

「学校経営基盤」の研究

| | | | |
|------------------|---|---|-----|
| 東京大学教育学部教育行政学研究室 | 牧 | 柱 | 名 |
| ” | 浦 | 野 | 東洋一 |
| ” | 田 | 子 | 健 |
| ” | 井 | 澤 | 直也 |
| ” | 梅 | 澤 | 収 |
| ” | 武 | 川 | 一彦 |
| 早稲田大学大学院文学研究科 | 田 | 沼 | 朗 |

A Comparative Study of the School Management in Communities

Masana MAKI, Toyokazu URANO, Takeshi TAGO, Naoya IZAWA,
Osamu UMEZAWA, Kazuhiko MUKAWA and Akira TANUMA

The aim of this study is to inquire the basis of school management in elementary and secondary schools in the light of the relation between 'community and school'.

We chose four communities which are typical cases in Japan: developing rural, underdeveloped rural, developing urban, and underdeveloped urban community. We investigated the basis of school management in those four communities by questionnaire and case study method. The respondents to questionnaire were fifth-grade pupils in elementary schools, their parents in those schools. Second-grade students in junior high schools, their parents and all teachers in those schools were also asked.

Some items of questionnaire were achievement of pupils and students, drop-out, *juku* and private teacher and so on.

The objects of case study were those who interested in those schools, such as school masters, PTA representatives, teachers and superintendents.

We started our research in the spring of 1984. We collected a great deal of materials to understand those communities and their schools.

Analyzing the findings from questionnaire, case study, and materials collected, we tried to clarify what the needs and demands of parents are and how teachers respond them.

This is the first report of our study.

I 序

A 今日の学校と地域

—教育をめぐる共同から公共性を見る—

ありのままの学校—そこで生き、学び、成長する子どもたちや、そこで働く人びと、学校に期待を寄せながら失望する親たち、学校を政治的・経済的に利用するものたち、そうしたものを含めて—を捉えることは極めてむ

づかしい。数限りない実践記録、市町村、都道府県、国の調査、研究者の論文、さらには小説その他作家による作品などを読んで、どれほど学校の実像にわれわれは迫りうるか。ひょっとして、虚像を実像と見誤っているのではないかとの思いにとりつかれる。

しかし、そうではあるまい。こうした数々の加工された資料に目を通していても、見る目が確かならば、ほのかにはあれ、学校の実像が網膜に浮び上ってくる筈である。さまざまな材料の中に、ひそかに息づいている実

像を探りあてることができるにちがいない。そう考えてここに調査の動機をしるしておきたい。

1. 子どもの地域生活と「入会権」

子どもたちは、かつては時間・空間のかなりの部分を自分たち自身が統御することができた。農村部ではいうまでもないが、都市部にも、子どもの遊び場に好適な“原っぱ”や路地裏の空地などがあつた。それらは、私有地であり、公道であつたが、子どもたちがそこを遊び場とする限りでは、その土地の所有者は土地利用に寛容であり、また社会的にもそのような意識は共有されていた。“原っぱ”で「戦争ゴッコ」をする、木にのぼる、秘密の基地を作る、などのことは、私的所有者である地主も大目に見ていた。道ばたの柿の実を少しぐらい取ろうが、それは、いまはやりの言葉でいうところの「非行」として指弾されることではなかつた。子どもは生活と文化に関しては、これらの空間に「入会権」をもっていたということができよう。

「一定地域の住民が、一定の山林・原野等で共同に収益する権利」（我妻栄他『新法律学辞典』有斐閣、1977年）を入会権というが、法制史上、「入会」の歴史をさかのぼると、律令の制にまで至る。入会の形態には、村中入会、数村持地入会、他村地入会、個人地入会の形態があつたとされている。いまこれらについて詳述する必要はないが、基本形態である村中入会において村民のもつ入会権は、「総合人である村とその構成員である村民に分属しており、入会野山総有権の一形態と解される」（前辞典）と説明されている。つまり、入会権は土地の総有もしくは収益権の総有を意味しているのである。

まだ厳密に慣習を検討したと言えるほどは、研究していないのだが、人間の物的生活面においてだけではなく古い共同体的関係においては、精神的・文化的生活面についても、村中入会的発想、文化とその享受について、「総有」という考え方が存在していたといえると思う。とりわけ子どもの文化についてはそうであつたといえる。個人所有の山野でその村の子どもが自由に遊ぶことが認められるのは、個人地入会と呼べるし、自然という発達に不可欠な環境条件を十分享受する子どもの権利を入会権として大人社会が認めてきたことだといえよう。また公有地についていえば、それは、村中入会の子ども版だといつてもよいであろう。

1950年代後半から急速に進んだ家族や地域共同体の解体化は、人びとに私的個別化の過程をいやおうなく歩ませた。都市部では、家と家の間はブロック屏で仕切られ空地には鉄条網がはりめぐらされ、路地裏まで車が横行することとなった。子どもが、自分が主人公でありうる

空間は極度に狭められてしまった。また、子どもの時間にしても、学校での朝練習から、夜の塾に至るまでほとんど他人の作った枠の中で、子どもは過ごすことになってきてしまった。総じて、子どもが自ら空間と時間の主人公である部分が小さくなり、子どもから秘密の楽しい空間と時間が奪われた。そして、子どもは他人の直接的操作の対象となり、子どもが育つことをその地域の人びとの総有的（共同的）課題とする関係も薄れてきた。地域的違いはかなり大きいにせよ、全般的傾向が、この道を進んでいることは否定できないことである。

しかし、子どもが育つことは、その家族にとってはむろんのこと、その居住地域の人びとにとつても総有的（共同的）課題だとする生活上の意識が、人びとからまったく失なわれてしまったのかといえ、そうではあるまい。

各地域に実にさまざまな動きがみられる。京都には、現在でも地藏盆の行事が残っているし、「ジュースよりお茶を」という標語が住民共通の子育てのひとつの「めやす」になってもある。あるいは、子ども会、親子劇場、子ども文庫などの子どもを主体とした活動もあれば、教育懇談会、学校を訪問する会、教育委員会を傍聴する会など教育にかかわる多様な人びとの結びつきが存在する。またそれらの組織のされ方も決して一様ではない。こうしたことがわたしたちに教えるのは、第一に、子どもを育てることを住民の共同の課題とすることは、長い地域住民の生活史の中にその正統性の根拠を有しているということである。

第二に、その生活意識のうちに子ども観、文化観を見出すことができるということである。子どもは、全く親の私物であると考える人は、いまではほとんどいないであろう。また子どもは、ある親の子であるが、同時に社会の子どもであり、大人であるわたしたちの後継者であり、将来の日本の主権者であるという見地も一般に支持しうるであろう。したがって、親が子の教育に一次的責任を有することはいうまでもないが、親がその責任を全うするためにも、居住区内の住民はもとより、さまざまな専門的職能に従事する人びととのより合わされた働きが必要である。また、地域に伝えられる文化、学校で教えられる文化、高度に発達した科学技術、そのいずれをとつてみても、それは、地域住民の、あるいは国民の、さらには人類の共有財産である。何人もこれらの文化財へのアクセス権を有しているといつてもよい。先の言葉を使えば、文化の「総有性」である。

第三に、現在のこうした社会的共同が古い共同体的関係の枠を越えて——枠がゆるんだからというだけでなく、

課題の多様性や生活要求の複雑性をも反映しているからだが——つくりつつある新しい共同体だということである。古い関係のなかではぐくまれながら、新しい自前の共同が多様に生まれつつある。このことに我々は注目したい。

人びとの長い生活史のうちに含まれるこうした発想が、学校の社会的基盤となって学校を支え、ゆるがせてもいる。もちろん、今日の複雑な社会関係のなかで、学校の拠って立っている基盤が安定的だなどとはいえない。その不安定な実像については、調査の結果がその一端を示すであろう。いずれにせよ、子どもたちにとって、或いは親・住民にとって、学校は何を提供していることになるのか、これまで述べた住民の生活面での共同にかかわって考えさせられるところである。

2. 学校の基盤としての住民の共同

ひとつの行政区（たとえば市町村）は、それ自体で自己完結的に有効に機能している訳ではない。居住区（町内会など）、近隣居住区（小学校区など）、広域居住区（中学校区など）という単位が、住民の生活・文化についての要求に沿って働くことによって、行政区の共通利益実現性が担保される。さらにまた、こうした地域的区画ともいべき単位に重なりながら、一定の目的実現のための社会結合体が、この地域的区画としての単位の働きを点検し、これを有効に作動させるように作用しているとみることができる。

いうまでもなく、社会にはさまざまな人間の共同単位が存在する。大別すれば、労働の場における共同と生活の場におけるそれがある。前者はさらに他律的共同と自律的共同とに分かれる。たとえば、学校で働く教職員にとって、教育目的は所与のものとしてあり、教育内容の編成もまた、その大部分も指示・命令によって行われるとすれば、そこで職務上共同して仕事をすすめるとしても、それは他律的な共同にほかならない。それに対して、子どもの生活実態を知り、将来への見通しをもつことと結びつけて、教育の目的を自ら考え、教育計画を教職員の自発的意思と創造にもとづいて作りあげていくとすれば、それは、自律的共同と呼ぶことができる。実際に教職員は、身分上も、賃金決定の上でも、あるいは、学校管理権との関係においても、従属的地位におかれていることは否定できない。その従属的位置にある学校教職員が、他律を自律に転化し、教育の科学性と人権保障性とを担保しよう、自らの結合の質をかえていくことが今日、課題となっていることは、いまさらいうまでもない。いま学校を例としたが、私企業においても、他の公務員においても事柄は本質的に同様である。

さて、後者——つまり生活の場における共同も、大きくわければ、二つに区分できる。ひとつは、物的生活のそれであり、他は精神的、文化的生活のそれである。別のいい方をすれば、消費的な生活と創造的な生活といってもよい。たとえば、生活共同組合は前者の例であり、子ども文庫や地域教育懇談会などは後者の例である。もっとも今、論理上二つに分けたのであって、二つの側面は分けがたく結びついている。生協運動は、良い品物を安く手に入れることを目的としている組織である。しかし、それだけで人びとが結びついているのかといえばそうではない。食品の共同購入は、それぞれの家族の食生活の内容が他人にわかることであり、生活が内容的に交流されるが故に人びとを結びつけている。子どもの文化や教育についての親や住民の共同も、そのなかで子ども、親、住民も自ら育っていく、新しい文化を創造しているという意味で文化的、創造的なのだが、物的要求が含まれていないということはない。これらの活動は遊び場の拡大、改善や、学校開放などへの期待などと接合している場合が通常である。

要するに、あらためて、人間的に人びとがいたわりあい、励ましあって生き、子どもを育て、子どもたちに将来の生活を託することができるようにするにはどうしたらよいか、こうしたことが、いやおうなしに人びとにつききつけられ、さまざまな努力が積み重ねられてきているのである。子どもの教育に責任を負う主体の問題も、教育固有の内容を含みながら、こうした住民の生活再建にかかわる連帯のなかに位置していることを指摘しておかなくてはならない。

ところで、学校の自主性と住民統制とは表裏の関係をなしているとわれわれは考えている。一見するとこの両者の関係は、矛盾しているようにみえる。すなわち、学校に教職員集団の自治が存在することは、学校で働らく教職員が、自ら労働の目的を問い、その労働の社会的責任のあり方を自らの課題とし、労働の内容を自ら編成していくことが、学校で働らく人びとによって、自覚的に遂行されていくことを意味している。

つまり学校の自律性という自治というものは、一方で行政制度のなかで、一定の自律性が保障されていることを条件としているだけでなく、住民・国民一般に対しても、かれらから、不当な干渉をうけないだけの自律性を確立していることが必要だとされるのである。

このように考えると、学校の自律性は、住民統制を排する原理であるともいえる。住民が学校における教科学習の内容や子どもの生活指導や進路指導のあり方を批判し、学校に鋭く要求をつきつけることは、学校教職員の自

律性の確保にとって、むしろ好ましくないことのように思われる。しかしほんとうにそうであろうか。そうみるのは、「自治」の未熟さをあらわしているのではないだろうか。

また、住民の側からすれば、学校の「自治」が絶対的で弾力性のないものであるとすれば、住民の意思は、首長もしくは自治体議員の選挙において、形式的に表明されるにとどまってしまう。たしかに、自治体住民は教育上の問題についても、別途、直接請求権（地方自治法74条）、監査請求権（同法75条）、情報公開の請求権を有している。

しかし、もっと日常的に、教育の人的・物的条件の整備についても、教育方針、教育内容・教育方法、学校行事等についても、疑問があれば回答を求め、是正してほしい事柄があれば、積極的にこれを提起する通路が開かれていなければ、学校と住民との関係は、実質のない協力関係に終わってしまう。

この両者の矛盾的關係が、子どもの発達保障を軸として、緊張した協力関係に転化していく契機をどこに求めることができるだろうか。この克服のためには、ひとつには、手続法の問題、制度問題が解明されねばならないが、立法論的なことは、ここでは論じないとして、実践的な問題を立てるとすれば、さしあたり、学校を父母、住民に開かれたものに改革していくことが課題となる。

学校教職員が、親や住民の主体的な教育・文化活動に共同者として参加し、親や住民の疑問に処方箋を書くことをこえて、親や住民が自ら考え、自ら工夫し、自己に必要なことを学び合い作りあげていく過程に、専門的力を生かしていくことが求められる。

親が教師に、子どもに対する熱意を求め、教師が教育条件の不備を訴えるという、要求や期待のくいちがいは、さきの矛盾の投影にほかならないが、そのことが同時に、矛盾を克服していく糸口をも示しているとはいえないだろうか。人と人とはそれぞれ異なる存在であるが故に手を結ばざるをえない。学校教職員と父母、住民も、異なる位置に立つからこそ、課題別の共同が希求されるのだと思う。

いまほど、生活のなかからの教育改革、教育実践に根ざした教育改革が求められているときはない。一人ひとりの人間を価値ある存在とし、その発達保障のために学校が機能することが期待されいながら、学校は、社会的分業システムに人材を送り込むための分配機構となっている。また、一定の価値に国民を同化させる装置にさせられている。さらにまた、こうした学校そのものが、資本による操作の対象となり、巨大な教育市場にくみこ

まれてもいる。

庶民の生活の必要から生まれた大衆学校はこんにち、生活から相対的に切り離されて、知識の教授と国民道徳の統合を目指す学校として、公私立を問わず国家の統轄下に置かれるようになってきていることは否定できない事実である。このような国家教育の別名としての「公教育」でもなく、資本の手に教育を委ねてしまう道筋でもなく、地域住民が自らの後継ぎを育てることを、自分たちのしごととして行うという立場から、公教育——なかでも学校——は見直されねばならない。

これまで、子どもが育つ地域生活における子どもの「入会権」、住民の生活・教育をめぐる共同、教職員と父母、住民との共同についてのべてきた。いわばこれらは、学校を成り立たせている人間の社会的関係である。これは学校の基盤をなすものだということができるが、基盤といえはその地域の歴史と文化、政治的・経済的・社会的条件、教育政策・教育行政制度など多様な要素を考察し、その構造をあきらかにしなくてはならない。また、学校経営には、教育と経営の論理も働くから学校経営固有の内容がこの基盤の質にどのように規定されるのかについても考察を加えていかなくてはならない。本稿は、こうした課題のすべてにこたえてはいないが、以下に「学校経営基盤」について、われわれが検討した概要を記しておく。（牧 征名）

B 「学校経営基盤」の意味

まず、「学校経営基盤」の意味について説明しておきたい。「基盤」の国語的な意味は、その上にすべてを積み上げてゆく土台、物事の土台ということである。したがって「学校経営基盤」とは、学校経営の土台、学校経営が成立している土台という意味である。しかし「土台」というと、強固で、不動で、大きなものという感じがつきまとう。このイメージは、われわれの考える「学校経営基盤」とぴったり一致するのではなく、とくに“不動である”というイメージはむしろ不都合である。われわれが、本研究でその地域的特色を知りたいと考えている「学校経営基盤」は、その上で学校経営が成立している主要要素、条件の関連構造というものに近い。

つぎに、「学校経営」とは何かについて、本稿におけるわれわれの見解を明らかにしておこう。

学校における教職員の活動は、(A)学校教育目標を達成するための教育実践の系列、(B)教育実践を可能ならしめる条件整備の系列、の2つに大別できる。学校経営を狭義に解する場合は、(B)の系列をさし、学校経営とは学校が有効適切な教育実践を展開するための人的(men)、物

的 (materials), 財的 (money) な組織化活動 (management) であるとされている。学校経営のこのような理解は、経営学からの影響である。しかし学校には、教育課程の編成や管理のごとく、上記(A)と(B)のどちらかに截然と分かつことが困難な活動が多いし、また(A)と(B)の関連こそ重要である。そこで通常は、より広く、学校経営とは、学校で策定した教育方針に立脚して、教育目標の実現に向け有効適切な教育実践をおこなうための体系的、自主的組織化活動であると解されている¹⁾。本研究においてのわれわれは、この後者の、より広い見解を採用している。

このような意味での学校経営がその上で成立している主な要素、条件としてどのようなことが存在するであろうか。

まず、学校の教育方針、教育計画を作成するためには子どもの学力、体力、情操などの現状、子どもの生活の実態が正確に把握される必要がある。また、教育計画を作成するにあたっては、国の定める教育課程基準たる学習指導要領が存在するし、都道府県や市町村の教育委員会が定める学校教育目標ないし学校教育方針が存在するのが一般的であるから、これらの文書を無視することはできない。

さらに、教育計画を作成するにあたっては、父母、地域住民の学校への期待を考慮しないわけにはゆかないであろう。市町村教育委員会の設定する目標や方針は、地域住民の学校への期待の表明とみることができるが、それ以外にもありうるはずである。議会での論議がそれに該当する場合もあろう。しかし、地域住民の期待が、学校に対して公的に表明されるルートは、制度上判然としない。

おそらく、地域住民の期待は、奥底の部分では、その地域の自然と歴史に規定された住民の教育意識としてある。そして、父母、住民の現実的な期待は、学歴や所得のちがいによる差異を含みつつ、その地域の産業の現状と方向、生活の将来見通しに強く支配されるであろう。両者はしばしば矛盾、対立し、人口移動の多い地域ではさらに複雑な様相を呈すると思われる。

学校の教育計画の作成主体は、教職員であり、校長は責任者、対外的代表権者である。教育計画の作成においても実施においても、校長のリーダーシップ、教員の力量は決定的に重要である。同時に、個々の教員の、言ってみれば潜在的な部分を含んでの資質、能力とは一応別に、県もしくは郡単位のレベルでの地域の教員社会の歴史的伝統の持つ意味も大きい。そのなかには教職員組合の運動、方針や校長会のあり方なども含まれ、微妙な変

化を含みつつ、やはり歴史的伝統として存在しているように思われる。

ここで「教員社会」というとき、教員のみ閉ざされた世界を必ずしも意味しない。教職員が、子どもの教育問題を媒介に父母、住民と積極的に話しあい、交流し、協力し、学校の教育計画の作成と実施過程そのものへの父母、住民の参加さえ求めている学校もある。このような例を想定すると、「教員社会」という表現は適切ではないとも思われるが、教職員の積極的な働きかけが無ければ、そのような関係をとり結ぶことは極めて困難なこともまた明らかなことのように思われる。

進路選択、高校受験の問題が、学校教育と子どもの生活に重くのしかかっていると言われる。高等学校の学科の種類と収容人員、学区制を含む入試制度、私立学校の存否、高等教育機関との接続関係などは、重要な条件である。この問題は、都道府県の教育政策の問題に直結している。

また、学校教育と学校外教育との関係、子どもの学校での生活と学校外での生活の関係が、今日重要な検討対象とされている。おけいごと・スポーツ教室、学習塾、家庭教師の存在可能性、存在の程度は、やはり重要な条件となっていると思われる。

学校経営の機能である人的物的条件を整備し、働かせるといふ視点からは、教職員人事のあり方、教育財政、教育費の私費負担、学校への奉仕作業(活動)などが問題とされよう。例えば、教職員人事のしくみについては法律によって定められているが、その実際のあり方は、教員の異動(転勤)についての決定権を校長がもっている県もあるなど、地域によって多様であることが予想される。

さて、先に「地域住民の期待が、学校に対して公的に表明されるルートは、制度上判然としない。」と書いたが、法律上の根拠規定はないものの、PTAの存在意義は大きい。一部からはPTA不要論も聞かれ、都市部の新設校においてはPTAが組織されない例もあると聞く。PTA活動の有無、その内実は、学校経営にとって大きな条件である。また、様々な出来事や体験を契機に、教育を語る会など、父母、住民が横にゆるやかに結びつくサークル等の組織が生まれる場合もある。そして、それは時に学校へのキャンペーン運動や自治体当局への住民運動にとりくむ組織に発展することもある。学校にとって、そうした運動体の存在も無視できないと思われる。

最後に、地域は政治の場、党派の闘争の場でもある。いかなる政党もしくはイデオロギーの者が自治体の首長となり、また議会の多数派を形成するかが、学校経営に

少なからぬ影響を及ぼすであろう。

1969年に改正された地方自治法第2条第5項に、「市町村は、その事務を処理するに当たっては、議会の議決を経てその地域における総合的かつ計画的な行政の運営を図るための基本構想を定め、これに即して行なうようにしなければならない。」とある。このこともあってであろう、1970年代いらい、全国の市町村で、住民参加による“まちづくり”“むらづくり”の計画が、大きな流れとなって進んできたという²⁾。首長部局が主導する長期総合計画のなかで教育がどのように扱われるか、市町村全体の計画行政のなかで教育委員会は独自性を保持しえるかなどの問題もからみ、長期総合計画とその実施のあり方は、学校経営に影響を及ぼさずにはおかないであろう。

最後にまた学校の問題にもどると、学校の内部組織、それを支える教職員の意識、モラルのあり方は、学校経営の条件になりうると同時に、それらをどうするかは、本来的には学校経営の中心的な課題である。管理職、職員会議、各種主任等校務分掌のあり方をめぐっては議論は活発であるが、組合の分会活動など教職員組合運動のあり方も重要である。

以上不十分な説明であるが、一応ここで「学校経営基盤」とは次の事項を意味する、と概括しておく。

- ① 国→県（教育委員会）→市町村（教育委員会）の行政ルートと学校との関係
- ② 子どもの発達水準と生活の実態
- ③ 父母、地域住民の生活実態と教育意識
- ④ 教職員の意識と実践の質と方向
- ⑤ 高校入試制度など後期中等教育機関との接続関係
- ⑥ 学習塾や家庭教師などの存在の程度
- ⑦ P T A、教育サークル、教育運動などの存在とその質、方向
- ⑧ 地域の政治状況

われわれは、これらの項目にかかわる事実を表面的に知って満足しようとするものではない。それらの事実の関係を問い、究極的には、学校経営基盤を変化させ、学校教育を革新する要因を構造的に解明したいと³⁾考える。

（浦野東洋一）

II 「学校経営基盤」の地域比較

A 調査の目的と枠組

1. 目的

われわれは、「学校経営基盤」の地域比較を目的として調査を実施した。その包括的な問題関心(構想)については、序、で述べた通りである。そこにみるように、われ

われのいう「学校経営基盤」とは、相当に広範な内容を含んでいる。何故、個別テーマではなく、現時点でこのような広範囲の調査研究に決り組んだのか、まずはじめに説明をしておきたい。

現在の教育改革論議のなかで、学校がどうあり、いかにあるべきか、は問題の中心となっている。

われわれは、今日までの研究のなかで、「教育をめぐる新しい公共性の追究」¹⁾に、問題解明の鍵が存在することを明らかにしてきた。従って、「学校がどうあり、いかにあるべきか」という問題は、「教育の新しい公共性」追究のもとで考えられるべきことであろう。そこでは、学校の持つ「公の性質」(教基法6条1項)の回復と新たな構成が、中心的課題となる²⁾。換言すれば、学校と地域における主体(教職員、生徒、父母、地域住民など)それぞれと相互間の(教育)力のそれが、できる。

われわれの研究は、上の命題の現時点の状況を探り、かつ、回復と新たな構成の契機を見いだそうとするものである。もちろん、こうした大きなテーマに、ひとつの調査研究で事足れり、とするものではない。それどころか、類似の調査研究はすでにある。そのなかで、本調査の特徴は、次の4点にあると考えている。

第一に、既述のように、「学校経営基盤」の意味するところは、8点に概括できる。これを、学校と地域における主体の力の回復と新たな構成の観点からみるとこれらにかかわる教職員、児童・生徒、父母、地域住民の意識の実態を把握することが、研究の基底的要件と考えられる(本調査では、職員、地域住民は直接の対象から除外した)。

そこで、本調査は、まず、教師、児童・生徒、父母の3者を対象に、それぞれおよび相互の意識を明らかにしようとした。

第二に、質問紙法を採用し、教師、児童(小5)、生徒(中2)、父母用の4種類を作成した。小学校では、教師、児童(小5)、父母用の3種類、中学校では、教師、生徒(中2)、父母用の3種類を使用した。

第三に、質問紙法と並んで、現地ききとり、資料調査を重視した。当該テーマに関する意識の形成プロセスの綿密なききとり、父母や教師の教育活動・教育運動の展開による意識の変容プロセスの把握によって、調査者(集団)の「学校経営基盤」の全体的理解と解釈をめざした。

第四に、このようなトータルな把握を行なう地域をひとつに限定せず、複数地域の比較を試みた。これによって、同時期における意識をより立体的に考察することが可能となった。

2. 枠組

次に、調査の枠組の問題に移ろう。

図Ⅱ-A-1に概略を示したように、調査は、3者の意識の関係を問う構造をとっている。設問は、次のように構成した。

主設問Ⅰ＝児童・生徒、父母、教師の3者に関する同一の質問を試み、3者の意識の関係を問題にする。
 主設問Ⅱ-a)＝児童・生徒と父母の2者に関する

同一の質問を試み、2者の意識の関係を問題にする。

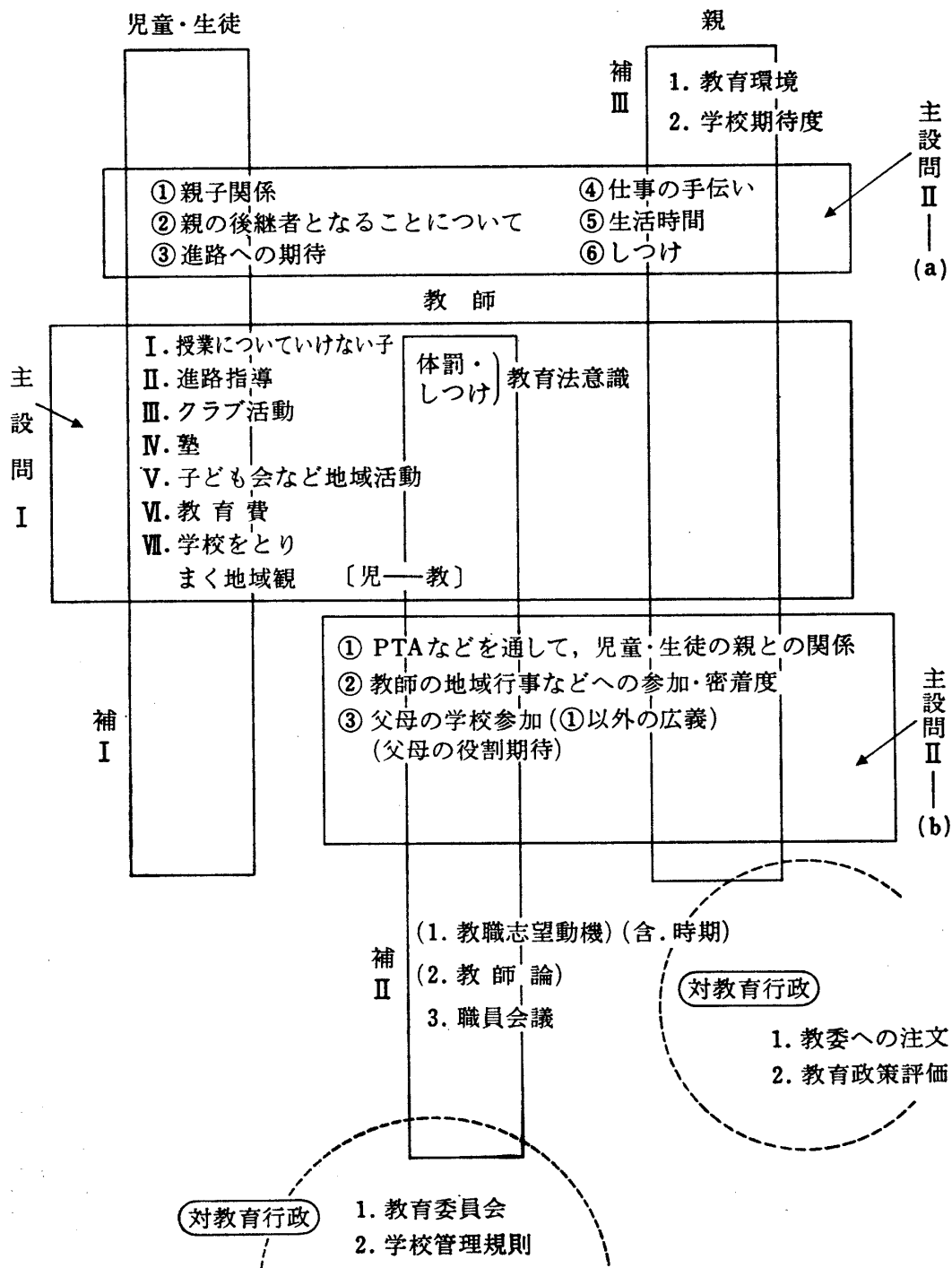
主設問Ⅱ-b)＝父母と教師に対して同様のことを試みる。

補充設問Ⅰ＝児童・生徒のみに関する質問を当事者に行ない、意識を把握する。

補充設問Ⅱ＝対教師同様。

補充設問Ⅲ＝対父母同様。

関連設問Ⅰ＝教師と教育行政との間にある問題を教



図Ⅱ-A-1 調査の枠組

師に問い、意識を把握する。

関連設問Ⅱ＝父母と教育行政とで同様。

本論文では、以上の設問構成から、教師と父母というふたつの主体を選択し、この2者相互間の意識を問うこと(主設問Ⅰの一部と主設問Ⅱ-b))と教師独自の意識を問うこと(主設問Ⅰの一部、主設問Ⅱ-b)の一部、補充設問Ⅱ、関連設問Ⅰ)の2点に限定した。その理由は、経験と時間の不足という我々の側の問題もさることながら、父母の参加が学校再生のポイントであるという先行諸研究に学び、まず教師と父母との間の意識の分析を報告するのを感じたこと、その作業を進める過程で、教師の意識をそれ独自のものとして分析するの必要を再確認したからである。

教師と父母相互間の意識では、対象としたことからのうち、全体的な問いとして「父母の要求と教師の対応」、各論的な問いとして子どもの日常の学習に係わること(授業理解度、「落ちこぼれ」、塾・家庭教師)と進路選択とを選んだ。

全体的な問いとしての「父母の要求と教師の対応」は日常の学校教育場面でのさまざまな問題を、「子どもの学習・成長」、「父母と学校の関係」の観点から整理したものである。これらの問題から生まれる教育要求について、父母の要求度と教師の受容度を比較検討する。

各論的な問いのうち、子どもの日常の学習に係わることとして、授業理解、「落ちこぼれ」、塾・家庭教師をとりあげた。子どもの日常生活の相当な部分を占める学習を、この3つの問題から考察することによって、今日の子どもの授業理解をめぐる評価とどのような方法と機会の選択によって、学力を回復したり向上させたりしようとしているのか、現在特に関心の高い塾・学庭教師と学校との関係を中心に追究している。

各論的な問いのうち、もうひとつ進路選択の問題をとりあげたのは、子どもの日常的な学習の結果であると同時に、地域の高校入試制度など後期中等教育機関との接続、更に地域の社会経済構造との関係も深く、前者と併せて「学校経営基盤」を探るのにふさわしいからである。

教師に対する独自の問いは、「学校経営基盤」の中心のひとつに、教師の意識と実践の質と方向があることから構成された。父母から提出された問題を、学校はどう受けとめ、教育実践の質に転化するか、その方法や力量はどうなっているのだろうか。問いの内容は、教師の日常の教育活動・職員会議、教師からみた父母・地域、教師の考える学校経営改善の課題である。

B 調査の対象と方法

1) 対象

われわれは、調査の目的に従い、調査対象地域を選定した。表Ⅱ-B-1に、地域と学校を示してある。まず、地域を選定することからはじめ、次に小学校とその進学先の中学校を選んだ³⁾。

84年12月から85年2月に実施した質問紙法による調査では、小学校7校、中学校3校において、小学校5年2クラス、中学校2年2クラス、そのクラスの父母、教師全員を選び、小学生670人、中学生480人、父母1150人、教師235人、計2535人を調査対象にした。質問紙法による調査対象の学校別調査対象者数・回収票数、回収率は表Ⅱ-B-2に示した通りである。これを見てわかるように、回収率は全般に高率だった。京都府D郡の小学校教師のように、100%のところもある。

さて、調査地域選定の条件と選定した地域の学校からの回収票による属性によって、選定地域・学校の特徴をまとめておこう。

表Ⅱ-B-1 地域類型と選定した学校

| 地域類型 | 類 型 の 条 件 | 都府県名 | 学 校 名 |
|-------|--------------------------------|------|--|
| 都 市 Ⅰ | 都市環境整備, 父母高学歴, 年取高い。 | 東 京 | A区立H小 C市立R小* C市立J中 |
| 都 市 Ⅱ | 都市環境整備途上, 父母学歴多様。 | 東 京 | B区立I小 |
| 農 村 Ⅰ | 地域の産業に展望があり, 社会資本の整備進む。 | 長 野 | F郡G町立Q小 F郡G町立P中 |
| 農 村 Ⅱ | 地域の産業に展望を見いだすことに難しさがあ、社会資本未整備。 | 京 都 | D郡E町立L小** D郡E町立M小 D郡E町立N小 D郡E町立K中 |

* C市立R小は、教師のみ調査対象。

** E町立L小, M小, N小は、小規模校のため、合わせてO地区小とした。

表 II-B-2 調査票回収率

| 調査地域 | 対象者数 | | | 回収票数 | | | 回収率(%) | | |
|-----------|-------|-------|-----|-------|-------|-----|--------|------|-------|
| | 児・生 | 保 | 教 | 児・生 | 保 | 教 | 児・生 | 保 | 教 |
| 東京都A区 H小 | 175 | 175 | 29 | 171 | 170 | 27 | 97.7 | 97.1 | 93.1 |
| B区 I小 | 190 | 190 | 29 | 163 | 160 | 10 | 85.8 | 84.2 | 65.5 |
| 京都府D郡E町L小 | 100 | 100 | 20 | 93 | 89 | 20 | 93.0 | 89.0 | 100.0 |
| M小 | 25 | 25 | 9 | 19 | 20 | 9 | 76.0 | 80.0 | 100.0 |
| N小 | 30 | 30 | 9 | 27 | 27 | 9 | 90.0 | 90.0 | 100.0 |
| 長野県F郡G町Q小 | 150 | 150 | 35 | 131 | 131 | 35 | 87.3 | 87.3 | 100.0 |
| 小学校小計 | 670 | 670 | 131 | 604 | 597 | 119 | 91.1 | 89.1 | 90.8 |
| 東京都C市 J中 | 234 | 234 | 32 | 229 | 179 | 17 | 97.9 | 76.5 | 53.1 |
| 京都府D郡E町K中 | 111 | 111 | 32 | 111 | 105 | 30 | 100.0 | 94.6 | 93.8 |
| 長野県F郡G町P中 | 135 | 135 | 40 | 120 | 119 | 38 | 83.9 | 88.1 | 95.0 |
| 中学校小計 | 480 | 480 | 104 | 460 | 403 | 85 | 81.7 | 83.9 | 95.8 |
| 総計 | 1,150 | 1,150 | 235 | 1,064 | 1,000 | 204 | 86.8 | 86.9 | 92.5 |

「学校経営基盤」は多様な形をとっているが、表II-B-1にみたように、都市I・II、農村I・IIの4類型に区分をしてみた。これは、児童・生徒の家庭の文化力（父母の職業、学歴に代表させた）および経済力（所得に代表させた）、地域の社会資本の整備度合、産業の状況の4指標による区分である。類型の条件は、表に示しておいた。この指標では大まかに過ぎる嫌いもあるし、都市-農村の二分法も再検討されるべきだが、逆に、押えるべき基本的な要件であることは、表II-B-3に示した回収票の属性から確認できるのである。

回収票の属性に触れながら、選定地域・学校の特徴をみておく。

都市I

東京都A区H小：いわゆる「山の手」の住宅地域。学校の創設は1875（明治8）年で区内で最も古い。父親の学歴は、大卒が52.94%と過半数を越え、年収600万以上が43.53%を占めている。居住年数は5～15年が一番多い。

東京都C市R小，J中：23区に隣接する市。革新市政で、教職員組合運動も盛んである。地域状況、家庭の階層もA区とB区の間と考えると分かりやすい。J中では、父親大卒34.08%，年収600万以上が45.45%。

都市II

東京都B区I小：23区内では、後発の住宅地域。父親の学歴で、大卒は10.00%。年収600万未満71.28%，うち

350万未満は35.23%を数える。

農村I

長野県F郡G町Q小，P中：伝統的農村地域だが、最近町内に「緑の工業団地」ができ、付近市町村とともに伊那テクノポリス地域として工業整備が進んでおり、産業面で活気があり、人口も増加傾向に転じている。中央高速道も開通した。信濃教育会の影響力の強いところでもある。

Q小の父親高卒42.74%，年収350～600万未満51.14%。P中も同傾向。

農村II

「丹後ちりめん」発祥地。繊維不況により機業は衰退傾向にあり、人口も減少している。そのほかに、有力な産業がなく、地域の展望を見つけるのに苦勞している。地元の国鉄線も廃止予定線のひとつである。教育面では府全域での高校3原則を背景に戦後一貫して「地域に根ざす」を特色とした教育運動が盛んであり、学校管理規則は未制定である。

O地域小父親高卒31.76%，年収350～600万未満40.74%。K中もほぼ同傾向。

表II-B-3をもとに、地域に属性別順位をつけてみよう。

大卒の父親

| | | |
|------|----|--------|
| ①都市I | H小 | 52.94% |
| ②都市I | J中 | 34.08% |

表 II-B-3 回収票の属性の特徴

(単位：%)

| 地域類型 | 属性 | | 父 | | 母 | | 所得 | 居住年数 | | | | | |
|--------|----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|
| | | | 職 | 業 | 学 | 歴 | | | 職 | 業 | 学 | 歴 | |
| | | | | | | | | | | | | | |
| 都市 I | 東 J 京中 | 専・技 | 18.44 | 大卒 | 34.08 | 無職 | 32.96 | 高卒 | 55.87 | 350万未満 | 17.32 | 5年未満 | 29.05 |
| | | 管理 | 16.76 | 高卒 | 24.58 | 事務 | 15.64 | 中卒 | 11.73 | ~600万 | 34.64 | 5~15 | 36.87 |
| | | 自営 | 10.06 | 中卒 | 11.17 | | | 短・大卒 | 12.85 | 600万以上 | 35.35 | 15年以上 | 31.85 |
| | 東 H 京小 | 管理 | 18.82 | 大卒 | 52.94 | 無職 | 43.00 | 高卒 | 43.53 | | 7.65 | | 20.00 |
| | | 専・技 | 18.24 | 高卒 | 20.00 | 事務 | 8.82 | 大卒 | 15.88 | | 41.18 | | 54.71 |
| | | 事務 | 12.94 | | | | | 短卒 | 15.29 | | 43.53 | | 23.53 |
| 都市 II | 東 I 京小 | 自営 | 17.50 | 高卒 | 35.00 | 無職 | 22.50 | 高卒 | 41.25 | | 31.83 | | 16.25 |
| | | 工・現 | 18.24 | 中卒 | 25.63 | 事務 | 9.38 | 中卒 | 24.38 | | 30.30 | | 60.01 |
| | | 専・技 | 18.24 | 大卒 | 10.00 | | | 短・大卒 | 6.25 | | 16.88 | | 20.01 |
| 農村 I | 長 P 野中 | 工・現 | 19.33 | 高卒 | 44.54 | 工・現 | 28.57 | 高卒 | 52.94 | | 12.61 | | 10.02 |
| | | 自営 | 12.61 | 中卒 | 14.80 | 事務 | 16.81 | 中卒 | 28.57 | | 46.21 | | 25.12 |
| | | 専・技 | 11.76 | 大卒 | 9.24 | 無職 | 15.97 | 短・大卒 | 1.68 | | 21.85 | | 54.62 |
| | | | | 専卒 | 7.56 | | | | | | | | |
| 長 Q 野小 | 自営 | 14.81 | 高卒 | 42.74 | 工・現 | 28.24 | 高卒 | 52.67 | | 22.13 | | 9.16 | |
| | 専・技 | 14.07 | 中卒 | 12.5 | 無職 | 12.97 | 中卒 | 17.55 | | 51.14 | | 48.85 | |
| | 管理 | 8.88 | 大卒 | 11.76 | 自営 | 9.92 | 専卒 | 9.92 | | 10.68 | | 32.82 | |
| 農村 II | 京 K 都中 | 自営 | 23.81 | 高卒 | 42.86 | 自営 | 25.71 | 高卒 | 45.71 | | 35.23 | | 6.67 |
| | | 工・現 | 18.10 | 中卒 | 20.52 | 工・現 | 13.33 | 中卒 | 32.38 | | 40.25 | | 16.19 |
| | | 管理 | 8.57 | 大卒 | 7.62 | 専・技 | 10.48 | | | | 12.38 | | 69.27 |
| | 京 O 都地区小 | 自営 | 25.18 | 高卒 | 31.76 | 事務 | 14.70 | 高卒 | 48.52 | | 31.85 | | 6.61 |
| | 工・現 | 12.59 | 中卒 | 24.42 | 専・技 | 11.76 | 中卒 | 21.32 | | 40.74 | | 48.52 | |
| | 専・技 | 14.07 | 大卒 | 12.5 | 自営無職 | 11.02 | 専卒 | 9.55 | | 14.81 | | 38.23 | |

- ③農村 II O地区小 12.50%
- ④農村 I Q小 11.76%
- 中卒の父親
- ①農村 II K中 29.52%
- ②都市 II I小 25.63%
- ③農村 II O地区小 24.42%
- 600万以上の年収
- ①都市 I H小 43.53%
- ②都市 I J中 35.35%
- ③農村 I P中 21.85%
- 350万未満の年収
- ①農村 II K中 35.23%
- ②農村 II O地区小 31.85%
- ③都市 II I小 31.88%
- 居住年数5年未満
- ①都市 I J中 29.05%

- ②都市 I H小 20.00%
- ③都市 II I小 16.25%
- 居住年数15年以上
- ①農村 II K中 62.67%
- ②農村 I P中 54.62%
- ③農村 II O地区小 38.23%

これらを見て、判然と理解できることは、家の文化力、経済力の高いグループはI、低いグループはIIにわかれていることである。しかも、都市、農村を問わない。居住年数は、短い5年未満に都市、長い15年以上に、農村が集中しており、ここではI・IIを問わない。

従って、以下の論考では、地域類型について、次のような呼び方をする場合がある。

- 都市 I = 都市「発展」型
- 都市 II = 都市「停滞」型
- 農村 I = 農村「発展」型

表 II-B-4

| | まったくその通りだと思う | そういうこともあると思う | どちらともいえない | そういうことはないと思う | そういうまじったくないと思う |
|---|--------------|--------------|-----------|--------------|----------------|
| イ 子どもに学習の習慣が身につけていないから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ロ 責任をもって教えてくれる熱心な教師ばかりとはいえないから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ハ クラスの子どもの数が多く、教師は一人ひとりの子どもにゆき届いた指導はできないから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ニ 家庭の経済力に差があり、参考書や塾の経費など家庭の教育費支出に差があるから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ホ 教師が忙しいため、時間をかけて十分準備した、わかり易い授業はなかなかできないから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ヘ 学校で教えようとしている内容が多すぎて難しいから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ト 親の学歴や職業のちがいなどにより、家庭の文化的雰囲気差があるから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| チ 公立学校では定められた授業計画をやりきることが大事であって、学力の低い一部の子どものために授業の進度を遅らせることは許されないから | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| リ 生れつきかどうかは別にして、勉強がにが手な子どもはいつの時代でもいるのだから、「落ちこぼれ」などと騒ぐ必要はない | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

農村Ⅱ＝農村「停滞」型

居住年数の分布との関係は一概に規定できない（Ⅰ・Ⅱの区分に影響しない）ので、具体的考察のなかで深めることにしたい。

2) 方法

本調査の目的・枠組・対象に応じた方法を説明し、最後に調査日誌、研究室における調査参加者一覧を掲げておく。

1. 質問紙法

質問紙の構成は、「落ちこぼれ」を例にすると、次のようになっている。

教師用調査票（質問1）

質問 1. マスコミなどでは「落ちこぼれ」という表現がつかわれていますが、学業不振の子どもはどうして生じているとお考えでしょうか。次の意見

について、それぞれあてはまる番号に○をつけてください。

父母用調査票（質問7）

質問 7. 新聞などでときどき「落ちこぼれ」という言葉が使われていますが、学校の勉強についてゆけない子どもはどうして生じるとお考えでしょうか。次の意見について、それぞれあてはまる番号に○をつけてください。

設問は、表Ⅱ-B-4 の通り同じである。

つまり、同一内容の設問を作成し、回答を得ることにより、両者の「落ちこぼれ」についての教育意識を探ろうとするのである。

2. ききとり調査

例えば、84年11月26日～28日に実施した京都でのききとり調査の日程（表Ⅱ-B-5）をみると、われわれの意

表 II-B-5 ききとり調査の一例

| | A.M. 9~12 | P.M. 1~3 | P.M. 3~5 | P.M. 7~10 |
|-----------|--------------------------------|--------------------------------------|-------------|------------------------------|
| 11/26 (日) | 東京発 | 現地着 | 打合せ | K中育友会長K氏ききとり |
| 11/27 (月) | K中} 訪問 L小} 授業参観 | K中3年学年部長 H氏ききとり L小参観継続 | 集約会議 | L小育友会長M氏ききとり M小育友会長H氏ききとり |
| 11/28 (火) | 朝8時からK中「学習運動」参観。引きつづき、M小、N小参観。 | E町教育長ききとり。「民主教育を育てる会」ききとり。M小、N小給食参観。 | 集約会議 帰京。 | |

図したききとり調査の内容が理解できる。

ききとりは、学校長、教師、育友会（PTA）会長、役員、地域教育運動関係者、教育長（教育行政関係者）に対して行なった。つまり、およそ「学校経営基盤」の範囲において、全体的な構図を描くことを可能とする人々に合った。例えば、京都では、全3回の現地調査において、毎回これらのうち同じ人に会い、深く質問することを試みた。また、授業見学もできる限り行なった。

3. 文献調査

文献調査の目的は、当該地域の先行調査を収集することと、基礎的な資料を収集することの2点にあった。各地域では、さまざまな資料に接することができたが、そのうちの一部は、末尾の参考文献に示した。われわれにとってもそうだが、地域の先行教育関係調査の活用は、今後の重要な課題といえる⁴⁾。

4. 集計・分析方法

調査票の集計には東京大学大型計算機センターを利用し、SAS (Statistical Analysis System)による処理を行なった⁵⁾。単純集計のほか、属性と設問、設問と設問間のクロス集計を行なった。

ききとり調査については、テープに録音し、後に原稿に全文をおこすか、要約を行なった。

われわれとしては、個々のデータの読みとり、文献調査と同時に、調査者自身の感性で地域の全体像を把握することをめざした。

以上で、調査の目的・枠組、対象、方法の説明を終える。次章から、集計結果の考察を行なう。

最後に調査日誌ならびに調査参加者一覧を付しておく。

<調査日誌>

| | | |
|------------|--------------------------|------|
| 研究会 | 1984. 4. 18~85. 9. 24. | 計25回 |
| 調査検討会 | 1984. 3. 7~85. 7. 29. | 計14回 |
| 調査旅行 | | |
| 京都 | 1984. 3. 18. ~ 3. 21. | |
| | 1984. 11. 26. ~ 11. 29. | |
| | 1985. 6. 30. ~ 7. 3. | |
| 長野 | 1984. 10. 29. ~ 11. 1. | |
| | 1985. 7. 18. ~ 7. 23. | |
| 東京 | 随時 | |
| 合宿(テーマ) | | |
| 研究の構想 | 1984. 7. 30~7. 31. 於:河口湖 | |
| 調査票作成・検討 | 1984. 11. 30~12. 1. 於:本郷 | |
| 研究のまとめに向けて | 1985. 5. 6. ~ 5. 7 於:青梅 | |

<調査参加者>

牧 経名、浦野東洋一、田子 健(以上、研究室教

官)、井澤 直也、梅澤 収、武川 一彦、高津 芳則、広井 多鶴子、藤本 典裕、平塚 真樹、前原 健二、石本 祐二、佐藤 修司、山本 由美、世取山 洋介(以上、研究室院生)、田沼 朗(早大院生)

関係教育委員会、学校ならびに諸機関およびアンケート票に回答して下さった皆様に感謝いたします。

また、調査集計にあたり、教育情報学科の芝祐順教授、教育心理学の鎌原雅彦助手に大変お世話になりました。記して謝意を表します。(田子 健)

III 父母の要求と教師の対応

A 設問の目的と内容

本章は、教師と父母相互間の意識の対応関係を検討する上での最も基本的な事項を扱う。

父母は、日々の学校教育活動の様々な場面に対し、多様な要求を抱いている。ここでは、そこで想定される要求から代表的なものを選択し、それぞれに対する父母の要求度と教師の受容度について設問した。

ここでの目的は、主に次の2点である。

- ① II. で説明したように、対象4地域は異なる特性を有している。おそらく、その特性は直接的にはないにせよ学校をめぐる父母、教師の意識を規定しているにちがいない。地域比較を通し、共通性と地域性を解明する。
- ② 同一学校に関係している父母と教師の間に意識の一致とズレが存在している。父母の要求のありかと教師の受容の関係を検討し、そこに見られる問題構造を検討する。

以上の視角から、具体的には、次のように4分類できる10項目について、父母・教師双方に質問を行った。

- A. 「子どもの学習・成長に係わるもの」
 - ア. 基礎学力 イ. しつけ
 - ウ. 進学指導 オ. 体力づくり
- B. 「父母と学校の(直接的)関係に係わるもの」
 - エ. 父母の行事参加 キ. 寄付金廃止
 - ケ. 奉仕作業の廃止
- C. 「教師と地域社会の関係に係わるもの」
 - ク. 教師の校区内在住 コ. 地域参加
- D. 「上記ABCに係わるもの」
 - カ. 教師の熱意

なお、回答は、父母「1、ぜひそうしてほしい、2、そうしてほしい、3、今のままでよい、4、あまりそう思わない、5、その必要はない」、教師「1、ぜひうけ付けたい、2、うけ付けたい、3、どちらともいえない、4、あまりうけ付けたくない、5、ほとんどうけ付けたい

くない」の5段階でもらった。

B 分析

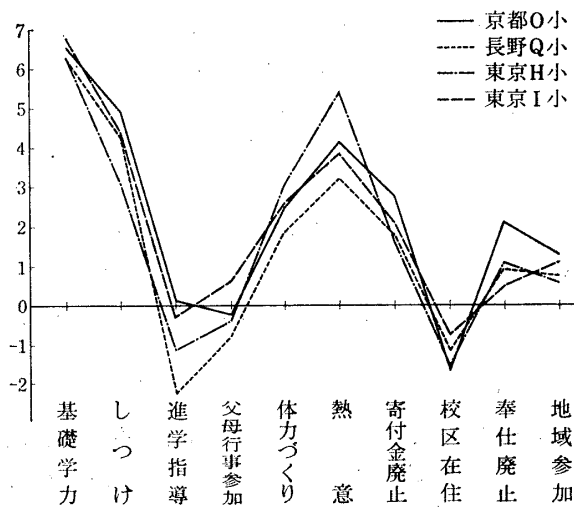
1. 全般的傾向

図Ⅲ-1 1~4は、父母、教師それぞれの集計結果を項目別に得点化したものである¹⁾。この図を用いて、各地域の父母の「要求」度と教師の「受容」度についての、全般的傾向を検討する。

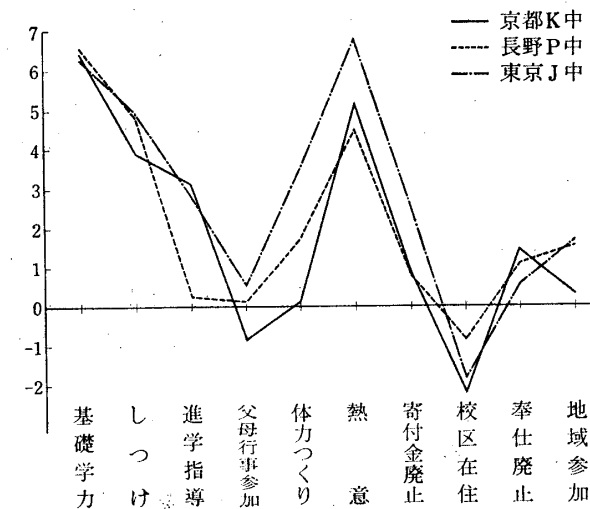
図Ⅲ-1, 2

小学校・中学校それぞれの父母の「要求」を示す図Ⅲ-1, Ⅲ-2から次の傾向が読みとれる。

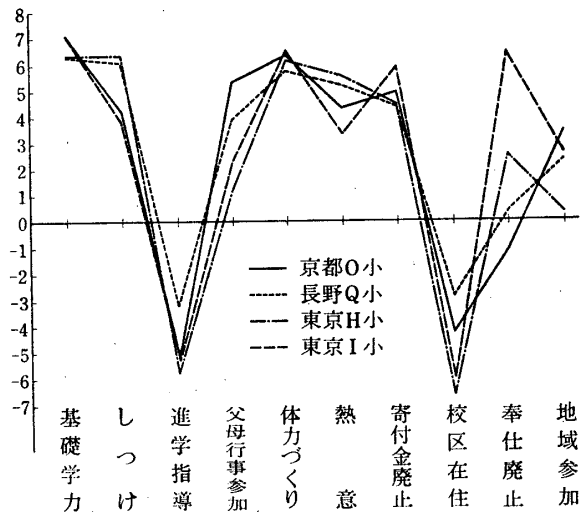
- ①小学校の父母は、4校とも類似した傾向を示している。一方、中学校の父母には、得点差の大きい(2点以上)項目が見られる。(ウ. 特別な指導 オ. 体力づくり カ. 教師の熱意)
- ②小・中学校の差がなく、全ての父母が強く要求しているもの……ア. 基礎学力 イ. しつけ カ. 教師の熱意



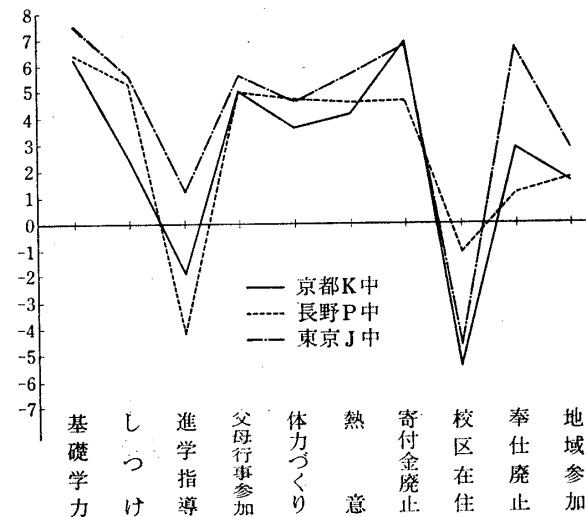
図Ⅲ-1 小学校父母要求度



図Ⅲ-2 中学校父母要求度



図Ⅲ-3 小学校教師受容度



図Ⅲ-4 中学校教師受容度

- ③小・中学校の差がなく、全ての父母があまり要求しないもの……キ. 寄付金廃止 ク. 教師の校区内在住 ケ. 奉仕作業の廃止 コ. 地域参加 (ク. 校区は得点がマイナスである。従って、父母は否定する傾向にある。)
 - ④小・中学校の父母の得点差の大きいもの……ウ. 進学指導 (中学校の父母の方が要求が強くなる傾向にある。)
- 次に図Ⅲ-3, 4を用いて、各地域の教師の「受容」度の傾向を見ると、次のことがわかる。
- ①全般的には、父母と同様に各校とも類似した傾向にある。しかしながら、父母と比較すると、学校間で得点差の大きい項目が著しく増加している。
 - ②教師の「受容」度は総じて高い。否定傾向にあるものは、ウ. 進学指導 ク. 校区在住の2つである。
 - ③小学校と比較して、中学校の得点が高いもの……ウ.

進学指導, キ. 寄付金廃止 ケ. 奉仕作業の廃止

- ④小学校と比較して, 中学校の得点が低いもの……イ.
しつけ オ. 体力づくり ク. 校区在住

これらの結果から次の点が特徴として指摘できる。

- ①父母が学校に対して要求しているものは、「A子どもの学習・成長に係わるもの」に多くみられる。Aの内, エ. 進学指導は中学校のみにみられる。そして, この傾向は教師の「受容」度と一致している。
- ②一方、「B父母と学校の(直接的)関係に係わるもの」「C教師と地域社会の関係に係わるもの」に関しては, 父母は現状に満足していると思われる。これらの項目に対する父母の要求は, 全体的に低い。
- ③教師は, 「B」「C」の内, ク. 校区在住を除く4項目で父母よりも高い受容を示している。(ただし, ケ. 奉仕作業廃止は「農村」では父母の要求の方が強い。) このことは, 父母が要求しさえすれば, 学校が受け入れる可能性が大きいことを示すものであろうか。

さて, こうした特徴を地域比較の視点から検討すると, 父母の要求が, 東京・京都・長野の対象4地域でほとんど共通した傾向をもつことに気がつく。各地域での政治・経済・文化等の違いにもかかわらず, 学校(教育)に関する父母の意識は「画一化」されているのであろうか。

一方, 教師の「受容」度にみられる違いは, 教師の側には地域差が存在することを予想させる。得点差の多い項目が, 「A」「B」「C」すべてに見られることは, 学校が地域社会の中で担う機能が, 多様に意識されていることを意味していると思われる。

父母の側の「画一性」と教師の側の地域的「多様性」。図Ⅲ-1~4の検討から得られたこの結果の妥当性を確認するために分析を進めることにする。

2. 父母の要求

図Ⅲ-5, 6は, 縦軸に, 「ぜひそうしてほしい」「そうしてほしい」と回答したものの累積パーセントを, 横軸に「あまりそう思わない」「その必要はない」と回答したものの累積パーセントをとり, 各校別にプロットしたものである²⁾。

この図から, 先程の検討で「低要求」に分類された項目は総じて, 「肯定」型要求と「否定」型要求に分かれていることが読みとれる。すなわち, 各地域内での父母の意見に対立の可能性が存在していることを予想させるものである。以下, 項目ごとに特徴を示していく。

「ア. 基礎学力」

小学校4校, 中学校3校いずれにおいても強い「肯定型」要求である。「否定型」はほとんどいない。

「イ. しつけ」

小学校では「肯定型」が54.71%(東京H小)から64.71%(京都O小)と高い。一方, 「否定型」は, 東京H小のみが17.64%とやや高く他の3校は低い。小差ではあるが, 「農村」の学校の方が「都市」よりもしつけを求める傾向があるといえよう。中学校は, 「肯定型」が3校全てで65%以上と高くなる一方, 「否定型」も10%ほどいる。「ウ. 進学指導」

小学校では, 京都O小と東京I小が, 「肯定型」「否定型」それぞれ25%である。これは, 50%の父母は現状に満足しているが, 残りの50%の父母の意見が2分していることを意味している。対立の可能性が潜在しているといえよう。東京H小は, 「肯定型」は23.53%と先の2校に近いが, 「否定型」が44.14%と高い。長野Q小の特徴は, 「肯定型」が10.69%と低いことである。

一方, 中学校になると現状に満足しているものが3校とも40%を割る。すなわち半数以上の父母が改革要求を持っている。その内わけは, 京都K中と東京J中が「肯定型」約55%, 「否定型」約12%であり, 進学指導を望む者が半数をこえる。長野P中は, 「肯定型」34.45%, 「否定型」29.41%と意見が分かれている。東京・京都の小・中学校の傾向(小学校——潜在的対立, 中学校——肯定)から類推すると, 今後長野も同じ方向へ移ることが予想される。また東京H小の示す傾向は, 通塾率の高さ(52%)から判断すると, 進学指導の場が, 学校であることを父母は期待していないことを示していると考えられる。

「エ. 父母の行事参加」

10項目中, 父母の現状満足が, 最も高い項目である。小学校では「肯定」「否定」いずれかの要求を持つ者は, 東京H小35.88%, 長野Q小35.87%, 東京I小32.51%, 京都O小25.01%にすぎない。一方, 中学校では, 東京J中は「肯定型」25.14%, 「否定型」16.76%, 長野P中, 21.85%, 17.64%, 京都K中, 12.38%, 20%となっている。長野, 東京では, 中学校の方が肯定傾向に移るのに対し, 京都のみ否定傾向のままであるのが特徴である。

「オ. 体力づくり」

小学校では, 「否定型」が少ない。ほとんどの父母が現状に満足しているか, 体力づくりが一層なされることを望んでいる。図Ⅲ-5から「しつけ」とは反対に「都市」の方が「農村」よりも体力づくりを求めていることが, わかる。この傾向は, 中学になるとより明確となる。

「カ. 教師の熱意」

「否定型」がほとんどみられず, 「肯定型」が多いという傾向は全校に共通している。小学校と比較し, 中学校の

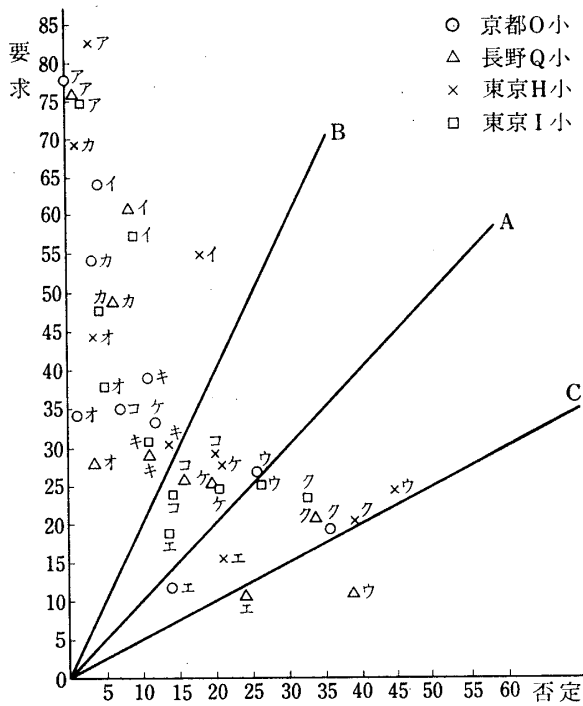


図 III-5 小学校父母肯定—否定分布

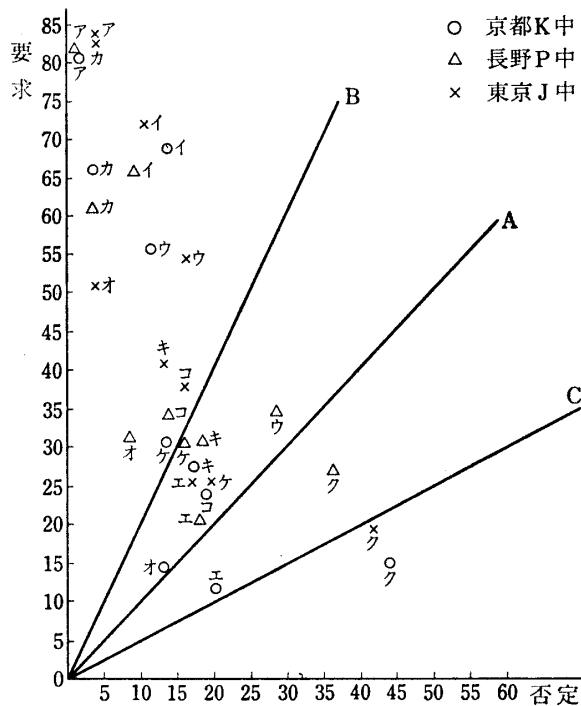


図 III-6 中学校父母肯定—否定分布

方が要求は高まっている。

「キ. 寄付金廃止」

小学校では、「否定型」は約10%と4校類似しているが、「肯定型」は京都O小のみ38.23%と高い。他の3校は、約30%である。一方、中学校は東京J中が「肯定型」41.9%、「否定型」12.85%と肯定傾向が高いことが特徴

である。小学校で最も「肯定型」の高かった京都は、中学校では最も低くなっている。(27.62%)

「ク. 教師の校区内在住」

小学校では4校とも約20%の父母が「肯定型」である一方、「否定型」は東京I小の32.5%から東京H小の39.41%まで、いずれも30%台である。全ての学校で弱い否定傾向にある。中学校では長野P中を除き、否定傾向は強くなっている。

「ケ. 奉仕作業の廃止」

京都O小のみ強い肯定傾向が見られる。(「肯定型」33.09%、「否定型」11.76%)他の3校は、「否定型」が約20%、「肯定型」が東京H小28.23%、東京I小25.63%、長野Q小25.95%と弱い肯定傾向である。一方、中学校では、京都K中は京都O小と東京J中は東京I小とそれぞれ類似した傾向を示すが、長野P中のみがQ小と比して肯定する傾向が強くなっている。(「肯定型」31.1%「否定型」15.96%)

「コ. 地域参加」

これもまた、小学校では京都O小1校が強い肯定傾向を示している。(「肯定型」35.29%、「否定型」7.35%)他の3校は弱い肯定傾向にある。ところが、中学校になるとこの関係は逆転し、京都K中1校が弱い肯定傾向になる。(「肯定型」24.76%、「否定型」18.09%)

以上、図III-5, 6を参照しながら各項目に見られる特徴を述べてきた。ここからわかったことは、以下の点である。

- ①父母の要求度の高かったもの(ア. 基礎学力 イ. しつけ カ. 教師の熱意)は、いずれも「否定型」要求が少ないものである。全ての学校で、ほとんどの父母が要求しているといえよう。だが「肯定型」要求の程度は異なるものがある。「しつけ」に関しては、小学校のみではあるが、「農村」の父母の要求が高いことが発見された。逆に、「体力づくり」では、小学校中学校とも「都市」の要求が高くなっている。
- ②要求度の低かったものに関しては、現状に満足している父母の多いことが指摘できる。しかしながら、50%以上の父母が満足している項目はごくわずかである。(「エ. 父母の行事参加」は全対象校で50%を越えている。他に50%を超えるものは、東京H小の「キ. 寄付金廃止」、東京都O小、K中、長野Q小、P中の「オ. 体力づくり」、京都K中「コ. 地域参加」のみである)したがって、多くの項目では、過半数の父母が「肯定型」、「否定型」いずれかの要求を表明している。つまり、これらは、要求度が低いとみなされるのではなく、各地域、各学校内の父母の間で、コンセンサスが形成さ

表 III-1

| | 進学指導 | 父母の行事参加 | 寄付金廃止 | 校区内在住 | 奉仕作業の廃止 | 地域参加 |
|------|------|---------|-------|-------|---------|------|
| 京都O小 | 争点 | 弱否 | 強肯 | 弱否 | 強肯 | 強肯 |
| 長野Q小 | 強否 | 強否 | 強肯 | 弱否 | 弱肯 | 弱肯 |
| 東京H小 | 弱否 | 弱否 | 強肯 | 弱否 | 弱肯 | 弱肯 |
| 東京I小 | 争点 | 弱肯 | 強肯 | 弱否 | 弱肯 | 弱肯 |
| 京都K中 | 強肯 | 弱否 | 弱肯 | 強否 | 強肯 | 弱肯 |
| 長野P中 | 争点 | 弱肯 | 弱肯 | 争点 | 弱肯 | 強肯 |
| 東京J中 | 強肯 | 弱肯 | 強肯 | 強否 | 弱肯 | 強肯 |

れていない項目と理解するのが妥当であるだろう。

③「合意未形成項目」は、項目毎に異った特徴を示している。それをまとめたものが表III-1である。ここで争点とは、「肯定型」「否定型」の双方が25%以上いるものである。先に指摘した「ウ. 進学指導」以外には、「ク. 校区在住」が長野P中の争点となる可能性がわかる。また、「肯定型」「否定型」の双方が20%以上いるものを「準争点」項目と名づければ、長野Q小「ク. 校区在住」、東京H小「ク. 校区在住」「ケ. 奉仕作業の廃止」「コ. 地域参加」、東京I小「ク. 校区在住」がそれに該当する。(校区在住に対しては、京都O小も「肯定

表 III-2 進学指導と属性変数との間の相関性

相関性の検定は、クロス表における χ^2 値をもって、有意性確率 P が 次の範囲区分で表示してある。

- $P < 0.01$ ◎ 強い相関
- $0.01 \leq P < 0.05$ ○ 相関
- $0.05 \leq P < 0.2$ △ 弱い相関
- $0.2 \leq P$ × 相関なし

| | 京都O小 | 長野Q小 | 東京H小 | 東京I小 | 京都K中 | 長野P中 | 東京J中 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 父親職業 | ○ | △ | △ | × | × | × | × |
| 母親職業 | × | ○ | × | × | △ | △ | × |
| 父親学歴 | × | △ | ○ | × | × | △ | × |
| 母親学歴 | × | × | × | × | × | ○ | × |
| 居住年数 | × | × | × | × | × | △ | × |

表 III-3 校区在住と属性変数との間の相関性

| | 京都O小 | 長野Q小 | 東京H小 | 東京I小 | 京都K中 | 長野P中 | 東京J中 |
|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 父親職業 | × | × | × | × | × | × | ○ |
| 母親職業 | × | △ | × | × | × | × | × |
| 父親学歴 | × | × | × | × | × | × | × |
| 母親学歴 | △ | ◎ | × | × | × | △ | × |
| 居住年数 | × | × | △ | △ | × | △ | △ |

型」19.12%、「否定型」37.5%であり、実質的には準争点といえよう。

表III-2, 3は、「進学指導」「校区在住」と属性との関連を調べた結果である。詳細なクロス分析は今後の課題であるが、「進学指導」は、職業・学歴との相関がある場合が多い点、一方「校区在住」は居住年数との相関がみられることを指摘しておきたい。

④「エ. 父母の行事参加」「キ. 寄付金廃止」「ク. 教師の校区内在住」「ケ. 奉仕作業の廃止」「コ. 地域参加」という「B」「C」に該当する全項目が、京都では小学校から中学校に移ると要求が低下する。(「肯定型」が低くなり、「否定型」が高くなる) 他地域には、このような傾向はみられない。これは、京都E町の特性といえるのではないだろうか。

3. 教師の対応

以上、父母の要求について検討を行ってきた。それでは、対応する教師はどのような回答をしているのだろうか。「全般的傾向」では、父母に比して、教師の受容度は総じて高いこと、「ウ. 進学指導」「ク. 校区在住」のみが否定的であること、学校間の差が大きいこと、の3点を特徴として指摘した。本節では、学校間にみられる格差に焦点をあて、その特徴点を指摘する。

学校間の差が大きい項目は次のものであった。

小学校……イ. しつけ ウ. 進学指導 エ. 父母の行事参加 カ. 教師の熱意 ク. 教師の校区内在住 ケ. 奉仕作業の廃止 コ. 地域参加

中学校……イ. しつけ ウ. 進学指導 キ. 寄付金廃止 ク. 教師の校区内在住 ケ. 奉仕作業の廃止

それでは表III-4, 5を参照しながら各項目別に特徴をみていきたい。

小学校

「イ. しつけ」東京H小が、肯定85.18%と高く、一方同じ東京のI小は否定が10.53%と低い。学校間の差は、この2校の影響によるものである。

「ウ. 進学指導」全般的に否定傾向にある。京都O小と東京H小は、類似した傾向を示し、強く否定している。一方、東京I小は、否定するものは4校中最も多いが、10.52%の者が肯定している。長野Q小は、判断を留保している者が多いことが特徴といえよう。

「エ. 父母の行事参加」京都O小は強い肯定を示している。この項目は、「農村」の肯定が「都市」よりも強いことが特徴である。

「カ. 教師の熱意」東京I小が、判断を留保しているのが特徴である。

「ク. 教師の校区内在住」長野Q小の肯定14.29%、否

表 III-4 小学校教師受容度

「肯定」は1・2を選んだ者の累積パーセント
「否定」は4・5を選んだ者の累積パーセント

| | 学校名 | 肯定 | 否定 |
|------|-------|-------|-------|
| しつけ | 京都 O小 | 65.79 | 5.26 |
| | 長野 Q小 | 77.15 | 5.71 |
| | 東京 H小 | 85.18 | 3.70 |
| | 東京 I小 | 52.64 | 10.53 |
| 進学指導 | 京都 O小 | 0.00 | 73.68 |
| | 長野 Q小 | 57.14 | 8.57 |
| | 東京 H小 | 0.00 | 74.08 |
| | 東京 I小 | 78.95 | 10.52 |
| 父母参加 | 京都 O小 | 84.21 | 0.00 |
| | 長野 Q小 | 57.14 | 8.57 |
| | 東京 H小 | 44.44 | 25.93 |
| | 東京 I小 | 42.11 | 10.53 |
| 熱意 | 京都 O小 | 68.42 | 0.00 |
| | 長野 Q小 | 74.28 | 2.86 |
| | 東京 H小 | 77.77 | 11.11 |
| | 東京 I小 | 42.11 | 5.26 |
| 校区在住 | 京都 O小 | 5.26 | 52.63 |
| | 長野 Q小 | 14.29 | 40.00 |
| | 東京 H小 | 3.70 | 74.07 |
| | 東京 I小 | 0.00 | 68.43 |
| 奉仕廃止 | 京都 O小 | 21.05 | 21.05 |
| | 長野 Q小 | 25.72 | 22.86 |
| | 東京 H小 | 59.25 | 18.52 |
| | 東京 I小 | 68.42 | 0.00 |
| 地域参加 | 京都 O小 | 60.52 | 5.26 |
| | 長野 Q小 | 42.86 | 5.71 |
| | 東京 H小 | 33.34 | 29.63 |
| | 東京 I小 | 47.37 | 5.26 |

定40%が最も高い肯定傾向を示している。「農村」の長野Q小、京都O小は共に約45%の教師が判断を留保している。（「都市」の中では、「発展」型の東京H小が意見を明確に表明している。）概して、「農村」の学校の方が、「都市」よりも、否定が弱くなる傾向がみられる。

「ケ. 奉仕作業の廃止」 「農村」型の京都O小、長野Q小は、約50%強の教師が判断を留保し、残る意見は2分している。両校とも約20%の教師が、「奉仕作業」は学校運営上欠くことができないと考えている点が特徴といえる。一方、「都市型」の2校では、H小が18.52%の教師が否定しているのに対し、I小では一人もいない。この設問は、「都市」の教師ほど肯定する傾向にある。

表 III-5 中学校教師受容度

| | 学校名 | 肯定 | 否定 |
|--------|-------|-------|-------|
| しつけ | 京都 K中 | 56.67 | 13.33 |
| | 長野 P中 | 71.05 | 10.52 |
| | 東京 J中 | 76.47 | 5.88 |
| 進学指導 | 京都 K中 | 13.33 | 40.00 |
| | 中野 P中 | 13.16 | 68.43 |
| | 東京 J中 | 35.29 | 23.52 |
| 寄廃付金止 | 京都 K中 | 80.00 | 3.33 |
| | 長野 P中 | 68.42 | 7.89 |
| | 東京 J中 | 88.23 | 5.88 |
| 校区内住 | 京都 K中 | 0.00 | 53.34 |
| | 長野 P中 | 21.05 | 34.21 |
| | 東京 J中 | 11.76 | 70.59 |
| 奉廃仕作業止 | 京都 K中 | 56.67 | 13.33 |
| | 長野 P中 | 39.48 | 21.06 |
| | 東京 J中 | 70.59 | 0.00 |

「コ. 地域参加」 4校とも肯定傾向にあるが、東京H小1校で肯定・否定が類似している。

中学校

「イ. しつけ」 京都K中の肯定の低いことが目につく点である。「都市」のJ中が肯定が最も高く、否定が最も低い。「農村」の2校で約10%否定している点が、「都市」との違いである。

「ウ. 進学指導」 東京J中のみが肯定傾向にある。一方、「農村」2校では肯定するものは約13%と共通しているが、長野P中は約70%否定である。京都K中は、50%弱の教師が判断を留保しており、長野P中ほど明確に否定をしていない。

「キ. 寄付金廃止」 長野P中の肯定68.42%と若干低いことにより差が生じている。

「ク. 教師の校区内在住」 「農村」型の2校で50%弱の教師が判断を留保しているのと比して、東京J中では20%弱にすぎない。小学校の場合と同様に、「農村」の教師ほど明白な意見を持ちにくいようである。さて、「農村」の2校を比較すると、京都K中は肯定する者が1人もいず、強い否定傾向を示すことに対し、長野P中は、2対3と意見が分れている。長野は、小学校でも肯定が最も多いという共通の特徴が見られる。

「ケ. 奉仕作業廃止」 小学校と同様に「都市」の学校の肯定傾向が強い。京都K中、東京J中の教師は30%のものが判断を留保しているにすぎないが、長野P中は40%となり、また否定するものも最も多い。

以上、学校間で差の見られるものについて特徴をのべてきたが、父母と比べて、「都市」型、「農村」型で分類できる項目が多い点が大きな特徴といつてよいだろう。このことは特に小学校の場合、顕著である。つまり、「都市」の小学校の教師は、「条件整備」的要求(寄付金廃止、奉仕作業廃止)の受容度は高いが、父母の行事参加・校区内居住への受容は相対的に低い。一方、「農村」部では、父母の奉仕作業の廃止については相対的に受容度が低くなる。寄付金廃止は「農村」部でも受容度が高いことを考慮すると、「農村」では、奉仕作業を媒介に学校と父母との関係がとり結ばれる傾向があるといえるかもしれない。(奉仕作業が外的条件整備を越えた機能を果していることを予想させる。)また、校区内居住については、否定傾向にあるものの、判断ができない(留保している)教師の多さが目につく。父母の行事参加を肯定する傾向の強いことも、「農村」型小学校の特徴である。

C 小 結

以上、父母の要求と教師の対応それぞれについて各項目にあらわれた地域ごとの特徴を指摘してきた。本章をしめくくるにあたり、概括的にはあるが、父母と教師の対応関係にふれておきたい。

1 父母の要求度と教師の受容度が共に高いものは、「A. 子どもの学習・成長に係わるもの」に分類される4項目の内、進学指導を除く3項目、つまり、基礎学力しつけ、体力づくりであった。

このことは、知育・徳育・体育に対する父母の願いとそれに応えようとする教師の努力の方向が一致していることを意味するものであろうか。それとも、今日の学校教育をめぐる様々な困難が示すように、期待と努力の方向がズレていることを意味するのであるのだろうか。

本章であつかったデータ結果からは、期待と努力の質に立ち入っていないため、ここでは結論を下すことは控えたい。次章Aで「授業理解」「落ち込ぼれ」等、学力問題を中心に質に迫りうる検討がなされる。

2 教師は受容度が概して高い結果を示している。その中であつて、進学指導と校区内在住の2点は否定傾向にある。ところで、これら2項目は、父母にあつては争点準争点となっている学校が多い。校区在住に関しては、小学校4校いずれも約20%の父母が要求していた。ここでは、「都市」「農村」の違いはみられない。一方、教師は、「農村」型において判断の保留が多くなっている。「農村」ほど、校区に居住しうる条件があることが影響しているのかもしれないが、父母との距離の受け取り方

に違いがあるのかもしれない。進学指導に関しては、次章Bで展開される。いずれにせよ、先に述べたように、父母の属性とのクロス分析により、要求の担い手を解明することが必要になる。

3 先に、全般的傾向の分析の結果、教師の「B」「C」群の項目に対する受容が、父母の要求よりも高いことを述べ、父母が要求すれば学校は承認する可能性があるのか、と記した。ところが、別の設問(「学校経営改善のために何が重要か」)では、ほとんどの学校では「父母の学校への参加をすすめる」は重視されていない。本設問のB・Cが外的事項中心であつたこともふまえ、内的事項まで含めた教師の意識を今後追求することが必要であるだろう。(武川一彦)

IV 地域における学力形成と進路選択

A 授業理解、「落ちこぼれ」、塾

本節は、「授業理解度」、「落ちこぼれ」、「塾・家庭教師」に関する解答の単純集計、クロス集計をもとに、三地域の諸特性がどのようなものとしておさえられるかを明らかにすることを目的としている。以下集計結果をもとに分析を加えたい。

1. 「授業理解」をめぐる

① 中学生

アンケートの教師用の質問2にあるようにどの位の生徒たちが授業を理解しているかの質問に対する教師の解答は以下の通りである。2/3以上理解していると判断するもの京都K中53%、長野P中68%、東京J中69%で、半分以下の理解であるとする者は、同順で47%、32%、31%である。

生徒の側からの判断では全体として75~80%が「困ることが時々若くは多い」と感じており、「殆んど困らない」とする者が20~25%と三校とも同傾向を示している。

保護者の判断では、「わからない授業は殆んどない」とする者、同順で21%、12%、15%に対して、「わからぬ時が時々若くは多い」は68%、82%、77%となっており、生徒と親の判断傾向は近似している。

ところで中学生の授業理解度と勉強時間、テレビ・ラジオ視聴時間をクロスさせたのが次の表である。左側の数字は延べ時間を各層の人数で割った平均時間であり、右側はその実数と%である。

この表IV-A-1,2から明らかなように、授業理解度は勉強時間と強い相関を示しているのが東京J中であり、テレビ・ラジオを見たり聞いたりが少ない者程勉強時間は長い。京都K中も同傾向にあるが東京程顕著ではなく、

比較的どの層も勉強時間は長い。東京J中では「困る時多い」と「殆んどない」者の勉強時間の差は36.94分であるが、京都K中では、26.99分である。テレビに関しては東京J中、京都K中とも「困る時ない」者が「多い」者より視聴時間が短い。その差はJ中で24.2分、K中で8.48分である。

一方、長野P中では前二者とは全く逆の傾向が示されている。つまり「困る時が多い」者程、勉強時間は長く、視聴時間も短い。逆に「困ることがない」者程勉強時間は短かく、視聴時間は長いのである。これは先に述べたように平均時間であるので、やや補足的に、勉強時間、テレビ・ラジオ時間がそれぞれ30分以下と2時間以上の者の実数と率を表IV-A-3に示しておくことにしよう。

② 小学生

教師の判断では2/3以上理解しているとするもの東京H小86%、I小68%、長野Q小79%京都地区75%、半分以下の理解との判断は、東京H小7%、I小26%、長野Q小17%、京都地区14%である。

保護者では「殆んど困ることはない」と判断する者は東京H小24%、I小16%、長野Q小27%、京都地区27%である。

中学の場合と同様小学生の授業理解度と勉強、テレビ・ラジオ時間をクロス集計した結果が次の表IV-A-4である。

ここに明らかなように東京ではH小で勉強・テレビ等の時間差が授業理解度に強い相関関係を示している。

表 IV-A-1

(単位：分)

| 授業理解度 | 勉強時間 | | 東京 J 中 | | 長野 P 中 | | 京都 K 中 | |
|-------|-------|-------|--------|-----------------|--------|----------------|--------|----------------|
| | 困る時多い | 困る時々 | 殆んどない | 実数 | 率 | 実数 | 率 | 実数 |
| 困る時多い | 34.96 | 61.03 | 71.90 | 59 (26.70%) | 82.00 | 15 (13.16%) | 62.14 | 14 (12.96%) |
| 困る時々 | 61.03 | 71.90 | 71.90 | 116 (52.49%) | 73.32 | 76 (66.67%) | 75.11 | 68 (62.96%) |
| 殆んどない | 71.90 | 71.90 | 71.90 | 46 (20.81%) | 70.76 | 23 (20.18%) | 89.13 | 26 (24.07%) |

表 IV-A-2

(単位：分)

| 授業理解度 | テレビ・ラジオ | | J 中 | | P 中 | | K 中 | |
|-------|---------|--------|--------|-----------------|-------|----------------|--------|----------------|
| | 困る時多い | 困る時々 | 困る時ない | 実数 | 率 | 実数 | 率 | 実数 |
| 困る時多い | 124.96 | 114.04 | 100.76 | 59 (26.58%) | 89.5 | 15 (13.16%) | 123.0 | 15 (13.89%) |
| 困る時々 | 114.04 | 100.76 | 100.76 | 117 (52.70%) | 110.5 | 75 (65.79%) | 120.85 | 67 (62.04%) |
| 困る時ない | 100.76 | 100.76 | 100.76 | 46 (20.72%) | 104.6 | 24 (21.05%) | 114.52 | 26 (24.07%) |

注：右数字は実数と%

表 IV-A-3

| | | 勉強 | | | テレビ | |
|--------------|-------|-------------|-------------|-------|-----------|-------------|
| | | 30分以内 | 2時間以上 | | 30分以内 | 2時間以上 |
| 東京 J 中 | 困る時多い | 32 (14.48%) | 2 (0.90%) | 困る時多い | 6 (2.70%) | 37 (16.67%) |
| | 〃 時々 | 43 (19.45%) | 19 (8.60%) | 〃 時々 | 8 (3.62%) | 60 (26.20%) |
| | 〃 ない | 11 (4.97%) | 10 (4.52%) | 〃 ない | 8 (3.62%) | 20 (8.83%) |
| 長野 P 中 | 困る時多い | 3 (2.63%) | 3 (2.63%) | 困る時多い | 2 (1.75%) | 4 (3.51%) |
| | 〃 時々 | 14 (12.28%) | 15 (13.16%) | 〃 時々 | 8 (7.01%) | 37 (32.46%) |
| | 〃 ない | 7 (6.14%) | 4 (3.51%) | 〃 ない | 2 (1.75%) | 10 (8.77%) |
| 京都 K 中 | 困る時多い | 7 (6.48%) | 4 (3.70%) | 困る時多い | 0 (0) | 10 (9.26%) |
| | 〃 時々 | 14 (12.96%) | 16 (14.81%) | 〃 時々 | 3 (2.78%) | 22 (20.37%) |
| | 〃 ない | 7 (6.48%) | 9 (8.33%) | 〃 ない | 2 (1.85%) | 7 (6.48%) |

表 IV-A-4

(単位:分)

| 授業理解度 | | 東京 H 小 | | 東京 I 小 | | 長野 Q 小 | | 京都地区 | |
|---------|-------|--------|----------------|--------|-----------------|--------|----------------|--------|----------------|
| 勉強時間 | 困る時多い | 49.50 | 20 (11.70%) | 37.5 | 10 (6.21%) | 51.82 | 11 (8.66%) | 46.36 | 11 (7.95%) |
| | 〃 時々 | 60.90 | 83 (48.53%) | 39.41 | 102 (63.35%) | 45.38 | 80 (62.99%) | 62.15 | 85 (61.15%) |
| | 〃 ない | 71.86 | 67 (39.18%) | 46.84 | 49 (30.43%) | 54.17 | 36 (28.35%) | 62.09 | 43 (30.94%) |
| テレビ・ラジオ | 困る時多い | 120.75 | 20 (11.70%) | 121.5 | 10 (6.21%) | 106.5 | 10 (7.75%) | 109.09 | 11 (7.97%) |
| | 〃 時々 | 94.16 | 83 (48.53%) | 105.30 | 101 (62.73%) | 109.76 | 82 (63.57%) | 86.61 | 84 (61.15%) |
| | 〃 ない | 68.06 | 67 (39.18%) | 111.00 | 50 (31.06%) | 126.89 | 37 (28.68%) | 91.74 | 43 (30.95%) |

表 IV-A-5

| | | 勉強 | | | テレビ | |
|--------|-------|-------------|-------------|-------|-------------|-------------|
| | | 30分以下 | 2時間以上 | | 30分以下 | 2時間以上 |
| 東京 H 小 | 困る時多い | 10 (5.85%) | 4 (2.34%) | 困る時多い | 2 (1.17%) | 12 (7.02%) |
| | 〃 時々 | 20 (11.70%) | 14 (8.19%) | 〃 時々 | 14 (8.19%) | 32 (18.71%) |
| | 〃 ない | 16 (9.36%) | 24 (14.04%) | 〃 ない | 21 (12.28%) | 14 (8.19%) |
| 東京 I 小 | 困る時多い | 4 (2.45%) | 0 (0%) | 困る時多い | 1 (0.61%) | 6 (3.68%) |
| | 〃 時々 | 36 (22.09%) | 3 (1.84%) | 〃 時々 | 12 (7.36%) | 34 (20.86%) |
| | 〃 ない | 18 (11.04%) | 6 (3.68%) | 〃 ない | 3 (1.84%) | 25 (15.34%) |
| 長野 Q 小 | 困る時多い | 3 (2.29%) | 1 (0.76%) | 困る時多い | 0 (0%) | 5 (3.82%) |
| | 〃 時々 | 21 (16.03%) | 4 (3.05%) | 〃 時々 | 8 (6.11%) | 38 (29.00%) |
| | 〃 ない | 7 (5.34%) | 1 (0.76%) | 〃 ない | 7 (5.34%) | 10 (7.63%) |
| 京都地区 | 困る時多い | 6 (4.32%) | 2 (1.44%) | 困る時多い | 2 (1.44%) | 6 (4.32%) |
| | 〃 時々 | 21 (15.11%) | 13 (9.35%) | 〃 時々 | 9 (6.47%) | 22 (15.82%) |
| | 〃 ない | 10 (7.19%) | 8 (5.76%) | 〃 ない | 6 (4.32%) | 14 (10.07%) |

H小では勉強時間の差は22.36分、テレビ等52.69分の差となっている。一方東京の下町I小では全体的に勉強時間は短かく、テレビ等は比較的長い。

長野Q小では、勉強時間は相対的に京都地区、東京H小と比してやや短かいが、テレビ時間は中学生の傾向と同様で「困ることがない」もの程視聴時間は長くなっている。京都地区は勉強時間は62分前後に集中しているがテレビと授業理解の相関は東京ほど顕著ではない。では先と同様、授業理解度の各層の勉強、テレビ時間をそれぞれ30分以内、2時間以上の実数と比率を表IV-A-5にしてみよう。

2. 「落ちこぼれ」の原因について

教師と親の間で判断が決定的に異なる点は、「教師の熱意不足」をめぐってである。親側は、東京H小71%、I小57%、長野Q小53%、京都L小60%、M小45%、N

小48%、東京J中76%、長野P中70%、京都K中74%である。これに対し、教師の側では同順でH小0%、I小58%、Q小43%、L小20%、M小35%、N小33%、J中53%、P中53%、K中54%となる。親は教師の熱意に問題を強く感じており、教師はむしろ「教育内容の過重」や「クラス定員」をその原因とする者が多い。例えば、東京H小82%、I小93%、長野Q小86%、京都地区90%、東京J中73%、長野P中92%、京都K中77%が「クラス定員」をその原因と判断している。また「教育内容の過重」は同順でH小60%、I小89%、Q小80%、京都地区100%、J中68%、P中75%、K中88%である。

全体として「落ちこぼれ」の原因を学習習慣の未確立をその主要因として認めつつも、親の側では「教師の熱意」を指摘するものが東京、長野では顕著である。他方教師の側は「教育内容の過重」、「クラス定員」を主要因

表 IV-A-6

子どもわからないときどうするか

| 学 校 名 | そのまま | 自分で解決 | 先 生 | 友 人 | 家 の 人 | 塾 | 家庭教師 |
|---------|------|-------|-----|-----|-------|----|------|
| 京 都 L 小 | 17 | 38 | 26 | 56 | 74 | 3 | 1 |
| 〃 M 小 | 0 | 3 | 9 | 11 | 13 | 2 | 0 |
| 〃 N 小 | 2 | 6 | 15 | 18 | 23 | 0 | 0 |
| 長 野 Q 小 | 16 | 40 | 58 | 64 | 101 | 7 | 0 |
| 東 京 H 小 | 16 | 94 | 25 | 86 | 145 | 23 | 2 |
| 〃 I 小 | 24 | 52 | 55 | 117 | 127 | 11 | 2 |
| 京 都 K 中 | 18 | 59 | 35 | 33 | 23 | 13 | 3 |
| 長 野 P 中 | 31 | 68 | 25 | 80 | 39 | 11 | 0 |
| 東 京 J 中 | 75 | 82 | 20 | 142 | 67 | 54 | 11 |

保護者わからない時どうするか

| 学 校 名 | そのまま | 自分で解決 | 先 生 | 友 人 | 家の人 | 塾 | 家庭教師 | 判断できず |
|---------|------|-------|-----|-----|-----|----|------|-------|
| 京 都 L 小 | 16 | 25 | 40 | 42 | 58 | 2 | 1 | 0 |
| 〃 M 小 | 3 | 2 | 10 | 6 | 13 | 2 | 20 | 20 |
| 〃 N 小 | 7 | 8 | 10 | 14 | 19 | 0 | 2 | 1 |
| 長 野 Q 小 | 36 | 26 | 53 | 38 | 97 | 8 | 1 | 8 |
| 東 京 H 小 | 56 | 58 | 22 | 41 | 128 | 15 | 4 | 7 |
| 〃 I 小 | 33 | 49 | 52 | 68 | 119 | 14 | 3 | 7 |
| 京 都 K 中 | 19 | 53 | 26 | 58 | 28 | 17 | 2 | 8 |
| 長 野 P 中 | 39 | 54 | 26 | 62 | 33 | 12 | 1 | 16 |
| 東 京 J 中 | 52 | 61 | 17 | 67 | 55 | 65 | 15 | 15 |

とする傾向にある。

ところで、「落ちこぼれ」の原因に対して注目すべき教師の判断の地域差を指摘せねばならない。教師アンケート“質問1-ケ”「勉強に不向きな子どもはいつの時代でも存在するから“落ちこぼれ”などと騒ぐ必要はない」に対する教師の解答の格差がそれである。

東京の教師は、この設問に対し、①「全くそうだ」+②「そういうこともある」と答えた者は以下の通り。

東京 H 小 ①22.22%+②25.93%、I 小 ①5.26%+②10.53%、長野 Q 小 ①5.71%+②34.29%、京都 L 小 0%、M 小 ①11.11%、N 小 ①11.11%、東京 J 中 ①11.76%+②23.53%、長野 P 中 ①23.68%+②36.84%、京都 K 中 ①3.33%+②10.00%、である。ここにみるように京都地区は、この設問に対して否定的解答、いやむしろ非認する傾向にあることは注目しておいてよい。このデータを教師の在職年数とクロスして分析してみると、在職年数が長い者ほどこの質問に肯定的であるとの結論がえられた。40歳代東京 H 小で 53.84%、I 小 80%、長野 Q 小 84.62%、京都地区 50%、東京 J 中 100%、長野 P 中、69.57%、京都 K 中 0%。筆者の私見によれば、どの子ど

もをも発達可能な存在として捉えられうるか否かという教師の教育観、発達観には三地域で相当な差が存在し、教職歴の長い者程、前者の見識に欠けるのではないかといえるであろう。

この表 IV-A-6 からもわかるように、児童・生徒は、わからない時、「先生に教えてもらう」傾向は京都 L 小 12%、M 小 24%、N 小 23%、長野 Q 小 20%、東京 H 小 6%、I 小 14%、京都 K 中 32%、長野 P 中 17%、東京 J 中 18% である。親の側の判断では同順 L 小 21%、M 小 13%、N 小 16%、Q 小 19%、H 小 3%、I 小 15%、K 中 12%、P 中 10%、J 中 5% となり、学年上昇に伴って（先生に教えてもらう）傾向が低下し、都市部においては農村部に比べ相対的に教師への依存率は減少していることがわかる。

ところで H 小や J 中にみられる比率の低さは何を意味するのであろうか。保護者の側からするとわからない時は「家の人が教える」比率は相対的に高い。京都 L 小 32%、M 小 17%、N 小 31%、長野 Q 小 36%、東京 H 小 39%、I 小 34%、京都 K 中 13%、長野 P 中 13%、東京 J 中 16% となり、中学で比率が低くなるのは、勉学に対する家庭人の関与力が低下することによるものと思われる。

また「塾・家庭教師で教えてもらう」で高い比率を示しているのが東京J中23%が特徴的である。この問題は次項で詳述することとしよう。

4. 塾・家庭教師問題

各校ごとの通塾（家庭教師含む）を数値化してみると以下のようになる。京都L小21%、M小12%、N小11%、長野Q小20%、東京H小52%、I小28%、京都K中37%、長野P中33%、東京J中79%となり、都市部で塾・家庭教師への依存率が高くなっていることがわかる。

この中で、塾の経費について比較してみると1万円以内が京都L小20%、M小92%、N小93%、長野Q小88%、2万円から4万円では東京H小58%、I小70%である。中学では1万円以内長野93%、2万円以上東京J中36%である。特にこの中で4万円以上の通塾者の率は東京H小14%、I小20%、J中4%であり、都市部では4～5万円程度の経費はいとわぬ傾向がよみとれる。

では通塾の理由について児童・生徒と保護者の解答から表にしてみよう。

この表IV-A-7,8にみられるように、保護者の側でも生徒の側でも、入試準備のために通塾するものが三地域とも60%強と高い比率を示している。この中学にみられる通塾傾向は、東京や長野、京都の比率は多少違うものの今日の受験体制の中で必然的に生まれてくる傾向ともいえる。このことは、この現象が学校教育そのものや、学校経営に与える影響を無視することはできぬであろうとの予測を浮上させるデータ結果といてさしつかえないであろう。この点については教師の判断を加味することによって論及しておきたい。

以下の表IV-A-9に示したのが教師たちの学校教育や

表 IV-A-7 保護者からみた通塾理由

| | | 小 五 | 中 二 |
|------|-----|--------------------------------|----------|
| 入試準備 | 京 都 | L 10.12%, M 10.00% N 11.11% | K 22.86% |
| | 長 野 | Q 8.4% | P 21.00% |
| | 東 京 | H 28.83%, I 18.13% | J 57.54% |

表 IV-A-8 児童・生徒からみた通塾理由

| | | 小 五 | 中 二 |
|------|-----|----------------------------|----------|
| 入試準備 | 京 都 | L 21.42%, M 33.33% N 0% | K 61.11% |
| | 長 野 | Q 22.22% | P 62.86% |
| | 東 京 | H 50.65%, I 26.19% | J 66.89% |

表 IV-A-9

<授業の妨げ>

| | | |
|-----|----------------------|--------|
| 京 都 | L小 25%, M小 0%, N小 0% | K中 30% |
| 長 野 | Q小 31% | P中 25% |
| 東 京 | H小 52%, I小 21% | J中 47% |

<自主性・自律性が育たぬ>

| | | |
|-----|------------------------|--------|
| 京 都 | L小 50%, M小 22%, N小 22% | K中 37% |
| 長 野 | Q小 29% | P中 32% |
| 東 京 | H小 41%, I小 19% | J中 37% |

<暗記が多いので、何故そうなのか考えさせる>

| | | |
|-----|------------------------|--------|
| 京 都 | L小 65%, M小 67%, N小 33% | K中 53% |
| 長 野 | Q小 57% | P中 68% |
| 東 京 | H小 94%, I小 78% | J中 29% |

進路指導に与える影響についての判断である。

表には示さなかったが、特に中学校教師で進路指導上「塾の影響は障害となるか」に対しての解答は、東京J中93.75%、長野P中55.26%、京都K中37.03%であり、都市部程、学校の社会的機能を遂行する上で塾の存在が大障害になっている。このことは今日の学校経営を改善する上で充分考慮されるべきであろう。しかし一方で、学校の独自性を確保するための教師たちの努力も見逃すことはできない。すなわち「塾等では暗記が多いので、何故そうなのかを考えさせ、発見させるように心掛ける」教師たちの解答にそれは示されているように思う。京都L小65%、M小67%、N小33%、長野Q小57%、東京H小94%、I小78%、京都K中53%、長野P中68%、東京J中29%に示されるように、塾ではカバーすることのできない子どもたちの問題意識へのめばえや創造的思考能力の開花に力を注ごうとする教師たちの姿をよみとることが重要であろう。

5. 考察

以上「授業理解」、「落ちこぼれ」、「塾・家庭教師」の設問に対する解答を単純集計、クロス集計を通して検討を加えてきたが結論的に次のことが明らかになった。

第一に、授業理解度と勉強、テレビ等の時間にはかなりの相関関係がみとめられるのである。特に東京H小、J中にみられるように受験体制のもたらす「敵対的競争の組織化」¹⁾、いいかえればいわゆるできる子・できない子の差は勉強時間、視聴覚時間の差が一つの要因となって顕在化しているものと思われるが、それが主要因であるのか、副次的要因であるかは、家の経済力や父母の学歴とのクロス分析が必要であり、今回のアンケートでは

その点は果たすことができなかった。

なお長野にみられる東京、京都との逆傾向は何を意味するのかについては十分な結論をうることはできないが、私見を述べておくにとどめる。長野では父母とも高卒者が圧倒的多数を示しており、地域のある先端技術産業の59年度の高卒者採用人員は2～30人であとの270名は大卒者という状況にあるという。これらの要因が父母らの子どもたちに対する規律ある生活を課す要因となって、それが東京・京都型と逆傾向を示すのではないかという予測をたてるにすぎない。

第二は、教師の発達観や教育観の差は学校経営改善の重要な前提であることを指摘しうる。教師の経験則にてらせば「落ちこぼれ」などと騒ぐ必要はないとする者が、在職年数の長い者程多くなるのはあたりまえと反論されることも予想される。しかし児童・生徒の立場からみると、忘れえぬ教師というのは多くの場合、彼らの表面上の姿や、学力以上に彼らの内面をくみとってくれる²⁾教師ほど思い出深いのではないだろうか。ここで得られた結果の主要因については分析していないのでこの点は今後の課題とせざるをえない。

第三は、「わからない時の対応策」に示されたデータ結果によれば、この点において教師への依存率は三地域とも低く、特に東京においてそれが顕著である。換言すれば授業理解や学力を高める方法としては、父母、児童・生徒とも塾、家庭教師を積極的に選択することによって解決する姿勢を示している。

第四に、通塾は今日の学校教育に好ましい影響を与えているのであろうか³⁾。我々は、上のデータ結果からすれば、この問いに対しては否定的な態度をとらざるを得ない。この中でこの方向を変えていくためには、教師たちが父母の教育要求や地域社会の動態的把握を高めつつ、子どもの心理を科学的に捉え、科学観・技術観を核とした専門的力を高めていくことが求められているといえよう。(井澤直也)

B 進路選択

次に、親と子どもの進路選択を行なううえでの意識と教師の進路指導のその考察に移ろう。

われわれが、進路選択と指導を一括し、進路問題と呼ぶとき、問題は、家庭の経済力や文化力によって発生するのみならず、「学校と地域」に横たわる構造的規定要因によって生じることを前提としている。それは、地域の社会経済構造と教育制度(主に高校制度)を中心とする。後者の外からの規定、前者の内からの規定の錯綜によって、進路意識は多様でありながら、地域的特徴を示す

ではないだろうか。

すでに、Ⅱ. で示したような特徴類型を持つ3地域における高校制度は、それぞれ独自のものがある。まずこれを紹介したうえで、結果の分析に入ることにしたい。

東京：都市型の典型。公立校と多くの私立校が併存し、学校選択の幅が大きい。ある意味で「学校選択の自由」があり、農村型と異なる。学校段階の上昇につれ、公立校への通学者の減少がみられ、特に中学進学段階で私立・校区外公立中へ2～4割の流出がある。このような都市型の特徴は、進路意識における農村型との相異を予想させる。

長野：「中学区制」を採用。F郡の生徒は8つの公立高から進学先を選ぶ¹⁾。京都D郡同様、私立校への進学は、僅少であり、農村型の特徴である。

京都：戦後の「高校3原則——小学区・男女共学・総合制」を1984年(昭和59年度)まで(調査実施はこの最終年度にあたった)堅持した唯一の地方自治体である。これは、85年度に改められた²⁾。戦後教育改革の主要原則のひとつを实践した歴史を持つ地域とこの原則を早期に修正していった地域とでは、今日の進路問題に相異なる事実を生んでいるのか、その実態を分析することが課題である。

以上に紹介記述したことのほか一般的な分析枠組は、ここでも有効なことは、いうまでもない。

(1) 進路に関する親・子ども・教師の意識

アンケート調査において、進路に関する質問項目は以下のとおりである。

1. 希望学歴
2. 子どもの将来居住
3. 親の経済責任(以上親・子共通)
4. 行って欲しい高校(中学・親のみ)
5. 行って欲しい中学校(小学・親のみ)
6. 高校選択：何を大事に考えるか
7. 高校選択：誰を信頼するか
(以上、中学・生徒のみ)
8. 成績と将来の幸福の関係(小・中の子ども)
9. 進路指導の態度
10. 進路指導上の障害(以上中学・教師)

まず、1～8までが親・子の進路意識に関する設問である。ここでは、①親と子どもの進路意識の差が各地域の学校レベルでどうなっているのか、②各地域において、小→中の過程でそれはどう変化するのか、③各地域間ではどのような特色が見られるのか、などが分析される。9、10は、中学・教師のみの設問である。ここでは、各地域間の差異を中心とする。親・子どもの進路意識が違

表 IV-B-1 希望学歴 (回答者・親, 児童, 生徒)

| | | | 中学校 | 高校 | 国専 | 高卒専門 | 短大 | 大学 | その他 | わからず | 無答 |
|----------|--------|----|-------|--------|-------|--------|-------|--------|-------|-------|-------|
| (1) 京都地区 | O地区小学校 | 親 | 0.73% | 31.62% | 2.94% | 13.97% | 9.56% | 32.35% | 1.47% | 3.68% | 3.68% |
| | K中学校 | 親 | 1.90 | 38.10 | 2.86 | 12.38 | 10.48 | 29.52 | 0.95 | 0.95 | 2.86 |
| | O地区小学校 | 児童 | 0.72 | 37.58 | — | — | — | 35.25 | 4.30 | 21.43 | 0.72 |
| | K中学校 | 生徒 | 0.90 | 36.94 | 0 | 0 | 11.71 | 26.13 | 4.50 | 12.61 | 0 |
| (2) 長野地区 | Q小学校 | 親 | 0 | 35.11 | 0.76 | 18.32 | 10.69 | 24.43 | 4.58 | 0.76 | 5.34 |
| | P中学校 | 親 | 0 | 28.57 | 0.84 | 21.01 | 10.08 | 30.25 | 0 | 2.52 | 6.72 |
| | Q小学校 | 児童 | 0.76 | 43.51 | — | — | — | 22.90 | 2.29 | 29.01 | 1.53 |
| | P中学校 | 生徒 | 0.83 | 31.67 | 1.67 | 16.67 | 8.33 | 20.83 | 1.67 | 15.00 | 3.33 |
| (3) 東京地区 | I小学校 | 親 | 0 | 31.88 | 1.88 | 15.63 | 8.75 | 32.50 | 2.50 | 1.25 | 5.63 |
| | H小学校 | 親 | 0 | 7.06 | 0.59 | 6.47 | 12.94 | 64.12 | 5.88 | 0 | 2.94 |
| | J中学校 | 親 | 0.56 | 19.55 | 2.79 | 10.06 | 9.50 | 48.60 | 2.79 | 2.23 | 3.91 |
| | I小学校 | 児童 | 1.84 | 39.88 | — | — | — | 40.49 | 1.84 | 14.72 | 1.23 |
| | H小学校 | 児童 | 0.58 | 14.62 | — | — | — | 64.91 | 2.92 | 16.96 | 0 |
| | J中学校 | 生徒 | 0.87 | 16.59 | 2.62 | 10.48 | 6.55 | 37.12 | 0.87 | 20.96 | 3.93 |

った角度から分析される。

a. 希望学歴

表IV-B-1により、各学校ごとの親・子どもの希望学歴を見てみると差はほとんどない。しかし地域間で見た場合、希望学歴にはかなりの差が認められる。

例えば、表IV-B-1にみるように、京都地区・長野地区では小・中の親・子は高校30%大学30%とほぼ同じ割合で希望しているが、東京地区の場合、I小を除くと高校7~20%以下、大学40~60%と大学希望が多い。一方、大都市の東京地区においてI小とH小は大きな差を示し

ている。すなわち高校希望=I小・親31.88%、子39.88%に対し、同=H小・親7.06%、子14.62%であり、大学希望=I小親32.50%、子40.49%に対し、同=H小・親64.12%、子64.91%となっている。I小の高校希望30~40%、大学希望30~40%は、京都・長野両地域と同じパターンを示している。またH小では高校7~15%、大学65%と非常な高学歴志向である。従って大都市東京でも、I小のある地域とH小のある地域では希望学歴に大きな差があることがわかる。

さらに、京都地区と長野地区において、小中間の比較

表 IV-B-2 将来居住について (回答者・親, 児童, 生徒)

| | | | 非常に | そう思う | わからない | あまり | 全くない | 無回答 |
|----------|--------|----|--------|--------|--------|--------|-------|-------|
| (1) 京都地区 | O地区小学校 | 親 | 8.09% | 35.29% | 33.82% | 15.44% | 4.41% | 2.94% |
| | " | 児童 | 55.40% | | 38.85 | 5.03% | | 0.72 |
| | K中学校 | 親 | 12.38 | 28.57 | 33.33 | 15.24 | 5.71 | 4.76 |
| | " | 生徒 | 21.62 | | 64.86 | 13.51 | | 0 |
| (2) 長野地区 | Q小学校 | 親 | 16.03 | 26.72 | 36.64 | 13.74 | 0 | 6.87 |
| | " | 児童 | 32.82 | | 48.86 | 12.21 | | 6.1 |
| | P中学校 | 親 | 10.92 | 39.50 | 32.77 | 12.61 | 1.68 | 2.52 |
| | " | 生徒 | 23.33 | | 54.97 | 21.67 | | 0.83 |
| (3) 東京地区 | I小学校 | 親 | 6.25 | 18.75 | 40.00 | 23.13 | 7.50 | 4.38 |
| | " | 児童 | 25.77 | | 57.06 | 16.56 | | 0.61 |
| | H小学校 | 親 | 8.82 | 21.76 | 40.59 | 17.65 | 7.65 | 3.53 |
| | " | 児童 | 29.82 | | 51.46 | 18.71 | | 0 |
| | J中学校 | 親 | 3.95 | 14.53 | 41.34 | 24.58 | 13.97 | 2.23 |
| | " | 生徒 | 8.30 | | 55.02 | 36.24 | | 0.44 |

を試みてみよう。すると、京都では、高校希望＝小・親31.62%→中・親38.10%と増加、大学希望＝小・親32.35%→中・親29.52%と減少するが、一方長野では、高校＝小・親35.11%→中・親28.57%と減少、大学希望＝小・親24.43%→中・親30.25%と増加していることがわかる。すなわち、小→中の過程で京都では親の学歴志向が低下傾向を示し、長野では上昇傾向を示している。このことは「農村」停滞型と「農村」発展型の地域差によるものではないか、と推測される。

b. 将来の居住希望

京都と長野の親は、小中ともに40%～50%が子どもが将来もその地域に居住すること（以下「将来居住」と略）を望んでいる。これは大都市部と比べて高い。また、小→中の過程で居住を望む親を両地域で見ると、京都では減少傾向、長野では増加傾向という逆の現象がみられる。一方、将来居住を望む子どもは、京都では小55.40%→中21.62%へと激減して、「わからない」が小38.85%→中64.86%へ急増している。また長野では、小32.82%→中23.33%となっている。見られるように、小の子どもの居住希望が京都より少ないが、中の子どものそれはほぼ同じといえる。

以上からすると、京都と長野の両地域においては、小・中とも親の40～50%程度が小中一貫して子の将来居住を望んでいるのに対して、子どもの方は、小では親と同程度なのであるが、中では20%強しか望まなくなっている。これは、将来居住については特に中学校段階で親子間にかなりの意識のズレが生じていることを、示している。先に述べた小→中の過程での京都の親と長野の親の意識差について述べるならば、過疎で地元での就職口がほとんどなく若年人口が流出する「農村」停滞型の京都E町の現実と、労働力人口の流入著しい「農村」発展

型の長野G町の現実を反映したものと推測されよう。

では、東京の場合はどうであろうか。ここでは、将来居住を望む子どもは、I小とH小で20%台、J中では8.30%というように、京都・長野と比べて一段と低い。親については望む者が、I小・H小ともに25～30%、J中で17.88%とこれも他地域と比べて低い。一方、「望まない」親も、各学校とも子どもよりも多く、特にJ中では親38.55%（子どもは36.24%）が将来居住を望んでいない。

以上、東京においても、子どもは中学段階では将来居住を望まなくなる。しかし、同時に親も居住を望まなくなっている点が、都市部の特徴といえよう。これには、都市部における住宅問題（狭い・高い）が大きく関係していると思われる。

また、これについては青年の自立化傾向・親離れという観点からも考察しなくてはならないだろう。

c. 親の経済責任

まず、表IV-B-3で京都と長野をみてみよう。親子間では、両地域とも「大学まで」とする親子の差が大きい（京都親26.26%、子ども13.51%、長野親32.77%、子ども15.00%）。しかしその他の事項はほとんど親子の間に差はみられない。

一方、小→中の過程で「高校まで」とする親を見ると京都19.12%→22.86%と増加、長野25.95%→15.97%と10%も減少という様に逆の現象となっている。一方、長野では「大学まで」が22.90%→32.77%と10%増えている。これも、「農村」停滞型と「農村」発展型の差異と予測される。

東京では、I小親は「高校まで」（31.25%）が、H小親では「大学まで」47.65%がそれぞれ最も多く差が歴然としている。またJ中をみると、子どもは「高校ま

表 IV-B-3 親の経済責任（回答者・親、生徒）

| | | 中学まで | 高校まで | 成人まで | 大学まで | 就職まで | 結婚まで | わからない | 無回答 |
|----------|----------|-------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|-------|
| (1) 京都地区 | O地区小学校 親 | 0.73% | 19.12% | 12.50% | 22.79% | 35.29% | 2.20% | 0.73% | 6.62% |
| | K中学校 親 | 0.95 | 22.86 | 6.67 | 26.67 | 35.24 | 1.90 | 1.90 | 3.81 |
| | 〃 生徒 | 0 | 19.82 | 8.11 | 13.51 | 36.04 | 3.60 | 17.12 | 1.80 |
| (2) 長野地区 | Q小学校 親 | 0 | 25.95 | 6.87 | 22.90 | 32.82 | 1.53 | 1.53 | 8.40 |
| | P中学校 親 | 2.52 | 15.97 | 10.92 | 32.77 | 26.89 | 5.04 | 0 | 5.88 |
| | 〃 生徒 | 1.67 | 15.00 | 14.17 | 15.00 | 25.83 | 4.17 | 21.67 | 2.50 |
| (3) 東京地区 | I小学校 親 | 0.63 | 31.25 | 20.63 | 19.38 | 15.00 | 2.50 | 4.38 | 6.25 |
| | H小学校 親 | 0.59 | 7.65 | 17.06 | 47.65 | 15.88 | 4.12 | 0.59 | 6.47 |
| | J中学校 親 | 1.12 | 14.53 | 15.64 | 38.55 | 19.55 | 4.47 | 1.12 | 5.03 |
| | 〃 生徒 | 2.62 | 27.95 | 17.03 | 18.34 | 13.10 | 1.31 | 18.34 | 1.31 |

表 IV-B-4 行って欲しい高校と現実に行くところと予想される高校 (回答者・親)

| | | 地元・公 | 有名・公 | 有名・国私 | 付属私立 | 職業高校 | 未 決 | そ の 他 無 答 |
|-----------------|-------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|--------------|
| (1) 京地 都区 | K 中 学 校・希 望 | 80.00% | 8.57% | 1.90% | 0 % | 0.95% | 0 % | 8.57% |
| | 〃 ・現 実 | 84.76 | 0.95 | 0.95 | 0 | 0.95 | 4.76 | 7.62 |
| (2) 長地 野区 | P 中 学 校・希 望 | 41.18 | 30.25 | 0.84 | 0 | 10.92 | 2.52 | 14.29 |
| | 〃 ・現 実 | 38.66 | 20.17 | 1.68 | 0 | 15.13 | 7.56 | 16.80 |
| (3) 東地 京区 | J 中 学 校・希 望 | 39.66 | 15.08 | 3.91 | 10.06 | 5.59 | 14.53 | 11.18 |
| | 〃 ・現 実 | 46.93 | 13.97 | 2.23 | 6.15 | 7.26 | 8.94 | 14.53 |

で」27.95%が一番多い(同親14.53%)のに対して、親は、「大学まで」38.85%となっている(同子ども18.34%)ことから、親の方がより高い経済責任を感じているのに、子どもはあまり期待していないことがわかる。さらに、東京では他地域と比べて「就職まで」とする者が親・子どもも少ない。これは、「農村」型と「都市」型の親子関係のあり方の相異という視点からも究明する必要がある。

d. 行って欲しい高校

表IV-B-4からわかるように、これは3地域でかなり異なっている。

京都K中では、「地元公立高」を80.00%「希望」し、「現実」にも84.76%が行くことになると考えている。「有名公立高」が8.57%と低いのは、高校三原則という制度的要因が大きいだろう(調査時1984年では高校三原則は実施されていた。1985年度から「改正」)。

長野P中では、「地元公立高」41.18%、「有名公立高」30.25%が「希望」されており、「現実」にも前者38.66%、後者20.17%が行くことになると考えている。「地元公立高」と「有名公立高」に大きく分かれるのは、「中学区制」という制度要因が大きいだろう。また、「職業高校」を考えている親が京都・東京と比べて多く「現実」に15.13%が選択するとしている。

東京J中では、「地元公立高」39.66%、「有名公立高」15.88%、「付属私立」10.06%の順で「希望」し、「現実」には、「地元公立高」46.93%、「有名公」13.97%、「付属私立」6.15%となっている。「付属私立」へ「現実」に行かせる親が、「有名国私」2.23%とあわせて約10%いるのが特徴である。また、長野と比べて「有名公立高」の位置づけが低いのは、他の有名高(私立・国立etc)が存在するということがあるが、「学校群制度」という東京の制度的要因からも検討しなければならない。

以上に關係して、「教育委員会に期待する仕事」の中で、「高校格差の解消」を望む親が、各中学校ともに30~40%いた。これは、各地域ともに高校格差の現実が存在していることを意味する。その格差のあらわれ方が高校制度との関係でどうなっているのかは今後の究明課題となる。

e. 行って欲しい中学校

小学校の親に、「行って欲しい中学校」を尋ねた結果が、表IV-B-5である。

京都と長野では、ほとんどが「希望」「現実」とともに「地元公立中」を選んでいる。

一方、東京のI小とH小とが興味深い差異を示している。I小では、「地元公立中」志向が強く、「希望」77.50%、「現実」83.75%であるが、H小では「地元公立

表 IV-B-5 行かせたい中学校の選択 (回答者・親)

| | | 地元・公 | 一流・国私 | 付属私立 | 未 決 | そ の 他 | 無 答 |
|-----------------|-----------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| (1) 京地 都区 | O地区小学校・希望 | 88.98% | 2.20% | 2.94% | 4.41% | 0 % | 4.47% |
| | 〃 ・現実 | 93.38 | 0 | 0 | 0 | 0 | 5.88 |
| (2) 長地 野区 | Q小 学 校・希望 | 85.50 | 1.53 | 0.76 | 3.82 | 2.29 | 6.11 |
| | 〃 ・現実 | 87.79 | 0 | 0.76 | 0.76 | 0.76 | 9.92 |
| (3) 東地 京区 | I小 学 校・希望 | 77.50 | 3.75 | 3.75 | 10.63 | 0 | 4.38 |
| | 〃 ・現実 | 83.75 | 1.25 | 3.13 | 3.13 | 0.63 | 8.13 |
| | H小 学 校・希望 | 52.35 | 8.24 | 20.59 | 14.12 | 2.05 | 2.35 |
| | 〃 ・現実 | 73.53 | 7.06 | 11.76 | 3.53 | 1.18 | 2.94 |

中」の「希望」は約50%しかない。そのほかは、「付属私立」20.59%、「一流国私」8.24%と「希望」は分散化している。それらは、「現実」には約20%であるが、小5の段階で既に約20%が「地元公立中」以外へ行かせることと決めていることになる。これは、大都市における中学選択が地域によって非常に異なることを意味する。

f. 高校選択：何を大事に考えるか

京都K中、長野P中、東京J中の生徒ともに、「成績」を非常に重視しており、「とても大事」「大事」をあわせると約85%前後を占める。一方、その他の項目については成績に匹敵するほど重視されているものが各学校とも見られず、「成績」が圧倒的に重視されていることがわかる。これについては、日本教育学会入試制度研究委員会が高校生に対して、「高校選択に考慮した要因」をアンケート調査³⁾した結果も、「成績」が、第1の規定要因となっていることが報告されている。本調査によってもこの事実が指摘されなければならない。

「成績」以外の項目を地域別で比較してみよう。大まかに言って、京都では「親の希望」「通学条件」「授業料」が比較的重視され、「高校特色」「進学」「就職」が相対的に重視されていない。長野では、「就職」が他の2地域と比べるとかなり重視されているものの、他の項目はそうでもないと同時に、「それほどでもない」「少しもない」と否定的な回答が他地域と比べて多いのが特徴

である。最後に、東京では、「高校特色」「通学条件」「授業料」が40%前後の生徒によって重視されている。

以上から言えることは、「成績」に規定されて、「進学」「就職」など先の見通しをもった進路選択ができていないことであろう。またクロス集計の結果「進学」を重視している者（各地域とも15~20%）は、ほとんど大学進学を希望していることがわかった。

g. 高校選択：誰を信頼するか

京都では、親（73.9%）クラス担任（69.4%）とこの2者が主要な相談相手となっている。ところで、中学友人が18.0%と他の2地域と比べて多いのは、K中の進路指導のあり方とかかわっている。聞き取り調査によれば、クラスの生徒どうしが、自己の進路について卒直に話し合うことが進路指導の重要な部分として位置づけられているということであった。また長野でも、京都と同様にクラス担任（72.5%）親（64.2%）が主要なものであるが、兄弟が12.5%となっているのが注目される。

一方、東京では、親（47.6%）、クラス担任（41.5%）と先の2地域と比べて相対的に比重が落ちて、そのかわりに塾が31.9%という割合ではいつてきている。学校教育における塾の影響は第四章A節でも述べられているが、大都市部においては、生徒の進路選択に塾は非常に大きな影響力を与えていることが予測される。

表 IV-B-6 高校選択：何を大事に考えるか（回答者・生徒）

| | | 成 績 | 高校特色 | 進 学 | 就 職 | 親の希望 | 通学条件 | 授 業 料 |
|--------------|---------|--------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|
| (1) 京都地区K中学校 | とても大事 | 60.36% | 3.60% | 3.60% | 1.80% | 9.01% | 13.51% | 10.81% |
| | 大事 | 23.42 | 18.92 | 10.81 | 13.51 | 32.43 | 35.14 | 21.62 |
| | どちらとも | 8.11 | 28.83 | 35.14 | 34.23 | 27.03 | 18.92 | 34.23 |
| | それほどでない | 0.90 | 30.63 | 29.73 | 30.63 | 17.12 | 19.82 | 19.82 |
| | 少しもない | 0.90 | 11.71 | 13.51 | 12.61 | 7.21 | 6.31 | 6.31 |
| | 無回答 | 6.31 | 6.31 | 7.21 | 7.21 | 7.21 | 6.31 | 7.21 |
| (2) 長野地区P中学校 | とても大事 | 58.33 | 6.67 | 5.0 | 5.0 | 4.17 | 3.33 | 5.83 |
| | 大事 | 26.67 | 11.67 | 15.0 | 28.83 | 21.67 | 20.83 | 10.83 |
| | どちらとも | 4.17 | 35.0 | 23.33 | 17.50 | 36.67 | 28.33 | 34.17 |
| | それほどでない | 3.33 | 24.17 | 31.67 | 27.50 | 18.33 | 23.33 | 25.83 |
| | 少しもない | 0 | 14.17 | 20.00 | 14.17 | 13.33 | 15.83 | 17.50 |
| | 無回答 | 7.50 | 8.33 | 5.00 | 7.50 | 5.83 | 8.33 | 5.83 |
| (3) 東京地区J中学校 | とても大事 | 40.61 | 17.47 | 6.99 | 4.37 | 5.24 | 10.92 | 16.59 |
| | 大事 | 44.98 | 24.89 | 10.04 | 9.17 | 13.97 | 34.93 | 22.71 |
| | どちらとも | 7.86 | 31.0 | 32.75 | 35.81 | 37.99 | 28.38 | 36.24 |
| | それほどでない | 3.06 | 17.9 | 28.82 | 28.82 | 21.40 | 13.10 | 11.79 |
| | 少しもない | 0.87 | 6.11 | 18.78 | 19.21 | 18.78 | 9.61 | 10.04 |
| | 無回答 | 2.62 | 2.62 | 2.62 | 2.62 | 2.62 | 3.06 | 2.62 |

表 IV-B-7 高校選択：誰を信頼するか（回答者・生徒）

| | クラス担任 | 担外教師 | 親 | 祖父母 | 兄弟 | 親戚 | 高校先輩 | 中学友人 | 塾 | 家庭教師 | その他 | 無答 |
|-------|-------|------|------|-----|------|-----|------|------|------|------|-----|-------|
| K 中学校 | 69.4 | 7.1 | 73.9 | 0.9 | 5.4 | 0 | 2.7 | 18.0 | 5.4 | 3.6 | 4.5 | 9.01 |
| P 中学校 | 72.5 | 1.6 | 64.2 | 2.5 | 12.5 | 1.6 | 5.8 | 7.5 | 5.8 | 1.7 | 2.5 | 21.66 |
| J 中学校 | 41.5 | 4.4 | 47.0 | 0 | 19.6 | 1.3 | 5.3 | 12.3 | 31.9 | 0.9 | 6.6 | 28.82 |

注 2名の選択。集計は200%となる。

表 IV-B-8 成績と将来の幸福との関係はどれぐらいあるか（回答者・児童、生徒）

| | | とてもある | 少しはある | あまりない | 全くない | 無 答 |
|----------|--------|--------|--------|--------|-------|-------|
| (1) 京地区 | O地区小学校 | 43.17% | 44.70% | 10.80% | 4.32% | 3.60% |
| | K 中学校 | 27.93 | 49.55 | 15.32 | 6.31 | 0.90 |
| (2) 長野地区 | Q 小学校 | 16.03 | 47.33 | 22.90 | 9.92 | 3.82 |
| | P 中学校 | 18.33 | 55.83 | 19.17 | 5.00 | 1.67 |
| (3) 東京地区 | I 小学校 | 33.13 | 42.33 | 16.56 | 5.52 | 2.45 |
| | H 小学校 | 28.66 | 50.29 | 13.45 | 7.02 | 0.58 |
| | J 中学校 | 15.28 | 49.35 | 19.21 | 15.28 | 0.87 |

h. 成績と将来の幸福との関係

京都では、「とてもある」とした子どもは小43.17%→中27.93%と約15%も減少している。これは、長野と比べて大きな違いである。変化の要因が、①「農村」停滞型という地域特性によるのか、②K中の進路指導の成果によるのか、判断はできないが、興味深い。

長野では、「とてもある」とした子どもが小16.03%→中18.33%と京都と比較すると一貫して低くなっている。また、小→中において、京都は成績と将来の幸福との関係を否定する傾向になっていくのに対し、長野では逆に肯定的になっていく。しかし、「とてもある」と積極的に肯定する者は少ない。

東京では、「とてもある」とする子どもがI小で33.13%、H小で28.66%となっている。I小はH小に比べて学歴志向が低いのに、「成績と将来の幸福との関係」を積極肯定しているのは興味深い。

一方、J中では、「とてもある」が15.28%と低く、「全くない」(15.28%)「あまりない」(19.21%)と他地域と比べて非常に高くなっている。

さて、試みに「成績と将来の幸福との関係」を「学歴希望」とクロスさせてみたところ、有意性確率が「強く」認められたのは、H小=0.0003とJ中=0.0043だけであった。特にH小に非常に高い有意性がみられた。

また、調査対象の中学生徒で同様なクロスを試みた結果、0.0043と「強い」有意性確率を示した。これら、統計的手法を使った分析は、今後の課題としたい。

i. 進路指導に対する態度

今度は視点をかえて、教師の側から進路問題を見てみよう。

まず、「進路指導に対する態度」をみてみると、3地域の中学において、ともに、「生徒の成人に至るプロセスを見通した」という、いわゆる「人生型」の進路指導を支持している（各地域9割以上）。一方、進路指導について最近問題となっている指導の型——すなわち「とにかく次の段階の学校へ進ませる」という「学校型」——は、東京J中のみが47%が肯定的なだけで、京都K中・長野P中は否定的な傾向を示している。（京都否定66.67%、長野同52.64%）また、「情報の提供にとどめるべきだ」とする「情報提供」型は、60~70%が肯定している。ところが、「實際上、業者テストによる評価は欠かせない」（「業者テスト」型）については地域差がある。

京都では、肯定派・保留派・否定派が約30%ずつとなっている。だが長野では、否定派が70%と非常に多い。（「全く思わず」が44.74%）また東京では、肯定派41.17%、否定派17.65%となっている。このように「業者テスト」の評価については地域差が見られることから、その態度の相違を規定している要因を分析していく必要がある。特に長野においては「信濃教育会」が教師(集団)の質を大きく規定していると思われ、今後その両者の関係は重要な分析視点となろう。また、京都においては、高校三原則のもとにありながら、「業者テスト」の必要性を認める教師が多かったことは卒直に言って驚きであり

表 IV-B-9 進路指導に対する態度（回答者・教師）

| | | 人生型 | 学校型 | 情報提供 | 業者テスト |
|--------------|----------|--------|-------|--------|-------|
| (1) 京都地区K中学校 | 全くそう | 53.33% | 3.33% | 46.67% | 6.67% |
| | どちらかと言えば | 33.33 | 13.33 | 33.33 | 30.00 |
| | どちらでもない | 6.67 | 10.00 | 6.67 | 26.67 |
| | どちらかという | 0 | 50.00 | 6.67 | 20.00 |
| | 全く思わず | 0 | 16.67 | 0 | 10.00 |
| | 無回答 | 6.67 | 6.67 | 6.67 | 6.67 |
| (2) 長野地区P中学校 | 全くそう | 84.21 | 13.16 | 44.74 | 2.63 |
| | どちらかと言えば | 15.79 | 23.68 | 26.32 | 7.89 |
| | どちらでもない | 0 | 10.53 | 13.16 | 13.16 |
| | どちらかという | 0 | 26.32 | 10.53 | 26.32 |
| | 全く思わず | 0 | 26.32 | 5.26 | 44.74 |
| | 無回答 | 0 | 0 | 0 | 5.26 |
| (3) 東京地区J中学校 | 全くそう | 64.71 | 5.88 | 35.29 | 11.76 |
| | どちらかと言えば | 17.65 | 41.18 | 29.41 | 29.41 |
| | どちらでもない | 5.88 | 5.88 | 0 | 35.29 |
| | どちらかという | 0 | 0 | 11.76 | 17.65 |
| | 全く思わず | 0 | 29.41 | 17.76 | 0 |
| | 無回答 | 11.76 | 17.65 | 5.88 | 5.88 |

表 IV-B-10 進路指導上の障害（回答者・教師）

| | | カリ未整備 | 塾の指導 | 中高交流不足 | 普通高重視 | 就職無理解 |
|--------------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|
| (1) 京都地区K中学校 | 大障害となる | 6.67% | 0 % | 3.33% | 30.00% | 13.33 |
| | 障害となる | 23.33 | 10.00 | 30.00 | 46.67 | 36.67 |
| | どちらとも | 16.67 | 30.00 | 23.33 | 6.67 | 16.67 |
| | あまりない | 43.33 | 40.00 | 30.00 | 10.00 | 23.33 |
| | ない | 3.33 | 13.33 | 6.67 | 0 | 3.33 |
| | 無回答 | 6.67 | 6.67 | 6.67 | 6.67 | 6.67 |
| (2) 長野地区P中学校 | 大障害となる | 15.79% | 23.68 | 13.16 | 36.84 | 31.58 |
| | 障害となる | 31.58 | 31.58 | 31.58 | 31.58 | 39.47 |
| | どちらとも | 21.05 | 15.79 | 7.89 | 15.79 | 5.26 |
| | あまりない | 23.68 | 21.05 | 42.11 | 10.53 | 18.42 |
| | ない | 7.89 | 7.89 | 5.26 | 2.63 | 5.26 |
| | 無回答 | 0 | 0 | 0 | 2.63 | 0 |
| (3) 東京地区J中学校 | 大障害となる | 17.65 | 47.06 | 5.88 | 17.65 | 23.53 |
| | 障害となる | 52.94 | 41.18 | 47.06 | 64.71 | 58.82 |
| | どちらとも | 11.76 | 5.88 | 17.65 | 5.88 | 5.88 |
| | あまりない | 5.88 | 0 | 11.76 | 5.88 | 5.88 |
| | ない | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 無回答 | 11.76 | 5.88 | 17.65 | 5.88 | 5.88 |

この視点からの検討も今後の課題となる。

j. 進路指導上の障害

京都では、進路指導上に「大きな障害となる」とする

割合が高いものは、「普通高重視」30.00%だけである。一方、「障害となる」をあわせてみると、「周囲の人の就職に対する無理解」(「就職無理解」)が50%、「普通高重

視]76.67%となっている。京都の場合、総合制なので「普通高重視」よりも「普通科・重視」ということであろう。

また「進路指導のカリキュラムが整備されていないこと」「カリ未整備」「塾の指導」などについては、「あまりない」「ない」と回答する教師が多かった。総じて、京都では、他の2地域と比べて、進路指導上の障害を大きく感じる項目が「普通高重視」以外ではなく、それ以外で障害を感じる教師は少ないといえよう。

長野については、各項にわたって障害とを感じる教師が多くなっている。「大障害となる」の回答が多かったのは、「普通高重視」36.84%、「就職無理解」31.58%である。これに「障害となる」を加えてみると、「カリ未整備」(47.57%)「塾の指導」(55.26%)「中高交流不足」(44.74%)が約50%にのぼるわけである。「塾の指導」が「障害となる」とする教師が多いが、今回の調査では長野が一番通塾率が低いこと(京都36.19%,東京70.95%に対して長野22.69%)や生徒に対して「高校選択の時誰を信頼するか」の設問において、「塾」をあげた者が京都同様に低かったこと(5.8%)からすると、教師の過剰反応とも考えられる。しかし、三原則のもとにある京都と違って、「中学区制」のもとで「塾」が実質的な進路指導上の影響力を発揮しているとも考えられる。

東京については、「大障害となる」の割合が非常に高いのは「塾の指導」47.06%である。実際に、通塾率71%であるし、高校選択の時も生徒の約32%が信頼すると回答していることからすると「塾の指導」がクラス担任の大きな進路指導上の障害となっていると推測される。

また、その他の項目についても「障害がある」とする教師が多い。「カリ未整備」69.59%「中高交流不足」52.94%「普通高重視」82.36%「就職無理解」82.35%とすべての事項で50%を越えている。そして、「あまりない」の障害否定派が各事項5~11%、「ない」の障害積極否定派が各事項とも0%だったことからすると一般的に進路指導上の障害が多いと推測できよう。これは、「農村」型の京都K中・長野P中にはない特徴であり、大都市における中学教師の進路指導上の困難を裏づけるものといえよう。

小 結

さて以上の結果を整理してみよう。

a. 「農村」型と都市型の特徴として指摘できること。

①「農村」型

ア. 「学歴希望」が高校30%,大学30%とほぼ同じ割合で多いこと。

イ. 子どもの将来居住を望む親が小中一貫して40~

50%であること。

ウ. 「親の経済責任」を「就職まで」とする親が多いこと。

エ. 「地元公立中」を選択する親が多いこと。(児童数・交通の便との関係で私立その他の中学へ行く可能性がないこと)

②, 都市型

ア. 「学歴希望」が高校は少なく,大学(40~60%)で高学歴志向。

イ. 将来居住を望む親が少ない。

ウ. 「親の経済責任」を「大学まで」とする親が多く,「就職まで」は少ない。

エ. 塾の影響力が高校選択時に大きいこと。

オ. 高校および中学の選択可能性があること。

b. 「農村」型内部での差異として指摘できることは、小→中の過程で「農村」停滞型では親の子に対する学歴志向が低下し、子の将来居住を望む親は減少、経済責任は低下するなど、親が子どもの教育・子育てを下方修正している傾向がある。一方、「農村」発展型では、高学歴志向かつ子の将来居住を望み、さらに経済責任の自覚も高くなるなど、逆に親は子どもの教育・子育てを上方修正している傾向がある。

c. 都市型内部でも停滞型と発展型では差がみられる。都市停滞型(I小のある地域)では、「学歴希望」に高校が多く(約31%)また中学選択の可能性が大きいのに「地元公立中」がほとんどであるなど、「農村」型と同様な傾向を示す。一方、都市発展型(H小のある地域)では、大学を希望する親が65%,高校は6%という非常に高学歴志向であり、また中学選択では「一流国私」「付属私立」あわせて約30%希望するなど実質的に公立以外の中学選択の可能性を迫っている。しかし都市型の中に、大きな差が確認できたといえ、詳細は今後の研究課題である。

d. 各地域共通に指摘できること

①高校選択の規定要因として「成績」が大きいこと。また、高校選択が将来とのかかわりで考えられていない傾向があること。

②進路指導の態度として「人生型」が支配的であり、指導上の障害としては「普通高重視」「就職無理解」が指摘されていること。

③中学校段階で将来居住を望む子どもが少なくなること。

④表には示さなかったが、親に対して「自分の職業を継がせたいか」という設問には各地域とも否定的であった。

e. 高校制度の差と考えられるもの

①京都では、高校選択に「地元公立高」志望の親が多いなど「高校三原則」の制度的要因が指摘できよう。これには「進路指導上の障害」が少ないという結果も関係しているであろう。

②長野では、高校選択で「有名公立高」が多かったこと、「進路指導上の障害」として塾の指導が多く指摘されたことなどは、中学区制度の要因が大きいであろう。しかし、一方では「業者テスト」を進路指導で否定する教師が非常に多いなど、信濃教育会など教師集団の質（あり方）の要因が大きいと考えられる。

③東京では、「公立高」の位置づけが低いことは、私立高の存在と「学校群制度」が大きく関係しているよう。

以上がごく大まかなまとめである。今後の課題としては、第1に親の属性（職業・学歴・所得など）で、地域の特性がどこまでいえるか、その関係性の究明が必要であろう。第2に各地域の進路意識の差異をア. 地域の社会経済構造的要因、イ. 高校など教育制度上の要因、ウ. 地域における教育的関係（「地域の教育力」）のあり方、エ. 学校をめぐる教師・親・子どもの関係などいくつかの軸に分けて地域の客観的構造およびその主体的関係構造の両側面から分析しなければならないであろう。

（梅澤 収）

V 教師からみた学校と父母・地域

前章までの検討から、学校経営に対して教師の意識の相違が大きな影響をおよぼしていることが明らかになってきた。そこで、「学校経営基盤」の重要な要素と考えられる項目について教師の意識を分析してみよう。分析の視角は、教育経営学における教師の「成長」と「協働」¹⁾、教育法学における「学校の自治」論によって、構成できよう。後者は、教師（集団）による教育権の自主的行使（「自律」）が、分析視角となっている²⁾。そこで本章の分析視角として、「自律」（教育行政、管理職からの自由）、「協働」（教職員間、および父母・地域住民）、「成長」（教師の専門的力量的向上）を設定したい。

さて、学校経営基盤についての教師の意識をさぐるために実施した質問は、(1)職員会議、(2)教師からみた父母・地域、(3)教師の考える学校経営改善の課題の三つである。これらについてさきの三つの視角から検討を試み、学校経営を充実したものにしていく諸条件をさぐってみたい。

A 職員会議

学校経営において、その性質を測定する重要なメルク

マールとして位置づけられているのが、職員会議の法的性格と権限をめぐる問題である。学校は数多くの教職員から構成されている一つの組織体であるから、一定の教育目標に向かって、一人ひとりの教職員がその専門的力量的を充分発揮していけるかどうかは、学校の教職員が一同に会し、校内の仕事についての意志形成、連絡、調整等をおこなう職員会議のあり方いかんによって大きく左右される³⁾。

1. 回答の結果の特徴

今回の調査では、教師が職員会議の法的性格についてどのようにあるべきだと考えているのか、また自分の学校の職員会議の現状はどのように機能しているのかについて質問を試みた〈図V-A-1〉が各校ごとの回答のまとめである。

全体の傾向として、大きく三つに分類することができる。

④ 「補助機関」説を支持し、現実の運営もそうなっていると意識している教師が大半を占める学校。

A区H小、F郡G町P中。

⑤ 「審議決定機関」説を支持し、かつ現実にそのように機能していると意識する教師が多数を占める学校。

東京C市R小、京都府D郡E町L小、M小、N小、K中。

⑥ 前記④、⑤グループの中間に位置する学校。東京C市J中、B区I小、長野県F郡G町Q小。

④グループの長野P中では教師の74%が職員会議を「補助機関」であると考えており、実際に上記のように機能していると意識している教師も63%にのぼっている。A区H小の教師も約60%が職員会議の「補助機関」説を支持し、実際もそのように機能していると意識している。

職員会議の法的性格をめぐることは、校長の権限との関係で論争の的となってきた。すなわち、教師集団の教育自治権行使の場と考えるか、それとも、校長が学校運営の権限を持ち、職員会議は校長の権限を補助するためにあるのだ、と考えるかである。職員会議の法的性格についての教師の考え方は、最初に設定した分析視角である「自律」をみきわめる上で格好の材料である。

このようにみてくると、この二校においては、学校運営において校長の権限が相対的に大きく、また逆に、教師の学校運営に対する自治意識は相対的に脆弱ではないかと推察できよう。この要因については後で検討してみたい。

⑥グループのC市R小、D郡E町K中、L小、M小、N小の五つの学校の教師は、「審議・決定機関」説を支持する率が80%近くか、それ以上を占めていて、実際の職

員会議もそのように機能していると意識している率が70%をこえ、前述した「自律」の視角からみれば、㊸グループの学校の教師は、学校運営の自治意識が濃厚であり、実際それを実現しているとおもわれる。

次に、㊹グループについてみてみよう。このグループに属する三校の教師は、「審議・決定機関」説を支持する割合が50%台を占めているが、そのように実際機能していると意識している割合は60~30%台と低く、「どちらともいえない」と回答している層が40~50%を占めて一番多くなっている。このグループをあえて特徴づけるとすれば、学校運営を自治的に行ないたいと考えている教師が過半数を占めながら、現実には諸々の障害があって実現できないと考えられる(特にC市J中, B区I小)。また逆に、これらの学校では、校長の権限がかなり大きいとも推測される。あるいは「どちらともいえない」と回答した割合が多かったことから、質問項目になかった

「諮問機関」的性格で職員会議が運営されているのかもしれない(特にF郡G町Q小)。

2. 「審議・決定機関」支持・実現校の検討

以上、職員会議の法的性格に関する教師の意識について、三つの傾向をみてきた。京都府D郡E町の学校を除いて、同一地区の小・中学校間においても、かなりの差異が認められる。そこで三つの傾向を規定しているとおもわれる要因について考察を加えることにしたい。

まずはじめに、量的に最も多かった㊸グループ(「審議・決定機関」支持・実現)についてみてみよう。ここで特徴的なのは、前述したように、同一地域においても異った傾向がみられるのに対して、京都府D郡E町の学校は全て同一の傾向を示していることである。そこで、この地域の教師の「自律」をうながしたとおもわれる要因を探るために、歴史的考察を試みることにしたい。

ヒヤリングや現地の資料⁴⁾によると、教師たちが「自律」

図 V-A-1 職員会議の法的性格と現状についての意識調査

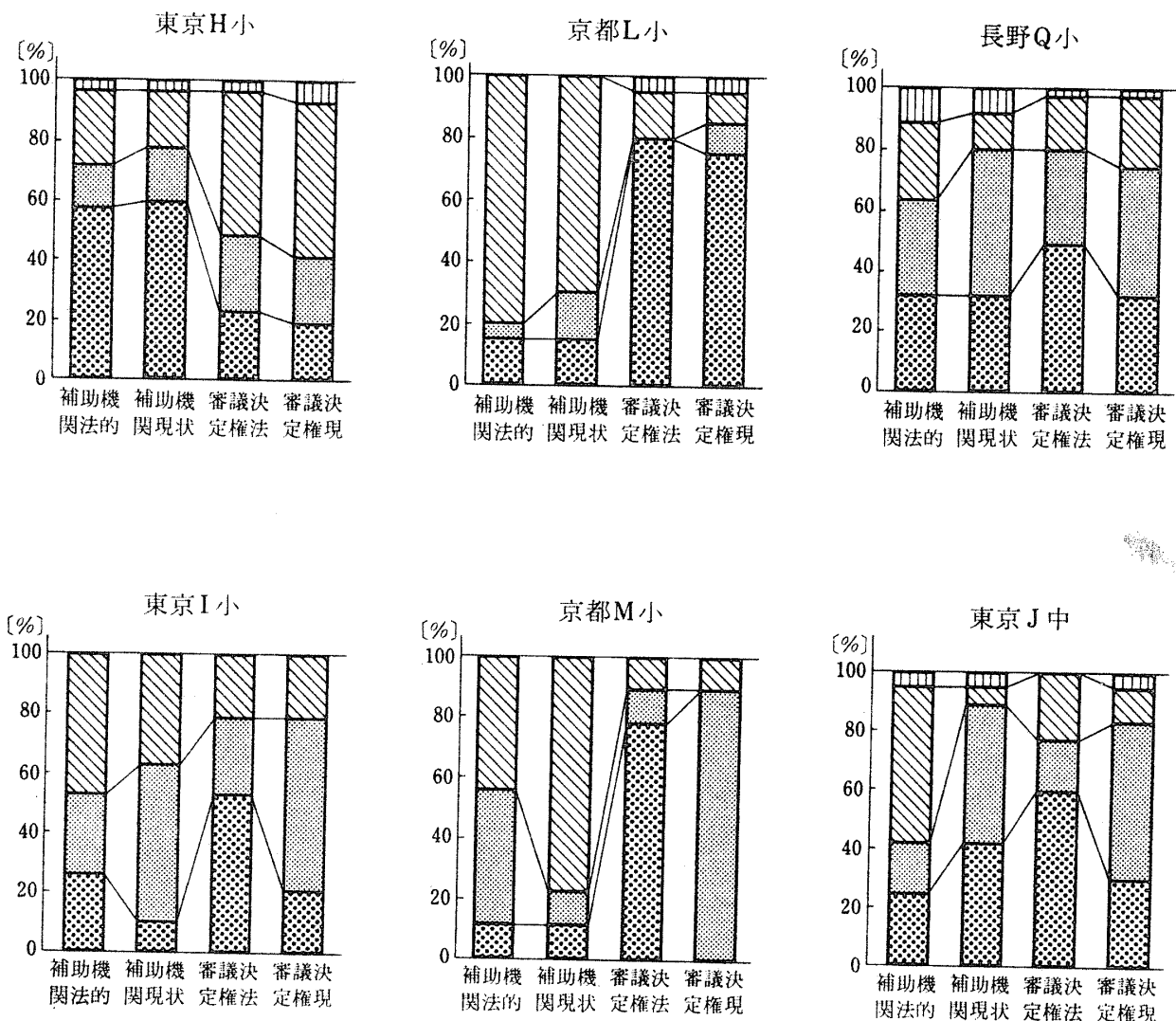
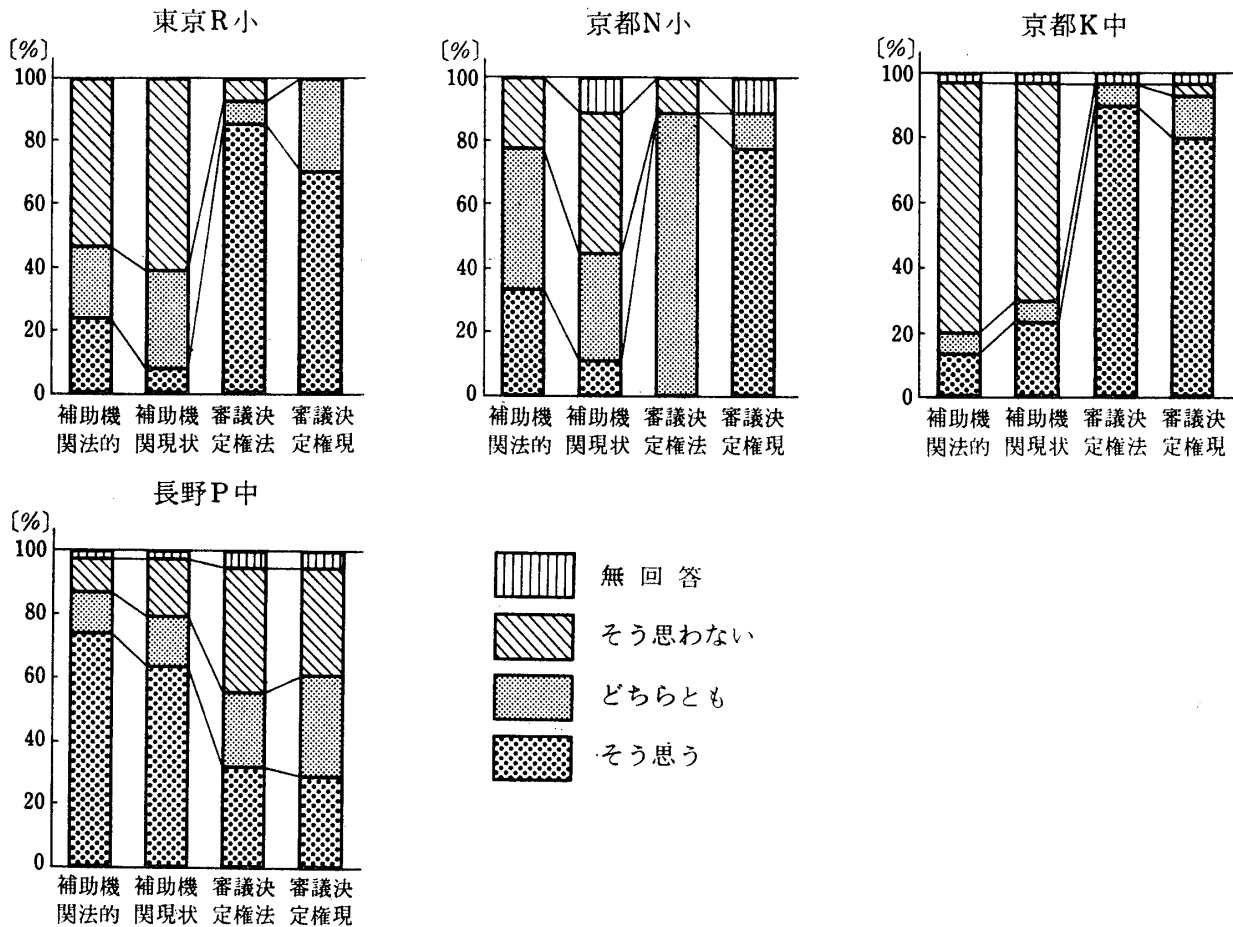


図 V-A-1 つづき



の重要性を自覚したのは、「勤評」反対闘争であった。「勤評」について、それを教育の国家統制の再強化と教育の反動化をすすめるための布石と認識し、民主教育を守り育てる観点から校長や地域委とたたかった。また、その後の「安保」「学テ」闘争を通して、教師が地教委や校長から「自律」することの重要性を認識していった。だが、61年の「織物闘争」の支援においてはかつての教え子である織物労働者から自分たちの闘争の一面性を批判される。例えば、「できない者にもわかるように教えてほしかった」「金持ちと貧乏人の子どもを同じように扱ってほしかった」⁵⁾等の批判が出され、教師たちは子どもの教育に責任を負う専門的力量を向上させる課題を深く考えるようになっていく。また、父母・住民の教育要求にどうこたえていくのか、ということにも正面から取りくみはじめ、後述するような、育友会と教組が合同で「教育研究集会」を組織しはじめる。こうして、この町では、「地域に根ざし、子ども、父母、地域住民に責任を負うことのできる教育実践の創造が課題として取りくまれる。そのためには、学校は主体性を確立しなければならない」ということが、この町の学校経営の原

則となっている。また、革新府政が長期間継続する中で教育行政の民主化や憲法・教育基本法の原則に立つ校長の登用も進み、この地域では、校長もまた、教師の「自律」、学校の主体性の確立の意義を深く認識し、そのための重要な一環として職員会議の民主的運営に努力している。

次に東京都C市R小の地域の特徴についてみてみよう。この地域は60年代以降急速な宅地化がすすんだ。R小は、都市住宅整備公団の中に1980年に開設された新設校である。急速な宅地化と人口の流入の中で生活環境や教育環境の矛盾も大きく、教師たちも、こうした矛盾の解決のために敏感に対応せざるをえなかった。こうした関係から、諸矛盾を解決し、また自ら労働者としての権利を確立するために組合に対する期待も大きく、組織率も東京都の中でも中心的な役割を担うほどになっている。組合が強いということ、権利意識が高いという点では、京都の場合と似ているといえる。しかし、C市ではE町のように古くからの共同体の人間関係や封建的な伝統は希薄で、正面から父母や地域住民と対立することはなかった。特にR小の校区の父母・住民は、ほとんどが新しくでき

た団地に移ってきたサラリーマンで、両者との関係もさっぱりとした「近代」的・合理的なものであるといえる。

さて、このR小が開校したころの学校運営は、最初、校長の姿勢はかなり権力的であったという⁶⁾。特に若手の教師や女性などの弱い層に対しては、そのことが著るしかったといわれる。こうした校長の姿勢に対して、教職員は団結し、校長の独裁的な姿勢を改めさせ、職場の民主主義を確立するために一貫した努力をすすめた。この教職員たちは、権利意識が高く、特に権力から一人ひとりの自由をかちとろうという点で一致していた。ねばり強い努力の結果、職場の民主化をほぼ達成し、実質的に教職員集団の意志によって学校運営がなされるようになった。しかしながら、権力からの自由(=「自律」)ということで一致はしたものの、その自由を基に、どう学校全体として子どもの教育に責任を負っていくか、ということになると、消極的となり、「協働」していくという姿勢は弱くなった。この理由として、お互いの教育実践についてはあまり干渉しないで、「自由」にやりたい、との意識が強く、異なった実践の方法を交流しながら、共通の認識へと発展させていく努力が弱かったことがあげられる。

こうしてみると、「自律」がそのまま直線的に教職員集団の「協働」へ、また、子どもの教育権保障へと転化するものではないことがわかる。最近の東京都教職員組合の調査からも職員会議の「審議・決定機関」化はすすんでいるが、その内実において、大きな弱点があることがうかがえる⁷⁾。

3. 「補助機関」支持・実現校の検討

「補助機関説支持・実現」の教師が多数を占めているAグループについてみてみよう。まず、長野県F郡G町P中の場合からはじめる。この調査結果から、P中においては、校長の存在が学校運営上、相当大きな比重を占めていることがうかがえる。そこで、これまでに出版されている文献等も参考にしながら検討を加えていく。

長野P中学校長からのヒヤリングによると、氏は職員会議の「審議・決定機関」説に対して根底から疑問をいただいているようである。「職員会議は最高の決議機関か。では責任はだれがとるのか。補助機関だからといって民主的に運営されていないわけではない。要するに、結果がよければ、プロセスはどちらでもいい⁸⁾」。

P中では、校長がリーダーシップを取り、学校運営にあたっている。その中で特徴的なことは、「西田哲学」を教師の研修の教材として取り入れたり、「万葉集」「正法眼蔵」「世阿弥」等の古典の学習を取り入れていることである。その理由は、「人間を深く把握するには古典が

必要で、心を豊かにしていくには宗教が必要だ⁹⁾」と説明していた。こうした教師の教養を深める学習というものは、「信濃教育の側面」¹⁰⁾をなしており、P中の校長も、こうした方向で教師を指導していているようである。また、同じ町内のQ小の若手教師によると、「この地域は信濃教育会の影響が強く、その方向で校長が学校を運営していこうとしている」¹¹⁾ようである。

長野県の教育の特徴にふれた先行文献によると、長野県では1966年まで、校長と一般の教職員が一つの組合に加入していて、実質的に校長が組合の指導権を握っていた¹²⁾。66年にILO87号条約による国内法の改正で、校長・教頭が長野県教組から分離した後も、実質的には、組合に大きな影響力をもってきた。また、組合と信濃教育会の両方に加入している教師も多く、信濃教育会の地区の代表は、その地区の校長会の代表が兼任している場合が多い¹³⁾。そして、各学校現場では、校長が中心となって、校長に教職員が協力して学校を運営していく体制がとられている。また、先の校長からのヒヤリングによれば長野では校長が教師の人事権を持っているので、学校運営について校長と対立したりすると、人事移動により「飛ばされる」危険性も存在する。こうしたことをおそれるか、Q小の若手教師によると、「職員会議ではあまり活発な議論にならないし、校長と違う意見を言うと無視されることが多い」¹⁴⁾という。

以上、長野県の学校運営のいくつかの特徴について簡単にふれてきたが、こうした長期にわたる校長中心の学校運営の伝統が今も生きており、こうした地域的特色がP中の職員会議の意識に反映しているのではないかとおもわれる。

ところが、同一の地域にありながらQ小の教師の意識は前述したように、かなり異った傾向を示している。「審議・決定機関」を支持する割合が50%台を占め一番多いが、現状については、「どちらともいえない」と回答した割合が一番多くなっている。この要因は明確には指摘できないが、Q小校長の次の発言に重要な手がかりがあるようにおもえる。「結局、校長の方で、この問題は、こうしたのでよろしく頼む、といえは諮問機関となるし、ひとつみんなで話しあってきめようといえは議決機関ともなる。そういう性質のものである」¹⁵⁾。Q小では、校長が議題に応じて、たくみに職員会議を運営していると考えられる。だが、ここで注意したいのは、職員会議の議題についての判断が全て校長によっておこなわれていることである。教師は校長の決めた枠の中で討議したり議決したりするにすぎない受動的な存在となってしまう危険性がある¹⁶⁾。

もう一つ、④グループの東京A区H小の場合についてみてみよう。このH小は東京・山の手の古くからの住宅地、商店街の中に位置している。「補助機関」支持・実現の比率が高い。その要因について一つの参考として、長年にわたり、東京都で組合運動や教育実践(特に学校づくり実践)にかかわってこられ、今春退職したN氏の発言をきいてみた。「東京では区内に入ると教職員が問題を提起したり、自主的に活動するふんいきが少なくなる。これらの地域の学校は歴史があり古くからの慣習が確立している。また父母や地域住民の反応も敏感で、何か新しいことをやろうと思っても摩擦が多い。教職員もそうした慣習になれてしまうと、そのままやっていた方が楽ができるから、いつのまにかかえようとしなくなる。いつのまにか、面倒な学校運営の事は校長にまかせて、その枠の中で無難にやっというとする雰囲気が出て、打開しにくくなっている」¹⁷⁾。この特徴がH小にもあてはまるようにおもえる。

小 結

最後に、これまでの考察からいくつかの特徴について指摘しておく。一つは、職員会議の実態が地域・学校により大きく異なることがわかった。「自律」の視点からみれば、⑧グループの学校では教師の主体性が確立しているといえるが、問題は、「自律」しながらどう「協働」し「成長」していくのかという点で、まだまだ検討すべき点が多いということである。第二に、④グループでは、共に校長が学校運営を取りしきっているといえるが、その内実、長野県P中のように、校長が教師一人一人の教養のあり方まで入って指導しているのと東京H小のように、教師の「私生活主義」化が進行し、その中で面倒なことは校長にまかせるといように大きく異なっている。第三に、以上のような職員会議の内実の相違と関連して、校長の役割というものも様々である。「自律」、「協働」「成長」の視角から校長のリーダーシップのあり方を体系化していくことも必要となってきたのではないだろうか。

B 教師からみた父母・地域

学校経営は、前節で検討してきた学校内の意志形成の手段とその質をめぐる問題と、もう一つ父母や地域住民とどのような関係をとる結ぶかによって大きく左右される。特に後者の問題の重要性が学校の教育力再生のポイントとして重視されてきている¹⁸⁾。

1. 教師からみた父母・PTA

次の〈表V-B-1〉は教師からみた父母(PTA)・

表 V-B-1 教師からみた父母地域(合計)

| | | そう思う | どちらとも いえない | そうおも わない |
|------------------|----|------|---------------|-------------|
| PTAからの 意見かんげい | {小 | 21% | 40% | 27% |
| | {中 | 35 | 33 | 27 |
| PTAに積極 参加したい | {小 | 40 | 43 | 7 |
| | {中 | 45 | 45 | 8 |
| 授業に支障 | {小 | 8 | 27 | 56 |
| | {中 | 9 | 29 | 59 |
| 学級通信 | {小 | 58 | 31 | 8 |
| | {中 | 56 | 29 | 13 |
| 家庭訪問 | {小 | 85 | 9 | 2 |
| | {中 | 74 | 21 | 4 |
| 地域教育こん 談会 | {小 | 73 | 22 | 2 |
| | {中 | 71 | 26 | 2 |
| 上記出席無理 | {小 | 9 | 34 | 52 |
| | {中 | 8 | 39 | 51 |

(小数点以下四捨五入)

地域の結果を小・中別にまとめたものである。これによってまず全体的な傾向をみてみよう。「学校PTAが学校の教育方針や教師の教育実践について意見をいうことは望ましい」(意見歓迎)かという質問に対して、「そうおもう」と積極的に考えている割合は、小21%、中35%にすぎない。この設問に対する回答は、「どちらともいえない」「そうおもわない」とする割合も、小・中共ほぼ同じ割合の分布となっていて、意見が三つに分かれていることが特徴である。いずれにしてもPTAを通して父母の意見を積極的にうけいれようとする教師はあまり多くはない。特に東京A区B小の教師は50%以上が「そうおもわない」と拒否反応を示している。

次に、PTAに積極的に参加したいかを質問してみた。この結果は、小・中共「そうおもう」と肯定的に回答している割合は小40%、中45%と先の質問よりも多くなっている。学校や教師の実践に対する父母の意見をうけ入れることについては消極的な姿勢を示しているが、それよりもPTAに積極的に参加していこうとする傾向が全体的に強い。特に京都府のM小では80%近くの教師が「そうおもう」と回答している。また、N小、K中でも他の地域と比較すると相対的に高いことがわかる。M小教師のヒヤリング¹⁹⁾によると、この校区では、教師と父母が相互に信頼しあっていて、日常的なつながりがいろいろな活動——校区民運動会、老人学級会、公民館活動等——を通して形成されている。さらに、児童数が100人程の小規模校なので、教師も全ての子ども・親のを知っており積極的にPTAに参加しやすい条件がある。また、逆に、いつも父母・地域から期待されているのと、学校の様子がすぐ父母・住民につたわっていくために地

域や父母の中へ入っていかざるをえないということもある。また、この地域の特徴については後にふれる。

さて、最初の質問から、教師がPTAの意見に対して消極的であることがわかった。そこで、もう少しつっこんで「学校PTAによる様々な要望が授業の支障になる」ことがあるか質問を行なった。この結果は第一の質問の結果とは異って、「そうおもう」と答えた教師は、小・中学校共8,10%にすぎず、「そうおもわない」（支障にならない）と答えた教師が小学校—56%, 中学校—59%にのぼっている。とりわけ、京都府E町の学校は否定する教師が多いのが目につく。最初の質問の結果との傾向のちがいをどのように考えたらよいのであろうか。たとえば、学級PTAの場合は、父母と教師が子どもを媒介にして直接的な関係となるので、父母の方も自分の子どもに不利にならないように、あまり直接的な批判をさげたり、要求もひかえ目にするなど、「気をつかう」からなのであろうか、興味深い問題である。今後の検討課題としたい。

2. 教師と家庭とのコミュニケーション

教師と父母とのつながりはPTAにとどまるものではない。緊密なつながりを求めるとすれば、当然より日常的なかつ、子どもの家庭との直接的なコミュニケーションの方法を探る必要がある。特に今日では、都市部だけでなく農村においても学校と父母との関係は、しだいに疎遠になってきており、両者のコミュニケーションの方法を見つけだすことが不可欠のものとなってきている。そこで我々は、「家庭訪問」と「学級通信」について、「父母との教育的交流のために必須のものか」を聞いてみた。全体的な傾向は、小・中学校共「家庭訪問」については7割から8割もの教師が「そうおもう」と答えている。特に京都府E町の小学校では三校とも全員の教師がその必要性を認めている。

次に「学級通信」はどうであろうか。これについては、小・中学校共「そうおもう」と回答した教師はやや減少し50%台になっている。積極的に否定する者は少ないが、「どちらともいえない」と、態度を保留する率が小・中学校共30%程いる。全体として、小学校は都心部へ近づくにしたがって、やや否定する傾向が大きくなっている。京都N小学校では、全員の教師が「そうおもう」と答えている。ヒヤリングによれば²⁰⁾、学校全体で意志統一をおこない、学級通信を積極的に出していこうと努力しているとのことであった。

先に「家庭訪問」について教師は高い必要度を感じているとのべたが、その実態はどのようなものであるのだろうか。ヒヤリングによると、ほとんどの学校では年に

一度、全校で一斉に家庭訪問の期間を設け、そのときに実施するだけである。何か特別の問題が子どもに生じない限り、その他の機会に家庭訪問することはまずないという。その家庭訪問も期間が限られた中で実施するために、一つの家庭において、子どものことや父母の要求について充分意見を交流させるには至らないことが多く、年中行事化しているとの批判もあった²¹⁾。また、「学級通信」も学校の様子を家庭に知らせるにはよい方法であるが、その内容についての父母の意見を反映させるルートづくりを追求しないと、せっかくの学級通信も十分な効果をあげえないのではなからうか²²⁾。

3. 学校と地域とのコミュニケーション

学校にかかわっているのは教職員と父母だけではなく、その地域の住民も大きなかかわりをもっている。よりよい教育をめざすために、日本の少なくない地域において教職員と父母、さらに地域住民が直接に交流しあう場として「地域教育懇談会」という方法が追求されている。そこで、このことについての教師の必要度と、そこへの出席可能性について意見をきいてみた。小・中学校共、70%もの教師がその必要度を認めていた。この結果は意外なほど多かった。しかし、実際のところ、今の教師は多忙であるから、その必要性は認めても出席できるかどうかはわからない。そこで、「多忙なので出席は無理」かどうかを聞いてみた。「出席は無理」と答えたのは、小・中学校共に10%にみたない少数であった。「そうおもわない」（出席可能）と回答した教師は、小・中学校共過半数をこえている。こうしてみると、教師は地域教育懇談会を積極的に位置づけ評価しているとみてよいだろう。特に、地域的にみても、ここでも京都の小・中学校の地域とのコミュニケーションについての必要度の認識が相対的に高いのがわかる。この町では、教組と育友会それに校長会の三者共催による「教育研究集会」が71年（校長会の参加は74年）から取りくまれている。そのため、町内を40の地域に分けて、全体で延べ百回をこえる小集会が組織され、小・中学校の父母・教職員を中心として、地域の子どもの教育については広い討論・学習がおこなわれている。この小集会を6つの小学校区ごとに集約して、レポートをつくり、年一回の町全体の教育研究集会で報告しあい、お互いの子ども認識、教育認識を深めていっている²³⁾。こうした町ぐるみの教育研究活動が、各学校の教師の意識に反映しているのとおもわれる。

小 結

本節でみられる特徴について最後にまとめてみたい。

まず第一に、教師・PTAから学校の教育方針や教育実践に対して意見を言うことを積極的にうけ入れようとする姿勢は弱いということである。第二に、これとは対称的に、教師が家庭や地域住民とコミュニケーションをもつことには積極的姿勢を示している。教師は父母や地域住民からの発言や要求には拒否反応を示すが、彼等の方へ出てゆくことには積極的であるとみてよいだろう。

C 学校経営改善の課題

教師は学校経営を改善するためには何が重要だと考えているのであろうか。次の表V-C-1に掲げる17項目のうちから5項目を選択してもらった。この結果について以下検討してみたい。

1. 教師は教育条件の改善を望んでいる。

まず全体的な特徴についてみてみよう。表V-C-1は、各項目のパーセントを示した一覧表である。教師が学校

経営改善のために重要と考える項目は、小・中学校共①クラス定員の減、②学校予算の増額、③施設の改善、④国の教育政策の民主化、⑤教員給与の向上となっている。一言でいうならば、教師は教育条件と国の教育政策の民主化を望んでいるのである。こうした教師の意識は、調査で浮かびあがった教師の教育活動の実態（教材研究時間もなく、ぐったり疲れている）を考えあわせると、大変現実的な要求であるといえる。（補注）学校経営改善のためには、まず一クラスの人数を減らして、一人一人の子どもにゆきとどいた教育をすすめたい。そのために必要な教育条件の確立を望んでいるのだといえよう。これと対照的に今日話題となっている「教育制度（6・3・3・4制）の見直し」について、教師はそれほど学校経営改善のために重要とは考えていないといえる。それよりは、むしろ、「国の教育政策の民主化」の方を学校経営改善のためにより重視していることがわかる。また、近年教

表 V-C-1 教師の考える学校経営改善の課題

(単位：%)

| 項目 | クラス定員減 | 学校内規改善 | 管理規則改善 | 主任の廃止 | 教員の質向上 | 人事交流の活発化 | 施設の改善 | 指導助言の質の向上 | 父母の学校参加 |
|------|--------|--------|--------|-------|--------|----------|-------|-----------|---------|
| 総計 | 17.50 | 1.61 | 2.93 | 3.33 | 8.79 | 3.23 | 12.53 | 1.31 | 1.21 |
| K 中 | 17.42 | 0.00 | 6.81 | 3.78 | 4.54 | 3.78 | 9.84 | 2.27 | 1.51 |
| P 中 | 18.88 | 1.11 | 1.66 | 5.00 | 11.11 | 2.22 | 13.33 | 0.00 | 0.55 |
| J 中 | 14.45 | 1.20 | 3.61 | 3.61 | 12.04 | 6.02 | 13.25 | 1.20 | 2.40 |
| 総計一中 | 17.46 | 0.75 | 3.79 | 4.30 | 9.11 | 3.54 | 12.15 | 1.01 | 1.26 |
| O地区小 | 16.97 | 0.00 | 2.42 | 3.63 | 4.24 | 0.60 | 10.90 | 1.81 | 2.42 |
| Q 小 | 22.91 | 2.77 | 1.38 | 2.77 | 6.94 | 5.55 | 14.58 | 0.00 | 0.69 |
| H 小 | 16.79 | 3.81 | 1.52 | 2.29 | 13.74 | 4.58 | 14.50 | 2.29 | 0.76 |
| R 小 | 20.31 | 3.12 | 3.12 | 3.12 | 7.81 | 3.12 | 10.93 | 1.56 | 0.00 |
| I 小 | 13.33 | 2.22 | 4.44 | 1.11 | 12.22 | 1.11 | 12.22 | 2.22 | 1.11 |
| 総計一小 | 17.67 | 2.18 | 2.35 | 2.69 | 8.58 | 3.03 | 12.29 | 1.51 | 1.17 |

| 項目 | 広報の充実 | 学校予算の増額 | 福利厚生 の充実 | 教員給与 向上 | 地方教育行政の 民主化 | 国の教育政策 民主化 | 6-3-3-4 制の改正 | 出張削減 |
|------|-------|---------|-------------|------------|----------------|---------------|-----------------|------|
| 総計 | 0.10 | 14.66 | 3.13 | 9.10 | 6.87 | 10.11 | 2.73 | 0.70 |
| K 中 | 0.00 | 16.66 | 2.27 | 3.78 | 10.60 | 15.90 | 0.00 | 0.75 |
| P 中 | 0.00 | 16.66 | 3.33 | 12.22 | 3.33 | 6.66 | 2.77 | 1.11 |
| J 中 | 1.20 | 9.63 | 1.20 | 12.04 | 4.81 | 10.84 | 2.40 | 0.00 |
| 総計一中 | 0.25 | 15.18 | 2.53 | 9.36 | 6.07 | 10.63 | 1.77 | 0.75 |
| O地区小 | 0.00 | 16.96 | 1.21 | 5.45 | 15.75 | 16.36 | 0.60 | 0.60 |
| Q 小 | 0.00 | 14.58 | 6.94 | 11.80 | 1.38 | 5.55 | 4.16 | 0.00 |
| H 小 | 0.00 | 13.74 | 3.81 | 9.92 | 1.52 | 4.58 | 5.34 | 0.76 |
| R 小 | 0.00 | 10.93 | 3.12 | 7.81 | 9.37 | 10.93 | 3.12 | 1.56 |
| I 小 | 0.00 | 12.22 | 2.22 | 10.00 | 8.88 | 11.11 | 4.41 | 1.11 |
| 総計一小 | 0.00 | 14.30 | 3.53 | 8.92 | 7.40 | 9.76 | 3.36 | 0.67 |

注：17項目から5つまで選択。各項目の選択数を全体数でもって割った。

表 V-C-2 学校経営改善の課題 (AグループとBグループの比較)

| | | 1 位 | 2 位 | 3 位 | 4 位 | 5 位 |
|-----------|----------------|--------|--------------------------|----------------|------------|------------|
| ㊸ グループ | 長野 P 中 | クラス定員減 | 予算の増額 | 施設の改善 | 教員給与 | 教員の質の向上 |
| | 長野 Q 小 (参考) | クラス定員減 | 予算の増額, 施設の改善 | | 教員給与 | 教員の質の向上 |
| | 東京 H 小 | クラス定員減 | 施設の改善 | 予算の増額, 教員の質の向上 | | 教員給与 |
| ㊹ グループ | 京都 K 中 | クラス定員減 | 予算の増額 | 国の教育政策の民主化 | 地方教育行政の民主化 | 施設の改善 |
| | 京都 O 地区小 | クラス定員減 | 予算の増額 | 国の教育政策の民主化 | 地方教育行政の民主化 | 施設の改善 |
| | 東京 R 小 | クラス定員減 | 予算の増額, 施設の改善, 国の教育政策の民主化 | | | 地方教育行政の民主化 |

育学者が重要性を指摘している「父母の学校参加」も重視されていないといえよう。

2. その他の二・三の特徴

以上みてきたように、教師が重視している学校経営改善の課題は非常に明快であったが、次に二、三の特徴点についてみてみたい。

まず注目されるのは、「職員会議」の節でみた教師の意識の相違（「補助機関」支持＝㊸グループと「審議・決定機関」支持＝㊹グループ）が、ここでも明確にあらわえていることである。次の表V-C-2は、㊸グループと㊹グループの学校に分けて、教師が学校経営改善のために重要と考えている上位5項目を比較したものである。教育条件整備の重要性は両グループに共通しているが、これに加えて㊸グループでは教員の給与や質の向上を重視していることがわかる。これに対して㊹グループの教師は、「国の教育政策の民主化」「地方教育行政の民主化」を重要視していることがわかる。このように㊸グループの教師は、教育条件と並んで教員の質の向上が学校経営改善の条件と考えているし、㊹グループの教師は、教育政策や教育行政の民主化をもふくめて学校経営の改善を考えている。

この結果を、前節までの考察とあわせて総合的にみると、両グループの教師の意識の基底に大きな差があることが推測できる。すなわち、㊸グループ（特に長野P中）の教師は、「信濃教育」の一環として、日本の古典や宗教の学習に力を入れ、そのことによって、教師個人の内面的修養を積んでいる。だから、学校経営の改善にしても、以上のような教師の専門性の考え方をもとに、まず教師が充分努力することが基本にすえられ、そうした努力が効果的に発揮されるように、教育条件の整備が

なされることが重要となってくる。さらに、「職員会議」のところでみたように、教育行政や校長から一人一人の教師が「自律」する意識も弱く、与えられた枠の中で改善しようとする傾向が目につく。このことが、「国の教育政策の民主化」（P中—6.66%、H小—4.58%）や「地方教育行政の民主化」（P中—3.33%、H小—1.52%）を重視しないことと結びついているのだといえよう。

これに対して、㊹グループの学校の教師は、教育政策や教育行政の民主化と不可分のものとして学校経営の改善を位置づけ、反対に教師の問題についてはあまり重視していない。ところで、教育条件というものは、単なる量的なもの、教育価値とは関係のない「入れもの」ではない。どういう人間観、教育観を持ち、それを目標にどういう教育課程を編成し、教育方法を採用するのか、ということと密接に結びあっている。㊹グループの教師たちは、教育政策や教育行政を民主化し、教師は学校が主体的に教育実践を展開してゆくための条件整備を重視しているともいえよう²⁴⁾。こうした広く社会や政治を視野に入れて、学校経営を考えていくという姿勢において、㊸グループと㊹グループは対照的である。

さて、以上の考察から、学校経営改善の重要性をどこにおくかということについて、大きく二つの傾向がみられたが、もう一つの特徴的な傾向がある。それは「職員会議」のところでみた東京㊸グループの傾向である。このグループは、ここでも、㊸、㊹両グループの特徴をそなえている。東京㊸グループの教師は、教育条件、教育の質、国の教育政策の民主化の三つを学校経営改善の重要な条件として考えているといえる。それゆえ、㊸、㊹両グループの教師が重視する課題を共にふくんで学校経営改善を考えていることがわかる。この詳細な基底要因

の分析は今後の課題としたい。

(補注)：今回教師の教育活動についての意識調査を実施した。その特徴的な点は、教師は教材研究の時間もなく、ぐったり疲れていることであった。当初、このデータについても本稿で分析するはずであったが、紙幅の関係で省略し別稿にまわすことにした。

小 結

以上、教師が学校経営を改善するにあたって何を重視しているかをみてきた。全体的に共通して重視している項目は教育条件の整備・確立と国の教育政策の民主化であった。また、地域的には、職員会議のところでみた㊸グループ(長野P中, 東京H小)と㊹グループ(京都E町の小中学校, 東京R小)の間には教育政策や教育行政の民主化と教師の資質の向上をめぐる大きな差がみられた。基本的には教師の専門性や権利の内実をどのようなものとして把握するのか、ということに起因しているようにおもえる。こうした見地から、さらに詳細な学校経営改善のための諸条件についての検討は今後の課題としたい。(田沼 朗)

V まとめ

本研究の構想は、現代社会における人間と人間との新しい結びつき——教育の場でいえば、住民の生活や教育をめぐる共同、教職員と父母・住民との共同——が、旧来の共同体の否定を媒介して生まれたこの社会にふさわしい新しい共同体を可能にし、学校や教育の再生の契機となるという認識に発する。

われわれは、既存の研究の明らかにするように、「教育をめぐる新しい公共性」の追究こそ新しい共同体の創造の契機となると考える。この場合に、学校の持つ「公の性質」の回復が、より一層具体的な課題となる。いい換えれば、学校と地域における主体(職員, 生徒, 父母, 地域住民など)それぞれの相互間の力のそれが、である。こうした学校をめぐる人々の諸関係を「学校経営基盤」と呼ぶことにした。結論をまとめておこう。

総論的考察(Ⅲ)は本文に詳細に示した。各論的考察では「地域における学力形成と進路選択」(Ⅳ)、「教師からみた学校と父母・地域」(Ⅴ)を扱った。一読して、多様な問題の存在を実感するが、特に次の指摘と考察が重要である。

Ⅳ.の授業理解度では、教師と父母・生徒との間に認識の相違が顕著である。教師は、楽観的であり、平均63

%の教師が、2/3以上の生徒が理解しているのに対し、父母76%, 生徒75%が、わからない時が多い、と思っている。Ⅲ.で、基礎学力の要求・受容度をみると高い比率であったが、具体的問題への対応は別に難しい問題を持っている。児童・生徒が、授業を理解できないとき、「先生に教えてもらう」比率は、京都L小12%, 長野Q小20%, 東京H小6%, 父母の判断も同21%, 19%, 3%で極めて低率である。特に、東京は低い。

「落ちこぼれ」の原因でも、両者の相違は鋭い。親は「教師の熱意不足」をあげ、教師は、教育条件をあげる。ところで、ここで興味深いのは、「落ちこぼれ」の存在自体をどうとらえるか「騒ぐ必要はない」とする教師の比率に地域差が存在することである。京都L小では、「そう思う」0%, 東京H小48.15%, 長野Q小40%となり、京都の「落ちこぼれ」問題への高い関心の存在がわかる。地域間の差が激しく、更に詳細な分析を必要とするデータの出現である。

塾・家庭教師の存在は、上にみた教師への依存の異様とも思える低さとうらはらである。東京J中79%, 長野P中33%, 京都K中37%という通塾(家庭教師含)率の高さは、何によって生まれてきたのか。通塾理由で入試準備をあげるものが、平均60%強あり、学校が入試準備補習を積極的に行なわない現在、理念と「受験体制」の〈すきま〉に成立した塾・家庭教師は、教師・生徒・父母という従来の3者の関係に加わり、明らかに〈みえる制度〉となっている。その学校への影響は激しい。例えば、進路指導への悪影響を指摘する中学教師は、東京J中93.75%, 暗記の弊害を指摘する小学教師は、東京H小94%と、学校運営上、塾・家庭教師の存在は極めて問題となっている。

地域における学力形成は、一般的に父母・教師間の同意水準が高いにもかかわらず、実際の行動では、認識のずれが著しく、学力形成で具体的な一致をみないため、塾・家庭教師の回路が〈みえる制度〉として成立した。その程度は、都市Ⅰ>都市Ⅱ>農村Ⅰ>農村Ⅱである。

進路選択では、次のことがいえよう。

都市と農村それぞれの内部で、差異が認められることが、最も興味深い。傾向として、都市Ⅰと農村Ⅰ、都市Ⅱと農村Ⅰ・Ⅱが、互いに類似している。例えば、父母の希望学歴は、都市平均「大学まで」48.41%だが、都市Ⅱでは、「高校まで」を希望=31%、中学の選択可能性が高い(国・公・私)にもかかわらず「地元公立中」希望77.50%と、農村Ⅰ・Ⅱと似ている。

「農村」内部での差異、つまりⅠ(「発展」型)にみる父母の子どもの教育への意欲と期待の上方修正(小5と

中2比較),逆にII(「停滞」型)にみる下方修正は,単に学歴期待のそれにとどまらず,子どもの地域への継続居住希望,子育てへの経済責任など全面的なものである。進路指導については,行論の通りである。

V.の職員会議では,「補助機関」説,「審議決定機関」説の支持と実施が,地域により異なり,いずれを支持・実施するかは,地域の教育風土(教育運動による歴史的形形成,教員団体の性格)と校長のリーダーシップに相当程度規定されていることが明らかとなった。

教師と父母・地域との関係では,教師は,PTAに参加することや,地域教育懇談会に出席することに対し,予想以上に積極的であった。父母や家庭,地域住民とコミュニケーションを深めることについて,各地域の教師とも意欲を持っている。

学校経営改善にとって,教師が必要と思うことは,教育条件整備,教師の質の向上,国の教育行政民主化などであったが,対照的に,父母の参加を望む教師は,各地域とも少なかった。上にみた地域に出て行くことへの熱意と対象的である。

以上得られたデータをもとに更に研究に進みたい。

(田子 健)

注

〔I-B〕

- 1) 詳しくは,次の拙稿を参照されたい。「学校経営管理論に関する一考察」,北海道教育大学紀要(第1部C)第29巻第2号,1972年2月所収。「北海道における『学校経営計画』の研究」,北海道教育大学僻地教育研究施設,僻地教育研究第33号,1979年3月所収。「北海道における『学校経営計画』」,北海道教育大学紀要(第1部C)第30巻第1号,1979年9月所収。「学校の管理運営」,高柳信一・小沢辰男・平原春好編『教育行政の課題』,勁草書房,1980年8月所収。
- 2) 兼子 仁『地方自治法』,岩波書店,1984年11月,13頁以下参照。
- 3) 高野桂一著作集・学校経営の科学・第3巻「経営過程論」,明治図書,1980年,107頁参照。

〔II〕

- 1) 堀尾輝久「教育における新しい公共性をめぐって」『教育改革の原理』日本教育学会教育制度研究委員会報告集第2集,1985年,20-30頁。
- 2) 牧 柵名「学校教育」『教育基本法』別冊,国民教育,労働旬報社,1977年,157-167頁。
- 3) 京都で,E町立L小,M小,N小,の3校を選んだのは,3校ともK中の学区にあることと,M,Nの両校が,小規模校であり,同一中学校区における普通規模小学校と小規模小学校の比較に意味を感じたからである。このことについての考察は,統稿において行ないたい。
- 4) 例えば,我々が資料調査に訪れた(85年7月19日)長野県教育センター所長山田常弥氏は,このことを強調しておられた。

- 5) 中山和彦監修,雄山真弓,坂口 瑛,東原義訓『SASによるデータ解析』基礎編上・下,丸善株式会社,1984年を参考にした。

〔III〕

- 1) 図III-1,2は,小・中学校7校の父母の回答をそれぞれの項目ごとに得点化したものである。得点は,1~5の各段階に属する度数1につき,それぞれ,10点,5点,0点,-5点,-10点を与え,その総和を総度数で割ることにより算出した。従って,「1」に回答した者が多ければ10点に近づき,「5」に回答した者が多ければ-10点に近づくことになる。

図III-3,4は,同様に,教師の回答を得点化したものである。

- 2) 父母の要求は,選択肢3(今のままでよい)を境界に,要求のベクトルの方向が反対になっている。すなわち,「1」「2」「4」「5」を選択した父母は,何らかの改革要求を抱いていると考えることができる。そこで,「1」「2」を「肯定型」要求,「4」「5」を「否定型」要求と名付けることにする。

図III-5,6に引いた3本の線A,B,Cは,それぞれ,肯定,否定の率が1対1,2対1,1対2のものである。

ここでは,3本の線A,B,Cで分けられる4つの領域を次のように呼ぶこととする。

- Bより上の領域 ……強い肯定
- BとAの間の領域 ……弱い肯定
- AとCの間の領域 ……弱い否定
- Cより下の領域 ……強い否定

〔IV-A〕

- 1) 久富善之『現代教育の社会過程分析』1985 労働旬報社参照。
- 2) 吉野源三郎,堀尾輝久対談『科学と思想』第4号,1972年。
- 3) 東京都生活文化局『大都市における児童・生徒の生活・価値観に関する調査』1984,9。

〔IV-B〕

- 1) 長野県教育委員会『昭和59年度教育要覧』で確認。なお,長野県の進路問題については,長野県教職員組合連絡協議会『長野県の教育 1983年度』の中にある第19分科会「選抜制度と進路指導」の報告(p.p. 345-371)が参考となる。
- 2) これについて,三上和夫「今日の教育改革と高等学校制度改革」『高校生活指導』1985年8月号参照のこと。また,高校三原則についての研究として講座『高校教育』(1978年,草土文化社)全8巻が詳しい。
- 3) 日本教育学会入試制度研究委員会編『大学入試制度の教育学的研究』(1983年,東京大学出版会)の第II部「青年の進路選択の現状と大学入試」。また天野邦夫・藤田英典編著『青年期の進路選択』(1980年,有斐閣)も参照のこと。

〔V〕

- 1) たとえば,岸本幸次郎・他「学校経営の有効性に関する研究」『日本教育行政学会報8』(1982年,教育開発研究所)参照。
- 2) 兼子 仁『教育法(新版)』(1978年,有斐閣)が「学校の自治」論の今日的到達点を示している。
- 3) 職員会議をめぐる理論的問題については,牧 柵名「職員会議の位置と権限」(『教師の教育権』1976年,青木書店),小島弘道「職員会議の性格と機能」(『講座教育法第5巻学校の自治』1981年,総合労働研究所),兼子前掲書等を参照。

- 4) O地方教職員組合委員長K氏からのヒヤリング, 1985年7月1日。及び『丹後教育運動資料集』(1978年)を参照した。
- 5) 同資料集 p. 47。
- 6) 東京R小の開校以来の経過についてはK氏, G氏, M氏からのヒヤリングによる。83年2月23日, 7月13日, 11月30日(教育科学研究会学校部会)。
- 7) 東京都教職員組合「58年度職場総合実態調査報告」1984年4月, pp. 30~31。
- 8) P中学長K氏からのヒヤリング。1984年12月17日, 及び85年7月22日。
- 9) 同 上
- 10) 同 上
- 11) Q小, H氏からのヒヤリング, 85年8月11日。
- 12) 『長野県教組三十年史』p. 697。
- 13) 『長野県教育のあゆみ』p. 259。
- 14) Q小, K氏からのヒヤリング。85年8月11日。
- 15) Q小校長からのヒヤリング。84年12月17日。
- 16) 長野県教組の調査によると, 文部省や県教委からの指定研究や外部からの委託研究の過半数以上は, 校長の要請で決まってしまうという結果が出ている(「新聞長野県教組」号外, 1985年2月20日付)。
- 17) 教科研学校部会9月例会におけるN氏の発言(1985年9月14日)。
- 18) 日本教育学会『教育をめぐる「参加」(協力関係)の研究』第1集~第3集(1985)や村山士郎・佐貫 浩・久富善之編著『学校の再生』(1984年, 労働旬報社)等の文献を参照。
- 19) M小教師からのヒヤリング, 1985年7月2日, 於:M小。
- 20) N小教師からのヒヤリング, 1985年7月2日, 於:N小。
- 21) L小育友会からのヒヤリング, 1985年7月1日。
- 22) 東京R小教師からのヒヤリングでこのような意見が出された。1985年8月29日。
- 23) O教組委員長K氏, 校長会理事長S氏からのヒヤリング, 1985年7月1日, 3日。
- 24) 京都M小の新校舎建設においては, 教師と父母, 地域住民が目ざす教育像, それに必要な教育方法について徹底して論議しあいながら, 校舎の配置や施設, 設備をつくっていったという実践がある。M小学校学校『昭和55年教育方針地域に根ざして基礎からの発達を』及び『昭和59年度教育方針, 地域に根ざして基礎からの発達を』参照。