

# 日本の教育社会学における量的研究・量的調査

## －展開と課題－

中澤 渉（東洋大学）

### 1 『教育社会学研究』にみる計量分析

まず日本の教育社会学における計量分析の動向を把握するために、学会誌掲載論文の直近5年間の傾向を振り返る。対象論文は特集論文を含め104本あり、64本が質的研究・歴史研究・理論やレビュー論文なので、今回の考察から外す。計量分析を主たる方法として採用していると見なせる40本のうち、最も多用されているのが二項ロジット（13・以下、カッコ内数値はその分析を利用している論文のべ数）、続いてOLSと、相関分析やカイ二乗検定などのごく基本的な分析（各12）、多項ロジットと因子分析（各4）と続く。次に、米国の代表的な教育社会学系雑誌である *Sociology of Education* と比較する。80本の同時期の論文のうち、質的研究・理論研究は8、それ以外（72）は計量分析である。二項ロジット（19）が最多なのは日本と同じだが、以下、OLSとHLM（いわゆるMultilevel, GLMM, 数学的には同じであるGrowth Curveも含む）（各17）、パネル固定効果・多項ロジット・Count Model（各6）などとなっている。また日本と差異を感じるのは、①ウェイトを用いていること、②欠損ケースへの対応（多重代入法を用いるなど。例としてAllison 2002; Acock 2005）、③入れ子構造になっているデータに回帰分析をしたときの、係数の標準誤差の処理（それを無視すると標準誤差が過小推定され、有意になりやすい）、が大抵明記されていることだろう。また日本の論文にはない操作変数法や傾向スコア分析も、一定数（計8）あることも指摘しておこう。

これをもって、日本の分析手法は遅れている、不勉強だと嘆くのはた易い。そういった反省は必要なのかもしれないが、私の最も言いたいこ

とではない（しかもその認識は、必ずしも正確ではないと思う）。計量分析で用いられる方法は、理論のみならず、データの構造にも依存する。筆者も経験したことだが、米国で先端の方法論を勉強しても、日本でその方法を使えるデータが存在しない、という本末転倒な事態も発生する。ちなみに日本の研究では、個人的研究グループによる非公開データが依然主流（10）であり、次が政府統計（『学校基本調査』など）を自分で加工したもの（9）、JGSS（5）、SSM（3）と続く。一方アメリカは、NELS（15）、Add Health（7）、CensusとNLSY（各6）、ECL-KC（4）などだが、いずれも大規模サンプルで、データアーカイブやウェブを通じ入手可能である。この傾向は *American Sociological Review* の教育・青少年問題研究論文でも同じである。Censusを除き、基本的にパネルデータであることも注意しておきたい。

### 2 何が問題とされてきているのか

米国の方法論を勉強したのに、日本ではそれが使えないのは、米国と日本の教育事情や文脈が異なる以上当然である、というのは開き直りに過ぎない。確かに、日本固有の問題意識のもとに調査が実施されてきたのは事実である。だがそのデータ収集は、とりあえず頼めるところに頼んで、サンプルサイズだけは確保するという、データの質に無頓着な方法が未だに多い。確かに、調査が行いにくい環境になっていることは理解できる。しかしこういったデータは、統計的に厳密な方法で収集されたものではないため、細かいバイアスの問題などを議論する意味がない。だから「大体これで合っているだろう」という大雑把な議論をするしかない。こ

れでは国際的な雑誌で勝負できないのが実情であり、固有の教育事情云々の問題ではない。

科学的に厳密な議論を行いたいのだとすれば、データ収集法に始まり、できるだけ厳密な推定を行う、という志向をもつのは当然である。米国を中心に、計量分析の最先端では、因果推定における内生性に基づくバイアス（選択バイアス）の除去が関心の的となっている（Blalock 1970; Lieberman 1985; 山口 2009 など・具体的解説として星野 2009）。操作変数法、傾向スコア、パネルデータ分析はその問題への対処法である。これは学校の教育効果、といったことに関心をもつ教育社会学でも、注意が払われるべき問題である（Morgan 2001; Winship and Morgan 2007）。進路選択モデルでも、各学校進学段階で、進学する／しないの独立の選択が行われているわけではない。それを考慮しないと推定値に偏りが生じるので、バイアスを除去する様々な工夫が提案されている（Cameron and Heckman 1998; Breen and Jonsson 2000; Lucas 2001、cf. Mare 1980; 1981）。

このような議論は瑣末で、大局的な理論と無関係などでもいい話だ、という批判を耳にすることがある。しかし少なくとも米国の教育社会学では、的外れな批判である。それは推定法の改良で重大な知見の変更が起こることが理解されており、闇雲に小難しい推定法が利用されているのではないからである。つまりデータ・方法論と社会学的知見とが関連付けられるよう、常に意識されているのである。例えば、近年パネル調査が流行しつつあるが、筆者の理解では、①横断調査では区別できない個人内変動と個人間変動を区別できること（これにより横断データ分析と異なる結果が出ることは珍しくない）、②固定効果推定により *invariant* な観察不可能な個性（*unobserved heterogeneity*）を統制してバイアスを補正すること（Allison 2009）に重要な意義がある。これを理解しないと、パネル調査の設計自体を誤る可能性がある。また頑健性のある推定結果を得るには、大規模

なサンプルを確保する必要があるというのも共通理解になりつつある（Breen et al. 2009）。

### 3 今後目指すべき方向性

米国でこういった議論が活発に行われてきた理由は、データのアクセシビリティの問題と関連する。著名な学会誌では、第三者でも検証可能なデータが利用されていることがほとんどである（類似の指摘は潮木 2008）。また調査規模からいって、研究者個人によるマネジメントはほぼ不可能である。そして高度な方法論を個人で学習するのは困難であり、大学院や不定期なセミナーなどで、学習機会が多く設置される必要がある。もっとも最後の点は近年改善されつつあり、手薄なデータハンドリング、欠損値、ウェイトの使用方法をはじめ、共通公開データの分析法を学習しあう機会を、大会時に設けるだけでも一定の意義があるだろう。

また諸外国のように、政府主体の調査とその公開が期待しにくい以上、準備に相当な労力や時間を要するが、学会会員の協力による大規模パネル調査が真剣に検討されてよい。日本は海外からも、データ入手が困難で閉鎖的だと見なされている。このことが日本研究のプレステージを下げ、さらに、データアクセスの困難さが若手育成・教育の阻害要因となり、国際的に関心を持たれている議論に日本の研究者が乗り遅れる、という悪循環が発生するのでは、という危機感を筆者は抱いている。既存の日本のパネル調査は抽出単位が個人であり、「学校」の教育効果に強い関心を抱く教育社会学の問題意識とはデータ構造にズレがある。また異なる学校間の接続もしくは労働市場への移行も、必ずしも十分に捕捉できていない。その点で教育社会学としてパネル調査を行う独自の意義が存在する。日本教育社会学会は、社会学領域でも実証研究の蓄積では随一の実績があると自負してよい。そういったこれまでの経験を活かしつつも、新たな一步を踏み出す時期に来ているのではないだろうか。