The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	学校における子どもの自己評価の形成 : 習熟度別指導の可能性
Author(s)	鳥越, ゆい子
Citation	大阪大学教育学年報. 2005, 10, p. 103-114
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/12820
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

大阪大学教育学年報 第10号（2005年）
Annals of Educational Studies Vol.10

学校における子どもの自己評価の形成
－習熟度別指導の可能性－

鳥　越　ゆい子

【要旨】

子どもたち（小学5・6年生、中学生）の意識から、「学校」が子どもの自己評価にあたえるインパクトがどのようなものであるのかを明らかにすることを本稿の目的とする。

具体的には、「子どもの成績」、「教師の態度（成績や勉強の評価は含まない日常的な子ども評価）」に関する質問項目を設定し、子どもの自己評価の抱き方とこれらとの関連性を分析する。

明らかになったことは、以下の3点である。①子どもの自己評価と成績とは関連がある。②子どもの自己評価と教師の態度には関連がある。③成績と教師の態度では、教師の態度の方が、より子どもの自己評価にインパクトを与えている可能性が見受けられる。

また、授業についてこられない子どもを苦手な子として認識する教師たちの姿もうかがわれる。多様な学力層の子どもに授業をしなければならないということを考えれば、それはある意味で仕方のないことなのかもしれない。こうしたデータ結果をふまえて、教師がある学力層に焦点をしぼって授業をすすめられる環境である「習熟度別指導」について、より積極的に検討していってよいのではないかという提案をしている。

1　問題関心と分析枠組み

「習熟度別指導」[1]については、賛否両論さまざまである。賛成論者の主張は主として、これによって子どもの学力向上や学力格差の縮小がはかれるということである。一方、反対論者の主張は、これによって子どもたちが選別・差異化され優越感や劣等感を生み出すなど、民主主義と平等の理念に反するというものである。実際のところはどうなのだろうか。

佐藤（2004）は、この「習熟度別指導」が、学力向上にとって無益であるということを、カリフォルニア大学のジェニー・オークス(Jeannie Oakes)による調査研究をもとにまとめている。しかも、このオークスの調査研究の中では、「上位」グループの子ども（中学生）が他のグループの子どもより、学力に対してだけでなくすべてに自信を持っているという報告もされている。まさにこれこそが、「習熟度別指導」反対論者が恐れていたことであろう。

ただ、オークスはこの結果について、「習熟度別指導」の効果なのかどうかは不明瞭だと、ことわっている。事実、わが国でも、子どもの学力が高い・学校の成績がよいことと、子どもの自己概念とのあいだに関連があることは、今までにも報告されてきた。[2]それは、「習熟度別指導」のおこなわれていなかった頃のことである。他にも、それと同時期に、梶田（1985,1987）がベンジャミン・ブルームの指摘に賛同して、現在の学校教育は子どもの自信とプライドを奪い無力感と非効力観の泥沼に沈め込む社会的装置になっている、と述べる研究もある。

本稿では、このようなかつてから問題になっていた、「学校」による子どもの自己概念への働きかけの実態を、質問紙調査による子どもの意識から明らかにする。言ってみれば、これは、学校教育の一方の当事者である子どもから、学校教育のあり方について考えてみようという試みであると言える。それは「当事者でなくてはわからないこと、当事者だからこそわかることがある」（中西・上野,2003,p.16）と考えるからである。

そして最後に、それらのデータ結果をふまえて、「習熟度別指導」について若干の検討を加えてみることにしたい。「習熟度別指導」と言った場合、「学力」との関連で語られることが多い。しかしここでは、「学力」以外の子どもの学校生活という視点から、「習熟度別指導」という、学校教育のあり方が子どもた

ちにあたえるインパクトの可能性を探ろうとしている。

“子どもの意識”とは、言うまでもなく、個人の主観によって成り立つものである。本稿では、この主観的な子どもの意識をもとに学校についての考察を試みる。盛山（1995）によれば、制度（ここでは学校）は理念的実在であって、それが人びとの主観的な意味世界に根拠づけられており、この主観的な意味世界それ自体は経験的で客観的な存在なのであるという。すなわち、本稿は、子どもたちの意識を見ると言っても、子どもたちの生活世界[3)]の中において学校がどのような実態をもっているのかを明らかにするという、客観的考察に置換されるものである。そして、意識にもさまざまあるが、子どもの自己概念というのは、子どもたちの生活世界における学校の実態を明らかにするひとつの指標として有効ではないかと考える。

さて、自己概念にはいくつかの側面がある。それを梶田（1985）は、５カテゴリーに分類している。自己の現状の認識と規定、自己への感情と評価、他者から見られていると思う自己、過去の自己についてのイメージ、自己の可能性・志向性のイメージの５つである。本稿では、その中でも中心的な項目のひとつである「自己への感情と評価」に焦点を当てる。それは、梶田が指摘するように、心理的に充実した生活を送るということはこの部分に関わっており、その意味で生活世界との関連が深いのではないかと考えるからである。

また、自己概念の規定因には、さまざまなものが考えられる。梶田（1985）は、主要規定因として６つあげている。①学習活動での経験、②教師の態度と言動、③教科書等の教材、④友人たちの態度と言動、⑤親の態度と言動、⑥テレビ、ラジオ、新聞、雑誌の６つである。いずれも、子どもの自己概念を考察するうえで重要ではあろうが、今回は、学校教育のあり方を考えるという本稿の目的に沿って、「①学習活動での経験」と「②教師の態度と言動」に焦点をあてることにしたい。

具体的には、「①学習活動の経験」として、＜子どもの成績＞、「②教師の態度と言動」として、＜教師の日常的な子ども評価（成績や勉強の評価とは別で日々の態度や言動にあらわれる「評価」）＞に関する質問項目を設定し、子どもの自己評価との関連性を分析する。

本稿での分析対象は、公立の小学校（５・６年生）および中学校（全学年）段階の子どもである。改めて指摘するまでもないが、小学校と中学校では、同じ「学校」と言っても、その様子はかなり異なる。子どもの発達段階による違いはもちろん、学級担任制と教科担任制といったシステムの違いもある。けれどもあえて、小学校と中学校とをならべたかたちで検討することにする。その理由は、今回問題にするのは、子どもたちの生活世界における学校だからである。村瀬（1984）は、子どもの学校に対する意識は10歳から13歳にかけて大きく転換すると指摘する。その頃に、学校が「制度そのもの」として意識されるようになるという。そして、この「制度としての学校」に注目したいのである。

なお、本稿は以下のような質問紙調査のデータをもとにして成り立っている。すなわち、大阪大学教育計画論講座が実施した調査（1999平成11年11月～2000年３月に福岡県・関西地区のいくつかの小・中学校で実施した子ども調査：有効サンプル数は小学生（５・６年生）646サンプル、中学生（全学年）1569サンプルの結果に基づいて、2003（平成15）年７月～８月に、小・中学校教師および小学生（５・６年生）と中学生（全学年）を対象に実施した調査の結果である。この調査は、福岡県・熊本県のいくつかの小・中学校で実施した。有効サンプル数は、小学生364サンプル、中学生358サンプルである。これに加えて、大阪大学教育計画論講座実施の、小・中学校教師を対象にした調査（2000年８月～９月に福岡県内で実施）も使用した。これは、平成12年度の『福岡県下教育関係職員録』（教育春秋社刊行）を使用してランダムにサンプルを抽出し、郵送法で実施した。回収率は、小学校教師22.9%、中学校教師22.7%。有効サンプル数は、小学校教師687サンプル、中学校教師454サンプルである。

これらのデータに関する、サンプルの男女別の内訳と年齢構成別の内訳は、それぞれの調査時期における実際の福岡県の男女別、年齢構成別を見ると、この２つに関する限り、サンプルに大きな偏りはない。

2　成績と子どもの自己評価

子どもの自己評価の指標として設定した具体的な質問項目は、「あなたは『自分はダメな子』だと思うことがありますか」というものである。自己評価といった場合、多様な評価基準の設定が可能だが、ここでは「ダメな子」という、あらゆる評価基準を包括するような表現を使用した。

今回調査したどのクラスにも、必ずひとりは「自分はダメな子」だとよく思う、という子どもがいる。表2-1を見てもらいたい。「自分はダメな子」だと思うことがよくあるという小学生は10.4%、中学生は18.4%。そして、ときどきあるという割合になると、小学生44.0%、中学生45.8%にものぼる。この、よく思うと、ときどき思うという割合をあわせた、「自分はダメな子」だと思うことがあるという小学生は5割、中学生になると6割を上まわる。

ではまず、この自己評価と、従来から指摘されてきた「成績（学力）」との関連をみておきたい。表2-2と表2-3に見るように、成績が下位に位置するという子どもほど、「自分はダメな子」だと思うという割合が明らかに高い。同様に、勉強をするのがきついと思うことがよくある、という子どもほど、「自分はダメな子」だという割合が高くなるという結果がある。勉強ができないから「ダメな子」という意識は、子どもたちの中に間違いなくあるようである。

こうした背景には、池田（1983）が「学業成績や学歴が単に知的達成度を示す基準としてだけでなく、全人格的な価値を表現しているかのごとくうけとられ、それによって個人の社会的地位が決定される」（池田,1983,p.217）と指摘するような学歴に対する意識が、学歴社会は崩壊したと言われる現在も根強く残っているということがあるのかもしれない。「習熟度別指導」が問題視されるのもこのような、成績による一元化された評価がいまだ存在するからこそであろう。

表2-1　「自分はダメな子」だと思うことがある　単位：%

学校段階＼「自分ダメな子」	よく思う	ときどき思う	あまり思わない	まったく思わない	D.K.,N.A.	計(N)
小学生	10.4	44.0	33.5	11.0	1.1	100.0(364)
中学生	18.4	45.8	26.0	9.5	0.3	100.0(358)

表2-2　成績　と　「自分はダメな子」だと思う／小学生　単位：%

成績＼「自分ダメな子」	よく思う	ときどき思う	あまり思わない	まったく思わない	D.K.,N.A.	計(N)
上	10.3	27.6	27.6	34.5	0.0	100.0(22)
中の上	6.0	26.9	41.8	25.4	0.0	100.0(29)
中	8.0	47.4	38.0	6.6	0.0	100.0(67)
中の下	14.5	53.9	26.3	3.9	1.3	100.0(137)
下	24.2	48.5	24.2	3.0	0.0	100.0(76)
D.K.,N.A.	4.5	54.5	27.3	0.0	13.6	100.0(33)
計	10.4	44.0	33.5	11.0	1.1	100.0(364)

表2-3　成績　と　「自分はダメな子」だと思う／中学生　単位：%

成績＼「自分ダメな子」	よく思う	ときどき思う	あまり思わない	まったく思わない	D.K.,N.A.	計(N)
上	10.8	43.2	27.0	18.9	0.0	100.0(37)
中の上	15.6	42.2	33.3	6.7	2.2	100.0(45)
中	10.5	52.4	28.6	8.6	0.0	100.0(105)
中の下	16.9	50.6	23.6	9.0	0.0	100.0(89)
下	40.0	35.7	17.1	7.1	0.0	100.0(70)
D.K.,N.A.	8.3	33.3	41.7	16.7	0.0	100.0(12)
計	18.4	45.8	26.0	9.5	0.3	100.0(358)

こうした意識を裏付けるデータとして、子どもたちが学校をどういうものとしてとらえているのかを、子どもの教師に対する期待、という方向から探ってみることにしたい。[4)]

「学校の先生に対して、つぎのようなことをどう思っていますか」というかたちで、子どもたちに教師への要望を質問した。その内容は、大きく分けて２つある。ひとつは、〈①教科指導〉や〈②生徒指導〉、そして〈③教師－子ども関係〉といった、教育活動に関するもの。いわば、「“教師”としての教師」への要望である。もうひとつは、〈④生活態度〉や〈⑤感情的な態度〉といった「“ひとりの人間”としての教師」への要望である。子どもたちは、教師にこれらをそれぞれどれくらい強く望んでいるのだろうか。

具体的に設定した質問項目は、次の18項目である。まず、〈①教科指導〉に関するものとしては、「授業を楽しくしてほしい」、「授業をわかりやすくしてほしい」、という授業の質に関係する要望。これに加えて、「字をきれいに書いてほしい」、「声を大きくはっきりしてほしい」、「黒板を見やすくきれいに書いてほしい」という授業環境に対する要望、「宿題を少なくしてほしい」という宿題に関する要望を設定した。一方、〈②生徒指導〉に関するものとしては、「規則（きまり）を厳しくしないでほしい」という要望である。

〈③教師－子ども関係〉に関する要望としては、「相談にのってほしい」、「話を聞いてほしい」、「いっしょに遊んでほしい」、「生徒たちと仲良くしてほしい」、「先生のことを話してほしい」といった５つである。これらが先に述べた「“教師”としての教師」への要望である。

次いで「“ひとりの人間”としての教師」への要望である。すなわち、〈④生活態度〉については、「時間を守ってほしい」、「身だしなみに気をつかってほしい」という要望。〈⑤感情的な態度〉には「ガミガミ怒らないでほしい」、「感情的にならないでほしい」、「やさしくしてほしい」、「親切にしてほしい」というものを設定した。以下、順に回答状況を見ていくことにする。

最初に、「“教師”としての教師」への要望である。〈①教科指導〉、〈②生徒指導〉、〈③教師－子ども関係〉の順に見ていく。まず、〈①教科指導〉に関してだが、授業の質に関わる要望はかなり高い。他方、それに比べると、授業環境のようなものに対する要望は低い。このそれぞれについて、とても思う、あるいはやや思うといった具合に、肯定的に回答した割合を見てみる。すると、「授業を楽しくしてほしい」については、小学生では81.5%、中学生では90.2%と、８割や９割にものぼるほとんどの子どもが、これを望んでいることが分かる。同様に、「授業をわかりやすくしてほしい」では、小学生72.3%、中学生85.8%と、やはり高い割合を示している。これらに対して、授業環境についての割合である。「字をきれいに書いてほしい」小学生36.5%、中学生48.6%、「声を大きくはっきりしてほしい」小学生30.5%、中学生43.6%、「黒板を見やすくきれいに書いてほしい」小学生35.7%、中学生52.8%といった状況。いずれも、小学生では３割程度、中学生でも５割と約半数にとどまっている。なお、「宿題を少なくしてほしい」ということについては、小学生63.2%、中学生62.6%という具合である。

ここから、小・中学生ともに、教師に質の高い授業を期待していることが分かる。また、これら〈①教科指導〉に関する要望は、ほとんどが小学生より中学生のほうが高い。唯一の例外は、宿題についてのみである。この結果から、中学生のほうが小学生よりも、教師に教科指導の面で期待していることが分かる。

では次に〈②生徒指導〉に関する要望である。「規則（きまり）を厳しくしないでほしい」について、とても思う・やや思うと回答したという子どもの割合は、小学生44.0%、中学生58.4%である。小学生よりも中学生の割合が高いのは、小学校に比べて中学校の生徒指導は厳しい、という現状に起因すると考えて間違いないだろう。この、小学生・中学生の差は、それぞれのとても思うと回答した割合だけに注目すると、いっそうはっきりする。「規則（きまり）を厳しくしないでほしい」ととても思うという小学生が19.8%であるのに対して、中学生になると41.9%を数える。さらに、これについて、まったく思わないという回答の割合も合わせて見ておくと、小学生では26.4%に対し、中学生15.4%と少ない。こうした結果を見ていると、子どもたちの前に立つ教師たちの口やかましい姿が想像される。子どもたちは、教師に対して、“厳しい”生徒指導は要求していないようである。特にそれは、小学生より中学生に顕著である。

続いて、〈③教師－子ども関係〉に関する要望がどれくらいあるか見ていく。それぞれ、とても思う、やや思うを合わせた割合を示してある。まず、「相談にのってほしい」と望む小学生は28.8%、中学生25.5%。同様に「話を聞いてほしい」小学生36.3%、中学生37.4%といった具合。教師に相談、あるいは話

を聞いてもらうことを望む子どもは、小・中ともに、3割程度しかいない。一般に、教師たちは、子どもともっと話す時間、関わる時間が欲しいと、異口同音に言う。しかし、子どもたちのそうした欲求が、予想以上に少ない事実は注目してよい。「いっしょに遊んでほしい」という小学生は52.0%と、やや多いが、全体から見ると決して高い割合ではない。さらに中学生になると、「いっしょに遊んでほしい」という子どもは16.5%と、極めて少数になる。また、「生徒たちと仲良くしてほしい」については小47.8%、中48.9%、「先生のことを話してほしい」小45.0%、中36.8%といった状況である。子どもたちは、必ずしも、教師により親密な個人的関わりを求めているというわけではなさそうである。

さて次に、「“ひとりの人間”としての教師」への要望を見よう。まず〈④生活態度〉についてである。小学生の「時間を守ってほしい」と、とても思う・やや思うという割合は46.7%。中学生では42.8%である。そして「身だしなみに気をつかってほしい」については、小学生30.2%、中学生25.7%といった具合である。身だしなみに比べると、時間を守ることへの要望は高い。学校という、タイムスケジュールのきわめて明快な枠の中だけに、より重要なことなのかもしれない。

〈⑤感情的な態度〉に関する要望についてである。「ガミガミ怒らないでほしい」と、とても思う・やや思う小学生は47.5%、中学生では58.1%である。同様に、「感情的にならないでほしい」小35.5%、中52.5%。「やさしくしてほしい」小49.7%、中52.5%。「親切にしてほしい」小46.7%、中50.3%といった状況。およそ半数の子どもが、教師に感情的な態度のコントロールを望んでいることが分かる。

以上のことをふまえて、以下に回答全体の構図を示そう。

5つの側面から、子どもたちの教師に対する期待を見てきた。表2-4と表2-5は、より明確に、子どもが学校をどうとらえているかを知るために、小・中学生別に、割合の最も高かったもの5つ、および割合の最も低かったもの5つを示してある。

まず、小学生で最も高い割合を示すのは、「授業を楽しくしてほしい」である。そして、その次に、「授業をわかりやすくしてほしい」、「宿題を少なくしてほしい」が並び、〈①教科指導〉に関する要望が1番目から3番目までを占めるといった状況である。4番目には、「いっしょに遊んでほしい」（〈③教師－子ども関係〉に関する要望）、5番目には「やさしくしてほしい」（〈⑤感情的な態度〉に関する要望）といった、ある意味では小学生らしい要望がランクインしている。

一方、中学生である。1番目から3番目まで、「授業を楽しくしてほしい」、「授業をわかりやすくしてほしい」、「宿題を少なくしてほしい」の順に並び、小学生とまったく同じ傾向である。そして4番目に、「規則（きまり）を厳しくしないでほしい」（〈②生徒指導〉に関する要望）、5番目に「ガミガミ怒らないでほしい」（〈⑤感情的な態度〉に関する要望）が並ぶ。

次に、最も低い割合から5つ見てみよう。小学生から順に見てみる。1番低い割合を示しているのは、「相談にのってほしい」（〈③教師－子ども関係〉に関する要望）である。そして以下、「身だしなみに気をつかってほしい」（〈④生活態度〉に関する要望）、「声を大きくはっきりしてほしい」（〈①教科指導〉に関する要望）、「感情的にならないでほしい」（〈⑤感情的な態度〉に関する要望）、「黒板を見やすくきれいに書いてほしい」（〈①教科指導〉に関する要望）の順に並ぶ。

中学生では、低い方から順に「いっしょに遊んでほしい」、「相談にのってほしい」、「身だしなみに気をつかってほしい」、「先生のことを話してほしい」、「話を聞いてほしい」というものが並ぶ。3番目の身だしなみ（〈④生活態度〉に関する要望）を除いて、あとはすべて〈③教師－子ども関係〉に関する要望である。

これらをまとめると、以下のようなことが言える。まず、小・中学生ともに、教師に教科指導、なかでも質の高い授業を期待している。そして、これらに比べると、他の要望は低い。特に中学生になると、小学生より、授業の質に関する要望は高くなり、その一方で親密な教師－子ども関係を構築することを特に望んでいない様子がうかがえる。[5)]

以上のデータ結果から、子どもたちの学校生活のなかで、授業がいかに重要な意味をもっているかが分かる。そして、このように子どもたちが何よりも質の高い授業を求める背景には、学校の勉強の達成度によって個人の社会的地位が決まるという意識がやはり心のどこかにあるからかもしれない。

表2-4 学校の先生に対して思うこと ー上位5つ

単位：%

		とても思う	やや思う	あまり思わない	まったく思わない	D.K.,N.A.	計(N)
小学生	授業を楽しくしてほしい	51.6	29.9	10.2	8.0	0.3	100.0(364)
	授業をわかりやすくしてほしい	40.7	31.6	19.5	8.0	0.3	100.0(364)
	宿題を少なくしてほしい	38.2	25.0	21.7	14.6	0.5	100.0(364)
	いっしょに遊んでほしい	22.3	29.7	25.5	22.0	0.5	100.0(364)
	やさしくしてほしい	26.6	23.1	24.5	25.0	0.8	100.0(364)
中学生	授業を楽しくしてほしい	65.1	25.1	7.3	2.5	0.0	100.0(358)
	授業をわかりやすくしてほしい	61.5	24.3	9.8	3.6	0.0	100.0(358)
	宿題を少なくしてほしい	42.5	20.1	20.1	16.8	0.6	100.0(358)
	規則を厳しくしないでほしい	41.9	16.5	25.1	15.4	1.1	100.0(358)
	ガミガミ怒らないでほしい	34.9	23.2	24.0	17.0	0.8	100.0(358)

表2-5 学校の先生に対して思うこと ー下位5つ

単位：%

		とても思う	やや思う	あまり思わない	まったく思わない	D.K.,N.A.	計(N)
小学生	相談にのってほしい	13.7	15.1	31.9	39.0	0.3	100.0(364)
	身だしなみに気をつかってほしい	11.8	18.4	30.5	36.3	3.0	100.0(364)
	声を大きくはっきりしてほしい	13.2	17.3	27.7	40.7	1.1	100.0(364)
	感情的にならないでほしい	14.6	20.9	36.0	27.7	0.8	100.0(364)
	黒板を見やすくきれいに書いてほしい	16.5	19.2	29.1	34.1	1.1	100.0(364)
中学生	いっしょに遊んでほしい	7.8	8.7	29.3	53.6	0.6	100.0(358)
	相談にのってほしい	8.7	16.8	35.2	39.1	0.3	100.0(358)
	身だしなみに気をつかってほしい	12.6	13.1	43.0	29.9	1.4	100.0(358)
	先生のことを話してほしい	17.0	19.8	32.4	30.4	0.3	100.0(358)
	話を聞いてほしい	14.5	22.9	36.6	25.7	0.3	100.0(358)

3　教師の態度と子どもの自己評価

子どもの自己評価と、教師の日常的な子ども評価（成績や勉強の評価とは別。日々の態度や言動にあらわれる「評価」）との関連を見ていく。言ってみれば、子どもの「鏡」としての教師についてである。教師が子どもたちにとって「重要な他者」であれば、教師から自分がどう見られているかは、子どもの自己評価を考えるうえで、無視できないことである。これまでにも同じような視点から、「ピグマリオン効果」や「予言の自己成就」といった研究がなされてきた。

では、これを実際にデータから確かめてみる。表3-1と表3-2は、「担任の先生は自分を『いい子』だと思っている」ということと、「『自分はダメな子』だと思うことがある」との関連をクロス表の形で示したものである。小・中学生ともに、担任教師に「いい子」だと思われていないと感じている子どもほど、「自分はダメな子」だと思うことがよくある、という割合が高くなる。子どもたちの自己評価が、教師からの日常的な評価に影響を受けている可能性があることを思わせる結果である。

表3-1　担任の先生は自分を「いい子」と思っている と「自分はダメな子」だと思う
／小学生　単位：%

「いい子」思われ＼「自分ダメな子」	よく思う	ときどき思う	あまり思わない	まったく思わない	D.K.,N.A.	計(N)
とてもそう思う	20.0	20.0	13.3	46.7	0.0	100.0(15)
ややそう思う	1.9	40.8	40.8	16.5	0.0	100.0(103)
あまりそう思わない	9.3	48.7	35.8	6.2	0.0	100.0(193)
まったくそう思わない	31.3	43.8	16.7	8.3	0.0	100.0(48)
D.K.,N.A.	0.0	0.0	20.0	0.0	80.0	100.0(5)
計	10.4	44.0	33.5	11.0	1.1	100.0(364)

表3-2　担任の先生は自分を「いい子」と思っている と「自分はダメな子」だと思う
／中学生　単位：%

「いい子」思われ＼「自分ダメな子」	よく思う	ときどき思う	あまり思わない	まったく思わない	D.K.,N.A.	計(N)
とてもそう思う	15.4	15.4	7.7	61.5	0.0	100.0(13)
ややそう思う	7.4	40.7	40.7	11.1	0.0	100.0(81)
あまりそう思わない	16.1	54.3	25.8	3.8	0.0	100.0(186)
まったくそう思わない	39.4	36.6	12.7	11.3	0.0	100.0(71)
D.K.,N.A.	0.0	28.6	28.6	28.6	14.3	100.0(7)
計	18.4	45.8	26.0	9.5	0.3	100.0(358)

前節では、子どもの自己評価と成績（学力）との関連を明らかにしたが、それでは、成績（学力）と教師の日常的な評価とのどちらが、子どもの自己評価につよい影響をあたえているのだろうか。表3-3は、「『自分はダメな子』だと思う」ということと、「成績」、「勉強をするのがきつい」、そして「教師から『いい子』と思われている」、「教師から好かれている」という４つとの関連を、それぞれ相関係数のかたちで確かめてみたものである。小学生では、「『自分はダメな子』だと思う」と、「成績」との相関係数は－.316、「勉強をするのがきつい」との相関係数は .214、そして「教師から『いい子』と思われている」は－.279、「教師から好かれている」－.267である。中学生では、「成績」－.195、「勉強をするのがきつい」.174、そして「教師から『いい子』と思われている」－.300、「教師から好かれている」－.312といった状況である。

小学生では、「自分はダメな子」という認識と最も関連がつよいのは「成績」である。そして次に「教師から『いい子』と思われている」との結びつきがつよい。とは言え、成績、教師の日常的な評価のいずれもが一定のつよい関連をもっていると見てよいだろう。一方、中学生の結果である。「自分はダメな子」

表3-3 「自分はダメな子」だと思うということに関する意識

		自分は「ダメな子」だと思う	
		小学生	中学生
勉強	成績	−.316**	−.195**
	勉強をするのがきつい	.214**	.174**
教師の評価	教師から「いい子」と思われている	−.279**	−.300**
	教師から好かれている	−.267**	−.312**

(注)1.ピアソンの積率相関係数を用いた。**の相関係数は1%水準で有意(両側)。
*の相関係数は5%水準で有意(両側)
2.それぞれの要因は、いずれも1から4の数字をあてはめた。
3.分析に使用したどちらかの要因に無記入のあるサンプルは除外した。

という認識と最もつよく結びついているのは、「教師から好かれている」というもの。2番目に「教師から『いい子』と思われている」というものである。中学生の場合、教師の日常的な子ども評価がかなり、子どもの自己評価につよい影響をあたえているようである。

これらの結果に加えて、自己評価の低い子どもたちの、学校の先生に対する具体的な要望（期待）を見てみる。使用する質問項目は前節のとおりである。これを見ると、よりいっそう、子どもの自己評価に、教師の日常的な評価が関係していることがうかがわれた。「自分はダメな子」とよく思うという子どもたちの回答する割合が、サンプル全体の平均的割合よりも、明らかに高くなっている項目を紹介しておきたい。

表3-4は、その割合の差が大きいものを上から順に並べたものである。小学生の場合、「やさしくしてほしい」（差：26.0ポイント）、「規則を厳しくしないでほしい」（差：22.3ポイント）、「ガミガミ怒らないでほしい」（差：15.9ポイント）、「話を聞いてほしい」（差：15.4ポイント）といったものである。中学生では、「授業を楽しくしてほしい」（差：18.2ポイント）、「やさしくしてほしい」（差：12.7ポイント）、「ガミガミ怒らないでほしい」（差：12.1ポイント）といったものがある。

小・中学生ともに、「自分はダメな子」だとよく思うという子どもは、「やさしくしてほしい」、「ガミガミ怒らないでほしい」と、他の子どもよりも望んでいる割合が高い。これは、裏を返せば、彼らがいつも怒られ、やさしくされていないということであろうか。

このことに関して、興味深い教師のデータ結果がある。受け持っているクラスの中で授業についてこられない子どもについての教師の意識である。表3-5と表3-6を見てもらいたい。小学校教師・中学校教師ともに、授業についてこられない子どもが多いほど、クラスに苦手な子どもが多いという割合が高くなる。授業についてこられない子どもは、教師に「苦手な子ども」として扱われているのかもしれない。なお、この授業についてこられない子どもの割合と、教師の授業がうまいという意識とのあいだには、これといって明確なパターンは見られない。

こうした一連のデータをみると、成績が悪いということもさることながら、学級の中で教師から「苦手な子ども」という扱いを受けることが、「自分はダメな子」であるという自己評価へと導く側面があるのかもしれない。そうした意味で、「子どもの自己評価」は教師に左右される部分が大きいとも言えそうである。

表3-4　学校の先生に対して思うこと －「ダメな子」と思う子どもの割合と全体の割合

単位：%

			とても思う	やや思う	あまり思わない	まったく思わない	D.K.,N.A.	計(N)
小学生	やさしくしてほしい	平均	26.6	23.1	24.5	25.0	0.8	100.0(364)
		「ダメな子」	52.6	18.4	10.5	18.4	0.0	100.0(38)
	規則を厳しくしないでほしい	平均	19.8	24.2	28.8	26.4	0.8	100.0(364)
		「ダメな子」	42.1	13.2	10.5	34.2	0.0	100.0(38)
	ガミガミ怒らないでほしい	平均	20.9	26.6	26.9	24.5	1.1	100.0(364)
		「ダメな子」	36.8	18.4	15.8	26.3	2.6	100.0(38)
	話を聞いてほしい	平均	16.2	20.1	36.3	26.1	1.4	100.0(364)
		「ダメな子」	31.6	23.7	18.4	23.7	2.6	100.0(38)
中学生	授業を楽しくしてほしい	平均	65.1	25.1	7.3	2.5	0.0	100.0(358)
		「ダメな子」	83.3	13.6	1.5	1.5	0.0	100.0(66)
	やさしくしてほしい	平均	28.2	24.3	29.1	17.9	0.6	100.0(358)
		「ダメな子」	40.9	22.7	21.2	13.6	1.5	100.0(66)
	ガミガミ怒らないでほしい	平均	34.9	23.2	24.0	17.0	0.8	100.0(358)
		「ダメな子」	47.0	16.7	21.2	12.1	3.0	100.0(66)

表3-5　クラスの中で授業についてこられない子どもの割合　と　クラスに苦手な子どもがいる(小学校教師)

単位：%

苦手な子ども／ついてこれない	たくさんいる	少しいる	あまりいない	まったくいない	D.K.,N.A.	計(N)
0-10%	0.0	30.9	45.0	23.3	0.8	100.0(249)
10-20%	1.1	39.8	42.1	16.9	0.0	100.0(266)
20-30%	0.0	43.5	35.5	19.4	1.6	100.0(62)
30-40%	0.0	45.5	45.5	9.1	0.0	100.0(11)
40%以上	16.7	33.3	33.3	16.7	0.0	100.0(6)
D.K.,N.A.	1.1	22.6	37.6	25.8	12.9	100.0(93)
計	0.7	34.6	41.9	20.5	2.2	100.0(687)

表3-6　クラスの中で授業についてこられない子どもの割合　と　クラスに苦手な子どもがいる(中学校教師)

単位：%

苦手な子ども／ついてこれない	たくさんいる	少しいる	あまりいない	まったくいない	D.K.,N.A.	計(N)
0-10%	0.0	37.1	50.9	11.2	0.9	100.0(116)
10-20%	2.1	44.6	45.6	6.7	1.0	100.0(193)
20-30%	0.0	56.7	37.3	4.5	1.5	100.0(67)
30-40%	0.0	41.7	58.3	0.0	0.0	100.0(12)
40%以上	0.0	53.3	33.3	13.3	0.0	100.0(15)
D.K.,N.A.	0.0	27.5	41.2	17.6	13.7	100.0(51)
計	2.4	0.9	42.7	45.2	8.8	100.0(454)

以上の分析から、学校における子どもの自己評価は、“成績や勉強をするのがきつい”ということと同じくらい、あるいはそれ以上に、“教師による日常的な子ども評価”とつよい関連があることがうかがわれた。ここから、子どもの生活世界における「学校」は、成績や勉強の出来といったことによる評価に加えて、教師によるなんらかの評価が日常的におこなわれている場であると言える[6]。最近、教師の権威の失墜ということが「学級崩壊」の問題とともに語られたりするが、この結果を見るかぎり、いまだ学校における教師の絶対的立場は健在のように見える。それは、時として成績などの学業達成よりも、子どもにとってインパクトのあるものである。

どのような教育のあり方がよいかという提言については、軽々に述べられるものではなかろうが、これまでのデータ結果をふまえて、「習熟度別指導」について少し考えてみたい。「習熟度別指導」という教育のあり方に、改革の可能性を求めたいからである。以下、その理由を説明する。

すでに見てきた結果から、教師が子どもたちにどう接するかが、かなり重要であることが分かった。しかしだからと言って、個々の教師が態度を改善すべき、すべての子どもを平等に扱うべきという意識レベルだけでは、おそらく変わらないだろう。先に示したように、どのクラスにおいても「自分はダメな子」と思う子がいる。これだけ普遍的に問題状況が広がっていることを考えると、むしろ問題は、教師個人と言うよりも教師の外、例えば制度レベルにあると考える方が自然ではないだろうか。

では具体的にはどんな問題があるのか。今回の結果からひとつ考えつくことがある。教師が、授業で多様な学力層の子どもに相対するという状況である。つまり、教師が授業についてこられない子に苦手意識をもつのは、クラス編成方法に問題があるのではないかということである。と言うのは、授業について理解の早い子と遅い子が混在するクラスであれば、どこに焦点づけて授業をすすめるのかという難題が教師の前に突きつけられることになる。そうした場合、考えあぐねた結果、たいていの教師はクラスの平均くらいにあわせて授業をするのではなかろうか。この時、クラスの中で理解の遅い子が授業をすすめる障害になることは、十分に予想できることである。そして、自分の仕事の障害となる子どもに苦手意識をもってしまうのは、ある意味では当然かもしれない。

このように考えて、教師がある学力層に焦点をしぼって授業をすすめられる環境である「習熟度別指導」は、より積極的に検討していってもよいのではないかと思うのである。[7]

「習熟度別指導」による差別化にともなう子どもへの心理的影響への懸念は、確かに否定できない。ただ、子どもの学力差→ある特定の子に対する教師の低い評価（苦手意識）→その子どもの自己評価の低下という構造があるとしたら、それもまた問題である。もちろんこの3者は互いに密接な関係にあり、厳密な因果関係は分からない。しかし、これまで見てきたデータ結果を考える限り、そのような構造が存在していることは疑いないだろう。また、子どもの自己評価と教師の日常的な評価とのつよい関連は、学校で、教師による日常的な選別が日々おこなわれているということを示唆する結果でもある。刈谷（1995）は、戦後日本の教育は平等主義を基調としながら能力主義を徹底していることを指摘するが、この結果もそのこととどこか関連したものと言えるかもしれない。そうした意味で、平等で民主主義的な、差別感を生み出さない教育がこれまでおこなわれてきたと一概には言い難いのではなかろうか。

「習熟度別指導」については、本稿では積極的に検討する意味があることを示唆するだけであって、今後、より具体的な検討が必要であろう。また、この「習熟度別指導」に関する、より大きな根本課題として、子どもの差別感が問題にされるほどまでに、学校において学業成績という価値の一元化がすすんでいるのはなぜかということの解明がまずなされるべきであると思われる。

＜注＞

1）ここでの「習熟度別指導」は「能力別指導」とほぼ同義で使っている。

2）子どもの学力と自己概念とのあいだの関連は、コールマン報告（1966）、池田（1983,1987,1989,1990,1992,1996a,b）、深谷（1983）などの報告がある。

3）ここで言う「生活世界」は、シュッツの言うところの日常生活者の社会的意味世界のことである。つまり、ここでの「子どもの生活世界」というのは、ある特定の子どもの視野からみた生活の総体をさす。そういう立場から生活世界という用語を使用している。そしてもちろん、子どもが楽しいと感じたり、ダメな子だと感じるのは学校の中だけで形成されるものではない。ただ、子どもたちの生活世界のなかで、学校はかなり重要な位置を占めている。たとえば、武内（1994）は、「あなたは，毎日の生活が楽しいですか」という質問をキーに、子どもの生活世界をのぞいている。そのなかで、学校生活との関連を見ているのだが、「学校に行きたくないと思う」ことが「よくある」という子どもの場合、毎日の生活が楽しいという小学生は２割しかいないのに対し、「まったくない」という子どもの場合は６割を超える。中学生でも、行きたくないと思うことが「よくある」子どもでは１割しか毎日が楽しいと回答していないのに対して、「まったくない」という子どもの毎日楽しいという割合は５割弱であるということを示している。そして、学校への不適応や教師への反抗心を抱くことは、生活の楽しさへマイナスに働くことを指摘している。

4）子どもは教師に何を期待しているのかを明らかにすることは、子どもたちが学校をどのようなものととらえているのかという問いにもつながると考える。なぜなら、子どもの目から見て、教師こそが、現実に学校を体現化する存在だからである。すなわち、子どもにとっては教師のあり方こそが、学校のあり方そのものとも言える側面があるのである。こうしたことを考慮すると、教師のあり方から学校を考えることは、実際的な方法のひとつと言えるのではないだろうか。

5）親密な教師－子ども関係を構築することをすこしも望んでいない様子がうかがえると言っても、教師との関係構築をまったく拒否しているわけではなかろう。〈③教師－子ども関係〉に関する要望の中でも、「生徒たちと仲良くしてほしい」については必ずしも低い割合ではないことからも、このことはうかがえる。

6）教師が無意識的におこなっている態度も含む。あくまでも、これは子どもが認識している世界の実態である。実際に教師が子どもを評価しているかどうかは、今回のデータだけでは分からない。

7）実際に「習熟度別指導」を受ける子どもたちの様子の一例として、朝日新聞での連載記事（朝日新聞朝刊「がっこう」－習熟度別授業①・②2005年１月６・５日掲載分）の内容を紹介することにしたい。東京都の一中学校についてである。理解の程度で、順に「発展」「基礎充実」「基礎基本」という名称のコースがあるという。記事によれば、「心の内に上下の感覚やあきらめを持ちながら、生徒たちは明るい（2005.1.5）」。また、「基礎基本」コースの生徒の意見である。「式の間を飛ばさずに、ゆっくり丁寧に説明してくれて、わかりやすい（2005.1.6）」、「みんなわからないから安心できる（2005.1.6）という具合。学力という意味では、成果は今のところ見えてないようだが、子どもたちの様子だけを見る限り、これまで危惧されていた不平等や差別感によるマイナスイメージは少ないようである。

8）本論文は、2004年日本教育経営学会第44回大会「子ども中心主義の幻想」（共同発表者：秦政春、林幸子）において発表した内容の自身の担当部分を加筆修正し、新たに固有の考察をおこなったものである。

＜参考文献・引用文献＞

藤田英典1997『教育改革』岩波新書

深谷昌志1983「学歴主義と学校文化」『教育社会学研究』第38集日本教育社会学会編

池田寛1983「教育におけるスティグマ」麻生誠編『学校ぎらい 勉強ぎらい』福村出版

池田寛1987「日本社会のマイノリティと教育の不平等」『教育社会学研究』第42集日本教育社会学会編

池田寛1989「自己概念と学力」『解放教育研究』２号

池田寛1996b「自己概念と学力に関する理論的考察」『大阪大学人間科学部紀要』22号

梶田叡一1985『子どもの自己概念と教育』東京大学出版会

梶田叡一編1987『自己認識・自己概念の教育』ミネルヴァ書房
刈谷剛彦1995『大衆教育社会のゆくえ』中央公論社
村瀬学1984『子ども体験』大和書房
中西正司、上野千鶴子2003『当事者主権』岩波書店
佐伯守1986『生活世界の現象学』世界書院
佐藤学2004『習熟度別指導の何が問題か』岩波書店
指定都市研究所連盟編1985『子どもの学校観』東洋館出版社
武内清1994『子どもたちの生活世界－「小・中学生の生活と意識についての調査」報告書－』青年文化研究会（伊藤忠記念財団委託研究）
米川英樹1983「学力遅滞－落ちこぼれ」麻生誠編『学校ぎらい 勉強ぎらい』福村出版

The Self-Evaluation by Children in School : Possibility of Homogeneous Grouping Based on Students' Abilities

TORIGOE Yuiko

The purpose of this paper is to reveal how pupils look at their school life. Using a questionnaire survey of elementary and junior high students, I focus on their self-concepts.

The findings are as follows. ① The child's self-evaluation has something to do with his/her grade.② The child's self-evaluation has something to do with his/her teacher's attitude. ③ The teacher's attitude matters more to the self-evaluation by child than their school achievement results.

It seems that teachers do not like the child who doesn't follow classes. I may say that this situation may be tolerated in class where various children are mixed.

Therefore, "homogeneous grouping of students based on their abilities" would be one of effective education methods, because the decrease in the number of less achieving children would make it easier for teachers to give education in their classes.