

Title	生徒調査における回答者の非協力的態度について
Author(s)	近藤, 博之
Citation	大阪大学大学院人間科学研究科紀要. 2013, 39, p. 39-56
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/24770
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

生徒調査における回答者の非協力的態度について

近 藤 博 之

目 次

1. 問題の所在
2. データと方法
3. 回答様式の指標と分布
4. 非協力的態度と生徒の出身階層
5. 変数間関連の再解釈
6. まとめと議論

生徒調査における回答者の非協力的態度について

近 藤 博 之

1. 問題の所在

学校のなかで集合調査として実施される生徒調査は、郵送調査などと同じく調査者との対面状況を欠いた自記式の調査に属するが、監督者の下に一斉に回答作業が進められることから、他のどの調査方法よりも回収状況がよいという特徴をもっている。他の方法であれば調査拒否あるいは調査票未回収となるケースも、完成票の一部として回収されるのがふつうである。この点に注目するなら、中高生たちを対象とした生徒調査は、調査に対する非協力者の様子をもっともよく捉えた調査であるとみなすことができる。

非協力の1つの形態は無回答である。ただし、同じ教室の中で全員が回答に取り組むという状況が受け入れられているので、それなりの回答圧力が働き、すべての設問に無回答を通す例は少ない。よくあるのは答えにくい質問を簡単に飛ばしてしまうものである。非協力のもう1つの形態は、質問の趣旨を十分に理解しようとせず、その場でもっともらしい回答を記入することである。ただ、その場合でも調査を妨害しようとわざわざ事実と異なることを記入する例は少なく、面倒を避けようとする心理が働くことが多い。たいたいした思慮もなく質問文の内容を肯定したり、一律に中間的な回答を選んだりする場合である。他方、たいたいのアンケート調査には、複数の質問文を並べて共通の選択肢から番号を選ばせる形式の設問が含まれている。そうした設問は、回答のパターンから個人を特徴づけることを意図しており、回答者は項目ごとに多少とも異なる番号を選択するように期待されている。それゆえ、無回答の場合はもちろん、どの項目にも同一の回答番号が並ぶような場合は、回答者の側に非協力的な態度が隠されている可能性が高いといえる。

今日のようにデータ分析の技法が発達してくると、それらの技法が照射する部分にばかり意識が集中し、データの裏側が見えにくくなりがちだが、そうした研究のあり方はある意味バランスを欠いたものといえる。なぜなら、アンケート調査の回答には、調査者が知りたいと考える情報のみならず、調査者が予期しない回答者の特異な傾向や、その時々々の回答状況が必ず影響を及ぼしているからである。アンケート調査に対する信頼が今よりも強かった教育社会学の草創期に、すでに清水義弘は、回答者の「どのような軽率さも、どのようなうそも、どのような失錯も、当人の具体的状況に対する適応行動として、よかれあしかれ、当人にとっては真実であり、意味あるものである」と述べ、回答者の抵抗は「回避され、抑圧されるべき」ではなく、「進んで分析され、確実に把握されなければならない」と主張していた(清水 1955: 129-30頁)。その後、こうした認識

が教育社会学の研究において示されることはほとんどなかったが、それはもちろんアンケート調査に対する抵抗が減ったからではない。巷間、回収率の低下が問題となっているように、事態はむしろ逆である。抵抗の意味がかってとは違っているかもしれないが、統計技法によっては照射されないデータの陰の部分が、今日でも教育社会の研究にとって有意な情報を運んでいると考えられるのである。

ただし、調査結果を陽表的に分析してもデータの裏側を明らかにすることはできない。回答よりも無回答の発生に注目したり、調査結果の解釈を型通りに進めるのではなく、さまざまな社会的位置からなされた意見生産の結果として捉え直すなど、アンケート調査の行間を読み取っていく必要がある¹⁾。その行間の意味が明るみに出されたとき、通常データの分析がもたらす印象は本質的なところで修正を迫られることになるだろう。清水が強調していたように、「抵抗は様々な斜面に様々な形で横たわっている」(清水 1955: 122頁)のものであり、それを具体的な斜面で捉える課題は、技術的な工夫によって抵抗を回避しようとするのと必ずしも同じではないのである。

以上が、本稿で行いたいと考える問題提起である。回収率の高い集合調査は非協力的な回答を相対的に多く含んでいるとみなせる点で、こうした課題にとって都合がよいといえる。本稿では、世界的規模で実施された近年の代表的な生徒調査であるPISA調査データの2次分析を通して、この問題にアプローチしてみる。

2. データと方法

2.1. 効果的な学習術に関する問

はじめに、本稿で取り上げるデータについて説明しよう。PISA調査は、OECDが2000年から3年おきに行っている国際学習到達度調査で、2009年の調査は読解力を中心分野として実施されている(対象は15才の生徒)。調査は、まず対象校を選び、そこから一定数の生徒を選ぶという2段階化サンプリングを採用しており、その際に、生徒の最終的な調査参加率が学校全体で80%以上、個別学校の水準で50%以上となるように基準を設けている。その結果、2009年の調査に参加した61カ国の平均回収率は91.3%の高率となっている²⁾。また、学力調査とともに通常のアンケート調査も実施され、2時間の学力テストの後に30分程度の時間をかけて各種の質問に答えさせている。本稿で利用するのは、そのアンケート調査に含まれている2つの効果的な学習術に関する設問である。そこでは、「文章を理解し記憶すること」(以下、「理解と記憶」)、及び「文章を要約すること」(以下「要約」)という2つの課題状況が設定され、個々の具体的な学習術がそれぞれの課題に対してどれだけ効果的であるかを、「1. まったく役に立たない」から「6. とても役に立つ」までの6段階で評価するように求めている。表1が、日本版生徒質問紙におけるそれらの問である。

表1 効果的な学習術に関する問(PISA2009生徒質問紙)

問 37 文章の理解と記憶 (→UNDREM 指標)	問 38 文章の要約 (→METASUM 指標)
(1) 理解しやすい部分を集中して読む	(1) 要約を書いてから、すべての段落の内容が要約に含まれているか、段落ごとに確認する
(2) 文章を急いで2回通読する	(2) できるだけ多くの文を正確に書き写す
(3) 文章を読んだあと、ほかの人とその内容について話し合う	(3) 要約を書く前に、できるだけ何回もその文章を読む
(4) 文章の重要な部分に下線を引く	(4) 文章のもっとも重要な事実が要約に含まれているかどうか、注意深く確認する
(5) 文章を自分の言葉で要約する	(5) 文章を最後まで読み、重要な部分に下線を引く。そのあと、下線を引いた部分を自分の言葉で要約する
(6) 文章を声を出して読み、ほかの人に聞かせる	

この2つの設問は、専門家が事前に優劣を判定した項目でつくられており、回答者にも項目間の優劣を評価させようと、「卓球の上達法」を例に回答の仕方を説明している。したがって、熟慮回答であればあるほど、実際に選択された番号の多様性は増していくと予想される。反対に、回答者が調査の趣旨を理解せず、あるいは理解していても協力的な姿勢で臨んでいなければ、項目間に回答の違いは生じにくくなる。

さらに、OECDは、これらの設問を用いて、効果的な学習術に関する生徒の認知(メタ認知ストラテジーと呼ばれている)を指標化している。たとえば、「理解と記憶」の場合は、(3)(4)(5)>(1)(2)(6)が専門家の優劣判断であるとされる。そこから(3)>(1)、(3)>(2)、・・・、(5)>(6)の9つの比較が構成され、その正解率をもって回答者のメタ認知得点としている(UNDREM指標)。同じく「要約」の課題では、(4)(5)>(1)(3)>(2)が専門家の判断であり、それに対応する8個の比較からメタ認知の得点化が図られている(METASUM指標)。PISA報告書は、これらの学習術に関する認知を読解力に影響を及ぼす要因として位置づけている。実際、国ごとのメタ認知の平均点と読解力テストの平均点を組み合わせた61カ国のマクロ水準の相関は、UNDREMで0.74、METASUMで0.77となり、両者の間には明確な関連が認められる。また、個人の水準で2つの変数の関連をみた場合も、61カ国の各々で求めた相関係数の平均は、UNDREMで0.37、METASUMで0.42と、これもかなり高い値を示している³⁾。

以下では、この2つの設問を中心に検討を進めていくが、まずアンケート調査に関する心理学の文献を参考に、生徒の回答パターンから非協力的態度を読み取るための指標を構成する(2-2)。つぎに、その分布を概観し、それが本当に調査に対する非協力的態度を表わしているといえるかどうかを検討する(3節)。その上で、さらに非協力的態度と生徒の社会的属性の関連について吟味し(4節)、非協力的態度を区別したときに調査結果の解釈がどう変わるかをみてる(5節)。なお、生徒の社会的属性については、親の学歴と職業及び家庭の経済的・文化的財項目から筆者が多変量解析によって作成した地位スコアを用いる⁴⁾。また、分析の対象は、データが比較的そろっている41カ国とする⁵⁾。

2.2. 回答様式について

アンケート調査における非協力的態度を具体的に捉えるために、社会調査法の文脈でこの問題がどう議論されているかをみてみよう。

アンケート調査における特異な回答傾向は、一般に態度測定領域において回答バイアスの問題として研究されている。たとえば、質問内容が社会的規範を表わしているときに事実を曲げて自分の善良さを示そうとする「社会的望ましさ」(social desirability)のバイアス、質問の内容をよく考えずに安易に肯定的な回答を選んでいく「黙従」(acquiescence)のバイアス、同じく質問内容に関係なく肯定または否定の極端な選択肢を選んでしまう「極端回答」(extreme response)のバイアスなどが代表的なものとされる(Paulhus 1991)。

こうした回答バイアスは、質問の仕方を工夫することによって回避できる場合もあるが、回答者がもつ何らかの傾向を映し出している面も否定できない。そうした回答者側の傾向は、一般に回答様式(response style)として議論されている。1つの有力な説明として、Krosnick(1991, 1999)の満足化(satisficing)のメカニズムがある。回答者にとって質問に答えることは、質問の意味を解釈し、関連する情報を記憶から取り出し、情報を整理して判断を構成し、その判断を提示された選択肢に移し替えるという一連の心的作業が前提となる。そのすべての過程を踏んで合理的になされる回答は、いわば最適化(optimizing)基準による回答である。それに対して、そこまでの労力を支出したくないと考える回答者は、質問文の解釈、記憶探索、判断構成、回答選択の各過程を簡略化または省略化し、その当座において満足できる回答を返そうとする。それが満足化基準による回答である。熟慮回答に対する浅慮回答、あるいは妥協的回答といつてよいだろう。Krosnickによると、「黙従」は満足化基準の弱い形態、「極端回答」や「わからない」の選択は、情報処理の重要な部分を大胆に飛ばしてしまう満足化基準の強い形態であるという。

こうした心理学者たちの研究を参考に、ここではつぎの2つの指標を用いることにする。1つは、連続した質問において同一回答の個数を数え上げる「非差別化」(non-differentiation)の指標である。これは、ここでの設問のように、複数の提示物を評価する課題が与えられたときに、最初の項目にはそれなりの考えをもとに回答を与えるものの、それ以降の項目では区別を立てるのが面倒になって、同じ回答を繰り返すといった状況が想定されている(Krosnick and Alwin 1988, Krosnick 1991)。取り扱いの便宜上、ここでは無回答も同一回答の選択肢に含めることにした。もう1つの指標は、有回答の評定に見られる「回答幅」(spread of responses)である。提示された項目に対して差別的な評価を与えようとするれば回答幅が大きくなり、そのような姿勢が弱ければ回答幅は狭くなると予想される。

Krosnickは、満足化基準が採用されるときにの要因として、課題の難しさ、回答者の認知的能力の低さ、回答に対する動機づけの弱さの3つを挙げている。たしかに、ここでの2つの設問は比較の要素を含んでおり、判断構成の過程で回答者に一定の負担を強いている。また、前後の質問内容を踏まえつつ評価しなければならないので、質問の趣旨を理解した上で、回答作業全体を統御する知的能力が必要となる。回答様式に関係する要因

として、以前から回答者の教育程度が注目されてきたように、認知的な側面はたしかに重要であるといえる(Hamilton 1968, Krosnick and Alwin 1988)。ただし、ここでの回答者は同じ教育段階の学校に通っている15才の生徒であること、問われているのは社会的な意見や価値観ではなく、日頃の学習に関するものであることなどから、その影響はいくらか割り引いて考える必要がある。3つの要因のなかでもっとも重要なのは、恐らく回答の動機づけであろう。回答を続ける意義や責任の根拠が見いだせなくなれば、誰しも面倒なことは避けようとするし、ひとたびそのような気持ちに傾けば、面接調査と違って集合調査の場合は容易に回答作業から離反していく。また、発達段階の観点から生徒調査の質を吟味したある研究によると、15-6才の子どもたちは文脈依存的な点に特徴があり、教室での調査はピア・グループや集団規範の影響を受けやすく、生徒たちの動機づけが低かったり、退屈を感じさせたりすると、データの質がすぐに悪化すると指摘されている(Borgers et al. 2000)。

こうした議論を踏まえるなら、中高生を対象とした生徒調査の結果には、学校生活や日頃の学習に対する態度が多かれ少なかれ回答様式として反映されているとみることができる⁶⁾。そしてまた、生徒の社会的属性が、アンケート調査に対する態度を通して、調査結果に一定の影響を及ぼしていると推察することができる。すなわち、学力の階層差ならぬ、調査に対する(非)協力的態度の階層差である。それもまた、教育社会学の観点から探求されるべき1つの有意味な研究テーマとなるのである。

3. 回答様式の指標と分布

3.1. 非差別化と回答幅

生徒調査における非協力的態度を回答様式の指標を通して明らかにし、それと生徒の社会的属性との関連を考察することが、ここでの課題である。

まず、図1と図2は、「理解と記憶」と「要約」の2つの設問について、上に説明した非差別化と回答幅の2つの指標の分布を示したものである。

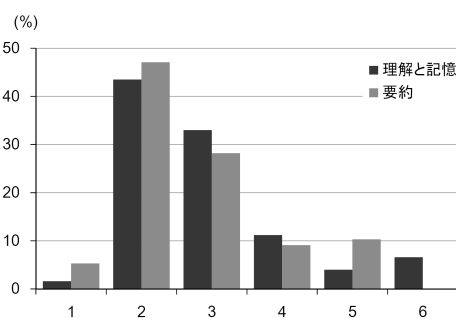


図1 非差別化指標の分布(41カ国全体の結果)

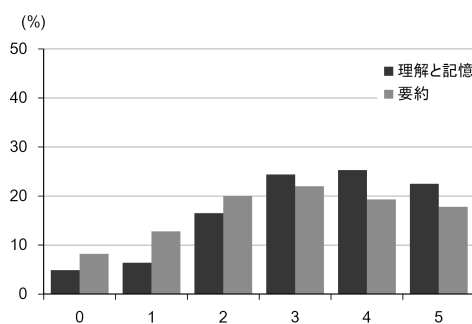


図2 回答幅指標の分布(41カ国全体の結果)

非差別化指標をみると、同じ選択肢番号の使用は2つ、または3つに留まり、4つ以上の使用はたいへん少ない。よって、非差別化指標は左側に大きく偏った分布となっている。他方、回答幅は項目間にまったく区別をつけないものから、両極の番号を用いて評価するものまで多様な分布をみせている。

ここで注目したいのは、非協力的とみなせる回答パターンが2つの設問ともけっして少なくないことである。回答幅の方が直観的に分かりやすいので、そちらで見よう。すべて同じ選択肢を用いて回答している者は、「理解と記憶」で4.9%、「要約」で8.2%、それに2つの選択肢だけで回答している者を加えると、前者で11.3%、後者で20.9%となる。また、その割合は質問の順番が後になる「要約」の課題で増えている。恐らく一部の生徒の間で回答に対する意欲が途中から失われたのだろう。もちろん、これらの分布は41カ国のすべての生徒についてのものであり、国ごとに見ればその様子は少しずつ違っている。1つまたは隣合う2つの選択肢番号だけで回答している者(回答幅が0か1)の割合は、「理解と記憶」で4.6%(イタリア)~24.3%(ヨルダン)、「要約」で8.1%(イタリア)~39.4%(タイ)と、大きな違いがある。しかし、それらの割合が「理解と記憶」よりも「要約」の方で高くなるのはどの国にも共通している。

つぎに、表2は、指標どうしの関連を相関係数により把握したものである。いずれの相関係数も高い値を示しており、同一番号の選択が増えれば全体の回答幅が小さくなり、選択番号の多様性が増せば回答幅が広がっていく様子が見えてくる。ただし、±1からは遠い値なので、2つの指標がまったく同じ内容を測定しているというわけではない。それぞれが、やや異なった角度から対象者の回答状況を捉えているとみなしてよいだろう。

表2 指標どうしの相関(41カ国全体の結果)

		理解と記憶		要約	
		非差別化	回答幅	非差別化	回答幅
理解と記憶	非差別化	1			
	回答幅	-0.627	1		
要約	非差別化	0.499	-0.326	1	
	回答幅	-0.366	0.480	-0.650	1
PISA 指標	UNDREM	-0.546	0.462	—	—
	METASUM	—	—	-0.679	0.659

さらに、表2の最下段に示したPISA指標は、先に説明したOECDの2つの指標との関連をみたものである。これらは、効果的な学習術に関する生徒の認知を専門家の判断をもとに指標化したもので、いわば正誤の観点から生徒の回答を数量化したものである。これらの指標との相関係数が大きいことから、学習術に関するメタ認知力の差がここでの指標にも反映されているとみなせる。つまり、学習効果を適切に区別するだけの認知的能力をもたないために、複数の項目に同じ番号を与えてしまっているという解釈である。

教授=学習活動の効果に対して強い関心を持っているOECDの観点に立てば、当然、そのような見方がとられるだろう。しかし、Krosnickが説明したような理由で項目間の区別が十分になされていないとみることもできる。つまり、正誤観点ではなく、回答様式からの解釈である。

3.2. 回答様式の確認

2つの設問の結果が回答様式の影響を含んでいることを、別の角度から検討してみよう。それを行ったのが図3と図4である。まず、図3は、学校及び学校外の学習時間を尋ねた質問群(日本版生徒質問紙の間24～間28までの20項目)から、無回答の個数を数え、2つの指標の水準ごとに平均を求めたものである。授業時間や学習時間は誰でも計算すれば分かるものであり、学校以外に補習授業を受けているかどうかといった質問も、回答に窮する要素はまったくない。これらの質問に無回答であることは、明らかに調査に対してそれほど積極的に関わっていないことを示している。その割合との関連が2つの設問とも明瞭であることから、非差別化と回答幅の2つの指標は認知的能力のみならず、回答者における調査への動機づけの強弱を多分に反映しているとみなすことができるのである。

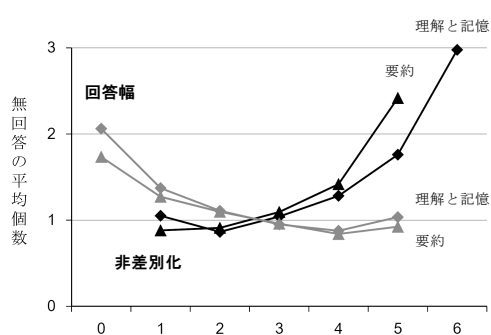


図3 無回答との関連(41カ国全体の結果)

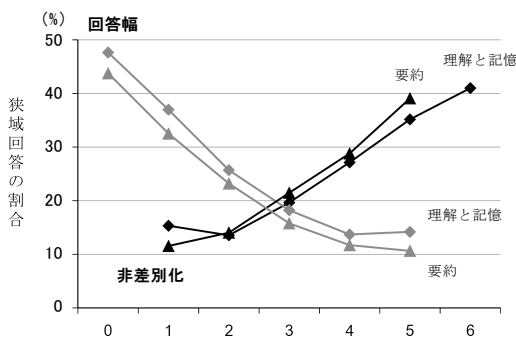


図4 狭域回答との関連(41カ国全体の結果)

さらに、図4は、日頃の学習行動に関する設問(日本版生徒質問紙の間23の13項目、4段階尺度)から、これまでと同じ回答幅を求め、0または1の水準を「狭域回答」として比較したものである。この設問は、生徒が実際に採用している学習方法を尋ねたもので、OECDがその結果から「記憶方略」、「精緻化方略」、「統御方略」の3つの指標を構成したように、雑多な内容を含んでいる。また、そこには「暗唱できるようになるまで教科書を読む」、「何かわからないことがあったら、もっと情報を集めて明らかにしようとする」のように、必ずしも矛盾はしないが、示唆される方向が異なる質問が含まれており、回答には一定のバラツキが期待されている。これらの間に1つまたは2つの番号のみで答えるのは、回答の動機づけがそれだけ乏しいからであると考えられる。そうした狭域回答の割合もまた、非差別化と回答幅の水準で傾向的な差が認められる。

以上の検討から、「理解と記憶」及び「要約」の2つの設問の結果は、生徒の認知的能力の

差としてのみ読まれるべきではなく、アンケート調査に対する回答様式の観点から、生徒の非協力的態度をとらえたものとしても解釈できるということが理解されるだろう。そこに見え隠れしているのは、学校及び学習に対する生徒の基本的な態度の違いであり、ブルデュー(1991b)がいうところの教育エートスの差である。学校的正解で構成される生徒調査は、もともとそうした教育エートスの違いを引き出しやすい調査なのである。

4. 非協力的態度と生徒の出身階層

つぎに、回答様式と生徒の社会的属性との関連についてみてみよう。

PISA報告書によると、読解力には出身階層によって明瞭な差が存在し、その差の一部が学習術の認知によって媒介されているという。そこから、生徒の社会経済文化的背景(ESCS)の四分位で、最下位25%の生徒が最上位25%の生徒と同等のメタ認知(METASUM)を獲得すれば、読解力の階層差が縮小していくとの予測が示されている(OECD 2010b: 91-95)。しかし、教育達成と出身階層の関連を媒介するのは認知的能力のみではない。学校教育に対する価値観や勉学の志向が出身階層により異なり、その違いが個々の生徒の教育達成に累積的に関与していると考えるのが教育社会学の常識的な見方である。ここで取り上げた2つの指標にも、当然、そうした理解と矛盾しない形で出身階層の差が観察できるはずである。

図5～図8が、41カ国の各々で、回答様式の各指標と生徒の出身階層との関連を確認したものである。PISA調査報告書と同様に生徒の出身階層を四分位のカタゴリーで把握しているが、それは先に述べたように生徒質問紙のなかの社会経済的諸変数に多重対応分析を適用した結果から、第1軸の主成分得点をもとに全体を四分割したものである。

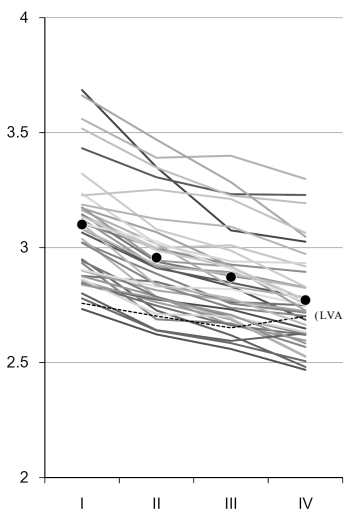


図5 出身階層と非差別化指標
(理解と記憶)

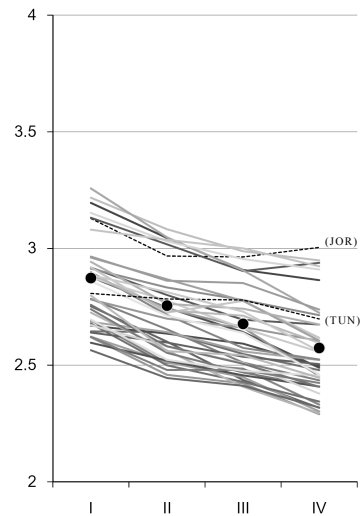


図6 出身階層と非差別化指標
(要約)

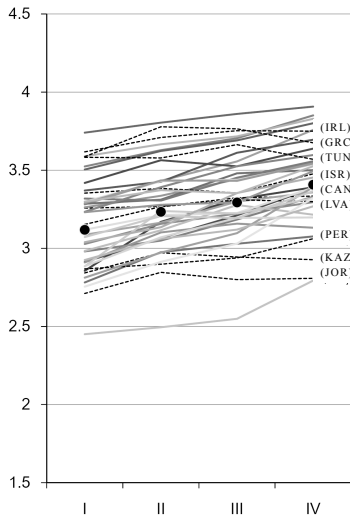


図7 出身階層と回答幅指標
(理解と記憶)

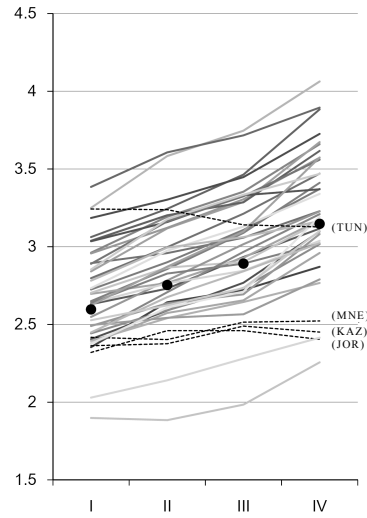


図8 出身階層と回答幅指標
(要約)

まず、図5と図6は、非差別化指標について、各国の階層四分位の平均を比較したものである(Iが最下位25%、IVが最上位25%)。41カ国のほとんどの国で出身階層による差が認められ、上位の階層ほど非差別化指標の平均値が小さくなっているのが分かる。つまり、出身階層が高くなるほど、同一選択肢を選ぶ割合が減ってくるということである。図では、階層Iと階層IVの間に統計的な有意差がない場合にのみグラフを破線とし、右端に国略号を付けている。「理解と記憶」ではラトビア(LVA)で、「要約」ではヨルダン(JOR)とチュニジア(TUN)で階層差がはっきりしないということである。その数はきわめて少なく、圧倒的多数の国がだいたい同じ傾向を示している。なお、黒丸は41カ国全体の平均を表している。

他方、図7と図8は、回答幅指標の結果をまとめたものである。こちらは、「理解と記憶」で階層差のはっきりしない国が多くなり、傾向がやや曖昧となっている。しかし、「要約」では出身階層の差がより明瞭となり、例外は4カ国にとどまっている。したがって、ここでも出身階層が高いほど回答幅が広く、番号選択の多様性が増していくのに対し、出身階層が低いほど限られた番号による狭域選択の傾向が強くなるといえる。図が示すように、各々の指標の水準は国によって大きく異なるが、出身階層による傾斜はよく似たものとなっている⁷⁾。また、明瞭な階層差が見られない国は、図7のカナダ(CAN)、ギリシャ(GRC)、イスラエル(ISR)を除いて、ほとんどが経済発展の途上国に属している。逆に言うと、社会の経済発展が進み、教育システムが社会の中心的な機能を担うようになると、学校に対する態度に出身階層の差異が表れやすくなるという傾向が示されているようにみえる(近藤2011)。もちろん、そうした大きな傾向を確認するには、各国の社会的特徴を押さえた統計的な分析を改めて行ってみなければならない。

5. 変数間関連の再解釈

上に紹介したように、OECDは、学習術に関するメタ認知(とくにMETASUM)の差が生徒の読解力に関連し、出身階層の影響を部分的に媒介していると説明している。また、読解力の男女差にも同じメタ認知の差が反映されているとみなしている。男子よりも女子の方が言語的スキルの発達が早く、どの年齢段階の調査でも女子の方がデータの質が高いとする理解もあるので(Borgers et al. 2000)、その解釈は自然なように見える。しかし、そこにもやはり回答様式の影響が含まれている。たとえば、図1の学習時間に関する質問の無回答個数は、男子の0.91に対して、女子は0.83、図2の実際の学習術に関する質問での狭域回答の割合は、男子23%に対して、女子は16%となり、調査に対する非協力的態度が男女で異なることが示唆されている。

OECDは、この文脈でのメタ認知の媒介度を、読解力を従属変数とした2つの回帰分析を用いて捉えている。1つは、メタ認知指標(METASUM)を説明変数に含まない場合(回帰式1)、もう1つはそれを説明変数に含む場合(回帰式2)で、後者における回帰係数の縮減から因果的関連に占めるメタ認知の媒介度を評価している(OECD 2010b, 96頁)。表3は、これと同じ要領で、出身階層、性別、家族構成、移民地位を基本的な説明変数として変化の様子を確かめたものである。

表3 調査協力度の異なるサンプルにおけるメタ認知指標(METASUM)の媒介度

	決定係数 (R^2) の大きさ		回帰係数の縮減度	
	回帰式 1	回帰式 2	出身階層	性別
サンプル全体	0.220	0.328	17.7%	29.2%
回答幅 1~6	0.214	0.304	14.3%	24.6%
回答幅 2~6	0.213	0.290	12.7%	22.8%

41カ国で個別に回帰式1を適用したときの決定係数の平均は0.220、そこにMETASUM指標を加えた回帰式2の決定係数の平均は0.328である。また、後者における回帰係数の縮減度は、出身階層で17.7%、性別で29.2%となった。たしかに、「要約」のメタ認知が、読解力における出身階層の影響を媒介している様子が認められる(もちろん、これらは41カ国の係数縮減度の平均であり、国の間には少なからぬ違いがある)。

つぎに、非協力的態度が疑われる生徒たちを除外したサンプルで、上と同じことを行ったのが、表3の2列目(回答幅0を除外)と3列目(回答幅1以下を除外)の数値である。分析から除外された生徒たちは、「要約」の設定で項目間にはっきりした区別をたてておらず、学習術のメタ認知が低いと判定された者たちである。それらの者をサンプルから除くことは、その変数分布で底辺部を支えていた集団が失われることを意味するが、そうすると出身階層でも、性別でも、変数の媒介効果は明らかに低下する。つまり、メタ認知の差が出身階層(または性別)と読解力の関連を媒介するという認識は、アンケート調査に対する非協力的態度を導入することによって実質的に下方修正されるのである。

除外された生徒たちには能力上の問題があるのか、それとも態度上の問題なのか。その答えは容易には見極められないが、生徒調査においてつねに密接不可分である以上、前者の効果が大きいと判断される変数であればあるほど、回答者の非協力的態度が疑われるという関係に置かれるのである。

6. まとめと議論

集合調査として行われる中高生対象の生徒調査が、アンケート調査に対する回答者の非協力的態度をもっともよく捉えている調査であるとの観点から、PISA調査データの2次分析を行い、生徒たちの回答傾向を吟味してきた。その結果、同じ選択肢を用いた評定形式の設問で同じ番号を選び続けたり、回答の差異化が求められているにもかかわらず限られた範囲の番号を用いて答えるといった特異な傾向が、どの国にも少なからず存在することが明らかとなった。さらに、そうした傾向が生徒の出身階層に関連していることが確認された。これらの分析を通して、アンケート調査の陽表的な分析とともに、回答様式の観点からデータを吟味することの重要性が示されたと考える。

本稿では、心理学における回答様式の研究、とりわけKrosnickの満足化のメカニズムを参考に、生徒の回答傾向にみられる非協力的な面を取り上げてきたが、社会学の分野でこれと同じ回答傾向の特異性を論じたものにブルデューの議論がある。たとえばブルデューは、世論調査には、「誰もが何らかの意見もちうる」、「すべての意見はどれも優劣がない等価なものだ」、「それらの問題は質問されて当然だとする同意がある」との3つの暗黙の公準が存在し、そこから無回答(の意義)が無視されたり、政治的な利害を含む意見が一般的な問題構制として押し付けられたり、支持者不明の平均的な意見が練り上げられたりする、などの傾向がもたらされていると論じている(ブルデュー1991a)。ブルデューが言うように、「人びとの利害に応じて解釈し直されないような質問などはない」(同, 291頁)のであり、客観的な社会構造に占める彼らの位置や回答原理を正しく押さえておかなければ、「センチメートル単位でものを測る人びととキロメートル単位でものを測る人びとを一緒にしてしまう」、あるいは「0点から20点までの点数をつける人たちと9点から11点の間で点数をつける人たちを一緒にくたにしまう」(同, 292-3頁)愚を犯しかねないのである。

ブルデューの議論は世論調査に関してのものだが、学校でなされる生徒調査の場合も、質問して当然とみなされる間をもとに対象者の態度や考えを引き出そうとしている以上、本質的には同じである。ブルデューの観点に立つなら、学校は学業成績を軸に正統とみなされる教育的言説を生産し、生徒たちに学校的価値を押しつけ、有能な者とそうでない者、学校環境に適応的な者とそうでない者の違いをつくりだしている。アンケート調査で問われていることが、学校の中で当然のように期待される内容であればあるほど、また調査の状況が回答者を優等生や劣等生として意識させるような学校的(教室的)設定であればあるほど、生徒たちの回答には彼らの学校適応度が色濃く反映されるのである。

さらに、ブルデューの再生産理論(ブルデュー 1991b)を援用するなら、生徒の学校適応度を規定しているのは出身階層のハビトゥスと学校的ハビトゥスの違いであり、それは各階層の教育エートス(学校教育に価値を置く一貫した生活態度)の差異として観察することができる。中産階級的家庭の出身者であれば、学校的価値を尊重し、勉学に勤しむことは疑う余地のない自明のことだが、受験エリートのモデルが身近に存在しない庶民階級家庭の出身者であれば、彼らと同等の教育達成を成し遂げるには、教師の期待を引き出すだけの突出した学業成績が必要になる。そうした条件が存在しなければ、彼らの教育的アスピレーションは身近な世界の可能的現実に合わせて、徐々に低下していくと予想されるのである(Bourdieu 1973)。

PISA調査の結果も、当然ながらこのような社会的文脈のなかに置くことができる。教室のなかで一斉にテストに取り組みせ、それに続けて学校的正解を並べた質問紙に答えさせるという状況のもとで、生徒たちの日頃の学校適応の差は容易に引き出されてくる。ここで捉えたような特異な回答傾向は、おそらく小学生よりも中学生、中学生よりも高校生と、学年が進むにつれて明瞭になっていくだろう。なぜなら、各自にとっての学習の意味や、自分に相応しいと考えられる学校との距離の取り方は、彼らが具体的な進路分化に直面するにつれて徐々にはっきりしていくからである。PISA調査の対象は15才の生徒であり、彼らはその先の進路が徐々に枝分かれしていく中等教育段階に属している。教育制度の違いにかかわらず、多くの国に同様の傾向がみられたように、学校環境に対する彼らの適応度はすでに十分に格差的なものとなっているのである。

もちろん、学校に対する態度は彼らの認知的能力と一体的である。生徒の非協力的態度を捉えたここでの指標がOECDのメタ認知指標と高い相関を示したことは、彼らが容易には区別できないことを示している。認知的なものとは価値態度のどちらの意味合いが強いかは、実験的な観点から実際の調査過程を吟味してみなければ分からない。しかし、少なくとも言えることは、学力調査の成績差を認知的能力のみで解釈するのは一面的であるということだ。さらに言うと、成績差は学校におけるそれまでの社会過程の累積的な産物であり、そうした面を括弧に入れて、第3者が生徒の能力や態度を操作し、結果に影響を及ぼしていくことはできない。つまり、「すべての生徒が最上位25%の生徒と同じ学習術の認知を持てば、階層差が縮小する」というOECDの認識には、「すべての生徒の学力が高まれば、どの出身階層でもテスト成績がよくなる」と表現するのと同じ類のトートロジーが含まれているのである。

繰り返しになるが、集合調査として実施される生徒調査の結果は、その調査に対する回答者側の態度と無関係ではない。アンケート調査の回答には、調査者が関心を持つ事柄の傾向とともに、調査そのものに対する生徒の協力的態度、さらには文字によって改めて認識を強要される学習規範など学校的なものへの生徒側の反応が含まれている。それは、周到な準備のもとに、高度の調査技法を用いて実施され、誰もが質の高い調査であると認めるPISA調査データにおいても、なお観察できる事実なのである。教室におけ

る教師の権威にのみ依存した通常の生徒調査が、より多くの問題を抱えていることは言うまでもない。そこにおいて、非協力者の回答は、学校的質問がつくりだす分布の底辺部を支えるものとして処理され、学校規範及び学習規範の重要性やそれを欠くことの問題性を確認するのに利用される。とりわけ、学力問題を扱った生徒調査の場合は、原因探求の姿勢が強いだけに、調査結果を一般化することの弊害が際立ってくるのである。

最後に、本稿は生徒調査の限界を指摘したものではない。そうではなく、データの裏側を見ずに、調査結果を対象全体に一般化することの不合理さと危うさについて問題提起したものである。生徒調査が学校という場で行われること、生徒のどんな回答も彼らの主観を通してなされること、この基本的事実に対してわれわれはもっと注意を払う必要があるだろう。

注

- 1) 無回答に関する分析は、一般に調査効率の観点から数多くなされている。朝倉(2005)を参照のこと。また、ブルデュー(1990, 1991a)、北條(2003)のように、それを意見生産の蓋然性として回答者の側から捉えた議論もある。
- 2) 学校と生徒の差し替えが行われた後の、生徒のウェイトなしの最終参加率である。PISA報告書Ⅰの表A2.3を参照のこと(OECD 2010a)。ちなみに、最低はカナダの81.1%、最高はルーマニアの99.4%である。
- 3) これらの設問を用いたOECDの分析は、PISA報告書Ⅲ巻(OECD 2010b)を参照のこと。また、日本版の生徒質問紙と基礎的集計が国立教育政策研究所のホームページで閲覧できる。
- 4) 地位スコアの作成と対象国の選定については、近藤(2012)を参照のこと。地位スコアは各国のデータから筆者が多重対応分析を用いて推計したもので、内容的にはOECDが提供しているESCS(生徒の社会経済文化的背景指標)とほぼ同じものだが、テスト成績に対してより高い説明力を有することを確認している。なお、PISA調査では、サンプリングの偏りを補正するためのウェイトと誤差推定のためのリプリケート・ウェイトが与えられているが、本稿の推計もそれらを考慮している。統計ソフトは、WesVerを用いた。
- 5) 取り上げた国は、OECDの略号で、AUS、AUT、BEL、BGR、CAN、CHE、CHL、CZE、DNK、ESP、FIN、FRA、GRC、HRV、HUN、IRL、ISL、ISR、ITA、JOR、JPN、KAZ、KOR、LTU、LVA、MNE、NLD、NOR、PER、POL、PRT、ROU、RUS、SRB、SVK、SVN、SWE、TAP、THA、TUN、USAの41カ国である。
- 6) 改めて比較検討する必要があるが、学校で行われるアンケート調査で小学生が抵抗回答を示す例は少ないと考えられる。
- 7) 国際比較調査では、回答様式における国民性の違いが問題となる。一例としてGilman et al.(2008)。

参考文献

- 朝倉眞粧美 (2005), 「社会調査における無回答—項目無回答と回収率に関する研究動向」, 『社会学科研究年報』 No.12, 立教大学, 35-48頁.
- Borgers, N., E. de Leeuw, and J. Hox (2000), Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality, *Bulletin de Methodologie Sociologique* 66, pp. 60-75.
- Bourdieu, P. (1974), The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities, in Eggleston, J., ed., *Contemporary Research in the Sociology of Education*, London: Methuen, pp. 32-46.
- ブルデュー, P. (1990), 「文化と政治」, 石井洋二郎訳『ディスタンクシオンⅡ』第8章, 藤原書店, 227-334頁.
- ブルデュー, P. (1991a), 「世論なんてない」, 田原音和監訳『社会学の社会学』所収, 藤原書店, 287-302頁.
- ブルデュー, P. (1991b), 『再生産』, 宮島喬訳, 藤原書店.
- Gilman, R., E. S. Huebner, L. Tian, N. Park, J. O'Byrne, M. Schiffrand, D. Sverko, and H. Langknecht (2008), Cross-national adolescent multidimensional life satisfaction reports: Analyses of mean scores and response style differences, *Journal of Youth and Adolescence*, 37, pp. 142-154.
- Hamilton, D. L. (1968), Personality attributes associated with extreme response style, *Psychological Bulletin*, 69-3, pp. 192-203.
- 北條英勝 (2003), 「社会調査における無回答から声なき人々の社会分析へ—世論調査の無回答に関するブルデューの分析の応用」, 宮島喬・石井洋二郎編『文化の権力—反射するブルデュー』, 藤原書店, 43-63頁.
- 近藤博之 (2012), 「社会空間と学力の階層差」, 『教育社会学研究』90, 101-121頁.
- 近藤博之 (2011), 「社会空間の国際比較—MCAによるPISA2006調査データの分析」, 佐藤嘉倫編『現代日本の階層状況の解明の構造(第1分冊 社会階層・社会移動)』 科研費研究成果報告書, 307-321頁.
- Krosnick, J. A. (1991), Response strategies for coping with the cognitive demands of attitude measures in surveys, *Applied Cognitive Psychology* 5, pp. 213-236.
- Krosnick, J. A. (1999), Survey research, *Annual Review of Psychology* 50, pp. 537-567.
- Krosnick, J. A. and D. F. Alwin (1988), A test of the form-resistant correlational hypothesis: Ratings, rankings, and the measurement of values, *Public Opinion Quarterly* 52, pp. 526-538.
- OECD (2010a), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- OECD (2010b), *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>.
- Paulhus, D.L. (1991), Measurement and control of response bias, in J. P. Robinson, et al., eds., *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes*, Volume 1, San Diego, CA,

Academic Press Inc., pp. 17-59.

清水義弘 (1955), 「社会調査における抵抗の意義」, 『教育社会学の構造—教育科学研究入門』, 東洋館出版, 109-131頁.

Reluctant Responses in a Questionnaire Survey of Students

Hiroyuki KONDO

Survey data on students are usually collected by using a self-administered questionnaire in school settings. Since response rates are so high, such data are convenient for analyzing of response bias and its impact on educational research. This paper examines some rating questions in the PISA2009 student questionnaire from the perspective of response styles. The PISA questionnaire asked respondents to evaluate the effectiveness of several learning practices, from which indicators of metacognition strategies were constructed. The PISA report shows that the indicators explain differences in reading performance and mediate substantially the effect of the socio-economic background of students on their performance. However, these indicators may be distorted by response styles. Specifically, they are thought to be affected by reluctant responses from students who participated involuntarily in the survey project. In this paper, two measures of response styles, “non-differentiation” (ND) and “spread of responses” (SR), are used to focus on students’ behavior in answering a series of questions with the same response alternatives.

This analysis resulted in several findings. 1) Quite a few students chose only one or two alternatives for the questions despite being encouraged to use the full range of a six-point scale. Thus, their values are high on ND and low on SR. 2) Both measures correlated with the socio-economic background of students in most countries examined. Students from lower socio-economic backgrounds tended to respond to the questions with a narrower range of alternatives. 3) When students who responded with only one or two alternatives are excluded from the analysis, the mediating role of metacognition strategies in the association between socio-economic background and reading performance becomes weak. 4) In conclusion, students from lower socio-economic backgrounds appear to participate reluctantly in an educational survey in school settings and therefore tended to express response styles when answering a questionnaire. The pattern of their reluctant responses contributes to building educational indicators and confirms indirectly the hypotheses that stress the importance of learning skills and/or school norms. In other words, students from lower socio-economic backgrounds are shown to lack such skills and/or norms partly through their response styles in a questionnaire survey. To grasp the inner meaning of educational research, an examination of response styles as well as an analysis of the relationships among the variables is necessary.