

高校生の生徒文化と学校経営 (1)

教育社会学研究室 松原 治郎・武内 清・岩木 秀夫
渡部 真・耳塚 寛明・刈谷 剛彦
樋田大二郎・吉本 圭一・河上婦志子

A Study of Student Subculture and School Organization in Japanese High Schools (1)

HARUO MATSUBARA, Kiyoshi TAKEUCHI, Hideo IWAKI, Makoto WATABE,
Hiro'aki MIMIZUKA, Takehiko KARIYA, Daijiro HIDA, Kei'ichi
YOSHIMOTO and Fujiko KAWAKAMI

We studied "Appropriate Size of Upper Secondary Schools" in 1976, which was reported in this bulletin in 1978. Then we found the status and the organization of the school had the determinative effects on its student sub-culture. We reviewed other articles on student sub-culture, so we reconstruct the frame of research. It includes two factors, e. g. school organization and teachers' perspectives as intervening variables.

The number of the survey objects include 11 high schools, 6 staffs a school, 1,375 students and 604 teachers.

- I. The problem.
- II. The Method.
- III. The Social Contexts of the Schools.
- IV. The Organizational Features from students' view points.
- V. Students' Involvement in Instrumental and Expressive Orders.
- VI. School Organization and Students Adaptation to the School.
- VII. Students' Friendship Patterns and Involvement in Youth Culture.
- VIII. Teachers' Perspective on Various Types of Students.
- IX. Summary and Prospects.

- I. 問題の設定
- II. 調査の概要
- III. 対象校の社会的文脈
- IV. 生徒からみた学校経営の特色
- V. 学習および行動の組織構造と生徒の関与
- VI. 学校経営と生徒の学校への適応
- VII. 友人関係とユースカルチャー
- VIII. 教師の対生徒パースペクティブ
- IX. まとめと今後の課題

I. 問題の設定

A. 問題意識

東京大学教育社会学研究室では、昭和 50 年度、51 年度と「地域類型別にみた高等学校の適正規模に関する総合研究」（清水義弘名誉教授を主査とした文部省科学研究費総合研究）を実施してきた。高校教育上の適正規模が何かを、①教育行財政的要因、②地域の諸条件（とく

に過密地域と過疎地域という条件)、③学校の管理・運営、④教育指導と生徒の学校生活などの諸側面から明らかにしてきた。¹⁾ この研究過程で、教育指導上の効果としてとらえられる学習態度、学校や教師への親しみ、学校生活への満足度などは、学校の規模よりも、それぞれの学校の経営努力、学校文化との関連が強いことが明らかになってきた。とくに生徒の中にあらわれる特徴的な行動様式や態度、つまり生徒文化が、それぞれの学校に類型的にあらわれてくること、またそれが受験・進路状況に対応して形成されている学校の階層的な地位や、それにそった学校の教育経営方針と極めて強い関連があること、などが結果として注目された。

そこで、この研究を深めるため、直接に生徒文化をとらえ、それと学校経営の方針とがいかなる関連にあるかを明らかにすることとした。そこで昭和54年度の文部省科学研究費一般研究(c)の助成を受け、「高校生の生徒文化と学校経営」(研究代表者松原治郎)のテーマで、調査にとりかかったのである。

ところで、生徒文化の研究という点では、これまで日本においても、いくつかの先行研究²⁾の中から、高校内部に、向学校一脱学校と仲間志向一孤立志向とを軸にした「勉強型」、「遊び型」、「孤立型」、「逸脱型」といったような行動タイプの分布から、全体として「勉強型下位文化」に強くいどられながら、それ以外に、「遊び型下位文化」や「反学校型下位文化」を含んだ多様な生徒文化が存在することが指摘されている。しかもそれとかなり明瞭な学校差があり、それが進学体制の中で分化してきていることもたしかめられている。

しかしながら、一面では、こうした学校差と生徒文化の差との関連性に関しては、それにはいくつかの媒介項があるのであって、その点についての検討が、これまで充分になされてきたとはいえない。とくに学校の階層的な地位の差が、どのような学校経営の特質を媒介にして、どのように生徒文化に反映するのかといった研究は、これまでほとんど行なわれてこなかった。

そこで今回の研究では、これまでの生徒文化研究の成果をふまえながら、それに欠けていた学校経営分析を加え、学校が意図的に行なう生徒指導の方向、生徒の学習と行動の組織構造と、生徒文化のあらわれ方との関連の力学を、学校のおかれた社会的文脈の中で、実証的にとらえることを意図した。しかもその中に、担当する教師(管理職を含めて)の生徒に対するパースペクティブといった、主観的媒介要素も視野に入れようとした。

B. 先行研究の問題点

昭和54年度以降の調査研究を進めるにあたって、われわれは高校の生徒文化に関する先行研究の問題点を検討し、その上で本研究の調査デザインならびに分析課題をたてることとした。その結果、これまでの諸研究にもかかわらず、いくつかの点がなお未解決であることがわかってきた。

第一に「生徒文化」という概念それ自体がなお曖昧であるといわざるを得ない。たとえば、高等学校という組織の中で行なわれるいっさいの行動様式——フォーマルな学校行事等をふくめて——を生徒文化というタームで語る場合もあるし、高校生が営むいっさいの行動特質、青年としての行動様式を、生徒文化という表現で説明している場合もある。しかも、「文化」という概念そのものがあまりにも広い。

そこで「学校文化」と「生徒文化」、「青年文化」一般と、「生徒文化」とを区別してある程度の限定性を持たせる必要があること、「文化」についても、「生徒文化」である限り、高等学校生徒としての役割行動にかかわって、その概念を使用しなければならないことなどを心掛けた。そこで本研究では、高等学校生徒が、学校教育を受けている過程で、生徒役割として形成していく、生徒特有の意識や行動様式を、生徒文化と定義することとした。

第二に、これまでの生徒文化にかかわる調査研究が、方法に関しては、専ら生徒を対象に行なわれる質問紙にもとづく調査からのデータに依存している点があげられる。そこから得られる生徒文化についての生徒の意識や態度であって、それらを類型化させることによって、結果として生徒文化の類型を推定する形をとっている。つまり行動様式それ自体の観察による把握ではない。

そこで本研究では、これまで通りの質問紙法による生徒の意識・態度を通してみた生徒文化の把握以外に、主として教師に対するインタビューによって、教師の目からとらえた生徒文化の特徴をつかむことによって、生徒の現実の行動を浮び上らせることも試みた。また客観的に記録されている学校資料などでもできるかぎり分析にとり入れた。

第三に、これまでの生徒文化研究に極めて特徴的であったのは、個人別の態度や行動様式の特徴を、特定の分析軸にしたがって分類し、類型を析出させることに力点をおく点であった。しかしそれが、ややもすると、複雑多様な生徒文化の存在形態を類型的に記述することに精力を注ぎ、なぜ、どのようにして分化するのかを十分説明しないままに終わっている。とりわけ、学校がどのよう

に生徒の学習と行動を組織しているかといったフォーマル次元での「組織構造」、またマイクロレベルの、いわば non-organizational なレベルでの教師=生徒関係など学校内の社会構造的変数と生徒文化との関連については、必ずしも明らかにされたとはいえない。

九州大学教育学部の教育社会学研究グループによる先駆的な研究³⁾を例外として、これまで生徒文化と学校経営(生徒の学習と行動の組織化をはかる営みの体系としての)との関連を取扱った研究は、ほとんどない。同一の学校階層上の地位に属する高校は、そのランクにある限り一括して扱われ、個々の学校の文脈や組織構造の差をあまり考慮してこなかった。

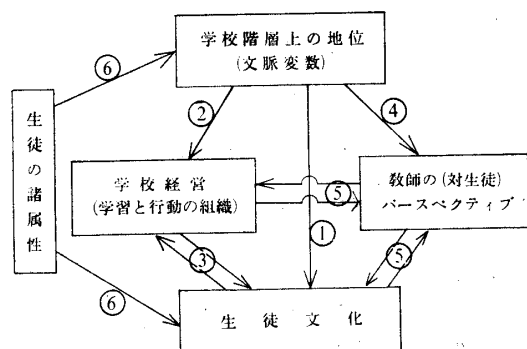
本研究では、この点を考慮し、同一階層上の地位にある高校でも、学校の行なう学習と行動の組織化、organizational なレベルでの構造上の差異、さらに non-organizational なレベルでの教師生徒関係が、生徒文化の分離過程に与える影響を、実証的に明らかにしていくことを考えた。

C. 本研究の分析課題

このような生徒文化を研究する上での問題点を踏まえた上で、本研究の狙いとして、これまでの、学校階層上の地位(内的文脈変数)と生徒の属性との関連で生徒文化をとらえるという分析枠組に、さらに学校経営(生徒の学習と行動の組織化の様式)ならびに教師の教育上のパースペクティブ(日常的に教師が学習指導・生活指導上生徒をみていく時のパースペクティブ)という二つの分析要素を挿入してみることにした(図 I-1)。

その結果、ここにたてられた分析課題は次のようになる。

- ① 学校階層上の地位と生徒文化との間にはいかなる関連があるか。
- ② 学校階層上の地位と学校経営との間にはいかなる



(①~⑥)は本文中の分析課題の番号)

図 I-1 調査研究の枠組

関連があるか。

- ③ 学校階層上の地位をコントロールしたとき、学校経営と生徒文化との間にはいかなる関連があるか。すなわち同じ階層上の地位の学校間にも、学校経営上の違いによって生徒文化の上で差が生じるか(内的文脈変数としての学校経営の効果)。
- ④ 学校階層上の地位は、教師の対生徒パースペクティブをどう規定しているか。
- ⑤ 学校階層上の地位をコントロールしたとき、教師の対生徒パースペクティブは、学校経営を経由して、またそれ独自に、生徒文化にいかなる関連をもつか。
- ⑥ 生徒の諸属性と学校階層上の地位や生徒文化との関連はどうか。

II. 調査の概要

本研究は、上記の分析課題に立って、対象地域として、東京都ならびに A 県、T 県の 3 都県から 21 の全日制公立高校(普通科・職業科の両方を含む)を対象に、昭和 54 年 8~10 月に予備調査、11~12 月本調査、55 年 1~2 月に補充調査を、それぞれ実施した。なお今回の報告は、そのうち A 県、T 県の 2 県分 11 校のデータのみにとどめる。

(1) 生徒対象の質問紙調査——上記公立高校に在学する 2 年生を対象に、各学級において質問紙を配布し、自記式調査を行なった。ここで報告する分は、11 校 1,375 ケース(各校 125)の分析結果である。

(2) 教師対象の質問紙調査——対象校に勤務する本務教員を対象に、留置法で質問紙調査を行なった。今回の報告分は 11 校計 604 ケースの有効票である。教師質問紙の主要内容は、日常的な対生徒関係において遭遇するであろう様々なタイプの生徒の行為を挙げ(35 タイプ)、それぞれについて、それを「好ましい」と思うか、「問題だ」と考えるか、4 段階で評定してもらうものである。

(3) 学校経営に関する調査——上記対象校ごとに、校長、教頭、教務主任、進路指導主任、生徒指導主任、学年主任の計 6 名を対象に、一定のインタビューマニュアルにもとづいて、聞き取り調査を行なうとともに、学校要覧、管理規定、生徒手帳などの諸文書を収集し、内容を分析した。

(松原 治郎)

注

- 1) 清水義弘他「過密地域における高等学校の適正規模に関する総合的研究」『東京大学教育学部紀要』第 16 巻、1977 年 3 月、

- 41-85 頁。および、同「地域類型別にみた高等学校の適正規模に関する研究」同第 17 巻, 1978 年 2 月, 1~45 頁。
- 2) 野村哲也「都市高校生の生活態度と価値観——その分化と学校差」日本教育社会学会編『教育社会学研究』第 22 集, 1967 年, 70~88 頁。武内清「学校規模と生徒文化」前掲, 『東京大学教育学部紀要』第 17 巻, 21~29 頁。米川英樹「高校における生徒下位文化の諸類型」『大阪大学人間科学部紀要』第 4 巻, 1979 年, 183~208 頁。白石義郎「高等学校における生徒文化の形態と機能に関する調査研究(1)——生徒文化の類型を中心として——」, 『九州大学教育学部紀要(教育学部門)』第 24 集, 1978 年, 147~164 頁。松原治郎他『日米高校生比較調査』(財)日本青少年研究所・(財)青少年更生福祉センター, 1979 年 1 月(非市販)。
- 3) 田中一生・白石義郎・蓮尾直美・田中統治・西川洋「高等学校の組織構造と生徒の involvement に関する調査研究——公立高校の場合——」九州教育学会研究紀要, 第 4 巻, 1976 年, 153~183 頁。
- * なお, 本研究の集計は東京大学大型計算機センター HITAC 8800/8700, M200-H によって行なった。

III. 対象校の社会的文脈

本章では対象校の置かれている社会的文脈を比較考察し, この文脈の共通性によって各校を分類する。ここで社会的文脈とは, 個々の学校における経営や生徒文化の形態に影響を及ぼす社会環境の諸条件である。つまり, 学校は多様な社会環境の内に位置し, そこから影響を受けつつ活動するのであり, この社会的環境は個々の学校ごとに異なるかもしれないのである。また生徒の生活経験も同様に地域によって異なり, それが生徒文化に影響を及ぼしていることもあろう。さらに高校のばあいには, 社会的文脈として地域特性ばかりでなく, 入試制度による影響も考えねばならないのである。つまり, 高校の階層的構造に関する視点の重要性であり, 従来の研究でも指摘されてきたものである。¹⁾

そこで以下社会的文脈を二つの側面から考察する。第一は学校外的文脈であり, 対象県・対象学区の教育構造・社会構造上の諸特性が扱われる。第二は学校内的文脈であり, ここでは個々の対象校内部の諸特性が, とりわけ生徒の諸属性が扱われる。²⁾ なおこの章で最終的に作成される文脈グループは以下の章の分析の基礎となるものである。

A. 対象校をめぐる学校外的文脈

1. 対象県の全般的特性

対象県の A 県と T 県とは, 大都市圏からの距離は大きく, また他県への転出者が転入者を上回っており, 人口や諸活動の規模からしても, 地方の小規模県という共通性は確認できる。

しかし人口数の影響を除いて考察してみると, 差異性

の方が著しい。A 県は労働力構成では全国有数の第一次産業比を示す。「民力」³⁾ 水準でみると, いずれの指標でもほぼ最低水準である。個人所得や税金による「基本」水準ではとりわけ全国との差が目立つ。また産業活動も低迷している。他方 T 県はおおむね全国平均的な傾向を示す。特に「産業活動」水準では全国平均をやや上回っており, この面での両県の差異は大きい。なお「文化」水準ではほとんど両県に差がない。それは A 県の学校教育費水準が全国平均よりも相当高いこと由来している。この教育費水準の高さの意味とその効果について両県の教育特性を比較しながら考察しよう。

表 III-1 をみると, A 県の小中学校数が著しく多い。これは, 人口の集密度の低さからもわかることだが, 僻地等での小規模校の多さを示す。学校数の多さはまた教員数の多さにもつながっている。これらの小規模校維持のためにより高い水準の教育費が必要とされることは, 小規模校の最も多い北海道・高知と少ない香川・愛媛における両者の関係をもみても明らかである。T 県のばあいにはここでも全国平均的で, やや小学校が多いという程度である。

ところが, このような教育条件が生みだすものとして進学率について見るなら, 教育費水準の効果は疑わしいものである。この面では両県は全く対照的である。中学からの進学率, 高校からの進学率いずれをとっても A 県は最下位グループ, T 県は最上位グループにはいる。A

表 III-1. 両県の学校教育水準

領域	県		全国	
	A 県	T 県		
教育費	1) 総額	111.0	99.3	100.0
	2) 学校教育費	109.6	97.3	100.0
小学校	1) 学校数	158.3	125.7	100.0
	2) 教員数	116.1	107.7	100.0
中学校	1) 学校数	150.9	94.6	100.0
	2) 教員数	114.1	101.0	100.0
高校	1) 学校数	118.3	108.6	100.0
	2) 教員数	105.9	105.4	100.0
短大・大学	1) 収容力	38.7	34.3	100.0
進学率	中学卒業生	91.8	97.6	94.2
	高校卒業生	19.4	34.7	31.9

注) 水準は各数値を該当年令人口で除し, それを全国 100 として指数化したもの。ただし高校では推定人口。

県のばあい、教育費水準は小規模校の多さ故の負担に費され、また「民力」も低いため、この進学率の低さはうなずける。しかし、T県のばあい、とりたてて豊かな県でもないし、教育活動に積極的に投資しているともいえない。また大学・短大の収容力はA県同様極めて小さい。つまり、教育機会も県民の「力」も「投資」も進学率に直線的な影響を及ぼすわけではないのである。ただし、高校からの進学率では、地方ブロックごとに類似しており、両県とも同様に近隣県と類似している。それ故このばあい、多少広範囲の教育機会を考慮することが有効であろう。

ともあれ、具体的に両県の高校教育諸特性を比較してゆこう。なお、県民の教育意識、要求も無視できないものであろう。一例をあげれば、成人の教育要求を敏感に反映すると考えられる各種学校数・図書館数の水準ではT県のばあいはるかに全国水準を越えているのである。

2. 高校教育の構造

両県の高校教育史を概観すると、県の方針にいくらかの差異を見いだせる。A県のばあい、地域間の教育格差の是正が主課題だったと考えられる。つまり過疎地への高校教育の浸透の課題であり、卒業生の進路については考慮がゆきとどいていたとはいえない。他方T県のばあい、就職者と進学者を学校単位で分離する形で進路への配慮が早くからなされていた。

このような方針は第一に定時制や分校の問題から明らかになる。A県では戦後全日制43校が新制高校として発足したが、当時多くの市町村立定時制分校が地域ギャップを埋めていた(1951年44校)。これらは現在多くが県立全日制独立校となっている。分校として残る数はなお全国的にみて多いし、1学年3学級以下の全日制独立校も8校ある。この面でT県は当時からA県の1/3以下の分校をかかえていたにすぎず、しかも分校はむしろ吸収される形で処理されたのであろう、小規模校は2校のみである。

次に学区であるが、A県のばあい1959年まで初期に設定した学区を細分する形で小学区制中心であった。1960年から6学区の中学区制をとり現在に至る(1学区平均6.6校)。T県は1954年56年と学区を拡大し4学区の中学区制となり、62年隣接学区受験を認めてからは実質全県一学区の様相を示している(平均7.0校)。現在の制度の差異も重大であるが、1960年ごろまでの方針はまったく逆とすら言えよう。

さらに学科構成では、T県の職業科生徒数の比率は1975年48.5%で、A県の41.2%、全国の37.0%と比べて多いものである。1965年の比率は55%(全国40%)

と更に大きかった。また学校ごとの設置学科から見ても公立校で普通科のみの学校は40校中8校にすぎず、A県のばあいの56校中23校という割合と著しい対照を示す。T県では、普通科を小さくし進学希望者を集中させると共に、県内産業拡充に必要な高卒労働力には職業科を用意したのである。

以上のような高校教育特性をもつ高校への進学者数の変化を見よう。中卒者の進学率はT県のばあい60年ごろまで全国平均水準だったものが、75年まで一貫して急速な上昇を示す(図III-1)。他方A県では70年から75年にかけて20パーセントポイントの上昇を示すが、変化率の推移は全国的な傾向とかわりない。この間の上昇はもっぱら65年前後の生徒急増対策による収容力増とその後の生徒数減少によるものだろう。T県のばあい高卒後の明確な進路設定がなされていたことがこの急上昇への誘因になったと考えられる。

またこのような傾向は高校卒業者の進学率についても同様であり、1955年ころにはほとんど差のなかった両県がその後大きく差異を示すようになってきている。ここでは、先に述べた学区制、学科構成の特色の他、県教育会による予備校開設が1955年という早い段階でなされたこともT県の進学態勢づくりのあらわれとして重要なものであろう。

次に高校の階層的構造の問題に移ろう。階層的構造とは、入学してくる生徒の諸属性と卒業生たちが手にいれる教育・職業との二面で学校間に明確な差異があることによって成り立つ。ここでは進学希望率によって両県の高校の階層的構造を考察する。⁴⁾ A県では、進学希望率

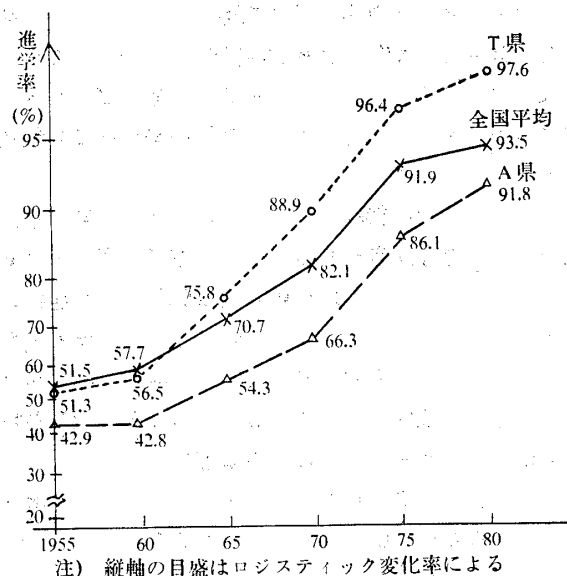


図 III-1 中学卒業者の進学率

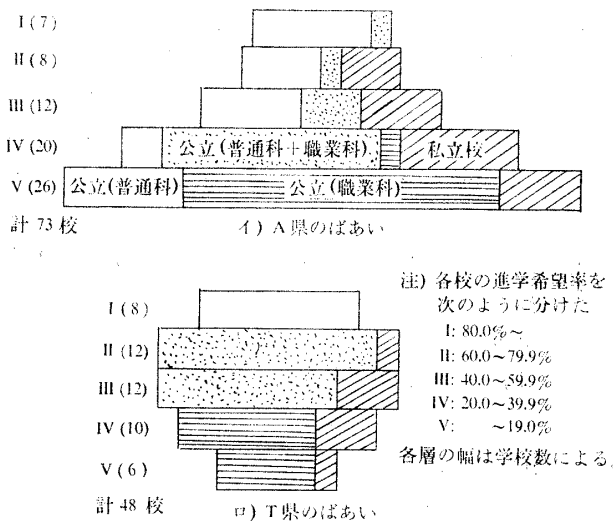


図 III-2 進学希望率による学校階層

最上層の学校が最も少なく、下の層ほど多い(図 III-2)。T 県ではどの層の学校数もおおむね同程度である。T 県の特徴は公立校で階層構造が完全に学科構成(普通科のみ—普通科と職業科—職業科のみ)に対応している点である。A 県ではこの構造は学科構成だけでなく、地域要因が加わっている。下の層には郡部の小規模校が入るのである。

同様に 4 年制大学進学希望率による階層構造を描いてみると、A 県では 3/4 の学校が最低層に入り、他の層は著しく小さい。T 県では普通科 8 校中 7 校までが最上層をなし、大学進学希望 40~80% の学校は少ない。この最上層 7 校の収容力は全高校の 16.3% にあたり、全大学進学希望者の 42.6% を出している。A 県のこの層は、3 校 5.5% の収容力で、大学進学希望者の 24.6% を出す。T 県に対応させて希望率の順に収容力 15.1% になる高校 9 校を選ぶと、県内大学進学希望者の 53.6% がこれらの学校の生徒である。こうしてみると、最上層の大きさ自体は差異があるが、両県内の階層間格差はほぼ同程度と考えることができよう。

さて、これまでの議論をまとめてみれば、両県の社会的文脈には大きな差異がある。とくに進学に関するばあい著しい。ただし、これは A 県の地域間格差の問題による影響が大きいかもしれない。しかしまた共通性も見失われてはならない。最初に述べたように活動規模自体はいずれも地方小規模県なのである。さらに高校教育諸特性にも類似した点が多い。私立の収容力はいずれも 1/4 以下であり公立主導の県であり、先に述べたように階層的構造も同程度に形成されているのである。

3. 学区の諸特性

県のデータの分析で明らかになった重要な点は A 県

の地域間格差である。学区の問題はとりわけ A 県で重要なものとなるのだが、これは実質全県一学区の T 県でも無視できる問題ではない。学区内受験は多数を占めているのであり、生徒はその地域の諸特性を負うて学校に来るのだから。とはいえ学区に関して得られた情報はごくわずかであり、他の部分にも増して限定的な考察となる。

A 県の学区 1 は、県内では最も都市的学区である。県内の地域格差は大きく 1975 年の中卒者の進学率をみると、県庁所在地 A 市を含むこの学区が最も高く 90.3% である。これはほぼ全国平均に近い数字であり、最も低い学区の 77.0% とは著しい差異を示す。T 県の学区 2、学区 3 もそれぞれこの県の諸活動を二分する T_A 市と T_B 市を中心として形成されている学区であり全県的な諸水準よりは高いものが予想される。しかし、A 県の地域差ほどの差異はこの県の 4 学区にはないであろうことも今までの考察から明らかである。それ故対象とする 3 つの学区間の教育の諸水準の差異は相当小さいものと考えられるのではないだろうか。学区に関する社会的文脈は、県の社会的文脈の差異をうめ合わせるように働くといえる。

この問題は、それを考える参考として各学区の中心都市の諸特性の比較を提示することで留めよう。人口では A 市と T_A 市が同程度であり、T_B 市はその約 2/3 である。労働力構成では、第一次産業がいずれも 1 割以下であるが、A 市は第三次産業が 7 割を超え、T_A 市で 6 割、T_B 市で 3 割と大きく異なる。これは県の活動の中核機能の集中の程度を示していると考えられる。「民力」の総合指数でみると、T_A 市 29.6、A 市 23.7、T_B 市 16.5 の順であり、「教育化」水準をみると、T_A 市 144.8、A 市 121.9、T_B 市 111.9 となる。こうしてみると、A 市のばあい T_A 市と T_B 市の中間程度の都市活動を示すと把握しておくことができよう。

B. 対象校の内的文脈

対象公立校 11 校内部の多様な社会的文脈を比較の結果、学科編成及び学力水準を主指標として三つの文脈類型を設定した。この指標は他の多くの特性とも強い関連を示している(表 III-3)。⁵⁾

まずグループ A は、明治期設立の旧制中学校を前身とする普通科校 3 校である。中学時の成績は 9 段階で 8.1~8.3 であり、学区内での成績最上位層を収容している。そして成績による選抜が実質的に一定の家族背景を選抜していることも見逃されてはならない。どの学校でも父

表 III-2. 対象校のプロフィール

外的文脈 内的文脈		A 県		T 県	
		学 区 1		学 区 2	学 区 3
グループ A (普通科)	学 校	A 1 (注1)		T 1	T 4
	(1) 設 立 年	明 33 年		明 18 年	明 31 年
	(2) 学 級 数	30 学級		24 学級	24 学級
	(3) 教 員 数	65 人		52 人	51 人
	(4) 男 子 比	75.6%		63.7%	70.6%
	(5) 大 学 進 学 者	47.5%		78.6%	74.5%
	(6) 国 公 大 合 格 者	32.2%		71.4%	56.2%
	(7) 進 学 希 望 (注2)	93.6%		100.0%	99.2%
	(8) 父 親 大 卒	38.3%		36.3%	37.7%
(9) 学 力 水 準 (注3)	8.22		8.10	8.32	
グループ B (普通科)	学 校	A 2	A 3	T 2	T 5
	(1) 設 立 年	昭 39 年	昭 49 年	昭 49 年	昭 49 年
	(2) 学 級 数	30 学級	24 学級	26 学級	18 学級
	(3) 教 員 数	70 人	41 人	52 人	39 人
	(4) 男 子 比	54.6%	59.5%	62.5%	54.4%
	(5) 大 学 進 学 者	48.0%	41.0%	47.8%	56.9%
	(6) 国 公 大 合 格 者	16.2%	8.8%	15.3%	36.1%
	(7) 進 学 希 望	87.2%	78.4%	94.4%	98.4%
	(8) 父 親 大 卒	22.9%	14.0%	28.4%	20.0%
(9) 学 力 水 準	7.55	6.65	6.65	7.48	
グループ C (職業科)	学 校 (学 科)	A 4 (商)	A 5 (工)	T 3 (商)	T 6 (工)
	(1) 設 立 年	明 38 年	大 2 年	明 30 年	明 27 年
	(2) 学 級 数	30 学級	27 学級	24 学級	24 学級
	(3) 教 員 数	67 人	67 人	54 人	65 人
	(4) 男 子 比	70.0%	94.9%	74.6%	81.6%
	(5) 大 学 進 学 者	8.8%	9.6%	17.2%	7.0%
	(6) 国 公 大 合 格 者	0.5%	—	—	—
	(7) 進 学 希 望	20.8%	27.2%	35.2%	36.8%
	(8) 父 親 大 卒	7.0%	9.1%	10.4%	11.7%
(9) 学 力 水 準	5.10	4.98	5.29	5.06	

(注1) 学校名は県名と県内通し番号。

(注2) 項目 (7) (8) (9) は調査サンプルに基づく数値である。

(注3) 自己申告による中学時の成績 (9段階で9が最上位) の平均。

親が大学卒の家庭が4割にものぼり、対象校全体での2割という数字と比較して著しい差である。父親の職業・母親の学歴についても同様の傾向を示し、専門・管理・技術職の比率はいずれも約4割(全体では3割弱)、母親高卒以上の比率も7割強(同6割強)である。進路は国公立大学希望がほとんどであり、3割から7割の生徒がこれを果す。旧帝大クラスの9国立大学合格者数は27~73人でいずれも県内最高水準である。

グループBは、A2校が1964年、他が1974年設立という新しい学校である。しかし両県とも都市的学区である対象学区において公立普通科の収容力が小さかったためか、これらの、設立から日の浅い普通科校は学力水準6.6~7.6と第二の水準の生徒たちを集めることになっている。また父親の学歴等の家族背景の比率でもグループAとグループCの間にはいり、ほとんど他グループの学校との順位は逆転はない。また大学進学希望は6

～9割である。だしこのグループのばあいグループ内の差異が相対的に大きい。成績ではA2, T5と、A3, T2との間の差は比較的あるし、家族背景ではT2はグループAに近く他と差がある。また進路面ではT5が特にはなれてグループAに近く、国公立大学合格者についてもその比率ではグループA内でもっとも低いA1を若干上回るぐらいである。だし旧帝大クラスの合格者数をみるとT5のばあいもAグループとは大きく異なる。すなわち諸指標を総合してみると、これらの学校はグループ内の学校間の差異は相対的に大きい、グループCとはもちろん、グループAとも明らかに異なる社会的文脈に位置づけられる。

グループCは職業科校であり、明治大正期設立の旧制職業学校をその前身とする。学力水準では5.0～5.3である。各学区でこのグループとグループBの間の学力水準の普通科が数校想定され、両グループ間の差異は大きいと考えられる。両親の学歴は義務教育のみの比率が特に多くほとんどの学校で5割以内である(全体、父3割、母4割弱)。父親が専門・技術・管理職である生徒は2割以下であり、ブルーカラー職が4、5割にのぼる。また進学者はいずれも2割に満たない。

こうしてみると生徒の学力水準を主指標としての文脈グループ分けは、實際上家族背景によるグルーピングともなっていることがわかる。またこの三つのグループは、旧制中学母体の名門進学校、近年設立の非名門進学校、職業科校の類型ともいえる。職業科校が学力水準や家庭背景で普通科校の下位に位置づけられることは、高校が階層構造をなすという議論の何よりも有力な根拠である。ただしここで分析の対象とされた職業科校は長い伝統を有している。それ故、学力上の理由で不本意ながら入学するという生徒は、極端に多くはない。第一志望で入学した生徒は2割弱から4割弱であり、この数字はグループAとは全く隔っているが、グループBの各校の数字と完全に重なっている。

さて外的文脈と内的文脈の関係をここで整理しておこう。一般的に言って内的文脈によって多くの面で共通性をもつ学校が、外的文脈と交錯して見いだされた。それは、しかしながら、外的文脈が各校の内部属性に影響していないと主張するものではない。特に進学希望、なかでも国公立大学希望に関してはどの内的文脈グループについてもT県の学校の方が高い水準であることは指摘しておく必要がある。そこで、以下の章での学校経営と生徒文化の考察にあたっては、上のような県レベルでのアスピレーションの差に若干留意する必要が生じるかもしれない。

(吉本 圭一)

注

- 1) 次のものを参照。清水義弘他「過密地域における高等学校の適正規模に関する総合的研究」、東京大学教育学部紀要第16巻、1977年。田中一生他「高等学校の組織構造と生徒のInvolvementに関する研究—公立高校の場合」九州教育学会紀要第4巻、1976年。
- 2) King, R., School organization and pupil involvement, 1973 RKP. 参照。
- 3) 朝日新聞社『'80民力』, 1980, 『別冊民力』1978による。
- 4) 日本リクルートセンター『1981高校総覧』1980年による。進学希望には教育訓練機関への希望も加えてある。秦政春「進学率を指標とした高等学校格差の分析(1)」名古屋大学教育学部紀要, 22巻, 1975参照。
- 5) 進学実績79年3月卒業者, 他は79年現在。進路希望及び家庭背景は調査サンプルの数値である。

IV. 生徒からみた学校経営の特色

学校の教育面の特色(学校経営)を、生徒たちはどのように受けとめているのであろうか。学校要覧や生徒手帳の分析あるいは、教師へのインタビューによって、教える側からの客観的データは得られている。それとは別に、学校経営の意図が生徒の中にどの程度浸透しているかを検討してみることも意味があろう。というのは、生徒が自分の通う学校がどのような特色のある学校で、どのような行動が生徒にふさわしいものとして期待されているかという状況規定(definition of the situation)は客観的な学校経営の実態以上に、生徒の行動や意識に影響していることが考えられるからである。

A. 学校経営への評価と要望

まず、「あなたの学校の教育面の特色と思われることは何ですか」と、学校経営の特色(13項目)について尋ねた質問(Q8)の回答をみてみよう。全体でみると、多い順に、①教科の指導に力を入れている(64.5%)②受験指導に力を入れている(58.5%)、③規則をやらせることに力を入れている(55.4%)、④全体の授業時間数が多い(47.0%)、⑤体育祭・文化祭などの行事に力を入れている(44.1%)、⑥就職指導に力を入れている(41.2%)、⑦選択科目が多い(29.5%)、⑧授業の内容をできるだけやさしくしている(29.5%)、⑨実技・実習・実験が多い(26.5%)、⑩クラブ、部活動に力を入れている(27.6%)、⑪能力などに応じたクラスに編成をしている(23.6%)、⑫生徒会活動に力を入れている(15.6%)、⑬ホームルーム活動に力を入れている(11.9%)である。

全体的には、教科指導、受験指導、規則が重視され、クラブ、生徒会、ホームルームといった生徒の自主的活動は重視されていない——少なくとも、そう生徒には受

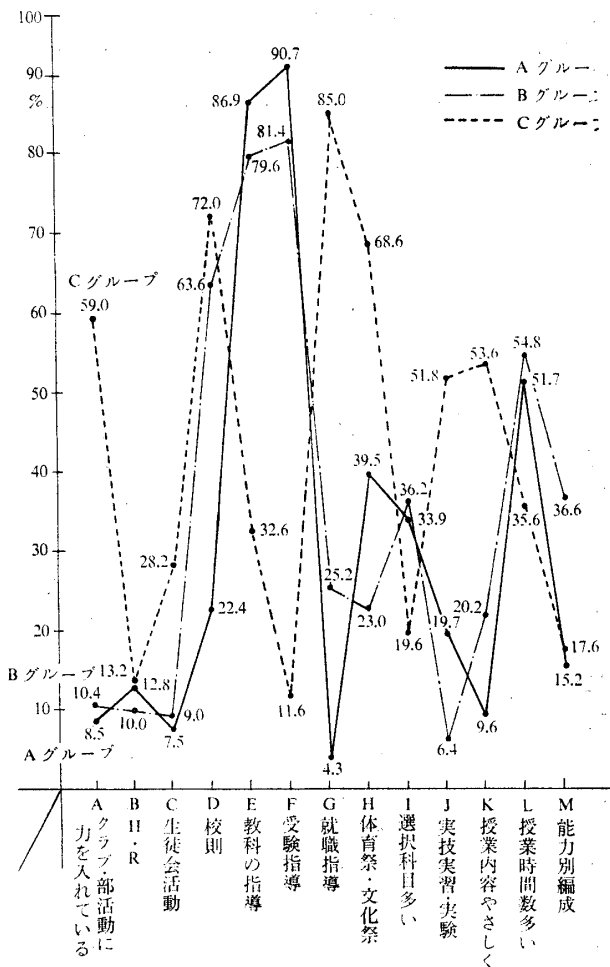


図 IV-1 学校経営の特徴 (学校グループ別) (「そう思う」のパーセント)

けとられている。

これを、学校階層上の地位 (学校グループ) 別にみたのが、図 IV-1 である。一流進学校である A グループの学校では、受験重視が特徴となり、規則はきびしくないが、クラブ、生徒会は重視されていない。

準進学校の B グループの学校では、上位の進学校に追いつくために教科指導を重視し、能力別編成等がとられ、授業時間数も多くなっている。

職業高校の C グループの学校では、受験を意識することなく、多様な教育指導の特色をもっている。「クラブ・部活動」「生徒会」「規則」「就職指導」「体育祭」「文化祭」「実技・実習」「授業内容をやさしく」のいずれも 3 グループ中、1 番重視されている。

A グループの学校は、受験指導だけで生徒が学校の方針に従ってくるのに対し、C グループの学校では、多様な教育指導の工夫をしないと、生徒を指導しきれないのである。

次に、学校の経営に対する要望についてみてみよう。「クラブや部活動をもっと充実させてほしい。」「授業内容

をやさしくしてほしい」など 15 項目について、「1. とくにそう思う」、「2. ややそう思う」、「3. あまりそう思わない」、「4. 全くそう思わない」の 4 段階で回答させた。「とくに」と「ややそう思う」を加えたパーセントでみると、多い順に、①「文化祭・体育祭」(78.9%)、②「将来の職業に役立つこと」(70.6%)、③「クラブ・部活動」(61.3%)、④「規則をゆるやかに」(57.9%)、⑤「生徒会」(57.6%)、⑥「実技・実習・実験」(52.9%)、⑦「授業時間数減」(48.0%)、⑧「授業内容やさしく」(47.3%)、⑨「教科の指導」(46.8%)、⑩「受験指導」(46.1%)、⑪「就職指導」(46.1%)、⑫「ホームルーム」(41.9%)、⑬「選択科目多く」(27.6%)、⑭「能力別編成」(23.7%)、⑮「規則をきびしく」(17.3%) となっている。

生徒の学校への要望は、受験や教科指導、あるいはきびしい規則ではなく、文化祭、体育祭、クラブ、生徒会、実習といった生徒の自主的活動の尊重であることがわかる。

これを学校グループ別でみると、A グループの学校は「ホームルーム活動」「実技・実習・実験」の 2 つを、B グループの学校は「クラブ・部活動」「生徒会」「文化祭・体育祭」「教科の指導」「受験指導」「授業内容やさしく」「能力別編成」の 7 つを、C グループの学校は「就職指導」「選択科目多く」「時間数減」「将来の職業に役立つこと」「規則をゆるやかに」の 5 つを、他の学校グループより強く要望している。

B. 生徒からみた学校経営の構造

学校経営の特色が、生徒の視点からみるとどのような構造になっているか、Q8 の回答を数量化 III 類にかけてみてみよう。

表 IV-1 のように、第 I 軸のマイナス方向は受験や教科を重視して、文化祭やクラブ活動を軽視する傾向である。「受験重視」と名づける。その対極の I 軸のプラス方向は、受験や教科の指導よりクラブ活動や生徒会、あるいは就職指導、実技・実習を重視する傾向である。「非受験重視」と名づける。

II 軸は、学校経営全体に力を入れているか (マイナス方向)、力を入れているか (プラス方向) を仕分ける軸が出てくる。

III 軸は、学校が生徒を上から統制するか (能力別編成、規則重視、授業時間数多い、教科指導重視など)、それとも生徒の自主性を尊重するか (H.R. 生徒会、体育祭・文化祭、選択科目の重視) を仕分ける軸が出てくる。

I 軸 (受験重視—非受験重視) と III 軸 (上からの統

表 IV-1 学校経営への評価に関するカテゴリー・ウェイト表

	I 軸	II 軸	III 軸
受験指導重視	-1.28	-0.89	0.44
就職指導軽視	-1.20	0.58	0.81
文化祭・体育祭軽視	-0.90	0.38	-1.49
校則軽視	-0.89	1.45	1.54
教科の指導重視	-0.86	-1.13	0.54
クラブや部活動軽視	-0.84	0.23	-0.17
授業の内容を易しくしていない	-0.76	0.17	1.14
選択科目が多い	-0.64	-1.51	1.01
実技・実習・実験が少ない	-0.60	-0.15	-0.17
全体の授業時間数が多い	-0.58	-1.01	-1.04
生徒会活動軽視	-0.38	0.49	-0.50
能力別のクラス重視	-0.27	-2.77	-2.56
H. R. 活動軽視	-0.10	0.43	-0.48
能力別のクラス軽視	0.09	0.87	0.79
選択科目が少ない	0.27	0.64	-0.43
全体の授業時間数が少ない	0.52	0.90	0.92
校則を守らせる重視	0.72	-1.16	-1.25
H. R. 活動重視	0.77	-3.12	3.55
文化祭・体育祭重視	1.13	-0.46	1.89
教科の指導軽視	1.56	2.06	-0.80
実技・実習・実験が多い	1.67	0.05	0.48
就職指導重視	1.71	-0.82	-1.15
授業の内容を易しくしてる	1.80	-0.37	-0.34
受験指導軽視	1.80	1.25	-0.60
生徒会活動重視	2.04	-2.63	2.67
クラブや部活動重視	2.21	-0.59	0.44

制重視—生徒の自主性尊重)を交叉させて、各カテゴリーをプロットしたのが、図 IV-2 である。第1象限—「生徒活動型」、第2象限—「選択科目型」、第3象限—「授業過重型」、第4象限—「規則型」と特徴づけることができる。

各学校の平均点をその図にプロットしたのが図 IV-3 である。学校グループ別におおまかな群をなしているが、個々の学校ごとの経営差のあることもわかる。象限のタイプでいえば A グループは「選択科目型」、B グループは授業過重型、C グループは「生徒活動型」と「規則型」に傾いているといえることができる。生徒の自主性(III軸のプラス方向)は A グループの3校、B グループの T5、C グループの T3 で重視されている。規則など上からの統制のきびしいのは、B グループの A3、A2、C グループの A4 である。

このような生徒の学校経営に対する評価は、学校経営の実際と一致する場合とそうでない場合がある。T5 は

生徒の評価では自主性の尊重になっているが、それは「行事を通して生徒の自主性育成に意欲を燃やしている」というインタビューから得られた生徒指導主任の言葉と一致し、また上からの統制重視と生徒から評価されるA3は、学校の生活指導はきびしく、部活動率も低いという客観的データが得られている。このように学校経営に関する客観的データと主観的データは比較的一致する。生徒によって主観的に規定された学校経営上の特色が、実際の生徒の行動や意識にどのような影響を与えているかの詳しい考察は省略したい。個々の学校ごとの経営上の特色と学校単位の生徒の意識や行動の特徴との対応をみることによって、それは明らかになるであろう。

C. 学校のレベルの評価

それぞれの学校は、校風、まとめ、進学率、就職率、クラブ等で特色を持っている。「あなたが現在通っている高校は、この地域の他の高校とくらべて、どの位すぐ

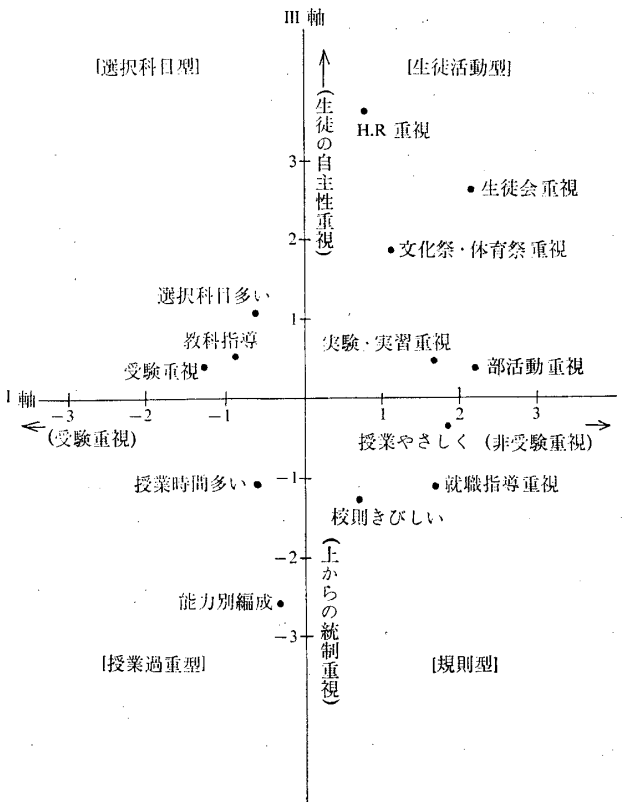


図 IV-2 学校経営の構造

れていますか」と質問して、「すぐれている」と「ややすぐれている」という回答の割合を、学校グループ別に示したのが表 IV-2 である。

進学率の高い A グループの学校は、「学力のレベル」自由な校風「生徒のまとまり」に関して、他のグループの学校に比較してすぐれていると評価されている。これは A グループの学校の経営の特色が「受験」や「生徒の自主性尊重」であることを対応している。

C グループの学校は「学力レベル」「生徒のまじめさ」で劣るものの、「運動部の強さ」「文化部のレベル」「就

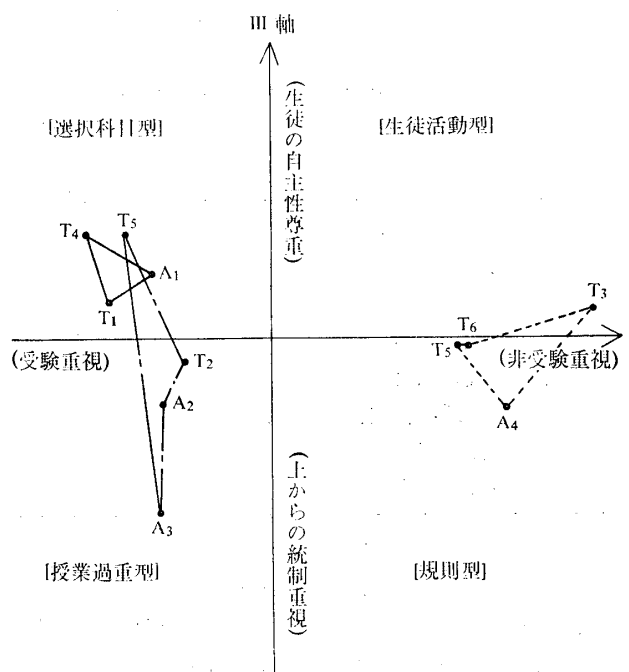


図 IV-3 学校経営の構造 (I 軸・III 軸) (学校別)

職の実績」「文化祭・体育祭の活発さ」ですぐれている。これは C グループの学校が、「クラブ」「生徒会」「体育祭・文化祭」「就職指導」を重視した学校経営をとっていることと対応している。

B グループの学校は、「文化部のレベル」や「文化祭や体育祭の活発さ」で劣り、これといった特色もない。学校経営も中途半端であったことが反映している。

生徒の自主性を尊重する学校経営の特色が、学校のレベルにどのような影響を与えるか、各グループの中から、対照的なペアを取り出して検討してみよう。T4 と T1 (A グループ), T5 と A3 (B グループ), T3 と A4 (C グループ) がそれである。それぞれ後者 (T1, A3, A4) より前者 (T4, T5, T3) の方が、生徒の自主性を尊重す

表 IV-2. 学校レベルの評価 (学校グループ別)

(「すぐれている」+「ややすぐれている」のパーセント)

	A グループ	B グループ	C グループ
(1) 運動部の強さ	△ 7.7	19.2	68.4
(2) 文化部のレベル	56.2	△ 31.2	57.2
(3) 学力のレベル	98.6	71.4	△ 7.4
(4) 就職の実績	52.0	△ 48.2	87.4
(5) 生徒のまじめさ	68.8	52.8	△ 12.8
(6) 文化祭, 体育祭の活発さ	63.5	△ 36.2	69.4
(7) 自由な校風	81.4	49.6	△ 30.6
(8) 生徒のまとまり	46.1	41.4	41.4

—最大値, △ 最小値

表 IV-3. 学校レベルの評価 (学校経営の特色別)

(「すぐれている」+「ややすぐれている」のパーセント)

	A グループ		B グループ		C グループ	
	高一自主性—低 T ₄	T ₁	高←自主性→低 T ₅	A ₃	高←自主性→低 T ₃	A ₄
(1) 運動部の強さ	11.2	> 4.0	21.0	> 12.8	99.2	100.0
(2) 文化部のレベル	50.4	< 55.2	31.2	> 19.2	82.4	> 57.6
(3) 学力のレベル	97.6	100.0	93.6	> 80.8	6.4	8.8
(4) 就職の実績	51.2	> 37.6	32.0	< 76.0	97.6	> 90.4
(5) 生徒のまじめさ	68.8	< 91.2	66.4	< 86.4	21.6	> 11.2
(6) 文化祭、体育祭の活発さ	82.4	> 25.6	65.6	> 9.6	97.6	> 56.8
(7) 自由な校風	95.2	> 56.8	92.0	> 2.4	34.4	> 12.0
(8) 生徒のまとまり	49.6	> 42.4	80.0	> 28.8	69.6	> 35.2

る学校経営の学校と、生徒から評価されていた。

表 IV-3 にみるように、生徒の自主性を尊重する学校 (T₄, T₅, T₃) の方が、上からの規制が強い学校 (T₁, A₃, A₄) より、全体的に学校の各活動のレベルは高いことがわかる。とりわけ「文化祭・体育祭の活発さ」「自由な校風」「生徒のまとまり」で大きな差がある。生徒の自主性を尊重する学校経営の工夫が大切といえよう。

(武内 清)

V. 学習および行動の組織構造と生徒の関与

学校は、生徒の学習と行動とを組織的に編成・構成することを通じて、生徒文化 (生徒に特有の意識や行動様式) に影響を及ぼしていると考えることができる。本章では、生徒の学習に関わる領域と、生徒の行動に関わる領域の 2 つについて、事例的に分析を進めていくことにする。¹⁾

A. 学習の組織構造と生徒の勉強への関与

1. 勉強への関与

生徒文化のうち勉強に関する部分をとらえるために、ここでは生徒の勉強への関与を問題にする。関与とは「ある行為者のある対象に対する情緒的・評価的オリエンテーション²⁾」である。つまり、生徒が勉強に対して、ポジティブ (肯定的・積極的) な評価のもとに志向しているのか、あるいはネガティブ (否定的・消極的) な評価のもとに志向しているのか、その方向と強さとが、問題となるのである。

ここでは、生徒対象質問紙調査のデータをもとに、生徒の勉強への関与をとらえる尺度を統計的に構成し、その尺度を用いて分析を進めていく。勉強への関与を測る

尺度を作るために、授業や勉強についての質問項目を 18 選び、それに林の数量化 III 類を適用した。表 V-1 はその第 1 根のカテゴリーウェイトを示している。

表のマイナス方向は、「家でもきちんと勉強する」「英数国理社の授業に充実感を感じる」「試験の後でも勉強したことをすぐには忘れない」「先生の授業を熱心に聞いている方だ」といった項目が並ぶ。総じて、勉強への肯定的評価、積極的な姿勢を表わしている。従って、第 1 根のマイナス方向は勉強への肯定的関与を示していると見ることができる。

それに対し、プラス方向には、「教科書が難しすぎてついていけない科目が多い」「落第しない程度の成績をとっていけばよい」「先生や親の期待にこたえるために勉強をしようとは思わない」「授業がきっかけでさらに詳しく知りたくなることはない」といった項目が並んでいる。勉強への否定的な評価、消極的な姿勢が、これらの項目から見てとれる。従って、プラス方向は、勉強への否定的関与を示していると見ることができる。

こうして、数量化 III 類によって得られた第 1 根は、先に示した勉強への関与 (肯定的—否定的) を測る尺度と見なすことができる。以下、この尺度を用いて分析を進めていくことにする。

2. 学校間の差異

図 V-1 は、ここで得られた勉強への関与尺度 (数量化 III 類の第 1 根) 上に、各学校階層グループ、及び各学校を単位としたサンプルスコアの平均点を示してある。はじめに、学校階層グループごとに見ると、学校階層上の地位が最も高い A グループは、勉強に肯定的関与を示し、地位の最も低い C グループは否定的関与を示していることがわかる。B グループは、両者のほぼ中間にある。つまり学校階層上の地位が高いほど、勉強に

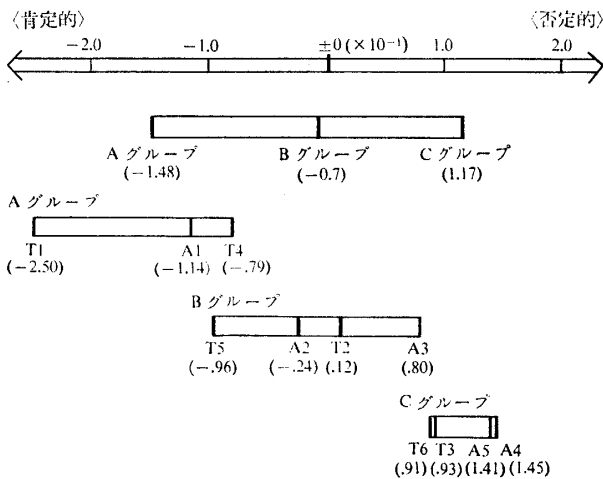


図 V-1 勉強への関与
学校別サンプルスコア平均点

表 V-1 勉強への関与・カテゴリーウェイト表
(数量化 III 類第 1 根)

肯定的 ↑ ↓ 否定的	家でもきちんと勉強する	-3.44
	英数国理社の授業に充実感を感じる	-2.17
	試験の後でも勉強したことをすぐには忘れない	-2.04
	先生の授業を熱心に聞いている方だ	-1.73
	授業でわからない点をそのままにはしない	-1.68
	高校での勉強は、自分の興味・関心に合う	-1.43
	なぜこんなことまで勉強するのか疑問に思わない	-1.25
	勉強すれば、大切なものが身につくと思う	-1.05
	早すぎてついていけない授業は少ない	-1.04
	⋮	
	中略	
	⋮	
	今の自分の成績に満足している	0.64
	授業でわからない点をそのままにすることがある	0.85
	先生の授業を熱心に聞く方ではない	1.03
	英数国理社の授業に充実感がない	1.12
	高校での勉強は、自分の興味・関心に合わない	1.16
	授業がきっかけでさらに知りたくなることはない	1.17
	先生や親の期待にこたえるため勉強しようと思わない	1.75
	落第しない程度の成績をとっていればよい	1.96
教科書がむずかしすぎてついていけない科目が多い	2.22	

固有値 0.147
相関係数 0.383

肯定的関与を示すということである。

従来の生徒文化研究は、学校階層上の地位が高いほど生徒は学校に適応的である、という知見を示している。これは、社会的報酬分配尺度上の地位が高いほど、向学校的になる、と考えられるからであるが、先に記した結果もこの点で、従来の研究の知見と一致するといえることができる。

それでは、同一学校階層に属する学校間には、差異は見られないのだろうか。図 V-1 の下の 3 つのグラフは、A, B, C グループごとに、各学校を分析単位としたサンプルスコアの平均点を示している。A グループについてみると、T1 校と T4 校、T1 校と A1 校の間に統計的に有意な差がみられる。B グループでは、T5 校と T2 校、T5 校と A3 校、A2 校と A3 校の間に、それぞれ有意差がある。C グループ内の学校間には、統計的に有意差は見られない。C グループでは、なぜ有意な差が見られないのか、という問題はここではおくとし、A・B グループには同一学校階層内に学校間の差異がみられることについては確認しておきたい。これまでの研究が一括して扱ってきた同一階層グループの中にも、ここでみたような学校間の差異があるわけであり、ここに、従来の研究では説明できない要因の存在が、示唆されていると見ることができる。

そうした要因の一つとして、学校が構成している学習の組織構造をあげることができる。学校階層上の地位が同じ場合には、学校が生徒の学習活動をどのように編成しているかによって、生徒の勉強への関与も違ってくると思えることができる。綿密な学習の組織構造をもつ学校ほど、生徒の学習を統制する力が強く、それ故、生徒の勉強への関与も、より肯定的になると考えられるのである。

ここでは一つの事例として、A グループ 3 校の比較分析を行なっていくことにする。³⁾

3. 学習の組織構造の比較分析

先に図 V-1 で見たように、同一の学校階層に属する A1 校、T1 校、T4 校の 3 校の勉強への関与の度合には差異があった。T1 校の生徒は、他の 2 校に比べ、勉強により肯定的な関与を示しているのである。

今、学校階層上の地位をコントロールした場合、次のような仮説命題を考えてみる。

「学校による学習の組織化の程度が高いほど、生徒の勉強への関与はより肯定的になる」

この命題が正しいとすれば、生徒が勉強に高い肯定的関与を示している T1 校では、他の 2 校に比べ、学習の組織化の程度は高いはずである。同時に、A1 校と T4

表V-2. Aグループ3校の学習の組織構造

	総単位数・教育課程の特色	コース分け(時期)	家庭学習の指導	課外の学習指導	休業間補講	校内実力テストの回数(計)	進路指導の個別面接の回数(計)	*生徒の評価	
								教科指導	受験指導
A 1	106 コース制	文科系 理科系 (3年生)	特別には何もしていない	3年生 3学期 の補習	各学年あり 希望者のみ	1年3 2年3 3年3 (9)	1年2 2年2 3年2 (6)	77.6%	88.0%
T 1	105 コース制と 選択制	文科系 理科系 (2年生)	学習の手引書を配布, 1日5時間 の学習を指導	補習・ 質問教 室添削	各学年あり 全員参加	1年3 2年3 3年6 (12)	1年3 2年3 3年4 (10)	91.2	91.2
T 4	105 コース制と 選択制	文科系 理科系 (2年生)	学習の手引書を配布, 1日4時間 の学習を指導	補習・ 質問教 室添削	各学年必要 に応じてあり 全員参加	1年3 2年3 3年6 (12)	1年3 2年3 3年3 (9)	92.0	92.8

注) * 印の生徒の評価は、「力を入れていると思う」と答えた者の割合。

校との間には、学習の組織化の違いはないはずである。

では実際には、この3校の学習の組織構造はどうなっているのだろうか。ここでは学習の組織構造を、大学入試への志向という視点から、「標準化(standardization)」と、「特化(specialization)」という2つの構造変数⁴⁾でとらえていくことにする。

表V-2は、学校経営調査(インタビューと文書分析)から得られたデータをもとに、学習の組織構造に関する項目をまとめたものである。この表から見る限り、A1校の学習の組織構造は、T1校、T4校に比べ、大学入試に向けてゆるやかな構造をもっていると判断することができる。コース分けの時期(特化)、家庭学習の指導(標準化)、校内実力テスト回数(標準化)など、どれをとっても、A1校は、T1校、T4校の2校に比べ組織の「標準化」の程度も低く、「特化」の程度も低い。このことは、生徒による自校の経営評価にも表われている。「教科指導」に「力を入れている」と思う者の比率は、T1校、T4校の2校に比べ低い数値を示しているのである。

次に、T1校とT4校との違いを見る。ここで見る限り、両校の間には、A1校との間に見られたほどの顕著な違いはない。コース分けの時期、校内実力テストの回数、家庭学習の指導については、概ね同じ組織構造をもっている。また、生徒による自校の学校経営の評価にも、大きなちがいはない。これらより、T1校とT4校と学習の組織構造には違いはない、と言うことができるのである。

このように3校の学習の組織構造を比較してみると、①T1校とT4校とは、A1校よりも学習の組織化の程度が高い。②T1校とT4校との間には、組織構造の顕著な差異は見られない、という結論を下すことができる。先に設定した仮説命題に基く予想は、①T1校は、T4校・A1校に比べ、学習の組織化の程度は高いであ

う。②A1校とT4校との間には、組織構造の顕著な差異はないであろう、と考えられた。

予想・(T1校) > (T4校) = (A1校)

結果・(T1校) = (T4校) > (A1校)

このような、予想と結果のずれは、先の仮説命題が、生徒の勉強への関与を十分には説明しつくしてはいないことを意味すると考えるべきであろう。なるほど、T1校とA1校との勉強への関与の差異は、両校の組織構造のちがいで説明がつく。従ってこの点では先の仮説命題は妥当することになる。ところが、学習の組織構造において違いのないT1校とT4校の間にも、実際には勉強への関与の違いが存在する点は見逃せない。この点については、先の仮説命題では説明できないのである。学習の組織構造と、生徒の勉強への関与とを、単純な1対1対応といいきるのは誤りだといえよう。

4. 授業(学習組織の実行過程)

学習の組織構造の点では違いのないT4校とT1校において、なぜT4校の生徒はT1校に比べ勉強に肯定的な関与を示さないのか。この疑問を解く鍵は、標準化と特化という構造変数によってはとらえることのできない両校の差異の中にある。

ここでは授業に着目しよう。授業は、学校の組織的統制をうけながらも、なお、専門職としての教師に自由裁量の余地が残されている営為である。それ故、カリキュラムやクラス編成の仕方においては統制下にあっても、そこで行なわれている授業には多様性がありうる。しかも、教育的知識の伝達もっばらこの授業を通じて行なわれる。従って、生徒の勉強への関与は、授業のあり方によって大きく影響されると考えることができるのである。

このような理由から、T1校とT4校との授業についての比較を行なっていきたい。しかし残念なことに、今

表 V-3. 授業の進捗計画の比較

学校	科目	英文法・英作文	数 学 III	物 理 II	日 本 史
T1校		3年生, 2学期末に教科書を終了	3年生, 9月末に教科書を終了	教科書(物理II)を3年生2学期中に終了	「安土・桃山時代」までを3年生の5月で終了
T4校		3年生, 1学期末に教科書を終了	3年生, 1学期末に教科書を終了	教科書(物理II)を3年生11月中旬に終了	「安土・桃山時代」までを2年生で終了
差 異		4ヶ月 T4校が早い	1ヶ月 T4校が早い	1ヶ月 T4校が早い	2ヶ月 T4校が早い

注1 両校の生徒にそれぞれ配布されている学習の手引き書より作製。

表 V-4. 授業の進め方への反応 (学校・成績別) (%)

学 校	今 の 成 績 (自 己 評 価)	T 1 校			T 4 校		
		上 位	中 位	下 位	上 位	中 位	下 位
先生の授業の進め方が早すぎてついていけない科目が多い	は い	13.2	<< 31.4	< 38.9	33.3	37.5	<< 69.2
	い い え	86.8	>> 66.7	61.1	66.7	62.5	>> 30.8
授業でわからない点は、いつまでもそのまましておかない方だ	は い	56.6	51.0	55.6	66.7	>> 32.8	> 20.5
	い い え	43.4	49.0	44.4	33.3	<< 67.2	< 79.5
N (実数)		53	51	18	21	64	39

回の調査では、両校の教師が教室でどのような授業実践を行なっているのかについての十分なデータは得られなかった。そこで、ここでは、授業の一つの側面として授業の〈進め方〉をとりあげて比較することにした。授業の進め方は、年間の進捗計画という形で大きく統制されている。何月までにどの範囲までを教えるかについては概ね組織的に決定されているのである。従って、T1校とT4校との各教科の年間指導計画を比較することによって、両校で行なわれている日々の授業の進め方をも推定、比較が可能となるのである。しかも、授業の進め方は生徒の勉強への関与と密接な関係があると予想することができる。

表 V-3 は、比較可能な科目について、T1校とT4校との授業の進捗計画(組織的統制)の違いを示している。1ヶ月から2ヶ月、T4校の方が進捗が早い科目がいくつかある。データに限界があるとはいえ、表にみられる傾向は、T4校の方がT1校よりも授業の進め方が早いことを示している。

このような授業の進め方の違いは、次の2つのルートを通じて生徒の勉強への関与に影響を及ぼしていると考えることができる。

(a) 生徒の分極化⁵⁾への影響

授業の進め方は、とりわけ成績下位者に圧力をかけ

ることによって、成績による勉強への関与の差異を拡大すると予想される。授業の進め方が早すぎる場合、成績下位者の授業からの離反を促進し、勉強への否定的な関与へと導く。こうして、成績上位者と下位者との間で、勉強への関与の差異が拡大していくと考えられるのである。

(b) 生徒の勉強に対する意味付与への影響

授業の進め方の違いは、単に、スピードの問題としてばかりか、それに象徴されている学校側の学習への意味付けの違いとしても捉えなければならない。すなわち、学校の学習への意味付けの違いは、生徒の学習への意味付けの違いを導き、それが、勉強への関与の違いとなってあらわれてくる、と予想されるのである。

このような2つのルートを通じて、授業の進め方は、生徒の勉強への関与に影響を及ぼすと考えられる。

a 生徒の分極化への影響

表 V-4 は、T1校とT4校について、授業の進め方についての生徒の反応をみたものである。表よりT4校では、成績下位者の約7割もが、「先生の授業の進め方が早すぎてついていけない科目が多い」と、答えている。それに対し、T1校では、成績下位者のうち約4割がそう答えているにすぎない。また、T4校では、「授業でわ

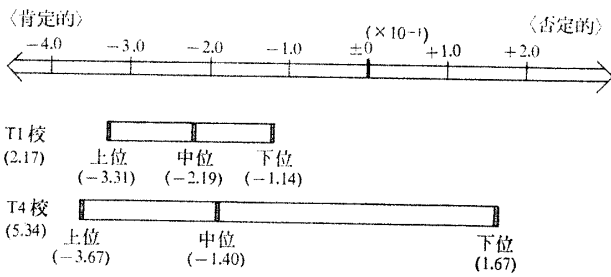


図 V-2 勉強への関与

学校別・成績別サンプルスコア平均点

注 1 学校名の下の () 内の数字は下位者と上位者の差を示す。

からない点はいつまでもそのままにしておかない方だ」と答える者は、成績下位者のわずか 2 割にしかないのに対し、T1 校では成績のいかんにかかわらず、半数以上がそう答えている。

このように、授業の進め方の違いは、主に成績下位者への負担の違いとして表われている。授業の進め方の早い T4 校では、その早さのために、成績下位者への負担が大きくなり、大部分の者が授業についていけなくなっている。T1 校とは大きな違いである。この結果は、両校における生徒の分極化の違いを示唆しているといえる。

図 V-2 は、T1 校と T4 校について、それぞれの学校内での成績（自己評価）ごとに、勉強への関与尺度のサンプルスコア平均点をプロットしたものである。ここで、T1 校においては成績による勉強への関与の程度の差は見出されない。それに対し、T4 校では、成績の上・中位者は、T1 校と同程度の肯定的関与を示している反面で、下位者はひときわ否定的な関与を示している。成績による関与の差異が極めて大きいわけである。その結果、下位者の否定的関与が、T4 校全体における、勉強への肯定的関与の程度（サンプルスコアの平均点）を下げている、と考えることができる。

このように、T1 校と T4 校とでは、授業の進め方の差異に起因した生徒の分極化の差異が、見られるのである。

b. 生徒の勉強に対する意味付与への影響

次に、授業の進め方が、生徒の勉強に対する意味付けに及ぼす影響について見ていく。

授業の進度計画は、学校によって多様である。その差異は、単にスピードの問題にとどまるわけではない。3 年間という決められた時間の枠に、どのような学習をどのようなペースで編成してゆくか、という学校側の決定は無作為な行為ではない。その根底に、生徒の学習の内

容や密度、そして目的についての各学校の目標が、前提となっていると見るのであり得るのである。ゆえに、授業の進度計画は、学校の教育姿勢自体の一つの表出であり、それはとりもなおさず、生徒にとっても、学習のあり方を規定される要因となるのである。

事例を見よう。先に述べた通り、T1 校と T4 校との授業の進度計画を比較すると、いくつかの科目で、T4 校の方が進度が早いことがわかる。T4 校では、教科書を早く終えて、残りの授業を問題演習の時間にあてているのである。このような、学校側の措置は、授業や学習に対して受験対策の意味を強く付与するものと見られる。このような意味付けの方向は、教師のパースペクティブにも表われてくる。T4 校の教師は、T1 校の教師に比べ、ひとりて教科書を進んでやる生徒や、専門書に興味をもつ生徒を問題視する傾向があった。ここには、T4 校の教師の、受験により強く志向したパースペクティブがみてとれるのである（第 VIII 章参照）。

このような、両校における組織や教師による学習への意味付与の違いは、生徒にどう影響しているだろうか。表 V-5 は、T1 校と T4 校の生徒の勉強への意味付けの違いをみたものである。T1 校の生徒は、T4 校に比べ勉強することを本分だと思い、将来の職業や生活に役立つものと見なす傾向が強い。つまり、T1 校の生徒は、勉強に道徳的・本来的な意味付与をしているといえる。それに対し T4 校の生徒は、T1 校に比べ、勉強は受験に役立つだけとみなす傾向が強い。T4 校の生徒は、打算的な意味を付与しているのである。このような意味付けの違い、つまり動機の違いが、勉強への関与の違いとしてあらわれていると考えることができるのである。

図 V-3 は、勉強への意味付けと、勉強への関与との関係を示している。勉強に本来的・道徳的な意味を付与している者ほど、勉強に肯定的な関与を示しているのがわかる。T1 校と T4 校との授業の進め方の違いは、両校の勉強への意味付与の違いを通して、生徒の勉強への関与の違いを生んでいると思われるのである。

表 V-5. 勉強への意味付与

質問項目	学校	
	T 1	T 4
勉強することは高校生の本分だと思う	84.0	> 72.8
高校での勉強は将来の職業や生活に役立つと思う	44.8	> 31.2
高校での勉強は受験に役立つだけだと思う	64.8	< 80.0

注 1 数字は「ひじょうにそう思う」と「どちらかといえはそう思う」との合計。

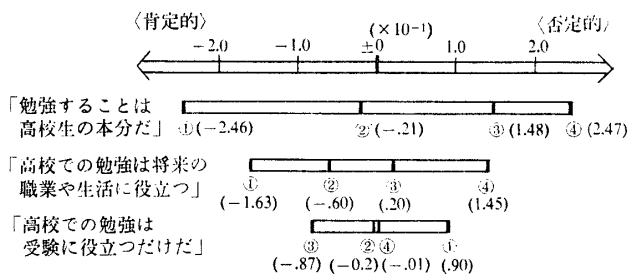


図 V-3 勉強への関与と勉強への意味付与 (サンプルスコア平均点)

注①…「ひじょうにそう思う」、②…「どちらかといえばそう思う」、③…「どちらかといえばそう思わない」、④…「全然そう思わない」を示す。

これまで、Aグループ3校についての比較分析を行ってきた。この事例は、学校階層上の地位は同じでも、生徒の勉強への関与に学校間の差異が見られることを示していた。そしてその差異は、学校の構成する学習の組織構造の違いによって、ある程度説明できることが、明らかにされた(T1校<A1校に関して)。しかし、T1校>A4校の関係は、構造変数によってはとらえきれない要因が介在していることを示していた。組織構造と生徒との関連は、動的なプロセスなのである。授業の進め方と生徒の分極化との関係は、そうしたダイナミクスの一つを例示している。

B. 行動の組織構造と規則への関与

次に、学校の行なう行動の組織化(規律の体制 disciplinary regime)と生徒文化との関連について見ていくことにしよう。ここでは、行動の組織化が生徒文化に及ぼす影響を、(1)生徒のまじめさ、と(2)生徒の規則遵守の動機、の2つの面からとらえていくことにする。前者は、規則によって統制された結果としての生徒の行動様式を示し、後者は、そのような行動に付与された意味を示す。この2つをとらえることによって、生徒の規則

への関与を把握することができるのである。

1. 生徒のまじめさ(行動の統制)

生徒のまじめさは、生徒が規則を遵守しているかどうかを示す指標であると思なすことができる。ここでは、自校の生徒のまじめさについての生徒の評価(地域の他の学校と比較して、すぐれているか劣っているか)をもとに分析を進めていくことにする。生徒のまじめさにおいて、すぐれていると評価されている学校ほど、生徒の行動は規則を遵守しているものと見ることができる。

表 V-6 は、学校階層グループ及び各学校ごとに生徒のまじめさについての自校の評価を表わしている。はじめに、学校階層グループについて見ると、学校階層上の地位が高いほど、自校の生徒のまじめさをすぐれていると評価する傾向がある。これは、学校階層上の地位が高いほど、生徒が規則遵守の行動様式をとっていることを示唆する。学校階層上の地位が高いほど、生徒は学校に適応的であるという従来の研究の知見と一致するところである。

次に、学校階層グループごとに、学校を比較してみよう。Aグループでは、T1校、T4校、A1校の順で、Bグループでは、A3校、T5校、A2校、T2校の順、Cグループでは、T3校、T6校、A4校、A5校の順で、すぐれていると評価されている。勉強への関与の場合と同様、ここでもCグループの学校間には差異が小さい。それでも、Aグループ、Bグループ内の学校間の差異は顕著である。

このような学校間の差異は、学校の行なう行動の組織化とどのような関係があるのだろうか。ここでは、行動の組織化を標準化の点でおさえ、生徒のまじめさとの関連を見ていくことにしよう。

表 V-7 は、経営調査のデータから、各学校の行なう行動の組織化(規律の体制)についてまとめたものである。表の右から2番目の欄の白ヌキの数字は、各学校階

表 V-6. 生徒のまじめさ

	Aグループ	Bグループ	Cグループ	Aグループ			Bグループ				Cグループ			
				A1	T1	T4	A2	A3	T2	T5	A4	A5	T3	T6
生徒のまじめさ	2.15	2.50	3.19	2.62	1.69	2.17	2.90	1.81	3.02	2.26	3.23	3.40	2.95	3.16
順位	①	②	③	③	①	②	③	①	④	②	③	④	①	②

注1 数字は「1. すぐれている」、「2. ややすぐれている」、「3. やや劣っている」、「4. 劣っている」の4ポイントスケールの平均点。数値が小さいほど、すぐれていることを意味する。

注2 順位(白ヌキの数字)は、各グループ内での順位を示す。

表 V-7 各 校 の 行 動 の 組 織 構 造 (規 律 の 体 制)

学校階層グループ	学 校	服 装 検 査	バイク免許(処罰)	喫茶店	アルバイト	昼食をとる場所の規定	遅刻指導	酒・タバコ	旅行	式典への入場	外 泊	グループ内での順位	生徒のまじり
A	A 1 普 (8.21)	年3回、於各H.R.生徒に予め知らせる(髪は自己ポインメント設定)	前日まで(現在検討中)	喫茶店	届け出制(特殊許可)	学校の敷地内	検査有年3回(予め知らせる)	一週間停学(現認のみ、年4~5時)	届け出制(許可)	毎クラス教師番号入場	規定なし	③	③
A	T 1 普 (8.10)	年4~5回、於校門生徒に予め知らせる、10位ポイントを設定	一切許可しない(内規あり)	禁止	文面一許可制(但し全可許可しない)	校内に限定	入室許可制(具体的指導なし)	耳には入るが現認せず→処分なし	許可制(但し友人だけ許可しない)	毎クラス群れをなす	禁止	①	①
A	T 4 普 (8.31)	なし	一切許可しない(免許預り注意)	禁止	全面禁止	限定(教室と食堂)	なし	口頭注意	許可制(女子は余り許可しない)	欠	禁止	②	②
B	A 2 普 (7.46)	なし	許可制(とうら指しなさい)	禁止	許可制(特殊許可)	HR or 庭	入口で生徒と保護者(印)を撮る	停学(5日間)	届け出制(許可)	毎クラス群れをなす	(一応)禁止	④	③
B	A 3 普 (6.58)	年10回+毎朝於講堂、男女別行進し、教師の作るゲートを通りぬける	50ccまで届け出制(特殊事情ない限り許可しない)	禁止(訓戒)	原則として禁止	校内に限定	毎朝チーフ(5日を書き換)	14日以上停学、校内巡視する	届け出制(禁止するもの多)	欠	禁止	①	①
B	T 2 普 (6.61)	毎月1回、於昇降口、予(スキウチ有)、ポイント設定(SHR)において実施することもある)	特殊な場合のみ許可(禁止前提)	禁止(指導部長、校長、学校長訓戒)	許可制(特殊な時のみ)	校内に限定	入室許可証制	5~7日の家庭謹慎	届け出制(通学許可)	バラバラと入場後整列	規定なし(学区では許可すのT2のみ)	③	④
B	T 5 普 (7.41)	入学後衣かえ後、於校門予告	許可しない(免許預り)	禁止	原則として禁止	教室	遅刻証制	こっそりやる→口頭注意	届け出制(ふつつ許可)	欠	禁止	②	②
C	A 4 商 (5.20)	年5~6回 体育館 or HR	特殊な場合のみ許可(禁止前提)	禁止	許可制(ほとんども認め)	校内に限定	たび重なる父兄召換	停学(校内巡視を実施)	許可制(無断→停学)	欠	できるだけしうに指導	④	③
C	A 5 工 (5.09)	月1回、生指部教師・HRTによる。1週間前に予告	申告のうえ許す(125ccまでは禁止)	学校指定(喫茶店以外)	許可制(特殊な許可)	校内に限定	毎朝 check (顧問2名つく)	停学10日以上(校外を問わない)	届出制(男子教員のみ)	欠	できるだけしうに指導	③	④
C	T 3 商 (5.19)	月1回、於講堂、予め知らせる、ポイント設定(その他、臨検年4~5回あり)	禁止(3年2学期まで)(家庭謹慎3日間)	禁止	許可制	校内に限定	検査なし(実態調査は実施)	教頭訓戒 or 家庭謹慎3~5日(初犯に再犯、発見者別に細かい内規がある)	許可制(キャンプは海軍は保護者付)	並ばず入場後整列	禁止(厳重注意)	①	①
C	T 6 工 (5.10)	第1学期に数回、2学期は始業式、自己点検表(書式有)	同	禁止	届け出制	校内に限定	遅刻証をもつて入室	欠	届け出制(許可)	欠	禁止	②	②

注 1. () 内は中学卒業時成績の自己評価。9段階、上位ほど大きな数値。注 2. 右から2番目の欄の白スキの数字は各階層グループ内での標準化の程度の順位を示す。注 3. 最右欄の白スキの数字は生徒のまじりめさについての各階層グループの順位を示す。

表 V-8. 規則に従う動機 (規則への疎外的関与)

(%)

	グループ別			Aグループ			Bグループ				Cグループ				
	A	B	C	A1	T1	A4	A2	A3	T2	T5	A4	A5	T3	T6	
注意や罰をうけるから仕方なく規則に従っている	はい いいえ	26.1	46.4	55.4	36.8	21.6	20.0	46.4	70.4	45.6	23.2	68.8	56.8	45.6	50.4
		73.9	53.6	44.6	63.2	78.4	80.0	53.6	29.6	54.4	76.8	31.2	43.2	54.4	49.6
順位		③	②	①	①	②	②	②	①	②	④	①	②	④	③
行動の標準化の順位		/			③	①	②	④	①	③	②	④	③	①	②
生徒のまじめさの順位		①	②	③	③	①	②	③	①	④	②	③	④	①	②

層グループで、標準化の程度を順位づけたのである。Aグループでは、T1, T4, A1の順、Bグループでは、A3, T5, T2, A2の順、Cグループでは、T3, T6, A5, A4の順で、それぞれ標準化の程度が高い(規則によってとり決められている事項が多い)。この順位と、先の生徒のまじめさの順位(表V-7の最右欄白ヌキの数字)とを対応させて見ると、概ね、標準化の程度が高い学校ほど、生徒のまじめさにおいて、すぐれていることがわかる。学校階層上の地位をコントロール(一定に)した場合、学校の行なう行動の組織化は、概ね、生徒のまじめさと対応しているのである。つまり、学校の規律の体制が厳しいほど、生徒は規則を守るように行動しているのである。このことは、学校の行なう行動の組織化が、生徒の行動様式を統制している、ということを示唆している。しかし、このことは、生徒がその行動に付与している意味までも、学校が統制していることを示しているわけではない。

2. 規則遵守の動機 (行動への意味付与の統制)

そこで次に、生徒がどのような動機から規則を守って行動しているのか、生徒の行動に付与された意味について見ていくことにしよう。

表V-8は、規則に従う動機として、「注意や罰をうけるから仕方なく規則に従っている」という項目への反応を示したものである。この項目は、規則への疎外的な関与を測る指標として見ることができる。強制的結果として、不本意ながら規則に従っている、という動機(遵守行動に付与された意味)を示しているのである。

規律の体制が厳しいほど、従って、強制的な統制の力が強いほど、生徒は、疎外的な関与を示すことが予想される。実際には、どうだろうか。

はじめに、学校階層グループ間の差異を見ておこう。表より、階層上の地位が低いほど、「仕方なしに従って

る」と答える率が高い。階層上の地位が低いほど、規則に疎外的な関与を示しているのである。この結果も、従来の知見と一致する。

次に、各学校ごとに見よう。AグループではA1校、BグループではA3校、CグループではA4校が、それぞれのグループ内で、もっとも疎外的関与が高い学校である。疎外的関与について各学校階層グループ内で、高い方から順位をつけ、先ほどの行動の標準化の順位、生徒のまじめさの順位と対応させて見ると(表V-8の下3段の白ヌキの数字)、疎外的関与と、行動の標準化、生徒のまじめさとは、一貫した対応を示していることがわかる。つまり、標準化の程度が高く、生徒がまじめであることと、生徒が規則に疎外的な関与を示すということとは、1対1に対応しているわけではないのである。

この結果は、次のことを意味する。すなわち、学校の行なう行動の組織化は、生徒の行動を統制することによって、生徒を規則に従わせることはできる。しかし、ここで見たように、行動の組織化と生徒の規則遵守行動の動機とは、1対1に対応しているわけではない。つまり学校組織は、生徒が行動に付与する意味までもを統制しているわけではないのである。従って、行動の組織化と生徒の関与とは、1対1に対応していないことになる。

3. 媒介要因

行動の組織化と生徒の規則への関与とは、なぜ、1対1に対応しないのだろうか。この問題を解くために、ここでは次の2つの媒介要因について考える。

(1) 教師の逸脱許容範囲 (行動組織の実行過程)

学校の行なう行動の組織化は、教師によって媒介されている。同じ規律の体制をもっていても、教師の指導如何で、生徒への影響もかわってくる。規則の標準化の程度が低くても、教師の指導が厳しい場合には、生徒の規則への関与も疎外的になる。つまり、教師の

逸脱許容範囲が狭いほど、規則の強制的色彩は濃くなり、生徒の疎外的関与を高めると予想することができる。

(2) 生徒の規則の正当化 (行動組織への意味付与)

規則の標準化の程度が高く、教師の逸脱許容範囲が狭い場合でも、生徒がそのような学校の規律の体制を正当化している場合には、規則への疎外的関与は生じない。つまり、生徒による規則の正当化の程度が高いほど、規則への疎外的関与は低くなると予想されることが出来る。

この2つの媒介要因のうち、(1) 教師の逸脱許容範囲については、「多少の校則違反は大目にする先生」と「細かいことまで口うるさい先生」が、それぞれ、学校にどれくらいいるのかを生徒に評価させたものを指標として用いる。(2) 生徒の規則の正当化については「校則は校則だから当然守るべきだと思う」という項目への「はい」、「いいえ」の反応を指標として用いる。

この2つの媒介要因を用い、各学校階層グループごとに、行動の組織化と規則への関与との関係を追っていくことにしよう。

a. 事例 1 A グループ 3 校の比較

表 V-9 と表 V-10 とは、各グループの学校について先の2つの媒介要因の指標となる質問への反応を示したものである。はじめに A グループの3校について見よう。教師の逸脱許容範囲について見ると、T 4 校では、他の2校に比べ、「大目に見る先生」が多く、「口うるさい先生」が少ない。T 4 校の教師の逸脱許容範囲が、他の2校に比べ広いことがわかる。T 4 校では、規則の標準化の程度は、A 1 校より高かったが、実際の規則の適用は、少ないと判断することができる。標準化の程度が高い T 4 校において、生徒が、A 1 校の生徒よりも規則に疎外的関与を示すことが少ないのは、この逸脱許容範囲の違いによって説明することができるだろう。

ところが、T 1 校と A 1 校との間には、教師の許容範囲の差異が見られない。標準化の程度が高い T 1 校の生徒が、A 1 校の生徒よりも規則に疎外的関与を示す者が少ないことは、教師の許容範囲の違いによって説明できないのである。これを説明するのが、表 V-10 に示されている生徒の規則についての正当化である。表を見ると T 1 校の生徒は、「校則は校則だから当然守るべきだと

表 V-9. 教師の逸脱許容範囲

(%)

質問	学校	A グループ			B グループ				C グループ			
		A 1	T 1	T 4	A 2	A 3	T 2	T 5	A 4	A 5	T 3	T 6
多少の校則違反を大目にする先生	たくさんいる	29.6	28.0	57.6	5.6	1.6	9.6	19.2	4.8	6.4	6.4	16.0
	少しいる	64.0	60.8	39.2	61.6	37.6	67.2	68.8	60.0	64.0	68.0	61.6
	ほとんどいない	5.6	11.2	3.2	32.8	60.8	23.2	12.0	35.2	28.8	24.8	21.6
細かいことまで口うるさい先生	たくさんいる	18.4	24.0	8.0	64.0	59.2	39.2	25.6	58.4	42.4	46.4	32.8
	少しいる	69.6	57.6	52.8	34.4	36.8	54.4	59.2	38.4	48.0	44.0	58.4
	ほとんどいない	12.0	18.4	39.2	1.6	4.0	6.4	15.2	3.2	9.6	8.8	8.8

注 不明・無解答は省略。

表 V-10. 生徒の規則への正当化

(%)

質問	学校	A グループ			B グループ				C グループ			
		A 1	T 1	T 4	A 2	A 3	T 2	T 5	A 4	A 5	T 3	T 6
校則は校則だから当然守るべきだと思う	はい	74.4	83.2	73.6	76.8	63.2	72.8	72.8	54.4	62.4	72.8	76.0
	いいえ	25.6	16.8	26.4	23.2	36.8	27.2	27.2	45.6	37.6	27.2	24.0

思う」と答える者がA1校よりも多い。つまり、T1校の生徒は、規律の体制は厳しくとも、それを正当化する者が多い。それが規則への疎外的関与の違いにあらわれていると考えることができる。A1校では、行動の標準化の程度はAグループ内最低であるにもかかわらず、教師の許容範囲が狭いこと、生徒による規則の正当化の程度が低いことから、規則への高い疎外的関与が生じているのだと考えることができる。

b. 事例2 Bグループ4校の比較

次にBグループ4校の場合を見よう。教師の逸脱許容範囲について見ると、T5、T2、A2、A3の順で広い。生徒の正当化について見ると、A2、T2、T5の3校の間には、差はないが、A3校だけが、正当化の程度が低い。A3校は、行動の組織化の標準化も高く、教師の許容範囲も狭く、その上、生徒による規則への正当化も低かった。こうした要因が複合して、A3校の生徒の規則への疎外的関与の度合を高めているのだと考えることができる。

これとは反対の場合がT5校である。T5校は、A3校について行動の組織化の標準化が高かった。にもかかわらず、T5校は、教師の逸脱許容範囲がBグループでもっとも広く、生徒の規則に対する正当化の程度も高い。こうした要因から、T5校の生徒の規則への疎外的関与が低くなっているのだと考えることができる。

また、A2とT2の両校については、正当化の程度については差がなく、標準化の程度はT2校の方が高いが教師の許容範囲はA3校の方が狭い。こうした結果が、規則への疎外的関与において、両校間の近似性を生み出しているのだと考えることができる。

ここでは、Cグループの事例について、分析を行なわないが、Aグループ、Bグループで試みた、2つの媒介要因を用いた説明は、Cグループについても概ね、あてはまる。

C. まとめ

本章では、生徒の学習と行動の2つの領域について、学校組織との関連を事例的に分析してきた。本章で示されたいくつかの事例は、学校の組織構造と生徒文化とが1対1には対応していないことを例示している。組織構造と生徒文化との間には、複雑な力動的メカニズムが存在する。そうしたメカニズムの中で、組織を動かしている教師の活動（授業の進め方や逸脱行動の許容）と、生徒の主観的な解釈過程（勉強への意味関与や規則の正当化）とが重要な媒介要因であることが、仮説的に提示された。この仮説を検証する、より詳細な調査研究が俟

たれるところである。

(刈谷 剛彦)

注

- 1) Kingの用語に従えば、前者は *instrumental order*、後者は *expressive order* にあたる。R. King, *op. cit.*, p. 7.
- 2) A. エチオーニ、綿貫謙治監訳『組織の社会学的分析』昭和41年、15頁。なお、「関与」の原語は“*involvement*”である。
- 3) ここでAグループ3校に分析対象をしぼるのは、この3校の比較に、学習の組織構造と勉強への関与との一つの典型的な関連が示されていると考えたからである。
- 4) 「標準化」とは、ここでは、規則やルーティン等によって、組織的に取り決められている活動の範囲と数について、「特化」とは、生徒の属性に応じて異なる処遇について意味する。R. King, *op. cit.*, p. 8.
- 5) 「分極化(*polarization*)」とは、学校によって行なわれる生徒の「分離化」(*differentiation*) に基いて、生徒が、自ら分化していく、生徒の側の過程を意味する。C. Lacey, “*High-town Grammer*” 1970, Manchester Univ. Press, p. 57.

VI. 学校経営と生徒の学校への適応

本章では学校経営が、生徒の学校への適応にどのような影響を及ぼしているかを検討する。生徒の学校への適応を分析する尺度として、生徒用質問紙から関連質問事項11項目を選択、林の数量化理論第III類を適用し、その第1根を用いた。適応尺度を構成する11の質問項目とカテゴリー・ウエイトは表VI-1に示したとおりである。なお、ここで言う学校への適応とは、学校生活全体への適応を意味している。

A. 分析の方法

この章では、生徒の学校への適応を検討するに際し、

1. 生徒の「認めてくれたり期待してくれる先生の有・無」の認知、
 2. 生徒の部活動参加形態、
 3. 生徒が高校入学時に「今の学校に入りたかったか否か」、
 4. 生徒の学校内での現在の成績、
- の4つの属性を用いる。具体的方法としては、林の数量化理論第III類で、学校別・属性別にグループを作り、そのサンプル・スコアの平均点の布置によって、それぞれの属性と学校への適応度の関連を明らかにし、それらの連関が学校階層上の地位及び学校経営にどのように規定されているか検討をする。

B. 対象校の学校経営の特色

分析対象校の学校経営の特色を要約したものが表VI-2である。この表は、学校経営の可視的部分の特色を概説したもので、教師が生徒に実際に接する時点での教師＝生徒間の相互作用過程まで明らかにしているものではない。しかしながら、この表から、各対象校の経営の力

表 VI-1.

適応度 (疎外感)		固有値 0.253
各項目のカテゴリーウェイト (数量化 III 類・第 1 根)		相 関 係 数 0.503
↑ 適応度 高い	授業以外での先生との接触到満足	-1.87
	学校内の生活が楽しい	-1.76
	先生に親しみを感ずる	-1.49
	学校での生活にはりあいを感ずる	-1.44
	学校を休みたい気持ちにはならない	-1.42
	学校のやり方に不満を感じない	-1.21
	他の高校にかわりたいと思わない	-1.13
	この学校の生徒であることに誇り	-1.03
	学校生活楽しい	-0.71
	早く社会に出たいと思わない	-0.56
	今いるクラスにとけこめる	-0.54
	学校のやり方に不満を感じる	0.42
	授業以外での先生との接触到不満	0.46
	早く社会に出て働きたい	0.52
	学校の外での生活の方が楽しい	0.56
	学校を休みたい気持ちになる	0.71
	先生に親しみを感ずらない	0.79
	できることなら他の高校にかわりたい	1.10
	この学校の生徒であることに誇りでない	1.10
今いるクラスにとけこめない	1.17	
学校での生活にはりあいを感ずらない	1.21	
学校生活楽しくない	1.97	
↓ 適応度 低い		

点や、主たる方針を読みとることは可能である。では、それぞれの学校の経営の特色をみてみよう。

まず A グループの学校についてみると、A 1 の学校では、生徒の自立を生徒指導上の主たる方針としており、校内での行動の標準化の程度は高いが、受験を志向した学習の組織化の程度は弱く、さらに、多様にわたる部活動を用意し、また、校外での行動の標準化の程度も低い。T 1 校は、学習指導の側面への力の入れ方が相対的に強い。T 4 校では、校内での行動の標準化の程度が全対象校中、最も低く、また部の数が多いことも目立つ。T 4 校は、A グループの他の 2 校とくらべると、すべての側面で生徒の自主性を尊重していると言えよう。B グループの学校では、A 2 校で生徒のしめつけが弱い傾向がうかがわれる。A 3 校は、校内・校外とも行動の標準化の程度が高く、また受験志向の学習の組織化の程度も強い。これにたいして、部の数は少なく、部活動参加者も 40.8% と少ない。こうしたことから、A 3 校で

は学校経営の全側面で生徒を厳しくしめつけていることが推測される。T 2 校は、部の数が少ないことが目立つが、他の側面では学校経営上の特色の見られない学校である。T 5 校は、学校経営の全側面で受験体制が志向されているが、運動部参加者が多いこと、行動の標準化の程度が極端には高くないことなど、A 3 校ほどはしめつけが強くないと考えられる。最後に C グループの学校について、A 4 校では、校内・校外とも行動の標準化の程度は低い。また、部の種類・参加者がともに多く、部活動を通して生徒を教育しようという A 4 校の経営の特色がうかがわれる。A 5 校、T 6 校はともに問題行動をかかえている学校であるが、両校とも部活動が学校経営のなかで占める割合は小さい。両校の相違点は、A 5 校が、校内で行動の標準化の程度が高いのに対して、T 6 校では、校外での行動の標準化の程度が高いことである。T 3 校は、A 4 校と同じく部活動の学校経営のなかでの比重が大きいが、行動の標準化の程度、とくに校外での行動の標準化の程度が高い。

最後に、A~C 各グループのグループとしての学校経営の特色について考察しておく。A グループは、行動の標準化の程度は低いが受験志向は強い。部の数は多く参加者も多い。B グループは、行動の標準化の程度が高く、部の数、参加者数ともに少ない。受験志向の学習の組織化の程度の強さについては、A グループほどではないが、B グループの生徒の学力等から考えると、相対的強度はかなり高いものと考えられる。C グループは、学校ごとに経営の差異が大きく、一概には言い切れぬが、校内での行動の標準化の程度は低く、受験志向の学習の組織化の程度も弱い。

C. 学校経営と生徒の属性別にみた学校への適応

1. 学校階層上の地位と生徒の学校への適応

学校経営による生徒の属性と学校への適応の連関を検討する前に、学校階層上の地位と生徒の学校への適応について明らかにしておきたい。なお、ここでいう学校階層上の地位とは、入学時および卒業時における生徒たちの学業達成の程度、その学校の伝統などにもとづくものであり、またその学校の所在する学区内での相対的地位である。A グループの学校は、いづれも当該学区で最も高い地位にある学校、B グループの学校は二番目、三番目の学校、C グループの学校は各学区内で今回の分析対象校中最も低い地位にある学校である。

図 VI-1 は、学校階層上の地位 (A~C) をグループ変数として、適応度尺度上におけるサンプルスコア平均点の布置を見たものである。学校階層上の地位が高い A

表 VI-2. 対象校の学校経営の特色

グループ	学校	注1 行動の標準化の程度			注2) 受験志向の学習の組織化の程度	部 活 動	
		注3 校 内	校 外	全 体		部 数	参加率% (運動部参加率)
Aグループ	A 1	3	11	11	(3)	44	60.8 (31.2)
	T 1	5	6	5	(1)	31	60.8 (51.2)
	T 4	11	5	6	(1)	45	67.2 (51.2)
	Aグループ計	2	3	3	(1)	平均 40	平均 62.9 (44.5)
Bグループ	A 2	9	7	9	(4)	39	60.8 (30.4)
	A 3	1	1	1	(2)	17	40.8 (19.2)
	T 2	5	7	7	(3)	23	52.8 (23.6)
	T 5	4	3	2	(1)	22	56.8 (45.6)
	Bグループ計	1	1	1	(2)	平均 25.3	平均 52.8 (29.7)
Cグループ	A 4	7	9	9	(1)	49	80.0 (51.2)
	A 5	2	10	8	(4)	29	47.2 (33.6)
	T 3	7	3	3	(2)	40	96.0 (46.4)
	T 6	10	2	3	(3)	35	49.6 (30.4)
	Cグループ計	3	2	2	(3)	平均 38.3	平均 68.2 (40.4)

注1) 「行動の標準化の程度」で、数字はその学校の行動の標準化の程度の強弱が全対象校中で何番目に強いかを示し、数字が小さいほど標準化の程度が強い。

注2) 「受験志向の学習の組織化の程度」で、数字は各グループ内での程度の強弱を示し、数字が小さいほど程度が強い。

注3) 「行動の標準化の程度」で「校内」と「校外」は、前者が服装検査、遅刻対策、後者がバイク、喫茶店、旅行などの取り扱いをそれぞれ含んでいる。

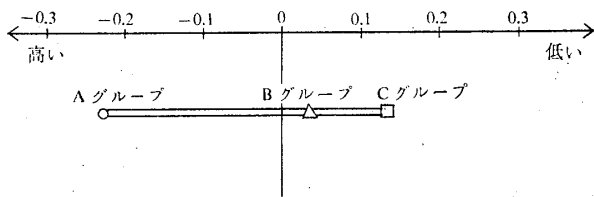


図 VI-1 適応度・学校階層上の地位別

グループの学校の生徒たちが最も適応度が高く、Bグループでやや低く、Cグループで最も低くなっていることが明らかになった。このことは従来の知見で示唆されてきたことと同じ傾向を示している。

2. 教師の期待の認知

図 VI-2 は、「認めたり期待してくれる先生の有・無」の認知と学校への適応度の関係を示したものである。学校階層上の地位の差異、学校経営の違いなどにかかわら

ず、すべての対象校で「認めたり期待してくれる先生がいる」と答えた生徒のグループの方が、「いない」と答えた生徒のグループよりも高い適応度を示している。しかも、A 1校、A 4校を除く他の学校では、両グループ間の適応度の差異は非常に大きい。教師がどれだけ生徒を認め、期待するかが、そして生徒がそれをどれだけ認知するかが、生徒の学校への適応度決定の重要な要因であると考えられる。

3. 部活動参加形態

部活動参加形態別に生徒の学校への適応度が、どう異なるか調べたものが図 VI-3 である。学校ごとに、いいかえるならば、学校経営ごとに部活動参加形態と学校への適応度は(順序が)異なっている。しいて一般的傾向をあげるなら 11 校中 8 校で文化部参加者が最も適応的であり、同じく 11 校中 8 校で以前は参加していたが今は参加していないと答えた生徒が最も適応度が低い。ここで、A 1, T 5 の 2 校について学校経営との関連から

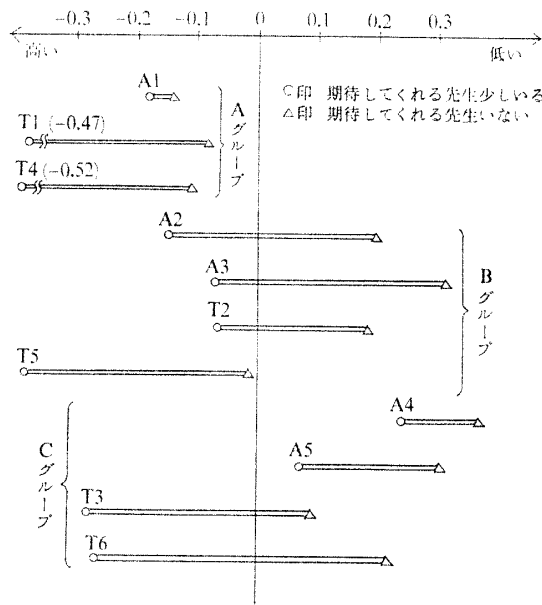


図 VI-2 適応度：学校・期待してくれる教師の認知別

検討してみよう。まず A 1 校では、参加したことはないと答えた生徒が適応度が最も高くなっている。A 1 校は校内での行動の標準化の程度が高いが、受験志向の学習の組織化の程度は低い。また、校外生活での行動の標準化の程度も低く、部活動等の課外活動も多様なものが準備されている。A 1 校の学校経営は、核となる部分は厳しく押さえ、他の部分では、生徒に自主的に判断させるやり方なのである。そのため、正課外の生活に至るまで学校側で操作しようとする他の 2 校とくらべ、生徒全体としての学校への適応度は低いのだが、部活動への参加と学校適応の関連は弱くなる。適応するか否かの踏み絵を強いられていない分だけ、他の学校であったら不適応的となっているだろう生徒が、適応的のままであることができる。したがって‘部活動からの撤退’という強烈な体験をした生徒は別として、部活動参加形態の相違が学校への適応度を大きく左右する要因とならない。A 1 校では、参加したことはないとする生徒が最も適応的であるが、運動部・文化部参加者との差はごくわずかで、参加形態別の学校への適応度の高低は問題にするほどのものではなく、むしろ、すでに述べてきたように、学校経営との関連で考えるなら、三者の間に差異がないことの方が重要なのである。

次に、T 5 校で、文化部より運動部参加者の方が学校への適応度が高いことについては、T 5 校が文化部の種類・参加者ともに全対象校中で最も少ないことが第 1 の理由と言えよう。文化部が不活発で学校内での市民権を獲得していないのにならして、運動部は活発で市民権を

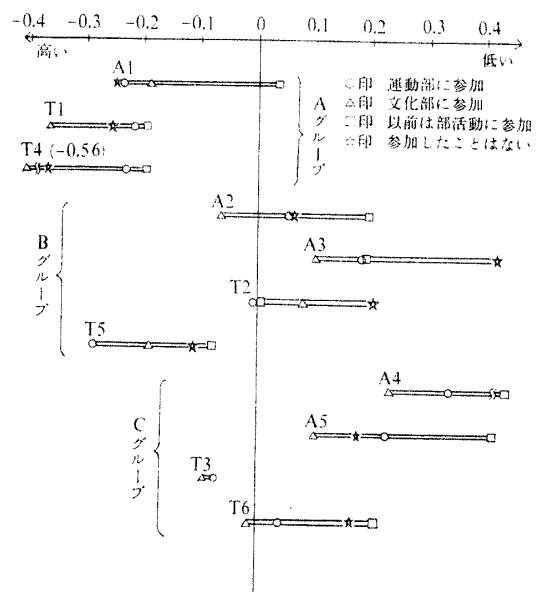


図 VI-3 適応度：学校・部活動参加形態別

注) A 4 校と T 3 校でサンプル数が少ないグループのサンプルスコア平均点は省略した。

得ている。このことが文化部・運動部への参加と学校への適応度の連関の 1 つの鍵となっているのであろう。さらに、第 2 の理由として、T 5 校は A 3 校について受験体制によるしめつけが厳しい学校であり、学校への適応のための方法は限られており、許された方法として運動部の持つ意味は相対的に大きくなっていることが予想される。

4. 入学時志望

ここで言う入学時志望とは、生徒たちが現在の高校を高校受験の際に志望していたか否かを意味する。図 VI-4 は、これを学校別に図示したものである。ここで特筆しておくべき点は、対象校 11 校すべての高校で、「今の学校に入りたかったとする生徒が最も適応的である」点である。他校を志望していた者は、いずれの学校においても、経営上の努力の甲斐なく学校への適応度が低くなっている。もちろん、学校への適応度の低い生徒が、過去の自分の気持を意識的・無意識的に歪曲させて見ているといったことも考えられよう。たとえそうであっても、他校を志望していた者が学校へ不適応的であるという傾向は重い事実として残る。

さて、図 VI-4 にもどってみると、A 4 校と T 3 校で、今の学校に入りたかったと答えた生徒が、とび抜けて学校への適応度が高くなっている。A 4 校、T 3 校が部活動が盛んであり、部活動を高校志望の際の大きな基準とした生徒が両校に多かったことによると考えられる。

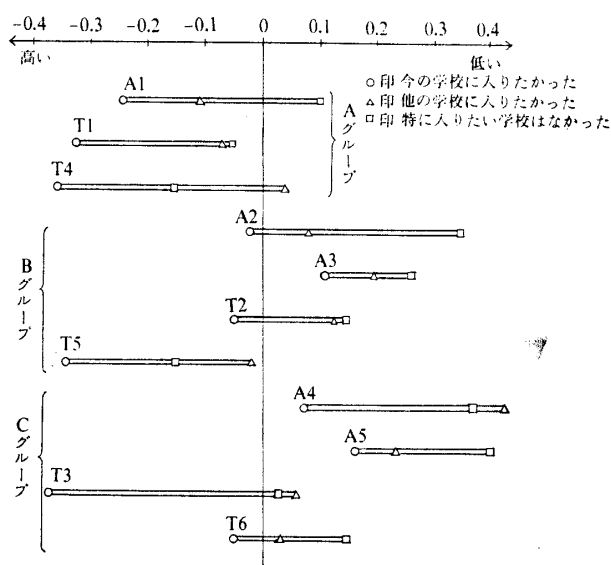


図 VI-3 適応度：学校・入学時志望校別

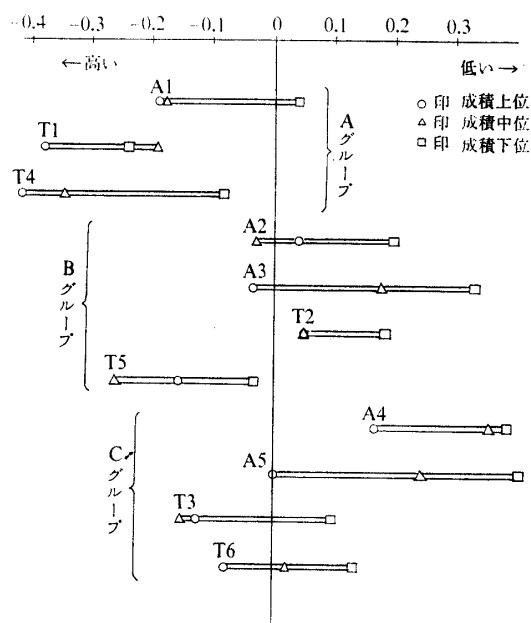


図 VI-5 適応度：学校・現在の成績別

5. 現在の成績

一般に成績がよい生徒は、学校の価値・規範の体系と自分のそれが合致し、学校への適応度が高いものと考えられている。事実、今回の調査でもAグループとCグループの学校については概ねそのとおりの傾向が明らかになった。しかし、Bグループについては、受験体制が生徒たちの実際に比して強力に進められているA3校を除いて、予想とは異なった傾向が明らかになった。成績上位者が必ずしも適応度が最も高いとは言えないのである。A3校以外のBグループの高校では、学校経営が成績中位者の価値規範体系に適合的であるのか、それとも、反学校的仲間集団があり、その集団にコミットメン

トすることによって全体としての‘学校’に適合的になるのか。今後、さらに研究することが必要である。

D. 学校経営と生徒の学校への適応

これまで、学校経営と生徒の属性別の学校への適応の関連を見てきた。次に、学校をサンプルとしたときのサンプル・スコアの平均点の布置をもとに、学校経営と生徒全体の学校への適応度について考察を行なう。

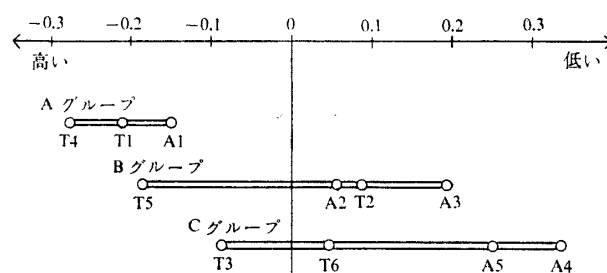


図 VI-6 適応度・学校別

図 VI-6 は、学校別の平均点を示したものである。この図から、第1に、T県の学校の方がA県よりも適応度が高いことが明らかである。T県は全国でも有数の教育に熱心な県で、学校の経営だけでなく、学校の内・外を問わず生徒に強力な指導がなされており、これがT県の生徒の学校への適応度の高さにつながっている。

第2に、同一県・同一学校階層上の地位の学校であっても、生徒の学校への適応度が異なっている。この学校適への適度の差異は、多くの部分が学校経営の相違に起因するものであろう。

ここで、同一学校階層上の地位にある学校T4校とA1校、およびT5校とA2校の2組、計4校の学校への適応度の差異を地域差を考慮しながら、学校経営との関連から考察しよう。

まず、Aグループに属するA1校とT4校をみると、T4校の方が学校への適応度が高い。両校は、ともに創立年度が古く、数々の名士を輩出している。また、両校とも自由な校風を誇りにし、そして、部活動・行事等にも力を注いでいる。しかし、行動の標準化の程度がA1校では校内で高く校外で低いのにたいして、T4校では逆に校内で低く校外で高くなっている。こうした、校内・校外指導の比重の違いは、学習指導の面でもあらわれており、このことが生徒の学校への適応度の差異を生起させているものと考えられる。すなわち、A1校では校内のしめつけの厳しい部分で疎外的となり、しめつけの弱いその他の部分で自己評価を高めようとし、T4校ではその逆のことが進行しているのである。部活動参加形

態、期待してくれる教師の認知と学校への適応の連関がこのことを裏づけよう。

次に、B グループの A 2 校と T 5 校について見ると、A 2 校の方が、学校への適応度が低く、しかも両校の差は大きい。両校とも学区内で 2 番目に高い地位にある学校であるが、T 5 校は学区で 1 番の学校を猛烈に追い上げているのに対して、A 2 校は必ずしも追い上げることを目的としていない。行動の標準化の面でも A 2 校は低く、T 5 校では高い。部活動については、A 2 校の方がやや力を入れているが、行事については、T 5 校の方が力を入れている。A 2 校と T 5 校の生徒の学校への適応の差異は、以上のような学校経営の相違によるものであろう。

E. 今後の課題

学校経営と生徒の学校への適応を、学校階層上の地位別、生徒の属性別、学校別に順に検討してきた。そして学校階層上の地位と生徒の学校への適応に概ね強い連関があるが、学校経営の相違によって生徒の属性と学校への適応度、生徒全体の適応度が異なることも明らかになった。しかし、そのメカニズムの解明は未だ不十分であり、今後、より詳細な研究が必要である。

また、今回の調査では、学校への適応が青年役割、または発達段階への適応との関連を抜きに考えられており、真の意味での高校生の疎外をとらえることはできない。自己実現の達成をみざす観点からの研究が必要である。

(樋田大二郎)

VII. 友人関係とユースカルチャー

A. 友人関係

ここでは、友人の有無、友人関係の範囲や質、友人関係に対する評価などを、学校地位別、学校別に検討する。

まず、親しい友人の有無をたずねると、学校内で親しい友人を持つ者は、全体の 92.1%、学校外で持つ者は 85.4% であり、親しい友人がいないとする生徒は、学校内、学校外ともに 1 割前後である。

学校別で見ると、A5、A4、A1 の 3 校で「学校内で親しい友人を持たない生徒」が 1 割をこえる。また、T5、T4、T1、A1 などでは、「学校外で親しい友人を持たない生徒」が多くなっている。学校内における友人の有無は、学校地位の違いによる差がみられないが、学校外の友人についてみると、C グループ (特に T3、T6、A5) で「いる」とする者が多く、A グループ (T4、T1、A1) で「いない」が多くなっている。

表 VII-1. 友人関係 (学校地位別)

友人関係の内容	学校地位		
	A グ ル ー プ	B グ ル ー プ	C グ ル ー プ
1. 学校の中に親しい友人がいる	90.9	95.4	90.8
2. 学校の外に親しい友人がいる	81.3	83.8	90.2
3. 学年のちがう友人がいる	52.9	53.6	58.6
4. 異性の友人がいる	42.3	47.4	50.9
5. 学校外の友人との方が気が合う	25.1	34.5	47.5
6. 休みの日に友人と遊びに行くことがよくある	44.5	55.4	63.5
7. 友人の家へよく遊びに行く	37.0	46.8	61.7
8. 友人とは表面的なつきあいが多い	44.5	40.8	44.4

表 VII-1 は、友人関係の質問に対する回答状況を、学校地位別にまとめたものであるが、「学校外の友人との方が気が合う」とする生徒も C グループに多く (47.5%)、A グループに少ない (25.1%)。C グループの高校の生徒は、学校外の友人とのつきあいに、大きな意義をみだそうとする傾向があるといえよう。

「学校外の友人との方が気が合う」とする生徒が特に多いのは、A5 (53.6%)、A4 (49.2%)、T6 (45.6%) であり、T4 (17.6%) や T5 (21.6%) との間には、かなり大きな差があるといえる。

次に「学年のちがう友人がいる」「異性の友人がいる」についてみると、どちらの場合もわずかながら、C グループで多く、A グループで少なくなっている。学校別で見ると、「他の学年の友人」は、A2 (67.2%)、A5 (63.7%) などで特に多く、A 県の残りの学校でも多い。逆に T5 (44.0%)、T1 (48.0%)、T4 (50.0%) などでは少なくなっている。「他の学年の友人」の有無は、学校地位の差よりも、県による差の方が大きいのである (A 県平均 60.4%、T 県平均 50.9%)。「異性の友人」の有無も、県による差が大きく、「異性の友人がいる」の多い方から 5 番目までを、すべて A 県の高校がしめている。A 県平均と T 県平均の間には、約 20% の差が生じているのである (A 県平均 57.7%、T 県平均 38.6%)。

さらに、「友人の家へよく遊びに行く」「休みの日に友人と遊びに行くことがある」という学校外での友人との交際について検討してみると、やはり C グループで肯定する者が多く、A グループで少なくなっている。C グループの生徒で、友人の家へよく遊びに行くことと答えた者は

61.7%にもなるのに、Aグループでは、37.0%にしかない。「休日の交際」でも、Cグループが63.5%なのに対し、Aグループは44.5%である。Bグループは、その中間であり、学校地位別の差がはっきりとでているのである。

学校別にみると、「休日の交際」はA5(70.4%)、A3(64.0%)、A4(62.9%)などが多く、T1(32.8%)、T5(40.8%)、T4(43.1%)などが少ない。やはりここでも県による差が大きい(A県平均-63.5%、T県平均-48.7%)。「友人の家を訪問」では、A5(68.8%)、T6(66.1%)、A4(65.6%)、A2(60.0%)などが多く、T1(25.8%)、T5(36.0%)、T4(41.6%)が少ない。県別ではやはりA県でやや多くなっている(A県平均57.0%、T県平均43.3%)。

最後に、「友人とは表面的なつきあいが多い」とする生徒の割合をみると、学校地位別、県別、学校別とも、きわだった差が認められない。一校(T5)を除いたすべての高校で、40%台の生徒が表面的なつきあいと答え、50%台の生徒がそうではないとしている。友人関係の範囲などでは、学校地位別、学校別により、大きな差がみられるのに、友人関係に対する評価では、それがないのである。

以上友人関係についてまとめてみると、次のようになる。

① 学校の内外に友人を持つ者は、それぞれ9割前後おり、親友のいない者は少ない。しかしながら、つきあいが表面的と考える者が4割以上存在する。約半数の生徒が、「他の学年」や「異性」の友人を持っていると答えている。「休日に友人と遊ぶ生徒」「友人の家へよく遊びに行く生徒」も全体の約半分である。

② 学校地位別にみると、「学校の外に親しい友人がいる」「異性の友人がいる」「学年のちがう友人がいる」などは、Cグループで肯定する者が多く、Aグループで少ない。友人関係の広がりという点からみると、学校地位上の下位をしめるCグループが広く、上位のAグループが狭いという結果になるのである。また「休みの日に友人と遊びに行く」「友人の家へよく遊びに行く」「学校外の友人の方が気が合う」もCグループで多く、Aグループで少ない。

③ 同じグループ内の2つの学校を比べてみると、たとえばA1とT1(ともにAグループ)では、A1の方で「他の学年」「異性」「休日の交際」「友人の家を訪問」などの項目を肯定する者の割合がかなり高い。A2とT2(ともにBグループ)では、A2の方で、上と同じ項目を肯定する生徒が多くなっている。「友人関係」の領域で

は、同じ学校地位グループの中にあっても、学校差の大きい項目がいくつかあるのである。

④ 県別平均に大きな差異のある項目がいくつか存在した。特に「異性の友人」「他の学年の友人」のいる生徒がA県で多く、T県で少なかった。また「休日の交際」「友人の家を訪問」もA県で多くなっている。

⑤ 「親友の有無」「友人関係に対する評価」などの項目は学校差が小さいが、その他の項目では、学校差が大きかった。

結局、友人関係は、学校地位の差により、ある程度異なっていることがわかったが、他の要因も複雑にからみあっており、学校経営の差が、純粋にどの程度影響しているのかを以上の結果だけから判断することはむづかしいといえよう。

B. ユースカルチャーへの関与

ユースカルチャーをどのようにとらえるかは議論の多いところであるが、ここでは、いちおう「若者のあいだに広がっている行動様式、あるいはとくに若者を惹きつけているような文化¹⁾」と考えることにする。したがってユースカルチャーの創り手が若者自身であるか否かは問われないことになる。今回の調査では、「あなたはつぎのことに興味・関心をもっていますか」として、「文学・哲学」「ニューミュージック・ロック・ポップス」「ゲームセンター・パチンコ」「パーマ・リーゼント」「オートバイ」「喫茶店」「異性」「喫煙」「飲酒」「ひとり旅」の10の項目について、興味・関心の有無をたずねた。

以上10のうち、「ゲームセンター・パチンコ」「パーマ・リーゼント」など6のつの項目は、非行につながる可能性もあると考えられるものであるが、これらへの興味・関心の有無を学校地位別にみたのが図VII-1である。

これによると、「酒」を除く5つの項目で、学校地位による差がはっきりとでている。Aグループの高校の生徒は「パーマ・リーゼント」「ゲーム・パチンコ」「オートバイ」「たばこ」「喫茶店」などに興味・関心をしめすものが比較的少ないのに、Cグループは多いのである。またBグループはその中間である。ただ「酒」への関心だけは、B→A→Cの順で大きくなってゆく。

次に以上のような非行につながる可能性のあるユース・カルチャーとは異質な「文学・哲学」「ニューミュージック・ロック・ポップス」「異性」「ひとり旅」の4つについて検討したい(図VII-2参照)。「ニューミュージック・ロック・ポップス」は、Aグループが他と比べてやや低くなっているが、「異性」「文学・哲学」「ひとり旅」では、Aグループが最も高い割合をしめしてい

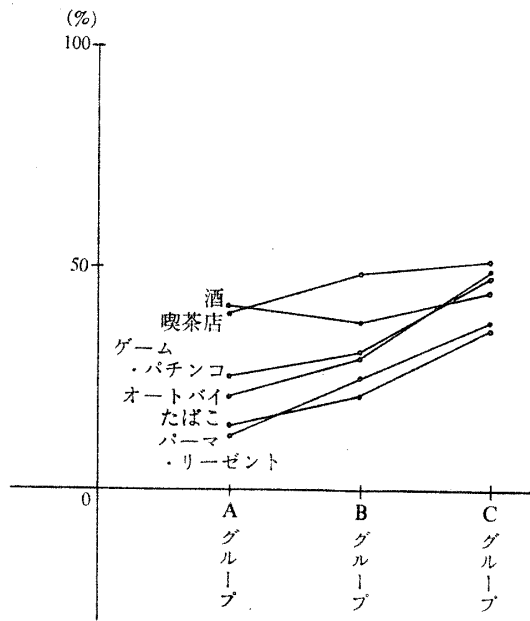


図 VII-1 ユースカルチャーへの関与 [学校地位別] (1)

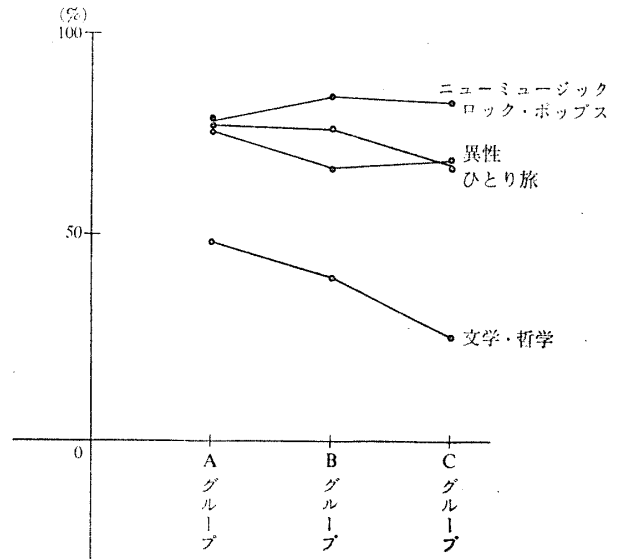


図 VII-2 ユースカルチャーへの関与 [学校地位別] (2)

表 VII-2. ユースカルチャーへの志向 (カテゴリー・スコア)

数量化 III 類 I 軸		数量化 III 類 II 軸	
喫煙に関心がある	-2.19	文学・哲学に関心がある	-2.21
パーマ・リーゼントに関心がある	-1.79	ひとり旅に関心がある	-0.98
オートバイに関心がある	-1.60	異性に関心がある	-0.67
ゲームセンター・パチンコに関心がある	-1.47	ゲームセンター・パチンコに関心がない	-0.62
飲酒に関心がある	-1.45	ニューミュージック・ロック・ポップスに関心がある	-0.52
喫茶店に関心がある	-1.27	オートバイに関心がない	-0.43
異性に関心がある	-0.62	喫茶店に関心がある	-0.40
ひとり旅に関心がある	-0.33	パーマ・リーゼントに関心がない	-0.38
ニューミュージック・ロック・ポップスに関心がある	-0.31	喫煙に関心がない	-0.32
文学・哲学に関心がない	-0.01	飲酒に関心がない	-0.05
文学・哲学に関心がある	0.02	飲酒に関心がある	0.07
パーマ・リーゼントに関心がない	0.64	喫茶店に関心がない	0.37
喫煙に関心がない	0.73	オートバイに関心がある	0.85
ゲームセンター・パチンコに関心がない	0.83	喫煙に関心がある	0.99
オートバイに関心がない	0.84	パーマ・リーゼントに関心がある	1.07
ひとり旅に関心がない	0.96	ゲームセンター・パチンコに関心がある	1.11
飲酒に関心がない	1.03	文学・哲学に関心がない	1.32
喫茶店に関心がない	1.16	異性に関心がない	1.58
異性に関心がない	1.46	ニューミュージック・ロック・ポップスに関心がない	2.38
ニューミュージック・ロック・ポップスに関心がない	1.48	ひとり旅に関心がない	2.84

る。特に「文学・哲学」は、Aグループ 49.1%、Bグループ 40.0%、Cグループ 25.8%と学校地位別の差がはっきりでている。

以上の分析をより深めるために、林の数量化 III 類の手法によるパターン分類を試みた。最初に 10 の項目を、最も有効に仕分ける軸 (いわば尺度) として I 軸がでてくる (表 VII-2 参照)。I 軸のマイナスの方向は、「喫煙に関心がある」「パーマ・リーゼントに関心がある」など非行的ユースカルチャーを志向するのに対し、プラスの方向は、非行的ユースカルチャーを志向しない傾向を持っている。

次に II 軸についてみると、マイナスの方向は、「文学・哲学に関心がある」「ひとり旅に関心がある」「異性に関心がある」などアイデンティティー探求への関心が強いユースカルチャーを志向するのに対しプラス方向は、そうした志向性をもたない傾向にある。

結局 I 軸は、「非行的 (-)」か「非行的でない (+)」かの軸、II 軸は、「アイデンティティー探求への関心がある (-)」か「アイデンティティー探求への関心がない (+)」かの軸とみることができる。

図 VII-3 は、A、B、C それぞれのグループのサンプルスコアの平均点をみたものである。これをみると、Aグループの高校では、非行的なユースカルチャーを志向せず、アイデンティティー探求に関心がある生徒が多いこと、反対に Cグループでは、非行的なユースカルチャーを志向し、アイデンティティー探求に関心のない生徒が多いこと、Bグループはその中間であることがわかる。以上の結果は、前述のクロス集計の知見からも予想されたことである。

次に、同じグループ内での、学校ごとの差異をあらわしたのが図 VII-4 である。同じ Aグループの中でも、

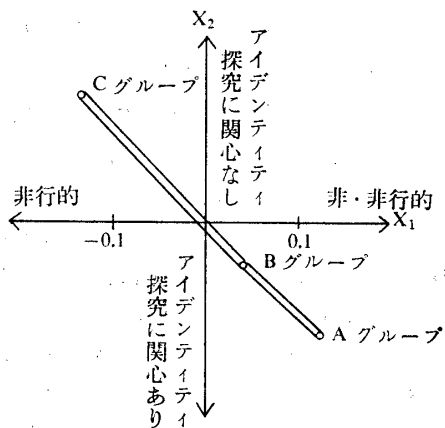


図 VII-3 ユースカルチャーへの志向 [学校地位別] (1)

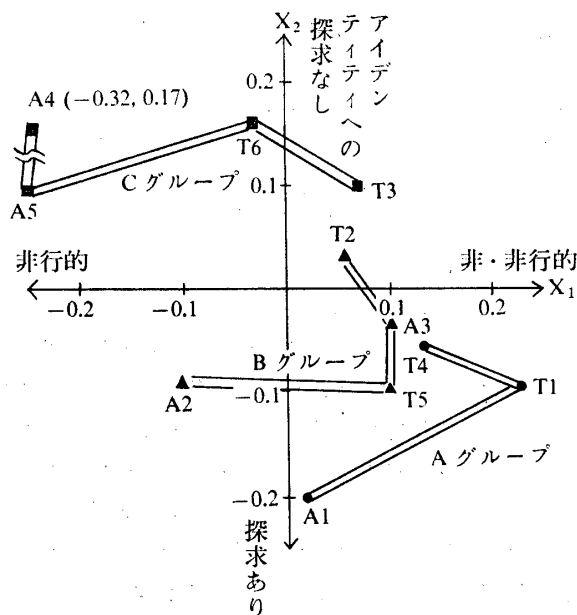


図 VII-4 ユースカルチャーへの志向 [学校地位別] (2)

A1は T1や T4に比べ、非行的でアイデンティティーへの探求に向っていることがわかる。Bグループでは、A2が他の3校に比べ非行的傾向が強く、Cグループでは A4、A5が T3、T6に比べて非行的な方向に向っていることがわかる。また Aグループの T4は、Bグループの A3や T5とよく似た傾向を示していることも指摘できる。

このようにしてみると、ユースカルチャーへの志向は、けっして学校地位により、すべてが決定されるのではないことがわかる。学校経営上の差異も大きな影響力を持つのではないかと考えられるのである。たとえば Aグループをみると、A1は、生徒指導の方針が比較的ゆるやかで、生徒の自主性を尊重する傾向があるのに対し、T1、T4は生徒に対するしめつけがやや厳しく、また受験勉強に力をいれている。この学校経営方針の違いが、ユースカルチャーへの志向の差となってあらわれているのではないかと推測することができるのである。また図 VII-4からもわかるように A県の学校で非行的傾向が強く、T県で非・非行的傾向が強いのは、県全体の高校に共通した学校経営や生活指導の方針が、2つの県でかなり異なっていることの反映ではないかとも考えられるのである。

(渡部 真)

注

1) 松原治郎「青年文化論」『日本の青少年』、東京書籍、1978年、118頁。

VIII. 教師の対生徒パースペクティブ

A. 教師のパースペクティブ

いうまでもなく、生徒の学習と行動の組織を創り出しているのは他ならぬ教師である。この意味で教師(集団)は、生徒の学習・行動の組織の決定者である。さらに、生徒にとって、学校の行なう学習・行動の組織は、文書化された規則や、抽象的な時間割という形でのみ立ち現われるわけではない。学校の組織構造は、教師を通じて生徒に伝達され、知覚される。この意味で教師は、生徒の学習・行動の組織の維持者である。また、教師の行なっている活動・指導の中には、学校により組織化されていないものもある。このいわば non-organizational なレベルにおける指導や教師=生徒関係においても、教師が重要な役割を果たしていることは、指摘するまでもない。

にもかかわらず、従来のいわゆる生徒文化研究にあって、教師乃至教師集団に対し、実証的な光が当てられたことはほとんどなかったといつてよい。

本章では、教師の対生徒パースペクティブに焦点をあわせる。ここで、教師の対生徒パースペクティブとは、日常的に教師が学習指導・生活指導上、生徒を見る時のパースペクティブを意味する。教師のパースペクティブは、教師が学習・行動の組織を決定し、維持する時、さらに、non-organizational なレベルで指導を行なう時、それらの様式を規定する重要な変数であると考えられる。

以下、教師のパースペクティブの構造、学校グループ(学校階層上の地位)による差異、同一学校グループ内における学校による差異の順に考察をすすめる。その際、学校経営(組織構造)および、生徒による自校の経営の特色の認知と教師のパースペクティブの関連についてもふれることにする。

B. 教師のパースペクティブの構造

教師がある生徒に対し「好ましい」あるいは「問題だ」という評価を下す際、その評価は気ままで (arbitrary) 行きあたりばったり (random) になされるわけではない。たしかに、教師のパースペクティブは、一方で、状況に依存して変化する側面をもつてあるうが、他方、一定の再帰性、規則性をもつと考えられる。つまり、一定の構造をもった教師のパースペクティブが存在し、それが状況により、変化するものととらえることができる。

本研究では、教師対象質問紙調査により、次のように

して教師の対生徒パースペクティブをとらえた(詳しくは第II章を参照)。まず、「自分で納得のいかない校則には従わない生徒」「教科書を自分でどんどん進む生徒」など、日常的な対生徒関係において遭遇すると思われる生徒のタイプを35あげ、そのそれぞれについて、「好ましいと思う」から「問題だと思う」まで4ポイントスケールで評定させた。次に、それらの結果に因子分析(バリマックス法)を適用した。

析出された因子は表VIII-1のとおりである。35の生徒のタイプに対する「好ましい」―「問題だ」を仕分ける基準として、生徒の「従順性」、「脱生徒役割」、「授業中の逸脱」、「政治的早熟」、「知的執着(自己主張)」、「知的早熟」という6因子が析出された。

「従順性」因子は、「成績は平均的だがおとなしく目立たない生徒」「試験の勉強はよくやるが消極的な生徒」「とりたてて目立つ面はなく校則違反もしない生徒」等から構成される。これらの生徒タイプがひとつの因子を構成するということは、そうした生徒に対する「好ましい」―「問題だ」の評価が、ひとりの教師の中では類似したものであることを示す。つまり、成績は平均的だがおとなしくて目立たない生徒を問題視する教師は、同時に、試験の勉強はよくやるが消極的な生徒も問題視し、逆に、前者を好ましいと考える教師は、後者もまた好ましいとみる傾向があることを意味する。この因子は、授業、規律などあらゆる側面における生徒の従順性、消極性、目立たなさに対する教師の「好ましいと思う」=「問題だと思う」という評価を仕分ける因子である。

「脱生徒役割」因子は、「校則に違反することがあるが生活力が旺盛」「学校からはみ出しているが覇気がある」などの生徒タイプから構成される。主として、学校によって是認された行動様式から逸脱した生徒をどうとらえるかを仕分ける因子である。

「授業中の逸脱」因子は、授業中の逸脱行動をどうみるかというパースペクティブに関わっている。「勉強はできるが授業中私語が多い」「授業中内職しているが試験でよい点数をとる」「夜遅くまで勉強しているので授業中居眠りをする」等から構成される。

以上三つの因子で全体の約80パーセントを説明しており、残りの「政治的早熟」「知的執着」「知的早熟」因子は、いずれも説明率が小さい。

教師の対生徒パースペクティブは、基本的には、以上のような構造をもつと考えられる。すなわち、教師は、日常的に生徒に対し、「好ましい」あるいは「問題である」と判断する際、大別して、三つの側面に分かれる判断の基準をもっている。第1のパースペクティブは「従順性」

表 VIII-1. 教師のパースペクティブ6因子

因子	固有値(説明率)	変数	構造ベクトル
(I) 従順性	3.78 (40.2%)	成績は平均的だが授業中おとなしく目立たない	0.62
		試験の勉強はよくやるが消極的	0.57
		とりたてて目立つ面はなく校則違反もしない	0.55
		徒順で素直だが幼稚さの残っている	0.49
		教えられたことを疑問をもたずに憶える	0.43
(II) 脱生徒役割	2.20 (23.3%)	校則に違反することがあるが生活力が旺盛	0.60
		学校からはみ出しているが覇気がある	0.46
		勉強はできないが生活力が旺盛	0.39
		自分で納得のいかない校則には従わない	0.36
(III) 授業中の逸脱	1.44 (15.3%)	勉強はできるが授業中私語が多い	0.57
		授業中内職をしているが試験でよい点をとる	0.56
		夜遅くまで勉強しているので授業中居眠りをする	0.55
		部活動に熱心な余り授業中居眠りをする	0.53
(IV) 政治的早熟	0.89 (9.5%)	学校に対して不満や意見を堂々と主張する	0.59
		政治的・社会的関心がすすんでいる	0.45
		ほかの生徒の校則違反をとがめる	0.33
		自分を一人前の大人だと思っている	0.32
(V) 知的自己主張	0.65 (6.9%)	授業中納得するまで自分の意見をひっこめない	0.65
		授業中先生をやりこめる	0.53
		HR で少数派でも自分の意見を最後まで主張する	0.38
(VI) 知的早熟	0.46 (4.9%)	ほとんどの科目は平均以下だがとびぬけてできる科目がある	0.51
		教科書よりも専門書に興味を示す	0.48
		教科書を自分でどんどん進む	0.45

である。これは、生徒の学校生活全般に関わっている。第2、第3のパースペクティブは、それぞれ、「脱生徒役割」「授業中の逸脱」であり、前者は、生徒に対する是認された行動様式の伝達活動に、後者は教育知識の伝達活動に関わっている。

C. 学校グループによる差異

以上のような構造をもつ教師の対生徒パースペクティブは、学校グループ(学校階層上の地位別)毎にどのように異なっているのか。すなわち、教師が生徒をみる時のパースペクティブが学校グループによりどのように異なっているかを見ることにする。

図 VIII-1, 図 VIII-2は、説明率の大きな従順性、脱生徒役割、授業中の逸脱因子について、各因子得点をグループ別にプロットしたものである。学校階層上の地位毎に、教師のパースペクティブに顕著な差異があることが見てとれる。

まず、Aグループの教師のパースペクティブは、従順性の問題視、脱生徒役割の肯定、授業中の逸脱の問題視によって特質づけられる。学校生活全般におけるおとなしさ、従順性を問題視し、むしろ規律に関わる脱生徒役割を好ましいとみる傾向がある。一方、授業中の逸脱についてはきわめて問題ととらえている。教師のパースペ

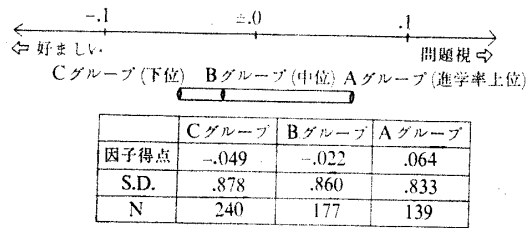


図 VIII-1. <従順性>因子, 学校グループ別因子得点

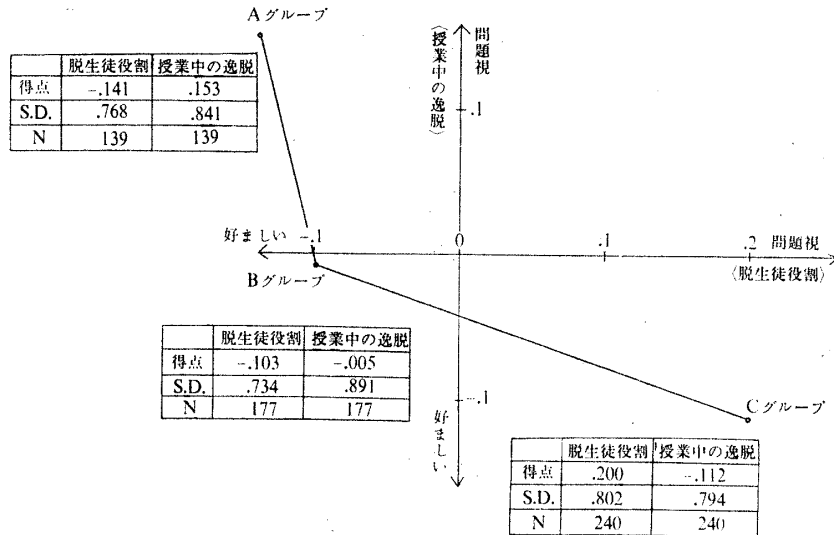


図 VIII-2. <脱生徒役割><授業中の逸脱>因子, 学校グループ別因子得点

クティブをみる限りにおいては、行動の標準化を極力さけ、授業（学習の組織）を重視する学校経営のパターンが予想される。

Bグループの教師のパースペクティブにみられる特徴は、相対的にどの因子に対しても好ましいとみる傾向がややみられることであるが、全体としてみると、Aグループ、Cグループの中間に位置しており、明確なパースペクティブを浮き彫りにすることはできない。逆にいえば、Bグループの教師は、生徒をみる際、Aグループ、Cグループに比して、一定のパースペクティブから見るのが困難な状況にあるものといえる。

Cグループの教師のパースペクティブは、Aグループときわめて対照的である。Cグループの教師は、従順性をきわめて好ましいと見、逆に脱生徒役割を問題視している。さらに、授業中の逸脱も問題視せず、むしろ、多少授業中居眠りや私語があっても、試験の点数が良いという結果や、夜遅くまで勉強していたからという理由が伴えば、授業中の逸脱行動それ自体は寛容にみる姿勢がうかがえる。こうしたCグループの教師のパースペクティブから、行動の標準化の程度が高く、授業（学習の組織）の軽視という学校経営のパターンが予想される。

さて、以上のように、学校グループ（学校階層上の地

位）毎に、教師のパースペクティブが異なることが確認された。そこから予想される学校経営のパターンと、実際の学校経営、生徒の目からみた本校の学校経営のパターンの対応関係を、次にみることにする。

表 VIII-2 は、教師のパースペクティブ、生徒からみた本校の学校経営の特色、実際の学校経営という3種のデータを「学習の組織」に関わる項目、および「行動の組織」に関わる項目に分け、グループ間比較を行なったものである。

まず、教師のパースペクティブと、生徒の経営の認知は、密接に対応していることがわかる。教師が授業中の逸脱を問題視するAグループの生徒ほど、本校は教科の指導に力を入れていると認知する者が多い。また、教師が脱生徒役割を問題視するCグループの生徒ほど、本校は校則を守らせることに力を入れていると思う生徒が多くなっている。すなわち、教師のパースペクティブと、生徒の経営の認知はグループ間比較を行なう限りでは対応関係にあるといえる。

次に、教師のパースペクティブと、実際の学校経営の関連に注目してみると、A・B両グループより授業中の逸脱を好ましいと見、脱生徒役割を問題視するCグループにおいて、学習の組織化の程度が低く、行動の標準化

表 VIII-2. 「教師のパースペクティブ」, 「生徒の目からみた自校の学校経営の特徴」, 「実際の学校経営の対応」

		A グループ	B グループ	C グループ
教師のパー スペク ティブ	授業中の逸脱	問題視	中位	好ましいとみる
	予想される学校経営の パターン	学習の組織の重視	"	軽視
生徒の目 からみた 自校の学 校経営	教科の指導に力を入れて いると思う	86.9%	> 79.6%	> 32.6%
	受験指導に力を入れて いると思う	90.7%	> 81.4%	> 11.6%
実際の学 校経営 (学習の 組織)	成績上位者の発表	3校中2校	4校中3校	4校中2校
	校内実力テストの回数 (3年生)	平均5回	平均5.3回	平均1.75回
	校外実力テストの回数 (3年生)	平均6.7回	平均7回	平均1.5回
	夏休み補講の回数(3 年生)	平均12.7日	平均18.5日	平均0日
教師のパー スペク ティブ	脱生徒役割	好ましいとみる	中位	問題視
	予想される学校経営の パターン	行動の標準化軽視	"	重視
生徒の目 からみた 自校の学 校経営	規則をやらせることに 力を入れていると思う	22.4%	< 63.6%	< 72.0%
実際の学 校経営	服装検査の実施と平均 回数	3校中2校 年3~5回	4校中3校 年2~12回	4校中4校 年5~12回

(実際の学校経営におけるその他の項目については、表 V-7 参照のこと。)

の程度が高い傾向がみえる。しかし、A・B 両グループの間には、教師のパースペクティブの特徴から予想されるような、学校経営上の差異が顕著にみられるわけではない。

それでは、なぜ、教師の対生徒パースペクティブが生徒による自校の学校経営の特色の認知と対応関係を持つのにに対し、実際の学校経営とは顕著な関連を持たないのか。ここでは、つぎの説明方法を仮説的に提示しておきたい。

- (1) 教師のパースペクティブが、教師による組織の実行過程を左右し、そのために、生徒の側の経営の認知と強い関連をもつ。仮に、生徒手帳に記載された校則が全く同一の場合でも、教師の適用の様式により、行動が標準化される度合いは全く異なる。ここでいう校則の適用の様式、すなわち組織の実行過程を教師のパースペクティブが規定し、それを生徒が認知するために、教師のパースペクティブと生徒の側の経営の認知との間に強い相関が生じる。
- (2) 教師のパースペクティブが学校の組織構造と顕

著な相関をもたないのは、今回学校の組織構造を表わすものとして収集したデータの性格によっている。VII 章までの分析に明らかなように、行動の組織構造については、文書化された規則、服装・遅刻検査の回数などを指標として用いている。学習の組織構造についても、模試の回数など、組織構造のよりフォーマルな部分を中心としている。すなわち、生徒の学習と行動の組織構造における組織の実行過程レベルでの情報がきわめて限定されている。それゆえ、今回の報告では、学校の組織構造と教師のパースペクティブ(さらには、生徒文化)の間に明確な関連が見出されなかったと考えられる。付け加えていうならば、今回収集したレベルでの組織構造は、学校グループ内の類似性よりも、同一県内での類似性の方がむしろ大きくなっている。地域社会に存在する学校間の連絡会議により、あるいは、新設校やいわゆるセカンドベストクラスの高校が、伝統・実績を持つ名門校をモデルとすることなどにより、今回収集したレベルでの学校の組織構造の類似性がもたらされているものと推測される。ただ

し、実行過程レベルにおける組織構造までもが同一の県乃至学区内で類似しているのかどうかは不明である。

D. 同一学校グループ内における学校による差異

ここまで、学校グループ間における教師のパースペクティブの差異をみてきた。それでは次に、同一の学校のグループの中でも、学校によって差がみられるかどうかについて検討してみることにする。

脱生徒役割因子についてみると、Cグループの学校はいずれも、A・Bグループのどの学校よりも脱生徒役割を問題視する傾向がある(図 VIII-3)。しかし、AグループとBグループの学校については、かなり重なりあう部分が大きく、AグループのT4、T1校ではBグループのA2、T2校よりも脱生徒役割を問題視する傾向が大きくなっている。

授業中の逸脱因子についてみると(図 VIII-4)、同一学校グループ内における差異がきわめて顕著であることがわかる。この差異はとりわけBグループにおいて大きく、同じBグループとはいえ、授業中の逸脱を問題視するA3、T5校と、好ましいと見るA2、T2校の間には大きな開きがある。

以上から、教師の対生徒パースペクティブは、学校階層上の地位により一定の特徴を示すものの、同一の学校階層の学校間にも、顕著な差異があるといえる。教師のパースペクティブは、学校階層上の地位によってのみ規定されているわけではないのである。

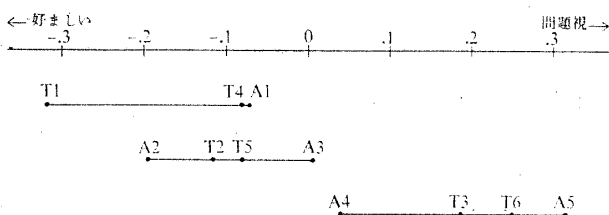


図 VIII-3. <脱生徒役割> 因子 同一学校グループ内における学校による差異

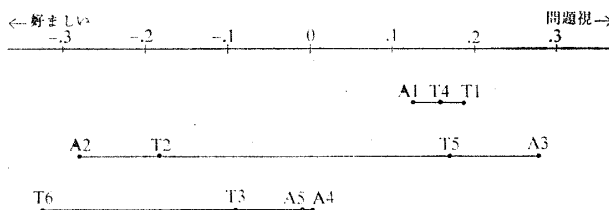


図 VIII-4. <授業中の逸脱> 因子 同一学校グループ内における学校による差異

次に、こうした教師のパースペクティブにおける学校別の差異が、実際の学校経営および生徒の学校経営の認知といかなる関連にあるか、A3校とT2校の比較によって検討することにする。具体的には、前項(C)で提出しておいた仮説(1)を作業仮説化し、その妥当性を事例的に検討する。A3校とT2校を特に選んだのは、①グループ内における差異が相対的に大きな、Bグループの学校であること、②Bグループの中において、学校階層上の地位が最も似かよっていること(中学卒業時の成績の平均による)、以上の理由による。

先に提出した仮説は、教師のパースペクティブは学校の組織構造(今回得られたデータ)と明確な関連を持たないのに対し、なぜ、生徒による自校の経営の特色の認知と関連を持つのかを、次のようにして説明しようとするものであった。

- ① 教師のパースペクティブが、教師による組織の実行過程(実際に生徒に適用される学習と行動の組織)を左右する。
- ② この実行過程レベルにおける組織構造を生徒が認知する。
- ③ それゆえ、教師のパースペクティブは、学校の組織構造と明確な関連を持たなくとも、生徒による経営の認知に影響を与える。

ここでは、この仮説を次のように展開し、妥当性の検討を行なう。

- ① 教師のパースペクティブが組織の実行過程を左右するのであれば、それは当然生徒による教師のタイプの認知にも影響を与えるはずである。たとえば、脱生徒役割を問題視する学校では、「多少の校則違反はおおめにみる先生」は少ないという生徒の認知が予想される。
- ② 教師のパースペクティブが組織の実行過程を左右するのであれば、生徒の実際の行動と教師のパースペクティブに関連がみられるはずである。生徒の行動は、ある部分、教師による組織の実行過程を通して統制されたものと考えられるからである。ただし King, R (V章注参照)がいうように、行動の統制と、行為の統制(行動に付与する意味まで統制する)とは区別する必要がある。ここで注目しているのは、行動の統制である。

以上の検討を行なう前に、まず、A3、T2校における教師のパースペクティブ、学校の組織構造、生徒の経営の認知の関連を確認しておく。表 VIII-3 は、学習の組織、行動の組織の二領域に分けて、教師のパースペクティブ、学校の組織構造、生徒の経営の認知の関連をみた

表 VIII-3. A3, T2 における教師のパースペクティブ, 生徒からみた学校経営の特徴, 実際の学校経営の比較

		A 3	T 2	
△授業中の逸脱・学習の組織▽	教師のパースペクティブ	授業中の逸脱 (B グループ内での問題視する順位) .28 (1 位)	> - .09 (3 位)	
	生徒からみた学校経営	教科の指導に力を入れていると思う	92.8% > 55.2%	
	実際の学校経営	個別ガイダンスの回数 (3年)	3 回	3 回
		実力テスト (校内) の回数 (3年)	4 回	4 回
		実力テスト (校外) の回数 (3年)	8 回	4 回
	コース制実施	3年から	2年から	
△脱生徒役割・行動の組織▽	教師のパースペクティブ	脱生徒役割 (B グループ内での問題視する順位) .01 (1 位)	> - .12 (3 位)	
	生徒からみた学校経営	校則を守らせることに力を入れていると思う	95.2% > 54.4	
	実際の学校経営	定期的な服装検査の実施回数	年 10 回	毎月 1 回
		喫茶店へ入ること	禁 止	禁 止
		生徒同士の旅行	届け出制 (禁止が多い)	届け出制 (ふつう許可)
		オートバイ免許取得	特殊な場合のみ許可	特殊な場合のみ許可
	友人宅への外泊	禁 止	規定なし	

表 VIII-4. A3, T2 校 の 比 較

		A 3	T 2
△授業中の逸脱▽	教師のパースペクティブ	授業中の逸脱 問題視 .28	> 好ましいとみる - .08
	組織の実行過程	授業中生徒のおしゃべりをあまりしからない先生「たくさんいる」+「少ない」	62.4% < 68.0%
	生徒の実際の行動	先生の授業を熱心に聞いている方だ「はい」	25.6% < 32.8%
	生徒の経営認知	教科の指導に力を入れていると思う	92.8% > 55.2%
△脱生徒役割▽	教師のパースペクティブ	脱生徒役割 問題視 .01	> 好ましいとみる - .12
	組織の実行過程	多少の校則違反はおおめにみる先生「たくさんいる」+「少ない」	39.2% < 76.8%
		細かいことまで口うるさい先生「たくさんいる」+「少ない」	96.0% > 93.6%
	生徒の実際の行動	この高校は, 生徒のまじめさが「すぐれている」+「ややすぐれている」	86.4% > 24.0%
生徒の経営認知	校則を守らせることに力を入れていると思う	95.2% > 54.4%	

ものである。教師のパースペクティブは、生徒の経営の認知とは関連をもつものの、実際の学校経営とは明確な関連をもっていない。教師が授業中の逸脱と脱生徒役割をともに問題視する傾向の大きな A 3 校において、教科の指導に力を入れている、校則を守らせることに力を入れていると認知する生徒が多くなっている。これで、上記の仮説を検討する前提がみたされたことになる。

表 VIII-4 は、教師のパースペクティブ、実行過程、生徒の実際の行動、生徒の経営の認知の関連を示したものである。表中、組織の実行過程の指標として、「授業中生徒のおしゃべりをしからない先生がどの位いるか」等生徒による教師のタイプの認知を用いている。

まず、脱生徒役割について検討する。教師が脱生徒役割を問題視する A 3 校は、T 2 校と比べると、多少の校則違反をおおめにみる先生が少なく(実行過程)、自校の生徒たちをまじめであるとする生徒が多くなっている(生徒の実際の行動)。この結果は、先の仮説の妥当性を示唆している。すなわち、今回得られたレベルでの組織構造と、教師のパースペクティブが対応していない場合でも、教師のパースペクティブは、生徒を指導する実行過程を通じて実際の生徒の行動を左右し、生徒による自校の経営の認知に影響を与える可能性があるのである。

授業中の逸脱に関しても、脱生徒役割と概ね同様の関連が見出され、教師のパースペクティブが実行過程を経由して、生徒による経営の認知に影響を与える可能性を示唆している。ただし、ここでは、生徒の実際の行動について予想された結果が出ていない。すなわち、教師のパースペクティブ→教師による実行過程→生徒の経営の認知というルートは見出せても、それがそのまま、生徒の授業中の行動の統制に結びつかないことを示している。このプロセスには、より複雑なメカニズムが存在することを予想させるが、ここではふれることができない。

E. 今後の課題

本章では、教師のパースペクティブにおける学校グループ間の差異、同一学校グループ内における学校差を明らかにする作業を通して、教師のパースペクティブ、学校経営(組織構造)、さらには、生徒の意識の中の学校経営の認知の相互関連を、主として明らかにしてきた。この分析自体、もとより仮説発掘的な域を出ないが、今後重視すべき視点として次のものが重要であると考えられる。

① 本稿では、生徒による学校経営の認知がその他の意識、行動に大きな影響を与えるという視点から、生徒による学校経営の認知と教師のパースペクティブとの

関連を探った。教師のパースペクティブが、経営の認知以外の意識・行動様式といかなる関連をもつのかを明らかにする必要がある。

② 教師のパースペクティブと生徒の意識の間に介在する教師による実行過程(生徒の学習と行動の組織過程)に注目する必要がある。文書化された、あるいは試験の回数のような組織構造以上に、教師による組織の実行過程が重要である可能性が大きい。

③ 本稿で、学校グループにより、また学校間で教師のパースペクティブに大きな差異のあることが見出された。この差異は何に規定されるのか。教師のパースペクティブの規定要因をさぐることにより、学校の組織構造を維持せしめている存立基盤が明らかになるように思われる。その際教師集団の特質、教師の個人的属性(地位、担当教科、年齢、経験年数)などは無視できぬ要因と考えられる。(耳塚 寛明)

IX. まとめと今後の課題

本調査の課題は、一言でいえば学校経営の自由度の探求であった。つまり、高校教育が、その外側の社会・経済的諸要因や文化的諸要因などから受ける規制力、初・中等教育や高等教育からの規制力などから、どの程度自由に生徒に働きかけ、望ましい方向に作用を及ぼし得るか、ということにあった。ずばり、日本版アカウントビリティ(accountability)研究と言い換えても間違いはない。(ただし、アメリカ合衆国で精力的に追求されてきている accountability は、生徒の知的発達に教育効果の評価基準が置かれているのに対し、本研究では生徒の情緒的・人格的発達に評価基準を置いている、という違いはあるが)。

このような研究の意義は次の二点にもとめられよう。第一点は、第 I 章でも述べたように、それが、従来の生徒文化研究の発展から論理内在的に要請されている、ということである。生徒文化研究が、高等学校の階層構造と生徒文化との関連を記述する段階から、学校経営との関連に注目し始めた時、自ずから次の段階の研究課題は定まっていた、と言うべきであろう。第二点は、実践的な問題と関わっている。周知のように、57 年度から学年進行で実施される新学習指導要領は、各学校の自由裁量の幅を大きくし、学校単位の経営努力による問題解決を重視している。このような措置は、反面、従来のいわゆる格差構造を限度なく拡大させる危険性もはらむという意味で、両刃の剣である。個々の学校経営の自由度をさぐり、その教育効果を確かめることは、この意味で実践

的にも緊要の課題であると言えよう。

このような背景を持ち、また第I章Cで述べたような研究課題を設定して出発した本研究であるが、こと志に反して、設定した課題について仮説検証的作業を厳密に推し進めることはできなかった。生徒の学校認知、生徒の関与 (involvement)、生徒の学校適応、友人関係とユースカルチャー、教師のパースペクティブについて、学校階層上の地位との関連やズレを見てきたが、そこでの作業からの成果は、それらが学校のいわゆる格差構造に規定され尽すものでなく、類似の格差水準内でもかなりのバラツキを持つという感触を得たことに尽きる。

本研究がその願望に比べ、このような結果に終わったのは、課題の大きさの割に準備期間が不足していた等の技術的な理由の他に、より根源的には次の2つの理由によっている。

第一は、肝心の格差構造の把握が充分でなかったことである。従来の格差構造の概念化は、大学進学(志望)率をほぼ唯一の指標とする一次元的なものであった。しかし現実の高等学校システムの形態は、高等教育の構造や高卒労働市場の構造によって、もう少し多次元であろう。例えば、同じく大学へのリクルートといっても、アカデミックな競争試験を通じてのルート他に、スポーツを通じてのルートも存在することは周知の事実である。数量的には大きくないにしろ、高等教育の構造との関連から無視できない事実である。また、スポーツは、高卒労働市場での人気をも加味すると、一次元的な格差構造論では低辺層に位置づけられる職業高校などのプレスティッジ構造の、重要な尺度を成している。この他にも、高卒労働市場では、業種、地域により、また高校の伝統(創立の古さや、同窓会組織の勢力等)や実績などにより、売手有利、買手有利が微妙に交錯している。こ

れらの要因に、地域の“民力”差や“民度”差、教育史的背景などが加わると、高等学校システムの形態は、かなりの重層構造を成すはずである。第III章で、かなり周当にそれらの検討が成されているが、調査計画の立案にとって充分だったとは言い難い。

第二の理由は、学校経営と言う場合の、経営概念の未熟さである。われわれにとってあくまで教育効果との関連が主眼であるから、学校の施設・設備の維持・運営や、対外的交渉は第一義的関心ではない。その意味で、生徒の学習および行動の組織化様式に加え、教師の対生徒パースペクティブを視座にすえたことは、かなり意義深いことではあった。しかしながら、個々の教師の対生徒パースペクティブに影響を及ぼすところの、集団的意志決定、教師集団の研修・研究体制、教師の準拠枠組、教員の昇進経路とその影響力、教師が持っている学校プレスティッジ・イメージ、教師の出身学校、等々の諸要因については、十分な概念化が行き届いていたとは言い難い。(高等学校の格差構造が、個々の学校経営が生徒に与え得る付加価値を制約する外的規制だとすれば、これらの要因は、学校経営の自由度をより直接に制約する内的規制である。そしてこの2つは、おそらくは、地域における高校教育界の勢力構造のなかで結びつき、複雑な関わりを持っているのである。)

以上のような理由により、本研究は文字通りのパイロット・サーベイとなった。しかし、概念装置を組み立て直し、実験計画を練り直して、厳密に仮説検証的作業をすすめるのに充分すぎるほどの資料とアイデアと命題を、われわれは今回の調査を通じて収集できた。

それを活かすのが今後の課題である。

(岩木 秀夫)