

高校教育の 再生の道は どこにあるか

高校生・青年の未来を
きりひらくための第1次提言

〈改訂版〉

高校教育の再生と発展のために、
国民的な議論をすすめましょう!

2011年5月
日本高等学校教職員組合（日高教）
「新たな高校教育政策」検討委員会

もくじ

■日高教「新たな高校教育政策」検討委員会について	1
■第1章	
なぜいま「新しい高校教育政策」なのか ー第1次提言にあたってー	2
■第2章	
「基準に合わない子」を切り捨てない学校と居場所づくりを	13
■第3章	
子どもたちが高校入試で苦しまないように ー古い「適格者主義」を乗り越え、 希望するすべての子どもに高校での学びを保障しようー	19
■第4章	
点数競争しないと高校って学べないんですか ー競争と大学への「進学過熱」を乗り越え、 真の学ぶよろこびが実感できる学校をつくろうー	24
■第5章	
みんなで学ぶことがよろこびとなる授業と学校をつくろう ーすべての高校生に豊かな 学力と高校生活を保障する授業づくり・学校づくりをすすめようー	30
■第6章	
社会を担う力を育てる労働の学習を ー高校生に必要な職業と労働の学習をすすめようー	37
■第7章	
生徒・父母・教職員の参加でつくる元気な学校づくりを ー参加と共同の学校づくりの 到達点から、新しい「学校づくり」論を展望しようー	43

*この〈改訂版〉は、2011年5月に発表したものに、各地の学習会等で指摘があった誤字、事実の誤りなどについて、最低限の修正を加えたものです。

日高教「新たな高校教育政策」検討委員会について

■日本高等学校教職員組合（日高教）は、2010年度に「新たな高校教育政策」検討委員会を設置しました。2010年6月6日に第1回検討委員会を開催し、2011年4月までに11回の検討委員会で議論を重ねてきました。その議論でまとまったのがこの第1次提言です。

「新たな高校教育政策」検討委員会の目的として、以下の点を掲げました。

- (1) 高校授業料無償化の第一歩を踏み出した新たな情勢のもとで、教育の無償化の実現と「無償教育」の理念にふさわしい、新たな高校教育政策を確立します。
- (2) 「社会全体で教育を支える」の理念を「すべての高校生に豊かな高校教育の保障を」に発展させていきます。競争と管理の教育をのりこえ、開かれた参加と共同の教育づくり・学校づくりを土台とした、新たな高校像と高校教育政策を明らかにします。
- (3) 日高教の提言「未来に生きる青年に希望をはぐくむ豊かな高校教育を」（1999年3月発表）を発展させ、新たな情勢のもとでの高校教育政策提言を確立します。提言をもとに広く懇談・共同をすすめて、民主的な高校教育の展望をきづく国民的な合意を形成します。

■高校教育をめぐる諸問題は多岐にわたります。高校教育そのものの課題とともに、中学校との接続の課題、高等教育や社会との接続も重要な課題です。検討委員会でも、提言の柱として何を設定するのか、相当の時間を費やして議論を重ねました。その結果、7つの章からなるテーマが設定されたのです。

私たちが検討にあたって留意したのは、次の点です。

- 現場の実態から出発する。学校現場で運動と教育実践をすすめる力になる提言にしよう。
- 今日の高校教育が直面する問題に焦点をあてた検討をすすめよう。
- 全国の教育実践に光をあてよう。
- ヨーロッパの教育制度をはじめとした国際比較を重視し検討をすすめよう。

■「新たな高校教育政策」検討委員会は、以下のメンバーで構成しました。

検討委員長	伊藤 稔（埼高教、伊奈学園総合高校）	…第1章・第4章担当
副委員長	与田 徹（大阪府高教、大手前高校定時制）	…第3章担当
検討委員	田村 儀則（青森高教組、八戸水産高校）	…第6章担当
検討委員	宮下与兵衛（長野高教組、赤穂高校定時制）	…第7章担当
検討委員	島貫 学（京都府高、朱雀高校全日制）	…第5章担当
日高教本部	佐古田 博（副委員長、教文部長）	…第1章担当
（事務局）	坂本 次男（副委員長、教財部長）	
	藤田 新一（書記長）	
	鈴木 敏則（中央執行委員）	…第2章担当

■検討委員会は、6月から第2次提言（最終提言）に向けた議論を開始します。その土台は、この第1次提言についての全国での活発な議論です。また、第1次提言を要約した討議資料も作成する予定です。全国各地で活発な意見交換が行われることを期待します。

2011年5月 日高教中央執行委員会

第1章

なぜいま「新しい高校教育政策」なのか

—第1次提言にあたって—

提言の基調1：「個人の利益」に閉じ込められた教育を社会へとつないでいくこと

提言の基調2：教育についての合意を小さい単位からつくっていくこと～運動の側面から

提言の基調3：高校生・父母の思いは 教職員の思いは 高校教育の希望はどこにあるのか

～第1次提言における検討委員会の問題意識

提言の基調1

「個人の利益」に閉じ込められた教育を社会へとつないでいくこと

1. なぜ「新しい高校教育政策」なのでしょう—出発点としての高校授業料無償化—

公立高校授業料の無償化が昨年から始まりました。

授業料が無償になったことで今後の日本の教育はどう変わっていくのか、あるいは無償化を契機に私たちは日本の教育をどう変えていったらいいのか、この問いを検討することが今回の高校教育政策検討委員会に課せられた仕事だと考えています。

とはいえ、今回の授業料の無償化には取り残されている課題が多いことは、検討委員会でも最初に論議になりました。

例えば、留年生やすでに卒業した人が再入学した場合の授業料については自治体の判断に任されているため、徴収する自治体が多数あります。また、都道府県ごとに授業料軽減事業などはすすめられているものの、私学の学費負担はまだまだ重い状態です。公立でも授業料以外の学校への納付金や制服、教科書などの負担は高額にのぼっています。

そもそも、これまで授業料の減免措置を受けていた生徒には、無償化は何の変化ももたらさなかったのです。アルバイトで生活費を捻出している生徒、授業料以外の重い負担から学業を続けられなくなるという危機に絶えずさらされている生徒が、むしろ給付制の奨学金制度を創設してもらいたかったと嘆くのは当然のことです。

とりわけ、竹内常一さんが『高校のひろば (Vol.78) 2010 年冬号』の「侃侃諤諤」で指摘しているように、世代の10%はいるであろう中卒の子どもたち、高校を中退した子どもたちの修学保障の問題は、今回の授業料無償化の議論からはまったく取り残され、忘れられたままでした。彼らの多くは、教育課程から排除され、仕事からも排除されて、貧困の中に沈み込んでいます。授業料は無償化になったのに、彼らをそんな状態から引き上げていくという方向は示されていません。今回の授業料の無償化はほんとうに支援されなければならない子どもたちにまで手が届いていないのです。

こうした課題のあることを踏まえながら、私たちは高校授業料の無償化がさし示す今後の高校教育のあり方について論議を重ねてきました。ですから、私たちの高校教育政策は、これらの取り残された課題の解決にも展望を与えるものでなくてはなりませんし、また、高校で学んでいる

子どもたちばかりでなく、青年期を送るすべての子どもたちを視野に入れて論議されなければならないものと考えています。高校教育政策検討委員会はこの観点を出発点に議論を開始しました。

2. 授業料の無償化は学びの意味を変えるのでしょうか

(1) 高校生がとらえた授業料無償化

埼玉の県立工業高校で、授業料無償化を授業で取り上げた先生がいました。授業料無償化が取り残した課題も教えたうえで、生徒に意見を聞いてみたら、授業料無償化に否定的な声もたくさん出てきたそうです。その中に次のように書いてきた生徒がいました。

「高校生になろうとしている人たちが、家庭や親の状況に左右されずに学ぶことができるのがよいところです。しかし、授業料の無償化は、親の子どもの学習に対する関心が薄れるのと同時に、子どもが学習に何を求めるかを考えさせるきっかけを奪ってしまうと思います」

この生徒の意見を生徒に示しながら、私も授業で意見を聞いてみました。こちらの問いは「無償化をどう思うか」ではなく、「OECD 加盟国の約半数の国々のように、大学まで授業料が無償になったら、学ぶことの意味は変わるのだろうか」です。

○税金で大学に行くのだから、自分の将来のためだけに勉強をするのではなく、その学んだ事を活用して社会に貢献しなければいけないと思う。

○家の事情などで、大学にいけない人々、また行けなかった人が、学べる環境となり、『学ぶ』ということに対し、もっと自由な意味でとらえることが出来ると思う。

○自分が今後生活する為、家族をやしなっていくためでなく、地域社会や国、世界の他の人々ために何かできないかと、自分達のためでないが何か出来ないかと考え始めると思う。

など、とても前向きにとらえての意見もたくさん出されました。

けれど、次のように正直に迷っている声も聞かれました。

○大学は本当に勉強したい学問を追求するために、わざわざ高い授業料を払って学んでいるのに、無償になったら『どうせ無料だったら一応…』という人も出てきてしまうと思う。学ぶことに意味に関しては変化はないと思うが、意欲が少し失われてしまうのではないかと思う。

○お金を払って親にかよわせてもらっているのだからきちんと授業を聞こう、などという気持ちが薄れ、とりあえず無償だからという考えになる。

○私は大学まで無償になったら、『どうせお金ははらってないしどうでもいいや』という人が増えるのではと思う。

意見をくれた 147 名のうち、54 名がこのような主旨で答えています。

お金を払うから自分の受ける教育に価値があると思える。「ただ」になってしまったら学ぶことの意味がなくなってしまうかということです。でも、それではフィンランドやデンマークのような、授業料はかからない、さらに給付型の奨学金までであるという国の子どもたちは勉強する意味を見失ってしまっていることにならないだろうか。しかし、フィンランドは「学力世界一」などといわれています。いったい自分が学ぶことにはどんな意味があるのだろうか、子どもたちはさらに戸惑ってしまいます。どうしてなのでしょう。

(2) 教育のもつ社会的意味とはなんなのでしょうか

新自由主義の教育観は、自己決定、自己責任を強調します。そのおもとにあるのは、教育を「教育を受ける個人がそこから個人的な利益を得るためのもの」ととらえる思想です。

個人がその費用を自分でまかなって学校に通い、知識を得たり、技術を身につけたり、資格を取ったりする。そしてその見返りに、高い年収や社会的地位、威信などの自己利益を獲得する。子どもたちにもこうした「消費モデル」の教育観が浸透しています。教育が無償だとしたら学ぶことの意味はなんだろうと問われて、生徒が戸惑ってしまうのは、私たちの社会ではこの教育観が支配的だからです。

しかし、学ぶことの意味を「個人の利益」だけで説明していいのでしょうか。

そもそも国民国家の成立とともに始まった近代の教育は、自らの社会を存続させるための人材を育てるといった社会的な意味が優先的に意識されていました。また教育は、人が個人として尊重され、自身の幸福を追求する権利を保障するという「幸福追求権」（日本国憲法 13 条）のひとつでもあります。この個人の「幸福追求権」も、「公共の福祉に反しない限り」とあるとおり、他者の幸福追求を妨げないことが保障の条件になっています。

社会から切り離された個人としてではなく、社会を構成し他者とともに生きるものとして幸福をめざすことが要請されているのです。他者とともに幸福になることによってはじめて、それぞれの個人も幸福になれると考えられているのです。ばらばらに切り離された個人が、自分の利益のためにだけ教育を利用するという思想は、新自由主義によってもたらされた大変にいびつな教育観なのです。

そして、教育が社会的なものであるからこそ、授業料のみならず教育費はすべて公的に負担されるべきであり、教育費が公的に負担されることによって教育は社会的な性格を帯びるのです。教育費の無償化の意味はここに 있습니다。授業料無償化を契機に、教育を「個人の利益」という狭い場所から社会へと開いていくこと、社会へとつないでいくこと、今求められているのはこのことではないでしょうか。

3. 東日本大震災をめぐる情況が提起するもの

(1) 大震災のなかの青年

次の文章は、16 年前の阪神淡路大震災の翌年、1996 年 1 月に雑誌『教育』が掲載した兵庫県西宮市の小学校教員である石本日和子さんの手記です。

現代の若者について否定的な見方が支配的だ。確かに、彼らがさまざまな弱点をもっているのは事実だろう。しかし、地域が剥き出しになったとき、最大の機動力を発揮したのは彼らだった。

暴走族一歩手前のような赤毛頭の少年が、倒れた家のなかから老人のために必要なものを取り出してやったり、荷物をバイクに積んで走ったりと大活躍だった。そして実に彼らは優しかった。素直で感じのよい、すてきな若者だった。そしてそのことに、自分でびっくりしたり、照れたりしていた。

地域や社会が彼らを正當に評価し、居場所が与えられれば、多くの若者が蘇るのに …彼らのパワーをねじ曲げ、地域から阻害しているのは何なのだろう。(中略)

生きる力を弱められ、労働を嫌うといわれて久しい子どもたちの、実にたくましく、賢く、誇らしげに働いたその姿を全国の先生や父母の皆さんに知ってほしい。敢えて言ってしまう。

『生きる力』などというものは、そんなに簡単に人間から剥ぎ取ることなどできないものだ。もっともっと、子どもを信頼しようではないか。

この第1次提言のまとめも大詰めに近づいた頃、東日本大震災が起きました。マグニチュード

9.0 の巨大地震は、津波となって東北の人と村を襲い、原子力発電所の事故をともなって、日本中を大きな不安におとしめています。

しかし、16 年前の大震災のときと同様、高校生や若者は、ボランティアとして被災地や被災者の避難所で汗を流し、義捐金募金運動で街頭に立っています。青年は社会から必要とされることによって、自分の内側にある未来を切り開いていくエネルギーに気づき、他者のために行動を起こし、仲間とつながっていきます。私たちはこの青年の力に信頼することによってしか、未来を展望することができないのです。今回の大惨事は私たちに再びこのことを思い起こさせてくれました。

（2）青年への信頼－日本の敗戦と今－

私たちは、戦後間もない 1946 年に公布された日本国憲法と 1947 年に制定された旧教育基本法に、当時の日本人が、無謀な戦争とその帰結としての敗戦という社会存続の危機のなかで、社会の未来を青年と青年を育てる教育の力に託したことを確認することができます。

「われらは、さきに、日本国憲法を制定し、民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする決意を示した。この理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものである」（前文）

旧教育基本法は、前文に続く第 1 条で、「人格の完成」とともに、「平和的な国家及び社会の形成者」の育成を教育の目的としてうたっています。第 6 条には「法律に定める学校は、公の性質をもつものであって」とあります。

当時の文部省関係者による『教育基本法の解説』は、次のように述べて学校が公のものであることの意味を説明しています。

「おおよそ学校の事業の性質は公のものであり、それが国家公共の福利のためにつくすことを目的とすべきものであって、私の利益のために仕えてはならないということである」

2 万人を超える死者・行方不明者を出した大震災と原発事故という大惨事は、1945 年の日本の敗戦にも比すべき「危機」ではないでしょうか。私たちは、1945 年の日本人と同じように、この「危機」を乗り越えるためには青年の力が必要であること、そして教育は「個人の利益」のためのものではなく、私たちの社会の未来をになう青年を育てるための営みであることを再確認する必要があります。私たちは、青年に向けて、君たちを必要としている、いっしょにがんばろうというメッセージを発信し続けなければならないのではないのでしょうか。

（3）青年への信頼の証としての授業料無償化

高校授業料の無償化の問題に戻しましょう。

さまざまな課題を残しながらも、高校授業料の無償化は、すべての教育費の公的負担を展望する上で、また、教育の目的、学ぶことの意味を問い直すうえで大きな変革となりうるとすでに述べました。

しかし、東日本大震災直後の 3 月 15 日、埼玉県議会は震災からの復興による今後の財政難を口実に、「高校授業料の実質無償化の見直しを求める意見書」の採択を強行しました。

「高等学校教育とは義務ではなく、自らの意志で学びたい者が参加する自己決定の場である。…高等学校教育まですべて租税で負担する必要はなく、高校授業料の実質無償化は高等学校教育の本来のあるべき姿ではない」

震災前から他県でもこうした議論があり、また震災後の国政の場面でも、一部野党は「子ども

手当」とならんで高校授業料無償化の見直しを要求しています。しかし、「震災から私たちの社会が復興するためには君たちが必要とされている」というメッセージを青年に届けなければならぬ。今だからこそ、高校授業料の無償化は堅持されなければなりません。授業料の無償化を堅持することは、社会の未来をになう人として育ててほしいという、私たちからの青年に対する強いメッセージになるはずです。

(4) 「安上がりのシステム」をめざす「新しい公共」

鳩山前首相は、「阪神淡路大震災のときに、ボランティア活動の皆様方の姿を見て、…ここに『新しい公共』の今日的な芽を見たように思いました。…コスト的にはむしろ安上がりのシステムというものをつくり上げている姿を拝見しました」（「新しい公共」円卓会議オープンフォーラムあいさつ）と述べています。

民主党のすすめる「新しい公共」とは、公共サービスのにない手をこれまでの「行政」から、「民間」「地域」へと拡大していくというもので、これは公共サービスに対する「行政責任の縮小」と表裏一体なものです。つまり、本来公費で負担すべきところを縮減し、これを寄付やボランティアなど私的な負担に転嫁することによって、政府にとって「安上がりのシステム」をつくりあげようとするものでしかありません。

東日本大震災の復興に向けて、社会的連帯が呼びかけられ、実際に多くの人がボランティアとして尽力していますが、これが行政の責任を免れる口実として使われていく潮流も今後強まることが予想されます。人間のいのちと育ちにかかわることについては第一義的に行政が責任を負うべきものです。とくに、教育はその目的が社会的であるからには、その費用は公的に負担すべきものです。また、公的に負担されることによって、教育は社会的な性格を帯びるとというのが私たちの基本的な考え方です。寄付やボランティアに頼って、行政の責任を免れようとする「新しい公共」はこれと相反するものです。

(5) あらためて教育の社会的意味を問い直そう

東日本大震災によって、今、教育はあらためてその意味を問い直されています。私たちは、今こそ、教育を「個人の利益」という狭いところに閉じ込めてしまうのではなく、教育を社会へと開き、子どもたちの学びを社会とつないでいかななくてはならないのです。

教育を社会へとつないでいくことは、明日の社会をともに私たちとになってほしいという、私たちから子どもたちに向けてメッセージに他なりません。このメッセージを子どもたちが真摯に受けとめてくれるであろうという希望は、被災地で街角で力を発揮している青年たちの姿にすでに如実に現れているのではないのでしょうか。

提言の基調2 教育についての合意を小さい単位からつくっていくこと

～運動の側面から～

1. 子ども理解の場での対話と合意づくりを

「個人の利益」に閉じこめられた教育を社会へとつないでいくこと、これが私たちの教育政策の要です。優先されるべき教育の目的は、「個人の利益」をはかることではなく、子どもたちを私たちの社会の未来をともにになうことができる人として育てることであると考えます。

では、明日の社会をになう人として子どもたちに育てるべき力とは何でしょうか。その合意を

私たちはどのようにつくっていったらいいのでしょうか。

そもそも教育は子ども理解から始まります。一般論として結ばれた抽象的な子ども像ではなく、目の前の個々の子どもを理解してこそ教育は成り立ちます。子どもたちに直接に関係する人びとが、直接の対話を重ねることによってしか教育は前にすすみません。

とすれば、子どもがどこの誰だかわかっている範囲の小さな集団で、子どもたちにどのように育てほしいのかという願いを共有することが、教育についての合意づくりの出発点であるべきです。教育が未来を切り開いていく力をもつためには、あらためてここから始めるしかないのではないのでしょうか。

例えば、父母、地域が合意する教育をめざした宗谷の教育合意運動（『宗谷の教育合意運動とは』横山幸一・坂元光男共著、大月書店 1990 年）をはじめ、私たちには、地域で教育合意をつくってきた多くの運動の蓄積があります。

長野県辰野高校をはじめ、全国でとりくまれている「参加と共同の開かれた学校づくり」は、教職員、父母、地域の共同と教育の当事者である生徒自身の参加によって、教育についての合意を学校・地域からつくっていきこうとする運動です（『開かれた学校づくりの実践と理論—全国交流集会10年の歩みをふりかえる』浦野・三上・神山編、『学校評価と四者協議会—草加東高校の開かれた学校づくり』小池由美子著、どもに同時代社 2010 年）。

子どもの顔の見えない場所での教育論議が深刻な意見対立に陥りやすいのに対して、当事者として子どもたちも参加するなかで教育について語りあうことで、対立が回避され、教育についての合意形成をすすめることができるというのは、「参加と共同の開かれた学校づくり」の重要な教訓です。教育の合意は子どもの顔の見える場所、子ども理解の現場でこそすすめることができるのではないのでしょうか。

2. 私たちに出来ることを私たちの手の届くところから

教育現場には閉塞感があります。文科省や教育委員会が矢継ぎ早に打ち出す教育政策に現場は翻弄され続けています。疑問があっても、形式的な対応も含めて何らかの対応をせざるを得ない、これが現場の多忙感を募らせています。大きなところが変わらなければ現場も変わらないという考えにとらわれてしまうと、教育現場での閉塞感はふくれあがっていきます。

まして、大震災という未曾有の災害、原発事故のもたらす不安のなかで、教育は今までよりいっそうの困難に直面することが予想されます。子どもたちの修学保障、就労保障の問題ばかりでなく、生活そのものにいっそうの困難をかかえる子どもたちは確実に増えていくでしょう。そして、この困難に乗じて、学校の閉塞感をこれまで以上に深めるような教育政策が押しつけられることも考えられます。

こうした事態のなかだからこそ、小さな単位での教育についての合意をつくっていくことが重要であり、有効なのではないかと考えます。全体を変えることができないにしても、自分の手の届く場所では何かができるのではないか。その手の届く範囲での合意を積み上げながら、集団としての経験値を上げていくことが、やがてより広範な合意を形成し、全体を変えていくことにつながっていく。そうした道筋を丁寧にたどることが今こそ求められています。

例えば、青年の就労をどう保障するかは喫緊の課題であり、今後いっそう大きな問題になるはずですが、大きくは、国や大企業の雇用政策の誤りが困難を生み出しているわけであり、私たちの運動も国や大企業を動かすことをひとつの目標にすべきです。しかし、それはそう簡単には動かない。だから何も出来ないというのではなく、小さな合意形成ならばまだまだ私たちにやれるこ

とはあるのではないのでしょうか。地域の中小企業と学校とが連携し、合意を形成しながら、子どもたちの就労を保障すると同時に、子どもたちの職業選択にかかわる教育に共同でかかわっていくなどといった道筋を考えることができます。全国的にかなり広がっているこのような実践の共有を急ぐべきです。

私たちに出来ることを私たちの直接に手の届くところからはじめていくこと。はじめは一人で、少数でもはじめていくこと、このことが重要だと考えます。

3. 提言を「たたき台」に合意形成のための論議を

「新しい高校教育政策」検討委員会は、第1次提言をみなさんにお届けします。しかし、これが確立された「新しい高校教育政策」であるということではありません。高校教育はこうあるべしという「正解」をいくら積み上げて、おそらくはあまり力にはならないだろうからです。

東日本大震災のさなか、3月11・12日の第27回日高教定期大会は、「新しい高校教育政策の確立」を運動方針として決定しました。これは、日高教執行部や検討委員会が「新しい高校教育政策」の完成版を作成してみなさんにおおしますという意味ではなく、日高教として「新しい高校教育政策」の確立に向けて運動をすすめていきますという意味であるべきです。

検討委員会は、高校教育について「こう考えることができるのではないか」という提言をみなさんに投げます。投げられた提言を「たたき台」にして、大きく討論がもりあがり、無償化時代にふさわしい高校教育を創造していこうとする運動が前進する。そのことによって始めて「新しい高校教育政策」は「確立」するものです。「新しい高校教育政策」とは運動と討論のなかで絶えず書きかえられ発展していく、動的なものとしてとらえるべきであると考えます。

しかもその運動と討論は、学校現場や地域といった、子どもたちの姿の見える教育の現実のなかでこそ行われるべきです。子どもたちの現実から遠ざかれば遠ざかるほど、教育政策は力を失っていくものですから。

この第1次提言には、大きな状況をどう変えていくかという政策提言も含まれていますが、より私たちが腐心したのは、小さなところからいったい何ができるのか、手の届くところでは何ができるのかを考えながら、すなわち運動と討論のための「たたき台」となるように論点を整理することでした。

この提言を、子どもの顔の見える現場、学校や地域での議論で深めていただきたい。そして、そこからのご意見をいただきながら、政策提言も含んだ第2次提言を準備したいと考えています。

提言の基調3 高校生・父母の思いは 教職員の思いは 高校教育の希望はどこにあるのか ～第1次提言における検討委員会の問題意識

私たちは、「新たな高校教育政策」検討委員会で提言を作成するにあたって、「高校教育はどんな問題をかかえているのか」という、“そもそも”のところから意見交換をはじめました。そして、その議論を土台に、この第1次提言の柱を設定しました。

1. 高校生は学ぶよろこびと未来への希望をもっているのでしょうか

検討委員が共通して感じているのがこの問題です。検討委員のほとんどは全日制・定時制の普通・専門高校で教壇に立っています。それぞれの学校で、毎日の教育実践を重ねながら、現在の高校教育が、本当に高校生に学ぶよろこびや未来への希望をはぐくむものになっているのかと自

問しているのです。これは教職員にとっては「教えるよろこび」と同じ意味を持ちます。

長野県高等学校教文会議のみなさんは、2006年に「すべての高校生に一人生と生活を築き上げる知識と技能を、明日の社会と世界につながる学びをー」と題する提言をまとめ、21世紀を切りひらく高校生の「共通教養」を提起しています。私たちの願いは、すべての高校生が学習活動においても自主的活動においても十分に力を発揮するとともに、社会を担う主権者として自立していく知識や技能（学力）をはぐくんでいくことです。これが生徒たちの「学ぶよろこび」「学ぶ希望」であり、教職員にとっての「教えるよろこび」ではないでしょうか。

しかし、生徒・教職員ともに、こうした理念からほど遠い現実に苦しんでいるのではないのでしょうか。直面する問題として授業改革が必要です。また、現在の高校が普通科中心となっていることに対して、職業教育や労働教育の重要性も指摘されています。同時に、その根源にせまり改革していくことなしに問題は解決しません。

2. 無償化になったが、教育における競争主義は依然として強いまま、それでいいのでしょうか。大学入試における競争主義が高校教育をゆがめているのではないのでしょうか

「公立高校の授業料無償化（不徴収）が実感できない」という声が聞かれます。なぜでしょうか。「社会全体であなたの学びを支えます」（文部科学省の生徒・保護者向けリーフレット）の理念を掲げながら、一方では高校教育における競争主義がますます強まっているからです。

日高教の全国会議でも、「無償化になっても『定数内不合格』があるのはおかしいのではないか」「国民の負担（税金）で無償化になったのに入試で切り捨てるのでいいのか」といった議論があります。誤解を恐れずにいうと、「成績のいい生徒を集めたい」「手間のかかる生徒は入れたくない」といった考えが根強くあるのではないのでしょうか。その背景には、「学校に格差があるのは当たり前」とする格差主義と、格差競争に勝ち抜こうとする競争主義があり、それが高校教育をゆがめているのではないのでしょうか。

競争主義について考える場合、大学入試のあり方はさけて通れない問題です。私たちは、大学入試すべてを否定するわけではありません。大学入試における過度の競争主義が、「大学に入ること」を最優先にした結果、高校教育から学ぶよろこびと希望が奪い去られているのではないのでしょうか。大学関係者が告発するように、競争的風潮の中で大学教育もさまざまな問題をかかえているのです。

こうした問題意識から、高校と大学の教職員が大学入試問題の分析とあるべき姿を探求するとりくみがすすめられています（谷口典雄・山口和孝編著『センター試験 その学力に未来はあるか』群青社2011年）。こうしたとりくみに学びながらの検討が求められています。

3. さらに拡大する高校の格差をこれ以上放置していいのでしょうか

現場の多くの教職員が心を痛め子どもたちを苦しめているのが、高校間格差の問題です。

戦後の教育は、国民の「教育を受ける権利」（憲法第26条）を土台に、「教育の機会均等」の原則（旧教育基本法第3条）を基本理念として再出発しました。しかし、この間すすめられてきた教育政策によって、「学校も市場原理によって運営すべきだ」とする新自由主義的な考えで「学校経営」をしようとする傾向が強まり、「学校間に格差があるのは仕方がない」という考え方が広がっています。その結果、「特色化」に応じて学校に配分される予算、配当される教職員数、学校施設・設備などに格差が生まれています。文部科学省もSSH（スーパーサイエンスハ

イスクール事業)など、特定の学校に多額の予算を使っています。自治体も公立高校に公然と格差を持ち込み、私立高校の助成にも格差をつくっています。そして、こうした高校の格差にもっとも苦しんでいるのは、他ならぬ高校生です。

教育格差と家庭の経済的格差には大きな関連があります。高校授業料の無償化は、「経済的格差によって教育を受けることに格差があってはいけない」という考え方で行われています。こうした理念にもかかわらず、現実には教育が経済的格差を拡大する側面をもっており、教育行政がそうした施策を推進しているのです。この深刻な問題を事実で告発したのが青砥恭氏の『ドキュメント高校中退』(ちくま新書 2009年)です。

公立高校がかかえるもう一つの深刻な問題は、全国で進行する高校統廃合です。高校再編の名による高校つぶしが起こっています。全日制は学校数がピークとなった1987年から8.2%(342校)、定時制はピークの1988年から24.6%(228校)がなくなっています。生徒数の減少が少人数学級や学校の小規模化などの教育条件向上に向かわず、高校のスリム化に向かったのが日本の特徴です。統廃合の対象になる高校の多くは、「困難校」のレッテルを貼られて生徒が集まらない高校や定時制高校に集中しています。

4. 「高校教育はいつまでも適格者主義でいいのか」という声がある一方で、「これ以上大変な子が入ってきたら…」という実態があることをどう考えたらいいのでしょうか

高校入試などの問題を考える場合、大きな課題となっているのが「適格者主義」です。

「適格者主義」とは、「高等学校の教育課程を履修できる見込みのない者をも入学させることは適当でない」(文初中第411号/昭和41年7月18日文部省初等中等教育局長通達「公立高等学校の入学選抜について」)という考え方です。一見もっともらしく見えますが、先の憲法や旧教育基本法の理念をもとに、「すべての子どもたちに高校教育を保障する」という立場には立っていません。いいかえれば、「履修できる見込みのない者」にどう教育を保障するかという責務を放棄しているのです。

「社会全体で学びを支える」ということは、こうした「適格者主義」を乗り越えていこうとする第一歩です。長年の課題であった「高校希望者全入」、あるいは高校の義務教育化も議論の俎上にのせていく必要がありますが、大きな課題が横たわっています。「理念はわかるが現実はずかしい(総論賛成・各論反対)」というのが教職員の中にある本音ではないでしょうか。

それは前項でのべた「格差」の問題があります。たくさんの生徒の希望が集まる高校は、入試が高い倍率になって「狭き門」になるが、生徒が集まらない高校や「最後のセーフティネット」といわれる定時制などでは、高校教育を受けるのに困難を抱える生徒が多数入学しています。いわゆる「困難校」「底辺校」とよばれる高校です。前出の青砥氏は、授業料減免を受ける生徒の比率や中退率などのちがいと学校格差に強い関連があることを指摘しています。

「適格者主義」を乗り越えることは、高校で学ぶべき教育の内容や身につけるべき学力をどう保障していくかという課題とともに、高校で学ぶために必要な学力を「欠落」させている子どもたちに、それをどう保障していくかという問題が突きつけられているのです。

5. 学校や教育に生徒・父母の声が活かされていないのではないのでしょうか

多くの学校で生徒や父母、場合によっては地域住民の声を学校に活かしていこうとするとりくみが広がっています。これを私たちは「参加と共同の学校づくり」として、積極的にすすめています。文部科学省自身も「開かれた学校づくり」をいわざるを得なくなっています。

各地でとりくまれている「三（四）者協議会」や「〇〇高校フォーラム」などでは、父母・住民などの大人を相手に正々堂々と意見を主張する生徒の姿を見て、多くの人が「参加と共同の学校づくり」に確信を深めています。こういった場で力をつけた生徒たちが、卒業後も地域の発展に重要な役割を果たしていることはきわめて重要です。

しかし、学校を構成する生徒や父母・教職員、学校をとりまく地域の声が十分に生かされていないのが現実ではないでしょうか。

「参加」という要素が薄くなると、「学校や社会の主人公」という意識が弱くなります。「日本の高校生は主権者意識が低い」といわれます。日高教の憲法意識調査（2008年実施）でも、18歳選挙権に消極的な姿勢を持つ高校生が増加傾向にあることが明らかになりました。

父母・教職員も同じです。「参加」が弱まることで、父母と学校との信頼関係をきずいたり、教職員のなかでの同僚性を高める上で大きなマイナスとなっているのです。子どもの意見表明権について規定した子どもの権利条約が日本の学校と教育に生かされていないことが問題です。

こうしたこともあわせて、日本の学校のしくみを根本から見直していくことが必要ではないでしょうか。

6. さまざまな困難をもつ生徒が切り捨てられない、「居場所」のある学校をつくる ことが求められるのではないのでしょうか

高校教育が一部の選抜されたものだけの教育ではないことは議論の余地がありません。しかし、さまざまな困難を持った生徒たち、いかにすれば多様な教育的ニーズをもった生徒たちが本当に大切にされているか（必要な教育が保障されているか）という点では多くの課題が横たわっています。

もう一つの問題は、最初から高校教育を保障されない子どもたちや、さまざまな事情で高校教育からドロップアウトした子どもたちの課題です。定時制・通信制で学ぶ生徒の多くは、中学校時代に不登校を経験しています。家庭の経済的困難やアルバイトなど就労の不安定さをかかえ、不安な高校生活を送っています。経済的に困難な生徒・父母にとっては、修学問題は依然として深刻な課題です。高校中退の克服も重要な課題です。

さまざまな困難をもつ生徒が安心して学べる学校をつくるために、高校生の自主活動を育てること、生徒指導のあり方や学校組織の見直しなどが求められるのではないのでしょうか。

7. 教職員が成果主義・管理強化と多忙化で生徒・父母の声が聞けなくなっている ではないのでしょうか

高校教育の課題が山積しているなかで、それにとりくむべき教職員が多忙化で振り回されています。多忙化の背景には、「7限授業」や「0限補習」「土曜補習」などの授業・補習の過密化、部活動の指導や引率などがあります。それ以上に教職員を苦しめているのが、教職員に対する管理の強化です。

その一つは、学校現場における成果主義の傾向です。全国的に制度化されている教職員評価制度では、「数値目標」による短期間の成果主義が強調されています。息の長い集団的な営みである教育が、短いスタンスの個人単位の数字で示される成果が評価の中心になっているのです。そして、成果の多くは「進学実績」に偏っているのが実態です。

二つめは、職員会議などの教職員の意思疎通の場が失われ、「自由にものが言えない」「ヨコの関係が弱くなっている」といった実態があることです。職員会議を意見交換や合意形成の場で

はなく、「伝達」の場としたことが原因です。「やらされる教育」が教職員の意欲をそぎ、多忙感をいっそう強めています。

こうした問題の解決は急がれる課題です。学校で働く教職員がその専門性を尊重され、それにふさわしい地位が確立することが何よりも大切です。毎日毎日目の前の仕事に追い立てられるのではなく、専門職にふさわしい研修の機会が保障されることが重要ではないでしょうか。

8. 課題は山積していますが、何とかしなければならない、何ができるのか、模索しています。いま、議論を起こすことが大切ではないでしょうか

今回の第1次提言で高校教育のすべての問題にふれているわけではありません。高校教育のあり方について、現在の「高校」という枠の中だけで考えることには限界があります。15歳から18歳（その前後の時期を含めて）という、思春期から青年期に移行していく成長・発達期に、その成長・発達を保障する教育の課題を明らかにすることが重要だと考えています。

高校教育、青年期教育をめぐる課題は多岐にわたっています。無償化時代にふさわしい教育のあり方として、次の点を検討する必要があります。

- 「社会全体で若者の学びを支える」という観点から、どんな教育制度が求められているのか。
- 高校に入学しない、あるいは中途退学などによって高校教育が保障されていない子どもたちに、社会全体で学ぶ機会を保障していくために、どんな制度・とりくみが求められているか。
- 社会に出て働き、生活を維持していくための人間的な能力（知識・技能・人間関係づくり）を育てていく、教育と社会との接続の課題。
- 若者が社会の中で力を発揮するために、職業訓練の機会の保障、雇用政策の見直しなど、青年をめぐる社会政策全体を再検討する課題。
- 以上の点を踏まえて、高校教育のあり方、新しい教育課程の創造に向けての課題。

これらの問題は、たしかに大きな課題ですが、私たちは何よりもまず、議論をはじめることが大切だと考えています。教職員の中ではもちろん、高校生や父母・住民のみなさんと率直に語り合うことが求められています。高校教育の改革に向けて、参加と共同で議論をすすめていくことが大きなカギになると考えています。

そうしたすそ野の広い議論をもとに、2011年度の遅くない時期に「第2次提言（最終提言）」をまとめる予定です。

第2章

「基準に合わない子」を切り捨てない 学校と居場所づくりを

はじめに

「基準に合わない」、そんな子を切り捨てない学校と居場所づくりには、次の5つのことが大切です。

- (1) 無駄な事務処理や会議を見直し、生徒とゆっくりとかかわれる時間をつくりましょう。
- (2) 気になる生徒とかかわる人が一同に集まって語り合う場をつくり、生徒を深く理解するとりくみをすすめましょう。
- (3) 生徒の居場所をつくりましょう。また、学校の外にも自主活動できる生徒の居場所をつくりましょう。
- (4) 高校生に働くルールを教えましょう。
- (5) 一人ひとりが見えるゆきとどいた教育の実現のために、地域高校や定時制高校の一方的な統廃合に反対し、守りましょう。学校の規模をできるだけ小さく、小規模校・少人数学級にしていくことです。教職員の定数増実現のために引き続き運動をひろげていきましょう。

1 生徒にゆっくりかかわる時間がありますか

私たちの教育の対象は高校生です。その生徒個々のことを理解してこそ教育が成り立ちます。しかし、私たち教職員の生活は、直接個々の生徒とかかわる時間よりも、常日頃さまざまな書類づくりのために、パソコンに向かっている時間や、管理や競争のための会議に費やしている時間が多くなっています。忙しい生活の中でわずかな時間をつくり、気になる生徒に「声かけ」をしていますか。気になる生徒があまりにも多すぎて、もかわる時間がなく、後回しになっている実態があるのではないのでしょうか。

例えば、事務室から、生徒の学校納付金の滞納を知らされても、生徒がどんな家計状況に置かれているのか、家族関係や生徒自身の思いなど分からないことが多々ありませんか。

2 「高校生はかくあるべき」と指導していませんか

日々追われる忙しさから、漠然とした生徒理解のもとで「高校生はかくあるべき」という、個々の教職員の「期待される生徒象」のもとに指導していることがあります。しかし、そこにはギャップがあります。指導に従わない生徒がいます。そのような生徒にかかわったり、生徒の内面に訴えることができずにいると、生徒は学校の基準に合わない行動を繰り返していきます。私たちは「どうして分かってくれないだ」と嘆きたくなります。基準に従わない生徒に対する「罰」としての指導も重くなっていきます。指導が空回りしていると思えてなりません。

生徒に対する指導が思うようにいかないと、どうしても生徒を否定的に見てしまいがちです。否定的に見るだけでなく、こうした生徒を学校の「基準に合わない子」として切り捨てる思いが強まってしまいます。「基準に合わない」そんな子はどうしたらよいのでしょうか。

そんな「基準に合わない」生徒も追いつめるのではなく、生徒が自らの力で伸びることができるよう、絡まった糸をほぐすように、ゆっくりとかかわることができる時間をつくりましょう。そのためには書類づくりや生徒を管理・競争させるための会議の見直しをすすめましょう。

3 大規模校・40人数学級で生徒の内面が見えますか

最近までの夜間定時制高校や地方の地域高校のように、小規模校でクラス内人数も少ない場合は、全校生徒一人ひとりが全教職員には見えています。逆に、教わる生徒たちも先生方全員のことを知っています。生徒は教員だけでなく給食調理員さんや学校司書さんに相談にのってもらっています。生徒一人ひとりに対して深く多様な職種の人がかかわっています。

小規模校では、一人の生徒について話題にすると、何らかの形で教職員がかかわっていることから、さまざまな生徒の側面について語られます。一人の生徒について教職員のみんが知っているからです。

教職員の間で「気になる生徒」一人ひとりについてのことがよく話題になります。教職員だけでなく、クラス内や学年を超えた多くの生徒たちもかかわる存在になっています。生徒たちの間の人間関係は、行事などを通じて、異質な生徒であっても次第に認め合う人間関係にもなっていきます。

他の生徒たちや教職員から一生徒について深く知り得ること、裏返せば一人ひとりの生徒の居場所があることが小規模校の良さです。しかし、小規模校でも生徒の状況や生い立ちについて理解を深め、生徒が豊かに育っていくためには教職員の意図的などりくみが必要です。

高校統廃合でつかわれる、教育的にも科学的にも根拠のない「適正規模」論に反対し、高校30人学級（定時制20人学級）実現のための共同の運動を広げていきましょう。

4 「気になる生徒」について語り合う場がありますか

現実問題として気になる生徒が多数います。中規模・大規模の学校において個々の生徒について知り、理解を深めるためにどうしたらよいのでしょうか。

生徒を理解することは教育の第一歩です。機械ではない、生徒には個々の生徒に合ったかかわりが必要です。しかし、規模が大きくなると特定の生徒にかかわっていない教職員が大勢いるために、議論のテーマになりにくくなります。そのため生徒について語り合う場を意識的に組織する必要があります。

具体的には職員会議の議題終了後など、全教職員で気になる生徒についてどんな些細なことでも出し合うことも一つの方法です。全教職員で語り合う場が実現できれば、担任、教科担任、養護教諭、部活顧問、学校司書、現業職員など、かかわっている職員から生徒の一面がリアルに語られます。生徒の内面や外的状況など立体的視点でとらえることが可能です。

また、今までの実践経験からの多様な対応も出し合えることができます。例えば、クラスになじめず、教室に入れない生徒にどうかかわったらよいのかをテーマに研修会を開くという方法もあります。その生徒にかかわってきた中学校や小学校の教職員やカウンセラーには指導の積み重ねがあります。その時々に対応した指導が参考になります。また、医療機関からのアドバイスは重要です。そのためにも医療機関との連携も必要です。

5 「気になる生徒」へのかかわりが共通認識となっていますか

いま生徒がどのような状況下であり、どのような発達状況にあるのかを教職員集団として理解

を深めることで生徒が見えてきます。そこから、「どんなかかわり方が必要であるのか」の意見も出されてきます。しかし、どう対応したらよいか分からない時もあります。当面のかかわり方として、その生徒と親しい教職員とのかかわりを重視することです。

個々の教職員の持ち味と役割分担から、教職員のかかわりによって生徒の反応や様子がどう変わったかを見ていきます。生徒の反応が思わしくないのならば、さらにその生徒を理解するための話し合いを繰り返し持ち、かかわり方の検討を重ねていきます。

「生徒を集団的に見て考え、かかわりあう」という組織的な教育体制は、生徒を担当が「抱え込まない」こととなります。生徒を全教職員の理解のもとに、それぞれの教職員の持ち味を生かして集団的に対応することになりますから、担任一人が苦悩する必要はありません。一人で抱え込むストレスを持たなくてすむことは楽になることです。

しかし「とても職員会議の中で生徒理解のための交流など無理」という職場では、生徒のことを語り合う教職員と場と時間を少しずつ増やしていくことです。そのためには例えば、学級新聞や教科新聞を発行しているのならば、職員室内だけでなく事務室、業務室や給食室などにも配ることも一つの方法ですし、身近な教職員に相談してみることです。話を聞いてくれる職員を一人つくっていくところから始めましょう。

6 「即効性」を求めていますか

「生徒を理解するための会議なんて、そうでなくても忙しいのに、とてももてない」と危惧される意見や批判意見もあると思います。

「生徒はかくあるべき」と、頭髪・服装検査などの指導を一律の基準にするために、全教職員で校門や体育館などで指導する場合があります。また「遅刻を減らすために」と遅刻回数によって罰を課す切符点数制など、「ゼロトレランス」の厳罰主義による指導は即効性があり、一定の効果はあるように見えます。でもそれは、その時だけの効果しかないことは誰もが知っていることです。生徒は教師が怖いから、罰がいやだから、従っている素振りをしているだけです。生徒は教師から期待されていない存在だ、管理されると感じることでしょう。管理する教師の管理度を見、個々の教師への態度を違えていきます。指導を強めれば強めるほど教師との信頼感が失われ、生徒は学校から逃避し、指導に従わないし、「基準にあわない生徒」は学校から排除されることとなります。教師自身も「一律同一指導」の名の下に精神的に無理をしなければなりません。頭髪・服装指導に疑問を持ちながらも、基準どおりに指導しなければならない徒労感とストレスがあります。

「点数とらないと将来ダメになるぞ」という脅しから、宿題の点数化や点数競争をあおっての指導は生徒を孤立させていきます。掃除や遠足班など、管理を目的にグループをつくり、グループ責任を取らせる指導や自己責任による強制は、生徒の自主性を奪っていきます。

高校生像や将来像は「かくあるべき」と決めつけ、そうでない、あるいはそこに向かわない生徒を否定的に見てしまうことは「基準に合わない生徒」の切り捨てにつながります。切り捨てるのでなく生徒を育てるのが私たちの仕事です。否定的にかかわられることや追いつめることで生徒は育つでしょうか。

生徒は仲間集団の中で、それも信頼と語りかけの中で肯定され期待された時に育ちます。それは集団的で、組織的な教育的かかわりによって育ちます。個々の生徒を理解し、その実態に合ったかかわりによって生徒は変わりはじめます。生徒の前向きな変化は教職員にとって喜びです。

7 閉ざされた学校になっていませんか

校内の教職員のみならず、生徒とかかわるカウンセラー、ソーシャルワーカー、中学校の教師、医療、福祉や地域の人などが一同に集まったカンファレンス（生徒理解）のとりくみがすすめられています。このとりくみは、教育科学における近年の到達点として、国際的にも、生徒を深く理解する方法として位置づけられています。

福祉など外部との交流については、「とてもそこまでできない」という声が聞こえてきます。まずは、カウンセラー、ソーシャルワーカー、医療担当や福祉担当の方に電話をしてみるところからはじめてみましょう。「親父の会」や保護者懇談会などにとりくみ、生徒にかかわる人を学校の外にもあせらず増やしていくことが大切です。

生徒の生活は学校がすべてではありません。地域があり、家庭があります。生徒理解の場には、学校の教職員だけでなく家族や地域住民をも含むものです。「ひらかれた学校づくり」の実践やフォーラムのとりくみが教えてくれています（詳しくは第7章「生徒・父母・教職員の参加でつくる元気な学校づくり」を参照）。

8 生徒自身の内面での格闘を豊かにしていますか

とりわけ青年期の生徒は、自己に対する評価や進路問題、経済的な面などについての不安を持っています。不安から「逃避しようとする自分」と、「課題と向き合い乗り越えようとするもうひとりの自分」がいます。生徒は課題から「逃避する自分」と「向き合う自分」の両面を持ち、内面において格闘しています。課題との格闘のなかで向き合う力を豊かにしていくことです。

最も多感で人間関係を築くに必要な時期に、自らの人間関係を抑制している生徒、管理の中に自分を押し込めることができず苦悩している生徒、競争のルールに乗れず「自分は孤独だ」と感じ、他者の痛みに対する共感や想像力をもちえなくなっている生徒もいます。

9 レクリエーションが位置づけられていますか

近年の高校生たちは、電子化されたゲーム機器を使っただけの「孤立型」の遊びで育ってきています。子ども集団による自然の中での遊びが失われている状況にあります。

「自然」と「子ども集団」での「遊び」は工夫が求められ、ルールが必要になります。そのため、遊びからは創造力や共感がうまれます。あえて高校生活の中に、集団で自然の中で遊びを体験することが求められています。そのためにもレクリエーションを取り入れることが可能なホームルーム（HR）の活用が必要です。

はじめは教師主導でのミニレクから始めることとなります。多くのHRの時間は分掌で決められていることが多いと思いますが、生徒たちの意見からHRを企画することも大切です。なかなか直ぐに生徒たちから企画も出てこない場合もあります。そのためにも意見交流する班ノート、班会議や班長会を開き、短い時間で具体的なテーマで話し合うなどの日常的なとりくみが必要です。例えば、「誕生会」「飯ごう炊さん」など、食べることの企画は生徒間の交流を深めることができます。また、とりくみ後の肯定的な総括をすることも重要です。クラスに心を開ける場と時間を広げていくことです。

10 生徒が討論する時間がありますか

レクリエーションだけでなく、生徒の要求や願いが自由に語り合えるクラス総会や学年生徒総会のための時間を確保することが必要です。

とりくみの中で生徒は友人・知人の輪が少しずつ広がり、自分のことを評価してくれ、期待してくれる、心配してくれる肯定的な関係性がつくられていくようにとりくみます。行事などを誰といっしょにやるか、お互いの顔が見え、一人ひとりの言葉を直接に聞き合える関係づくりをすることです。肯定的関係性がつくられると自分で自分をふりかえり、自分の奥底にあるものに気づくようになります。自分の過去を自分の言葉で語れるようになると、自己を回復し、主体的に動ける生徒に育っていきます。

行事ばかりではありません。授業においても語り合い、学びあいから面白い、もっと知りたいという要求に高めていくには、クラス学習会などのとりくみが求められます。考査前に考査予想問題づくりやクラス学習会をおこなうのも一つの方法です（詳しくは第5章「みんなで学ぶことがよるこびとなる授業と学校をつくろう」を参照）。

1 1 学校の外にも生徒の居場所がありますか

学校内だけでなく、地域にさまざまな活動ができる自主活動の場が必要です。

お互い同士が尊重されていることを確かめ合う集団づくりが大切です。私学の学費無償化など修学保障を求める「大阪の高校生に笑顔くださいの会」、「お金がないと学校に行けないの」首都圏高校生集会実行委員会、高校生活の悩みや社会の課題について話し合う京都での「春季討論集会」、核兵器廃絶や平和について考え行動する各地の「平和ゼミ」、中学生の学習支援サークルなど、地域には高校生たちの自主活動の場があります。

地域での高校生による自主活動は、意見表明、社会参加として大切な場です。その活動を支援していくことが求められます。学校では目立たぬ生徒でも、地域ではがんばっている生徒も多々います。そんな生徒たちの居場所づくりは大切です。生徒たちは社会参加の中で自らの役割の意識化、自然や社会を分析し総合する力や共同の大切さを学ぶことができます。

1 2 アルバイトする高校生たちが守られていますか

多くの高校生がアルバイトをしています。学校での校則で許可していない学校でも、あるいはアルバイト届け出制の学校でも、多くの高校生がアルバイトしているという実態があります。アルバイトで学費をまかなっている、あるいはアルバイトで家計を支えている生徒もたくさんいます。

そのアルバイトで残業手当がもらえなかったり、研修費の名のもとに時給が下げられたり、訳もなく解雇されたりしています。高校生たちのアルバイトの実態をつかむことが必要です。不安定な雇用状態にある高校生は不安です。アルバイト先との雇用契約書を学校として求めることは働くルールを教えるとともに高校生を守るうえでも大切です。生徒から雇用契約書を提出させ、さらには労働実態の聞き取り調査が必要です。

雇用契約書と聞き取り調査から非正規雇用である高校生アルバイトを守ることです。そのためにはハローワーク、労基署や地域労働組合との連携が必要です。高校生を守るとりくみから働くルールを学び、高校生労働組合員も生まれています（詳しくは第6章「社会を担う力を育てる労働の学習を」を参照）。

1 3 「新たな高校教育政策」の実現のために共同をひろげましょう

財政難による高校統廃合、「多様化」政策、人数が多い方が競争力があり学校が活性化するという「適性規模」論などを理由に小規模校がなくなりつつあります。学校は工場ではありません。

どの子も大切にされ、育てられていく場であり、生徒自身学び育つ権利があります。

高校の30人学級実現、教職員定数増、特別な教育的ニーズを持つ生徒に対応できる専門職員の配置、進路実現に向けてのジョブサポーター、学校カウンセラーやソーシャルワーカーの配置を実現し、「基準に合わない」そんな子を切り捨てないための学校づくりとゆきとどいた教育実現のための共同と運動をねばり強くすすめましょう。

第3章

子どもたちが高校入試で苦しまないように

—古い「適格者主義」を乗り越え、希望する

すべての子どもに高校での学びを保障しよう—

はじめに

2010年度から実施された高校授業料の実質無償化は、教育への権利を社会全体で保障するという思想の歴史的な前進でした。日本社会は18歳までの国民（社会の成員）に「権利としての高校教育を保障する」、あるいは「高校までの教育を要求する」という方向へと大きく足を踏み出そうとしています。

高校の教育は、一方に15歳で働き自立する、自立しなければならない多数の就労青年の存在を意識しながら、それとは異なる「平和的な国家及び社会の有為の形成者」（学校教育法）の育成を期した「青年期の教育」としてスタートし、そうした理念が受け継がれてきました。しかし、現在の日本では15歳で就業して経済的に自立できる道はそのほとんどが閉ざされ、青年の自立への道には「学校」だけが残るという状況となっています。

1970年代の半ばから10数%という若者の高い失業率が続いた西ヨーロッパ諸国では、過去30年余りのさまざまな模索を経て、18歳（成人）までの教育を保障する方向での合意がすすんでいます。また孤立した家族の中で育つ若者たちに「人と人との結びつき」、つまり本来の意味の「社会」を作り出す文字通り社会的な資源として学校と教育の場が見直されています。

そうした観点から、わたしたちの国での「高校」の枠組みを考えてみます。

1. 高校教育の量的・質的な拡大にむけて、さらに前へ踏み出すことが求められているのではないのでしょうか

(1) 「高校進学率98%」の実態

「高校へ行くのは当たり前」であり、「98%が高校へ行く時代」とも言われています。しかし実は、限定された部分なもの（part-time）ではない、全日制（full-time）の条件での高校教育を保障されているのは国民（社会の成員）の92%前後にとどまっているのが現状です。

実際、15歳の時点では、2010年春の中卒生122万7738人のうち、全日制高校で学ぶ機会を保障されたのは112万8791人です。全日制高校進学率としては91.94%、高等専門学校や支援学校高等部など、他の全日制（full-time）の条件のもとにある学校への進学者を除いても、8万人近くが全日制高校への進学機会から外されていることとなります。また、一旦入学しても中途退学者はなお6万人近くにおよび、その「やり直し」の機会も十分に保障されていないことも考慮する必要があります。

当然のことながら、全日制の高校で学ぶ機会を保障されていない子どもたちは「その意に反して」外されています。それは、限定された公立全日制高校の定員枠であり、高い私学学費の壁であり、行政があらかじめ中卒生のうち全日制高校への受入割合を制限する「計画進学率」など、「社会的排除」の枠組みです。

この間、経済的な困難が拡大するなかで、費用負担の少ない学校として公立高校への志願が集中しています。中卒生の高校受入の相当割合を高学費の私学に依存していた県では、公立の高倍率、私学の定員割れ、定時制高校への志願の急増、そして全日制進学率の低下が起こっています。

また、日本全体の全日制進学率は91.94%ですが、都道府県別の内訳を見ると神奈川、愛知、大阪、東京など、財政力ではEUの各国に匹敵するような大都市部各都府県での進学率が、全国最低レベルの90%前後にとどまる一方で、財政力では「下位」にある山形、鹿児島などの諸県では全国最高レベル、96%台の全日制高校進学率が実現しています。それは、歴史的な経緯から中卒生の高校受入れに当たって、その相当部分を学費の高い私学に依存している地域と、大部分を公立で受け入れている（受け入れざるをえなかった）地域との違いです。

家庭の経済的な困難さが増すなかで、「学費の安い高校」、公立高校の受入比率が全日制高校への進学率を左右するようになってきているのです。つまり「地方政府の豊かさ」ではなく、社会的制度的な枠組みによってこのような状態が作り出され、それが「高校で学ぶ機会」を大きく左右していることがわかります。

（2）高校教育から子どもを排除しない制度的枠組みの構築を

したがって、こうした社会的制度的な枠組みを変えることで、全日制高校への進学率を上昇させる道を拓くことができます。例えば、全国中卒生の3割近くを占める神奈川、愛知、大阪、東京の子どもたちに、山形や鹿児島の子どもたちと同等の高校教育への機会を保障するだけで、1万2千人以上の子どもたちが全日制高校で学べることになります。

高校授業料の実質無償化が実現しても、同年代の7%近くの子どもたちを全日制高校での教育から排除し続けるこうした制度的枠組を取り除かなければ、それは高校に入ることを許された一部（たとえそれが90%数%ではあっても）の子どもたちへの特権的で差別的な制度でしなくなり、また排除された少数の子どもたちとの格差をより広げること、公共の費用が使われるしくみに他なりません。さらに、私学との格差が学費の比率としてはいっそう拡大することで、さきにのべた公立への志願者集中をより助長し、結果として経済的条件に恵まれない家庭の子どもたちに対する社会的排除をより強化することにもなります。

実際このような背景から、高校授業料の実質無償化が実現した2010年春には、経済的な就学条件が改善したにもかかわらず、日本の全日制高校進学率は2009年春の92.08%から91.94%へ0.14ポイント低下しています（08年から09年春は0.33ポイントの減）。

すなわち、現状のままでは公立高校授業料の実質無償化は、高校教育の機会をむしろ制限することにつながりかねません。

（3）子どもたちに全日制教育で学ぶ機会の保障を

こうした現状を踏まえて、社会的排除のしくみを打ち破り、すべての子ども・青年に部分的で限定的なもの（part-time）ではない高校教育の機会、全日制（full-time）の条件で学ぶ機会を保障し、高校教育への権利を量的・質的に前進させるためには、以下のことが必要だと考えます。

〔1〕志願率に見合った全日制高校、特に公立高校全日制への入学枠拡大

～中学校段階での志願率に見合った全日制高校の受け入れ枠を保障するよう求めます。

〔2〕私学学費無償化の推進、あるいは私学の「公費民営化」の検討

～「高校で学ぶ機会を保障する」という観点から、私学学費の無償化を求めます。

〔3〕高校への就学援助制度の拡大、給付制奨学金制度等の実現

～就学援助制度の高校への適用拡大、国の責任による給付制奨学金制度の実現を求めます。

こうした措置の具体化を通じて私たちが掲げてきた「希望者全入」を現実のものとするのは可能であり、いま「さらに前へ」、具体的に踏み出す時期がきているのではないのでしょうか。

2. 「希望者全入」へ踏み出した高校を「地域の高校」へ

(1) 「地域の高校」の新たな可能性

「希望者全入」へ踏み出した高校にはどのような変化が起きるのでしょうか？

私たちは、それぞれの高校を、さまざまな学力の到達度を持った子どもたちが共に学ぶ学校へ、「地域を育てる学力（村を育てる学力）」を保障する「地域の学校（地域高校）」へと変えていく展望を持つことが重要なのではないかと考えます。

1970年代に前進した「高校増設」がそうであったように、多くの子どもたちに高校教育の機会が保障されることを「社会進歩」とは認めながらも、従前以上にさまざまな困難をかかえた入学者を高校で受け入れることに、多くの教職員が「歓迎一色」ではない複雑な思いを持つことは当然のことです。

とりわけ「選択の自由」を掲げた新自由主義的な「規制緩和」により、2001年に「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（地教行法）の通学区規定が削除されて以降、ほとんどの都道府県で通学区の拡大あるいは撤廃が進行し、全県一学区という県も数多く生まれています。またすべての高校が、入試の志願倍率を上げて「少しでもいい生徒を集める」ことにしのぎを削られるなかで、一部の学校にさまざまな困難を抱えた不本意度の高い生徒が集中し、地域からも孤立して、多くの矛盾を背負い込む状況が見られます。学校への不応適や中途退学がこれらの学校には集中的に現れています。こうした現状から「希望者全入」実現を多くの高校教職員がためらうことには十分に根拠があります。

しかし、全日制高校の入学枠を大幅に拡大し、「希望者全入」を大胆にすすめることによって、こうした状況に変化がおきる可能性もあります。例えば、大都市部でも大学区全体で、全域にわたる相当多数の学校で「希望者全入」が実現すれば、それぞれの学校には当該地域の子どもたちの比率が増えます。遠方から通学する生徒でも、やむを得ない理由を持った子どもたちの比率が増えて、不本意度は相対的に減少し、当該の学校への定着も改善していくのではないのでしょうか。

当然ながら、これはあくまでひとつの可能性に過ぎません。しかし、どのような経過をたどるにせよ、私たちはこうした「学ぶ権利の保障」を掲げた「希望者全入」を推しすすめることとあわせて、それぞれの高校を、さまざまな学力の到達度を持った子どもたちが共に学ぶ学校、「地域を育てる学力（村を育てる学力）」を保障する「地域の学校（地域高校）」へと変えて行く、という展望を持つことが重要なのではないかと考えます。

(2) すでに定着している「地域の高校」の存在

実際、現在の大学区のもとでも、地理的条件などから、地方ではこうした「地域の高校」がすでに数多く存在しています。そして、この「地域を支える学校」「地域をつくる学校」「地域になくてはならない学校」としての存在こそが、高校統廃合反対の運動でも、「学ぶ権利」をその地域で保障する決定的な力となっていることは、私たちがよく承知している通りです。

それぞれの高校が「地域の高校」となることは、例えば高校入学段階での学力の課題、学力水準の確保、そして家庭的・経済的な条件をはじめとした修学の課題等を抱えている子どもたちへ

の手立てにも新しい可能性を開きます。

「地域の未来」「地域の子どもたち」という共通の土台に立って、高校と中学校・小学校はもちろん、市町村との連携も格段に前進させる条件が生まれます。若者を地域で育てる社会的資産としての高校が必要であり、その高校が地域をつくる学校となることが必要ではないでしょうか。

（3）高校入試、学区制の改革について

高校の入学枠が拡大されて「希望者全入」が基本的にも実現しても、新自由主義的な「選択の自由」を背景とした大学区制のもとで、なお一部の普通科高校や専門高校は「広域高校」の性格を保ち、その入学には多くの場合、激しい競争による選抜がともなうでしょう。

しかし、こうした「広域の高校」への入試に「失敗」した子どもたちも含め、すべての子どもたちに「地域の高校」で学ぶ権利が保障されるようになることは、「社会的排除」を前提としていた「競争」自体の性格も大きく変えていくことにつながります。こうした変化を実現することとあわせて、大学区制の弊害を改め、制度自身を変えてゆく社会的な合意を追求してゆくべきだと考えます。

「全入」の条件にある「地域の高校」での「入試」は、まず高校での学習の前提となる各教科の学力の到達を測るという性格を持ち、地域の中学校の教育を支える役割を果たす中で、高校に入学する子どもたちの学力を保障するものとなるべきだと考えます。

青年期がますます長くなり自立への準備にもより長い期間が必要とされる社会的変化の中で、「早期の選別」の不合理、水準の確保よりも序列の決定を目的とした「競争」のむなしさを多くの人が感じています。「早期選別」の弊害として、日本の子どもたちの「ふたこぶラクダ」型学力分布、「学びからの逃走」などへの危惧がさまざまな立場の人たちから指摘されています。さまざまな学力の到達度を持った子どもたちが共に学ぶ「地域の高校」を実現し、高校を「選別後の学校」ではなく、すべての子どもたちの力を「高校で伸ばしてゆく」システムを社会として作り出していく必要があるのではないのでしょうか。

（4）高校入学時の学力水準の確保について

「早期の選別」と「序列化」を目的とした競争に特化した現在の入試制度のもとで、すべての子どもたちに必要な学力を確保することが後景に追いやられています。中学校はもちろん、小学校での教育さえも保障されなかった一定数の子どもたちが、中学校を「卒業」しているという現実があります。社会全体としてどこかで、こうした子どもたちの学力を保障し、自立と社会参加への道を保障する必要があります。例えば、著しく学力の到達が低く「高校での学習の前提を持たない」と判断される子どもたちに対する手立てとして、中学校（または小学校）、あるいは高校いずれかの接続の時期で、「補習教育の場」を設置することも検討されるべきではないでしょうか。

（5）障がいを持つ子どもたちの就学について

知的な障がい（がい）を抱えた子どもたちの就学についても、「地域の高校」は新しい可能性を拓きます。「地域の高校」への就学を可能な限り保障しながら、例えば「地域高校」の中に支援学校の分校・分教室の設置するなどの措置が考えられます。ニーズを持つ子どもたちに必要な教育条件と教育の課程を、「地域の高校」の中で支援学校の水準で確保していくことで、「地域の子ども」として、地域の中でその発達や成長、そして就労を保障する道を追求できるのではない

でしょうか。

(6) 「地域の高校」を新たな「やりなおしの場」として

夜間定時制高校や通信制高校は、夜間や通信教育という限定的な条件でしか学べない人たちにも同等な高校教育の機会を保障するための学校です。現在、こうした学校が全日制高校の入学枠や私学の高学費の壁のため、意に反して全日制で学ぶ機会から排除された子どもたちを受け入れる「セーフティネット」となっています。しかも一部の県では、この定時制・通信制高校までも志願者があふれ、数百人が不合格となる事態が続いています。

「希望者全入」への前進はこのような状況も大きく改善することは確実です。

現在の定時制・通信制高校は、中学校までの不登校や高校中退の経験を持つ子どもや青年の「やり直しの学校」として大きな役割を果たしています。しかし、夜間や通信教育という限定的な条件でしか「やり直し」の機会がないことには改善の余地があります。定時制・通信制高校がセーフティネットになるような「貧しい社会」こそが変えられるべきです。

高校中退者は在籍数の2%前後、2009年度でもなお5万6947人に及んでいます。全日制で学べる条件を持つ人たちの新たな「やり直しの場」を、「地域の高校」が生み出すことも期待されます。

(7) 私学の学費無償化と「公費民営化」について

高校教育の機会を保障する方策として、私学学費の無償化をすすめるとともに、「公の性格を持つ学校」として、私学の社会的地位が確立される必要性があります。

歴史的な経緯をたどれば、法に定めた特定の宗教や理念にもとづく教育を行うためではなく、むしろ過去の社会の貧しさのために、地域社会に必要な学校が地域の人たちの手で、私学として創設された事例も少なからずあります。「地域の高校」となりうる可能性を持った私学については、私学関係者からも声のある「公費民営化」、あるいは公立移管などへの道も検討する必要があるのではないのでしょうか。こうした変化のなかで、高校段階での私学学費助成のあり方にも「私学教育の自由」、そして「学ぶ権利の保障」を前提とした社会的な対話や合意を経て、大きな見直しや整理が行われる可能性も生まれてきます。

第4章

点数競争しないと高校って学べないんですか

—競争と大学への「進学過熱」をのりこえ、
真の学ぶよろこびが実感できる学校をつくろう—

1. 学力競争が「弛緩」したというのは本当ですか

(1) 学力競争の現在

2010年6月11日に国連・子どもの権利委員会が、日本政府の提出した報告書を検討した総括所見を公表しました。総括所見は、多岐にわたる懸念、勧告を表明していますが、日本の教育についてはつぎのように述べています。

「委員会は、日本の学校制度によって学業面で例外的なほど優秀な成果が達成されてきたことを認めるが、学校および大学への入学を求めて競争する子どもの人数が減少しているにもかかわらず過度の競争にかかわる苦情の声があがり続けていることに、懸念とともに留意する」(子どもの権利条約NGOレポート連絡会議の仮訳)

1990年代前後には、広範な社会諸階層をまきこんで全国的に激化していた学力競争は、いまでは「過熱」というより「弛緩」と表現したほうがふさわしい状態になっているという指摘があります(『権利としてのキャリア教育』児美川孝一郎著、明石書店2007年)。

また、1999年1月に中央教育審議会は、「初等中等教育と高等教育の接続の改善について(中間報告)」で、大学入試制度に関する初めての本格的な提言を行いました。そのなかで、「高等教育機関への進学者約110万人のうち、相当数は実質的に競争なしに入学していると言える」として、少子化と学生収容数の増加によって、大学入試に関して「過度な競争はなくなった」と宣言しました。

子どもの権利委員会の総括所見は今回で3回目ですが、第1回の総括所見で「過度に競争的な教育制度」(1998年)、第2回目でも「教育制度の過度に競争的な性格」(2004年)が指摘されていました。今回の所見では「学校および大学への入学を求めて競争する子どもの人数が減少している」という事実にも触れていることが、過去の2回の総括所見と異なります。

(2) 依然として過熱する学力競争

しかし、学力競争が全体としては「弛緩」と言っても、社会的威信や偏差値ランクの高い大学や高校をめざす競争、これにリンクするかたちの国立・私立中学校受験や小学校・幼稚園での「お受験」の世界では、相変わらず過熱した学力・進学競争が存続しています(児美川孝一郎前掲書)。

「競争する子どもの人数が減少しているにもかかわらず過度の競争に関する苦情の声があがり続けている」という子どもの権利委員会の懸念にはこのことが反映しています。さらに、1999年の中教審中間報告も、「過度の競争はなくなった」としながら、「多くの者が、18歳において一斉に『よい大学』を目指す意識を共有しているという構造は大きくは変化していない」ともしています。

また、子どもたちの競争は、学校間の競争でもあります。学生を募集する大学の側では、「質の高い受験生を獲得する競争は、ある大学階層において激化」しているという指摘があります(『センター試験 その学力に未来はあるか』山口和孝他編著、群青社 2010年)。また、教育委員会によって、あるいは校長によって、国公立大、有名私大への現役合格率が高校教育の評価指標とされ、センター試験受験者数やその平均点が地域の教育レベルの指標として位置づけられるなかで、高校間の競争も激化し続けています。

子どもたちの多くは、「ある大学階層」への進学を希望するが、激化した学力競争に深くとらわれざるを得ないという状況です。

(3) 競争ストレスにさらされ続ける子どもたち

では、「学校および大学への入学を求める競争」をのがれ、学力競争の「弛緩」の恩恵に与っているはずの子どもたちはどうなのでしょう。学力競争からは免れているものの、彼らが学校から社会に出て行く際には、安定した職業生活を勝ち取るための競争にさらされざるを得ないというのが実情です。労働人口の3分の1、そして青年労働者の半数が非正規労働者といわれる雇用状況のなかで、ここでも数少ない椅子を多くの青年が奪いあう「椅子とりゲーム」が展開されています。

競争によって過度のストレスにさらされ続けた子どもたちの精神的な不調を直接に物語る資料はありませんが、例えば、いっこうに減らない不登校生徒数などで間接的には推測することができます。

文部科学省の「平成21年度児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」によると、長期欠席者数も不登校生徒数もこの5年間さほど大きな変化はなく、長期欠席者9万人前後、不登校生徒数も5万人強という高い数値になっています。小中学校の2009年度の不登校生徒数は12万人と、これも高い水準で推移していますが、高校の場合、不登校から中途退学になっている生徒も多く(2009年度の不登校生徒数51,728人に対してそのおよそ3割16,629人が中途退学)、これらは次年度の不登校生徒数に含まれないことを考えると、事態はこの数字以上に深刻であると推測できます。

全体的には学力競争は「弛緩」したように見えるのですが、子どもたちは大きな二つの層を形成していて、一方では継続的に激化する学力競争、またもう一方では安定した職をめぐり激化した競争にさらされ、日本の子どもたちは依然として過度の競争によるストレスのうちにあるといえるでしょう。

2. 過熱する学力競争は、高校での学びに大きな影響を及ぼしています ——

東海・中部・北陸地方の高校教員を中心に、長年にわたって大学入試問題の分析と批判が行われてきました(山口和孝他 前掲書)。ここでは、彼らの研究を参考にしながら、高校現場の進学指導、とくに「センター試験」と「推薦・AO入試」がどのような影響を与えているのかについて考えてみます。

(1) 「センター試験」は高校生の学びにどのような影響を与えているのでしょうか

1979年に「共通一次試験」が導入され、これが1990年に「大学入学者選抜大学入試センター試験」と改称されました。「共通一次試験」導入の目的は、当時の大学入試競争の激化のなか、学習指導要領から逸脱した難問・奇問を廃することでしたが、「センター試験」に衣替えしたあ

たりから、とくにマークシート方式での試験が高校生に及ぼす悪影響などが強く意識されるようになりました。

センター試験は大量の受験者の答案を一括して処理するために、マークシートによって解答する形式で実施されています。正解を選択するというマークシート方式による試験は、対策を立てることで確実に点数のアップを図ることができます。そのことが高校での学びに大きな影響を与えているのです。多くの進学校からは、センター入試をめぐる次のような困難な状況が報告されています。

- ① 3年生の11月以降の5教科の授業が、センター入試対策の過去問や模擬問題を使った大量の問題演習で試験に「慣れる」という訓練の場になってしまっている。
- ② 11月以降に問題演習の始まるまでには教科書は終わらせる必要があるため、じっくりと考察を深めるような授業はできなくなっており、大変なハイスピードで授業をすすめざるをえない。
- ③ 教科書は丁寧に教えたい、しかし教科書を終わらせなければならないという二律背反を避けるには、受験科目については標準単位数を越える授業時間を配当しなければならないため、受験科目の単位数の増単位が図られ、受験科目でない教科については配当次数をぎりぎりまで削減する。さらに足りなければ、週35時間授業、長期休業中や早朝・放課後の進学補習、土曜補習などで補う。授業確保の名目のもと、生徒会活動、部活動、学校行事などの特別活動が削られるなどの事態が起こっている。
- ④ 全国で558,984人(2011年度)が受験し、私立大学の多くも「センター試験」を使って一定の枠の入学者を選抜しているため、「センター試験」で受験する科目については熱心に勉強するものの、受験に必要な科目を軽視する傾向が生徒にある(「センター試験」の影響ばかりでなく、生き残りをかけた大学が志願者募集のために受験科目を少なくしていることも、生徒の学習姿勢に大きな課題をもたらしています。受験に関係のない科目は「不要科目」と呼ばれ、必修科目などの授業が受験科目の自習や受験勉強の疲れを癒す睡眠の場になることもたびたびです)。
- ⑤ 大学関係者からは「センター試験は学力担保になっていない」という声があがっている。そもそも学力論として考えたとき、マークシート方式の「センター試験」によって「論理を立てる力」や「言葉でアウトプットする力」がスポイルされていないか、断片的な知識が助長されないか、学力ではなくて受験のテクニックに頼る生徒を育てていることにならないかなど、多くの問題点が指摘されている。

これらの問題は多くの進学校の教職員もすでに気づいていることだと思います。しかし、「センター試験」の受験者数・平均点を競わせる教育委員会や校長の圧力におされて、これで本当によいのかという疑問を声にすることができないままに忙殺され、「センター試験」と子どもたちにつけたい本当の学力との関係を、ゆっくり立ち止まって考える余裕すら失われているのが現場の実態ではないでしょうか。

(2) 推薦・AO入試は現場にどのような影響を与えているのでしょうか

専門高校は5教科の授業時間、学習時間が短くなるため、一般入試でのハンディがあります。これを埋めるため、一般入試とは別の枠で推薦入試、AO入試がおこなわれてきたということには一定の合理性があります。しかし、推薦・AO入試が、早期に入学者を確保する、いわゆる「青田買い」の目的で大規模に行われるようになると、その弊害は大きくなっていかざるをえません。高校現場から

は次のような問題が指摘されています。

- ① 推薦・AO入試は学力検査を行わないか、行なっても論文・面接であったり、検査科目数がきわめて少ないため、大学で通用するような学力が担保されない。
- ② 推薦・AO入試に際して、現場の教員は、志望する生徒のためを思って、また、大学との信頼関係を維持するため（特に指定校推薦などの場合）、担当する教員が推薦・AO入試のためのていねいな個別指導するため、このことが逆に生徒の主体性や自主性を損なってしまう。
- ③ 教員の側も、授業や部活、分掌の仕事の他に、面接や論文指導なども含めた推薦・AO入試の指導のために、大変な多忙に追い込まれ、教員の多忙化によって学校全体の教育力が低下することが危惧される。
- ④ 推薦・AO入試による合格発表は、一般入試と比べてかなり早期であるため、教室のなかに進路の決まってストレスから解放されている生徒と、一般入試によるストレスのただなかの生徒とが同居することになり、両者の軋轢を生みやすい。

3. どうやって学力競争を緩和したらいいのでしょうか

疑問をもちながらも、生徒も現場の教員もこの学力競争から自らを解放することができないほど、学力競争は社会的に構造化されています。ですから、学力競争から生徒と教員を解放することはそう簡単なことではありません。私たちはそれでも、学力競争を若干でも緩和すること、あるいは学力競争による弊害が直接に子どもたちに及ぶのを防ぐために何ができるのかを考えなければなりません。学力競争の緩和のために考えられることを以下に述べます。

(1) 進学に向けてアスピレーションを加熱するなら（進学競争を煽るなら）、アスピレーションを冷却（クーリングアウト）する機能にも注目すべきではないでしょうか

学力競争を推しすすめる学校の進路指導を、アスピレーション（熱望、あこがれ）の加熱としてとらえることができます（『夢の行方 高校生の教育・職業アスピレーションの変容』片瀬一男著、東北大学出版会 2005 年、『進路形成に対する「在り方生き方指導」の功罪』望月由紀著、東信堂 2008 年）。

アスピレーションの加熱は生徒の進路意識を高めます。しかし、例えば中下位ランクの高校生が、難易度の高い大学に向けてそのアスピレーションが加熱されていくと、生徒は、結果として多数が敗者となるにもかかわらず、勝利の夢だけを与えるゲームに巻き込まれていくこととなります。大学での不本意入学からの不登校、中退が増加している原因のひとつです。

本来、進路を選択するということは、現実を吟味しながら、自分の夢と現実とをすりあわせていく作業です。その際には、アスピレーションをクーリングアウト（冷却）していくという作業も必要になります。「現代社会が『夢をもつことはよいことだ』というメッセージに満ちているために、いくら非現実的であることがわかっている、その夢を他者が否定することが難しくなっている」（片瀬一男前掲書）といわれますが、アスピレーションのクーリングアウト（冷却）をどこかで担わなければならないとすれば、高校での進学指導のなかに、アスピレーションの冷却という観点も含めて構想する必要はないでしょうか。

現実には、すでに担任や進路指導の教員が個々の生徒に対応するときに、このアスピレーションのクーリングアウト（冷却）という機能を果たしているのですが、学校全体としてはそのことはあまり前景化されず、アスピレーションの加熱のみが学校としての一一致したとりくみであるかのように解され、さらにいっそう加熱されていくという様相になってはいないでしょうか。

クーリングアウト（冷却）も進路指導の重要なとりくみであることを学校現場として認知する努力が必要です。

（2）学力競争についていけず、精神的に苦しくなってしまった生徒に対するカウンセリング機能を学校はもつべきではないでしょうか

学力競争の推進は、そのストレスから精神的に不調を来たす生徒を多くつくりだします。多くこのような生徒には、親や担任、保健室がそれぞれ個別に対応しているというのが実態です。学力競争をたたかう層の子どもたちのなかに、メンタルヘルス不全からの不登校や不登校から高校中退に至ることが多いことを考えたとき、そのような生徒の「心のケア」を保障することが対症療法的には必要なのではないのでしょうか。

スクールカウンセラーを配置する、教育相談を推進する組織を校内に立ち上げなどの対策はすぐにでも必要です。「心のケア」は対症療法でしかなく、根本的な解決にはならないことを踏まえつつも、そのような生徒に眼を向けることは、学力競争で過熱した学校のあり方を見直していく強い動機にはなりうるのではないのでしょうか。

（3）大学入試の準備をすることが子どもたちのほんものの学びの創造につながるように、大学入試の改革を要求する必要があります

大学への進学率が50%にもなるという現実のなかでは、教育機関であるとともに研究機関としての役割をもつ大学が、一定の選抜を行なうことはやむをえないとしても、大学入試が生徒の本当の学びを阻害するものになっている現実には何らかの改善が必要です。さらには、大学入試の準備をすることが、子どもたちのほんものの学びの創造につながっていくという展望をもつことはできないのでしょうか（山口和孝他前掲書）。

すでに述べたように、センター試験やAO入試・推薦入試にはあまりにも弊害が大きく、廃止も含めた改善が急がれますが、ほんものの学力を育てる大学入試制度という展望は、今後の高等教育の発展のためには必要な議論であると考えます。

（4）学力競争から離脱しても、「ノン・エリート」であっても、幸せな人生を送ることができるように社会の現実を変えていくこと、そしてその展望を生徒に示すことが大切です

本来の進路選択とは、現実を吟味しながら、自分の夢と現実とをすりあわせていく作業です。とするならば、子どもたちが現実の社会を認識していく作業は、進路指導においてきわめて重視されなければなりません。その際、現実の社会は「エリート」だけで回っているのではないということ、「ノン・エリートであっても、さまざまな苦労や曲折は存在したとしても、それでも努力していけば、経済的に自立できるし、平凡でも幸せな人生を送ることができるという具体的なモデル」（児美川孝一郎前掲書）を生徒に示すことが重要です。

こうした「具体的なモデル」があれば、アスピレーションをクーリングアウト（冷却）し、子どもたちが自分の夢と現実とを擦り合わせることも容易になります。子どもたちが学力競争から離脱することも可能になります。そういう意味で、職業教育は進学校にこそ必要なのではないのでしょうか。また、現実の社会を「ノン・エリート」であっても幸せな人生を送ることができる社会にしていくことは、私たちおとなに課せられた責任ではないのでしょうか。

(5) 受験産業に依存することなく、振り回されることなく、進路指導はどうあるべきかについて、学校として主体的に論議を深め、合意を形成する必要があります

過熱する学力競争を助長しているものとして、受験産業の存在を忘れるわけにはいきません。大学受験対策の実力テスト（模擬試験）と合格可能性の分析ばかりでなく、今や高校1年生のころから英語・国語・数学の基礎テストと学習状況調査を継続的に行い、「希望する進路をかなえるために、今、取り組むべきこと」を受験産業が分析するというものまでもあります（ベネッセコーポレーション『スタディ・サポート』等）。

本人、保護者の了解の上とはいえ、生徒の生活習慣までふくめた個人情報、私企業が大量に収集していることの問題もありますが、より根本的には、子どもたちの教育に責任をもつべき学校が、生徒理解や学習指導を全面的に委ねてしまっているのかと問うべき状況にあります。

受験産業に依存することなく、振り回されることなく、現在の過熱する学力競争を客観的に分析し、生徒にとって本当の意味で未来を開いていく進学指導のあり方を考えていくことが必要です。

4. 第2次提言に向けての課題

そもそも高校教育は、青年の発達に即し、青年期にふさわしい学びを保障することで、青年の自立と社会参加をうながすことをひとつの役割としています。しかし、大学入試問題には記号操作とパターン認識で解けてしまうようなものもあり、そのような大学入試問題の対策をするような授業で、果たして生徒に本来の学びを保障することができるのか疑問です。

しかし実際には、生徒は大学入試というプレッシャーのなかで、希望する大学に入るために懸命に努力をしていますし、保護者もまた、子どもたちの希望をかなえてやりたいと子どもを支援しており、そうやすやすと学力競争を緩和する立場には立ちきれません。

ですから、大学入試制度の問題点のそもそもの解決のためには、高等教育のあり方そのものについての批判、高校と大学の接続についての抜本的な検討が必要です。

第2次提言に向けて次のような課題が考えられます。

- (1) 「ユニバーサル・アクセス型」（大学進学率が50%を超えるものをアメリカのM・トロウがこのように呼んだ）となって大衆化した高等教育機関としての大学の果たすべき役割は何か。研究の府としての大学、教育の場としての大学という二つの性格をどう整理するのか。
- (2) 高等教育と社会との接続をどう考えるのか、大学における「キャリア教育」の問題、在学中の就職活動（リクルート）による学問の中断の問題など、大卒者の就労問題を含めて考えること。
- (3) 高校と大学との接続はどうあるべきなのか。文科省が検討する「高大接続テスト」、センター入試の「資格試験化」なども視野に入れながら検討すること。
- (4) 生徒を送り出す側と受け取る側との意思疎通をどうはかっていくのか、高校と大学との共同をどのようにつくっていくのか。

第5章

みんなで学ぶことがよろこびとなる 授業と学校をつくろう

—すべての高校生に豊かな学力と高校生活を保障する
授業づくり・学校づくりをすすめよう—

はじめに

授業づくり、学校づくりをすすめるために、次のことを学校全体でとりくみましょう。

- 生徒の生活・学習の現実を把握して生徒理解を深めよう。
- すべての生徒に学力を保障するという立場に立った教育実践、授業改革をすすめよう。
- 指導すべき学力の内容とその教育評価のあり方を活発に論議しよう。
- ホームルーム活動・行事などの自主活動を通して、生徒の社会性や問題解決能力（市民・主権者の自治能力）を育てる指導を充実しよう。

学校教育の中心課題は、すべての子どもに現在と未来を豊かに生きるための学力を保障することにあります。この生きる力としての学力には、確かな教科学力、基礎体力、社会性（対人関係能力・コミュニケーション能力）や問題解決能力などが含まれます。学力の保障のために、いま、何が学校と教職員に求められているのでしょうか。

1. 高校生の学びの現状を考える

（1）学力の低下、未定着と剥落

義務教育を終えて高校に入って来る生徒たちの学力にさまざまな「異変」が報告されています。次に上げるのは、A県での学力に関するアンケートに寄せられた各校の教務担当者の声（抜粋）です。学力低下をあまり感じていないという声は極めて少数で、多くはその定着度の低さを指摘しています。

- 基礎・基本事項について、演習量の減少に伴い、反復して確認していくことが少なくなり、うわべだけの理解にとどまり、長期的な意味での定着度が低くなってきている。
- 数学のような反復練習（ドリル）が可能な教科については、教科の体制の中で基礎的な計算力等の習得を望むことができるが、国語・英語のような語学では、内容によって（読解力等）は反復練習だけでは習得できない力が多いので、定着度が低い。
- 学校の授業を70%以上理解している生徒が約30～40%しかいなかった。
- 国語では漢字や語句、接続詞の意味など、中学校レベルで学ぶ基本的な知識がほとんど定着していないと思われる。
- 国語の授業に限らず、「文章が読めない」「漢字が書けない」点が目立って感じられる。
- 分数の計算（通分をする計算）でつまづいている生徒がよく見られる。
- 足し算さえ危うい生徒がいる。小中程度の比例計算でも、満足にできる生徒は入学生の半数

に満たない印象。

(2) 学習意欲の低下と「学びからの逃走」

高校生の家庭学習時間が減っています。日本青少年研究所の調査（調査学校数は十数校。2004年）によれば、平日に「学校以外ほとんど勉強しない」が45%（ちなみにアメリカ15.4%、中国8.1%）であったといえます。国立教育政策研究所の調査（2005年11月：3年生対象）でも39.3%。九州地方のB県の調査では、平日、家庭学習を「ほとんどしない」が62%という結果も公表されていますから、高校生の過半数は家庭で学習をしないということです。さらに、前述の日本青少年研究所調査では、「授業中、よく寝たり、ぼうっとしたりする」が73.3%にのぼっています（アメリカ48.5%、中国28.8%）。

近畿地方のC高校の調査でも、授業に集中できないことが「いつもある」は2～3割、「ときどきある」も加えると8～9割にもものぼるといいます。授業に集中できない理由を探ると、「睡眠不足」「疲れている」と自己の体調を理由に上げている生徒が半数以上で、「授業に興味を持っていない」「分からない」など、授業に理由を求めている生徒が30%程度にのぼり、授業がわからないことが大きな要素となっていることがうかがえます。

「授業がわからない」という、学びの場にとっての深刻な事態は、C高校だけの特殊な問題ではなく、全国共通に見られる問題なのです。前述の国立教育政策研究所の調査では、授業が理解できているのは（「授業がよくわかる」「だいたいわかる」の合計）約4割で、残りの6割は「半分くらいしか分からない」「分からないことが多い」「ほとんど分からない」などと回答しているのです。

それでは、授業に集中できず、家でも学習せず、「学びから逃走」している高校生は何に時間を費やし、睡眠不足と疲れを蓄積しているのでしょうか。C高校の調査では、「ケータイ」「バイト」「友達と遊ぶ」が多くなっており、男子は夜遅くまで「テレビ」「ゲーム」、女子は「ケータイ」をしている姿が見て取れます。先の日本青少年研究所の調査でも、52%（アメリカ30.6%、中国6.3%）が「友達とほぼ毎日電話やメール」をし、「4時間以上」に及ぶものが30.7%もいるのです（アメリカ10.5%、中国3.6%）。

(3) 学びの楽しさからの疎外

こうした問題は低学力層の特徴と言えますが、学力上位に位置する生徒たちには何の問題もないのでしょうか。

「特色ある学校づくり」のかけ声とともに、進学実績（とくに難関大学への現役合格者数の増加）を上げることに至上の目標をおく学校づくりが流行っています。受験科目に偏したカリキュラムを組み、1日の授業時間数を増やし、長期休業日を圧縮して授業日を増やしたり、果ては休日にまで学習指導を入れたり、生徒たちを「受験のための勉強漬け」にしてきています。

そんな中であって、多くの生徒はよく勉強し、必ずしも苦役ととらえているわけではないようです。しかし、学びの目標が難関大学に合格するために、模擬テストで高い偏差値を弾き出すことに最も大きな達成感を見出している姿が見られようです。ここには、本来的な学びの楽しさからは遠く隔てられ、個人の「自己実現」と栄達を求め、他者との協同の関係性が希薄で孤独な学びに追いやられている高校生の一群がいます。

彼らも、学力下位層と同じように、過度に競争的な学習環境の中で社会とつながる学びや人格を陶冶する学びの喜びといったものから疎外されていると言えます。

2. 目標を「学力保障」におく

「ゆとり教育」のもたらした「学力低下」現象が社会問題として論じられるようになると、文部科学省は急きょ、「学力向上」路線に舵を切ることになりましたが、そこでの関心事は大競争時代を生き抜くためのハイタレント層の学力でした。

期待の外に置き去りされた者に対しては、学力の向上よりは、実直さ、道徳心や規範の意識と態度を身に付けさせることに重点がおかれているようです。私たち自身はこうした思想（生徒観）をどこまで克服できているのでしょうか。「劣悪な生活環境と深刻な学力のつまづきのなかでは、高校生にふさわしい学力をつけるのはとても難しい話なので、その課題には多少目をつむり、まじめな態度を評価してやってなんとか進級・卒業だけはさせてやればよいのでは」といった「善意」の声が、私たちの周囲に浸透していないでしょうか。

いま私たちに問われているのは、学力のつまづきを放置したまま上位層を主な対象とした「学力向上」の目標に対して、すべての子どもに均しく確かな学力をつける立場に立った「学力保障」という目標を対置し、それを言葉だけに終わらせずに、実践する誠実さではないでしょうか。もちろん、そのためにも教育条件の整備は喫緊の課題です。

3. 学びを再生する

生徒をめぐる困難な状況を打開し、高校生を本来の学びに立ち向かわせるには、どのような方法が有効なのでしょう。結論を先取りすれば、学習意欲を引き出すための「授業改善」ということになるでしょう。

(1) 学ぶ意義を語る

高校受験という「強制」された勉強から解放された生徒たちには、主体的な学びの動機付けが必要になります。「学習をしないと進路が切り開けない」というような未来への不安をかき立てる語り口だけでは、「進学しないんだから、赤点とらない程度でいいんだ」と思う生徒の学習意欲に灯をともしすることはできません。

どんな進路を選ぶにしても、現代を生きるすべての人が直面する問題と切り結んで、ヒトが人間になるための学習の意義や、だまされない知性の獲得という、学びの本来的な意義を絶えず正面から語り、生徒の学習観を揺さぶることが必要です。

その点で、2011年3月11日の東日本大震災と原発事故の発生は、生徒に語りかける糸口を無数に提供しています。戦後最大の危機の中にあって、「想定外の事態」「直ちには心配ない」などといった目くらしで責任をのがれ、真実から目を遠ざける情報の管理や操作が行われている現実に対抗して、無知であることの怖さ、自然と社会についての科学的認識の獲得、真実を知ることの大切さを繰り返し語ることが求められています。

(2) つまづきの回復をていねいに

高校に入学はしたが、高校での学習に必要な基本事項を中学校までに学んでいない、あるいは、学んだとしても身につけていないために高校での学習に大きな支障をきたし、高校での学習が「わからない」「面白くない」ものとなり、学習意欲の減退に拍車をかけている場合があります。

生徒は「わからない」とは言いにくいので、「一から丁寧に教えてほしい」と痛切に願っていますが、それは口ににくい事柄です。頭ごなしに生徒の努力不足と決めつけずに、生徒の本音を引き出して応える姿勢が必要です。そうした観点から、とくに、1年生の段階で義務教育内容

の復習＝再学習を組織することが重要になっています。

高等学校の新学習指導要領もこの点を追認せざるを得なくなり、「学校や生徒の実態等に応じ、必要がある場合には、例えば次のような工夫を行い、義務教育段階での学習内容の確実な定着を図るようにすること」としています。すでに、参考にできる先行的なとりくみがいくつも出てきています。

（３）授業改善をすすめる

① 授業改善の第一歩は、生徒の声（意見・注文）に耳を傾けることです。

自分の授業がわかりやすいのかそうでないのか、わかりやすいのはどこか、わかり難いのはどこか、どう改善してほしいかといった内容の授業アンケートをとるのが有効なやり方ですが、更にそれをもとに個別に面談しながら直接聞くのが効果的です。生徒の出した意見・注文に向き合い、授業を検証した上で自己の見解を生徒に示さなければなりません、この応答の関係こそが授業改善の第一歩となります。

② 「わかる授業」の創造をめざします。

生徒が「わかる」という過程や構造について、授業者の理解を深める必要があります。学習内容を十分に吟味し、生徒の学習履歴や生活実態を踏まえた適切な指導プランを作り出さなければなりません。一人でも始めることのできるテーマですから、まずは「隗より始め」て、教科の集団的とりくみへ、そして学校全体のとりくみへと輪を広げる見通しも描いておきましょう。そのためには、積極的に授業を開き、公開授業や研究授業を組織することが大切です。

③ 「学び」のあり方の大胆な転換を。

過度に競争的で個人的な学びという環境のもとで、固定的な習熟別授業（学習）は中学校から小学校にまで広がっています。社会的な絆を切り裂くこのような差別・選別の学びのあり方を、社会的な絆を強める学びに転換させる必要があります。個人の中に溜め込む学びから、相互に出し合う学び（学び合い）への転換とも言えましょう。そのための有効な方法としては、小中学校を中心に広がり、高校でも注目を集めつつある「学びの共同体」「協同学習」などの協同的な学びのとりくみが参考になるでしょう。

（４）学力論・評価論を鍛える

高校における学習評価は、長く「相対評価」であった小中学校とは異なり、以前から「絶対評価」が一般的でした。しかし、その場合でも平均点を基準とした評価であることが多く、内実は相対評価に限りなく近いものでした。これは制度としての相対評価の場合と違い、評定「1」は必ずある一定の割合でつけなければならないという“縛り”がないため、評定「1」がつくのは生徒の学力不足、努力不足の結果だとして生徒に責任を押しつけ、その評価法に内在する問題に目をつむることが多くありました。

評価は、本来、「生徒にとって励みとなり、教師にとっては授業内容や成果を判断できる教育評価を行うこと」でなければならないものです。学力の対外的な証明（値踏み）という機能よりも、目標に対する一人ひとりの生徒の到達度をつかみ、指導過程を点検し、目標に到達していない生徒の回復指導の資料としなければなりません。

その意味では、最終到達点を計るための総括的評価よりも、指導計画を立てるために生徒の理解やつまづきを把握するための診断的評価や、指導の途中における到達の把握や計画の修正や回復指導のための形成的評価を重視することが大切です。

「目標に準拠した評価」の導入は、相対評価を乗り越え、習得させる教育目標を具体的に明示する点で積極性をもつものですが、すべての生徒に学力を保障という観点が弱いように思われます。したがって、この点に留意しながら、学力の中味とその構造、評価方法（到達目標＝「規準」と到達度評価の根拠＝「基準」の具体化）を深めていく必要があります。

4 社会性や問題解決能力を養う「自主活動」を育てる

高校教育の課題の第二は、他者とのコミュニケーション能力や社会関係を構築する力、自治や協同して物事をすすめる能力を、日常のホームルームや文化祭・体育祭などの諸行事を通して育成すること、すなわち「自主活動」（教育課程上は「特別教育活動」）の指導の充実です。

人はそれぞれの年齢にふさわしく、集団や社会のなかで他者とのかかわりを通して自己理解を深め、成長していくものです。高校は次のステージの単なる予備校ではありません。高校生という年代に固有な発達課題に集団で向き合う場であり、そのための時間と環境が保障されなければなりません。

（1）「特別教育活動」の現状

① 学校5日制の導入、「授業時間の確保」「行事の精選」の強制によって、行事やその準備期間が削減され、特別教育活動の系統的でバランスのとれたカリキュラムが崩れてきている例が見られます。

教育課程上、週程表にロングホームルームの時間を置かなければなりません。実際には教科学習の補習に当てられたり、もっぱら進路指導の時間であったりということが起きています。世界史などの未履修問題は記憶に新しいところですが、教科科目にだけに限らない全般的な未履修という事態が進行しているのです。

そのため、いわゆる進学に特化したカリキュラム編成をしている高校を卒業して、将来の教職をめざす大学生のなかには、ロングホームルームは教科学習の延長でしかなく、本来の意味のホームルーム活動の体験をしたことがない者も少なくないといえます。

② 生徒の集団活動での経験の減少が、高校で自主的な活動を育てる指導をより手のかかるものにしてしています。生徒が意見を出し合って企画や方針を決定し、役割や仕事を分担してことをすすめる、こうした基本の訓練ができていないため、集団活動がなかなか前にすすまないということがよくあります。じっくりと時間と手数をかけ、学年や学校として自主活動を育てる手立てをもたないと、自主活動だからといって生徒に「まる投げ」するか、待ちきれず、手っ取り早くことをすすめようとするあまり、担任自らが「HR委員長」として仕切ってしまう、生徒自らが学び成長する機会を狭めてしまっていることが少なくありません。

（2）何から、どう始めるか

① 特別教育活動の意義・目的をしっかりと確認することが大事です。

教科指導などと異なり、教師自身が教員養成課程においても十分な教育や訓練を受けていない場合があります。そうすると、自分の体験した高校教育をベースに方策を練るしか道はないというのが大方の現実で、悪しき経験主義にはまる恐れが大いにあります。

したがって、まず必要なことは、特別教育活動の意義・目的をしっかりと確認することがなにより必要です。その第一歩としては、学習指導要領やその解説を読むことです。読まずして、批判などありあえません。学習指導要領の説く内容を把握し、かつその問題点をつかむことから始め

ましよう。

② 生徒の実態や学校の教育課題をもとにしながら、自分の学校における特別教育活動の意義・目的を確認する共通文書を練り上げる。絶えず立ち返ることのできる共通認識のプラットフォームをもつことが、とりくみを推進する財産となります。

③ 入学から卒業までの特別教育活動のカリキュラムを、生徒の発達段階を踏まえて作成します。3年または4年のスパンで、いつ、どんな体験を積みませ、どんな集団に成長させてゆくのかという見取り図をつくる。同じ高校生でも、1年生と最上級生では経験段階に大きな開きがあります。生徒を育てる学校文化の質を向上させる上で、力をつけてきた最上級生の役割はひとときわ大きい。彼らを何に挑戦させるか、大事なテーマです。

④ 生徒参加のホームルーム運営のしくみをつくる。

ホームルーム運営委員会のようなものを設け、担任も入り、必ず運営の相談をする。ホームルームでの意思決定のルールを明確にする。その際、話し合いを成立させるための手立て（例えば、班討議・全体討議を組み合わせた二重討議方式など）を確立しておくことが大事です。

これを、すべてのホームルームで実践するためには、学年・学校レベルでとりくむ必要がありますが、それが当面困難であったとしても、まずは一担任として実践し、それを周囲に紹介しながら理解者を広げて行く。こうしたホームルーム運営は生徒の成長を促し、担任が仕切らなくてもことが運ぶようになって行くので、一見手がかかるようでも、実は担任としては「楽」になれる道でもあるのです。

⑤ 生徒会活動を本来の役割が果たせるようにする。

教員側の指導のあり方を点検する必要がありますが、その際のポイントは次のようなものです。

a) 「集団の一員としてよりよい学校生活づくりに参画し、協力して諸問題を解決しようとする」（学習指導要領）ができてきているのか、「異年齢集団による交流」「学校行事への協力」ができてきているのかを見る必要があります。

b) 「学校生活の充実と向上」のために生徒の意見・要求が吸い上げられているのか、規約上の代議機関（代議員会や評議委員会）や全体会（総会や大会）は機能しているのか、委員の生徒たちは充実感を持ち成長できているのかを見る必要があります。

「行事の精選」や指導の手数が掛かることから、生徒総会のような一同が会する機会が減っているようです。しかし、民主主義の学習・実践の場としてとても重要なものです。生徒が学校生活におけるさまざまな要求（施設設備、授業、新しい行事の承認など）をクラスで出し合う。そうした予備討議を経て、全体会で発表する。議論が沸くような仕掛けも必要です。出された要求に対して生徒執行部が見解を表明したり、教員側との公開のやり取りを行ったりして民主主義の基礎の討論を学ぶ機会となりますし、生徒集団の一体感を体験できる場にもなっている実践例もみられます。

c) とくに、学校生活の中心を占める授業や学びについて、生徒の不満、意見、要望、要求が出せるようにながし、それを教員や学校に対して伝える活動ができるようなサポートが教員側にできているのか、生徒会の学校への意見表明の権利が保障されているのかを見直す必要があります。

5. 第2次提言に向けての課題

～高校教育の共通目標をどのように設定するか _____

同世代の98%が学ぶ高校は、準義務教育としての性格を帯びています。高校授業料の不徴収

(無償化) という措置はそのあらわれとみることもできますが、他方では高校教育の共通性の解体が進行しています。教育基本法の改悪にともなう改正学校教育法では、高校教育の目的を「中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すこと」(第50条)としています。従来は「心身の発達に応じる」という発達論の観点から構築されていた高校教育が、「進路に応じた」ものへ、すなわち、学力のレベルによってきびしく規定されている進路別の教育というものに質的な転換をうながすものとなっているのです。現状の追認という側面はあるものの、これをてこにその流れを加速させる動きは警戒しなければなりません。

こうしたことも踏まえて、後期中等教育としての高校教育の共通の目的と内容はどうかあるべきなのでしょうか。いまこそ、義務教育、特に前期中等教育である中学校との接続、更には大学などの高等教育との接続も視野に入れた活発な議論が求められています。

第6章

社会を担う力を育てる労働の学習を —高校生に必要な職業と労働の学習をすすめよう—

はじめに

高等学校で教えるべき内容は多岐にわたります。この項では、生徒が社会に巣立つために必要だと考えられる高等学校の職業と労働の学習について考えたいと思います。

学校教育法では、「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」（第50条）と述べています。この法律は、普通科・専門学科・総合学科、全日制・定時制・通信制、男女の違いなどを超えて規定されています。現在の職業と労働教育では、この法律でいう「全ての高校で普通教育と専門教育を施す」「専門的な知識、技術及び技能を習得させる」「社会について、広く深い理解と健全な批判力を養い」などが実現できる教育が行われているのか、疑問に思える部分が多くあります。

いま必要とされる、高校教育の「職業・労働教育」とは何なのでしょう。中教審流の自己責任や学校と社会との接続の悪さを追及する「キャリア教育」ではなく、私たちの求める教育像について考えたいと思います。職業に就くための教育や社会との接続のあり方を学ぶこと、職業に触れたり他者との関係づくりのなかで働く喜びを知ること、労働基本権や労働組合の意義を学ぶことなど、高校生が自主的に学び知識や技能を獲得することのできる教育はどうすれば可能なのでしょうか。

高校生の現在の就職状況、教育課程、文部科学省の政策、学校現場の新たな動きなどを見ながら、高校生に必要な職業と労働の教育について考えてみたいと思います。

1. 職業・労働教育の現状認識

(1) 「超氷河期」となった新卒者の就職

厚生労働省の調査によると、大学生の2011年2月1日時点の就職内定率は77.4%で、調査開始以来の過去最低水準でした。高校生は83.5%で、前年同期比よりは2.4ポイント上昇したものの、きびしさはほとんど改善されていません。全国の国公私立高校卒業予定者は106万7千人、そのうちの18万4千人が就職を希望していますが、この時点で約2万7千人が内定を得ていません。大学・短大・専修学校を合わせると、20万人近い新卒者の就職が決まらないというきびしい状況です。

(2) 労働法制のあいつぐ改悪

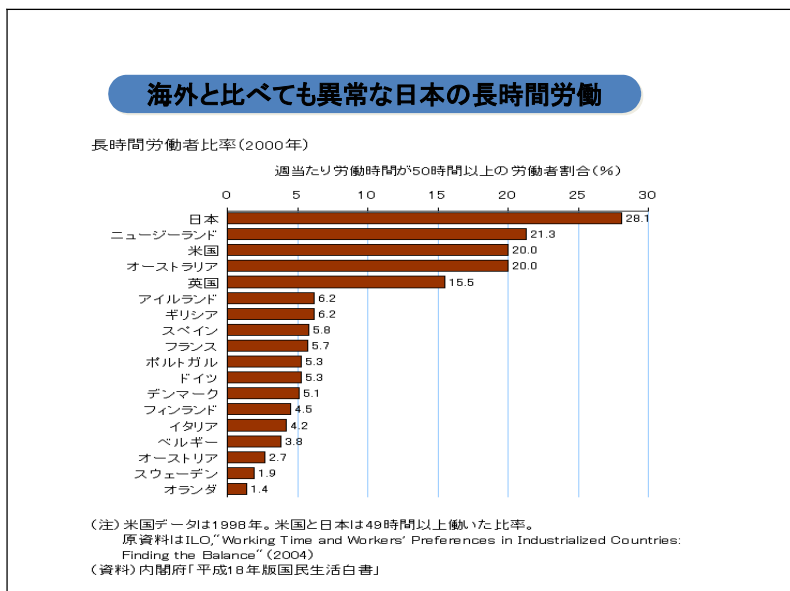
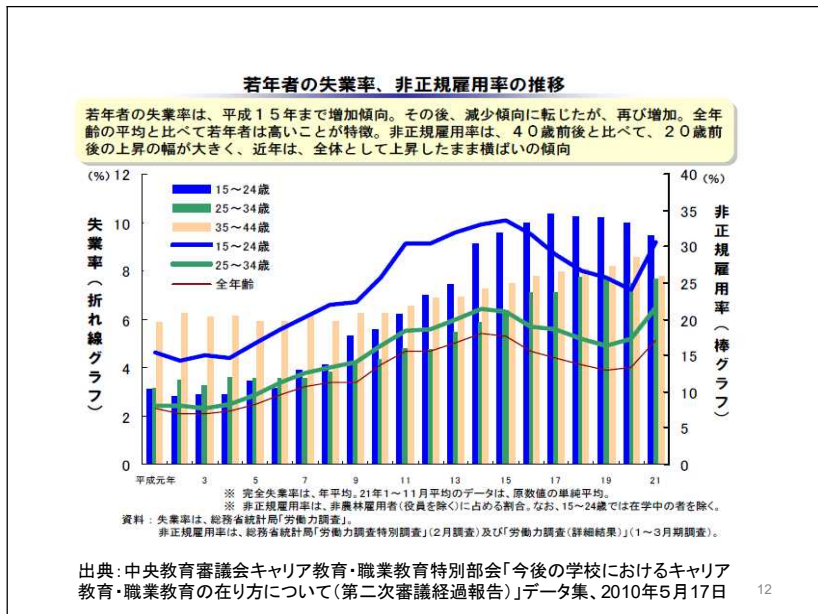
近年、労働法制の大きな改悪が行われてきました（下表参照）。

年次	制度・法令・提言等	主な内容
1985年	労働者派遣法制定	
1995年	日経連「新時代の『日本的経営』」	労働力の弾力化・流動化の推進、総人件費の抑制
1996年	日経連「政府規制の撤廃、緩和要望」	裁量労働制の拡大、労働時間の弾力化、労基法の

		罰則廃止など
1998年	閣議「規制緩和推進3ヶ年計画」決定	労働基準法改悪 変形労働制の拡大、有期雇用を3年未満に延長
1999年	日本経団連「産業競争力強化に向けた提言」	有期雇用の拡大、裁量労働制の拡大、雇用保険の見直し、労働者派遣法の対象業務を原則自由化
2001年	労働者派遣許可基準改正	分割会社への強制転換の容認
2003年	労働基準法改悪	変形労働制の拡大、有期雇用原則3年・特例5年
2004年	労働者派遣法改悪	製造業務への派遣解禁・専門的26業務への派遣可能期間制限なし

1985年に労働者派遣法が制定されました。派遣労働は1986年7月に13業種で施行され、1986年には16業種、1996年から26業種に該当業種（ポジティブリスト）が拡大されました。1999年12月には港湾運送・建設・警備・製造業以外は可能だという非該当規定（ネガティブリスト）に改変されました。そして、2004年からサービス業、小売業、製造業に拡大されました。

派遣労働の拡大は、労働環境の悪化の大きな原因になっています。1995年に日経連の「新時代の『日本の経営』」で出された雇用柔軟型（パート・アルバイト・契約社員など）の雇用を増やしていくという提案は、その後、上記の経過のように自公政権が政策化したため、日本中に大きく広がりました。そのために、2009年で15歳から24歳までの非正規雇用率は約32%になっています。また失業率のうち、最終学歴が高卒の失業率は、2007年4.4%、2008年4.6%、2009年6.0%と顕著に上昇しています。このことが、青年の雇用環境悪化につながっていることはまちがいありません。



(3) 正規も非正規も異常な長時間労働と低賃金化

正社員の長時間労働化の進行もすすんでいます。2008年の総務省の調査では、30歳から34歳までの23%で週間就業時間が60時間以上になっています。週当たり労働時間が50時間以上の労働者割合を海外と比べても、日本が28.1%で異常に高く、2位はニュージーランド21.3%、3位アメリカ20.0%、イギリスは15.5%、ドイツ5.3%と日本の異常な長時間労働が明らかになっています。*海外と比べても異常な日本の長時間労働（内閣府「平成18年版国民生活白書」）

以上のように、せっかく採用されても、多くの青年たちは劣悪な労働環境のなかで働かされています。非正規雇用率や失業率の向上と同時に、正社員の労働環境を改善していくことが求められています。また、非正規では最低賃金ギリギリの時給での募集、正規でも介護労働者のように結婚したくてもできない低賃金で、年収200万円以下が1千万人を超えているように、低賃金が横行しています。

職業・労働教育のあり方の見直しは、依然として中教審流の自己責任論にもとづく小手先の対応に終始しています。上記のような就職状況や雇用状況の悪化の改善につながる、社会変革の視点を持った自主的・自立的な高校生の意識を育てることこそ大切な観点だと思えます。

2. 職業や労働に関して、学校はなにをどのように

教えているのでしょうか

職業高校では就職者が多いので、しっかりと職業・労働教育がなされていると思う人も多いでしょう。しかし、専門性を高めるための職業教育は行われていますが、職業や労働について教えているのは「現代社会」、「総合的な学習の時間」「課題研究」「ホームルーム活動」「インターンシップ（就業体験）」のほんの一部にすぎません。しかもその内容は、本人の進路適正は何か、職業の内容、働くとは何かなど、職業入門的内容や求人票の見方、履歴書の書き方、面接の仕方、作文の書き方などのような、具体的な就職試験の対応に費やしています。強いて言えば、インターンシップや課題研究で、労働体験教育や生徒の自主的な労働学習を実施しているところもありますが、まだまだ不十分です。

世界人権宣言の「勤労し、職業を自由に選択し、公正かつ有利な勤労条件を確保し、及び失業に対する保護を受ける権利を有する」ことや「自己の利益を保護するために労働組合を組織し、及びこれに参加する権利を有する」ことなどを教えているとはいえません。

普通高校では、「現代社会」などで教えたり、ホームルームで「進路希望調査」「職業適正検査」などは実施するでしょうが、職業・労働教育はほとんどカリキュラムの中になく、実施されていません。その点で高校生の大半を占めている普通科は、現在の教育では若者を仕事の世界に向けて備えさせる機能をまったく持っていないといえます。

冒頭で学校教育法第50条について述べました。高校教育の目的のなかには、「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする」とありますが、「専門教育を施す」の部分が非常に脆弱になっています。ここでいう「専門教育」は、私たちのいう「職業・労働教育」と置き換えることができる内容も含まれています。

総合学科をはじめ多くの高校で「産業社会と人間」を必修科目として教えています。そこでは「職業と生活」「我が国の産業の発展と社会の変化」「進路と自己実現」という内容を盛り込んでいます。しかし、多くの学校ではキャリアガイダンスを中心とした生徒の進路の方向づけを行うものになっており、本当の意味での労働教育にはなり得ず内容も十分であるとはいえません。

このように、一部の学校で職業・労働教育は行われていますが、すべての高校生に必要とされる一定のレベルの職業・労働教育はいまだに不十分です。

3. 文部科学省の新しい教育政策は、

現状を好転させることができるのでしょうか

(1) キャリア教育・職業教育の在り方についての中教審答申

中央教育審議会は2011年1月31日、第74回総会において、「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」(答申)を取りまとめて文部科学省に提出しました。

若者の「学校から社会(職業)への移行」や「社会的自立」が円滑に行われていない現状をふまえ、幼児期から高等教育に至るまでの体系的なキャリア教育の推進と、各学校段階におけるとりくみ・推進方策の重要性について示しています。

この答申は、若者の完全失業率や非正規雇用率の高さを「学校から社会・職業への移行が円滑に行われていない」とし、「コミュニケーション能力など職業人としての基本的な能力の低下」「職業意識・職業観の未熟さ」「進路意識や目的意識が希薄なまま進学する者の増加」などを指摘し、学校教育の指導、職業への移行の不十分さや個人の自己責任に原因を転嫁しています。

「我が国の産業構造や就業構造の変化」の項では、労働法制の改悪や企業の戦略など、このことの原因となった本質を隠し、このような状況になっていることのデータのみを示していることは問題です。

2013年度の入学生から年次進行により新しい高等学校学習指導要領を適用することとしています。職業・労働教育に関しては、「学校設定教科に関する科目として『産業社会と人間』を設けることができる」ことや、「職業高校の事項でキャリア教育推進の方向性」を打ち出していますが、非常に限定的な扱いになっており、現在の教育の不十分さを大きく改善する方向になっていません。

(2) 学校現場での新たな動き

全国の高等学校では、現在の閉塞した就職状況を踏まえ、さまざまな実践がとりくまれています。「産業社会と人間」はもちろんのこと、「インターンシップ」「現代社会」「課題研究」「総合的な学習の時間」などの授業でも、優れたとりくみがあります。

「インターンシップ」を利用して、生徒に自立的で社会とつながることを重視した深い学習内容を模索しているもの、アルバイトの雇用契約書などで生徒の生活と直接結びつくような学修を行う試み、労働基準監督署や労働組合の活用で権利を行使できる実感を持たせる工夫など、職業・労働・生活の教育として、高校生の学校から社会への継続をしっかりと応援する実践などもあります。

職業高校では、実験・実習の中で普通高校にはないさまざまな経験を積んでいます。それを発展させて、地域の産物や魅力を生かし、高校生によるレストラン経営、ワイン製造、エチゼンクラゲの商品化など、さまざまな角度からの実践は体験や実習を通して、社会観や世界観を育てていくことができます。

そのことももちろん必要ですが、それ以上に、現在の労働状況を改善する視点とか、高校生が社会人になったときに、現在の社会でどのように生きていくかの指針を示したものも必要だと考えます。

このことに関しては、第2次提言の課題としたいと考えています。

4. 社会を担う力を育てる職業・労働教育とはどんなものでしょうか ——

(1) そもそも職業・労働教育とは何なのでしょう

法政大学の児美川孝一郎氏は『権利としてのキャリア教育』の中で、「人権としての労働」「労働と人間」「適応でなく変革の視点」など新たな提案をしています。それは、まさに労働とは何かを問い、その中に人間が生きるとはどのようなことなのかを追求し、具体的な教育の方向性を示しています。東京大学の本田由紀氏は『「適応」と「批判」の職業教育』の中で、現在の困難な状況に適応するだけでなく、批判的な目で労働をとらえ、変革を意識することの必要性を提起しています。また、『教育の職業的意義』では、日本の教育では職業の持つ意義の学習が不十分であることを指摘しています。

高校生が学校で職業や企業のことをなにも学ばないで社会に放り出され、賢明な職業選択も充実した職業生活をいとめない状況は異常です。学校教育で一定の職業能力や企業知識を身につけておくことは最低限の義務だといえます。

この二人の提起は、くしくも学校教育法の第50条、第51条の内容と合致し、さらにそれを発展させる視点を持っています。「労働」という言葉は単に働くことを意味するのではなく、幸せに生きることや自己実現を内包しています。「労働」が単に働くこと、報酬を得ることや生きるための糧を得ることのみを意味していたら、それは労働の本質をとらえていないと言えるでしょう。そうであるとすれば、労働教育は、人間が人間らしく生き、働くことの本質を理解し、労働の科学的な認識を獲得することから始めなければなりません。

竹内常一氏は現在の政府の政策が、学校からドロップアウトした子どもたちを除外していることを指摘しています。確かに授業料無償化は、高校に入学している生徒のみを対象とし、子どもたちすべての社会のセーフティネットとしての機能を果たしていません。「労働」を広い意味でとらえた場合、学校で保障されるべき労働教育は社会のセーフティネットの役割を果たします。その意味では、在学している子どもも、セーフティネットの外の社会に放り出されている子どもも等しく、職業・労働教育を受けられる環境を整備する必要があります。

高校生の進路選択は、本田由紀氏によると「自己をとりまく状況の理解を深め、働くということについての具体的で豊かなイメージを育て、現在の自分と将来の自分とをすりあわせる作業」です。その、進路選択を職業・労働教育として保障し、確かな進路意識と選択を担保することが求められています。また、高校生の自立を促し、社会参加を手助けすることが必要です。

(2) 生徒にどのような力をつけることが要求されているのでしょうか

今まで述べてきたように、現在の就職難や雇用状況の悪化を改善するという観点から見ると、「職業・労働教育」は、単に職業教育や労働教育を意味するものではありません。高校生が就職・進学しその後に社会に出て働くために必要な、働くための基本的な知識はもちろん、現在の社会で生き抜いていくための術、労働状況を改善する視点などの知識をつけさせることが要求されています。

文部科学省も普通高校の進学競争をあおる一方で、「キャリア教育」の推進の方向性を打ち出しています。前述したように文部科学省の「キャリア教育」は、現在の就職難や労働環境悪化の原因を学校教育から職業への移行の不十分さや個人の自己責任に転嫁しています。また、推進の方向性が非常に限定的な扱いになっており、大きく改善される方向になっていません。

職業・労働教育を人間教育という大きな視点でとらえ、このことを実現するためには世界的な教育の動きを見る必要があります。ディセコのキーコンピテンシーでは、子どもに教えるべき知

識を次のように規定しています。

カテゴリー	項目	細項目
1	道具を相互作用的に用いる	A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる
		B 知識や情報を相互作用的に用いる
		C テクノロジーを相互作用的に用いる
2	異質な集団で交流する	A 他者とよい関係を築く
		B チームを組んで協同し、仕事する
		C 対立を調整し、解決する
3	自律的に行動する	A 大きな展望の中で行動する
		B 人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する
		C 権利、利害、限界、ニュースを擁護し、主張する

* DeSeCo (OECD のプロジェクト) でコンピテンシー (潜在的な有能さ・可能性を含む総合的人間力) の定義と選択をするためのもの。

ここには、取り立てて職業教育とか労働教育という用語は出てきません。ごく一般的な子どもに求められる能力について必要なものを総合的人間力として列挙しているにすぎません。しかし、カテゴリー1の「道具を相互作用的に用いる」、カテゴリー2の「C 対立を調整し解決する」、カテゴリー3の「C 権利・利害を主張する」など、職業・労働教育として取り入れていくべき内容が含まれています。また、そのほかにも日本の競争的で進学一辺倒の高校教育に抜け落ちている視点が多くあることに気づきます。

ここで論じてきた、職業・労働教育の本質がこのなかに隠されています。憲法第25条の生存権、第26条の教育権、第27条の勤労の権利及び義務はもちろんのこと、第28条の勤労者の団結権までを含む、私たちの権利と義務の認識がすべての高校教育のなかに実現されて初めて、職業・労働教育は発展するものだと考えます。

学校のなかに単に「キャリア教育」科目をおいたら解決するようなものではありません。学校の教育活動全体を通じて、どの段階の教育でも、どの学校でも、教育課程全体の中にこの、職業・労働教育が組み込まれていることがその実現への近道だと感じます。

5. 第2次提言に向けての課題

次の提言では、下記の2点について研究を深め、より具体的な提案をしたいと考えています。

- (1) 全国でとりくまれている優れた実践を紹介しながら、各学校でとりくめる具体的な提起をしたいと考えています。
- (2) 高校教育全体として職業・労働教育の今後の具体的な方向性を探り、それを実現するために、私たちは何をこれからしていけばいいのかを明らかにしたいと考えています。

第7章

生徒・父母・教職員の参加でつくる 元気な学校づくりを

—参加と共同の学校づくりの到達点をおさえ、
新しい「学校づくり」論を展望しよう—

はじめに

元気な学校づくりをすすめるために、開かれた「参加と共同の学校づくり」で、次のことをすすめましょう。

- ① 民主的な学校づくり・学校運営をすすめていきましょう。
- ② 子どもの権利（「子どもの権利条約」の意見表明権）を大切にしていきましょう。
- ③ 高校生を主権者・市民として成長（シティズンシップ）させていきましょう。
- ④ 職場の教職員の同僚性を深め、民主的な専門性を高めていきましょう。
- ⑤ 生徒の学習意欲を高めていきましょう。
- ⑥ 父母と協同して学校づくりをすすめていきましょう。
- ⑦ 貧困家庭の生徒の学習権を保障していきましょう。

1. 現在の学校運営に問題を感じていませんか

現在の学校づくり、学校運営には次のような問題点があるのではないのでしょうか。

（1）校長権限の強化と職員会議の形骸化

文科省による校長権限強化、職員会議の補助機関化という「学校経営改革」を先駆的に推進してきたのが東京都です。その学校経営改革は、

- ① 校長権限を強化し、校長が作成する「学校経営計画」によって学校を運営する。従来、事実上の合意決定の場であった職員会議を校長の諮問機関とし、教職員の発言は参考意見とされ、決定事項の伝達機関化された。
- ② 人事異動や給与に連動する成果主義的教員評価制度にした。
- ③ 一般教職員を「監視」する権限ももつ主幹（高校では6人）を設置し、校長・副校長・主幹・主任・一般教職員という縦の重層構造にした。校長・副校長・主幹・主任による会議で学校運営のほとんどを決定し、職員会議ではそれを伝達する。

東京都のようにないとしても、あなたの学校では職員会で論議して学校運営をすすめていくということが行われていますか。多忙化のなかで職員室の会話もなくなり、教員評価制度の影響もあってチームワークも低下しており、職員会での論議は激減しているということはありませんか。そのことが、とくに生徒指導の管理強化につながっていて、茶髪生徒の帰宅指導などが論議もなく行われていませんか。

また、民主的職場づくりとしてすすめてきた、校務分掌委員会、旅費委員会、予算・施設委員

会、職員会の司会輪番制、時間内職場会、教研集会の学校使用などがなくなりつつありませんか。

(2) 学校評価制度・教職員評価制度による悪影響

学校評価制度で、生徒や父母が参加できているのは県段階では埼玉県のみです。教員評価制度で民主的な制度にしたのは長野でしたが、県教委は文科省方式に切り替えてしまいました。学校評価制度では、多くの学校が学校目標を進学向上目標に特化してすすめています。これについての自由な論議はほとんどできない状況がありませんか。また、茶髪登校禁止などの生徒管理によって学校の評価を高めようとしていませんか。

また、教員評価制度の成果主義、賃金連動の人事考課、などによって教師の誇りが傷つけられ、チームワークがなくなり、教職の喜びがなくなって、中途退職が増えていませんか。管理職のパワハラ増加、同僚のサポート欠如により、1年目の退職者が増加していませんか。職場から同僚性が失われつつあるのではないのでしょうか。

(3) 形骸化する生徒会活動

進学向上第一主義によりホームルームでの話し合いや、生徒会での話し合いなどが激減し、生徒の自治意識・社会意識・主権者意識が育っていない状況があります。日高教が2008年度に行った憲法意識調査では、「18歳選挙権」に賛成の生徒は2割しかいません。子どもの権利条約は生徒に知らされていないばかりか、その内容を知らない教師も多いのではないのでしょうか。

(4) 開かれていない学校に対する父母の不満急増

文部科学省がすすめる学校評議員制度は、ほとんどの学校で実施していることになっていますが、その実態は形骸化した「開かれた」ものです。一方、父母の教育に対する意識は高く、学校に対して要望を出し話し合いたいという気持ちがあるのに、そうしたパブリックな場がないために、担任に対する個人攻撃・イチャモンにつながってしまうケースも増えています。

(5) 多忙化する職場

新自由主義な「教育改革」によって学校評価制度や教職員評価制度などが導入され、また内部事務総合システムでパソコンに向かう時間が増え、教職員の多忙化が加速化して長時間過密労働となり、心身の健康を害している仲間が増えています。

(6) 職場の自主的研修が激減

多忙化と成果主義的な教員評価制度によって同僚性・チームワークが失われつつあるとともに、職場教研や教科会での授業研究が激減していませんか。

2. 新しい学校づくり論＝「開かれた、参加と共同の学校づくり」

以上のような学校運営の問題点を解決して、教師が生きがいをもって教育活動のできる、生徒が「この学校で学んでよかった」といえる、父母が「この学校で学ばせてよかった」といえるような学校づくりをすすめていくために、改めて「生徒・父母・教職員・地域住民に開かれた、参加と共同の学校づくり」を提起します。

「参加と共同の学校づくり」は、なぜいま必要なのでしょう。

- ① 民主的 school づくり・学校運営をすすめていける

- ② 子どもの権利（「子どもの権利条約」の意見表明権）が保障できる
- ③ 子どもの主権者・市民としての成長（シティズンシップ）を促すことができる
- ④ 教師の同僚性向上・民主的専門職性の開発ができる
- ⑤ 生徒の学習意欲を高めていける
- ⑥ 父母と協同して学校づくりをすすめていける
- ⑦ 貧困家庭生徒の学習権保障ができる、などをあげることができます。

3. 学校の民主的運営と学校づくり

（1）民主的で元気のでる職員会議づくりをすすめていきます

東京都のように、校長など一部の職員で学校運営を決定している学校や、職員会議が形骸化している学校があります。しかし、教職員は「全体の奉仕者」（旧教育基本法第6条）であって、文部科学省や教育委員会への奉仕者ではありません。また、ILO・ユネスコの勧告が述べているように、教育の専門職です。民主主義社会の主権者を育てていく学校の運営は民主的なものでなくてはならず、すべての教職員による民主的な協議と合意による学校づくりが必要です。そうした民主的で元気のでる職員会議づくりをすすめていきます。

（2）職場の同僚性の向上、教師としての専門的力量的向上をすすめていきます

ある高校では、生徒・教職員・父母の代表でつくる三者協議会の場に、生徒会と職員会の双方から「授業改善要望」が提出され、双方で回答し合い、年度末には双方から自己評価と要望が提出されます。教育委員会は生徒による授業評価ということを推奨していますが、ここには生徒は顧客、教師は教育サービス提供者という考え方があります。これに対して、生徒と教師による授業改善要望は、授業の主人公は生徒と教師であり、二者でより良い授業をつくっていくためにお互いに要望・回答・自己評価を交わし合っていくというものです。

授業に対する要望を生徒が出せるシステムはまだほとんどの学校にはなく、生徒たちの「授業が分からない」「面白くない」という声なき声は隠されています。生徒の声をアンケートで聞き、話し合い、生徒の要望に対して教科会でどう授業改善をすすめていくを話し合うことで同僚性を高め、専門的力量的を向上させていくことができます。

（3）学校の全職種専門性を生かした学校づくりをすすめます

養護教諭、実習教員、学校司書、事務職員、現業職員、スクールカウンセラーなど、学校にいる教職員は、その仕事の専門性によって生徒の教育にかかわっています。これらのみなさんも生徒の居場所づくりなど、大切な仕事を担っています。すべての教職員の共同によって学校づくりをすすめていきます。

また、新たに必要となっているスクール・ソーシャルワーカー、スクール・ソーシャルコーディネーターなどの専門職の配置をすすめます。また、父母や生徒の教育や福祉についての相談が学校1ヵ所のできる「ワンストップ相談窓口」の設置など、必要な措置をとっていきます。

（4）民主的なリーダーとしての校長を育てていきます

開かれた参加と共同の学校づくりをすすめていくためには、校長が信頼できるリーダーであることが求められます。教職員の自主性・自発性を引き出し、生徒、父母、地域住民の声を大切に、民主的に学校運営をすすめていくリーダーを育てていきます。

(5) 父母と協同して学校づくりをすすめていきます

日本の学校にはPTAという組織がありますが、この組織は父母が自由に学校のあり方を論じたり教育要望を出したりできるものではなく、父母が学校に物が言えるシステムがないために、学校に対する不満や批判がうっ積しているという状況がありました。さらに現在では、無理難題（クレーム）を学校に言い立てる父母が急増しています。これは、正当な父母の要求や批判を学校に寄せるのではなく、道理の通らないことを言い立てる父母が増えているという現象です。

「イチャモン」の原因には、文部科学省が「教員は教育サービス提供者」で「生徒・父母は顧客」とする学校政策をとるようになり、さらに指導力不足教員制度や教員評価制度、教員免許更新制度などを導入したために、教師に対する信頼がどんどん失われていることにあります。父母は「顧客」、つまり消費者としての立場から教師に「サービスが悪い」と言える立場になりましたが、意見・要望を出していくシステムがないために、正当な要求や批判が悪意のある無理難題にまで昂じてしまう。こんな教師と父母の関係が、何よりも子どもにとって良いわけがありません。子どもは親の教師への悪口を聞き、教師の言うことを聞かなくなるからです。ここにも、新自由主義による市場原理主義的な学校改革の弊害が現れています。

子どもの教育にとって最も大切なことは、教師と父母との共同であり、さらに教師・父母・生徒・地域住民の共同であると考えます。この点でも「参加と共同の学校づくり」が求められています。

4. 生徒の成長をはぐくむ学校づくり

(1) 生徒・父母・地域住民の参加で民主的學校づくり・学校運営をすすめていきます

従来の学校運営は、教職員の協議と合意によってすすめてきました。しかし、現在では「子どもの権利条約」にうたわれた子どもの意見表明権や父母の教育権を尊重する精神から、「参加と共同の学校づくり」が重要になっています。

「参加と共同の学校づくり」にはさまざまな形態があります。日高教でも紹介してきたように、「三者協議会」や「三者懇談会」などによる参加と共同の学校づくりでは、学校に関わっている生徒・父母・教職員が一堂に会し、学校をより安全で快適な場にするために施設・設備などの改善要望を出し合い、より良い教育にするために授業改善要望や教育課程の改善要望などを出し合い、校則の改善要望も出し合い話し合っています。話し合われた結果、合意できた場合は実施されて学校改善に結びついていきます。また、地域住民と生徒・教職員が参加して、学校づくりやまちづくりなどについて話し合う「フォーラム」もとりくまれてきました。このとりくみでは、生徒たちと地域住民との間に共同関係が生れて、それまで地域のなかで評判が悪かった生徒が成長して学校が改善されていく効果などが生れています。

校長権限強化と職員会議形骸化の流れに抗していくためにも、真に民主的な学校づくりである生徒・父母の参加による三者協同の学校づくりをすすめていくことが求められています。

(2) 子どもの権利を保障する学校づくりをすすめていきます

学校において教職員が「子どもの権利条約」を学習し合い、学校教育に生かしていくというとりくみは少なくなっています。各県の教育研究集会などに参加した生徒たちがよく発言するのは、「校則を改善しようと生徒会役員になったが、職員会は全く取り合ってくれなくてやる気をなくした」という言葉です。

こうした日本の状況に対して、国連子どもの権利委員会の「最終所見」（2004年）は、日本で

は学校などで「子どもの意見の尊重を制限している」とし、「子どもに影響を与えるすべての事柄について、子どもの意見の尊重および子どもの参加を促進」し、「学校その他の施設において、方針を決定するための会議、委員会その他の会合に、子どもが継続的かつ全面的に参加することを確保すること」と勧告しています。

三者協議会などのとりくみでは、こうした場に生徒が参加して意見表明する権利を保障しているだけでなく、校則についても生徒会の改善要望を正式な議題として協議し、生徒会とPTAと職員会が合意して校則を改善してきています。このようにして子どもの権利が保障されています。

民主党が提起している「学校理事会」や「熟議」では、生徒の参加はいわれておらず、主人公である生徒の権利や成長について考えられていません。

(3) 子どもの主権者としての成長をうながしていきます

三者協議会などのとりくみの過程はそのものが民主主義であり、生徒は参加民主主義と協議民主主義を学んでいきます。生徒たちは自分たちの要求を主張して、校則などを改善していきますが、そこには責任が生まれます。つまり、「自分たちが要求してつくったルールは自分たちで守っていく」という権利と責任の自覚です。

フランスやドイツ、韓国などで高校生が授業料値上反対のデモを行うことはよく知られていますが、世界的に高校生の主権者意識は高いです。しかし、日本の高校生の主権者意識は驚くほど低いです。日高教が実施した「高校生憲法意識調査」の結果は、憲法9条は「変えない方がいい」が60.9%（2008年調査）など全体的に良い結果ですが、主権者意識の項目は悪い結果が続いています。「選挙権を18歳まで引き下げることについてどう考えますか」という質問に対して、「賛成」は2004年調査の22.7%、2008年調査では20.4%しかありません。これは日本の政治（家）に対する不信感が背景にあるとしても、いや、それならばよけいに良い政治を求める主権者意識が高まってもよいはずなのです。

2004年の「18歳選挙権」についての全国結果と、「参加と共同の学校づくり」をすすめてきた長野県辰野高校の結果とを比較すると、辰野高校の生徒は「賛成」が47.5%、「反対」が13.9%（全国21.4%）、「どちらともいえない・分からない」が37.7%（全国53.5%）という結果でした。また、辰野高校の2006年度の卒業生に対する校内アンケートでは、「学校に生徒会から提案や要望の出せる三者協議会は必要だと思いますか」については、「必要と思う」が70%あり、また「社会の主人公として、もっと住みやすい良い社会をつくるために、自分にできる活動ならしたいと思いますか」について、「思う」が63%あり、「思わない」が5%、「分からない」が32%でした。

これらの結果からは学校運営への参加、社会参加によって生徒たちの主権者意識、シティズンシップが向上しているものと思われます。

(4) 生徒たちの学習意欲を高めていきます

生徒たちの「学びからの逃走」が大きな問題になっていますが、3—(2)のとりくみで、教師からの要望によって自分たちの学習にたいする自覚を高め、また教師たちの授業改善の努力によって学習意欲を高めていくことができます。生徒に力量のある学校では、カリキュラムや教育課程についても生徒と教師による話し合いをすることができます。

また、生徒たちが調べて発表する生徒参加型の授業を増やし、また生徒たちが教えあい学び合うグループ学習などを取り入れていくことによって、学習意欲の向上、学力の向上を図ることが

できます。

(5) 貧困家庭の生徒の学習権保障ができる学校づくりをすすめていきます

新自由主義による「構造改革」が拍車をかけた日本の相対的貧困率は、OECD 加盟国中ワースト3に入り、一人親世帯の相対的貧困率はワースト1です。子どもの相対的貧困率は14.22%（2007年）で7人に1人という比率です。貧困による一番の犠牲者は子どもたちです。貧困は人格形成期の子どもたちの「健康で文化的な生活」（憲法25条）を破壊し、「教育を受ける権利」（同26条）を奪っています。

貧困のために高校を中退しなくてはならない、高等教育への進学をあきらめるケースが急増しました。また、大学に進学したが、学費や生活費が続かなくて退学した学生は、2008年度で8千人、休学した学生は7千人にのぼります。

民主党政権は子ども手当の開始や公立高校授業料の無償化、そしてまだまだ不十分ですが私立高校授業料への補助などを始めました。これらの政策は現場のとりくみから生まれた切実な要求や当事者である高校生の運動に応じて政策化されたものです。

埼玉県では、県立高校の30校近くの高校の中退率が35%以上にのぼり、そのうちの15校では50%の生徒が中退しています。中退者は10年前より20%も増えています（『子ども・学生の貧困と学ぶ権利の保障』白鳥勲レポート）。それは貧困のために基礎学力や規則的な生活習慣、意欲、親の支えなどが欠如していることが原因であることを明らかにしています。

高校生の場合は義務教育と異なり、生活保護法と就学援助制度（2008年度143万6,000人）による学用品や給食費、修学旅行費用、医療費（学校で治療の指示を受けたもの）などの扶助を受けられません。そのため、授業料が無償化されても学校徴収金や給食費（定時制）、修学旅行費などを払えず退学・休学するケースも多いのです。また、アルバイトに追われて通学できなくなるケースや、アルバイトして貯めたお金を親が生活費に流用してしまい、進学を断念するケースも多いのです。これまで授業料免除に合わせてPTA会費などが免除されていたのが、授業料無償化によってその免除制度がなくなり、逆に負担が増えたケースもあり、低所得者ほど無償化の恩恵は少ないのです。

定時制の全国的な統廃合や定員削減などにより、高校進学できない中卒生が増加しています。また、都道府県の給食費補助や修学指導事業費の削減や切り捨てがすすめられ、生徒負担が増大しています。

家庭の経済力と学力の相関関係については文部科学省も認めており、教育の機会均等を保障するためには、高校の義務教育化、大学までの「教育の無償化」と給付制奨学金制度が喫緊の課題ですが、学校のとりくみとして学習権保障をすすめることが重要になっています。生徒の貧困問題の学習と話し合いがすすめられたり、学校徴収金の減額化がすすめられたり、生徒会やPTAは不要な学用品集めと配布などのとりくみもすすめられています。

(6) 開かれた学校環境・施設の整備をすすめます

生徒たちが語らえる場、発表できる場としてのホールの設置や、清潔・安心なトイレ整備など、生徒たちの要望を聞きながら環境・施設の整備をすすめます。また、耐震化も含め校舎の安全チェックをすすめます。