



Title	家族教育構造と父性機能
Author(s)	柳田, 泰典
Citation	長崎大学教育学部教育科学研究報告, 42, pp.31-42; 1992
Issue Date	1992-03
URL	http://hdl.handle.net/10069/30787
Right	

This document is downloaded at: 2019-04-19T20:37:12Z

家族教育構造と父性機能

柳 田 泰 典

Survey on Paternal Function in Family Educational Interaction

Yasunori YANAGIDA

はじめに

「学力格差」は、どのようにして形成されていくのであろうか。小学校でついた学力格差は、中学校、高校でとりかえすことができない、それほど重いものである。しかも、この学力格差は、形成された学力の量的・質的な差ではなく、「できる子」と「できない子」、または、「ついていける子」と「ついていけない子」の問題として、すなわち、学力を形成できる者と形成できない者の差としてあらわれており、ここにこの問題の特徴と深刻さがあるのである。子どもの社会的発達過程、その中核は学力形成である。それが「格差」として、さらに「未形成」として展開すればするほど、子どもの発達は矛盾に満ちたものにならざるをえないのである。

しかし、この「できる子」「できない子」、「ついていける子」「ついていけない子」という把握の仕方でのいいのだろうか。このような学力格差にたいする二分法的な把握は、「できる子」「ついていける子」は、どうしてそうなるのか、また、「できない子」「ついていけない子」は、どうしてそうなるのかという分析に陥り、結局のところ、「できる子」「ついていける子」にするには「どうしたらいいか」という課題提起にとどまってしまうのである。しかも、これらは、学力格差が形成される原因を、家庭の養育態度や家庭の教育力の差にもとめるものが大半である¹⁾。原因さらには責任さえも家庭にもとめる。それ自体が安易で本末転倒の議論といわねばならないだろうが、この種の理論が普及されることで、家庭は自らの経済力、文化力など総力を結集して子どもの教育にあたらねばならなくなっている。しかし、家庭の経済力、文化力に階層的な格差があることは周知の事実であろう。このことを前提に考えるならば、「学力格差家庭原因論」では、学力格差を助長することはあっても、解消することは不可能であると思われる。

学力格差が形成されるメカニズムは、学校—家庭における矛盾の相互増幅構造と把握できるだろう²⁾。この定式は、「学校—家庭」の関係、矛盾の相互増幅、構造の三つの意味をもつものである。「学校—家庭」ととらえるのは、両方に問題があると性格づけるからではなく、現在の学校教育は、家庭の教育力を前提として学力形成しているからである。矛盾の相互増幅は、「できる子」「できない子」という二分法的な把握ではなく、子ども全てが学力疎外という矛盾を抱えている、それを学校と家庭が疎外を拡大増幅する方向で「努力」せざるをえない状況にあるという意味である。また、構造としているのは、社会全体がこのような状況なのであり、個人的な意識、生活形態、養育態度などが学力格差をつくるととらえないからである。

「学校—家庭における矛盾の相互増幅構造」、そのメカニズムを実証的に解明し、家

庭間格差が学力格差を生み出しているかのように見える現実には、学校教育の今日的あり方が家庭の教育力の格差を増幅することで引き起こされている、そこにこそ本質があることを明らかにしたいと思う。調査の対象は、A小学校5年生22名、子どもの母親22名である（小学生は集合調査、母親は面接調査を行った。1990年7月）。対象地域は、長崎県南松浦郡新魚目町であるが、ここは「離島」「過疎」という特徴をもつところである。特殊な地域設定であり、典型的な結論が出てこないと考えられるかもしれない。しかし、学校制度、教育行政が全国的に組織されている現在、「現象としての地域差」はあるとしても、教育構造（問題の原因）に地域差はないといってもいいのではないだろうか。

本論のテーマは、「家族教育構造と父性機能」である。「家庭」ではなく「家族」としたのは、教育という営みが「家族の関係」によって差異をもつこと、また、「父性」のあり方が学力形成に重要な役割を果たしていることに注目したからである。

第1節 学校——家庭における矛盾の相互増幅構造

「学校」と「家庭」とは、どのような教育関係にあるのか、多くの議論は、「家庭は、学校教育の形成的土台」であると位置づけている³⁾。ここから、次のような論理が発生し、かつ教育実践が組織されることになる。すなわち、今日の学校教育の困難は、形成的土台である家庭の教育力の後退が原因である。学校教育を発展させるためには、家庭の教育力を学校で再組織しなければならないというものである。学校が、「はしのもちかた」から「あいさつ」「生活体験」まで組織しようとするのは、家庭＝形成的土台論の必然的な帰結であると考えていいであろう。しかも、この議論は、学校教育の独自の意味が理解されていないという根本的な欠陥をもつだけでなく、学校と家庭との関係を逆転させてしまっているのである。

はたして、家庭が、学校教育の形成的土台としての機能を果たしてきたという歴史的事実はあるのだろうか。「昔の子ども」は、異年齢で遊んでいた、家の手伝いをして、仕事（労働）もしていた、それに比べて現在の子どもたちは、という意見がなんの疑問もなく語られている。これが正しければ、「昔の子ども」の方が学力は高かったという結論にならざるをえないのではないだろうか。形成的土台としての家庭には教育的な意味など存在しない、そんなことをいいたい訳ではないが、家庭の形成力を前提にして学校教育の現状を語るべきではないのである。「昔の子ども」は、たしかに、集団的な切磋琢磨、自然体験などは多かったであろうが、それはそれで分析されるべきものである。学校教育は独自の論理をもつものである。雨に打たれていれば、落下法則がわかる、そういうことはないだろう。学校教育は、科学的認識を基礎とする能力、技能の形成に責任を果たすべき場なのである。家庭の形成力の過剰な強調、その本質は、学校教育が独自の役割を果たしていないことの証明にすぎないのである。学校が家庭の形成力に関係なく、独自の役割（科学的認識の形成など）を果たそうとする、そのときに家庭は形成的土台を教育史上はじめて創出していくであろう。

しかし、現実はどうであろうか。家庭の教育力、形成力の格差が学力格差をつくりだしているのである。これ自体がおかしなこと（矛盾）であり、形成される学力の内容に問題を内包せざるをえないものである。これを「学校——家庭における矛盾の相互増幅構造」と性格づけ、そのメカニズムを検討したいと思う。

学校教育は、たのしいか、おもしろいか。そんな質問をすると、「たのしかった」「おもしろかった」などという人は、ひとりもいないのではないだろうか。それどころか、微分・積分なども見たくもないなどと忌避するもの、さらには、勉強したけどぜんぜん能力などついていないと否定するものが大半である。みんな、将来のため（進学）に、いやいや勉強してきたのである。勉強は、現代の通過儀礼になってしまったようである。実は、ここにこそ現代学校教育の根本的な問題があるのである。

「おもしろくない」「わからない」、それには明確な理由がある。現代の学校が、「態度主義」「鍛錬主義」にもとづいて学力を形成しようとしているからである。態度主義とは、学力の中心に「態度」や「思考力」をおこうとする立場であるが、これがめざすものは、「物ごとに数理的に対処しようとする態度」「諸条件の総合にたつて多面的に考察しようとする態度」「順序よく計画し処理しようとする態度」「ゆたかに感受しようとする態度」などの形成なのである。この立場は、人類の文化遺産、科学的認識の成果を教授することに反対するのである。なぜなら、科学的認識をいくら教授しても、本人に学ぼうとする態度がなければ学力として定着しないと考えるからである。そのためであろう、教材は「よくわかる」「おもしろい」という水準で組織されることはなく、態度を喚起するために「中途半端」になっているのである。よくわかるためには、自分で努力しなければならない、そういう態度こそ必要であるというのである⁴⁾。

「おもしろくない」「わからない」は、学習方法に「暗記」「反復練習」を持ち込むことになる。わからなくても「正解」をだすには、これしか方法がないであろう（記憶力のいい人は、この時間が少なくてすむだけだ）。乱塾時代と呼ばれる現象も、反復練習が求められることの反映であろう。とにかく繰り返して勉強することが必要なのである。その意味で、「態度主義」は「鍛錬主義」をつくりだしているのである。「おもしろくない」「わからない」、そういう状態でも繰り返して勉強する、せざるをえない状況なのである。「態度主義」「鍛錬主義」の学校教育は、その不可欠の補完機能として家庭の教育力を必要としている。なぜなら、「態度」は人格の総合的な能力であり、学校だけで形成できるものではない、また、「おもしろくなくても繰り返して勉強する」ためには、家庭における勉強こそが必要になるのである。現在、学校教育は、「おもしろくなくても繰り返して勉強させる」教育力を家庭に求めているといえるのである。「態度主義」「鍛錬主義」の学校教育を補完する、「強制的長時間勉強」としての家庭の教育力、それを果たせるかどうかによって「学力格差」は形成されているのである。しかし、実際には、家庭が「強制的長時間勉強」をさせることはできず、その機能は塾が果たすことになる。この場合、家庭の経済力の差があらわれざるをえないのである。

家庭が「強制的長時間勉強」の機能を果たす、その結果、子どもは学力格差の上位にランクされるであろう（塾に代替させることも含めて）。しかし、わからないまま反復練習を繰り返しても「認識」は形成されることはないだろう。いくら勉強しても認識は形成されない、その矛盾が家庭を媒介して増幅されていくのである。また、家庭がその機能を果たさない、果たせない場合、今度は、学校教育についていけないという状況に追い込まれてしまうのである。これが、矛盾の相互増幅構造なのである。

第2節 家族教育構造と父性機能

家庭が「強制的長時間勉強」の機能を果たせるかどうかは、家族の人間関係を基礎とする教育構造の状態によると思われる。この場合、家族の教育力一般ではなく、「強制的長時間勉強」を実行できる機能こそが必要であり、それは父性によって支えられるものであろう。この視点にたち、現状を分析してみよう。

1. 学力格差と親の職業・学歴

両親の職業・学歴と進学・就職希望（表1）は、親の職業・学歴と子どもの学力に高い相関性があることをものがたっている。子どもの成績は、「できる」（①から⑥）、「ふつう」（7から18）、「できない」（19から22）の3つの階層に分けることができる⁵⁾。これを両親の職業・学歴とクロスしてみると、「できる子」の父親は、郵便局、農協、町役場に勤務、美容院、製菓業を営んでいる。また、学歴は、高卒、専門学校卒が多いのである。これにたいして、「できない子」の父親の職業は、土建業、運転手、運転手、ショッ

表1 両親の職業・学歴と進学・就職希望

番号	性別	お父さん		お母さん	共働き ○	お母さん進学や進路の希望			子ども本人の希望		勉強は得意か
		ア. 労働者 イ. 自営業 ウ. 経営者	最終学歴	最終学歴		進学希望	希望高校	希望職業	進学希望	希望職業	
①	男	ア	高校	中学校	○	カ	エ	ア	高校教師	ウ	イ
②	男	ア	高校	高校	○	カ	ア	ア	公務員	ウ	イ
3	女	**	**	高校	○	オ	ア	ア	看護婦	オ	オ
4	女	ア	高校	専門学校	○	カ	ア	ア	体育教師	オ	ア
5	女	イ	専門学校	専門学校	○	キ本人しだい	オ	イ		オ	ウ
⑥	女	イ	中学校	高校	○	カ	私立	イ		ウ	ウ
7	男	ア	中学校	高校	○	カ	ア	ア	公務員	オ	サラリーマン
8	男	ア	中学校	高校中退	○	カ	ア	イ		オ	ウ
9	男	ア	中学校	高校	○	カ	ア	イ		オ	ウ
10	女	ア	中学校	中学校	○	カ	ア	イ		イ	美容院
11	女	ア	高校	中学校	○	アカイ	ア	イ		オ	ウ
12	女	ア	高校	専門学校	○	オ	ア	イ		オ	ウ
13	男	イ	高校	高校	○	カ	ア	イ		オ	ウ
14	男	イ	専門学校	短大	○	カ	ア	イ		オ	ウ
15	男	イ	中学校	中学校	○	キ	ア	イ		オ	看護婦
16	女	イ	中学校	中学校	○	ア	ア	イ		イ	幼稚園
17	女	イ	中学校	高校定	○	アカイ	ア	イ		オ	エ
18	女	イ	中学校	中学校	○	ウ	ア	ア	看護婦	オ	ウ
19	男	ア	中学校	中学校	○	アカイ	ア	イ		オ	ウ
20	男	ア	中学校	中学校	○	ア	ア	イ		オ	ウ
21	女	ア	中学校	専門学校	○	ア	ア	ア	看護保健	オ	看護婦
22	女	ア	高校中退	高校	○	ア	ア	イ		イ	ウ

注1. 番号を○で囲んだものは、母親と本人のいずれもが大学進学を希望しているものである。

2. 番号のアンダーラインは、本人が高校までの進学を希望しているものである。

3. 1990年、長崎大学教育学部教育社会学研究室調査による。以下の表も、断りのないかぎり同調査のものである。

ピングストアーに勤務し、学歴は、中卒者が多いのである。「ふつうの子」の父親の職業は、運転手、建築業、土建業、漁業、土建業、運転手等の労働者、呉服屋、電気工事、建築業、建築業、建築業、漁業等の経営をしている。ただ、経営といっても建築業は大工などの「一人親方」が多いのである。また、学歴は、12, 13, 14番が両親ともに高卒、専門学校卒、短大卒なのを別にして、全体的には中卒者が多くなっている。

この表からいえることが、もう一つある。それは、小学校5年生ぐらいになると、子ども自身にも「大学まで進学したい」という希望が生まれていることである。また、その逆になるが、「高校まででいい」というものもでてくるのである。これらは、親の進学意識と子どもの学力の相互作用によって形成されるものであろうが、「できる子」は親子ともども大学などへの進学を考え、そのために故郷から遠く離れた進学高校を受験することも意識にのぼりはじめている。これにたいして、「ふつうの子」は、大学進学を希望する親の期待ほど、子どもの意識は高まっておらず、「できない子」は、親子ともども「せめて高校までは」という意識が強いように思われる。このような意識の差が、学力格差を増幅し固定化していくのではないだろうか。しかも、さらに、男か女か（性差）、長男かどうかということが絡み合っている。この表からでも、親が高校までと答えているのは、「ふつうの子」「できない子」の女子に集中しているのである。

性差ときょうだいの順位差の関係について、表2 きょうだいの構成と進学・就職意識（お母さん）で検討してみよう。ここでの特徴は、大学進学をめぐる性差、きょうだいの順位差は、きょうだいの数と家庭の経済力を媒介してあらわれること、また、家族構成による格差は、大学や短大進学をめぐる発生しており、高校進学とその後の専門学校（専門学校、看護学校）進学では、きょうだいの順位差、性差はあまりないことであろう。

「長男だけでもなんとか大学まで行かせたいか」の質問で、「強くそう思う」「少しそう思う」と答えた人は、きょうだい4人以上の家庭に集中している。きょうだい4人以上の家庭は8戸あるが、「強くそう思う」4人、「少しそう思う」2人で75パーセントがそれを肯定しているのである。残る2戸のうち15番は、経済的に誰も大学までは無理と考えており、17番の母親だけは、本人に学力があり意欲があれば大学まで行かせたいと、性差や順位よりも本人の能力を重視し、経済的にも可能であるとしているのである（17番の家庭は、女、女、男、女の4人きょうだい）。これにたいして、きょうだい2人と3人の家庭14戸（うち3戸は女子だけのきょうだい）では、「ぜんぜんそう思わない」5人、「あまりそう思わない」3人となり、順位差、性差を否定するものが73パーセント（男子のいる家庭11戸に対する比率）になっているのである。ただ、きょうだい3人以下の家庭では、進学における順位差、性差が縮小・消滅していくと即断できない部分がある。それは、「長男だけでも」から「次男も」へ、すなわち、男子における順位差の縮小・消滅の反映があるからである。こうしてみると、きょうだい3人以下の家庭では、「学力があれば男も女も」「長男だけでなく次男も」という傾向が強まっているが、性差を積極的に否定するという状況まで至っていないと思われるのである。この表で、「女の子は高校までで十分だ」という質問は、全体的に否定されているが、これは専門学校志向の強さのあらわれなのである。

表2 きょうだいの構成と進学・就職意識（おかあさん）

番号	母親の進学希望短大 子どもの数	性別、学年（●は男、○は女）										あなたの考えに近いもの ●、強く思う ○、少し思う ウ、あまり 思う 思わない エ、ぜんぜん思う 思わない								
		高校生			中学生			小学生				その他の子ども			長男だ けでも なんと か大学 へ	女の 子は 高校 まで 十分	子の 能 力と 適 性で 、無 理さ せない	経済 的に 大学 は無 理	高卒 後 専 門 学 校、 看 護 学 校 へ	一人 ぐ ら い は 五 島 に 就 職 し て ほ し い
		3 年 生	2 年 生	1 年 生	3 年 生	2 年 生	1 年 生	6 年 生	5 年 生 (本 人)	4 年 生	3 年 生	2 年 生	1 年 生							
①	※3		●					●							●	エ	エ	ウ	○	ウ
②	※2							●	●						エ	エ	ウ	○	○	○
3	※3						○		○	○					エ	エ	ウ	ウ	○	●
4	※3				●					○					ウ	ウ	●	ウ	○	○
5	2								○						●	○	○	エ	○	エ
⑥	※3									○		●	●		ウ	○	○	○	○	●
7	※3		●					●						女20才、就労	エ	エ	○	○	ウ	●
8	※2							●			●				○	○	○	○	○	エ
9	※3				●			●				○			エ	エ	ウ	エ	○	●
10	※6	●		○		●			○	○				男22才、男19才、就労	○	エ	エ	ウ	●	ウ
11	4		○		○				○					男20才、大学生	●	○	●	●	○	○
12	※3								○					女3才、保育所	—	ウ	ウ	ウ	●	○
13	※4	●						○		●				男20才、就労	●	エ	○	ウ	○	●
14	※3							○		●					ウ	エ	○	エ	ウ	エ
15	4		○					○		○				女24才、男19才、就労	ウ	ウ	●	●	●	○
16	4							○							○	ウ	●	●	●	●
17	4				○			○						女3ヵ月	エ	エ	○	ウ	●	●
18	2							○						男1才	エ	ウ	●	ウ	●	○
19	2		○					●							エ	ウ	●	○	●	●
20	4			○		○		●							●	●	●	○	ウ	●おとこが
21	4				●			○						女5才	●	ウ	○	○	●	ウ
22	2			○				○							—	エ	ウ	エ	●	●

2. 家族生活と父性機能

「態度主義」「鍛錬主義」の学校教育，そこでの学力形成は，家庭における父性機能と教育力を必要としている。父性機能とは，「規範的，規律的」「禁止的，勤勉，自制」などを特徴とするものであり⁹⁾，この機能の家庭間格差が，学校における学力格差の基礎的な要因として作用していると思われるのである。子どもは，父性機能によって，「おもしろくなくても勉強する」「繰り返し長時間の勉強に耐える」，そして，その価値と行動様式を自らのものとして「同一化」していくのではないだろうか。しかし，父性機能だけでは不十分なことも確かである。子どもは「わからない」のであるから，最低でも「わからせる」「説明できる」教育力が必要なのである。ここに，親の学歴差が子どもの学力差としてあらわれる家族的な条件がある。表3と表4で，具体的に検討してみよう⁷⁾。

家庭生活とお父さんの「協力」(表3)に，父性機能はどのようなあらわれ方をしていだろうか。「1，2年のころ誰と風呂に入っていましたか」，この質問は，学校教育と親子の関係を測定するために設けられた。なぜなら，入浴はその日にあったことを話せる場所であり，毎日という継続性をもつものだからである。父親との関わりは，●と○で表わしてあるが，母親は家事に追われるため入浴時の会話は少ない，家事をしない父親は勉強についての会話を入浴の際子どもとできるだろうという仮説である。ここで特徴的なこ

とは、父親と入浴していた子は全体的に多いが、いわゆる「できない子」と進学は高校までと答えている10番、16番、22番の子どもたちは、父親と入浴していないことであろう。父親との入浴が学力格差に直結するはずはないが、父親との入浴の少なさは、家庭生活における父親の不在と父子の関わりの少なさを反映していると考えられるのである。

ここでさらに、「子育て」「休みの日の遊び」で父親がどれくらい「協力」しているかをクロスしてみよう。「できる子」、1番の父親は、子育てによく協力し、子ども会など地域の役員を引き受けている。教育熱心で「勉強はお父さんがじっくり教える」らしい。2番の父親は仕事が忙しく、あまり協力していない。母親は専業主婦で、父性的な厳しさは感じられなかった。そのかわりなのであろうか、この子は剣道を小学3年生ころから習いに行っている。これは、父性機能の社会的代替といえるものかもしれない。3番は父親がいない。母親は仕事と家事に追われるのが実状であろう。この子は、ピアノと習字を幼稚園ころから習っているが、とくに、祖母が教育熱心である。これは、父性機能の家族内の代替であろう。4番の父親は、子育てによく協力し、帰宅時間も早い。父親との会話も多いようで、勉強のわからないところは父親が教えている。5番は自営業で、両親とも終日家にいる。家族全員で入浴、童話などを毎日1～2時間読んでやったなど教育熱心である。6番の父親は自営業で家にいるが、子育てにあまり協力していない。その分、母親が熱心に教育している。「マンガをとりあげた」「NHKばかりみせる」「学習関係の本を自分で買わせる」「学習の本をもらってくる」など、さまざまな努力をしている。父性機能の母性的代替といえるのかもしれない。

これにたいして、両親の学歴は高いが「ふつうの子」、12番、13番、14番は父性機能に不十分さがみられるようである。12番は、「お父さんは、子育てにあまりタッチしていない。食事の時はお父さんがいない」。母親も「教育熱心のようなのだが、忙しいのであまり関われない」ようだ。13番、「両親が忙しすぎて、子どもとの関わり少ない。おじいちゃん子である」。「夕食がばらばらで、会話は少ない」、とくに「父親は忙しすぎて、教育には非協力的」。14番の父親は、子育てによく協力している。「全員で入浴していた」「年1回は家族で旅行する」「日曜日にはキャッチボール、サッカーを一緒にする」など、時間が許すかぎり子どもと関わりをもとうとしているようである。しかし、その許される時間が少ないと思われる。父親は電気工事の自営業、母親も朝から夜の8～9時までお店に出ているのである。

進学希望が「高校まで」の10番、16番、22番ではどうであろうか。10番は、「父親は子どもとよく遊んでいる」が、父親の仕事（漁業）は「23日働いて、1週間家にいる」というもののため、毎日の生活では母親と祖母の影響が強いと思われる。16番は、母親がしっかりしており、子ども部屋は子どもに管理（掃除など）させる。3才から一人で寝かせている、家事を手伝わせるなどしている。これは家計の不安定さ、女の子より男の子を優先して大学へという進学意識を反映したもので、勉強より生活的な自立を重視したものであろう。母性、父性とも学力形成への関わりは十分とはいえないようだ。22番の父親は、子育てによく協力し、教育熱心である。「子どもにうるさがられるほどしゃべる」「父親参観に行く。懇談会もお母さんが行けないときはお父さんが行く」などである。しかし、仕事の関係で「お父さんの帰りが遅いので、食事はバラバラ」という現実である。やはり、日常生活での父性機能は、十分とはいえないようだ。

「できない」といわれる子どもたち、19番、20番、21番では、父親は、子育てを「あまりしない」のがそれぞれの特徴であるが、同時に、母性機能にも問題がありそうである。19番の母親は、「子どもとのコミュニケーションがとれていない」「子どもは御飯を食べたらすぐ二階に行ってしまう」「子どもの言うとおりにが口癖」で、子どもをどう教育していいかわからない様子だった。20番の母親は、「過保護すぎる」「きびしそうで、実は子どもに甘いようだ」が印象であり、この子は「妹にいじめられている」ような状況である。21番の母親は、「病弱で元気がなかった」「子どもを放任しているようだ」「いじめにあっていようだが、どうしていいかわからないようだった」などである。父性機能だけでなく母性機能の後退がある、その時、学校の「態度主義」「鍛錬主義」についていけない子ども、「できない子」が発生するのではないだろうか。

表3 家族生活とお父さんの「協力」

番号	まんが以外の 本を読むの が好きか	1, 2年の ころ誰と風 呂に	1, 2年の ころ寝る時 童話や話	こづかいの 与え方と金 額	お手伝い	伸ばしてやりたい ところ	お父さんの協力		共働 き □ ■ 自 営 業	
							学 資 保 険	子育て		休みの遊 び
	●とても好き ○わりと好き ウ.ふつう エ.わりときらい オ.とてもきらい	ア.一人で イ.おかさんと ●おとうさんと ○おかおと半 オ.その他	ア.よくした イ.ときどき ウ.ほとんど しなかった	ア. 1カ月 イ. 1週間 ウ. 毎日 エ. そのつど オ. あたえて いない	ア. きまっている イ. よくてつだう ウ. あまりてつだわず		学 資 保 険	●かなり ○わりと ウ. あまり しない エ. ぜんぜん しない	●かなり ○わりと ウ. あまり しない エ. ぜんぜん しない	□ ■ 自 営 業
①	●	●	ウ	エ	ウきめてもしない	素直、いまのまま	○	●	○	□
②	エ	○	ウ	エ	アふろとへやの掃除	剣道、根性	×	ウ	ウ	
3	○	オ祖母	ウ幼稚園	エ	ウいったらする	ピアノ、やさしさ、絵他	○	—	—	
4	ウ	●	ウ	ア	アみんなのふとんしき	(責任感)	○	●	●	
5	○	○全員で	アよめるまで	ア	イ	持続力、ピアノ、しゅう	○	○	●	■
⑥	●	ア	ウ	エ	ウきがむいたらする	がんばりや	×	ウ	ウ	■
7	エ	●	ウ	エ	ア風呂掃除	わからない	×	●	●	□
8	エ	○	ウ幼児期	エ	ア風呂掃除?	絵、だれとでもとけこむ	○	○	○	
9	エ	●	ウちいさいころ	エ	ア風呂をわかす	動物ずき、やさしさ	○	○	ウ	□
10	ウ	オ母祖母	ア祖母	ア	イ皿あらい、ふろそう	ピアノ、国語	○	●	●	
11	○	●	ウ	ア	ウおばあちゃんがする	活発になってきた	×	ウ	ウ	□
12	○	○	イ	エ	ア茶わんふき、たたみ	なし	○	ウ	ウ	□
13	ウ	●	ウちいさいころ	ウ	ア犬の散歩他	積極性をつけたい	○	ウ	ウ	□
14	ウ	○全員で	ウ	エ	ア風呂掃除他	走り、やさしさ、器用	○	●	●	■
15	●	●	ウ	エ	アちゃんあらいほこび	書くこと、読むこと	×	○	ウ	■
16	ウ	オ姉妹	ウ3つからひと	オ	ア玄関そう、たたむ	料理、几帳面	○	○	○	
17	ウ	イ	ウ	エ	ア茶わんあらい2かい	元気、勉強	×	○	エ	
18	●	ア	イ	エ	アこもり、ふとんしき	世話好き	○	○	エ	
19	エ	オねえちゃん	ウ	エ	ウいったらする	手先の器用さ	○	ウ	○	
20	エ	○	ウ	エ	ア風呂掃除	責任感、優しさ	○	ウ	エ	□
21	オ	イ	ウ	エ	ア茶わんふき	あかるさ、すなおさ	×	ウ	○	
22	○	ア	ウ	エ	イ茶わんあらい他	学習、めんどうみ	×	●	○	□

表4 子どもの家庭生活

番号	テレビ ア.みなかった イ.30 ウ.30~1 エ.1~2 オ.2~3 カ.3~4 キ.4~5 ク.5時間 以上	就寝時刻 ア.8 イ.8:30 ウ.9 エ.9:30 オ.10 カ.10:30 キ.11 ク.11:30 ケ.12~	家での呼ばれ方 ア.愛称 イ.名前 ウ.おにいちゃん ●おねえちゃん	勉強がわからない時 ア.そのまま ●参考書 ウ.おにいちゃん エ.兄弟	父母が教えるか ア.毎日 イ.週何日か ウ.たまに エ.ほとんどない	夕食と父親 ア.ほとんどいっしょ イ.ときときいっしょ ウ.いっしょにたべず エ.ほとんどない	テレビの見方 ア.好きだけ ●ためになる番組 ●1日何本 ●時間をきめて ●みないようになっている	決まった雑誌の購入		水泳 △ぜんぜん △10 メートル ウ.25メー トル ●50メー トル ●100メー トル ●100いじょう
								名	前	
①	イ	カ	イ	●	エ	イ	ア	○	ジャンプ, コロコロ など	●
②	エ	カ	イ	ウ	エ	イ	●	×		△
3	ア	カ	ア	●	エ	—	ア	○	5年生, りぼん, チャオ	△
4	ア	ウ	ア	ウ	ウ	ア	●	○	ピョンピョン	ウ
5	オ	キ	イ	●	ウ	ア	ア	○	リボン	ウ
⑥	エ	カ	●	ウ	エ	ウ	ア	×		ウ
7	エ	エ	イ	ウ	ウ	イ	ア	×		●
8	ウ	ウ	ア	ウ	ウ	イ	ア	○	学習エース	ウ
9	ク	ク	イ	ウ	ウ	イ	ア	○	ジャンプ, マガシ, 5年生	ウ
10	エ	キ	ア	エ	イ	ウ	●	○	リボン	ウ
11	エ	キ	イ	ウ	ウ	ア	ア	○	なかよし	ウ
12	ア	オ	イ	ウ	ウ	ウ	ア	×		ウ
13	エ	ク	イ	ア	ウ	ア	ア	○	ジャンプ, ドラゴンボール	△
14	ウ	キ	イ	ア	エ	イ	ア	○	ジャンプ	ウ
15	オ	カ	ア	エ	ウ	イ	●	×		ウ
16	ア	エ	ア	ア	エ	ア	ア	○	5年生	△
17	イ	エ	イ	エ	エ	イ	ア	×		●
18	オ	オ	ア	●	ウ	ア	●	×		△
19	ク	キ	ア	ア	ウ	ア	ア	○	ジャンプ, ホンボン など	●
20	エ	エ	イ	エ	ウ	ウ	ア	×		△
21	エ	ウ	イ	ウ	ウ	ウ	●	×		△
22	ア	イ	ア	ウ	ア	イ	●	○	ポピー, リボン, 5年生	●

3. 子どもにおける「同一化作用」

親の努力には限界がある。とくに、「態度主義」「鍛錬主義」のなかでは、子ども本人が「おもしろくなくても努力する」ことが必要となろう。それが形成される時期は、小学校高学年（5～6年生）なのかもしれない。なぜなら、親はだんだん教えることができなくなって来るからである。この「同一化」、すなわち「おもしろくなくても努力する」という価値を自らのものにしていくかどうかは、家庭での学習の仕方にあられるだろう。

子どもの家庭生活（表4）で、生活時間についてみてみよう。これは、夏休みのある1日をとったものであるが、夏休みであるが故に生活の仕方がよく見えるだろう。テレビの視聴時間と就寝時刻をクロスすると、「できる子」はテレビ視聴以外の自由な生活時間をもっているが、「ふつうの子」と「できない子」ではテレビの視聴時間と生活時間がほぼ重なり、自由な時間をもっていないことがわかる。テレビの視聴時間、就寝時刻は個人差があり、一見バラバラになっているかのようである。しかし、ここには、「できる子」は就寝時刻は遅いがテレビ視聴時間は短い、「ふつうの子」と「できない子」では、テレビ視聴時間が短い子は早く就寝し、遅く寝る子はテレビを長く見ているという状況が明確にあらわれているのである。テレビの見方を「ためになるものだけ」などと、規制している家庭もあるが、規制の結果には格差がある。「できる子」は、短い視聴時間、自由時間の確保、比較的早い就寝時刻という方向（基本的な生活習慣の確立）を示しているが、「ふつうの子」「できない子」では、テレビ視聴時間が長い子は寝る時間が遅い、また、視聴時間が短い子は寝るのも早いという方向にあり、生活習慣は部分的にしかつくられていないと思われるのである。

この表でもう一つ注目すべきは、家庭学習の格差であろう。それは、「勉強がわからない時どうしますか」という質問の回答に見られる。勉強がわからない時に、参考書で調べるか、父

母やきょうだいに聞くか、そのままにするかには大きな差ができるだろう。参考書で調べながら積極的に勉強しているのは「できる子」に多く、「ふつうの子」「できない子」は、父母やきょうだいに聞くようである。父母に聞く場合、よくわかるように教える、答えだけ教えるなど父母の学力差（学歴差）があらわれ、学力を形成していけるのは「よくわかるように教えられる」時だけであろう。そういう父母は、少ない。そのままにする子は4人いるが、両親が忙しすぎる、親と子の会話が少なく、きょうだいが親密でないなどが多いようである。学校教育が家庭学習を前提として営まれているとすれば、この差は学力格差を増幅するものなのである（なお、18番は積極的に勉強しているが、女の子の勉強に両親が消極的なのである）。

家庭学習の格差は、「本の購入」と「持っている本の内容」としても見ることができよう。本の購入方法と持っている冊数（表5）は、「できる子」は一人で本を買いに行くことも多く、また、持っている冊数も多いのである。これを、本の購読における「自立性」の形成として分析してみよう。「まんが以外の本を読むのが好き」な子は、父母と一緒に本を買いに行く機会が多い。しかし、父母と一緒に本を買いに行く子は、多様な本を持っているものと、まんがや物語・童話を中心のものに分かれ、前者は「できる子」、後者は「ふつうの子」の特徴になっている。このことは、父母と一緒に本を買いに行くことが、子どもの読書を促進するが、家庭の教育力の格差によって読む本の内容に違いがつけられていることを意味している。この格差が、本を読むかどうか、何を読むかに強く影響している。これと「自立性」との関係は、父母に触発され、一人で本を買えるようになったとしても、内容が伴わなければ読書を進んでするようにはならない、また、読書が好きで父母の触発があったとしても、一人で本を買えるようにならなければ「自立性」をもっているとはいえないということである。「読書が好き、父

表5 本の購入と持っている冊数

番号	まんが以外の本 を読むのが好きか ●とても好き ○とくとき ウ、ふつう エ、わりときらい オ、とてもきらい	○○ちゃんの本の購入方法					○○ちゃんが読む本は、どれくらいあるか ア. 1冊もない イ. 1~2冊 ウ. 3~4冊 エ. 5~6冊 オ. 7~9冊 カ. 10冊 キ. 11冊以上 (ア. イ. ウに▲をつける)						
		一人で買いに行く	友達と一緒に買 いに	おかあさんがつ いでに	お父さんが買っ てくる	○○ちゃん父母 一緒に	まんがの 本	物語や童話の本	伝記の本	図鑑	参考書や 問題集	辞典や辞 書	
		●よくある ○ときどき ウ、めったにない エ、ぜんぜんない	●よくある ○ときどき ウ、めったにない エ、ぜんぜんない	●よくある ○ときどき ウ、めったにない エ、ぜんぜんない	●よくある ○ときどき ウ、めったにない エ、ぜんぜんない	●よくある ○ときどき ウ、めったにない エ、ぜんぜんない	●よくある ○ときどき ウ、めったにない エ、ぜんぜんない						
①	●	エ	エ	○	エ	●	キ	キ	キ	キ	▲	キ	
②	エ	ウ	エ	○	エ	ウ	▲	▲	キ	▲	▲	▲	
3	○	●	●	エ	—	○	▲	▲	キ	▲	▲	▲	
4	ウ	●	ウ	エ	●	○	カ	キ	キ	▲	▲	▲	
5	○	○	○	ウ	○	○	エ	キ	キ	▲	▲	▲	
⑥	●	ウ	エ	●	エ	エ	▲	キ	キ	▲	▲	▲	
7	エ	エ	エ	エ	ウ	ウ	キ	オ姉がよんた キよまない	▲	キ百科20	キアガデア	▲	
8	エ	エ	エ	エ	○	○	キ	▲	▲	キ	▲	▲	
9	エ	エ	エ	●	エ	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
10	ウ	エ	エ	●	エ	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
11	○	ウ	●	ウ	エ	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
12	○	○	ウ	○	エ	○	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
13	ウ	○	○	ウ	ウ	○	▲	カ	▲	▲	▲	▲	
14	ウ	●	エ	○	エ	●	▲	カ	▲	▲	▲	▲	
15	●	エ	ウ	ウ	エ	●	▲	キ	▲	▲	▲	▲	
16	ウ	エ	エ	エ	エ	●	▲	オ	▲	▲	▲	▲	
17	ウ	エ	エ	エ	エ	●	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
18	●	○	○	エ	エ	○	オ	姉と行く ○	▲	▲	▲	▲	
19	エ	エ	エ	●	エ	●	エ	キよまない	▲	▲	▲	▲	
20	エ	エ	エ	●	エ	エ	カ	▲	▲	▲	▲	▲	
21	オ	エ	エ	○	エ	エ	▲	▲	▲	▲	▲	▲	
22	○	エ	エ	●	○	○	キ	▲	▲	▲	▲	▲	

母と一緒に行く、持っている本が豊富、一人でも買いに行く」という子は、3番と5番だけなのである。

子どもにおける「同一化作用」、すなわち「態度主義」「鍛錬主義」のなかで「おもしろくなくても勉強する」ようになるのは、テレビの視聴時間の限定、自由な生活時間の確立、就寝時間の限定という生活の自己管理がまず必要である。しかも、そこには内容が伴わなくては行けない。家庭学習は、「聞く一教えられる」から自分で調べる、さらに、読書などにおける自立性の形成が必要なのである。これらが、家族の教育力（職業、学歴、親子の親和関係、父性機能の状態など）に支えられていることは明白である。できる子といわれるものが「同一化作用」において優位にあるのは、かれらの家庭での教育力が、今日の学校教育の「特殊なあり方」に対応できる可能性を持っているからに他ならない。

第3節 学力格差と家族教育構造の今日的様相——まとめにかえて——

今日の学力格差は、家族の教育力と結合した構造的なものである。それは「態度主義」「鍛錬主義」の学校教育が、家族の教育力による補完を前提に営まれていることによる必然的な結果である。しかし、このような構造によってつくられる「学力」とは、どのような内容をもつものなのであろうか。

勉強と習いごと（表6）、子どもたちに好きな科目を3つあげてもらった。この結果、好きな科目は、①「音楽、家庭科、体育、理科」、②「算数、図工」、③「国語、社会、習字、道徳」の3グループに分かれ、選んだものの数は①>②>③の順になっているのである。①を活動性科目、②を論理性科目、③を思考性科目と性格づけることが可能であるが、子どもたちは活動性のおもしろさにひかれ、論理性、思考性に興味をあまりもっていないと思われるのである。しかし、学校が学校たる所以が、まさに論理性と思考性の形成にあるとしたら、日々形成されている学力の内容こそ問題にされるべきであろう。実際、算数、国語、社会などは、反復訓練と暗記・記憶の科目になっており、しかも、学力格差をつくっている科目なのである。ここにこそ「態度主義」

表6 勉強と習いごと（小学生調査）

番号	勉強は得意か ●とてもとくい ○わりととくい ウ、ふつう エ、わりとにがて オ、とてもにがて	好きな科目3つ									体育は得意か ●とてもとくい ○すこしとくい ウ、あまり エ、ぜんぜん	そろばんを習っていますか		習字を習っていますか		ピアノ、オルガン エレキトーン			
		国語	社会	習字	道徳	算数	図工	理科	体育	家庭		音楽	いつから	級	いつから		級		
①	○				○	○							×		○	小3	優2級	×	
②	○												×		○	小2	3段	×	
3	○												×		○	小1	3段	×	小学前
4	●			○	○								×		○	小学前	優1級	×	小学前
5	○												×		○			×	
⑥	ウ												×		○			×	
7	ウ	○	○			○							×		○	小2	優1級	×	
8	ウ					○							×		○	小2	優2級	×	
9	ウ												×		○			×	
10	ウ					○							×		○	小2	2段	×	
11	ウ					○							×		○	小2	4段	×	小2
12	ウ		○										○	小3	○	小3	2段	×	
13	ウ												○	小4	6級		2段	×	
14	ウ												×		○		2段	×	
15	ウ												○	小4	6級		9級	×	
16	ウ												○	小4	5級		2段	×	
17	ウ												○		○			×	
18	エ			○	○								×	小3	5級		初段	×	
19	ウ												×		×			×	
20	ウ		○										○	小3	6級		1級	×	
21	ウ			○									○	小4	7級			×	
22	ウ												×		×			×	

と「鍛錬主義」の矛盾が集中的にあらわれているのであろう。科学的認識や諸能力の未形成、そのなかでの学力格差なのである。家族の教育力に課せられた負担は、あまりにも重いものがある。

家族の教育力、それが重い負担に耐えられるかどうかは、父性機能の量と質にかかっている。父性機能は、母親の代替、家族内的代替、社会的代替などの可能性をもってはいるが、代替する場合、家族構成員、経済力、地域の教育施設の差など次なる課題が浮上してくるのである。「父性機能の後退」は現代社会の特徴であり、その代替として、母親や学習塾への期待が高まり、教育問題は家族、地域を巻き込んだ社会問題となるのである。

このような状況で、子どもたちの社会的発達を保障することはできないだろう。学校は学校らしく科学的認識や諸能力の形成に責任を持つべきであり、そのために必要な設備、条件の確立に努力すべきなのである。家族や地域の形成力・教育力を前提にしたままでは、学校も家庭も内容の伴わない「学力格差」と「競争」に疲弊してしまうのではないだろうか。

(注)

1. このような論理は多い。入手しやすいものとしては、岸本裕史『見える学力、見えない学力』（大月書店 1981）などがある。
2. 学校と家庭・地域生活との関係を分析した貴重なものとしては、久富善之『現代教育の社会過程分析』（労働旬報社 1985）がある。しかし、学校と家庭との本質的なメカニズムの分析、さらに、階層的な格差の分析にまで至っていない。氏は、学校教育と家庭・地域生活を「悪循環的“運動”関係」、すなわち、「学校のあり方が地域生活を切り裂き、地域生活の衰退が学校教育の土台を掘りくずす」と性格づけている。この運動関係という把握は、正しいとしても現象的なものである。氏は、「学校教育のとりわけ受験競争的あり方」を問題にしているが、このことがどうして家庭・地域生活を衰退させるのかを明確にしていない。また、矛盾は「経済的・文化的により貧困な層の子どものうえに折り重なって作用し合う」としているが、学力疎外、生活疎外はすべての子どもに及んでおり、全階層的な分析が必要と思われる。
3. 家庭は、学校教育の形成的土台である。そういう考えが、教育学の常識になっているようである。たとえば、増山均『子ども組織の教育学』（青木書店 1986）などを参照のこと。
4. 「態度主義」の学力論は、広岡亮蔵『学力論』（明治図書 1968）に詳しい。また、現在の学習指導要領、教科書もその立場で作成、編集されていると思われる。
5. 「できる子」「ふつうの子」「できない子」という性格づけは、本質的には正しいとはいえないだろう。ここでは、学力格差が階層性を持って存在していることを表現するためにのみ使用している。今後、適切な用語を検討すべきものである。
6. 父性機能、母性機能を分離し、固定的な性格づけをすることが適切かどうか、検討を要するだろう。社会学、精神分析学などでは固定的にとらえられているが、共働きが普遍化してきた現在、父性も母性も変容過程にあると思われるからである。
ここでは、固定的にとらえ分析してあるが、その限界も意識される必要がある。
7. 表3、表4だけでなく、面接調査での会話、印象なども含めて検討してある。

(1991年10月31日 受理)