The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	学力格差の是正に向けたアクションリサーチ : 言語・学力・階層に注目した協働的実践研究
Author(s)	伊藤, 駿; 数実, 浩佑; 山口, 真美 他
Citation	未来共生学. 2017, 4, p. 225-242
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/60718
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

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

The University of Osaka

学力格差の是正に向けたアクションリサーチ

言語・学力・階層に注目した協働的実践研究

伊藤 駿、数実 浩佑、山口 真美、岡田 拓郎
大阪大学大学院人間科学研究科博士前期課程

要旨

筆者らは2015年４月より関西圏のＢ小学校において、「書く力」を子どもたちに養い、ひいては学力格差の是正を目的とするアクションリサーチに取り組んでいる。本研究は、その取り組みから得られた知見を教育社会学的視点から分析したものである。本稿はリサーチの途中経過であり、得られた知見の速報としての側面を持つ。子どもたちが書いた作文を中心に量的研究、質的研究の両面から現状、課題の把握を行った。その結果、かつて Bernstein が指摘した階層による言語格差がＢ小学校においても見られるとともに、既習漢字の使用が学力と有意な関連として見られた。また、教師たちは、語彙数や文量を重視せず、子どもたちの学校生活の様子と乖離した作文を肯定的に評価するという傾向が見られた。今後は量的研究としての妥当性を高めるためにより多くのサンプルを収集するとともに、子どもたちの作文を継続的に分析していく。また、質的研究としては参与観察を続け、子どもたちの「書く」ことへの姿勢や教師たちがどのような指導をしていくのか、ということの変化を捉えていく予定である。

目次

1. はじめに
2. 先行研究の整理
　2.1 教育社会学におけるアクションリサーチ
　2.2 言語と学力、階層に関する研究
3. 研究の対象と方法
　3.1 研究の対象
　3.2 研究の方法
　3.3 分析対象の作文
4. 研究の結果
　4.1 量的研究の結果
　4.2 質的研究の結果
　　4.2.1 「良い」作文の基準
　　4.2.2 評価への葛藤
　　4.2.3 集団づくりという観点からの「ほっこり作文」
5. まとめと考察

キーワード

学力格差
臨床教育社会学
言語コード

1. はじめに

本稿は、筆者らを含む研究グループ（代表：志水宏吉）が取り組んでいる、学力格差の実態把握とその解消に向けた臨床教育社会学的研究の中で得られた知見と取り組みの中間報告的性格を持つものである。特に共同研究のメンバーで行っている、学力格差の是正に向けたアクションリサーチについて概観すると共に、その中で得られた知見から学校現場における学力格差に関わる課題とその課題をいかにして解消しうるのか考察を試みたものである。つまり本稿が対象としているのはアクションリサーチを進めていくうえでのPDCAサイクル（Plan: 計画-Do: 実行-Check: 確認-Action: 改善）のPlanに当てはまる。そのため、学校現場が実際にどのようにしてそのPlanを実行していくのかという点までは言及しておらず、教師との協議の様子もあくまで研究デザインの話し合いや子ども、学校の実態把握にとどまっている。では、本稿の問題の所在に移っていくこととする。

現代社会が、格差社会としてその姿を現していることは、すでに疑いようのない事実であろう。例えば、相対的貧困率から見た時に子どもの6人に1人が貧困状態にあることや、不登校やひきこもりの増大などがあげられる。志水（2016）は、「深刻な教育問題の広がりは、格差社会の進行（貧困層の増大）とパラレルな現象であ」（p.47）り、「『しんどい層』の子どもたちの境遇を改善していくためには、公教育の充実が何よりの優先課題となる」（p.47）と述べている。しかしながら、これまで教育社会学の領域においては、ブルデューやウィリス、バーンステインなどによって、学校が格差を拡大するエージェントとなっていることを指摘されてきた（Bourdieu 1979; Willis 1977; Bernstein 1996）。

共生社会を構築していく上では、志水（2016）が指摘する通り、公教育が公正な教育システムとして正常に機能するために、メリトクラティックな社会において十分に闘えるだけの力を子どもに付けることが必要である。しかし現実には、子どもたちの学力については、志水・伊佐・知念・芝野（2014）が指摘している通り、格差が生じており、残念ながら公正な教育結果を学校がもたらしているとは言えない状況がある。ここで扱われている学力とは、テストで測られる学力であり、いわゆる授業に向かう態度や「生きる力」というものは問われていないということをお断りしておく。「生きる力」を学力とみなすことも大切ではあるが、現実社会においてはテストで測られる学力やその学力によって得られる「学歴」が一定のステータスとなっており、場合によっては将来が左右される可能性もある。それゆえここではテストで測られる学力に限定して論を進めることにしたい。

先に挙げたブルデューらをはじめとする教育社会学者たちは、上記のような状況が当時ないし現代社会において生じていることを指摘しているものの、その後をどうしていくのか、学力格差の例に即して言えば、「ではいかにして学力格差を縮小することが可能なのか」、という問いには答えてこなかった。志水（2014）の言葉を借りるならば、「冷たい知」の創出はしてきたが「温かい知」の創出には至っていなかったと言えるだろう。もちろん教育社会学においては、その「冷たい知」を創出する、現場から一定の距離をとった視点を強みとして持ってきたことは否定しようのない事実である。しかし、後に述べる通り、教育学の領域においても「臨床」に対する一定の流行が見られ、教育社会学においても「臨床教育社会学」や「学校臨床社会学」（今津 2012; 志水 2002）、「教育臨床社会学」（酒井 2014）などといった学問が見られるようになり、その「温かい知」、つまり教育社会学において常に突きつけられてきた「だからなに？」という問いに答えようとする研究が求められるようになっている。本研究は、まさに学力格差の実態を明らかにしてきた教育社会学者たちが、いかにして学力格差を縮めることが可能なのか、ということを学校現場の教師たちと共に追究していく、アクションリサーチである。

2. 先行研究の整理

2.1　教育社会学におけるアクションリサーチ

本項においては、教育社会学の領域におけるアクションリサーチに関わる研究を概観する。これは教育学の中でも学力格差の是正というテーマは教育社会学において蓄積があることに拠っている。

酒井（2014）によれば、1990年代から2000年代の半ばまで、教育における臨床が一種のはやりとして見られるようになった。教育社会学についても例外で

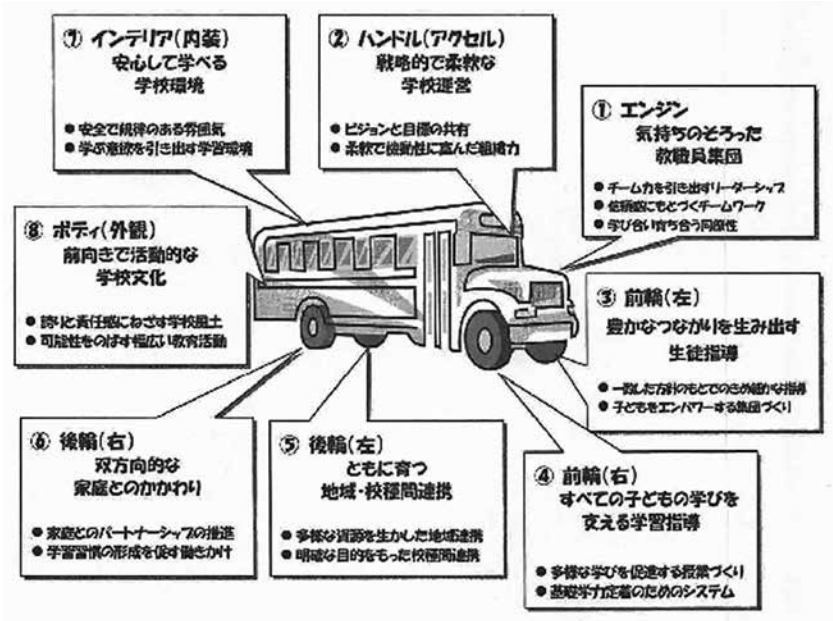

図1　スクールバスモデル

はなく、日本教育社会学会が刊行している『教育社会学研究』においても2004年に「教育臨床の社会学」が特集として組まれるなどした。

志水（2002）は、学校臨床社会学の構想の中で、それが対象とする問題領域を「個人の援助」「組織の援助」「組織の改善」という3つの領域に分けている。第一の「個人の援助」は「当事者のかかえる『問題』や『悩み』に社会的コンテクストを与え、彼が自分自身の置かれた状況を理解する手助けをすること」(p.375)、第二の「組織の援助」は「『組織コンサルタント』や『コミュニティーの組織化』といった役回りに相当するものではあるが、それは、要するに、アクション・リサーチというものがねらいとしているところに他ならない」(p.375)としている。そして、第三の「組織の改善」は第二と密接に関連しつつも、「『組織自体のあり方の質的向上』を目指している」(p.375)としている。この志水の分類に即せば本研究は、学校を対象としていることから、第二、第三の位置付けと捉えることが可能である。

その一方で、教育社会学的知見を安易に一般化することには限界がある。それは志水（2009）が「力のある学校」論で提唱した「スクールバスモデル」(図1 スクールバスモデル（志水編 2009: 72))について「どのようなタイプのバスが必要とされるかは，それが走る道によって異なってくる」(志水編 2009: 102)と述べていることと関連する。つまり、一般化の可能性を追求するとしても、その学校のおかれた文脈を捨象してはならないことを志水は示唆している。

2.2　言語と学力、階層に関する研究

続いて、本研究では「作文」を用いた分析を試みることから「学力」と「言語」に関わる先行研究の整理を行う。

まず、岡本（1985）は心理学的なアプローチから「ことば」を「一次的ことば」と「二次的ことば」に分類した。「一次的ことば」とは、具体的な生活場面で、親や兄弟といった特定の親しい人とのやりとりの中で、状況的な文脈に支えられて用いるものであり、話し言葉を主たるメディアとしている。例えば、母親と幼児の会話で用いられる言葉を一次的ことばと捉えることが可能である。その一方で、「二次的ことば」とは、現実場面を離れたことがらについて表現する際に用いられる言葉であり、書き言葉を主たるメディアとしている。例えば、ラジオのニュースアナウンサーや授業場面での教師の解説などがあげられる。一次的ことばと二次的ことばについて岡本（1985）を参考にまとめたものが表1である。これらのことから読み取れる重要なことは、学校現場において児童生徒が授業において使いこなせるようになる必要があるのは「二次的ことば」である、ということである。つまり、学校の勉強をうまくこなすことができるか否かは、「二次的ことば」の習得に大きく関わっており、そのために教師の援助行動が重要となってくる。学力と言語の関連を論じた研究として、「一次的ことば」と「二次的ことば」という概念は今もその重要性が失われてはいない。しかし、子どもの学力形成の問題が、完全に個人の心理的プロセスに還元して扱われているという点に限界があった（志水 1991）。

上記の心理学的なアプローチを試みた岡本と対照的なものとして、社会学的アプローチがある。特にBernstein（1971）が提唱した言語コード論は大きなインパクトを与えた研究である。Bernsteinは労働者階級の子どもが低い教育達成

表1　岡本（1985）による一次的ことばと二次的ことば

コミュニケーションの形態	一次的ことば	二次的ことば
状況	具体的現実場面	現実を離れた場面
成立の文脈	ことばプラス状況文脈	ことばの文脈
対象	少数の親しい特定者	不特定の一般者
展開	会話式の相互交渉	一方向的自己設計
媒体	話しことば	話しことば、書きことば

に陥りやすい理由を、使用言語の特徴から明らかにした。その際に、制限コードと精密コードという2つの重要な概念を提示した。制限コードとは文脈依存度の強いコミュニケーションのパターンであり、それと対照的に精密コードとは文脈依存度が弱いパターンのものを意味している。先程の岡本の議論と合わせると、制限コードは一次的ことば、精密コードは二次的ことばと言い換えることが可能である。Bernsteinはこの制限コードと精密コードをそれぞれ使う人々に階層差があることを指摘した。つまり、労働者階級は制限コードを使いやすく、逆に中産階級は精密コードに慣れ親しみやすい傾向があるということを実証的に明らかにした。また、学校現場においては、精密コードが重視されており、労働者階級の子どもは学校適応に困難を抱えやすいということを指摘した。先の岡本とは対照的に、学校適応の問題を個人間の問題ではなく、階層という集団間の問題として捉えたところに大きな意義があると言える。ただしBernsteinが言語コードの階層差を指摘したのは、イギリス社会という日本社会とは異なる文化的背景を持った文脈であった。そこで、続いて日本において言語コード論の観点から学力格差を説明できるか、という問題意識から論じた研究を見ていく。

日本において言語コード論の観点から研究を行ったものとして、前馬（2011）があげられる。前馬は、小学校1年生を対象に独自の「物語作り」調査を行い、そこで見られる言語運用と家庭環境の関連について分析している。その結果、精密コードの獲得が親の職業に左右されることを明らかにし、小学校入学時における言語的格差の存在を明らかにした。しかし、それと同時に前馬は、小学校1年生の時点での格差を指摘したに過ぎず、この格差がその後拡大していくのか、それとも縮小していくのか、という縦断的な研究が必要であることや、言語コードと学力の間にはいかような関連があるのか／ないのかを明らかにする必要があると述べている。本研究はまさにそれらの課題に応えるべく、次節以降の通りの研究を実施している。

3. 研究の対象と方法

3.1　研究の対象

本研究においては、研究の対象校として関西地方にある公立B小学校を選定した。B小学校は2015年度の全国学力学習状況調査において、当時6年生の児童たちに「書く力」[1]という点で大きな課題が見られた。そして教職員間でその課題は決して6年生たちだけではなく、他の学年の児童にも同様に見られるという認識がなされていた。この課題をもとに、筆者らの研究グループと協働で「いかにして、書く力を高められるのか。また書く力を高めることは結果的に他の学力にもポジティブな結果をもたらす／もたらさないのか」という研究に取り組むこととなった。その上で共同研究の目標地点である「学力格差の是正」という点も包含した研究計画を設定した。なお、本稿で用いている学力データは基本的に算数・国語のテストの点数をもとにしている。

B小学校の学校プロフィールを概観していく。対象のB小学校とその中の4年生（2015年度）の概要について表2としてまとめた。なお、表2において未記入になっている項目は個人情報保護や対象校特定の可能性があるという観点から省略した。B小学校は児童数が約200名の小規模校である。B小学校はD中学校区であり、D中学校区には被差別部落を有しており、中学校区全体として同和教育が盛んである。またB小学校は公営団地に隣接しており、小学校区、中学校区共に、社会経済的に厳しい状況にある家庭の子どもが多く通っている。実際にB小学校全体として、約半数の児童が要保護ないし準要保護家庭から通っている。また、低所得家庭の中には外国につながりを持つ家庭やひとり親家庭も含まれ、外国につながりを持つ児童が約10%、ひとり親家庭から通う子どもが約20%となっている。その一方で、近年では小学校区内に新興住宅地の建設が進んでおり、ミドルクラスの家庭の子どもも一定数在籍するようになった。言い換えるならば、多様な家庭背景、階層の子どもたちが学んでいる状況にある。

また、B小学校は古くから、どのような子どもであれ、地域の学校の通常の学級で学ぶ権利を持ち、他の子どもと「共に生き、共に学ぶ」、原学級保障（藤田 1998）に取り組んでいる。その取り組みの一環で、特別支援学級在籍の子どもでも実際の学校生活において、その多くを通常の学級で学んでいる。それは外国につながりを持つ児童も同様で、もちろん国語の授業を中心に日本語の重点的な指導が必要とされる際には日本語教室での取り出し指導がなされるが、基本的には通常の学級で学んでいる。そのため、本研究においては、対象の学級の中で共に学ぶ特別支援学級在籍の児童や、外国につながりを持つ児童も対象に含まれている。

表2　B小学校と4年1組の概要

	B小学校全体	4年1組
児童数	約200	34
外国籍	21(約10%)	6(約18%)
要保護・準要保護	98(約50%)	-
ひとり親家庭	39(約20%)	6(約18%)
団地在住	-	21(約60%)
新興住宅地在住	-	13(約40%)

本稿においては、4年生（2015年時点）のデータを中心に扱う。4年生のデータを扱う理由は、本学年は、特に外国籍の子どもや特別支援学級の子ども、貧困家庭から通う子どもやひとり親家庭から通う子どもという、教育社会学の領域においてマイノリティとして位置付けられる層の子どもが最も多く在籍している学級だからである。加えて、本学級にも先述の通り新興住宅地から通う子どもも一定数在籍しており、多様な階層の子どもが多く通っていると考えられ、Bernsteinが指摘した言語面での階層差を検討する上でも最適な学級だからである。

3.2 研究の方法

本研究はアクションリサーチという方向性を持つ。教育領域においても先述の通り「臨床」に対する意識の高まりにつれて、特に教育心理学や教育工学によって一定の知見の蓄積がなされてきた。そのため教育社会学が明らかにしてきた知見やその活かし方に必ずしも通じているとは言えない。そこで、本研究においてアクションリサーチの定義は、PDCAサイクルを念頭に置き、Planとして学校の課題に社会的文脈を節合した上での現状把握とその打開の方向性を探ること、Doとしてその実施、Checkとして単純に学力向上などを数字で測定するのではなく、社会的背景に関する変数を導入し、「格差の拡大・縮小」という観点からの測定、そして新たなActionを模索、立案していくという一定のプロセスを意味することとした。しかし学校現場というドメインにおいては、Doを研究者が行うことは難しく、あくまでPlanを協働的に作り上げ、それに基づいて、教師が実践、また協働してCheckしていくこととなる。Planに関しては、筆者らの研究グループが定量的定性的に現状を把握、考察し、職員会議で教師たちとの協議を行いながら、最終的に教師の側で採用する知見も決定してもらった。それは学校現場において協議にとれる時間は決して長くなく、限られた授業時数ですべての課題を一挙に解決することは不可能だからである。以下では、特にPlanにかかわる分析手法を述べる。

本研究においては、分析として混合研究法、すなわち量的研究法および質的研究法の両方を用いる。まず量的研究法としては、B小学校の4年生30人分の作文と性別、学力、居住形態という個人の特徴を表すデータを用いて分析を行った。学力は算数のテストの結果を、階層については、公営団地への在住の有無を代替的に用いる。はじめに、テキストマイニングの統計ソフトの一つ、KH coder（樋口 2014）を用いて、作文の基礎分析を行った。基礎分析においては、居住形態によって、作文の書き方が異なるのか、という点を検討した。続いて、回帰分析による作文のデータ分析を行った。そこでは、作文の語数、既習漢字の不使用、感想文の割合といった作文の特徴において、性別、学力、居住形態によって違いが見られるか検討した。

質的研究については、参与観察法を中心に行った。学校とのアクションリサーチを実施していく上では、ラポールの形成が欠かせず、そのためにも集中的な調査ではなく、定期的かつ長期的な調査を行い、教職員との信頼関係を築いていく必要があるためである。そこで、筆者の一人の伊藤は、2015年4月より現在に至るまで、2015年時点で4年生の学級において参与観察を行っている。参与観察の中では、担任教師との連携を取りつつ、補助教員として児童の学習支援、教師の業務補助を行い、日々の学校での児童・教師の生活の様子や、相互作用をフィールドノーツにまとめた。ただし、ここでの参与観察は必ずしも直接「書く力」を養うことを目的にしたものではない。その力を育む上で必要となる情報を得るため、授業の実態や教師による実践に対する子どもの応答や授業

に向かう姿勢などを把握するものであり、データは多岐にわたっている。その中から本研究においては、子どもの「書く」ことへの姿勢や教師の指導の様子といった部分のデータを用いて分析を行った。

3.3　分析対象の作文

分析の対象となる作文について述べる。今回は「書く力」を子どもたちに育むために定期的に作文教育を取り入れていくこととなった。しかし、作文の種類は感想文、意見文、随筆など多岐にわたる。論理的に書くということを目指すのであれば、意見文に集中的に取り組むといったことが予想される。

今回、B小学校では「生活綴方作文」に取り組むこととなった。生活綴方作文とは、意見文とは異なり、自らの生活の中で「書きたい・伝えたい」と思ったことや、他者に自らの置かれた境遇などを伝えていくために書いていく作文である。B小学校ではその作文を「ほっこり作文（仮名）」と名付け、学校全体として取り組んでいる。そのため、今回の分析の対象となった作文のテーマは児童によってバラバラであり、文章の長さなどに差があることも不可避である。その点は先述の前馬（2011）の研究との差異もあるが、特定のテーマを設定してしまうことによって、「このテーマだから書けなかった」というテーマによる制限をクリアすることができるというポジティブな側面を重視した。

4. 研究の結果

4.1　量的研究の結果

KH Coderを用いた基礎的な分析の結果は表3の通りである。

居住形態という観点から分類したところ、団地以外に在住しているの児童が12名、団地に在住しているの児童が18名となった。以下では、前者を非団地の子どもと、後者を団地の子どもとする。その分類にもとづいて作文を比較したところ3点のことが特徴として見られた。第一に、団地の子どもの方が非団地の子どもと比較して、文字数が多くなる傾向が見られた。第二に、異なり語数と文の数については、居住形態による有意な差は見られなかった。第三に非団地の子どもの方が形容詞、副詞の使用割合が高い傾向が見られた。なお、異なり語数とは、同じ単語を除外した単語数、つまり語彙数を意味する。文字数は、文字単位である。

表3 基礎分析の結果

	団地以外に在住	団地在住
サンプル数（人）	12	18
文字数	202	325
異なり語数	30.3	40.2
文の数	8	11.7
名詞の割合（%）	35.1	42
動詞の割合（%）	36.4	37.1
形容詞の割合（%）	8.1	5.3
副詞の割合（%）	15.6	10.7

続いて作文の特徴について、子どもの性別、学力、居住形態によって違いが見られるか分析した結果を示す。今回は回帰分析、つまり統計的手法を用いて分析を行ったが、サンプルの数が30件と少なく、得られた結果は仮説的なものに留まり、より多くのサンプルを用いた分析が必要であることをお断りしておきたい。

結果は表4の通りである。分析①では、作文の語数を従属変数に設定し、性別、学力、居住形態によって語数に違いが見られるか検討した。今回、語数は女子のほうが男子よりも多く、学力が高い方が多く、非団地の子どもの方が少なくなる傾向が見られた。ただし、これらの差は統計的に有意な差ではなく、最終的な結論としては、語数は性別、学力、居住形態によって違いが見られないということになる。それに対して、分析②においては、学力が高い方が、既習漢字をしっかり用いているという結果になった。続いて、分析③では、非団地の子どもの方が「感想文」を書く割合は有意に多くなるという結果になった。この結果から、今回団地に住む子どもは、事実を淡々と書く傾向が読み取れる。分析④においては有意な差は認められなかった。分析⑤では、状況依存性について検討した。状況依存性では、制限コードと精密コードの階層差を検討するために、普遍的に共有されていない名詞を用いているかを基準にした。例えば、「ぼくはらい君といっしょに遊びました。らい君はぼくが飼っている犬です。」という文のように説明がなされていれば状況依存性はない、説明がなければ状況依存性ありと判定している。分析の結果、団地の子どもの方が状況依存的な文章を書く割合が高いという結果が見られた。この結果は、労働者階級の人々が、中産階級の人々と比較した時、制限コードを使いやすいという先行研究の結果を支持するものとなった。もちろん今回の結果の妥当性についてはさらなる検証も必要であるが、前馬（2011）が指摘したように、低学年のみならず、

表4 回帰分析の結果

	従属変数	独立変数		
		性別	学力	団地
分析①	語数	女子(多)	「高」学力(多)	「非」団地(少)
分析②	既習漢字の不使用	女子(少)	「高」学力(少)※	「非」団地(多)
分析③	感想文の割合	女子(少)	「高」学力(少)	「非」団地(多)※※
分析④	作文のミス	女子(多)	「高」学力(少)	「非」団地(多)
分析⑤	状況依存性	女子(多)	「高」学力(少)	「非」団地(多)※

(※:p<0.10,※※:p<0.05)

それ以降の学年についても言語コードの階層差を確認していく必要があることを、この分析結果は示唆していると言える。

4.2 質的研究の結果

続いて、質的研究法、つまり参与観察の中で得られた知見を述べる。参与観察で得られた結果を分析した結果、第一に教師から見た「良い」作文の基準(4.2.1)、第二に教師がその「良い」作文の基準に照らしながらも評価の葛藤を抱えていること(4.2.2)、第三に「ほっこり作文」が教師たちによって集団づくり、学校づくりに有用に用いられている様子(4.2.3)が見られた。

4.2.1 「良い」作文の基準

「ほっこり作文」実践においては、子どもたちから提出された作文の中で教師たちが「良い」と感じた作文がプリントの配布や全校朝会で子どもたちに共有される。筆者がどのような作文が「良い」と認識され共有されているのか、何回か観察をしていると次のことが見られた。第一に、筆者らが前項において試みた量的にカウント可能なもの、例えば語彙数や文量といったものは重視されていない様子が見られた。特に文量に関しては、「ほっこり作文」に取り組んでいく中で教師たちで授業の時間を圧してまで「グダグダ長く書かせるのはやめるようにしよう」という指導の統一がなされていた。

> 堀口先生(仮名)と作文の話をしていると、子どもたちが「書きたい」と思う気持ちを大事にしている一方で、やはり長く書かせることは時間的にも無駄であるし、それが目的ではないから、全体としてやめようという話になったということである。
>
> (2016/5/17 フィールドノーツより)

その一方で、作文が紹介される様子を観察していると、普段の子どもたちの学校生活の様子から「離れた」ものが紹介されている様子が見られた。例えば、授業中に教室から飛び出すといった逸脱傾向を呈する子どもが、授業中に集中して勉強に取り組めたことを書いた作文、学校ではおとなしい子どもが、出会った頓狂な経験を書くといった作文が評価されていた。特に、先に挙げた逸脱傾向を示す子どもが、「○○ができた」といった内容の作文については、肯定的に評価され学級内でも教師によって共有される傾向が見られた。

> 特別支援学級在籍の子どもたちの作文がよく読まれる。普段であればしんどさを抱えた子どもたちであるが、作文の内容を先生が抑揚をつけて読み上げていくことで、その子どもたちの自己肯定感も上がっているように見える。
>
> (2016/6/30 フィールドノーツより)

また、作文において「事実」と「感想」の両方が書かれているものが肯定的に捉えられており、「どういうことを思ったの」という声がけが教師からなされることも多くあった。つまり、先の量的な結果と合わせると、低階層の子どもの作文においては「感想」が欠如していることも多く、それよりも高階層の子どもの作文が肯定的に評価されている可能性もここで指摘可能である。

4.2.2 評価への葛藤

前款で見たように、ほっこり作文において定量的に測定可能な基準が教師によって用いられることは多くない。しかし、授業の一環として取り入れていくため、評価をつけることを教師は要求される。特に近年、通知表の誤記載が報道されたり、中学受験においても小学校での通知表の成績が使用されたりするため、社会の側からより客観性の高い評価が過度に学校へ求められている。B

小学校においても、2016年からは算数などの通知表の項目をテストの点数からより厳しくつけるようになり、努力よりも客観的な結果を評価せざるを得ない状況が観察された。

朝の職員朝会で校長先生から話がある。学校全体の方針として「あゆみ」をきちんと厳しくつけようという話になったという。そのためこれまでは感覚でつけられていたために緩くついていた部分もあるようで、下がっていてもしっかりつけただけという保護者への説明をしっかりするようにとのことである。

（2016/07/20フィールドノーツより）

そのような中で、「ほっこり作文」は指導にあたっても、先の通り客観的な項目を基準としたり重視したりする様子は見られない。そのため、評価にあたって、客観的な指標を要求される流れと、その客観的な部分、つまり語彙などを重視して指導を行っていないため、「良い」作文とした作文に否定的な評価をつけざるを得ない場面に遭遇した時に、それまでの指導方針と評価の間で葛藤を抱える様子が観察された。

作文指導の研修会で、先生への質問項目が予め集められていたようである。指導の内容ももちろんだが、子どもたちが間違った日本語を使っている時にどうしたら良いか、また評価はどうしているのか、という質問が多く出ている。

（2015/12/8フィールドノーツより）

4.2.3　集団づくりという観点からの「ほっこり作文」

B小学校は学校全体として集団づくりに取り組んでいる。「ほっこり作文」は、自分の生活経験を吐露する契機になると同時に、自分とは異なる人がどのような生活をしているのかということを知る契機となっている。それぞれの経験を共有することを通して、結果的に子どもたちにとって互いの生活を知り、認め合う機会になっている。その最たる例が作文の共有である。子どもたちは自分の書いた作文を他の子どもたち、時には他の学年の子どもたちと共有し、知る／知られる経験をしている。

子どもたちの作文の中で先生によって選ばれた作文は学校通信として配られている。子どもたちは素直にその作文を読んで、「あ、○○こんなこと書いてる」といったことに気がつく様子も見られる。

（2015/12/8 フィールドノーツより）

また、教師たちによる作文の全体への共有においては、先に引用したフィールドノーツのように外国籍の子どもや、特別支援学級に在籍している子どもの作文が読み上げられることも多い。学級担任たちは、この「ほっこり作文」を読み上げる実践を通して、そのような学力面において不利な立場にある子どもたちが「かがやける」場を設けているのである。

5. まとめと考察

本稿では、アクションリサーチの初めの段階として、学校の課題の現状把握を量的・質的側面から把握することを試みた。まず、B小学校の4年生において、量的分析では、学力に対して、有意に関連が認められたのは、「既習漢字の不使用」であった。しかし、質的分析からは、語彙数や文量といった客観的な指標は学校現場において重視されておらず、それよりも内容面と子どもたちの学校生活の様子との乖離が重視される傾向が確認された。また、教師たちは評価への葛藤を抱えながらも、作文によって学力面で不利な状況にある子どもたちの活躍の場を創出して、集団作りにも活用していた。これらの知見から、授業において、内容を重視しつつも、これまでに習った漢字を子どもたちが積極的に使っていける環境設定や意識設定が、学力向上に向けてポジティブな効果をもたらす可能性が示唆されている。

また、Bernsteinが指摘したような階層差についても、感想文の多さや、状況依存性という観点から、有意な差が見られた。特に状況依存性という観点はBernsteinが提唱した言語コード論にも関連があると考えられることから、言

語と階層についてB小学校においても、Bernsteinが明らかにした格差が見られる可能性が示唆されたと言える。こういった差があることを学校全体で共有し、その理由を個人に言及するのではなく、階層という集団に対して還元し、指導を行っていく必要性が本研究から示唆されている。

今後本研究は、アクションリサーチとして学校、教師との協働的な実践研究を進めていくこととなる。先に明らかにしたことは、B小学校の現状を教育社会学というコンテクストから説明したにすぎない。本節で指摘したような既習漢字の不使用などについては学校現場の指導から改善していける可能性があり、アクションリサーチの次の段階（Plan）としてそういった点を教師と共有し、教師はそれをもとに指導に取り組んでいる。さらに、今後これらの指導が、子どもの「書く力」や学力格差、階層による言語格差に対してポジティブな効果を与えることができる/できないのかについて縦断的な調査を行っていく（Check）予定である。また、統計的手法を用いているため、サンプル数の充実も望まれる。今回の報告では4年生のみに言及をしたが、これを1年生から6年生という全学年に広げるとともに、子どもたちの書いた作文をより収集し、どのような変化を遂げていくのかというパネルデータ分析的研究についても行っていく。学力研究を中心にパネルデータを用いた研究が求められている一方で、データの収集に時間がかかることや、分析に煩雑な手続きを有することからパネルデータを用いた研究が敬遠される傾向も見られている。こういった学術研究的課題もクリアしていく協働的実践研究を今後も展開していく予定である。

謝辞

本研究はJSPS科研費26245078（基盤研究A「学力格差の実態把握と改善・克服に関する臨床教育社会学的研究」研究代表者：志水宏吉）及び独創的教育研究経費（研究代表：伊藤駿）の助成を受けている。

注

1　ここでいう「書く力」とは、『小学校学習指導要領解説　国語科編』(p.11)の「B書くこと」の領域に関わって、テストで測られる能力を意味している。またこれまでの学力格差に関わる研究において教科、科目を限定した議論は筆者の管見の上では見て取れないため、国語の本領域を採用することは問題がないと判断している。

参照文献

今津孝次郎
2012 『学校臨床社会学――教育問題の解明と解決のために』東京：新曜社。

岡本夏木
1985 『ことばと発達』東京：岩波書店。

酒井朗
2014 『教育臨床社会学の可能性』東京：勁草書房。

志水宏吉
1991 「言語による選別」宮島喬・藤田英典『文化と社会――差異化・構造化・再生産』pp.35-55、東京：有信堂高文社。
2002 「研究VS実践――学校の臨床社会学に向けて」『東京大学大学院教育研究科紀要』41: 365-378。
2009 『「力のある学校」の探究』大阪：大阪大学出版会。
2014 「温かい知と冷たい知」『教育文化学年報』10: 3-13。
2016 「格差社会と教育における公正」河森正人・栗本英世・志水宏吉編『共生学が創る世界』pp.41-51、大阪：大阪大学出版会。

志水宏吉・伊佐夏実・知念渉・芝野淳一
2014 『調査報告　「学力格差」の実態』東京：岩波書店。

樋口耕一
2014 『社会調査のための計量テキスト分析――内容分析の継承と発展を目指して』京都：ナカニシヤ出版。

藤田修
1998 『普通学級での障害児教育』東京：明石書店。

前馬優策
2011 「日本における『言語コード論』の実証的検討――小学校入学時に言語的格差は存在するか」『教育社会学研究』88: 229-248。

文部科学省
2008 『小学校学習指導要領解説　国語科編』東京：東洋館出版社。

Bernstein, Basil
1971 *Class, Codes and Control Volume1 Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Routledge

& Kegan Paul.（＝1981、萩原元昭編訳『言語社会化論』明治図書）
1996 *Pedagogy, Symbolic Control and Identity.*（＝2000、久冨善之・長谷川裕・山崎鎮親・小玉重夫・小澤浩明訳『〈教育〉の社会学理論』法政大学出版会）

Bourdieu, Pierre
1979 *La Distinction: Critique scociale du jugement. Editions de Minuit.*（＝1990、石井洋二郎訳『ディスタンクシオン』Ⅰ・Ⅱ、藤原書店）

Willis, Paul E.
1977 *LEARNING TO LABOUR.*（＝1996、熊沢誠・山田潤訳『ハマータウンの野郎ども』筑摩書房）