

高校入学者適応援助のために 留意すべき中高間ギャップの諸相

—公立学校におけるアーティキュレーション改善試案—

教職実践開発専攻（岐阜県立瑞浪高等学校） 前川 泰信

1. 研究の仮説と目的

中学校と高等学校の教育がその理念と手法を異にしている事実は双方の現場においても知られている。しかし、その実態については客観的な理解に達しないまま、互いの校種への誤解と不信が支配的な状態にあり、両校種の教育の相違は高校入学者の不適応の要因にもなっている。本研究はこの相違を「中高間ギャップ」と捉え、「教員と生徒の双方の中高間ギャップに関する理解が入学期の適応援助に資する」という仮説のもとに、勤務校において開発実践をおこなったものである。本稿は、中高間ギャップに関する基礎研究の部分を中心に論述し、公立学校の接続と中高両校種の相互理解とに役立てることを期する。

2. アーティキュレーション課題としての中高間ギャップ —課題の諸相—

(1) アーティキュレーションの課題化

校種間移行の課題は、教育学においては「アーティキュレーション (articulation)」という語を用いて論じられてきた。「アーティキュレーション」の原義には、「骨と骨とを結ぶ」という解剖学上の「関節」と、「節をつける」という音声学上の“分節化”の2通りの意味があることが確認される⁽¹⁾。本研究では、この二面性が簡潔に明示されている点から、アーティキュレーションの語義として「教育段階の異なる学校間の垂直的接続関係」を採用する⁽²⁾。

アーティキュレーションの問題が最初に顕在化し対策が講じられたのは、階段状で単線型という特有の学校体系ができあがったアメリカ合衆国（以下、『アメリカ』という。）においてであった。宮沢（1980）によれば、19世紀末まで多様複雑であったアメリカの学校体系の中で、年限のまちまちな各種の学校にスムーズなつながりをつけようとして、それをあらわすために用いられた言葉が Articulation だったと言う。これは、学校全体を体系づけて結びつけると同時にある段階で区別の節を設けるという政策課題を適切に体現した言葉であった⁽³⁾。また、佐々木（1988）によれば、19世紀末以来アメリカで普及し始めたハイスクールの教育課程が当時の大学教育には直接に接続し得ないという問題に対し、ハイスクール側・大学側双方がアーティキュレーション改善に努め、大学教育の大衆化を可能ならしめたという⁽⁴⁾。

種々のアーティキュレーション改善の試みの中で、中等教育を早く始めて、前半のジュニア・ハイ・スクールと切り離して制度化するという要求を起こしたのは大衆の側であった。大学は中等教育を前後半に二分することには関心がなかったが、大衆は中等教育を広く開放することになる前半の独立に魅力を感じたのである。さらに、20世紀初頭に心理学的研究が学校の段階の区切りを精神の発達段階に即応したものにすべきだとの考え方を示したことも後押しとなり、アメリカに6・3・3制の学校体系が誕生したのである⁽⁵⁾。

1918年には全米教育協会（National Education Association=NEA）の中等教育改造委員会（Committee on the Reorganization of Secondary Education）が「中等教育の主な原理」（Cardinal Principles of Secondary Education）と題する報告書を出して、中等教育を大学準備とは切り離し、その任務が健全な市民の教育にあることを明示した。それまでの「下構型学校体系」から、初等教育を延長した普通教育としての「上構型

学校系統」へとハイスクールの概念を変革したのである⁽⁶⁾。

(2) 危機的人生移行としての校種間移行

河合(1999)は、近代に至って古代社会の世界観が変容し、1回限りの儀式では大人になれず、イニシエーション的な経験を繰り返して徐々に大人になる社会が到来したと述べている⁽⁷⁾。こうした現代社会の特徴は、新潟県教育委員会の中1ギャップ解消プログラムに関する報告の中の、「中1ギャップ」を「小1プロブレム」、「小3ギャップ」、「小5危機」など多数の危機の1つと位置づけた記述と符合する⁽⁸⁾。

このように、中高間ギャップは人生に無数に存在する人生移行の1つと位置づけられる。種々の人生移行の中でも、日本の教育制度は特に多くのギャップを内包している。この原因を酒井(2010)は日本における6・3・3制の運用方法に求める⁽⁹⁾。日本の6・3・3制は網羅的に60年以上にわたって固定されており、絶対化したこの学校段階の区切りが各校種における独自の社会化プログラムを発達させたことで、次の校種との間にギャップが拡大したのである。

酒井は、発達心理学者のワップナー(1992)の概念を引用し、校種間移行を「危機的移行」の1つに位置づけている⁽¹⁰⁾。この「危機的移行」の達成について、山本(1992)は「移行後の人生段階は移行前の人生段階よりも前進し、より高次のレベルに達する⁽¹¹⁾。」としている。この意味において、中高校種間移行は教育的意義の大きな経験となり得る。生徒が直面する多くの危機的移行の中でも初期に位置する中高校種間移行を成功させた経験は、その後の人生における危機克服のモデルを提供するものとしても期待される。このため、本研究は、中高間ギャップの存在に積極的な教育的意義を認める立場を採る。

(3) アーティキュレーション改善にあたっての留意点

清水(1988)は、校種間アーティキュレーションの改善に取り組む際に留意すべき2面として「つなぐ」側面と共に「区別する」側面を指摘する⁽¹²⁾。コードの接続のためにはプラグとコンセントの形状が合致しているかどうか点検されねばならないのである。その上で、清水はアーティキュレーション課題の特質を4点挙げている。「学校単位の自立性・独立性」、「第二次的作業」、「『問題提起』的性格」、「接続関係の教育段階的異質性」である⁽¹³⁾。この4点を確認した上で、清水は「アーティキュレーションは単線型学校体系内における部分的制度的・内容的な改修再編の作業である」と規定する。

本研究は、以上の知見を基盤とし、以下の2点に留意することとする。

第1に、アーティキュレーションの語義に基づく研究の進め方である。「中高各校種の自立性・独立性」は歴史的に培われた必然的なものであり、「つなぐ」ためには、「区別する」こと、すなわち相手校種の教育の特質を理解することが必要なのである。

第2に、4点の特質に対する配慮である。「学校単位の自立性・独立性」については既に触れた。「二次的作業」に関連しては、アーティキュレーションの改善によって学校教育の本質が損なわれる場合、改善の方向が間違っていると判断しなければならない。また、「『問題提起』的性格」は、改善の取組が一過性のものであってはならず、継続性を持たねばならないことを示唆する。「接続関係の教育段階的異質性」は多くの校種間移行の中で、中高校種間移行が持つ独自性とは何かを確認する必要性を示唆している。

以上を基本方針として、以降、「つなぐ」面と「区別する」面とを検討していくこととする。

3. 「つなぐ」側面に関する検討 —アーティキュレーション改善に取り組む際の方向性—

(1) 中高一貫教育の示す2方向

日本の中等教育制度は戦後の単線型学校体系の実現まもなくから複線型への指向が生まれ、以降の教育改革は学校の多様化と個性化との実現を目指して学校体系を複線化する流れを維持している。学校体系の複線化と合わせて中高間アーティキュレーションの重要課題として注目されてきたものが高校入試である。

戦後の新制高校制度導入時、「やむを得ない害悪⁽¹⁴⁾」とされた入学者選抜は、その後の実態の中で実施が

自明化し、昭和38（1963）年8月23日の学校教育法施行規則第59条改正の公布・施行では、高校への入学志願者に対し、定員を超過しているか否とにかかわらず、学力検査をふくむ選抜の実施が義務づけられた。これについて、佐々木（1979）は「中一高の接続関係を合理的に解決するみちがあたかも選抜制度を改善するなかにあるかの如き観念が生まれた。」と指摘する⁽¹⁵⁾。こうした佐々木の指摘に従えば、この改訂はその後の中高間アーティキュレーションに関わる教育施策の方向性が決定された分水嶺といえる。これを起点として施策の選択肢から高校入試の排除という方法が消えたからである。

その後の入試改革は、受験競争が大きな歪みを生んでいることを確認しながらも、高校入試の存在は所与のものとしつつ、それが子どもに加える圧力をできるだけ希薄化する方向で進められた⁽¹⁶⁾。しかし、こうした改革が十分に実を挙げることは原理的に困難である。拡大した高校学区の中で中学生が受験する高校を選択する以上、特定の学校に志望者が集中する事態は避けられないし、選抜を行う以上、何らかの基準を設けざるを得ないからである。どれだけ基準を弾力化し、高校を多様化しても、生徒のあらゆる個性を全て平等に評価することは不可能である。

高校入試の圧力希薄化の決定打として、「高等学校入学者選抜の影響を受けずにゆとりのある安定的な学校生活を送れること⁽¹⁷⁾」を保障しようとする公立中高一貫教育が、平成11（1999）年から導入された。しかし、その導入は「選択的導入」と規定され、それまで国が指向してきた高校入試の網羅的な希薄化路線とのつながりを欠いた政策であった。特定の学校の高校入試を行わないことで、かえって入試の存在感は濃くなる。そのため、中高一貫教育は中高間アーティキュレーション全般の改善の上には決定的な効力を持たない。

公立中高一貫教育の導入にあたっての最大の障壁は、「エリート校化・受験競争の低年齢化」への懸念であった。堀尾（1997）は、公立中高一貫教育を「特例的な学校」と位置づけたことが「エリート校化・受験競争の低年齢化」を必然的に生むと指摘している⁽¹⁸⁾。制度の導入に際し、高校義務化の流れが明言されなかった上、公立中高一貫教育校設置の狙いは都道府県に一任された。これは、堀尾の指摘と併せて、国がエリート校化を阻止する強力な意志を持たなかったことを意味する。平成9（1997）年の中教審答申には、入学学力試験を実施しないという留意事項があるものの、「適性検査」の名目で実質的な選抜が実施されていることは周知の通りである⁽¹⁹⁾。

ただし、公立中高一貫教育校がすべてエリート校化するわけではない。こうした懸念の現実化は、中高一貫教育の3類型の中で「6年制中等教育学校」において顕著であり、「連携型」においては稀である。教育目的や学校実態において、中等教育学校と連携型は、併設型を間に置いて、両極と呼んでよいほどの違いを示す学校であり、そもそも同じカテゴリーの中で扱っていくこと自体に無理がある。

では、6年制中等教育学校と連携型中高一貫教育校とはどのように違い、その違いは何に起因するのだろうか。「公立」中高一貫教育の源流として一般に注目されるのは、昭和46（1971）年の中教審答申（いわゆる46答申）であるが、ここでは、長きにわたって存続してきた「私立」中高一貫教育の成立に注目する。

戦後の教育刷新委員会における討議の中で、「私立学校にあっては、中学校と高等学校を結びつけた中高一貫制のタイプを認めてよいという意見」が出され、それが実現したのが日本の戦後教育の中に中高一貫教育が生まれる最初となった⁽²⁰⁾。松崎（1972）は、「公立の中学校は、実質的には旧制の中等学校を母体としていないのに対し、私立の中学校は、新制高等学校とともに、旧制中学校を母体として発足したという違いをみせているのである⁽²¹⁾。」と指摘している。すなわち、私立中高一貫教育は、旧制中学校からの伝統を保持することで高校に近似した中学校を生み出したのである。

この近似性は発足当初のみならず、その後も保持されている。私立中学は入学に際して試験を実施したり、独自の教育理念への賛同を担保したりすることによって、差異の小さな生徒集団を構成することが可能である。また、6年間の出口の目標として大学進学を置く場合、中学校段階の教育が、進学対応を重視した高校教育からの影響を受けやすくなる。つまり、1つの学校の中でまとめて中高一貫教育を実施することは、中学校段階の「高校化」を惹起するのである。公立6年制中等教育学校においても、これらの条件が近似す

る以上、同様に中学校段階の「高校化」現象が進行するであろう。

それに対して、連携型中高一貫教育は中等教育学校とは異なる条件整備を要請する学校形態である。平成23(2011)年度に岐阜県内で4例目の設置を見た連携型中高一貫教育校はいずれも中山間地に位置しており、高等学校も「地域の学校」という位置づけが強く、中学校教育との接続を強く意識して、義務教育段階の学び直しから授業を開始することで円滑な移行を実現している⁽²²⁾。中高一貫教育を実施している各高校は、義務教育の保持する地域性がどれほど高い教育効果を持つかをいずれも認識しており、公立高校が地域とつながりを持つことの必要性を異口同音に語っていた。

全国的に、自治体が連携型中高一貫教育の対象とする高等学校は、生徒の集まりにくい地域の学校であることが多く、その再活性化を意図して中高一貫校に指定する傾向が強い⁽²³⁾。その意味で、連携型中高一貫教育を実施する高校は、入学者の高校教育に対する適応能力が比較的低く、義務教育の内容との橋渡しを丁寧に行う必要性の強い学校が多いといえる。すなわち、6年制中等教育学校とは対照的に、入学期の一定期間において高校の「中学化」が要請されるのが連携型なのである。付け加えれば、併設型は「中学化」、「高校化」のどちらに舵を切るべきかが自動的に決まらない形態であるといえよう。

このように、同じ「中高一貫教育」の名称で括られていながら、6年制中等教育学校と連携型中高一貫教育校とは、設置の経緯、生徒のニーズ、教育の目指す方向性において対照的な特徴を持つ。この違いを本研究は「高校化」する中等教育学校と、「中学化」する連携型というキーワードをもってまとめる。

もちろん、「高校化」は中学校の出口段階に、「中学化」は高校の入り口段階に要請されることであって、片方の学校段階の特性が消失してしまえば、戦後の学校制度をデザインする際に意図された、中高教育を前後期に二分する意味自体を失ってしまう。既に確認したように、校種間アーティキュレーションは二次的課題であって、学校制度に根本的な改変を加えるものであってはならない。

本研究は、中高一貫教育の指定を受けていない一般の公立高校で実践を試みるものであり、接続の形態と生徒の実態とから「中学化」をアーティキュレーション改善の基本方針とする。これは、岐阜県公立中高一貫教育の成果を普遍化する試みの一つとしても位置づけられるであろう。

(2) 中高校種間アーティキュレーション改善に取り組む主体

日本における中高校種間アーティキュレーション問題は、アメリカのそれと異なり、中等教育設置の必然性が希薄であることによって特徴づけられていると考える。すなわち、日本には中等教育、特に高校固有の存在意義が不在なのである。

戦後日本で実現した複線型学校体系の克服は、階級社会の構造が色濃く残るヨーロッパ諸国をはじめ諸外国においては今なお課題であり続けている大きな達成であるが、中等教育に視点を絞れば、階級社会だからこそ中等教育を設置する必然性が生まれるとも言える。この点について、天野(1983)は「小学校が一般大衆の学校であるのに対して、中等学校は、欧米諸国では中産階級の学校として発展してきた。」と述べ、「その中等学校は完成市民教育と、大学への進学予備教育という二つの役割をになってきた。」と指摘している⁽²⁴⁾。

ところが、明治5年(1872)の「学制」における「中学」はこうした欧米が規定した中等教育を理解して設置されたものではない。そもそも「わが国では中産階級がひとつの自立した階級として、その文化的・職業的な再生産の場を特定の学校に求めるほど、社会的に成熟していなかった」のであり、「産業化の進展とともに、これから創り出されるべき階級だった」のである⁽²⁵⁾。

すなわち、欧米においては中産階級という実体があり、その教育的要求が圧力となって中等教育が発展してきたわけであるが、明治期の日本においては中産階級という実体がなく、学校だけが設置されたという本末転倒が生じていたことになる。その結果、国も中学の整備には消極的であった。教育政策上重視されたのは、国家の近代化の下支えとなる全国民の知的水準向上のための初等教育を行き渡らせることと、欧米先進諸国の知識・技術を習得したエリート指導者養成のための高等教育の充実であった⁽²⁶⁾。

以上の歴史的経緯は、日本の中等教育をめぐる校種間アーティキュレーションの問題に2つの特性を与えた。第1に、中産階級の実体が存在しないため、中高教育の存在意義については国自身も明確なイメージを持ち得なかったこと、第2に、そうした中等教育機関が担い得たのは、本来担うべき2つの役割のうち、進学予備教育のみであったことである。市民不在の社会では、あるべき市民像が形成され得ず、したがって「完成市民教育」が実体を持つことも不可能だった。

こうした中等教育の規定の曖昧さは、西欧化を急いだ明治期に限られる特殊な状況ではない。「中産階級の不在」と、それに伴う「完成教育機能の欠如」は、戦後から今日に至るも、その根本を変えていない。

新制高校は戦前の多種多様な中等教育機関を統合して成立したために統一的な規定を示すことが困難であった。松崎（1972）は、「旧制度の多種多様な中等諸学校を併合さすことの複雑さから、とうぜんその実質的内容も不明瞭なものにな」ったと指摘している⁽²⁷⁾。また、新制高校の教育課程の具体的基準を初めて指示した、昭和49（1974）年の文部省通達「新制高等学校の教科課程に関する件」については、「新制高等学校の教育内容編制が大学準備課程、職業準備課程および実業課程の三教科課程とされたことは、進学か就職かというきわめて便宜的な進路の区分に応じて採られたものであったとみられる⁽²⁸⁾。」と述べている。

国は新制教育制度構想時に高校を準義務的な性格をもった学校と規定したが、義務教育9年間を通じて「完成」し得ず、準義務化してまで実現しなければならない「市民教育」、学校基本法の規定でいう「高等普通教育」とは何なのかについては不明確なままであった。義務教育で完成する単なる「生活者」の域を超えた「高等な市民」の像が戦後に至っても日本には不在だからである。荻谷（2001）は、職業構造の変化に教育の拡大の趨勢を重ねた統計を国際比較した結果から、日本においては、再生産されるべき階級が形成されていない段階で中等教育が始まったことを示唆している⁽²⁹⁾。

高等な市民像が不在である日本において、新制高校に事実上残ったのは、旧制中学校から引き継いだ「伝統」と、進路予備教育であった。この2つだけが新制高校の存在意義として社会的に認知されるものであり、その事情は現在まで大筋においては変化してない。例えば、「新制」高校であるはずの学校の多くが、創立からの年数を旧制中学時代からカウントしている。また、高校の大衆化が急速に進んだ時代の新設高校は、伝統というカードを保持していないために、進学実績がない場合には教育機関としての存在意義を示せず、少子化に伴って統廃合の対象となっていくた。

完成市民教育の具体的かつ普遍的な像が不在である以上、高校の教育内容に特定の色を付けるのは、進路という高校教育の外側にある要素だけになる。ところが、大学進学希望者が大半を占めず、進路の方向性が絞られない普通高校においては、その色が決定しにくい。到着地点の決まらない通過点には、はっきりした性格が決まりようがないからである。すなわち、こうした普通高校は、進路による教育内容の規定が明確でない、いわば「白紙科」なのである。

高校進学者であることが一定以上の社会的実現を意味していた時代には、高校教育が極度に大衆化した今日のような「白紙科」たる学校は存在しなかった。その後、第一次産業の衰退とも相俟って各自治体が普通科を多数設置した結果、大学進学意志はないが継ぐべき家業も持たない、将来の路が不明瞭な生徒が多数高校に入学してきた。生徒は高校に対して具体的な教育内容の要求を持たず、高校側もそうした生徒に対して施すべき「高度な普通教育」の像を示し得なかった⁽³⁰⁾。

このことは、中高間アーティキュレーションに中学校側から取り組むことの困難を生む。そもそも中学校が生徒の多様な進学先に対応するような援助を個別に行うことには物理的な限界がある。その上、中学校の進路指導担当者が生徒に「そもそも高校教育とは何か」を示そうとしても、高校3年間のさらに向こう側にある、進学や就職といった到着地点が見えるだけで、高校教育そのものの内容は見えない。特に見えにくいのは白紙科の内容であり、その結果、白紙科にアーティキュレーション問題の歪みが集中する結果となる。学習意欲の低下、学内規律の悪化、不登校など、高校大衆化がもたらした教育の諸問題は、高校教育に対する展望のない白紙科入学生に対し、高校教育の意義を理解させられないことがその主たる原因になっているとは言えないだろうか。

ただし、白紙科は、新制学校制度導入時に意図された準義務教育的性格を体現する、戦後の高校大衆化の象徴でもある。理念の上から言えば、自らの学びを選択しながら進路を探り当てていくことを高校3年間の主たるテーマとする学校は、本来あるべき高校の姿に他ならない。したがって、白紙たることに意義を見出さなければ、到着点を明確にしない普通科の設置自体が間違いであったということになり、戦後民主主義教育の否定にもつながる。

したがって、本研究は白紙科たる公立高校に高校教育本来の意義を認める。白紙科では、中高間ギャップの存在が必然的に濃くなる。その克服に向け、白紙科が自らの実践の特性を自省しつつ、中学校教育につなげる努力を展開することは、高校教育の普遍的な姿を構築する作業にもなるだろう。

4. 「区別する」側面に関する検討 —中高相互理解のための基礎—

(1) 学級の実際的な意義 —「学級＝生活共同体」の必然性と有効性—

学校教育法第50条に規定されているように、高校教育は「下から」構築されるべきものであるが、中高の関係は、実態として必ずしもこの規定のようにはなっていない。高校教員には「下から」積み上げられてきた義務教育の内容に対する関心が希薄であり、中学校教員も高校入試以降の高校教育の内容を十分理解しているとは言えない。

中高間に親和性が欠ける要因について、佐々木（1978）は、小中学校だけが義務教育化されていることを筆頭に、小中が市町村立、高校の多くが都道府県立という設置者の違い、それによる地域との結びつきの強さの違い、給与体系の別、発足にあたって高校教員が大部分旧制中学校から引き継がれたのに対し新制中学校教員は小学校教員養成機関と同じか似たような教育機関から供給されたことなどを指摘している⁽³¹⁾。

こうした歴史的・制度的な背景から中学校は初等教育との親和性が必然的に高くなり、反対に中等教育の前期と後期とを中高が担うという連続性は希薄になった。実際の教育現場において、中高の相違が最も顕著に表れたものとして、本研究は、まず中高の各生徒集団に由来する学級の相違に着目する。

中学校と高校は、小学校と異なり、学級担任制ではなく教科担任制を採るという点で共通している。しかし、「学級」、「担任」という同一の用語を使用しているにもかかわらず、中高においてそれぞれの指し示す意味内容は大きく異なっている。

学級は、19世紀のイギリスのJ. ランカスター（J.Lancaster）考案による「モニトリアル・システム（Monitorial System）」を嚆矢とする⁽³²⁾、多くの生徒を対象に効率的且つ安上がりに知識を伝達するために考案されたシステムであり、原理的には学力レベルの揃った等質集団を編制することがその運用のためには最も効果的となる。

日本の教育制度において、明治5（1872）年の学制発布時には「等級制」が採用されたが、落伍者が多数生まれたことから、明治24（1891）年、文部省令第一二二号「学級編制等二関スル規則」によって、同年齢の子どもによって学級を編制して担任をつけるという制度が発足した。等級制から学年制への移行である⁽³³⁾。

この時、重点が置かれたのは道徳・国民教育という訓育的側面であり、日本国民としての一体性を持たせる教育が推進された。やがて、「学級」は成員の結束を強化しながら、生徒相互、さらに生徒・教師の一体性を確立し、活動体験を共有する生活共同体に、さらに対抗意識を共有する一種の感情共同体になっていく。柳（2005）によれば、それと共に学習指導への関心は弱体化し、学級は学習活動促進のための手段ではなく、それを維持すること自体が目的化していったという⁽³⁴⁾。柳の分析で注目すべき点は、日本の義務教育における学級が、知識の習得よりも道徳教育を施すことを主要目的とした生活共同体として発展してきたということと、そうした生徒統制の仕組みが意識されないまでに自明化されているということの2つの指摘である。

義務教育は現在でも、授業はもちろん、朝の会・帰りの会、各種行事、さらに昼食に至るまで、ほとんどの教育活動を学級集団を核として展開している。杉山（2001）は義務教育の授業の「訓育的性格」について、

「いかなる授業にも陶冶と訓育が分かちがたく結びついて存在しているのである。」と述べた上、授業は学級集団を対象として展開するべきものであり、個性は集団の中でこそ発見できるものであるというのが義務教育の基本であるとし、「集団の教育力」を生むために「一人ひとりの個性的な考え・学びが必要であり、『できる一できない』という矛盾もそれを乗り越えることで本当にわかることにつながるというように、積極的にとらえる必要がある⁽³⁵⁾。」と指摘している。

一斉教授を安上がりを実現するための次善のシステムであった学級は、日本においては、徳育を担うために最も理想的な学習集団として捉えられるに至った。日本の義務教育において、よき集団の形成は学習の基盤を成し、授業をはじめとするあらゆる教育活動の運営は、学級集団を運営することとイコールだと言ってよい。「やむを得ず」編制される集団から、編制しなければ学習が成立しない生活共同体へ、日本の義務教育の学級は独特の意義を見出されたのである。

一方、高校における学級とはどのような意味を担う集団なのであろうか。

戦後の新制高校制度導入時に単位制を採用した際、国は高校の学級に関して義務教育とは異なる定義付けを行っている。昭和23（1948）年1月15日付け発学第一二号「高等学校設置基準について」都道府県知事あて文部省学校教育局通達には、学級について「新制高等学校は選択科目制によるから、学級の観念は従来と異り同時に、同じ授業を受ける生徒の集団がその時間のその教科目の学科となる。」と規定されている⁽³⁶⁾。この規定によれば、生徒は選択した科目の数だけ学習集団を持つことになり、学校生活全体にわたる横断的な帰属集団を持つことはない。そこでは学級担任や学級の仲間と生活を共にしているという実感が薄い上に、学級に徳育を担わせるという期待が入り込む余地もない。

「新制高等学校の教科課程に関する件」で示された教科課程の考え方は、国語社会体育のみを必修とし、ほかは全て選択科目という非常に選択幅（フレキシビリティ）の広いものであった⁽³⁷⁾。しかし、教員と教室が潤沢に確保できない戦後の実態の中では、選択の自由度は制限されざるを得ない。その対策として「新制高等学校の教科課程に関する件」は、単位のとり方を進路希望によって2コースに分けることに加えて、学年制の導入を提案している。学年制導入の利点としては「授業の計画を立てる上に便宜が多い」という説明がなされているのみで、学年が担うべき教育的機能についての言及はない。しかし、入学したメンバーが年度の経過と共に同時に進級していく仕組みは、単位制の本義にも変化をもたらさないではない。

さらに「新制高等学校の教科課程に関する件」は、生徒の科目選択に際して、教師が「その興味や素質」、「個性や将来の志望」を明らかにした上で、きめ細かく指導することの重要性を強調している⁽³⁸⁾。しかし、実際にこうした機能を高校現場が備えることは容易ではなく、年間を通じて生徒の実態を把握する役割を負う教員が、教科担当以外にどの生徒に対しても割り当てられる必要がある。高校の教科担当は、授業以外の生徒の様子を見ることが少なく、その把握できる生徒情報が断片的にならざるを得ないからである。教員と生徒の人数比から明らかのように、科目選択の指導担当は1人で相当数の生徒を担当せざるを得ない。ここに高校における「学級的集団」が誕生することになる。

義務教育の学級担任は、生徒を生活集団に編制し、集団生活を通じて徳育を施すことを第一義の仕事とする。それに対して、高校の学級は、マンツーマンの相談係としての担任が、自分の担当する生徒を1つの教室に集めたものといえる。そのため、担任に期待される機能は個別の援助であって、生徒同士を結びつけることではない。そもそも高校には学級を生活共同体的な居場所たらしめる仕組みが保障されていない。

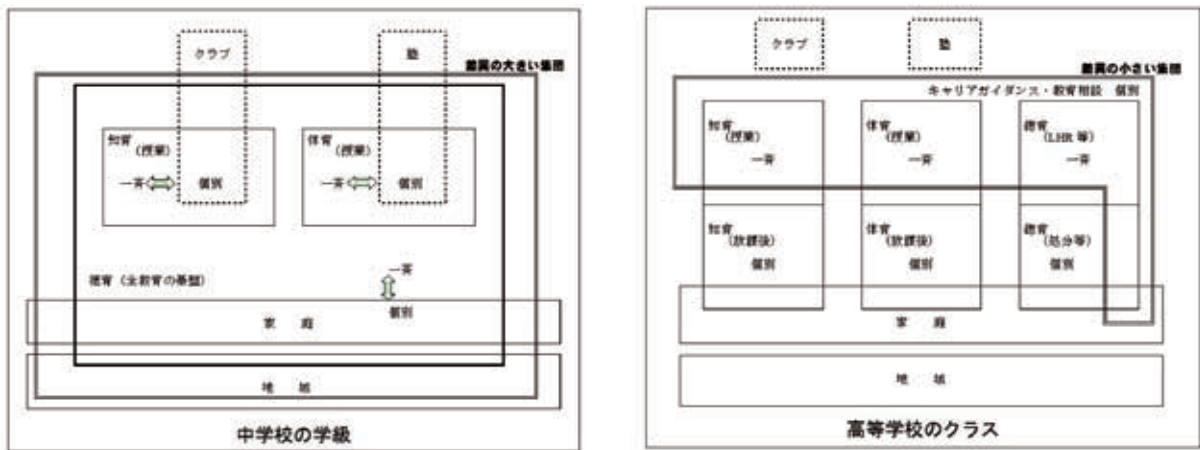
高校の学級担任が期待される「科目選択を適切に行うための援助」とは、単に履修届を遺漏なく提出させることのみを指すのではなく、当該生徒の興味関心、適性、将来の希望などを常に的確に把握していくことまでも含み、広義の進路指導と捉えることができる。現在も、高校の学級担任が果たすべき第一義的機能を進路指導であるとする学校現場は多い。

国がインフラの不足を補う必要から推奨した学年制は、指導の経済性の面で有効だったために広く採用された。この段階で、国はメインである単位制を実効あるものにするために、サブ機能として学年制を付け足すという関係を想定していた。同時に、科目選択の際の生徒援助機能として学級も必要になった。

しかし、国が想定した関係は主客転倒を見せ、単位制のフレキシビリティが制限されるのに従って、同じ顔ぶれが一つの教室にいる時間が長くなり、これが結果的に学級の存在を追認して、高校においては便宜的、付随的であったはずの学級の存在を自明化していった。そのため、中高の学級のあり方は外見上の大きな相違を持たなくなり、生徒はおろか教師でさえもその原理的な相違に対して無自覚となっていった。

しかし、高校において学級の存在は中途半端なものと言わざるを得ない。本来、インフラの整った段階で単位制は可能な限りフレキシビリティを強めるべきであるし、フレキシビリティを小さくするのであれば、選択のための学級担任の援助機能は必要性が低くなる。学級に援助機能以外の生活指導的機能を強化したり、徳育を担わせたりするならば、学級担任が生徒の学校生活全般に関われる時間と場所を制度的に保証しなければならない。しかし、これらの条件のいずれも高校の現場は満たしていないのである。

このように同じ「教科担任制」の名称が冠されていても、中高における学級はその成立過程に根本的な相違が存在する。次に、中高それぞれの学級が果たしている機能について以下に図式化を試みる。図の二重線枠がそれぞれの学級の機能を示す。



もともと学級は一斉教授のためのシステムである。しかし、公立中学校は地域から全入してくる生徒を対象とするために、差違の大きな集団に対してそれぞれの生徒の実態に合った指導も行わなければならない。現在は、クラブや塾によって、学校の指導レベルを超えた指導を私的に受けている生徒も多く、個人差は開くばかりである。こうした「一斉教授のためのシステムを使って、個別への対応をする」という矛盾した要求を実現するための教育手法が「学び合い」の手法であり、それを支えるものが、徳育によって培われる集団の凝集性である。また、明治期に国家的秩序を保つためのものであった時期には、徳育は家庭教育と相克しなかったが、現在においては家庭における躰けと同レベルの内容となることが多く、各家庭の教育方針と矛盾を来すことが増えた。そのため、矛盾を補うべく、学級の指導は家庭の中、さらには地域にまで入り込んでいくこととなる。

このように、教育の全てを支える基盤としての意味合いを持った中学校の学級に比べ、高校の学級の機能は狭い。高校の生徒集団は選抜を経ているために、公立中学校と比べてもともとその差異が小さい上、入学後のコース・科目の選択や、能力別学級編制などによって、差異は小さくなり続ける。そのため、「学び合い」などの工夫を凝らさなくても、一斉教授がある程度有効となる。もちろん個別対応は必須であるが、高校には知育・体育における再試験や補習、徳育における個別の特別指導（謹慎・停学などを含む）など、個別対応の機能は学級の外に設けられており、その担い手は各教科担当や分掌の担当であって、学級担任の関わりは限定的である。放課後などに指導時間が確保しやすく、個人指導の時間を見出しにくい義務教育とは違いがある。クラブや塾の指導結果が学校内部の教育活動に与える影響は小さい。二重線の枠で示したように、高校の学級は、生徒の一斉教授の部分と、個別のキャリアガイダンスと教育相談だけを担う限定的なシステム

ムに過ぎない。

中高両校種の教員はこの相違に自覚的ではなく、互いの教育に対し、奇しくも同じ表現で批判をする。それは「1人1人の生徒を大切にしていない」というものである。この表現によって、中学校教員は高校の授業の中に生徒が参加の機会を保障されていないことを批判し、高校教員は高校の求める「基礎学力」が未定着であることを批判する。中学校教員は、高校が目前の授業以外に個別対応の時間を確保している事実を知らないし、高校教員は、中学校現場に再試験などの個別対応の時間が確保され得ない事実を知らないの

である。

中高双方、特に入学者を受け入れる高校側にこうした学級に関するギャップの存在について認識が不足している状態では、高校入学に際しての不適應の原因は生徒の能力不足に帰せられがちになる。しかし、学級に関わる中高間ギャップは決して小さなものではない。全ての教育の基盤であった濃密な学級集団がなくなることによって、高校入学者は強力な支えを喪失すると共に、それまでとは異なる人間関係を自ら構築しなければならなくなる。このように、高校入学時に生徒を取り巻く人間関係のあり方が大きく変化するという事実、教師、生徒双方が自覚的になることが、アーティキュレーションの改善に必須であると考えられる。

(2) 中高の教育手法を分けるもの ―生徒集団の質が決定する授業形態―

中高の授業を比較した場合、中学校では生徒が挙手発言を典型とした活発な授業が展開されているのに対し、高校では講義式の授業が淡々と展開される傾向が強いことは、広く認識されている。

有村（2009）は、義務教育機関の教員を対象とした著書⁽³⁹⁾の中で、教授の基礎的な知識や技能について専門的な解説をおこなっているが、そこに「学習指導の方法は、広くは教育方法論であり、子どもにとっては〈学び方を学ぶ〉ことである。」と規定している。ここに示されているのは、高校で主流となっている「知識注入」型授業とは対照的な授業観である。

授業の展開として示されているのは、「(ア) 何を学ぶかが理解できる」→「(イ) 見通しがもてる」→「(ウ) 自ら課題解決する」→「(エ) 他と相互交流する」→「(オ) 学びを振り返る」というものである。ここには、子どもの学びが終始一貫して個別学習だけでは成立せず、「多様な集団との学び合いや相互交流から、個の学びは補充および深化・統合し、より確かな学びとして学習者個人の成長に資していく」という考え方が明示されている。「個別学習が相互交流や集団との学び合いによって深まり、自己の成長が実現していく」という学びの流れは、小中学校共通の基本的な学習指導の筋道であり、それを保障する集団は学級を基本単位としている。

学び合いという基本理念は、授業の細かい手法をも規定していく。例えば、義務教育では生徒の発言を教員がオウム返しすることは忌避される。これは互いの発言を聞き合うことを重視し、教師が発言を繰り返すことで、級友の発言を集中して聞く習慣が鈍磨するのを避けるための配慮であるが、こうした授業技術はほとんどの高校教員にとって未知のものであろう。また、義務教育9年間を通じて、教室の机列は2人ずつ付けられており、これを利用して学びへの適応が低い生徒の隣に「サポート」の生徒を置く配慮が広く行われている。これも学び合いの理念を具現化した配置と見なせる。高校入学を機に机列が大きく変化することも高校教員にとって認識外の中高間ギャップであろう。

義務教育がこうした学び合いを授業の基本に置く根底にあると見なせるのはデューイ（J.Dewey）の「発見的学習」の考え方である⁽⁴⁰⁾。明治から戦前に日本の教育現場を席卷した「系統学習」に対し、戦後の新教育は「問題解決学習」に傾いた。昭和22（1947）年1月の文部省「新教育指針」ではグループ学習・共同学習・分団学習が提案されているが、ここにも共同作業の中で各人がそれぞれの役割を果たしながら能力を伸ばしていくというデューイの考え方が反映されているといえる。

こうした学習法は、系統的に順を追って知識を学ぶという意味で弱点を抱えているという批判があり、科学競争の激化を背景にした科学教育の要請が高まる中で後退していった。しかし、一度進歩主義の洗礼を受けた教育界はその良さを残そうとし、科学を教えるものの、かつての徹底した詰め込み教育に戻ることは

決別し、主体的な思考を活発にして学習を進める「発見的学習」が出現したのである。

その後、授業形態の歴史的な推移は、「学習の社会化、集団化ということと、学習の個別化（ひろく能力別教育のすべてを含めて）」ということとのあいだの、勢力消長が交互にやってくる、というゆりかえし⁽⁴¹⁾現象を示しているものの、義務教育が完全な個別学習や一斉講義式にまで行き着くことはない。義務教育は法制上明確に学年制をとっており、前項で触れた個人差の大きな生徒集団である学級が授業展開の基本となるのは、動かしがたい条件であるからだ。

高校においても、問題解決型の発見的学習を励行すべきだという呼びかけが、戦後の授業研究の中でしばしば繰り返されてきた。しかし、未だに「一斉講義式」が主流を占めていることは周知の通りであり、理論的な理想と、高校現場の現実とは長く乖離したままであると言える。それはなぜなのだろうか。

小中の教員は、教員養成系の大学において「教授のプロ」となるための訓練を積んだ上で現場に立つ。それに対し、高校の教員は各専門分野の大学で学問を修めたものの、教育者としては教職に関わるわずかな単位を取得しただけで現場に供給される。そのため、高校教員の関心は自らの修めた専門知識の注入に傾き、教授法の工夫は二の次になりがちなのである。

高校の教授法がこのように小中学校のそれと乖離している実態について、教員向けの出版物を参照することで、その確認とする。義務教育向けの教員用指南書⁽⁴²⁾と、高校向けのそれ⁽⁴³⁾の目次を比較すると、前者が「『ちょっと無理してがんばる』学級づくりを」、「問題児こそ『核』にならなりたい」、「『話し合い学習』は『つけたし学習』から始まる」など、生徒集団を編制・運営するためのノウハウを全面にわたって示しているのと対照的に、後者はクラス経営を説明した章にさえ「クラス開きのしかた 最初にぐっと引きつけていますか?」、「学級日誌について いい加減な内容にさせないためには?」、「面談のしかた どんな場所で行っていますか?」など、教師と生徒の一对一の対処法ばかりが羅列されている。後者の目次は、小中教員の目には奇異に映るであろうが、高校教員の目には、授業担当・クラス担任の日々の指導場面に即した有効性の高いアドバイスが並んでいると映る。ここに、中高における学級集団の意味に関するギャップが如実に表れている。

教育を成立させるために学級集団の運営が必須になる中学校においては、学び合いを実現できるだけの高度な学級経営の手腕と授業テクニックが教員に求められる。これを身につけるために研修制度が整えられ、頻繁に実施される授業研究の機会を通じて、中学校教員は生徒を動かす技術を研ぎ澄ましている。そうした研修を経て実現する授業では、学び合いの成立自体が学習の成立と見なされる傾向が強い。点数などの結果よりも「学び方」を身につけることが重視され、学びの過程に皆が参加したことが授業の値打ちとされる。

それに対して、高校には授業の基盤としてまず集団を運営しなければならないという必然性が低い。生徒の発達段階と、退学・停学などの処分を背景に、授業規律を保つための指導を行うことが中学校と比較すれば容易だからである。そのため、生徒集団の活動を編制するテクニックを持たなくても授業は成立する上、授業の成果として問われるのは学びの過程ではなく、テストの点数や技術の定着度などの結果である。そうした状況下では、生徒の参加を保障するための授業テクニックを高めようという意欲は低くなり、授業研究の機会も少なくなる。

中高におけるこうした教授法の相違は、各校種が扱う生徒集団の特性の相違に起因する。端的に言えば、公立中学校の生徒集団が異質集団であり、公立高校の生徒集団が中学校に比べれば等質集団であることから、両校種の授業手法の相違が生まれるのである。

ただし、この集団の相違は不易のものではない。高校がエリート教育機関であった時代とは異なり、大衆化がほぼ完了した現在においては、高校の生徒集団の等質性はかつてほど保証されない。特に、本研究が対象とする白紙科では、進路に対する目的意識による等質化が困難である上、入学者選抜の定員割れ等によって学力差も開く。進路志望が絞り込まれない白紙科において、生徒の実態は教育内容と手法を決定する重要な要因であり、それを客観的に把握した上で、適切な教授法を採用する必要がある。勤務校の生徒へのアンケート結果を参照すると、中高の教授法の違いにギャップを感じている傾向は強い。しかし、高校教員には

教授法の相違の生む違和感についての認識が十分ではない。高校入学者は、挙手をしていないのにいきなり指名されることや、回答を求められた際に隣の生徒に聞くことを禁じられることなどに対して、高校教員の想像を超えた驚きと戸惑いを感じているのである。

高校の授業が一斉講義式を採る背景には、授業内容の量に伴う進度の関係や、発達段階等の影響で挙手による授業が成立しにくくなるなどの理由が存在する。また、高校よりさらに講義式が徹底する高等教育の実態への接続や、社会に出た際の単調な反復への耐性などの点でも合理性が認められる。したがって、授業の中学化は入学期における配慮であって、その後、高校型の授業に移行する工夫も必要とされる。

5. 勤務校における実践 —中高間ギャップ意識化の効果—

以上、見てきた中高間ギャップの諸相は、平成22（2010）年に実施した瑞浪市内の中学校での実態調査⁽⁴⁴⁾によって実際の現場に存在することが確かめられた。中学校では、どの教科においても課題探究型の授業形態が徹底しており、ベテラン教員ほど教師が話す時間が短く、生徒を動かす手腕が研修によって磨かれている実態が観察された。生徒の活躍を称揚する機会が数多く設定され、教員組織も生徒の活動を支える機能を重視した編制になっており、学期も生徒の活動に対応するように細分化されていた。行事に向けて学級集団の凝集性が徐々に高まっていく様子にも触れることができた。

また、瑞浪高校の教員に対する聞き取り調査では、高校の求める入学生像と中学教育の実態とに齟齬が広がっていること、特に基礎知識の未定着に対する戸惑いが確認され、入学生に対するアンケートでは、中高教育の相違、特に新しい人間関係形成と授業手法の相違による不適応感の強いことが確かめられた。

ここまでの調査研究の成果を踏まえ、瑞浪高校で開発実践を実施した。実践については紙幅の関係で略述に止める。実践の内容は2つ、人間関係形成上の援助機能としての「MG委員会」の編制・運用と、授業手法の相違に関わる配慮としての入学期国語科授業の「中学化」である。

「MG委員会」の「MG」とは「Mind the Gap」、すなわち「ギャップを気にかけよう」というスローガンの頭文字を取ったものであり、その主な機能は3つとした。第1に、中高間ギャップの教員・生徒への周知である。生徒の入学前に教員に中高間ギャップの実態を周知し、中学校教育に高校教育をつなげようという意識を現場に醸成した。また、生徒にも直面すべき中高間ギャップについて事前に説明し、アンケート等で不適応感や戸惑いの実態を把握した。周知の媒体としては、生徒向けには学年通信を、教師向けには「MGレポート」を発行した。第2に、既存機能の統合である。高校では、教員ごとに生徒の見方が断片的になりがちであるが、個々の教員の保持する生徒情報には適応援助に有効なものが含まれている。そこで複数の視点を横断的に集約することで多面的な生徒理解を実現し、1年生の援助のセンター機能を担った。また、従来連携が不十分であった1年生学年団・養護教諭・教育相談担当をつなぎ、不適応情報の早期共有と早期対応を実現した。第3に、既存機能の再活性化である。生徒指導連絡会における中学校からの情報や入学前に実施するスタディサポート、入学後のクレペリン検査など、生徒に関わる多くの情報を一元化し、学年団が活用しやすい形にして提供した。これらは従来、担任の手に渡るものの、死蔵されがちだった情報である。また、必要に応じて中学校の旧担任から情報を得たり、外部の専門機関に相談したりして多面的、具体的な情報を得るようにした。

授業については、入学期の国語科授業の手法を「中学化」し、徐々に「高校化」の階梯を踏むよう配慮した。入学時のアンケートで、生徒の国語観や国語に関わる資源を把握し、それを元に授業を活動的な課題探究型で実施した。授業内容を焦点化して生徒同士の交流の時間を確保すると共に、中学校国語の成果をことあるごとに確認し、単元の終わりに表現活動を位置づけた。

実践の成果として次の4点が確認された。

1. アンケートの結果を昨年度の1年生と比較すると、人間関係形成と授業手法の両面において適応状況の改善が見られた。

2. 担任も教科担当も、従来よりも多面的に生徒を理解し、刻々と変化する生徒の実態にきめ細かい注意

が向けられた。

3. 指導に戸惑う場面では、「中学校ではどうしていたのだろうか。」という検討が頻繁になされるなど、中学校の実態に高校の実践を接続しようとする姿勢が教員の中に醸成されてきた。

4. 保健室、クラス担任と学年主任、教育相談という既存の適応援助機能が統合され、機動性が高まると共に、それぞれの担うべき役割が明確化した。

また、課題として認識されたのは次の2点である。

1. 新たに生成され続ける中高間ギャップの実態把握に向けた継続的な努力が今後も必要となる。
2. 中高間ギャップに対する高校側の取組の成果を地域の中学校に周知・共有して、地域の生徒を共に育てる意識を醸成していくべきである。

6. 終わりに

以上の実践によって、冒頭の仮説は支持されたと考える。中高間ギャップは、生徒の実態や教育目標の相違等を背景とした、生成不可避の相違であり、その克服には発達段階に即した教育的意義が見出される。中高両校種間にある互いへの不信は、相手校種の教育を自校種の教育観を通して見ることから生じる誤解に由来しており、その解消のためには、これまで見てきたような中高間ギャップの実態把握が必須である。中高間アーティキュレーションの改善は中高両校種の教育機能を高めることにつながる上、白紙科をはじめとした高校の担うべき普通教育の姿を明らかにする作業にもなる。戦後の教育制度が本来意図したはずの上構型学校体系を機能させるためには、中高間ギャップの正しい理解が土台になくなくてはならない。中高は、地域で同じ生徒をそれぞれの発達段階において育む一つながりの教育機関であり、中高間ギャップの理解を通じ、互いへの関心と敬意を持つべきであると考えられる。

参考・引用文献

- (1) 佐々木享1988「アーティキュレーション」(青木一・大槻健・小川利夫・柿沼肇・斎藤浩志・鈴木秀一・山住正己編著『現代教育学事典』労働旬報社 p1)
清水一彦1993「アーティキュレーション」(奥田真丈・河野重男監修 安彦忠彦他編集『現代学校教育大辞典①』ぎょうせい p34-35)
朝日素明2008「アーティキュレーション」(原聡介編集代表『教職用語辞典』一藝社 p6-7)
- (2) 前掲の内、「現代学校教育大辞典①」の定義
- (3) 宮沢康人1980「青年の発達と学校制度—アメリカ学校制度体系における Articulatio 成立史の視点から—」(日本教育学会『日本教育学会大会研究発表要項』39 p132)
- (4) 佐々木1988 前掲書
- (5) 宮地誠哉1984「アメリカの中等教育—ハイ・スクールの成立と発展—」(学事出版 p86-91)
- (6) 清水一彦1982「アメリカにおける中等教育と高等教育の Articulation に関する研究—NEA「ハイ・スクールと大学の Articulation に関する委員会」の報告書(1911年)を中心に—」(教育制度学研究会『教育制度学研究』14・15 p25)
- (7) 河合隼雄 1999「子どもと教育—大人になることのむずかしさ— 青年期の問題」[新装版](岩波書店(旧版 1983) p53-71)
- (8) 神村栄一2007「中1ギャップという認識と取組の意義」(新潟県教育委員会『中1ギャップ解消に向けて—中1ギャップ解消プログラム』文書館 ページ番号なし)
- (9) 酒井朗 2010「移行期の危機と校種間連携の課題に関する教育臨床社会学—『なめらかな接続』考—」(『教育學研究』77(2) 日本教育学会 p2-12)
- (10) ワップナー, S (Wapner,S) 1992「第2章 有機体発達論的システム論的アプローチ」(山本多喜司/ S. ワップナー編著『人生移行の発達心理学』北大路書房 p25-44)

ワップナーの用語は「危機的人間－環境移行 critical person-environment transition」

- (11) 山本多喜司1992「第1章 人生移行とは何か」(山本多喜司／S. ワップナー 前掲書 p18)
- (12) 清水一彦1988「学校制度におけるアーティキュレーションのあり方 子どもの発達権・学習保障の観点から」(真野宮雄・桑原敏明編著『教育権と教育制度』第Ⅲ部 学校体系論 第9章 第一法規 p280)
- (13) 清水1988 前掲書 p282-286
- (14) 文部省学校教育局1949「新制中学校・新制高等学校 望ましい運営の指針」
- (15) 佐々木享1979「高校教育の展開」第八章 高校入試制度改革の基本問題 (大月書店 p240)
- (16) 文部科学省HP <http://www.nicer.go.jp/guideline/old/s22hex/s22hex.htm> (2011/02/04最終閲覧)
- (17) 文部科学省HP http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/chuuou/toushin/970606.htm#07 (2011/03/30最終閲覧)
- (18) 堀尾輝久1997「現代社会と教育」(岩波新書521 p226)
- (19) 坂野慎二2010「中高一貫教育はこのままでよいのか ー設置理念と現実の乖離ー」(『月刊高校教育』48(8) 学事出版 p24)
- (20) 松崎巖1972「教育刷新委員会における中学校制度構想」(山内太郎編『学校制度』《戦後日本の教育制度 第五卷》第三章 中学校 第二節 東京大学出版会 p253)
- (21) 松崎1972 前掲書 p253
- (22) 岐阜県立揖斐・八百津・郡上北高等学校における聞き取り調査より
- (23) 坂野2010 前掲書 p24
- (24) 天野郁夫1983「試験の社会史」(東京大学出版会 p94-95)
- (25) 天野 前掲書 p95
- (26) 曾野洋2001「近代学校制度の成立と展開」(高橋靖直編著『学校制度と社会』1章 学校の歴史 2節 玉川大学出版部 p25)
- (27) 松崎巖1972「高等学校」(山内太郎編 前掲書 第四章 p345)
- (28) 松崎1972 前掲書 p347-348
- (29) 荻谷剛彦2001「階層化日本と教育危機 ー不平等再生産から意欲格差社会へー」(序章 問題の提起 『階層と教育』問題の局面変化 有信堂高文社 p5-14)
- (30) 山下道也1984『高校生の現実と高校教師の課題』(柴田義松編『シリーズ・教科教育法1 教師の仕事』第七章 明治図書 p156)
- (31) 佐々木享1978「教育課程の改訂と中学・高校の接続問題」(『名古屋大学教育学部附属中高等学校紀要』23 p162)
- (32) 柳治男2005「『クラス』の誕生と分業される教師」(『〈学級〉の歴史学 自明視された空間を疑う』第2章 講談社選書メチエ p31-64)
- (33) 山根俊喜2002「『日本的』学級の成立 ー教育評価史の視点からー」(桑原敏明編『学級編制に関する総合的研究』多賀出版 第1部 原理・歴史研究 第1章 p4-5)
- (34) 柳2005「日本の学校はいかに機能したか」(前掲書 第5章 p160)
- (35) 杉山緑2001「学級経営の基礎」(田代直人他編『MINERVA 教職講座⑤ 教育の経営と制度』第2章 ミネルヴァ書房 p17-34)
- (36) 文部科学省HP http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19480115001.html (2011/02/04最終閲覧)
- (37) 斎藤健次郎・今野喜清1972「新制高等学校成立とその理念」「高等学校制度の発展」(山内太郎編『学校制度』《戦後日本の教育改革 第五卷》第四章 高等学校 第一・二節 東京大学出版会 p327-412)
- (38) 文部科学省HP (36) に同じ
- (39) 有村久春2009「教育の基本原則を学ぶ 教師の第一歩を確かにする実践的アプローチ」第5章 学習指導の方法 (金子書房 p80-84)

- (40) 井上弘1977「授業研究全書 1 ひとりひとりを生かす授業の理論」(明治図書 p45-57)
- (41) 井上 前掲書 p238
- (42) 前田勝洋・実践同人たち著2008「やる気と自覚をうながす『ワザと仕掛け』 学級づくりの力をきたえる」(黎明書房 目次)
- (43) 石川保茂2005「教師の力 -教室の『空気』を入れかえる-」(ミネルヴァ書房 p vi- x)
- (44) 瑞浪市立全中学校 (6校) への聞き取り調査 瑞浪中学校での2週間の実態調査