

# 学力の階層差に関する実証研究の動向

—日本とアメリカの比較を通して—

比較教育社会学コース

須藤 康介

The Review of the Empirical Studies of Academic Achievement Disparity

—Through the Comparison of Japan and USA—

Kosuke SUDO

The purpose of this article is to review the empirical studies of academic achievement disparity in Japan and USA, and to lead suggestions for Japan. By reviewing those studies, it is found out that although the existence of academic achievement disparity is pointed out in Japan, the process of disparity and the way to overcome it still remain unrevealed. On the other hand, there are many studies in USA because of its historical and social background, and they also include many suggestions for Japan. But it is unsure whether we can apply the knowledge in USA to Japan.

## 目次

1. 本稿の課題
2. 日本の研究動向
  - A. 「学力と階層」研究の背景
  - B. 「学力と階層」研究の検討(1)—「効果のある学校」研究
  - C. 「学力と階層」研究の検討(2)—その他の研究
3. アメリカの研究動向
  - A. 「学力と階層」研究の背景
  - B. 「学力と階層」研究の検討(1)—格差を生む要因
  - C. 「学力と階層」研究の検討(2)—格差が生じる時期
4. まとめと結論

### 1. 本稿の課題

本稿の課題は、日本とアメリカにおける学力の階層差に関する実証研究をレビューし、日本の「学力と階層」研究に対するインプリケーションを導くことである。

2000年代以降、日本において小中学生（ときには高校生）の学力の階層差の存在が指摘され、社会問題の一つとして認識されるようになった。たとえば、荻谷ほか（2002）、鍋島（2003）、志水（2005）、嶺井・池田編（2006）、岩川・伊田編（2007）などである。なお、本稿で言う「階層」とは、本人の意思によっては変化

させがたく不平等の源泉となる家庭背景要因、具体的には保護者の職業的地位や収入、学歴などのことを指し、また「学力」とは、筆記試験によって測定される学校カリキュラムの定着度のことを指す。学力の階層差についての関心は学界に留まらず、2009年には、文部科学省が家庭の収入によって学力に格差が生じていることを示す調査結果を公表した。

しかし、後に詳しく述べるように、日本では学力に階層差があることが指摘されてはいるものの、階層差が生じる過程やそれを克服するための方策についての実証研究は、十分に蓄積されているとは言い難い。日本における「学力と階層」研究は緒についたばかりなのである。一方でアメリカにおいては、その歴史的・社会的背景によって、学力の階層差に関する実証研究が多く積み重ねられている。本稿では以上の状況をふまえ、アメリカにおける学力の階層差に関する実証研究をレビューし、そこから日本の研究に対するインプリケーションを導くことを企図している。

本稿の構成を述べる。まず続く第2節においては、日本における「学力と階層」研究の動向を整理し、その到達点と課題を明らかにする。そして第3節においては、アメリカにおける「学力と階層」研究の動向を整理し、日本へ援用できうる知見を探索する。最後の第4節においては、それまでの議論をまとめ、日本の「学力と階層」研究に対する総括的なインプリケーションを提示したい。

## 2. 日本の研究動向

本節では、まず第A項において、近年日本において学力の階層差が問題視されるようになった背景について概観する。しかる後に、第B項と第C項において、代表的な「学力と階層」研究をレビューして、その到達点と課題を考察する。

### A. 「学力と階層」研究の背景

前節で述べたように、2000年代以降、日本において児童・生徒の学力の階層差の存在が指摘され、社会問題の一つとして認識されるようになってきている。しかし、荻谷（1995）が述べるように、学力に階層差が存在する（であろう）こと自体は、学界レベルにおいては以前から常識であった。戦後は「貧困と学力」が一大研究テーマとなっていたし、貧困問題が論じられることが少なくなった後も、欧米における「階層の再生産論」が輸入され、日本の研究者に大きなインパクトを与えた。

いわゆる「階層の再生産論」は小内（1995）に詳しく、たとえばブルデューの文化的再生産論、バーンスタインの言語コード理論、ウィリスの対抗文化理論などが挙げられる。これらの再生産論は学力の階層差が生じるメカニズムの説明を試みるものであり、日本にそのまま適用できるかについては議論があるものの、何らかの形で学力に階層差が存在するであろうことは示唆された。しかし、にも関わらず、2000年代に至るまで、学力の階層差が精緻に実証分析されることはほとんどなかった。

学力の階層差の存在が実証分析の対象とされなかった背景要因は、少なくとも三つ考えられる。第一に、学力の階層差に注目する必要性が世間的に認識されていなかった。岩川ほか（2007）が述べるように、高度経済成長期以降、貧困問題は日本社会から見えなくなった。また、欧米のように人種や階級が明確であるわけでもない。このため、学力の階層差はあえて注目しない限り目に入りづらく、社会問題にもなりづらかったと考えられる。社会問題になりづらければ、研究対象にもなりづらいただろう。

第二に、学力の階層差を示すことがタブー視される風潮が、1960年代以降の日本で強まった。1960年代までは、文部省の調査において保護者の学歴・職業と子どもの学業成績の関係が示されることもあったが、1970年代以降、そのような調査はほとんど行われなくなった。文部省が学力の定着状況を確認するために

行った「教育課程実施状況調査」でも、階層項目が調査対象となることは一度もなかった。ここで詳細には触れないが、日本でこのようなタブー視が強まった背景を、荻谷（1995）は筆記試験によって測定されるものは真の学力ではなく、真の学力（能力）はすべての子どもで平等であるという「能力=平等主義」が広まったことにあると考察している。

第三に、これは第一と第二とも関連するが、学力の階層差を実証しようにも良質なデータが存在しなかった。文部省の学力調査では階層項目が調査されないことが通例となっていたし、研究者が調査を行おうとしても、階層項目に回答する、あるいは筆記試験に参加することが拒否されることが多く、信頼性と妥当性の高い調査は実施が困難であった。現在のように、国際学力調査TIMSS（国際数学・理科教育動向調査）やPISA（生徒の学習到達度調査）の個票データが公開されていることもなかった。

これらの背景要因によって、学力の階層差に関する実証研究は、日本において長らく暗黒の時代が続いていた。暗黒の時代が終わりを迎えるのは2000年代である。その理由は、三つの背景要因がほぼ同時期に変化したからだろう。

第一の背景要因（学力の階層差が社会問題として見なされづらかった）を変化させたのは格差社会論の台頭である。例を挙げるまでもなく、これまで注目されてこなかった貧困問題や格差問題は、今や日本における主要な社会問題の一つである。大人世代に種々の格差が存在するのであれば、それが子ども世代の学力の階層差をもたらすのではないかという議論が台頭するのは、ある意味で当然と言える。

第二の背景要因（学力の階層差を示すことへのタブー視）を変化させたのは、2000年前後に生じた学力低下論争だろう。学力低下論争は「誰の学力が低下したのか」という関心を生み、そのことが学力の階層差に注目する素地を生み出した。また、「本当に学力は低下したのか」をデータに基づいて検証するため、筆記試験で測定されるものを学力と見なす傾向が強まった。このことによって、真の学力（能力）はすべての生徒で平等であるとする「能力=平等主義」が次第に崩されていったと考えられる。

第三の背景要因（データの不在）も急速に変化しつつある。国際学力調査の個票データは今ではWebからダウンロードして分析できる。また、階層項目に回答することへの忌避感も、以前に比べればいくらかは小さくなっているようである。たとえばTIMSS1999

やPISA2000では親学歴に対する調査項目が削除されていたが、TIMSS2003およびPISA2003以降では調査されるようになって<sup>1</sup>。

## B. 「学力と階層」研究の検討(1)―「効果のある学校」研究

このように、長い暗黒時代を経て、学力の階層差に関する実証研究は、にわかに活発化している。それでは日本における「学力と階層」研究は現時点でどこまで進んでいるのであろうか。ここで、日本で学力の階層差をいかに克服するかについて最も深く切り込んでいられる「効果のある学校」研究をレビューしよう。

「効果のある学校」研究とは、学力の階層差の克服のために学校ができることを探索する一連の研究のことである。具体的には、低階層の生徒の学力水準が一定以上に保たれている小中学校を「効果のある学校」と定義して、質問紙調査やフィールドワークによって、その学校の特徴を明らかにするという手法が取られる。

日本で「効果のある学校」に先鞭をつけたのは鍋島(2003)である。鍋島は学力の階層差の存在を示すとともに、父学歴・文化階層・同和地区在住と学力の関係が小さい小学校を「効果のある学校」として、その特徴として児童の学習意欲が高いことを挙げている。具体的には、児童が授業に熱心に取り組み、宿題をきちんとやっているということが挙げられている。しかし、鍋島の研究には、具体的にどのような教育が児童の学習意欲を高めるのかという肝心なことが示されていないという課題もあった。志水(2005)や川口・前馬(2007)は「効果のある学校」研究をさらに発展させ、より具体的に、どのような教育が学力の階層差の縮小につながるのかを追究していった。

これら「効果のある学校」研究の集大成とも言うべきものが志水編(2009)である。志水らは「効果のある学校」を発展させた「力のある学校」という概念を提示し、学力調査とフィールドワークから、その要素を導き出している。スクールバスモデルと名づけられたその要素は、①気持ちのそろった教職員集団、②戦略的で柔軟な学校運営、③豊かなつながりを生み出す生徒指導、④すべての子どもの学びを支える学習指導、⑤ともに育つ地域・校種間連携、⑥双方向的な家庭とのかかわり、⑦安心して学べる学校環境、⑧前向きで活動的な学校文化である。詳細は省略するが、これら8つの要素にはより具体的な説明が加えられてお

り、さらに要素どうしの関係も示されている。

このように興味深い知見を多く提示している「効果のある学校」研究であるが、いくつか課題も見られる。一つは分析の不十分さに関する課題、もう一つは「効果のある学校」研究に内在する課題である。順に検討しよう。

分析の不十分さに関する課題は、「どうすれば効果のある学校になれるのか」という、シンプルな問いに対する答えが明らかにされていないことである。たとえば前掲の8つの要素が重要であることは、おそらく多くの教師が知っている。知ってはいるが、様々な制約によってそれを実現できないのが現状ではなかろうか。その様々な制約を無視してモデルを提示したところで、教師を追い詰めるだけになりかねない。たとえば、学校の教師生徒比・学級規模・常勤教師割合といった行政的な条件整備や、学校の歴史的背景が学校の効果に与える影響を分析することが必要だろう。

そして「効果のある学校」研究に内在する課題は、分析の過程で「効果のある学校」と「効果のない学校」を二分法で線引きしていることにある。この線引きには少なくとも二つの問題が考えられる。第一に、学校の効果は連続的なものであり、二分法は現実には適合していない。大雑把な二分法は、「効果のある学校」と「効果のない学校」の内部における効果量の差異を捨象し、さらに「逆の効果のある学校」(学力の階層差が通常よりも拡大しているような学校)を分析の想定外としてしまう。

第二に、「効果のある学校」の基準をどこにするかで、分析の恣意性を免れない。「低階層の生徒の学力が一定以上」とは言っても、一定以上とはどの程度なのかについて、社会のコンセンサスが得られているわけではない。その基準を緩くすると、偶然その年度に良い状態の学校が多く含まれてしまい、逆に基準を厳しくすると、特別な同和対策推進校のようなところばかりが選ばれてしまい、知見の一般化に困難が生じてしまう。知見の分かりやすさは失われるが、学校の効果を連続的と見なした多変量分析も必要だろう。

## C. 「学力と階層」研究の検討(2)―その他の研究

前項で考察したように、近年の「効果のある学校」研究には課題も多い。「効果のある学校」研究が、学校が学力の階層差の克服のためにできることを明らかにする上で、非常に有用なツールであることは認めつつも、他の研究の方向性も同時に検討しなければなら

ないだろう。ここで、「効果のある学校」研究以外の、日本における「学力と階層」研究をいくつかレビューすることにしよう。

山田(2004)は、伝統的学力観に基づく教授法(教科書や黒板を使う、ドリルや小テストを行う、宿題を出すなど)がなされている学級では、父学歴による学力格差が小さいことを示している。教育実践に対して具体的な示唆を与える研究であると言えるだろう。ただし、その分析においては学級数が37しか存在せず、分析結果は統計的に有意ではない。また、他の変数の統制がなされていないこと、サンプルに地域的な偏りがあることも分析結果の信頼性を引き下げてしまっている。

須藤(2007)は、山田の課題を乗り越えるべく、TIMSSのデータを用いて、授業方法が中学生の学力に与える影響を階層ごとに明らかにした。分析の結果、社会日常型(社会や日常生活にむすびつけた授業)は階層上位の生徒に有利であること、聴講演習型(教師の解説を聞いたり問題演習をしたりする授業)は階層下位の生徒に有利であることなどが示された。しかしこの分析モデルでは、生徒の学力によって採られる授業方法が決まるという逆の因果関係を否定できず、知見は仮説の域を出ない。

舞田(2008)は、東京都足立区に焦点を当て、高学歴人口率やホワイトカラー率が高い学区の小中学生ほど、学力が高いことを示している。そして、それらの社会経済特性から推計される学力水準よりも実際の学力水準が高く、なおかつ社会経済特性が平均値よりも低い学区を「努力地域」と名づけ、「努力地域」の特徴として学校規模・学級規模が小さいことを挙げている。しかし、この分析は前掲の山田(2004)と同様の課題を抱えている。すなわち、分析対象の学区数が小学校で36、中学校で21と少なく、他の変数の統制がなされておらず、さらにサンプルに地域的な偏りが生じている。

西本(2003)は、授業方法でも学校環境でもなく学級文化に注目している。すなわち、規律遵守的な学級文化がある小中学校の学級では、同和地区居住や生活保護世帯であることが学力に与える影響が小さくなっていることを示しているのである。学級文化の効果という視点は斬新であるが、規律遵守的な学級文化があることと学力の底上げができていくことは因果関係というよりも、相関関係であるだろう。つまり、西本の研究は「規律面でうまくいっている学級は学力面でもうまくいっている」という常識的な事象を示している

に過ぎないとも考えられる。また、分析対象の学級数が各学年で9~12しか存在しないことも、分析の限界と言えるだろう。

耳塚(2007)は、都市部と非都市部における小学生の学力の規定要因分析から、都市部のほうが階層要因(父学歴・通塾・幼少時の文化的活動)の影響が大きいことを示した。そして、中高一貫校の存在が、学力の階層差を拡大させているのではないかと推測している。早期選抜の特徴を有した中高一貫校の増設が進められている中、この知見の含意は大きい。ただし、二つの地域で学力の規定要因に違いが見られたことから、中高一貫校の存在が学力の階層差を拡大させていると解釈することには、やや飛躍がある。厳密な因果推論には時系列的な調査が必要だろう。

以上検討してきたように、学力の階層差が生じる過程や、それを克服するための方策が十分には明らかにされていないのが、日本の研究の現状である。もちろん学力の階層差の存在を明らかにしているだけでも、2000年代以前と比べれば、研究蓄積はなされてきたと言えるだろう。また、仮説的な知見はいくつか得られている。しかし、分析におけるサンプルサイズや対象地域の限定性、因果推論の不確かさといった点において、依然として多くの課題が残されているのが実態ではなかろうか。

### 3. アメリカの研究動向

本節では、まず第A項において、アメリカにおいて学力の階層差が研究されている歴史的・社会的背景を考察する。しかる後に、第B項と第C項において、近年の「学力と階層」の実証研究をレビューして、日本へ援用できうる知見を探索する。

#### A. 「学力と階層」研究の背景

アメリカは長い歴史において、学力の階層差がつとに問題視されてきた社会である。その理由は少なくとも三つ考えられる。第一に、アメリカでは黒人と白人という誰の目にも明らかな人種の差異が、学力の差異とむすびついていた。日本における階層上位の生徒と階層下位の生徒は、調査を行って階層を指標化しない限りは判別しづらい。しかし、黒人と白人の差異は誰の目にも明らかであり、そこに学力差が見られれば、「機会の平等」に触発する社会問題として認識されやすいだろう。

第二に、アメリカは大人世代における種々の格差が

大きい社会である。世界銀行が経済格差の大きさを表すジニ係数を集計したところ、2000年の時点で日本が0.249、アメリカが0.408である。前述のように、大人世代に種々の格差が存在するのであれば、それが子ども世代の学力の階層差をもたらすのではないかという議論が台頭するのは、ある意味で当然と言える。なお、日本のジニ係数はその後拡大する。

第三に、アメリカでは生徒の学力そのものにも大きな分散がある。PISA2000における読解力スコアに注目すると、日本の変動係数（学力のばらつきを大きさを表す）は0.165であるのに対して、アメリカの変動係数は0.208である。この時点で日本において学力格差の拡大が指摘されていたことをふまえると、2000年以前には、日本の変動係数はもっと小さかったと推測される。また、アメリカにはPISAの調査対象（義務教育修了段階の生徒）に入らない未就学の子どもの少なからず存在している。つまり、アメリカは日本よりも遥かに学力の分散が大きいのである。学力の分散が大きければ、なぜ分散が生じるのかという問いが生まれ、学力と階層の関係についても関心が向かうと考えられる。

アメリカにおける学力の階層差についての研究で、歴史的に最も大きなインパクトを有したのは、言わずもがな1966年の「教育機会均等調査」（コールマンレポート）である。コールマンレポートでは、学力の大部分は階層要因で説明され、学校要因によって説明される部分は極めて小さいという分析結果が示された。このレポートはその後、Jencksほか（1972, 1977）など、多くの再分析がなされたが、程度の差こそあれ階層要因が強力であるという知見は変わらなかった。しかし、アメリカにおける「学力と階層」研究がそこで終わったわけではない。

1970年代以降、学校教育が学力の階層差をいかに変化させるのかを明らかにする、いわゆる「学校効果研究」が数多く行われるようになった。前節で考察した日本の「効果のある学校」研究は、欧米の「学校効果研究」の流れを汲むものである。その種の研究は次第に精度を上げつつ現在も続けられている。

また、アメリカにおける「学力と階層」研究を大きく後押ししているのが、国政レベルで行われる大規模学力調査である。代表的なものには、中学生・高校生を追跡するNELS（National Education Longitudinal Study）や、就学前から小学生までを追跡するECLS-K（Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten Class）、若年層およびその子どもを追跡するNLSY

（National Longitudinal Survey of Youth）などがある。これらはすべて同一個人を追跡しているパネル調査であり、生徒本人のみならず、担当教師や保護者にも調査を実施し、家庭背景から学校教育まで幅広くデータを収集している。さらに研究者が個票データを入手して分析することが可能である。学力調査の研究上の有用性が社会的に認識されていることが窺われる

なお、学力の階層差に関する研究に長い歴史をもつアメリカであるが、その研究は近年になっても尽きることがない。日本の『教育社会学研究』とアメリカの*Sociology of Education*を比較したとき、2000年代の論文のうち、自国における学力と階層の関係を扱っている論文は、日本で5.7%（11本/193本）、アメリカで14.5%（24本/165本）であった<sup>2</sup>。日本で学力の階層差に関する研究が活発化しているとは言え、アメリカではそれを上回るペースで研究が蓄積されているのである。

## B. 「学力と階層」研究の検討(1)—格差を生む要因

それでは実際に、近年のアメリカの「学力と階層」研究をレビューしよう。なお、ここではレビュー対象を2000年代の研究に限定する。その理由は、一つには議論が拡散するのを防ぐため、二つには研究成果を最新の知見で統一するためである。

アメリカで最も研究蓄積が多いのは、学力の人種間格差についての研究である。具体的には、なぜ黒人の子どもが白人の子どもよりも低学力になってしまうのか、この学力格差を縮小させるための方策は何かを探る研究である。黒人の子どもが低学力となる理由としてすぐに思い浮かぶのが、黒人家庭における保護者の収入・学歴・教育期待の低さである。しかし、多くの研究によって、これらの影響を統制しても、学力の人種間格差が残存することが確かめられている。

Orr（2003）は、このような学力格差が生じる要因として、家庭の資産（貯金や株）に注目している。黒人は白人に比べて、収入や学歴が同じでも、世代間で継承された資産が少ない。資産は書籍やコンピュータなどの購入、家庭教師の利用を可能にするだけでなく、子どもが安心して上級学校進学のための勉強に取り組むことを促す。OrrはNLSYの小中学生データを分析し、資産が学力に与える影響を統制すると、人種が学力に与える影響がかなり小さくなることを示した。フローだけでなくストックも不平等の源泉となり得るということである。学力格差の是正を考えると、保護者世代の収入格差だけでなく、資産格差の是

正も重要になるということが示唆される。

もちろん収入や資産といった経済的な要素だけでなく、保護者の行動が学力に与える影響も重要である。Ream and Palardy (2008) はNELSの中学生データを分析し、階層が上位の保護者ほど学校に意見を述べる事が多く、そのことが学力の階層差の一因になっていることを示している。階層が下位の保護者は学校に口を出さない傾向があり、そのことによって、教師が階層下位の生徒の学力向上に気を配らなくなってしまうのかもしれない。保護者と教師の交流というと聞こえが良いが、交流が生じる保護者に階層的な偏りがある場合、その交流は不平等の源泉となり得る。日本における「開かれた学校づくり」に対して注意を喚起しているのではなかろうか。

一方、Morgan and Mehta (2004) は、NELSの中高生データを分析し、黒人生徒の低学力の原因をテスト得点と学業適応感の関連の小ささに求めている。白人生徒では、客観的な学力指標であるテスト得点と学業適応感(学校の勉強をうまくやれているという感覚)がかなり一致しているのに対して、黒人生徒においては、あまり一致していないのである。つまり、黒人生徒は、実際には高学力であっても自分の学力に自信がもてていない場合がある。その結果、高い学力を獲得しようという意欲が高まらず、実際に低学力となっていくと考えられているのである。

それでは、そもそもなぜ黒人生徒においてテスト得点と学業適応感の関連が小さいのだろうか。この疑問に対して一つの回答を示しているのがKelly (2008)である。Kellyは中学生を対象にした調査に基づき、成績評価がテスト得点、課題達成度(宿題の提出など)だけでなく、種々の階層要因にも規定されていることを明らかにした。つまり、同程度のテスト得点を示し、同程度課題をこなしていても、低階層の生徒は低い成績をつけられてしまうということである。そうであるならば、黒人生徒でテスト得点と学業適応感の関連が小さいことは説明が可能である。この研究が示唆していることは、教師がテスト得点や課題達成度だけでなく「多元的に」生徒を評価しようとする事が、無意図的にはあるだろうが、低階層の生徒に低い成績をつけてしまうことにつながり、学習意欲ひいては学力を減退させてしまう可能性があるということである。客観的指標による成績評価も重要であることを認識させる研究である。

このように、黒人生徒の学習意欲は現状において低減しがちである。それを防ぐための方策として、

Goldsmith (2004) は、人種的にマイノリティの教師の割合を増加させることを提案している。GoldsmithはNELSの中学生データを分析し、マイノリティ教師が多い学校では、黒人生徒の教育アスピレーションや職業アスピレーションが高くなり、その結果として学力の人種間格差も小さくなっていることを明らかにしている。ブルデューの文化的再生産論で指摘されているように、教師は正統文化(階層上位の文化)を内面化している者が多く、自らの価値観に適合的な階層上位の生徒を高く評価しがちである。教師を社会から広範に採用することを支持する分析結果である。

この知見を日本の文脈に当てはめれば、経済的困難層や同和地区出身の教師を積極的に採用することが思い浮かぶ<sup>3</sup>。逆に教育資格を大学院卒に引き上げることは、教師をより階層上位者に限定してしまい、低階層の生徒の学校不適応を強めてしまうという「意図せざる結果」をもたらすかもしれない。教師の出自や成績評価から学力の階層差を分析するというアプローチが、日本にも求められるだろう。

### C. 「学力と階層」研究の検討(2)―格差が生じる時期

学力の階層差がいつ生じるのかについての研究も多い。NLSYやNELSなどのパネル調査は、小学時の学力と中学時の学力、中学時の学力と高校時の学力の関連が極めて大きいことを示している。また、Harris and Robinson (2007) のNELSの分析によれば、特に黒人生徒の場合、中学時に低学力であったとき、高校入学後にそれを挽回するのが難しい。学力の階層差の克服を目指すのであれば、高校入学以前の段階で何らかの方策を打ち出すことが重要になると考えられる。

Cheadle (2008) はECLS-Kを分析し、小学校低学年においてすでに保護者の職業的地位・学歴・人種などによる学力格差が生じていることを明らかにしている。そして、このような学力の階層差が生じている理由の一つとして、家庭の教育投資(勉強のサポート、習い事など)に階層差があることを挙げている。

しかし一方で、NLSYを分析したDomina (2005) は、小学校低学年の学力を統制した場合、家庭の教育投資は小学校高学年の学力にはほとんど影響を与えないことを明らかにしている。これらの二つの研究をまとめると、家庭の教育投資は学力の階層差の形成を担っているが、その影響は小学校低学年までで主に見られるということである。換言すれば、家庭の教育投資によって「差がつく」のは小学校低学年までということである<sup>4</sup>。低学年段階における学校教育の拡充を支持

する分析結果と言えらるだろう。

実際、貧困地域からランダムにいくつかの幼稚園・小学校を抽出し、低学年の子どもの対象に言語スキルを重視した教育支援を行う Success for All 計画の成果も報告されている。Success for All 計画は物的・人的資源の充実、テスト結果に応じた個別指導、専門チームによる家庭問題の解決などを特徴としており、Borman ほか（2007）はこの計画が学力の底上げにかなり有効であったことを示している<sup>5</sup>。

近年日本において、幼児教育の無償化が議論されている。しかし、幼児教育の無償化は主に子育て支援（母親の就労支援）の文脈で議論されており、子どもの学力格差の是正という文脈で議論されることは少ない。幼児教育の充実を学力の階層差の縮小のための方策の一つとして位置づけ、その効果を実証的に検討することも必要ではなかろうか。幼児教育の充実が学力の階層差の縮小につながるのか。あるいは、どのような幼児教育ならば学力の階層差の縮小につながるのか。アメリカの研究モデルを参考にしつつ、小中学校教育の効果と並行して幼児教育の効果も追究する必要があるだろう。

ところで、家庭の教育投資が学力に与える影響が小学校入学後に小さくなることは、学校教育は現時点でも学力の階層差縮小に貢献していることを示しているのかもしれない。このことを ECLS-K の分析で裏付けたのが、Downey ほか（2004）である。Downey らは学期中と夏季休暇中の学力の変化を比べることで、学期中のほうが児童の学力が向上しているだけでなく、学力の階層差も縮小していることを示した。コールマンレポート以来の、学校無力論を真っ向から否定したのである。このことから、登校日数や在校時間の拡充は学力の階層差の縮小に資する可能性が示唆される。

もっとも、このように学校教育の充実を提言する場合、教師の増員や事務作業の軽減なども同時に提言する必要がある。学校に「成果を出せ」と指示を出し、アカウンタビリティを強制したところで、教育効果が高まるとは考えづらい。このこと自体は日本でも議論されていることであるが、実証はされていない。Lee and Wong（2004）は、階層・人種ごとに一定水準以上の学力を身につけさせないと学校が厳しい罰則を与えられるという制度を採っている州を、アカウンタビリティを重視する州として、そうでない州との差異を複数の学力調査データをもとに分析した。その結果は、アカウンタビリティ政策は、学力格差の縮小にまったく寄与しないというものであった。単純に学力

格差の縮小を学校に義務付けるだけでは何も解決しないのである。

#### 4. まとめと結論

以上、日本とアメリカにおける「学力と階層」研究をレビューし、そこから導かれる示唆を考察してきた。本稿で紹介したアメリカにおける研究は、ごく一部分にすぎないが、学校と保護者の連携の陥穽、客観的成績評価の重要性、マイノリティ教師の意義、低学年教育の拡充、アカウンタビリティ政策の問題など、多くの政策的・実践的な示唆を含んでいることが分かる。学力の階層差に関する研究蓄積に乏しい日本の現状と比較すれば、参考になる点は決して少なくないだろう。

さらに付記すべきは、アメリカにおける学力の実証研究の多くが、同一個人を追跡したパネル調査の分析に基づいたものであることである。また、サンプルサイズも大きく、マルチレベル分析による精緻な多変量解析が主流となっている。したがって、教育効果や因果関係を推論する上で、日本における研究よりも信頼性が高いと考えられる。研究内容だけでなく研究方法という点でも、注目すべき点は多い。

もっとも、アメリカで得られた知見が日本にそのまま適合するかどうかは、実際に検証してみなければ分からない。アメリカにおいて学力の人種間・階層間格差が生じるメカニズムと、日本において学力の階層差が生じるメカニズムは、共通点はおそらくあるだろうが、同一であるという保証はない。また、多くの先行研究が示すように、日本とアメリカでは学校運営の仕組み、教師の役割、教授法などにも大きな違いがある。欧米の知見の安易な輸入は厳に慎むべきだろう。

また、日本の内部においても「学力の階層差」は単一のものではない。保護者の収入に注目した場合、学歴に注目した場合、文化資本に注目した場合で、学力の階層差の程度にも、そのメカニズムにも違いが見られるだろう。教育の不平等を指摘する上では、階層をどのように捉えるかはそれほど重要でなかったかもしれないが、学力の階層差が生じる過程や克服方法を探究する上では、階層をどのように捉えるかも重要になると考えられる。そして、幼小中高という教育段階の中で、学力の階層差が「いつ」生じるのか、それぞれの教育段階においてできることは何かという視点に基づく研究も必要だろう。

このように、日本の研究には多くの課題が残されて

いる。学力の階層差はどのようなメカニズムで生じているのか、それを縮小するような行政施策・学校環境・教育実践はどのようなものかを、今後とも良質なデータに基づき分析していかなければならない。学力の階層差に関する実証研究は日本において始まったばかりであるが、一刻も早いデータ蓄積と研究蓄積が望まれる。

(指導教員 佐藤 香准教授)

### 〈注〉

1. ただし、調査で階層項目を尋ねることに対する抵抗は現在でも根強い。確かにTIMSS2003やPISA2003以降では、保護者の学歴が調査項目に含まれているが、学校単位での無回答も少なからず生じており、分析にバイアスを発生させてしまっている。
2. 日本の『教育社会学研究』については、第66集から第84集まで、アメリカの*Sociology of Education*については、Vol.73 (No.1) からVol.82 (No.3) までをカウントした。なお、移民や言語マイノリティの学力について扱っている論文を含めれば、アメリカにおける「学力と階層」研究の論文の割合はさらに高くなる。
3. 日本育英会（現・日本学生支援機構）がかつて実施していた教職就業者の奨学金返還免除制度は、教師を社会の広範から採用することを目的の一つとしていた。しかしこの制度は、1998年以降に大学・短期大学に入学した者に対しては適用されなくなった。
4. 小学校高学年以降で家庭の教育投資の影響がなくなることは、学力の階層差の拡大が止まることを意味するわけではない。小学校高学年以降では、家庭の教育投資という直接要因ではなく、初期学力やハビトゥス（学業に対する態度や価値意識など）といった間接要因によって、学力の階層差が生じていくと考えるのが妥当だろう。
5. Success for All計画に先立って行われたHead Start計画については、その効果について見解の一致を見ていない。しかし、Head Start計画をより充実させたSuccess for All計画には、現時点で概ね肯定的な評価が下されているようである。もっとも、この計画は内実が多様であり、そのうちどれが特に効果的だったのかは不明瞭である。

### 〈文献〉

- 岩川直樹・伊田広行編, 2007, 『貧困と学力』, 明石書店。
- 小内透, 1995, 『再生産論を読むーバーンステイン, ブルデュー, ボールズ=ギンティス, ウィリスの再生産論』, 東信堂。
- 荻谷剛彦, 1995, 『大衆教育社会のゆくえー学歴主義と平等神話の戦後史』, 中公新書。
- 荻谷剛彦・志水宏吉・清水睦美・諸田裕子, 2002, 『調査報告「学力低下」の実態』, 岩波ブックレット。
- 川口俊明・前馬優策, 2007, 「学力格差を縮小する学校ー『効果のある学校』の経年分析に向けて」『教育社会学研究』第80集, pp.187-205, 東洋館出版社。
- 志水宏吉, 2005, 『学力を育てる』, 岩波新書。
- 志水宏吉編, 2009, 『「力のある学校」の探究』, 大阪大学出版会。
- 須藤康介, 2007, 「授業方法が学力と学力の階層差に与える影響ー新学力観と旧学力観の二項対立を超えて」『教育社会学研究』第81集, pp.25-44, 東洋館出版社。
- 鍋島祥郎, 2003, 『効果のある学校ー学力不平等を乗り越える教育』, 解放出版社。
- 西本裕輝, 2003, 「学級文化と学力」原田彰編『学力問題へのアプローチーマイノリティと階層の視点から』, pp.85-110, 多賀出版。
- 舞田敏彦, 2008, 「地域の社会経済特性による子どもの学力の推計ー学力の社会的規定性を克服する教育条件の探求」『教育社会学研究』第82集, pp.165-184, 東洋館出版社。
- 嶺井正也・池田賢市編, 2006, 『教育格差ー格差拡大に立ち向かう』, 現代書館。
- 耳塚寛明, 2007, 「だれが学力を獲得するのか」耳塚寛明・牧野力ツコ編『学力とトランジションの危機ー閉ざされた大人への道』, pp.3-24, 金子書房。
- 山田哲也, 2004, 「教室の授業場面と学業達成」荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学ー調査が示す学力の変化と学習の課題』, pp.99-126, 岩波書店。
- G.D.Borman, R.E.Slavin, A.C.K.Cheung, A.M.Chamberlain, N.A.Madden, B.Chambers, 2007, Final Reading Outcomes of the National Randomized Field Trial of Success for All, *American Educational Research Journal* Vol.44, pp.701-731, American Educational Research Association.
- J.B.Cheadle, 2008, Educational Investment, Family Context, and Children's Math and Reading Growth from Kindergarten Through the Third Grade, *Sociology of Education* Vol.81, pp.1-31 American Sociological Association.
- J.S.Coleman, E.R.Campbell, C.J.Hobson, J.McPartland, A.M.Mood, F.D.Wernfield, R.L.York, 1966, *Equality of Educational Opportunity*, U.S.Government Printing Office.
- T.Domina, 2005, Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School, *Sociology of Education* Vol.78, pp.233-249, American Sociological Association.
- D.B.Downey, P.T.V.Hippel, B.Broh, 2004, Are School the Great Equalizer? Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year, *American Sociological Review* Vol.69, pp.613-635, American Sociological Society.
- P.A.Goldsmith, 2004, Schools' Racial Mix, Students' Optimism, and the Black-White and Latino-White Achievement Gaps, *Sociology of Education* Vol.77, pp.121-147, American Sociological Association.
- A.L.Harris, K.Robinson, 2007, Schooling Behavior or Prior Skills? A Cautionary Tale of Omitted Variables Bias Within Oppositional Culture Theory, *Sociology of Education* Vol.80, pp.139-157, American Sociological Association.
- C.Jencks ed., 1972, *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America*, Basic Books.
- C.Jencks ed., 1977, *Who Gets Ahead?: The Determinations of Economic Success in America*, Basic Books.
- S.Kelly, 2008, What Types of Student's Effort Are Rewarded with High Marks?, *Sociology of Education* Vol.81, pp.32-52, American

Sociological Association.

J.Lee, K.K.Wong, 2004, The Impact of Accountability on Racial and Socioeconomic Equity: Considering Both School Resources and Achievement Outcomes, *American Educational Research Journal* Vol.41, pp.797-832, American Educational Research Association.

R.K.Ream, G.J.Palardy, 2008, Reexamining Social Class Differences in the Availability and the Educational Utility of Parental Social Capital, *American Educational Research Journal* Vol.45, pp.238-273, American Educational Research Association.

S.L.Morgan, J.D.Mehta, 2004, Beyond the Laboratory: Evaluation the Survey Evidence for the Disidentification Explanation of Black-White Differences in Achievement, *Sociology of Education* Vol.77, pp.82-101, American Sociological Association.

A.J.Orr, 2003, Black-White Differences in Achievement: The Importance of Wealth, *Sociology of Education* Vol.76, pp.281-304, American Sociological Association.