

学力格差縮小に向けた公立中学校の理念と実践 ―分配的平等主義と関係的平等主義に着目して―

Philosophy and Practice of a Public Junior High School for Reducing the Inequality of
Academic Achievement Gap: A Focus on Distributive Egalitarianism and Relational Egalitarianism

数 実 浩 佑 Kosuke Kazumi
宝塚大学東京メディア芸術学部

抄録

本稿は、「格差の再生産装置」としての側面が強調されていた日本の公立中学校（X中）のフィールドワーク調査を通して、学校現場における学力格差縮小に向けた取り組みの実態を明らかにしていく。この課題に取り組むうえで、その実践の背後にどのような価値理念があるかに着目して分析を進める。具体的には、政治哲学における「分配的平等主義」対「関係的平等主義」という平等論の対抗図式を分析枠組みとして設定する。その分析枠組みをもとに、X中で行われている「下に手厚い」実践の意義と限界、および集団づくりの理念と実際について記述・分析した。本稿の結論として、学校の事例研究において、格差の縮小に向けての有効な実践を経験的に明らかにするとともに、どのような学校を目指すべきかという規範的問いについても検討する必要性を指摘した。

Abstract

This study clarifies the practices of public junior high schools to reduce the gap in academic achievement through a fieldwork study of a public junior high school in Japan (X Junior High School), with emphasis on its role as "reproduction devices of disparity." To address this issue, I will focus on exploring the value philosophy behind these practices by setting up an analytical framework based on the opposing equality theories of "distributive egalitarianism" and "relational egalitarianism" in political philosophy. The main findings of this study are summarized as follows. First, Junior High X does not practice formal equality, whereby no special treatment is given to students with low academic achievement; rather, it practices distributive egalitarianism by providing more educational resources to such students. Second, group learning sessions at Junior High X are not only for students to learn from each other but also to change the relationship between them. That is, it is practiced to realize relational egalitarianism. The study establishes the necessity of examining the normative question: What kind of school should we aim for? Additionally, it empirically clarifies effective practices for reducing inequality in schools.

キーワード：学力格差、分配的平等主義、関係的平等主義、事例研究、効果のある学校

Key Words : academic achievement gap, distributive egalitarianism, relational egalitarianism, case study, effective school

1. 問題設定

家庭背景に起因する学力格差の縮小に向けて、学校の役割は限定的なものであるという知見が1966年にコールマンレポートで報告されて以来、学校は格差を再生産する装置であり、不平等を維持ないし拡大する役割を果たしているという見解が支配的であり続けてきた(Bowles and Gintis, 1976; Bourdieu, 1977; Kozol, 1992)。しかし近年、海外の教育社会学研究において、学校は不平等を維持・拡大するのではなく、縮小することに貢献していることを示すエビデンスが蓄積されており、「学校に問題がある」という見方に対して修正が迫られつつある⁽¹⁾(Downey et al, 2004; Downey and Condrón, 2016; Raudenbush and Eschmann, 2015)。

この知見をふまえるならば、学校におけるどのような制度的・文化的・実践的要素が格差の縮小に寄与しているのか、すなわち、学校内部における格差縮小のメカニズムは何かについて明らかにしていく必要がある。ところが再生産論や葛藤論をはじめとする学校への批判的な見方が長らく支配的であったこともあり、格差を維持・拡大するメカニズムに注目が集まる一方で、縮小のメカニズムについては十分に研究が蓄積されていないという現状がある(Downey and Condrón 2016)。

学校が有する格差縮小のメカニズムが見逃されてきたという指摘は、日本の学校研究にもあてはまる。ただし例外として、「効果のある学校」研究が、学力格差を縮小する学校の実践に注目してきた研究としてあげられる(鍋島, 2003; 志水, 2005; 志水編, 2009; 川口, 前馬, 2007など)。この研究領域では、効果のある学校、すなわち、教育的に不利な環境のもとにある子どもたちの学力水準を下支えしている学校の調査を通して、いかなる実践が学力格差の縮小を可能とするかという問いが探求されてきた。

一方で、「効果のある学校」にあてはまらない大多数の学校については、学校は格差を再生産する装置であるとする見方が依然として主流である。その中でも繰り返し指摘されてきたのが、「日本の学校教育は、総じて子どもたちの社会経済文化的背景から目をそらす傾向にある」(若槻, 2015)という問題である⁽²⁾。

しかしながら、日本の大多数の学校が「子どもの社会経済文化的背景から目をそらす」学校文化を有していたとしても、学校は格差の維持・拡大のみに貢献しているわけではない。学校が学力格差の拡大を促進している側面があるとしても、それと同時に縮小する側面(たとえば、低学力の子どもを優先的にサポートするなど)をもち合わせている可能性も十分にありうる。重要なのは、学校が不平等に与える役割のうち、ひとつの側面のみに注目するのではなく、格差を拡大する側面と縮小する側面の両面を明らかにしていくことである(Downey and Condrón, 2016)。

もちろん、よりよい学校を実現するための方策を模索するためにも、現状の問題を批判的に観察・分析していくことは不可欠である。ただしその作業に終始し、学校のもうひとつの側面、つまり格差を縮小する側面が見逃されれば、その学校における教師のパフォーマンスも同時に見逃されてしまう。そのことは『効果的でない学校』を不当に貶め、『学力格差が縮小されないのは学校の責任だ』という言説(川口, 2009)を助長し、学校以外にある不平等の源泉を看過してしまう危険性がある。「学校に何ができるのか。そして何ができないのか」(Mortimore and Whitty, 1997)という議論を深めていくためにも、効果のある学校のみならず、それ以外の学校がもつ格差縮小のポテンシャルにも着目していくことが求められる。

そこで本稿では、子どもたちの社会経済的背景から目をそらし、結果として格差を再生産しているとみなされてきた日本の学校に入り、学校現場で学力格差の縮小に向けてどのような

実践が行われているかを明らかにする。そのうえで、その実践の意義を再評価するとともに、その学校の課題を明らかにしていく。

2. 分析枠組みと調査概要

1) 分析枠組み

現在の日本の学校は社会集団間の学力格差の縮小に向けていかなる実践を行っているか。この問いを検討するうえで、本稿はひとつの分析枠組みを設けたい。それは、その実践の背後にどのような価値理念があるかという視点である。

単純に考えれば学力格差を縮小するのは、社会集団間の不平等を解消に貢献するためであるといえる。しかし「平等」とはきわめて多義的な概念であり、現場の教員に限らず研究者の間でもその解釈が異なりうる。そのため、教員たちの実践の背後に「平等」という価値理念が共有されているか否かという視点のみではなく、いかなる平等観があるのかを考慮したうえで、その実践の含意を読み取る必要がある。

この問題を考える際、「分配的平等主義」対「関係的平等主義」という平等論の対抗図式(森, 2019)が有効な候補となる。両概念について、その概要を説明しよう。

分配的平等主義(distributive egalitarianism)は現代英米圏における主流派の平等理論であり、発生した格差・不平等を解消するために、財や資源の再分配によって平等を実現しようとする立場として説明される。代表的な理論として、運の平等主義があげられる。運の平等主義は、1) 出身階層、性別、エスニシティ、障害のように、各人が制御できない要因によって発生した不平等は、個人の責任ではなく社会の責任として解消されるべきであること、2) 自分自身の選択によって発生した不平等は正当化できることの2点を軸として平等概念を整理する(齋藤, 2017)。自分の選択による帰結は責任を問わせるが、本人の責任に問えない

要因によって発生した不利は社会によって補償されなければならないという考え方は明快であり、われわれの直観に訴えるところがある。

この運の平等主義に対して、痛烈な批判を加えたのがエリザベス・アンダーソン(Anderson, 1999)である。そのなかでも重要なのは、分配的平等主義のパラダイム全体に批判の射程をもつ次の2点である。第1は、格差なき配分状態が目指される一方で、「抑圧(oppression)」(Young, 1990)の問題、すなわち、一部の人々を不遇に追い込むべく作用するような背後の制度や構造そのものを是正しようとする問題意識が薄い点である。第2に、補償を受ける人々は支援を受けるべき「劣った人」と見なされ、自尊が損なわれてしまうという問題、いわゆるスティグマないし「誤承認(misrecognition)」(Fraser, 1998)の問題が見過される点である。

これらの問題に対応するための平等概念としてアンダーソンが提起するのが関係的平等主義(relational egalitarianism)である。アンダーソンの平等理論は、「財の分配それ自体のみならず、その中で財が分配される関係性に根本的に着目する『平等の関係的理論』として特徴づけられる(Anderson, 1999)。つまり、人間を価値によって序列付ける「階層」や、その非対称な関係から生まれる「抑圧」こそが不平等の根源的問題であるというわけである(Anderson, 1999)。

分配的平等主義が、財の再分配(補償)によって不平等に対応しようとするのに対して、関係的平等主義は、不平等を生成する制度や社会構造というより根本的な問題に目を向ける。森(2019)の言葉を借りれば、分配的平等主義が目指すのが「格差」の解消であるのに対し、関係的平等主義が目指すのが「差別」の解消であるとも説明できる。アンダーソンの批判を受けて、運の平等主義を支持する論者はその応答を試みているが、依然として論争は続けられて

おり、「分配的平等主義」対「関係の平等主義」という対抗図式は現代政治哲学の平等論における一大パラダイムをなしている。本稿では、この二つの平等概念を分析枠組みとして、学校の格差縮小の実践を読み解いていきたい。

2) 検討課題

教育を語る文脈で、「分配的平等主義」対「関係の平等主義」の分析枠組みが直接用いられた事例はないものの、ここにある問題意識は古くから重要な位置づけが与えられていた。代表的なものとして、補償教育政策の実践とその批判があげられる。アメリカのヘッドスタートをはじめとする補償教育政策は、貧困層や移民の人々を支えるためには、形式的な「機会の平等」ではなく、かれらにより傾斜的な再配分を行う「結果の平等」を意識したものでなければならないという問題意識を有している。しかし、それは文化剥奪論を前提とした政策であるという批判が登場することになる。文化剥奪論は、「貧困の原因が富と権力の不平等をもたらす社会構造にあることを意識的にみすごす」（黒崎, 1989）ため、財の再配分によって事後的に補償を推し進めるのみでは実質的な平等は達成できないとする批判である。この議論の展開はまさしく、分配的平等主義に対する関係の平等主義による批判として理解できる。

これらの議論を「いかなる平等観のもとで学力格差の克服に向けた実践を行っているか」を検討するという本稿の問題意識にあてはめたとき、「学校の実践は分配的平等を考慮するが、関係の平等は考慮していない」という仮説を立てることができよう。具体的には、習熟度別授業や補習授業を通して低学力の生徒をサポートするといった実践は行われているが、生徒の学力差＝能力差に起因する差別意識やスティグマへの問題意識が薄いといった仮説を立てることできる。しかしこの仮説は次に述べる2点で考察を深める余地がある。

第1に、分配的平等を志向した学校実践とし

ていかなるものがあるか、その意義と限界はどこにあるかを考察していく必要がある。分配的平等主義に対する関係の平等主義の立場からの批判は、「それだけでは不平等を解消するのに十分ではない」という批判であり、「関係の平等主義がより望ましいものであり、分配的平等主義の実践は乗り越えられるべきである」として解釈するべきではない。なぜなら後者の視点に立つと、習熟度別授業や補習授業をはじめとする低学力層の下支えを目指す学校の実践を否定し、その実践が有するポテンシャルを損ねてしまうからである。なぜ学校において関係の平等の概念が求められるかを明らかにするためにも、まずは分配的平等を志向した実践に着目し、いかなる取り組みがなされているか、その意義と限界はどこにあるかを明らかにする必要がある。

第2に、「関係の平等は考慮していない」という仮説は、解放教育・同和教育の理念を背景に有する「集団づくり」（志水, 2018）を実践している学校ではあてはまらない可能性がある。新保（2000）は、学級における集団づくりの原則として、「しんどい子（被差別・生活・低学力など）を中心におく」、「あらゆる差別や利己主義を許さない」、「『生活』を通して仲間と結ばれていく関係をつくる」の3点をあげている。つまり、集団づくりは、生徒の関係を敵対から仲間へと変えるための取り組みであり、それを通じて社会構造を変革していく可能性を有する、関係の平等を目指すための実践として位置づけられる。このような目的をもつ集団づくりが、学校現場でどのように理解され、機能しているかを検討していく必要がある。

3) 調査校の概要

本稿では、2015年4月から2018年3月にかけて、関西の公立中学校（以降、X中と呼ぶ）を対象にしたフィールド調査によって得られたデータを使用する。

まずX中の学校全体として掲げる目標・理念

表1 X中のプロフィール

	学力 平均	学力 標準偏差	通塾率 (%)	父親 大卒割合 (%)	母親 大卒割合 (%)	ひとり親 割合 (%)	世帯年収 300万円 以下 (%)
X中	52.4	9.64	61.4	63.6	32.6	19.5	9.8
市内全体	52.1	9.75	67.8	53.6	24.1	15.3	10.3

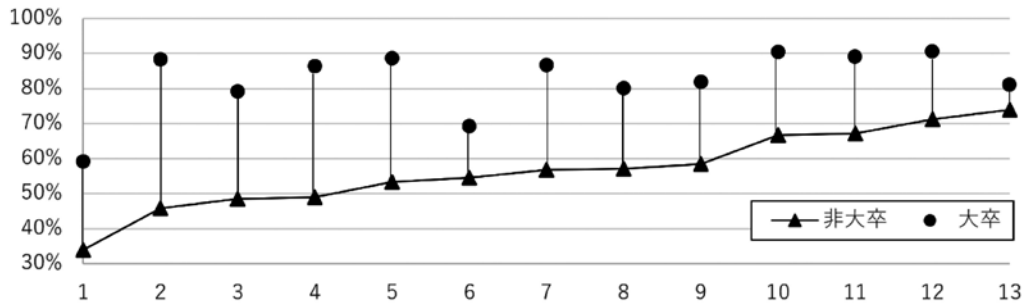


図1 各学校の通過率 (番号2がX中)

について確認しておきたい。それは「課題生に届く」というX中におけるキーワードに端的に表れている。この言葉の意味については、X中の校内研修資料において次のように解説されている。

「課題生」とは生活面・学習面・仲間関係で課題をもつ生徒のことです。「届く」というのは、課題生の困っていること(課題)が学級や班にとっても共通の悩みや頑張りたいこと(課題)になることです。また、そのことを通したつながり(仲間関係)が深まることです。(X中校内研修資料)

学力上位・中位層よりも、学習面において課題を抱える学力下位の生徒を軸に学校の実践を進めていく必要があること、そしてそのためには、「課題生」自身が努力をするだけでなく、周りの生徒がいかにサポートし、豊かな仲間関係を築くことができるかが鍵となっている。ここから、X中は分配的平等(低学力の生徒により多くの資源・支援を投入する

実践)と関係的平等(協力し合える仲間関係を築くための実践)の両方の達成が目標として据えられており、その達成に向けた実践がそれぞれ行われていることが予想される。

続いてX中の学力水準と生徒の社会経済的背景の特徴を確認する。表1は、X中の学力および生徒の家庭背景の状況を示したものである。表1をみると、学力平均は、全国偏差値で52.4となっており、全国平均(偏差値50)を上回っていることがわかる⁽³⁾。また通塾率は6割を超え、父親・母親の大卒割合も市内の平均を上回っている。このようにX中は学力水準・家庭の社会経済的背景ともに安定した水準にあるという点があげられる。もちろん低学力の生徒や家庭背景の厳しい生徒が存在しないわけではない。ひとり親家庭の割合は2割近くの数値を示しており、社会経済的背景の面で不安定さを抱える生徒も一定数存在する。

X中は「効果のある学校」にあてはまらない点もあげておく⁽⁴⁾。図1は、最低限必要な基礎学力を「偏差値50以上(=基準得点)」と設定したときの「通過率(=基準得点を上回って

る生徒の割合)」を学校ごと、父親学歴ごとに示したものである。過去の研究にのっとり60%を「通過率」の基準とするならば、X中（図1における番号「2」）は「効果のある学校」に当てはまらない。換言すれば、X中では大卒層と非大卒層の間に学力格差が存在しているということである。

このことは後にみていくように、X中の教師が「がんばっていない」ことを意味するものではない。むしろこの後の事例分析でみていくように、X中の教師は低学力の生徒を支え、学力格差を解消するための様々な工夫を行い、多大な労力を割いている。成果が数値としてみえにくい学校を調査の対象にすることによって、これまでの「効果のある学校」研究が見逃してきた教師の「がんばり」と学力格差を克服することの困難さを浮き彫りにすることができるだろう。

調査が始まった2015年4月から中学1年生のクラスに「学習サポーター」の立場として入り、数学の授業を中心に授業の様子を観察し、どのような授業実践が行われているか、生徒（特に低学力の生徒）はどのように授業を過ごしているかを中心にフィールドノーツに記録した。その後、生徒が2年生、3年生となり、卒業するまでの3年間、週1回のペースで参与観察を継続した。またインタビューの許諾を得られた教員6名に対して、インタビューも行った。

3. 低学力層への着目と「下に手厚い」実践

1) 教師が認識する家庭背景と学力の関連

X中の格差縮小の実践をみていく前に、教師たちが貧困・格差の問題についてどのように認識しているかについて確認しておきたい。まず指摘しておきたいのは、家庭背景における困難さと学力状況を結びつける語りはインタビューを行った6名すべての教師にみられたことである。たとえば、次のような発言があげ

られる。

生活面でしんどい子はどうしても授業でもなかなか前向きにいけない子も多いので。(B先生 インタビュー)

a君なんかにしても、授業以外のところで不安定さが大きくて、それが何かっていうと、家庭での不安定さ。その不安定を取り除かない限り数学に集中させることはなかなか難しい。(C先生 インタビュー)

しかし重要なのは、家庭背景と学力の関係性をどのように受け止め、その問題にどのように対応しようとしているかである。E先生は次のように語る。

家庭の問題になってくると、もちろんこっちはある程度アプローチはしているけど、そこは絶対、まずは難しいし、言ってしまうと、ほぼ不可能やってというような立ち位置でまず考えないとダメなんです。朝起きへん子がいて、じゃあ朝毎日迎えにいった、たたき起こして布団から出す、それすごく情熱的で熱意のある先生に見えるかもしれへんけど、でもその陰で、その先生疲れがたまってしんどくなって、他の子に対する授業の準備が、時間がなくなるかもしれないです。(E先生 インタビュー)

家庭への介入に努力を割き過ぎると「無限の仕事」(E先生)になり、授業の準備に当てるエネルギーが少なくなるとE先生は語る。この発言だけを切り取ると、家庭背景に起因する学力格差の問題に、教師はできることはないとして諦めているようにもみえる。ところが、E先生は上記の発言に続けて、「だから、学校の中でまず何ができるかっていうところで考えないと」(E先生)ということを強調する。家庭に入ることによって疲れがたまって、授業の準

備の時間がなくなるというE先生の発言は、家庭に入ることと学校の授業に力を入れること、両者のトレードオフを考慮したうえで、あくまで教師が力を入れるべきは「学校の授業で勝負すること」であると考えているからこそ出てきたものであろう。

あるいはD先生は次のように語る。

どうしても経済格差と学力格差が基本的には比例することが多いというのは実感としてはあって。でも、そのなかでそうじゃない子っていうか、そうならないようにしていこうっていうのが僕ら教師の仕事なんかになって。それを言い訳にしまって、結局経済力がない子は学力も上がらへんわってあきらめてしまうんじゃないかって、どうにか子どもたちのやる気を高めるであったりいろんなことで経済格差とかの格差のところの壁をなくしていきたいというか。(D先生 インタビュー)

D先生は家庭の経済的背景にともなう学力格差を深刻に受け止め、その解消を目指すことを教師の役割として認識する。それに向けて「子どもたちのやる気を高める」というアプローチをあげる。こうしたアプローチに対して、教師は階層間不平等の問題を個人化してとらえており、結果として学力格差の再生産に寄与しているとして批判することもできよう。しかし「やる気を高めるであったり」という教師の思いが、どのような実践を形づくっているかを明らかにし、それが学力格差の縮小に貢献する可能性を見逃してはならない。

E先生やD先生に限らず、生徒の家庭に直接働きかけることによって学力格差を解消しようとする教師の語りはインタビュー対象者からは聞かれなかった。他方でX中の教師たちは、家庭背景の困難さと低学力が強く関連していることを認識したうえで、低学力層をなんとかして支えようとする実践を模索している。

このような教師の認識を踏まえたうえで、X中の実践についてみていこう。

2) 分配的平等を志向した実践

すべての生徒が同じ内容と同じペースで学ぶ一斉授業においては、一度「わからない」状況になった生徒にとって、授業に参加することが難しい場合もある。この問題に対して、学力向上の校内分掌を担当するE先生は次のように語る。

一番の理想は、上が上がりつつ、下もぐいって伸びるような授業って最高ですよ。でもそんな授業ってほんまに難しい。だったら、僕は下にあわせて授業をするべきやと思った、中学は。(E先生 インタビュー)

この「下にあわせた授業」としてX中はさまざまな工夫と実践を行っている。具体的な実践として、(1) 授業への参加を促す工夫、(2) 習熟度別授業と放課後学習会、(3) 担任教師による個別対応の3つに分けて、それぞれ説明していきたい。

(1) 授業への参加を促す工夫

課題がある子でも、これだったらできるよねっていうスモールステップをたくさん作ろうかなと思って、授業を考えたりはしますね。(B先生 インタビュー)

上記の言葉に見られるように、誰でも参加できる授業を行うために、その子に応じて課題のレベルを振り分けることが意識されている。具体的な取り組みとして、多くの教科で共通に行われている授業目標の提示があげられる。「本時の目標」と書かれたマグネットカードを黒板に貼り、生徒はそこに書かれる目標をノートに写す。授業の最後には振り返りシートに授業で学んだことをまとめる。その授業の細部が

わからなくても、大枠は理解してもらおうとするための取り組みである。

問題をクイズ形式にし、生徒たちの興味を引こうとすることもある。

それでは難しい方程式をつくってください。みんなそれぞれつくって、班の中で一番難しそうなを選んでください」と先生が説明する。「どんなのでもいいん？」と生徒側から声上がる。「方程式だったらどんなのでもいいです。先生も解けないようなのをつくってください」と先生が答える。「よっしゃ、絶対解けんのつくったろ」とa君が作業に取り掛かり始める。(フィールドノーツ: 2015/8/28)

中1の段階から学力的に授業についていくことが難しく、落ち着きのなさが目立つa君であるが、クイズ形式の課題に積極的に取り組んでいる様子が観察された。

問題集の範囲を限定することもある。勉強が苦手な生徒に対しては、あらかじめ応用問題のページは免除し、基礎問題のページだけ解くように伝える。その意図について、B先生は次のように語る。

難しい問題にチャレンジしようとしているときに「そこもできればいいけど、ここまでできたらいいよ」と。ハードルを下げてあげようっていうようなイメージはありますね。(B先生 インタビュー)

(2) 習熟度別授業と放課後学習会

X中では2年生から数学の授業において習熟度別授業が始まる。基礎からじっくり学ぶクラスと、通常の進捗度で応用問題まで取り組むクラスに分かれる。基礎コースの最初の数学授業では、授業の冒頭にA先生が次のように生徒に話す。

今日からは、ここにいるみんなにとって本当に必要なところだけをやっていきます。取るノートも1ページだけなので、取るのめんどいという人もがんばってください。「あ、おれできるんだ」という状況をつくるので期待してください。(フィールドノーツ: 2016/4/22)

A先生のメッセージが生徒たちをエンパワーし、いままで数学の授業を半ば放棄していた生徒たちも顔を上げ、学習のモチベーションを復活させている様子がみられた。また数学の授業には補助教員がつくことが多いが、習熟度別授業が行われるときは、補助教員は「応用クラス」に入るのではなく、「基礎クラス」に入る。多いときには2人の補助教員が教室に入るが、生徒から「先生多い!」という発言が出てくるほど、低学力層が集まる「基礎クラス」に多くの人的資源が投入されている。

放課後学習会は定期テストの直前に、2~3回その場が設けられる。学力に課題がある生徒に教師から参加するように声かけられるが、その目安は前回の定期テスト5教科の合計が200点を下回る生徒である。注目されるのは、希望者のみが参加するのではなく、200点を下回る低学力の生徒が事前にピックアップされ、かれらに教師が声をかけることによってほぼ強制的に参加するようになっている点である。

a君も「おれやりたくない」といいながら教室に入ってきた。何かとつけてやらない理由を探そうとするが、先生に言われて席に座る。「おれ一人でやるから、先生隣来んとして」と言うが、E先生が隣に座る。「えー、いいよ」と言うが、「見ているだけやから」と言われ、先生がつく隣で宿題の漢字プリントに取り組む。(フィールドノーツ: 2016/2/26)

部活動や塾への参加を理由に、呼びかけられ

でも参加しない生徒もいるが、毎回10～15人程度の生徒が参加する。教員も10人近く参加し、一つの教室で定期テストに向けた学習に取り組む。マンツーマンに近いかたちで勉強できるので、わからないところが多い生徒にとって学力向上を図る大きなチャンスとなっている。

(3) 担任教師による個別対応

学校全体の取り組みに加えて、教師個人の取り組みについても触れておきたい。はじめに、「担任として個別ですくったりするんです」というA先生のサポートによって大きな恩恵を受けたb君の事例をみていく。中1のときから低学力が続くb君に対して、それを心配したb君の母親は、2年生の2学期で行われた三者懇談で、担任のA先生に「塾に行かせることを考えています」と相談した。それを聞いたA先生は、「b君が勉強をがんばりたいという思いがあるなら、塾に行かなくても大丈夫です」と伝え、次の日からA先生が作成した数学プリントをb君に解かせるというかたちで個別対策がなされることになった。A先生による「個別プリント」による対応は、プリント2枚から3枚程度の分量で、ほぼ毎日、A先生がb君の担任を外れる2年生の終わりまで行われた。この個別プリントをきっかけに、b君の学力は偏差値50近くまで大きく向上させることができた。

b君がA先生の個別対応を受けるきっかけとなったのは、三者懇談で親から学習不振の相談を受けたことと、本人の学習意欲が高かったことがかかわっている。ただしA先生の個別対応は、保護者からの相談がある生徒や「やる気」のある生徒に対してのみ向けられるのではない。たとえば、「勉強したくない」ということが多いa君に対しても、3年生の時期に、「かれの受験対策で、そこの似てる問題ばかり集めた計算問題」(A先生)を個別プリントとして作成し、数学の授業中に解かせていた。また3年生の冬休みには、低学力が続く、塾に行っていない3人の生徒を呼び出して、6日間

数学の補習授業を行った。

個別対応を行ったことで必ずしもすべての生徒の学力が向上したわけではない。しかしA先生が「落ちないようにすくい続けるというか、手差し伸ばまくるみたいな」というように、個別対応がなかったら、さらなる低学力が生じる可能性を考えると、その実践には大いに意義があるだろう。

3) 「下に手厚い」実践の意義と限界

これまでみてきたようにX中では、すべての生徒に「平等」に対応するのではなく、低学力の生徒により多くの資源やサポートを投入する「下に手厚い」授業実践を展開していることが確認された。ここにあるのは、生徒を特別扱わない形式的平等(荊谷, 1995)の論理ではなく、低学力の生徒により多くの資源とサポートを充てることによって学力差の解消を目指そうとする分配的平等の論理である。なかでも注目されるのは、意欲に乏しい、努力が足りないとみられる生徒に対しても、かれらを切り捨てるのではなく、何とかして働きかけようとする教師の姿である。

これらの低学力層に対する「特別扱い」は「特定の社会的カテゴリーに沿って行われているわけではない」という点で、川口・奥村(2016)が明らかにした教師の平等観と一致する。つまり、X中の教師が目指しているのは個人間の学力差の解消であり、集団間の学力格差を積極的に解消しようとしているわけではない。このことを、不平等を生み出す制度や社会構造を認識していないという批判をもって、その課題を指摘することもできよう。

しかし先にみたように、X中の教師は生徒の家庭背景と学力との関連を認識していないわけではなかった。盛満(2011)がフィールド調査を行った中学校のように、「貧困が不可視化」されている状況であれば、「『社会的差異』に目を向けずに『学校的差異』の縮小をねらった働きかけが、貧困層の子どもたちの不利をよ

り増大させている」(盛満, 2011) という指摘は正しい。けれども、教師が貧困や格差の問題を認識しているのであれば、低学力層への働きかけは「学校的差異(学力の個人差)を縮小することによって、間接的に社会的差異(集団間の学力格差)を克服しようとする実践」としての側面があることにも目を向けるべきである。

社会的差異に直接介入しないのは、E先生がいうように、直接家庭に入ることは難しいことに加え、そこに時間を割けば、「学校で勝負する」ことが難しくなるというトレードオフが働いているからである。また学校内で生徒の家庭背景に積極的に働きかけること(たとえば、就学援助を受けている生徒を対象に補習授業を行うなど)が行われないうのは、貧困と低学力を本質的な因果関係で捉え、かれらに「貧困である」というスティグマを貼り、自尊心を損ねることを避けるためとも考えられる。

ただし学校的差異を埋めることによって社会的差異の縮小を目指すという戦略に問題がないわけではない。まず盛満(2011)が指摘するように、「学校としてできることはやっている」という自負があるために、貧困問題に対する反省を促すには至らないという状況が起こるとすれば、それは問題視されるべきである。

加えて、同じ資源やサポートを投入しても、生徒の出身階層によってその効果が異なる可能性があるということにも注目したい。たとえば、同じ「個別プリント」という資源を与えても、b君が学力向上を果たした一方で、a君はその成果が表れにくい状況にあった。この理由には、b君の保護者が、成績不振を心配し、塾に行かせようとするほど教育熱心であることに對し、a君がひとり親家庭の環境にあり、母親が仕事に忙しく、かれの勉強をみる時間を確保しにくいといったことが関係しているだろう。

もうひとつ分配的平等主義に基づく実践に終始するのみでは解消できない課題が残されている。補償にともなうスティグマの問題であ

る。学校には低学力の生徒のみならず、中・上位レベルの学力をもつ生徒も同じ場所で学んでいる。そのような場所で教師が低学力の生徒により多くの目をかけているとき、学力上位・中位の生徒から「なぜあの子ばかりかまうのか」という声が出てきても不思議ではない。

実際、これまで日本の学校で「特別扱い」をよしとせず、「形式的平等」が重視されてきたのは、特定の生徒に差別感・不公平感が生まれないようすにするためであった(荻谷, 1995)。しかし、「下に手厚い」実践を行うことによって、「能力主義的差別教育」に伴う問題が再び顕在化してしまうのではないか。そのような状況を放置すれば、低学層に手を差し伸べる学校の実践が、生徒間の関係性を悪化させ、意図せざる結果として低学力の生徒をより困難な状況においやってしまう可能性もある。

4. 集団づくりの理念と実際

1) 関係的平等を志向した集団づくりの理念

前節で、「下に手厚い」実践が、生徒の差別感・不公平感を生み、低学力の生徒にスティグマの問題がともなう可能性があることを指摘した。この問題に対応するために提出したX中のひとつの回答が「集団づくり」の実践である。X中の集団づくりをつくってきた中心人物であるF先生は次のように説明する。

(これまでの取り組みは)授業にならへんからちゃんとやろうよっていうどちらかという教師サイドの発想やったんですけども。(中略)みんなの仲間のためだよっていう視点をもとうっていうように、だんだん変わってきてるんですね。クラス内の雰囲気崩れると、勉強のわからへん子とかしんどい背景を持ってる子なんかは一番に崩れてくるんですね。そんな中で、できる子からきちっとしてって、ちゃんとしようねとかみんなで声かけられたら、しんどい子も引き上げら

れていく。(F先生 インタビュー)

また、X中の校内研修資料には次のようにまとめられている。

教師も生徒(本人・周りの生徒)も課題解決に向け全力となるのは、当然ですが、そんなかわりのなかで、周りの生徒の仲間を見る目がどれだけ変わったかが課題をもつ生徒に届くをめざした取り組みの一つのポイントとなります。(X中校内研修資料)

つまり、課題をもつ生徒を支えていくためには、本人の変化だけでなく、「仲間を見る目がどれだけ変わったか」が重要とされている。それに向けて、集団づくりを通して、「仲間のことが考えられるリーダー」を育成することがX中の目標として設定されている。

続いてX中の集団づくりの実践についてみていきたい。具体的には学期ごとに変わる6人班が集団づくりの土台にある。班食べ(昼ごはんを班で食べる)、班学習、班ノート、HRでの振り返りといった取り組みがなされているが、数学や英語など、問題演習の時間がとられる科目では、演習に取り組む際に6人班で机をかためての班学習がしばしば行われる。

今やっていたプリントは結構難しいです。黙々とワークをやっている人は仲間を見捨てています。教えてあげてください。せっかく班のかたちでやっているのに、先生は教えずにどうやって教えているかなーって思いながら見ていました。(フィールドノート: 2015/10/30)

上記の言葉からわかるように、わからない生徒がいてもあえて教師から教えず生徒同士で解決を目指すように仕組まれている。「仲間を見捨てています」という言葉もあるように、単にわからないところを教えるのではなく、仲

間として捉える視点が重要視されていることが読み取れる。

以前の勤務校からX中に移ってきたA先生は「以前の学校は個人主義。自分さえよければよいという感じはありましたね。X中とは全然違う感じですね」と集団づくりの手ごたえを語る。またE先生から「X中みたいな集団づくり、これだけやっているのって珍しいんじゃないかな。もちろんどこも集団っていうのは大事にしてると思うんやけど、ここまで全校的にシステム化されてるのはないと思うんです」という言葉が出てくるほど、X中において集団づくりは学校全体に根付いている。

2) 分配的平等を志向した集団づくりの実践

集団づくりが関係的平等を志向した実践として位置づけられていることを確認した。この取り組みは、低学力の生徒を「特別扱い」することにともなうスティグマの問題を解消ないし緩和する可能性を有している。ところが、次の教師の発言に見られるように、集団づくりを、関係的平等を目指すものではなく、分配的平等を目指す取り組みとして位置づける様子もみられる。

僕が全員に教えられないから、要はちっちゃな先生をつくるようなもんなんですけど、言い方悪いんですけど、便利屋として使うときもある。(E先生 インタビュー)

どっちかといったら、下位層を引き上げるよりは、まずは中間層を上位に上げたい。教えられる子が増えたら助かるんです。ほんまにしんどい子を救える時間が増えるから。(A先生 インタビュー)

このような視点に立つことによって、授業に参加することが可能になっている生徒も多い。しかしながら、集団づくりが単なるしんどい子を支える手段＝分配的平等を目指す実践とし

でのみ位置づけられるとしたら、「仲間を見る目が変わる」という理念が込められた集団づくりがもつインパクトは半減するだろう。

実際、集団づくりの実践が単なる教え合いの手段となってしまうことをF先生は危惧している。

どの先生も間違っておられないし、ちゃんとしたことをおっしゃっているし。(中略) なんですけども、大事なことは、この学校はどんな苦勞をしてどんな経緯をたどって、どんな集団づくりを求めて、ここまできたんかということを理解してもらわへんかったら… やっぱりそこやと思うんですよ。(F先生 インタビュー)

あくまで生徒関係を変えるのが、F先生の目指す集団づくりの取り組みであり、このことは、X中の校内研修資料にも次のように明記されている。

一人ひとりの仲間を深く知りあって、『共に成長する関係』を創るための1つの手だてとして、班を創るのであり、集団づくりは教師の下請け機関ではない！(X中校内研修資料)

もちろん「便利屋として使う」ことは、教師の負担を減らすための集団づくりの使い方の一つであり、それ自体を否定することはできない。問題は、集団づくりが「便利屋」としてのみ使われること、つまり「仲間を見る目が変わる」という本来の目的が抜け落ち、単なる教え合いの手段としてのみ解釈されてしまうことである。

5. まとめと考察

これまでの分析から得られた知見を2点にまとめる。第1に、X中が行っている実践は、

低学力の生徒を特別扱いしない形式的平等(苅谷, 1995)の実践ではなく、低学力層により多くの教育資源を投入する「下に手厚い」実践、すなわち分配的平等主義の実践であることが確認された。そしてX中の教師が、生徒が抱える家庭背景による格差や貧困の実態を認識していることをふまえれば、低学力への働きかけは、「社会的差異に直接目を向けずに学校的差異の縮小に終始している」という格差拡大の側面のみではなく、「学校的差異を縮小することによって、間接的に社会的差異を克服しようとする」格差縮小の側面があることを指摘した。

第2に、X中の集団づくりに基づく班学習は、単なる教え合いの手段ではなく、仲間の関係性を変えていく実践であること、すなわち、関係的平等の実現を志向した実践であることを確認した。その一方で、その視点が薄れ、単なる教え合いの一手段として、すなわち、関係的平等の実現ではなく、分配的平等を実現するための手段に陥ることが危惧されていることを確認した。

日本の学校がもつ差別的特徴を指摘する先行研究と対比すれば、「効果のある学校」にあてはまらないX中において「下に手厚い」授業実践が豊富に行われている事実を認識することが重要だろう。この「下に手厚い」実践は、特定の社会的カテゴリーに沿って行われるものではなく、介入の判断基準はあくまで学力であるが、個々人の学力差の解消を通して、社会的不平等の縮小につながる可能性を秘めている。このような実践を見逃し、一部の学校では格差に抗する実践を行っているが、多くの学校では格差に無関心であるという二項対立的な認識にとどまっていたは、学校の実践の意義を捉え損ねてしまう。

また「下に手厚い」実践が行われている背景には、教師の「がんばり」が大きく影響していることを見過ごしてはいけな。 「さらなる下支えが必要だと」指摘するのみでは、教師の多忙化にますます拍車がかかるのみならず、「そ

これは現場のことを何もわかってない意見だ」という声が返ってくるだけであろう。

もちろん、学校がすでに格差を縮小する側面を有しているとしても、それで十分であるというわけではない。実際、X中においては、保護者の学歴や世帯所得の違いによる学力格差は大きく、それを克服していく方途を検討していくことは重要な課題である。この課題に対して、X中の「下に手厚い」実践を分配的平等主義に属する実践として位置づけるならば、関係的平等主義の立場から次の2点を指摘できる。

第1に、「下に手厚い」実践は、生徒の社会的背景によってその効果が異なりうるという点である。「個別プリント」の効果が表れた生徒、そうでない生徒の事例のように、教育効果には生徒の社会的背景によって違いが生じる可能性が高い。その点を見過ごせば、「あの子にも同じように手をかけたのに伸びなかった」として、その失敗を自己責任として捉えてしまう危険性がある。それを避けるためにも、生徒の生活背景による「効果の異質性」に自覚的になる必要があるだろう。

介入への入り口が「低学力」という学校の差異だとしても、その背後にある社会的差異への目配せを忘れてはいけないということである。もちろんそれに自覚的になることが直ちに根本的な解決につながるわけではない。とはいえ、生徒の背景を知ることによって、よりよい教師-生徒間の関係性を築く可能性は高まる。その重要性をC先生は次のように語る。

子どもの背景に根差すってというのは、目を向けて向き合ってあげるのはやっぱり大事なかな。(金髪にしてきた生徒を指導するときに)「あほ!」ではなく「どうしたん?」って変わるだけでも子どもはいろんなことを心開いてくれる。(C先生 インタビュー)

教師と生徒の関係が非対称な抑圧関係に転化しないためにも、教師と生徒の間に関係的平

等の視点が含まれる必要がある。「わかってあげると対応も変わる」(C先生)という教師の言葉が、その必要性を端的に表している。

第2に、「下に手厚い」実践のみでは、ステイグマの問題に対応できないという点があげられる。確かにわからない生徒に勉強が得意な生徒が教えてあげることによって、学力の下支えは可能となる。ただし、そこに仲間の関係性を変容させるという視点がともなわなければ、集団づくりがもつインパクトは半減することになる。単なる教え合いの手段として集団づくりの意義を解釈すれば、「思いやりではなく、憐みによる侮辱的なステイグマ」(盛山, 2006)が、教える側と教えられる側の関係性を規定する危険性がある。

それを避けるためにも、個々の実践が導入された背景を理解した上で、その背後にある理念とセットで教員間に共有することが必要となる。本稿の分析を例にとれば、低学力の生徒を授業についていけるようにするための単なる手段ではなく、生徒間の人間関係を豊かにするための実践としての導入されたX中の集団づくりの含意が正確に共有される必要がある。しかしながら特定の実践の背後にある理念=価値観を教員間に共有することは必ずしも容易ではない。集団づくりをX中に導入しようとしているF先生はその困難を次のように語る。

生徒観は誰からも教えられないというか・・・「生徒はこうです! こう見なさい!」なんて言っても、「ああそうですか」ってできるもんじゃないから (F先生 インタビュー)

授業実践の手段を導入する、教え方のテクニックを提供するといったことと異なり、理念や価値観を共有することは難しさがともなう。ここにこそ、学校の事例研究のさらなる展開の可能性が残されていると考えられる。すなわち、個々の学校の特徴や実践がもつ意義を、その実践が生まれた背景と価値理念にまでさ

かのほって、その論理を平等概念の多義性に留意しながら丁寧に記述・分析していくことである。

本稿が目指したのは、分配的平等主義と関係的平等主義という概念を使って、「平等観」といった価値観を切り分けて、学校の実践を整理していく試みであった。価値観が「個々の教師が実践の中で身に着けていく」もののだとしても、その理解を共有しやすいものにできるように、各々の実践がもつ平等観の分析を行うことは一定の意義があるだろう。

この分析を進めていくことは「よい教育とは何か」(Biesta 訳書, 2016)というより大きな問いに接続していく。効果のある学校研究の発展形である「力のある学校」研究は、すべての公立学校が目指すべき「目標概念」として、「力のある学校(=すべての子どもたちをエンパワーする学校)」という概念を設定した(志水編, 2009)。この研究は「～べき」(should)の領域に踏み込んだ規範的概念を設定したものとして注目されるが、この研究をさらに展開していくためには、「力のある学校」で行われている実践の特徴を丹念に明らかにしていくことに加えて、「『力のある学校』とは何か」、「すべての子をエンパワーするとは何を意味するか」、「どのような学校を目指すべきなのか」といった問いを理論的に、より深く検討していくことが必要だろう。その際、本稿が設定した分配的平等主義／関係的平等主義の枠組みのように、政治哲学をはじめとする規範理論に関する研究の成果が、有益な視点を与えることができる。

本稿の知見を実践的示唆へとつなげるために、分配的平等主義と関係的平等主義という学術用語を、われわれにより馴染みのある言葉に置き換えて整理することによって本稿を締めくくりたい。齋藤(2017)が述べるように、分配的平等主義は補償(compensation)、関係的平等主義は保障(security)という日常用語にそれぞれ置き換えることができる。つまり、「補

償が個々に特定された『値しない不利』に向けられるのに対して、保障は、人々の間、市民の間に支配・被支配の関係を招くような不利な条件を余儀なくされることがないように生活条件を整備するものである」(齋藤, 2017)。

このように補償と保障の意味を理解すると、学校現場で使われるキーワードである「学力保障」の意味が明確になる。すなわち、学力保障とは、あらゆる差別を許さず、生徒同士の葛藤と抑圧関係を取り除くことを目指す、関係的平等主義の言葉として理解することができる。しかしながら、学力保障の本来の意味が読み替えられ、「学力補償」を意味するものとして理解されていないだろうか⁽⁵⁾。もちろん、低学力に陥った生徒に対して、再び学びに向かうための資源や機会を提供することは重要な課題である。しかしながら、そこに「保障」の観点が含まれていないならば、学力向上を希求する教師の想いが、生徒間の競争を煽り、「できる子」と「できない子」の間に葛藤を生み、豊かな関係性を築く契機は失われてしまう。ここに学力保障という言葉が生まれた歴史的背景とその言葉に込められた意味が見出せるはずである。

<注>

- (1) 学校の効果に見直しが迫られている背景のひとつとして、「反実仮想(counterfactual setting)」の視点、つまり「もし学校がなかったら不平等はどうなっていたか」(Raudenbush and Eschmann, 2015)という視点が含まれるようになったことがあげられる。実証的には、学校在学中の格差と夏休み期間の格差の進展度合いを比較するアプローチが、学校は格差を縮小しているというエビデンスを示している(Downey et al, 2004; Alexander et al, 2007)。
- (2) 具体的には、個人を能力差に応じて扱うことが「差別」であるとする認識とそれを避けるための「形式的な平等」の存在(荻谷,

1995) や「特別扱いしない」学校文化 (志水, 2002; 盛満, 2011) といった特徴が社会集団間の不平等を温存するメカニズムとして指摘されてきた。

- (3) 表中の学力は、対象の生徒が中学3年生のときに、東京書籍の学力調査を受けた結果 (全国偏差値, 科目は数学) である。
- (4) 効果のある学校の選定基準・方法については川口・前馬 (2007) を参考にした。
- (5) 志水 (2020) も、「保障」と「補償」の違いを整理したうえで、「ハンディを埋める」ことを旨とする「学力補償」のアプローチは根本的にはあまりうまくいかないという見解を示している。

<参考文献>

- Alexander, K., L., Entwisle, Doris R., and Olson, Linda S. (2007) : Lasting Consequences of the Summer Learning Gap, *American Sociology Review* 72(2), pp.167-180.
- Anderson, E. (1999) : What Is the Point of Equality?, *Ethics*, 109(2), pp.287-337.
- Biesta, G., J. (2010) : 藤井啓之・玉木博章 (訳) : よい教育とはなにか—倫理・政治・民主主義, 白澤社, 2016.
- Bourdieu, Pierre (1997) : "Cultural Reproduction and Social Reproduction" pp.487-511, in *Power and Ideology in Education*, edited by J. Karabel and A. H. Halsey, Oxford University Press.
- Bowles, Samuel and Herbert Gintis (1976) : *Schooling in Capitalist America*, Basic Books.
- Downey, Douglas B., Paul T. von Hippel, and Beckett A. Broh, (2004) : Are Schools the Great Equalizer?: Cognitive Inequality during the Summer Months and the School Year." *American Sociological Review* 69(5): 613-635.
- Downey, Douglas B. and Dennis J. Condron (2016) : Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality" *Sociology of Education* 89(3): 207-220.
- Fraser, N. (1998) : Social Justice in the Age of Identity Politics: Redistribution, Recognition, and Participation. In Grethe B. Peterson (Ed.), *The Tanner Lectures on Human Values*, 19 (pp.3-67). University of Utah Press.
- 荻谷剛彦 (1995) : 大衆教育社会のゆくえ, 中公新書.
- 川口俊明 (2009) : マルチレベルモデルを用いた「学校の効果」の分析—「効果的な学校」に社会的不平等の救済はできるのか, *教育社会学研究*, 84, 165-184.
- 川口俊明・前馬優策 (2007) : 学力格差を縮小する学校—「効果のある学校」の経年分析に向けて, *教育社会学研究*, 80, 187-205.
- 川口俊明・奥村美保 (2016) : 教育社会学と学校の「ギャップ」, *日本教育社会学会第68回大会要旨*, 98-101.
- 黒崎勲 (1989) 教育と不平等: 現代アメリカ教育制度研究, 新曜社.
- 小玉重夫 (2016) : 今, 教育を再定義する意義, 教育の再定義, 岩波書店.
- Kozol, Jonathan (1992) : *Savage Inequalities: Children in America's Schools*, Harper Perennial.
- 盛満弥生 (2011) : 学校における貧困の表れとその不可視化—生活保護世帯出身生徒の学校生活を事例に一, *教育社会学研究*, 88, 273-294.
- 森悠一郎 (2019) : 関係の対等性と平等, 弘文堂.
- Mortimore, P. and Witty, G. (1997) : Can School improvement overcome the effects of disadvantage?, *Institute of Education*.
- 鍋島祥郎 (2003) : 効果のある学校, 解放出版社.
- Raudenbush, Stephen W. and Robert D. Eschmann (2015) : Does Schooling Increase or Reduce Social Inequality?, *Annual Review*

of Sociology 41, 443-70.

- 齋藤純一 (2017) : 不平等を考える, 筑摩書房.
- 志水宏吉 (2002) : 学校世界の多文化化, 宮島喬・加納弘勝編, 国際社会2 変容する日本社会と文化, 東京大学出版会, 69-92.
- 志水宏吉 (2005) : 学力を育てる, 岩波書店.
- 志水宏吉編 (2009) : 「力のある学校」の探求, 大阪大学出版会.
- 志水宏吉 (2018) : 同和教育の変容と今日的意義—解放教育の視点から—教育学研究, 85 (4), 2-14.
- 志水宏吉 (2020) : 学力格差を克服する, 筑摩書房.
- 新保真紀子 (2000) : 人権学習を通して生徒集団の高まりを, 中野陸夫ほか編, 同和教育への招待, 解放出版社, 146-157.
- 盛山和夫 (2006) : リベラリズムとは何か—ロールズと正義の論理—, 勁草書房.
- Young, I. (1990) : Justice and the Politics of Difference, Princeton University Press.
- 若槻健 (2015) : 「排除」に対抗する学校, 教育社会学研究, 96, 131-152.