房, 74–116。
- Hill, P. W & Rowe, K. J, 1996, “Multilevel modeling in school effectiveness research”, *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1): 1–34.
- 本田由紀, 2008, 『「家庭教育」の隘路－子育てに脅迫される母親たち－』勁草書房。
- 池田寛, 1987, 「日本社会のマイノリティと教育の不平等」『教育社会学研究』42: 51–69。
- 今津孝次郎, 1996, 『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会。
- 伊佐夏美, 2010, 「公立学校における「現場の教授学」－学校区の階層的背景に着目して」『教育社会学研究』86: 179–199。
- Jennings, J. L & DiPrete, T. A, 2010, “Teacher Effects on Social and Behavioral Skills in Early Elementary School”, *Sociology of Education*, 83(2): 135–159.
- 神原文子, 2010, 「家族と教育」岩井八郎・近藤博之編『現代教育社会学』有斐閣ブックス, 113–133。
- 荻谷剛彦, 2004, 「「学力」の階層差は拡大したか」荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』岩波書店, 127–51。
- 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。
- 片岡栄美, 2000, 「文化的寛容性と象徴的境界－現代の文化資本と階層再生産－」今田高俊編『日本の階層システム5－社会階層のポストモダン－』東京大学出版会, 181–220。
- 片岡栄美, 2003, 「「大衆化社会」の文化的再生産－階層再生産, 文化的再生産とジェンダー構造のリンケージ－」宮島喬・石井洋二郎編『文化の権力－反射するブルデュー－』藤原書店, 101–135。
- 川口俊明, 2009, 「マルチレベルモデルを用いた「学校の効果」の分析－「効果的な学校」に社会的不平等

- の救済はできるのか」『教育社会学研究』84: 165-184。
- 木村涼子, 1999, 『学校文化とジェンダー』勁草書房。
- 子どもの貧困白書編集委員会編, 2009, 『子どもの貧困白書』明石書店。
- 兎島明, 2006, 『ニューカマーの子どもと学校文化－日系ブラジル人生徒の教育エスノグラフィー－』勁草書房。
- Lareau, A, 2002, “Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families”, *American Sociological Review*, 67(5): 747-776.
- 耳塚寛明, 1993, 「学校社会学研究の展開」『教育社会学研究』52: 115-136。
- 耳塚寛明, 2007, 「小学校学力格差に挑む だれが学力を獲得するのか」『教育社会学研究』80: 23-39。
- 中村高康, 2007, 「混合研究法」小泉潤二・志水宏吉編『実践的研究のすすめ－人間科学のリアリティー』有斐閣, 233-47。
- 西田芳正, 1990, 「地域文化と学校－ある漁村部落のフィールドノートから－」長尾彰夫・池田寛編『学校文化－深層へのパースペクティブー』東信堂, 123-146。
- 太田晴雄, 2000, 『ニューカマーの子どもと日本の学校文化』国際書院。
- 志水宏吉, 2002, 『学校文化の比較社会学』東京大学出版会。
- 志水宏吉, 1991, 「言語による選別」宮島喬・藤田英典編『文化と社会－差異化・構造化・再生産－』有信堂, 35-55。
- 恒吉僚子, 1996, 「多文化共生時代の日本の学校文化」堀尾輝久・久富善之編『学校文化という磁場』柏出版, 215-40。
- Willis, P. E, 1977, *Learning to Labor－How working class kids get working class jobs*, Gower.
(熊沢誠・山田潤訳, 1996, 『ハマータウンの野郎ども－学校への反抗・労働への順応－』ちくま学芸文庫)
- 山野良一, 2008, 『子どもの最貧国・日本－学力・心身・社会におよぶ諸影響－』光文社新書。