

高校における「知識の配分と社会化」

——高校生の成層化から見た「かくれたカリキュラム」——

石 戸 教 嗣

Knowledge Distribution and Socialization in the Japanese High Schools:
The Hidden Curriculum of Stratification

ISHIDO Noritsugu

1. はじめに

学校の社会的機能は何かと問われたとき、T. パーソンスが「社会システムとしての学級」において示したように、「社会化」と「配分」を挙げるのが普通であろう¹⁾。また、学校を社会的に分析するモデルとして、この二つの機能のどちらかに重点を置くことによって、「社会化モデル」と「配分モデル」を考えることもできる。

しかし、このような機能やモデルは、学校を分析する際の用具であって、抽象的なものにすぎない。学校教育を通じてなされている「社会化」と「配分」は、実際には、同一の過程の中で進行している。また、今日のわが国の高校において、この二つの作用が非調和的な関係にあることは誰しもが認める所である。

これらのことから、「社会化」と「配分」をその二側面としてもつ学校教育のプロセスそれ自体にまでさかのぼり、さらにその両作用を相互に関連づけながら考察することが必要と思われる。

ところで学校教育の過程は、教育知識の伝達の過程としてとらえることができる。「教育知識」(educational knowledge)とは、狭義には、フォーマルなカリキュラムとそれに含まれる教育内容を指す。しかし、広義におけるそれは、生徒が学校生活の中で経験して意識化したものの総体を指している²⁾。

「教育知識」をこのように定義するとき、社会化および配分との関係はつぎのようになる。まず、狭義の教育知識の伝達は、直接、生徒を社会化し、またその成績評価によって生徒を配分しようとするものである。また、広義の教育知識の場合、その内容には、生徒が学校内あるいは学校間の地位=役割体系の中で、自己に割り当てられた役割を潜在的に習得することを含んでいる。このように広義の教育知識は潜在的に学習されるという意味において、「かくれたカリキュラム」(hidden curriculum)と呼ばれている³⁾。

本論は、高校において生徒の経験を構造化するものとして、「成層性」に着目し、生徒がそれを「かくれたカリキュラム」として学習する中で、社会化され配分されるメカニズムを探ろうとするものである。

2. 社会化モデルと配分モデル

今日の日本の高校において、学校間に形成されている成層性を無視して、生徒の社会化や配分を語ることはできないであろう。ここで成層性とは、成績あるいは進学率にもとづいて威信の高低が付与された学校間のヒエラルヒー的構造を指す。知識の伝達という点から見れば、その成層性は、学校種間のフォーマル・カリキュラムを異なるものにするるとともに、生徒の学校内外の生活経験をも異質なものにするることにより、「かくれたカリキュラム」においても、知識の成層性を形づくっている。

生徒の社会化と配分を教育知識の伝達の面から分析する試みは、すでに B. バーンスタインの一連の論文によってなされているが、ここでは、アメリカにおける教育社会学のトラッキング研究に焦点をあて、そこにおける「社会化モデル」と「配分モデル」の二つのモデルの検討を行なうことにする。

まず、社会化モデルから取り上げる。このアプローチの出発点は、O. D. ダンカンらが行なった社会移動研究に見出される。彼らの、いわゆるウイスコンシン・モデルに基づく研究は、つぎのような事実を明らかにしている。①教育達成 (educational attainment) は、職業達成に対し強い影響を及ぼしている。②職業達成に対する社会経済的地位 (SES) の影響は、教育達成に媒介されている⁴⁾。

すなわち、学校教育は、地位の世代間伝達に際して、個人の出発的背景の影響を減少させる方向に作用していること、したがってまた、学校がそれ自体、重要な地位伝達機関であることが明らかにされたのである。これによって、ウイスコンシン・モデルに基づく研究は、個人が教育に対するアスピレーション (進学意欲) をもつように、どのように社会化されるのかという問題に向かうことになった。そこで、つぎに、出発的背景要因と教育達成あるいは教育アスピレーションとの間に、親、教師、仲間集団などの「重要な他者」(significant others) からの影響という要因を介在させ、分析した所、「学業成績」よりも「重要な他者」による社会化の影響の方が強いことが見出されたのである⁵⁾。

70年以降、教育達成あるいは教育アスピレーションの規定要因に関する研究は、つぎのような二つの方向に展開した。

その一つは、「社会化モデル」の前提に対し批判がなされ、「配分モデル」が提起されたことである。その代表者である A. C. ケルキホフは、社会化モデルが、動機づけと能力を教育達成の主要な決定因とみなすことによって、オープンシステムの発想に立っていることを指摘している。これに対し、彼は、学校の選抜機関としての側面、教師が生徒を選別する役割を制度的に課せられている側面を強調する。学校を主にその構造的拘束性からとらえるこの見方を、彼は「配分モデル」と呼んでいる。この配分モデルによって、地位達成が人種差や出身階層差をもつことの説明がなされる一方、その研究と並行してなされたトラッキング研究において、トラッキングが教育結果 (学力、アスピレーション等) に対し強い影響を及ぼしているという結果も、「配分モデル」を支持する根拠となっている⁶⁾。

もう一つの展開方向は、「社会化モデル」の中に、いくつかの「文脈の変数」を組みこみ、それらが教育達成あるいは教育アスピレーションに及ぼす影響を見ようとするものである。それらの文脈の変数として、各学校の平均的社会階層的地位・性別構成・平均学力 (composition) (アレ

グサンダーら⁷⁾、学校設備（コールマン⁸⁾、「教育風土」(educational climate)（マクディルら⁹⁾）が用いられている¹⁰⁾。

しかし、上に示した二つの展開は、実質的には、同一の展開の二つの側面という性格をもっている。なぜなら、配分モデルが扱う「トラッキング」の変数も、学校内の「文脈の変数」に他ならないからである。また、社会化モデルと配分モデルは相互に否定し合うものではなく、補完的なものであることもしばしば指摘されている¹¹⁾。たとえば、トラッキングにしても、それは、単に生徒を選別、配分するだけでなく、生徒をその割り当てられたトラックにふさわしい役割に向けて社会化する働きをしているのである¹²⁾。

問題は、社会化モデルと配分モデルのいずれが正しいかという事ではなく、学校のもつ種々の「文脈」が教育結果にどのように影響しているかを分析することになってきている。D. F. アルウィンと L. B. オットーが指摘するように、「学校効果」(school effect) よりも、「文脈効果」(contextual effect) に分析の関心が移行しているのである。すなわち、学校がそれ自体として、生徒を配分し、社会化するメカニズムを探ることに関心が向けられてきているのである。

とくに、個人的変数、文脈の変数を含めて、最も大きな影響を及ぼしているのがトラッキングであることに注意が払われるべきであろう。生徒の能力、出身階層、親の学歴等の個人的属性や、学校の平均学力、平均的階層的地位の文脈の変数の中で、どのトラック（カリキュラム）に属するかが、教育達成あるいは教育アスピレーションに及ぼす最も重要な変数要因となっているのである¹³⁾。

しかし、このことをもってカリキュラムが進路を決定するとは断定できない。なぜなら、どのトラック（カリキュラム）に所属するかは、それ自体、生徒の能力や学力と高い相関があるからである¹⁴⁾。また、同じカリキュラムを用意しながら、生徒を能力別に分けるトラッキングもある。これらのことから、トラッキングの効果は、必ずしもカリキュラムによる効果だけとは言えない。むしろ、そこでは、あるトラックに割りふられることに起因する社会心理的效果の方が強く働いていると思われる。その社会心理的效果として、つぎの二種類の効果が、アメリカの研究において見出されている。

その一つは、いわゆる「環境刻印説」(environmental press theory) と呼ばれるものである。すなわち、進学コースあるいは学力の高い学校に所属したとき、周囲の期待や仲間の高いアスピレーションに刺激されて、本人のアスピレーションも高まるという効果である¹⁵⁾。

他方で、高い学力あるいはアスピレーションをもつ集団の中にいることによって、「相対的不満」(relative deprivation) が生じることもある。つまり、本人の期待水準にてらして、思うような成績をあげられないとき、自己の期待水準を低下させることがある。これは、いわゆる「井の中の蛙」効果 (frog pond effect) と呼ばれるものである¹⁶⁾。

しかし、この二種類の社会心理的效果は、いずれもアメリカの高校におけるものであって、背景要因が異なる日本の高校に、その分析を直接適用することは困難である。たとえば、J. W. マイヤーは、「井の中の蛙」効果が生じる原因として、アメリカの高校における「地方主義」(localism) の存在を指摘している。すなわち、アメリカの高校制度は地方分権的であり、また学校格差も小さいため、生徒は自分の所属する学校に判断の基準を置くというのである¹⁷⁾。

背景要因が異なるとき、トラッキングがもたらす社会心理的效果も、違った表われ方をするで

京都大学教育学部紀要 XXVIII

あろう。日本の高校においてトラックを形づくっているのは、何よりもまず、進学校—非進学校、普通科—職業科の間に存する成層性である。トラッキングという文脈は、日本では学校間の文脈として存在しているのである。

これと並行して、学校内においても、能力別編成の形をとったり、あるいは、そのような明白な形態ではないにせよ、成績格差によって実質的に成層性が形づくられていることも考慮に入れる必要がある。

日本の高校におけるトラッキングの効果は、学校間・学校内の成績格差の相互作用を伴って、より複雑な表われ方をすると考えられる。また、その効果の内容が、「かくれたカリキュラム」の一部を形成していると思われる。そこで以下に、学校間の成層性、あるいは学校内の成績格差が、生徒に及ぼす社会心理的効果を中心に、われわれが行なった調査のデータにそって検討していくことにする。

3. 学校の成層性と生徒の分化

以下の分析に用いるデータは、京都大学教育学部教育社会学研究室が、1980年11月から81年6

表1 調査対象高校の特徴とサンプル数

| | 学 校 | 科 別 | 進学希望率 (四年制 大 学) | 学 年 | クラス数 | 生徒数 | 教師数 | 特 徴 |
|----------|------------------|-----|-----------------------|-----|-------|-----------------|-----|-------------------------------------|
| タイプ A | A ₁ 校 | 普通科 | 89.5% | 2 年 | 3クラス | (37人) 133人 | 1 人 | 大学区・中学区 制の下での 公立普通科 (進 学校) |
| | A ₂ 校 | 〃 | 86.9 | 2 | 3 | (56) 137 | 2 | |
| | A ₃ 校 | 〃 | 84.3 | 2 | 3 | (67) 134 | 1 | |
| | A ₄ 校 | 〃 | 89.8 | 1 | 4 | (0) 187 | 2 | |
| | 計 | | 87.2 | | 13 | (160) 591 | 6 | |
| タイプ B | B ₁ 校 | 普通科 | 66.7 | 3 年 | 4クラス | (84人) 168人 | 1 人 | 小学区制の下で の公立普通科 |
| | B ₂ 校 | 〃 | 56.5 | 3 | 2 | (42) 85 | 1 | |
| | B ₃ 校 | 〃 | 60.8 | 3 | 3 | (68) 130 | 1 | |
| | B ₄ 校 | 〃 | 49.2 | 3 | 3 | (62) 132 | 1 | |
| | 計 | | 59.0 | | 12 | (256) 515 | 4 | |
| タイプ C | C ₁ 校 | 商業科 | 1.6 | 2 年 | 3クラス | (126人) 126人 | 3人 | 私立女子職業高校 |
| | C ₂ 校 | 〃 | 2.0 | 2 | 1 | (36) 49 | 1 | 大学区制の下での 公立単独職業高校 |
| | C ₃ 校 | 〃 | 4.7 | 2 | 1 | (43) 43 | 1 | 大学区制の下での 公立総合高校 |
| | C ₄ 校 | 工業科 | 5.4 | 2 | 2 | (7) 74 | 1 | 小学区制の下での 公立単独職業高校 |
| | C ₅ 校 | 普通科 | 31.6 | 2 | 3 | (66) 136 | 1 | 大学区制の下での 公立普通高校 |
| | C ₆ 校 | 商業科 | 5.1 | 3 | 1 | (27) 39 | 1 | 小学区制の下での 公立総合高校 |
| | 計 | | 11.6 | | 11 | (305) 467 | 8 | |
| | 合 計 | | 55.8% | | 36クラス | (721人) 1573人 | 18人 | () 内は女子 |

石戸：高校における「知識の配分と社会化」

月にかけて行なった高校生調査（質問紙法）に基づくものである。調査対象校とサンプルの内訳は、表1の通りである。

表1に示すように、本調査では、各高校を、A、B、Cの三つのタイプに分類している。すなわち、80%以上の生徒が四年制大学を志望する進学校（Aタイプ）、約半数の生徒が進学を希望する学校（Bタイプ）、大学区制あるいは中学区制の下で学校ランクの下位に位置する普通科あるいは職業科の高校（Cタイプ）がそれである。

これらのタイプ間には、進学希望率を見ても分かるように実質的にトラッキングが行なわれているだけでなく、さらに生徒の成績格差においても成層性が形づくられている。これを図1の「成績の分布」によって調べてみる¹⁸⁾。

図1(a)は、中学3年の時の学級内の相対的学力（五段階の自己評価）の分布図である。各タイプの分布が異なるだけでなく、その平均得点をとっても、タイプ間に明確な差が認められる（表2参照。）

図1(b)は、全国の高校生の中での相対的学力（五段階の自己評価）の分布図である。表2の平均点と合わせて見ると、中学時の成績格差が、高校入学後も引き続き、存在していることが分

図1 成績の分布（A₄校を除く）

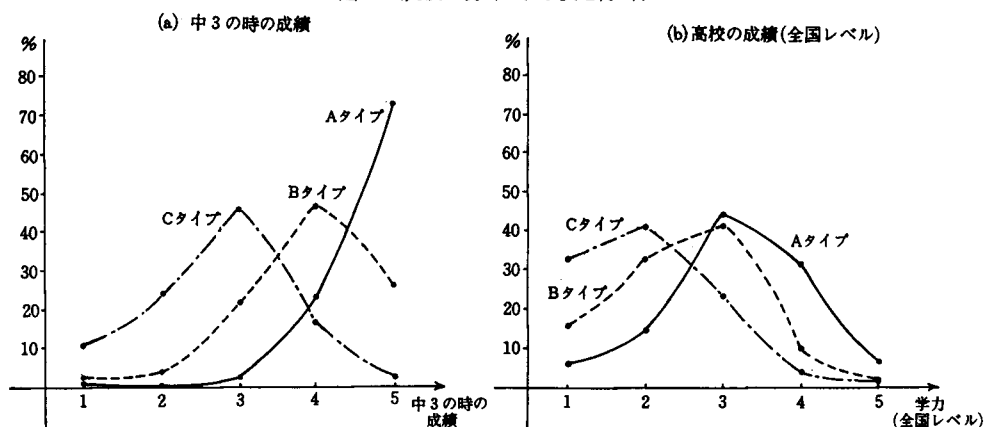


表2 タイプ別中3の成績・高校の成績（全国レベル）の平均得点および標準偏差（A₄校を除く）

| | | Aタイプ | Bタイプ | Cタイプ | 全 体 |
|------------------|-------|------|--------|--------|------|
| 平 均 | 中3の成績 | 4.65 | > 3.90 | > 2.76 | 3.73 |
| | 高校の成績 | 3.16 | > 2.49 | > 1.98 | 2.51 |
| 標 準 偏 差 | 中3の成績 | 0.65 | < 0.91 | 0.93 | 1.1 |
| | 高校の成績 | 0.93 | 0.86 | 0.86 | 1.0 |

(>: T検定により、1%レベルの危険率で有意)

かる。

図1と表2から、ここで分類された学校タイプが、進学希望率と同時に成績格差を伴って成層性を形成していることがうかがわれるのである。

図1と表2から、成層性と関連して、もう一つの特徴を読みとることができる。それは、標準偏差を見ると、Aタイプでは0.65から0.93へと拡大し、Cタイプでは0.93から0.86へ縮小する、逆転現象があることである。すなわち、Aタイプでは学力格差が広がる傾向にあり、Cタイプでは、逆に縮まっている。

このような逆転現象を説明する二つの手がかりとして、J. E. ローゼンバウムの仮説を検討してみよう。彼は、ある公立高校において、トラックに編入された8年生のIQを調べ、同じ生徒に対し、二年後の10年生の時に再びIQを測定した。その結果が表3である。

表3 ト ラ ッ キ ン グ の 効 果

| I Q コース | 平 均 | | 分 散 | |
|------------|-----|------|-----|------|
| | 8 年 | 10 年 | 8 年 | 10 年 |
| 上級進学コース | 123 | 127 | 23 | 48 |
| 下級 " | 107 | 109 | 109 | 165 |
| 上級非進学コース | 104 | 102 | 96 | 94 |
| 中級 " | 99 | 95 | 95 | 82 |
| 下級 " | 97 | 93 | 87 | 78 |

(資料出所: Rosenbaum, J. E. "The Stratification of Socialization Process"
American Sociological Review 40 (1975) p 50, 52)

表3によれば、やはり、進学コースにおける分散の増大、非進学コースにおける減少という事実が認められる。彼は、この現象について、進学コースでは「分化」、非進学コースでは「同質化」という異なる社会化プロセスをたどるからだという説明を与えている。

しかし、彼の言うように、分化、同質化という社会化過程があるかどうかは、生徒の高校生活のあり方とその内容にまで立ち入った分析が必要と思われるが、彼はそこまでは触れていない。後に述べるように、われわれの今回の調査において、高校生活に関する因子分析の結果を見る限り、学校タイプ間に顕著な分散の差は認められない¹⁹⁾。

上の現象は、学力やIQに関してのものであり、社会化プロセスと直接結びつけるには無理があるように思われる。Cタイプや非進学コースにおいて、学力やIQの分散が小さくなるのは、学力が固定化しているためと考えられる。その例証として、中3の時の成績と高校の成績(全国

表4 中学3年の時の成績と高校における成績
(全国レベル)の相関(A₄校を除く)

| Aタイプ | Bタイプ | Cタイプ | 全体 |
|--------|--------|--------|--------|
| 0.17** | 0.33** | 0.35** | 0.50** |

(**印は、1%レベルの危険率で有意)

レベル)の相関係数を、タイプ別に算出してみた(表4参照)。

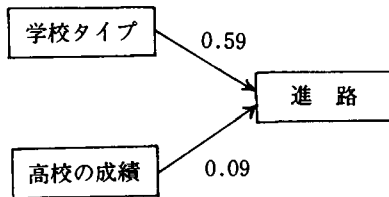
表4から、つぎの二つの傾向を読みとることができる。一つは、学校タイプ内の相関よりも、タイプの枠を取り去った時の相関が強いことである。これは、学校タイプの内部よりも、学校タイプ間の成績格差が大きいことによるものである。もう一つは、学校タイプ内の相関が、A→B→Cの順に強くなることである。このことは、A→B→Cの順に学力の固定化が進んでいることを示している。

では、なぜA→B→Cの順に、学力の固定化が強まるのであろうか。ここでは学校タイプ間の成層性によってそれが生じるという解釈を採りたい。すなわち、学校タイプによって生徒の将来の進路方向は大きく分かれる。このため、Aタイプの生徒は、受験する大学や学部に関して選択の巾が大きく、さらに大学進学後も進路選択の可能性が残されていることにより、勉学的努力に意義を見出すことができる。その結果、学力の固定化の程度が小さくなる。これに対し、ほとんどの生徒が就職するCタイプの高校においては、勉学的努力によって進路に関して展望が開ける可能性は小さい。このため学力の固定化が強まると考えられる。

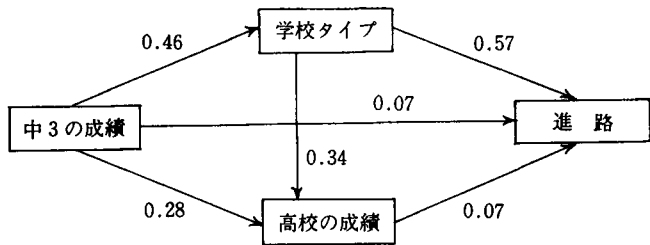
生徒の進路志望を規定する要因として、成績よりも学校タイプが強く作用していることは、図2に示すパス解析の例からも知られる。

図2 「進路」の規定要因—パス解析(数字は標準化偏回帰係数)

(a) 「学校タイプ」と「高校の成績」(全国レベル)の影響



(b) 「進路」に及ぼす「中3の成績」の影響



| | 相 係 数 (a) | 学校タイプ 経由の 効果 (b) | b/a ×100 |
|----------------------|--------------------|---------------------------|-------------|
| 中3の 成績 → 進路 | 0.36 | 0.27 | 76% |

図2(a)は、「進路」に対し、「学校タイプ」と「高校の成績」(全国レベル)のどちらが強い規定力をもっているかを、重回帰分析によって調べたものである²⁰⁾。これによれば、高校における成績よりも、学校タイプの方がはるかに強く、進路を規定していることが分かる。

しかし、学校タイプへの所属は、すでに中学の時の成績によって決定されていることも考えられる。そこで、中3の時の成績を起点にして、進路に及ぼす学校タイプと高校における成績の影響の仕方を調べたのが、図2(b)である。これによれば、中3の成績が進路に及ぼす影響のうち、76%が学校タイプを経由した影響であることが分かった。成績だけによる効果のパス係数は、

0.09にしかならず、学校タイプ経由の効果の1/3にとどまっている。

これらの結果から、高校入学後の成績がよくても、学校タイプによって進路が決まってしまう可能性が強いことが推測される。学校タイプ間の成層性は、生徒の学力だけでなく、進路をも固定化する働きをしていると考えられるのである。

次節では、このように成層化された学校体系の中で、生徒がどのような知識を潜在的に獲得しているのかについて検討を加えることにする。

4. 成層化された学校における「かくれたカリキュラム」

(1) 「高校生活への構え」と「学習への構え」

すでに本論の1. で示したように、教育知識には、広義のものと狭義のものがある。これと対応して、生徒が高校において知識を獲得する次元にも、つぎの二つの次元が区別される。一つは、高校生活全般の次元における経験を通しての知識獲得であり、もう一つは、授業場面における知識獲得である。この二つは、排反的なものではないが、次元としては異なっている。そこで、前者の高校生活の次元に関する生徒の志向と、後者の授業場面における生徒の志向が、それぞれどのような構造をなしているかを明らかにするため、各々について因子分析を行なってみた。

まず、前者の高校生活の構造を探るための因子分析の結果から述べることにする。本調査に用いた質問紙には、高校生活に対する生徒の意識および態度を測定する項目が30項目含まれている。これらを因子分析にかけ、バリマックス回転後の因子負荷量が0.4以上の基準で、選択を繰り返した後、得られたのが、表5に示す7個の因子である²¹⁾。

これら7因子は、それを構成している項目の内容を考慮して、以下のようにグルーピング、命名された。

(a) 「高校生活に対する一般的関与」に関する因子

…「努力性」(第Ⅱ軸)

…「満足性」(第Ⅰ軸)

(b) 「学校への関与」を表わす因子

…「学校への誇り」(第Ⅶ軸)

…「教師への信頼」(第Ⅴ軸)

…「自発性」(第Ⅵ軸)

(c) 「知識への関与」を表わす因子

…「有用性」(第Ⅲ軸)

…「受験志向」(第Ⅳ軸)

つぎに、授業場面の構造をさぐるために行なった因子分析の結果を、表6に示す²²⁾。授業の構造を表わすものとして6因子が得られたが、それらは、以下のようにグルーピング、命名された。

(a) 「学習への構え」を表わす因子

…「楽しさ」(第Ⅰ軸)

…「学力認知」(第Ⅱ軸)

…「反応性」(第Ⅴ軸)

(b) 「学級特性」を表わす因子

石戸：高校における「知識の配分と社会化」

- …「雰囲気」(騒がしさ) (第Ⅲ軸)
- …「凝集性」(第Ⅳ軸)
- …「競争性」(第Ⅵ軸)

このようにして、高校生活の構造に関連して7因子、授業の構造に関連して6因子、計13因子を見出すことができた。以下、これらの因子を用いて、「かくれたカリキュラム」の内容を探っていくが、その際、各因子について、全サンプルの平均が0、分散が1となるよう標準化した因子得点に基づいて分析を行なうことにする。

表5 高校生活への構え

| 項目 | 高校生活への一般的関与 | | 学校への関与 | | | 知識への関与 | |
|----------------------------------|-------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | Ⅱ | Ⅰ | Ⅶ | Ⅴ | Ⅵ | Ⅲ | Ⅳ |
| | 努力性 | 満足性 | 学校への誇り | 教師への信頼 | 自発性 | 有用性 | 受 験 向 |
| なんでも自主的にやるよう努力している。 | 0.520 | 0.288 | -0.175 | 0.040 | 0.289 | 0.136 | 0.058 |
| 自分の目的にそって、何かを得ようとしている。 | 0.460 | 0.137 | -0.180 | 0.047 | 0.341 | 0.153 | 0.119 |
| 私は授業中、熱心に勉強しようとしている。 | 0.464 | -0.049 | 0.184 | 0.102 | 0.186 | 0.210 | 0.099 |
| 先生のもっている学識を得ることに努力している。 | 0.471 | -0.007 | 0.216 | 0.190 | 0.108 | 0.265 | 0.107 |
| 文学や哲学・思想の本を読み、思索にふけることがある。 | 0.428 | 0.010 | 0.008 | -0.048 | -0.024 | -0.037 | 0.127 |
| 生徒会の活動に関心をもっている。 | 0.489 | 0.224 | 0.113 | 0.104 | -0.067 | -0.113 | 0.048 |
| ホームルームの行事の計画をすすんでひきうける。 | 0.455 | 0.390 | 0.079 | 0.127 | -0.041 | -0.024 | 0.058 |
| 私は高校生活をエンジョイしている。 | 0.062 | 0.747 | 0.111 | 0.059 | 0.150 | 0.105 | 0.041 |
| 学校では、自分のやりたいことができてきている。 | 0.179 | 0.612 | 0.180 | 0.093 | 0.103 | 0.024 | 0.056 |
| この学校に入ってよかったと思う。 | 0.033 | 0.416 | 0.588 | 0.125 | 0.222 | 0.185 | 0.136 |
| この学校の生徒であることに誇りをもっている。 | 0.198 | 0.351 | 0.545 | 0.159 | 0.175 | 0.237 | 0.134 |
| 担任の先生は生徒の悩みをよく理解している。 | 0.036 | 0.073 | 0.072 | 0.732 | 0.078 | 0.040 | 0.012 |
| 担任の先生は、私を信頼してくれている。 | 0.144 | 0.115 | 0.056 | 0.794 | 0.067 | 0.072 | 0.091 |
| 親が希望するので高校に来ている。 | 0.035 | -0.075 | -0.070 | -0.045 | -0.481 | -0.064 | -0.056 |
| みんなが行くので高校へ来ている。 | -0.169 | -0.111 | -0.118 | -0.078 | -0.623 | 0.007 | -0.120 |
| 高校では友だちとのつき合いの中でいろんなことを学ぶことができる。 | 0.012 | 0.469 | -0.032 | 0.021 | 0.090 | 0.498 | 0.100 |
| 将来を考えたとき、高校へ行った方がとくである。 | -0.143 | 0.006 | 0.077 | -0.023 | -0.160 | 0.429 | 0.073 |
| 卒業してからの実生活に役立つ知識を身につけたい。 | 0.034 | 0.079 | 0.053 | 0.078 | 0.181 | 0.596 | -0.044 |
| 実生活で役立つなくても、教養的な知識を身につけたい。 | 0.216 | -0.044 | 0.175 | 0.049 | 0.083 | 0.438 | 0.070 |
| 友だちとつきあい、社交能力を身につけようとしている。 | 0.176 | 0.360 | -0.082 | 0.047 | 0.038 | 0.469 | 0.059 |
| 学校で友だちと受験の話をする人が多い。 | 0.167 | 0.109 | 0.043 | 0.042 | 0.101 | 0.085 | 0.760 |
| 家庭で親と受験の話をする人が多い。 | 0.199 | 0.052 | 0.098 | 0.070 | 0.128 | 0.064 | 0.771 |

(バリマックス回転後の因子負荷量)

表6 授業の構造：学習への構えと学級特性

| 項目 | 学習への構え | | | 学級特性 | | |
|--|--------|----------|--------|--------|--------|--------|
| | I | II | V | III | VI | IV |
| | 楽しさ | 学力 認知 | 反応性 | 雰囲気 | 競争性 | 凝集性 |
| この授業は楽しい。 | 0.825 | 0.122 | 0.069 | 0.010 | 0.028 | 0.085 |
| この授業に身を入れて受けている。 | 0.604 | 0.207 | 0.306 | -0.181 | 0.028 | -0.012 |
| 私はこの科目が好きだ。 | 0.664 | 0.371 | 0.165 | -0.003 | 0.078 | 0.041 |
| 先生は一時間の間、生徒が退屈しないよう気を配っている。 | 0.495 | 0.046 | 0.114 | -0.024 | 0.016 | 0.038 |
| 私は先生の授業についていっている。 | 0.406 | 0.561 | 0.226 | -0.095 | -0.010 | 0.122 |
| この教科の教科書が要求している学力水準は高すぎる。 | -0.044 | -0.477 | -0.019 | 0.022 | -0.135 | 0.029 |
| 全体として教科書の内容をよく理解している。 | 0.197 | 0.561 | 0.166 | -0.087 | 0.100 | -0.011 |
| この授業であなたの学力はクラス全体の中で、どのくらいだと思いますか。 | 0.123 | 0.489 | 0.209 | -0.017 | -0.195 | 0.119 |
| 私は先生の質問によく答える方である。 | 0.214 | 0.163 | 0.697 | -0.000 | 0.097 | 0.069 |
| 先生がどのような意図で質問したか、何を期待しているかということまで考えて答える。 | 0.246 | 0.244 | 0.577 | -0.026 | 0.026 | 0.023 |
| 授業中、私語をする生徒が多い。 | -0.007 | -0.003 | -0.063 | 0.670 | -0.160 | 0.060 |
| 授業中、席を立ったり、いたづらをする生徒が多い。 | -0.036 | -0.089 | 0.047 | 0.743 | 0.030 | -0.024 |
| このクラスは勉強しようという雰囲気がある。 | 0.225 | 0.129 | 0.071 | -0.414 | 0.400 | 0.156 |
| クラスの仲間の中で、勉強に関して競争が激しい。 | 0.012 | 0.049 | 0.051 | -0.075 | 0.493 | 0.079 |
| このクラスはよくまとまっている。 | 0.065 | -0.022 | -0.008 | -0.059 | 0.161 | 0.742 |
| 私はこのクラスの雰囲気によくとけこんでいる。 | 0.053 | 0.088 | 0.089 | 0.056 | 0.003 | 0.766 |

(2) 成層性と生徒の分化

上に示した諸因子は、学校タイプ間の成層性とどのように関連しているであろうか。それらの因子に学校タイプ差が見られるかどうかをまず調べてみる。

表7は、学校タイプ別に因子得点の平均と標準偏差をもとめたものである。

表7において、ABCのタイプ順に有意な差が見出されるのは、「競争性」の一因子にすぎない。学校タイプ間に学力格差と進路格差が明白に存在していたのに比べ、高校生活や授業の構造を表わす諸因子が学校タイプ順に並ぶ例は少ない。このことは、高校生活や授業の構造を分析するには、学校タイプのレベルだけでは不十分であることを示している。

高校生活や授業の構造に関する諸因子が、学校タイプ差を明確に示さないのは、各学校タイプの内部において、さらに生徒の分化が行なわれていることを予想させるものである。そこで、各タイプの生徒を、学年成績（五段階の自己評価）の上位、中位、下位群に分け、各群の全国レベルの学力を調べた所、表8(a)のようになり、各タイプの成績集団間に有意な差が認められた。また、表8(b)は、同じ集団を中3の時の成績によって比較したものである。これによれば、AタイプとCタイプでは、各成績集団の間にそれほどの開きはない。したがって、表8(a)に示された学

石戸：高校における「知識の配分と社会化」

表7 学校タイプ別因子得点平均値及び標準偏差

| | | 平均 | | | 標準偏差 | | |
|----------|--------|-------|---------|---------|------|--------|--------|
| | | Aタイプ | Bタイプ | Cタイプ | Aタイプ | Bタイプ | Cタイプ |
| 学習への構え | 楽しさ | 0.23 | > -0.16 | -0.11 | 0.92 | 0.90 | > 0.74 |
| | 学力認知 | 0.22 | > -0.12 | -0.13 | 0.80 | 0.73 | 0.73 |
| | 反応性 | 0.03 | 0.02 | -0.07 | 0.83 | > 0.73 | 0.76 |
| 学級特性 | 雰囲気 | -0.09 | -0.13 | < 0.25 | 0.87 | > 0.74 | < 0.84 |
| | 凝集性 | 0.10 | > -0.21 | < 0.09 | 0.85 | 0.83 | 0.88 |
| | 競争性 | 0.24 | > -0.06 | > -0.24 | 0.67 | 0.58 | 0.57 |
| 高校生活への構え | 努力性 | 0.12 | 0.06 | > -0.24 | 0.83 | 0.83 | 0.76 |
| | 満足性 | 0.05 | -0.04 | -0.03 | 0.88 | 0.88 | 0.80 |
| | 学校への誇り | 0.29 | > -0.18 | -0.18 | 0.76 | 0.75 | 0.75 |
| | 教師への信頼 | -0.01 | -0.03 | 0.04 | 0.84 | 0.86 | 0.90 |
| | 自発性 | 0.06 | 0.07 | > -0.14 | 0.77 | 0.70 | 0.75 |
| | 有用性 | -0.03 | 0.01 | 0.05 | 0.84 | 0.77 | 0.81 |
| | 受験志向 | 0.10 | < 0.42 | > -0.58 | 0.79 | 0.71 | 0.79 |

(平均 A>C)

(>: 1%レベルの危険率で有意)

表8 学校タイプ, 学年成績別学力 (自己評価)
(a) 高校における成績 (全国レベル)

| 学年成績 タイプ | 上位群 | 中位群 | 下位群 | 全体 | 上位群と 下位群の 差 |
|-------------|------|--------|--------|------|-------------------|
| Aタイプ | 4.03 | > 3.37 | > 2.48 | 3.21 | 1.55 |
| Bタイプ | 3.54 | > 2.69 | > 1.71 | 2.49 | 1.83 |
| Cタイプ | 2.98 | > 2.27 | > 1.51 | 1.98 | 1.47 |

京都大学教育学部紀要 XXVIII

(b) 中3の時の成績 (A₄校を除く)

| 学年成績 タイプ | 上位群 | 中位群 | 下位群 | 全体 | 上位群との 下位群との 差 |
|-------------|------|--------|--------|------|---------------------|
| Aタイプ | 4.74 | 4.73 | 4.54 | 4.66 | 0.20 |
| Bタイプ | 4.42 | > 3.98 | > 3.53 | 3.90 | 0.89 |
| Cタイプ | 3.19 | 2.80 | 2.62 | 2.76 | 0.57 |

(>: 1%レベルの危険率で有意)

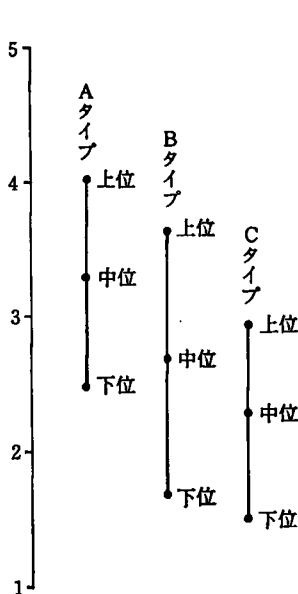
校内の成績格差は、高校入学後に生じたものと考えられる。

これらのことから、生徒の高校生活あるいは授業の構造を解明するには、学校タイプだけでなく、さらに学校内の成績格差による生徒の地位分化にも目を向けなければならないと思われる。すなわち、生徒の学力の成層性は、学校タイプ間だけでなく、学校内においても存在しているのである。しかも、学力の成層性のこの二つの次元は、図3(a)に示すように、互いに重なり合っている。このことから、成層上の地位に関して、学校タイプと学内成績との間に葛藤が生じる場合もある。たとえば、Aタイプの下位集団のように、学内成績上の地位は低いが、学校タイプとしての地位が高いとき、そのどちらに依拠すべきかという選択に迫られる。

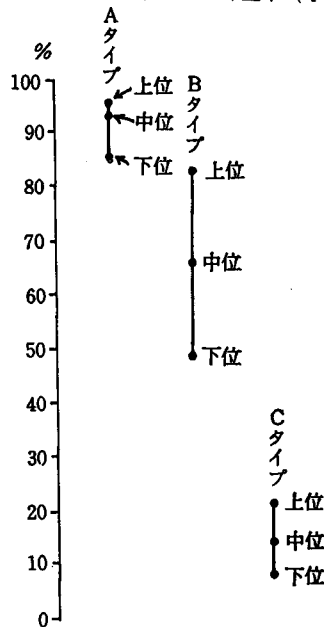
他方で、成層性を進路の面からとらえたとき、図3(b)に示すように、その成層性には、学校タイプ間で重なる部分はない。しかし、これを学力の成層性と比べるならば、進路に関するアスピ

図3 学校タイプ間、学内成績間の成層性

(a) 学力 (全国レベル)



(b) 進学希望率 (4年制大学)



レーションと学力の間に葛藤が生じることが分かる。

学力と進路に関する学校タイプ間の成層性は、学内成績格差を伴うことによって、上に挙げたような矛盾を生ぜしめるのである。そして、高校における生徒の経験は、このような成層性を基盤にして、分化していくと考えられる。以下、「かかれたカリキュラム」を構成するその経験内容を、つぎの3つのレベルにおいて検討する。

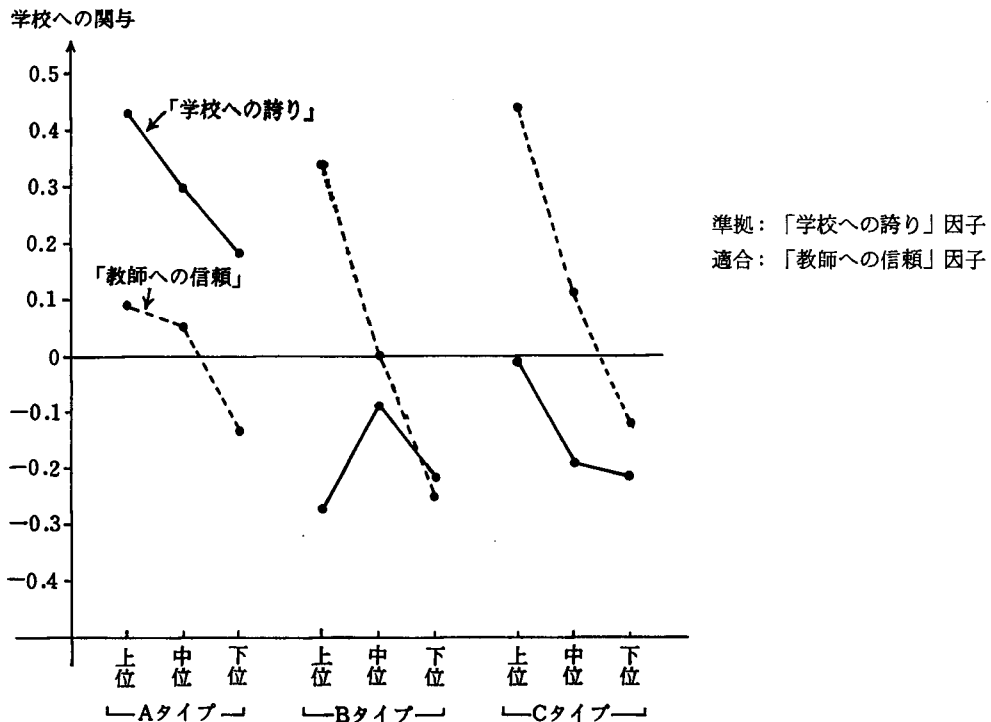
- ① 学校への関与
- ② 授業への関与
- ③ 高校生活への一般的関与

(3) 学校への関与²³⁾

ここでは、学校タイプ間、学内成績集団間に形づくられる成層性が、学校への関与というレベルにおいて、生徒の間にどのような経験の分化をもたらすかを検討する。その際、学校への関与は、成層性の二つの次元と対応させるならば、学校タイプの文脈において見た学校への関与と、学内成績の文脈から見た学校への関与の二種類から成っていると考えられる。

まず、学校タイプ間の成層性の中に学校を置いた場合、生徒の学校に対する関与は、他の学校との相対的比較によって生じるであろう。このような学校タイプ間の相対的な地位文脈から眺めた時の学校への関与を、「学校への誇り」因子を用いて測ることにする。

図4 学校タイプ、学年成績別に見た「学校への関与」



すでに表7に示したように、「学校への誇り」は、AタイプとB・Cタイプの間には差が見られる。BタイプとCタイプの間には差がないことから、「学校への誇り」は、学校タイプによって一義的に決まるものではないことが分かる。しかし、図4に示すように、それを学校タイプ別、学年成績別に見た場合、BタイプとCタイプとでは、学年成績による構造的な違いが見られる。すなわち、「学校への誇り」がBタイプの上位集団では低いのに対し、Cタイプの上位集団では逆に高くなっている。

Bタイプの上位集団の「学校への誇り」が他のどの成績集団よりも低いことから、彼らの間に、一種の「相対的不満」が存在していることがうかがわれる。つまり、実際の学力や周囲の期待水準は、Aタイプ並みであるが、所属する学校がそれに見合う威信を得ていないことによる不満である。このような「相対的不満」を考慮するならば、学校タイプ間の文脈からとらえた学校への関与は、学内成績を媒介としながら、やはり、学校タイプ間の成層性に基礎づけられていることが分かる。

では、学内成績の成層性の文脈からとらえた学校への関与は、どのような反応パターンを示すであろうか。学校内に基準をおく学校への関与を表わすものとして、「教師への信頼」因子がある。この因子は、生徒が学校に適合している程度を表わしていると考えられる。

図4によれば、学校への適合性（「教師への信頼」）は、学校タイプ差よりも、学内成績による差が大きい。しかも、Aタイプより、B、Cタイプの上位集団の適合性が高い。

これらのことから、学校への関与には、準拠集団としての関与のレベルと、適合集団としての関与のレベルがあることが分かる。この区別を他の成績集団における学校への関与に適用してみると、Aタイプの下位の生徒にとり、学校は、適合集団ではなくとも、準拠集団ではあり続けている。これに対し、BタイプとCタイプの下位の生徒は、準拠度、適合度ともマイナスになり、学校への関与がおしなべて低いことが分かる。

（4）授業への関与

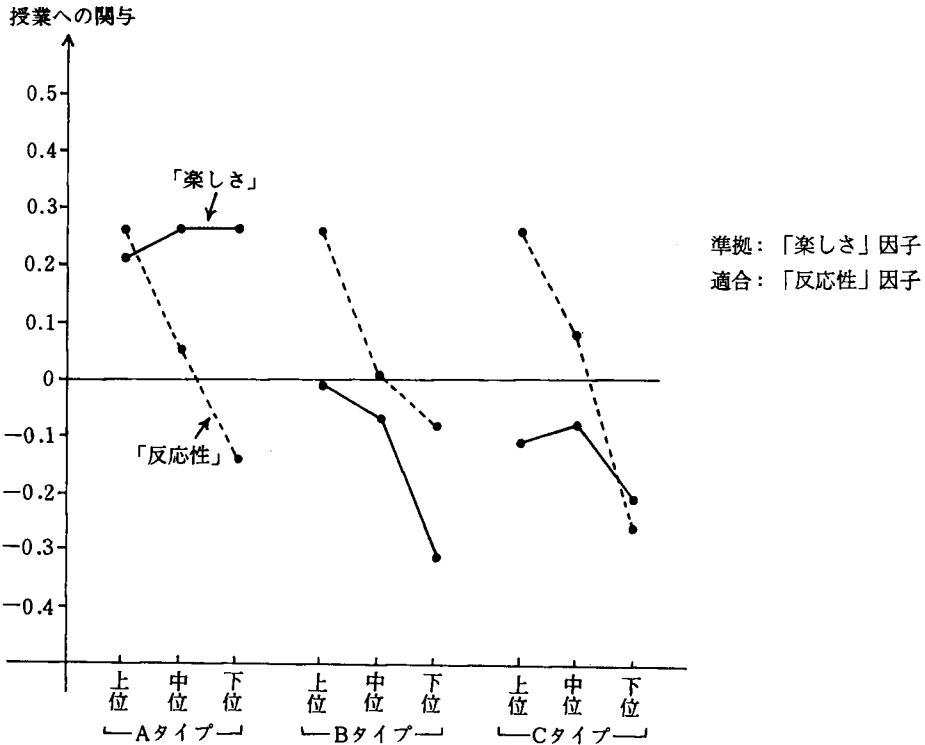
成層性を通しての潜在的な知識伝達は、学校への関与のマクロなレベルと同時に、よりミクロなレベルで授業場面においても行なわれていると思われる。

成層性によって惹き起こされる社会心理的効果を探るため、学校への関与と同様、授業への関与においても、準拠と適合を区別することにする。このとき、「授業の構造」に関する因子分析によって見出された「楽しさ」因子と「反応性」因子によって、授業への準拠と適合を表わすことにする²⁴⁾。図5は、両因子について、学校タイプ別、学内成績別の因子得点平均値を示したものである。

図5から、授業への関与に関しても、準拠と適合が区別されるべきであることが分かる。すなわち、授業への準拠は、Aタイプでプラス、B、Cタイプでマイナスと学校タイプによる差が大きい。これに対し、授業への適合性は、学内成績の上位でプラス、下位でマイナスとなり、学校内の地位によって左右される。

ここでの特徴は、まず、Bタイプの授業への準拠度が、Cタイプよりむしろ低いことである。学力差や進学率の差から考えると、Bタイプは、もっと授業に準拠してもよいはずである。この現象に関する一つの説明として、AタイプとCタイプでは、受験あるいは就職と授業の目的を明確にしやすいのに対し、進路が多様なBタイプでは、授業もその焦点が定まりにくいことが考え

図5 学校タイプ、学年成績別に見た「授業への関与」



られる。

また、Aタイプの下位集団は、学校への適合に関しては、B、Cタイプの下位集団と同様、不適合であったが、授業のレベルにおいては、準拠度が高くなっている。Aタイプの下位集団は、高校における成績(全国レベル)で見た場合、Bタイプの上・中位、Cタイプの上位よりも低い²⁵⁾にもかかわらず、授業への取りくみの意欲が高いことが分かる。これは、アスピレーションが高い学校にいることによる、一種の「環境刻印」効果と考えられる。

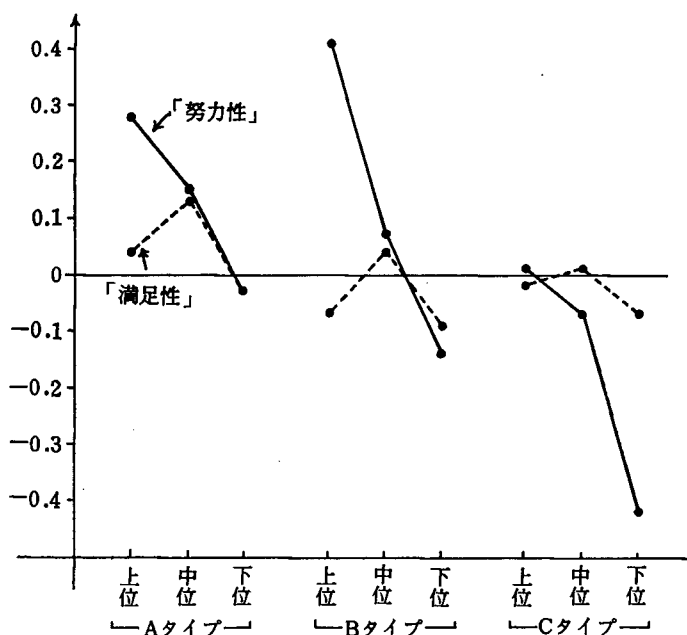
(5) 高校生活への一般的関与

これまで述べてきた学校への関与と授業への関与は、具体的な関与対象についてのものではあったが、ここでは、それらを含んでより一般的な次元において成立する高校生活への一般的関与を問題にする。そして、その内容を、「高校生活への構え」の因子分析において見出された「努力性」と「満足性」の二因子によって明らかにしてみよう。

「努力性」と「満足性」は、それに含まれる質問項目を見ると、前者は、課題達成的あるいは目標志向的な関与であり、後者は、表出的 (expressive) あるいは情意的 (affective) な関与という性格をもっている。この二因子の学校タイプ別、学内成績別因子得点をグラフに表わしたのが、図6である。

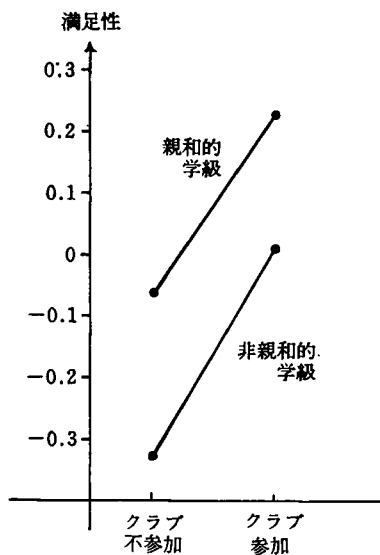
図6から、「努力性」が、A・BタイプとCタイプの間、さらに、タイプ内の各成績集団間に差

図6 学校タイプ、学年成績別に見た「高校生活への一般的関与」



があることが分かる。高校生活に対する能動的あるいは積極的な姿勢が、主に成績に基礎づけられていることが、ここに示されている。換言すれば、成績が低い場合、生徒は高校において目的追求的な自己実現ができにくいのである。

図7 クラブへの参加と学級の親和性から見た「満足性」



(分散分析によれば、両要因とも、1%レベルの危険率で有意である。)

「満足性」について見れば、学校タイプ差はなく、学内成績が中位の者に満足度が高い傾向がある。これは、学校タイプ間の接点に位置する成績集団（Aタイプ下位、Bタイプ上位等）において、学校タイプと学内成績の間に葛藤が生じやすいこととも関連していると思われる。学内成績の中位集団は、比較的そのような葛藤を免れやすく、情意的な自己実現が相対的に容易になると推測されるのである。

ところで、「努力性」が成績との関係が強いのに対し、「満足性」は仲間集団のあり方によって強く影響されている。このことは、「満足性」が、クラブ参加と、親和的な学級に所属していること²⁶⁾の二要因によって高まることを示した図7からも確かめられる。成績集団との関連で言うならば、学内成績が中位であることは、他の生徒との交友関係を結びやすいという基盤を与えているものと思われる。それを裏づけるものとして、図8と図9に示すように、クラブ参加者と、校内の友人の数（HRを除く）が、学内成績が中位の

石戸：高校における「知識の配分と社会化」

図8 学校タイプ、学年成績別クラブ参加率

| 学年成績 タイプ | 上位 | 中位 | 下位 | 計 |
|-------------|-----|------|------|------|
| Aタイプ | 68% | 73 | > 64 | 69 |
| Bタイプ | 45 | 46 | 46 | 46 |
| Cタイプ | 47 | ≤ 62 | 57 | △ 54 |
| 計 | 54 | < 59 | 57 | |

(≥は1%レベル、>は10%レベルの危険率で有意な比率の差がある。)

図9 学校タイプ、学年成績別校内における友人の数 (HRを除く)

| 学年成績 タイプ | 上位 | 中位 | 下位 | 計 |
|-------------|------|------|-----|-----|
| Aタイプ | 8.6人 | 9.9 | 9.3 | 9.2 |
| Bタイプ | 9.2 | 10.6 | 9.4 | 9.9 |
| Cタイプ | 8.6 | 8.1 | 7.8 | 8.3 |
| 計 | 8.8 | 9.7 | 9.1 | |

(分散分析により、学校タイプ間は1%、学年成績間は5%のレベルで有意差がある。)

集団に多いという傾向を挙げることができる。

これまで、学校タイプ間、学年成績間の成層性に伴って、どのような知識が「かくれたカリキュラム」として伝達されているか、三つの次元にわたって考察してきた。表9はその総括表にあたるが、これによって、どのタイプのどの成績集団の生徒が、およそどのような知識を潜在的に配分され、社会化されているかが見当がつくものと思われる。

なお、注意しておかねばならないのは、これらの意識あるいは態度の傾向は、学校タイプ間、学年成績集団間に存在する成層性に焦点をあてたものであって、高校生の獲得する「かくれたカリキュラム」の一部にすぎない。また、あるタイプのある成績集団に特有の傾向が見出されたと

表9 生徒の地位類型による関与の構造

| 学年成績 タイプ | 関与 | 学校への関与 | | 授業への関与 | | 高校生活への一般的関与 | |
|-------------|----|-----------|-----------|----------|-----------|-------------|-----------|
| | | 準 | 抛 適合 | 準 | 抛 適合 | 努 力 | 満 足 |
| A タイプ | 上位 | +(0.43) | +(0.09) | +(0.21) | +(0.26) | +(0.28) | 0 (0.04) |
| | 中位 | +(0.30) | 0 (0.05) | +(0.26) | 0 (0.05) | +(0.15) | + (0.13) |
| | 下位 | +(0.18) | -(-0.13) | +(0.26) | -(-0.14) | 0(-0.03) | -(-0.03) |
| B タイプ | 上位 | -(-0.27) | +(0.34) | 0(-0.01) | +(0.26) | +(0.41) | -(-0.07) |
| | 中位 | -(-0.22) | 0(-0.00) | -(-0.07) | 0 (0.01) | +(0.07) | 0 (0.04) |
| | 下位 | -(-0.09) | -(-0.25) | -(-0.31) | -(-0.08) | -(-0.14) | -(-0.09) |
| C タイプ | 上位 | 0 (0.01) | +(0.44) | -(-0.11) | +(0.26) | 0 (0.01) | 0(-0.02) |
| | 中位 | -(-0.19) | +(0.11) | -(-0.08) | +(0.08) | -(-0.07) | 0 (0.01) |
| | 下位 | -(-0.21) | -(-0.12) | -(-0.21) | -(-0.26) | -(-0.42) | -(-0.07) |
| 因 子 | | 「学校への誇り」 | 「教師への信頼」 | 「楽しさ」 | 「反応性」 | 「努力性」 | 「満足性」 |

(+と-の間には、少くとも、「満足性」、「努力性」、「反応性」に関して10%、その他は1%レベルの危険率で有意差がある。)

しても、それは成層性すなわち学力や進路を異にする集団間の関係性の中から生じたものであり、その特定の集団に因を帰することはできない。教師の意識、態度、あるいは教師と生徒の相互作用と関連させた、成層性の分析は今後の課題である²⁷⁾。

註

- 1) cf. Parsons, T. "The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society" *Harvard Educational Review* 29 (1959) pp 297~318. (T. パーソンズ「社会システムとしての学級—アメリカ社会における若干の機能」T. パーソンズ, 武田良三監訳『社会構造とパーソナリティ』新泉社, 1973)
- 2) B. パーンスタインは、教育知識を「経験の構造を調節する主要なもの」と定義している。cf. Bernstein, B. "On the Classification and Framing of Educational Knowledge" in *Class, Codes and Control*, Vol. 3 (2nd Edition) RKP, 1977, p. 85.
- 3) 「かくれたカリキュラム」に関しては、拙稿「hidden curriculum の種類と構造」『知識の配分と社会化 (中間報告)』京都大学教育学部教育社会学研究室, 1980, pp. 5~9. を参照されたい。
- 4) cf. Kerckhoff, A. C. "The Status Attainment Process: Socialization or Allocation?" *Social Forces* 55 (1976) p. 368.
- 5) たとえば, W. H. シーウェルらの研究によれば, 「教育アスピレーション」に対する「重要な他者」と「学業成績」のパス係数は, それぞれ, 0.508, 0.218 である。cf. Sewell, W. H., A. O. Haller, and G. W. Ohlendorf "The Educational and Early Occupational Attainment Process: Replication and Revision" *American Sociological Review* 35 (1970) pp. 1014~1027.
- 6) cf. Alexander, K. L., M. Cook, and E. L. McDill "Curriculum Tracking and Educational Stratification: Some Further Evidence" *American Sociological Review* 43 (1978) p. 47.
- 7) Alexander, K. L. and B. K. Eckland "Contextual Effects in the High School Attainment Process" *American Sociological Review* 40 (1975) pp. 402~416.
- 8) Coleman, J. S., E. Q. Campbell, C. J. Hobson, J. McPartland, A. M. Mood, F. D. Weinfeld and R. L. York, *Equality of Educational Opportunity*, U. S. Government Printing Office, 1966. (未入手)
- 9) McDill, E. L., L. C. Rigsby and E. D. Meyers "Educational Climates of High Schools: Their Effects and Sources" *American Journal of Sociology* 74 (1969) pp. 567~86.
- 10) 「文脈効果」(contextual effect) を「構造効果」(compositional effect) から区別する見方もある。この場合, 前者は学校内の変数, 後者は学校間の変数とされる。しかし, 多くの場合, 構造的変数も文脈的変数と呼ばれている。cf. Alexander, K. L., J. Fennessey, E. L. McDill, and R. J. D'Amico "School SES Influences-Composition or Context?" *Sociology of Education* 52 (1979) pp. 222~237.
- 11) Meyer, J. W. "The Effects of Education as an Institution" *American Journal of Sociology* 83 (1977) pp. 55~77. Alexander, K. L. et al. (1978) op. cit. p. 47.
- 12) Rosenbaum, J. E., *Making Inequality: The Hidden Curriculum of Tracking*, John Wiley, 1976, p. 188.
- 13) cf. Alexander, K. L. et al. (1975) op. cit., Alexander, K. L. and E. L. McDill "Selection and Allocation within Schools: Some Causes and Consequences of Curriculum Placement" *American Sociological Review* 41 (1976), pp. 963~980. Alexander, K. L. et al. (1978) op. cit.
- 14) cf. Alexander, K. L. et al. (1975) op. cit. p. 412.
- 15) McDill et al. (1969) op. cit. の「学業志向的な規範風土」(academically oriented normative climate) が生徒の学業成績とアスピレーションを促進するという立場もこれに含まれる。
- 16) cf. Drew, D. E. and A. W. Astin "Undergraduates Aspirations: A Test of Several Theories" *American Journal of Sociology* 77 (1972), pp. 1151~1164. なお, 「相対的不満」は, 本人の期待に比して, 所属集団の水準が低すぎても生じることがある。「相対的不満」の類型に関しては, Ford, J., *Social Class and the Comprehensive School*, RKP, 1969, p. 16を参照。
- 17) Meyer, J. W. "High School Effects on College Intentions" *American Journal of Sociology* 76

石戸：高校における「知識の配分と社会化」

(1970) pp. 59~70.

- 18) 図1, 表2, 表4, 表8(b)においては, 六年一貫のシステムをとる A₄ 校を計算から除いている。
- 19) 本稿後出, 表7を参照されたい。
- 20) ここで, 「進路」は, 四年制大学進学希望を3, 短大, 専修学校進学希望を2, 就職, 家事手伝い希望を1にコーディングしたものである。
- 21) なお, 基準を満たさず, 分析から除外された項目はつぎの8項目である。
学校にいるときの自分は, 本当の自分ではないような気がする。
学校で先生の教えることが, 自分の考えに合わないことがある。
親の期待を重荷に感じる時がある。
スポーツが好きだから高校に来ている。
学校の勉強は, みんなが助けあってやるべきだと思う。
この高校は規則を守らせることに力を入れていると思う。
趣味や娯楽に時間をさいている。
私は, クラブ活動を活発に行なっている。
- 22) 同じく, 用意した20項目中, つぎの4項目が計算から省かれた。
この授業はきびしい。
この授業は受験のための準備に重点をおいている。
この授業に必要な教科書やノートを持ってこないことがある。
この授業の予習・復習はしている。
- 23) 本論において, 「関与」は, 「行為者がある対象に適応しようとする際の志向, 態度」と定義しておく。これは, R. キングの「ある対象に対する感情的一評価的志向」という involvement の概念, あるいは, P. ウッズの「社会的行為者の社会体系に対するエネルギーと忠誠の付与」という commitment の概念とほぼ同じ内容である。cf. King, R., School Organization and Pupil Involvement: A Study of Secondary School, RKP, 1973, p. 20, Woods, P., The Divided School, RKP, 1979, p. 143. なお, 両者はそれらの概念を, それぞれ, Parsons, T. と Kanter, R. M. に負っている。
- 24) 「楽しさ」因子を構成する質問項目は, 単に授業の楽しさ, 教科の好みだけでなく, 授業への積極的な態度をもその内容として含んでいる。また, 「反応性」因子は, 授業において教師との相互作用が円滑になされているかどうかを内容としている。これらのことから, 両因子によって, 授業への準拠と適合を見ることができると判断した。
- 25) 本稿第8(a)及び図3参照。
- 26) 親和的学級と非親和的学級の区別はつぎのようになされた。まず, つぎの三項目の合計点のクラス平均をもとめ, さらにそれを36学級間の平均より上位の学級群と下位の学級群に分けた。
項目: 私は, この学級の人たちに親しみがもてる。
困ったことや心配ごとがあったとき, 私はこの組の人に相談できる。
私は学級の人たちに好かれていると思う。
- 27) 本論中, 分析に用いたデータは, 『「学習風土」と「かくれたカリキュラム」に関する教育社会学的研究—「知識の配分」の観点から』(文部省科学研究費による, 代表者柴野昌山助教授)に基づいて行なわれた調査の一部である。また本稿の内容は, 「知識の配分と社会化(その4)—学習への構えと Hidden Curriculum」と題して, 日本教育社会学会第33回大会(於東洋大学, 1981年9月)において行なった発表(代表者上杉孝実助教授)のうち, 筆者の報告部分を加筆, 修正したものである。執筆にあたり, 渡辺洋二教授と上記両助教授よりアドバイスをいただいた。また本学部大学院生沢田芳郎君には, 計算の過程においてお世話になった。さらに, 調査に御協力いただいた高校の先生方にも御礼申し上げます。なお, 統計処理には, 京都大学大型計算機センターの FACOM M-200, SPSS 第8版を用いた。

参 考 文 献

本論をまとめる際, つぎの論文を参考にした。

- 秦政春「現代高校生の類型と意識構造」『福岡教育大学紀要』第29号, 第4分冊(1979)
松原治郎他「高校生の生徒文化と学校経営(1)」『東京大学教育学部紀要』第20巻(1980)

京都大学教育学部紀要 XXVIII

耳塚寛明「生徒文化の分化に関する研究」『教育社会学研究』第35集（1980）

清水義弘「地域類型別にみた高等学校の適正規模に関する総合的研究」『東京大学教育学部紀要』第17巻（1978）

武内清「高校における学校格差文化」『教育社会学研究』第36集（1981）

田中一生他「高等学校の組織構造と生徒の Involvement に関する調査研究—私立高校の場合」『教育組織研究』第1号（1978）

潮木守一他「中学校文化の構造的分析—進路展望の形成過程—」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第27巻（1980）

米川英樹「高校における生徒下位文化の諸類型」『大阪大学人間科学部紀要』第4巻（1978）