

されているわけではない。再び表IV-6 を見てみよう。非通塾グループ同士を比べてみても、父大卒階層の児童の学習時間は父非大卒階層に比べて12.0分も多くなっている。また、同じ種類の塾に行っているグループ同士を比べても、父大卒階層の方が学習時間が長いのである。

以上のように、努力の階層差をもたらす一因としては、家庭の文化・経済的格差が通塾状況を媒介しつつ及ぼす影響と、家庭の文化的格差そのものが及ぼす影響とが混在している。

4) 小括一階層差を小さくするふたつの道

父大卒階層の児童は、父非大卒階層に比べて、基礎学力における初期的優位性を有し、努力が少なくても一定の学力が保証されている。一方、父非大卒階層は、努力を媒介とすることによってはじめて、高学歴階層の学力水準に近づく。つまり、両者が同じ学力に到達するためには、父非大卒階層の児童のほうがより多くの努力を必要とする。

このことは、いかにして学力の階層間格差を縮小させたらよいかに関して、ふたつの方法があることを教えている。第一は、高階層が保持している初期的優位性を小さくする方法。第二に、低階層の子どもたちの努力の可能性を高める方法である。初期的優位性は、学力の修得が、はじめから高階層の子どもにとって相対的に容易となるような性質を、学力が潜在していることに起因する。とすれば学力獲得をめぐる競争は一見平等であるように見えて、じつは競争以前に有利不利が決まっている不公平なレースに他ならない。この点の克服は、教育内容と教授過程そのものの見直しを要請する。だからその解消は、まさに解決すべき課題（不平等問題）であり、容易なことでは実現できない。いまひとつの、低階層の子どもたちの努力の可能性を高める方法についても、努力可能性が家庭の文化・経済的環境に依存すると考えられるだけに、同様に困難な課題である。

では学校は、学力の階層差を小さくするはずの、この二つの道を開くことが可能だろうか。次のセクションでは、教授法に着目し、学校で何ができるのかを検討しよう。

(金子 真理子)

V 教育方法と学力

V節では学力到達テスト、児童アンケート調査、担任教員調査のデータを対照するなかで、1) 教師の学習指導の型、2) 子どもの学業達成、3) 父母の学歴階層の関係を検討する。

1) 担任教員の影響力——各学級の学力達成に見られる差異

学力・努力の階層差は教師の指導法とどのように関連するのか。学校別・学年別に、算数テストの当該学年向け問題に対する正答率の学級平均値を比較すると、興味深い事実が浮かび上がる(表V-1, V-2)。

第一に、各学級の平均正答率にはかなりの違いがある。算数テストの当該学年向け問題の学級平均正答率は36.1%から91.2%にわたって分布している。

成績の散らばりも学級によって様々で、平均が高い学級ほど散らばりが小さく、平均の低い学級は逆に散らばりの度合いが大きくなる傾向がある。これは、全体の成績水準が高い「うまくいっている」学級と、ばらつきが大きく平均も低い「課題の多い」学級を両極とした教育力の異なる

る様々な学級が存在することをうかがわせる結果である。

第二に、こうした学級間の差異は学校・学年を問わず認められる。例えば算数テストの平均正答率が最も高いA小学校(73.3%)においても、29.2%ポイントの学級間格差が存在する。他方で、学校平均正答率が最も低いQ小学校(59.1%)では学級平均値の差が39.3%ポイントと、A小と比べて学級間格差が10%ポイント強拡大しているが、Q小で最も学力水準の高い学級の平均正答率は81.3%で、A小の最大値とさほど変わらない。学年についても、学年が上がるほど平均正答率が低下する傾向はあるものの、どの学年にも平均の高い学級と低い学級が存在し、17.1%~34.9%の差がみられる。

データは省略するが、同一学校・同一学年に属する複数の学級の平均値を比較しても、その差は最大で30.0%ポイント(差の平均は7.0%ポイント)あり、平均値の高い学校や学年のほうが学級間の差異が小さい傾向はあるものの、どの学校でも一定程度、学級の成績水準に違いがあることが認められる。こうした事実は常識的なものではあるが、学力の形成に対して、担任の教育実践が他の要因とは異なる独自の影響力を持つことを改めて私たちに示唆してくれる。

2) 担任教員の基本属性と学業達成

本調査では、学力到達テストを実施した学級担任に対する質問紙調査を合わせて実施している。学習指導のタイプを検討する前に、調査対象者の基本的な属性を概略しよう(表V-3)。

こうした基本属性のうち、経験年数ごとに学級の平均正答率(「高」「中」「低」に区分している)を比較したものが表V-4である。全体的には、「21年目」以上のベテラン教師が担任する学級で「高」の占める割合が高い点に特徴があり、学年の影響を統制してみた場合でも、1~3年の学級では同様の傾向が見られる。4?6年の学級では有意差が消えるが、中堅(11~20年目)・ベテラン層(21年目~)は、「10年目」以下の若手教員よりも「低」の割合が少なく「高」の割合が高い。ある程度以上の経験を積んだ教師が担任する学級は、良好なパフォーマンスをみせている。

続いて性別ごとに学級平均値を比較した場合には、女性教員の担任するクラスに「高」の占める割合が高いが、それは女性教員が低学年の子どもたちを担任することが多いため、低・中・高学年ごとに学級平均を比較すると、中学年以外では有意差が見られなくなる。経験年数と比べると、教師の性別が学業達成に与える影響はそれほど大きくない(データは省略)。

3) 教室場面のpedagogyと学業達成

担任教師の基本属性とそれが学業達成に与える影響を踏まえたうえで、次にそれぞれの教師たちが行う学習指導や評価のあり方を、「教室場面の pedagogy」という観点から整理して、子どもたちの学力や努力に与える影響を検討したい。

ここでいう pedagogy (以下、ペダゴジー)とは、バーンステインの語法にならうもので、文化が生産・再生産される局面において、非対称的な権力関係の下で特定の知識や技能、態度が伝達/獲得されるプロセスを意味する(Bernstein 1996=2000)。学校教育のペダゴジーは、教育課程の編成原理から実際の教授・学習過程に至るまでの「教える営み」の総体、あるいはそれを構成する諸々の活動を意味するが、このセクションでは、特に後者のレベルのペダゴジー(教室場面のペダゴジー)を分析の対象とする。

バーンステインによれば、ペダゴジーは「見える」ものと「見えない」ものに大別できる。見えるペダゴジーはいわゆる伝統的な教授活動を表し、学習内容や進度が厳格に定められたカリキ

ユラム、教科書中心・教師主導型の授業、テスト等の明確な基準に基づく評価を特徴とする。もう一つの「見えない」ペダゴジーは、教授者の意図や評価基準が暗示的で、教科横断的なカリキュラム、子ども中心主義的な授業、子どもの活動に現れた発達の多面的・包括的な評価等によって特徴づけられる。彼の研究によれば、見えるペダゴジーでは、学習の目的や内容、学業達成の度合いが可視化されているために、努力によって階級間の格差を越える可能性が残されているのに対し、見えないペダゴジーの下では、教育実践を主導する目的や原理を認識することが難しく、また、学力の差も顕在化しないために、労働者階級の子弟にとって、学級に適應することは容易だが、中産階級との間の格差はかえって拡大する教育が展開すると指摘されている (Bernstein 1977=1985)。「新しい学力観」「総合的な学習の時間」の実施などに端的に現れている、見えるペダゴジーから見えないペダゴジーへの転換は、教育達成と階層をめぐる諸問題にどのような帰結をもたらそうとしているのか。

今回の調査では、担任教師に対して普段の授業のあり方や重視している評価基準について尋ねている。これらの質問項目を用いて、担任の授業・評価タイプを「見えるペダゴジー志向型」「見えないペダゴジー志向型」「混在型」の三つに区分した (具体的な分類方法は、表 V-5 に示すとおりである)。この三つの類型がどのようなタイプの教師を描いているのかを示すため、表 V-6 に三類型と個別の質問項目をクロスさせてみた。表を見ると分かるように、「見えるペダゴジー志向型」の教師は、授業タイプでは「教科書・黒板」、「ドリル・小テスト」、「宿題を出す」、評価タイプでは「教科書の理解を重視」、「テストの結果を中心」、「問題点や課題を伝える」で、「まあ心がけている」「特に心がけている」(「まあ当てはまる」「とても当てはまる」) と回答する割合が高く、その他の項目については、「あまり心がけていない」(「全く当てはまらない」「あまり当てはまらない」) と答える割合が、他の類型と比べて高くなっている。ただし、「あまり心がけていない」「全く心がけていない」に回答する教師がほぼ皆無の項目については、「まあ心がけている」の割合も高くなる。

これとは対照的に「見えないペダゴジー志向型」の教師の場合には、「自分で調べる・考える」、「発表・意見」「体験」、「個別学習」(授業タイプ)、「興味関心」、「日常的活動」、「長所を伝える」ことを他の類型よりも重視し、他の項目はそれほど重視されていない傾向にある。「混在型」では、「見える」・「見えない」ペダゴジーを特徴づける項目の両方にまたがって、(1)回答結果が均衡し、特徴が掴みにくい項目、(2)「まあ心がけている」(まあ当てはまる)が高くなる項目、(3)「特に心がけている」(とても当てはまる)の比率が高い項目があり、見える・見えないペダゴジーのそれぞれを特徴づける項目のいずれも実践している「熱心」な教師と、両方ともそれほど重視していない「脱力」型の教師の両方が含まれていることが伺える。

各類型の特徴を掴んだうえで、今回の報告では、見えるペダゴジーと見えないペダゴジーのいずれかだけを特に重視している学級だけを取り出し、子どもの学力・努力の階層差に与える影響について考察したい。そうすることで、特定のペダゴジーが学業達成に与える影響がクリアに表れると考える。新学力観・ゆとり教育を基本理念としながら、学力対策に奔走する現状においては、「混在型」が学業達成に与える影響力を検討することも重要な問題ではあるが、それは今後の課題としたい。なお、教師の基本属性や学年ごとにみた各類型の分布は表 V-7 に示すとおりである。(二つのペダゴジーの比較が議論の中心となるため、以下のデータでは基本的に「混在型」の値は省略する)。

表 V-8 は、ペダゴジーごとに学級平均正答率を比較したものである。1～3年では大きな違い

はないが、4～6年では、「中」に区分される学級の占める割合が2倍近く異なり、見えるペダゴジーでは「低」が少なく、見えないペダゴジー志向型では「高」と「低」に二極化する傾向がみられる。

他方で、成績の散らばりの度合いを表す変動係数の度合いを比較すると（表 V-9）、見えるペダゴジー志向型は1～3年では「低」、4～6年では「中」の学級の占める割合が多いが、平均値を比較した時とは異なり、4～6年の見えるペダゴジー志向型では散らばりが「高」のクラスも多く、この学年だけで比較すると、見えないペダゴジー志向型の学級のほうが散らばりが「低」のクラスが占める割合が高い。ただし、平均・変動係数のいずれについても、ペダゴジーの間に統計的な有意差はみられなかった

ところで、先に述べたように、バーンステインの研究では子どもの社会階層によって同じペダゴジーでもその影響が異なることが指摘されていた。ペダゴジーの間に明瞭な差が見られないのは、ケースの少なさだけでなく、階層の違いを捨象して平均値を比較したことに起因する可能性がある。

そこで個別データに立ち戻り、ペダゴジーの類型ごとに学力・学力の階層差を比較してみた（表 V-10）。見えないペダゴジー志向型のクラスに在籍している児童のほうが学力の階層差が大きく、見えないペダゴジーに在籍している児童の平均正答率の階層差は、見えるペダゴジーの2倍以上である。学習時間の差は見えるペダゴジーのほうが大きい。これは見えるペダゴジーに在籍する児童のほうが高学歴者の占める比率が高く、学習時間がずば抜けて長い受験塾通塾者が含まれている割合が高いことに起因する。そこで受験塾通塾者を除いたデータを比較すると、学習時間においても見えるペダゴジーのほうが階層差が小さくなる（見えるペダゴジーで3.8分、見えないペダゴジーで6.6分の差。表 V-11）。

さらにこれらの表で着目すべき点は、二つのペダゴジーが高学歴層と低学歴層で逆の効果を及ぼしていることである。階層別に平均値を比較すると、高学歴層では見えないペダゴジー志向型の学級に在籍する児童のほうが平均正答率が高くなるのに対し、低学歴層では見えるペダゴジー志向型の平均正答率が高い（ただし、受験塾通塾者を除くと両者の差は小さくなる）。見えるペダゴジーにおける学力・努力の階層差の小ささは、このペダゴジーが低学歴層の学力をひきあげる効果をもつことに起因している可能性がある。学級ごとに集積したデータをもみても、同様の結果が得られる。表 V-12 は、各学級ごとに算出した高学歴層と低学歴層の平均正答率の差を三つに区分し、ペダゴジー別に構成比を比較したものであるが、見えるペダゴジー志向型のほうが学力の階層差が小さい学級が多い。

先ほど学級ごとの集積データを検討した時に明らかになったように、見えないペダゴジーを基調とする「ゆとり教育」路線は、クラスの学力達成の水準を高めている可能性がある（平均「高」、変動係数「低」の学級が多い）。だが、学力の階層差を検討した結果得られたデータは、こうした「水準の上昇」が、学力の階層差がこれまで以上に広がるなかで生じる危険性を指摘している。学校教育に何が可能かを考えるためには、子どもの属性の違いによって、学習指導がかれらの学力達成に異なる影響をもたらすことに留意しなければならないだろう。また、社会階層の低い子どもたちに対して、見えないペダゴジーに基づく学習指導を手厚く行うことで、学力の階層差を縮めることができるのかもしれない。

ただし、以下の課題が残されている。

(1) 質問紙調査の手法では、ペダゴジーは分類においてたいへん困難な対象であり、教室場

面のペダゴジーを把握するためにはさらなる工夫が必要であること。

- (2) 授業場面のペダゴジーは、どのように学力に影響を与えるのかを他の要因との関連でとらえてみること。

これらの課題をクリアすることによって、階層差を小さくする学力形成を設計することがはじめて可能になる。教室場面のペダゴジーと学業達成との関連をさぐる試みははじまったばかりであり、今回の調査で明らかになった論点や問題点を踏まえながら、今後もさらなる分析を展開してゆきたい。

(山田 哲也)