

中等教育の格差に挑む

——高等学校の学校格差をめぐって——

飯田 浩之

はじめに

「中等教育における格差」の代表が「高等学校の学校格差」であることは言うまでもない。1950年代中頃に始まる高等学校進学者の増大は、それに対応すべく開設された新設の学校も含めて高等学校に学校格差をもたらした。その格差が、教育社会学の主要な研究課題となると同時に、以後の高校教育改革の課題となったことは既に周知のことである。

本稿では、「中等教育における格差」として「高等学校の学校格差」を取り上げ⁽¹⁾、それへの挑戦の軌跡を、「研究」と「改革」の両面から整理する。そして、そこで何が問われ、何が問われなかったのか、換言すれば、解明・解決が目指された問題と不問に付された問題を析出する。加えて「格差」が社会問題化するなかで、高等学校の学校格差への挑戦が新たな方向を示しつつあることを指摘する。

1. トラッキング研究としての学校格差研究

1.1. 学校格差研究の始まり

教育社会学において高等学校の学校格差が着目されるようになったのは、1980年代以降である。この時期、学校格差は、教育社会学、とりわけ学校社会学の関心を引きつけ、研究として発展する(耳塚 1993)。その契機となったのが、格差を捉える視座の確立、具体的には格差を孕んだ高等学校の態様に対する「トラッキング」概念の適用である。藤田はトラッキングを、「たとえば複線型学校システムのように

法制的に生徒の進路を限定するということはないにしても、実質的にはどのコース（学校）に入るかによってその後の進路選択の機会と範囲が限定されること」（藤田 1980, p. 118）であるとして、当時そのような特徴を示しつつあった高等学校にこの概念を適用した。また、岩木・耳塚も藤田によりつつ、我が国の高等学校の格差構造をトラッキングとして措定した（岩木・耳塚編 1983）。ここに高等学校の学校格差を捉える概念的な枠組みが形づくられたのである。

以後、学校格差の研究の多くが「トラッキング研究」として展開されていく。その点で、学校格差への教育社会学の挑戦は、当時の高等学校の態様に「トラッキング」概念を適用したことに始まるとみることができる。

トラッキング概念の適用に関しては、既に問題点が指摘されている。この概念が、本来、意味するところとは異なって、あるいは拡大されて適用されたというものである（菊地 1986, 荻谷 1988, 耳塚 1993）。もともとトラッキングの概念は、オープンなカリキュラム・システムが生徒たちにオープンな進路選択をさせているようでありながら、その実、彼らの進路を制約していることを暴露する概念であった。それが我が国の高等学校に適用されるに及んで、暴露的な意味ではなく現状記述的に用いられた。つまり、既に存在する進路の制約——生徒の進路選択の機会と範囲を制限する、差異化され序列化されたトラックの存在＝学校格差——を、そのまま表現する概念として使われた、という指摘である。この指摘は当を得ている。

では、なぜ、新たな視野の切り開きがない概念が研究の中心に据えられたのか。その理由は、当時、学校格差そのものが教育問題として取り沙汰されていたことにあるものと思われる。高等学校の学校格差が中学校における受験競争を激化させている。「偏差値輪切り」の選抜が行われている。その結果、特に格差構造の下位に位置する高等学校へ入学してくる生徒の間に、不本意入学、不本意就学が広がっている。学校格差は、このような教育問題のコンテキストにおいて語られており、それゆえに格差の存在を記述すること自体が相応に意味あることとされたのである。トラッキングは、もともとは、隠された進路選択の制約を暴露する意味で告発的であった。しかし、我が国においては適用の対象が既に社会的なコンテキストにおいて問題含みであった。であればこそ、格差を孕んだ高等学校の態様を記述する概念が、それでもって十分に告発的な意味をもって受け入れられたのである。

さらにこの概念の適用に関しては、次のことも指摘しておく必要がある。我が国の教育社会学は、1970年代を通じて「教育の機能」を研究の俎上にあげてきた（藤田 1992）。その主要なテーマは社会化と選抜であった。トラッキングの概念は、社

会化と選抜の關係に焦点を当てている。トラックによって方向づけられた社会化が生徒の進路を制約し、選抜を左右する過程を示している。教育社会学、とりわけ当時のアカデミック・コンテクストを構成する機能主義的な教育社会学にとってこのようなトラッキングの概念は理論的に魅力的であり、また、その枠組みに取り込みやすいものであった。かくして、トラッキングの概念が理論的に問題含みなものとして注目される。機能主義のコンテクストのなかで、学校格差が理論的検証の場として発見され、その後の学校格差研究が「トラッキング研究」として展開することになったのである。なお、この点に付言するならば、学校格差の「格差」をアカデミック・アチーブメントの差において定式化したことも重要であろう。トラックの違いは単なる差異ではない。入学者の学業成績と卒業者の進路、特に高等教育進学者の割合において序列化された差異である。このようにトラックの違いを捉え、その機能を解き明かす研究として学校格差研究はスタートしたのであった。

1.2. 学校格差研究の展開

学校格差を孕んだ高等学校の態様が、教育問題と機能主義の枠の中でトラッキング概念によって定位されることで、以後、学校格差研究が展開することになったというのが、前項の要点である。では、その後、研究はどのような方向で展開したのか。主として1980年代に展開された研究を概略的に整理すると次のようになるだろう。

第1は、高等学校の学校格差がより下の段階の学校・生徒に及ぼすインパクトの研究である。例えば、中学校における受験体制の研究や学校格差が中学生の進路決定過程に及ぼすインパクトの研究（山村研究代表 1983、荻谷 1986など）である。

第2は、学校格差が高等学校のフォーマルな学校経営・教育指導を規定し、それが生徒の生活・意識・進路形成を左右することを明らかにした研究である。学校格差を背景にしたカリキュラムや評価のシステム、生徒の管理・統制システムの違いが、生徒の生活実態や学校に対する意味づけ、進路形成を異なって誘導していることを明らかにした研究がこれに該当する（松原・武内・岩木・渡部・耳塚・荻谷・樋田・吉本・河上 1980、志水 1987など）。

第3は、学校格差が学校のインフォーマルな側面を媒介しつつ、結果として生徒の生活・意識・進路を水路づけていくことを明らかにした研究である。学校格差が生徒文化の分化を促し、分化した生徒文化が彼らの学校適応や進路形成を左右するという枠組みのなかで展開された生徒文化研究は、こうした研究を代表するものである（米川 1978など）。

第4は、学校序列の下位に位置する学校を取り上げ、下位に位置することがその学校の学校経営・教育指導をどのように特徴づけ、結果として将来の進路を含めて生徒をどのように導くことになっているかを明らかにした研究である。下位の学校は、不本意入学、不本意就学、中途退学といった問題を抱えていた。これらの教育問題をトラッキングの帰結として捉え、問題発生メカニズムに迫ろうという研究がなされたのである（門脇・陣内編 1992など）。

以上、トラッキング研究としての学校格差研究の展開を整理してみたのであるが、これらの研究に共通する点は、学校格差がトラックとして現実に機能する様を明らかにしている点である。格差の「トラッキング効果」の研究と言ってもよい。トラッキング研究としての学校格差研究は、格差を孕んだ高等学校の態様を記述することからスタートした。研究の焦点は、まず、格差がどのような態様＝トラックを生み出しているかを具体的に検証することにあった。次いで、そのトラックが生徒の社会化と選抜をどのように左右しているかを解明することに焦点づけられた。「トラッキング」の概念によって導かれた学校格差研究は、格差が学校や生徒にもたらす帰結を探ることを中心に展開することになったのである。

1.3. 学校格差研究の成果と限界

では、こうした研究はどのような成果をもたらすことになったのか。また、そこにどのような限界が存在したのか。

1980年代から90年代の学校社会学の成果をレビューした金子は、この時代、学校の内部過程へより詳細なアプローチなされるようになったことを指摘している（金子 2002）。この指摘において想定されているのが、80年代に蓄積された「学校と選抜」研究、すなわちトラッキング研究としての学校格差研究である。学校格差研究は、学校格差が、各校の学校経営、カリキュラム、生徒文化、隠れたカリキュラム等をどのように左右しているかを明らかにした。換言すれば、格差を切り口に学校の内部過程＝トラックの内実を照らしだした。そして、そこに生徒の進路を方向づける諸力を見つけ出した。当時の課題設定に即していえば、「スループット」の研究である。入学時のインプットと卒業時のアウトプットの間のスループットに焦点を当て、そこにインプットの偏差を増幅してアウトプットにつなげるメカニズムを見出すことが学校格差研究の課題であり、この課題の探求を通じて生徒の進路を導く学校の内部過程が明らかにされていったのである。

さらに、今一つ、その成果をあげておこう。トラッキング概念そのものは「入学

した学校が生徒のその後の進路を規定する」という事実を客観的に指し示す概念である。しかし、この概念の適用によって展開した学校格差研究は、行き着く先に生徒の主観的な過程を想定するものであった。「トラッキング効果」の第1段が学校に対する効果であるとするならば、第2段は生徒に対する効果である。機能主義的な枠組のなかで、トラックの社会化効果が探求の対象となる。第1段の効果の検証が学校の内部過程に光を当てたとするならば、第2段の効果の検証は生徒の主観的な過程に光を当てたと言ってよからう。

その一つが、アスピレーションである。先にも述べたように学校格差研究において「格差」として指定されたのはアカデミック・アチーブメントにおける「格差」である。トラックによって規定されるとされた生徒の進路とは高等教育進学への道である。教育上の達成に向けた意欲にトラックがどのように関係するのか。アスピレーションに対する「トラッキング効果」が取り沙汰される。学校格差は生徒のアスピレーションを加熱するのか、冷却するのかといった問いが立てられ、その観点から生徒の主観的な過程への接近がなされたのである。トラックによって同質化した生徒集団が作られることの効果、トラックによってラベリングがなされることによる効果等々、生徒の主観的な過程に立ち入ってアスピレーションの動静が探求されたのである。

学校格差研究が取り上げた生徒の主観的な過程を今一つ、あげておこう。それは生徒の適応、とりわけ学校生活への適応である。学校格差研究では、それが不本意入学や不本意就学、中途退学など教育問題の脈絡で展開した経緯から、生徒の学校適応に焦点が当てられるケースが多かった。生徒の学校に対する意味づけや関与にトラックがどのように関係するのか。この点は、学校序列の下位に位置する学校において特に切実な問いであった。教育問題を背景にしていればこそ、学校格差研究は生徒の主観的な過程へとアプローチすることになったのである。

このようにトラッキング研究としての学校格差研究は、内へ内へと向かうベクトルをもっていた。トラックの内側へ、そして生徒の内面へと探求を深めることになっていったのであり、この点で大きな成果をあげるようになったのである。

ただこのことは、見方を変えれば、この種の研究の限界を示唆している。格差の機能を学校の内部において、また生徒の主観的な過程において探求するというスタンスに立つことによって、学校格差研究は、一つには格差の存在を学校の外部社会との関連において問う視点を後退させていく(金子 2002)。この背景には、1970年代以降の「新しい教育社会学」のインパクトを想定できよう。当初はトラッキング

の効果を明らかにしようとしていた研究が、次いで、トラッキングの効果を生じさせる学校内の社会過程へと研究の焦点を移していく。そして、次第に格差—トラッキングという問題の文脈を切り落として学校内で展開する社会過程そのものの研究へと転化していく。このようにして、学校格差の研究は結果として「学校研究」としての成果を残したものの、格差を学校外の社会構造において問う視点を欠落させ、「格差研究」としての限界に直面することになったのである。

二つには、学校の内部効果の過大視である(竹内 1995)。インプットの偏差を増幅してアウトプットにつなげるメカニズムを見出すことを課題とした学校格差研究は、学校の枠のなかで、学校の効果を追い求めることとなった。そのために学校のスループットの効果に焦点を絞り過ぎる傾向にあった。格差によって規定された高等学校の態様が生徒の進路分化を規定するという枠組みのなかで行われた研究は、むしろ「文脈変数」として学校外の要因の効果を視野に入れてはいたものの探求の中心は学校のスループットにあり、「文脈変数」の効果についてもそれをスループットの効果の中に包摂して位置づけてしまうことになったものと思われるのである。

2. 学校格差と教育改革

2.1. 学校格差への対応としての教育改革

学校格差の視点から「改革」を位置づけるならば、次のように整理できよう。高等学校の学校格差は、学校により、入学生徒の学力(インプット)、学校が生徒に提供する経験(スループット)、生徒の卒業後の進路(アウトプット)が違っていることに基礎を置いている。その上にたって、この3者の違いが相互に結びつき、しかもアカデミック・アチーブメントによって規定されているところに格差問題が生じている。このうち、アウトプットについては結果であって如何ともし難いが、インプットとスループットについては政策的にコントロールが可能である。むしろ両者は相互に連動しており、前者のコントロールは後者の変化を想定し、後者のコントロールは前者の変化を期待してのものとなる。この政策的なコントロールがここで言う「改革」である。具体的にはインプットのコントロールは入学者選抜制度の改革と中学校における進路指導の改善に代表される。一方、スループットの改革は高等学校の制度・組織・カリキュラム・教育活動の改革である。「改革」においては、違いを作り出し、それを格差として出現させるアカデミック・アチーブメントの一元的な規定力をどのようにして減ずるかが主たる課題となる。

ただ、実際の改革は学校格差の縮小だけを意図するものではない。目指すところ

は多様であり、多様な意味が込められている。また、それだけに帰結も単純ではない。果たして一連の改革は、学校格差への対応としてみた場合、どのような点においてインプットあるいはスループットのコントロールたり得ていたか。

2.2. インプット・コントロールとしての入学者選抜制度改革、 進路指導の改善

インプットのコントロールの一つである入学者選抜制度改革は、他の改革に先んじて早い段階から着手されている。周知のように東京都が学校群制度を導入したのは1967年度からであり、文部省（当時）が調査書重視、面接の導入の方針を通知したのはその前の年、1966年のことである。

格差への対応からみた場合、入学者選抜制度改革は、大きく二つに分けられよう。一つは、学区制及び選抜方式の改革である。戦後、新制高等学校発足時に理念的に提示され、一部に導入された小学区制は、入学してくる生徒のアカデミック・アチーブメントを学校間において均等にする効果的な方策であった。しかし、それは個人の学校選択の自由を制限し、個人の能力開発を制約するものであるとして批判的となった。その後、学区制度は中学区制が主流となり、このことが学校格差発生背景となった。格差への対応として東京都などにおいて導入された学校群制度は、学区の縮小と総合選抜の方式とを結びつけて入学してくる生徒のアカデミック・アチーブメントの均等化＝学校格差の縮小を図ろうとしたものである。この改革は、格差に直接、手をつける点で意図的であり、強制的である。だが、それだけにインパクトも強く、批判も強かった。そうしたこともあって、先鞭をつけた東京都においては1982年には早々に廃止されている。また、そのほかの都道府県においても廃止が相次いでいる。

選抜制度改革の今一つは、選抜基準・選抜資料に関わる改革である。アカデミック・アチーブメント一辺倒の選抜基準を多元化すること、すなわち多様な資料を選抜に用いることが改革の方向となる。先にも述べたように1966年には文部省から調査書重視の方針、面接の導入が通知されている。その後も、1984年には学力検査実施の弾力化や推薦入学の積極的利用、受験機会の複数化の方針が示されている。1993年には、いわゆる「業者テスト問題」を受けて文部省から、異なる選抜基準による複数試験の実施、調査書と学力検査の比重の置き方の弾力化などの方策が示されている。むろん、実際の選抜は都道府県等によって多様であるが、大きくは選抜基準の多元化＝選抜資料の多様化の方向で改革が行われてきたとみて間違いはない。

この方向は、論理的には異なる選抜基準・選抜資料で生徒を選抜するのであるから、結果として各学校に入学してくる生徒が異質化するはずである。その点で、入学生徒のアカデミック・アチーブメントの学校差を縮小させうの方策である。しかし、選抜は入試という1時点においてのみ行われるわけではない。「志願」の段階で既に「選抜」が行われている。志願に関わる中学校の進路指導において、さらには志願に行き着く生徒の自己選抜においてアカデミック・アチーブメントの優位が変わらない限り、既に学校差は志願の段階で生じている。こうした点において、選抜基準・選抜資料に関わる改革が学校格差の縮小につながるかどうかは、志願する生徒任せの様相を帯びている。

インプットのコントロールのもう一つの柱は中学校における進路指導である。不本意入学や不本意就学、中途退学など学校格差が引き起こす弊害が問題となっていた1971年、文部省（当時）は「中学校及び高等学校における進路指導に関する調査」を実施し、以来、中学校における進路指導の適正化を求めてきた。アカデミック・アチーブメントによってのみ進学先を決めるような指導を改めることがその趣旨である。特に、その間、多様化する高等学校に適合した進路指導の在り方が求められ、生徒の個別的な能力・資質・将来の進路に応じた学校選択が強調された。さらに、先にも触れた「業者テスト問題」は、偏差値による振り分けを伴う当時の中学校における進路指導の在り方を上から強制的に是正する契機となった。中学校における業者テストへの関与の禁止は、生徒の進学指導においてアカデミック・アチーブメントに頼りにくい状況をつくりだしたのであった。

高等学校を受験する生徒の学校選択の基準がアカデミック・アチーブメント一辺倒でなく多元化すれば、結果的に学校格差の縮小が起こるはずである。進路指導は、志願の段階でのコントロールとして意味があろう。ただ、進路指導はあくまでも「指導」である。生徒の主観への働きかけであって結果を確実に誘導するものではない。学校の進路指導が、現実にはどの程度生徒の学校選択の基準を左右するかは定かでない。加えて「業者テスト問題」以降、学校の進路指導は「生き方・在り方の指導」にシフトしてきている。そしてその分、生徒の学校選択に対する影響力を失っている。塾や予備校等、学校外の教育機関が行使する影響力の増大も指摘されている。インプットをコントロールする方策として進路指導の改革も、また、生徒任せとなっているのである。

今もみてきたように、学校群制度など初期に実施された学区制・選抜方式の改革は、学校格差に直接挑戦するものであった。しかし、その後の改革は、格差の直接

的コントロールから手を引いている。選抜基準の多元化による方策も、結局のところ生徒任せでしかなく、それをコントロールする進路指導も生徒の主観への働きかけでしかあり得ない。コントロールの間接化、生徒の主観への局所化が進んでいるのである。

2.3. スループット・コントロールとしての高校改革

学校格差への第2の対応は、高等学校の制度・組織・カリキュラム・教育活動＝スループットのコントロールである。

国民教育化した高校教育について、それまでの在り方を大幅に見直していこうという動きが生ずるのは1970年代後半からである。むろん、それ以前にも高等学校の改革は行われていた。職業学科（当時）における学科の多様化は既に50年代後半に始まっている。コース制・類型制の導入も同様である。社会の高度化・複雑化に対応した計画的・効率的な人材育成を目指して高等学校を多様化しようという動きは、60年代を通じて続いていた。むしろこうした改革が、学校に「トラック」を生み出し、結果的に格差を助長することになったのであり、そのことも踏まえて70年代後半からはそれまでとは位相を異にする改革が行われるようになったのである（飯田1992, 1997）。以来、今日まで、その位相に大きな変化はない。

では、この間の改革は、学校格差への対応という視点からみて、どのように位置づけられるのか。施策の詳細はさておき全体を概観するに、この間、改革は「分化による多様化」から「弾力化による多様化」にシフトしつつ行われてきたとみることができる。バーンスタインが提示した学校における知識伝達の原理を用いるならば（Bernstein 1975）、「類別（classification）」及び「枠づけ（framing）」の強化から緩和への転換である。

改めて整理しておけば、「類別」とは伝達される知識の境界維持を示す概念である。70年代中頃までの高校改革では、いわゆる職業学科が細分化されたり、普通科にカリキュラム類型が設けられたり、知識伝達の単位区分の細分化・明確化が図られてきた。学科や類型の区切りをはっきりさせることで、それぞれの特徴づけが行われたのである。その場合、常に意識されていたのが社会の分化であり、それに対応する形で設定された生徒の卒業後の進路である。当然ながら高等教育への進学・非進学も、その一つである。類別が強ければ各单位区分の性格も明確となり、入学前の志望の段階において、さらには入学後の履修の段階において生徒を水路づける力も強くなる。換言すれば、より強いトラッキング効果が期待される。強い類別は、

学校格差を助長することになりやすかったのである。

一方、「枠づけ」は、知識の伝達を教師や生徒がどれだけコントロールできるかに関わる概念である。例えば、必修科目を増やすことは、枠づけの強化を意味している。70年代中頃までの高校改革では、この点も含めて枠づけの強化がなされている。計画的・効率的な履修の促進が、この時期の改革のねらいである。枠づけが強ければ生徒への知識伝達が焦点化され、類別と同様、生徒の水路づけも強くなる。強い枠づけも、トラッキング効果を高める点で学校格差を助長しやすかったのである。

では、70年代後半からの改革はどうか。まず、「類別」に関わることをあげると、この間、特色ある学科・コース設置の試みのなかで、それまでの学科の枠を超えた複合的な学科・コースが誕生している。普通科に専門教育を取り込んだコースが設定されている。普通科の教育課程に職業に関わる専門教育科目が導入されている。専門教育を主とする学科において高等教育への進学を念頭に置いた教育課程が編成されている。さらには、総合学科の設置も行われた。総じて類別を緩和する方策がとられており、そのことが改革の特徴となっているのである。

一方、「枠づけ」に関しては、70年代後半からの改革は、生徒の選択を基軸に展開している。必修科目の単位数はそれまでと比べればはるかに減少している。必修科目の選択化すらなされている。専門教育を主とする学科において履修すべき専門教育に関する教科・科目の単位数も削減されている。知識の伝達に関わる生徒の自由裁量の余地は、規定上、拡大してきているのである。さらに、履修方法の弾力化により、学校外の学修の成果の単位認定も可能になっている。一部の学校ではあるが、単位制の導入も行われている。およそ、70年代後半からの改革は、枠づけの緩和が特徴となっているのである。

先にも述べたように、類別の強化は、学科・コース・類型といった知識伝達の区分をより明瞭にする働きをする(トラックの可視化)。さらに、枠づけの強化は、伝達の経路を限定することにより集約的・集中的な社会化を可能にする(トラックの活性化)。両者が合わさったところに強いトラッキング効果が生み出される。アカデミック・アチーブメントが一元的に可視化・活性化の原理として作用した場合、インプット＝入学時において生徒はそれでもって各学校に振り分けられる。同時に、入学後のスループットにおいてもアカデミック・アチーブメントへの志向という点で異なる社会化を経験することになる。そこに生み出されたのが学校格差である。

逆に、70年代後半からの高校改革が意味するところは、トラックの不可視化・不活性化である。類別と枠づけの緩和は、何がトラックであるかをわかりにくくする

中等教育の格差に挑む

作用がある。また、トラックによる生徒の水路づけを後退させる。こうした改革を格差への対応という視点からみれば、まず第一に、格差の発生を促し、その拡大を助長するトラッキング効果を減ずる効果が期待できる。さらに、類別と枠づけの緩和によってトラックの構成を曖昧化することで、トラックの構成原理としてのアカデミック・アチーブメントの位置を後退させることも可能である。その際、個人の個性や興味・関心など、アモルフな原理をそこに登場させれば尚更である。一元的にはなり得ない原理を表に打ち出すことで、アカデミック・アチーブメントによるトラックの構成を相対化する。以て、格差の縮小を招来する。類別と枠づけの緩和を特徴とする高校改革は、格差への対応としてみた場合、論理的にはこのような効果が期待されたのである。

類別・枠づけの緩和は、格差への対応としてみた場合、ここで取り上げているようにスループットの対応である。対応は、学校の内部過程、しかも各学校のそれにおいて行われている。確かにこうした方策は、論理的には、今、述べたような回路を通じて学校格差の縮小につながってはいる。しかし、果たしてそれは、本質において格差への対応であったのか。

管見するところ1970年代後半以降の高校改革は、一つには、問題対策的な意味を帯びていた。その問題の一つが「格差の弊害」である。図式化して示すならば、学校格差→偏差値による振り分け→不本意入学→不本意就学→怠学→退学といった流れで生ずる生徒の適応問題への対応である。類別・枠づけを緩和することによって、生徒の学校生活への動機づけを高め、学校への適応を促進する。このように改革のベクトルは、生徒に向けられていた。類別・枠づけの緩和が学校格差そのものをどのように、また、どの程度、縮小に導くかについては、目が向いていない。いうまでもなく、学校格差は複数の学校の間の問題であり、システム・構造の問題である。その縮小のためには、関係する学校すべてを視野に入れたグランド・デザインが不可欠である。そうしたグランド・デザインを欠いたままに、各学校における類別・枠づけの緩和が進められたのであって、この点で改革は「格差の弊害」への対応ではあっても、「格差」への対応ではなかったものと思われる。

1980年代の後半からはこの流れに臨時教育審議会の打ち出した「個性重視の原則」が加わっていく。その結果、高等学校における類別と枠づけの緩和は、個人の個性、興味・関心に応じ、それを生かすという文脈のなかに位置づけられることになる。前項で述べたところのインプットのコントロールも、この文脈のなかで、類別と枠づけを弱めた高校教育へ中学生をどのように結びつけるか、言い換えれば、個性、

興味・関心に応じた生徒の進路選択の問題に変換され、「格差への対応」としての課題性を失っていく。

さらに、その後の自由主義的教育改革のなかで、こうした方策は「特色ある学校づくり」のためのものとされていく。学校ごとの取組みの問題とされ、それをシステム・構造の問題に位置づける視座は、ますます希薄化したのである。類別と枠づけの緩和は、格差の縮小の可能性を孕みつつも、結局のところ、各学校の内部過程の域を出ることはなかった。一連の高校改革は、学校格差の縮小としての位置づけが希薄なままに、展開してきたものと思われるのである。

2.4. 教育改革の効果と限界

では、以上、述べてきたインプット、スループットのコントロールは、実際に効果をもち得たのか。この間に「トラッキングの弛緩」が進んだかどうかについては、樋田らが組織的な検証を行っている（樋田・耳塚・岩木・苅谷編 2000）。この研究は、1979年に実施した調査と同様の調査を1997年においても実施することで、この間に、生徒の進路や行動様式に関して、あるいは学校の教育指導について、トラック間の差異が大きくなったのか小さくなったのかを確かめたものである。この研究によれば、「トラッキング弛緩」仮説に関して、調査から得られた知見を整合的に解釈できる結論は得られなかったとされている。

一方、尾嶋らも1981年と1997年の2時点における調査の結果を比較・検討する研究を行い、トラッキング構造に大きな変化はないこと、むしろ女子にもそれが浸透するようになっていくことを指摘している（尾嶋編 2001）。

むろん、たとえこの間に変化があったとしても、そのすべてを教育改革の効果に帰すことはできないであろう。あまつさえ、当の変化そのものがはっきり把握できていない。この点において教育改革の効果については、今のところ、トラックを構成する支配的な原理の転換やトラッキング効果の減少に帰結していないと言えよう。

改革の実際の効果については、なお、検証されるべき問題である。この点は、今後の課題であるとして、改めて先に示したインプット及びスループットのコントロールに目を止めたとき、そこには読み取れるのは、教育改革による学校格差への対応が直接的・即効的でなくなっている点である。選抜基準の多元化を図ることで入学生徒の学力を各学校に分散させようという試みが、生徒の志望段階にまで踏み込み、彼らの進学先の決定を誘導できるかどうか、保証の限りでない。生き方・在り方の指導に傾斜する進路指導が、それを誘導する戦略たり得るかどうかも疑問であ

る。高等学校の内部過程を変えることでトラックの曖昧化を図るとともに、トラックの構成原理としてのアカデミック・アチーブメントを相対化しようという試みが、入学してくる生徒の学力差をコントロールできるかどうかとも疑問である。また、それぞれが単独に学校の内部過程を変えることで、果たして学校間の構造的な問題である格差が縮小できるものなのか、その点にも疑問が残される。すなわち、改革では、構造的な問題である格差の解決が、生徒の主観への働きかけ、個々の学校の内部過程の変革に任せられ、託されているように思われるのであって、その点に直接性・即効性の欠如が感じられるのである。

そもそも高校教育改革は学校格差の縮小をねらいとしていたのであろうか。前項でも触れたように、そのねらいは「学校格差」の縮小ではなく「学校格差の弊害」の除去にあったのではないか。受験に追われる中学生がいる。不本意入学の結果、高校生活に不適應を起こし、怠学、退学へと流れる高校生がいる。このような、生徒に起こりつつあった「学校格差の弊害」に対応することが高校教育改革のねらいであったように思われるのであり、であればこそ、改革も生徒の主観への働きかけと個々の学校の内部過程の変革に任せられたように思われるのである。

しかも、この点も前項で触れたところであるが、臨教審以降の教育改革では「個性重視の原則」のもと、高校教育改革にも別の位相が加わることになる。入学者選抜制度の改革にしても進路指導の改善にしても、さらに類別・枠づけ緩和の高校改革にしても、それらは「個性に応じ、個性を生かす」という趣旨でもって実施される。つまり、生徒の主観への働きかけが「個性重視の原則」のなかに位置づけられ重視されていく。自由主義的な教育改革の流れは、高校改革を「特色ある学校づくり」として位置づけ、その文脈において個々の学校の内部過程の変革を奨励していく。高校教育改革が、「格差への対応」どころか、「格差の弊害への対応」ですらなくなっているように思われるのである。

3. 学校格差の社会的文脈

3.1. 研究と改革の相同性

以上、中等教育における代表的な格差である高等学校の学校格差を取り上げ、研究と改革、両面でのそれへの挑戦を、1970年代から90年代にかけての動きとして整理してきた。今一度、その要点を示しておく、高等学校の学校格差はトラッキング概念が適用されることで研究の視野に入ってきた。その背景には、学校格差の弊害が社会問題として取り沙汰されていたこと、トラッキング概念が当時の教育社会

学の支配的な枠組みである機能主義に合致していたことがあった。以後、学校格差の研究は、トラッキング効果の研究として展開する。その展開は、生徒の進路を導く学校の内部過程とそのなかに位置する生徒の主観的な過程を明らかにした点で意義があった。しかし、反面、学校を社会構造との関わりにおいて問う視点を欠落させ、そのために、学校そのものの効果を過大視することになった。

改革に焦点を当てた場合の挑戦は、入学生徒の差を少なくするインプットのコントロールと、入学後の生徒に働くトラッキング効果を減少させるスループットのコントロールに分けられる。前者、すなわち入学者選抜制度の改革や進路指導の改善について言えば、当初、学校群制度のような入学生徒の学力格差を直接コントロールする方策がとられたものの、その後、選抜基準の多元化へと方策が変化した。選抜基準の多元化が格差の縮小につながるかどうかは、それが生徒の学校選択の基準を左右できるかどうかにかかっており、その効果は生徒次第である。この点、生徒の主観に働きかける進路指導の改善も同様である。スループットのコントロールとしては、類別と枠づけを緩和する高校改革が行われてきているが、単独の学校の内部過程の変革に止まる限り、その効果も限定的である。しかも、その改革は、格差への対応というよりも、生徒の個性への対応、「特色ある学校づくり」の一環としての性格を強めている。

ところで、このように研究と改革の動向をまとめてみると、「格差への対応」は、研究と改革とで同方向を向いているように思われる。研究でも、改革でも、学校の内部過程が問題となっている。研究のベクトルは、トラックとしての学校の内部過程及びその効果の解明に向けられてきた。それに呼応するかのように、改革は、学校の内部過程の再編に絞られている。研究が焦点を当てていたトラッキング効果は学校の内部過程の効果であり、その過大視は、改革が各学校の内部過程に重きを置いていることに対応している。さらに、研究でも、改革でも、生徒の主観的な過程へのアプローチがなされている。トラッキング研究は生徒のアスピレーションや学校適応を問題にしてきた。教育改革は、生徒の選択や生徒の個性を問題としている。そして、共に、どちらかと言えば「格差」ではなく、「格差の弊害」への対応に動機づけられている。研究と改革の二つの領野に、相同性が認められるのである。

3.2. 格差の社会的文脈とそれへの挑戦

こうした相同性を前提にした場合、改めて学校格差とは何であり、それを研究として取り上げ、改革としてそれに対応するとはどういうことかが問われてこよう。

上記の相同性を単純に表現するならば、格差を孕んだ高等学校の態様から発し、学校の内部へ、さらには生徒の内面へと、探求あるいは対応のベクトルを向けてきた、ということである。確かに、格差を孕んだ高等学校の態様は、学校の差異的構成を媒介にして、生徒の内面を少なからず左右していた。そこに、格差の維持・拡大の機制が存在していた。また、同時に、解決を求められる弊害も存在していた。であればこそ、研究も、改革も、内へ内へとベクトルを向けてきたのであり、そのことに意味があったのである。

だが、このことによって、学校格差を外部社会との関連において問う視点を後退させてきたことも確かである。例えば、学校格差が入学してくる生徒の社会格差を反映しているとの視点、学校格差が外部社会が各学校に付与するチャーターに依拠するものであるという視点、学校格差が生徒のアスピレーションのコントロールを通じて社会のメリトクラティックな構成をも左右しているとの視点などは、むしろ、認識され意識はされていたものの、この間の研究と改革においては副次的な位置に置かれてきた。学校格差を学校の文脈において問い、それが位置する社会の文脈への目配りを欠いてきたのがトラッキング研究としての学校格差研究であり、格差への対応としての教育改革だったのである。

既に金子は、「90年代の学校社会学からは、学校の内部過程や学校の諸機能を、社会事象・社会関係の編成という射程で捉え直す研究が現れている」（金子 2002, p. 40）との認識に立ち、その後の研究のレビューを行っている。学校格差の研究に視野を狭めてきた「学校と選抜」研究が、視野を拡大し、日本型メリトクラシーの特質・変動の研究に至っていることの指摘であり、それを踏まえての研究の整理である。このレビューによるならば、90年代以降、研究の領野では上記のような「視点の後退」を克服しつつあることになる。格差を学校の外部社会の文脈に位置づけ直す作業が始まっている、ということである。ただ、このレビューは、学校研究全体にわたるレビューであり、研究において学校格差がどのように社会的文脈のなかに位置づけられてきたかを示すものではない。この点についても、本稿において改めてレビューすべきであるが、既に紙幅は尽きている。

折から「格差」が社会問題となりつつある。階層格差、地域格差等、社会の構造に根ざす格差の存在が指摘されている。そうしたなかで、学校格差を問う視点も変わってきている。学校格差を起点に内へ内へと向かってきた研究を、ひとまわり大きな研究の視座のなかに位置づける試みが開始されている。例えば、生徒の学習意欲や進路形成に焦点を当てつつ社会の階層化のメカニズムを問う研究がそれである

(荻谷 2000, 2001, 荒牧 2002)。そこでは、生徒の学習意欲の差が学校格差（高校ランク）に回収されてしまうものであるかどうか問われている。生徒の学習意欲には、学校格差を超えた階層格差が存在しており、学校格差はそうした格差を拡大再生産するところに位置しているのではないかということである。ともすると、学校の内部過程と生徒の主観的な過程に自らを閉ざし、学校の内部効果を過大視してきたトラッキング研究を外に開くものとして着目できよう。

さらに、教育改革との関連で言えば、改革とその効果を高等学校の全体構造の中に位置づけてみる試みが開始されている。例えば、樋田は、1970年後半から1990年代にかけてトラッキングが弛緩したかどうかを問うた先述の研究（樋田・耳塚・岩木・荻谷編 2000）をもとに、トラッキングの弛緩が高等学校の階層構造に一様に起こっているのではなく、特に中位・下位校において生起し、結果として高等学校が、トラックが明確な上位校と不明確な中位・下位校とに分断されつつあることを指摘している（樋田 2001）。また、荒川（田中）は、より教育改革を視野に入れた分析を行い、上位校と中・下位校とでは行われつつある改革に違いがあり、生徒の進路形成の在り方も上位校と中・下位校との間で違いが生まれつつあることを指摘している（荒川（田中） 2001）。荒牧は、改革のなかで「水平的次元」に多様化しつつあるカリキュラム・タイプに焦点を当て、生徒のカリキュラム選択と進路の関係を、彼らの出身階層の視点から探るなかで、教育改革の効果を社会の階層化と接続させて検証する試みを行っている（荒牧 2003）。これらはいずれもが、教育改革とその効果を高等学校の全体構造あるいはさらに社会構造のなかで探ろうとするものとなっている。

改めて思い起こすならば、高等学校の学校格差に関する研究は、当初、高等教育への進学機会の問題として取り上げられ、階層格差や地域格差をも視野に入れつつスタートした（秦 1977）。学校格差は、学校の外部に広がる格差の社会的文脈のなかで挑むべき対象だったのである。社会の構造に起因する「格差」が社会問題となりつつある今、学校格差への挑戦も、今一度、こうしたマクロな視点でもって見直す必要に迫られていると言えよう。トラッキング概念の適用によって内向した研究を、ひと回り広い格差の文脈に位置づけ直すことが求められているのであり、そのことによって縮小すべき格差とは何だったのか、それを縮小するためにはどういった改革がどこに求められるかが明らかになってくるものと思われるのである。

〈注〉

- (1) 課程，学科，コースに分化する高等学校において「学校格差」という場合，その意味は個々の学校間に存在する格差であると同時に，課程，学科，コース等別にみた場合の格差も意味している。ここでは，その意味も含めて「学校格差」と呼ぶ。

〈参考文献〉

- 荒川（田中）葉，2001，「高校の個性化・多様化政策と生徒の進路意識の変容」『教育社会学研究』第68集，pp. 167-184.
- 荒牧草平，2002，「現代高校生の学習意欲と進路希望の形成」『教育社会学研究』第71集，pp. 5-22.
- ，2003，「現代都市高校におけるカリキュラム・トラッキング」『教育社会学研究』第73集，pp. 25-41.
- Bernstein, B., 1975, *Class, Codes and Control (Volume 3)*, Routledge & Kegan Paul (=1995, 萩原元昭監訳『教育伝達の社会学——開かれた学校とは——』明治図書).
- 藤田英典，1980，「進路選択のメカニズム」山村健・天野郁夫編『青年期の進路選択——高学歴時代の自立の条件——』有斐閣，pp. 105-129.
- ，1992，「教育社会学研究の半世紀」『教育社会学研究』第50集，pp. 7-29.
- 秦政春，1977，「高等学校格差と教育機会の構造」『教育社会学研究』第32集，pp. 67-79.
- 樋田大二郎・耳塚寛明・岩木秀夫・苅谷剛彦編，2000，『高校生文化と進路形成の変容』学事出版。
- 樋田大二郎，2001，「高校階層構造は変わった」『IDE 現代の高等教育』No. 427，pp. 34-39.
- 飯田浩之，1992，「新制高等学校の理念と実際」門脇厚司・飯田浩之編『高等学校の社会史——新制高校の〈予期せぬ帰結〉——』東信堂，pp. 3-70.
- ，1997，「高校教育改革における『個性』」萩原元昭編『個性の社会学』学文社，pp. 165-187.
- 岩木秀夫・耳塚寛明編，1983，『現代のエスプリ No. 195 高校生 学校格差の中で』至文堂。
- 門脇厚司・陣内靖彦編，1992，『高校教育の社会学——教育を蝕むく見えざるメカニ

- ズム〉の解明——』東信堂。
- 金子真理子, 2002, 「90年代の学校社会学の展開」『東京大学社会科学研究所紀要 社会科学研究』第53巻第1号, pp. 37-76.
- 苅谷剛彦, 1986, 「閉ざされた将来像」『教育社会学研究』第41集, pp. 95-109.
- , 1988, 「日本の高校再考」『IDE 現代の高等教育』No. 295, pp. 5-13.
- , 2000, 「学習時間の研究」『教育社会学研究』第66集, pp. 213-229.
- , 2001, 『階層化日本と教育危機——不平等再生産から意欲格差社会へ——』有信堂。
- 菊地栄治, 1986, 「中等教育における『トラッキング』と生徒の分化過程」『教育社会学研究』第41集, pp. 136-150.
- 松原治郎・武内清・岩木秀夫・渡部真・耳塚寛明・苅谷剛彦・樋田大二郎・吉本圭一・河上婦志子, 1980, 「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, pp. 21-57.
- 耳塚寛明, 1993, 「学校社会学研究の展開」『教育社会学研究』第52集, pp. 115-136.
- 尾嶋史章編, 2001, 『現代高校生の計量社会学——進路・生活・世代——』ミネルヴァ書房。
- 志水宏吉, 1987, 「学校の成層性と生徒の分化」『教育社会学研究』第42集, pp. 167-181.
- 竹内洋, 1995, 「学校効果というトートロジー」竹内洋・徳岡秀雄編『教育現象の社会学』世界思想社, pp. 2-18.
- 山村賢明研究代表, 1983, 『受験体制をめぐる意識と行動』伊藤忠記念財団。
- 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, pp. 185-207.

ABSTRACT

**Challenging to Disparities in Secondary Education:
Re-examination of Studies and Educational Reforms
Concerning Disparities in High Schools in Japan**

IIDA, Hiroyuki

(The University of Tsukuba)

1-1-1 Tennoudai, Tsukuba-shi, Ibaraki-ken, 305-8577 Japan

E-mail: hiroiida@sakura.cc.tsukuba.ac.jp

In Japan, disparities in high schools showed an increasing tendency until the end of the 1970s. Since that time, attempts have been made to analyze and reduce these disparities, both in the field of sociology of education and educational reforms.

This paper aims to re-examine the challenges in both fields and to elucidate their positive outcomes and limitations, and in addition, to point out a new perspective for future challenges in this area.

Academically, the study of disparities began with the application of the concept of "tracking." At the beginning, many types of evils caused by disparities were problematized, and the concept of "tracking" was adopted to document the situation. The concept of "tracking" was compatible with functionalism, which was the main theoretical stream in the sociology of education at that time.

The concept of "tracking" was originally used in studies of high schools in the United States to reveal the fact that there were invisible mechanisms for the selection of students in open curriculum systems. However, in Japan, the concept was used to report the fact that there were great differences in the inner processes of schools and subjective aspects of students based on school disparities. In other words, the concept was used to point out the effects of the disparities. As a result, the study of disparities has been developed as the study of "tracking effects."

It can be said that studies of the tracking effect could have contributed to investigations of the inner processes of schools and subjective aspects of students. But instead, they took a macro perspective from the studies of school disparities. As a result, disparities were not examined in relation to social structures.

Politically, there are two ways to reduce disparities in schools. One is to

control the level of achievement of new students in order to prevent the emergence of differences among schools (input control). The other is to control educational activities in the schools to ensure that tracking effects do not take place in each school (through-put control).

Since the late 1970s, input controls have been carried out through reforms of the entrance examination system of high schools and improvements of the guidance system of junior high schools. However, these controls were too indirect to reduce school disparities. In other words, whether they could reduce the disparities or not depended on their ability to change students' standards for school choice, which were indeed subjective.

Through-put controls have been carried out as reforms of high schools. High school reforms after the 1980s were generally seen as an attempt to weaken classifications and frames of education. Logically, it seemed that these efforts led to a limitation of tracking effects in each school and to a reduction in school disparities as a whole. However, these attempts were not effective as they lacked a grand design and were done separately for each school.

Challenges to the school disparities in both fields mentioned above seems to be homologous. They share the fact that they look at the disparities from a narrow perspective, only in relation to inner processes of each school or the subjective aspect of students. School disparities are social disparities. For example, they involve class differences among the enrolled students, and are related to regional differences. Consequently, in order to reduce school disparities, it is necessary to see them in their social context. The conclusion of this paper, by introducing recent challenges to school disparities, proposes this new perspective.