

# 学力論争の新たな展開と「学力移動」へのインプリケーション

原 清 治

[抄 録]

2008年3月に発表された新学習指導要領(小学校は2011年,中学校は2012年施行)改訂案によれば,授業時間の増加を基本線とした言語活動の充実や,小学校における外国語活動の必修化など学習活動に重点をおいた改訂内容となっている。これは近年議論がかわされてきた学力低下論争を受けて,これまでの「ゆとり教育」からの方向転換を余儀なくされたことを背景としているといえよう。

本稿では,まず学習指導要領の改訂に伴う教育の転換期を迎えるにあたり,これまでの学力論争の整理を試みた。それは今後の教育改革の方向性を探る上で,学力論争の俎上にはのぼった論点が重要な示唆を与えると考えたからである。そのうえで,子どもたちの個人内の成績の変化に注目した「学力移動」の視点について提唱している。学力調査関係のデータによれば,子どもたちの多くは「学力移動」にしたがって仲間関係や進路意識が大きく規定され,その上昇や下降につれて特有のメンタリティが形成されていることが明らかとなっており,それが今後の学力論に新たな展開と方向性を示すのではないかと考えられるのである。

キーワード: 学力低下論争, 学歴, 学習指導要領の改訂, 若年未就労者問題, 学力移動

## I. はじめに

これまでのわが国の教育改革の方向性を考える上で学習指導要領改訂の流れを振り返ることは重要であろう。なぜなら,学習指導要領の改訂は社会が求める能力の変化に応じて行われており,わが国の教育改革がどのように変化したのかを確認するために好適なものであるといえるからである。

学習指導要領の改訂はこれまで6回実施されている(図1参照)。それは子どもを中心とした「経験主義」を教育の本流におくべきとする考え方と,読み・書き・計算を中心とする「系統主義」をその本質とみる考え方との間の綱引きであるといえよう。こうした考え方が生まれてきた背景には,その時期その時代の教育をめぐる諸状況のあり方が大きく反映されてきたことは言うまでもない。いずれの考え方が正しいのかというよりは,その時代にどのよう

な教育が望まれているのか、子どもたちが本来どうあるべきなのかという議論が繰り返されてきており、いまだに明確な答えが見出せずにいるのである。

また、戦後の教育改革は、学校教育課程の編成原理とも大きく関わっている。まず、戦前に形成された国家主義の解体と新たな民主主義の発展が目指され、「修身」に代表された国家への忠誠心を育む教育が、一転して教科教育中心の個人のための教育に転換してきた。その後、1950年代に入ると、「経験主義」に基づく教育実践が一気に導入され、日本で急速に欧米化が進行していったことがわかる。

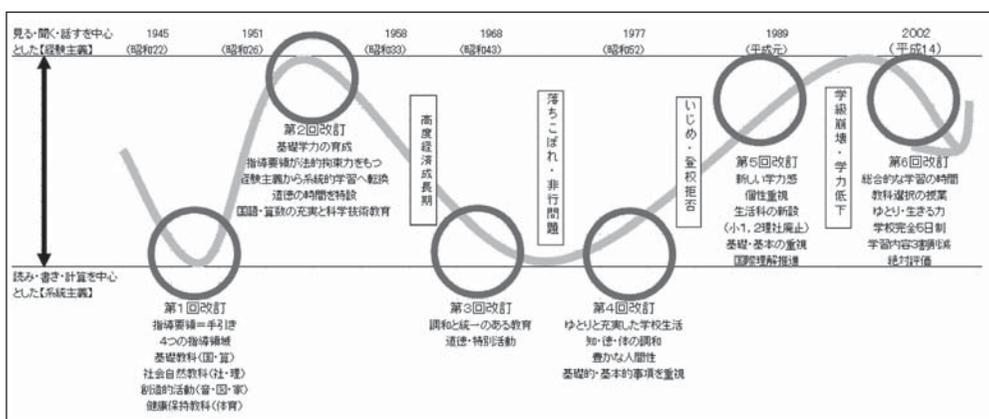


図1 学習指導要領の変遷と教育内容の変化

(資料) 原清治『学校教育課程論』学文社, 2005年, p.5より作成

さらに、1956(昭和31)年の『経済白書』を見ると「もはや『戦後』ではない。われわれは異なった事態に直面しようとしている。回復を通じての成長は終わった。今後の成長は近代化によって支えられる」<sup>(1)</sup>との言葉に象徴されるように、日本は戦後復興からさらなる近代化をもとめるようになってきた。そのために、必要とされたのが基礎学力の育成であることは容易に理解できるところである。この転換によって、教育は再度系統主義へと移行することになり、学習指導要領に法的拘束力が与えられたことによってさらに徹底されることになった。その後、さらなる系統主義の徹底、当時首相であった池田隼人の「所得倍增計画」などもあって、異例の高度経済成長を達成し、「経済大国」「豊かな社会」が実現されたかのように思われた。

しかし、ここで起こったのが学校荒廃の問題である。ある一定の「豊かな社会」を実現したことで、そしてそれを支えるべく、子どもたちに過度の知識注入をすることで子どもたちの「荒れ」が深刻化しているとの批判が高まっていくことになる。

その批判を受けて誕生したのが今日の「ゆとり教育」であった。「ゆとり教育」は、子どもたちの「荒れ」を解消するものとして実施されたが、必ずしも意図したような結果をもたらさなかった。そればかりか「ゆとり教育」は、いじめや不登校、学級崩壊などのさまざまな

教育諸問題を解決する方策とはならず、さらなる学力低下の問題を引き起こしたという解釈がもっぱらである。

こうしたゆとり教育の限界は、学校や子どもたちの実態を把握せずに、拙速に導入されたという政策的な問題だけではなく、社会全体が「豊かさの飽和状態」にあることも原因だと考えられている。経済力の格差があるとはいえ、戦後、「豊かさ」を求めてきたわが国において、この時点では一般に「豊かさ」はある程度満たされており、次に求めるものが何かが見失われていることによる帰納とはいえないだろうか。「豊かさの飽和状態」にある現在では、学校に対する求心力が低下し、勉強することの意味が失われつつあることも事実である。このような中で「ゆとり教育」を継続し続けることは困難となっている。

## Ⅱ. 学力低下論争の変遷をみる鍵

それでは、学力論争がどのように変遷してきたのかについて概観してみたい。ここでは、数多い学力論争の中からその変遷を論じるに有効な3冊を抽出する。

まず、最初に学力論争の火付け役となったのは西村和雄らが著した『分数ができない大学生』<sup>(2)</sup>であった。同書は学力論争の火付け役を果たしただけではなく、終始論争をリードしてきた。そこでは中国と国内最難関大学の大学生の学力の比較が論じられる。調査や分析に対して、一部では冷ややかな批判にさらされたが、むしろこのような調査分析を世に問うたことの意義は高く評価できよう。むしろ大学生の学力低下は自明であり、目の前にいる低学力の大学生をどうするかという問題もさることながら、これからの子どもたちの学力をどうするかといった議論を喚起することへの気づきとなったのである。

次に、子どもたちに「勉強しよう」という学習意欲が低下していることを指摘したのは、佐藤学の『「学び」から逃走する子どもたち』<sup>(3)</sup>である。佐藤は、学習時間の低下や理科や算数などの教科嫌いの多さは「東アジア型教育」の終焉であり、勉強の時代の終わりを意味していると論じている。同書によって、日本の子どもたちの学力低下の実態が露呈されたばかりでなく、それよりも「学ぶ」という営みを放棄している子どもの増加に対する危機意識が提起されたことに大きな意味がある。

最後に、「どういった子どもの学力が低下したのか」という属性の分析を試みたのが荻谷剛彦であった。現在の教育社会学界における学力論争とその方向性は、一方は「effective school (効果のある学校)」<sup>(4)</sup>をめぐる議論へ、もう一方は格差社会論を含むメリトクラシー論・教育機会論へと展開し始めていると考えられる。同じく荻谷による『学校・職業・選抜の社会学－高卒就職の日本的メカニズム』のなかに「社会階層の再生産と学校」において述べられている教育改革と社会変動についてのレビューは興味深い。1960年代的な教育変動が社会変動を引き起こすという楽観的な考え方が1970年代に悲観的なものになったという。そ

の最たるものが再生産論と自己増殖論であり、荻谷は「日本では、学校が社会の不平等を再生産する装置であるという見方が定着しているとはいいがた」く、「学校が階層の再生産に果たしている役割については、ほとんど問題視されない状況が続いてきた」<sup>(5)</sup>と考え、教育変動が社会変動を惹起するとの論が展開される。このような問題意識を以前からもっていた荻谷は学力や学習意欲が低下している子どもがどのような背景を抱えているのかを調査した結果、彼らの多くは社会階層の下位に位置し、このまま学力低下を放置しておけば、社会階層間の格差が拡大することを指摘したのである。この後、さまざまな学力低下に関する書が刊行されたことは必然であったといえよう。

### Ⅲ. 学力論争の問題点を整理する

#### Ⅲ-1 学力論争の8つの問題点

それでは、学力論争はどのような視点を欠き、また問題を抱えていたのだろうか。ここでは大きく8点について言及しておきたい。

①社会にもともと存在している格差が子どもたちの学力に反映されてしまうこと、②学力低下論そのものへの批判である。これらは、後述する長尾彰夫や橋本健二の荻谷に対する批判にもつながるのだが、(成績は低いのに自己効用感が高い)「明るく学校での競争から降りてしまった」生徒を、再びメリトクラティックな場としての学校に引き戻すのが最善の策なのかということである。橋本は荻谷を批判した論考で「教育機会の不平等が生じるそもそもの原因は何なのか。それはまず、所得の格差すなわち学費の負担能力の違いであり、家庭環境や地域特性の違いである。さらに、生徒を早い段階で就職コースと進学コースに分けてしまう、高校教育の学科区分と格差構造が、不平等を拡大する。これが基本の問題である。たとえ受験競争の緩和が教育機会の不平等につながるとしても、それはあくまでも副次的な効果に過ぎない」<sup>(6)</sup>と述べている。また長尾は「荻谷氏がたとえ抜け殻的な『過剰な学力要請』であったとしても、そうした学力を社会階層の低い子どもたちが身につけていくのがくよりましな不平等への道なのだとするのも、理解できなくはない。しかし、社会階層の低いといわれている子どもたちにとって、真にその子どもたちの利益に結びついた学力とは、やはり存在する『階層間の不平等』それ自体を自ら克服、解消していく展望と力量に結びついているべきものなのではあるまいか」<sup>(7)</sup>と述べている。生徒を単に「出来レース」に戻すだけでは、(仮に「個別学習・習熟度別学習」つまり「下に手厚い」教育が行われたとしても)これまでの問題を再度生み出すだけではないかということである。橋本、長尾に共通する認識は、一言で言えば、教育変動が社会変動を惹起するのではないのだから、社会構造を放置したまま旧来型の学習スタイルに戻したところで何かが「良い方向」へかわるとは到底考えられない、ということであろう。

③学力論争や教育改革が子どもたちの現状分析と実現可能性を議論することなく、個人の体験論や印象論によって行われてきたために不毛なイメージが強いことである。教育政策は個人的な教育経験だけをもとにした議論によって決定されてはならないもの<sup>(8)</sup>であり、客観的なデータ、論議に基づいて決定されていくべきものである。荻谷の表現を借りれば、ミクロ教育学ではなくマクロ教育学が必要であるということになろう<sup>(9)</sup>。言い換えるならば、学力論争とは「学力が上がったか下がったか」という単絡的な議論ではなく、学力とは何かを通して「学校、教育、社会がどうあるべきか」を考える深遠な議論と同義なのである。

④子どもたちに必要な学力とは何なのかという共通認識の欠落である。教育学者・教育関係者の間で学力に関する統一見解が見られないというのは、よく考えてみれば奇妙な現象だといえよう。学力とは人々にとって、もっとも基本的な関心ごとのひとつであり、その土壌設定がしっかりなされてこそ、教育をめぐる有効な議論が展開されるのである。学力をめぐる他の時代にも、他の国でも同様の議論が幾度となく繰り返されていることに対して、「不毛な議論」と見る向きもあろう。しかし、学力をめぐる議論が果てしなく展開される場所に学力問題の本質があるともいえる。すなわち、学力それ自体が大きな論点になりえるということである。どのような教育目標・望ましい人間像を描くか、それによって身につけるべき学力は根本的に異なるのである。

⑤学力をめぐる問題にはどの程度、多様な社会的・文化的背景をもつ子どもへの視点が含まれているのか。例えば特別な支援を要する子どもや、身体に障害をもつ子どもに対して、学習機会の保障がどのようになされているのか、について触れられることはほとんどない。長年障害児教育に携わってきた北村小夜の論考にある「遅れがちな子や障害児につきあってきた私たちは『個性に応じる』が子どもを分離・分断することに使われてきたことを知っている」<sup>(10)</sup>という指摘において重要なのは、個性重視という言い方が二通りに解釈されることである。ひとつは、個性を生かす教育は能力・適正に応じた教育であり、すなわちできる子には高次の教育を、逆にできない子には相応の教育を施すという解釈である。つまり、才能児に対して、進んだ教育を展開する一方で、遅れた子、あるいは学習する環境にない子に対しては、ほどほどの教育をしておけばよいという理解が成り立つのだ。障害をもった子どもたちが後者として埋没させられてしまうことに対する危惧は、指導要領改訂当初から一部で議論されていたことであった。ゆとり教育は、個に応じた指導という美名のもとに、理解力の優れたエリートの子どもたちには加速度的に発展的学習をさせることが可能となり、それによって学力向上を図ることができるというレトリックの裏には、とりわけ障害児を含む(個性的な)子どもたちがそれに準じて切り捨てられていくことに対して現場サイドからの警鐘となっている。

⑥子ども中心主義的教育に対する疑念が生まれたことである。すなわち、「子ども中心主義の教育理想を実現しようとする関心こそが、楽しい授業・学校論のもたらすアイロニーやパ

ラドクスを見えなくさせていただけではなく、それを容認あるいは強化してきたこと」である。松下良平は60年代以降の勉強嫌いや学校嫌いの基底的な要因として、「子どもたちの多くが学校的〈学習〉に巻き込まれるようになったことにあったのだとすれば、その〈学習〉の様式を乗り越えることが何よりも必要な課題であったはずである。子ども中心主義の教育理念は、問題を「教え込みや押しつけの排除」や「詰め込み主義・競争主義等々の克服」に矮小化することによって、学校的〈学習〉の克服という課題を見失い、〈学習〉という他律的な生の様式を強いる近代学校のあり方を正当化し、〈学習〉の論理や様式の拡大再生産に手を貸してしまった<sup>(11)</sup>ことを強調する。「子ども中心主義」の教育理想が教育の実態を見えにくくした、という主張は前出の荻谷をはじめとする学力論に見られるものと同様であるが、松下はそれをさらに進めて、楽しい授業・学校論における「子ども中心主義」が果たした役割を分析している。松下は、「子ども VS 社会中心」、「楽しい VS つらい」といった不毛な二項対立を乗り越える教育や学びの理論を構築し、それを基礎にして時代にふさわしい新たな学校の理念を構想することの必要性を訴えて結びとしているが、「子ども中心主義」にかわる、新しい学校の理念とはどのようなものなのだろうか。ここに今後の教育改革の理念をめぐる命題が浮かび上がってくる。

⑦国際的な教育改革との相違である。世界の先進諸国が1970年代から80年代にかけて経験した深刻な学力低下と、それに関連する国家の国際的な地位の低下への真摯な反省にもとづき、学力向上を目指してさまざまな取り組みを続けているときに、また、発展途上国が教育の普及や学力向上のために、国内の乏しい教育資源を最大限に生かすべく四苦八苦しているときに、日本がひとり黙々と「武装解除」し続けることへの疑念<sup>(12)</sup>が広範に起こっているのである。

⑧若者自身が教育改革に関心を示さないことである。そもそも教育改革の主役であるはずの子どもや若者にとっては、学歴社会に保障されていた「よい成績を取ればよい学校に入ることができ、それがよい会社に就職できる」という成功物語が破綻してしまっているため、教育改革そのものに対しても関心をもってはいないのである。

### Ⅲ－２ 若者論からみた学力論争

小谷敏は、あるフィンランド人記者が原宿の若者取材し、奇妙な衣装をまとった若者が、外見に反して「知的で誠実な対応を見せた」事例を紹介し、欧米に多数存在する「街には昼中からアルコールやドラッグに浸り、荒れ狂っては暴力を振るう『デスペレートな若者』」が日本にはほとんど存在しないことを明らかにしている<sup>(13)</sup>。同様の指摘は、内藤朝雄が「青少年ネガティブキャンペーン」という用語でマスコミの若者たちに対する過剰なまでのステイグマ貼りの構造を指摘している<sup>(14)</sup>ことからみとれる。なぜ、大人たちがこれほどまでに若者に対して嫌悪と恐怖を抱くのか、小谷は脱工業化社会の時代にふさわしいライフスタ

イルや価値観を築きえず、すべてを犠牲にして経済の成功に人生を捧げた日本の大人たちは決定的な挫折の真っ只中にあり、大人たちの「巨大な不安と挫折感」が子どもや若者に対する視線をきびしいものにしたことを指摘している。「ユースフォビア」にかられた大人たちは『『悪しき子どもたち』を生み出した過去の教育の失敗に対する『反省』から、教育改革国民会議』を開き、子どもたちに「国家が用意した」奉仕活動や「実直な精神」を注入することを提案した。しかし、小谷は会議のなかで、「家庭が教育の場として何故機能しなくなったのか、学校での「道徳教育」が何故機能していないのか、その原因について社会学的分析はまるでな」かったことに疑問を投げかけ、「権力が「発明」ないしは「発見」した徳目を、学校で子どもたちに注入するという「教育勅語信仰」など社会学的にはナンセンス以外の何者でもない」と断じている。なぜなら「大人の実践していない「徳目」の注入など不可能」だからである。子どもたちの見本となるべき大人に模範の要素が少ないことについては、佐藤学が OECD で先進 14 カ国に対して実施した調査を引用して、日本の「一般市民における科学的教養は、先進諸国の中では最下位にある」<sup>(15)</sup> ことからもうかがえる。

また、小谷は学力低下論者の背景には国家的競争力を重視し、応用研究に巨額の資金投資をおこなう一方で実利をとまわらない基礎研究を切り捨てる COE に代表される「国力主義」(「資源の乏しい日本は、人的資源が最大のもの」) 的発想が強いことを指摘し、一部の学力低下論者には文部科学省と同様に「国家主導で華やかな成果を挙げた工業化時代の成功物語に呪縛されている」傾向を指摘している。ゆえに、日本の教育改革は、現代社会の特徴である資本やモノ、人も国境を越えて行き来するグローバル化が考慮されていないこと、世界人類への知的貢献という視点が欠けているために、次の世代を担う子どもたちが生きる社会の実態とそぐわないことを強く主張している。

関は小谷の批判を受けて、教育改革論者のなかで「学校が実現すべき「教育」は何かについて」共通理解が得られていないことに警鐘を鳴らし、「このように議論が拡散したままの状態でツギハギ細工の教育改革をやったりすれば教育をめぐる混乱はさらに拡大するだけだ」と述べている<sup>(16)</sup>。関は戦後の先進諸国を支えていた福祉国家体制において「諸制度とその規律に服従する訓練を学校で受ける代償として、豊かな社会の入場券を与え」ていた学校を「俗なる社会と区別された非日常的で特権的な聖なる空間」と位置づけている。したがって、福祉国家体制の危機は、それをささえる学校の危機となり、非日常ではなくなった学校は、「めまぐるしく変化しつづける社会にその一部として呑みこまれてしまった」ため、「今日の教育の危機は学校の内部に起因する」というより、体勢への合意が崩壊し、進歩への信仰を喪失した先進国社会の制度全般に生じている危機の一環」とみることができる。したがって、関は社会の変化を敏感に感じ取る子どもたちのなかには教育全体に「見切りをつけて背を向け」、フリーターとなる若者となるがいることを指摘している。

#### Ⅳ. 学力低下論のフレームとその分類

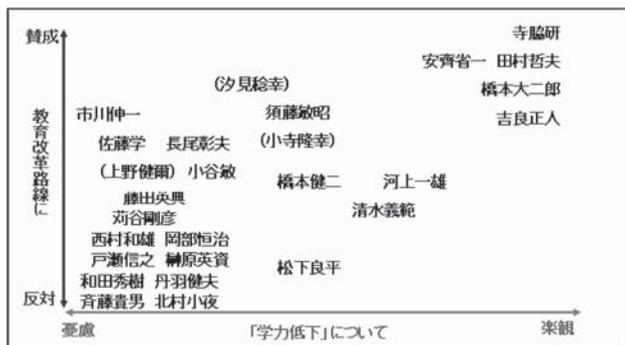


図2 学力低下論者の分布

(資料) 市川伸一『学力低下論争』ちくま新書、2002年、p.36より引用し、新たに数名の論者を追加して作成

という二軸で構成される平面上に学力低下論者をプロットしたもの<sup>(17)</sup>である。この図を手がかりに、山内乾史とともに作成した新たな構造的枠組みが表1である<sup>(18)</sup>。まず、ひとつの軸として「ゆとり教育を中心とする現在の教育改革の狙い」に肯定的か、否定的かを設定している。そして、もうひとつの軸として教育改革への視点が「国家・社会の観点」からか、「児童・生徒の観点」からかを設定している。この2つの軸により4つの象限に分類できる。「国家・

表1 学力低下論、ゆとり教育論の類型

	国家・社会の観点	児童・生徒の観点
ゆとり教育 に肯定的	教育過剰論 新自由主義的教育論 【タイプ1】	児童中心主義的教育論 体験型・参加型学習論 【タイプ3】
ゆとり教育 に否定的	国際競争力低下論 学習意欲論 【タイプ2】	学習権論 「吹きこぼれ」論 【タイプ4】

(資料) 山内乾史・原清治『学力論争とはなんだったのか』ミネルヴァ書房、2005年、p.21

これまでの問題点や若者に対する議論を踏まえて、学力を論じた研究者の立場を一覧にしたのが、図2である。これは市川伸一が学力論争の分布を「教科内容の削減や総合的な学習の時間といった教育改革路線に賛成の立場をとるか、それとも反対の立場をとるか」と「学力の低下を憂慮しているのか、それとも楽観的にとらえているのか」

「国家・社会の観点」とは決して児童・生徒の立場を無視するものではないが、やや乱暴にいえば、教育の客体として児童・生徒を捉える立場である。それに対して、「児童・生徒の観点」とは、学習の主体として子どもを捉える立場であるが、これも国や社会のことをまったく考えないというのではなく、相対的な発想の起点を示すに過ぎない。

すなわち、「国家・社会の視点」から「ゆとり教育に肯定的」な教育過剰論や新自由主義的教育論の【タイプ1】、「国家・社会の視点」から「ゆとり教育に否定的」な国際競争力低下論や学習意欲論の【タイプ2】、「児童・生徒の視点」から「ゆとり教育に肯定的」な児童主義的教育論や体験型・参加型学習論の【タイプ3】、学習権論や「吹きこぼれ」論の【タイプ4】とプロットできるのである。

【タイプ1】の意見は保守層・新自由主義的な立場に立つ人々に広く見られる、いわゆる現代の教育問題の原因は、教育過剰にあるという見解である。政府の供給すべき公教育には適正規模があり、それを超えると望ましくない事態が生じるという考えをもとに、高学歴社会を批判的に見る人々がこれにあてはまる。古今東西を問わず、教育過剰論は教育問題が深刻化するときには必ず沸き起こる議論であり、その意味では新しい議論ではない。しかし、現在提言されている論調はよりラディカルなものと考えられる。

【タイプ2】は学力低下が、一国の、あるいは当該社会の活力（ことに経済力）の減退につながるという議論である。しばしば、オイルショック以降の欧米諸国を例として取り上げるのがこの立場の人々の共通項であると考えられる。この立場の人々は学力が低下しているということを、統計的資料を提示することによって説得しようとするのが特徴である。そして、この学力低下は単に教育を受けた子どもたちが成人して社会へ出た以降も尾を引くのであり、根幹労働力の質の低下、技術開発のポテンシャルの低下などを引き起こし、中期的に国家・社会の国際競争力、経済的地位に影を落とすというわけである。すなわち、「国力」の衰退と結びつけて論じる傾向が強い。

【タイプ3】の議論は、ゆとり教育によってもたらされる学習内容、総合的な学習の時間において展開される学習内容こそが今後の学校教育に求められるモデルということである。それはグローバル教育とか、国際理解教育とか呼ばれるタイプのものであったり、コア・カリキュラム的なものであったり、いわゆる「豊かな人間性を育む」カリキュラムとか「心の教育」なるものに他ならない。しかし、このタイプの教育理念・実践は、学力低下批判にさらされてきた。この学力低下批判に対して、この【タイプ3】の論者は「いたずらに政治的に煽り立てている」、「具体的根拠がない」などと反論している。

【タイプ4】には、二通りの見解がある。ひとつは、いささか大仰な表現を用いれば、学習内容の削減は学習権の侵害である、という見解である。学習内容が削減された場合、裕福な層は私立学校へ行くか、公立学校へいったとしても塾など学校外教育に資金を投入することによって対応することが可能である。しかし、その余裕をもたない家庭は、公立学校で展開される削減されたカリキュラムで教育を受ける以外ないのが実情である。これは、従来、公教育の範囲でカバーしていたものを、公立学校の枠外に投げ出すことによって、従来であれば保障されていた学習内容を、一部の子どもを除いて、学習できなくなるということに他ならない。これはその子どものもつ学習する権利を侵害しているというわけである。もうひとつの見解は「落ちこぼれ」ではなく、「吹きこぼれ」の発生を加速させるという見方である。つまり、これまでの授業は、できる子とできない子とではなく、平均的な子に焦点を合わせてきたのであり、今回の改訂は、できない子が、「学校が楽しく」なり、「100点を取られるような授業」にするために学習指導要領の内容を大幅に削るという見方を仮にするならば、ややできない子に焦点がシフトしているということになるのだろう。しかし、これで楽しい

学校づくりができるなどというのは幻想だというのが、この立場に立つ人々の主張である。できる子は余計に授業内容に飽きていくのであって、試験をすれば確かに100点を取るだろうが、こういう子にとって学校は一層楽しくない場になるというわけである。100点を取れたら楽しいというわけではないということであり、いわゆる「落ちこぼれ」ではなくて、「吹きこぼれ」子どもが増加するのである。

## V. 学力論争をめぐる対立軸の変化と「人間力」の登場

以上4つのタイプから学力論争を分類してきたが、こうした問題を整理する際には教育問題の議論のされ方にも注目する必要がある。従来であれば、文部科学省対日教組という対立軸や、自民党対社会党・共産党という対立軸が確固たるものとしてあり、「国家的、社会的要請から教育のあり方を決める」か「児童・生徒（あるいは親）のニーズから教育のあり方を決める」という対立が主たるものであった。かなり乱暴に総括すれば「タイプ1 & 2対タイプ3 & 4」という図式が見えていたのである。

ところが、今日の状況はかなり異なる。「(国家・社会の要請や周囲の期待よりも) 児童・生徒本人の自主性・適性・興味を重んじる結果、政府の政策的介入を極力避ける(やりたくない子はやらなくていい)」か「(児童・生徒の好き勝手な選択にゆだねず) 国家・社会の要請や周囲の期待にこたえることを重んじ、政府の政策的介入を要請する(やりたくない子もやる)」という対立になり、「タイプ1 & 3対タイプ2 & 4」という図式になっていると考えられる。ここに児童・生徒の自由な選択を尊重するということが、新自由主義者と進歩的教育者たちが、従来であれば考えられないような連携をする素地がある。

そして国が捉える学力そのものにも変化が起こったことにも留意しなければならない。学力とは何かについては、古くから知識・技能の習得型の学力に対して、みずから学びみずから考える力としてのいわゆる探究型の学力についての議論がある。その典型がPISAの学力調査に見られる。PISA調査は、読解力、数学的リテラシーともに、特定の学校のカリキュラムがどれだけ習得されているのかをみるのではなく、「15歳の生徒が、持っている知識や技能を実生活のさまざまな場面で直面する課題にどの程度活用できるかを評価している」<sup>(19)</sup>ものである。いわゆる探求型、問題解決型の能力が問われている。それが知識・技能習得型の学力と探求型、問題解決型の学力の違いであり、「見える学力」と「見えない学力」との差として指摘されてきた。

それに加えて、中央教育審議会は2006年の2月の初等中等教育部会「審議経過報告」において、今後の教育課程の改善の方向として「人間力の向上を図る教育内容」を大きな柱として掲げている<sup>(20)</sup>。「人間力」なる言葉は、「生きる力」をより具体化し、発展させたものであるとし、知的能力的要素、社会・対人関係力的要素、自己制御的要素からなるとされている。

探求型, 問題解決型の能力と人間力の違いは, 前者が個人を中心に考えられているのに対して, 人間力では明らかに社会的・対人関係的能力など人間関係能力の育成の視点が新たに加わったのである。

## VI. 学力を捉える新たな視点

学力の視点を大学進学と関連させて考えると, 全入時代を迎えた昨今においては構造的な学力によって大学進学自体が強くと規定されることは自明であろう。しかしながら, 矢野真和・濱中淳子(2006)は大学全入時代にもかかわらず, 「最近の大学・短大の進学率は, 50%水準を安定的に推移しており, 今後も大きな変動はないだろうと暗黙的に了解」<sup>(21)</sup> されていることに疑問を抱いた。

表2 中学の成績と進路の人数分布 単位:人(%)

中学の成績	大学進学		受験浪人		非進学他		計	
上/中の上	531	(65)	113	(14)	176	(21)	820	(100)
中くらい	238	(48)	45	(9)	212	(43)	495	(100)
中の下/下	190	(46)	15	(4)	208	(50)	413	(100)
計	959	(56)	173	(10)	596	(34)	1728	(100)

(資料) 矢野真和「高校生の進路行動と大学政策」『IDE2007年4月号』2007

表2は, 矢野が高校3年生2000名を対象に, 2005年11月に進路希望を調査し, 翌年3月末時点での進路決定を追跡調査した結果である。進路決定の有効回答数は1728人で, ちなみに回答者の現役進学率は56%に達しており, 大学進学率50%前後という文部科学省の統計結果を上回っていた。この調査をみると, 中学時代の成績が「上/中の上」と答えた生徒のうち, 21%が高等教育に進学しておらず, 反対に中学での成績が「中の下/下」と答えた生徒のうち56%が進学している。表には今までの大学生をめぐる議論の対象にはならなかった問題が内包されている。

大学の市場競争の激化によってもたらされた影響として, 前述した大学生の学力低下があげられる。表からもわかるように, 本来ならば中学時代の成績が「中の下/下」に相当する若者であっても大学に進学することが可能になっており, 学習習慣を身につけていない若者が大学に大量に入学することで, それまで滞りなくおこなわれていた講義ができなくなるといった事態を引き起こした。

しかし, 表からうかがえることは, 学力が低くても高等教育に進学できるということだけではなく, たとえ学力が上位にあったとしても進学しない若者が存在していることである。確かに, 本人の意志によって「大学には行かない」という生徒もいることが考えられるが,

進学したくても家庭の事情で行けない生徒がいることを矢野は指摘している。矢野は、「大学全入時代」とは「志願して願書を出せば誰でも大学に入れる」時代であって、「進学を希望すれば誰でも大学に入れる」時代ではないことを強調している。

また、大学進学率がこの20年間ほど50%前後を安定的に推移していることに対しては、以下のように論じている<sup>(22)</sup>。

しかしながら、50%ほどの進学率が一つの安定的な到達点であるかのように了解されるのは、きわめて不思議なことである。50%進学が安定的な均衡状態だとは思えない。むしろ奇妙で、社会的に歪んだ不安定な状態ではないだろうか。私たちがそのように考える理由は単純である。

もし、学力の高い順に進学が決まっているとすれば、該当年齢人口全体の学力の平均値（偏差値50）が、進学／非進学の線引きになるとは考えられないからである。学力が正規分布しているならば、偏差値50の前後で人数が最も多く、偏差値52と48との間に、全体の16%が集中する。52と48の学力にたいした差があるはずはない。50%進学は、42%進学や58%進学となんら変わりがない。

矢野は、進学できる該当人口全体の16%が集中する学力の平均部分で進学／非進学が決定するのであれば、進学率は42%であっても58%であっても構わないはずなのに、実際に進学率が50%から上昇しないことに対して疑問を抱く。そのため、進学率が50%前後で停滞しているという状況は「学力選抜による帰結ではない」のではないかと考えたのである。また、前述のように個人の選好の問題ではないかという解釈についても否定していた。その根拠として、NHK放送文化研究所が1973年から5年おきに実施している「日本人の意識調査」を取り上げている。このなかに「中学生の子どもがいるとしたら、どの程度の教育を受けさせたいか」という質問があり、それに対して、2003年の調査では男子の場合「大学まで」が68%、大学院を含めると76%に達していた。調査開始年である1973年でも同じ質問に対して大学・大学院あわせて70%になると紹介し、実際の進学率の50%と大きな落差があることを指摘するとともに、「親の希望と現実との大きな落差を考えてみれば、本人の選好が50%進学を維持させ、安定化させていると判断するのは、無理がある」と結論づけている。

以上の考察から、矢野は50%進学の要因として、「学力」と個人の「選好」だけでなく、進学できるだけの「資金力」が進学／非進学を左右しており、家計の所得による進学機会の格差が依然として存在し続けているにもかかわらず、近年の大学改革に関する議論は学生の学力低下や競争主義の導入に終始しているため、大学進学率が変動しないといった問題に眼が向けられていないことを指摘した。このように子どもや若者を取り巻く構造的な問題に対するアプローチは非常に重要であり、「教育は過剰である」という新自由主義的考えに対する大きな反論の証左となろう。

## Ⅶ. 学力という地平に立ったソフトな議論

しかし、大学に進学しない若者の背景を、果たして「学力」、「選好」、「経済力」といったハードな側面だけで論じてしまってよいのだろうか。若者が置かれた環境の変化以外にも、自身の内面的な変化、すなわちソフトな部分についてのアプローチも同時に重要となってくると思われる。それが「学力移動」への目配りなのである。本論文では以下3つの視点からのアプローチを試みたい。

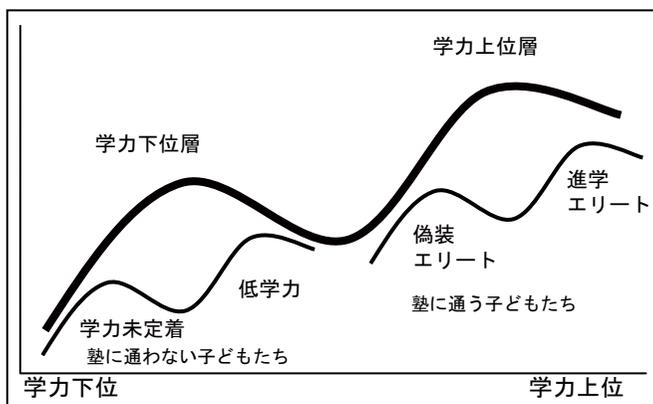


図3 塾に通う子どもと通わない子どもの分布モデル

(資料) 原清治「学力問題から見る社会的排除の構造—塾調査の分析から見える子どもたちのメンタリティに注目して—」  
『教育学部論集第18号』p.98

まず、ひとつめに子どもたちの学力分布と意識についてである。筆者は2005年度から塾に通う子どもと通わない子どものメンタリティに注目して通塾による帰属集団の意識の違いを明らかにする研究をおこなってきた(詳細は拙稿「学力問題から見る社会的排除の構造—塾調査の分析から見える子どもたちのメンタリティに注目して—」『教育学部論

集第18号』および原清治・山崎瞳「学力問題からみた塾とその機能に関する研究」『佛教大学教育学部学会紀要第6号』参照のこと)。そこで明らかとなったのは、図3にみられるように、学力階層によって子どもたちのメンタリティが四層に規定され、互いに反目しあう構造が見られはじめたことである。つまり、自分たちの帰属する集団の同質性を高め、異なる集団に対して、「やつら (they)」という排除対象を設定して、彼らと自分たちを切り離す意識がどの学力階層にも存在することである。学力階層の二極化はさらなる二極化を生み出しており、それが子どもたちの仲間意識に変化をもたらしているのである。

B. エーレンライク (B.Ehrenreich,2001) は、アメリカの低賃金労働者が薬物検査、絶え間ない監視、上司からの叱責といった屈辱の数々から、「上司から、またさまざまなルールによって、階層の序列のなかで低い位置にいることをつねに意識させられれば、不幸な現状を甘んじて受け入れるようになる仕組み」を指摘し、低賃金労働者がなぜ日常生活も営めない現状を受け入れ、賃金闘争などのストライキを起こさないのかを明らかにした<sup>(23)</sup>。それは前述の学力未定着層の子どもが感じている「自分たちには何もできない」といった自己肯定観の低さと同質のものであり、低賃金労働者が現状を甘んじて受け入れるプロセスに似ている。彼

らは教師からの叱責、親からの失望、同級生からの排除など、学力の低い位置にいることをつねに意識させられる。それにより、学力未定着層の子どもたちも自己否定的な価値意識をもち、現状を甘んじて受け入れるようになる。結果として、学力未定着層の子どもたちは「おれたちなんて、しょせんがんばってもどうしようもない」といった意識をもつことになる。

表2 「使い捨てられる若者」と学力との関係

高校	成績	上位	中位	下位
進学校		7.3 (n=34)	2.2 (n=10)	① 33.6 (n=156)
進路多様校		8.6 (n=40)	3.9 (n=18)	② 19.0 (n=88)
非進学校		5.6 (n=26)	8.2 (n=38)	③ 11.6 (n=54)

(資料) 原清治 「『使い捨てられる若者』の排出過程に関する実証的研究—人的資本から教育資本へ—」

『佛教大学教育学部学会紀要第7号』2008年、p.12

（詳細は拙稿「『使い捨てられる若者』の排出過程に関する実証的研究—人的資本から教育資本へ—」『佛教大学教育学部学会紀要第7号』参照のこと）。それは、若年未就労者は彼らがどのような学力階層に位置していたのかによって「使い捨てられる」背景が異なることである。彼らは大きく3つのグループに分かれており、①本当に自分に合った仕事を探すために低賃金労働に甘んじている、進学校に進みながら成績下位となった「主体的に低賃金労働に従事する」若者、②現在の仕事は将来の正規雇用に向けての腰掛け仕事だととらえている、進路多様校に進んだが、成績下位となってしまった「経過措置として低賃金労働に従事する」ことを選択する若者、③現状の生活に決して満足はしていないが、自分の生活を向上させたい、正規雇用の仕事に就きたい、といった意欲をもてず、少しのお金でいいから、てっとり早く稼ぐ必要にせまられた、非進学校に進学したあとも成績下位であった「結果的に低賃金労働に従事する」若者である。

学力に関する新たな視点の3つめに学校インターンシップやスクールボランティアなどの現場体験活動の実施状況と学力との関係がある（表3参照）。現場体験活動に参加したがる学生はどの学力分位に位置するのかを見た場合、左上の上上のセルにいる学生がもっとも現場体験活動に参加していることがわかる。彼らは①優等生タイプであり、その特徴としては「先生になりたい」という思いが入学当初から強いこと、中学・高校ともに成績は上位であり、学校文化との親和性が強いこと、教師の仕事がどのようなものかを学ぶために現場体験活動に参加しているといった特徴が指摘できる。次に中学の成績は振るわなかったにもかかわらず、高校で成績が上昇し、現場体験活動を行う学生も多く存在する。彼らは、②できない子どもの代弁者タイプであり、中学時代の成績不振や先生との対立経験をもつ。そうした経験

学力に関する新たな視点のふたつめには、「使い捨てられる若者」と学力との関係がある。フリーターやニートなどの若年未就労者が彼らの社会階層と相関していることは、先行研究からも明らかである。筆者はフリーターやニートなどの若年未就労者に関する調査研究をおこない、以下の知見を得た（詳細は拙稿「『使い捨てられる若者』の排出過程に関する実証的研究—人的資本から教育資本へ—」『佛教大学教育学部学会紀要第7号』参照のこと）。

表3 現場体験活動と学力との関係

中学	高校	上位	中位	下位
	上位	① 74.6 (135/180)	55.3 (52/94)	③ 67.7 (42/62)
中位	53.6 (30/56)	46.0 (29/63)	73.3 (11/15)	
下位	② 66.7 (14/21)	87.5 (7/8)	46.2 (6/13)	

(資料) 原清治・芦原典子「実践的教員養成の効果に関する実証的研究(Ⅱ)―学校インターンシップと採用試験の結果に注目して―」

日本教師教育学会第18回研究大会発表資料、2008年

表4 教員採用試験の可否と学力との関係

中学	高校	上位	中位	下位
	上位	① 32.3 (23/62)	24.3 (9/37)	③ 47.1 (8/17)
中位	38.5 (5/13)	16.7 (3/18)	40.0 (4/10)	
下位	② 33.3 (2/6)	33.3 (2/6)	0.0 (0/3)	

(資料) 原清治・芦原典子「実践的教員養成の効果に関する実証的研究(Ⅱ)―学校インターンシップと採用試験の結果に注目して―」

日本教師教育学会第18回研究大会発表資料、2008年  
すべきは、②および③のセルからも一定数の採用者が輩出されていることである。現場体験活動によって、自己意識や自尊感情が上昇した学生は、進路決定においても良好な結果を得ていることが明らかとなった。

が起点となつてできない子どもを支援するために現場を志向するという特徴をもつ。「自分ならできない子どもの気持ちを理解できる」という点に自信をもつ場合が多く、主に現場では不登校児に対するサポートや、特別な支援を必要とする子どもへの対応を率先しておこなうことが多い。そして、③は自分が教師に向いているのか、自信をもてずに迷走するタイプである。このタイプの学生は自分に教員の適性がないと判断した場合には、進路変更することも少なくない。その特徴は、中学校での成績が良好であったにも関わらず、高校での成績が急落したため、自分への自信を失い、それを取り戻すために現場体験活動をすると答える学生が多いことがあげられる。

このような現場体験活動と教員採用試験の結果との関係を見たのが表4である。もっとも教員採用試験に合格しているセルは、左上①であるが、注目

### VIII. 「学力移動」論へのインプリケーション

このように、中学・高校の成績をそれぞれ3分位に分類し、3×3のマトリクスを作成して分析を進めた場合、「学力移動」の着想から、3つの知見を得ることができた。

ひとつめに、セルごとに同質性が高く、それによって人間関係が限定されることである。塾調査での「塾で同じクラスの子と遊ぶことが多い」や通塾者である進学エリート層と偽装エリート層が互いに「あいつらとは違う」と考えていることや、非通塾者の低学力層と学力未定着層においても同様の傾向がみられたことがそれである。

ふたつめに、セルごとに就労意識やボランティアへの意欲に違いがみられることである。そうした意欲は、本来個人の主体性や自主性に委ねられるものであるため、個人によって大きな違いが存在するはずである。しかしながら、前述の学力分位ごとの3×3のマトリクスにあてはめるとセルごとにかなり大きな共通性がみられた。それは近似したセルには「共通した言語や文化」が存在することが要因として考えられるのではないだろうか。

みつめに、マトリクス間の学力移動を詳細にみても、学力が上昇、もしくは下降移動するほど、メンタルな変化が起りやすいことである。たとえば「使い捨てられる若者」は高校時代に成績が下降移動している層から多く発生していたり、現場体験活動に参加するのは、高校時代の成績が上昇、下降に関わらず、大きく移動した学生である。

マトリクス間のメンタルな変化に注目した場合、中学の学力は下位であっても高校時代になって上昇移動すると、ポジティブな意識が発生していることもわかる。たとえば、「使い捨てられる若者」を見ると、学力の上昇移動者の多くが「使い捨てられている」理由に「やりたいことがわからない」のではなく、「自分にあった仕事を探す」ためであるという積極的な意識をもっていることが指摘できる。また、現場体験活動に関しても同様に学力が上昇移動したセルの学生に「できない子」に寄り添った指導をしたいという、あえて「しんどい子」に対する支援を志向する意欲がみられるのである。一方、下降移動者には前述のようにネガティブな意識が発生する傾向が見られる。とくに、中学時代に学力上位であったにもかかわらず、高校で学力が下降移動した者のなかから「使い捨てられる若者」が多く排出されているといった実態は欧米ではあまりみられることのできない日本独特の特徴であるといえる。同様の傾向は現場体験活動に関しても指摘することができ、「自分が先生に向いているかわからない」、「過去の自分を取り戻したい」といった教職に対する意識がゆれ動く学生が多いのもこの層である。

これまでの学力調査を俯瞰しても、小学校卒業の12歳、中学卒業の15歳、高校卒業の18歳の時点で定点的に測定することが圧倒的に多く、測定前後の学力が上昇したのか、下降したのかといった学力の変動が問われることはほとんどみられなかった。例えば、学歴社会に対する批判の典型例がこれにあたる。すなわち、学歴は大学入学試験を受験する18歳から20歳頃の時点での学力をあらわすに過ぎないという問題である。若いときに獲得した学歴が、その人の将来の可能性を拘束するため、学歴が一種の身分になってしまうからである。学歴社会は封建的な身分社会からの解放をうたっていたはずが、みずから新たな身分秩序を形成しているという批判がそれにあたる。

これまでの学力に関する議論は、絶対的な学力について論じられる傾向があり、相対的な学力について論じられる機会は非常に僅少であった。また、ある水準の学力を獲得したかどうか、テストの得点が一定の得点に達したかどうか（いわゆる通過率）に関する研究は着実に蓄積されてきているが、相対的な学力をめぐる議論ももっとなされる必要があるのではな

かろうか。

その際に留意しなければならないことは、個人の内部における「学力移動」への着目である。

## IX. まとめにかえて

最後に、今後こうした学力移動の研究をおこなう上で本論文が提案したい視点を提示して

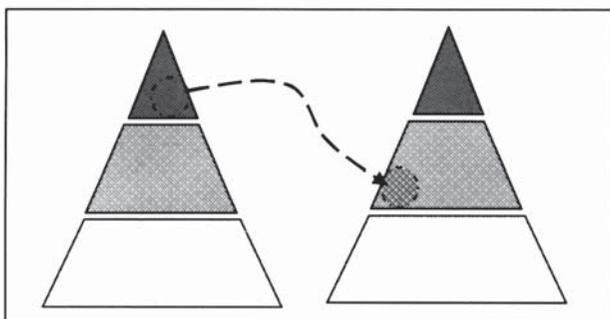


図4 学力移動のモデル

まとめとしたい (図4参照)。

まず、「誰の学力が移動したのか」という視点である。例えば、ひとつの学校で悉皆的に学力調査を実施した場合、それまで成績上位であった子どもの学力が急激に低下したり、逆に学力下位の子どもの成績が大きく上昇したとしても、学校の平均点を算出す

ような学力調査ではそれぞれの子どもの特質が相殺されてしまうことになりかねない。学校や地域単位で学力調査の結果を捉えることと同時に、一人ひとりの学力移動に注目する必要があるのではないだろうか。

また、「なぜ学力移動が起こったのか」という視点も重要である。例えば、学力上位者が下位に転落した要因がなぜなのかといった問題への気づきである。それは、単純に怠学であるということもあろうが、子どもの生活実態や学校でのいじめといった問題を見据えた要因分析が必要になるのではなかろうか。

最後に、「どのように学力移動が起こったのか」という移動幅の分析も求められる。学力移動の尺度が急激なのか、緩やかなのか、どの程度上昇もしくは下降したのかという緻密な分析が重要である。ここで留意したいのは、子どもたちや若者にとってより大きな問題を生起するのが急激な成績の下降移動であり、「使い捨てられる若者」の研究からもわかるように、今後は職業世界への移動直前の学力移動が問題視されていくことになろう。高校や大学を卒業する直前に、学生がどのような学力移動をしたのかを把握することは、彼らの進路意識を捉えるためにも有効な分析視座ともなろう。

このように「誰が」、「なぜ」、「どのように」学力移動したのか、という分析を試みる上で重要なのは、マクロな視点、ミクロな視点双方からの学力移動を分析対象とすることである。例えば、マクロな視点で学力移動を捉えるならば、全国学力調査において小学校は順位が高いにもかかわらず、中学校では順位を下けている都道府県があるが、そういった地域ごとの校種による順位差を分析することなどはこれにあたる。一方、ミクロな視点からは個人レベ

ルでの学力移動とその要因を検証することである。今後の学力調査では、こうした分析の流れを大切にすべきである。学力移動のパターン（そして、それによる自己概念の形成）とその後のキャリアとの連関について検討することは、学校が絶対的な意味での学力獲得の場であるだけでなく、そこにおいて子どもにある相対的な位置づけを与え、それによって進路や、キャリア形成に独特の影響を及ぼすということであり、広い意味でのスクール・インパクト研究、カレッジ・インパクト研究に発展する可能性を秘めているのである。

付記：本研究は科学研究費「『使い捨てられる若者たち』に関する比較社会学」（課題番号 19530752，研究代表者：山内乾史）として 2007 年より行っている研究成果の一部であり，日本教育社会学会第 60 会大会公開シンポジウム「学力問題の現在」（2008.9.21，於：上越教育大学）における発表をもとに加筆，修正したものである。

#### [注]

- (1) 経済企画庁「昭和 31 年度経済白書」(<http://wp.cao.go.jp/cgi/SearchCore.cgi> 2008.10.15 アクセス)
- (2) 岡部恒治・西村和雄・戸瀬信之『分数ができない大学生』東用経済新報社，1999 年
- (3) 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット No.524，2000 年
- (4) 「効果のある学校」論に関しては志水宏吉『学力を育てる』(2005)や鍋島祥郎『効果のある学校』(2003)らの研究に詳しい。
- (5) 荻谷剛彦『学校・職業・選抜の社会学－高卒就職の日本的メカニズム』東京大学出版会，1991 年，pp.53-54
- (6) 橋本健二『階級社会』講談社，2006 年，p.189
- (7) 長尾彰夫『「学力低下」批判—私は言いたい 6 人の主張』アドバンテージサーバー，2002 年，p.48
- (8) 荻谷剛彦『なぜ教育論争は不毛なのか』中央公論新書，2003 年，p.161
- (9) 同上，p.54
- (10) 北村小夜『能力主義と教育基本法「改正」』現代書館，2004 年，p.82
- (11) 松下良平「楽しい授業・学校論の系譜学」森田尚人ほか『教育と政治』勁草書房，2003 年，pp.163-164
- (12) 藤田英典『義務教育を問い直す』筑摩新書，2005，p.204
- (13) 小谷敏『子ども論を読む』世界思想社，2003 年，p.244
- (14) 内藤朝雄「「構造」—社会の憎悪のメカニズム」本田由紀・内藤朝雄・後藤和智『ニートって言うな！』光文社新書，2005 年，p.125
- (15) 佐藤，前掲書，p.34
- (16) 小谷敏・関曠野「教育改革を読む」小谷，前掲書，p.257
- (17) 市川伸一『学力低下論争』筑摩新書，2002 年，p.36
- (18) 山内乾史・原清治『学力論争とはなんだったのか』ミネルヴァ書房，2005 年，p.21
- (19) OECD『OECD 生徒の学力到達度調査 (PISA)』([http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/071205/001.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku-chousa/sonota/071205/001.pdf) 2008.10.14 アクセス)
- (20) 中央教育審議会初等中等教育審議会審議経過報告「2 教育内容等の改善の方向」([http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06021401/003.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/06021401/003.htm)2008.10.15 アクセス)
- (21) 矢野真和・濱中淳子「なぜ，大学に進学しないのか—顕在的需要と潜在的需要の決定要因—」『教

育社会学研究第79号』2006年, p.85

<sup>(22)</sup> 同上, p.85

<sup>(23)</sup> Barbara Ehrenreich, *Nickel and Dimed*, Creative Management Inc, 2001 (曾田和子訳『ニッケル・アンド・ダイムド』東洋経済新報社, 2006年) p.278

[参考文献]

- 生田武志, 2007, 『ルポ最底辺－不安定就労と野宿』筑摩書房
- 伊田広行・岩川直樹・斎藤貴男編, 2007, 『貧困と学力 (未来への学力と日本の教育第8巻)』明石書店.
- 岩田正美, 2007, 『現代の貧困－ワーキングプア／ホームレス／生活保護』筑摩書房.
- 荻谷剛彦, 2007, 「『学習資本主義』と教育格差：社会政策としての教育政策」, 社会政策学会編『格差社会への視座－貧困と教育機会－ (社会政策学会誌第17号)』法律文化社, 32-48頁.
- 吉川徹, 2006, 『学歴と格差・不平等－成熟する日本型学歴社会』東京大学出版会.
- 小杉礼子・堀有喜衣編, 2006, 『キャリア教育と就業支援－フリーター・ニート対策国際比較』勁草書房.
- 小林由美, 2006, 『超・格差社会アメリカの真実』日経BP社.
- 白波瀬佐和子, 2006, 『変化する社会の不平等－少子高齢化にひそむ格差』東京大学出版会.
- タノック, スチュアート著, 大石徹訳, 2006, 『使い捨てられる若者たち－アメリカのフリーターと学生アルバイト』岩波書店.
- 太郎丸博編, 2006, 『フリーターとニートの社会学』世界思想社.
- 堤未果, 2008, 『ルポ 貧困大国アメリカ』岩波書店
- 日本教育社会学会編集委員会編, 2007, 「特集「格差」に挑む」『教育社会学研究』第80集.
- ヘス, フレデリック M.・フィンJR., チェスター E. 編, 後洋一訳, 2007『格差社会アメリカの教育改革－市場モデルの学校選択は成功するか－ (明石ライブラリー111)』明石書店.
- 山内乾史・原清治, 2005『学力論争とはなんだったのか』ミネルヴァ書房.
- 山内乾史・原清治, 2006『学力問題・ゆとり教育』日本図書センター.
- 山田昌弘, 2007, 『少子社会日本－もうひとつの格差のゆくえ』岩波書店.

(はら きよはる 教育学科)

2008年10月14日受理

