

特集

大阪の教育改革、今後の課題を探る

——『学力生活総合実態調査集計結果の分析と考察について』を読んで——

高田 一宏

一 はじめに

本稿で検討するのは、「ふれ愛教育推進事業」の一環として一九九六年五月から九月にかけて大阪府下で実施された学力生活総合実態調査の報告書である。府内で行われる大規模な同和教育実態調査としては、本調査は一九八九年十一月の調査に続くものである。学習理解度調査と生活調査を実施して両調査の関連を検討するという調査設計の大枠は前回調査を踏襲しているが、調査目的、対象地、対象者、質問内容などは、前回調査からかなり変わっている。まず、前回調査と比べたときの今回調査の大きな特色を、二点指摘しておこう。

第一は、調査の目的自体の変化である。前回調査は、「同和地区児童・生徒の学習理解度及び家庭学習状況等の実態を把握」し、「今後の学力向上等の方策等のあり方に資すること」をねらいとし、「同和加配教員の有効適切な配置と活用」を検討するための基礎資料という性格づけが濃厚であった。一方、今回の調査のねらいは、「児童生徒の生活の実態及び学習理解度を把握することによって、児童生徒に対する学校や家庭での指導・援助のあり方などを明らかにし、「ふれ愛教育推進事業」の効果的な推進に資する」とされている。今回調査には、学校のみならず家庭や地域をも含めて子どもの生育環境をトータルにとらえようという志向がみられるといつてよい。また「ふれ愛教育推進事業」は、同和地区を中心としてつ

図1 学習理解度（今回）

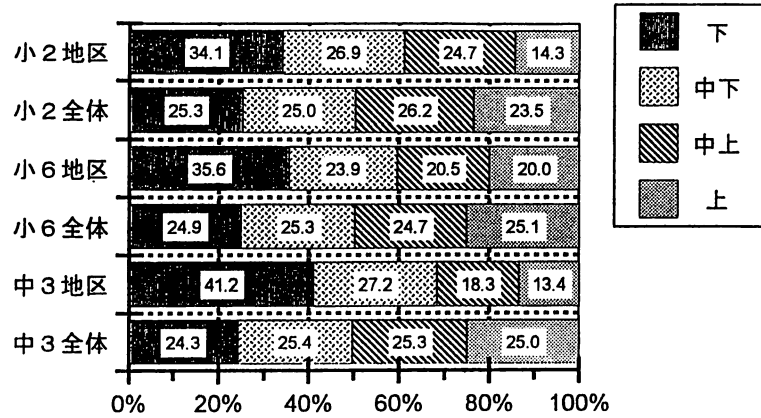
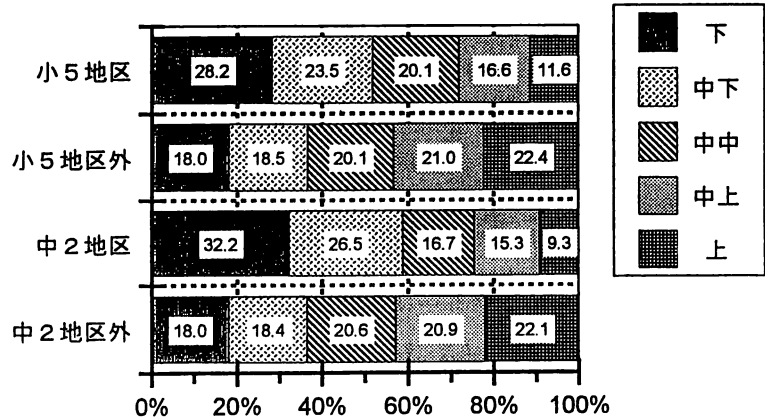


図2 学習理解度（前回）



和地区・全体という区分で結果が集計されている。二回の調査とも、地区と全体（または地区外）の学習理解の格差は全学年でみられる。また、格差の程度は小学生よりも中学生で大きい。次に教科別・問題領域別の結果である。表1、表2、表3に国語、表4、表5、表6に算数・数学、表7に英語の結果を示した。全体の平均正答率は、小学校高学年と中学生の全教科で今回の調査の方が低くなっている。問題の難度は前回よりも高かったといえよう。表の右端に記した「格差の指数」とは、地区と全体の相対的格差を判断する目安とするために筆者が独自に算出したものであり、同和地区の正答率を全体の正答率で割った値である。この値は、地区

中学校区全体で展開されている事業である。このことから、周辺地域を単に同和地区との比較の対象として取り扱うのではなく、同和地区内外に共通する教育課題を探ることも、今回の調査の大きな課題であった。

今回調査の第二の特色は、小学校低学年に調査を実施したことである。調査対象学年は二年生だが、調査実施時期は一学期から二学期始めにかけてであり、事実上は入学後一年を経過した子どもが対象である。大阪の各地では、就学前から高校までの保育・教育の連携が模索されている。だが、全体としてみれば、小中学校間の連携に比べ、就学前後にまたがる連携はきわめて弱い。このことの原因を保育行政と教育行政の「縦割り」にのみ帰することは、あまり建設的ではないだろう。むしろ、われわれとしては、乳幼児期から小学校低学年期にかけての成長・発達筋道と各期の特性を踏まえた保育・教育内容が十分に検討されてこなかったこと、就学前後の子どもへの経験の段差を埋める取り組みが必ずしも意識的に行われてこなかったことなどを、反省すべきであろう。今回の調査は、活用の仕方いかんによっては、先に述べた問題状況を打開する糸口になるものと思われる。

九〇年代、大阪の同和教育局は、授業改革、地域に「開かれた」学校づくり、家庭教育支援、地域の子育て・教

育ネットワークの形成などを課題としてきた。これらの改革は、実際、どの程度実効をあげているのか。特別措置としての同和行政が最終しようとしている今、同和地区の子どもの教育課題をいかにとらえるべきか。今回の調査は、これらの問題を考える上でさまざまな示唆を与えてくれる。以下では、前回の調査結果や近年の改革の動向を振り返りながら、調査報告書の一部を紹介し、コメントを述べたい。

二 学習理解度調査の結果

1 同和地区の子どもの学業不振

同和地区内外の学習理解度の格差は、縮小のきざしがみえない。これが前回と今回の調査結果を比べて筆者が得た印象である。むしろ、二回の調査は調査対象地域、対象学年、調査内容、集計方法などが異なり、厳密な比較は不可能である。「印象」と述べたのはそうした理由による。

図1と図2は、今回調査と前回調査の全教科の総合成績を示したものである。前回調査では同和地区・同和地区外という区分で結果が集計されたが、今回調査では同

表5 小学校高学年算数

	同和地区	府下全体	正答率の差	格差の指数
平均正答率				
今回(小6)	58.3	63.3	-5.0	0.92
前回(小5)	74.4	78.6	-4.2	0.95
領域・項目別正答率				
数と計算	67.6	71.0	-3.4	0.95
量と測定	51.8	56.9	-5.1	0.91
図形	47.5	56.1	-8.6	0.85
数量関係	21.9	31.5	-9.6	0.70

表6 中学校数学

	同和地区	府下全体	正答率の差	格差の指数
平均正答率				
今回(中3)	50.9	60.9	-10.0	0.84
前回(中2)	58.3	65.8	-7.5	0.89
領域・項目別正答率				
数と計算	61.0	71.0	-10.0	0.86
図形	45.5	55.1	-9.6	0.83
数量関係	37.4	47.9	-10.5	0.78

表7 中学校英語

	同和地区	府下全体	正答率の差	格差の指数
平均正答率				
今回(中3)	60.8	71.9	-11.1	0.85
前回(中2)	63.1	72.7	-9.6	0.87
領域・項目別正答率				
アルファベットの文字	87.1	91.6	-4.5	0.95
英語語彙	68.9	79.3	-10.4	0.87
英語文の意味	66.9	78.1	-11.2	0.86
文法の使い方	60.6	73.7	-13.1	0.82
英語語順	56.9	71.7	-14.8	0.79
長文読解	31.5	43.5	-12.0	0.72
リスニング	59.3	65.4	-6.1	0.91

表1 小学校低学年国語

	同和地区	府下全体	正答率の差	格差の指数
平均正答率				
今回(小2)	77.4	81.5	-4.1	0.95
領域・項目別正答率				
聞き取り	79.4	82.4	-3.0	0.96
漢字	93.5	94.2	-0.7	0.99
長文読解	67.1	72.6	-5.5	0.92
文法	83.6	86.8	-3.2	0.96
語彙	67.0	75.4	-8.4	0.89

表2 小学校高学年国語

	同和地区	府下全体	正答率の差	格差の指数
平均正答率				
今回(小6)	70.2	73.8	-3.6	0.95
前回(小5)	71.0	75.2	-4.2	0.94
領域・項目別正答率				
漢字	82.9	87.9	-5.0	0.94
長文読解	69.3	74.2	-4.9	0.93
文章構成	54.0	57.7	-3.7	0.94
文法	17.7	16.7	1.0	1.06
語彙	95.1	96.5	-1.4	0.99

表3 中学校国語

	同和地区	府下全体	正答率の差	格差の指数
平均正答率				
今回(中3)	53.9	61.8	-7.9	0.87
前回(中2)	64.4	70.5	-6.1	0.91
領域・項目別正答率				
漢字	52.4	60.5	-8.1	0.87
長文読解	58.7	67.0	-8.3	0.88
文章構成	37.1	45.7	-8.6	0.81
文法	57.2	63.8	-6.6	0.90
語彙	45.4	53.9	-8.5	0.84

表4 小学校低学年算数

	同和地区	府下全体	正答率の差	格差の指数
平均正答率				
今回(小2)	82.7	86.2	-3.5	0.96
領域・項目別正答率				
数と計算	82.1	85.9	-3.8	0.96
量と測定	93.3	94.1	-0.8	0.99
図形	64.2	69.0	-4.8	0.93

の正答率が全体の正答率の何割にあたるかを示している。中学校国語を例にとると、地区の正答率(五三・九%)は、全体の正答率(六一・八%)の八割七分にあたる。この指数から、小学校高学年算数と中学校の全教科で、学習理解度の格差は前回より大きいことがわかる。問題の難度が高くなった分、今回調査では格差が大きく現れたのである。

問題の難度が高いほど同和地区と全体の正答率の格差が開く傾向は、いくつかの例外を除き、領域別・項目別の正答率においてもみられる。国語では、小二の「長文読解」と「語彙」、小六の「文章構成」、中三の「文

章構成」と「語彙」、算数・数学では、小二の「図形」、小六の「図形」と「数量関係」、中三の「図形」と「数量関係」、英語では「長文読解」などが、難度が高く相対的格差が大きい問題である。大部分の子どもが正答するやさしい問題では学習理解度の格差は小さく、難度が高い問題で格差は大きく現れるのである。前回調査は問題の難度が低かった分、格差の現れ方が小さかったのではないか。むしろ、今回の調査結果の方が、学校で行われる「実力テスト」や入学試験における格差の実態により近いといえるかもしれない。

2 「落ちこぼれ・落ちこぼし」と「学びからの逃走」

この種の学習理解度調査に対する批判の一つに、「選抜テストではないのだから、基礎・基本の習得状況を評価すべきだ」というものがある。同時に、「新しい学力観」が宣伝される昨今は、「基礎・基本」自体についてもさまざまな主張がある。「関心・意欲・態度」といった非認知的特性を重視するのか、それとも「読み・書き・算」のスキルを重視するのか。そもそも両者を切り離して論じることには問題はないのか。検討すべき論点は多い。これらの問題の検討は別稿にゆずりたいが、調査結果を見る

限り、基礎的スキルの習得も学習意欲も、「授業」の存立基盤を揺るがすほどに危機的な状況にある。

基礎的なスキルの欠落は、算数・数学で顕著である。小六と中三の「数と計算」領域の正答率をみよう。先の表に示したように、この領域は最も正答率が高い領域であるが、それでもなお、結果は樂觀でできるものではない。例えば小六算数の問六(一)「 $\frac{1}{3} + \frac{2}{5}$ 」の正答率は、全体七四・四%(地区七一・七%)である。中三数学の問一(二)「 $5 + 4 \times (-2)$ 」の正答率は、全体八〇・五%(地区七五・九%)である。これらの問題は、いずれも調査対象学年以前の学習内容であり、これらの問題を解けないことは、調査当該学年の学習に支障をきたすことを意味する。仮に生徒数二五人の学級があったとしよう。先の二つの問題に正答しなかった子どもは、一学級あたり、小六で六・四人、中三で四・九人となる。これらは、一人の教師が対応するにはもはや不可能な数ではないだろうか。「落ちこぼれ・落ちこぼし」は、依然として深刻である。

先に指摘した問題に対しては、「スキル」よりも「態度」の方が重要なのだという反論も可能であろう。仮にこの意見を受け入れたとしても、問題はなお残る。表8と表9は、家庭での学習時間(小六・中三の問7ア)と「前日の日に学校の用意をするか」という質問(小六・中三の問6キ)への回答結果である。家庭学習をしない子ども、学校の用意をしない子どもは、小学生より中学生で、全体よりも地区で多い。次の表10は、小六および中三国語の学習理解度別に「前日の日に学校の用意をするか」という質問に「いつもしている」と答えた子どもの率を示している。全体の傾向としては、小六・中三とも、学習理

解度が低いほど「いつもしている」が少ない。地区の結果に注目すると、小六では学習理解度上位<下位のいずれでも「いつもしている」が全体よりも少ない。一方、中三では全体と地区の差が小さいが、これは全体の「いつもしている」率が地区なりに低いからである。教員が暗黙の前提とする「勉強はすべきものだ」という規範は、小学生より中学生で、学習理解度が高い層より低い層で、子どもに拒絶されやすい。「学びからの逃走」³⁾である。この現象は、同和地区の子どもにも、より早期からより顕著に現れる傾向にある。

3 多様化する地区の「現実」

地区内外の「平均値」の「格差」をもって、地区の子どもの学業達成を把握する方法は、地区外の子どもへの学習理解の現状を暗黙のうちに是とする発想に立つ点で、また、地区の子どもの学習理解のばらつきを無視するという点で、問題が多い。前者について付言すれば、先に述べたとおり、「基礎的なスキルの欠落」は地区の子どもに目立つが、子ども全体に関わる問題でもある。「授業」自体の改善が求められるゆえんである。後者の問題については、「平均値」によっては地区内の極端な学業不振層の存在が見過

表8 家で勉強する(学習塾以外で)

	小6地区	小6全体	中3地区	中3全体
ほとんどしない	19.3	13.2	38.8	31.6
15分まで	11.6	8.2	4.4	5.9
30分まで	25.5	23.2	12.9	12.8
1時間まで	26.2	32.8	22.4	27.3
2時間まで	11.9	15.3	14.3	16.2
3時間まで	2.2	3.5	3.7	3.9
3時間以上	2.0	2.9	2.3	1.7
n. a.	1.3	1.0	1.2	0.6

表9 前の日に学校の用意をする

	小6地区	小6全体	中3地区	中3全体
いつもしている	45.7	56.4	33.0	38.6
ときどきしている	31.4	26.1	28.0	28.4
ほとんどしない	22.4	16.7	37.1	32.2
n. a.	0.6	0.7	1.9	0.7

表10 「前の日に学校の用意」を「いつもしている」(国語学習理解度別)

	小6地区	小6全体	中3地区	中3全体
下位	38.2	48.7	27.7	26.9
中下位	50.7	56.2	28.4	36.3
中上位	46.8	58.4	40.9	42.0
上位	48.0	61.1	46.9	47.1

図3 中3 数学正答率分布

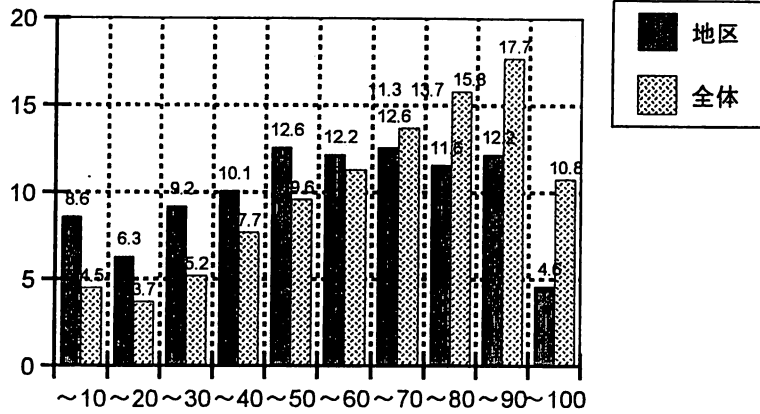


表11 難しい算数・数学の問題があったとき

	小6地区	小6全体	中3地区	中3全体
親に教えてもらう	61.3	69.3	19.9	24.1
兄や姉に教えてもらう	26.7	27.1	21.2	22.9
教科書や参考書で調べる	28.4	35.1	33.4	43.2
塾の先生や家庭教師	7.0	7.8	21.8	23.4
学校の先生に質問	8.1	4.3	16.2	11.0
友だちに教えてもらう	22.2	18.7	35.7	36.2
放っておく	22.2	11.4	23.0	17.6
その他	4.4	4.1	4.8	4.3

表12 難しい数学の問題があったとき (中3 数学学習理解度別)

	下位		中下位		中上位		上位	
	地区	全体	地区	全体	地区	全体	地区	全体
親に教えてもらう	14.6	18.2	19.8	22.0	26.0	26.2	27.9	30.0
兄や姉に教えてもらう	20.0	22.2	29.8	24.3	18.8	23.7	11.5	21.7
教科書や参考書で調べる	22.2	30.7	38.6	44.4	44.8	47.3	42.6	50.9
塾の先生や家庭教師	13.5	17.1	25.2	25.7	28.1	25.3	32.6	25.9
学校の先生に質問	13.5	8.0	13.7	10.7	15.6	11.9	31.1	13.5
友だちに教えてもらう	36.2	37.9	38.2	40.0	37.5	36.8	29.5	30.1
放っておく	38.9	32.9	20.8	16.6	6.3	11.8	4.9	8.6
その他	8.1	4.9	1.5	2.3	1.0	4.1	6.6	5.9

ござれやすいことを指摘しておきたい。例えば、図3は中三数学の正答率分布であるが、地区では、正答率四〇〜五〇%から正答率八〇〜九〇%にかけて分布が高原状態を示すとともに、正答率〇〜一〇%の部分で小さな分布の山ができてきている。学習理解における「最底辺層」が高い頻度で現れることが、地区の特徴である。

表11は、「家で勉強していて難しい算数・数学の問題があったときどうするか」という質問(小六・中三問20)への回答結果である。前回調査でも同様の質問がなされたときには、地区で「放っておく」という回答が多く「親に教えてもらう」や「調べる」という回答が少なかった。今回の調査結果も前回と同様であるが、特に目立つのは、地区の「放っておく」率が、小六からすでに中三なみになっていることである。次に、中三の学習理解度別の回答結果を表12に示す。学習理解度下位層では「放っておく」が多く、地区ではそれが際だっている。ただし、上位層では、「放っておく」率は全体よりも地区の方が低い。そして、地区では「学校の先生」や「塾の先生」にたずねることが、かなり多くなっている。

八〇年代の終わりから、大阪では「自学自習の力」の育成が同和地区の子どもの学力保障の課題として取り上げられるようになった。だが、地区の子どもをくくりに

にして「自学自習の力」を考えることは、現実的ではない。調査結果から推測すると、地区の学習理解度が高い子どもが学習のつまづきを解決する際に、教師が果たしている役割は非常に大きい。だが、高校進学後を考えるときにも一人て調べる力をつけることに、配慮すべきだろう。他方、学習理解度が低い子どもは、わからないことを「放っておく」ことが多いようである。一般的に、学習不振に陥った子どもは「勉強しても無駄だ」という無力感にとらわれていることが多い。端的に言えば、勉強が「わからない」子どもは、教室で無力感を学んでいるのである。そのような子どもにとっては、学びにおける達成体験を通じて無力感を払拭することが、まずは求められるであろう。「わからないから教えてほしい」と子どもが言えるようになるためには、自分で調べてみようと思えるためには、自分の潜在能力に確信を持つことが必要である。

慣のしつけをめぐる、親子関係は緊張をはらむようになる。親によるしつけは、子どもにとっては、時に自分の要求に対立するものとなるのである。受容し受容される関係から、緊張をはらんだ関係へ。親子が向き合う関係から、子どもの自立をめざして親子が同じ方向を向く関係へ。このような親子関係の切り替えがうまくいかなければ、地区では多いのではないだろうか。そして、

このことは、小学校に入學した子どもが、教師との関係にとまどう原因になっていないだろうか。生活習慣の確立をめざして子どもと大人がどのような関係を築いていくべきか。これは家庭教育と就学前後の連携における重要な検討課題である。

家庭生活に関して興味深いのは、家庭で絵本を読んでもらった体験（小二問7）において、地区と全体の差が

表17 生活リズム

	小2地区	小2全体
朝、自分でおきる いつもしている ときどきしている ほとんどしない n. a.	28.3 54.9 15.4 1.4	28.8 55.9 13.6 1.7
朝、歯をみがく いつもしている ときどきしている ほとんどしない n. a.	43.9 33.8 21.1 1.2	54.2 31.9 12.2 1.7
朝、顔を洗う いつもしている ときどきしている ほとんどしない n. a.	51.5 32.6 14.5 1.4	59.2 29.6 9.5 1.8
朝御飯を食べる いつもしている ときどきしている ほとんどしない n. a.	78.9 17.3 2.1 1.6	85.1 11.6 1.5 1.8
あいさつをする いつもしている ときどきしている ほとんどしない n. a.	67.6 23.9 6.5 1.9	76.1 18 3.7 2.2
ハンカチやちり紙を用意する いつもしている ときどきしている ほとんどしない n. a.	28.1 39.1 31.2 1.6	33.1 41.4 23 2.5
歯を磨く いつもしている ときどきしている ほとんどしない n. a.	44.4 40.5 14 1.1	48.1 40.9 9 2
外から帰ったら手を洗う いつもしている ときどきしている ほとんどしない n. a.	50.6 36.1 12 1.2	61.4 30.3 6.6 1.8
寝る前に歯を磨く いつもしている ときどきしている ほとんどしない n. a.	48.8 31.7 18.2 1.2	63.7 26.3 8.5 1.5
前の日に学校の用意をする いつもしている ときどきしている ほとんどしない n. a.	66.4 25 7.4 1.2	72.8 21.4 4 1.9
だいたい同じ時間に寝る いつもしている ときどきしている ほとんどしない n. a.	36.3 37.7 24.6 1.4	35.6 42.6 19.6 2.2

三 生活調査の結果

1 就学前後期における保育・教育の課題

先に述べたように、今回は小学校低学年に対する調査が実施されている。低学年段階の地区の子どもたちの学業不振は、小学校高学年や中学生に比べれば、まだ深刻ではないようにみえる。しかし、将来の学業不振の芽は、この時期から存在しているようである。

小学校低学年の生活調査の結果で目立つのは、学校生活に対するネガティブな意識である。例えば、表13と表14が示すように、地区の子どもは、学校生活を「楽しくない」と考える傾向が強く（小二問9）、「先生が好き」に「いいえ」と答える率もやや高い（小二問13う）。それに比べると、表15と表16が示すように、家庭生活を「楽しい」と答える率は地区と全体との差が小さく（小二問12）、父母が「好き」と答える率は、地区の方がやや高い（小二問13い）。

同和地区の子どもにとっても、学校は家庭より居心地のよい場所ではない。だが、家庭の居心地の良さは、別の問題をはらんでいるようである。表17は基本的な生活習慣

（小二問六）についての回答結果を示しているが、多くの項目で地区の子どもたちの「いつもしている」という回答が少ない。メリハリなくすぎていく、なんとなく居心地のいい日常である。

乳児期に親は無条件に子どもの欲求を満たしてやる。むしろ、お腹がすけばミルクを与え、おしっこをすればおむつを換えてやるというのが、この時期の親子関係の基本性格である。ところが、幼児期には基本的な生活習

表13 学校生活

	小2地区	小2全体
とてもたのしい	45.0	55.7
まあたのしい	30.1	27.9
あまりたのしくない	11.3	7.7
ぜんぜんたのしくない	11.2	5.4
n. a.	2.5	3.3

表15 家庭生活

	小2地区	小2全体
とてもたのしい	58.9	59.7
まあたのしい	20.7	21.9
あまりたのしくない	6.9	6.0
ぜんぜんたのしくない	7.4	5.4
n. a.	6.0	7.0

表14 先生が好きだ

	小2地区	小2全体
はい	42.7	43.5
いいえ	13.6	9.3
ふつう	39.5	39.0
n. a.	4.2	8.2

表16 お父さんやお母さんが好きだ

	小2地区	小2全体
はい	67.8	64.3
いいえ	3.2	3.3
ふつう	22.7	22.9
n. a.	6.4	9.5

ほとんどなかったことである。これは前回調査（小学五年生と中学二年生）では、明らかに差が見られた質問項目である。今回調査の結果は、この間の保育園などの取り組みの反映だといえるかもしれない。問題は、「絵本の読み聞かせ」のねらいを、保護者がどのように理解しているかである。

各地の保育所では、保育園での絵本の読み聞かせだけでなく、家庭への絵本貸し出しが行われてきた。ところが、保育所側のねらいが保護者に伝わらず、家庭での読み聞かせが自己目的化・形式化してしまっている例に出くわすことがある。「絵本を読んであげてください」という保育園からの呼びかけが、保護者に押しつけと受け取られていないか。保護者が焦るあまり、子どもにいやいや絵本を読み聞かせるといったことはないか。実際、今回の調査では、家庭で読書を「しない」子は地区に多くみられた（小二問3、全体二六・一％、地区三三・三％）。読み聞かせがさかんなわりには、地区の子どもは読書習慣を身につけていないのである。問題は絵本の読み聞かせに限らない。保育園における集団保育と家庭の子育てに関して、保育園と保護者の間にどのような対話がなされているか、改めて振り返ってみる必要があるように思う。

2 自尊感情の危機

自尊感情は前回の調査でも取り上げられているが、今回調査の質問文は前回調査からかなり変わっている。この間多くの実態調査に自尊感情が取り入れられていく過程で、より適切な質問を模索してきた結果であろう。具体的調査結果を見る前に、今一度、これまでの知見と議論を整理しておこう。第一に、地区の子どもの自尊感情は小学校高学年までは低い方に偏るが、中学生では必ずしもそうとはいえない。第二に、自尊感情と学力の間には、かなりの程度の関連が見られる。特に物事に地道に取り組む姿勢や知的な能力への自信は、学習理解度と関連が深い。第三に、自尊感情と人権意識の間には深い関連がみとめられる。身近な大人に信頼感を持つことや、自分の価値を正当に認めることなどは、人権意識を育むための条件である。

表18と表19は、自尊感情に関する各質問（小二の問13、小六・中三の問30および問32）への回答を示している。小学生では、ほとんどの質問において、地区の子どもの自尊感情の低さをうかがわせる結果である。一方、中学生では、全体と地区の差は小さくなっている。図4は、全体と地区の子どもの自尊感情を比べたものであるが、

表18 自尊感情（小2）

	小2地区	小2全体
最後まで頑張る		
はい	53.3	56.6
いいえ	6.9	3.8
ふつう	35.9	32.1
n.a.	3.9	7.5
お父さんやお母さんが好きだ		
はい	67.8	64.3
いいえ	3.2	3.3
ふつう	22.7	22.9
n.a.	6.4	9.5
先生が好きだ		
はい	42.7	43.5
いいえ	13.6	9.3
ふつう	39.5	39.0
n.a.	4.2	8.2
学校ほぎらいた		
はい	18.6	12.9
いいえ	43.9	47.5
ふつう	33.6	31.7
n.a.	3.9	7.9
よくいじめられる		
はい	24.8	17.3
いいえ	38.6	43.6
ふつう	31.2	30.3
n.a.	5.5	8.9
クラスで人気がある		
はい	11.7	12.5
いいえ	45.8	43.5
ふつう	33.6	33.2
n.a.	8.8	10.8
学校の勉強は簡単だ		
はい	32.2	24.7
いいえ	22.1	15.4
ふつう	41.8	51.8
n.a.	3.9	8.1
友達よりだめだときどき思う		
はい	28.3	25.8
いいえ	28.7	28.5
ふつう	36.5	35.7
n.a.	6.5	10.0

地区と全体の差は、小学生では大きく、中学生ではごく小さいことがわかる。

次の図5は、中三の自尊感情と学習理解度の関連を示したものである。地区内外とも、自尊感情が高いほど学習理解度が高いという関係がみられるが、同じ程度の自尊感情の子ども同士で比べると、地区の方が学習理解度は低い方に偏っている。地区と全体の学習理解度の集団差は、自尊感情の「高低」だけでは説明しきれないので

これらはいずれも、従来の調査と同様の結果となっている。紙数の都合上、各々の紹介は省略したい。

報告書ではふれていないことだが、子ども全体について小学生と中学生を比較すると、中学生の方が小学生よりも自尊感情が低いようである。先の表19をふたたび見てみよう。少数の質問を除いて、否定的な回答は、小学生より中学生で目立つ。繰り返しになるが、中学生で全体と地区の自尊感情の高さがあまりちがわないのは、地

ある。地区の中学生の自尊感情に、学習理解を押しとどめる「内在的」特質があるのかもしれない。あるいは、自尊感情以外の「外在的」要因が、地区の中学生の学習理解に強く影響しているのかもしれない。これらの問題について報告書はふれていないが、今後、探求すべき問題であろう。

その他にも報告書では、学校イメージ、生活リズム、身近な大人との関係、友だちとの関係、悩み事、進路希望、社会観などと自尊感情の関連が検討されている。

n. a.	1.1	2.2	1.2	0.8
自分とほかがう人間になってしまいたい				
はい	21.5	17.6	26.3	24.5
どちらでもない	39.1	35.8	37.1	40.9
いいえ	38.5	44.3	35.1	33.7
n. a.	0.9	2.4	1.5	0.8
親は私に大きな期待をかけている				
はい	25.7	23.6	18.9	19.2
どちらでもない	51.4	50.6	48.8	51.5
いいえ	22.2	21.6	30.7	28.0
n. a.	0.7	4.2	1.7	1.4
欲しいものがあれば我慢できない方だ				
はい	39.3	32.7	40.0	37.3
どちらでもない	38.9	39.2	37.3	37.7
いいえ	19.8	25.1	21.0	24.3
n. a.	2.0	3.0	1.7	0.7
時間はぎっちり守るほうだ				
はい	23.9	20.4	30.3	30.4
どちらでもない	39.1	45.9	46.1	44.8
いいえ	34.7	30.5	22.2	24.2
n. a.	2.4	3.2	1.5	0.6
やると決めたことは最後まで頑張るほうだ				
はい	23.1	26.4	23.9	23.8
どちらでもない	49.7	51.2	53.9	53.7
いいえ	25.0	19.4	20.7	21.7
n. a.	2.2	3.0	1.5	0.7
物事を理解する力は人より優れているほうだ				
はい	10.1	10.9	10.4	12.7
どちらでもない	51.7	53.8	53.1	53.1
いいえ	35.6	31.9	34.9	33.5
n. a.	2.6	3.3	1.7	0.7
人からばかにされるとすぐく腹が立つほうだ				
はい	60.9	56.1	55.4	50.5
どちらでもない	25.0	28.9	30.9	34.5
いいえ	11.7	11.8	12.2	14.2
n. a.	2.4	3.1	1.5	0.8
リーダーになってみんなを引っ張っていくほうだ				
はい	12.1	11.6	8.5	8.9
どちらでもない	41.8	42.3	45.4	44.6
いいえ	43.7	42.9	44.6	45.8
n. a.	2.4	3.1	1.5	0.6
周りの人に合わせるのがうまいほうだ				
はい	17.2	19.6	20.5	24.2
どちらでもない	54.3	55.0	57.5	57.4
いいえ	26.4	22.2	20.3	17.7
n. a.	2.0	3.2	1.7	0.7
他の子よりも多くのことを知っている方だ				
はい	13.8	14.2	13.7	13.9
どちらでもない	49.5	50.2	56.0	55.9
いいえ	34.3	32.4	28.6	29.5
n. a.	2.4	3.2	1.7	0.7
自分がどう思われているか気になる方だ				
はい	43.5	50.5	52.7	57.4
どちらでもない	34.3	30.3	30.5	30.4
いいえ	19.8	15.9	15.1	11.5
n. a.	2.4	3.2	1.7	0.7
みんなの前でもはっきり意見が言える方だ				
はい	18.9	20.8	20.7	20.0
どちらでもない	38.7	41.0	46.7	47.7
いいえ	39.8	34.9	30.3	31.4
n. a.	2.6	3.4	2.3	0.9

表19 自尊感情(小6・中3)

	小6地区	小6全体	中3地区	中3全体
親は気持ちをわかってくれている				
はい	44.6	51.5	35.9	34.6
どちらでもない	41.3	38.0	50.4	50.7
いいえ	13.6	8.2	12.4	14.0
n. a.	0.6	2.3	1.2	0.8
先生は気持ちをわかってくれている				
はい	21.7	26.6	15.8	13.8
どちらでもない	53.6	53.2	61.8	64.2
いいえ	22.6	16.5	21.0	20.8
n. a.	2.2	3.7	1.5	1.1
家を出たいと思ったことが何度かある				
はい	40.7	33.7	42.7	38.3
どちらでもない	17.6	18.3	19.5	22.0
いいえ	40.9	45.8	36.5	39.0
n. a.	0.7	2.2	1.2	0.7
家の中で心配してしてくれる人はだれもいない				
はい	9.0	6.5	5.0	4.3
どちらでもない	24.2	20.3	27.2	26.6
いいえ	66.2	70.9	66.2	68.3
n. a.	0.6	2.3	1.7	0.8
よくほかの子にいじめられる				
はい	5.5	5.4	2.3	3.2
どちらでもない	22.2	20.3	16.2	18.8
いいえ	71.7	72.1	80.1	77.3
n. a.	0.6	2.2	1.5	0.7
本を読むのが好きだ				
はい	47.7	48.7	45.9	46.8
どちらでもない	28.6	30.5	33.4	33.7
いいえ	23.3	18.8	19.5	18.9
n. a.	0.4	2.0	1.2	0.5
学校の勉強には自信を持っている				
はい	15.0	16.7	4.8	7.4
どちらでもない	41.8	48.7	40.2	42.3
いいえ	42.4	32.5	53.7	49.7
n. a.	0.7	2.1	1.2	0.7
私ほどでもしあわせだ				
はい	24.8	32.7	30.9	30.6
どちらでもない	53.9	51.0	52.5	53.8
いいえ	20.9	14.1	14.9	14.8
n. a.	0.4	2.1	1.7	0.8
自分の性格でいやだと思うことが多い				
はい	34.1	33.0	42.5	43.1
どちらでもない	45.3	46.5	40.9	43.0
いいえ	20.0	18.2	15.4	13.2
n. a.	0.6	2.3	1.2	0.7
クラスのみんなから好かれている				
はい	5.7	7.8	3.5	4.6
どちらでもない	66.1	68.7	79.0	79.3
いいえ	27.3	20.6	15.6	14.8
n. a.	0.9	2.9	1.9	1.3
運動やスポーツのことなら自信を持っている				
はい	25.1	26.1	20.3	18.6
どちらでもない	39.6	38.9	42.9	44.1
いいえ	34.5	32.9	35.5	36.6
n. a.	0.7	2.1	1.2	0.8
音楽または絵のことなら自信を持っている				
はい	21.8	22.1	18.5	19.0
どちらでもない	37.6	39.6	44.4	45.8
いいえ	39.4	36.1	35.9	34.4

表20 環境統制感

	小6地区	小6全体	中3地区	中3全体
自分のせいではないのにおこられる				
よくある	33.6	27.4	22.8	19.1
ときどきある	40.6	45.2	46.9	45.6
あまりない	23.7	24.3	28.8	34.7
n.a.	2.2	3.1	1.5	0.6
自分の力や長所をまわりにわかってもらえない				
よくある	16.0	13.7	13.3	14.7
ときどきある	43.3	42.4	43.4	43.5
あまりない	38.3	40.1	41.5	40.8
n.a.	2.4	3.8	1.9	1.0
友だちと気持ちを通じあっていないと思う				
よくある	13.8	11.8	9.5	10.2
ときどきある	40.4	39.4	41.5	41.9
あまりない	43.3	45.0	47.5	46.9
n.a.	2.6	3.9	1.5	1.0
まわりからどりのこされたような気持ちになる				
よくある	15.2	14.3	14.1	16.7
ときどきある	31.0	33.5	36.5	39.4
あまりない	50.8	48.4	47.7	43.1
n.a.	2.9	3.8	1.7	0.9
自分はなにをやってもだめだと思う				
よくある	20.0	15.9	19.9	21.0
ときどきある	36.3	37.3	37.8	38.9
あまりない	40.4	43.2	40.7	39.1
n.a.	3.3	3.6	1.7	0.9
友だちが悪いことをしていてもとめられない				
よくある	27.3	20.8	25.5	24.1
ときどきある	43.9	45.3	44.2	47.6
あまりない	26.2	30.5	28.4	27.4
n.a.	2.6	3.4	1.9	0.9
大声できけんでみたい				
よくある	40.6	41.0	33.2	35.5
ときどきある	24.8	24.0	21.0	24.7
あまりない	32.3	31.5	44.0	39.0
n.a.	2.4	3.4	1.9	0.8
朝ごはんを食べたくない				
よくある	21.5	16.6	22.6	19.1
ときどきある	30.5	26.1	21.4	24.2
あまりない	45.1	53.4	53.5	55.5
n.a.	2.9	3.9	2.5	1.1
朝おきたとき体がだるい				
よくある	42.9	34.6	43.2	43.1
ときどきある	33.4	36.0	38.0	36.1
あまりない	21.1	26.0	17.0	20.0
n.a.	2.6	3.3	1.9	0.8
先生のいうことにほらが立つ				
よくある	30.1	21.3	32.2	28.8
ときどきある	36.0	33.6	39.6	41.7
あまりない	31.4	41.7	26.6	28.7
n.a.	2.6	3.5	1.7	0.8
学校でいやな思いをしたり、元気がなくなる				
よくある	19.3	18.1	15.6	17.7
ときどきある	40.0	38.0	39.4	43.6
あまりない	38.5	40.5	43.4	37.9
n.a.	2.2	3.3	1.7	0.8
努力していると、きっといいことがある				
よくある	34.1	40.1	39.6	42.9
ときどきある	33.8	34.6	37.1	34.1
あまりない	29.7	22.1	21.6	22.2
n.a.	2.4	3.2	1.7	0.9

図4 自尊感情

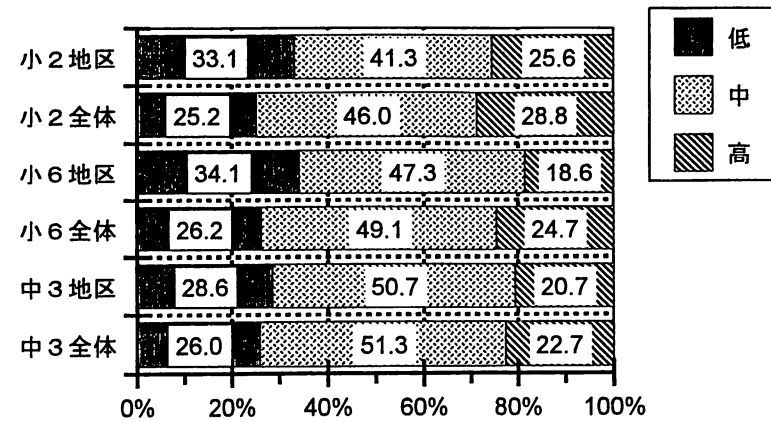
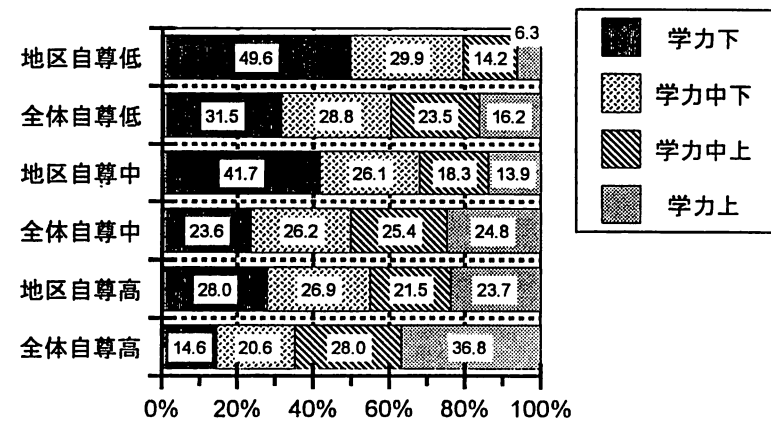


図5 自尊感情と学習理解 (中3)



区の中学生の自尊感情が高いからではない。中学生全体の自尊感情が地区なみに低いからなのである。中学生の自尊感情の低下は、地区内外に共通する問題だといえるだろう。

3 「ムカついている」子ども

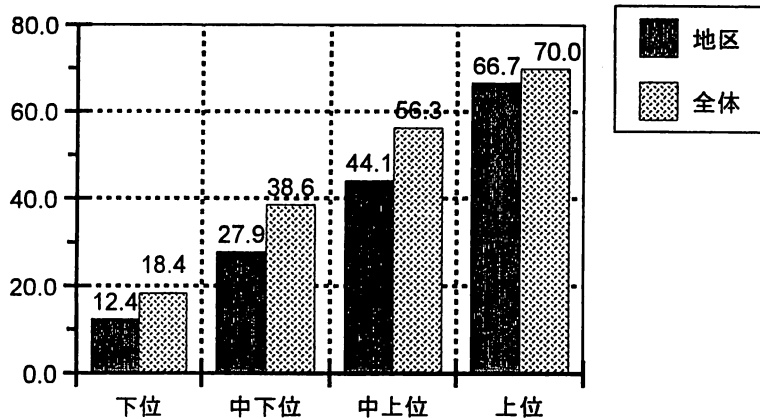
子どもの「荒れ」が深刻だといわれる。「普通の子」が日常的に「ムカつく」と口にし、突如「キレる」現象。子どもの「荒れ」は、低年齢化・遍在化の様相を呈しているといわれる。今回の調査結果もまた、心身のストレスが、広く、深く子どもに浸透していることをうかがわせるものであった。

表20は、環境統制感に関する質問への回答結果である(小六・中三問33)。自尊感情についての質問ほどではないが、小学

に共通する生活意識や生活行動パターンが見られることである。「前日に学校の用意をする」ことが少ないこと、家庭学習の際に「自分で調べる」ことが少ないことなどは、先に述べた。ここではさらに、学習理解度別にみた進路希望をあげておこう。図6に示したように、上位層では全体との差は小さいとはいえ、いずれの学習理解度段階でも、地区の子どもの大学・短大進路希望は少ない。進路希望は基本的には学業成績によって左右される。だが、地区の子ども全体におおいかぶさるような進路意欲を抑制する要因も存在しているのである。多様であると同時に同質的。これが地区の子どもの今の姿である。

それでは、同和地区の子どもと地区外の子どもとの教育課題は、どのような関係にあると考えるべきなのだろうか。「落ちこぼれ・落ちこぼし」、学習意欲の喪失、自尊心の低下、心身のストレスの蓄積などは、同和地区内外の子どもがともに直面する危機である。そして、これらの危機は、地区の子どもに、より早い時期から、より集中的に現れることも事実である。比喩的にいえば、地区の子どもは危機を告げる「炭坑のカナリア」なのである。息苦しさを訴える彼ら彼女らを懸命に手当しても、汚れた空気を入れ替えなければ問題は解決しない。地区の子どもも地区外の子どもも、子どもも大人も、早晚共

図6 国語の学習理解度と大学・短大進学希望 (中3)



校高学年よりも中学生で否定的な回答が目立つ。例えば、「友だちが悪いことをしてもとめられない」「朝体がだるい」「先生の言うことに腹が立つ」などで、「よくある」は小学生より中学生で多くなっている。これらの質問への中学生の回答では、地区と全体の差は小さいが、それは、全体の数値が地区並みになったためである。地区の子どもは、早い時期から身体的・精神的ストレスをためやすいといえるかもしれない。

同和教育に携わる教員の間では、新しい形の「荒れ」が話題になるかなり以前から、子どもの変化を指摘する声があがっていた。当初は従来の人権学習や「仲間づくり」の方法が通用しなくなったという形でこの問題は意識されていたが、有効な対処法を見つけられないまま今日に至っている。調査報告書はふれていないが、これは同和教育の根幹を揺るがしかねない問題であろう。子どもの変化とはなにか。端的に言えば、自分の要求を言語化し、他者の要求に耳を傾け、人間関係を調整する経験が不足していること、その結果、自己・他者理解とコミュニケーションの能力を身につけていないことではないかと思う。大人は「話せばわかる」と考えがちだが、子どもは「どう話せばいいかわからない」のである。

「ムカつく」の元来の意味は、「吐き気がする、気持ち

が悪い」であるが、これに「不愉快だ、腹が立つ」という意味が重ね合わされたのは、ごく最近である。外的な人間関係の不満を処理できない時、その不満は自分自身の内に向かうしかない。「ムカつく」という表現が市民権を得ているのは、解消されないストレスが蓄積する状況が日常化したからなのである。「ムカつく」理由を他者に理解可能な形で言語化し、自己理解と他者理解を深める経験が、子どもには必要である。

四 まとめにかえて

報告書を通読しての印象は、同和地区の子どもの学業達成や生活意識が多様化し、複雑化していることである。地区の子どもの間にもかなりの学力の分散が認められ、一世代前までのように、多くの子どもが極端な学力不振に陥っているといった状況はみられない。また、報告書ではふれていないが、学習理解度や生活状況・生活意識における同和地区間のちがいも大きいだろう。同和地区と一般地区(あるいは全体)の「格差」にのみ注目しているのは、多様化した地区の実態をとらえることはできないのである。

同時に指摘しておかねばならないのは、地区の子ども

倒れしてしまうであろう。「学級崩壊」、教師の「燃え尽き」、高校中退率の急増、子ども同士のいじめ、子どもと大人の間で起きる殺傷事件などは、共倒れの徴候だといえなくもない。汚れた空気を入れ換えるためには、「学校」そのもの、「教育」そのものを根本から見直す教育改革が必要である。そのような改革の発信源になることを、大阪の同和教育は期待されているように思う。同和教育のオリジナリティと普遍性は、この改革の過程で、あらためて明らかになるはずである。

大阪の同和地区や校区に地区を含む学校では、「参加型」を取り入れた教科学習や人権学習、地域に「開かれた」学校づくり、校区を基盤とする新しい形の地域教育運動など、改革の試みが盛んである。今回の調査は、これらの試みの渦中で実施された。改革はようやく緒についたところであり、今のところは大きな成果をあげていない。成果があがっていても、それらは一時的なものにとどまっているのかもしれない。同じ取り組みをしても、成果がただちに現れる子どもとそうでない子どもがあるのかもしれない。改革はかけ声倒れに終わっていないか。改革が成功した地域と失敗した地域の差が大きくはないか。改革の試みを飲み込むほどに大きな変化が地域、家庭、学校、そして子どもたちの生活に起きているのでは

ないか。各地域レベルでの議論と府レベルの意見交換が、早急になされるべきであろう。

付記：八九年の調査および近年の学力・生活実態調査に関する主な論文を挙げておく。

- ・池田寛「自己概念と学力に関する理論的考察―部落の学力・生活実態調査の結果から―」『大阪大学人間科学部紀要』第二二巻、一九九六年
- ・田畑元信「大阪の学力実態調査について―『学力・生活総合研究委員会 調査報告』の紹介―」『部落解放研究』第八二号、一九九一年
- ・高田一宏「学力調査―部落解放研究所編『部落解放年鑑 一九九七年版』解放出版社、一九九八年
- ・高田一宏・葛上秀文「教育調査の現場からのレポート―大阪府の実態調査から―」『解放教育』第三二〇号、一九九三年
- ・外川正明「同和地区児童生徒の学力と家庭の教育力の向上をめざして」『平成八年度京都市立永松教育センター研究集録』一九九七年
- ・米川英樹「生活・学習理解度調査から」(解放教育研究所編『シリーズ・解放教育の争点』④ 解放の学力とエンパワーメント)一九九八年

注

(1) 「ふれ愛教育推進事業」は、大阪府教育委員会が一九九五年度(平成七年度)に五ヶ年計画で開始した事業である。府教委の「事業概要」によると、事業の趣旨は次の通りである。

これからの教育は、生涯学習の基礎を養うものとして、みずから学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成を重視する必要がある。そのため、みずからの課題を見つけ、自ら学ぶ意欲や思考力、判断力、表現力などの能力を「学力」の基礎とし、教育を推進することが肝要である。

そのような「学力」を児童生徒に育成するためには、学校における取り組みとともに地域・家庭における取り組みを総合的に推進していく必要がある。平成四年三月に出された「府同和对策審議会答申」においても、「学力向上につながる児童生徒の基本的生活習慣などの改善を図り、学習意欲を高めるため、引き続き、学校における取り組みを強化していくだけでなく、地域および家庭との連携の強化を図る必要がある」と指摘されている。このことは、同和地区を有する学校はもとより、すべての学校が取り組むべき課題である。

本事業は、大阪府および市町村の教育委員会ならびに学校・地域・家庭の相互連携に努め、子どもが真に学習に喜びを見出し、生涯学習の基礎を培うための「学力」の育成を図ることを目的とする。

厳密に言えば、「ふれ愛教育推進事業」は同和对策事業ではない。しかし、事業が誕生した経緯や同和教育の取り組みの歴史を踏まえて、事業は同和地区を校区に含む中学校区を中心に実施されている。今回調査が実施された校区名は報告書に記載されていないが、調査が実施された二市町すべてに、同和地区が存在している。

(2) 正式には、学力生活総合実態調査実施市町教育委員会・ふれ愛教育総合推進委員会編「平成八年度学力生活総合実態調査集計結果の分析と考察について」一九九七年。報告書は、全体の結果と「同和地区」に居住する児童生徒の結果の二分冊で構成されている。以下、『報告書』は前者の報告書を、『報告書II』は後者の報告書を指すことにする。本稿であげるデータは、すべて二冊の報告書からのものである。

(3) 前回および今回の調査の実施概要は、次頁の表の

	実施主体	実施時期	対象校	学年	対象者数
89年	学力・生活総合研究委員会	89年11月	小学校：地区を校区に有する学校16校、隣接校9校 中学校：地区を校区に有する学校14校	小5 中2	地区を有する小学校2178名 (地区425名)、隣接校895名 地区を有する中学校2738名 (地区445名)
96年	ふれ愛教育推進事業を推進する22市町教委	96年5月 ～9月	小学校：81校 中学校：37校	小2 小6 中3	小2：5055名(地区565名) 小6：5727名(地区553名) 中3：5597名(地区478名)

もとに、「学力神話の崩壊」を指摘している。佐藤の論は、本稿をまとめるにあたって大いに参考になった。

(9) 駒林邦男「現代社会の学力」放送大学教育振興会、一九九五年。駒林はいう。「落ちこぼ」された子どもたちの一定層は「わからない」「できない」でいるだけなのではない。「わかりたい」「できたい」とも思わない状態にまでおちこんでいる。さらに、「落ちこぼれ」の否定的結果は学校知の学びという局面を超えて、学び全般の効力感の喪失にまで波及しているのである(駒林 九九頁)。

以上の指摘と関連して、塾通いについて一言述べておきたい。今回の調査では、通塾率における全体と地区の差が、小六よりも中三で大きかった(通塾率は、小六全体四九・〇%、地区三九・一%、中三全体六〇・四%、地区四三・二%)。高校受験を控えた時期でも、地区では通塾がほとんど増えないのである。学習理解度が低いほど通塾が少ないことは確かである(『報告書』五一頁、『報告書II』四二頁)。だが、極端な学業不振層に限って言えば、「塾に行かないから学力が伸びない」、あるいは逆に「塾に行けば学力が伸びる」とは言い切れない面がある。かつ

通りである。

(4) 学力・生活総合研究委員会編『学力・生活総合研究委員会報告書—同和地区児童生徒の学習理解度及び家庭学習状況等について』一九九一年、三頁。

(5) 『報告書』三頁。

(6) 『報告書II』には「対象地域」という表現があるが、これは「地对財特法に規定する対象地域」の意であり、「同和地区」のことである。本稿では「対象地域」という表現が一般的でないことを考慮して、「同和地区」あるいは「地区」という表現を使う。

(7) 問題領域・項目別の正答率を詳しく検討すると、地区の子どもの苦手領域と得意領域がわかる。例えば、英語の「英語語順」の難度は中程度であるが、地区と全体の差はかなり大きい。他方、「リスニング」は比較的難度が高いが、地区と全体の差は小さい。各学校で領域別・項目別の結果を検討すれば、教科指導の効果があがった領域とあがらなかった領域が、明らかに異なるはずである。

(8) 佐藤学「学び」から逃走する子どもたち(『世界』一九九八年一月号)。佐藤は、高校中退が急増していること、校外での学習時間が減少していること、子どもが教科学習に楽しさを感じていないことなどを筆者がある同和地区でおこなった聞き取り調査では、学業不振層の一部で、いったんは子どもを塾に通わせようと決心したものの、「塾でも勉強についていけないのではないか」という懸念を抱いている保護者がみられた。通塾が一般化した今日では、学業不振層の子どもは、「勉強に自信を失ったから塾に行くこうとしない」のだというべきであろう。

(10) 同和地区において絵本の読み聞かせが少ないことは、「文字文化」の「貧しさ」(もともと、それは「語りの文化」の「豊かさ」と裏表であるともいわれてきたが)の象徴と解されてきた。一方、保育園における絵本実践の主なねらいは、「言語能力を高める」「映像認識力を育てる」「感性や認識を豊かにする」「生活に活かす力を養う」などにあるとされてきた(大阪同和保育連絡協議会編『改訂版 絵本と子ども』一九九二年、九〇—二頁)。加えて、絵本実践は、絵本の貸し出しなどを通じて親による読み聞かせを促し、親子のふれあいのきっかけを作ることにも期待されてきた。元来、絵本実践のねらいは、非常に幅広いものである。このような観点から考えると、読み聞かせの形式化・自己目的化は、「角を矯めて牛を殺す」ことにつながりかねない。家庭における絵

本の読み聞かせをめぐる検討すべき課題は、保護者自身の文字文化環境を豊かにすること、家庭・園・小学校の言語（口頭および文字の）使用環境をスムーズに接続すること、絵本以外のさまざまな方法をも考慮して親子の共同活動を促すことなど、多岐にわたるはずである。

(11) 岡山元行「児童生徒の人権に関する意識の研究―人権意識の定着と自尊感情の関わりについて」、滋賀県総合教育センター 平成九年度 同和教育に関する研究」一九九八年。人権意識の形成におよぼす自尊感情の影響を実証的データに基づいて検討した研究は、日本ではまだ少ない。本研究は今後の調査研究の基礎になる貴重なものであると考える。

(12) 「報告書」五五〜六六頁ならびに「報告書II」四五〜五六頁を参照のこと。

(13) 「解放教育」第三六四号、一九九八年。本号の特集は「いま、子どもたちを荒れさせる状況に抗して―心育ての学級づくり―」である。特に、秦政春「ストレスの中の子どもたち」と合田創「学級崩壊」から「がっこう改革」へは、子どももの「荒れ」についての現状認識を共有するために、一読をおすすめしたい。

(14) 原伸一・山中栄夫・田村賢一・島善信「座談会・これからの解放教育」(『部落解放』第三七九号、一九九四年)。

(15) 大阪府同和教育研究協議会のまとめによると、大阪府の同和地区の高校進学率(通信制を除く)は、九五年度九〇・八%(府平均九四・五%)、九六年度八九・三%(同九四・一%)、九七年度八八・四%(同九四・〇%)と、二年連続して下落した。府全体の進学率も下落しているが、下落率は同和地区の方が大きい。進学率低下の原因は明らかにされていないが、地区の子どもに危機が集中的に現れることの一例と考えられなくもない。詳しくは、大阪府同和教育研究協議会編「大阪の進路保障」第二六集(一九九七年)を参照のこと。