

特集：日本教育社会学会若手研究者交流会  
発表論考収録

---

広島大学高等教育研究開発センター編

RIHE Advancement of Higher Education Research

Monograph Series

No.13

## 目 次

タイトル	執筆者	頁
1. 児童養護施設で暮らす子どもたちの生活世界に関する社会学的研究	宇田智佳 (大阪大学大学院・博士後期課程)	1
2. 共同研究に関する博士課程学生の動機付けと困難さ	程文娟・鈴木浩輔・猿田静木・康凱翔 (広島大学大学院・博士後期課程)	23
3. 企業が求める「主体性」と労働者の成長意識に関する実証分析	鴨下響 (早稲田大学・学部生)	28
4. 韓国系ニューカマー二世世代のルーツの捉え方	韓在賢 (京都大学大学院・博士前期/修士課程)	30
5. 「通学型」通信制高校の社会的位置付けに関する一考察	宮崎朔 (中央大学大学院・博士前期/修士課程)	35
6. 大学のキャリア教育科目の中のジェンダーに関する授業内容の様相	九鬼成美 (東京大学大学院・博士後期課程)	37
7. オルタナティブスクールのジレンマ —『遅刻』と『ゲーム機の使用』をめぐる—	桑田湧也 (会社員)	39
8. 高等教育における AgentBasedModel の応用	康凱翔 (広島大学大学院・博士後期課程)	55
9. 障害があるこどもの学びの現状について	江頭早紀 (津田塾大学大学院・博士前期/修士課程)	67
10. 児童養護施設における不登校をめぐる葛藤 — 予備調査から	三品拓人 (関西大学・日本学術振興会特別研究員 (PD))	69
11. 貧困の世代間連鎖解消に向けた政策の検討	山田航汰 (関西大学大学院・博士後期課程)	71
12. 地域連携学習を担う実践者の能力形成 —ポータランド州立大学の取組に着目して—	秋元みどり (青山学院大学・大学教員：助手・助教・専任講師)	74
13. 「努力は報われる」と考える子どもと学業成績の関連	小西凌 (三重大学大学院・博士後期課程)	76
14. 人口減少社会における高校教育の存続と削減に関する基礎的検討	上地香杜 (静岡大学・大学教員：助手・助教・専任講師)	79
15. 不登校の子をもつ親が抱える困りと葛藤	新井寛規 (佛教大学大学院・博士後期課程)	84
16. 『地方の若者』の移行と地域移動をめぐる困難 —『地元つながり』の空中分解プロセスから—	水野遼太郎 (京都大学大学院・博士前期/修士課程)	86

17. 小学校における児童の社会経済的背景と授業方法の 関連—TALIS2018 を用いた定量的分析—	杉山美菜子 (鎌倉女子大学・学部生)	88
18. 援助要請の社会学—『子どもの貧困』に焦点を当てて	赤城拓 (京都大学大学院・博士前期/修士課程)	90
19. 生徒指導による自由と管理のジレンマ —教育困難校の生徒と教員の語りから—	千田沙織 (名古屋大学大学院・博士前期/修士課程)	92
20. 教員採用制度の国際比較：PISA2022 の探索的分析から	前田麦穂 (國學院大學・大学教員：助手・助教・専任講師)	95
21. 進路形成に対する特進コース在籍の影響に関する 地域間比較—都道府県の異質性に注目して	田垣内義浩 (東京大学大学院・博士後期課程)	100
22. 不登校経験者にとっての「自立」の検討 —学校卒業後の進路に着目して	田野倉和子 (一橋大学大学院・博士後期課程)	102
23. 非主流の後期中等教育機関における進路形成の研究 —高等専修学校での学校経験に着目して—	尾河勇太 (大阪大学大学院・博士前期/修士課程)	105
24. 子ども食堂の特質に関する基礎分析 —潜在クラス分析から浮上する『教育』—	豊島伊織 (京都大学大学院・修士課程)	110
25. 若年層の性的学習の過程：ジェンダー間の差異と 情報源のカテゴリーに注目して	野下智則 (京都大学大学院・博士前期/修士課程)	112
26. 新卒一括採用システムに乗る日系ブラジル人の移行に 関する研究—戦後日本型循環モデルに着目して—	鈴鹿翔大 (大阪大学大学院・博士前期/修士課程)	114

# 児童養護施設で暮らす子どもたちの 生活世界に関する社会学的研究

大阪大学大学院 人間科学研究科 博士後期課程

宇田 智佳

2024/3/10 教育社会学会若手交流会

## 序章 問題の所在

## 1-0 児童養護施設とは

「保護者のない児童（乳児を除く。ただし、安定した生活環境の確保その他の理由により特に必要のある場合には、乳児を含む。）、虐待されている児童その他環境上養護を要する児童を入所させて、これを養護し、あわせて退所した者に対する相談その他の自立のための援助を行うことを目的とする施設」（児童福祉法第41条）

概ね2～18歳の児童の養育を行っている。

## 1-1 児童養護施設の役割と入所の経緯

戦後すぐ：戦災孤児などの「家庭のない児童」



1960年代初頭～70年代：遺棄児や両親が離婚した家庭の子ども



1990年代～ 被虐待児

土屋（2014:14）

## 1-1 児童虐待

### ▶ 児童虐待の社会問題化

- ・ 1990年代～ 児童虐待の社会問題化（上野2022）
- ・ バブル崩壊による「不況や雇用の不安定化の下で親の労働環境が悪化し，社会的に孤立して心身をやみ，子どもを虐待・放任するに至るほど，追い込まれる状況が増加した」

（堀場2013：273）

2000年 児童虐待防止法の制定→被虐待児たちの入所の増加

## 1-1 児童養護施設研究の蓄積

### ▶ 児童養護施設の役割や支援の検討

#### 支援の内容について検討

ライフストーリー研究（曾田2018）

里親支援（井上・笹倉2018）

#### 制度や当事者の語りからよりよい支援のあり方を検討

谷口（2017）；浅井・黒田編（2018）；久保（2021）



社会福祉学・子ども家庭福祉学・心理学を中心に蓄積

## 1-2 児童の権利に関する条約

- 1989年 子どもの権利条約締結→1994年 日本批准  
2017年 児童福祉法の改正



子どもの意見表明権を保障する制度の整備

### 子どもの権利条約

- ①子どもが親と一緒に暮らす権利またはそれが不可能な場合に親と連絡を取り続ける権利
- 意見表明権

## 1-2 児童の権利に関する条約

- ①子どもが親と一緒に暮らす権利またはそれが不可能な場合に親と連絡を取り続ける権利

戦後すぐのような親の死亡などによる入所<離れて暮らす家族がいる

+

施設入所後も子どもたちは家族と交流を継続することが多い

「外泊」・「面会」・「電話・メール・手紙」による交流 8割

(こども家庭庁2024)

## 1-2 児童の権利に関する条約

### ②意見表明権

施設経験者による当事者団体・当事者支援団体の設立  
→当事者の視点から施設のよりよい支援のあり方検討

(内田2011;永野2021)

2017年「新しい社会的養育ビジョン」

「子どもの年齢にかかわらず、子どもの希望も含め、必要に応じて  
アドボケート制度が求められる」とされる

▶ 「子どもの意見」の尊重がスローガンに

## 1-3 児童養護施設の社会学的研究

- 2000年代以降～ 児童養護施設の社会学的研究の蓄積  
(田中2004 ; 西田編2022 ; 土屋・藤間編2023)

「子どものケアや教育をめぐる日本社会の規範や構造の問題」  
を検討 (藤間2023 : 21)

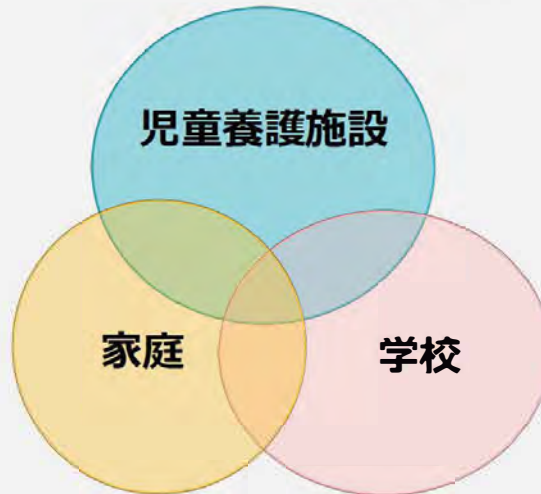


「子どもたちが置かれている複雑な文脈や構造」(野辺編2022)を踏まえた  
子どもたちの相互作用・解釈実践の不在



**本稿の議論の射程：  
児童養護施設で暮らす子どもたちの生活世界**

「子どもたちが置かれている複雑な文脈や構造」の検討（野辺編2022）



**章構成**

- 序章：問題の所在
- 1章：先行研究の検討
- 2章：調査概要
- 3章：児童養護施設におけるトラブルと子どもの〈声〉
- 4章：学校のなかの施設入所児たち
- 5章：子どもたちによる家族をめぐる〈語り〉
- 6章：中学生たちの進路選択
- 終章：まとめと考察

# 1章 先行研究の検討

## 2-1 児童養護施設研究

### ①施設入所までの家庭経験・入所の意味

生育家族が抱える困難（妻木2011；堀場2013）

施設入所による基礎的生活の安定（田中2004）

⇔家族・友人との別離（谷口2011）

### ②児童養護施設入所中の生活経験

施設入所児同士の両義的な関係性と対処実践（伊藤2010；山口2021など）

スティグマの付与をめぐる学校生活での振る舞い（西田2011など）

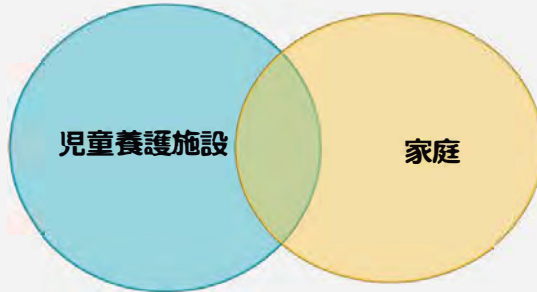
家族交流での経験・家族への思いの変化（伊部2015；永野2017）

### ③退所後の生活

自立をめぐる課題と支援（武藤編2012；長瀬2019）

進路支援と学習面での困難（坪井2020；山口2021）

## 2-2 児童養護施設研究の議論の射程

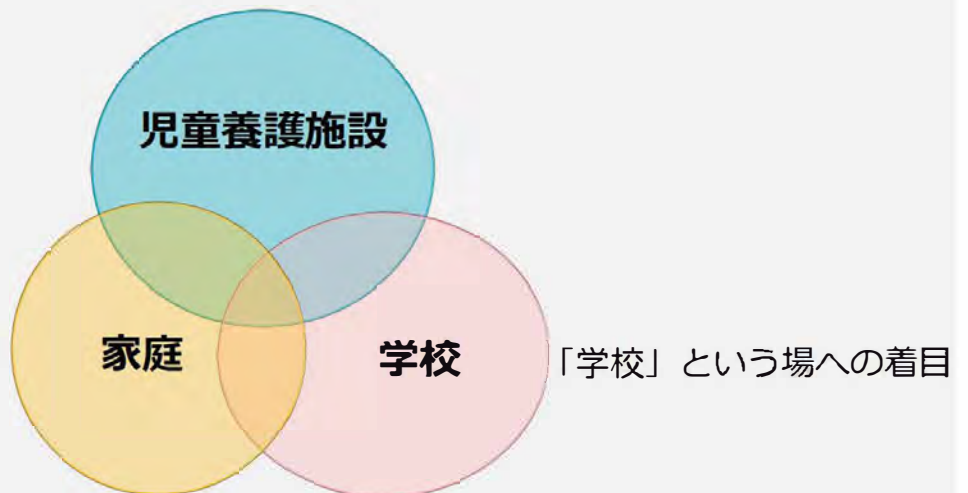


生育家族の困難→ ともに生活を営むこと 家族と離れて暮らすこと

↓  
困難に直面しやすい

## 2-3 児童養護施設で暮らす子どもたちの生活世界

「子どもたちが置かれている複雑な文脈や構造」の検討（野辺編2022）



## 2-3 分析課題の設定

### 先行研究の課題

- ① 困難の背景にある、子どもの生活世界における〈声〉と実践を、多様な文脈に即して記述したものが不足
- ② 学問領域ごとに焦点が異なり、領域に閉じた議論になっているため  
→ 学校経験についての検討が不十分
- ③ 子ども同士の相互作用・子どもの解釈実践というように、子ども視点の検討が不十分

### リサーチ・クエスチョン

児童養護施設で生活を営む子どもたちが、多様な場や関係性のなかで、どのような実践を行い、児童養護施設をめぐる解釈実践がなされるのか？

## 2章 調査概要

### 3-1 調査対象地

関西圏A県B市の小学校と児童養護施設



Y小学校



X児童養護施設

### 3-2 調査方法・データ

#### ▶フィールドワーク

2017.9～現在 X児童養護施設：宿題、遊び、行事などの参与観察

Y小学校：授業、休み時間、行事などの参与観察

#### ▶インタビュー調査

X児童養護施設：施設職員3名、中学生6名

Y小学校：教員10名

### 3-3 インタビュー対象者

表1 X児童養護施設インタビュー対象者

氏名	性別	年齢	担当	勤務年数
Aさん	女	50代	施設長	7年
Bさん	男	30代	児童指導員	7年
Cさん	男	40代	臨床心理士	7年

### 3-3 インタビュー対象者

表2 子どもインタビュー対象者

氏名	性別	学年	施設入所歴	入所背景	親の学歴・職業 家庭状況
朱莉	女	中1	1年	父がネグレクト気味であり、朱莉が夜に一人であると学校で話し、保護	母：不明、父：自営業 母と離婚し、父子家庭 祖母、父のきょうだい、 父同居
梨花	女	中1	7年	母の精神疾患による養育の難しさ	母：不明、父：高卒 生活保護家庭
由香	女	中2	7年	経済的困窮から母が預けたいと申し出る	母：高卒、継父：不明
将也	男	中2	7年	才力への期待が強く、母がやりすぎた指導を行った	母：学歴不明、無職 父：学歴不明、会社員
瑠花	女	中3	8年	母・継父ともに子育てを考えてはいるものの、瑠花の特性を理解できず、手をあげる	母：高卒、父：不明
悠一	男	中3	8年	継父の悠一の厳しい指導から、母が助けを求める	母：学歴不明、看護師 実父・継父：不明 異父きょうだい

## 3章 児童養護施設におけるトラブルと子どもの〈声〉

施設職員と子どもたちの相互作用から、児童養護施設における子どもたちの〈声〉の表出について検討

- X児童養護施設でのフィールドワーク
- 「トラブルのミクロポリティクス」

### 事例①

#### ▶ トラブル対処の手続き：「逸脱」の特定

ケンカとかが起きた場合は、お互いの話を聞いて何があったんやいうところの（話を理解する）。で、まあ原因を聞いて、どちらが悪いんかっていうところと、あとはそのときの対処方法っていうところは、話はして。そうしたらこんなことならなかったんちゃうのかなっていう話はしますね。まあその場でなかなか話が入らないとか、っていったときはクールダウンさせて。から話をする、というところはしてますね。 【2018/8/3 Bさんインタビュー】

→まず、「何があったのか」という説明を双方から聞き、**状況の定義**を行う。その後、「どちらが悪いのか」というように、「逸脱」した子どもを特定する。その上で、トラブルの原因と対処方法について話し合う**解決的行動の実践**がなされている。当該児童の落ち着きがなく、話ができないような場合は、それぞれの子どもにあったクールダウンの方法で落ち着いてから話をするという。

## 事例②

将也(4年生)がリビングで計算ドリルの宿題に調子よく取り組んでいた。しかし、あきら(2年生)と悠馬(4年生)がリビングの隅で、粘土で遊び始めたため、将也は集中できず、イライラし始める。そして、「めっちゃいらいらする」「うるさいねんけど」と将也が呟く。それを聞いたEさんが「悠馬、声小さくして」と注意するも、また声は大きくなる。将也の苛立ちは募り、「悠馬、うるさい」と悠馬に向かって言う。将也のその声を聞き、悠馬たちの声は小さくなるも、またしばらくすると大きくなるということが繰り返される。そして、将也は消しゴムを2人に向かって投げたり、Eさんに当たろうとしたりする。「ほんまうるさいねんけど。鬱陶しい」と言う将也に対して、Eさんが「(自分に)当てられても困るねんけど」と言うと、将也は「別当たってへんし」と反論する。Eさんが「**でも、言葉怖いで**」と言うも、将也は「うるさいねん」と言い続ける。Eさんは、「**遊んでる人もいるし。1人の空間やないからしゃあない**」と将也を落ち着かせる。しかし、将也は「**早く部屋替えしたい**」「**早くユニット変わりたい**」と大きな声で言い、顔を手で押さえながら涙を流す。

【2018/1/19 フィールドノート】

→施設職員の「言葉怖いで」という**状況の定義が優先**され、「遊んでる子どもの声がうるさい」という問題から、「将也の怖い言葉の使用」へと**問題状況が再定義**される。  
それにより、子ども(将也)の「静かにしてほしい」という**当初の不満や訴えは後景化**

## まとめと考察

- 施設職員と子どもたちによる協働の説明によって状況を定義  
→「逸脱」の特定+トラブルの原因を考えさせる実践
- トラブルの対処実践：「逸脱」「コンフリクト」「予防的対応」  
➤ 「**怖い言葉**」への着目
- 施設職員の状況の定義が優先されやすい児童養護施設の構造  
→**子どもの訴えや不満は後景化されやすい**



## 4章 学校のなかの施設入所児たち

学校生活のなかで施設入所児たちの関係性はどのような意味を有するのかについて検討

- Y小学校でのフィールドワーク

### 事例①

#### ➤施設入所児同士のケア・ネットワーク

体育の授業。学年合同の運動会のダンス練習。翔が練習に加わらないことを富山先生が気にかけて、「練習やらへんの？」と尋ねる。翔は「やらなくてもできるもん。」と言い、そのまま富山教員と体育館の扉近くで話し続ける。30分ほどの練習後、休憩に入る。拓也は扉のそばに居続ける翔のもとに行き、2人で話をして休憩時間を過ごす。休憩が終わる頃、翔のそばを通った将也が翔に対して「(練習)やりいや。」と声をかける。練習が再開し、整列していた将也と拓也のところに翔がやってきて、3人で話を始める。

【2018/9/18 Y小学校フィールドノート】

リビングで拓也が宿題の作文の話をして、「何書こう・・・」と悩み、「面会のこと書いていいかな」と呟く。すると、ナオキは、「そんな、『面会がありました』って書く人おらんやろ」と、拓也の発言に対してつつこむ。

【2018/9/14 X児童養護施設フィールドノート】

→相互に気遣い、サポートし合う中で学校生活のなかで不利にならずに「なんとかやっていく」姿

## 事例②

### ➤ 学校の友人との相互作用

由香が週末に学校の友達のナナミと遊ぶ約束をしていた。しかし、X児童養護施設が行っている囲碁教室が既に週末に予定されている。X児童養護施設では、施設行事を優先させているため、遊ぶことができない。由香が控えているナナミの家の電話番号をもとにOさんが断りの電話を入れた。

【2019/1/19 X児童養護施設フィールドノート】

休み時間に筆者が教室に入っていくと、将也が橘先生に話をしながら教卓で泣いている。翔と直人がケンカをしたようだった。筆者がヨシキのところに行き、将棋をしようとする、良樹が「将也、久しぶりに泣いてるで。」と筆者に向かって言う。翔が教室に入って来て、「うるせえ」と言うので、筆者が翔の方を向くと、ヨシキは、「ほっといていい。あいつらあんなやねん。」と言って将棋を続ける。橘先生は翔と将也と話をする。休み時間が終わっても翔と将也は教室の後ろで言い合いをする。その間に雅也が入り、「離れる」と言いつつ、少しふざけながらケンカで険悪な雰囲気になった場を和ませる。

【2018/1/23 Y小学校フィールドノート】

→施設のルールや連続性のある生活のなかで、**友人との相互作用が限定的に**

## まとめと考察

- ・ 「なんとかやっていく」ための知識の共有
  - ・ 相互に声を掛け合い、気遣う様相
- 学校におけるさまざまな活動の参加の契機/不利にならないようにサポートする
- **施設入所児同士の強い結びつき（多元的なケア・ネットワーク）**
- ⇔施設のルール・相互作用の限定性

▼  
関係性の固定化

## 5章 子どもたちによる家族をめぐる〈語り〉

子どもたちの家族をめぐる〈語り〉から、子どもたちがどのように家庭経験を意味づけ、家族の再構築を実践しているのか

- X児童養護施設の子ども3名へのインタビュー
- 〈子どもの準主体化〉

### 事例①

#### ▶ 生育家族の状況と入所理由

由香：もともとお金関係でこっちに来てるっていうのはちょっとずつ気づいてたんですよ。里親さんのところにおるときから。それで、貧乏やったし。それでお金関係でこっちに連れてきてこられたんやろうなみたいな感じは、小こくらいでわかってたんで。・・・家おったとき、たぶん今じゃありえないことなんですけど、・・・シャンプーしてないし、タオルで体拭くくらいだったんで。だからそこまでたぶん、良い生活っていうのをあんまりしてなかった。  
(2022/3/4 インタビュー)

朱莉：実は私、正直おばあちゃんが嫌で家出してここにいるんですよ。(2022/4/8インタビュー)

→施設入所前の家庭生活において「非標準的な」家族の側面を強調して語る。

## 事例②

### ➤ 家族関係を維持/調整する実践

筆者：瑠花ちゃんがどこ（の高校）行ったって連絡とれんのはつらいなあ。せっかく、高校生になったんやから。

瑠花：まあ手紙でも言ったから。 (2022/4/29 インタビュー)

由香：パパがママにわがまま言ったりしたときは、「いや、ちゃんとしいや」（と思う）・・・今はでも、そういう雰囲気出さないように頑張ってます・・・  
パパが逆に困らないかなって (2022/3/4 インタビュー)

## 事例③

### ➤ 「標準的な」家族への語りの一元化

筆者：義理のパパってどんな人なん？

瑠花：怒ったら怖いけど、それ以外は優しいし。  
(中略)

筆者：怖いってどういう？

瑠花：暴力振るってきて、昔は。今は大丈夫みたいやけど。  
(2022/4/29 インタビュー)

## まとめと考察

- ・ 貧困や虐待などの「非標準的な」家族経験から施設入所となったことを正当化
- ・ 家族交流におけるジレンマと家族関係を調整する実践
- **家族をなんとか成立させていた**
  
- 入所前との家族の比較
- ・ 家庭復帰を希望→「標準的な」家族の語りへの一元化

## 6章 中学生たちの進路選択

中学生へのインタビューから、学校や家庭・施設での生活を踏まえた進路選択のプロセスを検討

- X児童養護施設の子ども6名へのインタビュー

## 事例①

### ➤ 将来に対する期待と不安：児童養護施設の影響

- 悠一：僕の担当してくださった職員がいたんですけど。その人、この仕事しながらその、中古品、ジャンク品って言うんですかね、修理して。それちょっと面白いなって思いました。

【2022/2/28 インタビュー】

- 由香：お金とかどうなるんやろうっていう感じ。・・・とりあえずお金もここでちょっとずつ貯めてってしなきゃいけない。（専門学校）行くんやったらお金貯めないとなつて。

【2022/3/4 インタビュー】

## 事例②

### ➤ 家庭の状況と進路の再構成

悠一：（家族交流は）長期休みごとに一回くらい。

筆者：なんか進路の話とかする？

悠一：ちょっとだけかな。・・・どこ行くぐらいまでしか聞かれないです。

【2022/2/28 インタビュー】

筆者：高校選ぶときも（家に帰ること）考えたりした？

瑠花：うん。話したりしたけど、なんか向こうがやっぱり無理でつてなつてずっとここにおる。

【2022/4/29 インタビュー】

瑠花：ほんまは中学中に帰れたらよかったみたいな感じやったけど、親が無理やったから結局ここ（X児童養護施設）おつて。・・・このあたりの高校で学力あつてるのE高だけやから（と施設職員に言われ）、E高に行くつてなつて。

筆者：そっか。そんなに行きたいって感じでもなかつたんか。

瑠花：うん。

【2022/4/29 インタビュー】

## まとめと考察

- ・施設や家庭での経験をもとに「やりたいこと」を見つけ出す  
⇒自立をめぐる不安に対する語り

### ➤家庭生活への準拠の差異

- ①家族の教育的な働きかけ＜施設や学校の資源を活用
- ②家庭復帰を希望する子ども：進路についての葛藤・大人との交渉  
→進路の再構成

## 終章 本研究のまとめと考察

## 子どもの生活世界を捉える意義

### ➤ 施設入所児たちの関係性

状況や文脈、施設と学校の連続性によってポジティブな面とネガティブな面があるという両義性

→多様な構造を捉えて関係性を多角的に検討していくことが必要

### ➤ 「家族である」ことをめぐる解釈実践

〈語り〉：児童相談所をはじめとした大人や制度との関係性からも影響進路などの将来展望にも影響している

家族と離れて暮らすことの多様な意味づけを、その語られる文脈も踏まえて子どもの視点から捉えていく必要性

## 子どもの〈声〉と実践に対する示唆

### ➤ 「子どもの声を聞く」という近年の政策・実践

児童養護施設の構造によって子どもの声・経験は後景化しやすいこと

大人（施設職員や児童相談所）の意見を内面化する形で語りが一元化

児童養護施設・学校・家庭それぞれの状況と自分の志向をもとに実践を構築



背景を踏まえて

子どもの経験や〈声〉を捉えていく必要性



## 参考文献

- 浅井春夫・黒田邦夫編、2018、『施設養護から里親制度へ』の対立軸を超えて ―新しい社会的教育ビジョンとこれからの社会的養護を展望する』明石書店。
- 堀場純矢、2013、『階層性からみた現代日本の児童養護問題』明石書店。
- 伊藤嘉余子、2010、「児童養護施設入所児童が語る施設生活 ―インタビュー調査からの分析」『社会福祉学』50(4): 82-95.
- 厚生労働省、2020、『児童養護施設入所児童等調査の概要』。(2022年12月9日取得。 [https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=dataist&toukei=00450273&tstat=00\\_0001024520&cycle=8&class1=000001137628&tclass2val=0](https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=dataist&toukei=00450273&tstat=00_0001024520&cycle=8&class1=000001137628&tclass2val=0)).
- 武藤素明編、2012、『施設・里親から巣立った子どもたちの自立―社会的養護の今―』福村出版。
- 長瀬正子、2019、「子どもの『声』と子どもの貧困―子どもの権利の視点から」松本伊智朗・湯澤直美『生まれ、育つ基盤―子どもの貧困と家族・社会―』明石書店、309-338.
- 永野咲、2021、「語れないこと/語られること/語ること―社会的養護のもとで育つ若者たちの声―」村上靖彦編『すき間の子ども、すき間の支援―一人ひとりの『語り』と経歴の可視化―』明石書店：84-114.
- ―――、2017、『社会的養護のもとで育つ若者の「ライフチャンス」―選択肢とつながりの保障、「生の不安定さ」からの解放を求めて』明石書店。
- 西田芳正編、2011、『児童養護施設と社会的排除―家族依存社会の臨界―』解放出版会。
- 野辺穂子編、2022、『家族変動と子どもの社会学 ―子どものリアリティ/子どもをめぐるポリティクス』新曜社。
- 曾田里美、2018、「児童養護施設におけるライフストーリーワーク実践の現状」『神戸女子大学健康福祉学部紀要』10: 35-45.
- 田中理絵、2004、『家族崩壊と子どものスティグマ ―家族崩壊後の子どもの社会化研究』九州大学出版会。
- 谷口由希子、2011、『児童養護施設の子どもの生活過程―子どもたちはなぜ排除状態から抜け出せないのか―』明石書店。
- 藤間公太、2023、「『社会的養護の社会学』のインプリケーション」土屋敦・藤間公太編『社会的養護の社会学―家庭と施設の間にたつむ子どもたち―』青弓社、11-30.
- 土屋敦、2014、『はじき出された子どもたち：社会的養護児童と『家庭』概念の歴史社会学』勁草書房。
- 妻木進吾、2011、「頼れない家族/怪格としての家族：生育家族の状況」西田芳正編『児童養護施設と社会的排除―家族依存社会の臨界―』解放出版会：10-39.
- 内田龍史、2011、「児童養護施設生活者/経験者の当事者活動への期待と現実」西田芳正編『児童養護施設と社会的排除―家族依存社会の臨界―』解放出版会：178-196.
- 上野加代子、2022、『虐待リスク―構築される子育て標準家族―』生活書院。
- 山口季音、2021、『児童養護施設的生活環境のダイナミクス ―家庭で暮らせない子どもの育ちと職員の実践』学文社。

# 共同研究に関する 博士課程学生の動機付けと困難さ

程文娟・鈴木浩輔・猿田静木・康凱翔

(広島大学大学院)

日本教育社会学会 若手研究者交流会

2024年3月10日

## 研究背景と目的

- 科学において、共同研究はますます重要な研究形態に。
  - 研究課題の複雑化→研究者間の知識の補完；実験系など必要な設備コストの上昇 (Abramo et al., 2008)；生産性の向上 (Adams et al., 2005)
- 共同研究の実施を推奨する動きから、国内でも支援策（主に資金面）も多く展開
  - 研究者対象（日本学術振興会，2023；文部科学省，2023）；博士学生対象（広島大学大学院生支援プロジェクト，2022；兵庫教育大学大学院 連合学校教育学研究科，2023）
- 研究者の共同研究の成功には資金にとどまらない**特別かつ珍しい条件が必要**(Levin, 1993)。  
→加えて、博士課程学生には博士課程学生特有の条件や困難さがあるのでは？  
(例) 指導教員の下承、博士論文執筆との兼ね合い、経験の浅さ
- 博士課程学生の共同研究推進支援策が進む中で、**国内の博士課程学生の共同研究の実態に着目した研究は不足。**

**研究目的：**国内の博士課程学生の共同研究の実態を明らかにし、共同研究推進に向けた具体的な支援策を提案すること。特に共同研究の**動機づけと困難**の側面に着目。

# 先行研究

## 動機づけ

- 共同研究に対する動機づけ研究は希少 (Bozeman, et al., 2013)
- 数少ない一般研究者を対象とした研究
  - 動機づけは、研究資源の共有、役割分担による研究の負担の緩和、孤独感の解消、研究意欲の維持等 (Fox & Faver, 1984)
  - キャリアの向上に関する動機付けが、国際的共同研究を増加させた (Iglič et al., 2017)

## 困難さ

- 共同研究における困難の研究も不足
  - 共同研究の失敗事例やプロセスに関する研究は希少 (Bozeman, et al., 2013)。
  - 多くの共同研究に関する研究は、測定の容易さから人口統計学的情報と量的データ (共著数や被引用数) の関係を調査。
- Meschitti & Carassa (2014)
  - 共同研究における共同作業の経験が、博士課程学生が、自己を研究者コミュニティに適応させていく際に重要な役割を果たした。

# 本研究

- 国内の博士課程学生による**共同研究の実態を動機づけと困難の観点から明らかにし、共同研究の推進に向けた具体的な支援策を提案**
- 以下2つの研究課題 (RQ) を設定：

**RQ1: 博士課程学生の共同研究に対する動機付けはどのようなものか。**

**RQ2: 博士課程学生の共同研究における困難はどのようなものか。**

## 研究方法及びデータ収集

- 協力者：
  - 博士課程学生9名（現時点のデータ）
  - 共同研究の経験あり
- データ収集：
  - 半構造化インタビュー
  - 1人に30～60分
- 分析方法：
  - 質的内容分析

	学年	性別	専攻	国籍
1	D1	女	医歯薬学	日本
2	D1	男	社会科学	日本
3	D2	女	社会科学	日本
4	D2	女	社会科学	中国
5	D3	女	生物学	中国
6	D4	女	社会科学	中国
7	D2	男	社会科学	日本
8	D3	男	人文科学	日本
9	D2	女	社会科学	中国

## 結果 動機付け

### 博士課程学生の共同研究に対する動機付け

- 業績
- 人間関係（人脈作り、人間関係の維持）
- 興味・関心
- 研究能力（専門知識や研究手法に関する能力、汎用的能力）

## 結果 困難

---

### 博士課程学生の共同研究の困難

- 資源の不足（時間・研究費・研究場所など）
- 人間関係の難しさ（上下関係の存在；著者や著者順の決定）
- コミュニケーションの難しさ（合意形成の難しさ；異分野間での意思疎通の難しさ；遠距離による難しさ）
- 進捗管理の難しさ
- 成果の少なさ
- 自分の研究とのバランス

## 考察とまとめ

---

### 共同研究の経験が博士学生の成長に繋がる共同研究の支援

- 研究費の援助；研究場所の提供
- 共同研究に関する情報交換会（オーサーシップの決定方法、年齢や価値観が異なる相手との円滑な議論の方法）

### 今後の課題

- 対象者が認識している「共同研究」に注目
- 分野別に異なる共同研究の「文化」があるため、分野ごとに見ていく必要性
- 量的調査

## 参考文献

- Adams, S. J. D., Black, G. C., Clemmons, J. R., Paula, E., & Stephan, P. E. (2005). Scientific teams and institutional collaborations: Evidence from U.S. Universities, 1981–1999. *Research Policy*, 34(3), 259–285.
- Abramo, G., D'Angelo, C.A. & Di Costa, F. Research collaboration and productivity: is there correlation?. *High Educ* 57, 155–171 (2009).
- Bozeman, B., Fay, D., & Slade, C. P. (2013). Research collaboration in universities and academic entrepreneurship: the-state-of-the-art. *The Journal of Technology Transfer*, 38(1), 1–67. <https://doi.org/10.1007/s10961-012-9281-8>
- Fox, M. F., & Faver, C. A. (1984). Independence and Cooperation in Research: The Motivations and Costs of Collaboration. *The Journal of Higher Education*, 55(3), 347–359.
- 広島大学大学院生支援プロジェクト (2022)令和4年度 HU SPRING研究支援プログラム募集. <https://fellowship.hiroshima-u.ac.jp/events/2022/hu-spring-rgp/>(参照日2024.01.05)
- 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科(2023) 共同研究プロジェクトとは.<https://www.hyogo-u.ac.jp/rendai/project/about-project.php>(参照日2024.01.05)
- Iglić, H., Doreian, P., Kronegger, L., & Ferligoj, A. (2017). With whom do researchers collaborate and why? *Scientometrics*, 112(1), 153–174.
- Meschitti, V., Carassa, A. (2014). Participation as a form of Socialisation How a Research Team Can Support Phd Students in Their Academic Path. In: Branković, J., Klemenčić, M., Lažetić, P., Zgaga, P. (eds) *Global Challenges, Local Responses in Higher Education. Higher Education Research in the 21st Century Series*. SensePublishers, Rotterdam.
- 文部科学省 (2023) 令和3年度大学等における産学連携等実施状況について. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shinkou/sangaku/1413730\\_00016.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/shinkou/sangaku/1413730_00016.html)(参照日2024.01.05)
- 日本学術振興会 (2023) 国際共同研究事業. <https://www.jsps.go.jp/j-bottom/>(参照日2024.01.05)

※本研究はHU SPRING研究支援プログラムの助成を受けて実施されています

# 企業が求める「主体性」と労働者の成長意識に関する実証分析

鴨下 響（早稲田大学教育学部）

## 1. 問題設定

本研究の目的は、企業が労働者に対して求める「主体性」が実際に賃金に結びつく形で評価されているのか明らかにすることである。

企業の「主体性」要求は、1970年代から2020年代にかけて継続的な高まりを見せている（岩脇2004, 岩脇2006, 武藤2023）。また、その要求の程度は企業規模の大きさによらず、「主体性」は普遍的に求められる資質となってきた（武藤2023）。しかし、先行研究では「主体性」を求める企業側の視点にのみ立脚している。また、「主体性」が重視されるようになってきているという事実は提示できていても、「主体性」が実際に賃金に結びつく形で評価されているのか、という点については明らかにできていない。こうした要因としては、「主体性」があいまいかつ様々な文脈で用いられる概念であり、その定義づけにも議論の余地があることが挙げられる。そこで本研究では「主体性」を吉川（2020）と武藤（2023）を基に「企業組織があらかじめ設定する企業組織にとっての望ましさの範囲内で自律的に考え、それを他者と協調しながら行動に移すことのできる特質」と暫定的に定義する。その上で、それに合致する労働意識を持つ労働者が評価されているのか、ということについて検討する。本研究は試論的な側面があるものの、資質・能力としての「主体性」が職業的選抜においてどのように機能しているのかについて一定の示唆を与える。

## 2. データと方法

本研究で用いるデータはパーソル総合研究所が2021年に行った「働く1万人の就業・成長定点調査2021」である。本調査では労働者に対して、労働意識や労働を通じた成長についての意識を問うている。分析にあたっては対象を企業労働者に限定した。また、以下に示す諸変数についてリストワイズ欠損処理を行った結果、サンプル数は5,323人となった。

本研究では2段階の分析を行う。第一に、賃金（15段階の離散カテゴリ化がなされている）を従属変数とし、前述の主体性の定義に合致する労働者の（成長に関する）意識（それぞれ5件法で問われている）を説明変数、男性ダミー、企業規模、勤続年数、正社員ダミーを統制変数とする順序プロビット回帰分析を行い、「主体性」が実際に評価されているか検討する。第二に、第一段階の分析で用いた労働者の意識に関する変数を「主体性スコア」として合算し、労働者属性を示す個々の統制変数との交差項を投入することで、労働者の属性との交互作用があるのか検討する。

## 3. 分析結果

### 3.1. 主体性の評価

まず、第一段階の分析結果を以下の表に示す。分析モデルはAIC基準に基づいて選択した。

表から、労働者の（成長に関する）意識から読み取れる主体性はおおよそ評価されているといえるが、労働者属性を示す変数と比較するとその効果は小さい。また、感情抑制などの他者から見て観察不可能な要素は評価されにくい。

	Coef.	S.E.
組織全体の業績に貢献すること	0.068 ***	0.020
自分の判断で仕事を進めることができるようになること	0.055 **	0.021
感情を抑えられるようになること	-0.030 +	0.018
部下をうまく指導できるようになること	0.034 +	0.020
社内外の人脈が広がること	0.063 **	0.019
チームより個人で進められる仕事の方を好む	-0.044 **	0.015
プライベートを多少犠牲にしても仕事は完了させるべきだと思う	0.078 ***	0.013
勤続年数	0.137 ***	0.006
企業規模	0.092 ***	0.005
男性ダミー	0.824 ***	0.032
正社員ダミー	1.101 ***	0.043

注) N = 5,323,  $-2 \log -\text{likelihood} = 21324.00$ , AIC = 21346.00, McFadden's  $R^2 = 0.118$ ,

+ p < 0.1, \* p < 0.05, \*\* p < 0.01, \*\*\* p < 0.001

### 3.2. 労働者属性との関連

次に交差項を投入したモデルの分析結果を示す。交差項は1項ずつ投入し、個別に効果を見た。分析の結果、有意に正の効果があったのは「×男性ダミー」(0.019)、「×勤続年数」(0.002)の交差項で、「×正社員ダミー」(0.003)は有意性がなく、「×企業規模」(-0.003)は有意に負の効果があった。

### 4. 結論

以上の分析結果から、「主体性」は賃金に結びつく形で一定程度評価されているものの、その評価は部分的であるとともに賃金決定における中心的要素とはなっておらず、これまでの日本型雇用において賃金の決定要素となってきた性別や勤続年数との相互効果が存在することが示された。このことは「主体性」の認識について企業－労働者間で差異があることや、企業が「主体性」を重視してはいても、十分には捕捉できていないことを示唆する。今後は労働者の意識が企業側の要請によって形成されたものなのか、という点についてさらなる検討を行うとともに、そうした労働意識をどのように企業側に提示しているかについても分析を進めていきたい。

### 謝辞

二次分析に当たっては、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJデータアーカイブから「働く1万人の就業・成長定点調査2021」の個票データの提供を受けました。

### 参考文献

- 岩脇千裕, 2004, 「大学新卒者採用における『望ましい人材』像の研究—著名企業による言説の二時点比較をとおして—」『教育社会学研究』第74集 pp.309-326.
- 岩脇千裕, 2006, 「高度成長期以後の大学新卒者採用における望ましい人材像の変容」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第52集 pp.79-92.
- 武藤浩子, 2023, 『企業の求める〈主体性〉とは何か—教育と労働をつなぐ〈主体性〉言説の分析—』東信堂.
- 吉川雅也, 2020, 「有機的統合理論における自立—他律パラダイムを用いた主体性概念の理解：“主体的に行動しなさい”は矛盾しているのか」『関西外国語大学研究論集』第111集 pp.193-211.



# 韓国系 ニューカマー二世代の ルーツの捉え方

京都大学文学研究科 M2 韓在賢

## 先行研究

これまでの研究：アイデンティティによるホスト社会への同化の分岐を説明

「分節化された同化」(Portes and Rumbaut 2001=2014)

アメリカにおける移民の二世代たちは親の人的資本・編入方式・家族構造によって文化変容が起き、その後の社会への対応（人種差別や労働市場への介入など）に影響する

→日本の文脈における4つのアイデンティティ類型（清水ほか 2021）

- **ホスト国文化志向型**→日本社会への同化（上昇移動）  
日本社会への同化傾向が強く、出身国に無関心であったり嫌悪感を抱くことがある。
  - メリトクラシー型
  - 反学校文化型
- **出身国文化志向型**→親と同様に不安定な労働に従事（下降移動？）  
出身国への愛着や帰属意識が強く、エスニシティによる自己定義が強い。
- **ハイブリッド志向型**→国際力をアピールするアイデンティティ戦略（上昇移動）  
両方の帰属意識、言語能力、知識があり、ハイブリッドなアイデンティティを持っている。
  - ホスト国志向
  - グローバル志向
- **マージナル型**→アクセス困難であまりデータがない（下降移動）  
両方の帰属意識、言語能力を持たずダブル・リミテッドな状態。

## 先行研究の違和感

### 1. 学校歴など階層による差はこれまで言及されてこなかった

先行研究では、山野上(2022:99)の指摘にもあるように「アイデンティティによる分岐を説明する必要があるのか(構造要因から直接的に達成の差が生じている可能性はないのか)」疑問が残る。教育社会学に限らず、「階層」差を論じる上「学校歴」は問題視されてきた(荒牧2016、豊永2023、平沢2021)が、まだ本研究には導入されてこなかった(中国系のみ指摘されている)のはおかしいのでは?→「エスニック」への固執

### 2. アイデンティティの四類型を定める上での難点

清水らの分類ではホスト国と出身国の帰属意識及び文化獲得が縦軸、横軸に設定されているが、帰属意識と文化獲得が必ずしも合致するとはいえない。その点で分類が困難になるケースが多かった(韓国系だからかもしれない)。→今後更なる分類の改善が必要になるのでは?

### 3. 対象者が弱い存在

親が困窮している場合やルーツの国が発展途上国の場合に注目されがちである。そうでない人は?

## 韓国系ニューカマー第二世代

定義: 「1980年代以降に韓国生まれの両親もしくは父母のどちらか一方を持ち(ニューカマー:NC)、日本で生まれ育った子どもたち」(日韓ハーフや移動経験を持つ子どもも含む)

- 1990年の国勢調査によれば、25~34歳の韓国・朝鮮籍の「学生生徒」のオッズ比が高く出ており、大学院で学ぶ留学生が多いと考えられる。→日本で専門職などについている可能性(高谷ほか2014)
- 親、子ども共に、ある程度高学歴であることが予想される。
- 「オールドカマー:OC」とも言われる「在日(韓国・朝鮮人)」に焦点が当てられ、NCのアイデンティティが議論されることはなかった。例えば、OCは「在日」というアイデンティティが研究史上で挙げられるが、NCはどうか?→「見えざるマイノリティ」(今里2017)
- 日本人と同じ進学率を誇る(樋口・稲葉2018)ことから、学校での順応も問題視されることがなかった。→低い進学率のブラジル系やフィリピン系(不安定な家庭環境や親世代の低学歴)
- マイノリティではあるけれども、環境や教育達成度で見るとマイノリティともいえない彼らをどのように捉えるべきか?
- 日韓関係やK-popにより韓国のイメージが大きく変動した時代を生きた子どもたちのアイデンティティがどのようになっているのかが在日とは違う文脈で見れそう

## 修論の基本情報

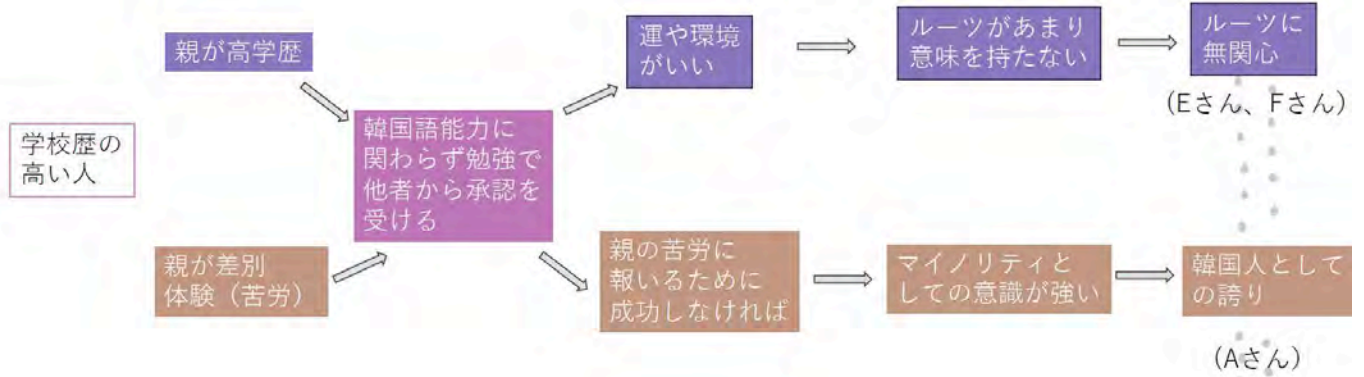
- ・ リサーチクエスト  
  1. 韓国系のエスニックIDはどのようなものか。
  2. 高学歴（大学進学以上）に限定したとき、どのような分岐が見えてくるのか。
- ・ 対象者の選定
  1. ①1980年代以降に両親が留学や就労で韓国から日本にやってきて、日本で生まれ育っている方（韓国との行き来がある方）や②幼少期に親と一緒に日本に来た方、③日韓ハーフ・ダブル（韓国籍の親は上と同様の条件）で18~35歳の若者。
  2. スノーボール形式
- ・ 調査方法  
幼少期/幼稚園（保育所）/小/中/高/大/現在に分けて生活史を聞き取り。当時の出来事や葛藤、帰属意識やナショナリティ、選挙権、文化など多岐にわたって聞き取りを行った。

## 修論での発見

- ・ 多くがハイブリッド型（ローカル型が多い）、ホスト国文化志向ーメリトクラシー型であった。
- ・ 親も高学歴（大学院修了者多し）である確率が高く、日本語がある程度堪能なことも多い。
- ・ 両親とも韓国人である場合(1.5世及び2.0世)と日本人の親がいる場合(1.5世及び2.5世)で経験が異なる（前者は日本名を持っていないため目立つ）。
- ・ ルーツの捉え方は学校歴（勉強もしくはスポーツなどエスニックなものとの関係のないところで他者から承認されること）や「なりたい自分像」、移動した経験、親の経験（差別経験や編入様式）によって変化する可能性が見えた。
- ・ エスニック・コミュニティに属している対象者は多くない。
- ・ 「在日」というアイデンティティを有するには、教会などのコミュニティで在日3世や4世と仲間意識を持っている必要がありそう。  
ーハイブリッドなIDとして「在日」が可能そうだが、そこに含まれる「被害者性」と自分を距離化したり、韓国語を話す親、親戚がいること、渡韓する頻度などの差異を通して、在日とは違う面があると実感している様子が見られた。
- ・ 日本人らしさや韓国人らしさを態度や言語に見出しているが、あまりその差異を実感していない人もいた。

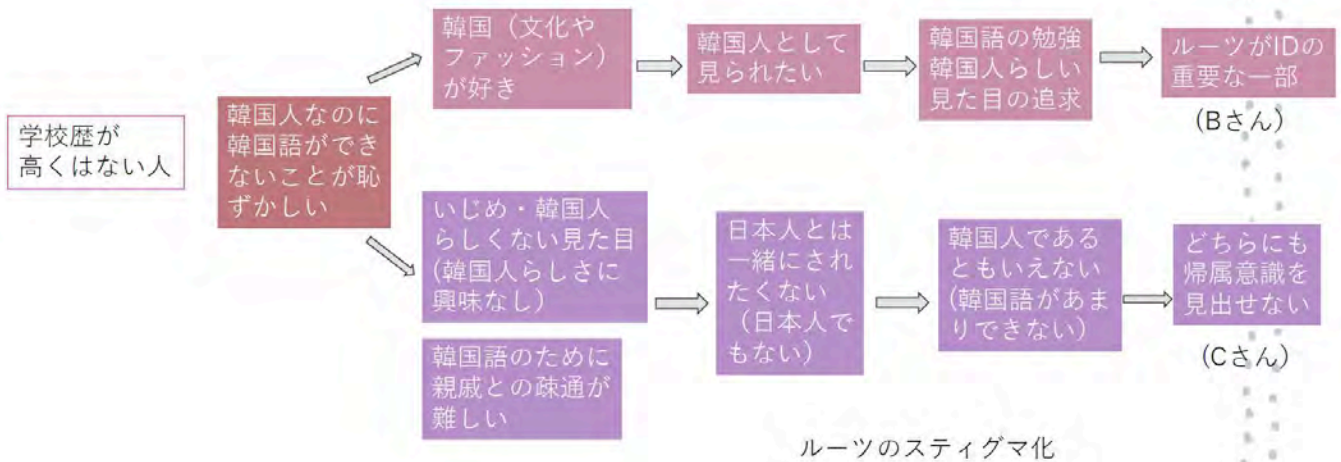
## ルーツの捉え方

- 時間の都合上2.0世だけで比較してみると、学校歴、韓国語能力によって全く異なるIDを持つ。



## ルーツの捉え方

- 韓国に対する捉え方でも変化が見られる。



## ルーツの捉え方

- AさんとE,Fさんを比べると、同じように学業達成をしても親の経験が伝承されてマイノリティとしての意識を強く持つことがある。→1世代では変わらない差別との戦い
- CさんとFさんをみると、韓国語が流暢に操れないのは同じでも、学業における成功によって全く異なるルーツに対する考えを持っている。→学業などルーツ以外の承認（自分の能力）
- Bさんのように韓国が好き人は積極的にルーツに傾倒する様子が見られる。とはいえ日本を嫌悪したりする様子は見られず、今後住むなら日本を選択するほどではある。→出身国の文化の日本での受け入れられ方

## 考察と議題

- 多様なルーツを持つ人が増えてきた現在において、ルーツが他の人と異なるのはそれほど目新しくない（彼らが子どもの時は純韓国人で日本語を話せる人は珍しかった）と考えられるが、彼らのIDの形成においてもメリトクラシーの影響が及んでいるのではないか？→ルーツの捉え方の階層化？メリトクラシー化？
- 複数のルーツを持つことが良いとされる（グローバル化で考えたら）のであれば、グローバル・エリートともなりうる移民の子どもたち（もはや有利&脅威！）を今後どのように学術世界で扱うべきか？

## 参考文献

- 荒牧草平, 2016, 『学歴の階層差はなぜ生まれるのか』勁草書房.
- 樋口直人, 稲葉奈々子, 2018, 「間隙を縫う—ニューカマー二世世代の大学進学」『社会学評論』68(4): 567-583.
- 平沢和司, 2021, 『格差の社会学入門【第2版】—学歴と階層から考える』北海道大学出版会.
- Portes, A., Rumbaut, R.G., 2001, *LEGACIES: The Story of the Immigrant Second Generation, the Regents of the University of California*. (村井忠政ほか訳, 2014, 『現代アメリカ移民二世世代の研究—移民排斥主義と同化主義に代わる「第三の道」』明石書店.)
- 清水睦美, 児島明, 角替弘規, 額賀美紗子, 三浦綾希子, 坪田光平, 2021, 『日本社会の移民二世世代-エスニシティ間比較で捉える「ニューカマー」の子どもたちの今』明石書店. (第1章～第6章, 第19章)
- 高谷幸, 大曲由起子, 樋口直人, 鍛治致, 稲葉奈々子, 2014, 「1990年国勢調査にみる在日外国人の仕事」『文化共生学研究』13: 77-96.
- 豊永耕平, 2023, 『学歴獲得の不平等—親子の進路選択と社会階層』勁草書房.
- 山野上麻衣, 2022, 「アメリカ移民二世世代研究の同化理論における文化概念の位置」『年報社会学論集』35: 92-103.

## 「通学型」通信制高校の社会的位置づけに関する一考察

宮崎朔<sup>1</sup>

### 1. 問題設定

近年、日本の学校制度の周縁部分に注目が集まっている。何らかの理由で学校に不適應を起こし十分な教育機会を保障されずにいる「学校に行かない子ども」(酒井 2015)が急激に増加したことを背景に、「非主流の後期中等教育機関」(伊藤 2017)がこのような生徒に教育機会を提供する教育施設に変容しつつあることが明らかにされてきた。通信制高校は、この「非主流の後期中等教育機関」の一つに数えられ、学校教育のセーフティネットとして機能している(尾場 2011)。さらに、不登校・高校中退経験者の再登校機関として支援を行うサポート校が急速に展開し(東村 2004, 内田 2014)、近年では、通信制高校を高校生活のステージとして選択する生徒も増加している(手島編 2023)。

こうした変容の指摘に伴って通信制高校のミクロレベルでの研究が蓄積されつつある。これらの研究は、通信制高校は一枚岩でなく、その学校がもつ教育・指導体制や環境の特質上、これまでの学校教育の枠組みでは捉えきれない困難や学校特有の支援方法論が広がっていることを明らかにした(土岐 2019, 神崎 2021)。しかし、研究は端緒についたばかりであり、知見の一般化やさまざまな教育機関の実質的な棲み分けは未解明のままである。

以上のような問題関心のもと、本研究では「通信制高校自体に登校可能な日数が多く設定され、同一の生徒が週に二日以上登校することを前提としたカリキュラムが組み込まれている通信制高校」(土岐 2019, p. 102)と定義される「通学型」通信制高校に着目する。そして、なぜ「通学型」通信制高校を選択するのか、通う生徒はどのような学校観を抱いているのかについて、エスノグラフィーによって現場の視点から読み解くことを目的とする。

### 2. 対象

本研究で対象とするのは、私立の通学型通信制高校(以下、X校)である。X校は、関東地方に本校がある面接指導等実施施設のひとつである。通信制課程・単位制・普通科で、週5日登校型コースを設置している。また、ほとんどの生徒が15歳から18歳で構成されている点、就職よりも大学や専門学校への進学が優位である点は、X校の特徴的な点である。

### 3. なぜ「通学型」通信制高校が生徒に選ばれるのか？

特徴的な傾向として、学校文化に親和的な生徒が含まれている点が挙げられる。過去に人間関係のトラブルに直面し「学校怖い」と思っていた生徒にとっても、「生活リズムが崩れてそのまま社会復帰できなくなってしまうかも」という恐怖があり、「通学型は前提」として進路選択する。ほかにも、部活動をやりたいが不登校経験によって全日制高校に進学できない生徒や「昼夜逆転などの生活状況的に全日制高校への進学が厳し」い

---

<sup>1</sup> 中央大学大学院文学研究科教育学専攻修士1年, a19.665b@g.chuo-u.ac.jp

生徒にとって、「通学型」通信制高校は学校文化への再接近の場として描かれていた。

一方、「中学生時代には高校に行く気がな」かった生徒であっても、「親の週5日登校形式へのこだわり」からX校に来る場合がある。高校進学に無関心な生徒にとって、生徒の学校選択を大きく左右しているのは家庭の学校への価値づけである。従来の高校通信教育の形態よりも、既存の学校教育制度に近い「通学型」の方が、家庭からの働きかけによって進路形成に無気力な生徒が「通学型」へ水路づけられやすいと思われる。

#### 4. 「通学型」通信制高校に通う生徒は、どのような学校観を抱いているのか？

X校には、入学時から「学校に対する嫌なイメージ」を持っていても「勉強に対する忌避感」がない生徒が一定数いる。通信制高校では、生徒に単位取得や卒業の重要度が相対的に低くなりやすい（土岐 2019）。しかしながら、X校では「一緒に卒業したいじゃん。卒業式で在校生の中にいるの悲しい」と生徒が語るように、「3年で一緒に卒業すること」が生徒にとって重要な目標として共有されている。全日制に近い学校観が部分的にX校にも浸透していることがうかがえる。

#### 5. まとめ

X校には、学校文化へ再接近したい向学校的な生徒と、学校文化への再接近を願う保護者をもつ生徒が集まる傾向にあった。「通学型」通信制高校は、高卒資格など制度的な必要性よりも、学校文化への適応経験こそが社会的自立に必要だと考える層のニーズを引き受けていると考えられる。

また、X校では、学校に対する負のイメージを持ちながらも、全日制に近い学校観が生徒の間で共有されていた。正の意味でも負の意味でも、強い「主流」的の学校観に規定された独特の学校観を持っている生徒が在籍する傾向にあると思われる。

#### <参考文献>

- 東村知子, 2004, 「サポート校における不登校生・高校中退者への支援」『実験社会心理学研究』第42巻第2号, pp. 140-154.
- 伊藤秀樹, 2017, 『高等専修学校における適応と進路』東信堂.
- 神崎真実, 2021, 『不登校経験者受け入れ高校のエスノグラフィー』ナカニシヤ出版.
- 酒井朗, 2015, 「教育における包摂と排除」『教育社会学研究』第96集, pp. 5-24.
- 手島純編, 2023, 『通信制高校のすべて—改訂新版』彩流社.
- 土岐玲奈, 2019, 『高等学校における<学習ケア>の学校臨床学的考察』福村出版.
- 尾場友和, 2011, 「オルタナティブな進路としての通信制高校」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部60号, pp. 55-62.
- 内田康弘, 2014, 「私立通信制高校サポート校の誕生とその展開」『日本通信教育学会研究論集』平成25年度, pp. 1-15.

## 大学のキャリア教育科目の中のジェンダーに関する授業内容の様相

九鬼成美(東京大学大学院・博士後期課程)

### 1 問題設定と先行研究

本稿の目的は、大学のキャリア教育を行う授業(以下、キャリア教育科目)のシラバスの分析を行うことによって、キャリア教育科目の中でジェンダーに関するトピックがどのような内容の授業と共に取り上げられているのかを明らかにすることである。

大学でのキャリア教育科目は 2011 年の大学設置基準で義務化されたことで普及した。昨今大学は大学進学率の上昇(文部科学省 2023)によって多様化し、大卒労働者の送り出し機関としての機能が增大している。そのような中であって、社会と教育の接合を志向するキャリア教育の重要性は増しているといえる。また、キャリア教育はこれまで就職活動支援や自分探しに傾倒していることが問題視され(児美川 2007、五十嵐 2016)、現在は卒業後の人生全体への支援であることが求められている(児美川 2015)。

一方、従来から男女のキャリア形成上の不平等(中井 2009)はキャリア教育において重要な論点である(内閣府 2020)。これまでの先行研究においても、ジェンダーや性別役割分業意識によるキャリア形成やそれにかかわる心理的な影響は実証され(鈴木 1998、鈴木・山下 2021)、キャリア教育科目においてジェンダー平等を志向する支援の重要性(大野・目良 2020、土肥 2020)や、そのような実践の少なさ(浮村・浦坂 2019)や開講大学や受講生の偏り(加野 2009、浮村・浦坂 2019)は指摘されてきた。しかし、キャリア教育科目の中でジェンダーのトピックがどのような内容で取り扱われているかを機関横断的に分析する研究は少ない。したがって、キャリア教育科目の中でジェンダーに関するトピックがどの割合で取り上げられており、どの内容と類似するかを明らかにする必要があると考えた。

### 2 対象と方法

2023 年度に日本のすべての 4 年制大学 787 大学において公開される、学部生向けに開講したキャリア教育科目シラバスの授業目標と内容のテキストを対象としたテキストマイニ

表 1 抽出語による授業内容のコーディング

コード	抽出語	
就職活動支援	企業研究、就職活動、ビジネスマナー、就活、面接、ES、筆記試験、自己PR、SPI、TOEIC、公務員試験、公務員対策、非言語	905(19.99%)
職業理解	人材育成、経営、NPO 組織、現場、講師、(株)、起業、株式会社、法人、インターンシップ、就業体験、就業実習、事前学習、業界、職種	1901(41.99%)
自己理解・自己研究	自己分析、自己理解、自己分析、適性、強み、弱み	1151(25.43%)
汎用的心理能力育成	能力、コミュニケーション、スキル、社会人基礎力、課題解決、問題発見、課題発見	2566(56.68%)
ライフキャリア	ライフ、人生、生き方、生活環境、時代変化、価値観、多様性、ダイバーシティ、ダイバシティ、生活一般、結婚、出産、子育て、不妊、家族、家庭	1191(26.31%)
社会認識	日本文化、経済状況、社会状況、雇用慣行、年金、社会制度、社会保険、少子、高齢化、税金、労働法、起業、リテラシー、社会環境、金融教育、金融トラブル、ファイナンシャル	317(7%)
地域	地域、地方、地元、ふるさと	585(12.92%)
グローバル	グローバル、海外、世界、諸国、国際、日本人、外国、国籍、留学	790(17.45%)
ジェンダー	女子、女性、男女、ジェンダー、男性、男、ジェンダーギャップ、女らしい、女、男子、長男	184(4.06%)



ング分析を行う。分析では KH Coder を使用した。手順としては、限定的な対象ではあるが機関横断的にキャリア教育科目をシラバスの分類した宮里（2018）を参考に授業の内容をコーディングし（表 1）、コードされた内容の授業の類似度を明らかにする。この際、抽出語の中で、助詞や助動詞は分析には使用せず、活用する単語は基本形に直して取り出した。KH Coder が自動的に抽出できない外来語や造語等の単語は強制抽出をした。

### 3 分析結果と結論

本稿の分析の結果、ジェンダーを取り扱う授業（184 個（4.06%））とコーディングした授業内容の類似度行列（表 2）から、ジェンダーは特にライフキャリアや社会認識に関する事項と類似性が高く、一方で、自己理解・自己研究や就職活動支援に関する事項との類似性は低いことが明らかとなった。今後の研究では、大学や授業の属性による内容の偏りやデータの内容の読み込みによるより詳細な文脈を踏まえた内容分析を行う予定である。

### 3 参考文献または引用文献

浮村真子・浦坂純子（2019）「大学におけるキャリア教育が就労意識に与える影響——画一的なキャリア展望強化に関する一考察」『キャリアデザイン研究』第 15 号, pp.73-86. /大野祥子・目良秋子（2020）「女子大学におけるキャリア教育の在り方とその教育効果に関する検討 2：本学初等教育学科学生のキャリア意識の推移とテキスト分析」『生涯発達心理学研究』第 12 号, pp.79-90. /加野芳正(2009)「女性のキャリア支援と大学教育(大学におけるキャリア支援のアプローチ：第Ⅱ部：個別テーマからみたキャリア教育)」『RIHE』101 号, pp.39-53./児美川孝一郎（2007）『権利としてのキャリア教育』明石書店. /児美川孝一郎（2015）「若者の実態を直視し、社会の進路も同時に拓くキャリア教育・経済教育」『経済教育』第 34 号, pp.6-9. /鈴木淳子（1998）「若年女性の平等主義的性役割態度と就労との関係について——就労経験および理想の仕事キャリア・昇進パターン」『社会心理学研究』第 11 集, 3 号, pp.149-158. /鈴木真由子・山下伶（2021）「働き方に対する女子学生の意識の実態」『生活文化研究』第 58 号, pp.1-7. /土肥伊都子（2020）「ジェンダーの視点に立ったキャリア教育を考える」『神戸松蔭女子学院大学研究紀要』第 1 巻, pp.41-56. /内閣府（2020）「仕事と生活の調和（ワーク・ライフ・バランス）レポート 2019 特集「ワーク・ライフ・バランスの希望と実際の一致状況」内閣府男女共同参画局推進課」『共同参画』5 月号, pp.4-5. /中井美樹（2009）「就業機会、職場権限へのアクセスとジェンダー」『社会学評論』第 59 巻, 4 号, pp.699-715. /本田由紀(2009)『教育と職業の意義』筑摩書房. /宮田弘一(2018)「キャリア教育科目におけるシラバスの内容分析：テキストマイニングによるアプローチ」『広島大学大学院教育学研究科紀要教育人間科学関連領域』第 3 部, 67 号, pp. 245-2520. /文部科学省（2023）「学校基本調査」(2024 年 3 月 7 日アクセス) [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/1267995.htm).

表 2 コーディングされた授業内容の類似度行列

	就職活動支援	職業理解	自己理解・自己研究	汎用的心理能力育成	ライフキャリア	社会認識	地域	グローバル	ジェンダー
就職活動支援	1.000								
職業理解	0.221	1.000							
自己理解・自己研究	0.212	0.237	1.000						
汎用的心理能力育成	0.203	0.322	0.259	1.000					
ライフキャリア	0.111	0.168	0.219	0.227	1.000				
社会認識	0.058	0.108	0.039	0.07	0.084	1.000			
地域	0.053	0.119	0.062	0.112	0.08	0.075	1.000		
グローバル	0.096	0.162	0.089	0.179	0.124	0.084	0.141	1.000	
ジェンダー	0.027	0.031	0.021	0.030	0.105	0.057	0.035	0.047	1.000

2024年3月10日

日本教育社会学会・若手研究者交流会

## オルタナティブスクールのジレンマ —「遅刻」と「ゲーム機の使用」をめぐって—

桑田 湧也

### 0. 自己紹介

東京都内で民間企業に勤めている桑田湧也（くわだゆうや）と申します。2021年度に京都大学大学院人間・環境学研究科修士課程を卒業しましたが、卒業後も自身の修士論文の成果を学会誌に投稿することを目標に活動しております。

### 1. はじめに

2023年10月、文部科学省は全国の小中学校の不登校児童生徒数が約29万9千人と過去最多を記録したことを発表した<sup>1</sup>。これに伴い、国は「不登校・いじめ対策 緊急パッケージ」を各地方公共団体に通達し、不登校対策において2016年に成立した通称「教育機会確保法」に基づき、不登校児童生徒の学校内外における多様な学びの機会の確保する方針が示された。こうした背景から、フリースクールをはじめとした学校とは異なる学びの場、総称して「オルタナティブスクール」に対する社会の関心は高まっているといえる。

オルタナティブスクールは、日本では1980年代以降の不登校問題との関連の中で注目され始めたが、その源流は子ども中心主義的教育の探究にある。欧米では19世紀末以降の新教育運動や1960-1970年代のカウンター・カルチャーの流れの中で様々なオルタナティブスクールが誕生しており、それらのほとんどは管理や強制といった伝統的・権威主義的な学校教育への批判的性格から、自由や自治を重視する教育実践を行なっていた（日本教育社会学会編2018）。最も古いフリースクールとして知られるニールのサマーヒルスクールは、「世界で一番自由な学校」と評され、日本においても堀真一郎の創設した「きのくに子どもの村学園」などにも影響を与えてきた。

だが、こうした近代学校教育に対抗する形で登場したオルタナティブスクールは、「子どもたちの自由」という、教育が孕む根本的な問題に直面する。オルタナティブスクールには校則のような、教師が定めた子どもたちの行動を統制する規則は存在しない。したがって、オルタナティブスクールで子どもたちがどのように日常生活を送るかの決定権は、子どもたち自身に委ねられている。しかしながら、それは必ずしも教師（スタッフ）の期待に沿うものとは限らない。その時オルタナティブスクールは、一方では子どもの意思を尊重しつつも、他方では子どもに対する一定の統制を加える必要に迫られるという“ジレンマ”を経験することになる。

以上を踏まえ本稿は、筆者がフィールドワーク及びインタビュー調査してきたオルタナティブスクールを対象に、「子どもたちの自由」を巡って発生するジレンマについて考察する。そこでは、「遅刻」と「ゲーム機の使用」について、スタッフの中にどこまで子どもたちの裁量を認めるかという葛藤が生じていた。そのため本稿では、この二つの事例におけるスタッフの論理や実践について分析を行い、オルタナティブスクールが前述のジレンマをどのようにして組織的に対処しようとするかを明らかにする。加えて、当該のジレンマにおける子どもたちの論理や実践にも焦点を当てることによって、「子ども中心の学び場」の在り方を決定していく上での複雑性についても知見を得ることを目的とする。

## 2. 先行研究

本稿の関心は、子どもたちを主体とする教育において生じるジレンマであるが、それは本稿の対象であるオルタナティブスクールに限らず、公教育においても学級経営や集団づくりといった分野で重要視されてきた論点である。全国生活指導研究協議会の学級集団づくり論を整理した平井 ( ) によると、教師の「管理」によって児童生徒の「自発的・自治的」な活動を実現するという矛盾は、教師による「適切な」指導を介在させるという論理によって正当化されるという。また平井 (2022) によれば、そうした指導実践として、教師が提案者として一貫して振る舞い、「みんな」という学級成員としての規範を成立させることで個々の児童生徒を統制していることを明らかにしている。また、「自発的・自治的」という論点に関連していえば、近年では学校で定められている校則そのものを、生徒自身が主体となって見直す取り組みなども実証的に行われている(苫野監、古田・認定 NPO 法人カタリバ編 2022)。

では、本稿の対象であるオルタナティブスクールにおいては、前述のような「子どもたちの自由」を実現するにあたり、どのような手立てがとられてきたのだろうか。その中核にあるのは、まさに「自発的・自治的」を字面通り体現する対話・合議といった活動である。全国的な質問紙調査によってオルタナティブスクールの活動形態を整理した菊池・永田 (2001) は、オルタナティブな学び舎において、子どもたちが場の規則の制定への参加を通じ、異質な他者と出会い対話を重ねる中で相互に変容する、自生的な〈公共性〉について論じている。また、三好 (2016) はオルタナティブスクールにおける合議の場でのスタッフの実践に着目し、子どもの意見を尊重するためにスタッフが自らの価値観を押し付けないよう相対化する「脱構築的実践」を行うことを示した。これら諸研究は、オルタナティブスクールという子ども中心的な教育理念を持つ組織の実践形態について明らかにしてきたものの、本稿の研究課題である組織的なジレンマという点においては十分に言及できていなかった。そこで、本稿が参照したいのが、アメリカの社会学者 Ann Swidler の古典的著作『Organization Without Authority』(1979) である。

Swidler (1979) は、1960-70 年台のカウンター・カルチャーの流れを汲むアメリカのフリースクール (free school) を対象としたフィールドワークの成果をまとめたものであ

る。Swidler (1979) は (普通の学校にはある)「権威」が不在の組織であるフリースクールにおいて、どのようにして社会統制 (social control) が機能するのか、それに関してフリースクールはどのようなジレンマを経験するのかを明らかにした。一般的な学校には生徒の活動を取り締まる力をもった教師が存在しているが、脱権威の「理念」に立つフリースクールは、教師が生徒を従わせるのとは異なった形で、生徒のフリースクールへのコミットメント (出席する、授業に出る、活動に参加するなど) を誘発する必要がある。そこで重要となるのが、教師の人的魅力 (personal appeal) やカリスマ性 (personal charisma)、教師-生徒間の親密性 (intimacy)、あるいはフリースクールというコミュニティの理念の共有 (sharing ideology) といった類のものである。そのような情緒的・倫理的つながりが、フリースクールの諸実践を支える基盤となっている。ところが、こうした基盤は非常に不安定 (instable) なものである。なぜならばそれは、生徒次第で簡単に切り崩されるものであり、それを阻止しようと生徒との関係性の維持に努める教師に精神的な疲弊をもたらすからである (p. 71)。すなわち、フリースクールが「理念」に基づいた教育活動を成立させるためには子どもたちの主体的なコミットメントが不可欠だが、とはいえ生徒たちの行動を強制することはできないので、何らかの方法によって (生徒たちの) コミットメントの「自発的調達」が必要となるのである。

以上を踏まえ、本稿もまた Swidler と同様の関心に立ち、オルタナティブスクールにおいて子どもたちを統制するメカニズムを検討する。その際、事例におけるスタッフの論理や実践を分析対象とすることはもちろんであるが、それに加えて本稿は子どもたちの論理や実践にも焦点を当てることで、Swidler (1979) の議論をさらに発展させることを試みる。すなわちそれは、オルタナティブスクールが遭遇するジレンマを子どもたちがいかに経験しているかを記述することによって、子ども中心の学び場で生じるダイナミズムを描き出すということである。

### 3. 対象と方法

分析に先立ち、本稿の対象であるこどもの森と、調査に関する概要を以下に述べる。

#### 3. 1. こどもの森について

こどもの森は、「民主的な市民を育てる」ことを教育理念として掲げており、主体的・対話的な学びを実践することを目指したオルタナティブスクールである。学級編成は小学部低学年 (小学 1~3 年生)・小学部高学年 (小学 4~6 年生)・中学部 (中学 1~3 年生) の 3 クラス編成となっており、それぞれ 20 名程度の子供たちが在籍している<sup>ii</sup>。教育カリキュラムはフレネ教育やイエナプラン教育をベースとして、ESD (Education for Sustainable Development) を実践することを意識して作成されているという。具体的な活動 (時間割) には、子どもたちが自身で計画を立てて日本語・算数/数学・英語の勉強を進める「基礎学習」、子ども自身の興味・関心にしたがって (ものづくりなどの) 内容や計画を決めて実行

する「プロジェクト学習」、学期に1つ定められるテーマにしたがって自分の疑問や仮説を考え、情報を収集し発表する「ワールドオリエンテーション（略称は W.O. という。環境問題や人権問題などのテーマに合わせて自分の課題を設定し、探究学習をする活動のこと）」、クラス全員で決めた1つのプロジェクトに全員で取り組む「共同プロジェクト」、スポーツや音楽などの学習を選択制で行う「選択プログラム」、そしてクラスやこどもの森全体のことについて子どもたちとスタッフが話し合いを行う「集会」といったものがある（集会には、その開催単位として小学部低学年・小学部高学年・中学部・全校の4種類がある）。集会では、学校運営について子どもとスタッフが対等に議論を行い、必要と判断された場合はルールが定められることがある。集会に取り上げられるトピックについては、各学年単位での日々の集会の中で子どもたちによって挙げられ、全体に関わる事項であれば全体集会での議論の対象となる。

本稿で取り上げる中学部の子どもたちの一週間の時間割は、具体的には図1のようになっている。集会は基本的に隔週で全校単位かクラス単位かになるが、それ以外の活動は一週間の中で数回実施されることになっている。なお、1日の最初と最後に行われるミーティングというのは、通常の学校におけるいわゆる朝の会・帰りの会と同じような位置付けのものである<sup>iii</sup>。内容は、子どもたちがその日や前日にあったことや感じたこと・考えていたことについて話すというもので、些細なことでも安心感を持って話すことが大切にされている。もっとも、話すか話さないかは本人の自由であり、いつも話さないからといって子どもたちが何か咎められたりするということはない。筆者がフィールドワークをしていた時、中学部では話す内容に困らないよう、数字と「昨日の晩御飯」などの話題が対応したサイコロが導入され、困ったらサイコロを振って話すということがされていたりもした。時間割は全体的に時間通りに進むが、こどもの森には活動の始業を告げるチャイムが存在しないため、スタッフや子どもたちで適宜時間を見ながら動く、といった様子だった。

図1：こどもの森中学部の一週間の時間割

時間割	月	火	水	木	金
9:00~9:20	朝のミーティング				
9:20~10:00	基礎学習	英語/数学共同	基礎学習	英語/数学共同	基礎学習
10:10~10:50	基礎学習	W.O.	基礎学習	基礎学習	W.O.
11:00~11:40	スクールワーク		英語/日本語共同	基礎学習	
11:40~12:00	ミニ講座	ミニ講座	ミニ講座	ミニ講座	ミニ講座
12:00~13:00	昼休み				
13:00~13:50	プロジェクト/選択	英語/数学共同	自主学習	全校集会	学習計画
13:55~14:45		プロジェクト/選択		英語/数学共同	共同プロジェクト
14:50~15:40	英語/日本語共同	プロジェクト/選択	ミーティング・掃除	プロジェクト/選択	ミーティング・掃除
15:40~16:00	ミーティング・掃除		ミーティング・掃除		

### 3. 2. 調査方法

筆者は本調査の協力者（1名）とともに、こどもの森で2018年10月～2019年7月までフィールドワークとインタビュー調査を、2021年8月に単独でインタビュー調査を行った。フィールドワークについては、基本的にはそれぞれが週1～2回のペースでこどもの森を訪問し、子どもたちがさまざまな学習や活動を行う様子を観察し、気になったことはフィールドノーツに記入した。子どもたちが自習をしていたり授業<sup>iv</sup>を受けていたりするときは積極的には話しかけず、子どもに声をかけられたら反応する程度だった。また、インタビュー調査については、1回目はフィールドワークの最中にあたる2019年3月に実施し、2回目はフィールドワーク終了からおおよそ2年後にあたる2021年8月に実施した（このときにインタビューに応じてくれたのは、1回目調査で対象となった子ども5名のうちのDを除く4名だった）。約2年後にインタビュー調査を行ったのは、当時中学部に在籍していた子どもたちが全員高校生になる年齢となっており、中学生だった当時から気持ちや環境についての変化を感じている時期だと考えられたからである。2回目のインタビューを行ったのは筆者1人であった。

### 3. 3. 調査対象者について

調査対象者はこどもの森の子ども5名とスタッフ3名である。表2-1、2-2は第1回調査の期間にあたる2019年3月時点での子どもたちとスタッフのプロフィールである。表3は、第2回調査を行なった2021年8月時点での子どもたちのプロフィールとなっている。

表1-1 子どもたちのプロフィール（第1回調査・2019年3月時点）

名前	性別	学年	在籍歴
A	男	中1	小学4年生のときに入学。それまでは公立小学校に通学。
B	女	中2	小学5年生のときに入学。それまでは他県のオルタナティブスクールに通学。
C	女	中2	小学2年生のときに入学。それまでは公立小学校に通学。
D	男	中1	小学3年生のときに入学。それまでは公立小学校に通学。
E	女	中3	小学5年生のときに入学。それまでは公立小学校に通学。

表1-2 スタッフのプロフィール（第1回調査・2019年3月時点）

名前	性別	年齢	在籍歴
S1	女	40代	箕面こどもの森学園校長。テーマ学習や個人面談を通して子どもたちの学びに関わる。
S2	女	30代後半	中学部担任。中学部の子どもたちの学習全般に関わる。
S3	男	30代半ば	中学部担任。中学部の子どもたちの学習全般に関わる。

表2 子どもたちのプロフィール（第2回調査・2021年8月時点）

名前	性別	学年	在籍歴
A	男	高1	中2終了時にこどもの森を退学。その後、1年間は自宅で学び、通信制高校に入学。
B	女	高2	中3から東京都内の公立中学校に転入したが、2学期からは通わず自宅で学ぶ。通信制高校に入学し、現在在籍2年目となる。
C	女	高2	中3でこどもの森中学部を卒業後、大阪府内の私立高校に通っている。
E	女	高3	中3でこどもの森中学部を卒業後、通信制高校に進学。1年後に別の通信制高校に転入し、在籍2年目となる。

#### 4. 分析

##### 4. 1. 「遅刻」をめぐって

こどもの森は時間割こそ決まっているものの、普通の学校のように、子どもたちが朝のミーティングに遅刻したからといって成績に影響があったり罰せられたりするといった「お咎め」はない。何時にこどもの森に登校するかということは、基本的には子どもたち自身の裁量に委ねられている。しかしながら、筆者がフィールドワークをしていた当時、遅刻はこどもの森の中学部における課題となっていた。朝のミーティングが始まる時間の中学部の教室にはまだほとんど誰も来ていないということが度々あり、スタッフの中でも懸念事項となっていたのである。当時の筆者のフィールドノートからも、スタッフが子どもたちの遅刻を気にしていたことが窺える。

9:00

ハッピータイムが始まる予定の時刻だが、中学部の校舎の2階の教室にはS2さん、続いてもう1人別のスタッフの人が来たが、子どもたちは誰一人としていない。S2さんが言うには、「中学部はみんなこんな感じ。自分一人くらいええやろ、という空気が蔓延している。（この状況は）よくないから、中学部で話そうと思う」とのこと。

（2018年10月4日筆者FNより）

ではなぜ、登校時間の厳守という原則が存在しないにもかかわらず、遅刻が問題になるのだろうか。こどもの森をスタッフ自らが紹介した書籍『みんなで創るミライの学校』にある下記の記述は、その一つの答えといえる。

この学校の子どもたちは時間をよく守ります。学校ができたばかりの頃は、子どもたちは時

間にルーズで、学習の取り掛かりにぐずぐずしたり、「腹減った！早く弁当が食いたい！」と言ったり、休み時間に公園に行った子が次の学習時間が始まって帰って来なかったりしました。ところがいつの間にか、朝のハッピータイム<sup>1</sup>や学習の開始が少しでも遅れると、子どもたちから「遅刻よ」とスタッフが叱られるようになっていきました。子どもたちの変貌ぶりは、一体どうしちゃったんだろうねと、大人たちが首を傾げるほどでした。

(中略)

プロジェクトの時間には、キッチンや木工室、多目的室など、それぞれの子が自分のプロジェクトをやるのにふさわしい場所に移動します。もちろん各室には時計が置いてありますが、自分の作業が時間内に終わらないことがよくあります。キリのいいところまで作業を続けたいと誰もが思うのですが、それを認めると、次にある帰りのミーティングに全員が揃わないといけないということが起きてしまいます。そんな経験から、作業途中であっても終わる時刻の五分前にその作業を終えて、後片付けを始まるというルールができました。

「時間を守る」ことは「約束を守る」ことにもつながります。この二つのことができるようになると、みんなから信頼されるようになり、「自分を大切にすること」「人を大切にすること」「ルールを守る」といったこともできるようになります。

(前掲書 p. 53-54 から抜粋。下線は筆者)

こどもの森は設立当初から時間に関して規制がなく、子どもたちも時間を守ることに一般についてルーズであった。学習をすぐに始めようとしなかったり、公園からなかなか戻ってこなかったりするなどといったエピソードからは、集団で学び生活する場所を成立させるのが困難な無法地帯ぶりであったことが想像される。ところが、こどもの森はただただそうした無秩序を受容することにはならなかった。子どもたちは時間割を無視して自分の作業を優先することで、次の時間割に遅れが生じ帰りのミーティングさえもできなくなり、みんなが帰れなくなってしまうという「経験」を通じて、個人の都合よりも全体のことを考えて活動時間をコントロールする方が、結果的に一人ひとりのためになる、という考えに至ったのである。そのために、後片付けを始めて全員が時間通りに行動をするという「ルール」が、子どもたちによって自発的に作られたのだという。実際、筆者のフィールドワーク中も、こどもの森ではチャイムは鳴らずとも、ついさっきまでホールで子どもたちが大きな声を出して遊んでいたかと思えば、次のコマが始まる頃には大声は一切聞こえなくなっている、ということが日常茶飯事だった。そのような子どもたちの様子に対し、スタッフは「時間を守る」ことは「約束を守る」こと、ひいては人間同士の信頼を生むという、倫理的な価値を見出している。時間を守ることは人間として自律的に振る舞えるということであり、それは何も大人から強制されて初めてできる類のものではなく、子どもたち自身が自分たちで考えてできるようになることなのだ。



それでは、最初に述べた登校時間を守れていない中学部の子どもたちは、自律的に振る舞うという点で何か問題があったのか。遅刻の問題に関するスタッフの語りを引用して検討したい。

#### 【語り①】

S3：なんかね、そういうこと（＝遅刻）ができちゃうゆるさがなんかね、あって。それで（ア）ちょっと学校としての課題としてちょっとあって、Dとかにも、言ってたのが、懇談でね、話したときに、お母さんが言ったのが、家でも、ここに来るときとかは、この時間に出なあかんってわかってて、でも（Dが）出ないのを見て、この時間出なあかんやんっていうふうに言っても、なんか、「いいねん」みたいなこと言ってダラダラしてるみたいな。ここやったら別に、遅れてても怒られへんからいいねんみたいなこと言って。なんかね、こうゆるくなっちゃうっていうか、（イ）でも彼も公立の体験とか行ったんですけど、そういう時は怒られるから知らへんけど準備して行くらしいんですよ。それって、なんともいえないなっていうか、じゃあ別にここで、遅れてきた人に、すごい罰与えて、すごい叱責したらみんな9時からくるんかっていって、もし来たとしてもそれもあんまりやし。（ウ）なんていうか、ゆるいっていうか、自由っていうか自分で判断できるけど、なかなかあ。なんか、やっぱり9時からとか、来るんだったら来るで、しっかり来れてるような感じになるのがいいかなとは思うけどそうならないしどうしたらええんかなっていうのが、今あるかな、って感じなので。

（S3／第1回調査インタビュー）

この語りからは、S3が子どもたちの遅刻という問題を目の前にして、「こどもの森のゆるさがちょっとした課題になっている」と考えていることがわかる（下線部（ア）（ウ））。前述の通りこどもの森では、たとえ毎日の時間割の最初にある朝のミーティングに遅れて来たとしても罰則はない。だが、子どもたち自身の判断が尊重される、つまり内的な動機付けが大切にされるからこそ、こどもの森に来る際はきちんと朝のミーティングの時間から来られることが望ましく、外的な動機付けでは意味がないのである。こうした語りは、先の「時間を守る」というコラムの記述と同種の価値観に基づいている。両者とも、遅刻を規則の押し付けとして解決するのではなく、子どもたち自身の姿勢の問題として捉えていくのである。

また、この遅刻の問題は、こどもの森の在り方についてスタッフが自省するきっかけと捉えられることもある。語り①の続きとなるS3の語りを見てみよう。

#### 【語り②】

S3：だからEとかにしても、Eの場合は、「学校も楽しいから、行きたい」とか言って、もちろんいつてるけど、やっぱり進路決まって、直前になって、長期プロジェクト<sup>vi</sup>と

か発表とかも終わったりしたら、ここへきて、どういう意義を見出してるのかっていうかっていうのがやっぱりあるんやろうなあと思って。そう考えた時にそれが、(エ)やっぱり9時から来て学ぼうと思える学びの場になってるんだらうかっていうのは、ちょっとこう、学校というかスタッフとしても、問い直してみる必要があるなっていうのはちょっと思ったりはしましたね。Eだから最近そういう感じの、なんだろう、こう、「抜け」なんていうのかなあ、すごいゆるく、ねえ。ちょっと。

(S3/第1回調査インタビュー)

下線部(エ)のような発想は、こどもの森が子どもたちの自主的な判断によって来る場所、という前提があるからこそ生じる。特にここで言及されているEは、インタビュー当時中3となっており、こどもの森の卒業を間近に控えていた。こどもの森で体験できる様々な活動を「やり切った」彼女にとって、ここはそれでも自主的に来て学ぼうと思える場所であるといえるのか。そう思えてないことが彼女の遅刻の要因なのではないか。S3の語りからは、そのようにして遅刻という問題について考えていることがわかる。

ここまで、こどもの森においてスタッフ側が遅刻ないし時間を守ること一般についてどのような考え方を持っているかを検討してきたが、この問題を今度は子どもたちの実践という側面から捉え返す。まず重要なのが、先程紹介した【語り①】の下線部(イ)である。ここでは、Dが見学のような形で公立学校に行く時は、きちんと準備して遅れず行くことができるということが示唆されている。S3の語りでは、先ほどまで論じてきたような子どもの自律性という観点から、こうしたDの行動は消極的に評価されている。だが逆にいえば、Dはこどもの森では登校時間に関するゆるさを享受しつつも、やむを得ず時間を守らなければならない状況になったときにはきちんと時間通りに行動できるということでもある。また、こどもの森を卒業した後の第2回調査におけるインタビューの中で、Cが次のように語っていることも興味深い。

### 【語り③】

C：(筆者に現在通っている高校とこどもの森とのギャップを聞かれ) なんやろ、最初なにを感じたかな…でもうちなんかあの、ちゃんと時間守れるかとか、朝遅刻せずいけるかとか、じっと座って先生の話しけるかとか、心配が一番(笑)ほんとにずっとできなくて、ずっと座ってその場所にいられるのかなとかが心配やったんですけど(笑) まあまあでも、全然大丈夫だと。

(C /第2回調査インタビュー)

ここでは、Cがこどもの森を卒業して私立高校に進学した際、こどもの森では特に強制力を持っていなかった「時間を守る」「遅刻しない」「座って先生の話を聞く」という一般的な学校の原理原則を、きちんと遵守できるか不安だったものの、「全然大丈夫」だったこ

とが語られている。Cの進学した学校はいわゆるマンモス校ではあるものの、所属するコース自体は新しく出来た比較的小規模の学校であり、Cの挙げたルールはそれほど厳しいものではなかったという事情もあるが、いずれにせよCは学校的規則に違和感なく順応する社会性を発揮した。しかも、「時間を守る」「遅刻しない」といった学校的特徴がこどもの森との比較から挙げられていることを踏まえると、やはりこどもの森は“ゆるやかな場所”であったとCに経験されていたことが窺える。先ほど、スタッフに「時間を守れること＝子どもたちに自律性・倫理性が育っていること」という想定があると述べたが、Cにとって、そうはいつでもこどもの森の時間規則はゆるやかなものであり、「人としてきちんと時間を守らなければダメだ」という強固な規範性を意識して過ごしていなかったのだろうと推察される。

ひとまず結論としていえるのは、こどもの森の子どもたちは、「タイトに時間を守るべき場合」と、「時間についてルーズに考えてもいい場合」を腑分けした上で、その場で合規範的な行動を取ることができる、ということだ。ここから、こどもの森における子どもたちの「その場に応じてうまく合わせることのできる」したたかな適応能力を見出すことができる。

#### 4. 2. 「ゲーム機の使用」をめぐる

本節ではもう1つのテーマ「ゲーム機の使用」について考えるにあたって、Aの語りを参照していく。Aは自分の「おかしいものはおかしい」という感覚に従って意見を言うタイプの子であり、それは他の子どもたちに対してだけでなく、スタッフやこどもの森全体に対してもそうである。Aの主張は大胆なものも多いが、彼なりの合理性に沿ったものであり、一考の余地があるものも多い。興味深いのは、こどもの森の「ゲームデイ」というルールについての彼の考え方である。ゲームデイとは、こどもの森で携帯ゲームやスマートフォンを触っていいのが月に1回・第2月曜日のみ、という内容のルールである。Aはこどもの森に在籍していた頃、このルールの存在について「なぜ法律で決まってもないのに存在するのか」と疑問をもっていたという。以下、ゲームデイについての語りを引用する。

##### 【語り④】

A：やーなんかその、(オ)こどもの森はすごいいい意味でも悪い意味でも底辺で平等にさせるというか、例えばすごいわかりやすいのがゲーム機？ゲームデイが月に1回第2月曜日っていう謎のルールがあって、スマホとかは放課後もいじったらいけないとかあって、え、なんで放課後スマホとかもゲームとかもしたらあかんっていうルールがあるんやろ、法律やないんやからそこらへんは別にいいんじゃないって思ったけど、その理由としてスタッフが挙げてきたのが、なんやっけな、持ってない子どもがかわいそう、グループに混じれないからみたいな、だから持ってない人を基準に平等に揃えよう

とする、底辺で平等にするみたいなのがあるから、(カ)1人がなにかできなかつたらじやあ君たちもそこは下げようねみたいなの、謎のラインが常にあるから、でもそのタチ悪いことに道徳的にはすごいあつてるし、どうせ押し通せないというかその意見を。だから結局反映されないみたいなの、コアな部分はずっとスタッフが守ってるみたいなの、そんな感じはすごいする。

私：あー、道徳的にはあつてる…

(A / 第2回調査インタビュー)

こどもの森にゲームデイがある理由は、Aの解釈では、スタッフが「ゲーム機はみんなが持っているわけじゃないため、自由にゲームを持ってくることを良しとすると、持ってない子が遊びに参加できなくなる」と考えているから、だという。そうしたスタッフの考えを、Aは「(良くも悪くも)底辺で平等にする」と形容する(下線部(オ))。Aの言葉選びはやや攻撃的なものとなっているが、平たく言い直せば、遊びの場面においてスタッフは「できるだけ子どもたちみんなが楽しめる」という、最大公約数的な正義観を優先しているといえるだろう。ゆえに、ゲームを完全に禁止することはしないという形で、ゲーム機を使える日を特別に設けるということに賛成していると考えられる。Aはこうしたスタッフの考え方を、「謎のライン」「コアな部分」という(下線部(カ))。すなわち、ゲームデイというルール背後に存在するスタッフの考え方は、Aにとって不変的だったということである。またそれは、Aの理解では「道徳的には合っている」。できるだけ全員が楽しめるように、という包摂的な意見は、その正しさに異議を唱えにくいゆえに、彼にとっては「タチが悪い」のだ。

だがゲーム機に関するスタッフの別の語りを参照すると、「謎のライン」「コアな部分」についてまた異なる側面から考えられる。以下の【語り⑤】は第1回調査でのインタビューの際、筆者と協力者が、こどもの森において子どもたちが「好きなことをやる」ということについてどこまで許容するのかということについて直接尋ねた場面である。

#### 【語り⑤】

協力者：なんか割と自分の、好きなことをやるっていうのと、多分、学校側がこうしてほしいな、こういうの学んでほしいな、みたいなのところの、バランスが結構難しいんだろうなっていうのを、ちょっと見てて。ワールドオリエンテーションのテーマ決めの時も、なんか昼休みに。Eがこういうのやりたいけど、なんかずれてて自分の好きなことしちゃだめだな、みたいなの。S3さんが、大変そうだなちょっとって。

S3：そこがね。ここは、なんていうかな、そこへの、なんだろこう明確な基準がないっていうのがよさであり、中途半端でもあるっていうのが多分あって、(キ)できるだけ子どもたちの学びたいとか意思を尊重したいっていうのがベースにありつつ、やっぱ大人としてはこういうふうにしてほしいっていうのもありつつなので。ここが、その、サドベリー

型<sup>vii</sup>の学校との違いなのかなっていう、ところがあってそれが、別に悪いわけじゃなくと  
いうか、小学生と中学生とまたその辺違うかなっていう気もしてて。

(中略)

私：サドベリーとかも、シュタイナー<sup>viii</sup>と近いような感じっていうことですか？

S3：サドベリーはむしろ逆に、そういうのは一切なくて、完全に、ただこの間あるサドベ  
リースクール見学に行って話聞いたんですけど、あそことかも4歳から19歳まで、が誰  
でも一応いれて、もちろん学年の区切りも一切ないし、スタッフの人とかは、結構子ども  
たちと何年生なんみたいな話するけど、ここで君らその話していいんかなっていう。何年  
生とか何？みたいなそういう世界なので、そこはもう全然別で、ほんとに、ほんと長い目  
で見たというか、ほんとに自分の責任で、この空間で生きるってというのが、定められてる  
だけみたいなのがある。 (ク)何してようが、人に危害加えたりとかっていうのがなけれ  
ば、別に、何しても過ごせるし、バリバリ勉強したかったら、そこのスタッフに働きか  
けて、教えてもらったりとかもできるし、なんもしなくてゲームばかりしてることも別  
にできるしっていう、そういうとこなんで。そこは完全に振り切ってるんですよ。時間  
割とかも一切ないし。それはそれですごいなって思うんですけど。(ケ)ここは、やっぱそ  
れが、できるほど、なんていうか社会とか、今その年代の人を取り巻く環境が、そこまで  
できるほどなってないっていうか。本来はね、自分が、自分のやりたいことをしながら、  
学びながら、多分生きてたら、毎日別に同じところに通うじゃなくても生きていけてもい  
いなっていうのは、個人的には思ったりするんですけど、今そこまではちよっと、  
難しいかなみたいなのがある。

(S3／第1回調査インタビュー)

この場面での主題は「他のオルタナティブスクールと比較した、こどもの森のポジショ  
ニング」である。こどもの森で学びに対する子どもたちの意思をどのように扱うかとい  
うことについて、下線部(キ)では「サドベリー型」のオルタナティブスクールが対比されるこ  
とで語られている。S3はとあるサドベリー型のオルタナティブスクールに見学に行った  
際、下線部(ク)にあるような「完全に振り切った」実践を目の当たりにした。そこでは、  
「勤勉な行為＝勉強」も、「怠惰な行為＝ゲーム」も、人に危害を咥えさせなければ、  
どちらも選択の自由として承認される。その一方で、下線部(ケ)の部分では、こどもの森  
は「そこまでできるほどではない」「そこまでは難しい」という。その理由にあるのは、  
「社会とか、今その年代の人を取り巻く環境」という、社会に漠然と広がる規範のような  
ものである。サドベリー型のように、子どもたちが自分たちの好きなことを思い思いにす  
ることは、それはそれで良く、こどもの森と「どっちが悪い」という話ではない。その上  
で、こどもの森は社会的な規範を意識しつつ、バランスを取りながら教育実践を行なう。  
そうすると、規範に順接しにくいゲームのような存在は、こどもの森では受容し難くなる  
と考えられる。この点を踏まえて「謎のライン」「コアな部分」について考えると、スタ

ップが守ろうとする重要な要素に「社会常識」があると考えられる。ゲーム機の使用はある程度選択肢の一つとして尊重されるべきだとしつつも、それは常識的には肯定し難いものであるため、結局のところルールとしては「限定的な使用のみ可（＝月1回・第2月曜日のみ遊べる）」というところに落ち着き、それ以上の使用は【語り④】で言及されたような倫理的な理由（＝「仲間はずれになる子をつくらない」）で許容されないのである。

ここまで、【語り④】【語り⑤】から、「ゲーム機の使用」という話題をきっかけとして明らかになるこどもの森の「常識」や「倫理」を見てきた。【語り④】で見たように、ゲーム日の書き換えを望んだAの要求は、Aがスタッフの「道徳的な正しさ」を認めつつ、スタッフの対応から書き換え行為自体の成功が望めないと悟ることによって失敗に終わった。しかし、Aの【語り④】の続きにあたる以下の【語り⑥】は、「常識」というフィルターでは捉え損ねる豊かさを含んでいるのではないかとも考えられる。

#### 【語り⑥】

A：でも普通に考えて、その持っていないやつはまじで1人だったら別やけど、いやそうはならんやろっていう。てかもう、かわいそうなこというと、そこにまじれへんくらいやったらゲーム機なくてもそいつハブられてるぞっていう。(コ)だからゲームがあっても外で遊ぶ子もいれば、それを機会にゲームをやり始める子もいれば、多分みんな永遠にゲームやってるわけじゃないから、そこで生まれるコミュニケーションもあればすごいメリットもあるのにデメリットしかみないというか。

私：なるほどね。結構その当時もそうはならんやろみたいなことは主張してたの？

A：いやでもその、もう、主張してもある程度大事なルールやったら無理ってわかったから、途中からはもう別に家帰ったらゲームできるしいっかくらいの。

私：なるほどね、割り切って。

A：そう。(サ)でもスタッフも別に制限したいわけじゃないから、けどその大人としては大人として子どもたちを守るっていう視点があるから、その食い違い？みたいなことをおしゃってたっていうのがあったから、そういう意味でももうちょっと話し合う余地はあったのかなって感じです

(A / 第2回調査インタビュー)

ここでAは、「ゲーム機を自由に触れるようになることが、必ずしも誰かを排除することにはならないのではないか」という仮説を立てている。ゲーム機の使用頻度が増えることに関してスタッフが懸念していたのは、「ゲームを持っていない子どもたちがコミュニケーションから疎外されること」である。だがAはそれを、「そうはならんやろ」と真っ向から否定した上で、こどもの森でゲームができる回数が増えたとしても、そこで「持っている子」と「持っていない子」の間のコミュニケーションが断絶されることはなく、むしろ「ゲーム機を媒介に新たなコミュニケーションが発生する」という意見を唱える（下線

部(コ))。このアイデアは、Aが下線部(サ)でいうように「大人」と「子ども」の間の「視点の食い違い」として引き下げられることになったため、実際に検証することはできなかったであろうが、スタッフでは捉えきれなかったゲームの可能性を見出すものといえるのではないか。すなわち、一見「コミュニケーションが途絶える」という観点から子どもたちの日常に排除の契機をもたらすかもしれないと危惧されるゲームが、Aには新たな関係性を構築する可能性を持つものとして捉えられているからである。

## 5. 考察

以上、「遅刻」と「ゲーム機の使用」をテーマに、こどもの森において子どもたちとスタッフたちの間にジレンマが経験される場面を描いてきた。本節では、スタッフと子どもがそれぞれどのような実践を行っていたのかについて、もう一度双方の視点からまとめた上で考察する。

まずスタッフについて検討する。スタッフの実践の中で興味深いのは、こどもの森において子どもたちの言動の妥当性が議論になった際、スタッフは常識や倫理といった「規範」を立ち上げることによって行動の正統性を考えるということである。「遅刻」については、時間を守ることは「人の信頼に繋がる」や「学びに向かう気持ちができる」といった倫理的な価値が見出されており、その上で子どもたちの遅刻は望ましくない状況として捉えられる。他方、「ゲーム機の使用」に関しては、ゲームの使用に制限を設ける必要はないのではないかというAに対し、スタッフは「ゲームデイの緩和が他の子と一緒に遊べない子を増やす」という「道徳的に正しい」懸念を表明することで反論した。また、他のオルタナティブスクールとも比較して、ゲームが「常識の範疇にあるかどうか」ということも判断の基準になっていた。このようにスタッフは、オルタナティブスクールにおいてジレンマが生じる場面において、その都度何らかの倫理や常識といった「規範」を生成することで、子どもたちの自由な振る舞いを統制しようと試みていた。

しかし、子どもたちの実践に目を向けると、「規範」を参照するスタッフの実践は一筋縄ではいかないことがわかる。子どもたちは、彼ら／彼女らなりのやり方でもって、こどもの森の日常的実践に参加している。「遅刻」については、子どもたちはいつ・どの場面においても時間を守ることができないのではなく、こどもの森の「ルーズな時間規則」と普通の学校の「タイトな時間規則」を理解した上で、それぞれの規則に適合的な振る舞いを選択する。また、「ゲーム機の使用」については、子どもなりにルール変更によって享受され得る豊かさについて考えた上で、スタッフとの議論を展開する。このような子どもたちの実践を記述することで、こどもの森がローカルな「規範」によって統治される純粋なコミュニティでは必ずしもなく、多元的な実践の束によって成立している場であると理解することができる。

冒頭に述べたように、オルタナティブスクールは近代学校の管理抑圧的な側面を批判し、子ども中心の学びを探究する中で生まれた教育機関であった。ゆえに、オルタナテ

ィブスクールにおいては大人であるスタッフが子どもたちに対して強制的に課す規則は存在しない。その上で、オルタナティブスクールは組織的ジレンマに遭遇する時、その都度ローカルに「規範」を生成することによって、アナキーな状況を回避しようとする。その際にまず重要とされるのは、子どもたちによる直接的な経験である。教育学者・岡田敬司は、とあるオルタナティブスクールを事例に、コールバーグの議論を引用することで「公正共同体方式」（学校を公正な道德共同体として現実に構築していく方式）の具体的な様相を検討している。岡田（1998）によれば、子どもたちの自治活動の様々な問題に共通するのは、「個人の自由（恣意）の優位か共同体の優位かという基調的なジレンマ」（p. 202）だという。例えば「薬物使用」について、子どもたちが最初、「薬物使用は誰にも迷惑をかけてないじゃないか。なぜ禁止しなきゃならないんだ」という、（一見して）個人主義道德に合致した意見を主張する場合がある。ところが、自分たちで道德的な（オルタナティブスクールという）小共同体を構築しつつあった子どもたちは、薬物使用者が宿泊旅行先にて施設に多大な損害を与えてしまったことをきっかけに、薬物使用を「信頼への裏切りであり、共同体の連帯を危うくする」という理由で反対するようになった。以上の例は、子どもたちが自分たちの経験に基づきつつ共同体の在り方を考える中で、「個人の自由の優位」を「共同体の優位」が上回る形でジレンマが解消された例だといえる。

本稿の事例に立ち戻れば、「遅刻」も「ゲーム機の使用」も、スタッフからは子どもたちが「個人の自由の優位」ではなく「共同体の優位」を優先するようになるという変容が期待されていた。だが、そうしたスタッフの企図とは裏腹に、子どもたちは独自の論理によって実践を遂行していく。そしてその中には、「ゲーム機の使用」に関してAが述べたような、スタッフの想定とは異なる仕方での「共同体の優位」を実現するポテンシャルが垣間見えることがある。このような子どもたちの実践の創造性を掬い上げ、共同体の在り方を再帰的に問うことが、（公教育を含め）子どもたちの手で創られる学び場を巡る重要な論点となり得るのではないだろうか。

---

<sup>i</sup> 「令和4年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査」参照。

<sup>ii</sup> 小学部の開校は2004年4月、中学部の開校は2015年4月である（箕面こどもの森学園公式HP「主なできごと」（URL：<https://cokreono-mori.com/about/about.html>）より）。

<sup>iii</sup> こどもの森は時間割こそ定まっているものの、登校時間が遅くなって朝の会に遅れたからといって、子どもたちがスタッフから指導を受けるといったことは基本的にない。筆者がフィールドワークを行っていた期間も、こどもの森の朝の始まりはなんとも緩やかなもので、中学部の朝のミーティングに来ている子どもの人数は十数人いた中の2、3人ということも稀ではなかった。基本的には、1時間目のあたりでクラスの半分～7割くらいの子どもが、2時間目あたりで残りの1～2割が来る、といったような具合だった（中学部の全員が登校していた日はほぼなかったと思われる）。

<sup>iv</sup> こどもの森でも英語・数学・国語の授業は行われている。といっても、内容は一般的な学校のように体系的なカリキュラムに沿ったものではなく、スタッフが教科のなかで扱いたいテーマを自由に選んでそれに取り組む、といった内容である（英語と数学ではある程度教科書的な内容を行うことは考慮されている）。テキストをこなすのではなく、英語であれば会話、数学であれば自分の考えを発表するようなアクティビティが重視されるが、筆者には（アクティブラーニングといった授業形式の導入も一般的なことから）普通の学校とそれほど差があるようには見えなかった。



---

v こどもの森の時間割における、「朝のミーティング」の通称のこと

vi こどもの森では、子どもが自分自身の興味関心に従って、内容や計画を決めて実行する「プロジェクト学習」がある。工作に取り組む子どもが多いが、中にはオリジナルの漫画や小説を作る子どももいたりするなど、自由度が高く幅広い取り組みが行われている。長期プロジェクトは1年という長いスパンで実施され、その成果は保護者や寄付者を招待した報告会にて発表される。

vii 「サドベリースクール」と呼ばれる、オルタナティブスクールの一種。徹底して自主的な学びを尊重する教育実践を特徴とする。

viii 「シュタイナースクール」と呼ばれる、オルタナティブスクールの一種。芸術などの体験的な学習活動を特徴とする。

### 【参考文献】

- ・ 苫野一徳〔監〕古田雄一・認定 NPO 法人カタリバ〔編〕(2022)『校則が変わる、生徒が変わる、学校が変わるーみんなのルールメイキングプロジェクト』, 学事出版.
- ・ 平井大輝 (2021) 「「自発的・自治的」の矛盾: 学級経営論/集団づくり論における「管理・統制」の行方」『立教大学大学院教育学研究集録』(18), pp. 69-76.
- ・ 平井大輝 (2022) 「「みんなで決める」ことの相互行為研究ー学級での活動を成り立たせる教師の教育実践に着目してー」『教育社会学研究』111, pp. 25-44.
- ・ 菊池栄治・永田佳之 (2001) 「オルタナティブな学び舎の社会学: 教育の〈公共性〉を再考する」『教育社会学研究』68, pp. 65-84.
- ・ 三好正彦 (2016) 「オルタナティブスクールにおける市民性教育-箕面こどもの森学園の実践を中心に」『関西教育学会研究紀要』(16), pp. 18-33.
- ・ 岡田敬司 (1998) 『コミュニケーションと人間形成ーかかわりの教育学Ⅱー』, ミネルヴァ書房.
- ・ Swidler, Ann (1979) *Organization Without Authority: Dilemmas of Social Control in Free Schools*, Harvard University Press.
- ・ 辻正矩・藤田美保・守安あゆみ・佐野純 (2019) 『みんなで創るミライの学校ー21 世紀の学びのカタチ』, 築地書館.

# 高等教育研究における ABMの応用

ミクロ→マクロのアプローチ可能性

## 高等教育研究のミクロとマクロ

- 高等教育研究の政策科学と実践研究の両面性  
→マクロとミクロへ関心の掛け持ち
- ミクロとマクロの問題意識は相いれるものか？
- 対話・議論を噛合わせるには？～ 例＝国際化問題

マクロ

- 頭脳流出
- 国際間格差
- 国家安全保障

ミクロ

- 研究者の国際交流
- 研究生産性
- 若手研究者育成

有機的に接続させる  
モデルが必要

# ミクロとマクロの対応が自明ではない

---

- 高等教育の関連課題においても指摘される
- マクロの規範とミクロの実践との乖離→脱連結 (Decoupling)  
～マクロで設定した目的・アウトカムはミクロの行動規定できず
- ミクロの行動とマクロの結果との乖離→合成の誤謬 (Fallacy of Composition)  
～ミクロレベルの最適化の集合がマクロの最適化につながっていない
- それらの問題は往々にして「限定合理性」(?)とされ、実社会におけるミクロ・マクロのメカニズムの複雑性に帰結してきたが…
- **上記のメカニズムと矛盾を定量的に記述することに関する方法論的限界**ではないか？

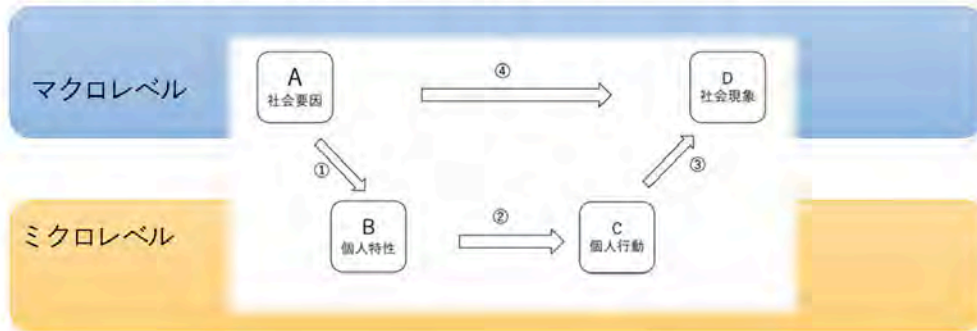
## 本日の内容

---

- ミクロマクロの両方を取り入れたモデル  
「マクロ→ミクロ」=マクロの構造がミクロの個体の行動を規定するプロセス ～マルチレベル分析など  
**「ミクロ→マクロ」=ミクロレベルの基礎づけからマクロレベルの現象を構築するプロセス ～問題関心**
- ミクロマクロ問題の方法論的背景  
=方法論的個人主義と方法論的集団主義
- ミクロ→マクロの難点
- シミュレーションのパラダイム
- ABMの応用可能性・問題点と限界

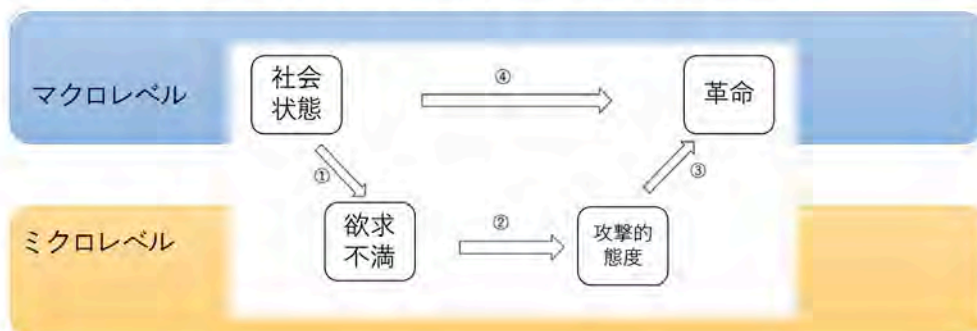
## ミクロ・マクロ・リンク

- コールマン・ボート (Coleman boat, または Coleman diagram) は社会学的説明における「ミクロ」と「マクロ」のダイナミックな関係を体系的に図示した理論図



## ミクロ・マクロ・リンク

- コールマン・ボート (Coleman boat, または Coleman diagram) は社会学的説明における「ミクロ」と「マクロ」のダイナミックな関係を体系的に図示した理論図

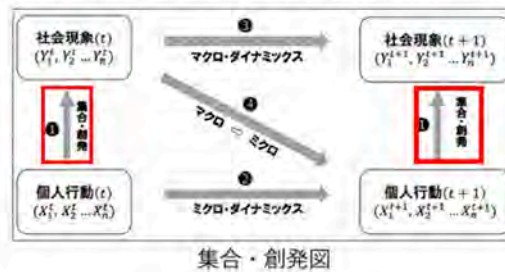


# 「概念的上昇」

- **集合・創発図 (diagram of aggregation and emergence)**

ミクロのダイナミクスがマクロのダイナミクスの基礎づけとしてあることを図示したもの (Page, 2015)。→ボトムアップの図式~マクロの概念をミクロの概念の集合 (aggregation) または創発 (emergence) として構築 = 「ミクロ→マクロ」 = 「概念的上昇」 (富永, 1997)

→個人の行為から出発するものの、分析対象は集合体レベルに上昇され、方法論的個人主義にとらわれずに「社会システムにとっての機能的要件の充足」について検討可能に



## 「ミクロ→マクロ」の計量的記述の難点

- 同じ概念でもミクロとマクロの隔たりが存在  
個人の研究力、機関の研究力、国の研究力
- そもそも「概念的上昇」は計量的に記述可能か？
- 難点
  - ①マクロ概念の構築に「政治性」が伴うこと、
  - ②前提の置き方によってミクロの概念が「集合」できず、即ちマクロ概念の存在性が必ずしも保障されないこと、
  - ③複雑系問題、即ちマクロの概念が創発現象である場合、「ミクロ→マクロ」が認識不可能なプロセスになること

## シミュレーション研究の展開

- **仮説を立てて、経験データを以て検証するという実証主義のデザインをやめる**  
想定したミクロのダイナミズムが本当に予想通りなマクロの結果を創発するかをチェック=**シミュレーション研究の可能性**  
～経験に基づいて「ミクロ→マクロ」のダイナミクスを実証するのではなく、架空データの下でミクロの個体間の相互作用を「再現」し、「ミクロ→マクロ」のプロセスを疑似的に「観測」
- 経済学の研究において、**予測**を目的としたシミュレーションが先行
  - 古典的な人口成長の試算 (Meadows et al., 1972など) や経済情勢の試算 (Randers, 2012など)
- **理論モデルのチェック**を目的としたシミュレーションも
  - ゴミ箱モデル、企業の投資開発行動→市場シェアの推移 (Nelson & Winter, 1982)
  - ネオ・シュンペーター学派 (Neo-Schumpeterian Economics)

## ABM

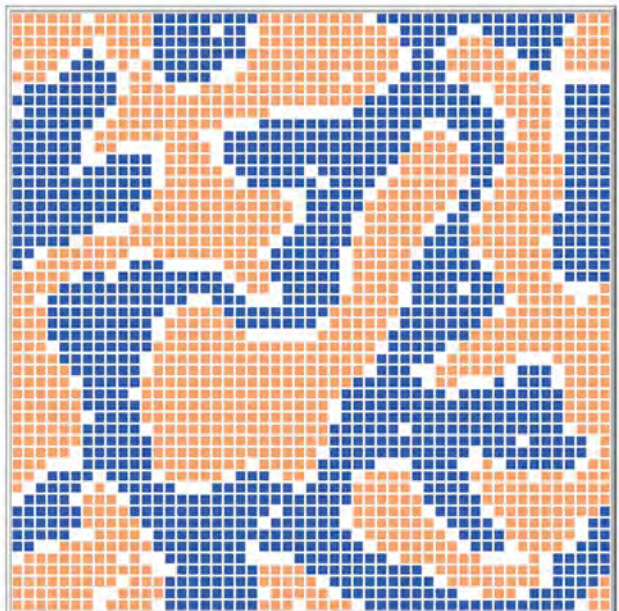
- Agent Based Model (ABM) は  
エージェントを用いたシミュレーション (仮想実験) 手法  
他にも MAS(Multi Agent Simulation)、ABS(Agent Based Simulation)
- **エージェントは、自分の周囲の状況を認識し、事前入力のルールのもとで自律的に行動する主体。**
- シミュレーションを行う際に、初期状態及び「エージェント」の行動ルールと環境要因への影響のメカニズムを設定し、「エージェント」間の一連の相互行為を疑似的に発生させて、その結果を観測できる。
- **ボトムアップ的にシステム全体を扱えるシミュレーション法**

# ABM



## ABMの強み: 直感に反する答え

- アメリカ社会では、黒人と白人あるいはヒスパニックの人たちが人種ごとに分かれて住み、混じり合おうとしない「住み分け（分居、segregation）」という現象が見られ問題になってきた。
- みんなある程度同じ色の人々の近くに住みたいと思い、同色率が自分の希望に満たない人は、空いている土地を探して引っ越しをする
- 寛容水準の高い社会でも、住み分け問題が依然として起きることがわかった
- 「ミクロ→マクロ」に関する**従来の盲点を提示**できることはABMの大きな強みの一つである

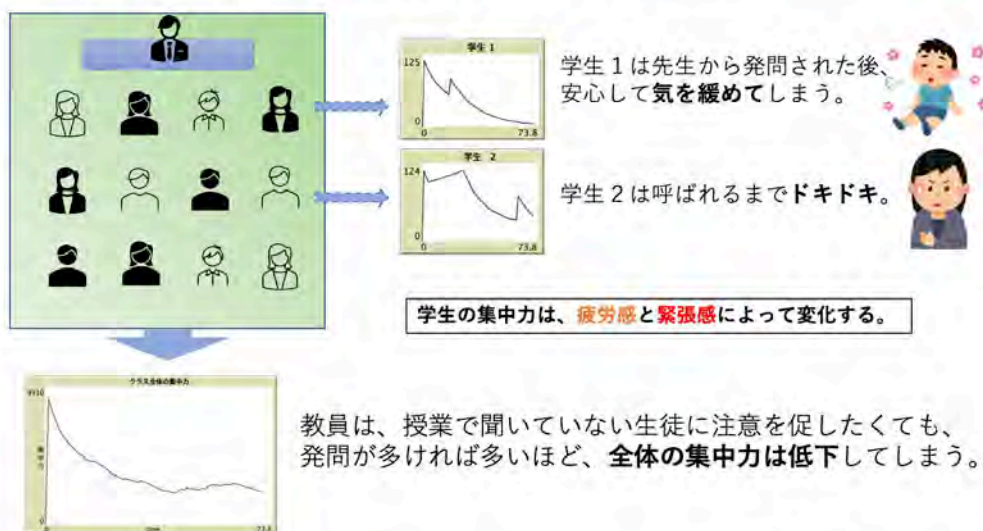


## ABMの強み②

- ABMのもう一つの強みは、**ミクロの個体間の学習・模倣などの行動をモデル化できること。**
- 高等教育研究が扱う課題において有用性が高いように思われる
- 教室において、教員学生間、学生同士のやり取りが複雑に織り込まれている。
- ミクロレベルにおいて、教員及び学生が互いに影響を及ぼしながら、結果として教室の雰囲気の変遷というマクロレベルの創発現象が起きうる。
- 従来では、クラス研究は主にフィールドワークなど質的な手法を適用してきたが、ABMにより、既存理論を量的分析の見地から再検証・再検討することが可能になる。

## ABM：学習アルゴリズムを利用

教室での発問行為に関する学習行動のシミュレーション (康,2021)



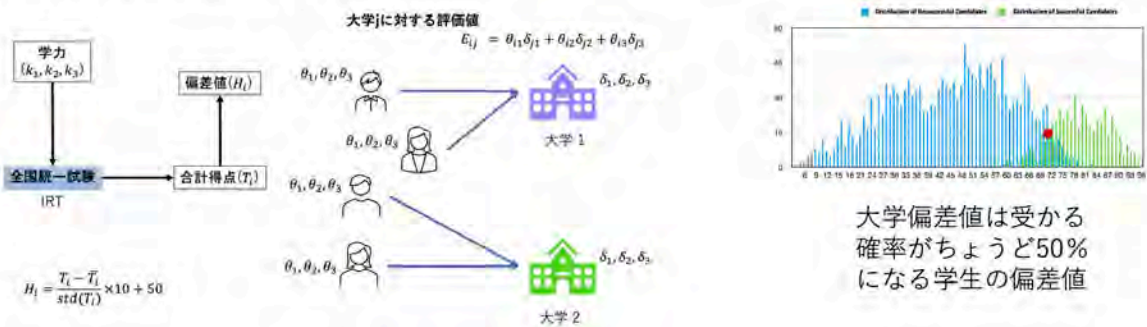


# ABM：教育事象をシミュレーション

- 教育事象は質的な面が強く持っており、直接量的データで観測できない場合は多い。ABMはそれらの事象にもモデリングでき、知見を提供できる
- Maroulis(2014) は各家庭(学生)は 近くの学区に配分されるか、現存の学校から選択を行うかの進学選択をモデリングした。シミュレーションする際はチーゴの公立学校入学データを利用し世界を初期化し、家庭(学生)は近い距離に成績を重視すればするほど、進学の結果として、学校の平均成績を悪くするギャップを発見した。
- 他にも矢野(2015)では少人数学級と学生の学力の関係を検討し、少人数学級は学力下位層に学力を向上させる効果があることや、初期の少人数学級はより効果が見られるなどの結果を得られた。
- Roebber & Meadows(2016)では、13個の大学の戦略に対しABMを構築した。シミュレーション結果によると、長期的な財政緊迫状況において、無闇な経費削減よりも、生産性を向上するインセンティブを維持することは、システム全体を維持し、教育の質を担保する最善の選択となる。

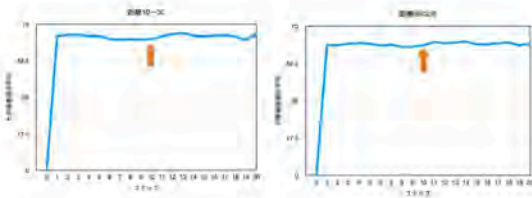
# ABM：メカニズムの解明

- 大学偏差値は高等教育分野において多用されている指標の一つ  
→大学の選抜度と解釈できるが、実はマイクロレベルの進学選択の結果の集合である。  
～個々人の大学選択（マイクロ）から大学の選抜性（マクロ）の概念的上昇が起きている
- 偏差値の上昇を大学の質の向上として解釈できるか？近隣大学の閉鎖による影響ではないか？  
→大学偏差値の挙動のメカニズムを理解するために、その基礎づけ＝ミクロの受験行動を考慮したモデルづくりが必要。樊・康・中尾（2023）では、近隣大学の閉鎖による偏差値の変動の波及効果をABMでアプローチした。



## ABM：偏差値の生成

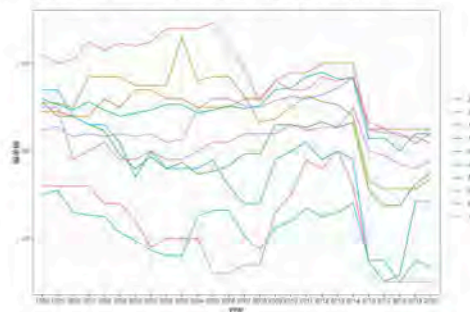
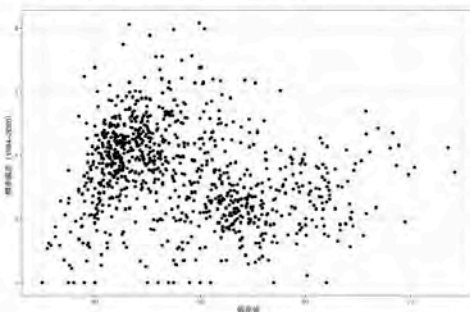
- 初期の大学偏差値は、正規分布に従って任意に生成
- 2ターン目から、毎年の受験生はその前年度大学偏差値をもとに進学選択を行い、そして受験の結果によって大学偏差値も応じて更新される
- 10ターンの時に、ランダムに1校募集停止
- 結果として、大学の閉鎖は波及的にマクロレベルにある大学偏差値の変動を引き起こし、大学偏差値の変動は本当に大学改革の努力を反映する指標なのか、検討する余地がある。



	Estimate	SE	tStat	pValue
(Intercept)	-0.09676	0.29888	-0.32376	0.74619
distance	0.001655	0.004452	0.37171	0.71019
distance * term11	-0.03416	0.019407	-1.7603	0.078669
hensachi diffrence * term11	-0.22448	0.11387	-1.9713	0.048973

## ABM：現実データとの照合

- シミュレーションで生成された大学偏差値は特定の値に収束せず、振動を続ける。移動コストなど摩擦が設定されていない選択システムにおいて、合理的な現象である。
- 現実の偏差値変動データとの照合でも、リアリティーのある振動と伺える
- さらに、実証分析でシミュレーション結果との照合を検討中。



## まとめ：ABMの強み

---

- ABMは**反直感の知見**を提供する可能性がある
- ABMはマイクロレベルにある個体間の異質性を意識し、模倣・学習メカニズムをシミュレーションすることで、**マクロレベルのダイナミクスを再現する**
- ABMはメカニズムの解明に役立ち、理論開発に貢献できる。
  
- 特に、定量的に記述が難しい「マイクロ→マクロ」のプロセスに対して、実証主義の限界から離れて、仮説をベースに理論研究を展開できる。
- 質的研究で得られた仮説をベースにシミュレーションすることで、仮説の堅実度を確認するや量的研究に接続させる可能性もある。

## ABM：後付け的推論 Abduction

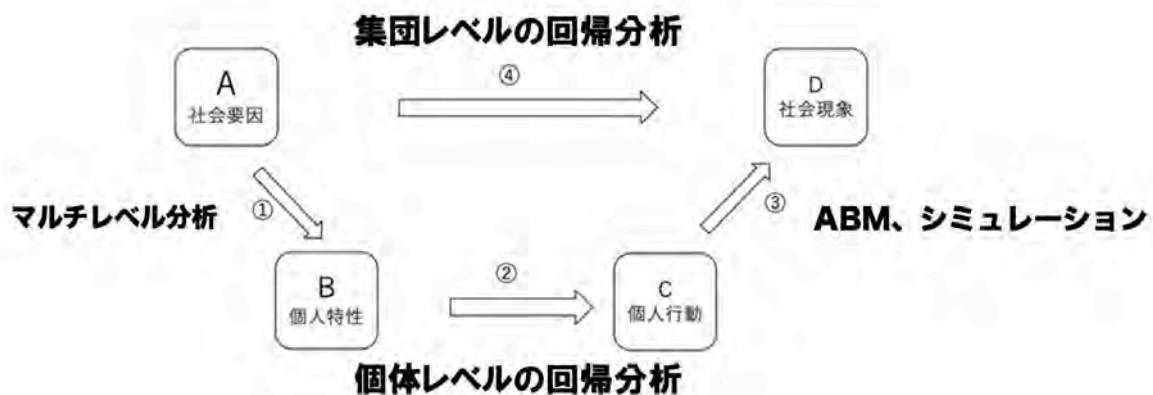
---

- ABMは演繹 (Deduction)、帰納 (Induction) 以外に、科学への第三のアプローチ (後付け的推論 Abduction) に基づき、研究関心にあるマクロの現象 (例えば、イノベーションがどのように起きるのか) の背後にあるマイクロの基礎づけに関する考察を行っている。
- 例：雨降って地面が湿るを前提に、地面が湿るのは雨降ったからである。
  
- 決して「マイクロ→マクロ」のプロセスがシミュレーションの結果から証明されているわけではない、別のアプローチから真理の一側面、「**最良**」の**説明**を提供した。

# ABMに対する反省

- ABMは魅力的な研究手法ではあるが、証明の不完全性問題、ABMの有用性問題、モデルの適切性問題、設計の恣意性問題、そして結果の信頼性問題などの限界が指摘される（稲水2021）。
- ABMの妥当性を判断するために、**有効性（validation）**の判断、観察データとの**調整（calibration）**が重要な視点である。（Fagiolo et al., 2019）
- 有効性（validation）：研究課題の需要に従い、合理的な結果を得られていること。恣意的なモデル設計や複雑すぎる設計を回避。
- 調整（calibration）：観察データを用いて、モデルのパラメータを調整する。シミュレーションのもとにある理論枠組み、エージェントの行動機能の根拠、プログラムの正確利用、結果の感度分析など厳密な手順を踏むことが重要（寺野,2003）

# 研究対象と研究手法



\* 陳 (2022) に基づく整理

## 高等教育分野への応用

- 先行研究など鑑みて、高等教育分野において、ABMは主に以下の事象のシミュレーションに力を発揮してきた。
  - 大学のガバナンス
  - 共同研究
  - 学術研究
  - 学生の進学選択
  - 学生の相互行為
  - 教学活動
- その他にも、定量的記述が難しい事象が多く存在し、まだ検討の余地が大きい事象が存在する。
  - 研究倫理(データ収集困難、ケーススタディや仮説に依存する部分が多い)
  - 政策プロセス(競争的資金のマクロレベルにおける影響、奨学金の種別効果など)

## 主要な参考文献

- 矢野 雄大, 神澤 篤啓, 山田 隆志, 吉川 厚, 寺野 隆雄, 「少人数学級は有効か?」, 『教育システム情報学会誌』 2015, 32 巻, 4 号, p. 236-245
- 陳雲松(2022)「当代社会学定量研究的宏观转向」『中国社会科学』 (3), 127—144頁。
- Fagiolo, Giorgio & Guerini, Mattia & Lamperti, Francesco & Moneta, Alessio & Roventini, Andrea. (2019). Validation of Agent-Based Models in Economics and Finance. 10.1007/978-3-319-70766-2\_31.
- Maroulis, Spiro, Bakshy, Eytan, Gomez, Louis and Wilensky, Uri (2014) 'Modeling the Transition to Public School Choice' Journal of Artificial Societies and Social Simulation 17 (2) 3
- Gu, Xin & Blackmore, Karen. (2015). A systematic review of agent-based modelling and simulation applications in the higher education domain. Higher Education Research & Development. 1-16.
- 樊怡舟, 康凱翔, 中尾走「大学偏差値は何を説明しているか —エージェント・ベース・モデル (ABM) を通して—」第74回数理社会学会
- 他の参考文献は「ミクロ→マクロ」に関する方法論的検討 本文を参照

## 障害がある子どもの学びの現状について

津田塾大学国際関係学研究所 江頭早紀

2020年の春、世界的に新型コロナウイルス感染症が大流行し、子どもたちの学びにも大きな影響を与えた。突然の休校や分散登校、大量のプリント学習や慣れないオンライン授業への置き換えなど、学びのありようを大きく変化させた。そして2023年以降、新型コロナウイルス感染症は5類相当とされ、「ポスト・コロナ」とも呼べる時代へと突入している。学校は形を取り戻し「コロナ禍」は収束しつつあるが、不登校者数は増加する一方である。なぜ学校に行かなければならないのか、どうして頑張って勉強をしなければならないのかといった、子どもたちの学びへの懐疑は残ったまま、学校という形だけが取り戻されている可能性がある。

障害がある子どもに着目すると、その影響はさらに大きいともいえよう。障害がある子どもたちは、学びづらさを抱えている場合も多く、彼ら・彼女らの学びにおいては、特別支援学校など現場の先生の知恵と努力の蓄積と、子どもたちの頑張りたいという意欲がより重要になっている。そのため、障害がある子どもたちこそ、より学びのサポートが必要な状況になっていると考えられる。しかし、そもそも、障害がある子どもの学びを応援する場は社会的に限られている。さらに、「障害がある」ならばそこまで勉強ができなくても良いのではないかと考えている人も多い。

こうした社会背景を踏まえて、障害や学びづらさを抱える子どもたちの学びを社会で支えていく試みとして、筆者が所属する Learning Crisis 研究会では、無料の家庭学習支援プロジェクトを実施している。その中で筆者は先生役として姉妹に教えている。このケースの中で実際に取り組んだ二つの事例を取り上げ、障害や学びづらさを抱える子どもたちの学びの支援について考えていく。

まず、一つ目に「自分で針が動かせる時計を自分で作る」という活動を行った。この活動の背景として、妹のBさんが宿題で時計や時間の問題に躓いていることがわかっており、姉妹が好きな工作を通して時計や時間の学習を身につけてもらいたいと考えた。この活動では、実際に一緒に時計を作り、最後にその時計を動かしながら時計や時間の勉強に取り組んだ。この教材の特徴から、二点指摘できる。まず、その子どもが取り組みやすい学びを考える重要性である。例えば、実際に時計を触ったり動かしたりすることで、学びづらさがあっても視覚的・感覚的に時計や時間について学ぶことができる。また、作る過程で、時計の構造を学ぶことができ、より時計や時間の計算について理解が深まりやすくなっている。二点目に、子どもたちの学ぶ意欲を引き出すことが、学びにおいて大切だということである。時計を作る過程に学び含ませることで、単に算数の知識を提供するのではなく、その算数の知識が工作の

中でどんな役割を持っているのかを示すことができるため、なぜ算数が必要なのか、なぜ算数を勉強するのかという、学ぶ意味を伝えることができるようになっている。さらに、工作や作業をしながら学べるので、学びに楽しく取り組むことができる。そして、自分で頑張って作った時計を使って勉強できるようになっている。

二つ目の事例として、かけ算の暗記の支援を行った。妹のBさんが、なかなかかけ算が覚えられずに諦めていたことから、この支援に至った。かけ算の暗記も、上記同様、二つの軸から考えることができる。まず、Bさんにとって学びやすいコンテンツを提供するために、かけ算の仕組みを物語仕立てにした教材を作成した。視覚的にわかりやすいスライドを作成し、暗記の手助けになるようなかけ算の理屈について伝えた。二点目に、学ぶ意欲のサポートとして、Bさんはきっとかけ算が覚えられると、毎回Bさんに伝えるようにした。Bさんは「自分はかけ算を覚えられなかった」という認識をしていたため、時間をかけたら覚えられると伝えるとともに、とにかく数多の手法をBさんに提示し、覚えやすい方法を一緒に模索した。最終的には、Bさん自身が考え、編み出した方法で2の段を覚えることができた。

このことから、Bさんにとって必要だったのは、Bさんにとって必要な学びの提供と、Bさんの学ぶ意欲のサポートだと考える。しかし、障害がある子どもの放課後支援は、発達支援・療育・リハビリテーションなどの医療・福祉的な制度に任せられている状況である。また、学びたいと思っても、障害がある子どもの学ぶ場は、放課後の学習支援は受験勉強やテスト対策のための民間塾か、発達支援や療育を行う民間塾がほとんどを占めている。加えて、学ぶ努力を肯定してくれるような場があまりない。つまり、学びづらさを抱えている子どもたちの学びの支援のニーズに反して、障害や学びづらさがある子ども向けの「学び」を支援する、学校外のサポートが社会的に不足しているといえよう。

障害や学びづらさがあっても、学ぶ環境や機会があることで、子どもたちは学ぶことができる。さらに、その支援では、学びの内容の質と学ぶ意欲の両方の視点が必要だといえよう。障害や学びづらさがある子どもたちの学びを、社会で支えていくことが求められているのではないかと考える。

## 児童養護施設における不登校をめぐる葛藤——予備調査から

三品拓人（日本学術振興会特別研究員(PD)）

### 1 問題の所在

児童養護施設における「不登校」に対する職員の対応や意味づけを検討するための準備として本報告を行いたい。本報告では職員の実際の対応や関わり方、「不登校」をめぐる意味づけをその語りからアプローチする。

児童養護施設では、何らかの事情を抱えながら保護された子どもたちが、職員と暮らしている。その事情の中には、親の離別や死別、収監、病気、精神状態の悪化、貧困、虐待、ネグレクトなどがある。そのような子ども達が集まる児童養護施設における教育状況に関して蓄積がなされてきた。先行研究では、第一に児童養護施設に入所する生育家族の相対的に低い社会階層背景、重層的な困難があることや、卒業後に家族等の後ろ盾がないことや選択肢の少なさなどの不安感から学校での意欲を保ちづらいことが指摘されてきた(妻木 2011, 西田 2011)。第二に「落ち着いて勉強に取り組むことができない環境」に加えて「身の回りの準拠モデル」が限定されており(妻木 2011)、「誰かが行かないと自分も(学校に)行きたくなくなってしまう」(谷口 2011)ような集団の影響に関する子どもの語りが記述されている。

児童養護施設は元々、入所の際に転校することや元々登校をしていなかった子どもをはじめ様々な子どもを保護している公的な機関である。それゆえに、不登校への意味づけや子どもとの相互行為が異なっているのではないか。言い換えれば、社会的な属性、状況・文脈に応じて異なっているのではないか。

### 2 施設 X における予備調査から

#### 2.1 施設 X 中高生男子棟の職員の話と施設訪問から

施設 X に以前から 1 人～3 人くらいは不登校の子どもがいたが、2023 年度にその数が一時期は 6 人まで増えたという。職員は朝、子どもが学校に行っていないことを認識しているが、子ども側の事情も察しているため声かけはするものの、「学校に行きなさい」という趣旨の内容は言わず、朝に部屋に行き「おはよー」と声をかけるくらいである。

子どもの様子は、朝ご飯を食べることはなく、自室で寝ていることが多い。子どもは部屋からはあまり出てこずに、ゲームをしている様である。例えば、高校生 A と B は 2 人で片方の部屋に行き、ゲームをしていることが多い。学校にいかない理由の有無は、それぞれに捉えられていた。はっきりした理由(本当のところ)が分からない。また、このような状況を施設長でもある職員 D は「理由がないのが理由」とも言っていた。

職員の話の中で「学校に行かなくて施設で楽しく過ごしたら良い」というのは、施設の自己満足ではないのかとも自問していた。「学校にいった方がいいのではないか」と子どもに言い続けることは、職員としてもしんどい。しかし、中学校や高校に行かないことでその子どもが将来的に、不利になることも考えられる。他の子どもたちからの不満(学校に行かず



にゲームやネットをしていて良いのであれば自分もそうしたい)をうける葛藤もある。また職員 B は、子どもによっては原家庭で学校に行かないといけなかった、「行きたくない」と言い出せなかった。他方、施設 X で「行きたくない」、「行かなくても良い」と言えること自体が大きな環境の変化(自分を出すことができる)でもあり、施設に来たことによって学校に行くことができなくなったことは、ある意味「安心」と捉えることもできなくないと言う。

#### 2.1 不登校に関する児童養護施設職員研修会から

2024 年 2 月に、児童養護施設における不登校に関する施設間研修が開催された。ひとつは、施設に「不登校」の子どもがいることで何が心配なのか職員の間で話し合いがもたれた。1 つ目は、学習保障の問題(進路の問題)である。学校に行かないことで中学 3 年生や高校 3 年生は不利になるのではないかという問題である。2 つ目は、周囲への影響である。周りが影響をうけて、ある施設では小学生のほぼ全員が一時学校に行かなくなったことが共有される。その他、職員負担(施設によっては、子どもが学校にいつている時間は勤務がないため、子どもが在園していることにより職員の滞在が必要になってくる)なども上がる。

2 つ目は、研修の内容を提供した施設 Z での取り組みの事例が報告された。元々施設 Z には厳しいルールがあったという。例えば、学校に行かないことで日中は施設 Wi-fi が切られるようになっていた。また、複数人が使うリビング的な部屋ではなく自室で過ごすように促されることやアルバイトや外出の制限などがあった。しかし、施設 Z において「学校に行くこと自体」を目標にしなくなったことで、上記のような施設のルール・制限を全て変更して対応を 2 年間続けたが、結局その子どもは高校に通うことはなかった。ただ、子ども Z は、退所後に働きながら高卒認定を取得できていることや年に 2 回は施設を訪れるようになった。

#### 4 現場から分かることと考えていきたいこと

不登校の理由は子どもそれぞれで異なっている。中には、慎重な配慮が必要な子どももいるが、その入所理由や家庭背景などは他の子どもに伝えることはできない。現在では、施設 X において制限はなくなっている。職員も不登校自体が問題だと思っているわけではない。ただ、倫理的な葛藤が生じている様であった。例えば、子どもの将来を思った場合の不安やあまりにも生活のリズムが乱れているような場合、子どもを尊重するときに、何をどこまで許容できるのか等である。

児童養護施設における不登校問題は、貧困や虐待をはじめとする社会のあり方、子どもが複数で暮らし相互作用することによって生じる施設環境の問題と、トラウマや「認知の仕方」といった「心」のような問題が混ざり合っている領域である。

参考文献 谷口由希子,2011,『児童養護施設の子どもの生活過程—子どもたちはなぜ社会的排除から抜け出せないのか—』明石書店,妻木進吾,2011,「児童養護施設経験者の学校から職業への移行過程と職業生活」西田芳正編『児童養護施設と社会的排除—家族依存社会の臨界』解放社出版,133-155.

## 貧困の世代間連鎖解消に向けた政策の検討

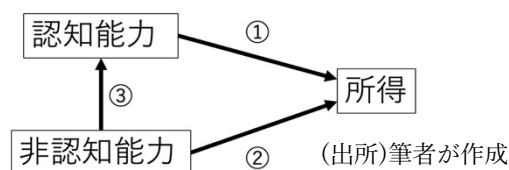
関西大学大学院経済学研究科博士後期課程 山田航汰

本報告は日本の貧困状況や先行研究のサーベイを通して、貧困の世代間連鎖を解消するために、現在の日本がすべき政策について考えることを目的としている。貧困<sup>1</sup>の世代間連鎖とは、貧困状態が親子間で連鎖する状態を指す。この連鎖の背景には、親世代の所得格差と子世代の教育格差がある。この二つの格差は結果の格差と機会の格差に言い換えることもでき、機会の格差の方を優先的に是正すべきという社会的コンセンサスが形成されている。そのためここでは、子世代の教育に焦点を当てて考えていく。教育機会の格差は個人の努力だけで解決することは難しいため、政府などの第三者が介入する必要がある。よって教育の機会を平等に与えるためには、どのような政策を行うべきか考える必要がある。

まずは日本の貧困状況についてみていく。貧困状態にある人の割合を示す指標として、相対的貧困率がある。日本の相対的貧困率は OECD 諸国と比較しても高い水準にある。国民生活基礎調査の調査結果を見ると過去 30 年間この水準は変わっていない。さらに、日本の子どもの貧困の特徴としては、1 人親世帯の相対的貧困率が極めて高いことが挙げられる。

ここからはどのような政策を実施すべきか考える上で、軸となる考え方についてみていく。所得水準の決定要因は様々あるが、ここでは労働(教育)経済学の人的資本という概念を用いて考えていく。人的資本を蓄積するためには、投資<sup>2</sup>(教育投資)をする必要がある。投

図 1 各能力が所得水準に与える影響



資をすることで、個人の能力が形成される。この能力は認知能力<sup>3</sup>と非認知能力<sup>4</sup>に大別して表現されることが多い。図 1 で示しているように、所得水準はどちらの能力からも影響を

<sup>1</sup> 一口に貧困といっても、様々な種類があるが、ここでの貧困とは金銭面の貧困を指していることに注意されたい。

<sup>2</sup> この投資とは、親が子どもの塾代などを出す「金銭面の投資」から親が子どもと接する時間を「時間面の投資」とするなど広い意味で用いられている。

<sup>3</sup> IQ や学力に代表されるように、読解力や数的処理などのペーパーテストで数値化しやすい能力。

<sup>4</sup> 認知能力以外の全ての能力を指す。心理学ではそれらを 5 つの因子に分けられることから、Big Five と呼ぶこともある。

受けるとされている。そして、非認知能力は認知能力の獲得に影響を与えるがその逆はないと言われている。(Cunha and Heckman (2008))さらに非認知能力は、今後所得水準に与える影響が大きくなると言われている。(Deming(2017)、Edin et al.(2017))これらより、非認知能力の獲得に目を向けることは今後より重要になるだろう。

次に能力の形成時期に着目をする。政府や自治体が政策を実施する際は財源に限られていることから、より費用対効果が高い政策を選択する必要がある。この費用対効果という考えを教育に当てはめると、より多くの能力を獲得する時期により多くの財源を用いて政策を実施した方が良いということになる。ここでの能力を獲得しやすい時期とは幼児期である。さらに James Heckman がたびたび論文などで「スキルがスキルを生む(Skills beget skills)」という表現を用いて、幼少期の能力がその後の能力を生み出す源となると主張していることから、幼児期が子どもの教育において重要な時期なのかがわかる。

以上のことから、現在の日本では、1人親世帯の貧困率が高くなっており、その家庭で育つ子どもに対して、教育格差の是正を促す政策を実施する必要がある。そして具体的な教育格差を是正する政策としては、上記で指摘した「幼児教育」と「非認知能力」という二点に着目した政策を実施すべきだと考える。近年共働き化が急増していることから、子どもをより早い時期に保育施設へ預けるケースも増えている。そのため、施設側がより小さい子どもに対して適切な接し方をすることができるような講習を行うなどのサポートをすることが必要となる。その他にも、幼少期の子どもと最も多くの時間を共に過ごすのは親であることから、専門家が親に対して「子どもとどのように接したら良いかと」ということについて伝えたり、子育てに悩んでいる親のサポートをしたりすることも、間接的ではあるが幼少期の子どもに対する政策と言えよう。この政策は愛着形成と大きな関係がある。愛着形成は幼少期の影響を大きく受け、後の非認知能力の形成に大きな影響を与える。そのため、子どもとの関わり方を親に教えることは、適切な愛着形成を促進させることでもある。これらの具体的な政策は、1人親世帯に限定せず全ての子育て世帯に行うべき政策であるが、全世帯に対して同時に政策を始めることはできない。そのためまずは、1人親世帯から政策を実施することで、教育機会の格差を是正できると考える。

紙面の関係上触れることができなかったが、ここで扱った政策の一部は社会関係資本(人と人とのつながり)で代替をすることができる可能性がある。そうしたことから、地域における社会関係資本の形成も重要な子育て政策の一つと言えよう。

#### 参考文献

Cunha, Flavio. Heckman, James (2008),” Formulation, Identifying and Estimating the Technology of Cognitive and Noncognitive Skill Formation.” *Journal of Human Resources*, 43,738-782.

Deming, David. (2017), “The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market.” *Quarterly Journal of Economics* 132 (4):1593–1640.

Edin Per-Anders, Fredriksson Peter, Nybom Martin, Ockert Bjorn (2017),” The Rising Return to Non-cognitive Skills.” *IZA Discussion Paper* no.10914, Institute of Labor Economics, Bonn.

厚生労働省政策統括官付世帯統計室, 『国民生活基礎調査』

地域連携学習を担う実践者の能力形成  
ーポートランド州立大学の取組に着目してー

秋元 みどり（青山学院大学）

## 1. 研究の目的と方法

本研究では、大学における地域連携学習の実践を担う教職員の専門性について、米国オレゴン州にあるポートランド州立大学（PSU）の取組に着目し、専門職の役割や担い手の能力形成について検討することを目的とする。以下、ポートランド州立大学での関係者への聞き取り調査と、現地で入手した関連資料をもとに検討を進めていく。

## 2. 研究の背景

2010年代以降の日本社会の構造的変化は、地方創生や社会的不平等の是正、多様な文化や価値との共生を目指す取組の動きに影響を及ぼしてきた。同時に、大学教育においても、政策的な動向や、従来の大学教育のあり方に対しても捉え直しを促した。その中で、学生の主体的な学びを促進する新たな教育方法が導入されてきた。さらに、専門分野の横断・融合による探究や、地域社会との協働的な実践を通して、民主的社会に積極的に関与していくことのできる良き市民の育成が、今日の大学教育に求められている。研究面でも、大学と地域社会との連携による取組をテーマとしたものが増えつつある一方で、地域連携の実務を担う大学教職員の専門的役割の整理や、求められるスキルセットに関する議論は途上である。また、地域連携に関わる部署や窓口が設置されている大学では、専門的な経験を持ったコーディネーターが雇用されているが、現状としては専門職としての立場の確立や持続的な雇用環境が未整備であり、大学での地域連携に関する業務として、キャリア形成が困難であるという課題も指摘されている（西川 2018）。

## 3. 先行研究の検討

米国の大学における状況に目を向けてみると、地域社会との互恵的な教育実践や、学外機関とのパートナーシップの構築を管理する立場にある専門職員の配置をはじめ、地域連携学習を担当する教職員に向けたセミナーなどの場が学内外で提供されている（Welch & Star, 2017）。これら実践者に求められる専門的な役割や能力がどのようなものかについては、McReynolds と Shields(2015)による整理や、Dostilio（2017）が提示したコンピテンシーモデルで明らかにされている。そこでは、大学地域連携における専門職は、地域社会と大学との間を橋渡しする調整役にとどまるものではなく、多様なステークホルダーとの協働を通して、社会変革を導く主体となることが重視されている。また、大学で地域連携に関わる実践者のネットワークにおいては、地域連携専門職認証プログラム<sup>i</sup>も始動しており、専門職としてのアイデンティティや社会的な立場の確立に向けた動きもある。

## 4. ポートランド州立大学でのコミュニティ・ベースド・ラーニング

PSU では、主にポートランド市内のコミュニティに根差した研究・教育活動を行い、地域社会に貢献することを目指すコミュニティ・ベースド・ラーニング（以下、CBL）を全学的に取り組んでいる。なかでも、4年間の教養課程プログラムで、学生が地域の市民活動団体との協働によるプロジェクトを行う「キャップストーン・コース」（以下、コース）は、学部生の学びの総括として、4年次の必修科目とされている。

コースで目指されるのは、多様な課題を抱えるコミュニティの人々と関わる活動を通して、学生が「社会変革・不平等の是正・真正の関係構築」に向き合うことであり、一般的なボランティアとしての慈善活動の参加や、一方的な情報収集とは異なる、プロジェクト型による学習活動とされている。

## 5. CBL のプログラム開発における教職員の関り

PSU の教養課程には、CBL のプログラムを開発、評価し、また、メンターとして学生の相談に対応する専門職員と、各科目を担当する教員が所属している。前述のコースを担当する教員に対して、CBL のプログラム開発から授業運営の過程で、地域連携学習の専門職員によるサポートや実務への伴走が行われている。例えば、新たに教員がコースの科目を担当する際には、指定のガイドラインに沿ったプロポーザルを作成し、承認されることが前提となる。ガイドラインには、コミュニティとのパートナーシップの形成や、学生とコミュニティの双方にもたらす成果、複数の学問分野を横断した学習内容が組み込まれたプログラムとして設計されているか等、細かな点が明記されている。特に、「社会変革・不平等の是正・真正の関係構築」といった、クリティカルな視点での学びがどのように設計されていくのかについては、多くの教員が難しさに直面する点である。それらに対して、専門職員が、各教員の専門領域やキャリア、またコミュニティ側の特性やニーズをプログラムに反映させながら、サポートや介入を行い、教員と共にコースを開発し、授業実践に繋げる役割を行なっている。

その他にも、シラバスの作成やプログラム中に発生するトラブルへの対応、相談等、教員が専門職員からサポートを受ける場面は多く、実践に組み込まれた教職員の関わりと、それによって個々人の信頼関係に基づく独自の文化が醸成されている。こうした、プログラム開発から実践運営、評価に至るサイクルは、教職員が相互に知見を活かし、地域連携学習における専門的な能力を形成していく仕組みとなっていて機能していると捉えることができる。今後は、これら PSU での取組と、より具体的な教職員の関わりの内容を事例として、本研究テーマの検討を継続していきたい。

### 【注】

---

<sup>i</sup> 米国の地域連携学習を推進する大学のネットワーク組織であるキャンパス・コンパクトでは、“Community Engagement Professional Credential”として、2020 年より地域連携専門職の資格認定プログラムが実施されている。(https://compact.org/current-programs/community-engagement-professional-credential, 2024/03/04.)

### 【参考文献】

- Dostilio, L. D. & Perry, L. G. (2017) An Explanation of Community Engagement Professionals and Leaders. *The Community Engagement Professionals in Higher Education: A Competency Model for an engaging field*, Campus Compact.
- McReynolds, M. & Shields, E. (2015) *Diving Deep in Community Engagement: A Model for Professional Development*, Iowa Campus Compact.
- 西川一弘 (2018) コーディネーターの多様性とキャリアに関する一考察, 大学地域連携研究, Vol.5. pp.51-57, 和歌山大学地域連携・生涯学習センター.
- Welch, Marshall & Plaxton-Moore, Star (2017) Faculty Development for Advancing Community Engagement in Higher Education: Current Trends and Future Directions, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, Volume 21, Number 2, p. 131-165.

## 「努力は報われる」と考える子どもと学業成績の関連

三重大学大学院地域イノベーション学研究科博士後期課程 小西 凌

### 研究目的

「努力には限界がある」という若年世代の諦めの議論は、1990年代後半から指摘されていたことであった。中でも荻谷(2000)は、努力の指標として学校外学習時間を取り上げ、その努力が約20年間(1979年～1997年)で低下し「努力しても仕方がない」という傾向が強まっていることを示し、学習意欲さえも親の学歴や親の職業と関係している、現代社会における意欲格差(インセンティブ・ディバイド)を指摘した(荻谷2001)。しかし、努力は報われないと閉塞的なのは、こういった若者層に多いのか、またその影響に関して、詳細な検討はほとんど行われていない。そこで、本研究では、「努力有効感」(努力すればたいはいのことはできる)が、本人の「報われ」、ここでは、階層差が指摘される学業成績にどのように影響しているのか明らかにしていきたい。

### 先行研究

努力有効感は「まじめに努力していればいつかは必ず報われると思う」という感じ方を指している。朴らは「日本人の国民性調査」における、「努力は報われると思う」との回答割合が25年間で低下傾向であり、その要因には、格差に関する意識の変化や、社会的孤立の自覚も大きく影響しているとした(朴・前田2015)。「つらいことに出会ったとき、それに耐え、更なる努力をして乗り越えることができるのは、それが報われる見通し、つまり希望があるからである」(山田2003)というように、報いや努力が見通せないことは、個人が将来を諦め、さらに社会は停滞を強いられる可能性がある。また、努力有効感は自尊感情など基本的な子どもの心身の健康を保つだけでなく、学習時間の上昇(Konishi et al. 2023)など、非認知能力的な子どもの日常生活におけるアウトカムにも影響が現れており、それが長期的な目で子どもの将来にも大きく関わっている。こうした状況において、努力有効感の影響を精密に明らかにしていく作業は重要な研究課題であり、本研究では、その影響の一つとして、学業成績の関連を検討したい。

### Research Question

- ① 努力有効感が高い子どもほど成績が高いのか
- ② 子どもの努力有効感は成績に正の影響を与えるのか
- ③ 子どもの努力有効感を与える成績に対する正の影響には階層差があるのか

### 方法

使用するデータは、東京大学社会科学研究所・ベネッセ教育総合研究所が実施した「子どもの生活と学びに関する親子調査2015-2021」の2020年に実施された中高生(中学生とそ

の親 1783 組、高校生とその親 1770 組) に関するデータである。

努力有効感には、子ども調査票で問われた「努力すればたいいのはできる」の指標をスコア化(とてもそう思う=4、まあそう思う=3、あまりそう思わない=2、まったくそう思わない=1)した変数を用いる。従属変数には子ども自己申告による自身の五教科の成績がどれくらいか(下の方=1、真ん中より下=2、真ん中くらい=3、真ん中より上=4、上の方=5)に関する変数を作成した。社会経済的地位(SES)のみ保護者調査から採用し、ほか性別、学年等を統制変数は子ども調査票から採用し変数を作成した。

## 分析結果

以上の変数を用いて、重回帰分析を行なった。結果は次の通りである。第一に、努力有効感と成績をクロス集計した結果(表1)から、「努力は報われない」と考える層であるほど、成績が低位になることは示唆された。第二に、努力有効感は学習時間や希望進学段階を統制してもなお、成績に対し有意に正の効果を示していた(表は紙幅の都合上、略)。第三に、努力が報われると考えるほど成績を向上させるのは、階層中位と上位のみで、階層下位には影響を示さないという階層差が確認できた(表2)。

表 1. 努力有効感と成績の関連

		成績							
		上		中		下			
努力有効感	高	671	27.2%	932	37.7%	866	35.1%	2469	100.0%
		[4.6]		[2.0]		[-6.1]			
	低	176	19.5%	307	34.0%	420	46.5%	903	100.0%
		[-4.6]		[-2.0]		[6.1]			
		847	25.1%	1239	36.7%	1286	38.1%	3372	100.0%

\*\*\*p<0.001

表 2. 成績の規定要因(階層別)

	LowSES			MiddleSES			HighSES		
	B	β	p	B	β	p	B	β	p
男子ダミー	-0.348	-0.034		-0.098	-0.010		-0.426	-0.045	
学年	-0.092	-0.031		-0.438	-0.156	***	-0.758	-0.268	***
学習時間	0.009	0.090	**	0.009	0.103	***	0.011	0.141	***
希望進学段階	1.095	0.360	***	0.580	0.158	***	0.874	0.188	***
通塾ダミー	0.210	0.019		-0.113	-0.012		0.198	0.021	
努力有効感	0.276	0.041		0.552	0.085	**	0.680	0.104	***
N	1082			1116			1174		
AdjustedR2	0.156			0.062			0.128		
F	34.414			13.200			29.599		
P	***			***			***		

\*\*\*p<0.001、\*\*p<0.01、\*p<0.05、+p<0.1



以上の結果をまとめると、努力有効感が低い層で成績が低く、さらに努力有効感が成績に与える正の効果は、階層下位には働かないということになる。このことは、階層下位において「努力が報われる」という前向きな見通しが、学力（成績）に結びついていないことを示している。つまり、努力有効感の影響は、階層下位において別のメカニズムが働いていると考えられ、例えば、学習すること以外の社会生活や労働意識などに働くことになるのだろうか。これが本研究の知見であり、新たな仮説を提示するものとなった。

## 付記

二次分析に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから「[子どもの生活と学びに関する親子調査 Wave1～7, 2015-2021]」（ベネッセ教育総合研究所）の個票データの提供を受けました。また本研究は JST 科学技術イノベーション創出に向けた大学フェロウシップ創設事業 JPMJFS2122 の支援を受けたものです。

## 参考文献

- 苅谷剛彦、2000 「学習時間の研究—努力の不平等とメリトクラシー」『教育社会学研究』66、213-230.
- 苅谷剛彦、2001 『階層化日本と教育危機：不平等再生産から意欲格差社会』有信堂高文社.
- 朴堯星・前田忠彦、2015 「誰が努力は報われると感じているか—現代日本人の〈努力有効感〉に関する分析—」『統計数理』63(2)、261-276.
- Ryo, KONISHI., Takaya, KATO., HyeSooK, PARK., & Norihiro NISHIMURA., 2023, *Family Structure Disparities in the Sense of Effort Effectiveness Focused on Learning Time; A Comparison of Single-Parent and Two-Parent Families*, Proceedings of the 15th International Workshop on Regional Innovation Studies, 9-12.
- 山田昌弘、2003 『希望格差社会—負け組の絶望感が日本を引き裂く』筑摩書房.

# 人口減少社会における 高校教育の存続と削減に関する 基礎的検討

上地香杜（かみじ こと）  
所属：静岡大学 教職センター

## 1. 本日の報告・目的

◆目的：全国における高校数・学科数の推移から、高校再編整備計画の全体像を把握し、都道府県別の再編整備計画の分析視点を得ること。

◆構成：

1. 本日の報告・目的（本スライド）
2. 高校再編をめぐる議論
3. 高校再編整備の現状
4. 都道府県における計画  
参考文献・謝辞

## 2. 高校再編をめぐる議論

### ● 高校再編をめぐる議論

#### ・ 生徒数増加期（～1989年）

① 高校進学率の上昇に伴って、高校教育の量的拡大と質的充実

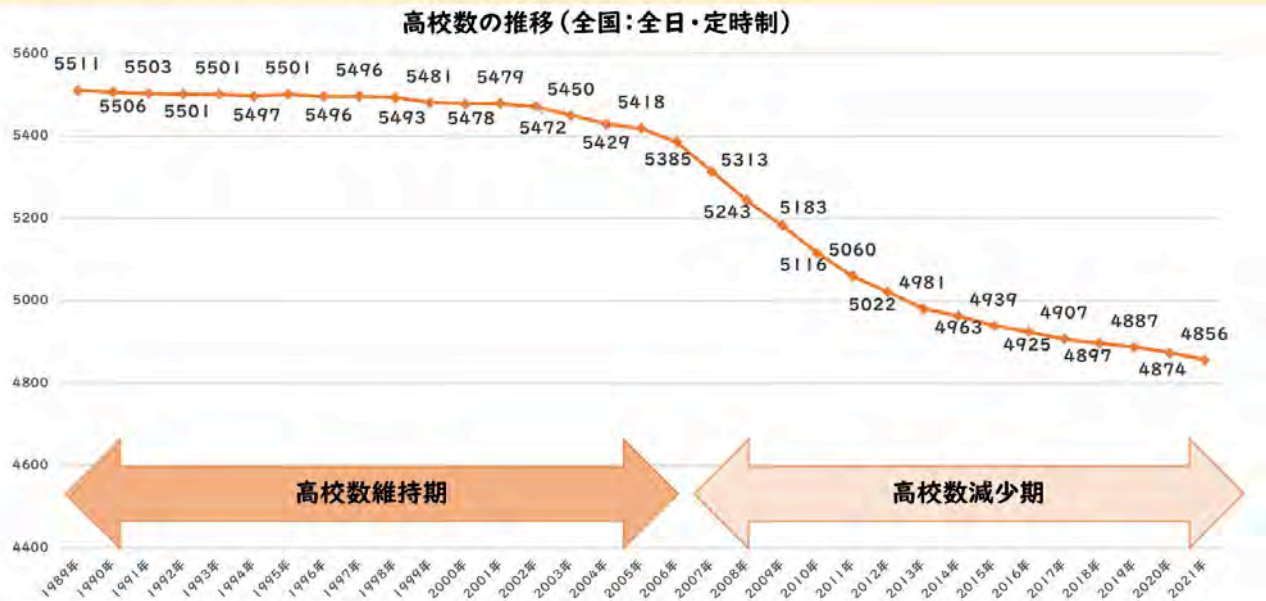
#### ・ 生徒数減少期（1989年～）

① 都道府県別に進行していく再編整備計画

② 地方における再編整備計画の進行

③ 地域の独自性（「魅力」）をもって高校存続（新設・統廃合）を模索する必要性

## 3. 高校再編整備の現状



出典：学校基本調査

グラフエリア

### 3. 高校再編整備の現状

高校数の推移(都道府県別:全日・定時制)

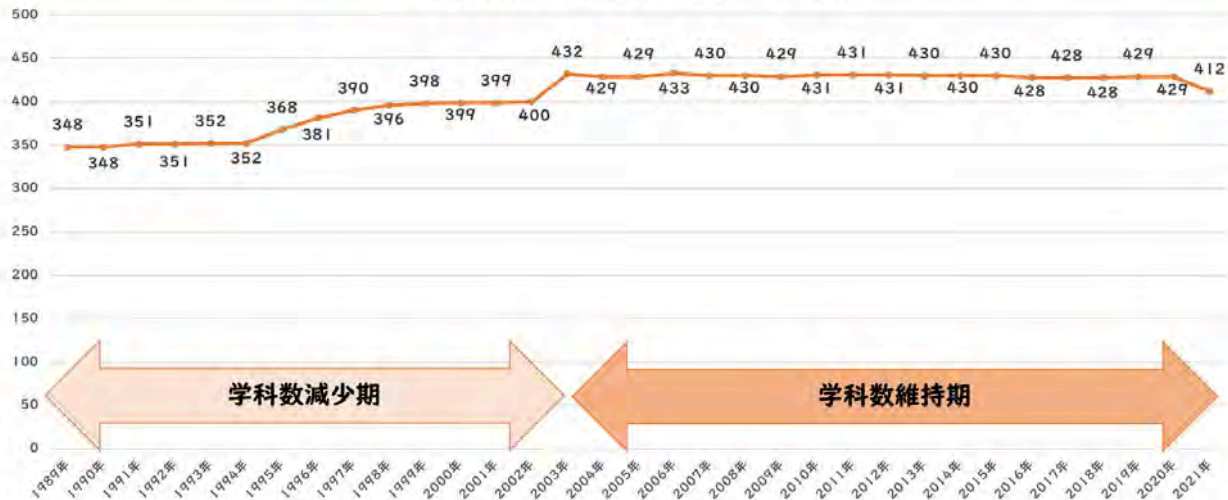
出典:学校基本調査

	1989年	1994年	1999年	2004年	2009年	2014年	2019年	2021年		1989年	1994年	1999年	2004年	2009年	2014年	2019年	2021年
北海道	1.00	0.99	1.00	0.98	0.92	0.85	0.81	0.80	滋賀県	1.00	1.02	1.02	1.02	1.02	1.04	0.98	0.98
青森県	1.00	1.00	1.01	1.01	0.98	0.91	0.84	0.86	京都府	1.00	1.01	1.00	1.02	1.01	1.00	1.01	1.07
岩手県	1.00	1.00	0.99	0.94	0.87	0.81	0.80	0.79	大阪府	1.00	0.99	0.98	0.98	0.95	0.90	0.91	0.89
宮城県	1.00	1.02	1.03	1.02	0.97	0.89	0.85	0.86	兵庫県	1.00	1.01	1.02	1.02	0.96	0.94	0.91	0.91
秋田県	1.00	0.97	0.96	0.96	0.94	0.85	0.81	0.78	奈良県	1.00	1.00	1.00	1.05	0.82	0.82	0.82	0.91
山形県	1.00	0.93	0.92	0.89	0.89	0.82	0.80	0.80	和歌山県	1.00	1.04	1.04	1.04	1.04	0.96	0.90	0.90
福島県	1.00	1.00	0.99	1.02	1.01	0.98	0.97	0.96	鳥取県	1.00	1.00	1.00	1.03	0.89	0.91	0.91	0.91
茨城県	1.00	1.00	1.01	1.02	1.03	0.92	0.93	0.91	島根県	1.00	0.98	0.96	0.96	0.92	0.91	0.89	0.89
栃木県	1.00	0.99	1.00	1.00	0.95	0.90	0.89	0.89	岡山県	1.00	1.01	1.00	1.01	0.85	0.82	0.80	0.80
群馬県	1.00	1.00	1.00	1.00	0.93	0.93	0.91	0.89	広島県	1.00	0.99	0.97	0.98	0.94	0.90	0.90	0.90
埼玉県	1.00	1.00	1.00	1.00	0.96	0.92	0.92	0.91	山口県	1.00	1.00	1.00	1.00	0.98	0.88	0.87	0.88
千葉県	1.00	1.00	1.00	0.98	0.92	0.90	0.88	0.88	徳島県	1.00	0.98	1.00	0.96	0.79	0.72	0.70	0.70
東京都	1.00	0.99	0.98	0.95	0.94	0.92	0.92	0.92	香川県	1.00	1.00	1.02	1.02	0.98	0.95	0.91	0.91
神奈川県	1.00	1.00	1.01	0.96	0.92	0.91	0.91	0.89	愛媛県	1.00	1.00	1.00	1.00	0.96	0.89	0.89	0.88
新潟県	1.00	0.98	0.98	0.95	0.83	0.81	0.78	0.78	高知県	1.00	1.00	0.96	0.96	0.94	0.88	0.88	0.88
富山県	1.00	0.98	0.98	0.95	0.97	0.88	0.88	0.88	福岡県	1.00	1.00	1.01	1.02	0.91	0.89	0.89	0.89
石川県	1.00	1.00	1.00	0.98	0.95	0.85	0.85	0.85	佐賀県	1.00	1.00	1.00	1.00	0.96	0.98	1.13	0.98
福井県	1.00	0.97	1.00	1.00	1.00	1.00	0.90	0.90	長崎県	1.00	1.00	0.99	0.99	0.93	0.89	0.89	0.89
山梨県	1.00	1.02	1.00	0.96	0.92	0.90	0.86	0.88	熊本県	1.00	0.99	0.99	0.99	0.99	0.91	0.85	0.85
長野県	1.00	1.00	1.00	1.00	1.01	0.95	0.93	0.93	大分県	1.00	1.00	1.01	0.90	0.83	0.81	0.71	0.71
岐阜県	1.00	0.99	0.97	0.93	0.85	0.84	0.84	0.84	宮崎県	1.00	0.95	0.95	0.95	0.97	0.87	0.89	0.84
静岡県	1.00	1.01	1.01	1.00	0.98	0.95	0.93	0.93	鹿児島県	1.00	1.03	1.03	1.04	0.98	0.93	0.88	0.88
愛知県	1.00	1.00	0.99	0.97	0.94	0.93	0.94	0.93	沖縄県	1.00	1.02	1.03	1.05	1.03	1.00	1.00	0.98
三重県	1.00	0.99	0.98	0.99	0.96	0.89	0.86	0.86									



### 3. 高校再編整備の現状

高校学科数の推移(全国:全日・定時制)



出典:学校基本調査

### 3. 高校再編整備の現状

高校学科数の推移 (都道府県: 全日・定時制)

出典: 学校基本調査

	1989年	1994年	1999年	2004年	2009年	2014年	2019年	2021年		1989年	1994年	1999年	2004年	2009年	2014年	2019年	2021年
北海道	1.00	1.00	1.13	1.25	1.25	1.25	1.25	1.25	滋賀	1.00	1.00	1.14	1.14	1.14	1.14	1.00	1.00
青森	1.00	1.00	1.13	1.13	1.13	1.13	1.13	1.13	京都	1.00	1.00	1.14	1.29	1.43	1.43	1.43	1.29
岩手	1.00	1.00	1.14	1.43	1.14	1.14	1.14	1.14	大阪	1.00	1.00	1.14	1.14	1.14	1.14	1.14	1.14
宮城	1.00	1.00	1.13	1.13	1.13	1.13	1.25	1.25	兵庫	1.00	1.00	1.13	1.25	1.25	1.38	1.38	1.25
秋田	1.00	1.00	1.13	1.25	1.25	1.25	1.25	1.13	奈良	1.00	1.00	1.14	1.14	1.29	1.29	1.29	1.14
山形	1.00	1.00	1.13	1.13	1.13	1.25	1.25	1.13	和歌山	1.00	1.00	1.14	1.14	1.14	1.14	1.14	1.14
福島	1.00	1.00	1.14	1.14	1.14	1.14	1.14	1.14	鳥取	1.00	1.00	1.33	1.67	1.67	1.67	1.67	1.50
茨城	1.00	1.00	1.13	1.25	1.25	1.38	1.25	1.25	島根	1.00	1.00	1.13	1.13	1.00	0.88	0.88	0.88
栃木	1.00	1.00	1.29	1.29	1.29	1.29	1.29	1.29	岡山	1.00	1.00	1.14	1.29	1.43	1.43	1.43	1.29
群馬	1.00	1.00	1.17	1.50	1.33	1.33	1.17	1.17	広島	1.00	1.17	1.33	1.50	1.50	1.50	1.50	1.50
埼玉	1.00	1.00	1.14	1.43	1.29	1.29	1.29	1.29	広島	1.00	1.17	1.33	1.50	1.50	1.50	1.50	1.50
千葉	1.00	1.00	1.13	1.13	1.38	1.38	1.38	1.25	山口	1.00	1.00	1.13	1.25	1.25	1.25	1.13	1.13
東京	1.00	1.00	1.14	1.29	1.29	1.29	1.29	1.14	徳島	1.00	1.00	1.13	1.25	1.25	1.25	1.25	1.25
神奈川	1.00	1.00	1.13	1.25	1.25	1.25	1.25	1.25	香川	1.00	1.00	1.13	1.13	1.25	1.38	1.38	1.25
新潟	1.00	1.14	1.29	1.14	1.29	1.29	1.29	1.14	愛媛	1.00	1.00	1.13	1.13	1.00	1.00	1.00	1.00
富山	1.00	1.00	1.13	1.25	1.25	1.25	1.25	1.25	高知	1.00	1.00	1.13	1.13	1.00	1.00	1.00	1.00
石川	1.00	1.00	1.00	1.25	1.13	1.00	1.00	1.00	福岡	1.00	1.17	1.33	1.50	1.67	1.67	1.67	1.50
福井	1.00	1.00	1.13	1.00	1.00	1.13	1.13	1.13	佐賀	1.00	1.00	1.17	1.17	1.17	1.17	1.17	1.17
山梨	1.00	1.00	1.00	1.17	1.00	1.00	1.00	1.00	長崎	1.00	1.00	1.13	1.25	1.25	1.25	1.38	1.25
長野	1.00	1.17	1.17	1.17	1.33	1.17	1.33	1.17	熊本	1.00	1.00	1.13	1.25	1.13	1.13	1.13	1.13
岐阜	1.00	1.00	1.14	1.29	1.29	1.29	1.29	1.14	大分	1.00	1.00	1.13	1.25	1.25	1.13	1.13	1.13
静岡	1.00	1.00	1.13	1.25	1.13	1.13	1.13	1.13	宮崎	1.00	1.00	1.14	1.29	1.29	1.29	1.29	1.29
愛知	1.00	1.00	1.13	1.13	1.25	1.25	1.25	1.25	鹿児島	1.00	1.00	1.13	1.25	1.25	1.25	1.25	1.25
三重	1.00	1.00	1.13	1.38	1.38	1.38	1.38	1.25	沖縄	1.00	1.00	1.13	1.13	1.25	1.25	1.25	1.13

学科数減少期

学科数維持期

学科数減少期

学科数維持期

### 4. 都道府県における計画

生徒減少期における再編整備計画

- 1991年 北海道「高校生と減少期対策懇談会」
- 1992年 新潟県「高校検討委員会」
- 1993年 福島県「学校教育審議会」
- 1995年 山梨県「新しい高校づくり研究協議会」
- 1996年 鳥取県「高校教育審議会」
- 1997年 東京都「都立高校長期構想懇談会」

→鳥取県、東京都は先駆け的に再編整備計画を進行以降、ほかの都道府県が追随する形となる

## 4. 都道府県における計画

### ●東京都の計画

- ・ チャレンジスクールやエンカレッジスクールなどの独自の新しいタイプの高校の新設を含めた再編整備

【質的な高校教育機会を保障するための再編整備】

### ●鳥取県の計画

- ・ 生徒数減少を念頭に、学校再編を計画  
→各学校のクラス数の削減、統廃合を行うことでの再編整備

【量的な高校教育機会を保障するための再編整備】

## 参考文献・謝辞

### ・参考文献

喜多下悠貴、2023、「高校統廃合は地域にどんな社会・経済的影響を及ぼすのか」『月刊高校教育』2023年12月号、pp.26-30.

斎藤剛史、2013、「高校再編計画の変遷と動向」『月刊高校教育』2013年10月号、pp.20-23.

屋敷和佳、2014、「都道府県における高校改革の到達点に関する分析」『高等学校政策全般の検証に基づく高等学校に関する総合的研究<最終報告書>』、pp.3-13.

### ・謝辞

本研究はJSPS科研費 21K20235の助成を受けたものです。

# 「不登校の子をもつ親が抱える困りと葛藤」

佛教大学大学院 教育学研究科

生涯教育専攻 新井 寛規

## 1. 本研究の目的

本研究の目的は、不登校の子を持つ親の実態を明らかにすることである。特に不登校の子どもを持つことで、どのような困りがあるのかに着目し、研究フィールドとしてX県Y市フリースクールAに通う不登校状態にある6家族を対象としている。フリースクールAは、私が立ち上げた不登校を含む家庭支援団体であり、2024年に7年目を迎える。総登録者数46名、延べ利用人数5000人超の小規模なフリースクールである、主に週4回夕方からの利用が可能である。親は自身と子どもが望んで入所しているため、フリースクールに対して、協力的な側面がある。

## 2. 研究の動機

私はフリースクールAを運営する中で、親からの悩み相談をよく受ける。その中で、「学校は分かってくれない」、「先生に言っても何も変わらない」という声を耳にした。親たちの言う「困り」は、なかなか教師に相談することはできないという。そのような経験もあり、不登校の子を持つ親の語りをもとに、実態を描く研究をしようと考えている。

## 3. 研究の背景

令和4年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果概要において、国立、公立、私立の小・中学校の不登校児童生徒数が約299,000件、うち学校内外で相談を受けていない児童生徒数が約114,000人、うち90日以上欠席している児童生徒数が約59,000人となっている(文部科学省2023)。この調査を受けて、同省初等中等教育局は、①学びの場の確保、②心の小さなSOSの早期発見、③情報発信の強化の3点を「緊急対策」として通知した。過去最多を更新し続けている不登校に係る問題は、更なる大きな社会課題になった。こうした背景から、不登校の子を持つ親の実態の把握は、教育機関にとっても大変重要な視点と言える。

## 4. 先行研究

森田洋司(2005)が多くの生徒に当てはまる「登校回避感情」を明らかにしてから、不登校をただの怠学とするのではなく、「学校病理」だとして、その当事者に焦点を当てた研究が進んだ。松本(2005)は、不登校親の会に通う母親が「自分のせいで不登校になったのではないか」という発言に注目し、親たちが現実的に直面する葛藤の存在を明らかにし

た。また加藤(2015)は、不登校の父親を参与観察し、その葛藤に焦点をあてている。

一方、朝倉(1995)や青田(2004)は、フリースクールに通う児童・生徒や、不登校経験者の語りから、学校内で表出しにくい児童・生徒及び親の本音を捉えている。本研究においても、学校とは違った居場所から見た児童・生徒の語りは、非常に重要だと考える。

また、白井(2024)は、不登校の子をもつ親がどのように社会資源を活用するかとい問いに対して、電子掲示板を活用した実験を通じて、フォーマルな資源の限界に近いのではないかという考察している。本研究はインフォーマルな資源であるフリースクールの支援者が、そこに通う家族に対して行う研究である。

## 5. 研究方法

フリースクール A に通う不登校状態にある 6 家庭の親のインタビューを実施し、家庭の中にある実態を明らかにしたい。また、X 県 Z 市教育支援センターの教職員へのインタビューも実施し、教育機関からみた家族や親の困りと比較する予定である。更に、不登校児童・生徒に家族を語ってもらうことで、より多角的な視点から考察する予定である。

## 参考文献

文部科学省, 2023, 「令和 4 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について」, pp65-pp111

森田洋司, 1991, 「不登校現象の社会学」, 学文社

松本訓枝, 2003, 「『母親が語る『不登校』問題と対処—『親の会』における学習と相互作用 過程—」『市大社会学』第 4 号, pp.63-pp80

朝倉景樹, 1995, 「登校拒否のエスノグラフィー」, 彩流社

加藤敦也, 子どもの不登校に悩む父親たちの経験的語りについて—不登校の親の会に参加する父親へのインタビューを事例として—, 日本オーラルヒストリー研究第 11 巻, pp125-145

青田泰明, 2004, 文化的実践としての不登校: 社会学的不登校研究への一考察, (家庭・学校・不適応), 日本教育社会学会大会発表

白井絵里子, 2024 " "相談のしづらさ"を抱えている人の自助を支える社会資源とは: 不登校の児童, 生徒を持つ保護者の状況から導かれる考察.", 浦和論叢, pp39-66



「地方の若者」の移行と地域移動をめぐる困難  
——「地元つながり」の空中分解プロセスから——

京都大学大学院 人間・環境学研究所  
博士前期課程 水野遼太郎

本報告は、過疎地域出身の若者の移行と地域移動の経験に着目し、「地元つながり」の解体プロセスについての分析を通して、彼ら彼女らが直面する困難の構造的な解明を企図するものである。

人口減少下の地方において、再生産年代である若者は学術・社会の両面において注視される存在である。旧来の日本型雇用システムが機能不全をきたした現在、厳しい生活環境のもとに置かれた地方においては、教育・仕事をめぐる地域間格差が階層・モビリティをめぐる地域内格差を通して再生産され、ライフコースの困難へと転化していく構造が指摘されてきた(石黒ほか 2012; 石井ほか 2017; 阿部 2021 など)。このような潮流のもと、近年では若者にとってセーフティネットやリスク回避の場としての地元の側面に光が当てられている(轡田 2017; 石黒 2018 など)。他方で、農村・地域社会学領域では、都市的・資本主義的な労働に対するオルタナティブな生き方(松永・尾野編 2016; 佐藤 2016 など)や、ローカルな社会関係との交流を見据えた地域連携教育の実践(樋田大二郎・樋田有一郎 2018 など)といった観点から、地方の若者の姿に光が当てられてきた。

しかし、地方のなかでも地元という不安定層に重きを置く教育社会学、そして地域再生主体としての若者に着目する農村・地域社会学とのそれぞれの関心のずれ違いの結果として、過疎地域出身の若者の地域移動の実践と困難は取りこぼされてきたと言えるだろう。そこで、過疎化が進む岐阜県 X 町出身の 2~30 代への若者へのインタビュー調査をもとに、「地元つながり」(新谷 2004; 上原 2014 など)の維持・変容・断絶のプロセスについて、以下の分析を行った。

第1に、移行と地域外への移動とが結びつく過疎地域においては、若者たちの「地元つながり」は急速に途切れていく。第2に、過疎化が進む地元で「大人」へと成長し、生きていく将来像を思い描けない構造が、定住ではなく停留としての地元型のトラックを生み出す。第3に、過疎化がある程度進んだ地域で生まれ育った若者は、過疎化を所与の環境として意味づけるような〈衰退〉の感覚を抱き、それは「寂しいけどしょうがない」というかたちで地元を離れるという自らの現実的な移行過程に合理性を与えるものである。

以上の分析の結果、地域外への排出を前提としたローカル・トラック(吉川 2001)と地域の過疎化を「しょうがない」と感じさせる〈衰退〉の論理とが、「地元つながり」の道具的機能の空中分解による断絶を介して、相互に作用するというメカニズムが明らかになった。〈衰退〉の感覚とともに過疎地域で生まれ育った若者にとって、地元で「大人」になるという自己社会化は成立しないままに移行と地域移動は結びつく。それゆえ、過疎地域においては、地元という場の社会関係における中長期的な互酬性への期待が縮小していくことを通して、若者の「地元つながり」の道具的機能は空中分解されていくのである。

以上の分析から得られる学術的示唆は以下の通りである。第1に、本報告は「地方=地元=つながり」という素朴な理解に再考を迫る。「地元つながり」は、地方出身の若者にとって必ずしも

セーフティネットになるわけではない。むしろ、地方のとりわけ周縁部においてこそ「地元つながり」が成立しにくいという現実がある。改めて、セーフティネットから零れ落ちる地方の若者たちのリアリティや困難に目を向ける必要があると思われる。第2に、移行・格差研究における地域の解像度についてである。地方において現在進行形で進む学校統廃合は、高等教育への進学機会といったマクロの面だけではなく、部活動の選択肢やクラス替え経験の有無といったミクロな面でも格差を生み出している。教育社会学は概して地域への関心が薄い傾向があるが（殿岡2005; 中村 2014 など）、人口減少社会における学校や若者の未来を構想する上では、地方における人口減少の状況と地方出身の若者のライフコースとの関係性を各地域固有のローカルな環境のなかで捉えていくことは、教育社会学においても切実な課題となるはずである。

#### 【参考文献】

- 阿部誠, 2021, 『地域で暮らせる雇用——地方圏の若者のキャリアを考える』旬報社.
- 新谷周平, 2004, 「フリーター選択プロセスにおける道具的機能と表出的機能——現在志向・『やりたいこと』志向の再解釈」『社会科学研究』東京大学社会科学研究所, 55(2): 51-78 .
- 樋田大次郎・樋田有一郎, 2018, 『人口減少社会と高校魅力化プロジェクト——地域人材育成の教育社会学』明石書店.
- 石黒格, 2018, 「青森県出身者の社会関係資本と地域間移動の関係」『教育社会学研究』102: 33-53.
- 石黒格・李永俊・杉浦裕晃・山口恵子, 2012, 『「東京」に出る若者たち——仕事・社会関係・地域間格差』ミネルヴァ書房.
- 石井まこと・宮本みち子・阿部誠編, 2017, 『地方に生きる若者たち——インタビューから見えてくる仕事・結婚・暮らしの未来』旬報社.
- 吉川徹, 2001, 『学歴社会のローカル・トラック——地方からの大学進学』世界思想社.
- 轡田竜蔵, 2017, 『地方暮らしの幸福と若者』勁草書房.
- 松永桂子・尾野寛明編, 2016, 『シリーズ田園回帰 5 ローカルに生きるソーシャルに働く——新しい仕事を創る若者たち』農山漁村文化協会.
- 中村高康, 2014, 「後期近代の理論と教育社会学——A. Giddens のハイ・モダニティ論を中心として」『教育社会学研究』94: 45-64.
- 佐藤一子, 2016, 『シリーズ田園回帰 7 地域文化が若者を育てる——民族・芸能・食文化のまちづくり』農山漁村文化協会.
- 殿岡貴子, 2005, 「教育社会学における『地域』概念の再検討——『社会空間論』の視点から」『東京大学大学院教育学研究科紀要』44: 141-8.
- 上原健太郎, 2014, 「ネットワークの資源化と重層化——沖縄のノンエリート青年の居酒屋経営を事例に」『教育社会学研究』95: 47-66 .

## 1. 問題設定

学力格差が生じる要因について分析した研究の中でも、授業方法に着目した研究がいくつか存在する(山田 2004、須藤 2013)。これらの研究は、ある授業方法を教員が選択し、実施した結果、調査で測定された学力が形成されたと仮定し分析が進められているが、鳶島(2015)が指摘するように、教員が学力を含む学級の児童・生徒の実態をふまえて授業方法を選択している可能性を検証する必要性が残されている。そこで、本研究では、小学校における学級内の児童の社会経済的背景と教員の授業方法の関連性について明らかにすることを目的とする。

## 2. データと方法

本研究では、OECD が実施している TALIS2018 の初等教育段階教員データを用いる。まず、教員の授業方法に関する質問項目について因子分析を行い、小学校において行われている授業方法を類型化する。次に、教員勤務年数、学級規模に関する変数等を統制し、階層と授業方法の関連性が見られるか重回帰分析を行った。ここから、学級内の社会経済的背景に困難な家庭環境にある児童(低 SES)の割合が教員が特定の授業方法を行う頻度に影響を与えているのかを検討した。なお、リストワイズ法による欠損値処理を行った結果、分析対象は 2,260 名となった。

## 3. 分析結果

因子分析から、4 つの因子が抽出された。課題に関する質問の因子負荷量が高い第 1 因子を「課題探究型」、ルールに関する質問の因子負荷量が高い第 2 因子を「規律伝達型」、教員の話が中心の質問の因子負荷量が高い第 3 因子を「教員説明型」、児童に静かにするように伝えることに関する質問の因子負荷量が高い第 4 因子を「静穏指示型」とそれぞれ名付けた。

重回帰分析から、「課題探究型」の授業を行う頻度は、学級内の低 SES 児の割合によって異なることが示された(表 1)。また、低 SES 児の割合が 30%までの場合「課題探究型」の授業を行う頻度は増加するが、31%以上の場合、減少することも示された。一方、「教員説明型」の授業を行う頻度に、低 SES 児の割合による影響は確認することができなかった<sup>1</sup>。

これらの結果が生じた要因として、「課題探究型」の授業の授業スタイルによる影響が考えられる。前馬(2022)は、授業スタイルの親和性について分析する中で、クラスメイトと関わり合いながら学ぶ授業は、中学生との親和性が高く、生徒の社会経済的背景に規定されないことを明らかにしている。これは、小学校でも同様の可能性がある。そのため、低 SES 児がいる学級で「課題探究型」授業の頻度が増えていると推測される。

また、「課題探究型」の授業の授業内容による影響が考えられる。中島(2021)は、校区の社会経済的背景が低いにも関わらず、算数の学力が高い小学校では ICT を活用した協働学習や課題発見・解決型の指導等を行っていることを示し、「実社会と結びつけるような具体性をもった教育が有効だということである」(中島 2021:163)と結論付けている。このことから、低 SES 児がいる学級で児童にとって身近で実際的な内容の授業が「課題探究型」という形でおこなわれているため、このタイプの授業の頻度が増えていると考えられる。

---

<sup>1</sup> 「規律伝達型」、「静穏指示型」の授業の頻度については、表と同じモデルで分析した結果は、低 SES 児の割合は統計的に有意な影響が見られたが、このモデルに学力を統制して実施した場合、「規律伝達型」、「静音指示型」への独自の効果は見られないという結果が得られた。なお、「課題探究型」の授業頻度は、学力を統制しても、低 SES の児童の割合が独自の効果として確認された。

表 1 「課題探究型」を行う頻度の重回帰分析の結果

	偏回帰係数	標準誤差	標準化偏回帰係数
切片	-0.022	0.072	
教員勤務年数	-0.010***	0.002	-0.136
学級規模	-0.001	0.002	-0.013
女性教員ダミー	0.284***	0.036	0.329
社会経済的に困難な児童の割合			
1～10%—いない	0.115**	0.038	0.133
11～30%—いない	0.187**	0.067	0.217
31%以上—いない	-0.050	0.195	-0.057
サンプル数	2260		
調整済みR <sup>2</sup> 値	0.054		

(\*\*\*  $p < 0.001$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*  $p < 0.05$ )

#### 4. 結論

以上の分析から、学級内の低 SES 児の割合によって「課題探究型」の授業を行う頻度が異なることが示された。また、「課題探究型」の授業においても、低 SES 児の割合が「1～10%」「11～30%」と増加すると、「課題探究型」の授業を行う頻度も増加するが、「31%以上」の場合、頻度が減少することも示された。

本研究は、教員の担当学年が不明であることや、授業方法の選択が教員自身によるものなのか、或いは、学校や地域による取り組みに影響を受けた結果なのか明らかにできていない点で課題が残る。これらの点については留意すべきではあるが、本分析の結果は、次のような示唆を与える。

まず、授業について考える上で、学級内の低 SES 児の存在を無視することができないということが示された。授業方法の選択を行う上で、学級の実態は規定要因の1つである。そのため、ある学級では実態と調和した優れた授業方法であっても、他の学級では相応しくないと教員に捉えられている可能性もある。これらの結果は、鳶島(2015)が指摘するように、授業を実施する教員が学力を含む学級の児童の実態をふまえて授業方法を選択している可能性を示すものであり、低 SES 児に目を向けることの大切さが改めて示された。

次に、学校や学級の取り組みを明らかにする上で、社会経済的背景の高低といった二項対立の枠組に学級を当てはめることのリスクが示された。本研究から低 SES 児の割合と授業方法の頻度は、直線的な関係ではないことが明らかとなった。つまり、学校や学級の取り組みを明らかにする上で、社会経済的背景の高低といった二項対立の枠組に学校や学級を当てはめることによって、見逃されてしまう事象がある可能性があるため、社会経済的背景をより細かく分ける必要性が示された。

#### 参考文献

- 前馬優策, 2022, 「中学生の授業スタイルへの親和性の規定要因」『広島経済大学研究論集』, 45:33-47.
- 中島ゆり, 2021, 「地域の社会経済的背景別に見た学校の取り組みと高い学力との関連」耳塚寛明・浜野隆・富士原紀絵編『学力格差への処方箋[分析]全国学力・学習状況調査』勁草書房, 152-164.
- 須藤康介, 2013, 『学校の教育効果と階層—中学生の理数系学力の計量分析—』東洋館出版社, 59-79.
- 鳶島修司, 2015, 「学力の階層差と授業方法の関連—マルチレベル分析による検討—」『社会学研究』, 95:1-23.
- 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 調査が示す学力の変化と学習の課題』岩波書店, 99-126.

## 援助要請の社会学——「子どもの貧困」に焦点を当てて

赤城拓<sup>1</sup>

### 1. 本稿の目的

本稿は、これまで主に社会心理学や臨床心理学において研究が蓄積されてきた「援助要請」概念を、社会学における「子どもの貧困」研究の文脈の中に位置付けることが、どのような意義をもつのかを明らかにすることを目的とする。

### 2. 社会学における「子どもの貧困」研究の課題

社会学における「子どもの貧困」研究には貧困が子どもの主観的な状態に与える影響についての関心が特に計量研究において低かったという課題がある。

この課題には、社会学における「子どもの貧困」研究が主に階層研究の文脈に位置付けられてきたことが背景にある。稲葉昭英は、これまでの貧困と子どものライフコースとの関連を問う研究が、従属変数を学歴達成や初職の安定性などの階層的な変数とした階層研究と親和的である一方で、貧困が子どもの内面に与える影響への関心が低かったことを指摘している（稲葉 2021, p145）。もちろん、質的研究においては貧困世帯における子ども達の困難や生活世界の記述が蓄積されてきたが（知念 2014, 林 2012, 志田 2015）、特に計量研究においては、貧困による教育達成の不利が主な研究関心とされてきた（斎藤 2017, 余田 2012, 2014, 吉武 2021）。近年では、貧困が子どもの心理や人間関係に与える影響に着目した計量研究が蓄積されてきているものの（稲葉 2021, 梶原 2021）、さらなる貧困が子どもの心理や人間関係に与える影響に関する計量研究の蓄積が求められる。

### 3. 「子どもの貧困」研究における「援助要請」概念の導入の意義

援助要請とは「(1)個人が問題やニーズを抱えており、他者が解決もしくは軽減されうるものであり、(2)ニーズを抱えた個人が解決もしくは軽減されうるものであり、(3)ニーズを抱えた個人が他者に対して直接的に援助を要請する行動<sup>(1)</sup>」（DePaulo 1983, p3）と定義される。この定義からわかることは、援助要請とは、個人の内面の状態に規定されている行為であるということである。

「援助要請」概念が以上のような含意をもつことから、「援助要請」概念を社会学における「子どもの貧困」研究の文脈の中に位置付けることは、上記の課題に対して次のような意義をもつと考えられる。「援助要請」が子どもの心理的状态を記述する上で、有効な枠組みであることから、援助要請を取り入れることは、貧困が子どもの主観的な状態に与える影響をこれまでよりも精緻に記述することを可能にするという点で意義をもつ。だが、「援助要請」概念を社会学における「子どもの貧困」研究の文脈の中にどのように位置付けるのかに関しては、今後の課題である。

---

<sup>1</sup> 京都大学大学院人間・環境学研究科/修士課程1年, akagi.taku.47r@st.kyoto-u.ac.jp

## <注>

(1) 訳は山本・齋藤 (2019, p63) を一部改変。

## <引用文献>

- 知念渉, 2014, 「『貧困家族であること』のリアリティ——記述の実践に着目して——」『家族社会学研究』第 26 巻第 2 号, pp. 102-113.
- DePaulo, B., M., 1983, Perspectives on Help-Seeking, In B., M., DePaulo, A., Nadler, and J., D., Fisher (Eds), *New Directions in Helping: Vol. 2. Help-Seeking*, New York: Academic Press, pp3-12.
- 林明子, 2012, 「生活保護世帯の子どもの生活と進路選択——ライフストーリーに着目して——」『教育学研究』第 79 巻第 1 号, pp. 13-24.
- 稲葉昭英, 2021, 「貧困と子どものメンタルヘルス」『家族社会学研究』第 33 巻 2 号, pp. 144-156.
- 梶原豪人, 2021, 「なぜ貧困家庭の子どもは不登校になりやすいのか——不登校生成モデルを用いた実証研究——」『教育社会学研究』第 109 集, pp. 51-70.
- 齋藤知洋, 2017, 「子どもの貧困と中学生の教育期待形成」『社会学年報』第 46 巻, pp. 127-138.
- 志田未来, 2015, 「子どもが語るひとり親家庭—『承認』をめぐる語りに着目して—」『教育社会学研究』第 96 集, pp. 303-323.
- 山本謙治・齋藤誠一, 2019, 「近年の日本の援助要請研究の動向について : 援助要請者, 対象となる問題, 援助要請相手の観点から」『神戸大学発達・臨床心理学研究』第 18 巻, pp. 63-68.
- 余田翔平, 2012 「子ども期の家族構造と教育達成格差——二人親世帯/母子世帯/父子世帯の比較」『家族社会学研究』第 24 巻第 1 号, pp. 60-71.
- , 2014, 「家族構造と中学生の教育期待」『社会学年報』第 43 巻, pp. 131-142.
- 吉武理大, 2021, 「生活保護世帯の中学生の進路の意識における格差——全国調査の計量分析の結果から——」『松山大学論集』第 33 巻第 2 号, pp. 45-64.

# 生徒指導による自由と管理のジレンマ —教育困難校の生徒と教員の語りから—

名古屋大学大学院 教育発達科学科

教育科学専攻 千田 沙織

## 1. 本研究の目的

本研究の目的は、教育困難校の校則を中心とした生徒指導を通して、教員と生徒の間に生じる自由と管理のジレンマがどのように形成されているのかを明らかにすることである。本研究では、教育困難校の一例として専修学校高等課程（A校）を取り上げる。A校とは、X県にあるC学園が経営している私立の専修学校高等課程である。修業年限は3年であり、大学入学資格付与校に認定されている。生徒数は約900名で、普通科と工業科がある。私は現在A校の教員であり、校則やその他学校のルールにもとづいた生徒指導を行なっている。

## 2. 研究の背景

内田（2022）は、「学校の業務に関する調査」において、中学校教員に対しての校則関連の回答から、「生徒は制服を着用すべきだ」という意見に対する賛否と「生徒の服装や頭髪などの規定をなくすと、生徒指導に要する時間が増えると思う」の回答傾向を調べている。「制服を着用すべきだ」と答えている教員は、生徒に自由を与えれば、秩序が乱れるなどのトラブルが発生し、かえって生徒指導の時間が増えることから、根本から生徒の服装や頭髪を規制しようとする。一方で、「制服を着用させる必要がない」と答えている教員は、ルールがなければ、そこに違反という判定がなくなることから、生徒を自由にしたところで制服を着用させる必要がないと考えられる。

A校の教員である私自身も、校則やその他学校のルールや制度による校則が必要か否か、生徒個人を信じて自由にしたい気持ちと、クラスや学校のルールや秩序を保たなければいけない責任感との間で大変悩ましく感じるものがしばしばある。

A校では、校則やルール違反・逸脱行為・個人の失念において、担任や生徒指導の教員からの注意や叱責と併せて、生徒手帳の遅刻欄や注意喚起欄にスタンプ（教員の印鑑）が押される。具体的には、遅刻、ネクタイ・リボン・ブレザー忘れ、染髪や髪型の変形、不要物の持参などが挙げられる。さらに、注意喚起欄にスタンプが5溜まったり、いじめなどの迷惑行為を行ったりした場合、担任指導、学年指導、懲戒において「面倒くさい」課題を課される。

「多様性」や「ルールメイキング」という言葉が注目される昨今、社会情勢や他の学校の校則および生徒指導の動きに合わせながら、校則の規制緩和が進んでいる。そのなかで厳しい校則や指導は、自由に自己表現をしたい生徒たちからすれば忌み嫌われる一方で、校則違反や問題行動の抑

止や反省につながり、真面目に落ち着いた学校生活を送りたい生徒たちを守れるという利点もある。本研究では、生徒と教員の間で生じているジレンマを導き出すことで、A校と同様に全日制かつ制服や校則が存在する「教育困難校」と呼ばれる学校に対して、個人の自由や尊厳を守りながら、集団の治安維持を保つ生徒指導や支援の一助になると考える。

### 3. 先行研究

朝比奈(2019)は、「家庭環境や生育歴、本人の能力的な特性などによって学習意欲や興味・関心がとぼしくなってしまう、入学後の教育活動で個々の能力やスキルを伸ばすのが難しい学校」を「教育困難校」と定義している。本研究では、この定義に当てはまる学校を対象に研究を進めていく。

稲田・吉永(2011)は、大阪府立A高等学校の2004年から始めた学校改革の1つである「基本的生活習慣の確立を目指した生徒指導」を取り上げている。服装頭髪指導については、午前8時から6限終了まで校門でのチェックを行い、違反生徒は再登校させた。授業態度や遅刻に関しては、違反時生徒に「問題行動指導カード(2005年から「反省カード」)」を渡し、そのカードの累計枚数によって、担任・学年主任・校長とレベルを上げての説諭が行われる手法がとられた。これらの生徒指導により、同年内に学校はほぼ落ち着きを取り戻すことができたという。

伊藤(2013)は、教師の指導に反発・無視していた生徒の大多数が、その指導を受け入れるようになった高等専修学校(Y校)でインタビューと参与観察を行った。その中で3つの志向性:「成長志向」、「被承認志向」、「年長役割志向」を見出し、生徒指導に対して「志向性基盤アプローチ」の重要性を示唆している。なお、伊藤は次の研究課題として「指導の正当性を改めて考えさせ、教師との対話・交渉を行う機会を積極的に用意することが、指導が受容されるようになった学校にとっての次の課題」と述べていることから、本研究ではこれに踏みこんでいきたい。

### 4. 研究方法

博士論文においては、「調査者と対象者が積極的に影響を与え合う可能性」に焦点を当てた「関わりを資源化する調査者」(清水・内田2009)の立場をとり、対話的構築主義のアプローチによって半構造化インタビューを行う。この方法により、教員と生徒の立場や個人の価値観による認識のずれやジレンマ、双方の語りに相互に影響を受けることで思考が変容する過程を明らかにすることができると考える。なお、インタビューにおいて不十分な点は、統計やアンケートなどの量的調査を用いながら研究を進めていく予定である。



## 参考文献

朝比奈なを,2019,『置き去りにされた高校生たち 加速する高校改革の中での「教育困難校」』,学事出版

伊藤秀樹,2013,「指導の受容と生徒の志向性 —「課題集中校」の生徒像・学校像を描き直す—」

稲田克二,吉永省三,2011,「生徒指導上の課題に取り組む学校経営—大阪府立高等学校における経験から—」,千里金蘭大学紀要 8:pp78-pp86

内田良・山本宏樹編著,内田良,2022,「第1章 教師の目線、生徒の目線—校則緩和で風紀は乱れるのか、生徒指導は増えるのか—」,『だれが校則を決めるのか 民主主義と学校』,岩波書店

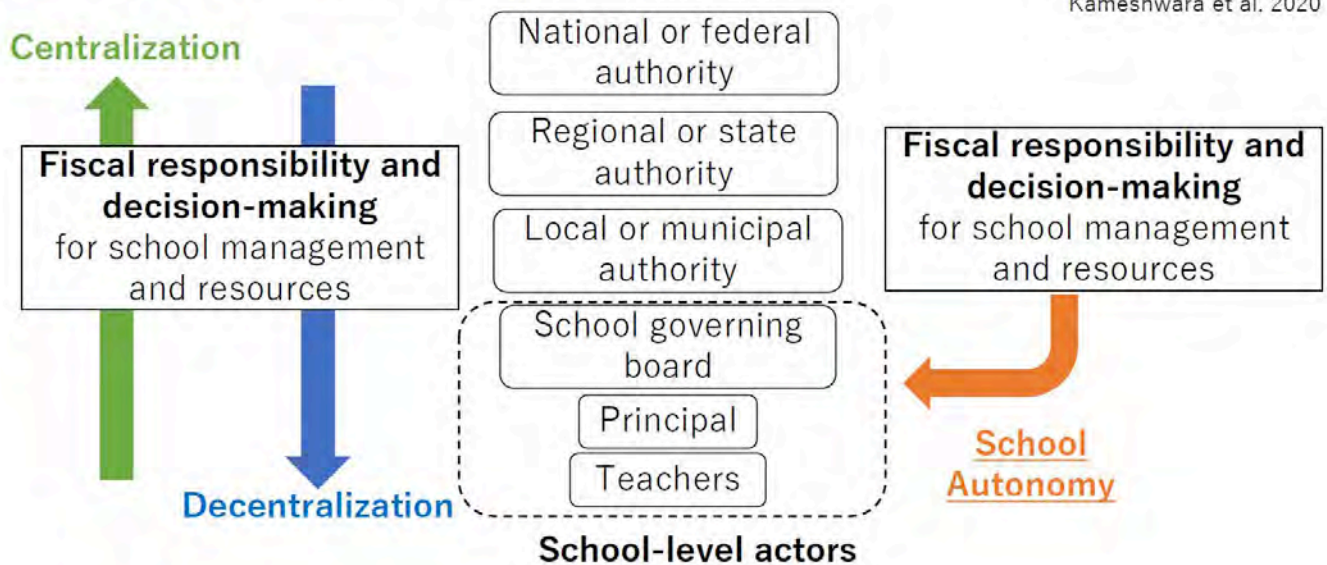
清水睦美,内田良,2009,「研究レビュー 質的研究の10年—『教育社会学研究』を中心に—」,『教育社会学研究』84:pp103-pp121

# 教員採用制度の国際比較： PISA2022の探索的分析から

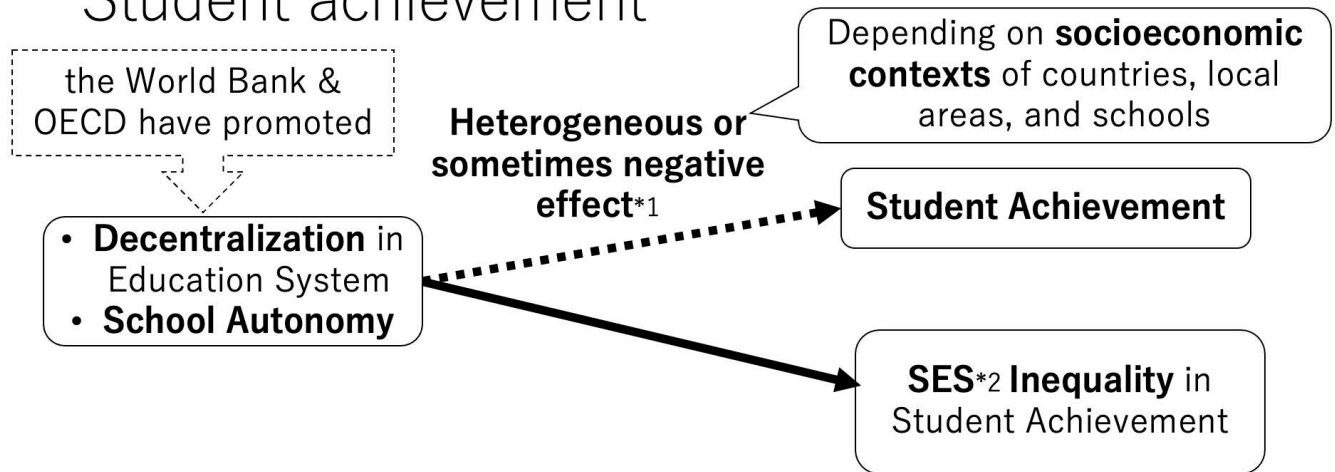
2024/03/10 日本教育社会学会 若手研究者交流会  
前田 麦穂（國學院大學）

## Decentralization in Education System and School Autonomy

e.g., OECD (2023);  
Hanushek et al. (2013);  
Kameshwara et al. 2020



# Literatures (1) :Decentralization and Student achievement

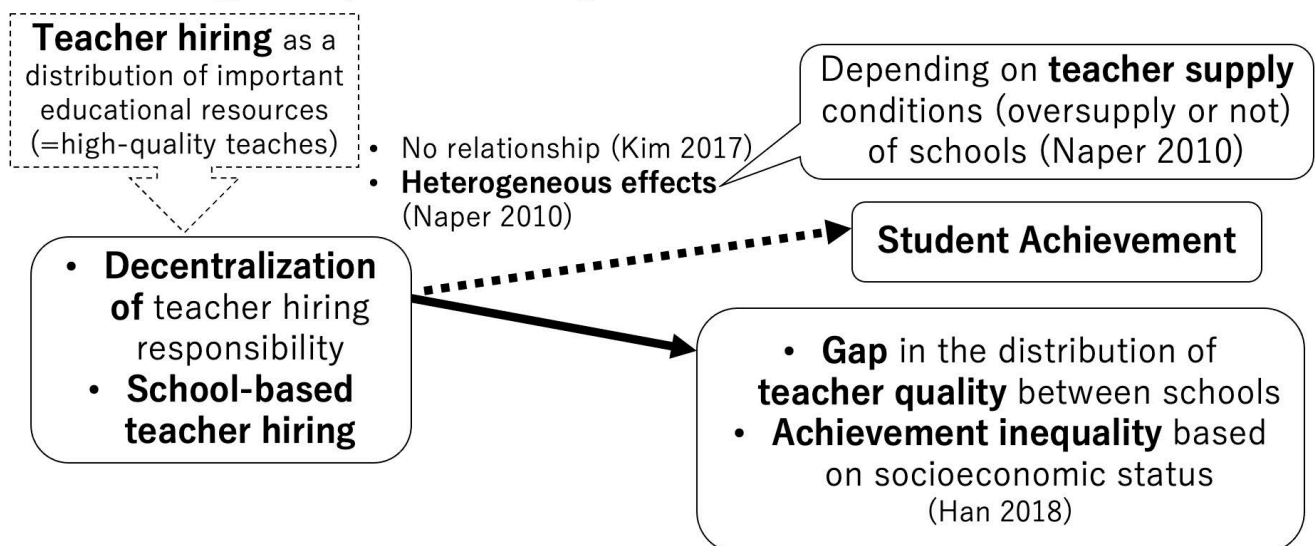


\*1 e.g., Galiani et al. 2008; Leer 2016; Hanushek et al. 2013; Kameshwara et al. 2020; OECD 2023

\*2 e.g., Chmielewski & Bell (2023)

\*2 SES=Socioeconomic Status

# Literatures (2) :Decentralization of Teacher Hiring responsibility



## Literatures (3) :PISA2022 Results

- OECD (2023: 212) recognized that:
  - “On average across OECD countries, students in schools whose principal reported that **more responsibilities for the curriculum or resource management** lie with the school scored **slightly lower in mathematics, after accounting for socio-economic factors** (Table II.B1.6.4).
  - These results are consistent with a comprehensive review by Jensen, Weidmann and Farmer (2013[19]) who reported that **increasing school autonomy may improve academic achievement only to some extent, and only in some countries.**
  - After all, several studies found that to reap the full benefits of school autonomy, education systems need to have effective accountability systems, as well as highly qualified teachers and strong school leaders to design and implement rigorous internal evaluations and curricula (Hanushek, Link and Woessmann, 2013[13]; OECD, 2011[20]).
  - In any case, **variations in school autonomy within education systems** are expected to be **modest in size and are largely explained by the public or private nature of schools.**
  - To fully understand **the relationship between school autonomy and student outcomes**, it is helpful to **examine cross-country variations.**”

## The Present Study

- Future research need:
  - To **examine cross-country variations** on the relationship not only between **decentralization of teacher hiring responsibility and students outcomes** but also between those and **educational equality** (e.g., Achievement gap based on students' SES, Distribution gap of teacher quality between schools) based on a distinction between **public and private schools**
- →The purpose of this study:
  - **To present a typology of teacher hiring system of public schools around the world** through an analysis of the Program for International Student Assessment (PISA) 2022 and 2015 school questionnaires survey data **as a basis of future cross-country research**

# Method

1. Calculate country-average ratio of **responsible-actors of teacher hiring** in 2022 ([SC202Q01JA](#)) and 2015 ([SC010Q01T](#))
2. Make up a cross-country dataset as below

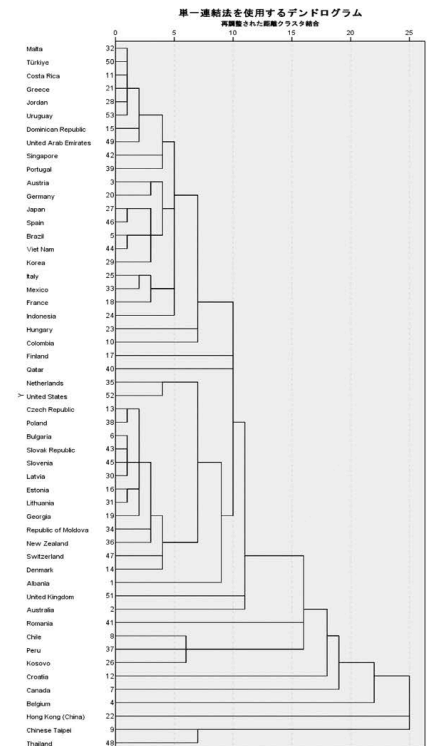
	COUNTRYID	2022princ		2015princ	
		ipal	hers	ipal	hers
Albania	8	0.523404	0.004255	0.600962	0.153846
Algeria				0.146497	0
Baku (Azerbaijan)	31	0.146341	0		
Argentina	32	0.142857	0.026578		
Australia	36	0.590116	0.244186	0.832461	0.149215
Austria	40	0.456	0.044	0.451327	0.030973

3. Conduct hierarchical cluster analysis in SPSS Statistics 27 (countries with missing data in 2015 or 2022 are list-wised)

# Result

- 14 clusters were found and classified into 7 categories

Cluster	Category	Number of countries	
1	1-1	<b>Nation-based</b>	10
	1-2	<b>Region-based</b>	13
2, 3, 4	<b>Principal-driven</b>	1, 1, 14	
5, 6, 7, 8	<b>Mixed</b>	1, 1, 1, 1	
9	<b>Local-based</b>	3	
10, 11, 12	<b>School-based</b>	3	
13, 14	<b>Teacher-participation</b>	1, 2	



# Discussion

- The analysis found **7 categories in decentralization of teacher hiring responsibility**
  - Nation-based, Region-based, Principal-driven, Mixed, Local-based, School-based, Teacher-participation
- In future cross-country research, for example, we could conduct **case studies** on the countries selected **from each category** to compare the relationships **among decentralization, educational achievement and equality**

# References

- Chmielewski, A. K. & Bell, S. (2023). Cross-national socioeconomic inequality and educational policy. In Berends, M. et al. (Ed.), *The Sage Handbook of Sociology of Education* (Kindle Edition) (Chapter 20). SAGE Publications Ltd.
- Galiani, S. et al. (2008). School decentralization: Helping the good get better, but leaving the poor behind. *Journal of Public Economics* 92 (10–11), 2106–2120.
- Han, S. W. (2018). School-based teacher hiring and achievement inequality: A comparative perspective. *International Journal of Educational Development* 61, 82–91.
- Hanushek, E. A. et al. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104(C), 212–232.
- Jensen, B., B. Weidmann and J. Farmer (2013), *The Myth of Markets in School Education*, Grattan Institute.
- Kameshwara, K. K. et al. 2020. A false promise? Decentralization in education systems across the globe. *International Journal of Educational Research*, 104, 1–16.
- Kim, Y. (2017). Does autonomy over teacher hiring affect student math and science achievement? *Education Economics* 256, 562–574.
- Leer, J. (2016). After the Big Bang: Estimating the effects of decentralization on educational outcomes in Indonesia through a difference-in-differences analysis. *International Journal of Educational Development* 49, 80–90.
- Naper, L. R. (2010). Teacher hiring practices and educational efficiency. *Economics of Education Review* 29, 658–668.
- OECD (2011), “School Autonomy and Accountability : Are They Related to Student Performance?”, *PISA in Focus*, No. 9, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results Learning During – and from – Disruption (Volume II)*. PISA. OECD publishing.

# 進路形成に対する特進コース在籍の影響に関する地域間比較

—都道府県内の異質性に注目して—

東京大学大学院

田垣内義浩

## 1. 問題設定

本稿は、高校生の進路選択に対して特進コース在籍・非在籍がどのような影響をもっているか明らかにすることの重要性を指摘し、その際に求められる分析の視点を提示する。特に、人口規模という地域的な条件により、特進コース在籍・非在籍の影響にいかなる違いがみられるかに着目していくこととする。

これまでに日本の教育社会学では、進路のトラッキングに関する知見は数多く蓄積されている。ただ、その多くが高校「間」のトラッキングに注目する一方で、特進コースなど高校「内」のトラッキングについてほとんど検討してこなかった（田垣内 2022）。しかし、旧来より高校内部のトラッキングは全国的に普及していたことから（天野ほか 1986）、高校「内」の特進コース設置・在籍の影響に関する分析を進めることが求められる。そうした作業により、日本型トラッキングのメカニズムへの理解がより深まることが期待される。

## 2. 分析の視点

特進コース在籍・非在籍の影響に分析するにあたり、次の視点を設定し、議論を進めていくことが可能性として指摘できる。

第一に、都道府県内の都市部と非都市部の比較から特進コース在籍・非在籍の影響を探るという視点である。これまで、非都市部の特進コース設置とその影響に関しては比較的に着目されてきたが（吉川 2001）、都市部の特進コースが生徒の進路形成に対していかなる役割を果たしているかそれほど明らかにされていない。都市部では高校数が多いため、どちらかというとも高校「間」のトラッキングに注目されがちであるが、実際には県内のトップランクの進学校を除き、高校「内」のトラッキング編成は広くみられるとの指摘もある（天野ほか 1986）。本研究は、相対的に非都市部のトラッキングに比重を置いた議論を行っていくが、都市部についても合わせて検討することで、特進コース在籍・非在籍の影響に関する知見を精緻化することを試みる。

第二に、特進コースが存在することの影響を、特進コース在籍生徒のみならず、非・特進コース（普通コースなど）在籍生徒にも照準を合わせて検討していくことである。これまで特進コースに在籍することが、教育達成の高さに対してポジティブな役割をもたらしていると示唆が得られてきた（吉川 2001）。そのメカニズムの一つとして、田垣内（2022）は特進コースへの教員リソースの集中的投入を読み取っているが、それにより非・特進コースにはそれらリソースが不足することも指摘している。こうした事情から、非・特進コース在籍生徒に対する進路形成への支援が立ち遅れてしまっている可能性があるという。もし

このような事態になった時、リソースが十分に割かれない普通コースの生徒から不満が出てもおかしくはないだろう。組織の安定性のために、普通コース在籍生徒からもコミットメントを獲得することは重要な課題となるが、高校はどのような対応を行うことで生徒の進路実現を図っているのだろうか。本稿では、この点について、第一の視点における地域差も加味しつつ分析をすることの重要性を提案する。

### 3. 対象と方法

筆者は、以上の視点を検討するにあたり、ある地方県の非都市部（X校）と都市部（Y校）の高校を対象として継続的に調査活動を行ってきた。該当県は都市部と非都市部の社会的・経済的条件的格差は非常に大きいことが指摘されている。大学進学率は都市部（約40%）でそれなりに高いが、非都市部（約25%）は4分の1が進学するにとどまる（2019年度、3年前中卒者基準）。

質問紙調査は、X校の3年生を対象に2020年1月と補足調査として2023年1月に教室における集団自記式で実施した。また、2020年実施の調査は都市部Y校でも同一の内容と方法で実施した。それぞれの高校の内部に、特進コースと普通コースが併置されている。調査項目は、入学時点からの進路希望の推移、入試形態、学習時間、部活動、家庭の文化資本などである。X校とY校は特進コースと普通コースがそれぞれ学力的に同等なことから、学力を統制した比較が一定程度可能である。

インタビュー調査は、2021年8月～10月にX校の教員10名、また2021年10月に前年度卒業生5名に対し、各1時間半程度実施した。教員インタビューでは、各コースの教育目標や学習・進路指導などを尋ねた。卒業生インタビューでは特進コースと普通コースの特徴を質問した。また、都市部の特進コース・普通コースの特有性を描き出すため、同一県の都市部のトップ校～三番手校の5名の教員にも2023年10月に追加インタビューを行った。Y校での調査は叶わなかったが、異動経験の多い教員からは本稿で用いるデータに都市部内での共通性が高いことを確認している。本稿は質問紙調査で得られた結果に対し、教員や卒業生の声を織り交ぜることでリアリティを持った解釈ができる利点を重視した（調査の概要は、田垣内（2022）にも詳細がある）。

### 4. 引用文献

天野郁夫・耳塚寛明・樋田大二郎・菊地栄治・酒井朗、1986、「高等学校における学習習熟度別学級編成に関する研究」『

吉川徹、2001、『学歴社会のローカル・トラッカー地方からの大学進学』世界思想社。

田垣内義浩、2022、「地方県の非都市部からの大学進学—低進学率地域の高校におけるリソースの制約と傾斜配分」『教育社会学研究』第110集、pp.213-235。



## 1. 研究目的

本研究の目的は、学校教育を修了した不登校経験者を対象としたインタビュー調査を事例に、社会参加の際に不登校の経験が持つ意味や不登校経験者にとっての「自立」の解釈実践を明らかにすることである。それによって、不登校を対象とする支援の中での能力主義的な価値観を批判し、学業達成や学歴形成には限定されない当事者の自己再定義の方法を考案する。

## 2. 当該分野の状況や課題等の背景

文部科学省の不登校児童生徒の支援目標は、学校に戻ること（「学校復帰」）ではなく「社会的自立」に転換した。近年では別室登校や学校と並行して適応指導教室、フリースクール、不登校特例校などの不登校向け教育機関へ通いながら進路を模索する者も増えている。しかし、現在においても義務教育段階の学校教育が果たす役割は、極めて大きく、不登校経験がその後の進路選択や社会経済的に不利益をもたらす可能性も指摘されている（文部科学省 2023）。不登校を取り巻く諸制度に注目すると、2016年に「義務教育段階における普通教育の機会の確保等に関する法律」<sup>1</sup>が成立し、学校内（外）での不登校児童生徒を対象とした支援機能の強化が進んでいる。

このような諸政策の改革によって、現状で不登校状態にある子どもの学習機会や支援等は整備されつつあるが、不登校経験者のその後の進路実態については1993年と2006年に文部科学省が追跡調査を実施して以来、明らかにされていない。現状の不登校に関する研究動向の課題は、不登校児童生徒の支援法や未然防止と比較して不登校経験者のその後は見過ごされている点にあり、これは不登校経験者の社会との接続実態が見えてこないという意味で課題である。

森田（2003）は義務教育を終了後、学校や仕事の場とのつながりを持たない不登校経験者の存在を踏まえ、学校の枠組みを越えた対応の必要性を指摘している（森田 2003, p.23）。以上の点から、不登校児童生徒の支援のあり方を考える上で、学校在学中に限定せず、当事者の中長期的な進路や社会生活に注目する必要があるのではないか。

## 3. 先行研究

### 3.1 当事者の意味づけに注目した研究

不登校経験者に焦点化した先行研究には、当事者の意味づけに注目した研究（貴戸 2004, 松坂 2010）やその後の進路に注目した研究（森田他 2003, 福岡・松井他 2014）、不登校及び高校中退経験を有する生徒を受け入れる教育機関に注目した研究（伊藤 2017, 内田 2015, 藤村 2018）がある。貴戸（2004）は主にフリースクール通学経験者の語りに注目し、「選択の物語」（貴戸 2004, p.263）としては意味づけられない当事者の現実を明らかにした。しかし、貴戸（2004）の調査時と比較して不登校生徒を取り巻く諸政策や社会認識は大きく変化している。近年では、学校外の学びの場や不登校児童生徒を対象とした進学先も整備されており、これらの場を利用した不登校経験者の意味づけや進路に注目する必要がある。

松坂（2010）は不登校経験を肯定的に評価できない者も否定的な側面を付き合いながら不登校の過去を自己資源として付加価値をもつようになることを当事者へのインタビューから明らかにしている（松坂 2010, p.54）。不登校経験に対する考え方は明らかにされているが、これを踏まえた上でどのような進路選択をしているかといった考え方は検討対象外となっている。

<sup>1</sup> 文部科学省, 2016, 平成 28 年度「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律の公布について（通知）」  
([https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1380952.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1380952.htm))

### 3.2 不登校経験者に注目した研究

森田他（2003）は、1993年度（平成5年）に文科省実施の追跡調査結果から、義務教育を修了後に進学・就職していない者が一定数存在することを踏まえ、不登校を進路形成上の問題と捉えた。不登校の追跡調査は2006年度（平成18年）にも行われており、1993年度調査では中学卒業時点での高校進学率は65%に対して、2006年度では85%<sup>2</sup>に上昇した。近年では通信制高校やチャレンジ校<sup>3</sup>などの不登校経験者を対象とした後期中等教育機関が整備されていることを踏まえると、より一層不登校生徒の高校進学率は上昇していると推察される。

しかし、上級学校への進学によって表面的には社会に適応できているように見えても、不登校時の課題が解決されないまま問題を持ち越しているケース（福岡，松井他 2014）も存在する。不登校経験者を受け入れる高等専修学校に注目した伊藤（2017）は、教師の密着型・辞めないための支援が生徒の登校継続を支えることを明らかにしているが、登校継続を支える指導体制が卒業後の進路展望のゆらぎをもたらすことも明らかにしている。

内田（2015）はサポート校生徒が前籍校の制服を着用する背景には中退経験に対するスティグマが存在すること、前籍校の履歴が大学進学への再アスピレーションを加熱させる機能を持つことを明らかにした（内田2016）。尾場（2015）は通信制高校からの大学進学にはメリトクラティックな価値観を再生産する側面を有すことを指摘している。これらの知見を踏まえると、学校在学中のみに焦点を当てても不登校経験者のその後の進路動向を説明することができないことが窺える。不登校支援の目標が「社会的自立」に変化した現在において、学校卒業後スムーズに進学できることよりも、本人自身が有する課題や生き方を考える必要があるのではないか。以上の理由から、博士論文では学校教育修了者に注目し、不登校経験者にとっての「自立」の解釈実践を明らかにする。

### 4. 「自立」への着目

文部科学省の不登校支援目標は「学校復帰」から、2003年に児童生徒の「社会的自立」に転換し（「今後の不登校への対応の在り方について」（初等中等教育局長通知）、学校に戻ることをのみを目標とするのではないことが明記された。近年の不登校をめぐる諸政策においても青少年育成や若者の就労支援の文脈でも「社会的自立」が用いられる傾向にあるが、どのような状態が「社会的自立」なのかは具体的には示されていない。本研究は不登校経験者にとっての「自立」の解釈実践に注目する。

### 5. 参考文献

伊藤秀樹，2009，「不登校経験者への登校支援とその課題：チャレンジスクール、高等専修学校の事例から」『教育社会学研究』第84集，pp.207-226.

———，2017，『高等専修学校における適応と進路—後期中等教育のセーフティネット』東信堂。

貴戸理恵，2004，『不登校は終わらない—「選択」の物語から“当事者”の語りへ』新曜社。

森田洋司編，2003，『不登校—その後—不登校経験者が語る心理と行動の軌跡』教育開発研究所。

尾場友和，2015，「通信制高校生をめぐるメリトクラシーの呪縛—生徒から見た進路形成過程に対する認識と構造—」『教育学研究ジャーナル』第17号，pp.1-9.

内田康弘，2015，「サポート校生徒は高校中退経験をどう生き抜くのか：スティグマと「前籍校」制服着行動に着目して」『子ども社会学研究』第21集，pp.95-108.

———，2016，「サポート校生徒と大学進学行動—高校中退経験者の「前籍校の履歴現象効果」に着目して」『教育社会学研究』第98集，pp.197-217.

文部科学省，1993，平成5年度不登校生徒追跡調査 報告書について

<sup>2</sup> 文部科学省，1993，平成5年度不登校生徒追跡調査 報告書について、文部科学省，2014，『「不登校に関する実態調査」～平成18年度不登校生徒に関する追跡調査報告書～（概要版）』

<sup>3</sup> 不登校経験者向けの教育機関には、定時制・通信制高校や不登校・高校中退経験者を受け入れるチャレンジ校が存在する。サポート校とは、定時制高校と並行して通学する民間教育機関（非一条校）を示す。

[https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/287175/www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/13/09/010999.htm](https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/287175/www.mext.go.jp/b_menu/houdou/13/09/010999.htm)

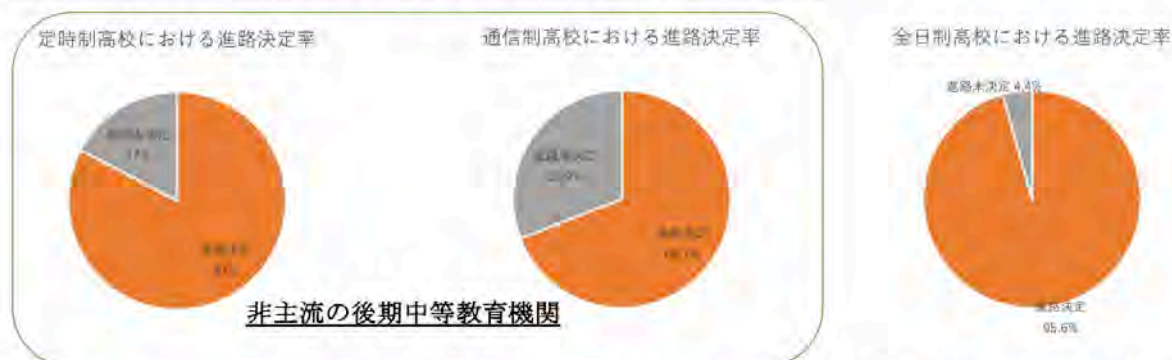
文部科学省, 2014, 『「不登校に関する実態調査」～平成 18 年度不登校生徒に関する追跡調査報告書～(概要版)』。

# 非主流の後期中等教育機関における進路形成の研究 — 高等専修学校での学校経験に着目して —

大阪大学大学院 人間科学研究科 教育文化学研究室 博士前期課程  
尾河 勇太

## 問題意識

令和4年度学校基本調査から見た進路決定率に関する各校種の実態



政府統計資料などから高等専修学校の進路決定率に関するデータを得ることはできなかったが、先行研究で取り上げている複数の高等専修学校と、筆者が2020年から2024年3月現在まで勤務している高等専修学校における進路実績をみると、進路未決定のまま卒業していく生徒はごくわずかであることがわかる。これは、定時制高校や通信制高校、高等専修学校を含めた非主流の後期中等教育機関の中でも、生徒の進路決定率についてはかなり高水準にあるといえるだろう。

## 問題意識

しかし・・・

単に進路決定率のみで高等専修学校の進路保障に係る機能を評価しきることは安易である。



例えば・・・

①学校の有する専門分野への進路形成をする生徒が極端に少ない(伊藤2017)

②卒業後の就労・就学に関して3年以内に半数以上の卒業生が退職・退学をしている高等専修学校の存在が明らかになっている(伊藤2017)

③実務者として高等専修学校に関わる中で、確かに進路決定率そのものは強固に保障されているものの、進路に対する展望や希望を描くことができないまま不本意ながらも進路形成をしていかざるを得ない多くの生徒と直面



つまり・・・

高等専修学校に通う生徒が進路形成を行う上で必要としている支援や、進路決定そのものにおける妥当性などについては不明瞭である。

## 先行研究の課題と本研究の目的

### ・先行研究の課題

高等専修学校に関する研究において、かれらの学校適応に主眼を置いた研究が蓄積される一方で、高等専修学校の生徒が専攻した専門分野に係る学校経験と進路形成に関する検討が不足している。

### ・本研究の目的

高等専修学校卒業生の進路形成に関して

①卒業した専門分野への収斂

②卒業した専門分野とのミスマッチ

以上2点の学校経験に着目した分析を行い、比較を通して卒業生の進路形成について検討を加える。

Young (2008)は教育における知識の役割や教育の社会的機能に関する議論の中で、高等教育への進学を主たる目的とするアカデミックな教育と、就業準備を主たる目的とする職業教育の分化を、多くの教育システムに共通する性質として捉えている。

高等専修学校では？

## 調査概要

### ・調査方法

高等専修学校卒業生に対して1～2時間程度の半構造化インタビューを行った。

### ・調査対象者

仮名	性別	卒業した専門分野	卒業後の進路
A	女子	音楽関連分野	4年制大学（音楽芸術系）
B	男子	情報関連分野	4年制大学（工学系）
C	男子	情報関連分野	企業就職（警備系）
D	女子	情報関連分野	企業就職（警備系）

## 卒業生の進路形成に係る学校経験

### 1. 卒業した専門分野への収斂

筆者：音楽系の4年生大学の進学っていうところを決めていったと思うんだけど、高校の活動の中でなんか関与したこととかありそう？

A：もう今まで、数学とか英語とか理科がほんまに無理だったし、楽器をやってきて。楽器やりたかったからずっと専門学校に進学しようっていうのがあって。でも、高校三年生のパソコン使って曲作る授業のときに、なんか もっと自分の楽器に限らず、他の事もできるようになりたいと思ったから大学に決めたみたいなのはあるかも。授業がすごい楽しかった。なんか大体高校音楽なんかバツハとか、そういう歴史系やと思うんやけど、ここの音楽の授業はコード理論とか、まあ音楽理論。自分の将来やりたいことにつながる授業が多くて楽しかった。  
(2023/06/18 Aインタビュー)

筆者：工学部っていう進路を決めるにあたって、学校での経験が関連してたりするのかな？

B：そうやな。元々機械をイジるのとかそういうのは好きで、結構情報の授業が多かったから、学校の情報の授業のレベル自体は多分今の小学生？とか中学の技術科のレベルやったと思うんやけど（笑）、てかもう普通の科目では普通の高校には勝てんから、それでもなんかちょっとやりたいことができとるな～みたいななんはあったから、これやっていくかみたいなの。それでなんとかA0とかで行けそうな工学部の大学を探したね。  
(2024/01/07 Bインタビュー)

## 卒業生の進路形成に係る学校経験

### 2. 卒業した専門分野とのミスマッチ

筆者：お金とかを軸にして進路活動していったと思うんやけど、一応（卒業した専門分野が）情報系じゃん？なんかそういう進路とかがって考えたりとかしなかった？

C：そもそも中学の成績じゃこの学校にしか来られへんかってんけど（中略）結局情報とかがって高校からやるからいけるとかってやってきてんけど、うん。全然むずくて、むしろ無理やんみたいな思って。そんならもう金やろって感じだったな。そんで、入学したての時は情報系の専門とか考えててんけど、無理やんみたいな。そんで、うち金無いから専門の学費とか払われへんし、うん。そなん。

(2023/09/13 Cインタビュー)

筆者：全然情報と関係ない進路にまあ就いていくわけじゃん。なんかその情報系の進学とか就職とかは考えなかった？

D：いや資格取ってなかったからさ。それでね。勉強もしてないし全然テストも真面目に受けてなかったから。全然わからなかったし（笑）だからもう働けんかなと思って。（情報系の職場に）行けても足手まといになるっていうか。まあ情報。行くんやったらなんかちゃんと情報のこと身につけてから行くべきと思って。でも、何も情報（の知識を）身につけずに終わったから。だからもう関係ないところでも。情報何も関係ないところでも生きていければいいかなみたいな。

(2023/11/29 Dインタビュー)

## 卒業生の進路形成に係る学校経験

### 3. 分析結果・まとめ

多様な生徒を受け入れる高等専修学校（上好2011，山田2012）においては

- ①その専門分野を志向して入学する生徒
  - ②中学時までの低学力などの関連から入学する生徒
- に類型化されていることが明らかになった。

①の生徒が入学前からの志向に基づき高等専修学校での専門分野に関する学校経験に意義を見出す一方で、②の生徒については、専門科目の難易度が入学者に適応していない可能性及び学習する意義を見出せないことが示唆されている。



特に②の生徒に関する進路形成が不安定であり、学校のカリキュラムや専門分野が生徒の（決定率だけではない）進路保障にコミットしきれていない可能性が明らかになった。

## 今後の展望

本研究では、高等専修学校卒業生の進路形成について、生徒の専攻した専門分野に係る学校経験との関連から検討を加えたが、高等専修学校における進路形成の研究として十分な要件ではない。今後、本研究の礎に加えて

- ①卒業生が高等専修学校へ進学した動機に関する詳細な分析（生徒インタビュー）
- ②教師との関わりが進路形成にどのように影響を及ぼしたか（生徒インタビュー）
- ③教師がどのような意味づけで生徒の進路形成を支援したか（教師インタビュー）

上記の工程を踏まえ、高等専修学校における進路形成をより詳細に検討する。また、この研究により、他の非主流の後期中等教育機関や全日制の課題集中校の進路形成及び（決定率だけではない）進路保障に係る見直しの手がかりが得られることを目指す。

## 参考文献・参考資料

伊藤秀樹，2017，『高等専修学校における適応と進路－後期中等教育のセーフティネット－』東信堂。

文部科学省，2022，『学校基本調査』。

上好功，2011，「思春期・青年期の生徒たちを支える学校支援体制-高等専修学校のとりくみ」『クレスコ』11巻5号，pp.23-25.

山田千春，2012，「高等専修学校の役割と課題-検討のための研究ノート」『教育福祉研究』18号，pp.65-73.

Young, M. F. D., 2008, Bringing Knowledge Back In From social constructivism to social realism in the sociology of education, Routledge



# 子ども食堂の特質に関する基礎分析 ——潜在クラス分析から浮上する「教育」——

京都大学大学院人間・環境学研究科  
修士課程1年・豊島 伊織

## 1. 問題の所在

「子ども」存在の捉え方、すなわち〈子ども〉観が歴史的・社会的に構築されてきたことについて、これまでに数多くの研究蓄積がある（元森 2009、2014、土屋・野々村編 2019 など）。〈子ども〉観の組成分析という大きな課題に取りかかるうえで、「子ども」と名のつく見逃せない近年の社会現象がある。それが、本稿で取り扱う「子ども食堂」である。

子ども食堂は現在、全国で数千ヶ所にのぼる。注目度の高い活動だが、「子ども食堂」が語られるときにしばしば問題になるのは、極めて多種多様な活動が「子ども食堂」と名指されているという、その活動の多様性である（野田 2021）。そのため、「子ども食堂」という名称で実際にどのような活動が広がっているのかが十分に確認されないままになっている。〈子ども〉観研究の文脈から子ども食堂を問うにあたって、その前提確認の作業は欠かせない。そこで本稿では、子ども食堂の活動内容から類型を抽出することを通じて、子ども食堂とはどのような活動かを探っていく。

## 2. データと方法

今回用いるデータは、前述の NPO 法人「むすびえ」が実施した「全国こども食堂実態調査」である。調査は 2021 年 10 月から 12 月にかけて、全国の子ども食堂を運営する代表者（または代表者に準じる者）および回答時点で活動を休止している団体の代表者を対象に実施されている（N=1,367）。

子ども食堂の分類にあたっては、カテゴリカルなデータの確率的パターンを知る上で有用とされる潜在クラスモデル（三輪 2009）を用いて、子ども食堂を潜在的ないくつかのクラスに確率的に分類することを試みる。具体的には、実施内容を尋ねた設問（Q13「実施している活動」、Q14「実施している地域づくり活動」。いずれも「その他」の回答は除く）に潜在クラスモデルを適用する。

## 3. 分析結果

子ども食堂の実施内容を尋ねた設問を潜在クラスモデルで解析した結果、最も BIC の低いクラス数は 5 となった（適合度比較は省略）ため、5 クラスに分類する。

表 1 は潜在クラス分析の結果を示している。クラスごとに反応確率の高い項目を踏まえて、【シンプル】【困窮家庭支援】【地域・福祉・教育】【教育×子どもの貧困】【なんでもやる】と名づけた。

## 4. 考察・課題

潜在クラス分析により、子ども食堂を活動の内容に準じて【シンプル】【困窮家庭支援】【地域・福祉・教育】【教育×子どもの貧困】【なんでもやる】の 5 つに分類した。

特筆すべき分析結果として、「教育」の要素（食育・生活習慣の習得・学習支援）が含まれる子ども食堂が少なくない（【地域・福祉・教育】、【教育×子どもの貧困】、【なんでもやる】クラス）ことが挙げられる。〈子ども〉言説が「教育可能性」や「発達可能性」といった論理と親和的だったことを踏まえると、「子ども食堂」現象の背景にこれまでの〈子ども〉観との連続性があることが考えられよう。

表 1 潜在クラス分析の結果

クラス名	シンプル	困窮家庭 支援	地域・ 福祉・ 教育	教育× 子どもの 貧困	なんでも やる
クラス構成割合	0.3267	0.1669	0.1576	0.2324	0.1164
<b>実施している活動の条件つき正応答確率</b>					
Q13 (1)子どもの食育推進に向けた取り組み	0.3649	0.3421	<b>0.5822</b>	<b>0.5563</b>	<b>0.8412</b>
(2)子どもの生活習慣の習得に向けた取り組み	0.0769	0.0164	0.2897	0.2971	<b>0.6666</b>
(3)子どもの学習支援	0.3232	0.0729	0.4683	<b>0.5423</b>	<b>0.6965</b>
(4)子どもの見守り支援	0.1113	0.1827	0.3756	<b>0.6138</b>	<b>0.8463</b>
(5)子どもの居場所づくり	<b>0.8383</b>	0.4173	<b>0.9446</b>	<b>0.9359</b>	<b>0.9588</b>
(6)子どもの遊び場づくり	0.4796	0.0000	<b>0.6462</b>	<b>0.5499</b>	<b>0.7410</b>
(7)ひとり親家庭を対象とした取り組み	0.1132	0.4848	0.1449	<b>0.8373</b>	<b>0.8268</b>
(8)親の子育てを支援する取り組み	0.2266	0.3956	0.4064	<b>0.7315</b>	<b>0.8896</b>
(9)生活困窮家庭を対象とした取り組み	0.0749	0.4932	0.1592	<b>0.8491</b>	<b>0.8608</b>
(10)生活困窮家庭の予防に向けた取り組み	0.0414	0.2072	0.1049	0.3890	<b>0.7167</b>
(11)高齢者や障害者等を対象とする取り組み	0.0836	0.2331	0.4099	0.3800	<b>0.7821</b>
(12)介護予防を促す取り組み	0.0005	0.0529	0.0800	0.0351	0.2723
(13)地域住民の孤独・孤立にかかわる取り組み	0.0865	0.3105	<b>0.5158</b>	0.3870	<b>0.8636</b>
(14)相談支援機関との連絡調整	0.0478	0.1588	0.3187	<b>0.5377</b>	<b>0.8227</b>
Q14(1)多世代交流を促す取り組み	<b>0.5035</b>	<b>0.5557</b>	<b>0.9289</b>	<b>0.6672</b>	<b>0.9380</b>
(2)従来の地域団体活動の活性化に向けた取り組み	0.1498	0.0990	0.4191	0.1331	<b>0.5024</b>
(3)地域の商業活動の活性化に向けた取り組み	0.0169	0.1040	0.1909	0.0461	0.3074
(4)防災拠点の強化に向けた取り組み	0.0111	0.0559	0.1867	0.0693	0.4402
(5)伝統行事の伝承を促す取り組み	0.0411	0.0188	0.2129	0.0872	0.4008
(6)地域の特産物振興を促す取り組み	0.0377	0.0421	0.1143	0.0654	0.2836
(7)食品ロス削減を進める取り組み	0.2469	0.4006	0.4203	<b>0.5532</b>	<b>0.8173</b>
(8)大学生等の地域の若者の参加を促す取り組み	0.1810	0.1227	0.4605	0.3920	<b>0.7003</b>
(9)地域の会合・イベントへの参加	0.1168	0.1192	<b>0.5317</b>	0.1772	<b>0.6964</b>
(10)自治体等の協議会への参加	0.1063	0.0926	0.3775	0.1820	<b>0.6047</b>

## 謝辞

二次分析に当たり、東京大学社会科学研究所附属社会調査・データアーカイブ研究センターSSJ データアーカイブから「全国こども食堂実態調査」(NPO 法人全国こども食堂支援センター・むすびえ)の個票データの提供を受けました。

## 引用文献

- 三輪哲, 2009, 「潜在クラスモデル入門」『理論と方法』24(2): 345-356.
- 元森絵里子, 2009, 『「子ども」語りの社会学——近現代日本における教育言説の歴史』勁草書房。
- , 2014, 『語られない「子ども」の近代——年少者保護制度の歴史社会学』勁草書房。
- 野田博也, 2021, 「こども食堂研究の動向——2016年から2020年まで」『社会福祉研究』23: 61-74.
- 土屋敦・野々村淑子, 2019, 『孤児と救済のエポック——16~20世紀にみる子ども・家族規範の多層性』勁草書房。

若年層の性的学習の過程：ジェンダー間の差異と情報源の категория に注目して

## 1. 本研究の目的

本研究の目的は、日本の若年層の「性的学習」(Sexual Learning)の過程について、明らかにすることである。本研究でいう性的学習とは、具体的には、性行動や性感染症、避妊、出産といった性に関する知識が、形成されること、また他者とのコミュニケーションを通じて、性行動その他の実践が修正されていくことを指す。本研究では、大学生を中心に若年層に対して半構造化インタビューを実施し、その結果を分析する。

## 2. 先行研究と研究の意義

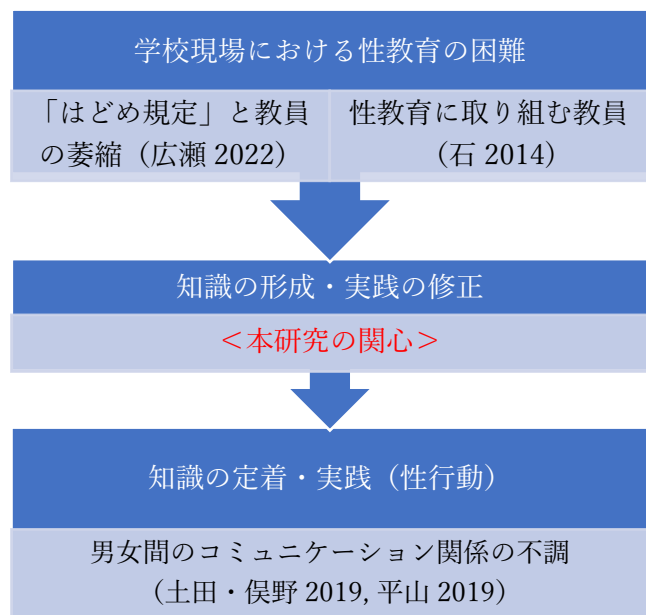
日本における性的学習の研究は、性的学習を取り巻く環境についての研究と、性的学習の結果についての計量的な研究とを中心に展開してきた。

前者は具体的には、学校現場において性教育の実施が困難であるということを示した教育学、教育社会学、社会学の研究を指す。例えば、性教育論争についてアメリカ、イギリスと日本の事例を比較し、日本では、学習指導要領や「はだめ規定」からの逸脱を根拠に、性教育の実践への批判が行われ、それが教員等の性教育の実践者を委縮させた

ことを指摘する研究(広瀬 2022)や、ジェンダーフリー・バッシングが進行する中で、性教育の授業を実施していた教員が、直面した事態についての研究(石 2014)が存在する。

後者は具体的には、性行動や性感染症、性意識についての、保健学、衛生学、社会学の計量的な研究を指す。例えば、性感染症についての正確な知識と避妊の実施との相関が男性では見られるが、女性では見られないとした研究(土田・俣野 2019)や、ピルをはじめとした近代的避妊法が日本で普及しない理由を明らかにした研究(平山 2019)が存在する。そうした研究では、男女間で避妊や性感染症について話し合えるコミュニケーション関係の確立の重要性が訴えられている。

このように、学校現場での性教育が不十分な中で、若年層はどのように性的学習を行っているのか、また男女間のコミュニケーション関係を確立するには具体的にどのようなこ



<sup>1</sup> 京都大学文学研究科社会学専修修士課程1年、noshita.tomonori.73@st.kyoto-u.ac.jp

とが求められるのかを明らかにすることは、上記のような性的学習の環境と結果についての諸研究の進展に貢献することになると考えられる。また、実際に学校現場で十分な性教育を受けることなく性についての実践を余儀なくされている人々にも、コミュニケーション関係の確立方法の一端を示すことができると考えられる。

### 3. 手法

性的学習については、アメリカの大学生へのインタビュー調査を実施した研究 (Gamson & Hertz 2023) が存在する。同研究は online sexual learning「web 上での性的学習」と offline sexual learning「web 上以外での性的学習」とを区別し、アメリカの LGBTQ+ の大学生にとっては、相対的に前者の持つ比重が大きいことを明らかにしている。

本研究でも、大学生を中心とした若年層を対象に半構造化インタビュー調査を実施した。

### 4. 結果

Gamson & Hertz (2023) の結果とは異なり、インタビュー対象者の性的学習では、しばしば SNS での友人の投稿の閲覧と友人との対面のコミュニケーションは区別されず、一体のものとして行われると語られる傾向があった。

更には、友人間や異性愛のカップル間の対面のコミュニケーションでは、女性から男性への働きかけによって性的学習が誘発される、と語られる傾向があった。また、女性同士は生理についての情報交換を通じ、コミュニケーションの素地ができるが、男性同士や男女間では、性行動の開始が性的学習のきっかけになる、と語られる傾向があった。よって、男女間のコミュニケーション関係の確立にあたって、必要な努力は性別によって異なる可能性が示唆された。

#### <参考文献>

Gamson, Joshua and Rosanna Hertz, 2023, "But Everything Else, I Learned Online": School-Based and Internet-Based Sexual Learning Experiences of Heterosexual and LGBTQ + Youth, *Qualitative Sociology*, vol.46: 461-485.

平山満紀 (2019) 「日本ではなぜ近代的避妊法が普及しないのか」『明治大学心理社会学研究』14:43-62.

広瀬裕子 (2022) 「性教育のポリティクス：公私二元論問題と性教育論争」『教育学研究』89(4): 526-38.

石橋 (2014) 「日本女性政策の変化と『ジェンダー・バックラッシュ』に関する歴史的研究」博士論文

土田陽子・俣野美咲 (2019) 「青少年の避妊行動の実態と包括的性教育」『「若者の性」白書：第 8 回青少年の性行動全国調査報告』一般財団法人日本児童教育振興財団内日本性教育協会編・第 6 章(pp.129-146)

# 新卒一括採用システムに乗る 日系ブラジル人の移行に関する研究 —戦後日本型循環モデルに着目して—

大阪大学大学院 人間科学研究科  
教育文化学研究室

博士前期課程1年 鈴木翔大

## 修士論文での問い

- 新規学卒一括採用システムに乗る日系ブラジル人の若者はどのように「教育」から「労働」への移行を果たすのか。
  - 高等教育進学者に着目
  - 本田由紀(2014)の戦後日本循環型モデルの観点から分析を試みる。
  - インタビュー調査の手法を用いる

## 問題の所在

- ブラジル系移民：「出稼ぎの存在」→「定住化」
- ブラジル系移民第二世代の高等教育への進学が増加が示される(高谷他2015)
  - 「日本で学ぶブラジル籍の子どもたちが(夢ではなく目標として)大学進学を志す時代がようやく到来したと言え」(高谷他2015, pp.54-55), ブラジル系移民第二世代の大学進学に関する研究は増えつつある(児島2021aなど)。
- 移民第二世代の大学進学後に着目した研究は少ない。
  - 三浦(2020)の移民第二世代の大学での経験を描き出した研究や, 児島(2021a)の大学の意味と過去の経験や重要な他者との関連性を描いた研究は先駆的。
  - 移民第二世代の就労は労働研究と教育研究の狭間で空白分野となってきた(樋口2023)ように, 初等教育から高等教育までを含む「教育」から「労働市場」への移行に関する着目が不足。

## 先行研究の整理

- 日本人の若者の教育から労働への移行は「戦後日本型循環モデル」と呼ばれる「教育・家族・仕事」の3領域における相互関連性から整理されてきた(本田2014)。
- 他方で, この3領域モデルは日本人の若者を前提としており, 移民を含むマイノリティを排除することによって成立していた(知念2024)。
  - 日本社会で生きる移民の若者たちの姿は看過されてきた。
- 移民第二世代の教育から労働への移行を捉える際にも「労働・教育・移民研究」の協力が必要不可欠であるとされる(樋口2023)。
  - 日本社会でのかれらの移行を捉える際に, 従来の「教育・家族・仕事」の3領域に「移民特有の文脈」も視野に入れる必要がある。
  - 「移民の文脈」と「教育・家族・仕事」の各領域の関係性に着目しながら先行研究の整理を行う。

## 移民と教育に関する先行研究の課題

- 教育社会学の主な関心の場は学校であり、再生産論の視点から学校というシステムを批判的に捉えようとしてきた(恒吉1996 など)  
→再生産論の視点から学校システムを批判的に捉えようとする点は重要な蓄積である一方で、そのような文脈だけでは捉えられない移民と教育の関係性を明らかにする研究が課題。
- 一方で近年は、地域コミュニティなどの学校外の教育の場にも着目がなされる(三浦2015など)  
→学校外の教育の場などの移民第二世代のルートにも着目がなされ、多様な場所や他者とのつながりがかれらに影響を与えることに着目する必要性。

## 移民と家族に関する先行研究の課題

- リーマンショック以降は、「ブラジルに帰国した際の就労・生活・治安に関する問題」「子どもが日本に居住しているか、子どもの日本での教育年数の長さ」などが日本での生活へと導く要素ともなっている。  
→親世代の帰国戦略と子どもの教育問題が密接に関連していることが指摘(ヤマグチ2021)
- 志水編(2013)は「家族の物語」をキー概念とすることで家族内の差異が捨象され、家族の意見や希望が共有された単一のものとして描かれてしまう可能性を述べている。  
→児島(2021b)は「帰国の物語」の受容がブラジル系移民第二世代のエスニック・アイデンティティに影響を及ぼす要因として機能することを指摘。第一世代の依拠する「帰国の物語」が第二世代によって否定されるが、ブラジルに関する文化の全てが否定されるわけではなく、状況に応じた選択的な利用がなされている(児島2021b)。  
→定住志向が増える一方で、これまで家族が共有していた「帰国の物語」が弱まっているとしたら、「帰国の物語」に変わる新たなあり方を第二世代はどのように受容/創造しているのかを明らかにする必要がある。

## 移民と仕事に関する先行研究の課題

- ブラジル系移民の労働に関する研究は第一世代への着目が中心  
→第二世代の労働に関する蓄積としては児島(2008, 2016)の研究など。  
→労働をめぐる不安定な状況への着目が大部分を占めていた。
- 一方で、ブラジル系移民第二世代の進学率の増加(高谷他2015)が指摘され、高等教育への進学に関する研究が蓄積され始めている(児島2021aなど)。  
→高等教育を卒業した後の労働市場への移行にも着目する必要性が生まれてくる。
- 新規卒業者労働市場に乗る移民第二世代の研究は樋口(2023)のみであり、研究蓄積が求められる。特に以下の2点が看過されてきたと言える。
  - ①移行過程に対して、どのような経験をし、それをどのように意味づけしているのかという視点
  - ②移民同士の社会関係から生まれるロールモデルの形成(三浦2015など)や高等教育への進学を含むキャリア形成支援に関する研究(オチャンテ2023)が蓄積されてきた一方で、それらをもとにして進学した後の若者たちの姿に着目する視点

## 分析の視点



- 日本社会における移民の若者を捉える際には、「教育・家族・仕事」の3領域では不十分。従来の「教育・家族・仕事」の社会領域に「移民の文脈」を取り入れた4領域からの分析の必要性を提示<sup>(1)</sup>。
- 「移民の文脈」を中心に据えた4領域モデルは2つの視点を提供。
  - ①「移民の文脈」が初期段階から備わっており、各領域に対して下支えするものとして機能するという視点。
  - ②「移民の文脈」が初期段階ではなく、異なるライフコース段階によって認識/再認識され、そのタイミングで各領域と相互関連するという視点。  
→移民第二世代の内実も多様化しており、「移民の文脈」が前提ではない若者の存在も考慮した捉え方を可能にする。



# 本研究の強み, 独創的な点

- ①再生産論の文脈に留まらない日系ブラジル人の移行の様相を明らかにできる点。  
→移行過程における資源の転換や現状への抵抗などを明らかにすることを可能にする。  
→第二世代における新規学卒者労働市場への移行の達成に迫ることは、逆説的にそこに乗ることのできない層の課題を明らかにすることにつながる。
- ②日本社会のトランジション構造を再考することを可能に。  
→戦後日本循環型モデルが移民を含むマイノリティを排除することによって成立していたこと(知念2024)が指摘されるように、日本社会のトランジション構造と移民の関連性に関しては等閑視されてきた。  
→当事者の視点から移行の実態を明らかにし、日本における移行研究/移民研究に新たな視座をもたらす。

## 注

(1)4領域モデルの視点は、野村(2023)の研究から着想を得た。野村は、バンドマンの若者の移行を描き出す際に、「教育・家族・仕事」の3領域モデルの中心に「若者文化」を位置付けた4領域モデルからの分析を行っている。「若者文化」の領域は柔軟に設定することが可能であると野村は述べる。若者文化の定義として野村は、若者たちの下位集団で共有された行動や価値観などをサブカルチャーとして描く立場をとっている。本研究においても野村と同様の立場に立ちながら、ブラジル系移民第二世代のなかで共有された行動や価値観と3領域が相互に関連し合いながら、若者の移行に影響を与える点に着目する。

## 参考文献

知念渉, 2024, 「どのように誰が周辺化されてきたのか」『教育』No938, pp.5-13.

樋口直人, 2023, 「移民第2世代における教育から職業への移行過程—複数の社会的文脈への埋め込みをめぐる—」樋口直人・稲葉奈々子編, 『ニューカマーの世代交代—日本における移民2世の時代—』明石書店, pp.153-178.

本田由紀, 2014, 『社会を結びなおす—教育・仕事・家族の連携へ—』岩波ブックレット。

見島明, 2008, 「在日ブラジル若者の進路選択家庭—学校からの離脱/就労への水路づけ—」『和光大学現代人間学部紀要』第1号, pp.55-72.

見島明, 2016, 「ブラジル系ニューカマー第二世代の職業思考—『欠落/喪失』の資源化に注目して—」『地域学論集: 鳥取大学地域学部紀要』13(2), pp.39-60.

見島明, 2021a, 「移民第二世代の大学進学は何をもたらすか—公立大学に通う日系ブラジル人男子学生の生活史から—」『同志社大学社会学部教育文化学研究室』30, pp.251-269.

見島明, 2021b, 「『帰国の物語』のもとの模索—ブラジル系のエスニック・アイデンティティ—」清水睦美・見島明・角替弘規・額賀美紗子・三浦綾希子・坪田光平, 『日本社会の移民第二世代—エスニシティ間比較でとらえる「ニューカマー」の子どもの今—』明石書店, pp.125-152.

三浦綾希子, 2015, 『ニューカマーの子どもと移民コミュニティ—第二世代のエスニックアイデンティティ—』勁草書房。

三浦綾希子, 2020, 「高等教育で学ぶ移民第二世代の若者たち—大学での経験は何をもたらすのか—」『現代思想』48(6), pp.195-203.

野村駿, 2023, 『夢と生きる—バンドマンの社会学—』岩波書店。

オチエンテ 村井 ロサメルセデス, 2023, 「移民第2世代のキャリア形成支援における展望と課題—コミュニティにおける実践と記録—」樋口直人・稲葉奈々子編, 『ニューカマーの世代交代—日本における移民2世の時代—』明石書店, pp.127-151.

志水宏吉編, 2013, 『「往還する人々」の教育戦略—グローバル社会を生きる家族と公教育の課題—』明石書店。

高谷幸・大曲由起子・樋口直人・鍛治致・稲葉奈々子, 2015, 「2010年国勢調査にみる外国人の教育—外国人青少年の家庭背景・進学・結婚—」『岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要』第39号, pp.37-56.

恒吉僚子, 1996, 「多文化共存時代の日本の学校文化」久富義之・堀尾輝久編, 『学校文化という磁場』柏書房, pp.216-240.

ヤマグチ・アナ・エリーザ, 2021, 『変容する在日ブラジル人の家族構成と移動形態—分散型/集住型移住コミュニティの比較研究』世織書房

広島大学高等教育研究開発センター 国際共同研究推進事業  
Advancement of Higher Education Research :  
RIHE Monograph Series について

『Advancement of Higher Education Research: RIHE Monograph Series (旧ディスカッションペーパーシリーズ)』は、速報性を重視し暫定的にまとめて発信することを目的として企画されたシリーズ (オープン・ジャーナル) です。これまでに、「ディスカッションペーパーシリーズ」として、国際共同研究、公募型研究、戦略的プロジェクト研究、客員研究員による研究等、成果として取りまとめられたものが発信されました。(執筆者の所属は刊行時のものです)

注：本 Advancement of Higher Education Research: RIHE Monograph Series は、2024年3月10日に開催された日本教育社会学会若手研究者交流会での発表資料を取りまとめたものである。

RIHE Advancement of Higher Education Research

Monograph Series

No.13

2024 (令和6) 年 5 月 13 日 発行

特集：日本教育社会学会若手研究者交流会 発表論考集録

編者：広島大学高等教育研究開発センター

〒739-8512 広島県東広島市鏡山 1-2-2 電話 (082) 424-6240

<https://rihe.hiroshima-u.ac.jp/>



広島大学高等教育研究開発センター