

# 「豊かな社会」と学校間格差の中で —— 現代日本の高校教育 ——

第3委員会 〈高校・大学教育改革と入試改善〉 中間報告

## 目 次

序 章——高校教育の現在と当報告の視点—— ..... 4

### 第一章 高校教育の諸問題——中退問題を中心にして——

1. 高校中退をどう見るか	10
2. 社会病理としての中退	11
3. 中退の歴史的変遷	11
4. 高校多様化と中退問題	13
5. 当面の解決の方途	14
6. 若者の価値観の変化と学校	20
7. 中退問題の解決の展望	24

### 第二章 階層化された社会のなかの高校教育

#### ——高校制度改革の展望——

1. 中流幻想の崩壊と階層社会	28
2. 高校教育の社会的位置	29
3. 高校教育の階層的構造	29
4. 高校制度改革の方向	34

### 第三章 大学入試制度と大学教育の改革

1. 社会構造としての大学入試制度	38
2. 現代日本の学歴社会	38
3. 高等教育機会の不平等	41
4. 大学入試制度と高校教育	44
5. 大学教育の形骸化	46
6. 大学入試制度と大学教育の改革	47

### 第四章 青年の価値観と大人の対応

はじめに	51
1. 現代青年への視点	51
2. 現代青年と学校文化	54
3. 大人の対応をめぐる問題	56
4. 学校、社会に求められる対応	57
おわりに	58

### 第五章 九州における高校再編成の現状と課題

はじめに	60
1. 戦後の高校教育の変遷（福岡県の高校教育を中心として）	60
2. 高校の再編成の現状と課題	66
3. 高校入試制度の現状と問題点	67
4. 大学入試の準備教育の実態と問題点	70
おわりに —今後の課題—	71

### 第六章 神奈川における高校教育の現状

#### —「課題集中校」からの問い合わせ—

1. はじめに	74
2. 「百校計画」とは何であったか	75
3. 神奈川における高校「多様化」路線	81
4. 「課題集中校」に展望はあるか	83

5. おわりに ..... 86

おわりに——残された課題—— ..... 89

補論 高等学校教育の改革の推進に関する会議 ..... 91  
第一次報告について

# 序 章

## —— 高校教育の現在と当報告の視点 ——

日教組は、戦後の高校三原則を具体化するべく、教育制度検討委員会の報告に基づき、地域総合高校の創造を目指して運動を進めてきた。われわれはこの理念を基本的には継承したいと考えるが、第一次報告書以降すでに20年に近い年月が経過しようとしている。この間の世界の、そして日本の変化の激しさはまさに「すさまじい」の一語につきる。どんなにすぐれた理念・プランであっても、時代の制約をまぬがれない以上、現代的状況に照らして、大胆に変更、修正し時代に適応させることの必要はあらためていうまでもない。文字通りの激動の時代においてはとりわけこのことは強調されなくてはならない。ここでは変化の諸相を詳細に述べる紙巾はないので、高校改革の提言を目的とする当報告にとって必要・最小限に的をしぼって概況を記してみよう。

まずもって注目されるべきは、最近急速に普及しつつある従来の高校とは大きく異なった高校の出現である。事態の本質の理解のために、コンセプトの変遷を歴史的に辿ってみよう。

「新タイプ」又は「新構想」による高校という用語が使われはじめたのは、1970年の半ば以降であったが、由来は1971年6月の中央教育審議会答申「今後における学校教育の総合的な拡充設備のための基本的施策について」であった。この答申を承ける形で公立学校の設置者である都道府県の教育長の協議会（都道府県教育長協議会）は1975年7月、高校問題プロジェクトチーム（主査、八

木敏行神奈川県教育長）を設置し、2年後の1977年7月に、「高校教育の諸問題と改善の方向」と題する最終報告（以下「報告」と略記）をまとめ、そのなかで第四分科会が「新しいタイプの高校」の具体案を報告した。

1985年の臨時教育審議会「答申」が「単位制高校」「六年制中等学校」などを提唱して俄かに注目を浴びたが、これは前出のプロジェクトチームの「報告」を踏襲したものといえよう。それ以降、大学の「規準緩和」「大綱化」などと並行しつつ、いわゆる「教育の自由化」のスローガンの下に、高校の「自由化」「改革」も急速に目まぐるしく推進されているのが現況である。

そこで、まず「高校教育」について当時の考え方と位置づけを「報告」によって確めることにしよう。

「高等学校は、制度上義務教育機関ではないが、義務教育終了後、高等学校教育を履修する意欲と希望をもつ者に開放される国民的教育機関であり、後期中等教育の段階における教育訓練システムの中で中核的な位置と役割を果たす教育機関である」「小学校、中学校及び高等学校の一貫性の上に立つ中等教育レベルにおける完成段階の教育機関である」「基礎教育を重視する一方、生徒の能力と適性、将来の社会的・職業的生活を配慮した多様なプログラムを有し、かつ生徒の発達段階に即応する教育機関である」。

「報告」は高校を「国民的教育機関」と規定し、

依然として残っている「選抜された少数者のための高校」という“適格者主義”をひとまずは批判的に把えたことは意義深い。但し、「意欲と希望を持つ者に開放される」と限定したところに微妙な「配慮」が読みとれる。つまり、特殊教育学級の設置まで求める全入論にまでは踏み込めず、その一步手前に留まっているのである。それにしても、準義務制、準全入論に立ち、過密都府県を中心に大巾な高校新增設が必要であると受けとめて、国に対して「国庫補助制度の拡充」を改めて強く要望したことは日教組の運動の立場と重なる面が多い。さらに、第一分科会「高等学校教育課程の基準の改善と運営」で提言されている、「一年においては学年制」「二、三年においては単位制」を主とすること、「中学校教育との接続」を考慮し「高校として最低限必要な基礎力の定着」を図ること、又単位認定における「到達度」の提案なども評価されるべきと考える。

但し、問題は「高等学校教育の内容等の改善」に関して、「今後の高等学校教育は、基礎的・基本的な教育を重視するとともに、特に、多様化した生徒の能力・適性・欲求に対応していく必要がある」と指摘し、このため、「高等学校教育に対する旧態依然たる意識を改め、教育課程の効果的かつ弾力的運用を図るばかりでなく」さらに「思い切った新しいタイプの高等学校を開発することにより、教育課程の弾力化のみでは達し得ない教育の個性化を進める」としたことである。

要するに、「弾力化のみでは達し得ない」側面に対応する「新しいタイプの高校」を時代に適応した「個性化」としてプラスに評価するか、あるいは、戦後教育の理念から逸脱する選別・差別として否定的にうけとめるか、ここがポイントである。

以上の点を判断するために、「報告」の中の第四分科会「新しいタイプの高等学校の開発」の提言をほぼ全文にわたって引用する。

「この報告の中で取り上げている各種の構想は、実現に当たっての要件もそれぞれ多様であって、一概に論することは困難であるが、一応①Aタイプ=広く一般的に考えられるものであり、現行制度の若干の手直しにより実現可能なものの②Bタイプ=地域の実情等に応じて考えられるもの、あるいは中・長期の展望の中で実現が考えられるもの——に分類して提示することとした。

#### ■ Aタイプの高校

- ① 生徒の能力・適性の多様化に対応しうる多様な教育内容を用意するとともに、学習の時期や負担量の適性化を図り、ゆとりのある、しかも充実した学校教育が展開できるような高校（普通科）を構想する。
- ② 教科・科目の総履修単位数を八十単位程度、必修教科・科目の単位数を三十六単位程度とする。
- ③ 低学年においては基礎的な教科・科目の共通履修を主とし、中・高学年においては生徒の適性・進路等に応じて選択する類型（教科・科目群。例えば文科系、理科系、芸術系、体育系、家庭系、商業系など）を設けるとともに、類型を超えて自由に選択できる科目選択も用意する。
- ④ 体験的に学習する新しい科目を設けて低・中学年で共通履修させ、また高学年では自由学習の時間を設ける。
- ⑤ 学習集団の編制を必要に応じて弾力的に扱い多様な指導形態を導入する。
- ⑥ 当面は教育課程改善のための研究校として実施可能であるが、この構想を広く一般的なものとするためには実践的な研究の推進が必要であり、それらの成果に基づいて学習指導要領の改正が必要である。また現在の高校教育が置かれている実情からみて、大学入試制度改革が前提。

#### ■ Bタイプ=中・高の一貫と接続を図る学校

- ① 中・高を接続し、六年間の一貫した教育方針のもとで、知・徳・体の調和のとれた人間性豊かな教育を展開する。
- ② 中・高の接続により教育内容の重複や分断を避けて、教育課程の過密をなくし、学習活動にゆとりをつくる。中学部から高学部への進学では選抜試験を行わない。ゆとりの時間をクラブ活動、学級会活動、自主的学習時間にあてる。
- ③ この学校は教育研究所等に付設し、実験・実習

校とともに考えられるが、広く一般的なものとするためには、関係法令の検討が必要。

#### ■Bタイプ＝普職の一体化を図る高校

- ① 一体化への過程、第一期＝普職併置のもとで、学科相互間において基礎科目の共修、ホームルーム等の混合編成を実施する。第二期＝職業科の類似した小学科を「系」にくくり、入学者を一括選抜し、低学年は共修、中・高学年は小学科に分ける。第三期＝普通、家庭、商業の三科を「群」にくくり、入学者を一括選抜し、低学年は共修、中・高学年は選択により大学科に分ける。第四期＝普職の学科別をなくし、低学年の共修の後、中・高学年は選択によりコースに分け、卒業時に学科を決定する。
- ② すべての学校に産業教育施設・設備（家庭・商業）を整備、各地域ごとに職業教育センター校（農業・工業等）を設け、近隣校の利用に供する。

#### ■Bタイプ＝新しいタイプの職業高校

- ① 産業短大と接続する職業高校＝産業短大の各学部に付属高校を併置し、五カ年間を通じた職業教育を行うとともに、産業短大は社会にも開放したコミュニティー・カレッジ的なものとする。付属高校は単一の大学科で構成し、短大における専門教育の基礎教育を行う。職業教科は基礎科目と専門科目で構成し、基礎科目は現行の小学科に共通する基礎的・基本的な内容とする。
- ② 職業技術高校＝現在の生活についての学習と将来、職業人として必要な職業技術教育とを重視した学校とする。現行の小学科にとらわれないで多様化を行い、二十人程度の学級とし、体験的学習を主体とする。卒業後、産業短大への推薦入学も可能とする。教育内容は一般教科（二十単位、商業簿記、実用英語等のほか税制、地域の文化遺産等、生活と地域に関する学習）、専門教科（六十単位。各種の資格取得、技術の習得を中心とした学習）をもって編成する。

#### ■Bタイプ＝単位制高校

- ① 単位制の原則を活用して教育課程の運用に工夫を加え、新しい学習形態による多様な教育プログラムの展開を図り、就学意志の継続や成人の再学習の機会も拡大して生涯教育につながる高校を構想する。
- ② 高校卒業資格の取得を目標とし、単位を累積加

算していく修業年限三ヵ年以上の普通コース、高校の部分的または特定教科・科目の履修を目的とする原則一ヵ年の単位コース、セミナーコースを設け、多様な教育プログラムを開拓する。

- ③ 当面は定時制課程における実現または部分的導入を考慮するものとする。

#### ■Bタイプ＝集合形態をとる高校

- ① 複数の高校を集合的に立地させ、相互の連携・分担により、生徒の多様な特性に対応できる教育プログラムを用意する。
- ② 三～四校の高校を集合的に設置し、一体的に教育環境を整備する。集合形態は①隣接設置方式（独立校の単なる隣接設置）②施設共用方式（各校独立のまま施設を一部共用）③統合方式（一校として統合、運営）のいずれかの方式をとる。
- ③ 各校とも一年は共通履修を主とし、二、三年はそれぞれ特色のある類型を設け、さらに選択履修の幅を広げる。一定の範囲内で、学校間における選択科目の相互履修、単位取得を認め選択制の実質的拡大を図る。教科以外の教育活動の分野についても積極的に学校相互の連携と協力を図る。
- ④ A方式の場合は、各校がそれぞれ独立した施設を保有するが、全体として他の公共施設（図書館、公民館、運動講演、プールなど）との連携を図ることも考えられる。B方式の場合、共有しうる施設は機能的にみて図書館、保健室、食堂、プール、庭園緑地等が考えられる。C方式の場合、集中的な投資により、大講義室や小教室など変化に富んだ施設を用意する。

#### ■Bタイプ＝全寮制による高校

- ① 過密県、過疎県相互が連携して、過密県の高校生を過疎県に収容し、全寮制による特色ある教育を行い、併せて財政投資の効率的運用を図る。
- ② 週三十時間を目途に、ゆとりある教育課程を編成し、学校農園における勤労体験学習を行う。
- ③ 過密県一県の単独設置、または過密県数県による組合立、もしくは過密県と受け入れ県による組合立とし、設置者に所属する都府県の生徒を収容する。その際、管理運営規則の適用については設置県教委の委任により、受け入れ県のものを適用し、設置に伴う経費は、生徒所属の教委が負担する。教員は、受け入れ県所属の教員を設置県教委が任用する。」

ところで、都道府県教育長協議会は、前出の「報告」を具体化させることを目指して、1978年9月に第二次プロジェクトチーム（主査、石田正利埼玉県教育長）をスタートさせ、79年6月に第二次報告書を作成した。特に第二次報告では、文部省が告示した新学習指導要領を十分に念頭に置き、より現実的な立場で取り組んだとされる。詳しい説明は省略して要点のみを以下に述べる。

同報告書は(1)多様な生徒に対応する教育と特色ある高校づくり、(2)高校における生徒指導の新たな展開、(3)行政上の課題と取り組み、の三章から成っている。

まず第一章では、新高校学習指導要領を受けて、教育課程編成上の主要点に言及し、類型制や自由選択制、習熟度別学習、勤労体験学習などを取り上げている。次いで、新タイプの高校を提倡し、「単位制職業科高校」「六年制高校」「地域に開かれた高校」など六種を提示している。第二章では、生徒指導について「各校に専任カウンセラーを一名配置」を提言し、第三章は、条件整備の課題である。ここではこの報告の目玉ともいべき新タイプの高校の概要を記そう。次の通り六つの種類が示されている。

(1) 単位制高校（無学年制）=⑦生徒の多様化に応ずるもの。生徒自らが履修プランを作って科目を選択し、卒業に必要な単位を修得したことによって卒業を認める。①科目を小単位に分割して認定する方途も考える。②定通併修と成人の再学習機会の提供。③生涯教育の観点。④条件整備。

(2) 集合型選択制高校（同一敷地内に複数の高校を設置し、相互の交流・連携を認めて、選択履修の拡大を図る）=⑦各学校の教育課程の個性化を図り、選択制を拡大する。①異なる学科間の交流と勤労体験の機会を考慮する。②連携する学校間の教員の兼務・交流を図る。③施設の拡充。④特色が格差にならないような配慮。⑤既設の高校については、複数の高校で集合型選

択制を目指して、地域全体として、総合的な教育の進展を図る。

- (3) 全寮制高校=学校と寮との一体的な生活をすることにより、集団生活を通して自主・自立の精神、連帯協調の精神、自治能力等の育成を図る。特に全県に一学科の単科高校（芸術科、体育科）及び農業高校、更に、へき地、離島などの場合に考慮されるべきもの。
- (4) 単位制職業科高校（職業科高校に他の学科の卒業生をうけいれる専攻課程を併置）=⑦既設の職業高校に、単位制を生かした専攻課程を置く。①この課程の指導には各分野の専門家（公認会計士、税理士、司法書士など）の協力も求める。②教職員の研修機関も併置。③専修学校、職業訓練機関との連携の配慮。
- (5) 六年制高等学校（中高一貫教育）=⑦中・高の重複を避ける。①ゆきとどいた生徒指導。②設置者、選抜方法、人事への配慮。③当面は、教育研究開発学校における研究成果に基づき、順次拡大を図る。
- (6) 地域に開かれた高校（地域社会との連携）=⑦社会教育的機能を兼ね備える。①一般の人々に施設を開放。

ちなみに、第一次「報告」と比較すると、「単位制高校」「集合型選択制高校」「全寮制高校」「六年制高校」の四種は引き継がれているが、第一次の「Aタイプの高校」（能力・適性に対応して多様な教育内容を用意）や「普・職一体高校」「産業短大と接続する高校」が姿を消し、代わって、第二次では「単位制職業科高校」と「地域に開かれた高校」が新たに登場している。

以上の新しいタイプの高校が出現した主な理由は、すでに指摘したところであるが、「多様化した生徒の能力・適性・欲求」に従来の高校が充分に対応できないという認識である。

第14期中教審答申（'92年4月19日）も、基本的認識は「報告」（第一・二次）と軌を一にしている。この点は次の改革の視点に明らかである。

「これからは、全員が同じ教育内容を受けるような形式的な平等ではなく、個性に応じてそれぞれ異なるものを目指す実質的な平等を実現していくことがますます重要になる」。

「具体的には、選択の幅を広げ、移動をもっと自由にし、コースの取替えの可能性を拡大し、寄り道してゆっくり成長する者にはその自由を与える、等を通じ、結果的に優れた力量を尊重し、個性ある例外を認め、ゆっくり成長する者に安心のいく道を用意すること、等である」。次のように言い換てもよい。

「各自が他人と違う存在であろうとし、違う存在であることを認め合って競争することに外ならない。従来の日本型のタテ並び一直線の競争は必然的に優勝劣敗の格差を広げる。これからは、共生共栄を可能とするヨコ並び複線上の多選択型競争が目指されるべきだという意味でもある」。ここから、次のような改革の指針が提示される。

「生徒の選択のチャンスを拡大すること、学校・学科間の流動性を高めること、教育上の例外措置を認めること、生涯学習の観点から中途退学の再挑戦を容易にすること、そして恐らくこれが最も重要な柱だが、受験競争を少しでも緩和するための具体的で実効ある対策を立てること」等である。

ここで、最後の入試の問題を除けば、これらの現代的要求に応えるために要請され登場しつつあるのが「新しいタイプの高校」なのである。

さらに、最近の「高等学校教育の改革の推進に関する会議」の「第一次報告」(6月29日)で提唱された「全日制課程における学年の区分によらない教育課程の編成・実施」「学校間連携」「専修学校における学習成果の単位認定」「技能審査の成果の単位認定」(以上結論)、「総合的な新学科」

(中間まとめ)の提唱も、すでにみた現在的状況の認識に基く具体的「改革」の提示である(補論参照)。

ところで、以上の行政側の提起による「改革」

の視点と具体案は、日教組の提唱してきた「権利としての高校教育」、やや具体的にいえば、「主権者への成長」「社会進歩をめざす」高校(「地域総合高校」)とどのように関わり、その実現を保障するものなのか。そして、「新しいタイプの高校」は「個性の開花と学習の自由」を保障するのか。あるいはどう関わりあうのか。

なによりも現場(教職員、生徒)と父母のうけとめ方、さらに成り行きについての詳細なデータ・分析がない現在、ここで早急に判断を示すことは困難である(一応の「小括」は「おわりに」を参照されたい)。むしろ、新しい状況下でこれらの諸点をあらためて考え、把えかえす視点を提供するのが中間報告としての当報告の役割だと考える。

もちろん、制度的保障を伴わない変革の主觀的願望・態度・心情だけでは現実に対して無力である。このことはよく承知している。だからこそわれわれは行政側の「改革」案に対して強い関心を持ち、その歴史的概況を辿ってみた。

しかし、同時にその「改革」が当の生徒・若者の意識を反映し、心情にマッチするものでなくては意味がない。生徒の現実の把握については、日常的に生徒に接する教職員の方が行政側よりも、はるかに的確であることを誇ってよいし、事実その通りであったろう。

しかし、昨今の状況はまさに激動の日々である。案外と生徒・若者の意識の変化について教職員側は鈍感であったかもしれない。これまで、ともすれば、現行の学校を前提にして、教師の立場から、生徒としてのみ若者を把えがちでなかったであろうか。当報告において意識の把握、変革にやや重点を置いたと思われるのにはこのような教職員の傾向を配慮したからである。

以上の認識の下に、第一章では、まず高校教育の諸側面を「中退者」の問題を中心に考察し、その範囲内で新タイプの高校の一つである「単位制高校」の検討も試みた。以下、階層と高校教育

(第二章) 入試問題 (第三章)、若者の文化 (第四章) の考察と続き、終りの二つの章は、二つの県 (神奈川、福岡) の現状報告を主内容としている。

中間報告、つまり本報告へ向けてのタタキ台としての当報告の性格上、最終的には各章は担当者の責任に任せ、思い切って率直な見解を提示した。反論、批判も多いと思う。全国各地で検討して頂き、率直な御批判を切望したい。それらを基にして残された課題に取り組み、本報告を完成させたいと念う。

執筆分担は以下のとおりである。

序 章	黒 沢 惟 昭
第一 章	黒 沢 惟 昭
第二 章	橋 本 健 二
第三 章	橋 本 健 二
第四 章	久 田 邦 明
第五 章	中 野 和 己
第六 章	仙 波 克 也
おわりに	黒 沢 惟 昭

1992.7.25

# 第一章 高校教育の諸問題

## —— 中退問題を中心にして ——

### 1. 高校中退をどう見るか

123,529人<sup>①</sup>。これは文部省が公表した90年度の中退者数である。この数をどう考えるか。大別して次の二つに集約される。第一は、取り立て騒ぐ数値ではないという解釈であり、第二は、わが国の教育の病理の現れとみる立場である。まずは第一の視点から考えてみよう。

全生徒に占める割合（中退率）でみれば2.2%で、ここ数年間は大きな変動はない。進学率は94%に達し、準義務化したわが国の高校教育の現状からいえば卒業率がほぼ98%に一定している事態は称賛するに値する、とみることもできる。

因みに、アメリカの実情については次の報告が参考になる。「中学・高校のドロップ・アウト率は25%で、毎年毎年、100万人以上の高校生がドロップ・アウトして行く。特に多いのはルイジアナ州（ほぼ50%）、フロリダ州（40%）で、ロスの市部でも50%にのぼるという。そして貧困家庭の子とヒスパニックが多いという。少数民族が65%を占めるコロラド州デンバーの公立学校では、中学から高校へのドロップ・アウト率は1988年には45%にのぼったという」。<sup>②</sup>

以上の事情を考えれば、次のような断言も理解できよう。

「高校に入学した者100人のうち98人弱が卒業していく、2人強が在学中に中途退学する。単純に考えて、高校の各教科がそれなりに難しく、高

校生の全員が等しく勉強好きとは思われない現状で、この中退率は異常に低いのではなかろうか……基礎的学力が極端に低くて本来なら高校進学には向いていない子なのに高校に入学しているケースは、それこそ掃いて捨てるくらい一般的だろうと推測する。ならば、もっと高校の中退率が高くても当たり前だと思うのである」。<sup>③</sup>

中央教育審議会（第14期）も「高校進学が事実上全員入学となり、社会的強制となっている現在、かなりの数の不本意入学者が出現するのはある程度避けられない」と述べ、「中学校や高等学校や親の側にも責任がある」<sup>④</sup>と指摘している。

以上の公・私の見解を整理すると、高校は義務教育ではないのだから、高校教育を受けるに足る生徒（適格者）が入学すべきだ」という「適格者主義」がうかがわれ、中退問題は子どもの進学についての親の気持、中学の進路指導、高校の対応措置の是正によって「解決」されることになる。この「適格者主義」は高校側にも根強い。一例を挙げよう。

「私たちの主張の真意は、たとえ学力に問題があっても、高校で学びたいという者を拒んでいるのではない。学力は高くとも高校に入学する意志のない者まで『せめて高校だけは』と無理に入学させることは、子どもたちにとってかえって不幸なことではないだろうかといっているのだ」（傍点引用者）。<sup>⑤</sup>

本当にそうか。「入学する意志のない者」とい

うが、それは高校側の一方的な捉え方であろう。多数の受験者の中には意志に反した生徒もいるかもしれないが、全く意志がなければ受験はしないだろう。とにかく意志の有無は高校側が判定すべきことではあるまい。

このような姿勢からは、新制高校発足時に文部省も掲げていた「希望者全員入学」の理念、その後中等教育が国民的レベルに普及した歴史的事実についての評価は全く読みとれないである。

「適格者主義」をいうのならまずこれらの事実を省みてからにして欲しい。

この点、次の提言は説得的ではないだろうか。

「たしかに94%の高校進学という現実の中では、さまざまな生徒がさまざまな問題を抱えて入学してくることは事実です。しかしそれこそが今の子どもたちの現実なのであり、こうした現実に、高校側が形式や建前にこだわらずに柔軟に対応して、高校教育をより豊かに市民的なものにしていくことこそが、今日大切なではないでしょうか」。<sup>(6)</sup>

## 2. 社会病理としての中退

すでに第二の立場に移ってしまったが、教育の病理という視点から中退12万人余という数を読むと、それは千人規模の高校120校が消えたことを意味する。単純計算で、全国の高校各クラス（45人規模）に毎年1人の中退者がいるという勘定になり、高校3年間でいえば入学時・同級生の3人が居なくなるということでもある。

私が住む神奈川県では、1973年に知事が10年間で百校の高校増設を公約し実現させたことが想い返される。行政の当然の責任ともいえようが、「全ての者に中等教育を」という世界の教育運動の理念にも通じその一貫としての戦後教育改革の具体的実現として全国的にも注目され、それなりに評価された。<sup>(7)</sup>中退者の数値はこの成果をソフトの面から無に帰している。しかも、この数字は当局の公式な発表である。後論の、とりわけ「教育困難校」に集中する潜在的な中退者、つまり

「登校」はしても教育的には「非在」も同然の生徒数を加えればその数値は厖大なものになるのではないか。やはり単に教育的というだけでなく、社会的病理を示すものという見方に立たざるを得ないのである。

ところで、中退の直接的原因としては、一般には、①無目的の入学、②偏差値による高校選択、③学業不振、④生活の乱れ、⑤問題行動、の5つが挙げられている。<sup>(8)</sup>さらに、その背景を明らかにするためには急激な社会の変化、家庭の変質、それと関連する生徒（青年）の意識の変容およびそれらの比較・複合など多面的考察が必要になる。こうした中退要因の総括的研究は機会を改めることにして、ここでは主要な点に的をしぼって具体的に考えてみよう。

## 3. 中退の歴史的変遷<sup>(9)</sup>

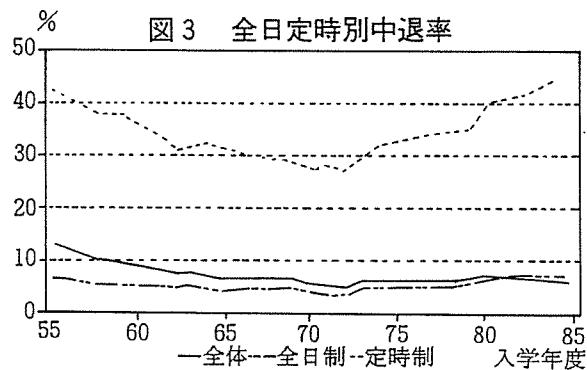
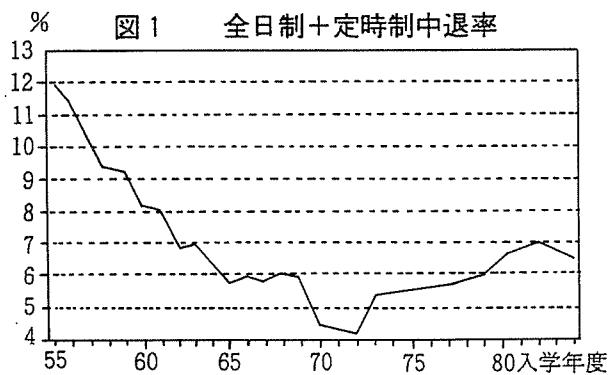
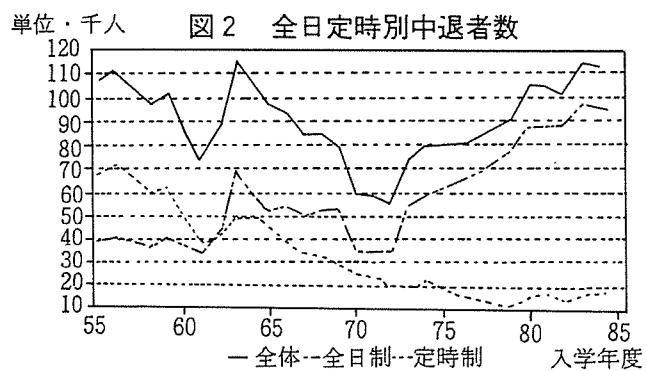
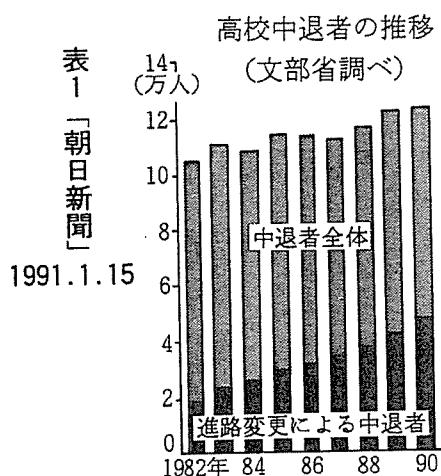
中退の概要を歴史的に辿ってみよう。まず図1を見て頂きたい。1950年代半ばの中退率は10%を越え、率としては現在よりはるかに高い。以下60年代にかけて年々減少の傾向にある。やや詳しくみよう。図2、図3によれば、55年から61・2年までには、定時制の中退者は7万人から4万人、中退率40%～30%であり、実数4万人程度、率にして4%の全日制をはるかに上回っている。ここから当時の中退問題は主として定時制の問題であり、中退の理由は、経済的原因によるものであったと思われる。このことは中退率が経済成長と反比例していることからも容易に理解される。

次に、63年からは全日制の中退者数が定時制を上回って行くが（図2）、これも経済成長と関係があろう。70年にかけてのこの時期は戦後ベビーブーム世代の高校進学期にあたっており、所得の上昇により高校進学率も60～80%に昇り、高校生人口も急速に増大する。一方、中退者数は全日制では64年の7万人を頂点に5万人台の横ばい状態になる。定時制では5万人から3万人に減少する（図2）。また定時制の率は30%強から次第に下

降し、全日制では4%前後で一定している（図3）。そして70年代初頭（70-72年）には、全日制では4万人を切り、率も3%以下で、定時制も傾向としては同様である（図3）。

終わりに、注目すべきは73年を境にして中退者数は全日制を中心にして上昇する。79年には8万人を越え、80年には9万人、定時制を併せると10万人を越す（図2）。それ以降の推移については

表1を参照して頂きたい。何故70年初頭に中退率の転換が起こったのだろう。この時点での主要因はすでに指摘した通り、定時制を中心とする経済的なものではありえない。先回りしていえば、それは、高校の多様化による不本意入学者と、労働市場の変化による若者の価値観の変容にあると推測される。以下この点を探ってみよう。



『民研教育時報』第25号 1990.1 所収

## 4. 高校多様化と中退問題

### (1) 多様化政策と不本意入学者

まず問題はわが国の経済成長に伴い高校進学者が増大した反面、いわゆる「不本意入学者」の大群も生み出されたことである。高度経済成長の過程で「高校多様化」対策（1966年）が打ち出され続いて「高校における職業教育の多様化」（1967年）も推進されたために高校の多様化、学科の細分化が急速に進んだ。また従来の通学区は拡大され、加えて周知の「偏差値・輪切り」による選抜方式は高校間格差を大きく開いていった。つまり、一方に受験に強いエリート志願の高校生と、他方に進学したくない高校、行きたくない学科・コースへと振り分けられた高校生、すなわち「不本意入学者」を多量に生み出した。高校の多様化政策は高校（生）の差別・選別化をもたらしたのである。そしてこの「不本意入学者」が顕在・潜在を含めて中退の新しい大きな要因となったのである。

### (2) 「教育困難校」の実状

不本意入学者、いいかえれば顕在、潜在的中退者が特定の高校に集中していることに留意したい。<sup>10</sup> 「偏差値」が低く、「底辺校」「教育困難校」と呼ばれる高校である（以下「困難校」という）。そこには今日の高校教育の課題が集中しているのである（因みに神奈川の多くの教員たちは「課題集中校」と呼ぶ。第六章も参照）。

「困難校」の実状は痛しく課題は重い。以下の状況は私がコメンテーターとして出演を要請されたテレビ放送<sup>11</sup>の際の取材ビデオと「困難校」の教師から聞いた話に基くものである。

#### ① 授業の成立が困難

そこでは肝腎の授業の成立が恐ろしく困難である。殆どの生徒が教師の方に向いて着席していない。机の向きはばらばらで、その上にはみかんの皮やジュースの缶が散乱している。まぎれ込んでいた他のクラスの生徒を担任がつれ戻しに来る。

このようなシーンをビデオは次々と映し出す。英語の流行歌の歌詞を教材とする若い教師の授業も、生徒の関心を引いたのはつかの間。編物の手を休めない女生徒。教室を突然出たり入ったりする男生徒。私もしばしば学生の「私語」に悩まされる身ではあるが、「ずいぶんひどいなあ」と一驚を喫した。「時々むなしさを感じます」「この学校にいる意味が見出せない」—教師、生徒の双方の嘆声に実感がこもっていた。この学校では管理が厳しくないせいか、教師への暴言、威嚇行為などを見られないようで、それがせめてもの救いであるといってもいい情景であった。

#### ② 「問題行動」と地域

もう一つの高校では生徒の「問題行動」に対して近所の住民からしばしば苦情が持ち込まれ、その応対に教職員は大わらわであるという。また一部生徒の「問題行動」のためにある店ではその学校の生徒全員を立ち入り禁止にしたことがあった。新入生の女生徒の一人がそれを知らずに母親と一緒にに入ったところ校章をみとがめた店主からその旨の注意をうけ余りの屈辱感に母娘は泣き伏したという。「不本意」ではあっても折角入学したのだからなんとかやっていこうという生徒の再出発の願いも無残に打碎かれる一例である。学校が地域と親和的関わりが保たれていれば、時として「問題行動」が起こっても事態は異なったであろう。生徒の「問題行動」を逐一学校に通告する日本の風土も考えねばならないが、地域と学校の関わり（後論参照）の大切さをこの事例は痛ましく提起しているのではないか。

#### ③ 家庭の状況

「困難校」の教師によれば、生徒の家庭状況も厳しく、親の学校への無関心、離婚、授業料滞納が目立つという。現場教師による研究報告の一端を以下に紹介させて頂く。

「両親が病気できつい生活を送っている生徒、両親の離婚で家の中にいづらくなった生徒、両親とも家にいなくなってしまった生徒、父親にぶた

れるから家に帰りたくないという生徒、『底辺校』に行っていることで兄弟と比較され面白くない思いをしている生徒……」。恐らくいずれの「困難校」の生徒の家庭状況も同様であろう。

#### ④ 教員の状況

「困難校」の実態がみた通りだとすれば、そこに定着したくない教員が多くいても非難はできない。まさに教育「困難」のなかでの涙ぐましい教員たちの努力ぶりに対しては、敬意を表しつつも、転出希望者は続出し、逆に「困難校」への希望者は殆どない。しかも神奈川県の場合は赴任者の多くは新任教員であるという。新任の希望と情熱だけでは「困難校」の課題には有効には対応できまい。当の教員にはもちろん生徒にとっても不幸な結果になることは明らかであろう（教員養成の課題も提起している）。

以上にみるように、「困難校」の生徒の多くは「授業」「地域」「家庭」「教師」から「ストレート」に疎外されているのである。前述の「問題行動」も起るのも理解できるだろう。「困難校」に中退者が集中し、潜在的中退者も多く生み出されざるをえない事情もまた無理からぬところである。

ところで、進学校に入学した者は疎外されていないのか。答は「疎外」とか「学力」をどう考えるかによって異なる。少なくとも前述の側面でみれば、進学校ではさしあたって「受験」という目標のために「問題」が回避され、「ストレート」には現れていないだけである。「偏差値」即「学力」といえるか、それが生きる力になりうるか。考えてみればここでも「疎外」から逃れることはできないわけだが、高校現場ではさしあたって当面のストレートな疎外が問題なのである。<sup>10</sup>

### 5. 当面の解決の方途<sup>11</sup>

「困難校」に集中しているストレートな疎外の状況を回復し、中退者を出さないためには社会の構造的、教育制度の根本的改革が必要となるが、現時点ではそれは早急に望めない。そこで、改革

へ向けての当面の方途を探ってみよう（あらかじめいえば、これはまた現代高校教育そのものの改革の提言である）。

#### (1) 制度的改革

##### ① 小学区制の実現

すでに指摘したところから明らかなように、中退者が生ずる大きな原因の一つは現行の学区制、選抜制度による学校間格差であることは明らかである。したがって、第一次教育制度検討委員会報告、でも強調されている戦後の高校改革の原点である小学区制への移行と入試選抜制度の廃止を見通した総合選抜の実現が求められる（第二・三章参照）。生徒数の減少が進行する近未来においては、希望者の全入が実質的にも可能となり、「適格者選抜」は成り立たなくなる。「選抜」はその役割を失うのである。だが、当面は学区縮小の運動を各地域の特色・歴史的事情に応じて進める必要がある。そのために、なによりも緊急に必要とされるのは各地域の状況の把握、情報・ノウハウの交換とネットワーク化である（この点は教育総研としても日教組高校部と連携して早急に実施したい）。

##### ② 特色ある高校の創造

①の運動を進めていく場合の必要な点は、高校と地元住民とりわけ中学校との日常的連携を深めることである。そして、「地元の中学校の生徒は地元の高校へ」という流れを創っていくかなくてはならない。ところで、そのためには「格差」の是正は目標であるが、その場合に必ずしも「均質」化でなくてもよいのではないか。つまり、地域社会の要求にマッチした特色のある魅力的なーたとえば、いわゆる“進学校”ではないが、うちの学校に入れば、このような学校生活と学力を保障するといったような一高校づくりとそれを自信をもって公開、宣伝することができる学校づくりが基本とならなくてはならない。いいかえれば、地域の教育力を取り込んだ「地域総合高校」の現代的再

生ということである。このために、例えば次のような視点が最低限勘案されるべきである。

#### ア. 「学び」の復権

情報化社会において華やかさを高校に求められても限度がある。むしろ、情報化社会における一般的傾向である「受け身」の情報の受容だけでなく主体的参加による「学び」の復権を考えるべきである。そのためには基礎的内容を充実させることと同時に、実験や討論、ボランティア、フィールドワークなどを重視し、生徒ひとりひとりが具体的・主体的に行動することを通して学ぶような学習活動を工夫し、そこに重点を置くことが高校教育の基本とされるべきである。とくに、共生・共育の社会の創造のためにには社会的「弱者」とみなされてきた人々への奉仕、ボランティア活動を積極的に教育内容に組み込むことを強調しておきたい。

#### イ. 高校の開放

高校生を学校という枠に閉じ込めようという志向はいまや時代錯誤である。むしろ学校外での経験の方こそ基本なのだという教育の原理から高校教育を直すべきであろう。このためには、一定の条件のもとで、校外の実務・体験なども積極的に「単位」に代替することも追求すべきである。さらに、旧来のように、文化祭、運動会などの学校行事においてだけでなく、希望者には日常的に気軽に授業を「聴講」できる制度が工夫されてよい。とりわけ今後の生徒の減少期にあたっては必要であり、実現性も大きい。同時に学外者による講師の導入の途も積極的に拓かれる必要がある。この際、従来のように、特別な経験を積んだいわゆる「名士」「有名人」だけでなく、ごく普通の人々(ノン・エリート)の「職業」「家庭」生活から得られた体験、知恵の伝達も生徒にとって意義が大きい。つまり、ノン・エリートとして自立して生きる確かさと楽しさを直接的に日常的に教育内容に組み込むことを強調したいのである。それがま

たエリートの傲慢さ(それに基づく社会)をチェックし防ぎ崩していくことにもなるのではないか。

#### ③ 大阪の「地元集中受験」運動

##### ア. 「地元集中受験」 1

以上の場合に大阪の運動例が参考になる。まず、大阪高教組の富井恭二氏が日教組第三回「高校準義化促進研究協力者会議(1992年4月16日、於日教組本部)で「身近な高校へ行く運動」と題して行った報告のうち、必要な箇所を以下に転載させて頂く(なお、残念ながら当中間報告では「障害」児の問題については検討できなかったが本報告の重要な課題と考えるので、富井報告のこの点に関わる部分も念のため掲載する)。

#### 1. 大阪の高校制度(学区制)

##### 「資料1」(省略)

普通高校の学区は9学区にわかれ、各学区に10校から24校の学校がある。学区間の調整はほとんどないが、それぞれの学区内では自由に受けられる単独選抜が行われており、大学区制である。

学区は交通を考えて分けられており、学区内において端から端まで通うのに不便はない。そのため、多くの学区で学校の数だけの序列が生まれている。

#### 2. 地元集中運動

その中で第2学区・第4学区の一部で義務制の教組が中心になった運動として地元集中受験が取り組まれてきた。最初は新設校にも生徒を割り振って「困難校」にさせない取り組みとして出発したが、中学校の「解放教育」の成果を高校でも生かすために、勉強のできる子も「受験校」ではなく「地元校」に進学し、地域の仲間とともに助け合って生きる力をつける、被差別の生徒のおかれている状況を知りともにたたかうことをめざすようになった。

しかし、共産党に主導された府高教は「地元集中運動」反対であり、大部分の高校は中学の教育を受けとめることなく、「困難校」にならずにすむ恩恵にあずかっただけで、何ら積極的取り組みをしてこなかった。

また最近では、進学熱の加熱や学習塾の流行のな

## 第2学区

茨木・千里・春日丘・三島

高槻・島本地域

島上・大冠・高槻南

高槻北・芥川・阿武野

島本

茨木地域

茨木西

茨木東

福井

柴島

北淀・吹田

吹田東・北千

山田・摂津

鳥飼

職業高校

私

専修学校

(広域

通信制)

定時制

-----内の学校で中学校の地元集中運動が行なわれてお  
り多様な生徒が入学し、あまり学校間格差は見られない。  
地元集中の行なわれていない地域は学校間格差はあるが他  
市からの流入が少なく、他学区ほど細分化されていない。

かで、そして急増期の高校進学率を維持する必要性から、「地元集中」から「学力」上位の生徒が抜け落ちるようになってしまった。学区の「一番手」「二番手」校に行けない生徒が「地元校」に進む形で「地元集中」が落ち着いてきた。(その上、私学の大学受験態勢強化により、男子が私学に流れ「地元校」には女子が多くなる傾向もみられる。)

一方で地域の解放同盟などが地元校建設運動を行ってつくられた高校でも地元集中運動が組織された。これは義務制教組の運動としてではなく、同和教育推進中学校からその高校に集中受験を行なう形となり、その他の中学校からは「困難」な生徒を送ってくる傾向が強い。しかし「地元集中」を背景にした実践が行なわれ成果をあげている(柴島くにじま)。

上記のように「地元集中」の「風化」も言われる中で、高教組の組合員は「地域」を生かした実践に取り組んでいる。そのひとつが「障」間研活動である。(資料2)(省略)

### 3. 「障害」児の高校受け入れについて

大阪では全日制公立高校入試で今日まで定員割れがなく、定員内不合格の問題は起らなかった。(ここ一二年、一部の学校で定員内不合格を数名の規模で常習化しているところが出てきた)。

「障害」者についても、受験時の配慮が行なわれ、点数以外で不合格になることはない。しかし、点数の取れない「知恵遅れ」「情緒障害」といった子ども、表現ができない重度「障害」児については全日制に入学できていない。定時制には入学している例

もあるが、進級の障壁がある。また地元集中の行なわれていない学区では「障害」児が一定の「困難校」に集中する現象も起こっており、条件整備の不十分な中で「困難校」の「困難」さを一層大きくする原因にもなっている。

この問題を高教組として討議しているが、高校に養護学級(障害児学級)を設置することを要求すべきではないかという意見が強い。すでに、いくつかの学校で正規の入学生としてではなく、「準高生」「交流生」として高校に通い、別室で勉強したり、ホームルームや課外活動に参加している例がある。また、現在人員配置が認められていない「障害」生徒の介護や抽出授業についても養護学級の設置で解決する道が開けるのではないかと考える。

#### イ. 「地元集中受験」 2

次にこの大阪の「地元集中受験運動」に注目し自らの運動に活かそうとしている神奈川高教組の見解も参考のために以下に紹介しておきたい。

小学区制、総合選抜を求めていく中で、われわれに指針を与えてくれるものに、大阪府枚方市の中学の「地元集中受験運動」がある。枚方市内には中学校が20校、府立高校が7校ある。「地元集中受験運動」とは、できるだけ地域的に無理のないように配慮しながら、1高校に地元の2~3の中学校が集中して受験する運動である。これは1973年から15年間続けられており、枚方市内にある7高校には、いわゆる「学校間格差」は存在していない。そのため

に大阪府下の高校中退率の平均が2～3%（府教委が資料を公開しないため推計）であるのに対し、枚方市内の高校は0.数%（同じく推計、但し1%未満であるのは確実）に留まっている。

枚方市中学校の「地元集中受験運動」にともなう進路指導で、特筆すべきことは二つある。第一は、業者テストや地域共通テストを全て排除し、内申点のみで指導していることである。「地元集中受験運動」に取り組むことによって、共通テストの偏差値に頼る必要がなくなったのである。共通テストの実施は高校間格差をますます助長させ、輪切りの進路指導を拡大させることになるとして一切排除しているのである。

第二は、ホームルームにおける生徒個々の「進路公開」である。「地元集中」によって作り出そうとする地域の高校とは「地域に生き、仲間とともに、よりよい生き方を共有し合う子どもたちが作る高校」（『輪切りはごめんだ』現代書館 1983）である。そのためには、「子どもたちの集団内における、どのような生き方（格差を否定し、差別のない一社会を作りあげる）をしようとするかの、きびしい相互点検と意志確認が必要」（同前）なのである。これが「進路公開」である。「差別社会や、ややもすればそこに安易に浸りきろうとする生徒の問題点を、『障害』を持つ生徒や就職せざるを得ない生徒、私学に進学せざるを得ない生徒の発言がえぐりだす。個々の生徒の生き方が問われ、集団の質が問われる。『進路公開』はすべての生徒に、この差別社会に抗して進路を切り開いていける力を、教師たちが身につけさせ得たかどうかの検証の場」（同前）なのである。<sup>19</sup>

## (2) 学校内での改革課題

制度的改革は生徒の減少期を迎えた今日、実現の可能性は増大していると考えるが、いさぐ実現できることは高校教職員による実践である。すでに指摘したところでもあるが、とくに高校教師の心情には、いまだに旧制中学的な“適格者主義”が根強く残っていて、これが改革の大きなネックになっていることはしばしば批判される通りである。まずもって高校教師の意識の転換を強調したい所以である。この転換の下に次の諸点の改革を望みたい。

### ① 教務規定の再検討

#### ア. 評価

教育評価は生徒の学習意欲を促進するためのものであると同時に、教師自身の評価でもあることを確認すべきである。評価において、とりわけ教師の主観的・恣意的な評価は生徒に大きな悪影響を与えるものである。教師は生徒時代に「優等生」だった者が多いためかこの弊害を実感できない場合がしばしばある。

権力者である教師の自己批判が必須の前提であるが、同時に、何をどのような規準で評価するか（教師による解答のモデル）を生徒たちに明らかにし、そのために学習の「到達目標」や「観点別評価」を設け、さらに可能な限りの生徒による異議申し立ても勘案して、客観的・合理的な評価となるように教師集団できめ細く工夫することが求められる。

さらに、学業成績評価と生活指導上の懲戒との混同は大いに問題がある。たとえば、定期テスト等において不正行為があった場合、その時の科目だけでなく全科目が零点とされる場合があるがこれなどは混同の典型例である。懲罰の対象になる生徒の「態度」「行動」をどう評価するかは極めて主観的・恣意的なものとなる場合が多い。しかもそれがしばしば教師の、学校側の、“善意”に基く「教育的配慮」のもとに行なわれる。教員はこの点を自己批判的に把えかえし、成績評価に加味する際には十分慎重に検討する必要がある。

#### イ. 単位認定

一科目でも単位の不認定があれば、原級留置きということはどう考えても不合理である。

省みれば戦後の新制高校の成立時は何よりも「単位制」を基本としていた。この制度は、安上りの財政という要求から早々に崩された事情もあるが、同時に教員の側も学年制を支持してきた面もある。理由は、生徒の管理を容易にするためであり、生徒による教師の評価を避ける

ためであったといわれる。単位制高校が予想以上に好評なのはこの点とも関わっている。

さしあたって、「単位制」の弾力的運用が必要である。たとえば、一部不認定の教科・科目があっても進級させ、また単位の認定が困難と予想される生徒に対しては、追試、そのための補習を行うなどの教育的配慮が強く望まれるところである。同時に、この場合に必要な教職員定数をはじめとする条件整備を行政側にも要求する必要があることはいうまでもない。

さらに、単位認定に関する条件や基準について生徒はもちろんその保護者にもあらかじめ通知・公開し、熟知してもらう措置も講ぜられるべきである。

#### ウ. 出席規定

前項で指摘したことは「出席日数」についても考慮されるべきである。若者の意識の変化、それを促す社会、とりわけ消費生活、サービス社会の進展によって、学校の魅力・意義は減少し出席規定に抵触する生徒は今後も急増することが予想される。そのような状況下で出席規定を機械的に適用すれば原級留置きや中退者を続出する恐れがある。補習措置、代替措置などによる弾力的な運用が強く望まれる所以である。

### ②生活指導のあり方の再検討

#### ア. 生活指導の現状

現在、高校の生活指導における管理主義的傾向が指摘、非難されている。そこではしばしば生徒の自主・自立の視点を欠落させ、生徒の日常生活を厳しく管理するのであるが、その結果、管理から逸脱する者、管理に従わない者に対しては「処分」によって対応する「処分主義」に陥る。ここから日常的な本来の「生活」「指導」は軽視され、あたかも「処分」内容を決定することが生活指導であるかの如く錯覚され、生活指導は殆ど形骸化してしまう。

本来の生活指導とは、生徒の日常的生活の総

体を可能な限り理解して指導を行うことである。そのためには広く地域社会への教員の積極的関心、とりわけ、社会教育、福祉関係などとのネットワークづくりが必須である。もちろん個人の教師の力には限界があるとしても、この際、担任や生活指導の担当教員だけでなく教師全員があらためて本来の生活指導とはなにかを問い合わせ、その原点へ立ち帰ることが急務である。

#### イ. 退学処分の問題

退学処分とは、高校が生徒の指導を完全に放棄し、生徒の学習権を否定することである。したがって、生徒に少しでも学習への関心、意欲がある限り、安易な退学処分を行うべきでないことをあらためて心に銘記すべきである。

法的根拠をもつ退学処分の基準としては、①性行不良、②学力劣等、③出席常でない者、④学校の秩序を乱した者、であるが、ここで学力劣等と出席常でない者という基準は、教務内容であり、教務的措置と生活指導「処分」に連動させることは疑問であり、早急に検討を要する問題である。

#### ウ. 「自主」退学処分

生徒に「自主的」に退学を申し出させるという形式のいわゆる「自主」退学処分が増えている。改めていうまでもなく、生活指導とは、問題行動やその動機を的確に、速やかに把握し、指導することであって、人間自体を「処分」することでは断じてない。この点からいえば、「自主」退学処分は生活指導の理念からは誤りである。今後、大いに検討されるべき問題である。

#### エ. 中途退学と人権

なによりも生徒の人権（学習権）をどのように配慮し保障するかということが教育の場における基本問題である。生徒の長い一生からいって、一時点（高校時代）に、その授業・生活内容から逸脱したということだけで退学「処分」を行うことは、いかがなものか。その生徒の生

涯にわたる学習権にどのような影響を与えるかといふことも充分考慮の上で「処分」が行われているのであろうか。ここでも教育の原点、学習権からの「処分」の把えかえしが要求される。

しかし、他方で、本当に自分の意志で中途退学を望む生徒もいるであろう。この場合には、もし生徒が途中で復学を希望した場合にはいつでも受け入れることを条件に退学を認めるべきであろう。むしろ、こうした「回り道」は生徒にとって好ましい結果をもたらす例も多い。生徒の個性・差異性を考慮して、広く退学者の再入学制度が確立される必要がある。このためには教員と父母の連携も必要であろうが、中退の理由がしばしば対教師、対父母（家庭）との関係で生ずる場合も多いのであるから、とくに専門的なカウンセリング、カウンセラーの整備が必要である。

### ③ 進路指導のあり方

#### ア. 進路指導とはなにか

ここでもまた本来の「進路指導」への立ち上がりが望まれる。現在の多くの高校の進路指導は、予備校まがいの偏差値による「指導」が典型であろう。大学進学者がごくわずかしかいない学校でも、この傾向が強い。高校に入学する時点ですでに偏差値・輪切りによる選別・差別をうけてきた生徒たちは、このような「進路指導」の下で、入学後も再び大学入試という「物差し」で選別・差別されるのである。とくに下位に区分された生徒は「落伍者」、「敗北者」のレッテルを貼られ、わづかながら残っている学習意欲も急速に減退する。そして、学校とは異なる「物差し」を求めて、バイク、ファッション、アルバイトへと関心を移し、そこへの関心の強さは、逆比例的に学校への無関心、ないし、嫌悪感を増幅させ、大量の「中退者予備軍」を生成していく。こうした悪循環がしばしばみられる。このような「指導」を「進路指導」と呼べるだろうか。

進路指導とは本来、「人生いかに生きるべきか。その観点から高校生活をどう位置づけたらよいのか」という生徒の問い合わせに対して、生徒自らが適切に判断して、自らの進路を切り拓くために、人生の先輩としての教師が助言し、指導することなのである。この本来の原点からいえば、大学進学は周辺的問題である。就職指導についても同様である。本来の進路指導への転換が改めて強調されなくてはならない。

#### イ. 情報の提供と信頼の確保

情報化社会といわれる現代ではさまざまな情報の洪水が生徒をおそっている。必要なことは、大学についても企業についても、様々な情報が乱れ飛び現代であるからこそ、より正確な情報を生徒に提供することがとくに重要になる。教員個人の能力には限界があるので当然であるが、信頼できる先輩を通じ、また然るべき機関から生の、一次情報を得て、それらを学校がコーディネートし、進路指導の適切さを保証することを日常的に行なうことが求められる。場合によっては教職員自ら情報収集のための取材、調査・確認することも必要となる。教員にとってこうした仕事はかなりの困難をともなうことであるが、青春の只中にいる現代の高校生に「生きる力」を培わせ、個性的な進路の指導のためにはどうしても必要なことである。こうした努力によって生徒との関係は密になり、信頼を得ることにもつながる。逆にこの信頼関係がなければ、そもそも教育は成り立たないことも明らかである。

したがって、進路指導は担任や進路指導の担当者だけに任せるべきでなく、教職員全員で、日常の教科指導、生活指導の全領域でとり組まるべきものなのである。

以上、見落とした点はあろうが、さまざまな点について、改革の方途を探ってみた。いまでもなく、これはあくまで、参考例である。各地域、

各校の差異性、特殊性によって、事情は異なるであろう。またそれぞれの実践の素晴らしい成功例も多くある。失敗例も含めて比較検討して、現代の若者にとって魅力ある高校づくりこそが眼目である。生徒の学校からの逃走の原因を社会構造に求める前に高校教職員の側にやるべきこと、実際に直ちにやれることが多くあるのではないだろうか。

以上は、中退者を防ぐために高校側で実行可能と思われる諸点を述べたのであるが、これは同時に、現在の高校の内部からの改革の基本的視点と考えて差しつかえないであろう。

しかし、現代の高校問題はこれらの視点だけでは根本的解決は望めないことも確かである。そのために考慮するべき重要な問題の一つは、高校生を含む若者の価値観の変化である。第四章で本格的に論じられるが以下、本章で必要な限りの諸側面を考えてみたい。

## 6. 若者の価値観の変化と学校

### (1) 「コンサマトリー」な若者の登場<sup>16</sup>

高校中退の背景には「学校文化」、それを支えている価値観が崩れつつあること、とりわけ若者にその傾向が強いことも指摘できると思う。せめて高校を、大学を、と考えて学校に通っても、改めて何のために?と問われれば目的を明らかにできない若者は多いだろう。親・教員の方もせいぜい、「やがて自分のためになるのだから」と若者の「利己主義」に訴えるほかないのではないか。私のことをいえば、「知識」の「伝授」についてはそれなりに自信はもてるにしても、道徳や価値については、口では説くことはできても自分自身のしていること、考えていることを思うとつい後ろめくなってしまう。ある「困難校」で元気で頑張っている教員が、自分の授業実践を自負しつつも、それでは自分の子どもをその学校に入学させるのかと問われると、やはり判断に迷うと苦笑いしていたことを想い出す。その矛盾したなかで開

らき直ることもなく頑張るその教員の生き様に感動を覚えたが、総じて何が道徳的か、教員も親もわからなくなっている状況、つまり価値の相対化とそれに伴う大人の権威・自信の喪失、その若者への反映が従来の「学校」の存立を著しく困難にしていることは確かだ。学校は権威による文化の伝達と価値ある目標に向って「現在に耐える」態度が前提となって存立するものである。

学校の管理・校則についてはすでに多くが報告されているのでここでは家庭の状況をみよう。家庭における文化の伝承者とされてきた父親が子どもに注意を与えたかどうかの一例が表2である。子どもからみて「しなさい」と父親から命令・禁止されたという答が、アメリカで81.7%、西ドイツ(旧)で86.4%なのに、日本では64.6%である。逆に、そうは「いわない」というのが日本では27.3%もある。ほぼ3人に1人弱の日本の子どもは、父親から「ダメ」といわれないで育っているのである。次に表3をみると「親のいいつけに従わない」ことが絶対だめ、という回答は29.1%、約三割でしかない。アメリカの73.2%、西ドイツ(旧)の50.9%と比べて日本の親の「権威」がいかにないか、の一例である。

表4は母親を例にとって、親の注意と受け手の子どもの対応の差を調査したものである。日本の不一致率がきわめて高い。日本の母親の82.2%が「注意した」というのに、「注意された」という子どもは52.3%にすぎない。その差約三割である。イギリスでは差がプラス(8.3%)になっている。つまり、イギリスでは、母親たちは子どもたちに注意するものだと信じこまされているのに対して日本は全く逆だといえよう。

この質問における子どもは「10歳から15歳まで、つまり小学校の4年生から高校1年生までの者である」ということなので、その事情を勘案しなくてはならないが、前述の「学校文化」の存立の基礎がゆらいでいる実証の一例とみてもよいだろう。

父親の子供に対する態度－表2

(単位：%)

	「～しなさい」とよく言うか (子供的回答)			父親と子供の認知の一貫性			
				父親と子供の認知が ずれているペア		父親と子供の認知が 一致しているペア	
	「はい」	「いいえ」	「わから ない等」	父親「はい」 子供「いいえ」	父親「いいえ」 子供「はい」	父親「はい」 子供「はい」	父親「いいえ」 子供「いいえ」
日本	64.6	27.3	8.1	14.0	10.7	49.9	11.6
アメリカ	81.7	15.7	2.6	10.3	6.5	73.8	4.9
西ドイツ	86.4	10.5	3.1	4.0	6.1	77.7	5.8

出所) 総務庁青少年対策本部、「世界の青年との比較からみた日本の青年」

世界青年意識調査(第4回)報告書、1989年

子供が絶対にしてはならないこと－表3

(複数回答、単位：%)

子供的回答	日本	アメリカ	西ドイツ
親のいいつけに従わない	29.1	73.2	50.9
友だちとけんかをする	15.8	49.0	28.6
タバコをすう	84.7	89.9	69.1
学校をさぼる	70.4	82.6	70.8
ポルノ(エロ、いやらしい)雑誌を見る	52.9	79.4	61.2
うそをつく	51.1	77.8	70.1
先生のいうことに従わない	39.1	73.0	46.3
夜遊びをする	59.0	48.5	47.4
酒をのむ	74.8	89.0	77.1
約束を守らない	45.9	75.2	60.6
万引きをする／人のものを盗む	92.4	96.6	94.3
決まった異性とつきあう	10.2	27.4	13.7
わからない・無回答	1.6	0.5	1.3

出所) 総務庁青少年対策本部、前掲書

大人の注意と子供の注意を受けた経験－表4

(単位：%)

	日本	アメリカ	イギリス	フランス	タイ	韓国
注意する(母親)	82.2	60.0	40.6	51.5	67.4	65.4
注意された(子供)	52.3	56.2	48.8	47.0	62.7	76.5
差	29.9	3.8	-8.2	4.5	4.7	-11.1
注意しない(母親)	16.8	38.8	59.2	47.7	32.5	26.3
注意されなかった(子供)	46.0	43.7	50.9	51.0	37.3	23.0
差	-29.2	-4.9	8.3	-3.3	-4.8	3.3

出所) 総務庁青少年対策本部、前掲書

それでは会社ではどうなのか。これも一例であるが表5によれば、新入社員の働く目的は、多い順から挙げると①楽しい生活をしたい(34.4%)②経済的に豊かな生活を送りたい(29.2%)③自

分の能力を試す生き方をしたい(25.1%)の順になる。会社の期待する「企業の発展につくす」は0.2%で殆どゼロに近く、大人・学校の期待する「社会の役に立ちたい」はわずか3.8%である。

新入社員の働く目的－表5

(単位: %)

Q. 働く目的について、あなたは次のどれが一番自分の心に近いと思いますか	
経済的に豊かな生活を送りたい	29.2
社会的に偉くなりたい	1.7
楽しい生活をしたい	34.4
自分の能力を試す生き方をしたい	25.1
自分ことは考えず、企業の発展のためにつくしたい	0.2
社会のために役に立ちたい	3.8
世の中に背をむけても	1.9
自分なりに生きたい	
別にこれという目的もなく、その日その日をのんきにやっていきたい	1.5
その他	2.1

出所) 日本生産性本部・日本経済青年協議会「平成2年度新入社員『働くことの意識』調査報告書」1990年

ところでこのような若者の意識を専門家は「コンサマトリー(consummatory) という概念を用いて次のように説明する。

「そのとき、そのときをエンジョイしようというのが、コンサマトリーである。何かの目標のための手段であることを拒否している、そう考へてよい。コンサマトリーの対極語はインスツルメント(instrument)である。『道具』とか『手段』と訳される。つまり、何かの目的のためのインスツルメントを拒否し、そのときそのときを楽しく生きようとする。それがコンサマトリーである。やがて、このコンサマトリー自体が日本を風靡するコンセプトになるに違いないだろう」。<sup>49</sup>

学校文化にとって重要なことは、まさに現代の

若者が拒否しつつある「インストルメント」な資質である。この指摘が事実とすれば従来の「学校」についての厳しい警告であると同時に今後の中退問題の解決のための学校、教育改革に対する重要な示唆を与えてくれるのではないだろうか。

## (2) ME化と学校教育

コンサマトリーな若者、つまり「新人類」が登場したのは77年前後であることを専門家は指摘している。なにが原因であるかは必ずしも明らかではないが、この若者が感じ易い中学生時代は日本経済の「第一次石油ショック」で経済が低成長に陥った時期と重なっていることは興味深いことである。その頃父親の職場では新しい合理化、つまり人減らし作戦が展開されていた。一言でいえば、

年功序列型賃金を是正して、高度経済成長期と違って会社を信じそこに長くしがみついても高賃金（に基く安定した生活）を保証しないということである。会社中心に人生設計をしてきたサラリーマンにとってこの通告は大きなショックであり、自らの生き方に大きな疑惑を生じさせた。この父親の生き方、ショックによる自信の喪失を感じ易い年令の子どもに大きな影響を与え、数年後に「新人類」として成長したという推測も可能ではないか。乱暴ではあるが一つの仮説的説明にはなろう。<sup>19</sup>

ところでオイルショックは他方で、産業構造をME（マイクロ・エレクトロニクス）産業への構造転換をはかった。このME化の進展が労働市場の変化をきたすとともに高校教育にも大きな影響をもたらし、中退の背景をなしていると考えられる。

定時制高校の一教員はこの間の事情を自らの体験に基いて次のように述べている。前述のコンサマトリーな若者と関わって考えてみると大変説得的である。

「現在、高校の学卒就職者は50万人（労働省調査）から60万人（文部省調査。これは職安に届け出ない就職者がいるからだ）であり、その内1年未満で離職する者が17から18%の間にある。（労働省調査）ので、少なくとも9万、多ければ10万人を優に突破する数の若者が横にはみ出している。高校中退者がこの数とはほぼ同じで10万から11万であるというから、毎年20万人の若者が横移動していることになる。つまり、仕事場における存在感の欠如は、勉学の場における存在感に通じている。仕事場での時間は単調な人生の一時であるという感慨があり、これが教育の場に現れたのが中退や登校拒否であると考えてもよい」。<sup>20</sup>

同教員の研究に従って、引用の後半部分を私なりにやや詳しく説明すれば次のようになる。

ME化になる技術革新が、中級技能以下の分野で省力化や単純化や下請け化を進行させた結果、

一方で中級以下の労働者のイニシアティヴを減少させ、他方でパート・バイトの分野を飛躍的に増大させた。

前者にはさらに機械の導入に伴う「研修」を増加させ、そこでは経験を積み重ね体得していく修業的労働よりも、新しい機械と技術に対応する「変わり身の早さ」が要求され、後者では、準備なしに金が稼げることを学び、労働の意義を問わない態度を身につける。いいかえれば「フリーター」の感覚と資質の体得である。さらに、パートやバイトの仕事が概して短期間であるために、職場で人間関係が悪くなってしまっても、それを改善する努力をするよりも、そこを辞めて他へ移る方を選んでしまう。つまり、「共同性」「集団性」の形成は殆ど不要である。この「フリーター」気質は正規の労働者にも浸透するであろう。この労働現場の状況は、将来に備えて、現在の苦しみに耐え教育をうけ、わざらわしい関係に耐えつつもそこで集団性を培うという学校教育が目ざすものとは矛盾する。就職先の状況が教育の場から大きく遊離し、役立たないとすれば、若者はその場（学校）に積極的に留まる意味はないわけである。要するにME化による労働の変化は、「コンサマトリー」な価値観を生みだし、若者を「インストルメント」な学校から離脱・逃走させる要因となったということである。

もちろん、若者のすべてが、インストルメンタルでなくなり、コンサマトリーになったなどというつもりはない。また、資料も限られているために結論も一面的であるというそりも覚悟しなくてはならない。

しかし、それにしても、現代青年の重要な側面を鋭くついていることは否定できない。しかも、日教組運動はこれまで、この側面を軽視してきたのではないだろうか。

あえて、いいかえれば、現代の社会病理としての中退問題が突きつけた危機は、すでに指摘した教員を中心とする学校内の、善意の良心的実践だ

けではどうにもならない要素を含んでいることを認識する必要がある。つまり、「学校」「教育」としての「高校」の根本的再検討を迫っている事実をわれわれは充分銘記すべきである。

## 7. 中退問題の解決の展望

### (1) 解決の基本視角

社会の病理としての中退問題を根本的に治療しようとすれば、わが国の産業構造の改変、少なくとも高校格差を生みだす大学間格差を解消することが必要であるが、当面それは実現できそうもない。一方、格差の「底辺」部の「病状」に対する「救急」的措置については提言を試みたので（前述）、ここでは行政側が提示し、すでに進行中の「改革」について考えてみたい。

この際の私の立場は、「学校」が背負い込んだ荷物を可能な限り元来の場所へ返すこと、流行の言葉でいえば「生涯学習」化の方向で解決をはかることである。かつて社会や家庭に散在していた生きるための実務・体験を一定の場（学校）に囲い込み「知識・技術」としてアレンジしたものを見分業の原理に基いて年齢別に「伝授する」というのが近代の学校のしくみである。この「伝授」を中心とする方式が有効性を失い、むしろ疎外化したところに現代の教育問題が発生しているというのが私の認識である。「高校中退」はこの疎外に対する鋭い告発である。とすれば学校の囲いを緩め、あるいは思い切って外して集積された「知識・技術」を再び実務・体験へ戻し、かつ還流させることによって回復をはかるしか手だてはないのではないか。

以上の方向で改革を志向するとすれば、すでに、具体的な提言のなかで指摘したように、学年制を弾力的に運用しつつ、新制高校発足時の「単位制」への可能な限りの転換をはかることがまずもって必要であり、さらに、旧来の社会教育（企業、家庭、地域のボランティアを含める。）との密接な連携によって、実質的に「高校」を社会に開

放していく、又必要以上に背負い込んだ「荷物」を社会の本来の場へ返していくこと、端的に学校を軽くしていくことが改革の基本視座でなくてはならないだろう。

考えてみれば、新しいタイプの高校、高等学校教育の改善の推進に関する会議の「第一次報告」による総合学科、全日制への単位制の導入などは、文部省によるすでに指摘した危機感の認識とそれなりの対応である。われわれにはそれを単に、反動とか改悪などと早急に断定することはできないし、それは賢明な対応ではあるまい。その「改革」に、なにがしかの可能性が埋め込まれているならば、そこに着目して、その可能性を最大限に拡大し、現実性に転化してしまうこと。このようないしたたかな運動が必要であると考える。以下、大方の厳しい批判を覚悟して、行政側の「改革」案のうち、「単位制高校」に焦点をあてて、そこにおける可能性を探ってみよう。

### (2) 「単位制高校」の経緯とコンセプト

行政の「改革」案によって「新タイプ」といわれる高校が次々と誕生している。端的にいえば、高校の「自由化」政策である。単位制高校をはじめ、中・高一貫の六年制、集合型選択制、全寮制を旨とする高校は既に登場し、その他、短大直結の職業高校、コース制普通高校、またそれらの組み合わせなどまさに多種多様である。これら諸タイプの高校の歴史的経緯については「序章」で詳述したのであるが、ここでは単位制高校に限定してそのコンセプトを検討することにしたい。

単位制高校は88年に岩手、石川、長野の各県に開校後、今日までに公立で19校が設置され、92年以降も12校の開校が予定されている。そのコンセプトは一様ではないので総括的に述べることは難しいがおよそ次の5点に要約できる。

- ①中退の原因でもある学年制がなく、クラス（指導）の機能も小さいので管理（校則）が緩い。
- ②昼夜開講、二部三部の授業方式が採られ、土日

の受講も可能であり、通信制をはじめ他の教育機関との併修が多い。③専修学校、専門学校など他校（外国も含めて）の取得単位、さらに大検の合格科目までも累積加算で卒業できる。④社会人の学習の場、地域センターの機能も果す。⑤社会生活上の実務・体験も一定程度内で単位に組み入れている。

この要約の限り、「仲々結構ではないか」と思うひとも多いのではないか。私もまた「生涯学習」化の方向にそった改革への一定の「可能性」がそこに込められているのではないかと考えるものである。以下提起されている批判・問題点をうけとめつつそこに埋め込まれた「可能性」を具体的に検証してみよう。

### (3) 無学年制と集団性

まず、無学年制のために原則的にはクラスも必要ではなくなるのでそこでのまとまり、集団性の形成をどうしたらよいのかという批判がある。単位制の主旨は脱規制であり「自由化」であるから従来の方式からいえば、或程度の「混乱」も避けられないであろう。だが省みれば成立時の「新制高校」は何よりも「単位制」を導入し、「選択制」を予定していたのであった。そこではホームルームも、生徒が様々な教科・科目を履修後に集う「ホームルーム」であり、「ホームルーム」は「単位」の選択制を前提として考えられたものである。たしかに、この制度は行政側の教職員、教室の制限、つまり安上りの財政という要求から崩された歴史的事情も否定できない。

だが同時に教員の側も学年制を支持してきた事実も指摘されなければ一面的である。理由の一は、生徒を一日中同じ教室に閉じ込め座席も固定して管理を容易にすることであり、二は、選択制では教師が生徒によって評価される面（生徒が選択しなければ授業が成立しない）であるのでこれを避け「評価権」による教員の優位をつねに保つために学年制は“有効”であったのである。<sup>40</sup>現代の

青年の価値観の変容はこの教員本位の「学校」方式と合致しなくなっていることが潜在・頭在の中退の要因になっている。ここが眼目である。

また、集団（意識）の形成の場は学校内に限定する必要はなくむしろ地域の諸集団に返えし、学校の負荷を減らすことが現代の時代にマッチしているのではないか。社会は非教育的=「悪」で学校は教育的=「善」であるという学校教員に根強い通念は根本的に転換する必要がある。

### (4) 中退経験者の入学と異質との交流

単位制高校には社会人や、通信制の併修生など目的意識の強い者、つまり「単位制」を利用できる者もいれば、中退経験者の再入学者も多いであろう。そしてこの高校の中退者には後者の場合に多いことは容易に推測される。単位制高校についての批判もこの点に多く向けられている。

残念ながら現在のところ解決の名案はない。但し、新制高校の発足時に予定されていた単位制、選択制が財政の切りつめから崩れたことはすでに指摘した通りである。<sup>41</sup>生徒の激増期であればそれもまた止むをえないといえようが今後は逆に生徒の減少期にあたる。行政側のかつての弁解はもはや許されない。単位制高校の可能性を追求するためには、「財政的裏打ちを欠いた安上がりな単位制高校化」には断固反対していかなくてはならない。<sup>42</sup>

このことを前提にして、教職員、とりわけカウンセラーの配置、施設設置（この場合ハード・ソフトの全てを学校内に囲い込む必要がないことはいうまでもない）の充実をはかることによって中退者の減少をめざすべきである。さらに、単位制高校においては、社会の様々な分野から多様な体験をもった異質な人々が集まる場であるから、カウンセリングの機能を充実することができれば（これが必須条件！）、従来の高校とは異なって、「問題行動」などでの中退体験者にも新しい自己発見、価値観の転換、自己回復の転機がはるかに

増大するのではないか。「選択」というかたちでの生徒の教員評価は教員に自らの教育実践を抱えかえす契機になり、それはまた生徒の転機にもプラスに働くだろう。今後この側面の可能性の追求をとくに期待したい。

#### (5) 実務・体験と「代替」

科目的内容・性格の違いがあるので一概にはいえないが、私は自分の担当科目（「生涯学習論」）ではできるだけ学外の人々を招いて学生に話をしてもらうことをしている。またしばしば「見学」というかたちで学生を現場へつれだす。たとえば、「識字」教育に十余年取り組んできた人、夜間中学に半生を賭けてきた人の体験談などを学生とともにきくとその迫力に圧倒され学生の示す強い関心とは反比例して私自身の教員としての無力感にしばしば打ちのめされる。また公民館、地区センター、青年の家などの現場の見聞は学校内での説明の限界を思い知らされる。同時に従来から抱いていた学校の社会からの遊離をあらためて実感する。

もしこの現場見学と現場体験談を授業の補足と考えるだけならとくに目新しいことではない。だが単位制高校ではこれを「単位」として「認定」するという点がとりわけ注目される。「学校の囲い込んだ荷物を元来の場に戻す」具体化としてこの側面を私はとくに注目したいのである。しかし、ここではまだ単位を認定する主体は教員・学校である。つまり、社会の実務、そこにおける体験をいわば一たん学校内に持ち込み、カリキュラム化し、その内部で評価・認定するわけである。

「生涯学習」という観点からいえば、この「回り道」ができるだけ少なくして、実務・体験を可能な限りそのまま認めるところまで進めるべきではないかと考える。たとえば、主婦（夫）の家事なり育児なりを単位に認定する際に評価主体をも教員・学校からその当事者である主婦（夫）にできる限り移すべきではないかと思うのである。<sup>4</sup>

いささか乱暴な提案かもしれないが運用次第によっては可能である。現実の方法としては社会・家庭の「実務・体験」を学内のカリキュラムと「代替」することになるが、この際にカリキュラムよりも「実務・体験」の方を優先させる姿勢が肝腎である。もちろん、「代替」の範囲、方法、評価認定については具体的に多くの課題が生ずるであろう。

以上の諸点は「学校をなるべく軽くする」という現代の生涯教育・学習の理念からみた単位制高校の可能性を一般的に抽出したものである。単位制高校と新制高校発足時の単位制に基づく高校とはどのように関わるのか、或いは全く異なるのか今のところ必ずしも明らかではない。また地域の状況によって、同じ単位制高校といっても事情・内容は大いに異なっている場合が多い。とりわけ、現時点では中退者の「受け皿」になっていないという報告は厳粛に受けとめるべきである。しかし、単位制高校をはじめ新タイプの高校が現実に急速に進行しつつある現在、これに対して単に絶対反対というだけでは、そこからはなにも生じないであろう。総括的検討と地域総合高校との関連、接合の可否については稿を改めることとし、ここでは生涯学習体系化の時代における一般的可能性の指摘にとどめたい。

付記：本章の叙述は拙稿「高校中退問題と生涯学習－単位制高校の可能性を探る－」（神奈川県教育文化研究所『所報』1992年、1992年6月所収）と重複する箇所が多い。重複・転載を積極的に懇意された同研究所の谷口事務局長に感謝したい。

#### 註

- (1) 「朝日新聞」1992年1月15日。
- (2) 村田孝四郎『反面教師アメリカ』（河合出版、1991年）146-147頁。
- (3) 辻創『父親主義』（JICC出版局、1992年）98

頁。

- (4) 『第14期中央教育審議会審議経過報告－学校制度・生涯学習－』(文部省、1991年) 26頁。
- (5) ある県の高等学校長協会会长の言『高校教育展望』(小学館、1985年3月号)。
- (6) 小林剛『高校中退』(有斐閣、1987年) 72頁。小論作成にあたって本書から多くの教示を与えられた。
- (7) 神奈川県『伸びゆけ若者たち－高校百校計画達成の軌跡－』(神奈川県教育庁、1987年) 参照。この点の評価については当報告書第六章も参照して頂きたい。
- (8) 註(6)11頁。
- (9) この点については主として次の報告書を参考にさせて頂いた。  
神奈川県高等学校教職員組合『中途退学者を出さないために－高校中退問題に対する緊急提言－』増補版(1991年)。
- (10) 神奈川の場合についていえば次の通りである。  
中退者の多い「上位15校で、176校の全退学者2755名中38.2%を占めている。これに対して10校は1人も退学者を出していない。このことから中退者が特定の高校に集中していることがわかる」(註(9)、3頁)。
- (11) NHK「くらしのジャーナル『高校中退を考える』」(1991年11月13日、25日放映)。
- (12) 『続・先生教えないで私学びたいの』(神奈川県高等学校教職員組合・生徒の学習権実現のために学校・教育を見直す研究会、1990年) 25頁。
- (13) 受験競争の弊害については多く論じられているが、最近の状況については次の論稿が参考になる。有田芳生・山田俊介「『過労児』症候群、子供たちが見えてますか？」(『朝日ジャーナル』1992年3月20日号)。
- (14) この節の叙述については註(9)のレポートを基に引用者なりにアレンジしたものである。現場の教示に対して御礼申し上げる。但し、アレンジ、引用についてはもちろん引用者の責任である。

(15) 註

- (16) この点については、千石保「『まじめ』の崩壊・平成日本の若者たち」(サイマル出版会、1991年)に、とりわけ本章引用の統計の資料及びその読み方について多くの教えをうけた。誌して御礼申し上げる。

上げる。

- (17) 註(16)212頁。
- (18) 註(16)4頁。
- (19) 註(16)28-29頁の叙述を参照。
- (20) 佐々木賢『怠学の研究』(三一書房、1991年) 111頁。本稿作成にあたって本書に多くの教示を得た。誌して御礼申し上げる。
- (21) この辺の説明については柳沼昌芳『学校の常識と非常識』(大月書店、1991年) II部2「単位制といいう名目の『学年制』」(42-50頁)が参考になる。
- (22) 註(21)48頁。
- (23) 単位制高校については、開校以前から「これまでの高校にない多様な講座と強力なスタッフが不可欠」であり、それを確保するには「一校あたり40億はかかる(文部省)」と指摘された(日本経済新聞「単位制高校」1985年4月18日)のであるから財政的裏付けについてはとくに強調しておきたい。因みに1991年春に東京で初めて開設された都立新宿山吹高校は「総工費57億円のモダンな校舎、ミラー壁面の明るい7階建、温水プール・ラウンジ付」など設備の面でも充実し、入試倍率も9倍と大学並みの倍率を記録したといわれる(青生舎編『高校中退生き方ガイド』(労働教育センター、1991年) 116頁)。今後各校におけるハード・ソフトの両面について詳しい調査が必要である。
- (24) 佐々木賢氏も単位制高校について「怠学」の対策としては懐疑的立場を表明しつつもこの点については次のように述べている。  
「実は、『実務重視』の考え方は本来教育と対立する要素をもっていたのである。だから、非教育的発想から実務重視を唱えるのは、それなりに筋が通っていることになる。『現実生活の実務を重視し、単位は軽く与えよう』そして『学校を軽くしよう』と主張したい」(註(20)242-243頁)。大変示唆的である。佐々木氏をはじめ現場のとくに単位制高校の教員の実践に学んでより具体的に考えてみたい。

# 第二章 階層化された社会のなかの高校教育

## —— 高校制度改革の展望 ——

### 1. 中流幻想の崩壊と階層社会

高度成長の終わりごろから低成長期にかけて、われわれは日本社会に対する一つのステレオタイプなイメージを聞かされてきた。それは、日本社会は国民の大部分が中流化した、平等な社会であるというものである。確かに総務庁の調査によると、自分を「中流」と考える人々は9割近くに達していた。高校進学は9割を越え、若い世代のはほとんどは高校教育という共通の体験をもつことになった。そして大部分の国民は、テレビ・自家用車などの共通の耐久消費財の上に、共通の生活様式を営むようになった。それは否定できない事実である。

しかし、日本社会は依然として階層化された社会であり続けていた。経済白書（平成2年度版）によると、国民の間の所得格差は1960年ごろまで拡大を続けたあと、約10年間にわたって縮小を見せたが、その後はむしろ拡大傾向にある。高校教育の大衆化にもかかわらず、学歴による賃金格差は縮小していない。（矢野[1991]）。意識のうえでは「中流化」が進んだかもしれないが、実態は変わっていないのである。

こうした階層間格差の拡大という事実は、低成長期に入って生活水準の向上が頭打ちになるとともに、人々の意識に上りはじめた。さらに地価高騰が資産の格差を拡大し、住宅を購入できる人とできない人の違いは、人々の間の階層的な格差を

目に見える形で示しはじめた。バブル経済の中で、労せずして多額の所得を得る人々の存在が明らかに見えるようになった。こうして、80年代も後半に入ると、「中流意識」は陰りを見せるようになった。また、経済企画庁の国民生活選考度調査によれば、十年前に比べて生活全般の格差が拡大していると考える人は46.2%にも上っている。こうした格差の拡大傾向は、マーケティング論などを中心に社会的な注目を集め、1990年には経済白書や国民生活白書などもこうした格差拡大の事実を認めるようになった。

高校教育は、こうした階層化された社会の構造、すなわち社会の階層構造と密接に結びついている。第一に、高校教育は、階層化された社会によって影響され、歪められている。第二に、学校間格差をかかえた今日の高校教育は、こうした社会の階層構造を維持し強化するものとなっている。現行の高校入学者選抜制度の下では、各高校が偏差値によって序列化され、それぞれが異なる社会的評価を受けるとともに、生徒の進路の違いも大きい。これを高校の階層的構造と呼ぶならば、今日の高校教育の最大の問題点は、社会の階層構造と高校の階層的構造とが互いに影響しあい、強め合っているところにある。中学・高校教育を歪める学歴獲得競争、しばしば「教育困難校」と呼ばれる高校が抱える問題、学校への不適応と退学の増大などは、いずれもこれに起因している。

このことは、われわれに困難な問題を突き付け

ことになる。問題はきわめて大きい。いま求められるのは、教育制度の小手先の変更ではない。より平等な社会とより平等な教育とを作り出す、大胆な改革こそが求められているのである。

## 2. 高校教育の社会的位置

人はすべて、等しく無限の可能性をもち、未来を開かれたものとして生まれた。しかし、この社会が階層化された社会である以上、人はやがて階層化された社会の不平等の構造へと組み込まれていくことになる。ある者が高い地位と収入を得る一方で、他の者はそうした恵まれた地位から排除される。人がどの階層に所属するかを決めるのは、いくつかの互いに関連し合う要因である。相続できる財産の有無はその一つであるし、民族や性による差別も重要な要因の一つである。しかし、今日の日本の社会でもっとも重要なのが学歴であることに疑いはない。人々は学歴によって分け隔てられ、異なる階層へと配分されていく。これが学歴社会である。

このとき学校は、人々を別け隔て、異なる階層へと送り込む場所となる。そして、その焦点こそが高校である。私立のエリート校などは別として、義務教育段階の学校は地域のすべての子どもたちを受け入れている。これに対して高校は、大部分の若者たちを受け入れるもの、すべての若者たちを受け入れるわけではないし、また受け入れるにしても決して同じように受け入れるわけではない。高校教育は、若者たちがはじめて公然と階層化される場所になっている。高校教育は、人々を階層化する過程の焦点であり、階層化された社会の縮図である。

## 3. 高校教育の階層的構造

高校教育の階層的構造の前提となっているのは、高校教育の制度的構造である。複数の種類の学科が存在すること、大学区制での個別選抜に代表される競争的な選抜制度によって生み出された学校

間格差、それを補強する習熟度別学級編成、これらが高校教育に独特の階層的構造をもたらしている。高校教育の階層的構造は、生徒の進路に大きな影響を与える。その主要な効果は、出身階層による進路の格差を拡大し、社会の階層構造、すなわち不平等の構造をより強固なものにすることである。

### (1) 階層的構造の実態

#### ① 学科にもとづく階層的構造

高等学校設置基準によれば、普通科と職業科の違いは普通教育を主とするか専門教育を主とするかにあり、もともと両者の間に序列の関係は想定されていない。しかし現状では、大学入試制度が職業科卒業者に著しく不利なものとなっていることもあって、一般に普通科の方が望ましい進学先とみなされていることが多い。そして、普通科を卒業した生徒の標準的な進路は大学進学であり、職業科を卒業した生徒の標準的な進路は就職であるという通念が存在する。その結果、どの学科に進学するかは、将来どの階層に所属するかの重要な分岐点となっている。

1991年3月に、高等学校は1,766,917人の卒業者を出した。このうち、普通科の卒業生は1,310,978人(74.2%)、職業科の卒業生が439,789人(24.9%)、その他が16,150人(0.9%)である。卒業生のうち現役で大学・短大に進学したのは539,953人(30.6%)であるが、このうち494,448人(91.6%)を普通科の卒業生が占めている。普通科からの進学率が37.7%であるのに対して、職業科からの進学率は8.3%にすぎない。しかも、商業・工業・農業の三大学科からの進学率はそれぞれ8.2%、6.2%、5.9%であり、いわゆる「普商工農」の序列に一致する。

#### ② 高校の性格の違いによる階層的構造

しかし実際には、普通科の中にはほとんど進学者を出さない、いわゆる「底辺校」も存在するし、他方では東大・早慶などを一般的な進学先とする

エリート校もあって、その実態は一様ではない。多くの県では、普通科高校が少ないので数段階、多い場合には何十段階にも序列化されている。

職業高校も一様ではない。職業高校には戦前からの伝統をもつ学校から新設校までがあり、それぞれ地域社会に占める位置を異にしている。伝統のある高校は高い社会的評価を受けており、入学希望者も多い。また卒業生の進路についても、周囲の企業と従来からの密接な関係を保っているために就職状況は良好で、大企業への就職者や事務職・技術職など「望ましい」とされる職種への就職者が多い。これに対して新設校の場合では就職状況は良好ではなく、中小企業の技能職などへの就職者が多い（天野 [1988]、苅谷 [1991]）。

公立高校と私立高校の間にも、階層的な関係がある。私立高校は、宗教的な背景など明確なスクールカラーをもつ一部の高校を除けば、特権的なエリート校と底辺校とに二極分化する傾向がある。しかし私立のエリート校は、鹿児島ラ・サール高校などいくつかの例外を除いて首都圏や京阪神に集中しており、地方の諸県では私立高校が、公立高校の不合格者を受け入れる底辺校を構成していることが多い。

### ③ 成績一元主義的な中学の進路指導

明確に階層化された高校へ生徒を送り出す側の中学校では、どの生徒をどの高校へ送り出すかが大きな問題となる。進路指導は多くの場合、志望校の偏差値ランクを引き下げさせることに主眼がおかれており、このため、中学三年生になってから、生徒の志望校が普通科から職業科へ、あるいは公立の普通科・職業科から私立高校へと変更されるケースが多い。こうした進路変更は、生徒の側の将来の進路に関する意識の変化をともなっている。多くの生徒たちは、志望校を変えるとともに大学への進学をあきらめ、同時に将来の職業的な達成をあきらめてしまう（耳塚 [1986]）。進路の決定は、十五の春ではなく十四の秋に行なわれているのである。

こうしたことから、希望とは異なる高校に不本意に入学する生徒が多くなる。いわゆる「不本意入学」である。「不本意入学」は、当然、底辺校になるほど多く、これがいわゆる「教育困難校」の問題の主要な原因となっている。また、高校の序列関係は生徒たちの意識に微妙な影を落としている。序列の高い高校で学ぶ生徒ほど、学校に対して誇りをもち、学校生活を楽しいと感じ、自発的で勉学意識も高い（石戸 [1982]）。この結果、入学する時点での生徒たちの学力差は、高校生活を通じてますます拡大していくことになる。

### (2) 学区制・選抜制度と階層的構造

学校教育が階層的な構造をもっていることは、すべての都道府県に共通の傾向である。しかし、その程度は大きく異なる。たとえば、京都府の高等学校112校のうち、半数近くの49校が京都大学または大阪大学への合格者を出しておらず、これらの高校からの一校あたり平均合格者は10.4人である。これに対して大阪府では、高等学校315校のうち約2割の68校がこの2大学に合格者を出しているに過ぎず、これらの高校からの一校あたり平均合格者数は21.8人となっている。明らかに大阪府の方が合格者の特定高校への集中傾向が強く、学校間格差が大きいのである。

こうした違いが生じる原因のひとつは、各都道府県の社会経済的背景の違いである。経済的・社会的に恵まれた地域の高校は、一般に進学実績が高くなる傾向がある。したがって、ひとつの県内に著しい経済的・社会的な格差がある場合には、当然、学校間格差が大きくなるのである。

もうひとつの原因是、各都道府県の高校教育の制度的な違いである。このうちもっとも重要なのは、学区制と入学者選抜制度である。

戦後発足した新制高校の原則は、いわゆる「高校三原則」、すなわち小学区制、男女共学、総合制であった。これらはいずれもアメリカのコミュニティ・スクールをモデルとしたものであるが、戦

前の中学校（中学校・高等女学校など）のようなエリート的性格をもつ中等教育制度ではなく、すべての人々に開かれた中等教育制度をめざして発足した新制高校には適切なものであったといつてよい。このうち男女共学については、全高校の81.4%、公立高校の93.8%が共学であり、公立の女子校が依然としてかなりの数に上ることは問題であるとしても、ほぼ実現に近い。しかし小学区制と総合制は実現にほど遠く、とくに小学区制については、85年に京都府が小学区制を廃止して以来、小学区制を採用する都道府県はゼロとなっている。

一つの学区に複数の高校が存在し、それぞれが単独選抜によって入学者を決定している場合、これらの高校の間に序列が発生することは必然である。旧制中学の流れをくむ伝統校や、戦後の早い時期に都市部で発足した普通科高校などは、多くの入学希望者を集め、入学者の学力レベルは高くなる。これに対して新設校は一般に入学者の学力レベルが低くなる。したがって、これらの高校の間には進学実績に大きな違いが生まれる。そして一度このような格差が生まれると、親や生徒たちはこうした格差の存在を前提として進学先を選択するようになる。こうして、格差はますます固定化され、画然としたものとなっていく。つまり、高校の階層的構造は再生産されていくのである。

確かに、小学区制にはさまざまな困難がある。特に高度成長期のように人口の地域間移動の激しい時期や進学者の急増期には、ひんぱんに学区の境界を変更したり学区を分割したりする必要があり、その運営は容易ではない。また、各学区の社会的条件の違いから、入学に必要な学力水準が学区によって大きく異なるものになる可能性もあり、公平の観点からもしばしば問題を生ずる。このような問題は、数校の高校を含む学区で総合選抜を行い、合格者を出身地域にもとづいて、あるいは成績が均等になるように各高校に配分することによって解決する。小学区制とは異なるものの、ほ

ぼ同等の効果を上げることができるのである。このような総合選抜制度は、現在12府県で実施されている。

総合選抜を実施している府県でも、これが適用される学校の範囲にはさまざまな違いがあり、また一部の学校や学校内的一部の入学定員を志望校優先の選抜にあてるなど、その形態は多様である。そのため、総合選抜が高校の階層的構造に与える効果は一様ではない。しかし、総合選抜を実施している福井、山梨、愛知、京都、岡山、広島、大分などの府県では、明らかに学校間格差が小さくなっている。

小学区制や総合選抜制度を採用しても、各地域の経済水準の違いなどによって進学実績は左右されるので、学校間格差を完全になくすことはできない。しかし、これが学校間格差を小さくし、高校教育の階層的構造を弱めるための、政策的に可能な最善の方法であることは間違いない。

### (3) 階層的構造の教育的效果

学校間格差の効果について、多くの住民たちが信じ込み、教師や生徒たちもしばしば信じている一つの仮説がある。それは、学校間格差の存在によって生徒たちは自分の能力や適性に合った高校へ進学することができ、したがって生徒たちの学力も、進学実績も向上する、というものである。この考えによれば、小学区制や総合選抜制度よりも、大学区制・単独選抜制度の方が教育的に好ましいということになる。特に、東大・京大など一部のエリート大学への合格者数を高校教育の水準のバロメーターとみなす一部の住民は、しばしばこのような信念をもっており、これが高校制度改革への障害となる場合がある。それでは、学校間格差はほんとうに生徒にプラスに働くのだろうか。

この仮説が真実かどうかを検証するためには、都道府県ごとに学区制・高校入学者選抜方式や学校間格差に関するデータと大学進学実績に関するデータ、それに大学進学実績に影響する各都道府

県の社会経済的条件や県内の大学・短大定員などに関するデータを集め、その相互関係を統計的に検証すれば良い。分析方法については補論で紹介するが、主な結論は次のとおりである。

- ① 大学・短大進学率は、総合選抜によって上昇し、学校間格差が大きいほど低下し、県民所得水準が高いほど上昇し、人口集中地区人口比率が高いほど低下し、県内の大学・短大定員が増加するほど上昇する。
- ② 総合選抜制度は、現役大学・短大進学率を5.6%、浪人を含む大学・短大進学率を3.9%上昇させる効果をもつ。つまり、経済的・社会的背景のほぼ同じ二つの県で一方が単独選抜、他方が総合選抜を実施しているとすると、総合選抜を実施する県の方が大学・短大進学率が数%も高くなるのである。
- ③ 学校間格差が大きい県では一般に進学率は低くなる。たとえば、学校間格差のもっとも大きい山形ともっとも小さい奈良を比較すると、後者が大都市圏に近いという違いはあるものの、一人あたり県民所得はほぼ同等で、山形のほうがわずかに高い。ところが現役大学・短大進学率は、山形が20.5%、奈良が3.3.2%と12.7%の開きがある。また、学校間格差の大きい県では女子の進学率が男子に比べて低くなる傾向がある。たとえば、男子の浪人を含む大学・短大進学率を100とした場合の女子の進学率は、全国では101.3だが、山形県では98.7、奈良県では121.1である。学校間格差は女子の高等教育機会にマイナスに働くのである。
- ④ 県内の大学・短大定員は進学実績にプラスに働くが、その影響力は大きいとはいえない。県内の大学・短大定員が1000人増加しても、進学者の増加は100人程度である。しかも、こうした効果が大きいのは女子短大の場合であり、四年制大学の誘致は進学実績の向上のための特効薬ではない。ただし、次に述べる

エリート大学への進学についてはこの限りではない。

- ⑤ エリート的な大学（旧帝国大学と早慶）への合格率は、総合選抜を実施しても上昇しない。また、学校間格差の違いによっても影響されない。むしろ学区を拡大することによって合格率が向上する傾向があり、一学区当たり平均の普通科数が1校増えるごとに0.016%向上する。この比率は、18才人口が3万人の県の場合で、約5名に相当する。このように一学区当たり普通科数の影響力は大きいとはいえない、それよりも県内の大学・短大収容力の影響力のほうがはるかに大きい。

総じていうと、総合選抜その他の手段による学校間格差の縮小は、平等の観点からのみならず、進学実績の向上という効率の観点からも支持されることになる。あくまでも大学進学実績という指標から見るかぎりにおいてではあるが、学校間格差の縮小は教育効率を高めるのである。エリート的な大学への進学率に関してはこの限りではないが、エリート的大学への合格者数は併願による重複を含めても4万人強、全高卒者の2%強に過ぎない。18才人口が3万人程度の県で考えた場合、たとえ学校間格差を拡大したとしても、それによるエリート大学合格者の増加は数名から数十名程度であり、その一方で大学・短大進学者は全体で1000名以上も減少することになるのである。エリート大学への合格者を増やすことに、全体としての進学実績を犠牲にするほどの意義があるとは考えられない。

なお、人口集中地区人口比率が進学率にマイナスの効果を持っていることが注目される。このことは、都市部・都市近郊部での人口過密が高校教育に悪影響を及ぼしていることを示すものである。

#### (4) 階層的構造の社会的効果

学校間格差が存在することは、中学生の頃の一時期の成績によって、生徒たちが異なる学校に振

り分けられ、異なる教育経験を持つことを意味している。このことは、どのような社会的効果をもたらすだろうか。

### ① 教育機会の不平等

家庭の生活水準、親の学歴や教養水準などいくつかの原因から、中学時代の成績は出身階層となり強く関連している。生徒の成績は、生活水準が高く、親の学歴が高いほど高いのである。したがって、恵まれた家庭に育った生徒の多くはランクの高い普通科高校に進学し、そうでない家庭に育った生徒はランクの低い普通科高校や職業科高校に進学することになる。(秦[1977, 1984])。

ところが、それぞれの高校は生徒に異なる教育経験を与える。進学校では、生徒が卒業後に大学へ進学することがほぼ自明視されており、カリキュラムも受験向けに組織されている。さらに、大学進学をはじめから当たり前と考える多くのクラスメートと一緒に高校生活を経験することは、大学進学への意欲をかきたてることになる。他方、非進学校では生徒は卒業後、就職するものと考えられており、カリキュラムも進学向けではない。大学進学の意志のないクラスメイトに囲まれて、生徒も進学せずに就職することを自明視するようになっていく。こうして入学時の学力の差は、3年間の高校生活を通じてますます拡大し、学校間には画然とした進路の違いが作り出されていく。

### ② 社会的不平等の固定化

このことは次の結果をもたらす。階層化された高校教育は、リターンマッチを許さない。中学時代の成績不振は、もはやとり返しがつかない。大学に進学するか否かは中学三年生の時点ではほぼ決定し、変更はきかない。しかも、成績は家庭環境によって強く規定されている。こうして、家庭環境の違いは全生涯にわたる職業生活の大部分を決定する。高学歴の親をもつ生徒、経済的に恵まれた階層に属する親をもつ生徒は、高学歴の道を歩み、自らも恵まれた階層に属することになる。逆もまたしかりである。こうして、上層階層の出身

者は上層、下層階層の出身者は下層というふうに、階層所属は親から子へと継承されることになる。いわば現代社会は、学校教育と学歴を通じて階層所属が世代的に継承される、新しい身分社会なのである。高校教育の階層的構造は、この過程の重要な一部を構成している。

高校の底辺を私立高校が支えるという構造も、この傾向を強化する。私立高校の高額な授業料を負担する能力のある上層出身の生徒は、成績不振でも私立高校に進学することができる。これに対して、下層の生徒は公立高校に入れないならば高校進学そのものをあきらめざるをえない。階層的構造の頂点を占める一部エリート私立高校の存在も無視できない。学費負担のみならず、小学生の時期に長期の受験勉強と多額の学校外教育投資を必要とするこれらの学校は、一部の豊かな階層にのみ開かれているといつても過言ではない。このことが、教育機会の不平等をますます顕著なものにしている。

### (5) 習熟度別学級編成について

習熟度別学級編成については、生徒の習熟度や適性にあった、きめ細かい指導ができるとする賛成論と、教育の平等に反し差別・選別を強化するという反対論とが存在する。しかし実際には、このような一般論はほとんど無意味である。というのは、習熟度別学級編成には様々な形態があり、その効果を一括りに論ずることはできないからである。

この問題についての研究者たちは、少なくとも二種類の習熟度別学級編成を区別している。ひとつはホームルームそのものを習熟度によって編成し、これを単位として主要な科目のすべてを履修させる方式であり、バンディングと呼ばれる。もうひとつは特定の科目、たとえば数学または英語のみについて習熟度別の学級編成による授業を行ない、他の科目については通常のホームルームを単位に授業を行なう方式であり、セッティングと

呼ばれる。この両者には目的と効果に大きな違いがみられる。

バンディングは、いわば高校間格差を一つの学校の中に作り出すものである。そのため、成績上位のクラスの生徒は学習意欲や進学意欲をかきたてられ、成績下位のクラスの生徒は進学意欲を抑制される。こうして生徒たちは当初の成績に基づいて各進路へと水路づけられていくことになる。また、両者の生徒の間には一種の差別意識や心理的あつれきが発生する傾向もみられる。バンディングは、主に進学実績の向上を目的として進学率が中位の高校で採用される傾向が強いが、高校間格差と同様に高等教育機会の不平等を拡大する危険性が指摘されている。これに対してセッティングは、生徒たちを習熟度によって完全に分離するものではなく、生徒の学習意欲や進学意欲、また人間関係に対する影響は小さい。セッティングは生徒の学力の保障を目的として進学率が下位の高校で採用される傾向があり、バンディングに比べると「平等」への志向性が強いとされている（天野・耳塚・樋田・菊地・酒井[1986]、菊地[1986, 1987, 1988]）。

#### 4. 高校制度改革の方向

前節までの分析をここで要約しておこう。現在の日本の高校教育は階層的な構造をもっている。この階層的構造は、第一に生徒の出身階層の違い、第二に生徒の進路の違いを通じて、社会全体の階層構造と対応している。こうして階層化された高校教育は、教育機会の不平等を拡大し、社会全体の階層構造を固定化させ、そのことを通じて自己の階層的構造そのものをも再生産している。こうした階層的構造を可能にしているのは、大学区制と入学者の単独選抜であり、私立高校の存在もこの傾向に拍車をかけている。

高校教育の階層的構造は、広く受け入れられている「通念」に反して、全体としての大学進学実績を低下させる作用をもっている。ここから利益

を受けるのは恵まれた階層のごく一部のエリート大学進学者だけであり、多くの生徒たちはその犠牲として進学機会を奪われるのである。以上のこととは、今日の高校教育が不平等なものであるとともに、社会的な不平等を拡大しさえするものであることを意味している。

以上の分析のうえに立って、ここで高校制度改革の基本的な原則を提示しよう。それは、高校制度改革は教育機会の平等化と社会全体の平等化に寄与するものでなければならないということである。その方法はただ一つ、高校教育の階層的構造を解体することである。これによって、中学生は階層化された高校教育への進学競争から解放され、高校教育は社会的な平等の原則に合致するとともに、現在以上の教育的な効率を達成することができる。

具体的には次のような方策が考えられる。

##### (1) 総合制を基本とした高校教育

現行の高校制度では、普通科と職業科とが明確に区分され、この両者の間には明確な社会的評価の序列が存在する。また現行の大学入試は、普通科出身の生徒のみを想定して行なわれる傾向が強い。このため、現在の高校教育は実質的には一種の複線的教育システムとして機能している。またこのことが、職業科で教えられる科目、ひいては工学・農学・簿記など実用的な知識そのものを一段階「程度の低い」ものとみなす偏見をも生んでいると思われる。今後の高校教育は総合制を基本とし、しかも単に学校内に普通科と職業科を並立させるのではなく、両者の融合が目指されるべきである。具体的には、1年次ではすべての生徒に普通科目といくつかの職業科目を履修させ、2年次あるいは3年次以降に、普通科目を中心とするコースと職業科目を中心とするコースを選択させていく方式が考えられる。

## (2) 総合選抜制度の導入

学校間格差をなくす最大の手段は、小学区制と総合選抜制度である。しかし、小学区制には先に述べたようないくつかの困難があり、また地域の経済的・社会的背景の違いから、かなりの程度に学校間格差が残ることは避けがたい。こうした学校間格差をなくすためには、高校準義務化の実現のほか、社会的・経済的に不利な条件を持つ高校にペテラン教員を配置したり重点的に教育投資を行ったりするなど、大規模な施策が必要とされるだろう。

以上から考えれば、さしあたっては総合選抜制度が現実的かつ妥当な方策であるといえよう。この場合の各高校への生徒の配分方法は、出身地域を基本としながらも、学校間格差が大きくならないようにするため、成績が均等になるような配分をこれに加味する必要がある。学区は中学区制が望ましい。ただし、各学区に設置するほどの需要のない、特色ある教育を行う学校を、総合選抜の対象外として学区の外に設置することは否定されるべきではない。

## (3) 限定された習熟度別学級編成（セッティング）の導入

学校間格差をなくした場合、一つの学校のなかで生徒の学力差が大きくなることは避けがたい。この問題は教師の教育努力のみで解決するにはあまりにも深刻である。そのため、学力差が大きくなりやすく、また学力によって異なる指導を行う必要が高いと考えられる英語と数学に限り、限定された習熟度別学級編成（セッティング）を必要に応じて導入する。この場合、所属クラスが固定化することのないように隨時、学級編成をみなおすこと、本人の希望を尊重すること、少人数学級を活用するなどのきめ細かい配慮が必要である。

## (4) 私立高校への学費補充

先に述べたように、高校の階層的構造の底辺を

私立高校が占めていることは、教育機会の均等の観点から大いに問題がある。また、一部の私立高校で行われているような個性ある教育を必要とするのは豊かな階層の生徒のみには限られないから、私立高校をすべての階層に開かれたものにするための方策が必要である。具体的には私立高校への補助を増額するとともに、この補助を経済的に困難な生徒への学費補充に重点的にあてさせることにする。ただし受験準備教育に偏った一部のエリート高校については、適正な教育が行われるよう十分に指導をし、従わない場合には断固とした措置をとる必要がある。私立高校といえども、公教育制度の一部であることを忘れてはならない。

## (5) 高校と大学・社会との接続の改善

高校間格差をなくし、高校教育の平等化をすすめるための最大の障害は現行の大学入試制度と、既存の学校序列を前提とした職業紹介である。これについては、高校制度改革とは別の対策が必要である。大学入試制度の改革については次章で述べるので、ここでは職業紹介制度についてのみ触ることにする。

現行の職業安定法は、職業紹介を公共職業安定所の業務であると規定しながら、その業務の一部を学校長に委託できるとしている。ところが実際には、新規高卒者への職業紹介の大部分が高校に委託されている。このため、企業は自らが望ましいと考える特定の高校のみに求人活動を行い、学校側も卒業生の就職先を確保する必要から、こうした企業の行動に協力しているのが現状である。このことが、就職実績の違いにもとづく、もうひとつつの高校間格差を生み出している。また、多くの高校、特にいわゆる「教育困難校」では、日常の学習指導・生活指導とともに就職指導が大きな重荷となっている。

この問題を解決するためには、職業安定法を改正し、職業紹介を公共職業安定所で一括して行なうことが必要である。こうすることによって、就

職に関する学校間格差を軽減するとともに、教師を本来の任務以外の重荷から解放することができる。一方、日本の労働市場は著しく新規学卒者優先の構造をもっており、職業や就業先を選択する自由が実質的には保障されていない。職業紹介の公共職業安定所への一括は、こうした現状についても変化をもたらすと期待できる。

#### [参考文献]

- 天野郁夫・耳塚寛明・樋田大二郎・菊地栄治・酒井朗、1986、高等学校における学習習熟度別学級編成に関する研究、東京大学教育学部紀要、第26巻。
- 天野郁夫（研究代表）、1988、高等学校の進路分化機能に関する研究、トヨタ財団助成研究報告書。
- 秦政春、1977、高等学校格差と教育機会の構造、教育社会学研究、第32集。
- 秦政春、1984、家庭環境と学業成績、福岡教育大学紀要、第34号第4分冊。
- 石戸教嗣、1982、高校における「知識の配分と社会化」、京都大学教育学部紀要、第28集。
- 刈谷剛彦、1991、学校・職業・選抜の社会学…高卒就職の日本的メカニズム、東京大学出版会。
- 菊地栄治、1986、中等教育における「トラッキング」と生徒の分化過程、教育社会学研究、第41集。
- 菊地栄治、1987、習熟度別学級編成の社会学、東京大学教育学部紀要、第27巻。
- 菊地栄治、1988、高等学校における習熟度別学級編成の背景と効果、日本教育経営学会紀要、第30号。
- 耳塚寛明、1986、中学校における教育選抜過程…成績の自己評価と進路展望に関する追跡的研究、国立教育研究所研究収録、No.13。
- 矢野真和、1991、試験の時代の終焉…選抜社会から育成社会へ、有信堂。

## 補論. 学校間格差と総合選抜制度の教育的効果についての分析

3-(3)では、学校間格差と総合選抜制度の教育的効果について、結論部分だけを提示した。しかし、この問題は依然として論争の続く重要な問題なので、誤解を避けるとともにこの結論をよりよく理解していただくため、分析の方法と結果について最低限度の紹介を行なっておくこととする。

今回の分析に用いた統計手法は重回帰分析と呼ばれるもので、ある変数（今回の場合は進学率）が複数の変数によって決定されているとき、それぞれの変数の効果を他の変数の効果から分離して示すことを目的としており、大学進学率の研究には一般的に用いられているものである。重回帰分析から得られる結果は、どのような変数を分析に用いるかによって多少変化する場合があり、ここで提示するのは暫定的な分析結果である。ただし、本文で提示した結論そのものが変わることはほぼありえない。

### (1) 変数とデータ

分析に用いた変数とその算出方法、資料出所は図表2-1の通りである。進学率に関する変数はすべて、90年度高校卒業者および進学者に関するものであり、その他の変数は85年から90年までにわたっている。ただし、高校間格差係数だけは1981年度の進学動向にもとづくものである。

### (2) 分析方法

SPSSXプログラムパッケージのREGRESSIONによる重回帰分析。変数選択はステップワイズ法によった。計算はすべて東京大学大型計算機センターにおいて実行した。

### (3) 分析結果

図表2-2に、算出された標準化偏回帰係数、偏回帰係数、定数項、決定係数を示す。

図表 2-1

変数とデータ一覧

変数(単位)	算出方法	データ出所
現役大学・短大進学率 (%)	現役大学・短大進学者数 3年前の中卒者数	学校基本調査報告書
大学・短大進学率 (%)	現浪込み大学・短大進学者数 3年前の中卒者数	学校基本調査報告書
エリート大学合格率 (万分率)	旧帝大・早慶合格者数 3年前の中卒者数	サンデー毎日特別増刊91大学入試全記録・学校基本調査報告
男女間進学率格差 (%)	大学・短大進学率(女子) 大学・短大進学率(男子)	学校基本調査報告書
一学区あたり平均普通科数 (校)	普通科を含む公立高校数 学 区 数	公立高等学校入学者選抜実施状況に関する調査報告書
総合選抜ダミー	総合選抜実施県(東京を除く) は1、他は0	同上
高校間格差係数 [ジニ係数] (0.01)	大学・短大進学者数の学校間格差をローレンツ曲線に基づいて数値化したもの。理論上の最大値は1、最小値は0	牟田博光、1986、高等学校の学区制と進学校の地域分布、国立教育研究所研究収録No.13.
一人あたり県民所得 (10万円)	県民総所得 県内総人口	経済企画庁・県民所得統計年鑑
人口集中地区人口比率 (%)	人口集中地区(4000人/km <sup>2</sup> 以上)人口 県 内 総 人 口	国勢調査報告書
大学・短大収容力 (%)	県内大学短大入学者数 3年前の中卒者数	学校基本調査報告書
エリート大学ダミー	旧帝大の立地県に1、東京は3、 他は0	

図表 2-2

重回帰分析結果一覧

	一学区平均 普通科数	総合選抜 ダミー	高校間格差 係数	一人当たり県民 所得	人口集中地区 人口比率	大学・短大 収容力	定数項	決定係数
現役大学短大進学率		0.440 5.605 (3.99)	-0.419 -0.437 (3.39)	0.436 0.657 (3.13)	-3.374 -0.155 (2.52)		34.31 (4.50)	0.503
大学短大進学率		0.260 3.586 (2.89)	-0.510 -0.577 (5.39)	0.432 0.707 (3.74)	-0.376 -0.125 (2.77)	0.322 0.113 (2.26)	44.90 (6.99)	0.718
エリート大学合格率	0.218 1.640 (1.699)					0.625 2.492 (5.69)	88.74 (6.09)	0.483
大学短大進学率男女間 格差			-0.680 -0.138 (4.25)		0.495 0.911 (3.09)		157.52 (13.0)	0.142

\*上段は標準化偏回帰係数、下段は偏回帰係数、( )内はt値(絶対値)を示す

# 第三章 大学入試制度と大学教育の改革

## 1. 社会構造としての大学入試制度

大学入試制度は、大学教育の前提となる一定の能力や適性をもつ人々を選抜する制度であるとともに、教育制度の一部として、中等教育と高等教育とを接続するという役割を担っている。しかし今日、大学入試制度はその本来の意味をはるかに越えて、国民生活全体に大きな影響を与える制度であり続けている。

しかも大学入試制度は、法令や規則で定められた単なる制度であるにはとどまらない。それは、親や生徒、教師たち、企業や官庁などの行動様式に深く根づくことによって、一種の社会構造ともいるべき存在にまでなっている。その機能は、若者たちを「大卒者」と「高卒者」という、序列づけられた二大カテゴリーへと分割することであり、次いで「大卒者」の内部にさらに細かな序列を作り出すことである。これらの序列はもちろん、社会全体の階層構造（あるいは階級構造）と対応している。高校教育の階層的構造のなかで生徒たちの間に作り出された序列は、大学入試の結果によって最終的に固定され、若者たちの将来を決定する。そうすることによって、大学入試制度は日本の社会の階層化原理とでもいべき位置を占めているのである。高校間格差や受験競争など、日本の教育の主要な問題点はすべて、ここに起因しているといっても過言ではない。

一方、今日でも大学教育はすべての人々に開か

れているわけではなく、教育機会には大きな不平等が存在する。大学教育を受ける機会に恵まれているのは、第一に出身階層の高い、すなわち学歴や所得の高い親を持つ若者たちであり、第二に男子であり、第三に平均所得が高く大学が集中的に立地する都市部の若者たちである。このことが、階層による格差、男性と女性の格差、大都市圏と地方の格差を固定化する結果を生んでいる。

このように、大学入試制度の社会的影響はきわめて大きい。にもかかわらず、大学側はこれまで、「望ましい」学生を確保するという選抜の側面のみに関心を払い、その社会的影響についてはほとんど考慮してこなかった。政府や文部省も、こうした現実に対して、ほとんど何の有効な対策も取ってこなかった。

いま求められるのは、第一に、社会的な公正や平等の観点から、個々の大学の入試に対して公的な介入を行うこと、第二に、学歴にもとづいて人々が序列づけられ不平等に処遇される社会構造そのものを作りかえることである。

## 2. 現代日本の学歴社会

現代日本の社会が学歴社会、すなわち学歴によって人々の地位や所得などが決定される社会であることは周知の事実である。ここで、その実態を明確にしておくとともに、その日本的な性格を明らかにしておこう。

### (1) 大卒と高卒の格差

高校への進学率が94%以上にも達し、さらにその約94%が卒業する現在、大多数の日本人の学歴はほぼ、大学・短大卒と高卒とに二分されることになる。この両者の間には、経済的・非経済的両面において画然とした格差がある。

推計方法によって多少の違いはあるが、1988年の賃金統計に基づく矢野真和の試算によると、男性の65才までの生涯賃金は、大卒者で2億7330万円、短大卒者で2億2520万円、高卒者で2億380万円である。大卒者の生涯賃金は高卒者の1.34倍であり、金額にして約7000万円、年額にして150万円以上の格差がある。この格差は70年代はじめまでは1.4倍を越えていたが、71年から74年にかけて縮小し、以後はほとんど変化がない。つまりここ15年間、学歴間の賃金格差には変化がみられないものである（矢野〔1991:22〕）。日本の学歴間賃金格差は国際的には小さいほうに属するといわれるが、それでもこの金額は生活水準に明確な違いを生み出すに十分な格差であるといえる。

また大卒者と高卒者の間には、職種や職業的なキャリアの上での明確な違いがある。1990年3月に四年制大学または高校を卒業して就職した者の就職時の職種構成は図表3-1のようになっている。

図表3-1 学歴別新規学卒者の職業  
(%)

	大卒者	高卒者
専門・技術	40.9	4.0
事務	36.2	28.2
販売	19.5	17.0
サービス・保安	2.2	13.3
一般産業労働者	0.4	36.9
農林漁業	0.1	0.5
合計	99.3	99.9

\*「一般産業労働者」は、「運輸、通信従事者」「技能工、採掘・製造・建設作業者」の合計

\*その他の職業があるので、合計は100%にならない

\*「学校基本調査」による

大卒者の代表的な職種は専門・技術的職業であり、高卒者の代表的職業はサービス・保安および一般産業労働者である。事務職と販売職については学歴による違いが小さいように見えるが、実際には両者は大きく異なっているとみられる。というのは、高卒で事務職となった者は、その83.5%までを、女子が占めていることからもわかるように、ほとんどが管理職につながる職業的キャリアとは無縁の単純事務作業者であると考えられる一方、大卒の販売職の多くは、いわゆる営業担当者や不動産・株式などの販売にあたる者など、管理職につながるキャリアを持つ人々であると考えられるからである。もちろん、同じ大卒者の場合でも男子と女子の違いは大きいが、おおまかに言えば、大卒者は管理職につながるキャリアのある恵まれた職種につき、高卒者はキャリアのない、あるいはキャリアが低い水準で頭打ちになる職種につくのである。

このことは、大卒と高卒の違いが新中間階級と労働者階級の違いにはほぼ対応していることを示している。（注1）

現代の資本主義社会は、資本家階級対労働者階級という単純に二極分化した構造をもっているわけではない。経営規模の拡大や技術革新の進行の結果、両者の中間ともいべき位置を占める人々、すなわち新中間階級が増大しているからである。彼らは被雇用者でありながらも、資本家から権限の一部を委譲されて労働過程の組織・統制や研究開発などに従事し、相対的に高い賃金と生活水準を保持している。彼らの職業的キャリアは管理職を通じて経営者層まで連続しており、一部の極端な同族経営の企業を除けば、経営者層の多くは彼らのなかからリクルートされている。資本家階級対労働者階級という対立構造がなくなったわけではないが、数の上での二大階級は新中間階級と労働者階級なのである。

（注1）本稿では階層を階級の上位概念として用いている。したがって、階級とは階層の一形態で

ある。

この数の上での二大階級のどちらに所属するかを決定するのは学歴であり、端的に言えば、「大卒か否か」である。大卒者は新中間階級、高卒以下は労働者階級、これが現代日本における階級所属の決定の基本構造である。その意味で学歴は、単なる賃金の格差を超えた大きな意味を持っているのである。

## (2) 大卒内部の格差

上で見たように、大卒者の職種は専門・技術職やキャリアの開かれた事務職・販売職であるといつてよい。しかし、これらの職種は新入社員から経営者にいたる縦に長いキャリア・コースをもっており、また企業規模や業種による労働条件の違いも大きい。大卒者は均質ではないのである。

ここに「学校歴」が重視される余地が生まれる。大学間には、その社会的評価や入学者の学力水準において明らかな格差があり、序列がある。上位の大学の卒業者は大企業に就職する可能性が高く、また入社後も昇進の可能性が高い。下位の大学の卒業者は、その希望に反して中小企業に就職することが多く、入社後の昇進の可能性も限られている。こうした傾向は、多くの研究が実証している明らかな事実である。もちろん、学校歴を不問にする企業が現れるなど変化のきざしがないわけではないが、基本的な傾向は今日まで変わっていない。

こうした事実は、誰よりも就職活動を経験した学生たちがよく知っている。学生向けの就職情報誌である『あんぶろわ』(東洋経済新報社刊)の1991年4月号は、「君の大学では入れない、この会社」という特集記事を組み、学生たちの経験した学校差別の実態をリポートしている。特定大学の学生のみを対象とした就職セミナーが行われている、一流大学のみ早期に会社訪問が開始され内定が出されたなど、多くの企業が大学名によって学生を差別しているのは明らかな事実である。ある大学の学生は、企業に資料請求の電話をかけた

図表3-2 主要41私立大学卒業生の人気50企業への採用数と採用率

	採用数	全就職者数	採用率
慶應	1453	4292	0.388
東京女子	178	580	0.306
学習院	440	1459	0.301
明治	1127	4049	0.278
上智	571	2124	0.268
青山学院	815	3359	0.242
立教	566	2402	0.235
東京理科	612	2761	0.221
成城	199	904	0.220
早稲田	1393	6310	0.220
関西学院	633	2968	0.213
共立女子	140	678	0.206
同志社	774	3790	0.204
成蹊	273	1337	0.204
実践女子	126	774	0.162
法政	720	4490	0.160
中央	806	5367	0.150
南山	172	1168	0.147
立命館	522	3762	0.138
明治学院	218	1608	0.135
大妻女子	61	566	0.107
玉川	140	1353	0.103
獨協	172	1802	0.095
京都産業	221	2427	0.091
東海	514	6001	0.085
神奈川	151	1838	0.082
日本	908	12554	0.072
東洋	191	2785	0.068
専修	243	3785	0.064
桜美林	29	544	0.053
国学院	107	2066	0.051
龍谷	99	2075	0.047
近畿	195	4283	0.045
駒沢	113	2519	0.044
東北学院	82	2241	0.036
亜細亜	43	1182	0.036
桃山学院	32	1053	0.030
大東文化	68	2629	0.025
国士館	32	2037	0.015
城西	18	1404	0.012
愛知学院	23	2275	0.010

\*『あんぶろわ』1991年4号より

\*就職者総数の判明していない一部の大学では、かわりに卒業生総数が用いられている

\*国立大学は大学院進学者や公務員志望者が多く比較が困難なので、表から削除した

ところ、電話の向こうで「××大学なんかに資料送っていいんですか」と話す声を聞いたという。

実際の就職実績からみても、大学による格差は歴然としている。同じ特集記事では、主要私立大学41校卒業者の人気50企業への採用人数を集計しているが、これによるともっとも採用率が高いのは慶應大学で、就職者の実に33.8%までが人気50企業に採用が決定している。以下、東京女子、学習院、明治（文系）、上智、青山学院、立教などが20%以上で続く。これに対して愛知学院、城西、國士館の3大学ではこの比率が2%以下である（図表3-2）。

### （3）階級意識としての学歴意識

先にも触れたように、日本の学歴別賃金格差は、国際的にみて大きいとはいえない。またデータでの裏付けは困難だが、出身大学による賃金格差も極端に大きいということはあるまい。にもかかわらず、多くの日本人にとって学歴の違いは、こうした経済的な格差以上の意味をもっている。

これには理由がある。その最大のものは、各企業が新規学卒者を学歴別に採用し、それぞれを終身雇用・年功序列を基本とした別々のキャリアにのせるという、日本独自の雇用慣行である。このような雇用慣行の下では、学歴が最初の就職先と職種を決定し、しかもこの最初の職歴が一生の職歴と労働条件、賃金を決定することになる。高卒者や社会的評価の低い大学の出身者が、後になって学歴による不利を挽回できる可能性は小さい。挽回不可能な格差は、その実際の大きさ以上に強く意識されるだろう。したがって、若者たちやその親たちは、学歴の意味を実際の経済的格差以上に意識せざるをえないものである。

しばしば、日本は経済的格差の小さい一種の無階級社会であるかのように論じられることがある。たしかに西欧諸国とは異なり、日本では「階級」というコトバが日常用語として定着していないし、日常生活において「階級」というものがあからさまに意識されることも少ない。しかし、このこと

は日本が無階級社会であることを意味するのではない。ただ異なるのは次の事情である。日本では大卒とそれ以外の学歴の違いが新中間階級と労働者階級という階級の違いとほぼ正確に対応している。そして人々は、両者の違いを「階級」の違いというよりも「学歴」の違いとして意識していることが多い。すなわち日本では、階級が「学歴」と呼ばれているのである。この意味で学歴意識とは、階級意識の日本的な姿なのである。

### （4）学歴獲得競争

学歴がこれまで述べてきたような意味を持っているとすると、ここに、より高い学歴の獲得をめぐって競争が発生するのは必然である。人々はより高い所得と地位、より有利な階層への所属を求めて、学歴獲得競争に参加するのである。

学歴獲得競争とその弊害については、すでに語りつくされている。昨年には遅ればせながら中央教育審議会がこの問題を最重要の課題として取り上げ、その「審議経過報告」のなかで、「世界に例のない悲喜劇」といった強い表現で、その実態を告発している。

しかし、学歴獲得競争を緩和もしくは排除するための有効な手だけは、これまで発見されてこなかった。その主要な原因是、大学入試制度が単なる制度ではなく、親や生徒たち、教師たち、企業や官庁などの行動様式に深く根ざした一種の社会構造であることを見抜けなかったこと、そして、競争の原因は入試制度そのものにあるのではなく、入試制度・大学教育と社会との構造的な関係のなかにあること、学歴によって人々が差別的に処遇されるという構造そのものにあるという事実への認識を欠いていたことにある。必要なのは制度の手直しではなく、社会構造そのものを対象とした大胆な改革なのである。

## 3. 高等教育機会の不平等

大学・短大進学率が36%にまで達しているにも

かかわらず、依然として大学進学機会には不平等が存在する。このことは、学歴主義の存在を考えあわせると重大な意味をもつ。つまり、大学進学機会の格差を通じて、社会的な格差が固定化するのである。

### (1) 出身階層による格差

大学進学機会は、出身階層によって大きく異なっている。出身階層を表わすものとして父親の職業と学歴、それに家庭の年収を取り上げ、これと高卒者の進路との関係をみたのが次の表である。データは日本青少年研究所が行った「第2回高校生将来調査」によるものである。

大学・短大進学率は、父親の職業・学歴によって大きく異なっている。浪人を含めた最終的な進学率の格差は、最高と最低で2倍前後だが、とくに経済的負担を必要とする浪人を経ての進学率は、父親の職業と学歴で約3.5倍、家庭年収の最低と最高で5.5倍の開きがある。高等教育の大衆化にもかかわらず、階層間の高等教育機会の格差は依然として大きいのである。同じ調査では、こうした格差が私立大学の場合ではさらに大きいこと、また学費が比較的安い国立大学の場合でも、最終的な進学率には最高と最低で2倍程度の格差があることも明らかにされている。

この点について、文部省高等教育局学生課の「学生生活実態調査」は異なる結論を出している。この調査では、総務庁の家計調査から算出された所得5分位にもとづいて学生の出身家庭を所得上位から下位まで5つのランクに分け、それぞれの出身学生が全学生に占める比率を算出している。その結果によると、①国立大学では最も所得の低い家庭の出身者が最も多い、②私立大学では最も所得の高い家庭の出身者が多数を占めるものの、最も所得の低い家庭の出身者がこれに次いで2番目に多く、全体に格差は小さい、というのである。この分析結果については、多くの研究者から疑問が寄せられている（市川〔1988〕、菊池〔1985〕、金子〔1987〕）。特に、この集計では学生の家庭の

年間所得については学生本人に対する調査、親の世代の年間所得の分布については総務庁の家計調査と、異なるデータの合成が行われており、その手続きには根本的な疑問がある。あたかも教育機会の不平等が存在しないかのような数字を発表する文部省の態度には大きな問題がある。

図表3-3 父親の職業・学歴、家庭の年収と大学・短大進学率

		現役時の進路		高卒2年目の進路	(%)
		進学	浪人	進学	
父親職業	農林漁業	27.5	8.6	33.0	
	技能	28.3	9.1	35.3	
	販売	37.4	18.3	49.6	
	自営	41.8	17.7	53.0	
	事務	46.9	23.8	65.4	
	管理	49.1	29.7	72.4	
父親学歴	義務教育	32.0	9.8	38.4	
	高校	43.8	17.8	58.1	
	大学	49.6	33.4	74.2	
家庭年収	100万まで	24.2	6.1	30.3	
	100-199万	24.7	10.2	31.5	
	200-299万	33.8	13.1	41.9	
	300-399万	37.9	15.9	50.0	
	400-499万	39.7	22.6	57.8	
	500-599万	46.9	23.3	63.3	
	600万以上	47.0	33.3	71.4	

\*『学校教育とその効果』(日本青少年研究所) より

また、学費が比較的安い国公立大学が高い社会的威信を保つとともにに入試難易度の点で相対的に上位を占め、底辺を私立大学が支えるという構造も、出身階層による高等教育機会の格差を拡大する結果を生んでいる。高所得者の場合は、成績の面で国公立大学への進学が困難だとしても私立大学へ進学する道が残されている。これに対して低所得者層の場合には、国公立への進学が困難な場合には大学進学そのものをあきらめざるをえないケースが多いからである(舛谷〔1985〕)。共通テストの導入以来、国公立離れが進んだといわれて

はいるが、この構造そのものが基本的に変わったわけではない。

出身階層によってこのように大きな高等教育機会の格差があるということは、今日の日本の社会が学歴によって階層所属の決定される社会であることと考えあわせると、きわめて重大な意味を持っている。出身階層によって学歴が決定され、学歴によって所属階層が決定される。したがって、階層所属は世代を越えて継承されることになる。事実、1985年のSSM調査にもとづく分析では、新中間階級が次第に世代的な継承性を強め、労働者階級との違いを明確にしつつあることが示されている（橋本[1990]）。

## (2) 地域による格差

地域による高等教育機会の格差も大きい（図表3-4）。大学・短大進学率が高いのは、東京・兵庫・広島・京都などであり、低いのは青森・岩手などの東北諸県と沖縄である。両者の間には最大で約2倍の開きがある。そして格差は、現役進学率よりも浪人を経ての進学率で大きい傾向がある。こうした格差が生まれる原因についてはすでに第二章で詳しく論じたので、ここではこうした格差がもたらす社会的な結果について触れておこう。

地域によって進学率に違いがあることは、高等教育機会の不平等という点で問題ではあるが、このことが直接に都道府県間の経済的な格差の固定化へつながるとはいえない。というのは、高卒で地元に就職する若者たちが多いことが、かえって地場産業や伝統的産業にプラスに働くということもありうるからである。事実、これまでの農民層分解の研究では、進学率の上昇が農業からの労働力の流出を促進し、農村の衰退をもたらしたことが示されてきた。問題は、進学率の低い県では一般に大学・短大収容力も小さく、進学者が都市部へと流出し、そのまま他の都道府県に就職してしまう傾向があることである。

1990年度卒業者についてみると、東京都内の大

図表3-4 1990年度都道府県別大学短大  
進学率 (%)

	進学率	現役進学率	浪人その他
北海道	27.78	21.30	6.48
青森	22.60	17.90	4.70
岩手	24.37	19.64	4.73
宮城	28.29	20.70	7.59
秋田	25.55	19.66	5.89
山形	26.15	20.47	5.68
福島	26.63	20.50	6.13
茨城	29.94	21.75	8.19
栃木	34.12	28.39	5.73
群馬	31.40	22.38	9.02
埼玉	27.99	18.00	9.99
千葉	33.50	21.34	12.16
東京	45.34	31.45	13.89
神奈川	37.17	23.31	13.86
新潟	26.70	17.67	9.03
富山	39.41	32.58	6.83
石川	38.63	31.95	6.68
福井	38.72	33.33	5.39
山梨	38.14	30.97	7.17
長野	34.53	24.37	10.16
岐阜	36.06	30.64	5.42
静岡	35.95	29.09	6.86
愛知	40.30	32.14	8.16
三重	34.25	27.69	6.56
滋賀	38.48	30.39	8.09
京都	43.48	30.87	12.61
大阪	39.39	27.66	11.73
兵庫	43.53	33.61	9.92
奈良	41.86	33.22	8.64
和歌山	32.59	25.08	7.51
鳥取	30.41	21.01	9.40
島根	33.44	27.07	6.37
岡山	41.26	34.51	6.75
広島	43.49	34.34	9.15
山口	38.20	29.08	9.12
徳島	39.71	34.00	5.71
香川	43.00	33.68	9.32
愛媛	39.11	34.07	5.04
高知	29.39	22.35	7.04
福岡	37.61	27.66	9.95
佐賀	30.55	24.00	6.55
長崎	32.53	26.75	5.78
熊本	32.00	23.74	8.26
大分	37.02	30.71	6.31
宮崎	29.09	24.58	4.51
鹿児島	33.68	28.49	5.19
沖縄	26.65	16.54	10.11

\*『学校基本調査報告書』より

\*「浪人その他」には、海外出身者や大検合格者が含まれる

学を卒業・就職した者のうち東京都内に就職したのは、東京都内の高校出身者の場合で88.9%、それ以外の高校出身者の場合で64.1%である。これに対して東京都以外の府県の大学を卒業・就職した者のうちその府県内に就職したのは、その府県内の高校出身者の場合で59.4%、他の高校出身者の場合には12.3%である。大卒者の就職動向は大学の所在地だけではなく大卒労働市場の地域的構造によっても規定されるので、これだけから結論を下すことはできないが、次のような傾向は読みとることができよう。①東京都は全国各地から大学進学者を集めると、その三分の二は東京都内に就職する。その結果、大卒人材の東京への集中が促進される。②地方の大学の場合、他県からの進学者で県内に就職するのは一割程度であり、他県出身者を地元に定着させる効果は弱い。しかし県内の出身者は六割が地元に就職しており、大卒人材の地元定着をもたらす効果はあると考えられる。

こうして大学収容力の地域間格差は、進学率の地域間格差を生み出すだけではなく、大学進学者の大都市部への流出、ひいては人材の流出をもたらしていると考えられるのである。高校生の多くが、大都市に惹かれて大都市の大学への進学を望む傾向があることは事実だが、その一因は人材の東京集中によって地方に知識・情報集約的な産業が育たないことにあり、両者は一種の悪循環をなしていると考えられる。大学定員の地域的な再配置をすすめるとともに、大卒者の地元定着を図ることが必要であろう。

### (3) 男女間の格差

1990年度の大学短大入学者数は、男子361,415人、女子366,120人、三年前の中卒者数を基準とした進学率は、男子35.2%、女子37.4%である。女子が男子を上回っているが、この傾向は1989年にはじまったものである。しかし、このことをもって女子の高等教育機会が男子を上回ったと考えるのは間違いである。大学・短大別にみると、男子は大学が33.4%、短大が1.7%、女子は大学

が15.2%、短大22.2%であり、歴然とした違いがある。男子の進学者のほとんどは大学への進学者であるのに対して、女子の場合は約60%が短期大学への進学者であり、両者間には依然として高等教育進学機会の格差があると考えなければならない。

短期大学の制度はもともと、新制大学の発足時に大学への昇格基準を満たすことができなかつた旧制専門学校を救済するための暫定的制度として作られたものである。それは本来、「女子向け高等教育」を目指したものではなく、現に1950年の発足時には男子学生の比率が過半数に達していた。ところがまもなく、女子には短期の高等教育がふさわしいという国民感情や企業の要請に合致して発展を続け、今日では「女子向け高等教育機関」として定着するにいたっている。

しかし、ほぼ女子のみを対象とした短期高等教育の存在は、女性の社会的地位の向上を妨げる結果を生んでいる。教育系・保健医療系の短期大学を除けば、短期大学の卒業者の大部分は事務職についており、その多くは大卒男子に対する補助的な周辺業務に従事する人々であると考えられる。また女子短期大学では、いわゆる「良妻賢母教育」の理念を今もって受け継いでいる場合も多い。こうして短期大学は、職場および家庭での性役割分業を固定化する結果をもたらしているのである。

また四年制大学への女子の進学者は増加傾向にあるが、その大部分は文学系と教育系の学部に所属しており、法律・経済・工学系の学部には少ない。企業の基幹的な人材を供給するこうした学部に女子学生が少ないことも、女性の社会進出を阻む一因となっている。また文学系学部に所属する女子学生が多いことは、これらの学部に女子に対する非実用的な教養教育、すなわち「教養ある妻・母」の養成が期待されていることを示している。

## 4. 大学入試制度と高校教育

大学入試制度は、高校教育に対して大きな影響

を及ぼしている。その影響は一言でいえば、高校教育を受験準備教育へと歪めるとともに、大学進学実績に基づく高校の階層化・序列化への圧力を作り出すことである。

### (1) 入試科目指定の問題

大学入試出題科目は、高校で教えられるすべての科目を網羅しているわけではない。大学側が特定の科目を指定し、これを受験することを必須とするか、あるいは指定された科目のなかから選択させるのが基本となっている。佐々木享氏によると、この受験科目指定制は高校教育に次のような三つの影響を及ぼしている（佐々木 [1984:89-90]）。

- ① 高校における普通教育に関する科目が、「入試に出る科目」と「入試に出ない科目」に種別化された。
- ② 高校のコース制が、生徒の個性にもとづいてではなく、まず検査教科数で私大系と国公立系に区分され、次いでそれが文系と理系に区分して編成されるようになった。
- ③ 職業科が大学入試の面で決定的に不利な位置に立つことになった。こうして職業教育蔑視の風潮が急速に広まった。

もちろん、それぞれに特色ある教育をめざす私立大学の場合には、受験科目の指定を一概には否定できないだろう。ただし現状では、私立大学が自らの個性ある教育目標との関係で受験科目を指定しているとは考えられない。私立大学の受験科目はきわめて画一的であり、文系と理系では受験科目が異なるものの、学部ごとに異なる受験科目を指定している例は少ない。また、大学間でも受験科目はおおむね似かよっており、文系では国語・社会（または数学）・外国語、理系では数学・理科・外国語の三教科型が大部分である（肥田野 [1985]）。現状では私立大学は、教育的な理由からというよりは、受験生を確保する目的から他大学の傾向に合わせて受験科目指定を行っていると考えざるをえない。

一方、国立大学の場合には私立大学よりは一般に入試科目が多く、しかも学部・学科により多様な受験科目指定が行われている場合が多い。また小論文を課したり面接・実技検査を行うなど、入試方法の多様化が試みられる例も増加傾向にある。ただし、こうした試みは主に入試難易度の低い大学で行われており（荒井 [1986]）、入試科目数を減らすいわゆる「私大型」入試とともに、単に受験生確保のために行われているのではないかとの疑いがぬぐえない。また、佐々木氏の指摘のあるような問題点は、依然としてなくなっていない。

### (2) 偏差値偏重の進路指導

大学入試センターは、1990年に高校の進路指導担当教師を対象に大規模な調査を行い、進路指導にあたる教師たちの認識や進路指導方針の実情を明らかにしている。調査によると、教師たちの98.5%までが日本の社会を「学歴社会である」と認識しており、さらに94.8%は日本の社会を「学校歴社会である」と認識している。教師たちは、このような現状を肯定しているわけではない。「人物の評価基準として学歴・学校歴という概念があったほうがよいか」という問に対しても、87%までが「どちらかといえば方が良い」「ない方が良い」と答えている。

しかし進路指導の実態は、明らかに模擬試験成績や偏差値を重視したものとなっている。「おおいに重視する」と「やや重視する」を合計した数字によれば、「偏差値」を重視する教師は89.5%、「合格可能性」を重視する教師は86.4%、「難易度ランキング」を重視する教師は91.4%に上っている。そして「偏差値中心の進路指導」については、「必要である」と答えた教師こそ6.4%と少ないものの、66.7%の教師が「どちらかといえば必要である。」と答えている。（柳井・前川・豊田・鈴木・仙崎・赤城・中島 [1991]）。ここには、学歴社会や学歴偏重の現状に対しては批判的でありながらも、その中にあって偏差値偏重の進路指導をせざるをえない立場に置かれる教師の姿が明確に

示されている。偏差値偏重の進路指導を責めるのはたやすい。しかし問題は個々の教師たちの努力を越えたところにあるのである。

### (3) 共通テストの功罪

1979年に共通一次試験として導入された大学入試の共通テストは、度重なる制度改変を経て、「大学入試センター試験」として存続している。この共通テストの制度については、これまで数多くの批判が繰り返されてきた。それによると、共通テストは数十万人の高校生を一元的に序列づけるとともに、大学の偏差値序列・偏差値輪切りを強化し、学生ひいては大学教育の画一化をもたらした、というのである。この批判の当否についてはここでは問わないが（佐々木〔1984〕、荒井〔1986〕を参照）、次のことは確認しておいて良い。それは、共通テストは一貫して、主に高校の職業科において履修されることの多い科目、たとえば「現代社会」「工業数理」「理科Ⅰ」などを受験科目に盛り込んでいるということである。個々の大学では、こうした科目について入試問題を作成し、試験を実施することはきわめて困難である。共通テストの形をとることによってこれらが受験科目に盛り込まれ、したがって職業科と大学との接続が改善されたのである。

また現行の共通テストに問題が多いとしても、高校教育で学ぶべき基本的な内容についての共通テストを実施することによって大学入試の高校教育への悪影響を緩和し、高校教育と大学教育の接続を改善するという考え方自体は評価できるものであり、今後も継承されなければならないだろう。

## 5. 大学教育の形骸化

日本的な学歴社会のなかで、大学入試制度は主要な階層化原理として機能している。このことは結果的に、大学教育の形骸化をもたらすこととなつた。

日本の企業は終身雇用を前提として新規大卒者を採用し、採用後に企業独自の教育訓練を行うこ

とによって人材を確保してきた。採用時には高度な専門性は要求されない。必要な専門的訓練は、あくまでも企業内で行われるのである。そのため、多くの企業は採用時に出身学部・学科をほとんど考慮していない。たとえば河合塾教育情報部が行った企業調査によると、出身学部を新規大卒者の採用の際の選考基準としている企業はわずか10.0%であり、クラブ・サークル所属（32.8%）や関係者の推薦（11.9%）を下回っている。また大学での成績を考慮している企業も14.8%に過ぎない。これに対してもっとも重視されているのは、入社試験と面接試験の結果（91.6%）となっている。この調査の対象となった企業の多くは出身大学を選考基準としていることを否定しているが、これが否定できない事実であることは、先に述べたとおりである。

このように新規大卒者は、第一に大学名によって、第二に採用試験や面接試験によって判定される一般的な知的・社会的能力によって採用を決定される。したがって企業への採用の決定は、大学入試の時点でかなりの部分が実質的に終わってしまっているのである。また大学で受ける専門的な教育の内容は、就職にはほとんど影響しない。せいぜいクラブ・サークルでの経験や非専門的な教養が、書類選考・面接試験や筆記試験に多少影響する程度であろう。つまり現行の大学入試を集約点とする教育のなかでは、大学入試とは実質的に「教育の終点」なのである。こうして大学は、すでに選抜をくぐり抜けた若者たちが束の間の休息を得る場所となる。

大学側もこうした状況に安住してきた面がある。企業が卒業生に専門性を要求しないからこそ、大学は自己改革・革新を迫られず、旧態然とした学部・学科構成とカリキュラムのままでいることができたのである。なぜなら、大学の偏差値序列のなかで一定の位置を占めている限り、大学教育で何が行なわれても行なわれなくても、卒業生は例年どおり企業に採用され、大学の社会的威信も不

変のままだからである。

大学で学んだことを評価しない学校歴社会、学生生活に学問よりも休息を求める学生、その中で日本の大学は、帝国大学の時代と大差ない学部・学科構成と研究・教育体制を維持してきた。そして大学教育の存在意義は、極言すれば、若者たちに異なる学歴・学校歴を付与することと、学生たちに束の間の青春を謳歌させるところにのみあった。現代日本において大学教育は、不要とはいわないまでも、巨大なムダなのである。

## 6. 大学入試制度と大学教育の改革

大学入試制度とは単なるフォーマルな制度ではなく、親や生徒、教師、企業や官庁などの行動様式に根ざした一種の社会構造である。それは学歴と学校歴によって階層所属が決定される、日本社会の階層システムの一部をなしている。一方、高等教育機会には依然として不平等があり、このことが階層間・男女間の格差を固定化する結果を生んでいる。こうした学歴主義の圧力の中で高校以下の教育は受験準備教育としての性格を強めざるをえない状況にあり、大学教育は形骸化する傾向にある。

したがって大学入試改革および大学教育改革とは、単なる入学者選抜方法の改革、大学制度改革ではなく、社会と大学との関係そのものの改善であり、また学歴社会の構造そのものの改変でなければならない。そして、改革は、少なくとも次の三点を含んでいかなければならない。

- a. 教育機会の均等 所属階層、所得、地域、性別、民族などの属性による高等教育機会の格差は是正されなければならない。
- b. 学歴主義の克服 学歴が個人に利益をもたらさず、学歴にもとづく採用が企業にとって利益をもたらさない社会を実現する。そのためには、企業などに対する強力な介入政策が必要である。
- c. 大学教育の改革 学歴主義が克服されたと

き、大学で何を学び何を経験したかが厳しく問われることになる。大学教育の全面的な改革が必要とされる。

具体的な施策としては次のようなものが考えられる。

### (1) 教育機会の平等化のためのアファーマティブ・アクション

公共的な高等教育機関としての国立大学は、さまざまなハンディキャップのために高等教育機会を奪われている低所得者・女性・身体障害者・少数民族などの優先的な入学に取り組むべきである。私立大学に対しては、国庫助成を通じてアファーマティブ・アクションの実施を誘導するのが適切である。また大学の地方分散をすすめるとともに、進学率の低い地方の大学では自県内出身者の優先入学を行なうことが必要である。

このような施策をとる場合の最大の障害は、「できるだけ学力の高い学生を取りたい」という大学教員側の意識であろう。このような意識の裏には、しばしば自分の大学の威信を高めたいという意識や、優秀な弟子を確保したいという動機がある。現時点で学力の高い学生を集めることよりも、学生の能力を伸ばすこと、多くの人々に高等教育機会を与えることが社会的な貢献であるという単純な事実を、大学教員に理解させる必要がある。

一方、小学校を除く各学校段階では女性教員の比率が男性に比べて低くなっている。この傾向は短大を除けば学校段階が上にいくほど顕著である。教員の性別は生徒・学生の進路意識の形成に大きな影響を及ぼすと考えられ、特に大学教員に女性が少ないことは、女性が研究者を志す際の重要な障害になっていると考えられる。したがって、教員採用についてもアファーマティブ・アクションを取り入れることが必要である。

### (2) 授業料補給を中心とした私学助成の拡充

大学間の序列の底辺を私立大学が占めるという

構造は、出身階層による高等教育機会の格差を拡大させる結果となっている。教育機会の平等化のため、学内奨学金や低所得者の授業料免除などの措置に対して優先的に国庫助成を行なうなどの配慮が必要である。

### (3) 大学入試センター試験の改革と資格試験化

大学入試センター試験は高校で学ぶべき基本的な内容についての試験とし、適切な基準を設けて合否を決定し、合格をもって国立大学の入学資格とする。各国立大学はこの上で多様な二次選抜を行なうこととするが、資格試験という趣旨からみて、センター試験の得点を二次選抜に利用することは認めるべきでない。二次選抜においては、多様な基準が設けられるべきである。すでに述べたアファーマティブ・アクションは、この段階で導入することになる。またドイツですでに行なわれているように、職業経験年数や入学待ち年数による優先入学も検討すべきである。

私立大学については大学入試センター試験の利用の強制はしない。しかし、これを入学資格試験として利用することが大学としての公共性を示すものと考えられるので、国庫助成の決定にはセンター試験の利用状況を考慮すべきである。

### (4) 「卒業」制度廃止と単位互換の拡大

学校歴が意味を持たないようにするために、特定の大学を「卒業」するという制度を廃止すればよい。すでに学位授与機関の発足によって卒業制度と大卒資格とは切り離されており、各大学において「卒業」という手続きを踏む必要はないのである。また「卒業」の制度は、大学間の単位互換を妨げる要因ともなっている。「卒業」制度が廃止されれば大学間の単位互換への障害はなくなり、複数の大学から124単位を取得した学生に自動的に学士の学位を与えるといった方法が可能になる。

もちろん、大学独自の教育理念に基づき、特定

のカリキュラムにしたがって学習した学生のみを「卒業」させるという意味では、「卒業」制度を維持すべきだという考え方もありうる。私立大学ではその必要は高いかもしれない。当面は国立大学において「卒業」の認定を統一し、「国立大学卒業」という形で学校歴を無意味化することが考えられる。また、最終的には学位制度そのものの廃止も検討すべきである。

### (5) 職業安定法の改正と学歴による差別の禁止

第二章で述べたとおり、学校歴の影響を排除するとともに職業・就業先選択の自由を保障するため、職業安定法を改正し、職業紹介を公共職業安定所に一括する。また大卒者と企業の接触が早期化し、大学教育に悪影響を与えていた現状にかんがみ、採用時期を9月とし、企業と学生個人の接触は卒業または学位取得まで禁止する。

ただし現行でも新規大卒者の就職の場合には、学校を通じての職業紹介より企業と学生の直接の接触が中心となっているため、こうした施策によっても学校歴による差別は解消しにくい。

1987年、女性による民間教育審議会（女性民教審）は「学歴差別禁止法」を提唱している。これは事業者が労働者の募集、採用、配置転換、昇進、昇格について一切の差別をすることを禁止し、同時に事業者が学校に対して個別の学生に関する情報を求めることを禁止するものである。同審議会は同時に、学歴・学校歴による差別の禁止を職業安定法に盛り込むこと、求職票や履歴書から学歴欄を削除するよう行政指導することを求めている。こうしたさまざまな方法についても、今後検討をすすめる必要がある。

### (6) 教育税の創設

学歴獲得競争が起こるもっとも基本的な原因は、学歴によって人々が差別的に処遇されているという学歴主義の構造そのものにある。さきに紹介した「学歴差別禁止法」はこの構造そのものを射程

入れたものであるが、現状では実現可能性が薄く、仮に実現したとしても男女雇用機会均等法と同様に実質的な効果のないザル法となる危険が大きい。

この点では差別禁止規定よりも税制による誘導の方が有効かもしれない。その手段が教育税の創設である。第一に考えられるのは大卒者の採用数に応じて企業から課税する方法である。こうすれば企業側に大卒者を採用することのメリットが薄れ、高卒者がこれまで主に大卒者が担ってきた職種に採用されるようになるとともに、学歴による賃金格差が縮小することが期待される。さらにこれを大学教育のための目的税とすることにより、企業側がこれまで享受してきた大学教育の外部経済効果を吸収することができる。

ただし、大卒と高卒の賃金格差が縮小した場合には、階層による大学進学率の格差が拡大する恐れがある。なぜならこの場合、大学進学は経済的見返りのない、いわば「ぜいたく品」となるわけであり、低所得で学歴の低い親を持つものなど、主に低い階層の出身者の大学進学への意欲が抑制されるからである。そのため、教育税の導入は先に述べた教育機会の平等化とあわせて行なうことが必要である。またその税収は、低い階層の人々に教育機会を保障するための財源として用いられることが望ましい。すなわちここでいう教育税は、学歴間格差を軽減するとともに、教育によって経済的利益を受ける人々からその利益の一部を取り上げ、これを教育の平等のための財源とする制度なのである。

#### (7) 大学教育の改革

以上のような施策によって学歴主義的な構造が軽減された場合、大学教育はその内容を厳しく問われることになる。しかし、現在の日本の大学教育に対しては批判が多い。たとえば教員の多くは教育より研究を重視しており、研究の都合に合わせてカリキュラムが作られている、教育方法・教

授法についての配慮が欠如している、などである(喜多村 [1988])。事実、自分を「研究者」としてのみ考え、授業や学生指導を本来不要な「雑務」とみなしている教員は数多い。大学教員の側のこのような姿勢が改められないかぎり、大学教育の改革は不可能である。そのため、大学教員の教育能力や教育への関心を高めるための活動(ファカルティ・ディベロップメント)が推進される必要がある。

また、大学院教育の改革も必要である。現在の大学院博士課程における教育は、「研究者養成」としての側面のみが肥大化し、「教員養成」としての側面が著しく軽視されている。実際、研究業績のみで大学に採用され、新学期に生まれて初めて授業を経験する、という例は少なくないのである。大学院のカリキュラムには、教育実習や教育方法の授業を取り入れるべきだろう。また大学教員の採用にあたっては、講義計画を提出させたり実際に授業をさせるなど、教育能力を重視した選抜が取り入れられるべきである。

昨年の大学設置基準改訂によって、各大学がカリキュラムや教育内容を自主的に改革する可能性は大きく広がった。現在、全国の大学でカリキュラム改革や組織改革が検討され、部分的にはすでに実現しているが、こうした大学の取り組みを財政的に支援することが必要である。しかもその際には、「教育」に力点を置いた改革を優先的に支援すべきだろう。ところが現状では、文部省は各大学に対して著しい差別待遇を行なっており、旧帝国大学やその他の「一流」国立大学優先の形で改革が進む傾向がある。結果的に大学間格差を拡大するこのようなやり方は、改められなければならない。

#### [参考文献]

- 荒井克弘、1986、国公立大学の大学入試、大学研究ノート、第67号  
橋本健二、1990、階級社会としての日本社会、直井

優・盛山和夫編、社会階層の構造と過程（現代日本の階層構造①）、東京大学出版会。

肥田野直、1985、高校・大学の教育と入学者選抜、高等教育研究紀要、第5号。

市川昭午、1988、費用負担と進学機会、高等教育研究紀要、第8号。

金子元久、1987、教育機会均等の理念と現実、教育社会学研究、第42集。

苅谷剛彦、1985、高等学校の階層構造と教育選抜のメカニズム、高等教育研究紀要、第4号。

菊池城司、1985、高等教育機会の変動と測定、大阪大学人間科学部紀要、第11巻。

喜多村和之編、1988、大学教育とは何か、玉川大学出版部

佐々木享、1984、大学入試制度、大月書店。

柳井春夫・前川真一・豊田秀樹・鈴木規夫・仙崎武・赤木愛和・中島直忠、1991、高等学校における進路担当教師を対象とした進学指導の実態に関する調査研究、大学入試センター研究紀要、No.20。

矢野真和、1991、試験の時代の終焉……選抜社会から育成社会へ、有信堂。

# 第四章 青年の価値観と大人の対応

## はじめに

この章では、青年論を主題とする。わざわざ青年論を主題とする章を設けたのは、学校教育について検討する場合、青年の意識と行動の急激な変化を視野に收めない限り、有効な手立てを講じることは難しいと考えたからである。

ここで対象とする青年とは、高校生、大学生をはじめとする十代後半から二十代にかけての在学青年である。青年は在学青年だけではない、勤労青年、「障害」者、在日外国人青年など多様である。ただしここでは当報告の関心と重なる在学青年を主な対象とする。

青年の状況は、大人による青年への対応の仕方と深くかかわっている。青年と大人の関係をみると、基本的には大人の対応が青年へ影響力を及ぼしているといえるだろう。そこで、大人の対応をめぐる問題を併せてみていくことにしたい。

叙述の順序は以下の通りである。まず最初に「現代青年への視点」として、基本的な視点を提示する。続いて「現代青年と学校文化」として、学校教育とのかかわりからみた青年の特徴を指摘する。次に「大人の対応をめぐる問題」として、大人の青年への対応について検討する。そして最後に「学校、社会に求められる対応」として、大人の課題をあげ、社会教育の分野も視野に入れた提案をする。

なお、本稿は、一般的な分析を第一義的に考え

たものではなく、現代青年をどう捉えるかという問題提起を意図したものである。

### 1 現代青年への視点

#### (1) 大人の戸惑い

家庭、学校、職場で、大人は青年の意識と行動に戸惑っている。これまで大人が青年に戸惑うのはめずらしいことではなかった。しかし最近ではこれまでと違って、より一層深いところでの青年理解の困難さが意識されつつあるのではないか。両者の間には容易に超えることの困難な、底知れない溝が横たわっているかの印象がある。

青年が大人からみて突拍子もないことをやってみせるのは、現代に限ったことではない<sup>(1)</sup>。そうだとすれば、いたずらに戸惑ったり、混乱したりするのではなく、冷静な対応が求められるところである。しかし一方で、確かにこれまでとは違った、新しい事態が生まれているように思われる。もっとも基本的なところの問題として“大人と青年”という対抗軸で青年を捉えることが困難になってきていることがあげられるだろう。大人はこれまで、その現実とか青年期の記憶を尺度にして眼前の青年を解釈することが可能だった。その当否は別として、少なくとも両者のあいだに共通する基盤を想定して互いの距離を測ることはできたのである。それが今日では青年とのあいだにどのような距離があるのかを確定することさえ困難になっている。“何を考えているのか分からな

い”という大人の嘆息が聞こえてくる気がする。

それというのも、これまで青年をかたまりとして捉えることができたが、今日ではそれが難しくなっているからである。青年に独自な“共同性”を想定することが難しいのである。かたまりとして捉えることが難しくなったのは、実際に青年たちがバラバラになって孤立化しているからだろう。たとえば、同世代としての自己確認の方法が、テレビ放映された人気番組になっている事実を見ても、このことは明かだろう。大人が戸惑うのも理由のないことではないのである。

## (2) 青年論が難しくなった理由

青年論とは、いつも大人の都合でまとめられてきたものであることを忘れてはならない。“いまだきの若者は”ということばは死語になっているけれども、それにもかかわらず、このことばに象徴されるように、大人の尺度による青年への評価が、青年論の前提であることに変わりはない。つまり、青年論とは、大人が若い世代を前にして戸惑い、何とか理解しようとするときに、戸惑う大人のための手がかりとしてまとめられるものだということである。したがって、それは必ず大人の関心とか都合が反映したものになる。青年論とは一貫して大人が青年を組織化するためのものだったのである。

青年論が青年を組織化するためのものであったというのは、明治初年から現在に至るまで変わらない。戦前の青年論は、近代国家の形成者となることを勧めるとか、軍国主義に翼賛するためのものだった。戦後の青年論は、青年をそれぞれのイデオロギーによっておのれの陣営へと組織化するためのものだった。この点からみて1980年代以降、青年の組織化の困難なことが誰の目にも明らかになった時点で、“新人類”とか“異星人”という、大人の思考停止を示すような形容がなされるようになったのも、もっともなことである。

また、もともと青年一般が存在するわけではな

いという問題も指摘しておかなければならぬ。

たとえば、女性と男性、都市化の進んだ地域とそうでない地域、「健常」者と「障害」者のように、比較的多くの人に納得される基準を置いてみるだけでも、その多様性は理解されるであろう。こう考えてみると、青年論は、“人間とは何か”という間に答えることと似ているだろう。その意味で、青年論をまとめることは容易ではないのである。

青年論には以上のような問題があるが、そうはいっても、ある程度対象と視点を限定することによって、青年を考えるための手がかりとしての青年論を提起することができないわけではないだろう。

ところで、もうひとつ、これまでの青年教育論はその基本のところから転換されなければならないという問題を指摘しておきたい。

近代学校が誕生してからずっと青年期教育における二重構造の問題、すなわち一方には少数のエリート青年の学校が、もう一方に青年大衆の学校が設けられているという問題があった。そのためには、青年教育論は、両者のあいだの教育制度上の格差を問題にするものとなっていた。戦後の教育改革によって戦前の複線型教育体系は単線型教育体系へと改められ、制度の上では教育制度の二重構造は一応解決された。しかしそれによって、これまでの青年期教育と青年教育論の問題が解決されたわけではない。1960年代に上級学校への進学率が急上昇するまで、義務教育程度の学校を卒業するとすぐに社会へ出る青年の方が多数だった。これまで同様、一方には後期中等教育、高等教育へ進む少数の青年があり、他方に前期中等教育まで学校を離れる青年大衆がいるという問題を抱えていたのである。そのためには、青年教育論においても“すべての青年に完全な中等教育を”というスローガンに象徴されるように両者のあいだの格差を解消していくことが第一の課題とされた。

しかし、青年期教育の二重構造と呼ばれるこのような事態は、1970年代前半に高校進学率が90%

を超える、その後、大学、短大など中等教育後の学校への進学率が40%を超えることによって、大きく変化したといわなければならない。大部分の青年が高校へと進学し、さらには比較的多数の青年が大学とか短大などの中等教育後の学校へも通うようになったのである。もちろんこれによって問題が解決したわけではないけれども、青年期教育の二重構造がいわれた時期と比べれば、決定的に異なった状況が生まれたことを認めなければならないだろう。

このような段階で考えなければならないのは、学校教育そのものが青年の状況とどのようにかかわるのかという問題である。学校教育をめぐる個別の問題も、近代化の推進力となった学校文化が青年の状況とどのようにかかわるのかという根本的な問題を抜きにしては語れない。その意味で、青年教育の二重構造を前提としてきた、これまでの青年教育論の枠組みそのものが転換される必要があるのである。

### (3) 現代青年の特徴

青年を組織化していくという前提に立った、教育的関心からみれば、現代青年の特徴を“やりすごす生き方”と形容することができるだろう。上の世代の特徴が“真剣勝負の生き方”だとすれば、これとは対照的に、現代の青年は、解決すべき課題と真正面から対決するのではなく、巧みにからだをかわしてやりすごすという生き方を選んでいるということである。これを、軽いノリとかノリが悪いというような“ノリ”ということばで表現することもできる。ただ、そうはいっても、これまで庶民大衆のあいだでは、為政者とか知識人の意味づけとは違って、このような生き方が一般的だったとみることができる<sup>(2)</sup>。必ずしも最近の特異な状況とはいえないでのある。しかし、これが大っぴらに認められるようになっているのは、明らかに現代の青年に特異な状況といえるだろう。つまり、現代青年の特徴としてあげられる

のは、“やりすごす生き方”が積極的に肯定され、広く共有されているというところにあるのである。これは、“豊かな社会”的到来によってはじめて現実化した、“豊かな社会”にふさわしい青年の動向といえるだろう。

以上のように“やりすごす生き方”という特徴をみてきたが、しかしこれは、青年的一面を捉えたものである。これとちょうど対の関係にある特徴として、“自分のなかに閉じこもる”という特徴を指摘できる。“やりすごす生き方”的支配的ななかで、これにうまく適応できない者は、一人自分のなかに閉じこもるほかない。一見気楽そうに見える“やりすごす生き方”も、その裏側には実に厳しい状況を抱え込んでいるのである。これは、特定の青年に限られる特徴ではないだろう。一人のなかに、この両方が共存しているとみることができ。このように考えると、“やりすごす生き方”とは、あまりにひ弱な自我しかもたないために、それを守るために、人に合わせて懸命に演技をしているとみることができるのである<sup>(3)</sup>。実際、“やりすごす生き方”から逸脱した者のなかには、本当に具合いが悪くなってしまう者も少なくない。あえて何ごとかにこだわりをもとうとする者は、周囲と自分とのあいだの摩擦によって心とからだを悪くしてしまうのである。

このようななかで、自分を守りながら、なお、人とのコミュニケーションをつくりだしていくこうとする者は、周りからは、からかい半分に“おたく”と呼ばれるような振る舞い方をするほかなくなっている。“おたく”とは、1980年代の半ばに命名され、80年代末までに広く流布するようになった、現代青年の特徴を形容することばである。アニメーションをはじめとする、ある特定の分野のマニアのあいだでお互いに相手を「おたく」と呼び合う青年たちのことをいい、あっけらかんとした付き合い方が苦手で、自分たちの世界に没入する傾向の強い青年たちのことを指している。彼らのあいだでは、政治問題とか社会問題とアニ

メーションなどの趣味の問題が等価値とみなされたり、これまでのように政治問題とか社会問題を軸とした人間の組織化にはなじまない。ただし、“やりすごす生き方”に埋没するのではなく、かといって“自分のなかに閉じこもる”わけでもなく、特定の分野の知識とか情報を媒介にして人と交流しようとするところが注目される。屈折したかたちではあっても、彼らなりのやり方で人との交流を持とうとするところは見逃せないだろう<sup>(4)</sup>。

このようにみると、現代の青年は大なり小なり“おたく”的振る舞い方を手がかりとしてからうじて、人とのコミュニケーションを図っているようと思われる。そうだとすれば、“おたく”と形容されるような彼らの傾向を肯定し、そのなかからコミュニケーションへの可能性を探りだしいくことが求められるのではないか<sup>(5)</sup>。

## 2 現代青年と学校文化

### (1) 学校教育が“完成”したことの意味

1970年代に高校進学率が90%を超えたことの意味は大きい。この時点をメルクマールに、学校教育が完成したとみることができるからである。完成したといっても、もちろん学校教育がその理念を実現させたというのではない。近代学校の理念を基準にして学校教育の現実をみれば矛盾があるのは当然のことである。完成したというのは、それまで目標であった学校教育の機会が、学校教育の大衆化とともに“当たり前”的なものになったという意味である。かつては、学校教育を受ける機会を制限していることが問題だった。戦前戦後を通じて、義務教育程度の教育しか受けられないと、上級学校への進学者が限定されていること、これが青年教育の最大の問題だった。そのために、青年教育論においては、青年大衆に対して、いつたいどのようにして進学の機会、学習の機会を保証するのかが課題だったのである。

そのような時代には、“良い学校”と“悪い学校”的区別はなされても、“学校そのもの”が問

われることはなかった。わが国の場合、学校を忌避する伝統的な学校不要論はめずらしくないが、それとは違って、学校そのものが問われるようになったのは、およそ学校教育が完成する前後からのことである。この時期を象徴するに登校拒否（不登校）があげられるだろう。登校拒否を、学校教育への過剰に適応しようとする者が、その過剰さのゆえに学校教育への不適応をおこしてしまうことと捉えるとすると、学校文化が日常生活の隅々まで浸透し、生活文化を覆い尽くした事態をみてとることができる。仮に学校教育のウエイトがそれほどのものでなく、日常生活のなかに学校教育とは別の価値観がしっかりと根付いていれば、このような問題は生じなかつたものと思われる。つまりその意味で、学校の完成が招き寄せた問題ということができるのである。

このような問題状況を説き明かすには、近代化の推進力となった学校文化そのものを問い直していく以外に方法はないといえるだろう。

### (2) 在学青年の状況

現代の青年が、学校とか会社のような組織への帰属意識が希薄だとか、友人とか同僚との協調関係を持ちにくいということは、多くの意識調査、青年論によって指摘されるところである。

これを在学青年についてみると、どうだろうか。たとえば高校生の場合、マスコミなどによって、様々な問題が指摘されるけれども、青年の“嘆かわしい状態”が呼ばれるのは、別に今日に限ったことではない。また、本人たちがそれほど深刻に問題を意識しているわけではないようにも見えることも見逃せない。これは、彼らが自分たちの抱える問題を社会レベルで捉える方法を持たないということなのかもしれないが、仮にそうだとしても、そのような解釈をする前に、いたずらな指導者意識を退けて、まずは彼らの現実を認めるべきではないだろうか。

そうはいっても、現代の高校生が問題を抱えて

いないというのではない。大学などの上級学校への進学とか専門的職業への就職を目標とする生徒、あるいはそうでなくとも自分の関心対象を明確にしている生徒の場合は、何とか学校へ適応しているが、そうでない生徒たち、すなわち、とりあえずの帰属先を求めて高校へ通う生徒たちのところに問題が顕在化している。彼らを“浮遊する青年たち”と形容することができるだろう。彼らにとって学校とは、「せめて高校までは」という親の期待に代表される社会的強制を耐える場であり、そうでないとすれば、友人たちとのつきあいを楽しむための場である<sup>(6)</sup>。彼らにとって高校とは、そのような意味づけが優先するところであるにもかかわらず、制度の建前としては、教育の場として位置づけられている。その教育内容も、教師の意識も、教育の場としての高校を前提としたものになっているのである。彼らの意識と高校教育とのあいだのギャップは大きい。

このようにみると、高校教育の課題とは、生徒の意識と制度の建前とのあいだに横たわる大きなギャップに、どのようにして折り合いをつけるかにかかっている。しかし、彼らの意識は、折り合いをつけるというような自覚などとは縁遠いところにあるのであって、エゴイズムの肥大化する現代社会の先端を生きるかのように、ひたすらエゴイズムの発散をすすめているように見える。一方、教師たちは、教育をしているというよりも、彼らに振り回され、かろうじて相手をしてやっているという状況にある。相手をしてやっているというよりも、一緒に遊んでやっているといったほうがふさわしいのかもしれない。遊んでやっているというのは、子ども扱いをしているという意味ではない。教師の意図が生徒へと伝わることが極めて困難ななかで、かろうじて関係だけを保っているという意味である。そこでは、基本的な人間関係への信頼感とか、社会生活をおくるための最低限の約束ごとさえ、関係づくりのための拠り所とはなりえていないのである。

### (3) 青年の価値観と学校文化との接点

1960年代までのように地域に原っぱがあり、ガキ大将を中心とした自立的な集団が存在した時期と比べれば、今日、生活文化は急速に背後に退き、学校教育の領域が圧倒的な部分を占めるようになっている。青年たちは、そのようななかで、学校文化にがんじがらめにされているようにみえる。

ただし、そのようななかでも、“やりすごす生き方”に、学校文化によって一元化されたなかで自分の身を守るために振る舞いをみることができないわけではない。大人の尺度からすれば屈折したかたちにみえても、そこに、ある種の主体を想定することができるるのである。仮に大人が彼らに対して課題と真正面から対決することを期待したとしても、彼らを規定する一般的な状況からすれば、それはなかなか難しいことである。そうだとすれば、大人は、青年の“やりすごす生き方”と、もう少しつきあう必要があるのでないか。

そこで注目されるのが“おたく”と呼ばれる現代青年の特徴である。特定の分野に関心をもつ者のあいだで距離をおいたコミュニケーションをもつという特徴は、“おたく”と呼ばれる者たちだけのものではない。現代の青年は多かれ少なかれ同様の傾向をもっているとみられる。そこで無視できないのは、彼らが、まがりなりにも人ととの交流を持とうとしているところである。かなり屈折した方法であっても、彼らは人と共通の場をもとうとしているのである。人と共通の場をもとうとしているとはいっても、その場の具体性は希薄であり、情報と記号を媒体にすることが多い。しかし、それを彼らのせいにすることはできない。現代社会そのものが、具体性に基づいた人間関係の成立しにくいものになっているのである。

このような混迷した状況を解きほぐすには、“やりすごす生き方”と“自分のなかに閉じこもる”という状態の狭間にあって、それでもなお人とのコミュニケーションを追求する者たちと、よくつきあっていく必要がある。そのところに、

青年の価値観と学校文化の接点を探っていくための糸口があるのではないかということである。そのためには、教師の意識変革とともに、少人数制を取り入れるなどの生徒実態に合わせた現実主義的な制度改革が必要とされるだろう。

### 3 大人の対応をめぐる問題

#### (1) 家庭の問題

家庭は青年が成長するための重要な役割を担っている。その役割は広い範囲にわたるが、もっとも基本的な役割をあげるとすれば、青年が成長していく過程で、成長していくための踏台としての役割を果たすことである。しかし、このような家庭の役割を想定するとしても、今日では、消費社会の浸透によって、家庭が家庭たりえていないという事実を認めなければならなくなっている。まず第一に、大量のモノの家庭への流入という問題がある。たとえば、食生活ひとつとっても、その大部分が商品の購入によってまかなわれている。衣食住の全般にわたって、家庭は独自な役割を果たすことはできなくなっているのである。第二に、マスメディアによる大量の情報の流入という問題がある。テレビとかビデオに代表されるマスメディアは直接、家庭に大量の情報を送り込んでいる。もはや、かつてのように、親が情報の媒介者となることによって、情報の選択をするなどという余地はないといつても過言ではないだろう。

核家族が増加した今日、家庭は一見閉鎖的にみえるが、実際には大量のモノと情報の流入によって、消費社会に向けて開放されたものになっている。このような状況のなかで、家庭を消費社会から守ろうとしても限界がある。仮に守るという方向を想定するとしても、そもそも家庭を独立した単位として考えることのなかに錯覚があるからである。かつての家庭は地域社会へと開かれていたものが、今日では消費社会へと開かれているということであり、家庭がそれ自体として存在するという考え方が間違っているのである。

そうだとすれば、家庭を閉鎖的なものにしないことが必要である。消費社会へではなく、地域社会へと開かれたものにすることが望まれるが、これは必ずしも容易なことではない。とりあえずのところは、家庭が家庭たりえていないことを認めることができ大切である。これによって、少なくともこれいじょう問題が錯綜することを幾分かは避けられるのではないか。

#### (2) 学校の問題

学校とか教師に向けた、管理主義教育への批判が、マスコミを中心に盛んになされている。確かに行き過ぎと思われる場合も少なくないが、もともと学校が制度であってみれば、管理は必要不可欠である。それにもかかわらず、管理主義教育への批判では、学校だけがまるでユートピアであるかのように前提されている場合が多い。学校が集団による教育の場であれば、そこには何らかの約束ごとが必要となり、約束ごとを実行するには指導性が求められるのは当然のことである。このような事実をみないままに、予定調和的な人間関係を前提として学校とか教師を批判するとすれば、そのような批判には説得力が乏しいといわなければならない。批判者のなかには、問題が単純でないことを承知しているながら、あえて児童生徒の側に立つという方法意識をもった人もいるように思われる。が、そのような場合でも、学校が制度であるという前提を考慮しないとすれば、その批判は、一人よがりなものでしかないというべきだろ。

これまで学校は地域社会の支持のもとに運営されてきた。ところが今日、地域社会の支持はきわめて頼りないものになっている。学校が地域社会のものであるという意識は、これからもますます希薄になっていくことだろう。そのようななかでは、学校を運営するのは真に困難なことなのである。それにもかかわらず、父母とか地域住民の学校への依存の意識は増している。何かがあれば即座に学校へ注文が出されるのは、もはや常態

となっているのである。

学校が地域社会の支えを失いそれと同時に学校へ依存する意識が増すという状況のなかでは、学校は手に余る課題を背負わされているといふべきだろう。そうだとすれば、学校の教職員は、このような状況についてリアルな認識を持った上で、対応を考えていくことが求められるのではないか。

### (3) 企業社会をめぐる問題

企業活動における能率主義、生産第一主義が支配的な社会を企業社会と呼ぶとすると、現代社会はまさしく企業社会というふざわしいものだろう。

今日では、職人の世界とか自営業者の世界が、かつてのように企業社会とは相対的に別のところに存在した時代とは、決定的に状況が異なっている。職人でも組織（企業）に所属するほかないし、自営業者も企業活動を意識しないでは成り立たなくなっているのである。企業社会に組み込まれた生き方を選ばざるを得ない、このような社会のなかでは、青年にとって学校教育に適応できるかどうかが決定的な問題となる。学校教育から逸脱したものが、社会生活においてもまた多くの困難を抱え込むことは目に見えているからである。かつて、企業社会の外に職人とか自営業者の世界が息づいていた時代には、学校教育への不適応がそのまま社会生活に適応できるかどうかの心配へつながらなかった。ところが今日では、学校から企業へというルートが、他の生き方のあることを見えなくするほど大きな位置を占めているのである。

このような問題は、すでに多くの人によって指摘されているにもかかわらず、それを打開する手立てが講じられないのは、企業社会を支持する常識的な考え方が強固だからである。これを改めていくには、企業社会の在り方そのものを変えていくしかないのかもしれない。しかし、それは容易なことではない。そうだとすれば、とりあえずのところは、企業社会にどっぷり浸らなくても生き

ていかれること、自己実現が果たされることを、実例を示して丁寧に伝えていく必要があるではないか。

## 4 学校、社会に求められる対応

### (1) 学校に求められる対応

学校とか教師に対する批判には厳しいものがあるが、そのような批判には、学校教育に対する過剰な期待が前提となっている場合が少なくない。学校教育は、いまでもなく制度である。今日の青年が、一般に組織に適応しにくく、集団になじみにくいとすれば、制度としての学校教育はもともと難問を抱えているといふべきだろう。このことを前提として学校の現実をみるとすればどうだろうか。家庭とか社会における青年たちの状況と対比すると、学校は予想外に制度としてうまく機能しているとみられるのではないか。父母によって提起される、いささか過剰と思われる学校教育への注文も、学校教育が家庭とか社会の状況と比べると比較的うまく機能しているためのものと理解することもできないわけではない。

そうはいっても今日、学校が多くの問題を抱えて、困難な状況を迎えているという事実は否定できないだろう。これを解決するには、家庭と地域社会の教育力を豊かなものにしていくほかない。元々、学校は、家庭と地域社会の教育力を支えとして成り立ってきたものである。それにもかかわらず今日、学校は、家庭とか地域社会の支持を抛りどこにできなくなったところにこそ求められるべきだろう。

ところで、学校をめぐる状況を、このように捉えることができるとしても、しかしこれだけでは、学校にとっての課題を指摘したことにはならない。家庭とか地域社会の教育力を豊かにすることは明らかに学校の直接的な役割ではない。また、これは学校に期待しても無理なことでもある。たとえば、家庭とか地域社会の教育力を豊かにするために、学校が為し得ることのひとつに、学校が背負

い込む役割を家庭とか地域社会へと譲り渡していくことが考えられるけれども、これを実行するすれば、その条件がないところでは間違いたく混乱を生じさせるだろう。したがって、このような一般論としての指摘では、学校にとっての課題を提起したことにはならないのである。

今日、学校がまがりなりにも、青年が集団としてつどう場になっており、制度とかかわる場になっていることからして、彼らが社会性を身につけるための場としての学校の役割は大きいといわなければならぬ。なかでも、学級活動とか学校行事が重要な意味を持つだろう。そこで活動には、人間に多様な能力、魅力があるということ、そして互いに協力することでそれが一層發揮されるのだということを経験を通して指導していく可能性がある。成績評価による人間評価が唯一絶対のものではないことを、たんにお題目としてではなく、彼らに伝えていくことができるるのである<sup>(7)</sup>。

## (2) 社会に求められる対応

教育制度改革の課題については他にゆずることとして、身近な地域社会に求められる対応を考えるとすれば、自由な集まりの場をつくることである。それには、既存の団体を活用する場合もあるだろうし、青年たちが自主的に集まる場を用意する場合もあるだろう。前者については、子ども会、地域青年団、ボランティア団体、社会教育事業などが想定される。後者には、社会教育施設とか住民の実践の場などが考えられる。このいずれの場合も、これまでの大人の対応のスタイルとか組織化の方法を、かなりの程度変えていく必要があるだろう。

これを実現するための具体的な手立てとしては、まず第一に、青少年団体にかかわる大人たちによるネットワークづくりが考えられる。これまで青少年団体は、個々ばらばらに活動が行なわれてきた傾向がある。これらを無理に統一すべきではないが、ゆるやかに横につながる関係づくりは必要

である。そのような活動のなかで当然、学校との連携も視野に入ってくることだろう。

第二に、社会教育事業において、これまでのような組織的な活動とは別に、何とはなしに集まることのできる、束縛のゆるやかな事業を行なうことが考えられる。これまでにもこのような事業の事例がないわけではないし、最近の青年事業のプランのなかで考えられるてもいる<sup>(8)</sup>。各地域で多様な試行錯誤が求められるところである。

なお、基本的な前提として、青年の活動のすべてを大人の意図の下で抱え込むことは良くないことだし、不可能であるということは知っておかなければならぬ。大人がきわめて消極的なかかわり方しかできない、青年の自治的な集団の活動がある。それらはときに反社会的な印象を与えたり、実際に逸脱的な行動に走る場合もあるだろうが、それも、しかし、これまでの歴史をみれば、青年が大人になるために不可欠なものである場合が少なくない。

さらにもう一点付け加えておきたい。ときに青年が極端に反社会的な行動をしたり、法律に違反する場合もないわけではないが、そのようなことは人間社会が存続する限りそのすべてをなくすることなどできないものである。そうだとすれば、そのような場合にも留意すべきは、青年の問題行動を防ぐことを意図して余りに過剰な配慮をすることによって、結果的に青年を追い込むことになるおそれのあることである。規制が強くなればそのぶん彼らの行動は闇へと追い込まれていく。そして、より一層歯止めがきかない行動に走ることになりかねない。このような意味から、青年の行動のすべてを大人の意図の下に抱え込もうとする考え方には充分に慎重でなければならないのである。

## おわりに

要約すれば、以下の通りである。1970年代を画期として青年の意識と行動は大きく変わってきた。

それを一言でいえば、それまでの“真剣勝負の生き方”とは違って“やりすごす生き方”が積極的に肯定され、広く共有されるようになったということである。

これはちょうど学校教育が完成する時期と重なっている。学校教育の完成とは、それまで到達目標であった学校教育が、もはや“当たり前”的なものとなつたという意味である。その結果、学校教育は、青年たちにとって、上級学校への進学のための手段か、そうでなければ、友人と楽しく過ごすための場所でしかなくなつた。加えて、それも、きわめてリアリティの乏しいものとなつてゐる。青年と学校教育をめぐるこのような状況が、現代社会の在り方と深くかかわっているとすれば、学校教育を意味のあるものにするのは、本当に困難なことである。

しかし、そうはいっても、実際に青年を前にした大人が、手をこまねいていられるわけがない。大人に求められるのは、どうすれば、このような状況のなかにいる青年たちに貢献できるかである。さしあたり考えられることは、学校とか地域社会のなかで、彼らに対して、集団をつくる場を保証すること、組織的な活動を勧めること、そして、そのようななかで、彼らの抱える状況にふさわしい“共同性”を、彼ら自身の手で追及していくことができるよう助けることである。

いる。

- (3) 河上亮一「『わがまま』で『ひ弱』で『自分勝手』な中学生は戦後日本の完成品である」(『プロ教師の管理教育・入門』JICC出版局、1991年) があげられる。
- (4) “おたく”と呼ばれる世代の誕生と軌跡を丁寧にたどったものに、「『おたく』という現象その社会史的起源」(浅羽通明『天使の王国「おたく」の倫理のために』JICC出版局、1991年) があげられる。
- (5) 太田出版編『Mの世代——ぼくらとミヤザキ君——』(太田出版、1989年) に収録された、大塚英志と中森明夫の対談が、“おたく”と呼ばれる世代の抱える問題を当事者の立場から明らかにしている。
- (6) 現代の高校生の気分を丁寧にまとめたものに、伊藤悟『高校生の流行学』(三一書房、1990年) を例示しておく。
- (7) 高校教師がこのような実践を紹介したものに、諏訪哲二『イロニーとしての戦後教育』(白順社、1989年) がある。
- (8) これまで、他に例をみないほど組織的な活動を行なってきた社会教育施設が、青年の状況に対応するために、大変苦労している実情を率直に報告したものとして、社団法人全国青年の家協議会編『生涯学習社会の青年の家——その現状と課題——』(ぎょうせい、1992年) をあげておく。

## 注

- (1) 青年の逸脱行動は江戸時代まで逆上ることができるという。氏家幹人『江戸の少年』(平凡社、1990年)、参照。青年についての論議が加熱した時期に刊行された、時宜を得た歴史書としてあげておく。
- (2) 広田照幸「戦時期庶民の心情と論理——昭和戦時体制の担い手の分析」(筒井清忠編『近代日本』の歴史社会学——心性と構造——』木擇社、1990年) では、立身出世の願望が天皇制イデオロギーをまとうという庶民のご都合主義を明らかにして

# 第五章 九州における高校再編成の現状と課題

## はじめに

高等学校への進学率は、1950年には42.5%であったが、1970年には82.1%になり、1991年には94.6%に達し、94%以上の者が高校教育を受けている。わが国の教育の普及については外国からも注目されているが、高校教育にはいろいろな問題があり、その改革が要請されている。

ここでは、高校再編成の現状と課題を明らかにするために、九州地区の高校教育の実態と問題点について検討したい。現在、九州地区では、「大学への合格率」が一部では強く意識されている。このため、公立普通科高校が進学準備教育を熾烈に展開し、大学への合格率を競い合っている。加えて、高校教育の多様化や学区の拡大により高校間格差や学科・コース間格差が著しくなり、偏差値による輪切りの進路指導が行なわれている。中等教育が生徒を受験学力で序列化する能力主義教育によって歪められ、人格の完成をめざす高校教育が危機に直面している。その結果、学習意欲を喪失する生徒が年ごとに増加している。

以下、福岡県の公立高校教育を中心として九州地区における(1)戦後の高校教育の変遷、(2)高校の再編成の現状と課題、(3)高校入試制度の現状と問題点、(4)大学入試の準備教育の実態と問題点等について略述したい。

### 1 戦後の高校教育の変遷（福岡県の高校教育を中心として）

#### (1) 戦後の高校改革

戦前の中等学校には、中学校、高等女学校や実業学校等があり、進学も階層や家庭の経済的理由により異なり、中等学校は、男女別学で、種別化された袋小路的な複線型学校制度であった。

第一次米国教育使節団報告書は、6・3・3制の学校制度を提案し、下級中等学校は義務制として、上級中等学校については、授業料の不徴収、男女共学、総合的な中等学校等、すべての者に教育の機会が開放された民主的な教育制度を提案した。戦後の教育改革の基本方針を審議した教育刷新委員会は、新制中学校に続く教育機関として三年制の高等学校の設置を建議した。この建議を受けて、1947年3月、教育の民主化をめざして6・3・3・4制の単線型学校が学校教育法により設置された。1948年4月から旧制の中等学校が新制高等学校に切り替えられた。各都道府県は、中等教育の機会均等と教育の民主化を推進するために、①小学区制、②総合制と③男女共学制を原則として新制高校の改革を開始した<sup>1)</sup>。

1948年の教育委員会法には、「都道府県教育委員会は高等学校の教育の普及及びその機会均等を図るために、その所管の地域を数個の通学区域に分ける」(第54条)と定められ、高等学校の学区制が明確な法的根拠を持つことになった。この学区

表1 高等学校学区実施の時期・学区数

県	実施の時期	学区数	高等学校数	一学区当たり
福岡	24年4月	普通52職業67	普通52 職業27	普1校
佐賀	24年4月	10	普通10 職業(学区なし) 10	1校
長崎	計画中			
熊本	24年4月	22	普通21 職業(学区なし) 15	0.9校
大分	25年4月(予定)	14(予)	23	
宮崎	24年4月	12	総合13	
鹿児島	25年4月(予定)		38	

出典、宮原誠一他、資料日本現代教育史、三省堂、1975、253頁。

制の設定は、高等学校の教育の普及とその機会均等を図るほかに、①なるべく多くの志願者を地域社会の高校へ入学させ、②志願者の特定高校への集中を避け、③高校間格差を解消し、受験者の進学準備競争の弊害をなくすること等を意図していた<sup>2)</sup>。

高等学校の学区制は、和歌山県では1948年5月から、富山県と奈良県では1948年9月から実施されたが、その他の多くの都府県では、1949年4月から実施に移された。表1は九州地区の高等学校の学区制実施の時期と学区数を示している。1949年4月から福岡、佐賀、熊本と宮崎の4県が高等学校の学区制を実施した。1950年の4月から大分と鹿児島の2県が高校の学区制を実施に移した<sup>3)</sup>。

福岡県では、1947年12月、「新制高等学校設置準備委員会」が設置され、同委員会は当時の中等学校全部を新制高校に移行することを答申した。1948年4月、旧制の中等学校は新制の高等学校に全面的に移行された。1948年11月、福岡県教育委員会が発足し、高等学校の再編成が開始された。

「福岡教育要覧」によれば、普通学区が54と職業コース学区が78設けられ、各学区の境界地区に自由学区が置かれた。このように、福岡県では、通学区については、1校1通学区域を原則としていたが、必要がある場合は、自由学区を認めることを基本方針としていた。1952年度に福岡県教育委

員会は、各学校募集定員の一割までは学区外からの入学を認めるなどを決定したが、意見の調整を必要とし、その実施は1年延期された<sup>4)</sup>。

## (2) 高校三原則の崩壊

1948年11月に発足した各都道府県教育委員会は、高等学校の通学区域を定め、高等学校教育の普及と民主化に努めた。ところが、1950年代頃から、戦後改革の見直しが主張され、1951年の政令改正諮詢委員会の「教育制度の改正に関する答申」において「学区制は原則とし廃止する」ことが答申されたのを契機として、戦後教育改革の再編成も開始された。1952年には高校の学区制も各地で修正が行なわれ始め、次のような三つの顕著な行政措置が講じられたため、小学区制は次第に崩壊した。①一定の区域外就学を認める措置により小学区制を崩壊させた。このような措置は、九州では、熊本(20%区域外から入学を認めた)で実施された。②重複学区または自由学区の新增設により小学区制の崩壊を促す措置も講じられた。例えば、福岡県では、各学区の境界地区に過度的措置として自由学区が置かれたが、学区制実施後、この自由学区が拡大され、1951年には、全生徒の17%が自由学区から通学することになった。1957年には、自由学区をさらに拡大し、地域によっては2校の高校を選択できるように通学区を拡大し

た。③小学区制を中学区制または大学区制に変更した。このような方法で、1960年代中頃までに、学区拡大が全国的に行なわれ、小学区制は中学区制または大学区制に転換された。福岡県においては、1971年、福岡県立学校教育計画審議会（県教審）の答申に基づき教育委員会規則を改め、従来の学区を拡大し、15の中学校区を設け、翌年度から実施に移した。その後、第二次ベビーブームによる生徒急増期に高校が増設され、都市部では大学区（1学区7校以上、5学区）になり、県立高校への進学競争がますます激化した。

戦前は、女性の地位は、法的にも社会的にも低く、戦前の中等学校は、男女別学で、その教育内容や程度も男女間で大きく異なっていた。戦後、日本国憲法で「個人の尊厳と男女の平等」（第24条）が認められ、教育基本法で「教育上男女の共学は認められなければならない」（第5条）とされた。この男女共学制は、男女が、(1)同一の教室で、(2)同一の教科または学科を、(3)同一の教員によって、(4)同一の方法教材をもって、教育を受けることとされている<sup>5)</sup>。

福岡県の新制高校では、教育の機会均等を実現するために、男女共学制が高校三原則として奨励され、新入生から適用され、当初、男女共学制は比較的順調に実施された。しかし、男女共学制も、その後の教育政策で、全国的に、①旧制中学の伝統をもつ高校には男子が多く在籍するようになり、②旧制の高等女学校の伝統をもつ高校には女子が多く在籍するようになり、③特性に応じた教育が強調され、家庭科や体育の授業で男女別学の授業が実施され、④進路別や能力別の学級編成が多くなり、実質的に壊された。

戦前の中等学校は、「高等普通教育又ハ実業教育ヲ施ス」とされ、高等普通教育を施す中学校と実業教育を施す実業学校に分けられていたが、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、心身の発達に応じて、高等普通教育及び専門教育を施すこととする」（第4

1条）と規定され、すべての高等学校が「高等普通教育及び専門教育」を実施することになった。このため、1948年に新制高校が発足した時期には、総合制の原則が重視された。しかし、1950年頃から、産業教育の振興や職業高校の整備充実のために、職業高校の分離独立が主張され始め、多くの職業高校が分離独立した。

福岡県では、当初、総合制高校が10校設置されたが、工業課程や農業課程は単独校となっていた。1953年には、総合校が36校（うちほぼ半数が普通・家庭科総合校）、普通単独校が20校、職業単独校（家庭科・商業科以外）が20校であった。さらに1953年から、工業課程の高等学校は工業高校に校名を変更し、その後、残りの職業高校も農業高等学校や商業高等学校に校名変更を行い、単独の職業高校になった<sup>6)</sup>。

以上のように、高校三原則は1960年代の経済成長を支えるための人的能力開発政策の実施により次第に崩されたのである。

### (3) 高校の多様化政策

1955年の高校の学習指導要領改訂で高校の多様化政策が始まった。普通科では、類型やコースをつくり、教育内容を多様化した。職業科では、学科を細分科して職業高校の多様化を進めた。この高校の多様化政策は、経済成長に必要な産業界の人材需要に対応させた教育政策であった<sup>7)</sup>。1960年代以降、後期中等教育のさまざまな多様化政策が人材確保の観点から強調され、推進された。1966年10月、中教審は、その答申「後期中等教育の拡充整備について」において、高校教育については、「学科等のあり方について教育内容・方法の両面から再検討を加え、生徒の適性・能力・進路に対応するとともに、職種の専門的分化と新しい分野の人材需要に即応するように改善し、教育内容の多様化を図る」<sup>8)</sup>ことを提言し、生徒の個性と社会的人材需要の観点から高校教育の多様化を図る必要性を打ち出した。1967年、理産審（理科

教育及び産業教育審議会)が「高等学校における職業教育の多様化について」答申したが、この答申でも進学率上昇による生徒の能力の多様化、産業・経済の発達による社会的要請への対応の必要性を強調している。また、1969年、理産審は、「高等学校における情報処理教育の推進について」を答申し、社会の情報化に対するために、情報処理教育の推進についても提言した。

1966年の中教審や理産審の答申を受け、1970年の高等学校学習指導要領(告示、73年実施)では、①教育課程の弾力化、多様化や②教育内容の精選等を基本方針として、必修教科・科目の種類・単位数の大幅削減等が行なわれ、多様化の政策が推進された。その結果、普通、商業、工業、農業の高校の種別による格差が顕著になった。特に、試験の点数や偏差値による進路指導が徹底され、受験生の輪切り現象がますます進み、学校間格差は一層進展し、高等学校の序列化が明確となった。1971年、中教審の答申「今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的な施策について」は、国家主義、能力主義、受益者負担主義をその改革理念としていた。この理念に基づき、高等学校教育では、先導的試行として中高一貫教育の必要性を提倡し、生徒の能力、適性、進路等を重視する政策を提言した。このように、1960年代以降から、中教審、教課審や理産審等の高校の多様化政策が推進された結果、高校間格差が拡大された。

この時期に、九州各県の県教委も高校教育の多様化政策を推進した。例えば、福岡県の場合、1971年1月、県教審の答申「県立学校教育振興のための基本方策について」は高校の多様化と高校の学科の細分化を図ることを内容としていた<sup>9)</sup>。この高校多様化政策が県教審の答申に基づき推進され、1974年には、学科数は、工業が17学科、農業が16学科、商業が4学科、家庭科が5学科、水産が4学科であった。その後も、学科の細分化が産業構造の変化に対応させながら進められた。

臨教審答申以後も、職業高校で学科の新設と改編が実施されてきたが、1990年の高等学校学習指導要領では、高校の教科目数は、普通科が8教科43科目から9教科60科目に、職業科が12教科197科目から12教科226科目に増大し、科目の細分化が一層進められている<sup>10)</sup>。

福岡県においても、水産高校以外では、学科・コース数がさらに増大している。工業高校では、①電子機械、②材料技術、③繊維システム、④情報電子、⑤環境デザイン等情報関連学科への改編が著しい特色である。商業高校では、①情報処理、②情報会計、③情報管理や④国際経済等の学科やコースに、また、家庭科の高校では、①生活文化、②服飾デザインや③生活情報の学科やコースに改編されている。農業高校では、普通高校に再編された高校もあるが、他の農業高校では、①農業経済、②農業技術、③環境緑地、④園芸、⑤食品科学、⑥生活科学、⑦生物工業、⑧食品流通、⑨農業経営、⑩農業科学、⑪農業土木、⑫生活等の小学科・コースに再編されている。後述するように、1980年以降、普通高校でも、国際化や情報化に対応する高校、学科やコースが増設され、多様化が進展している。

#### (4) 高校入試制度の変遷

戦前の旧制中学や高等女学校等は一部の者の特権的な教育機関であったが、戦後の教育改革では、希望者全員に新制高等学校の教育を保障することをめざしていた。従って、新制高等学校は戦前のようなエリート養成のための中等教育機関ではなく、義務制ではなかったけれども、国民のすべてに開放し、進学希望者全員を入学させることを建て前としていた。学校教育法施行規則にも、「入学志願者が入学定員を超過した場合は入学試験を行なうことができる」(第59条)と規定されおり、定員不足の場合は選考を行わず、志願者全員を収容する方針であった<sup>11)</sup>。1949年4月、文部省学校教育局は、入学者の選抜について次のように述

べている。

新制高等学校は、入学者の選抜はそれ自体望ましいものであるという考えをいつまでももつていてはならない。入学希望者ができるだけ多く、全日制か定時制かのどちらかに収容することが、結局のところ望ましいことなのである。新制高等学校は、その収容力の最大限度まで、国家の全青年に奉仕すべきものである。これまで一部の人々は新制高等学校は、社会的経済的および知能的にめぐまれた者からよりぬいた者のためにのみ存在するきわめて独善的な学校であるべきだと実際に信じていたが、学校の教師・校長または教育委員会の委員や教育長が理論的にも実際上にもこの考えに同意するようではいけない選抜をしなければならない場合も、これはそれ自体として望ましいことでなく、やむおえない害悪であって、経済が復興して新制高等学校で学びたい者に適当な施設を用意することができるようになれば、直ちになくすべきものであると考えなければならない<sup>12)</sup>。

このように、戦後の高校の選抜は、やむを得ないときのみ実施する考え方であった。戦後の高等学校の入学者選抜については、出身中学校から提出されるアチーブメント・テストや教科の学習成績等によって選抜が行われた。ところが、1963年に、前述の学校教育法施行規則第59条が改められ、志願者が定員に達していない場合も選抜を実施しなければならなくなったり<sup>13)</sup>。1950年代後半から1960年代にかけて、戦後ベビーブームと高校進学率の急上昇により、高校進学問題が深刻な社会問題となってしまった。1963年8月、文部省は、①学区は中・大学区が望ましいこと、②入試科目について五教科にする方針を各県教委に通達した。後期中等教育の複線化・多様化による再編成が進められ、差別と選別の教育が強化された。これに対して、1959年、日教組は、高校全入運動を提起し、1962年には、①進学希望者全員入学のため施設設備の大幅増、②高等学校の格差解消のための人事、財

政の差別撤廃や③高校三原則の確立等が決定され、高校全入運動が全国的に展開された<sup>14)</sup>。

福岡県では、1970年6月の県教審答申「県立高等学校入学者選抜方法の改善について」において①入試科目を九教科から五教科に削減すること、②調査書を学力検査の成績と同等にみることや③検査および採点は、志願先高校で行い、得点は教科別表示による総点とすることを答申した。県教委はこの答申通り入試方法を変更し、1971年3月の高校入試から実施した<sup>15)</sup>。

1984年以降、学校・学科ごとに適格者を選抜するようになった。1984年の学校教育法施行規則の改正により、高等学校の入学選抜方法は、公立高校の学力検査が全県一斉に同一時期に同一問題により実施する必要がなくなり、さらに、①受験機会の複数化、②英語のヒアリングテストや国語の作文の導入のような学力試験の実施方法の変更、③傾斜配点の実施、④各教科の学習成績以外の記録の利用、⑤推薦入学制度の実施、⑥面接の実施、⑦帰国子女の入学者選抜に特別な選抜方法の実施や⑧転勤者子女の入学や転入学の実施等が可能となった<sup>16)</sup>。各県はこの方針に従って高校入試の多様化を推進している。しかし、このような入試方法の改善には問題も多い。例えば、受験機会の複数化は、①受験戦争の激化や②高校間格差を増大させる等の弊害も指摘されている。

### (5) 総合選抜制度

総合選抜制度は、高校間格差をなくすため、学区内の複数の高校がその定員を一括して選抜する方法である。総合選抜制度は、1965年には9県、1975年には15県、1985年には13県で実施されていた。総合選抜制度は、小学区制が中学区制や大学区制に拡大され、高校間格差の問題が深刻化するなかで千葉、東京、広島や徳島等で導入された。広島市は市内の県立高校と市立高校で総合選抜制度を実施し、施設設備や教職員の配置等の面でも学校間格差の是正の施策を実施してきた。1976年

度から、広島県は、呉、福山、三原等その他の5市に総合選抜制度を拡大した。

九州地区では、1961年から長崎市が、1963年から宮崎市が、1972年から佐世保市が総合選抜制度をそれぞれ導入した。現在、総合選抜制度は、長崎県（3地区）、大分県（2地区）、宮崎県（3地区）で実施されている。この総合選抜制度は、志

願者が高校を選択できない問題や希望した高校ではなく、他の高校へ進学しなければならない問題もあるが、高校間格差の解消としては一定の機能を果たしている。学区内の高校間の序列化が年々深刻化し、受験準備教育が激化していく厳しい環境のなかで、総合選抜制度の導入が高校入試の一つの改善策として要望されている。

表2 九州地区における総合選抜制度の実施状況

県名	実施 学区名	学区名-1 (主要都市)	実施 学科名	実施校数	実施方法		
					配分基準	本人の希望の 考慮の有無	その他
長崎	長崎	長崎市	普通科	5	各学校間の学力の 均等化 進学距離	無	男女の比率 は各校同様 になるよう にする。
	佐世保	佐世保市	普通科	3	同上	無	同上
	諫早	諫早市	普通科	2	同上	無	同上
大分	第4学区	別府市	普通科	3	合格者を等質とみ なされるいくつか のゾーンに分け、 各ゾーンごとに本 人の希望通学条件 を勘定して、入学 校を決定する。	有	
	第5学区	大分市	普通科	3			
				4			
宮崎	宮崎地区	宮崎市他2郡	普通科 家庭科	4 (2)	通学区を小学区的 に設定し、その通 学区内に属する中 学校のうち、中間 部に位置する中学 校を調整区とす 定め、この調整区 中学校出身者の志 願者を成績により 各選抜校へ配分す ることによって、 各学校の数的・質 的な調整を図って いる。	無	
	延岡地区	延岡市他2郡	普通科 家庭科	3 (2)			
	都城地区	都城市他1郡	普通科 家庭科	2 (2)			

出典、文部省初等中等教育局、公立高等学校入学者選抜実施状況に関する調査報告書、昭和62年度、12頁。

## 2 高校の再編成の現状と課題

### (1) 高校の統廃合（全日制・定時制）

九州地区では、人口の都市部への移動が激しく、郡部では、過疎化現象が進行し、生徒数が減少している。また、生徒の急減期を迎え、一部の地域を除き、高校生の減少が著しい。このような状況を反映し、熊本、鹿児島や沖縄の各県では、全日制高校の学級減や統廃合が進められている。その他の県でも高校の統廃合が計画されている。また、定時制では、福岡県や熊本県で統廃合が進められている。九州地区ではこれまでにも高校の統廃合が繰り返されてきたが、高校生の減少に伴って、各県で募集定員の削減や高校の統廃合が計画され、高校の再編成が進められ、多くの青年の教育を受ける権利を阻害する問題が派生している。

### (2) 新しいタイプの高校の導入

新しいタイプの高校は従来の高校とは異なった機能や性格をもっており、新しいタイプの高校の創設により新しい学校づくりが各地で試みられている<sup>17)</sup>。次に、九州地区の単位制高校、六年制中等学校やその他の新しいタイプの高校の状況について略述したい。

#### ① 単位制高等学校の導入

1985年、臨教審は第一次答申で中等教育の改革として六年制中等学校や単位制高校の創設を提言した。単位制高等学校は、「学習者の希望、学歴、生活環境などに応じて高等学校の教育が容易に受けられるようにするため、個別的に教科・科目の単位の取得の認定を行うとともに、単位の累積加算により卒業資格の認定を行う機能をもつ新しいタイプの高等学校」<sup>18)</sup>であるとされている。1988年3月、文部省は、学校教育法施行規則を改正し、単位制高等学校教育規定を制定した。これに基づき、1988年4月、岩手（杜陵高校）、石川（金沢中央高校）と長野（松本筑摩高校）の3県が単位制高等学校を創設した。1992年現在、31校

の単位制高校が設置されている。

九州地区でも、単位制高校は、1990年に宮崎、沖縄と福岡（私立通信制）の3県に開設され、1992年には熊本県でも発足している。とくに、沖縄県は4校の単位制高校を設置している。長崎県教委は、1993年度から県立佐世保中央高校に単位制高校課程を開設することにしている。福岡、佐賀や鹿児島の各県でも単位制高校の導入の動きがある。特に、福岡県では、1992年2月、県立学校教育振興計画審議会（県教審）が「定時制・通信制教育の改善・充実」について審議し、①修業年限の弾力化、②単位制高校の新設や③定時制高校の適正配置について答申した。この答申では、単位制高校が、①勤労青少年の教育機会の拡大、②履修形態の多様化、③高校中退者の再学習機会の確保、④生涯学習の場の提供等から必要と考えられている。このように、九州地区では、単位制高校が今後増える見通しである<sup>19)</sup>。

#### ② 六年制中等学校の導入

臨教審は、「現行の中学校教育と高等学校教育を統合し、これを青年期の教育として一貫して行うことにより、生徒の個性の伸張を継続的、発展的に図ることをめざす新しい学校として、地方公共団体、学校法人などの判断により、六年制中等学校を設置できるようにする」<sup>20)</sup>ことを答申した。このような公立の六年制中等学校は九州地区では設置されていない。しかし、六年制中等学校の導入は沖縄県で計画（1994年度）され、宮崎県でも考えられている。なお、中・高一貫教育を行う六年制私立学校は、鹿児島、熊本、大分、長崎、福岡や佐賀の各県に設置されている。近年、大学進学教育を重視する私立高校が附属中学校を設置する傾向があり、私立六年制中等学校は増加している。特に、1980年代に、佐賀県の弘学館（1987年創設）や東明館（1988年創設）は大学進学準備教育を標榜し、創設された。両校は私立高校であるにもかかわらず、県教育委員会が人事の面などで支援している。九州地区でも、六年制私立高校

表3 高等学校の学科・コース(1991年 福岡県)

		公立高校		私立高校
普通科		4コース(体育、英語、芸術、国際文化)		特進、進学、理数、文理、一般、国際、英語、進学体育、体育、芸術、音楽等
職業科	年度	1974	1991	
	工業	17	21	11(1991年度)
	農業	16	18	0
	商業	4	7	11
	家庭	5	7	4
	水産	4	4	0
	その他		5	6

出典、第10回日教組高校教育シンポジウム、1991年10月より  
主に作成。

への進学競争は年ごとに激化している。

### ③ その他の新しいタイプの高校と学科・コースの新設

1989年度に、情報科学高校(県立)が大分県で新しいタイプの高校として発足した。しかし、九州地区では、国際高校、体育高校やその他の新しいタイプの高校の創設や創設計画は少ない。しかし、以前から設置されていた理数科の他に、①英語、②国際、③国際文化、④体育や⑤芸術等の学科やコースの新設とその新設計画が多い。とりわけ、国際化や情報化に対応するために、普通科と職業科の再編成が大規模に進められている。九州の各県は、1990年と1991年にも県立高校の学科の新設や改編を行い、1992年度以降も、普通科、職業科、定時制等で学科改編を計画している。例えば、表3は、福岡県の高校の学科・コース数を示しているが、1991年の公立高校の職業科の学科・コース数は、1974年に比べ増加している。職業高校の多様化の外に、普通科高校の多様化も進められていることがわかる。さらに、私立高校では、普通科と職業科で学科・コースの細分化が著しく進んでいる。例えば、普通科には、特進、理数、文理、進学、国際、進学体育、体育、一般芸術、進学音楽、音楽や英語等が、また、職業科には、

情報経理、情報処理、情報電子、電子情報、電子技術、インテリアデザイン、衛生看護、医療秘書や社会福祉等の学科・コースが設置され、特色ある高校づくりが宣伝されている。しかし、高校の多様化の進展に伴って、多くの高校生は、これらの学科・コースに主に学力試験により細かく振り分けられ、その結果、学習の機会や将来の進路選択を制約されている。

## 3 高校入試制度の現状と問題点

### (1) 学区制

既述の通り、戦後、高校教育の普及と教育の機会均等をめざし実施された小学区制は、その後の教育政策の変更で中学区制や大学区制に転換された。表4は、九州地区の全日制普通科の学区内の高校数を示している。中学区制が九州地区では最も多い。福岡県では全学区の三分の一にあたる5学区が、熊本県では2学区が、鹿児島県では2学区が大学区制に移行している。また、近年、区域外に一定の枠を拡大したり、全県一区の学科や学校が出現している。このような措置は受験競争を一層熾烈にすることになり、問題である。学区が全県に拡大されている高校(普通科)は、沖縄(3校)、福岡(2校)、熊本(2校)、佐賀(1

校)、大分(1校)、宮崎(1校)の各県にある。学区の拡大により、北九州市、福岡市、熊本市や鹿児島市等の都市部では、進学者数や公立高校志願者数に比べて、公立高校の総定員が少ない。とりわけ、県立普通高校の収容力がきわめて低い。なかでも、福岡市及びその周辺部の学区では、公立普通高校の収容率が30~40%程度と低く、公立普通高校に進学できる者は3人に1人または4人に1人であり、収容力不足による競争が激しい。また、進学者数が10,000人を越える学区もある。進学者数の多い学区では特定の普通高校に入学で

きる生徒はほぼ20人に1人という激しい競争率である。このように、福岡市及びその周辺部では、受験生は公立普通高校の不足と大学区制により過重な受験競争を生き抜かなければならない。学区拡大に伴い、北九州市、熊本市や鹿児島市も同じような状況である。

これに対して、小学区制が沖縄県では19学区、宮崎県では7学区と大分県では3学区で現在も維持されている。これには、地理的な理由もあるが、地域の教育闘争の成果でもある。

表4 全日制普通科の学区内高校数

学区制	小学 区制	中学区制						大学区制			合計	全県	学区 外
		1	2	3	4	5	6	7	8	9			
学区当 高校数													
福 岡		0	0	5	4	1	0	2	2	1	0	15	2
佐 賀		0	0	1	0	2	1	0	0	0	0	4	1
熊 本		1	0	3	1	2	0	2	0	0	0	8	2
鹿児島		0	2	2	2	1	1	1	0	0	1	10	5%
宮 崎		7	1	2	1	0	0	0	0	0	0	12	1
大 分		3	5	6	2	0	0	0	0	0	0	16	1
沖 縄		19	4	0	2	0	0	0	0	0	0	25	3

※長崎県は制度が異なるので、除いている。長崎県には、総合選抜区以外に、34学区1自由学区がある。なお、熊本県には市立高校1校を含んでいる。

出典、第10回日教組高校教育シンポジウム、1991年10月、電話による照合に基づき作成。

## (2) 選抜方法（試験科目、内申書、面接、推薦入学、傾斜配点等）

公立高校の選抜方法は、長崎県(3地区)、宮崎県(3地区)と大分(2地区)は総合選抜ではあるが、他の5県は単独選抜である。九州の各県は調査書(内申書)と5教科の学力試験で合否を主に決定してきたが、1984年以降、入学試験の多様化が進められている。面接については、1991年度には、沖縄県と宮崎県が全校で、鹿児島県がほぼ全校で、福岡県と長崎県が一部の高校で、熊本県が職業高校と普通科体育コースで、大分県が農業

高校で実施している。このように、公立高校でも、面接が選抜方法のひとつとして採用されてきている。

表5は九州各県の高校入試選抜方法の実態を示している。各県が推薦入学を導入し、職業高校の外に、理数科や普通科に推薦入学を拡大する動きが顕著である。1986年度から宮崎県は県立高校全学科に一律に30(±5)%の推薦入学制を導入した。市民団体や県教組や県高教組は、推薦入学制度について多くの問題点を指摘し、その導入反対とその廃止を要求し、闘ってきた。この推薦入学

制度の導入により、①推薦枠をめぐる競争、②定員から推薦定員が除かれ、一般入試の競争激化、③推薦制が秘密主義のため、進路指導の困難性、④高校の受け入れ体制や条件整備の不備や⑤中学校の高校への従属化等の問題が起きている<sup>21)</sup>。

傾斜配点が熊本県（一部）、鹿児島県（英語1.5倍）、福岡県（一部）や佐賀県（一部）等で実施されている。さらに、志願者が募集人員より少ない場合、福岡県や熊本県では志願者全員を入学させ

る学校が多い。逆に、鹿児島県、大分県や沖縄県は志願者全員を入学させる学校が少ない。募集定員に達しない場合、二次募集が福岡県、佐賀県、長崎県や鹿児島県では実施されている。大分県や沖縄県は二次募集を行わない。また、近年、受験機会の複数化が認められているが、この受験機会の複数化は、高校がより高得点の志願者を確保するには都合のよい制度であるが、受験競争の激化や高校間格差の拡大を招く恐れがある。

表5 高校入試選抜方法の実態

県名	学区制の種類	選抜方法	調査書	受験教科数	面接	推薦入学	帰国子女に対する特別措置	傾斜配点	その他
福岡	大学区（5）・中学区（10）併用	単独選抜 と併せて利用	学力試験 と併せて利用	5教科（国、数、英、社、理） 英語のヒヤリング・テキスト	一部あり	普通科一部 職業科実施	一部の高校で実施	一部の高校で実施	個性重視の特別試験
佐賀	中学区（4）	単独選抜	学力試験 と併せて利用	5教科（国、数、英、社、理） 英語のヒヤリング・テキスト	あり	一部実施	問い合わせ	一部の高校で実施	
長崎		総合選抜 単独選抜	学力試験 と併せて利用	5教科（国、数、英、社、理）	総合選抜除き あり	職業科全部 実施	問い合わせ		
熊本	大学区（2）・中学区（6）併用	単独選抜 と併せて利用	学力試験 と併せて利用	5教科（国、数、英、社、理） 英語のヒヤリング・テキスト	一部あり	農業及び水産に関する学科実施		一部の高校で実施	
鹿児島	大学区（2）・中学区（8）併用	単独選抜 と併せて利用	学力試験 と併せて利用	5教科（国、数、英、社、理） 英語のヒヤリング・テキスト	一部あり	一部実施	問い合わせ	実施（英語）	
沖縄	中学区（6）・小学区（19）併用	単独選抜 と併せて利用	学力試験 と併せて利用	5教科（国、数、英、社、理） 英語のヒヤリング・テキスト	全部あり	職業科で実施 定員の20%	問い合わせ		
宮崎	中学区（4）・小学区（7）併用	総合選抜 単独選抜	学力試験 と併せて利用	5教科（国、数、英、社、理）	全部あり	すべての学科で実施 30（±5）%	特別には実施していない	実施していない	
大分	中学区（13）・小学区（3）併用	総合選抜 単独選抜	学力試験 と併せて利用	5教科（国、数、英、社、理） 英語のヒヤリング・テキスト	職業科 あり	音楽、美術 と体育の学科100%	特別には実施している	実施していない	なし

出典、第10回日教組高校教育シンポジウム、1991年10月、電話による照合に基づいて作成。

高校受験情報、1993全国版、西日本編、向学社、平成4年。

空欄は不明。

### (3) 中学校・高等学校連携推進事業

大学進学率を高めるために、県教育委員会が進学対策費や補習対策費を高等学校へ特別に交付している県もある。また、1991年から、大分県では、学力向上のために中学校・高等学校連携推進事業を創設した。この事業の目的は、中・高の連携による学校教育活性化の推進であるが、生徒の学力の向上もめざしている。大分県教委は、モデル校として、3校を指定している。類似の事業は宮崎県や熊本県にもあり、その導入がその他県でも計画されている<sup>22)</sup>。この事業とも関連するが、各高校は、偏差値の高い難関大学への進学率を少しでも高めるために中学時代から「質のよい」生徒を確保し、育成しようとする傾向が顕著になってきている。高校や行政がこのような取り組みを強化する動きもある。

## 4 大学入試の準備教育の実態と問題点

### (1) 私立高等学校の受験準備教育

1970年代以降、九州では、ラサール、久留米大学附設や青雲等の六年制私立学校が「有名国公私立大学」へ入学をめざす中高一貫教育の大学受験準備教育を実施している。具体的には、①高校の全課程を早く終え、大学受験準備教育の実施、②中学時代から英、数、国等の受験教科に多くの授業時間をあてる教育指導体制、③進路別又は学力別学級編成による進路に応じた受験準備教育の徹底、④補習や模試による進学指導や⑤寮の設置による24時間の受験準備教育等を行っている。1980年以降も、大学進学をめざす六年制私立学校の創設が続いた。その他の私立高等学校も、①特進、②進学や③理数等の学科のコースを設けている。特進コースは、私立高校が有名大学への実績を高めるために大学受験準備教育を目的にして特設した進学準備コースである。他のコースに比べて志願者が多く、競争倍率も高く、30倍以上の高い倍率を示している特進コースも珍しくない<sup>23)</sup>。また、文理コースや理数コース等も特別進学コース

としての機能を果たしている。さらに、最近は、大学の入学試験で実技等が重視されるようになり、進学体育、芸術や音楽等の学科・コースも各地で設置され、志願大学の学部や学科に対応した特別な入学準備教育が行われるようになってきている。

### (2) 補習授業の実態

大学進学者が多い普通高校では、1年生から早朝（7時10分頃から）課外授業があり、この早朝補習授業に全員参加させている。高校によっては0校時と呼称し、学校便覧に掲載している県立高校もある。また、多くの進学校では、放課後、正規の授業と同様に時間割に載せた7時間目、8時間目の補習授業を実施している。このような進学校の多くは土曜日の午後も補習授業を行っている。さらに、夕方まで、大学受験のための補習授業を実施したり、学校で自習を遅くまでさせる県立高校が増えている。宮崎県のA高校では、夜8時位まで高校で自習させている。夏休みや冬休みの休暇期間中も補習授業が進学高校では実施され、予備校の講習に参加する以外は、この補習授業に生徒を強制的に参加させている。長崎県のS高校では、宿泊課外授業が以前から行われてたが、最近、多くの県で、高等学校に宿泊研修施設が設置され、校内宿泊施設での課外授業も年々盛んになってきている。休暇中に生徒をホテルや研修施設に宿泊させ、早朝から深夜まで大学受験の特訓指導を実施する高校も長崎県や熊本県で増えている。

### (3) テスト・試験・模擬試験体制

ある大学生は、高校時代のテスト、試験や模擬試験について次のように回顧している。

高校の時、1・2年の間は、2週間に1回の割合でテストがありましたが、3年になると、1週間に1～2回、土、日にテストがありました。ほとんどは旺文社や予備校のテストなどでした。先生方は、成績をあげるためとか、慣れさせるためといって、たくさんテストを受けさ

せられていきましたが、受けている私たちは、無気力で、何のためにこんなにテストを受けなければならぬのかいつも不満をもっていました。受ける意思がないのに、強制的にテストを受けさせるのは、受ける者にとって何の効果にもならないと思います<sup>24)</sup>。

現在、テスト、試験や模試が小学校から頻繁に行われている。その結果、ほとんどの生徒や学生はテストや試験をすることが学校教育であると考え、試験で一点でも高い得点をあげ、志望する大学に合格し、企業や官庁に就職することを考え、偏差値による序列化やテスト教育の問題点や弊害を問い合わせ直す意識は希薄である。また、多くの教師も教えたことを頻繁にテストし、その得点や偏差値により生徒を序列化し、指導することが優れた教育であると信じているようである。そのため、偏差値重視の教育に挫折し、学習意欲を喪失していく生徒も少なくない。

#### (4) 受験準備教育による生徒の管理教育

進学校の生徒は校則による管理は一般の高校生より少ないが、受験準備教育やテスト教育により生活全体を厳しく管理統制されている。例えば、生活記録や宅習帳の提出と点検により、進学校では生徒が24時間管理されている。また、休暇や学校行事の直後に実力テストや試験が実施されるため、生徒は、休日や学校行事を心から楽しみ、安心して過ごすことができない。加えて、毎日、英単語や数学の小テスト等が実施され、一定の得点に到達するまで、厳しい指導を受けている。進学高校の生徒は試験や模試のない平日も息ぬきのできない管理教育体制に組み込まれている。

#### (5) 受験産業と進学校の癒着

大学進学をめざしている高校生は、学校の内外で、進研、旺文社、河合塾や代々木ゼミナール等の模試を受けている。予備校や受験産業等の業者テストや模試が頻繁に実施され、高校と受験産業

の癒着が進んでいる。高校と受験産業との連携は年ごとに強化されており、受験産業の情報に基づき進路指導や学校経営が行われている。さらに、1988年4月から河合塾は衛星放送によるサテライト授業を開始した。また、代々木ゼミナールも実況中継方式による衛星授業を、1991年4月から、東進ハイスクールも衛星授業を開始した。一部の私立高校や公立高校はこのような予備校の衛星授業を受信契約し、大学受験準備教育を行うようになってきている。既に、沖縄県のK高校や福岡県のY高校のように、このような衛星授業を導入し、受験準備教育に利用する高校も出現している。

以上の外に、高校における受験準備教育には、①高校の予備校化、②二重（裏）カリキュラム、③学校行事の削減、④進路別（能力別）学級編成、⑤教職員の過重労働等の問題もある。紙幅の関係で別の機会に取り上げたい。

### おわりに

最後に、今後の課題について簡単に叙述してまとめとしたい。

第一に、生徒の減少期を迎える今後、離島をはじめ過疎地域では、高校の学級減や学校の統廃合が予想される。既に、学級減や統廃合を阻止し、高校全入、高校の教育条件の改善、地域に根ざした高校づくりや高校の義務化等の実現に向けて運動が進めてられている。例えば、熊本高教組の高校教育改革検討委員会（定員・定数問題小委員会）は、「熊本県では1989年をピークに中学校卒業者の減少期に入り、1998年には県全体で約4,700名程度の減少が見込まれています」として、中学卒業者の減少は、①「地域の公立高校へ行きたくても行けない子供をなくすこと」や②「学級規模の縮小等の教育条件の整備」の問題を「抜本的に改善する絶好の機会」と捉えて、次のような提言を示している。

1 全ての子どもに地域の高校で学ぶことを

### 保障するために

- ① 高校の統廃合を行わず、地域の高校として育成する。
- ② 学区外入学 5 %をなくし、将来的には小学区制をめざす。

### 2 ゆとりのある、充実した教育を実現するために

- ① 当面、学級定員を普通科35人、職業科30人、定時制20人に減らす。
- ② 教職員の定数を増やして、必要な全ての職種職員を配置する<sup>25)</sup>。

熊本高教組の提言のように、生徒の減少期に高校の定員削減や統廃合ではなく、地域に根ざした高校の実現や学級規模のような教育条件の改善を図る必要がある。英語、理科や数学のような教科ではクラスの人数を半分に分け、ゆきとどいた授業を保障したり、ホームルームの生徒数の削減によりゆきとどいた生活指導や進路指導の充実を図ることも重要である。

第二に、臨教審、教課審や中教審の答申に沿って、国際化や情報化に対応するために、高校の学科・コースの新設や再編成が大規模に実施され、職業高校と普通高校の多様化がますます進んでいるため、多くの生徒は、偏差値教育により選別され、細分化されたコースの学習や進路に振り分けられている。このような高校教育の多様化政策は産業構造の変容に伴い、多様な若年労働力を必要とする経済界や産業界の要請に即応する差別と選別の教育である。経済界や産業界の要請に即応させる技能的教育ではなく、人間解放をめざす完全な中等教育をすべての青年に保障することがますます大切になってきている。

第三に、高校教育の多様化や学区の拡大の弊害は、高校生の挫折感、長期欠席、中途退学、登校拒否や少年非行等の問題と深くかかわっていると考えられている。例えば、5 %枠の学区拡大により、「有名進学校」志向が一層強まり、受験戦争が年々激化している。試験の高得点者は、学校を選

択し、希望通り特定の進学校へ入学できるが、多くの生徒は希望する高校に進学できない。そのため、すべての生徒が高校進学や進路の選択権を実質的に保障され、希望する進路に向かって快適な高校生活を過ごすことが望まれている。また、試験の得点順位により、高校に振り分けられる現行入試制度の改革も要請されている。そのためにも、学区の規模を漸次縮小し、小学区制の実現に向けて運動を進めるとともに、高校三原則に基づき、地域の実態に即した高校づくりに積極的に取り組むことが大切である。

第四に、大学入試制度をはじめ教育制度を抜本的に改革することも期待されている。併せて、テスト教育、偏差値教育、入学準備教育や補習授業の実態と問題点を明らかにして、テスト教育や入学準備教育の廃止運動を構築するとともに、新しい高校教育の創造を進めることも要請されている。そのためには、教育の権限を地方に委譲し、都道府県教育委員会の自由裁量を大幅に認め、地域の意見を反映し、地域の実情に即した教育政策や教育行政を展開できるように改革することも重要課題である。

### 主要参考文献

- 1) 福岡教育要覧昭和27年版、1953、41頁。
- 2) 仙波克也、福岡県における入試制度と学区制度の推移と弊害、季刊、教育問題、第2巻、第2・3合併号、藤吉教育問題研究所、昭和50年、4~12頁。後述の福岡県の部分は本稿に主に依拠している。
- 3) 宮原誠一他、資料日本現代教育史、三省堂、1975、253頁。
- 4) 福岡県教育要覧、昭和28年版、1954、40頁。
- 5) 神田修他、解説教育六法、1990、36頁。
- 6) 福岡県教育要覧、昭和28年版、昭和29年、41頁。
- 7) 山崎政人・矢倉久泰、15才のハーダル、高校入試はいま、国土社、1989、83~85頁。
- 8) 宮原誠一他、前掲書、142頁。

1960年代の教育改革では、各国は、「すべての者に完全な中等教育を」の理念で中等後教育の

- 改革を進めた。アメリカのコナント報告、イギリスの労働党や西ドイツの社会民主党は総合制中等学校の実現に向けて中等教育の改革を推進しようとした。しかし、この時期に、わが国は、中教審答申「後期中等教育の拡充整備について」に基づき後期中等教育の多様化政策を推進した。
- 9) 仙波克也、前掲論文、8～9頁。
  - 10) 日本子どもを守る会編、子ども白書、1991年版、草土文化、1991年、300頁。
  - 11) 仙波克也、学区制の歴史、医学と教育、第26巻第9号、慶應通信、4～10頁。

第一次米国教育使節団報告書では、「三年制の『上級中等学校』も設置し、授業料は無徴収、行く行くは男女共学制を採り、初級中等学校よりの進学希望者全部に、種々の学習の機会が提供されるようにすべきである」とされていた。

なお、戦後の高等学校入学試験制度は、①選抜を行う場合も中学校側の報告書によることを原則とした時期（1948～56年）、②高校の選抜権を強化した時期（1956～63年）、③選抜試験を必ず実施するとした時期（1963～1984年）と④学校・学科ごとに適格者を選抜できるようになった時期（1984～現在）の四期に分けられている。

国民教育研究所・木下春雄編、高校入試制度の改革、労働旬報社、1988、167頁以下。

- 12) 文部省学校教育局、新制中学校新制高等学校望ましい運営の指針、1949年4月、112～113頁。
- 13) 真野宮雄他、現代教育問題セミナー、教育行政、第一法規、昭和63年、262～263頁。
- 14) 福岡県高等学校教職員組合、福岡県校教組30年の歩み、労働旬報社、1988、168頁以下参照。
- 15) 仙波克也、前掲論文、6頁。
- 16) 文部省編、平成3年度、わが国の文教施策、大蔵印刷局、平成3年、292～297頁。
- 17) 1970年代半ばから、「新タイプの高校」という言葉が使われ始めたが、「新タイプの高校」は、1971年の中教審答申で提起され、都道府県教育長協議会の設置した高校問題プロジェクトチーム（専門家会議）が新しいタイプの高校の具体案を報告した。1985年、臨教審はこのプロジェクトチームの提言した「単位制高等学校」や「六年制中等学校」を答申した。

#### 序章参照

- 18) 文部省大臣官房編集、文部時報、昭和60年7月臨時増刊号、第1299号、ぎょうせい、昭和60年、32～33頁。
- 19) 内外教育、1992年1月17日、17頁。
- 20) 文部省大臣官房編集、前掲書、315頁。
- 21) 山内巖、『高校入試30%推薦制』の実態と今後のとりくみ、日教組第39次教育研究大会報告集会報告書、13～14頁。
- 22) 内外教育、1991年10月1日、14頁。
- 23) 92年度の福岡県の私立高校志願状況によれば特進コースの倍率は、九州国際大学附属高校（女子）51.1、東筑紫学園34.6、柳川高校34.4、九州国際大学附属高校（男子）32.4、常盤高校31.8等で、志願者が集中し、競争の激しさを示している。朝日新聞、1992年2月2日、福岡版。
- 24) 学生の感想文。
- 25) 熊本県高等学校教職員組合、高校教育改革検討委員会、熊本の高校教育をどうするか—熊本県教組高校教育改革検討委員会報告書—、1990、45頁。

# 第六章 神奈川における高校教育の現状

## —— 「課題集中校」からの問いかけ ——

### 1 はじめに

中野重治の自伝的作品『歌のわかれ』の中に次のような一節が出てくる。旧制高校を二度落第した主人公の片口安吉が、今年こそなんとか卒業にこぎつけようと、ドイツ語の試験で苦闘している場面である。

「こういうことは安吉には殆どはじめての経験だった。中学生だった時以来、彼は試験場に長くいることに一度として我慢できたことはなかった。配られた問題を一と目見て、とても駄目だと思えばさっさと出てくるのが常だった。そうでないときは、大体自分で点数をつけて見て、六十点と八十点との間位であれば満足して出てくるのが慣わしだった。自分の採点で八十点もあるのに、その上それに書き入なんかをしていることは生理的に堪えられなかった。しかし、いまは違っていた。出来ても出来なくても、鐘が鳴るまでは我慢するという方針を持って無理にも腰を押しつけていた。」

この一節を読んだ時、安吉の感性に不思議な爽快感を覚えたことを今でも思い出すが、現代の高校生ならどう反応するだろうか。自分の採点で何点であれ、時間の許す限り何度も書き入れをして満点に近づけるべく努力する——それが他人との競争に打ち勝つための道だと教えられ、また、

自らもそれを信じて疑わない「偏差値世代」のかれらにとって、安吉の感性はおよそ受け入れ難いものではなかろうか。かれらは、あるいは、だから安吉は二度も落第したのだとさえ言うかもしれない。

「一点でも他人より高い点数を！」これが今日の日本の教育を貫いている原理であり、親とこどもを偏差値信仰に走らせている元凶である。一方に、小学生から始まり中学・高校へと続く猛烈な「学歴獲得競争」に血道をあげることもたちが存在し、もう一方には、その競争から振り落とされて、人生の早い段階で敗残者の屈辱を味わなければならぬこどもたちがいる。この二つはともに異常な存在である。

そして、今日両者は経済的階層として固定化されつつある。すなわち、東大を頂点とする有力大学入学者の家庭が、経済的に豊かな階層に属し、親の学歴が子どもの進学を大きく左右する結果となっている。つまり、親の学歴が低く、経済的に恵まれない家庭のこどもたちは、「学歴獲得競争」の早い段階で脱落させられてしまう現実がある。まさに「教育を通した階層化」が現在進行しているのである。

トマス・ローレンが『日本の高校』<sup>⑩</sup>で分析してみせた「平等な教育への疑問」は、今日さらにはっきりしたかたちをとって現れてきている。「教育の機会均等」という戦後教育の理念は、「学校価値の一元化」体制のなかでもろくも崩れ去り

つつあるのではないか。

本章では、そういった認識に立って神奈川の県立高校の現状を分析し、そこにあらわれている様々な問題、とりわけ「課題集中校」<sup>②</sup>（「教育困難校」）と呼ばれる高校に集中的にあらわれている問題を中心に、微力ながら、その解決への展望を描きだしてみたい。

## 2 「百校計画」とは何であったか

現在、神奈川県には、165校の県立高校がある。このうち100校は、1973年から始まった「新総合計画」による「高校百校新設計画」の結果建設されたものである。（「新総合計画」は1978年からは「新神奈川計画」に引き継がれた。）

「百校計画」は、第2次ベビーブームによる中学卒業者急増と高校進学率の一定水準維持に、県教育行政が、高校新設という政策によって積極的に対応したという点においては評価されるものの、同時に、今日神奈川の県立高校が抱える様々な問題を生み出す結果となったのも事実である。

「百校計画」は、加熱化する「学歴獲得競争」（学校価値の一元化）の下、県立高校を偏差値による序列化に導き、その序列を背景にした「輪切り選抜」によって「学校間格差」を助長・拡大してきた。もちろん、行政が計画当初から「学校間格差」を意図的につくりだしてきたわけではない。しかし、新設高校が次々と開校されていく過程で、格差解消のために取るべき行政措置（入試制度の改革、適正な学区分割等）を怠ったため、いたずらに格差を拡大し固定化させた責任は問われなければならない。

その結果、こどもにとっては行きたくない、親にとっては行かせたくない、地域住民にとってはその地にあってほしくない、そして、教職員にとっては勤務したくない学校、すなわち「課題集中校」を生みだしてきた。

94%という神奈川県の高校進学率の裏には、多くの中途退学者（1990年度4,127名）や不登校者、

原級留置者（1990年度1,322名）や長期欠席者（1990年度2,556名）が存在し、かれらは特定の学校、すなわち「課題集中校」に集中している。「課題集中校」では、授業そのものが成立困難な状況に置かれており、教職員は生徒指導的問題の対応に忙殺されて精神的・肉体的疲労感に苛まれている。

莫大な県財政を投入し、14年間（1973年～87年）にわたって進められた大事業「百校計画」とは何であったかを、「課題集中校」の視点から検証し直してみたい。

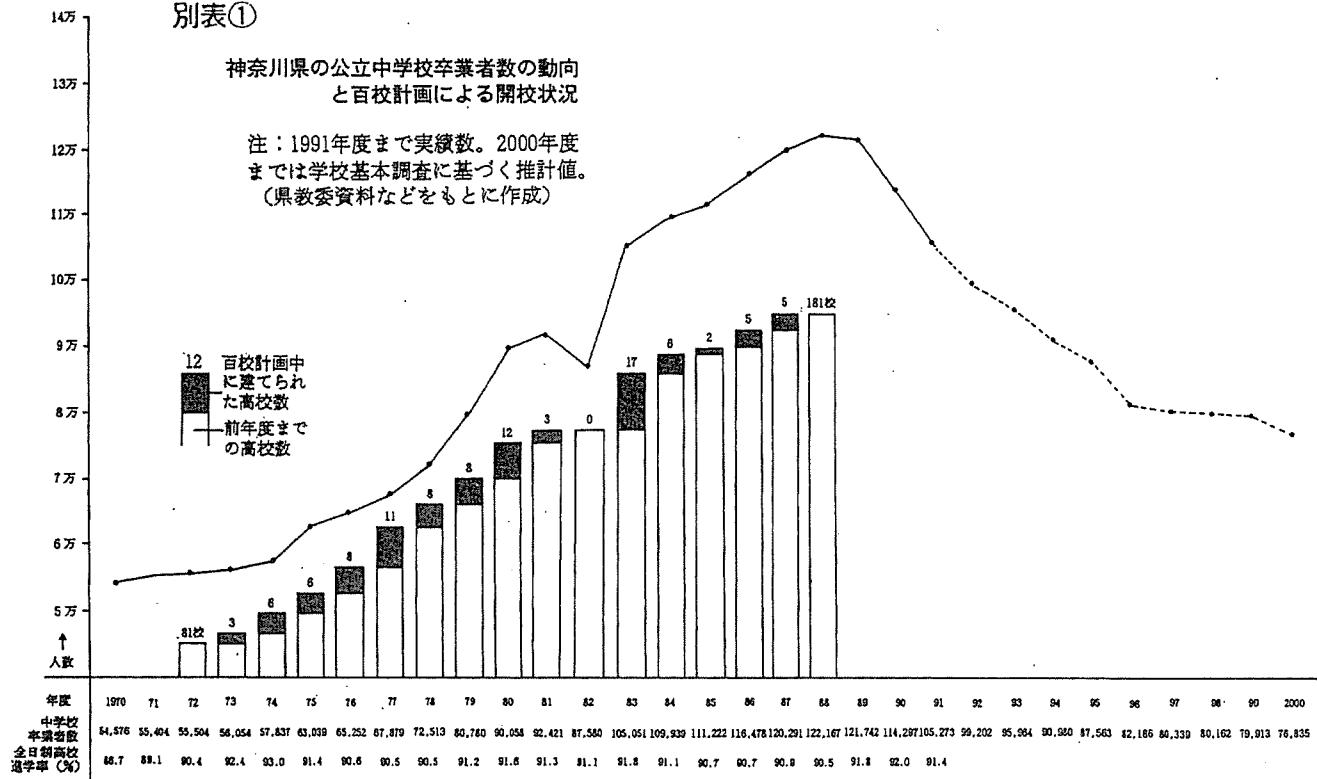
### (1) 「百校計画」の経過とその特色………高校の大衆化

神奈川県における中学卒業者は、別表①の通り70年代はじめから急激な増加の傾向にあり、89年にピークを迎えることが想定されていた。単純にみても、55,000人から120,000人へと2倍強の増加が見込まれていたわけであるが、これに対して県教育行政は、「希望する子供たちに対して門戸を開放する」という「オープン・ドア・ポリシー」を基軸に据え、73年「神奈川新総合計画」で「高校百校新設計画」を打ち出した。この計画の骨子は、80年までに60校の高校を建設すること、100校分の用地を確保することで、1校分の建設費を約40億円、敷地面積を33,000m<sup>2</sup>（約一万坪）と策定した。

計画当初には全日制高校への計画進学率を95%に設定したが、オイルショック以後の財政危機のなかで91%にレベルダウンさせざるを得なかった。また、計画では完成年度を85年度と策定していたが、結果的には2年遅れて87年度となった。

こうして、73年度の3校を皮切りに、87年度までに100校を開校していったわけであるが、この計画の特色は、前述したように、教育行政が公教育の責務として中学卒業者急増に積極的に対応した点にある。「高校全入」に対する否定的な風潮や高校進学率上昇に対して文部省が難色を示すなか、首都圏での用地確保と莫大な財政支出という

別表①



障害を克服して、短期間に100校の高校を新設したことは、行政担当者自らが、「神業に近い歴史的大事業」<sup>③</sup>と呼ぶにふさわしい側面を持っていたことは事実である。しかし、同時に高校建設費4,000億の内、3,360億を県債（つまり借金）で賄ったことを考えれば、この計画実現の背景に、県民の熱い期待と支持があったことを見逃してはならない。

この特徴は、当時神奈川県と似たような状況にあった近県、たとえば、埼玉県や千葉県の例と比較すればさらに明確になる。70年から82年における神奈川県の高校増70校すべてが公立校であるのに比べ、埼玉県では84校増のうち私立校が17校、千葉県では72校増のうち私立校が13校となっている。埼玉、千葉両県が、私立校への依存をはかりながら中学卒業者急増に対応してきたのに比べて、神奈川県の政策の独自性は明らかである。

78年度から導入された「文化のための1%システム」<sup>④</sup>も「百校計画」の特色の一つである。

「できあがった高校がコンクリートの塊みたいになって、何か虚しくなってね。それで思い切って……」<sup>⑤</sup>発案者の長洲知事がこう述懐してい

るがごとく、この制度は建設費の1%を学校独自の特色をだすための予算として使用するところにあった。それは、いわばハード面における高校「多様化」路線とでもよぶべきものである。別表②のように、各高校で様々工夫を凝らしたもののが作られていったが、その発想のユニークさは評価するにしても、現実には、高校の校舎は味気のない「コンクリートの塊」の域をでおらず、1,600人を超える人間が一日生活する空間としての要素を十分に満たしているとは、お世辞にも言えないのが現状である。

「百校計画」の際立った特徴の一つに、新設された100校の内、計画スタート年に開校された「藤沢工業高校」を除くすべてが、普通科の高校であった点があげられる。後述するが、神奈川県における高校「多様化」路線を考えていく上で、これは重要なポイントである。「百校計画」に先立つ高校建設のなかでは、職業科と普通科の定員比率が5:5と設定された時期（65年「第3次総合計画」）もあったが、大学進学希望者の増加と産業構造の変化のなか、職業高校が「底辺校」化していく過程で、県教育行政は当初の計画を見直

別表② 「文化のための1%システム」の適用例

項目	内容(実施例)
建築造形美の創造	躍動感のある曲面壁構成(菅高校) 鎌倉建築のイメージをモチーフとした外観構成(大船高校) 洋風のイメージを表出する外装構成(岸根高校) 連子格子と寄棟屋根で和風建築を表出した外観構成(有馬高校)
潤いとゆとりの空間づくり	屋外 屋外における表現の活動の場(上矢部高校) 思索のプロムナード(瀬谷西高校) 地域の核となるステージ広場(元石川高校) 屋内 情報の場としての多目的ホールの設置(湘南台高校) 和風庭園との融合を図った図書室(大原高校)
シンボルづくり	ランドマークとなるシンボルタワー(新栄、相模大野高校) 時計台の設置(二宮、大井、柿生西高校)
装飾による工夫	埋蔵出土器をモチーフとしたレリーフ(新磯高校) スポーツをモチーフとしたレリーフ(荏田高校) 妻壁へ幾何学模様のレリーフ(大清水高校) 銅鏡、あぶみ瓦模様をアレンジした広場(綾瀬西高校)
地域環境との調和	ミラーガラスによる既存樹木と建物との融合(大和西高校) 山並との調和を図った傾斜屋根(氷取沢、岩戸高校) 敷地周囲の生垣化(釜利谷高校)
自然環境との調和	既存の樹林を生かした芸術の森散策コース(弥栄東高校) 自然緑地を利用した散策の小径(長後高校) 松林の保存と融合を図った校舎配置(茅ヶ崎西浜高校) 自然との融合を図った思索のプロムナード(瀬谷西高校) アプローチの並木化(海老名、大和東高校)

さざるを得ない状況に直面したのである。

## (2) 「百校計画」の問題点…………いかにして

「課題集中校」はつくられたか

### ① 「高校全入」論の否定

「百校計画」が神奈川における高校教育の大衆化において果たした役割、そこに払われた行政努力については、一定程度評価されるものであることは先に述べた。「希望することもたちに出来る限り門戸を開いていく」という「オープン・ドア・ポリシー」も、当時としては思い切った政策で

あったといえる。

しかし、この政策は必ずしも「高校全入」を指向したものではなかった。『高校百校計画を振り返って』<sup>66</sup>と題された座談会の席で、長洲知事は次のように明言している。

「流れとしては、高校全入運動も一つあったんですね。だけど、僕は、知事になったときから、これは高校全入運動とは別です。全入にするんでしたら、国民の負担とか、法律の改訂の体制を整えなければ全入なんかできません。私は全入論はありませんということは、いつも言っていた。し

かし、あふれる人がないようにしようとも言ってきました。」

また、八木元教育長も知事の発言を受けて、当時、高知県における「高校全入」の失敗や京都における小学区制の問題をひきながら、次のように語っている。

「少なくとも学びたいという子どもに対しては、門戸を開放していくのが一番いいんじゃなかろうか。そういう方向で実は都道府県教育長協議会でもコンセサスができてまいりまして、知事の米百俵論とオーバーラップしながら、国民的教育機関であるということを打ち出して、高校全入論ではないけれども、希望する子供たちに対して門戸を開放するというオープン・ドア・ポリシーをとったわけです。」

両者の発言のポイントは、「出来るだけ多くの子供たちに門戸を開放するが、高校全入論はとらない。」という点にある。これは、計画進行途中で、当初95%に設定されていた全日制高校への進学率が、78年度には93%に、80年度には91%に切り下げる、それ以後固定化されていった経緯からも証明される。

## ② 36学級の大規模校の出現

「百校計画」は、八木元教育長自身が「本当に、これだけ立派な入れ物ができる、後は中身ですから………」といみじくも発言しているように、「入れ物」、それも36学級規模の大きな「入れ物」だけを作ったに過ぎなかったといえるのではないか。財政効率のみを追求して生まれた、この大きな「入れ物」の中に1,600名を超えるこどもたちが押し込められたのでは、問題が発生しないことのほうがむしろ不思議だといわざるを得ない。

36学級規模の過大校は、新設百校中72校にも及び、74年度以降は、既設校にも臨時学級増や学級定員増を迫り、押しめるだけの生徒を押し込んで急増期を乗り切ろうとした。

高教組は、これら県教委方針に対して、計画進学率の再設定と「ポスト100校計画」の策定を強

く要求していったが、県行政は財政事情を理由にしながらも、将来の生徒急減期を見越して上記のような施策を強行したのである。

36学級規模の過大校が、教育上どのような問題を引き起こすかについて、既設校として最初に36学級が導入された希望ヶ丘高校分会の調査<sup>17)</sup>では次のように指摘している。

- 生徒相互の接触交流の減少、連帯感の稀薄化、全体活動の低調。
- 教師も生徒の顔や名前を覚えきれず、生徒も教師を覚えていない。
- 学級間・学年間の結びつきの低下。
- 生徒会活動などの集団行動の困難化。
- 体育など実験・実習を伴う教科の教育活動の困難化、等々。

生徒も教師も互いの顔や名前を覚えきれないような状況の中に、低学力のこどもたちが1,600名以上も集中した高校——それが「課題集中校」であった。

## ③ 「神奈川方式」と学区の拡大が状況をさらに悪化させた

この「課題集中校」の状況をさらに悪化させ固定化させたのは、「神奈川方式」と呼ばれる入試制度と学区の拡大である。

「百校計画」で次々と開校されていく「新設校」は、「神奈川方式」による「輪切り選抜」によって見事なまでに序列化されていった。大学進学率の上昇によって、親やこどもたちの視線は「どの高校に行けば大学進学に有利か」という点にだけ注がれ、中学校側も偏差値中心の尺度でこどもたちを序列に応じて振り分けていった。まさに、「学区の高校の数だけ序列がある」という状況が出現したのである。

「神奈川方式」と呼ばれる入選制度は、中学2・3年の学習成績「学習の記録」(内申点)が50%を占め、それに中学2年の3学期に全県一律に実施される学習検査(アチーブメントテスト)の成績20%を加えて、70%の数値を中学校で握る仕組

みになっている。高校入試の成績の占める割合は30%に過ぎない。高校入試における数値の70%を握る中学校側が、猛烈な勢いで襲ってきた「学歴獲得競争」の波のなかで、必然的に高校を序列化することになったのである。こうして、ひとたび「評価」(ランクづけ)が固定化されると、それは容易に変動しないものとなり、特に進学実績のない「新設校」が学校ヒエラルキーのなかで「底辺校」化していくことになった。あとは悪循環の繰り返しである。

「神奈川方式」が、そもそも、中学校教育の正常化をめざしたものであり、そこに一定の成果があったことを否定するものではない。しかし、「学校間格差」が拡大・固定化する状況のなかでは、むしろ、中学生の受験競争を激化させ、70%の数値をもとにして高校入学以前に行き先別の序列が既に生徒間に出来上がってしまうという弊害を生んでいる。現在、「神奈川県高等学校教育課題研究協議会」という組織が行政指導の下、これら入試制度の改革へ向けておそまきながら検討段階に入っているが、果たして根本的な改革が答申されるか疑問である。

また、県教育行政が「小学区制」への展望を欠いていたことが事態をさらに悪化へと導いた。

神奈川県の学区は、新設校が次々と誕生する過程で、81年度、18年間見送られてきた9学区が16学区へ、その後90年度に、さらに2学区を2分割して現在18学区となっているが、別表③の通り、1学区最大13校の大学区制である。大学区制のなかで序列が固定化されることにより、地元の高校を素通りして、わざわざ遠方の高校へ通わざるを得ない事態が出現し、地域に根ざした高校のイメージからますます遠ざかりつつある。

90年度に2分割された県北学区における市議会をも巻き込んだ父母・市民の反対運動からみて、学区分割、小学区制への展望は現在のところほとんどないといえる。生徒にとって、すぐ近くの高校に入学したくとも入れないという事態の下、高

校と地域との関係は稀薄化する一方で、特に、「課題集中校」は地域社会から孤立し、疎外される傾向にある。

このような状況のなか、不本意入学や不登校の生徒が年ごとに増え続け、その結果としての中途退学者が増加し、高校教育を搖るがす問題となってきている。そして、定時制や通信制はその設立の趣旨から離れて、かれら中途退学者や全日制不合格者の受け皿化てしまっている。(別表④⑤参照)

神奈川の県立高校は、これら定時制や通信制、そして、「課題集中校」を最底辺部において、強固な序列のピラミッドを形成しているのである。

別表③ 百校計画による学区ごとの開校状況

開校年月	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	合計	
開校年月内に立地する公立小学校の全学区	3 (9)	6 (15)	6 (15)	8 (23)	11 (34)	8 (42)	6 (50)	6 (62)	3 (65)	0 (62)	17 (63)	6 (63)	2 (60)	5 (56)	5 (56)	全立 立地 (16)	
鶴浜東部	6 (2)												平安★			★★ 11 (2)	
鶴浜北部	1		市ヶ瀬	白山	新羽	田原	佐	佐	佐	新玉	五石川					8	
鶴浜西部	3	旭	穂 谷	中河原	園谷西	佐	佐	佐	佐	佐	上矢五					10	
鶴浜中部	5 (2)			金井	境 国	佐	佐	佐	佐	佐	佐					11 (2)	
鶴浜南部	4 (2)	港 町	海水ヶ丘	富国	庄子	佐	佐	佐	佐	佐	大原				永・谷	六ヶ田 11 (2)	
鶴浜臨海	6 (2)			富国	庄子	夏金	佐	佐	佐	佐	佐	佐	佐	佐	佐	11 (2)	
川崎南郷	7 (4)					川崎南	庄吉				大船					10 (4)	
川崎北郷	4 (1)	川崎北	百合丘	百舍丘	庄生	生田夏	植生	佐	佐	佐	佐	佐	佐	佐	佐	11 (1)	
鶴羽賀三浦	10 (3)				柳久井元	庄	庄	大	大	大	大船				堺戸	16 (3)	
緑金郷沢	4	高尺工具	高尺西	七里ヶ浜	里井北	大滑木	大滑木	大	大	大	大船				湘南台	深沢	13
茅ヶ崎	2			勝	川	茅ヶ崎	茅ヶ崎	茅	茅	茅	茅					5	
平塚	7				五箇ヶ台	二苦	伊豆田	伊豆田	伊豆田	伊豆田	伊豆田					11	
鎌野伊勢原	3						園が丘	園が丘	園が丘	園が丘	園が丘				鎌野伊勢原	6	
糸 西	7				足						大井					10	
厚木酒井名	4						厚木北	酒井名	厚木南	厚木南	厚木西	厚木西			厚木西	10	
愛 甲											太和東	太和東			太和西	9	
大和庭町	2										大和西	大和西			大和西	9	
越 額											本	本			相模田名	9	
津 久 井	4				坂山	上森南					ホウ	ホウ			相模大野	9	
相模原南郷	2				麻溝台	上森南	相武台	相武台	相武台	相武台	相武台	相武台	相武台	相武台	相武台	9	

は3校認定の過大化、各学区の高校数には結果数も含まれている。

別表④ 82~87年度における各校の転入生徒数の推移

年 度	82	83	84	85	86	87
平 沼	71	70	58	101	103	148
湘 南	80	83	115	152	218	227
厚 木 南	61	64	115	118	131	128
合 計	212	217	288	371	452	503

## 《アンケート集計結果》

(1) あなたが転校あるいは中退した高校の校種は次のどれですか。

- |            |               |
|------------|---------------|
| ① 公立全日制普通科 | ② 公立全日制工業・商業科 |
| ③ 公立定時制普通科 | ④ 公立定時制工業・商業科 |
| ⑤ 私立全日制普通科 | ⑥ 私立全日制工業・商業科 |
| ⑦ 通信制高校    | ⑧ その他         |

	①	②	③	④	⑤	⑥	⑦	⑧
平 沼	41	7	4	0	11	6	3	5
湘 南	43	3	3	1	18	5	2	0
厚 木 南	58	11	5	5	21	4	5	4

その他の内訳 公立全日制農業科3人・私立定時制商業科2人  
私立全日制家庭科1人・衛生看護科3人。「中途退学者を出さないために」  
—高校中退問題に対する緊急提言—  
(神高教)

別表⑤ 県立全日制高校の退学者数上位15校

順 位	学 校 名	中退者数
①	A	133 人
②	B	120
③	C	87
④	D	85
5	E	70
6	F	67
7	G	65
8	H	60
⑨	I	58
10	J	56
11	K	55
12	L	51
13	M	50
14	N	49
15	O	46

○印は普通高校、他は職業高校（神高教調査）

### 3 神奈川における高校「多様化」路線 ………序列固定化の中における生徒振り分け

## (1) 「百校計画」に先立つ「多様化」路線

ここで、神奈川県における高校「多様化」の歴史について「百校計画」以前も含めて概観しておきたい。

先に、「百校計画」が1校を除き全て普通科の高校であった点を指摘したが、県教育行政が職業高校建設に消極的であった背景の一つには、技術高校での失敗の教訓があったと思われる。

技術高校は、1960年代の高校「多様化」＝職業高校の「多様化」の流れのなか、全国にさきがけて建設されたもので、職業訓練所内に併置されて、2年生からは企業に働きながら学ぶという特色を持っていた。これは、現場ですぐ役立つ若年労働力確保という企業側の要請に直接応えるものであった。63年に4校、67年に3校が開校されたが、産業構造の変化に伴って、76年には全て廃校に追

い込まれてしまった。(うち3校は工業高校として再出発した。)

技術高校以外にも、当時の社会状況や産業界の要請に安易なたたかいで応えようとした例はある。

64年に開校された「二俣川高校」は、看護婦不足に対応するための衛生看護科だけをもつ単独校であった。また、同じ年、企業と技術連携した定・通併修校としての「商工高校」が、65年には単一の職業教育を目指すものとして「貿易外語高校」が開校された。さらに、69年には、「厚木南高校」が企業の交替制勤務とリンクさせた昼間定時制として開校された。

しかし、これらの高校は、短期間のうちにその矛盾を露呈して、「二俣川高校」と「貿易外語高校」はそれぞれ県立の短期大学の付属高校へ、「商工高校」と「厚木南高校」は80年にともに廃課程となるに至った。

当時、「多様化」先進県として知られた神奈川における「多様化」政策の破綻は、いずれも社会状況や企業・産業界の要請に安易に対応した結果

で、県民の普通科志向を抑制し、職業科への生徒振り分けを強行しようとした結果引き起こされたものといえる。

## (2) 「百校計画」における高校「多様化」

60年代の「多様化」路線は、「百校計画」の中では、「特色ある高校づくり」と名を変えて推進されることになる。この施策は、一つは、高校の「個性化」推進となってあらわれ、一つは、「新タイプの高校」として生まれることになった。

### ① 高校の「個性化」

ハード面での「個性化」推進の典型的な事業が、前述した「文化のための1%システム」の導入である。この他にも、「個性化一般教室」や「特別教室」などが個性化対策の名で次々に整備された。

ソフト面では、コース制の導入（六ツ川高校の情報科学コース等）、習熟度別学習組織、勤労体験学習、コミュニティスクールの開講等の施策が打ち出された。

これらの施策は、画一的な教育に対する反省から、生徒の多様性に応じ、地域社会に開かれた高校を指向するねらいがあったが、現実には必ずしもその目的が達成されているとは言い難い。

むしろ、コース制の導入には、序列固定化のなかで、新たな階層の出現や学区拡大の問題が内在しており、特に、現在県教委主導の下で進められている「課題集中校」を中心としたコース制導入の動きには、「底辺校」対策の意図が明確に読み取れる。コミュニティスクールも教職員の負担増が指摘されており、習熟度別学習の目的は、「効率」のよい受験体制作りにある。これらの施策は、一見魅力的なものに見えるが、その内実は学校職場を無視した「上意下達」の要素が強く、「序列」（格差）解消を本質的に展望したものではない。

### ② 「新タイプの高校」

83年度に開校された「弥栄東・西高校」は、80年度に千葉で開校された「幕張東・西・北高校」

に続く新しいタイプの高校である。米軍キャンプ跡地に設立されたこの高校は、同一敷地内2校連携方式をとり、音楽・美術・体育・外国語の四つの専門コースをもち、各コースの定員の20名は学区をはずして全県から募集することになっている。

高教組は、計画段階から、コース制の問題（入学時のコース選択の是非、入学後コース変更ができるない等）、学区の拡大、2校連携方式の複雑化等を指摘して反対してきたが、県はその反対を押し切って建設を強行した。

現在のところ、開校時に行政が人事面での強化を含めて積極的に支援することで、中学校側が学力的に高い生徒を送ってきたため、「新設校の悲哀」を味わう結果とはならなかったが、問題は残されている。在学途中でのコース変更ができない点、学区外からの受験者が願書提出後、志願変更できないことから入学定員ギリギリの志願者を事前選抜する側面がある点など、現制度の枠内では解決されない問題点<sup>8)</sup>である。

### ③ 「新構想高校」

「弥栄東・西高校」につぐ新しいタイプの高校として、目下、県が鳴りもの入りで進めているのが「新構想高校」である。「神奈川工業高校」グランドに建設を予定しているこの高校は、その「設立の趣旨」によると、「社会の変化・発展に伴って生じてきている新しい教育のニーズに積極的に対応するとともに、既設高等学校のモデルスクールとなるだけでなく、21世紀に向けた新しい高等学校教育の開発・開拓を行うパイオニアスクール」を目指すとうたわれている。

現在明らかにされているところを要約すると、①単位制②2部構成授業③コース制の導入④海外帰国子女の受け入れ⑤職業高校との授業の連携⑥生涯学習の場の提供⑦聴講生の受け入れ⑧2学期制など、今日の高校教育が抱えている様々な矛盾・問題をカバーし、「臨教審」路線が描きだした高校像をなぞるものとなっている。

「検討資料」に盛られた内容から推察すると、問題化している中途退学者の受け皿化、定時制・通信制の代替機能、学年単位制の矛盾解消等を企図したものにみえるが、既設校165校、特に「課題集中校」の抱える問題解決に「モデルスクール」として糸口を与えるものとは考えられない。

むしろ、教育行政の対外的デモンストレーションの具として利用されている側面が強く、現場の教職員の間に（特に「神奈川工業高校」の教職員にとっては）いたずらな混乱を引き起こしている。入試制度の改革や学区の縮小が長年棚上げにされているなか、それらの根本的解決なしに「新構想高校」が特別視されていくことで、新たな序列や格差を生み出す危険性さえありはしないか。

#### 4 「課題集中校」に展望はあるか… 生徒急減期における「高校改革」

「百校計画」は、高校教育の量的拡大には寄与したが、質的拡充においては破綻したという指摘がある。また、今日、神奈川の高校が抱える様々な問題、とりわけ「課題集中校」の問題を、「適格者主義」の視点から総括しようとする考え方もある。つまり、本来高校に来るべき資格のないこどもたちが入学してきたことによって問題は引き起こされているという議論である。

中学卒業者の9割を超えるこどもたちが高校の門をくぐり、高校が「国民的教育機関」としての位置を占めつつあるなかで、相変わらずの「適格者主義」をふりかざすだけで、高校改革への展望を切り開くことができるであろうか。むしろ、今、問題化していることは、高校へ進学したいという希望を（たとえ、それがどんな希望であれ）持しながら、高校の門から締め出されている一握りの少数者や中途退学者に対する社会の差別構造ではないか。

ここでは、「課題集中校」の現状分析を通して、神奈川での生徒急減期における高校改革への取り組みを紹介する。

##### (1) 「課題集中校」の実態……教育政策の犠牲者たち

ここ数年、高教組の取り組みもあって、神奈川では「課題集中校」問題についての行政と現場代表との交渉が継続的に持たれている。筆者もその交渉に幾度か出席して発言する機会を得たが、そこで現場教師の口から語られる内容は驚くほど一致している。そのことは、「課題集中校」の実態が、程度の差こそあれ、ほとんど同じものであることを示している。以下、その実態のいくつかを紹介しながら検討を加えたい。

###### ① 低学力の生徒が集中している

これは言うまでもなく、「輪切り選抜」の結果として生み出されたものであり、かれらは「集まつた」のではなく、「集められた」のである。

9年間の義務教育の過程で、かれらはすっかり自信を喪失し、自己の将来に明確な目標や展望を見出せない閉塞状況の中にいる。何よりも、授業に対して能動的にかかわろうとする意欲に欠けている。かれらにとって、授業とは、ただ耐えるだけの時間か、一刻も早く過ぎ去って欲しい時間のようである。

教師側からみれば、かれらの関心や興味を刺激しながら、1時間の授業を成立させることは容易なことではない。ある者は時間中眠り続け、ある者は漫画雑誌を読み耽り、ある者はおしゃべりに夢中になり、ある者は着席し続けることに耐えきれず、教室中を立ち歩き、時として室外に飛び出して行ってしまうことさえある。授業に対する求心力が弱まれば弱まるほど、学習に取り組もうとする者の意欲は削がれていくことになり、それが事態を更に悪化させている。

そこには、知ることの喜びや学ぶことの楽しさ、それを通して自己の世界が拓かれていくことに対する感動・興奮といったものが、あまりに少ないようと思われる。教育技術が最も発揮されなければならない場面だということを承知しながらも、

教師たちは頼るべきモデルも持たず日々の授業に悪戦苦闘している。

高校には来てみたけれど、そこには義務教育となんら変わらぬ授業が存在し、同じ退屈な時間が流れている。かれらの淡い期待は裏切られ、高校は魅力のない存在となっていく。「課題集中校」に集中している長期欠席者や原級留置者、その結果としての中退学者の存在は、「高校」というものに、急速に魅力を感じなくなったかれらの心の表れとみることができる。

## ② 経済的・家庭的ハンディをはじめ、さまざまなハンディを背負った生徒が集中している

「教育における階層化」が進行している点については既に指摘したが、「課題集中校」には、さまざまなハンディを抱えた生徒が多数存在する。

授業料減免措置該当者や授業料滞納者の数が、他の高校に比べて格段が多い。なんらかの事情で、両親の何れかを欠いている生徒の割合も高く、多くの家庭が共働きである。

ここには、トマス・ローレンが『日本の高校』<sup>⑨</sup>の中で指摘した次のような事実に対応する現実がある。

「日本の教育は、制度的に平等を保障し、客観的な試験制度を備えているが、それは、単に受動的な形で、学力や学歴を生み出すプロセスに参加しているにすぎない。学校教育は、各家庭のあいだにすでに存在している格差を再生産しているというべきであろう。」

「要するに日本では、国民が同質的であり、各家庭のあいだにも比較的小さな格差しか存在しないにもかかわらず、どのような家庭環境のもとに育ったかということが、各個人の教育達成に依然として重大な影響を与えていているのである。」

その結果、かれらの中には精神的に不安定な者が多く、食生活を含めて日常生活が不健全・不規則化する傾向が強い。

また、身体的・精神的障害を持った生徒や、最近では、言語的ハンディを抱えた在日外国人の子

どもも多く入学してくるようになっている。かれらを励まし、支えていく環境が「課題集中校」に形成されているとはおよそ言い難い。

## ③ 中学校で問題行動を起した生徒が集中している

「課題集中校」といえば、教師間では、「生徒指導の大変な高校」というイメージが強い。実際、教師たちを肉体的・精神的にまいらせているのが、生徒指導的問題の対処に費やされる時間と労力の多さにあるのは事実である。

かれらは、学校や教師集団に対する反発が強く、集団になじまず、自己の感情や欲望を抑制することが苦手である。その結果、度々問題行動に走り、教師集団を立ち往生させることになる。その対処のために割かれる時間のなんという多さよ！授業中、休み時間、昼休みを問わず繰り返される巡回や立ち番、特別指導のための臨時職員会議や家庭訪問、問題行動を起した生徒の事前・事後の指導など、授業以外に費やされるエネルギーの多さが教師集団を滅入らせている。学校の秩序維持（管理主義的生徒指導）と、切実な問題を抱えた一人一人の生徒の支援というジレンマに陥っている教師たちの苦悩は深い。

## ④ 地域社会からの疎外

「課題集中校」の生徒たちは、地域社会においてすこぶる評判が悪い。全体ではないにせよ、外見的に目立つ生徒や無軌道な行為に走って、地域住民の怒りを買う生徒が存在している以上、かれらや学校に対する「レッテル貼り」は終わらない。頻繁に寄せられる地域住民からの苦情の中には、露骨にかれらを「厄介者」扱いするものさえある。「○○高校の生徒は………」「○○高校は………」という密かな囁きに、かれらは敏感に反応し、それが、かれらをさらなる反発行動に駆り立てている側面がある。まるで、そういう行動によって自らのアイデンティティーを確認しようとしているようさえある。

## ⑤ 教師にとっての「課題集中校」

「課題集中校」に勤務する教師たちにとって、最も頭を悩ます問題は、自己の労働が正当に報われていると実感できる機会が、あまりにも少ないとことではないだろうか。さまざまな問題を抱えるかれらを、励まし、支援し、なんとか社会へ送り出そうと願いつつも、多くの生徒が学校を去っていく現実のなかで、日々の営みと疲労感に埋没してしまいそうになっている教師たち。かれらにどう対処していったらよいのか。それは、これまでの人生のどこでも教えられなかったことに違いない。なぜなら、教師自身、「課題集中校」を経なかったからこそ存在しているのであり、時には、かれらの「圧制者」でもあり、かれらを生み出してきた側の人間であるともいえるからである。かれらの心情や痛みを共有するということは、口で言うほど容易なことではない。

かってない高校教育の空洞化現象のなかで、教師自身も揺れている。あるいは、試されている。いかなる理念と方法によって、この状況に対応していくのか、頼るべき確固としたモデルが見つからないからである。

「課題集中校」に勤務する教師の多くが、教師人生の第一歩をここから始めなければならなかっただという点も、学校改革を進める上での一つの障害となっている。ここに横たわっているのは、人事の停滞という現実である。

高教組は、過去の組織分裂にからむ不当人事への苦い経験から、行政との間に、人事について「希望と承諾の原則」を確認している。これは、人事異動については、一定のルールに従った上で、希望を出すことができ、本人の承諾なしに異動を強制されないという制度であるが、高校の序列化が進行する過程で、人事の停滞を引き起こす結果となった。特に、「課題集中校」への在職者異動が減り、数年来、その穴を新採用者で埋めてきたため、10人以上の新採用者が集中する高校が何校もあらわれた。

この状況を解消するため、高教組は、従来進めてきた「4校運動」(在職中に、既設校、職業高校、新設校など4校を経験するというもの)のさらなる推進を呼びかける一方で、88年度から、「15年人事」と呼ばれる制度の導入を行政と合意した。この制度は、同一校に15年以上在職できること、既に15年以上在職している者については、3年間で全て異動の対象とするというものであったが、これによって人事の停滞が完全に解消されたわけではない。

在職年数が短く、毎年のように多くの新採用者が集中し、その結果として経験豊富なベテランの教師が「課題集中校」に少ないという現実は、継続的な学校改革を進めていく上での隘路となっている。

## (2) 生徒急減期における教育条件整備………

### 高教組提起の「魅力ある高校」づくり

「課題集中校」が、そこに在学する生徒にとっても、勤務する教師にとっても、教育条件においてみ、二重三重の「課題」を背負ったものであることは既に見てきた通りである。生徒急減期を迎えた今、「課題」解決への展望は果たしてあるのだろうか。

高教組は、生徒急増がピークを迎える以前から、「生徒急減期こそ高校改革の絶好のチャンス」と位置づけ、数々の施策を提起してきている。以下、そのいくつかを紹介することにする。

#### ① 過大校の解消

36学級規模の過大校が、いかなる混乱を学校にもたらしたかは前述した通りであるが、この過大校を段階的に解消すること、何よりもそれを「課題集中校」より優先的に進めることを、高教組は早くから提起してきた。その結果、92年度において、36学級規模校は3校のみとなり、「課題集中校」では24学級規模へと縮小されつつあり、生徒数も1,000人規模におさまってきている。学級減によって事態はやや沈静化の兆しにはあるが、教

育課程の大胆な見直しとともに、さらなる学級減が追求されなければならない。

## ② 学級定員の減少

高校における40人学級導入に対して、文部省が明確な展望さえ示していないなかで、神奈川では、県独自措置として41人学級、および43人学級導入が「課題集中校」より優先的に進められている。92年度においては、41人学級導入校が31校、43人学級導入校が2校となっている。一つの教室に50人近い生徒が溢れかえっていた時期からみると、適正な規模に戻りつつあるといえるが、ヨーロッパ先進国と比較すれば、まだ、「安上がりな教育」の感を拭えない。学習集団は少なければ少ないほど望ましいことは自明の理で、そのことが、一人一人の生徒の学力を保障し、生徒と教師の人間的コミュニケーションを可能にしていくものであることは言を俟たない。

学級定員減の追求が、何よりも「課題集中校」にとって緊急の課題であることは、そこで起っている問題の質からみて誰の目にも明らかである。義務教育のなかでつまづいてしまった部分を解消し、かれらの抱える問題の解決を支援していくためには、かれらと教師を結ぶ人間的信頼関係を保障する教育条件がまず追求されねばならない。

現在、「課題集中校」の一部では、学習集団の多様な小規模化が試行されているが、行政サイドでも92年度新規事業として、「小集団学習の展開のための定数加配」の予算が計上された。「効率」のみを追求してきた教育政策からの転換が、今こそ求められているといえる。

## ③ 教職員定数の「課題集中校」への傾斜配分

教職員の数が、「定数法」によってしばられているなかで、県独自措置としての加配の追求であるが、92年度について実施されたものを挙げると、①「生徒指導担当教員の加配」41人、②「小集団学習の教員の加配」12人、③「学級減による定数減校に対する暫定加配」26人等である。さまざ

まな「課題」を抱える高校への人的配置の拡大は学級減による定数減を最少に抑えつつ学級規模を縮小して、学校改革に取り組む教職員の時間的・精神的余裕を生み出すことにつながるし、それは、生徒にとっても好ましい結果をもたらすにちがいない。

長年、「神奈川において高校間格差は存在しない」と建前の論理で強弁してきた行政が、具体的な施策において「課題集中校」への支援を打ち出してきつつある事実は、今後「課題集中校」を中心とした高校改革を実現していく上で、一つの足掛かりを得たといえる。

## ④ 『「課題集中校」対策会議』の設置

91年度「定期大会」において、「課題集中校」問題の解決を運動方針の一つとして採択した経過のなかで、高教組内に設置された。将来的には「格差」解消を展望しつつ、当面緊急の問題となっている「課題集中校」の支援と改革のプログラム作りを目的にしている。以下、その具体的内容を紹介してみる。

ア 課題集中の根本的原因である「学校間格差」を是認するものでないこと。したがって、「学校間格差」の解消を展望したものであること。

イ 教育課題の集中を直視するものであるとともに、その課題を正面から受けとめることの可能な学校体制を展望すること。

ウ 現在の課題集中の現実に対応するだけでなく「高校希望者全入」「学校間格差解消」を前提とした21世紀の公立学校像（「魅力ある高校」）を展望したものであること。

上記のような考え方方に立って、現在「モデル校」策定の検討段階に入っているが、次のような点が検討項目として挙げられている。

●卒業単位を80単位とし94年度にむけて緩やかに移行する。

●学習集団の小規模化を追求し、標準学級規模の1／2をめどとしてレッスンクラスを

設定する。

●多様な自由選択制を導入する。生徒の個性、地域の実態に合せて、職業科、実習科目を含めて学校の特色があらわれるような科目を検討する。

●再履修制度の導入を検討する。必修科目・必修選択科目を指定年度に修得できなかつた者に対して再履修の道を追求する。

●教科論の検討

●再入学制度の導入<sup>④</sup>

●生活指導の見直し

この取り組みは、単位制の弾力的運用や多様な選択制を導入して、生徒の実態に即した「魅力ある学校づくり」を企図したものである。

91年度において、ここでの研究実践の成果を背景にした行政との交渉の結果、学習集団の小規模化については、一定の成果を勝ち取ることができている。しかし、高教組の求める「大綱的事業化」への道は容易ではない。

行政主導の「上意下達」式の政策ではなく、各高校が、そこに働く教職員の知恵と工夫によって示そうとしている「高校改革」プランに、行政がいかに応えていくか、そこに、神奈川における「高校改革」の成否がかかっているといえる。

## 5 おわりに

数年来、高校中途退学者の数は増加の一途を辿り、今や社会問題化している。神奈川においても同じ状況にあり、行政サイドでは、その防止に向けて種々の方策<sup>④</sup>がとられているが、現在のところ有効な手立てとなり得ていない。

筆者自身、担任として十数人の退学者を経験している。「一枚の紙切れ」でしかない「退学願」を受け取る時の心境は複雑である。そこには、生徒と教師という関係を超えて、人と人との不幸な「別離」の姿がある。教師なら誰しも、入学してきた子供たちの無事なる「卒業」を願わぬ者はいない。しかし、それが果たされぬ状況があり、そ

の状況をつくりだしている一人としての自責の念を痛感しながらも、「制度」に対する憤りを消すことはできない。

神奈川における「課題集中校」が、その教育政策の結果生み出されたものであることは紛れもない事実である。「課題集中校」に「集められた」かれら、そこから「去っていく」かれらは、その「制度」(教育政策)の犠牲者だといえる。今、求められていることは、この「制度」の改革以外にはない。その際、大阪府枚方市における「地元集中受験運動」の取り組みや、山梨県の「小学区制・総合選抜制」が、中退率の抑制に大きな効果をあげていることが示唆に富むであろう。

神奈川の県立高校の序列構造が、その要因として「入試選抜制度」と「大学区制」を持っているのは明らかである。この二つの要因にメスを入れぬ限り、如何なる方策も根本的な問題の解決には結びつかないであろう。しかし、現在のところ明確な展望はない。

先に示した高教組を中心進められている改革への取り組みは、このジレンマの中で、現実の困難を緩和しつつ、もっとも支援の手を必要としている部分に対して、人的・予算的な傾斜配分を引き出しながら、生徒にとっても教師にとっても真に「魅力ある高校」とはなにかを摸索する試みであるといえる。

- (1) 1988年発行（サイマル出版会）トーマス・ローレン著 友田泰正訳
- (2) 高教組では、定期大会等の議論を経て、それまで一般的に使われていた「教育困難校」・「底辺校」という呼称にかえて、「課題集中校」という名称を採用している。これは、「教育困難校」・「底辺校」という呼称のもつネガティブな側面、とりわけ教師自らがその呼称を採用することを反省し、これらの高校に解決すべき「課題」が集中している実態をとらえて「課題集中校」と呼ぶことになった。

- (3) 1987年神奈川県教育庁発行「伸びゆけ若者たち」  
——高校百校計画達成の軌跡『座談会「高校百校新設計画」を振り返って』から引用
- (4) 前掲書「伸びゆけ若者たち」では、その特徴を次のように説明している。
- 『高校建設を行う上での特筆すべき工夫としては「文化のための1%システム」の導入があります。このシステムは、行政に文化的視点を盛り込む「行政の文化化」の一環として、県が建設する公共建築物の建設費の1%を上乗せして、建物の美的整備、文化的要素を加味し、地域の人々に親しまれ、愛される施設づくりを行うもので、昭和53年9月から導入され、まず、高校建設に適用されました。』
- (5) 前掲書「伸びゆけ若者たち」座談会での発言。
- (6) 前掲書「伸びゆけ若者たち」所収
- (7) 1985年高校教育制度研究会発行「高校教育改革の視点と課題」——神奈川における高校教育のあり方『〔Ⅱ〕高校教育政策の展開と神奈川教育行政』から引用
- (8) 神奈川県教育委員会は、1992年7月1日付で各県立高校の校長宛に通知を出し、県内における転居を伴わない転入学を認める方向を示し、そのなかには、同一高校内の転科・専門コースからの変更をも含むことを明らかにしている。
- (9) 前掲書「日本の高校」P122～144参照
- (10) 神奈川県教育委員会は、1992年7月1日付で各県立高校長宛に「神奈川県立高等学校への中途退学者の再入学の取り扱いについて（通知）」を出して、再入学制度について具体的な検討に入るよう指示した。
- (11) 1990年度神奈川県教育委員会は、中途退学者防止に向けて該当の高校の教師からなる「中途退学者検討委員会」を組織して実態調査と対応策を検討させたが、現在のところ有効な施策は出されていない。

## 参考資料

- ・「伸びゆけ若者たち」高校百校計画達成の軌跡  
1987年神奈川県教育庁発行
- ・「高校教育改革の視点と課題—神奈川における高校教育のあり方  
1985年5月高校教育制度研究会発行
- ・「ねざす」5～9号 神奈川県高等学校教育会館  
・教育研究所発行 ※「ねざす」では、共同研究「百校計画」を連載しており今回の論を展開するうえで参考にさせていただきました。執筆の方々に記してお礼申し上げます。
- ・「神奈川の高校・教育白書91」 同上

# おわりに

## —— 残された課題 ——

当報告を終えるにあたってとりあえず二つの点を指摘しておきたい。

第一は、高校の階層化についてである。高校教育は一方で階層化された社会の構造に規定されていると同時に、他方で社会の階層構造を維持し強化している。まずもって、この現実を認めなければならない。

この現実をどう改革したらよいのか。日教組は、小学区制による地域の教育力を組み入れ、早期の選別化を防ぐ総合制を基軸とする地域総合高校を改革案として提起し推進してきた。このコンセプトは原理的には継承すべきだと考える。しかし、現段階では第二章で指摘したように、地域社会の激変状況をみれば、全国一律の小学区制の実現は、やや無理があると思われる。われわれとしては、さしあたって、中学区制による総合選抜方式を提唱したい。これによって高校格差は相当程度に解消可能である。この方式は大学進学についても有効であり、父母の賛同も得ることができると考える。

したがって、小学区制による希望者全員入学を展望しつつも、当面、中学区制による総合選抜を推進していくべきである。

しかし、問題がないわけではない。格差の背景には、日本の社会の能力主義がある。現存の社会の階層化は、身分制とか「いわれのない差別」によるだけではなく、「いわれのある格差」にも大きく起因するのである。つまり「公平なたたか

い」の「結果としての格差」も階層化の主要因なのである。周知のように、受験競争に勝った者は上層に位置付けられ、負けた者、あるいはたたかう意欲のなかった者は下層に振り分けられてしまうのである。こうした社会構造とそれを支える広範な社会意識は、高校格差を生み出している現実と密接にかかわりっている。つまり、能力（学力）によって振り分けられていくことを肯定する、あるいは反対できないというところに大きな問題がある。この問題をえぐり、解き明かしていくかないと、根本的な解決は望めないのである。したがって、われわれの中學区制による総合選抜の提唱は、あくまで当面の改革の方途である。

第二は、近年、価値観の変様・多様化が激しいことについてである。これは、序章、第一章、第四章で述べたように、若者世代だけでなく、世界史の激動による一般的傾向である。

とりわけ、注目すべきは、学校は善なるものだという「学校信仰」への不信もみられ、それどころか学校の存立自体を疑うような潮流さえもある。もう一つ、平等を尊重しつつも、皆が均一のコースをたどる必要はないという考え方もある。

さらに、高校の学力は必要であるが、それを学校の中だけに限定する必要はなく、学校と地域社会、企業との連携の中で実現させてもよいのではないかという主張もある。流行のことばでいうと、高校教育を生涯学習の視点で把えるということである。この意味で、中教審・臨教審による「自由

化」の方向での「改革」も国民のあいだで一定の評価を受けている現状も十分考慮すべきである。

もちろん、価値観の多様化を真に望むのであれば、日の丸、君が代の強制、教科書統制などは全く自由化・多様化に矛盾するわけである。また、生徒の個性に応じた教育のためには、できる限り学級定員を少なくすることが大前提である。

多様化・自由化を宣揚する文部省は、以上の点についてどれだけ努力してきたであろうか。また、日教組の主張にどれだけ耳を傾けてきたであろうか。われわれの大きな疑点である。さらに、企業国家日本の現状を省みれば、企業との連携にはとりわけ慎重を期さなければならないことはいうまでもない。

多くの疑惑・留保はあるが、それにしてもやはり、若者（高校生）の急速な価値の変容、多様化の傾向は押し止めることはできないようと思われる。今後の高校改革のためには、これらの点を慎重に十分に配慮すべきである。

なお最近の文部行政側の改革案に関するわれわれの見解については、補論を参照していただきたい。

## 補論 高等学校教育の改革の推進に関する会議第一次報告について

去る6月29日、文部省の高等学校教育の改善の推進に関する会議は、「高等学校教育の改革の推進について（第一次報告）」（以下、「第一次報告」と略記）を公表した。この会議は、第14期中央教育審議会答申を受けて高校教育改革の推進のための具体的方策について検討しているものであり、「教育部会」と「入試部会」の二つの専門部会を設置している。今回公表されたのは教育部会での検討結果の一部であり、「今後の高等学校教育の在り方を展望すると、生徒や社会の変化に柔軟に対応し、学習における選択機会の拡大などにより、生徒の個性の伸長を図る方向が要請されている」という基本的な認識の上で、①総合的な新学科（仮称・総合学科）の設置、②全日制高校への単位制の導入、③科目・教科履修における学校間連携、④専修学校における学習成果の単位認定、⑤技能審査の成果の単位認定、の5項目にわたる提言を行っている。

「第一次報告」が公表されたのはすでに当報告書の成稿が終了したあとであったため、これに対する評価や対応を直接に組み込むことはできなかった。より詳細な検討は別の機会に譲ることとして、ここでは、次のような諸点について指摘しておきたい。

当報告書でも繰り返し指摘したとおり、現代日本の社会と経済の激変は個々人の価値観の著しい変化と多様化をもたらしてきた。とりわけ若者においては、こうした傾向が著しく進んでおり、こ

れに対応した高校教育の改革が急務となっている。この点については「第一次報告」も同様の現状認識に立っており、生徒の多様化に対応して①単位制の重視、②選択科目・教科の拡大、③選択的学習の機会の拡大などを取り入れ、これまでの硬直した学年制に代えて制度の自由化、生徒の活性化を図ろうとしている。こうした基本的な方向自体には注目すべき点も多く、評価できると考える。

しかし、以下のような重大な疑問もあり、今後、慎重に検討することが必要である。

最大の問題は、「第一次報告」が、現在の高校教育に歪みと混乱をもたらしている最大の原因である学校間の序列と受験戦争についてのリアルな認識を欠いていることである。現行の高校教育と大学入試制度の下では、新しいタイプの高校を新設したとしても、直ちにそれが偏差値序列のなかに組み込まれ、学校間の序列の新たな細分化をもたらす危険が極めて大きい。たとえばこれまでの普通科と職業科に加えて総合科が新設されると、高校は三種類に分離されることになる。たとえ総合科で選択の幅を広げた意欲的な教育課程による教育を意図したとしても、これが単に、現行の普通科・職業科の序列に代えて、普通科・総合科・職業科というさらに細分化された序列構造をもたらす結果に終わる可能性は大きい。

この点については第14期中央教育審議会審議経過報告も、「学校の種類を『多様化』することは、偏差値による序列再構成の力学が直に作動する現

状では、『多様化』に終わりかねないだろう」と指摘しており、また同審議会の答申でも、多少表現は弱まつたものの同様の指摘がある。これに対して「第一次報告」は、総合科の新設は「いわゆる偏差値を尺度とする高等学校間の序列意識を打破する契機となることが期待される」といった楽観的な見通しに立ち、中学関係者や生徒・保護者、高卒者を採用する企業の理解を期待するにとどまっている。翻って考えれば、先の中央教育審議会の審議経過報告と答申が多く社会的注目を浴び、批判とともに多くの共感をもって受け入れられたのは、学校間の序列と受験戦争の構造そのものにメスを入れようというその明確な姿勢によるところが多かった。こうした点を軽視して「多様化・自由化」の側面のみを強調した今回の「第一次報告」は、その意図とは別に結果的に、高校教育における差別・選別を強化する危険をはらんでいると言わざるをえない。また、高校間序列の解消を考えるのならば、すべての高校を総合化する方向も検討されてよいはずである。

全日制の単位制高校についても同様のことが指摘できる。現状では全日制の単位制高校は、「高校卒」の学歴を取得するための安易な手段として利用されたり、受験準備教育を強化する隠れ蓑として利用されたりする危険が大きい。「第一次報告」はこの点について、履修しやすい科目に流れる選択など安易な科目選択が行なわれる、単位を効率的に修得して残りの時間を受験勉強に充てる者が生ずる、といった危険があることを認め、適切な指導や留意の必要を指摘している。しかしこの問題は、単に「指導」や「留意」によって解決しうるものではなく、場合によっては全日制の単位制高校というアイデアそのものに対してほとんど致命的なものともなりかねない。今後こうした問題が、「入試部会」も含めてどのように検討されるのか、実効ある改革案が出されるのか否か、注目していく必要がある。

さらに以下のような問題点も指摘できる。

「第一次報告」は単位制高校の効果として、各生徒の自主的・主体的学習が促進される、学習意欲の減退や中途退学が防止できる、学校・学科間の異動・再入学が容易になる、などの点を挙げている。確かに単位制高校が、その運営の仕方によってはこのような効果を挙げる可能性をもっているのは事実だろう。しかし、単位制高校がこうした十分な効果を発揮するために必要な教職員の配置や施設・設備の整備充実についての財政的保障が明確でない。またこれまでに設置された単位制高校の実績について、これらと「ほぼ同等な効果を挙げているとの評価があり…」としているが、この評価はあまりにも楽観的すぎる。そもそも「…との評価があり」とあるが、これは誰の、どのような調査に基づく評価なのだろうか。現在ある単位制高校について、希望的観測ではないアセスメントが必要だろう。

また、専修学校での学習成果の単位認定については、慎重な検討が必要である。学校教育法の規定を見るまでもなく、専修学校はそもそも高等学校とは教育上の目的・目標を異にしている。「第一次報告」は専修学校との単位互換を、「あくまでも各高等学校における学習の補完的なものであり、高等学校教育の目標に合致する範囲で単位認定が行なわれることが必要」である、とすることによってこの問題を切り抜けようとしているが、実際に制度化された場合にはこのような原則がどこまで守られるかは疑問である。たとえば特定の業界・企業や同業団体などと密接な関係を持つ専修学校における学習を単位認定することは、高校教育を就職準備教育化する危険性がある。また「第一次報告」では専修学校における学習の費用負担についての記述がみられないが、専修学校側の通常の授業料を本人が全額負担するのであるとすれば、教育機会の均等の観点からも問題を生ずる。

しかし専修学校における学習の単位認定が、高校教育における生徒の選択の幅を広げ、生徒の側

の多様な要求に応える道のひとつであることは確かである。「第一次報告」も、いくつかの留意事項を挙げて単位認定の範囲について慎重な姿勢を示しているが、今後、単位認定の範囲や方法について慎重に検討をすすめる必要があろう。また単位認定の前提として、専修学校の側の教育方針の改善を求めていくことも必要である。

技能審査の結果の単位認定についても同様のことが言える。「第一次報告」は、高等学校学習指導要領への適合や高等学校の教育目標との合致などいくつかの条件を満たすもののみについて単位認定を認めるとしているが、一方では対象とする学科・科目の範囲について制度上の制限は設けないとしており、無原則な適用が懸念される。たとえば英語検定にこれを適用すれば、英語検定合格によって単位を取得し、残りの時間を受験勉強・受験指導に充てるなどの傾向が生じる恐れもある。

全体的に見て今回の「第一次報告」が、多様化した生徒の要求に応え、多様な選択を可能にするとともに生涯学習社会に対応した高校教育の改革の方向を志向している点は評価してよいだろう。しかしその成否は、第一に学校間の序列と受験競争の圧力という根本的な問題が解決されるか否かにかかっている。これが解決されない限り、こうした方向での改革は、さらなる差別・選別の強化をもたらす結果に終る危険が大きい。また第二に、こうした制度は「自由化」を志向するだけに、その運用の仕方によって結果が大きく左右され、場合によっては、高校教育を大きく歪めることになる。今後は、高校間の序列を解消するとともに受験競争を緩和するための高等学校制度・高校入試制度と大学入試制度の改革を進めるとともに、「第一次報告」が示したような高校教育改革が、高校教育本来の目的にプラスに作用するための具体的な条件について、検討を進めていくことが必要である。

付記、当補論は限られた時間内ではあったが委員全員の考えを緊急にまとめたものである。

### 第3委員会〈高校・大学教育改革と入試改善〉

委員長 黒沢 惟昭（神奈川大学教授）  
研究所員 久田 邦明（神奈川大学講師）  
研究委員 仙波 克也（福岡教育大学教授）  
〃 橋本 健二（静岡大学助教授）  
〃 中野 和己（神奈川・田奈高校教員）

---

教育総研 理論フォーラム 4

### 「豊かな社会」と学校間格差の中で —現代日本の高校教育—

1992年8月25日 発行  
国民教育文化総合研究所  
東京都千代田区一ツ橋2-6-2  
日本教育会館内  
TEL 03-3230-0564  
FAX 03-3222-5416

---