

高校生の国語・数学へのレリバンスの認識実態と規定要因

—東京都の国立難関校と公立中位校との比較を通じて—

比較教育社会学コース 山 田 美都雄

The Actual Condition and the Regulated Factor of High School Students' Recognition of the Relevance to the Subject of National Language and Mathematics

—Through the Comparison of a National High School and a Public High School in Tokyo—

Mitsuo YAMADA

The purpose of this paper is firstly to understand the actual condition whether the high school student finds any relevance to the content of the study of the national language and mathematics. The second purpose is to understand a regulated factor of the relevance. As a result of the analysis, it was suggested that the relevance to each subject is influenced by school factor or whether they are the arts course or the science course. Moreover, the relevance is mainly regulated by the factor which they are the liberal arts course or the science course and the factor of "Study by a wide context" that reached outside the frame of the subject education like study related to finding employment or their concern.

目 次

- 1 はじめに
 - A 問題背景
 - B 研究の目的
- 2 先行研究の検討と本研究の方法
 - A 先行研究の検討
 - B 本研究の方法と使用するデータ
- 3 分析
 - A レリバンスの認識状況の把握
 - 1 レリバンスの類型化
 - 2 国語のレリバンスの認識状況
 - 3 数学のレリバンスの認識状況
 - B レリバンスの規定要因分析
 - 1 使用する変数の説明
 - 2 国語のレリバンスの規定要因分析
 - 3 数学のレリバンスの規定要因分析
 - C 就職学習・関心学習の規定要因分析
- 4 結論
 - A レリバンスの源泉としての探究性・専門性
 - B 階層文化的要因のレリバンスへの浸透
 - C 今後の課題

1 はじめに

A 問題背景

教育社会学はこれまで「学習」という問題領域をいかに扱ってきたのだろうか。教育社会学者の藤田英典によれば、教育社会学において学習の問題は、「必ずしも正面から取り上げてはこなかった領域の一つ」であり、「教育学や学習心理学が学習の中核部分を扱ってきたとするなら、教育社会学者はその周辺部分、学習なるものを規制し、枠づけ、条件づけている社会的・制度的な基盤や文化的規範の問題を扱ってきた(藤田1995)」のである¹⁾。

この藤田の発言を踏まえるならば、我々教育社会学徒は、「学習」への着目なくして、いかにして今日叫ばれる学力格差や学習意欲の格差といった問題に迫ることができるのであろうか。学力の形成には学習が根深く関わっており、また学習意欲の喚起に際しても学習をどう認識するかが強く関与していることはおおよそ予測されることであろう。そうであるにも関わらず教育社会学が「学習」という領域を「正面から取り上げてこなかった」ことは、学習という問題を抱え込む種種の議論において、必然的に論理的な欠陥を生み出してきたのではないだろうか²⁾。

とりわけ昨今の「学習」をめぐる議論においては、

平成18年に改正された教育基本法の第6条第2項において、学校が「(子どもが)自ら進んで学習に取り組む意欲を高めることを重視」(括弧内は筆者による)すると定められたことに端的に象徴されるように、「学習意欲をいかにして高めるか」に大きな関心が寄せられている。また、学習の結果として、ペーパー上の学力(アカデミック・アチーブメント)だけでなく、「生きる力」や「活用力」などの応用力の形成が求められるようになってきている。そのうえ、「学びからの逃走」や「知識の剥落」や「学びの疎外」といった現象も問題視されている(佐藤2000, 汐見1992)。このように、学習とは切っても切り離せない課題が社会全体を覆い始めている状況を前に、教育社会学は「学習」という問題に対し、どのように「正面から」対峙することができるのだろうか。

本稿では、学習の中でもとりわけ高校における国語と数学の「教科学習」を取り上げ、生徒がそこで学ぶ内容に対してどのような意義(レリバンス)を付与しているのかに着目する。対象を高校生としたのは、普通教育を受ける者のうちで年齢的に最も成熟した段階にあり、小、中学生に比べ、学習への意義づけに関してもっとも的確な認知が可能であると判断されること³⁾、また人口的にも当該年齢人口の大多数を抱えているという事実による。また、国語と数学を扱うのは、この2教科は、基礎的リテラシーである「読み書き算」を内包しており、あらゆる場面でその意義が見出されると予想されるからである。

B 研究の目的

本稿の目的は、高校生の教科学習の内容への意義づけ状況を把握し、それがいかなる要因によって規定されるのか把握することにある。では、なぜ高校生の教科学習におけるレリバンスを把握しなくてはならないのか。それは以下のような理由からである。

第一に、学校教育における知識伝達という営みにおいては、知識に込められた文脈性を理解することが、欠くことはできない要素としてあるからである。学習者が知識にどのような文脈性を付与しているかについては、学習者が学習内容に対してどのようなレリバンスを見出しているかを問うことによって把握することが、ひとまず可能である。そこでは、教育する側の意図通りの文脈が想定されているのか、あるいは学習者独自在用意する文脈に変換されているのか。学習内容に対する学習者の対峙関係、言い換えればレリバンスの認知状態を問うことで、この点が明らかにされると

考えられる。このことは、学校教育のような、一定の教育的価値を伝達する意図をもって行われる教育にとって、とりわけ重要な視点を用意すると考えられる。

第二に、レリバンスは、良好な学習を招き寄せる源泉とみなすことができるからである。ここでいう良好な学習とは、高い学習意欲をもってなされる学習のことや、学んだ内容が身についているという充実感が得られるような学習を指している。市川(2004)は「学ぶということの実質的な意味づけや意義がわかる」ことで学ぶ意欲が高まる可能性を指摘している。また、このように学習の意味や意義を理解することは、学ぶ意欲だけでなく、学習の定着度も高めるものと推測される。それゆえ、学習内容へのレリバンスを捉えることは、学習者の実践的な学習という意味においても、重要な視点を提供するものと思われる。

第三の理由は、学校適応に関する「格差」の視点からのものである。すなわち、昨今の学力低下をめぐる議論において、学力や学習意欲の格差問題が指摘されるが、これらの格差は、学習内容へのレリバンスといった、可視的でないがゆえに見過ごされやすい、もう一つの階層的要因によって規定されているのではないだろうか。これまでの教育社会学においては、格差の原因として家庭の文化資本という階層文化的要因が指摘されてきたわけであるが、学習者の学習内容との対峙関係(レリバンスの認知状態)に関しても、このことがあてはまることは十分に予想されよう。そうであるにもかかわらず、この点についてはこれまで十分に明らかにされていきていない。本研究は、このような意味での階層的観点をも含み持つものである。

ここまで、本稿がなぜレリバンスに注目するかについて説明してきた。それでは、従来の教育社会学において、学習内容へのレリバンスという問題はどのように捉えられてきたのだろうか。次節では、この点を確認するために先行研究の検討を行い、また本研究の方法について述べる。

2 先行研究の検討と本研究の方法

A 先行研究の検討

教育社会学において学習という領域は、学習の結果としての学力研究や、学力を形成するまでの媒介変数としての学習時間の研究(荻谷2000)、学習意欲の研究(荻谷2001, 荒牧2002)において扱われてきている。これらはいずれも量的調査に基づいて、社会階層との

関連を検証することに主眼を置いた研究である。しかし、学習を学力や学習時間、学習意欲との関わりで扱うことで、果たして学習自体を直接的に捉えることになるのであろうか。学習という領域をより直接的に扱うには、学力得点がどれだけか、学習に割かれた時間がどれだけか、学習に及ぶ意欲がどれだけあるかといったことではなく、学習者が学習内容をいかにして主観的に解釈し、理解しているかを捉えることで初めて可能となるのではなかろうか。

このような視点から学習を扱った研究として、以下の研究が挙げられる。本田（2004）では、レリバンス概念を、時間軸をもとに「現在のレリバンス」、「将来的レリバンス」に分類し、また本田（2005a）では時間軸に「対象軸（個人対象か社会対象か）」を加え、「即時的レリバンス」、「市民的レリバンス」、「職業的レリバンス」として分類し、分析に使用している。ただし、これらの研究においては、「学習レリバンス」や「教育のレリバンス」といったことに言及されはするものの、そこでの教育内容が教科の域にまで下ろされることはなく、それゆえすべての教科が一緒にたにされてレリバンスが把握されてしまっている。教科によって意義の見出され方が異なるということは、常識的にも考えられることであるにも関わらず、この点がおろそかにされてきたことは否めない。特に、レリバンスという「意味」や「意義」を重視する文脈においては、なおさらのことである。それゆえ、本研究では教科の水準にまで対象を分節化して分析を行う。また、レリバンスの類型についても、面白さや職業とのつながりは問われるものの、生活や社会といった学習内容に本来的に備わっているはずの文脈については問われてはいない。この点も本研究で乗り越えるべき課題として挙げられる。

学習のレリバンスに関する先行研究はまだ緒に付いたばかりで、その蓄積は少ないと言わざるを得ない。本研究は、このようなまだ若い領域における研究の延長線上に位置づけられるものである。

B 本研究の方法と使用するデータ

本研究では、高校生の学習内容へのレリバンスをめぐる状況を、量的調査によって把握する。本稿で使用するデータは、2007年11月に、東京都23区内にある国立の普通高校1校（以下、A校と称す）、および東京都多摩地区にある公立の普通高校1校⁴⁾（以下、B校と称す）の2年生を対象に行った質問紙調査によって得られたものである。有効回答数はA校で163名、

B校で246名であった。男女比はA校で5：5、B校で4：6であり、希望進路については、A校の生徒の95%強が大学進学を希望しており、B校においては約8割の生徒が大学への進学を希望している。また文理系の構成比は、A校で5：5（文系：理系）、B校で8.5：1.5であり、B校では圧倒的に文系が多い。入試難易度については、A校については入学試験の水準が「最難関校」であり、B校については中位とされる⁵⁾。

なお本分析で用いる標本はランダムサンプリングに基づいていないため、以下で提示する分析結果はあくまで二つの学校のデータのみに基づいたものであることに注意されたい。またB校においては文系がかなり多くなっていることから、以下の分析は学校別、文理別に統制して行う。

3 分析

A レリバンスの認識状況の把握

本節では、A校、B校において、国語および数学の学習内容に対して、生徒たちがどのようにレリバンスを見出しているのかを概観する。以下では、まず、本研究でのレリバンスをどのように分類して理解するかを示し、つづいて各教科へのレリバンスの認識状況を把握する。

1 レリバンスの類型化

柴野ら（1992）によれば、レリバンスとは、「特定の状況、活動、プランを選び出すときに、その個人が付与する重要性」と定義されている。この定義を本研究の文脈に沿って理解するならば、「学習者が当該の学習内容に対して付与する重要性」ということになる。それでは学習者は学習内容に対して、具体的にどのようなレリバンスを見出すのだろうか。ここでのレリバンス概念は、あくまで「個人が世界に対して主観的に付与する重要性」を意味しているので、学習者が学習内容にいかなるレリバンスを見出したかを的確に把握するには、それを見出した学習者自身の回答に依存せざるを得ない。しかし、我々是一方で、各個人がいかなる文脈からレリバンスを見出したかを、外側から枠づけて推測することも可能である。

本稿では、学習者の学習内容に対するレリバンスを、以下のように6つの文脈を想定して理解した。まず1つ目は「テスト的レリバンス」である。これは、学習内容を、受験やテストで必要になるものとして理解するものである。2つ目は「思考的レリバンス」で

ある。このレリバンスは、学習内容に考える力をつけるための材料としての重要性を付与する視点である。3つ目は、「即自的レリバンス」である。これは、学習内容に対して面白さを感じるものとしての重要性を付与するレリバンスである(本田2005)。4つ目は「職業的レリバンス」である。このレリバンスは字義の通り、学習内容を職業との関連性で捉えられるものである(本田2005)。5つ目は、「生活的レリバンス」である。これは、学習内容を日常生活との関わりから捉えるものである。6つ目として挙げるのは「社会的レリバンス」である。これは学習内容に現実社会との関連性を見出すものである。本稿では「学習内容へのレリバンス」を以上の6類型に区分して把握する⁹⁾。

以下では、現代の高校生が、国語、数学で学習する内容に対して、いかにレリバンスを認識しているのかについて、学校別、文理別に概観していく。

2 国語のレリバンスの認識状況

まずは、国語のレリバンスの認識状況について概観する。

図表3-1に示したように、国語の「テスト的レリバンス」を最も見出しているのはB校の文系であり、7割強が受験やテストとのつながりを「感じる」「なんとなくそう感じる」と「はっきりとそう感じる」を合わせた回答)と答えている。またB校の理系はA校の文系と同程度に見出しているが、A校の理系は最も見出していない(A校で「感じる」と回答したのは3割に満たない)。

次に「思考的レリバンス」については、図表3-2に見られるように、全体的にグラフが重なって見えることから、学校間、文理間の差は比較的小さいと言える。ただし、B校の理系に関しては、「はっきりとそう感じる」と応える割合が、相対的に低くなっていることが注目される。

続いて「即自的レリバンス」(図表3-3)は、「なんとなくそう感じる」の水準においては学校間、文理間で差は小さいが、「はっきりとそう感じる」について見ると、A校の文系の割合が高く、他の群と20ポイント以上の差をつけている。

「職業的レリバンス」(図表3-4)は、比較的文系と理系で分布が分かれる形状を描いており、見出す割合は文系が高い。また、文系の中でもA校の数値が高い。これは、高校時点での文系・理系の選択によって、国語に関する職業的な関連性の認知が、ある程度規定されていることをうかがわせる。

「生活的レリバンス」(図表3-5)に関しては、「何となくそう感じる」では文理間の差が見られるが、「はっきりとそう感じる」ではA校の理系がB校の文系より8.5ポイント高いという、文理の逆転現象が生じている。ただし、「なんとなくそう感じる」を合わせると、B校文系は51.5%、A校理系は48.5%で大差はない。

「社会的レリバンス」(図表3-6)についても、「生活的レリバンス」と同様、「はっきりそう感じる」のレベルでA校の理系がB校の文系より高いという文理の逆転現象が確認される。また、「なんとなくそう感じる」を合わせると、B校文系が65.4%、A校理系が65.7%となり、両群はほぼ等しく、この点についても「生活的レリバンス」の分布との共通性がうかがわれる。

3 数学のレリバンスの認識状況

次に数学へのレリバンスの認識状況について見ていく。

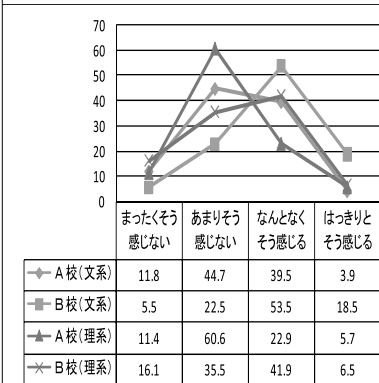
数学の「テスト的レリバンス」については、図表3-7に見られるように、「なんとなくそう感じる」は上位と下位の差が比較的小さかったが、「はっきりとそう感じる」に至ってB校の文系が大きく脱落する(「感じる」としたのは、B校の文系以外は9割を超えているが、B校は7割に満たない)。

このB校文系の脱落傾向は、数学の「思考的レリバンス」(図表3-8)においても見られる。「なんとなくそう感じる」の水準では、B校文系は49.5%で半分近くが見出しているが、「はっきりとそう感じる」の水準では他の群が5割近くが回答しているのに対し、B校文系では1割強ほどしか回答していない。これらのことから、B校文系においては、数学の学習内容について、受験やテスト、思考力といった関連性を「なんとなく」というあいまいなレベルでは見出せてはいるが、それが「はっきり」とした明確な認識にまでは至っているのは、相対的に少数であることが分かる。

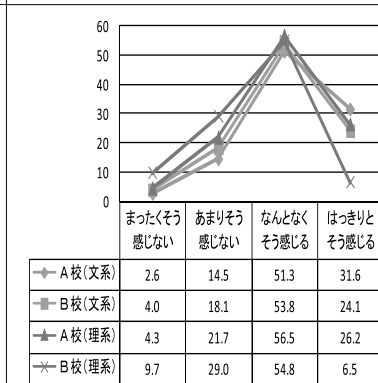
数学の「即自的レリバンス」(図表3-9)に関しては、A校の理系が最も顕著に見出しており、それにA校の文系、B校の理系の順で続き、そしてそれらに大きく水をあけられる形でB校文系が続いている。数学の面白さに関しては、文理間の差よりも学校間で差が見られたこと、B校の文系にあってはとりわけ数値が伸び悩んでいることは着目されよう。

数学の「職業的レリバンス」(図表3-10)については、国語の「職業的レリバンス」と同様に、文理間

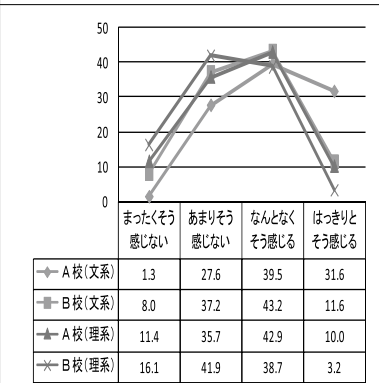
図表 3-1 国語のテスト的レリバンス



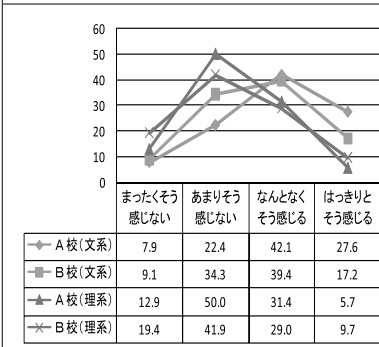
図表 3-2 国語の思考的レリバンス



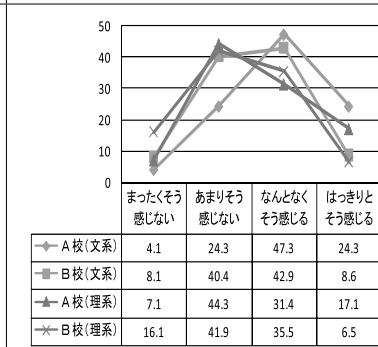
図表 3-3 国語の即自的レリバンス



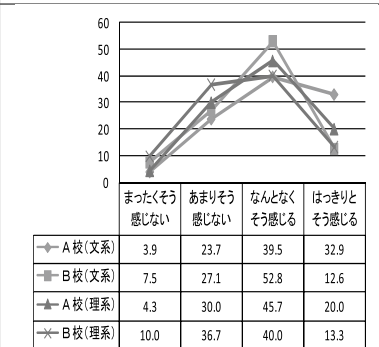
図表 3-4 国語の職業的レリバンス



図表 3-5 国語の生活的レリバンス



図表 3-6 国語の社会的レリバンス



での差が見られるが、その差は国語以上に顕著である。「職業的レリバンス」を「感じる」としたのは理系で7割強であるのに対し、A校文系では4割弱、B校の文系では2割ほどにしか達していない。この結果から、「職業的レリバンス」においては特に文理系との関連性が強いと言えよう。

「生活的レリバンス」(図表3-11)と「社会的レリバンス」(図表3-12)についてはほぼ同じ形状のグラフが描かれていることが注目される。両レリバンスにおいて、「なんとなくそう感じる」の水準ではA校の理系が他の群に比べてやや高い数値を示しているが、「はっきりとそう感じる」の水準では、他の群との間に顕著な差は見られなくなる。また、両レリバンスが見出される割合(「感じる」とした割合)もB校理系では3割弱~4割弱と過半数を大きく割っており、それ以外の群についてはいずれも2割前後とさらに低く止まっている。

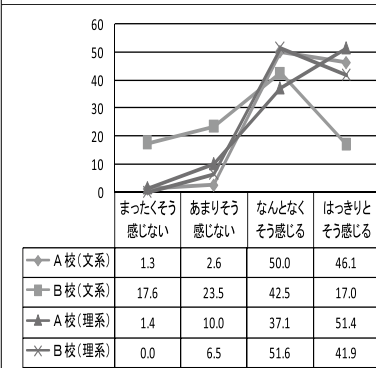
B レリバンスの規定要因分析

それでは、各種レリバンスはどのような要因によって見出されるのであろうか。本節ではこれまでみてきた各種レリバンス変数(4件法)を従属変数とし、また、以下で説明する変数を独立変数として、規定要因分析を行う。

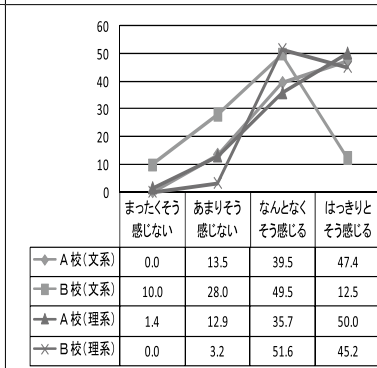
1 使用する変数の説明

各レリバンス変数の規定要因分析を行うに当たり、独立変数として使用する変数については、表3-1に示した通りである。国語、数学の学習内容への各種レリバンスは男性か女性か(男性ダミー)、文系か理系か(文系ダミー)といった属性要因によって大きく左右されるものと思われる。また、レリバンスを見出すには、ピエール・ブルデューの文化的再生産論になぞらえて考えれば、正統文化を備えた家庭環境に育つこと(家庭の文化資本)が、教科内容へのレリバンスの認知において有利に働くものと予想される。また、レリバンスをいかに見出すかは学業成績(中3時最終成

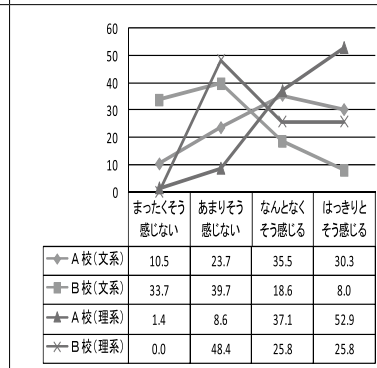
図表 3-7 数学のテスト的レリバンス



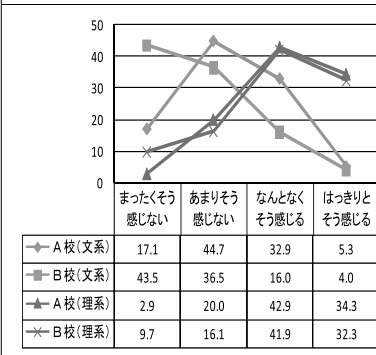
図表 3-8 数学の思考的レリバンス



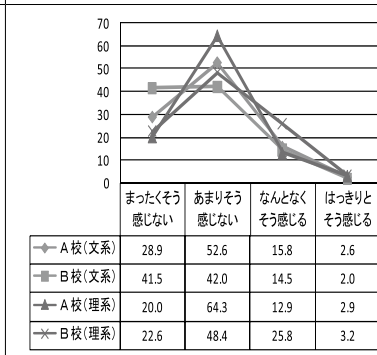
図表 3-9 数学の即自的レリバンス



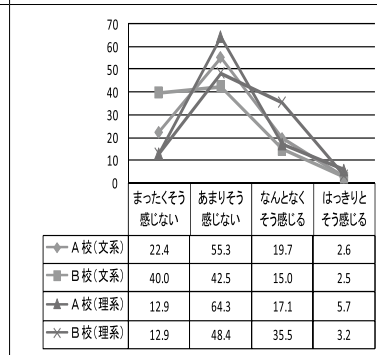
図表 3-10 数学の職業的レリバンス



図表 3-11 数学の生活的レリバンス



図表 3-12 数学の社会的レリバンス



績)との関連性も持つと推測される。

以上は言わば、生徒の典型的な属性を示す変数であったが、本分析モデルにおいてはさらに、普通教科として学ぶ内容にレリバンスを見出すとき、教科教育に留まらない、より広い文脈に接触していることが起因となるのではないかという予測から、将来の職業展望、就職に関する学習、学習者自身の関心に基づく学習といった要因を、独立変数として設定する。

以下では国語、数学について、各レリバンス変数を従属変数とした重回帰分析の結果を学校別に見ていく⁷⁾。

2 国語のレリバンスの規定要因分析

表 3-2 と表 3-3 は、国語の各レリバンスについて、重回帰分析を行った結果である。

まず、「テスト的レリバンス」については、A校で

表 3-1 独立変数表

変数名	変数の説明
男性ダミー	男性を1、女性を0としたダミー変数。
文系ダミー	文系を1、理系を0としたダミー変数。
家庭の文化資本	家の人(おとな)について4件法で尋ねた5つの質問項目(「クラシック音楽を聴く」、「美術館や博物館に行く」、「手作りのお菓子やパンを作る」、「小さいころ絵本を読んでくれた」、「本をたくさん持っている」)を足し合わせた合成変数。クロンバックの α 係数はA校で0.617、B校で0.602。
中3時最終成績	中学校最後の校内成績について、5段階自己評価。
将来職業決定ダミー	将来就きたい職業が「ある」を1、「ない(まだ決まっていない場合も含む)」を0としたダミー変数。
就職学習	日ごろから「就職に結びつくような勉強をすることがある」(4件法)への回答。
関心学習	日ごろから「関心のあるテーマを勉強することがある」(4件法)への回答。

は有意なモデルが得られなかったが、B校では文系ダミー（5%水準で有意）の正の規定力と男性ダミー（10%水準で有意）の負の規定力が確認された。

「思考的レリバンス」については、A校では文系ダミー（5%水準で有意）、家庭の文化資本、将来職業決定ダミー（以上、10%水準で有意）が、B校では文系ダミー（1%水準で有意）、関心学習（5%水準で有意）が正の規定力を示した。

「即自的レリバンス」は、A校では文系ダミー（0.1%水準で有意）、将来職業決定ダミー（1%水準で有意）が、B校では関心学習（5%水準で有意）と将来職業決定ダミー（10%水準で有意）が正の規定力を示した。

「職業的レリバンス」については、A校では文系ダミー（0.1%水準で有意）、将来職業決定ダミー（1%水準で有意）が、B校では文系ダミー（1%水準で有意）のみが正の影響を与えていた。

「生活的レリバンス」については、A校では文系ダミー（5%水準で有意）と関心学習（1%水準で有意）、B校では関心学習（1%水準で有意）の正の規定力が確認された。

「社会的レリバンス」についての結果を見ると、A校では関心学習が5%水準で有意に規定し、B校では家庭の文化資本、関心学習がいずれも10%水準で規定していた。

国語の各レリバンスについての重回帰分析の結果を見ると、全体的に文系ダミーの効力が目立つが、

B校の「即自的レリバンス」、「生活的レリバンス」および両校の「社会的レリバンス」に関しては、その効果は見られなかった。また、両校に共通して、関心学習が「生活的レリバンス」、「社会的レリバンス」に影響を与えていることも注目される。このことは、独自の関心に基づいたテーマを探究することが、結果的に国語において学ぶ内容へのレリバンスを見出させることにつながるという、興味深い結果を示している。さらに、将来職業決定ダミーがA校の「思考的レリバンス」、「職業的レリバンス」、そして両校の「即自的レリバンス」を規定しているということから、将来の職業展望もまた、生徒に国語の学習内容へのレリバンスを認知させる方向で機能していると言える。

3 数学のレリバンスの規定要因分析

つづいて、数学についての規定要因分析の結果を概観していく（表3-4、表3-5）。

まず「テスト的レリバンス」であるが、A校については国語の場合と同様、有意なモデルが得られなかった。B校においては、文系ダミー（1%水準で有意）のみが有意な負の影響を示した。

「思考的レリバンス」についても、A校では有意なモデルが得られなかった。B校では、文系ダミーの負の効果（0.1%水準で有意）、関心学習の正の効果（10%水準で有意）が確認された。

「即自的レリバンス」に関しては、A校では、文系

表3-2 国語のレリバンスの規定要因分析（A校）

	テスト的レリバンス		思考的レリバンス		即自的レリバンス		職業的レリバンス		生活的レリバンス		社会的レリバンス	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
(定数)	1.603		2.190		1.634		0.998		1.433		1.246	
男性ダミー	(0.126)	(0.087)	-0.041	-0.027	-0.124	-0.073	0.226	0.127	0.048	0.028	0.106	0.064
文系ダミー	(0.135)	(0.093)	0.316*	0.210	0.526***	0.311	0.674***	0.379	0.342*	0.203	0.189	0.114
家庭の文化資本	(0.032)	(0.128)	0.044+	0.166	0.041	0.142	0.009	0.029	0.015	0.052	0.040	0.141
中3時最終成績	(-0.001)	(-0.001)	0.033	0.041	0.015	0.017	0.088	0.092	0.062	0.068	0.094	0.106
将来職業決定ダミー	(0.107)	(0.070)	0.277+	0.173	0.409**	0.229	0.436**	0.232	0.150	0.084	0.138	0.079
就職学習	(-0.098)	(-0.126)	-0.043	-0.053	-0.028	-0.031	0.082	0.086	0.001	0.001	-0.037	-0.041
関心学習	(0.094)	(-0.126)	-0.068	-0.087	0.037	0.043	0.063	0.068	0.204*	0.235	0.200*	0.233
調整済みR2乗	(0.002)		0.051		0.154		0.190		0.087		0.077	
回帰のF検定	(0.404)		0.051		0.000		0.000		0.007		0.012	

(+: $p<0.10$, *: $p<0.05$, **: $p<0.01$, ***: $p<0.001$)

表3-3 国語のレリバンスの規定要因分析（B校）

	テスト的レリバンス		思考的レリバンス		即自的レリバンス		職業的レリバンス		生活的レリバンス		社会的レリバンス	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
(定数)	1.662		1.801		1.530		1.201		1.370		1.419	
男性ダミー	-0.194+	-0.118	-0.117	-0.074	-0.089	-0.055	0.129	0.072	-0.034	-0.021	0.165	0.101
文系ダミー	0.361*	0.149	0.446**	0.191	0.239	0.100	0.518**	0.196	0.267	0.114	0.275	0.114
家庭の文化資本	0.029	0.106	0.015	0.055	0.008	0.031	0.006	0.020	0.025	0.096	0.034+	0.123
中3時最終成績	0.014	0.015	0.032	0.037	0.047	0.054	0.055	0.056	0.077	0.089	0.065	0.073
将来職業決定ダミー	-0.021	-0.013	0.024	0.015	0.215+	0.134	-0.008	-0.005	0.012	0.008	0.102	0.063
就職学習	0.127	0.137	0.042	0.046	-0.025	-0.027	0.149	0.146	-0.067	-0.074	-0.024	-0.026
関心学習	0.094	0.113	0.170*	0.211	0.216**	0.261	0.132	0.144	0.206**	0.255	0.140+	0.169
調整済みR2乗	0.097		0.101		0.092		0.091		0.070		0.051	
回帰のF検定	0.000		0.000		0.000		0.000		0.003		0.014	

(+: $p<0.10$, *: $p<0.05$, **: $p<0.01$, ***: $p<0.001$)

ダミーの負の影響力（0.1%水準で有意）と中3時最終成績の正の影響力（1%水準で有意）が確認され、B校では文系ダミーの負の効果（0.1%水準で有意）、男性ダミーと就職学習の正の効果（いずれも5%水準で有意）が確認された。

「職業的レリバンス」については、A校では、文系ダミー（0.1%水準で有意）と中3時最終成績（5%水準で有意）の効果がみられ、B校では、文系ダミー（0.1%水準で有意）と男性ダミー（0.1%水準で有意）、関心学習（5%水準で有意）の正の効力がみられた。

「生活的レリバンス」は、A校では文系ダミーの効果がみられず、中3時最終成績（0.1%水準で有意）と就職学習（1%水準で有意）の影響力が確認された。B校では男性ダミーのみの影響力（0.1%水準で有意）が見られるにとどまった。

「社会的レリバンス」に関しては、A校では有意な変数が確認されず、B校においては男性ダミー（0.1%水準で有意）、文系ダミー、関心学習（いずれも5%水準で有意）、就職学習（10%水準で有意）の影響が確認された。

以上についてまとめると、数学のレリバンスの規定要因分析においても、文系ダミーの影響力が目立っていたが、両校の「生活的レリバンス」、A校での「社会的レリバンス」に関しては有意な規定力は確認されていない。また、就職学習はA校の「生活的レリバンス」、B校の「即自的レリバンス」、「社会的レリバンス」

に影響しており、関心学習はB校の「職業的レリバンス」、「社会的レリバンス」を規定している。このことは、教科という枠に閉じないに変更、「より広い文脈での学習」が、結果として教科内容へのレリバンスの認知へと帰結させることを意味する。国語の場合と同様、教科学習とは異なる、広い文脈に及ぶ学習がレリバンス生成の源泉になっているものと推測される。なお、数学については、将来の職業展望の有意な影響は見られなかった。

C 就職学習・関心学習の規定要因分析

それでは、国語、数学の学習内容へのレリバンスの規定要因として重要な位置にあった就職学習や関心学習は、そもそもどのような要因によって規定されているのだろうか。ここでは、補足的に、これらの「より広い文脈での学習」について、先に掲げた属性に関わる変数を独立変数として、規定要因分析を行う。

表3-6は、独立変数として男性ダミー、文系ダミー、家庭の文化資本、中3時最終成績を設定し、従属変数を就職学習、関心学習とした重回帰分析の結果である。

まず、就職学習については、A校では、家庭の文化資本と中3時最終成績が5%水準で有意に規定していることが分かる。B校においても、A校と同様に家庭の文化資本と中3時最終成績が有意な規定力を示している。

表3-4 数学のレリバンスの規定要因分析（A校）

	テスト的レリバンス		思考的レリバンス		即自的レリバンス		職業的レリバンス		生活的レリバンス		社会的レリバンス	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
(定数)	(3.338)		(3.673)		2.320		2.035		0.141		1.076	
男性ダミー	(-0.066)	(-0.050)	(-0.107)	(-0.073)	-0.030	-0.017	0.216	0.119	0.139	0.104	0.192	0.136
文系ダミー	(0.061)	(0.046)	(-0.071)	(-0.005)	-0.557***	-0.315	-0.792***	-0.436	-0.048	-0.036	-0.091	-0.064
家庭の文化資本	(0.017)	(0.075)	(-0.007)	(-0.029)	0.005	0.017	-0.003	-0.010	0.005	0.020	0.001	0.003
中3時最終成績	(-0.021)	(-0.030)	(-0.039)	(-0.050)	0.217**	0.228	0.158*	0.162	0.227***	0.317	0.094	0.124
将来職業決定ダミー	(0.128)	(0.091)	(0.040)	(0.026)	0.058	0.031	0.208	0.109	0.068	0.048	0.204	0.137
就職学習	(-0.134)	(-0.189)	(-0.143)	(-0.184)	-0.134	-0.141	0.074	0.076	0.190**	0.267	0.101	0.134
関心学習	(0.047)	(0.070)	(0.104)	(0.138)	0.130	0.142	-0.015	-0.016	0.079	0.116	0.062	0.086
調整済みR2乗	(-0.012)		(-0.019)		0.133		0.214		0.152		0.042	
回帰のF検定	(0.627)		(0.732)		0.000		0.000		0.000		0.076	

表3-5 数学のレリバンスの規定要因分析（B校）

	テスト的レリバンス		思考的レリバンス		即自的レリバンス		職業的レリバンス		生活的レリバンス		社会的レリバンス	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
(定数)	2.917		3.162		1.532		1.772		1.205		1.473	
男性ダミー	0.037	0.019	0.137	0.082	0.342*	0.180	0.627***	0.326	0.385**	0.245	0.436***	0.271
文系ダミー	-0.661**	-0.232	-0.657***	-0.267	-0.550**	-0.196	-0.973***	-0.342	-0.227	-0.098	-0.335*	-0.141
家庭の文化資本	-0.004	-0.012	-0.013	0.048	0.022	0.069	0.011	0.033	0.006	0.022	0.000	0.000
中3時最終成績	0.010	0.009	-0.035	-0.039	0.017	0.017	0.018	0.017	0.008	0.009	-0.057	-0.065
将来職業決定ダミー	-0.163	-0.085	-0.112	-0.068	-0.056	-0.030	-0.023	-0.012	0.023	0.015	0.003	0.002
就職学習	0.124	0.114	0.046	0.049	0.216*	0.200	0.081	0.074	0.126	0.141	0.155+	0.171
関心学習	0.081	0.082	0.153+	0.181	0.057	0.059	0.174*	0.178	0.109	0.136	0.146*	0.179
調整済みR2乗	0.056		0.102		0.125		0.311		0.122		0.183	
回帰のF検定	0.009		0.000		0.000		0.000		0.000		0.000	

(+: $p < 0.10$, *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$)

次に、関心学習についての結果を見てみよう。A校では、家庭の文化資本が1%水準で有意に正の影響を与えている。B校においては、家庭の文化資本に加え、中3時最終成績が、いずれも5%水準で有意な正の影響を与えていることが分かる。

これらの結果から、就職学習、関心学習に見られる「より広い文脈での学習」はA校でもB校でも、家庭の文化資本という階層的要因から自由ではないと言える。また、A校の関心学習を除けば、中3時の成績という過去の要因からも自由ではない⁸⁾。ただし、決定係数はいずれも低いことには留意が必要である。

4 結論

以上、国語、数学の学習内容へのレリバンスの認識状況およびその規定要因を中心に、計量的な手法を用いて概観してきた。これまでの分析の結果を改めてまとめるなら、まず、レリバンスの認識状況は、教科によってその分布は異なるものの、教科内においては、生活的レリバンスと社会的レリバンスが類似した形状のグラフを描くことや、B校文系における「数学のレリバンス離れ」の状況が確認された。また、レリバンスの規定要因分析においては、文理系に次いで、就職学習や関心学習といった、教科教育の枠にとらわれない「より広い文脈での学習」が、規定要因として機能していることが確認された。そしてさらに、この意味での学習は、階層や中学時の成績（学力）という影響から自由であるとは言えないことを検証した。

それでは、これらの分析結果は、我々に何を問題として提起しうるのであろうか。ここでは、「レリバンスの源泉としての探究性・専門性」、「階層文化的要因のレリバンスへの浸透」という2つの観点から考察を加える。

A レリバンスの源泉としての探究性・専門性

本分析でいくつかの結果が示したように、各種レリバンスは、「より広い文脈での学習」によって規定される傾向があった。この学習とは具体的には就職に結びつくような「就職学習」、あるいは関心のあるテーマに関する「関心学習」のことであるが、これらの学習はその特質として「探究性」、「専門性」という要素を含んでいるものであると考えられる。換言すれば、何らかの探究性や専門性を伴う学習を遂行することが、教科教育の内容にレリバンスを見出す契機を用意するということである。この意味での専門性は、必ずしも本田（2005, 2008）が指摘するような仕事や職業といった文脈には限らない⁹⁾。ここでの学習は、職業や仕事といった文脈に限らず、趣味的な要素といった独自の関心から導かれる学習までを、意味的に許容している。学校教育において、このような意味での「学習文化」を打ち立てることによって、学習者のレリバンスを高めることが可能ではないかと考えられる。

とりわけ、入試難易度が相対的に下位であるB校の文系の生徒においては、「数学のレリバンス離れ」の現況が垣間見られたが、それでも回帰分析の結果をみると、文系ダミーとは独立して、就職学習、関心学習という学習要因が各種レリバンスに影響を与えていた。このことから、何らかの形で「より広い文脈での学習」を確保することで、教科学習へのレリバンスが見出されるようになると言えるのではないだろうか。

B 階層文化的要因のレリバンスへの浸透

前節で触れたように、学習内容へのレリバンスは、「より広い文脈での学習」に規定される傾向にあるが、この学習自体、家庭の文化資本の影響を受けるのであった。このことは、いわば各レリバンスが間接的に階層要因の影響を受けるということを意味してお

表3-6 就職学習・関心学習の規定要因分析

	A校				B校			
	就職学習		関心学習		就職学習		関心学習	
	B	β	B	β	B	β	B	β
(定数)	2.032		1.713		0.899		1.314	
男性ダミー	-0.113	-0.060	0.032	0.017	0.120	0.068	0.052	0.026
文系ダミー	0.001	0.001	0.065	0.034	0.022	0.008	0.028	0.010
家庭の文化資本	0.066*	0.205	0.096**	0.291	0.045*	0.152	0.048*	0.144
中3時最終成績	-0.168*	-0.168	-0.086	-0.083	0.229**	0.238	0.174*	0.159
調整済みR ² 乗	0.042		0.059		0.073		0.034	
回帰のF検定	0.041		0.015		0.001		0.025	

(+: $p < 0.10$, *: $p < 0.05$, **: $p < 0.01$, ***: $p < 0.001$)

り¹⁰⁾、それゆえ、レリバンスという領域も、やはり階層文化という要因からは自由ではないことを意味する。つまり、就職学習や関心学習といった探究的、専門的な学習が、一種のハビトゥス（身体化された文化資本）的特徴を備えているとなれば、レリバンスも必然的に階層性を帯びることになるということである。そうであれば、学力や学習意欲をめぐる格差は、すでにレリバンスの認識過程において、階層文化的な特性を帯びているがために引き起こされることにもなりうる。ここに、学習内容へのレリバンスという、もっとも目に見えない領域において、階層的要因が浸透している可能性が指摘されるのである。

このような前提に従うならば、教育機会の不平等という問題状況を捉えるには、この位相での階層差にも着目しなければならず、レリバンスが再生産を帰結させる一つの要因として機能する可能性について、我々は、今後つぎに検証していかなければならないだろう。

C 今後の課題

本稿の最後に、本研究が残した課題について触れておきたい。まず、本分析では、教育課程や教育方法、教師の特性といった変数を取り入れていないということが課題として挙げられる。それゆえ本稿で得られた知見は、これらの要因で統制を行う以前の、暫定的な知見に留まる。たとえば、本研究で触れた「より広い文脈での学習」は、教育課程に組み込まれることで実施が可能であり、実際すでに「総合的な学習の時間」などで行われているであろう。今後はこのような要因を加味しながら、分析を行っていくことが求められる。

また、本分析で用いた標本が、ランダムサンプリングに依拠していないこともまた、大きな問題として横たわっている。本研究は、あくまで東京都に位置する、国立の難関高校1校と公立の中位の高校1校のデータに基づいている。これらのことからおのずと指摘されるように、本研究が提出した知見は、当然一つの試論の域を出ないものであり、これらの知見がどこまで及び、どこまでは及ばないのかを、改めて検証する必要がある。

しかし、本研究はこれらの課題を抱えながらも、学習内容へのレリバンスという、日常においてはあまり意識されることのない認識領域を取り上げ、それを計量的に捉えたという点では、意義があったと言える。今後、前述の課題を乗り越えつつ、教科学習をめ

ぐるレリバンスの実態を捉えなおす試みが待たれる。
(指導教員 本田由紀教授)

謝辞

本論文で使用したデータを得るにあたってご協力を頂いた各校の先生方、生徒の方へ深く感謝の意を表します。また、平素よりご指導していただいております本田由紀教授に対しまして、厚く御礼申し上げます。

注

- 1) 藤田英典 1995「学習の文化的・社会的文脈」佐藤学・藤田英典・佐伯胖編『学びへの誘い』, p.93, p.96より。
- 2) 学力の格差に関する問題にしろ、学習意欲の格差に関する問題にしろ、学習の質的問題と密接に関わるにもかかわらず、この点が十分に議論されてこなかったことは、半ば必然的に不十分な説明を帰結してきたのではないかと推測される。
- 3) ここでは、小、中学生においてそのような認知が不可能であると言いたいのではない。あくまで発達段階に即して考えた際に、高校生において学習内容への意義づけの認知に関する明確さという点で、もっとも信頼性のある結果が得られると判断したことによる。
- 4) ただしB校においては外国語コースが2クラス含まれており、そのうち1クラスは女子生徒のみのクラスである。
- 5) 『平成20年度用 東京都高校受験案内』(声の教育社)より。
- 6) ここで示した6つのレリバンスは調査票において、以下のワーディングによって捉えられている。テストのレリバンス: テストや受験とのつながりを感じる、思考的レリバンス: 学ぶことで考える力がつく学習内容だ、即時的レリバンス: 学んでいて面白い学習内容だ、職業的レリバンス: 将来就きたい職業の役に立ちそうな学習内容だ、社会的レリバンス: 現実社会とのつながりを感じる学習内容だ、生活的レリバンス: 自分の日常生活とのつながりを感じる学習内容だ。
- 7) ここで、学校別に分析するのは、学校別に分析しなければ、統計的検定の際の母集団の同定がより困難になるからである。
- 8) A校においては、中3時最終成績が有意な負の効果を示しているが、このことは、A校においては、中学時の学力が相対的に下位であった生徒が教科学習以外の学習に取り組む傾向にあるという、反転した現象を示していると言える。
- 9) 本田(2005b)は、「専門性」を「個々人が社会の中で、特に仕事に関する面で、立脚することができる一定範囲の知識領域のこと」としている。また本田(2008)は、専門高校での職業教育を念頭に置いて、「柔軟な専門性(flexspeciality)」という概念を提出している。
- 10) ただし、A校の国語の思考的レリバンス、B校の国語の社会的レリバンスは10%水準の有意確率ではあるが、家庭の文化資本の影響を直接的に受けている。

【参考文献】

- 荒牧草平, 2002, 「現代高校生の学習意欲と進路希望の形成—出身階層と価値志向の効果に注目して」『教育社会学研究』第71集
- 本田由紀, 2004, 「学ぶことの意味—「学習レリバンス」構造のジェンダー差異」荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』岩波書店
- , 2005a, 『若者と仕事』東京大学出版会
- , 2005b, 『多元化する「能力」と日本社会』NTT出版
- , 2008, 『軋む社会』双風舎
- 藤田英典, 1995, 「学習の文化的・社会的文脈」佐藤学・藤田英典・佐伯胖編『学びへの誘い』
- 市川伸一, 2004, 『学ぶ意欲とスキルを育てる』小学館
- 荻谷剛彦, 2000, 「学習時間の研究—努力と不平等の研究—」『教育社会学研究』第66集
- , 2001, 『階層化日本と教育危機』有信堂
- 宮島喬, 1994, 『文化的再生産の社会学—ブルデュー理論からの展開』藤原書店
- 佐藤学, 2000, 『「学び」から逃走する子どもたち』岩波書店
- 汐見稔幸, 1992, 「学びの疎外を克服する」『月刊社会教育4月号』国土社
- 諏訪哲二, 2007, 『なぜ勉強させるのか?』光文社新書