

「効果のある学校」論と価値の一元化

—教育社会学におけるフィールドワーク再考のための予備的考察—

甲斐健人

本稿は、日本の「効果のある学校」論者が看過するものを、価値観の一元化という視点から明らかにしようとする。

日本の近代化に不可欠だった学校が、業績主義的価値観を子どもたちに広める制度として体制を整える背後には、政府のコントロールと、社会の変容に伴い経済的、文化的、象徴的に学校に期待する人々の姿があった。

従来、教育社会学者は、すべての人々が一枚岩的に業績主義という価値観になじんでいる、と理解してはいなかった。しかし、結果的に、この社会は業績主義という価値観でおおわれ、その構造から漏れ落ちる人々は犠牲者である、と判断された。

21世紀に入り、「効果のある学校」論が展開される。そこでの課題は、学校教育を通じた世代的再生産論の是正に特化され、一元的価値観の浸透に関するためらいはみられない。結果的に、下層の人々のふるまいは構造の犠牲者ゆえの態度とされ、啓蒙の対象とされた。学校に多くを期待しないで生きようとする人々に光があてられることはなく、誰もがイス取りゲームに参加しなければ生きていけない社会が描かれた。

キーワード：「効果のある学校」、文化的再生産、教育のフィールドワーク

はじめに

格差社会における、子どもの貧困、貧困の再生産が話題にされている。近代社会においては、人びとが社会的地位を獲得するための主要な手段のひとつとして学校は機能してきた。しかし同時に、文化的再生産論などによって、学校は格差の再生産に寄与してきたと批判されてもきた。その学校教育を通じた可能な限りの格差の是正を主張する「効果のある学校」論が、近年、主張されている。そこでは、「『学力』および『学歴』が人の値打ちを決めるような社会が、今の世の中の現実となった」（志水、2008：20）という前提のもとで、「下に手厚い」教育の必要性が主張される。しかしながら皮肉にも、その主張には、生き方のあるべき姿を決めてしまうことができるという教育社会学者の構えが、伏在してはいないだろうか。

確かに、学校を、社会への人材配分装置ととらえるならば、学業は「正統」文化であり、それにエネルギーを割かない人々は、将来、社会的に「不利」な立場に陥る蓋然性が高い、とみなされるだろう。このような人びとを、教育社会学者はどのように描いてきたのだろうか。

本稿では、まず、近代教育制度が人びとに受け入れられ、教育が「拡大」していく過程で、学校が序列化されていったことを確認したい。次に、教育が拡大した時代に、構造の中で「下層」に位置づく人びとの描かれ方を確認する。そして、価値観の一元化という視点から、これらの議論を再検討する。最後に、帰結としての「効果のある学校」論という運動論について検討する。結果的に、今日の教育社会学者の志向があらわれるだろう。そこで、彼らが見落としているもの、に迫ってみたい。

I 教育拡大と学歴主義の浸透

日本における近代教育制度の成立は1872年(明治5年)の学制制定以降と考えていいだろう。今日では98%の中学卒業者が高等学校に進学し、高校卒業者の約50%以上が、大学等に進学している。なぜこれほど多くの人びとが学校に通うようになったのだろうか。そこには、人びとが学校によせる視線の変容があるだろう。

天野郁夫編(1991)は、1870年頃(明治初)から1965年(昭和40年)頃までを、「学歴重視のイデオロギーが、学校や企業などの組織体や人びとの日常的な生活世界に浸透し、人びとの意識や行動を規定し支配していくプロセス」(天野, 1991:12)、すなわち、学歴主義の制度化として描きだした¹⁾。日本全土におよぶ学歴主義の影響力を示すために、兵庫県の丹波篠山という、地方の小地域へ学歴が浸透していく過程を、学校の変容過程と地域住民が学校にどのように関与していくのか、に注目している。

社会史とされているが、データは、史料の分析にとどまらず、地域住民のインタビューも行われており、現実を追ろうとする姿勢が伝わってくる。文化や象徴的作用も分析に取り入れるなど、文化的再生産論の影響も感じられる労作に依拠しながら、日本の教育拡大過程を確認したい。

学制制定以前の学校は、「特定の身分階級と強い結びつき」をもっていたという。士族を対象とし、漢学教育を重視した藩校がその顕著な例であろう。

一方、学制制定以降の、「国家によって正当性を与えられた学歴イデオロギーを国民に浸透させ、制度化していくための用具」である官公立の学校では、近代西洋文化を柱とした知育が中心とされ、人間形成は軽視された。すなわち、近代教育制度誕生の時期には、官公立学校と「多様な国民の教育要求に応じて、自生的、自発的に出現した」私立学校とは、設立の目的も違えば、学校文化も大きく異なっていた。

天野によれば、学歴主義の制度化が進む中で、多様な学校が、一元的に序列化されていく。その過程は、1900年代初頭(明治40年代)までと、戦後の学校制度の変遷が大きな契機とされている。

明治期の序列化は、政府による特権の付与資格に大きな影響を受けている。1886年に「諸学校令」が発令され、法的基準を満たした学校を「正規」学校、それ以外が「各種学校」とされた。以前から医師や初等中等学校教員免許は、特定学校卒業者に無試験で与えられていたが、明治20年代になる

と、行政官僚の任用試験受験や試験免除の資格要件として、正規学校の卒業資格が認定された。一方で、各種学校卒業者の場合は、受験資格をえるために、卒業後、資格試験に合格しなければならなかった。

1973年に制定された「徴兵令」には、特定の学校在学者、卒業生への兵役上の特権が規定されていた。正規学校在学中の者は徴兵が猶予され、徴兵志願した場合には、期間の短縮および将校昇進が保障されていたという。

篠山にある鳳鳴義塾は、元藩校であり、当初は、「勤儉尚武」の理念の下で、儒教的な徳育(人間形成)を重視し、軍学校入学者の養成をめざしていた。しかし、独自の校風は少しずつ変容し、県立学校に移管されていく。生徒の大半だった元士族の子弟たちが、家業をもたず、卒業後は、学歴取得を活かした俸給労働者になっていったことと、他校への生徒の流出を防ぐためには兵役関連の特権の有無が大きな意味をもっていたという学校経営上の必要が、校風の変化に大きな影響を与えたといわれている。この、官公立学校を優先したシステムは、1900年頃までにはほぼ整えられていった。

とはいえ、学校制度が整ったからといって、誰もが学校に通ったわけではない。明治以前の身分制、家業によって、学校とのかかわりは大きく異なっていた。家業を失った士族の子弟が学校に通ったことは前述のとおりである。元々、藩校に通っていたというなじみやすさや、武士にとっては勉強が一種の鍛錬としてとらえられていたという文化的な要因もあったという。

商家の場合は、学校で学ぶ内容が直接商売に関係がないと、当初はほとんど感心を払われなかったが、じょじょに、接客の際に引け目を感じない、会話に役立つなど、上級学校に通うことに象徴的な価値が認められるようになった。大正生まれと昭和生まれが過渡期ではないかと記されている。

農民の場合も、その階層性や出生順位などにもよるものの、大正から昭和生まれ世代になると、兼業化(教師)や離農もみられるなかで、地元就職のために学歴が必要な人びとがでてきた。家業を継がない子どもにとっては「丁稚か勤め人(工員、下級事務職員、鉄道員)か」という選択肢が、じょじょに、後者が優勢になる。親世代の「行きたくても行けなかった」という思いも、追い風になっている。戦後になると、離農傾向は一般化し、学歴を媒介とした「家ぐるみの流出」も進行していく。

天野によれば、農村集落に学歴主義が浸透してきたのは、昭和初期であり、当時、中等教育は、家存続の重要な焦点のひとつだった。そして、いったん俸給生活者となると、仮に学歴をさほど必要としない組織であっても、人びとは組織内での身分と学歴との関係を認識し、学歴の価値を認識していったという。同時に、中、高等教育機会が拡大し、社会経済的に上層の人びとの進学者が増えはじめると、地域社会のなかでの地位の象徴としての重要性をもちはじめたという。

天野が描いたのは、学校が序列化されつつある中で、その価値観—それは、近代社会建設を目指そうとして、国家が認定した文化なのだが—に取り込まれていく人びとの姿である。自立、自営が困難な人びとが、賃金労働者をめざし、学歴主義を受け入れていく。象徴としての学歴が意味を持ち始めたことも重要であろう。

しかしながら、全ての人びとが学歴主義に取り込まれていたわけではなさそうである。高等女学校に通う女性たちが、学校の序列化の影響をほとんど感じていなかったと指摘されている点には注

意しておきたい。私学に委ねられていた女子中等教育を国家の手に取り戻し、国家に支持された「イデオロギーとしての良妻賢母主義の一層の浸透をはかる」ことを狙った「高等女学校令」が出されたのは1899年である。

学校に通ったのは、ほとんどが富裕層の家庭に属する女性たちで、「実利・実際の効用とは無縁な、出身家庭とも将来の家庭生活とも切り離された、特別な時間・空間を自己完結的に楽しんでいた」（天野，1991：147）。昭和初期までは卒業後に家庭に入る者は4,5割と記されており、進学者の場合も、専門的知識を学び、中等学校教員や医師などをを目指すものは少なかった。唯一、結婚相手を選ぶ場合に、学歴が女性の一定水準の教養を象徴する手段となったといわれている。天野は「学歴主義の制度化は、職業の世界だけではなく、結婚を通して人々の日常的な生活世界にも浸透しはじめた」と記している（天野，1991：101）。

竹内洋(1991)は、1900年頃までの学生像を描いている。進学を目指して上京する人びとの中には、進学はむしろ方便で、都会生活を満喫する目的で「学生」を目指した人びとが存在していたという。故郷を出て、勉強する、遊学生と呼ばれる人たちの中には、「不良」化したり、自営業者になる者も少なくなかったようだが、彼らの都会への憧れを実現する心情をふまえると、彼らの行動を高等教育機関進学から社会的上昇という夢からの「墮落」や「逸脱」として理解するのではなく、積極的に解釈する意義があるという。

1890年頃に約90校あった私学専門学校に通う約3万人の人びとの約8割が地方出身の遊学生と、天野(1992)も記している。しかし、天野は遊学生を「若者たちは、近代化の開始とともに登場してきた新しい職業に必要な専門的知識の習得を求めて、東京へ、私立専門学校へとやってきた」（天野，1992：88）と記すにとどまった。あくまでも私学専門学校という学校の社会的意味を通して、学歴主義の浸透という視点から見ようとした天野と、受験生の姿を描こうとした竹内との違いかもしれない。竹内の遊学生への言及は、社会的上昇を目指して東京に集まり、苦労しながら勉強していたといわれる人びとも、実は、多様であり、様々な生き方を展開していったことを確認する、貴重な指摘と思われる。

さて、天野による二つ目の序列化を確認したい。天野は、戦後の教育拡大の萌芽は、1935年頃からの被雇用職業の急激な拡大にあったという。戦時体制で実現をみなかったものの、中等教育の制度改革は表面化していた。

戦後の教育改革は旧教育体制の全面的改革を狙ったアメリカ主導で行われた「抜本的な転換」だった。改革の特徴は、一学区には一校を設け（「小学区」）、その学校は多様な学科をもつ（「総合制」）、「男女共学」という新制高校の三つの原則と、すべての希望者に中等教育を保証するために設立された定時制学校であり、昼間制と夜間制があった。

兵庫県の場合は、三原則に沿った改革に「最大限の努力が傾けられた」という。新制の高等学校は鳳陽中学（旧鳳陽義塾）と高等女子を合わせた総合高校、農業高校、6校の定時制高校が設けられた。生徒の定員は戦前の460人から1948年に550人、1950年には750人となり、女子教育も拡大していく。「機会の拡大という点で平等化は一歩進んだ」と記されている。

しかし、結果的に、アメリカ的中等教育への改革は定着しない。小学区制は学校の序列化を避ける意味で、大きな意味をもってしたが、当初から、地域外への進学者は存在していた。さらに、産業構造が変化する中で、雇用的職業が増大し、結果的に、農業高校や定時制の不振を招く。1963年には学校制度の改革がなされ、総合高校は普通科単独校となり、受験進学校化していく。農業高校は総合高校から移管された商業科に工業科を加え総合職業高校となる。定時制は、3校が廃校となり、1校は農業高校へ、2校は全日制高校となる。この移行によって、結果的に、各高校は序列化され、「高校への進学は、個人の選択から、成績という一元的な指標による選抜へと変質」した。女性も、1960年代には就職率、70年代には進学率の上昇がみられ、学歴主義的秩序に組み込まれていったと記されている。

新しい理念に基づいて出発した高校教育は「拡大」する過程で、当初の理念とは異なる「一元的・序列的」な構造へと展開していった。

荻谷剛彦が、「すぐれてメリトクラティックなエートスを子どもたちに広める」(荻谷, 1995: 19)と記した学校の体制が整う背後には、政府主導のもと、コントロールされる学校の姿と、社会が変容する中で経済的、文化的、象徴的に学校に期待する人びとの姿があった。

II 教育拡大の陥穽

学歴主義の浸透は、高校進学率を押し上げ、多様な生徒たちが高校に通うようになった。高校では、限られた者が生徒として在籍した、従来の教育の仕方では、対応できない状況がみられるようになる。高校教育の量的拡大にともない生じた教育現場の混乱を解決するために、1960年代後半から高校生生の生徒文化に関する研究が生まれてくる。当初は、アメリカの教育社会学の影響を受け、多変量解析に基づき生徒文化を類型化し、生徒の分化と学校格差との関連性が指摘された。

これらのアプローチに対して麻生(1979)は「高校普遍化時代における高校生文化の構造が、明らかにされつつある」一方で、「生徒ひとりひとりの意識を越えたところにある文化の存在を実証化する方法が欠如している」と指摘した。また、耳塚(1980, 1982)は、「学校の組織構造と生徒文化は一対一対応しない」ことに注目し、分析枠組みに「文脈」を取り入れる必要性を指摘した。

このような指摘の背後には、「新しい教育社会学」と呼ばれる解釈学や文化的再生産論の影響があった(志水1985)。じょじょに、構造的視点を含んだ事例研究の必要が主張されるようになっていく。

既述のように、竹内は、明治の学生たちの心性に焦点をあて、たとえ「エリート」と呼ばれる人びとであっても、全力で成績上昇に励むのではなく、多様なスタンスがあることを示唆した。その竹内が構造を分析に取り込むとき、教育と人びととの関係はどのように描かれるのであろうか。

竹内(1995)は、英米と比べても、学歴がもつ経済的効果が特別大きいとは言えない日本社会で、なぜこれほど多くの人びとが教育活動に熱心なのか(大衆的競争状況)について、メリトクラシー(業績主義)という視点から論じている。学校序列の中で、各自が学校のなかでの自らの順位によって、加熱もしくは冷却され、人びとは、あきらめることなく(あきらめがつかず)、学歴獲得競争に

巻き込まれる。日本型選抜の仕組みは、就業後も続き、人びとはその仕組みの中で、仕組み自体を疑うことなく、目前の選抜に向けて駆動させられる。そこで生み出されるのは、「精神の官僚制化」であり、「従順な身体」であると竹内はいう。

このとき、竹内は、学校序列の下層の高校に通う生徒たちについて、その学校の教師たちが、劣等感はなく、「自分はこれでいい、という気持ち強い」と表現していることに着目している。学校を成績という単一の価値基準が支配していると生じやすいとされる地位不満や、正統文化の押し付けによる文化葛藤は、「学歴ノンエリート」たちにはみられない。メリットクラティックな支配する仕組みの中で、学校生活を楽しむ彼らの姿を、学校を「生きるに値する世界」に変え、「したたか」に適応していると記しながら、竹内は、「支配関係を維持し、存続させる完璧な『冷却』でしかない」と評している。(竹内、1995:222)

久富善之編(1993)は、「豊かな社会」の根幹にある競争秩序によって、下方的地位を社会的に押しつけられている人びとにとっての学校について考察している。経済的条件が入居条件となっている公団の「生活困難層」(片親家庭など、「健康な両親」がそろっていない家庭、とされている)の子どもたちには、学校不適応者が相対的に多い。貧困の再生産か、競争秩序ほころびの萌芽かを考察するために「学校へのこだわりが希薄」な、彼らの主観に迫ろうとした(長谷川、1993)。

不登校経験者、高校不進学者、高校中退者はあわせて9名紹介されている。そのうち、3名はいずれも10代の女性で、学校を離れたのちに2名はアルバイト(その後、1名はアルバイトをやめ無職)、1名は家事手伝いをしている。長谷川は「学校でがんばって良い成績を上げ、なるべく上の良い学校へ進学することが、将来の地位の向上につながるという、現代日本の競争秩序から導き出される行動規範を、自分自身の行動を鼓舞する規範としては内面化していないように思われる」という。「そんな風にふるまうのは自分とは無縁だと見限り、見限ってしまったものから離脱していく。」「学校を舞台とした競争への参入を拒否していたとしても、自分の現在の境遇を消極的・受動的にしか受けとめられず、そこにいる自分自身に確かな実在感を感じられない」、「浮遊状態」と記している。

他方、残りの6名は、学校を離れてから5名(10代男性4名、女性1名)が就業し(含、アルバイト2)、1名が結婚(21歳女性)している。就業中の5名は、楽な仕事ではないものの、仕事の面白みを感じ、前向きに過ごしているようにみえる。長谷川も、「身を落ち着けて生きていこうとしている」「今の境遇を精いっぱい生きようとしている」「今の自分を肯定的に受け止めているとみることができる」と記し、「学校を離れた後の現在の自分の境遇を肯定的に受けとめ、その場をさしあたり精一杯生きようとする構えがうかがえる」と記した(長谷川、1993:135)。「学校の問題性を冷静に見通しているという感じを受ける」ともいう。

しかし、長谷川は、彼らの態度を「学校での競争を通じての地位獲得という論理が社会の支配的な論理になっている」と現状をとらえつつ、なおかつそれを積極的に拒否しているというものではない。むしろ、彼らにとってはそうした現状把握自体がピンとこないものであり、それだから他の生徒と競いながら励んで勉強するのなんてめんどうだ、そんな努力など自分のその時々気分にあわない(長谷川、1993:140)というニュアンスが強いともいう。結果的に、彼らが自覚的に、競争秩

序を否定しているわけではないという理由で、評価を保留した。

池田寛(1985)は、被差別部落の教育達成に、いかなる社会的文化的要因が関連しているかについて、事例をふまえて明らかにした。まず、学力テストの成績は、低ランクの子どもが多く、学年があがるにつれて増加すること、さらに、4割近くの高校非進学者がおり、進学する場合も低いランクの高校に偏りがちなことが確認された。このような低学力、非進学という状況は、親たちの低学力の影響も受けながら、H地区のらびとに共有された、「貧困感」「学歴無効感」「学校不適切感」とも関連している。

低学力や反抗という彼らの状況は、いかなる社会的状況の中で培われたのだろうか。池田は、H地区内の交友関係、ライフスタイル(「ツッパリ」スタイル、バイク、独自のアレンジ)を通じた仲間集団の強調と親世代の生活信条や労働エートスの獲得から説明する。これらを通して、独自の文化スタイルを培う背後には、周囲の差別に対して、従来、防衛的役割を果たしていた地区の一体性が薄まる中で、自分たち自身の「防衛的な体制」を作り上げる必要があったと結論した。

一方、西田芳正(1990)は、同じフィールドで、子どもたちへの学校のかかわり方を中心に教育達成の問題に迫ろうとする。彼の課題は、「被差別部落の子どもたちが抱えている深刻な教育問題(学力や進学率の低さなど)を、地域の生活を通して考察する」(西田, 1990: 124)ことである。

まず、H地区の子どもたちには、独特の文化(ふるまい方)があること、地区の内部では世代を超えた濃密な人間関係が存在し、地区外とは隔絶されるなかでその文化が受け継がれていることが確認された。そして、教育課題として、低学力、進路問題(中退等を含む)に加えて、過疎化が進む中で学校に入学してくる子どもは、徐々にH地区の子どもの割合が増加しており、中学進学の際に「転出」するのは、地区外の成績上位者が多いことを指摘している。

「子どもに学力をつけさせたい」という親や教師の願いがなぜ、かなわないのか。まず、身近にある職業モデルの選択肢が少ない、学歴取得の有利さを実感させるモデルが少ない、など、子どもや地域文化の問題がとりあげられている。その上で、西田は、「学校側の働きかけのあり方」に注目する必要を主張する。教師たちは、「経験の狭さ」と「文化の遅れ」と答えるという。

H地区の子どもを教える教師たちは、子どもたちが体現する地域文化を「遅れた異文化」であり、「強制すべき対象」としてとらえているという。H地区には漁師文化に根差す独特の方言がある。学校では「正しい言葉」を使うことが求められ、その方言の使用を禁止しようとする。地域のしつけのあり方も、教師から見れば、子どもを「押さえつけている」ように映る。しかし親からは、生活が大変だった以前はともかく、しつけは家で行いたいという希望もあるようだ。さらに、親たちが子どものころに感じた(実際の差別の有無ではなく)教師が差別する側(一般地区側)に立っているという思いも影響する。

子どもたちの「荒れ」た行動の背後に、「矯正と抑圧、不信と反発といった学校と地域の対立関係が存在することに目をむけなければならない」と、西田(1990: 141)は記している。

地域文化とは、過去の自分を象徴する文化であり、「異質」な学校文化が押し寄せてきたときに、一部の子どもたちは、なんとか調整を図りながら「適応」し、一部の子どもたちは、ずれに苦しみ「荒

れる」。

すなわち、「機会均等」という平等原理が漁村にもちこまれ、彼らが身体に刻んだ過去との調整、決別を図らせる。その際、「若者たちを地域にとどめておくキャパシティーは、すでに狭まりつつある」(西田, 1990:144)という現実立ち向かえる人材を育てることが地域の課題であり、学校教育がその一翼を担うことが必要だ、と書く。このときの西田は、あくまでも子どもたちに寄り添い、地域文化をふまえた学校の在り方を模索しようとしていた。

Ⅲ 一元化という神話、一元化への駆動

約100年間の学歴主義の浸透過程を振り返ってきた。結果的に学校は業績主義という一元的な序列のもとに配列される中で、多くの人びとが高等学校、大学へと進学している。学校が「すぐれてメリトクラティックなエートスを子どもたちに広める役割を果たしている」(荊谷, 1995:19)のであれば、多くの人びとが業績主義という価値観を身に着けていくことになるだろう。ここで、「価値観の」一元化という視点から彼らの語りをとらえなおしてみたい。

天野編は、学歴主義が人びとに浸透する過程を描いた。旧士族層、商人層、農民層に浸透していく速度は異なる。士族は、過去に、藩校等で学問に触れる機会があったことや、初期には学問することを修練の一環ととらえる気風があったことも影響しているが、いち早く士族の子弟が学校に通うようになった要因は、後二者が生業を持っていたのに対し、前者が家業を失い、教育履歴をもとにした被雇用的職業への就業をせざるを得なかったことである。当初は、商人や農民にとって、教育をうけることは家業を成り立たせる上では、かえってマイナスであると認識されていた。

その後、まずは商人たち、次に農民へと学校の価値が浸透していく。産業構造による被雇用的職業への進出も大きな要因だが、それと同時に、学校卒業者に対するあこがれや、引け目など、直接、経済的要因とは関連しない側面が意味をもち始めたことも、重要である。

天野らの問題設定がそもそも、学歴主義が人びとに浸透していった前提でなされているため、予定調和的に一元化した社会を描くことは不可避ともいえよう。しかしながら、論考中には、一元化的に序列化する学校への躊躇も垣間見える。また、女性の場合は、違った様相を示していたことは記述のとおりである。

これに対し、竹内(1991)はエリートが学業に対して見せる姿は多様であり、一元的把握はできないことを明治のエリート学生や戦後の一流大学生たちの心性を通して示唆してきた。しかし、メリトクラシーが形作る構造を視野に入れたとき、竹内(1995)は、生徒たちがみせる多様性に対して、構造的な一元的価値観の優位を宣言する。

多くの者が成績によって振り分けられた職業高校で、生徒たちには勉強への意欲はみられない。とはいえ、学校内部に学業成績が単一の価値として存在するわけではなく、また、教員たちも生徒に合わせた対応をすることによって、生徒たちは、学校への不満感をみせはせず、むしろ、友達との交流やクラブ活動を通して「楽しく過ごしていた」という。その彼らのふるまい方を、竹内は「マクロな視点からみれば、支配関係を維持し存続させる完璧な『冷却』でしかない」(1995:222)といい

きっている。すなわち、竹内によれば、彼らのふるまいは構造に働きかける意味はもたず、構造を強化、再生産させるにすぎない。竹内に冷徹にそういわせたものは何か。

竹内は、この判断が、『ハマータウンの野郎ども』（ポール・ウィリス Paul Willis）に依拠した見解であることを後年、吐露している（2007a）。1980年代の「日本では学校嫌いはあっても野郎どもにみられるような階級分化と対応した『反』学校文化はなく、総『耳穴っこ』社会だとおもった」という記述は、現実に迫るという意味での竹内の限界をはからずもさらけ出した。『日本のメリトクラシー』における調査は、あくまでも質問紙調査中心である。授業観察や面接調査もなされているが、紹介されるインタビューは、教員たちの発言であり、彼らを通した生徒像が記される。実際の生徒たちや卒業生の生きざまの分析から、「冷却」と判断したのではなく、竹内が前提した、ウィリスの枠組みを覆す姿を高校生像に求めたが故の判断ということになるだろう。むしろ、最初から答えは決まっていたとさえ、いいうるのではないだろうか。

メリトクラシーの構造のもとでは、学校で「失敗」する人びとはそのシステムに反感を持つこともなく、自らを「下層」に位置づけるシステムの維持に働きかける人ととらえられている。結果的に、業績主義という価値観は人びとの間に浸透し続け、それから漏れ落ちることは、自らを「敗者」と位置づけることにほかならない。

久富編（1990）では、長谷川が、生活困難者の家庭に育つ「学校不適応者」（高校不進学者、高校中退者）9名に焦点をあてている。そのうち6名は就業および結婚を通して、自立した生活を送ろうとしていた。彼らの姿に対して、「学校を離れた後の現在の自分の境遇を肯定的に受けとめ、その場をさしあたり精一杯生きようとする構えがうかがえる」（長谷川、1990：135）と記されている。しかし、彼らへのインタビューを通して、「学校での競争を通じての地位獲得という論理が社会の支配的な論理になっていると現状をとらえつつ、なおかつそれを積極的に拒否しているというものではない」と、判断を保留した。

すなわち、長谷川は、一方で、6名のみせる生き方にに基づき、「学校等での競争にのって地位上昇しなくてもいい、現在の自分の位置を精一杯生きていけばいいという構えがみられる」と記した。他方で、インタビューしても、彼らから自覚的に競争の論理を拒否する発言がえられなかったことから、「競争にのろうとせず現在の劣位から脱却しようとしな」と判断し、現在を「浮遊」する人びとと彼らをとらえ、「貧困の再生産を循環させる方向へとつながりうる」のではないかという。「揺れ」は何に由来するものだろうか。

その理由の一つは、調査方法にあるように思われる。学校が競争主義であることを意識しているのは、調査者であって、調査される側はそんなことを考えながら生活しているわけではないだろう。調査者が描く枠組みで、人びとは暮しているわけではない。本人たちがうまく言語化できないことと、状況を把握していないこととは必ずしも一致しない。この点については、「明確に言葉に表現できるようなものではなく、より感覚的なものだろうが」（長谷川、1990：135）と記した長谷川も、気づいてはいる。それにもかかわらず、なぜ、このような判断をせざるをえなかったのか。換言すれば、なぜ、調査対象者が自覚しているか否かにこだわる必要があったのか。

そこには、もう一つの理由があるだろう。以下の久富の記述を引用する。

…つぎのような趣旨のことを述べた。つまり、我々はつねに、既存の等級づけの秩序の転覆あるいは固定化のための争いに参入していること、生活困難層の青年の意識・ふるまいも、彼らが自覚する・しないにかかわらず、そうした争いへの彼らなりの参入として意味づけられること、である。

だとすれば、生活困難層の青年が、客観的に既存の秩序との争いという意味をもちうる経験を、まさしくそのようなものとして自覚すること、いいかえれば競争秩序に対する自覚的な拒絶の姿勢をつくり上げること、競争秩序の変革の自覚的な主体となること、これがめざされるべきことであるといえるのだろうか。

もちろん、それは望ましいことだ、しかし、それは当面実現可能な目標となりうるようなことがらなのだろうか。率直に言って、私たちには答えの用意がない。何を目標に据えるべきかを躊躇なく決められるほどには、まだ生活困難層の青年についてわかったことは多くはない。(久富, 1990:223)

そこには、構造の変革主体を視野に入れる彼らの認識論的前提と現実との間で揺れ動く心情が率直に表明されている。約20年後に、久富編の執筆者に新たなメンバーを加えて、同じ場所で調査を行い、1993年に保留した問題の解決を試みた(長谷川編2014)。しかしながら、調査対象者が少ないという理由で、結論は保留されたままである。

池田(1985)はウィリスを念頭におきながら、被差別部落の子どもたちの教育達成を妨げる彼らの文化を論じた。そこで描かれるのは、地域で生活する中で、業績主義的価値観とは全く異なる価値観を抱くようになる若者たちの姿である。その価値観に導かれるようにして、彼らは学校教育から離れていく。「解放運動」が進まない被差別部落住民の教育達成を問題とする池田は、子どもたちが身につける異なる価値観が、単純には解決できないような根深い問題であることを示そうとした。

池田と同じフィールドで、西田(1990)は、子どもたちをとりまく地域文化を教員たちが矯正の対象とみなすことによって、結果的に、教育達成がはばまれてしまうことを指摘した。方言やしつけなどを教員は矯正の対象と考え、地域住民はそれを抑圧と受け取る。また、自分たちが教員によって差別されているのではないかという不信感が、学校への反発へと結びつく。

このときの西田は、地域文化に根差した学力の必要性を主張しており、単に「『正しい文化』を教え、『正しい文化』を身につけた程度によって、子どもを選別する装置」(西田1990:143)という意味での学校のありかたを前提にしているわけではなかった。

池田と西田は業績主義とは異なる価値観をもつ人びとを描いている。しかし、地域住民の主たる生業である漁業の不振をふまえつつ、教育達成の意義を評価する姿勢は共通しているといえよう。

新谷周平(2002)はストリートダンスをするフリーターを事例にフィールドワークをした。調査対象者は18歳から20歳で、専門学校に通う一人を除き、中学もしくは成績下位高校を卒業後、結果

的にアルバイトや小遣いでやりくりしている。新谷は、「地元」の友人たちと場所、時間、金銭を共有しながら、かかわりあいをもち、暮らしていくことを優先する姿を描き、「ある者にとっては、『進学』よりも明らかに他の資源が重要になる」と記している²⁾。

ただし、新谷が対象としたフリーターの主たるメンバー3名のうちひとり、25歳の時点で、父親が経営する会社役員となっており、もうひとり、その会社がもつ店舗の副店長となっていることを考えると、事例としての限界はあるかもしれない(新谷, 2007)。しかしながら、明らかに新谷には、学校が業績主義という価値観だけでは理解できない状況にあるという認識と、社会の一元化への危惧があった(新谷, 2008)。生活資源確保と、情緒的安定という視点から人びとや学校をとらえようとする新谷の姿勢に学ぶものは多い。

価値観の一元化という視点から、考察してきた。各論者は、現実を業績主義で一元化されていると理解しているわけではなかったといえはしないだろうか。序列化される学校に対する天野たちの危惧、現実よりも理論を先行させてしまった竹内、迷いを表明する久富たち、現実のズレを指摘し、その改善を模索しようとする池田や西田、それぞれが微妙なためらいを含みながら、論を展開しているように思われる。しかし結果的に、この社会には業績主義という価値観でおおわれており、その構造から漏れ落ちる人びとは犠牲者である、という判断が、あたかも、疑いようのない神話のように扱われていないだろうか。荻谷(1995:131)は「学歴社会に対する批判が広まれば広まるほど、人々は学歴の価値を再認識し、より高い学歴を求めて行動するようになる」と、言説が現実を補強したと、学歴社会論を皮肉っている。業績主義的価値観への一元化という現実理解は、実態を覆い隠しながら、現実を一元化させる方向へ駆動させる恐れはないのだろうか。

IV 「効果のある学校」論という帰結

教育拡大が進んだ1970年代以降、校内暴力、いじめ、不登校、高校中退など「学校の荒廃」「教育病理」現象が社会問題化し、学歴主義、受験競争の弊害も主張され、画一的、管理主義的教育も批判されるなど、学校のあり方はさまざまに議論の対象となっていた。1980年代には、子どもの興味、関心を重視した教育を重視しようとする「ゆとり教育」が、一定の影響力を及ぼし始め、1990年代以降の、学校週5日制や学校選択制などに象徴される、「新しい学力・生きる力」観に即した、教育改革に結びつく。1999年後半から、この改革が「学力を低下」させているか否かを巡って、急激に「学力低下」論争が展開された。

荻谷(2001)は、教育改革の予期しない結果として、「意欲をもつ者ともたざる者、努力を続ける者と避ける者、自ら学ぼうとする者と学びから降りる者とも二極分化」が進行し、「降りた者たちを自己満足・自己肯定へ誘うメカニズム」が作動しているという³⁾。

「ゆとり教育」が実施され、家庭の経済力、文化的差異が子どもの学習に及ぼす影響が大きくなった⁴⁾。換言すれば、教育を受ける判断が「社会の責任」から、「個人の責任」へと変化したことによって、社会的弱者が代代的に再生産される可能性が高まった。

弱者の再生産を補正するために、「階層間の不平等を拡大しない」、「『よりましな不平等』へと導く」

教育を目指す必要が主張された。例えば、教員の配置も「下に手厚く」対応する必要が提案される。

学力低下論争にかかわりながら、荻谷・志水編(2004)は、過去の試験問題と可能な限り同じ試験を実施して、「子どもたちの学力が低下したかどうか」を確かめようとした。1980年代に東京(1981)と大阪(1989)で実施された二つの調査と、同じ小、中学校で2001年に、算数・数学と国語と英語の学力を測定した。大阪調査では、生活実態を家庭生活や学習状況を含めたアンケートを実施しており、分析に活用された。

結果として、①各科目で学力が低下していること、②低下の原因が家庭生活の変化(家庭学習の減少)にあること、③学力の二極分化傾向がみられること、④分化が、家庭環境と密接に結びついていること、⑤一部だが、学力低下や二極分化がみられない学校があること、が報告されている。さらに、国際的に学力を測定するPISA調査(2000年、2003年)の結果をふまえ、子どもたち全般に学力低下があるというよりも、『『できない層』への下支えがきかなくなっている』という見解にいたる。

2004年には、「低学力層の子どもたちの基礎学力を下支えしている学校の発見」を目指して、大阪府、兵庫県、徳島県の公立小学校27校(5年生1816名)、公立中学校26校(2年生3028名)で、国語と算数、数学の学力テストと生活に関する調査が行われている。結果として、「人種や階層的背景による学力格差を克服している学校」「効果のある学校」を確認し、それらの学校の教育実践をふまえて、実践的な知見を得ようとしている⁵⁾。そこでの射程は、自覚的に、「教育にできること」に限定され、雇用を増やすことや、構造自体を変えることには及んでいない。構造の中で、「イス取りゲーム」に参加する可能性を、社会的に恵まれない階層の人びとにも、できる限り保証しようとするにとどまっている。

さて、「効果のある学校」論は、もともとはアメリカでロナルド・エドモンズ(Ronald Edmonds)によって1980年前後に提唱された教育論である。教育を通じた社会の平等という理念は、1960年代から70年代には、学力テストや知能テストの成績は学校教育よりも家庭的背景のほうが影響するという実証データや、文化的再生産論、脱学校化論などによって、否定的に受け止められつつあった(鍋島2003)。

エドモンズは、従来の方法とは異なる、マイノリティや低階層出身の子どもたちの学力が、白人や中流階層の子どもと比べて低くない学校を探し出すことで、教育効果による社会の平等化を主張した。効果のある学校とは、次のような手順で認定される。

まず、学力テストの結果で、ある基準点に到達した者の割合が、一定以上の学校を選び出す。次に、その学校における、基準点到達者の割合を、マジョリティとマイノリティなどの集団ごとに測定し、比較する。そして、いずれの集団の場合も、不利な立場にある集団の成績が、有利な立場にある集団よりも劣っていない場合に、その学校が、「効果のある学校」と認定される。

被差別部落の教育に関心をもっていた鍋島を通して、「効果のある学校」論は1990年代に、日本に紹介された。経済的、文化的に恵まれない階層にある人びとの学力低下を危惧し、世代的再生産を是正しようとする、荻谷や志水が、「効果のある学校」論にいきついたのは、まさしく、自然の成り行きといえるだろう。

日本での具体的分析では、父親が大卒以上の学歴保持者か、家庭の文化的階層、塾に通っているか否か、という指標によって、子どもたちをグループ分けした。各指標でグループ間の成績を比較し、各指標で劣位にある子どもの成績が劣っていない場合に、効果がある学校という判断がなされ、「効果のある学校」の中には、被差別部落住民が通う学校も含まれている(志水2005)。

さて、1990年代半ば以降の日本では、様々な格差について論じられている。その状況は、教育達成の平等化(世代的再生産の是正)という課題を前面に押し出した「効果のある学校論」にとっては追い風となる。「雇用の非正規化」や「学校を経由しない働き口の縮小」という現実が、教育格差を、社会的排除につながる深刻な構造的問題として語らせる(西田, 2012:8)。

以下の記述は、西田(2009)による、高校中退者やフリーターを対象にしたインタビューからの引用である。

高校時代「友達みんなで、早く結婚してかわいいお母さんになろうねと話してた。自分以外はみんな結婚してる。できちゃった結婚の子もいるし、もう別れて子どもを育てている子もいるけど、みんな幸せそう」と話してくれたのは、「自分は出会いに恵まれず結婚できない」と悩む20歳の女性の言葉である。彼女に「ネクタイした男性と付き合ったことはあるの?」とたずねると「ない。周りにいない」との返答。「結婚して子どもを育てながら働き続けるという途を考えたことはないか」との問いかけにも同様の答えであった。(西田, 2009:77)

西田は決して、対象に寄り添おうとしていない訳ではない。むしろ、「不安定な仕事」についてままたま女性の実家で同居する10代のカップルについて、

これらは、早すぎる、無計画な行動として否定的にみなされるものだろう。しかしながら、…早期に学校を離れた彼/彼女たちにとっては、『将来の見通しが立ち、式を挙げて新居に住むための蓄えができるまで先延ばしにする』ことに合理的な理由はない…(西田, 2012:106)

と、記すことをみても、対象の論理に迫ろうとする西田の姿勢は伝わってくる。しかし、対象者の主観レベルの議論では、いわゆる社会的通念を否定しつつも、その主観を生み出しているのは、構造であると判断し、結果的に、本人たちの判断は、彼らが経験する「世間の狭さ」ゆえの「モデルの限定」がなせる判断と切断する。

この西田の切断が、戦略的なものであることはいうまでもない。西田は若者の厳しい生活実態と意識状況に対する社会的支援や制度変革のあり方として、まず、「イス取りゲーム」のイスを増やすことだと記す。そのためにも、彼らのおかれている状況が、単なる個人の選択の結果ではなく、構造的問題であることを周知させる必要を説く。その指摘自体は、十分に納得できる。しかし、西田は、構造の中で生きる彼らがなぜ「幸せそう」なのかについて言及することはない。

貧困・生活不安定層で暮らす若者に言及する西田は、非常に率直に、次のように記している。

「勉強しないとたいへんなことになる」と危機感をあおるだけではメッセージはとどかず、反感だけを植え付けることになりかねない。そうではなく、彼／彼女たちの生活のあり方、何が見えているのか、見えていないのかを十分に踏まえ、勉強のおもしろさを実感させ、長く学校に留まることで可能となる将来像、それを実現可能にする奨学金などの情報を伝えるなどの働きかけが重要だろう。(西田, 2012: 111)

「遊びで夢中」などと表現されるその内容は、カラオケやボーリング、友達の家でのおしゃべり、といったものであり、それは毎日続けたいほど「楽しい」ことなのだろうか、この調査の期間中に何度か疑念を抱いたことがある。たとえば、…クラブ活動での集団生活、課題達成の過程で得られる充実感を想起する時、彼／彼女たちに同種の経験の場が与えられていたならばという思いを抱いてしまう。中卒、高校中退といった学校を早くに離れる若者たちには、集団生活と余暇活動に参加する条件が十分に与えられてはいないのであり…(西田, 2012: 111)

確かに、彼らのおかれている状況は「豊か」でも「安定」しているわけでもないだろう。しかしながら、これらの記述の中に、西田はいみじくも自らの価値観—学校不可避論とでもいおうか—に基づいて、彼らを評価していることを表明しているのではないだろうか。

この時、西田には、彼らは啓蒙されるべき存在として映っている。学歴主義の制度化は、人びとに「正統」な生き方を選択肢として与えてきたのではないだろうか。学校になじむことは、もしかすると、彼らに自分が生まれ育ったところで身につけた生活習慣や価値観を捨てさせることかもしれない。

このような乱暴さは、実は「効果ある学校」論自体が抱えもっているのではないだろうか。志水宏吉(2005)は、日本の事例をふまえて、英米に出自をもつ「効果のある学校」という表現から、「力のある学校」という表現へと移行しつつある。その理由は「効果」という表現が、数字や測定を連想させ、学校現場で働く教員たちにじっくりこないためだという。「学力向上プログラムは決してそれだけの『単体』で行われるわけではない…集団作り・仲間づくりを基盤とする、トータルな教育的働きかけのなかで、結果として子どもたちの基礎学力水準が引き上げられていた」という6(志水, 2005: 170-1)。

「効果のある学校」論は「学校でできることには限界がある」というフレーズで、不安定を生み出す社会への言及は、さりげなく回避される。確かに、生得的に選択機会が限られている人びとに目を向ける意義は大きい。しかし、その構造は、彼らがイス取りゲームに参入しやすい状況を作ること、解消されるわけではない。また、イス取りゲームに参加できなくても一定の満足感を感じている人が、イス取りゲームに参加しイスを取り損なうことで、不満を感じることもあるだろう。もしも、学校が一元的な価値を浸透させる制度ならば、その仕組みが生み出さざるを得ない、イス取りゲームの敗者を、「限界」という言葉のもとに切断するのではなく、その人たちにこそ近づこうとする姿勢が求められるのではないだろうか。

これまでの動きをみると、「効果のある学校」論以前は、「教育の平等」を論じながら、どこかで、学校の序列化や、学歴主義がもたらす価値観の一元化に対する懸念が働いていたように思われる。しかし、「効果のある学校」論は、「不平等の是正」に特化し、価値観の一元化へのためらいは、後景におしやられてしまっているのではないだろうか。

むすびにかえて

「教育の平等」という理念的課題が、人びとの多様性を切り捨て、最終的に、「効果のある学校」論の「増殖」を招いている。「効果のある学校」論を、すべての人びとの「学力」向上の取り組みととらえるならば、そのこと自体は大切なことだが、効果のある学校論そのものは、格差の是正から出発した議論であり、上記の仮定は成立しない。このとき、構造が変容しない中で「イス取りゲーム」の勝者になる機会をできる限り多くの人びとに与えようとする「効果のある学校」論は、下層でも生き抜こうとする人びとを構造の犠牲者と前提し、議論を開始する⁷⁾。

教育学者たちが、時にためらいながらも、光りをあてることのなかった、学校に距離をおく子どもたちから、議論を組み立てていく必要がある。社会全体の成長が想定できない中で、構造の犠牲者である子どもたちを、研究者(社会学者)が解放するのではなく、構造の犠牲者とされる子どもたちの生き方によって、われわれ(社会学者と社会学的知)が解放されるのではないだろうか⁸⁾。

【注】

- 1) 学歴は、教育に関する履歴、あるいは学校に関する履歴。学歴主義とは、人びとが社会システムや社会組織のもとで、ある地位を獲得し、あるいは与えられる際に、学歴を資格要件として重視する、あるいはすべきだとするイデオロギー。(天野編、1990:21)
- 2) 彼らの保護者の職業が、いずれも自営業であることは示唆的である。
- 3) 荻谷(1995)は、学歴社会論は学歴取得後の不平等に関心が向くあまり、学歴取得前の不平等を看過してきたことを指摘した。文化的に恵まれない階層の人びとが、教育達成についても不利な状況にあることを指摘している。
- 4) 家庭の収入と教育に関する指摘は、学力低下論争以前からなされていた。例えば、潮木(1978)は高校進学率、大学進学率が家庭の所得水準や職業の差異によって異なることを指摘している。そして、奨学金を含めた福祉政策や学校数の地域格差解消を提言する。「大部分が学校へ行くのがあたりまえの段階に達すると、行かないことが一種のマイナスの烙印を押されるのと同じになってしまった」。しかし同時に、約20年間の教育の急激な浸透を「教育爆発」とよび、「上級学校へ進学することも人生の一つの選択コース、進学しないで実社会に入るのも一つの人生コース」これらを自由に選択できる社会を作り出すことが目標なのではないか(潮木、1978:197)と、記す。むしろ、彼の問題意識は、すべての青年が「高校に進学せざるをえなくなっている」(1978:190)ことにおかれていた。潮木は、「巨大化した教育システムがわれわれのライフスタイルに与えつつあるインパクトを検討し、われわれにとって膨張した教育制度のもっている意味を質的に吟味するべき時点にきている」と記している(1978:198)。
- 5) 効果のある学校論では、「学力」には広義の学力と狭義の学力とがある点に注意が必要である。狭義の学力は「『知識』の詰め込みで獲得できるような『学力』(A学力)のことで、いわゆる学業成績と理解できるだろう。広義の学力は、狭義の学力に「ペーパーテストで測ることはむずかしいが、学校での成績や試験の成績に大きく関わってく

と思われる『学力』の構成要素」として「思考力」「判断力」「論理的構成力」「考える力」「表現力」をとりあげ、B学力と呼ぶ。さらに、「点数化はそもそもできないが」、「意欲」「関心」「態度」からなり、前二つの「学力を伸ばすために基盤となるような」学力とを含めたC学力があり、広義の学力はこのABCの学力の早退を指している(志水, 2005:37)。

志水によれば、A学力を向上させるためには、その他の学力が必要であり、①子どもを荒れさせない、②子どもをエンパワーする集団づくり、③チーム力を大切にしている学校運営、④実践志向の積極的な学校文化、⑤地域と連携する学校づくり、⑥基礎学力定着のためのシステム、⑦リーダーとリーダーシップの存在、が効果のある学校に共通する項目だと述べている(志水, 2005:166-9)。

- 6) 池田(2005:138)が、効果のある学校論に対して、学校の目標が、学力形成に特化されているのではないかと批判した。これに対して西田は、効果のある学校では、「子どもたちの豊かな関係の中で、個々の子どもが自信と誇りを抱きつつ生活する場でこそ学力向上が可能になる」(2012:249)と反論した。確かに、志水(2005)で紹介された効果のある学校では、狭義の学力向上に限定されない、多様な教育活動が営まれている。しかしながら、狭義の学力が形成されていることが、その子どもが、多面的に成長していることの証左とはいえない。
- 7) 竹内(2007b)は、日本社会で格差が多少減ったとしても、人びとが満足した、幸せな社会にはならないのではないかと述べた。竹内は人びとがもつ不安の原因は、人や制度に対する信頼の喪失にあるといい、信頼が喪失されればされるほど、わずかな格差も問題となりやすくなるという。
- 8) そのためには、ありきたりな主張だが、事例研究が必要となるであろう。「かつて、年齢集団は東北地方では未発達であるという認識が『一般の通念』であった」なかで(細谷, 2012:147)、地域の子どもたちのかかわり(子ども仲間)を詳細にまとめたフィールドワーカーの江馬(1994)の事例に向き合う姿勢が、われわれの導きの糸になるのではないかと感じている。

【文献】

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.64-87.

天野郁夫(1992)『学歴の社会史—教育と日本の近代—』新潮社.

天野郁夫編(1991)『学歴主義の社会史—丹波篠山に見る近代教育と生活世界—』有信堂.

新谷周平(2002)「ストリートダンスからフリーターへ—進路選択のプロセスと下位文化の影響力—」『教育社会学研究』71, pp.151-170.

——(2007)「ストリートダンスと地元つながり—若者はなぜストリートにいるか—」本田由紀編『若者の労働と生活世界—彼らはどんな現実を生活しているか—』大月書店 pp.221-252.

——(2008)「居場所化する学校／若者文化／人間関係—社会の一元化を乗り越えるための課題—」広田照幸編『若者文化をどうみるか—日本社会の具体的変動の中に若者文化を定位する—』アドバンテージサーバー pp.62-88.

江馬成也(1994)『子どもの民族社会学』南窓社.

長谷川裕(1993)「生活困難層の青年の学校『不適応』」久富善之編(1993)『豊かさの底辺に生きる—学校システムと弱者の再生産—』青木書店 pp.107-145.

長谷川裕編著(2014)『格差社会における家族の生活・子育て・教育と新たな困難—低所得者集住地域の実態調査から—』旬報社.

細谷昂(2012)『家と村の社会学』お茶の水書房.

池田寛(1985)「被差別部落における教育と文化—漁村部落における青年のライフ・スタイルに関するエスノグラ

- フィー—」『大阪大学人間科学部紀要』11, pp.249-273.
- (2005)『人権教育の未来』解放出版社.
- 荻谷剛彦(2001)『階層化日本と教育危機』有信堂高文社.
- (2004)「『学力』の階層差は拡大したか」荻谷剛彦・志水宏吉編『学力の社会学』岩波書店 pp.127-151.
- 久富善之編(1993)『豊かさの底辺に生きる—学校システムと弱者の再生産—』青木書店.
- 耳塚寛明(1980)「生徒文化の分化に関する研究」『教育社会学研究』35, pp.111-122.
- (1982)「学校組織と生徒文化・進路形成—高校生の生徒文化と学校組織経営調査から—」『教育社会学研究』37, pp.34-46.
- 鍋島祥郎(2003)「効果のある学校—学力不平等を乗り越える教育—」解放出版社
- 西田芳正(1990)「地域文化と学校」長尾彰夫・池田寛編『学校文化—深層へのパースペクティブ—』東信堂 pp.123-146.
- (2009)「自己責任論とアンダークラス論を乗り越えるために」『貧困研究』2, pp.72-79.
- (2012)『排除する社会・排除に抗する学校』大阪大学出版会.
- 志水宏吉(1987)「学校の成層性と生徒の分化—学校文化論への一視角—」『教育社会学研究』42, pp.167-181.
- (2005)『学力を育てる』岩波書店.
- 志水宏吉編(2009)『「力のある学校」の探求』大阪大学出版会.
- 竹内洋(1991)『立志・苦学・出世—受験生の社会史—』講談社.
- (1995)『日本のメリトクラシー—構造と心性—』東京大学出版会.
- (2007a)「階級の再生産か新庶民文化の芽生えか?」『神奈川大学評論』58, pp.54-61.
- (2007b)「ポスト格差社会論—信頼社会の構築に向けて—」『教育科学セミナー』38, pp.23-32.
- 潮木守一(1978)『学歴社会の転換』東京大学出版会.
- 米川英樹(1990)「学校組織と生徒文化」長尾彰夫・池田寛編『学校文化—深層へのパースペクティブ—』東信堂 pp.69-85.

An Essay on 'Effective School' and Unification of Value: Toward Reconsideration of Fieldwork in Educational Sociology

Taketo KAI

(Professor, Graduate School of Education, Tohoku University)

The aim of this essay is to clarify what Japanese educational sociologists who advocate 'Effective School' fail to see. It is done by examining the studies of schools and people at the bottom of the Japanese society.

After the Meiji Restoration, schools came to have been arranged in ranks and meritocratic ideology had gradually penetrated through people's mind. When Japanese educational sociologists described this process of penetration, they had hesitated to understand that all people eager to get higher academic credentials before 2000. But, they saw people at the bottom of this society were victims of the structure.

An economic recession in the 1990s made us see inequality and injustice as matters of social concern. After 2000, Ronald Edmonds's theory of 'effective school', which came from Ronald Edmonds, has been in the spotlight in Japan. Educational sociologists who claim to have followed theory of 'effective school' believe deeply that one of the most urgent need of every child at the bottom of the society is education. They apply the theory to Japanese schools in order to correct social inequality through education, and propose the importance of education for every people at the bottom of the society. And educational sociologists overlook people's taste which based on daily lives different from meritocratic ideology. Finally, they impose uniformity on people in this society.

Keywords : 'effective school', cultural reproduction, fieldwork of education