

習熟度別学級編成の社会学

——社会的構成過程序説——

東京大学教育社会学研究室 菊 地 栄 治

The Social Construction of Ability Grouping

——A Sociological Consideration——

Eiji KIKUCHI

Ability grouping (*Syūjukudobetsu-gakkyūhensei*) can be considered to be *tracking as organizational structure*. So we should explain the processes in which it is socially constructed. This paper presents a tentative framework, including both school context (esp. ability variance of student body) and some within-school processes (ie. teachers' culture and decision-making processes).

Three kinds of surveys lead some findings as follows:

- (i) School context cannot explain the construction of ability grouping in significant way.
- (ii) Teachers' culture in a senior high school can promote/prevent the construction, although further elaboration is necessary.
- (iii) *Banding* (ability grouping with broader scope) tends to be preferred as the efficient means in many 'second-best' schools.
- (iv) And a headteacher can play an important role in introducing ability grouping (esp. *banding*).

論文目次

- I 問題の所在
- II 習熟度別学級編成の社会的構成過程序説
- III 習熟度別学級編成の社会的構成過程に関する調査分析
- IV 結びにかえて

I 問題の所在

我が国の高校教育は、戦後の急速な量的拡大を経て普遍化を達成した。この過程には幾つかの質的变化が伴っていた。第1に、学歴主義が浸透し選抜過程がシステム化されるにつれて、生徒が「ふさわしい」進路を選択する時期はますます早くなった。仮に、将来期待される地位や役割に応じて行動様式・価値観が形成されるとするならば、学力など生徒文化の種々相で高校生間の差異が拡大することになる。第2に、大学進学率の停滞は、高校教育システムが2つの異なる機能（職業準備教育と進学準備教育の機能）を分担することを求めた。加えて、高

等教育機関の制度的な「多様化」(eg.大学の序列化や専修学校の新設)は、生徒の進学先の「多様化」をもたらした。一連の質的变化を端的に言えば、普遍化された高校教育は「多様な」生徒集団を抱え、彼らを「多様な」進路へと方向づけていく状況に置かれているということになる。これが、我が国の高校教育の最も基本的な特徴であるといつてよい。

こうした現状に直面した高校教育システムがとりうる選択肢は数多い。ごく大雑把に異なる種類の学校を設けることもできるし、個別教師の日常的な指導によって対応することを思い浮かべることもできる。我が国の場合、いわゆる高校階層構造の深化と職業科の維持によって大まかな機能分担を行なってきたと説明されてきた¹⁾。しかし、実際にはそれだけではない。教科選択制から派生した類型制は、戦後の比較的早い時期から多くの高校で実施されてきたし、習熟度別学級編成もまた半数近い普通科高校で採用されるに至っている。つまり、我が国もまた、学校と学級という2つの編成単位によって生徒集団の「多様性」の増大に対応しているといえる。2種類の

同質化過程をとともに見ずえる概念装置が欠かせないのはこのためである。

そこで有効になるのが広義の「トラッキング」(‘tracking’)概念である。それは、多義的な「分化」(‘differentiation’)の下位概念に位置づけられ、2つの意味内容を包み込む概念として捉えられた²⁾。ひとつは、機能様式としてのトラッキングである。一連の研究は、トラッキングがいかなる社会的機能(特に選抜機能)をどのように遂行しているかを明らかにした上で、それが個人や集団の社会的・教育的地位達成を規定していると注釈を加えた³⁾。高校の階層構造や硬直的な習熟度別学級編成がその代表例とされてきた。これに対して、もうひとつの社会学的視角は、組織構造(organizational structure)としてのトラッキングへの着目である。確かに、これまでの夥しい研究の蓄積はトラッキングの機能様式については雄弁である。ところが、組織構造としてのトラッキング自体がなぜ創出され、どのように支えられているかについては殆ど何も語らない⁴⁾。したがって、トラッキングの変動過程も分析の埒外に置かれたままである。トラッキングは、社会的真空の中に突如として現れる偶然の産物ではない。それは、一定の歴史の中で社会的に組織され、ある安定した構造的連関をもつに至った組織構造にほかならない。トラッキング研究に残された課題は多い。なかでも、それが社会的に構成^{コンストラクト}され、制度化(正当化)され、変化にさらされる過程を捉える作業は依然として手つかずのまま残されている。実証研究の積み重ねはもちろんのこと、満足な理論枠組が提示されることさえなかった。機能様式と社会的構成過程の双方に関する研究が充分に発展することによって初めて、トラッキングの社会学的理解はより完全な状態に近づくに違いない。トラッキングの形態はそれ自体多様である。本稿では、特に習熟度別学級編成という内在的トラッキング⁵⁾に焦点づけて、その社会的構成過程に検討を加えることにする。以下に、分析の手順のあらましを記しておく。

まず、参照すべき概念群を再検討し、高校の組織構造の社会的構成過程を捉える理論枠組を設定する。そのうえで、組織構造としての習熟度別学級編成の構成過程を探ってみる(第II章)。次に、3種類の調査の分析結果を辿りながら、習熟度別学級編成が作り出されるメカニズムの解明を試みる(第III章)。最後に、得られた知見を整理して、今後の研究が進むべき方向を見つめてみたい(第IV章)。

II 習熟度別学級編成の社会的構成過程序説

A 組織構造としての習熟度別学級編成

現在の習熟度別学級編成にあたる教育実践は、古くは大正時代にも確認できる。及川平治が試みた柔軟方式の能力別グルーピングは、その一例である⁶⁾。個々の学校史を紐解けば、これ以前の相当物を発見することもできるだろう。だが、“多数性と異質性を充たす形態”⁷⁾(傍点引用者)として本格的な胎動を始めたのは、やはり戦後のことである。「能力別学習」・「能力別集団編成」・「能力別学級編成」などと呼称はさまざまだった。とはいえ、ある一定の能力(学力)に依拠したグルーピングであるという点で、こんにちの習熟度別学級編成と殆ど同義である。まずは、戦後ほどなく世に現れ蓄積され始めた「能力別集団編成」研究を例にとりながら、習熟度別学級編成の社会的構成過程を捉える2, 3の視点を探り出してみる。

まさに字義通り、能力別集団編成は児童・生徒の能力差への対応策にほかならなかった。昭和初年以来の知能検査の発達にともなって、著しい精神年齢差の存在が「客観的事実」として露呈され、編成の合理的根拠としてしばしば引き合いに出されるようになった。当時の心理学者の眼には、知能は恒常的であり、知能検査はかなりの妥当性と信頼性をもって測定できるという前提は自明なこととして映った。確かに、反論も成り立つ。知能は子どもの年齢とともに変化し、一回きりの検査で正確に測定できるはずもない、そして何よりも、どの程度の能力差があると能力別集団編成の実施が正当だと判断されるというのだろうか、と。もちろん、当時の生徒の学力分散の大きさはいくら誇張してもしすぎることはない。ある中学校の研究発表要項には、当時の状況が次のように記されている⁸⁾。

“中学3年の課程を終えても、手紙さえ十分書けず、日常生活のきわめて簡単なことでも、文章に表現することができないし、小学校3・4年程度の加減乗除の計算能力も身につけていない生徒が1割もある。逆にすぐれた性質をもちながら、あたら天分を十分に発揮しないで学窓を巣立ち行く生徒の数も決して少なくない。……(以下省略)……。”

しかし、ここでは学力の分散を確定し、当時の能力別集団編成の正否を結論づけることはさほど重要ではない。むしろ、次の事柄を認識することの方が大切である。すなわち、生徒集団の学力分散の大きさが能力別集団編成実施の主要な契機となっていること、或いはそのように

正当化ジャスティファイされていることである。

ところで、その頃の学校教育は特殊な条件の下に置かれていた。わけても学級規模の問題は深刻であり、1学級の生徒数はしばしば50人を超え、70人以上を擁する「すし詰め学級」も珍しくなかったという。しかも、施設は思いのほか劣悪であり、教師も質・量ともに不足していた。こうした状況のなか、入学する生徒の学力水準の低下は著しく、教科指導に暗い影を落とした。教育環境の不備を補い、教授（学習）効率を上げ、学力を向上させる一方策として能力別集団編成の導入にふみきる学校もみられた。こうした事例から、習熟度別学級編成もまた特定の状況（eg. 学力分散の大きさと学力低下）の中で、特定の意図（eg. 学力の向上）をもって実施される組織的実践であることがわかる（第1の視点）。

もうひとつの視点は、能力別集団編成の実施をめぐる賛否両論がたたかわされたという事実から読み取ることができる⁹⁾。反対論者はいう。能力別集団編成は、主知主義的かつ「非民主的」であり劣等感を植え付けるなど人間形成面で好ましくない影響を及ぼし、よって父兄の賛同も得られないだろう、と。推進派は、反対意見のひとつひとつに反駁する。いずれにせよ、能力別に集団を編成することは、生徒を一定の地位序列に沿った諸集団に分離することにほかならない。この過程には、多くの場合、「資源」の差別的配分が伴う。したがって、利害関係に直接関わる生徒・父兄の意見の食い違いも決して小さくない。教師もまた、どのような価値を志向するかによって異なる見解をもつことになる。つまり、能力別集団編成は根本的な教育観の対立（eg. 「平等主義」vs 「能力主義」）と深くかかわる実践だったといえる。したがって、習熟度別学級編成もまた個人間・集団間の利害関心と教育観の対立や和解の中で社会的に構成される組織構造にほかならない（第2の視点）。

次節以降では、これら2つの社会学的な視点を発展させ、組織構造としての習熟度別学級編成が作り出される過程を捉えるための概念設定を行なってみる。

B 組織構造の社会的構成過程

前節で抽出された視点は、組織構造をつくり出す3つの要素群に置き換えられる。それぞれに若干の考察を加えて、習熟度別学級編成の社会的構成過程を捉えるための一般的な枠組を設定する。

1. 学校文脈による拘束

例えば、実習設備のない普通科高校で十分な職業教育を施すことが難しいように、学校組織はさまざまな資源の制約を受ける。R. A. King はこれら学校資源・環境の

総体に文脈変数（contextual variables）という概念をあてた¹⁰⁾。とりわけ、生徒集団の構成コンポジションは重要である。殆どの生徒が就職を希望する高校で、難関大学に入学するための活動を組織的に行なうことはまれである。つまり、学校文脈は学校内で教師が展開する諸活動に外的制約を及ぼしているのである。学校が顧客の便益を優先する組織（client-beneficiary organization）としての性格を色濃くもっている限り、生徒集団のさまざまな特徴は学校の組織構造や教師の日常的活動にそのまま投影されることになる。とはいえ、それらが学校文脈から機械的に派生するわけではない。たとえ似通った生徒集団を抱えても、実際には各校の組織構造や諸活動は多様な形をとることになる。ひとつには、それぞれの学校で学校文脈について互いに異なる解釈が加えられるからである。学校によるこの種の修正・変容を説明するためには、学校文脈という概念を客観的に同定できる学校資源に限って使用することが必要である。こうした狭義の学校文脈と種々の学校内過程を峻別することによって初めて、組織構造が作り出される過程を確定することが可能になる。

2. 内部過程(1)——教師の「文化」と「社会化」——

組織構造をつくり出すのは、主として教師であり、教師「文化」はその過程を学校組織の内側から規制する。ここでは、「文化」と「社会化」という2つの概念に焦点づけて検討を加える。

まず、教師の「文化」の内面化、つまり「社会化」の種々相を概観しよう。一般には、社会化はかなりの程度安定した、状況にかかわらず文化の内面化を指している。「状況不変的社会化」と特称してもよいだろう。しかし、教師はしばしば状況に応じて文化を変容させる。これを「状況依存的社會化」として区別することもできる。例えば、H. S. Becker は「文化」と「パースペクティブ」を明瞭に区別している。彼は、パースペクティブ（“人が何らかの問題状況を解決する一連の調整された思考と行為¹¹⁾” 傍点引用者）を文化の特定の発展段階のことであるとしている。具体的には、パースペクティブが発達するにしたがって集団が絶えず直面する状況は共通要素を帯びるようになり、さまざまな理解は拡大成長し、結果として下位文化（sub-culture）が織りなされるに至る。したがって、集団パースペクティブ（同じ問題状況に直面する集団が発達させる思考と行為の諸様式）は集団を離れるとたちどころに消え去るが、下位文化は状況から去ってもすぐには失われぬという。ここに、パースペクティブと文化の基本的な違いがある。例えば、ある教師の経歴を辿ってみるとよい。高校入学、

教員養成大学入学, A校赴任, B校赴任…と経験を重ねるにつれて, 文化のある部分は潜在的に以後の思考と行為を規定し, ある部分は消え去ってしまう。いずれにせよ, 我が国の学校文脈は高校間でまちまちである。それゆえに, 学校文脈を状況の下位概念として位置づけ, 「状況不変的」vs. 「状況依存的」という軸に沿って教師の社会化過程を捉えることによって, 組織構造の形成と変動をより適切に論じることができよう。

もうひとつの問題は, 「文化」の定義に関わっている。既にみたように, Becker のパースペクティブ概念は思考と行為の両方にまたがっている。より細かな定義によれば, それは, (1)関与する状況について行為者が行なう定義, (2)達成しようとする目標の言明, (3)適切でふさわしい活動を特定する一連の思考, (4)それらと合致する一連の行動や実践, という4つの要素を包摂しているという¹²⁾。しかしながら, 多義的なパースペクティブによっては, 4要素間に生じる相互矛盾や喰い違いを考察できずに捨象してしまうことになる¹³⁾。しかも, 前項で示した学校文脈の客観的特徴を視野に入れる作業を怠れば, 4要素間の調和的な連鎖を暗黙のうちに仮定してしまうという意味で, 一種の主意主義の弊に陥りかねない。したがって, イギリスの多くの民族誌的研究が示唆するように, 思考と行為を厳密に区別することによって決定論を回避しなければならない¹⁴⁾。

以上を要するに, 学校文脈による拘束を受けながら, 上で述べた教師文化に彩られる学校の内部過程が一種の社会的濾過装置として作用し, 組織構造が形を成してくるといえる。

3. 内部過程(2)——教師文化の複合化と意思決定過程——

教師の文化とパースペクティブは, 集団の成員によって共有され複合化し, それぞれ下位文化と集団パースペクティブへと変貌する。一方の極には, 全く同質的な教

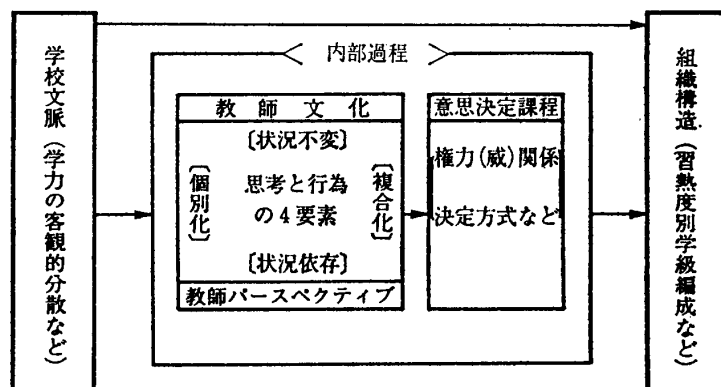
師文化から成る組織があり, もう一方の極には, 異なる教師下位文化が競合・葛藤する場合が考えられる。例えば, Becker の集団パースペクティブは前者に相当し, 代替物を完全に排除するという同質的特徴をもっている。しかし実際には, 組織成員は互いに異なる役割を担っており, ある者とは似通い別の者とは隔たった社会的位置を占めている。もちろん, 複合化は思考と行為の諸要素のそれぞれについて起こりうる。とりわけ, 社会的行為は一定の意思決定過程(decision-making processes)を経ることによって, 組織構造を直接創り出す。この過程は, 幾つかの指標によって捉えられるが, 中心的な要因は組織内の権力(威)関係と組織の運営方法(意思決定の方式など)である。両者は相互に関連しつつ, 組織構造をつくり出す独自の媒介項となる。

以上, 学校文脈と2つの内部過程について略述した。最後に, 本節の議論を要約する形で図示しておく(図II-1)。

C 習熟度別学級編成の社会的構成過程——英米の研究から——

習熟度別学級編成は, ひとつの組織構造である。したがって, 前節で設定した概念枠組が適用できる。以下, 英米の研究成果を参照しながら, 習熟度別学級編成が社会的に構成される過程を辿ってみる。

アメリカ合衆国で習熟度別学級編成に相当する実践を捜せば, 能力別グルーピング(ability grouping)に行きあたるといえる。その歴史はそのままハイスクールの歴史であり, 19世紀末以来綿々と受け継がれてきた。もちろん, 研究の歴史の長さや蓄積の豊かさは他国に例をみない。幾つかの問題が立てられてきた。例えば, 学習効率の点で, 異質なグルーピングと同質なそれのいずれが優れているのか, 能力別グルーピング実施下で不利益を被るのどの能力グループなのか, 能力別グルーピングは社会は



図II-1 組織構造の社会的構成過程 (概念枠組)

的成層化(social stratification)をどの程度媒介しているのか、そうだとしたらどのような学校内過程スクール・プロセスが作用しているのか、等々¹⁵⁾。こうした諸問題に関する実験や調査は夥しい数にのぼった。しかし、そのいずれもが社会学に要求されるもうひとつの視角を忘れがちであった。すなわち、組織構造としての能力別グルーピングへの着目である。J. Oakes は「学校教育研究」(*A Study of Schooling*)のデータに依拠し、トラッキング・システムの成層性と硬直性が学校の人口学的な特性(学校規模、生徒のSES構成など)とは無関係であるとの知見を得た¹⁶⁾。しかし、そこでも組織変数は視野の外に置かれたままである(この見落としが、アメリカ社会学の知的伝統に根ざしたものなのか、それとも合衆国の中等教育制度に固有の特徴に起因するものなのか、という興味深い問題が残る)。

組織論からの接近は、海を隔てたイギリスの研究者が好んで用いている。学校組織が実施するさまざまな能力特化(ability-specialization)を組織構造変数のひとつとして捉えた King の手による72校の調査研究がその好例である。彼は、学校タイプ(学年別)毎に能力特化諸形態の実施率を分析し、以下の傾向を読み取った。つまり、ストリーミングは中等モダンスクールで、バンディングとセッティングは総合制学校で、そして非ストリーミングはグラマースクールでそれぞれ最頻の形態であるという¹⁷⁾。しかし、ここからはせいぜい、グラマースクールで非ストリーミングが多いのは生徒集団の学力分散が比較的小さいためであると推論することしかできない。そもそも King の主な関心は、組織構造の原因論を展開することよりもむしろ、学校組織と生徒の関与(involvement)の関連を探り出すことにあった。したがって、習熟度別学級編成をめぐる組織内諸過程についてはごく限られた示唆しか与えない。そこでイギリス教育社会学のもうひとつの伝統、民族誌的研究でこの点を補う必要がある。

サセックス大学の S. J. Ball による総合制学校(Beachside Comprehensive School)の事例研究¹⁸⁾はその典型である。本稿の関心に沿って、彼の分析をごく大まかに要約しておく。ビーチサイドの教師たちは、バンディングの廃止と混合能力集団編成(mixed-ability grouping)の導入という問題状況に直面し、以下の3種の集団パースペクティブを形成したという。第1に、その改革は総合制学校のあるべき姿(より公正で「平等主義」的な形)に近い状態であるとして、混合能力集団編成の実施を提案し支持した「理想中心のパーアカデミック・エグゼレンススペクティブ」(‘idealist perspective’)。第2に、学業の優秀

性の維持に大いに関心を寄せ、改革は自分たちの目標に対する深刻な脅威だと受けとめる「学問中心のパーアカデミックスペクティブ」(‘academic perspective’)。第3に、混合能力集団編成は「厄介な」生徒を分散させ、学校全体の社会的雰囲気(social atmosphere)の改善をもたらしてくれるだろうと期待する「規律中心のパーディシプリナリースペクティブ」(‘disciplinary perspective’)。彼の分析の眼目のひとつは、以上の集団パースペクティブが所属教科に基礎づけられているという点にある。具体的には、英(国)語科の教師は理想中心のパーアカデミックスペクティブの、語学科・数学科等の教師は学問中心のパーアカデミックスペクティブの、そのほかの多数の教師は規律中心のパーディシプリナリースペクティブの主な担い手であったという。結局、自由な論争と投票という「民主的」決定方式によって、多数を占める第3のパーディシプリナリースペクティブが改革を促し、混合能力集団編成(一部教科でセッティング)が成就することになった。確かに、彼の分析は問題状況、集団パースペクティブ、教科下位文化を動的に関連づけて考察している点で多くの示唆を含んでいる。しかし、彼の分析視角や知見をそのまま無批判に援用することはできない。

第1に、我が国の高校組織の中に、習熟度別学級編成の実施を左右するほどに明らかな教科下位文化が果たして実在するかどうかという問題がある¹⁹⁾。ここで、日英の社会的・制度的相違を想起しなければならない。例えば、学校組織全体としてのまとまりの重視や教育諸制度(大学入試・教員養成制度など)にみられる教科に基づく分割の稀少性等を考えあわせれば、教科下位文化が確固たる形成基盤を獲得する可能性は今のところ小さいといえる²⁰⁾。第2に、イギリスのストリーミングの大部分が、校長による「指示的方式」(‘directive approach’)に基づいて導入されている²¹⁾とすれば、ビーチサイドの改革過程はむしろ例外に属するといつてよい。意思決定の方式にはさまざまな選択肢があることを見落としてはならない。第3に、この事例では「民主的」方法が採用されたことによって教師(集団)の思考と行為が調和的に結びつくものと仮定されることになった。したがって、両者が矛盾する場合に適用することはできない。最後に、事例研究であるがゆえに、学校文脈という要因を等閑に付してしまっている。総合制学校が9割近くに達しつつあるイギリスの現状に照らせば、知見の一般化はある程度可能である。しかし、我が国の各高校の学校文脈(とりわけ生徒集団の構コンポジション成)は実にさまざまである。それゆえ、彼の分析視角は一定の限界をもつことになる。つまり、研究の文脈上、学校文脈と組織内諸過程をともに視野に入れた理論を志向し、相互の連関を実証的に解き明かして

いくことが切望されるのである。

III 習熟度別学級編成の社会的構成過程に関する調査分析

我が国の習熟度別学級編成の社会学的研究はようやく端緒を開いたばかりである。論争は繰り返し行なわれたが、科学的根拠の脆弱さや視野の狭隘さを克服できなかった。本章は、研究の現状をふまえ、前章の理論枠組に沿って、習熟度別学級編成の社会的構成過程を解明しようとするひとつの試みである。

A 調査の概要

以下の議論は、3種類の調査データの一次的・二次的分析に依拠している。調査の方法・内容等を簡潔に記しておく。

(1)IDE 調査²²⁾ (昭和58年12月実施)

〔調査対象〕

公立普通科高校108校(進路指導主任各校1名及び一般教師計1986名)。回収率86.3%。

〔調査内容〕

進路指導活動、生徒観、高校教育観、授業方法、習熟度別学級編成・類型制の実施状況等。

(2)HST 調査²³⁾ (昭和60年1～2月実施)

〔調査対象〕

全国の普通科設置校1911校(教務部長による回答)。回収率51.5%。

〔調査内容〕

学校属性、類型制・習熟度別学級編成の実施状況と今後の実施予定、教育目標等。

(3)FOL 調査 (昭和62年6～7月実施)

〔調査対象〕

IDE 調査対象校及び HST 調査対象校の一部 計355校。回収率74.3%。

〔調査内容〕

HST 調査項目の一部、組織類型、学力の客観的分散

(高校入試得点の幅)、3年間の学校変化等。

なお、集計は全て東京大学大型計算機センターで行なった。

B 結果の考察

高校が習熟度別学級編成を実施するのは、生徒集団の学力分散があまりにも大きいからである。この説明図式は一見もっともらしくみえる。しかし、それは思い込みすぎないといっても過言ではない。生徒集団の学力の客観的分散²⁴⁾は、習熟度別学級編成の実施率と直線的に関連しているわけではない(表Ⅲ-1の右欄)。確かに、学力分散の最小層(I)で実施率が最低になるという事実は、学校文脈の重要性を部分的に支持している。しかしながら、実施率は学力分散の中位層(Ⅱ)よりもむしろ最大層(Ⅲ)で低くなっている(各々75.5%, 68.8%)。つまり、学校文脈(客観的に同定された学力分散)が習熟度別学級編成の実施に及ぼす影響の大きさは「常識」よりもはるかに小さいといえる。ここから、多くの高校は全く恣意的に習熟度別学級編成を導入していると結論づけるのはたやすい。しかし、あまりにも早計である。むしろ、学校組織の内部過程に原因を求めべきである。

先のHST調査は、教務部長による学校文脈の認知(学力の主観的分散)が習熟度別学級編成の実施と直線的な強い相関をもつことを明らかにした。今回のFOL調査も、これを裏付けている(表Ⅲ-1の下欄)。しかも、同表によれば、学力の客観的分散がほぼ同じであっても、主観的分散の大小に比例して実施率が上下していることがわかる。この傾向は、中位層(Ⅱ)でとりわけ際立っている(有意水準は1%以下)。しかし、ここでの文脈認知はあくまでもある特定の地位にある一教師のものでしかない。そこで、この制約を補うために、IDE調査から得られた教師(各校20名前後)の文脈認知の平均像を学校毎に算出し、実施率との関連を探ってみた。表Ⅲ-2の(ア)が示すように、自分の学校の学力分散が大きいと認知する教師の多い組織ほど習熟度別学級編成を採用する割合が大きく、その比は2倍以上に及んでいる(57.1%

表Ⅲ-1 主観的分散と実施率(客観的分散別)

(%)

客観的分散	主観的分散					計(実数)
	非常に大きい	やや大きい	どちらともいえない	やや小さい	非常に小さい	
I (10～30点)	71.4	67.7	52.9	37.5	28.6	53.5(86) P=0.105
Ⅱ (40～50点)	86.0	78.9	50.0	40.0	0.0	75.5(98) P=0.003
Ⅲ (60～90点)	74.3	71.9	50.0	40.0	0.0	68.8(77) P=0.246
計	80.0	73.3	51.6	38.2	20.0	100.0(261)

表Ⅲ-2 教師集団の意識と実施率（全学年）

(%)

項 目	学 校 タ イ プ			計 (実数)
	優 勢 校	中 間 校	非 優 勢 校	
(ア) 学力分散の認知 ¹⁾	57.1	50.0	27.9	42.1(95) P=0.034
(イ) 「平等主義」志向 ²⁾	27.6	39.3	55.3	42.1(95) P=0.071
(ウ) 「習熟度別クラス」への賛否 ³⁾	53.3	50.0	24.2	42.1(95) P=0.035

注1) 学力分散の5段階評定（「かなり大きい」～「かなり小さい」）を得点化し、学校毎に算術平均を求めて、全サンプルを「優勢校」（2.0未満）、「中間校」（2.0以上2.6未満）、「非優勢校」（2.6以上）の3タイプに分類した。

注2) 「多少学力の低い生徒でも、なるべく進級卒業させるべきだ」という項目の4段階評定平均をとり、注1と同様に3タイプに分類した。

注3) 「習熟度別クラス編成をもっととり入れた方がよい」という項目の4段階評定平均をとり、注1と同様に3タイプに分類した。

表Ⅲ-3 「目標校」の有無と実施状況

(%)

「目標校」の有無	実施状況（第1学年）						計 (実数)
	バンディング	セッティング	バンディング+セッティング	他の学年で実施	非 実 施		
進学実績の点で目標にしている高校が	あ る	27.3	16.5	11.6	18.2	26.4	100.0(121)
	とくにない	14.1	28.8	5.1	5.8	46.2	100.0(156)

P < 0.001

表Ⅲ-4 「目標校」の有無と実施形態（学力分散別）

(%)

主観的学力分散	「目標校」の有無	実 施 形 態			計 (実数)
		バンディング	セッティング	バンディング+セッティング	
非常に大きい	あ る	42.1	34.2	23.7	100.0(38)
	とくにない	32.1	64.3	3.6	100.0(28)
やや大きい	あ る	57.8	21.1	21.1	100.0(19)
	とくにない	32.4	51.4	16.2	100.0(37)
どちらともいえない	あ る	60.0	30.0	10.0	100.0(10)
	とくにない	11.1	77.8	11.1	100.0(9)

P = 0.020
P = 0.080
P = 0.077

vs. 27.9%)。要するに、学校文脈とは独立に、教師が学力分散をいかに把握しているかによって、習熟度別学級編成の実施率は可変性をもつと推論できる。

さて、あらゆる組織と同様に、高校は特定の目標を掲げそれを達成するための方策を練っていく。次に、教師文化の第2の構成要素である目標重視のあり様が、戦略としての習熟度別学級編成の実施をどのように支えているかに検討を加える。前回調査では、進学実績の向上を達成目標として重視する高校ほどバンディングの実施率が高い傾向が指摘された。本調査では、これを学校間の競争関係という点から捉え直してみる。「進学実績の点

で目標にしている学校の有無」を尋ね、競争圧力が学校内の組織構造の形成にどのように影響するかを探ってみた。その結果、目標校をもつ高校はそうでない高校よりも全体の実施率が高く、とくにバンディング（セッティングとの併用形態を含む）の実施率は2倍前後に達していることがわかった（表Ⅲ-3）。つまり、進学実績向上の一方策としてのバンディングは、進学実績をめぐる競争関係が存在する我が国の高校教育システムの中で、その圧力を敏感に感じとっている組織（とくに「中位校」）が採用する習熟度別学級編成の一形態なのである²⁵⁾。表Ⅲ-4から明らかのように、たとえ同じ学力分散である

と認知されていても、競争圧力の有無によって選択される形態が明瞭に異なってくるのである。バンディングは、学力分散の大きさへの単なる対応策ではないといっている。

ところで、たとえ文脈認知と将来の目標が同じでも、教育観の違いによって教師の行為やその帰結としての組織構造は変化する。習熟度別学級編成も例に洩れない。教育観は多岐にわたるが、習熟度別学級編成という実践の根幹をなしているのは「平等主義」vs.「能力主義」という軸である。「形式的平等主義」を支持する教師の割合によって高校を3タイプに分類し、実施率との関連を探ってみた(表Ⅲ-2のイ)。有意性はそれほど顕著ではないが、「平等」志向の教師文化が優勢な組織ほど実施率が低く、「非優勢校」の凡そ半分にとどまっている。統計的精緻化に耐えないが、組織内の教師集団に支配的な教育観のあり様によって、習熟度別学級編成の実践が促進または抑制されていることの証左であるといえよう。

さて、以上の議論は、組織内には一定の合意が維持されているという暗黙の前提に基づいている。確かに、習熟度別学級編成への賛成者が多い組織ほど実際の実施率も高くなっている(表Ⅲ-2のウ)。しかし、同じ学校の教師であっても、習熟度別学級編成についての意見はしばしば喰い違う。「セッティングとバンディングのいずれが適当か」という点に関する4人の教師の自由記述が例証している²⁶⁾(いずれもバンディング・セッティング併用校の英語科教師)。

[セッティングに賛成]

「教科毎に編成した方がよい(各教科に得手・不得手がある生徒が多い)。HR 単位の場合は教科によって不適当な場合がある(クラス編成時に何を基準にするかに依って変わることもある)。(45歳・男性)

「教科毎は、英語に関する限り望ましいと思う。レベルを一定にすることで指導がし易い。HR 単位は、高校1年生の段階では望ましくないと思う。」(22歳・女性)
[バンディングに賛成]

「HR 単位がよい。教科毎だと教室移動その他などで生徒の心に落ち着きが得られない場合が多いのでは。」(36歳・男性)

「1年では教科毎は可能だが、2, 3年で行なうとすれば、HR 単位にならざるを得ないだろう。教科毎は、教科の数が限られ、生徒の入れ替え等で、雰囲気落ち着かないが、HR 単位だとクラスとしてまとまった気分の中で授業できる。」(24歳・女性)

したがって、教師間の合意を所与とすることを避け、教師下位集団に分析の次元を下ろさなければならない。そこでまず、教師の基本的属性(性別、年齢、経験年数、当該校勤務年数、担当教科、校務分掌)と習熟度別学級編成への賛否(表Ⅲ-2のウに同じ)との関連をみた。ところが、若干の性差がみられるほかは、有意な関連はどこにも見あたらなかった(データは割愛)。少なくともこれらの指標に関する限り、教師下位文化の強固な集団的基盤は実在しないようである²⁷⁾。もちろん、教師自らが生徒として送った学校経験や教員養成機関で身に付けた文化の差異など、予期的社会化の過程を考慮に入れる必要性は否定できない。しかし、いずれにせよ、我が国の高校組織はまとまりを尊重する組織である。例えば、FOL 調査対象校の78.1%が個別教師の独自性よりも教師集団のまとまりを重んじていると答えている(表Ⅲ-5のイ)。したがって、教師下位文化の区分は、学校内よりもむしろ学校間に鮮明にひかれるのかもしれない(その場合の「文化」は文脈依存的な特質を多分にもっているだろう)。しかも、教師のまとまりを特徴とする高校

表Ⅲ-5 組織タイプと実施状況

(%)

組 織 タ イ プ	実施状況 (第1学年)					計 (実数)
	バンディ ング	セッティ ング	バンディ ング+セ ッティ ング	他学年で 実施	非 実 施	
(ア) 学校長が率先して運営し、他の教員がバックアップしていくタイプ	26.1	23.5	10.9	10.1	29.4	100.0(119)
教員が率先して運営し、学校長がバックアップしていくタイプ	14.2	25.7	5.4	12.8	41.9	100.0(148)
(イ) 教師集団のまとまりをだいにするタイプ	21.8	26.1	7.1	13.3	31.7	100.0(211)
個々の教師の独自性をだいにするタイプ	13.6	16.9	10.2	5.1	54.2	100.0(59)

P=0.030

P=0.013

ほど、習熟度別学級編成の実施率が有意に高いことから、一定のまとまりをもつ教師集団がこうした組織構造を支えているとみるのが適切だろう（同表）。

むしろ学校内の有効な下位文化区分は、校長と一般教師の間に見いだせる。先の HST 調査は、バンディング導入の担い手が校長であり、セッティングのそれは教科担当教師であるという一般的傾向を析出した²⁸⁾。同様な知見は、組織タイプ（意思決定方式）との関連表からも導かれる（表Ⅲ-5のア）。つまり、実施率は一般教師よりもむしろ校長が率先して運営する組織で有意に高い。とくに、バンディングの形態を採用する確率は一般教師主導型の約2倍に及んでいる。概していえば、習熟度別学級編成は教師集団のまとまりを重視する校長主導の組織で形づくられる組織構造であるということになる。既にみたように、バンディングは学校間の競争圧力を感じとる「中位校」で積極的に採用される実践形態である。この事実と照らしあわせると、HR 固定のバンディング方式は、「中位校」の校長が進学実績の向上をめざし学校の「地位」を上昇させるために採用した組織的戦略のひとつであると推論できる。

IV 結びにかえて

前章の分析は、以下の知見を導いた。

(1) 生徒集団の学力の客観的分散という学校文脈と習熟度別学級編成の実施との関連は弱く、分散の最小層での実施率の低さを部分的に説明するにすぎない。

(2) これに対して、学力の主観的分散（文脈認知）とは直線的に関連し、特に学力の客観的分散が中程度の学校で顕著な影響がみられた。これは、習熟度別学級編成が学力分散への単なる対応にとどまらないことを示唆するものである。

(3) 教師集団が文脈をどう認知し、どのような教育観を支持しているかによって、習熟度別学級編成が促進／抑制されることを傍証した。具体的には、生徒集団の学力分散が大きいと認知し、「形式的平等主義」に反する教育観を支持する教師が数的優勢を保っている組織で、習熟度別学級編成を採用する割合が大きかった。

(4) 少なくとも教師の属性変数との関連分析からは、学校内の教師下位文化の強固な集団的基盤を見つけ出せなかった。むしろ、教師集団のまとまりを尊重し、校長が率先して運営にあたる組織ほど実施率が高かった。下位文化の有効な区分は教師間よりも校長と一般教師の間に引かれるのかもしれない。

(5) 一口に習熟度別学級編成といえないほどに実施形態

による差異は著しかった²⁹⁾。つまり、バンディングは、学校間の競争圧力の中で「中位校」の「地位」(進学実績に基づく)を上げようとする組織において、校長がリーダーシップをとってつくり上げる組織的方策であるという色彩を強くもっている。この点で教科毎のセッティングとは明らかに異なっている。

以上、調査結果を手がかりに組織構造としての習熟度別学級編成が社会的に構成される過程を辿ってみた。選抜装置として作用する可能性のあるバンディングは、ただ単に習熟度の違いに応じた学級編成の一形態にとどまらない特異な性質もっている。すなわち、バンディングは外側のトラック間の「地位」をめぐる競争関係という文脈の中で展開される内在的トラッキングの一形態であるといつてよい。しかし、本稿はその文脈を客観的に同定することをはじめとして、幾つかの課題を残した。

第1に、データの制約上、教師文化の構成要素のうち、組織構造をつくり出す行為それ自体には全く言及しなかった³⁰⁾。思考と行為の矛盾が大きいとすれば、行為次元での分析をくみ込むことが肝要である。第2に、習熟度別学級編成についての教師の考え方の差異がどのようにして生じるのかについて、殆ど説明できなかった³¹⁾。予期的社会化過程を視野に入れた時系列分析によって解明し、行為の分化との関連を探る必要がある。第3に、本稿の理論的関心からすれば、次の点が重要である。つまり、教師文化のどの部分が特定の文脈を離れ去っても同一の状態に保たれるのか、或いは、教師は文脈に応じてどのように思考や行為の様式を変えていくのか、という問題である（図Ⅱ-1の教師の「社会化」の縦軸）。最後に、本稿は校長が習熟度別学級編成（とくにバンディング）実施に果たす役割の重要性を指摘したが、一般教師との利害・教育観の相違を仔細に吟味することはできなかった。

これらの課題を克服する理論展開と実証研究の蓄積が待たれる。

（指導教官 天野郁夫教授）

注・引用文献

- 1) 岩木秀夫・耳塚寛明『高校生——現代のエスプリ 195号』至文堂、1983年、66頁。
- 2) 拙稿、中等教育における「トラッキング」と生徒の分化過程——理論的検討と事例研究の展開、教育社会学研究、第41集、東洋館出版社、1986年。
- 3) 例えば、Rosenbaum, J.E., "Making Inequality", John Wiley & Sons, 1976, 藤田英典、進路選択のメカニズム、山村 健・天野郁夫編『青年期の進路選択』有斐閣、1980年、岩木秀夫・耳塚寛明、前掲書。
- 4) Rosenbaum は、諸個人の能力が社会的につくり出される

- 過程を経歴構造に関連づけて整理しているが、組織構造の社会的構成過程には論及しない (Rosenbaum, J. E., Institutional career structures and the social construction of ability, in Richardson, J. G. (ed.), "Handbook of Theory and Research of the Sociology of Education", Greenwood, 1986, pp. 139-171)。
- 5) 内在的トラッキングとは、実施の際の意思決定が主として学校組織内で行なわれる場合を指し、組織外の決定に基づく外在的トラッキングとは別種の構成過程を辿る (拙稿, 前掲論文, 137-138頁参照)。
 - 6) 佐伯正一, 能力別指導『教育学大事典』第一法規, 1978年, 482頁。柔軟方式とは、教育内容(単元)毎に編成替えを行なうグルーピングの形態を指している。
 - 7) 石川 勤『能力別学習』黎明書房, 1955年, 23頁。
 - 8) 同上, 21頁。ただし、学校段階による差異が大きく、学年が進むにつれて、教室間のグルーピングを採用し“切磋琢磨”を意図する事例が目立ってくる。
 - 9) 当時の論争については、『児童心理』金子書房, 1949年3月号及び1951年11月号に詳しい。また、山本三郎『能力別学級編成の教育』牧書店, 1953年, も参照。
 - 10) King, R.A., "School Organisation and Pupil Involvement", Routledge & Kegan Paul, 1973. 我が国でも、彼の理論枠組が紹介され実際の高校組織の調査研究に援用され(田中一生他, 高等学校の組織構造と生徒の Involvement に関する研究, 九州教育学会研究紀要, 第4巻, 1976年), 高校の階層構造の再生産過程を捉える仮説的な理論枠組の中に取り入れられた(荻谷剛彦, 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, 第36集, 東洋館出版社, 1981年)。
 - 11) Becker, H. S., "Boys in White", The University of Chicago Press, 1961, p. 34.
 - 12) Ibid., p. 436.
 - 13) Lacey, C., "The Socialization of Teachers", Methuen, 1977.
 - 14) Ball, S., The teaching nexus: a case of mixed ability, in Barton, L. & Walker, S. (eds.), "Schools, Teachers and Teaching", Lewes, Falmer Press, 1981, p. 160.
 - 15) 合衆国の能力別グルーピング研究が媒介過程を視野に入れてこなかったという指摘及びその克服の試みについては, Sørensen, A. B., Organizational differentiation of students and educational opportunity, Sociology of Education, Vol. 43, 1970, 及び川嶋太津夫 "Ability grouping" への教授学的・社会的アプローチ, 名古屋大学教育学部紀要——教育学科, 第32巻, 1985年, を参照されたい。
 - 16) Oakes, J., "Keeping Track", The Yale University Press, 1985, pp. 53-54.
 - 17) King, R.A., op. cit. pp. 106-109.
 - 18) Ball, S.J., "Beachside Comprehensive", The Cambridge University Press, 1981.
 - 19) 田中統治, 教員の教科別下位文化に関する事例研究——学校カリキュラムへの社会学的アプローチ, 教育社会学研究, 第37集, 1982年, 参照。
 - 20) 合併 (amalgamation) による総合制改革によって、異なる文化と経歴をもつ2つの教師下位集団 (以前のグラマースクールの教師と中等モダンスクールの教師) がひとつの組織の内部にくみ込まれたという英国の現状を我が国は共有しない (Hargreaves, D. H., The occupational culture of teachers, in Woods, P. E., (ed.) "Teacher Strategies", London, Croom Helm, 1980.)。
 - 21) Ball, S. J., "The Micro-Politics of the School", Methuen, London, 1987, p. 33.
 - 22) 調査の詳細については、天野郁夫他, 高校における進路指導の調査と分析, 高等教育研究紀要, 第5号, 1985年, を参照されたい。
 - 23) 耳塚寛明他, 習熟度別学級編成を考える, 月刊高校教育, 学事出版, 1985年12月~1986年6月号。天野郁夫他, 高等学校における学習習熟度別学級編成に関する研究, 東京大学教育学部紀要, 第26巻, 1986年。
 - 24) 高校入試の合計点の幅 (最高点—最低点) を100点満点に換算した結果を10点刻みの概数で回答してもらった (標準化されていないという制約がある)。
 - 25) こうした競争圧力は、イギリスの総合制学校でもみられ、バンディングを維持する背景のひとつに挙げられる (Banks, O., "The Sociology of Education", Revised edition, Schocken Books, 1976, p. 201.)。
 - 26) ある普通科高校の教師29名を対象にした質問紙調査より。
 - 27) 教科別組織に関していえば、職員室の机を学年単位で配置する学校が、教科別に並べる学校の凡そ3倍にも達したことを例に挙げることができる。
 - 28) 天野郁夫他, 前掲論文(注23), 37-38頁。実施校のみに尋ねた導入の契機を形態別に分析。
 - 29) 実施形態間の比較等については、既存の報告書に詳しい (耳塚寛明他, 前掲論文)。
 - 30) IDE 調査には、授業方法等行為レベルの質問項目がみられるが、二次的分析の性格上本稿の関心に適うデータは含まれない。
 - 31) 習熟度別学級編成の歴史の長さによって、正当視される水準が違ってくる点が示唆的である。例えば、昭和30年代半ばに導入されたA校の教師が現在の習熟度別学級編成をそのまま続けると答えた割合は、導入以来数年しかたないB校の場合の2倍近くに達した (61.5% vs 33.3%)。
〔付記〕 調査にご協力戴いた方々、そして、データの再分析をご快諾下さった共同研究者の皆さんに心からお礼を申し上げます。なお、本分析の責任の全ては筆者にあることとお断わり致します。