教育社会学における進学校研究の課題

比較教育社会学コース　　岡　田　有　真

A Review of Research on *Shingakukou* in Sociology of Education

Yuma OKADA

The purpose of this paper is to clarify the issues of research on *Shingakukou* that refers to elite sector of high schools in Japan. For that purpose, this paper organizes prior researches on high school education since 1990s and compare researches on elite sector of high schools with those of non-elite sector. At the same time, this paper points out that in the sociology of education, the method of discovering inequalities through comparison leads to a bias in setting up problems.

目　次

1．本論文の目的と概要
2．高校教育研究の発展史
　A．学校階層構造研究の確立
　B．1990年代以降の高校教育研究の展開
3．進路多様校における内部過程研究
4．進学校研究の限界
　A．教育社会学における進学校研究
　B．進学校研究の限界―進路多様校研究との比較から―
　C．進学校研究の限界―教育心理学における上位校研究との比較から―
　D．考察―なぜ進学校は等閑視されてきたか―
5．進学校研究の課題
　A．高校教育を取り巻く時代的情勢
　B．進学校の積極的指導策
　C．進学校に特有の課題
6．おわりに

1．本論文の目的と概要

教育社会学を主領域とする高校教育の実証研究では，様々な問題を抱えやすい「進路多様校[1)]」に注目が置かれてきたという指摘がある（山村・濱中2019）。それは同時に，進学校，あるいは学力上位校[2)]についての着目は相対的に不足していたということでもある。しかし，進学校を対象とした研究は，進路多様校を対象とした研究と比較してどのような観点での研究が不足しており，それはなぜなのか，またどのような研究が期待されるかなどについて，十分な追求はなされていない。

そこで，本論文では，1990年以降の教育社会学を中心とした高校教育研究を進学校と進路多様校との研究蓄積の対照，他領域における進学校研究との対照という観点を取り入れてレビューし，それを通じて上記の問に回答を得る。

具体的には以下のように論文を構成する。以降，まず第２章では，教育社会学における高校教育研究において基本となっている学校階層構造[3)]の視点が確立された過程を論じたうえで，90年代以降の高校教育研究を概観しながら，どのような新しい研究視点が加わり，発展したのかを論じる。それに続く第３章では，対象を限定した研究の先進領域例として進路多様校を対象にした研究をレビューする。第４章では本論文の主題である進学校を対象にした研究をレビューし，①進路多様校研究との比較，および②教育心理学における進学校研究との比較を通じて，教育社会学における進学校研究にどのような研究視点が欠けているのかを明らかにする。また同時に，その課題が残された理由として，教育社会学における問題設定の偏りを指摘する。その後，第５章で1990年代以降の高校を取り巻く社会的変化について論じ，それを踏まえて進学校研究の課題を提起する。

2．高校教育研究の発展史

A．学校階層構造研究の確立

本論文では，1990年代以降の高校教育研究を主要な検討対象とする[4)]が，日本の高校教育を捉えるにあたって，それ以前に教育社会学が築いた基礎的な認

識を抑えておく必要がある。とりわけ，入学難易度によって高校を区別する学校階層構造の視点は，以後の研究の前提になる。また，本稿内においても学校階層構造という概念を用いて議論を行う関係から，まずはこの概念が成立，発展してきた過程や，研究をレビューするフレームとしてどういった視点を提供するのかについて論じておく。

学校階層構造の初期的な発見は，高校卒業後の進路を規定する要因として出身高校が強く影響していたということにある。武内・苅谷・浜名（1982）によれば，江原（1977）が高等教育への進学機会に対する出身高校の規定力が高校時の成績以上に強いことを指摘し，藤田（1980）が高校のタイプ・ランクが生徒の進路希望と強く相関することからこれを「学力別・課程別トラッキング」と呼んだ。このトラッキング概念の適用が，高校の学校間格差が着目された契機であるとされる（飯田 2007）。

日本で用いられるトラッキング概念は主に，学校階層ごとの進路分化を問題にする際に用いられるが，学校階層構造の発見において重要なのはこの点に限らなかった。苅谷（1981）は，学校階層構造は学力に基づいて生徒を各学校へ配分するだけではなく，生徒の下位文化の「分極化」を伴うことを指摘している。また，耳塚（1982）は教育的アウトプットとして，学校階層ごとの生徒の進路意識に加えて生徒文化に着目し，それぞれが学校の選抜機能，社会化機能を問うとしている。

ここまでを簡潔にまとめれば，学校階層構造とは，学校ランクに応じて各高校が異なる選抜・社会化機能を持っていることを明確化するための概念である。そして，選抜・社会化機能にはそれぞれ進路形成・生徒文化が観察対象として対応するという見方が提起された。

また同時に，明確には定義付けられていないながら，学校階層構造研究を整理するために，入学時の生徒の学力のように所与の条件となるものをインプット，生徒の進路のように教育の結果を表すものをアウトプット，それらをつなぐ過程をスループットと括るモデルが想定され，用いられている（例えば苅谷 1981，耳塚 1982，飯田 2007）。つまり，学校階層構造の発見は，異なる学力帯の入学生徒（インプット）に対して，学校の行う教育や学校での経験を経て（スループット），入学時の格差が拡大するなりといった結果（アウトプット）があるという考え方を提供した。

学校階層構造を明らかにしてきた研究群に準じることで，以上に述べた，分析対象として「イン・スルー・アウトプットの各段階」，独立変数としての「学校ランク」，従属変数である「進路形成・生徒文化」，という分析上の枠組み得ることができる。このモデルを共通認識とすることが，学校階層構造を前提とした1990年代以降の高校教育研究レビューにおける基礎としても有用であると考え，本稿ではこれを論文の分類基準や比較軸として参照する。

B．1990年代以降の高校教育研究の展開

それでは，学校階層構造が発見された後，高校教育研究はどのように発展してきたのだろうか。1990年代以後，学校階層構造は「常識」として捉えられ（冨田 2013），それを基礎認識として後続の研究が発展していく。これ以降の高校研究は，いくつかのレビューに即して整理すると，後述する 2 つの点で，既存の学校階層構造の枠組みを超えて発展したとみることができる。

第一は，新たな変数の設定である。ここまで整理してきたように，学校階層構造の発見当初は，基本的には生徒の進路が説明されるべき従属変数であり，それと関連して進路形成にも影響を持ち，それ自体も社会化機能を体現するものとして生徒文化が着目されていた。ここまでは，学校階層構造による着目点として述べた通りである。

想像に難くないことだが，それら以外にも学校階層構造の帰結として着目すべき変数があった。それは例えば，最終学歴以後の社会移動（中西・中村・大内 1997）や社会意識（例えば友枝 2015）などである。網羅的には列挙しないが，大規模調査データを基にした研究（例えば樋田ら編 2014，尾嶋・荒牧編 2018）を中心に，例えば職業希望や生活時間，自己有能感といったテーマが確認できる。これを，学校階層構造の枠組みに新たな従属変数が追加され，検討されるようになったと言い換えてよい。

他方では，独立変数の側にも，学校ランクとは異なる変数が検討されるようになった。90年代以降の高校教育研究について冨田（2013）は，学校階層とは異なる軸のトラックを見出す動きがあったことを指摘し，「ジェンダー・トラック」（中西 1993）や「カリキュラム・トラック」（荒牧 2003）などをその例として挙げている。こうした動きを，高校のトラッキング研究に新たな独立変数が設定されたと理解することが可能である。

第二は，学校の内部過程へのより詳細な注目であ

る。耳塚（1982）が，それ以前を「学校をブラック・ボックスとみなすインプット=アウトプット分析に終始する段階」と述べたように，これは1980年代の高校研究においても課題として論じられていた点であった。結果的に1990年代以降，冨田（2013）が「トラッキング・システムの内部過程を明らかにしようという研究も見られるようになった」とし，飯田（2007）が「学校格差研究はトラックの内側へ探究を深めた」と指摘するように，学校階層構造の内部過程へと研究関心が向けられていった。言い換えれば，従来は特に進路意識や生徒文化がどう異なっているかという「アウトプット」に主眼が置かれていた一方で，それらの結果がどのような過程を経たものかという「スループット」が着目されるようになった。

大規模なアンケート調査などを用いることが多い第一の発展（新たな変数の設定）に対し，質的方法を用いることが多い第二の発展（内部過程の解明）は，対象を限定したものになりやすく，学校タイプによって研究の厚みに差が生じやすい。それを踏まえ，対象を限定した研究をレビューする次節以降では，ここで第二の発展として挙げた，学校階層構造における学校の内部過程（＝スループット）を対象とした研究を詳細に扱う。そこで，学校階層構造における上位校すなわち進学校と，下位校すなわち進路多様校を対象とした研究とを比較することで，進学校研究の限界を明らかにしたい。

次章ではまず，進路多様校の内部過程を対象とした研究をまとめることで，高校の内部過程の解明がどのように進行，発展してきたかを明らかにする。

3．進路多様校における内部過程研究

本章では，進路多様校における内部過程研究がどのように発展したかを論じる。ここで進路多様校を（比較）対象として扱うのは，教育社会学のなかでその重要度が高く認知され，研究が進んだ対象だからである[5)]。

また，本章では，進路多様校の内部過程に着目した研究を，適宜「進路形成」と「生徒文化」という視点（学校階層構造が与える枠組みによる）を用いて分類しその成果を論じる。

進路多様校に対して強い関心が向けられた一義的な理由は，その進路形成にあると言えるだろう。進路多様校生徒の進路形成は，四年制大学進学率の趨勢のような社会全体の変化を反映するうえ（中村編 2010），高校から職業へのスムーズな移行が困難になったとされる（片山 2008）1990年代に社会問題となった，「高校中退」や「高卒無業者」といったハイリスクな進路の問題（研究例に門脇・陣内 1992，粒来 1997など）に強く関わる。2000年代には，いかにすれば進路達成動機を高め，進学を促せるかという臨床的な関心（酒井 2007）からも，その進路形成過程が着目されている。これらの進路問題が学校階層下位校に集中するため，学校階層構造との関わりからその発生メカニズムの解明や克服が課題となったのである。

こうした中で，進路形成過程にあたる「スループット」をより詳細に検討する必要性が高まったと考えられる。進路多様校の内部過程を解明していく上での研究発展を見ていくと，そこでは新しく２つの分析視点が導入されたことに着目できる。

１つは「生徒の主観的経験」を研究視角に捉えることであった[6)]。生徒の主観に着目する効用として，進路形成過程の因果的な説明を得ることができる。例えば広崎（2007）はニューカマー生徒を対象とし，進路多様校の脱学校的な生徒文化は，生徒の学習意欲を減じていることを生徒自身の語りから見出し，一方ではボランティアや教員の個別的なサポートによって進学希望が高まったことも明らかにした。ここでは，生徒の学習意欲や進路意識が変化するとして，それがどのような過程を経るかが明らかにされたのだと言えよう。

それ以外にも，生徒の主観的な過程に着目したことの成果として，生徒の学歴達成への志向が，想定されていたよりも複雑であることも明らかになっている。例えば石戸谷（2004）は，郡部高校生徒が進路決定にあたって，「よい」職場・大学を目指すこと以上に，進路先の地域を重視することを指摘した。ここからは，生徒がより高い学歴達成を志向するという従来的な前提が，あまりに単純化されたものだったという問題が発見されることになった。

他方，生徒文化に近い領域においても，生徒の主観に着目した研究が蓄積されている。例えば古賀（2004）は，学校を中退した生徒が，退学を機会の喪失や学歴獲得の失敗ではなく，前向きな選択と解釈していることを指摘した。ここでもまた，生徒の解釈に添うことによって，教育社会学におけるそれまでの前提が，当事者のリアリティとは必ずしも一致しないことが示されたといいえる。

小括すれば，「生徒の主観的経験」を研究視角とした成果は，とりわけ学習意欲や進路意識の変化のプロセスを詳細に明らかにしたこと，そして生徒のリアリ

ティが多様であり，それは従来の学問上の前提と不一致でありうることを明らかにしたことにあるといえる。

進路多様校のスループットを解明する新たな視角の２つ目としては，「生徒―教師の相互作用過程」への着目が挙げられる。そして，ここで重要なプレゼンスを持っているのが「進路指導」「生徒指導」などに代表されるような，学校組織の積極的かつ意図的な働きかけである「指導」である。

進路多様校の進路指導について片山（2010）は，進学・就職への移行は「推薦」が主要部分を占めることや，生徒の進路意識を高めるために学校が多岐にわたる進路行事を行っていることを明らかにしている。教師の指導と生徒との相互作用に一層重きを置いた研究としては，在学中の生徒の進路希望を逐次記録した「進路カルテ」を用いた千葉・大多和（2007）の研究がある。千葉・大多和（2007）は，進路多様校生徒の進路形成において，生徒個人の能力やアスピレーションといった個人的な要因が弱まり，校内の指導/支援のチャンネルへのアクセスの影響が大きくなっていることを明らかにしている。これらの研究では，指導の実態が詳細に明らかになったほか，主観過程への着目と同様に，生徒の意識変化をより因果的にとらえることができている。

「進路指導」が進路形成と結びつく意図的・積極的行為であるのに対し，「生徒指導」は生徒文化と関わりの大きい教師の意図的・積極的な行為である。進路多様校における「生徒指導」は，その困難さが課題となることもあって関心を集めて取り組まれてきたテーマである。

下位校の生徒指導は，樋田（1999，p.53）が，集団的で外面的な統制，すなわち一斉指導 や画一的指導などから，個々人や個々の状況に応じた個別的統制を行うようになったとしているなど，1990年代には生徒のありのままを受容するものになってきていると理解されてきた。それに対し，指導場面の参与観察を行った吉田（2007）は，教員が基準を外部化することで葛藤を表面化させない行為戦略を用いて，結果的には画一的に生徒を管理していることを明らかにしている。他に，伊藤（2013）は，自主性を尊重し，逸脱を許容すること（＝指導から撤退すること）でしか学校にとどめておけないとみなされていた下位校生徒の，「志向性」に働きかけることで生徒が指導を受け入れるようになるという，指導による適応促進の積極的な事例を示した。これらの研究では，指導や生徒との相互作用を詳細に観察したことで，表面的に葛藤のない指導の欺瞞性を指摘し，さらなる改善の方向性を示すことができている。

「生徒―教師の相互作用過程」に着目した研究では，学校の指導実態が鮮明になったのはもちろんのこと，１つ目の「生徒の主観的経験」とも重なりながら，指導と生徒の在り方が相互に影響し合う過程を明らかにするとともに，指導に潜む問題を発見し，実践的な改善の見通しを得ることができたと言える。

以上，内部過程が着目された後，特に2000年以降の進路多様校研究の蓄積を，２点あげて論じてきた。すなわち，「生徒の主観的経験」への着目，「教師―生徒の相互作用過程」への着目である。「生徒の主観的経験」への着目によって，学習意欲や進路意識変化のプロセスを詳細に明らかにしたこと，そして生徒のリアリティが多様であり，それは従来の学問上の前提と不一致でありうること明らかになった。そして，「教師―生徒の相互作用過程」への着目によって生徒の進路形成や学校適応において，指導の在り方や指導/支援機会が持つ生徒への影響力や，指導に潜む課題が新たに明らかにされてきた。

次章では，進学校を対象にした研究をレビューし，進路多様校研究および教育心理学における進学校研究との比較によってその限界を明らかにする。そこでは本章において明確化した，内部過程研究の発展内容をその比較における観点として用いる。同時に，なぜこれまで教育社会学において進学校への関心が持たれてこなかったのかについて考察する。

４．進学校研究の限界

Ａ．教育社会学における進学校研究

既に論文の冒頭で述べたように，教育社会学を主領域とする高校教育を扱う実証研究の着眼は，「進路多様校」に置かれてきており，「進学校」あるいは学校階層構造における上位校を正面から扱った研究は比較的少ない。しかしながら，いくつかの研究が明確に「進学校」あるいは「上位校」に焦点を当てた分析を行っている。以下では，それらの研究知見を詳しくまとめるとともに，その限界を明確化する。

1990年代以降の進学校を対象とした研究によって主に明らかにされてきたのは，「進学校においていかにして生徒の進路意識や学習意欲が保たれているか」，や「進学校生徒の進路意識，学習意欲に影響する要因は何か」である。つまり，学校階層構造が与えた枠組

みにおける「進路形成」が基本的な検討対象となっている。

例えば，進学校における進路形成に着目した研究として有海（2011）がある。有海（2011）は，進学校においてはなぜ学習・進学意欲が維持されているのかに着目し，その過程が地方と都市部の進学校で異なっているとした。都市では学習塾等の教育機会が充実していることから，学校教師の積極的な介入が無くとも学習・進学意欲が維持される一方，地方においては学校外部の教育機会が限られ，教師が「全面的に面倒を見る」ことによって学習・進学意欲が維持されていた。

他に，1990年代の教育改革が上位校の学習行動に与えた影響について論じた中西（2011）は，上位校において入学生徒の学力層は多様化したが，それに伴って学校は個別面倒見主義的な学習指導を行っており，それが生徒の学習時間の増加に寄与しているとした。有海（2011）の知見とも合わせ，生徒の学習意欲を支えるのに，教師の関わりが重要であるということが指摘されている。これらでは相互作用過程の観察等はされていないという限界があるが，進学校の内部過程が一定度は明らかになっているといえる。

ほかに，大規模調査を基にした山村・濱中・立脇（2019）もまた，進学校の学習行動に着目した研究である。ここでは，進学校をさらに「進学校」とやや偏差値に劣る「進学中堅校」に細分化し，それらを比較することで学習行動の違いとその要因を説明することに主眼が置かれた。学校階層構造から導いたモデルに則して言えば，「学校ランク」を上位に絞って細分化し，それまで検討されていなかった説明変数を模索することが主に行われている。

ここまで挙げた研究は，それぞれ地域（有海 2011），時系列（中西 2011），学校階層（山村・濱中・立脇 2019）を軸として，進学校間での比較を行っている。つまり「進学校」階層内部を区分することによって比較を可能にし，それによって生徒の進路意識，学習意欲，学習時間などに影響する要因を考察しているという点が共通しているとまとめることができる。このことは後に参照する。

ほかに，学校階層構造という視点からはやや距離があるが，進学校の指導を事例とする研究としては，冨田（2015a, 2015b, 2019）がある。これらの研究は，高校教員の行動を説明する理論の適用に重きが置かれているが，その中で「進学校[7)]」制度として，進学校における指導の様相についても多くの情報を提供している[8)]。

ここまで見たように，いくつかの研究が進学校を主要な関心の対象としていた。学校階層という視点から見た場合，学習・進学意欲などの進路形成過程については，一定の関心が置かれていたと言えよう。次節では，本節を踏まえた上で，主に進路多様校研究との比較によって，特にどのような点において，進学校研究は限界があるということができるのかを明らかにする。

B．進学校研究の限界―進路多様校研究との比較から―

ここでは，前節に述べた進学校研究の限界について，進路多様校研究と比較することで論じる。学校階層を視野に入れた進学校の実証研究は，地域間の比較（有海 2011）と，時系列に伴った変化（中西 2011），偏差値レベル間の比較（山村・濱中・立脇 2019）というように，進学校の枠内での比較分析が中心であった。この結果，進路多様校の研究においては「生徒の主観的経験」「教師―生徒の相互作用過程」をスループットの解明に貢献した視点として挙げたが，進学校研究においてはいずれの視点も限定的にしか用いられていない。特に，「生徒の主観的経験」の視点が用いられる機会は極めて限られていた。

また，学校階層構造を前提として進学校の内部過程を明らかにする研究は基本的に進路形成をテーマとするものに限られており，生徒文化や生徒指導に関するテーマを扱う研究は見当たらない。つまり進学校の生徒文化の検討は，学校階層構造上での相対的な特徴が解明されているに留まり，その内実について，「生徒の主観」や「教師―生徒の相互作用」といった，進路多様校研究を前進させた着眼点に基づいて検討する研究は，行われてこなかった[9)]。

ここでは，進路多様校との比較によって現段階の進学校研究の限界を明確にすることが本旨であるため，これに由来する具体的な課題については第5章で詳細に論じる。

C．進学校研究の限界―教育心理学における上位校研究との比較から―

続いて，ここでは視点を変え，教育社会学の外部[10)]，具体的には教育心理学における研究に目を向ける。それは，後述するように教育心理学の進学校研究は教育社会学において欠けている視点を持っているからである。本節では，教育心理学における進学校研究の知見をごく簡単にまとめ，教育社会学における進学校研究

では「進学校に独自の課題」への着目が欠落する傾向にあることを指摘する。

教育心理学において，進学校に着目した研究には一定の蓄積がみられる。竹内（2016）は，進学校出身であることが，大学への不本意入学を経験するリスクを高めているという。そして，授業がさほど理解できない生徒であっても，準拠集団の規範的期待水準のなかで，志望校に対するアスピレーションだけは維持されてしまい，自己の評定に比して高い達成を期待してしまうという構造を指摘している。ほかに，進学校生徒の「燃え尽き」に着目した斉藤（1998）は，進学校の高校生の燃え尽きが非常に深刻であり，改善にはストレッサーである友人関係と学業問題に対処することが効率的であるとした。そして，斉藤（1995）は，進学校を対象とした調査で，「とにかく大学に入りたい」「この状態から抜け出したい」「遊びたい」といった無目的・保養志向の大学進学志望動機が見られたことも，「燃え尽き」が深刻な状況にあることを考慮すれば妥当であると指摘している。

ここで着目することができるのは，本節でまとめた教育心理学の研究において指摘されていた「大学不本意入学」や「燃え尽き」等の問題は，進学校が進学校であることによって生じる問題であるということだ。つまりこれらの研究は，教育社会学における研究にはあまり見られない，「進学校に特有の問題」を取り扱っていた。ここには，進学校には進路多様校とは異なる独自の問題が存在するという，教育社会学において見落とされてきた論点を指摘することができる。

D．考察―なぜ進学校は等閑視されてきたか―

ここまで，教育社会学における進学校研究には進路多様校研究と比較して詳細な内部過程の分析が不足していること，教育社会学の外部においては進学校に特有の問題が取り扱われてきたことを明らかにすることで，教育社会学における進学校研究の限界を明らかにしてきた。本節では，なぜ教育社会学において進学校が着目を受けにくく，独自の問題が扱われにくいなどの課題を残したのかについて考察を行う。

主要な原因の一つは，問題が山積する進路多様校との比較対象として，理想地点として参照される傾向にあったことにあるのではないだろうか。比較によって問題を指摘するには，それよりはましな比較対象がなくてはならない。

例えば進路多様校において，中退のリスクが高いことを問題とするとき，そこには中退リスクが相対的に少ない比較対象が存在していなければならない。「中退率がＸ％である」という情報は，それだけではほとんど意味を成さない。それだけではＸ％が多いのか少ないのか，判断する基準を持てないからである。一方，「進学校に比べて，進路多様校では中退率がＹ％高い」という情報であればそこに格差を見出すことができ，問題化することができる。教育社会学における学校階層間の不平等の発見は常にこうした比較に基づいてきた。

それと表裏一体に，教育社会学における進学校研究では，階層上で望ましい位置にあるということが積極的な対象選定理由として用いられてきた。例えば有海（2011）が立てた問は「下位ランク校でアスピレーションが維持されない一方」で進学校においてアスピレーションが維持されるのはなぜか[11]というものであり，安藤ら（2008）は「恵まれたルートをたどろうとしている若者たちの側から『格差社会』の問題を論じる」として進学校を扱う。ここで進学校研究とは、あくまで問題を抱えるのは階層下位校であることを前提としたうえで，ある種の目指すべき地点として「恵まれている者」の様相を明らかにするという営為だった。

苅谷（2000）において学習時間が努力の代替指標とされていることなどに象徴的だが，教育社会学においては，学習時間は長いほど，進路は四年制大学や難関大学ほど望ましいという前提が暗黙に共有されており，それらが根本的に問われることはほとんどなかった[12]。ゆえに，「望ましい」という暗黙の価値が込められた変数―例えば「学習時間」「進学率」「中退率の低さ」など―について，進学校はより「望ましい」値を「他の学校ランクとの比較において」示すがゆえに，それ自体が独自の問題状況を持ちうるという見え方が後退していた可能性がある。

４章Ｂ節にまとめた通り，教育社会学では，進学校を対象にした研究であっても，進学校を細分化することで比較対象を作り出し，生徒の進路意識，学習意欲，学習時間などに影響する要因を考察することを主に行ってきたのである。これらの変数についての望ましさの仮定に従うからこそ，相対的に恵まれた比較対象を取ることによって問題を発見するこれらの研究は成立するのであり，進学校に着目した研究もまた上記の暗黙の価値から自由でなかったことは明らかである。

進路多様校において課題が積み重なっていることは事実であり，それゆえに研究上重視されることは必然であった。また，進学校を対象とした研究にみられる，「相対的に恵まれたもの」としての進学校を明らかに

する視点も言うまでもなく重要である。その一方で，教育社会学で典型的な問題発見パターンにおいて、相対的な望ましさを持つ学校として参照されることによって，進学校は一種の理想状態として想定されていた部分があるのではないだろうか。だが実際には，D節で教育心理学の研究成果を引用して論じたように，進学校は進学校であるが故の独自の問題を抱えうる。そのことが教育社会学においては見過ごされてきた可能性については，反省的に考える必要があるはずだ。

それも踏まえ次章では，進学校を取り巻く時代的・政策的な変化を抑え，どのような点で進学校に独自の問題が生じると思われるかに言及しつつ，教育社会学における進学校研究の課題を論じる。

5．進学校研究の研究課題

A．高校教育を取り巻く時代的情勢

ここまで，主に教育社会学における学校階層構造に立脚して，進学校を対象とした研究にどのような限界があるのかを明らかにしてきた。以後では，高校教育，特に進学校を取り巻く時代的・政策的背景を主にまとめ，ここまで明らかになった先行研究の限界とも合わせ，今後追究するべき課題を提起する。

進学校研究の課題を論じるにあたって重要と思われるのが，1980～2000年の間の政策による社会の変化である。1970年代後半を政策的起点として，日本の高校教育は人材需要論から転換し，「生徒の能力・適性・希望」に対応するため，「新しいタイプの高校」をはじめとした多様化政策がとられた（横井 2009）。そして，この多様化の論理に基づく政策は，1980年代・1990年代前半を通じて教育現場に浸透したとされる（樋田・耳塚 2000）。それまで，あらゆる学校ランクにおいて，そのランクなりに上の進路を目指すよう仕向けるシステム（竹内 1995）という認識があった。一方，この多様化政策の中で，中・下位校においては多様な興味関心の追究の形をとって業績主義から撤退させるメカニズムへの転換が指摘されている（荒川 2001）。

こうした改革は，一部業績主義の緩和につながった一方，高階層家庭の私立学校志向にもつながった。1990年代以降，首都圏を中心に公立高校を回避し，私立学校を選択することで「難関大学」への進学を有利にしようとする流れが見られる（苅谷ら 2007）とされるように，公立高校が難関大学への経路としての力を減じたという見方は，その一例を示している。

こうした状況に対し，各都道府県レベルでは逆に，高校における学力重視政策をとる動きが見られるようになる。最も明確な公立進学校における学力重視の兆候は，地方レベルにおいて見られている。横井（2009）によれば，先述した多様化を目指した高校改革の背後で，1980年代後半にはすでに大学進学率向上事業が半数以上の県で取り組まれ，学校レベルでも進学講習が多くの高校で実施されるようになっていた。冨田（2019）もまた，一部の地方では1990年ごろから進学指導重点化政策を行ってきたことを指摘している。都市部においてもこれに続く形で，例えば東京都では1990年代半ばから高校再編計画が検討・作成されているなど，変化の兆しが見られる。

2000年以降は，教育委員会が主導する公立進学校の「復権」を掲げた改革が進んでいるとされる（冨田 2019）。こうした改革の内容は，特定の大学（多くは難関大学）の合格者数の伸びを「成果」とし，それを達成するための進学指導を教育活動の中核に位置付けることを求めるものである。中村（2020）は，ここで推進されることになる進学指導[13]を「受験請負指導」として概念化した。それは，教師が生徒の受験結果に対して責任を負うという規範に基づく生徒への関与であると説明される。

B．進学校の積極的指導策

前節において，特に地方において，1990年以降，進学実績向上のための指導を強化する動機があったことを確認した。以降では，先行研究に散見される進学校の指導がそれと軌を一にしている可能性を提示するとともに，その研究課題を論じる。具体的にはまず，学校からの積極的な働きかけによって生徒の進学意欲や学習時間を維持・向上させるという指導形態の存在を，1990年代以降の進学校を対象とした先行研究の中から挙げていく。これは，既に進学校の内部過程研究として紹介したものを含めた研究の中にみられる。

中西（2011）は，1997年から2009年にかけて，上位校において学力分散が拡大したにもかかわらず学習時間が増大しているのは，教師がより「きめ細やかな」指導を行うようになったためであるとしている。また有海（2011）は，地方における学習・進学意欲の維持過程として，学校外部の教育機会が限られていることで学校と教師との信頼関係が強まり，教師が「全面的に面倒を見」ている構造があることを指摘する。ほかに，進学実績の低迷の中で伝統校が行った改善事例の研究である留目（2015）では，遅刻指導や頭髪指導にはじまり，課題や補習授業を組織立って行うという転

換がはかられていたことが報告されている。以上のように，「受験請負指導」（冨田 2019）に代表される積極的な指導施策についての報告は，進学校に関する先行研究の中で散見される。

これら進学校の研究の文脈では，生徒の進学意欲や学習時間を維持するにあたって教師が重要な役割を持つことが指摘されてきたといえるが，４章で挙げた「生徒の主観的経験」を捉えることができていないという限界によって，課題も残されている。つまり，進学校に積極的な指導の事例が複数報告され，その影響が主張されているにもかかわらず，生徒にどのように経験されているかは十分に検討されていない。そのために，学校での指導が生徒の進路意識形成に影響する過程を因果的に説明することができているとは言えず，また生徒らが指導をどう評価し受容しているのかは明らかにされていない。

さらに，留目（2015）では，進路指導だけではなく，生徒指導の面でも厳格化が行われていた。こうした変化がある程度広範に起こっていたとすれば，進学校の生徒指導は90年代を経て変化している可能性がある。実際に1990年代以降にかけて進学校においては脱学校志向や逸脱傾向の高まりが確認されている（荒牧 2001）。それにも関わらず，進学校における内部過程研究は生徒指導に関しては行われていなかったのだった。「生徒の主観的経験」に着目して追究すれば，「向学校文化」で理解されてきた進学校生徒が，必ずしも学校の指導を肯定的に受け入れない事例やそのリアリティを明らかにすることが期待できる。

これらを明らかにすることが重要であるのは，単に進学校研究が進路多様校研究に比べて不足しているという理由のみによってではない。次節では，再び進学校を取り巻く時代的な変化も合わせながら，なぜ「生徒の主観的経験」を踏まえ「進学校に特有の課題」を検討することが重要であるかを論じる。

C．進学校に特有の課題

前節では，進学校の積極的指導施策の存在を踏まえて，進路多様校との比較から導かれた「生徒の主観的経験」の重要性に改めて言及した。再び４章に立ち返れば，もう一つの比較として教育心理学を参照し，進学校であるが故の独自の問題が見過ごされてきた可能性があることを論じたのだった。そしてそれは，あくまで問題を抱えるのは学校階層下位校であることを前提としたうえで，ある種の目指すべき地点として「恵まれている者」の様相を明らかにしようとしていたことに由来しているという考察を示した。

事実，本章Ｂ節に論じた，学校が積極的に干渉することによって生徒をより高い達成に導く指導は，その導入を「改善」の一環として提示する研究（留目 2015）の存在や，進路情報誌等で先進事例として取り上げられる事例がみられる[14]ことからもわかるように，基本的には肯定的に捉えられてきているものである。

仁平（2019）は，1990年代以降の日本の教育社会学における主要テーマが「教育の過剰による管理・抑圧の問題系から，教育の欠乏による不平等の問題系へ」とシフトしたという見方を提起している。後者の問題系においては，学校がいかに生徒を手厚く指導できるかが重要な問題である。その点に関して，本章Ｂ節に挙げた進学校における積極的な指導は，まさに良き取り組みなのである。また，繰り返しだが，問の設定について前掲の有海（2011），安藤ら（2008）が進学校を望ましい状態として捉えていることを指摘した。これらも仁平の議論にあてはめれば，教育欠乏の問題を持つ進路多様校との格差・不平等の問題系に位置づくことが分かる。このように，90年代以降の進学校に関する研究は教育の欠乏による不平等の問題系に沿ったものが主だった。そして，その観点に基づく限り，進学校は恵まれた存在であり，生徒への学校の積極的な介入は望ましいものとして捉えられがちになる。

逆に言えば，生徒の教育達成を高めるために，学校が積極的に介入するという指導は，教育の過剰という視点からは，その典型的な例であるはずだ。90年代以前にはそれが着目されてきたように，それは管理・抑圧の問題をはらんでいるかもしれない。それにもかかわらず，90年代以降，進学校は教育の欠乏の問題系に沿ったまなざしにより，「欠乏していない」望ましい事例とみなされてきたために，教育の過剰による問題が見過ごされてきた可能性がある。

実際に，海外におけるより極端な事例のなかでは，実績を重視した指導体系に対して教育の過剰に関わる問題が指摘されはじめている。例えば，成果主義を徹底することによって高い名声を得たイングランドのアカデミーを研究したKulz（2017）は，その名声の影に，暴力的なまでに厳格な規律による管理と，競争主義的価値観の刷り込みがあったことを明らかにした。こうした事例からも，成果を重視することで必ずしも望ましい変化だけがもたらされるわけではないことを十分考慮するべきであるといえる。

したがって，進学校における積極的な指導事例を，単に進学意欲を向上させ，難関大学の進学実績を向上

させるものとして見るのでは十分ではなく，それが生徒にもたらす負の側面を検証していく必要がある。そしてその際には，指導を中心とした生徒―教師の相互作用過程を詳細に明らかにすること，生徒の主観的な過程に着目し，そのリアリティに基づくことが重要だろう。

6．おわりに

本論文ではまず，1990年代以降の高校教育研究の発展史をレビューし，高校の学力ランクごとに，選抜・社会化機能が異なるという学校階層構造の発見・定着以降，大きく「新たな変数の設定」「内部過程の詳細の解明」という２つの発展が見られたことを論じた。それぞれの発展は量的/質的方法とある程度対応していると考えられ，質的方法を主に用いる内部過程の解明については対象を限定する必要性が高く，対象ごとに研究の蓄積が隔たりやすいことを指摘した（第２章）。その後，1990年代から社会問題化した「高卒無業」や「高校中退」が集中する進路多様校を対象とした研究が充実しており，その内部過程の解明において，「生徒の主観的経験」への着目，「教師―生徒の相互作用過程」への着目が重要であったことを論じた（第３章）。これらを整理したのちに，本論文の主題である教育社会学における進学校研究の成果をまとめた。その上で，進学校研究の蓄積を「進路多様校研究」と「教育心理学における進学校研究」と比較することによって，「生徒の主観的経験」や「進学校に独自の問題」を取り扱う視点が欠けていることを論じた。それに加え，教育社会学が進学校内部過程の分析に乏しく，上記のような視点を欠いてきた原因は，教育社会学が依存してきた望ましさに関する暗黙の前提と，比較によって問題を発見するという手法にあることを指摘した。（第４章）。最後に，進学校を取り巻く社会的変化についてまとめ，特に1990年代以降に進学実績を向上するための指導施策が実施される傾向にあるとしたうえで，その問題性を検証する必要があることを主張した。なぜならば，そうした積極的指導施策は，現在の教育社会学の主流である「不平等の問題系」の価値観では良き実践とみなさざるを得ない一方，「管理・抑圧の問題系」に属する問題を持つと考えられるからである（第５章）。

本稿は進学校研究の課題を提示することを主題としたが，その過程で教育社会学の無自覚な前提やそれがもたらす問題を論じたことも重要な成果である。これは進学校研究に限らない問題である。進学校研究はもちろん，他の教育社会学領域でも，問題発見における前提については反省的吟味が求められる。

注

1）進路多様校の定義は研究によりばらつきがある。明確に定義されずに用いられる場合も多い（吉田 2007，内田 2016など）が，ここでは学力的に相対的に下位の高校一般を進路多様校として扱う。「学力下位校」などとせず，あえて進路多様校の呼称を用いるのは，先行研究自体の中で用いられていることが多い呼称のためである。

2）注１の「進路多様校」の定義に合わせ，以降学力的に相対上位の高校を「進学校」とし，統一する。

3）「学校階層構造」は，同様の視点をとって，「学校ランク」「学校格差」などの用語が用いられることも多い。特別必要がない限り本稿では「学校階層構造」を主に用いる。

4）それは以下の理由による。第一にそれ以前の高校教育研究について参照可能なレビュー論文がすでに複数ある（麻生 1979，武内・苅谷・浜名 1982，耳塚 1993）こと，第二に進学校研究の課題を明らかにするという本稿の目的に沿った場合，各学校階層の内部過程が詳細に検討されるようになって以後の研究こそ詳細にレビューするべき対象と言えるからである。

5）山村・濱中（2019）は，高校教育における実証研究のキーワードとして「対抗文化」「反学校的」「高卒就職」「下位に位置づく学校」「進路未決定者」を挙げ，対象としては「進路多様校」に注目してきたとしている。

6）飯田（2007）が学校格差研究の成果として生徒の主観的過程の解明を挙げている。ただし，「トラッキング」の学校への効果については「学校の内部過程」に，生徒のへ効果については「生徒の主観的過程」に光が当てられたと並列するのが飯田（2007）の整理である。筆者は，「学校の内部過程」の一部に「生徒の主観的過程」があり，その解明がされたと整理した。なお，「学校の内部過程」や「生徒の主観」が研究関心となったという主張について相違はなく，本稿の同主張は飯田（2007）に一部を依っている。

7）ここでの「進学校」とは，教師が構築した認知枠組みであり，例えば有海（2011）おける地域のトップ校一般をさした進学校と厳密には異なる。しかし，研究の事例対象校が後続の研究（冨田 2020）で「」（かぎかっこ）なし進学校として言及されていることから，その研究知見は学校階層構造上の進学校にとっても有用であると考えてよい。

8）この他に，進学校を対象とした調査として苅谷ほか（2007）があるが，苅谷ほか（2007）では個人に属する要因の影響の検討が主であり，進路意識が形成されるプロセスという意味での解明という点では十分になされていない。

9）黄（1998）はエリート高校における学校文化に着目しているが，調査時点が1980年代であり，1990年代以降進学校における学習意欲維持過程に大きな変化があったこと（中西 2011）や，冨田（2019）が示すように，2000年以降，進学校において成果主義的な指導が要求されるようになり，それにともなう改革が行われていることから，新たな学校文化が生じている可能性が高く，今一度検討する必要性があるだろう。

10）学問領域の境界を明確に区分することは筆者の力量を超えるた

め，ここでは掲載雑誌を指針とした。

11）引用ではない。有海（2011）の問を筆者なりにまとめた。

12）学習時間を努力の代替指標とする視点にはすでに胡中（2017）が批判している。

13）冨田（2019）においては広義の進学指導と区別するために「進学指導」とされる

14）一例としてベネッセ教育総合研究所発行雑誌『view21』では多数の進学校の指導施策が先進事例として紹介されている。

引用文献

安藤理・井上公人・中西啓喜・有海拓巳・苅谷剛彦．2008.「格差社会における大学進学者の能力と意識：進学校卒業生のパネルデータから」『東京大学大学院教育学研究科紀要』48, pp.43–67.

荒川葉．2001.「高校の個性化・多様化政策と生徒の進路意識の変容」『教育社会学研究』68, pp.167–185.

荒牧草平．2001.「学校生活と進路選択—高校生活の変化と大学・短大進学—」尾嶋史章編著『現代高校生の計量社会学—進路・生活・世代』ミネルヴァ書房。

荒牧草平．2002.「現代高校生の学習意欲と進路希望の形成」『教育社会学研究』71, pp.5–23.

荒牧草平．2003.「現代都市高校におけるカリキュラム・トラッキング」『教育社会学研究』73, pp.25–42.

有海拓巳．2011.「地方／中央都市部の進学校生徒の学習・進学意欲」『教育社会学研究』88, pp.185–205.

麻生誠．1979.「高等学校教育の発展と高等学校研究の展開」『教育社会学研究』34, pp.64–78, en206.

千葉勝吾・大多和直樹．2007.「選択支援機関としての進路多様校における配分メカニズム」『教育社会学研究』81, pp.67–87.

Christy Kulz．2017. *Factories for Learning: Making Race, Class Inequality in the Neoliberal Academy*. Manchester University Press.

江原武一．1977.「大衆化過程における高等教育機会の構造」『大学論集』広大大学教育研究センター，5 号

黄順姫．1998.『日本のエリート高校—学校文化と同窓会の社会史』世界思想社。

樋田大二郎．1999.「高校逸脱統制の内容・方法およびパラダイムの変容」『犯罪社会学研究』24 , pp.43–59.

樋田大二郎・耳塚寛明・苅谷剛彦・岩木秀夫編．2000.『高校生文化と進路形成の変容』学事出版。

樋田大二郎・苅谷剛彦・堀健志・大多和直樹編．2014.『現代の高校生の学習と進路—高校の「常識」はどう変わってきたか？』学時出版。

広崎純子．2007.「進路多様校における中国系ニューカマー生徒の進路意識と進路選択」『教育社会学研究』80, pp.227–245.

藤原翔．2010.「進路多様校における進路希望の変容」中村高康編『進路選択の過程と構造』ミネルヴァ書房, pp.44–73.

藤田英典．1980.「進路選択のメカニズム」天野郁夫・山村健編『青年期の進路選択』有斐閣

飯田浩之．2007.「中等教育の格差に挑む」『教育社会学研究』80, pp.41–60.

石戸谷繁．2004.「ローカリティを生きる『郡部校』生徒の進路選択」古賀正義編著『学校のエスノグラフィー—事例研究から見た高校教育の内側—』嵯峨野書院。

伊藤秀樹．2013.「指導の受容と生徒の『志向性』」『教育社会学研究』93, pp.69–90.

門脇厚司・陣内靖彦．1992.『高校教育の社会学—教育を蝕む「見えざるメカニズム」の解明』東信堂。

苅谷剛彦．1981.「学校組織の存立メカニズムに関する研究」『教育社会学研究』36, pp.63–73, en215.

苅谷剛彦．2000.「学習時間の研究」『教育社会学研究』66, pp.213–230.

苅谷剛彦・安藤理・有海拓巳・井上公人・高橋渉・平木耕平・漆山綾香・中西啓喜・日下田岳史．2007.「地方進学校におけるエリート再生の研究」『東京大学大学院教育学研究科紀要』47, pp.51–86.

片瀬一男・阿部晃士．1997.「沿岸地域における学歴主義と教育達成」『教育社会学研究』61, pp.163–183.

片山悠樹．2008.「高校中退と新規高卒労働市場」『教育社会学研究』83, pp.23–43.

片山悠樹．2010.「進路多様校における進路指導」中村高康編著『進路選択の過程と構造』。

菊地栄治．2016.「『質保証』問題と学びの構造転換：—高校教育研究による再構築—」『教育社会学研究』98, pp.51–70.

木村涼子．2002.「ジェンダー秩序の再編成と男女間格差」原純輔編『流動化と社会格差』ミネルヴァ書房, pp.202–232

古賀正義編．2004.『学校のエスノグラフィー—事例研究から見た高校教育の内側』嵯峨野書院。

胡中孟徳．2017.「中学生の生活時間と社会階層」『教育社会学研究』100, pp.245–264.

耳塚寛明．1982.「学校組織と生徒文化・進路形成」『教育社会学研究』37, pp.34–46, en234.

耳塚寛明．1993.「学校社会学研究の展開」『教育社会学研究』52, pp.115–136.

耳塚寛明．2000.「進路選択の構造変容」樋田大二郎・耳塚寛明・苅谷剛彦・岩木秀夫編著『高校生文化と進路形成の変容』学時出版。

中村高康編．2010.『進路選択の過程と構造』ミネルヴァ書房。

中村（冨田）知世．2020.『地方公立進学高校の受験指導—ミクロレベルから見る文化—認知制度の確立と変容—』東洋館出版社。

中西啓喜．2011.「少子化と90年代高校教育改革が高校に与えた影響」『教育社会学研究』88, pp.141–162.

中西啓喜．2014.「高校生の進路希望の変容」樋田大二郎・耳塚寛明・苅谷剛彦・岩木秀夫編『現代の高校生の学習と進路—高校の「常識」はどう変わってきたか？』学時出版。

中西祐子．1993.「ジェンダー・トラック」『教育社会学研究』53, pp.131–154.

中西祐子・中村高康・大内裕和．1997.「戦後日本の高校間格差成立過程と社会階層」『教育社会学研究』60, pp.61–82.

仁平典弘．2019.「教育社会学—アクティベーション的転回とその外部—」『教育研究の新章』世織書房。

尾嶋史章編．2001.『現代高校生の計量社会学』ミネルヴァ書房。

尾嶋史章・荒牧草平編．2018.『高校生たちのゆくえ—学校パネル調査からみた進路と生活の30年—』世界思想社。

粒来香．1997.「高卒無業者層の研究」『教育社会学研究』61, pp.185–209.

斉藤浩一．1995.「大学志望動機に関する実証的研究：首都圏高校 3

年生のライフスタイルと関連から」『井上円了センター年報』, no. 4, pp.192-214.
斉藤浩一. 1998.「進学校高校生のストレスが燃えつきに及ぼす影響」『高知大学学術研究報告』人文科学, no. 47, pp.93–106.
酒井朗編. 2007.『進学支援の教育臨床社会学―商業高校におけるアクションリサーチ』勁草書房。
竹内洋. 1995.『日本のメリトクラシー：構造と心性』東京大学出版。
竹内正興. 2016.「進学校出身の大学不本意入学者に関する研究：大学志望度と評定に着目して」『佛教大学大学院紀要』教育学研究科篇, no. 44, pp.19–33.
武内清・苅谷剛彦・浜名陽子. 1982.「学校社会学の動向」『教育社会学研究』37, pp.67–82.
留目宏美. 2015.「高等学校における教員文化の変容過程と生徒文化への影響 :『伝統校』の学校改善に着目して」『筑波大学教育学系論集』40, no. 1, pp.65–77.
冨田知世. 2013.「高校教師の社会学：動向と課題」『東京大学大学院教育学研究科紀要』52, pp.183–191.
冨田知世. 2015a.「『進学校』制度の普及過程に関するミクロレベル組織分析」『教育社会学研究』96, pp.283–302.
冨田知世. 2015b.「新制度論的アプローチによるミクロレベル組織分析：展開可能性の検討」『東京大学大学院教育学研究科紀要』54, pp.91–98.
冨田知世. 2019.「公立進学高校における進学指導の制度化とその帰結：1990年代以降の東北地方Ｘ高校を事例として」『子ども社会研究』25, pp.127–145.
友枝敏雄編. 2015.『リスク社会を生きる若者たち―高校生の意識調査から―』大阪大学出版会。
内田康弘. 2016.「サポート校生徒と大学進学行動」『教育社会学研究』98 pp.197–217.
山村滋・濱中淳子. 2019.「なぜ『高校生の学習行動』なのか」山村滋・濱中淳子・立脇洋介『大学入試改革は高校生の学習行動を変えるか』ミネルヴァ書房, pp.1-16.
山村滋・濱中淳子・立脇洋介『大学入試改革は高校生の学習行動を変えるか』ミネルヴァ書房。
横井敏郎. 2009.「高校教育改革政策の論理とその課題 (特集 高等学校教育改革の成果と課題)」『国立教育政策研究所紀要』138, pp.53–63.
吉田美穂. 2007.「『お世話モード』と『ぶつからない』統制システム」『教育社会学研究』81, pp.89–109.

（指導教員　本田由紀教授）